EDUCERE

XV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

ANAIS
INSPIRAÇÕES, ESPAÇOS E TEMPOS DA EDUCAÇÃO

XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE

VI Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE

VIII Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente -SIPD

III Encontro de Utilizadores de Software ATLAS.Ti

Simpósio Centenário Paulo Freire

SCIENTIA, VITA ET FIDES

PUCPR

GRUPO MARISTA

ANAIS
INSPIRAÇÕES, ESPAÇOS E TEMPOS DA EDUCAÇÃO

XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE
V Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE
VII Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD
III Encontro de Utilizadores de Software ATLAS.Ti
Simpósio Centenário Paulo Freire

CURITIBA, 2021

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Chaire franco-brésilienne Serge Moscovici

"NINGUÉM EDUCA NINGUÉM, NINGUÉM EDUCA A SI MESMO, OS HOMENS SE EDUCAM ENTRE SI, MEDIATIZADOS PELO MUNDO".

FREIRE, PAULO (PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, 1981)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Pamela Travassos de Freitas – CRB 9/1960

C749a
2021

Congresso Nacional de Educação – EDUCERE (15. : 2021 : Curitiba, PR) / Anais do XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE [recurso eletrônico] : Inspirações, espaços e tempos da educação : V Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE : VII Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente –SIPD : III Encontro de Utilizadores de Software ATLAS.Ti : Simpósio Centenário Paulo Freire, Curitiba, Brasil, Setembro 27 – 30, 2021 / [Ana Maria Eyng e Reginaldo Rodrigues Costa, organizadores]. – Curitiba : 2021.
13.181 p.

Vários autores
Inclui bibliografia
ISSN: 2176-1396

1. Educação – Congressos. 2. Ensino. 3. Professores - Formação. I. Eyng, Ana Maria. II. Costa, Reginaldo Rodrigues. III. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. IV Título.

CDD 20. ed. – 370.63

EDITORAÇÃO: Laueni Ramos Padilha; Felipe Matheus de Paula Dias; Sandra Mara de Lara

Os trabalhos que compõem os Anais 2021, na totalidade ou em parte, não podem ser reproduzidos por qualquer meio sem autorização expressa por escrito do Editor.

Responsabilidade dos autores em relação aos textos publicados.

Sumário

I. APRESENTAÇÃO **67**
II. COMISSÕES ORGANIZADORAS **70**
III. PROGRAMAÇÃO **71**
IV. RELAÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS **105**
1. EIXO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO **106**
1.1 DESCRIÇÃO DO EIXO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO **106**
1.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO **106**
1.3 PALESTRAS EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO **108**
1.3.1 DOCÊNCIA E ALFABETIZAÇÃO: UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE - Lourival José Martins Filho 108
1.3.2 ANÁLISE DAS PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL - Francisca Izabel Pereira Maciel / Juliano Guerra Rocha 108
1.3.3 ALFABETIZAÇÃO NA CIBERÁGUA: MARGENS E MARÉS - Elizabeth Orofino Lucio . 108
1.4 MESAS-REDONDAS EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO **109**
1.4.1 A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – Moderadora: Gabriela Medeiros Nogueira 109
A PNA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER - Denise Maria de Carvalho Lopes 109
A PNA E A LITERATURA INFANTIL: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA CONTA PRA MIM E DO EDITAL DO PNLD-2022 (OBJETO 2- LIVROS DE LITERATURA PARA CRECHES E PRÉ-ESCOLAS) – Patrícia Corsino 109
A PNA, O LIVRO DIDÁTICO E A ALFABETIZAÇÃO POR EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS: UMA AMEAÇA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL - Mônica Correa Baptista 109
1.5 COMUNICAÇÕES EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO **110**
1.5.1. A BUSCA DE EVIDÊNCIAS DA APLICABILIDADE DO GRAPHOGAME COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA 110
1.5.2 A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA PELO OLHAR DA CRIANÇA 120
1.5.3 A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO DE LEITORES 129
1.5.4 A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DAS FÁBULAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 138
1.5.5 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA 147
1.5.6 A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM DO INGLÊS NO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE: UMA ABORDAGEM TRANSCULTURAL 157
1.5.7 A INFÂNCIA NA LINGUAGEM DO POEMA 166
1.5.8 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA NO PERCURSO FORMATIVO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL 177
1.5.9 ALFALETRAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESENVOLVIMENTO DE PRÉ-REQUISITOS PARA ALFABETIZAR EM CONTEXTO DE LETRAMENTO 185
1.5.10 ALFABETIZAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E COMPLEXIDADE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA 194
1.5.11 ANIMAÇÂO IRMÃO DO JOREL: ASPECTOS DA INFÂNCIA, MÍDIA E EDUCAÇÃO 202
1.5.12 A PEDAGOGIA FREINETIANA E SUAS PECULIARIDADES 213
1.5.13 A PRÁXIS REITERATIVA E CRIADORA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE SEUS LIMITES E POSSIBILIDADES A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO 221
1.5.14 AQUISIÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO 231
1.5.15 ATUAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES 239
1.5.16 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA A PARTIR DAS VOZES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 248

ISSN: 2176-1396

1.5.17 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DE REGGIO EMÍLIA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO 256
1.5.18 DOS MÉDOTOS À DESMETODIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO 266
1.5.19 DIALOGISMO NO FUTEBOL DE BASE 277
1.5.20 DIFICULDADE DE LEITURA E ESCRITA EM ALUNOS DO 6º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 287
1.5.21 DISTINÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA 296
1.5.22 ESTÁGIO DE GESTÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA 306
1.5.23 INSPIRAÇÕES DE LEONARDO DA VINCI 315
1.5.24 LEITURA: UM OLHAR DA RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A ANÁLISE DE ATIVIDADES 323
1.5.25 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM EVENTOS CIENTÍFICOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL 333
1.5.26 ESTUDANTE EM CLASSE HOSPITALAR E ATENDIMENTO DOMICILIAR: REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 343
1.5.27 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS DESAFIOS DAS AÇÕES EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO 353
1.5.28 EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E AS CRIANÇAS NO PERÍODO DE PANDEMIA 359
1.5.29 INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL 369
1.5.30 LETRAMENTO DIGITAL EM UM CURSO DE EXTENSÃO DE FORMAÇÃO DE LÍDERES NA ORGANIZAÇÃO EMBAIXADORES DO REI: UM ESTUDO DE CASO 379
1.5.31 LEITURA MEDIADA: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES 388
1.5.32 O CURSO DE EXTENSÃO “ALFABETIZANDO E LETRANDO” NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: UMA PERSPECTIVA DIDÁTICA PEDAGÓGICA NOS ESPAÇOS ESCOLARES 398
1.5.33 O ENSINO DA LEITURA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE DISCIPLINAS TÉCNICAS DE EPT-EJA 405
1.5.34 O MÉTODO ABA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS 414
1.5.35 O PROJETO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ARTES E BRINCADEIRAS DO 2º ANO 423
1.5.36 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA ESCOLA FREINET 433
1.5.37 O CLUBE DO LIVRO COMO APORTE AO HABITUS DE LEITURA: UM ESTUDO DE CASO DO CLUBE DO LIVRO DO CAMPUS MUZAMBINHO – IFSULDEMINAS 443
1.5.38 O PAPEL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESPAÇO ESCOLAR NÃO FORMAL 452
1.5.39 OS DESAFIOS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: EM CONTEXTO DO ENSINO REMOTO 461
1.5.40 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 470
1.5.41 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E BIBLIOTECA: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO REMOTO 479
1.5.42 POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 487
1.5.43 REFLEXÕES SOBRE ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A NECESSIDADE DE REFLETIR, INDAGAR E NUTRIR-SE 497
1.5.44 UM ESTADO DO CONHECIMENTO: ESTUDOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL. 504
1.5.45 UM ESTUDO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO 514
1.5.46 UTILIZAÇÃO DO GÊNERO BIOGRÁFICO COMO ESTRATÉGIA DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL OLGA BENÁRIO EM BELÉM DO PARÁ. 525
2. EIXO CURRÍCULO 535
2.1 DESCRIÇÃO DO EIXO CURRÍCULO 535
2.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO CURRÍCULO 535
2.3 PALESTRAS EM CURRÍCULO 536

2.3.1 CURRÍCULO EM FOCO NA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira....536
2.4 MESAS-REDONDAS EM CURRÍCULO 537
2.4.1 OS CAMINHOS DO CURRÍCULO DO ENSINO SUPERIOR NA ATUALIDADE – Moderadora: Viviane Chulek 537
DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO: CONCEPÇÕES E ANÁLISES - Jamile Cristina Ajub Bridi 537
REFORMAS CURRICULARES NAS LICENCIATURAS: DESAFIOS E LIMITAÇÕES - Flávia Dias de Souza....537
A (RE)CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO A LUZ DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NO ENSINO SUPERIOR - Áurea Cristina Niada 538
2.4.2 O CURRÍCULO ESCOLAR NA ATUALIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO FAZER DOCENTE – Moderador: Marcel Francis D'Angio Engelberg 538
OS CURRÍCULOS POSSÍVEIS NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA - Cecília Hanna Mate .538
CURRÍCULO, SUBJETIVAÇÃO E GOVERNO DA INFÂNCIA: TENSÕES E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS - Ricardo Chiquito 539
FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULOS E PRÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR - Jamile Cristina Ajub Bridi....539
2.4.3 POLÍTICAS, CURRÍCULO E PRÁTICAS DE INCLUSÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA – Moderador: Oséias Santos de Oliveira....540
BREVE TRAJETÓRIA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO - Suzete Viana Nascimento 540
APRESENTAÇÃO DA REVISTA TRANSMUTARE E DO DOSSIÊ "A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PRÁTICAS E RESISTÊNCIAS NO CONTEXTO ATUAL" - Marta Rejane Proença Filietaz....540
PRODUÇÕES ACERCA DO CENÁRIO DE INCLUSÃO NA REDE FEDERAL EPT - Rosilene Lima da Silva 541
2.5 COMUNICAÇÕES EM CURRÍCULO 542
2.5.1 A DESMISTIFICAÇÃO DA EXTINÇÃO DO PROFISSIONAL DE SECRETARIADO EXECUTIVO DIANTE DA IMPLEMENTAÇÃO DA IOT E O REPOSICIONAMENTO DESTE PROFISSIONAL NAS ORGANIZAÇÕES....542
2.5.2 PROJETOS INTEGRADORES NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E.E. HUMBERTO MENDES: PRÁTICAS NO AGRESTE ALAGOANO....549
2.5.3 O PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA BNCC E SUA IMPLEMENTAÇÃO NOS CURRÍCULOS ESTADUAIS: POSSIBILIDADES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS 559
2.5.4 POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA HUMANIZADORA: UM OLHAR PARA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 569
2.5.5 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E DIVERSIDADE....578
2.5.6 CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO COMPONENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DA BNCC....587
2.5.7 AS OFICINAS DE INTEGRAÇÃO NO IFSC: DIVERSIDADES ÉTNICAS DE CHAPECÓ – SC.... 597
2.5.8 RELATÓRIO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: PRENÚNCIOS DE UMA POLÍTICA COM FOCO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR....607
2.5.9 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DOCUMENTOS CURRICULARES: UM OLHAR PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I 616
2.5.10 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: UM ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA....627
2.5.11 O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO EM PROPOSTAS CURRICULARES: UM ESTUDO ENTRE BRASIL E ARGENTINA....637
2.5.12 PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO (PAE): UM ESTUDO A PARTIR DOS EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO/USP....647
2.5.13 O RIZOMA CURRICULAR E A BNCC NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA: SERÁ ESSE UM COMPROMISSO REAL COM O DIREITO AO CONHECIMENTO? 657
2.5.14 OS SUJEITOS POR TRÁS DA PRODUÇÃO DO TEXTO DO CURRÍCULO CATARINENSE DE CIÊNCIAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL....667

2.5.15 THE WINDWARD SCHOOL: CURRÍCULO INOVADOR QUE SUSTENTA UM TRABALHO MUNDIALMENTE DIFERENCIADO PARA ALUNOS COM DISLEXIA 675
2.5.16 ENSINO MÉDIO, JUVENTUDES E A CONEXÃO COM OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS EM SANTA CATARINA 685
2.5.17 A (RE)ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO REFERENCIAL DE ARAUCÁRIA: A IMPORTÂNCIA DO FOCO NA INTEGRAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES 695
2.5.18 PROJETO DE VIDA: COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO NO NOVO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA 705
2.5.19 VIOLÊNCIAS E DIREITOS NOS COTIDIANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL 715
2.5.20 MÚSICA E LINGUAGENS: ENTRELAÇANDO CULTURAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ENSINO BILÍNGUE 725
2.5.21 PROCESSOS EDUCACIONAIS EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: UM DIÁLOGO SOBRE UMA ESCOLA POPULAR DA DINAMARCA 734
2.5.22 CARACTERIZANDO OS ESPAÇOS NÃO FORMAIS E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA PERSPECTIVA DO ENSINO SUPERIOR 743
2.5.23 A GEOGRAFIA NA BNCC: EM DEFESA DA CRÍTICA 750
2.5.24 AS METODOLOGIAS DIFERENCIADAS E ATIVAS ENQUANTO INSTRUMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS 760
2.5.25 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O CURRÍCULO: ALGUMAS REFLEXÕES 767
2.5.26 APRENDER-SE NA LOUCURA: ENSAIO SOBRE EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E DIFERENÇA 777
2.5.27 A DITADURA MILITAR BRASILEIRA NO ENSINO DE HISTÓRIA À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 786
2.5.28 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA FRENTE À PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO E A EXPERIÊNCIA CURRICULAR 796
2.5.29 INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: DESAFIO AO ENSINO E APRENDIZAGEM 806
2.5.30 O ENSINO MÉDIO A CAMINHO DA TRANSDISCIPLINARIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA VISÃO COMPLEXA 816
2.5.31 O PENSAMENTO DECOLONIAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO DF E A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 825
2.5.32 RELAÇÕES DE GÊNERO, TRABALHO E PROJETO DE VIDA: DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA GERAL Nº 6 DA BNCC (2017) SOB A ÓTICA DA JUSTIÇA CURRICULAR 835
2.5.33 GEOGRAFIA NO ENSINO REMOTO: METODOLOGIAS E APRENDIZAGENS POSSÍVEIS 845
2.5.34 CURRÍCULO ESCOLAR NA PANDEMIA: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE 855
2.5.35 O CURSO PRIMÁRIO AGRÍCOLA DAS ESCOLAS DE TRABALHADORES RURAIS DO PARANÁ: REGENERAÇÃO, UTILIDADE E PRODUÇÃO 865
2.5.36 CIDADES EDUCADORAS E O CURRÍCULO: A IMPORTÂNCIA DA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA 873
2.5.37 CLUBE DOS CONTOS: UMA VIAGEM LITERÁRIA NA UNIVERSIDADE 881
2.5.38 A PADRONIZAÇÃO DO ENSINO FACE À IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 889
2.5.39 EXPERIMENTAÇÃO INTERPROFISSIONAL EM FORMAÇÃO INICIAL 899
2.5.40 APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NA CONCEPÇÃO DE LIBÂNEO 909
2.5.41 PROJETO DE VIDA - UMA CONSTRUÇÃO PROTAGONISTA 918
2.5.42 ESCOLARIZAÇÃO ABERTA COM PESQUISA E INOVAÇÃO RESPONSÁVEIS, AÇÃO CIENTÍFICA COLABORATIVA PARA A PROTEÇÃO AMBIENTAL DE PASSAROS NO SEMI-ÁRIDO NORDESTE 928
3. EIXO DIDÁTICA 934
3.1 DESCRIÇÃO DO EIXO DIDÁTICA 934
3.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO DIDÁTICA 934
3.3 PALESTRAS EM DIDÁTICA 935
3.3.1 ARRANJOS CURRICULARES DO "ENSINO REMOTO" EM SUBSTITUIÇÃO AO "ENSINO PRESENCIAL" DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 NA REGIÃO NORTE - José Damião Trindade Rocha 935

3.3.2 A ESPECIFICIDADE DA DIDÁTICA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS: TEMPO E ESPAÇO - Juliana Domit 935
3.4 MESAS-REDONDAS EM DIDÁTICA 936
3.4.1 CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE – Moderadora: Pura Lúcia Oliver Martins 936
DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO - Ilma Passos de Alencastro Veiga 936
A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL - Roberto Valdés Puentes 936
A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: O CASO ATELIÊ CT - Bernadete de Souza Porto 937
3.4.2 A DIDÁTICA GERAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA – Moderadora: Marilúcia Antônia de Resende Peroza 937
A DIDÁTICA GERAL COMO O EIXO DA GESTÃO PEDAGÓGICA DE UMA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA - Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben 937
DA CRENÇA VIVIDA AO OLHAR REFLETIDO SOBRE AS SITUAÇÕES DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A DIDÁTICA EM TELA - Viviane Aparecida Bagio 938
O PAPEL DA DIDÁTICA GERAL E DAS DIDÁTICAS ESPECÍFICAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA RELAÇÃO COM OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS-PPP - Francely Santos 938
3.5 COMUNICAÇÕES EM DIDÁTICA 940
3.5.1 APRENDIZAGEM SIGINIFICATIVA E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS DAS SÉRIES INICIAIS 940
3.5.2 JOGO DA BATALHA NAVAL COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE COORDENADAS GEOGRÁFICAS 949
3.5.3 TROPEÇOS E ACERTOS NA LINGUA(GEM) NO COTIDIANO DOS BRASILEIROS 959
3.5.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINO DA ARTE POR PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 970
3.5.5 A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES 980
3.5.6 METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE DIREITO 990
3.5.7 COMPETÊNCIAS CLÍNICAS DO ALUNO DE MEDICINA EM URGÊNCIA E EMERGÊNCIA: ANÁLISE EVOLUTIVA ATRAVÉS DO OSCE 997
3.5.8 A DIDÁTICA DA MATEMÁTICA: ASPECTOS DESCRITIVO-EXPLICATIVO DE SENSEVY E PRESCRITIVO DE BRISSIAUD 1006
3.5.9 A PANDEMIA ENSINA: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO PARA ALUNOS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA 1017
3.5.10 PROJETO DE EXTENSÃO IFENCANTO KIDS: I HAVE A DREAM 1028
3.5.11 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO LÚDICA DOS PROFESSORES PEDAGOGOS 1038
3.5.12 A DIDÁTICA DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL. PENSAR, FALAR E PARTICIPAR EM SITUAÇÕES DE INTERAÇÃO ORAL 1048
3.5.13 PERSPECTIVA DISCENTE: ELABORAÇÃO DE ATLAS DIGITAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO DA HISTOLOGIA VETERINÁRIA 1058
3.5.14 A AVALIAÇÃO ORIENTANDO AS ESTRATÉGIAS DO CICLO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL 1068
3.5.15 SABERES DOCENTES, DIDÁTICA TEÓRICA E DIDÁTICA PRÁTICA: COMO SE RELACIONAM? 1079
3.5.16 UM OLHAR PARA A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINAR EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS 1089
3.5.17 APRENDIZAGEM BASEADA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UM CAMINHO PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO TÉCNICO 1099
3.5.18 EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS ATIVAS: UM ESTUDO SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR 1109
3.5.19 POSSIBILIDADES DIDÁTICAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA: O ATO DE LER NA EDUCAÇÃO INFANTIL 1118
3.5.20 AÇÕES DIDÁTICAS COM LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1127

ISSN: 2176-1396

3.5.21 ENSINO HÍBRIDO? A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DIFERENTES SEGMENTOS E REGIÕES DO BRASIL 1137
3.5.22 AULAS REMOTAS DE LÍNGUA INGLESA: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS-AL 1148
3.5.23 EDUCAÇÃO, PANDEMIA E PIBID: UM RELATO SOBRE AS CONDIÇÕES DE ESTUDO NO MEIO DE UMA CRISE MUNDIAL 1156
3.5.24 ESCOLA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA 1165
3.5.25 UMA ANÁLISE DA DIDÁTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE 1176
3.5.26 A GEOGRAFIA E O ESTUDO DA LOCALIDADE: UM DIFERENCIAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL DO ALUNO DA E.M SEVERO AGUIAR, ZONA RURAL DE SÃO BENTO-MA. 1183
3.5.27 ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO REMOTO DE HISTOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO 1193
3.5.28 METODOLOGIAS UTILIZADAS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA NA 26.ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CANOINHAS/SC – BRASIL 1204
3.5.29 HOMICÍDIOS DE MULHERES NEGRAS NO BRASIL VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: UMA ABORDAGEM INVESTIGATIVA 1214
3.5.30 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM MAPEAMENTO DA LITERATURA 1222
3.5.31 O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS E OBSERVAÇÃO POR PARES NO ENSINO MÉDIO. 1233
3.5.32 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 1243
3.5.33 O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO FRENTE À ESCOLA: FALAS SOBRE O DESINTERESSE ESCOLAR 1254
3.5.34 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ PARA O PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19 1263
3.5.35 A DOCÊNCIA E OS DESAFIOS FORMATIVOS DA DIDÁTICA 1273
3.5.36 AS AULAS DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPO DE PANDEMIA: DA TRANSMISSÃO-ASSIMILAÇÃO PARA A SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO. 1282
3.5.37 O FAZER DOCENTE E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) 1290
3.5.38 RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA “EU, MEUS SENTIMENTOS, VALORES E EMOÇÕES”. 1299
3.5.39 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E PEDAGOGIAS CONTEMPORÂNEAS 1309
3.5.40 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE GRADUAÇÃO: PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS 1319
3.5.41 RELATO DE EXPERIÊNCIA: APLICAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA RIZOMÁTICA PARA OS 9ºS ANOS COM PRODUÇÃO DE TEXTO NA PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ 1327
3.5.42 CIÊNCIA TECNOLOGIA E SOCIEDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA 1337
3.5.43 A DIDÁTICA E SUAS MULTIMENSIONALIDADES: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A E TRABALHO DOCENTE 1347
3.5.44 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO 1356
3.5.45 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PACARAIMA-RR: IDENTIFICANDO PROCESSOS DE ANDAIMAGENS EM UMA SALA DE AULA MULTILÍNGUE/ MULTICULTURAL 1363
3.5.46 INTEGRAÇÃO ENSINO-SERVIÇO PARA O ESTÁGIO EM ENFERMAGEM 1373
3.5.47 ASPECTOS GERAIS SOBRE A EDUCAÇÃO PRISIONAL EM SANTA CATARINA 1384
3.5.48 PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PRESENTE OU AUSENTE? 1390
3.5.49 CONSIDERAÇÕES SOBRE RELAÇÃO PEDAGÓGICA, DIDÁTICA E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 1397
3.5.50 A IMPORTÂNCIA DO USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM METACOGNITIVAS DURANTE A PANDEMIA NA GRADUAÇÃO DE ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA 1406

ISSN: 2176-1396

3.5.51 DIDÁTICA POÉTICA DECOLONIAL NAS LICENCIATURAS DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL 1416
3.5.52 O CURTA METRAGEM COMO TEXTO AUTÊNTICO NA APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA ESPANHOLA 1424
3.5.53 ROUSSEAU NO CONTRAPONTO DA DIDÁTICA DE COMÊNIO 1431
4. EIXO DISCIPLINAS ESCOLARES, CULTURA E SABERES 1439
4.1 DESCRIÇÃO DO EIXO DISCIPLINAS ESCOLARES, CULTURA E SABERES 1439
4.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO DISCIPLINAS ESCOLARES, CULTURA E SABERES 1439
4.3 PALESTRAS EM DISCIPLINAS ESCOLARES, CULTURA E SABERES 1440
4.3.1 DISCIPLINAS ESCOLARES E OS DESAFIOS DA CIÊNCIA COMO FORMAÇÃO - Maria Auxiliadora Schmidt 1440
4.4 MESAS-REDONDAS EM DISCIPLINAS ESCOLARES, CULTURA E SABERES . 1441
4.4.1 CULTURA, ENSINO E APRENDIZAGEM EM FÍSICA: RETROCESSOS, CONTRAPONTOS E AVANÇOS – Moderador: Reginaldo Rodrigues da Costa 1441
FORMAÇÃO DOCENTE E AGIR COMUNICATIVO NO ENSINO E APRENDIZAGEM EM FÍSICA: ARTICULAÇÃO DE PERSPECTIVAS NA INTERFACE UNIVERSIDADE-ESCOLA - Noemi Sutil 1441
CONTINUIDADES E RUPTURAS NA FÍSICA ESCOLAR - Luís Dário Sepulveda 1441
CULTURA ESCOLAR, ENSINO E APRENDIZAGEM EM FÍSICA: REFLEXÕES - Ivanilda Higa 1442
4.4.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO PANDÊMICO – Moderadora: Adriana Mocelim 1442
A PANDEMIA E O ENSINO DE HISTÓRIA EM PERSPECTIVA GLOBAL - Carlos Eduardo Zlatic 1443
PANDEMIA, AULAS REMOTAS E INCENTIVO À DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO PIBID NA EAD DA EDUCAÇÃO BÁSICA - Paula Maria de Carvalho 1443
RELAÇÕES ENTRE A CIBERCULTURA E A CULTURA HISTÓRICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA VIVÊNCIA DO PRIMEIRO ANO COMO PROFESSORA-PESQUISADORA EM SALA DE AULA – Stephanie Jimenes Tassoulas 1444
4.4.3 CURRÍCULO, ENSINO E PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES – Moderadora: Sandra Maria Mattar 1444
LICENCIATURA E EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS NA CONTRAMÃO DO ESVAZIAMENTO DE CONTEÚDOS DA BNCC-ENSINO MÉDIO - Ângela Maria de Sousa Lima 1444
ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS PRESENTES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: POSSIBILIDADES E REALIDADES – Angélica Lyra de Araújo 1445
PENSANDO O LUGAR DAS CIÊNCIAS SOCIAIS A PARTIR DA BNCC: BRECHAS E OPORTUNIDADES DE RESISTÊNCIA - Jaqueline Fabeni dos Santos 1445
4.5 COMUNICAÇÕES EM DISCIPLINAS ESCOLARES, CULTURA E SABERES 1447
4.5.1 "DUELO DA FRONTEIRA" NA WEB: ENTRE AS MEMÓRIAS DIGITAIS, AS PRÁTICAS CULTURAIS E O ENSINO DE LITERATURA NO IFRO, CAMPUS GUAJARÁ-MIRIM 1447
4.5.2 A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS 1458
4.5.3 A DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA COMO COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE ÉTICA NO COMBATE AO RACISMO 1467
4.5.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS INTERFERÊNCIAS DOS TEMAS TRANSVERSAIS DOS PCNs E DOS CONTEXTOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS 1477
4.5.5 A INFLUÊNCIA DO PARFOR NA CULTURA ESCOLAR, NOS SABERES E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS 1487
4.5.6 ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM VIVENCIADAS POR ESTUDANTES DE CURITIBA NAS AULAS REMOTAS 1496
4.5.7 ALTERIDADE E A PÓS-FOTOGRAFIA EM PROCESSOS ARTÍSTICOS: TESSITURAS COM A EDUCAÇÃO ESTÉTICA 1506
4.5.8 AMAZÔNIA: A FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL E AS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS 1516
4.5.9 APLICAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS NO ENSINO DE BIOLOGIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO 1525

4.5.10 ARQUITETURA ESCOLAR COMO PROGRAMA CURRICULAR E CORPO: POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA 1536
4.5.11 AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1546
4.5.12 CAPOEIRA NO MUNDO 1556
4.5.13 COLONIALISMO: PROCESSO E RELEVÂNCIA DESSE PERÍODO NO BRASIL 1565
4.5.14 CULTURA ESCOLAR FORA DO ESPAÇO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL NAS SÉRIES INCIAIS 1571
4.5.15 DESAFIOS DA PESQUISA EM HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES, NA CONTEMPORANEIDADE: RELATO DE UMA PESQUISADORA INSERIDA EM SEU OBJETO 1580
4.5.16 DIREITO À CIDADE E CIDADANIA ATIVA NAS PRÁTICAS ESCOLARES 1588
4.5.17 EDUCOMUNICAÇÃO COMO CAMPO DE INTERVENÇÃO SOCIAL 1597
4.5.18 ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE 1606
4.5.19 ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: PROGRAMA ESCOLA DO NOVO TEMPO NO ESTADO DE RONDÔNIA 1614
4.5.20 FORMAÇÃO ESTÉTICA JUNTO A PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIMENTAÇÕES COM A SÉTIMA ARTE 1623
4.5.21 FORMAÇÃO INTEGRAL E ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL 1630
4.5.22 LENDAS FOLCLÓRICAS DE UNIÃO DA VITÓRIA/PR E PORTO UNIÃO/SC – RESGATE E ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO COM POSSIBILIDADES DE TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA 1637
4.5.23 MENINAS TRAZEM SALGADO, MENINOS TRAZEM REFRIGERANTE: SEXISMO, SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR E BREVE HISTÓRIA DOS MOVIMENTOS PRÓ EQUIDADE DE GÊNERO NO BRASIL DE 1980 E 2020 1647
4.5.24 O “SABER” E O “SABER FAZER” DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA INVESTIGADOS A PARTIR DA CULTURA ESCOLAR 1656
4.5.25 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA NO ESTADO DE SÃO PAULO (1892-1930) 1663
4.5.26 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DAS MUDANÇAS PROVOCADAS PELA LEI 11.645/08 1673
4.5.27 O PAPEL DO PROFESSOR POLIVALENTE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA FRENTE ÀS PRÁTICAS COTIDIANAS 1682
4.5.28 O PATRIMÔNIO CULTURAL E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1692
4.5.29 O USO DO APLICATIVO DUOLINGO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA 1702
4.5.30 OS PROFESSORES DAS CLASSE HOSPITALARES E SUA FORMAÇÃO: UMA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA 1711
4.5.31 PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: O AMBIENTE EMPRESARIAL COMO MAIS UM CAMPO DE ATUAÇÃO AO PEDAGOGO 1719
4.5.32 PERFIL ACADÊMICO E PROFISSIONAL DOS AUTORES DE LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS NATURAIS: UMA ANÁLISE DO PNLD 2019 1728
4.5.33 PRÁTICAS ESCOLARES VOLTADAS À FORMAÇÃO DE VALORES E ATUAÇÃO DO GESTOR 1736
4.5.34 SURDIDADE: UM PROCESSO DE LUTA PARA O DIREITO E REPRESENTAÇÃO-RECUAR OU AVANÇAR? 1747
4.5.35 USO DA TECNOLOGIA PARA TRABALHAR POESIA ATRAVÉS DE MÚSICA, COM ALUNOS DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II 1757
5 EIXO EDUCAÇÃO AMBIENTAL 1769
5.1 DESCRIÇÃO DO EIXO EDUCAÇÃO AMBIENTAL 1769
5.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO EDUCAÇÃO AMBIENTAL 1769
5.3 PALESTRAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL 1770
5.3.1 OS SETE SABERES NECESSÁRIOS PARA MUDANÇA CLIMÁTICA - Alfredo Pena-Vega 1770
5.4 MESAS-REDONDAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL 1770

ISSN: 2176-1396

5.4.1 CONTRIBUIÇÕES DE DIFERENTES ESTUDOS PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: FREIRE, ESPINOSA E A PEDAGOGIA WALDORF – Moderadora: Josmaria Lopes de Morais 1770
EDUCAÇÃO AMBIENTAL FREIRIANA – CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE AO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL - Ivo Dickmann 1770
CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE ESPINOSA PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL - Zemilda Weber Nacimento dos Santos 1770
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA WALDORF PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL - Valeria Ghisloti Iared 1770
5.4.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AVANÇOS E DESAFIO – Moderadora: Marilia Andrade Torales Campos 1770
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ESTADO DO PARANÁ – AVANÇOS E DESAFIOS - Maria Arlete Rosa 1770
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ESTADO DO PARANÁ – UMOLHAR SOBRE AS POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL - Wanderleia Aparecida Coelho 1770
MATRIZ DE INDICADORES PARA ACOMPANHAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS ESCOLARES - Solange Reiguel Vieira 1771
5.4.3 COMPLEXIDADE, TRANSDISCIPLINARIDADE E ECOFORMAÇÃO – Moderadora: Daniela Gureski Rodrigues 1771
A METODOLOGIA DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES (PCE) EMFORMAÇÕES DOCENTES COMPROMETIDAS COM A METAMORFOSE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA - Marlene Zwierewicz 1771
UMA EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DEEDUCAÇÃO INFANTIL EM EA NA VISÃO DA COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE - Daniele Saheb Pedroso 1771
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS À CONSTITUIÇÃO DE CENÁRIOS ECOFORMATIVOS PARA ATUAR NAEDUCAÇÃO BÁSICA - Michelle Jordão 1771
5.5 COMUNICAÇÕES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL 1772
5.5.1 A DIMENSÃO SOCIOCIENTÍFICA DA EMERGÊNCIA CLIMÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: APORTES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL 1772
5.5.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCUMENTOS NORTEADORES..... 1782
5.5.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DO NÚCLEO DE TOLEDO 1790
5.5.4 A EXPERIÊNCIA AFETIVA DA CRIANÇA COM A NATUREZA NA PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 1800
5.5.5 A FOTOPERFORMANCE COMO RECUSO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL 1810
5.5.6 A IMPORTÂNCIA DA CADEIA ALIMENTAR NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR ENTRE CIÊNCIAS E ARTE 1820
5.5.7 A SIMULAÇÃO DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS COMO ALTERNATIVA DE INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO 1829
5.5.8 ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR PERGUNTAS DOS ESTUDANTES SOBRE PILHAS 1838
5.5.9 ABORDAGENS PRESENTES NOS TRABALHOS DO EIXO EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO XIV EDUCERE 1848
5.5.10 AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO COMUNIDADE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL 1856
5.5.11 AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL 1866
5.5.12 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS GESTORES DE ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE GUIMARÃES – PORTUGAL 1877
5.5.13 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO ESCOLAR 1888
5.5.14 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ESPAÇO FÍSICO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CURITIBA 1897
5.5.15 CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PLÁSTICO NA FORMAÇÃO DOCENTE 1907
5.5.16 COMISSÕES SOCIOAMBIENTAIS ESCOLARES: ABORDAGENS E REFLEXÕES PARA A CONCEPÇÃO DE UMA PROPOSTA 1915

5.5.17 CONCEPÇÃO DOS NÃO-HUMANOS NOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL.....1925
5.5.18 CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NA/DA AMAZÔNIA: O FOCO NOS PROCESSOS EDUCOMUNICACIONAIS.....1935
5.5.19 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DOS DOCENTES NA INSERÇÃO E PRÁXIS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIANTE AO MODELO REMOTO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL..1944
5.5.20 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (EDS): ENCONTROS E DESENCONTROS.....1953
5.5.21 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES..... 1963
5.5.22 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E GAMIFICAÇÃO COMO PLANEJAR PEDAGOGICAMENTE UM JOGO PARA CRIANÇAS DOS 6 AOS 8 ANOS 1972
5.5.23 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SUB-BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO BACACHERI: DIAGNÓSTICO COM OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA.....1979
5.5.24 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: NOVOS DESAFIOS FRENTE AOS PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS E A PANDEMIA DA COVID-19.....1987
5.5.25 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA AGENDA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA E.M. BELAS ÁGUAS, ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE SÃO BENTO - MA..... 1996
5.5.26 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA RURAL MUNICIPAL PROF. OLYMPIA BREYER EM ANTONINA/PR.....2005
5.5.27 EPISTEMOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS DA GEOGRAFIA E CORRENTES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....2015
5.5.28 ÉTICA AMBIENTAL E EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE.....2025
5.5.29 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO.....2036
5.5.30 FORMAÇÃO DOCENTE ONLINE: A ABORDAGEM CCS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL CRÍTICA DOS ESTUDANTES 2045
5.5.31 INVESTIMENTO EM ESG NA EDUCAÇÃO - UTOPIA OU REALIDADE?.....2055
5.5.32 JOGOS COMO ESTRATÉGIA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE DE ARTIGOS PUBLICADOS EM DUAS REVISTAS DE EA (2014 – 2018) 2065
5.5.33 O ENSINO RELIGIOSO COMO POTENCIAL ESPAÇO CURRICULAR PARA A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA 2075
5.5.34 O KAHOOT COMO UM INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A CRISE CLIMÁTICA EM FOCO.....2085
5.5.35 O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIANTE DA APROVAÇÃO DO PROJETO DE LEI 490/2007 PELA COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA BRASILEIRA 2095
5.5.36 O SILENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 2104
5.5.37 PASSEIO VIRTUAL “PLANTAS E A ÁGUA” 2113
5.5.38 PAULO FREIRE E HANS JONAS: EDUCAÇÃO PARA A RESPONSABILIDADE 2123
5.5.39 PESQUISA E PANDEMIA: PROJETO PIBITI AO COMBATE DO CARAMUJO AFRICANO 2134
5.5.40 POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE ARAUCÁRIA/PR: MOVIMENTO DE ELABORAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DE AÇÕES FORMAIS DE UMA EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL ARTICULADA E CRÍTICA 2142
5.5.41 POVOS TRADICONAIS E AS MONOCULTURAS DA MENTE À LUZ DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....2153
5.5.42 PROJETO CULTIVANDO SABERES: EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL PARA ESCOLAS SUSTENTÁVEIS.....2162
5.5.43 QUEM MORA NO MANGUE? O USO DE CHAVES DE IDENTIFICAÇÃO NA AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO DA FAUNA DE INVERTEBRADOS DOS MANGUEZAIS 2172
5.5.44 TRABALHO DE CAMPO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS NO RECÔNCAVO DA BAHIA.....2179
5.5.45 UM GUIA PARA ELABORAÇÃO DE MISSÕES DESTINADAS A UM RPG EDUCATIVO.... 2189
6. EIXO EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS.....2197
6.1 DESCRIÇÃO DO EIXO EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS.....2197
6.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS.....2197
6.3 PALESTRAS EM EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS.....2198

6.3.1 EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: REDEFINIÇÃO DE LUGARES E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS - Manuel Jacinto Sarmento 2198
6.3.2 A CRIANÇA E O CURRÍCULO, PARA PODER CONTEMPLAR AS QUESTÕES RELACIONADAS A BNCC E A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO - Paulo Fochi 2198
6.4 MESAS-REDONDAS EM EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS 2199
6.4.1 PEDAGOGIA EMANCIPADORA: A ESCOLA TEM SUA PALAVRA - Moderadoras: Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros / Rúbia Cristina Cruz 2199
ESCOLA DA PONTE: TECENDO APRENDIZAGENS E CIDADANIA – Ana Moreira e Eugénia Tavares 2199
TECENDO SENTIDOS NA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: FREINET COMO FIO CONDUTOR - Ana Flávia Valente Teixeira Buscariolo 2199
A VIRADA PEDAGÓGICA DO SÉCULO XXI. É AGORA? - Luzia Lima-Rodrigues 2200
6.4.2 DIFERENTES OLHARES SOBRE AS INFÂNCIAS: VALORIZANDO A DIVERSIDADE E PROPONDO CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE – Moderadora: Ione da Silva Cunha Nogueira 2200
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INFÂNCIAS – Lucimar Rosa Dias 2200
A IDENTIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS INTERSETORIAIS – Ordália Alves Almeida 2200
O ESTUDO DA(S) INFÂNCIA(S) NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA A CONTEMPORANEIDADE – Priscila Ximenes Souza do Nascimento 2200
6.4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: INOVAÇÕES E PRÁTICAS POSSÍVEIS - Moderadora: Ione da Silva Cunha Nogueira 2201
AULA REMOTA: QUANDO AS NARRATIVAS MODIFICAM A RELAÇÃO ENTRE AS JANELAS DO COMPUTADOR – Rúbia Cristina Cruz 2201
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NO PERÍODO DA PANDEMIA: AS RODAS DE CONVERSA E OS DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO – Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros 2202
FORMAÇÃO DOCENTE: A AVALIAÇÃO NAS AULAS REMOTAS NA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL – Barbara Raquel do Prado Gimenez Correa 2202
6.5 COMUNICAÇÕES EM EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS 2204
6.5.1 A AFETIVIDADE, A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS PESQUISAS BRASILEIRAS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO 2204
6.5.2 A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM À LUZ DO PENSAMENTO DE HUMBERTO MATURANA: CONTRIBUIÇÕES PARA A ESCOLA DA INFÂNCIA 2215
6.5.3 A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS: ESTUDOS SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL 2224
6.5.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O MOVIMENTO CORPORAL 2234
6.5.5 A HISTORICIDADE E AS POLÍTICAS PUBLICAS VOLTADAS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL LÚDICA 2243
6.5.6 A IDENTIDADE DOS PROFESSORES DE BEBÊS COMO FATOR ESSENCIAL PARA A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2250
6.5.7 A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2259
6.5.8 A INFÂNCIA BRASILEIRA ENTRE DRAMAS COLETIVOS E A GARANTIA DE DIREITOS: ALGUMAS QUESTÕES PARA DEBATE 2269
6.5.9 A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE E DO ESPAÇO NO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA 2279
6.5.10 A LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL 2289
6.5.11 A OBRIGATORIEDADE DE MATRÍCULA NA PRÉ-ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL 2297
6.5.12 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E DOS AMBIENTES 2307
6.5.13 A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA E REPERCUSSÕES NO AMBIENTE ESCOLAR NA PANDEMIA DA COVID 19 2317
6.5.14 ADAPTAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2327

6.5.15 APÓS 25 ANOS DE LDB AS PROFISSIONAIS QUE ATENDEM CRIANÇAS NAS CRECHES SÃO PROFESSORAS? UMA ANÁLISE DOS MUNICÍPIOS DO ALTO TIETÊ/SP..... 2337
6.5.16 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL..... 2348
6.5.17 AS CONTRIBUIÇÕES DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES 2357
6.5.18 AS CRECHES PÚBLICAS ANOS DE 1990/2000 – UM OLHAR PARA A EMERGÊNCIA E A PERSISTÊNCIA DA ROTINA NA MANUTENÇÃO DA DESIGUALDADE 2366
6.5.19 AS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE COM BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO..... 2377
6.5.20 AS EXPRESSÕES DE PENSAMENTO DA CRIANÇA: ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2387
6.5.21 AS MÚLTIPLAS PRÁTICAS CONSTRUÍDAS E VIVENCIADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A POSSIBILIDADE DO JORNAL COMO FORMA DE VISIBILIDADE À DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA 2395
6.5.22 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE BELEZA DO CORPO NA INFÂNCIA..... 2402
6.5.23 ATELIER NATURAL NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA DO RETORNO DAS VIVÊNCIAS AO AR LIVRE ÀS ESTRATÉGIAS DE CRIAÇÃO 2412
6.5.24 ATIVIDADES COMPLEMENTARES REMOTAS E AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA..... 2421
6.5.25 BRINCAR E INVESTIGAR: A RELAÇÃO ENTRE A BRINCADEIRA E A ATIVIDADE INVESTIGATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2432
6.5.26 CONCEITOS DE JOGO: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS 2442
6.5.27 CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA INFÂNCIA 2450
6.5.28 CONCEPÇÕES E DESAFIOS SOBRE AS CRIANÇAS IMIGRANTES: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PONTA GROSSA/PR 2458
6.5.29 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DA PROPOSTA DE MARIA MONTESSORI NO BRASIL 2469
6.5.30 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM SOBRE OS DESAFIOS DA SUA ATUAÇÃO. 2477
6.5.31 DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O ACOLHIMENTO ÀS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA NO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA 2486
6.5.32 DIVERTIMENTO, CULTURA E DIREITO: REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR NA INFÂNCIA 2496
6.5.33 EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO..... 2505
6.5.34 EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE: O CURRÍCULO PARA AS CRIANÇAS INDÍGENAS EM FOCO 2515
6.5.35 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO REMOTO: ATUAÇÃO DE BOLSISTAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PEDAGOGIA/ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19 2526
6.5.36 EDUCAÇÃO NAS INFÂNCIAS: A NATUREZA COMO MODO DE SENSIBILIDADE ... 2535
6.5.37 ENCULTURAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS PRESCINDE DA ALFABETIZAÇÃO NA LINGUA MATERNA? 2544
6.5.38 ENTRE VIVÊNCIAS E DIÁLOGOS: O MUNDO ENCANTADO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 2554
6.5.39 ESTILOS DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO INFANTIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO DE 2010 A 2021 2562
6.5.40 EU SÓ GOSTO DE BARBIE DE CABELO LISO E GRANDÃO: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 2572
6.5.41 EXPRESSÕES DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA: FORMAS DE MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR..... 2581
6.5.42 FOTOGRAFIA DOCUMENTAL PARA A VISIBILIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS 2591
6.5.43 GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES E FAZERES NECESSÁRIOS A GARANTIA DA QUALIDADE DOS PROCESSOS EDUCATIVOS 2601

ISSN: 2176-1396

6.5.44 INFÂNCIA E ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM TEMPO DE PANDEMIA 2611
6.5.45 INFÂNCIAS, PERFORMANCES E INTERSECCIONALIDADES: DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS COM A PRODUÇÃO CIENTÍFICA CONTEMPORÂNEA 2621
6.5.46 INSERÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2631
6.5.47 JOGOS COOPERATIVOS NO PROCESSO DE INTERAÇÃO SOCIAL E CULTURAL DOS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2639
6.5.48 MAIS ARTE PARA AS CRIANÇAS: É POSSÍVEL AMPLIAR O ESPAÇO E O TEMPO PARA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL? 2648
6.5.49 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2658
6.5.50 NARRATIVAS NAS INFÂNCIAS: A AUTORIA COMO PROCESSO DE CONHECIMENTO 2668
6.5.51 O AMBIENTE PREPARADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2676
6.5.52 O BRINCAR EM TEMPOS DE PANDEMIA 2686
6.5.53 O CABELO CRESPO DE CRIANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PESQUISAS BRASILEIRAS NO INÍCIO DA DÉCADA DE 2020 2695
6.5.54 O CORPO NA ESCOLA: ESPAÇO DE VIDA E COMUNICAÇÃO 2705
6.5.55 O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL APRESENTADO NAS TRÊS VERSÕES DA BNCC 2715
6.5.56 O CURRÍCULO PROPOSTO NAS DCNEIs (2009) NA PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 2725
6.5.57 O DIREITO À PARTICIPAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES LEGAIS E SOCIOLÓGICAS 2735
6.5.58 O ESPAÇO EDUCADOR NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA 2744
6.5.59 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO 2754
6.5.60 OS BEBÊS E AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NAS PESQUISAS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO 2765
6.5.61 OS BEBÊS E O CURRÍCULO: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO 2776
6.5.62 OS JOGOS DRAMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2786
6.5.63 OS PEQUENOS CONFINADOS: OS EXCESSOS DAS TECNOLOGIAS DURANTE A PANDEMIA 2796
6.5.64 PANDEMIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIANÇAS: UM TEMPO DE INCERTEZAS 2806
6.5.65 PANORAMA SOBRE A PRODUÇÃO REFERENTE À ABORGAGEM REGGIO EMILIA NA PÓS-GRADUAÇÃO NACIONAL 2815
6.5.66 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE BOA VISTA-RR 2823
6.5.67 POTENCIALIDADES DO ENSINO INTEGRAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DO 2º E 3º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2834
6.5.68 PRINCÍPIOS ÉTICOS, POLÍTICOS E ESTÉTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCOVAR E COMPREENDER CONCEITOS 2844
6.5.69 PRODUÇÕES DE CRIANÇAS NO CAMPO DAS LINGUAGENS 2853
6.5.71 PROJETO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MALALA, UMA VOZ PELA EDUCAÇÃO 2863
6.5.72 RE (INVENTAR) A PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 2872
6.5.73 REFLEXÕES TEÓRICAS E LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NA RELAÇÃO COM A CIDADE 2880
6.5.74 RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA FORMADORA DE PROFESSORES EM RELAÇÃO AS AULAS REMOTAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2889
6.5.75 SABINO E BOJUNGA EM DOIS TEMPOS DE CRIANÇA: UM ESTUDO DA REPRESENTAÇÃO DE “MENINA” NOS CONTOS TCHAU DE LYGIA BOJUNGA E PASSEIO DE FERNANDO SABINO 2897

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.76 UM OLHAR SOBRE AS INTERFACES ENTRE AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA, DISCIPLINA E INDISCIPLINA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA 2907
6.5.77 UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA EM SALVADOR/BA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 2917
7. EIXO EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS 2927
7.1 DESCRIÇÃO DO EIXO EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS 2927
7.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS 2927
7.3 PALESTRAS EM EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS 2929
7.3.1 ASSEGURAR O BEM-ESTAR NO PRESENTE, RESPEITANDO O DIREITO DAS FUTURAS GERAÇÕES – Samuel Thirion 2929
7.3.2 DIREITOS HUMANOS NA COVID-19: DESIGUALDADES, SAÚDE MENTAL E VIOLÊNCIAS - Candido Alberto Gomes 2929
7.3.3 EDUCAÇÃO E DIREITOS DIANTE DOS DESAFIOS ÉTICOS CONTEMPORÂNEOS - Carlos V. Estêvão 2930
7.4 MESAS-REDONDAS EM EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS 2931
7.4.1 DIREITOS HUMANOS, CONTEXTOS HUMANITÁRIOS E CULTURA DE PAZ - Moderadora: Ana Maria Eyng 2931
DIREITO INTERNACIONAL, DIREITO À EDUCAÇÃO E CPLP:UM PROBLEMA HUMANO OU UMA QUESTÃO HUMANITÁRIA? - João Casqueira Cardoso 2931
EDUCAR PARA A PAZ EM TEMPOS DIFÍCEIS - Nei Alberto Salles Filho 2931
EDUCAÇÃO PARA A PAZ: TEORIA E PRÁTICA - Roberto Sabatella Adam 2932
7.4.2 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS NOS CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS - Moderadora: Adriane Lima Penteado 2932
EPICENTROS E PERIFERIAS NAS CULTURAS ESCOLARES – JOVENS EM MOVIMENTOS, TERRITÓRIOS DE RESISTÊNCIA E CONTRA-HEGEMÔNICOS - Paulo Marinho 2933
CLIMA ESCOLAR E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO - Geraldo Caliman 2933
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIREITO À ALIMENTAÇÃO: A CONSCIENTIZAÇÃO DOS PROBLEMAS DA FOME NO BRASIL (1981-2020) – Maria Cecília Barreto Amorim Pilla 2934
7.4.3 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS NA PEDAGOGIA MARISTA – Moderadora: June Alisson Westarb Cruz 2934
TEOLOGIA E DIREITOS HUMANAS NA PRÁTICA EDUCACIONAL MARISTA - Alex Villas Boas 2935
GOVERNAR A SI MESMO E OS OUTROS: ESPIRITUALIDADE MARISTA COMO PROJETO DE MUNDO E DE HUMANIDADE - Fabiano Incerti 2935
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: PRÁXIS DA PEDAGOGIA MARISTA - Ana Maria Eyng 2936
7.5 COMUNICAÇÕES EM EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS 2937
7.5.1 A BIOÉTICA TRANSNARRATIVA NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA 2937
7.5.2 A CARTA DA TERRA E O DIÁLOGO COMO VEÍCULOS PARA A INTERCULTURALIDADE E UMA CULTURA DE PAZ 2947
7.5.3 A CONDIÇÃO FEMININA E OS DIREITOS HUMANOS NOS MOVIMENTOS DE MIGRAÇÃO FORÇADA (2010-2021) 2958
7.5.4 A CONFIGURAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE QUANDO A URGÊNCIA É A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EQUITATIVA E DE QUALIDADE 2967
7.5.5 A CULTURA DA VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: POSSIBILIDADES PARA SUPERAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR 2978
7.5.6 A EDUCAÇAO E JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 2987
7.5.7 A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO 2997
7.5.8 A ESCOLA COMO ACOLHIMENTO AOS IMIGRANTES 3007
7.5.9 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO SOCIAL 3017
7.5.10 A GARANTIA DO DIREITO À PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM CONTEXTOS DE POBREZA INFANTIL 3024

7.5.11 A INFLUÊNCIA DO BULLYING NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO 3034
7.5.12 A TEMÁTICA DA DESIGUALDADE SOCIAL NO PROJETO EDUCATIVO DE UMA ESCOLA CATÓLICA 3042
7.5.13 A UNATI VAI À ESCOLA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA 3051
7.5.14 A UNIVERSIDADE ABERTA PARA A TERCEIRA IDADE ENQUANTO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA O IDOSO 3061
7.5.15 A VIOLÊNCIA EM SUAS MULTIPLAS FACES COMO FORMA DE VIOLAÇÃO DE DIREITOS: UM RECORTE DA VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES 3070
7.5.16 AMPLIAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DO ACESSO E POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS FORA DA ESCOLA: UMA ANÁLISE DA REGIÃO NORTE DO BRASIL 3080
7.5.17 AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL 3089
7.5.18 AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS E A PREVENÇÃO DE CONFLITOS E VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: POTENCIALIDADES DO DIÁLOGO E DA ESCUTA ATIVA 3099
7.5.19 BULLYING: UM PROBLEMA A SER ENFRENTADO PELA ESCOLA 3109
7.5.20 CIDADE EDUCAÇÃO EXPLORANDO AS RELAÇÕES ENTRE CIDADES EDUCADORAS, EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO PARA A PAZ 3116
7.5.21 CONTRA-ATACANDO PELO PODER DA MEMÓRIA OUTRO GOLPE MILITAR NO BRASIL 3126
7.5.22 DIREITO À EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE PESCADORES ARTESANAIS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS 3133
7.5.23 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS INSTITUCIONALIDADES NO CONTATO ENTRE ÍNDIOS E NÃO-ÍNDIOS 3143
7.5.24 DIREITOS HUMANOS E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE 3153
7.5.25 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E BIOÉTICA NA AMÉRICA DO SUL 3164
7.5.26 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E OS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES.. 3173
7.5.27 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: LOCALIZANDO A PRÁTICA NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA 3183
7.5.28 EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA EM ADORNO 3194
7.5.29 ENSINO REMOTO E O DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: AÇÕES DE INCLUSÃO DIGITAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO 3202
7.5.30 ENSINO REMOTO: A EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA 3211
7.5.31 ENVELHECIMENTO & EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL: UM MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O ESTADO DO TOCANTINS. 3220
7.5.32 EQUIDADE, IGUALDADE E DESIGUALDADES SOCIAIS: É POSSÍVEL GARANTIR OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA? 3231
7.5.33 ESTAÇÃO CASA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO DE ATUAÇÃO DE ATENDIMENTO A BEBÊS NASCIDOS EM CONTEXTO PRISIONAL 3242
7.5.34 FIN RÃN HÁ - ENTRE MUNDOS: ARTE, HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS NO ENSINO DE ARTE 3252
7.5.35 GARANTIA DE DIREITOS DA INFÂNCIA EM SITUAÇÃO DE PANDEMIA DA COVID-19 FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO 3262
7.5.36 GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE PANDEMIA COVID-19: IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO 3273
7.5.37 IMPLICAÇÕES DA VULNERABILIDADE SOCIAL NO DESEMPENHO ESCOLAR DA CRIANÇA E O DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 3283
7.5.38 IN/EXCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REMOTO NO ESTADO DO PARANÁ 3292
7.5.39 INTERSECÇÕES ENTRE DIREITOS HUMANOS E GÊNERO: A WEBQUEST COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL 3301
7.5.40 O DIREITO A EDUCAÇÃO E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIREITOS HUMANOS – UMA PERSPECTIVA 3311
7.5.41 O DIREITO A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISONAL 3321
7.5.42 O DIREITO UNIVERSAL DA EDUCAÇÃO PARA OS REFUGIADOS E SUA RELAÇÃO COM OS DIREITOS HUMANOS 3330

7.5.43 O RECONHECIMENTO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS: UMA EVOLUÇÃO HISTÓRICA 3340
7.5.44 PERCEPÇÕES DE EDUCADORES SOBRE DIREITOS HUMANOS 3349
7.5.45 POR UMA GEOGRAFIA CARCERÁRIA E DAS EMOÇÕES 3359
7.5.46 RETRATO DO ANALFABETISMO: DIÁLOGO ENTRE BRASIL E COLÔMBIA 3370
7.5.47 REVISÃO DA LITERATURA: DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA..... 3380
7.5.48 TOTAL CARE: A IMPLANTAÇÃO DE UMA ÁREA DE ATENDIMENTO INTEGRAL NA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO GRUPO MARISTA 3391
7.5.49 VIOLÊNCIA DE GÊNERO NAS ESCOLAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19..... 3401
8. EIXO EDUCAÇÃO E SAÚDE 3411
8.1 DESCRIÇÃO DO EIXO EDUCAÇÃO E SAÚDE 3411
8.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO EDUCAÇÃO E SAÚDE 3411
8.3 PALESTRAS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE 3412
8.3.1 DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA – Ivete Zagonel 3412
8.3.2 GESTÃO ESCOLAR E ESTRATÉGIAS DE APOIO AOS PROFESSORES EM SAÚDE MENTAL NA E APÓS – Cloves Antônio Amissis Amorim 3412
8.3.3 BIOTECNOLOGIA E TRANSUMANISMO: O QUE OS BIOCONSERVADORES E OS BIOPROGRESSISTAS DIZEM? – Gabriela Eyng Possoli 3413
8.4 MESAS-REDONDAS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE 3414
8.4.1 DIREITOS HUMANOS, SAÚDE E EDUCAÇÃO – Moderadora: Patrícia Forte Rauli 3414
DIREITOS HUMANOS E SAÚDE E EDUCAÇÃO – Leide Sanches 3414
ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO HÍBRIDO - Gabriela Eyng Possoli 3414
CUIDADOS SANITÁRIOS NAS ESCOLAS: PROTOCOLOS E OPERACIOANLIZAÇÃO – Eduardo Gubert 3415
8.4.2 HUMANIZAÇÃO NAS ESCOLAS E NOS SERVIÇOS DE SAÚDE EM TEMPOS DE PANDEMIA – Moderador: Cloves Antônio Amissis Amorim 3415
ESCOLARIZAÇÃO E A SAÚDE MENTAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PÓS-PANDEMIA – Deyse Campos 3415
CUIDADOS INTENSIVOS HUMANIZADOS E A CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS – Samoel dos Santos 3416
SAÚDE MENTAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE – Claúdia Lúcia Menegatti 3417
8.5 COMUNICAÇÕES EM EDUCAÇÃO E SAÚDE 3418
8.5.1 A AÇÃO DO PEDAGOGO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR 3418
8.5.2 A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS 3429
8.5.3 A POTENCIALIDADE DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA 3439
8.5.4 A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA CLASSE HOSPITALAR COMO ESPAÇO HUMANIZADOR 3450
8.5.5 A SINDROME DO HIV NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA: DESAFIOS CONTEMPORANEOS À EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO 3460
8.5.6 ADESÃO AO TRATAMENTO DO TABAGISMO 3469
8.5.7 APRENDIZAGEM POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NO AMBIENTE HOSPITALAR..... 3476
8.5.8 AS FAKE NEWS E AS VACINAS: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PARANAVAÍ-PR 3484
8.5.9 COMER, COMER… É O MELHOR PARA PODER CRESCER? REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E REFLEXÕES SOBRE ALIMENTAÇÃO E EDUCAÇÃO 3494
8.5.10 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS DA PROFISSÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19 3501
8.5.11 CUIDADO, CUIDADO DE “SI” E CUIDADO DO “NÓS” PROCESSOS DE APRENDIZAGENS EXPERIÊNCIAS DAS DOCENTES DURANTE A PANDEMIA DA COVID 19..... 3511

ISSN: 2176-1396

8.5.12 DISCUTINDO A RELAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REINVENTADO A EXTENSÃO..... 3520
8.5.13 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE: REFLEXÕES SOBRE DESAFIOS EM TEMPO DA PANDEMIA COVID-19.....3530
8.5.14 EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA VISÃO DE DOCENTES E AGENTES ESCOLARES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.....3539
8.5.15 EDUCAÇÃO SUPERIOR VERSUS SAÚDE MENTAL: UM ESTUDO COM FOCO NAS PERSPECTIVAS DOCENTES 3549
8.5.16 ENCONTRANDO SOLUÇÕES PARA MOTIVAÇÃO E EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA, A PRODUÇÃO DE UM LIVRO: RELATO DE EXPERIÊNCIA 3558
8.5.17 ENCONTROS E DESENCONTROS DOS ALUNOS GRAVEMENTE ENFERMOS E OS ALUNOS EM TEMPO DE PANDEMIA - O QUE PODEMOS APRENDER COM ELES?.....3565
8.5.18 FORMAÇÃO INICIAL DE FUTUROS MÉDICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES ACERCA O ENSINO EMERGENCIAL REMOTO.....3575
8.5.19 INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE FÍSICA E MEDICINA A PARTIR DA REFLEXÃO SOBRE DIAGNÓSTICO POR IMEGEM NO CONTEXTO DE DUAS TURMAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO 3586
8.5.20 LÍNGUA DE SINAIS E O IMPLANTE COCLEAR: UMA LACUNA DE IDENTIDADE 3597
8.5.21 MAPEAMENTO DO TERMO “CLASSES HOSPITALARES” NOS ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE) – 2008 - 2019 3608
8.5.22 MENTORIA: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDICO.....3617
8.5.23 O DIREITO À ALIMENTAÇÃO E O DIREITO A EDUCAÇÃO: A INTERRELAÇÃO ENTRE OS DIREITOS HUMANOS 3627
8.5.24 O PROJETO DA HIGIENIZAÇÃO DAS MÃOS NO COMPLEXO HOSPITALAR DO TRABALHADOR E SUA IMPORTÂNCIA PARA A MULTI/INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO HOSPITALAR.....3636
8.5.25 PRÁTICA DOCENTE E O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM HUMANIDADES E SAÚDE. 3645
8.5.26 RAÇA/COR, CLASSE SOCIAL E GÊNERO NO PROCESSO DE VACINAÇÃO CONTRA A COVID-19 3655
8.5.27 RAIZEIROS, REZADEIRAS, CURANDEIROS, ERVEIROS: EXPERIÊNCIAS COM A SAÚDE E A DOENÇA E PROCESSOS DE APRENDIZAGENS NAS PRÁTICAS DE CURA NO OESTE DA BAHIA. 3665
8.5.28 RELATO DISCENTE NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: O ENSINO REMOTO NA FISIOTERAPIA DA UFPR DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 3674
8.5.29 SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DURANTE A PANDEMIA: AÇÕES INSTITUCIONAIS NAS UNIVERSIDADES.....3683
8.5.30 SAÚDE MENTAL DE UNIVERSITÁRIOS: UM OLHAR A PARTIR DO CLIMA INSTITUCIONAL.....3693
8.5.31 SAÚDE MENTAL, (TELE)TRABALHO E EDUCAÇÃO 3702
8.5.32 SAÚDE, INCLUSÃO, E SUA INFLUÊNCIA NA QUALIDADE DE VIDA NA VISÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS.....3712
8.5.33 TUDO MUDOU! PERCEPÇÃO SOBRE NOVOS MODOS DE VIVER E (CON)VIVER DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 3720
8.5.34 VOCÊ ESTÁ PREPARADO? PERCEPÇÃO DE GRADUANDOS DA ÁREA DA SAÚDE SOBRE ATUAÇÃO INTERDISCIPLINAR 3730
9. EIXO EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO.....3739
9.1 DESCRIÇÃO DO EIXO EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO 3739
9.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO 3739
9.3 PALESTRAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO 3740
9.3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL – Maria Helena Michel 3740
9.3.2 CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA INCLUSÃO - Aida Maria Monteiro Silva.....3740
9.3.3 PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DAS PEDAGOGIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO – José Renato Polli.....3740
9.4 MESAS-REDONDAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO.....3742

9.4.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DA ESCOLARIZAÇAO DA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – Moderadora: Pamela Caroline Martins Tezzele 3742
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA DESENVOLVIDAS NO PROCESSO EDUCATIVO DE ALUNOS SURDOS - Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau 3742
APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – Patricia Tanganelli Lara 3742
O CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SUL DO BRASIL – Márcia de Souza Lehmkuhl 3742
9.4.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NO SISTEMA DE ENSINO – Moderadora: Mirian Celia Castellain Guebert 3743
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA – Gislaine Coimbra Bude 3743
INCLUSÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ – Shirley Aparecida dos Santos Bortolotto 3743
INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS A PARTIR DE REDES COLABORATIVAS – Laura Cereta Moreira 3744
9.4.3 ESTUDANTES COM SUPERDOTAÇÃO: DOS DIREITOS AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL – Moderadora: Laura Cereta 3745
EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: DIREITO À IDENTIFICAÇÃO E AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – Cristina Maria Carvalho Delou 3745
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO – Eliane Regina Titon 3745
FAMÍLIA SUPERDOTADA – Paula Sakaguti 3745
9.5 COMUNICAÇÕES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO 3746
9.5.1 A APRECIAÇÃO PELA VARIABILIDADE DOS APRENDIZES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 3746
9.5.2 A ATUAÇÃO DA PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL 3754
9.5.3 A CONCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUAS DIFICULDADES EM EXERCER A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA 3762
9.5.4 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UMA REVISÃO 3773
9.5.5 A DIVISÃO DE ACESSIBILIDADE E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE ACESSIBILIDADE NO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DA UFPA/ ALTAMIRA 3784
9.5.6 A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA EM INTERFACE COM A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: UM OLHAR PARA AS PESQUISAS DO/NO NORTE DO BRASIL 3794
9.5.7 A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA 3803
9.5.8 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO INTERLOCUTORES DE USUÁRIOS DA COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA 3813
9.5.9 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A INCLUSÃO DO SURDO NA SOCIEDADE 3823
9.5.10 A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO MEIO EDUCACIONAL UNIVERSITÁRIO 3833
9.5.11 A MEDIAÇÃO COMO PROCESSO FACILITADOR DO ENSINO DO ALUNO SURDO NA EDUCAÇAO PROFISSIONAL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES 3844
9.5.12 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA NOVAS PRÁTICAS NOCONTEXTO ESCOLAR 3853
9.5.13 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO REFERENTE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA VOLTADA PARA OS ALUNOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 3861
9.5.14 A REALIDADE DO PROGRAMA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 3872
9.5.15 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: UM ESTUDO NO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO 3880
9.5.16 A TECNOLOGIA ASSISTIVA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROJETO DE RECURSO ÓPTICO COM A IMPRESSÃO 3D PARA AUXÍLIO A LEITURA DE PESSOAS COM VISÃO SUBNORMAL 3891

9.5.17 A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E CONTINUIDADE DAS MONITORIAS DE INFORMÁTICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA CAMPUS SANTA ROSA 3901
9.5.18 A TESSITURA DE UMA NOVA CULTURA ESCOLAR: O NASCIMENTO DO AEE NA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL 3910
9.5.19 A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 3920
9.5.20 ACESSIBILIDADE E RACISMO: O ESTADO DA ARTE NOS ARTIGOS CIENTÍFICOS NO PERÍODO DE 2014 A 2020 3930
9.5.21 ADAPTAÇÃO DE MATERIAL PARA SURDOS NO ENSINO REMOTO: DESAFIO PARA OS PROFESSORES. 3939
9.5.22 APLICATIVOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: QUAIS, QUANTOS E PARA QUÊ? 3949
9.5.23 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INCLUSÃO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS A PARTIR DE PESQUISAS RECENTES 3959
9.5.24 AS TDICS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 3969
9.5.25 ATENDIMENTO DE CRIANÇA/ESTUDANTE COM TRANSTORNO DE CONDUTA NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA: UM OLHAR INTERSETORIAL PARA ALÉM DOS COMPORTAMENTOS APRESENTADOS. 3979
9.5.26 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SEUS (DES)CAMINHOS 3987
9.5.27 AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL EM UM CONTEXTO MUNICIPAL: DESAFIOS DIANTE A PANDEMIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO 3998
9.5.28 “BOM, É MUITO COMPLICADO ESSE ALUNO COM AUTISMO”: COMPREENSÃO DE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR 4008
9.5.29 COMPREENDENDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO REGULAR 4018
9.5.30 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CULTURA SURDA: IDENTIDADE E LÍNGUA 4027
9.5.31 CONSIDERAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 4037
9.5.32 CONTANDO HISTÓRIAS: TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA- PARÁ 4047
9.5.33 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA AS PESQUISAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ACERCA DOS ESTUDANTES COM TEA 4056
9.5.34 DIALOGANDO SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE UM PROFESSOR DE FÍSICA 4066
9.5.35 DISPOSITIVOS DE ACESSIBILIDADE(S) EM MUSEUS DE CIÊNCIAS 4076
9.5.36 EDUCAÇÃO FREIREANA: POSSIBILIDADE METODOLÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL 4086
9.5.37 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇO, RETROCESSO E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS 4096
9.5.38 EDUCAÇÃO MUSICAL DE PESSOAS SURDAS NO CONTEXTO ESCOLAR 4107
9.5.39 EDUCACIÓN SOCIAL: ENTRE LA INCLUSIÓN, LA COHESIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN TERRITORIO 4117
9.5.40 ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO CONCRETO 3D DE BIOLOGIA CELULAR E TECIDUAL PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 4127
9.5.41 ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA DO DESIGN UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO GRANDE ABC PAULISTA DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19 4137
9.5.42 ENSINO REMOTO NO SAREH EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL 4147
9.5.43 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 4157
9.5.44 ESTUDANTES SURDOS DE CENTROS URBANOS: O USO DE SIGNOS EMERGENTES E AS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM ESCOLAR 4167
9.5.45 ESTUDO DE PUBLICAÇÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO PRODUZIDAS NO ÚLTIMOS DEZ ANOS (2009-2018) 4177

ISSN: 2176-1396

9.5.46 EXPECTATIVAS DE PAIS E PROFESSORES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TEA....4187
9.5.47 EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ- CAMPUS ALTAMIRA....4195
9.5.48 GAMIFICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE LEITURA DOS ALUNOS DO 9º ANO DE UMA CLASSE DE INCLUSÃO....4204
9.5.49 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EJA: UMA QUESTÃO DE PARCIALIDADE MEDIANTE A LEI Nº 13.541/09....4212
9.5.50 IMAGEM E O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO NA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA....4222
9.5.51 INCLUSÃO E NEUROCIÊNCIAS COMO TEMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PERFIL DOCENTE EM FOCO....4234
9.5.52 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM LEVANTAMENTO DOS ESTUDOS DA ÁREA....4244
9.5.53 NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA....4255
9.5.54 O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COMO APOIO À INCLUSÃO DOS ALUNOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL....4265
9.5.55 O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM “OLHAR” DE ATENÇÃO A DIVERSIDADE....4273
9.5.56 O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NO ENSINO COMUM....4282
9.5.57 O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES E A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS....4292
9.5.58 O USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NO CONTEXTO PANDÊMICO: UMA PROMOÇÃO DE ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL PARA COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)....4302
9.5.59 O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO TRABALHO COM ALUNOS DO ESPECTRO AUTISTA....4309
9.5.60 O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: ALGUMAS REFLEXÕES....4319
9.5.61 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES....4329
9.5.62 OS LUGARES ESTÃO FORA DO LUGAR: REINVENTANDO O ESPAÇO ESCOLA EM ÉPOCA DE PANDEMIA....4338
9.5.63 PERCEPÇÕES SOBRE O PROJETO ENSINAR PARA INCLUIR EXECUTADO NA ESCOLA ESTADUAL JOÃO REZENDE EM UBERLÂNDIA-MG....4348
9.5.64 POR UMA PEDAGOGIA DAS DIFERENÇAS: EM TEMPOS DE UMA EDUCAÇÃO RESTRITA DEVIDO A PANDEMIA....4356
9.5.65 PREOCUPAÇÕES DA ACADEMIA COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL....4365
9.5.66 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA....4374
9.5.67 QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: LITERATURA SURDA PARA QUÊ SERVE?....4383
9.5.68 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTES DA PEDAGOGIA SOBRE A DISCIPLINA LIBRAS....4392
9.5.69 RETORNO DO AEE DURANTE A PANDEMIA COVID-19: EXPERIÊNCIA E REFLEXÕES....4401
9.5.70 REVISÃO SISTEMÁTICA REFERENTE AO CURRÍCULO PRATICADO ATUALMENTE EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS....4411
9.5.71 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A VOZ DE PROFESSORES E FAMILIARES....4421
9.5.72 UM BREVE RELATO SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DE INCLUSÃO NO BRASIL, NO PARANÁ E UM OLHAR SOBRE O SERVIÇO DE ITINERÂNCIA NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA....4430
9.5.73 UM MUNDO COM MAIS MARIAS: UMA VIA DE APRENDIZAGEM, INTERVENÇÃO E INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA ALTAMIRA TEIXEIRA FONSECA....4440
9.5.74 UM OLHAR SOBRE O TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM....4450

10. EIXO EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTE: CONTEXTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS 4459
10.1 DESCRIÇÃO DO EIXO EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTE: CONTEXTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS 4459
10.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTE: CONTEXTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS 4459
10.3 PALESTRAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTE: CONTEXTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS 4460
10.3.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM PORTUGAL EM TEMPOS DE PANDEMIA – Daniel Marinho.....4460
10.3.2 A BNCC: DESAFIOS NA APRENDIZAGEM E ENSINO DO MOVIMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – Giovani Batista.....4460
10.3.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICA – Adriano Akira Ferreira Hino 4460
10.4 MESAS-REDONDAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTE: CONTEXTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS 4461
10.4.1 A TECNOLOGIA DIGITAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS – Moderador: Marcos Ruis da Silva.....4461
EXPERIÊNCIAS DO DIGITAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – Cleiton Schreiber.....4461
A DIMENSÃO CORPORAL NAS DIFERENTES LINGUAGENS: UM DIÁLOGO ENTRE A ARTE, A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS TECNOLOGIAS - Thiago Domingues.....4461
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E TECNOLOGIA: PERCEPÇÕES AINDA INICIAIS... - Rodrigo Tramutolo Navarro 4461
10.4.2 A DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR: APROXIMAÇÕES ENTRE A ARTE E A EDUCAÇÃO FÍSICA - Moderadora: Priscila Silva Rocha 4461
POR UMA PERSPECTIVA COREOLÓGICA NO ENSINO DA DANÇA – Júlio Mota.....4461
CORPO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO ESCOLAR: PROCESSOS DE CRIAÇÃO [VÍDEO]DANÇANTE VINCULADOS À DANÇA E À PEDAGOGIA DA UBIQUIDADE – Cristiane Wosniak.....4461
CORPO-PRÓPRIO E CORPO SUJEITO: A DANÇA E A CORPOREIDADE NA ESCOLA – Priscila Silva Rocha.....4462
10.4.3 PANORAMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL, PORTUGAL E ESPANHA - Moderador: Ricardo João Sonoda Nunes 4462
EDUCAÇÃO FÍSICA EM PORTUGAL: DISCURSOS E PRÁTICAS RUMO À INOVAÇÃO! – Maria Isabel Dias Carvalho Neves Cabrita Condessa.....4462
LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO ESPACIO IDEAL PARA EL DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD Y LA ACTIVIDAD FÍSICA – Rodriguez Fernandez Jose Eugenio.....4462
UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASIL – Luis Rogério de Albuquerque.....4462
10.5. COMUNICAÇÕES EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTE: CONTEXTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS 4464
10.5.1 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS A PARTIR DAS OBRAS DA ROSANA PAULINO.....4464
10.5.2 A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....4473
10.5.3 A INFLUÊNCIA DA INDÚSTRIA CULTURAL NA FORMAÇÃO ARTÍSTICA DOS INDIVÍDUOS: APROXIMAÇÕES COM O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO 4481
10.5.4 ANÁLISE DE PRÁTICA DE UM PROFESSOR INICANTE: O PLANO DE AULA COMO REFLEXÃO.....4489
10.5.5 ARTE CONTEMPORÂNEA E ARTESANATO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): COSTURANDO E BORDANDO SABERES 4498
10.5.6 ARTE NA ESCOLA PÚBLICA: UMA NOVA PROPOSTA PARA O TRABALHO DA OFICINA DE ARTE DE ARAUCÁRIA/PR 4509
10.5.7 ARTOGRAFANDO CORPOS NEGROS: DECOLONIZANDO TENSÕES ESTRUTURAIS NA ARTE DO CORPO 4519
10.5.8 AS REPRESENTAÇÕES DO FUTSAL PARA MULHERES ATLETAS UNIVERSITÁRIAS.....4528
10.5.9 BRINQUEDO E PRÁTICAS CORPORAIS: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO NAS AULAS DE DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA.....4538

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

10.5.10 CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA 4546
10.5.11 EDUCAÇÃO ESTÉTICA COMO VIA FACILITADORA DA CONSTRUÇÃO DE SABERES SENSÍVEIS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM AS OBRAS DE FÉLIX GONZÁLEZ-TORRES 4556
10.5.12 EDUCAÇÃO FÍSICA E A ARTE DA GINÁSTICA 4566
10.5.13 EDUCAÇÃO MUSICAL: O JOGO SOB A PERSPECTIVA PIAGETIANA NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL 4576
10.5.14 EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA POSSIBILIDADES E DESAFIOS: PROJETO DE TEATRO “EU, AT@R”. 4586
10.5.15 LUDICIDADE E A FORMAÇÃO PLENA DO SER 4594
10.5.16 MUSICALIZAÇÃO INFANTIL E BILINGUISMO EM TEMPOS DE PANDEMIA 4603
10.5.17 O DESENHO ANIMADO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A VIVÊNCIA DA PRÁTICA CORPORAL DE LUTAS COM CRIANÇAS PEQUENAS 4613
10.5.18 O ENSINO DA ARTE NO ESPAÇO ESCOLAR: SENTIDOS E SIGNIFICADOS - UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO–CULTURAL 4623
10.5.19 O ENSINO REMOTO E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A PANDEMIA (SARS-COV-2): SENTIDOS PRODUZIDOS POR ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM MACEIÓ- AL 4633
10.5.20 O LIVRO DIDÁTICO E AS CORRENTES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ARTES 4642
10.5.21 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DO CONCEITO DE PSICOMOTRICIDADE E SUA RELAÇÃO COM A AQUISIÇÃO DA LEITURA, ESCRITA E MATEMÁTICA 4651
10.5.22 PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CENÁRIO PANDÊMICO PÓS-MARÇO DE 2020 4661
10.5.23 PROCESSO CRIATIVOS EM DANÇA A LUZ DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL – CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS 4672
10.5.24 RESGATE DAS BRINCADEIRAS INFANTIS 4682
10.5.25 VIDEOTEATRO DO OPRIMIDO: A PRÁTICA DA ENCENAÇÃO PELO MÉTODO DO TEATRO DO OPRIMIDO ATRAVÉS DAS NOVAS MÍDIAS COMO ARTICULAÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 4693
10.5.26 “VIRA HOMEM, BAMBI”: RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS 4702
11. EIXO EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA 4714
11.1 DESCRIÇÃO DO EIXO EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA 4714
11.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA 4714
11.3 PALESTRAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA 4716
11.3.1 EDUCAÇÃO EM SAÚDE E ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: REFLEXÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA E NEGACIONISMO CIENTÍFICO – Tiago venturi 4716
11.3.2 A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA COMO UM CAMPO CIENTÍFICO – David Antonio da Costa 4716
11.3.3 ABORDAGEM TEMÁTICA NA EDUCAÇÃO CIENTIFICA: POTENCIALIDADES E LIMITES – Therezinha de Jesus Chanca Lovat / Evelyn de Oliveira Vieira / Ludmila Lessa Lorenzoni Vaccari 4717
11.4 MESAS-REDONDAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA 4718
11.4.1 O ENSINAR E O APREENDER NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – Moderador: Leonir Lorenzetti 4718
ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: A INSERÇÃO DE CONHECIMENTOS FÍSICOS E O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO – Geide Rosa Coelho 4718
CONCEITOS CIENTÍFICOS EM CIÊNCIAS: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA – Josivânia Marisa Dantas 4718
QUAL ENSINO DE BIOLOGIA PARA QUAL PROJETO DE EDUCAÇÃO? – REFLEXÕES SOBRE A BNCC COMO POLÍTICA EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA – Rodrigo Diego de Souza 4719
11.4.2 A ARITMÉTICA COMO UM SABER PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA: ESTUDOS HISTÓRICOS – Moderador: Wagner Valente 4719
SABERES PROFISSIONAIS NAS PUBLICAÇÕES DO LABORATÓRIO DE CURRÍCULOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (1976-1983) – Denise Medina 4719

PROBLEMAS ARITMÉTICOS COMO UM SABER PROFISSIONAL DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA: ESTUDOS HISTÓRICOS – Luciane Beritini 4720
SABERES ARITMÉTICOS PRESENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS SERGIPANOS (1890 – 1944) – Ivanete Batista dos Santos 4721
11.4.3 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: ALGUMAS PERSPECTIVAS E PROBLEMATIZAÇÕES – Moderador: Emerson Rolkouski 4721
PROBLEMATIZANDO HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ESCOLAR BRASILEIRA – Heloisa da Silva 4721
PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS – Everaldo Silveira 4722
PROBLEMATIZANDO AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – Sérgio Dantas 4722
11.5 COMUNICAÇÕES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA 4723
11.5.1 “COMO CONTA ISSO, PROFESSORA?!”: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO EM ÉPOCA DE PANDEMIA 4723
11.5.2 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM MATEMÁTICA E SUA RELAÇÃO AO SABER: REFLEXÕES INICIAIS 4734
11.5.3 A INTERDISCIPLINARIDADE EM FORMA DE CÓDIGO: STAR WARS BLOCKS 4743
11.5.4 A MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: MÉTODOS E SABERES MOBILIZADOS PARA O ENSINO NO ESTADO DO PARANÁ (1970-1980) 4753
11.5.5 A SIMBOLOGIA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES POLIVALENTES 4763
11.5.6 ALFABETIZAÇÃO CIENTIFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 4773
11.5.7 ANÁLISE DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM PROJETOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA 4782
11.5.8 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE EQUAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL 4792
11.5.9 AULAS REMOTAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UTILIZAÇÃO DE OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (OVA) NO ENSINO DA QUÍMICA 4801
11.5.10 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA PRIMÁRIA PARANAENSE: UM OLHAR PARA FONTES HISTÓRICAS (1964 A 1985) 4811
11.5.11 AVALIAÇÃO REMOTA E INTEGRADA AO PROCESSO DE ENSINO 4820
11.5.12 CLUBE DE CIÊNCIAS AUGUSTO RUSCHI DE ARAUCÁRIA/PR: PROJETO DE REESTRUTURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA REMOTA - POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL 4828
11.5.13 DIVERSIDADE TECIDUAL DOS VERTEBRADOS: METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL 4840
11.5.14 DO SENSO COMUM AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: PROPOSTA DE UMA CARTILHA DIDÁTICA CONTRA AS “FAKE NEWS” E SOBRE AS FORMAS DEPROTEÇÃO AO NOVO CORONAVÍRUS (SARS-COV-2) 4850
11.5.15 EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DAS PRODUÇÕES NACIONAIS 4859
11.5.16 ENSINO DE BIOQUÍMICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA VISANDO IDENTIFICAR COMO O LÚDICO E A INTERDISCPLINARIDADE SÃO APLICADOS 4869
11.5.17 ENSINO DE CIÊNCIA E FICÇÃO CIENTÍFICA EM “B”, DE MARY SHELLEY 4879
11.5.18 ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS SEM OU COM POUCOS RECURSOS, TECNOLÓGICOS OU NÃO, NO ENSINO INFANTIL ONLINE NA FUNDAÇÃO JULITA - LOCALIZADA NO JARDIM SÃO LUÍS, SÃO PAULO (SP) 4888
11.5.19 EXPLORAÇÃO DO ENTENDIMENTO DE ACADÊMICOS SOBRE O CONCEITO DE VETOR 4907
11.5.20 EXTERMINANDO O MONSTRO DA MATEMÁTICA COM OS ATLETAS DAS CATEGORIAS DE BASE DO FUTEBOL 4917
11.5.21 INTERROGATÓRIO DIDÁTICO DE LUIZ ALVES MATTOS (1956): VESTÍGIOS DE SABERES PARA ENSINAR 4925
11.5.22 INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO COMPUTACIONAL POR MEIO DE JOGO: A INTERDISCIPLINARIDADE NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO 4935
11.5.23 JOGOS DE PERCURSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - UMA EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO NOÇÕES MATEMÁTICAS 4946

ISSN: 2176-1396

11.5.24 MANUAL DE ATIVIDADES PARA PROFESSORES DA ZONA RURAL PARANAENSE NO FINAL DA DÉCADA DE 1970: SABERES A E PARA ENSINAR MATEMÁTICA. 4955
11.5.25 O ENSINO DA MULTIPLICAÇÃO E NA DIVISÃO SIMPLES NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 4964
11.5.26 O ENSINO DE FRAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO 4972
11.5.27 O ENSINO DE FUNÇÕES EM PRODUTOS EDUCACIONAIS DE MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ENSINO NA REGIÃO SUL DO BRASIL 4981
11.5.28 O ESTADO DA ARTE DA PESQUISA SOBRE VACINA: UM CENÁRIO BASEADO NO ESTUDO DE DISSERTAÇÕES E TESES VOLTADAS AO ENSINO E EDUCAÇÃO..... 4992
11.5.29 O QUE AS PESQUISAS BRASILEIRAS REVELAM SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE ÁLGEBRA 5003
11.5.30 O USO DAS TIC's NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 5013
11.5.31 O USO DO GEOGEBRA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE ANÁLISE COMBINATÓRIA 5022
11.5.32 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE MATEMÁTICA: ESTUDOS E REFLEXÕES..... 5033
11.5.33 OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM FÍSICA: ELEMENTOS PARA PENSAR A CULTURA DA ESCOLA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 5044
11.5.34 PEDAGOGIA DE PROJETOS, INTERDISCIPLINARIDADE E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES DE AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 5054
11.5.35 PESQUISAS BRASILEIRAS RELACIONADAS AO ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA (2014-2020) 5062
11.5.36 POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA MULTIPLICAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DAS PROPOSIÇÕES DAVYDOVIANAS 5071
11.5.37 PRODUÇÃO DE UM E-BOOK COMO RECURSO DIDÁTICO PARA ARTICULAÇÃO DE DISCIPLINAS EM UM CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO 5079
11.5.38 PRODUÇÃO TEXTUAL COMO AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FINANCEIRA 5090
11.5.39 RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR, ALUNOS E CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA..... 5097
11.5.40 RELATO DE EXPERIÊNCIA: MATEMÁTICA E NUMERAMENTO NO USO DO JOGO "TRILHA DA SUBTRAÇÃO" EM UMA TURMA DE 2ºANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. 5107
11.5.41 SABERES MATEMÁTICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: FOMENTANDO CRITICIDADE A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INTEGRAL E EMERGENCIALMENTE REMOTA 5116
11.5.42 UM BREVE OLHAR PARA A AVALIAÇÃO EM TEMPOS DO MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA NO PARANÁ 5123
11.5.43 UMA ABORDAGEM UTILIZANDO OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS PARA APRENDIZAGEM DE TERMODINÂMICA A PARTIR DA METEOROLOGIA 5133
12. EIXO EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE..... 5143
12.1 DESCRIÇÃO DO EIXO EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE..... 5143
12.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE..... 5143
12.3 PALESTRAS EM EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE..... 5144
12.3.1 PEDAGOGIA ECOSSISTÊMICA E A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA: DIALOGANDO COM PAULO FREIRE E EDGAR MORIN – Maria Cândida Moraes..... 5144
12.3.2 FORMAÇÃO DOCENTE TRANSDISCIPLINAR E ECOFORMADORA EM PESQUISAS COM INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA - Marlene Zwierewicz 5144
12.3.3 COMPLEXIDADE DA VIDA EM TEMPOS DE INCERTEZA – Izabel Petraglia 5145
12.4 MESAS-REDONDAS EM EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE..... 5146
12.4.1 DIÁLOGO SOBRE A ECOLOGIA DOS SABERES DOCENTES – Moderadora: Marilda Aparecida Behrens..... 5146

ECOLOGIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES – Edna Liz Prigol 5146
A INCERTEZA COMO SABER DOCENTE – Liliam Maria Born 5146
OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA VISÃO DE LICENCIANDOS – Kelen dos Santos Junges / Micheli Sudul Marafigo..... 5147
12.4.2 TRANSDISCIPLINARIDADE COMO VIA PARA FORMAÇÃO HUMANA - Moderadora: Marilda Aparecida Behrens 5147
EDUCAÇÃO COMPLEXA E TRANSDISCIPLINAR: MOVIMENTOS DIDÁTICOS DO CONCEITO AOS PROJETOS DE TRABALHO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – Marilza Vanessa Rosa Suanno 5147
EDUCAÇÃO INCLUSIVA, TRANSDISCIPLINAR E COMPLEXA – Maria Dolores Fortes Alves..... 5148
EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL, HUMANIZAÇÃO DO SER E FORMAÇÃO INTEGRAL – João Henrique Suanno 5149
12.4.3 A TEORIA DA COMPLEXIDADE E A TRANSDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES Moderadora: Edna Prigol 5150
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DA OBRA ENSINAR A VIVER PARA UMA PEDAGOGIA COMPLEXA – Ricardo Antunes Sá..... 5150
PILARES EPISTEMOLÓGICOS PARA GERAÇÃO DE CONSTRUTOS E SABERES NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NUMA VISÃO COMPLEXA E TRANSFORMADORA - Marilda Aparecida Behrens 5150
COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE COMO VETORES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – Ettiéne Guérios 5151
12.5 COMUNICAÇÕES EM EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE.....5152
12.5.1 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR..... 5152
12.5.2 A EXPERIÊNCIA DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO IFSP: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO..... 5161
12.5.3 A INTERDISCIPLINARIDADE NO CAMPO CTS: UM OLHAR A PARTIR DO I COLÓQUIO INTERNACIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE..... 5172
12.5.4 A INTERNACIONALIZAÇÃO COMO MEIO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM 5182
12.5.5 CARTOGRAFANDO A CIRANDA-GRAVURA: COMPLEXIDADE E AUTONOMIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS 5191
12.5.6 COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: INOVAR, INTERAGIR E INTEGRAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA. 5202
12.5.7 CONVERGÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS ENTRE O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE, O CONCEITO DA TOTALIDADE CONCRETA E O ROLE PLAYING GAME (RPG) APLICADO AO ENSINO DE BIOÉTICA..... 5212
12.5.8 DA VISÃO CARTESIANA AO PENSAMENTO COMPLEXO: CURRÍCULO INTEGRADO E A ABORDAGEM DO ENSINO PARA COMPREENSÃO (EPC) NO ENSINO SUPERIOR 5222
12.5.9 DESAFIOS DA EXPERIMENTAÇÃO PRÁTICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID 5233
12.5.10 DESAFIOS DO PEDAGOGO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE FUNDAMENTADA NO PRINCÍPIO DIALÓGICO DO PENSAMENTO COMPLEXO 5243
12.5.11 DIMENSÕES POTENCIALIZADORAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-FORMADOR 5253
12.5.12 DISCUTINDO A EDUCAÇÃO INOVADORA E TRANSDISCIPLINAR: PENSANDO OS CURRÍCULOS NO ENSINO MÉDIO..... 5261
12.5.13 EDUCAÇÃO ASSISTIDA POR ANIMAIS: UMA FORMA ALTERNATIVA DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA..... 5270
12.5.14 EDUCAÇÃO FINANCEIRA, INTERDISCIPLINARIDADE COM VISTAS A TRANSDISCIPLINARIDADE 5280
12.5.15 EDUCAÇÃO INFANTIL E OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA COMPLEXA..... 5291
12.5.16 EDUCAÇÃO MÉDICA, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?..... 5300
12.5.17 FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE ÀS FERRAMENTAS DIGITAIS 5310
12.5.18 GESTÃO EDUCATIVA E COMPLEXIDADE EM ESCOLAS INOVADORAS DA CIDADE DE SÃO PAULO/SP 5318

12.5.19 INSPIRANDO LÍDERES PARA A MUDANÇA SOCIAL: UMA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS 5328
12.5.20 METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA PARA O ENSINO DE ECOLOGIA ENSINO MÉDIO COMO FOCO 5339
12.5.21 METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA PARA O ENSINO DE ECOLOGIA: UM OLHAR PARA O ENSINO BÁSICO 5350
12.5.22 O CAMINHAR DA PESQUISA EDUCACIONAL: DAS PESQUISAS POSITIVISTAS CARTESIANAS AO PENSAMENTO COMPLEXO 5369
12.5.23 O PENSAMENTO COMPLEXO COMO SUBSÍDIO EPISTEMOLÓGICO PARA INSTIGAR METODOLOGIAS ATIVAS 5380
12.5.24 O QUE O ENSINO ONLINE NO PERÍODO PANDÊMICO DEIXARÁ: APRENDIZADOS EM DISCIPLINAS DO CURSO DE ARQUITETURA 5387
12.5.25 OS "CEGOS QUE VEEM": REFLEXÕES ACERCA DO PAPEL DA INTERDISCIPLINARIDADE EM MEUS OBJETOS CIENTÍFICOS DE PESQUISA 5398
12.5.26 TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA VISÃO TRANSDISCIPLINAR 5409
12.5.27 TRANSDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO: UTOPIA OU NECESSIDADE? 5418
12.5.28 UMA ATIVIDADE PRÁTICA DE ETNOBOTÂNICA NO EAD: ESTUDOS DE ILUSTRAÇÃO CIENTÍFICA 5428
13. EIXO EDUCAÇÃO, GÊNERO E DIVERSIDADE 5435
13.1 DESCRIÇÃO DO EIXO EDUCAÇÃO, GÊNERO E DIVERSIDADE 5435
13.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO EDUCAÇÃO, GÊNERO E DIVERSIDADE ... 5435
13.3 PALESTRAS EM EDUCAÇÃO, GÊNERO E DIVERSIDADE 5436
13.3.1 FLORES DE ÉBANO: LITERATURA INFANTOJUVENIL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA – Alexandra Lima da Silva 5436
13.4 MESAS-REDONDAS EM EDUCAÇÃO, GÊNERO E DIVERSIDADE 5437
13.4.1 PROFISSÃO PROFESSOR(A): PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS DE GÊNERO – Moderadora: Evelyn de Almeida Orlando 5437
SER PROFESSORA EM PORTUGAL: REPRESENTAÇÕES, PERCURSOS E IDENTIDADES – Maria João Mogarro 5437
REFLEXIONES SOBRE LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO Y RESISTENCIAS FEMINISTAS DE LAS MAESTRAS MEXICANAS – Oresta López Pérez 5437
13.4.2 MULHERES, EDUCAÇÃO E CRISTIANISMO: PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DIFERENTES CONTEXTOS – Moderador: Sergio Rogério Azevedo Junqueira 5438
CUIDAR DO CORPO E DA ALMA: A ATIVIDADE PEDAGÓGICA E INTELECTUAL DE WALESKA PAIXÃO ENTRE A CATEQUESE E A ENFERMAGEM – Evelyn de Almeida Orlando 5438
CARTAS DE MISSIONÁRIOS PROTESTANTES: GÊNERO, EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOBRE O BRASIL DO SÉCULO XIX – Loyde Anne Carrero Veras 5439
PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES: A IRMANDADE DA BOA MORTE – Solyane Silveira Lima 5439
13.5 COMUNICAÇÕES EM EDUCAÇÃO, GÊNERO E DIVERSIDADE 5441
13.5.1 A DIVERSIDADE E SUAS MANIFESTAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL E SOCIAL 5441
13.5.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS 5450
13.5.3 A IDEOLOGIA DO BRANQUEAMENTO QUE OPERA NAS TELENOVELAS BRASILEIRAS NOS ANOS 2017, 2018 E 2019 5461
13.5.4 A INSERÇÃO FEMININA NA POLÍTICA DO BRASIL 5471
13.5.5 ARTICULAÇÃO REGIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PONTAL DO PARANAPANEMA/SP 5481
13.5.6 AS MULHERES INTELECTUAIS NA IMPRENSA: UMA ANÁLISE DAS REPORTAGENS DE POLÍTICA DA REVISTA PIAUÍ (2018) 5490
13.5.7 ATUAÇÃO MÁ{S}CULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRANHAMENTOS E PRECONCEITOS 5500
13.5.8 BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO ACERCA DA EQUIDADE DE GÊNERO 5511
13.5.9 CORPOS NEGROS: MEMÓRIAS VIVIDAS DO SENTIR 5519

13.5.10 CULTURA POPULAR E JONGO NO QUILOMBO DO CAMORIM - SABERES TRANSBORDANTES 5530
13.5.11 CURRÍCULO, DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: TECENDO REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE 5540
13.5.12 DESCONSTRUÇÃO: O PRINCÍPIO PARA UMA EDUCAÇÃO PELA INTEGRALIDADE HUMANA. 5550
13.5.13 EDUCAÇÃO FEMININA EM DEBATE: EVOLUÇÃO EDUCACIONAL ENTRE AS DÉCADAS DE 1910 E 2010 EM CURITIBA 5560
13.5.14 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO(A) TRANSGÊNERO: ANÁLISE DO PROGRAMA EMPREGABILIDADE TRANS – COZINHA & VOZ ANTES E DURANTE A PANDEMIA DO CORONAVIRUS. 5569
13.5.15 EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: A PERSPECTIVA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO..... 5580
13.5.16 EVASÃO DA POPULAÇÃO NEGRA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: DETERMINANTES E EMBATES 5591
13.5.17 HÁ ESPAÇO PARA A DISCUSSÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA ESCOLA? – “KIT GAY”, “IDEOLOGIA DE GÊNERO” E A PERPETUAÇÃO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA 5602
13.5.18 IMPLICAÇÕES DE GÊNERO NO MAGISTÉRIO: UM ESTUDO SOBRE AS PRINCIPAIS DIFICULDADES DO SER PROFESSOR HOMEM NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 5613
13.5.19 JOGO SPEECH POWER: VIVENCIANDO E (RE) PENSANDO A QUESTÃO DE GÊNERO E INCLUSÃO NOS JOGOS DIGITAIS 5623
13.5.20 JUVENTUDE, RELIGIÃO E GÊNERO: CATEGORIAS ANALÍTICAS EM CONSTANTE TENSIONAMENTO 5633
13.5.21 MÃES ESTUDANTES NA PANDEMIA: CONCILIAÇÃO OU SOBRECARGA 5643
13.5.22 MÍDIAS AUDIOVISUAIS E EDUCAÇÃO: ANÁLISE FÍLMICA DA PELÍCULA “EXTRAORDINÁRIO” 5654
13.5.23 MULHERES INTELECTUAIS EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS 5664
13.5.24 NARRATIVAS DOCENTES DO VALE PARAIBANO: DOCENTES QUE TRANSITAM ENTRE “A MORAL E OS BONS COSTUMES” 5674
13.5.25 O LÚDICO DA COMUNIDADE À ESCOLA INDÍGENA: UMA INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERNAMBUCO 5684
13.5.26 O PROCESSO CIVILIZATÓRIO E A SINGULARIDADE VIVIDA PELAS GERAÇÕES MAIS JOVENS 5694
13.5.27 O QUE REVELA O PERFIL IDENTITÁRIO DOS ESTUDANTES DOS CURSOS SUBSEQUENTES 5705
13.5.28 PANORAMA DA PESQUISA STRICTO SENSU NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ COM A TEMÁTICA AFRO NA EDUCAÇÃO 5715
13.5.29 POÉTICAS, CORPORALIDADES E FEMINISMO NEGRO EM CENA 5724
13.5.30 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E GÊNERO: O QUE REVELAM AS PESQUISAS BRASILEIRAS – 2014-2019 5735
13.5.31 PRESENÇA FEMININA NA EDUCAÇÃO: O CASO DO TERRITÓRIO FEDERAL DO RIO BRANCO (RORAIMA) 5744
13.5.32 PROCEDIMENTO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 5755
13.5.33 PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DO RACISMO NO BRASIL: PERCEPÇÕES A PARTIR DO ARTEFATO MIDIÁTICO 5764
13.5.34 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA DO CAMPO 5773
13.5.35 QUEM TEM MEDO DO CORPO MAU: ORIENTAÇÃO SEXUAL, SEXUALIDADES E GÊNEROS NO ENSINO FUNDAMENTAL, RECONHECIMENTO OU REPRESSÃO? 5783
13.5.36 TRANSGREDINDO EM SALA DE AULA: REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL 5792
13.5.37 UM OLHAR SOBRE OS ELEMENTOS REPRESENTACIONAIS DAS “PRÁTICAS” DECLARADAS DOS PROFESSORES EXTENSIONISTAS DO PROGRAMA MULHERES DO IFSP 5802
14. EIXO EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO 5812
14.1 DESCRIÇÃO DO EIXO EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO 5812

14.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO..... 5812
14.3 PALESTRAS EM EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO.....5814
14.3.1 A EMERGÊNCIA DE RECURSOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO – Lucia Santaella.....5814
14.3.2 EDUCAÇÃO ON-LINE NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: EXPERIÊNCIAS NA PANDEMIA COVID -19 – Edméa Oliveira dos Santos.....5814
14.3.3 A NOVA EDUCAÇÃO HÍBRIDA – Claudio Rama Vitale 5814
14.4. MESAS-REDONDAS EM EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO 5815
14.4.1 EDUCAÇÃO REMOTA: VELHOS DILEMAS COM NOVOS DESAFIOS, NO CONTEXTO DA PANDEMIA – Moderadora: Flávia Leal King Baleche 5815
O CONTINUUM DE APRENDIZAGENS NOS ESPAÇOS E TEMPOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO PANDÊMICO – Carlos Henrique M. T. Helvig 5815
SENTIDO PESSOAL E ATIVIDADE DE ESTUDO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL – Graziela Lucchesi Rosa da Silva.....5815
DA ÓTICA DA REPETIÇÃO PARA A INTERATIVIDADE E CRIATIVIDADE INDIVIDUAL E COLETIVA – Ivana Suski Vicentin.....5815
14.4.2 EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA PRÁTICA – Moderadora: Alexandra Okada 5816
PESQUISA, DESIGN E MUDANÇA EDUCACIONAL E SUA ARTICULAÇÃO COM A PESQUISA E INOVAÇÃO RESPONSÁVEIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E SAÚDE – Miriam Struchiner 5816
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA EM CENÁRIOS ABERTOS – Silvar Ferreira Ribeiro / Sônia Maria da Conceição Pinto 5816
CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM ONLINE E DIVERSÃO NA EDUCAÇÃO HÍBRIDA – Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida 5817
14.4.3 EDUCAÇÃO E INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS – Moderadora: Patricia Lupion Torres 5817
E-ATIVIDADES SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS – Daniela Melare Vieira Barros.....5817
A IMPORTÂNCIA DE FLEXIBILIZAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA – Ariana Cosme 5817
E AGORA? VAMOS FINALMENTE REDESENHAR A ESCOLA? – Lucia Amante.....5817
14.5 COMUNICAÇÕES EM EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO 5819
14.5.1 A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A RELAÇÃO DAS UNIVERSIDADES COM AS TECNOLOGIAS 5819
14.5.2 A (DES) POTENCIALIZAÇÃO FORMATIVA E LÚDICA NA INFÂNCIA: O BRINCAR POR MEIO DOS DISPOSITIVOS MÓVEIS.....5829
14.5.3 A AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS – QUESTÕES DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO VIRTUAL.....5838
14.5.4 A EDUCOMUNICAÇÃO COMO RECURSO DE ANÁLISE DO USO DE PLATAFORMAS REDES SOCIAIS DIGITAIS E A RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS DOS NATIVOS DIGITAIS 5848
14.5.5 A EJA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS.....5859
14.5.6 A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E O USO DE TDIC NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA..... 5870
14.5.7 A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS POR MEIO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....5881
14.5.8 A PRODUÇÃO DE E-BOOK NO ENSINO REMOTO: O CANVA COMO UM RECURSO EDUCACIONAL DIGITAL.....5890
14.5.9 A RELAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS DE ENGAJAMENTO ESCOLAR E O USO DO WHATSAPP NO ENSINO DE QUÍMICA.....5899
14.5.10 A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: GERAÇÃO Z E ALPHA.....5910
14.5.11 A UTILIZAÇÃO DE VÍDEOS E FILMES NAS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: REVISÃO EM BASES DE DADOS 5917
14.5.12 A UTILIZAÇÃO DE WEBQUESTS EM CONTEXTOS E LINGUAGENS HIPERMIDIÁTICAS.....5928
14.5.13 A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS NO PERÍODO PANDÊMICO: UMA PESQUISA EMPÍRICA COM OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II 5938

14.5.14 A VIRTUALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E OS DESAFIOS PARA O TRABALHO DO DOCENTE E DO TUTOR 5946
14.5.15 APLICABILIDADE DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE QUÍMICA PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO 5957
14.5.16 APRENDIZAGEM ADAPTATIVA COM USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: FERRAMENTAS PARA OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM 5966
14.5.17 APRENDIZAGEM ATIVA DOS ESTUDANTES DURANTE AS AULAS REMOTAS: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA 5976
14.5.18 APRENDIZAGEM MAKER NO ENSINO REMOTO 5987
14.5.19 AS METODOLOGIAS ATIVAS E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA 5997
14.5.20 ATIVIDADES REMOTAS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: RELATO DE EXPERIÊNCIA 6007
14.5.21 AVALIAÇÃO DE APLICATIVOS EM REALIDADE VIRTUAL E AUMENTADA PARA O ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA 6017
14.5.22 CULTURA DIGITAL EMERGENTE NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID 6026
14.5.23 CULTURA DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR: LIMITES E POSSIBILIDADES IMPULSIONADAS PELA PANDEMIA DA COVID-19 6036
14.5.24 CURADORIA NA WEB: AS CONTRIBUIÇÕES DO AUDIOVISUAL PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL 6047
14.5.25 DESAFIOS E SUPERAÇÕES EDUCACIONAIS DURANTE A PANDEMIA: COMO OS PROFESSORES ESTÃO SE REINVENTANDO NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ/PR 6056
14.5.26 DESCOMPLICANDO A FÍSICA ATRAVÉS DE UMA INTERVENÇÃO DO PIBID NO ENSINO EMERGENCIAL REMOTO 6066
14.5.27 DIÁLOGO COMO FERRAMENTA DE FORMATAÇÃO DO USO DE NOVAS TECNOLOGIAS PARA A EDUCAÇÃO REMOTA 6076
14.5.28 DOCÊNCIA EM DOMICÍLIO: DESDOBRAMENTOS DA TUTORIA PERSONALIZADA NO CONTEXTO PANDÊMICO 6084
14.5.29 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A SIGLA EAD: REFLEXÕES SOBRE ABORDAGENS CONCEITUAIS E A UTILIZAÇÃO DA SIGLA 6091
14.5.30 EDUCAÇAO EM MEIO A PANDEMIA: ENSINO REMOTO, SOB UM OLHAR PEDAGÓGICO 6100
14.5.31 EDUCAÇÃO HÍBRIDA: FLEXIBILIZAÇÃO DA CONVIVÊNCIA EM SALA DE AULA 6110
14.5.32 EDUCAÇÃO PARA IDOSOS: A INSERÇÃO DA TERCEIRA IDADE DO MUNDO DIGITAL 6121
14.5.33 ELABORAÇÃO DE UM APLICATIVO DIGITAL PARA O ENSINO DE BIOLOGIA POR MEIO DA ETIMOLOGIA 6128
14.5.34 ENSINO DE CÁLCULO ESTEQUIOMÉTRICO COM PESQUISA EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM 6139
14.5.35 ENSINO E APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA: O PROCESSO DE MULTILETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO 6149
14.5.36 ENSINO REMOTO E HUMANIZAÇÃO NA PANDEMIA DO COVID-19: UMA RUPTURA, O MOODLE E A ADOÇÃO REPENTINA DAS TICS 6159
14.5.37 EQUÍVOCOS E POTENCIALIDADES NA APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS: IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR 6169
14.5.38 EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL 6179
14.5.39 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCORPORAÇÃO EFETIVA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS À PRÁTICA PEDAGÓGICA 6190
14.5.40 FÓRUM DE DISCUSSÃO: REFLEXÕES, AÇÕES E POSSIBILIDADES PARA ELEVAR O NÍVEL DE APRENDIZAGEM 6200
14.5.41 INCLUSÃO, AUTISMO E O ENSINO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS E ACADÊMICAS UTILIZANDO TECNOLOGIA ASSISTIVA: EXPERIÊNCIAS DOCENTES SIGNIFICATIVAS 6212
14.5.42 INJUNÇÃO DO ENSINO JURÍDICO A DISTÂNCIA: RESISTÊNCIA E DIFICULDADES 6223
14.5.43 INSTAGRAM X ENSINO DE CIÊNCIAS: DEU MATCH? 6234

14.5.44 JOGO VIDA FINANCEIRA EM CHEQUE: UM OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA.....6244
14.5.45 LABMAR – UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....6254
14.5.46 METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS APLICABILIDADES: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....6265
14.5.47 METODOLOGIAS ATIVAS E GEOGRAFIA: REFLEXÕES E AÇÕES POSSÍVEIS SOBRE A MIGRAÇÃO E PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA.....6274
14.5.48 METODOLOGIAS ATIVAS: OS DESAFIOS DAS AULAS REMOTAS NO ENSINO SUPERIOR.....6285
14.5.49 METODOLOGIAS INOVADORAS E TECNOLOGIA DIGITAL NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA.....6294
14.5.50 MÍDIA-EDUCAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....6303
14.5.51 MOVIMENTO MAKER: CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGEM NOS CENÁRIOS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XXI.....6312
14.5.52 NA LUTA CONTRA AS FAKE NEWS: UMA CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE..6321
14.5.53 NEUROCIÊNCIAS ONLINE: PERCEPÇÕES E APRENDIZADO DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO NO ENSINO REMOTO.....6332
14.5.54 NOVOS CONTEXTOS E CAMINHOS NO ENSINO REMOTO: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO GOOGLE FORMS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....6343
14.5.55 O ALUNO NO ENSINO SUPERIOR: O QUE A PANDEMIA DA COVID-19 REVELOU SOBRE SUA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM CONTEXTOS VIRTUAIS.....6353
14.5.56 O BANCO DE IMAGEM FIOCRUZ IMAGENS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO BÁSICO.....6363
14.5.57 O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MAPEAMENTO A PARTIR DA BIBLIOTECA ELETRÔNICA CIENTÍFICA ONLINE (SCIELO).....6373
14.5.58 O INSTAGRAM COMO AMBIÊNCIA AUTOFORMATIVA E A RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA NA ERA DIGITAL: PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA DE CURADORIA DE CONHECIMENTOS.....6384
14.5.59 O LETRAMENTO DIGITAL PARA JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS NA PRÁTICA.....6392
14.5.60 O PROFESSOR MEDIADOR NA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....6400
14.5.61 O QUE ESPERAR DA EDUCAÇÃO DEPOIS DA PANDEMIA: ALGUMAS REFLEXÕES IMPORTANTES.....6409
14.5.62 O USO DO GOOGLE EARTH PRO PARA COMPREENSÃO DA EXPANSÃO URBANA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....6420
14.5.63 O USO DO SCRATCH NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....6430
14.5.64 OFICINAS PARA CRIAÇÃO DE JOGOS COMO ELEMENTO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL.....6440
14.5.65 OLHANDO PARA AS IMAGENS NAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUAS POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A EMOÇÃO E A APRENDIZAGEM.....6451
14.5.66 OS AVANÇOS TECNOLOGICOS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS ABORDAGENS DE ENSINO USANDO TDIC.....6462
14.5.67 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DIANTE DA PANDEMIA COVID-19.....6472
14.5.68 OS DESAFIOS EDUCACIONAIS, FAMILIARES E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID - 19.....6482
14.5.69 OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA.....6491
14.5.70 OS RECURSOS TECNOLÓGICOS E A FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA.....6501
14.5.71 PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM SAÚDE SOBRE O ENSINO REMOTO E TECNOLOGIAS DIGITAIS.....6510
14.5.72 PODCAST COMO INSTRUMENTO INOVADOR DA PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE LEITORES.....6519

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.73 PORTFÓLIOS DE APRENDIZAGEM USANDO UMA FERRAMENTA INTERATIVA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO 6529
14.5.74 PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO 6540
14.5.75 PRÁTICAS DE GAMIFICAÇÃO NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 6548
14.5.76 PRÁTICAS EDUCATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA..... 6558
14.5.77 PROFESSORES NO YOUTUBE: POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO E PRODUÇÃO DO SABER DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19..... 6567
14.5.78 REFLETINDO SOBRE OPORTUNIDADES PARA A FORMAÇÃO PASTORAL EM MEIO AO DESAFIO DA PANDEMIA DO COVID-19 6576
14.5.79 RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A DISCIPLINA “ASTRONOMIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA” REALIZADA DURANTE A PANDEMIA COVID-19 6586
14.5.80 RRI (RESPONSIBLE RESEARCH AND INNOVATION) EM EDUCAÇÃO DIGITAL... 6595
14.5.81 RRI COMO UMA NOVA ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 6605
14.5.82 RRI NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESENVOLVENDO OS MULTILETRAMENTOS DOS ALUNOS COM O APOIO DE PLATAFORMAS DIGITAIS 6615
14.5.83 SISTEMA DE ENSINO, TECNOLOGIA E DOCÊNCIA EM TEMPOS PANDÊMICOS 6625
14.5.84 TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA..... 6633
14.5.85 TECNOLOGIA DIGITAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE USO PELO OLHAR DOS PROFISSIONAIS DA REDE ESTADUAL PÚBLICA PAULISTA 6643
14.5.86 TECNOLOGIA E A GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DE DOCENTES DO ENSINO BÁSICO..... 6653
14.5.87 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E O ENSINO DOS CONCEITOS GEOMÉTRICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 6663
14.5.88 TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E INGLESA: ABORDAGENS DE QUESTÕES DO COTIDIANO SOCIAL..... 6672
14.5.89 TINHA UMA PANDEMIA NO MEIO DO CAMINHO: REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR 6682
14.5.90 UM DESAFIO PANDÊMICO: UMA LEITURA SOBRE A EDUCAÇÃO HÍBRIDA EM MEIO DA PANDEMIA DO COVID-19 6692
14.5.91 UM OLHAR A PARTIR DA PANDEMIA E OS MODELOS DISRUPTIVOS DO PROCESSO DE ENSINO COM O USO DAS TICs..... 6704
14.5.92 UMA VIAGEM NO TEMPO GEOLÓGICO: O EARTH VIEWER COMO POSSIBILIDADE DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA 6712
14.5.93 UP BUSINESS GAME: ESTUDO DE CASO EM APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA GAMEFICAÇÃO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO. 6722
14.5.94 USO DAS REDES SOCIAIS E DO WHATSAPP COMO ESTRATÉGIAS DE APOIO NA MONITORIA DE QUÍMICA ORGÂNICA..... 6733
14.5.95 UTILIZAÇÃO DE GEOTECNOLOGIAS NOS ANOS FINAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA EM MEIO REMOTO..... 6743
14.5.96 V CICLO DE PALESTRA E I GPET ONLINE: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA 6753
14.5.97 VÍDEO-CARTAS: TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO DAS JUVENTUDES 6763
14.5.98 YOUTUBE: UMA FERRAMENTA PARA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA 6771
14.5.99 ZAPZARTE: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM MEIO DIGITAL 6781
15. EIXO FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO 6791
15.1 DESCRIÇÃO DO EIXO FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO 6791
15.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO..... 6791
15.3 PALESTRAS EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO..... 6792
15.3.1 GOVERNO COLÉRICO E FORMAÇÃO PARRESIÁSTICA - Claudio Almir Dalboso .. 6792
15.3.2 NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA – Silvio Gallo..... 6792
15.3.3 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL – Renato Janine Ribeiro 6792
15.4 MESAS-REDONDAS EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO 6793

15.4.1 PERSPECTIVAS SOBRE ÉTICA E FORMAÇÃO HUMANA NA CONTEMPORANEIDADE – Moderador: Cláudio Bertotto.....6793
EDUCAÇÃO ÉTICA: A CRIAÇÃO DE SI E O RECONHECIMENTO DO OUTRO – Nadja Hermann..... 6793
DIFERENÇA, ÉTICA E INCLUSÃO ESCOLAR – Pedro Angelo Pagni.....6793
HERÁCLITO, ÉTICA E O DIAGNÓSTICO DA SOCIEDADE DORMENTE – Samuel Mendonça.. 6793
15.4.2 PARA ALÉM DO NEOLIBERALISMO: O PAPEL DO ESTADO NA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA – Moderador: Alessandro Melo.....6793
A CORROSÃO DO PAPEL DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA – Angelo Vitório Cenci.....6793
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PARA ALÉM DO NEOLIBERALISMO – Pedro Goergen.....6794
A RETOMADA DO SENTIDO PÚBLICO DO ESTADO: PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA PARA ALÉM DO NEOLIBERALISMO – Margarita Sgró..... 6794
15.4.3 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL – Moderador: Kleber Bez Birolo Candiotto.....6794
RELAÇÕES ENTRE IA, RAZÃO NEOLIBERAL E CAPITALISMO FINANCEIRO-MONOPOLISTA – Elizabeth Moura Germano Oliveira 6794
A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, DATAFICAÇÃO E SUBORDINAÇÃO – Sérgio Amadeu da Silveira.....6794
A PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO – Priscila Céspede Cupello.....6795
15.5 COMUNICAÇÕES EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO.....6796
15.5.1 A EDUCAÇÃO COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA ABORDAGEM DAS CAPACIDADES DE MARTHA NUSSBAUM: REFLEXÃO SOBRE A IMPORTANCIA DAS HUMANIDADES.....6796
15.5.2 A ESCOLA PÚBLICA E O ENFRENTAMENTO DA BARBÁRIE NEOLIBERAL CONTEMPORÂNEA 6807
15.5.3 'ANIMAL POLÍTICO': VULNERABILIDADE, DEPENDÊNCIA E RESPONSABILIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR 6816
15.5.4 APONTAMENTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO PELO MOVIMENTO HUMANO: ANÁLISE DAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DE CONDORCET, DIDEROT, LEPELLETIER E PESTALOZZI 6825
15.5.5 BORGES, FOCAULT E DELEUZE: CRIAÇÃO E RECOGNIÇÃO NO PENSAMENTO E NA PRODUÇÃO ESCRITA 6835
15.5.6 CÂNDIDO OU O OTIMISMO: REFLEXÕES SOBRE O COMPORTAMENTO DO HOMEM DO SÉCULO XVIII 6845
15.5.7 CONCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA DE ANGÚSTIA EM SARTRE: ATUALIDADES FILOSÓFICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA.....6853
15.5.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE TEMPO, SUJEITO E QUALIDADE DE VIDA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO 6863
15.5.9 DOS HISTÓRICOS DISPOSITIVOS DE PODER À GESTÃO EMPRESARIAL DA VIDA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES COM O CENÁRIO BRASILEIRO ATUAL.....6873
15.5.10 EDMUND HUSSERL E A IDEIA DE BILDUNG: OS APORTES TEÓRICOS DA FENOMENOLOGIA À EDUCAÇÃO.....6884
15.5.11 EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NA FORMAÇÃO HUMANA.....6894
15.5.12 FILOSOFIA E LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UM ENSAIO INTERDISCIPLINAR COM JACK LONDON E SUA CRÍTICA AO NIILISMO RADICAL 6905
15.5.13 O ATO ÉTICO-RESPONSÁVEL E O DIALOGISMO COMO CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN PARA A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS.....6916
15.5.14 O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DOS JOGOS DE LINGUAGEM DE WITTGENSTEIN 6925
15.5.15 O PROCESSO DE CONHECER EM PLATÃO E ARISTÓTELES.....6935
15.5.16 O TRABALHO DOCENTE NAS INTERFACES DA CRISE GERADA PELA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS E A APRENDIZAGEM HÍBRIDA.....6943
15.5.17 OFICINAS DE FILOSOFIA NA PANDEMIA COVID-19 COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.....6952

15.5.18 PENSAMENTO LIBERAL ECONÔMICO DE ADAM SMITH COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO COMTEMPORÂNEA 6962
15.5.19 RELAÇÕES ENTRE COMUNIDADE, EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NA PERSPECTIVA DE JOHN DEWEY 6972
15.5.20 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE AS CATEGORIAS MARXIANAS PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E COMPREENSÃO/TRANSFORMAÇÃO SOCIAL 6982
15.5.21 UMA ENCRUZILHADA ENTRE PRÁTICAS HUMANIZADORAS E MERCADOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO 6991
16. EIXO FORMAÇÃO DE PROFESSORES 7001
16.1 DESCRIÇÃO DO EIXO FORMAÇÃO DE PROFESSORES 7001
16.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO FORMAÇÃO DE PROFESSORES 7001
16.3 PALESTRAS EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES 7002
16.3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM CARÁTER EMANCIPADOR: A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS – Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva 7002
16.3.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: AÇÕES FORMATIVAS PARA UMA CIDADE EDUCADORA – Maria Silva Bacila..... 7002
16.4 MESAS-REDONDAS EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES 7004
16.4.1 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SÉCULO XXI – Moderadora: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira 7004
LICENCIATURAS E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS, DILEMAS E POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO – Osmar Hélio Alves Araújo..... ..7004
NUVENS E INSPIRAÇÃO: CAMINHOS PARA ENFRENTAR OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – Siderly do Carmo Dahle de Almeida Centro..... 7004
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS PROPOSTAS CURRICULARES: CAMPOS EM DISPUTA – Noeli Prestes Padilha Rivas 7005
16.4.2 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM TEMPOS PANDÊMICOS - Moderadora: Pura Lúcia Oliver Martins 7005
O QUE É SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO HOJE – Miguel Ângel Zabalza 7005
CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOS TEMPOS ATUAIS – João Piedade..... 7006
PERSPECTIVAS (NÃO TÃO NOVAS) SOBRE O CONTEXTO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO PÓS-2020 – Luana Priscila Wunsch..... 7006
16.5 COMUNICAÇÕES EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES 7007
16.5.1 A ATRIBUIÇÃO DE TURMAS E DE ESCOLAS NO INÍCIO DA DOCÊNCIA EM UMA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: ASPECTOS QUE FAVORECEM OU DIFICULTAM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 7007
16.5.2 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES FORMADORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA 7017
16.5.3 A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO A PARTIR DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES 7027
16.5.4 A DESVINCULAÇÃO DA FILOSOFIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA 7037
16.5.5 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR..... 7047
16.5.6 A ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A CIDADE EDUCADORA: ELEMENTOS PARA PENSAR A DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI 7056
16.5.7 A ESCOLHA DA CARREIRA DOCENTE E O INÍCIO DA DOCÊNCIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE O QUERER E O SER PROFESSOR 7065
16.5.8 A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO ONLINE NO CONTEXTO PANDÊMICO 7075
16.5.9 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESTUDO DA MICRORREGIÃO DA FRONTEIRA DO SUDOESTE PARANAENSE 7085
16.5.10 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO LIGADOS AO DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA – PR: A ESPECIFICIDADE DAS FORMAÇÕES DE ENSINO RELIGIOSO..... 7094
16.5.11 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: O QUE APONTAM AS TESES E DISSERTAÇÕES – 2013 a 2019 7105

16.5.12 A FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA DE CINCO DOCENTES DO IFMT – CAMPUS BARRA DO GARÇAS....7114
16.5.13 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM PRODUTOS EDUCACIONAIS DE MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ENSINO NA REGIÃO SUL DO BRASIL.....7124
16.5.14 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE AOS DILEMAS E DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE....7134
16.5.15 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE SANTA CATARINA: UM OLHAR ACERCA DA META 15 DO PLANO NACIONAL E DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO 7144
16.5.16 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA....7152
16.5.17 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE REVELAM AS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A TEMÁTICA?....7163
16.5.18 A FORMAÇÃO DOCENTE SOB UM OLHAR NARRATIVO....7173
16.5.19 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA AVALIAÇÃO COM VISTAS A CONTRIBUIR COM A APRENDIZAGEM....7184
16.5.20 A LITERATURA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA....7194
16.5.21 A LÓGICA DA FORMAÇÃO EM CASCATA: MODELO DE FORMAÇÃO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO....7203
16.5.22 A PEDAGOGIA E O TEATRO DO OPRIMIDO COMO FERRAMENTAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA VISÃO CRÍTICA SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE JOÃO PESSOA/PB....7213
16.5.23 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA DISCUSSÃO ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE VERDADE, CONHECIMENTO, EXPERIÊNCIA E PARADIGMA....7223
16.5.24 A POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSOES NA MODALIDADE EAD.....7235
16.5.25 A POLITIZAÇÃO DO ALUNO PARA O USO DO LIVRO DIDÁTICO UMA PRÁTICA NECESSÁRIA....7245
16.5.26 A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: PERSPECTIVAS DE LICENCIANDOS INTEGRANTES DO PIBID....7255
16.5.27 A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA....7265
16.5.28 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE E O TRABALHO COLABORATIVO PARA O ENSINO DA ÁLGEBRA: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS JUNTO AO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA....7276
16.5.29 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO TÉCNICA E POLÍTICA NO EIXO DA EDUCAÇÃO-EMANCIPAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO MARANHÃO....7286
16.5.30 A RELAÇÃO DIALÓGICA EM PROJETO EXTENSIONISTA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS....7296
16.5.31 A RELAÇÃO ENTRE A UNIDADE DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL B E SUAS FAMÍLIAS EM ÉPOCA DE PANDEMIA COVID-19....7306
16.5.32 A SINFONIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA....7315
16.5.33 A TRAJETÓRIA DO CADERNO PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA..7326
16.5.34 A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE UM PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PAPEL TRANSFORMADOR DE UM MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO....7336
16.5.35 ANÁLISE DA PRÁTICA: UM DISPOSITIVO PARA DESPRIVATIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE....7346
16.5.36 ANÁLISE DOS ARTIGOS DE JOGOS DIDÁTICOS PUBLICADOS NO ENEQ NO PERÍODO DE 2000 A 2018....7356
16.5.37 APRENDER E FORMAR-SE: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES....7365
16.5.38 APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E AS NOVAS COMPETÊNCIAS DO SÉCULO 21: DESAFIOS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA....7375
16.5.39 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: IMPLICAÇÕES DO NÃO USO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL....7386

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.40 AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II.....7396
16.5.41 AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DE GESTÃO ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....7403
16.5.42 AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR SUPERVISOR AO ATUAR NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE FÍSICA E DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM PERFIL EM CONSTRUÇÃO.....7411
16.5.43 AS ESCOLAS CÍVICO- MILITARES E OS LIMITES DO ESCLARECIMENTO 7422
16.5.44 AS PERSPECTIVAS E OS DILEMAS DA PRÁTICA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES FRENTE ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS – 2015 E 2019.....7431
16.5.45 AS PESQUISAS CORRELATAS: O CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS TESES E DISSERTAÇÕES 7440
16.5.46 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: UMA QUESTÃO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL.....7450
16.5.47 ATIVIDADE HUMANA EDUCATIVA E OS ELEMENTOS DO TRABALHO EM MARX: LINEAMENTOS DA ATIVIDADE DOCENTE 7460
16.5.48 ATRATIVIDADE E EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA: UM OLHAR A PARTIR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO e DA UNESPAR 7471
16.5.49 ATUAÇÃO DO DOCENTE DE PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE INSTITUTOS FEDERAIS MINEIROS 7481
16.5.50 AULAS REMOTAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: O POSSÍVEL EM MOMENTOS DE INCERTEZAS 7491
16.5.51 AUTOBIOGRAFIAS E HISTÓRIAS DE VIDA COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO EM ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE 7502
16.5.52 AUTORIDADE DOCENTE E AUTONOMIA DISCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DOS MODELOS DE ENSINO DESENVOLVIDOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA.....7510
16.5.53 AUTORREGULAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO NARRATIVA 7520
16.5.54 AVALIAÇÃO DE IMPACTO DO PROGRAMA TUTORIA PEDAGÓGICA NA PRÁTICA DE EQUIPES GESTORAS DE ESCOLAS NO PARANÁ.....7530
16.5.55 AVALIAÇÃO DO DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR.....7540
16.5.56 AVALIAÇÃO EM FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE 7551
16.5.57 BIBLIOTECA ESCOLAR: DA AUSÊNCIA DO ESPAÇO À IMPORTÂNCIA DOS PROFISSIONAIS BIBLIOTECÁRIOS 7562
16.5.58 BRINCADA DOS GESTORES: O TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR E A COLABORAÇÃO CRÍTICA EM CONTEXTO DE PANDEMIA 7571
16.5.59 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS EM TEMPOS DE COVID-19: RESULTADOS DE UMA PESQUISA.....7581
16.5.60 COMO FAZER DA ESCOLA UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM PARA TODOS DA COMUNIDADE ESCOLAR?.....7591
16.5.61 CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES EM CURSOS DE LICENCIATURA SOBRE O MODELO DE ESCOLA CÍVICO-MILITAR 7599
16.5.62 CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E A LINGUAGEM NO ENSINO DE CIÊNCIAS.....7618
16.5.63 CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UMA ANÁLISE DOS ACADÊMICOS DA UEPG 7628
16.5.64 CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA IMINÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....7637
16.5.65 CONTRIBUIÇÕES DE UM PROCESSO FORMATIVO COLABORATIVO DE PROFESSORES À PRODUÇÃO TEXTUAL DAS CRIANÇAS.....7646
16.5.66 CORREÇÃO TEXTUAL: A INTERFERÊNCIA DO PROFESSOR NO TEXTO DO ALUNO 7656
16.5.67 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....7667

16.5.68 (DES) ENCONTROS DE FREIRE E KNOWLES: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 7677
16.5.69 DESAFIOS EDUCACIONAIS E O FAZER DOCENTE FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS CONTEMPORÂNEAS 7688
16.5.70 DESIGN THINKING NA FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS 7699
16.5.71 DIÁLOGOS FORMATIVOS E REFLEXIVOS SOBRE CASOS DE ENSINO EM UM PROGRAMA DE INDUÇÃO PROFISSIONAL 7708
16.5.72 DIMENSÕES ESTÉTICAS NA OBRA “O FILHO MALDITO” DE BALZAC À LUZ DAS CONTRIBUIÇÕES DE MARX E LUKÁCS 7717
16.5.73 DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO REMOTO: PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES 7724
16.5.74 DOCÊNCIA COMPARTILHADA: PRINCÍPIOS BASILARES E POSSIBILIDADE PARA A (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES 7734
16.5.75 DOCÊNCIA INICIANTE: REFLEXÕES A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS EM INÍCIO DE CARREIRA 7745
16.5.76 EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E O CURSO DE PEDAGOGIA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA 7755
16.5.77 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REVELAÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA 7767
16.5.78 EDUCAÇÃO FÍSICA E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM FOCO A IDENTIDADE DOCENTE 7776
16.5.79 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INDICATIVOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA 7786
16.5.80 EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 7795
16.5.81 EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: ANÁLISE DE SUAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS 7804
16.5.82 ENSINO REMOTO: O USO PEDAGÓGICO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NA E.E. HUMBERTO MENDES-PALMEIRA DOS ÍNDIOS/ALAGOAS 7814
16.5.83 ERÉPOMTECA: O BRINCAR PARA A RE-EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 7824
16.5.84 ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL 7835
16.5.85 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA REMOTO EM UNIVERSIDADE PÚBLICA ESTADUAL MARANHENSE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE 7845
16.5.86 ESTÁGIO DOCENTE NOS MARES REVOLTOS DA PANDEMIA: RELATOS DE UMA TRAVESSIA LEVANDO “O BARCO” DEVAGAR 7867
16.5.87 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR 7877
16.5.88 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR EM MOMENTO PANDEMICO: UM OLHAR SOBRE O ENSINO REMOTO 7887
16.5.89 ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR PARA O PAPEL DO PROFESSOR COLABORADOR. 7897
16.5.90 ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EMPREGADAS POR COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM ATPC 7907
16.5.91 ESTUDO DE CASO: DEUS E O DIABO NA TERRA DO SOL NA PROGRAMAÇÃO DO CINECLUBE LUZ, FILOSOFIA E AÇÃO 7918
16.5.92 ESTUDOS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 7928
16.5.93 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS REALIZADAS EM CURSOS DE LICENCIATURA: CAMINHOS POSSÍVEIS 7939
16.5.94 FATORES QUE CONTRIBUEM PARA O CARÁTER BACHARELESCO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS/QUÍMICA 7949
16.5.95 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES PARA REFLEXÃO DE PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE APRENDIZAGEM ESCOLAR 7962
16.5.96 FORMAÇÃO CONTINUADA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES NESSE PERÍODO 7972

16.5.97 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO JC: CRIANDO E APLICANDO ATIVIDADE GAMIFICADA NO GOOGLE APRESENTAÇÕES EM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL 7981
16.5.98 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE UNIÃO DA VITÓRIA-PR 7991
16.5.99 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PSICOLOGIA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA 8001
16.5.100 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: JOGO A COLHEITA DE MILHO COMO ARGUMENTO PARA O ENSINO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL 8010
16.5.101 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA 8021
16.5.102 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES DOCENTES: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE 8029
16.5.103 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIFERENTES PERSPECTIVAS 8038
16.5.104 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD: ANÁLISE DO ESCOPO LEGAL PARA A OFERTA DA LICENCIATURA 8049
16.5.105 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE CRISE: PROJETOS ANTAGÔNICOS SOB FOGO CRUZADO 8059
16.5.106 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A MODALIDADE EJA: DIÁLOGOS E DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA 8070
16.5.107 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A REFORMA AGRÁRIA NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL – TO.... 8080
16.5.108 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCEPÇÃO DE EDUCADORES DA REDE DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO 8090
16.5.109 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA O PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES 8098
16.5.110 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVOS TEMPOS E CONTEXTOS 8109
16.5.111 FORMAÇÃO DOCENTE COMO ENTRADA NO CAMPO: SELEÇÃO, COOPTAÇÃO E RESISTÊNCIA 8119
16.5.112 “FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO ESPAÇO TEMPO-ESCOLA” E “AÇÕES PEDAGÓGICAS”: CATEGORIAS ANALISADAS NO GT 06 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ANPED-SUL 8129
16.5.113 FORMAÇÃO DOCENTE: DO PASSADO AO PRESENTE, UMA TRAJETÓRIA EM CONSTRUÇÃO 8139
16.5.114 FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DE 0 A 3 ANOS 8149
16.5.115 FORMAÇÃO DOCENTE E A PANDEMIA DA COVID-19: REPERCUSSÕES NO ENSINO E APRENDIZADO 8158
16.5.116 FORMAÇÃO DOCENTE E A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA INFÂNCIA: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES 8167
16.5.117 FORMAÇÃO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS A PARTIR DE MARCELO GARCIA E FRANCISCO IMBERNÓN 8178
16.5.118 FORMAÇÃO DOCENTE E SUBJETIVIDADE: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA UMA ATUAÇÃO CONSCIENTE 8185
16.5.119 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PARA ALÉM DAS BARREIRAS DO PRECONCEITO 8196
16.5.120 FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA: A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES SOBRE A REALIDADE ESCOLAR. 8207
16.5.121 FORMAÇÃO INICIAL EM MÍDIA-EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: ARTICULAÇÃO DA PEDAGOGIA FREIREANA NO PROCESSO DE EDUCAR E EDUCAR-SE PARA A MÍDIA 8214
16.5.122 FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA EM TEMPOS DE INCERTEZAS 8224
16.5.123 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS 8231
16.5.124 GRUPO PET CONEXÕES DE SABERES DA UFF: UM ESPAÇO PARA PRODUZIR E FORMALIZAR APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS 8239
16.5.125 HÁ LUGAR PARA A DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA? 8249

ISSN: 2176-1396

16.5.126 HISTÓRIA DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES E FORMAÇÃO DOCENTE: INTERFACE POSSÍVEL 8260
16.5.127 IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS 8271
16.5.128 INFÂNCIAS CONFINADAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: O QUE NOS CONTAM AS CRIANÇAS SOBRE SUAS VIVENCIAIS E EXPERIÊNCIAS? 8282
16.5.129 INÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM QUESTÃO, A ANÁLISE DE(A) PRÁTICA 8291
16.5.130 INSERÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR INICIANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CHÃO DA ESCOLA 8301
16.5.131 INSPIRAÇÃO E IMPLICAÇÃO: O PAPEL DA TUTORIA ACADÊMICA NA FORMAÇÃO DE FORMADORES EM TEMPO DE PANDEMIA 8310
16.5.132 MAPEANDO AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DESDE A FORMAÇÃO INICIAL ÀS PERCEPÇÕES ACADÊMICAS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO CURSO DE PEDAGOGIA 8317
16.5.133 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE 8327
16.5.134 MODELAGEM NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ATUARÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 8335
16.5.135 MOVIMENTOS DA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: O SER E ESTAR NA PROFISSÃO DIANTE NARRATIVAS 8345
16.5.136 MUDANÇA DA PRÁTICA EDUCATIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 8355
16.5.137 MUDANÇAS, TRANSFORMAÇÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A PERSONALIZAÇÃO E RELIGAÇÃO DE SABERES 8365
16.5.138 “NÃO TEMOS A PRETENSÃO AQUI DE APROFUNDAMENTO MUITO GRANDE”: PROPOSTA DE ANÁLISE DE AULAS DE CIÊNCIAS OFERTADAS PELO CENTRO DE MÍDIAS DE SÃO PAULO 8375
16.5.139 O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO COMO CONHECIMENTO PODEROSO DA DOCÊNCIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 8384
16.5.140 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E AS EXPERIÊNCIAS DE DOCÊNCIA: AS IDENTIDADES DOCENTES DE LICENCIANDOS EM FÍSICA NO ESTÁGIO..... 8393
16.5.141 O ENSINO REMOTO E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA 8404
16.5.142 O ESPAÇO VIRTUAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: A PRÁTICA DOS ESTÁGIOS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 8413
16.5.143 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ANOS INICIAIS: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA 8423
16.5.144 O NOVO ENSINO MÉDIO E A COMPLEXIDADE DA ATUAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ATUAÇÃO NO CONTEXTO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS 8433
16.5.145 O PAPEL DO TRABALHO COLABORATIVO NA CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS 8442
16.5.146 O PEDAGOGO NA COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E FUNÇÕES 8452
16.5.147 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES POR FUTUROS PROFESSORES: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID PEDAGOGIA 8460
16.5.148 O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: COMO APROXIMAR TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA 8470
16.5.149 O PROCESSO DE INSERÇÃO NA DOCÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 8480
16.5.150 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE ESCOLAS DO CAMPO 8491
16.5.151 O PROJETO DE EXTENSÃO NENHUM(A) A MENOS NA ESCOLA E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA BOA ESCOLA 8501
16.5.152 O QUE DIZEM OS LICENCIANDOS ACERCA DOS SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA? 8512
16.5.153 O SIGNIFICADO DA DOCÊNCIA PARA OS ACADÊMICOS DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA 8522

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.154 O TRABALHO COM CRÔNICA E O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: O QUE DIZEM OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO? 8533
16.5.155 O TRABALHO CONJUNTO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DO CORPO DOCENTE EM TEMPO DE ENSINO HÍBRIDO E REMOTO 8543
16.5.156 O TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: UMA RESSIGNIFICAÇÃO NECESSÁRIA 8552
16.5.157 O USO PEDAGÓGICO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS DURANTE A PANDEMIA EM 2020: REFLEXÕES DOS PROFESSORES DA 3ª GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO NO ESTADO DE ALAGOAS 8562
16.5.158 O USO PEDAGÓGICO DO CANVA NA FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE OFICINA DE FORMAÇÃO NO IFRJ CAMPUS VOLTA REDONDA 8572
16.5.159 OFICINAS PEDAGÓGICAS DE TRABALHO COOPERATIVO NUM PROJETO EXTENSIONISTA 8582
16.5.160 OFICINA TEMÁTICA: O USO DO LÚDICO COMO UMA FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM 8590
16.5.161 OLHARES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS 8598
16.5.162 OS DESAFIOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM O ENSINO REMOTO 8607
16.5.163 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL 8617
16.5.164 OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESS RES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL I DO PARANÁ 8626
16.5.165 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES INICIANTES ACERCA DOS SABERES NECESSÁRIOS AO EXERCÍCIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA 8635
16.5.166 PERCEPÇÕES SOBRE O DESPREPARO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR NO CONFLITO 8645
16.5.167 PERCURSO FORMATIVO TEMPOS DE PANDEMIA: A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS E CONSTRUÇÃO DE NOVAS FORMAS DE ENSINAR 8652
16.5.168 PERSPECTIVAS DE PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 8661
16.5.169 PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA REVISÃO DE LITERATURA 8671
16.5.170 PIBID E SABERES DOCENTES: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA 8682
16.5.171 PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTES 8692
16.5.172 PRÁTICA DOCENTE: PLANEJAMENTO CONTEXTUALIZADO 8703
16.5.173 PRÁTICAS DOCENTES E JUVENTUDES: NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 8712
16.5.174 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUAS CONCEPÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR INICIANTE 8722
16.5.175 PRÁXIS COMO CATEGORIA FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: COMPREENSÕES A PARTIR DE ESTUDO DA OBRA DE VÁZQUEZ 8732
16.5.176 PRIMEIROS ANOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PROFESSORAS E O “PERÍODO DE SOBREVIVÊNCIA” 8742
16.5.177 PROFESSOR INICIANTE: FORMAÇÃO E PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA 8753
16.5.178 PROFESSORES APRENDIZES: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A INOVAÇÃO NA DIDÁTICA 8761
16.5.179 PROFESSORES INICIANTES E EQUIPE DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE 8771
16.5.180 PROFISSIONALIDADE E SABERES DOCENTES EM MÉDICOS PROFESSORES A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DO MÉDICO PARA A DOCÊNCIA 8781
16.5.181 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE) NO ESTADO DO PARANÁ- BRASIL: UMA PERSPECTIVA BASEADA NOS ESCRITOS DO PENSADOR ANTONIO GRAMSCI 8791
16.5.182 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: PET CONEXÕES DE SABERES INTERDISCIPLINAR 8800
16.5.183 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FCT/UNESP DE PRESIDENTE PRUDENTE: BREVE HISTÓRICO E PRIMEIRAS REFLEXÕES 8810

ISSN: 2176-1396

16.5.184 PROGRAMAÇÃO NEUROLINGUÍSTICA E FORMAÇÃO EM SERVICO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS....8820
16.5.185 PROJETOS SOCIAIS APLICADOS À EDUCAÇÃO NA CIDADE DE IRATI-PR (1995-2002) 8830
16.5.186 QUANTO MAIS CONVERSA MELHOR: INTER-RELAÇÕES....8839
16.5.187 REBRINQESTÁCIO BRASIL: REDE NACIONAL DE BRINQUEDOTECAS DA UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ....8849
16.5.188 REFLETINDO SOBRE O QUE É SER PROFESSOR: AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA ESTUDANTES DE PEDAGOGIA 8858
16.5.189 REFLEXÕES ADORNIANAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE: RACIONALIDADES SUBJACENTES....8867
16.5.190 REFLEXÕES DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2 ACERCA DOS GERADORES PARA A CONSTRUÇÃO DA BASE DE CONHECIMENTO E DO PROCESSO RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO....8877
16.5.191 REFLEXÕES MEMORÍSTICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES....8887
16.5.192 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ENSINO REMOTO DE GEOGRAFIA....8897
16.5.193 REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL....8907
16.5.194 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: DESAFIOS DO PLANEJAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA 8917
16.5.195 SABERES NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE JURÍDICO NO ENFRENTAMENTO À BAIXA QUALIDADE DO ENSINO. 8928
16.5.196 SAÚDE MENTAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: ENCONTROS ESSENCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MANAUS....8938
16.5.197 SER DOCENTE NA PANDEMIA: ESPAÇOS DE ESCUTA E FORMAÇÃO 8947
16.5.198 SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS FORMADORAS NO CONTEXTO DA ESCOLA 8956
16.5.199 TEMÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE EM LIVROS/MANUAIS PEDAGÓGICOS PUBLICADOS A PARTIR DE 2010 8967
16.5.200 TRAJETÓRIAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS/AS DOCENTES ACREANOS/AS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EJA 8977
16.5.201 TUTORIA PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO CONTINUADA COM FOCO NA PRÁTICA8988
16.5.202 UM PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS: DO PLANEJADO AO INESPERADO....8998
16.5.203 UMA PROPOSTA DE MÍDIA-EDUCAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS?....9008
16.5.204 UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE ESTÁGIO PROFISSIONAL E SUA IMPLICAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA....9017
17. EIXO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 9027
17.1 DESCRIÇÃO DO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO....9027
17.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO....9027
17.3 PALESTRAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO....9028
17.3.1 A HISTÓRIA MATERIAL DA ESCOLA NA CIDADE DE BUENOS AIRES: O PROGRAMA IMPRESSÕES EM CLAVE DE POLÍTICA PÚBLICA – Marcela Pelanda....9028
17.3.2 A CONTRIBUIÇÃO DO HISTEDBR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – José Claudinei Lombardi 9028
17.3.2 ESCOLAS AO AR LIVRE: INSPIRAÇÕES DO PASSADO NO PRESENTE – Diana Vidal....9028
17.4 MESAS-REDONDAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 9030
17.4.1 A PESQUISA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS – Moderadora: Maria Elisabeth Blanck Miguel....9030
A SBHE E AS "NOVAS FRONTEIRAS E ENFRENTAMENTOS" NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – Rosa Fátima de Souza Chaloba 9030
AS FONTES PARA A ESCRITA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL – Cesar Augusto Castro....9030
REPOSITÓRIOS DIGITAIS, ACERVOS HISTÓRICOS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E TÉCNICAS – Alessandro Carvalho Bica 9031
17.5 COMUNICAÇÕES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO....9032

17.5.1 A ARQUITETURA DOS GRUPOS ESCOLARES PAULISTAS: ENTRE O IDEAL E O REAL (1890-1910) 9032
17.5.2 A CARTILHA "GUIA DE LEITURA" DA CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS (1947-1956): UMA ANÁLISE DO MANUAL ESCOLAR 9039
17.5.3 A CONTRIBUIÇÃO DOS IMIGRANTES PARA A FORMAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ 9049
17.5.4 A CULTURA E A CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE HUMANISTA DAS FACULDADES INTEGRADAS SANTO TOMÁS DE AQUINO (1960-1980) 9058
17.5.5 A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SEBASTIANA LIRA DA SILVA (RIO GRANDE DO NORTE, 1924-1925) 9067
17.5.6 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA LUTA DE CLASSES: UM DIÁLOGO EMERGENTE 9077
17.5.7 A EDUCAÇÃO RURAL NA REVISTA A ESCOLA (1906-1921) 9087
17.5.8 A HISTÓRIA VISTA DE BAIXO E AS RESISTÊNCIAS NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS 9094
17.5.9 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO MUNICÍPIO DE TIMON NO PERÍODO DE 1968-1981 9101
17.5.10 A INSTITUCIONALIZAÇÃO E A EXPANSÃO DA ESCOLA AMERICANA DE SÃO PAULO E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 9111
17.5.11 A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO BRASIL NA PRIMEIRA REPÚBLICA 9121
17.5.12 A REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE (1997-2019) E O CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO 9130
17.5.13 A VIRTUDE DA HUMILDADE EM HUGO DE SAINT-VICTOR: UM PRINCÍPIO EDUCACIONAL 9140
17.5.14 A VISIBILIDADE FEMININA NO CENÁRIO EDUCACIONAL A PARTIR DE MADRE CRISTINA SODRÉ DÓRIA E OFÉLIA BOISSON CARDOSO 9150
17.5.15 ABADIO COSTA: UM ARTISTA E PROFESSOR NA CIDADE DE ITUIUTABA (MINAS GERAIS, BRASIL) 9158
17.5.16 ALFREDO MACHADO PEDROSA (1871-1942) E BENEDICTO GALVÃO (1881-1943): A PRESENÇA DE ESTUDANTES NEGROS NA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO NOS ANOS FINAIS DO SÉCULO XIX. 9168
17.5.17 APONTAMENTOS PARA UMA PEDAGOGIA FRANCISCANA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA CARTA A TODA A ORDEM 9178
17.5.18 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA E A TRAJETÓRIA DO EDUCADOR BENEDITO NICOLAU DOS SANTOS 9189
17.5.19 AS CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (1962-2012) 9200
17.5.20 AS CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS NAS MENSAGENS PRESIDENCIAIS (1975-1985) 9207
17.5.21 AS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NOS JORNAIS MATO-GROSSENSES 9218
17.5.22 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO SUICÍDIO NO PERIODO MEDIEVAL SOB A LENTE DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 9229
17.5.23 DA VONTADE DE CONHECER A SI MESMA PARA TORNAR-SE PESQUISADORA EM ENSINO 9239
17.5.24 DE ESCOLA ARTESANAL A GINÁSIO INDUSTRIAL – AS ALTERAÇÕES NA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL PROFESSOR APRÍGIO GONZAGA (1958 A 1970) 9249
17.5.25 DEBATES EM TORNO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: A PERMANÊNCIA DO ENSINO RELIGIOSO 9259
17.5.26 DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO PARANÁ: UMA ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE ESTADUALIZAÇÃO DA UNICENTRO (1990-1997) 9267
17.5.27 DERMEVAL SAVIANI E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 9276
17.5.28 DURVAL PINTO E AS FONTES PARA A CONSTRUÇÃO DA SUA IDENTIDADE COMO INDIVÍDUO E COMO PROFESSOR 9285
17.5.29 EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE COMBATE: O PROJETO EDUCACIONAL DE DARIO VELLOZO NA REVISTA PÁTRIA E LAR (1912-1913) 9294

17.5.30 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA 9303
17.5.31 EDUCAÇÃO, RELIGIÃO E GÊNERO: UM OLHAR PARA A AUTORIA FEMININA NA BIBLIOTECA DOS CLARETIANOS EM CURITIBA 9312
17.5.32 EDUCAR PARA CIVILIZAR: A CONSTRUÇÃO DO PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR EM APUCARANA-PR 9323
17.5.33 EVERARDO BACKHEUSER (1879-1951) E A PROPOSTA DE MUSEUS ESCOLARES NA ESCOLA NOVA 9333
17.5.34 FONTES HISTÓRICAS: O USO DA IMPRENSA COMO FONTE NA CONDUÇÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA 9342
17.5.35 HILDEGARD VON BINGEN COMO INTELECTUAL NO SÉCULO XII 9351
17.5.36 HISTÓRIA CULTURAL E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: OBJETOS, FONTES E PERSPECTIVAS 9361
17.5.37 HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE NO PIAUÍ: CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS MENSAGENS GOVERNAMENTAIS e IMPRENSA PIAUIENSE (1910-1946) 9371
17.5.38 HISTÓRIAS DE MULHERES PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA 9381
17.5.39 HISTORIOGRAFIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: UM ESTUDO SOBRE O COLÉGIO SÃO JOSÉ – APUCARANA/PR 9391
17.5.40 IMAGENS DE DOCENTES NA AMAZÔNIA: DALCÍDIO JURANDIR, FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 9402
17.5.41 JESUÍTAS E EDUCAÇÃO NO PARANÁ NO BRASIL COLÔNIA 9412
17.5.42 JOSÉ RICARDO PIRES DE ALMEIDA E SUA ESCRITA HISTORIOGRÁFICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 9421
17.5.43 MADRE CRISTINA SODRÉ DORIA – INTELECTUAL A SERVIÇO DA PSICOLOGIA E DA EDUCAÇÃO (1916-1974) 9431
17.5.44 MOISEY PISTRAK E A PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA 9439
17.5.45 NOTAS DE HISTÓRIA – A HISTÓRIA E OS INTELECTUAIS 9449
17.5.46 NOTAS INTRODUTÓRIAS DE HISTÓRIA – HISTÓRIA DAS MULHERES E O CAMPO ESPORTIVO 9459
17.5.47 O ACESSO DOS ESTUDANTES COTISTAS AO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL (2009-2020) 9467
17.5.48 “O BRASIL PRECISA DE UMA NOVA REVOLUÇÃO”: OS TESTES DE INTELIGÊNCIA DOS ESCOLARES NO PARANÁ (1939) 9477
17.5.49 O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA (1931-1945): RECONSTRUÇÃO DA ORDEM CATÓLICA NA REPÚBLICA. 9485
17.5.50 O INSTITUTO SÃO JOSÉ E OS MENINOS ÓRFÃOS DO INSTITUTO DE AMPARO AO MENOR – 1966 A 1975 9495
17.5.51 O JORNAL RIO NEGRENSER ZEITUNG (1910-1942) E A EDUCAÇÃO SEXUAL RETRATADA EM BRANCO E PRETO 9505
17.5.52 O PAÍS COM O QUAL SONHAMOS, AS CRIANÇAS QUE PRECISAMOS: OS DISCURSOS SOBRE A INFÂNCIA NA REVISTA CORREIO DOS FERROVIÁRIOS (PARANÁ) NA DÉCADA DE 1930 9514
17.5.53 O PAPEL DO INSPETOR ESCOLAR NA INSTRUÇÃO PROVINCIAL E O ACESSO A ESCOLA NOS PRIMEIROS ANOS DA REPÚBLICA NO PARANÁ. 9524
17.5.54 O PERFIL DOS ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE GOIÁS (1884) 9535
17.5.55 O QUE É UMA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA NO BRASIL? 9546
17.5.56 OFÉLIA BOISSON CARDOSO: IDEÁRIO VEICULADO PELA INTELECTUAL NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS NA DÉCADA DE 1940 9556
17.5.57 OS ARQUIVOS DA DELEGACIA DE ORDEM POLÍTICA E SOCIAL E AS VIOLAÇÕES SOFRIDAS POR PROFESSORES E ESTUDANTES PARANAENSES DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985) 9566
17.5.58 OS EDUCANDÁRIOS EM CURITIBA-PR NO SÉCULO XX: ASSISTÊNCIA, ARQUITETURA E EDUCAÇÃO 9576
17.5.59 OS PRIMEIROS PASSOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA EM CURITIBA-PR (1882-1915): INSTRUÇÃO, LIBERDADE E PROGRESSO 9583
17.5.60 PERCURSO EDUCACIONAL DAS MULHERES: CAMINHOS DE LUTAS E CONQUISTAS 9593

17.5.61 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: UM CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO 9603
17.5.62 PERCURSO HISTÓRICO E TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO TERRITÓRIO BRASILEIRO 9612
17.5.63 POLÍTICAS NACIONAIS E ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO (1946-1971): RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA ESTADUAL DOM PEDRO II E A ESCOLA ESTADUAL DOM ORIONE. . 9622
17.5.64 POR QUE ESTUDAR A HISTÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL? – SUGESTÕES PARA ANÁLISE DE CONCEITOS, COMO ECUMENISMO E LAICIDADE, UTILIZADOS PELO ENSINO RELIGIOSO, NA PESQUISA DA HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES 9630
17.5.65 POSSIBILIDADES DA HISTÓRIA ORAL PARA INVESTIGAÇÃO DE MEMÓRIAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE SANTOS NA DÉCADA DE 1990..... 9638
17.5.66 PROFESSOR SCHERNER: UMA HISTÓRIA DE DEDICAÇÃO À VIDA ACADÊMICA E SUA PAIXÃO PELAS LETRAS..... 9648
17.5.67 RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES NO PARANÁ ... 9655
17.5.68 RECORTE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO ENTRE BRASIL COLÔNIA E BRASIL IMPÉRIO 9665
17.5.69 RETRATOS ESCOLARES COMO FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O CASO DO FOTO BIANCHI (PONTA GROSSA/PR, 1920). 9674
17.5.70 TRATAMENTO DE FONTES HISTÓRICAS EM EDUCAÇÃO – COLETA, SELEÇÃO E ANÁLISE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 9684
17.5.71 UMA HISTÓRIA DA CIRCULAÇÃO DE LEITURAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: OS LIVROS PRODUZIDOS POR PROFESSORES-AUTORES NO ESTADO DO PARANÁ (1900-1990) 9693
17.5.72 UMA PROFESSORA NO DISCURSO DAS LUTAS E A RESISTÊNCIA PELA DOCÊNCIA NA ESCOLA JOSÉ DE ALENCAR 9703
17.5.73 VESTÍGIOS E MARCAS CATÓLICAS NO CENTRO DE LETRAS DO PARANÁ..... 9713
18. EIXO PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO 9725
18.1 DESCRIÇÃO DO EIXO PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO 9725
18.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO 9725
18.3 PALESTRAS EM PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO 9726
18.3.1 GENEALOGIA DO PENSAMENTO FREIREANO NO EXTERIOR – Sandro Rodrigo de Barros 9726
18.3.2 100 ANOS DE PAULO FREIRE: LEGADO E REINVENÇÃO – Ivo Dickmann 9726
18.4 MESAS-REDONDAS EM PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO 9727
18.4.1 PAULO FREIRE: A HISTÓRIA DE VIDA, A ÉPOCA VIVIDA E A OBRA PRAXISADA – Moderador: Grégori de Souza 9727
AS IMPLICAÇÕES ENTRE POLÍTICA, DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO E LIBERDADE EM PAULO FREIRE – Juliana Battistus Mateus Ferreira 9727
A PRÁXIS FREIREANA NA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO – Valdir Borges 9727
PAULO FREIRE: O ANDARILHO DOS SONHOS POSSÍVEIS – Peri Mesquida 9728
18.5 COMUNICAÇÕES EM PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO 9729
18.5.1 A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE E A TEOLOGIA DA ESPERANÇA. DIÁLOGOS E REFLEXÕES A PARTIR DE PAULO FREIRE E JÜRGEN MOLTMANN..... 9729
18.5.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO PANDÊMICO 9737
18.5.3 A EDUCAÇÃO FREIREANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES 9746
18.5.4 A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRÁTICA DE LIBERDADE EM PAULO FREIRE ... 9754
18.5.5 A ESCOLA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS:DIÁLOGOS FREIREANOS NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL 9764
18.5.6 A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO HUMANA NA "ERA DE SUA REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA": UM DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E WALTER BENJAMIN 9772
18.5.7 A PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL: REFLEXÕES À LUZ DE PAULO FREIRE . 9781
18.5.8 A PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO SEGUNDO PAULO FREIRE: UMA REAÇÃO À LEITURA INGÊNUA DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO EM PROL DA LEITURA E ESCRITA CRÍTICAS DE TEXTOS E CONTEXTOS..... 9790

18.5.9 A POLÍTICA, O LEGADO, A EDUCAÇÃO, A ESCOLA: 100 ANOS DE PAULO FREIRE....9800
18.5.10 AS MARCAS DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO....9811
18.5.11 AS PESQUISAS CITANDO PAULO FREIRE PUBLICADAS NOS ANAIS DO EDUCERE ENTRE 2008 E 2019: CARACTERÍSTICAS, ENFOQUES E O LEGADO EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA E LIBERTADORA....9820
18.5.12 CUIDADO E EDUCAÇÃO: SOBRE "SER-NO-MUNDO", "EDUCAR-SE" E "SER MAIS"....9830
18.5.13 DECÊNCIA E BONITEZA DE MÃOS DADAS: ANDARILHANDO NOS CONCEITOS DE PAULO FREIRE SOBRE A ÉTICA E A ESTÉTICA....9839
18.5.14 DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E O CAMPO DA EDUCOMUNICAÇÃO: TESSITURAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI....9846
18.5.15 DO DIÁLOGO SEGUNDO PAULO FREIRE À NARRATIVA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA ALÉM DO ENVELHECIMENTO....9855
18.5.16 EDUCAÇÃO COMO APORTE PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL9864
18.5.17 EDUCADOR POPULAR: UMA REFLEXÃO SOBRE A RELAÇÃO DAS IDEIAS DE ANTONIO GRAMSCI E DE PAULO FREIRE....9874
18.5.18 EDUCANDOS OPRIMIDOS E OPRESSORES: APONTAMENTOS FREIREANOS EM TORNO DO ROMANCE PRIMEIRA MANHÃ, DE DALCÍDIO JURANDIR....9884
18.5.19 ENTRE PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS: A EDUCAÇÃO BANCÁRIA EM UM ESTUDO EXPLORATÓRIO....9893
18.5.20 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA NA ASSOCIAÇÃO DE ARTESANATO E DOCES DE PEIRÓPOLIS/UBERABA/MG....9902
18.5.21 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA FREIREANA 9911
18.5.22 IGREJA PROFÉTICA X EDUCAÇÃO POPULAR: UM PROCESSO DE LIBERTAÇÃO NO PENSAMENTO PAULO FREIRE E JOSÉ COMBLIN....9920
18.5.23 LAGES E GUINÉ-BISSAU EXPERIÊNCIAS CONVERGENTES....9927
18.5.24 LEITURA DAS DESIGUALDADES – UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE FREIRE E DUBET....9935
18.5.25 MÍDIAS NA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIRIANA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES....9943
18.5.26 PAULO FREIRE E OS MOMENTOS CULTURAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES....9953
18.5.27 PAULO FREIRE: AINDA HOJE! CÍRCULO DE DEBATES PEDAGOGIA DO OPRIMIDO....9964
18.5.28 PAULO FREIRE: PELA VIVÊNCIA PLENA DAS DIVERSIDADES....9974
18.5.29 POR UMA PEDAGOGIA CONSTRUTIVA-LIBERTADORA COMO POSSIBILIDADE PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR....9984
18.5.30 PRÁTICAS EDUCATIVAS FREIREANAS COM EDUCANDOS/AS COM DEFICIÊNCIA....9994
18.5.31 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19: A EDUCAÇÃO NO FOCO DAS DISCUSSÕES....10004
18.5.32 UMA LEITURA CRÍTICA DAS MÍDIAS À LUZ DA PEDAGOGIA FREIREANA....10015
19. EIXO POLÍTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO....10023
19.1 DESCRIÇÃO DO EIXO POLÍTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO....10023
19.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO POLÍTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO....10023
19.3 PALESTRAS EM POLÍTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO....10024
19.3.1 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR NA SUÍÇA – Isabel Voirol-Rubido....10024
19.3.2 O BRADO DO SINAES: USOS E ABUSOS NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – Dilvo Ilvo Ristoff....10024
19.3.3 RANKINGS ACADÊMICOS E QUALIDADE UNIVERSITÁRIA: VITRINE PARA QUAL EXCELÊNCIA? – Lara Carlette Thiengo....10025
19.4 MESAS-REDONDAS EM POLÍTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO....10026
19.4.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSO E AVALIAÇÃO – Moderadora: Fabiana Andrea Barbosa Kastelijns....10026

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – Maria Lourdes Gisi 10026
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: (DES)INTEGRAÇÃO DA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO – Alexandre Godoy Dotta 10026
O IMPACTO DA DESIGUALDADE SOCIAL E OS ENTRAVES DA PANDEMIA DA COVID-19 PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR POR MEIO DO ENEM – Marco José Zablonski 10027
19.4.2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A GESTÃO EDUCACIONAL – Moderador: Maurício Pastor Santos 10027
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – Katya Aparecida de Carvalho Prust 10027
AVALIAÇÃO DE SISTEMA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: DIAGNÓSTICO E PRINCÍPIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE – Andressa Woellner Duarte Pereira 10028
AVALIAÇÃO EXTERNA E A GESTÃO ESCOLAR: ASPECTOS PARA REFLEXÃO – Sandra Simone Hopner Pierozan..... 10028
19.4.3 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM DIFERENTES CONTEXTOS – Moderador: Guilherme André Dal Moro 10029
AVALIAÇÃO DE POLÍTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DO PARANÁ – Maurício Pastor dos Santos..... 10029
AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM CURSO DE PEDAGOGIA – Gisele do Rocio Cordeiro..... 10030
AVALIAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL – CAPES-COFECUB: 2012-2019 – Angela Mara Sugamosto Westphal..... 10030
19.5 COMUNICAÇÕES EM POLÍTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO 10032
19.5.1 A ATUAÇÃO DO INSTITUTO NATURA NA MESORREGIÃO SUDESTE PARANAENSE: EM DESTAQUE O PROJETO TRILHAS 10032
19.5.2 A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO POSSÍVEL..... 10041
19.5.3 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS TECIDOS NA PESQUISA EDUCACIONAL..... 10051
19.5.4 A AVALIAÇÃO ESCOLAR E A REORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 10061
19.5.5 A CORROSÃO DA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL: PERFORMATIVIDADE E SUBVERSÃO DA LÓGICA DE QUALIDADE 10071
19.5.6 A INCIDÊNCIA DAS QUESTÕES DE GÊNERO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL DO PARANÁ..... 10081
19.5.7 A PRÁXIS AVALIATIVA NAS ESCOLAS DO CAMPO: O ENSINO FUNDAMENTALII EM ANÁLISE..... 10091
19.5.8 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS INTERESSES DO EMPRESARIADO 10100
19.5.9 A RELEVÂNCIA GLOBAL DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA A ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU)..... 10111
19.5.10 AMARRAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA 10119
19.5.11 AS FACETAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: LEVANTAMENTO DA LITERATURA ACADÊMICA E SUAS IMPLICAÇÕES (2017-2020)..... 10129
19.5.12 AS ORIENTAÇÕES DA UNESCO PARA O ENSINO MÉDIO E SUA MATERIALIZAÇÃO NA LEI 13.415/2017 10139
19.5.13 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO: UMA ANÁLISE QUALITATIVA DOS RESULTADOS DO PROGRAMA ESCOLA EM CASA..... 10149
19.5.14 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES 10158
19.5.15 AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA PESQUISA SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO..... 10167
19.5.16 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESULTADOS DE ESTUDOS REALIZADOS ENTRE 2003 E 2020..... 10177
19.5.17 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA..... 10187
19.5.18 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL: O CASO DA DO MUNICÍPIO DE TAUBATÉ-SP 10197

19.5.19 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E AVALIAÇÃO DA/PARA APRENDIZAGEM: DISCUSSÕES TEORICAS E CONCEITUAIS ACERCA DAS DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL 10207
19.5.20 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR 10217
19.5.21 AVALIAÇÃO EM TEMPOS DE INCERTEZAS: UM DESAFIO NO CHÃO DA ESCOLA 10224
19.5.22 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA E AS ORIENTAÇÕES DA PORTARIA 4.904/2020-ALAGOAS 10231
19.5.23 AVALIAÇÕES EXTERNAS NA ALFABETIZAÇÃO: UM PANORAMA DAS PESQUISAS ACADÊMICAS NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS 10241
19.5.24 EDUCAÇÃO SUPERIOR E PRODUÇÃO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL: REGIÃO SUL E SUDESTE EM XEQUE! 10250
19.5.25 GERENCIALISMO, POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E EM LARGA ESCALA E (DES)QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 10261
19.5.26 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS RELACIONADAS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 10271
19.5.27 O BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS 10280
19.5.28 O NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE ENQUANTO ESPAÇO DE GESTÃO PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS 10288
19.5.29 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR DURANTE A PANDEMIA COVID-19 10298
19.5.30 ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO LIVRO WAY TO ENGLISH 9 10306
19.5.31 OS USOS DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM LARGA ESCALA (AALEs) NA CONCEPÇÃO DA UNESCO E SEU POSSÍVEL SIGNIFICADO NO CONTEXTO ESCOLAR 10314
19.5.32 POSSIBILIDADES DE OTIMIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS PANDÊMICOS: AVALIAÇÃO 10323
19.5.33 PROGRAMA EVASÃO ESCOLAR NOTA ZERO: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA O ACESSO, A PERMANÊNCIA E O SUCESSO DO ESTUDANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO PANDÊMICO DO TOCANTINS EM 2020 10333
19.5.34 QUALIDADE DE VIDA E TRABALHO DOCENTE: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA EXPLORATÓRIA EM PERIÓDICOS CAPES (1990-2021). 10343
19.5.35 UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PARANAENSE, ENTRE OS ANOS 2010 A 2019 10351
20. EIXO POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA 10361
20.1 DESCRIÇÃO DO EIXO POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA . 10361
20.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA 10361
20.3 PALESTRAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA 10363
20.3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS ATUAIS NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL – Bernadete A. Gatti 10363
20.3.2 LA CONFIGURACIÓN DE LAS RELACIONES DE PODER EN LA PRODUCCIÓN POLÍTICO-EDUCATIVA: UN ESTUDIO A PARTIR DE LOS PROCESOS DE REGULACIÓN EN EDUCACIÓN – Nora Krawczyk 10363
20.3.3 EXPLICANDO LAS POLITICAS EDUCATIVAS: EL MODELO DE LAS "CUATRO "I" – Nicolás Bentancur 10364
20.4 MESAS-REDONDAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA..... 10365
20.4.1 DISCUSIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS EN POLÍTICA EDUCATIVA – Moderador: Jefferson Mainardes 10365
APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LAS POLÍTICAS DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE A PARTIR DE LAS CONTRADICCIONES Y ANTAGONISMOS DEL CAMPO EDUCATIVO – Héctor Monarca 10365
FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN POLÍTICA EDUCATIVA EN EL SALVADOR – Olga Vásquez Monzón 10365

ISSN: 2176-1396

POTENCIALIDADES DA METAPESQUISA PARA OS ESTUDOS E DISCUSSÕES TEORICO-METODOLÓGICAS EM POLÍTICA EDUCATIVA – Altair Favero 10366
20.4.2 PANDEMIA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EM AMERICA LATINA – Moderador: Gabriel Asprella 10367
ESTRATÉGIAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS PARA A OFERTA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA – Simone Flach 10367
ALTERACIONES DE LAS FORMAS DE ESCOLARIZACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN ARGENTINA: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PRÁCTICAS COMUNITARIAS – Renata Giovine 10367
POLÍTICA EDUCATIVA Y PANDEMIA: "¿QUÉ QUIEREN QUE APRENDA?" – Pedro Flores-Crespo 10368
20.4.3 DOUTORADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO: TENDÊNCIAS EM IBERO-AMÉRICA – Moderador: Adolfo Ignácio Calderón 10368
LOS DOCTORADOS PROFESIONALES COMO UNA OPCIÓN DE CALIDAD EN MÉXICO - Josefina Patiño Salceda 10368
TENDENCIAS Y TENSIONES DE LOS DOCTORADOS EN EDUCACIÓN: UM PANORAMA CONTEMPORÂNEO E INTERNACIONAL – Luis Sime Poma 10369
DOUTORADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO: TENDÊNCIAS EM IBERO- AMÉRICA E NAS UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL – Adolfo Ignacio Calderón / André José Funchi 10370
20.5 COMUNICAÇÕES EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA ..10371
20.5.1 AÇÕES AFIRMATIVAS, DIREITO À EDUCAÇÃO E RESERVA DE VAGAS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS 10371
20.5.2 APRENDA A VIVER JUNTOS NA ESCOLA.LIÇÕES DE FORMAÇÃO E APROPRIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM EL SALVADOR 10380
20.5.3 COMO CONSTRUIR A DEFESA DA REFORMA EDUCATIVA NO ENSINO TÉCNICO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL (TVET) A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO DE ACÇÃO? O CASO DA COSTA RICA 10391
20.5.4 O PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ARGENTINA: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA E A COORDENAÇÃO DAS AÇÕES A NÍVEL FEDERAL 10401
20.5.5 EL ROL DE PISA EN AMÉRICA LATINA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD Y LA EQUIDAD DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES: UN ANÁLISIS DEL DISCURSO GUBERNAMENTAL 10413
20.5.6 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POLÍTICA EDUCATIVA, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA 10423
20.5.7 A EXALTAÇÃO DA LIDERANÇA ESCOLAR. UMA ANÁLISE CRÍTICA 10431
20.5.8 MARCO LEGAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA: VOCÊ CONHECE, VOCÊ JÁ ESCUTOU FALAR? 10449
20.5.9 O APOSTILAMENTO DO ENSINO E A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO 10457
20.5.10 O DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA FRENTE AO CONTEXTO DA EXPANSÃO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO BRASIL 10468
20.5.11 O PLANO FINES NA PROVÍNCIA DE LA PAMPA, ARGENTINA. INCLUSÃO E TERMINALIDADE EDUCATIVA ENTRE O TERRITÓRIO E O DESFINANCIAMENTO 10478
20.5.12 O PROFISSIONAL QUALIFICADO DENTRO DO MARCO LEGAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA 10488
20.5.13 OS PROCESSOS EDUCATIVOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA: ANÁLISE DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS OFICIAIS 10496
20.5.14 OS PROCESSOS EDUCATIVOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA: COMPREENSÃO SOBRE AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS DE HONDURAS E ANÁLISE DO CONTEXTO BRASILEIRO 10507
20.5.15 OS PROCESSOS EDUCATIVOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA: REFLEXÕES SOBRE OS SISTEMAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO 10516
20.5.16 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR NA AMÉRICA LATINA: A GESTÃO ESCOLAR EM XEQUE! 10526
20.5.17 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA OS POVOS INDIGENAS:UM OLHAR PARA A REGIÃO NORTE E O DESTAQUE PARA RORAIMA 10534
20.5.18 PROCESSO DE FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE POR MEIO DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS 10543

20.5.19 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA UFSM 10553
20.5.20 RECEPÇÃO E USOS DO PROGRAMME INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT-PISA NA AMÉRICA LATINA: APROXIMAÇÕES PARA UMA NOVA AGENDA DE PESQUISA..... 10563
20.5.21 REFORMA DO ENSINO MÉDIO: FLEXIBILIZAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO PRECÁRIO 10577
20.5.22 SABERES E CONHECIMENTOS INDÍGENAS EM TCCs DE LICENCIATURAS: POSSIBILIDADES INTERCULTURAIS NO ENSINO SUPERIOR..... 10587
21. EIXO POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO 10597
21.1 DESCRIÇÃO DO EIXO POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO . 10597
21.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO 10597
21.3 PALESTRAS EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO 10598
21.3.1 DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA – Adriana Dragone Silveira. 10598
21.3.2 A GESTÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO DIANTE DA PANDEMIA: AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, OS GRANDES DESAFIOS E OS MUITOS DESDOBRAMENTOS NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER – Alessandra Wihby 10598
21.3.3 INDAGACIÓN COLABORATIVA EN UNA RED LATINOAMERICANA: APOYO INTERNACIONAL EN PANDEMIA – Mauricio Pino Yankovic 10598
21.4 MESAS-REDONDAS EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO..... 10600
21.4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS – Moderadora: Gílian Cristina Barros 10600
FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PÓS-LDB DE 1996 – Adilson Luiz Tiecher 10600
REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O LUGAR DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA – Geyso Dongley Germinari 10600
EDUCAÇÃO DE PLATAFORMA E BENCHMARKING: AVALIAÇÃO, INDICADORES E AS CHAMADAS "BOAS PRÁTICAS" – Mário Luiz Neves de Azevedo 10601
21.4.2 O DISCURSO DO BANCO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA – Moderadora: Maria Lourdes Pinto de Almeida 10602
DISCURSO DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA, DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 – Lourdes Evangelina Zilberberg Oviedo 10602
O DISCURSO DO BANCO MUNDIAL NA PANDEMIA: NEOLIBERALISMO E EXPANSÃO DO ENSINO REMOTO COMO OPORTUNIDADES NO CENÁRIO DE CRISE – Marlon Sandro Lesnieski 10602
OS LUGARES DE PODER E OS DISCURSOS EM EDUCAÇÃO – Patrícia Vieira Duarte .. 10603
21.4.3 RANKINGS ACADÊMICOS: MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS EM AMÉRICA LATINA – Moderador: Adolfo-Ignacio Calderón 10603
RANKINGS ACADÊMICOS: DESEMPENHO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS À LUZ DOS RANKINGS ACADÊMICOS MUNDIAIS - Marco Wandercil **/** Adolfo-Ignacio Calderón **/** Edivaldo Camarotti Martins..... 10604
ATISBO A LOS PRINCIPALES RANKINGS UNIVERSITARIOS INTERNACIONALES. LA REALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS – Francisco Ganga - Contreras..... 10604
RANKINGS UNIVERSITARIOS DESDE LA PERSPECTIVA DE ACADÉMICOS VENEZOLANOS – Wendolin Suárez Amaya 10605
21.5 COMUNICAÇÕES EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO .. 10606
21.5.1 A ASCENSÃO DA SUBJETIVIDADE EMPRESARIAL NO BRASIL E A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÓS GOLPE DE 2016 10606
21.5.2 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA EM TEMPOS DE COVID-19..... 10615
21.5.3 A ATUAÇÃO DESCENTRALIZADA MEDIANTE NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO EM CONTEXTO PANDÊMICO 10624
21.5.4 A AULA ON-LINE COMO TENTATIVA DE DISCIPLINAR O PROFESSOR PARANAENSE..... 10632
21.5.5 A CONSTITUCIONALIZAÇÃO DO CAQI/CAQ E A JUDICIALIZAÇÃO..... 10642

21.5.6 A EDUCAÇÃO EM BARRA DO GARÇAS – MT: UMA ANÁLISE DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DO SIOPE 10652
21.5.7 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O GASTO PÚBLICO 10660
21.5.8 A ESCOLA BURGUESA E SUA FUNÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: UMA CRÍTICA A PARTIR DA FORMA ESCOLAR E A SUA APROPRIAÇÃO PELA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA 10670
21.5.9 A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: CARACTERIZAÇÃO LOCAL DA POLÍTICA DE EXPANSÃO PRIVADA E NA MODALIDADE A DISTÂNCIA 10680
21.5.10 A GESTÃO ESCOLAR A PARTIR DAS DIRETRIZES DAS PARCERIAS PÚBLICO/PRIVADAS NA EDUCAÇÃO DO MARANHÃO: O CASO DO PROGRAMA GESTÃO NOTA 10 10691
21.5.11 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO NO ESTADO DO PARANÁ NO PERÍODO DA PANDEMIA 10701
21.5.12 A INVASÃO NEOLIBERAL NA ESCOLA PÚBLICA: A RETÓRICA DA QUALIDADE DO GERANCIALISMO EMPRESARIAL 10712
21.5.13 A MEDIAÇÃO E O PROGRAMA DA TUTORIA PEDAGÓGICA: ACOMPANHAMENTO DA HORA ATIVIDADE NO ENSINO REMOTO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE CURITIBA..... 10721
21.5.14 A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA 10732
21.5.15 A PEDAGOGIA SOCIAL E O PEDAGOGO NOS TRIBUNAIS DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ: AUSÊNCIA A SER SUPRIDA. 10742
21.5.16 A REGULAMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL 10751
21.5.17 A UNIVERSIDADE PÚBLICA E A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO NA PERSPECTIVA DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 10762
21.5.18 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A INSERÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC 10772
21.5.19 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE PLANOS DE EDUCAÇÃO: PRIORIDADES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ETAPA DE EDUCAÇÃO INFANTIL A NÍVEL NACIONAL, ESTADUAL E EM TRÊS MUNICIPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC PAULISTA..... 10782
21.5.20 ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS MATÉRIAS DO CLIPPING DE EDUCAÇÃO 2012 – 2018 10801
21.5.21 ARTICULAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A GESTÃO ESCOLAR: EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO INTEGRAL 10812
21.5.22 AS COMISSÕES DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E SUA RELEVÂNCIA NESSE PROCESSO 10820
21.5.23 AUTONOMIA PEDAGÓGICA DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO: ENTRE O DIREITO E A HETERONOMIA. 10830
21.5.24 CAMINHOS E PROCESSOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED/MANAUS.... 10840
21.5.25 COMO AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INTERFEREM NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19 10850
21.5.26 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE GESTORA ESCOLAR 10859
21.5.27 CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NOTURNA, NO CONTEXTO DO REUNI, NO RECORTE TEMPORAL 2003-2011. 10868
21.5.28 CONTROLE SOCIAL DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL ATRAVÉS DA ATUAÇÃO DO CONSELHO DO FUNDEB 10878
21.5.29 DESAFIOS AO ENFRENTAMENTO DA CULTURA DO FRACASSO ESCOLAR E OS ÍNDICES ABANDONO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS 10886
21.5.30 DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM ESCOLAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 10894
21.5.31 DESAFIOS E DILEMAS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 10904

21.5.32 DISTINTAS PERSPECTIVAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE – ENTRE O INSTITUÍDO E O IMPLEMENTADO 10914
21.5.33 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E A ABORDAGEM DAS DIRETRIZES CURRICULARES 10923
21.5.34 EDUCAÇÃO E CICLOS POLÍTICOS: PESQUISAS ACADÊMICAS NO BRASIL A PARTIR DE 2016 10934
21.5.35 EDUCAÇÃO INFANTIL, POLÍTICAS MUNICIPAIS E O FAZER ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE NITERÓI/RJ EM TEMPOS DE PANDEMIA 10944
21.5.36 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: FORMAÇÃO INTEGRAL DO CIDADÃO OU ADAPTAÇÃO AOS DESÍGNIOS DO CAPITAL? 10953
21.5.37 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ASPECTOS DA PROFISSIONALIZAÇÂO 10962
21.5.38 EQUIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL: A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA LEIA+ A PARTIR DA CRIAÇÃO DO INDICADOR VULNERABILIDADE CURITIBA (IVC) 10973
21.5.39 ESTADO DO CONHECIMENTO: POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2010-2019) 10983
21.5.40 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 11002
21.5.41 GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO DA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: AUTONOMIA EM DISCUSSÃO 11012
21.5.42 GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 11023
21.5.43 GESTÃO EDUCACIONAL: A ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS NO IFPR NO PERÍODO DA PANDEMIA NO CURSO DE TECNOLOGIA EM SECRETARIADO PARA A OFERTA DE AULAS REMOTAS 11032
21.5.44 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO SUDOESTE DO PARANÁ 11042
21.5.45 GESTÃO UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS DA COORDENAÇÃO DE CURSO EM TEMPOS DE PANDEMIA E ENSINO REMOTO 11051
21.5.46 HOMESCHOLLING: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O PROJETO DE LEI 170/2019/RS 11061
21.5.47 IMPLICAÇÕES DO ENADE NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ESTADO DO CONHECIMENTO DA ÚLTIMA DÉCADA 11072
21.5.48 INFLUÊNCIA DO TRABALHO FABRIL NA ESCOLA: DICOTOMIA ENTRE PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO 11081
21.5.49 INTRODUÇÃO À CONCEPÇÃO SOCIALISTA DE EDUCAÇÃO NA SUPERAÇÃO DA ÓTICA NEOLIBERAL 11092
21.5.50 LICENÇAS MÉDICAS DE DOCENTES NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: ABSENTEÍSMO OU ADOECIMENTO? 11102
21.5.51 MECANISMOS DE ESCOLHA E PERFIL DOS DIRETORES ESCOLARES PÚBLICOS: IMPLICAÇÕES À GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA 11112
21.5.52 MODAV-MP2020 – A ESCUTA DE EGRESSOS DE UM PROGRAMA PROFISSIONAL STRICTO SENSU 11123
21.5.53 MODELO DE GESTÃO E ADOECIMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR 11131
21.5.54 O ATUAL PANORAMA DO ALCANCE DAS METAS ESTRUTURANTES DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE UMA REGIÃO DO INTERIOR PAULISTA 11141
21.5.55 O CURSO DE PEDAGOGIA E A EVASÃO EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL 11152
21.5.56 O GÊNERO EDITAL DE CONCURSO E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE DIRETORES DE ESCOLA 11163
21.5.57 O PAPEL DO GESTOR PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A CONSTRUÇÃO DE ECOSSISTEMAS COMUNICATIVOS NO PROGRAMA NOVOS CAMINHOS, SEC/BA. 11171
21.5.58 O PLANEJAMENTO NA GESTÃO ESCOLAR: DO DECLARADO AO VIVENCIADO 11181
21.5.59 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E MATERIAL DIDÁTICO E O MERCADO EDITORIAL 11191
21.5.60 O PROJETO DOS ORGANISMOS FINANCEIROS INTERNACIONAIS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: O CASO DO PROJETO DE EXPANSÃO E MELHORIA DA REDE PÚBLICA DE MANAUS (PROEMEM) 11201

21.5.61 O TRABALHO DO PSICÓLOGO NO IFSP: ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA RESOLUÇÃO IFSP Nº138/14 A PARTIR DA COMPREENSÃO E PRÁTICA DOS PSICÓLOGOS DO INSTITUTO. 11211
21.5.62 O VAAT E SEU POTENCIAL DE REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES NO NOVO FUNDEB PERMANENTE: UM EXEMPLO COM OS MUNICÍPIOS DA PARMC - CURITIBA 11221
21.5.63 OLHARES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE ESTADO DO CONHECIMENTO 11231
21.5.64 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO SERVIÇO PÚBLICO: AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO 11240
21.5.65 OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS 11249
21.5.66 OS JOVENS E A ESCOLA: COMO LIDAR COM OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO E ALMEJAR PROJETOS DE FUTURO 11260
21.5.67 PANDEMIA DA COVID-19: DESAFIOS DA EQUIPE GESTORA ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE CURITIBA 11267
21.5.68 PARADOXO ENTRE O PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR/2020 E O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: TRAJETÓRIA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO TOCANTINS 11277
21.5.69 POLÍTICA DE ENFRENTAMENTO À EVASÃO ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: ANÁLISE DE FONTES OFICIAIS 11286
21.5.70 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS PROCESSOS DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE MATEMÁTICA LICENCIATURA DA UFSM 11294
21.5.71 POLÍTICAS E PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: OS AVANÇOS E DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL 11304
21.5.72 POLÍTICAS PÚBLICAS E ABANDONO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO – PRIMEIROS ENSAIOS 11314
21.5.73 POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA DE NÍVEL MÉDIO 11325
21.5.74 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O AUXÍLIO À AQUISIÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA 11334
21.5.75 PRECISAMOS FALAR SOBRE TEMPO E ESPAÇO 11344
21.5.76 PROBLEMATIZANDO O OFÍCIO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SABERES PLURAIS 11355
21.5.77 PROGRAMA DE TUTORIA ENTRE PARES REMOTO: CONTRIBUIÇÕES PARA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO E COMBATENDO A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 11365
21.5.78 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE REMISSÃO 11375
21.5.79 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR 11385
21.5.80 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: INSTRUMENTO DE AUTONOMIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA 11393
21.5.81 REGULAMENTAÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM EXERCÍCIO METODOLÓGICO DE ANÁLISE LEGAL 11402
21.5.82 TRABALHO E EDUCAÇÃO: SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO PEDAGÓGICO POR PROFESSORES DE UM MESTRADO PROFISSIONAL 11413
21.5.83 UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA UFRJ A PARTIR DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS 11423
21.5.84 VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E RESPONSABILIDADE FISCAL: FRAGILIDADE NO RECONHECIMENTO SOCIAL E CONTRADIÇÕES DO ESTADO 11432
21.5.85 VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE PALMAS/TO: DESIGUALDADES ENTRE EFETIVOS E TEMPORÁRIOS 11442
22. EIXO PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO 11451
22.1 DESCRIÇÃO DO EIXO PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO 11451
22.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO 11451
22.3 PALESTRAS EM PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO 11452
22.3.1 ANALISANDO DADOS QUALITATIVAMENTE: IDENTIFICAÇÃO E VISUALIZAÇÃO DE TEMAS – Ricardo B. Contreras 11452

22.3.2 ÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: MIMESIS E REGULAÇÃO DA CONDUTA – Pedro Savi Neto 11452
22.4 MESAS-REDONDAS EM PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO 11453
22.4.1 PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS E USO DO ATLAS.TI – Moderadora: Beatriz Maria Zoppo 11453
A PESQUISA ETNOGRÁFICA E O USO DO ATLAS.TI – Rosane Nicola 11453
A HERMENÊUTICA E A UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE ATLAS.TI – Elaine Forte 11453
A FENOMENOLOGIA E O USO DO SOFTWARE ATLAS.TI – Leidy Gabriela Ariza 11453
22.4.2 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS E USO DE ATLAS.TI – Moderadora: Rosane Nicola 11453
DES/CODIFICACIÓN DE LA VIDA SOCIAL COTIDIANA MEDIANTE EL USO DE ATLAS.TI – Daniel San Martin Cantero 11453
O USO DO SOFTWARE ATLAS.TI EM REVISÕES SISTEMÁTICAS DE LITERATURA: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES – Luiz Alberto da Silva Junior 11454
ESTUDO DE CASO E O USO DO SOFTWARE ATLAS.TI – Yakara Vasconcelos Pereira . 11454
22.4.3 DISCUTINDO AS APRENDIZAGENS SOBRE PESQUISA QUALITATIVA – Moderadora: Dilmeire Sant'Ana Ramos Vosgerau 11454
LEI GERAL DE PROTEÇÃO DE DADOS, ÉTICA E PESQUISA ACADÊMICA – Rafael Soares Mariano Costa 11454
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: FORMAÇÃO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO: COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PROPOSTAS POR JEAN-MARIE VAN DER MAREN, MONIQUE BRODEUR, FERNAND GERVAIS, JEAN-LUC GILLES ET GRÉGORY VOZ PARA A ADEREQ - ASSOCIATION DES DOYENS DES ÉTUDES SUPÉRIEURES AU QUÉBEC – Beatriz Maria Zoppo 11454
ESTRATÉGIAS AUTORREGULATÓRIAS DO PESQUISADOR – Ana Paula de Andrade Janz Elias 11454
22.5 COMUNICAÇÕES EM PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO 11456
22.5.1 A APLICABILIDADE DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE ENQUANTO METODOLOGIA DE PESQUISA 11456
22.5.2 A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA À LUZ DE FERNANDO LUIS GONZÁLEZ REY: CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO CTS 11466
22.5.3 A PESQUISA ETNOGRÁFICA COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA 11476
22.5.4 A REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE CONCEITOS E A UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE ATLAS.TI 11486
22.5.5 ABORDAGEM CONSTELACIONAL E FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL HERMENÊUTICA DE PESQUISA QUALITATIVA: DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICA DA COMPREENSÃO DE NARRATIVAS 11496
22.5.6 AI DE VÓS, ALMAS DEPRAVADAS: ENSAIO SOBRE METODOLOGIA ETNOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO 11505
22.5.7 ANÁLISE, REFLEXÃO E REORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA NA PERSPECTIVA DA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA 11515
22.5.8 AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: UMA PROPOSTA DE QUADRO PARA O BRASIL. 11526
22.5.9 BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SUAS POSSIBILIDADES DE APROPRIAÇÃO: PRINCÍPIOS E CONCEITOS NA FORMAÇÃO INTEGRADA DO IFSULDEMINAS – CAMPUS 11536
22.5.10 COMO DESENVOLVER GRUPOS FOCAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA? INTERMEIOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL EM PESQUISAS QUALITATIVAS 11547
22.5.11 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E ACCOUNTABILITY NO BRASIL: PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS E TENDÊNCIAS TEÓRICAS 11556
22.5.12 O ESTADO DA ARTE E A UTILIZAÇÃO DO ATLAS.ti: UM RECURSO INDISPENSÁVEL AO PESQUISADOR 11566
22.5.13 O FORMULÁRIO COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISE: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO 11576
22.5.14 O USO DAS PERSPECTIVAS DE PESQUISA QUANTITATIVA E QUALITATIVA EM PESQUISAS EDUCACIONAIS 11587

ISSN: 2176-1396

22.5.15 O VALOR DA EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA NA FORMAÇÃO DO(A) PESQUISADOR(A) EM EDUCAÇÃO 11597
22.5.16 PERSPECTIVAS E CONTRASTES SOBRE TEORIA E METODOLOGIA DA ANÁLISE DO DISCURSO DE FOUCAULT, ORLANDI E PÊCHEUX 11606
22.5.17 PESQUISA SOBRE ENSINO SUPERIOR: O LABIRINTO DOS DADOS E OS DESAFIOS METODOLÓGICOS DO PESQUISADOR 11616
22.5.18 UMA EXPERIÊNCIA COM O SOFTWARE ATLAS.TI WEB EM UM PROCESSO DE REVISÃO SISTEMÁTICA 11627
22.5.19 USO DE IMAGENS EM PESQUISAS QUALITATIVAS: ESTUDO SOBRE O MÉTODO DE ENTREVISTA COM FOTO-ELICITAÇÃO 11637
22.5.20 VISIBILIDADE DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS: ANÁLISE DAS METODOLOGIAS INVESTIGATIVAS 11647
23. EIXO PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 11655
23.1 DESCRIÇÃO DO EIXO PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 11655
23.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 11655
23.3 PALESTRAS EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 11656
23.3.1 MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM: MODELOS TEÓRICOS E DESAFIOS – Cloves Antonio de Amissis Amorim 11656
22.3.2 A ESCOLA EM TRANSFORMAÇÃO: O PAPEL DA AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO – Jessica de Souza Vilela 11656
23.4 MESAS-REDONDAS EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 11657
23.4.1 DIFERENTES OLHARES DA PSICOLOGIA SOBRE O ESTUDANTE DA ATUALIDADE – Moderadora: Janice Strivieri Souza Moreira 11657
ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS DO ESTUDANTE DA ATUALIDADE – Camila Maia de Oliveira Borges Paraná 11657
INFORMAÇÃO OU CONHECIMENTO: DE QUE APRENDIZAGEM ESTAMOS FALANDO? – Mari Angela Calderari Oliveira 11657
O ESTUDANTE QUE DESEJAMOS E O ESTUDANTE QUE TEMOS: A INFLUÊNCIA DE ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DA PÓS-MODERNIDADE – Mari Cristina Neiva de Carvalho 11657
23.5 COMUNICAÇÕES EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 11658
23.5.1 A AFETIVIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM E A VIVÊNCIA ESCOLAR 11658
23.5.2 A DISLEXIA: UM DESAFIO TANTO PARA PROFESSORES QUANTO PARA ESCOLA 11668
23.5.3 A EQUIPE GESTORA ESCOLAR EM MEIO À CRISE DA PANDEMIA: DIÁLOGOS E PAUSAS POSSÍVEIS COM A PSICOLOGIA DA ARTE DE VIGOTSKI. 11678
23.5.4 A IMPORTÂNCIA DA VINCULAÇÃO AFETIVA ESCOLAR NA PANDEMIA 11689
23.5.5 A INFLUÊNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO 11697
23.5.6 A INFLUÊNCIA DOS MEIOS FAMÍLIA E ESCOLA NAS TOMADAS DE DECISÃO: NARRATIVAS DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS 11705
23.5.7 A PSICOLOGIA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA 11714
23.5.8 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A TEORIA DA ATIVIDADE JUNTO AO ENSINO DE GEOMETRIA 11724
23.5.9 A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR ESPECIALISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INTERAÇÕES QUE DEIXARAM MARCAS 11734
23.5.10 A VIOLÊNCIA AUTODIRIGIDA E O FENÔMENO CUTTING ENTRE ADOLESCENTES 11743
23.5.11 AFETO E APRENDIZAGEM: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E NARRATIVAS DE PROFESSORES DE PSICOLOGIA 11754
23.5.12 ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA 11764
23.5.13 ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AFETIVIDADE E RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO. 11772
23.5.14 ANÁLISE DOS ASPECTOS QUE INFLUENCIAM NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS EM CRIANÇAS 11783

23.5.15 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PANDEMIA DA COVID-19: UMA EXPECTATIVA DOCENTE 11794
23.5.16 BNCC E DISCURSO DO CAPITALISTA: DESLOCAMENTOS DO TRANSMITIR E DO APRENDER 11805
23.5.17 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS ACERCA DO ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 11816
23.5.18 CYBERBULLYING ENTRE UNIVERSITÁRIOS: PERCEPÇÃO DE TESTEMUNHAS 11827
23.5.19 DA IMPORTÂNCIA TEÓRICA À PRÁTICA DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL 11837
23.5.20 DO SIGNIFICADO AO SENTINDO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM – ASPECTOS DISCURSIVOS ACERCA DA RELEVÂNCIA 11845
3.5.21 ESCOLHA PROFISSIONAL: UM DILEMA NA ADOLESCÊNCIA 11855
23.5.22 ESTÉTICA, POLÍTICA E FORMAÇÃO DOCENTE: RETRATOS DE UMA PESQUISA INTERVENÇÃO 11866
23.5.23 ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS: UMA ABORDAGEM TIPOLÓGICA 11876
23.5.24 FORMAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OUTROS SENTIDOS PARA O EDUCATIVO 11886
23.5.25 GESTÃO DE TEMPO PARA ACADÊMICOS ALINHADA A ABORDAGEM INTEGRATIVA TRANSPESSOAL 11895
23.5.26 MAL-ESTAR DOCENTE E AS AULAS REMOTAS 11902
23.5.27 NARRATIVAS AFETIVAS DE UMA ALUNA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 11909
23.5.28 O CONCEITO DE APRENDIZAGEM NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E NA BNCC 11919
23.5.29 O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA E A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA 11929
23.5.30 OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO EM RELAÇÃO AO IDEAL DA EXCELÊNCIA ESCOLAR 11939
23.5.31 OS SENTIDOS DE SUBJETIVIDADE E SUJEITO NA RELAÇÃO COM O TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS 11949
23.5.32 PREVALÊNCIA DE VITIMIZAÇÃO DE ESTUDANTES POR FUNCIONÁRIOS EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL 11959
23.5.33 PROCESSO DE SIGNIFICAÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE O ISOLAMENTO HOSPITALAR 11970
23.5.34 PROGRAMAS ANTIBULLYING COM COMPONENTE A PAIS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA 11980
23.5.35 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 11989
23.5.36 PSICOLOGIA E DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL: REFERENCIÁIS TEÓRICOS DAS ORGANIZAÇÕES APRENDENTES. 11997
23.5.37 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: ATUAÇÃO EMERGENTE E TRANSFORMADORA EM PROJETOS SOCIAIS E EDUCATIVOS 12007
23.5.38 QUESTÕES EMOCIONAIS E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: O QUE DIZEM OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA SEDUC-SP? 12016
23.5.39 RELAÇÕES INTERPESSOAIS NOS CONTEXTOS DE TRABALHO E FORMAÇÃO. UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA TEORIA DE HENRI WALLON 12026
23.5.40 RELATO DE EXPERIÊNCIA: DO ESQUECIMENTO AO PROTAGONISMO ESCOLAR 12036
23.5.41 RESILIÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE OS FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO NO CONTEXTO DA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM 12046
23.5.42 SEXUALIDADE INFANTIL, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA NA ESCOLA 12057
23.5.43 SUPORTE SOCIAL PERCEBIDO ENTRE UNIVERSITÁRIOS: TECENDO CORRELAÇÕES COM INDICADORES DE SAÚDE MENTAL 12068
23.5.44 VÍNCULOS DE CONFIANÇA: ROMPENDO COM OS MODELOS AVALIATIVOS BIOLOGIZANTES E PSICOLOGIZANTES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR 12078
23.5.45 VITIMIZAÇÃO ENTRE UNIVERSITÁRIOS: TECENDO CORRELAÇÕES COM INDICADORES DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E SUPORTE SOCIAL PERCEBIDO 12088

ISSN: 2176-1396

24. EIXO PSICOPEDAGOGIA 12098
24.1 DESCRIÇÃO DO EIXO PSICOPEDAGOGIA 12098
24.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO PSICOPEDAGOGIA 12098
24.3 MESAS-REDONDAS EM PSICOPEDAGOGIA 12099
24.3.1 METACOGNIÇÃO E PESQUISA – Moderadora: Evelise Maria Labatut Portilho 12099
METACOGNIÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE A DISTÂNCIA – Elizandra Jackiw 12099
PROCESSOS METACOGNITIVOS E PRODUÇÃO TEXTUAL: PERMANÊNCIAS E RUPTURAS AO LONGO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO – Luiza Hermínia de Almeida Assis Brilhante 12099
METACOGNIÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGOS ESCOLARES – Henrique Costa Brojato / Evelise Maria Labut Portilho 12100
24.3.2 PSICOPEDAGOGIA: DA REALIDADE À PRÁTICA - Moderadora: Evelise Maria Labatut Portilho 12101
PSICOPEDAGOGIA NO ÂMBITO INSTITUCIONAL – Nájela Tavares Ujiie 12101
PSICOPEDAGOGIA: FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E PERFIL PROFISSIONAL – Caroline Elisabel Blaszko / Evelise Maria Lababut Portilho 12101
APRENDIZAGEM SOB O OLHAR CLÍNICO INTEGRADOR DA PSICOPEDAGOGIA – Isabel Cristina Hierro Parolin 12101
24.5 COMUNICAÇÕES EM PSICOPEDAGOGIA 12103
24.5.1 A ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA DA EPISTEMOLOGIA CONVERGENTE COMO FERRAMENTA À CLASSE HOSPITALAR: AS DIFICILDADES DOS ESCOLARES EM FOCO 12103
24.5.2 A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM 12113
24.5.3 A PRÁTICA DO PSICOPEDAGOGO FRENTE A CRIANÇA COM DISLEXIA 12122
24.5.4 A PSICOPEDAGOGIA E A GESTÃO DO CONHECIMENTO: ABORDAGEM PEDAGÓGICA 12132
24.5.5 ANÁLISE DA FORMAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA REALIZADA POR DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO 12143
24.5.6 ATENDIMENTO PEDAGÓGICO INDIVIDUALIZADO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO 12154
24.5.7 AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLA: ALGUMAS CONSTRIBUIÇÕES PARA COMPREENSÃO DO DESEMPENHO DA ESCRITA E MATEMÁTICA DE ESTUDANTES DE 6º a 9º ANOS 12163
24.5.8 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA: UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 12175
24.5.9 EQUIPE MULTIDISCIPLINAR E A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO: ALGUMAS NUANCES E REFLEXÕES 12185
24.5.10 O BRINCAR: UM OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM 12192
24.5.11 PANDEMIA DA COVID-19: UMA APRENDIZAGEM COLETIVA 12202
24.5.12 PSICOMOTRICIDADE E ALFABETIZAÇÃO: DESENVOLVIMENTO, RELAÇÃO E PERSPECTIVAS DENTRO DA EDUCAÇÃO 12211
24.5.13 PSICOPEDAGOGIA E CLASSES HOSPITALARES: DISCUTINDO POSSIBILIDADES 12220
24.5.14 UNIVERSITÁRIOS E A PROCRASTINAÇÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS 12229
25. EIXO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO 12239
25.1 DESCRIÇÃO DO EIXO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO 12239
25.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO 12239
25.3 PALESTRAS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO 12241
25.3.1 SOCIEDADES CONTRA VÍRUS: O OLHAR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS- Themis Apostolidis 12241
25.3.2 APRENDER EM SITUAÇÕES DE INCERTEZA: DA EXPERIÊNCIA AOS SABERES – Hervé Breton 12241
25.3.3 PERSPECTIVA DISCURSIVA AL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN – Silvia Gutiérrez Vidrio 12241
25.4 MESAS-REDONDAS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO 12243

ISSN: 2176-1396

25.4.1 POTENCIALIDADES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NOS ESTUDOS COM E SOBRE CRIANÇAS – Moderadora: Daniela B. S. Freire Andrade..... 12243
O PENSAMENTO POLIFÁSICO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOCIAL SOBRE, PELAS E COM AS CRIANÇAS NO ÂMBITO DAS PESQUISAS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAL – Daniela B. S. Freire Andrade..... 12243
A CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL: INTERAÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE SI NA PERSPECTIVA DE CHOMBART DE LAWE – Rita de Cássia Pereira Lima..... 12243
CRIANÇA COMO CONSTRUTORA DE SENTIDOS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – Edna Maria Querido de Oliveira Chamon..... 12244
25.4.2 VALORES, ÉTICA E REPRESENTAÇÕESSOCIAIS: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO – Moderadora: Anamérica Prado Marcondes..... 12244
DIMENSÃO ÉTICA DO SER DOCENTE – Maria Paula Carreras..... 12244
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E VALORES: O QUE REVELA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO – Anamérica Prado Marcondes / Clarilza Prado de Sousa 12245
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA TOLERÂNCIA/INTOLERÂNCIA PARAJOVENS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO – André Felipe Costa Santos e Clarilza Prado de Sousa..... 12245
25.4.3 TRABALHO E IDENTIDADE DOCENTE: ENTRE PRÁTICAS, DESAFIOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – Moderador: Arthur Vianna Ferreira 12246
A ESCOLA DA ATUALIDADE E SEUS PROTAGONISTAS: REALIDADES EDESAFIOS – Vera Maria Nigro de Souza Placco 12246
QUEIXANDO-SE SOBRE ALUNOS EMPOBRECIDOS: AS REPRESENTAÇÕESSOCIAIS DE POBREZA ENTRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UM MUNICÍPIO DO LESTE FLUMINENSE – Arthur Vianna Ferreira..... 12247
A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE: DIÁLOGOSCOM A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – André Augusto Diniz Lira / Lúcia Villas Bôas..... 12247
25.4.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCATIVAS: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO EM DIREÇÃO A CONEXÕES, SIGNIFICADOS E TRADUÇÕES POLÍTICAS – Moderadora: Romilda Teodora Ens 12248
O JOGO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENSÕES ENTRE AS PRÁTICASDOCENTES, INSTITUIÇÕES FORMADORAS E POLÍTICAS NORTEADORAS – Silvana Mesquita..... 12248
RODAS DE CONVERSA: ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA A INSTITUIÇÃO DE ESPAÇOS DIALÓGICOS – Angela Maria Martins..... 12249
APREENDER OS DILEMAS NO ESPAÇO/TEMPO ESCOLAR PELAS ANÁLISES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DE POLÍTICAS DOCENTES – Romilda Teodora Ens 12249
25.4.5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E TECNOLOGIAS: ENTRE IMAGENS E PALAVRAS EM ESPAÇOS PRESENCIAIS E VIRTUAIS EDUCACIONAIS – Moderadora: Margaréte May Berkenbrock Rosito 12250
RECURSO E MATERIAL QUE AJUDA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA – Thiago Sardenberg / Helenice Maia 12250
UNIVERSIDADE E TECNOLOGIAS DIGITAIS: IMAGENS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - Ariane Franco Lopes da Silva / Cristiane Fiorentini 12250
COLCHA DE RETALHOS" DIGITAL: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AEXPERIÊNCIA ESTÉTICA NAS NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS PICTÓRICAS - Margaréte May Berkenbrock Rosito / Deborah Christina Lopes Costa..... 12251
25.4.6 EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: ALGUMAS POSSIBILIDADES – Moderadora: Cristina Novikoff..... 12252
A DOCÊNCIA EM SITUAÇÃO DE PANDEMIA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMESTUDO COM PROFESSORES ARGENTINOS - Cynthia Maria Torres Stockl..... 12252
DECÁLOGO DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE PROTEÇÃO SOCIAL: CONSOLIDANDO A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA COMO ESPAÇODEMOCRATIZANTE - Émina Santos 12252
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: PERSPECTIVA DA DESCOLONIZAÇÃO A PARTIR DAS TRS - Cristina Novikoff 12253
25.4.7 DE RODAS DE CONVERSA AO CONTEXTO REPRESENTACIONAL: OPÇÕES METODOLÓGICAS PARA ORGANIZAÇÃO DEAGRUPAMENTOS HUMANOS NA PESQUISA EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – Moderadora: Neide de Melo Aguiar Silva 12253
PESQUISAS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PERSPECTIVAS DE ACESSO AOS SABERES CIRCULANTES - Neide de Melo Aguiar Silva..... 12253

O USO DA TÉCNICA DO GRUPO FOCAL NO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕESSOCIAIS - Sônia Eli Cabral Rodrigues.....12254
USO DA TÉCNICA DE GRUPO FOCAL COM CRIANÇAS - Viviane de Bona 12254
25.4.8 REPRESENTAÇÕES DA CRIANÇA E DA ESCOLA EM NARRATIVAS – Moderadora: Ecleide Cunico Furlanetto.....12255
REPRESENTAÇÕES DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS - Karina Alves Biasoli 12255
REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA E DA ESCOLARIZAÇÃO EM NARRATIVAS DE CRIANÇAS- Maria da Conceição Passeggi 12255
REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA E DA ESCOLARIZAÇÃO EM NARRATIVAS DE CRIANÇAS - Ecleide Cunico Furlanetto.....12256
25.4.9 A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DESUAS DETERMINAÇÕES PSICOSSOCIAIS – Moderadora: Clarilza Prado de Sousa 12257
POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO E A DEGRADAÇÃO DA EDUCAÇÃOESCOLAR - Eric Ferdinando Kanai Passone.....12257
DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO DE ESTUDANTES DEPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PANDEMIA - Paula Belló.....12257
REFLETINDO COM PROFESSORES SOBRE SUA EXPERIÊNCIA NA PANDEMIA - Clarilza Prado de Sousa 12258
25.4.10 A VIOLÊNCIA E SEUS AFETOS: O QUE REVELAM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IMAGENS NOS CONTEXTOS ESCOLARES – Moderadora: Sandra Lúcia Ferreira 12258
REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA: UM FURO NA PALAVRA – Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias.....12258
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PRÉ-ADOLESCENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL II: CONFLITOS E DILEMAS PROVOCADOS PELAS IMAGENSESTEREOTIPADAS DE BELEZA – Sandra Lúcia Ferreira.....12259
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A VIOLÊNCIA URBANA NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ MIRI – Vivian da Silva Lobato.....12259
25.4.11 O ENSINAR E O APRENDER EM TEMPOS REMOTOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, PRESENÇA E VIRTUALIDADE NAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS – Moderador: Vicente Sarubbi Jr 12260
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A (DES)VALORIZAÇÃO DOCENTE EMTEMPOS DE PANDEMIA - Vicente Sarubbi Jr 12260
ENSINO REMOTO EM COMUNIDADES RURAIS: REPRESENTAÇÕES SOCIAISSOBRE O ENSINAR E APRENDER - Paulo Afrânio Sant'Anna 12260
PANDEMIA Y VIRTUALIDAD. PERSPECTIVA DESDE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES - Susana Seidmann 12261
25.4.12 PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: O OLHAR DOS PROFESSORES – Moderadora: Alessandra David 12262
DESAFIOS DO TRABALHO NA ESCOLA PÚBLICA PELAS NARRATIVAS DEPROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: O QUE NOS CONTAM SUAS CARTAS - Yoshie Ussami Ferrari Leite / Marta Campos de Quadros 12262
OS SENTIMENTOS, O COTIDIANO E O ENSINO NO CONTEXTO DE PANDEMIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES - Ivany Pinto Nascimento.....12262
OLHARES PSICOSSOCIAIS PARA A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DEHISTÓRIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 - Alessandra David / Rosilene Batista de Oliveira.....12263
25.4.13 PROCESSOS PSICOSSOCIAIS DE EXCLUSÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO – Moderador: Pedro Humberto Faria Campos 12263
DOS PROCESSOS PSICOSSOCIAIS DE EXCLUSÃO: UM ESTUDO SOBRE ASFORMAS SIMBÓLICAS DA VIOLÊNCIA E SEUS EFEITOS - Maria de Fátima Barbosa Abdalla.....12263
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O ASIGNACIÓN UNIVERSAL POR HIJO EM RELAÇÃOÀS PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE COVID-19 - Agustín Villarreal.....12264
A ESCOLA COMO LÓCUS PRIVILEGIADO DE COMBATE À EXCLUSÃO - Pedro Humberto Faria Campos.....12264
25.4.14 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM ESTUDOSDERIVADOS DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE - Moderadora: Maria Núbia Barbosa Bonfim.....12265

ISSN: 2176-1396

RIDEP - REDE INTERNACIONAL DE PESQUISAS SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: AS CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDAD DE SANCTI SPIRITUS – UNISS/CUBA - Vania Maria de Oliveira Vieira / Alberto Matias Gonzales / Marilene Ribeiro Resende 12265
FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS, VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - Adelaide Alves Dias / Cristiane Sousa de Assis 12266
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CURRÍCULO NO DIZER DOS CONCLUINTES E DOS PROFESSORES NO COTIDIANO DE CURSOS DE LICENCIATURA - Maria Núbia Barbosa Bonfim 12266
25.4.15 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: EXPERIÊNCIAS DO CHILE E BRASIL - Moderador: Ricardo Alexandre Marangoni 12267
TENDÊNCIAS DO FINANCIAMENTO PÚBLICO E DILEMAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL CHILENA (1999-2018) - Daniel Reyes Araya 12267
REFLEXÕES ACERCA DO ESPAÇO E AS SUAS REPRESENTAÇÕES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL - José Simões de Almeida Junior 12267
GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DOS DADOS DOPROJETO DA REDE ESTADUAL PAULISTA - Ricardo Alexandre Marangoni 12268
25.5 COMUNICAÇÕES EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO 12269
25.5.1 “É COMO TODOS FALARAM, IMPOSSÍVEL!”: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A MATEMÁTICA 12269
25.5.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ESPECIALISTAS SOBRE A ÓTICA DO MULTICULTURALISMO NA ABORDAGEM DIALÓGICA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 12280
25.5.3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUA RELEVÂNCIA PARA PESQUISAS EM EDUCAÇÃO 12287
25.5.4 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A REPRESENTAÇÃO DE MÃES POR MEIO DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO 12294
25.5.5 ALUNO PROBLEMA - UM SUBPRODUTO DA ÁREA DA SAÚDE E DA PSICOLOGIA 12304
25.5.6 ARTICULANDO CONCEITOS: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA, ENSINO JURÍDICO 12314
25.5.7 AS CULTURAS INDÍGENAS NO PROCESSO HISTÓRICO BRASILEIRO: DO OLHAR OFICIAL PARA A REPRESENTAÇÃO AUTÊNTICA 12323
25.5.8 AS POSSÍVEIS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE VIOLÊNCIAS A PARTIR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES NO COMPLEXO DO SALGUEIRO 12333
25.5.9 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNO-POBRE E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA PRIVADA EM UM BAIRRO PERIFÉRICO DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO-RJ 12343
25.5.10 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE RESILIÊNCIA DE DOCENTES DE GRADUAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARTICULAR 12353
25.5.11 AVALIAÇÃO DOS SUJEITOS DO E NO PROCESSO DE PESQUISA COM TRIAGEM SUCESSIVA EM GRUPOS FOCAIS 12362
25.5.12 CONSCIÊNCIA CORPORAL DE DISCENTES DE ARTES CÊNICAS: RELATO DE UMA PESQUISA FORMATIVA 12372
25.5.13 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR/A NO PERÍODO PANDÊMICO: ESTADO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA PRODUÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS 12382
25.5.14 CONTEXTO, PRESENÇA E PERTINÊNCIA DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS EM SALVADOR/BA 12392
25.5.15 CONTRIBUIÇÕES MÚTUAS DE FOUCAULT E LACAN AO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE: UM ENCONTRO NO CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 12402
25.5.16 CRECHE: O DESAFIO DO DOCENTE NA PRIMEIRA INFÂNCIA 12413
25.5.17 CRIANÇAS E A ELABORAÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES DO CUIDADO EM SAÚDE: A PARTILHA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NAS DIMENSÕES DISCURSIVA E PRÁTICA 12421
25.5.18 DESENVOLVIMENTO PESSOAL E A RELAÇÃO COM CIDADE: POTENCIAL IDENTITÁRIO, CONSTRUÇÃO COGNITIVA E AFETIVA COM O ESPAÇO PÚBLICO 12431

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

25.5.19 DIALOGANDO COM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS POLÍTICAS DOCENTES 12441
25.5.20 DO ENSINO MÉDIO AO FUTURO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS SURDOS DA/NA REGIÃO MARAJOARA 12450
25.5.21 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DE CURSOS DE SECRETARIADO EXECUTIVO 12458
25.5.22 ESCOLA E FUTURO: REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO 12469
25.5.23 ESPAÇO TOPOLÓGICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES AOS ESTUDOS DA PRODUÇÃO SUBJETIVA NA EDUCAÇÃO 12479
25.5.24 ESTA É A “MINHA” ESCOLA? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO SOBRE O PERTENCIMENTO À INSTITUIÇÃO ESCOLAR 12489
25.5.25 FORMAÇÃO ÉTICA NA UNIVERSIDADE: REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA 12499
25.5.26 GRÊMIO ESTUDANTIL: UM ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROTAGONISMO JUVENIL 12510
25.5.27 METÁFORAS E (RE)SIGNIFICAÇÕES: AS NOVAS PRÁTICAS DE PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS 12520
25.5.28 MOVIMENTOS REPRESENTACIONAIS NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PERU E NO BRASIL 12530
25.5.29 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CENÁRIO PÓS-PANDEMIA 12539
25.5.30 O ENSINO DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE 12549
25.5.31 O ESPAÇO SOCIAL DA ESCOLA: COMO ACOLHER E INTEGRAR REFUGIADOS NA PANDEMIA 12559
25.5.32 PIBID NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DA LICENCIATURA 12568
25.5.33 PRÁTICA DOCENTE: TENDÊNCIAS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO E EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 12577
25.5.34 PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES E – POSSÍVEIS – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE POBREZA: CAMINHOS PARA UMA INCLUSÃO DIGITAL? 12584
25.5.35 REFLEXÕES DE PROFESSORES DE UMA ONG DA CIDADE DE SÃO PAULO SOBRE A EDUCAÇÃO SOCIAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 12594
25.5.36 REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA INFANTIL ENQUANTO REPRESENTAÇÃO SOCIAL 12601
25.5.37 REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA PÚBLICA PARA UNIVERSITÁRIOS MATRICULADOS EM CURSOS DE ALTA SELETIVIDADE 12610
25.5.38 REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES: DA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA ÀS POLÍTICAS DE INCLUSÃO 12620
25.5.39 REPRESENTAÇÕES DO INDÍGENA BRASILEIRO EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA 12630
25.5.40 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO DOS PAPÉIS E IDENTIDADE DE GÊNERO 12640
25.5.41 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS APREENDIDAS DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO UNIVERSITÁRIO 12650
25.5.42 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA CIÊNCIA FORENSE: UMA REVISÃO DE LITERATURA 12659
25.5.43 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ADOLESCENTES ESCOLARES SOBRE AUTOLESÃO: SABER QUE SE TEM COM QUEM CONTAR 12666
25.5.44 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFMA SOBRE O QUE COMPETE AO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR 12676
25.5.45 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS SOBRE CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES VOLUNTÁRIOS 12685
25.5.46 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS SOBRE O CENTRO HISTÓRICO DE CUIABÁ/MT: PERSPECTIVAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL 12696
25.5.47 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE SOBRE TECNOLOGIAS ONLINE: UM ESTUDO COM O MÉTODO Q 12707

ISSN: 2176-1396

25.5.48 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE EM PESQUISAS DEPOSITADAS NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES 12717
25.5.49 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INOVAÇÃO POR PROFESSORES DE PEDAGOGIA 12728
25.5.50 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS ACERCA DAS ATIVIDADES INTEGRADORAS 12738
25.5.51 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PEDAGOGAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 12747
25.5.52 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSOR SOBRE O ALUNO ESTRANHO NA SALA DE AULA: O QUE DIZ E SENTE O PROFESSOR 12754
25.5.53 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O AFASTAMENTO SOCIAL 12763
25.5.54 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES PDE-PR EM QUÍMICA SOBRE INICIAÇÃO CIENTÍFICA 12773
25.5.55 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DAS NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS PICTÓRICAS NA CONSTITUIÇÃO DO PESQUISADOR 12784
25.5.56 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO DESEJO DO PROFESSOR E DO ALUNO COMO SER DESEJADO: A SUPOSTA TEORIA DA “PERFEIÇÃO” 12794
25.5.57 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: APROXIMAÇÕES 12805
25.5.58 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PESQUISA QUALITATIVA NAS CIÊNCIAS HUMANAS..... 12814
25.5.59 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ALUNO CANHOTO: DA DISCRIMINAÇÃO À INVISIBILIDADE 12825
25.5.60 RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 02/2019 - BNC FORMAÇÃO: DIÁLOGO ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS DOCENTES 12832
25.5.61 SER DOCENTE DE ENSINO FUNDAMENTAL I NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO PAULO: ELEMENTOS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA 12842
25.5.62 SER PROFESSOR DURANTE A PANDEMIA É 12850
25.5.63 SUBJECTIVE EVIDENCE BASED ETHNOGRAPHY (SEBE) E O ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EXPERIÊNCIA 12859
25.5.64 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÕES E IMAGENS 12869
25.5.65 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: SUA CRIAÇÃO POR SERGE MOSCOVICI E AS CONTRIBUIÇÕES DE DENISE JODELET 12879
25.5.66 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ENFOQUE TÉCNICO, METODOLÓGICO E EPISTEMOLÓGICO 12888
25.5.67 TERMINOLOGIAS AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOCIAL NOS EDITAIS DE CONCURSO PÚBLICO NAS REGIÕES METROPOLITANAS DO PARANÁ: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DE PIERRE BOURDIEU 12899
26. EIXO SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO 12908
26.1 DESCRIÇÃO DO EIXO SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO 12908
26.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO 12908
26.3 PALESTRAS EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO 12909
26.3.1 EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E DIREITOS HUMANOS: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO E COMO PRÁTICA POLÍTICA E SOCIAL DE HUMANIZAÇÃO – César Nunes 12909
26.3.2 O PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE E SEUS DESAFIOS – Antonio Cabral Neto12909
26.3.3 ASPECTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL – Jefferson Mainardes 12910
26.4 MESAS-REDONDAS EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO 12911
26.4.1 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA - POLÍTICAS, AÇÕES E DESAFIOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA – Moderadora: Maria de Lourdes Pinto de Almeida 12911
INSTRUMENTOS INSTITUCIONALES DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL – Maria Veronica Leiva Guerreiro 12911

INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNICAMP NO SÉCULO XXI: INSPIRAÇÕES, ESPAÇOS E TEMPOS – Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira 12911
A MOBILIDADE ACADÊMICA: O DESAFIO DA UFSM NA CONSOLIDAÇÃO DE UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS- GRADUAÇÃO – Rosane Carneiro Sarturi 12912
26.4.2 PROJETO DE VIDA E JUVENTUDES: DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E TRABALHO – Moderadora: Sandra Mattar Diaz 12913
PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FUTUROS EM DISPUTA – Alexandre Barbosa Pereira 12913
JUVENTUDES, DIREITOS HUMANOS E A DIVERSIDADE SOCIAL NA ESCOLA – Regina Bley..... 12913
VIOLÊNCIA E DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS – Cezar Bueno de Lima 12914
26.4.3 DESAFIOS E IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM TEMPOS DE RETROCESSOS – Moderadora: Vanessa Campos de Lara Jakimiu 12914
O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE DISPUTAS: O COLETIVO HUMANIDADES COMO MOVIMENTO DE PROFESSORES PELA DEFESA DA ARTE, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ – Edimara Domingues de Oliveira 12914
A SOCIOLOGIA NOS CURRÍCULOS DOS ESTADOS APÓS A (CONTRA) REFORMA INICIADA EM 2016: COMO ENTENDER, SOBREVIVER E RESISTIR? – Ileizi Luciana Fiorelli Silva .. 12915
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO, PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA E PARA A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE – Monica Ribeiro da Silva 12915
26.5 COMUNICAÇÕES EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO 12916
26.5.1 A APROPRIAÇÃO DO CONCEITO CAPITAL CULTURAL, DE PIERRE BOURDIEU, NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS ÚLTIMOS 20 ANOS 12916
26.5.2 A EDUCAÇÃO A PARTIR DO CAPITAL HUMANO 12925
26.5.3 A EDUCAÇÃO COMO FENÔMENO SOCIAL PARA ÉMILE DURKHEIM 12935
26.5.4 A INFLUÊNCIA DO CAPITAL CULTURAL EM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: APONTAMENTOS A PARTIR DA COMPREENSÃO DE DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO PARANÁ 12942
26.5.5 A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 PELAS LENTES DE FLORESTAN FERNANDES..... 12951
26.5.6 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL ATUALMENTE: UMA CRÍTICA SOCIOLÓGICA 12961
26.5.7 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DO JOVEM DA ESCOLA PÚBLICA 12971
26.5.8 CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DE PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA 12981
26.5.9 CRIMINALIDADE, MÍDIA E CONTROLE SOCIAL. UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ADOLESCENTES E JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE 12992
26.5.10 DA EXPECTATIVA À REALIDADE: OS AVANÇOS LEGAIS E SOCIAIS PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA 13003
26.5.11 DILEMAS DOS JOVENS DIANTE DO MUNDO DO TRABALHO NA ATUALIDADE 13013
26.5.12 ECOSSISTEMAS COMUNICACIONAIS EM SOCIOEDUCAÇÃO 13023
26.5.13 EDUCAÇÃO E SOLIDARIEDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA 13030
26.5.14 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR A PARTIR DA VOZ DOS EVADIDOS.. 13040
26.5.15 O CONCEITO HABITUS, DE BOURDIEU, NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS ÚLTIMOS 20 ANOS 13048
26.5.16 O ESPAÇO ESCOLAR E A SOCIEDADE EM “VIGIAR E PUNIR” E EM “JOGOS VEROZES”: UMA REFLEXÃO 13058
26.5.17 O MULTICULTURAISMO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA 13068
26.5.18 O OLHAR DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA SOBRE O “NOVO ENSINO MÉDIO” 13078
26.5.19 O PERFIL DO COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS 13087
26.5.20 O PROTAGONISMO JUVENIL NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 13097

26.5.21 OS ENTRELACES ENTRE OS DESAFIOS DE UMA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DEMOCRÁTICA COM OS DESAFIOS DA MANUTENÇÃO DO SISTEMA DEMOCRÁTICO NO BRASIL 13106
26.5.22 OS IMPACTOS QUE A PANDEMIA COVID-19 CAUSOU NO ESTUDANTE E SUAS FAMÍLIAS NA CIDADE DE NOVA BANDEIRANTES-MT 13116
26.5.23 PROJETO “ESCOLA E FAMÍLIA – INSTITUIÇÕES CORRESPONSÁVEIS NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS”: CONSTRUINDO A TRANSVERSALIDADE 13124
26.5.24 REDES DIALÓGICAS REDEFININDO AMBIENTES PEDAGÓGICOS PARA FORMAÇÃO DE COMUNIDADES EDUCATIVAS 13135
26.5.25 RELEVÂNCIA ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS 13145
26.5.26 REUNIÃO DE PAIS EM FOCO: FATORES DE DISTANCIAMENTO NA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA 13154
26.5.27 SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE ZYGMUNT BAUMAN 13163
26.5.28 UMA LEITURA ELIASIANA DA REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DOS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS 13171

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

I. APRESENTAÇÃO

O EDUCERE – Congresso Nacional de Educação - é um evento realizado a cada dois anos, com o objetivo de promover reflexões sobre formação, prática e pesquisa educacionais num contexto globalizado, diversificado e com forte demanda por transformação, qualidade e justiça social.

Os congressos são espaços de debate, de crítica, de reflexão, lugar de ideias em ebulição, de gestão de novos projetos e parcerias. Os encontros proporcionados pelos eventos fortalecem o compartilhamento e as inspirações, ressignificam e democratizam os espaços e ampliam o tempo da educação, do pensamento, da crítica e da ação coletiva.

O tema "INSPIRAÇÕES, ESPAÇOS E TEMPOS DA EDUCAÇÃO" é fortemente marcado por todas as mudanças que vivenciamos em decorrência da pandemia e que tanto alterou nossas vidas. Nesses tempos de obscurantismo e de ataque frontal à ciência, à tecnologia e à educação, é ainda mais imperativo o que sejam agregadas e fortalecidas as reflexões e as parcerias.

Nesse XV EDUCERE, ocorre mais uma vez a parceria com o VI Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e o VIII Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO). Incluindo a parceria com mais dois eventos em 2021 o III Encontro de Utilizadores de Software ATLAS.Ti e o Simpósio Centenário Paulo Freire. São eventos voltados à participação de professores da educação superior e da educação básica, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação nacionais e internacionais.

Na edição 2021, o XV EDUCERE realizado de 27 a 30 de setembro, inaugura a modalidade online do evento, com a qualidade de sempre, preza pela formação, pela divulgação e democratização do conhecimento científico.

Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE

O Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE) foi idealizado pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) da Fundação Carlos Chagas e tem como objetivo difundir e aprofundar investigações científicas no âmbito da educação por meio do estudo da teoria das representações sociais em articulação com outros referenciais teóricos e metodológicos de modo a analisar e refletir sobre processos educacionais.

Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/CÁTEDRA UNESCO

O Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/Cátedra UNESCO) tem o propósito amplo de promover a reflexão acerca da formação de profissionais da educação e conta com o apoio da Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente abrigada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Ao congregar pesquisas dedicadas à temática, o evento visa promover a compreensão de fatores que propiciam o bom desempenho profissional em distintas esferas educacionais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

III Encontro de Utilizadores do Software ATLAS.ti

O encontro tem a finalidade de promover o compartilhamento de experiências entre pesquisadores das diversas áreas com a análise da dados qualitativos utilizando como ferramenta o software ATLAS.ti.

Em 2018 foi realizado o I Encontro de Utilizadores do Software ATLAS.ti. O evento ocorreu em decorrência da inauguração do I Laboratório de Análise de Dados Qualitativos com o apoio do software ATLAS.ti da América Latina, uma parceria entre a PUCPR e ATLAS.ti. O I Encontro foi uma oportunidade de mapear, em todo o Brasil, possíveis parceiros para trocas de experiências relacionadas ao uso do software e na formação em pesquisa para a análise qualitativa. No II Encontro de Utilizadores do Software ATLAS.ti (2020), realizado em formato virtual, verificou-se os resultados dos compartilhamentos da primeira edição, com excelentes experiências apresentadas por estudantes de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado.

Em sua terceira edição, renovamos a expectativa de construção de uma rede colaborativa entre os utilizadores do software ATLAS.ti, ampliando as discussões e potencializando a preparação de nossos pós-graduandos para o uso de softwares nas pesquisas qualitativas e incentivando inclusive os graduandos à compartilharem suas aprendizagens nas pesquisas de iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso nas quais experimentaram o uso do software!

Simpósio Centenário Paulo Freire

Na ocasião do centenário de nascimento de Paulo Freire (1921-2021), em 19 de setembro de 2021, na semana anterior à realização do XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 2021, destacamos a importância de sua obra e trajetória no cenário nacional e mundial da Educação. Esta é uma forma de homenageá-lo nos 100 anos do seu nascimento como humanista, filósofo, pedagogo, andarilho da esperança, da liberdade e impulsionador da dialogicidade, eixo fulcral de sua práxis. Destarte, estamos existencializando-o e demonstrando a vigência e atualidade de sua pedagogia da libertação integral do ser humano, que impulsiona a vocação humana de ser mais.

O intuito de reinventar Paulo Freire, 100 anos após o seu nascimento, aposta na história como possibilidade e no diálogo criador e criativo, como a exigência fundamental para a construção de novas pontes da solidariedade cosmopolita, que se sobreponham aos famigerados discursos de ódio, que alçam os muros do egoísmo, da divisão, do fechamento e da radicalização.

O que nos moveu a impulsionar o SIMPÓSIO PAULO FREIRE, no interior do XV EDUCERE-2021 é a renovação da esperança de dias melhores e do sonho de outro mundo possível: “o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz”; conforme destacou Paulo Freire em 1992 ao escrever a Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Evidentemente, se faz necessário a hermenêutica da história no sentido freireano.

No conjunto de sua obra, a história torna-se dialética porque Freire a utiliza para distinguir o presente, enquanto dado e, o presente enquanto portador de possibilidades de emancipação e de esperança. Depreende-se daqui que Paulo Freire não é apenas

um homem do presente; é também um homem do futuro. Eis o motivo por que vale à pena continuar lendo e investigando-o, 100 anos depois do seu nascimento: este tesouro do Brasil, patrono da educação brasileira, profeta do sonho de outro mundo possível e educador do mundo. Para findar essa apresentação do referido Simpósio Paulo Freire, no contexto do XV EDUCERE-2021, nos remetemos a uma frase publicada no recente Wiley Handbook of Paulo Freire, editado por Carlos Alberto Torres em 2019, que sintetiza a suma importância dele no cenário mundial: “na Pedagogia, hoje, podemos estar com Freire ou contra Freire, mas não sem Freire”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

II. COMISSÕES ORGANIZADORAS

COMISSÃO CENTRAL

Ericson Savio Falabretti
Decano da Escola de Educação e Humanidades-
PUCPR - Brasil
Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCPR - Brasil
Daniele Saheb Pedroso
Coordenadora do Curso Pedagogia
PUCPR - Brasil
Ana Maria Eyng
Coordenação do XV EDUCERE
PUCPR - Brasil
Reginaldo Rodrigues da Costa
Coordenação do XV EDUCERE
PUCPR- Brasil
Clarilza Prado de Sousa
Coordenadora do V SIRSSE
PUC/SP - Brasil
Lucia Villas Bôas
Coordenadora do VII SIPD- Cátedra UNESCO
CIERS-ed/FCC/UMESP - Brasil
Adelina Novaes
Coordenação do V SIRSSE
FCC/ UNICID -São Paulo/Brasil

COMISSÃO EXECUTIVA

Ana Maria Eyng
Reginaldo Rodrigues da Costa
Luciano Cardoso
Maria Solange Krauss Simões
Solange Helena Corrêa
Thais Lucia Costa
Ligia Daniele de Abrao Vianna
Thiago Jose Stinghen
Laueni Ramos Padilha
Felipe Matheus de Paula Dias
Sandra Mara de Lara

COMISSÃO CIENTÍFICA (COORDENAÇÃO)

Ana Maria Eyng
Reginaldo Rodrigues da Costa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

III. PROGRAMAÇÃO

QUADRO GERAL DA PROGRAMAÇÃO

Dias	27/09	28/09	29/09	30/09
Manhã		8h30min – 9h50min **14 Palestras** organizadas por eixos 10h – 12h **15 Mesas-Redondas** organizadas por eixos	8h30min – 9h50min **11 Palestras** organizadas por eixos 10h – 12h **15 Mesas-Redondas** organizadas por eixos	8h30min – 9h50min **12 Palestras** organizadas por eixos 10h – 12h **16 Mesas-Redondas** organizadas por eixos
Tarde	14h-16h **10 Rodas de conversa** Reuniões de grupos e redes de pesquisa 16h30min – 17h30min **31 Conversa com autores** - Lançamentos de livros	14h-16h Sessão de comunicação I **272 comunicações** 16h18h Sessão de comunicação II **283 comunicações**	14h-16h Sessão de comunicação III **256 comunicações** 16h18h Sessão de comunicação IV **278 comunicações**	14h -16h Sessões de comunicações V **257 comunicações** 16h30min-18h **Conferência de encerramento**
Noite	18h30min – 19h Cerimônia De Abertura 19h – 20h30min **Conferência de Abertura**	18h – 19h20min **11 Palestras** organizadas por eixos 19h30min- 21h30min **15 Mesas-Redondas** organizadas por eixos	18h – 19h20min **13 Palestras** organizadas por eixos 19h30min- 21h30min **16 Mesas Redondas** organizadas por eixos	18h- 19h30min Mesa de encerramento

GRANDES CONFERÊNCIAS

Data/horário	**CONFERÊNCIAS**
Dia 27/09 19h – 20h30min	**Conferência de Abertura** QUE INSPIRAÇÕES? QUE ESPAÇOS? QUE IDENTIDADES DOCENTES EDUCADORAS? EM TEMPOS DE PANDEMIA POLÍTICA **Miguel González Arroyo** - Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG Moderador: **Ericson Savio Falabretti - PUCPR**
Dia 30/09 16h30min-18h	**Conferência de Encerramento** A INSPIRAÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES: UMA TRAMA CONCEITUAL FREIREANA CENTRADA NA FORMAÇÃO PERMANENTE **Ana Maria Saul** – PUCSP Coordenadora da Cátedra UNESCO Paulo Freire Moderador: **Peri Mesquida** - PUCPR

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

PROGRAMAÇÃO DIA 27

Dia 27/09 das 14h às 16h

	RODAS DE CONVERSA	Eixo
1	Título: **Reunião do Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Educação Ambiental** Promotores: **PUCPR e UFPR** Coordenador: **Adriana Kataoka**	Educação Ambiental
2	Título: **Reunião do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – Secretaria Estadual do Paraná.** Promotores: **CBCE - PR** Coordenador **Marcos Ruis da Silva**	Educação Física e Arte: contextos e práticas educativas
3	Título: **Apresentando as experiências do projeto Connect** Promotores: **Rede RRI Brasil - Connect** Coordenador: **Patricia Lupion Torres**	Educação, Tecnologia e Comunicação
4	Título: **Reunião da ANFOPE Regional Sul** Promotores: **Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE** Coordenadora: **Márcia Hobold**	Formação de Professores
5	Título: Reuniões e Redes de Pesquisa: **Sociedade Brasileira de História da Educação. (SBHE)** Promotores: **Rosa Fátima Souza Chaloba**. Universidade Estadual Paulista – UNESP Coordenador: **Rosa Fátima Souza Chaloba** Presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação (gestão atual)	História da Educação
6	Título: Simpósio **Centenário do Nascimento de Paulo Freire: diálogo entre freireanos e freireanas formados (as) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR com ênfase nas atuais pesquisas e produções.** Promotores: **Peri Mesquida, Miriam Furlan Brighente, Juliana Battistus Mateus Ferreira, Kellin Inocêncio e Valdir Borges** Coordenadores: **Peri Mesquida, Valdir Borges e Miriam Furlan Brighente** - PUCPR	Paulo Freire e a Educação
7	Título: **23ª Reunião Técnica dos Grupos de Pesquisa Associados ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação e à Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente** Promotores: **EDUCERE/FCC** Coordenadora: **Adelina Novaes; Lúcia Villas Bôas**	Representações Sociais e Educação
8	Título: **Currículo, discursos e práticas escolares** Promotores: **Ricardo Santos Chiquito, Marcel Francis D'Angio Engelberg, Marcel lucef Hamed, Sandra Regina Brito de Macedo** Coordenador: **Cecília Hanna Mate**	Currículo
9	Título: Bem-estar, Direitos Humanos e Educação Promotores: **Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores; Plataforma Humanitária: Educação, Saúde e Direitos Humanos; Cátedra Unesco Juventude, Educação e Sociedade; Rede internacional TOGETHER; Centro Marista de defesa da Infância; Observatório de Juventude PUCPR; Red Interamericana Marista Corazón Solidario** Coordenação: Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores – PPGE/PUCPR.	Educação e Direitos Humanos
10	Título: Desafios da formação de professores e internacionalização Promotores: **Paulo Octávio Mussi Augusto – American Academy; Cauê Kruger - Agente de Internacionalização da EEH; Reginaldo Rodrigues da Costa – Coordenador Institucional do Residência Pedagógica; Clayton Fernandes – Coordenador Institucional do PIBID; Rodrigo**	Escola de Educação e Humanidades PUCPR

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	Queiroz da Silva Reis - Coordenador do PUCPR Idiomas; Acadêmicos do Curso de História: Maria Luisa Cordeiro e André Victor Miotto Neves. Coordenação: Escola de Educação e Humanidades PUCPR	

Dia 27/09 das 16h30 às 17h30

	CONVERSA COM OS AUTORES – LANÇAMENTOS DE LIVROS
L01	**Obra:** Identidade e prática docentes: percursos e apropriações conceituais **Autor (es)**: André Augusto Diniz Lira e Lúcia Villas Bôas **Editora:** Elaborada por Ana Maria de Souza CRB-8/5580 – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Bamp
L02	**Obra**: Mundos sem fronteiras representações sociais e práticas psicossociais **Autor(es):** Adriane Roso, Pedrinho A. Guareschi, Aline R. C. Hernandez, Adelina Novaes, Aline Accorssi e Camila dos Santos Gonçalves **Editora:** ABRAPSO
L03	**Obra:** Paulo Freire em diálogo **Autor (es)**: Darcísio Natal Muraro, André Luiz Borges da Silva **Editora:** Editora Recriar
L04	**Obra:** O Ensino de Filosofia na Educação Básica **Autor (es)**: Darcísio Natal Muraro, Claudiney José De Sousa e Lilian Cantelle **Editora:** Grupo Átomo e Alínea
L05	**Obra:** Saber Tecnológico: a construção dos saberes docentes à luz da epistemologia da complexidade **Autor (es)**: Marilete Terezinha Marqueti de Araújo e Ricardo Antunes De Sá **Editora:** Editora Appris
L06	**Obra:** Avaliação de políticas e políticas de avaliação: a Educação Superior em perspectiva **Autor (es)**: Maria Lourdes Gisi **Editora:** Editora Appris
L07	**Obra:** Complexidade e formação de professores: tessituras possíveis **Autor (es)**: Ettiène Guérios, Heliza Góes e Anderson Góes (Org) **Editora:** Editora Pedro & João
L08	**Obra:** Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Infantil **Autor (es)**: Ilze Maria Coelho Machado **Editora:** Editora Appris
L09	**Obra:** As vozes das/dos docentes na contemporaneidade: ensaiando vivências na humanidade **Autor (es)**: Carlos Mometti (Org.) **Editora:** Dialética
L10.2	**Obra:** Educação e Direitos Humanos: desafios, diálogos e práticas **Autor (es)**: Mônica Luiza Simião Pinto; Ana Maria Eyng; Marcelo Estevam (Org.) **Editora:** Editora IFPR **Obra:** O direito à educação de qualidade social: desafios das políticas e das práticas no contexto escolar **Autor (es)**: Thais Pacievitch; Ana Maria Eyng **Editora:** Editora Appris
L11	**Obra:** Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática **Autor (es)**: Andressa Graziele Brandt; Nadja Regina Sousa Magalhães; Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva **Editora:** Editora Bagai
L12	**Obra:** Formação do professor de educação física: coerências e incoerências **Autor (es)**: José Jailton da Cunha **Editora:** Editora de Castro/temática editora
L13.4	**Obra:** Paulo Freire: (re)leituras e práticas **Autor (es)**: Evelyn de Almeida Orlando e Peri Mesquida **Editora:** Editora Fi

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	Obra: Intelectuais e Educação: contribuições teóricas à História da Educação **Autor (es)**: Evelyn de Almeida Orlando e Peri Mesquida **Editora:** Editora Fi **Obra:** Os manuais de catecismo na História da Educação: a Coleção Monsenhor Álvaro Negromonte e a Escola Nova Católica no Brasil. **Autor (es)**: Evelyn de Almeida Orlando **Editora:** Editora Appris **Obra:** Os dias em que Paris ficou em silêncio: memórias em fotografia do cotidiano na pandemia de COVID-19 **Autor (es)**: Evelyn de Almeida Orlando **Editora:** Editora Fi
L14	**Obra:** Representações Sociais: Portfólio e Avaliação Educacional **Autor (es)**: Vania Maria de Oliveira Vieira; Clarilza Prado de Sousa **Editora:** Editora Appris
L15	**Obra:** Metodologias ativas e geografia: reflexões e ações possíveis sobre a migração e pessoas em situação de rua **Autor (es)**: Jussara Costa; Rozane Zaionz **Editora:** PUCPRess
L16	**Obra:** ELES JÁ VÊM ASSIM: Representações Sociais de Pobreza e Identidade Socioprofissional Docente **Autor (es)**: Arthur Vianna Ferreira; Saúde Simão Dias **Editora:** Autografia
L17	**Obra:** Estágio curricular supervisionado em filosofia: análises a partir das percepções de licenciandos e de professores **Autor (es)**: Fábio Antônio Gabriel **Editora:** Editora Bagai
L18	**Obra:** A prática da docência jurídica **Autor (es)**: Juliana Xavier Ribeiro e Simone Pilotto (Org.) **Editora:** Edição do autor
L19	**Obra:** Formação de professores: referenciais teóricos e metodológicos internacionais **Autor (es)**: Susana Soares Tozetto (Org) **Editora:** Intersaberes
L20	**Obra:** Tecnologias digitais e o ensino da língua portuguesa e inglesa: abordagens de questões do cotidiano social **Autor (es):** Rafaela Costa Bueno; Rozane Zaionz **Editora:** PUCPRess
L21	**Obra:** A ideologia do branqueamento que opera nas telenovelas brasileiras nos anos 2017, 2018 e 2019 **Autor (es):** Sergio Luis Nascimento e Giovanna Beatriz. **Editora:** PUCPRess
L22	**Obra:** Corpos negros, linguagens brancas: o mito da boa-aparência **Autor (es):** Denise Maria Soares Lima **Editora:** Editora Appris
L23.2	**Obra:** Jardim secreto: educação como desejo de liberdade na diáspora africana **Autor (es):** Alexandra Lima da Silva **Editora:** Mauad X **Obra:** Celular **Autor (es):** Xandra Lia **Editora:** Priscila Paula
L24	**Obra:** Território de Marca: Fraternidades Leigas Dominicanas do Brasil **Autor (es):** Maria de Lourdes Leal dos Santos, Ana Beatriz Menezes, Cássia Roberta Arantes Campos, Fr. Franklim Drumond Op, Isaura Yuko Miyamoto Miike, Maria Célia Zaros Marchesin, Maria Antonieta Degani Natariani, Nanci Silva. **Editora:** Editora Gráfica Pinti
L25	**Obra:** O Infiltrado: Benedicto Galvão- a trajetória do primeiro presidente negro da OAB/SP (1881-1943)

	Autor (es): Keila da Silva Santos Rodrigues **Editora:** Editora Appris
L26	**Obra:** A vovó que não sabia fazer bolo e sua netinha Angelina **Autor (es):** Neide Pena e Angelina Pires Pena Cária **Editora:** Copiart Editora
L27	**Obra:** Pensar Bem na Educação Infantil/ Cultura Digital/ Interfaces da Gestão Escolar **Autor (es):** Eduardo Gasperoni de Oliveira (Org.) **Editora:** Brasil Publishing

ISSN: 2176-1396

PROGRAMAÇÃO DIA 28

Dia 28/09 das 8h30 às 9h50

	PALESTRAS	Eixo
1.	**Assegurar o bem-estar no presente, respeitando o direito das futuras gerações** Palestrante: **Samuel Thirion** – Secretário Geral da Rede Internacional TOGETHER Moderador: **Valdenir Batista Veloso** – CAISAN/PR - PUCPR	Educação e Direitos Humanos
2.	**Educação física escolar em Portugal em tempos de pandemia** Palestrante: **Daniel Marinho** – Universidade da Beira Interior, UBI – Portugal Moderador: **Paulo Cesar de Barros** – PUCPR	Educação Física e Arte: contextos e práticas educativas
3.	**Disciplinas escolares e os desafios da ciência como formação** Palestrante: **Maria Auxiliadora Schmidt** – UFPR Moderadora: **Adriana Mocelim** – PUCPR	Disciplinas Escolares, Cultura e Saberes
4.	**Pedagogia Ecossistêmica e a Pedagogia da Esperança: dialogando com Paulo Freire e Edgar Morin** Palestrante: **Maria Cândida Moraes** – Universidade Católica de Brasília Moderadora: **Marilda Aparecida Behrens** – PUCPR	Educação, Complexidade e Transdisciplinaridade
5.	**Governo colérico e formação parresiástica** Palestrante: **Claudio Almir Dalbosco** - UPF Moderador: **Juliano Peroza** - IFPR	Filosofia da Educação
6.	**Desenvolvimento profissional na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: ações formativas para uma cidade educadora** Palestrante: **Maria Sílvia Bacila** – UTFPR / SME Moderadora: **Sueli Pereira Donato** – UNINTER	Formação de Professores
7.	**A contribuição do histedbr para a formação de professores** Palestrante: **José Claudinei Lombardi** – UNICAMP Moderadora: **Maria Elisabeth Blanck Miguel** – PUCPR	História da Educação
8.	**A genealogia do pensamento freireano no exterior.** Palestrante: **Sandro Rodrigo de Barros** - Michigan State University -MSU Moderadora: **Miriam Furlan Brighente** - Eastern Michigan University - EMU	Paulo Freire e a Educação
9.	**Avaliação da qualidade do ensino superior na suíça** Palestrante: **Isabel Voirol-Rubido** – Universidade de Genebra/Suíça Moderadora: **Maria Lourdes Gisi** – PUCPR	Políticas e Avaliação da Educação
10.	**La configuración de las relaciones de poder en la producción politico-educativa: un estudio a partir de los procesos de regulación en educación**. Palestrante: **Nora Krawczyk** - Faculdade de Educação/Unicamp/São Paulo/Brasil Moderadora: **Cecilia Bocchio** - Universidad Nacional de Córdoba, Argentina	Políticas Educacionais na América Latina
11.	**O papel social da universidade e seus desafios** Palestrante: **Antonio Cabral Neto** – UFRN Moderadora: **Vanessa Campos de Lara Jakimiu** – UNESPAR	Sociologia da Educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

12.	**Sociedades contra vírus: o olhar das representações sociais** Palestrante: **Themis Apostolidis** - Université de Provence - Laboratoire de Psychologie Sociale, Aix-Marseille Université, França Moderadora: **Clarilza Prado de Sousa** – PUCSP	Representações Sociais e Educação
13.	**Os Sete Saberes necessários para mudança climática** Palestrante: **Alfredo Pena-Veja** – Centre Edgar Morin (EHESS/CNRS) Moderadora: **Daniele Saheb Pedroso** – PUCPR	Educação Ambiental
14.	**Docência e alfabetização: um diálogo com Paulo Freire** Palestrante: **Lourival José Martins Filho** – UDESC Moderadora: **Adriana Regina Sanceverino** – UFFS	Alfabetização e Letramento

Dia 28/09 das 10h às 12h

	MESAS-REDONDAS	Eixo
1.	**Direitos humanos, contextos humanitários e cultura de paz** Moderadora: **Ana Maria Eyng** – PUCPR Palestra 1 **Direito internacional, direito à educação e cplp: um problema humano ou uma questão humanitária?** **João Casqueira Cardoso** – UFP- PT Palestra 2 **Educar para a paz em tempos difíceis** **Nei Alberto Salles Filho** – UEPG Palestra 3 **Educação para a paz: teoria e prática** **Roberto Sabatella Adam** – UFPR/PUCPR	Educação e Direitos Humanos
2.	**Diálogo sobre a ecologia dos saberes docentes** Moderadora: **Marilda Aparecida Behrens** – PUCPR Palestra 1 **Ecologização dos saberes docentes** **Edna Liz Prigol** – PUCPR Palestra 2 **A incerteza como saber docente** **Liliam Maria Born** – FAEL Palestra3 **Os saberes necessários para a docência universitária na visão de licenciandos** **Kelen dos Santos Junges** – UNESPAR/UV – e **Micheli Sudul Marafigo** – UNESPAR/UV	Educação, Complexidade e Transdisciplinaridade
3.	**Profissão professor(a): perspectivas internacionais de gênero** Moderadora: **Evelyn de Almeida Orlando** – PUCPR Palestra1 **Ser professora em Portugal: representações, percursos e identidades** **Maria João Mogarro** – Universidade de Lisboa Palestra 2 **Reflexiones sobre las desigualdades de género y resistencias feministas de las maestras mexicanas** **Oresta López Pérez** – El Colegio de San Luis, Centro Público de Investigación del CONACYT de México	Educação, Gênero e Diversidade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4.	**Perspectivas sobre ética e formação humana na contemporaneidade**. **Moderador: Cláudio Bertotto** – IFC Palestra 1 **Educação ética: a criação de si e o reconhecimento do outro** **Nadja Hermann** – UFRGS Palestra2 **Diferença, ética e inclusão escolar** **Pedro Angelo Pagni** – FFC Palestra 3 **Heráclito, ética e o diagnóstico da sociedade dormente**. **Samuel Mendonça** – PUC Campinas/CNPq	Filosofia da Educação
5.	**Formação e prática dos professores universitários em tempos pandêmicos** Moderadora: **Pura Lúcia Oliver Martins** – PUCPR Palestra 1 **O que é ser professor universitário hoje** **Miguel Ángel Zabalza** – Universidade de Santiago de Compostela - Espanha Palestra 2 **Cenários de aprendizagem na prática do professor universitário nos tempos atuais** **João Piedade** – Universidade de Lisboa – Portugal Palestra 3 **Perspectivas (não tão novas) sobre o Contexto do Docente Universitário Pós-2020** **Luana Priscila Wunsch** – UNINTER	Formação de Professores
6.	**Paulo Freire: a história de vida, a época vivida e a obra praxisada** Moderador: **Grégori de Souza** – PUCPR Palestra 1 **As implicações entre política, democracia, educação e liberdade em Paulo Freire** **Juliana Battistus Mateus Ferreira** – PUCPR – SMEC Palestra 2 **A práxis freireana na pedagogia do oprimido** **Valdir Borges** – PUCPR Palestra 3 **Paulo Freire: o andarilho dos sonhos possíveis** **Peri Mesquida** – PUCPR	Paulo Freire e a Educação
7.	**Políticas de educação superior: acesso e avaliação** Moderadora: **Fabiana Andrea Barbosa Kastelijns** – UEPG (PR) Palestra 1 **Políticas de avaliação da educação superior** **Maria Lourdes Gisi** – PUCPR Palestra 2 **Avaliação na educação superior: (des)integração da graduação e pós-graduação** **Alexandre Godoy Dotta** Palestra 3 **O impacto da desigualdade social e os entraves da pandemia da COVID-19 para o acesso à educação superior por meio do ENEM** **Marcos José Zablonski** – PUCPR	Políticas e Avaliação da Educação

ISSN: 2176-1396

8.	**Internacionalização da Educação Superior em tempos de pandemia** Moderadora: **Maria de Lourdes Pinto de Almeida** – UNOESC Palestra 1 **Instrumentos institucionales de cooperación internacional** **Maria Veronica Leiva Guerreiro** – PUC VALPARAÍSO Palestra 2 **Internacionalização na Unicamp no século XXI: Inspirações, espaços e tempos** **Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira** – UNICAMP Palestra 3 **A mobilidade acadêmica: O desafio da UFSM na consolidação de uma política institucional de internacionalização da pós-graduação** **Rosane Carneiro Sarturi –** UFSM	Sociologia da Educação
9.	**Políticas públicas para a educação no Brasil: desafios e perspectivas** Moderador: **Gílian Cristina Barros** – SEED Palestra 1 **Formação Docente no Brasil: uma reflexão a partir das políticas públicas pós-LDB de 1996** **Adilson Luiz Tiecher** – SEED Palestra 2 **Reforma do Ensino Médio: o lugar da aprendizagem histórica** **Geyso Dongley Germinari** – UNICENTRO Palestra 3 **Educação de plataforma e benchmarking: avaliação, indicadores e as chamadas "boas práticas"** **Mário Luiz Neves de Azevedo** – UEM	Políticas Públicas e Gestão Da Educação
10.	**Pedagogia emancipadora: a escola tem sua palavra** Moderadora: **Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros** – Instituto Federal Campus de Presidente Epitácio – **Rúbia Cristina Cruz** – UNICAMP Palestra 1 **Experiências da Infância numa escola emancipadora** **Ana Moreira** – Instituição: Escola da Ponte (Portugal) Palestra 2 **A virada pedagógica da escola no sec. XXI. É agora? Senão quando?** **Luzia Lima-Rodrigues** – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (Portugal) Palestra 3 **Experiências e práticas na Escola da Educação Infantil** **Ana Flávia Valente Teixeira Buscariolo** – Instituição: EMEF-Campinas	Educação das Infâncias
11.	**Potencialidades da teoria das representações sociais nos estudos com e sobre crianças** Moderadora: **Daniela B. S. Freire Andrade** – UFMT Palestra 1 **O pensamento polifásico e a construção do conhecimento social sobre, pelas e com as crianças no âmbito das pesquisas em representações social** **Daniela B. S. Freire Andrade** – UFMT Palestra 2	Representações Sociais e Educação

ISSN: 2176-1396

	A criança como ator social: interações e representações de si na perspectiva de Chombart de Lawe **Rita de Cássia Pereira Lima** – Unesa-RJ Palestra 3 **A criança como construtora de sentidos: contribuições da teoria das representações sociais** **Edna Maria Querido de Oliveira Chamon** – UNITAU	
12.	**Valores, ética e representações sociais: diálogos com a educação** Moderadora: **Anamérica Prado Marcondes** – PUC-SP Palestra 1 **A dimensão ética do ser docente** **Maria Paula Carreras** – Universidad Nacional de Tucumán (UNT) Palestra 2 **Representações sociais e valores: o que revela a produção de conhecimento na educação** **Anamérica Prado Marcondes/Clarilza Prado de Sousa** – PUC-SP Palestra 3 **Representações sociais da tolerância/intolerância para jovens do ensino médio público** **André Felipe Costa Santos/ Clarilza Prado de Sousa** – PUC-SP	Representações Sociais e Educação
13.	**Perspectivas epistemológicas e uso do ATLAS.ti** Moderadora: **Beatriz Maria Zoppo** – PUCPR Palestra 1 **A pesquisa etnográfica e o uso do ATLAS.ti** **Rosane Nicola** – PUCPR Palestra 2 **A Hermenêutica e a utilização do software ATLAS.ti** **Elaine Forte** – UFSC Palestra3 **A Fenomenologia e o uso do software ATLAS.ti** **Leidy Gabriela Ariza** – Universidad Pedagógica Nacional UPN (Bogotá – Colômbia)	Pesquisa Qualitativa em Educação
14.	**Contribuições de diferentes estudos para o campo da Educação Ambiental: Freire, Espinosa e a Pedagogia Waldorf** Moderador: **Josmaria Lopes de Morais** – UTFPR Palestra 1 **Educação Ambiental Freiriana – contribuições de Paulo Freire ao campo da Educação Ambiental** **Ivo Dickmann** – UNOCHAPECÓ Palestra 2 **Contribuições da filosofia de espinosa para o campo da Educação Ambiental** **Zemilda Weber Nacimento dos Santos** – Secretaria de Educação de Camboriú (SC) Palestra 3 **Contribuições da Pedagogia Waldorf para o campo da Educação Ambiental** **Valeria Ghisloti Iared** – UFPR	Educação Ambiental
15.	**Educação Científica na prática** Moderadora: **Alexandra Okada** – The Open University Palestra 1	Educação, Tecnologia e Comunicação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	Pesquisa, design e mudança educacional e sua articulação com a pesquisa e inovação responsáveis no ensino de ciências e saúde **Miriam Struchiner** – NUTES/UFRJ Palestra 2 **Educação Científica em cenários abertos** **Silvar Ferreira Ribeiro e Sônia Maria da Conceição Pinto** – UNEB Palestra 3 **Contribuições da Aprendizagem online e diversão na educação híbrida** **Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida** – PUCSP	

Dia 28/09 das 18h às 19h20

	PALESTRAS	Eixo
1.	**Direitos humanos na covid-19: desigualdades, saúde mental e violências** Palestrante**: Candido Alberto Gomes –** Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal Moderadora **Thais Pacievitch** – PUCPR/UFPR	Educação e Direitos Humanos
2.	**A educação física escolar e suas contribuições para a promoção da atividade física** Palestrante: **Adriano Akira Ferreira Hino** – PUCPR Moderadora: **Lilian Messias Sampaio Brito** – SEED-PR / SEMED CTBA	Educação Física e Arte: contextos e práticas educativas
3.	**Arranjos curriculares do "ensino remoto" em substituição ao "ensino presencial" durante a pandemia de COVID-19 na Região Norte** Palestrante: **José Damião Trindade Rocha** – UFT Moderador: **Paulo Sérgio Maniesi** – PUCPR	Didática
4.	**A contribuição da educação em direitos humanos para inclusão** Palestrante: **Aida Maria Monteiro Silva** – UFPE e Rede Brasileira de EDH Moderadora: **Valquiria Elenita Renk** – PUCPR	Educação Especial e Inclusão
5.	**Formação docente transdisciplinar e ecoformadora em pesquisas com intervenção na educação básica** Palestrante: **Marlene Zwierewicz** – UNIARP Moderadora: **Marilda Aparecida Behrens** – PUCPR	Educação, Complexidade e Transdisciplinaridade
6.	**Explicando las politicas educativas: el modelo de las "cuatro "i"** Palestrante: **Nicolás Bentancur** – Universidad de la República, Uruguay Moderador: **César Tello** – Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina	Políticas Educacionais na América Latina
7.	**Direito à educação em tempos de pandemia** Palestrante: **Adriana Dragone Silveira** – UFPR Moderadora: **Gabriela Schneider** – UFPR	Políticas Públicas e Gestão da Educação
8.	**Educação on-line na pós-graduação stricto sensu: experiências na pandemia COVID -19**. Palestrante: **Edméa Oliveira dos Santos** – UERJ Moderadora: **Patricia Lupion Torres** – PUCPR	Educação, Tecnologia e Comunicação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.	**Abordagem temática na educação cientifica: potencialidades e limites** Palestrantes: **Therezinha De Jesus Chanca Lovat, Evelyn De Oliveira Vieira, Ludmila Lessa Lorenzoni Vaccari** – PMV/ES - PMV/ES Moderadora: **Maria Das Graças Ferreira Lobino** – EDUCIMAT/ IFES	Educação Matemática e Científica
10.	**Desafios para a Educação pós-pandemia** Palestrante: **Ivete Zagonel** – FPP Moderadora: **Patricia Maria Forte Rauli** – FPP	Educação e Saúde
11.	**Analisando dados qualitativamente: Identificação e visualização de temas.** Palestrante: **Dr. Ricardo B. Contreras –** Oregon State University Moderadora: **Dilmeire Sant´Anna Ramos Vosgerau –** PUCPR	Pesquisa Qualitativa em Educação

Dia 28/09 das 19h30 às 21h30

	MESAS REDONDAS	Eixo
1.	**A tecnologia digital nas aulas de Educação Física e Arte: Possibilidades e desafios** Moderador: **Marcos Ruis da Silva** – UNINTER Palestra1 **Experiências do digital nas aulas de Educação Física no ensino fundamental e médio.** **Cleiton Schreiber** – Colégio Bom Jesus Palestra 2 **A dimensão corporal nas diferentes linguagens: um diálogo entre a arte, a educação física e as tecnologias**. **Thiago Domingues** – UniBrasil Palestra 3 **Educação Física escolar e tecnologia: percepções ainda iniciais.** **Rodrigo Tramutolo Navarro** – IFPR / CBCE	Educação Física e Arte: contextos e práticas educativas
2.	**Contribuições da didática da educação superior para a formação docente** Moderadora: **Pura Lúcia Oliver Martins** – PUCPR Palestra 1 **Didática da Educação Superior: uma proposta em construção** **Ilma Passos de Alencastro Veiga** – UnB Palestra 2 **A Didática na formação universitária de professores na perspectiva da teoria da aprendizagem desenvolvimental** **Roberto Valdés Puentes** – UFU Palestra 3 **A importância da Didática na aprendizagem da docência universitária: o caso Ateliê CT** **Bernadete de Souza Porto** – UFC	Didática
3.	**Práticas pedagógicas nos processos da escolarizaçao da pessoas com deficiência** Moderadora: **Pamela Caroline Martins Tezzele** – PUCSP Palestra1 **Práticas pedagógicas de ensino da língua escrita desenvolvidas no processo educativo de alunos surdos**	Educação Especial e Inclusão

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau Pereira – Universidade Cruzeiro do SUL-SP Palestra 2 **Apropriação Da Leitura E Escrita De Alunos Com Deficiência Intelectual** **Patrícia Tanganelli Lara** – UFMS Palestra 3 **O currículo dos cursos de licenciatura em Educação Especial no Sul do Brasil** **Marcia de Sousa Lehmkuhl** – UDESC	
4.	**Transdisciplinaridade como via para formação humana** Moderadora: **Marilda Aparecida Behrens** – PUCPR Palestra 1 **Educação complexa e transdisciplinar: movimentos didáticos do conceito aos projetos de trabalho na formação de professores** **Marilza Vanessa Rosa Suanno** – UFG Palestra 2 **Educação inclusiva, transdisciplinar e complexa** **Maria Dolores Fortes Alves** – UFAL Palestra 3 **Educação como prática social, humanização do ser e formação integral** **João Henrique Suanno –** UEG	Educação, Complexidade e Transdisciplinaridade
5.	**Metacognição e pesquisa** Moderadora: **Evelise Maria Labatut Portilho** – PUCPR Palestra 1 **Metacognição e a formação docente na modalidade a distância** **Elizandra Jackiw** – UFPR Palestra 2 **Processos metacognitivos e produção textual: permanências e rupturas ao longo do ciclo de alfabetização** **Luiza Hermínia de Almeida Assis Brilhante** – UFCE Palestra 3 **Metacognição e formação continuada de pedagogos escolares** **Henrique Costa Brojato** e **Evelise Maria Labatut Portilho** – PUCPR	Psicopedagogia
6.	**Rankings acadêmicos: múltiplas perspectivas em América Latina** Moderador: **Adolfo-Ignacio Calderón** – PUC - Campinas Palestra 1 **Rankings acadêmicos: desempenho das Universidades brasileiras à luz dos rankings acadêmicos mundiais** **Marco Wandercil** - Faculdade Santa Lúcia, **Adolfo-Ignacio Calderón** – PUC - Campinas e **Edivaldo Camarotti Martins** – FACAB – Brasil Palestra 2 **Atisbo a los principales rankings universitarios internacionales. la realidad de las universidades chilenas** **Francisco Ganga-Contreras** – Universidad de Tarapacá – Chile Palestra 3	Políticas Públicas e Gestão Da Educação

ISSN: 2176-1396

	Rankings universitarios desde la perspectiva de académicos venezolanos **Wendolin Suárez Amaya** – Universidad del Zulia – Venezuela	
7.	**Representações sociais e tecnologias: entre imagens e palavras em espaços presenciais e virtuais educacionais** Moderadora: **Margaréte May Berkenbrock Rosito** – UNICAMP Palestra 1 **Recurso e material que ajuda: representações sociais de tecnologia assistiva** **Thiago Sardenberg/ Helenice Maia** – UNESA/UFRJ Palestra2 **Universidade e tecnologias digitais: imagens e representações sociais** **Ariane Franco Lopes da Silva / Cristiane Fiorentini** – UFFS/UCP Palestra 3 **Colcha de retalhos" digital: as representações sociais e a experiência estética nas narrativas (auto) biográficas pictóricas** **Margaréte May Berkenbrock Rosito/ Deborah Christina Lopes Costa** – UNICAMP/UNICID	Representações Sociais e Educação
8.	**Trabalho e identidade docente: entre práticas, desafios e representações sociais na educação contemporânea** Moderador: **Arthur Vianna Ferreira** – UERJ Palestra1 **A escola da atualidade e seus protagonistas: realidades e desafios** **Vera Maria Nigro de Souza Placco** – PUCSP Palestra 2 **Queixando-se sobre alunos empobrecidos: as representações sociais de pobreza entre professores da educação básica em um município do leste fluminense** **Arthur Vianna Ferreira** – PUCSP Palestra 3 **A produção acadêmica sobre a identidade docente: diálogos com a teoria das representações sociais** **André Augusto Diniz Lira/ Lúcia Villas Bôas** – UFCG/FCC	Representações Sociais e Educação
9.	**Representações sociais e políticas educativas: um diálogo necessário em direção a conexões, significados e traduções políticas** Moderadora: **Romilda Teodora Ens** – PUCPR Palestra 1 **O jogo da formação de professores: tensões entre as práticas docentes, instituições formadoras e políticas norteadoras** **Silvana Mesquita** – PUCRJ Palestra2 **Rodas de conversa: abordagem metodológica para a instituição de espaços dialógicos** **Angela Maria Martins** – UNICID Palestra 3 **Apreender os dilemas no espaço/tempo escolar pelas análises das representações sociais e de políticas docentes** **Romilda Teodora Ens** – PUCPR	Representações Sociais e Educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

10.	**Educação científica: algumas possibilidades** Moderadora: **Cristina Novikoff** – UFCG Palestra 1 **A docência em situação de pandemia: reflexões a partir de um estudo com professores argentinos** **Cynthia Maria Torres Stockl** – Universidad Nacional de Tucuman Palestra 2 **Decálogo da escola como espaço de proteção social: consolidando a função social da escola como espaço democratizante** **Émina Santos** – UFPA Palestra 3 **Educação científica: perspectiva da descolonização a partir das trs** **Cristina Novikoff** – UFCG	Representações Sociais e Educação
11.	**Educação remota: velhos dilemas com novos desafios, no contexto da pandemia** Moderadora: **Flávia Leal King Baleche** – SEED - PR Palestra 1 **O continuum de aprendizagens nos espaços e tempos da educação básica no contexto pandêmico** **Carlos Henrique M. T. Helvig** – Colégio Medianeira Palestra 2 **Sentido pessoal e atividade de estudo em tempos de pandemia: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural** **Graziela Lucchesi Rosa da Silva** – UFPR Palestra 3 **Da ótica da repetição para a interatividade e criatividade individual e coletiva** **Ivana Suski Vicentin** – PUCPR	Educação, Tecnologia e Comunicação
12.	**A Política Nacional de Alfabetização e os impactos na Educação Infantil** Moderadora: **Gabriela Medeiros Nogueira** – FURG Palestra 1: **A PNA e a formação de professores com o Programa "Tempo de Aprender"** **Denise Maria de Carvalho Lopes** – UFRN Palestra 2: **A PNA e a literatura infantil: uma análise do programa "Conta Pra mim" e do edital do PNLD-2022 (Objeto 2- livros de literatura para creches e pré-escolas)** **Patrícia Corsino** – UFRJ Palestra 3: **A PNA, o livro didático e a alfabetização por evidências científicas: uma ameaça para a Educação Infantil** **Mônica Correa Baptista –** UFMG	Alfabetização e Letramento
13.	**Diferentes olhares da Psicologia sobre o estudante da atualidade** Moderador: **Janice Strivieri Souza Moreira** – PUCPR Palestra 1 **Aspectos Neuropsicológicos do Estudante da Atualidade** **Camila Maia de Oliveira Borges Paraná** – PUCPR Palestra 2 **Informação ou conhecimento: de que aprendizagem estamos falando?**	Educação e Psicologia

ISSN: 2176-1396

	Mari Angela Calderari Oliveira – PUCPR Palestra 3 **O estudante que desejamos e o estudante que temos: a influência de aspectos psicossociais da pós-modernidade** **Mari Cristina Neiva de Carvalho** – PUCPR	
14.	**Políticas, Currículo e Práticas de Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica** Moderador: **Oséias Santos de Oliveira** – UTFPR Palestra 1 **Breve trajetória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e as Políticas de Inclusão** **Suzete Viana Nascimento** – IFBA Palestra 2 **Apresentação da Revista Transmutare e do dossiê "A Educação Profissional na Perspectiva Inclusiva: práticas e resistências no contexto atual**" **Marta Rejane Proença Filietaz** – UTFPR Palestra 3 **Produções acerca do cenário de inclusão na Rede Federal EPT** **Rosilene Lima da Silva** – IFMA	Currículo
15.	**Direitos humanos, saúde e educação** Moderadora: **Patricia Forte Rauli** – FPP Palestra 1 **Direitos Humanos e Saúde** **Leide Sanches –** FPP Palestra 2 **Encaminhamentos didáticos para estudantes com deficiência no Ensino Híbrido** **Gabriela Eyng Possolli** – FPP Palestra 3 **Cuidados sanitários nas escolas: protocolos e operacionalização** **Eduardo Gubert** – HPP	Educação e Saúde

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

PROGRAMAÇÃO DIA 29

Dia 29/09 das 8h30 às 9h50

	PALESTRAS	Eixo
1.	**Neoliberalismo, educação e escola em tempos de pandemia** Palestrante: **Silvio Gallo** – UNICAMP Moderador**: Jelson de Oliveira** – PUCPR	Filosofia da Educação
2.	**Escolas ao ar livre: inspirações do passado no presente** Palestrante: **Diana Vidal** Moderadora: **Evelyn de Almeida Orlando** – PUCPR	História da Educação
3.	**100 anos de Paulo Freire: legado e reinvenção**. Palestrante: **Ivo Dickmann** – UNOCHAPECÓ Moderador: **Valdir Borges** – PUCPR	Paulo Freire e a Educação
4.	**O brado do sinaes: usos e abusos na avaliação da educação superior** Palestrante: **Dilvo Ilvo Ristoff** – UFSC Moderadora: **Maria Amélia Sabbag Zainko** – UFPR	Políticas e Avaliação da Educação
5.	**Aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em Política Educacional** Palestrante: **Jefferson Mainardes** – UEPG Moderadores: **Wessler Boneti** – PUCPR e **Vanessa Campos de Lara Jakimiu** – UNESPAR	Sociologia da Educação
6.	**Aprender em situações de incerteza: da experiência aos saberes** Palestrante: **Hervé Breton** – Universidade de Tours/França Moderadora: **Lúcia Villas Bôas** – Fundação Carlos Chagas	Representações Sociais e Educação
7.	**Educação da Infância: redefinição de lugares e práticas institucionais** Palestrante: **Manuel Jacinto Sarmento** – Universidade do Minho, Braga, Portugal Moderadora: **Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros –** Instituto Federal Campus de Presidente Epitácio	Educação das Infâncias
8.	**Ética na pesquisa em educação: mimesis e regulação da conduta** Palestrante: **Pedro Savi Neto** – PUCRS Moderador: **Diego Andrade de Jesus Lelis** – PUCPR	Pesquisa Qualitativa em Educação
9.	**Análise das pesquisas sobre alfabetização e letramento no Brasil** Palestrantes: **Francisca Izabel Pereira Maciel** – UFMG e **Juliano Guerra Rocha** – Secretaria Municipal Itumbiara – Goiás Moderadora: **Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes** – UNIFAP	Alfabetização e Letramento
10.	**Gestão escolar e estratégias de apoio aos professores em saúde mental na e após Pandemia** Palestrante**: Cloves Antônio Amissis Amorim** – PUCPR Moderadora: **Luiza Tatiana Forte** – FPP	Educação e Saúde
11.	**A escola em transformação: o papel da afetividade na construção do conhecimento** Palestrante: **Jessica de Sousa Villela** – Faculdade de Serra Dourada- Lorena/SP Moderadora: **Janice Strivieri Souza Moreira - PUCPR**	Psicologia da Educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dia 29/09 das 10:00 às 12:00

	MESAS-REDONDAS	Eixo
1.	**A Dança no contexto escolar: aproximações entre a Arte e a Educação Física** Moderador: **Priscila Silva Rocha** – PUCPR Palestra 1 **Por uma perspectiva coreológica no ensino da Dança**. **Julio Mota** – PUCPR Palestra 2 **Corpo, linguagem e educação escolar: processos de criação [vídeo]dançante vinculados à dança e à pedagogia da ubiquidade.** **Cristiane Wosniak** – UFPR / UNESPAR Palestra 3 **Corpo-próprio e corpo sujeito: a dança e a corporeidade na escola.** **Priscila Silva Rocha** – PUCPR	Educação Física e Arte: contextos e práticas educativas
2.	**O ensino de história no contexto pandêmico** Moderadora: **Adriana Mocelim** – PUCPR Palestra 1 **A pandemia e o ensino de História em perspectiva global.** **Carlos Zlatic** – NEMED/UFPR Palestra 2 **Pandemia, aulas remotas e incentivo à docência: uma experiência com alunos do PIBID na EaD da Educação Básica** **Paula Maria de Carvalho** – SEED/PR Palestra 3 "**E como ficam as aulas de História?": um relato de experiência sobre o início de carreira na docência durante a pandemia de COVID-19** **Stephanie Jimenes Tassoulas** – UFPR	Disciplinas Escolares, Cultura e Saberes
3.	**A Teoria da complexidade e a transdisciplinaridade na formação de professores** Moderadora: **Edna Prigol** – PUCPR Palestra 1 **Contribuições teóricas da obra ensinar a viver para uma pedagogia complexa** **Ricardo Antunes Sá** – UFPR Palestra2 **Pilares epistemológicos para geração de construtos e saberes na formação pedagógica dos professores numa visão complexa e transformadora.** **Marilda Aparecida Behrens** – PUCPR Palestra 3 **Complexidade e transdisciplinaridade como vetores para a formação de professores** **Ettiène Guérios** – UFPR	Educação, Complexidade e Transdisciplinaridade
4.	**Para além do neoliberalismo: o papel do Estado na educação latino-americana** Moderador: **Alessandro Melo** – UNICENTRO Palestra 1 **A corrosão do papel do Estado e da educação na América Latina**	Filosofia da Educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	Angelo Vitório Cenci – Universidade de Passo Fundo Palestra 2 **Desafios da educação pública para além do neoliberalismo** **Pedro Goergen** – UNICAMP Palestra 3 **A retomada do sentido público do Estado: perspectivas emancipatórias da educação na América Latina para além do neoliberalismo**. **Margarita Sgró** – UNICEN-Arg.	
5.	**Desafios na formação de professores no século** XXI Moderadora: **Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira** – PUCPR Palestra 1 **Licenciaturas e a formação para a docência na educação básica: desafios, dilemas e possibilidades de transformação** **Osmar Hélio Alves Araújo** – UFPB Palestra 2 **Nuvens e inspiração: caminhos para enfrentar os desafios da formação de professores** **Siderly do Carmo Dahle de Almeida** – UNINTER Palestra 3 **Formação de professores e as propostas curriculares: campos em disputa** **Noeli Prestes Padilha Rivas** – USP	Formação de Professores
6.	**Políticas de avaliação da educação básica e a gestão educacional** Moderador: **Maurício Pastor Santos –** SEED/SMC (PR) Palestra 1 **Avaliação em larga escala na educação básica** **Katya Aparecida de Carvalho Prust** – SEED Palestra 2 **Avaliação de sistema no município de Curitiba: diagnóstico e princípios para uma educação de qualidade** **Andressa Woellner Duarte Pereira** – SME CURITIBA Palestra3 **Avaliação externa e a gestão escolar: aspectos para reflexão** **Sandra Simone Höpner Pierozan** – UFFS	Políticas e Avaliação da Educação
7.	**Pandemia y políticas educativas em America Latina** Moderador: **Gabriel Asprella** - **Universidad Nacional de Tres de Febrero,** Argentina Palestra 1 **Estratégias político-educacionais para a oferta da educação no Brasil em tempos de pandemia** **Simone Flach** – UEPG Palestra 2 **Alteraciones de las formas de escolarización en tiempos de pandemia en Argentina: políticas educativas y prácticas comunitarias** **Renata Giovine** - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires/Argentina Palestra 3 **Política educativa y pandemia: "¿Qué quieren que aprenda?"** **Pedro Flores-Crespo** - Universidad Autónoma de Querétaro, México	Políticas Educacionais na América Latina

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

8.	**O discurso do banco mundial sobre a educação em tempos de pandemia** Moderadora: **Maria Lourdes Pinto de Almeida** – UNOESC/UNICAMP Palestra 1 **Discurso Do Banco Mundial para a Educação Na América Latina, Durante A Pandemia Da COVID-19** **Lourdes Evangelina Zilberberg Oviedo** – UNTREF Palestra 2 **O discurso do banco mundial na pandemia: Neoliberalismo e expansão do ensino remoto como oportunidades no cenário de crise**. **Marlon Sandro Lesnieski** – UNOESC Palestra 3 **Os lugares de poder e os discursos em educação** **Patricia Viera Duarte** – CFE/ANEP	Políticas Públicas e Gestão Da Educação
9.	**De rodas de conversa ao contexto representacional: opções metodológicas para organização de agrupamentos humanos na pesquisa em representações sociais** Moderadora: **Neide de Melo Aguiar Silva** – FURB Palestra 1 **Pesquisas em representações sociais e perspectivas de acesso aos saberes circulantes** **Neide de Melo Aguiar Silva** – FURB Palestra 2 **O uso da técnica do grupo focal no estudo das representações sociais** **Sônia Eli Cabral Rodrigues** – UFPA Palestra 3 **Uso da técnica de grupo focal com crianças** **Viviane de Bona** – UFPE	Representações Sociais e Educação
10.	**Representações da criança e da escola em narrativas** Moderadora: **Ecleide Cunico Furlanetto** – UNICID Palestra 1 **Representações da criança como sujeito de direitos** **Karina Alves Biasoli** – Serviço Social da Indústria (SESI) Palestra 2 **Representações da escola e da escolarização em narrativas de crianças** **Maria da Conceição Passeggi** – UFRN Palestra 3 **Representações da escola e da escolarização em narrativas de crianças** **Ecleide Cunico Furlanetto** – UNICID	Representações Sociais e Educação
11.	**As políticas públicas de Educação Ambiental: avanços e desafio** Moderadora: **Marilia Andrade Torales Campos** – UFPR Palestra 1 **As políticas públicas de Educação Ambiental no estado do Paraná – avanços e desafios** **Maria Arlete Rosa** – Universidade Tuiuti do Paraná Palestra 2	Educação Ambiental

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	Políticas públicas de Educação Ambiental no estado do Paraná – um olhar sobre as políticas municipais de Educação Ambiental **Wanderleia Aparecida Coelho** – Ministério Público Estadual Palestra 3 **Matriz de Indicadores para acompanhamento das políticas públicas de Educação Ambiental em contextos escolares** **Solange Reiguel Vieira** – Rede Pública de Ensino do Estado Do Paraná	
12.	**Educação e inovações tecnológicas** Moderadora: **Patricia Lupion Torres** – PUCPR Palestra 1 **E-atividades síncronas e assíncronas.** **Daniela Melare Vieira Barros** – Universidade Aberta Palestra 2 **A importância de flexibilizar a prática pedagógica na construção de uma escola Inclusiva** **Ariana Cosme** – Universidade do Porto Palestra 3 **E agora? Vamos finalmente redesenhar a escola?** **Lucia Amante** – Universidade Aberta	Educação, Tecnologia e Comunicação
13.	**Direitos humanos e educação: diálogos necessários nos contextos contemporâneos** Moderadora: **Adriane Lima Penteado** – IFPR – Ponta Grossa Palestra 1 **Epicentros e periferias nas culturas escolares – jovens em movimentos, territórios de resistência e contra-hegemônicos** **Paulo Marinho –** Universidade do Porto **Clima escolar e prevenção da violência em ambiente universitário** **Geraldo Caliman** – UCB - Brasil Palestra 3 **Educação em direitos humanos e o direito à alimentação: a conscientização dos problemas da fome no brasil** **Maria Cecilia Barreto Amorim Pilla** – PUCPR	Educação e Direitos Humanos
14.	**O currículo escolar na atualidade: desafios e perspectivas no fazer docente** Moderador: **Marcel Francis D'Angio Engelberg** – USP Palestra 1 **Os currículos possíveis na coordenação pedagógica** **Cecília Hanna Mate** – USP Palestra 2 **Currículo, subjetivação e governo da infância: tensões e perspectivas na educação das crianças pequenas** **Ricardo Santos Chiquito** – ACSC/SP Palestra 3 **Formação de professores, currículos e práticas no ensino superior** **Jamile Cristina Ajub Bridi** – UTFPR e ISE	Currículo
15.	**Humanização nas escolas e nos serviços de saúde em tempos de pandemia** Moderador: **Cloves Antônio Amissis Amorim** – PUCPR Palesta 1	Educação e Saúde

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	Escolarização e a saúde mental das crianças na educação básica no pós-pandemia - Deyse Campos – Interpares Palesta 2 **Cuidados intensivos humanizados e a capacitação dos profissionais** **Samoel dos Santos** – CECC Araucária Palesta 3 **Saúde mental dos profissionais da educação e da saúde – Claúdia Lúcia Menegatti** – PUCPR	

Dia 29/09 das 18h às 19h20

	PALESTRAS	Eixo
1.	**A BNCC: desafios na aprendizagem e ensino do movimento nas aulas de educação física no ensino fundamental** Palestrante: **Giovani Batista –** Secretária Estadual de Educação do Paraná Moderadora: **Camile Silva** – UniBrasil	Educação Física e Arte: contextos e práticas educativas
2.	**A Especificidade da Didática nas Universidades Federais Brasileiras: tempo e espaço** Palestrante: **Juliana Domit** – Unicentro Moderadora: **Claudia Furtado de Miranda** – PUCPR	Didática
3.	**Formação de professores da educação especial no Brasil** Palestrante: **Maria Helena Michel** - UFSC Moderadora: **Mirian Célia Castellain Guebert** – PUCPR	Educação Especial e Inclusão
4.	**Complexidade da vida em tempos de incerteza** Palestrante: **Izabel Petraglia** – UMESP Moderadora: **Marilda Aparecida Behrens** – PUCPR	Educação, Complexidade e Transdisciplinaridade
5.	**A história material da escola na Cidade de Buenos Aires. O programa impressões em Clave de política pública**. Palestrante: **Marcela Pelanda** - Ministério da Educação da Cidade de Buenos Aires Moderador: **Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira** – PUCPR	História da Educação
6.	**Formação de Professores: desafios atuais na América Latina e no Brasil** Palestrante: **Bernardete A. Gatti** - Fundação Carlos Chagas – FCC Moderadora: **Romilda Teodora Ens** – PUCPR	Políticas Educacionais na América Latina
7.	**Perspectiva discursiva al estudio de las representaciones sociales en el campo de la educación** Palestrante: **Silvia Gutiérrez Vidrio** – Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco/México Moderadora: **Adelina Novaes** – Fundação Carlos Chagas	Representações Sociais e Educação
8.	**A gestão dos sistemas de ensino diante da pandemia: as experiências vividas, os grandes desafios e os muitos desdobramentos no processo de ensinar e aprender** Palestrante: **Alessandra Wihby** – UEM Moderador: **Ademir Aparecido Pinhelli Mendes** – UNINTER	Políticas Públicas e Gestão da Educação
9.	**A emergência de recursos de Inteligência Artificial na educação** Palestrante: **Lucia Santaella** – PUCSP Moderadora: **Luciane Hilu** – PUCPR	Educação, Tecnologia e Comunicação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

10.	**Motivação na aprendizagem: modelos teóricos e desafios** Palestrante: **Cloves Antonio de Amissis Amorim** – PUCPR Moderadora: **Auda Aparecida Ramos** – SME- Curitiba/SEED-PR	Psicologia da Educação
11.	**A constituição da História da educação matemática como um campo científico** Palestrante: **David Antonio da Costa** – UFSC Moderadora: **Mariliza Portela** – UNESPAR	Educação Matemática e Científica
12.	**A criança e o currículo, para poder contemplar as questões relacionadas a BNCC e a especificidade do trabalho pedagógico** Palestrante: **Paulo Fochi** – UNISINOS Moderadora: **Barbara Raquel do Prado Gimenez Correa** – PUCPR	Educação das Infâncias
13.	**Biotecnologia e Transumanismo: o que os bioconservadores e os bioprogressistas dizem?** **Gabriela Eyng Possolli** – FPP Moderadora: **Rosiane Guetter Mello** – IPPP/FPP	Educação e saúde

Dia 29 das 19h30 às 21h30

	MESAS-REDONDAS	Eixo
1.	**Educação e direitos humanos na Pedagogia Marista** Moderador**: June Alisson Westarb Cruz** – Moderador Palestra 1 **Teologia e direitos humanas na prática educacional marista** **Alex Villas Boas** PPGT/PUCPR e Universidade Católica Portuguesa – UCP Palestra 2 **Governar a si mesmo e os outros: espiritualidade marista como projeto de mundo e de humanidade** **Fabiano Incerti –** PUCPR Palestra 3 **Educação e direitos humanos: práxis da pedagogia marista** **Ana Maria Eyng** – PUCPR	Educação e Direitos Humanos
2.	**A Didática Geral e a formação de professores para a Educação Básica** Moderadora: **Marilúcia Antônia de Resende Peroza** – UEPG Palestra 1 **A Didática Geral como eixo da gestão pedagógica de uma rede municipal de educação em tempos de pandemia** **Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben** – UFMG Palestra 2 **Da crença vivida ao olhar refletido sobre as situações de ensino na formação de professores: a Didática em tela** **Viviane Aparecida Bagio** – UEPG Palestra 3 **O papel da Didática Geral e das Didáticas Específicas no processo de formação de professores da Educação Básica e sua relação com os Projetos Políticos Pedagógicos-PPP** **Francely Santos** – Universidade Estadual de Montes Claros	Didática
3.	**Cultura, Ensino e Aprendizagem em Física: retrocessos, contrapontos e avanços** Moderador: **Reginaldo Rodrigues da Costa** – PUCPR	Disciplinas Escolares,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	Palestra 1 **Formação docente e agir comunicativo no ensino e aprendizagem em Física: articulação de perspectivas na interface universidade-escola** **Noemi Sutil** – UTFPR Palestra 2 **Continuidades e rupturas na física escolar** **Luís Dário Sepulveda** – PUCPR Palestra 3 **Cultura escolar, ensino e aprendizagem em Física: Reflexões** **Ivanilda Higa** – UFPR	Cultura e Saberes
4.	**Educação especial e inclusão no sistema de ensino** Moderadora: **Mirian Celia Castellain Guebert** – PUCPR Palestra 1 **Educação Especial e Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Curitiba** **Gislaine Coimbra Budel** – Diretora do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado – DIAEE- Secretaria Municipal da Educação Palestra 2 **Inclusão na rede pública estadual de ensino do Paraná** **Shirley Aparecida dos Santos Bortolotto** - Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná Departamento de Educação Especial Palestra 3 **Inclusão na Educação Superior: Desafios a partir de redes colaborativas** **Laura Cereta** – UFPR	Educação Especial e Inclusão
5.	**A pesquisa da história da educação na atualidade: desafios e perspectivas** **Moderadora: Maria Elisabeth Blanck Miguel** – PUCPR Palestra1 **A SBHE e as "novas fronteiras e enfrentamentos" na história da educação** **Rosa Fátima de Souza Chaloba** – UNESP/SBHE Palestra 2 **As fontes para a escrita da educação no Brasil** **Cesar Augusto Castro** – UFMA Palestra 3 **Repositórios Digitais, Acervos Históricos e História da Educação: Aproximações Teóricas e Técnicas** **Alessandro Carvalho Bica** – Universidade Federal do Pampa	História da Educação
6.	**Doutorados profissionais em Educação: tendências em ibero-américa** Moderador: **Adolfo Ignácio Calderón** – PUC - Campinas Palestra 1 **Los doctorados profesionales como una opción de calidad en México** **Josefina Patiño Salceda** – Universidad Pedagógina Nacional - México Palestra 2 **Tendencias y tensiones de los doctorados en educación: um panorama contemporâneo e internacional** **Luis Sime Poma** – Pontificia Universidad Católica del Perú – Peru	Políticas Educacionais na América Latina

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	Palestra 3 **Doutorados Profissionais em Educação: Tendências em Ibero-América e nas Universidades de Classe Mundial** **Adolfo Ignacio Calderón e André José Fruchi** – PUC - Campinas	
7.	**Desafios e importância do ensino de sociologia em tempos de retrocessos** Moderadora: **Vanessa Campos de Lara Jakimiu** – UEPR - Campus União da Vitória Palestra 1 **O currículo como espaço de disputas: O coletivo humanidades como movimento de professores pela defesa da arte, filosofia e sociologia no ensino médio do paraná** **Edimara Domingues de Oliveira** – Rede Estadual de Ensino - PR Palestra 2 **A sociologia nos currículos dos estados após a (Contra) Reforma iniciada em 2016: como entender, sobreviver e resistir?** **Ileizi Luciana Fiorelli Silva** – UEL Palestra 3 **A Reforma do Ensino Médio: Implicações para o currículo, para o ensino de sociologia e para a formação da juventude** **Monica Ribeiro da Silva** – UFPR	Sociologia da Educação
8.	**A prática docente no contexto de suas determinações psicossociais** Moderadora: **Clarilza Prado de Sousa** – PUCSP Palestra 1 **Políticas de responsabilização e a degradação da educação escolar** **Eric Ferdinando Kanai Passone** – UNICID Palestra 2 **Desenvolvimento do pensamento reflexivo de estudantes de pedagogia na Educação Básica em pandemia** **Paula Belló** - Universidad de Talca, Chile Palestra 3 **Refletindo com professores sobre sua experiência na pandemia** **Clarilza Prado de Sousa** – PUCSP	Representações Sociais e Educação
9.	**A violência e seus afetos: o que revelam as representações sociais e imagens nos contextos escolares** Moderadora: **Sandra Lúcia Ferreira** – UNICID Palestra 1 **Representações da violência: um furo na palavra** **Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias** – UNEB Palestra 2 **As representações sociais de pré-adolescente do ensino fundamental II: conflitos e dilemas provocados pelas imagens estereotipadas de beleza** **Sandra Lúcia Ferreira** – UNICID Palestra 3 **As Representações Sociais de Estudantes do Ensino Médio sobre a Violência Urbana no Município de Igarapé Miri** **Vivian da Silva Lobato** – UFPA	Representações Sociais e Educação

10.	**Perspectivas metodológicas e uso de ATLAS.ti** Moderadora: **Rosane Nicola** – PUCPR Palestra 1 **Des/codificación de la vida social cotidiana mediante el uso de ATLAS.ti** **Daniel San Martin Cantero** - Universidade Católica de Temuco. Faculdade de Educação. Universidade do Chile Palestra 2 **O uso do software ATLAS.ti em revisões sistemáticas de literatura: potencialidades e limitações** **Luiz Alberto da Silva Junior** – UFRN Palestra 3 **Estudo de Caso e o uso do software ATLAS.ti** **Yakara Vasconcelos Pereira** – UFPE Palestra 4 **O uso do ATLAS.ti em uma pesquisa qualitativa do tipo grounded theory** **Patrícia Meyer** – IFPR	Pesquisa Qualitativa em Educação
11.	**Currículo ensino e pesquisa na Educação Básica: desafios e possibilidades** Moderadora: **Sandra Maria Mattar** – PUCPR Palestra 1 **Licenciatura e Educação Básica: estratégias colaborativas na contramão do esvaziamento de conteúdos da BNCC- Ensino Médio** **Ângela Maria de Sousa Lima** – UEL Palestra 2 **Aspectos Teóricos Metodológicos presentes no Currículo da Educação Integral: possibilidades e realidades** **Angélica Lyra de Araújo** – UEL Palestra3 **Pensando o lugar das Ciências Sociais a partir da BNCC: brechas e oportunidades de resistência** **Jaqueline Fabeni dos Santos** – UEL	Disciplinas Escolares, Cultura e Saberes
12.	**Os caminhos do currículo do Ensino Superior na atualidade** Moderador: **Viviane ChuleK** – UTFPR Palestra 1 **Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação: concepções e análises** **Jamile Cristina Ajub Bridi** – UTFPR e ISE Palestra 2 **Reformas curriculares nas licenciaturas: desafios e limitações** **Flávia Dias de Souza –** UTFPR Palestra 3 **A (re)construção de Projetos de cursos de graduação a luz das novas diretrizes curriculares no Ensino Superior** **Áurea Cristina Niada** – UTFPR	Currículo
13.	**Diferentes olhares sobre as infâncias: valorizando a diversidade na contemporaneidade** Moderadora: **Ione Nogueira** – UFMS Três Lagoas Palestra 1 **Educação para as Relações Étnico-Raciais e Infâncias** **Lucimar Rosa Dias** – UFPR Palestra 2	Educação das Infâncias

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	A Identidade das Instituições de Educação Infantil: diálogos intersetoriais **Ordália Alves de Almeida -** Conselho Estadual de Educação Mato Grosso do Sul/Presidente da OMEP-BR/UFMS Palestra 3 **O estudo da(s) infância(s) no contexto da formação de professores: um olhar para a contemporaneidade** **Priscila Ximenes** – PUCPR	
14.	**O ensinar e o apreender na Educação em Ciências** Moderador: **Leonir Lorenzetti** – UFPR Palestra 1 **Ensino de ciências no ensino fundamental: a inserção de conhecimentos físicos e o ensino por investigação** **Geide Rosa Coelho** – UFES Palestra 2 **Conceitos científicos em ciências: um olhar sobre o ensino de Química** **Josivânia Marisa Dantas** – UFRN Palestra 3 **Qual Ensino de Biologia para qual Projeto de Educação? – Reflexões sobre a BNCC como Política Educacional e a Educação Científica** **Rodrigo Diego de Souza** – UnB	Educação Matemática e Científica
15.	**Educação matemática: algumas perspectivas e problematizações** Moderador: **Emerson Rolkouski** – UFPR Palestra 1 **Problematizando histórias da educação matemática escolar brasileira** **Heloisa da Silva** – Universidade Estadual Paulista Palestra 2 **Problematizando a Educação Matemática nos Anos Iniciais** **Everaldo Silveira** – UFSC Palestra 3 **Problematizando as Tecnologias na Educação Matemática** **Sérgio Dantas** – UNESPAR	Educação Matemática e Científica
16.	A **aritmética como um saber profissional da docência: estudos históricos** Moderador: **Wagner Valente** – UNIFESP Palestra 1 **Saberes profissionais nas publicações do laboratório de currículos do estado do rio de janeiro (1976-1983)** **Denise Medina** – UERJ Palestra 2 **Problemas aritméticos como um saber profissional do professor que ensina matemática: estudos históricos** **Luciane Bertini** – UNIFESP Palestra 3 **Saberes aritméticos presentes na formação de professores primários sergipanos (1890 – 1944)** **Ivanete Batista dos Santos** – UFS	Educação Matemática e Científica

ISSN: 2176-1396

PROGRAMAÇÃO DIA 30

Dia 30/09 das 8h30 às 9h50

	PALESTRAS	Eixo
1.	**Educação e Direitos diante dos desafios éticos contemporâneos** Palestrante: **Carlos Alberto Vilar Estêvão** - Universidade Católica de Braga – Portugal Moderadora: **Bárbara Pimpão Ferreira**	Educação e Direitos Humanos
2.	**Pressupostos filosóficos das pedagogias do direito à educação e da educação como direito** Palestrante: **José Renato Polli -** UNICAMP Moderadora: **Mirian Célia Castellain Guebert** – PUCPR	Educação Especial e Inclusão
3.	**Flores de ébano: literatura infantojuvenil e educação antirracista** Palestrante: **Alexandra Lima da Silva** – UERJ Moderadora: **Aline Pinto Pereira** – UERJ	Educação, Gênero e Diversidade
4.	**Filosofia da Educação na Era Digital** Palestrante: **Renato Janine Ribeiro** – USP Moderador: **Kleber Bez Birollo Candiotto** – PUCPR	Filosofia da Educação
5.	**Formação de professores com caráter emancipador: a epistemologia da práxis** Palestrante: **Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva** – UnB Moderadora: **Joana Paulin Romanowski –** UNINTER	Formação de Professores
6.	**Rankings acadêmicos e qualidade universitária: vitrine para qual excelência?** Palestrante: **Lara Carlette Thiengo** – UFVJM Moderadora: **Maria Lourdes Gisi** – PUCPR	Políticas e Avaliação da Educação
7.	**Educação, Filosofia e Direitos Humanos: Fundamentos da educação como direito e como prática política e social de humanização** Palestrante: **César Nunes** – UNICAMP Moderador: **Lindomar Wessler Boneti** – PUCPR	Sociologia da Educação
8.	**A nova educação híbrida** Palestrante: **Claudio Rama Vitale** – Universidad de la Empresa (UDE) Moderadora: **Patricia Lupion Torres** – PUCPR	Educação, Tecnologia e Comunicação
9.	**Alfabetização na Ciberágua: margens e marés** Palestrante: **Elizabeth Orofino Lucio** – UFPA Moderadora: **Alba Regina Battisti de Souza** – UDESC	Alfabetização e Letramento
10.	**Currículo em foco na internacionalização da educação superior** Palestrante: **Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira** – Unicamp Moderador: **Jamile Cristina Ajub Bridi** – UTFPR e ISE	Currículo
11.	**Educação em saúde e ensino de ciências e biologia: reflexões em tempos de pandemia e negacionismo científico** Palestrante: **Tiago Venturi** – UFPR Moderadora: **Danilene Gullich Donin Berticelli** – UFPR	Educação Matemática e Científica
12.	**Indagación Colaborativa en una Red Latinoamericana: apoyo internacional en pandemia**	Políticas Públicas e Gestão da Educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	Palestrante: **Mauricio Pino Yankovic – Instituto de Estudios Avanzados en Educación –** Universidad de Chile Moderador: **Valdir Borges** – PUCPR	

Dia 30/09 das 10h às 12h

	MESAS-REDONDAS	Eixo
1.	**Panorama da Educação física escolar no Brasil, Portugal e Espanha** Moderador: **Ricardo João Sonoda Nunes** – UFPR Palestra1 **Educação Física em Portugal: discursos e práticas rumo à inovação!** **Maria Isabel Dias Carvalho Neves Cabrita Condessa** – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/U. Açores Palestra 2 **La Educación Física como espacio ideal para el desarrollo de la motricidad y la actividad física.** **Rodriguez Fernandez Jose Eugenio** – Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. Palestra 3 **Uma perspectiva histórica da Educação física escolar no Brasil** **Luis Rogério de Albuquerque** – PUCPR	Educação Física e Arte: contextos e práticas educativas
2.	**Estudantes com superdotação: dos direitos ao atendimento educacional** Moderadora: **Laura Cereta** – UFPR Palestra 1 **Educação Inclusiva para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação: Direito à Identificação e ao Atendimento Educacional Especializado** **Cristina Delou** – UFF Palestra 2 **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com altas habilidades ou superdotação** **Eliane Regina Titon** – UFPR Palestra 3 **Família Superdotada** **Paula Sakaguti** – UFPR	Educação Especial e Inclusão
3.	**Mulheres, educação e cristianismo: práticas educativas em diferentes contextos** Moderador: **Sergio Rogério Azevedo Junqueira** – IPFER Palestra 1 **Cuidar do corpo e da alma: a atividade pedagógica e intelectual de waleska paixão entre a catequese e a enfermagem** **Evelyn de Almeida Orlando** – PUCPR Palestra 2 **Cartas de missionários protestantes: gênero, educação e representações sobre o Brasil do século XIX** **Loyde Anne Carrero Veras** – PUCPR Palestra 3 **Práticas educativas não escolares: a irmandade da boa morte** **Solyane Silveira Lima** – UFRB	Educação, Gênero e Diversidade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4.	**Filosofia da Educação e Inteligência Artificial** Moderador: **Kleber Bez Birolo Candiotto** – PUCPR Palestra1 **Relações entre IA, razão neoliberal e capitalismo financeiro-monopolista** **Elizabeth Moura Germano Oliveira** – UFBA Palestra2 **A inteligência artificial, dataficação e subordinação** **Sérgio Amadeu da Silveira** – UFABC Palestra3 **A plataformização da educação no Ensino Superior privado brasileiro** **Priscila Céspede Cupello** – UFRJ	Filosofia da Educação
5.	**Avaliação de políticas educacionais em diferentes contextos** Moderador: **Guilherme André Dal Moro** – PUCPR Palestra 1 **Avaliação de política do Ensino Fundamental do Estado do Paraná** **Maurício Pastor dos Santos** – SEED/SMC (PR) Palestra 2 **Avaliação da qualidade da educação a distância em curso de pedagogia** **Gisele do Rocio cordeiro** – UNINTER Palestra 3 **Avaliação do programa institucional de cooperação internacional – CAPES-COFECUB: 2012-2019** **Angela Mara Sugamosto Westphal** – CAPES	Políticas e Avaliação da Educação
6.	**Discusiones teórico-metodológicas en política educativa** Moderador: **Jefferson Mainardes** – UEPG Palestra 1 **Aproximación al estudio de las políticas de profesionalización docente a partir de las contradicciones y antagonismos del campo educativo** **Héctor Monarca** - Universidad Autónoma de Madrid Palestra2 **Formación para la investigación en política educativa en El Salvador** **Olga Vásquez Monzón** - Universidad Centroamericana José Simeón Cañas/El Salvador Palestra3 **Potencialidades da metapesquisa para os estudos e discussões teorico-metodológicas em política educativa** **Altair Favero** - Universidade de Passo Fundo	Políticas Educacionais na América Latina
7.	**Projeto de vida e juventudes: Direitos humanos, educação e trabalho** Moderadora: **Sandra Mattar Diaz** – PUCPR Palestra 1 **Projeto de vida na educação básica: futuros em disputa** **Alexandre Barbosa Pereira** – UNIFESP Palestra 2 **Juventudes, direitos humanos e a diversidade social na escola**	Sociologia da Educação

ISSN: 2176-1396

	Regina Bley - Instituto Nacional de Pesquisa e Promoção de Direitos Humanos e Centro de Apoio às Promotorias de Direitos Humanos- MPPR Palestra 3 **Violência e direitos humanos nas escolas** **Cezar Bueno de Lima** – PUCPR	
8.	**Psicopedagogia: da realidade à prática** Moderadora: **Evelise Maria Labatut Portilho** – PUCPR Palestra 1 **Psicopedagogia no âmbito institucional** **Nájela Tavares Ujiie** – UNESPAR Palestra2 **Psicopedagogia: formação, atuação e perfil profissional** **Caroline Elizabel Blaszko** e **Evelise Maria Labatut Portilho** – PUCPR Palestra 3 **Aprendizagem sob o olhar clínico integrador da psicopedagogia** **Isabel Cristina Hierro Parolin** – PUCSP	Psicopedagogia
9.	**Formação de professores e professoras da Educação Infantil em tempos de Pandemia: inovações e práticas possíveis** Moderadora: **Ione Nogueira** – UFMS Três Lagoas Palestra 1 **Aula remota: quando as narrativas modificam a relação entre as janelas do computador** **Rúbia Cristina Cruz** – UNICAMP Palestra 2 **Formação de professores e professoras no período da Pandemia: as rodas de conversa e os desafios do estágio supervisionado** **Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros** – Instituto Federal Campus de Presidente Epitácio Palestra 3 **Formação docente: a avaliação nas aulas remotas na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil** **Barbara Raquel do Prado Gimenez Correa** – PUCPR	Educação das Infâncias
10.	**Processos psicossociais de exclusão no campo da educação** Moderador: **Pedro Humberto Faria Campos** – UERJ Palestra 1 **Dos processos psicossociais de exclusão: um estudo sobre as formas simbólicas da violência e seus efeitos** **Maria de Fátima Barbosa Abdalla** - Universidade Católica de Santos Palestra 2 **As representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o asignación universal por hijo em relação às práticas educacionais em tempos de COVID-19** **Agustín Villarreal** – Universidade Nacional de Misiones Palestra 3 **A escola como lócus privilegiado de combate à exclusão** **Pedro Humberto Faria Campos** – UERJ	Representações Sociais e Educação
11.	**Representações sociais em estudos derivados da formação e do trabalho docente** Moderadora: **Maria Núbia Barbosa Bonfim** – UFMA	Representações Sociais e Educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	Palestra 1 **RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre desenvolvimento profissional de professores: as contribuições da Universidad de Sancti Spiritus – UNISS/CUBA** **Vania Maria de Oliveira Vieira/ Alberto Matias Gonzales/ Marilene Ribeiro Resende** - Universidade de Uberaba/Grupo UNIS/Universidade de Uberaba Palestra 2 **Formação docente na área das ciências humanas, valorização profissional e representações sociais** **Adelaide Alves Dias/ Cristiane Sousa de Assis** – UFPB Palestra 3 **Representações sociais do currículo no dizer dos concluintes e dos professores no cotidiano de cursos de licenciatura** **Maria Núbia Barbosa Bonfim** – UFMA	
12.	**Políticas educacionais: experiências do Chile e Brasil** Moderador: **Ricardo Alexandre Marangoni** – UNICID Palestra 1 **Tendências do financiamento público e dilemas da política educacional chilena (1999-2018)** **Daniel Reyes Araya** – Universidad de Talca (Chile) Palestra 2 **Reflexões acerca do espaço e as suas representações no âmbito da educação em tempo integral** **José Simões de Almeida Junior** – Faculdade de Educação e Tecnologia – FORS Palestra 3 **Gestão democrática da educação: análise dos dados do projeto da rede estadual paulista** **Ricardo Alexandre Marangoni** – UNICID	Representações Sociais e Educação
13.	**O ensinar e o aprender em tempos remotos: representações sociais, presença e virtualidade nas relações educacionais** Moderador: **Vicente Sarubbi Jr** – UEMS Palestra 1 **Representações sociais sobre a (des)valorização docente em tempos de pandemia** **Vicente Sarubbi Jr** – UEMS Palestra 2 **Ensino remoto em comunidades rurais: representações sociais sobre o ensinar e aprender** **Paulo Afrânio Sant'Anna** – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri Palestra3 **Pandemia y virtualidad. Perspectiva desde la teoría de las representaciones sociales** **Susana Seidmann** – Universidad de Belgrano – Argentina	Representações Sociais e Educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.	**Práticas docentes no contexto da pandemia de covid-19: o olhar dos professores** Moderadora: **Alessandra David** – Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto/SP. Palestra 1 **Desafios do trabalho na escola pública pelas narrativas de profissionais da educação: o que nos contam suas cartas** **Yoshie Ussami Ferrari Leite/ Marta Campos Quadro** - Universidade Estadual Paulista/ Instituto Federal de São Paulo - Campus Presidente Epitácio Palestra 2 **Os sentimentos, o cotidiano e o ensino no contexto de pandemia: representações sociais de professores** **Ivany Pinto Nascimento –** UFPA Palestra 3 **Olhares psicossociais para a prática docente no ensino de história no contexto da pandemia de COVID-19** **Alessandra David/ Rosilene Batista de Oliveira** - Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto/SP	Representações Sociais e Educação
15.	**Discutindo as aprendizagens sobre pesquisa qualitativa** Moderadora: **Dilmeire Sant'Ana Ramos Vosgerau** – PUCPR **Palestra 1** **Lei Geral de Proteção de Dados, ética e pesquisa acadêmica** **Rafael Soares Mariano Costa** – PUC Minas Gerais Palestra 2 **Uso do software ATLAS.ti em pesquisas qualitativas: mágica ou recurso?** **Diego Andrade de Jesus Lelis** – PUCPR Palestra 3: **Pós-graduação Stricto Sensu: Formação de pesquisadores em Educação: competências necessárias propostas por Jean-Marie Van der Maren, Monique Brodeur, Fernand Gervais, Jean-Luc Gilles et Grégory Voz para a ADEREQ - Association des doyens des études supérieures au Québec.** **Beatriz Maria Zoppo** – PUCPR Palestra 4 **Estratégias autorregulatórias do pesquisador** **Ana Paula de Andrade Janz Elias** – PUCPR	Pesquisa Qualitativa em Educação
16.	**Complexidade, Transdisciplinaridade e Ecoformação** Moderadora: **Daniela Gureski Rodrigues –** PUCPR Palestra 1 **A metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) em formações docentes comprometidas com a metamorfose da prática pedagógica** **Marlene Zwierewicz** - Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-NIARP Palestra 2 **Uma experiência da Formação Continuada para professores de Educação Infantil em EA na visão da Complexidade e Transdisciplinaridade** **Daniele Saheb Pedroso** – PUCPR Palestra 3	Educação Ambiental

ISSN: 2176-1396

	Formação de professores: das estratégias didáticas à constituição de cenários ecoformativos para atuar na Educação Básica **Michelle Jordão** - UMBRASIL	

IV. RELAÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
2. CURRÍCULO
3. DIDÁTICA
4. DISCIPLINAS ESCOLARES, CULTURA E SABERES
5. EDUCAÇÃO AMBIENTAL
6. EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS
7. EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS
8. EDUCAÇÃO E SAÚDE
9. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO
10. EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTE: CONTEXTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS
11. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
12. EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE
13. EDUCAÇÃO, GÊNERO E DIVERSIDADE
14. EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO
15. FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
16. FORMAÇÃO DE PROFESSORES
17. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
18. PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO
19. POLÍTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
20. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA
21. POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
22. PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO
23. PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
24. PSICOPEDAGOGIA
25. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO
26. SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1. EIXO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Coordenação:

Lourival José Martins Filho /UDESC
Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes / UNIFAP

1.1 DESCRIÇÃO DO EIXO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Este eixo acolhe trabalhos que envolvam investigações teóricas, metodológicas e/ou práticas para ampliar as discussões relacionadas à aprendizagem inicial da língua escrita que envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética, da leitura e da produção de textos escritos; o conhecimento e a valorização da cultura escrita em gêneros textuais/discursivos e em multiletramentos na língua materna, incluindo o trabalho com textos literários na escola, nos diferentes níveis de ensino. Objetivamos que as discussões suscitadas pelas investigações apontem caminhos possíveis para a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem de leitura e escrita dos estudantes da Educação Básica.

1.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes - ABALF/UNIFAP
Adriana Francisca de Medeiros - UFAM
Adriana Regina Sanceverino - UFFS
Alba Regina Battisti de Souza - UDESC
Ana Claudia Goncalves - UFPel
Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela - UFMT
Andressa Wiebusch - UFSM
Angela Mari Gusso - PUC
Cleia Demétrio Pereira - UDESC
Cristina Yukie Miyaki - PUCPR
Dalva Maria Alves Godoy - UDESC
Daniela Freiras Brito Montuani - UFMG
Dedilene Alves de Jesus - UEMG
Denise Maria de Carvalho Lopes - UFRN
Elaine Constant Pereira de Souza - UFRJ
Elizabeth Orofino Lucio – UFPA
Ewerton de Sá Kaviski - PUCPR
Fabiola Sell - UDESC
Fernanda Duarte Araújo Silva - UFU
Gabriela Maria Dutra de Carvalho - UDESC
Gabriela Medeiros Nogueira - FURG
Gisele Rietow Bertotti - PUCPR/SEED-PR
Greice Ferreira da Silva - FAESI
Iara Augusta da Silva - UEMS
Janaína Moreira Pacheco de Souza - UERJ
Jilvania Lima dos Santos Bazzo - UFSC
Josa Coelho da Silva Irigoite - UDESC
Josélia Ribeiro - PUCPR
Juliana de Melo Lima - UFRN
Karina Aires Reinlein Fernandes Couto de Moraes - PUCPR

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva - UFG
Leonor Scliar Cabral - UFSC
Lilane de Moura Chagas - UFSC
Liliam Cristina Caldeira - UFMS
Lourival José Martins Filho - ABALF/UDESC
Lucilene Lisboa de Liz - UDESC
Ludmila Thomé de Andrade - UFRJ
Márcia Regina do Nascimento Sambugari - UFMS
Maria Carolina da Silva Caldeira – UFMG
Maria do Socorro Moura Montenegro - UEPB
Maria Eurácia Barreto de Andrade - UFRB
Maria José Barbosa - UFCSPA
Marise Marcalina Rosa Rosa - UFMA
Marli Delmonico de Araujo Futata - FIAR
Mônica Wendhausen - PMF
Neli Aparecida Gai - UNOESC
Patrícia Ignácio - FURG
Rosane Nicolla - PUCPR
Sandra Batista da Costa - PUCPR
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues - UFR
Sônia Regina da Luz Matos - POLIFUCS
Suzana Lopes de Albuquerque - IFG - Campus Jataí
Tallyssa Izabella Machado Sirino – PUCPR
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues - UFR
Sônia Regina da Luz Matos - POLIFUCS
Suzana Lopes de Albuquerque - IFG - Campus Jataí
Tallyssa Izabella Machado Sirino - PUCPR
Wanderléa Pereira Damásio Maurício - USJT
Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão - UFPA
Welessandra Aparecida Benfica - UEMG
Ywanoska Maria Santos da Gama - UFRPE

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.3 PALESTRAS EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

1.3.1 DOCÊNCIA E ALFABETIZAÇÃO: UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE - Lourival José Martins Filho

RESUMO

A palestra pretende refletir sobre discussões teóricas e práticas, presentes na obra de Paulo Freire, que são fundamentais no trabalho docente na Educação Básica, com ênfase, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita por crianças, adultos e idosos.

1.3.2 ANÁLISE DAS PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL - Francisca Izabel Pereira Maciel / Juliano Guerra Rocha

RESUMO

Na palestra apresentam-se aspectos das histórias e memórias da pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” (ABEC), iniciada nos anos de 1980, sob a coordenação da Professora Magda Becker Soares. O trabalho apresenta os desdobramentos da ABEC ao longo de quatro décadas e contextualiza a etapa atual da pesquisa.

1.3.3 ALFABETIZAÇÃO NA CIBERÁGUA: MARGENS E MARÉS - Elizabeth Orofino Lucio

RESUMO

A partir da experiência do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) Flor do Grão Pará, discute-se o desafio do ensino a aprendizagem inicial da leitura e da escrita no contexto da cibercultura como processo discursivo. A autora problematiza, sob uma perspectiva dialógica constitutiva dos sujeitos, o desafio da implementação de uma formação permanente instituinte, centrada na dialogicidade, e traz eventos do FALE, para refletir sobre a sala de aula como espaço privilegiado para a criação de saberes e conhecimentos pedagógicos e de uma alfabetização discursiva como possibilidade de ser, estar e experimentar o mundo amazônico e a cibercultura de uma forma outra. Assim, a relevância do estudo consiste em considerar a cultura vivida pelos povos amazônicas no seu processo de alfabetização discursiva e em todo seu potencial cultural.

1.4 MESAS-REDONDAS EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

1.4.1 A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – Moderadora: Gabriela Medeiros Nogueira

A PNA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER - Denise Maria de Carvalho Lopes

RESUMO

A apresentação discute a PNA com foco nas proposições para a formação docente, em especial, para formação de professores de Educação Infantil. A partir da apresentação das concepções e estratégias formativas do "Programa Tempo de Aprender" - eixo da Formação na PNA - discutiremos questões pertinentes ao modo como o programa considera o/a professor/a e aborda a criança, a aprendizagem, a linguagem (oral e escrita) e a Educação Infantil, evidenciando contradições entre o proposto no programa e os documentos produzidos no campo da formação de professores para o trabalho com crianças de 0 a 5 anos.

A PNA E A LITERATURA INFANTIL: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA CONTA PRA MIM E DO EDITAL DO PNLD-2022 (OBJETO 2- LIVROS DE LITERATURA PARA CRECHES E PRÉ-ESCOLAS) – Patrícia Corsino

RESUMO

O objetivo desta apresentação é discutir como a literatura é abordada no documento da PNA e que concepções de leitura estão presentes nos termos literacia familiar e literacia emergente utilizados neste documento. Para tal, serão analisados, no Programa "Conta pra mim", os princípios presentes no guia de orientação às famílias e as obras disponíveis em PDF, que compõem o seu acervo e, no Edital PNLD-2022, os critérios que orientam a seleção do Objeto 2, que são os livros de literatura a serem distribuídos para creches e pré-escolas brasileiras.

A PNA, O LIVRO DIDÁTICO E A ALFABETIZAÇÃO POR EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS: UMA AMEAÇA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL - Mônica Correa Baptista

RESUMO

Esta apresentação intenta analisar livros didáticos destinados às crianças da Educação Infantil, que foram selecionados no Edital PNLD-2022, e manuais de orientação para professores/as de Educação Infantil desenvolverem um trabalho preparatório para a alfabetização por evidências científicas. A partir desta análise, fazer um contraponto com os princípios presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na BNCC, documentos de cunho mandatório que evidenciam conquistas no campo da Educação Infantil e que estão sob ameaça.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.5 COMUNICAÇÕES EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

1.5.1. A BUSCA DE EVIDÊNCIAS DA APLICABILIDADE DO GRAPHOGAME COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA

Daiane Olchanheski[1]

Daniela Nascimento Ferreira[2]

Nelba Maria Teixeira Pisacco[3]

RESUMO

O GraphoGame é um aplicativo disponibilizado e amplamente divulgado pelo Ministério da Educação como um rico recurso pedagógico para auxiliar na alfabetização de todas as crianças brasileiras em idade escolar. Esse artigo tem como objetivo investigar se há evidências da utilização do GraphoGame para a ensino de estudantes com desenvolvimento atípico, especialmente com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório que utilizou como fonte principal os estudos obtidos na revisão da literatura na base de dados do Portal de Periódicos na CAPES, a partir dos descritores: “Grapho Game”, “Graphogame”, “Grapho Game” AND “autismo” e “Grapho Game” AND “inclusion”. Os resultados indicaram o total de 168 publicações nacionais e internacionais. Após análise, verificou-se que apenas 9 dos estudos indicados apresentavam pesquisas sobre a utilização do Graphogame para o público-alvo da educação especial, no entanto, não foram encontradas pesquisas que analisaram a aplicabilidade e eficácia desse recurso tecnológico para o desenvolvimento da leitura e escrita de alunos com TEA. Conclui- se que, embora a inexistência de estudos, outros indicadores de pesquisa sobre estratégias do método fônico e de recursos lúdicos tecnológicos e as estratégias do GraphoGame que possibilitam a integração de signos linguísticos e representação de imagens, a sua utilização como instrumento complementar ao ensino de pessoas com TEA merece ser investigada.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Alfabetização. GraphoGame.

1 INTRODUÇÃO

A atual legislação educacional brasileira assegura a educação como direito de todos. Dentre os avanços, garante às pessoas com deficiências o direito à educação, proposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); a Lei Berenice Piana que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) sancionada em 2012 (BRASIL, Lei 12.764, 2012); e Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, Lei

[1] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), daianeolcemiliano@gmail.com
[2] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), UEPG, dan.ie.ferreira@hotmail.com
[3] Doutora em Educação / UFRGS, Departamento de Educação da UEPG, nmtpisacco@upeg.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

13.146, 2015). De acordo com Zerbato e Mendes (2018, p.149), “as políticas educacionais implementadas parecem não alcançar o objetivo de orientar a escola comum a assumir o desafio de responder as necessidades educacionais de todos os alunos”. Isso porque alunos com deficiência ou transtorno, como o TEA, apresentam necessidades educacionais específicas, que requer que leve em consideração suas habilidades e potencialidades.

De acordo com a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o TEA engloba diferentes síndromes marcadas por perturbações no desenvolvimento neurológico como: “transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger” (AMERICAN PSICHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 53). O DSM-5 classifica o TEA em subtipos, que variam de acordo com o comprometimento da autonomia, intensidade e necessidade de apoio, e destaca como características principais do transtorno as alterações persistentes no domínio da comunicação social recíproca e interação social (socialização e comunicação verbal ou não verbal) e padrões e interesses restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, presentes em múltiplos contextos.

Para muitos estudantes com TEA o processo de alfabetização é desafiador, pois o transtorno do neurodesenvolvimento pode acometer a capacidade motora, organizacional, cognitiva e de linguagem desses indivíduos (AMERICAN PSICHIATRIC ASSOCIATION, 2014), aspectos bastante exigidos durante o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

A aquisição da leitura e a escrita para erradicação do analfabetismo é um direito assegurado na Constituição Federal a todos os brasileiros (BRASIL, 1988, Art. 214, inciso I). A atual Política Nacional de Alfabetização implementada no Brasil distingue alfabetização, “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” e literacia, “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva” (BRASIL, Decreto nº 9.765, 2019, Art. 2º, Incisos I, VII e X).

Além dos aspectos da comunicação, alguns estudantes com TEA podem não

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conseguir realizar o processo de forma manuscrita, pois, alguns possuem dispraxia que impossibilita a realização de movimentos finos, de pinça (BERNAL, 2018). Sendo assim, para alguns a tecnologia computacional pode ser um recurso a ser utilizado, pois oferece recursos e serviços que contribuem para a ampliação das habilidades funcionais de estudantes com deficiências ou transtornos, possibilitando maior autonomia e independência, consequentemente, promovendo a inclusão, entendida como Tecnologia Assistiva:

> [...] área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (ATA VII - Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, 2006).

Um dos recursos tecnológicos são os aplicativos de jogos pedagógicos. O Ministério da Educação (MEC) lançou no Brasil o aplicativo pedagógico GraphoGame [http://alfabetizacao.mec.gov.br/grapho-gam0], como parte da nova Política Nacional de Alfabetização (PNA) instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019) e conduzida pela Secretaria de Alfabetização (SEALF), proposto para apoiar os professores, em atividades de ensino remoto, e as famílias, no acompanhamento das crianças no processo de aquisição de habilidades de alfabetização.

Esse recurso tecnológico, disponibilizado à população, é amplamente divulgado nos meios de comunicação de massa, pelo Governo Federal, com a promessa de que todas as crianças podem se favorecer dele. Questiona-se se, ao adotar e propagar o recurso, o MEC considerou o GraphoGame sob a perspectiva da educação inclusiva no processo de alfabetização? Há evidências de que o GraphoGame é um recurso adequado para a alfabetização de estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva? O aplicativo pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita de alunos com desenvolvimento neurológico atípicos como o TEA?

Partindo dessas indagações, o presente estudo teve por objetivo investigar se há evidências da utilização do GraphoGame para a ensino de estudantes com desenvolvimento neurológico atípico, especialmente com o TEA. A escolha deve-se ao fato do aplicativo ser gratuito e de livre acesso, para fase de aquisição da leitura.

Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório que empregou uma revisão da literatura, utilizando-se como fonte principal o Portal de Periódicos CAPES/ MEC. A

busca dos dados foi feita por assunto com os seguintes descritores: “Grapho Game”, “Graphogame”, “Grapho Game” AND “autismo” e “Grapho Game” AND “inclusion”. Os resumos dos textos indicados foram analisados na busca de evidências da relação do objeto de estudo, objetivos, amostra e resultados com estudantes público-alvo da educação inclusiva em geral, especificamente com o TEA, ou mesmo, com outros transtornos que podem afetar a aprendizagem da linguagem escrita.

2 O GRAPHOGAME E AS EVIDÊNCIAS DE APLICABILIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA

O GraphoGame (em finlandês ‘Ekapeli), descrito como um método de aprendizagem por meio de um ambiente digital, em formato de jogo online, foi desenvolvido na Finlândia, por pesquisadores da Universidade de Jyväskylä, em colaboração com o Niilo Mäki Institute, originalmente destinado para apoio a crianças com dificuldades de leitura, era disponibilizado para todas as crianças (OJANEN et al. 2015, LUZ; BUCHWEITZ, 2016). Esse tem por base o desenvolvimento de fundamentos da consciência fonológica (habilidade de identificar e associar os sons da língua) e o conhecimento alfabético, que envolve reconhecimento, identificação e escrita das letras e seus sons.

Estudos apontam o GraphoGame como método de aprendizado baseado em evidências, sendo pesquisado desde 2003 (LYYTINEN et al., 2015). Richardson e Lyytinen (2014) apontam que os princípios que o embasam são resultados de pesquisas experimentais sobre a aprendizagem e o ensino de habilidades básicas de leitura em línguas alfabéticas, para que pudesse servir de suporte tanto para alunos típicos como atípicos. No Brasil, um grupo de pesquisadores do Instituto do Cérebro do Rio Grande do Sul (InsCer), da Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), desenvolveram a versão em português que foi adotada pelo MEC para ser utilizada em todos os estados e municípios pelas escolas de Educação Básica de forma “voluntária dos entes federativos”, conforme previsto o Artigo 3º, inciso II do Decreto nº 9.765/2019.

O GraphoGame Brasil é um aplicativo que pode ser baixado em celulares, tabletes e computadores. Para verificar evidências da utilização desse recurso para estudantes da educação especial, especialmente com o TEA, realizou-se a busca na base de dados o Portal de Periódicos CAPES/ MEC, que resultou na indicação de 168 estudos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

publicados, no entanto, apenas parte deles relaciona-se ao aplicativo em estudo, conforme apresenta o Quadro 1.

Quadro 1 – Resultados das buscas de estudos sobre Graphogame por descritor

Descritores	Total de estudos	Estudos que apresentam relação com o tema
Grapho Game	74	GraphoGame – a catalyst for multi-level promotion of literacy in diverse contexts. (OJANEN et al, 2015)
Graphogame	78	Digital game-based training of early reading skills: overviewof the GraphoGame method in a highly transparent orthography. (RONIMUS; RICHARDSON, 2014)
		The GraphoGame Method: The Theoretical and Methodological Background of the Technology-EnhancedLearning Environment for Learning to Read. (ULLA R.; HEIKKI, 2014)
		Is School a Better Environment than Home for DigitalGame-Based Learning? The Case of GraphoGame. (RONIMUS; HEIKKI, 2015)
		Critically Reviewing GraphoGame Across the World: Recommendations and Cautions for Research andImplementation of Computer-Assisted Instruction for Word- Reading Acquisition. (ERIN et al, 2019)
		Effectiveness of an early reading intervention in a semi- transparent orthography: A group randomised controlled trial. (SOLHEIM et al, 2018)
		The effect of using a mobile literacy game to improveliteracy levels of grade one students in Zambian schools. (Report) (JERE – FOLOTIYA et al, 2014)
		Children's engagement during digital game-based learningof reading: The effects of time, rewards, and challenge. (MIIA RONIMUS et al, 2014)
		Assessing the Effectiveness of Two Theoretically Motivated Computer-Assisted Reading Interventions in the United Kingdom: GG Rime and GG Phoneme. (KYLE et al, 2013)
Grapho GameAND autism	2	Não foram encontrados artigos relacionados, direta ou indiretamente, relacionados ao tema proposto.
TOTAL	168	9 estudos apresentaram alguma relação com o público-alvo da educação especial Não foi encontrado nenhum estudo de diretamente relacionado ao TEA

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados obtidos no Portal Periódicos CAPES.

Dos 74 estudos obtidos na busca com o descritor “Grapho Game”, apenas o estudo Ojanen et al (2015) trouxe a ideia de um recurso tecnológico para as crianças com dificuldade em leitura, apresentado como jogo facilitador da aprendizagem no processo de alfabetização das crianças finlandesas. Os demais relacionavam a palavra “Grapho” não ao jogo ou ao seu uso como recurso tecnológico educativo.

Para o descritor “GraphoGame”, das 78 pesquisas encontradas, oito apresentaram alguma relação com o objeto do presente estudo. Ronimus e Richardson (2014)

destacam-no como método para ler em finlandês utilizando o recurso fônico para crianças que não conseguem compreender a ortografia e leitura.

Ulla e Heikki (2014) retratam uma visão geral do GraphoGame como recurso tecnológico que aborda um método flexível de suporte para todos os alunos, inclusive com dificuldades, evidenciam a "ideia de inclusão" ao propor a flexibilização do processo de desenvolvimento da leitura de acordo com cada aluno. Ronimus e Heikki (2015) relatam uma investigação do uso do jogo de leitura online, diferenciando sua aprendizagem no ambiente doméstico e escolar. Já Eri e colaboradores (2019) fazem uma revisão do uso do GraphoGame em 20 países, e destacam as maneiras diversificadas de sua utilização como um meio de auxiliar a aquisição de leitura de forma geral e como instrução assistida. Enquanto Solheim e colaboradores (2018) relatam as intervenções realizadas em 13 escolas norueguesas para a leitura precoce e sua ortografia, com indivíduos com dificuldade na leitura e escrita, que receberam orientações ensino individualizado usando o aplicativo com aprendizagem adaptativa. Jere – Folotiya e colaboradores (2014) relatam a alfabetização baseada em computador (GraphoGame [TM]) com alunos do primeiro ano de uma cidade africana nos celulares da escola, com supervisão dos professores, que resultou uma melhora no desenvolvimento da ortografia dos participantes. "Children's engagement during digital game-based learning of reading: The effects of time, rewards, and challenge" (MIIA RONIMUS et al, 2014) trouxe uma investigação prática sobre o uso do GraphoGame e o envolvimento das crianças durante o jogo digital, elucidando seus momentos de tempo, recompensa e desafio. Verificou-se a necessidade de investigar a eficácia dos recursos do jogo, pelo "desinteresse" das crianças com o passar do tempo. Por último, a pesquisa de Kyle e colaboradores (2013) faz uma comparação empírica entre GraphoGame finlandês: English GraphoGame Rime (Rime) e English GraphoGame Phoneme (Phoneme), com alunos com dificuldades em leitura, os resultados apontaram ganhos em leitura, ortografia e habilidades fonológicas.

No descritor "Grapho Game" AND "autismo", duas publicações foram indicadas, sendo uma delas com foco clínico em deficiências graves e a outra sobre raciocínio relacional, mas nenhuma especificamente relacionada ao TEA.

Para o último descritor, "Grapho Game" AND "inclusion", apareceram 14 opções, das quais não se relacionavam ao GraphoGame e o TEA, mas sim a alfabetização utilizando outras metodologias e estratégias pedagógicas relacionadas ao método grafofonêmico, ou seja, a relação entre o som e a grafia.

Embora as pesquisas encontradas não tenham abordado a aplicabilidade do recurso ao público-alvo em estudo, a revisão da literatura de Nunes e Walter (2016) sobre os processos de leitura de estudantes com TEA, pode contribuir na análise:

> Ao compreendermos a aquisição da linguagem escrita como um continuum do desenvolvimento da linguagem oral é plausível considerar que pessoas desprovidas de fala funcional evidenciem prejuízos na compreensão leitora. Ademais, esses indivíduos teriam mais dificuldades em compreender a relação grafema-fonema, impactando a compreensão do princípio alfabético e, consequentemente, da leitura (NUNES e WALTER, 2016, p. 623).

Outros aspectos a serem analisados, com a contribuição desses autores, são as estratégias metodológicas utilizadas para a leitura de palavras baseadas em evidências. Sejam elas do método global, pela associação de um vocábulo (símbolo) com um item, ou do método fônico, é feita uma associação entre grafema e fonema. No método global de leitura, “o aluno aprende a função comunicativa das palavras escritas sem, necessariamente, dominar a leitura alfabética” (NUNES e WALTER, 2016, p. 62). O método fônico de leitura, por sua vez, que é o mesmo empregado no GraphoGame, é apontado por alguns pesquisadores como sendo mais eficaz para a construção do princípio alfabético que o método global (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004; BARKER et al. 2012). “Pondera-se, no entanto, sobre o uso desse método para autistas não verbais, uma vez que pode parecer impraticável estabelecer correspondências entre fonemas e grafemas sem verbalizar” (NUNES e WALTER, 2016, p. 626).

Os estudos levantados por Nunes e Walter (2016) também apontam que a utilização da tecnologia:

> programas híbridos, que combinam estratégias tradicionais com tecnologia podem ser promissores para o desenvolvimento de vocabulário em leitores com autismo. [...] Considerando o bom processamento visual que pessoas com TEA tipicamente apresentam, é plausível pensar que um recurso que integra signos linguísticos (escritos) e imagéticos, como os organizadores gráficos, possa favorecer a compreensão leitora (NUNES e WALTER, 2016, p. 627).

Cabe considerar que, se por um lado, crianças no espectro autista com déficit na linguagem oral, apresentam dificuldades na compreensão da leitura, por outro, há maior frequência de hiperlexia em estudantes com TEA do que em outras crianças sem o transtorno, ou seja, cerca de 5 a 10% apresentam habilidades de compreensão expressiva e leitora superiores (GRIGORENKO et al., 2002). Essa heterogeneidade em

apresentar níveis diferentes de sucesso na leitura necessita ser considerada ao se pensar o ensino dessa habilidade para estudantes com TEA, assim como as especificidades cognitivas, sociocomunicativas e comportamentais de cada indivíduo (NUNES e WALTER, 2016).

Aliar o GraphoGame com o processo de literacia para desenvolvimento da competência leitora em educandos com TEA é pensar na possibilidade de experienciar esse processo de forma significativa e lúdica, o que pode beneficiar muitas crianças.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos apontam que o GraphoGame, embora tenha passado por pesquisas experimentais com vários estudantes com desenvolvimento típico e atípico, no entanto, foram encontrados apenas estudos sobre dislexia dentre aqueles com foco em desenvolvimento atípico. Nas pesquisas levantadas em publicações nacionais e internacionais não foram encontrados estudos sobre o GraphoGame com alunos com TEA, desta forma não há um corpo de evidências da sua aplicabilidade e eficácia para o desenvolvimento da leitura e escrita nesse público.

Embora os estudos que relacionam o GraphoGame e populações com TEA sejam inexistentes, outras pesquisas sobre os processos de leitura em estudantes com autismo salientam que a metodologia fônica, como a empregada nesse game, é uma estratégia que tem contribuído para a aquisição da leitura e da escrita em muitas dessas crianças, embora, a pesquisa também aponta que crianças com autismo com déficits severos na comunicação beneficiam-se mais do método global de leitura. Ou seja, levando em consideração que o GraphoGame é um recurso tecnológico que possibilita a integração de signos linguísticos e representação de imagens, a sua utilização com instrumento complementar ao ensino de pessoas com TEA merece ser investigado.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais: DSM – 5**. (5ª ed.; M. I. C. Nascimento, Trad.) Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

BARKER, R.M.L; SAUNDERS, K.J.; BRADY, N.C. Reading Instruction for Children who use AAC: Considerations in the Pursuit of Generalizable Results. **Augment Alternative**

Communication, v.28, n.3, p.160-170, 2012. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3715742/>. Acesso em 30 de abr. 2021

BERNAL, M. P. **Praxia da criança com Transtorno do Espectro Autista: um estudo comparativo.** São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-15012019 155902/publico/bernal_corrigida.pdf>. Acesso em 13 de abr. 2021.

BRASIL. Decreto 9.765, de 11 de abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Alfabetização**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431>. Acesso em 30 de abr. 2021

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011- 2014/2012/Msg/VEP-606.htm>. Acesso em: 20 out. 2014.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso: 02 de abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

_____. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva.** Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA, F.C. **Alfabetização: método fônico**. 3. ed. São Paulo: Memnon, 2004.

GRIGORENKO, E.L. et. al. A descriptive study of hyperlexia in a clinically referred sample of children with developmental delays. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v.32, n.1, p.3-12, 2002.

LUZ, J. P.; BUCHWEITZ, A. O método GraphoGame como catalisador da proficiência leitora**. Anais do IX Colóquio de Linguística, Literatura e Escrita Criativa** [DES]LIMIARES DA LINGUAGEM, p. 318–330, 2016. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/coloquio-de-linguistica-literatura-e-escrita criativa/2016/assets/30.pdf>. Acesso em 15 de abr. 2021.

LYYTINEN, H. et al. Dyslexia - Early Identification and Prevention: Highlights from the Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia**. Current Developmental Disorders Reports**, v. 2, n. 4, p. 330–338, 2015. Disponível em

<https://translate.google.com/translate?hl=ptBR&sl=en&u=https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4624816/&prev=search &pto=aue>. Acesso em 08 de abr. 2021.

NUNES, D. R. P.; WALTER, E. C. Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. **Rev. Bras.** Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 4, p. 619- 632, Out.-Dez., 2016

OJANEN, E. et al. GraphoGame—A catalyst for multi-level promotion of literacy in diverse contexts. **Frontiers in Psychology.** Vol 6 (2015)

RICHARDSON, U.; LYYTINEN, H. The GraphoGame Method: The Theoretical and Methodological Background of the Technology-Enhanced Learning Environment for Learning to Read. Human Technology: An Interdisciplinary **Journal on Humans in ICT Environments,** v. 10, n. 1, p. 39–60, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/285826716_The_GraphoGame_Method_The_Theoretical_and_Methodological_Background_of_the_Technology-Enhanced_Learning_Environment_for_Learning_to_Read>. Acesso em 05 de abr. 2021.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, p. 147 – 155, Unisinos, abr./ jun. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em 05 de abr. 2021.

1.5.2 A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA PELO OLHAR DA CRIANÇA

Orly Zucatto Mantovani de Assis[4]

Carolina Pasquini Ribeiro[5]

Juliana Silva de Mello[6]

RESUMO

A leitura e a escrita compõem grande parte de nossas ações, tornando-se de extrema importância para todos os indivíduos em sociedade. Por essa razão, espera-se que as crianças tenham sucesso em aprender de maneira assertiva ambos os tópicos, relacionando essa aprendizagem ao sucesso escolar e pessoal do sujeito. Porém, inúmeras são as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem com relação a essas práticas, ora pelas crianças possuírem tempos e maneiras diversas para construir conhecimento, ora devido a questões neurológicas. Assim, esta investigação, fundamentada nos princípios metodológicos de uma pesquisa qualitativa objetiva-se em identificar através do discurso da criança as consequências sociais e emocionais causadas pela dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, este estudo exploratório-descritivo conta com a participação de 04 crianças de 7 a 12 anos, atendidas pelo Núcleo de Investigação Psicopedagógica dos Problemas de Aprendizagem e Desenvolvimento do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (NIPPAD/LPG/FE/UNICAMP). Os dados coletados através de entrevistas semiestruturadas com as crianças serão explorados através da análise de conteúdo proposta por Bardin (2018). Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a compreensão do pensamento da criança com dificuldade de aprendizagem, bem como auxiliar novos estudos sobre o tema.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Desenvolvimento. Dificuldade de Aprendizagem. Avaliação.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Cappelini e Conrado (2007), o conceito de dificuldade de aprendizagem é extremamente amplo, e pode ser compreendido de diversas maneiras, entre elas como barreiras ou obstáculos que as crianças e jovens encontram na assimilação dos conteúdos escolares.

A dificuldade de aprendizagem muitas vezes pode ser classificada de duas maneiras distintas: naturais ou secundárias. O primeiro tipo faz referência às dificuldades

[4] Professora Dra. da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (LPG/FE/UNICAMP), e-mail: orly.zma@gmail.com.
[5] Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (LPG/FE/UNICAMP), e-mail: carolpasquini@hotmail.com.
[6] Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), e-mail: ju.mello@gmail.com.

relacionadas à escola e seus fatores, como a proposta pedagógica, ou até fatores ligados à família. Já a segunda, está mais ligada a fatores patológicos como déficits cognitivos, sensoriais ou alguns quadros neurológicos (ENGELMANN & FERREIRA, 2006).

Aqui faremos referência ao primeiro tipo de dificuldades de aprendizagem mencionado, as classificadas como naturais e, especificamente relacionadas a leitura e a escrita.

A leitura e a escrita são muito valorizadas no Ensino Fundamental, muitas vezes como formas distintas de estudo da língua portuguesa. Segundo Zuccolo e Sisto (2002), a leitura é um sistema simbólico que possui grande relação com a linguagem falada. Para que as pessoas consigam assimilar corretamente o que estão lendo, ocorre uma operação cognitiva ligada a processos específicos como: decodificação, codificação, percepção, memória e outros. Para a execução desses processos, o leitor deve ativar sua estrutura representativa, encontrar um significado ao código, aplicar este às palavras escritas e então, finalmente, compreender o significado do que está escrito. Ao se falar em dificuldade na leitura, normalmente está relacionado a uma falha em reconhecer ou compreender o que está escrito.

A escrita, por sua vez, refere-se à identificação do código, reconhecendo as palavras e dando-lhes significados, de modo que sejam escritas em uma grafia correta, seguindo as regras gramaticais. Para a correta assimilação deste conteúdo, o escritor deve ter totalmente construída algumas noções básicas, como sílabas, vogais, números, palavras, frases etc. Para escrever corretamente, deve-se tomar decisões acerca do que será escrito e de que maneira, de modo que o significado esteja totalmente claro. A discussão sobre a dificuldade, neste modo linguístico, está relacionada à confusão, inversão, transposição ou substituição das letras ou das sílabas.

Tanto para a leitura, quanto para a escrita, o estudante deve saber como juntar os fonemas e grafemas, a fim de que as palavras sejam corretamente compreendidas e assimiladas. Com isso, o conteúdo será assimilado da melhor forma possível. Lembrando que cada aluno possui habilidades e dificuldades específicas, e que os professores devem entender qual o modo mais adequado para que cada criança possa aprender determinado conteúdo, a fim de diminuir os índices de fracasso escolar o máximo possível.

Porém, evidencia-se que muitas vezes:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> A escola tradicional oferece ao aluno uma quantidade considerável de conhecimentos e lhe proporciona a ocasião de aplicá-los em problemas ou exercícios variados: ela "enriquece" assim o pensamento e o submete, como se costuma dizer, a uma "ginástica intelectual", à qual caberia consolidá-lo e desenvolvê-lo. No caso do esquecimento (e todos sabemos o pouco que resta dos conhecimentos adquiridos na escola, cinco, dez ou vinte anos após o término dos estudos secundários), tem ela ao menos a satisfação de haver exercitado a inteligência; pouco importa que se haja esquecido por completo a definição do cosseno, as regras da quarta conjunção latina ou as datas da história militar: o essencial é tê-las conhecido (PIAGET, 1973, p.53).

Por vez, como asseguram Mantovani de Assis e Dal Coleto,

> Se as pessoas aprendem graças à possibilidade de realizar operações mentais cada vez mais complexas, se a compreensão de um fato depende das operações que elas são capazes de realizar, as explicações do professor não bastam para modificar os seus sistemas de significação. Por conseguinte, as palavras não podem ser o instrumento básico do ensino. Os alunos precisam ter a oportunidade de levantar hipóteses, planejar ações para verificá-las, buscar novas explicações quando as anteriores se mostram insuficientes. Ora, isto depende das estruturas cognitivas que tenham construído (2017, p. 146),

Dessa maneira, evidencia-se a importância de investigar a dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita pelo olhar da criança. Neste sentido, o presente estudo, embasado na psicologia e epistemologia genéticas de Jean Piaget, tem por objetivo identificar por meio do discurso da criança as consequências sociais e emocionais causadas pela dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita.

2 DESENVOLVIMENTO

2. 1 Desenvolvimento e aprendizagem

Inúmeras são as concepções que norteiam a ideia de desenvolvimento e de aprendizagem. A presente investigação fundamenta-se na epistemologia e psicologia genéticas de Jean Piaget (1896-1980), importante pensador do século XX.

De acordo com o epistemólogo suíço o desenvolvimento da inteligência não ocorre por acúmulo, mas sim pela reorganização de determinado conhecimento através das trocas com o meio; reorganização proveniente de um processo de adaptação, no qual configuram dois polos: a assimilação e a acomodação (RIBEIRO, 2021, p.32).

Mas o que é aprendizagem? Piaget responde a essa questão ao diferenciar desenvolvimento e aprendizagem:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Primeiro, eu gostaria de esclarecer a diferença entre dois problemas: o problema do desenvolvimento e o da aprendizagem. [...] desenvolvimento é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas de conhecimento. Aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações provocadas por psicólogos experimentais; ou por professores em relação a um tópico específico; ou por uma situação externa. Em geral, é provocada e não espontânea. Além disso, é um processo limitado a um problema único ou a uma estrutura única. Assim, eu penso que desenvolvimento explica aprendizagem, e esta opinião é contrária à opinião amplamente difundida de que o desenvolvimento é uma soma de experiências discretas de aprendizagem (PIAGET, 1975, p. 176)

Piaget entende que o desenvolvimento é o processo essencial que dá base para novas experiências de aprendizagem. Em outras palavras, que a aprendizagem acontece como função do desenvolvimento total, e não como um fator que o explica (MANTOVANI DE ASSIS, DAL COLETO, 2017, p. 133).

> Tanto para Piaget como para as pesquisadoras Inhelder, Bovet e Sinclair (1974), a aprendizagem deve ser radicalmente vinculada ao desenvolvimento ou aprendizagem no sentido amplo. Desvinculada dele, não passará de treinamento – ou aprendizagem no sentido estrito - e este, como dizem essas autoras “um treino verbal pode facilmente, ser ilusório” (ibid., p. 116), não passará de ilusão. Trata-se, pois, da compreensão de que há uma relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento e não, apenas, como teóricos que defendem, por exemplo, a ideia que a aprendizagem explica o desenvolvimento, reforçando assim, o verbalismo da escola (MANTOVANI DE ASSIS, DAL COLETO, 2017, p. 133).

Em suma, a teoria piagetiana afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento constituem duas fontes distintas de aquisição do conhecimento, mas que existe uma relação de interdependência entre elas. A aprendizagem só se realiza quando há a assimilação, a qual resulta da existência de estruturas anteriores capazes de integrar o novo dado a ser aprendido.

Por vez, cabe ressaltar uma ideia pouco difundida à luz da teoria piagetiana, a concepção de “déficit” (ausente as lesões orgânicas), “um atraso intelectual marcado pela falta de trocas entre o organismo e o meio. Segundo Ramozzi-Chiarottino, para Piaget, “a noção de “déficit”, de prejuízo, envolve necessariamente as noções de “inferioridade” e de “superioridade”, que têm, matiz social e cultural” (RIBEIRO, 2021, p. 33).

> No contexto de sua teoria, o “inferior” e o “superior” correspondem a etapas da

> construção da capacidade de conhecer do ser humano, que vai do nível mais elementar das trocas bioquímicas entre o organismo e o meio até o nível das trocas simbólicas que, por sua vez, se estabelecem ao nível consciente ou não [...] Aqui, o inferior e o superior dizem respeito ao grau de atualização das possibilidades da própria natureza humana (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 6).

Assim sendo, “é possível dizer que não há sujeito cognitivamente (sem lesão orgânica) inferior a outra, mas que este pode “estar” inferior dado a falta ou inadequação da solicitação do meio, assim, o “déficit” pode ser tanto causado como superado” (RIBEIRO, 2021, p. 33).

Considerando o apresentado, destaca-se que “Piaget falou em possibilidade e não naquilo que se passa concretamente, com todos os indivíduos considerados particularmente” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p.31). Em outras palavras, de acordo com Ramozzi-Chiarottino (1988) a possibilidade é uma coisa, a concretização dessa realidade é outra, pois dependerá do meio no qual a pessoa vive, já que conhecer é fruto da troca do organismo com o meio; dependendo também da existência ou não de bloqueios afetivos.

De acordo com o apresentado até o momento pode-se dizer que “as informações que a criança recebe na escola somente poderão ser compreendidas se existirem, previamente, em seu intelecto, estruturas capazes de assimilá-las, reorganizá-las” (MANTOVANI DE ASSIS, 2018, p. 55). É importante assegurar também situações que estimulam o desenvolvimento são aquelas que as crianças têm a oportunidade de construir conceitos e noções a partir da exploração ativa dos objetos de que dispõe no ambiente escolar” (MANTOVANI DE ASSIS, 2018, p. 76).

Pensando nas inúmeras crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem com relação à leitura e a escrita questionamos: Como os participantes da amostra percebem suas dificuldades de aprendizagem? Como é o ambiente escolar da criança que integra a amostra deste estudo? Quais consequências dessa dificuldade são percebidas pela criança em âmbito escolar?

2. 2 METODOLOGIA

2. 2.1 Natureza do estudo

O presente estudo consiste em uma pesquisa exploratória-descritiva,

fundamentada nos princípios metodológicos de uma pesquisa qualitativa. “O enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes sobre os fenômenos que os rodeiam [...] isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade (SAMPIERI, et al., 2013, p. 376).

Visando responder ao objetivo deste estudo, para coleta de dados utilizou-se o método clínico crítico criado pelo epistemólogo Jean Piaget, o qual tende a investigar como as crianças pensam, agem e sentem (DELVAL, 2002, p. 67).

2.2.2 Participantes

Compõe a amostra desta investigação 04 crianças de 7 a 12 anos, atendidas pelo Núcleo de Investigação Psicopedagógica dos Problemas de Aprendizagem e Desenvolvimento do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (NIPPAD/LPG/FE/UNICAMP). As crianças participantes deste estudo integram classes do Ensino Fundamental em um Sistema Público de Ensino, e são tidas pelos professores como crianças com dificuldades de aprendizagem.

2.2.3 Instrumentos

A fim de responder ao problema em questão, o instrumento utilizado nesta investigação é a entrevista semiestruturada, “perguntas básicas comuns para todos os sujeitos, que vão sendo ampliadas e complementadas de acordo com as respostas dos sujeitos para poder interpretar o melhor possível o que vão dizendo” (DELVAL, 2002).

As questões básicas visaram analisar a percepção da criança sobre as atividades que desenvolvem em âmbito escolar, as dificuldades que encontram e seu sentimento perante as mesmas.

2.2.4 Procedimentos

Inicialmente, a presente investigação em andamento foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas conforme parecer 4.395.845.

Em atendimento individualizado, após aceitação do responsável pela criança

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) preenchido pelo participante, acontece a aplicação do instrumento, a entrevista semiestruturada. Cada entrevista leva aproximadamente 40 minutos.

Após a coleta e transcrição das respostas segue-se a análise dos dados.

2.2.5 Análise dos dados

O material coletado será explorado através da análise de conteúdo proposta por Bardin (2018), com base em categorias inicialmente extraídas da literatura e outras geradas através do estudo, as respostas serão analisadas, interpretadas e agrupadas.

3 RESULTADOS ESPERADOS

Compreender a dificuldade de aprendizagem é de suma importância para que os professores entendam a maneira como seus alunos estão aprendendo os conteúdos esperados, assim como para assegurar que a compreensão de todos seja a melhor possível. Desse modo, os professores podem auxiliar os alunos a ter mais autoconfiança, e uma autoavaliação positiva. Segundo Carneiro, Martinelli e Sisto (2003), alunos com alto índice de fracasso escolar apresentam baixa expectativa sobre a possibilidade de ter sucesso, ocasionando uma piora em seu desempenho, por não acreditarem em sua capacidade de sucesso, além de terem uma baixa motivação para realizar tarefas.

Assim, acredita-se que a principal contribuição dessa investigação será a de possibilitar à professores e interessados no tema uma reflexão sobre diversos aspectos que podem envolver a criança com dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita.

Considera-se também, que tal investigação favoreça a tomada de consciência do professor a partir do conhecimento sob a percepção da criança com relação às suas próprias dificuldades, propiciando intervenções pertinentes ao pleno desenvolvimento do sujeito. Lembrando que a função da escola é “proporcionar ao aluno a oportunidade de desenvolver plenamente sua personalidade no que se refere à construção da inteligência, da moralidade e contribuir de maneira decisiva para formar o cidadão apto a cooperar, a ser solidário e capaz de empreender transformações sociais, ou seja, de viver uma vida democrática” (RIBEIRO, MANTOVANI DE ASSIS, 2018).

Por fim, espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a compreensão do pensamento da criança com dificuldade de aprendizagem, bem como auxiliar em novos estudos sobre o tema.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e a escrita estão presentes no cotidiano da sociedade, visto que perpassam a maioria das interações sociais. Em diversas unidades escolares já na Educação Infantil as crianças são introduzidas ao processo de alfabetização, passando nos primeiros anos do Ensino Fundamento a serem avaliadas por suas habilidades relacionadas ao ato de ler e escrever, fato que muitas vezes “classifica” o aluno como tendo ou não dificuldades de aprendizagem.

A crença segundo a qual, crianças com dificuldades de aprendizagem irão fracassar, acaba deixando-as com o emocional abalado, sem autoconfiança de que podem aprender e superarem suas dificuldades. A experiência de fracassar traz a sensação de vulnerabilidade, que, dependendo do ambiente familiar em que se encontram, vai se agravando durante a trajetória escolar da criança (MARTURANO, 1999).

Assim sendo, a compreensão das dificuldades de aprendizagem é extremamente importante para que os profissionais da educação possam lidar adequadamente com as crianças e jovens que as possuem, de modo a assegurar que tenham suas necessidades amparadas, e suas dificuldades superadas. Além disso, é importante compreender como uma dificuldade específica na leitura e na escrita, pode afetar outras disciplinas e como os fatores externos à escola podem influenciar este quadro. Para tanto acredita-se que ouvir as percepções da criança frente a dificuldade de aprendizagem que apresenta favorece a tomada de decisão de todos aqueles que podem auxiliá-la.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições70, 2018.

CAPELLINI, S. A.; CONRADO, T. L. B. C. Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 11, supl. 2, p. 183-193, 2009.

CARNEIRO, G. R. S.; MARTINELLI, S. de C.; SISTO, F. F. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.16, n.3, p. 427-434, 2003.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico:** descobrindo o pensamento da criança. Trad. Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

ENGELMANN, L.; FERREIRA, M. I. D. C. Avaliação do processamento auditivo em crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista sociedade brasileira de fonoaudiologia**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 69-74, 2009.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. Direito à educação e prática pedagógica. In: MANTOVANI DE ASSIS, O.Z. et al. (Org). **Direito à Educação sob a ótica da Psicologia Genética.** Campinas: Polo Printer, 2018. v.1. p. 49-83.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; DAL COLETO, A. P. Desenvolvimento e aprendizagem segundo o ponto de vista de Jean Piaget. In: BORUCHOVITVH, E. et al. (Org). **Temas em Psicologia Educacional:** Contribuições para a formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2017. 1ª ed. p. 123-149.

MARTURANO, E. M. Recursos no Ambiente Familiar e Dificuldades de Aprendizagem na Escola. **Psicologia: Teoria E Pesquisa**, Brasília, v. 15, n. 22, pp. 135 – 142, maio – ago. 1999.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

RAMOZZI-CHIAROTTINO. Z. **Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget.** São Paulo: EPU, 1988.

RIBEIRO, C. P. **O contexto educacional e o desenvolvimento da inteligência da criança no período sensório-motor.** 2021. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

RIBEIRO, C. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. A formação de educadores de crianças de 0 a 2 anos: em busca de uma prática consciente. In: Formação de professores: **Anais do V Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas**: Educação democrática e novas alternativas, UNESP, Marília, Nº28344 nov. 2018.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa.** 5ed. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

ZUCOLOTO, K. A.; SISTO, F. F. **Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura**. Interação em Psicologia, Curitiba, dec. 2002.

1.5.3 A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Danielle Mari Stapassoli[7]

RESUMO

A partir de uma pesquisa bibliográfica, o estudo procura analisar a escolarização da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizando-se dos estudos de Soares (1999), Lajolo (2009), Belmiro (2010), Ramos e Paiva (2014), Dalla-Bona e Fonseca (2018). Partindo da premissa da importância de um processo de letramento literário desde os primeiros anos na Educação Básica, apresenta a sequência básica de Rildo Cosson (2020) como uma metodologia capaz de contribuir para a formação de leitores do literário, relacionando-a à prática de leitura Dime, de Aidan Chambers (2007), como parte do processo da sequência. Ainda como metodologias do letramento literário e convergentes para a formação de leitores, destaca as animações de leitura, propostas por Christian Poslaniec (2006) e Juan Mata (2008), como possibilidades lúdicas consistentes com crianças nesta etapa da escolarização, motivando-as ao prazer de ler. Na análise do estudo feito, constata-se uma inadequada escolarização da literatura advinda de uma formação acadêmica dos educadores que não contribui para a desconstrução de uma função utilitarista ou moralista da literatura infantil, reforçada pelo desconhecimento de metodologias mais apropriadas às crianças no Ensino Fundamental, o que também indica a necessidade da inserção destes estudos nos cursos de licenciatura dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Letramento Literário. Sequência Básica. Animações de Leitura.

1 INTRODUÇÃO

No dia a dia escolar, o desenvolvimento de um projeto de literatura constitui-se um grande desafio aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque, para desenvolver um projeto de literatura faz-se importante que o professor seja um leitor com um repertório literário e metodológico capaz de estimular os alunos no processo de leitura.

Essa primeira ideia se alinha a uma concepção de letramento literário, pois envolve desenvolver habilidades críticas e reflexivas por meio da literatura, ajudando o educando a compreender o mundo e a se tornar um ser atuante na sociedade.

É importante destacar que, por muito tempo, a literatura foi vista como um privilégio para poucos. Antonio Cândido, sociólogo, crítico literário, estudioso da literatura brasileira e estrangeira, defende a literatura como um direito humano, colocando-a como fator indispensável de humanização, pois a literatura é capaz de tirar as palavras do nada

[7] Mestranda em Educação, UFPR, dstapassoli@gmail.com

e dispô-las em um todo articulado. Essa organização da palavra, tanto nos organiza quanto organiza o mundo. (CÂNDIDO, 2011).

Tendo a literatura o poder de ajudar a compreender a si mesmo e ao mundo, nada mais justo do que inseri-la intencionalmente no currículo escolar. É na escola que podemos formar um leitor sensível e envolvido, incitando os leitores reais, empíricos, a ousarem a ler a partir de si, a reagir e a refletir sobre os efeitos da obra sobre eles. (ROUXEL, 2014). Nesse sentido, trata-se de considerar as relações que o leitor faz da leitura com suas próprias experiências, pois é ele quem reconfigura o texto à sua imagem, introduzindo suas próprias imagens mentais.

Cândido (2011) coloca a literatura como direito humano que humaniza o leitor. Para humanizá-lo, Rouxel (2014) destaca a importância de desenvolvermos a competência estética do leitor, ou seja, “sua aptidão para reagir ao texto, para estar atento às repercussões que a obra suscita nele mesmo e a exprimi-los.” (ROUXEL, 2014, p. 25).

Assim, para formarmos leitores para a vida, há a necessidade de abrirmos o leque da literatura nas escolas, considerando os clássicos, os populares, os estrangeiros, os infantojuvenis, pois o valor das obras é relativo e podem ser fontes de experiência estética e contribuir para a formação dos leitores.

Em relação à literatura infantojuvenil, Rildo Cosson afirma que ela “conseguiu estabelecer uma identidade de repertório que se fortalece progressivamente com as demandas de formação do leitor feitas pelas instituições e pelos mecanismos de mercado.” (COSSON, 2016, p. 52).

No entanto, tanto Cosson quanto outros pesquisadores da área chamam a atenção para o uso didatizado da literatura infantil nos espaços escolares, sem formar, necessariamente, um leitor competente.

No Brasil, conforme análise da UNDIME Brasil, sobre os dados do Saeb 2019, o:

> [...] ensino fundamental teve crescimento nas médias de matemática e a média dos anos finais da etapa também evoluiu em língua portuguesa. O resultado dos anos iniciais foi o mesmo da edição de 2017 na avaliação de português e o desempenho de unidades da Federação teve queda na variação da média dessa disciplina em 2019. A proficiência caiu em 12 estados, no rendimento do 5º ano; e em nove estados, no 9º ano. Mesmo assim, dez unidades conseguiram notas maiores que a média nacional de 214,6 pontos, no 5º ano; e de 260,1, no 9º.

Além da análise destes dados, há de se considerar ainda as questões impostas pela pandemia do COVID-19 que ampliaram a desigualdade na educação entre escolas

públicas e privadas no Brasil, e que certamente afetará os próximos dados do Saeb, em relação à proficiência na Língua Portuguesa.

Partindo da premissa da importância de um processo de letramento literário desde os primeiros anos da Educação Básica, o presente estudo se propõe a refletir sobre a escolarização da literatura nas escolas. Para isso, serão utilizadas análises de Soares (1999), Lajolo (2009), Belmiro (2010), Ramos e Paiva (2014), Dalla-Bona e Fonseca (2018). A análise em questão considerará que há metodologias diversas para a formação do leitor nas escolas e que, infelizmente, não são discutidas na formação dos professores. Uma dessas metodologias é a sequência básica proposta por Rildo Cosson (2020), que pode se relacionar com a prática de leitura Dime, de Aidan Chambers (2007), e também com as animações de leitura de Christian Poslaniec (2006) e Juan Mata (2008).

2 DESENVOLVIMENTO

Refletindo sobre a escolarização da literatura infantil e juvenil, Magda Soares (1999) ressalta que sempre se atribuiu à literatura infantil um caráter educativo, vinculado à escola. Com o crescimento da oferta de educação escolar, houve também um crescimento da literatura infantojuvenil no país. Fácil observar essa relação quando vemos em muitos livros infantojuvenis a presença de uma ficha de leitura. Porém, Magda Soares não critica a escolarização da literatura em si, mas a sua inadequada escolarização: textos fragmentados, destaque somente para aspectos formais dos gêneros, uso dos gêneros como pretexto para questões gramaticais, recorrência dos mesmos autores ou uso limitado de autores, finalidade instrutiva dos textos, exercícios superficiais de compreensão, que não desenvolvem competências leitoras. (SOARES, 1999).

Nesta mesma linha de reflexão sobre a literatura na escola, Marisa Lajolo defende que o texto é contexto, ou seja, traz em si dimensões ideológicas, afetivas, históricas, linguísticas e discursivas. Lajolo afirma que “passar ao largo de tudo isso talvez seja desconsiderar a dimensão de tecido, de trama, de entrelaçamento que a palavra texto traz em sua formação etimológica.” (LAJOLO, 2009, p. 107).

Por isso, considerar excertos de textos literários em livros didáticos não significa um trabalho com literatura, pois uma obra literária apresenta elementos que precisam

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ser contextualizados no tempo e no espaço. Recortes, fragmentos, podem descaracterizar esses elementos, desfavorecendo sua riqueza de compreensão e de relação do leitor com o mundo.

Desde bem pequena, a criança estabelece com a literatura uma relação de curiosidade, seja com os livros e seus formatos e cores, com as personagens, com a contação de histórias. Pensando na literatura infantil, temos a relação autor e leitor mesmo antes da criança estar alfabetizada. Isso se dá por meio de funções semióticas, performances visuais e sensoriais, formando vazios na obra que recebem significados a partir da própria criança. Ramos e Paiva comentam que

> Apreciar, portanto, não deve ser associado a um ócio inútil posto que constitui uma arte de ler, inclui atividade mental, é um veículo de expressão de ideias e de acesso a entendimentos. Aliás, a apreciação existe onde as sensações são chamadas. E crianças gostam de apreciar na diversão livre, orientadas pela experiência do sentir. De modo que a apreciação literária pode ser potencializada pelo professor-mediador, mas não forçada, comandada. (RAMOS; PAIVA, 2014, p. 435-436).

Formar leitores, e bons leitores na escola, começa na Educação Infantil, mas nesse processo de formação há de se considerar também o próprio professor, pois ele desempenha um papel importante na mediação da leitura. Imagens e textos constituem-se como linguagens. Segundo Belmiro,

> Frequentemente professores tendem a fazer uma leitura da obra apoiada na linearidade do sistema de escrita alfabético: em primeiro lugar, leem o texto verbal para as crianças e, em seguida, apresentam a página lida com as imagens que se restringem, dessa forma, à mera ilustração do que foi ouvido. (...) Ainda que essa estratégia aproxime o leitor da leitura, a fragilidade desse expediente situa-se justamente na criação de uma dificuldade inicial para a simultaneidade de leitura verbal e visual, o que, em várias obras, é o que propicia a produção de sentidos (BELMIRO, 2010, p. 418).

A citação de Belmiro (2010) nos faz refletir sobre a importância de consideramos as imagens como texto completar à narrativa lida. É nas imagens que outras pistas podem ser fornecidas sobre a narrativa, ajudando o leitor na compreensão das informações implícitas no texto.

À medida que a leitura do texto se faz juntamente com a leitura das imagens, outras conexões podem se estabelecer. Cada criança poderá associar as ideias da narrativa com outras situações e histórias. Para desenvolver isso, o professor também

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pode, intencionalmente, desenvolver estas relações apresentando novas histórias e versões a respeito de um tema central.

O que é muito comum encontrarmos nos planejamentos dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma proposta de literatura focada na reflexão sobre valores e atitudes, bem como a adoção de livros de literatura que possam se relacionar com conteúdos de história, geografia, ciências, numa proposta moralista e utilitarista da literatura, explicitadas por Dalla-Bona e Fonseca (2018). Em muitos casos, o livro é lido do início ao fim, sem provocações iniciais ou, durante a leitura, sem conexões, sem reflexões.

Considerando essa realidade, saber ler e saber escolher livros de literatura para as crianças é de suma importância para um processo de mediação e formação de leitores. Conforme Dalla-Bona e Fonseca (2018, p. 45), “[...] o professor deve ser um auxiliar do aluno para aproximá-lo do maior número possível de obras, de modo a ampliar seu universo cultural, instigá-lo a desvendar as pistas deixadas pelo autor e a expressar os conteúdos intelectuais, sensoriais e afetivos despertados pela obra.”

Para que o professor seja um auxiliar do aluno no processo de instigá-lo a desvendar as pistas deixadas pelo autor em sua obra, é importante um planejamento intencional, organizado de tal forma a desencadear essa interação texto e leitor. Nesse sentido, as obras também fazem parte de uma intencionalidade lúdica capaz de desafiar os leitores.

Como colocar em prática propostas efetivas com a literatura?

Rildo Cosson (2020) propõe a sequência básica como uma metodologia que se constitui de quatro passos: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação.

Na motivação, temos práticas que estabelecem laços entre o texto e o leitor. Nesse momento, é possível instigarmos o leitor a querer saber mais sobre um personagem, um cenário, um objeto, para assim, apresentarmos a obra. É possível, por exemplo, ao trabalharmos com a mitologia grega, apresentarmos um rolo de barbante e questionar as crianças sobre como esse objeto poderia salvar uma vida. Deixá-los pensar, apresentando suas ideias. Depois, apresentar a história do Minotauro e como as personagens conseguiram derrotá-lo utilizando-se de um rolo de
barbante. Em outro momento e com outra história da mitologia grega, é possível, como motivação, levar para a sala de aula um baú, uma caixa misteriosa que não pode ser

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aberta. Qual a reação dos alunos? Assim, seria possível relacionar o fato com a caixa de Pandora.

Seguindo com a proposta de Cosson, temos, depois da motivação, a introdução à leitura, onde há a apresentação da obra em si. Neste momento, iniciamos a leitura, que também envolve estratégias de acompanhamento, como os diários de leitura, com pequenos registros reflexivos sobre a obra e seus elementos de enredo, e as rodas de leitura, que, a partir de perguntas disparadoras, podem fazer com que as crianças falem sobre a obras e estabeleçam relações com outras situações. Nesse momento, saber como conduzir as perguntas também é importante, o que podemos qualificar com a proposta de conversação Dime (ou em português: Diga-me), de Chambers (2007).

DIME é uma maneira de dar forma aos pensamentos e emoções provocados pela leitura e pelos significados que damos. Nesse enfoque, a escuta é primordial e uma questão central é evitar a pergunta por quê, pois é considerada como uma questão inibidora da conversação.

Chambers (2007) propõe a construção de um processo comunicativo recreativo, a partir de um ambiente onde os leitores sintam-se seguros e importantes. O ponto de partida é compartilhar o que cada um sabe ou sente em relação ao texto lido. Para dar continuidade, o professor pode se utilizar de uma série de perguntas básicas, gerais e especiais, e jogos que também ajudam no desenvolvimento de habilidades leitoras e de compreensão, como os propostos por Christian Poslaniec, em Incentivar o prazer de ler (2006), e também por Renata Junqueira de Souza e Ana Maria Martins da Costa Santos, em Andersen e as estratégias de leitura (2011).

Para finalizar a sequência básica de Cosson, temos a interpretação, momento em que o texto mostra a sua força, tanto no aspecto interior, naquilo que afeta cada leitor, quanto no exterior, que se traduz em estratégias mais expressivas e públicas como uma dramatização ou outras formas de materialização estética da obra lida. Hoje, com a utilização de recursos tecnológicos ao alcance das crianças, isso também é possível com a gravação de pequenos áudios e vídeos a serem compartilhados.

Quando falamos em letramento literário, temos de considerar uma diversidade de estratégias que envolvem a literatura enquanto linguagem e isso também inclui os espaços de leitura dentro e fora das escolas. As bibliotecas escolares desempenham um papel importante na constituição de leitores. Espaços alegres e acolhedores, adequados às crianças em todo seu mobiliário, com bom repertório literário, podem contribuir para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a visitação e empréstimos de livros de literatura. Em relação às bibliotecas escolares, a revolução se deu com os estudos de Geneviève Patte (1965, citado por MATA, 2008), francesa que introduziu e difundiu a ideia de uma biblioteca infantil com lugar central dado à criança, sendo cuidadosamente estimulada a desenvolver-se como leitora com mediação de adultos atentos.

Ainda considerando as animações de leitura, Poslaniec (2006) também apresenta as animações de informação, lúdicas, responsabilizadoras e de aprofundamento. Ao pensar nas crianças, Poslaniec defende que:

> Um grande número de animações em torno da leitura baseia-se numa abordagem lúdica. As crianças, nesse caso, não começam a ler porque esperam encontrar, nessa actividade, uma fonte de prazer; começam a ler porque ler é necessário para obter o prazer ligado ao jogo que o ateliê de animação definiu. E pode esperar-se que elas descubram o prazer de ler, sem dar por isso, muito simplesmente. (POSLANIEC, 2006, p. 13).

As propostas para desenvolver a leitura, motivar o leitor, entrelaçam-se. A sequência básica de Cosson (2020) se enriquece com a proposta de conversação DIME, de Chambers (2007), no momento da leitura; o espaço escolar se torna convidativo à literatura com a criação de bibliotecas atraentes e adequadas às crianças, contribuindo para a contação de histórias e o empréstimo de livros, bem como para apresentações diversas sobre leituras realizadas. É importante conhecê-las para utilizarmos adequadamente nas escolas e formarmos bons leitores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referencial teórico pesquisado não esgota o assunto sobre a adequada escolarização da literatura na formação de leitores na Educação Básica, mas se constitui como um referencial importante a ser estudado e discutido na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tendo a literatura o poder de ajudar a compreender a si mesmo e ao mundo, a utilização de metodologias apropriadas às crianças, como a sequência básica e as animações de leitura, podem contribuir para desenvolver leitores e o gosto pela leitura na medida em que o próprio professor tiver conhecimento sobre a teoria literária e um repertório capaz de motivar o aluno nas relações entre textos e no uso de estratégias que desenvolvam um leitor sensível e envolvido.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A partir do referencial exposto é possível encaminhar a leitura do literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma independente dos manuais dos livros didáticos, sem a didatização inadequada, descontextualizada, criando um planejamento específico para tal e considerando interlocutores reais. Com isso, é possível formar leitores que apreciem a arte no literário, que leiam nas entrelinhas, que identifiquem os gêneros e elementos de enredo, mas também sejam capazes de ler a partir de si, a reagir e a refletir sobre os efeitos da obra sobre si mesmo.

REFERÊNCIAS

BELMIRO, Celia Abicalil. A multimodalidade na literatura infantil e a formação de professores leitores. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 403-420, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/JzbTqcSzFd7qMQPXMXdNR3b/?lang=pt&format=pdf>Acesso em: 03 jun. 2021.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CHAMBERS, Aidan. Dime. **Los Niños, la lectura y la conversación**. México: FCE, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. **Pro-posições**. Campinas, v. 27, n. 2, p. 47-66, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00047.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021

DALLA-BONA, Elisa Maria. **Letramento Literário**: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental. 2012. 334 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

DALLA-BONA, Elisa Maria; FONSECA, Jair Tadeu da. Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 39-56, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JprRWdXCXQC6LMxf6cJhGhr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021

INEPE DIVULGA RESULTADOS DO SAEB 2019. Disponível em: Acesso em: 03 jun. 2021.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (org.). **Escola e leitura**. Velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global Editora / ALB, 2009. p. 99-112.

MATA, Juan. **10 ideas clave**. Animación a la lectura. Barcelona: Editorial Graó, 2008.

POSLANIEC, Chistian. **Incentivar o prazer de ler.** Actividades de leitura para jovens. Porto, Portugal: Editora Asa, 2006.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PAIVA, Ana Paula Mathias de. A dimensão não verbal no livro literário para criança. **Contrapontos**, Univali, v. 14, n. 3, p. 425-447, set-dez 2014. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5919/3671> Acesso em: 03 jun. 2021.

ROUXEL, Annie. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor (sobre a importância da experiência estética na formação do leitor). In: ALVES, José Hélder Pinheiro (org.). **Memórias da Borborema 4**. Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. BH: Autêntica, 1999. p. 17-48.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.5.4 A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DAS FÁBULAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Yda Franciele dos Santos[8]

Cristiane Silva Mello[9]

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão sobre a importância da Contação de Histórias e da abordagem das Fábulas para o estímulo do hábito de leitura e desenvolvimento do pensamento, imaginação e criatividade da criança, sendo elementos importantes na formação cultural, social e moral do indivíduo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com base no estudo de textos referentes a prática de contar histórias e na análise de três versões da fábula intitulada A cigarra e a Formiga, escritas respectivamente pelos autores Esopo (Séc VI a.C) - (ESOPO, 2010), o francês Jean de La Fontaine (1621-1695) - (LA FONTAINE, 1985) e o brasileiro Monteiro Lobato (1882-1948) - (LOBATO, 2012). A abordagem das Fábulas por meio da contação de histórias valoriza o lúdico e possibilita a aprendizagem da arte, cultura e memória, assim como contribui no desenvolvimento da linguagem, oralidade e escrita da criança. É fundamental o planejamento e escolha de metodologias e materiais pedagógicos, pelo educador, que possibilitem a contação de histórias de maneira coerente, agradável e com sentido na vida da criança. A contação de histórias contribui no processo de alfabetização e letramento e as fábulas colaboram na transmissão de valores importantes na sociedade, favorecem a produção e reformulação de conhecimentos de maneira dinâmica e significativa.

Palavras-chave: Contação de histórias. Fábulas. Prática Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma discussão sobre a importância da contação de histórias e da abordagem das Fábulas para o estímulo do hábito de leitura e desenvolvimento do pensamento, imaginação e criatividade da criança, sendo elementos importantes na formação cultural, social e moral do indivíduo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com base no estudo de textos referentes a prática de contar histórias e na análise de três versões da fábula intitulada A cigarra e a Formiga, cada uma com uma perspectiva diferente, escritas respectivamente pelos autores Esopo (Séc VI a.C) , o francês Jean de La Fontaine (1621-1695), e o brasileiro Monteiro Lobato (1882-1948).

A contação de histórias é um fator primordial de estímulo à leitura, à escrita, ao desenvolvimento da linguagem da criança. O ato de contar histórias além de possibilitar

[8] Acadêmica do 4º ano de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campo Mourão). Email: ydafranciele0@gmail.com
[9] Professora Doutora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campo Mourão). Email: cristianesilme@yahoo.com.br .

à criança o contato com o mundo imaginário, despertando sua curiosidade e criatividade, pode despertar seu senso crítico e reflexivo, bem como sua leitura de mundo. Os contadores de histórias são os mediadores desse processo e possuem uma tarefa importante que é a de envolver a criança na história, trazendo sentido aos acontecimentos e personagens da história. Em sala de aula, o professor, com recursos didáticos, pode levar a criança a despertar suas emoções e estimular sua criatividade, na exploração das histórias. A Fábula é um gênero textual que pode ser abordada com as crianças a partir de recursos lúdicos e didáticos em contribuição a sua formação moral e ampliação de saberes escolares. As fábulas transmitem valores para as crianças e permite que elas construam e reformulem conhecimentos, assuma atitudes na vida e participe do processo de ensino e aprendizagem de maneira significativa.

2. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Durante muito tempo as histórias eram contadas de forma oral, os povos se reuniam ao redor das fogueiras e apresentavam relatos pessoais, lendas, mitos e contos, disseminando, dessa forma, seus costumes e suas culturas. No século XX, devido ao aparecimento do cinema e da televisão, as imagens se tornaram um recurso de extrema relevância para as representações das histórias. Com isso, além de ser possível ouvir e ler as obras literárias, também se tornou possível visualizar as imagens nelas contidas de modo interativo. A contação de histórias é uma prática que persistiu ao longo dos tempos, mesmo com o surgimento das ferramentas midiáticas. Segundo Tahan (1966, p. 16),a:

> [...] criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias – uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção. A história narrada, lida, filmada ou dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas, não existe povo que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e seus contos característicos.

Na perspectiva educacional, a contação de história é fundamental na formação dos indivíduos, uma vez que esta contribui para o desenvolvimento de inúmeros aspectos na criança como a imaginação, a criatividade, o despertar das emoções, entre outros.

> [...] é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude,

> significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar […] Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Nesse sentido, a leitura e a contação de histórias são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, cultural e social do indivíduo, visto que é por meio dela que a criança começa a ter contato com novas perspectivas, desenvolvendo a atenção, concentração, o imaginário, e o senso crítico. Assim, nota-se que é de extrema importância que os professores, como mediadores no ensino, utilizem de metodologias que despertem o interesse do aluno pela leitura e pelo conhecimento.

> É aconselhável que o mediador da leitura – o professor – detenha meios adequados e condizentes para o bom desempenho da mesma. Convém, no entanto, que ele ao designá-las, as pense como contribuição para o desempenho futuro de cidadãos conscientes para com um corpo social, no qual, comportamentos e valores desafiam o potencial educativo dos sujeitos. (KRUG, 2015, p.10)

Vale ressaltar que a contação de histórias é uma prática pedagógica que contribui fundamentalmente para o desenvolvimento da escrita e da oralidade, além de desenvolver a percepção de representações simbólicas, corroborando significativamente no processo de alfabetização e letramento. Além disso, contar histórias desperta na criança a ludicidade, a qual trata-se de uma característica essencial para seu desenvolvimento. A criança desenvolve sua criatividade e o seu senso crítico por meio do lúdico.

As histórias infantis proporcionam momentos de contato com o imaginário, onde as crianças expressam suas emoções: sentem medo, felicidade, compaixão, entre outros. Assim, é essencial que a leitura seja incentivada na infância, seja em casa, com os pais, ou na escola, com os professores, pois a diversidade de estímulos contribui para a atenção da criança pelo interesse em ler diferentes gêneros textuais. De acordo com Abramovich (1997, p.14), “[…] escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”. Com isso, incentivar a formação do hábito de leitura na infância, é muito importante, visto que a literatura infantil é um elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural da criança.

Ler e contar histórias de forma intencional e bem planejada, também possibilita às crianças perceber alguns conflitos e aprender a lidar com algumas situações. Mesmo aquelas que necessitam de um leitor mais experiente pelo fato de ainda não conseguirem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ler convencionalmente, aprendem com a experiência, pois observam as atitudes do leitor, como o manuseio do livro, o tom de voz, os gestos, entre outros aspectos, e isso propicia um momento de descobertas e indagações que se amplificam conforme diversas atividades são desenvolvidas a partir da contação de histórias. Por esse motivo, é essencial o planejamento do professor ao contá-las.

> […] para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante […] E aí, no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma ou outra palavra (ou com várias), empacar ao pronunciar o nome dum determinado personagem ou lugar, mostrar que não percebeu o jeito que o autor construiu suas frases e dando as pausas nos lugares errados, […] Por isso, ler o livro antes, bem lido, sentir como nos pega, nos emociona ou nos irrita […] Assim quando chegar o momento de narrar a história, que se passe emoção verdadeira, aquela que vem lá de dentro, lá do fundinho, e que por isso, chega no ouvinte […] (ABRAMOVICH, 1997, p. 18-20)

Com isso, nota-se a importância de o professor utilizar métodos dinâmicos ao contar histórias para seus alunos, visando promover o maior entendimento possível do aluno na interpretação da história. Assim, o educador necessita estar atento, principalmente, à linguagem utilizada na história, para que as crianças obtenham uma plena compreensão. É necessário escolher uma história que auxiliará e acrescentará algo importante na vida do aluno, além de precisar ler e estudar várias vezes o texto escolhido para que, na hora da contação, já exista uma familiarização entre o professor e a história.

Desse modo, é fundamental que o professor vá além da simples narração, utilizando diferentes recursos como, por exemplo: utilizar fantoches ou dedoches, fazer encenações, e até mesmo caracterizar-se de alguma personagem, utilizar as “caixas mágicas”, ir retirando alguns objetos de dentro da caixa que façam parte da história, usar aventais personalizados, com características do que será contado, elaborar um cenário propício para a contação, de forma que as crianças se sintam “dentro” da história, entre outras diversas ferramentas que podem ser utilizadas para deixar a contação de histórias ainda mais divertida e ilustrativa, a fim de promover o máximo da imaginação e da criatividade dos alunos. Segundo Busatto (2006, p. 10):

> […] imagens visuais e paisagens sonoras nítidas, apresenta um sujeito contador com domínio de recursos vocais e corporais […] muda a intenção de contar, mas permanece o que é essencial: a condição de encantar, de significar o mundo que nos cerca, materializando e dando forma às nossas experiências.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O imaginário propicia à criança compreender, conviver, participar e agir no mundo. Assim, para chamar a atenção e estimular a curiosidade do aluno, não é necessário que a história seja inédita, mas que a forma de contar faça com que ela sinta emoções, encare situações de conflitos e que mostrem as soluções para os problemas expressos ou implícitos na história contada. O professor, ao utilizar recursos didáticos e criar situações favoráveis pode promover um momento agradável e satisfatório em suas contações de histórias, de modo, a desenvolver o hábito da leitura e da oralidade com os alunos, visto que tais atividades contribuem significativamente para a ampliação do vocabulário da criança, desenvolvendo o gosto pela leitura e a criticidade.

> O importante é que o professor no exercício da docência, em sendo um leitor, aprecie as peculiaridades das linguagens e, assim, passe essa paixão no processo de formação de leitores. É imprescindível que estas, efetivamente, consigam não somente distinguir a natureza das linguagens, mas também desenvolver o gosto pelo literário, pelo uso estético da linguagem, pelos efeitos estéticos da linguagem, pelos efeitos que ela produz na construção e no enriquecimento da interioridade de cada leitor (ROSING, 2009, p. 134).

Dessa maneira, em momentos posteriores à história, é interessante que o professor acrescente novas propostas em sua aula, estimulando o desenvolvimento integral da criança, propondo atividades dinâmicas, como a elaboração de desenhos, recriação das histórias, brincadeiras, entre outras. É importante prestar atenção às falas e curiosidades das crianças, bem como comunicar aos pais sobre a importância da leitura e da contação de história para o fortalecimento dos laços de afetividade.

2.1 Contação de Histórias e o Gênero Textual Fábulas

No ambiente escolar, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a prática de contar histórias é uma atividade importante na abordagem de conteúdos escolares, da arte e da cultura. É necessário que os alunos acessem diversos tipos de textos, de diferentes assuntos, estruturas, gêneros, entre outros. Conforme Silva (2014, p. 22) “A diversidade de gêneros textuais que circula pelas escolas tem o objetivo principal de formar cidadãos leitores, proporcionando-lhes não apenas a informação, mas, sobretudo, abrindo-lhes um novo mundo: o da consciência individual e coletiva”.

No contexto de leituras e releituras, destaca-se o gênero textual Fábula. As fábulas são narrativas muito antigas, propagadas por diversas gerações e que, mais tarde, foram escritas por Esopo o qual viveu no século VI a.C. Conforme Fernandes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(2001), ele foi o pioneiro na criação das fábulas, as quais trata-se de curtas histórias de caráter moral e alegórico, apresentando animais como personagens principais.

Em suas narrativas, por meio do diálogo e das situações em que os animais se encontravam, o autor buscava transmitir mensagens de cunho moral aos indivíduos. Posteriormente, no século IV a. C., de acordo com Frazão (2020), Demétrio de Falero redigiu em prosa a primeira coletânea de fábulas atribuídas a Esopo e, em seguida, no século I da era cristã, Fedro (séc. I d.C.) escreveu em latim diversos livros de fábulas semelhantes às de Esopo que tornaram-se igualmente populares. No século XVII, o escritor francês Jean de La Fontaine reescreveu as fábulas de Esopo, assim como adaptou novas histórias, deixando-as com um caráter mais educativo. No Brasil, evidenciamos como o maior representante do gênero, o escritor Monteiro Lobato.

Bagno (2006), considera a Fábula um gênero universal, tendo em vista sua ligação com a sabedoria popular. Para ele, trata-se de "[…] uma pequena narrativa que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude, e termina invariavelmente, com uma lição de moral" (BAGNO, 2006, p. 51). Em suma, as fábulas trata-se de pequenas narrações que transmitem ensinamentos ou lições, suas personagens são animais que possuem comportamentos iguais aos humanos, eles falam, e agem como tais, possuem qualidades, defeitos, e também cometem erros e acertos. Assim, por mais que sejam evidenciadas com situações e ensinamentos reais, as fábulas referem-se a um mundo mágico e imaginário, aproximando-se do universo infantil em forma de fantasia, além de estimular a criança a aprender a colocar-se no lugar do outro.

Destaca-se a clássica fábula intitulada A cigarra e a formiga, esta, por sua vez, possui a versão de três autores: Esopo, La Fontaine, e Monteiro Lobato. A narrativa traz dois animais como personagens que representam sentidos antagônicos: a formiga, que simboliza o trabalho e o empenho, e a cigarra que, no texto original, representa a preguiça e a displicência.

É possível perceber que estas fábulas apresentam ensinamentos morais com perspectivas diferentes. Com Esopo e La Fontaine, nota-se que as formigas demonstram o sentimento de desprezo em relação a cigarra, não aceitam ajudá-la porque ela não se esforçou para trabalhar e conseguir seu próprio alimento. Essa atitude da cigarra em não se preocupar em trabalhar para se alimentar posteriormente, não é o correto. E também a atitude da formiga foi desagradável, pois, já que havia um estoque de comida, poderia ser solidária e ajudar a cigarra, ela exerceu portanto uma atitude egoísta. A reescrita de

Monteiro Lobato (2012), apresenta uma reformulação do texto original. O autor modificou a perscpectiva moral, com destaque para a atitude de solidariedade com a possibilidade de ajuda ao próximo. O autor também expressou um sentimento de gratidão e reconhecimento do trabalho alheio, visto que no texto a formiga reconheceu que a cantiga da cigarra não se tratava de algo ruim, pelo contrário, gerava alegria enquanto outros trabalhavam. Monteiro Lobato (2012) também destacou o arrependimento da cigarra pelo fato de não ter pensado em uma moradia e em estocar alimentos para passar aquele inverno intenso que estava por vir.

As diferentes releituras da Fábula A Cigarra e a Formiga abordam um assunto semelhante, com os mesmos personagens, porém com perspectivas e ensinamentos diferentes. O professores pode em sala de aula abordar um tema a partir de diferentes perspectivas, estimulando a leitura e reflexão sobre os personagens, as atitudes dos personagens, e a relação da história com a vida dos alunos, estimulando e promovendo o desenvolvimento da interpretação do aluno em relação ao assunto. Desse modo, para uma melhor compreensão do aluno e sua atenção na história é fundamental que o professor utilize diversas técnicas de contação de histórias como os fantoches ou dedoches, construir um cenário propício para contá-las, fazer movimentos corporais necessários, e também mudar o tom de voz de acordo com as personagens. Assim, o professor terá um melhor aproveitamento do momento e os alunos além de aprender, irão também se divertir.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, cultural, social e moral do indivíduo, visto que ela estimula a imaginação, a criatividade, o despertar das emoções, auxilia no desenvolvimento da oralidade e da escrita, entre outros aspectos. Vale ressaltar, que os professores são essenciais nesse contexto de contar histórias, pois são os mediadores no ensino, precisam desenvolver métodos que estimulam o hábito de ler e a curiosidade dos alunos no momento de contação de histórias. O ato de contar histórias exige planejamento para que possa ocorrer de forma significativa, ou seja, o professor precisa escolher uma boa história e estudá-la em momentos anteriores à contação, analisando se aquela obra irá acrescentar algo na vida de seus alunos. Além disso, é fundamental que o educador utilize metodologias que envolvam a atenção dos educandos, como montar cenários, utilizar fantoches ou

dedoches, fazer movimentos corporais e ir modificando as tonalidades de sua voz de acordo com as personagens.

Tratando-se das fábulas, percebemos que elas são extremamente importantes na formação social e moral dos indivíduos. Estas são narrativas curtas que trazem ensinamentos de cunho moral, e suas personagens principais são representadas por animais. Assim como outros gêneros textuais, as fábulas despertam o imaginário e o senso crítico nas crianças, além de desenvolver seus princípios morais, visto que elas trazem importantes ensinamentos que podem ou não estar explícito no texto, por isso é fundamental a mediação do professor, o qual irá auxiliar os alunos na interpretação daquilo que foi lido. Existem diferentes perspectivas de escrita das fábulas, como no caso da fábula “a cigarra e a formiga” que tratamos anteriormente, onde o escritor Monteiro Lobato fez uma reescrita diferenciada das versões de Esopo e de La Fontaine, apresentando a ideia de bondade e solidariedade, diferenciando até mesmo o título, que em sua reescrita a fábula foi intitulada “A cigarra e a formiga boa”.

Dessa forma, a contação de histórias e a abordagem das fábulas são fatores essenciais para o desenvolvimento do hábito de ler, e consequente formação cognitiva, social, cultural e moral dos indivíduos. É por meio desses elementos que a criança entra em contato com o mundo imaginário e criatividade, desenvolvendo seu pensamento, atenção e emoções, além de ampliar seu vocabulário e auxiliar no processo de escrita. Assim, é fundamental que pais e professores estimulem a criança a desenvolver o gosto pela leitura desde a infância, contando histórias de diversos gêneros como fábulas, contos, histórias em quadrinhos, entre outros, com recursos que tornem este momento significativo e envolvente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BAGNO, M. Fábulas Fabulosas. In: **Práticas de leitura e escrita** / Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BUSATTO, C. **A Arte de Contar Histórias no século XXI**. Petrópolis, RJ: 2006.

ESOPO. **Fábulas de Esopo**. São Paulo: Salamandra, 2010.
FRAZÃO, D. **Biografia de Esopo**. São Paulo, 2020.

KRUG, F. S. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 10, p. 1-14, 2015.

LA FONTAINE. **Fábulas de La Fontaine**. Rio de Janeiro: Editora Brasil América, 1985.

LOBATO, M. **Fábulas**. São Paulo: Globo, 2012.

ROSING, T. M. K. **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, J. A. Discutindo sobre Leitura**. Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras**. UNIFAP, vol. 1, nº 1, p. 22-35, jan. jun. 2011.

TAHAN, M. **O Homem que Calculava**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

1.5.5 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Mara Cristina Fortuna Da Silva[10]

Marineiva Moro Campos De Oliveira[11]

RESUMO

Compreende-se que a leitura é de extrema importância na vida das pessoas, para tanto, muitas vezes, esse gosto acaba sendo deixado de lado, de uma vez que as crianças preferem outros tipos de atividades que lhes despertam a atenção e os encantam. Assim, apresenta-se o seguinte problema: como incentivar os educandos a cultivar o gosto pela leitura desde a infância? A metodologia utilizada baseou-se nos procedimentos bibliográficos utilizaram de livros e autores a fim de obter o conhecimento necessário para o aprofundamento frente a elaboração deste estudo. Obtém-se como resultados o entendimento e a compreensão de que é imprescindível para o indivíduo realizar a prática da leitura, pois é por meio desta que ele torna-se um cidadão crítico e atuante no contexto social em que está inserido, para tanto, compreende-se que ao estimular tal pratica ainda na infância, esta torna-se um hábito, dessa forma, é de extrema importância que os profissionais docentes que atuam na educação infantil utilizem dos recursos da literatura infantil, a fim de conduzir os educandos ao gosto pela leitura. Desse modo, pode-se concluir o presente trabalho com o entendimento de que cabe aos professores orientar os alunos.

Palavras-chave: Importância. Leitura. Crianças. Hábito. Formação.

1 INTRODUÇÃO

Diante da amplitude que compreende o processo de leitura, o qual reflete em aspectos que o conduzem pela vida toda, proporcionado uma melhor integração e envolvimento em diversas situações, sendo capaz de contribuir para a inserção do indivíduo em diversos contextos e considerando que a literatura infantil pode ser capaz de ampliar os horizontes de percepção dos educandos justifica-se a escolha do referido tema.

O objetivo geral deste estudo é demonstrar, por meio de estudos bibliográficos, a importância da leitura e de trabalhar com a literatura infantil no ambiente escolar.

Os objetivos específicos são: discorrer sobre a importância da leitura durante o processo de desenvolvimento intelectual da criança; abordar a origem da literatura

[10] Doutoranda em Educação –UEPG - Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente de Clevelândia-PR - FAMA
[11] Doutoranda em Educação – URPG – Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc/Chapecó

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

infantil; descrever a importância da literatura infantil na constituição do pensamento da criança; destacar a relevância da literatura infantil diante da formação do aluno leitor.

Os procedimentos metodológicos utilizados são os métodos bibliográficos, que basearam-se em diversos autores, como Abramovich (1999), Amorim e Farago (2015), Cunha (2018), Fernandes (2010) e Solé (1998).

O trabalho segue a estrutura que refere-se, no primeiro item, à importância da leitura, no item seguinte destaca a leitura diante do desenvolvimento intelectual da criança, posteriormente descreve brevemente a contação de história, de uma vez que por seu intermédio é possível obter as atenção das crianças para a leitura, em seguida têm-se abordagens acerca da leitura diante do desenvolvimento da criança como cidadã; nos itens seguintes discorre-se sobre a origem da literatura infantil e do papel importante que exerce para o desenvolvimento da criança e sua formação como sujeito leitor.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

A leitura apresenta uma função essencial na vida das pessoas, sendo de relevada importância, visto que é concebida como tarefa principal frente ao processo de construção do conhecimento, pois, é por meio dela que, na maioria das vezes, se obtém informações e conhecimentos que passam a constituir a formação cultural do indivíduo (MELO, 2018).

No decorrer deste trabalho aborda-se a importância da leitura, haja vista que de acordo com Melo (2018) esta contribui no desenvolvimento da criança, bem como no processo de escrita, considerando que a proximidade com o mundo da escrita, por sua vez, facilita a alfabetização e auxilia a aprendizagem de diversas outras disciplinas, levando em conta que o livro e o ato de leitura são as principais bases para o aprendizado.

A leitura implica em um método amplo e complexo, que repercute na concepção que o sujeito faz do contexto em que vive e de mundo. Para Bolfer (2008) apud Melo (2018, p. 18):

> A leitura é de fundamental importância na vida dos sujeitos em uma sociedade como a nossa para a qual a letra impressa é uma realidade. Constitui um elo privilegiado entre o homem e o mundo, pois supre as fantasias, desencadeia nossas emoções, ativa o nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimento (BOLFER, 2018, p.18).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim sendo, por meio da leitura o sujeito pode influenciar o mundo como ao contrário também é verdadeiro, sendo que permite o indivíduo a reescrever sua história, suas experiências, e ainda possibilita o estabelecimento de relações com o meio (FREIRE, 1999).

A utilização da leitura interfere grandemente no desenvolvimento e implica em um cidadão de senso crítico, expandindo e transformando visões de mundo e das próprias experiências, apresentando-se assim como um veículo de manifestação da cultura e de ideologias (SILVA, 2005).

A LEITURA DIANTE DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DO SUJEITO COMO CIDADÃO

O caráter educacional da Educação Infantil nos dias de hoje, é voltado ao processo de ensino aprendizagem, visto que, há algum tempo, ao falar em educação infantil, tinha-se uma visão desta como um aspecto assistencialista. Todavia, atualmente, sabe-se que as instituições de ensino encontram muitos desafios e mudanças todos a fim de atender de forma satisfatória o processo de desenvolvimento do educando.

As atividades que envolvem a educação infantil visam favorecer um aprimoramento dos fatores cognitivo, afetivo e motor da criança, fazendo com que dessa forma, as tarefas incluam o suprimento das necessidades das crianças, não limitando-se exclusivamente ao cuidar destas (FERREIRA E DIAS, 2002).

Compreende-se que ler é ato de extrema importância e necessidade diante do ensino e da vivencia humana, uma vez que é por meio dela que é possível adquirir os conhecimentos e enriquecer o vocabulário, ressaltando ainda a importância da interpretação.

Conforme Cunha (2018, p. 03): O ato de ler e interpretar são um processo abrangente e completo, é um processo de compreensão, de entender o mundo a partir de uma característica particular: a capacidade de interação com o outro através das palavras, que por sua vez estão sempre submetidas a um contexto.

Faz necessário que as pessoas adquiram a habilidade da interpretação na leitura, a fim de que o ato de ler ocorra de maneira eficiente, sendo assim, Ireland (2007),

ressalta que é preciso que o leitor detenha de capacidades suficientes para efetuar o processo de leitura de forma ampla, atingindo o entendimento dos textos mais complexos e dos contextos que o compreendem.

Contudo, é relevante considerar que o apreço pelo ato de ler, deve ser instigado ainda na infância, fase na qual é possível fazer com que a criança aprenda que tal atitude pode ser prazerosa, inserindo-o em um mundo de leitura que desperte o gosto, o interesse e a atenção da criança como a literatura infantil, a qual oferece diversos gêneros que podem ser apresentados à criança. Cabe à escola, proporcionar uma aprendizagem significativa que inclua em seus atributos de qualidade, o exercício de ler, já que dessa forma, pode-se proporcionar indivíduos mais informados e conscientes de suas opiniões (CLARET, 2013).

A leitura é muitas vezes um desafio, assim sendo, vê-se esta, como um ato que deve ser estimulado, não somente pela escola, mas também é preciso que os familiares os incentivem à tal prática. Cervo (2001, p. 16) apud Cunha (2018) destaca que “a leitura para a criança não é, como às vezes se ouve, meio de evasão ou apenas compensação. É um modo de representação do real. Através de um "fingimento", o leitor reage, reavalia, experimenta as próprias emoções e reações (CERVO, 2018, p.16). Analisando tal afirmação percebe-se que a leitura proporciona uma ampliação no processo de aprendizagem, sendo capaz de afetar diversos aspectos.

O indivíduo enquanto em constituição de seu ser em seus diversos aspectos emocionais, cognitivos, intelectuais, necessita de suportes que o conduza ao caminho de formação integral, assim, a literatura infantil proporciona à criana, uma ampliação do conhecimento de mundo, maximizando a compreensão que a mesma faz desse, que seja do contexto em que vive e das leituras que a remetem à mundo imaginário.

A leitura é extremamente importante para o indivíduo, sendo que através dela tem-se facilitada a inserção deste no meio social frente a obtenção de informações, a leitura faz-se essencial, pois, através desta é possível adquirir a maximização das palavras com que se dirige ao próximo, bem como o desenvolvimento da concepção crítica sobre os mais diversos assuntos, aperfeiçoando o sujeito na busca pelo conhecimento acerca de assuntos diversos (CUNHA, 2018).

Observa-se assim, que os benefícios adquiridos com a prática de leitura são diversos, conforme ressalta Amorim e Farago (2015, p. 152): “tendo como exemplos o conhecimento de várias culturas, ideias, pessoas diferentes e visão de mundo. Se a

escola não propiciar ao aluno atividades diárias de leitura, o risco do fracasso escolar será maior".

A constituição de relacionamentos sociais, tem a leitura como fonte mediadora, onde pode-se reconhecer afinidades e diferenças na forma de perceber as situações.

Percebe-se a leitura como sendo um alicerce frente a obtenção de conhecimento, por meio da qual tem-se a possibilidade de expandir o entendimento quer seja de forma textual, como do contexto social em que se está inserido, constituindo assim cidadãos críticos e capazes de discernir em diversas situações (CUNHA, 2018).

Dessa forma, compreende-se que assim constitui-se o aspecto social das histórias contadas, variando com os contextos em que se entrelaçam, incluindo fatores de conjuntura cultural e social, situando a criança na sua realidade e, portanto, oportunizando à criança experiências de ordens sociais e culturais que favorecem a sua formação (FERNANDES, 2010).

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Na docência o professor ao atuar com textos literários, visando estimular a prática da leitura, é possível contribuir em hábitos que os tornem leitores voluntários e autônomos, sendo esse aspecto de grande relevância na vida do indivíduo, ainda que enquanto criança. Ë de extrema importância que ao trabalhar com a literatura, o professor incorpore tais práticas cotidianas da sala de aula, atrelando à métodos diferenciados que possam incentivar o aluno ao gosto pela leitura.

O contato com textos recheados de encantamentos faz-nos perceber quão importante e cheia de responsabilidade é toda forma de literatura.

Quanto a importância da literatura e a prática escolar frente ao desenvolvimento infantil, Zibermam (2003, p. 25) reforça que é preciso "preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de que ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa.

Assim, a literatura é considerada parte integrante do planejamento do professor, sendo que cabe à este impulsionar o educando a ser um leitor constituído, cujo mesmo com um senso crítico aguçado, capaz de efetivar os propósitos da leitura como habilidade do sujeito.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O contexto escolar, tal qual o professor, como meio de intervenção de saberes e conhecimentos, ressalta-se que estes também são responsáveis pela amplitude do desenvolvimento do indivíduo, sendo que, a escola proporciona atividades auxiliares ao processo de desenvolvimento, quer seja físico, cognitivo, emocional e social, incluindo-se os aspectos culturais.

Entende-se tamanha a importância de focar o trabalho docente do professor de educação infantil com atividades que utilizem da literatura como ferramenta no ambiente da sala de aula, visto que, esta é percebido como sendo um espaço privilegiado no estimulo do gosto pela leitura, como destaca Diogenes e Justo (2012, p. 04): “é um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade”. A cerca da importância do trabalho com literatura em sala de aula, Ziberman (2003, p. 30) ressalta que este pode ser uma estratégia de transformação da educação tradicional. Assim, considera-se a importância de suprir as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem, mediante o trabalho pedagógico, vê-se na tabela a seguir as fases de desenvolvimento da criança, e seu percurso frente as histórias que devem ser selecionadas levando em conta a maturidade e os interesses, conforme as orientações da psicologia.

Segundo Bernardinelli e Carvalho (2011, p. 458): “Quando contamos histórias para as crianças sejam lidas ou inventadas e as colocamos como personagens da história estamos trabalhando intensamente com a sua imaginação”. Assim, ao dramatizar histórias, esta se favorecendo a vivencia de papeis diversos no imaginário das crianças, ação de grande importância diante do relacionamento com os demais com quem convive. A literatura infantil propicia a concretização do ensino não apenas da leitura, mas sim fornecem oportunidades para que estas desenvolvam o senso crítico, imaginário. Sendo que assim, estarão muito mais preparadas para buscar conhecimento e prazer nos livros.

É preciso observar atentamente o modo como a criança se expressa, percebendo essa atitude como uma oportunidade para avaliar a criança e o seu estágio de desenvolvimento, fazendo com que a literatura infantil seja uma alternativa com diversas opções a explorar, expondo aos educadores que é possível abranger as áreas de conhecimento linguístico e oral (BERNARDINELLI E CARVALHO, 2011).

Para tanto, o grande e principal objetivo é estimular a criança no prazer da leitura e obter dela o interesse por tal ato, a fim de que este contribua de forma valiosa e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

enriquecedora na constituição do conhecimento e dos saberes, proporcionando desse modo, o enriquecimento e aprimoramento da aprendizagem.

A LITERATURA INFANTIL DIANTE DA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR

Com o passar do tempo, o conceito que se tinha sobre a leitura foi sendo alterado, o que era considerado por muitos como sendo somente um processo de decodificação, atualmente percebe-se que aprender a dominar o código apenas não significa dar sentido ao que se lê. Segundo Amato e Garcia (1998) apud Oliveira (2009) o ato de ler não é uma ação mecânico nem minimiza o reconhecimento das palavras, contudo, implica na compreensão de significados, bem como, na utilização dos sinais de linguagem.

É perceptível que o procedimento do ato de ler é capaz e tem como atribuição constituir atitudes que remetam à uma valorização, sendo preciso apresentar textos ao leitor, os quais despertem interesse e atenção do mesmo, de maneira agradável.

Conforme Rêgo (1995) apud Oliveira (2009, p. 24): “ler requer a interação de diversos níveis do conhecimento e exige do leitor fazer questionamentos, generalizar, enfim, dar sentido ao que lê o que implica o uso das funções psicológicas superiores”. Vygotsky discorre que a leitura é o estado em que o psicológico entra em ação, ativando a memória, a capacidade de atenção, o sentido imaginativo, dentre outros fatores ligados à esse aspectos, sendo assim, a leitura é compreendida como um ato do pensar.

Diante desses fatores que constituem o processo de leitura, entende-se que a infância é a melhor fase para incentivar o gosto pela leitura, utilizando-se dos meios literários, já que na infância o psicológico da criança é livre para experimentar e conhecer o mundo e as fantasias.

Para Oliveira (2009, p. 24): “A inclusão do leitor em determinado estágio não depende somente da faixa etária do mesmo, mas deve-se levar em conta o seu amadurecimento intelectual e afetivo”.

Vê-se que frente ao processo de formação do leitor, a literatura infantil proporciona um grande auxílio, e apresenta grande eficácia, já que os outros recursos e métodos de leitura não mostram-se tão eficazes quanto a literatura na infância, visto que, a infância é uma fase de descobertas e experimentações, assim, a relação leve e prazerosa com esse tipo de a leitura permite a formação de um bom leitor.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante disso, compreende-se que é de grande importância tratar a leitura e a literatura infantil de modo a se utilizar como prática que visa estimular as crianças no ato de ler, porém o papel dos pais e dos professores mostram relevante, sendo imprescindível que estes incentivem tal prática.

CONSIDERAÇÕS FINAIS

Diante da problemática elencada em como incentivar os educandos ao gosto pela leitura desde a infância? Pode-se perceber com o desenvolvimento do presente estudo que ao trabalhar com a leitura no contexto da educação infantil, é possível ao realizar a leitura dos referenciais que a contação de histórias é capaz de fazer surgir nas crianças o desejo pela leitura, sendo que ao ouvir histórias elas percebem que, ainda que sejam ouvintes na contação, é possível fantasiar, aguçando o imaginário, fazendo conhecer o mundo fantástico dos contos e dessa forma, elas podem sentirem-se motivadas e incentivadas ao gosto pela leitura, ao perceber tamanha profundidade de encantos que esta ação pode lhes causar.

Quanto aos objetivos que visou-se atender no decorrer deste trabalho, foi possível atendê-los de forma sistematizada, sendo que ao relatar os entendimentos e a compreensão do tema referente a importância da leitura, o mesmo conduziu o segmento para o título da leitura, diante do desenvolvimento da criança e do sujeito como cidadão, podendo observar que esta é de extrema importância na vida do indivíduo, tal qual a contação de histórias já abordada como resolução da problemática do presente trabalho.

Quanto a questão norteadora que se referiu a capacidade da literatura infantil em propiciar ao aluno o gosto pelo ato de ler, compreende-se que sim, que esta possui a capacidade de influenciar na criança o gosto pela leitura, de forma mais específica com base na contação de histórias, a qual abordou-se brevemente no desenvolvimento do trabalho.

Com relação a outra questão norteadora que foca na condução da criança ao aperfeiçoamento dos aspectos que a fazem fantasiar, aguçando assim o imaginário destas, entende-se que sim, que certamente as crianças possuem o imaginário aguçado ao realizar leituras ou mesmo ao ouvir as histórias como os contos, contadas por outras pessoas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5º edição. São Paulo: Scipione, 1999.

AMORIM, Meire Catalani Beluzo; FARAGO, Alessandra Corrêa. **As práticas de leitura na educação infantil.** Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2015.

BARROS, Paula Rúbia Pelloso Duarte. **A Contribuição da Literatura Infantil no Processo de Aquisição de Leitura.** Unisalesiano. Lins – SP, 2013.

BERNARDINELLI, Laura Lima; CARVALHO, Vanderleia Macena Gonçalves de. **A Importância Da Literatura Infantil.** Revista Científica do Unisalesiano – Lins – SP, ano 2, n.5, Edição Especial, outubro 2011.

CLARET, Fabiane Guilherme Rosa. **A Importância Da Leitura Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental I.** Universidade Tecnológica Federal Do Paraná. Medianeira, 2013.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e prática**. 10ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 1990.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: teoria e prática.** 18. ed. São Paulo: Ática,1999.

CUNHA, Adriana Vieira da. **A Importância da Leitura Infantil para o Desenvolvimento da Criança.** 2018.

DIOGENES, Aparecida Juliana Perez; JUSTO, Rosangela Ribeiro da Silva. **A Literatura Infantil Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental.** Faculdade de Pimenta Bueno (FAP), 2011.

FERNANDES, Gilmara de Jesus. **Leitura na Educação Infantil: benefícios e práticas significativas.** Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – Faculdade Cenecista de Capivari, São Paulo, 2010.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde Ferreira; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. **A escola e o ensino da leitura: Psicologia em Estudo.** Maringá, v. 7, n. 1, jan./jun. 2002.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1999.

IRELAND, Vera Esther. **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever.** Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: histórias e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MELO, Fernanda De. **A Literatura Infantil Como Recurso No Processo De Ensino Aprendizagem Da Leitura.** Fundação Universidade Federal De Rondônia. Ariquemes-RO, 2018.

OLIVEIRA, Séfora De Menezes. **Formação De Leitores: A Literatura Infantil Como Ferramenta De Incentivo Ao Gosto Pela Leitura Na Biblioteca Infantil Cecília Meireles.** Universidade Federal Do Ceará. Fortaleza, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAVARES, Juliana De Carvalho Frederico. **A Importância Da Literatura Infantil Na Educação De Infância.** Universidade Cabo Verde – UNICV, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. Revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Global, 2003.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.5.6 A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM DO INGLÊS NO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE: UMA ABORDAGEM TRANSCULTURAL

Fabiana Dalila Becker[12]

Joel Bonin[13]

RESUMO

Esse texto trata da importância da cultura na aquisição do segundo idioma, não apenas para fins de mercado de trabalho, mas como instrumento de percepção e transformação do próprio espaço cultural, levando à criação de um terceiro espaço do discurso ou um "entrelugar" (in between), mais complexo e embasado numa visão crítica da realidade. Tem como objetivos a) definir a cultura, sua relação com a aquisição da segunda língua e qual o papel que essa desempenha no ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira ou segunda língua; b) discutir o papel da Língua Inglesa na escola enquanto instrumento para a construção da integração cultural e c) aproximar o inglês da realidade do aluno, bem como, enfatizar a importância do inglês enquanto instrumento fundamental à formação de sujeitos transculturais. Quanto à metodologia, trata-se de um estudo bibliográfico, com análise da bibliografia utilizada. O aporte teórico desse trabalho está baseado em Vygotsky (1996), Kramsch (1993), Bakhtin (2017), Chomski (1965), dentre outros, que ressaltam a importância do conhecimento cultural no processo de aquisição do segundo idioma como instrumento capaz de propiciar o despertar da consciência transcultural nos estudantes. Estes autores também consideram a língua como um elemento constituído por meio das relações dialógicas, sendo que a interação verbal permite a aquisição do conhecimento pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Os resultados desse estudo apontam que o conhecimento cultural inserido no idioma no qual se está estudando, deve ser considerado relevante pois esse não apenas torna o usuário da língua mais competente e capaz de utilizá-la adequadamente, como também se torna instrumento de consciência intercultural nos estudantes, uma vez que o habilita a dialogar com a sua própria cultura, fornecendo meios para transformar o próprio espaço em que vive, a partir da tomada de consciência da existência de outras formas de ver e entender o mundo.

Palavras-chave: Cultura. Transculturalidade. Inglês. Dialogicidade. "Entrelugar" (in between).

1 INTRODUÇÃO

O texto que aqui se apresenta tem como intuito primordial destacar a importância do desenvolvimento da consciência cultural nos estudantes do segundo idioma (entenda-se aqui inglês), não somente para aquisição da competência comunicativa, mas também como instrumento de desenvolvimento de criticidade e da capacidade de ver e perceber o ambiente social no qual eles estão inseridos, principalmente do ponto de vista da transculturalidade.

[12] Mestranda em Educação, UNIARP, fabianadalila35@gmail.com
[13] Doutor em Filosofia , PUC-PR, boninj7@gmail.com.

Logo, algumas concepções sobre o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa devem ser consideradas no mundo contemporâneo. Dentre elas, o fato de que o mundo globalizado exige que os sujeitos estejam em contato e negociem com pessoas de outras culturas o tempo todo. Por isso, é essencial adquirir a consciência da existência de outras formas de pensar e agir no mundo e que essas são apenas diferentes das nossas. Para tanto, é necessário que a abordagem de aspectos culturais de países de Língua Inglesa integre os conteúdos essenciais no ensino deste idioma na escola regular.

Desse modo, faz-se necessário entender que a linguagem é um meio de expressão. Através dela, expressamos nossos sentimentos, emoções, pensamentos, necessidades e desejos em palavras, símbolos e gestos que são considerados como tais. A linguagem pode ser definida como verbal, física (escrita) e uma forma básica de comunicação. Nesse contexto, a importância da aquisição do segundo idioma tem sido uma discussão importante no século XXI. Logo, faz-se necessário enumerar as diferenças que tal aprendizado faz na vida das pessoas, pois em um mundo globalizado é fundamental conhecer, compreender, respeitar e se relacionar com outros povos e suas respectivas culturas.

Dado o exposto, o aprendizado de outro idioma torna-se fundamental na educação formal das pessoas, pois esse conhecimento propicia a interação com outras culturas, compreendendo-as e apropriando-se delas e, consequentemente, transformando o mundo em que vivemos. Uma vez que o mundo globalizado tenha se tornado uma “pequena vila”, onde todos interagem entre si o tempo todo, nunca foi tão importante discutir sobre diferenças culturais e fatores de igualdade e diversidade entre as pessoas, o respeito por todas as formas de pensar e viver no planeta. Nesse contexto, as aulas de Inglês desempenham papel fundamental pois o conhecimento da língua permite o acesso a outras culturas e o estudante se torna capaz de compreender, comparar, analisar e transformar o espaço em que vive.

Como vimos, um dos elementos mais importantes para a ampliação do entendimento de mundo das pessoas demanda a capacidade de uma comunicação adequada e interrelacional. Assim, Jürgen Habermas, aqui compreendido a partir das ideias de Luiz Roberto Gomes (2007), defende o uso da linguagem como instrumento para compreensão dos indivíduos em suas relações sociais e que, se desenvolvida de forma competente, pode promover a emancipação dos sujeitos. Essa competência está centrada na capacidade das pessoas aprenderem a argumentar e a validar seus próprios

argumentos, sendo isso possível na coletividade, tendo em vista, a finalidade do consenso como objetivo primordial. Habermas, assim propõe um elo entre razão prática e comunicativa, que originadas num processo de argumentação livre, podem ocorrer em um contexto dado, como a sala de aula (GOMES, 2007). Dessa forma, segundo Gomes, em seu livro Educação e Consenso em Habermas, é possível conferir que

> Nesse particular, é fundamental considerarmos a contribuição de Habermas acerca da ideia de que a estrutura comunicativa da ação é imprescindível para se pensar a ação social e a ação pedagógica como possibilidade de restaurar a comunicação, livre de qualquer tipo de coerção ou coação (GOMES, 2007, p.139).

Outrossim, Gomes (2007) enfatiza que o contexto educativo atual precisa estabelecer mais fortemente a relação entre teoria e prática, afirmando que a educação necessita se ocupar de ambos os aspectos, dando vez e voz a todos os envolvidos no processo educativo, garantindo a construção coletiva do conhecimento, comprometida com o contexto social no qual os estudantes estão inseridos.

Nesse sentido, percebe-se a importante contribuição do Inglês enquanto aliado no processo de desenvolvimento da competência linguística, bem como a necessidade de uma abordagem desse conhecimento a partir do contexto social dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pois o contato com outras línguas contribuí para o desenvolvimento da capacidade de argumentação e construção da razão crítica, ampliando a habilidade do uso comunicativo da linguagem como um todo, contribuindo para a emancipação do indivíduo.

Consequentemente, a importância do ensino de Inglês na escola se dá na medida em que os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem se tornam capazes de conhecer e de se apropriar de outras culturas, tornando-se mais resilientes, menos preconceituosos e contribuindo para a construção de uma cultura de paz no mundo.

Em meio a tantas discussões sobre a importância do aprendizado da segunda língua, surge uma questão crítica: é necessário se apropriar dos aspectos culturais dos povos que falam o idioma ao qual desejamos aprender? Qual o papel da cultura no contexto de aquisição de uma língua? Como desenvolver no aluno, através do ensino do inglês, uma competência intercultural em que sua cultura e a cultura-alvo sejam percebidas como mediadoras de aprendizado em um mundo globalizado?

À luz de tais questionamentos, o presente estudo traz uma análise crítica da literatura no que diz respeito ao papel da cultura na aquisição da língua, sua importância

na formação integral do estudante enquanto sujeito social em construção, e discute as relações transculturais entre os sujeitos que têm acesso aos conhecimentos do segundo idioma, estabelecendo a necessidade de interação com outras culturas de forma competente, principalmente no sentido de compreender conhecimentos produzidos e aspectos culturais em tais línguas.

TRANSCULTURALIDADE E O PAPEL DA CULTURA NO APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA

Todas as pessoas trazem consigo o poder de se manifestar socialmente e agir sobre sua cultura por meio da linguagem enquanto atividade discursiva cognitiva, justamente porque ela representa uma possibilidade de interação social, através da qual os indivíduos não só se comunicam, mas tem acesso à informação, produzem conhecimento e partilham ou constroem visões de mundo, porque a integração entre culturas permite uma compreensão mútua, da mesma forma que auxilia na construção de significados e concepções, contribuindo para ampliar o entendimento de mundo dos indivíduos.

O conceito antropológico de cultura envolve várias características de um determinado grupo de pessoas, outrossim, estas características podem ser definidas desde a língua, a religião, a culinária, os hábitos sociais, a música e as artes. Essa ideia é reforçada por Roque de Barros Laraia, em seu livro Cultura: um conceito antropológico:

> Os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais. Segundo Felix Keesing, "não existe correlação significativa entre a distribuição dos caracteres genéticos e a distribuição dos comportamentos culturais. Qualquer criança humana normal pode ser educada em qualquer cultura, se for colocada desde o início em situação conveniente de aprendizado (LARAIA, 2003, p. 17).

Ainda sobre a definição antropológica de cultura, Laraia expõe que

> No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico Kultur era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa Civilization referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês Culture, que "tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade". Com esta definição Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à idéia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos (LARAIA, 2003, p, 25).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, a cultura encontra sua expressão em várias formas de linguagem; então, o aprendizado de uma nova língua é um dos componentes que envolve o conhecimento e a familiarização com aspectos culturais dos povos que falam uma determinada língua. A língua, assim, é um aspecto do todo, pois ela comporta a capacidade de expressar ideias e sentimentos como já foi dito. Contudo, ela é o veículo mais importante de interação social. De outra forma, o processo de aquisição do idioma-alvo é sempre incompleto, pois para compreendê-lo de modo mais profundo, é preciso compreender o modo de ser das pessoas que o usam. Uma pergunta importante surge aqui: é necessário aprender sobre a cultura da língua-alvo para adquirir o inglês como segunda língua?

A apropriação de outras culturas possibilita uma maior apreensão da realidade, contribuindo para a interrelação social e cultural. Vê-se, dessa maneira, que o estudante consegue ampliar sua percepção e consciência diante do mundo, tornando sua capacidade transformadora mais apurada. Assim, é mister discutir a importância da aquisição do segundo idioma como um instrumento que auxilia nesse processo. Nesse contexto, de acordo com Vygotsky, segundo Mahn Holbroc e Muhammad Fazalehaq Hafiz, aprender um segundo idioma interfere no desenvolvimento mental como um todo, influenciando na formação da personalidade da criança (HOLBROCK; HAFIZ, 2020).

Ademais, para Vygotsky (1996), a interpretação da linguagem é uma possibilidade de comunicação inerente ao ser humano e, aprender ou saber duas línguas influencia nos processos de desenvolvimento de cada uma delas, o que significa que ao ser exposto simultaneamente diante de duas línguas, o indivíduo passa a ter uma compreensão mais ampla e profunda de ambas as línguas.

Corroborando, Chomsky (1965) enfatiza que a linguagem é um processo natural do desenvolvimento das capacidades do ser humano e que ele aprenderá qualquer língua da mesma forma que um pássaro aprenderá a voar. Nesse sentido, percebe-se que a função da linguagem no desenvolvimento humano é insubstituível e que qualquer indivíduo possui capacidade para aprender o idioma que deseja aprender.

Kramsch (1993) defende a ideia de que aprender uma língua estrangeira não significa apenas se comunicar, mas também descobrir o quanto o conhecimento da língua-alvo nos permite manipular formas gramaticais, sons e significados para refletir sobre comportamentos e normas socialmente aceitas em ambas as culturas (alvo e nativa).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na mesma linha de pensamento, para Kramsch (1993), a comunicação requer entendimento e entendimento exige que nos coloquemos no lugar do outro para compreender sua bagagem cultural, relacionando a cultura-alvo com a nossa. Assim, ensinar a língua sem estabelecer relações com a cultura na qual esta se insere, implica em ensinar símbolos sem significação ou símbolos pelos quais os estudantes terão um entendimento equivocado.

Gao defende que a:

> [...] interdependência da aprendizagem de línguas e a aprendizagem cultural são tão evidentes que se pode concluir que a aprendizagem de línguas é a aprendizagem cultural e, consequentemente, o ensino de línguas é um ensino cultural (GAO, 2006, p. 59).

Gao afirma ainda que os professores de língua estrangeira devem estar cientes da importância dos estudos culturais na sala de aula para desenvolver a consciência cultural dos alunos e melhorar sua competência comunicativa.

De acordo com Tomalin (2008), o papel internacional da língua inglesa e a globalização são os dois principais motivos pelos quais a cultura do idioma deve ser considerada como uma quinta habilidade a ser desenvolvida, além das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever. Essa quinta habilidade é importante na medida em que desenvolve a capacidade de entender e apreciar valores e as formas de fazer as coisas, bem como, cria uma compreensão respeitável sobre as qualidades únicas pertencentes à outras culturas pois, envolve o entendimento de como utilizar a língua para aceitar as diferenças e como ser flexível e tolerante com outras formas de pensar e agir. Ou seja, esse conhecimento promove uma mudança atitudinal que se expressa através do uso da língua.

Ainda de acordo com Tomalin (2008), o ensino de cultura em ELT (English Language Teaching) deve incluir conhecimento cultural (conhecimento da instituição da cultura), valores culturais (a 'psique' do país, o que as pessoas pensam que é importante), comportamento cultural (conhecimento de rotinas diárias e comportamentais) e habilidades culturais (o desenvolvimento da sensibilidade e consciência intercultural, usando a língua inglesa como meio de interação).

À luz dessa discussão, Kramsch (2017) ressalta que:

> [...] Halliday (1978) desenvolveu uma forma sistêmico-funcional de descrever a língua enquanto um semiótico social. Ele questionou: Como a estrutura da língua reflete, expressa a estrutura do grupo social em que é usada e lhe dá forma? Para ele, a língua como um sistema simbólico tem uma tripla relação com a realidade social: (1) ela representa a realidade social ao se referir ao mundo exterior (por

> exemplo, um mundo de jardins e residências); (2) ela expressa a realidade social ao indexar identidades sociais e culturais (por exemplo, a estratificação social dos papéis e das funções que as pessoas exercem); (3) ela é uma metáfora para a realidade, pois representa – ou é um ícone de – um mundo de crenças e práticas que chamamos de "cultura" (HALLIDAY, 1978 apud KRAMSCH, 2017, p. 140).

Por isso, é necessário considerar que o papel da cultura é fundamental no processo de ensino e aprendizagem da segunda língua, na medida em que o conhecimento de fundo cultural influencia na aquisição da língua, propiciando o seu uso de forma competente. Também, não se pode perder de vista que os sujeitos que aprendem e interagem com outras culturas se tornarão mais abertos e tolerantes às diferentes formas de ser e agir no mundo.

No que diz respeito ao conceito de transculturalidade, destaca-se aqui a visão de Bakhtin (2017), que afirma que é na dialogicidade, que essa se constrói pois, é na relação de conhecer a cultura do outro que nos tornamos conscientes das nossas próprias crenças, vivências e experiências. Ou seja, "[...] é no diálogo com os outros falantes, nativos e não-nativos, que os estudantes descobrem quais formas de falar e pensar eles compartilham com os outros e quais lhes são únicas" (KRAMSCH, 1993, p. 27). Desse modo, a identidade cultural é constituída na obrigatoriedade de responder ao outro pelo diálogo.

Com efeito, Kramsch (2017) estabelece que ao se tornarem conscientes da cultura do outro, os sujeitos tornam-se capazes de conviver naquilo que a autora define como terceiro espaço ou terceiro lugar do discurso, ou "entrelugar" (in-between). Nesse terceiro espaço, esses sujeitos, dotados de uma competência simbólica, não seriam nem escravos da própria cultura, tampouco clones da cultura-alvo, mas sujeitos híbridos, capazes de entender melhor a própria realidade e, por consequência, preparados para transformar essa realidade de maneira mais consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso texto, a análise bibliográfica em questão apontou que o ensino de aspectos culturais do idioma-alvo deve ser profundamente considerado no processo de ensino e aprendizagem, pois a língua não é apenas a transcrição de palavras de um idioma para o outro, mas constitutiva da manifestação de toda uma carga cultural que um povo traz consigo.

Dessa forma, aprender a língua implica na descoberta dialógica capaz de descrever e interpretar a cultura sob o ponto de vista das comunidades discursivas de

um povo e que a língua reflete não apenas diálogos rotineiros e repetitivos para manutenção do status quo de relações sociais, mas reflete também os valores psicológicos e sociais existentes nos seus usuários, cujos significados emergem dinamicamente e, se o objetivo é se comunicar competentemente nesse idioma, é preciso analisá-los profundamente.

Para além disso, nas aulas de línguas, tanto professor quanto alunos se tornam participantes e observadores do diálogo transcultural que se sistematiza através dos exercícios, atividades comunicativas, discussão dos textos, etc. Sob esse prisma, a sala de aula deve ser considerada o campo privilegiado do desenvolvimento da consciência transcultural, onde o diálogo reflita não somente instruções, mas seja instrumento para troca de ideias, manifestação das emoções, dos pensamentos e dos modos de ver e entender o mundo dos sujeitos envolvidos nesse aprendizado.

O aprendizado do segundo idioma deve ser visto, primeiramente, como gerador de desafios, uma vez que tira seus aprendizes da zona de conforto, através do desenvolvimento da consciência do terceiro lugar do discurso (in between) e depois como instrumento de empoderamento, pois desenvolve a consciência de que seu próprio espaço cultural é dotado de singularidades pertencentes somente ao seu contexto, tornando-os conscientes dos valores e crenças inseridos na sua própria língua.

Por conseguinte, o professor de línguas não pode e não deve ser apenas aquele que ensina a expressar palavras de um idioma para o outro, é necessário mais que isso. Ou seja, para que o processo de aquisição do idioma (entenda-se aqui o inglês) aconteça significativamente, é preciso uma abordagem que contemple aspectos culturais relevantes dos povos nativos do idioma e considerar que esse mesmo professor deve ser devidamente preparado para tal abordagem, entendendo a língua na sua dialogicidade, na inseparabilidade entre discurso e sujeito e utilizando-a como instrumento para a constituição de estudantes “transculturais”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhael. **Notas sobre Literatura, Cultura e Ciências Humanas**. In: BEZERRA, Paulo (organizador, tradutor posfácio e notas). São Paulo: Ed.34, 2017.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente.** Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1965.

GAO, Frederico **Language is Culture – On Intercultural Communication**. Journal of Language and Linguistics, 5(1), p. 58-67, 2006.

GOMES, Luiz Roberto. **Educação e Consenso em Habermas.** Campinas, São Paulo: Edt. Alínea, 2007.

HOLBROCK, Mahn, HAFIZ, Muhammad Fazalehaq: **Vygotsky and Second Language Acquisition.** 15 June 2020 - Disponível em: https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1272.pub2 Acesso em: 11/11/2020.

KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford University Press,1993.

KRAMSCH, Claire. **Cultura no ensino de língua estrangeira.** Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso 12 (3). Sep-Dec, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2176-457333606. Acesso em 28/06/2021.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** 16. Ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2003.

TOMALIN, Barry. **Culture - the fifth language skill.** Available at http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/culture-fifth-language-skill (2008). Acesso em 15 Novembro 2020. Acesso em 08/11/2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.5.7 A INFÂNCIA NA LINGUAGEM DO POEMA

Juliana de Souza Gomes Nogueira[14]

RESUMO

No presente artigo, empreende-se a leitura de poemas voltados para o público infanto-juvenil: "O balanço da estrela", de Palmira Heine; "Ciranda Eletrônica", de Rita Queiroz e "O tamanho das coisas", de Ilza Carla, com o escopo de perceber o modo como cada texto analisado constrói a pulsão própria do tempo da infância, por meio de uma linguagem que reengendra o estar criança no mundo. Essa leitura da participação/recriação da infância pela obra de arte da linguagem verbal, pautada nas ideias de Octávio Paz, permite, ao mesmo tempo, a reflexão sobre a importância do trabalho com poemas nas escolas como forma de promover a revalorização do lúdico-artístico na aprendizagem, a "formação" sensível e humanizadora de crianças e adolescentes, bem como o fortalecimento da cultura da leitura literária por estudantes e professores. Observa-se, desse modo, como o texto poético recria a ludicidade característica do tempo da infância, estimulando a discussão sobre a importância de se estudar sobre o caráter lúdico da linguagem. Conclui-se, dessa maneira, que a leitura de poemas ressignifica os processos de produção de conhecimento, devendo ser realizada cotidianamente nas escolas, a fim de fortalecer a instituição de ambientes de aprendizagem que pensem, escutem e recriem o mundo lúdica e poeticamente.

Palavras-chave: Poema. Infância. Escola. Leitura Literária.

1 INTRODUÇÃO

Diz Octavio Paz (1982, p. 37): "[...] as palavras não vivem fora de nós. Nós somos o seu mundo e elas o nosso. Para capturar a linguagem não precisamos mais que usá-la. As redes de pescar palavras são feitas de palavras". Se se entende como Paz o quanto cada ser humano é indivisivelmente feito de (e por) palavras, torna-se possível aventurar-se na travessia da linguagem e, trilhando o caminho da poesia, alcançar-se o ponto em que o texto poético capta e reverbera a linguagem própria ao público infanto-juvenil na contemporaneidade.

Acredita-se que essa trilha possa ser acessada pela experiência da leitura analítica de textos literários por profissionais da educação. Pretende-se, dessa forma, com os poemas a serem aqui analisados, incentivar o debate sobre a importância da leitura de textos literários voltados ao público infanto-juvenil no cotidiano escolar. Apreciando esse aspecto, considera-se possível construir uma educação que mova a paixão pela leitura desde a educação infantil, aliando-se ao processo de letramento a audição de textos poéticos; os quais movem os aspectos cognitivo-intelectuais tanto

[14] Doutora em Literatura e Cultura. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). E-mail: julllyagomes@hotmail.com.

quanto os afetivo-comportamentais, tornando-se peças chaves para uma "formação" mais sensível e humanizadora de crianças e adolescentes.

2 DESENVOLVIMENTO

Quando, em "O balanço da estrela", de Palmira Heine, o leitor é lançado ao mar com a estrela que escorrega, igualmente é instado a perceber a criança que brinca, fazendo emergir a linguagem de um tempo de infância que habita a memória:

A estrela balançou-se
Lá num raio de luar
Ia pra lá e pra cá
Sempre a se balançar
E de tanto balançar
Terminou escorregando
Caiu nas águas do oceano
Tornou-se estrela do mar.

O modo como o tempo emerge é justamente o que diferencia a linguagem poética de outras linguagens. Pela música que embala o leitor na composição em apreço, a ação de balançar, enquanto parte de uma brincadeira, faz reviver o tempo da infância, ao criar uma temporalidade própria que, apesar de ligar-se à memória, é também nova e pode, por essa razão, influir novas percepções no leitor/participante.

Assim, a forma como as palavras relacionam-se no poema não torna a infância simplesmente rediviva para o adulto, mas deixa, sobretudo, visível a pulsão própria do tempo da infância; tempo marcado por uma linguagem lúdica que atravessa o leitor, amalgamando-se às outras linguagens que ele carrega, construindo novas imagens, novas formas de perceber o mundo. Mas o que significa tornar visível a pulsão própria do tempo da infância? Espera-se esboçar, ao longo deste texto, algumas considerações a respeito.

No poema de Heine, o balanço da estrela sugere o movimento das ondas ("Ia pra lá e pra cá/ Sempre a se balançar"), antecipando e, ao mesmo tempo, expandindo a presença do mar. O mar é altamente simbólico e naturalmente grandioso; na composição, ele se torna antes de tudo um mar de possibilidades, a aventura do possível, a brincadeira do balanço ampliada na linguagem. O mar se apresenta, enfim, como parte do lúdico que a linguagem encarna ritmicamente ao realizar a transformação da estrela (astro celeste) em estrela marinha ou ainda ao apresentá-la sugestivamente

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

numa brincadeira, um balançar-se que as rimas retomam e impulsionam, conduzindo ao desfecho da "história".

A estrela, astro celeste luminoso, torna-se estrela do mar por uma "operação mágica" que, seguindo o raciocínio de Octavio Paz (1982), faz com que uma palavra inflame a outra. Nesse gesto de aproximação, a poeta engendra a centelha da ludicidade pela fábula da estrela belamente recriada. Pois, como acontece em muitas fábulas, também se encontra no poema de Heine o protagonista inanimado em processo de aprendizagem. Entretanto, em vez de perguntar pela lição de moral aprendida pela estrela, deve-se atentar para o modo como esse aprendizado se configura enquanto experiência lúdica para o leitor.

E é por realizar o lúdico na linguagem e na leitura do poema que o texto se abre para a criança. Pode-se dizer, então, que o poema "pesca" o público infantil quando fala de, com e para esse mesmo público, recriando o instante lúdico. Não basta falar sobre, antes é preciso falar para e como a criança, usando a linguagem que a representa; a palavra que a constitui, que nasce dela e é por ela reconhecida. Isso não significa abrir mão do trabalho artístico. Pelo contrário, pois coloca para a poeta o desafio de fazer aparecer, no poema, a ludicidade caracterizadora do modo como a criança se relaciona com o mundo. Assim fazendo, partilha essa linguagem de um tempo específico com todos os leitores de todas as idades. Todavia, é preciso entender que partilhar nesta reflexão não significa simplesmente comunicar, nem tampouco dividir; partilhar significa muito mais levar a participar de, recriando a ludicidade, como se disse.

Engendrada no poema, a linguagem lúdica traz a ideia do texto literário como um jogo que inclui todos os interlocutores. Um jogo, no sentido empregado por Gilson Schwartz (2014, p. 37) quando afirma que jogar é "correr o risco de burlar regras, inventar novas formas, produzir novas realidades". A leitura, a audição, a representação ou a "criação" de um texto literário é sempre uma experiência artística que propicia a construção de um conhecimento impossível de ser plenamente controlado, podendo – nesse aspecto – ser comparada a um jogo. Como se vê no poema de Heine, o jogo da linguagem poética leva à liberdade como nenhum outro, permitindo à abertura para o fantástico, a melodiosa ação da música e do tempo que, pelo ritmo, presentifica uma mesma e outra infância.

Esse conhecimento – que nasce da experiência com a arte literária e não pode ser completamente mensurado – conduz a participação. Segundo Octavio Paz, a poesia

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

entra na realidade de leitura quando o poeta "cria", mas também quando, no ato de participação, o leitor "recria". "Criação" e "recriação" são operações de "desenraizamento" e "regresso". Pela primeira, o poeta separa os vocábulos do "mundo informativo da fala" (Paz, 1987, p. 47) para torná-los únicos. Pela segunda, o poema se torna objeto de participação, fazendo a palavra voltar. Participação – diz Octavio Paz (1982) – é recriação e toda recriação é retorno a uma história, a uma língua, a um povo; em suma, toda recriação é contato. No poema em apreço, é recriação lúdica possível por uma linguagem que instaura o fantástico, aproximando as palavras do universo infantil e este do leitor; o qual, pela fantasia, torna a ser (ou reconhece-se enquanto) criança. Por conseguinte, não há como se falar em participação sem uma linguagem que a engendre e coloque "criador" e "recriador" – carregados de simbolismos e histórias – em comunhão.

Quando a própria enunciação da criança traz à cena a ludicidade, pode-se ler, no poema "Ciranda Eletrônica", de Rita Queiroz, alguns dos elementos caracterizadores das brincadeiras da infância na contemporaneidade, assim como torna-se possível perceber o toque da linguagem engendradora da infância:

> No tablet ou no celular
> Só quero jogar
> E nada de estudar.
>
> São joguinhos cheios de bichinhos
> De tramas e caminhos
> Para ficar perdidinho.
>
> Quando o ano terminar
> Vou apenas brincar
> Até no mar, meus dedos vou deslizar.

Aqui, o lúdico encarna-se na linguagem por meio da escolha das atividades expressa pela própria criança, descortinando a visão lúdica no período da infância. Para tanto, a poeta traz marcas linguísticas próprias desse momento, como o uso do diminutivo em "joguinhos", "bichinhos" e "perdidinho", também responsável pelas rimas e pela sonoridade da segunda estrofe. Na primeira e terceira estrofes, os versos terminados com substantivo e verbos no infinitivo imprimem a ideia de que as ações por eles nomeadas são eleitas pela própria criança. Essas marcas tornam presente o menino ou a menina, a partir de uma linguagem que põe a infância em movimento.

O tempo da criança nos encaminha para a ação de brincar e brincar (intimamente ligado ao aprender) passa a ser o objetivo maior (para não dizer único) do viver. Nesse

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

período, a única ansiedade será a movida pela expectativa do final do ano, indicando, no poema, provavelmente, a finalização das atividades escolares e a possibilidade de férias.

Enquanto para o adulto os momentos de lazer acontecem quase sempre apenas durante os permitidos períodos de descanso, para a criança esses momentos se estendem, afastando, assim, a lógica cartesiana pautada no controle das coisas e dos seres humanos. Hodiernamente, o universo adulto caracteriza-se pelo mundo organizado do trabalho, com rotina de tempos cronologicamente definidos; o que afasta a dimensão erótica da vida cotidiana, como explica Bataille (2013). Em O erotismo, este filósofo esclarece como o mundo do trabalho encontra-se regido pela ordem, respeito aos limites e interditos. Quando quebra essa lógica, o olhar pueril transgride as fronteiras, não porque deseje fazê-lo, mas tão somente porque, sendo capaz de afirmar (sem reservas) querer "ficar perdidinho", reafirma a ludicidade de sua natureza, muito mais próxima da errância do jogo, da desordem potencialmente criativa da vida e da brincadeira. Assim fazendo, a voz lírica infantil desrealiza a vida para reengendrar uma nova realidade livre das amarras impostas por um cotidiano marcado pela necessidade de cumprir metas.

Mas porque o adulto teima em enxergar a culpa na brincadeira, o problema exclusivamente no excesso de tecnologia, o fracasso no descaso com os estudos é que a lógica da criança – trazida pela composição – deve ainda mais interessar. Pois é graças a ela que o mundo ordenado para a satisfação das necessidades e o asseguramento da sobrevivência social – como discute Bataille (2013) – pode ser afastado por um instante, permitindo ao leitor voltar a crer na relevância do brincar. A criança diz como o excesso de preocupação aprisiona e como a rotina de estudos pode não motivá-la. Assim fazendo, liberta-se da necessidade de apresentar algum resultado objetivo, mesmo quando a sua relação com os elementos que caracterizam as brincadeiras infantis na contemporaneidade seja – com toda razão – preocupante em muitos aspectos, sobretudo pelo esvaziamento de atividades que promovem a socialização e a criatividade, em detrimento da realidade virtual.

Mas se como mostra a composição a brincadeira está reservada a tempos e espaços definidos, limitados ao brincar tecnológico dos tablets, celulares, além de computadores e games, também não estariam as crianças limitadas a produzirem certos sentimentos e comportamentos? Abrindo a tensão entre o desejo de brincar e a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

necessidade de estudar, o poema mostra a expectativa do adulto e o ponto de vista da criança por onde o sintoma de uma sociedade carente de arte apenas se insinua.

Lê-se, assim, a sugestão do texto de que uma criança – cercada por um universo marcado pela rotina de estudos – percebe na realidade virtual a mesma ludicidade que a brincadeira no mar representa, haja vista durante todo o ano poder recorrer aos jogos nos tablets e celulares com maior facilidade. Cabe, entretanto, ao adulto pensar as correlações, os limites e as implicações dessa dissimetria entre a brincadeira mediada pelo aparelho eletrônico e a livre.

Em todo caso, é a linguagem do poema que aproxima o leitor da fala infantil, do olhar lúdico que apresenta as necessidades e as expectativas da criança, ao transformar o real banalizado em ressignificado. Por outro lado, a vocação revolucionária do texto poético também se insinua, trazendo a consciência histórica de um tempo marcado pelas relações virtuais. “A tentativa revolucionária se apresenta como uma recuperação da consciência alienada e, da mesma forma, como a conquista que essa consciência recuperada faz do mundo histórico e da natureza” (PAZ, 1982, p. 44). Essa conquista representa a apropriação crítica da história, na certeza de que a imagem artística de uma solidão coletiva fomenta, pelo universo infantil, o desejo por brincar.

Pelo poema, o leitor reconecta-se com o desejo da criança; o qual recupera sugestivamente o caráter sério e necessário do jogo e do tempo livre. Aprende-se, desse modo, pela fala pueril o quanto brincar é necessário, por meio de uma linguagem que põe o leitor no lúdico do seu jogo. Entretanto, no discurso comumente caracterizado pela visão cartesiana de mundo, a brincadeira, o lúdico e o jogo são comumente “exilados para a hora do recreio”, o “intervalo”; ao ócio se opõe o “negócio” assim como a poesia, o mito e a fantasia se opõem ao conhecimento com fundamento, à história com sentido e ao pragmatismo responsável” (SCHWARTZ, 2014, p. 38).

A experiência de leitura do poema de Rita Queiroz traz, no tocante a essas rígidas oposições, o imperativo de pensar as práticas pedagógicas que subestimam a dimensão lúdica da cultura. O surgimento dos jogos educativos e dos jogos tidos como sérios, como bem dimensiona Schwartz (2014), demonstra o quanto a visão redutora acerca do saber e da produção do conhecimento podem limitar a relação da educação com a própria arte, sobretudo a poética. Uma vez que as rimas, os trocadilhos, a fabulação, dentre tantos outros aspectos que constroem a ludicidade do texto são marcas do poema, não se torna difícil imaginar por que – em uma sociedade marcada pela técnica – a leitura de poemas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nem sempre ganhe o relevo necessário nas escolas e por que não se acredita que a experiência de leitura desse gênero propicie a construção de conhecimentos.

Como obra de arte, o poema – ao engendrar/recriar a linguagem infantil – não só dá a ver um mundo[15], como também conduz o leitor a novas formas de vivenciá-lo. Em "O tamanho das coisas", de Ilza Carla, observa-se esse aspecto, quando novamente a percepção do mundo é convidada a girar pela experiência da construção do conhecimento pela criança:

Pra todo lugar que olho
Vejo um monte de letrinhas
Formando palavras grandes
E até pequenininhas

E quando as letrinhas se juntam
É sempre uma correria
Vão logo dando nome a tudo
Espalhando muita alegria

Tem coisas bem pequeninas
Com seus nomes bem grandes
Que nem consigo falar
É o caso do paralelepípedo
Por isso, prefiro as letrinhas
E o gosto do pirulito

Outras coisas são gigantes
Com nomes pequenininhos
É o caso de lua, trem, avião...
Assim como o coração da mamãe
Que mesmo com poucas letrinhas
Cabe a mim e o mundo todo, de tão grandão!

A poeta capta o momento de aprendizado da linguagem verbal reverberado no olhar "inaugural" (no sentido de ver como novidade e possibilidade de aprendizado) da criança. A descoberta do poder de nomear – ligado à reflexão sobre esse processo – mostra o caráter lúdico que caracteriza essa faculdade durante a infância ("Vão logo dando nome a tudo/ Espalhando muita alegria"). A curiosidade reaproxima a língua da sua dimensão lúdica, ensejando as comparações entre o tamanho das palavras e o das coisas.

Para Paz (1982), o homem é feito de palavras e é inapreensível sem elas, porque as palavras testemunham a nossa realidade. Diz o filósofo: "a primeira coisa que o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

homem faz diante de uma realidade desconhecida é nomeá-la, batizá-la. Aquilo que ignoramos é o inominado" (PAZ, 1982, p. 37). Nomear seria uma forma de apreender e conferir significação ao mundo. A criança que se apresenta nomeando no poema de Ilza Carla traz no bojo dessa ação a função simbólica que representa uma realidade pela outra por meio da comparação entre coisas dessemelhantes ("Tem coisas bem pequeninas/ Com seus nomes bem grandes"). Assim fazendo, compreende-se enquanto ser de linguagem.

Pelo aprendizado de que as palavras não são o que nomeiam, a criança ensaia o "domínio" da linguagem, o momento de "recriação" de si e das coisas pelo ato de nomear. Mais uma vez o adulto é convidado a reviver esse processo quando falar é fazer surgir, é tomar consciência de ser também "criador" de si mesmo. Não se pode negar a beleza desse gesto pueril, carregado de ânsia de fala, mas também prenhe da escuta do mundo e de sua linguagem. Por outro lado, o poema convida o leitor a mobilizar os conceitos e as imagens que faz das coisas e de si mesmo a partir delas (as palavras), isto é, o texto leva a pôr a linguagem em "correria", como enuncia a voz lírica no segundo verso da segunda estrofe. Assim fazendo, o poema – como uma música – encarna o lúdico.

Mover o lúdico no poema indica uma forma de pensar o mundo, a partir dos princípios significativos que o constituem para a abertura que é a infância. Nesse tocante, o olhar da criança mobiliza os termos e conceitos, os quais – com o tempo – são naturalizados e cristalizados, convidando o leitor, por meio de sua fala inocente, a ressignificar a vida. O poema é a brincadeira que a linguagem recria para tornar a todos que o acessam sensíveis e eternos aprendizes. Consagrando o instante, como ensina Octavio Paz, o poema conduz à experiência de uma conexão única e irrepetível com a história, que nasce desta para transcendê-la.

A linguagem do poema, por ser sempre presente, reengendra temporalidades, constituindo novas experiências a partir da história. Som, ritmo, imagem e significado juntam-se na composição para que a vida seja revelada e recriada a um só tempo. Paradoxalmente, a linguagem da criança leva o leitor ao (re)encontro de uma mesma outra infância, isto é, a um modo particularmente lúdico e nostálgico de compreensão e escuta do mundo. Disse-se que o acesso a esse estar criança no mundo se dá pela partilha, isto é, pela participação, como ensina Octavio Paz. Acontece que a ideia de partilhar de ajuda a pensar essa participação enquanto ação que requer a disponibilidade dos sujeitos para acessar a obra de arte da linguagem verbal.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para colocar em evidência essa fala, a escola pode construir espaços de leitura dos textos literários escritos (por e) para o público infanto-juvenil, fomentando a cultura da leitura de textos poéticos por crianças e adolescentes na contemporaneidade. No primeiro período de formação, o acesso aos textos poéticos não pode ser negligenciado. Tornou-se lugar comum pensar que a compreensão da arte precede o seu encontro, fazendo com que a leitura e a escritura de poemas pouco apareçam nos primeiros ciclos de formação e, geralmente, quando aparecem servem para ilustrar algum conteúdo, raramente para conduzir a uma recriação singular pela criança e pelo adolescente de algum instante vívido.

Entretanto esse não passa de um equívoco. Seria demasiado desnecessário concluir que a criança, ao dançar o “Troc troc” dos tamanquinhos de Cecília Meireles (1997, p.57), por exemplo, precisasse conhecer a onomatopeia e a metonímia, a fim de interpretar o texto. Duplo engano: o de supor que crianças e adolescentes não podem interpretar um poema a partir de seus conhecimentos, bem como o de considerar que diante de um poema haja a necessária obrigação de interpretar, pois como toda arte, o poema leva a participar e essa participação é sempre singular.

Essa participação não é apenas a participação de um ser criança, mas sim a de um estar criança no mundo, (re)tornando-se criança no seio da linguagem maternal. Por isso, a escola precisa mediar esse processo, a fim de que se ponha em evidência o papel fundamental da arte para a (re)conexão do humano com ele mesmo.

Além disso, quando se apresenta o texto literário para a criança, deve-se inicialmente considerar que o poema é um gênero lúdico por excelência, não apenas por nascer do jogo de/entre palavras, mas também por levar o leitor/ ouvinte a viver esse jogo durante a transformadora experiência de leitura. Dessa forma, a experiência de leitura (ou audição para as crianças não alfabetizadas) de poemas nas escolas deve ser acolhida e incentivada enquanto atividade que propicia instantes de revelação da vida e das diversas temporalidades que atravessam os sujeitos, ao tempo em que abre para as releituras do mundo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo da infância carrega uma pulsão que se singulariza e se reconhece a cada novo poema. Neste, o leitor é inflamado pelas palavras que atravessam a sua epiderme. Reengendrado na composição, esse tempo permite ao leitor/ouvinte a participação, isto

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

é, o acesso a um estar criança no mundo que modifica por completo o modo de estar e agir. Afinal, quem não escuta o eco da voz de uma criança nos diminutivos ou ainda nas rimas a ensaiar uma alegre música nos poemas analisados? Quem não visualiza a criança que brinca no balanço e se joga, ao se imaginar caindo no mar? Quem não revive a ânsia infantil pelo jogo no aparelho eletrônico ou pelo início das férias? Quem não reconheceria a curiosidade da criança na simplicidade das perguntas?

Quando o olhar infantil guia o humano, faz com que ele se detenha na beleza das coisas e da vida. A temporalidade da criança está livre da do mundo ordenado do trabalho. Por isso, ela ainda se sente livre para sonhar e confiar. Assim se as palavras vivem no ser, será preciso levar mais e mais a palavra poética para as escolas, por meio da leitura silenciosa ou da audição (muitas vezes musicada) de poemas, de modo a se estimular a visão poética acerca da existência.

Conclui-se, assim, que a busca pela linguagem poética conduz ao ser. Pois, no poema, a linguagem da criança aparece e – por ela – pode-se ver o mundo que abriga meninos e meninas. Um universo onde a criança explora e se reinventa. Aprende sobre si mesma, sobre a beleza e as potencialidades da linguagem falada e escrita. Reinventa-se na sintética narrativa poética que – a exemplo de lendas indígenas – traz como característica a transformação dos personagens em outros seres, salientando a fabulação como marca própria da infância.

Pela experiência da infância reengendrada, a ludicidade da linguagem poética desponta como um convite à experimentação que a caracteriza. Em uma relação direta com o público infanto-juvenil, os poemas convidam à experiência da compreensão pela lógica da criança. Garantir que será dado espaço e tempo para que o estudante alcance essas novas vivências é tarefa de todos, mas também da escola, de todo profissional da educação, inclusive.

REFERÊNCIAS

BATAILLE, Georges. **O erotismo.** Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2013.

CARLA, Ilza. **O tamanho das coisas.** Poema Inédito, 2018.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte.** São Paulo: Edições 70, 2010.

HEINE, Palmira. **O balanço da estrela.** Poema Inédito, 2018.

MEIRELES, Cecília. **Obra poética.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997, p. 57.

PAZ, Octavio. **O Arco e a lira.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

QUEIROZ, Rita. **Ciranda eletrônica.** Poema Inédito, 2018.

SCHWARTZ, Gilson. **Brinco, logo aprendo.** Educação, videogames e moralidades pós-modernas. São Paulo: Paulus, 2014.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.5.8 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA NO PERCURSO FORMATIVO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL

Caroline Michele Brunken[16]

Ana Paula Simião Pinto[17]

Rita Buzzi Rausch[18]

RESUMO

O presente artigo é o resultado de uma pesquisa bibliográfica que teve como objetivo analisar práticas pedagógicas que envolvem o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças, em seu percurso formativo, especialmente na passagem da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tendo a intenção de expressar os significados dos processos da aquisição da língua escrita por meio do letramento, o artigo propõe uma reflexão sobre as crianças que compõem o grupo específico da Educação Infantil e Ensino Fundamental, os fundamentos teóricos e propostas pedagógicas no âmbito escolar, além de situar as discussões acerca dos processos de ensinar e aprender, concebido como direito da criança. Os referenciais teóricos de análise pautam-se principalmente em: Oliveira (2002) e Edwards (2016) no que se refere à infância; Soares (2018) nas questões sobre alfabetização e letramento e Kramer (2006) em relação aos desafios colocados diante dos processos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A análise enfatiza a importância da alfabetização em contexto de letramento; o reconhecimento que tanto a alfabetização quanto o letramento exigem diferentes dimensões e metodologias. Destaca também que é possível alcançar a qualidade da educação na alfabetização, com práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento de cada sujeito e que possam colaborar com a transformação social. Destaca que para isso são necessárias práticas pedagógicas que reconheçam a criança e seu desenvolvimento, bem como interlocuções pedagógicas entre as professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Os resultados apontam para a necessidade de uma conexão por meio de um processo de continuidade com estratégias e intervenções de ensino que possam de fato trazer uma aprendizagem significativa e sem rupturas às crianças.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Percurso Formativo. Educação Infantil. Ensino Fundamental

1 INTRODUÇÃO

Os debates a respeito dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental têm sido amplamente discutidos entre os educadores e pesquisadores, dividindo opiniões. No que se refere à alfabetização e ao letramento, muitos são os contrapontos e desafios. Afinal, quem são essas crianças que habitam a Educação Infantil e tem o seu percurso no Ensino Fundamental? Quais as propostas pedagógicas condizentes a cada etapa para

16 Mestranda em Educação. UNIVILLE. Email: carolmicheleb@gmail.com
17 Mestranda em Educação. UNIVILLE. Email: anaegutio@gmail.com
18 Doutora em Educação. UNIVILLE. Email: ritabuzzirausch@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que se tenha um amplo desenvolvimento das práticas de alfabetização e letramento?

Como ponto inicial, destacamos que essas crianças, são sujeitos históricos e de direitos, garantidos pela Constituição Federal e demais legislações educacionais que norteiam as práticas pedagógicas e lhe asseguram o direito à aprendizagem. Há também os direitos implícitos que vem ao encontro da concepção aqui defendida, como o direito de serem escutadas, de comunicarem e expressarem suas ideias por meio de múltiplas linguagens.

Escuta-se quando se está atento às ações das crianças, por exemplo, no momento em que ela registra, por meio de diferentes linguagens, estratégias dos processos de cognição, demonstrando que refletiu, analisou e interpretou as experiências vividas. É necessário, portanto, escutar a criança não apenas com os ouvidos, mas com os olhos, com os gestos e as expressões, com os movimentos e, até mesmo, com o silêncio. Desse modo, as crianças que vivenciam práticas em que possam analisar, comparar, associar e criar metáforas para construir os sentidos e significados das coisas, têm seus direitos garantidos e tornam-se protagonistas de suas descobertas.

São essas crianças “protagonistas poderosas, ativas e competentes do próprio crescimento” (EDWARDS, 2016, p. 155), que buscam revelar as suas identidades, de se fazerem compreendidas, respeitadas e, principalmente, participarem dos processos construtivos nas instituições escolares, seja na Educação Infantil e ou no Ensino Fundamental. Para que de fato essas crianças, concebidas como potentes, possam atuar como tal, os adultos ao seu redor precisam agir de modo que revelem a elas o seu potencial. Nesse ambiente colaborativo, em que os direitos de aprender são respeitados, as crianças desenvolvem a escuta do outro e de si mesmas.

Para tal, é necessário a compreensão de que a Educação Infantil, etapa pela qual essa criança encontra-se, não se trata de um período preliminar, que antecede o Ensino Fundamental, necessário para a aquisição do conhecimento, ou seja, em relação a preparação para tal, mas sim compreendido como um processo formativo e contínuo, de construção de conhecimentos, concebido como procedimento fundamental, que assegura o direito das crianças, em relação à inclusão social.

O conhecimento é concebido como integrante de um contexto que abarca um processo de produção de significados que parte das relações entre a criança, o mundo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e o adulto que a cerca e que compreendem ela como construtoras de conhecimento e produtoras de cultura. Portanto, concebemos essa criança, além de um sujeito de direito, um indivíduo que traz em sua singularidade conhecimentos vividos e experimentados, tornando-se, portanto, um sujeito cultural e social. A partir disso, constrói-se, então, a imagem de uma criança competente, que produz cultura e se mostra curiosa para entender os conceitos da vida que se passa ao seu redor.

Desse modo, pensando nesse processo contínuo, o Ensino Fundamental é concebido como uma etapa que leva em consideração a criança e seu percurso como fundamentais para o desenvolvimento sobre as questões que envolvem os conceitos de alfabetização e letramento. Com isso, demonstra-se que a aprendizagem não ocorre de forma linear, com etapas estipuladas anteriormente, em continuidade no sentido de avanço, mas pelo oposto, transcorre por meio de conexões, propagado em diferentes caminhos. Nessa trilha percorrida, com diversos entrelaçamentos, o conhecimento é formado, de modo constante, por um processo individual e coletivo ao mesmo tempo, em uma rede de significações.

Esses diversos entrelaçamentos em relação à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental devem ser pautas das discussões acerca das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento por envolverem “um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo” (OLIVEIRA, 2002, p.12). Neste texto, por meio de uma pesquisa bibliográfica, tendo como principais autores de análise Oliveira (2002); Edwards (2016); Soares (2018) e Kramer (2006); aprofundamos a necessidade de uma articulação entre as práticas pedagógicas que envolvem a alfabetização e letramento na passagem da educação infantil ao ensino fundamental.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: UM DIÁLOGO PERMANENTE E PERTINENTE

> Reconhecer o pensamento mágico animista da criança, interagir com ele, isso é imprescindível para fazer a escuta dessa criança, dialogar com ela e assim educá-la de modo vivo, sensível e criador. (ANTÔNIO, 2019, p.29).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos e a regulação da Educação Básica que iniciou na Educação Infantil, levantaram discussões importantes acerca da criança e sua aprendizagem. Principalmente, por todo movimento de mudança curricular gerado que deve levar em consideração a produção cultural e social da criança.

A Educação Infantil não é um período preparatório para o Ensino Fundamental. Como primeira etapa da educação básica garantida no artigo 29 da LDB (Lei nº 9.394/96), a educação infantil possui objetivos próprios, os quais devem ser desenvolvidos a partir de duas dimensões: o cuidar e o educar das crianças respeitando as suas especificidades da infância.

O mesmo acontece com o Ensino Fundamental que acolhe a criança, sujeito da infância que traz consigo a sua história, seu percurso formativo. Cabe então a essa etapa garantir a continuidade deste atendimento mantendo o princípio de respeito às singularidades da infância por meio de um currículo que dialogue e articule com a Educação Infantil.

> É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. (KRAMER, 2006, p.20).

O entendimento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental como indissociáveis, concebe a criança como sujeito de cultura e história, ou seja, sujeito social. Assim, questões como alfabetizar ou não e como integrar a Educação Infantil e Ensino Fundamental continuam atuais. (KRAMER, 2006).

Assumindo a condição fundamental de garantia do direito à educação, defende-se que é no âmbito das práticas pedagógicas que se pode tornar expressão ou não desse direito, quando colocam a criança como eixo do processo, levando em conta as diferentes dimensões da sua formação. É por meio dessas práticas que devem consolidar-se o direito ao conhecimento, à formação integral do ser humano e à participação no processo de construção de novos conhecimentos. (BRASIL, 2009).

Não se trata em hipótese alguma de compreender que atividades relacionadas à alfabetização - análise linguística - sejam inseridas na Educação Infantil. Trata-se sim de compreender a importância de atividades de letramento na Educação Infantil, na qual já fazem parte das práticas pedagógicas realizadas nessa etapa. Para isso, é necessário compreender a riqueza e a importância da inserção de diferentes linguagens, em que a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

criança possa vivenciar e experienciar diferentes formas de interação, permitindo comunicar-se, expressar-se, compreender ideias, sentimentos e organizar seu pensamento.

Ressalta-se a importância das diversas linguagens, entre elas a linguagem corporal, a pintura, a brincadeira e o desenho como formas de acesso aos símbolos e signos que orientarão o olhar, o sentir e viver, como aspectos em movimento dentro da cultura que a criança está inserida. Acima de tudo, são por meio desses sistemas simbólicos que nos comunicamos, o que destaca a importância da palavra, dos gestos, da arte, do desenho como instrumento de apropriação da cultura. (BRASIL, 2009).

O uso das diferentes linguagens ajuda a criança a compreender o caráter da representação. Por exemplo, o desenho é uma manifestação simbólica da criança que tem uma relação muito próxima com o gesto. O gesto aqui está relacionado à representação gráfica na fixação no papel. No ato de desenhar, a criança vai materializando o que ela vê e que isso pode ser representado, permitindo que a criança aterrisse.

Dessa forma, as diferentes linguagens levam diretamente à escrita, porque a divergência entre o campo do significado e o da visão se repete no início do processo de alfabetização, quando a criança percebe que pode desenhar também a fala, uma forma de interação se completando sendo essa a primeira escrita da criança, empregadas para criar mensagens efetuando ao seu modo um diálogo com o mundo.

Todos os aspectos trazidos até o momento devem ser compreendidos na sua complexidade e não como multifacetados, na qual, para superar a sua fragmentação, faz-se necessária uma organização do trabalho pedagógico que potencialize a elaboração dessas representações.

Assim, as práticas educativas obrigatoriamente precisam ser sequenciadas, articuladas, contextualizadas e flexíveis, capazes de concentrar-se no papel da construção ativa dos conhecimentos por parte da criança, no valor da interação social e no caráter pontual da aprendizagem. Nesse contexto, cabe a inserção das diferentes linguagens e entre elas, a escrita ser apresentada dentro da sua apresentação e uso social. Participar de um contexto letrado, de uma comunidade de leitores e escritores auxilia na construção do processo de alfabetização. Dessa forma, questionar a possibilidade de alfabetização e letramento na Educação Infantil é desconsiderar que a criança já chega em pleno processo de alfabetização e letramento. Conforme destaca

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Soares [2018, p. 139], “é desconhecer o contexto cultural em que a criança está imersa fora das paredes das instituições, é rejeitar o que ela traz de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que ela tem por ampliar seu convívio com a escrita.”

É importante nesse momento, para que não haja dúvidas, marcar o lugar e o entendimento de alfabetização e letramento, aqui defendidos como:

> Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2020, p.27).

As práticas pedagógicas de letramento na Educação Infantil são diversas e apresentam-se nas mais diferenciadas situações de aprendizagem: reconto de histórias, leitura de textos, produção coletiva de textos, reconhecimento do próprio nome e nome dos colegas, entre outros.

Práticas pedagógicas dentro de um contexto de letramento possibilita a criança a compreensão, por exemplo, da representação icônica e não icônica. A criança, compreende a escrita, como um objeto que substitui algo, a criança não necessariamente sabe que se trata de uma representação da linguagem, muito menos, dos aspectos formais da fala. Entretanto, a criança busca estabelecer a distinção entre desenho e escrita, elaborando a hipótese de que ambos se completam e expressam sentido de uma mensagem gráfica. É fundamental reconhecer a importância na Educação Infantil de se construir uma familiaridade com o mundo da escrita, adquirir competências básicas de uso da leitura e da escrita, desenvolver atitudes positivas em relação à importância e valor da escrita na vida social e individual. (SOARES, 2018).

Pensar num projeto de continuidade no processo formativo dessa criança é levar em consideração que no Ensino Fundamental este desenvolvimento de competências e atitudes se ampliam, tornando-se fundamental a integração e a articulação das várias facetas do processo de aprendizagem da língua escrita. Entre todas as facetas necessárias destacam-se três delas: a importância da alfabetização em contexto de letramento; reconhecer que tanto a alfabetização quanto o letramento exigem diferentes dimensões e diferentes metodologias; a necessidade de uma formação de professores

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

articulada entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor uma discussão sobre alfabetização e letramento e a possível articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em primeiro lugar exige reconhecer a criança como um sujeito ativo e de direitos. Assim, a instituição educativa deve garantir entre outros o seu direito à educação. Em segundo lugar, compreender que a criança que chega na Educação Infantil, traz consigo a experiência e vivência de imersão no mundo e na cultura, com intensidades diferentes obviamente, mas que nunca podem ser desconsideradas na prática educativa, pelo contrário, devem ser valorizadas e potencializadas.

Neste contexto, é necessário reconhecer e compreender as possibilidades a serem desenvolvidas no contato com as diferentes linguagens, em que as crianças possam explorar diferentes formas de expressão e comunicação com o mundo e que essas por sua vez sejam em práticas sociais reais. Entender, enquanto instituição educativa, que é por meio da imersão nas linguagens culturais que as crianças aprendem a ser e a comunicar-se com os demais, utilizando-se de centenas de linguagens, e que são essas linguagens quando desenvolvidas de forma significativa, que possibilita uma interlocução com a linguagem escrita e criam bases para a aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, a alfabetização e letramento são reconhecidos como processos de descoberta, de construção de conhecimentos que se criam a partir de questões e perguntas percebidas como significativas pela criança e que devem ser promovidos, apoiados e mediados pelo professor.

Por fim, para que as articulações sejam possíveis, é necessário que nos espaços das instituições educativas haja interlocuções entre as professoras e as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental, no entendimento de integração, continuidade, sem perder de vista os papéis diferenciados que cada momento educacional tem com relação a alfabetização.

Talvez seja essa a saída para que se consiga descobrir, criar e atribuir sentido à existência dessa continuidade que deveria ser tão natural quanto respirar. Tão necessária para constituir uma prática educativa viva e para mudar a vida nas instituições educativas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ANTONIO, S.; TAVARE, K. **A Poética da Infância:** conversas com quem educa as crianças. Cachoeira Paulista: Passarinho, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. BAPTISTA, M.C.; MACIEL, F.I.P.; MONTEIRO, S.M. (orgs.). Belo Horizonte: UFMG/FAE/CEALE, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

EDWARDS, C. Professor e aprendiz: parceiro e guia.O papel do professor. In: EDWARDS, C.; FORMAN, G.; GANDINI, L. **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. 2.ed. Trad.Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016. P.153-174.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília: FNDE, 2006. p.13-23

OLIVEIRA, Z.R. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, M. **Alfaletrar:** toda a criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.5.9 ALFALETRAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESENVOLVIMENTO DE PRÉ-REQUISITOS PARA ALFABETIZAR EM CONTEXTO DE LETRAMENTO

Amanda Lamas[19]

Marcilene Damascendo dos Santos[20]

RESUMO

Esse artigo tem como objeto de estudo a discussão sobre o desenvolvimento de pré-requisitos na Educação infantil, como fator fundamental para o processo de escolarização e estruturação do aprendizado inicial da leitura e escrita. Os pré-requisitos que serão trabalhados nessa pesquisa são: Domínio da linguagem oral; Reconhecimento da língua escrita e do alfabeto; Consciência Fonológica; Psicomotricidade; Sistema de escrita alfabética e funções cognitivas. A problemática discorre que a falta da estimulação de tais habilidades nessa fase, compromete a alfabetização dos educandos no ensino fundamental. Dessa forma, os objetivos destacados são: expor quais seriam essas habilidades percussoras da alfabetização e explanar sobre a sua relevância para o processo de aquisição da leitura e escrita. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental, fazendo o uso de livros, teses, artigos, legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para fundamentar esse artigo ~~e~~. em que o estudo possui uma abordagem qualitativa. O aporte teórico se fundamenta nas contribuições de Soares (2018, 2020); Kishimoto (2010); Seabra, Navas e Maluf (2021); Morais (2019); Ferreiro e Teberosky (1999). E, obtivemos como resultado, que para o processo de alfabetização e letramento obter êxito no ensino fundamental, é necessário que as habilidades citadas acima sejam estimuladas nessa primeira etapa da educação, para auxiliar os alunos na aquisição da leitura e escrita.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Educação Infantil; Pré-Requisitos.

1. INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho irá abordar sobre a importância de desenvolver pré-requisitos da alfabetização em contexto de letramento na Educação Infantil, correspondendo como a primeira etapa da Educação Básica. Com base nisso, as discentes da Universidade do Estado do Pará (UEPA) do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, por meio de estágio não obrigatório em uma escola particular da região de Belém do Pará, observaram a relevância das vivências no desenvolvimento do sujeito e sua influência na alfabetização.

Para tanto, torna-se necessário ressaltar que o processo de alfabetizar e letrar um educando se inicia desde a primeira fase da educação, sendo na Educação Infantil o início do desenvolvimento de tais habilidades e competências que iram contribuir para

[19] Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade do Estado do Pará – UEPA. Pós-Graduanda em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional na Faculdade Integrada da Amazônia – FINAMA. amandalamas10@gmail.com

[20] Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade do Estado do Pará – UEPA. damascenodossantosm@gmail.com

que se obtenha êxito na alfabetização e letramento, dando continuidade no Ensino Fundamental com o envolvimento mais intensificado no Sistema de Escrita Alfabético, letramento e leitura.

Sendo assim, as habilidades precursoras devem ser estimuladas antes da etapa formal da alfabetização, pois este é um processo que se inicia antes, notando-se a importância da criança em iniciar a sua escolarização no tempo adequado e desconstruir o estigma preconceituoso em relação ao estudante ir apenas para brincar durante a Educação Infantil, não levando em consideração as evidências cientificas e pedagógicas no desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, cabe destacar as habilidades essenciais que devem ser estimuladas na Educação Infantil, segundo as educadoras Seabra, Navas e Maluf (2021, p. 213) “recomenda-se que o conhecimento do nome, dos sons e das formas das letras, o conhecimento de vocabulário e a aquisição da consciência fonológica e fonêmica...”, permitindo melhor preparação para se alfabetizarem e sucesso na trajetória. Entretanto, a ausência de estimulação influencia na geração de lacunas no processo de aprendizagem inicial da leitura e escrita, apresentando dificuldades por parte dos alunos.

Desse modo, temos o objetivo de discutir sobre a importância de iniciar a estimulação de habilidades precursoras para a promoção da aprendizagem da escrita e leitura na Educação Infantil e apresentar quais são as habilidades preditoras. Além disso, a abordagem metodológica utilizará procedimentos técnicos bibliográficos para fundamentar cientificamente a temática como pondera Gil (2002, p. 44) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, fazendo uso de autores e documentos legais como Magda Soares, Tizuko Kishimoto, Alessandra Seabra, Ana Luiza Navas, Maria Regina Maluf, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Portanto, não se trata de alfabetizar e letrar na Educação Infantil, mas oferecer condições necessárias para que o educando se alfabetize no Ensino Fundamental, focando-se em minimizar as dificuldades de aprendizagem que se apresenta nesse percurso. Ademais, alfabetizar e letrar são práticas associadas, pois a primeira caracteriza-se como aprendizagem inicial da língua escrita e a segunda é o desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura em meios sociais e culturais. Dessa forma, busca-se refletir sobre o assunto, a fim de refletir sobre a prática na sala de aula

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em conjunto com as propostas de atividades pedagógicas, analisando se o seu desenvolvimento está sendo proveitoso. Por isso, "é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou de letramento, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita" (SOARES, 2020, p. 12).

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização não é apenas aprender a ler, escrever, codificar e decodificar, como se fosse um código a ser memorizado, sendo assim, alfabetização consiste na aprendizagem de um Sistema de Escrita Alfabético (SEA) que possuem propriedades que foram construídas convencionalmente na sociedade, a fim de se comunicar, na qual representam os fonemas e grafemas do cotidiano. Além disso, para desenvolver a compreensão do que a escrita equivale é necessário estimular habilidades cognitivas.

> A alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas (SOARES, 2020, p. 11).

É necessário enfatizar que o sujeito não aprende de forma espontânea o Sistema de Escrita Alfabético, estando apenas inserido em contextos de escrita e leitura, nos quais é essencial que o indivíduo seja orientado e estimulado de forma sistemática e progressivamente, a fim de desenvolver as habilidades. Além disso, a criança está imersa no mundo da escrita e leitura antes de iniciar a escolaridade formal, construindo vínculos e competências, mas não são movimentos suficientes para se tornar alfabetizado, apenas letrado.

> A criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo da sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar. Mas é pela interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras – apropria-se, então, do princípio alfabético (SOARES, 2020, p. 51).

Ademais, o letramento consiste na capacidade de exercer a funcionalidade da escrita em diferentes contextos, não sendo considerado um método, pois segundo Soares (2020, p. 27) "usando a escrita nas situações culturais e sociais em que a escrita

está presente". Entretanto, a alfabetização e o letramento consistem em processos divergentes de ensino e aprendizagem, mas estão associados por ter como objetivo, conforme explana Soares (2020, p. 38) "o foco é sobretudo a alfabetização, dada a especificidade da aprendizagem do sistema de escrita alfabética, sempre, porém, em contexto de letramento".

> Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização — a aquisição da tecnologia da escrita — não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020, p. 27)

Assim, a alfabetização engloba um conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidas, articulando com o contexto de letramento, englobando as três facetas ou camadas linguísticas que envolvem a alfabetização como menciona Soares (2018, p. 27) "Alfabetização, no estado atual das ciências linguísticas, da Psicologia Cognitiva, da Psicologia do Desenvolvimento, é o processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas..." Dessa forma, as três facetas são: Faceta linguística, interativa e sociocultural, possuindo cada um seu objeto de conhecimento.

A faceta linguística se remete na apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), ortográfico e suas convenções de escrita; a interativa se baseia em desenvolver habilidades de compreensão e produção de textos e a sociocultural relaciona-se em utilizar a escrita em eventos sociais e culturais. Sendo assim, alfaletrar ou alfabetizar letrando corresponde em utilizar na prática pedagógica todas as facetas da alfabetização, não focando-se em apenas uma como denota Soares (2018, p 35) "as facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita devam ser desenvolvidas simultaneamente, cada uma delas demanda ações pedagógicas diferenciadas, definidas por princípios e teorias específicos..."

> A faceta propriamente linguística da língua escrita — a representação visual da cadeia sonora da fala, faceta a que neste livro se reservará a designação alfabetização; a faceta interativa da língua escrita — a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta sociocultural da língua escrita — os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais, estas duas últimas facetas consideradas, neste livro, como letramento (SOARES, 2018, p. 29)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dessa forma, alfaletrar requer o desenvolvimento de múltiplas habilidades e fundamentação docente, a fim que se realize uma prática sistemática e intencional para que os educandos evoluam nas hipóteses de escrita e leitura. Contudo, o processo de alfabetização e letramento inicia antes do ciclo de alfabetizar letrando o aluno, contemplando educação formal como no contexto da Educação Infantil, informal e não informal, como pondera Seabra, Navas e Maluf (2021, p. 214) “isso quer dizer que as habilidades preditoras, também conhecidas como precursoras da alfabetização, devem ser estimuladas nas crianças antes que essa etapa formal de ensino tenha início.”

Conforme isso, na Educação Infantil perpassa o processo de alfabetização com o desenvolvimento de pré-requisitos que irão influenciar para resultados benéficos no Ensino Fundamental, como por exemplo: estimular a consciência fonológica, fonêmica, aliteração, rimas, conhecimento do nome, sons, letras, coordenação motora fina, grossa e lateralidade, conhecer o próprio corpo e entre outras competências que podem discorrer na realidade da sala de aula.

> Estas podem ser baseadas em brincadeiras de escuta dos sons, identificação de rimas e aliterações em músicas, versinhos e parlendas, nomeação dos elementos presentes nos diferentes espaços da escola, manipulação de materiais riscantes e de modelagem, além do convite à criança para o registo e modelagem de letras e de palavras que façam parte do seu universo, como os nomes próprios, de brinquedos ou objetos do comuns cotidiano, como o nome das plantas do jardim ou das plantações da horta da escola, dentre outras possibilidades (SEABRA; NAVAS; MALUF, 2021, p. 219)

3. O PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO QUE SE INICIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica e corresponde a idade dos 0 a 5 anos, em que nessa fase será promovido um ensino que possibilite o pleno desenvolvimento da criança nos seus aspectos sociais, físicos, afetivos, psicológicos e cognitivos, como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Servindo como precursor para o seu processo de escolarização e estruturação do aprendizado.

Como já foi dito anteriormente, a alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, é a aprendizagem de um sistema notacional que representa por grafemas os fonemas da fala. Nesse sentido, essa aprendizagem inicial da leitura e da escrita precisa ser feita de forma cuidadosa para não ser um processo cansativo para a criança.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dentro desse contexto, Tizuko (2010) nos traz algumas ações que podem ser realizadas em sala de aula com o intuito de inserir as crianças nesse ambiente alfabetizador, para que as mesmas possam ter experiências com os diversos tipos de linguagem, possam interagir umas com as outras, onde o aprendizado irá ocorrer de forma lúdica.

> A melhor preparação para a aprendizagem é criar um ambiente que leve a criança a gostar dos livros, onde encontra um mundo de idéias interessantes. A criança aprende, "lendo" livros, manipulando, vendo imagens, desenhos, identificando letras, palavras, segurando o livro, virando páginas, fazendo leitura de cima para baixo, da esquerda para a direita, aprendendo convenções, com auxílio das imagens, desenhos de escrita, letras de numerais, de pontuação, palavras, escrita cursiva, orientação espacial para leitura (KISHIMOTO, 2016. p. 28).

Além disso, as atividades devem ser seguidas de um ensino explícito sobre o Sistema de Escrita Alfabético, explorando as suas propriedades e convenções, deve-se também trabalhar a Consciência Fonológica, que compreende a Consciência fonêmica, silábica e de rimas e aliterações, para que a criança possa fazer uma análise reflexiva sobre os sons das letras, das palavras e consiga distingui-los.

Algumas atividades são de extrema importância para a estimulação dessa habilidade como separar palavras em suas sílabas orais; contar as sílabas; identificar entre duas palavras qual é a maior e qual é a menor; dizer uma palavra que começa com a mesma sílaba ou com a mesma letra; identificar palavras que rimam; identificar uma palavra dentro de outras, como menciona Arthur (2019, p.51).

De acordo com Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) para que a criança se aproprie da escrita ele passa por níveis que são denominadas de Nível 1, 2, 3, 4, 5. Nesse sentido, no nível 1, hipótese pré-silábica, a criança utiliza desenhos para imitar a escrita, mas ainda não faz representação de nenhuma letra e nem correspondência sonora.

No nível 2, chamado de intermediário, a criança já reconhece a letra, mas ainda não faz correspondência sonora e considera que para escrever é necessária uma quantidade mínima de letras. Nível 3, denominado de hipótese silábica, o aluno utiliza uma letra para cada sílaba de início sem correspondência sonora, e depois avança para a representação da letra esperada. Nível 4, hipótese silábica-alfabética, a criança passa a refletir mais sobre os fonemas e passa a fazer uma análise do interior da sílaba. No nível 5, hipótese alfabética a criança já adquiriu a consciência fonêmica e passa a usar

uma letra para cada fonema, demostrando a apropriação de muitas propriedades do SEA.

4. PRÉ-REQUISITOS DA ALFABETIZAÇÃO: PSICOMOTRICIDADE, HABILIDADES METALINGUÍSTICAS E FUNÇÕES COGNITIVAS

Sabemos da existência de muitos pré-requisitos para alfabetização, no entanto, nesse artigo iremos trabalhar somente com os principais que são: Consciência Fonológica; Sistema de Escrita Alfabética; Conhecimento do alfabeto; Domínio da Linguagem Oral; Entendimento sobre a utilização da escrita; Psicomotricidade e algumas funções cognitivas.

De um modo geral, a consciência fonológica é formada por um conjunto de habilidades que permitem as crianças de manipular os sons da língua, elas são divididas por níveis: a Consciência Silábica que permite aos alunos entenderem que as letras quando unidas podem formar sílabas; a Consciência Fonêmica que permite o aluno compreender que uma letra possui um som (fonema) e quando a letra muda de posição o som também sofre alteração e por fim a Consciência de Rimas e Aliterações, que é a capacidade do educando de perceber a presença de sons semelhantes e repetidos, como afirma Morais (2019).

Pra que a criança possa adquirir essa habilidade precisa ter conhecimento sobre o alfabeto, saber distinguir letras de números e precisa conhecer algumas propriedades do sistema de escrita alfabética (SEA), além disso, é importante que a criança seja exposta a um ambiente letrado, onde a leitura de vários gêneros textuais seja valorizada, com o objetivo do educando entender a função social da escrita que é de se comunicar.

Além disso, é necessário que a linguagem oral seja valorizada e ensinada no ambiente escolar para que os estudantes aprendam como se expressar nas diferentes situações, o aprendizado dessa habilidade irá ocorrer por meio da inserção dos alunos nas atividades de contação de histórias, nas apresentações das atividades pedagógicas e no cotidiano da sala de aula.

Outra habilidade que é fundamental para o processo de escolarização é a psicomotricidade, pois vai trazer habilidades que irão auxiliar os alunos no aprendizado da escrita, leitura e do conhecimento de noções que estão presente no nosso cotidiano. Segundo Lídia (2007), a Coordenação motora global é a movimentação equilibrada do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

próprio corpo, enquanto, a Coordenação motora fina é o uso dos músculos menores como os dedos da mão para a escrever, desenhar e pintar.

A Lateralidade é a habilidade que o indivíduo tem de usar mais um lado do seu corpo, optando pelo lado direito ou esquerdo e que também está presente na escrita quando ensinamos a criança que escrevemos da esquerda para a direita, de cima para baixo. A organização espacial-temporal é quando o sujeito consegue se inserir nos diversos espaços e se situar no tempo, está ligado as noções de tempo como hoje, ontem, amanhã entre outros. E o esquema corporal são os movimentos realizados pelo nosso corpo devido as sensações que são realizadas.

As habilidades cognitivas que estão presente no processo de aprendizado são diversas, por isso iremos abordar somente as mais relevantes que são: Atenção; Memória; Percepção e Funções executivas. De acordo com Fontes e Fischer (2006), a atenção permite que as crianças se concentrem em uma determinada atividade que seja de seu interesse; a memória gera nos alunos a capacidade de guardar, transformar e recuperar as informações; a percepção é gerada por meio das informações trazidos pelos sentidos, que irão resultar em alguma ação do sujeito e as funções executivas de uma maneira geral são responsáveis pelo planejamento e execução de tarefas habilidade fundamental para o processo de alfabetização

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, concluímos que é de extrema importância a estimulação de tais habilidades na educação infantil, para que as crianças se apropriem desses conhecimentos, a fim de favorecer o seu processo de alfabetização que irá ser concluído no ensino fundamental.

Nesse sentido, é necessário que o professor dessa etapa tenha os conhecimentos necessários tanto sobre a alfabetização e letramento, mas também sobre esses pré-requisitos que precisam ser desenvolvidos, por isso é fundamental que esses profissionais participem de cursos de formação continuada, oficinas com o intuito de aperfeiçoarem suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

Blog. FONTES, Maria Alice; FISCHER, Claudia Petlik. **Neuropsicologia e as Funções Cognitivas.** PLENAMENTE, São Paulo, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** Disponível em: L9394 (planalto.gov.br) Acesso em: 03/Jun./2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIL, Antônio Carlos**. Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª Edição. São Paulo: Atlas, 202002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil:** desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. Revista Múltiplas Leituras, v. 3, n. 1, p. 18-36, jan. jun. 2010.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Consciência Fonológica na educação infantil e no ciclo da alfabetização.** 1ª ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; NAVAS, Ana Luiza; MALUF, Maria Regina (coord.) **Alfabetização: da ciência cognitiva à prática escolar.** Ed. 1. Londrina, PR: Neurosaber, 2021.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** Ed. 7. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES. Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

VALE, Lídia Maria Oliveira do**. A psicomotricidade e a construção do esquema corporal da criança.** Monografia (Especialização em Psicomotricidade), Universidade Candido Mendes. Teresina, 2007. 52 p.

1.5.10 ALFABETIZAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E COMPLEXIDADE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Cleveron Montanarin[21]

Ricardo Antunes de Sá[22]

RESUMO

Este trabalho apresenta a revisão sistemática de literatura sobre o processo de alfabetização utilizando-se das tecnologias digitais sob a perspectiva epistemológica da teoria da Complexidade proposta por Edgar Morin. Do entrecruzamento destes três termos, alfabetização, tecnologias digitais (ou tecnologia digital) e complexidade foi desenvolvido o trabalho, propiciando uma reflexão teórica sobre estes termos. As bases de dados selecionadas para a análise foram o SciELO, o Portal de Periódico da CAPES, o Scopus e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Esta investigação justifica-se, diante das relações estabelecidas entre a sociedade e as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), principalmente no âmbito educacional (VALENTE, 2014). Desta maneira, faz-se necessário explorar de que maneira estão sendo desenvolvidos os estudos acerca dos processos de alfabetização que fazem uso das tecnologias digitais. No que tange a Complexidade, de acordo com Morin et al. (2003, p. 44), ela é "efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o mundo fenomênico". Assim, dentre os vários processos formativos, a alfabetização (MORAES, 2015) é um dos pilares que desenvolvem no indivíduo os princípios de cidadania, fazendo com que este perceba e possa tornar-se membro de uma sociedade amplamente tecnológica e complexa em suas interrelações.

Palavras-chave: Revisão sistemática; Revisão de literatura; Alfabetização; Tecnologias Digitais; Complexidade; Educação.

1 INTRODUÇÃO

A produção de revisões de literatura faz parte do cotidiano de todos os acadêmicos, pesquisadores e cientistas que se deparam diante do desafio não apenas de produzir, mas também de analisar o que já foi desenvolvido acerca de determinado tema. Dentre as maneiras de realizar um levantamento bibliográfico, o estudo de revisão sistemática é uma ferramenta importante para que o pesquisador obtenha os resultados mais relevantes das publicações que foram produzidas sobre determinado assunto em um período de tempo. Além do limite cronológico, é importante que se definam descritores, ou palavras-chaves, bem objetivas para delimitar a busca. Com isso definido, o pesquisador deve acessar as bases de dados científicas selecionadas e iniciar o processo de busca das informações, tendo em vista que, ao fazer uso da revisão

[21] Mestrando em Educação. Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: cleveron.ufpr@gmail.com
[22] Mestre, Doutor e Pós Doutor em Educação. Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: antunesdesa@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sistemática, poderá “maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada”. (HOHENDORFF, 2014, p. 56).

2 PORTAIS SELECIONADOS E CRITÉRIOS DA PESQUISA

Para a prática da revisão bibliográfica dos conceitos propostos, foi realizada a revisão sistemática de literatura adotando-se os seguintes procedimentos: escolha das bases de dados; definição dos termos de busca; seleção dos artigos, teses e dissertações que abordam especificamente a combinação de três dos termos definidos como critério de busca; leitura dos resumos dos textos selecionados; seleção dos textos que contém todos os termos pesquisados e estão inter-relacionados; leitura integral dos arquivos da seleção final. As bases de dados selecionadas foram: o SciELO, o Portal de Periódico da CAPES, o Scopus e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A escolha considerou a relevância e a abrangência científica das bases mencionadas. Nos campos a serem pesquisados optou-se pelo título, resumo e corpo do artigo. Como delimitadores para realizar a pesquisa nos repositórios, as palavras (conceitos) utilizadas foram: alfabetização, tecnologia digital ou tecnologias digitais e complexidade. Utilizaram-se os operadores booleanos (AND e OR) para buscar apenas o conceito isolado ou de maneira concatenada. Delimitou-se o tipo de publicação como artigo, tese ou dissertação e os anos de produção entre 2015 e 2020, incluindo estes. O idioma escolhido foi o Português. O desenvolvimento e análise dos dados foram realizados no mês de novembro de 2020.

3 RESULTADOS OBTIDOS

Depois de obtidos os dados, estes foram compilados em seis tabelas, nas quais constam o(s) conceito(s) utilizados na busca, assim como as bases e respectivos anos. Em cada tabela há uma linha com o total de ocorrências localizadas ao final de cada um dos seis anos analisados e, também, uma linha com a somatória individual de cada base, a qual se refere ao total de todos os anos em que houve ocorrência. No encontro das duas colunas denominadas “Total” foi realizada a soma total de todas as ocorrências localizadas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

TABELA 1: Artigos sobre Alfabetização publicados no SciELO, Portal de Periódico da CAPES e no Scopus e Dissertações e Teses no Catálogo de Teses CAPES durante os anos de 2015 e 2020.

Pesquisa		Bases pesquisadas e números de resultados identificados					
		Artigos			Catálogo de Teses CAPES		
Conceito	**Ano**	**SciELO**	**CAPES**	**Scopus**	**Dissertação**	**Tese**	**Total**
Alfabetização	2020	37	69	30	-	-	136
	2019	47	135	87	206	43	518
	2018	46	144	86	309	56	641
	2017	43	158	64	490	100	855
	2016	30	202	52	471	93	848
	2015	45	161	62	432	91	791
	Total	248	869	381	1908	383	**3789**

FONTE: Elaborado pelos autores (2020).

A TABELA 1 apresenta os resultados encontrados quando se buscou o conceito de alfabetização nas quatro bases de dados. Quando se analisam apenas os totais gerais de cada base, em relação aos artigos, percebe-se um maior resultado encontrado da base Scopus sobre a SciELO e do Portal de Periódicos da CAPES sobre as duas primeiras. Como o termo alfabetização foi buscado de maneira isolada, ou seja, sem estar relacionado aos demais critérios da pesquisa, foi encontrado um número elevado de ocorrências, totalizando: 3.789 a somatória de todas as bases e anos. O que merece destaque na TABELA 1 é o fato de o total de resultados de artigos obtidos no Portal de Periódicos da CAPES ser muito maior que o das bases SciELO e Scopus. Esta constatação se repetiu em todas as tabelas desenvolvidas neste trabalho. Em se tratando das dissertações e teses, observou-se um total de 1.908 dissertações e 383 teses publicadas ao final dos seis anos analisados, sendo que em 2020 não foram localizados resultados. O mesmo aconteceu em todas as tabelas da pesquisa, evidenciando que, até a data do desenvolvimento dos dados, no ano de 2020, não foram publicadas dissertações ou teses sobre os delimitadores utilizados nas bases de dados.

TABELA 2: Artigos sobre Alfabetização e Tecnologia Digital publicados no SciELO, Portal de Periódico da CAPES e no Scopus e Dissertações e Teses no Catálogo de Teses CAPES durante os anos de 2015 e 2020.

Pesquisa		Bases pesquisadas e números de resultados identificados					
		Artigos			Catálogo de Teses CAPES		
Conceito	**Ano**	**SciELO**	**CAPES**	**Scopus**	**Dissertação**	**Tese**	**Total**
Alfabetização e Tecnologia digital	2020	-	9	5	-	-	14
	2019	-	13	5	-	-	18
	2018	1	14	5	1	-	21
	2017	-	11	7	1	-	19
	2016	-	16	1	1	-	18
	2015	1	5	5	1	-	12
	Total	2	68	28	4	-	**102**

FONTE: Elaborado pelos autores (2020).

Ao se observar a TABELA 2 percebe-se os resultados que foram obtidos quando pesquisados os conceitos de alfabetização e tecnologia digital. Em se tratando de artigos, a base de dados SciELO foi a qual retornou menos resultados. Já o número de resultados da base Scopus permaneceu estável, com exceção do ano de 2016, quando foi registrado apenas uma ocorrência. Neste ano, na base do portal da CAPES, foi localizado o maior número de todos os cinco anos para este critério de busca neste repositório, sendo 16. Quando se observa apenas as dissertações, obteve-se apenas quatro ocorrências. Nenhuma tese foi localizada com estes critérios de busca.

TABELA 3: Artigos sobre Alfabetização e Tecnologias Digitais publicados no SciELO, Portal de Periódico da CAPES e no Scopus e Dissertações e Teses no Catálogo de Teses CAPES durante os anos de 2015 e 2020.

Pesquisa		**Bases pesquisadas e números de resultados identificados**					
		Artigos			**Catálogo de Teses CAPES**		
Conceito	**Ano**	**SciELO**	**CAPES**	**Scopus**	**Dissertação**	**Tese**	**Total**
Alfabetização e Tecnologias digitais	2020	-	5	3	-	-	8
	2019	-	9	2	6	-	17
	2018	1	10	6	3	1	21
	2017	-	9	3	13	2	27
	2016	-	8	-	9	-	17
	2015	-	5	1	9	-	15
	Total	1	46	15	40	3	**105**

FONTE: Elaborado pelos autores (2020).

A TABELA 3 traz os resultados encontrados da busca pelos conceitos de alfabetização e tecnologias digitais. O que se percebe é que os resultados são muito semelhantes quando se realizou a busca pelas palavras-chaves alfabetização e tecnologia digital (este último conceito sem estar no plural). O portal do SciELO retornou apenas um artigo para o ano de 2018. Neste ano, a base de dados Scopus apresentou seu maior número, seis. Da mesma maneira, ainda em 2018, o portal da CAPES também teve o seu maior número deste tipo de período analisado, trazendo 10 ocorrências. O catálogo de teses da Capes retornou o total de quarenta dissertações em todos os 6 anos e o de teses foi três. O total geral de arquivos publicados, ou seja, artigos, dissertações e teses foi 105.

TABELA 4: Artigos sobre Alfabetização e Complexidade publicados no SciELO, Portal de Periódico da CAPES e no Scopus e Dissertações e Teses no Catálogo de Teses CAPES durante os anos de 2015 e 2020.

Pesquisa		**Bases pesquisadas e números de resultados identificados**					
		Artigos			**Catálogo de Teses CAPES**		
Conceito	**Ano**	**SciELO**	**CAPES**	**Scopus**	**Dissertação**	**Tese**	**Total**
	2020	1	9	-	-	-	10

Alfabetização e Complexidade	2019	2	20	1	1	1	25
	2018	-	18	3	2	-	23
	2017	-	21	2	19	5	47
	2016	-	22	2	7	7	38
	2015	1	32	3	26	5	67
	Total	4	122	11	55	18	**210**

FONTE: Elaborado pelos autores (2020).

Os resultados provenientes do cruzamento das palavras-chaves alfabetização e complexidade nas três bases de dados estão apresentados na TABELA 4. O que merece destaque é a quantidade total de artigos publicados durante o período utilizado como um dos critérios de busca, ou seja, do ano de 2015 até 2020, incluindo estes. Ao longo destes anos, foram encontrados 122 resultados na base de dados da CAPES. No mesmo período, o portal do SciELO retornou apenas quatro ocorrências e o Scopus 11. No tocante às dissertações e teses obtidas no Catálogo de Teses CAPES, estes foram 55 e 18 respectivamente em todo o período analisado.

TABELA 5: Artigos sobre Alfabetização, Tecnologia Digital e Complexidade publicados no SciELO, Portal de Periódico da CAPES e no Scopus e Dissertações e Teses no Catálogo de Teses CAPES durante os anos de 2015 e 2020.

Pesquisa		**Bases pesquisadas e números de resultados identificados**					
		Artigos			**Catálogo de Teses CAPES**		
Conceito	**Ano**	**SciELO**	**CAPES**	**Scopus**	**Dissertação**	**Tese**	**Total**
Alfabetização, Tecnologia Digital e Complexidade	2020	-	3	-	-	-	3
	2019	-	5	-	-	-	5
	2018	-	4	-	-	-	4
	2017	-	5	-	-	-	5
	2016	-	4	1	-	-	5
	2015	1	4	-	-	-	5
	Total	1	25	1	-	-	**27**

FONTE: Elaborado pelos autores (2020).

A TABELA 5 apresenta os resultados encontrados quando se buscou os conceitos de alfabetização, tecnologia digital e complexidade nas três bases de dados. As bases de dados SciELO e Scopus retornaram o mesmo número total de artigos, sendo uma cada. Mais uma vez o portal da CAPES foi onde se obteve o maior resultado, sendo contabilizadas 25 ocorrências. Não foram localizadas dissertações ou teses. Todos os 27 resultados finais contendo os artigos foram selecionados para a posterior leitura perfunctória, já que retornaram o conjunto de todos os conceitos estabelecidos para o critério das buscas. Todavia, da leitura de cada um dos artigos, observou-se que em nenhum deles o conceito de complexidade foi utilizado como epistemologia. O

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

vocábulo em questão tratava do seu sinônimo em relação à não simplicidade de um determinado assunto ou qualidade do que é complexo [23].

TABELA 6: Artigos sobre Alfabetização, Tecnologias Digitais e Complexidade publicados no SciELO, Portal de Periódico da CAPES e no Scopus e Dissertações e Teses no Catálogo de Teses CAPES durante os anos de 2015 e 2020.

Pesquisa		Bases pesquisadas e números de resultados identificados					
		Artigos			Catálogo de Teses CAPES		
Conceito	**Ano**	**SciELO**	**CAPES**	**Scopus**	**Dissertação**	**Tese**	**Total**
Alfabetização, Tecnologias Digitais e Complexidade	2020	-	2	-	-	-	2
	2019	-	3	-	-	-	3
	2018	-	2	-	-	-	2
	2017	-	2	-	1	-	3
	2016	-	-	-	-	-	0
	2015	-	3	-	-	-	3
	Total	-	12	-	1	-	**13**

FONTE: Elaborado pelos autores (2020).

Os resultados que foram retornados quando pesquisados pelos conceitos de alfabetização, tecnologias digitais e complexidade estão descritos na TABELA 6. Nenhuma ocorrência foi obtida para as bases de dados SciELO e Scopus. Já no portal da CAPES foram encontrados 12 resultados para artigos. Todavia, quando analisados, observou-se que 9, destes 12 resultados, eram iguais aos obtidos na busca pelo conceito de tecnologia digital. Os três artigos restantes que foram lidos traziam o conceito de complexidade como o exposto na TABELA 5, ou seja, não estando relacionado à complexidade como epistemologia. Já entre a única dissertação obtida nesta TABELA 6 e que está vinculada à epistemologia da complexidade que tem no filósofo francês Edgar Morin um de seus principais teóricos, o resultado obtido não trata do mesmo objeto da pesquisa em andamento, por não se tratar do fenômeno da alfabetização enquanto método de aprender as primeiras letras, mas sim no tocante ao letramento digital no ensino da matemática. A dissertação é de autoria da pesquisadora Souza (2017) e foi defendida no ano de 2017. O trabalho intitulado "O letramento digital no ensino da matemática sob a perspectiva de complexidade" foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais são recursos que podem ser explorados nos processos

[23] De acordo com o dicionário online Michaelis (2020), complexidade significa a qualidade do que é complexo; complexidão.

educacionais, desde que sejam utilizadas de maneira planejada e com intencionalidade (VALENTE, 2014). Percebe-se, com esta revisão sistemática, que há poucos estudos envolvendo estes recursos e o processo de alfabetização. Este número diminui abruptamente quando relacionado ao termo que se refere à complexidade. Todavia, ao se analisar os resultados encontrados envolvendo as práticas de alfabetização, as tecnologias digitais e a epistemologia da complexidade enquanto teoria do conhecimento cunhada por Edgar Morin, o que se observa é a completa ausência de resultados.

Se os processos de alfabetização podem utilizar-se das tecnologias digitais para estimular ou facilitar a aprendizagem (FRADE et al, 2018), um estudo destes dois conceitos balizados por uma abordagem complexa, onde a preocupação em dirimir um conhecimento fragmentado é um de seus principais objetivos, pode ser ainda mais profícuo já que um dos desafios que nos são impostos é saber ler. Esta competência de leitura nos possibilita um sopro de vida em um mundo imerso em incertezas. É ter a capacidade não apenas de compreender o que está codificado no mundo das letras, mas saber discernir informação do conhecimento pertinente, ou seja, aquele "capaz de situar qualquer informação em seu contexto". (MORIN, 2000, p. 15);

Por fim, deve-se observar a importância de possibilitar aos envolvidos no processo de alfabetização, sejam estudantes, professores, equipe pedagógica ou gestores, o uso de estratégias que invistam na multiplicidade de abordagens metodológicas e didáticas. Algumas destas estratégias envolvem o uso das tecnologias digitais na educação, tendo em vista que este fenômeno não ocorre apartado do restante da sociedade ou da natureza, fazendo parte da teia complexa de relações em que todos nós estamos envolvidos.

REFERÊNCIAS

FRADE, I. C. A. S; GLÓRIA, J. S; BICALHO, D. C; ARAÚJO, M. D. V; GARCIA, F. C. **Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita.** Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2018.

HOHENDORFF, J. V; KOLLER, S; COUTO, M. C. P. **Manual de produção científica.** São Paulo: Editora Penso, 2014.

MORIN, E. **A cabeça bem feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

MORIN, E; CIURANA, E.R; MOTTA, R.D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2015.

SOUZA, A. R. **O Letramento Digital no Ensino da Matemática sob a Perspectiva de Complexidade.** 2017. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

VALENTE, J. A. **A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.** Revista Unifeso, v. 1, n. 1, Campinas, SP. 2014.

1.5.11 ANIMAÇÂO IRMÃO DO JOREL: ASPECTOS DA INFÂNCIA, MÍDIA E EDUCAÇÃO

Yda Franciele dos Santos[24]

Suzana Pinguello Morgado[25]

Fabiane Freire França[26]

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a primeira temporada do desenho Irmão do Jorel, com o intuito de compreender as concepções de infância que estão presentes na animação. Como aporte teórico, utilizamos a pesquisa histórica partindo da consideração do desenho enquanto corpus documental, estabelecendo relações entre o conteúdo do desenho e as concepções de infância construídas historicamente. Para o desenvolvimento da pesquisa, adotamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, visto que fizemos o levantamento de conteúdos em livros, artigos, revistas, dissertações, teses, além de elaborarmos fichas dos episódios para estabelecermos as referidas relações. Percebemos que as concepções de infância foram sendo constituídas gradativamente e, durante muito tempo as crianças não eram consideradas indivíduos específicos e que necessitavam de cuidados especiais. Apenas com o passar dos anos a infância foi reconhecida e as crianças passaram a ter os cuidados necessários para o seu desenvolvimento. Analisamos que, o desenho "Irmão do Jorel", enfatiza diversas situações comuns à infância brasileira. Além disso, a animação apresenta aspectos que caracterizam a infância, como a imaginação, criatividade, o afeto infantil, a rebeldia, a vontade de tornar-se adulto, e a influência da mídia na vida da criança. Portanto, concluímos que o desenho apresenta o retrato de diversas infâncias brasileiras ao abordar valores distintos, a diversidade de etnias, culturas em suas diferentes formas de representação além dos diversos sujeitos que a compõem como crianças brancas, negras, pobres, ricas, que sofrem preconceitos, que possuem direitos, entre outros aspectos.

Palavras-chave: Desenho "Irmão do Jorel". Infância Brasileira. Educação Infantil. Crianças.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como objetivo analisar a primeira temporada do desenho Irmão do Jorel. Para este processo de investigação primeiramente identificamos alguns elementos constitutivos da infância e da Educação Infantil no Brasil, apresentamos alguns órgãos que foram criados visando a proteção da criança. Analisamos a modificação da ideia de infância que ocorre constantemente, e os reflexos da mídia na educação. Por fim, relacionamos nosso objeto de pesquisa com os elementos sobre a infância tratados ao longo do texto.

[24] Acadêmica do 4º ano de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campo Mourão). E-mail: ydafranciele0@gmail.com
[25] Professora Doutora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campo Mourão). E-mail: suzana_morgado@yahoo.com.br
[26] Professora Doutora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campo Mourão). E-mail: prof.fabianefreire@gmail.com

Como metodologia, adotaremos a pesquisa bibliográfica, elaborada com base em materiais já publicados. Utilizamos o método histórico para desenvolver a pesquisa, este conforme Marconi e Lakatos (2003):

> [...] consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 107)

Assim, para as autoras, o método histórico completa os espaços vagos de fatos e acontecimentos com base em um tempo que, por mais que seja artificial, ele garante a ideia de seguimento e vínculo entre os acontecimentos históricos.

O desenho animado Irmão do Jorel criado em 2009 por Juliano Enrico, é o objeto de investigação desta pesquisa, uma vez que, tal animação foi o primeiro desenho brasileiro a ser exibido pelo canal a cabo Cartoon Network (CN) em 2014, tornando-se um marco para a animação nacional. Foi criado com base na família e na infância de Juliano Enrico, e também em relatos de situações familiares de seus amigos. As temporadas possuem 26 episódios, e cerca de 11 minutos cada. Dentre os 26 episódios da primeira temporada, selecionamos 6 para analisá-los e relacioná-los com os elementos históricos sobre infância.

2 DESENVOLVIMENTO

As concepções de infância e a Educação Infantil no Brasil

Para compreendermos a infância e as crianças necessitamos investigar os elementos históricos, culturais e sociais, de acordo com as características históricas de uma sociedade, bem como as perceptivas da contemporaneidade social. Segundo Morgado (2016, p.63), os elementos que caracterizam a infância podem ser elencados tais como “[...] aspectos de desenvolvimento infantil, garantia de direitos, políticas, movimentos históricos e até mesmo identificação dos sujeitos que são atendidos pela educação infantil”. Além disso, percebe-se que a concepção de infância de determinado território em determinado período histórico se adéqua à realidade social.

Apesar de alguns teóricos já discutirem sobre a importância da infância e as necessidades das crianças, durante muito tempo, os infantes não eram vistos como indivíduos que precisavam de cuidados especiais, por haver um alto índice de

mortalidade infantil, as famílias não atribuíam a importância necessária para essa etapa da vida. Ariès (1981) relata que, até o século XVI, as crianças eram tratadas da mesma forma dos adultos, desde pequenos trabalhavam, vestiam-se como tais, frequentavam bailes e participavam de jogos, nas pinturas eram representados como miniadultos, ou seja, com as mesmas características mas em uma escala inferior.

Na mesma consideração histórica da constituição da infância, Kuhlmann Júnior (1998) analisa que as experiências vividas pelas crianças em diferentes contextos históricos, geográficos e sociais vão além das reproduções das vidas dos adultos.

> [...] a infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (KUHLMANN, 1998, p.16).

Por conseguinte, Rousseau (1994), enfatiza que a infância não pode ser considerada como uma transição de estágios, mas precisa ser levada em consideração como uma etapa que possui um valor próprio. Assim, historicamente, a separação entre a identificação do adulto e da criança, como anunciada por Postman (1999), ocorreu com a evolução da escrita e o surgimento da tipografia, pois a leitura tornou-se condição da pessoa adulta, na qual a linguagem e a forma relacionavam-se ao desenvolvimento dessa faixa etária.

> [...] a tipografia criou um novo mundo simbólico que exigiu, por sua vez, uma nova concepção de idade adulta. A nova idade adulta, por definição, exclui as crianças. E como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar. Este outro mundo veio a ser conhecido como infância. (POSTMAN, 1999, p. 34).

Após a consideração de que houve a separação entre a infância e a vida adulta, compreende-se que há uma necessidade de uma educação e um cuidado diferenciado, característico ao desenvolvimento infantil. Nesse sentido, por muitos séculos, a educação e os cuidados das crianças pequenas eram responsabilidade da família, especificamente da mãe, como ressalta Oliveira (2008). Em momentos posteriores surge alguns locais de atendimento e educação fora da família, como as instituições de guarda e educação da primeira infância, as creches e as “Escolas maternas”.

Com isso, por mais que já houvesse uma perspectiva favorável ao desenvolvimento e educação da criança, Oliveira (2008) destaca que existiam muitos casos de crianças com situação desfavoráveis que acabavam sendo abandonadas e,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

posteriormente, visando evitar tal abandono surge, portanto, instituições de proteção à infância, conforme destaca Kuhlmann Jr (2000).

> A 'proteção à infância', é o novo motor que impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência – com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais – com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução – com o reconhecimento de que estas possam ocorrer desde o nascimento, tanto no ambiente privado como no espaço público. (KUHLMANN JR., 2000, p.473)

Assim, Oliveira (2008), apresenta que gradualmente, foram surgindo organizações mais formais destinados ao atendimento de crianças fora da família em instituições humanitárias, as quais organizavam condições ideais para o desenvolvimento infantil como as creches; o documento intitulado "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", no qual defendia a educação laica, publica, gratuita, de qualidade e a coeducação de meninos e meninas; e as leis das Diretrizes e Bases constituídas para amplificar os direitos educacionais, a emancipação de atuação das redes públicas, das escolas e dos professores, deixando evidentemente as atribuições do trabalho docente.

Com isso, a Educação Infantil percorre por um demasiado processo de consolidação das práticas pedagógicas, as quais são mediadoras do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, e verificação de pensamentos sobre educação de crianças em espaços coletivos. Em nosso objeto de análise, o cotidiano escolar está presente na realidade daquelas crianças, com atividades em sala de aula, recreio, brincadeiras com os colegas de classe, etc. Entretanto, além desses aspectos, precisamos considerar como as conquistas de direitos para as crianças foram alcançadas em nosso momento histórico.

Infância: Proteção social, mídia e educação

Pode-se perceber que houve uma grande luta para o reconhecimento da infância como uma etapa essencial na vida do indivíduo, e que a criança necessita de cuidados específicos para o seu desenvolvimento. Com isso, prezando o reconhecimento da infância e a proteção das crianças, foram surgindo órgãos que visavam tal proteção, como a "Declaração Universal dos Direitos das Crianças", prezando o direito à igualdade, moradia, alimentação, educação pública e lazer, entre outros pontos. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; a Convenção sobre Direitos da Criança (1989) a qual estabelece direitos sociais, culturais, econômicos, civis e políticos para todas as

crianças e adolescentes, definindo-as, portanto, como responsabilidades da família, do Estado e da sociedade; e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990, o qual afirma que crianças e adolescentes possuem direitos, necessitam de cuidados e tratamentos adequados a sua idade, independentemente de sua classe social, raça, etnia e religião. Estas distinções podem ser observadas na diversidade retratada pelo desenho “Irmão do Jorel” ao apresentar em um mesmo contexto uma multiplicidade de crianças negras, brancas, ricas, pobres, e com estilos diferentes convivendo juntas.

Como analisado anteriormente, a luta para o reconhecimento da infância como uma etapa fundamental da vida humana percorreu muitas décadas. Contudo, Postman (1999) destaca que a amplificação dos meios de comunicação resultou em uma transformação da ideia de infância. Postman (1999), destaca que a televisão corrói o que havia sido construído para dividir a infância e a idade adulta, ou seja, ela acaba revelando todos os “segredos”, tornando totalmente público o que antes era privado, e ainda, suas imagens são concretas e autoexplicativas, as crianças veem tudo o que ela mostra. Na contemporaneidade a interferência da mídia, por exemplo, tem papel relevante na reconfiguração desses princípios uma vez que os instrumentos midiáticos estão cada vez mais presentes no cotidiano das crianças. Todavia, Fantin (2011) afirma que, que a escola não está preparada para receber alunos midiáticos, bem como, não utiliza tal tecnologia a seu favor. Fantin (2011), demonstra a existência do conceito mídia-educação, com o objetivo de formar um usuário ativo, consciente, uma formação “crítica e criadora”, bem como, utilizar desse meio para efetivar o ensino-aprendizagem. A escola precisa, a partir da mídia-educação, atender as necessidades desses alunos de se inserir de forma reflexiva no mundo midiático, fazendo com que acompanhem o movimento da sociedade. Pois essas crianças se relacionam cotidianamente com as mídias sejam elas televisivas ou por meio da internet e, a partir desta consideração, devemos compreender o que os programas elegidos pelas crianças apresentam como concepção de infância.

Vale ressaltar que, no cotidiano infantil existe uma grande porcentagem do uso disseminado de roupas, calçados, brinquedos, acessórios, entre outros objetos temáticos, que acabam evidenciando os desejos da mercadoria e do consumismo no meio infantil, atribuindo à criança o status de cliente. Assim “[...] a televisão tem grande influência sobre a imagem dos brinquedos e sobre a forma de seu uso. [...] os brinquedos mais vendidos são aqueles que fazem parte de campanhas publicitárias televisivas.”

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(Brougère (2000, p. 57). Podemos observar este fato nitidamente em nosso objeto de estudo, o desenho “Irmão do Jorel”, visto que o infante protagonista do desenho manifesta-se inúmeras vezes utilizando brinquedos, roupas e acessórios dos programas pelos quais ele assiste na TV. Com base nas experiências de Wiggers, Siqueira, e Passos (2014), a mídia possui influência também na cultura corporal de movimento da criança e em suas brincadeiras, isto é, quando estão vestidas ou usando objetos dos personagens, as crianças comportam-se como tais. Fato que, também podemos observar em alguns episódios do nosso objeto de pesquisa.

Vale destacar que, conforme Redin (2007), pode-se perceber a complexidade da palavra “infância”, pois esta trata-se de um momento da vida da criança, a qual depende significativamente de alguns fatores para caracterizá-la, como a sua classe social, isto é, a criança integrante da classe trabalhadora não possui o mesmo ideal de infância de uma criança da classe burguesa, visto que esta possui condições favoráveis em sua vida como moradia, alimentação, acesso à educação de qualidade, acesso à internet, à tecnologias, entre outros. Assim como nosso objeto de pesquisa, pois o desenho “Irmão do Jorel” era exibido apenas pelo canal a cabo Cartoon Network (CN), e em plataformas de streaming como Netflix e Youtube, ou seja, apenas aqueles que possuíam acesso à internet e à TV paga teriam conexão com o desenho. Somente em março de 2020, o desenho passou a ser exibido pela TV aberta no canal “TV Cultura”.

Irmão do jorel

No decorrer da pesquisa, percebemos que as crianças são indivíduos que possuem suas especificidades, e que a infância possui aspectos característicos dessa fase. Desse modo, nota-se que a criança possui uma grande capacidade de imaginação e criatividade para elaborar suas brincadeiras, e também para analisar fatos de sua vida cotidiana assim como nos episódios do nosso objeto de estudo. Percebemos claramente várias referências do desenho a situações sociais, bem como modas midiáticas do final da década de 1980 e início de 1990 como o estilo de dança lambada, expressões populares que povoaram o mundo televisivo brasileiro como os filmes da Xuxa e frases do repórter Gil Gomes, além de fazer referência à ditadura militar brasileira. Desse modo, observa-se que o desenho possui características de uma transmissão transgeracional, visto que cada faixa etária compreende o desenho de formas diferentes, ou seja, de acordo com as situações vividas em sua infância.

No episódio 22, por exemplo, quando irmão Jorel chega na escola, ele se depara com uma situação que está causando tumulto no local, pois havia um boato estava se espalhando pela escola de que existia uma mulher de algodão que aparecia no espelho banheiro, tal história trata-se de uma referência a uma estória popular da "loira do banheiro" que, também é muito comum na infância brasileira.

Além da criatividade e a imaginação, existem outros aspectos que o desenho Irmão do Jorel trata em alguns episódios, como a demonstração dos sentimentos da criança. Conforme analisamos no decorrer da pesquisa, durante muito tempo as crianças eram vistas como seres sem importância, que não tinham sentimentos. Porém, nos episódios 6 e 8 podemos perceber claramente o quanto as crianças são sentimentais e necessitam do afeto, principalmente da família, visto que o amor, o cuidado e o carinho são fundamentais para o desenvolvimento dos infantes.

No episódio 8, Irmão do Jorel sente uma falta de pertencimento à família, quando percebe que sua família não possui nenhuma foto de sua infância. Já no episódio 6, percebemos uma demonstração de afeto diferente do familiar, o menino quer manifestar sua admiração e paixão por sua colega de classe, Ana Catarina – personagem que faz referência à apresentadora Angélica que ficou famosa entre as crianças na década de 1990 – o menino possui o desejo de declarar-se para ela, porém não consegue por conta de sua timidez.

Já no episódio 26, percebemos as crianças em contato com a cultura brasileira, em clima de festa junina, com danças e comidas típicas, brincadeiras e a socialização entre os infantes e os adultos. Assim, verificamos a questão social e cultural da infância, como discutimos ao longo do texto, pois alguns costumes são passados de geração pra geração, já outros fatores vão surgindo no decorrer do tempo, fazendo com que a infância tenha características específicas de acordo com a sociedade e a cultura hegemônica de cada época, evidenciando o caráter histórico da infância.

Outro aspecto retratado no desenho é a questão da influência da mídia televisiva na vida da criança, conforme Brougère (2000) a mídia propaga o desejo pelo consumo. Percebemos isso em vários episódios do desenho "Irmão do Jorel", como no 15, o qual tanto o protagonista e seus irmãos, quanto todos os alunos da escola possuem os brinquedos e as roupas características de um desenho que eles assistem. Além disso, quando estão caracterizados como as personagens dos programas de televisão, as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

crianças comportam-se como tais, como analisado anteriormente com as autoras Wiggers, Siqueira e Passos (2014).

Já no episódio 18, que trata sobre um álbum de figurinhas do Steev Magal - personagem a qual teve como inspiração dois nomes reconhecidos: o cantor e dançarino brasileiro Sidney Magal e o ator de cinema, Steven Seagal - levando todas as crianças comprarem as figurinhas para completar o álbum. As figurinhas também possuem uma referência, visto que está se trata de uma brincadeira/mania das crianças nas décadas de 1980 e 1990. Vale ressaltar que o próprio episódio revela a estratégia de vendas da empresa que fabricou as figurinhas, mostrando que havia uma delas que não estava sendo vendida com a finalidade de fazer com que as pessoas, em busca de tal figurinha, comprassem cada vez mais.

Assim, analisamos que os episódios apresentados nos mostram o quanto a infância é importante para o desenvolvimento das crianças, visto que estas possuem suas próprias peculiaridades, necessitam de cuidados especiais, assim como apresentamos no decorrer da pesquisa. Portanto, percebemos também que os episódios retratam as diversas infâncias existentes no país, como crianças pobres, ricas, brancas, negras, que elas têm contato com as diversas formas de preconceitos e que são fortemente influenciadas pela mídia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas, percebemos que por muito tempo a concepção de infância era inexistente. Somente a partir do século XVI, as crianças começaram a serem analisadas, resultando na elaboração das primeiras perspectivas sobre a infância, refinadas ao longo dos anos. Desse modo, pode-se dizer que tais concepções são caracterizadas de acordo com os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais hegemônicos de cada período histórico. Posteriormente, com evolução da escrita, a leitura tornou-se um requisito para os adultos, ocorrendo a separação do adulto e da criança. Assim, a criança passou a ser vista como um indivíduo em treinamento para a fase adulta, e tais treinamentos seriam desenvolvidos pela família, pela sociedade e pela instituição escolar.

Analisamos que, anterior à criação de instituições escolares, os cuidados e a educação das crianças eram responsabilidade da família. Posteriormente, começaram surgir instituições para o cuidado fora do lar, como as “Escolas Maternas”, as creches,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

etc. Percebemos também que, ao longo dos anos, a educação foi reconhecida como um fator fundamental para o desenvolvimento da criança, possibilitando assim a criação de leis que assegurassem esse direito aos indivíduos. Além disso, foi possível perceber que, prezando a proteção à criança e à infância, surgiram documentos nacionais e internacionais, que visavam assegurar os direitos sociais, culturais, econômicos, civis e políticos para crianças e adolescentes, independentemente de sua classe social, etnia e religião.

No decorrer da pesquisa, analisamos que, constantemente, está ocorrendo uma transformação na ideia de infância. Notamos que tal transformação recebe contribuições da mídia, a qual gera o desejo pelo consumo, ou seja, as crianças sentem a necessidade de utilizar e obter objetos caracterizadas com os desenhos que assistem, e até mesmo comportam-se como as personagens. Vale ressaltar que a mídia acaba por provocar um reflexo na educação, pois a instituição escolar não está preparada para receber a demanda de alunos midiáticos. Percebemos ademais que, a infância e a educação de crianças que são privadas do acesso à cultura como teatros, cinemas, exposições, não possui uma alimentação e educação adequada, moradia, acesso à saúde, etc., acaba sendo inferior àquela que possui todos esses fatores e interfere na sua forma de existir em sociedade.

Verificamos que em nosso objeto de estudo, o desenho animado “Irmão do Jorel”, além de retratar várias situações rotineiras da infância brasileira, de fazer referências à figuras nacionais que fizeram sucesso à algumas décadas atrás e à questões históricas como o regime militar, o desenho também engloba alguns aspectos característicos da infância num todo, como a imaginação, a criatividade, a rebeldia, a vontade de tornar-se adulto, o afeto infantil, e também a influência da mídia na vida dos infantes.

Nessa pesquisa, compreendemos que houve uma grande luta que perdurou por muitos anos para o reconhecimento da criança como um indivíduo específico e que precisam de cuidados especiais e da infância, como uma fase essencial para a vida. Com isso, analisamos que existe uma grande desigualdade no contexto infantil do nosso país, por mais que existam órgãos e leis que amparam as crianças, muitas delas ainda não possuem nem os direitos básicos, como acesso à educação de qualidade, à saúde, não possuem uma alimentação adequada, e uma moradia confortável, visto que tais fatores são fundamentais para o seu desenvolvimento integral. Além disso, identificamos que, no Brasil, existe uma grande diversidade de raças, etnias e culturas, assim como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

demonstra-se no nosso objeto de estudo, o desenho “Irmão do Jorel”. No que se refere ao desenho, notamos que os criadores desenvolveram o desenho com intuito de demonstrar aspectos da infância que são comuns e que todos nós temos um pouco da personagem “Irmão do Jorel”, a animação possibilita uma percepção transgeracional do desenho, ou seja, cada geração identifica aspectos distintos do desenho, de acordo com seu referencial de infância. Além das questões características da infância brasileira exibida no desenho, podemos perceber a influência que a mídia exerce sob os indivíduos, principalmente sob as crianças, visto que por, conta da comercialização da mídia, os desenhos e programas tornam-se produtos comerciais, assim as crianças acabam recebendo o status de cliente. Portanto, concluímos que o desenho apresenta o retrato de diversas infâncias brasileiras ao abordar valores distintos, a diversidade de etnias, culturas em suas diferentes formas de representação além dos diversos sujeitos que a compõem como crianças brancas, negras, pobres, ricas, que sofrem preconceitos, que possuem direitos, entre outros aspectos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação**: aspectos históricos e técnicos-metodológicos. Ponta Grossa, 2011.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Histórias da Educação Infantil Brasileira**. Revista brasileira de Educação. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 2000.

MORGADO, Suzana Pinguello. **Políticas de Educação Infantil no Brasil**: da Educação de Alguns Ao Cuidado de outros na Proposta de ECPI da Unesco. Maringá, 2016.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Docência em formação na educação infantil**: fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques**. Emílio da Educação**. São Paulo: Martins, 1994

WIGGERS, Ingrid Dittrich; SIQUEIRA, Isabelle Borges; PASSOS, Élia Raquel Alves Portella. **Infância na era das mídias**: contemporaneidade em foco. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Florianópolis, 2014.

1.5.12 A PEDAGOGIA FREINETIANA E SUAS PECULIARIDADES

Larissa Beatriz de Souza Batista[27]

Fabiana Andrea Barbosa Kastelijns[28]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas características da Pedagogia Freinetiana, conhecida como Método Natural, e desenvolvida por Celestin Freinet. Como uma pesquisa de caráter bibliográfico, o trabalho buscou compreender principalmente questões particulares explicadas por Freinet que segundo ele, são fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem das crianças. É fundamental comentar que este artigo é um recorte de uma pesquisa maior, realizada para um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), não publicado, que buscou compreender amplamente os conceitos discutidos pelo educador ao longo de sua carreira. Nesse sentido, a Pedagogia Freinetiana, aqui discutida, considera a criança como protagonista de seu processo educativo, bem como detentora de conhecimentos, vontades e valores próprios. Também são apresentadas as Invariantes Pedagógicas – princípios norteadores, e as Diretrizes Pedagógicas – fins a serem alcançados, que norteiam e sustentam essa Pedagogia. Freinet (1977 e 1998), Brizola e Bortoli (2013), e Santos (1996) foram os autores que mais sustentaram teoricamente este recorte aqui apresentado, contribuindo para a sintetização da contextualização de uma pedagogia com foco principal no aluno e em seu bem estar. Nas considerações finais está presente a diferenciação dos métodos de Freinet com as práticas apresentadas pela escola tradicional, que nada alimentam o interesse e a necessidade da criança, questões fundamentais para Celestin Freinet e que estão presentes principalmente em suas Invariantes Pedagógicas.

Palavras-chave: Freinet. Criança. Método Natural.

1 INTRODUÇÃO

Celestin Freinet foi um educador francês nascido em 1896 que, após ser ferido em batalha durante a Primeira Guerra Mundial e, por consequência, apresentar sequelas no pulmão, foi obrigado a reorganizar suas práticas pedagógicas para adaptar-se às suas condições respiratórias. Nesse processo, descobriu que as crianças aprendiam não só a partir do que ele poderia lhes dizer em sala de aula, mas principalmente do que elas poderiam vivenciar em contato com o mundo.

Dessa forma, Freinet iniciou seus estudos e discussões no âmbito educacional, considerando necessária a reorganização da escola de acordo com os interesses das crianças, e alimentando a tentativa experimental, ou seja, a prática e a experiência com o mundo, como base fundamental para um ensino mais humano e mais significativo.

[27] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – larissabeatriz99@gmail.com
[28] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – fabianakastelijns@gmail.com

Compreender as diferenças entre as ideias de Celestin Freinet e do ensino tradicional são uma maneira importante de repensar o ensino e as práticas em sala de aula.

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, não publicado, desenvolvido para o curso de Licenciatura em Pedagogia, e apresenta uma pesquisa bibliográfica sobre as características da Pedagogia Freinetiana.

2 O RESPEITO AO ALUNO E SUA INDIVIDUALIDADE DENTRO DA PEDAGOGIA FREINETIANA

Freinet afirmava que "A vida não é um estado, mas sim um devir[29]. É nesse devir que deve animar nossa psicologia para influenciar e dirigir a pedagogia." (FREINET, 1998, p.19). Assim, é necessário compreender a educação dentro do sentido dinâmico da vida e das compreensões de mundo da criança.

A valorização da criança como ser individual e único se coloca na pedagogia Freinetiana em todos os processos do ensino. Alguns momentos importantes desse protagonismo são explicados por Santos (1996, p.37-38), como o momento de conversa, que posteriormente ficou conhecido como as assembleias de classe, momentos nos quais

> [...]a turma reúne-se para refletir sobre si mesma, para transformar consciência de si mesma e para transformar-se em tudo aquilo que seus membros consideram oportuno. (...) um momento escolar organizado para que a sala de aula e seus educadores possam falar de tudo aquilo que lhes pareça pertinente a fim de otimizar o trabalho, a convivência e a animação. (PUIG, 2002, apud BRIZOLA; BORTOLI, 2013, p. 5-6)

Outro momento é o planejamento diário, em que o aluno contribui na distribuição das atividades que serão realizadas durante o dia. O momento de comunicação do trabalho realizado também é fundamental para o protagonismo do aluno, em que "[...] cada criança mostra para o grupo sua produção ou fala sobre as descobertas que fez." (SANTOS, 1996, p.38), o que valoriza o aluno enquanto pesquisador de seu conhecimento. Momentos de atividades coletivas diversas também contribuem não só

[29] "lat. *devenīre* no sentido de 'chegar a, tornar-se' (...) substantivo masculino FIL: 2 fluxo permanente, movimento ininterrupto, atuante como lei geral do universo, que dissolve, cria e transforma todas as realidades existentes; devenir, vir a ser". Disponível em:<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v5-4/html/index.php#2>.

no protagonismo, mas no relacionamento do aluno, em seu meio de vivência diária, realizando ações que lhe darão experiências concretas para serem lembradas. Por fim, temos os momentos de avaliação, que são relacionados a diferentes aspectos da vida da classe, diferentemente das escolas tradicionais que atribuem a avaliação à prática da nota.

> Numa classe freinetiana a criança não faz lição para receber uma nota do professor, mas realiza um trabalho criativo e recebe dos destinatários de suas produções comentários críticos, sugestões, solicitações e outras produções. A expressão livre – nas suas mais diferentes formas: verbal, gráfica, plástica, corporal, musical, escrita – é sempre o ponto de partida para a ação educativa. Ela é estimulada e acolhida como elemento propulsor de todas as atividades. (SANTOS, 1996, p. 35-36).

Dessa forma, se o aluno é o protagonista e tem a possibilidade de vivências próprias que lhe atribuirão aprendizado e desenvolvimento, as apostilas já não podem mais se configurar como completas e sistematizadas continuamente, pois o professor seguirá o curso da turma, de acordo com as particularidades desta e suas evoluções próprias, e não o curso dos livros apostilados e cartilhas, com conteúdamarrados e engessados dentro da perspectiva geral do que se deve aprender, que muitas vezes não se encaixam nas necessidades de mundo da maioria dos alunos. Assim, a educação natural é um processo não só de libertação do aluno em seu processo educativo, mas também de libertação do professor de um sistema regrado que o impede de mostrar o mundo aos seus alunos.

Outra característica da pedagogia Freinetiana é o cuidado com a integridade e o futuro da criança que está sendo ensinada. Freinet considera que:

> Jamais é pela abstenção ou pela repressão que se deve tentar resolver os problemas; jamais pela inibição, mas sempre pela audácia da ação. [...]
> A criança que, na escola, encontrou um trabalho à sua medida, fica impermeável aos tentadores exemplos que não estejam em consonância com as suas preocupações dominantes. A criança que, na escola ou na rua, é dominada por uma preocupação construtiva apaixonante fica insensível aos maus exemplos que deslizam por ela sem a marcar profundamente.
> Daí vêm as virtudes preventivas e curativas de nossa pedagogia. (FREINET, 1998, p.78, grifos do autor)

Com essa compreensão, Freinet desenvolveu o que podemos chamar como uma lista de condições que achava necessárias para educar com dignidade e com humanidade, conhecidas como Invariantes Pedagógicas. Essas 30 invariantes são

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

princípios que não podem ser alterados e trazem uma certa segurança para a metodologia desenvolvida em sua Pedagogia (quadro 1).

Quadro 1 – Invariantes Pedagógicas da Pedagogia Freinetiana.

(continua)

1-	A criança é da mesma natureza que o adulto.
2-	Ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros.
3-	O comportamento escolar de uma criança depende de seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.
4-	A criança mais do que o adulto não gosta de ser mandada autoritariamente. Toda ordem sob forma autoritária é um erro.
5-	A criança e o adulto não gostam de uma disciplina rígida, quando isso significa obedecer passivamente uma ordem.
6-	Ninguém gosta de ser obrigado a realizar determinado trabalho, mesmo que, em particular, ele não o desagrade. Toda atitude imposta é paralisante.
7-	Cada um gosta de escolher o seu trabalho mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa.
8-	Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como máquina, sujeitando-se a rotinas nas quais não participa.
9-	É fundamental a motivação para o trabalho.
10-	É necessário abolir a escolástica. Todos querem ser bem-sucedidos. O fracasso inibe, destrói o ânimo e o entusiasmo. Não é o jogo que é natural na criança mas sim o trabalho.
11-	Não são a observação, explicação e demonstração, processos essenciais da escola, únicas vias normais de aquisição de conhecimento, mas a experiência tateante que é uma conduta natural e universal.
12-	A memória, tão preconizada pela escola, não é válida nem preciosa, a não ser quando está integrada no tateamento experimental onde se encontra verdadeiramente a serviço da vida.
13-	As aquisições não são obtidas pelo estudo de regras e leis, como às vezes se crê, mas sim pela experiência. Estudar primeiro as regras e leis é colocar o carro na frente dos bois.
14-	A inteligência não é um circuito fechado, independente dos demais elementos vitais do indivíduo, como ensina a escolástica.
15-	A escola cultiva apenas uma forma abstrata de inteligência, que atua fora da realidade, fica fixada na memória por meio de palavras e ideias.
16-	A criança não gosta de receber lições autoritárias.
17-	A criança não se cansa de um trabalho funcional, ou seja, que atende os rumos de sua vida.
18-	A criança e o adulto não gostam de ser contrariados e receber sanções, isso caracteriza uma ofensa à dignidade humana sobretudo se exercida publicamente.
19-	As notas e classificações constituem um erro.
20-	Fale o menos possível.
21-	A criança não gosta de sujeitar-se a um trabalho de rebanho. Ela prefere o trabalho individual ou equipe numa comunidade cooperativa.
22-	A ordem e a disciplina são necessárias na aula.
23-	Os castigos são sempre um erro. São humilhantes, não conduzem ao fim desejável e não passam de paliativo.
24-	A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão da vida pelo trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador.
25-	A sobrecarga das classes constitui sempre um erro pedagógico.
26-	A concepção atual das grandes escolas conduz professores e alunos ao anonimato, o que é sempre um erro e cria barreiras.
27-	A democracia do amanhã prepara-se na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1 – Invariantes Pedagógicas da Pedagogia Freinetiana.

(conclusão)

28-	Uma das primeiras condições da renovação da escola é o respeito à criança e por sua vez, a criança ter respeito aos seus professores, só assim é possível educar dentro da dignidade.
29-	A reação social e política, que manifesta uma reação pedagógica, é uma oposição com o qual temos que contar sem que se possa evitá-lo ou modificá-lo.
30-	É preciso ter esperanças otimistas na vida.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações do site FIMEM – Pédagogie Freinet. Disponível em: <https://www.fimem-freinet.org/pt-pt/node/1333>.

As Invariantes Pedagógicas apresentadas no quadro acima contribuem para que se possa compreender o caráter humanista da Pedagogia Freinetiana. Uma característica marcante é que Freinet não permite que se esqueça que as crianças sentem o mesmo que adultos e, portanto, devem ser tratadas com o mesmo respeito que qualquer outra pessoa, independentemente de sua idade. Adultos e crianças têm a mesma natureza, diferentes em valores, experiências, conhecimentos, mas iguais em potência de desenvolvimento. Essa associação pode ser verificada nas Invariantes nº 1, 2, 4, 5, 6 e 18, que comentam tanto da igualdade das naturezas, como também do que costumamos gostar e não gostar em nosso processo de desenvolvimento.

Outra questão que se pode notar a respeito das Invariantes Pedagógicas são as contrariedades apresentas em relação à escolástica nas Invariantes de nº 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 23, 26 e 27, quando Freinet comenta da inutilidade ou do erro de práticas que provêm de um ensino tradicional e que, na concepção do autor, não contribuem para o processo de desenvolvimento da criança nem do adulto. Além disso, explicita a barreira que pode ser criada se os métodos da escolástica, como a ideia de fracasso, das classificações e notas, forem introduzidas no processo escolar da criança. Nas Invariantes 23, 27 e 28, Freinet explica a necessidade do respeito à criança, afirmando o erro presente na prática dos castigos e discutindo também a função que a escola exerce na busca por uma sociedade democrática.

Em outras Invariantes, Freinet colabora para que se compreenda a importância da motivação e de objetivos funcionais nas atividades desenvolvidas com as crianças para que seu interesse seja alimentado e aproveitado em seu processo educativo (nº 7, 9, 16, 17 e 21).

As demais invariantes podem ser consideradas como um resumo de questões que merecem atenção especial dentro da escola. Ou seja, é necessário atentar-se tanto ao interesse da criança quanto ao seu estado fisiológico, orgânico e constitucional, além

disso, conduzi-la ao anonimato dentro da escola é uma barreira em seu processo escolar pois, assim como nós, a criança quer ser conhecida e reconhecida dentro de seus valores individuais. Mesmo com a liberdade da criança, a ordem e a disciplina são fatores indispensáveis ao ambiente escolar, que além de ser influenciado internamente, também é, inevitavelmente, o resultado de constantes mudanças externas, da comunidade e da sociedade à qual pertence. Nessa pedagogia, o protagonismo é tanto do aluno quanto do professor, que precisa ser considerado no funcionamento da escola.

Por fim, Freinet pede pela esperança, pela vontade de melhorar a sociedade a partir de práticas pedagógicas que enxergam as crianças como movimento e como o futuro do mundo.

Em sua Pedagogia, Freinet apresenta também as diretrizes pedagógicas – virtudes a serem desenvolvidas durante o processo educativo e que permitem o desenvolvimento integral da criança, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Diretrizes Pedagógicas.

Senso de Responsabilidade	Livre expressão
Senso cooperativo	Criatividade
Sociabilidade	Comunicação
Julgamento pessoal	Reflexão individual e coletiva
Autonomia	Afetividade

Fonte: Elaborado pela autora.

Pode-se notar que o educador considerava a importância da necessidade de conhecimento partir do indivíduo. Acreditava que “[...] Esta necessidade de procurar, de conhecer à sua volta, de se enriquecer – sob todos os pontos de vista – é inata no homem e em todos os seres vivos. [...]” (FREINET, 1977, p.18), de forma que ensinar algo desconectado da necessidade do indivíduo em questão fugiria, portanto, do desenvolvimento natural do percurso do homem. Freinet compara a vontade de aprender da criança a uma torrente, que segue seu curso com desvios e caminhos necessários, mas sempre com muita força e potência diante de barreiras que se apresentam em seu percurso. Segundo ele, as práticas pedagógicas e ações educativas da escola devem responder ao que essa potência do aluno se dirige, alimentando sua vontade de descoberta e seguindo o mesmo curso de seu interesse. Freinet considerava que na escola tradicional o educador não compreende

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] a atividade incessante e o dinamismo irreprimível das crianças. (...) tentam retê-las em sua corrida e impor à torrente o ritmo do rio já calmo. Trabalho perdido! ... Então, em desespero de causa, erguem potentes barragens que cortam efetivamente e fragmentam o curso da torrente. Mas se espantam depois que a torrente deixa de ser torrente e já não tem nem impetuosidade nem potência invencível! (FREINET, 1998, p.18.)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa pesquisa foi possível compreender como Celestin Freinet concebia a educação e como sua metodologia se difere do ensino tradicional, presente na maioria das escolas.

Os modelos tradicionais praticavam a apresentação de informações aos alunos sobre o conteúdo ensinado, normalmente informações desconectadas da realidade e da funcionalidade do aprendizado na vida dos alunos. Isso ocorre porque, segundo Freinet, o ensino tradicional foi “criado”, planejado, organizado, exclusivamente para ser utilizado em uma escola, um espaço que teria como objetivo ensinar a partir daquele método tradicional. O maior obstáculo presente nesse contexto refere-se justamente a ser um espaço unicamente para o ensino sistematizado e baseado na permanência, quando, na verdade, a aprendizagem ocorre pela vivência. Portanto, tanto o ensino tradicional se prende ao espaço, como o espaço prende o ensino tradicional em sua bolha de sistemas fixos na estrutura regrada de ensino, impedindo que se perceba que o processo de aprendizagem ocorre também e, principalmente, além das paredes do prédio escolar.

A educação por meio da Pedagogia Freinetiana, por sua vez, respeita a humanidade das relações de ensino, que se dão na naturalidade da simples existência. O método natural parte da naturalidade com que todo ser humano vivencia as coisas mais simples da vida, como por exemplo, aprender a andar. Aprender a andar exige um certo equilíbrio, já desenvolvido em ocasiões anteriores pela criança. Após as primeiras tentativas, ocorrerão os primeiros tombos, os primeiros erros e a partir desses erros a criança aprenderá o que não fazer para não cair novamente. O ajuste ocorrerá de maneira gradual e natural, de acordo com as experiências que a criança se dispuser a vivenciar. Nesse caso, quantas vezes se levantará e andará por três ou quatro passos até cair novamente e encontrar onde acertou. Em determinado dia a criança andará e terá aprendido a andar. De fato, talvez os responsáveis por essa criança segurem em suas mãos para que ela ande e se sinta mais segura, mas ela aprendeu a se equilibrar

por sua própria experiência. Caso falássemos a esta criança quais os princípios de andar, antes mesmo que ela tentasse se levantar, ela ainda teria de cair várias vezes e passaria pelo mesmo processo, pois de nada adianta a instrução àqueles que não praticam de verdade o conhecimento. Assim é

> [...] o grande erro escolástico e científico, julgar que se pode proceder com as engrenagens complexas da vida como se faz com um mecanismo movido por rodas dentadas.
> Não dizemos que os princípios dos dentes e das engrenagens sejam falsos. (...) Porém, o princípio, ou a lei mecânica não devem fazer-nos esquecer que a vida é algo muito mais subtil, de muito mais evoluído, ao lado da qual as descobertas mais surpreendentes da ciência nos surgem apenas como um balbuciar elementar. (...)
> Ora as leis da vida não são forçosamente as leis científicas da mecânica, da química, da física ou da eletrônica. Um dia talvez venham a descobrir-se estas leis mas, enquanto esperamos, devemos aplicar-nos em utilizar a máquina humana sem preconceitos cientistas, com o máximo de bom senso e de eficiência. (FREINET, 1977, p.46)

Na humanidade não há como supor que apenas a partir da teoria passada se é possível compreender corretamente o funcionamento do mundo, seja nas mais simples coisas da vida. É assim que Freinet estabelece em sua Pedagogia um sentido fortemente regido pelo bom senso em compreender que as relações escolares são, acima de tudo, humanas e, por isso, complexas na organização não só do processo educativo, mas na relação social do espaço educativo.

REFERÊNCIAS

BRIZOLA, Marlene Ribeiro. BORTOLI, Mabel de. Prevenção e minimização das violências na escola. In: PARANÁ, Governo do Estado. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Cadernos PDE, 2013. v.1.

FREINET, C.. **Ensaio de psicologia sensível.** São Paulo: Martin Fontes, 1998.

FREINET, C.. **O método natural I:** a aprendizagem da língua. Tradução de Franco de Souza e Maria Antonieta Guerreiro. Lisboa: Editorial Estampa Lda, 1977.

SANTOS, Maria Lúcia dos. A vida na sala de aula freinetiana. In: ELIAS, Marisa Del Cioppo (org.). **Pedagogia Freinet:** Teoria e prática. Campinas, SP: Papirus, 1996. cap. 3, p. 33-39.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.5.13 A PRÁXIS REITERATIVA E CRIADORA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE SEUS LIMITES E POSSIBILIDADES A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO

Jaqueline Bonora Picão[30]

Luana Graziela da Cunha[31]

Miriam Candida da Silva Montagnoli[32]

Tascira Santonastaso[33]

Natalina Francisca Mezzari Lopes[34]

RESUMO

Em uma perspectiva marxista, a práxis é um conceito fundamental, pois ela é o movimento entre a teoria e a prática sobre a atividade material humana que permite modificar a realidade natural e social. Nesse sentido, o objeto deste estudo é a relação entre as práxis reiterativa e criadora e o processo de ensino e de aprendizagem. À vista disso, selecionamos uma atividade do livro didático de Português do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado do Paraná com a intenção de problematizar os limites e as possiblidades para uma práxis reiterativa e criadora a partir do processo de produção textual. Este estudo tem por caráter metodológico: bibliográfico e documental, com base nos textos de teóricos e no livro didático selecionado, o presente trabalho fundamenta-se à luz de teóricos marxistas, especialmente, da obra Filosofia da Práxis, de Adolfo Sánchez Vázquez (2011). Nesta perspectiva, intencionamos conceituar a práxis em suas formas reiterativa e criadora, que nortearão a discussão e a análise de uma atividade do livro didático de Português do 3º ano do Ensino Fundamental. Nessa esteira, compreendemos que depende, necessariamente, do professor como coprodutor e mediador do conhecimento conduzir o aluno a alcançar a práxis criadora.

Palavras-chave: Práxis. Educação. Livro didático. Ensino e aprendizagem. Vázquez.

1 INTRODUÇÃO

É possível pensar em práxis criadora a partir do livro didático? Essa pergunta norteou as reflexões apresentadas nesse texto cujo objetivo foi o de discutir acerca do trabalho docente mediante o uso do livro didático. Pautados em elementos teóricos do contexto da formação humana, da perspectiva sócio-histórica, que abrangem os conceitos de práxis, pretende-se refletir sobre o ensino que possa estimular o alunado à uma progressiva autonomia no desenvolvimento e apropriação do conhecimento sistematizado socialmente.

[30] Graduada em Pedagogia, Colégio Marista, jaquelinebonora@gmail.com
[31] Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Maringá, luanagraziela97@outlook.com
[32] Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá, miriacandida73@gmail.com
[33] Mestranda em Linguística, Universidade Estadual de Maringá, tasciras@gmail.com
[34] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá, natalinamezzari@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Este trabalho é fruto das discussões realizadas no Projeto de Ensino "Práxis na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético", solicitado por um grupo de pedagogos e acadêmicos (graduandos e pós-graduandos) junto ao Departamento de Fundamentos da Educação (CCH-DFE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Nos encontros, procedeu-se à progressiva leitura e discussão do livro Filosofia da Práxis (2011), de Adolfo Sánchez Vázquez, tornando, assim, mais acessível o conceito de práxis marxiana e suas relações com a atuação docente.

Tendo em vista a importância de refletir sobre a ação docente aproximando-a de uma prática social transformadora, a escolha do corpus teórico e da metodologia desse estudo se materializou estimulado pela relação de participantes do grupo com a docência na rede municipal de Maringá/PR, que tem seu currículo norteado pelos "fundamentos teórico-metodológicos de uma educação promotora do desenvolvimento humano" (MARINGÁ, 2020, p. 22).

As reflexões aqui apresentadas podem contribuir para que o professor tenha maiores incentivos e instrumentos para estimular uma práxis criadora nos processos de ensino relativos à produção textual. Organizado em quatro sessões, o presente texto movimenta incialmente conceitos como práxis e suas formas manifestas reiterativa e criadora, como importantes fundamentos para o campo da educação e para a formação de seus profissionais. Os conceitos serão sistematizados a partir das ideias organizadas por Adolfo Sanchez Vasquez (2011). Na sequência, considerando o limite de páginas, proceder-se-á breve discussão sobre uma atividade de produção textual contemplada em um livro didático do terceiro ano do Ensino Fundamental.

2 A PRÁXIS E SUAS FORMAS

O foco dessa seção tensiona conduzir o leitor para um local de afastamento e observação dos instrumentos que auxiliam a prática docente, à todas aquelas que tentam "tornar "crítica" uma atividade já existente" (GRAMSCI, 1981, p. 18). Para isso, coloca-se em discussão se os instrumentos didáticos (como o livro) oportunizam ao professor ir além de uma prática (re)produtivista para alcançar uma práxis pedagógica, no sentido de ser criadora de novas formas de interpretar e agir socialmente.

Para apresentar elementos sobre a práxis e suas formas, considera-se importante retomar a discussão da relação entre a teoria e a prática, especificamente, na atuação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

docente em sala de aula. Conforme Saviani (2008), a teoria e a prática constituem-se como aspectos separados e interligados. Seriam elas, ao mesmo tempo, binômio incindível e entidades individuais que se definem e se caracterizam mutuamente. A teoria teria, assim, sua razão de ser na prática, e vice-versa, permitindo que cada uma se constitua e desenvolva a partir do fundamento e do critério de verdade da outra.

Pensando nessa relação, pode-se compreender que não está se falando de uma interação mimética e sim dialética, tendo em conta que, como elementos individuais e autônomos, para o próprio desenvolvimento, teoria e prática se compõe num processo constante de negação para superação mudando a si mesmos e consequentemente gerando mudanças nas relações da sociedade.

À relação que se estabelece entre a teoria e a prática é possível, na perspectiva marxiana, referir-se com o termo “práxis”, conceito explorado por Adolfo Sánchez Vázquez, em sua obra, Filosofia da Práxis (2011). O autor dedica-se a destrinchar o sentido de práxis, como atividade material humana que transforma o mundo natural e social explorando-a como sendo a própria filosofia marxista. A práxis é então, uma ação consciente, reflexiva, intencional e transformadora.

Segundo Vázquez (2011), toda práxis é prática, mas nem toda prática é práxis. A ação feita sobre a matéria deve resultar em um produto, que será, em si, a materialização do ato transformador e criador humano. O autor mostra que só pode considerar como atividade realmente humana aquela transformação resultante de um “planejamento” que, antes de materializar-se em seu resultado efetivo, visou alcançar um resultado ideal. Portanto, considera-se indispensável a intervenção da consciência, em virtude da qual, inicialmente, é possível fazer uma projeção idealizada do resultado e, posteriormente, aplicar uma força sobre a matéria, resultando no produto real. Sendo assim, o movimento de pêndulo entre o resultado idealizado (teoria) e o resultante material (prática) estará em um continuo vaivém de adequação e inadequação. Seria, portanto, essa capacidade de vislumbrar um objetivo final que permitiria ao homem de negar a realidade efetiva e afirmar “outra que ainda não existe” (VÁZQUEZ, 2011, p.189).

O conhecimento em si, a pura abstração, não é diretamente interligado ou indispensável à ação prática. Ele apenas estipulará um contrato de reciprocidade a partir da criação de uma relação, entre pensamento e ação, mediada por finalidades supostas. Assim, o homem conhece se conhecendo, e, esse conhecimento, vincula-se à ação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

transformadora humana, na medida em que “o homem transforma a natureza exterior” enquanto transforma também “a sua própria natureza” (VÁZQUEZ, 2011, p.192).

A isso, deve-se somar a busca por alcançar o mais amplo conhecimento sobre o próprio objeto, os meios e os instrumentos que lhe serão necessários para transformá-lo, bem como as condições que possibilitarão ou não essa realização. A pura atividade da consciência, a teoria, não levará à transformação da realidade, que, por sua vez, será entendida pelo autor como uma atividade não objetiva e irreal, isto é, não como práxis. A atividade prática, propriamente humana, a que se desenvolve no trabalho, na criação artística ou na práxis revolucionária, é uma ação moldada a partir de certos objetivos, cujo alcance requer um dado conhecimento, por meio do qual o homem poderá agir sobre uma matéria real e palpável que, independentemente de suas transformações, segue e seguirá existindo. Vázquez (2011) em seus argumentos mostra que uma teoria é considerada prática “na medida em que materializa, através de uma série de mediações o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação” (p. 206-207).

Vázquez (2011) elabora níveis de práxis, partindo de dois critérios, que são: o grau de consciência que o sujeito demonstra no processo prático e o grau de criação que seu resultado apresenta. A partir deles, indica dois níveis principais de práxis, sendo eles: a práxis criadora, em relação com a práxis reiterativa ou imitativa, e a práxis reflexiva, em relação com a práxis espontânea.

O autor alerta para a possibilidade de ligações mútuas entre um nível e outro. Pode-se pensar que o nível espontâneo pode ter traços de criação, e o reflexivo pode servir-se de uma práxis reiterativa. O ato criador nasce de uma necessidade, e, mesmo que criar seja a primeira necessidade humana, porque é criando que o homem torna o mundo humano, o homem não está em constante estado de criação.

Para Vásquez (2011), a práxis, em si, é essencialmente criadora. Mas, entre as criações, o homem reitera práxis pré-estabelecidas, alternando criação e imitação, inovação e reiteração. Ao tentar traçar o perfil da práxis criadora, poder-se-ia apontar dois traços característicos, sendo eles: a imprevisibilidade do processo e a irrepetibilidade de seus resultados (por ser uma atividade única, objetiva e dinâmica, por responder as exigências externas mutáveis e por depender de instrumentos objetivos). Assim sendo, o projeto original das ações práticas pode modificar-se em sua execução e o resultado passar a ter um caráter único, imprevisível e irrepetível, como toda criação.

Já a práxis reiterativa, ou imitativa, poderia ser considerada um nível inferior de práxis, pois nela encontram-se muito raramente esses traços próprios da práxis criadora. Nela a taxa de imprevisibilidade é muito baixa, pois o ideal permanece imutável (por já existir um conhecimento prévio do que se quer fazer e de como fazê-lo). Pode-se dizer que seu modo de transformar é pré-formado, permitindo que o planejamento e a realização se identifiquem e que o resultado real corresponda inteiramente ao resultado ideal. (VÁZQUEZ, 2011)

A práxis reiterativa, então, tem de positivo o fato de ampliar o já criado. Por outro lado, tem de negativo, o fato de restringir a possibilidade da criação do novo, por servir-se de uma práxis mecânica e de repetição infinita. Ela, em consequência, colabora com o processo de fixação de uma forma não determinada por seu conteúdo.

3 A PRÁXIS CRIADORA APLICADA ÀS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Entrando no movimento de discussão proposto por este artigo, direciona-se a atenção para observação dos instrumentos que auxiliam a prática docente, prática que não pode ser compreendida apenas como um conjunto de ações desarticuladas, restritas apenas à observação e à reiteração passiva.

O processo de docência envolve consciência, reflexão e planejamento de objetivos que direcionam as ações didáticas de mediação entre a prática e a teoria. Sendo assim, os instrumentos, como o material pedagógico e os recursos didáticos, não podem ser observados e recebidos passivamente pelo professor, uma vez que é a partir da reflexão e da ampliação desses, que se torna possível instaurar uma dialética transformadora que sintetize uma prática pedagógica na atividade humana.

Olhando para o material pedagógico, e, especificamente, conforme recorte desse estudo, para atividades de produção textual contidas no livro didático “Apís” de Língua Portuguesa do 3º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, percebe-se que há propostas de produções textuais que conduzem o aluno à apropriação de conhecimentos por diferentes caminhos. Em algumas, é solicitado que o aluno disserte com base em seu conhecimento internalizado sobre a temática exposta, em outras, pode haver uma proposta que, pautada em leituras e/ou discussões prévias, pede ao estudante para escrever como consequência das atividades prévias à produção em si. Há, porém,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

também comandos que incluam uma interação entre o docente e o aluno, propondo etapas entre as quais: planejamento, execução, revisão e reescrita.

Cada um desses caminhos proporciona ferramentas para que o professor possa oferecer aos alunos uma práxis tanto reiterativa (mecânica, repetitiva) como aquela mais próxima do ato criador. É importante, porém compreender que tanto as propostas mais vinculadas a ações reiterativas, quando as que oferecem instrumentos para o domínio de conhecimento científicos e a "livre" criação individual, se instituem durante o processo de ensino e de aprendizagem ao longo de toda formação escolar.

A práxis reiterativa por regra não precede a práxis criadora, cada uma existe conforme a situação. Na dinâmica escolar é possível identificar várias práxis reiterativas consolidadas na rotina escolar como comportamentos atitudinais, memorização de alguns conteúdos, relação entre professor e aluno que são próprias da organização do ensino. No entanto, durante todo o processo escolar é preciso oportunizar condições de desenvolvimento de práxis criadora.

Sabe-se que tal procedimento nem sempre é fácil, especialmente, considerando que todo o professor tem em mãos um livro didático com atividades norteadoras das aprendizagens. Nesse sentido, durante o projeto de ensino o grupo desafiou-se a olhar para uma dessas atividades verificando se é possível utilizá-las como ferramenta que podem auxiliar no desenvolvimento de uma formação crítico-criadora do estudante, ou seja, aquela que aproxima teoria e prática e permite o desenvolvimento crítico da realidade.

A atividade em destaque na Figura 1 (TRICONI, 2017, unid. 10, p. 208 e 209) é proposta para o desenvolvimento das habilidades EF35LP10 e EF03LP22 da Base Nacional Comum Curricular (2018) que objetivam: o trabalho com gêneros do discurso oral em seus diversos contextos e situações; os aspectos linguístico-expressivos e composicionais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 01 – Atividade notícia

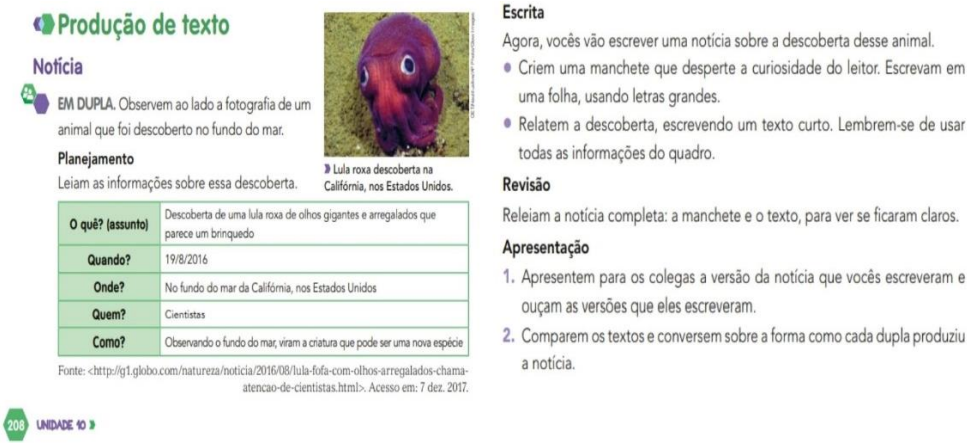

Produção de texto

Notícia

EM DUPLA. Observem ao lado a fotografia de um animal que foi descoberto no fundo do mar.

Planejamento

Leiam as informações sobre essa descoberta.

Lula roxa descoberta na Califórnia, nos Estados Unidos.

O quê? (assunto)	Descoberta de uma lula roxa de olhos gigantes e arregalados que parece um brinquedo
Quando?	19/8/2016
Onde?	No fundo do mar da Califórnia, nos Estados Unidos
Quem?	Cientistas
Como?	Observando o fundo do mar, viram a criatura que pode ser uma nova espécie

Fonte: <http://g1.globo.com/natureza/noticia/2016/08/lula-fofa-com-olhos-arregalados-chama-atencao-de-cientistas.html>. Acesso em: 7 dez. 2017.

Escrita

Agora, vocês vão escrever uma notícia sobre a descoberta desse animal.

- Criem uma manchete que desperte a curiosidade do leitor. Escrevam em uma folha, usando letras grandes.
- Relatem a descoberta, escrevendo um texto curto. Lembrem-se de usar todas as informações do quadro.

Revisão

Releiam a notícia completa: a manchete e o texto, para ver se ficaram claros.

Apresentação

1. Apresentem para os colegas a versão da notícia que vocês escreveram e ouçam as versões que eles escreveram.
2. Comparem os textos e conversem sobre a forma como cada dupla produziu a notícia.

206 UNIDADE 10

Fonte: Trinconi (2017, p. 208-209).

A atividade (Fig. 01) fornece dados para que os alunos, em duplas, escrevam uma matéria sobre a descoberta de um animal marinho, criando uma manchete chamativa (característica própria do gênero textual) e articulando com todas as informações fornecidas no enunciado. Após a redação, está proposto a revisão, que significa uma possível rescrita (individual ou partilhada) caso o texto não fique suficientemente claro (coeso e coerente), e que sejam partilhados em sala para que todos possam ‘compararem’ e ‘conversarem’ sobre as diferentes formas de produção.

O docente, ao propor a atividade, desempenha um papel de coprodutor, a fim de auxiliar o aluno, orientando-o sempre a finalidade do texto, assim como o seu interlocutor e o gênero textual (MENEGASSI, 2003). É nesse sentido que se propõe pensar em uma práxis criadora aplicada às atividades de produção textual, aproximando a esse conceito a concepção de escrita como trabalho, entendido como atividade criadora, tipicamente humana na qual o homem transforma a si e a natureza.

Em tal concepção, a escrita acontece por meio de um processo aberto aos comentários de outros, às revisões e a quantas reescritas forem necessárias, no constante intento de aperfeiçoar a produção textual (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991). Desse modo, é possível perceber que atividades estruturadas a partir dessa concepção apresentam finalidades reais e sociais para que o aluno, de fato, domine as ferramentas e exerça a escrita como autônomo usuário da língua, tal qual proposto pela práxis criadora.

Aqui, as atividades prévias tornam-se indispensáveis para suscitar um trabalho de escrita mediante a interação (SERCUNDES, 1997). No caso da atividade em discussão

(Fig. 01), ela é planejada intencionalmente para a produção de texto, que poderá ou não proporcionar aos alunos uma práxis criadora. Vai depender da ação docente mediadora de "coprodutor" e "interlocutor" nos termos de Menegassi (2003). Essa mediação passa por leituras, pesquisas e atividades de debate constituindo o arcabouço de informações históricas e sociais que estruturarão o ato da redação.

A produção escrita, assim conduzida fornece novos saberes científicos sobre o tema e sobre a importância cultural do texto como um processo de revisão e reescrita constante por suas infinitas possibilidades sempre imprevisíveis e relativamente únicas porque resultam do exercício de pensar e (re)produzir a sua realidade a partir do conteúdo socialmente produzido.

Nessa perspectiva, o material didático é instrumento e não bússola do processo de ensino e de aprendizagem. Conforme Cuéllar (2014), pensar a práxis educativa a partir de Vázquez (2011) é, justamente, oportunizar acesso ao conhecimento que permita ao alunado pensar sobre os saberes e sobre a função da escrita no espaço onde vive e no espaço social globalizante. Por meio da aula, o professor contribui para que o estudante possa tomar posse das ferramentas e dos instrumentos de modo a, gradativamente, alcançar uma autonomia na criação textual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fundamentar este estudo em autores da tradição marxista, assentou-se a busca numa formação contrária à lógica capitalista, com vistas à constituição de sujeitos que analisem, criticamente, esta sociedade e que busquem transformações na mesma. Isto porque, a práxis é a intencionalidade e o fundamento para transformações.

Vale destacar que a intenção ao apresentar a atividade do livro didático é discutir acerca dos limites e possibilidades para a formação crítica do estudante da escola pública. Consideramos que o livro didático selecionado aponta atividades que têm importante potencial formativo do ponto de vista da práxis, desde que o trabalho do professor se insira como coprodutor e mediador do conhecimento. O percurso compõe-se por momentos de práxis reiterativa que podem levar a uma práxis criadora, mas dependerá, necessariamente, da intervenção da ação docente para aproximar os saberes ao aluno enquanto sujeito concreto, constituído socialmente.

Com foco em nosso escopo de refletir acerca da relação entre as práxis reiterativa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e criadora e o processo de ensino e de aprendizagem, compreendemos que organizar o ensino de modo a contemplar as duas formas de práxis é um importante passo para a formação de um sujeito autônomo. Mas, qual a importância de formar indivíduos autônomos?

Vivemos em um contexto social capitalista o qual se fortalece constantemente, pela produção de desigualdades econômico-sociais. A superação dessas condições de desigualdade passa pela compreensão da organização do sistema de produção e suas relações. Nesse sentido, entende-se que só é capaz de instigar modificações o indivíduo autônomo, ou seja, aquele que domina conscientemente os meios e os instrumentos científicos e tecnológicos de produção e reprodução da sociedade, uma vez que as transformações, por menor que sejam, precisam considerar as especificidades de cada cenário social.

A formação de um sujeito consciente e autônomo, passa pela capacidade de compreender a sua realidade imediata, aquela do senso comum, a partir de instrumentos científicos que permitem ver as causas e as razões que explicam o mundo que o cerca. O docente tem um papel fundamental para a realização desse movimento que se instaura na efetivação da práxis educativa. Isso quer dizer, que a mediação entre o conhecimento e o aluno é resultado da ação intencional do docente, apoiada numa base teórica, que o aproxima do saber que explica a sua realidade (o saber produzido historicamente).

Por fim, na perspectiva da práxis reiterativa e criadora, apresentadas neste texto, a prática docente do professor quando planejada, com os objetivos traçados, refletida, analisada, questionada num constante movimento dialético entre teoria e prática, tem no material pedagógico, como o livro didático, apenas um aporte para o desenvolvimento de um ensino crítico com condições de desenvolver aprendizagens transformadoras.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 15 jun. 2021.

CUÉLLAR, Samuel Arriarán. **Filosofía y praxis educativa según Adolfo Sánchez Vázquez.** Revista Iberoamericana de educación. vol.5 nº.13 Ciudad de México, may. 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v5n13/v5n13a9.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS M.H. (org). **Questões de linguagem.** São Paulo: Contexto, 1991, p.55-62.

GRAMSCI, Antonio. **A Concepção Dialética de História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 4ª. Edição, 1981.

MARINGÁ. **Currículo da Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Secretária de Educação. Maringá, 2020.

MENEGASSI, R, J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos Linguística Aplicada**, v. 42, p. 55-79, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil. História e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SERCUNDES, M.M.I. Ensinando a escrever. In CHIAPPINI, L. (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** Vol.1. São Paulo. Cortez, 1997, p. 75-96.

TRINCONI, Ana. **Ápis língua portuguesa, 3º ano : ensino fundamental, anos iniciais.** 3. ed. São Paulo: Atica, 2017.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. 2 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais. Ciacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.5.14 AQUISIÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Eliana Cassia Genoveze [1]

Lucia Pintor Santiso Villas Bôas[2]

RESUMO

Este trabalho ainda em desenvolvimento, objetiva apresentar uma breve introdução aos estudos sobre o letramento acadêmico. A aquisição do letramento reflete em uma mudança no contexto social do indivíduo, dessa forma, a preocupação com as produções de escrita dos alunos ingressantes em um curso de pós-graduação em educação, tende a refletir sobre a qualidade do campo de pesquisa. Ocupar-se do processo de aquisição dessa nova modalidade de letramento, não deve ser uma tarefa separada de ensinar seus conteúdos, necessita mediação de cada conceito, visto que, a cada nova etapa de pesquisa, são integrados novos interlocutores, e é dessa relação dicotômica que transforma o que antes para esse aluno recém-chegado era abstrato, não familiar em algo concreto. Dessa forma, a pesquisa busca compreender quais são as possíveis dificuldades enfrentadas. Legitima o fato de que um sujeito letrado é um sujeito inserido socialmente, assim como ressalta a atmosfera dos múltiplos letramentos, ou seja, o letramento acadêmico possui um lugar de pertencimento, e os ocupantes desse espaço podem considerar ao final do curso, que adquiriram de fato o que vem a ser letramento acadêmico? Até o presente momento, essa pesquisa apresenta uma breve revisão das pesquisas desenvolvidas por Street (2014) e Carlino (2017), acerca do que é letramento acadêmico, explica a origem dos Novos Estudos de Letramento (New Literacy Studies), assim como as perspectivas de ambos sobre a real importância do letramento para os grupos sociais, inserindo nessa nova seara de aprendizagem, o letramento acadêmico.

Palavras-chave: Letramento Acadêmico. Leitura. Escrita. Educação. Pós-Graduação

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o processo de leitura-escrita, inseridos no contexto universitário, sob o viés da Linguística, teve início na década de 80, sobretudo com as pesquisas iniciais dos professores James Paul Gee, Harvey. J. Graff, David Barton e mais adiante, Brian Street, visavam à compreensão do impacto sociocognitivo e cultural da escrita como reação a dois fatores de inferências aos estudos da época. Primeiro, a predominância do tradicionalismo em que a leitura e escrita eram vistas como conhecimento estrito do código linguístico e como habilidade singular do ser. E segundo, a visão tradicional de três décadas anteriores, das quais buscavam e examinavam as relações de oralidade e escrita como dicotômicas, atribuindo a cada uma, características particulares que refletiam uma visão centrada no molde padronizado e formal. Essa forma estabelecia uma relação hierárquica em que a escrita exerce soberania, pois

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

funciona no modus sintático e a oralidade no modus pragmático, vista em menor densidade. Essa visão hermética e tradicional polarizava as duas modalidades da língua.

Surge, a partir desses questionamentos, a necessidade de pesquisar o conceito de letramento em sua acepção mais genérica: um campo de estudos que se preocupa fundamentalmente com investigações sobre a escrita, suas variantes, funções e efeitos, tanto para o indivíduo, quanto para sociedade.

Desse questionamento sobre o paradoxo entre o tradicionalismo X multiletramentos, surge um conjunto de investigações que recebeu o nome de: Novos Estudos de Letramento (New Literacy Studies), iniciados em 1990, sob a coordenação de Brian Street, como primeira parte dos resultados de pesquisa, a conclusão de que há múltiplos letramentos, cada um deles possui seu lugar de pertencimento. Segundo Street:

> Estudos de letramento, representam uma visão da natureza do letramento, que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como prática social. Isso implica reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço; e as relações de poder que, configuram tais práticas. Os Novos Estudos de Letramento, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas a ele relacionadas, preferindo o inverso, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes. (STREET, 2003, p.1).

Os Novos Estudos de Letramento colaboraram para ampliação das discussões e expande o leque para reflexões metodológicas, na área das Ciências Humanas, compreendendo o letramento como prática social.

A evolução das pesquisas sobre letramento, serviram de guia para que fosse considerado também, o letramento acadêmico, aquisição e alfabetização, ainda que tardia. A partir daí, esboçou-se uma preocupação em compreender as dificuldades dos estudantes ingressantes na universidade, em ler, interpretar, e sobretudo, produzir textos.

O processo ler-escrever é gradativo e abrange, no mínimo, quatro etapas interligadas, divididas em campos do saber: cognitivo, social, interacional e estratégico. A correlação entre esses campos, conduz o leitor à integração diante da leitura de textos acadêmicos. Há de se considerar a importância do processo de interpretação e compreensão, que servirá como guia para que esse aluno, através do entendimento dos textos, domine também a escrita acadêmica. Este debate nos leva à representação

social, no campo sociocognitivo, passando a reconhecer-se como pertencente, estudante integra-se nessa nova modalidade de leitura-escrita, que também pode ser vista como um fenômeno.

O letramento acadêmico é visto como um conjunto de práticas sociais, conforme a proposição abaixo:

> Essa noção de prática guia o modo como buscamos compreender o letramento. Em vez de focalizar exclusivamente a tecnologia de um sistema de escrita e suas reputadas consequências (“escrita alfabética promove abstração”, por exemplo), abordamos o letramento como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las. O letramento não consiste em apenas saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo, certamente, seus aspectos tecnológicos, determinarão os tipos de capacidades ("consequências") associadas ao letramento. (SCRIBNER & COLE 1981, p.236)

É possível reconhecer que o sujeito letrado é um sujeito inserido na sociedade, e que nela, existem diversos tipos de letramento, em diferentes instituições e grupos sociais. O letramento acadêmico, ocupa um desses lugares no patamar social e concretiza-se através de práticas formais e restritas aos ambientes de graduação e pós-graduação. O estudante encontra o objetivo de reordenar e estabelecer uma mudança na lógica original sobre o processo ler-interpretar-reproduzir.

A chegada na pós-graduação será transformada em função de sua nova realidade, porque mudam-se os interlocutores, assim como os objetivos. Para Chevallard e Joshua (1991. p. 93) “Existe um abismo entre o saber científico e o saber ensinado, não representa uma hierarquia de saberes, mas uma transformação nas práticas sociais.” O indivíduo letrado assume diversos papéis dentro da sociedade, o que nos leva a pensar na inclusão deste indivíduo na práxis social.

2 O CONCEITO DE LETRAMENTO ACADÊMICO E SEUS DESAFIOS

O letramento acadêmico é o conjunto de práticas e habilidades individuais e cognitivas que permeia o campo da aquisição, reside na atmosfera das práticas sociais, está amplamente ligado ao pertencer; necessita de preparo para leitura, escrita e disseminação, é dependente do contexto em que está inserido, assim como um mediador qualificado, pois habita um campo específico onde não há neutralidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dentre os diversos tipos de letramento acadêmico, nos concentramos sobre o tipo ideológico – que concebe o letramento como um conjunto de práticas sociais e o letramento autônomo que parte da premissa que o ato de ler é mera decodificação de palavras, voltado para habilidades. Os componentes culturais e contextuais da escrita e práticas de leitura trazidas até o contexto acadêmico são implicações importantes para compreensão dessa nova abordagem. Os códigos e convenções do mundo acadêmico podem ser tomados como dados, sem fazer suposições prévias sobre quais práticas são mais acertadas, o que reforça o conceito de que a aquisição do letramento acadêmico necessita de tempo e mediação.

A falta de preparo para ler, interpretar e reproduzir textos de teor acadêmico por alunos ingressantes em cursos de graduação, não é uma problemática recente, entretanto se faz necessário entender o letramento acadêmico, além de buscar fatores que contribuíram para essas dificuldades; tais como déficit literário, desconhecimento de regras ortográficas e estratégias de produções textuais,

O letramento acadêmico deve ser encarado como parte do processo sobretudo, na formação do aluno que um dia também será um agente disseminador, por isso, ele necessita absorver, entender e interpretar para que possa reproduzir e nessa primeira etapa de aprendizado. A figura do professor é substancial como elemento de transmissão e condutor que apoia, retextualiza para que a compreensão tenha maior alcance.

O ato de ler e escrever são vistos como habilidades cognitivas, porém precisam ser estimulados para que novos patamares de entendimentos sejam estabelecidos e assim, a linguagem possa ser utilizada nos eventos de letramento do cotidiano chegando até a atmosfera científica e a socialização acadêmica. De acordo com Lea e Street:

> Foca a aculturação dos alunos em discursos e gêneros característicos das disciplinas. Os alunos adquirem maneiras de falar, escrever, pensar e usar o letramento que são características dos membros atuantes em uma disciplina ou integrantes de uma comunidade. Presume que os discursos e os gêneros característicos das disciplinas são relativamente estáveis; logo, uma vez aprendidas as regras de funcionamento do discurso acadêmico, os alunos são capazes de reproduzi-las sem nenhum problema. (LEA E STREET, 2006, p. 368)

A escrita acadêmica se faz reflexiva, para se configurar como registro/padrão obrigatório, necessitando um olhar mais crítico e atento sobre a produção desse aluno em formação, que também será um agente de letramento e linguagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao analisar o letramento acadêmico como aquisição também é possível entendê-lo como desdobramento, fenômeno que nasce da necessidade de comunicação e é disseminado de forma trifásica: leitura, escrita e oralidade, necessitando um olhar mais atento para o que o aluno produz, para que esse mesmo indivíduo em formação, seja um agente de letramento e linguagem eficiente.

Ao pesquisar a área do letramento acadêmico na atualidade, e os teóricos que dialogam com a área, além de Brian Street, surge a partir de 2000, a professora e pesquisadora da área do letramento acadêmico na América Latina, Dra. Paula Carlino, que ressalta existir uma discrepância entre o que é letramento e o que as universidades exigem:

> A universidade deve ser o principal nível educacional responsável pela alfabetização acadêmica do aluno: "Porque os gêneros de discussão que usam as diferentes disciplinas e profissões não são conhecimentos relevantes para ensinar no ensino médio, mas na universidade, porque são típicos disso. Essa visão é compreensível, mesmo que parcialmente. Ou seja, os níveis pré-universitários de estudo, logicamente, não podem prever qual será a profissão (odontologia, mecânica, alvenaria) que cada um de seus alunos escolherá e, portanto, não poderá se concentrar no ensino de uma tipologia textual exclusiva. No entanto, nesses níveis educacionais, são realizadas aulas (biologia, matemática, arte) relacionadas às diferentes carreiras universitárias, nas quais os professores (especialistas em cada área) falam e solicitam tarefas de suas respectivas ciências, e não de outra. O problema é que as atividades de compreensão de leitura e produção escrita de todos os níveis educacionais - mas principalmente nos níveis primário e secundário - Eles são propostos por aqueles que se dedicam ao ensino da língua materna, e nem tanto por professores de outras áreas. (CARLINO, 2006, p.182)

As mudanças linguísticas enfrentadas pelos alunos, residem em níveis epistemológicos profundos, levantando questionamentos sobre o que é verdade, o que é conhecimento e quais são as autênticas fontes de autoridade, segundo Carlino:

> A força do conceito de alfabetização acadêmica está na explicitação de que os modos de ler e escrever – de buscar, reconstruir, elaborar e comunicar conhecimento – não são iguais em todos os âmbitos. Adverte contra a tendência de considerar que a alfabetização seja uma habilidade básica, que se consegue de uma vez para sempre. Questiona a ideia de que produzir e compreender linguagem escrita é um assunto concluído ao ingressar no ensino superior. Discorda que a construção da leitura e da escrita se completem em algum momento. Ao contrário, a diversidade de temas, tipos de textos, objetivos, destinatários, reflexões implicadas e contextos nos quais se lê e se escreve demandam sempre novos desafios e exigem continuar aprendendo a ler e a escrever. (CARLINO, 2017, p.18)

Há de se considerar que o estudante, ao adentrar uma universidade, necessita de suporte para entender os novos contextos, e que cada disciplina exigirá o mesmo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

movimento, dessa forma, o conhecimento que ele carrega acerca da leitura e escrita para enfrentar os novos desafios necessitarão de mediação, interação para que ele possa de forma processual acostumar-se aos novos gêneros.

Sendo assim, os docentes devem abrir espaço para que os discentes possam expressar suas dúvidas, tanto quanto seus avanços, não apenas em momentos avaliativos, mas, num continuum da disciplina, isso enriquecerá o processo de leitura, compreensão, escrita e disseminação dos conteúdos.

2.1 O QUE DIZ A LITERATURA SOBRE O ASSUNTO

Se nos ativermos aos conceitos e concepções sobre os estudos de letramento, assim como, as práticas sociais dos sujeitos inseridos na atmosfera acadêmica, há de se perceber que o termo sofre ressignificações que acompanham as mudanças sociais ocorridas com a evolução da linguagem desde os Novos Estudos de Letramento, iniciados no fim da década de 70 seguindo até atualidade.

Dentre os teóricos do letramento, dois se destacam e são sempre citados como expoentes da área, são eles, o Brian Street, citado anteriormente, por ser o coordenador dos Novos Estudos do letramento, e na América Latina, Paula Carlino, ambos possuem perspectivas distintas sobre o que é letramento Brian Street trouxe à tona dois modelos que são:

O modelo ideológico: que insere o letramento na esfera das práticas sociais, dentro da área científica, esse modelo considera as instituições sociais; além da escola, como espaços de aquisição, o que intitula-se multiletramentos.

O modelo autônomo: aborda o letramento como realização individual, o foco é o indivíduo e não o contexto social de forma ampla, ao desconsiderar tanto o universo social da educação quanto o plurisignificado de suas práticas, o modelo autônomo, desempenha uma direção confusa, conduzindo a ideia de que “a escrita não passaria de uma das formas de letramento, ou seja, o letramento pedagógico” (MARCUSCHI, 2001, p. 46).

Paula Carlino, não possui uma forma hermética para definir o letramento, porém, é perceptível que suas pesquisas debruçam sobre o modelo ideológico, ela considera que o ato de escrever estabelece uma intercomunicação diversa tornando o aluno hábil,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

entretanto, ressalta que esse processo de aquisição: ler, interpretar e escrever, não deve ser tarefa apenas, dos professores da área de linguagem, mas de todo corpo docente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre o letramento tencionam o desenvolvimento de análises extensas sobre as dimensões políticas, sociais, culturais e ideológicas, do que é a prática de leitura e escrita, dessa forma, os autores dialogam com o letramento como prática social, sendo que, existe uma seara deveras grande de ramificações sociais de escrita, e para cada uma delas um processo particular de letramento.

O letramento acadêmico, é uma locomoção do pensar, ler e escrever para determinada célula social. Representa o entrosamento dos alunos com mais diversos gêneros do plano oral ou escrito, dentro do espaço da universidade.

Dessa forma, o aluno que não supera essas dificuldades de leitura as levará para outros patamares com graus de dificuldade aumentada, como no caso, a entrada em cursos de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

BARTON, D. **Literacy**: An introduction to the ecology of written language. 2 ed. Oxford. Blackwell. 2007.

CARLINO, Paula. **Leer y escribir en la universidad**: una nueva cultura. 1a ed. Bogotá. Universidad Autónoma de Occidente, 2006.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade:** uma introdução à alfabetização acadêmica / Paula Carlino; tradução de Suzana Schwartz - Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CHEVALLARD, Y.; JOSHUA, M.A. **La transposition didactique**. Paris, La Pensée Sauvage. 1991.

GEE, J. P. **Social Linguistics and literacies**: ideology in discourses. 2.ed. Baskerville. Taylor & Francis. 1996.

GRAFF, H. J.**The literacy mith**: Cultural integration and social structure in the 19 ed. New York. Transaction Publishers. 1991.

LEA,M.R; STREET.B.V. The Academic Literacies Model: Theory and Applications. **Baskerville**. v. 45. n. 4, p.368-377. Mai 2006. Disponível em: < https://www.jstor.org/stable/40071622>. Acesso em: 01/Jul/2021.

MARCUSCHI, L.A. **Compreensão de texto**: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M.A. (Org.).2 ed. Rio de Janeiro. Lucerna, 2001.

SCRIBNER, S.; Cole M. **The Psychology of Literacy**. 1a ed. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**.: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. What's "new"in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues in Comparative Education, **Teachers College**, Columbia, v.5. n.2, p 77-91. Nov. 2003. Disponível em: < https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf>. Acesso em: 05/06/2021.

STREET, Brian. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. Tradução Armando Silveiro e Adriana Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567. jul./dez. 2010. Disponível em: < https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2010v28n2p541/18448/63490 >. Acesso em: 15/03/2021.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação / Brian V.Street; tradução Marcos Bagno. - 1.ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.5.15 ATUAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES

Fabiana Jardim P. L. de Mesquita[35]

Leandro Aparecido do Prado[36]

Maria Lourdes Gisi[37]

RESUMO

Por muito tempo o ato do professor de ensinar a criança a ler e escrever esteve atrelado ao uso de cartilhas, de exercícios repetitivos e de prontidão, e estas ações eram entendidas como algo mecânico e descontextualizado, no qual a criança precisava apenas do domínio do sistema gráfico da escrita. Neste contexto, este artigo visa responder a seguinte questão: como o professor alfabetizador deve atuar para ajudar a criança no processo de alfabetização e letramento preparando-a para o convívio em uma sociedade letrada? Partindo desta questão, a pesquisa tem como objetivo refletir sobre a atuação docente no processo de alfabetização e letramento apresentando concepções e possibilidades por meio das orientações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A discussão deste tema se justifica pela necessidade dos professores de compreender as práticas de alfabetização e letramento, considerando as situações do uso social da leitura e da escrita, propostas em atividades significativas, a fim de desenvolver a criança em todas as suas potencialidades. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, aliada a uma metodologia bibliográfica e documental, cujo aporte teórico se sustenta em autores como Soares (2004; 2010), Ferreiro (1995), Goulart (2006), Oliveira et al. (2019), dentre outros. O resultado mostra que é importante o professor planejar ações que visem oportunizar situações do uso social da leitura e da escrita, propostas em um contexto significativo, possibilitando a sistematização da aprendizagem. Além disso, torna-se necessário compreender que a alfabetização e o letramento são processos de ensino distintos, caracterizados por suas especificidades, porém interligados na prática pedagógica.

Palavras-chave: Atuação docente. Alfabetização e letramento. BNCC. Contexto significativo.

1 INTRODUÇÃO

Ao observar atentamente a sociedade atual é possível constatar que a criança está inserida em um ambiente alfabetizador rico em estímulos e possibilidades. Em suas casas, por meio das televisões, computadores e smartphones conectados à internet, a criança recebe um vasto conteúdo que a estimula e a motiva a buscar outras possibilidades de aprendizagem. As cidades também se apresentam como um ambiente alfabetizador, com seus anúncios e informações espalhadas e apresentadas de diversas

[35] Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. E-mail: fabianajardimplm@gmail.com.
[36] Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. E-mail: leandroprado0507@gmail.com.
[37] Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, (1998). E-mail: gisi.marialourdes@gmail.com.

formas. Assim, ao chegar à escola a criança já traz consigo uma bagagem de dados e informações coletadas em diversas fontes, fruto do convívio social e do acesso a diferentes meios. Desse modo, pode-se dizer que a escola não é a única responsável pela introdução da criança ao mundo da leitura, mas desempenha o papel fundamental de sistematizar os conhecimentos trazidos por elas e oportunizar a apropriação do sistema de leitura e escrita de forma significativa.

Neste contexto, este artigo parte do seguinte problema: como o professor alfabetizador deve atuar para ajudar a criança no processo de alfabetização e letramento preparando-a para o convívio em uma sociedade letrada? Partindo desta questão problema, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre a atuação docente no processo de alfabetização e letramento apresentando concepções e possibilidades por meio das orientações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que hoje se apresenta como documento norteador para as escolas estaduais e municipais construírem os seus currículos. A discussão deste tema se justifica pela necessidade dos professores de compreender as práticas de alfabetização e letramento, considerando as situações do uso social da leitura e da escrita, propostas em atividades significativas, a fim de desenvolver a criança em todas as suas potencialidades, preparando-a para o convívio social e posteriormente para a participação ativa no processo democrático.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, amparada por uma metodologia bibliográfica e documental, cujo aporte teórico se sustenta em autores como Soares (2004; 2010), Ferreiro (1995), Goulart (2006), Oliveira et al. (2019), dentre outros.

Esta discussão se faz necessária considerando que os inúmeros estímulos de práticas letradas que a criança recebe de forma aleatória precisam ser sistematizados dentro de um contexto pedagógico que reconheça as especificidades da alfabetização, de modo que as desigualdades relacionadas aos níveis de aprendizagem em leitura e escrita das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental sejam superadas. Considera-se ainda que a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, apresentada na meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), representa o desafio da melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizado.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Desse modo, o papel do professor ganha destaque, tendo em vista sua responsabilidade formal de fazer com que a criança vá além de decifrar os códigos linguísticos, tornando-se capaz de atribuir significados àquilo que lê.

2 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ao adentrar no espaço escolar a criança já está imbuída de uma prática linguística oral, fruto da sua interação social com a família e com todos que a rodeiam. A seu modo, a família passa para a criança os seus valores e a sua cultura, ensinando as primeiras palavras; assim, esta prática linguística oral faz o encaminhamento da criança para uma prática escrita por meio do processo de assimilação. Segundo Soares (2010, p. 23):

> É um equívoco acreditar que é a escola a única responsável por propiciar à criança os dois “passaportes” de entrada no mundo da escrita. Muito antes de chegar à instituição educativa – de Ensino Fundamental e mesmo de Educação Infantil – a criança já convive tanto com a tecnologia da escrita quanto com o seu uso, porque, em seu contexto, a escrita está sempre presente: ora muito presente, como nas camadas economicamente privilegiadas e nas regiões urbanas, ora menos presente, como nas camadas populares e nas regiões rurais, mas sempre presente, ora em gêneros e suportes mais próximos ora menos próximos daqueles que a escola valoriza, mas sempre presente. Assim, desde muito cedo a criança convive com práticas de Letramento – vê pessoas lendo ou escrevendo, e assim vai se familiarizando com as práticas de leitura e de escrita; e também desde muito cedo inicia-se processo de alfabetização – observa textos escritos a sua volta, e vai descobrindo o sistema, reconhecendo algumas letras, algumas palavras.

Para Soares (2010), o processo de alfabetização, ao contrário do que muitos pensam, começa na família e não na escola. O papel da escola vai se concretizar posteriormente. Ao ser matriculada nas séries iniciais o professor dará ênfase ao ensino sistemático das letras, ajudando a criança a decifrar os códigos percebidos e apresentando possibilidades linguísticas para que ela possa se desenvolver e compreender os códigos que se apresentam em sua interação com o meio.

O processo de alfabetização e letramento deve acontecer em um ambiente alfabetizador que, segundo Souza (2019), pode ser entendido como um espaço onde se promove a junção de ações e situações em que a criança faz uso da leitura e da escrita, um lugar onde ela participa efetivamente e realiza com significado esses dois processos. Esse ambiente pode ser a sala de aula, os corredores da escola, o salão comunitário e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

até o próprio quarto da criança, a qual, por meio da criatividade da família, pode ser auxiliada nesse processo.

Entretanto, a consolidação do processo de alfabetização e letramento faz parte da pauta dos principais desafios da escola, que através da organização e ressignificação das informações recebidas pela criança será responsável por teorizar e sistematizar os conteúdos que alicerçarão seus conhecimentos.

O processo de alfabetização, como ato pelo qual o professor ensina a criança a fazer cópias de conteúdos escritos no quadro negro ou em cartilhas disponibilizadas pela escola, mudou. Com o aprofundamento das pesquisas sobre o processo de aprendizagem da criança, chegou-se à conclusão de que essa forma de ensino não permitia o desenvolvimento pleno da criança, limitando a sua criatividade. Segundo Derdyk (2004, p. 111):

> Ensinar a criança a copiar é ensinar a estereotipia, é esvaziar o sentido da pesquisa natural. O campo do imaginário se vê às voltas com iscais introjetados controladores da ação gráfica, desenvolvendo na criança uma crítica controladora.

O ato de copiar limita a criança e dificulta sua evolução em relação a outros conteúdos que fazem parte de uma evolução metodológica, indispensável no processo de ensino-aprendizagem para que a criança adquira sua leitura de mundo e posteriormente se insira nas atividades sociais sem prejuízos intelectuais. Para Derdyk (2004, p. 107), “todo ensino que se baseia na cópia não é ensino inteligente”, pois, ao ensinar tendo a cópia como base, o professor desconsidera o cognitivo da criança, tornando-a um depósito para informações que não passaram pelo processo de reflexão e crítica.

Neste sentido, torna-se necessário conceituar e diferenciar alfabetização e letramento para a seguir ressignificar o papel do professor neste cenário. A alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação entre pessoas e grupos sociais e na apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. Para que ela se concretize existem basicamente dois métodos, analítico e sintético. De acordo com Ferreiro (1995), ambos procuram fazer com que as crianças estabeleçam relação entre os códigos linguísticos, a representação escrita e os sons. O método sintético é composto por uma hierarquia que parte de elementos menores, ou seja, da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

menor unidade para a maior. A alfabetização tem início com o ensino das letras do alfabeto, dos fonemas ou das sílabas, por meio da soletração e silabação. Desse modo, a criança aprende primeiro a ler as letras e sintetiza as diferentes letras em uma única leitura. Já no método analítico, também conhecido como global, ocorre o contrário, o processo de alfabetização deve ser ensinado a partir do todo, a palavra, para depois analisar as partes constituintes, as letras e silabas. Neste método o aprendizado da leitura deve partir do concreto para o abstrato, ajudando a criança a desmembrar as palavras que já fazem parte do seu vocabulário. Sobre os métodos de alfabetização, Soares (2010, p. 27) esclarece que:

> Se método de ensino implica a orientação da aprendizagem de determinado objeto do conhecimento, um método deve definir-se pela natureza do objeto do conhecimento, pelas teorias que o esclarecem e pelos processos cognitivos para sua aprendizagem. A conclusão é que, sendo de naturezas diferentes e sendo esclarecidas por diferentes teorias, cada um dos objetos de conhecimento, que denominamos de faceta, tanto no âmbito da alfabetização quanto no âmbito do letramento, cada faceta pressupõe um método de ensino específico, definido por sua natureza, pelas teorias que a esclarecem e fundamentam e pelos processos específicos de sua apropriação.

Soares (2010) destaca que os diferentes métodos de alfabetização apresentam formas distintas de se pensar o processo de ensino, aprendizagem, leitura e escrita, e com isso o professor alfabetizador deve, além de conhecer, estar preparado para aplicar estes métodos de modo que seja possível promover a partir deles o letramento da criança, o que dará múltiplos significados ao conhecimento.

Ao considerarmos, segundo Soares (2010), que a alfabetização é um processo que tem imbricado muitas “facetas”, não se poderá dissociar alfabetização e letramento, pois a aplicação de um único método para orientação da aprendizagem da leitura e da escrita tornar-se-á um limitador para a evolução da criança. O ideal é articular os métodos para encontrar neles diferentes possibilidades e que o desenvolvimento da alfabetização aconteça num contexto de letramento.

Goulart (2006) discute a noção do letramento abordando a relação dialética entre oralidade e escrita no processo de apropriação de diferentes discursividades da linguagem escrita. Considera a inserção das diferentes linguagens sociais e dos gêneros discursivos como novas possibilidades para as práticas de alfabetização, envolvidas em uma cultura letrada. Destaca a importância de a escola investir no trabalho com os gêneros secundários, cujos conhecimentos são apresentados sob formas mais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

elaboradas de explicar aspectos da realidade, em diálogo com os gêneros primários, de conhecimentos da vida cotidiana e que caracterizam a identidade dos sujeitos.

Para Soares (2004, p. 19), “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”. Neste sentido, a alfabetização pode ser entendida como a ação de ensinar a ler e a escrever, enquanto o letramento compreende o estado de ir além, cultivando e exercendo as práticas sociais por meio da leitura e da escrita.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA BNCC E A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Ao compreender que a escola é a primeira instituição social formal na qual a criança participa, consta na BNCC que “[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo” (BRASIL, 2017, p.90). Nesta perspectiva, o processo de alfabetização necessitará desenvolver na criança algumas habilidades que deverão ser trabalhadas ao longo do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental, que em suma envolve capacidades de (de)codificação, abarcando:

> Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); Conhecer o alfabeto; Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; Dominar as relações entre grafemas e fonemas; Saber decodificar palavras e textos escritos; Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento)(BRASIL, 2017, p.93).

A orientação para que o aluno consiga obter estas habilidades se fundamenta na necessidade de leitura que ele deverá fazer do mundo, obedecendo as regras e acumulando informações que futuramente serão transformadas em conhecimento para o seu desenvolvimento escolar. Assim, podemos refletir e nos perguntar: como promover práticas pedagógicas que auxiliem o aluno a desenvolver as habilidades da alfabetização num contexto de letramento?

Uma das respostas para este questionamento pode ser encontrada na organização da rotina de trabalho como proposta pedagógica desenvolvida com a

criança desde a Educação Infantil. Segundo Barbosa (2006), a rotina é compreendida como:

> uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas (BARBOSA, 2006, p. 201).

Ao adotar a rotina na Educação Infantil a criança poderá ser beneficiada em diferentes aspectos, como o desenvolvimento da autonomia e da linguagem e a interação social com os colegas e o ambiente. O professor pode propor em seu planejamento situações de práticas sociais da leitura e da escrita que envolvem o cotidiano das crianças nas diferentes atividades da rotina escolar e fora dela. Ressalta-se a importância de considerar nessa organização os interesses das crianças, proporcionando um planejamento flexível e a possibilidade de inserir novas formas de aprendizagens.

De maneira geral, tendo apresentado as especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil, torna-se necessário compreender a transição da criança dessa etapa para o Ensino Fundamental e a continuidade dos processos de aprendizagens, dentre eles o letramento e a alfabetização. Acerca da transição da criança entre essas etapas da educação básica, a BNCC coloca a garantia da “integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos” (BRASIL, 2017, p.53).

O campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação proposto na BNCC para a Educação Infantil nos mostra que é a partir de o que as crianças conhecem e das suas curiosidades que se deve ocorrer a imersão na cultura escrita por meio das experiências propostas pelo educador.

Oliveira et al. (2019, p.204) afirma que “cabe aos professores cuidar para que o contato com a escrita seja prazeroso, desafiador, encantador, mantendo aceso o desejo da criança de aprender a escrever”. Nesse viés, a autora esclarece que a aprendizagem da linguagem escrita está relacionada a complexos processos de construção de conhecimentos a partir das oportunidades sociais que as crianças possam ter com a escrita. Por conta disso, antigos métodos de alfabetização, baseados em práticas de prontidão, em exercícios repetitivos de coordenação motora, não estariam adequados

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

por se mostrarem distantes de um contato significativo das crianças com o uso da linguagem escrita socialmente aceita.

Portanto, como afirma Oliveira et al. (2019, p.205), a discussão em torno da alfabetização na Educação Infantil revela que o objetivo nesta etapa não está em garantir se a criança aprenderá a ler e escrever de forma autônoma já na pré-escola; o mais importante é "garantir à criança a oportunidade de pensar sobre o assunto, de ter ideias próprias sobre como se lê e como se escreve e testar suas hipóteses". Contudo, o acesso às práticas sociais da leitura e da escrita na Educação Infantil cria oportunidades para que a criança se aproprie desses conhecimentos.

Por sua vez, como apresenta a BNCC, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental a alfabetização é o foco do conjunto de práticas da ação pedagógica, com a progressiva sistematização das experiências, dentre elas a do uso social da leitura e da escrita.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho se buscou refletir sobre a atuação docente no processo de alfabetização e letramento, a fim de ajudar a criança no desenvolvimento na apropriação da leitura e da escrita. Compreendendo que o papel do professor é fundamental para que isso ocorra, destacam-se alguns pontos que possam contribuir no planejamento da ação pedagógica.

A alfabetização e o letramento são processos interligados pelo qual cada um apresenta diferentes características. Por isso, torna-se necessário conhecer além do conceito as possibilidades referentes aos diversos procedimentos metodológicos para o ensino, promovendo a articulação para o desenvolvimento das habilidades do uso da leitura e da escrita. No trabalho pedagógico é importante que o professor planeje as ações, que vise oportunizar situações do uso social da leitura e da escrita, propostas em um contexto significativo, possibilitando a sistematização da aprendizagem.

Por fim, as situações de práticas letradas iniciadas na Educação Infantil, por meio da organização da rotina e de um ambiente alfabetizador, mostram-se como ricas possibilidades de a criança criar suas hipóteses sobre a escrita de forma significativa. Na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, faz-se necessário considerar as experiências trazidas pela criança, ampliando sistematicamente o processo da leitura

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e da escrita. Assim, a atuação docente se legitima e o processo educacional se fundamenta na autonomia desenvolvida pelo aluno.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 56-69, jan./jun. 2006. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 6 abr. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 maio 2021.

DERDYK, E. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 2004.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação,** v. 11, n. 33, p. 450-562, set/dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/d6r9zVjwGdrgwH5F4WWs47z/?lang=pt. Acesso em: 6 jun. 2021.

SOARES, M. A entrada da criança no mundo da escrita. In: GUSSO, A. M. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. SEED/PR, 2010. p. 51-60.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, M. M. P. **Metodologia da Alfabetização**. Maringá: Unicesumar, 2019.

OLIVEIRA, Z. R. d. et al. **O trabalho do professor na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

1.5.16 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA A PARTIR DAS VOZES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gizeli Fernandes Sessa Mendonça[38]

RESUMO

Esta pesquisa é parte de um estudo de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre e tem como objeto de estudo a concepção de ensino de produção de texto de dois professores de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental de duas escolas do município de Rio Branco. A questão de pesquisa deste trabalho é a seguinte: as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor de Língua Portuguesa consideram o ensino dos textos escritos como um processo histórico, interativo e dialógico? O objetivo é verificar se os aspectos históricos, sociais, dialógicos e interativos estão presentes nas práticas de ensino dos docentes entrevistados. A abordagem metodológica é qualitativa do tipodescritivo-explicativa e a entrevista foi o instrumento utilizado para a coleta dos dados. Definimos a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin e a psicologia histórico-cultural de Vygotsky como fundamentos epistemológicos para análise deste trabalho. Os resultados das análises apontam diferentes concepções de ensino da produção de texto escrito. As declarações do PA evidenciam uma visão metodológica que ainda prioriza o padrão tradicional de prática de ensino da língua, porque o foco sobre os estudos normativos gramaticais foi predominante nas respostas. No entanto, a compreensão dialógica e sociointerativa da linguagem foi mais evidente no discurso do PB.

Palavras-chave: produção escrita, concepção de linguagem, prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O estudo da linguagem foi concebido por diferentes enfoques epistemológicos ao longo do tempo. A compreensão das diferentes abordagens é fundamental para entender os paradigmas metodológicos que orientaram as práticas de ensino dos professores. Por muito tempo, o ensino da língua materna foi inspirado pela compreensão de linguagem como forma de expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. Essas duas abordagens desconsideram a participação dos aspectos históricos, sociais e culturais no processo de construção de sentido da linguagem (TRAVAGLIA, 2009).

Atualmente, a concepção adotada é a linguagem como processo de interação (MARCUSCHI, 2008). Essa compreensão foi defendida pelos estudos do Círculo de Bakhtin, o qual compreendeu a linguagem numa dimensão social, histórica, dialógica e ideológica. A concepção de linguagem como processo interativo inspirou os estudos da

38 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Email: gizelisessa@hotmail.com

linguística da enunciação/discurso que surgiram a partir dos anos 60. Após essas reflexões, os métodos de ensino passaram por transformações, e, atualmente, tando os estudos normativos da língua como o aspecto social são considerados no ensino da língua materna. Porque na perspectiva dialógica a linguagem é concebida como uma prática social.

Segundo Travaglia (2009), um dos objetivos prioritários do ensino da língua é desenvolver a competência comunicativa, mas quando falamos em prática de ensino devemos considerar as importantes contribuições no campo da psicologia da educação. Desse modo, compreender como se processa a aprendizagem é um ponto decisivo para o sucesso dos educandos.

Para explicar o processo de aprendizagem Vygotsky (1991) parte da perspectiva histórico-cultural, a qual foi inspirada pelos ideais marxistas. Por essa perspectiva, os modos de existência são explicados pelas formas de produção desenvolvidas pelo homem e não por condições presentes na natureza. Desse modo, a psicologia de abordagem histórico-cultural entende a aquisição do conhecimento como um processo de interação do sujeito com o mundo. Nesse sentido, o desenvolvimento biológico não é suficiente para explicar o processo de humanização do homem, porque a interação social tem uma função significativa nesse processo.

Para Vygotsky (1991), nós nascemos com funções biológicas elementares não conscientes, assim como os animais. O que distingue o homem de outros animais são as funções psicológicas superiores, que são responsáveis pelo controle consciente das ações de memorizar, planejar, pensar, prestar atenção, etc. Essas ações são desenvolvidas a partir dos processos empíricos vivenciados pelos sujeitos.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é determinado pela história e pelo contexto social. Por isso, elas acontecem primeiro nos processos interpsicológicos (intermentais), ou seja, nas interações sociais para depois se tornarem processos de controle e regulação individual que são denominados como intrapsicológicos (intramental) (VYGOTSKY,1991). Desse modo, a formação da consciência não está restrita apenas aos aspectos biológicos elementares, porque tornar-se humano implica em desenvolver processos psíquicos superiores que são desenvolvidos nas interações sociais. Como o homem não tem acesso direto a realidade, os mecanismos simbólicos são constituídos socialmente e funcionam como instrumentos mediadores físicos ou psicológicos da realidade. Dessa forma, a linguagem tem a função

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de organizar o mundo por meio das relações interpsíquicas e intrapsíquicas as quais estabelecem os mecanismos de internalização de forma controlada e consciente (VYGOTSKY,1991).

Desenvolver a competência comunicativa dos estudantes é um desafio da prática de ensino da língua materna, pois essa capacidade "implica duas outras competências: a gramatical ou linguística e a textual" (TRAVAGLIA, 2009, p.17). Como a linguagem é uma prática social situada historicamente (MARCUSCHI, 2008), compreendê-la nessa dimensão é essencial para a integração do sujeito às diversas esferas comunicativas. Desse modo, é importante que o professor compreenda o sentido dialógico da linguagem e o integre em sua prática docente, para que o aluno, além de desenvolver a competência gramatical, possa compreender a dimensão prática da linguagem como importante meio de participação social. É partindo dessa justificativa, que estabelecemos como objeto de estudo desse artigo a concepção de ensino de produção de texto de dois professores de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do Estado do Acre. Para tanto, definimos a seguinte questão de pesquisa: as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor de Língua Portuguesa consideram o ensino dos textos escritos como um processo histórico, interativo e dialógico? O objetivo é verificar se os aspectos históricos, sociais, dialógicos e interativos estão presentes nas práticas de ensino dos docentes entrevistados. As concepções teóricas de Bakhtin e Vigotski foram as bases epistemológicas utilizadas para a de análise dos dados.

A abordagem metodológica deste trabalho é qualitativa do tipo descritivo-explicativa e a entrevista foi o instrumento utilizado para a coleta dos dados. A pesquisa foi realizada em duas escolas do município de Rio Branco localizado no Estado do acre. Os participantes foram dois professores do 6º ano do Ensino Fundamental, seus nomes foram codificados em professor A (PA) e professor (PB) para garantir que suas identidades fossem mantidas em sigilo. Fizemos um recorte do número das questões de pesquisa para sintetizar os resultados. Para tal, estabelecemos três eixos que contemplam o resumo de nossa análise: a) O que os professores consideram mais importante no processo de ensino de produção de textos escritos; b) A maior dificuldade que enfrentam na prática de ensino da linguagem escrita; c) a metodologia utilizada para superar as dificuldades dos alunos em relação à produção de textos escritos.

2 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO DE TEXTOS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ESCRITOS

"Uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. Melhor dizendo, a unidade do mundo, na concepção de Bakhtin, é polifônica" (JOBIM E SOUZA, 1994, p.104). Pelo dialogismo o sujeito recupera o seu lugar da fala, pois a centralidade no diálogo possibilita a visibilidade das diferentes vozes sociais. É partindo dessa perspectiva que, por meio de entrevista, estabelecemos um diálogo com os professores do 6º ano Ensino Fundamental, para compreender suas concepções a respeito da prática de ensino da linguagem escrita. Para tanto, criamos um roteiro com questões abertas que priorizaram os seguintes aspectos: a) O que os professores consideram mais importante no processo de ensino de produção de textos escritos; b) A maior dificuldade que enfrentam na prática de ensino da linguagem escrita; c) A metodologia utilizada para superar as dificuldades dos alunos em relação à produção de textos escritos.

De acordo com o PA, na prática de ensino de produção de texto é fundamental considerar a atividade da escrita como um processo simultâneo ao da formação das ideias para desenvolver criatividade textual. Para justificar o seu ponto vista, afirma que "[...] formando texto ele [aluno] vai abrir a mente dele, ele vai navegar no pensamento […]"[39]. As considerações do professor PA conduzem uma prática de ensino que compreende a relevância da relação intrínseca entre linguagem e pensamento na formação textual, porque o conhecimento simbólico organiza o pensamento (VYGOTSKY, 2009). Embora o PA admita a importância do pensamento e da linguagem na produção do texto, ele não apresenta caminhos para a construção dasideias e nem menciona a importância do aspecto dialógico da linguagem, porque "a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa […]; toda compreensão é prenhe de resposta" (BAKHTIN, 1997, p.290). Nesse sentido, como o dialogismo é um meio de interação entre os sujeitos, o interlocutor e a situação comunicativa precisam ser considerados no processo de construção dos enunciados. Por isso, é importante refletir sobre a intenção comunicativa, o tema do enunciado e o modo como o texto será produzido. Esse roteiro orienta a organização das ideias e traz para o texto a presença do outro como parte importante no processo interativo da comunicação.

39 Informação verbal do PA.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo o P B, considerar os conhecimentos prévios dos alunos é essencial para desenvolver competência textual. Ele reconhece que o conhecimento de mundo e o conhecimento linguístico aprendido em casa, na instância privada, constitui uma experiência capaz de ampliar a capacidade de aprender os novos conhecimentos sobre a escrita, os quais funcionam como conexões significativas para novas aprendizagens. Essa forma de conceber o processo de ensino, possibilita-nos afirmar que o discurso do P B tem uma relação dialógica com os pressupostos da teoria de Vygotsky (1991), na medida que considera o processo empírico social como fator de aprendizagem, pois reconhece nos conhecimentos prévios uma fonte de produção de sentido para novos conhecimentos.

Outro aspecto destacado pelo P B é a reflexão sobre projeto de produção textual. Para tanto, o professor destaca a importância do processo de refacção textual no sentido de aprimorar a qualidade do texto escrito. A reelaboração textual é um recurso que proporciona a organização das ideias, porque [...] o pensamento não coincide diretamente com a sua expressão verbalizada. O pensamento não consiste em unidades isoladas como a linguagem (VYGOTSKY, 2009, p. 477).

A importância da participação mediadora do professor é outro ponto apresentado pelo PB. Como os alunos estão em processo de aprendizagem da linguagem escrita, as atividades de reelaboração textual favorecem significativamente a competência textual. Na psicologia histórico-cultural a mediação é um aspecto indispensável, porque a aprendizagem é mediada pelas relações sociais e simbólicas, as quais viabilizam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na produção escrita, os alunos avaliam o texto segundo os próprios conhecimentos linguísticos, como eles estão em processo de aquisição da linguagem em várias modalidades de uso e estilo, a mediação do professor na aprendizagem é determinante para que, aos poucos, o aluno desenvolva a capacidade de reflexão e autonomia em suas produções textuais.

No que se refere aos problemas relacionados ao ensino de produção de textos escritos, segundo o PA, a maior dificuldade é lidar com a defasagem na aprendizagem. Pois de acordo com ele, os alunos chegam ao 6º ano com déficits em relação aos conhecimentos linguísticos normativos elementares que deveriam ser aprendidos nas séries anteriores. Certamente os conhecimentos prévios são experiências que tornam as novas aprendizagens mais significativas. Essa inter-relação se dá não só na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprendizagem dos conceitos espontâneos, mas também na aquisição dos conceitos científicos (VYGOTSKY,1991).

O discurso do PA é permeado por uma concepção de ensino tradicional, a qual prioriza o estudo das regras do sistema linguístico. A dimensão estrutural e normativa da língua é um princípio a ser considerado no processo de ensino e aprendizagem do texto escrito, mas não é o único. “Porque as formas só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes” (MARCUSCHI, 2008, p.62). Desse modo, os aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos também implicam na construção de sentido dos enunciados. Tendo em vista que a linguagem não é apenas forma, mas constitui-se como atividade (FARACO, 2009). Portanto “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.30).

Para PB o maior desafio é fazer com que os alunos desenvolvam a capacidade de reflexão, tal como afirma: “[…] os alunos, eles têm muita preguiça mental, né, preguiça de ler. Às vezes, eles copiam um texto, mas não sabem às vezes o que ta copiando [...]”[40]. A reflexão é o caminho para a aprendizagem significativa, a atividade mecânica e passiva apenas reproduz o conhecimento e não promove a transformação, porque sem desenvolver a capacidade de reflexão os alunos não desenvolvem o senso crítico. Uma educação bancária é tipicamente mecanicista e depositária, a educação problematizadora é libertadora, porque nessa perspectiva a aprendizagem é ativa e suscita um processo crítico e reflexivo a respeito do conhecimento (FREIRE, 1987). O processo reflexivo também é dialógico, na medida em que o aluno reflete sobre a atividade de produção escrita, ele interpela o texto, buscando uma resposta. É nesse processo responsivo que os diálogos vão sendo tecidos (BAKHTIN, 2006) e a aprendizagem vai tornando-se mais significativa.

A desmotivação, a falta de atenção e o despreparo dos alunos também são grandes problemas que o PB enfrenta, porque esse tipo de comportamento interfere negativamente no aprendizado. Para superar essa dificuldade, o PB trabalha com histórias em quadrinhos com o objetivo de estimular o prazer pelo aprendizado da leitura. Entender a prática de ensino como um trabalho sensível à complexidade humana é reconhecer que o processo de aprendizagem envolve questões que não dependem apenas de aspectos biológicos, mas das influências históricas, sociais e culturais

40 Informação verbal do PB.

(VYGOTSKY, 1991). Quando o PB, serve-se da atividade de leitura de histórias em quadrinhos, além de está trazendo um significado maior para a apropriação do conhecimento, motiva a participação dos alunos pelo aspecto afetivo, outra categoria que Vygotsky (1991) considera importante e indissociável da aprendizagem. “As emoções surgem costurando outros fenômenos psicológicos, como a imaginação e o pensamento e assumem um papel ativo, que desencadeia ações e não somente são desencadeadas por elas”(MACHADO & FACCI, 2010, p. 2).

Segundo o PA o exercício da produção de texto é a estratégia que mais utiliza para que os alunos superem as dificuldades em relação à escrita. Embora essa atividade seja um recurso metodológico para ampliar o aprendizado dos alunos, percebemos que a dimensão social do uso da linguagem não foi contemplada no discurso do PA. Nesse sentido, a produção textual fica fadada ao treino e o estudo da linguagem como prática social não é considerada.

De acordo com o PB, o trabalho com os gêneros textuais é um importante instrumento metodológico para superar as dificuldades relacionadas à produçãoescrita, pois na diversidade dos gêneros do discurso o estudante pode compreender que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, sempre estão relacionadas com uma utilização da língua” (BAKHTIN, 1997, p.279).

Adotar o ensino da linguagem escrita como uma atividade de interação é considerar que os princípios dialógicos são intrínsecos a esse processo, e, portanto, fundamentais nas reflexões sobre o ensino da língua materna.

3 CONCLUSÃO

Os resultados das análises apontam diferentes concepções de ensino da produção de texto escrito. As declarações do PA evidenciam uma visão metodológica que ainda prioriza o padrão tradicional de prática de ensino da língua, porque o foco sobre os estudos normativos gramaticais foi predominante nas respostas. No entanto, a compreensão dialógica e sociointerativa da linguagem foi mais evidente no discurso do PB.

Para desenvolver a competência comunicativa é essencial que a linguagem seja concebida como uma prática social. O papel do professor é conscientizar o aluno sobre essa atribuição intrínseca da linguagem, para que ele compreenda significativamente

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a funcionalidade da língua, a fim de utilizá-la apropriadamente em diversas esferas sociais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakthin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo, Campinas, Papirus, 1994.

MACHADO, L. V., & FACCI, M. G. D. (2010) A teoria das emoções sob a ótica de L.S. Vigotski. Anais do XIX EAIC – Encontro Anual de Iniciação Científica, pp. 28-31, Guarapuava, PR, Brasil.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Orgs. M. Cole et al. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2009.

1.5.17 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DE REGGIO EMÍLIA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Miriana Pereira de Souza Garcia[41]

RESUMO

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um momento marcante na vida das crianças e de suma importância que ocorra de forma saudável, respeitando-se a infância e suas nuances. Desta forma, este estudo visou a verificação das principais contribuições da pedagogia de Reggio Emília para o processo de alfabetização, sendo assim estudado a abordagem Reggio Emília e principais eixos que compõem esta pedagogia; realizou-se o levantamento de pesquisas realizadas no Brasil, nos últimos dez anos, relacionadas ao tema da pesquisa; comparou-se os resultados encontrados com os estudos realizados sobre a abordagem "reggiana", buscando-se hipóteses para o problema da pesquisa. Optou-se por uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, realizando-se uma revisão sistemática, a fim de verificar-se as pesquisas realizadas acerca do objeto de estudo. Como referenciais teóricos estudou-se as seguintes obras: "As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emília em transformação" (2016a); "As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na primeira infância" (2016b); "Tornado visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo" (2014), "Diálogos com Reggio Emília escutar, investigar e aprender" (2012) e "Educação infantil em Reggio Emília: Reflexões para compor um Diálogo" (2017). A pesquisa permitiu concluir que a Pedagogia de Reggio Emília, embora estando voltada para a Educação Infantil, revela que é possível respeitar-se a infância e seus direitos, principalmente, no período de transição da Educação Infantil para o fundamental e no processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Reggio Emília.

1 INTRODUÇÃO

Pensar na Educação Infantil e suas competências, na transição para o Ensino Fundamental e no processo de alfabetização, são reflexões corriqueiras de professores que trabalham com crianças nesta faixa etária: Brincar ou alfabetizar? É possível realizar esta transição da Educação Infantil para o Fundamental, de modo que se respeite a infância e seus direitos?

A partir destas reflexões propõe-se o problema desta pesquisa: Como a abordagem de Reggio Emília pode auxiliar nos processos de transição para o Ensino Fundamental e alfabetização?

Como objetivo principal planejou-se: Verificar as principais contribuições da pedagogia de Reggio Emília para o processo de alfabetização. Com objetivos específicos: Estudar a abordagem Reggio Emília e principais eixos que compõem esta pedagogia; realizar levantamento de pesquisas realizadas no Brasil, nos últimos dez anos, relacionadas ao tema da pesquisa; comparar os resultados encontrados com os

[41] Mestra em Educação, UFPR e mirianadesouzagarcia@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estudos realizados sobre a abordagem "reggiana", buscando-se hipóteses para o problema da pesquisa.

A abordagem metodológica escolhida foi a realização de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico. Para tanto, utilizou-se acervos bibliográficos de cunho pessoal e pesquisa no Base de Dados do Google Acadêmico com a seguinte palavra-chave: "Alfabetização and Reggio Emília". Para a realização dos estudos relacionados a Pedagogia de Reggio Emília utilizou-se como referenciais teóricos as seguintes obras: "As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emília em transformação" (2016a); "As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na primeira infância" (2016b); "Tornado visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo" (2014), "Diálogos com Reggio Emília escutar, investigar e aprender" (2012) e "Educação infantil em Reggio Emília: Reflexões para compor um Diálogo" (2017).

2 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM EDUCACIONAL DE REGGIO EMILIA

Compreender a visão de Reggio Emília sobre as concepções de criança, ambientes escolares, papel do professor, papel a família, documentação, aprendizagem e ensino, interações interpessoais são fatores primordiais para interpretação correta das experiências vividas por eles no cotidiano escolar.

Para Loris Malaguzzi (2016a, p.83) a infância pode ser retratada através de duas metáforas ou imagens em dois modos extremos:

> [...] como vazia, impotente e completamente moldada por adultos ou, por outro lado, como autônoma e capaz de obter o controle do mundo adulto. Não legitimamos corretamente um a cultura da infância, e as consequências são vistas em nossas escolhas sociais, econômicas e políticas e em nossos investimentos. Este é um exemplo típico e assustador de ofensa e traição dos recursos humanos. (MALAGUZZI, 2016a, p. 83).

Para Carla Rinaldi (2017, p. 156) "A imagem de criança é, acima de tudo, uma convenção cultural (e, portanto, social e política) que torna possível reconhecer nelas (ou não) certas qualidades e potenciais e, interpretar expectativas e contextos que dão valor a qualidades e potenciais ou, ao contrário, os negam".

Realizando leituras de diversos livros e artigos sobre a abordagem de Reggio Emilia, percebe-se uma preocupação em especial com as concepções de infância e qual

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o papel da criança no processo tanto de ensinar e quanto no de aprender. Entre os autores estudado percebe-se uma unanimidade em considerar a criança como protagonista de todo o processo. Isto ocorre, não apenas pelo fato de a criança estar no centro das atenções da educação infantil, mas principalmente por ser considerada capaz, ativa, desafiadora, ser que constrói significados, culturas, valores, etc.

Para Carla Rinaldi (2017, p. 156-157) a criança possui um desejo de relacionar-se com o mundo e este desejo faz com que crie um sistema complexo de habilidade para interagir com ele, sendo ela:

> Uma criança plenamente capaz de criar mapas pessoais para sua orientação social, cognitiva, afetiva e simbólica.
>
> Uma criança ativa, competente e crítica; uma criança que é, portanto, "desafiadora", porque produz mudança e movimento dinâmico nos sistemas em que está envolvida, inclusive a família, a sociedade e a escola. Ela produz cultura, valores, direitos, competente para viver e aprender.
>
> Uma criança capaz de associar e desassociar realidades possíveis, de elaborar metáforas e paradoxos criativos, de construir os próprios símbolos e códigos, enquanto aprende a decodificar os símbolos e códigos estabelecidos.
>
> Uma criança que ainda bem cedo tem habilidades para atribuir significados e as histórias da significação. (RINALDI, 2017, p. 156-157).

Tratando-se da autonomia das crianças perante a aprendizagem, Pagano (2017, p. 29) complementa que "Elas aprendem estando em relação com si mesmas, com os outros, com o espaço, o tempo e o meio. Claro que elas aprendem do seu próprio modo, com a cabeça, mãos e coração.".

A criança é considerada um ser dotado de direitos, uma cidadã e, portanto, a preocupação com a concepção de criança deixa de ser apenas preocupação da educação e estende-se a cidade. Delrio (2016b) como prefeito da cidade entre 2004 e 2013 salienta o respeito pelas necessidades das crianças e por isso, a cidade tem responsabilidades perante elas: responsabilidade civil, responsabilidade ética e responsabilidade política.

"A responsabilidade civil refere-se aos direitos das crianças à educação e a oportunidade iguais, o que significa a remoção de todos os obstáculos para o desenvolvimento dos seres humanos." (DELRIO, G. 2016b, p. 93). Para o autor a cidade, uma vez que reconhece a criança como ser direitos, passa a preocupa-se com o seu desenvolvimento integral, organizando e mobilizando diversos órgãos municipais tais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como saúde, assistência social, educação e segurança em prol de que seus direitos estejam garantidos.

Para Andrea Pagano (2017, p. 28):

> É um direito das crianças terem uma escola que lhes respeite, e onde cada uma encontre a possibilidade de expressar a si mesma. Elas precisam de um lugar que as coloque no centro, permitindo-lhes atuar como protagonistas do tempo, do espaço, dos materiais, dos diálogos e das relações. (PAGANO, 2017, p. 28).

Com relação à responsabilidade ética para com as crianças significa o reconhecimento de sua dignidade como cidadãos, como portadores de direitos relacionados à cidade. De acordo com Delrio (2016b, p. 97), “A criança é, portanto, um cidadão competente. Ela é competente para assumir responsabilidade pela cidade.”. Através da responsabilidade ética, se desperta nas crianças o sentimento de pertencimento, logo de responsabilidades pelo local onde vive e desfruta de seus direitos e deveres.

Observar o ambiente escolar pode mostrar importantes apontamentos sobre a filosofia e condutas pedagógicas que aquela escola segue. Em Reggio Emilia não seria diferente, contudo, na abordagem deles o ambiente não só representa a sua filosofia, como também, assume primordial papel no processo de ensino e aprendizagem. O ambiente tem a função de orientar e documentar, exemplos destes ambientes que vão desde o hall de entrada até as paredes, que contam histórias de aprendizagem das crianças, dos professores e das famílias. Outra função é de unir, socializar e aprender.

É possível estabelecer relações entre a qualidade do espaço com a qualidade da aprendizagem, considerando-se importante a existência de ambientes na escola que convidem a aprender e que estejam planejados de modo que favoreça e auxilie o processo de ensinar e aprender. Neste sentido, Rinaldi (2017, p. 146) indica o espaço como o “terceiro educador”, ainda, inspirada nas instruções de Malaguzzi, enfatiza “O direito a um meio ambiente, à beleza, o direto de contribuir para a construção desse ambiente, uma estética compartilhada”.

Reforçando a ideia do espaço enquanto “terceiro educador”, Pagano (2017) enfatizar que o professor reflete sobre o contexto, observa o conhecimento e as aprendizagens que as crianças estão explorando e por fim, prepara o ambiente, para que este de suporte as pesquisas, assim assumindo importância central no processo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Rinaldi (2017, p. 147), ao relatar sua experiência enquanto pedagogista descreveu como a organização do ambiente pode ser pensada: “tentávamos conectar tempo e espaço, quer dizer, tentávamos ligar o ‘que’ com o ‘onde’ e o ‘quando’. O objetivo era capturar os valores reais que estavam sendo atribuídos a certos espaços e à capacidade do espaço de se adaptar ao que estava sendo experimentado ali.”.

Um diferencial da pedagogia de Reggio Emília está centrado nos Ateliers, pois são espaços criados com finalidade de: proporcionar as crianças descobertas, liberdade e alegrias; oportunizar trocas de aprendizado entre crianças com crianças e entre crianças e adultos; permite a pesquisa e o desenvolvimento de todas as linguagens; é um importante instrumento de documentação das produções das crianças; e um meio de comunicação efetiva com os pais.

Loris Malaguzzi, quando entrevistado por Gandini (2016, p. 65) referiu-se aos ateliês da seguinte forma:

> [...] teríamos construído um novo tipo de escola composta de espaços onde as mãos das crianças poderiam ficar ‘fazendo bagunça’ (no sentido que David Hawkins nos explicaria melhor posteriormente). Sem possibilidade de tédio, mãos e mentes poderiam envolver-se com as outras com uma enorme e libertadora alegria, conforme ordena a biologia evolução. (MALAGUZZI, 2016, p.65).

Desta forma, em Reggio Emilia todos os espaços educam, ultrapassam os muros da escola e estende-se por toda cidade: ruas praças, fontes, etc. A cidade educa, oportuniza o acesso a ambientes sociáveis e prazerosos. (DELRIO, 2016b).

Portanto, é preciso pensar e construir ambientes voltados para os três protagonistas que fazem acontecer a educação: crianças, professores e pais.

É preciso que os ambientes deem oportunidade as crianças de expressarem seus potenciais individuais e coletivos, suas curiosidades, suas comunicações. Que este ambiente de condições para pesquisarem, para perceberem a si mesmas, para desenvolverem inter-relações. Enfim, que reforce a sua identidade e autonomia de maneira segura e perspicaz. (RINALDI, 2017).

A organização do espaço deve permitir que os professores se sintam apoiados e integrados em seus relacionamentos com os pais e crianças, tenham mobiliários apropriados que atendam suas necessidades, que este espaço seja entendido de modo que sua privacidade seja reconhecida e que sirva de apoio para seus processos de aprendizado e de desenvolvimento profissional. (RINALDI, 2017).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com relação aos pais, o espaço deve oportunizar que eles sejam ouvidos e informados e propicie encontrar-se com outros pais e educadores, em condições e horários que estimulem a verdadeira colaboração. (RINALDI, 2017).

O trabalho pedagógico desenvolvido em Reggio Emília é pautado em projetos (Progetazzione) educacionais, estes projetos são construídos, tendo como referência as observações, escutas e diálogos. Estas ações irão indicar o que as crianças pensam e quais são seus focos de interesse, ou seja, vão indicar os caminhos e objetivos que projeto seguirá.

Para Forman (2016a, p. 167),

> [...] um bom projeto permite a contribuição individual de cada criança e também permite que elas interajam visando objetivos comuns. Permite não apenas que as crianças busquem objetivos claramente definidos, mas que também discutam e decidam sobre próprias submetas, regras e incentivos. (FORMAN, 2016a, p. 167).

Basicamente, os Progetazziones seguirão as seguintes etapas: exploração (observação e escuta), organização (explora-se os objetos de interesse, levantamento de hipóteses), Discussão e representação (retomada com as crianças e possíveis aprofundamentos), e experiências conclusivas (relação de processo e produto).

O processo de documentação pedagógica consiste em uma das etapas do projeto, sendo ela realizada durante o percurso de execução e não se concentra apenas nos resultados. Para Vecchi (2014, p. 160) “a observação e a documentação são os instrumentos nos quais se baseia a investigação sobre os processos educativos e de conhecimento das crianças e adultos.”. A documentação ainda é um instrumento pouco conhecido, contudo trata-se de uma abordagem que permite que a aprendizagem seja “indagada com um olhar, que faz surgir um ponto de vista particular e inusitado.”. (VECCHI, 2014, p. 160).

A documentação pedagógica pode ser considerada uma ferramenta educacional para avaliação/apreciação, autoavaliação/autoapreciação, sendo possível que através da mesma, se contemple tanto o aprendizado individual, quanto o coletivo. O processo de documentação na abordagem de Reggio Emilia consiste um processo complexo e de estrema importância no contexto, pois é através dela que a aprendizagem se torna visível, permitindo a reflexão, expressão de pensamentos e levantamento de hipóteses. Também, os materiais coletados durante o percurso possibilitam releituras, revisitações e até mesmo retomadas e reconstrução de significados.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Palavras como participação, envolvimento e sentimento de pertencimento são conceitos essenciais para compreender a proposta educacional de Reggio Emilia, acredita-se que espaços, tempos, aprendizagens e conhecimentos devem ser construídos de forma compartilhada.

As famílias são motivadas a participarem de todas as atividades constantemente para criarem laços afetivos com o local onde seus irão estudar e com as pessoas com as quais irão estabelecer interações. A família exerce importante papel no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se sentem responsáveis e coparticipantes da construção da vida escolar de seus filhos.

A escola deve estimular e criar situações que envolvam os pais no cotidiano escolar, estreitando, desta forma, as inter-relações, fortalecendo laços de acolhimento, afetividade e segurança. Existem várias situações em que os pais participam na educação de seus filhos, sendo uma delas, através do compartilhamento das atividades desenvolvidas nos projetos educacionais, tal envolvimento possibilita que as famílias compreendem o contexto de aprendizagem, “permitindo construírem significados juntos, compartilharem valores e identificarem novas oportunidades para as crianças e adultos relançarem as questões originais.”. (CAGLIARI e GIUDICI, 2014, p. 138).

No processo das inter-relações os professores e pedagogistas são responsáveis por observar o contexto e, a partir destas estabelecer estratégias que garantam a qualidade destas relações, bem como a construção de vínculos. Eles atuam juntamente com as crianças, famílias e comunidades, estabelecem conexões e espaços em que possam compartilhar pensamentos, dúvidas, angústias, sugestões etc.

> O sistema de relacionamentos nas escolas é simultaneamente real e simbólico. Neste sistema, cada pessoa tem um papel-relação formal com os outros. Os papéis dos adultos e das crianças são complementares (MALAGUZZI, 2016b, p. 62.).

Os professores são atores do processo de ensino e aprendizagem, onde atuam como atentos observadores e mediadores da construção do conhecimento. Com base nas suas observações, são capazes de planejar os projetos (Progetazzione), levantarem hipóteses, questionarem suas certezas, atuarem na construção da documentação da aprendizagem. Desta forma, o professor desenvolve uma avaliação contínua de todo o processo, estando atendo mais atentos a processos cognitivos do que aos resultados.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Compreender a pedagogia pautada nas relações, interações, na participação ativa dos protagonistas em todos os contextos educacionais e no compartilhamento dos papéis é fundamental para interpretação da proposta pedagógica desenvolvida na educação infantil em Reggio Emília.

2.3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A revisão sistemática foi realizada com o objetivo de refletir sobre pesquisas já realizadas sobre o tema a ser estudado, analisando e identificando pontos em comum das pesquisas encontradas com a questão que é o objeto dessa investigação. Para a busca de artigos, dissertações e teses que cercam a pesquisa foi utilizada a base de dados eletrônicos do "Google acadêmico".Foi definida como palavra-chave: "Alfabetização and Reggio Emília", sendo realizadas pesquisas que abordassem conceitos mais próximos ao objeto de estudo.

Após a definição da pergunta científica e a escolha da palavra-chave, foram elencadas estratégias de buscas, seleções e exclusões. O processo de revisão sistemática foi realizado em dezembro de 2020, tendo os seguintes critérios de seleção e exclusão dos trabalhos: por período de publicação, sendo escolhidas as produções dos últimos dez anos, 2010 – 2020; seleção pelo título, buscando-se por proximidades; seleção pelo resumo, onde foram analisados contextos dos estudos que mais se aproximavam dessa pesquisa; critérios metodológicos adotados, como delineamento utilizado, tipos de instrumentos e análise dos dados.

O (QUADRO 1) apresenta os resultados da revisão sistemática, sendo dividido pelos critérios de seleção:

QUADRO 1 – ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES

Total de trabalhos	Temporalidade 2010 a 2020	Seleção por Títulos	Seleção pelo Resumo	Seleção após leitura dos trabalhos
1130	791	19	13	2

FONTE: A autora (2021).

Após a seleção dos trabalhos para serem lidos integralmente, foram elaboradas estratégias para a extração de dados e avaliação deles. Sendo que nesta fase, dos 13 trabalhos selecionados pelo resumo, após as leituras e análises realizadas, 11 foram excluídos pelo distanciamento com o objeto de estudo desta pesquisa.

Para extração de dados, foram organizadas planilhas com as informações gerais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

coletadas, a fim de categorizar os dados encontrados e facilitar a avaliação dos trabalhos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Abordagem Pedagógica de Reggio Emília no Brasil, ainda é considerada pouco conhecida por muitos educadores, sabe-se que existem diversas escolas que adaptaram à sua realidade pedagógica, no entanto, trata-se de uma parcela muito pequena comparada as demais propostas de Educação Infantil desenvolvidas pelo Brasil, por isso a dificuldade de se encontrar pesquisas qualitativas que explorem a prática docente, a transição da Educação Infantil para o Fundamental e o processo de alfabetização baseados na Pedagogia de Reggio Emília. Sendo que a grande maioria das pesquisas encontradas no Banco de Dados do “Google Acadêmico” eram de cunho bibliográfico.

Com vistas ao problema desta pesquisa e objetivos propostos, conclui-se que no contexto das Séries Iniciais, principalmente com relação ao processo de alfabetização e letramento, a abordagem de Reggio Emília poderia ser adaptada a realidade social e pedagógica das crianças.

Através dos referenciais teóricos e das pesquisas encontradas, constata-se que abordagem de Reggio Emília pode auxiliar nos processos de transição para o Ensino Fundamental e alfabetização, levando-se em consideração os seguintes eixos: a pedagogia da escuta e da observação; da imagem de criança descrita por Loris Malaguzzi: atenta, curiosa, autônoma e capaz de ser coautora do processo de aprendizagem; do uso da documentação pedagógica; a compreensão do ambiente como terceiro educador, onde os mesmos sejam acolhedores, que estimulem a aprendizagem, que sejam espaços convidativos a leitura, ao letramento literário, a criatividade e imaginação; e, que no processo de alfabetização as Cem linguagens das crianças e suas possibilidades de manifestações sejam compreendidas como instrumentos de desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo a pesquisa: “A investigação como estratégia de ensino: relatos de práticas de professores da educação básica”, o principal desafio relatado pela professora alfabetizadora, revela a dificuldade em romper-se com práticas tradicionais de ensino que estão enraizadas culturalmente nas escolas e na sociedade. Tal descrição, salienta a necessidade do diálogo com a comunidade e que as famílias façam de fato, parte do

contexto escolar, das vivências pedagógicas e que dividam com os professores e as crianças o protagonismo do processo.

A Pedagogia de Reggio Emília, embora seja voltada para a Educação Infantil, revela que é possível respeitar-se a infância e seus direitos, principalmente, no período de transição da Educação Infantil para o fundamental.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, P.; GIUDICI, C. **A escola como lugar de aprendizagem de grupo para os pais**. ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo/Reggio Children. Tradução: Thaís Helena Bonini. – 1. Ed. – São Paulo: Phorte, 2014.

DELRIO, G. **Nossa responsabilidade para com as crianças pequenas e sua comunidade**. In **As cem linguagens da criança**: A experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016b.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016a.

_____. **As cem linguagens da criança**: A experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016b.

FORMAN, G. **Múltipla simbolização no projeto do salto em distância. As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016a.

GARCIA, J.; PAGANO, A.; JUNQUEIRA FILHO, G. de A. **Educação infantil em Reggio Emilia**: Reflexões para compor um diálogo. Curitiba: UTP, Coopselios, 2017.

MALAGUZZI, L. **Histórias, ideias e princípios básicos**: uma entrevista com Lorin Malaguzzi. In **As cem linguagens da criança**: A experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016b.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: Escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury. – 4ª Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

VECCHI, V. **A curiosidade do entender**. ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo/Reggio Children. Tradução: Thaís Helena Bonini. – 1. Ed. – São Paulo: Phorte, 2014.

1.5.18 DOS MÉDOTOS À DESMETODIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO

Mara Cristina Fortuna Da Silva[42]

Marineiva Moro Campos De Oliveira[43]

RESUMO

Compreender a história da alfabetização é essencial para compreendemos as mudanças desse processo e perceber como a alfabetização se tornou, no início do século XX, o termo para representar o ensino da leitura e da escrita. O presente artigo tem como objetivo apresentar as pesquisas correlatas do objeto de investigação desta pesquisa, a alfabetização institucionalizada, destacando a sua constituição histórica. Apresenta-se no decorrer do trabalho os fundamentos e concepções da organização do processo de alfabetização de sua institucionalização aos dias atuais. Para isso, realizou-se buscas de pesquisas correlatas sobre a história da alfabetização no banco de produções científicas da Capes. A busca possibilitou compreender como o processo histórico de alfabetização foi organizado no decorrer dos tempos, os métodos e as teorias que balizaram o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, apontando as aproximações e contradições entre os elementos que balizaram o processo. As considerações finais apontam que ao longo da história a alfabetização foi estruturada por métodos e perspectivas teóricas que conduziram o processo à fragmentação, à hierarquização e à desqualificação. Ainda, evidenciam a necessidade de compreender que a inserção no campo de alfabetização pressupõe assumir o compromisso com a transformação social na busca pela emancipação dos sujeitos a partir do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos científicos da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Perspetivas de alfabetização. Ensino e alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

O processo histórico educacional que constitui a alfabetização como uma etapa escolar construída a partir das e para as relações culturais e históricas deve potencializar a emancipação dos sujeitos. Como o ciclo inicial da vida escolar do aluno, a alfabetização deve ser um processo que busque a emancipação humana e a superação dos processos de exploração que foram impostos ao longo da história educacional e que tornam a educação um instrumento de alienação.

A partir dessa concepção, compreender a história da alfabetização é essencial para compreendemos as mudanças desse processo e perceber como a alfabetização se tornou, no início do século XX, o termo para representar o ensino da leitura e da escrita. Sua história, no entanto, não se remete somente às terminologias que a envolvem, mas

[42] Doutoranda em Educação –UEPG - Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente de Clevelândia-PR - FAMA
[43] Doutoranda em Educação – URPG – Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc/Chapecó

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a uma análise das disputas de métodos e teorias que marcaram o cenário de seu decurso e que condicionam a materialização do conhecimento cientifico.

Com o objetivo de apresentar a constituição histórica da alfabetização institucionalizada buscamos subsídios nas pesquisas correlatas ao objeto de investigação e organizamos esta pesquisa em três seções. Na primeira, apresentamos a contextualização histórica da alfabetização, na segunda, apresentamos os fundamentos epistemológicos que balizaram o processo de ensino e da leitura e na terceira a alfabetização materializada em programas nacionais.

2 HISTORICIZAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A organização do contexto histórico do processo de alfabetização institucionalizada, por institucionalizada compreendemos o processo de sistematização do conhecimento e normativas de base legais que reconhece o ensino de alfabetização, é destaque nas pesquisas de Smolka (1988), Ferreiro; Teberoski (1999), Duarte (2000), Gontijo (2002), Mortatti (1999, 2000, 2006, 2007) e Bierksteker (2006), pesquisas que apresentam análises sobre a tessitura da alfabetização no Brasil, especialmente da organização das práticas de ensino nessa fase escolar.

As pesquisas apontam que o processo de alfabetização ao longo dos tempos enfatizou a necessidade de saber ler e escrever e posicionou a organização do ensino de/na alfabetização em um movimento que objetivou destacar a condições salvacionistas dessa fase de escolarização. Processo que foi compreendido como possibilidade de solução dos problemas sociais, e, também, de ascensão social. Mortatti (2006) sinaliza que esse momento se constituiu por disputas de métodos, o que a autora nomeia como Querela de Métodos. Ela organiza em quatro momentos a contextualização histórica dos métodos de alfabetização. De acordo com ela, no primeiro momento ocorreu a metodização do ensino da leitura (1876 - 1890), o predomínio dos métodos sintéticos, da soletração, fônico e da silabação.

No segundo momento, a institucionalização do método analítico (1890 – 1920), período em que o termo alfabetização é utilizado para representar o ensino inicial da leitura e da escrita. O terceiro momento destaca a alfabetização sob medida, (1920 – 1970), marca a disputa e a tentativa de junção entre os métodos sintéticos e analíticos o que corroborou para o surgimento do método misto. Em síntese, Bierksteker (2006) e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Mortatti (2006) destacam que os métodos de alfabetização mais utilizados no Brasil durante a década de 1970 foram os sintéticos (também denominados de silábicos ou tradicionais), isto é, aqueles que tomam como base a parte e posterior o todo da palavra. Os exemplos mais comuns são a soletração, a qual preconiza a memorização e na pronúncia das letras (a; b; c; ao z), separadamente, para depois uni-las em sílabas (b + a = ba; c + a = ca...). Um movimento de ensino técnico, letras, sílabas, palavras, frases para, finalmente, chegar aos textos.

A organização do método sintético percorre o caminho da silabação, inicia da família de sílabas (da, de, di, do, du, por exemplo) para formar palavras e frases. E do caminho fônico, esse baseado no som dos fonemas. Nesse a aprendizagem ocorre se o estudante consegue reconhecer os sons representados pelas letras e os combina para formar palavras, ou seja, se percebe que o D+A forma a sílaba da. Ainda as autoras, nos anos 80, no Brasil, foram empregados os chamados métodos analíticos de alfabetização, método que se apresenta como antagônico ao anterior. Esse inicia do todo para as partes, ou seja, de texto para letras. A organização do analítico pode ocorrer pela sentenciação, a qual inicia da oração, que dela são retiradas palavras que são “fragmentadas”. Também, pela palavração, em que a palavra é o início e, posterior, as sílabas e, dessas, para os fonemas (som) ou às letras. O global puro também é um processo possível nesse método de ensino, esse não prevê a decomposição do texto em partes, mas o aprendizado do conjunto. E, por fim, o global de contos, no qual os contos literários se tornam o ponto de partida para o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita.

No quarto momento do processo de alfabetização, se evidencia a chegada do construtivismo e o processo de desmetodização (início de 1980 aos dias atuais), momento em que entram em cena estudos de Emília Ferreiro e colaboradores. Vale destacar, também, que a década de 1980 é marcada pela emergência do pensamento da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (MORTATTI, 2006). Este quarto momento, presente em nosso tempo, nomeado como a desmetodização da alfabetização, é destaque a presença da teoria do construtivismo, que chega no Brasil a partir dos estudos de Emília Ferreiro e de seus colaboradores, no início da década de 1980, teoria que desloca o eixo das discussões sobre métodos para o processo de aprendizagem da criança. Além dessa perspectiva teórica, a abordagem histórico-cultural também é

introduzida no Brasil, na época, porém, com menos intensidade do que o construtivismo (MORTATTI, 2006).

2.1 EPISTEMOLOGIAS NA ALFABETIZAÇÃO

As teorias construtivista e histórico-cultural subsidiaram o processo dialógico de contradições e do deslocamento dos debates sobre métodos para outros focos da alfabetização, como, por exemplo, nas hipóteses/possibilidades que a criança constrói/elabora sobre a escrita e seu funcionamento. Ao chegar ao Brasil, o pensamento construtivista, fruto de pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ambas argentinas e seguidoras de Jean Piaget, a nova teoria que, de forma equivocada, no Brasil, foi chamada de método, passou a ser considerada solução para o fracasso da alfabetização (DUARTE, 2000).

Esse novo cenário traz consigo um crescimento acelerado de estudos sobre alfabetização, que se torna um campo de pesquisa, e, como disciplina, passa a ser obrigatória nos cursos de magistério. Com isso, muitas Secretarias de Educação adotam a proposta do construtivismo como base fundamental dos trabalhos educacionais, proposta que tem como base teórica a epistemologia genética de Jean Piaget, que concebe o sujeito como o centro da aprendizagem e quem produz o conhecimento na interação com o objeto (DUARTE, 2000).

Os principais pressupostos do construtivismo pautam-se na análise do sujeito como autônomo[44], capaz de construir o seu próprio conhecimento. Piaget (1970) defende a ideia de que o conhecimento é uma reprodução da realidade, uma realidade construída pelo sujeito a partir da sua relação com o objeto. Na análise de Mortatti (2000), o construtivismo realiza a inversão dos papéis entre professores e alunos; se, antes, o foco era o professor, agora, passa a ser o aluno e sua aprendizagem. Com isso, o professor e o processo de ensino são de segunda ordem nessa perspectiva.

Ainda Mortatti (2007) com fundamentos na filosofia marxista, sinalizamos que pensar na condição de função cognitiva inata ou prévia à mediação de signos, têm

[44] Com raízes piagetianas, adeptos da teoria construtivista conceituam autonomia com base na conceituação de Piaget. Para esse estudioso a autonomia é um poder que só se conquista de dentro, pela via do egocentrismo (PIAGET, 1994).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

existências concretas nos momentos iniciais do desenvolvimento ontogenético, anteriores às suas expressões conscientes/simbólicas que lhes transformarão completamente. Contudo, Marx, não está se referindo a estes estados primeiros do psiquismo, mas sim à efetividade humana possível apenas ao ser social, desde que existam as condições também sociais necessárias para que o desenvolvimento de um indivíduo galgue a esta esfera ontológica (MARX, 1989).

Contrapondo as explicações marxistas, a divulgação em larga escala das ideias construtivistas provocou a polarização de novas disputas, de um lado os que ainda defendiam os métodos e, do outro, os defensores da nova teoria construtivista. A disputa não estava apenas entre esses dois grupos, mas há um terceiro envolvido, os defensores da corrente denominada, na década de 1980, como interacionista em alfabetização. Esta nova corrente, influenciada, mas não fundamentada, em especial, pelos estudos de Vigotski sofre tentativas de conciliação e incorporação com a teoria construtivista. Ambas as teorias são desmetodizadoras, o que causa um novo ecletismo teórico (MORTATTI, 2000).

Nessa tentativa de aproximar as teorias, os métodos retornam camuflados nas cartilhas chamadas de construtivistas, sócio-construtivistas e construtivistas-interacionistas, cartilhas que se relacionam harmoniosamente com os métodos, hoje implícitos nos livros de alfabetização (MORTATTI, 2000). Becalli (2007) destaca que essas nomenclaturas (construtivista, interacionista e sociointeracionista) representam tentativas de camuflar a psicologia burguesa do construtivismo em novos termos que balizam as Políticas Públicas de formação de alfabetizadores. Com base nos estudos de Gontijo (2002) e Mortatti (2000) acrescentamos que essas nomenclaturas que traduzem uma “teoria” relativizam o papel do ensino e do professor, na formação alfabetizadora da criança. Sob o pretexto de que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita, os conteúdos culturais relativos a esse ensino não são explicitamente/objetivamente ensinados.

No movimento de mudanças, entra em cena, no Brasil, os estudos de Oliveira (1998) e Rego (1998), autoras que apresentaram como contradição dessa hegemonia uma nova fundamentação teórica, a perspectiva histórico-cultural, cujo fomentador foi o russo, militante da educação popular, engajado no trabalho de instrução e formação das crianças e adolescente, formado em Direito e Psicologia, o pesquisador e professor Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934) (PRESTES, 2012).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Oliveira e Rego (1998) se apropriam dos conceitos da perspectiva histórico-cultural para compreender a Educação Básica, especialmente a fase de alfabetização e buscam respostas às indagações sobre o domínio precário da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Para elas, essa fragilidade ocorre em razão da complexidade de signos e de significados presentes na alfabetização, uma vez que a aprendizagem da linguagem escrita exige processos de transmissão intencional e sistematicamente orientados para esse fim o que evidencia a perspectiva histórico-cultural como possível solução para o fracasso. Ao ser posta no centro do debate, a nova teoria, histórico-cultural, ganha espaço e se materializa em alguns currículos educacionais, primeiramente na cidade de São Paulo e, após, se manifesta nos demais estados e municípios do Brasil (OLIVEIRA, REGO, 1998).

Contudo, na década de 1990, ainda se apresentava o latente fracasso na alfabetização, o processo da leitura e da escrita passa pela reorganização e a centralização, em nível federal, de Políticas Públicas para a educação. É no início da década de 1990 que a alfabetização se torna o escopo de debates nas pesquisas, isso decorre pela organização do novo cenário que reconfigurou as relações entre as esferas públicas e privadas geradas pelo novo papel atribuído ao Estado a partir de então, fundamentada na justificativa de maior eficiência e racionalização de gastos. Urge a necessidade da relação público e privado (DUARTE, 2000).

No que tange à alfabetização, a partir da década de 1980, inicialmente no âmbito de secretarias estaduais de educação e, a partir da década de 1990, também em âmbito federal, esse tipo de parceria entre órgãos da administração pública e universidades públicas, fomentaram o movimento de reorganização do ensino com base nos resultantes dos conhecimentos elaborados e/ou divulgados em universidades públicas que reafirmava a importância estratégica da alfabetização para a consecução dos ideais de redemocratização do país (MORTATTI, 2006). Esse cenário demarca que, nas últimas décadas, a alfabetização se constituiu como campo de conhecimento autônomo e interdisciplinar. É notável, especialmente pelos Programas específicos de alfabetização que além de atuar na formação de alfabetizadores elaboram materiais que orientam a prática de ensino.

2.3 MATERIALIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO EM PROGRAMAS NACIONAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A organização da alfabetização em programas iniciou em 2000 com o Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PROFA), um dos primeiros de formação de professores alfabetizadores, da educação pública, em nível nacional. O PROFA foi desenvolvido de 2000 a 2002 e pretendeu ser o marco no desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao professor que alfabetiza. Com essa pretensão, o Programa atingiu aproximadamente 100 mil alfabetizadores em quase todos os estados da Federação.

Para Becalli (2007), o PROFA foi implantado seguindo a mesma proposta dos Parâmetros em Ação, uma forma “curativa” e superficial dos problemas que envolvem a formação de alfabetizadores que pouco contribuiu para melhorar os índices da alfabetização brasileira. Como continuidade do Programa anterior, e também, numa tentativa de melhorar os índices de alfabetização, no ano de 2005, o Ministério de Educação e Cultura (MEC), lançou mais um Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do ensino Fundamental, conhecido como o PRÓ-LETRAMENTO.

No mesmo momento em que o Programa foi lançado, ocorrem a reestruturação que determinou a ampliação do Ensino Fundamental (EF). Assim, o Programa já foi estruturado e articulado à mudança. Enquanto o tempo para cursar o EF foi ampliado para nove anos, ampliação garantida pela Lei 11.274/06, o PRÓ-LETRAMENTO tornou-se uma estratégia para ampliação das condições de domínio da leitura e da escrita (GONÇALVES, 2011). Para efetivar a estratégia foi elaborado um conjunto de materiais estruturados nomeado como orientações didáticas que objetivou apresentar os aspectos essenciais de seus conteúdos, suas concepções, fundamentações e objetivos. O PRÓ-LETRAMENTO foi composto por um Guia Geral, sete fascículos para os estudos com os alfabetizadores, um fascículo para o tutor e um fascículo complementar (ALFERES, 2009; LUCIO, 2010), materiais que orientavam as práticas alfabetizadoras.

Assim como no PROFA, o MEC analisou os resultados do PRÓ-LETRAMENTO mediante a Prova Brasil, aplicada para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental (EF), no ano de 2005 e, com base nessas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e divulgadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), identificou como resultado um lento desenvolvimento da educação pública nos anos iniciais do EF, cujo escore passou de 4,2 para 4,6 (GONÇALVES,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2011). A partir desses resultados, em julho de 2012, com a portaria nº 867, o governo lançou uma nova proposta, concretizada na ideia de um Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Com ele, objetivou alfabetizar as crianças, no máximo, até aos oito anos de idade e ao final do terceiro ano do EF (MONTEIRO, 2014 e SOUZA, 2014).

Embora pareça ser um programa novo, o PNAIC é harmoniosamente articulado a políticas públicas governamentais de formação continuada que, principalmente a partir de 1990, tornaram-se fortalecidas, internacionalmente, pelos organismos multilaterais (SOUZA, 2014; OLIVEIRA, 2016).

No ano de 2018, o MEC, com o objetivo de reduzir o ciclo de alfabetização para dois anos, apresenta um novo Programa nomeado como Programa Mais Alfabetização, nesse Programa não há materiais orientadores das práticas alfabetizadoras. O Mais Alfabetização cumpre a determinação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), quando aponta que, nos dois primeiros anos do ensino fundamental a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização para garantir as oportunidades necessárias para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética (SILVA; SOUZA; MEDEIROS, 2018).

Para isso, nenhum material específico do Programa para orientar as práticas alfabetizadoras foi elaborado, mas entra em sala a figura do Assistente de Alfabetização, um voluntário com, preferencialmente, experiência em alfabetização que auxiliará em determinados momentos o professor alfabetizador. A contratação e orientação ficam a cargo de cada secretaria, estadual e/ou municipal (SILVA; SOUZA; MEDEIROS, 2018).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Determinado em apresentar a constituição histórica do processo de alfabetização institucionalizado, esta pesquisa, buscou elementos nas produções sobre o processo e destacou a tecitura da organização da etapa do ensio da leitura e da escrita. Articulados ao objetivo, destaca-se que o processo de alfabetização não foi apenas marcado por disputas de métodos para ensinar a ler e escrever, mas por perspectivas teóricas que balizaram o processo e conduzem a organização do ensino de acordo com suas concepções de ensino e de aprendizagem e especialmente de formação de sujeito.

Ou seja, a história da alfabetização é marcada por caminhos nada suave que evidenciam a necessidade de compreender que a inserção no campo de alfabetização

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pressupõe assumir o compromisso com a transformação social na busca pela emancipação dos sujeitos a partir do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos científicos da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Marcia Aparecida. **Formação continuada de professores alfabetizadores:** uma análise crítica do programa PRÓ-LETRAMENTO. 2009. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

BARRETO, L. C. D.; SHIMAZAKI, E. M. A formação de professores alfabetizadores para a educação inclusiva: um destaque ao pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 157-168, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11067.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA).** 2007. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BIERKSTEKER, T. C. Alfabetização: uma individualização do ensino? In: **Revista Olhar de Professor.** Ponta Grossa: Editora da UEPG, v.9, n.2, p.377-390, jul./dez., 2006.

DUARTE, N., (2000). **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GONÇALVES. Fernanda Cargnin. **Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores**: um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da escrita na escola. 2011. 281f. Dissertação (Mestrado em Linguística) UFSC, Florianópolis. 2011.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. O processo de alfabetização: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.HEREDERO, Eladio Sebastian. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela**: as adaptações curriculares. Rev. Acta Scientiarum, v. 32, n. 2, 193-208, 2010.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **Tecendo os fios da rede o programa PRÓ-LETRAMENTO e a tutoria na formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica.** 2010. 299f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa PRÓ-LETRAMENTO:** 2005/2009. 2010. 218f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências-Unesp-Marília, 2010.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **Formação continuada de professores:** uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente. 2007. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2007.

MONTEIRO, Fernanda Izidro. **Professores Alfabetizadores:** identidades, discursos e formação continuada. 2014. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Brasil, 2091**: notas sobre a "Política Nacional de Alfabetização". OLHARES - Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp, v. 7, n. 3, nov. 2019b. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares. Acesso em 19 de março de 2019.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

_____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP; Passo Fundo; EdUPF, 2007.

_____. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Uma proposta para o próximo milênio**: o pensamento interacionista sobre alfabetização. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 5, n. 29, p. 2-27, set./out. 1999.

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. **Concepções e fundamentos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC.** 2016. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

SILVA NETA, Orides Maria da. **O tema alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil.** 2008. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Rita de Cássia Angelo da.; SOUZA, Priscila Daniele Fernandes Bezerra.; MEDEIROS, Joseane Maria Araújo de. PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO: criação de estratégias para a prática alfabetizadora. In: **V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)**, 2018, Olinda/PE. Realize: Brasil, 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

SOUZA, Eliane Peres de. **Formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa** (PNAIC). 2014. 358f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

1.5.19 DIALOGISMO NO FUTEBOL DE BASE

Mara Cristina Fortuna Da Silva[45]

Marineiva Moro Campos De Oliveira[46]

RESUMO

A linguagem ocupa lugar de destaque na humanização do sujeito, por propulsionar aspectos de desenvolvimento humano específicos e constitutivos da consciência, e pela organização dos processos psíquicos superiores, mediante as interações verbais. As Rodas de Conversa são atividades de linguagem que objetivam desenvolver a oralidade, a expressão e a interação dos participantes. Com base nessas premissas, esta pesquisa teve o objetivo de discutir os aspectos formativos das práticas pedagógicas com a linguagem verbal nas Rodas de Conversa entre a pedagoga e os atletas das categorias de Base de um clube de futebol. De caráter qualitativo e cunho etnográfico, foi desenvolvida mediante leitura de bibliografia da área e análise de três Rodas de Conversa realizadas com os atletas das categorias Sub 15 e Sub 17. Com base no diálogo entre estudos sobre a psicologia histórico-cultural, de Vigotski e a perspectiva dialógica da linguagem, de Bakhtin, estabelecemos reflexões sobre as possibilidades de expressão dos atletas e sobre o modo como as vozes desses sujeitos se situam no processo formativo da Roda de Conversa, nosso objeto de pesquisa. Por fim, ressaltamos o conceito basilar de interação verbal, pelo qual se dão as apropriações culturais, e a constitutividade da linguagem como condições de humanização e elementos fundamentais na Educação Não Formal, como nomeamos o espaço de alojamento dos atletas, vinculados à importância de se ouvir o sujeito, para permitir o encontro das vozes dissonantes na Roda e considerar a formação integral dos atletas

Palavras-chave: Dialogismo. Educação Não Formal. Futebol de Base. Roda de Conversa.

1 INTRODUÇÃO

O contexto deste trabalho é o trabalho pedagógico realizado no alojamento das categorias de Base de um clube de futebol do oeste de Santa Catarina. O clube possui categorias de Base Sub 12, Sub 13, Sub 15, Sub 17 e Sub 20. O alojamento é o espaço no qual 80% dos atletas[47] das categorias Sub 15, 17 e 20 ficam hospedados, os demais ficam com suas famílias ou em famílias[48] acolhedoras. No alojamento, os atletas recebem acompanhamento biopsicossocial, com profissionais da área da saúde, social e educacional. Neste trabalho, enfatizamos o trabalho na área educacional.

---

[45] Doutoranda em Educação –UEPG - Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente de Clevelândia-PR - FAMA

[46] Doutoranda em Educação – URPG – Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc/Chapecó

[47] Somente meninos residem no alojamento.

[48] Essas famílias que acolhem os atletas são indicadas pelos familiares dos atletas ou indicados pelo clube. Essas são acompanhadas pelo Serviço Social e Psicológico do clube periodicamente.

Consideramos que a atuação pedagógica neste contexto, o alojamento, é uma atuação em espaço de Educação Não Formal – ENF. Compreendemos que a ENF não tem o caráter sistematizados dos processos escolares, normatizados por instituições superiores oficiais e certificadores do respectivo processo de escolarização. Difere da Educação Formal – EF, pois esta possui uma legislação nacional que normatiza critérios e procedimentos curriculares específicos. A ENF atua com outra lógica nas categorias espaço e tempo, dada pelo fato de não ter um curriculum definido a priori, quer quanto aos conteúdos, temas ou habilidades a serem trabalhadas.

Na ENF, no espaço real em que estamos dialogando, o currículo é elaborado coletivamente, organizado por tema e materializados nos discursos. Os processos dialógicos de aprendizagens elaboradas neste espaço são coletivos, participativos, nos quais a aprendizagem não é gerada em estruturas formais de ensino escolar, mas, sim, no campo da ENF. E, falar sobre aprendizagem, fora das escolas do sistema regular de ensino, implica participar do amplo debate epistemológico sobre a produção de conhecimento no mundo contemporâneo. Este debate, no campo dos estudos sobre os processos participativos civis, traduz-se frequentemente no reconhecimento dessas ações coletivas como produtoras de conhecimento.

Com o objetivo de discutir os aspectos formativos das práticas pedagógicas com a linguagem verbal nas Rodas de Conversa na categoria de Base do clube foram analisadas três Rodas de Conversa realizadas com os atletas das categorias Sub 15 e Sub 17 do futebol de base. E, com base no diálogo entre estudos sobre a psicologia histórico-cultural, de Vigotski e a perspectiva dialógica da linguagem, de Bakhtin, estabelecemos reflexões sobre as possibilidades de expressão dos atletas e sobre o modo como suas vozes se situam no processo formativo da Roda de Conversa, nosso objeto de pesquisa.

O papel da dimensão dialógica nos momentos das atividades pedagógicas formativas, na categoria de Base, é organizado na objetividade da formação para cidadania como consequência do processo de elaboração e socialização de conhecimentos interdisciplinares para além do currículo escolar.

Nesse sentido, para atender ao objetivo proposto, este texto está organizado em três seções. Na primeira, conceituamos a importância dos movimentos dialógicos, e apresentamos a Roda de Conversa como instrumento didático para o dialogismo, nos espaços de Educação Não Formal. Evidenciamos que é a partir do dialogismo que se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

constitui o sujeito dentro da sociedade, sujeito em permanente construção e que só existe na presença de elementos históricos, sociais e outros, que fazem parte de um contexto complexo interativo (BAKHTIN, 2011). O dialogismo tem como característica principal conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida, e emprega sentido às diferentes marcas dialógicas que se evidenciam por meio de enunciados.

Na segunda seção, destacamos que a linguagem ocupa lugar de destaque na humanização do sujeito, por propulsionar aspectos de desenvolvimento humano específicos e constitutivos da consciência, e pela organização dos processos psíquicos superiores, mediante interações verbais.

Na terceira, destacamos de que forma as Rodas de Conversa possibilitam aos atletas da Base produzirem sentidos que extrapolam a dimensão verbal. Os enunciados que são possibilitados nas Rodas também são frutos das experiências que trazem de outros espaços sociais e, portanto, constituem a enunciação e possibilitam um diálogo vivo potencializador da formação para além e/ou complementar do currículo da Educação Formal.

2 RODA DE CONVERSA EM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

A criança e adolescente, na perspectiva histórico-cultural, são compreendidos como autores das transformações sociais, sujeitos autores de suas palavras, que expressam às representações que têm dos espaços sociais. Diante desses fundamentos, não é o profissional que atua no espaço formativo que fala por eles, mas é a voz deles que emerge a partir de suas necessidades subjetivas (FACCI, 2004).

Na constituição da criança e do adolescente como sujeitos históricos, cabe destacar o papel da linguagem como o elemento que caracteriza e marca o ser social e, logo, é constituidora do sujeito. Por meio da linguagem, o sujeito desenvolve a interpretação da realidade em que está inserido, ao participar das interações sociais, pelas quais se concretiza um processo dialético de transformação da realidade, mas, também, do sujeito. Como sujeito, autor de sua palavra, expressa representações que tem dos espaços sociais.

Por isso, destacamos a importância das Rodas de Conversa (RC) no espaço de Educação Não Formal (ENF), neste estudo, nas atividades pedagógicas com os atletas

da Base, como momento em que os atletas estão em intenso desenvolvimento da apropriação de conhecimentos sobre o mundo, momento privilegiado de práticas desencadeadoras de aprendizagens. A interação, na ENF, é um dos eixos articuladores para a construção de uma educação para a humanização.

Desse modo, realizar momentos dialógicos implica assumir práticas, na ENF, que considerem os atletas na sua concretude histórica, como sujeito que se constroem na e pela linguagem. Afirmamos a ENF como espaço privilegiado para a inserção de práticas linguageira, que tenha como objetivo uma formação emancipatória para além e/ou complementar dos conteúdos dos espaços de EF.

A RC, voltada para formação humana emancipatória, apresenta-se como esse espaço, que busca romper com a visão de sujeito passivo e receptor, pois o sujeito produtor de cultura dialoga sobre o conhecimento e expõe ideias. O profissional que medeia a RC não age como facilitador, mas atua como participante do diálogo, que considera e valoriza as subjetividades, como papel de transmissão democrática do saber (BAKHTIN, 1926). Fica, portanto, para a organização da ENF a tarefa de considerar o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, de extrapolar a experiência cotidiana dos sujeitos, para inseri-los nas experiências culturais complexas da espécie. A RC apresenta-se como elemento da rotina da ENF que visa a trabalhar de modo indissolúvel o ensino, o cuidado e a educação, mediante relações dialógicas que promovam a apropriação cultural.

A RC tem sido compreendida, no contexto de ENF, como um espaço de exercício democrático, que privilegia o estabelecimento de diálogos, debates e troca de ideias. Essa atividade constitui-se como elemento frequente da organização didática e metodológica, como forma de subsidiar um trabalho com a linguagem oral e valorizar a produção dos sujeitos. A RC é instrumento regularmente utilizado no cotidiano da ENF para o trabalho com os conteúdos extraescolares que permite ao sujeito expressar sua singularidade.

A RC constitui-se um mecanismo que possibilita a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre diversas temáticas, em um processo mediado pela interação com os pares, por meio de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo (BAKHTIN, 1926). É um instrumento didático que possibilita explorar os significados criados pelos sujeitos e pelos grupos sociais em relação a um problema social. O sujeito é sempre um narrador em potencial. O fato é que ele não narra sozinho,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mas reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da RC, é uma construção coletiva.

3 A RODA DE CONVERSA COMO ESFERA DE TRABALHO COM A LINGUAGEM

A apropriação da linguagem marca nosso nascimento social (VIGOTSKI, 2009), uma vez que é a partir desse sistema de signos que realizaremos a mediação com o mundo. A linguagem é responsável pelo desenvolvimento das funções psíquicas de ordem superior, especificamente humanas e necessárias à evolução da espécie. Assim, as funções superiores (abstração, generalização, atenção voluntária, memória lógica, projeção, imaginação, criação) são fruto da atividade social, mas são também resultado de conversões feitas com a participação de funções elementares (herança biológica) e com o conjunto de artefatos semióticos constituídos historicamente nos espaços sociais.

Nessa perspectiva, a RC, como espaço de interação verbal, promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, por sua vez, é instrumento de humanização. Assim, para compreendermos a RC como momento privilegiado para mediações, precisamos compreender o conceito de mediação semiótica. Dessa forma, antes, é necessário reforçarmos que a linguagem como sistema de signos regula a atividade do homem, e a RC, na qualidade de esfera de trabalho com a linguagem verbal, consiste em uma atividade mediadora de conhecimento, por conseguinte conduz à humanização dos sujeitos que participam da Roda.

Para tanto, cabe elucidar o conceito de mediação semiótica, a fim de compreendermos o papel da palavra na constituição da consciência. Vigotski (2009), profundo pesquisador da linguagem e fundador dos pressupostos histórico-culturais, fundamenta-se na filosofia marxista e elabora uma psicologia dialética que explica o desenvolvimento humano com base na mediação semiótica. Em sua perspectiva, a possibilidade de o homem operar mentalmente sobre o mundo somente ocorre por um processo de representação mental que substitui os objetos do mundo real, papel que é desempenhado pelos signos, elementos que representam os objetos, eventos e situações no plano do intelecto, do pensamento, pela mediação. A utilização de signos, ao mesmo tempo que é humanizadora, é característica exclusivamente humana, e a palavra é o elemento que faz essa mediação com o mundo, ao permitir a reconstrução

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

interna de uma operação externa, como a possibilidade de relacionar-se com o significado das ações e coisas, mesmo fora de seu momento de ocorrência ou de sua presença.

Esse processo inicia com a apropriação da linguagem, pelo sujeito (VIGOTSKI 2009; LURIA, 1986). Para Vigotski (2009), a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos e é apropriada pelos sujeitos no grupo cultural em que se desenvolve. Com essa apropriação, ele passa a internalizar os elementos da cultura. Para Luria (1986) e Vigotski (2009), a palavra "substitui" idealmente o objeto e tem funções de conceptualização, de generalização, com que desencadeia atividades de análise e o "[...] introduz em um sistema de complexos enlaces e relações" (LURIA, 1986, p. 36). Além disso, "executa um trabalho automático de análise do objeto que passa despercebido para o sujeito, transmitindo-lhe a experiência das gerações anteriores, experiência acumulada na história da sociedade" (LURIA, 1986, p. 37).

Assim, o mundo material é representado pela palavra, como signo responsável por socializar às novas gerações a herança cultural acumulada pela humanidade. Para Bakhtin (2006), a existência da atividade mental decorre da constituição dos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. A formação da consciência humana é fruto de um processo de mediação semiótica, e, ''se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada'' (BAKHTIN, 2006, p. 32).

Vigotski (2009) evidencia que a consciência representa a realidade pela linguagem e sua relação com o pensamento. A linguagem é o elo entre os sujeitos, e tudo que a consciência representa é propriedade da palavra. Para Vigotski (2009, p.486), ''a palavra é o microcosmo da consciência humana'', é por ela, e a partir dela que a consciência se constitui, porque a palavra, pelo seu conteúdo, contém os significados. Para o autror (2009, p.398), ''o significado da palavra é uma unidade indecomponível de ambos os processos, não se sabe se é um fenômeno da linguagem ou do pensamento''. Ele acrescenta que ''a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio''. Assim, o significado é elemento constitutivo da palavra. ''É a própria palavra vista no seu aspecto interior''. Bakhtin, nessa mesma direção, compreende a palavra como material semiótico, constituidor da consciência humana.

> Isso determinou o papel da palavra como material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior). Na verdade, a consciência não poderia se

> desenvolver se não dispusesse de um material flexível, vinculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material (BAKHTIN, 2006, p.35, grifos do autor).

Percebemos que tanto Bakhtin como Vigotski situam a palavra como elemento constitutivo que funda e qualifica as funções cognitivas humanas, com o aporte dos significados culturais que carrega. A esse respeito, são pertinentes as palavras de Martins (2010, p.133) quando afirma que a palavra é, fundamentalmente, uma forma "socialmente elaborada de representação [...] Sua função generalizadora radica na vida social, nos intercâmbios entre os homens e os objetos pela mediação de outros homens".

Oliveira (1995) descreve mediação como ''um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; essa relação deixa, então, de ser direta e passa a ser intermediada por esse elemento'' (OLIVEIRA, 1995, p.26). Assim, as relações que o homem estabelece com o ambiente social não acontecem de maneira direta, mas mediadas. Essas mediações ocorrem por meio de ferramentas auxiliares da atividade humana e podem ser classificadas como instrumentos e signos.

Por meio dessas ferramentas, o homem desenvolve suas funções psicológicas superiores, que o tornam capaz de planejar sua própria ação e organizar seu comportamento. Diante do esclarecimento sobre o papel da palavra na formação da consciência, compreendemos a RC como espaço de circulação da palavra, consequentemente, esfera de movimentação de visões de mundo, de cultura e de ideologias, visto que toda palavra carrega em si um universo axiológico que implica a constituição humana.

4 A RODA DE CONVERSA NA BASE DO CLUBE DE FUTEBOL

As atividades esportivas podem contribuir para um desenvolvimento biopsicossocial harmonioso da criança e do adolescente nos diferentes períodos etários. No futebol de Base, o atleta encontra-se em fase de formação técnica e humana, por essa razão, as atividades extra aos treinos devem objetivar a construção de ações que potencializem a formação integral – técnica e humana – com base em reflexão sobre os conhecimentos, mediada pela permanente interação com a realidade do esporte, numa perspectiva de indissociabilidade e interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento e formação da cidadania.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Apresentamos agora elementos que destacam a importância da RC na formação do atleta, após análise de três RC realizadas com os atletas das categorias Sub 15 e 17. As RC foram realizadas de forma virtual, gravadas na plataforma virtual Google Meet. Destacamos neste trabalho enunciados de seis atletas [49] distintos, que foram selecionados por destacarem características da constituição da RC, a saber: debate; troca de ideia; coletividade; valores; concepções; singularidades; respeito e interações.

Em umas das Rodas realizadas com os atletas sobre a temática desempenho escolar, o atleta A questiona "como é avaliado nosso desempenho, é só nota, nota, não tem um olhar para tudo que o cara faz". O atleta C complementa "penso que deveriam considerar tudo, mas eles, os professores, devem seguir um documento, uma norma de avaliação. Atleta E destaca: "mas, vocês conversaram com os professores? Os caras nem falam nada como os professores, precisam conversar e trocar ideias". A partir desses enunciados, destacamos que a RC pode ser compreendida, no contexto de ENF, como um espaço de exercício democrático, que privilegia o estabelecimento de diálogos, debates e troca de ideias.

Na sequência, o atleta B destaca "é preciso valorizar o todo, mas também valorizar o professor, cara, eles ficam nos ajudando o tempo todo quando faltamos dos jogos". Complementa o atleta F: "verdade, mano, eu vejo eles sempre prontos para conversar e nos ajudar, podemos conversar, mas também nos esforçar com as atividades da escola". E segue ainda, o atleta D: "Não adianta não fazer a sua parte e questionar nota no final, mas concordo com você quando diz que é preciso valorizar o todo que fizemos na escola".

O atleta como sujeito social traz ideias, valores, concepções próprias, mas que foram constituídas por meio das relações sociais a que tem acesso, visto que é fruto da cultura em que está inserido. A partir da perspectiva histórico-cultural e da teoria dialógica da linguagem, verificamos que os enunciados destacam a importância do diálogo, da interação, mediada pela linguagem. Foi possível observamos os posicionamentos e a importância do diálogo por meio da RC utilizada nas atividades pedagógicas no futebol de Base, quando possibilitamos um espaço de interação e, por conseguinte, de humanização. Um espaço de voz, ou seja, de enunciações.

[49] Nomeamos os seis atletas do A ao F, os atletas A, B e C são da categoria Sub 15 e os D, E e F da categoria Sub 17.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na Roda, o atleta expõe a singularidade construída na totalidade das relações humanas, por isso, com a RC, podemos elucidar o papel da interação verbal e do dialogismo no processo formativo do sujeito. De acordo com Bakhtin (2003), a interação verbal é elemento determinante do desenvolvimento linguístico, pois a expressão é resultado desta interação, que tem origem sociológica produzida no processo de diálogo.

Seguindo os pressupostos de Bakhtin sobre a interação verbal, Miotello (2013, p. 66) salienta que ‘‘[...] a interação é um evento dinâmico onde o que está em jogo são posições axiológicas, confrontos de valores sociais. A interação é, portanto, o diálogo ininterrupto que resulta desse confronto e que constitui a natureza da linguagem’’. Merece destaque a reflexão do atleta A: “veja, aqui estamos conversando, poderíamos fazer isso na escola também, ter esse momento de interação, sem ser somente conteúdo, daí, poderíamos falar sobre o que aprendemos e o que não aprendemos”. A seguir esse raciocínio continua o atleta C: “Exatamente, gosto dessas rodas que fizemos aqui, me sinto bem à vontade de falar”.

As interações verbais se definem em relações estabelecidas durante o processo dialógico desprovido de neutralidade, realizado por meio da enunciação. A enunciação realiza-se no processo de interação verbal, constituindo-se por um contexto de produção de sentidos relacionados a uma situação imediata, mas também pela amplitude de vivências carregadas pelos sujeitos envolvidos na interação.

É por isso, que, nas RCs, notamos como o processo de interação envolve uma relação em que os atletas produzem sentidos que extrapolam a dimensão verbal. As respostas criadas por eles também são fruto das experiências que trazem de outros espaços sociais. Portanto constituem a enunciação e possibilitam um diálogo vivo potencializador da formação humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada permite destacar práticas pedagógicas com a linguagem verbal e reflexões acerca das possibilidades de expressão dos atletas sobre o modo e como suas vozes se situam no processo formativo decorrente de suas participações em Rodas de Conversa.

Os resultados expressam que as RCs são processos de interações que envolvem relações de sentidos que extrapolam a dimensão verbal e possibilitam um diálogo vivo

potencializador da formação humana. Nas rodas analisadas, destacamos que os atletas consideraram as RCs como um espaço de circulação da palavra, consequentemente, esfera de movimentação de visões de mundo, de cultura e de ideologias, ao evidenciarem que se sentem à vontade para falar na Roda.

Ademais, a RC apresenta-se como um instrumento pedagógico que busca romper com a visão de sujeito passivo e receptor, pois o sujeito produtor de cultura dialoga sobre o conhecimento e expõe ideias. Além disso, atua na ação de significar o mundo, o outro e a si mesmo, efetivado no momento interativo do diálogo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre a poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R.Titunik a partir do original russo, 1926.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
FACCI, Marilda. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

MIOTELLO, V. (Org.). GEGe, GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos, 2013.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivista e histórico crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas: Autores Associados, 2015.

OLIVEIRA, Marta. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. 2 ed. São Paulo: Scipicione Ltda, 1995.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.5.20 DIFICULDADE DE LEITURA E ESCRITA EM ALUNOS DO 6º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rosa Maria da Motta Azambuja[50]

RESUMO

Buscou-se neste artigo, indicar possíveis causas cognitivos que levam alguns alunos apresentarem dificuldade na aprendizagem, bem como identificar os processos de desenvolvimento humano e compreender a dificuldade específica de leitura e escrita. Buscou-se em autores como Bock, Furtado e Teixeira (2001); Basi (2000); Silva (2009); Sampaio (2009) e entre outros estudiosos. Realizou-se uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa em uma escola particular de uma comunidade de camada popular da cidade do Salvador, cujo projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Participaram do estudo quatro pré-adolescentes, duas meninas e dois meninos, ambos com 11 anos de idade, A partir da questão básica acerca do motivo que leva alguns alunos do sexto ano do Ensino Fundamental enfrentarem dificuldade na leitura e escrita, Para uma melhor compreensão das dificuldades de aprendizagem, optou-se pelos recursos diagnósticos que possibilitaram observar conhecimentos, atitudes, destrezas, ansiedades, áreas de expressão da conduta da criança, a fim de formular o primeiro sistema de hipótese. Foi utilizado dois procedimentos, instrumentos da teoria piagetiana e abordagem pedagógica (avaliação de leitura e escrita). Os resultados apontaram que, os estudantes da amostra, não apreendem algo que esteja acima de seu desenvolvimento cognitivo e que os mesmos se encontram em nível de desenvolvimento transitório, entre o pensamento concreto e o pensamento formal, necessitando manipular material concreto para melhor domínio do raciocinio e compreensão do conteúdo

Palavras-chave: Dificuldade. Leitura e escrita. 6º ano Ensino Fundamental.

1. INTRODUÇÃO

Aprender a ler é uma tarefa difícil para todas as crianças e não apenas para aquelas que têm dificuldades na leitura e na escrita.

A criança com dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita tem menos habilidade que as outras crianças para usar o significado e a gramática de um texto. Algumas aprendem com lentidão e outros vencem as dificuldades dessa aprendizagem com maior facilidade do que outras.

Na clínica psicopedagógica é possível identificar alunos do 6º. Ano do Ensino Fundamental, encaminhados pelas escolas, com queixa de dificuldade de leitura e escrita

Por compreender que este é um assunto de suma importância a ser investigado, tenta-se buscar esclarecimentos relacionados a esta questão e o motivo “Por que alguns alunos enfrentam tanta dificuldade na leitura e escrita quando ingressam no 6º. Ano do

[50] Pedagoga. Faculdade Batista Brasileira. rosa.azambuja@fbb.br

Ensino Fundamental?

Portanto, surge a seguinte questão, o que configura o objetivo geral da presente pesquisa: compreender os motivos que levam alguns alunos apresentarem dificuldade de leitura e escrita nesta série?

A partir de então, propõem-se os seguintes objetivos específicos: Identificar os processos de desenvolvimento humano na teoria de Jean Piaget e compreender a dificuldade de aprendizagem especifica da leitura e escrita

Nessa perspectiva foram consultados os seguintes autores: Bock, Furtado e Teixeira (2001); Basi (2000); Silva (2009); Sampaio (2009) entre outros estudiosos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1- O desenvolvimento humano na teoria de Jean Piaget

O desenvolvimento humano refere-se ao desenvolvimento mental e ao crescimento orgânico. O desenvolvimento mental é uma construção contínua, que se caracteriza pelo aparecimento gradativo de estruturas mentais.

> "Estas são formas de organização da atividade mental que se vão aperfeiçoando e solidificando até o momento em que todas elas, estando plenamente desenvolvidas, caracterizarão um estado de equilíbrio superior quanto aos aspectos da inteligência, vida afetiva e relações sociais" (BOCK e cols, 2001, p.127)

Os autores explicam que algumas dessas estruturas mentais permanecem ao longo de toda a vida, garantindo a continuidade do desenvolvimento. Estas são as formas de organização da atividade mental que vão se aperfeiçoando e se solidificando. Algumas dessas estruturas mentais permanecem ao longo de toda a vida, enquanto que outras são substituídas, de acordo com o aparecimento de novas fases do pensamento.

Jean Piaget, divide os períodos do desenvolvimento humano de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento e cada período é caracterizado por aquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer nas seguintes faixas etárias:

1º período: Sensório-motor (0 a 2 anos); 2° período: Pré-operatório (2 a 7 anos); 3º período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos); 4º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante).

Os referidos autores ressaltam que, todos os indivíduos passam por todas essas

fases ou períodos, nessa sequência, porém o início e o término de cada uma delas dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais, sociais. "Portanto, a divisão nessas faixas etárias é uma referência, e não uma norma rígida" (p.132).

Nesse estudo será dando ênfase ao terceiro período.

2.1.1 - Operações Concretas

O desenvolvimento mental, neste período é caracterizado pela construção lógica, da criança de estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes. O que possibilitará, no plano intelectual, o surgimento da capacidade de reflexão exercida a partir de situações concretas.

Nessa fase ela consegue realizar uma ação física ou mental dirigida para um fim (objetivo) e revertê-la para o seu início. Outra característica deste período, é que a criança consegue exercer suas habilidades e capacidades a partir de objetos reais, concretos. Bock e Bock (2001) exemplificam que:

> Em nível de pensamento, a criança consegue: estabelecer corretamente as relações de causa e efeito e de meio e fim; sequenciar ideias ou eventos; trabalhar com ideias sob dois pontos de vista, simultaneamente; formar o conceito de número (no início do período, sua noção de número está vinculada a uma correspondência com o objeto concreto) (BOOK e BOOCK, 2001, p.135)

Os autores esclarecem que, mesmo a capacidade de pensar antes de agir, considerar os vários pontos de vista simultaneamente, recuperar o passado e antecipar o futuro, se exerce a partir de situações vivenciadas.

2.2 - Conceito de Dificuldade de Aprendizagem

A etimologia de dificuldade de aprendizagem deriva do vocábulo latino "difficultatem" que, significa não conseguir fazer, uma barreira ou obstáculo que impede o indivíduo de realizar algo que almeja.

Para investigarmos melhor o tema, é importante delimitarmos o conceito de dificuldade de aprendizagem sob a ótica de vários autores. Segundo Gómez e Terán (2009) deve-se considerar a bagagem de experiências, cultura, religião, vivências entre

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

outros sentimentos que envolvem o aprender, pois este é um processo que se dá por toda a vida.

Para José e Coelho (2006), a dificuldade escolar está relacionada, especificamente, a um problema de ordem ou origem de método de ensino. Visca (2008), por sua vez, observa a aprendizagem sob um olhar orgânico, psicossocial e cognitivo.

É comum as pessoas restringirem o processo de aprendizagem somente ao ambiente escolar, porém, este deve ser encarado mais amplamente. Deparamo-nos com situações de aprendizagem em vários momentos e ambientes: hábitos que formamos, valores que consolidamos, o modo com reagimos na nossa cultura, entre outros aspectos relevantes, no decorrer da vida. O processo de aprendizagem sofre interferências advindas de vários fatores, dentre eles, o intelectual, o psicomotor, o físico e o social (José e Coelho, 2006).

Santos e Graminha (2006) corroboram nesse sentido declarando que a dificuldade de aprendizagem coloca a criança em situação de desvantagem educacional e social quando comparada às crianças sem dificuldades, pois que apresentam sempre resultados inferiores e se percebem com menor habilidade para aprender e com mais dificuldades de comportamento para se ajustarem às demandas do meio.

2.2.1- Dificuldade de leitura e escrita

Para aprender sistemas complexos, como é o caso da aprendizagem da leitura e da escrita, envolve a memorização dos símbolos básicos e seu significado. “A letra representa um determinado som e a compreensão do próprio sistema simbólico, de modo tal que o sujeito possa gerar qualquer elemento do sistema, ainda que nunca tenha encontrado aquele elemento específico” (BASI, 2000, p. 24).

A leitura é uma capacidade muito complexa e as dificuldades de aprendizagem referentes a ela têm sido, seguramente, as mais estudadas pelos especialistas. Além de que as dificuldades na leitura obstaculizam o progresso educativo em várias áreas, já que a leitura é uma via de acesso a uma ampla diversidade de informações.

A dificuldade em leitura, implica normalmente uma falha no reconhecimento e na compreensão do material escrito, sendo que o primeiro é o mais básico de todos os processos, pois o reconhecimento de uma palavra é anterior à compreensão dela, e assim, esse transtorno manifesta-se por uma leitura oral lenta, com omissões, distorções e substituições de palavras, com interrupções, correções e bloqueios.

Segundo a referida autora, as crianças que apresentam problema no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desenvolvimento da escrita têm como características recusa ou relutância em freqüentar a escola, fazer a lição de casa e desinteresse geral pelo trabalho escolar.

3. METODOLOGIA

De acordo com a característica do trabalho de pesquisa, fez-se necessário a escolha metodológica que atendesse ao objetivo geral deste estudo. Nesse sentido foi realizada uma pesquisa bibliográfica e exploratória com embasamento nas releituras dos assuntos e fontes relacionados ao tema, disponíveis em livros e periódicos de base científica.

A abordagem foi qualitativa que, segundo Gil (2002), “realça os valores, as crenças, as representações, as opiniões e atitudes e é usualmente empregada na compreensão de fenômenos complexos do objeto pesquisado” (p.32).

Quanto à aplicação dos instrumentos de coleta de dados, optou-se pelo método clínico baseado em Piaget, cujo objetivo visa conhecer o desenvolvimento do raciocínio lógico da criança, o nível cognitivo em que a criança se encontra e se há defasagem em relação a sua idade cronológica.

A seleção das provas para pensamento operatório concreto, apresentado por Visca (2008), foram as seguintes: (1) Seriação; (2) Conservação de Pequenos Conjuntos Discretos de Elementos; (3) Conservação de Massa; (4) Conservação de Comprimento; (5) Conservação de Superfície; (6) Conservação de Líquido.

Para leitura oral e escrita, foram avaliados: (1) Domínio da leitura; (2) fluência; (3) reconto; (4) grafismo; (5) pontuação; (6) ortografia; (7) redação.

Os critérios de avaliação para provas operatórias e pedagógica, apontado por Silva (2012), que categorizou o desempenho de 1 a 3 sendo que: (1) nível de ausência, (2) nível de etapa em desenvolvimento e (3) nível de conservação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Realizou-se uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa em uma escola particular de uma comunidade de camada popular da cidade do Salvador, cujo projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Os sujeitos da pesquisa foram denominados E1, E2, E3 e E4.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

	E1	E2	E3	E4
Gênero	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino
Idade	11 anos e seis meses	11 anos e oito meses	11 anos e dez meses	11 anos e onze meses
Série	6º. ano	6º. ano	6º. ano	6º. ano

Fonte: Azambuja (2021)

A tabela 1, apresenta dados dos sujeitos da amostra, são quatro pré-adolescentes, dois meninos e duas meninas com a idade de 11 anos, sendo as meninas mais velhas do que os meninos.

Quadro 2 – Provas Operatórias

	E1	**E2**	**E3**	**E4**
Prova de Conservação de pequenos conjuntos discretos de elementos	**1**	**2**	**2**	**2**
Prova de Conservação de Massa	**2**	**2**	**2**	**2**
Prova de Seriação de Palitos	**3**	**3**	**3**	**3**
Prova de Conservação de Comprimento	**1**	**1**	**2**	**2**
Prova de Conservação de Superfície	**2**	**2**	**2**	**2**
Prova de Conservação de Líquido	**2**	**3**	**2**	**2**

Azambuja (2021)

Cada prova avaliou três níveis de construção operatória e constatou-se que os estudantes se encontram no nível de etapa em desenvolvimento.

Segundo Visca (2008), esse nível mostra condutas ou respostas vacilantes, instáveis, incompletas, que não denotam a aquisição estável de noção. Apresentando oscilações na estrutura do pensamento cognitivo.

Trata-se, portanto, do período operatório transitório entre o pensamento concreto e o pensamento formal, o que na visão piagetiana, significa que, às vezes, esses alunos sentem dificuldade de entender um conteúdo que esteja acima de sua capacidade cognitiva.

Quadro 3 - Leitura Oral

Domínio da leitura	E1	E2	E3	E4
Fluência	2	2	2	2
Entonação	1	2	2	2
Reconto: ideias claras (início, meio e fim)	2	2	2	2

Azambuja (2021)

Percebeu-se que E2, A3 e A4 estão em desenvolvimento na leitura oral, exceto E1 que se encontra alterado.

Ao avaliar o nível de leitura observamos que apenas uma delas, do gênero masculino, está em nível de leitura silábico alfabético, sendo que as demais (tres crianças) encontram-se no nível de leitura alfabético. Estes resultados demonstram que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

todas as crianças deste estudo apresentam nível de leitura aquém do esperado para sua idade e escolaridade.

Segundo Silva (2009) o ato de ler e escrever são invenções humanas, habilidades socialmente construídas e necessárias no atual estágio civilizatório. Para alguns pode ser uma tarefa simples, para outros uma árdua aprendizagem. Isso porque aprender é um ato individual: “depende muito da história de cada aprendiz, de seus interesses, de seu metabolismo intelectual”. No que concerne a esse metabolismo, várias funções cognitivas são exigidas, entre as quais, memória, percepção,

Quadro 4 - Linguagem escrita

Produção de escrita: ditado e redação temática	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**
Qualidade da Caligrafia	**2**	**2**	**3**	**3**
Pontuação	**1**	**2**	**3**	**3**
Ortografia	**1**	**2**	**2**	**2**
Estrutura da redação (início, meio e fim)	**1**	**2**	**1**	**2**

Azambuja (2021)

Notou-se que E2, E3 e E4 estão em desenvolvimento na leitura escrita, exceto E1 que se encontra alterado, apresentando muita dificuldade. Quanto aos aspectos escrita sob ditado, ocorreram maiores erros em palavras ortográficas.

Quanto à produção de escrita pela redação temática, verificou-se que quatro estudantes utilizaram uso diferenciado de letra de fôrma/cursiva, os demais utilizaram ainda a letra de fôrma, não mais esperada para sua escolaridade, porém todos apresentaram alteração no traçado da cursiva, caracterizando uma disgrafia funcional presente no quadro; evidenciou-se não utilização de pontuação, além de erros de ortografia e trocas fonológicas, bem como no ditado de palavras; b) aspectos referentes à elaboração do texto - os quatro estudantes apresentaram dificuldades na coerência textual.

Segundo Furtado (2004, p. 15), a preocupação com as questões relativas à escrita é objeto de estudo constante, e, embora a literatura tenha feito progressos nas pesquisas sobre o assunto muito ainda precisa ser analisado, principalmente no que diz respeito a processo de aquisição, metodologias mais adequadas e dificuldades mais comuns encontradas na escrita.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os motivos que levam alunos apresentarem dificuldade de leitura e escrita no 6º ano do Ensino Fundamental,

identificando os processos de desenvolvimento mental humano na teoria de Jean Piaget; compreendendo a dificuldade de aprendizagem especifica da leitura e escrita.

Respondendo os objetivos propostos, o primeiro, sobre os processos de desenvolvimento humano refere-se aos aspectos mentais e ao crescimento orgânico; Quanto ao segundo objetivo sobre a dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita, além da dificuldade de concentração e um período de atenção mais curto, esse problema pode causar transtornos emocionais e comportamentais.

Respondendo a pergunta norteadora da pesquisa acerca do motivo "Por que alguns alunos enfrentam tanta dificuldade na leitura e escrita quando ingressam no 6º. Ano do Ensino Fundamental?

Os resultados desta amostra apontaram que, os estudantes se encontram em nível de desenvolvimento, entre o pensamento concreto e o pensamento formal, isso significa que, às vezes, esses alunos sentem dificuldade de entender um conteúdo acima de sua capacidade cognitiva necessitando manipular material concreto para melhor domínio e compreensão do conteúdo.

De modo que esse estudo deve ser melhor explorado, buscando as contribuições de áreas interdisciplinares para esclarecimento das estratégias de manejos para ensino e aprendizagem.

6. REFERÊNCIAS

BASI. Giseli. As dificuldades de aprendizagem em Leitura e escrita e suas relações com a Ansiedade. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual de Campinas. 2000.

BOCK, Ana Merces; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias: Uma Introdução ao estudo da Psicologia.** 13a edição reformulada e ampliada— 1999 3ª tiragem 2001.

FURTADO, Valeria Queiroz. **Crianças com dificuldade em escrita e estruturação espacial: Uma reeducação psicopedagogica.** Tese de doutorado. UECAMP. Disponível em < http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252810> Acesso em 30 jun.2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. **Dificuldades de aprendizagem**: detecção e estratégias de ajuda. Tradução Adriana de Almeida Navarro. São Paulo: Grupo Cultural, 2009.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

JOSÉ, Elisabete; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SANTOS, Patricia; GRAMINHA, Sonia. Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 101-9, jan./abr.2006.

SAMPAIO, Simaia. **Manual Prático do Diagnóstico Psicopedagógico Clínico**. Rio de Janeiro: Wak. 2009.

SILVA, Maria Luiza Quaresma Soares. Avaliação psicopedagógica - protocolo breve. **IX Congresso Nacional de Educação** – EDUCERE 2009. Disponível em < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2756_1730.pdf> Acesso em 30 jun. 2021.

VISCA, Jorge. **O diagnóstico operatório na prática psicopedagógica**. São Paulo: Pulso, 2008.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.5.21 DISTINÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Simone de Souza[51]

Jéssica Yasmin Zacarias Pimenta[52]

RESUMO

Alfabetização e letramento são conceitos que se relacionam e se referenciam sobre o ensino e aprendizagem da linguagem escrita, em seus âmbitos técnicos e também sócio-político, isto significa que caracterizam o uso prático da língua no cotidiano e também, não menos importante, a codificação e decodificação de letras e palavras. Diante de uma base de interdependência e indissociabilidade, questionamos: quais são os argumentos utilizados que permitem aproximar ou negar a relação entre alfabetização e letramento a ponto de influenciar as metodologias para seu ensino? A indagação direciona aos objetivos deste estudo de cunho bibliográfico, a saber: apresentar as diferenças entre os conceitos e analisar os argumentos que os distanciam ou aproximam, bem como suas consequências pedagógicas. Consubstanciados pelos fundamentos de Soares (2003, 2004, 2018, 2019, 2020), Mortatti (2004, 2006), Moraes e Sampaio (2011) Geraldi (2011), entre outros, os resultados das reflexões indicaram que os argumentos que confrontam alfabetização e letramento marcam suas diferenças em prol de uma finalidade comum, a de promover o uso pleno da linguagem escrita pelo sujeito, imerso em uma cultura letrada, do qual necessita apropriar-se por meio de metodologias harmônicas. O movimento pendular que ora incide sobre o ensino de técnicas de codificação e decodificação de letras e sons, ora para o uso social da língua, provoca déficits de aprendizagem e fracasso escolar.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Linguagem escrita. Ensino. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Considerando que ainda vivemos com um percentual significativo de analfabetos em nosso país e que políticas públicas são gestadas por governos com a bandeira de eliminar o fracasso escolar oriunda da não alfabetização de crianças, jovens e adultos, discussões são oportunas, a começar pelos fundamentos que orientam as ações escolares na direção de alterar um quadro ainda preocupante.

Alfabetização e letramento são conceitos que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, envolvendo as técnicas de decodificação e codificação, bem como as práticas sociais de leitura e escrita. São interligados, indissociáveis e interdependentes, mesmo que apresentem especificidades que os distinguem (SOARES, 2004).

[51] Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática. Professora adjunta da Universidade Estadual de Maringá, departamento de Teoria e Prática da Educação, área Didática e Metodologia do Ensino. ssouza2@uem.br

[52] Acadêmica do curso de Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá. ra109633@uem.br´

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Soares (2020) define a alfabetização inicial como uma tecnologia que abarca procedimentos e habilidades essenciais para a prática da leitura e da escrita. Estas habilidades incorporam desde questões de ordem motora, até o uso das normas ortográficas.

Kleiman (1995) explica que o letramento incide sobre as práticas sociais que utilizam o sistema simbólico para objetivos variados. Por ser um conceito relativamente novo e próximo do conceito de alfabetização, alguns autores e estudiosos do campo do ensino da língua escrita, negam ou contestam-no. Mas, quais são os argumentos utilizados que permitem aproximar ou negar a relação entre alfabetização e letramento a ponto de influenciar as metodologias para seu ensino? A questão mobilizou nossas ações para o campo da pesquisa, especificamente ao longo de um Projeto de Iniciação Científica (PIC), motivadas pelas experiências em salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Desta feita a união entre ensino, pesquisa e extensão se fez presente.

Os objetivos foram assim delineados: apresentar as diferenças entre alfabetização e letramento e analisar os argumentos que distanciam ou aproximam os dois conceitos e suas consequências pedagógicas.

Diante de um cenário de controvérsias justifica-se a incursão sobre as bases para o ensino e aprendizagem da língua. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica em obras de Soares (2003, 2004, 2018, 2019, 2020), Mortatti (2004, 2006), Moraes e Sampaio (2011) Geraldi (2011), entre outros.

Os procedimentos metodológicos seguiram duas etapas, a primeira consistiu na busca, seleção e leituras das obras sobre alfabetização e letramento; a segunda buscou a identificação e compreensão de como se dá – ou não - a interdependência e a indissociabilidade destes, levando-se em conta o surgimento, os fatores sociais, econômicos, culturais e históricos que os sustentam, e que por sua vez sinalizam para determinadas práticas pedagógicas.

A seguir apresentamos os resultados dos estudos o qual permitiu esclarecer as peculiaridades dos fundamentos teórico da aprendizagem da língua escrita e suas possíveis interlocuções com as práticas.

2 ESPECIFICIDADES DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Entendemos que os conceitos estão em constante movimento, considerando as mudanças sociais, econômicas e políticas da sociedade, a ponto de provocarem mudanças também no campo educacional.

De acordo com Duarte (2012) esta movimentação traz para o conceito novo, elementos do anterior. Eles são criados para representarem um objeto, um ser, uma ação ou fenômeno por meio de uma palavra ou expressão gramatical. Carregam influências em sua significação, em correspondência ao contexto mais amplo em que são usados.

Trazendo esta dinâmica para a educação, a criação de um novo conceito - de letramento -, recorrendo a um outro já existente – alfabetização - produziu na esfera do ensino, dificuldades em compreendê-los separadamente, pois na ação de ensinar e aprender ambos estão envolvidos e, portanto, não haveria razão para distingui-los. Um equívoco que necessitamos esclarecer sob pena de deixar de ofertar às crianças a aquisição e uso pleno da linguagem escrita.

2.1 Conceito de alfabetização

A partir da necessidade de comunicação e universalização da escrita alfabética, a alfabetização começou a ocupar lugar singular na sociedade, seu conceito foi sendo mudado, atrelado ao perfil do sujeito alfabetizado. Por exemplo, de acordo com os censos brasileiros, em 1940 era considerado alfabetizado a pessoa que soubesse assinar o próprio nome, em 1950, quem fosse capaz de ler e escrever um bilhete simples; e nos anos 2000, alfabetizado é o sujeito escolarizado, submetido à aprendizagem da leitura e da escrita e ao seu uso social (SOARES, 2004).

Tais mudanças ocorridas nos censos e a proliferação de pesquisas na área da linguagem escrita forneceram elementos para que novos conceitos fossem criados e velhas palavras ligadas ao campo da alfabetização recebessem outra significação. Soares (2004; 2019) realizou um levantamento dessas palavras em dicionário, comparando seus significados; embora semelhantes, cada uma tem a sua especificidade. O quadro 1 destaca as diferenças.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1 – Significado de palavras afetas ao campo da alfabetização

	Dicionário Aurélio	Soares (2004, 2019)
Analfabetismo	Estado ou condição de quem não tem instrução formal nem sabe ler e escrever.	Estado ou condição de analfabeto.
Analfabeto	É aquele que não sabe ler e escrever.	Pessoa que não possui o conhecimento formal do alfabeto e da sua escrita, por meio de símbolos correspondentes a sons.
Alfabetizar	Ação de ensinar a ler e escrever.	Levar as pessoas que não tenham o conhecimento da técnica da escrita e da leitura para o caminho das letras.
Alfabetização	Ação de alfabetizar, de tornar-se um sujeito alfabetizado.	Ação de ensinar e aprender as técnicas necessárias para a escrita e de leitura.
Alfabetizado	Aquele que sabe codificar e decodificar.	Aquele que sabe ler.

Fonte: organizado pelas autoras, de acordo com Soares (2004; 2019)

Salientamos a tríade, alfabetização – alfabetizar – alfabetizado, que evidencia a relação entre o conceito, o ato de ensinar e o objetivo a ser atingido por meio de atos intencionais e sistematizados pelo ensino explícito. Soares (2020) define alfabetização como um

> Processo de apropriação da 'tecnologia da escrita', isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita) a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (SOARES, 2020, p. 27).

A complexidade do processo de aquisição da linguagem escrita está clara, o que imprime às crianças, jovens e adultos, bem como aos professores uma caminhada intensa e ininterrupta de construção de conhecimentos. Nesta direção também é importante compreendermos qual o papel do letramento.

2.2 Conceito de letramento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O surgimento do termo letramento se deu de diferentes formas, em países desenvolvidos, como França, Estados Unidos e Portugal, teve um significado diferente dos países em desenvolvimento. (SOARES, 2004).

Nos países desenvolvidos todas as pessoas estavam alfabetizadas, tinham o pleno domínio técnico da leitura e da escrita, mas apresentavam déficits em seu uso nas variadas práticas sociais. Neste sentido, a causa da origem do referido termo, se deu em razão da necessidade de caracterizar a dificuldade das pessoas em ler e escrever em contextos sociais (SOARES, 2004).

Em contrapartida, aqui no Brasil, parte significativa da população não sabia ler e escrever, mas por viver em um mundo repleto de escrita, conseguia fazer uso social da língua em tarefas corriqueiras. Esta condição foi considerada como causa do início das discussões a respeito do lugar e do papel da língua escrita na sociedade (SOARES, 2004).

As variações do surgimento do termo letramento conduziram à evolução dos significados de algumas palavras derivadas, presentes em pelo menos três dicionários da língua portuguesa, como demonstrado no Quadro 2, elaborado a partir de uma síntese apresentada por Mortatti (2004).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 2 –Significados das palavras "letramento", "letrado" e "iletrado" em dicionários da língua portuguesa

	Antônio de Morais Silva	Aurélio B. H. Ferreira	Houaiss
Letramento	Edições de 1949 a 2010 O mesmo que escrita.	Não consta	Significado em 1899 1. representação da linguagem falada por meio de sinais, escrita; 2. mesmo que alfabetização. Significado em 1980 3. conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito.
Letrado	Edição de 1949 Que tem letras; versado em letras 10ª edição (1949) 1. literato, sábio, erudito 2. jurisconsulto, doutor.	1. Versado em letras; erudito. 2. Indivíduo letrado; 3. jurisconsulto.	Significado no séc. XVIII 1. que ou aquele que possui cultura, erudição; que ou quem é erudito 2. que ou aquele que possui profundo conhecimento literário; literato Significado na década de 1980 3. que ou aquele que é capaz de usar diferentes tipos de material escrito 4. desletrado, iletrado.
Iletrado	10ª edição (1949) 1. Que ou aquele que tem poucas ou nenhumas letras; que não tem conhecimento literário. 2. Que ou aquele a quem falta instrução; analfabeto.	1. Que ou aquele que não tem conhecimentos literários; iliterato. 2. Analfabeto ou quase analfabeto.	Significado em 1881 1. Que ou aquele que, alfabetizado, é podre de cultura literária; iliterato 2. Que ou aquele que não tem instrução escrita, não lendo nem escrevendo; analfabeto (ou quase)

Fonte: organizado pelas autoras, segundo Mortatti (2004, p. 132)

No Quadro 2 observamos que em certos momentos o letramento é similar ao ser alfabetizado, há alusão ao letrado associado à cultura erudita e também ao uso de diferentes materiais escritos. Em uma definição esclarecedora, Soares (2020) assim escreve:

> Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades variadas, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2020, p.27).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao reconhecer o letramento ligado as suas condições variadas de uso e ao suporte da alfabetização, é possível pavimentar um caminho de miscelâneas e incongruências, passíveis de atingir as práticas educacionais, o que impulsiona as constantes reflexões ainda em curso.

3 UM CENÁRIO DE DISCUSSÕES

Novas palavras são criadas à medida que a sociedade, ao passar por modificações, necessita de um termo mais atualizado para significar uma ação ou um novo modo de pensar. Nestas bases, Soares (2019, p. 16) questiona: “Que novo fato, ou nova ideia, ou nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social trouxe a necessidade desta nova palavra letramento?”.

Geraldi (2011) traz para as reflexões a rapidez da tecnologia e salienta “[...] tudo é substituído e deve ser substituído com presa. Gerar o lixo talvez tenha sido apenas uma das consequências desastrosas dessa velocidade” (GERALDI, 2011, p. 15). Este “lixo” remete a tudo que cai em desuso em função da criação de novas palavras e até mesmo imprimi novo sentido às existentes, ressignificando-as. O autor questiona: “O conceito de letramento torna obsoletos ou impõe ressignificações a outros conceitos?” (GERALDI, 2011, p. 17).

O autor critica não só o conceito de letramento, mas também o de alfabetização. Para ele, reduzir a alfabetização a:

> [...] aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve é desvestir o processo de alfabetização de todo e qualquer cunho político (GERALDI, 2011, p. 29).

Em meados de 1960 já se alinhava a alfabetização à cidadania e formação profissional, impulsionada pelas obras de Paulo Freire, o qual compreendia o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita baseadas nos contextos sociais, políticos e econômicos. Desta forma aprender estava intrinsicamente relacionada com as práticas cidadãs de leitura de mundo (UNESCO, 2008).

Para Moraes e Sampaio (2011), discussões quanto aos termos alfabetização e letramento estão cada vez mais atuais. Contudo, geralmente, há a defesa do termo letramento, pois autores afirmam que se faz necessário distinguir a aquisição do sistema de escrita, da aprendizagem das funções sociais que o sujeito desenvolve a partir do uso

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desta linguagem. Na análise do processo de surgimento do termo letramento, observa-se que este se sobrepôs ao de alfabetização.

Goulart (2014) destaca que o conceito de letramento se fez necessária para que houvesse uma alfabetização ampla.

> O conceito de letramento, elevado à condição de um parâmetro para o processo de alfabetização, pode acabar marcando os que sempre foram excluídos, famílias para quem a língua escrita não tem um peso aparente, cujas práticas pessoais profissional dela podem prescindir [...] (GOULART, 2014, p. 40).

Esta discussão nas escolas transformou o conceito em conteúdo, esvaziando seu sentido cultural (GOULART, 2014). Há que se considerar ainda que os estudantes são capazes de refletir criticamente sobre as questões do cotidiano, o que demanda para os docentes eliminar a excessiva preocupação com as técnicas de ensino.

Rizzatti (2012) afirma que a escrita deve ser entendida como um processo cultural, que necessita de um professor que ensine. A autora cita a metáfora da curvatura da vara, pois os educadores tendem a mudar, temporariamente, a orientação de suas práticas pedagógicas.

Soares (2003) faz uma crítica ao sistema de ensino, em que alguns momentos valoriza os aspectos tradicionais do processo de alfabetização, ou seja, a técnica de escrever pautada na codificação e decodificação, e em outros momentos, valoriza-se o lado oposto, ou seja, a da prática social. Neste vai e vem, a autora traz a “desinvenção da alfabetização”, um processo de esvaziamento de sentido oriundo da perda de suas especificidades.

A situação se agrava quando o movimento pendular é instalado entre métodos destinados a alfabetizar.

> [...] um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e de escrita, e que é necessário aliar alfabetização ao que se denominou letramento, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. [...] ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, Alfaletrar (SOARES, 2020, p.12).

Cunhar um novo termo – Alfaletrar - pode ser um caminho de conciliação, em que as peculiaridades de cada um dos processos sejam utilizadas com equilíbrio metodológico, tendo em vista o uso pleno da linguagem escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As reflexões impulsionadas pela problematização em torno dos conceitos de alfabetização e letramento permitiram compreender que as bases que os distanciam e ao mesmo tempo os aproximam, apontam para uma finalidade única, a apropriação e uso efetivo da linguagem escrita por nossas crianças, jovens e adultos.

Os autores selecionados para fundamentar as análises escrevem em um mesmo tempo histórico, o que pode conduzir à suposição de que todos poderiam sustentar os mesmos sentidos para alfabetização e letramento; entretanto cada um aponta variantes quanto a defesa da necessidade de haver outros termos para definir um processo comum já conceituado. A crítica se faz presente ao reduzir o sentido da alfabetização, e consequentemente evidenciar um outro termo, provocando disputas de narrativas e antagonismos didático – pedagógicos.

O ponto convergente é que alfabetização e letramento ao serem visualizados separadamente, expõem suas peculiaridades que, por sua vez, possibilitam práticas de ensino e aprendizagem melhor direcionadas, em prol de um processo equilibrado longe da curvatura da vara – ora há prioridade das técnicas de codificação e decodificação, ora da exploração dos usos sociais da escrita.

Soares (2020) sinaliza para um ponto comum no âmbito das terminologias ao nomear Alfaletrar para o desenvolvimento das habilidades necessárias para leitura e escrita. Enfim, que as ações de ler, interpretar, escrever, comunicar, maravilhar-se, emocionar-se, dentre outras proporcionadas pelo ler e escrever, sejam vivenciadas por todos.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: lições da prática. Brasília: **UNESCO**, 2008. Disponível em: < http://www.ceeja.ufscar.br/alfabetizacao> Acesso em junho 2021.

DUARTE, Newton. et al. O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. IN: **Anais Eletrônicos** do IX Seminário nacional de Estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. UFPA – João Pessoa, p. 3953-3979, 2012.

GERALDI, J. W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovelle, 2011, p.13-32.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, Ago./Dez. 2014, p. 35-51.

KLEIMAN, Â. **Os significados do letramento**. Campinas, Mercado de Letras, 1995.

MORAES; J. de F. dos S.; SAMPAIO; C. S. Superação da dicotomia alfabetização e letramento na articulação prática-teoria-prática. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e letramento:** o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovelle, 2011, p. 149-169.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

RIZZATTI, M. E. C. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. Campinas, **Educação Sociologia**, jan.-mar. 2012, p. 291-305.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica. V, 9, n. 52, jul./ago. 2003, p. 15-21.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. N° 25, Jan/Fev/Mar/Abr. 2005.

_____. As muitas facetas da alfabetização. In: **Alfabetização e letramento.** 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 13-28.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
_____. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

1.5.22 ESTÁGIO DE GESTÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Fabiane Aparecida de Almeida Bezerra[53]

Daniela Gureski Rodrigues[54]

RESUMO

Este trabalho relata como seu deu o estágio, no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) referente à disciplina Estágio Supervisionado III – Gestão Escolar, no ano de 2021. O objetivo desse trabalho foi apresentar ao leitor como ocorreu esse estágio em tempos de pandemia e quais atividades foram propostas para as estagiárias, além de contribuir para o processo reflexivo de estágios futuros. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica a respeito da formação do pedagogo, em específico, do Coordenador Pedagógico. Nosso estudo teve como aporte teórico Libâneo (2015, 2006) e utilizamos os estudos de Araújo e Nascimento (2013) e Saheb e Rohden (2011) para fundamentar o presente estudo. Esse estágio aconteceu de maneira remota, com orientações da professora do curso e do Coordenador Pedagógico de uma instituição da rede privada, a qual realizamos o estágio. A experiência proporcionou aprendizagens relacionadas à uma das funções do gestor: identificar as dificuldades dos estudantes e procurar maneiras de suprir essas carências. O conhecimento prático do papel do gestor contribuiu com nossa formação na licenciatura de Pedagogia, visto que ao acompanharmos o trabalho do gestor pudemos identificar e vivenciar aspectos relacionados a nossa futura profissão. Além disso podemos afirmar que o estágio remoto foi um desafio, pois demandou adaptação de todos os alunos, professores e gestores, mas, mesmo assim foi possível encontrar aspectos positivos nessa modalidade de estágio.

Palavras-chave: Estágio. Gestão. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Este relato visa compartilhar com o leitor como foi a experiência de cursar a disciplina de Estágio Supervisionado III, em tempos de pandemia, no curso de Pedagogia da PUCPR. “A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modelos de viver quando tal é necessário [...]. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir. ” (SANTOS, 2020, p. 29)

Nossa intenção é responder a seguinte questão: é possível fazer um estágio de gestão à distância? Neste relato iremos apontar as alternativas para realização do estágio, bem como, analisar as atividades propostas para as estagiárias a fim de qualificá-los para atuar na gestão.

[53] Graduanda do curso de Pedagogia PUCPR – fabiane.sud@gmail.com.
[54] Doutoranda em Educação PUCPR - dany_gureski@yahoo.com.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A formação do Pedagogo é ampla, pois inclui saberes para atuar na docência e gestão, abrangendo diferentes espaços e sujeitos. “Independente do espaço que atue, o foco do trabalho pedagógico é a educação, na incumbência de promover a aprendizagem dos sujeitos. ” (ARAÚJO, NASCIMENTO, 2013, p. 36). O estágio da gestão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental proporciona:

> [...] conhecer a diversidade das atividades pedagógicas, estabelecendo uma práxis reflexiva das ações que envolvem alunos desta faixa etária; elaborar, desenvolver, avaliar projetos e planos de aulas; e refletir sobre a repercussão do estágio na formação docente. (ARAÚJO, NASCIMENTO, 2013, p. 37).

A finalidade deste estudo é apresentar a relevância do estágio durante o período de formação. Neste relato iremos apresentar a função de um Coordenador Pedagógico, as atividades propostas por ele no estágio de gestão e quais foram as aprendizagens e habilidades desenvolvidas durante este período.

2 RESPONSABILIDADES ATRIBUÍDAS AO PEDAGOGO ESCOLAR

Em relação ao papel do pedagogo supervisor educacional ou coordenador pedagógico, sua função está relacionada “à orientação do trabalho do professor a partir dos elementos: planejamento, metodologia e outras questões que caracterizam a organização do trabalho pedagógico. (SAHEB; ROHDEN, 2011, p.15960). Além disso, uma das principais funções dele é :

> [...] acompanhar as aprendizagens e o desenvolvimento dos estudantes de forma alinhada ao novo currículo [...]apoiar a prática e o desenvolvimento profissional da equipe docente para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, tanto em momentos coletivos quanto em momentos individuais. (MEC, p.16)

Na década de 1990 eram utilizados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como orientações para o ensino. Destacamos que hoje, o currículo deve estar alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois esse documento oficial, não serve apenas para orientar o ensino, mas, contém normas as quais devem ser seguidas. Portanto, é essencial que professores e gestores tenham conhecimento desse documento.

O trabalho do Pedagogo deve acontecer de forma dinâmica e colaborativa. Ele precisa atuar em parceria com os professores. Parte do trabalho de um docente é identificar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Essas dificuldades deverão

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ser relatadas ao pedagogo, o qual, em parceria com os professores deverão pesquisar maneiras de proporcionar o desenvolvimento das competências e habilidades, conforme apresentadas na BNCC. (MEC, s/d)

Compreendemos que a responsabilidade do coordenador pedagógico envolve várias ações de supervisionar, orientar, coordenar, organizar, acompanhar e "avaliar todas as atividades pedagógico didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos. " (LIBÂNEO, 2015, p. 181)

Diante de tantas responsabilidades, tudo indica ser necessário uma carga horária maior para a disciplina de Estágio Supervisionado III, visto as diversas atividades que este profissional precisa desempenhar.

3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO

Na disciplina de Estágio Supervisionado III, os alunos tinham a opção de escolher em qual área da gestão gostariam de fazer o estágio. Fizemos a opção de atuar no Ensino Fundamental I, pois é nesta área que temos o desejo trabalhar. Antes da atuação no campo, tivemos uma reunião com o Coordenador Pedagógico da Rede da Escola privada, na qual faríamos o estágio.

Este Coordenador compartilhou sua experiência conosco. Disse que atua na estrutura corporativa da instituição, que ele lança e cria diretrizes, as quais chegam a 18 escolas da rede no Paraná e em outros estados brasileiros. Mencionou que a instituição na qual ele trabalha atende a rede privada e social. Ele destacou que as Escolas Sociais estão presentes nos territórios mais vulneráveis das cidades e tem a intenção de ofertar um padrão de ensino "igual" ao da rede privada. Disse ainda que o objetivo é que todas as escolas tenham propostas iguais, pois são um grupo, portanto precisam estar alinhadas.

Embora as propostas sejam iguais, a coordenação local tem a liberdade de agregar os aspectos, conteúdo das características locais. O Coordenador informou que criou uma rede de contato, de apoio, pois acredita que a educação deve ser uma só, independente se a instituição é privada ou pública. Para ele, é essencial que as questões curriculares e avaliativas estejam alinhadas em toda a rede.

O Coordenador disponibilizou várias fontes para pesquisarmos, entre elas: Mapa de Foco; Resultado de Desempenho – avaliação de larga escala da rede; Plano Anual

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da instituição para o Ensino Fundamental I; provas diagnósticas e resultados das provas diagnósticas. A análise dessas fontes nos fez compreender os conhecimentos que o Coordenador precisa ter da BNCC e das habilidades que precisam ser enfatizadas no ensino.

Fomos informados que durante o contexto da pandemia, foram identificadas dificuldades na alfabetização dos estudantes e dificuldades dos professores compreenderem como seria o processo de avaliação dos alunos. Os docentes também tiveram dificuldade de compreenderem o conceito de uma proposta de ensino híbrido e remoto.

É neste contexto que o gestor está atuando, tendo que lidar com as dificuldades dos professores e dos alunos de se adaptarem ao novo modelo de ensino. Eles estão tendo que se reinventar, aprendendo na prática como agir em tempos de pandemia. A responsabilidade do Coordenador Pedagógico é grande, pois ele precisa olhar as várias demandas, fazer leituras e análises dos relatórios e documentos oficiais a fim de fazer uma descrição, uma orientação, utilizando uma linguagem padrão para toda rede.

Durante o estágio tivemos a oportunidade de vivenciar este trabalho, realizando a leitura e análise das fontes já citadas anteriormente. A análise desses documentos nos fez perceber como é fundamental identificar as habilidades focais, pois sem elas, os estudantes não podem avançar no processo de aprendizagem. Podemos inferir que as habilidades focais estão relacionadas com os conhecimentos prévios que os estudantes precisam ter, para então, poderem adquirir novos conhecimentos.

Nossa tarefa era identificar quais as principais habilidades que os alunos do Ensino Fundamental I (3º, 4º e 5º ano), precisavam adquirir, visto que o contexto da pandemia deixou lacunas nas aprendizagens deles. Consultar o Mapa de Foco foi essencial, pois eles já realizaram o trabalho de selecionar as habilidades focais de acordo com a BNCC para orientar a escolha dos conteúdos. (INSTITUTO REÚNA).

Após a análise fontes, elaboramos uma relação das habilidades que eram essenciais que os alunos desenvolvessem. Fizemos esse trabalho em dupla, e ficamos responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Ciências. Neste relato não discutiremos as habilidades selecionadas em História e Ciências, devido ao número limitado de páginas. Mas, basta dizer que nossas escolhas, além de terem sido baseadas nas fontes disponibilizadas, mobilizamos os conhecimentos que aprendemos nas disciplinas de Metodologia do Ensino de História e Metodologias do Ensino de Ciências.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sentimos a responsabilidade que esta tarefa exige, pois tínhamos que fazer escolhas e ter que selecionar 10 habilidades fundamentais para os estudantes avançaram no processo de aprendizagem. Sinalizamos onde haviam carências, de acordo com os resultados da avaliação diagnóstica, e procuramos relacionar com o Plano Anual e o Mapa de Foco. Após concluir esta tarefa, ela foi enviada para professora da disciplina de Estágio Supervisionado III e encaminhada para o Coordenador que estava acompanhando nosso estágio.

Na finalização dos trabalhos, recebemos um feedback positivo do Coordenador. Ele mencionou que nós demonstramos ter autonomia, pois recebemos vários documentos, fizemos escolhas e apresentamos um relatório com justificativas. Ele afirmou que essa é uma das habilidades que um gestor precisa ter, pois precisamos tomar decisões e fundamentar nossas escolhas a fim de que quem receba nosso parecer tenha confiança que aquilo que escrevemos tem sustentação. Nosso relatório teve uma escrita objetiva, clara e fundamentada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Zabalza (2014, p. 214) “o melhor é que o estágio combine o envolvimento vivencial nas atividades com observação reflexiva e a documentação”, e foi isso que experimentamos. Durante o estágio, foi possível observar quais habilidades eram essenciais que os alunos desenvolvessem na Língua Portuguesa, História e Ciências. Em relação a Língua Portuguesa, tivemos acesso ao desempenho dos estudantes nas avaliações diagnósticas.

As situações das maiores dificuldades apontadas no 3º, 4º e 5º ano pode ser observada, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Desempenho das avaliações diagnósticas

Habilidade	3ª série	4º série	5º série
Usar adequadamente o ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.	47%		
Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos		25%	
Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, adjetivos e de verbos, utilizando-se para compreender palavras e para formar novas palavras		27%	
Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronome anafóricos			47%

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

– pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.			

Fonte: DEEB, 2021.

Estas foram as maiores dificuldades, mas, identificamos outras lacunas nas quais os alunos apresentaram um baixo desempenho, nas questões relacionadas com a ortografia, produção e interpretação de textos.

Tudo indica que neste período de pandemia houve atrasos na educação, mas, como se recuperar dessas lacunas? Os estudos de Santos (2020, p. 30) nos fazem refletir se "haverá vontade de pensar em alternativas quando a alternativa que se busca é a normalidade que se tinha antes da quarentena? "

Compreender as dificuldades dos alunos é essencial para que os professores possam planejar outras maneiras de ensinar, visto que cada aluno aprende de uma maneira diferente. Às vezes, "estes alunos necessitam do auxílio do professor que pode vir em forma de novas explicações, apoio efetivo, atividades diferenciadas etc." (MEIRA, 1988, p. 66)

Como observamos esse baixo desempenho dos estudantes? Como olhamos o erro? O que estas informações indicam? É difícil ter uma resposta pronta neste contexto de pandemia, mas, de acordo com Pasinotto (2008, p. 17), a " partir da análise do erro, é possível perceber onde está a dificuldade do aluno e ajudá-lo a superá-la, e é dessa forma que ocorre a construção do conhecimento. "

Percebemos os erros apontados possibilitam ao professor e ao gestor desenvolver novas estratégias de ensino para que os alunos possam aprender e realmente desenvolver as habilidades que não foram atingidas. Não é possível avançar um conteúdo, sem antes todos os alunos terem adquirido aquela habilidade, pois, alguns conhecimentos prévios são essenciais para o estudante poder iniciar um processo de aprendizagem. (INSTITUTO REÚNA)

Segundo Ausubel (1978, p. 41), apud Moreira (2006, p. 19):

> A essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante (isto é, um subsuçor) que pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição já significativo.

Portanto, o "conhecimento prévio auxilia na organização, incorporação, compreensão e fixação das novas informações, desempenhando assim, uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

"ancoragem" com os subsunçores, já existentes na estrutura cognitiva". (MEDINA; KLEIN, 2015, p. 49).

Observamos que "a Pedagogia é um campo de conhecimento teórico e de práticas que integra e sistematiza diferentes conhecimentos e processos de outros campos científicos visando dar unicidade à investigação e às ações relacionadas ao seu objeto, a prática pedagógica." (LIBÂNEO ,2006, p.214). Foi isso que vivenciamos durante nosso estágio, pois tivemos acesso ao conhecimento teórico e prático.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio foi fundamental, pois, "o conhecimento prático dos profissionais não se baseia nas evidências gerais a partir da pesquisa acadêmica, mas sim na boa prática dos profissionais. É um conhecimento em ação e não um conhecimento acadêmico. " (ZABALZA, 2004, p. 183). Durante a pandemia foi possível realizar o estágio na área da gestão, e vivenciar uma das funções do Coordenador Pedagógico.

Aprendemos que o gestor precisa mobilizar conhecimentos conceituais e teóricos, consultar documentos oficiais e ter clareza das aprendizagens dos alunos, a fim de identificar suas necessidades, com o objetivo direcionar o trabalho dos professores para suprir tais carências. Ser um gestor exige responsabilidade e compromisso, pois é ele que orienta os docentes a fim de que haja melhoras significativas no processo de ensino e aprendizagem.

A análise dos dados demonstrou que os gestores e professores da instituição na qual realizamos o estágio, realizam avaliações diagnósticas e identificam os erros dos estudantes como uma possibilidade de melhorar o ensino.

Ademais, tudo indica que em tempos de normalidade ou crise é possível adquirir experiência durante o estágio. "Talvez, os dois tipos de situação sejam igualmente indutores de conhecimento, mas certamente que nos permitem conhecer ou revelar coisas diferentes. " (SANTOS, 2020, p. 5)

Retomamos a pergunta realizada no início deste trabalho. É possível fazer um estágio de gestão à distância? Sim, nossa experiência afirma que é possível fazer um estágio em tempos de pandemia e adquirir novos conhecimentos por meio da prática-reflexão-ação.

Este trabalho não se encerra aqui, pois, por meio da experiência de um estágio remoto surgem novas possibilidades de pesquisa, entre elas, descobrir quais estratégias

os gestores e professores utilizaram para ajudar os alunos a desenvolverem as habilidades necessárias para o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. N. de; NASCIMENTO, M. C. M. Formação inicial e estágio na pedagogia: vivência e reflexões. **Revista Eletrônica Pro-Docência/UEL**. Edição Nº. 4, Vol. 1, jul-dez. 2013. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume4/TEXTO%204%20-%20p.35%20a%2045.pdf . Acesso em: 24 maio 2021.

DEEB. **Provas Diagnósticas**. Avalições Língua Portuguesa. -3º, 4º, 5º ano. mar. 2021.

INSTITUTO REÚNA. **Mapas de Foco** da BNCC. Disponível em: https://institutoreuna.org.br/projeto/mapas-de-foco-bncc/?gclid=CjwKCAjwzMeFBhBwEiwAzwS8zJqee6X1IffbT-AAkR7f63fbuK_FBZI0hZgQkJtcE3WLZZpaTSzDHxoCE0UQAvD_BwE. Acesso em: 29 maio 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Diretrizes curriculares da Pedagogia**: um adeus à Pedagogia e aos Pedagogos? 13º ENDIPE. Recife, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **O sistema de organização e de gestão da escola**: teoria e prática. 6 ed. São Paulo: Heccus, 2015.

MEC. **Guia para gestores escolares**: orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_para_gestores_escolares_pp_formacao_continuada_escola.pdf. Acesso em: 24 maio 2021.

MEDINA, L. S.; KLEIN, T. A. da S. Análise dos conhecimentos prévios dos alunos do ensino fundamental sobre o tema “microorganismos”. **XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação "Desafios atuais para a Educação"**. Londrina, 2015. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/RESUMO/SABERES%20E%20PRATICAS/ANALISE%20DOS%20CONHECIMENTOS%20PREVIOS%20DOS%20ALUNOS%20DO%20DO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20SOBRE%20O%20TEMA%2093MICROORGANISMOS94.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciências e Educação**. vol. 5, n. 2, 1998, p.61-70. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/QZRb9nBFcYnf8NKfrrzmyKS/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação na sala de aula**. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

PASINOTTO, Renata. **O erro no processo de ensino-aprendizagem**. Monografia (graduação em Matemática) - Departamento de Ciências Exatas e da Terra da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Erechim. Erechim, 2008.

SAHEB, D.; ROHDEN, M. M. A formação do pedagogo e a sua atuação no contexto escolar. In: **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5872_3872.pdf. Acesso em: 24 maio 2021.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Edições Almedina S. A., Coimbra, abr. 2020.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.5.23 INSPIRAÇÕES DE LEONARDO DA VINCI

Solange Daufembach Esser Pauluk[55]

RESUMO

O presente trabalho foi baseado em pesquisas realizadas pelos estudantes sobre a vida e obra de Leonardo da Vinci que os inspiraram e fizeram refletir sobre as diversas e variadas habilidades e competências do pesquisado, por ser um grande observador dos problemas e curioso do contexto em que vivia, sendo muito criativo para tentar resolvê-los. Assim, questionou-se sobre como a aprendizagem criativa pode instigar e despertar o interesse dos estudantes, já que são de uma geração onde as tecnologias estão a sua disposição, assim como a curiosidade e a criatividade se utilizando de um tema desconhecido, já que fazem parte de uma geração totalmente conectada. Tendo como objetivo o despertar da curiosidade e a criatividade para que os estudantes construíssem um projeto significativo, instigando a pesquisar sobre algo novo e interessante, ajudar a resolver problemas e propor soluções para os problemas atuais do espaço escolar. Para fundamentar tal pesquisa foram realizadas pesquisas bibliográficas em artigos científicos, reportagens, repositórios na internet, livros e websites. Como metodologia foi desenvolvida a pesquisa ação com oficinas "mão na massa" baseadas na espiral da Aprendizagem Criativa de Mitchel Resnick, com os princípios dos "4 Ps" e mais o "P" de propósito, assim como a abordagem do design thinking de Tim Brown. Como resultado observou-se que o tema foi além do esperado, que despertando nos estudantes trabalhar de forma participativa, interativa e cooperativa, o interesse em pesquisar outros assuntos que os ajudaram a desenvolver projetos sustentáveis, que a aprendizagem criativa precisa ser trabalhada dentro dos espaços escolares para desenvolver competências e habilidades necessárias que são essenciais para o futuro profissional do estudante, possibilitando a solução de problemas diversos e que possam ser resolvidos usando a criatividade, o interesse, a colaboração entre os pares, a paixão pelo que faz, interagindo e agindo de forma autônoma, significativa e proativa.

Palavras-chave: Curiosidade. Criatividade. Aprendizagem criativa. Inovação. Maker.

1 INTRODUÇÃO

Com a implantação do projeto de inovação e restauração do Farol do Saber e Inovação Fernando Pessoa, anexo à Escola Municipal Guilherme Butler - Curitiba, que atende estudantes de pré-escola ao 5º ano do ciclo II, a primeira atitude a ser realizada foi o levantamento de temas que despertasse a curiosidade dos estudantes envolvidos para a elaboração de questões pertinentes ao projeto de investigação que seria desenvolvido para a reinauguração do espaço maker no mezanino do Farol do Saber e Inovação.

Buscou-se então, desenvolver um projeto que despertasse a criatividade, a

[55] Graduada em Pedagogia pela UFPR. Especialista em Alfabetização e Letramento numa Perspectiva Interdisciplinar pela Faculdade Padre João Bagozzi - Curitiba. Especialista em Gestão das Tecnologias da Informação e Comunicação pela UTFPR. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Professora Docência I - Prefeitura Municipal de Curitiba. E-mail: soldaufem@gmail.com

curiosidade e o interesse de todos os envolvidos e para isso foi decidido em conjunto, um assunto desconhecido e curioso para as crianças, mas que os levassem a pesquisar e se aprofundar, que servisse de modelo para as novas criações e invenções que os alunos iriam construir naquele lugar, ou seja, despertasse a curiosidade. Assim o projeto teve como tema Leonardo da Vinci, com o título “InsPirações de Leonardo”.

O tema surgiu de uma reportagem da internet que chamou a atenção e que dizia, “500 anos da morte de Da Vinci: Conheça as principais obras do gênio renascentista” (QUERO BOLSA, 2019), onde descrevia que Leonardo da Vinci não era um simples pintor como se havia estudado nas aulas de artes até então, mas um grande gênio. Foi o que bastou para ser escolhido entre todas as sugestões, despertando a curiosidade sobre o escolhido. E a primeira pergunta entre os estudantes foi: “Como ele conseguiu ser e fazer tantas coisas naquela época?” Assim como outras questões que foram sendo levantadas conforme as pesquisas e as leituras foram sendo realizadas em diferentes fontes de informações como, sites na internet, livros e artigos de todos os tipos.

E aqui se levantam algumas questões, como a aprendizagem criativa pode instigar e despertar o interesse dos estudantes, já que são de uma geração onde as tecnologias estão a sua disposição, onde o acesso e o uso delas são indiscriminados fora do espaço escolar? Como implementar um projeto de inovação que desperte a curiosidade e a criatividade dos estudantes de maneira significativa? Como trabalhar com assuntos tão diferentes em um projeto de inovação? O que Leonardo da Vinci pode ensinar com sua trajetória de vida?

Sabe-se que o objetivo foi de despertar a curiosidade e a criatividade para que os estudantes construíssem um projeto significativo, instigando a pesquisar sobre algo novo e interessante, ajudar a resolver problemas e propor soluções para os problemas atuais do espaço escolar, as quais foram observados durante os estudos de Leonardo da Vinci.

Para isso foram realizadas pesquisas bibliográficas em artigos científicos, reportagens, repositórios na internet, livros e websites. Também foi desenvolvida pesquisa ação com oficinas “mão na massa” baseadas na espiral da Aprendizagem Criativa de Mitchel Resnick, com os princípios dos “4 Ps” e mais o “P” de propósito, assim como a abordagem do design thinking de Tim Brown.

2 DESENVOLVIMENTO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O Farol do Saber e Inovação de Curitiba "é uma evolução dos atuais faróis do saber, que originalmente funcionam como bibliotecas para escolas e comunidades" descrito nos Cadernos Faróis do Saber e Inovação (2018, p.17), onde o mezanino que era oferecido como espaço para pesquisas na internet, as chamadas "Lan Houses", em 2017, foram transformados em espaços makers para oferecerem oficinas, projetos e atividades para o cultivo da inovação, dentro da proposta da Aprendizagem Criativa.

Em meados do ano de 2019, a escola citada anteriormente, deu início ao projeto de inauguração com o desenvolvimento de um projeto que envolvesse inovação, criatividade e principalmente a curiosidade dos alunos. Durante a construção do projeto observou-se o importante papel do envolvimento dos estudantes para o despertar da curiosidade em buscar novas informações que os ajudassem a transformar a escola em um espaço melhor e mais significativo.

Depois de alguns questionamentos e reflexões que não resultaram na escolha do tema e problema a ser solucionado, a professora perguntou sobre o que eles sabiam sobre Leonardo da Vinci e o que eles já haviam estudado.

Houve espanto geral, respondendo que era um artista que pintou o quadro da Monalisa e que eles haviam estudado a pouco tempo. Questionados se sabiam de mais coisas sobre ele, responderam que era italiano e mais nada. Foi então, que a professora apresentou uma manchete de reportagem que fez brilhar os olhos dos estudantes que ali estavam presentes, "500 anos da morte de Da Vinci: Conheça as principais obras do gênio renascentista" do site Quero Bolsa (2019). A reportagem trazida dizia que Leonardo era um gênio e que naquele ano se comemorou os 500 anos da morte dele, sendo que Da Vinci havia sido inventor, escultor, cientista, entre muitas outras profissões que deixaram os alunos extremamente curiosos e ao mesmo tempo espantados com tantas informações.

Aqui pode-se citar a Espiral da Aprendizagem Criativa de Resnick (2020, p.11-12), "Imaginar, Criar, Brincar, Compartilhar, Refletir, Imaginar", onde a espiral "é repetida inúmeras vezes", com diferentes e variados materiais. Trazendo a citação de Resnick para o momento de apresentação do tema para os estudantes, claramente se observa a fase de imaginação das crianças onde se levantam hipóteses e imaginam como era naquela época o contexto em que Leonardo da Vinci viveu e fazendo um paralelo do que ele poderia ter feito se tivesse nascido na nossa realidade. Se com poucos recursos ele pode fazer coisas maravilhosas, imagine se tivesse vivo ainda hoje.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim como Brown (2017, p. 16), que cita o design thinking como “um processo exploratório”, e descreve os espaços de inovação onde,

> Podemos pensar neles como a inspiração, o problema ou a oportunidade que motiva a busca por soluções; a idealização, o processo de gerar, desenvolver e testar suas ideias; e a implementação, o caminho que vai do estúdio de design ao mercado. Os projetos podem percorrer esses espaços mais de uma vez à medida que a equipe lapida suas ideias e explora novos direcionamentos. (BROWN,2017, p.16)

Aqui pode-se perceber que as estratégias metodológicas se complementam em espirais, um descreve o caminho e o outro os espaços, que vão de encontro ao projeto a ser construído, ambos defendem a criatividade para solucionar os problemas.

Resnick (2020) descreve que sua inspiração veio dos estudos de Froebel sobre o jardim de infância, onde a criatividade e a curiosidade das crianças se desenvolve, mas que quando chega a idade escolar são podados diminuindo o tempo para explorações lúdicas, e acredita “que o restante da escola (na realidade, o restante da vida) deva se tornar mais parecido com o Jardim de Infância” (RESNICK, 2020, p. 10), e usa o modelo de interação e construção do jardim de infância para descrever o processo de aprendizagem de forma criativa e exploratória, onde se erra e tenta novamente, cai e reconstrói, aprendendo de maneira interativa, exploratória e colaborativa, deixando clara a importância dos pares nesse processo. Defendendo que esse processo de aprender com criatividade deva acontecer para o resto da vida das pessoas, não só na fase escolar. Seus estudos tiveram como influência construtivista o seu colega Seymour Papert, que foi aluno de Jean Piaget e os trabalhos de John Dewey.

O autor descreve ainda os princípios orientadores da Aprendizagem criativa que são os “4 Ps” (Projetos, Paixão, Pares e Pensar brincando (play)), Resnick (2020, p. 15), exemplifica que “a melhor maneira de cultivar a criatividade seja ajudando as pessoas a trabalharem em projetos baseados em suas paixões, em colaboração com pares e mantendo o espírito do pensar brincando.” (grifos do autor)

A Secretaria Municipal de Curitiba (SME) com a intenção de fundamentar os trabalhos realizados nos espaços makers da cidade propôs o 5º P, o Propósito, para reforçar e “promover experiências de aprendizagem que contribuam, de alguma forma, para a transformação da realidade”, que está posto e fundamentado nos Cadernos Faróis do Saber e Inovação (2018, p. 35), de Curitiba.

Com o desenvolvimento do projeto titulado de “InsPirações de Leonardo”, os estudantes puderam conhecer novas possibilidades, novos conhecimentos e com isso, tiveram a oportunidade de assim como o grande inspirador Leonardo da Vinci de desenvolver diversas invenções para se construir a “escola do futuro”, foi o momento de passar da fase de pesquisa para a criação.

Resnick (2020) deixa claro sua admiração sobre a cultura maker, que envolve todos os princípios da Aprendizagem criativa, como descreve,

> Acredito que ele tenha o potencial de ser não apenas um movimento tecnológico e econômico, mas também um movimento de aprendizagem, que oferece novas formas de se envolver com experiências de aprendizagem criativa. Conforme as pessoas fazem e criam, elas têm a oportunidade de se desenvolverem como pensadoras criativas. Afinal, criar está na raiz da criatividade. (Grifos do autor) (RESNICK, 2020, p. 32)

Aqui os estudantes puderam colocar toda sua potencialidade de criação, invenção e colocar no papel aquilo que tinham guardados em suas mentes e com seus projetos idealizados e desenhados foi a hora de colocar a “mão na massa”, momento de experimentar, investigar, construir, testar e brincar. Assim Moran (2017, p. 15), defende,

> Escolas interessantes são as que sabem gerenciar a aprendizagem criativa, autônoma, colaborativa; que fazem grandes perguntas, dão apoio e incentivam os estudantes a pesquisar e aprender juntos em todos os espaços, dentro e fora da escola; envolvendo alunos, famílias e comunidade. Nelas, o currículo explora cada vez mais metodologias ativas, enfatizando a aprendizagem por experimentação, trabalhando com projetos, investigação, resolução de problemas, produção de narrativas digitais e desenvolvimento de atividades maker, de forma personalizada e colaborativa em espaços atraentes e flexíveis, presenciais e digitais. (MORAN, 2017, p.15)

Assim, a fase de criação e prototipação tornam-se momentos de aprendizagens múltiplas, interdisciplinares, em que os estudantes fazem conexões com os mais diferentes conteúdos, materiais e saberes. E Moran (2019, p. 71), ainda define que, “Maker significa “fazer” e o movimento maker defende o “faça você mesmo”, incentivando que professores e estudantes criem e desenvolvam seus projetos.”

Ao propor a exploração de novos temas e conteúdos que despertaram o interesse, a curiosidade e a criatividade dos estudantes pode-se perceber como os estudantes desenvolveram suas habilidades passando várias vezes pela espiral da Aprendizagem Criativa por meio dos princípios dos “4Ps”, projeto, trabalho em pares, suas paixões e principalmente se divertiram (play), sem perder o seu propósito de aprender de forma consciente e significativa, não esquecendo do processo de inovação como a inspiração,

a ideação e a implementação de seus projetos inspirados pela história de Leonardo da Vinci.

O que Resnick (2020, p. 12), define a abordagem da espiral de aprendizagem criativa como,

> É o motor de pensamento criativo. À medida que as crianças do jardim de infância percorrem a espiral, elas desenvolvem e refinam suas habilidades como pensadoras criativas, aprendem a desenvolver as próprias ideias, testá-las, experimentar alternativas, obter as opiniões de outras pessoas e criar ideias baseadas em suas experiências. (RESNICK,2020, p.12)

Quando se observa a mudança de comportamentos estimulados pela aprendizagem criativa como a colaboração entre pares, verificando que seus projetos envolvem o bem estar dos que estão a sua volta, se utilizando de conteúdos que jamais teriam estudado de forma tão natural e sim experimentando na prática aquilo que seria algo desinteressante em sala de aula normal, mas que se tornou utilizável e palpável em suas mãos, ou seja significativo, o estudante torna co responsável pela sua aprendizagem, pois está participando ativamente da construção daquele conceito.

Como exemplificado aqui com os estudos de engenharia e o amor pela natureza de Leonardo da Vinci que estimulou os estudantes a construir uma maquete da escola, para transformá-la em autossustentável com a instalação de painéis fotovoltaicos para aproveitar a luz solar, (ao qual tiveram que estudar e se aprofundar sobre o assunto), instalações de calhas para recolher a água da chuva e cisternas para armazená-la para ser utilizada na lavagem de calçadas, quadra poliesportiva e rega do jardim, a construção de um espaço de leitura com materiais alternativos como o uso de paletes para poltronas confortáveis para os leitores, um jardim automatizado com o uso de arduíno e materiais recicláveis. Tudo isso levou-os a estudar mais sobre os diferentes conteúdos e assuntos, desde engenharia à eletrônica e programação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir um projeto de inovação em um espaço escolar onde as metodologias utilizadas em sala de aula são basicamente tradicionais, se tornou um desafio pela desconfiança de alguns colegas e pela ansiedade e curiosidade de outros que já almejam mudanças em sala de aula. Chegar propondo mudanças é desafiador, por isso a forma mais simples de mostrar que a aprendizagem criativa não é baseada só no uso de tecnologias digitais, mas sim na exploração de diferentes materiais, ferramentas e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

recursos que vão do mais simples que é papelão, até o mais sofisticado que é o uso da impressora 3D para prototipação de objetos que não seria construído ou substituído por outro material.

Propor um projeto de descoberta e que possa ser desenvolvido com a participação direta dos estudantes desde a escolha do tema, com a definição do que será construído, pesquisado, investigado e desenvolvido, transforma o espaço escolar em um verdadeiro canteiro de curiosidade, criatividade, pesquisa, diversão, interação, colaboração, experimentação, criação, exploração, entre outros.

O projeto mostrou que os estudantes quando bem orientados e livres para criar simplesmente surpreenderam, por se interessarem em outros conteúdos que tanto direto quanto indiretamente estavam envolvidos com o tema, quando se interessaram em construir uma escola totalmente sustentável, foi lendo as descobertas de Leonardo da Vinci sobre o uso do sol para a utilização de soldas e para aquecer a água para uso doméstico devido sua preocupação já naquela época com o corte excessivo das árvores.

Enquanto se envolviam na história e nos feitos do artista, estavam aprendendo, investigando, criando, explorando assuntos e conteúdos diversos, fazendo conexões com o presente e projeções para o futuro. O que Leonardo da Vinci ensinou, foi que a curiosidade, a paixão e a criatividade o levou a transformar o espaço e o contexto que ele viveu, tentou fazer a diferença na vida das pessoas que estavam próximas a ele e que com estudos, pesquisas e principalmente a habilidade de observar tudo ao seu redor o levou a melhorar as coisas à sua volta, mesmo não prototipando tudo que desenhou, ele influenciou e influencia até hoje diversos inventos e construções realizadas e baseadas em suas ideias e invenções.

Portanto, o projeto mostrou que a aprendizagem criativa precisa ser trabalhada dentro dos espaços escolares para desenvolver competências e habilidades necessárias que são essenciais para o futuro profissional do estudante, possibilitando a solução de problemas diversos e que possam ser resolvidos usando a criatividade, o interesse, a colaboração entre os pares, a paixão pelo que faz, interagindo e agindo de forma autônoma e significativa.

A escola é um lugar de aprendizagens significativas, é preciso oferecer mais possibilidades, mais opções de escolhas, de experimentações, de criatividades, atividades que despertem o interesse e a curiosidade do estudante. O aluno não é mais o mesmo estudante de alguns anos anteriores, é pró ativo, conectado, gosta de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

investigar e construir coisas novas, está o tempo todo informado, faz pesquisa por conta própria e quando tem dúvidas acessa o mundo virtual.

Quando a escola se propõe a desenvolver atividades mais lúdicas e interessantes, propõe atividades e projetos disruptivos e consegue evoluir junto com seus estudantes, transformando-se em um lugar de inovação e significados.

REFERÊNCIAS

BROWN, Tim. Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. tradução: Cristina Yamagami. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno dos Faróis do Saber e Inovação.** Volume1. 2018. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/7/pdf/00282904.pdf Acesso 05 jun 2021.

MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda.** São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MURÇA, Giovana**. 500 anos da morte de Da Vinci: Conheça as principais obras do gênio renascentista.** Quero bolsa. 2019. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/500-anos-da-morte-de-da-vinci-conheca-as-principais-obras-do-genio-renascentista> Acesso em 05 jun 2021.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos.** Tradução: Mariana Casetto Cruz, Lívia Rulli Sobral; rev. técnica: Carolina Rodeghiero, Leo Burd. Porto Alegre: Penso, 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.5.24 LEITURA: UM OLHAR DA RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A ANÁLISE DE ATIVIDADES

Franciele Luana Willms[56]

Paula Karine Dolovitsch Lambrecht[57]

Priscila Michelon Giovelli[58]

RESUMO

Este estudo advém da necessidade de estudos e reflexões do ensino e da aprendizagem da leitura nos Anos Iniciais. Para fomentar este trabalho e suas reflexões, selecionou-se atividades de leitura de um livro didático. Assim, objetiva-se apresentar discussões acerca da importância do diálogo e construções sobre a leitura na formação de professores e compartilhar uma proposta de atividade de leitura para os Anos Iniciais. Utilizou-se metodologia qualitativa, com base na articulação de postulados teóricos acerca da leitura dos seguintes autores: Naspolini (1996), Braga (2009) e Koch e Elias (2017), além da BNCC. Como resultados, destaca-se a sugestão de realização de adaptações em atividade do livro didático, de acordo com o contexto em que o aprendiz leitor interage, com vistas a instaurar um processo de leitura efetivo. Por fim, conclui-se que: o estabelecimento de relações entre teoria e prática, por meio de atividades que explorem essa interlocução, são essenciais para o futuro professor de Anos Iniciais; é necessário valorizar os livros didáticos e realizar adaptações conforme o contexto em que se encontram docente e discente; e que a leitura precisa ser efetiva na vida do estudante, a fim de que esse estudante leitor assuma uma postura ativa e possa recorrer a (diversas) estratégias de leitura nos contextos em que interage e visa interagir.

Palavras-chave: Leitura. Anos Iniciais. Formação inicial.

1 INTRODUÇÃO

A leitura está presente e é essencial na trajetória de aprendizagens dos estudantes. As reflexões sobre essa temática são uma necessidade na formação de professores, especialmente de Anos Iniciais - tanto ao nível inicial quanto continuado - buscando evidenciar a sua efetividade nas práticas leitoras, além de destacar o incentivo ao interesse pela leitura. Isso ocorre através de um processo em que o leitor tem postura ativa e recorre a diversas estratégias, durante todas as suas etapas formativas.

Ser um competente leitor facilita os processos de formação escolar do estudante e influencia a trajetória do leitor enquanto cidadão ativo. Assim, torna-se fundamental - na posição de professores de Anos Iniciais em formação - direcionar o olhar para a

[56] Graduanda do curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), francielewillms@gmail.com;
[57] Graduanda do curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pauladolovitsch2014@gmail.com;
[58] Graduanda do curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), priscilagiovelli@yahoo.com.br;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

reflexão sobre materiais que, dentre múltiplas possibilidades existentes, são levados para sala de aula para explorar a leitura.

Em relação aos materiais empregados na leitura, o processo de escolha é atento e prevê que adaptações necessárias possam ser realizadas, a fim de construir/concretizar uma aprendizagem com significado. Essa articulação, passível de flexibilização, proporciona ao estudante o contato com diversos gêneros textuais, o que viabiliza a ativação de conhecimentos prévios, incentiva a formulação de perguntas, comparações, considerando que esse sujeito aprendiz, na maioria das vezes, tem à disposição uma grande variedade de textos nas situações do cotidiano e que precisam estar presentes nas práticas em sala de aula, como, por exemplo, placas, cartazes, rótulos, receitas, panfletos, dentre outros.

Assim, este trabalho visa apresentar discussões acerca da importância do diálogo e de construções (teórico-práticas) sobre a leitura na formação de professores e compartilhar uma proposta de atividade de leitura adaptada de livro didático para os Anos Iniciais. Esse último objetivo se inscreve como uma sugestão para ser explorada em práticas nas salas de aula, respeitando e as acomodações necessárias para cada contexto.

Para fundamentar este estudo, apoia-se em Koch e Elias (2017), Braga (2009) e Naspolini (1996), além da Base Nacional Comum Curricular (2017). Tal aporte foi proposto para estudo no decorrer da disciplina “Língua Portuguesa A”[59], oferecida no curso de Pedagogia Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), durante o segundo semestre de 2020, que aconteceu de forma remota.

Com metodologia qualitativa, este estudo foi organizado conforme os seguintes passos: discussão dos textos arrolados; análise de atividade/proposta que explore a leitura em Anos Iniciais em livro didático; e adaptação da proposta para ser dinamizada em sala de aula; e posterior reflexão.

2 TECENDO DISCUSSÕES E REFLEXÕES A PARTIR DA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA, METODOLOGIA, ANÁLISE E SUGESTÃO DE ATIVIDADE

A leitura é um processo presente e importante na trajetória de aprendizagem e de vida dos estudantes e dos professores. Em relação a essa última figura, pondera-se que,

[59] Disciplina ministrada pela professora Dra. Aline Rubiane Arnemann.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

por vezes, detalhes passam despercebidos, os quais fazem diferença na construção significativa de conhecimentos. Pontua-se essa questão, pois é perceptível a dimensão que a leitura assume no cotidiano das pessoas. Assim, em seu sentido mais amplo, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a:

> [...] leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BNCC, 2017, p. 72).

Nesse sentido, é primordial que o espaço escolar proporcione aos estudantes a leitura de uma forma significativa e não mecânica. Para tal, é preciso explorar uma variedade de gêneros textuais que potencializam um conhecimento mais integral dos vários textos que se encontram espalhados pelo mundo, a exemplo, carta, lista de supermercado, conto, fábula, charge, receita, notícia, dentre incontáveis outros.

De acordo com Koch e Elias (2017), questionamentos em relação ao que os alunos gostam e costumam ler e por que, como selecionam tais leituras, de que forma e onde realizam essa leitura são pontos de partida importantes para compreender o perfil leitor de cada estudante, suas potencialidades e dificuldades. Nesse viés, Koch e Elias (2017) apontam três concepções de leitura com: foco no autor, foco no texto e/ou foco na interação autor-texto-leitor, sistematizadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Concepções de leitura

Foco no autor	**Foco no texto**	**Foco na interação autor-texto-leitor**
Língua é compreendida como uma representação do pensamento;	Língua é vista como uma estrutura, um código- mero instrumento de comunicação;	Concepção interacional (dialógica) da língua;
Sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações.	Sujeito determinado, “assujeitado" pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não consciência” e que apenas reconhece e reproduz;	Sujeitos vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que- dialogicamente- se constroem e são construídos no texto;
Texto é visto como um produto-lógico do pensamento, uma representação mental do autor que deve ser captada pelo interlocutor;	Texto é visto como um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte;	Sentido do texto é construído na interação texto-sujeito e não em algo que preexista a essa interação;
Leitura é entendida como a atividade de captação de ideias e intenções do autor, sem levar em conta experiências e conhecimentos do leitor;	Leitura exige do leitor foco no texto e em sua linearidade. Desta forma, “tudo está dito no dito”;	Leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos. Exige a mobilização de saberes no interior do evento comunicativo;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sentido está centrado no autor;	Sentido está centrado no reconhecimento das palavras e estruturas do texto;	Sentido é construído na interação;
Leitor: passivo	Leitor: passivo	Leitor: ativo

Fonte: Organizado pelas autoras deste trabalho a partir de KOCH e ELIAS (2017, p.09-11).

Tal quadro tem função de expor o que está envolvido nas três concepções de leitura, além de destacar a concepção adotada por Koch e Elias (2017), cujo foco está na interação entre autor-texto-leitor. Assim, para Koch e Elias (2017, p.11), “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, dado que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo”. Ao realizar a leitura de um texto, o leitor ativa conhecimentos que já tem sobre o assunto, relacionando suas experiências, visões, lugar social, valores e compreensões do mundo com esse (novo) texto. Por conseguinte, um mesmo texto pode adquirir diferentes sentidos.

Dessa forma, Koch e Elias (2017, p. 12), ancoradas nos ideais de Bakhtin, dispõem: “espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-às, etc.". Para isso, as autoras - que compactuam com Solé (2003) - asseveram que o leitor é capaz de realizar atividades que envolvam o processamento, a crítica, a contradição e a avaliação das informações que encontra, de modo a estabelecer sentidos. Essas atividades podem ser operadas por meio de estratégias de leitura, as quais são empregadas pelo leitor durante a construção de sentido são: seleção, antecipação, inferência e verificação/testagem das hipóteses ao longo do percurso.

Koch e Elias (2017, p. 39) dispõem que “na leitura de um texto, fazemos pequenos cortes que funcionam como entradas, a partir dos quais elaboramos hipóteses de interpretação”. Assim, resgata-se os três sistemas de conhecimento:

Quadro 2 – Sistemas de conhecimento

Conhecimento linguístico	Conhecimento enciclopédico	Conhecimento interacional
Envolve os conhecimentos do tipo gramatical e lexical;	Composto por conhecimentos gerais sobre o mundo e conhecimentos alusivos as vivências pessoas e eventos espaço-temporalmente situados;	Engloba os conhecimentos: ilocucional; comunicacional; metacomunicativo e superestrutural;
Auxilia na compreensão da organização do material linguístico na superfície textual, no uso dos meios	Facilita a produção de sentidos a partir do linguístico materialmente constituído.	Refere-se às formas de interação por meio da linguagem e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

coesivos para efetuar a remissão ou sequência textual e na seleção lexical adequada.		

Fonte: Organizado pelas autoras deste trabalho a partir de KOCH e ELIAS (2017, p.40-56).

Além desses sistemas de conhecimento, outro recurso efetivo diz respeito às etapas de leitura propostas por Braga (2009), sistematizadas a seguir:

Quadro 3 – Etapas de leitura

Pré-leitura	Leitura-descoberta	Pós-leitura
Procura ativar conhecimentos prévios do aluno, garantindo espaço para ele se expressar; Essa etapa vai até a apresentação do título, sem o contato com o texto em si, despertando curiosidades e criando expectativas em relação à leitura; Envolve responder perguntas antes de ler, com a intenção de antecipar o que aparecerá no texto, ao questionar sobre a imagem da capa, o título e o que sugerem.	Contato direto com o texto: construção de sentido pelo leitor; Descobrir algo sobre o texto; Concretizar, verificar e/ou confrontar as hipóteses da pré-leitura, ou seja, aproximar o que tem no texto com aquilo que o aluno pensa ou já sabe do assunto; Percepção/relação: diferentes recursos da língua (construções sintáticas, pontuações, estrutura, etc.);	Fase em que também acontece a ampliação textual, sua confirmação, transformação e também o "confronto"; A pós-leitura pode tornar-se a partir do texto lido e indo além dele, uma produção textual oral, escrita, desenho, teatro, pesquisa, reportagem, mural etc., em busca da formação de um leitor pensante, criativo e que sinta prazer em ler.

Fonte: Organizado pelas autoras deste trabalho a partir de BRAGA (2009, p.25-29).

Essas etapas permitem explorar os sistemas de conhecimentos. Na etapa de pré-leitura, por exemplo, pode-se investir mais na ativação de conhecimentos de mundo ou variar conforme o objetivo de ensino do professor, o que colabora para o incentivo da leitura de forma leve e despertando a atenção do aluno.

Tendo em vista tais apontamentos, no decorrer da disciplina "Língua Portuguesa A" foram realizados estudos e discussões sobre as leituras supracitadas e, na sequência, foi proposta a seleção de uma atividade que explorasse a leitura em Anos Iniciais em livro(s) didático(s). Assim, o livro didático escolhido para análise foi o "Porta aberta: língua portuguesa", do 5º ano, que nas páginas 53 à 55 apresenta o conto intitulado "A lanterna", de autoria de Sempé/Goscinny e tradução de Luis Lorenzo Rivera. Na página 53, o leitor é provocado a fazer um exercício antes da leitura:

Figura 3 – Recorte da atividade do livro didático "Porta aberta: língua portuguesa"

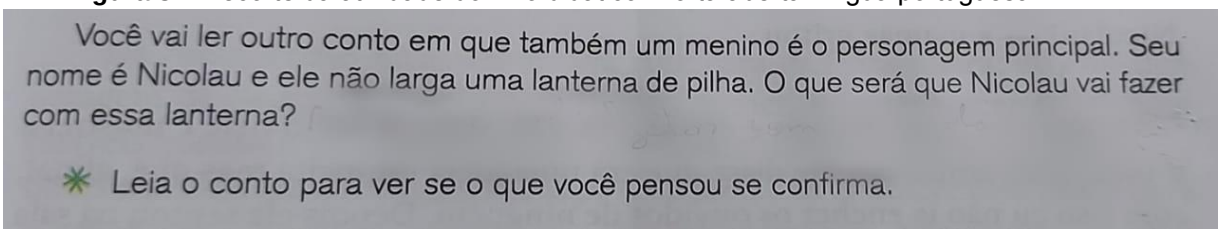
Você vai ler outro conto em que também um menino é o personagem principal. Seu nome é Nicolau e ele não larga uma lanterna de pilha. O que será que Nicolau vai fazer com essa lanterna?

✳ Leia o conto para ver se o que você pensou se confirma.

Fonte: Carpaneda e Bragança (2011, p.53).

Nas páginas 56 e 57, constam algumas perguntas e atividades referentes ao conto. Na análise, com base em autores como Koch e Elias (2017), Braga (2009), Naspolini (1996) e na Base Nacional Comum Curricular (2017), percebeu-se que grande parte das atividades se inclinava mais para uma perspectiva tradicional, em que o leitor é passivo, o foco fica concentrado, principalmente no autor e no texto (copiar e completar frases, reproduzindo o que se encontra na história), como:

Figura 2 – Recorte da atividade do livro didático "Porta aberta: língua portuguesa"

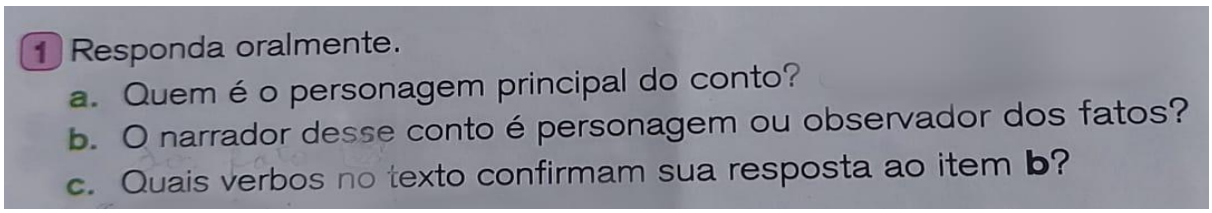
1 Responda oralmente.

a. Quem é o personagem principal do conto?
b. O narrador desse conto é personagem ou observador dos fatos?
c. Quais verbos no texto confirmam sua resposta ao item **b**?

Fonte: Carpaneda e Bragança (2011, p.56).

Nessa concepção, conforme definem Koch e Elias (2017, p.10), o texto é compreendido como "um produto da decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado", tal código será então interpretado, reconhecido e posteriormente, reproduzido. Ainda, conforme Koch e Elias (2017, p.10), "a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que 'tudo está dito no dito'", havendo assim pouco foco e espaço ativo para o estudante. Destaca-se que algumas das perguntas contemplam uma abertura de possibilidade para discussão e trocas, que promovem a interação em parte, delegando ao o aluno um pouco de espaço, conforme ilustra o seguinte recorte:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 3 – Recorte da atividade do livro didático "Porta aberta: língua portuguesa"

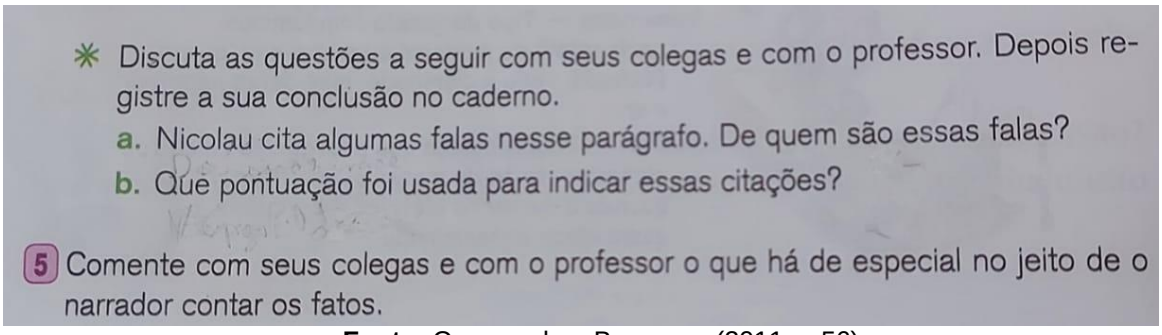

✳ Discuta as questões a seguir com seus colegas e com o professor. Depois registre a sua conclusão no caderno.

a. Nicolau cita algumas falas nesse parágrafo. De quem são essas falas?

b. Que pontuação foi usada para indicar essas citações?

5 Comente com seus colegas e com o professor o que há de especial no jeito de o narrador contar os fatos.

Fonte: Carpaneda e Bragança (2011, p.56)

Nessa proposta, nota-se que existe uma interação entre autor-texto-leitor, de maneira breve, através de estratégias empregadas, como a questão compreendida antes de se iniciar a leitura do texto, que é uma pergunta de antecipação (NASPOLINI,1996): "O que será que Nicolau vai fazer com essa lanterna?", realizando um movimento compreendido na pré-Leitura (BRAGA, 2009). A pergunta deixa o leitor curioso, permitindo que ele crie hipóteses, as quais, posteriormente, podem ser confirmadas ou ainda rejeitadas, reformuladas e novamente testadas. Nesse processo, as crianças podem, após a leitura, avaliar, criticar e comparar com o que pensaram inicialmente. Também, segundo Braga (2009), é notável o percurso da leitura-descoberta no decorrer das atividades, com perguntas sobre o personagem principal e situações que ocorrem no texto, por exemplo, despertando emoções, reflexões e observações das crianças em relação à história.

Após essas reflexões, realiza-se uma proposta de adaptação - sobre essa atividade de leitura para ser dinamizada em sala de aula - que é pertinente, pois compreende-se que o livro didático é sim importante e, muitas vezes, é o que os professores "têm em mãos" no cotidiano escolar. Sugere-se que as atividades não se limitem ao que está ali, afinal, cada turma e escola possuem características próprias, uma variedade de materiais disponíveis e as crianças possuem tempos, interesses, conhecimentos de mundo e necessidades diferentes, logo, as atividades precisam contemplar os múltiplos contextos dos estudantes.

Nesse sentido, indica-se a realização de adaptações, a exemplo: trabalhos em grupos, defesas de opiniões, perguntas mais "abertas" para respostas "além do texto", espaço para exposição de conhecimentos prévios e diálogos, dentre outros. Essas sugestões buscam contemplar uma ampliação das possibilidades para que todos despertem de alguma forma o interesse pela leitura.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com base no conto presente no livro didático, elaborou-se uma proposta para atividade de pós-leitura, para uma turma de 4º ano (podendo ser flexibilizada), intitulada "Visita 'noturna' à biblioteca". Para explicá-la, organizou-se um quadro com as etapas da atividade:

Quadro 4 – Proposta de atividade "Visita 'noturna' à biblioteca"

1ª Etapa	Preparar algumas lanternas para serem usadas na proposta;
2ª Etapa	Desligam-se todas as luzes e fecham-se as portas da biblioteca da escola, de uma forma que a mesma fique no escuro;
3ª Etapa	A turma é convidada a ir até o local e, com o auxílio das lanternas e ajudando uns aos outros, fazer uma exploração dos livros presentes nesse espaço;
4ª Etapa	Seã formados pequenos grupos para a escolha de um livro, conforme suas preferências, para ser lido em uma roda de conversa;
5ª Etapa	Realização de um teatro de sombras com base no livro escolhido, conforme os materiais disponíveis na instituição.

Fonte: Organizado pelas autoras deste trabalho

Salienta-se que a adaptação da atividade proposta, além de proporcionar possibilidades de leitura que envolva os alunos de maneira mais ativa, contempla o campo artístico-literário da BNCC:

> Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canções, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros. (BNCC, 2017, p. 132)

As práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades da BNCC para alunos do 3° ao 5° ano, contempladas na "Visita 'noturna' à biblioteca" são:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 5 – BNCC contemplada na proposta de atividade

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
Oralidade	Declamação	(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.
	Performances orais	(EF04LP25) Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor.

Fonte: Organizado pelas autoras deste trabalho com base em BNCC (2017, p.132 e 133).

A proposta “Visita ‘noturna’ à biblioteca” dialoga com a competência número nove de Língua Portuguesa, para o Ensino Fundamental, em que o aluno pode:

> Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BNCC, 2017, p. 87).

Na adaptação da atividade, em contraponto com as atividades presentes no livro didático, intenta-se que as crianças tenham mais espaço para serem protagonistas de suas escolhas e aprendizagens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar a leitura para além da decodificação de um código requer um olhar atento para com a escolha dos materiais que chegam na sala de aula, por isso, as reflexões sobre essa temática são necessárias na formação de professores. O contato com o estudo e reflexão com os processos de ensino e aprendizagem de leitura de estudantes de Anos Iniciais é uma atividade de essência “gritante” para o professor em formação inicial, neste caso, de Pedagogia.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, as reflexões decorrentes da relação entre teoria e prática são fundamentais para esse futuro profissional desenvolver práticas de leitura efetivas em sala aula e compreender seu ponto de partida teórico. Além de, sentir-se seguro e perceber a necessidade constante de: diálogo entre teoria e prática; reflexões sobre as atividades presentes nos livros didáticos; e socialização de experiências e reflexões.

Por fim, registra-se a importância de se valorizar os livros didáticos, mas realizar adaptações conforme a realidade, articulando-se com a BNCC e demais fontes teóricas. Portanto, para além dos muros escolares, busca-se a efetividade da leitura na vida do sujeito, mediante um processo em que o leitor ocupe uma postura ativa e recorra a diversas estratégias nos diferentes contextos em que ele interage e visa interagir.

REFERÊNCIAS

BRAGA, R. M.; SILVESTRE, M. de F. B. Três etapas. In: BRAGA, R. M.; SILVESTRE, M. de F. B. **Construindo o leitor competente**. 3 ed. São Paulo: Global, 2009, p. 25-30.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

CARPANEDA, I. P. de M.; BRAGANÇA, A. D. **Porta aberta: língua portuguesa**, 5º ano/ -1. ed.- São Paulo: FTD, 2011, p.53-57.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. Leitura, texto e sentido. In: KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 3 ed. 12 reimp. São Paulo: Contexto, 2017, p.09-35.

NASPOLINI, A.T. **Leitura: mil e duas possibilidades**. In: NASPOLINI, A. T. Didática do Português: tijolo por tijolo - leitura e produção escrita. São Paulo, 1996, p. 62-75.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.5.25 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM EVENTOS CIENTÍFICOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Darkson Kleber Alves da Silva[60]

Cláudia Terra do Nascimento Paz[61]

RESUMO

Este trabalho se configura como revisão bibliográfica de publicações realizadas nos eventos científicos do XIII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" (EDUCON), XXIII Congresso Brasileiro de Educação (CBE) e XXXIX Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia (ENEPe) sobre a temática "dificuldades de aprendizagem", realizados no ano de 2019. Neste sentido, questiona-se: qual o sentido atribuído ao conteúdo temático das dificuldades de aprendizagem, apresentado pelos eventos científicos em voga? Buscou-se, então, identificar características específicas do tema em pauta nos trabalhos publicados dos eventos destacados. Para tanto, o método utilizado foi de exploração bibliográfica, favorecendo na identificação da forma, do conteúdo e do universo institucional que essas produções apresentam, a partir dos dados qualitativos coletados no período de um ano. Os resultados apontam para uma baixa produção da temática nos eventos acadêmicos em suas edições mais atuais. Consequentemente, os ambientes acadêmicos e o escolar devem criar espaços de debate que promovam a ampliação sobre a temática.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Exploração bibliográfica. Produção acadêmica.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo as dificuldades de aprendizagem, consideradas aqui, como dificuldades no processo de aprendizagem do estudante, levando-o à situação de fracasso escolar, tais como uma ou mais reprovações ou até mesmo a evasão escolar, apresentada ou percebida a partir do ingresso formal do estudante na escola por diversas razões (CORREIA e MARTINS, 1999; PATTO, 2015).

As causas de dificuldades para aprender são diversas. E envolvem questões internas e externas ao indivíduo (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016). A dificuldade de aprendizagem é um desafio de natureza pedagógica de todo professor, pois para ensinar a aprender, esse profissional - necessita de conhecimentos e práticas específicas, resultado de processo de construção de conhecimentos que leva tempo e preparo (BRASIL, 1996). Percebida como fenômeno educacional que envolve dificuldades do estudante em aprender, circunstância que, logicamente, pode afetar o

[60] Autor. Professor Mestre em Educação, Universidade Federal de Sergipe. E-mail: darkson.kleber2020@gmail.com.
[61] Coautora. Prof.ª Dr.ª do IFSC, Campus Tubarão. Docente do Curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. E-mail: claudia.paz@ifsc.edu.br.

desempenho escolar.

As Dificuldades de Aprendizagem (DAs) derivam de fatores externos aos estudantes, como por exemplo, a metodologia inadequada adotada por professores, imposições traumáticas de todo tipo, as condições sociais, econômicas, culturais, afetivas, etc., que geram obstáculos à aprendizagem.

Nesses termos, também se destaca estudantes com Transtorno de Aprendizagens (TAs). Opostamente às DAs, refere às condições do funcionamento neurológico, considerados como inabilidades específicas de conhecimentos básicos do desenvolvimento, que afetam crianças em aprendizagem escolar, incluindo os chamados transtornos específicos da aprendizagem, como a dislexia, discalculia e disgrafia (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016).

Nesse sentido, os desafios educacionais contemporâneos, especialmente no Brasil, são grandes e desafiantes, conforme os dados divulgados pelo Censo Escolar 2018 que apontam ter o número de matrículas na educação infantil crescido 11,1% de 2014 a 2018, atingindo 8,7 milhões em 2018. Esse crescimento foi decorrente, principalmente, do aumento das matrículas em creches. O número de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas, registraram 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014 (INEP, 2018).

É nesse panorama que se justifica nesta pesquisa o interesse pelo tema dificuldades de aprendizagem que se anunciam e precisam ser discutidas e compreendidas dentro das escolas, bem como nos cursos de licenciatura, trazendo resultados científicos que possam fomentar a atuação dos profissionais de educação no atendimento de crianças, jovens ou adultos que apresentam essas especificidades de aprendizagem.

Assim, o objetivo desse trabalho foi identificar, na revisão da produção científica acerca dos trabalhos publicados nos eventos EDUCON, CBE e ENEPe, características específicas entorno do tema, expondo como questão central da pesquisa: Qual o sentido atribuído aos conteúdos da temática dificuldades de aprendizagem nesses eventos em 2019?

2 METODOLOGIA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa científica, iniciou-se com a escolha detalhada da metodologia e instrumentos de coleta de informações, passo a passo, conforme suas finalidades. Por isso, recorremos à exploração bibliográfica como principal recurso para divulgar a questão que norteia este estudo. Para isso, optamos pela pesquisa bibliográfica, cuja base de organização é a identificação e localização das fontes, encontradas por meio de um material já elaborado, reunido principalmente em livros e artigos científicos (GIL, 1991). Desse modo, constituíram-se etapas da pesquisa:

a) **Levantamento bibliográfico -** para este levantamento consideramos os trabalhos científicos publicados nos anais dos eventos EDUCON (2019), CBE (2019) e ENEPe (2019). Levou-se em consideração a última edição desses três eventos, por estarem próximos do último Censo Escolar divulgado em 2018, com informações relevantes para as discussões nacionais e internacionais sobre os desafios educacionais. Em vista disso, a investigação foi efetivada nas atas[62] dos eventos, onde a ferramenta de busca por palavras-chave estava disponível. A busca foi realizada pelos seguintes termos: dificuldades específicas de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, dificuldades.

b) **Classificação dos trabalhos -** terminada a leitura completa dos trabalhos, procedeu-se à sua classificação, conforme as seguintes categorias: a) objetivo da pesquisa (exploratória, descritiva e explicativa) e b) o procedimento (bibliográfico, experimental, levantamento, pesquisa participante).

c) **Análise dos trabalhos -** assim, terminada a classificação dos trabalhos encontrados, procedeu-se à análise a partir dos objetivos do estudo.

2. 1 Dificuldades de Aprendizagem do global ao contexto brasileiro

A Dificuldade de Aprendizagem é um fenômeno global que atinge crianças e adultos do mundo inteiro. Sua investigação é, ainda, um desafio para pesquisadores de diversos países. (CORREIA, 1992).

[62] Disponibilizadas nos sites dos eventos: http://educonse.com.br/xiiicoloquio/; http://cbe.fc.unesp.br/cbe2019/ e https://exnepe.org/39enepe/

Há um percurso de tempo que se estudam a terminologia das dificuldades de aprendizagem. Desde que foi dada por Samuel Kirk (1963) na década de 60 do século XX numa palestra que ministrou nos Estados Unidos, a partir de então, difundida pelos quatro cantos do mundo. Bem, antes e após a sua aceitação, foram preciso aproximadamente dois séculos para identificar, caracterizar, definir, diagnosticar e tratar (MARTINS, 2006).

Desde então, houve muitas discordâncias por parte de pesquisadores e associações de pais, afim de um diagnóstico preciso do fenômeno que atingia e atinge crianças em fases iniciais da escolarização (HAMMILL, 1993). Ainda assim, até hoje, é comumente muitos estudiosos do tema, dividirem opiniões.

Primeiramente, confundem conceitos. Depois, equivocam nos diagnósticos, fazem confusão de transtornos de aprendizagem com dificuldades de aprendizagem. (WIEDERHOLT, 1974). O que ainda não se sabe é que para cada dificuldade de aprendizagem que surge, sejam por demandas sociais, econômicas, políticas, afetivas, culturais, dentre outras possíveis, há sempre um modo diferente de ensinar a aprender. Pedagogos (as) bem sabem disso conscientes ou inconscientes em suas práticas didático-pedagógicas na alfabetização de crianças (CARVALHO, 2004).

A verdade é que não se trata de padronizar o ensino de múltiplos letramentos na escola. Isso gera problema de pensamento de como deve ocorrer à aprendizagem. E também, problema de currículo da cultura escolar, que varia de escola para escola, ou seja, não somente decorre do ambiente escolar, social e familiar, mas da cultura local.

Dentre as três estruturas sociais, a escola é a protagonista do ensino e da aprendizagem. Para construir seu currículo, leva-se em conta o contexto de seu entorno. Desta forma, aparentemente defendem-se as diferentes culturas, no entanto de forma genérica utilizam-se da ideia equivocadamente. Invés de ampliar com o que se têm na tríade com a família e sociedade, a escola das classes populares, muitas vezes, mantém as mesmas aprendizagens cristalizadas por estas, reforçando o senso comum nas origens das tipificações sociais. Sendo incapaz de realizar aprendizagens transformadoras. Assim se opõe a cultura da evidência científica.

Por isso, na escola, é preciso ir além de um simples diagnóstico médico para atender e trabalhar com estudantes com DA. Neste sentido, torna-se muito importante o treinamento das habilidades e competências de múltiplos letramentos (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016; CORREIA, 1999).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Portanto, assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica é constituído com princípios da Educação voltada para os Direitos Humanos, com mais debates nas Universidades com participação ativa para elaboração de saberes complementares, considerando demandas já elaboradas pela LDBEM/1996.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entender o fenômeno da Dificuldade de Aprendizagem é também perceber a importância de aproximar os contextos reais para mais estudos desse fantasma que acompanha o professorado no seu desenvolvimento profissional. Essa pesquisa nos permitiu mergulhar em processos de reflexividade sobre as práticas didático-pedagógicas. Estamos felizes em partilhar resultados que identifica a problemática de que todo e qualquer estudante pode apresentar, ao longo do seu processo de escolarização, alguma dificuldade para aprender as competências e habilidades trabalhadas pela escola.

Reconhecemos que a escola sozinha não garante a formação da pessoa por inteiro, como já se sabe, também pode limitar o conhecimento por cumprimento do simples dever de seguir ritos rigorosos de ensino de conteúdos que não faz sentido algum para a unidade estudantil, sem antes considerar aspectos singulares de sua história, e identificar possíveis causas e efeitos da dificuldade percebida, antes mesmo da sala de aula, para assim aplicar adequadamente estratégia metodológica da especificidade educacional que funcione.

No levantamento realizado a partir dos eventos científicos, obtivemos um total de quatro trabalhos publicados no evento EDUCON, sendo dois trabalhos teóricos e dois realizados a campo, com finalidade de compreender as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. No CBE um trabalho pode ser considerado como de campo, pois traz um relato de experiência sobre a temática. Nessa perspectiva, tem-se 3 dos trabalhos com abordagem empírica e 2 com abordagem teórica. Já no ENEPe, conforme informações contidas no site do evento, não houve registro de trabalhos, cuja temática abordasse o objeto pesquisado.

A classificação dos trabalhos com base nos critérios elencados (objetivo da pesquisa exploratória, descritiva e explicativa; foco do trabalho), apresentam-se respectivamente, 2 com objetivos descritivos, 2 exploratórios e 1 explicativo. Já em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

relação ao foco do trabalho, 3 apresentam características de pesquisas do tipo participante, 1 bibliográfica e 1 não informou seu foco.

A seguir, apresentam-se os dados coletados para cada evento, de forma detalhada.

3.1 - XIII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" (EDUCON)

O EDUCON é um evento científico internacional organizado pelo grupo de pesquisa Educação e Contemporaneidade/UFS, que acontece anualmente na cidade de São Cristóvão/SE. Têm como público-alvo pesquisadores, profissionais, gestores, professores da educação básica, estudantes de graduação e pós-graduação. Na sua última edição no ano de 2019, o evento contou com 28 eixos temáticos. Destaque-se, então que:

Quadro 1: Trabalhos encontrados no evento científico EDUCON

TÍTULO	AUTORES (AS)	OBJETIVO	METODOLOGIA
1-A dificuldade de aprendizagem no contexto educacional do Brasil	Evaneyde dos Santos Souza e Rodrigo Bozi Ferrete	Discutir acerca da dificuldade de aprendizagem à luz das teorias da educação aplicadas no Brasil, considerando o foco de ação das seguintes teorias: personalista, psicocognitiva, sociocognitiva, social e acadêmica	O artigo tem como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, uma vez que a análise é sustentada em livros e artigos científicos sobre a temática em questão
2-Dificuldades de Aprendizagem: transtornos de aprendizagem e traumas psicológicos como responsáveis[63]	Jeane Cardozo Rocha	Demonstrar que as dificuldades de aprendizagem podem atingir alunos que têm transtornos de aprendizagem como: dislexia, disgrafia, disortografia ou discalculia, mas, sobretudo, alunos que sofreram algum tipo de trauma psicológico como: agressões físicas ou verbais	Não apresenta metodologia

[63]Expressão original "distúrbios mentais", substituída pela expressão "transtornos de aprendizagem", pelos autores, buscando o uso correto do termo, segundo DSM-5 (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014).

3-Dificuldades de leitura e escrita no ensino fundamental	Sandra Andrea Souza Rodrigues e Suely Cristina Silva Souza	Analisar as dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita das crianças do Ensino Fundamental durante o processo de alfabetização	Trata-se de uma pesquisa de campo, aliada a uma investigação bibliográfica e documental, que estuda o antes e o depois da aplicação de atividades lúdicas
4-Desenvolvimento psicomotor e as dificuldades de aprendizagem em pré-escolares do primeiro ano do ensino fundamental de uma cidade de Aracaju-Sergipe	Jessica Gleice do Nascimento Gois, Claudia Sordi e Tais BracherAnnoroso Soares	Averiguar a relação entre o desenvolvimento psicomotor e as dificuldades de aprendizagem em pré-escolares	O estudo envolveu uma amostra de 12 crianças entre 6 e 7 anos de uma rede pública de ensino da cidade de Aracaju/ Sergipe

Fonte: Anais do Evento, EDUCON, 2019.
Organização: SILVA, Darkson Kleber Alves, 2020.

Os quatro trabalhos encontrados estavam distribuídos em diferentes eixos temáticos, tais como: eixo 4: Educação e inclusão, com um total de 40 trabalhos e apenas 1 apresenta o tema foco desta pesquisa; eixo 12: Psicologia, aprendizagem e educação: aspectos psicopedagógicos e psicossociais, com um total de 11 trabalhos e apenas 1 com foco desta pesquisa; eixo 15: Estudos da linguagem, com 18 trabalhos no total e apenas 1 com foco desta pesquisa; eixo 24: Educação e saúde, com um total de 4 trabalhos e 1 com foto desta pesquisa.

Os trabalhos analisados (75%) são frutos de iniciação científica orientada por professores/as em coautoria com seus/as orientandos/as de diversas instituições de ensino superior, cujo objetivo era trazer à cena discussões sobre dificuldades de aprendizagem no contexto educacional brasileiro e em sala de aula através de investigações empíricas in lócus. Os Outros 25% representam relatos de profissionais diante dos Transtornos de Aprendizagem como atenuante de causas de reforço de fracasso escolar.

3.2 - XXIII Congresso Brasileiro de Educação (CBE)

O Congresso Brasileiro de Educação (CBE) tem como objetivo debater, apresentar e divulgar o conhecimento produzido pelas pesquisas sobre política, programas e projetos de formação de professores, tanto na formação inicial, quanto

continuada. O evento traz para debate, a divulgação do conhecimento científico produzido na área da Educação, nacional e internacional (CBE, 2019). Destaca-se:

Quadro 2: Trabalhos encontrados no evento científico CBE

TÍTULO	AUTORES (AS)	OBJETIVO	METODOLOGIA
Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico: um olhar para o indivíduo e seus diversos contextos	Ana Laura Maglia de Azevedo, July Dorna Casper Boer e Carina Cella Panaia Mantovani	Relatar as contribuições do atendimento Psicopedagógico na promoção da aprendizagem escolar a partir das vivências experimentadas no Ambulatório de Psicologia Infantil do Hospital das Clínicas, vinculado à Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, crianças entre 6 e 11 anos.	O método utilizado corresponde a um relato de experiência clínica dos atendimentos realizados na instituição. Notou-se que os resultados obtidos com o acompanhamento Psicopedagógico foram satisfatórios

Fonte: Anais do Evento, CBE, 2019.
Organização: SILVA, Darkson Kleber Alves, 2020.

No ano de 2019, o evento apresentou 11 eixos temáticos, destes, apenas o Eixo 8: Educação, Desenvolvimento e Aprendizagem, aborda o tema, onde encontra-se o trabalho analisado, exibido no Quadro 2, acima.

3.3- XXXIX Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia (ENEPe)

O ENEPe é um encontro nacional de caráter político, científico e cultural organizado pela ExNEPe (Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia) com o intuito de congregar estudantes de pedagogia e demais interessados de todo o país para debater o atual cenário da educação brasileira (ENEPe, 2019). Apresentaram oito eixos na sua edição mais atual e, ainda assim, não apresentou nenhum trabalho com a temática proposta nesta investigação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desses levantamentos, percebemos que ainda é restrito o número de publicações e apresentações sobre a temática das dificuldades de aprendizagem nos eventos acadêmicos científicos da área de educação no Brasil. Nessa situação, o evento que apresentou mais trabalhos publicados foi o EDUCON, com quatro trabalhos das

investigações em destaque. Já o CBE, apresentou apenas um trabalho das pesquisas encontradas sobre a temática em voga e, a surpresa foi o ENEPe, com nenhum trabalho.

Salientamos que não foi nosso objetivo julgar lacunas a respeito do tema dos trabalhos publicados. O que buscamos, nesta pesquisa, foi à identificação de características específicas das dificuldades de aprendizagem nos trabalhos publicados nos eventos analisados.

A falta de mais pesquisas expostas nos eventos apresentados expressa a necessidade de tornarmos esta discussão mais abrangente, recorrendo-se aos produtos de ciência mais detalhada, pois há uma defasagem na abordagem, conforme aponta o universo total das publicações dos eventos acadêmicos escolhidos de relevância notável para a educação nacional.

Por fim, a principal questão apontada aqui é o sentido atribuído ao conteúdo temático apresentado pelos eventos científicos em investigação. O resultado disso é que juntos nesta pesquisa, podemos dar um sentido para toda essa pesquisa de formação, que já nos faz muito conhecer um pouco de nós, sobretudo de nossa responsabilidade ética de uma professora-pesquisadora que orienta um professor, também pesquisador.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos mentais** - DSM 5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <**http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm**>. Acesso em: 20 agosto de 2020.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.

CASTRO, M. L. O. A Constituição e a educação brasileira após 20 anos. In: DANTAS, B. et al. **Constituição de 1988**: o Brasil 20 anos depois. Brasília: Senado Federal, Instituto Legislativo Brasileiro, 2008.

CORREIA, L. M. **Dificuldades de aprendizagem:** Uma perspectiva histórica. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa,1992.

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de Aprendizagem**: Que São? Como Entendê-las? Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

HALLAHAN, D. P.; MERCER, C. D. Learning disabilities: Historical perspectives. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), **Identification of learning disabilities**: Research to practice (pp. 1-65). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.

HAMMILL, D. D. **A brief look at the learning disabilities movement in the United States**. Journal of Learning Disabilities, 1993.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2018**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio. Acesso em: 29 mar. 2020.

MARTINS, A.P.L. **Dificuldades de Aprendizagem**: compreender o Fenômeno a partir de sete estudos de caso. Tese (Doutorado em Estudos da Criança, Área da Educação Especial) - Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga (Portugal), 2006.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia (4ª ed). São Paulo: Intermeios, 2015.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S (Orgs.). **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

WIEDERHOLT, J. L. Historical perspectives on the education of the learning disabled. In L. Mann & D. A. Sabatino (Eds.), **The second review of special education** (pp. 103-152). PhiWiederholt, J. L.ladelphia: JSE Press, 1974.

1.5.26 ESTUDANTE EM CLASSE HOSPITALAR E ATENDIMENTO DOMICILIAR: REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Margareth Santos Fonsêca[64]

Ivo José Both[65]

RESUMO

A Educação Especial, sob a perspectiva inclusiva, tem sido foco de discussões de diversas áreas. No âmbito escolar, o debate tem sido proposto, visando ao acesso e permanência de estudantes com especificidades educacionais ao processo educativo que lhes permitam a integralidade. Todavia, é necessário voltar os olhares para algumas categorias de educação especial que se estabelecem para além do espaço escolar, tais como as classes domiciliares e hospitalares. Este trabalho objetivou investigar como vem acontecendo o processo educativo de estudantes em atendimento domiciliar e em classes hospitalares durante o atual período de pandemia pelo novo coronavírus. Para melhor ampliar o entendimento acerca da temática delineou-se a pesquisa a partir de uma revisão integrativa, elencando artigos publicados recentemente que versam sobre a questão. Sendo o primeiro o estudo de Oliveira, Milani e Guanaes (2020); o segundo escolhido o de Schwingel, Pedrosa e Pedrosa (2021); e o terceiro a pesquisa de Esposito, Apolinário e Tinós (2021). Como resultado inferiu-se que a atuação docente é elemento imprescindível nos espaços de educação domiciliar e em classes hospitalares, mas que se faz urgente a implementação de formação a estes profissionais, especialmente no que diz respeito ao uso da tecnologia, considerando-se que esta enquanto recurso educacional se constitui determinante ao processo.

Palavras-chave: Classes Hospitalares. Ensino Domiciliar. Pandemia. Tecnologia.

1 INTRODUÇÃO

Quando se pensa em Educação Especial é comum remeter-se às características físicas mais visíveis, tais como, estudantes surdos ou com deficiência auditiva, com cegueira, autistas, entre outras peculiaridades. Todavia, a Educação Especial preconiza, entre outras especificidades educacionais, o acesso ao processo de ensino e de aprendizagem aos estudantes em situações de vulnerabilidade e risco, os quais se inserem aqueles em situação de internação, em decorrência de alteração do estado de saúde por doenças crônicas ou graves, e que precisam se afastar por período prolongado dos espaços escolares físicos, passando a integrar outros espaços educativos, denominados classes hospitalares e atendimento domiciliar.

[64] Doutoranda em Educação e Novas Tecnologias; Centro Universitário Internacional – Uninter; margarethsfonseca@gmail.com

[65] Doutor em Educação: área de política educativa; Centro Universitário Internacional – Uninter; ivoboth1@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse sentido, a pesquisa objetivou investigar como vem acontecendo o processo educativo de estudantes nas classes hospitalares e em atendimento domiciliar, considerando a atual conjuntura social ocasionada pela pandemia de Covid-19, iniciada no Brasil a partir de março de 2020, estendendo-se até os dias atuais (julho, 2021).

Ante à relevância do processo educacional para os estudantes em tratamento de saúde, e tendo em vista que em meio à pandemia novos cuidados de proteção individual se tornaram necessários, uma questão permeou a construção deste trabalho: como vem acontecendo o processo educativo destes estudantes nesse período de pandemia pelo novo coronavírus?

Estruturou-se a metodologia do trabalho a partir de uma revisão integrativa, sendo esta uma forma de melhor sintetizar a discussão proposta a partir do desenvolvimento de outros estudos, como descrevem Marconi e Lakatos (2017), Whittemore e Knafl (2005), priorizando-se: o problema de pesquisa; coleta e análise dos dados, e apresentação dos resultados. Como fonte de dados utilizou-se artigos publicados em 2020 e 2021, cujas temáticas dialogam com o tema abordado neste estudo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza básica.

O aporte teórico se compõe de textos das bases de dados SciELO e Google Acadêmico. Elencando-se a pesquisa de Oliveira, Milani e Guanaes (2020), intitulado: “Identidade: real e virtual nos diversos espaços educativos em tempo de pandemia”; a pesquisa de Schwingel, Pedrosa e Pedrosa (2021), “Práticas docentes e o uso de tecnologias na Classe Hospitalar Semear” e, por fim, o estudo de Esposito, Apolinário e Tinós (2021), intitulado: “Atendimento pedagógico escolar no setor de hemodiálise infantil: contando um ano de nossa experiência”.

Para o refinamento da pesquisa utilizou-se as opções de busca “qualquer” e “contém”, considerando os descritores: “Classes Hospitalares” e “Pandemia”. Após a seleção dos artigos, os dados neles coletados foram tabulados e, em seguida, analisados e discutidos, com vistas ao alcance dos objetivos aqui já mencionados.

Os resultados da pesquisa aqui apresentada, evidenciou a necessidade de implementação de estratégias didáticas; maior aproximação dos campos da saúde e educação; o ambiente domiciliar como espaço educativo, e formação de professores para assegurar os direitos de aprendizagem dos estudantes em situação de hospitalização e tratamento conservador.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA CLASSE HOSPITALAR E

ATENDIMENTO DOMICILIAR

O direito à assistência educacional, ao escolar, em situação de hospitalização e tratamento domiciliar, tem se expandido, no Brasil, nos últimos cinco anos, a partir do pressuposto de que a classe hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar se fundamentam na legislação vigente da educação especial na perspectiva inclusiva como modalidade que requisita do profissional docente, habilidades e competências específicas (BRASIL, 2008, 2018).

Ao reconhecer as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino, evidencia-se na escola pública a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias, de modo que sejam criadas alternativas para superá-las. Neste contexto, a educação especial assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel do Estado, na superação da lógica da exclusão, a que está diretamente submetido o estudante em situação de enfermidade.

O processo de hospitalização é um momento que sugere sofrimento para a vida das pessoas, podendo interferir no seu bem-estar físico, emocional e cognitivo. Nessa direção, o trabalho conjunto entre Educação e Saúde em uma perspectiva de humanização de atendimento, pode oportunizar às pessoas enfermas, em fase de escolarização, a garantia do direito à educação.

Na classe hospitalar e no atendimento domiciliar a relação entre docentes, discentes e o conhecimento é reestabelecida quando são incorporadas à dinâmica do hospital e domicílio do estudante o fazer pedagógico com seus componentes curriculares, entre outras atividades, já vivenciadas na escola. Nesse sentido, a Pedagogia quando inserida nesses ambientes educativos, pode ser definida como prática pedagógica “com o objetivo de sanar dificuldades de aprendizagem e/ou oportunizar a aquisição de novos conteúdos” (FONSECA, 2003, p. 22).

Estudos de Assis (2009) destacam a inter-relação das áreas da saúde e educação como essencial no desenvolvimento integral do estudante em tratamento de saúde. Importa ainda destacar, que o atendimento educacional em ambiente hospitalar e domiciliar, tem amparo no artigo 208, inciso IV da Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Emenda Constitucional nº 59 da LDBEN 9.394/96 sobre a obrigatoriedade do ensino na Educação Básica (BRASIL, 1996, 2009), na atual Lei nº 13.716/2018 (BRASIL, 2018), que altera o artigo 4 da LDBEN de 1996, e outras normativas específicas para esse

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

público.

2.1 Pandemia e inferências na esfera educacional do Brasil

A Pandemia provocada pelo novo coronavírus (corona virus deceased 2019) Covid-19, no Brasil, alterou rotinas e comportamentos consolidados nos sistemas educacionais, motivando assim, a adesão a outras metodologias de ensino para dar continuidade ao processo de escolarização de milhares de estudantes, ampliando-se aos ambientes não formais de aprendizagem.

Nessa ótica, estudos de Sousa, Borges e Colpas (2020) sobre algumas medidas adotadas na educação básica visando reduzir os impactos referentes à crise educacional a partir de março de 2020, no Brasil, assinalam que o uso de aplicativos, possibilitou democratizar a continuidade do ensino, sobretudo, aos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Mas, existem exceções como dificuldade de acesso e insuficiente habilidade para operar com a tecnologia, fato este pontuado por Rodrigues (2020) que destacou fragilidades na formação inicial e continuada de docentes, e ausência de amparo dos sistemas de ensino, entre outros, durante a tentativa de execução das aulas remotas, inclusive no atendimento hospitalar e domiciliar, pelo distanciamento social, e pelo fator de risco das comorbidades à que estão sujeitos determinados pacientes.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O ofício da docência, precisa estar vinculado às verdades históricas, podendo ser observado e compreendido nos espaços que transcendem o espaço físico da escola formal (ARROYO, 2008). Deste modo, a formação continuada, desenvolvida pelos sistemas de ensino, pode ser expandida ao ambiente hospitalar, até pouco tempo, compreendido como espaço restrito da área da saúde. Nesse sentido, é preciso considerar o docente e sua formação dentro e fora da sala de aula (SIMONIAN, 2015). Com base nessas concepções se iniciará a análise e discussão dos dados da revisão integrativa como disposta no Quadro 1.

Quadro 1 – Informações dos artigos incluídos na revisão integrativa. São Luís-MA, 2021.

Autoria/Ano	Título da pesquisa	Objetivos	Resultados
Oliveira, Milani e Guanaes (2020).	Identidade: real e virtual nos diversos espaços educativos em tempo de pandemia	Apresentar o atendimento pedagógico domiciliar, suas características, a descrição do projeto e de seus participantes que estão matriculados na Escola Hospitalar e Domiciliar Irmã Dulce (EMHDID) durante a pandemia.	Os resultados da pesquisa apontaram que a utilização dos dispositivos móveis, no momento atual da pandemia, evidenciou outras possibilidades de aplicação desses dispositivos nos diversos espaços educativos
Schwingel, Pedrosa e Pedrosa (2021).	Práticas docentes e o uso de tecnologias na Classe Hospitalar Semear.	Investigar a prática docente e o uso da tecnologia no cotidiano da Classe Hospitalar Semear em Recife	Constatou-se que os dispositivos tecnológicos junto às estratégias docentes possibilitaram aos alunos/pacientes mais leveza e interatividade durante as aulas na pandemia
Esposito, Apolinário e Tinós (2021).	Atendimento pedagógico escolar no setor de hemodiálise infantil: contando um ano de nossa experiência	Compartilhar as experiências pedagógicas vivenciadas durante o segundo semestre de 2019 e o primeiro de 2020 em um setor ambulatorial de hemodiálise infantil.	A pesquisa mostrou que o atendimento Pedagógico prestado contribuiu com o processo de escolarização e aprendizagem dos alunos com DRC. Mesmo em um ambiente não formal de ensino, tornou-se possível potencializar também o desenvolvimento social, psicológico, cognitivo, afetivo, cultural e até mesmo no que tange à saúde do aluno hospitalizado.

Fonte: Elaborado pelos autores, com dados coletados em julho de 2021, com base nas pesquisas escolhidas para a revisão integrativa.

O estudo de Oliveira, Milani e Guanaes (2020), investigou conceitos de identidade, rede social e atendimento pedagógico domiciliar, apontando como resultados que os dispositivos digitais móveis quando utilizados adequadamente, se constituem ferramentas pedagógicas que podem auxiliar no processo de construção de identidade dos sujeitos de aprendizagem, na ampliação de conhecimento de si, do mundo e no

desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, entre outras.

A sociedade contemporânea é altamente tecnológica, e dessa forma, os recursos digitais podem tornar as aulas mais atrativas e acessíveis, como observado no atual período de pandemia, no qual se evidenciou a importância dos aparatos tecnológicos em ambiente educacional. Nessa perspectiva, e segundo Gadotti (2001, p. 13), “As novas tecnologias criaram espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornam-se educativo”. Significa dizer, que no ambiente hospitalar e domiciliar, é também possível acessar o ciberespaço objetivando a aquisição de conhecimentos escolares.

O segundo estudo, aqui discutido traz a pesquisa de Schwingel, Pedrosa e Pedrosa (2021), caracterizado como estudo de caso qualitativo e documental que descreveu e analisou o cotidiano da Classe Hospitalar Semear. Os objetivos centraram-se na observação dos espaços-tempos coletivos dos docentes, na mediação pedagógica nas atividades lúdicas, tendo como suporte às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) associadas às atividades de socialização.

Os resultados indicam que o uso das TIC nas atividades sociointerativas com estudantes da educação infantil, no período pandêmico, possibilitou mudanças significativas nos objetivos educacionais do Projeto e a continuidade do atendimento educacional na referida classe hospitalar. Corrobora assim, com Silva (2014), que recursos tecnológicos favorecem a aprendizagem lúdica num ambiente de procedimentos clínicos e cirúrgicos. Denota assim, que há espaço para a aprendizagem prazerosa, construção de conhecimentos e inclusão digital.

Com relação à aprendizagem colaborativa mediante a formação docente em classe hospitalar, Kenski (2014, p. 124) assevera que “o tempo da educação é o tempo de vida”, de modo que as soluções para determinados problemas educacionais podem advir de ofertas educacionais em diferentes ambientes, mediadas por tecnologias digitais, considerando a diversidade dos estudantes. Ainda assim, no contexto das atividades lúdicas, evidencia-se nos espaços de saúde, a necessidade de “sistematização de atividades que consolide uma rotina do atendimento à criança enferma” (LIMA; CHAHINI, 2020, p. 18), de modo que não se tornem práticas laconizadas. Na rotina da hospitalização, torna-se necessário uso de estratégias didáticas lúdicas oportunizando à criança submetida a procedimentos invasivos, expressar e expressar-se, nesse ambiente de dor e de sofrimento.

O último estudo apresenta as experiências de Esposito, Apolinário e Tinós (2021) vivenciadas no recorte temporal: segundo semestre letivo de 2019, e primeiro semestre de 2020, tendo como participantes, seis crianças e adolescentes na faixa etária entre 3 e 17 anos de idade, e graduandas do curso de Pedagogia (bolsistas de Projeto de Extensão) que realizam atendimento pedagógico a pacientes submetidos a tratamento hemodialítico, em um setor ambulatorial de nefrologia de um hospital público num município do estado de São Paulo.

Os resultados evidenciam que o atendimento educacional realizado nesse período, contribuiu com o processo de escolarização e aprendizagem dessa clientela, potencializando outras áreas do desenvolvimento humano, embora as práticas educativas se realizem em espaço ambulatorial, onde ocorrem simultaneamente procedimentos clínicos (ESPOSITO; APOLINÁRIO; TINÓS, 2021).

Esposito, Apolinário e Tinós (2021) ressaltam que no segundo semestre letivo, período de alta da pandemia de Covid-19, foi necessário redimensionar os objetivos do Projeto, e sua continuidade foi viável mediante a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como recursos facilitadores de aprendizagem. Tais evidências, vão ao encontro dos resultados dos estudos de Silva (2014), que os fundamentos do ensino mediado por tecnologias digitais permitem, mesmo que virtualmente, a interação social e aprendizagem significativa numa proposta lúdica.

A educação na perspectiva inclusiva, como abordada nos estudos em análise, vai além das adaptações dos ambientes físicos e materiais escolares disponíveis, por envolver adaptação curricular, tempos e espaços de aprendizagem, flexíveis, planejamento didático e de intervenção, metodologias e recursos didáticos específicos, de acordo com a diversidade dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os referenciais teóricos que embasaram esta revisão integrativa e a discussão dos dados compõem estudos nas áreas da educação, saúde e tecnologia. Todavia, as pesquisas no campo da pedagogia hospitalar apresentam em seus resultados a necessidade de ampliar investigações acerca dessa temática. Com relação aos direitos educacionais de estudantes em situação de enfermidade, compreende-se que as pesquisas podem contribuir para divulgação e reconhecimento desses direitos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quanto ao objetivo desta pesquisa, os estudos analisados têm em comum as formas de enfrentamento da exclusão social de pessoas, com deficiência ou não, que implicam saberes, formações e estruturas das instâncias administrativas, com gestão colaborativa, exigindo, assim, como afirmado por Tardiff (2010), uma ressignificação dos saberes e fazeres docentes.

O trabalho docente no ambiente hospitalar é uma possibilidade de atendimento educacional especializado, para materializar a imprescindibilidade do ensino básico, ao estudante hospitalizado. Nesse sentido, foi possível inferir, em face dos artigos elencados neste trabalho, que o entrelace saúde e educação demanda mais estratégias didáticas.

Significa dizer que a formação do professor para atuar neste cenário é um ponto crucial, chamando à reflexão da relevância destes profissionais estarem preparados para o uso, sobretudo de recursos tecnológicos, tendo em vista que as tecnologias são alternativas eficientes diante às situações de urgência nos espaços educacionais, conforme discutido ao longo deste estudo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Ofício de mestre, imagem e auto-imagem**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ASSIS, W. de. **Classe hospitalar**: um olhar pedagógico singular. São Paulo: Phorte Ed., 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal [...]. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 7 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/ 2018/lei/L13716.htm. Acesso em: 7 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 7 jul. 2021.

ESPOSITO, V. V.; APOLINÁRIO, I. R. do C.; TINÓS, L. M. S. Atendimento pedagógico escolar no setor de hemodiálise infantil: contando um ano de nossa experiência. **Em Extensão**, v. 20, n. 1, p. 99-112, 2021. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/61110/32149. Acesso em: 7 jul. 2021.

FONSECA, E. S. da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Ed. Memnom, 2003.
GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. In: GADOTTI, M. **Educação**: novos caminhos em um novo milênio. 2. ed. João Pessoa: Ed. Autor Associado, 2001.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

LIMA, A. J. A.; CHAHINI, T. H. C. **Atividades lúdicas em hospitais pediátricos**. Curitiba: Appris, 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

OLIVEIRA, R. de C. J. S. de; MILANI, I. C. F. F.; GUANAES, S. L. Identidade: real e virtual nos diversos espaços educativos em tempo de pandemia. **Cairu em Revista**, ano 9, n. 13, ago. 2020. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/20202/Artigo_5_Identidade_domicilio_real_virtual.pdf. Acesso em: 7 jul. 2021.

RODRIGUES, R. R. Vozes docentes: lugar de escuta em tempos de pandemia. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 36, 2020. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/11886. Acesso em: 11 jul. 2021.

SCHWINGEL, P. A.; PEDROSA, E. M.; PEDROSA, C. R. de L. Práticas docentes e o uso de tecnologias na Classe Hospitalar Semear. **Ensino Em Re-Vista**, v. 28, n. 7, 2021. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/60048. Acesso em: 7 jul. 2021.

SILVA, M. das N. **As tecnologias como apoio à mediação pedagógica na classe hospitalar**: desafios e possibilidades no ensino multisseriado. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstrean/10482/16665/1/2014_Mariadas NevesSilva.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

SOUSA, G. R. de; BORGES, E. M.; COLPAS, R. D. Em defesa das tecnologias de

informação e comunicação na educação básica: diálogos em tempos de pandemia. **Plurais – revista multidisciplinar**, Salvador, v. 5, n. 1, 2020. Disponível em: http://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/ article/view/8883. Acesso em: 10 jul. 2021.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2010.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of advanced nursing**, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16268861. Acesso em: 18 jul. 2021.

1.5.27 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS DESAFIOS DAS AÇÕES EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO

Cristiane Alves de Freitas Teixeira[66]

Adelina Novaes[67]

RESUMO

O estudo ora relatado visou apresentar uma reflexão acerca do processo de aprimoramento das ações para uma Educação Inclusiva pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS), que Administra as 73 Unidades das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatecs) por intermédio da Unidade de Ensino Superior de Graduação (Cesu). Legislações contemporâneas que tratam e regulam a educação inclusiva foram pareadas com dados sobre as matrículas de alunos com deficiência, provenientes da base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Com base na revisão realizada, foi elaborado um questionário composto por (a) questões de múltipla escolha criadas com o intuito de obter informações acerca do perfil sociocultural dos participantes, (b) por um teste de associação livre de palavras, (c) por uma charge, (d) questões discursivas elaboradas com o propósito de compreender as representações sociais sobre educação inclusiva. A trajetória empreendida no estudo apontou para a necessidade de elaboração de um instrumento de pesquisa voltado à compreensão das representações sociais de docentes e técnico-administrativos acerca da educação inclusiva possibilitando a implementação de projetos que a efetive nas Fatecs do CPS.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino Superior. Representações Sociais. Pessoa com Deficiência. Instrumento de Pesquisa

INTRODUÇÃO

A discussão a respeito da educação inclusiva perpassou movimentos sociais em escala mundial e está presente nas políticas públicas brasileiras da atualidade. Com avanços significativos, destaca-se a Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994), pautadas em princípios, políticas e práticas relativos às necessidades educativas especiais, fundamentadas na Convenção dos Direitos Humanos (1988). A Declaração de Salamanca é o resultado da Conferência Mundial realizada pelo governo da Espanha no ano de 1994, em parceria com a UNESCO (2014). O evento congregou altos funcionários da educação, administradores, legisladores e especialistas, assim como representantes das Nações Unidas e de

[66] Mestranda em Educação. Universidade Cidade de São Paulo, e-mail: cris_teixeira03@hotmail.com
[67] Doutora em Educação: Psicologia da Educação. Fundação Carlos Chagas/ Universidade Cidade de São Paulo, e-mail: anovaes@fcc.org.br

organizações governamentais, organizações não governamentais e organismos financiadores.

Especificamente no Brasil, a educação inclusiva nas Instituições de Educação Superior (IES) ganhou maior notoriedade com o documento Desafios no Ensino Superior (BRASIL, 2000). Antes disso, movimentos sociais já tinham obtido conquistas significativas, com destaque para a criação das cotas para o ingresso nas IES brasileiras, com a da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. A implantação e a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia, bem como disciplina de libras optativas nos demais cursos, contribuíram para a construção de uma cultura inclusiva, em prol de uma sociedade mais igualitária, constituindo-se importante ferramenta viabilizadora.

Normas reguladoras criadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) definiram parâmetros para obras arquitetônicas mais acessíveis por meio da ABNT NBR 9050, ao estabelecer aspectos de acessibilidade com apoio dos órgãos reguladores das profissões, a exemplo do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (CREA), responsável pela verificação do cumprimento das normas de cada projeto - o que contribui não só para o ingresso, mas também a permanência dos alunos nas Instituições de Ensino Superior.

No entanto, como aludem Duarte et al. (2013), no mundo contemporâneo, a inclusão do aluno com deficiência continua um desafio desde a modalidade de Educação Infantil até o Ensino Superior, em instituições públicas e privadas.

Diante dos reptos para a implantação de uma educação inclusiva é importante ressaltar o papel das IES como espaços inclusivos, que devem estar prontos para receber o estudante com deficiência, tendo profissionais preparados e ambientes adequados, a fim de superar as barreiras de cunho arquitetônico, atitudinal e pedagógico, como enfatizam Silva e Magalhães (2017).

CONTEXTO DO ESTUDO

Por meio do Decreto-lei de 6 de outubro de 1969, foi criado o Centro Paula Souza (CPS) uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico pelo então Governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967-1971). Atualmente, o CPS é composto por 223 Escola Técnicas (Etecs) e 73 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais com um contingente de 300 mil alunos

entre os dois níveis de ensino, oferece ainda cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão.

Com mais de 50 anos de existência, a memória do CPS se mistura com a história centenária do ensino profissional público em São Paulo, tendo nascido com a missão de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia. No decorrer das décadas, passou a englobar a educação profissional do estado em nível médio, absorvendo unidades já existentes e construindo novas Etecs e Fatecs para expandir o ensino profissional a todas as regiões do Estado.

Segundo Almeida et al. (2015), a concretização de um processo educacional mais inclusivo nas políticas de acesso às pessoas com deficiência na educação brasileira ocorreu na transição do século XX para XXI, começando pela promulgação da Convenção da Guatemala (1999), que reafirma a igualdade de direitos humanos, com vistas a eliminar todas as formas de discriminação. Por outro lado, apesar de possuir mais de meio século, o CPS enfrenta o desafio para uma real efetivação da educação inclusiva.

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

Novaes et al. (2017) reiteram a contribuição da Teoria das Representações Sociais para os estudos em educação. Por meio da investigação das representações sociais de diferentes agentes de contextos educacionais é possível compreender os fatores que favorecem ou obstaculizam suas práticas, uma vez que as representações sociais são teorias construídas pelos sujeitos tentando entender o mundo. (MOSCOVICI, 2003).

Dessa forma, após confrontar a normativa e os projetos no sentido do aprimoramento das ações para uma educação inclusiva nas Fatecs do CPS, identificou-se a necessidade de elaboração de um instrumento de pesquisa voltado à compreensão das representações sociais de docentes e técnico-administrativos.

O questionário voltado ao estudo do objeto da representação, foi composto por 3 questões abertas. Para elaboração da primeira delas recorreu-se à técnica que associação livre de palavras (TALP) com o intuito de obter elementos acerca do universo semântico de docentes e técnico-administrativos sobre o objeto social “educação inclusiva”. As questões seguintes foram elaboradas com o propósito de tornar a estrutura

psicológica do sujeito consciente por manifestações de condutas, reações e evocações com instrumento de aplicação rápida. A segunda questão foi elaborada a partir de uma charge que aborda a realidade na relação do professor aluno e é solicitado ao participante diga como ele se sente a respeito. A terceira a relação com sua práxis.

O questionário on-line pode ser acessado pelo link https://forms.office.com/Pages/DesignPage.aspx?fragment=FormId%3DxWS-6vVodkqDAZV3pnnkSQNX4Kwk3hLsuMKAh64EL9UQlAzSFhLNFhXWlQ0RzYwQUFBNlgxWkdPNy4u%26Token%3D0288022196594c2d8c8a0ce0be0fc9f7.

A sistematização das informações produzidas pela pesquisa respeitará os procedimentos necessários ao processamento do software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRaMuTeQ), que oferece relatórios dinâmicos para análise das evocações da questão 1 e para a análise lexical, baseada na metodologia Alceste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na revisão realizada, foi elaborado um questionário composto por (a) questões de múltipla escolha criadas com o intuito de obter informações acerca do perfil sociocultural dos participantes, (b) por um teste de associação livre de palavras, (c) por uma charge, (d) questões discursivas elaboradas com o propósito de compreender as representações sociais sobre educação inclusiva. Espera-se que, após a coleta, sistematização e análise das informações produzidas, seja possível obter subsídios que contribuam para a reflexão acerca da educação inclusiva por parte de docentes e técnico-administrativos, possibilitando a implementação de projetos que a efetive nas Fatecs do CPS.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. G. A.; BELLOSI, T. C; FERREIRA, E. L. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 10, n. esp.1, p. 643–660, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i5.7917. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7917. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

_____. **Lei Nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. **Lei Nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, 10 jan. 2001.

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, 7 jul. 2015.

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Brasília, DF, 1998.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005 Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Recuperado em 8 de fevereiro de 2018. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm

_____. **Decreto nº 186**, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Recuperado em 8 de fevereiro de 2018 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015 Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado em 8 de fevereiro de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm

_____. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016 Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Recuperado em 8 de fevereiro de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm

Censo Demográfico (2010). **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência Rio de Janeiro: IBGE, 2012**. Recuperado em 8 de fevereiro de 2018. Disponível em: dehttps://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf»https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. Sobre o Centro Paula Souza. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paulasouza/. Acessado em: 22 de maio de 2020.

DUARTE, E. R.; RAFAEL, C. B. S.; FILGUEIRAS, J. F.; NEVES, C M; FERREIRA, M. E. C. Estudo de Caso Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 19, n.2, p. 289-300, Abr.-Jun., 2013.

MAGALHÃES, R.C. B. P. Ensino Superior no Brasil e Inclusão de Alunos com Deficiência. In.: VALDÉS, María T. M. (Org.). **Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Brasil:** Caminhos e Desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006. p. 39-55.

MENEZES, E. T. Verbete Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - **EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em 27 jun 2021.

MORGADO, F. F. R.; CASTRO, M. R.; FERREIRA, M. E. C.; OLIVEIRA, A. J.; PEREIRA, J. G. ; SANTO, J.H. Representações Sociais sobre a Deficiência: Perspectivas de Alunos de Educação Física Escolar. **Relato de Pesquisa Rev. bras. educ. espec.** 23 (02). Apr-Jun 2017. https://doi.org/10.1590/S141365382317000200007

MOSCOVICI, S. **Representações sociais, investigações em psicologia social.** Petropólis: Vozes, 2003.

NOVAES, A.; ORNELLAS, M.L.; ENS, R. T. Convergências teóricas em representações sociais e seu aporte para o estudo de políticas docentes Revista **Diálogo Educacional**, Paraná, vol. 17, núm. 53, pp. 999-1015 Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017.

1.5.28 EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E AS CRIANÇAS NO PERÍODO DE PANDEMIA

Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros[68]

Raimunda Alves Melo[69]

RESUMO

Em decorrência da pandemia do novo coronavírus, as atividades educativas da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Juazeiro do Piauí foram suspensas na terceira semana do mês de março, após o 24º dia letivo do ano de 2020. Diante dessa realidade, viu-se a necessidade do planejamento de estratégias para garantir reaproximação dos educadores com as famílias e as crianças, como forma de evitar o abandono escolar, estimular a aprendizagem e fornecer informações de prevenção ao coronavírus. Nesse contexto, a assessoria pedagógica juntamente com as equipes da Secretaria Municipal de Educação e das instituições de Educação Infantil elaboraram e implementaram o "Plano de comunicação com as famílias e crianças durante o período de pandemia", que contempla um conjunto de ações de interações, realizadas por meio de aplicativos de mensagens e redes sociais. Os resultados evidenciam que o processo de comunicação aconteceu por meio do uso reflexivo e criativo das ferramentas digitais interativas através das quais as crianças são protagonistas e os professores mediadores das situações de aprendizagem. Mostram, também, um novo mecanismo de aproximação das famílias, sinalizando um rompimento do práticas tradicionais de interação entre família e escola. Portanto, neste cenário pandêmico a comunicação mediada por tecnologias favorece a aprendizagem de forma dinâmica e promove, simultaneamente o desenvolvimento do pensamento criativo da criança e de sua autonomia.

Palavras-chave: Interação. Família. Educação Infantil. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é considerada como o alicerce do processo educacional, caracterizada pela separação das crianças do seio familiar e a socialização dessas através de um processo social estruturado. Nessa etapa, as crianças, na maioria das vezes, aprendem as primeiras regras de convivência, as primeiras situações sociais organizadas, os primeiros movimentos corporais com objetivos motores definidos e, pela primeira vez, têm a figura de um adulto não familiar que realiza orientações acerca da aprendizagem.

Neste momento atípico de pandemia, sentimo-nos preocupadas com as crianças juazeirenses matriculadas na Educação Infantil, devido as situações de risco típicas do

68 Aluna do Curso Pós-graduação Doutorado em Educação, Universidade Federal do Piauí-UFPI; desterrobarros@hotmail.com.
69 Professora do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí-UFPI, raimundinhamelo@yahoo.com.br.

momento vivido, mas também pelo longo período de afastamento entre as crianças e as instituições de Educação Infantil, prejudicando a abordagem dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na Proposta Curricular Municipal, alicerçada nas proposições da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

Diante do cenário de isolamento social causado pela pandemia do coronavírus, iniciou-se a implementação do "Plano de comunicação com as famílias e crianças durante o período de pandemia", que contempla um conjunto de ações de interações, realizadas por meio de aplicativos de mensagens e redes sociais, com o propósito de evitar o abandono escolar, estimular a aprendizagem e fornecer informações de prevenção ao coronavírus. A respeito dessa questão, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, sugere que essas instituições elaborem:

> [...] alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. (BRASIL, 2020, p. 9)

O CNE destaca que estas orientações devem indicar aos pais ou responsáveis das crianças matriculadas na creche (0 a 3 anos) e na pré-escola (4 e 5 anos) o desenvolvimento de atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas de criança. No tocante ao desenvolvimento dessas atividades com crianças de creche e pré-escola, a diferença está na possibilidade de realizar com as aquelas que possuem faixa etária de 4 e 5 anos algumas atividades em meios digitais quando for possível.

No planejamento das atividades, a ênfase deve ser o desenvolvimento de brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras possibilidades, tendo as famílias como os adultos responsáveis pela orientação das crianças nos processos de aprendizagem, fato que implica na produção de orientações claras e objetivas pelas equipes das instituições que atendem a esta etapa da educação básica. No âmbito da rede municipal, também orientamos que os pais a usem esse tempo de recolhimento para resgatar as histórias da família, incluindo as brincadeiras com palavras que são simples, mas divertidas, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, entre tantas outras.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Orientamos também que as atividades de brincadeiras e de jogos deverão ser organizadas sempre tomando como base a intencionalidade pedagógica, ou seja, aquilo que se pretende que as crianças aprendam, razão pela qual devem estar diretamente ligadas aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, ao propormos um jogo ou uma atividade diferenciada temos que ter consciência de que aprendizagens serão alcançadas a partir da realização da mesma. Segundo Brasil (2014) "sem a intencionalidade pedagógica do professor, corre-se o risco de se utilizar o jogo sem explorar seus aspectos educativos, perdendo grande parte de sua potencialidade." (BRASIL, 2014, p. 5)

No processo de elaboração do Plano de comunicação com as famílias e estudantes durante o período de pandemia, consideramos o fato de que alguns pais e/ou responsáveis possuem pouca ou nenhuma escolaridade, razão pela qual, além da produção de um Guia de Orientação das Famílias, também produzimos vídeos e áudios autoexplicativos contendo orientações sobre como as famílias podem engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a aprendizagem das mesmas.

Partimos do pressuposto de que, neste momento, as instituições de Educação Infantil precisam permanecer vivas e promovendo o cuidado com as crianças, o bem-estar e a aprendizagem das mesmas. Nesse processo, o contato e suporte educativo para as famílias se concretiza como real possibilidade de alcance desse objetivo, processo esse viabilizado por meio do uso de internet, do celular, de aplicativos de mensagens, das redes sociais.

Definimos que as atividades de aproximação das famílias seriam realizadas durante três dias na semana, por duas horas diárias, a partir de orientações de uma da agenda semanal de trabalho, elaborada pelas professoras com suporte da coordenação pedagógica e gestão escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Família e instituição de Educação Infantil uma parceria necessária

No contexto escolar contemporâneo, a família é apresentada como instância formadora e socializadora da criança. A mesma é considerada como uma instituição responsável por promover a educação dos filhos. Além de influenciar o comportamento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dos filhos no meio social, é de fundamental importância o papel da família no desenvolvimento de cada indivíduo. Na interação com a família a criança estabelece e constrói o conhecimento em um espaço de convivência no qual aprende e incorpora os valores éticos e os significados afetivos.

As instituições de Educação Infantil precisam interagir com os pais para compreender estes valores e significados e congregá-los aos trabalhos realizados, às atividades pedagógicas e aos espaços disponíveis adaptados para a criança em sua fase inicial de escolarização quando se inicia a modelagem de seu comportamento e confiança (UNESCO, 2003).

As famílias têm o papel tão importante quanto o papel do professor na educação das crianças, afinal, são elas que estabelecem os primeiros ciclos de aprendizagem. É na família que a criança constrói as primeiras formas de entender o mundo, aprendendo a respeitar os outros, convivendo com regras e recebendo os cuidados afetivos, materiais e cognitivos para seu bem-estar. Por isso, é importante que exista consciência por parte dos responsáveis e que eles saibam qual é o dever da escola e o que compete a eles.

Há legislações vigentes que indicam e confirmam a necessidade de refletir e aperfeiçoar a interação família/instituição de Educação Infantil, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que ressaltam que os direitos fundamentais das crianças sejam assumidos como responsabilidade de todos. Dentre os vários grupos existentes na sociedade, a família continua sendo vista como aquele que melhor consegue englobar os indivíduos como seres portadores de uma subjetividade específica, com toda a sua história de vida, desde os recém-nascidos, adolescentes e idosos, àqueles portadores de necessidades especiais. (BURATTO, 2010).

As crianças de Educação Infantil ao adentrarem em um ambiente educativo, vivenciam experiências com as outras crianças através do brincar. Através de cada brincadeira, fazem a leitura do mundo e aprendem a lidar com ele, recriam, repensam, imitam, desenvolvendo seus aspectos físicos e motores, aspectos cognitivos, bem como, valores sociais, morais, tornando-se cooperativas, sociáveis capazes de escolher seu papel na sociedade. É nessa fase que a família e escola devem ser parceiras, onde ambas são corresponsáveis pelo cuidar e educar e pelo desenvolvimento integral da criança.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As instituições precisam ter mais clareza sobre a importância do papel da família no contexto educacional, reconhecendo que a participação da família contribui, principalmente para a construção da identidade e do sentimento de pertencimento da criança, formando assim, uma parceria da instituição da Educação Infantil. Para isso é preciso que a família demonstre interesse pela vida escolar dos filhos em seu processo de aprendizagem. Ao perceber que a família se interessa por seus estudos e por suas experiências escolares a criança sente-se valorizada, desenvolvendo-se de forma segura e com boa autoestima.

Ao discorrer sobre a relação família e escola, no contexto pandêmico é importante frisar que a escola, deve se abrir a participação da família e construir com ela uma relação dialógica, crítica e libertadora, estimulando a participação dos pais. Para isso é preciso que a família entenda que a escola não é a única instituição responsável pela formação de seus filhos, transferindo suas responsabilidades para ela.

Ainda no que se refere ao papel da família, segundo Referencial Curricular Nacional, constata-se que ela não está sozinha: “No geral, as famílias que porventura tiverem dificuldades em cumprir qualquer uma de suas funções para com a criança deverão receber toda ajuda possível das instituições de educação infantil, da comunidade, do poder público, das instituições de apoio para que melhorem os desempenhos junto às crianças”. (BRASIL, 1998, p. 84).

Quanto maior for à participação da família no processo de ensino-aprendizagem dentro do contexto educacional, mesmo nesse momento não presencial, maior é a formalização das relações entre os profissionais da educação das crianças da Educação infantil.

2.2 As Interações familiares durante a pandemia

O principal objetivo do Plano de comunicação com as famílias e crianças durante o período de pandemia foi promover a reaproximação dos educadores com as famílias e as crianças, como forma de evitar o abandono escolar, estimular a aprendizagem e fornecer informações de prevenção ao coronavírus.

Como instituição promotora de formação humana, a escola deve ser uma instituição especializada na educação com a finalidade de estar à disposição da família e da criança, possibilitando atividades e programas culturais e pedagógicos. Para Piletti

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(2004) nem sempre isso acontece já que experiências voltadas para a sociedade raramente são incluídas no currículo escolar, pois a ênfase acaba sendo restrita às questões de desenvolvimento da criança de forma parcial, sem considerá-la como um ser contextualizado histórica, social e culturalmente.

O seu planejamento foi iniciado na primeira semana do mês de maio, por meio de reunião on-line da qual participaram todos os educadores da rede de ensino, equipes escolares, a assessoria, a supervisão da Educação Infantil do município. Na ocasião, todos os participantes tiveram a oportunidade de caracterizar a realidade e sugerir ações para compor o plano. A supervisão de Educação infantil ficou responsável pela sistematização das sugestões e mediação das condições para o desenvolvimento das ações.

Ressaltamos que todos chegaram à conclusão de que o objetivo do plano não seria a realização de aulas remotas, mas sim a promoção de interações entre os diferentes membros da comunidade escolar, promovendo algumas aprendizagens, socializando informações sobre a prevenção do coronavírus e evitando abandono escolar. Considerando o fato de que a estas interações aconteceriam principalmente por meio de aplicativos de mensagens e redes sociais, os educadores perceberam que não seria possível alcançar a todas as famílias, apesar disso, continuaram empreendendo esforços para manter contato com o maior número possível de pessoas.

Após a reunião de planejamento e a sistematização do plano, as equipes escolares conduziram o processo de formação on-line dos educadores acerca das ações do plano, esclarecendo dúvidas e promovendo a socialização de saberes entre a equipe. O passo seguinte foi a busca dos contatos dos pais e das crianças que possuíam aplicativos de mensagens instalados no celular com vistas a organização dos grupos de interação. No processo de formação dos grupos, decidimos que os pais das crianças de creche ficassem separados dos pais da pré-escola, uma vez que as propostas respeitariam a faixa etária de cada grupo de crianças.

Assim, uma boa relação entre a família e a escola deve estar presente em qualquer trabalho educativo que tenha como principal alvo, os estudantes. A escola deve também exercer sua função educativa junto aos pais, discutindo, informando, orientando sobre os mais variados assuntos, para que em reciprocidade, escola e família possam proporcionar um bom desempenho escolar e social às crianças. Pois, [...] “se toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

serem, senão educados, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos" (PIAGET, 2007, p. 50).

É importante que a família esteja engajada no processo ensino-aprendizagem. Isto tende a favorecer o desempenho escolar, visto que o convívio da criança com a família é muito maior do que o convívio com a escola. Considerando o exposto, as agendas semanais foram elaboradas pelos educadores, contando com suporte da coordenação pedagógica das escolas e a supervisão municipal da Educação Infantil, como forma de materializar as ações e objetivos do Plano de comunicação com as famílias e crianças durante o período de pandemia.

No quadro abaixo segue mostra de ações que foram desenvolvidas com as famílias nas duas primeiras semanas de interações.

Quadro 01: Ações e objetivos do Plano

AÇÕES	OBJETIVO
Criação de grupos no aplicativo WhatsApp com pais e responsáveis, docentes e equipe administrativo e pedagógica da educação infantil de acordo com as orientações seguintes: Grupo: 2 anos e 6 meses e 3 anos (creche) Grupo: 4 anos e 5 anos (pré-escola) Informar os participantes sobre o objetivo do grupo e deliberar sobre as atividades do dia seguinte.	Agrupar pais e responsáveis, docentes e equipe administrativo/pedagógico em grupos para envio de sugestões de atividades, informações sobre o distanciamento social, debates e conversas sobre este momento de pandemia.
AÇÃO 2	OBJETIVO
Bate papo aberto: a equipe escolar deverá impulsionar uma discussão sobre como está sendo este momento de isolamento social, como as crianças têm lidado com este momento. Deverá ser postado o Vídeo 1 (ver arquivo), do Ministério da Saúde sobre sugestões para a rotina em casa.	Analisar o momento de pandemia e discutir como os participantes (professores e famílias) estão lidando com o momento pandêmico.
AÇÃO 3	OBJETIVO
Trabalho com atividades para desenvolver a coordenação motora através da imitação e coreografias. Envio de sugestões vídeos e músicas que trabalhem a coordenação motora.	Indicar aos pais e responsáveis vídeos e músicas que trabalhem a imitação e a coordenação motora das crianças em casa. (Trabalho com as habilidades EI01CG03, EI02CG03, EI03CG03)
AÇÃO 4	OBJETIVO
Feedback acerca da realização das atividades de imitação e coordenação motora.	Retomar a realização de atividades de imitação e de coordenação motora com as crianças. Receber feedback das famílias acerca das coreografias das músicas propostas ou de outras sugeridas pelos alunos ou pelos pais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

AÇÃO 5	OBJETIVO
Envio de dicas de higiene e manutenção dos cuidados para não contrair o COVID-19.	Discutir, a partir de informações oficiais, as formas de prevenção e cuidados para não contrair o Novo Coronavírus.
AÇÃO 6	OBJETIVO
Oficina de construção de brinquedos e jogos com as crianças. Feedback acerca da produção de brinquedos em casa.	Orientar famílias quanto a importância dos momentos de resgate da infância dos pais na construção de brinquedos com as crianças.

Fonte: Plano de comunicação (2020).

Com os grupos organizados, a semana inicial teve como primeira ação esclarecer os objetivos dos grupos e informar as famílias de que não se tratavam de aulas-remotas e sim de interações, com dias e horários bem definidos. Este primeiro momento foi um pouco difícil, já que as crianças e pais pensavam que se tratava do envio de atividades on-line para os estudantes realizarem em casa, porém, ao final da ação todos estavam bem esclarecidos e orientados sobre as ações seguintes.

O processo de avaliação das ações do plano, após cada semana de trabalho, foi sendo realizado por meio de formulário on-line, do Google Forms. Sobre a primeira semana, a equipe foi provocada a avaliar qualitativamente a semana de interação. Recebemos nos formulários alguns elogios acerca da criatividade e envolvimento de alguns professores no desenvolvimento de algumas ações, porém, alguns citaram a falta de envolvimento de alguns docentes, de algumas famílias e crianças. Este último avaliamos que era causado pelo espírito da novidade, onde alguns estavam começando a se adequar à nova fora de interação e contato.

A adaptação à nova realidade e ajuste foram feitos e continuam sendo realizados ao longo do processo. O planejamento das ações para a segunda semana de interação, onde a coordenadora de interação informou a equipe que haveria uma mudança em relação a duração das ações, ou seja, a partir do mês em questão, estas seriam de duas e não mais de três horas. O horário passou a ser de 8h00 às 10h00 horas e das 13h00 às 15h00 horas. A justificativa para a otimização das interações foi o remanejo de tempo para que os educadores realizassem o planejamento e buscassem meios para incrementar suas metodologias. Em relação a falta de interação de alguns professores, realizou-se conversas individuais com os que não estavam participando da interação nos grupos e isso aos poucos foi sendo resolvido.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao longo de todo processo de execução do Plano, algumas crianças postaram vídeos falando sobre a falta que sentiam da escola e de como estava sendo ficar em casa, isolados. Nesse contexto observamos que a criança sente falta da rotina escolar, a educação proporcionada pela escola é diferente da educação proporcionada pala família. De acordo Tiba (2007, p.187): “a educação escolar é diferente da educação familiar. Não há como uma substituir a outra, pois ambas são complementares”. Nesse sentido, durante as interações foram significativas para que família e escola percebessem o quanto é importante o trabalho em parceria, pois objetivam a aprendizagem dos conhecimentos do mundo pela criança para que, mesmo os pais que por várias situações de vida não tiveram a oportunidade de estudar, tenham a visão da importância que os estudos podem fazer por seus filhos.

Há ainda os desafios estruturais ligados ao acesso às tecnologias e internet, ou ainda a necessidade de adequar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento às diferentes etapas da Educação Infantil. Mas contamos com o apoio de todos que fazem parte rede e estamos até o momento fazendo um bom trabalho, no retorno das atividades presenciais teremos um apoio maior por parte das famílias, tendo em vista que muitos laços foram estreitados nesse período.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável que precisávamos de uma estratégia para mantermos os vínculos com as famílias neste tempo pandêmico, assim como pós-pandemia. O plano de comunicação veio para aproximar famílias, crianças educadores por meio de ações que objetivam realizar atividades na quais educadores e educandos não se sentissem sobrecarregados, focando na promoção de momentos de interação dentro das famílias, incentivando a prática de brincadeiras, a escuta de músicas e histórias, a experimentação das tecnologias da informação e comunicação com objetivo educativo, enfim, diversas atividades que seguramente estão contribuindo para o alcance dos objetivos do plano: promover a reaproximação dos educadores com as famílias e as crianças, como forma de evitar o abandono escolar, estimular a aprendizagem e fornecer informações de prevenção ao coronavírus.

Em suma, este plano nos mostrou o quando as crianças estavam carentes do contato com seus colegas e com os seus docentes. A cada mensagem carinhosa,

vivenciamos dias memoráveis. Nas próximas semanas iremos planejar nosso possível retorno, porém, os grupos de interação continuarão agora objetivando preparar as famílias, com informações protocolares, acerca da segurança e da forma como voltaremos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº: 5/2020**: Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Jogos na Alfabetização Matemática** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

BURATTO, A. L. O. **A família como contexto de desenvolvimento humano**: uma coletânea de textos e instrumentos para o trabalho com famílias. Avante/OIT, Bahia: 2010.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

PILETTI, N. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Ática, 2004.

UNESCO. **Fontes Para a Educação Infantil Brasília**: UNESCO; São Paulo: Cortez; São Paulo: Orsa, 2003.

TIBA, I. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: Gente, 1996.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.5.29 INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Cristina Yukie Miyaki[70]

RESUMO

Este estudo faz parte do projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética da PUCPR, com o título "Internacionalização do currículo de língua portuguesa: o conceito de interculturalidade no ensino de PLE (Português como Língua Estrangeira/Adicional), CAAE: 45577221.8.0000.0020, PARECER número 4.830.917. Paralelamente o estudo está atrelado ao Grupo de Pesquisa Teorias e Análises da Linguagem e Linguística Aplicada (CNPQ – PUCPR). O presente artigo apresenta uma das etapas da pesquisa, que se refere à contextualização histórica e social do tema, além da apresentação didática do pressuposto teórico que a embasa. Trata-se de um tema de extrema relevância para os estudos de Letramento, visto que o público-alvo são estrangeiros em processo de aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira/adicional. Apresentamos os resultados desta etapa que envolve investigações teóricas e metodológicas sobre o letramento (leitura e produção de textos orais e escritos) em PLE, sobre o currículo da disciplina de língua portuguesa e sobre a valorização da cultura dos povos acolhidos. No ensino de línguas, é importante não desassociarmos língua e cultura, pois na produção de sentido há a relação com o contexto e a interpretação do imigrante, que tem como base questões culturais, econômicas, sociais, ideológicas e históricas. Quando se aprende uma língua, são adquiridas novas perspectivas de mundo e de nós mesmos devido ao contato com novas culturas.

Palavras-chave: Ensino de PLE (português como Língua Estrangeira/Adicional). Imigrantes e refugiados. Valorização da cultura. Identidade linguística. Currículo

1 INTRODUÇÃO

O ensino de português como língua estrangeira (PLE) é um assunto que vem ganhando cada vez mais destaque no cenário atual brasileiro. Isso ocorre devido ao aumento do fluxo de imigrantes e refugiados que chegam ao Brasil. Em se tratando desse público, a mudança de país ocorre principalmente por motivos relacionados à sobrevivência, devido a conflitos e desastres naturais em seus países de origem. Para esses indivíduos, entender o português se torna necessário, uma vez que a língua é o meio que possibilita a sua inclusão social.

Em face desse assunto, novos desafios sociais relacionados ao ensino são gerados, principalmente no tocante à metodologia de ensino e ao material didático utilizado para o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, tornam-se necessários a reflexão, o estudo e a pesquisa sobre os materiais didáticos que são utilizados atualmente no ensino de português como língua estrangeira (PLE), tendo como objetivo analisar se esses materiais propiciam um ensino que valorize os conhecimentos prévios,

[70] Professora doutora da PUCPR, curso de Letras, com pós-doutorado em Linguística Aplicada (UFSC). e-mail cristina.miyaki@pucpr.br

linguísticos e culturais dos estudantes, facilitando a sua integração social e uso de seus direitos como cidadãos, por meio de uma formação crítica e intercultural.

Segundo Agar (1994, p. 21 apud HANNA, 2016, p. 119), “a cultura é conhecimento, consciência, algo que revela o eu próprio escondido e abre caminho para outros modos de ser.” A cultura acontece quando você aprende a usar uma segunda língua. Portanto, língua e cultura são indissociáveis e o material didático de PLE deve reconhecer e incluir a diversidade étnica e cultural dos imigrantes e refugiados, refletindo uma perspectiva que articule diferentes conhecimentos e práticas.

Para Mendes (2011), a língua vai além de ser um objeto de ensino, ela passa a ser uma espécie de ponte na mediação entre sujeitos e mundos culturais, tendo um enfoque no diálogo, na interação com o outro e a sua cultura.

Este estudo faz parte do projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética da PUCPR, com o título “Internacionalização do currículo de língua portuguesa: o conceito de interculturalidade no ensino de PLE (Português como Língua Estrangeira/Adicional), CAAE: 45577221.8.0000.0020, PARECER número 4.830.917. Paralelamente o estudo está atrelado ao Grupo de Pesquisa Teorias e Análises da Linguagem e Linguística Aplicada (CNPQ – PUCPR).

O presente artigo apresenta uma das etapas da pesquisa, que se refere à contextualização histórica e social do tema, além da apresentação didática do pressuposto teórico que a embasa. Acreditamos ser um tema de extrema relevância para os estudos de Letramento, visto que o público-alvo são estrangeiros em processo de aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira/adicional. Apresentaremos os resultados desta etapa que envolve investigações teóricas e metodológicas sobre o letramento (leitura e produção de textos orais e escritos) em PLE, sobre o currículo da disciplina de língua portuguesa e sobre a valorização da cultura dos povos acolhidos.

2. DESENVOLVIMENTO

Imigração e refúgio no Brasil

No Brasil, o mecanismo de imigração e refúgio é regido pela Lei 9.474 de 1997, que estabelece todos os procedimentos necessários para a definição, suspensão e abandono da condição de refugiado, além de determinar os direitos e deveres dos

indivíduos solicitantes de refúgio e refugiados e apresentar algumas soluções duradouras para tal população.

O refúgio é um instituto de proteção jurídica presente na esfera do direito internacional, como previsto pela Convenção de 1951 do Estatuto dos Refugiados da Organização das Nações Unidas. A Lei Brasileira de Refúgio considera como refugiado todo aquele que deixa seu país de origem, seja por conta de justificados medos de perseguição por motivos de raça, nacionalidade, religião, grupo social ou opiniões políticas controversas, seja por conta de situações de grave porte, como generalizada violação de direitos humanos em seu país de origem. Considera-se, ainda, que um indivíduo é perseguido quando há violação ou risco de violação de seus direitos humanos — o que ocorre quando sua vida, integridade física ou liberdade correm risco de perda.

Todo e qualquer pedido de imigração e refúgio no Brasil são avaliados e determinados pelo Conare (Comitê Nacional para os Refugiados), que é um órgão vinculado ao Ministério da Justiça e composto por membros dos ministérios da Justiça, das Relações Exteriores, do Trabalho, da Saúde, da Educação; e do Departamento da Polícia Federal.

Após 24 anos da promulgação da Lei 9.474, novas dinâmicas e fluxos migratórios têm surgido, portanto, surgem também diferentes desafios para a integração desses indivíduos à sociedade, o que inclui o ensino da língua portuguesa como língua secundária (para o ingresso dos refugiados no mercado de trabalho), ponto importante para os encaminhamentos deste estudo.

Para apresentar um breve histórico dos movimentos de imigração e refúgio no Brasil, é importante perceber que o movimento se caracteriza não apenas pela entrada de pessoas estrangeiras em território brasileiro, mas também pela dinâmica interna que se estabelece após sua entrada.

De acordo com Silva e Santos (2019, p.101), desde 2016 tem havido um grande crescimento na ocorrência de solicitações de refúgio por parte de pessoas de nacionalidade venezuelana, que desde a eclosão da crise política, econômica e humanitária na Venezuela em 2016, têm buscado entrada no território brasileiro. Há, ainda, de acordo com Silva e Santos (2019, p. 109), um crescimento no número de solicitantes haitianos a partir do primeiro quadrimestre de 2019, mas as porcentagens ainda mostram os venezuelanos como a nacionalidade que contribui com maior volume deste contingente populacional.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Já de acordo com dados da plataforma oficial da ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Relatório 2020), no ano de 2019, houve 82.520 solicitações de refúgio no Brasil, das quais 31.966 foram reconhecidas. Os dados do "Refúgio em Números" (relatório lançado em 2019 pelo Governo e pela ACNUR sobre reconhecimento da condição de refugiado no Brasil) mostram que entre os anos de 2011 e 2019, 239.706 pessoas solicitaram refúgio no país e que, nesse período, a condição de refúgio se concentrou nas seguintes nacionalidades: venezuelanos (20.935 solicitações); sírios (3.768 solicitações) e congoleses (1.209 solicitações).

Ensino intercultural de PLE e valorização da cultura

No contexto abordado nesta pesquisa, destaca-se o trabalho de Mendes (2011), pois a autora salienta a abordagem de ensino intercultural, no qual promova-se o diálogo entre as culturas dos falantes da língua-alvo (português do Brasil) e dos da língua do povo aprendiz. A Abordagem Comunicativa Intercultural pode ser resumida como a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua e cultura, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas.

Para tanto, é necessário que os envolvidos no ensino e aprendizagem estejam sempre abertos para o outro e para as suas experiências, trocando, assim, conhecimentos e informações. Assim, um dos principais componentes da cultura é a linguagem, visto que é por meio dela que há interação entre as pessoas e com o mundo, uma vez que a cultura é o que dá vida à linguagem, característica da Abordagem Intercultural. Essa abordagem ameniza as tensões culturais e linguísticas, uma vez que tem como proposta “uma forma de mediação cultural da qual o aprendente participa, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua cultura de origem e sobre a cultura da qual deseja participar” (HANNA, 2016, p. 49).

A partir dos exemplos acima, podemos evidenciar que o conhecimento cultural não é expresso apenas pelo conteúdo verbal, mas pode ser expresso também por meio de “gestos, expressões e ruídos específicos, aproximação física, tom e altura de voz, contornos entonacionais dos enunciados orais, uso do riso ou sorriso” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 210-211).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em suma, no ensino de português como língua estrangeira, a cultura não deve ser tratada como uma simples curiosidade, já que isso pode acarretar uma visão do outro para aquilo que é diferente, como diversão ou algo que se considere esquisito, o que culmina no reforço da superioridade étnica ou do apagamento dos próprios valores culturais. As culturas envolvidas no processo de ensino devem ser valorizadas, estabelecendo relações pautadas no respeito ao outro.

Currículo, ensino de PLE e material didático

As discussões acerca do currículo começaram no século XX. No Brasil, o currículo, em época de ditadura militar, estava centrado nos princípios de Ralph Tyler, após a ditadura e a redemocratização no país o currículo começou a apresentar aspectos políticos como a matriz crítico-marxista. Com a reconceptualização do currículo, fenômeno intelectual, começou a transição neomarxista para a reconceptualização do currículo de forma mais abrangente e complexa. Com a modernização o currículo, ele passa a ser discutido a partir dos interesses nas relações de poder dominantes. Segundo Lopes e Macedo (2015, p.123), o currículo no Brasil apresentava aspectos pós-estruturalistas, pois:

> [...] o pensamento pós-estruturalista, ao centralizar questões de interesse e poder, não se limitaria às questões econômicas, mas ampliaria o debate para as questões de gênero, etnia e sexualidade, bem como para crítica às ideias de razão, progresso e ciência.

O conceito de currículo passava por diversas definições como um campo intelectual, concepções sociopolíticas, o que influencia no conteúdo e métodos das práticas pedagógicas. O sujeito passa a ser visto como um indivíduo dentro de múltiplos contextos e com suas subjetividades. No final da década de 1990, os estudos acerca do currículo passaram a considerar a formação do professor e as relações interpessoais, trazendo discussões sobre a prática pedagógica e políticas educacionais. O currículo no Brasil é marcado pelo que Lopes e Macedo (2015) colocam como híbrido, trazendo diversas tendências pós-estruturalistas e pós-modernistas, em relação ao sujeito, educador, políticas educacionais, realidade social e relações de poder, havendo essa discussão da teoria e prática, a partir de questões sociais e culturais. A língua se relaciona com a cultura e aspectos sociais, pois ao aprender novos idiomas estamos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conhecendo povos, culturas e evoluindo nossa própria percepção de mundo, da nossa identidade e, segundo Hanna (2016), minimizando o choque cultural. Ao adotar certas práticas pedagógicas, devemos refletir sobre o falante transnacional desenvolvido a partir de uma pedagogia cultural/intercultural, que foi surgindo a partir da modernização, globalização e a facilidade, por meio das redes sociais, de se comunicar com outras culturas da língua-alvo. Por este motivo é importante "relacionar o ensino de línguas com movimentos sociais que buscavam um mundo melhor – movimentos pela paz, ecológicos e de direitos humanos" (HANNA, 2016, p. 115).

O Livro Didático (LD) é um material essencial para ampliar a relação entre professor e aluno por meio do conteúdo. Contudo, há professores que o consideram como a única fonte de sua formação e atuação em sala de aula. Em relação ao conteúdo ensinado, o LD tem grande influência na forma como o professor irá atuar no ensino da língua estrangeira. É importante que o governo elabore políticas educacionais para a análise do livro didático de PLE, por meio de especialistas.

Segundo Dias (2009), enquanto professores de matemática, história e português, das disciplinas do ensino regular (Educação Básica), recebem as resenhas feitas pelos especialistas, os professores de PLE precisam procurar pelos materiais acessíveis de acordo com o mercado, por isso a falta, até então, de uma política governamental direcionada ao processo de avaliação e distribuição do LD de LE deixava o professor do idioma estrangeiro na dependência das ofertas do mercado.

Ao analisar o material, é importante que o professor cuide na elaboração de atividades que estimulem o desenvolvimento das quatro práticas discursivas - leitura, escrita, oralidade e compreensão oral do aluno - que estejam inseridas em contextos reais de interação, prática que se embasa na concepção de linguagem sociointeracionista. Ao analisar as atividades do material didático (MD) o professor deve estar atento à concepção de linguagem adotada pelo material, se a atividade está de acordo com os aspectos do dia a dia e os processos de comunicação/interação. As atividades do MD devem motivar o trabalho em grupo, pois ocorre a interação não somente com o professor, mas com os colegas, sendo de forma presencial ou on-line. Ao propor uma atividade para o aluno, o professor deve pensar em como esse aluno irá desenvolver suas capacidades de linguagem. Dias (2009) apresenta três capacidades que o aluno deve trabalhar para compreender e produzir textos orais e escritos. Os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

gêneros textuais estão inseridos em nosso dia a dia, por este motivo, conseguimos identificar as características que compõem esses gêneros.

O aluno de PLE está sendo inserido aos poucos na cultura do país, por isso apresenta mais dificuldade em identificar cada gênero textual, por esse motivo a capacidade discursiva deve ser trabalhada para o aluno conseguir reconhecer aspectos gerais como os linguísticos, o layout, o propósito comunicativo e a estrutura composicional. Em relação às capacidades linguístico-discursivas, segundo DIAS (2009, p.214), o aluno deve:

> [...] fazer uso/reconhecer os mecanismos de textualização: recursos coesivos (pronomes, articuladores de ideias, marcadores do discurso, características do discurso oral), os elos lexicais (hiperônimos, sinônimos/antônimos, palavras relacionadas etc.) e as estruturas gramaticais pertinentes ao gênero

Em relação à capacidade de ação, o professor percebe se o aluno conseguiu adquirir essas habilidades elaborando atividades para o estudante usar a língua em suas produções escritas e orais, de diversos gêneros em esferas sociais variadas, voltadas à atribuição de sentido, promovendo a compreensão e a interação entre os indivíduos. A produção oral não deve ser mecânica, como a repetição de frases prontas, o aluno deve discutir e estar inserido em discussões sociais do cotidiano. O trabalho com a compreensão oral é importante devido à relação língua-cultura. Cada cultura possui aspectos únicos em sua fala, pela influência de outras culturas no país, formando, segundo Dias (2009), os traços segmentais, relacionados aos diferentes fonemas, e os suprassegmentais (entonação, ritmo, variações de tonicidade).

Cada gênero textual tem um propósito comunicativo e está inserido no dia a dia do cidadão, nas esferas de circulação como, por exemplo, na esfera doméstica temos os gêneros receita, lista de supermercado etc. Aspectos linguísticos como léxico e gramática podem ser trabalhados a partir desses gêneros textuais, pois o estudante tem contato com a língua em uso, a partir de um propósito comunicativo autêntico. A importância dos gêneros textuais na prática pedagógica faz o aluno ter uma “ampliação de horizontes, a (res)significação de representações de mundo, a legitimidade nas interações sociais em comunidades discursivas distintas, enfim, emponderando-o” (MATIELO, MORITZ E DELLAGNELO, 2015, p. 36). A elaboração do gênero textual inclui o estudo de estratégias que contribuem para a produção de sentido, voltado para

um público-alvo, centrada em uma determinada situação social, reforçando o sociointeracionismo.

O trabalho com os gêneros textuais, no ensino de PLE, contribui para relações sociais, pois ocorre a interação entre autor-texto-contexto-leitor. Cada gênero textual apresenta diferentes estruturas e linguagem, o que permite ao estudante fazer uso da língua em diferentes contextos e organização textual. No ensino de PLE, o trabalho com os gêneros textuais acaba sendo escasso; apesar de haver certa diversidade de gêneros nas atuais obras de ensino de LE, "ainda é incipiente a abordagem que promove a exploração de aspectos multidimensionais dos textos, ou seja, aspectos que envolvem língua, cultura, comunicação e consciência de linguagem" (DELLISOLA, 2009, p. 100). O estudante consegue desenvolver e interpretar não somente a proposta de um texto inserido em um gênero textual, mas a cultura da língua-alvo, identificando linguagem verbal e não-verbal, experiências e ideias explícitas e implícitas.

Trabalhar com diversos gêneros textuais contribui para que o estudante consiga compreender a língua em uso, em seus papeis sociocomunicativos, mas o professor deve planejar as atividades e objetivos, que estejam relacionados com a cultura do imigrante. Ao elaborar uma atividade, o professor deve pensar no contexto de uso, seus significados culturais e sociais tendo em mente a concepção de linguagem adotada.

O estudo apenas do conteúdo abordado no gênero não contribui de forma eficiente na aprendizagem do imigrante, pois ao realizar a produção textual escrita ou oral, o imigrante utilizará aspectos formais para a produção de sentido. Os estudos linguísticos e discursivos estudados por meio dos gêneros textuais contribui no processo comunicativo do imigrante.

Com a criação da internet, o uso das redes sociais e a globalização, o conhecimento de novas culturas cresceu. Segundo Hanna e Bastos (2012), nos EUA, devido ao inglês se tornar mundial, havendo a mistura das línguas, o presidente Clinton pediu para que os currículos escolares contemplassem a proficiência na língua inglesa e a escolha na aprendizagem de uma língua estrangeira, que prepara o aluno para os contrastes em cada cultura, pois não devemos desassociar língua e cultura. Com o ensino de PLE e a criação da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) e a Criação do CELPE-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), a língua como um processo comunicativo foi reconhecido no Brasil.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No ensino de línguas, é importante não desassociarmos língua e cultura, pois na produção de sentido temos a relação com o contexto e a interpretação do imigrante, que tem como base questões culturais, econômicas, sociais, ideológicas e históricas. Quando estamos aprendendo uma língua, adquirimos, segundo Almeida Filho (2013), novas perspectivas de mundo e de nós mesmos devido ao contato com novas culturas.

Cada material didático é produzido por diferentes autores, e cada autor possui uma concepção de língua específica que pode se adequar ou não à concepção de língua do professor que irá utilizar esse material. O professor pode, por exemplo, produzir um material de acordo com as necessidades dos alunos, ou utilizar o livro didático, mas com algumas adaptações de acordo com a sua proposta. É importante preparar os professores para a tarefa de avaliar e selecionar o material para uso em sala de aula.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partilhar com a comunidade acadêmica os estudos de contextualização histórica e social sobre o ensino e aprendizagem de PLE (Português como Língua Estrangeira/Adicional) no Brasil é muito significativo para o atual estágio da pesquisa. Acreditamos ser um tema de extrema relevância para os estudos de Letramento, visto que o público-alvo são estrangeiros, muitos em situação de vulnerabilidade social e identitária em nosso país.

As investigações teóricas e metodológicas sobre o letramento (leitura e produção de textos orais e escritos) em PLE, sobre currículo e material didático da disciplina de língua portuguesa e, também, sobre a valorização da cultura dos povos acolhidos, imigrantes e refugiados, são objetivos alcançados, e que embasam as próximas etapas da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira** – Processos de criação e contexto de uso. Campinas: Ed. Mercado de Letras, 2013.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P.

Tópicos em português língua estrangeira. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2002.

DELL´ISOLA, R. L. P. Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta? In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas: Mercado de Letras, p. 99-120, 2009.

DIAS, Reinildes. Critérios para avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: DIAS, R., e CRISTÓVÃO, V. (org.) **O livro didático de língua estrangeira:** Múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

HANNA, V. L. H. Interculturalismo, transculturalismo: reflexões sobre perspectivas transnacionais nos estudos de línguas estrangeiras. In: LUNA, J. M. F. (org.). **Internacionalização do currículo:** educação, interculuralidade, cidadania global. São Paulo: Pontes Editora, 2016.

HANNA, Vera Lucia Harabagi; BASTOS, Neusa Maria de Oliveira Barbosa. Bilinguismo, multilinguismo e falantes transnacionais nos EUA: o caso do ensino de português como língua estrangeira. In: LUNA, José M. F. (org); **Ensino de Português nos Estados Unidos História, Desenvolvimento, Perspectivais**. Jundiai: Paco Editorial. 2012, p. 197-217.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATIELO, Rafael; MORITZ, Maria Ester W.; DELLAGNELO, Adriana Kuerten. Gêneros Textuais e Produção Escrita em Livros Didáticos de Português para Estrangeiros: Uma Análise do Livro Muito Prazer - Fale o Português do Brasil. In: Ina Emmel; Rosane Silveira (Org.). **Um retrato do português como segunda língua: ensino, aprendizagem e avaliação**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2015, v., p. 33-56

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, Edleise (org.). **Diálogos interculturais:** ensino e formação em português língua estrangeira. São Paulo: Pontes Editora, 2011.

MENDES, Edleise. Aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de português língua estrangeira. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. **Tópicos em português linha estrangeira.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2004.

SILVA, K. A.; SANTOS, D. T. **Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces**. Campinas, SP: Pontes, 2019.

1.5.30 LETRAMENTO DIGITAL EM UM CURSO DE EXTENSÃO DE FORMAÇÃO DE LÍDERES NA ORGANIZAÇÃO EMBAIXADORES DO REI: UM ESTUDO DE CASO

Levy Freitas de Lemos[71]

Alisson de Souza[72]

RESUMO

O ensino remoto expandiu-se de forma acentuada com a instauração da pandemia causada pelo coronavírus em todo o mundo. Nesse cenário, as instituições escolares e não-escolares precisaram se reinventar para evitar a supressão de suas atividades. Este artigo propõe descrever a relação entre os estudantes e os mecanismos digitais no ensino-aprendizagem remoto dos aprendizes do curso da Convenção Batista Fluminense para a formação de líderes eclesiásticos denominados "Conselheiros de Embaixadores do Rei", a partir das ações de práticas de leituras, realização de atividades e da interação professor versus aluno disponibilizadas no ambiente virtual de ensino-aprendizagem, realizado no primeiro semestre do ano de 2021. Para atender a esse objetivo aplicou-se um questionário na escala likert de cinco variáveis de percepção que pontua o nível de satisfação, elaborado a partir das leituras sobre letramento e letramento digital. A metodologia aplicada neste estudo pressupõe uma pesquisa de foco quantitativo consubstanciado através das publicações compreendidas nos anos de 2016 a 2021 no Portal de Periódico Capes por meio do acesso da unidade federada tendo como fonte de busca as palavras-chave Letramento e Letramento Digital. Apoiamo-nos nos estudos sobre letramento, conforme Souza e Aranha (2016), Agustini e Ernesto (2017), ANACLETO (2018) e PAIVA (2019). Como resultados, os estudantes em formação, apresentaram adequado letramento digital desde o momento da inscrição no curso, da realização das atividades e da conclusão dos estudos.

Palavras-chave: Letramento**.** Letramento Digital. Embaixadores do Rei.

1 INTRODUÇÃO

A execução da educação cristã no presente momento nunca se tornou tão desafiadora quanto antes pelo fato de estar atrelada às práticas associadas ao uso da tecnologia para a sua continuidade, tendo em vista a inviabilidade dos encontros presenciais contornados pelo surto do coronavírus que se alastrou no mundo inteiro com o anúncio da pandemia pela Organização Mundial de Saúde anunciada no início do ano de 2020.

Em meio a pandemia do coronavírus, foi originada uma elevada quantidade de cursos no formato online no ambiente acadêmico. Contudo, nesse artigo, nosso interesse concentrou-se na produção de conhecimento envolvendo o letramento digital

[71] Mestre em Gestão e Estratégia, UFRRJ, levylemos@hotmail.com
[72] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela PUCPR, alisson.souza05@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em um curso de formação de líderes da Convenção Batista Fluminense.

Plataformas Google como Meet, Sala de Aula e Drive e grupo no Telegram foram algumas das selecionadas para a organização de cursos com interações síncronas e assíncronas por coordenadores, palestrantes, monitores, orientadores, professores e estudantes.

A necessidade da implantação deste curso no formato EaD surgiu a partir de uma conversa entre o coordenador e o secretário do Departamento Convencional de Embaixadores do Rei da Convenção Batista Fluminense (Dcer Fluminense) ao entenderem que a formação inicial e continuada do seu grupo de líderes chamados "conselheiros", da região Fluminense do estado do Rio de Janeiro, composta por aproximadamente noventa cidades, não poderia estar atrelada unicamente aos encontros de estudos presenciais.

A partir deste diálogo, convidaram os coordenadores das associações batistas das cidades fluminenses para uma conversa por meio do Google Meet, visando a criação de um grupo de trabalho (GT) para a elaboração de um projeto educacional remoto.

Este projeto implantado despertou o interesse de pessoas fora do estado do Rio de Janeiro ao ser divulgado no instagram do Dcer Fluminense, estimulando a este departamento o desejo da ampliação de sua área de atuação em todo o território brasileiro, a partir da liberação do Departamento Nacional de Embaixadores do Rei (Denaer), mantendo a quantidade de ofertas de vagas inalterada, tendo em vista a baixa quantidade de monitores e de orientadores envolvidos disponíveis.

Nesse contexto, questiona-se a necessidade de conhecimentos aprofundados sobre tecnologia digital para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes no ambiente virtual de aprendizagem.

Este trabalho foi elaborado por meio de uma pesquisa aplicada a partir de um estudo de caso com dados quantitativos fundamentados de estudos bibliográficos entre os anos 2016 e 2021 e da aplicação de um questionário enviado aos estudantes por e-mail e pelo grupo Telegram.

O estudo está organizado em seis itens, introdução, conceitos sobre letramento, conceitos e práticas a partir do letramento digital, discussão dos resultados, considerações finais e referências.

Acreditamos que o presente estudo é relevante pois almeja contribuir para a discussão e estudos sobre o letramento digital nos ambientes de ensino das instituições

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

religiosas.

2 CONCEITOS SOBRE LETRAMENTO

O letramento busca dar ao aluno a capacidade de ler, compreender, interpretar e escrever. Ele contempla tudo aquilo que é conquistado a partir da alfabetização. E nesse processo, o papel do professor é fundamental.

Em se tratando do letramento acadêmico, Augustini e Bertoldo (2017) apontam que seu objetivo é possibilitar o encontro a diferentes gêneros de escrita e o professor surge como intermediador entre o que é aceitável ou não a partir de avaliações. Os autores também sugerem que essa realidade pode ir além, uma vez que em diferentes países pode se ter o chamado “Letramento Oculto”. Oculto por ter avaliações desconhecidas, causando dificuldades na resolução e na mensuração de objetivos e conhecimentos a serem adquiridos. (AUGUSTINI; BERTOLDO, 2017).

Especula-se que o letramento não esteja relacionado apenas às questões acadêmicas. Pesquisas abordam diferentes formatos de letramentos, um deles é descrito por Souza e Aranha (2016, p. 26) como letramento crítico, a proposta de formação de cidadãos críticos envolvidos na “construção colaborativa de saberes”, possibilitando o “desenvolvimento de uma leitura crítica de mundo ampla e questionadora”.

Dessa forma, entende-se que o letramento perpassa por caminhos diversos, além do comumente esperado como sendo a alfabetização por meio da escrita alfabética. PAIVA (2019) enfatiza esta situação no contexto de sua pesquisa envolvendo uma estudante do curso de educação de jovens e adultos na Argentina. Ela percebeu que o letramento pode ocorrer também em contextos não-escolares por meio da articulação entre o aprendiz e o seu entorno, envolvendo-se nas atividades rotineiras como ida ao supermercado e ao banco.

O termo letramento remete a uma infinidade de conceituações. Para Conrado e Nunes-Neto (2016), há um letramento emocional envolvendo estudantes por meios das atividades de “teatro, encenações, literatura, arte, fotografias, filmes e músicas”, com o propósito de suprir “necessidades de ação política”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Por fim, como pode-se observar, o letramento perpassa inúmeras perspectivas dependendo dos objetivos almejados e do objeto de estudo. Na próxima seção será abordado o letramento digital, proposta-alvo deste estudo.

3 CONCEITOS E PRÁTICAS A PARTIR DO LETRAMENTO DIGITAL

Alunos desestimulados pela exposição a "aulas cansativas e atividades que não os motivam a desenvolver suas habilidades comunicacionais a contento", isso é o que foi encontrado em pesquisas realizadas a partir de estudos. Embora o uso da tecnologia digital estivesse atrelado exclusivamente aos contextos de recreação e de lazer, tem-se alterado esse modo de pensar. "Ao se inserirem nesse mundo digital, os professores deparam com diversas possibilidades de uso da linguagem, através do contato com gêneros presentes no ambiente virtual que podem (e devem) ser direcionados para o meio escolar" (ARANHA; CASTRO, 2016, p. 174).

Por analogia, ANACLETO, (2018, p. 6) complementa que no "ambiente virtual de aprendizagem, existem diversas interfaces que oportunizam a interação entre as pessoas, podendo ocorrer de forma síncrona e assíncrona".

Essas interfaces, quando já conhecidas pelos estudantes, torna o ambiente mais propício ao aprendizado, tendo em vista que os envolvidos já possuem adequado domínio do sistema (PEREIRA, 2015).

Nesse sentido, PORTO et al (2017, p. 114) evidenciam que novas práticas de letramento podem ser adquiridas por meio de aplicativos de mensagens instantâneas por conta da "produção e compartilhamentos de áudios, vídeos e imagens".

Essa produção e compartilhamento mencionados podem ser vistos também no Google Drive, software gratuito e disponível globalmente, por meio de login e senha pessoais para armazenamento e compartilhamento. Ramos et al (2017, p. 6) destacaram a importância do seu uso no meio educacional pela "gratuidade do serviço; credibilidade e aceitação dos produtos Google por usuários em geral; o extenso número de tutoriais das ferramentas Google disponíveis na Web e sua aplicação em diversos contextos".

O aprendizado pode ser adquirido por meio do contato com textos, apresentações, vídeos disponíveis no Drive, no entanto, vale ressaltar que o avanço na aquisição da aprendizagem se dará com o uso adequado dos materiais pelos estudantes.

Para tanto, espera-se que o professor realize a intermediação entre o estudante

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e o meio digital para fins pedagógicos, pois na:

> [...] era digital, o professor é desafiado a rever sua prática pedagógica, para acompanhar essa nova geração de internautas e conhecedores das tecnologias digitais. Uma das mudanças que o professor necessita experimentar é a prática de usar o computador de modo pedagógico, mais precisamente a Internet e o AVA. Assim, o letramento digital pode ser entendido como um processo de capacitação para a aquisição de novas práticas de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias (GOMES, 2016, p. 584).

Sendo assim, espera-se que com o devido uso da tecnologia digital aplicada ao ensino, a aprendizagem torna-se significativa em contextos síncronos e/ou assíncronos.

4 O LETRAMENTO DIGITAL DOS ESTUDANTES NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM REMOTO: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta reflexões acerca do letramento digital dos estudantes do curso de formação de Conselheiros de Embaixadores do Rei da Convenção Batista Fluminense. Esta turma era composta por 32 estudantes. Desses, 24 responderam de maneira voluntária a um questionário semiestruturado compartilhado por e-mail e pelo grupo do Telegram (plataforma digital utilizada para a interação social síncrona e assíncrona).

A figura 1 apresenta os meios pedagógicos disponíveis no Google Sala de Aula utilizados durante a oferta do curso em estudo.

Figura 1 – Meios pedagógicos utilizados no Google Sala de Aula

Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso de Formação de Conselheiros de Embaixadores do Rei do Dcer Fluminense. Disponível em: https://classroom.Google.com/u/1/c/MzI4MTI5MzcyMzM3. Acesso em: 21 de julho de 2021.

No mural encontravam-se os avisos sobre as propostas de atividades a serem resolvidas pelos estudantes e os avisos. Na aba “Atividades” dava-se acesso às pastas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dos componentes curriculares dispostos no Google Drive, nelas era possível acessar os conteúdos elaborados pelos palestrantes. Na aba “Pessoas” era possível verificar a listagem de estudantes e de palestrantes inscritos e na última aba denominada “Notas” possibilitava a verificação dos resultados obtidos nas avaliações.

Mesmo se tratando de um ambiente de aprendizagem de fácil interação, o coordenador do curso, por meio do grupo do Telegram, estimulava os estudantes a participarem ativamente das atividades propostas.

A seguir, estão dispostos os dados obtidos das respostas aos questionários aplicados.

Quadro 1 – Tive boa desenvoltura no processo de inscrição digital

Escala likert	Respostas (%)
Discordo totalmente	4,2
Discordo	4,2
Indiferente	0
Concordo	33,3
Concordo totalmente	58,3

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Em relação ao momento da realização da inscrição no curso, a grande maioria descreveu não ter tido dificuldades no preenchimento dos dados pessoais para a inscrição. Pereira (2015) menciona que as interfaces, quando já conhecidas pelos estudantes, torna o ambiente mais propício ao aprendizado, tendo em vista que os envolvidos já possuem adequado domínio do sistema.

Quadro 2 – Já tive contato anterior com plataformas digitais de ensino-aprendizagem

Escala likert	Respostas (%)
Discordo totalmente	8,3
Discordo	8,3
Indiferente	8,3
Concordo	16,7
Concordo totalmente	58,3

Fonte: Dados da pesquisa, 2021

A maioria descreveu já ter realizado algum curso com a utilização de plataformas digitais. Os autores Ramos et al (2017) alegam que alguns produtos digitais já são

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

utilizados por usuários de modo geral por conta da credibilidade, da aceitação e do baixo custo.

Quadro 3 – Tive facilidade em acessar as atividades propostas no Google Sala de Aula

Escala likert	Respostas (%)
Discordo totalmente	4,2
Discordo	8,3
Indiferente	4,2
Concordo	29,2
Concordo totalmente	54,2

Fonte: Dados da pesquisa, 2021

A grande maioria destacou que teve facilidade no acesso às atividades do curso propostas no Google Sala de Aula. A pesquisa realizada por Gomes (2016) descreve a relação da importância das ações do professor na prática pedagógica atrelada às tecnologias digitais.

Quadro 4 – A minha participação no grupo no Telegram do curso proporcionou melhorias em meu aprendizado

Escala likert	Respostas (%)
Discordo totalmente	8,3
Discordo	0
Indiferente	12,5
Concordo	29,2
Concordo totalmente	54,2

Fonte: Dados da pesquisa, 2021

A grande maioria pontuou que o grupo no Telegram foi um dos fatores de incentivo à melhoria em seu aprendizado durante a realização do curso. Porto et al, (2017) esclarece que o uso de aplicativos de mensagens instantâneas favorece à prática de leitura e escrita.

Quadro 5 – O Google Drive foi uma ferramenta primordial para o aumento de meu conhecimento por conta dos materiais disponíveis das disciplinas estudadas

Escala likert	Respostas (%)
Discordo totalmente	8,3
Discordo	8,3
Indiferente	0
Concordo	25
Concordo totalmente	66,7

Fonte: Dados da pesquisa, 2021

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A grande maioria relatou a ferramenta Google Drive ter sido de grande relevância para o aprimoramento de seu conhecimento com os conteúdos disponíveis, podendo ser acessados a qualquer momento. O ambiente virtual de aprendizagem por meio de suas diversas interfaces pode tornar favorável o ambiente de ensino-aprendizagem de forma síncrona e assíncrona (ANACLETO, 2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, além de expor o desenvolvimento do curso de liderança do Departamento Convencional Batista Fluminense de Embaixadores do Rei, procuramos descrever o nível de satisfação no uso de ferramentais digitais dos estudantes envolvidos nesta formação online.

Em nossa perspectiva, entendemos que a formação em curso de liderança cristã pode ocorrer em ambiente presencial ou digital podendo alcançar seus objetivos a partir de uma equipe disposta em acessorar os estudantes juntamente com o compromisso destes em desenvolver práticas midiáticas por meio de tentativas de erro e acerto.

Procuramos demonstrar, com os resultados obtidos que o ensino-aprendizagem não está unicamente atrelado ao espaço geográfico físico de aprendizagem.

Esperamos que a discussão aqui apresentada possa ser incoporada nas práticas educacionais de formação cristã, com o uso da tecnologia digital, favorecendo a formação de indivíduos em toda parte onde há acesso tecnológico apropriado.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, C.; ERNESTO, B. **Incursões na escrita acadêmico-universitária**: letramento, discurso, enunciação [online]. Uberlândia: EDUFU, 2017, 239 p. Disponível em: http://books.scielo.org/id/32vmq/pdf/agustini-9786586084269.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2021.

ANACLETO, U. C. **Ambiente Moodle e ampliação do letramento digital**: experiência com gênero emergente fórum de discussão. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5632/13699. Acesso em: 21 de julho de 2021.

ARANHA, S. D. G; CASTRO, M. M. S. **Blog e propaganda virtual**: uma proposta para a prática de multiletramentos na escola. Disponível em:

http://books.scielo.org/id/qbsd6/pdf/souza-9788578793470.pdf. Acesso em: 23 de julho de 2021.

CONRADO, D.M.; NUNES-NETO, N. **Questões sociocientíficas**: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas [online]. Salvador: EDUFBA, 2018, 570 p. Disponível em: http://books.scielo.org/id/n7g56/pdf/conrado-9788523220174.pdf. Acesso em: 21 de julho de 2021.

GOMES, S. S. **Letramento digital na formação inicial de professores**: a visão de graduandos de pedagogia EaD. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15941/pdf. Acesso em: 23 de julho de 2021.

PAIVA, J. **Aprendizados ao longo da vida**: sujeitos, políticas e processos educativos [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019, 227 p. Disponível em: http://books.scielo.org/id/g8qcy/pdf/paiva-9786599036491.pdf. Acesso em: 21 de julho de 2021.

PEREIRA, E. B. **Do letramento digital ao acadêmico**: dinâmica interacional e práticas de escrita no Facebook. Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 28, n. 1, p. 63-82. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/96988/98224. Acesso em: 21 de julho de 2021.

PORTO, C.M.; OLIVEIRA, K.E.J.; ALVES, A.L. **Expansão e reconfigurações das práticas de leitura e escrita por meio do WhatsApp**. WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017, p. 113-128. Disponível em: http://books.scielo.org/id/r3xgc/pdf/porto-9788523220204-07.pdf. Acesso em: 22 de julho de 2021.

RAMOS, R. C. G. et al. **Google Drive**: Potencialidades para o design de material educacional digital (MED) para ensino de línguas. The ESPecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem, vol. 38, n. 1. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32217/23279. Acesso em: 23 de julho de 2021.

SOUZA, F., ARANHA, S. (orgs). **Interculturalidade, linguagens e formação de professores**. Campina Grande: EDUEPB, 2016. Disponível em: http://books.scielo.org/id/qbsd6/pdf/souza-9788578793470.pdf. Acesso em: 21 de julho de 2021.

1.5.31 LEITURA MEDIADA: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Luciana Carolina Santos Zatera[73]

RESUMO

O presente artigo, de caráter qualitativo e bibliográfico, tem como objetivo apresentar a mediação de leitura como uma atividade necessária à formação de leitores literários, visto que os professores são peças-chave na efetivação de práticas escolares voltadas ao letramento, que podem superar os baixos índices de proficiência em leitura no Brasil. A leitura literária mediada é o objeto desse estudo, pois, por meio da literatura, é possível experimentar o sentimento alheio e formular conceitos simbólicos e afetivos necessários às crianças e jovens, influenciando seus comportamentos como leitores e pessoas. Desse modo, a fundamentação teórica foi baseada em autores como Vygotsky (2000) e Tébar (2011) – que tratam da pedagogia da mediação – e outros estudiosos, que versam sobre leitura mediada, como Santos, Marques Neto e Rösing (2009); Moura e Martins (2012); Freitas (2012), Azevedo (2021). Além disso, dados recentes baseados na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil foram apresentados, a fim de melhor compreender o que se pode fazer para promover a leitura literária na escola a favor da formação de leitores. Essa recente pesquisa, em sua quinta edição, aponta que a leitura literária é pouco praticada pelos entrevistados que se declaram leitores e, mais do que isso, a vasta produção literária nacional infantojuvenil praticamente não é citada por esses sujeitos. Por isso, mostra-se relevante investir em atividades de mediação de leitura literária na escola, pois não basta que essas obras cheguem aos estudantes. É necessário que a leitura da literatura se realize no espaço escolar e seja significada pelos professores, qualificados a ativar os processos de desenvolvimento cognitivos dos leitores, capacitando-os a ler com autonomia. Como resultado, esta pesquisa apontou para o fato de que a mediação de leitura do texto literário em sala de aula pode favorecer a formação leitora.

Palavras-chave: Leitura literária. Retratos da leitura no Brasil. Mediação. Professores. Formação de leitores.

1 INTRODUÇÃO

Pensar a leitura no espaço escolar brasileiro, especialmente na educação básica, é uma atividade complexa, uma vez que demanda mais do que metodologias de ensino e aprendizagem que favoreçam a leitura em sala de aula. Requer, além disso, reflexão e busca por alternativas sobre como formar leitores. A exigência que pesa sobre nós, professoras e professores, especialmente as/os que alfabetizam e trabalham com língua portuguesa na escola, é de que as práticas ultrapassem esse espaço e passem a fazer parte da vida dos sujeitos.

Sabemos, contudo que, apesar dos avanços relacionados ao ensino brasileiro, a

[73] Mestra em Educação. Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação (nível doutorado), da UFPR. Professora da educação básica no Colégio Nossa Senhora de Sion (Curitiba – PR). luciana.zatera@yahoo.com.br

partir da década de 1990, tanto no que se refere ao crescimento da oferta de ensino público para crianças e jovens, como em relação aos avanços em pesquisas educacionais na área da linguagem, o Brasil é, ainda, um país de poucos leitores.

Dados da pesquisa Retratos da leitura no Brasil em sua quinta edição, apontam que quase metade (48%) dos brasileiros não são leitores. Desses, 40% informam que não leem porque têm dificuldades para compreender o que leem, ou seja, "não dispõem de ferramentas básicas para o acesso ao conhecimento, à aprendizagem e para a transformação da sua situação social" (FAILLA, 2021, p. 24).

Diante dessa constatação, podemos questionar: o que está sendo negado (ou o que foi negado em sua passagem pela escola) a esse grande contingente de brasileiros? Quais são as falhas dos sistemas de ensino, das políticas públicas, das famílias, dos educadores e da sociedade que não cumprem seu papel como agentes de letramento? Essas falhas também ficam visíveis nos resultados de avaliações nacionais e internacionais que mensuram a competência leitora de crianças e jovens. Failla (2021) cita que, de acordo com o PISA 2018, o Brasil ocupa a 57ª posição (entre 77 países) no ranking de proficiência em leitura. E ainda: pouco mais de 50% dos estudantes brasileiros com 15 anos não atingiram o nível básico de leitura.

No entanto, infelizmente, esses dados não têm o poder de mudar a realidade; apenas constatam as falhas e podem apontar caminhos para uma possível transformação. Mais próximos dessa realidade estão professoras e professores que constatam diariamente a dificuldade de se formar leitores, mas conhecem sua responsabilidade nesse processo. Por isso, não sendo possível abordar toda essa complexidade de questões neste espaço, o objetivo deste trabalho é apresentar a mediação de leitura, realizada pela professora e pelo professor da educação básica, como uma atividade necessária à formação leitora, especialmente a literária.

2 CENÁRIO DA LEITURA LITERÁRIA NO BRASIL

A opção por tratar apenas da leitura literária se justifica por acreditar que é esse tipo de leitura que realmente forma leitores, pois o texto literário é capaz de gerar diferentes interpretações e abrir espaço para atribuição de sentidos por parte do leitor, que é sujeito ativo nesse processo. Apoio-me em Azevedo (2021, p. 120), ao garantir que, por meio da literatura, situações humanas complexas são criadas – são ficção, mas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

poderiam ser realidade – e, a partir delas, temos a chance de pensar sobre a vida, o mundo, nós mesmos e o outro. A literatura é uma forma de redescrição da realidade e, por isso, "pode nos humanizar e ampliar nossa consciência e nossos horizontes". Ela possibilita a ampliação de nosso vocabulário subjetivo, capaz de expressar e ressignificar "nossos sentimentos, nossa visão política e social, nossa leitura da vida e do mundo".

Devido à relevância da leitura literária para a formação de leitores, a pesquisa Retratos da leitura no Brasil, de acordo com Ceccantini (2021), em sua mais recente edição, reservou espaço específico para esse tipo de leitura, especialmente para compreender o comportamento do leitor literário em nosso país. Foram 28,9% dos entrevistados que se declararam leitores de livros de literatura e 31,7% disseram que leem literatura em outros suportes, como os digitais. Então, dentre 193 milhões de habitantes (com mais de 5 anos), são 61 milhões de leitores de textos literários[74]. Esses dados revelam, conforme aponta Ceccantini (2021), que a situação do país não é tão catastrófica no tocante à leitura literária, mesmo que, pelos dados gerais, saibamos que apenas metade da população, aproximadamente, declara-se como leitora.

Entretanto, se analisarmos com maior detalhamento os resultados obtidos por essa reconhecida pesquisa, para além dos dados quantitativos, observaremos questões importantes que dizem respeito à configuração desse leitor literário: que títulos lê e de quais autores, isto é, quais obras de literatura povoam seu imaginário?

Ceccantini (2021), ao analisar esses pormenores, aponta que, dos 8076 entrevistados, de todas as capitais brasileiras, ao serem questionados sobre o título do último livro literário que leram ou estavam lendo, 1254 citaram o nome da obra. Desse universo, o autor considerou 258 sujeitos, pois citaram livros pertencentes às seguintes categorias: literatura infantil, literatura juvenil, young adult, HQ e poesia infantil.

Dos livros citados por esses entrevistados, 23,2% são de literatura infantil e juvenil nacional e 51,1% de literatura infantojuvenil estrangeira. A poesia tem pequena representação, com apenas 1,2% de obras citadas, sem distinção de nacionalidade. Nota-se, com bastante clareza, a superioridade quantitativa da preferência pela literatura infantojuvenil estrangeira.

Avançando na análise dos dados, destacando aqui somente os autores (as) de

[74] A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* considera livros de literatura todos os que se opõem aos informativos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

literatura infantojuvenil brasileiros – sem considerar os que escrevem literatura para adultos e, eventualmente, para crianças e jovens –, Ceccanti (2021) explicita que há significativa pulverização referente aos nomes dos autores e das autoras citados (as). Os que são apontados mais de uma vez são Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Walcyr Carrasco e Pedro Bandeira. Os demais são mencionados apenas uma vez, dentre os 25 elencados.

Ceccantini (2021) faz um levantamento de autoras e autores reconhecidos nacionalmente que não foram mencionados pelos entrevistados, por exemplo, Ligia Bojunga, Marina Colassanti, Ricardo Azevedo, Ziraldo, José Paulo Paes, Leo Cunha e tantos outros. No total, Ceccantini lista 49 escritores não citados nas entrevistas, cuja produção é vasta e chega tanto às camadas médias e altas da população, como às bibliotecas públicas, inclusive escolares, devido aos programas governamentais de aquisição e distribuição de livros. São escritores premiados nacional e internacionalmente, com obras de plena legitimação e objeto de crítica acadêmica e jornalística frequente.

> Embora deixados de fora das listas anteriores, esses 49 escritores (muitos deles também ilustradores) não são, de modo algum, periféricos no universo da literatura infantil e juvenil brasileira. Muitos deles ocupam, em realidade, uma posição central. São escritores plenamente inseridos no mercado de literatura infantil e juvenil brasileira, com muitas obras que, nas últimas décadas, alcançaram altíssimos índices de vendas tanto no varejo (físico e e-commerce) quanto no setor de vendas ao governo. (CECCANTINI, 2021, p. 114)

Constata-se agora, com uma lente mais aproximada, que os dados são preocupantes. Considerando apenas a literatura infantojuvenil brasileira, que possui alto padrão criativo e altos investimentos em programas de aquisição de obras literárias pelos governos, podemos questionar: por que essas obras e autores não são citados pelos entrevistados em uma pesquisa que tem como objetivo mapear a leitura no Brasil? Essa pergunta remete a outra, que vai diretamente ao ponto de discussão deste estudo: qual a relevância da mediação de leitura na escola com vistas à formação de leitores literários?

3 LEITURA LITERÁRIA E MEDIAÇÃO

A mediação de leitura literária é um tema atual e necessário na conjuntura educacional brasileira, uma vez que a recente pesquisa Retratos da Leitura no Brasil,

realizada entre outubro de 2019 e janeiro de 2020 e divulgada no ano de 2021, mostra a pertinência do papel das professoras e professores como principais influenciadores do hábito leitor e, ao mesmo tempo, aponta a urgência de práticas efetivas de mediação que formem leitores literários.

Em termos legais, o Brasil já conta, desde 2018, com a Lei Castilho (13.693/2018) que instituiu uma política nacional de leitura e escrita como estratégia permanente para promoção do livro, da leitura e da escrita, da literatura e de bibliotecas públicas. A questão da mediação está contemplada nessa lei, no contexto das políticas públicas. No artigo 3 da referida lei, alguns dos objetivos da Política Nacional de Leitura e Escrita foram elencadas:

> I - democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de acesso público, entre outros espaços de incentivo à leitura, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade;
> II - fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais;
> [...]
> VIII - promover a formação profissional no âmbito das cadeias criativa e produtiva do livro e mediadora da leitura, por meio de ações de qualificação e capacitação sistemáticas e contínuas. (BRASIL, 2018)

Infelizmente, desde que essa lei foi sancionada, esses objetivos praticamente não foram colocados em prática, principalmente, segundo Marques Neto (2021, p. 146), em razão da “paralisia e posterior destruição das políticas públicas de formação de leitores no último quadriênio”. A última edição da pesquisa Retratos da leitura no Brasil revelou que o Brasil perdeu 4,6 milhões de leitores entre 2015 e 2019.

A imensa desigualdade social brasileira é uma questão histórica e, dentre outras questões, é responsável pela negação do direito à leitura e à escrita de grande parte da população. Contudo, conforme Marques Neto (2021), nos últimos quatro anos, no final do governo Dilma e no governo Temer, esse fato ganha novas proporções com a destruição de “todas as conquistas cidadãs que as políticas públicas de livro, leitura, literatura e bibliotecas conseguiram no âmbito do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), desde 2006.

Essa situação é agravada no atual governo, com a “supressão das diretrizes estratégicas” do PNLL, juntamente às “características retrógradas do MEC, sepultando qualquer retomada virtuosa na formação de leitores a partir de janeiro de 2019”,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desrespeitando a lei 13.696/2018 (MARQUES NETO, 2021, p. 149).

Muito se tem a fazer, portanto, a fim de se resgatar o que foi perdido em relação às políticas públicas a favor da formação de leitores. Esse é um papel não somente da sociedade civil (ONGS, associações educativas e culturais etc.), mas principalmente do Estado, que tem obrigação de garantir os direitos básicos aos cidadãos, e a leitura é um deles.

Para além da fragilidade das políticas públicas voltadas à leitura e à formação leitora estão as universidades e a escola, que também sofrem com a desvalorização da educação e a diminuição de bolsas para pesquisa. No entanto, resistem, num cenário nunca visto em período democrático, de descrença na ciência, ataque e perseguição a tudo que remete à cultura, ao conhecimento e à diversidade.

É nesse contexto que se faz necessário tratar da mediação de leitura, acreditando que as práticas com o texto literário no interior das salas de aula possam fortalecer o trabalho de formação leitora e superar as crises sanitária, econômica e ética que assolam nosso país. O Brasil não é constituído por uma sociedade de leitores e, como constatam Gomes e Cunha (2021), a crise do livro é, na verdade, um sintoma da crise da cultura. Sabemos que a escola, professoras e professores – e toda a conjuntura que envolve a educação – são decisivos para a mudança desse triste quadro.

Por isso, a leitura de textos literários mediada por professoras e professores merece destaque, uma vez que o simples contato com materiais diversificados de leitura não transforma crianças e jovens em leitores. Santos, Marques Neto e Rösing (2009) afirmam que, para essa ação se concretizar, é fundamental que haja convivência do aprendiz com pessoas que se envolvam com materiais de leitura, significando-os.

Assim, a mediação torna-se um processo decisivo para capacitar o leitor em formação a ler de maneira autônoma e produtiva, estabelecendo relações com seus conhecimentos prévios e aprendendo a generalizar essas estratégias para leituras futuras, a fim de construir os significados dos textos que lê.

A leitura é um processo dinâmico e ativo e vai além da decodificação de letras, palavras e frases. Mais do que isso, ler significa construir sentidos, que não estão presentes no texto e muito menos no “querer dizer” do autor, mas no diálogo que o leitor estabelece entre seu repertório prévio (de mundo, linguístico, de outras áreas etc.) e o texto.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse processo de construção de sentidos pelo aluno, o professor tem papel decisivo como mediador da aprendizagem, uma vez que, por ser o par mais competente da relação educativa, fornece suporte ao aprendiz para que este supere desafios, ao se deparar com situações novas.

A mediação, segundo Tébar (2011, p. 74), deve ser compreendida como "uma posição humanizadora, positiva, construtiva e potencializadora" da relação educativa. A base teórica desse conceito está em Vygotsky (2000), quando enfatiza a presença do professor como colaborador e orientador para que a criança avance daquilo que não consegue fazer sozinha (nível de desenvolvimento potencial) para aquilo que conseguirá fazer, sem ajuda (nível de desenvolvimento real). Para o autor, isso é a base de todo o desenvolvimento da aprendizagem.

> É isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato [...]. Na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000, p. 331).

Surge, assim, um dos conceitos mais conhecidos da teoria vygotskyana, referindo-se ao destaque que o autor dá para as aprendizagens que ainda estão sendo formadas, ou seja, as que a criança ainda não domina, mas que, com a mediação do adulto, poderá dominar. Esse conceito ficou conhecido no Brasil por zona de desenvolvimento proximal (chamado por Vygotsky de zona de desenvolvimento imediato).

Para Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal "ativa processos de desenvolvimento que se tornam funcionais à medida que a criança interage com pessoas em seu ambiente, internalizando [...] o conhecimento disponível em seu contexto social" (PALANGANA, 2015, p. 109). Isso se torna muito significativo quando pensamos na prática de leitura literária, já que o educador é capaz de fornecer mediação qualitativa aos estudantes, de modo a ativar os processos de desenvolvimento e capacidades cognitivas, exercitando a compreensão do aluno e o capacitando para que passe de leitor principiante a leitor ativo e autônomo, sendo capaz de:

> Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos. (FREITAS, 2012, p. 68)

Para que ocorra a mediação, é necessário interação entre o leitor experiente e o leitor em formação, pois o primeiro oferece o suporte necessário ao segundo que, aos poucos, sentindo-se mais seguro, passa a realizar leituras mais complexas, dispensando a presença contínua do mediador. A mediação constante do professor é determinante para que a prática de leitura mediada proporcione leituras cada vez mais autônomas aos estudantes, que assumem "a condição de sujeito de sua aprendizagem, ao controlar o que já sabe da leitura realizada". (MOURA; MARTINS, 2012, p. 107)

A mediação de leitura é um exercício saudável que contribui para o letramento literário e para a sensibilização do leitor. Por isso, a leitura literária tem lugar especial na escola. Por meio da simbologia, do faz-de-conta, da fantasia e da imaginação é possível que a palavra escrita/ouvida/lida/falada seja explorada, pois, de modo particular, na literatura, ela ganha força poética e, por isso, atinge de forma diferente e única cada leitor, que aceita como verdade aquilo que é ficcional. Pela leitura de textos literários é possível sonhar com o improvável, ocupar o lugar do outro, viver experiências nunca imaginadas sem sair de si mesmo e, por isso, humanizar-se.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou apresentar a mediação de leitura literária como uma atividade necessária à formação do leitor. Diante do quadro atual educacional brasileiro, especialmente no tocante à leitura, as ações de professoras e professores tornam-se cada vez mais relevantes no contexto de sala de aula. O tempo em que muitas crianças e jovens estiveram distantes da escola, em razão da pandemia da Covid19, sabemos, não será facilmente recuperado. As pesquisas mostram que este não é um país de leitores e isso só será revertido com políticas públicas eficazes de valorização da cultura como um todo: programas sérios de incentivo à leitura, salas de aula e bibliotecas equipadas, espaços diversos de formação leitora e, principalmente, professoras e professores capacitados para serem mediadores de leitura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13696.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADda%20a%20Pol%C3%ADtica,de%20acesso%20p%C3%BAblico%20no%20Brasil>. Acesso em 20 jul. 2021.

AZEVEDO, R. Literatura de ficção, escola e utopia. In: FAILLA, Z. (org.) **Retratos da Leitura no Brasil 5.** Rio de Janeiro: GMT, 2021. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/principal-do-livro/download/> Acesso em 23 jul. 2021.

CECCANTINI, J. L. Por onde andará a literatura infantil e juvenil brasileira? In: FAILLA, Z. (org.) **Retratos da Leitura no Brasil 5.** Rio de Janeiro: GMT, 2021. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/principal-do-livro/download/> Acesso em 23 jul. 2021.

FAILLA, Z. O retrato do comportamento leitor do brasileiro. In: FAILLA, Z. (org.) **Retratos da Leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: GMT, 2021. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/principal-do-livro/download/> Acesso em 23 jul. 2021.

FREITAS, V. A. de L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) [et al.]. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

GOMES, M. R. O.; CUNHA, C. da. Leitura, educação e objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS). In: FAILLA, Z. (org.) **Retratos da Leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: GMT, 2021. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/principal-do-livro/download/> Acesso em 23 jul. 2021.

MARQUES NETO, J. C. Retratos da leitura no Brasil e as políticas públicas do livro e leitura: o que nos diz a série histórica. In: FAILLA, Z. (org.) **Retratos da Leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: GMT, 2021. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/principal-do-livro/download/> Acesso em 23 jul. 2021.

MOURA, A. A. V. de.; MARTINS, L. R. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) [et al.]. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**: a relevância do social. 6 ed. São Paulo: Summus, 2015.

SANTOS, F. dos; MARQUES NETO, J. C.; ROSING, T. M. K. A formação de mediadores de leitura: um desafio a ser assumido por profissionais. In: SANTOS, F. dos; MARQUES NETO, J. C.; ROSING, T. M. K. (orgs.) **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador**: a pedagogia da mediação. Tradução de Priscila Pereira Mota. São Paulo: Senac, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

1.5.32 O CURSO DE EXTENSÃO "ALFABETIZANDO E LETRANDO" NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: UMA PERSPECTIVA DIDÁTICA PEDAGÓGICA NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Camila Maria da Silva [75]

Kely-Anee de Oliveira Nascimento [76]

RESUMO

Ressaltamos que o curso de extensão designa o diálogo entre o saber acadêmico e o saber popular com a transcendência de (trans) formação de estudantes / profissionais aos níveis de ensino superior. Acerca dessa discussão, preocupamo-nos com a seguinte pergunta: os estudantes precisam de um apoio pedagógico capacitado (tendo professor (a) para manter essa função)? Como objetivo dessa produção propomo-nos a avaliar o processo de aprendizagem que os alunos do Ensino Fundamental (quinto ano) estavam desenvolvendo e carecendo no momento da formação. Conduzimos as relações expostas com a metodologia qualitativa, obtendo resultados através de experiências com o curso de extensão "alfabetizando e letrando" (fornecido pela Instituição de Ensino Superior (IES), UNINASSAU- Campina Grande - PB). Os estudos e ações da permanência pedagógica na escola ocorrerão por meio do movimento da disciplina/ professora de Pedagogia. Contemplamos as teorias dos seguintes autores: Kleiman (2003); Mateus (2009); Soares (2003) e outros. O estudo pelo curso de extensão destacado só seria fundamental se estivéssemos dentro do espaço escolar, vinculados aos métodos didáticos de acordo com a realidade de cada aluno e a sua auto-organização em atividade social prática, interna e externa. Nossa intenção visava despertar o aluno para o novo, fazendo-se propostas voltadas para o seu crescimento enquanto estudante, desejando formar- lo crítico, capaz de pensar, fazer escolhas e decidir melhores escolhas.

Palavras-chave: Alfabetização 1. Curso de extensão 2. Estudantes 3. Ensino Fundamental 4. Letramento 5.

1 INTRODUÇÃO

Ressaltamos que o curso de extensão designa o diálogo entre o saber acadêmico e o saber popular, com a transcendência de (trans) formação de estudantes/ profissionais aos níveis de ensino superior. Nesse sentido, os universitários apresentam diversos panoramas que formam sua criatividade como cidadão, ou seja, concebem em torno do tipo de pensamento que certos conceitos e teorias específicas foram e (são) construídas na realidade. A alfabetização e o letramento são destacados pelos paradigmas aliados ao cotidiano e a participação social por meio do tratamento autônomo com diferentes gêneros textuais e em diversos contextos

[75] Graduanda do curso de Pedagogia pelo Centro Universitário Uninassau (UNINASSAU) – Campina Grande - PB. lorykamys.16@gmail.com

[76] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). kelyanee@urc.uespi.br

O tema em destaque surgiu de experiências relevantes na universidade através da disciplina: Alfabetização e Letramento; recorrendo aos resultados recentes que precisam serem expostos e acompanhados por outros pesquisadores. Portanto, contribuindo com uma série de expectativas sobre os conhecimentos acerca da aplicação do curso de extensão, relacionando- o com a sociedade e o espaço escolar.

Acerca dessa discussão, preocupamo-nos com a seguinte pergunta: os estudantes precisam de um apoio pedagógico capacitado (tendo professor (a) para manter essa função)? Visamos o quanto a maioria dos alunos estão desnorteados com certas práticas pedagógicas que os educadores não repassam de forma didática/ significativa; ora pela forma que os estudantes não obtêm um acompanhamento especializado (seja por um parente ou um apoio pedagógico (formativo ou formando).

Com inspiração na teoria que estávamos estudando na disciplina tal, decidimos direcionar em ação princípios científicos, teóricos e práticos, de modo que os alunos do Ensino Fundamental compreendessem o real sentido de estar no meio social. No entanto, associando sucessivamente aos temas complexos e empenhados que a escola direcionava para os alunos. O intuito da nossa ação no curso de extensão seria programar uma ação pedagógica que fosse fornecido para aqueles estudantes que se encontravam com dificuldades na aprendizagem.

Destacamos que o processo do curso acontecia através do método dialógico fazendo com que o aluno obtivesse conhecimentos fundamentais para o seu desenvolvimento como aprendiz. Esse propósito pretendia ser alcançado na medida em que o estudante do Ensino Fundamental assimilava e acomodava a metodologia na prática, compreendendo o real sentido de frequentar o espaço escolar e utilizar os recursos educativos que a educação proporciona.

Como objetivo dessa produção propomo-nos a avaliar o processo de aprendizagem que os alunos do Ensino Fundamental (quinto ano) estavam desenvolvendo e carecendo no momento da formação. Portanto, envolvendo os Graduandos de Pedagogia a vincular práticas e metodológicas didáticas pedagógicas para os espaços escolares. No entanto, conhecendo através da natureza estudada, a magnitude de orientar um curso de extensão para os estudantes do Ensino Fundamental, cujas temáticas envolviam o pertencimento da alfabetização e o letramento.

Conduzimos as relações expostas com a metodologia qualitativa, obtendo resultados através de experiências com o curso de extensão “alfabetizando e letrando”

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(fornecido pela Instituição de Ensino Superior (IES), UNINASSAU- Campina Grande - PB). Os estudos e ações da permanência pedagógica na escola ocorrerão por meio do movimento da disciplina/ professora de Pedagogia. Contemplamos as teorias dos seguintes autores: Kleiman (2003); Mateus (2009); Soares (2003) e outros.

Investigamos que a temática é indispensável, tornando-a propícia aos estudantes/ professores que estejam examinando como a execução de alfabetização e letramento estão articulando e assemelhando aos universos da sociedade. No entanto, destacar o curso de extensão no instituto da universidade- sociedade torna-se considerável para outros sujeitos conhecerem caminhos opostos do “fazer acadêmico”. Enfatizamos que, com a pesquisa científica percorremos atmosferas requeridas na autenticidade constituídas pelas condições históricas e culturais que estamos estabelecidos; entusiasmando quem desistiu e até mesmo aquele que em nenhum momento pensou em discorrer e cultivar uma aplicação de curso de extensão.

2 O ACOMPANHAMENTO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DURANTE O CURSO DE EXTENSÃO "ALFABETIZANDO E LETRANDO”

No decorrer dos direcionamentos teóricos, científicos e práticos do curso “alfabetizando e letrando” pudemos percorrer e perceber um processo amplo de acompanhamento e desenvolvimento de abordagem qualitativa, envolvendo sujeitos e espaços específicos que são destacados no decorrer da pesquisa.

O curso de pedagogia da Instituição UNINASSAU, localizada na cidade de Campina Grande - PB, oferece na grade curricular de cada período um curso de extensão realizado por professores, funcionários e coordenadores da mesma. O objetivo desse movimento de extensão é fornecer as habilidades pedagógicas dos graduandos nos campos da realidade/ sociedade, pretendendo investigar as problemáticas que surgem em diferentes campos sociais, entre eles o espaço escolar.

Salientamos que a relevância do letramento e da alfabetização para a nossa formação (em diversos sentidos) são cruciais para nossa (excelente) vivência. Relembramos que, analisamos exclusivamente quando estávamos cursando a disciplina -alfabetização e letramento-. Constantemente pensávamos nessa pergunta: "como podemos levar essa teoria para o aprendizado do aluno?". “A atividade crítico-praxiologia

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diz respeito à teoria que nasce da práxis e que retorna à práxis a fim de transformá-la de modo que faça sentido àqueles que dela participam" (MATEUS, 2009, p. 316).

Para tornar-se interessante aos universitários, cada nível do curso (composto quatro por [4]) o graduando recebia 25h de carga horária (podendo adicionar tanto nas atividades complementares da universidade quanto no Currículo Lattes). O plano da ação mencionada abordava 12 aulas práticas (para cada nível do curso). Destacamos que foram selecionados dois [2] alunos do quinto ano (Ensino Fundamental) para cada estudante de pedagogia. O primeiro aluno no horário de 13h às 15h, e o segundo das 15:30min às 17h. Recordamos que nas salas do quinto ano [2 salas no turno da tarde], continha 28 alunos com dificuldade na leitura e escrita e nos outros aspectos sociais e educacionais.

Com intuito de promover mudanças no sistema educacional e nos alunos, a diretora da escola pública da cidade mencionada concebeu para que práticassemos o curso de extensão "alfabetizando e letrando" no espaço referido (indicado pela nossa professora do curso superior). Sublinhamos que as educadoras desse espaço escolar consideraram um fator importantíssimo aplicarmos essa ação pedagógica para as salas de aulas do quinto ano (Ensino Fundamental).

3 O MOVIMENTO DO CURSO DE EXTENSÃO NOS ESPAÇOS ESCOLARES

O curso tornou-se relevante para todos os envolvidos, promovendo a inclusão e as habilidades de equilíbrio na aprendizagem e no desenvolvimento de quem estava precisando de um acompanhamento pedagógico especificado nos espaços escolares. Recordamos que ao entrarmos no ambiente escolar (público) nos sentimos carentes em termos de certos conteúdos pedagógicos (sem saber ao certo como preparar as principais aulas para os estudantes evoluírem). "O próprio esforço de repensar a relação comunicação-educação revela-se como um importante campo de atuação, denominado como a área da reflexão epistemológica, envolvendo um crescente número de especialistas" (SOARES, 2018, p. 12-13).

Iniciamos usando diferentes metodologias para cada aula, tornando as ações ativas através de dinâmica, letras musicais (estimulando o cognitivo do aluno: analisando, cantando, escrevendo e compreendendo). Segundo Magda Soares (2003): "Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que

a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno". Nas outras aulas contemplamos brincadeiras pedagógicas divertidas; comilanças especiais, presentes (em determinados momentos) e jogos tecnológicos educativos. Enfatizamos conceitos e atitudes de empatia, diversidade, respeito pelo próximo e entre outros assuntos que eram pouco ativos entre os alunos. Notamos que o momento se tornava interessante quando invertíamos a aula, isto é, contemplando a escrita dos estudantes na lousa de vidro onde eles apresentavam liberdade e autonomia.

Durante as aulas na graduação a professora da disciplina de alfabetização e letramento comentava no que diz respeito aos métodos de investigações que estávamos executando. Ressaltavámos pontos positivos que em poucas semanas as transformações estavam direcionando na aprendizagem dos alunos. "Trata essencialmente de implementar paradigmas sobre como ler o mundo e conviver com os que nele habitam e o transformam a partir da ótica da liberdade universal de expressão aplicada especialmente aos espaços educativos". (SOARES, 2013, p. 187).

Referimos que as adversidades de conhecimentos dos alunos do quinto ano (Ensino Fundamental) estavam acontecendo com as seguintes características: falta de comunicação/ compreensão na leitura e escrita. Não entendiam o conhecimento matemático, os raciocínio lógico eram poucos. Também destacamos séries de carências sociais e pessoais, temos o exemplo dos familiares, onde apresentavam pontos negativos nas vinculações de escola- aluno- família.

Nesse sentido, analisamos que as famílias estavam ausentes dos eventos/ reuniões que a escola planejava. Quanto à residência dos alunos do Ensino Fundamental, a maioria não eram estimulados no aprendizado, viviam nos locais onde muitas violências aconteciam, inclusive dentro de casa. Salientamos que, a parte dos alunos eram abandonados pelos pais, conviviam com familiares, tais como: tios/ tias, avós, madrastas/ padrastos e outros. Além disso, aqueles que conviviam com os pais tinham pouca comunicação social, os pais não prestavam a atenção que mereciam.

Após acompanharmos e desenvolvermos todo o percurso desse curso de extensão "alfabetizando e letrando", captamos toda a informação do inicio da ação até o fim, digitando todo o acompanhamento no relato de experiência (obrigatório para obter o certificado). Apontamos que a evolução estudantil tenha sido propícia para os alunos que estavam precisando de um acompanhamento especializado para suas aprendizagens.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No entanto, tornou-se essencial movimentar esses paradigmas pedagógicos essenciais que acompanharam durante a acadêmica, e consequentemente o cotidiano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de extensão “alfabetizando e letrando" (como foi visto) partiu de um início acanhado acerca de uma disciplina pedagógica da universidade. Caminhando rumo a delinear práticas de pesquisas, visando não apenas entender a complexidade da teoria, mas também da prática pedagógica nos espaços escolares. Presumimos que o foco de qualquer curso de extensão deve começar compreendendo as diversas concepções das realidades dos seres humanos através da sua história de vida.

No entanto, o estudo pelo curso de extensão destacado só seria fundamental se estivéssemos dentro do ambiente escolar, vinculados aos métodos didáticos de acordo com a realidade de cada aluno e a sua auto-organização em atividade social prática, interna e externa. Aliás, é no espaço escolar que podemos verificar uma das grandes contribuições do curso de extensão, oferecendo metodologias de ensino que os alunos possam ser autônomos na aprendizagem. Investigando contextos e acréscimos ao ampliar o discernimento no que diz respeito às tribulações na preparação educativa.

Providenciamos explorar recursos educacionais durante a ação do ensino-aprendizagem, sistematizando com atividades pedagógicas diferenciadas dos planejamentos dos educadores escolares. Observamos que os alunos aprenderam radicalmente a dominar um nível para a leitura e escrita; obtendo também a maestria dos cálculos, e compreensões sobre determinados contextos expostos. Devemos pensar que, não é porque o aluno frequenta o ambiente escolar que ele aprenderá, isso acontece por meio de muitos fatores que o acompanharam. Podendo ocorrer nos impactos sociais que a vivência expõe (assim como mencionamos exemplos dos familiares) que independerão progredir no seu empenho como aprendiz.

Enfatizamos que há uma jornada para “romper” até chegar às condições necessárias ao procedimento educativo. Conforme vimos e vivemos nos espaços escolares, há aulas que o aluno fica ouvindo e memorizando conteúdos que de fato não ocorrem no aprendizado. Há professores que não visam os elementos que complementam a vida do aluno fora da escola, isto é, foca apenas no resultado do aluno, e isto é intrigante para o ensino- aprendizagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Buscamos estarmos atentos aos alunos, valorizando seus conhecimentos prévios, estudando a partir deles. Estimulando os potenciais pessoais/ sociais doando a tal aluno a possibilidade de superar as suas habilidades e irem além do seu desenvolvimento e aprendizagem. Destacamos que, para fazer um excelente trabalho enquanto graduando-professor (a), tivemos que conhecer/ entender o aluno do Ensino Fundamental (quinto ano) baseando a compreensão das suas descobertas (pedagógicas), culturas, crenças, opiniões (de diversos conteúdos) e outros.

Para assim desenvolvermos um diálogo educativo com o sujeito, criando condições para que ele “se sentisse confortável” podendo atingir repercussões sociais, escolares e pedagógicas. Nossa intenção visava despertar o aluno para o novo, fazendo-se propostas voltadas para o seu crescimento enquanto estudante, desejando formar- lo crítico, capaz de pensar, fazer escolhas e decidir melhores escolhas.

Tendo em vista todo o percurso do curso de extensão e suas complexidades com situações expostas e bem presente nos espaços escolares contemporâneos, o tema da pesquisa visa demonstrar aspectos das organizações didáticas- pedagógicas direcionadas a professores, alunos e grupos da área de pesquisadores; que atendem a necessidade de atuar através de um curso de extensão. Seja ele por meio da alfabetização e letramento, ora acerca de outros aspectos (re) construtores de metodologias e contextos renováveis.

REFERÊNCIAS

MATEUS, E. **Resistir na (re) existência:** Descolonizando saberes na relação universidade- escola-comunidade. ed: Mignolo, 2009.

SOARES, I. Atravessamentos da Política no curso de extensão Universitária. **Revista Ciência em Extensão.** v. 16, p. 371- 384, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento:** Utilização dos métodos no processo de alfabetização e letramento dos alunos nos anos iniciais. ed: Minas Gerais, 2003.

1.5.33 O ENSINO DA LEITURA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE DISCIPLINAS TÉCNICAS DE EPT-EJA

Gerson Cabral de Oliveira[77]

Alex Jordane de Oliveira[78]

Rodrigo Alves dos Santos[79]

RESUMO

Neste artigo, apresentamos dados de um estudo realizado no âmbito do processo de formação em nível de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), sendo uma investigação desenhada a partir do nosso exercício profissional de mais de duas décadas no magistério na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo central foi identificar indicadores para a verificação (ou não) de uma abertura, por parte de professores de disciplinas técnicas oferecidas no âmbito da Educação Profissional Técnica, para que também esses docentes, além dos professores de Português, atuassem como agentes formadores de alunos-leitores no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A investigação foi realizada ao longo de segundo semestre de 2019 no Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul, instituição pública de ensino pertencente à rede da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). Tratou-se de um trabalho assentado em pressupostos de uma pesquisa participante (GIL, 1991) que reuniu registros de observações aos quais se somaram depoimentos docentes obtidos por meio de entrevistas em oficinas pedagógicas de formação continuada. Inscrevendo-se no cenário dos estudos sobre a promoção dos letramentos (SOARES, 2017), este trabalho apresenta resultados muito animadores sobre a existência de uma abertura de docentes de disciplinas técnicas para o trabalho com a leitura nos cursos profissionalizantes de EJA, abrindo possibilidades para as pesquisas do campo.

Palavras-chave: Ensino da Leitura. Formação de Professores. Práticas Pedagógicas. Educação Profissionalizante. Educação de Jovens e Adultos.

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta dados de uma pesquisa empírica realizada ao longo de segundo semestre de 2019 no Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul, instituição pública de ensino pertencente à rede da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). Tratou-se de uma investigação que teve como objetivo geral identificar indicadores para a verificação (ou não) de uma abertura, por parte de professores de disciplinas técnicas oferecidas no âmbito da EPT, para que também

[77] Mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal do Espírito Santo - IFES, gersoncoliveira@email.com.
[78] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Professor do IFES. alex.jordane@gmail.com. [Orientador].
[79] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Minas Gerais – UFMG. Professor do CEFET-MG. rodrigo.alves@cefetmg.br. [Coorientador].

esses docentes, além dos professores de Português, atuem como agentes formadores de alunos-leitores no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Essa investigação foi desenhada a partir do nosso exercício profissional de mais de duas décadas no magistério na Educação de Jovens e Adultos (EJA), contexto em que o analfabetismo funcional é uma referência constante para justificar o "problema de leitura" de estudantes que frequentam essa modalidade de ensino, cabendo, segundo a voz corrente, ao professor de Português sanar tais lacunas. Diante disso, resolvemos verificar, por meio de uma pesquisa empírica, a hipótese de que haveria uma abertura dos sujeitos de pesquisa ouvidos para o trabalho com a leitura no âmbito de suas disciplinas técnicas.

Tal hipótese por nós elaborada se ancora nas provocações feitas por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), na instigante obra Formação do professor como agente letrador, na qual encontramos declarações como "todo professor é por definição um agente de letramento e que todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora (p. 16)". Nestes termos, tomamos como pressuposto do trabalho aqui apresentado a noção de que não só o professor de Português seria o responsável por levar os aprendizes frequentadores dos espaços educativos dedicados à formação profissionalizante de jovens e adultos a desenvolverem habilidades que os possibilitariam a ler de forma adequada e eficiente, preparando-os para o enfrentamento das mais diversas situações sociais, das menos formais e cotidianas àquelas mais formais, com suas demandas pelo emprego de estratégias mais sofisticadas de leitura e de escrita.

Nestes termos, alinhamo-nos com o pensamento de Nascimento (2012, p.15), quando afirma que:

> No Brasil, o grande desafio está no cotidiano dos estudantes, que permanece em sala de aula, em média quatro horas por dia, mas nem sempre em condições necessárias para a sua preparação como cidadão. Esse espaço deve oferecer subsídios a mais como elemento formador e referencial de posturas e aprendizagens, um lugar reservado para que o ato de ler se transforme em mais um importante colaborador na formação de indivíduos. (NASCIMENTO, 2012. p. 15)

Logo, tem-se, aqui, um artigo fundamentado na perspectiva da promoção dos letramentos (SOARES, 2017), o qual traz o debate acerca da formação de usuários proficientes da língua portuguesa para o universo da EJA, com seu público já tão

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

fragilizado por histórias constantes de exclusão dos processos de aquisição da leitura e da escrita que orientam não só as construções de identidades mas interferem diretamente no seu estar no mundo, principalmente no mundo do trabalho. Trata-se de um estudo necessário, se considerarmos, como defendem Aguiar e Andrade Neta (2015), que o lugar da leitura na Educação de Jovens e Adultos precisa sair do campo da mera decodificação e se alinhar com perspectivas mais arrojadas de formação de leitores.

Nestes termos, nosso trabalho investigativo incorporou alguns aspectos da pesquisa participante (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54)., dada a nossa experiência com professores e investigadores de temas relativos à formação de leitores no universo da EJA oferecido nas escolas de EPT.

2 DESENVOLVIMENTO

Para realização da investigação que deu origem a este texto, contamos, como sujeitos de pesquisa, com 02 (duas) professoras de EPT da área técnica, ambas graduadas em Bacharelado em Administração de Empresa. Importa registrar que, visando o sigilo de identidade das participantes, cada professora escolheu seu próprio codinome. Assim, como se verá ao longo do texto, as falas serão atribuídas a Eva e Maria.

Eva é uma professora concursada da Secretária de Estado da Educação do Distrito Federal que ingressou na SEEDF na década de 1990, por meio do concurso de nível I, destinado aos professores de “Atividades”, regente das séries iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, ela assumiu, mesmo passando a ser vinculada ao curso de segundo grau, não foi para sala de aula, ocupando um cargo administrativo e uma atividade pedagógica voltara para professores, no tempo da coordenação pedagógica. Em 2018, retornou para sala de aula como professora do curso formação inicial de Assistente Administrativo ofertado, no CESAS.

A professora Maria também é concursada da SEEDF, onde entrou na década de 1990, para o cargo de professora de EPT na área de Gestão de Negócio. Como sua “matéria” foi extinta por reformas curriculares posteriores, ela foi “aproveitada”, termo recorrente à época, no serviço administrativo, inicialmente área de sindicância, depois na gerência de área na sede da SEEDF (órgão central do administrativo). Em 2009,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

retornou para escola, onde foi trabalhar com projetos de informática (Laboratório de Informática) inicialmente focados na formação de professores. Há cincos tem se dedicado aos CESAS como apoio pedagógico.

Tendo os elementos acima apresentados em consideração, utilizamos, para a produção de dados da investigação que deu origem a este texto, entrevista livre, seguindo as observações traçadas por Brandão (1985). Na visão de Gil (1991, p. 12), esse modelo de instrumento é denominado como entrevista parcialmente estruturada, pois é guiada por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do processo de imersão participante no contexto de investigação considerado.

Assim, sem fixação de perguntas prévias, tomamos como fio condutor das entrevistas o interesse em saber como a leitura acontecia no contexto de um curso Formação Inicial e Continuada (FIC) ofertado no CESAS para alunos da EJA e para público externo da comunidade escolar, considerando os nossos registros de observação participante nas intervenções pedagógicas realizadas pelos sujeitos de pesquisa já descritos. Assim sendo, a partir desses registros, realizamos encontros a que chamamos de Oficina Pedagógica, por meio dos quais pudemos conversar mais detidamente com os sujeitos de pesquisa, com a realização de gravações feitas por meio de um aparelho celular smartphone. Esse recurso permitiu ao pesquisador ter na íntegra todas as falas das participantes obtidas durante as oficinas pedagógicas, as quais foram posteriormente transcritas e analisadas como parte do corpus de pesquisa.

Como ponto de partida para nossa investigação, pedimos para que as professores em causa nos contassem sobre sua relação com a leitura e, assim passamos a inquirir as professoras sobre como elas viam o trabalho com a leitura em sala de aula do contexto abordado (Cursos FIC-EJA EPT). Começando pela professora Eva, ela destaca em sua fala as condições em que os educandos da EJA chegam à instituição de ensino pública: egressos de um processo de escolarização precário, às vezes estigmatizados por problemas de aprendizagem no ensino regular, baixa autoestima e desacreditados. Todo esse cenário coloca em suspensão um dos elementos mais centrais do processo de leitura, qual seja o acionamento de um conhecimento prévio que se espera que o estudante acumule em sua trajetória (KLEIMAN, 2011, p.13).

Segundo a professora Eva, essa ausência de um conhecimento prévio demandado pela leitura de alguns textos técnicos é um dos desafios com os quais ela lida no seu cotidiano de sala de aula:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> **Eva**: Essas lacunas que eles, às vezes, têm de leitura impactam muito na interpretação, né? Porque se eu não sei o significado de uma palavra e eu vou fazer uma leitura dela sem saber o significado, por exemplo, isso impacta muito na interpretação e tudo é interpretação nessa vida [...].

Cabe destacar aqui, como estratégia adotada pela professora Eva para a superação dessa dificuldade dos alunos a elaboração de uma apostila complementar, que recorre a linguagem mais cotidiana dos alunos como forma de apresentar seus conteúdos específicos.

> **Eva**: Isso. Já coloco o significado, para eles não ficarem perdidos, né? Também explico na discussão, quando eles estão fazendo leitura, e se eu me esqueci de colocar essa palavra entre parênteses.
>
> **[**...]
>
> **Eva:** É. Às vezes, acontece, por exemplo, de eu ter colocado na apostila uma palavra que eu não dei significado. Eu sei, mas eles não sabiam. Aí explico.

E, ainda em relação às práticas pedagógicas de Eva no trato com a leitura:

> **Eva**: Eu pergunto no final para eles "vocês entenderam tudo desse parágrafo?". Aí algumas pessoas dizem bem assim: "sim, ok". Aí eu percebo que tem uma palavra: "e essa palavra aqui? Vocês sabem o significado dessa palavra?". "Ah, não, professora. A gente não sabe não". (risos). "Como é que vocês dizem que entenderam tudo? Vocês entenderam tudo?". Eu sempre faço essa busca com eles, né? Às vezes, eu deixei passar alguma coisa. A gente deixa, né? A gente deixa.
>
> [...]
>
> Eva: Às vezes, o aluno também coloca uma questão, "professora, eu queria entender o significado dessa palavra". Eu sempre falo bem assim: "olha, o significado de uma palavra, às vezes, depende do contexto, então assim, você colocar uma palavra solta para eu dizer qual o significado, às vezes, nem eu mesma sei dizer, dependendo da situação, entendeu? A pessoa diz assim qual o significado dessa palavra? Eu não sei dizer, como você também não sabe, entendeu? Porque isso depende de um contexto. Se você mostrar para mim que essa palavra que você viu, que você não conhece, mas ela está dentro de um contexto, aí o significado vem com muito mais facilidade, porque a gente vai fazer a mudança da palavra que você não entendeu com essa palavra, qual o significado dela, então, você percebe que, no contexto, tem sentido você ter feito a mudança, né? Então, para você compreender, você tem que fazer essa leitura do contexto".

Por essa fala, nós vislumbramos uma série de aspectos relevantes, entre os quais destacamos o envolvimento efetivo da professora EVA com o ensino da leitura, quando do trato com textos nas suas interações com os alunos da disciplina específica que leciona. Destaca-se, no contexto do trabalho com textos técnicos, a importância que a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professora dá ao trabalho com o vocabulário e com a construção de sentidos como estratégia de ensino da leitura.

O que pudemos observar, portanto, na prática docente da professora Eva foi um acionamento constante dessa preocupação de que nos fala Kleiman (2013, p.29), com a docente constantemente dando um sentido à leitura dos discentes, mostrando para eles que ler é algo que está constantemente presente nas suas existências.

Com isso, a condução dada pela professora aponta para a possibilidade de conexão entre aluno, texto, professor e realidade. Nessa dinâmica. a leitura de textos escritos se fortalece como elemento de formação do sujeito que passa refletir sobre sua realidade e deve entendê-la como algo mutável. Essa conectividade com a realidade também é pretendida pelo Educação Profissional e Tecnológico (EPT), por meio do currículo integrado (MACHADO, 2010, p. 82).

Nas opções didático-pedagógicas das professoras sujeito de pesquisa deste trabalho, além de uma perspectiva de integração, nos deparamos com outros processos inerentes ao ato de ler, como o fato de considerarem, mesmo sendo da área técnica, a leitura como prática social que aproxima as pessoas no curso de uma vida em sociedade. Nesse mesmo sentido, é que defende Marcuschi (2008, p. 229) quando afirma:

> Compreender um texto não é uma atividade natural nem numa herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Assim, o que observamos é que as professores em questão compreendem que a leitura pode permitir não apenas a interação autor-texto-leitor, mas também entre leitores a fim de construir conjuntamente o sentido do texto.

Alinhando-se com essa perspectiva da professora Eva, sua colega Maria destaca a importância de outras disciplinas que não apenas o Português cuidarem do trabalho com a leitura:

> **Maria**: Por isso que eu falo, a matemática tem que puxar para interpretação. O professor tem que entender que a disciplina dele é basicamente interpretação. Não adianta punir fulano se ele não consegue interpretar!
> **Eva**: Exatamente.
> **[**...]
> **Eva:** Essa é a questão, interpretação, porque tudo tem interpretação.

> **Maria:** E o professor de matemática não entende disso.

Com essa fala da professora Maria, notamos sua consciência quanto ao reconhecimento de espaço do ensino da leitura é bem mais amplo, já que ela é um dos meios mais importantes para que, na escola, se promovam novas e significativas aprendizagens (SOLÉ, 1998, p. 36). A esse reconhecimento completamente de vanguarda para professores que não são do universo das letras, soma-se outro, defendido pela professora Maria:

> **Maria**: (...) nós, professores da educação profissional, temos que libertar nossos estudantes e é com a leitura. Todos nós temos que nos juntar aos professores de português e falar "professor de português, qual é a estratégia?".

Nessa outra fala da professora Maria, observamos como a oficina a encorajou para lidar com o ensino de leitura na EPT, percebendo como importante a articulação com professores de Língua Portuguesa. Mas não se trata de auxiliar apenas os professores de Língua Portuguesa e sim de fazer do ensino da leitura uma ação integrada e integradora com a adesão dos demais docentes, uma vez que um aluno com bom desempenho em leitura torna possível outras aprendizagens.

Nota-se, portanto, que a prática pedagógica e as falas das professoras das disciplinas técnicas inquiridas na pesquisa que deu origem a este texto apontam para o fato de não ser possível uma afirmação categórica de que o professor de EPT da área técnica não trabalha a leitura e alguns elementos da formação de leitores em sala de aula. Essa informação nos fornece perspectiva para uma atuação ampla de professores de EPT no processo de ensino da leitura, como defende Kleiman uma das maiores especialistas em formação de leitores do país:

> Quando os professores das demais matérias [que não apenas os de Português] se envolvem com o ensino da leitura, como deveriam fazê-lo, as oportunidades de criar objetivos significativos para leitura de diversos textos se multiplicam. As oportunidades de diversificação e ampliação do universo textual do aluno são ilimitadas, desde que a atividades de leitura seja deslocada de uma atividade meramente escolar, sem outra justificativa a não ser cumprir programa, até uma atividade para cujo desenvolvimento e realização a leitura sirva como instrumento importante (KLEIMAN, 2013, p.79)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assentada em pressupostos de uma pesquisa participante que reuniu registros de observações aos quais se somaram depoimentos docentes obtidos por meio de entrevistas em oficinas pedagógicas de formação continuada, a investigação em causa confirmou a nossa hipótese inicial de trabalho, apontando não só para a existência de uma abertura dos sujeitos de pesquisa ouvidos para o trabalho com a leitura no âmbito de suas disciplinas técnicas, como dando evidências de que também os professores da área específica se ancoram em perspectivas teórico-metodológicas alinhadas com a formação de leitores proficientes no universo da EJA. Trata-se de dados muitos relevantes se pensarmos, como defendem Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), que a leitura é uma arquicompetência que coloca todo professor como um agente promotor dos letramentos, inclusive, foco do nosso interesse, os professores das disciplinas técnicas específicas da educação profissional e tecnológica, raramente associados a essa função no universo escolar.

Mesmo reconhecendo o caráter inicial do estudo que deu origem a texto que ora se encerra, os resultados por ele apresentados indicam – para nós professores, pesquisadores e formadores de professores-pesquisadores - que os docentes de EPT de área técnica também podem ser formadores de leitores. Daí, portanto, a necessidade de as pesquisas e trabalhos do campo da Educação e das Letras, tomarem tais docentes e suas opções pedagógicas no campo da EJA – e não somente, claro – como objetos de estudo significativos no universo do desenvolvimento de habilidades que permitem aos aprendizes exercer sua cidadania por meio de uso efetivo na leitura em qualquer contexto.

Há muitas questões ainda sem resposta em relação ao tema de estudo pelo qual optamos na pesquisa que deu origem a este texto: observar como as estratégias de ensino da leitura adotadas pelos professores de áreas técnicas da EPT se concretizam na sala de aula sob a perspectiva do aluno; identificar como, quando e quais textos técnicos são acionados nas aulas teóricas e práticas das disciplinas específicas, identificando as formas como eles circulam socialmente e o modo como são tratados em sala de aula; verificar que relação existe entre os possíveis indicadores de (des)emprego de profissionais com formação técnica e seu domínio da leitura...

Finalmente, reconhecemos que há inúmeros outros “caminhos” deixados incompletos por este trabalho, de modo que amplas são as possibilidades de que um potencial leitor-pesquisador deste artigo, interessado no tema de que ele trata, possa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desenvolver novos projetos de pesquisa e, assim, descortinar dimensões do processo de formação de leitores na educação profissional ainda pouco conhecidas, sobretudo no âmbito da EJA.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ivonete de Souza Susmickat. ANDRADE NETA, Nair Floresta. A importância da leitura na educação de jovens e adultos: de que tipo de leitura estamos falando? **Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.4, n.1, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa**. A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Revista de educação popular, Uberlândia, v. 06, p. 51-62, jan/dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988> Acesso em: 27 set. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor**: Aspectos cognitivos da Leitura. 14. ed. Campinas: Pontes, 2011.

_____ . **Oficia de Leitura: teoria e Prática**. 15ª ed. Campina: Pontes Editores, 2013.

MACHADO. Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados. In: MOLL, Jaqueline**. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1.

NASCIMENTO, Lopes. **A leitura em sala de aula, desenvolvimento do hábito da leitura em turma de EJA**. Salvador, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad.Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

1.5.34 O MÉTODO ABA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS

Paula Gabriele Sá Araújo[80]

Marcelo Luiz Bezerra da Silva[81]

Mateus Aparecido de Faria[82]

RESUMO

Este trabalho pretende analisar o método ABA que é comumente utilizado na alfabetização de pessoas autistas. Esta pesquisa tem escopo qualitativo e descritivo, configurando-se como estudo de caso. Optou-se pela técnica de entrevista narrativa para que houvesse uma escuta autentica do entrevistador. O objetivo geral estabelecido consiste em Compreender a eficácia do método ABA na alfabetização dos alunos autistas. Para este estudo foram delimitados dois objetivos específicos que corroboram com o cumprimento do objetivo geral. São eles: (I) Identificar as estratégias de alfabetização no método ABA; (II) Analisar os discursos acerca da eficácia do método ABA na alfabetização de pessoas autistas. Para esse intento nos debruçamos sobre a vertente teórico-metodológica da análise de discurso de linha francesa, que se abebera das teorizações de dois de seus principais teóricos, a saber: Michel Foucault e Eni Orlandi. Considera-se, finalmente, que o método ABA necessita ser repensado como esteio de uma presumida alfabetização de pessoas autistas, visto que ele se propõe muito mais a realizar recomendações de gestos e comportamentos estereotipados baseados no binômio estímulo-resposta, do que propriamente na aprendizagem crítica e consciente, que se propõe para o conjunto da humanidade. Diante da forma que acontece a alfabetização de alunos autistas, este trabalho tem a sua importância para contribuir com abordagens sobre esse método, para que docentes repensem a sua utilização no ambiente escolar.

Palavras-chave: Método ABA; Alfabetização; Autismo.

ABSTRACT

This paper aimed to analyze the ABA method, commonly used in the literacy of autistic people. This research has a qualitative and descriptive scope. We opted for the narrative interview technique so that there was an authenticated interviewer listening. The general objective established is to Understand the effectiveness of the ABA method in the literacy of autistic students. For this study, two specific objectives were defined that corroborate the achievement of the general objective. They are: (I) Identify literacy strategies in the ABA method; (II) Analyze the discourses about the effectiveness of the ABA method in the literacy of autistic people e. For this purpose, we focus on the theoretical-methodological aspect of French discourse analysis, which draws on the theories of two of its main theorists, namely: Michel Foucault and Eni Orlandi. Finally, it is considered that the ABA method needs to be rethought as a mainstay of a presumed literacy of autistic people, since it proposes much more to make recommendations for stereotyped gestures and behaviors based on the stimulus-response binomial, than to properly learn critical and conscious, which is proposed for the whole of humanity. Given the way in which the literacy

[80] Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Contato: paulaaraujoped@gmail.com
[81]Doutor em Educação para Ciência pela Universidade Estadual Paulista – UNESP de Bauru. Contato: marcelo.bezerra@uepa.br
[82] Doutorando em Saúde Coletiva. Instituto René Rachou – Fundação Oswaldo Cruz. Contato: mateusfaria18@gmail.com

of autistic students happens, this work has its importance to contribute with approaches to this method, so that teachers rethink its use in the school environment.

Keywords: ABA method; Literacy; Autism.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todas as pessoas independente se possuem deficiência ou não. Assim, os alunos autistas também precisam ter garantido o acesso, permanência e conclusão, assim como as outras crianças. No entanto, a situação desses discentes hoje é complexa, pois muitos docentes ainda não compreendem a importância de ensinar e aplicam metodologias inadequadas para ensinar os educandos.

Segundo Martins (2012) toda criança tem direito à educação de qualidade. Portanto, a escola precisa incluir as crianças com necessidades especiais e tem que estar pronta e organizada, não só estruturalmente, mas na preparação dos docentes, pois eles também têm que estar aptos para corresponder as necessidades dos educandos. Em especial nos anos iniciais, nos quais alguns processos pedagógicos são essenciais para seu desenvolvimento e escolarização, como é o letramento e a alfabetização.

Ainda hoje persiste o dissenso sobre as diferenças entre alfabetização e letramento, devido à proximidade entre os conceitos, impactando na prática docente e na rede de significados construídos em sala de aula. Seus embasamentos são diferentes e é possível ensinar de modos muito díspares, a depender da perspectiva adotada. Tal "enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica" (SOARES, 2004, p. 7).

Várias técnicas e metodologias são possíveis no âmbito do letramento e da alfabetização. Focaremos aqui no método de Análise do Comportamento Aplicada (em inglês Applied Behavior Analysis – ABA), geralmente associado ao processo de aprendizagem de pessoas que vivem com transtorno do espectro autista. Assim, o objetivo deste artigo é analisar o método ABA e suas implicações para o desenvolvimento da criança autista.

2 DESENVOLVIMENTO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É compreensível que aprender a ler e escrever é importante para o desenvolvimento do indivíduo e para a vida em sociedade. Porém, a alfabetização muitas vezes é considerada como algo que deve ser simplesmente memorizado, sem tratar do significado das letras e palavras no meio social do aluno, se aproximando, assim, do letramento.

De acordo com Gomes e Souza (2017), parece existir um consenso na afirmação de que quando essas pessoas aprendem a ler, tem uma diferença no desempenho da leitura de textos (resposta vocal relacionada a palavra escrita) e a leitura da compreensão (entendimento do conteúdo que está escrito). Em muitos casos, a criança, ao aprender a ler, apreende inicialmente a decodificação dos elementos da palavra, mas não compreende o seu significado, por isso é necessário mostrar não somente o código, mas também o sentido dela na realidade, ou seja, atribuir-lhe significado.

Segundo Freire (1979) o processo de alfabetização se dá por meio da compreensão das palavras em seu sentido real, a partir daquilo que o discente já conhece, ou seja, “de dentro para fora”, pois o aluno conhece muito sobre o meio em que vive. Por isso, é importante estabelecer uma ligação sobre o que o ele vivência e o que as palavras significam, além de proporcionar reflexões sobre o que ocorre no cotidiano para trabalhar com a criticidade.

De acordo com Kleiman (2008), o letramento tem como finalidade o pensamento sobre o ensino e a aprendizagem, atentando-se para aspectos da língua escrita na sociedade. Concordar com o letramento, desta forma, é exercer o procedimento de alfabetização no processo social da escrita, mesmo com a existência de uma concepção tradicional que enxerga o desenvolvimento da escrita e da leitura como algo que deve ser trabalhado separadamente. Por isso, trabalha-se na sala de aula com atividades coletivas, com gêneros de textos diferentes, possibilitando compreensões diferenciadas, além de trabalhar com os códigos linguísticos, possibilitando o contato com diversos saberes.

Nessa perspectiva, para Lunardelli-Jacintho e Kupfer (2017), o indivíduo autista enxerga o mundo de uma maneira diferenciada e, apesar de não poder falar, ele tem o que dizer, ele não é deficiente. Entretanto, é importante considerar o desenvolvimento psíquico, as trocas de prazer e desprazer. Há uma falha no trânsito libidinal, levando à pessoa que vive no espectro autista a não verbalizar o prazer e a não saber o que fazer quando sente o desprazer. Dessa forma, acaba organizando defesas, o que designamos

como as diversas formas de autismo. Trata-se de crianças que não sabem ler o que o outro quer ou o que sente. Mas há aqueles que têm um desenvolvimento cognitivo bom e conseguem ler as palavras “amor”, “ódio”, “tristeza”, porém não sabem que realmente representam.

A partir dessa perspectiva, é de suma importância discutir sobre o que é o método ABA e como ele acontece. Identificado como um método que analisa as atitudes dos educandos para moldá-los para que deixem de fazer gestos inadequados, e assim, paralelamente aprender a linguagem, o método ABA utiliza o Comportamento Verbal para focar no desenvolvimento da linguagem para utilizar meios como tentativa de promover o progresso do educando, objetivando a fala e a escrita do autista, porém visando apenas a oralidade (LEAR, 2004).

Ao olhar para alfabetização dos autistas, o método ABA condiciona os alunos, visto que não percebe a capacidade de pensar e refletir o que os estudantes autistas possuem. Pois o método utilizar pode ser, segundo Foucault (2001), mais uma forma de separar as pessoas “normais” e as pessoas “anormais”, fazendo um ensino não-inclusivo.

3 METODOLOGIA

O referencial teórico que conduziu esta pesquisa científica fundamentou-se na Análise de Discurso de linha francesa. Segundo Orlandi (2000), o analista do discurso precisa compreender as metáforas que são consideradas como materiais na história, dessa forma, é relevante fazer relações do discurso, língua, sujeito e sentidos para ter conhecimento da ideologia que há por trás dos discursos, pois é essencial ter uma visão ampla dos acontecimentos para entender o que o autor do discurso quis dizer.

Diante disso, é relevante dizer que esta pesquisa tem finalidade descritiva, pois nossa intenção consiste em descrever como ocorre a aplicação desse método na sala de aula desses alunos. De acordo com Vieira (2009), na pesquisa descritiva o pesquisador não pretende dar explicações aos fenômenos. Propomos uma pesquisa fundamentada em uma vertente qualitativa, que se preocupou em compreender e descrever. Nesse sentido, é muito importante para entender sobre o método ABA, pois segundo Strauss e Corbin (2008) é relevante que questionem, para que aja um

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

afastamento daquilo que olham e escutam, pois assim, poderão elevar ao nível do abstrato, e depois voltar ao nível dos dados.

Desse modo, a técnica de entrevista escolhida foi a narrativa, que, para Jovchelovitch e Bauer (2002), é um método de pesquisa qualitativa que substitui o esquema de pergunta-resposta, o que ocorre é a escuta autêntica do entrevistador. A narrativa não poderá ser interrompida e não será possível fazer qualquer comentário, a não ser sinais não verbais de escuta e encorajamento explícito para continuar a narração. O entrevistador pode, no entanto, tomar notas ocasionais para fazer perguntas posteriores, se não interferir na narração.

Para conseguir informações importantes para a pesquisa a seleção do caso entrevista visou alcançar pessoas com formação no método ABA. Utilizou-se o gravador, para registrar em áudio as entrevistas, juntamente com o bloco de notas. A transcrição foi feita pelo pesquisador para analisar os aspectos verbais, não verbais e paralinguísticos da entrevista para permitir a compreensão a partir do contexto. Entrevistou-se uma docente do 1º ano do Ensino Fundamental que trabalha numa escola situada na cidade de Belém, no estado do Pará, ela trabalhou como professora por sete anos nessa instituição e possui experiência em projetos de alfabetização que utiliza o método ABA como método de ensino para alunos autistas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A docente tem sete anos de trabalho na área educacional e possui conhecimentos sobre o método ABA e sua aplicação com alunos autistas. Devido ao COVID-19 a entrevista ocorreu pela via online, mas foi possível obter os dados necessários para este trabalho, de forma segura, respeitando o distanciamento social.

Para melhor análise e aprofundamento acerca do discurso docente, apresentaremos os excertos da narrativa que mais evidenciaram elementos para o objetivo deste artigo.

> A alfabetização é um processo que a criança aprende a codificar e decodificar a língua, aprende a utilizar esse código para comunicação. (Docente)

Ao questionar sobre os sentidos da alfabetização, a professora insere sua definição em uma prática técnica, tecnicista, utilitarista. Nesse sentido, entende-se que, para a professora, a alfabetização é apenas algo memorizado, como um processo de

obtenção da tecnologia da escrita, ou seja, um conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades necessário para a prática da leitura e da escrita. Entre as habilidades estão: codificação de fonemas em grafemas, decodificação de grafemas, habilidades motoras, postura corporal, direção correta da escrita, organização espacial da escrita, manipulação correta e adequada de leitura, essa visão ainda é muito comum mesmo nos dias de hoje.

Entretanto, alfabetizar vai além de codificar e decodificar palavras, pois, segundo Soares (1998), a alfabetização é dar acesso e condições para que cada pessoa entre no mundo da leitura e da escrita. Entretanto, tornando-os capazes de usar as habilidades de codificação e decodificação do sistema da escrita, mas fazer uso real e adequado de todas as funções da escrita dentro do meio social e como um instrumento de luta pela conquista da cidadania plena.

> Esse método com base na análise do comportamento é geralmente utilizado em pessoas com autismo em forma de terapia. (Docente)

A posição da docente a partir de uma ordem do discurso medicalizante denota qual lugar é possível para uma criança no espectro autista dentro da escola: paciente, não estudante. Como este é um método clínico, ele ocorre em forma de terapia, mas é importante lembrar que como o autista se encontra na escola. Então, com esse pensamento seria o caso de utilizar métodos de cunho pedagógico e não clínico.

Diante das diversas formas de abordagem, o método ABA, segundo Andrade e Teodoro (2012), visa ensinar as habilidades que a criança não possui e redirecionar as que ela possui de forma desadaptativa, trabalhando os déficits e os excessos. Sua prática é realizada de forma individualizada, dividindo por etapas as instruções das atividades e fazendo uso de reforçamentos quando o aluno apresenta comportamentos adequados.

Para a utilização desse método, Lear (2004) afirma que se requisita o profissional, um ensino estruturado, que pode ser modificado de acordo com as respostas do indivíduo durante a aplicação. Os objetivos devem ser claros e as intervenções individualizadas. Durantes as sessões o profissional pode oferecer ajuda, com a propósito de impedir o erro, e os comportamentos desejados devem ser reforçados.

> Compreendem as palavras e frases...eles saem com as habilidades e competências previstas para o primeiro ano consolidadas, mas tem uns que aprendem mais rápido e outros que demoram a aprender [...]. Esse método ele se preocupa mais com o comportamento, mas na aula eu uso o estímulo, elogio

> os trabalhos, mas ele por si só, eu acho que ele não é capaz de alfabetizar de fato. (Docente)

A interdiscursividade na fala da professora aponta para outras práticas discursivas que remetem ao binômio estímulo-resposta. Para entender como ocorre esse método é necessário entender sua base. O conceito da ABA se baseia nos escritos de Skinner (1953), que considera importante avaliar, descrever e remodelar comportamentos. Fundamenta-se na ideia do condicionamento operante, os comportamentos se desenvolvem no decorrer do contato do sujeito com seu ambiente.

Desta forma, a partir da fala da entrevistada, entende-se que há aqueles alunos que conseguem compreender mais rapidamente do que outros. Por isso, é importante pensar que se esses alunos não estão aprendendo as palavras e seus significados, então o método ABA não está sendo eficaz.

De acordo com Gough e Tunmer (1986) compreensão de leitura é, portanto, uma atividade cognitiva complexa que envolve inúmeras habilidades e várias formas de processamento, incluindo as habilidades para decodificar e compreender a linguagem falada. Durante a leitura, o leitor deve, além do conhecimento linguístico e de mundo, construir uma interpretação do que é visível na superfície do texto e oculto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para ensinar as crianças autistas, vale perguntar se esse aluno pode pensar criticamente, mas a resposta é sim, apesar de alguns se afastarem do mundo, eles enxergam a realidade por uma outra perspectiva e, apesar de uns não falarem, eles têm o que dizer. Eles não podem ser ignorados, eles precisam aprender assim como as outras crianças, no entanto, não da mesma forma, pois eles requerem uma atenção específica.

O aluno autista tem a capacidade de raciocínio, embora se apresente de forma diferente, então, o problema está nos meios que o professor utiliza para alfabetizar. Pois a criança está na sala de aula como aluno e não como paciente em uma clínica. Nessa perspectiva, é importante pensar em uma forma pedagógica de ensino, visando o progresso da criatividade dos educandos.

Diante de diversos contrapontos sobre o método ABA, é importante dizer que esse método não tem eficácia, pois tem estratégias que não são aceitáveis para o

desenvolvimento crítico, esse método não possibilita a dialogicidade, não problematiza, nem trabalha com a opinião dos alunos.

Por este motivo, faz-se relevante afirmar que os professores precisam buscar formas mais eficazes de alfabetizar as crianças autistas. Porém não utilizar metodologias de ambientes clínicos, mas sim pedagógicos.Aa escola é um local diferente de uma clínica e possuem papéis diferentes para a sociedade. Logo, como a instituição escolar tem o papel de educar, cabe a ela ir em busca de formas educativas para o ensino da alfabetização para autistas que promovam a leitura e a escrita respeitando a individualidade e os conhecimentos dos educandos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. B., TEODORO, M.L.M. Família e Autismo: Uma Revisão da Literatura. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo – RS, v. 5, n. 2, p. 134-141, jun. – dez., 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v5n2/v5n2a08.pdf. Acesso em: 04 de mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. De Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Ed. 18. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GOMES, Camila Graciella Santos; SOUZA, Deisy das Graças de. Ensino de Sílabas Simples, Leitura Combinatória e Leitura com Compreensão para Aprendizes com Autismo. **Rev**. **Bras. Ed. Esp**. Marília, SP, v. 22, n. 2, Abr-Jun, p. 233-252, 2017.

GOUGH, P. B.; TUNMER, W. Decoding, reading, and reading disability. **Remedial and Special Education**. v. 7, p. 6-10, 1986.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Análise de Discurso: In: BAUER, MARTIN W; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso-LemD**. n.3, v. 8, p.487-517, set-dez, 2008.

LEAR, Kathy. Ajude-nos a aprender. Ed. 2. Toronto, Ontario – Canadá, 2004.

LUNARDELLI-JACINTHO, Ana Francisca; KUPFER, M. C. M.; VANIER, Alain. A posição do psicanalista em um espaço de acolhimento para pequenas crianças e seus pais: da sustentação simbólica à constituição subjetiva. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund**. São Paulo, v. 20, n. 4, p.673-685, dez, 2017.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. Ed. 19. São Paulo: Brasiliense, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Ed. Pontes. Campinas: Pontes, 2000.

SKINNER, B. F. **Science and human behavior**. New York: Free Press, 1953.

SOARES, Magda. **Letramento**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, Jan/Fev/Mar/Abr, 2004.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Julliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.** Trad. Luciane de Oliveira da Rocha. Ed. 2. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.5.35 O PROJETO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ARTES E BRINCADEIRAS DO 2º ANO

Edilania Medeiros[83]

RESUMO

A aquisição pelas crianças da escrita e da leitura tem sido cobrada cada vez mais cedo. Com isso, surge a preocupação de que esse processo seja benéfico ao desenvolvimento psicossocial e não somente linguístico. Este trabalho pretende analisar a sequência didática e o projeto didático como formas de organizar o trabalho pedagógico de maneira segmentada e interdisciplinar, na qual os educandos se engajem nas situações de aprendizado como protagonistas. Para tanto, buscou-se o embasamento nos estudos do desenvolvimento da escrita e leitura, das modalidades organizativas do trabalho pedagógico, na arte como sensibilizador para uma aprendizagem significativa e na cultura popular dos brinquedos e brincadeiras. Como resultado da construção do projeto, notou-se o envolvimento satisfatório de todos os educandos e suas famílias, que realizaram as atividades gráficas e corporais, e obtiveram avanços nas hipóteses de escrita e produção textual, sem que esse percurso desencadeasse frustrações e que fosse maçante. Assim, avaliou-se a sequência didática e do projeto didático sistematizado, contextualizado e com estratégias lúdicas como uma ferramenta eficaz para desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento no 2º ano respeitando a idade, ciclo e os diferentes saberes, fazendo com que o processo de aquisição de habilidades e competências diversas fosse oportunizado.

Palavras-chave: Projeto didático. Alfabetização. Letramento. Ludicidade. Artes.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo relata a experiência do projeto e sequência didática “Artes e brincadeiras do 2º Ano A”, que serviu como base para o trabalho pedagógico no primeiro semestre de 2017 na EMEF Prestes Maia. A turma envolvida neste projeto era formada por 29 educandos, sendo que um deles tem transtorno de espectro autista (acompanhado por uma estagiária).

A alfabetização é um processo de aquisição de escrita e leitura, que são produtos da cultura. As crianças são expostas, desde a mais tenra infância, a essa cultura e, cada vez mais cedo cobradas pelo poder público e pelas famílias com relação a sua capacidade de ler e escrever. Porém, existe uma preocupação de como esse processo pode ocorrer a fim de que seja envolvente e não desagradável. É possível adquirir a escrita e leitura de uma forma mais suave e processual?

[83] Pedagoga, psicopedagoga especialista em educação inclusiva, pós-graduanda em Educação em Direitos Humanos na Universidade Federal do ABC e professora na rede municipal de São Paulo, edilaniamedeiros@yahoo.com.br.

No ciclo de alfabetização, a leitura e escrita são objetivos centrais do trabalho pedagógico. Porém, isso não subordina o trabalho à disciplina da Língua Portuguesa, podendo essas habilidades serem oportunizadas nas diferentes áreas do conhecimento, buscando que os educandos se apropriem de escrita, leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), o desenvolvimento da escrita pode passar por diferentes hipóteses, sendo elas:

Pré-silábica: quando a escrita usa desenhos ou letras com ou sem variação de quantidade; Silábica sem valor sonoro: em que cada letra corresponde a uma sílaba falada, mas não tem correspondência com o som convencional da mesma; Silábica com valor sonoro: nesse caso, cada letra corresponde a uma sílaba falada e tem correspondência com o som convencional da mesma; Silábica alfabética: é o nível de transição da hipótese silábica para a alfabética. Ora escreve atribuindo uma letra a cada sílaba, ora representa convencionalmente com sílabas; Alfabética: corresponde ao educando que compreendeu o sistema de escrita, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde ao valor sonoro da sílaba.

O objetivo do projeto e da sequência didática “Artes e brincadeiras do 2º Ano A” foi a aquisição de habilidades e competências de diferentes áreas que culminassem na alfabetização e letramento, em que o aluno (a) compreenda o uso social da escrita para comunicação, procurando adequar a fala à escrita usando sílabas e realizando a leitura das palavras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O projeto “Artes e brincadeiras do 2º Ano A”, a proposta inicial da professora foi de ser uma sequência didática em que os conteúdos seriam apresentados em etapas encadeadas que se complementavam.

A sequência didática, conforme Dubeux e Souza (2012 p. 27 in BRASIL, 2012 p. 15), consiste em um:

> (...) procedimento de ensino, em que o conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a sequência didática permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Porém, durante o processo, as crianças foram realizando investigações, indagações e interferências que levaram a um produto final (entrevista com uma artista plástica, proposta, preparada e desenvolvida pela turma). Assim, a sequência didática tomou corpo de projeto didático. De acordo com Nery o projeto:

> [...] prevê um produto final, com objetivos claros, dimensionamento no tempo, divisão de tarefas, e por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e de responsabilidade coletiva para o desenvolvimento do projeto (2007, p. 119 apud Brasil, 2012, p. 15).

Pensando na idade e ciclo, buscou-se uma sequência didática que envolvesse os educandos a se engajarem no aprendizado, a partir de um conhecimento popular e próprio da faixa etária, os brinquedos e brincadeiras, somados a escolha de um artista plástico que usa essa temática em suas obras, Ivan Cruz.

O ensino da Arte vem para proporcionar experiências que ampliem a sensibilidade, percepção, reflexão e imaginação dos educandos, permitindo que essas construções significativas unam tanto os estímulos cognitivos quanto os afetivos.

> Cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz. Em outras palavras, o texto literário, a canção e a imagem trarão mais conhecimentos ao aluno e serão mais eficazes como portadores de informação e sentido. O aluno, em situações de aprendizagem, precisa ser convidado a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas (Brasil, 1997, p.4).

Unir a arte aos brinquedos e brincadeiras sucedeu a partir da ideia de que as maiores aquisições de aprendizagem se dão pelo brinquedo, suas ações internas e externas passam a contribuir com o objetivo de realizar os desejos das crianças, seu pensamento passa a reger sua ação (VYGOTSKY, 2007).

Nas relações de brincar, a criança utiliza a memória da realidade, a concentração exigida pela atenção às regras e a regulação das suas ações, que são livres e determinadas por ela. Quanto maior o desenvolvimento, maior serão as exigências nas brincadeiras e cada vez mais as ações estarão subordinadas aos significados pelos quais as crianças agirão.

> Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de

> sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p. 122)

Sendo assim, o brinquedo e a brincadeira permitem à criança desenvolver-se na zona de desenvolvimento proximal, pois, ao brincar a criança está sempre além da sua realidade, se permitindo comportamentos desabituais e motivada a testar hipóteses espontaneamente.

> A aprendizagem é uma construção individual e interna, realizando-se num processo histórico, pessoal e social, dentro de um corpo investido de significação simbólica. As primeiras experiências, as primeiras relações e as primeiras percepções do mundo no qual fomos inseridos serão significativas na construção do nosso sistema cognitivo e afetivo e em seu desenvolvimento (LIMA, 2002 p. 56).

Desde a primeira infância, é essencial as diferentes estimulações cognitivas, mas a metodologia (didática) que precisa ser usada pode adequar-se às diferentes características dos indivíduos. A aprendizagem se dá no espaço escolar e fora dele, e precisa ser significativa ao educando, para que seja efetiva em seu desenvolvimento.

3 METODOLOGIA

O projeto didático “Artes e brincadeiras do 2º ano A” foi permeado de atividades de diferentes áreas, de forma a construir sentido ao conhecimento como um todo e não fragmentado por áreas, visando atingir diferentes objetivos em cada uma delas.

As brincadeiras e brinquedos foram usados durante todo o primeiro semestre, duas ou três vezes por semana. Na maioria das vezes, o grupo se dividiu em dois (azul e vermelho) ficando mais ou menos 15 crianças em cada grupo. Os grupos se revezavam, enquanto um deles brincava no parque, o outro realizava a atividade direcionada com a professora.

As brincadeiras e brinquedos foram: Cobra-cega, coelho(troca de toca por agrupamento), pula carniça, enquanto seu lobo não vem, eu sou rico e eu sou pobre, pião, elástico, telefone sem fio, vivo e morto, se eu fosse um peixinho, escravos de Jó, jogo da memória, pé de lata, adoleta, bolinha de sabão, cinco Marias, ioiô, futebol de botão e dono da rua.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os brinquedos foram guardados em uma caixa nomeada pelas crianças como "Caixa do Ivan Cruz" e depois que todos os brinquedos foram apresentados pela professora, ficaram sendo usados pelas crianças durante o horário de parque. Cada criança escolhia livremente.

As atividades gráficas, em sua maioria, aconteceram no primeiro bimestre, ficando só a entrevista com a artista plástica e algumas brincadeiras para o segundo.

A partir de uma roda de conversa sobre brinquedos e brincadeiras, cada criança foi solicitada a desenhar na capa a sua brincadeira favorita. O título do projeto foi sugerido pelas crianças e escolhido a partir de uma eleição, durante o percurso das atividades sequenciadas.

A leitura da biografia do autor foi realizada pela professora, enquanto os alunos a acompanhavam com "o dedo". Depois disso, puderam selecionar as informações pedidas pela professora. As crianças usaram diferentes estratégias para encontrar as informações, já que grande parte da turma ainda não havia adquirido a competência leitora, principalmente em textos.

A apreciação das obras do autor e a identificação das brincadeiras ocorreu coletivamente na sala de leitura. Foi utilizada uma televisão para ver as imagens das pinturas. Toda a atividade foi permeada pelas conversas dos educandos, que lembravam suas experiências com as brincadeiras representadas nas obras, inclusive discutindo as questões de classificações de gênero.

A transposição das informações selecionadas no texto biográfico do artista plástico e a listagem das brincadeiras foram realizadas de acordo com a hipótese de escrita e de leitura de cada educando, sendo realizadas intervenções individuais para avanço das hipóteses.

A fim de ampliar a discussão das brincadeiras para as famílias dos educandos e perceber as mudanças e permanências temporais, foi enviada uma pesquisa para ser feita com os familiares a respeito de suas brincadeiras em sua época de infância.

Uma roda de pesquisa foi realizada e, nela, cada criança relatou qual familiar respondeu à pesquisa e qual brincadeira ele relatou praticar enquanto criança. Ao final, concluiu-se que algumas brincadeiras continuavam a serem usadas e outras não.

Para encerrar essa temática, foi relatada a brincadeira favorita na infância da professora: pular elástico. Juntos, educadora e estudantes praticaram a brincadeira favorita da professora, recém-aprendida pelos educandos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em outra etapa, as crianças aprenderam sobre a brincadeira do pé de lata e sobre como construir esse brinquedo. Posteriormente, estruturaram esse aprendizado em texto, como parte do processo refletir sobre a função do gênero textual e na escrita de palavras e segmentação de frases, utilizando espaços entre as palavras.

Durante uma roda de leitura foi apresentada a música “Criança não trabalha”, do grupo Palavra Cantada, abrindo uma conversa sobre o trabalho infantil. A turma também assistiu após a conversa, ao clipe da música.

Em atividade relacionada, com a letra da música em mãos, as crianças deveriam selecionar todos os nomes de brincadeiras e brinquedos. Mais uma vez, as crianças foram convidadas a pensar sobre as letras e sílabas iniciais, as letras e sílabas finais, comparações com as palavras que já conheciam, junção de sílabas etc., ampliando suas estratégias de leitura.

A partir de uma discussão sobre o que é brinquedo e o que é brincadeira, os alunos usaram uma tabela para classificar esses dois grupos com as palavras selecionadas no texto.

Um jogo da memória foi usado para maior fixação e observação das obras do artista plástico, além de observações guiadas pela professora, pensando nas formas, nos traços e nas cores das obras. A partir das observações, cada estudante pode realizar a releitura da sua obra favorita do Ivan Cruz.

Foi proposta uma votação dos brinquedos favoritos, para verificar qual o preferido da turma. Essas informações foram registradas em uma listagem ordinal, em um gráfico individual e outro coletivo.

Para ampliar a discussão, foram realizadas as leituras do livro “Serafina e a criança que trabalha” (Azevedo; Huzak; Porto, 2000) e de duas reportagens sobre o trabalho infantil.

A partir de imagens de crianças trabalhando, os alunos realizaram um desenho que devia representar a ideia oposta. Foi apresentado o conceito de legenda, e estimulado que as crianças realizassem a leitura das legendas de fotos e imagens.

Utilizando o livro didático de história e geografia, a turma trabalhou a leitura do texto “Declaração dos Direitos das Crianças” (Unicef) e realizou os exercícios de fixação propostos. Com isso, foi confeccionado um painel sobre os direitos das crianças. Discussões sobre o tema e sobre o conceito de Direito foram realizadas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Durante todo o tempo do projeto, as crianças foram se familiarizando com o trabalho do artista plástico Ivan Cruz e diversas vezes manifestaram a vontade de conhecê-lo. Como não era viável, devido à distância e a disponibilidade do artista, foi proposto à turma conhecer outra artista plástica, Ariane Neves, ideia aceita pelas crianças. A turma ficou responsável por fazer um convite à artista, e decidiu fazê-lo em formato de vídeo. As falas foram definidas coletivamente e duas crianças se voluntariaram para as partes individuais.

Durante alguns dias, foi discutido com a turma o que era de interesse deles de saber de uma artista plástica, realizando alguns rascunhos das questões.

Após essa primeira etapa, foi solicitado à artista Ariane Neves que enviasse algumas de suas obras para apreciação. A partir disso, foi elaborada uma segunda bateria de perguntas pertinentes às obras da artista. Depois, as perguntas foram distribuídas entre os alunos, que as levaram para casa para estudar.

A entrevista realizou-se no dia e horário marcados. Durante a atividade, cada criança realizou pelo menos uma pergunta seguindo o roteiro elaborado, primeiro sobre a autora e depois sobre suas obras.

Cada criança foi desafiada a realizar o registro escrito da pergunta e resposta feita a Ariane Neves. Após a atividade, a artista Ariane Neves foi homenageada com inclusão de sua foto na “Parede da Fama” da sala, onde estão fotos de personalidades que fizeram parte de alguma forma da rotina escolar da turma.

Para somar ao trabalho e envolver a família, também foi proposto uma “Sacola Andante”, composta por três sacolas enviadas para casa de cada aluno, em que cada uma continha: Um jogo da memória com as obras do Ivan Cruz, um kit de cinco Marias; um livro paradidático com a temática de brincadeiras, um caderno com as instruções das brincadeiras e espaço para registro sobre como foi a experiência.

4 RESULTADOS

Os portfólios individuais com as atividades gráficas dos educandos, somados à observação da participação das brincadeiras, serviu como avaliação.

Os 18 avaliados com o conceito P (Plenamente satisfatório) foram os que participaram ativamente de mais de 80% das brincadeiras e atividades propostas; já os 11 avaliados com S (Satisfatório) tiveram uma participação parcial em um dos itens (mas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

maior que 50%). Não houve nenhum educando avaliado com NS (Não Satisfatório), que corresponderia a uma participação inferior à metade em ambas as atividades (gráficas ou brincadeiras). As avaliações demonstram o grande envolvimento dos educandos nas atividades lúdicas e gráficas.

Como o objetivo principal era a aquisição da escrita e da leitura, foram realizadas três sondagens de escrita (inicial do 1º bimestre, final do 1º bimestre e final do 2º bimestre de 2017), além de uma de produção textual.

Para avaliar as hipóteses de escrita foram ditadas uma palavra polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba, uma monossílaba, bem como uma frase que tivesse uma das palavras ditadas. Todas essas palavras eram de mesma temática e foram contextualizadas com as crianças.

A primeira sondagem de escrita foi realizada a partir da leitura do livro “Bom dia todas as cores”, da autora Ruth Rocha, com as palavras: amarelo, vermelho, verde e cor. A frase foi: O camaleão gosta de amarelo.

A sondagem no final do primeiro bimestre utilizou nomes de brinquedos explorados com o projeto didático: escorregador, peteca, pião e pá. A frase ditada foi: Eu subi no escorregador.

No final do primeiro semestre, a sondagem teve as fábulas como campo semântico, já que esse foi um dos gêneros textuais estudados. Usou-se as palavras: Tartaruga, raposa, galo e rã. A frase foi: A tartaruga ganhou a corrida.

TABELA 1- SONDAGEM DE ESCRITA

Hipótese	Inicial	1º Bim	2º Bim
Pré-silábica	14%	0%	0%
Silábica sem valor	14%	4%	0%
Silábica com valor	7%	14%	40%
Silábica alfabética	10%	10%	14%
Alfabética	55%	72%	83%

Fonte: elaborada pela autora

Conforme analisado, percebe-se que os alunos e alunas evoluíram nas suas hipóteses de escrita, principalmente o grupo que havia chegado do 1º ano nas hipóteses mais baixas da escrita e que acabam sendo as mais preocupantes. A turma chegou com 35% dos educandos nessas etapas e, ao final do segundo bimestre, somente 3%

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

permanecem nessas etapas (uma educanda, que, apesar disso, demonstrou avanço saindo da fase pré-silábica para a fase silábica com valor sonoro).

Considerando também os educandos que estavam alfabéticos ou os que avançaram durante o percurso para essa etapa, foi oportunizado também o aprofundamento e utilização da escrita de palavras para a formulação de frases, e, por fim, para um texto (reescrita da fábula trabalhada: “A raposa e as uvas” (LA FONTAINE)), sendo o objetivo a estrutura narrativa com coerência de começo, meio e fim.Uma parte da turma (38%) esta apta para realizar a escrita de texto e os outros 34% também já perceberam o texto como um gênero textual e entenderam sua funcionalidade. Esses dois grupos representam mais de 70% da turma

O aluno com autismo, no começo do ano letivo, não se envolvia nas atividades que os demais educandos brincavam, preferindo ficar sozinho correndo ou jogando objetos para o alto. Com a proposta das brincadeiras, o seu tempo de participação com os demais alunos aumentou, inclusive solicitando a presença de alguns nas atividades de sua preferência, brincando também de roda, bola, pião, vivo ou morto, ioiô, pula carniça, bola de sabão, pé de lata, etc. O educando se identifica no grupo azul (quando a sala é dividida em dois) e os segue nas atividades do seu grupo, conseguindo inclusive esperar para usar o parque.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises apresentadas, é possível perceber que o desenvolvimento da turma foi mais que satisfatório, inclusive nos alunos que chegaram ao 2º ano nas fases iniciais da escrita e conseguiram avançar nas suas hipóteses.

Assim, as ações desenvolvidas, com estratégias lúdicas e que envolveram o grupo, se mostraram adequadas ao ensino do 2º ano, respeitando a idade e o ciclo de alfabetização, fazendo com que o processo de aquisição de habilidades e competências diversas fosse oportunizado.

Além disso, permitiram também uma relação harmoniosa entre a educadora e os educandos, que estabeleceu vínculos afetivos que auxiliaram ainda mais o aprendizado.

A arte permeou todo o projeto e possibilitou uma ampliação da forma com que os sujeitos se viam no mundo e como interagiam com ele, se percebendo nas obras dos

artistas e questionando suas obras e as formas de criações, propondo uma busca por aprofundamento dessas indagações pelo contato com a artista plástica.

Discutiu-se com os estudantes diferentes faces de um mesmo tema, sem distinguir disciplinas, mas buscando o conhecimento necessário para fazer sentido na vida dos alunos, para que as habilidades conseguidas em sala fossem utilizadas em outras áreas e/ou atividades, mudando a forma com que eles percebem e interagem com o mundo.

Enfim, considera-se fundamental a discussão de um ensino que perceba o educando como um sujeito protagonista, estudando sua história e a dos outros de forma a fazer o uso da escrita e da leitura para se apropriar dessa cultura escritora que lhe é pertinente, acessando conhecimentos, direitos, deveres, prazeres, etc.

Diante dos resultados do projeto, foi possível concluir que com projetos e sequências didáticas que sistematizem e contextualizem o ensino, é possível que o processo de aquisição da escrita e da leitura seja agradável e envolvente, respeitando a diversidade da classe escolar, mas fazendo com que todos os alunos avancem dentro de suas potencialidades, inclusive alunos com deficiências ou transtornos, como foi o caso do educando com autismo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN - **Parâmetros curriculares nacionais**: Arte**.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

DUBEUX, Maria Helena; SOUZA, Ivane Pedrosa. **Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas**. Brasília, 2012 In Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa. Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06. Brasília: MEC/SEB, 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LIMA, Taís. **A primeira ensinante:** Mãe e filho e as relações de aprendizagem. São Paulo. Editora Vetor, 2002.

VYGOTSKY, Lev. **Formação Social da Mente**. São Paulo. Martins Fontes, 2007.

1.5.36 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA ESCOLA FREINET

Larissa Beatriz de Souza Batista[84]

Fabiana Andrea Barbosa Kastelijns[85]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir o processo de Alfabetização e Letramento de duas crianças do último ano da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, estudantes de uma escola que se orienta metodologicamente por preceitos de Celestin Freinet. Nesse sentido, este artigo apresenta as considerações de Freinet sobre o processo de Alfabetização e Letramento, e suas observações e análises realizadas a partir do desenvolvimento de sua filha. Em seguida, após análise das atividades catalogadas dessas crianças estabelece-se relação entre a evolução delas e as considerações de Freinet sobre o desenvolvimento de sua filha e sobre o processo de aquisição de escrita. Este artigo é um recorte de uma pesquisa maior, realizada para um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), não publicado, sendo uma qualitativa de estudo de caso observacional não participante e pesquisa bibliográfica para estudo das considerações de Freinet. Almeida (2011), Freinet (1977 e 1998), Legrand (2010), Cordeiro e Vale (1996) e Oliveira-Formosinho (2007) foram os principais autores que contribuíram para nossa pesquisa, estabelecendo suporte teórico às nossas análises e resultados. Os resultados encontrados apontam a necessidade da naturalização do processo de Alfabetização e Letramento, bem como a importância da contextualização e tentativa experimental durante o processo Alfabetização e Letramento.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Natural.

1 INTRODUÇÃO

O processo de Alfabetização e Letramento é parte fundamental na vida do ser humano. A leitura e a escrita são meios de comunicar-se e inserir-se na sociedade, e também ferramentas de expressão, de compreensão e interpretação de mundo.

Considerando que grande parte do desenvolvimento humano ocorre desde os primeiros anos da infância, a Educação Infantil, embora não tenha como objetivo principal Alfabetizar e Letrar, pode permitir práticas pedagógicas que proporcionem o contato das crianças com a cultura letrada, facilitando sua compreensão do SEA e naturalizando seu processo de Alfabetização e Letramento. Quem falou muito em sua vida sobre a naturalização do processo de Alfabetização e Letramento foi Celestin Freinet, quando apresentou o Método Natural Freinet defendeu a naturalização da aprendizagem com base na capacidade natural do homem de evoluir a partir da experiência tateante com o mundo

[84] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – larissabeatriz99@gmail.com
[85] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – fabianakastelijns@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como um Estudo de Caso observacional, com foco em uma escola orientada metodologicamente por preceitos Freinetianos, na qual assumiu-se postura de observadora não participante. Utilizou-se também a pesquisa bibliográfica, para leitura de referencial teórico da Pedagogia Freinet. A pesquisa original é um TCC, não publicado, desenvolvido para o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Como problemática trazemos considerações de Freinet sobre o processo de aquisição da escrita a partir do desenvolvimento de sua filha Bal.[86], e essa mesma evolução em duas crianças cujos processos foram catalogados, e como objetivo, analisamos esse processo e estabelecemos uma relação entre sua evolução e as considerações de Freinet sobre a naturalidade do processo educativo. A catalogação desses materiais substituiu o nome dos alunos, preservando suas identidades.

Tal estudo é relevante por possibilitar, através das análises, a visualização de um modelo diferenciado do processo de Alfabetização, de acordo com uma pedagogia mais leve e respeitosa da individualidade e especificidades da criança.

2 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE BAL.

Inicialmente, é necessário o esclarecimento de que nossa pesquisa considera que os ensinamentos e as experiências de Celestin Freinet caminham juntamente com as pedagogias participativas. Nesse sentido,

> Uma pedagogia participativa tem grande clareza acerca da relação inextrincável entre os processos de aprendizagem e os contextos em que se desenrolam, o que, em outras palavras, é dizer que reconhece a bidirecionalidade e interatividade entre os atores do processo educativo e os seus contextos (FORMOSINHO, 2007, p.26).

Celestin Freinet foi um educador francês, que ficou conhecido principalmente por ter criado sua própria Pedagogia em meio às lutas para estabelecer uma educação para o povo. Aos seus 21 anos, foi ferido em batalha enquanto servia ao exército, no período da Primeira Guerra Mundial. Este incidente acabou por prejudicar gravemente seu

[86] Sabe-se que a filha de Freinet chama-se Baloulette a partir da assinatura dela em um dos desenhos catalogados no livro “O método natural I: a aprendizagem da língua”, de Celestin Freinet, 1977. (p.10, fig.18). Contudo, em seus relatos Freinet chama-a de Bal., com o ponto final incluso, e é dessa forma que iremos nos referir a ela no presente artigo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pulmão direito e, respirando com dificuldade, obrigou-se a substituir a fala excessiva e o giz por novas práticas que lhe fossem possíveis (LEGRAND, 2010, s/p).

Durante seus estudos, Freinet discutiu a discordância que os métodos tradicionais apresentam da natureza humana, uma vez que, mesmo que as crianças e jovens sejam escolarizados, de alguma maneira, dentro dos métodos tradicionais, o processo nada tinha a ver com os interesses das crianças, com a lógica do processo de aprendizagem, ou exigências sociais que esses alunos encontravam em sua realidade. Segundo o autor, a escolástica[87] não responde às necessidades humanas, pois mostra-se desconectada da naturalidade com que ocorre o desenvolvimento.

Freinet desenvolveu sua própria metodologia de ensino pautada na naturalidade do homem e na tentativa experimental: o método natural, na qual a experiência prática é um dos fatores principais. O educador considerava fundamental a criança sentisse interesse e necessidade em adquirir conhecimento.

Contudo, no presente artigo, não serão abordadas detalhadamente as características de sua metodologia, mas sim seus estudos acerca do processo de Alfabetização e Letramento. Freinet conduziu seus estudos nessa área a partir do desenvolvimento alfabético de sua filha, Baloulette, cujo desenvolvimento foi observado por ele e do qual emergiram relatos sobre os detalhes fundamentais desse processo. Bal. foi alfabetizada em casa, longe dos métodos escolásticos, e chegou ao nível Alfabético na mesma idade que as crianças da escola tradicional. Segundo Freinet, a primeira etapa do processo de escrita relaciona-se ao desenho que evolui gradualmente às necessidades da criança de expressar-se com as letras.

> A criança não pode traçar com êxito a sua linha recta ou conseguir um oval senão depois de ter rabiscado linhas curvas, quebradas, irregulares. E é esta tentativa que lhe dará o domínio elementar que é o fruto dos seus esforços (FREINET, 1977, p.72-73)

Nesse sentido, as letras se constroem no intelectual da criança a partir da evolução de seus rabiscos, que são as expressões de seu entendimento do mundo. Como vivemos em um mundo letrado, Freinet afirma que o processo de escrita da criança também partirá da reprodução das letras e dos demais símbolos observados em

[87] "Conjunto de doutrinas teológico-filosóficas da Idade Média, caracterizadas sobretudo pelo problema da relação entre fé e razão." (FERREIRA, 2008, p.363). Termo relacionado por Freinet às práticas tradicionais no campo educacional, direcionadas à instrução prévia sobre conteúdos e/ou qualquer novo conhecimento (FREINET, 1977).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

seu dia a dia. Com o tempo, a criança enxergará perfeições naqueles riscos apegando-se e triunfando nessas tentativas que a permitirão continuar com segurança no processo de aquisição da escrita, que por enquanto é mais uma vontade própria do que uma responsabilidade a ela imposta. (FREINET, 1977, p.73).

Para Freinet, o triunfo é fundamental para a aprendizagem. Acertar na primeira tentativa após várias instruções e técnicas aprendidas não deixará o mesmo sentimento de conquista que acertar depois de errar várias vezes, aprendendo a acertar no processo dos erros. Freinet vê o erro como processo, sem tomá-lo como fracasso, mas como naturalidade do processo educativo, caminho para o acerto. O erro é, portanto, uma "realização menos feliz" de suas tentativas de aprender dentro de seu processo, "[...] É (...) segundo os resultados da experiência, que a criança ajusta as suas reacções." (FREINET, 1977, p.80).

Até certo ponto, ainda não alfabetizada, Bal. acreditava que podia ler, pois ao apanhar um livro, falava "[...] imperturbavelmente, sem hesitar (...) o que está no seu próprio pensamento, sem suspeitar que possa haver uma solução diferente para este problema de leitura." (FREINET, 1977, p.93). E dessa forma, acreditava que, se podia ler, também conseguia escrever. Nesse momento Bal. começa a também "escrever" cursivamente em seus desenhos, dando a eles um suporte explicativo em escrita que, em sua crença, realmente relatava o que ela havia pensado como na leitura.

Mais tarde, percebendo que Freinet, ao escrever, sublinhava algumas palavras importantes em meio ao texto, como por exemplo sua assinatura, Bal. adicionou aos seus desenhos a prática de assinar e sublinhar palavras. A partir de suas observações às escritas do pai, Bal. molda suas tentativas de escrita, que nesse momento são vistas por ela como sua própria maneira de escrever, gradualmente e naturalmente modificadas por ela na tentativa de aproximar-se aos grafismos do pai.

Certamente devemos esclarecer aqui que, de acordo com nosso autor, o desenho não se transforma em escrita, o desenho nas expressões infantis se perpetua e evolui particularmente ao longo da vida da criança. Entretanto, a escrita é sim uma parte da evolução do desenho. Contudo, é fundamental compreendermos que o desenho é autossuficiente, basta-se por si só, apenas por ser o que é, como é, diferenciando-se definitivamente da escrita, que mesmo evoluindo a partir dos mesmos rabiscos do desenho, precisa de algo a mais para adquirir importância, para ganhar um valor instrumental e social. Como instrumento social, o seu valor não está na expressão

própria do que se quer falar, mas na expressão que precisa ser entendida pelo outro, precisa ser informada, explicada, compreendida pelo outro, aquele que não se alcança pela voz. A escrita e a leitura não têm valor apenas a quem produz, mas somente se houver aquele que lê.

O desenvolvimento de aquisição de escrita de Bal. ocorreu por interesse natural e próprio a partir da convivência especialmente com os momentos de escrita de seu pai. Para Bal., o valor da escrita estava na relação estabelecida com seus familiares, por meio de correspondências. É a partir desse valor atribuído que, aos 4 anos, Bal. finalmente separa a escrita de seu desenho e compreende que a escrita tem regras próprias, iniciando seus copismos com maior interesse nos detalhes, mas ainda misturando as letras cursivas e as letras de máquina, que naturalmente já foram por ela estabelecidas como parte da categoria escrita (FREINET, 1977).

Bal. só deixou de praticar o desenho como expressão principal quando teve segurança de que seu novo instrumento, a escrita, lhe era suficiente, ou principalmente, que ela mesma teria segurança de apresentar essa nova forma. As palavras deixaram de ser suporte ao desenho, e o desenho deu suporte à escrita.

Freinet não ensinou sua filha a ler, mas Bal. aprendeu a ler com a mediação de seu pai, que lhe deu a possibilidade do desejo pela escrita, a consciência do valor dela. Bal. não escrevia muitas palavras aos seis anos, mas queria continuar aprendendo, sabia todas as letras, copiava o que lhe interessava, buscava a escrita compreendendo o valor das palavras. Bal. não precisava de lições, ela tinha a escrita, sem necessariamente escrever, porque sabia do valor dela. A escrita não lhe era obrigação, era prazer. Muito diferente do que a escrita se torna aos alunos da escolástica, que ao amontoar os aprendizados torna estes um muro a ser saltado e não algo a ser construído.

> Incontestavelmente, o método tradicional consegue, pelas lições sistemáticas, inculcar muito antes dos 6 anos os rudimentos da leitura. Para isso são necessárias lições, logo, obrigação e obediência. (...) não basta partir muito cedo e a toda velocidade, O importante é o ponto de chegada e o estado da criança nessa chegada (FREINET, 1977, p.119).

Assim Freinet apresenta, em seu método de ensino, a possibilidade de ensinar a partir das necessidades funcionais da criança, não esperando que ela aleatoriamente apegue-se à necessidade de escrita, mas possibilitando que seu olhar se volte à esta necessidade e funcionalidade da escrita. Bal. é para Freinet sua prova viva de que o processo de escrita é gradualmente natural ao homem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.2 Análise de materiais e resultados:

A presente análise foi realizada a partir de coleta de materiais em uma escola no Município de Ponta Grossa – Paraná, em uma turma do último ano da Educação Infantil, e em seguida dessa mesma turma no ano letivo seguinte, 1º ano no ensino fundamental. Na primeira análise serão apresentadas 4 atividades, sendo 2 delas de cada uma das 2 crianças selecionadas. Em cada uma dessas atividades solicitou-se 4 hipóteses de escrita, totalizando 8 hipóteses de escrita por criança – a partir das seguintes palavras: baleia, camarão, oceano, carro, macaco, sagui, gorila e banana.

As hipóteses catalogadas haviam sido realizadas entre os meses de Agosto e Dezembro do ano de 2019, de forma que a primeira atividade refere-se aproximadamente ao fim do mês de Agosto, e a segunda atividade aproximadamente do fim do mês de Novembro.

Para a análise, foram consideradas as hipóteses de escrita nas atividades e a metodologia desenvolvida pela professora em determinadas observações. Um exemplo é que as crianças pronunciavam a palavra antes, sozinhas ou com a professora, como tentativa experimental, meio de compreensão da própria escrita, e que, conforme observado, fazia muita diferença no resultado de seu processo.

A segunda análise do processo será apresentada logo em seguida e se refere ao ano letivo de 2020 – 1º ano do Ensino Fundamental. Sendo duas atividades de cada criança no ano de 2020, a primeira de Agosto e a segunda de Dezembro[88].

2.3 Mário Quintana

FIGURA 1

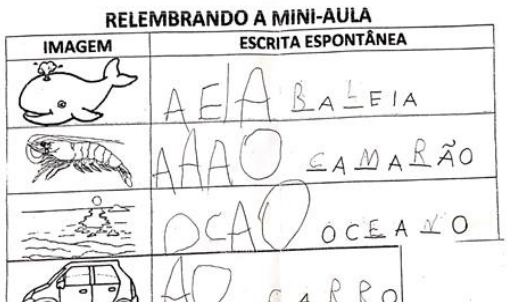

FONTE: CATALOGADA PELA AUTORA.

FIGURA 2

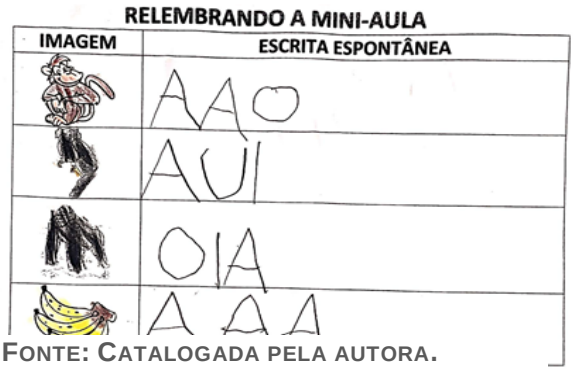

FONTE: CATALOGADA PELA AUTORA.

[88] Tais atividades foram desenvolvidas no modelo remoto de educação, por conta da Pandemia da COVID-19. Contudo, não é possível abordar tais questões no presente artigo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quintana é uma criança agitada e por conta disso sua atenção durava menos tempo nas atividades. Nas primeiras atividades Quintana não apresenta muita diferença entre sua primeira hipótese de escrita a última (figuras 1 e 2, respectivamente), representando praticamente só os sons vocálicos nas palavras e na palavra 'oceano' quando considera o som do nome da letra 'C' e não do som representado pela letra 'C'. Contudo, todos os sons vocálicos são representados, inclusive o som de 'U' em 'sagui'. Nesse sentido, Quintana passa todo o período da educação infantil no nível Silábico de escrita, com valor sonoro.

Na segunda análise podemos observar uma atividade (figura 3) realizada no mês de Agosto, um ano após a primeira hipótese de escrita apresentada na figura 1, e outra atividade realizada no mês de Dezembro de 2020 (figura 4). É possível perceber que na figura 3 Quintana já apresenta hipóteses muito diferentes, representando todos os sons vocálicos e consonantais, escrevendo todas as palavras conforme a norma ortográfica.

FIGURA 3

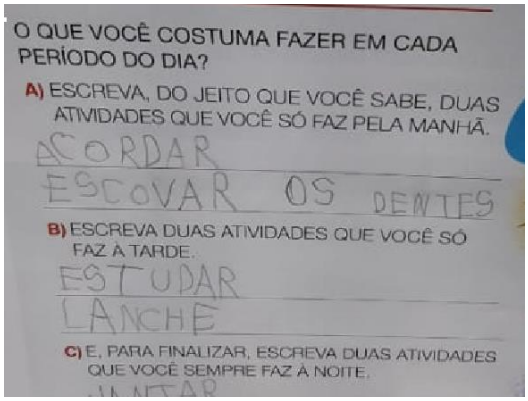

FONTE: CATALOGADA PELA AUTORA.

FIGURA 4

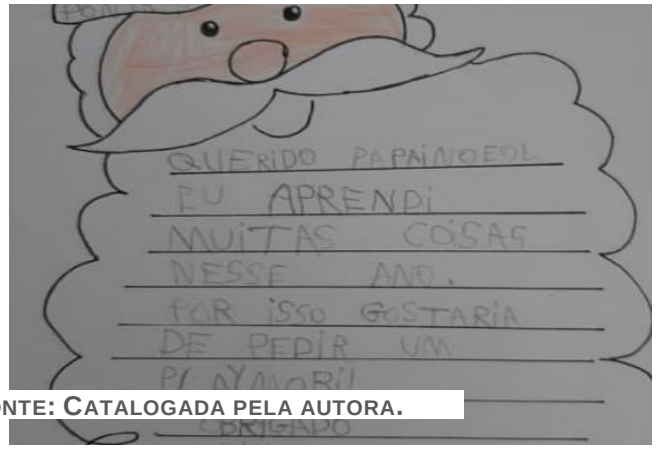

FONTE: CATALOGADA PELA AUTORA.

Anteriormente Quintana escrevia na intenção de representar o som a partir de alguma imagem. Na atividade da figura 3, já escreveu na intenção de responder informações particulares de sua vida. Experimentando o caráter social da língua escrita, ele deixa de utilizar a língua somente para aprender a língua.

> Magda Soares (1989) defende que é fundamental que a escola e os professores compreendam que o processo de apropriação da língua (oral e escrita) e, principalmente, os usos e significados sociais diversos da língua são tarefas não só técnicas mas, também, políticas. Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo – criança ou adulto – tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de codificação e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> decodificação do sistema de escrita mas, e sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com toda as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena. (CORDEIRO; VALE, 1996, p.75)

Na figura 4 temos uma carta para o Papai Noel, escrita inteiramente por Quintana, novamente mostrando que já está no nível Alfabético de escrita, desenvolvendo textos longos e comunicando o que deseja. Assim, mesmo que com equívocos ortográficos, Quintana está alfabetizado e letrado. Ele tem não só conhecimentos da língua, como a consciência de sua capacidade de fazer uso dela para se expressar.

2.4 Monteiro Lobato

Monteiro Lobato é uma criança mais quieta com os adultos, mas que conversa muito com todos os colegas, apresentando sempre muito interesse pelas atividades.

FIGURA 5

FONTE: CATALOGADA PELA AUTORA.

FIGURA 6

FONTE: CATALOGADA PELA AUTORA.

Na primeira análise notamos que em sua primeira hipótese, Lobato apresenta a representação dos sons vocálicos e dos consonantais de ‘B’, ‘C’, ‘e ‘M’, substituindo o som de ‘E’ em ‘oceano’ unicamente por ‘C’, assim como Quintana, mas sem deixar de representar a letra ‘A’ quando a sílaba era ‘CA’ (figura 5). Contudo, na figura 6 vemos que novamente muitos sons consonantais deixam de ser representados. Lobato conclui o GE3 no nível Silábico-alfabético de seu processo de alfabetização.

A partir das figuras 7 e 8, realizamos a segunda análise. Agora Lobato já não apresenta mais hipóteses apenas com vogais. Já em Agosto atingiu o Nível Alfabético de escrita (figura 7), e fez o uso social da língua para suas atividades.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

FIGURA 7

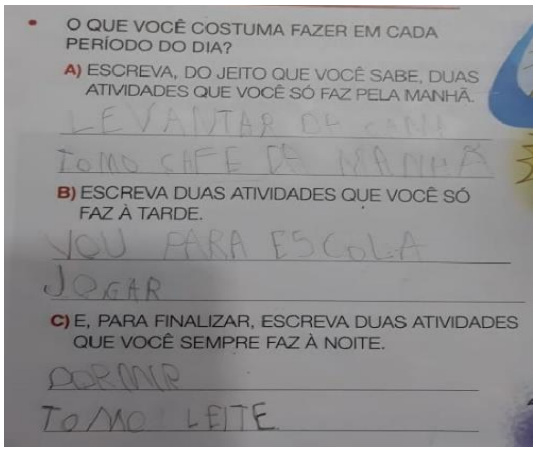

FONTE: CATALOGADA PELA AUTORA.

FIGURA 8

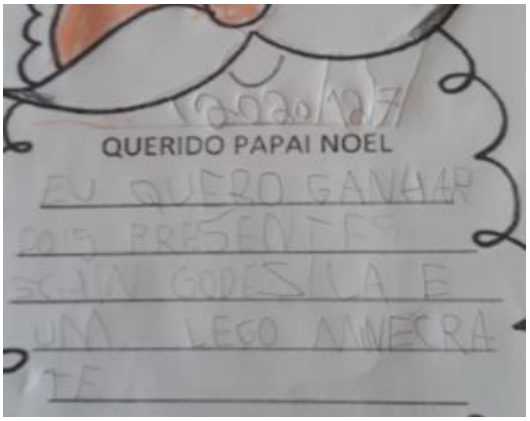

FONTE: CATALOGADA PELA AUTORA.

Em Dezembro de 2020, quando Lobato faz sua carta para o Papai Noel (figura 8), escreve ‘godezila’ para a palavra ‘godzilla’, mas devemos considerar que a palavra não faz parte de seu dia a dia e sua função social foi cumprida, visto que é possível entender o que ele deseja. O mesmo ocorre com a palavra ‘minecraft’ na qual Lobato deixa de grafar a letra ‘F’. Assim, evidencia-se o que afirma Freinet sobre o processo de aprendizagem.

> O que é próprio da nossa técnica baseada na vida é que a criança que dela beneficia quer sempre fazer melhor, ir mais depressa e mais para a frente. Sentimento aliás natural do homem, sem o qual, não poderia haver progresso e que a escola tradicional – e está aí a sua mais pesada e mais radical condenação – só sabe recalcar até sufocá-la (FREINET, 1977, p.121).

Assim, pode-se perceber, nos materiais coletados, a consolidação do processo de alfabetização mesmo em um momento complexo como o do ensino remoto emergencial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados pelas crianças no ano letivo de 2020 nos mostram que, mesmo as duas crianças estando em 2019 em níveis diferentes de escrita, já no mês de Agosto de 2020 todas apresentavam atividades compatíveis com o Nível Alfabético de escrita, já escrevendo praticamente tudo dentro das normas ortográficas.

Mais do que em outros momentos, conseguimos compreender como o método natural está além do ambiente escolar, mas também como ação e conduta no processo de ensino.

> A alfabetização constitui-se em uma atividade interativa, interdiscursiva de apropriação de diferentes linguagens produzidas culturalmente. (...) Segundo

> Ferri (1996), é necessário, desse modo, compreender que, no processo de alfabetização, o convívio com a linguagem escrita deve ser atividade real e significativa, na qual as crianças interagem com diferentes conhecimentos, com o professor, sua intencionalidade e a linguagem escrita em suas diferentes manifestações (ALMEIDA, 2011, p.32 grifos no original).

Durante todo o processo de ensino das crianças, era necessário escrever para participar das aulas. Somente escrevendo e tendo uma resposta para ler em aula para seus colegas, esta criança conseguiria, de melhor maneira, participar do momento de interação, inserir-se socialmente em seu “ambiente” de ensino.

Dessa forma, pudemos concluir que as crianças, por meio da metodologia Freinetiana, finalizaram o processo de dois anos no nível Alfabético de escrita, cumprindo etapas individuais e particulares de seu próprio desenvolvimento. Esse trabalho também evidencia a importância do método natural e da liberdade da criança em aprender consigo mesma e com seu processo de erros e acertos, que são apenas o caminho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. de. Alfabetização: apropriação de muitas linguagens. In: ALMEIDA, G. P. de. **A produção de textos nas séries iniciais:** desenvolvendo as competências da escrita. 6 ed. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011, p. 31-32.

CORDEIRO, W. N. de M.S.; VALE, M. L. L. do. Alfabetização. In: ELIAS, M. D. C. (org.). **Pedagogia Freinet:** Teoria e prática. Campinas, SP: Papirus, 1996. cap. 8, p. 75-82.

FREINET, C.. **Ensaio de psicologia sensível.** São Paulo: Martin Fontes, 1998, p. 370.

FREINET, C.. **O método natural I:** a aprendizagem da língua. Tradução de Franco de Souza e Maria Antonieta Guerreiro. Lisboa: Editorial Estampa Lda, 1977, p. 13-33.

LEGRAND, L.. **Célestin Freinet.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 150. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4664.pdf>.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

1.5.37 O CLUBE DO LIVRO COMO APORTE AO HABITUS DE LEITURA: UM ESTUDO DE CASO DO CLUBE DO LIVRO DO CAMPUS MUZAMBINHO – IFSULDEMINAS

Beatriz Aparecida da Silva Vieira[89]

Lucas Labigalini Fuini[90]

RESUMO

Este artigo parte de um estudo de caso que visa a análise e desenvolvimento de estratégias de incentivo à leitura, como ênfase no projeto Clube do Livro do campus Muzambinho – IFSULDEMINAS, mostrar sua importância na formação integral humana, o papel das Bibliotecas de Institutos Federais e sua relevância para formação de cidadãos críticos e leitores e que possa contribuir para a aquisição do habitus da leitura. A problemática se dá pela constatação da falta do hábito da leitura pelo brasileiro confirmada pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, em sua 5ª edição do ano de 2020. Tem como objetivo analisar e desenvolver estratégias de incentivo à leitura por meio de um Clube do Livro. Traz como referencial teórico as contribuições para a consolidação de um novo tipo de biblioteca que surge com a criação da Rede Federal em 2008; a importância da aquisição do habitus da leitura, teoria formulada por Pierre Bordieu e como o Clube do Livro pode servir a esse intento. Como resultado parcial, nota-se entre os participantes a aquisição do habitus da leitura, seja pelo acompanhamento das reuniões, ou também pelo incentivo que o Clube do Livro tenha novos participantes, percebe-se também a aquisição da leitura crítica e a representatividade inerente aos participantes.

Palavras-chave: Leitura. Formação de leitores. Educação Profissional e Tecnológica. Bibliotecas multiníveis.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo parte de um estudo de caso que visa a análise e desenvolvimento de estratégias de incentivo à leitura, com ênfase no projeto Clube do Livro do campus Muzambinho - IFSULDEMINAS e mostrar sua importância na formação integral humana e o papel das Bibliotecas de Institutos Federais e sua relevância para formação de cidadãos críticos e leitores, podendo contribuir para a aquisição do habitus da leitura.

A escolha do objeto de pesquisa – as estratégias de incentivo à leitura, com ênfase no Clube do Livro e na percepção dos alunos do Institutos Federais como usuários da biblioteca por sentirem falta de compartilhar suas leituras. Essa constatação pode estar associada da baixa intensidade do hábito de leitura entre os brasileiros. O hábito da leitura não é considerado a principal atividade do brasileiro e a comprovação vem pelo estudo realizado e demonstrado em Retratos da Leitura no Brasil do ano de 2020, em

[89] Mestranda do ProfEPT; bibliotecária, IFSULDEMINAS – campus Muzambinho. E-mail: beatriz.vieira@muz.ifsuldeminas.edu.br
[90] Professor Doutor do IFSP – campus São João da Boa Vista. E-mail: lucasfuini@ifsp.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sua 5ª edição. Nesta edição a pesquisa perpassou por mais de 200 cidades e conta com a novidade da inclusão de novos indicadores, como a investigação sobre a indicação e influência de influenciadores digitais no hábito da leitura; investigação sobre o modo de acesso aos livros; formato dos livros lidos e preferidos; investigação de novos hábitos envolvendo leitura na Internet. Na 4ª edição da pesquisa em 2015, 56% da população era considerada leitora e em 2020 houve uma queda no quantitativo de leitores, representado por 52% da população. Ao passo que em 2015 os Não Leitores era 44% da população e em 2020 48% se declararam como tal. O estudo revela que o número médio de livros lidos nos últimos três meses anteriores à pesquisa foi de 2,60 livros. Passando para a análise anual, a média de livros lidos em um ano pelo brasileiro, foi de 5 livros (FAILLA, 2020).

Nesse sentido a biblioteca pode ganhar destaque como local de incentivo à leitura, pois é considerada um espaço democrático no ambiente escolar, pela possibilidade de o usuário ter a liberdade de escolha da informação, pela quantidade de horas de atendimento, ficando aberta ininterruptamente e não ser necessário muitas formalidades para acessá-la.

Para que o habitus da leitura se torne tácito no ser humano são necessários mecanismos para auxiliar esse intento e as estratégias de incentivo à leitura são consideradas importantes instrumentos para o letramento. Nesse sentido, o bibliotecário tem relevante papel nessa empreitada, pois além de conhecedor de catalogação, classificação, normas e fichas de empréstimo, o bibliotecário tem também como função preparar programas de incentivo à leitura.

A leitura pode ser compreendida através da teoria do habitus de Bordieu, por ser a corporificação do comportamento e da estrutura social estabelecida, envolvendo as experiências do indivíduo, a socialização, a educação e outros meios presentes na sociedade (SETTON, 2002). É através do habitus que o indivíduo tem os mecanismos de comportamento dentro da sociedade por meio das interações com outros indivíduos. A autora salienta que habitus é a relação, mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos e ainda complementa:

> Habitus não é destino. Habitus é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação, ora consciente ora inconsciente. Habitus como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora, controvertida, creio que a teoria do Habitus me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo (SETTON, 2002, p. 61).

Uma das estratégias de incentivo à leitura e que pode auxiliar na aquisição do habitus da leitura são os Clubes do Livro e da Leitura que podem ser definidos como uma coletividade, onde os membros reúnem-se, física ou virtualmente, para debater sobre determinada leitura, onde podem expressar suas opiniões, esclarecer dúvidas e compartilhar pontos de vista sobre o que foi previamente lido. Com isso, nesta pesquisa objetiva facilitar a aquisição do habitus da leitura por meio do projeto Clube do Livro no IFSULDEMINAS – campus Muzambinho.

2 AS BIBLIOTECAS MULTINÍVEIS

Em 2008 com a Lei nº 11.892 é criada a Rede Federal de Educação e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, trazendo uma forma inovadora de educação com base humanística, técnica e científica. Com características de oferta de educação, levando em consideração o arranjo regional e por se tratar de instituições com a proposta de serem pluricurriculares, multicampi conjugando conhecimentos técnicos e tecnológicos com práticas pedagógicas, se mostra propício a criação de políticas sociais (BRASIL, 2008). A partir daí, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, as bibliotecas figuram nos documentos institucionais como setor obrigatório.

Como um modelo sem similar na educação mundial, seja pela possibilidade de verticalização do ensino por meio da atuação em todos os níveis e modalidades da educação profissional ou por um arranjo educacional com a combinação do ensino de ciências, humanidades e educação profissional e tecnológica (SILVA, 2009, p. 8).

Por este motivo, as bibliotecas presentes na Rede Federal podem ser consideradas como modelos únicos já que fazem parte dessa estrutura singular no mundo. Esta singularidade pode ser notada pela falta de denominação e por não se encaixar em nenhuma delimitação concernente a tipologia, função ou ao público a que serve.

Com isso, as bibliotecas brasileiras passaram a contar com mais um tipo de biblioteca. Antes da Educação Profissional e Tecnológica se estabelecer a classificação de acordo com a tipologia comumente utilizada era: a Nacional, Pública, Escolar, Universitárias, Especializada, Infantil, Especial.

As bibliotecas da Rede Federal possuem um público heterogêneo, oriundos de cursos médio, técnico, tecnológico, graduação, pós-graduação, alunos de formação inicial e continuada e comunidade externa. Por essas características, as Bibliotecas de Institutos Federais passaram a ser classificadas como bibliotecas multiníveis, que de acordo com a definição de Moutinho (2014, p. 71):

> [...] esse tipo de biblioteca é percebida como uma organização que atende necessidades de um público de diferentes níveis de processos formativos (nível médio, técnico e superior) e, consequentemente, diferentes níveis de necessidades e competências informacionais.

Ainda não há consenso sobre uma nomenclatura para as bibliotecas de Institutos Federais, o que causa falta de identidade e prejudica a formação de políticas de informação voltados a criação de serviços e produtos com vistas a melhorar o atendimento a um grupo tão diversificado. Porém, um dos pilares que regem todas as bibliotecas, certamente é o incentivo à leitura.

2 O HABITUS DE LEITURA

A leitura é de suma importância para a formação do ser humano integral e amplia o senso crítico e sua visão de mundo. Freire (2011) enfatiza que a leitura da palavra sempre estará relacionada com a leitura do mundo, e como o mundo está em constante movimento, a leitura também terá que ser fluida e diversa: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2011, p. 20). Paulo Freire entendia a educação como ato político, contrariando a concepção de educação como prática neutra. A leitura, bem como todo ato de educação não é neutra, não há imparcialidade.

Mais ainda que um posicionamento político a leitura tem a capacidade de transmissão da herança cultural de um povo. Por ela, é possível que as classes menos favorecidas alcancem, ou pelo menos tentem, formação humana integral. Bordieu (2013) ao visualizar a transmissão do capital cultural ressalta as desigualdades sofridas pelos alunos nos diferentes contextos sociais:

> As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Elas herdam também saberes (e um “savoir-faire”), gostos e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom (BORDIEU, 2013, p. 50).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Por isso, o Clube do Livro pode ser compreendido pela teoria do habitus de Bordieu, por se tratar de uma estratégia de incentivo à leitura e por ser a corporificação do comportamento e da estrutura social estabelecida, envolvendo as experiências do indivíduo, a socialização, a educação e outros meios presentes na sociedade. É através do habitus que o indivíduo tem os mecanismos de comportamento dentro da sociedade por meio das interações com outros indivíduos.

Setton (2002) salienta que habitus é a relação, mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos e ainda complementa:

> Habitus não é destino. Habitus é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação, ora consciente ora inconsciente. Habitus como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora, controvertida, creio que a teoria do habitus me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo (SETTON, 2002, p. 61).

A biblioteca pode ser considerada como o campo onde o habitus se expressa, pois além de ser o local propício para o incentivo à leitura, também comporta as regras para que esse intento se torne senso comum.

O sociólogo explicita que quanto mais uma criança tiver acesso aos meios culturais, como apresentações de teatro, visita a museus, a concertos, ou seja, conhecimento das atividades culturais de determinada sociedade, mais chances terão de permanecer e obter êxito nas atividades escolares. Isto se deve a transmissão do capital cultural, que pode ser definido:

> O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade (BORDIEU, 2013, p. 75, grifo do autor).

3 O CLUBE DO LIVRO COMO APORTE PARA A CRIAÇÃO DO HABITUS DA LEITURA

O Clube do Livro, pode ser definido como uma coletividade, em que os membros se reúnem, física ou virtualmente, para debater sobre determinada leitura literária, onde podem expressar suas opiniões, esclarecer dúvidas e compartilhar pontos de vista sobre o que foi previamente lido. Serrano (2000) assim define os Clubes do Livro:

> [...] como o conjunto de leitores, ouvintes, mediadores de leitura, agentes de leitura, contadores de histórias, demais interessados, que realiza uma série de reuniões regulares com o propósito de conversar, compartilhar a respeito de suas experiências de leitura. Normalmente, é privilegiada a leitura literária. (SERRANO, 2000, p. 37).

Assim, o Clube do Livro favorece novos sentidos às leituras realizadas. Pois, a partir dessa prática é possível a cooperação entre os participantes e o compartilhamento de informações e conhecimentos, visando à inovação, o exercício da cidadania e o desenvolvimento social. (RASTELI; CAVALCANTE, 2014). Deste modo, o Clube do Livro pode ser encaixado nos Círculos de Leitura, acontece de acordo com Cosson (2014, p. 194):

> [...] quando um grupo de pessoas se reúne com o objetivo comum de discutir a leitura de uma obra em qualquer local – dentro da escola, em bibliotecas, cafés ou livrarias, na casa de amigos e até mesmo em discussões on-line, estamos diante de um círculo de leitura.

De acordo com Carvalho (2020) os Clubes do Livro podem ser estruturados, semiestruturados e não estruturados. Quanto ao repertório, podem ser classificados como livre, por tema, autor, obra e integrado. Concernente ao funcionamento das sessões, podem ser realizadas contação de histórias, rodas de leitura, círculos de leitura. Quanto a organização de um Clube de Leitura, a autora enumera os passos para sua concretização:

> [...] a identificação dos participantes e seus interesses de leitura. Em seguida, a seleção das obras. A próxima providência costuma ser a elaboração de um cronograma de leituras e reuniões. A ação seguinte é o compartilhamento das leituras. O passo culminante é uma reunião dedicada a um balanço da leitura realizada. (CARVALHO, 2020, p. 9).

Com a prática social coletiva é possível alcançar enormes ganhos no sentido da leitura crítica e fazer da leitura um hábito. Tendo como hábito a leitura e as reuniões com inúmeros participantes, Sabelli (2014) afirma em seu estudo sobre o uso e os usuários da informação com enfoque nos adolescentes que: “Los adolescentes y jóvenes em sus

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

lugares valorizan la confianza como condición sine qua non para recibir información”[91] (SABELLI, 2014, p. 62, grifo do autor). Por isso, é importante que a pessoa que vai presidir a reunião, seja uma facilitadora, mediadora da leitura. Em virtude disso a mesma autora comenta:

> Los mediadores son, sin duda, fundamentales facilitadores del empoderamiento y ayudan a los profesionales de la información y los servicios bibliotecários y de información que actúan a nível local a trabajar con las redes y organizaciones sociales [92] (SABELLI, 2014, p. 63).

O Clube do Livro ganhou destaque com o apoio das Nações Unidas para o cumprimento dos dezessete objetivos de desenvolvimento sustentável presentes na Agenda 2030 e que têm como princípio ser “um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade” (ONU, 2021) Com isso, foi criado em 2019 o Clube de Leitura ODS, relacionado aos objetivos sustentáveis tem como objetivo “usar livros como ferramenta que incentiva crianças entre 6 e 12 anos a interagirem com os princípios do Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU, por meio de uma lista de livros de várias partes do mundo” (FEBAB, 2021).

Desse modo, o Clube do livro pode ser trabalhado tanto nas práticas como nas representações citadas por Chartier e comentados por Barros (2005):

> Com relação a este último aspecto, (representações) já vimos que a leitura de um livro também gera práticas criadoras, podendo produzir concomitantemente práticas sociais. Será o livro lido em leitura silenciosa, em recinto privado, em uma biblioteca, em praça pública? Sabemos que sua leitura poderá ser individual ou coletiva (um letrado, por exemplo, pode ler o livro para uma multidão de não-letrados), e que o seu conteúdo poderá ser imposto ou rediscutido. Por fim, a partir da leitura e difusão do conteúdo do livro, poderão ser geradas inúmeras representações novas sobre os temas que o atravessam, que em alguns casos poderão passar a fazer parte das representações coletivas (BARROS, 2005, p. 134).

4 O CLUBE DO LIVRO DO CAMPUS MUZAMBINHO – IFSULDEMINAS – CONTEXTUALIZAÇÃO

[91] Os adolescentes e jovens em seus lugares valorizam a confiança como condição *sine qua non* para receber informações.
[92] Os mediadores são, sem dúvida, facilitadores fundamentais do empoderamento e ajudam os profissionais da informação e os serviços bibliotecários e de informação que atuam em nível local a trabalhar com redes e organizações sociais.

ISSN: 2176-1396

A referida ação acontece na Biblioteca Monteiro Lobato do campus Muzambinho – IFSULDEMINAS. Como local de incentivo à leitura foi iniciado o projeto Clube do Livro, em que através de estudos preliminares, por meio de encontros, conversas e observações, foi possível constatar o desejo por parte dos usuários da referida biblioteca, da criação de um grupo onde fosse possível compartilhar suas visões acerca do que estava sendo lido. O projeto teve início na Semana Nacional do Livro e da Biblioteca do ano de 2019, na última semana do mês de outubro, quando são realizadas atividades de incentivo à leitura e manifestações culturais. Momento em que foi convidado um autor e os interessados leram previamente um livro de sua autoria e se deu o pontapé inicial para a criação do Clube do Livro.

Os participantes do Clube do Livro compreendem alunos dos cursos técnicos integrados e subsequentes, graduação e também a comunidade externa, visto que a biblioteca é um local aberto também a essa comunidade. Participam por livre e espontânea vontade. O participante pode fazer um cadastro no balcão de atendimento da Biblioteca, ou comparecer sem ter feito o cadastro no dia do encontro. Como a adesão ao Clube do Livro é livre pode ser variável a quantidade de participantes nas reuniões.

Com a pandemia do novo Coronavírus, em março de 2020 a Biblioteca Monteiro Lobato teve que suspender o atendimento presencial por um tempo indeterminado e com as dúvidas surgidas naquele momento, no primeiro semestre de 2020 não aconteceram reuniões do Clube do Livro. Isso se deveu ao fato de os alunos terem um tempo para se adaptarem ao estudo remoto emergencial que estava no início e também pela esperança da curta duração da suspensão das aulas, algo que se mostrou negativo, pois até meados de 2021, segue o modelo de ensino remoto emergencial, a atividade pedagógica não retornou presencialmente e a Biblioteca Monteiro Lobato reabriu com horário reduzido.

Com isso, as reuniões do Clube do Livro retornaram em julho de 2020, em ambiente virtual agendadas pelo aplicativo Whatsapp, foi criado um grupo “Clube do Livro” em que os primeiros participantes foram convidando mais pessoas para ingressarem nesse grupo. Por meio dele, marcamos as reuniões, decidimos por meio da manifestação dos integrantes ou por votação, qual será nossa próxima leitura.

Como o enfoque da pesquisa também é mostrar a Biblioteca como espaço democrático, não existe critérios de exclusão de participantes do Clube do Livro, pois o mesmo, beneficia não somente a comunidade acadêmica, mas também a comunidade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

externa. O projeto Clube do Livro figura como Projeto de Extensão, cadastrado no Núcleo Institucional de Pesquisa e Extensão (NIPE) do campus Muzambinho, sobre número 031/2020. O Clube do Livro também foi agraciado com o edital de apoio a projetos de ensino, edital 86/2020, com o qual conseguiu duas bolsistas, uma do ensino Superior e outra do ensino Técnico para atuarem no auxílio, na criação e divulgação de conteúdos informativos nas páginas e redes sociais.

Em 2021 foram criadas as páginas do Clube do Livro no Facebook e também no Instagram, iniciativa dos alunos participantes. As redes sociais são alimentadas toda a semana e o alcance e curtidas tem aumentado consideravelmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ser um estudo preliminar e inacabado é nítido que o intento de ser o Clube do Livro um aporte à aquisição do habitus da leitura tem-se mostrado promissor.

Nos encontros que estão acontecendo de maneira virtual, devido a pandemia do novo Coronavírus. As reuniões estão servindo de escape para as angústias acumuladas dos participantes. Então, pode-se observar que além do habitus da leitura e o ganho paulatino na questão da leitura crítica há também o ganho psicossocial por meio da interação entre os participantes.

Com isso, fortalecer o acervo, tanto físico como digital, das bibliotecas multiníveis é necessário, por conter características diversificadas por conta do público heterogêneo a que serve. Dessa forma, poderá continuar a oferecer as estratégias de incentivo à leitura contribuindo com a formação humana integral.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, DHI/PPH,UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 14. ed. Petropólis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008.

CARVALHO, Janaína. O que é um Clube de Leitura. In: POLÍGONO SUL-MINEIRO DO LIVRO. **Caderno de Apresentação da Rede Sul-Mineira de Clubes de Leitura**. Coleção Cadernos dos 12 Vértices. Poços de Caldas: Editora Polígono Sul-Mineiro do Livro, 2020.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

FEBAB. Centenas de livros infantis brasileiros e portugueses dão destaque à sustentabilidade e à igualdade através do novo Clube de Leitura ODS. São Paulo, 09 jun. 2021. Disponível: https://febab.org/2021/06/09/centenas-de-livros-infantis-brasileiros-e-portugueses-dao-destaque-a-sustentabilidade-e-a-igualdade-atraves-do-novo-clube-de-leitura-ods/. Acesso em: 21 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOUTINHO, S. O. M. **Práticas de leitura na cultura digital de alunos do ensino técnico integrado do IFPI – Campus Teresina Zona Sul**. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável. Disponível em: https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/sustainable-development-goals.html. Acesso em 21 jun. 2021.

RASTELI, Alessandro; CAVALCANTE, Lídia Eugênia. Mediação cultural e apropriação da informação em bibliotecas públicas. **Encontros Bibli,** v. 19, n. 39, p. 43-58, jan./abr., 2014.

SABELLI, Martha. La investigación sobre el comportamento informativo de adolescentes y jóvenes: um enfoque interdisciplinario para la inclusión social. In: CASARIN, Helen de Castro Silva (org.). **Estudos de usuário da informação**. Brasília: Thesaurus, 2014.

SERRANO, Geraldo. **Glossário de ações e atores do livro**: criação, produção, circulação, mediação e fruição. Varginha: Edisulminas, 2000.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bordieu: uma leitura contemporânea. **Rev. Bras. Educ**., v. 20, ago. 2002.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

1.5.38 O PAPEL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESPAÇO ESCOLAR NÃO FORMAL

Edgar de Campos Neto[93]

Bruna Leal Silva[94]

João Batista Souza Junior[95]

Sandra Pires Franco[96]

RESUMO

O objetivo geral do texto é apontar os desafios do estágio da Educação Escolar, em um espaço de educação do Movimento sem Terra (MST). A metodologia ocorreu por meio de diferentes momentos: inicialmente, realizamos a revisão da literatura que nos possibilitou a compreensão dos diferentes conceitos para o desenvolvimento do estágio, como: o que é o Movimento sem Terra (MST) (1996), em Forigo (2013) o conceito de práticas agroecológicas, em Gomes (2009) os temas geradores e em Paro (2008) o significado de gestão democrática. Em seguida, o conhecimento e reconhecimento do campo de estágio nos possibilitou entender os desafios da articulação entre o papel da educação e o Movimento sem Terra (MST). A partir do referencial teórico e da imersão na escola do Movimento sem Terra (MST), desenvolvemos a nossa intervenção pela criação de um folder que estabeleceu a comunicação entre a comunidade e a escola. No seminário de estágio apresentamos as nossas percepções e vivências na realização do estágio. Com a sua finalização, concluímos que é preciso romper com os estigmas existes sobre o Movimento sem Terra (MST) que é difundido pela mídia. Entendemos a proposta de uma concepção de sociedade, que tem como papel ser contra-hegemônica, e o papel da participação coletiva na construção da gestão democrática.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Gestão Democrática. Movimento sem Terra.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado em Gestão da Educação Escolar foi realizado no segundo semestre do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2016. Este foi dividido em quatro momentos: revisão de literatura, visita a campo, construção do folder e seminário de estágio. O objetivo geral do texto foi apontar os desafios do estágio na Gestão da Educação Escolar em um espaço de educação do Movimento sem Terra (MST).

Durante a realização do estágio, ocorreu a Greve da Educação em nosso país, que teve como ponto de culminância para o seu início a proposta do governo para a

[93] Mestrando pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: edgarcamposneto@gmail.com
[94] Mestranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: bruna0201@hotmail.com
[95] Mestrando pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina E-mail: joaob.junior1994@gmail.com
[96] Pós-Doutora em Educação, Doutora em Letras e Mestrado em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: sandrafranco@uel.br

reforma no Ensino Médio. A greve iniciou-se com os alunos do Ensino Médio e, em seguida, os professores do Ensino Superior entraram no movimento grevista e finalmente houve a ocupação tanto das escolas como das Universidades pelos alunos. Pode-se afirmar que houve um verdadeiro despertamento dos estudantes em relação ao movimento estudantil.

A revisão de literatura constitui-se dos textos que trouxeram os conceitos sobre o Movimento sem Terra (MST), as práticas agroecológicas, os temas geradores, os Complexos de Estudo e o Projeto Político Pedagógico da Escola Itinerante. Esse aporte teórico contribuiu para a compreensão dos conceitos de gestão democrática. Parte da carga horária do estágio foi direcionada para a realização das leituras e encontros com a supervisora do estágio para a discussão.

O campo de estágio escolhido foi a Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, que está localizada no acampamento do Movimento sem Terra (MST), de mesmo nome. Segundo Gomes (2009, p. 32):

> O acampamento está localizado na região Norte do Paraná, na PR- 170/Rodovia João Lunardeli, a aproximadamente a 5 km do município de Porecatu. O acesso ao acampamento é realizado por meio de estrada de terra, este possui uma população média de 70 famílias.

No acampamento, há a Escola Itinerante Herdeiros da Luta, que segundo Gomes (2009, p. 33) “foi legalizada junto à Secretaria Estadual de Educação do Paraná, SEED/PR, em 24 de abril de 2009, apesar da sua existência e funcionamento, desde novembro de 2008”. Portanto, para a compreensão de como ocorre a gestão de uma escola itinerante no acampamento do Movimento Social sem Terra (MST), é necessário compreendermos o que é o movimento, pois não há separação entre movimento e educação, e ambos constituem um processo entre si.

O Movimento Sem Terra (MST) é marcado por demandas que o representam enquanto um movimento social, e uma de suas principais lutas é a questão da Reforma Agrária que não se desvincula da educação, pois, de acordo com o MST (1996, p.8):

> No caso das práticas educacionais que acontecem no meio rural, esta relação não pode, hoje, desconsiderar a questão da luta pela Reforma Agrária e os desafios que coloca para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade.

Ao abordar a questão da Reforma Agrária, percebe-se que existe o cuidado para com a terra de uma forma em que se tenta romper como ela é concebida no nosso

sistema econômico Capitalista. Uma das formas utilizadas para isto são as práticas agroecológicas, que para Forigo (2013, p.55):

> Se a reinvenção de nossa forma de ser, estar e relacionar com a natureza passa inexoravelmente pela agroecologia, o MST pode possuir um papel central, pois aglutina povos do campo antes dispersos e marginalizados, além de formar novos camponeses militantes sob o prisma da agroecologia. Esta é apenas uma das manifestações do sujeito educativo que é o próprio movimento social popular.

O Movimento Sem Terra (MST) possui os seus princípios filosóficos, que representam as concepções de um novo projeto de sociedade nas quais se pensa em novas relações do homem para com o mundo, que tem como consequência uma contra-hegemonia à hegemonia dominante, enquanto os princípios pedagógicos são o meio utilizado para que se possa concretizar os princípios filosóficos por meio de um processo educativo para a formação de futuros militantes do movimento. Os princípios filosóficos e pedagógicos não são considerados separadamente, eles estão conectados. Portanto, não se deve considerar a educação como separada das lutas do movimento, pois o mesmo em si é um ambiente educativo. (MST,1996). Desta forma, afirma-se que:

> Os princípios da educação do MST emergem desde as práticas educativas existentes no próprio movimento de fazer a luta pela terra, por isso anunciamos que o sujeito educador principal é o próprio movimento, por aglutinar as diversas matrizes pedagógicas: a pedagogia da luta, da ação coletiva, da terra, do trabalho, da produção, da cultura e da história (Paraná, 2013, p.31).

O papel que é destinado à educação no Movimento sem Terra (MST) é o de formação de sujeitos sociais que tenham plena consciência crítica da organização da nossa sociedade e que, por meio de suas ações, seja possível promover uma organização societal que esteja pautada em valores que promovem o desenvolvimento humano e a valoração da vida humana.

2 A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Inicialmente, para compreender o que é a gestão da escola itinerante é necessário entender como é a organização da escola. A escola itinerante tem como base o Plano de Estudos do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak. Ele é quem responde pelas demandas burocráticas da escola itinerante, como por exemplo: matrículas, documentos,

entre outros. De acordo com Forigo, (2013, p.8) a escola itinerante "tem a sua origem nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)". A escola itinerante foi uma conquista do Movimento Sem Terra para a realização da educação dos seus membros no próprio acampamento, que é uma proposta diferente de educação. Todo o trabalho pedagógico está fundamentado nas concepções do Movimento Sem Terra, que tem por base as matrizes formadoras, que são:

> [...] trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história. Matrizes formadoras são elementos materiais ou situações do agir humano que são essencialmente formadoras ou conformadoras do ser humano no sentido de constituir-lhe determinados traços que não existiriam sem a atuação desta matriz/desse agir. E dentre estas matrizes destaca-se o trabalho, no sentido geral de atividade humana criadora, como princípio educativo, ou seja, como a matriz primeira ou basilar da constituição do ser humano, como ser social e histórico como sujeito de práxis (PARANÁ, 2013, p.12).

A proposta da escola itinerante rompe com a escola seriada e propõe em ciclos uma formação humana. Não é a retirada das disciplinas, mas o ponto de partida por meio da realidade na qual o aluno vive, e cada disciplina traz a sua contribuição para que a realidade seja estudada de forma crítica, que tenha um real significado para o educando, pois:

> Os ciclos trazem uma nova prática curricular baseada ora na transversalidade de temas, ora em uma forma mais elaborada como complexos temáticos que orientam a ação de coletivos de professores. Abrem espaço para que a escola não seja uma mera implementadora de currículos centralizados, permitindo que as características culturais locais também sejam contempladas. (FREITAS, 2004, p.25).

Para exemplificar a ideia de ciclo, a reforma agrária seria um complexo temático, pois é uma porção da realidade que está inerente ao educando que vive no movimento social, e as disciplinas trariam a sua contribuição para entendermos o complexo temático. Na organização da escola, percebemos que a forma de gestão que é proposta é a democrática, pois:

> A gestão democrática implica um processo de participação coletiva. Sua efetivação na escola pressupõe instancias colegiadas de caráter deliberativo, bem como a implementação do processo de escolha de dirigentes escolares, além da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico e na definição da aplicação dos recursos recebidos. (PARO, 2008, p.4)

O conceito de gestão democrática está presente na articulação do Movimento Sem Terra com a escola, refletindo de uma forma bastante evidente como propor que os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diferentes atores envolvidos no cenário educacional participem e contribuindo para que a gestão ocorra de forma eficaz. Sendo assim,

> O Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak se pauta por uma gestão democrática e participativa tanto da comunidade escolar como da comunidade do Assentamento/Acampamento, onde cada membro destes espaços é importante e sua intervenção necessária de acordo com a sua função para o êxito da educação pretendida. Para isso, todos os segmentos, que fazem parte desta escola, precisam estar organizados para participar. (PARANÁ, 2013, p.55)

A forma da organização política da escola é representada pelos seguintes organismos: assembleia escolar, comissão executiva da assembleia e os núcleos setoriais, os líderes que não são permanentes, coletivos de educadores, educandos e funcionários.

Outra manifestação da gestão democrática é a concepção que a escola possui sobre a avaliação, que é uma perspectiva formativa. Neste caso, nota deixa de ser uma representação da avaliação da aprendizagem dos alunos e são criados outros instrumentos avaliativos que têm como objetivo fazer a verificação da aprendizagem e contribuir para uma verdadeira aprendizagem dos educandos.

3 O CAMPO DE ESTÁGIO

Foram realizadas duas idas a campo. A primeira foi para um reconhecimento de como está organizado o acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu. Neste dia, andamos pelo acampamento, vimos os seus limites, as áreas de cultivo de plantações e criações de animais. Houve a exposição da história de como foi a ocupação desta terra onde hoje é o acampamento e quais foram os seus embates. Foi-nos apresentada a localização de onde funcionava a escola anteriormente e suas instalações atuais. A escola estava em férias, mas fomos recebidos pela Coordenação da escola, que fez uma explanação da instituição. Não houve questionamentos por falta da leitura dos estagiários.

Na segunda visita ao acampamento, houve um diálogo com a pedagoga para conversarmos sobre quais foram as dificuldades encontradas, pois os educadores que chegam para serem professores em uma escola itinerante não possuem uma formação adequada, e são professores PSS, portanto temporários. O papel da pedagoga é fazer a transição para que o novo educador perceba as relações do movimento com a educação, que é uma proposta diferente de como se organiza o ensino formal. A

formação inicial para os professores ocorre na semana pedagógica por meio dos Planos de Estudo e dos Ciclos de Formação Humana. É o Movimento sem Terra (MST) que realiza a formação dos educadores.

Em relação aos tempos educativos, a escola itinerante não atende a todos os tempos que estão propostos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A pedagoga mostrou a importância da mística, que é uma vivência exterior, que sempre tem uma intencionalidade para que todos pensem sobre o momento em que ela ocorre. A mística parte de ideias e da sua exposição, ela é uma filosofia a partir da realidade, uma representação coletiva de uma dada situação.

Uma das manifestações da gestão democrática que ocorre entre o movimento e a escola é a decisão no coletivo pela comunidade de quem permanece ou não trabalhando na escola como educador. Ainda o preconceito em relação a quem trabalha em uma escola itinerante em um movimento social como o Movimento sem Terra (MST) continua a existir em nossa sociedade.

4 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A nossa proposta de contribuição foi realizar a confecção de um folder que contempla aspectos fundamentais para a compreensão do conteúdo trabalhado e fazer uma conexão entre a comunidade, a escola e o movimento. O folder foi uma proposta da escola para atender às necessidades de relação com a comunidade a respeito do funcionamento da escola. Ele foi proposto pela gestão escolar e aceito por nós estagiários e a supervisora de estágio. Uma das justificativas para a construção do folder foi ter um material de fácil acesso e compreensão que pudesse sanar as principais dúvidas em relação ao movimento social e à escola, pois sempre há chegada de novas famílias no acampamento, portanto novas crianças para ingressarem na escola.

Este folder trouxe informações que expressam a relação do Movimento Sem Terra (MST) com a escola e a comunidade, mostrando como ocorre a gestão democrática na escola itinerante e sua articulação com o movimento social, bem como a proposta de organização da escola contribui para que a gestão democrática seja algo real e não apenas uma utopia.

O folder apresentou os seguintes temas: o que é a escola itinerante? Na proposta da escola, qual a diferença entre os ciclos de formação humana e o complexo de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estudos? O que são tempos educativos? O que são núcleos setoriais? Quais são os instrumentos avaliativos? Como ocorre a auto-organização dos educandos e o coletivo dos educadores? Quais são as atividades para além do espaço escolar? O que é uma escola no acampamento no MST?

O folder foi construído de forma coletiva pelos estagiários com a supervisora, utilizando como referência as perguntas citadas anteriormente. Inicialmente, das leituras foram retirados os conceitos relacionados a essas questões. Então, houve a escolha de fotos e a definição do seu formato. Realizada a primeira versão do folder, a mesma foi enviada para correção da gestão da escola, em que foram sugeridas alterações.

A culminância do estágio foi seu respectivo seminário com a exposição de todo o trabalhado desenvolvido com a articulação entre o Movimento Sem Terra (MST), educação e gestão democrática e a apresentação do folder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para pensar qual foi a contribuição do estágio para a formação enquanto pedagogo, é preciso refletir em primeiro lugar sobre a contribuição das leituras realizadas durante o estágio.

A principal contribuição foi a quebra do preconceito em relação ao Movimento Sem Terra (MST), pois as concepções que temos do movimento está sempre associado ao que a grande mídia nos coloca em suas reportagens tendenciosas sempre mostrando de forma pejorativa. É, pois, preciso compreender que o Movimento Sem Terra (MST) é um movimento de luta que possui ideais, propostas que, mesmo para se fazer a ocupação de uma terra, há princípios para isso.

Segundo, vivendo dentro do sistema econômico como o Capitalismo, é possível pensarmos em outra proposta de sociedade, em uma forma diferente de organizarmos o currículo de nossa escola que possa ir além de simplesmente preparar os alunos para o mercado de trabalho. A proposta da escola com ciclos de formação humana chama a atenção principalmente pela forma como são organizados os tempos educativos. Outro fator é considerar que o processo de educação ocorre em diferentes lugares, pois cada um é considerado um ambiente educativo e a proposta de avaliação é na concepção formativa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em terceiro, entender sobre as práticas agroecológicas e a reforma agrária e em como isso permeia as ações do Movimento Sem Terra (MST); que existe uma valorização e cuidado para com a natureza, deixando a concepção mercadológica. Ainda assim, o Movimento sem Terra (MST) está inserido na sociedade capitalista e, para tanto, faz uso das relações comerciais para sobrevivência.

Por último, a ampliação do conceito de gestão democrática dentro de um movimento social nas articulações com o coletivo, vendo realmente a participação efetiva de todos no processo de gestão, bem como perceber como o movimento está interligado com a educação e como as decisões são realizadas em um coletivo.

Em suma, houve inúmeras contribuições, mas pensamos que as citadas são um reflexo do que mais marcou no processo de formação.

REFERÊNCIAS

FORIGO, Adriano de Almeida. **Agroecologia no acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu**: conceitos e práticas educativas populares. 2013. 62f. Trabalho de conclusão de Curso – Universidade Estadual de Londrina, 2013.

FREITAS, Luis Carlos de. O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espaços da escola? In**: 27ª REUNIÃO DA ANPED**, 2004, Caxambu.

GOMES, Tábata Melise. **A biologia na educação do campo**: uma experiência com temas geradores na escola itinerante do MST. 2009. 90 f. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

MST. **Caderno de Educação nº 8**: Princípios da Educação no MST. 1996. p. 1-31.

PARANÁ. **Plano de Estudos**. 2013.

PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico**. 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo. Editora Ática, 3ª ed. 2008.

1.5.39 OS DESAFIOS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: EM CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Josemary Scos [97]

RESUMO

O presente resumo refere-se a um relato de experiência de uma professora do interior do Paraná e sua turma do quarto ano do Ensino Fundamental. Assim, o problema se faz a partir dos desafios do ensino da leitura em contexto de aulas remotas. Para tanto, o objetivo se faz em demonstrar o desenvolvimento do processo de leitura e de escrita dos alunos do quarto ano do Ensino Fundamental em contexto de Ensino Remoto. A metodologia utilizada foi por meio de aplicativo WhatsApp, Google Mett, utilizando-se de gravações de áudios e vídeos tanto para escolha dos livros como para relatos sobre os livros lidos. Outro recurso utilizado foi a implantação de um caderno para cada aluno, o qual contém uma ficha de leitura com algumas indagações que precisam ser preenchidas pelos educandos. No sentido de feedback realizou-se uma pesquisa com os educandos, composta por quatro questões abertas. As perguntas foram enviadas para 26 alunos, tento como devolutiva 15 participações. Os aportes teóricos que contribuíram com as discussões foram Solé (1998) que pontua sobre as estratégias de leitura no contexto escolar, e como fomentar o processo de leitura, no sentido de discussões em um viés dialógico utilizou -se Freire (2011) o qual explicita sobre a leitura do mundo e a leitura da palavra, agregando conhecimentos cita-se Leal et al, (2007); entre outros. Os resultados até o momento demonstram que o projeto de leitura está auxiliando no desenvolvimento da leitura e consequentemente da escrita dos educandos, como também estabelecendo vínculos entre escola e família, como o projeto encontra-se em vigência os dados ainda apresentados são um recorte das práticas de leitura.

Palavras-chave: Leitura. Ensino Fundamental. Ensino Remoto. Projeto de leitura.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto faz parte de um relato de experiência, de uma professora regente do quarto ano do Ensino Fundamental, que atua em uma escola Municipal da periferia de uma cidade do Paraná. Diante do desafio de auxiliar os educandos no desenvolvimento da leitura em contexto remoto, a educadora elaborou um projeto de leitura com o objetivo de fomentar a leitura dos alunos que se encontram em aulas remotas. Villardi (1999) destaca que a leitura possibilita novas concepções de mundo, o leitor se torna crítico, sendo capaz de se posicionar diante das informações, exercendo de forma mais autônoma a sua cidadania.

Neste sentindo, a leitura possibilita para crianças jovens e adultos um enriquecimento pessoal, como também se projetarem em uma história e se imaginarem como participantes e personagens. Para tanto, o projeto está em vigência em sala de aula e

[97] Mestre em Educação (UEPG), Professora na rede Municipal de Ponta Grossa: E-mail.josyscos@hotmail.com

se intitula “O livro vai até você”. Diante disso, o projeto tem como intuito amenizar a situação da falta de acesso aos livros pelos alunos, visto que são de uma escola da periferia, como também visa desenvolver a leitura e criar vínculo entre educandos, professora e os livros. É nesta esteira que esse resumo pretende demonstrar os desafios da prática pedagógica de uma professora do quarto ano do Ensino Fundamental, a qual busca auxiliar os educandos no desenvolvimento da leitura, nesse sentido o objetivo se faz em:

Objetivo geral

Demonstrar o desenvolvimento do processo de leitura e de escrita dos alunos do quarto ano do Ensino Fundamental em contexto de Ensino Remoto.

Metodologia

Refere-se a um relato de experiência que busca ressignificar a prática pedagógica. Devido ao contexto pandêmico a metodologia se fez por meio do uso dos instrumentos midiáticos disponível para o momento entre eles: O aplicativo WhatsApp, Google Mett, utilizando-se de gravação de áudios e vídeos tanto para escolha dos livros como para relatos sobre o livro lido. Outro recurso utilizado foi a implantação de um caderno para cada aluno, o qual contém uma ficha de leitura com algumas indagações que precisam ser preenchidas pelos educandos.

Neste sentido, a abordagem se destaca como interativa, pois o ato leitor nesse viés é focalizado como uma integração, como síntese de estratégias diversas, a qual por sua vez fomenta a ocorrência concomitante entre a decodificação e a compreensão. ((MICOTTI, 2014). No sentindo de devolutiva para os alunos a professora utiliza os recursos midiáticos, como também feedback personalizados aos educandos.

Contexto do surgimento do projeto

O distanciamento social, decorrente da pandemia causada pelo COVID-19, modificou o âmbito mundial e principalmente o contexto escolar em todo o mundo, ocasionando uma mudança aligeirada e emergencial para que se buscasse uma nova forma de educação, ou seja, novos “métodos” técnicas e recursos foram sendo utilizados com objetivo de um formato de ensino remoto de emergência.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esse novo modelo de educação impactou nas práticas de professores e de alunos, em uma cidade do interior do Paraná não foi diferente, de um instante ao outro foram necessárias mudanças, ideias e atitudes que auxiliassem os alunos que ficariam em casa, rotinas não existiam mais, escolas fechadas, salas de aulas sem barulhinhos das crianças, corredores vazios, um sentimento de extrema angústia e desolação. Diante de tudo isso, estava o professor/ professora mais uma vez precisando administrar com sabedoria e "inovação" o conhecimento.

É nesse contexto que novas práticas vão sendo gestadas, pensadas e realizadas, e com elas os desafios. Diante disso, ideias surgem, entre elas, também as preocupações, as indagações as quais são muitas de como auxiliar os alunos que de um instante ao outro perderam sua rotina.

No sentido de fomentar o desenvolvimento e o gosto pela leitura dos educandos do quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública do Paraná, a docente responsável pela turma identificou durante a correção das atividades de língua portuguesa uma lacuna no vocabulário dos educandos e na elaboração de texto.

Dessa forma, desenhou um projeto de leitura, o qual foi dialogado com os pais e educados para sua ação, o contato se fez por meio do aplicativo WhatsApp, Google Mett, Assim, a proposta e os encaminhamentos foram aceitos de forma coletiva. Nesta esteira, a educadora se propôs a escrever o projeto o qual ficou intitulado "O LIVRO VAI ATÉ VOCÊ". Para tanto, foram realizados alguns combinados sobre a retirada dos livros e a devolução para escola, os livros são entregues em saquinhos plásticos o qual é possível a higienização dos mesmos, tanto pela escola como pela família.

Diante disso a escolha do livro se faz por meio de fotos, e vídeos enviados no grupo de WhatsApp para os alunos escolherem os livros de seu interesse possibilitando que os alunos leiam as obras escolhidas por eles, esse movimento também auxilia no vínculo entre família e escola, como estabelece novas relações entre os responsáveis e o momento de leitura dos educandos.

Diante do ato de ler é possível uma conexão com novos conhecimentos como esclarece a citação "Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos" (RANGEL E ROJO, 2010. p. 87).

O processo de leitura se constitui em uma construção de forma subjetiva de cada

aprendente, é um aprender único, que possibilita indagações, imaginações e conhecimentos, para tanto cabe aos professores/ professoras explorar esse momento da melhor forma como destaca Espinoza (2007).

> É necessário criar situações-problemas que gerem dúvidas instigantes sobre o tema a estudar e permitam que os estudantes revelem suas concepções por meio de conversas, desenhos e textos próprios. O resultado é que no momento da leitura eles já terão uma concepção mínima do assunto, diferentes do que tinham no início dos trabalhos. (ESPINOZA, 2007, p.20).

Concomitantemente Freire (2011) destaca que a prática pedagógica precisa permitir ao educando que ele seja capaz de fazer a leitura de mundo, além da leitura da palavra, instigando o aprendiz a se posicionar no mundo. Assim, o autor citado pontua que “os professores precisam desenvolver práticas educativas em que professores e alunos se comprometam uns com os outros como agentes de culturas diferentes/semelhantes” (FREIRE, 2011, p.70).

Nesse sentindo, a intencionalidade da elaboração de um projeto de leitura faz-se em possibilitar os educandos em situações remotas que se motivem a novos conhecimentos, por meio de leituras e autores que os instiguem a ler o mundo a sua volta, despertando curiosidades e o gosto pela leitura, a qual poderá contribuir pra a formação de um educando crítico e participativo, seja na vida acadêmica ou pessoal. Como explicitado por Freire (2003) a leitura do mundo é fundamental:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE,2003, p. 13).

Assim, proporcionar aos educandos esse vínculo com a leitura, com a escola e com a professora acalenta o aprendizado do educando que se encontra em ensino remoto, são ações que fazem a diferença nesse processo de aprende, ler a palavra significa novas formas de relações entre os textos e as atividades remotas.

Dessa forma, Corsino (2007) destaca sobre a importância da prática pedagógica por meio da ação com projetos, “trabalhar com projetos é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo” (CORSINO, 2007, p.67). Assim, o projeto intensifica a curiosidade, a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pesquisa e as relações de aprendizados entre docente e discente.

Relatos dos momentos de leitura

Para motivar os alunos nos momentos de leitura a docente compartilhou com seus educandos alguns vídeos da mesma fazendo leitura de obras, entre essas, poemas de Cecília Meireles (livro ou isto ou aquilo), livros de Monteiro Lobato, Ruth Rocha entre outros. Nesses momentos a docente explorava o livro, destacando o título, autor, ilustrador, chamando atenção para as ilustrações, tamanhos de letras e diferenças entre elas, como também lia o livro dialogando com os educandos sobre cada fragmento, destacando a importância da compreensão da história, identificação dos personagens, local que se passa a história entre outros elementos significativo para a fluência leitora.

Esse agir docente vai de encontro com o que explicitado pela autoras Leal et al (2007) “Momentos diários de leituras compartilhadas, onde o professor lê para seu grupo, possibilitando que os estudantes possam, inclusive, observar o escrito e as ilustrações, são de grande importância nesse processo” (LEAL et al, 2007, p.75).

O processo de aproximação com diferentes formas de leituras e obras propiciam aos educandos ressignificar o conhecimento ampliando assim seus repertórios e vislumbrando novas oportunidades, neste sentindo, o projeto está em consonância com o papel da escola, mesmo em contexto tão diverso, pois as práticas de leituras são essenciais ao aprendizado e como citado por Leal, et al (2007).”Cabe, então, à instituição escolar, responsável pelo ensino da leitura e da escrita, ampliar as experiências das crianças e dos adolescentes de modo que eles possam ler e produzir diferentes textos com autonomia” (LEAL et al, 2007, p.72).

Diante das ações docentes de auxiliar nesse processo mesmo que de forma remota, foi possível identificar que os alunos ficaram mais seguros em relação a leitura, pois no início do projeto os áudios e vídeos que retornavam para a docente se faziam de formas mais tímidas, meio acanhados (as), na maioria das vezes o gaguejar se fez constante, bem como o “tropeçar” nas palavras, como eles mesmo se referiam nos vídeos.

Porém com o passar das leituras, identificou-se que os alunos foram ficando mais confiantes e demonstraram mais interesse pela história lida, consequentemente a escrita no caderno de leitura foi se modificando, ao preencherem os primeiros dados (

título do livro, autores, ilustradores, personagens, gostou do livro justifique sua resposta, conte um pouco da história), a escrita se fazia com apreensão, eram poucas informações, com o caminhar do projeto os educandos ampliaram a escrita, e a proposta de meia folha para o registro passou a ser insuficiente que os educandos iniciaram um movimento de escrita no verso da folha do caderno de leitura. Solé (1998) esclarece que "no âmbito de ensino é bom que meninos e meninas aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos. Dessa forma, além de apenderem a ativar um grande número de estratégias, aprendem que a leitura pode seu útil para muitas coisas" (SOLÉ, 1998, p.42).

Para tanto, no sentido que os educandos se envolvam no processo de leitura é necessário que ele se sinta motivado, desafiado, cabe ao professor/ professora apresentar aos educandos principiantes possibilidades de leituras, para que dessa forma aguce o gosto pela leitura.

Ressalta -se que os desafios são inúmeros quanto ao processo de motivar os 26 alunos que se encontram em aprendizado remoto, visto que a turma é composta por 33 alunos, e somente 7 alunos frequentam as aulas no sistema hibrido, porém é função do professor estar sempre com o seu educando, motivando e procurando formas para amenizar as situações diversas. Assim, é necessário esclarecer que o interesse por um conhecimento se faz na prática docente como cita Solé (1998) "não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades de explorar" (SOLÉ,1998, p. 43).

Nesta esteira, apresenta-se no tópico a seguir o resultado do projeto até a determinada data.

Os feedbacks entre educandos, pais e educadora

No sentindo de buscar informações dos alunos sobre a proposta do projeto a educadora formulou uma pequena pesquisa aos educandos, a qual foi explica aos pais via WhatsApp e posteriormente colada no caderno de leitura para que os educandos respondessem, as questões se direcionaram em: Você está gostando da leitura dos livros? Você gosta de fazer a ficha de leitura? Você gosta de enviar vídeos e áudios para a professora? Há alguns livros que você gostaria de ler? Diante das questões enviadas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o retorno foi de 15 alunos que realizaram a devolutiva até a presente data da escrita desse material.

As respostas dos alunos foram enriquecedoras, pois apresentaram elementos essenciais para ampliação do projeto, como contribuíram para possíveis reorganizações. Foi possível identificar que os alunos estão gostando da condução das leituras. A satisfação e o desenvolvimento podem ser explicitados nos excertos de alguns educandos.

> "Sim, porque aprendo mais e melhorei na escrita";
> "Sim, porque me ajuda muito";
> "Gosto de ler muitas e muitas vezes o livro";
> "Ajuda muito a melhorar a leitura";
> "Claro, eu posso praticar minha escrita com a ficha".

Diante dos excertos dos educandos é possível identificar que a leitura está auxiliando no aprendizado e fomentando novas formas de perceber a função social da leitura e da escrita.

Quando questionados sobre o envio dos vídeos e áudios os educandos responderam que:

> "É divertido enviar os áudios lendo";
> "Gosto mais de enviar vídeos, acho mais legal";
> "Prefiro mandar áudio para professora";
> "Envio só o caderno com a ficha de leitura";
> "Gosto mesmo é de vê os vídeos da professora".

Pelos excertos é possível identificar que os educandos gostam de realizar as leituras e se envolvem com a devolutiva por meio de áudio ou vídeos. Ao expor em relatos as leituras as compreensões sobre o livro lido. Solé (1998) destaca que "ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender" (SOLÉ,1998, p.44). Assim, por meio das explanações é possível identificar a compreensão dos educandos sobre a leitura, como pontuar alguns elementos que não foram bem compreendidos por eles,

Quando questionados sobre outros livros que gostariam de fazer a leitura os alunos apontaram interesse por livros de aventura, de ação com heróis, histórias em quadrinhos e comédia. Diante dessa devolutiva a docente percebeu a necessidade de incluir ao projeto livros de interesse dos educandos. Freire (2011) destaca que o ato a de aprender a ler e escrever é um momento de criatividade do educando que fomento uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

compreensão da realidade. Neste sentido cabe a prática pedagógica modificar para suprir as necessidades e curiosidades de seus educandos.

No que se refere a participação dos pais identificou-se que eles estão aprendendo muitas histórias com seus filhos, o projeto está criando laços entre a educadora e os responsáveis e entre pais e filhos. O momento da leitura em casa é um elo que uniu as famílias para auxiliar as crianças da melhor forma, como também possibilitou aos responsáveis perceber os desafios e dificuldades dos educandos, o que consequentemente fez com que alguns responsáveis procurassem outras formas para auxiliar seus pupilos tanto na leitura como na escrita. Como destaca Solé (1988) não existe uma receita para que se desenvolva o processo de leitura, é necessário que auxilia a criança, para tanto carinho e motivação são essenciais, tanto na faze inicial da leitura como na ampliação de novas leituras.

Referente ao feedback da docente com aos educandos, o mesmo é realizado por meio de áudios e vídeos enviados pelo aplicativo de WhatsApp, outra forma são recadinhos personalizados no caderno de leitura, estimulando a leitura e sempre parabenizando o esforço dos educandos e das famílias nesse momento tão incerto de educação remota. Assim, o caderno e os demais recursos são instrumentos que auxiliam na criação de vínculos entre todos os envolvidos no projeto.

Nesta esteira o projeto está em andamento e visa fomentar o momento de leitura em tempos de Pandemia acalentando de alguma forma os educandos que recebem os livros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que o projeto foi bem aceito pelos responsáveis como pelos educandos e contribuiu e vem contribuindo de forma significativa no desenvolvimento da leitura e da escrita dos participantes. Foi possivel identificar nas devolutivas sejam da pesquisa, dos áudios entre ourtos recursos que os alunos estão aprimorando a compreensão sobre a leitura como também está auxiliando no desenvolvimento da escrita e vocabulário das crianças. Outro elemento importante a se destacar é a relação responsáveis e a escola que se etreitou de forma significativa, e fez com as famílias se unissem para auxiliar seus pupilos e também perceber os desafios e as dificuldades deles longe do contexto

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

escolar. Neste sentido finalizo parafazeando Freire (2011) A leitura do mundo antes da leitura da palavra é fundamental para todos.

REFERÊNCIAS

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, Jeanete (Org). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefin al.pdf.

ESPINOZA, A. M. **É preciso ajudar os alunos a entender os textos de ciências**. Nova Escola. ABRIL; São Paulo, dezembro, 2007.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. 1° ed. São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, P. Alfabetização: **leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LEAL, T. F. Albuquerque B. C. E. Morais, A. G. Letramento e alfabetização: Pensando a Prática Pedagógica. In: BEAUCHAMP, Jeanete (Org). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobas efin al.pdf.

MICOTTI, M. C. O. A Construção da leitura e da escrita e ensino. In: Alfabetização e seus sentidos: **o que sabemos, fazemos e queremos**? / Maria do Rosário Longo Mortatti, Isabel Cristina Alves da Silva Frade (org.). – Marília: Oi cina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. V.19.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**; trad. Cláudia Schilling.6 ed. Porto Alegre: Artmed,1998.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler**: e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

1.5.40 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

César Augusto Robaina Filho[98]

Francieli Pedroso Gomes Padilha[99]

Mariglei Severo Maraschin[100]

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na modalidade de ensino da Educação Profissional e Tecnológica. Caracteriza-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, com procedimentos bibliográficos, com buscas realizadas através de sites como, Google Acadêmico, periódicos científicos, revistas e livros. A pesquisa tem caráter descritivo, enfatizando as Políticas de Inclusão, na qual buscou-se descrever e interpretar os processos de implementação das políticas públicas de inclusão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A pesquisa inicia-se com a compreensão das Políticas Públicas, a percepção das políticas de inclusão no contexto escolar, desde a Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e sobretudo entender a educação inclusiva na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Câmara da Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE),e a política nacional de Educação Especial reformulada em 2020.Com esta pesquisa encontramos três ciclos de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica, ciclo inicial de ações inclusivas na EPT, da Constituição de 1988 até a criação da Ação TECNEP, o ciclo de continuidade e fortalecimento da inclusão na EPT e o ciclo de incertezas, que deixou claro que apesar de todo o avanço da Educação Inclusiva, podem ocorrer regressos de acordo com o governo.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo serão apresentadas as políticas públicas de Educação Especial Inclusiva na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica. Políticas públicas são entendidas como a atuação dos governantes para organizar o seu governo, por meio de programa, projetos e ações voltadas a um público específico (GOBERT, MULLER, 2007). Seguindo o mesmo caminho, Hofling:

> O Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberam e implementaram as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à

[98] Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria, cesarrobaina7@hotmail.com.
[99] Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria, francieli21padilha@gmail.com.
[100] Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria, mariglei@ctism.ufsm.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. (HOFLING, 2001, p.31)

Assim, essas políticas determinam situações de proteção e igualdade social diminuindo as desigualdades históricas, gerando igualdade social e desenvolvimento, beneficiando o público alvo da Educação Especial. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. (HOFLING, 2001, p.31)

A educação foi devolvida de forma desigual e, historicamente, foi um privilégio para poucos. Essa escola excludente foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. (BRASIL, 2008). A partir da democratização da escola, surge o paradigma da inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. (BRASIL, 2008, p.1)

A educação é um direito garantido desde a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, apresenta “a educação como direito de todos” e, no artigo 206, inciso I, estabelece “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.(BRASIL, 1988). Com esse direito conferido pela CF, todo indivíduo visa seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, estabelece que a Educação Especial e a Educação Profissional são modalidades de ensino tanto da educação básica quanto da educação superior. A mesma lei, em seu Capítulo V, nos artigos 58 e 59 salienta que a educação da pessoa com deficiência deve ser oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino e que os sistemas de ensino devem assegurar a esses estudantes, a Educação Especial para o trabalho (BRASIL, 1996). Nesse documento, o artigo 8º prevê os serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos; no artigo 9º, estabelece que as escolas poderiam criar classes especiais[101] e o artigo 10º manteve o funcionamento das escolas especiais[102] para os

[101] Classe Especial é um recurso educacional previsto em lei. Foi definida como sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir um ambiente próprio e adequado ao processo de ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. (Brasil, 1994).

[102] Escola Especial é uma escola que atende estudantes com necessidades especiais, geralmente estudantes com um tipo de deficiência, como uma escola só para estudantes com deficiência auditiva (escolas de surdos) ou só uma escola só para estudantes com deficiência intelectual. O atendimento

estudantes com necessidades mais severas (MENDES, 2019). Assim, essas novas diretrizes incorporam todas as formas de atendimento para esse público no país, gerando a possibilidade de escolarização dos sujeitos.

Já sobre a EPT, a LDBEN (BRASIL,1996) traz, no art. 39, as seguintes diretrizes "são definidas a organização e a finalidade da educação profissional: A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva" . Assim, a EPT perpassa entre os níveis de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, como uma modalidade de ensino da mesma maneira que a EE. E nos artigos 40 e 41, a LDBEN (1996) assevera que esta pode ser ofertada em outros formatos e locais, e não apenas em ambientes acadêmicos:

> Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (BRASIL, 1996, art. 40 e 41).

Segundo Manfredi (2016), a Educação Profissional teve sua origem no Brasil sendo reservada à classe mais pobre da população, direcionada mais às ocupações manuais e manufatureiras, mostrando-se assim com cunho assistencialista. Já o Ensino Médio regular, era voltado à classe alta, favorecendo a quem obtinha mais condições de sustentar-se e preparar-se para cursos superiores, configurando assim a dualidade no sistema educacional brasileiro.

Concordando com a autora, Magalhães (2011) relata que, historicamente, a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, teve o objetivo de profissionalizar os filhos da classe trabalhadora, das camadas mais pobres da sociedade, a fim de instruir novos trabalhadores, seguindo o exemplo europeu do século XIX. Segundo a autora:

> A sociedade se constituía de duas classes sociais opostas: burgueses e trabalhadores, que possuíam papéis diferentes e para os quais a escola deveria ser organizada de maneira particular. Nesse sentido, às classes de poder aquisitivo considerável eram reservados os estudos clássicos, o trabalho intelectual era valorizado às elites; às classes menos favorecidas cabia o

dessas escolas é realizado através de programas de estimulação essencial, educação infantil, ensino escolar e educação para o trabalho através de oficinas protegidas. O trabalho é realizado através das faixas etárias dos estudantes e suas necessidades. (ROPOLI, 2010)

> trabalho manual, menos valorizado. Sacramentou-se, assim, a velha dualidade do ensino: uma escola para os pobres e uma escola para os ricos; uma escola para aqueles que vão dirigir a sociedade e uma escola para aqueles que vão servir a sociedade. (MAGALHÃES, 2011, p.93)

No que se refere à Educação Especial, Jannuzzi (2012) afirma que também surge através de olhares assistencialistas e o público-alvo da Educação Especial fez e faz parte de grupos que sempre foram discriminados ou que sofrem algum tipo de preconceito por apresentarem diferenças acentuadas. A autora ainda cita que foram diversas as transformações que aconteceram no âmbito educacional durante o percurso histórico tanto da Educação Profissional como da educação do público-alvo da Educação Especial.

Atualmente, o paradigma da educação inclusiva tem promovido importantes movimentos sociais e ações políticas no sentido de ampliar o debate sobre uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, a Educação Profissional acredita que reconhecer e acolher as diferentes capacidades e necessidades de aprendizagem; bem como respeitar características como sexo, idade, herança étnica e cultural, situação familiar e econômica são aspectos fundamentais para a qualidade da preparação para o trabalho (SILVEIRA e NAKAMOTO, 2018, p.5).

No que tange o desenvolvimento desta pesquisa foi utilizado o método de pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002 pg. 44), pesquisa bibliográfica "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Para a qual foram examinadas as seguintes legislações, Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), educação inclusiva na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Câmara da Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e a política nacional de Educação Especial reformulada em 2020.

2 DESENVOLVIMENTO

Observa-se, a partir da Constituição Federal (1988) e da LDB (1996), um significativo aumento no número de normas e dispositivos legais, que proporcionaram um novo impulso à legislação educacional nacional, principalmente no que concerne à educação inclusiva.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nos últimos anos assistimos uma transformação positiva no que refere-se à educação inclusiva. A Constituição Federal (1988), no seu artigo 3º, inciso IV, tem como um dos seus objetivos a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Pois a igualdade permeia a todos os indivíduos, conforme elencado no artigo 5º, "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País". Essa ideia de igualdade corrobora com o pensamento de Lacerda ao referir-se:

> O direito à igualdade de oportunidades que defendemos enfaticamente, não significa um modo igual de educar a todos e, sim, dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem (LACERDA, 2006, p.128).

O princípio fundamental da Educação Inclusiva é que todos os estudantes, independente de suas situações econômicas, sociais, raciais, culturais ou conforme algum tipo de deficiência, sejam incluídos nas escolas regulares, visto que, as quais devem se adequar para receber e atender os mais diferentes estudantes, pois é nas escolas que se constituem os meios para combater a discriminação e o preconceito.

Entende-se nesse contexto, a educação inclusiva como um processo de reestruturação das escolas, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso às oportunidades educacionais e sociais que a escola oferece. (MITTLER, 2003).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica deve seguir as normativas gerais que orientam a Educação Básica. Dessa forma, conforme o artigo 12 da Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001 da Câmara da Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Educação Profissional deve:

> [...] assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.(BRASIL, 2001, p.3).

A Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, reafirma em seu artigo 6º, inciso X, como princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e garantias. E no sentido de adequar-se ao contexto da educação inclusiva, a Secretaria de Educação Tecnológica e a extinta Secretaria de Educação Especial atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, implantaram no ano 2000, a ação TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para pessoa com Necessidades Específicas, na Rede Federal. (BRASIL, 2012, p.17)

> A exclusão educacional, gerada historicamente pela desigualdade social, impedia o ingresso de pessoas com necessidades específicas em cursos técnicos e tecnológicos das instituições de educação profissional. Desde o processo seletivo até a infra-estrutura instalada, tudo favorecia a reprodução da exclusão e da injustiça social. A institucionalização, em 2000, de uma Política de Inclusão a partir da Ação TEC NEP (então "Programa TEC NEP") possibilitou a quebra desse paradigma e, com a desmistificação do atendimento a esse público-alvo, nossas instituições se tornaram mais humanizadas. (NASCIMENTO e FARIA, 2013, p.14)

Nascimento e Faria complementam que a Ação TEC NEP, a partir dessa organização e instrumentalização, passa a ser uma "referência para os outros sistemas não só em infraestrutura, mas também como possibilitadora de inclusão social". (p.12)

Em 2012 o CNE, por meio do parecer 11/2012, manifesta-se sobre a EPT transformar-se em instituições inclusivas "ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica devem integrar, em seu projeto pedagógico, a concepção de organização pedagógica inclusiva que promova respostas às necessidades educacionais de todos os estudantes" (BRASIL, 2012, p.21). Esse parecer fundamentou a Resolução nº 6/2012, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para EPT de nível médio, e reconhecendo o PAEE e suas diversidades. (BRASIL, 2012)

Em 2014, surge o PNE através da Lei nº 13.005, a qual prevê na estratégia 12.5 "amplia as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil FIES". (BRASIL, 2012, estratégia 12.5). Essa mesma estratégia diz que nas instituições de ensino superior e estudantes PAEE é "apoiando o seu sucesso", e assim ampliando as taxas de acesso e permanência desses.

No ano de 2015, com a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essa lei trata da inclusão da pessoa com deficiência sem um deles a educação, a qual encontra-se no

artigo 28, o qual" incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:", as pessoas com deficiência. A lei também informa sobre o acesso à EPT em igualdade de acesso, oportunidades e condições, incumbindo as instituições de criar estratégias e ações para a garantia de sucesso acadêmico desses estudantes. (BRASIL, 2015)

No ano seguinte, com a Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei nº 12.711/2012, que trata da reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas, passou a considerar a reserva de 5% das vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições de ensino o que tem contribuído para o crescimento no número de matrículas desses indivíduos na EPT. Assim, o ensino profissional e tecnológico tem diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e permanência dos alunos em suas instituições, ou seja, construir espaços para que a pessoa com deficiência exerça seu direito à profissionalização.

A política nacional de Educação Especial: Equidade, inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2020) afirma, em seu texto, que "não foi elaborada com a intenção de determinar se o direito de conviver com os pares, ou seja, com colegas de classes da mesma idade e com características diversificadas". (p.19). Demonstrando que, apesar de ter o termo "inclusiva" em seu texto, essa se demonstra contra a inclusão escolar. Essa política se identifica como uma política de educação personalizada "ofertada em contexto especialmente planejado para suprir necessidades e demandas especiais de educação. A preocupação maior é a de acrescentar o respeito à pessoa e a sua família, oferecendo a flexibilidade decorrente da oportunidade de escolha. (BRASIL, 2020, p.19). Cabe salientar que esta política não menciona em momento algum a EPT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as legislações e fatos desse período temporal de 1988 até os dias atuais, considera-se que, houve três períodos nestes, o ínicio com Ação TEC NEP que iniciou um ciclo de inclusão na EPT, um período que deu continuidade a Ação TEC NEP por meio de leis e decretos, assegurando os direitos do PAEE dentro da EPT, e um terceiro período de incertezas, que abre precedentes para a exclusão, demonstrando regresso de anos de luta dos sujeitos PAEE pela inclusão escolar nas modalidades de ensino regular.

Apesar do terceiro período, os outros dois demonstram que o Brasil preocupou-se com a inclusão escolar desse público e sua formação. Sobre as políticas inclusivas na EPT, Gonçalves (2017, p.67) menciona que "é inegável o avanço presente, nas políticas inclusivas, rumo à concretização de uma educação inclusiva para as pessoas com NEE". Demonstrando que ocorreu um movimento de avanço e progresso nas políticas de inclusão na EPT, porém atualmente a EE passa por um período de incertezas.

REFERÊNCIAS

AMPID, **Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: https://ampid.org.br/site2020/?p=9816. Acesso 08 jul. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2,** de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

_____. **Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008.** Artigo 8º.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 6**, de 20 de setembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPT).

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012b.48 p.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2012** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

_____. **Lei nº 13.005/2014.** Plano Nacional de Educação(PNE).

_____. **Lei nº 13.146,** de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

_____. **Lei n. 13.409,** de 28 de dezembro de 2016. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 29 dez. 2016.

GOBERT, MULLER In, VAZ., L.G.D.; **Políticas públicas.** Revista nova Atenas de educação e tecnologia. Revista eletrônica do departamento. Acadêmico de ciência da saúde Educação física e esportes – Biologia – Segurança do trabalho. Vol. 10, nº. 01, jan./jun./2007, p. 47.

GONÇALVEZ, L. F. **AÇÃO TECNEP: Movimentos, Mediações e Implementação da Política de Inclusão no IFFAR, Campus São Vicente do Sul.** Dissertação de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria - RS, p.142. 2017.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos do CEDES**, v. 21, n.20, p. 30-41, 2001.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

LACERDA, C.B.F. **O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental:** refletindo sobre limites e possibilidades.In: LODI, AC.B., (Org). Letramento e Minorias. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. (Org.) **Educação Inclusiva:** escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011.p.13-33.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 2002, 317 pp.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, 2019. Disponível em: https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3167/2217. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167. Acesso em: 30 de jul. 2021.

MITTLER Peter. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed 2003.

NASCIMENTO, Franclin; FARIA, Rogério. A questão da inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, Franclin Costa do. Et.al (orgs.). **Educação Profissional Tecnológica Inclusiva:** um caminho em construção. Brasília: IFB, 2013.

SILVEIRA, M.; NAKAMOTO, P. T.. **A Educação Especial e sua relação com a formação para o trabalho**. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2018, São Carlos - SP. Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial. Campinas: GALOÁ, 2018. V.3 P.1-15.

1.5.41 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E BIBLIOTECA: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO REMOTO

Tamires Cassia Rodrigues Okada[103]

Janaina Silvana Sobzinski Moretti[104]

RESUMO

O cenário da educação necessitou ser adaptado ante o isolamento social enfrentado no mundo todo, a partir daí diversas formas de ensino, aprendizagem e interação tiveram de ser reformulados. Neste sentido, o presente trabalho apresenta um relato de experiência sobre um projeto de contação de histórias em formato remoto, no qual os contadores foram os estudantes do ensino fundamental anos iniciais. Os encontros ocorreram de forma remota pela plataforma Microsoft Teams, e eram conduzidos pela bibliotecária da escola, que junto à coordenação pedagógica e docentes do segmento alinhavam algumas propostas. O locus do estudo, se tratou de uma escola social da cidade de Ponta Grossa, interior do Paraná, que atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. O objetivo além de promover a interação, o incentivo à leitura e protagonismo infantil, foi o de apoiar práticas pedagógicas de alfabetização e letramento propostas em disciplinas. As contações de histórias foram gravadas e disponibilizadas em redes sociais da escola para divulgação às famílias e motivação ao ingresso de novos participantes no projeto. Os impactos das atividades desenvolvidas puderam abranger inclusive a aquisição de competências cognitivas, sociais e emocionais. Como aporte teórico foram apresentadas fontes que validaram as experiências vivenciadas e embasaram percepções obtidas com a realização do projeto.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Contação de história. Contexto remoto. Biblioteca.

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 trouxe à tona um cenário de pandemia e junto dele novos desafios com relação ao desenvolvimento da habilidade de ler e escrever. Os educadores viram-se desafiados a renovar-se e verificar outros meios e possibilidades para promover a autonomia, a aprendizagem significativa, a leitura e a escrita das crianças em idade escolar.

A procura por novas formas de alfabetizar, todavia, não é algo intrínseco dos últimos dois anos, pois ao longo do século XX, o significado de alfabetização passa por uma reorganização, amplia-se, assumindo um novo significado, não constituindo-se apenas pelo domínio do sistema de escrita e a capacidade básica de leitura e escrita, mas também pela capacidade de utilizar, socialmente, a linguagem escrita. “Desde meados dos anos 1980, porém, concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas

[103] Bacharel em Biblioteconomia pela UEL e bibliotecária no Marista Escola Social Santa Mônica, tamires.okada@grupomarista.org.br.
[104] Mestre em Educação pela UEPG e coordenadora pedagógica no Marista Escola Social Santa Mônica, janaina.moretti@grupomarista.org.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de leitura e escrita vêm mostrando que, se o aprendizado das relações entre as letras e os sons é uma condição para o uso da linguagem escrita, esse uso também é uma condição para a alfabetização, o aprendizado das relações entre as letras e os sons da língua" (SOARES; BATISTA, 2005, p. 53).

Deste modo, atividades que possam auxiliar os estudantes no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita são essenciais, e dentro do contexto desafiador apresentado, a contação de histórias surge com um papel interativo e importante.

O presente trabalho se trata de um relato de experiência sobre um projeto de contação de histórias que foi realizado no ano de 2020 em uma Escola Social com estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais e de forma totalmente remota, que ante o contexto de isolamento social, englobou tanto práticas pedagógicas quanto o desenvolvimento de diversas competências. Neste processo, houve a utilização de ferramentas digitais e orientações conduzidas pela biblioteca da escola, o que promoveu uma interlocução com as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula.

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A partir do que se apresentou anteriormente, o termo Letramento está ligado ao conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades da língua dos quais o indivíduo faz uso em práticas sociais (SOARES, 2009).

Já sobre o conceito de alfabetização, Kleiman (2005, p. 13), afirma que:

> refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras e, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer. Quando dizemos que uma criança está sendo alfabetizada, estamos nos referindo ao processo que envolve o engajamento físico-motor, mental e emocional da criança num conjunto de atividades de todo tipo, que têm por objetivo a aprendizagem do sistema da língua escrita.

A alfabetização relaciona-se à aquisição da leitura e da escrita, enquanto que o letramento se ocupa da função social de ler e escrever. E quando se pensa nos anos iniciais de alfabetização, a indissociabilidade entre alfabetização e letramento é tão evidente que, em todas as ações planejadas, um não pode existir sem o outro, são processos distintos que ocorrem de forma simultânea.

Soares (2009, p. 96), nos apresenta, com relação ao letramento que o seu aparecimento "pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que

ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização".

O que ocorre às vezes é que nas aulas de alfabetização, por ser um momento socialmente construído e de ampla interação, é dada uma ênfase muito grande ao processo de ensino, atribuindo-se a aprendizagem a um plano secundário e esquece-se que "a aprendizagem, porém, será sempre um ato individual. Cada pessoa aprende por si, de acordo com suas características pessoais, ou, como se costuma dizer, cada um aprende segundo seu "metabolismo" (BUIN, SILVA, 2017, p. 36).

Na Base Nacional Comum Curricular, estão propostos quatro eixos em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos, por meio dos quais busca-se o desenvolvimento das capacidades e habilidades pretendidas pelo processo de alfabetização. Além de conhecer os grafemas que compõem o alfabeto, a criança alfabetizada deve dominar os padrões gráficos, reconhecer amplamente as palavras e distinguir a escrita de outros sistemas de representação. Assim, "ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens" (BNCC, 2018, p. 67-68)

A BNCC nos apresenta que "aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social." (BNCC, 2018, p.63)

> A demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. (BNCC, 2018, p.69)

Os novos desafios que se apresentam ao contexto de alfabetização trazem consigo, os novos letramentos, que são essencialmente digitais, mas isso não supõe abandonar formas e estratégias de ensinar e aprender que já foram construídas.

De acordo com a BNCC (2018, p.70), a consideração dos novos multiletramentos e das práticas da cultura digital:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um "usuário da língua/das linguagens", na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais ("economias criativas", "cidades criativas" etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição.

Logo, no eixo de Leitura proposto pela BNCC, estão consideradas as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa e constante entre o leitor, o ouvinte e o espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação.

Deste modo, a leitura acontecerá a partir de diferentes formas, para:

- Fruição de textos e obras literárias; para pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos;
- Realização de procedimentos;
- Ampliação de conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes;
- Sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública;
- Ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

A leitura então, é considerada num sentido mais amplo, relacionando-se não somente ao texto escrito, mas também a imagens e ao som, que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BNCC, 2018)

Durante o ler, habilidades são postas em prática e deste modo, o desenvolvimento da autonomia, já que o interesse por determinada temática pode mobilizar conhecimentos que já existem e contribuir para leituras mais complexas e desafiadoras, que articulam novas habilidades para a compreensão do texto.

A oralidade, que precede a alfabetização, articula-se às práticas que estão relacionadas à uma situação oral com ou sem contato face a face, tais como aula dialogada, web conferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dentre outras. Além disso, esta habilidade relaciona-se à oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões.

Partindo do pressuposto de que teoria e método de ensino complementam-se, que é importante alfabetizar letrando, em 2020, o Marista Escola Social Santa Mônica precisou pensar em formas de atrair os estudantes para desenvolver uma capacidade leitora e por isso o Ensino Fundamental Anos Iniciais em parceria com a Biblioteca, realizou o projeto Conte em Casa.

3 PROJETO CONTE EM CASA: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL E OS ESTUDANTES COMO PROTAGONISTAS

Em um momento atípico em que o isolamento social se fez necessário, diversas estratégias no ambiente remoto foram adotadas a fim de suprir as necessidades educacionais. Para além destas demandas, foi extremamente importante dar subsídio socioemocional e aliar práticas pedagógicas valorizando a interação dos estudantes. De modo que uma das possibilidades encontradas foi a criação de um grupo de contação de histórias, no qual os participantes e contadores foram os estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

O locus do projeto se deu no Marista Escola Social Santa Mônica, escola social que atende à um público em situação de vulnerabilidade social na cidade de Ponta Grossa – Paraná. O mesmo foi idealizado pela Biblioteca da escola em parceria com o Ensino Fundamental Anos Iniciais, cuja participação de alguns estudantes ocorreu de forma totalmente voluntária por meio de inscrições. A iniciativa visou incentivar o hábito da leitura e fortalecer as relações entre ações da Biblioteca atreladas às práticas do segmento.

A contação de histórias é uma prática milenar, que valoriza a oralidade, a construção de sentidos e o desenvolvimento da criança em diversos aspectos. Para Pennac (1993) Não basta apenas ler, é preciso contar também, oferecer nossos tesouros para que os outros possam ver como é bom ouvir uma história.

> A contação de histórias é um momento mágico que envolve a todos que estão nesse momento de fantasia. Ao contar histórias, o professor estabelece com o aluno um clima de cumplicidade que os remete à época dos antigos contadores que, ao redor do fogo, contavam a uma plateia atenta às histórias, costumes e valores do seu povo. A plateia não se reúne mais em volta do fogo, mas, nas escolas, os contadores de história são os professores, elo entre o aluno e o livro (PENNAC, 1993, p. 124).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O diferencial deste projeto não colocou professores ou mesmo bibliotecária como contadores, mas veio tornar os participantes protagonistas da ação, promovendo a multiplicação de habilidades durante os encontros, nos quais por meio da interação e leitura em conjunto fosse possível agregar conhecimento e trocar percepções sobre os livros trabalhados. O ato de ler por si já é um exercício à compreensão de significados, conforme afirmou Freire (1988) quando abordou conceitos sobre a “leitura do mundo”. Do mesmo modo Silva (2017, p. 21) afirma:

> [...] a criança se insere no mundo, testando atividades, hábitos e comportamentos aos quais não está preparada para tal, mas ao ouvir contos e histórias permite-se criar processos de desenvolvimento, interno sobre a realidade e promover o desenvolvimento cognitivo.

Sem a possibilidade de reuniões presenciais, a adaptação dos encontros foi de forma online via plataforma Microsoft Teams, realizados quinzenalmente com a duração de 40 minutos. A proposta do projeto era além de formar contadores de histórias, compartilhar o conteúdo com os demais colegas por meio de vídeos e os instigá-los a participar, tanto como membros quanto como leitores. Esses vídeos posteriormente circulariam pelas redes sociais e grupos de sala de aula da escola, ficando disponíveis para acesso também das famílias e comunidade externa que acompanha os trabalhos da escola.

A condução das reuniões ficou por conta da bibliotecária que buscou alinhar o conteúdo trabalhado em sala de aula pelos docentes e orientar na gravação de vídeos e contação de histórias. Coube também auxiliar na curadoria dos livros para as contações, contudo sempre valorizando a expressão e priorizando o desejo individual de cada participante para contar a história que mais lhes agradasse. De modo que os livros e histórias escolhidos, muitas vezes já se tratavam de materiais que os estudantes possuíam em casa, vídeos que assistiam por meio de redes sociais, ou livros que retiravam na escola com agendamento prévio.

Alguns desafios foram determinantes para a adesão de mais participantes, tendo em vista que a escola em questão atende à um público em situação de vulnerabilidade social. Embora haja um grande trabalho em prol da minimização das desigualdades sociais, ainda sim barreiras muitas vezes de necessidades básicas dos estudantes e suas famílias impactaram negativamente neste contexto de atividades remotas. Dentre os desafios enfrentados pode-se elencar:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

- Distanciamento social, o qual impossibilitou o acesso diversificado aos livros;
- Falta de domínio com as ferramentas digitais;
- Ausência de dispositivos tecnológicos;
- Falta de apoio da família, pois mesmo com as orientações e encontros alguns estudantes dependiam de seus familiares para auxiliá-los;
- Incertezas relacionadas à pandemia COVID 19.

Em contrapartida, houve a dedicação e comprometimento daqueles que conseguiram participar do projeto, o que proporcionou momentos de interação e reconhecimento dos familiares ao assistirem aos vídeos nas redes sociais.

Durante os encontros, a biblioteca, visou valorizar a escuta durante as práticas de leitura como forma de orientação aos participantes do projeto, salientando a importância e respeito aos diversos olhares em relação a uma mesma história. Neste aspecto, o contador de histórias é um mediador entre os textos e os leitores ou expectadores neste caso, e precisa compreender o intercâmbio acerca dos sentidos que uma história desencadeia em nós (BAJOUR, 2012).

Trazer tais conceitos ao âmbito digital foi desafiador, ao passo que o desenvolvimento junto as tecnologias da informação proporcionaram resultados satisfatórios. Ao refletir sobre todo o ano de 2020 que impactou de modo geral não só a educação, mas o mundo todo e a interação social, alternativas que acolhessem especialmente as crianças foram extremamente importantes, tendo em vista o papel da escola, docentes e da biblioteca.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste projeto possibilitou unir diversos benefícios, além de promover o desenvolvimento de habilidades, o que envolve a aquisição de competências cognitivas, sociais e emocionais. Ante o contexto da pandemia Covid-19, coube a escola e aos profissionais da educação se reinventar e ser criativos em suas práticas, para atrair momentos de aprendizado que vão além da sala de aula e que transcendem o compartilhamento de experiências, emoções e diferenças (PANTANO et al., 2020).

Dentro desse contexto, trabalhar com as histórias infantis auxiliou nesse processo, uma vez que existe o estímulo de habilidades socioemocionais por meio das metáforas retiradas dessas histórias, e tais necessidades abarcaram crianças, adolescentes e até mesmo as famílias.

Promover o protagonismo ao possibilitar que os participantes fossem os contadores das histórias trouxe significados e evolução do ponto de vista didático. Houveram resultados expressivos na leitura, compreensão e interpretação textual, expressão oral e corporal e até mesmo habilidades relacionadas ao letramento digital.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir na entre linhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUIN, E.; SILVA, D. B. Da. Eventos de escrita de um estudante: como se aprender a escrever sem começar pelas sílabas? **Trem de Letras**, v. 3, n. 1, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez,1988.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

PANTANO, Telma et. Al. **Habilidades socioemocionais a partir de histórias infantis**. São Paulo: Moderna, 2020.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SILVA, Francisca Maria de Sousa Vale. **A importância da contação de história na educação infantil**. 2017. 40 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4094/1/FMSVS19032018.pdf. Acesso em: 09 jun. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda B.; BATISTA, Antônio A. G. **Alfabetização e letramento:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.5.42 POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Marli Paupitz [105]

Suzana Pinguello Morgado [106]

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as políticas públicas nacionais e internacionais que tratam da educação especial, tendo em vista a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência para 2014-2024, a qual propõe a universalização da educação inclusiva para pessoas com necessidades especiais, preferencialmente na rede pública. Para seu desenvolvimento utilizamos como método de investigação a pesquisa histórica de perspectiva crítica e como metodologia científica a pesquisa bibliográfica, tendo como principais fontes as legislações sobre a educação especial no país a partir do século XX, com destaque para o PNE 2014-2024. Após à compreensão de como se deu a construção de políticas públicas da educação inclusiva, e considerando os resultados obtidos através dos relatórios de monitoramento do PNE 2014-2024, observou-se que, apesar de preconizado nas legislações existentes, a falta de investimento em formação docente e formação continuada sob esta temática, constitui-se em um dos fatores que dificultam a efetivar e a consolidar a educação inclusiva. Esta pesquisa chega às seguintes considerações: que deveria ser dever do Estado, estabelecer fomento em pesquisas científicas a fim de que as concepções teóricas possam convergir em propostas de uma práxis educativa que seja adequada às necessidades desses estudantes; que possa ser estabelecida carga horária mínima adequada para a disciplina de educação especial nos cursos de graduação de Pedagogia e nas Licenciaturas; que deveria haver um aumento na oferta de cursos de pós-graduação strictu e lato sensu sob esta temática; que a valorização docente, nos aspectos financeiros e de melhores condições de trabalho, possa ser efetivada e que, a determinação de qualificação para à docência, de profissionais graduados a partir do ensino superior nas respectivas áreas de ensino, seja política pública ampla a todos que atuem na escola básica.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Inclusiva. Plano Nacional de Educação. Formação Docente. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo consiste em analisar as políticas públicas nacionais e internacionais acerca da educação especial, a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência para 2014-2024, Lei n. 13.005/2014, a fim de compreender como se estrutura a proposta de universalização da educação inclusiva na Educação Básica preferencialmente na rede pública, apresentada na Meta 4 deste PNE, a qual constitui-se como objeto desse estudo (BRASIL, 2014).

[105] Acadêmica do Curso de Pedagogia, UNESPAR/Campus Campo Mourão, marlipaupitz2009@gmail.com
[106] Professora Doutora do Curso de Pedagogia, UNESPAR/Campus Campo Mourão,

A partir da busca pela implementação desta meta constatou-se um aumento no número de matrículas dessa população na rede regular de ensino ao longo dos anos, conforme dados do Censo Escolar realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Contudo, para que essa educação inclusiva se efetive é necessário que os profissionais da área de ensino possuam uma formação específica em conformidade com as necessidades especiais apresentadas por estes alunos. Para tanto a estratégia 4.3 da meta 4 apresenta como proposta o fomento da formação continuada dos professores para o atendimento educacional especializado (AEE), no entanto o número de docentes especializados não acompanhou o mesmo índice de crescimento das matrículas dos alunos com necessidades especiais. Assim, de acordo com esses dados, a presente pesquisa justifica-se como forma de compreender os fatores que impedem que uma educação inclusiva de qualidade seja efetivada e consolidada na Educação Básica, conforme disposto nas legislações internacionais e nacionais.

Para o desenvolvimento deste artigo aplicou-se o método de investigação histórica de perspectiva crítica, o qual:

> [...]consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.106).

Na busca das informações sobre como se constituiu o processo da educação inclusiva para pessoas com necessidades especiais no Brasil, foi feito um recorte histórico em que os dados levantados para a pesquisa se referem a partir da segunda metade do século XX. Assim, a pesquisa bibliográfica constituiu-se como metodologia científica, a qual teve como fontes leis, resoluções, decretos, portarias, relatórios, livro e revista científica (LAKATOS; MARCONI, 2003).

As fontes aqui utilizadas, foram levantadas no Diário Oficial da União; em sites governamentais como Planalto, Ministério da Educação (MEC) e INEP, como também sites de conteúdos acadêmicos e bibliotecas universitárias. O referido levantamento foi realizado de agosto de 2019 até março de 2020.

A pesquisa inicia-se com a apresentação dos documentos referentes a políticas voltadas para educação especial desde a primeira menção a esta modalidade educacional até o PNE 2014-2024, bem como as declarações internacionais que levaram

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o Brasil a implantação da educação inclusiva. O texto prossegue com considerações acerca do cumprimento parcial da Meta 4 apresentado pelo relatório de monitoramento do PNE 2014-2024, realizando alguns apontamentos dos principais fatores que impediram seu alcance. Por fim, são realizadas as considerações finais, discorrendo sobre o resultado da pesquisa e indicando caminhos a serem seguidos para que uma educação inclusiva e de qualidade possa ser consolidada na educação básica em todo o país.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RUMO À UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO

Antes de apresentar as legislações brasileiras que fazem menção à educação especial, bem como as Conferências Internacionais que além de discutirem sobre a educação inclusiva, é importante salientar que estas tratam acerca dos direitos humanos, pois a partir desses princípios de dignidade, liberdade, igualdade, segurança, proteção, educação mínima gratuita, como prescritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, é que as discussões que envolvem o tema proposto se iniciam.

A Lei n. 8.069/1990, (ECA), em seu Art. 3º declara que as crianças e os adolescentes devem usufruir de todos os direitos fundamentais da pessoa humana, para que lhes sejam proporcionado desenvolvimento pleno. No parágrafo único é enfatizado que esses direitos devem ser aplicados sem discriminação, destacando entre as possíveis situações discriminatórias a deficiência e a condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem. O Capítulo I trata do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no qual o Art. 54, inciso III garante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” (BRASIL, 1990). É importante notar que o Art. 70-A, inciso III e Art. 88, inciso VII e IX, trata da formação continuada e a especialização dos profissionais das diferentes áreas que atuam no desenvolvimento integral da primeira infância à adolescência, o que inclui os profissionais de educação.

No âmbito internacional, a Declaração de Salamanca, publicada em 1994, foi um dos principais documentos acerca da inclusão na área da educação especial, pois trata acerca dos princípios, políticas e práticas nessa área. Nela é enfatizado o acesso das pessoas com necessidades à educação especial no ensino regular, a fim da construção de uma sociedade inclusiva combatendo assim o preconceito e a discriminação dessas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pessoas por meio do acolhimento, bem como o seu pleno desenvolvimento dentro das respectivas possibilidades. O documento também estabelece que os governos signatários da Declaração, invistam no treinamento de professores que já estão na rede de ensino e a inclusão de disciplinas voltadas à educação especial nos cursos de formação de professores dos futuros profissionais, para que sejam capacitados para o exercício educacional na área (ONU, 1994).

Neste mesmo ano, no Brasil, o MEC publicou a Portaria n. 1.793/1994 que dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. O texto da Portaria utilizou os termos normalização e integração. (BRASIL, 1994, grifo nosso). Esses termos representam os paradigmas anteriores adotados em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais ao longo da história. A normalização implicava em promover uma educação para a pessoa com necessidades especiais, a fim de que ela se amoldasse aos “padrões de normalidade” da sociedade vigente. A integração, por sua vez, objetivava que a pessoa com necessidades especiais estivesse no mesmo espaço comum social, porém não dava a elas, as condições necessárias para que pudessem se desenvolver como as demais pessoas da sociedade (ARANHA, 2001).

Por mais que a LDBEN atual seja da década de 1990, foi somente em 2013 que houve a indicação de quais sujeitos seriam atendidos pela educação especializada, além de indicar a transversalidade deste atendimento:

> Art. 4º, III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

O termo “preferencialmente” utilizado no artigo acima para se referir ao AEE na rede regular de ensino, abriu precedentes para que o processo da educação inclusiva não fosse efetivado com tanta ênfase ao longo dos anos, fazendo com que muitas crianças tivessem matrículas efetuadas em escolas de educação especial.

O diálogo sobre o combate ao preconceito e a necessidade da educação inclusiva, continuou a ser tema nas conferências internacionais, tanto que na década de 2000, foi publicado o Decreto n. 3.956/2001 o qual promulgou “[...] a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência” (BRASIL, 2012, p. 31) e o Decreto n.6.949/2009 ratificou a Convenção

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizado em Nova York em março de 2007. Neste mesmo período, foi promulgada a Resolução CNE/CP n. 1/2006 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que no Art. 5º trata das aptidões requeridas aos profissionais formados em Pedagogia, no qual destacam-se os incisos V, IX, X e XIV por tratar mesmo de questões de diversidade em vários contextos, os quais salientam a capacidade de: identificar e ter em consideração as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos discentes nas suas relações individuais e coletivas; discernir problemas socioculturais entre os alunos, demandando uma postura pró ativa do professor para superar exclusões em âmbito geral; compreender à diversidade humana existente dentro e fora de sala de aula demonstrando respeito para com todos; e a busca pelo conhecimento de diversos temas necessários a prática pedagógica por meio de pesquisas, dentre os quais estão a realidade sociocultural dos alunos fora do ambiente escolar e os processos de aprendizagem em ambientes diferenciados. O Art. 6º que trata da estrutura do curso de Pedagogia, estabelece três núcleos de estudos, nos quais o texto ressalta serem necessários para atender aspectos da sociedade como a diversidade, promovendo a elaboração de materiais didáticos específicos e métodos de aprendizagem para atendê-la e proporcionar experiências práticas nos diversos campos educacionais. Essas afirmativas evidenciam a necessidade de inserir a educação inclusiva no currículo da formação docente, pois esta já era realidade nos ambientes escolares. Porém, verifica-se certa contradição na Lei, pois o Art. 8º que define as normas do projeto pedagógico das instituições de ensino, no que diz respeito à integralização de estudos quanto às atividades complementares em toda a amplitude que a envolve, coloca a educação de pessoas com necessidades especiais como uma opção, por se classificar como uma modalidade de ensino junto com a educação do campo, indígena e quilombola.

Outro documento com destaque no período foi o Decreto n. 6.571/2008, o qual regulou o sistema de AEE (BRASIL, 2008), tendo suas diretrizes estabelecidas na educação básica pela Resolução CNE/CEB nd. 4/2009 (BRASIL, 2009c). Cabe mencionar que o Decreto n. 6.571/2008 foi revogado, passando a vigorar o Decreto nº 7.611/2011 com redação mais específica e ampliada, mencionando a ratificação da Convenção da ONU em Nova York de 2007. (BRASIL, 2011).

E é a partir da década de 2010 que a Lei n. 13.005/2014 (PNE) é sancionada, cabendo observar que, das 20 metas constantes no PNE, somente sete delas não fazem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nenhuma menção quanto à educação inclusiva em suas estratégias, sendo elas as 2, 3, 8, 17,18, 19, 20, isso denota a transversalidade da educação inclusiva dentro do sistema educacional. Como o objeto de pesquisa deste artigo é a Meta 4, a qual objetiva:

> Meta 04: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 3),

No próximo item será tratado especificamente dos fatores que impedem a efetivação e consolidação da universalização da educação inclusiva na educação básica na rede regular de ensino.

3 AVALIAÇÃO DA META 4 DO PNE: FATORES IMPEDITIVOS AO SEU CUMPRIMENTO.

De acordo com o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020, referente à Meta 4, os dois primeiros indicadores são positivos. O indicador 4A revela um aumento na frequência de pessoas com necessidades especiais nas escolas, o qual atingiu a marca de 82,5%. Desse total, conforme indicador 4B, 92,7% estão matriculados em classes comuns do ensino regular na educação básica. Porém, o indicador 4C, utilizado pela primeira vez para verificar se as necessidades de aprendizagem estavam sendo atendidas de fato, revela que o AEE é oferecido para apenas 47,9% dos alunos com necessidades especiais (BRASIL, 2020b). Essa informação, por sua vez, aponta uma defasagem no AEE na educação básica, sendo que a falta de políticas públicas mais eficientes para promover a formação inicial e continuada dos professores, pode se constituir como um dos fatores que resultam nessa condição.

A extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI - MEC), expressou sua preocupação com o fato, quando propôs em 2018, uma atualização na Política Nacional de Educação Especial, através de uma minuta para consulta pública finalizada em 23 de novembro de 2018. A minuta visava instituir uma aprendizagem de qualidade na educação especial ao longo da vida, na qual a pessoa pudesse alcançar o máximo de desenvolvimento no seu processo de aprendizado. O referido documento apresentou uma análise do índice de abandono

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

escolar no período de 2016 sendo, mais alto entre os alunos com necessidades especiais no Ensino Fundamental em relação aos outros alunos da educação básica, sendo que a diferença por pontos percentuais nos anos iniciais foi de 1,8% e nos anos finais de 1,4% (BRASIL, 2020d).

Outro dado apresentado revelou que o índice de promoção no período de 2014/2015 para outras etapas no Ensino Fundamental, entre os alunos da educação especial foi menor em relação aos demais alunos. Já no mesmo, período as taxas de reprovação foram maiores entre os alunos da educação especial no Ensino Fundamental. Esses dados indicaram que há um desafio referente a melhoria de aprendizagem nas etapas do Ensino Fundamental. A minuta da proposta de adequação das políticas públicas para educação especial, aponta que uma das causas para a superação desse desafio está na formação inicial e continuada dos professores:

> De acordo com dados do Censo Escolar de 2017, do total de docentes que atuam na Educação Básica, apenas 5,4% possuem cursos destinados à formação continuada em Educação Especial. E, dos docentes que atuam em turmas de AEE, apenas 43,5% possuem algum curso ou desenvolveram algum programa orientado para a formação específica em Educação Especial. (BRASIL, 2020d, não paginado)

O próprio documento ressalta que não está havendo de fato uma educação inclusiva no processo de ensino, visto que os alunos da educação especial não estão sendo atendidos quanto ao direito de aprendizagem de maneira equitativa em relação aos demais alunos. Assim, a proposta para a nova Política de Educação Especial reitera o compromisso dentro de suas finalidades e objetivos “Assegurar formação profissional de orientação inclusiva aos educadores, para atuação em espaços comuns e especializados.” (BRASIL, 2020d, não paginado). Porém, infelizmente, o texto deste documento não foi aprovado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As legislações brasileiras tratam a educação como um direito universal. Conforme verificou-se, a CF de 1988 o estabelece e as legislações subsequentes como o ECA de 1990, a LDBEN de 1996 e o PNE 2014-2024 são promulgadas de forma a garantir e efetivar esse direito, cabendo ao governo oferecê-lo de forma gratuita e com qualidade a todos. Em todos esses documentos observa-se um compromisso com as diferenças e diversidades, de forma a promover o combate a todas as formas de preconceito e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

discriminação étnica, social, moral, religiosa, física e intelectual. Dessa forma, considera-se que as políticas públicas brasileiras avançam quando aprovam legislações referente à adoção dos mesmos princípios que regem as declarações internacionais quanto aos direitos humanos de maneira geral, e ao assumir o novo paradigma da inclusão quanto à educação especial, sinalizado principalmente pela Declaração de Salamanca de 1994. Contudo percebe-se que pouco se fez em relação a implementação das políticas públicas para que esta educação inclusiva se consolidasse em termos de qualidade e equidade.

A partir da proposta dessa pesquisa voltada a analisar as políticas públicas nacionais e internacionais sobre educação especial, considerando o objetivo da Meta 4 do PNE, verificou-se conforme os últimos dados de monitoramento para acompanhar o cumprimento da mesma, que o número de profissionais especializados na área é insuficiente à demanda de alunos especiais que precisam de AEE, fato esse confirmado pela minuta elaborada pela SECADI no final de 2018, que propôs a reformulação da Política Nacional da Educação Especial a fim de que o processo inclusivo em termos de aprendizado dos alunos com necessidades especiais ocorra de forma plena e integral. Esses dados podem apontar para o fato de que, as políticas públicas direcionadas a formação inicial e continuada para os docentes, não tem cumprido seu papel.

A pesquisa aponta para a relevância de sua continuidade relacionada ao tema, como projetos que busquem realizar estudos em relação à postura dos docentes de classes comuns em relação à educação inclusiva, verificando também qual o grau de interesse deles em investirem na sua formação continuada nesta área. Considera-se, diante dessas indicações, que a formação docente e continuada no que se refere a educação especial precisa de avanços caso queira promover uma educação inclusiva com equidade. Entende-se ainda que não vem sendo cumprida a estratégia da Meta 4 no que se refere à capacitação dos profissionais de educação em atender plenamente as pessoas com deficiências, altas habilidades ou superdotação.

Diante do resultado obtido com a pesquisa, considera-se essencial a formulação de novas políticas públicas que não apenas orientem a formação inicial e continuada dos cursos de Licenciatura Plena, principalmente o de Pedagogia, como se adote medidas que promovam essa formação, as quais demandam a necessidade de um maior investimento na área de pesquisa científica em relação aos temas que envolvem a educação especial. Durante os anos de implementação da universalização da educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

inclusiva, houve ações do MEC em pareceria com a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para promover a formação continuada dos docentes, porém além de um maior financiamento das bolsas de mestrado, doutorado, seria necessária maior oferta de cursos com essas temáticas. Outra ação prevista nas legislações, porém raramente praticada pelos estados e municípios é a liberação desses professores para se dedicarem exclusivamente à formação continuada, pois muitos não investem em um curso de pós-graduação lato ou strictu sensu, devido à sobrecarga de suas atividades habituais.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, DF, ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001. Disponível em: http://www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf. Acesso em: 07 mar. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.**D.O.U.:** Brasília, DF.

BRASIL. Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação [...] CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.**D.O.U.**: Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.**D.O.U.:** Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **D.O.U.:** Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **D.O.U.**: Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **D.O.U.**, Brasília, DF, 2015a.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 jul. 2020.

BRASIL; MEC; CNE; CEB. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **D.O.U.:** Brasília, DF, 2009c.

BRASIL; MEC; SECADI; UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. NEES –Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais. Minuta da **Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva ao longo da vida.** Brasília, DF; Maceió, AL, 2018. Disponível em: https://pnee.mec.gov.br/integra#sumario. Acesso em: 12 jul. 2020d.

BRASIL; SEDH. Portaria SEDH nº 2.344, de 3 de novembro de 2010.**D.O.U.:** Brasília, DF.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, MARINA DE ANDRADE. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ONU. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.**Salamanca, Espanha, Jun. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 12 ago. de 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. (Conferência de Jomtien, 1990). Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em 12 ago. 2019.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.5.43 REFLEXÕES SOBRE ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A NECESSIDADE DE REFLETIR, INDAGAR E NUTRIR-SE

Bruna Kauana Vieira Gottwald[107]

Natali Camila Sikorski[108]

Daiana Camargo[109]

RESUMO

Na Educação Infantil, as relações entre corpo e Arte se desenvolvem mediante aspectos variados, tais como a ludicidade e a psicomotricidade. Esses processos são de fundamental importância, tendo em vista que se associam com dimensões sociais e artísticas da aprendizagem. Ademais, a mobilização para a pesquisa é oriunda das ações no estágio de docência na Educação Infantil e das propostas desenvolvidas, que instigaram reflexões e tantas outras indagações, que desencadearam o estudo. Apresentamos neste texto algumas reflexões sobre a pesquisa desenvolvida acerca das possibilidades de estabelecer relações arte/corpo na prática pedagógica dos professores de educação infantil, com um olhar atento a formação de professores. O estudo se estruturou em abordagem qualitativa, com a geração de dados com o uso de questionário como ferramenta. Tecemos no estudo uma análise minuciosa amparada no referencial teórico delineado, tendo como fundamento teóricos e pesquisas do campo da Arte e da Pedagogia. Evidenciamos que as professoras reconhecem a importância da arte e da abordagem do corpo, mas remetem a fragilidade da formação para atuação com elementos da arte. Quanto aos desafios, destacaram o pouquíssimo tempo para a formação de Arte dentro da disciplina de Ludicidade Corporeidade e Arte, o espaço, o material e o conhecimento.

Palavras-chave: Arte. Criança. Pedagogia. Educação Infantil. Prática pedagógica.

1 PRIMEIRAS CONVERSAS

Algumas discussões e vivências que perpassam o processo formativo no curso de Pedagogia nos instigam a refletir sobre Arte, Corpo e Formação de Professores. A proposição de experiências diferenciadas para as crianças no espaço da Educação Infantil está vinculada à formação deste professor, seja no âmbito inicial ou da formação continuada, bem como dos saberes e experiências que o alimentam, seja em âmbito pedagógico ou seja nas dimensões do estético e cultural. É importante ressaltar que estar com as crianças na experiência do Estágio de Docência, planejar ações vinculadas a Arte e artistas nos desestabilizaram, nos provocaram a pensar tanto nas possibilidades da Arte como nas fragilidades e dificuldades do professor.

107 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: bkvieira15@gmail.com
108 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: natalisikorski@gmail.com
109 Doutora em Ciencias de la Educación pela Universidade Nacional de La Plata. Professora titular do curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: camargo.daiana@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As fragilidades citadas não se referem a um julgamento das propostas observadas nem do professor que nos acolhe, mas olhamos para o processo formativo e nos colocamos junto destes. O que nos desestabilizou foi o desconhecimento de alguns temas ou a proposta de romper formas, modelos e rotinas? Nos dedicamos então a olhar para a Arte e indagar o que compreendemos como formação, prática, criança, cultura, tempo, espaço e autonomia. Um conjunto de temas que se enlaçam ao olharmos para as práticas pedagógicas com crianças.

A mobilização para este estudo se ancora nas ações vividas no estágio de docência na Educação Infantil, verificando que a relação entre corpo e Arte precisa ser compreendida na teoria e na prática. Buscamos contribuir para se pensar a Arte na Educação Infantil, momento inicial de contato com a escola, de brincadeiras, de aprendizagens múltiplas, de conflitos, de contato com saberes diferenciados e pessoas distintas, espaço de corpo em movimento.

Assim, a Arte se constitui em um campo vasto de possibilidades, enlaça o corpo, os movimentos, as criações, requer olhar, investigar e experimentar. Para que esta Arte integre o fazer pedagógico, o professor precisa nutrir-se de Arte, pesquisar, ler, relacionar com outros materiais e temas.

2 CAMINHOS DA ARTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRIANÇAS

O contato com a Arte promove as formas de ver o mundo, pois é uma atividade essencial do ser humano (CORRÊA; OSTETTO, 2018). As autoras consideram a Arte como um elemento fundamental na formação docente, capaz de instigar a percepção estética e cultural aos estudantes, futuros profissionais. Ao não enlaçarmos a Arte e a formação, impedem-se as possibilidades de experiências destes futuros professores. Experiências estas que corroboram com o potencial criador por meio da ampliação das vivências corporais, estéticas e culturais.

Dessa forma, quando os educadores assumem uma postura reflexiva junto a sua equipe escolar promovendo o desenvolvimento profissional, através de uma tematização e orientação das práticas em sala de aula, acontece uma relação entre teoria e prática em relação à Arte. Com essa formação continuada o professor promove práticas de interação investigativa, afinal as crianças são livres para experimentar e inventar no espaço escolar, todavia essa liberdade de manifestação e construção depende das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

orientações didáticas e apropriadas para viverem a Arte de forma adequada (CUNHA; CARVALHO, 2017).

Cunha (2012), aborda a importância da compreensão quanto a criança (saberes e possibilidades do sujeito, criança) e suas formas de expressão e experimentação com Arte, para que sejam evitadas algumas práticas e tendências oriundas do modernismo que marcaram o ensino de Arte no Brasil até o fim dos anos 1980, mas ainda presentes nas instituições educativas, sendo elas a livre-expressão que traz a Arte como uma manifestação endógena (de dentro para fora) expressando as vivências dos alunos sem a interação com os demais colegas e os artistas. Esse modelo de Educação Artística migrou para a Educação Infantil ao se perceber que as propostas eram bem-sucedidas no Ensino Fundamental.

Outra tendência eram as atividades ordenadas pela condução dos professores considerada exógena (de fora para dentro). Com ela, as crianças assumem um papel de submissão a formas e modelos, impedindo a expressão. A autora ressalta que essa postura modernista foi importante para desconstruir as bases da Arte tradicional que persiste nos treinos e cópias das atividades, o preenchimento e contorno de formas.

Cunha (2012) descreve que, em um segundo momento, a Arte passa a ser vista como objeto do conhecimento na escola participando dos momentos de criação pessoal. Com isso, as crianças começaram a frequentar museus e instituições culturais interagindo com as obras originais. Gradualmente, o fazer Arte foi se separando das obras estudadas e partindo para a simulação na qual a criança é o artista. Cabe ao professor acreditar no potencial das crianças relacionando ensino aprendizagem antes de planejar as interações de modo a promover criações artísticas, não é o fazer pela criança e sim apoiá-la permitindo que ela experimente confiando em si mesma criando de forma autoral. (CUNHA; CARVALHO, 2017).

O conhecimento acerca do ensino da Arte apresentado por Cunha (2012), Cunha e Carvalho (2017) nos faz repensarmos práticas ainda visíveis no cotidiano institucional da Educação Infantil, como desenhos para colorir, modelos, direcionamento de materiais e cores, valorização de produtos padronizados em detrimento ao processo de criação. Assim, entende-se como fundamental que temas como ensino da Arte integrem o espaço de formação de professores de crianças, no intuito de instigar a reflexão sobre o que, por que e como se faz.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ostetto e Silva (2018) ressaltam que mesmo após a legislação estabelecer a Arte nos currículos de formação de professores, verificamos que ela ainda não é valorizada mesmo quando implementada. A Arte está contemplada nos documentos que pautam a formação docente na atualidade, mas aparece de forma superficial por não apontar claramente a Arte como campo de conhecimento a ser garantido em tal formação.

A Arte na formação de pedagogos vai além dos olhares que existem sobre a escola, a infância e o mundo, que superam os exercícios de repetição e reprodução. Há necessidade de mudança para poder se pensar a Arte na pedagogia, "[...] ampliar e potencializar o repertório estético e cultural dos futuros pedagogos, possibilitando que a educação possa vir a ser um processo mais poético na compreensão das pluralidades de nosso tempo" (MOMOLI; EGAS, 2015, p.72).

Quanto ao repertório estético e cultural, Ostetto e Silva (2018) consideram como fundamental que o professor, pós graduado, se utilize dos princípios da estética1 como prevê a legislação e passe por experiências na área do sensível, de modo a garantir propostas pedagógicas adequadas que venham favorecer as relações que as crianças fazem com o mundo, suas manifestações culturais e formas de expressão através das múltiplas linguagens.

3 PROFESSORES DE CRIANÇAS E ARTE: INTERLOCUÇÕES NECESSÁRIAS

Para seguir compondo com as crianças, o educador precisa, primeiramente, reconhecer-se e descobrir sua musicalidade, sua possibilidade criadora, acreditar, enfim, que é possível (e urgente) fazer educação com alegria, cores, sons e movimento. Que é preciso articular razão e emoção para podermos acompanhar as tantas crianças que estarão junto conosco na aventura que é ensinar e aprender. É essencial recuperar nossa dimensão criadora, inventiva, brincalhona, "cantante", ousada, aventureira, corajosa. (OSTETTO, 2004, p. 93-94).

A autora relata que o ocorrido é inversamente proporcional. Por estarem acostumados com a monotonia da rotina aprisionada, professores não se deixam embalar na criação e experimentação de novas invenções (OSTETTO, 2004). A educação estética para um graduando em Pedagogia pode ser afetada pela ausência de uma convivência com a Arte e a cultura durante sua formação, assim como impacta a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educação de crianças, adolescentes e jovens que tenham vínculo com esse profissional futuramente (MOMOLI; EGAS, 2015).

Momoli e Egas, (2015) discutem que, mesmo havendo o reconhecimento da Arte como área de conhecimento essencial para a formação de pedagogos, a efetiva inclusão da Arte nos processos educativos dos estudantes nos cursos de Pedagogia caminha lentamente. Ostetto e Silva (2018) ainda ponderam que, ao final do curso, entre as disciplinas que o pedagogo deve estar capacitado a ensinar, inclui-se a Arte, como afirma o artigo 5ª do texto legal.

Quanto à formação dos professores que atuam na Educação Básica, o Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP) realizou uma pesquisa entre os anos de 2012 e 2014, incluindo 99 (noventa e nove) Instituições de Ensino Superior (IES) públicas municipais, estaduais e federais no território nacional. O grupo conclui que ainda há ausência da Arte na formação compromete a prática de futuros professores e, por consequência, a de milhares de crianças. Identificaram que é um grande desafio transformar em currículo o que está exposto nos PPPs das instituições para alcançar os objetivos propostos em relação a Arte na formação, por ainda existir IES públicas sem nenhuma disciplina relacionada com a Arte.

Assim, pensar a Arte na formação é racionalizar em seus processos formativos desconstruindo a visão que o educador vê o mundo em relação as Artes, abrindo um leque com diversas formas de pensar e ver o mundo artístico, permitindo produção de sentidos e experiências estéticas. Os estudos indicam que Arte pode ampliar o repertório cultural e estético potencializando um processo mais poético para os futuros educadores (MOMOLI; EGAS, 2015).

Consideramos assim que faz-se essencial o convívio com a Arte durante o período de graduação, incluindo toda a formação que a disciplina de Arte pode oferecer, como a criação artística que prepara o futuro professor a orientar seus alunos em processos criativos. Esse professor é capacitado a ter certa autonomia para formar a estética do ser humano desde a infância.

4 PROPOSTAS COM ARTE NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Arte pode ser compreendida de forma múltipla para cada sujeito. Os contatos, as representações, o trabalho, todos esses processos possibilitam uma visão construída

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sobre o que é Arte e mesmo sobre sua relação com a aprendizagem. Neste contexto, indagamos as professoras a respeito da importância do trabalho com a Arte na prática pedagógica com crianças. Dentre as respostas, destacam-se:

Figura 26 – Importância da Arte na prática pedagógica

Fonte: As autoras (2020)

Dessa maneira, salienta-se que grande parte dos sujeitos que responderam ao formulário acreditam no desenvolvimento da criatividade no ensino de Arte e na prática pedagógica com crianças. Também evidenciam o papel do desenvolvimento integral e do estímulo para a educação.

Segundo Valquaresma e Coimbra (2013), a Arte pode proporcionar o desenvolvimento da criatividade, principalmente quando pensada mediante planejamento adequado e ação profissional focada no desenvolvimento infantil.

Uma das professoras, quando indagada sobre a arte na prática pedagógica com crianças, nos diz:

> O fio condutor das práticas na Educação Infantil é a brincadeira e as interações. Nesse sentido, o trabalho com arte permite que a criança experimente, teste, faça comprovações, sinta, sem preocupar-se com padrões, tendo como o fio condutor a brincadeira e as interações.(MONALISA, via formulário)

A professora menciona o processo de experiência como sendo fundamental para a aprendizagem da Arte. Também salienta dimensões práticas, como a comprovação, a despreocupação com padrões e o uso da brincadeira. Essas perspectivas são salientadas por Valquaresma e Coimbra (2013), que destaca a experiência como essencial para compreensão da Arte, mas também reitera que elementos criativos e práticos precisam ser considerados.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo reafirmou a necessidade de reconhecer quais elementos conceituais que amparam o trabalho pedagógico com corpo e Arte, nos quais comprovou-se a importância do uso da ludicidade nas aulas e da formação docente para um trabalho qualitativo. Por fim, também foi possível identificar de que forma os professores relacionam corpo e Arte em sua prática pedagógica, obtendo resultado positivo, na maioria dos casos.

Os professores reconhecem, nos discursos, a importância da Arte e de se trabalhar com o corpo, mas há necessidade de capacitação para um trabalho ainda mais eficaz. De modo geral, as professoras destacam a Arte na prática pedagógica por intermédio do desenvolvimento da criatividade e do desenvolvimento integral e ressaltam o reduzido tempo para a formação em Arte.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Carla Andréa; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Sobre formação estética e docência:** as professoras de educação infantil desejam mais arte!. Laplage em revista, v. 4, n. 1, p. 23-37, 2018.

CUNHA, S. R. V. C. CARVALHO, R. S. **Arte contemporânea e Educação Infantil**: Crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Ed. Mediação, p. 27-36, 2017.

CUNHA, S. R. V. **Arte, Criação e trabalho pedagógico**. Revista Pátio Ensino Fundamental. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A., Ano XX, no. 79, agosto/outubro 2016, p. 10-13.

MOMOLI, D. EGAS, O. **A dimensão estética na formação dos pedagogos.** Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 59-74, maio/ago. 2015.

OSTETTO, L. E. SILVA, D. B. S. **Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 15, n. 41, 2018.

_____. Do cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na educação infantil. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). **Arte, infância e formação de professores.** Campinas: Papirus, 2004. p. 79-95.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.5.44 UM ESTADO DO CONHECIMENTO: ESTUDOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.

Natalino Junior Pandolfi[110]

Raquel de Abreu Fochesato Quidigno[111]

RESUMO

A temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) está cada vez mais sendo foco das pesquisas educacionais brasileiras. Buscando contribuir com as investigações sobre essa temática objetivou-se com a presente pesquisa compreender o que as pesquisas brasileiras trazem sobre a relação teoria-prática na alfabetização e letramento no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Para isso realizou-se uma pesquisa qualitativa do tipo estado de conhecimento (MOROSINI, 2015) na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A partir da análise do corpus (17 trabalhos), por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES & GALIAZZI, 2016), obteve-se cinco categorias: conceituando alfabetização e letramento; aporte teórico; o papel do profissional da EJA; a metodologia em busca de resultado; quem é o aluno da EJA. Cada uma das categorias obtidas foi exemplificada com os trechos dos trabalhos analisados. A partir da análise realizada percebeu-se a necessidade da continuidade de investigações que englobam a temática da relação teoria-prática na alfabetização e letramento no contexto da EJA. Dessa maneira, pensar práticas que promovam uma aprendizagem significativa para a EJA, onde a utilização da teoria possa realmente ser concretizada na prática é um desafio que todos da área da Educação vem enfrentando nos últimos anos.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Teoria-prática. EJA.

1 INTRODUÇÃO

O Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do Brasil em 2018 era composta por mais de 202 milhões de brasileiros, sendo que deste montante, mais de 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade e 6 milhões de pessoas com 60 anos ou mais eram analfabetas. A taxa ainda é preocupante, visto que a meta número nove do Plano Nacional de Educação sob a lei n° 13.005/2014 aponta 12 estratégias para “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE (2024), erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional” (Brasil, 2014).

Segundo Freire & Macedo (2011, p.6), o analfabetismo é uma ameaça à ordem econômica da nossa sociedade, bem como também se constitui em uma profunda

[110] Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Tecnologia de CURITIBA (FATEC-PR) - natalinojhunior2011@gmail.com

[111] Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática (UFPR), UFPR, Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Tecnologia de CURITIBA (FATEC-PR) - raquel.fochesato@gmail.com

injustiça. Injustiça essa que gera graves consequências, como a incapacidade desses indivíduos em tomarem decisões por si mesmos, ou de exercerem sua cidadania. Desse modo, o analfabetismo se torna uma ameaça à democracia, fazendo com que os princípios democráticos de uma sociedade se tornem falhos.

Assim, a alfabetização é a base para se alcançar uma educação de qualidade, auxiliando os indivíduos a desenvolver a leitura, a escrita, a comunicação e os pensamentos. O letramento, por sua vez, usa da escrita para resolver problemas do cotidiano, facilitando suas práticas sociais. Para Freire & Macedo (2011, p.7), a alfabetização não é apenas saber ler e escrever, como um ato mecânico, mas sim, ir além do que compreendemos como alfabetização. Dessa maneira, é possível ter uma visão mais ampla, considerando a relação entre os educandos e o mundo, sendo mediada pela prática da leitura e da escrita de maneira transformadora, propiciando real mudança no seu cotidiano.

Considerando a relevância da Educação de Jovens e Adultos para a promoção da cidadania por meio da alfabetização surge o problema norteador desta pesquisa: o que as pesquisas nacionais falam sobre a relação teoria-prática na alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos?

Buscando compreender o que essas pesquisas trazem sobre a relação teoria-prática na alfabetização e letramento no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa do tipo estado do conhecimento (MOROSINI, 2015) acerca dos estudos sobre a relação teoria-prática no processo de alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos, em publicações apresentadas na Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (BDTD).

Os resultados e reflexões presentes nesta pesquisa são de grande valia para profissionais da área da Educação, pois possibilitam um aprofundamento teórico na temática investigada, levantam questionamentos, apontam para o que já foi construído até aqui e, principalmente, despertam o interesse de novos pesquisadores para a investigação desse campo de pesquisa dentro da área da Educação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa qualitativa teve como objetivo compreender o que relacionar e interpretar a visão que essas pesquisas trazem sobre a relação teoria-prática na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

alfabetização e letramento na EJA, por meio da construção de um estado do conhecimento (MOROSINI, 2015) sobre a temática.

A escolha da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) ocorreu pelo fato de ser uma plataforma que integra o sistema de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa de todo território nacional. Essa biblioteca conta com 127 instituições participantes, atualmente 498.246 dissertações de mestrado, 183.253 teses de doutorado, totalizando 681.498 documentos publicados na plataforma desde sua existência, em 2002.

Inicialmente foi realizada uma pesquisa por palavra-chave com os termos: . Obteve-se como resultado dessa pesquisa 38 publicações entre teses e dissertações, sendo o primeiro documento publicado em 2006 e o último em 2018.

A análise realizada nessa pesquisa foi baseada na Análise Textual Discursiva (ATD) seguindo uma visão hermenêutica de reconstrução de significados com acento na perspectiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Essa metodologia de análise vislumbra, na maior parte das vezes, produzir teorias durante o processo investigativo.

Assim, a ATD inserida como elemento de análise em uma pesquisa qualitativa não tem função de testar hipóteses afinco de comprová-las ou refutá-las ao finalizar a pesquisa, pelo contrário, a intenção do elemento de análise é trazer compreensão e reconstrução daquilo que está posto em discussão (MORAES & GALIAZZI, 2016). Dentro deste contexto, ATD, é estruturada de maneira cíclica sob três principais elementos: a desmontagem dos textos, onde examinamos os textos detalhadamente; o estabelecimento de relações, que é o processo de categorização; e o processo de captação do novo emergente que tem a finalidade de possibilitar a emergência da compreensão renovado do todo (MORAES & GALIAZZI, 2016).

Considerando o processo da ATD, partiu-se para o primeiro momento em que são examinados minuciosamente os trabalhos encontrados sobre a temática da pesquisa na BDTD. No quadro abaixo é possível visualizar a distribuição desses trabalhos por data/ano.

Tabela 1 – Seleção dos trabalhos analisados

Ano	Total de trabalhos	Trabalhos que abordam a temática relação teoria-prática na alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos
2006	1	0
2007	1	1
2008	2	2
2009	5	3
2010	3	1
2011	5	2
2012	1	0
2013	4	2
2014	3	1
2015	2	2
2016	5	1
2017	1	0
2018	3	1
2019	2	1
TOTAL	**38**	**17**

Fonte: Autores (2021)

Do total dos 38 trabalhos foi realizada uma seleção inicial descartando aqueles que não condizem com relacionados à temática investigada. As produções selecionadas de acordo com a temática equivalem a 44,7% do total de trabalhos encontrados na busca com palavras-chave.

O processo de seleção desses 17 trabalhos iniciou-se com a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. Sendo selecionado aqueles que continham pelo menos uma das seguintes palavras: “Alfabetização” e/ou “Letramento” e/ou “Práticas Docentes”. Após a seleção dos documentos, realizou-se uma leitura flutuante dos 17 trabalhos selecionados a fim de encontrar apenas aqueles que abordam diretamente a temática da relação teoria-prática na alfabetização na EJA.

Partindo dessas produções selecionadas, deu-se seguimento na etapa de desmontagem dos textos a qual faz parte da primeira fase da ATD. Nesta etapa houve fragmentação do texto em unidades menores a partir de uma releitura atenta e minuciosa, onde buscamos entender a expressão dos sentidos por meio do texto lido. Essas unidades foram selecionadas nos textos por meio de uma função no software ATLAS.ti web a qual se chama “citações”. Ao decorrer da análise serão apresentados alguns desses trechos (citações) buscando exemplificar o processo de categorização.

Após a primeira fase da ATD, seguimos para a segunda etapa, onde trata-se de

estabelecer relações entre as unidades do texto anteriormente selecionadas por meio do processo de categorização. Nessa etapa, na presente pesquisa, optou-se por captar o que emergia das produções analisadas sobre o tema de pesquisa, para assim construir categorias. Nesse processo de construção de categorias denomina-se método indutivo.

3 RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NAS PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NA EJAS.

Ao analisar as unidades selecionadas durante a primeira etapa da ATD, foi possível estabelecer relações entre ambas. Para identificar as unidades que apresentavam ideias próximas foi utilizado a função de criação de códigos no ATLAS.ti web. Esse processo auxiliou na organização das produções analisadas e resultou nas seguintes categorias: Conceituando alfabetização e letramento; Aporte teórico; O papel do profissional da EJA; A metodologia em busca do resultado; Quem é o aluno da EJA.

As categorias aqui apresentadas são resultantes do processo cíclico realizado na ATD. Optou-se por explicar as categorias juntamente com seus significados buscando expressar o novo emergente. A escrita produzida nessa etapa do processo da ATD, é chamada de metatexto e pode ser compreendida como última etapa do processo (MORAES; GALIAZZI, 2016).

3.1 Categoria I - Conceituando alfabetização e letramento

Essa categoria traz em discussão alguns conceitos no que tange o conhecimento acerca da alfabetização e do letramento. Essa discussão é representada através de citações (unidades) dos trabalhos analisados que reforçam a diferença entre os termos “alfabetização” e “letramento” e ressalta a importância de ambos no processo de construção do conhecimento. Tal aspecto é perceptível nos trechos abaixo:

> Esses dois processos são distintos, mas interligados, pois se faz necessário o diálogo constante entre a teoria e a prática, ou seja, alfabetizar é ensinar o código alfabético e letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e da escrita (ARAÚJO, 2008, p. 78).

> Soares (1998) afirma que o letramento deve ser entendido tomando as consequências acarretadas no indivíduo, quando este sai da condição de analfabeto e adquire a tecnologia do ler e do escrever e, consequentemente, participa, sem depender da mediação com o outro, das diversas práticas de leitura e de escrita demandadas na sociedade (LÚCIO, 2007, p. 247).

É possível perceber nos trechos citados que existe uma preocupação comum aos trabalhos em diferenciar alfabetização e letramento. Para realizar tal diferenciação e

conceituar tais palavras, autores como Soares e Kleiman são utilizados como fundamentação para promover uma discussão sobre esses termos. Esse aspecto é apresentado em função da busca de estabelecer referência para mostrar a importância de discutir sobre a alfabetização e letramento na modalidade da EJA. As citações acima nos mostram o quanto o assunto precisa ser debatido afinco de estabelecer uma clareza para os profissionais da Educação.

3.2 Categoria II - Aporte teórico.

Um aspecto comum encontrado nos documentos analisados foram os teóricos que contribuíram para a construção da pesquisa. Sabe-se que o que o embasamento teórico é essencial para que uma pesquisa tenha credibilidade ao ser analisado, desta forma foi possível verificar grandes nomes de pesquisadores que levantaram discussões a respeito de alfabetização e letramento em jovens e adultos. Os trechos a seguir apresentam refletem esse aspecto comum:

> Esta pesquisa tem como suporte teórico, estudiosos que discorrem sobre a leitura e o letramento como Soares (1988; 1995; 2001; 2002; 2003; 2004), Mortatti (2004), Oliveira (2005), Kleiman (1989; 1992; 1995; 2000), entre outros. Ainda, por ser uma pesquisa com a modalidade EJA, em que os sujeitos são integrantes da educação popular, foram consideradas as ideias de autores como Freire (1976; 1980; 1983; 1985; 1992; 1995; 2000; 2005; 2006), Soares (2005), Paiva (1973; 1987) e outros [...] (NEIVA, 2010, p. 58).

> Dentre as principais referências teóricas utilizadas destacam-se Ribeiro (1999, 2001, 2003), Tfouni (2006), Kleiman (2004), Soares M., (1998, 2002), Mortatti, (2004), Barton (1994), Gee (2005), Dionísio (2007) e Vóvio (2007) (AGUIAR, 2009, p. 4).

É notável que a maior parte dos pesquisadores embasaram suas pesquisas em teóricos que muito contribuíram para o avanço da pesquisa do tema abordado. Os trabalhos acima são destaques devido a utilização do embasamento teóricos ser fundamentado em teorias de Soares, Kleiman, Freire, Mortatti, entre outros, nos levando a entender a essência da teoria visto que através dela teremos uma prática pautada em conhecimentos plausíveis e que em algum momento obtiveram um resultado significativo.

3.3 Categoria III - O papel do profissional da EJA.

A presente categoria engloba os vários papéis que o profissional da EJA assume diante da diversidade da sala de aula. Essa categoria traz em discussão o papel do professor da EJA e suas dificuldades/limitações para trabalhar de forma em que o aluno

entenda seu papel no mundo. Nesse sentido todos os trabalham buscam de alguma forma trazer a importância de uma boa qualificação desse profissional para a sua atuação junto com os jovens e adultos. Os trechos apresentados a seguir refletem no que tange o papel do profissional da EJA:

> A figura do educador é fundamental no desenvolvimento de novas práticas que privilegiam a alfabetização e o letramento. Sendo assim, a necessidade de ensinar cada vez mais a jovens e adultos na perspectiva do letramento é mais imperiosa (SILVA, 2009, p.41).
>
> Acredito que ao professor faz-se necessário que leve em conta tais saberes no atendimento a esse público, a fim de que elabore situações didáticas para que os alunos ampliem seus recursos linguísticos a partir de oportunidades em que possam refletir sobre seu modo de falar em diferentes situações (SOUZA, 2009, p. 48).
>
> Então, é muito importante que os professores dessa etapa tenham uma boa formação e consciência de que os educandos que buscam essa escolarização estão à procura de algo que realmente faça sentido e que lhes permita aprender e usar essas aprendizagens na sociedade.(BRITTO, 2019, p. 25).

Podemos ver nos trechos citados acima a importância de um professor que esteja preocupado com sua prática na sala de aula, podemos também constatar que a formação inicial pode enriquecer sua forma de trabalhar em sala de aula. O educador da EJA tem um papel muito importante no aprimoramento de habilidades dos seus alunos, visto que esses indivíduos chegam na sala de aula com um vasto conhecimento de mundo e é aí que o professor preparado, qualificado, engajado encontra oportunidade para desenvolver um bom trabalho. Em todos os documentos analisados é possível ver que a formação do indivíduo que trabalha com a EJA é fundamental para a escola que oferece essa modalidade.

3.4 Categoria IV - A metodologia em busca do resultado.

Para que uma pesquisa alcance sucesso é necessário pensar no processo metodológico a qual fomenta o percurso da busca por resposta e no objetivo da pesquisa. Nessa categoria é apresentado o encaminhamento metodológico encontrado nos documentos analisados a qual é notável a escolha dos autores por uma pesquisa qualitativa com característica etnográficas.

> Como a pesquisa envolveu sujeitos e mais diretamente suas práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita, recorreu-se a uma abordagem qualitativa, de tipo participante e com características etnográficas, especialmente no espaço escolar, que exigiu uma inserção mais extensiva no campo empírico (que já existia antes da pesquisa), pois permitiu identificar, descrever e analisar as

> diversas experiências de leitura e escrita (FERREIRA, 2013, p. 25).
>
> O desenvolvimento deste estudo implicou adotar alguns instrumentos da pesquisa, do tipo etnográfico, como: a entrevista, a ida a campo, a observação participante, o registro em notas de campo, o que possibilitou [...] sobretudo, refletir sobre os efeitos da alfabetização, ou seja, as implicações da aquisição da língua escrita nas suas vidas e nas vidas de pessoas com as quais convivem (LÚCIO, 2007, p. 242).

Desta forma, podemos verificar que a maior parte dos pesquisadores optaram pela abordagem qualitativa etnográfica, onde utilizaram vários instrumentos metodológicos para auxiliar na construção de dados. Os objetivos de cada uma das pesquisas são diferenciados, a maioria tendo como enfoque o professor, o aluno e a formação docente no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos.

3.5 Categoria V - Quem é o aluno da EJA.

Essa categoria surge com o foco em apresentar o aluno desta modalidade de ensino, afinal não poderíamos deixar de transmitir quem são os principais personagens dessa modalidade de ensino, contudo, a categoria reforça a importância desses indivíduos no contexto escola, fortalecendo o processo de ensino e aprendizagem e contribuindo com trocas de conhecimentos já obtidos fora da sala de aula. Veja abaixo algumas citações que exemplificam essa categoria:

> A maioria das pessoas que busca a escola da EJA apresenta uma história de insucesso no processo de escolarização ou de aprendizagem. Essa pode ser para elas, uma oportunidade; talvez a única para aprender e adquirir os saberes necessários que as estimula a obter tantas outras conquistas [...] (COUTO, 2016, p.67).
>
> Os jovens e adultos em processo de alfabetização correspondem a uma parte da população que vem sendo excluída historicamente. E continuam sendo, com a vivência de práticas escolares que não consideram suas particularidades. Sob uma forte exclusão cultural, a escola não valoriza a diversidade de saberes e inviabiliza que novas aprendizagens aconteçam. (ALVES, 2014, p. 16).

Como pode ser observado nas citações acima, os autores em evidência trazem uma imagem concretizada na sociedade a respeito da Educação de Jovens e Adultos e juntos transmitem a imagem do indivíduo participativo desta modalidade. Através das citações acima podemos ver que o aluno da EJA é aquele pertencente a camada mais pobre da sociedade e que por algum fator foi excluído do seu direito de frequentar a escola no “tempo adequado”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao analisar a temática principal das discussões abordadas nos trabalhos observou-se que embora centralizadas na relação teoria-prática no processo de alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos, as publicações abordam outros aspectos relevantes para a construção deste estado do conhecimento.

Desta forma, buscou-se compreender como as pesquisas da Educação de Jovens e Adultos vem investigando a questão da alfabetização e letramento, da relação teoria-prática. As pesquisas com a temática da Educação de Jovens e Adultos vem crescendo gradativamente nos últimos anos.

É notório que temos muito a conquistar nessa área, há muito o que fazer para avançar nas discussões sobre essa temática, principalmente no tocante da relação teoria-prática no processo de alfabetização e letramento para a promoção de um contexto onde existam profissionais qualificados para avançar e alcançar resultados melhores no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula de jovens e adultos.

Colocar esse tema em discussão é dar visibilidade não só para essa modalidade de ensino, mas por em discussão o papel do professor e a importância de uma formação inicial que trabalhe com esses aspectos, capaz de formar alguém apto a estar dentro de uma sala de EJA contribuindo para o crescimento pessoal, profissional e cultural de seus alunos.

Pensar práticas que promovam uma aprendizagem significativa para a EJA, onde a utilização da teoria possa realmente ser concretizada na prática é um desafio que todos da área da Educação vem enfrentando, porém ter acesso a todo conjunto de pesquisa elabora até o momento é o primeiro passo para procurarmos meios de trazer para sala de aulas diferentes realidades que promovam o aprendizado na EJA.

REFERÊNCIAS

AGUIAR. P. A. Leituras de alfabetizandos da EJA: práticas de letramento em construção. 2009. 150f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

ALVES, D.A.S. Saberes e fazeres docentes: contribuições para a construção da escrita na educação de jovens e adultos. 2014. 119f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

ARAÚJO, J. M. O. A formação do professor alfabetizador em cursos de pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas. 2008. 147f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - **PNE** e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRITTO, A. G. “Calma, pera aí que nós vamos te ajudar!”: As práticas de Alfabetização e Letramento em uma Turma de Etapa Mista da Educação de Jovens e Adultos. 2019. 105f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

COUTO, M. A. Mediação pedagógica com apoio de material didático para Educação de Jovens e Adultos. 2016. 142f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2016.

FERREIRA, J. G. “Jesus vai voltar e eu não aprendo a ler”: práticas de leitura e escrita de mulheres em condição de analfabetismo. 2013. 270f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

FREIRE, P., MACEDO, D. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 2011, 270p.

LÚCIO, I. S. Os significados da alfabetização e do letramento para adultos alfabetizados. 2007. 258f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MORAES, R. GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2016, 264 p.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento: questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.

NEIVA, D. A. A. Letramento Literário e os sujeitos da EJA: práticas, eventos e significados atribuídos. 2010. 168f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, S. A. Concepções dos professores da EJA de escolas municipais sobre alfabetização e letramento e suas interferências na prática educativa. 2009. 92f. **Dissertação (Mestrado em Linguística)** - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoal, 2009.

SOUZA. M. A. F. A alfabetização e o letramento de jovens, adultos e idosos sob a ótica da sociolinguística educacional. 2009. 262f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.5.45 UM ESTUDO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

Ana Maria Xavier da Silva Neta [112]

Monica Silva Aikawa [113]

RESUMO

O tema alfabetização vem sendo uma curiosidade desde os primeiros períodos na graduação em Pedagogia e buscando iniciar esses estudos, perguntamos: Que olhares vêm sendo destacados sobre Alfabetização? Assim, buscamos uma iniciação científica que colaborasse com esse entendimento e trazemos um recorte dela nesta escrita. Frente a isso, apresentamos como objetivo geral (re)conhecer as questões teóricas acerca da alfabetização a partir dos autores Soares (2004), Ferreiro (2011) e Freire (1996), devido a sua referência em estudos na referida área. Entre os objetivos específicos tivemos: Rememorar momentos de alfabetização em nossa vida, realizar uma pesquisa exploratória acerca das ideias de alfabetização em matérias jornalísticas, vídeos e documentos que se alinhem com a proposta; compreender o conceito de alfabetização a luz dos autores citados. Desse modo, este estudo se insere no âmbito de uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação, iniciando com uma memória pessoal sobre a alfabetização, seguindo com um estudo exploratório sobre alfabetização, na busca de primeiros entendimentos e, por fim, passamos a um estudo bibliográfico com as obras "Letramento a Alfabetização: As muitas facetas", "Reflexões sobre a alfabetização" e "Pedagogia da Autonomia: Saberes necessária a prática educativa". Ressaltamos com este estudo percebemos que para além de uma aprendizagem metódica do sistema de escrita e leitura alfabética, a alfabetização se alinha com o letramento e inclui as questões socias de uso da língua.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Educação.

1 INTRODUÇÃO

A Alfabetização vem sendo uma curiosidade desde os primeiros períodos na graduação em Pedagogia e, ao rememorar algumas de minhas vivências, percebo que minha relação/interesse com ele é maior. Buscamos, ainda na Universidade, uma iniciação científica que colaborasse com esse entendimento e trazemos um recorte dela nesta escrita.

Para fins de sistematização e buscando esse início de estudos, elegemos a seguinte questão: Que olhares vêm sendo destacados sobre Alfabetização? E apresentamos como objetivo geral (re)conhecer as questões teóricas acerca da alfabetização a partir dos autores Soares (2004), Ferreiro (2011) e Freire (1996), devido a sua referência em estudos na referida área.

[112] Acadêmica de Pedagogia, Universidade do Estado do Amazonas e amxdsn.ped19@uea.edu.br.
[113] Mestre em Educação em Ciências na Amazônia, Universidade do Estado do Amazonas e maikawa@uea.edu.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Entre os objetivos específicos tivemos: Rememorar momentos de alfabetização em nossa vida, realizar uma pesquisa exploratória acerca das ideias de alfabetização em matérias jornalísticas, vídeos e documentos que se alinhem com a proposta; compreender o conceito de alfabetização a luz dos autores citados.

Desse modo, este estudo se insere no âmbito de uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação, iniciado com uma memória pessoal sobre a alfabetização, assumindo um papel de pesquisadora não-neutra frente a relação com os caminhos trilhados para a compreensão das teorias (LÜDKE e MENGA, 2013) sobre Alfabetização.

Seguindo com um estudo exploratório sobre o tema e, por fim, passamos a um estudo bibliográfico com as obras “Letramento a Alfabetização: As muitas facetas”, “Reflexões sobre a alfabetização” e “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessária a prática educativa”.

O caminho trilhado nesta pesquisa qualitativa em educação incluiu delimitação do estudo, formulação de questões, visando uma articulação com os pressupostos teóricos para a construção de um olhar sobre este objeto, tal como nos indicam Lüdke e Menga (2013).

Assim, organizamos esta produção em dois tópicos, o primeiro onde apresentamos os primeiros contatos com a Alfabetização, enquanto estudante da educação básica e o segundo registrando os entendimentos teóricos sobre o tema em questão.

2 PRIMEIROS CONTATOS COM A ALFABETIZAÇÃO

Desde muito cedo nos deparamos com diferentes formas de linguagens: verbais, escritas e representativas como a língua visual dos desenhos. Exemplo disto, é que quando observamos os diferentes tipos e formas das placas e slogans de lojas, aguçava e despertava a curiosidade que hoje percebemos que fizeram parte de um processo inicial de alfabetização, de aprendizagem.

Nos chama atenção a lembrança de brincadeiras na escola: “stop!”, conhecida também como “abecedário”, caça-palavras e jogo da forca, são exemplos. Essas brincadeiras misturavam-se em emaranhados de letras, socialização com os colegas e professora, pistas e comandos, colaboraram com a ampliação do vocabulário, raciocínio lógico e tiravam-nos da monotonia.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Entre outras lembranças de momentos de aprendizagem na alfabetização, em sala de aula havia muito estímulo a participação das leituras de letras, palavras ou pequenas frases, assim como, a nos posicionarmos no quadro para responder aos exercícios ou na correção da lição de casa. Nessa época, as crianças ganhavam estrelinha no quadro pelo “bom” comportamento e carimbo de “parabéns” escrito nos cadernos quando da entrega dos exercícios prontos. Diante desses “prêmios”, o orgulho em compartilhar com familiares e coleguinhas essas conquistas tomam conta, ao passo que não as ganhar gerava tristeza e um sentimento de incapacidade. Com isso, e tendo outros olhares sobre essas práticas, percebemos um efeito de competitividade, frustrações e ansiedades que acabam sendo geradas pela meritocracia e a premiação.

Caminhando juntamente com o processo de escolarização, a convivência familiar também contribui com valores quanto à educação e o trabalho de professor. Em especial em minha trajetória, pouco antes de definir minha escolha de curso, deparei-me auxiliando a minha mãe em seu trabalho quando eu cursava o ensino médio. Minha mãe tem uma escola de reforço, explicou-me um pouco sobre seu trabalho e senti confiança em ajudá-la. Nesse momento, pude acompanhar uma menina de Ensino Fundamental I em sua fase de aprendizagem de leitura e com esse trabalho, percebi a importância do ato de ensinar e tive a certeza de qual profissão a exercer.

Entendia pouco sobre alfabetização, mas já aflorava uma vontade de aprender um pouco mais sobre isso e buscar o diferencial nesse ato de alfabetizar. Foi então, que passei a estudar na UEA (Universidade do Estado do Amazonas) e desde o início da graduação acompanho os alunos da minha mãe que estão neste processo de alfabetização.

Nessa atividade, uso jogos e brincadeiras, e sigo construindo uma experiência prática do ato de alfabetizar ou mesmo colaborando com a alfabetização na aula de reforço. Com isso em mente, observo comportamentos e métodos que estudo nas disciplinas na faculdade, busco associá-los nessa sala de reforço e aos poucos construo um aprendizado, para ao final da graduação poder ser professora, experimentando o que aprendi.

Antes da graduação, pensava como outras pessoas de que o correto na alfabetização é os professores alfabetizadores ensinarem a leitura de letras, sílabas e frases simples às crianças na escola a partir da memorização. E isso seria apresentado gradativamente até chegar ao ponto em que a criança se alfabetiza.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Entretanto, a cada disciplina estudada na Universidade, meu lado curioso se instiga a conhecer mais sobre esse processo. A princípio me deparo com o estudo do contexto histórico, social e filosófico. E assim, começo a compreender que é um complexo processo no qual os pedagogos são inseridos dentro de toda uma cadeia na sociedade.

No decorrer disto, tive a oportunidade de ingressar em um projeto voltado à alfabetização, através da Iniciação Científica (PAIC/FAPEAM), sob o título “Um olhar sobre a alfabetização a luz dos trabalhos de conclusão do Curso de pedagogia da UEA”. Nele sigo em construção e nessa busca de aprendizados da docência, em especial, na fase de alfabetização.

3 ENTENDIMENTOS TEÓRICOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

O cenário da alfabetização no Brasil veio sendo balizado por um entendimento de que ao saber escrever seu nome no título de eleitor, a pessoa é considerada alfabetizada. E para além disso, são necessárias a compreensão do que se lê, envolvendo a memorização de letras, grafema e fonema, assim como, o uso social dessa linguagem. Ainda assim, o cenário brasileiro segue preocupante no que diz respeito a leitura e escrita.

De acordo com Tokarnia (2020), a taxa de analfabetismo no Brasil passou de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), divulgada dia 15 de julho de 2020. Apesar da queda, que representa cerca de 200 mil pessoas, o Brasil tem ainda 11 milhões de analfabetos. A matéria registra que as pessoas de 15 anos ou mais, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples.

Em outra matéria, de Ferro (2017), ressalta que o terceiro ano do Ensino Fundamental (EF) é o ano-chave para a alfabetização no país. Atualmente, ano de 2017, 77,8% dos alunos do terceiro ano estão em nível adequado de leitura e 65,5% estão em nível adequado de escrita. Esses resultados apresentados na matéria são da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que aplica questões de matemática, literatura e redação para avaliar os resultados da alfabetização escolar das crianças até os 8 anos de idade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Percebe-se que a responsabilidade do Governo segue no sentido de análise do ciclo de alfabetização e isso vem representado nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) a serem alcançadas até 2024. Entre as metas deste plano, temos:

> META 5 Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
> META 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

Estamos no ano de 2021 e vemos essas metas como bastante ambiciosas. Assim como, observam-se como necessárias a articulação do Ensino Fundamental com a Pré-escola, Avaliação Nacional, Tecnologias Educacionais, entre outros elementos.

E além de um interesse pessoal pela Alfabetização, na exploração do tema encontramos esses dados que nos causam uma preocupação maior ainda. Frente a isso, e enquanto acadêmica em Pedagogia, seguimos com um estudo bibliográfico para ampliação de entendimento sobre esse processo educacional.

Com os estudos conceituais sobre o tema alfabetização, nos deparamos com nomes muito citados no Curso de Pedagogia: Paulo Freire, Magda Soares, Emília Ferreiro e outros. Escutamos um pouco sobre eles através de minhas professoras, soubemos um pouco de seus escritos e agora os redescobri nos estudos sobre Alfabetização.

Iniciamos com a obra Letramento e Alfabetização: as muitas facetas, de Magda Soares, na qual nos apresenta conceitos de alfabetização e letramento num limiar histórico:

> A partir do conceito de alfabetizado, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de alfabetizado como aquele capaz de ler escrever um bilhete simples, ou seja, capaz não só de saber ler e escrever mais de já exercer uma prática de leitura escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do senso de 1950 (SOARES, 1993, p. 7).

Com a mudança de entendimento do censo de 1940 para o de 1950, foi considerado um grande passo. Pois antes uma pessoa era considerada alfabetizada se soubesse escrever/transcrever o próprio nome e após dez anos, considerava-se alfabetizado quem soubesse fazer a leitura e interpretação de um

bilhete, carta pequena. Ao passo, que para nós hoje em dia, sabemos que é bem mais que isso, temos atrelado à alfabetização questões sobre o letramento fazendo-se necessário não apenas a transcrição de palavras, mas o conhecimento do seu significado.

A autora ressalta ainda que atualmente, nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD) pautada pelo critério de anos de escolarização tem a ideia implícita de que "o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita" (2004, p. 7). Esse registro apresenta um caminho para a aproximação do letramento à alfabetização.

E entre os anos de 1980 e 1990:

> A criança deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados "tradicionais" – E que passa ser sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com o material "para ler", não com o material artificialmente produzido para "aprender a ler" (SOARES, 2004, p. 10).

Percebemos nessas décadas uma transição entre os métodos "tradicionais" de alfabetização e os que entendiam a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem. Além de observarmos pistas maiores no caminho do letramento, nesse caminho a autora critica radicalismos quanto ao ensino de elementos grafofônicos (SOARES, 2004) de certo modo contribui para uma dicotomia entre alfabetização e letramento. E ressalta isso como um equívoco pois a entrada da criança no mundo da escrita ocorre tanto pelo processo de alfabetização quanto letramento:

> Não são processos independentes, mas interdependentes e dissociáveis: alfabetização desenvolve-se no contexto de ir por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letra mentor, e por este, por sua vez, só pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Faz-se necessário o reconhecimento da especificidade da alfabetização, como um processo de "aquisição do sistema convencional de escrita" (p. 14), assim como da importância no letramento enquanto processo de "desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita" (p. 14).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O que mais se destaca neste artigo de Soares (2004) é o processo de invenção da palavra e do conceito de letramento, juntamente com uma desinvenção da alfabetização, desembocando num processo de reinvenção da própria alfabetização.

No estudo da obra “Reflexões sobre alfabetização” de Ferreiro, temos “tradicionalmente alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de maturidade ou de prontidão da criança” (FERREIRO, 2011, p. 13). Isso nos dá a ideia de que a maturidade da criança é que indica o momento em que a alfabetização ocorre.

Ferreiro (2011, p. 43) evidencia que a leitura e a escrita vêm sendo “tradicionalmente considerada como um objeto de instrução sistemática, como algo que deveria ser ensinado e cuja aprendizagem suporia o exercício de uma série de habilidades específicas”. Nesse entendimento, ações de ensino da língua que incluem cópia e repetição de fonemas, sílabas, letras e palavras são recorrentes, dando prioridade a memorização e distante da vida real.

Mas ao contrário disso, a escrita é “um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade” (FERREIRO, 2011, p. 44) e o uso social da língua escrita precisa ser incluindo na Alfabetização. E por isso, as concepções das crianças em relação ao sistema de escrita precisa ser considerado em sua alfabetização.

Ferreiro (2011, p. 20) ao tratar das concepções das crianças a respeito do sistema de escrita, retoma sua discussão sobre os períodos de escrita divididos em pré-silábico, silábico, silábico-alfabético.

E levanta ainda uma discussão sobre os métodos usados nos processos de alfabetização (analítico, sintético, fônico e global), criticando que nenhuma dela considerou as concepções das crianças sobre o sistema de escrita:

> Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais do que os métodos em si) que têm efeitos mais duráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros (p. 33).

Em suma, Ferreiro traz em sua análise sobre a alfabetização um repensar da prática escolar quanto às experiências vividas, apontado o olhar de professor ao sujeito aprendente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Corroborando com essa ideia, trazemos Paulo Freire, que em especial trata de alfabetização e letramento de adultos no capítulo “A importância do ato de ler” e do ato de ensinar na obra “Pedagogia da autonomia”.

O que se observa no capítulo de A importância do ato de ler é a constituição de um processo de ensino da alfabetização apoiado no interesse dos educandos e em temas geradores a partir de sua experiência em São Tomé e Príncipe.

Para Freire (1989) a visão de educação precisa passar pela apropriação da “palavramundo”, visto que para se estabelecer a aprendizagem da leitura da palavra esta deveria partir da leitura de mundo. E esse mundo se referia ao mundo do educando.

Além disso, dentro desse processo de leitura e escrita, o professor possui papel de promoção de diálogo entre autor e leitor, entre texto escrito e vivido, seguindo num compromisso político, pois a alfabetização se caracteriza por um processo político e emancipatório, é uma alfabetização crítica (FREIRE, 1989).

E a obra “Pedagogia da autonomia” nos fala sobre as questões pertinentes a ensinar, não trata especificamente de alfabetização. Contudo, percebemos que o alfabetizar segue alinhado ao modo de ensinar tratado por Freire na referida obra.

Com esta obra aprendemos que a postura no ato de ensinar precisa trazer para dentro de sala os valores de cada um materializado por suas realidades contadas, experiências de vida para o enriquecimento curricular. E isso precede o abandono do conservadorismo nas aulas, exige a postura de um educador democrático.

O autor critica a relação entre o que se faz e o que se fala, destacando que professor que levanta uma bandeira de causa dentro de sala e não leva para a sua vida, não tem credibilidade, não sendo um espelho ideal para os educandos. É necessário ensinar de modo com que o aluno se sinta livre para descobrir outras maneiras de aprendizagem, aprendendo e sendo autônomo (FREIRE, 1989).

Em resumo, o ato de ensinar exige certas posturas e mudanças de crenças, entre elas, Freire (1989) nos indica alguns saberes necessários à prática educativa:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

FLUXOGRAMA 1: Pedagogia da Autonomia

FONTE: FREIRE (1996) Adaptado pela autora (2021).

A cada um destes capítulos, o autor nos apresenta outros subcapítulos que tratam dos saberes da docência, com “indicação” de uma série de exigências ao ato de ensinar.

A principal âncora nessa discussão sobre os saberes da prática docentes é de que a educação é um processo de humano, político, ético, estético, social e cultural. E olhando para o sujeito professor, Freire (1989) nos diz que professor e educando são sujeitos do processo de ensino, nos ajuda a superar o entendimento de que o ensino se fundamento em transferência de conteúdo e nos aponta na direção de criação de possibilidades para as aprendizagens, para novas construções de saberes.

E por último, Freire (1989) nos chama a atenção ao entendimento de que a educação é um ato de intervenção no mundo, que a autonomia vai se construindo na experiência, nas tomadas de decisões a partir de um saber.

Vemos com essas leituras a alfabetização pautada meramente numa decodificação (re)construindo-se em uma concepção mais real, mais social, mais próxima da vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A partir de minha vivência na turma de alfabetização quando criança, o trabalho nas aulas de reforço com minha mãe e os estudos realizados na Univsersidade, venho (re)construindo um olhar sobre a Alfabetização.

Percebo que desde nosso início na vida escolar, temos a aprendizagem da leitura e escrita como foco principal para a escolarização, contudo esse processo não se encerra ao 3º ano do Ensino Fundamental, pois o uso social da língua num país diverso como o nosso, é amplo e precisa ser contextualizado.

Na exploração do tema encontramos dados alarmantes quanto às taxas de analfabetismo no Brasil, tanto que o PNE (2014) segue com metas audaciosas para a superação dos percentuais atuais.

E no estudo bibliográfico pudemos compeender que a alfabetização não pode ser reduzida a um único conceito, que ele “evoluiu” de um alfabetizado saber escrever seu nome para uma compreensão mais cultural da aprendizagem da língua. Assim como, destacamos concomitante ao conceito de alfabetização, as práticas alfabetizadoras sendo caracterizadas por eles no decorrer histórico da aprendizagem da leitura e da escrita.

Percebemos que para além de uma aprendizagem metódica do sistema de escrita e leitura alfabética, a alfabetização se alianha com o letramento e inclui as questões socias de uso da língua.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época, volume 6).

FERRO, Clarice. Alfabetização no Brasil: entenda os desafios. **Politize**. Caderno Educação, 08 set. 2017. Disponível em: https://www.politize.com.br/.

FREIRE, Freire. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: _____. FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli. **A Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25. Jan-Abr, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf.

TOKARNIA, Mariana. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro, Caderno Educação, 15 jul. 2020. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.5.46 UTILIZAÇÃO DO GÊNERO BIOGRÁFICO COMO ESTRATÉGIA DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL OLGA BENÁRIO EM BELÉM DO PARÁ.

Maria de Nazaré Rocha Souza[114]

Soraya de Cassia Costa Pereira[115]

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de um projeto de ensino intitulado "Do contexto crio uma biografia", executado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Olga Benário, em Belém-Pará. O projeto surgiu diante das dificuldades enfrentadas pelos professores durante a pandemia de Covid-19 e o retorno do ano letivo de 2021. Localizada em bairro periférico de Belém, o território da escola Olga Benário é formado por ruas e espaços públicos nomeado em homenagem a importantes ativistas sociais e, por esse motivo, escolhemos o gênero biográfico como uma forma de (re)aproximação entre alunos e escola em um período de ensino remoto. O projeto teve o objetivo de evidenciar o gênero biográfico como estratégia de alfabetização de alunos do 2º ao 5º ano, promovendo a valorização das histórias de vida desses sujeitos e dos territórios que constituem o ambiente escolar. Utilizando de uma visão Freiriana de alfabetização (FREIRE, 1996) e do conceito de território como uma representação da vida dos sujeitos (DINIZ, 2012), o projeto alcançou uma grande participação dos alunos e suas famílias e contribuiu para a compreensão da história do território escolar e das pessoas que deram nome às ruas e lugares públicos do bairro. Além disso, ajudou a conscientizar sobre o papel de importância dos alunos diante dos problemas enfrentados em um contexto de carência social e financeira.

Palavras-chave: Biografia. Território. Alfabetização. História.

1 INTRODUÇÃO

O contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil tem evidenciado novos desafios para a sociedade e com o objetivo de reduzir a taxa de contágio do vírus, várias medidas de distanciamento social foram adotadas. No campo da educação, tais medidas culminaram com o fechamento das escolas públicas e privadas no Brasil. Nesse sentido, este trabalho apresenta parte dos resultados de um projeto de ensino intitulado "Do contexto crio uma biografia", que vem sendo realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Olga Benário, localizada na cidade de Belém, estado do Pará.

Com base no tema do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, "Formação humana na discussão do meio ambiente", as ações do projeto "Do contexto crio uma biografia" têm o objetivo de evidenciar a importância do gênero biográfico como

[114] Especialista em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará. Professora da rede municipal de ensino de Belém. E-mail: marisouza_1000@yahoo.com.br.
[115] Graduada em Artes, pela Universidade Federal do Pará. Professora da rede municipal de ensino de Belém. E-mail: soraya.cassia72@gmail.com.

estratégia de ensino na valorização das histórias de vida dos sujeitos e dos territórios que constituem o ambiente escolar, promovendo a alfabetização dos alunos.

Nesse sentido, as ações do projeto estão pautadas na pedagogia freiriana, buscando contribuir para a valorização das identidades de si e do outro, bem como da historicidade do território da escola, com o objetivo de sensibilizar os discentes para as questões ambientais e sociais que os cercam. Nesse artigo apresentamos os resultados das atividades que aconteceram de forma remota.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No campo educacional, a discussão sobre novas estratégias de ensino diante do contexto da pandemia da covid-19 tem ocupado espaço no trabalho e na formação de professores. O desafio tem sido de (re)pensar e (re)construir os saberes trabalhados no ambiente escolar e adaptá-los para as novas necessidades da sociedade. Nesse contexto, o gênero biográfico pode ser usado como estratégia de ensino por possibilitar que os sujeitos construam suas histórias de vida por meio de narrativas orais, escritas ou visuais, possibilitando o trabalho de forma remota.

Historicamente, as biografias surgiram como uma forma de exaltar figuras importantes da História, ressaltando suas conquistas para fortalecer o sentimento de nacionalidade e amor à pátria (SCHWARCZ, 2013). O gênero era utilizado também como uma forma de “ensinar aos leitores os passos de homens e mulheres do passado” (ALMEIDA, 2014, p. 294), tendo o objetivo de transmitir a cultura e os costumes da sociedade.

Para Besselaar (1968), as biografias podem ser divididas em quatro grupos: 1. Moralistas, que contam a história de vida personagens históricos, surgida na Antiguidade; 2. Hagiografia, com o objetivo de glorificar Deus e os homens com virtudes; 3. Autobiografia, na qual o autor é o próprio narrador; e 4. Vida romanceada, um estilo mais atual que procura mesclar História e Literatura para atrair o leitor, mas que, para o autor, falha ao simplificar o passado (BESELLAR, 1968, p. 469).

De modo mais simples, Azevedo (2000) faz uma distinção entre a biografia histórica e biografia literária, na qual a primeira revela a relação do sujeito com seus atos e com os fatos históricos; e a segunda apresenta uma obra na qual o autor não se compromete com os fatos em si, mas com a liberdade de criação, podendo se tratar de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

uma obra fictícia.

Apesar das diferentes classificações apresentadas pelos autores, alguns pontos em comum podem ser observados quando se fala de biografia enquanto um gênero textual, principalmente quando a definem como um texto que representa uma história de vida (ALMEIDA, 2014; AZEVEDO, 2000; BESSELLAR, 1968; SCHWARCZ, 2013). Portanto, podemos resumir, sem intenção de esgotar a discussão, que a biografia é "uma narrativa oral, escrita ou visual dos fatos particulares das várias fases da vida de uma pessoa ou personagem que procede o levantamento de sua própria existência" (ALMEIDA, 2014, p. 294).

A utilização da biografia na alfabetização de crianças aponta para o reconhecimento da subjetividade dos sujeitos. Nesse momento, é importante destacar que esta subjetividade também reflete os fenômenos econômicos, políticos e sociais que constituem a vida cotidiana. Para Guattari e Rolnik (1986), tais processos:

> Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser de natureza extrapessoal, extraindividual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia [...]), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor [...]). (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 31).

Ao utilizarmos a biografia de sujeitos históricos como referência, compreendemos o processo de alfabetização a partir de uma visão freiriana, para além da aprendizagem da escrita e da leitura, compreendendo-na como um processo político e histórico que tem como fim possibilitar que o aluno fortaleça sua própria voz (FREIRE, 1996). Dessa forma, defendemos que a alfabetização não é "um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...], aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra" (FREIRE, 1996, p. 14).

Nesse trabalho, o conceito de território é importante por representar o "conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos" (GUATTARI; ROLNIK, 1986. p. 388). Ao pesquisar sobre o meio ambiente e territórios ribeirinhos na Amazônia, Diniz (2012) chama atenção para a compreensão do território como uma representação do modo de viver dos povos, evidenciando seus aspectos culturais, políticos, econômicos e a sua relação com a natureza.

Esse fato pode ser observado no lócus de nosso projeto, o bairro Águas Lindas,

originado a partir de assentamentos populares e constituído por ruas que possuem nomes de grandes ativistas políticos, como Rosa Luxemburgo, Luís Carlos Prestes e Olga Benário.

3 O TERRITÓRIO DA ESCOLA OLGA BENÁRIO

Fundada em 2003, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Olga Benário está localizada no bairro Águas Lindas, em Belém-Pa, no conjunto residencial Olga Benário. Contada por seus próprios moradores, a história do bairro remonta à luta de trabalhadores por moradia, pois seus primeiros habitantes eram pessoas que participavam de assentamentos populares e por direitos básicos como saneamento, saúde, educação e transporte.

A escola atende alunos do 1º ao 9° ano do ensino fundamental, na faixa etária de 06 a 14 anos. A população atendida é, em sua maioria, de baixa renda, uma vez que, “uma parcela significativa dos pais e/ou responsáveis ou são assalariados, ou estão desempregados, ou realizam o trabalho informal, incluindo a catação do lixo em aterros sanitários” (PPP, 2020, p. 02). Dentre as dificuldades enfrentadas pelos professores na escola, estão a falta de participação da família no processo educativo, bem como dificuldades estruturais, como a pouca iluminação nas salas de aulas, a falta de acessibilidade aos espaços escolares e a deterioração dos materiais e do território da escola (PPP, 2020). Buscando minimizar esses problemas, a escola passou por uma reforma geral no ano de 2019 que, na época, ocasionou o seu fechamento por 6 meses.

O retorno do ano letivo de 2019 estava previsto para janeiro de 2020, porém, com o início da pandemia de Covid-19 e a chegada dos primeiros casos da doença em Belém, no mês de março, a escola teve que fechar novamente. No ano de 2020, as aulas foram ministradas pela televisão por professores selecionados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Belém. Dessa forma, houve pouco contato entre os alunos e os professores da escola.

No ano de 2021, a retomada das aulas foi planejada em parceria entre SEMEC e escolas, de modo que a Escola Olga Benário optou em fazer o acompanhamento das atividades de modo remoto, com encontros presenciais a cada quinze dias. Neste momento, percebemos a necessidade de pautar nossas atividades em um projeto interdisciplinar que pudesse facilitar a aprendizagem dos alunos que já estavam há mais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de um ano sem aulas presenciais.

Assim, surgiu o projeto "Do Contexto Crio uma Biografia", que buscou utilizar as referências que os alunos tinham em sua vida cotidiana para auxiliar em sua aprendizagem. Neste momento, é importante ressaltar que "para os moradores das periferias pobres do mundo, a atual emergência sanitária vem juntar-se a muitas outras emergências" (SANTOS, 2020, p.19), como a exclusão social e digital. Por esse motivo, diante da dificuldade e carência de recursos tecnológicos, as atividades do projeto foram desenvolvidas para serem realizadas de forma remota, porém utilizando materiais impressos e online, quando a situação financeira da família possibilita.

Nesse projeto trabalhamos com alunos do 2° ao 5° Ano e partimos do estudo do nome da escola em direção aos nomes das ruas, uma vez que a maioria desses locais foram registrados com nomes de ativistas e políticos que lutavam por uma educação mais justa e igualitária, sendo, portanto, sujeitos históricos relevantes para a compreensão da educação como forma de libertação e autonomia do ser humano (FREIRE, 1996). As relações sociais e as questões ambientais também foram parte deste novo mundo de aprendizado, que colocou o aluno, o professor e família como participantes do ensino. O projeto está organizado nos seguintes eixos de conhecimentos: linguagens, matemática, história, geografia, ciências e artes. Assim, nesse artigo, apresentaremos alguns resultados obtidos no eixo Linguagens.

4 ATIVIDADES E RESULTADOS

No desenvolvimento das atividades remotas, utilizamos o aplicativo WhatsApp como um meio de comunicação e ferramenta de apoio ao ensino por se tratar de um recurso popular e gratuito. A possibilidade de criar grupos com até 100 participantes, enviar fotos, áudios e vídeos de forma gratuita também foi um diferencial. Segundo Alencar et al. (2015, p. 793), o referido aplicativo pode substituir os demais meios de aprendizagem virtual por "se apresentar como alternativa a esses ambientes, com a grande vantagem do aplicativo poder se conectar com uma conexão de dados de baixa qualidade, diferente dos ambientes EaD".

Desta forma, o projeto se iniciou com a apresentação dos alunos via aplicativo WhatsApp. Nesse primeiro momento pedimos que os alunos gravassem um vídeo ou um áudio falando seu nome completo, idade, rua onde mora e o seu hobby preferido. Aos

alunos que não puderam gravar o vídeo foi solicitada uma foto. Esse momento foi importante não somente para conhecer os alunos, mas para que pudéssemos ter as informações necessárias para dar início ao projeto, uma vez que conhecer o território dos alunos era um dos nossos objetos de estudo. Ao final dessa atividade foi organizado um vídeo com todo o material recebido para que todos os alunos pudessem conhecer seus colegas de turma.

A partir dessa atividade inicial realizamos a introdução da biografia enquanto gênero literário, explicando alguns conceitos básicos para entender a estrutura do texto biográfico. Em seguida, os alunos foram estimulados a pesquisar sobre a biografia das pessoas que davam nomes às ruas e espaços públicos do bairro onde moravam e escolheram as figuras que queriam trabalhar durante o semestre. Nesse sentido, foram escolhido Paulo Freire, Luís Carlos Prestes, Rosa Luxemburgo, Tarsila do Amaral e, principalmente, Olga Benário.

Figura 1 – Rua Rosa Luxemburgo, Rua Paulo Freire e Avenida Luís Carlos Prestes no bairro Águas Lindas.

Fonte: Compilação das autoras.

A biografia desses personagens foi apresentada pelos professores por meio de tarefas que culminavam com a elaboração de texto. No entanto, no decorrer das atividades constatamos que alguns alunos apresentavam dificuldades de escrita, conseguindo elaborar apenas frases simples. Dessa forma, passamos a utilizar outros recursos que estimulavam a leitura, como o ditado interativo e a escuta de voz dos estudantes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2 – Desenhos e biografias feitas por alunos do 4º ano.

Fonte: Compilação das autoras.

O projeto contou também com atividades utilizando jogos educativos de perguntas e respostas em diferentes plataformas, com Google Forms, Word hall, Liveworksheets e Learning Games for Kids. De todas as estratégias utilizadas, os jogos foram as que mais contaram com a participação dos alunos, dessa forma, também foi a mais utilizada em nosso projeto. Prensky (2012, p. 38) afirma que a "aprendizagem baseada em jogos digitais trata precisamente da diversão, do envolvimento e da junção da aprendizagem séria ao entretenimento interativo em um meio recém surgido e extremamente empolgante".

As atividades impressas contavam com questões inéditas elaboradas pelos próprios professores da escola. Aos alunos que não tinham condições de ir até a escola por motivos familiares ou por questões de saúde, uma vez que é um problema comum do local, oferecemos o caderno interativo com o auxílio do aplicativo WhatsApp. Os trabalhos foram produtivos, pois conseguimos alcançar uma boa parte da frequência e realizações das tarefas, confirmando um aprendizado coerente e significativo, partindo do conhecimento do seu próprio local.

Nos encontros presenciais ocorria o recolhimento dos cadernos de atividades, bem como a entrega de novos materiais. Para estimular o retorno dos pais e alunos, elaboramos kits com figuras adesivas, desenhos para colorir, caderno de desenho, lápis de cor, calendários personalizados com as fotos dos estudantes e outros recursos que incentivavam não somente o retorno das atividades impressas, como também despertavam o interesse dos alunos para as tarefas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 3 – Olga Benário, Luís Carlos Prestes, Rosa Luxemburgo e Paulo Freire desenhados por alunos do 1º e 4º anos.

Fonte: Compilação das autoras.

Ao final do projeto, foi elaborado um documentário chamado “Minha rua conta uma história” em que os alunos foram os construtores e narradores de suas próprias histórias, bem como relatam a vida dos ativistas que deram nome para seu bairro e sua escola. O documentário contou ainda com a participação de todos os professores envolvidos no projeto, bem como demais trabalhadores que ajudaram a construir a história da Escola Olga Benário.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROJETO

O trabalho docente sugere criatividade e inovação em contrapondo às dificuldades já conhecidas das escolas públicas brasileiras, porém, no contexto da pandemia do Covid-19, novas dificuldades surgiram, para as quais os professores não estavam preparados. No decorrer do projeto “Do contexto crio minha biografia” enfrentamos novas dificuldades desconhecidas por nós.

Já na primeira atividade identificamos a dificuldade de acesso à internet por parte de algumas famílias, seja por falta de recursos financeiros ou de prática com as tecnologias, o que impossibilitava o trabalho totalmente remoto. Também constatamos que alguns alunos não tinham acesso à internet no horário de atendimento determinado pela escola, podendo enviar suas tarefas apenas no horário da noite, pois não tinham celular ou tablet disponível durante o dia; o que ocasionou uma sobrecarga nos professores.

A proposta apresentou dificuldade para chegar até as crianças, uma vez que os responsáveis alegavam não ter condições de acessar a internet, no entanto, criamos inúmeras estratégias para evitar que as famílias desistissem, como o trabalho impresso

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e jogos interativos com aplicativos que exigem poucos dados móveis, sempre que possível, somente para conquistar os responsáveis e trazer a participação dos alunos para os grupos de WhatsApp. Desse modo, a participação da família se mostrou indispensável para a realização do projeto, sendo um fator positivo alcançado.

Do ponto de vista profissional, o projeto nos causou medo por ser um grande desafio desenvolver a metodologia de Paulo Freire no período de pandemia e por necessitar de encontros presenciais. Mas, cada resultado das atividades nos traziam o desejo de continuar e acreditar no sucesso de todos os estudantes.

Assim, a participação das turmas envolvidas no projeto foi positiva, embora com todas as dificuldades encontradas, conseguimos obter respostas significativas e podemos concluir que os próprios familiares que acompanhavam as atividades passaram a ter um novo olhar para o seu território, bem como os alunos conseguiram escrever a respeito de sua história de vida e contar a biografia de suas ruas e do local onde estudam, o que foi notado nos vídeos relatados por eles para a composição do documentário “Minha rua conta uma história”.

Com base nos resultados obtidos nas atividades do projeto, percebemos que foi importante, para a aprendizagem dos alunos, partir do estudo das suas realidades, pois muitos eram discriminados por suas condições de moradia. O conhecimento da biografia dos personagens que deram nome às ruas do bairro e à escola contribuiu não somente para que os alunos tivessem orgulho da história do seu território, como também compreendessem que a luta desses sujeitos ainda é necessária no contexto da Escola Olga Benário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F.A. de. A biografia e o ofício de historiador. **Dimensões**, Vitória, v.32, p.292-313, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/index.php/dimensoes/article/view/8338. Acesso em: 10 jun. 2021.

ALENCAR, G.A.; PESSOA, M.S.; SANTOS, A.K.F. S.; CARVALHO, S.R.R. de; LIMA, H.A. de B. WhatsApp como ferramenta de apoio ao ensino. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, IV, 2015, Maceió. **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. Maceió: Sociedade Brasileira de Computação, 2015, p. 787-795.

AZEVEDO, F.N. Biografia e gênero. In: GUAZELLI, C.A.B; PETERSEN, S.R.F.; SCHMIDT, B.B.; XAVIER, R.C.L.. **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: Editora UFRS, 2000, p. 131-146.

BESSELAAR, J.V.D. **Introdução aos estudos históricos**. São Paulo: Herder, 1968.

DINIZ, Francisco Perpetuo Santos. **Relações entre práticas educativas, saber ambiental-territorial ribeirinho e o desenvolvimento local.** 2012. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olga Benário, 2020.

SCHWARCZ, L.M. Biografia como gênero e problema. **História Social**, Campinas, n. 24, p. 51-73, 2013. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/1577. Acesso em: 10 jun. 2021.

SANTOS, B. S. **A cruel Pedagogia do** Vírus. Coimbra, PT: Edições Almedina, 2020.

2. EIXO CURRÍCULO

Coordenação:

Cecília Hanna Mate - USP
Jamile Cristina Ajub Bridi - IFPR
Ricardo Santos Chiquito - PUCPR

2.1 DESCRIÇÃO DO EIXO CURRÍCULO

A nós educadores desse espaço/tempo, ambíguo, paradoxal e pleno de possibilidades, cabe talvez perguntar, em um cenário de reformismo educacional e estandardização de conhecimentos escolares como este em que vivemos nossos dias: como fazer do currículo um campo de transcriações didáticas, de lutas pelos significados mais abertos e plurais de escola, docência, ensino e aprendizagem? Como fazer do currículo um campo de liberação de potências produtivas, positivas, críticas e afirmativas que rompam limiares, transponham limites, cruzem fronteiras do já visto dito e feito em educação para pensá-la de outro modo, no jogo das diferenças? Esse espaço/tempo pode nos inspirar e nos conclamar a fazer, do e no currículo, um exercício ético de experimentação do inesperado e do imprevisível. São experimentações que podem nos levar a problematizar o currículo percebendo-o não apenas como informação, mas como possíveis didáticas que organizam um modo de lidar com os conhecimentos os quais produzem efeitos nos modos de ser, pensar e agir.

2.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO CURRÍCULO

Cecília Hanna Mate - ESUSPE
Danielle da Motta Ferreira Fialho - PUCPR
Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira - FdEU
Flávia Vieira - UMINHO
Jamile Cristina Ajub Bridi - UTFPR
Marcel Iucef Hamed - COdA
Márcia de Souza Hobold - UNIVILLE
Monica Fogaça - ESUSPE
Persio Nakamoto – FMdSP
Ricardo Santos Chiquito - PUCPR
Sandra Regina Brito de Macedo – SdEdMdSB

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.3 PALESTRAS EM CURRÍCULO

2.3.1 CURRÍCULO EM FOCO NA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

RESUMO

Atualmente, falar sobre internacionalização na educação superior necessariamente se aborda a questão do currículo. A apresentação situará as políticas atuais sobre internacionalização do currículo, seus diferentes conceitos e processos, focando as mudanças que estão acontecendo nesse campo em um número crescente de universidades que verificam ser plausível, por meio dele, oferecer novas oportunidades de favorecer o desenvolvimento pessoal, profissional do graduando e o desenvolvimento da sociedade. A internacionalização do/no currículo é resultante do entendimento da importante dimensão de uma fase mais integrada da internacionalização acadêmica, com vistas a formar graduandos com perspectivas globais e competências interculturais, as quais são percebidas como importantes contribuição ao indivíduo e profissional em um mundo cada vez mais global. A internacionalização do currículo tem sido mais discutida a partir dos anos de 1995 e, com a pandemia, se mostrou um aspecto a ser mais intensamente debatido, estruturado, implementado, avaliado.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.4 MESAS-REDONDAS EM CURRÍCULO

2.4.1 OS CAMINHOS DO CURRÍCULO DO ENSINO SUPERIOR NA ATUALIDADE – Moderadora: Viviane Chulek

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO: CONCEPÇÕES E ANÁLISES - Jamile Cristina Ajub Bridi

RESUMO

As concepções de currículo assumem diferentes sentidos, definidos historicamente, que consideram uma forma de organização educacional a partir da identidade que se pretende construir, isto significa, que as concepções de currículo não são neutras. As Diretrizes Curriculares para a elaboração de currículos para os cursos de graduação orientam as construções dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) concentrando todas as concepções, fundamentos e princípios de formação. Nesse sentido, ao se realizar o PPC de um curso deve-se ter claro quais as concepções de currículo que estão sendo assumidas e como elas se refletem na formação de cada estudante. Desse modo, o currículo acadêmico, constituído no PPC, superam as exigências burocráticas e definem as intencionalidades da formação. Neste contexto, a discussão sobre as novas concepções de currículo e organização do ensino superior são importantes para a (re)formulação dos PPC de graduação na atualidade. Tal tema, ganha ainda mais relevância, principalmente, nesse momento em que as Diretrizes Curriculares de diferentes cursos de graduação estão sendo reformuladas trazendo a necessidade dos cursos de graduação reformularem seus projetos, apresentando possibilidades e desafios, como: o desenvolvimento de competências, a curricularização da extensão, a educação à distância nos cursos presenciais, a inovação, a internacionalização entre outros aspectos. Assim pergunta-se: Quais as concepções de currículo que permeiam as decisões curriculares dos cursos de graduação na atualidade? Para responder a essa pergunta realizou uma pesquisa bibliográfica e documental de cunho qualitativo, a partir da análise de diretrizes curriculares de cursos de graduação aprovados a partir de 2017. Entende-se que, a partir dessa análise, compreende-se a construção e o embasamento teórico e filosófico que fundamentam as novas Diretrizes Curriculares de cursos de graduação e se constituem a base das construções dos PPC. Assim, o currículo vai se constituindo nesse um jogo de força e de poder entre as esferas legais, administrativas e pedagógicas. Dessa forma, a legislação, assim como indicam a identidade, o perfil, a finalidade e as intenções de cada curso, assegura a participação e a autonomia de cada curso e de cada professor no processo de (re)construção do currículo a partir dos espaços de resistências, ampliação e de fundamentação de novas concepções.

REFORMAS CURRICULARES NAS LICENCIATURAS: DESAFIOS E LIMITAÇÕES - Flávia Dias de Souza

RESUMO

Os cursos de licenciatura no Brasil tiveram em 2015 uma proposta de reformulação curricular pautada por um amplo debate e movimento democrático de construção, materializado na Resolução 02/2015. Frente a essa resolução os cursos de licenciaturas foram mobilizados à discussão de seus modos de ação e estruturação, destacando-se a articulação teoria-prática como um de seus princípios norteadores. Recentemente, em meio aos processos de reformulação, os cursos foram surpreendidos por uma nova proposta curricular, manifestada na Resolução 02/2019, em fase de implantação como diretriz nacional vigente, muito embora extremamente criticada por associações de ensino e pesquisa, bem como pelo conjunto de universidades públicas, tanto pelo modo como foi desenvolvida, sem o engajamento dos atores educacionais envolvidos, quanto por um conjunto de aspectos que revelam rupturas nas compreensões até então em debate no cenário da formação de professores. Nesse contexto,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

intenta-se nessa discussão levantar possíveis desafios e limitações nos processos formativos frente a essa reforma curricular, bem como planificar caminhos coletivos de mobilização e superação das limitações impostas. O que se observa nos discursos e no texto em si dessa nova diretriz é que a justificativa para essa nova resolução foi a necessidade de adequação à BNCC e, por decorrência, a um desenho de matriz por competências, o que culminou com sua rápida aprovação mesmo diante das manifestações da comunidade acadêmica. No desenho que se manifesta na elaboração desta diretriz, alguns pontos são trazidos ao debate: a questão do entendimento de prática nas competências docentes e o estágio na formação dos professores, a temática da inclusão e da diversidade no âmbito da reformulação curricular e as compreensões acerca de tecnologias na formação de professores. O estabelecimento desses aspectos como foco de análise funda-se no entendimento de que a formação se dá num movimento da práxis, na medida em que se articulam conhecimentos teóricos e práticos na formação docente, numa relação dialética, movimento este que não se revela no documento vigente.

A (RE)CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO A LUZ DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NO ENSINO SUPERIOR - Áurea Cristina Niada

RESUMO

As diretrizes curriculares de vários cursos de graduação têm sido reformuladas e os cursos de ensino superior tem a necessidade de reformularem seus projetos pedagógicos de cursos (PPC) e construírem novos currículos. Esse caminho de construção e implementação dos novos projetos de cursos de graduação levam a necessidade de apoio aos cursos e formação continuada dos docentes de ensino superior. Nesse sentido, será apresentado os caminhos trilhados por uma universidade pública localizada no estado Paraná no processo de implementação e (re) formulação dos novos projetos de cursos. Essa análise de cunho qualitativo, realizada a partir de observação participante, evidenciou a pluralidade de discussões e posicionamentos dos docentes de diferentes cursos de graduação, no entendimento e na construção do currículo. Também levou a questionamentos sobre os limites e as possibilidades para a efetivação no ensino superior de eixos como: a curricularização da extensão, a construção de currículos inclusivos, a construção de disciplinas à distância em cursos presenciais, a inovação no ensino superior, a internacionalização, entre outros. Este contexto justificou, a revisão da literatura e um estudo de caso a fim de analisar os limites e possibilidades da concepção privilegiada pela universidade para subsidiar as discussões, enfrentamentos, desafios, limites e possibilidades da construção de projetos pedagógicos de curso no ensino superior a partir dos princípios e valores institucionais. Acredita-se que nesse campo de tensão serão encontrados caminhos importantes para a construção de currículos contextualizados e significativos.

2.4.2 O CURRÍCULO ESCOLAR NA ATUALIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO FAZER DOCENTE – Moderador: Marcel Francis D'Angio Engelberg

OS CURRÍCULOS POSSÍVEIS NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA - Cecília Hanna Mate

RESUMO

O tema procura discutir as possibilidades de um currículo que aposte na potência de professores de criar e de abrir espaços para a vida na escola, um currículo que procure criar linguagens com sentido para professores junto a suas crianças e adolescentes. Nessa direção, discutirei o papel da coordenação pedagógica da escola na composição de forças que ajudem a criar/recriar currículos singulares, mutáveis, vivos e atentos ao presente. Muito se discutiu (e anda se discute) como um projeto pedagógico pode viabilizar um currículo e na esteira dessa discussão a figura do coordenador pedagógico muitas vezes se tornou, e se torna, e centro do debate. No entanto,

o que se buscará aqui, primeiramente, é discutir com qual conceito de currículo se trabalhará, pois com isso a visão de projeto pedagógico da escola pode mudar de sentido. Do mesmo modo, a concepção de coordenação pedagógica da escola terá, também, outro tratamento. Partindo da noção de um outro currículo, proponho trazer para o debate experiências singulares de currículo da escola. Experiências que contemplem autorias das pessoas que compõe a escola (alunos, professores, coordenação pedagógica, direção, equipe escolar.) e que mostrem dimensões de sua criação. Assim, na perspectiva aqui proposta o currículo, o projeto pedagógico e a coordenação pedagógica se mesclam dando às necessidades da escola uma cor própria cuja mutação vai trazendo efeitos que fazem da escola a própria criação daqueles que nela (con)vivem. Toda a discussão aqui proposta está assentada no pensamento de que é possível criar currículos singulares, mutáveis, vivos, atentos ao presente e, portanto, em constante movimento. Essa abordagem implica enfrentar um currículo modelo, padrão, pronto, fechado e tentar o diálogo permanente com a realidade da escola e suas diferenças e necessidades. Penso que essa não seja uma tarefa simples.

CURRÍCULO, SUBJETIVAÇÃO E GOVERNO DA INFÂNCIA: TENSÕES E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS - Ricardo Chiquito

RESUMO

E se pensássemos o currículo mais pelo viés dos seus efeitos do que por suas definições, aquilo que ele foi dado a ser? E se tomássemos o currículo como um dispositivo de subjetivação que, na articulação entre saber, poder e identidade, funciona como uma maquinaria discursiva de ver e dizer que produz modos de ser sujeito e instaura posições de sujeito? Por isso, a partir do agenciamento Foucault-Deleuze-Corazza, aqui o currículo será posto numa rena de significação e disputas, em um estado de tensões e perspectivas, pensado como uma forma de organizar o campo de conduta e de ação das crianças, de governar as infâncias nas traduções de currículo em didáticas, problematizando a discursividade curricular e as imagens de pensamento que coloca em operação orientadas à educação das crianças pequenas e investindo no currículo como uma prática de criação docente, um ato de criação, fabulação, variação, uma forma de existir, resistir e inventar em educação em meio à vida infantil.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULOS E PRÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR - Jamile Cristina Ajub Bridi

RESUMO

A Universidade hoje possui papel destacado, pois ela é responsável por capacitar profissionais para o mundo do trabalho, bem como por meio do ensino, da pesquisa e da extensão contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Sua função prioritária é a de formar o cidadão no sentido lato da palavra, aquele habilitado para exercer uma profissão, mas consciente do mundo em que vive, de modo crítico, reflexivo e atuante. Neste sentido, o currículo do ensino superior é entendido não como veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura e a formação do cidadão pretendido. Tal currículo, é construído na práxis docente, no cotidiano das instituições de ensino. Entendendo dessa maneira, o tema tem como objetivo analisar os limites e possibilidades de formação continuada dos docentes do ensino superior na construção de um currículo vivo e significativo na atualidade. Para responder a esse objetivo realizou uma pesquisa participante de cunho qualitativo tendo como locus de análise o programa de formação docente realizado em uma universidade pública localizada no estado do Paraná entre 2017 a 2020. Entende-se que o currículo se constitui na construção social e cultural em processo, a partir de um campo de debates e poder, repercutido por diferentes perspectivas de formação, evidenciando a necessidade de formação continuada dos professores do ensino superior que suscite a reflexão sobre os eixos, fundamentações e concepções norteadores do planejamento

e desenvolvimento curricular. Os resultados evidenciaram que a formação do docente do ensino superior que foca nas experiências/vivências formativas apresenta limites e possibilidades. Como limites, tem a ausência de alguns docentes nos programas de formação e o tempo reduzido do programa de formação. Como possibilidades, o programa tem como potencial: colocar os docentes como protagonistas e construtores do currículo; abrir um espaço para reflexão e análise das políticas educacionais; ser um espaço rico de compartilhamento de práticas e vivências; ser um lugar de debate e sínteses.

2.4.3 POLÍTICAS, CURRÍCULO E PRÁTICAS DE INCLUSÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA – Moderador: Oséias Santos de Oliveira

BREVE TRAJETÓRIA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO - Suzete Viana Nascimento

RESUMO

A educação profissional no Brasil passou por uma grande reformulação por meio da lei nº11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - EPT, responsável por ofertar o ensino profissional em diferentes níveis e modalidades, articulando ensino, pesquisa e extensão nas diversas regiões do país, agregando diferentes instituições que já ofertavam a educação profissional (Escolas Técnicas vinculadas às Universidades, CEFETs, UTFPR e o Colégio Pedro II) e criando trinta e oito Institutos Federais disseminando-os em todas as regiões brasileiras na perspectiva da interiorização da oferta do ensino profissional por meio de seus diversos campi. Inicialmente discutimos sobre a implementação de políticas institucionais e programas, como: o Decreto nº 5478/2005 que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa/Ação TECNEP que criou os Núcleos de atendimento às Pessoas com necessidades Específicas (NAPNE), o Programa Mulheres Mil que objetivou ampliar a escolarização e dar oportunidade de inserção laboral a mulheres socialmente vulneráveis e também a implementação do Núcleo de Estudos e pesquisas sobre Afrobrasileiros e indígenas (NEABI) que pesquisa, discute e apresenta as questões culturais e a necessidade de inclusão no currículo da diversidade cultural e étnica de nosso país trazida pelos negros e também repassadas pelos indígenas, nossos povos originários, dentre outros programas, núcleos, que foram organizados para garantir a entrada, a permanência e o êxito na formação humana e profissional de diversas pessoas socialmente, economicamente e educacionalmente mais vulneráveis. Tais ações e programas trazem uma perspectiva educacional inclusiva a fim de promover a inserção e a qualificação profissional, dando oportunidades de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos grupos minoritários na educação profissional e tecnológica, que historicamente enfrentam barreiras no processo de inclusão educacional nessa modalidade de ensino.

APRESENTAÇÃO DA REVISTA TRANSMUTARE E DO DOSSIÊ "A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PRÁTICAS E RESISTÊNCIAS NO CONTEXTO ATUAL" - Marta Rejane Proença Filietaz

RESUMO

Diante do atual cenário político e social de nosso país, com os inúmeros percalços que têm se apresentado para as instituições públicas de educação profissional, por meio da crise econômica do Estado e consequente cortes de verbas e recursos que ameaçam os processos de práticas e ações de ensino-aprendizagem para a qualificação para o trabalho e impactam diretamente na garantia do direito de todos a educação (STEFANI et al., 2020) e ainda dentro dessas

circunstâncias, cabe destacar a realidade excludente ressaltada por meio da pandemia do COVID-19, que colocou uma lupa nas desigualdades sociais e educacionais em todas as regiões do país, exigindo novas estratégias e metodologias de ensino por meio de aulas remotas. Todavia, a Educação Profissional na perspectiva Inclusiva tem demonstrado práticas de resistências no contexto atual e apesar dos imensos desafios tem procurado criar estratégias e ações que visam mitigar esses percalços. Nesse sentido, o presente tópico buscou apresentar os objetivos da Revista Transmutare, publicada pelo Departamento de Educação (DEPED) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba, destacando e discutindo sobre o processo de planejamento, organização e elaboração do dossiê "A Educação Profissional na Perspectiva Inclusiva: práticas e resistências no contexto atual "organizado pelas apresentadoras da mesa, no qual objetivou-se difundir as produções (pesquisas e relatos de experiências) que tratam das práticas e ações que visam a equidade no cenário de inclusão e a valorização de ambientes plurais realizados no interior das instituições que compõem a Rede Federal de Ensino Profissional, Científica e Tecnológica. Desse modo, os estudos apresentados no dossiê demonstraram os desafios e as possibilidades dos movimentos de diversas instituições que visam contribuir com a equidade e a inclusão de pessoas que historicamente estiveram à margem desse sistema de ensino e hoje já podem vislumbrar por meio da formação profissional, a esperança de um futuro melhor.

PRODUÇÕES ACERCA DO CENÁRIO DE INCLUSÃO NA REDE FEDERAL EPT - Rosilene Lima da Silva

RESUMO

Considerando a necessidade e a relevância de se divulgar as pesquisas, ações e experiências inclusivas realizadas no interior das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, procuramos discutir sobre as pesquisas apresentadas no Dossiê: A Educação Profissional na Perspectiva Inclusiva: práticas e resistências no contexto atual", publicado pela revista Transmutare da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no qual as autoras foram as organizadoras. Desse modo, o presente dossiê reuniu estudos, pesquisas e relatos de experiências de norte a sul do país, que abordaram a interlocução entre a inclusão e a educação profissional em diferentes instituições. Assim, perante muitas propostas recebidas e com a aprovação de 22 artigos, o presente dossiê reuniu experiências e reflexões que destacam a pluralidade da perspectiva inclusiva nas instituições públicas do ensino profissional brasileiro, representados pelas seguintes temáticas: Políticas voltadas para Educação Especial na perspectiva inclusiva; Práticas docentes na perspectiva da educação inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Formação de profissionais especializados; Implementação e atuação dos NAPNES; Desenvolvimento de serviços de Tecnologia Assistiva-TA; Políticas de ações afirmativas na perspectiva étnico-racial; Educação de Jovens e Adultos na EPT. Procuramos desse modo, apresentar brevemente cada título, seus autores, objetivos, principais resultados e considerações, destacando as inúmeras contribuições trazidas e divulgados pelas pesquisas, tais como: práticas, estratégias de ensino e criação de recursos didáticos, serviços ofertados para autonomia de pessoas com deficiência, reflexões sobre formação profissional e trabalho, ações de extensão para formação da comunidade interna e externa às instituições, relatos de experiência sobre formação e atuação docente, adequações de materiais didáticos e atendimento educacional especializado, discussão de políticas inclusivas institucionais e governamentais. Assim, os estudos apresentados por esse dossiê anunciaram a potencialidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com intuito de cumprir sua missão de ofertar um ensino público, gratuito e de qualidade.

2.5 COMUNICAÇÕES EM CURRÍCULO

2.5.1 A DESMISTIFICAÇÃO DA EXTINÇÃO DO PROFISSIONAL DE SECRETARIADO EXECUTIVO DIANTE DA IMPLEMENTAÇÃO DA IOT E O REPOSICIONAMENTO DESTE PROFISSIONAL NAS ORGANIZAÇÕES.

Carolina de Oliveira Viana [116]

RESUMO

O profissional de Secretariado Executivo possui atividades que ainda são executadas de forma manual, e que na concepção da IoT (Internet of Things), podem ser realizadas de maneira automática. Diante dessa perspectiva, muitos profissionais encaram a implementação da Internet das Coisas como uma ameaça à profissão devido as organizações modernas estarem sempre em busca de inovações que agregam valor ao negócio e que podem, inclusive, modificar algumas atividades do profissional de Secretariado Executivo que traz desvalorização para o serviço exercido por estes profissionais. O objetivo geral desta pesquisa é de desmistificar a extinção do profissional de Secretariado Executivo diante da implementação da IoT nas organizações, e como objetivo específico deste trabalho, é apresentar o novo perfil para o profissional de Secretariado Executivo no papel de agente transformador na estratégia das organizações e o impacto positivo que este profissional na posição de elemento chave da organização, pode causar para contribuir com as mudanças exigidas para o crescimento de uma empresa. Por meio de uma pesquisa exploratória, a coleta de dados foi realizada por uma leitura aprofundada dos conteúdos mais relevantes sobre o tema deste trabalho, e que foram citadas contendo as informações de ano e autor extraídas das fontes coletadas. Já a análise dos dados, foi feita uma leitura analítica sobre o material coletado a fim de ordenar as informações extraídas das fontes e possibilitar a compreensão sobre a resposta para o problema de pesquisa. Como referencial teórico, os principais livros e autores desta pesquisa foram "Gestão Empresarial" de José Vicente B de Mello Cordeiro e Renato Vieira Ribeiro, o livro "Introdução ao Secretariado Executivo" de Maria da Conceição de Oliveira Neves, a obra de Rosimeri Ferraz Sabino e Fabio Gomes Rocha, "Secretariado: do escriba ao web writer", e o artigo de Dave Evans, "Internet das coisas: como a próxima evolução da internet está mudando tudo". Esta pesquisa evidenciou que a natureza do papel do Secretário Executivo diante de um ambiente com tanta simplificação tecnológica, não pode deixar de redefinir sua posição em uma empresa.

Palavras-chave: Internet das Coisas. Secretariado. Reposicionamento. Extinção. Organização.

1 INTRODUÇÃO

O mundo está em uma aceleração sem precedentes no avanço da tecnologia que causa mudanças profundas nas organizações com a sua implementação, o que torna redundante várias ocupações desempenhadas por humanos. Em um futuro próximo, essas posições podem ser eliminadas por completo.

Desta forma, cabe ao profissional de Secretariado Executivo revisar o conjunto de

[116] Pós-Graduando de Secretariado e Assessoria Executiva, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: coliveiraviana@gmail.com

habilidades tradicionalmente exigidas a fim de ressignificar o seu papel de executor de tarefas, e assumir uma posição estratégica como mediador de relacionamentos, seja no contexto interno ou externo da empresa. Então, com a implementação da Internet das Coisas (IoT), as empresas podem não enxergar mais valor no trabalho do profissional de Secretariado Executivo e desta forma causar a extinção deste profissional nas organizações?

Este trabalho é importante para apontar a necessidade de um reposicionamento do papel que até então era exercido pelo profissional de Secretariado Executivo de executor de tarefas básicas, que podem ser realizadas virtualmente através de ferramentas e softwares, para assumir uma posição com objetivo estratégico dentro das organizações.

Esta pesquisa é destinada a todos os profissionais de Secretariado Executivo que desejam passar por um reposicionamento diante das mudanças nos processos de automação que estão ocorrendo nas empresas com a evolução da Internet das Coisas (IoT), e aprender a como adaptar-se à essas mudanças para serem capazes de atuar como um agente de gestão e planejamento, a fim de exercerem atividades mais complexas e de cunho estratégico nas organizações.

Através de uma pesquisa bibliográfica, este artigo foi desenvolvido por um estudo exploratório, que na perspectiva de Gil (2008, p. 50), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos” e está estruturado em quatro seções, que inicia por esta de caráter introdutório. A próxima seção contém um resumo sobre a evolução da profissão desde os seus primeiros registros históricos, a terceira seção apresenta as principais contribuições e conceitos abordados neste artigo (revisão da literatura), e na quarta seção apresentam-se as considerações finais e sugestões para futuras pesquisas.

2 A ORIGEM DA PROFISSÃO

Não há uma data definida para o surgimento da profissão cuja principal característica é o assessoramento. Contudo, seus primeiros registros históricos são remetidos aos escribas no antigo Egito. Eles eram conhecidos por suas atividades intelectuais e pelo conhecimento da escrita, fazendo com que os escribas possuíssem um papel importante na execução de atividades de relatar os registros para seus líderes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Afirma Júnior (2009) que:

> Os escribas exerciam atividades de assessoramento para governantes, e também atividades de copista, contador, geógrafo, arquivista, historiador, linguista e escritor, podendo atuar ainda como guerreiro acompanhando seus líderes em batalhas e viagens exploratórias (JÚNIOR, 2009, p. 81).

Segundo Júnior (2009, p. 87), com a chegada da democracia do conhecimento na Idade Média, proporcionando as pessoas a oportunidade de aprenderem a ler e escrever, houve o que ele chama de “grande silêncio epistemológico” sobre o conhecimento que era até então gerenciado apenas pelos escribas, fazendo com que estes assessores recebessem apenas funções de copistas e de escravos em batalhas no período de guerra.

Já na Idade Moderna a função do assessor reaparece com a necessidade das organizações na realização de tarefas administrativas, revelando o Secretário como um profissional interdisciplinar. Assim, retomou o seu espaço e passou a ser visto com mais credibilidade tendo a profissão regularizada em 1985. Ressalta (SABINO E ROCHA, 2004, p.50), que mesmo em vista do cenário favorável para o profissional de Secretariado, o papel dos escribas está ainda refletido na profissão atual por realizarem atividades muito operacionais, mesmo com o advento da automação de diversos processos. Surge, então, a necessidade de um reposicionamento para estes profissionais buscando acompanhar as mudanças e as novas exigências do mercado de trabalho para a função do Secretário Executivo, com a chegada da IoT.

3 NOVO PERFIL PARA O PROFISSIONAL DE SECRETARIADO EXECUTIVO

Quase tudo o que é feito hoje gera dados. Os smartwatches registram os passos e cada batida do coração, assim como os smartphones armazenam a localização, os hobbies e o que está sendo pretendido comprar. A cada dia que passa, emerge um mundo de IoT que mantém todos conectados a tudo que é importante. Assim como a Internet das Coisas auxilia na vida pessoal, o uso dessas ferramentas no mundo corporativo não é diferente. Afirma Dias (2016, p.15), que “a Internet das Coisas é um sistema capaz de conectar o real e o virtual, criando um mundo mais inteligente em diferentes segmentos da sociedade”. Como ressalta Evans (2011), o fator preponderante

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para a criação da IoT, em vista de um mercado que está em constante evolução e atualização, é resultado do aumento exponencial do número de dispositivos eletrônicos em todo o mundo:

> [...] com o aumento dos dispositivos conectados à internet, hoje temos quase 4 vezes mais aparelhos conectados do que pessoas no mundo e a expectativa é que até 2020 haverá 50 bilhões de equipamentos conectados para apenas 7,6 bilhões de humanos. Isso se deve ao surgimento dos smartphones e tablets. Esse surgimento foi o responsável por fazer o número de dispositivos conectados ultrapassarem o número de seres vivos. (EVANS, 2011, p.4).

Nesta perspectiva, uma nova visão para o papel do Secretário Executivo tem sido enfatizada, e com base nas mudanças que estão sendo estimuladas nas empresas com o advento deste avanço tecnológico, uma possível extinção deste profissional no mercado é uma pauta em diversas discussões, já que para as empresas modernas é cada vez mais frequente a busca por inovações que proporcionam maior eficiência e qualidade nos serviços. Segundo Dias (2016, p.23), “as possibilidades de negócios com os sistemas da IoT são infinitas quando considerados o desenvolvimento da tecnologia e as diversas necessidades da sociedade”.

Para adequar-se a essas mudanças e inovações, e diferente da ideia sobre a possível extinção do profissional de Secretariado Executivo, a IoT tem forte influência sobre as atividades desempenhadas atualmente, o que faz com que este profissional deixe de ser um executor de tarefas, e passe por um reposicionamento na sua função para assumir um papel estratégico nas organizações com atividades que envolvem tomadas de decisões e trabalho em equipe, para atuar como mediador nas relações humanas, papel este que a tecnologia é incapaz de assumir.

Assim, Sabino e Rocha (2004) afirmam:

> O maior talento dos assessores secretariais durante a sua história foi saber acompanhar as mudanças no mundo, desenvolvendo técnicas e utilizando instrumentos que otimizassem as tarefas secretariais, e contribuísse para a melhora nos resultados de suas organizações. (SABINO e ROCHA, 2004, p. 15).

Os benefícios que a IoT traz para a rotina dos negócios, cria um perfil para o profissional de Secretariado Executivo que gera conhecimento e otimização do seu tempo para que possa agir de forma mais empreendedora. Reforça Sabino e Rocha (2004):

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> A era da informação gerou otimização de resultados e o uso da tecnologia como instrumento gerencial, e é necessário que as empresas saibam se relacionar com seus clientes e fornecedores virtualmente, sendo o secretário um agente de relacionamentos, é necessário que este profissional se adapte aos novos modelos de gestão. (SABINO e ROCHA, 2004, p. 68).

O novo perfil para o profissional de Secretariado Executivo no papel de agente transformador na estratégia das organizações dispõe de mais encargos e posicionamento para o alcance de suas metas. Assim, como afirma Mata (2009):

> (...) o atual Secretário Executivo personifica um agente de conexão, atuando como interface entre clientes internos e externos, parceiros, fornecedores, gerenciando informações, administrando procedimentos de trabalho, preparando e organizando processos [inclusive de responsabilidade social], para que soluções e decisões sejam tomadas com qualidade e foco em resultados. (MATA, 2009, p. 222).

Desta forma, com base no impacto positivo que este profissional na posição de elemento chave da organização, pode causar para contribuir com as mudanças exigidas para o crescimento de uma empresa, Massarutti (2020) afirma que o papel do Secretário Executivo:

> [...] deve ser coparticipante dos processos gerenciais, assessorando e atuando como agente facilitador das mudanças culturais, políticas e sociais, buscando novas ideias e melhorias no ambiente de trabalho. (MASSARUTTI, 2020, p. 522).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo destacou que em meio a um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e desafiador, as empresas buscam por profissionais e tecnologias capazes de proporcionar maior qualidade no serviço prestado, e que em meio a este cenário, a IoT surge com um leque de opções e alternativas que atendem a esses objetivos. Diante disso, e das inúmeras possibilidades de inovações para a execução de atividades, é imprescindível que o profissional de Secretariado Executivo busque conhecimento sobre esses avanços tecnológicos e as consequências para este ramo de atuação.

Assim como desde o início da profissão houve diversas mudanças que exigiam adaptação deste profissional, com a chegada da IoT, o Secretário Executivo deve adquirir habilidades para utilizar a tecnologia como sua aliada. Este profissional traz para a empresa raciocínio dedutivo, inteligência emocional, uma abordagem não linear do

trabalho e da vida que é impossível para a tecnologia alcançar. Não são apenas um fator vital, mais importante, mas possuem um papel inovador, essencial para o futuro. O Secretário Executivo não deve ser colocado contra o progresso tecnológico, mas sim combinar forças com o avanço da IoT. Desta forma, a extinção da profissão diante do avanço da tecnologia dentro das empresas dependerá somente do próprio profissional que não buscar reposicionamento e acompanhar essas mudanças.

Para estudos futuros, sugere-se que seja feita uma pesquisa para medir o conhecimento dos profissionais de Secretariado Executivo acerca da IoT possibilitando uma discussão mais aprofundada sobre a questão levantada neste artigo, que diz respeito à possível extinção da profissão.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, J. V.; RIBEIRO, R.V. **Gestão Empresarial**. Curitiba: Gazeta do Povo, 2002. 70 p.

DIAS, R. R. F. **Internet das coisas**: sem mistérios. São Paulo: Netpress Books, 2016. 106 p.

EVANS, D. Internet das coisas: como a próxima evolução da internet está mudando tudo. **Cisco Internet Business Solution Group**. San Jose, v. 1, p. 1-13, abr. 2011. Disponível em: < https://www.cisco.com/c/dam/global/pt_br/assets/executives/pdf/internet_of_things_iot_ibsg_0411final.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6° ed. São Paulo: Atlas, 2008. 216 p.

JÚNIOR, R. N. **Epistemologia e teoria do conhecimento em secretariado executivo**: a fundação das ciências da assessoria. Fortaleza: Gráfica Expressão, 2009. 260 p.

MASSARUTTI, N. M. O. O profissional de secretariado e o projeto de responsabilidade social. In: D'ELIA, B., AMORIM, M.; SITA, M. (Org.). **Excelência no Secretariado**. São Paulo: Ser Mais, 2020. p. 519-527.

MATA, M. A. O papel do secretário executivo na estrutura organizacional e na condução das relações humanas. In: PORTELA, K. A; SCHUMACHER, A. (Org.). **Gestão secretarial: o desafio da visão holística**. Cuiabá: Adeptus, 2009. p. 221-245.

NEVES, M. D. C. D. O. **Introdução ao secretariado executivo**. Rio de Janeiro: Editorama, 2008. 150 p.

SABINO, R. F.; ROCHA, F. G. **Secretariado**: do escriba ao web writer. Rio de Janeiro: Brasport, 2004. 166 p.

2.5.2 PROJETOS INTEGRADORES NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E.E. HUMBERTO MENDES: PRÁTICAS NO AGRESTE ALAGOANO

José Washington Vieira Silva[117]

Madileide de Oliveira Duarte[118]

RESUMO

As atividades com o tempo integral na E.E. Humberto Mendes em Palmeira dos Índios, agreste alagoano, têm início em 2018. De lá para cá muitos são os esforços para uma educação voltada para as habilidades e competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, sobremaneira, para as concepções didático-pedagógicas com nossa experiência acumulada na docência. Em 2020, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) anuncia a propagação de uma pandemia por conta do COVID-19, a realidade escolar precisa se reinventar, considerando regulamentações acerca do ensino remoto, formato necessário para continuidade do processo educacional da escola. Dito isso, o objetivo principal desta comunicação foi apresentar uma educação empreendedora, com base na BNCC, envolvendo alunos do 3º ano do Ensino Médio, cujos Projetos Integradores deram norte a referida vivência. A problemática de pesquisa se deu na relação dos desafios enfrentados com a rotina do trabalho online, com o uso da tecnologia como recurso pedagógico, e avanços alcançados, com os aprendizados na perspectiva empreendedora. Procedimentos metodológicos com a intermediação inter/transdisciplinar de Projetos Integradores na direção do levantamento de interesses dos estudantes sobre o que empreeender e ações no sentido da apropriação do conhecimento entre saberes relevantes para o referido estudo e o desenvolvimento de um empreendimento rentável para as famílias do grupo de estudantes envolvidos. Pesquisas em legislações: Alagoas (2020; 2021), Brasil (2018), Webinário (2021) e autores como: Fazenda (2014), Berkenbrock-Rosito; Hass (2014), Duarte (2016), Vieira Silva; Duarte (2018); Vieira Silva et. al (2017), Dolabela (2006) colaboraram para o desenvolvimento desta comunicação. Os resultados: apesar do ensino remoto em 2020 ter provocado a evasão de muitos estudantes dessa troca de conhecimento e ação, mesmo assim o empreendimento com a comercialização de flaus promoveu uma mudança significativa de paradigmas entre os jovens envolvidos, os quais se tornaram empreendedores de seu próprio negócio.

Palavras-chave: Projetos Integradores. Inter/transdisciplinaridade. Educação em Tempo Integral. Ensino Remoto. Empreendedorismo.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente a educação passa por momentos desafiadores, desde a aplicação da escola no Brasil até os estudos mais contemporâneos sobre o currículo e suas

[117] Mestrando em Análise do Discurso pelo PPGLL da Universidade Federal de Alagoas. Especialista em Linguística pela Faculdade Alfa América. Graduado em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas. Graduado em Letras pela Universidade Estadual de Alagoas. Professor do ensino básico da rede Estadual de Alagoas. E-mail: washingtonvs1@hotmail.com

[118] Pedagoga e Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas. Docente Universitária de 2001-2019. Assistente em Administração Aposentada pela Universidade Federal de Alagoas. Trabalho voluntário *online* com crianças, desde 31 de julho de 2020, através da Fraternidade Espírita Deus Conosco (FRADEC). E-mail: madileideduarte@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tendências pedagógicas. Em 2020, uma crise sanitária assola o mundo e nos remove das salas de aula presenciais, que por questões de saúde pública teríamos que respeitar um distanciamento social. Desta forma, partimos para uma nova modalidade implementando na escola o ensino remoto com o uso de tecnologias digitais, como recursos pedagógicos e, passamos a aprimorar o uso da tecnologia como facilitador na realidade educacional.

Mediante o referido contexto, esta comunicação objetiva apresentar uma educação empreendedora, conforme regulamenta a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), envolvendo alunos do 3º ano do Ensino Médio, cujos Projetos Integradores deram norte a referida vivência, considerando a importância do que legisla a BNCC em seu caráter normativo "que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BRASIL, 2018). A problemática de pesquisa se deu na relação dos desafios enfrentados com a rotina do trabalho online, com o uso da tecnologia como recurso pedagógico, e na perspectiva de avanços a serem alcançados, com aprendizado entre os vários saberes envolvidos.

Em 2013, o tema do EDUCERE – "Formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar" – reúne em um só lugar participantes, pesquisadores brasileiros e estrangeiros de áreas (inter)relacionadas a educação para se pensar a sustentabilidade "como um processo imprescindível ao desenvolvimento social". A presença da Cátedra UNESCO é um grande diferencial na transversalidade, entre eixos temáticos tratados durante o referido congresso[119].

Em 2019, EDUCERE expande ainda mais o leque de atuação de pesquisadores quando abre espaços para as demais licenciaturas, além da pedagogia. Em 2021, a temática geral segue a complexidade do momento com a pandemia, cujo tema: "Inspirações, espaços e tempos da educação é fortemente marcado por todas as mudanças que vivenciamos em decorrência da pandemia e que tanto alterou nossas vidas"[120]. E assim, esta comunicação segue seu curso compartilhando experiências, envolvendo o campo da inter/transdisciplinaridade com profissionais de áreas da Pedagogia e das Letras, num momento atípico para a educação e para todas as áreas da vida humana pelo Brasil e pelo mundo.

[119] https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/apresentacao.html
[120] https://educere.pucpr.br/

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 ENSINO REMOTO E PRÁTICA DOCENTE EM TEMPO INTEGRAL

O percurso de experiências aqui mencionado relaciona o conturbado período letivo de 2020, que em 2021, passa a ser tratado como Ciclo Emergencial Continuum Curricular: "[...] a organização da oferta da Educação Básica na rede estadual se dará na perspectiva do Ciclo Emergencial Continuum Curricular, onde serão trabalhadas as aprendizagens não alcançadas em 2020" (ALAGOAS, 2021)[121].

Roldão e Almeida, em 2018, dizem que as inúmeras mudanças que as nossas sociedades vivem, no plano educacional, enquadram-se numa dinâmica expressiva. E, quando falamos de currículo e, em específico em tempos de pandemia, não resumimos apenas a discutir os conteúdos ou programas a seguir, mas toda uma gama de circunstâncias elencadas, tomando como base o saber a ser desenvolvido, privilegiando o conhecimento que a escola é um espaço de transformação de realidades. Um espaço que privilegia o respeito ao diferente, ou pelo menos o que deveria sê-lo (NÓVOA, 2021).

A escola de tempo integral tem uma dinâmica diferente da escola convencional, uma vez que consiste em atividades educacionais que se prolongam de um turno para o outro, na dinâmica diária escolar. Os componentes curriculares seguem a organização da normatização da LDB 9394/1996 e o Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei)[122], que legitimam as ações pedagógicas produzidas e vivenciadas na escola. Os conteúdos trabalhados na escola E.E. Humberto Mendes são os mesmos trabalhados numa escola de um único turno, porém outros componentes se integram ao currículo tradicional em busca da formação integralmente do educando. Com a pandemia, o contexto de escola integral muda a configuração de sua funcionalidade inserindo novos procedimentos e recursos pedagógicos. A prática na escola deixou de existir presencialmente e diante disso, o saber docente/discente passou a ser um desafio cotidiano.

Na escola de tempo integral, a educação básica passa a correlacionar saberes interdisciplinares, valendo-se de Projetos Integradores para dar norte ao currículo, de maneira que o aluno desenvolva ou estimule a capacidade de pesquisa (individual e em

[121] **ALAGOAS**. Ano letivo 2021: Aulas da rede estadual começam em 10 de março em formato remoto. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/noticia/item/17491-aulas-da-rede-estadual-comecam-em-10-de-marco-em-formato-remoto> Acesso em: 05 mai. 2021.

[122] O Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei) reconhece que as práticas vividas na escola são capazes de contribuir para a formação de estudantes autônomos, críticos e sensíveis para lidar com os fenômenos da vida pós-moderna (http://www.educacao.al.gov.br/projeto/item/16781-ensino-integral).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

grupo); desenvolva capacidades para tomada de decisão e planejamento; desenvolva a oralidade e a capacidade de administração de tempo; desenvolva a capacidade de administrar conflitos; e desenvolva, principalmente, habilidades de resolução de problemas complexos; o senso crítico e criativo – da teoria à prática, em sua comunidade. No ensino integral:

> Trata-se de atividades complementares que enriquecem o conhecimento e a formação do aluno. Por exemplo, enquanto os projetos integradores são uma proposta de intervenção dos estudantes para um problema ou demanda do território e comunidade, as ofertas eletivas permitem uma maior apropriação de um objeto de conhecimento específico (ALAGOAS, 2021).

Nesse viés, Projetos Integradores, procura aliar um contexto histórico impregnado de condicionantes socioeconômicos, políticos e culturais, buscando constituir elementos influentes na qualidade da educação. O trabalho com projetos integradores possibilita estudo e aplicação de conhecimentos intermediados por vários saberes disciplinares, buscados pelos próprios estudantes, sob nossa orientação. De acordo com Fazenda (2014) a organização dos saberes deve ter como alicerce o cerne do conhecimento científico do ato formativo e construção do conhecimento, essa organização tende a ser dinâmica, e visa a interação das ramificações de saberes que as compõem, buscando conceitualmente, a comunicação dos saberes nas sequências a serem organizadas. Aliado a esta concepção, o pensamento transdisciplinar possibilita ir além no âmbito cognitivo com a presença de outras dimensões que perpassam o indivíduo em sua integralidade (Berkenbrock-Rosito; Hass (2014), Duarte (2016), Vieira Silva et. al (2017), Vieira Silva; Duarte (2018), Webinário (2021).

3 RELATO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

O ano letivo de 2020 tem início presencialmente, como seria um ano letivo regular. O componente curricular fora apresentado aos alunos, a temática a ser trabalhada e a divisão da sala de aula em 4 grandes grupos. Por conta da pandemia do COVID-19, em 20 de março, as aulas presenciais são suspensas e os trabalhos passam a ser remotamente, conforme a portaria 40.904/2020 (ALAGOAS, 2020). Daí por diante, as orientações docentes passam a ser online, através das plataformas Google Classroom, Padlet, o Google Forms e encontros guiados, agendados pelo Google Meet. Passamos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a acomodar, nessa plataforma, os conteúdos estudados, as pesquisas que eram relevantes para cada temática.

Na prática, Projetos Integradores se estabelece com carga horária de 2 horas/aulas por semana, e uma temática geral selecionada pela Secretaria do Estado de Educação de Alagoas (SEDUC-AL). Há a adaptada pela escola, até chegar às turmas, com orientação de professores indicados pela coordenação pedagógica. Os professores delimitam a área de atuação no projeto de iniciação a pesquisa científica.

A partir dessa delimitação, os projetos vão se fixando em campos inter/transdisciplinares e curriculares que agregam funcionalidades aos projetos. Com isso, os procedimentos metodológicos com a turma da 3ª série do ensino médio têm três pré-requisitos básicos: conhecer bem e ter competência no assunto a ser pesquisado; ter acesso e dominar a amostra; e depender o mínimo possível de terceiros para realizar a pesquisa. Buscando sempre, na comunidade escolar, parcerias que possam viabilizar os projetos. Essas parcerias, podem ser empresários, pais (a família dos alunos), o poder público entre outros, sempre considerando que o projeto não poderá depender, exclusivamente, desses apoios.

Tendo como base tais premissas, as aulas de Projetos Integrados foram iniciadas, estudando: aspectos, aplicações e exemplificações do que é Economia Criativa. E as possíveis áreas das quais os alunos pudessem apresentar um devido interesse. Diante do estudo das áreas de aplicação da economia criativa, buscando despertar entendimento nos alunos sobre: riqueza, impacto social e diversidade possibilitando o entendimento sobre o ciclo de criação, produção de bens e serviços, usando a criatividade e o capital intelectual como matéria prima e saber que essa produção atinge 14 áreas de atuação: Arquitetura e Urbanismo; Artesanato; Artes Cênicas; Artes e Antiguidade; Audiovisual; Design; Editoração; Fotografia; Gastronomia; Moda; Música; Publicidade; Software; Rádio e TV. Considerando a diversidade das áreas de atuação, houve a necessidade de dividir a turma em grupos, 4 grupos de 10 alunos por áreas de interesse dos estudantes. Levando em consideração o objeto e área de trabalho, assim como os componentes dos grupos.

Houve também a necessidade de que os alunos se aprofundassem sobre as áreas e as temáticas as quais gostariam de elaborar seu projeto de pesquisa. Diante dessa necessidade, as temáticas foram aprofundadas e os alunos passaram a desenvolver os projetos conforme orientação, seguindo a normatização da ABNT para efetivação de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

uma pesquisa científica, matemática financeira, recursos audiovisuais, história, geografia entre outros. Nesse contexto de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, o aluno busca, de maneira autônoma, professores das áreas que pretendem abordar, em seu projeto.

Levando em consideração que os alunos envolvidos no projeto, eram alunos do último ano do ensino médio e que a temática proposta pela SEDUC-AL teve como objetivo o despertar do alunado para o mundo do empreendedorismo. Nesse sentido, o componente curricular Projetos Integradores, buscou despertar no aluno o perfil de empreendedor. Considerando o que Dolabela (2006) expõe, sobre o ensino empreendedor na escola básica:

> Não é possível transferir conhecimentos empreendedores — ao contrário do que acontece, por exemplo, em uma aula de geografia, porque o empreendedorismo não é um conteúdo cognitivo convencional. Nesse sentido, não é possível ensinar, mas é possível aprender a ser empreendedor, desde que através de um sistema bastante diferente do ensino tradicional (DOLABELA 2006, p. 30).

Dolabela (2006) nos faz refletir sobre o empreendedorismo que faz parte da natureza humana. Assim, todos nascemos empreendedores. De acordo com o autor, não se trata de algo contemporâneo, existe desde a primeira ação humana inovadora, com a intenção de melhorar a relação do homem com os outros e com a natureza. Porém, aqui, não buscamos traçar se é possível indicar se uma(o) aluna(o) vai ou não ser bem-sucedida como empreendedora, mas possibilitar o despertar criativo, considerando principalmente suas realidades.

Passamos assim, a possibilitar que o aluno buscasse criar, ou reinventar por meio da criatividade um campo de pudéssemos apreciar como um negócio criativo. Embora não fosse um caminho fácil, dois grupos de alunos chegaram com duas áreas e com objetos possíveis de aplicação de determinados negócios: O marketing digital; e a gastronomia.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas em períodos de pandemia, o distanciamento social, as aulas seguiram um percurso online, diante disso o projeto também segue o movimento online. No marketing digital, os alunos pesquisaram e desenvolveram estratégias para melhorar a venda em lojas no município. Buscou-se por meio das redes sociais promover o aumento de negociações pelo E-commerce local, criando sites e anúncios digitais. Na gastronomia, os estudantes pesquisaram alimentos que pudessem ser comercializados, de baixo custo e fácil manuseio. Nessa etapa se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

considerou importante a influência cultural e os custos para a produção. O produto escolhido foi o "Flau[123]" que em nossa região é bem conhecido e de baixo custo tanto na produção quando para a comercialização.

Na última etapa da pesquisa os alunos aprenderam a buscar métodos que pudessem ajudar e que firmassem a proposta de projeto em algo viável, diante de todas as dificuldades enfrentadas. Os projetos não chegaram ao máximo de seus desenvolvimentos, embora tenha passado o ano de 2020 na ativa e dando lucro para os alunos envolvidos. Durante a pandemia os alunos estudaram questões sobre a qualidade de produtos e serviços, o que corroborou no teste de qualidade e preços dos produtos e serviços ofertados pelos projetos. A equipe de gastronomia que buscava desenvolver produto alimentício, estudava sobre padrões e manuseio de matérias alimentícias. O "Flau gourmet" foi produzido em casa, em bairros diferentes atendendo a comunidade local, vizinhos próximos de cada aluno envolvido, sem contar que puderam colaborar na renda familiar.

Figura 1 – Delicious Gourmet

Fonte: Fotos dos alunos (2020)

A equipe do marketing digital desenvolveu ferramentas que pudessem ajudar na comercialização e propaganda, baseando-se no projeto desenvolvido em 2019. Os alunos criaram um aplicativo para falar sobre a história da cidade de Palmeira dos Índios. Desenvolveram estratégias de venda e divulgação, de um simples panfleto no Instagram até um vídeo para o YouTube. Essa equipe segue com a empresa de divulgação e propaganda e apresentou projeto planejado para continuarem funcionando até o final do semestre letivo de 2021. Esse projeto se saiu muito bem, pelo fato de os alunos seguirem

[123] Espécie de sorvete feito de água e xarope ou extrato de fruta, leite condensado comercializado em várias partes do Brasil e, com nomes peculiares. Variações linguísticas como: *Sacolé*, *Chup-Chup* entre outros.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

adiante e, já possuírem um CNPJ MEI (https://www.meumei.com.br/) para regulamentarem os serviços e terem acesso aos programas de apoio as microempresas.

Figura 2 – Marketing Digital

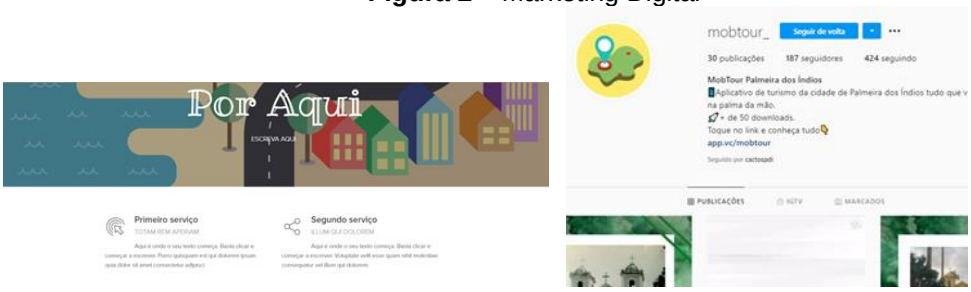

Fonte: Print dos alunos (2020)

A culminância do projeto integrador foi realizada, em janeiro de 2021, virtualmente pela plataforma Google Meet, com a participação de alunos, professores, coordenadores da escola, no intuito de apresentar os projetos e resultados obtidos durante o ano anterior.

Figura 3 – Culminância pela plataforma Google Meet

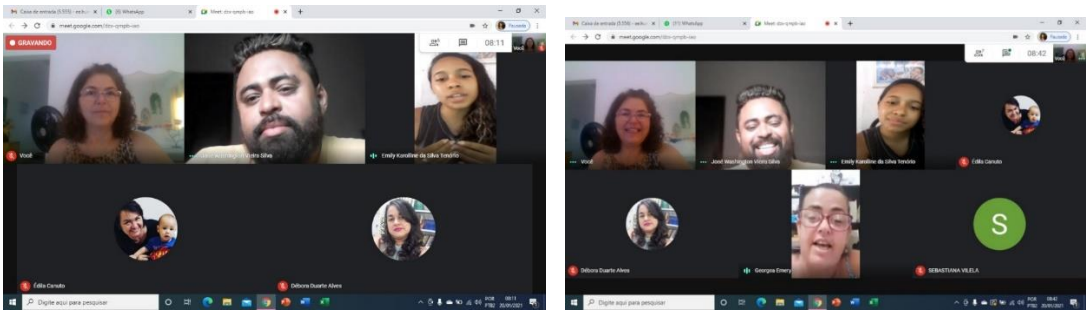

Fonte: Print da Culminância de Projetos Integradores 3ª série B (2021)

Na dinâmica de avaliação buscou-se pela integralidade das atividades e habilidades desenvolvidas pelos componentes do grupo, sempre vislumbrando o despertar nos estudantes para uso dessas habilidades em seu cotidiano. Despertar que a criatividade é entender que às vezes, algo já existente pode ser renovado, reorganizado, dinamizado. Diante de todo o percurso, acreditamos no fato real dos projetos acima citados, contribuirem para a reorganização da economia familiar e tornar muitos dos estudantes, jovens empreendedores. Isto já é motivo para uma avaliação qualitativa de tudo que foi produzido ao longo de 2020. Lamentável que nem todos estudantes se engajaram no projeto. A pandemia verdadeiramente prejudicou, e muito, a todos nós. A escola sempre se reenventando!

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola de tempo integral e o trabalho com Projetos Integradores possibilitam interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, os quais facilitam e promovem discussões necessárias para que tanto professor quanto aluno possam desfrutar de propostas dialógicas envolvendo: pesquisa escolar, pesquisa científica, relação escola e sociedade, atendendo e ressignificando saberes.

Atentamos que não foi objetivo dessa prática produzir empreendimentos reais, que podessem preencher um espaço no mercado regular. Buscamos, a todo instante, despertar no aluno que o uso da criatividade é um ponto fixo de mudança, que nesse viés pode-se notar que a criatividade pudesse modificar sua própria realidade. Convenciona-se, assim, o papel da escola de produzir relação entre a teoria, a prática e a mudança do contexto social. E, mesmo sem estarmos próximos fisicamente, conseguimos despertar nos alunos a possibilidade de visualizar essa mudança. O principal papel da escola, nessa prática, encontra-se na transmissão de conhecimentos interdisciplinares/transdisciplinares com o desenvolvimento do estudante, mediante a prática educativa de educação empreendedora.

Em decorrência do ensino remoto, os resultados alcançados foram prejudicados. Muitos estudantes se evadiram da troca de conhecimento e ação, mesmo assim os empreendimentos com a comercialização dos flaus e a produção de cartazes e propaganda para o E-commerce promoveu uma mudança significativa de paradigmas entre os jovens envolvidos, os quais se tornaram empreendedores de seu próprio negócio.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Diário Oficial Estado de Alagoas (DOEAL). Portaria 4.904, 7 abr. 2020. Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEDUC-AL). Edição Eletrônica, p. 5-6. Disponível em <http://educacao.al.gov.br/images/DOEAL-07_04_2020-portaria_Seduc.pdf> Acesso em: 20 abr. 2021.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC-AL). 2021. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/projeto/item/16781-ensino-integral> Acesso em: 05 mai. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Homologado em 14 dez. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 05 mai. 2021.

BERKENBROCK-ROSITO, M. M.; HASS, C. M.(orgs.). **Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade**: políticas e práticas de formação de professores, Rio de Janeiro: Wak, 2014.

DOLABELA, F. **O segredo de Luísa**. 30. ed. São Paulo: Editora de cultura, 2006

DUARTE, M. de O. Projetos Integradores: aproximação entre a educação formal e o trabalho, experiência nos cursos de licenciatura Pedagogia e Letras/Espanhol da Universidade Federal de Alagoas. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. **Anais...** SIED:EnPED, São Carlos/SP, 2016. Disponível em: < http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/976> Acesso em 23 abr. 2021.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. Texto complementar ao apresentado no ENDIPE-2014. **Revista Interdisciplinaridade**. 2014. Acesso em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/22623/16405> 9 abr. 2021.

NÓVOA, A. Sesc & Seeduc | Educação depois da pandemia com António Nóvoa. Sesc RJ. **Youtube (Live).** Stream em direto de 29 abr. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mEFEEf7SSbc> Acesso em: 29 abr. 2021.

VIEIRA SILVA, J. W. et. al. Projetos Integradores na formação de professores no curso de Letras Espanhol-UAB/UFAL. **Anais**... EDUCERE - IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e o VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23134_12398.pdf> Acesso: 3 abr. 2021.

VIEIRA SILVA, J. W.; DUARTE, M. de O. O uso do sistema padlet na produção textual no ensino médio/normal. **Anais**... CIET:EnPED:2018 – Educação e Tecnologias: Materiais didáticos e mediação tecnológica. 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/173/648> Acesso: 13 mar. 2021.

WEBINÁRIO. O Novo Ensino Médio: Desafios na reorganização curricular e na formação docente. Stream em direto de 19/04/2021. Seduc/Maranhão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m7uVGunZeIQ> Acesso em: 22 abr. 2021.

2.5.3 O PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA BNCC E SUA IMPLEMENTAÇÃO NOS CURRÍCULOS ESTADUAIS: POSSIBILIDADES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Adriano de Araújo Santos[124]

Lucia Maria Martins Giraffa[125]

RESUMO

A elaboração da BNCC tem suscitado uma série de debates sobre o currículo e suas diversas funções na educação, suas intencionalidades e as disputas de poder que se dão em torno de sua constituição. Nesse contexto, a tecnologia passa a integrar a Base e entre suas contribuições destacamos o Pensamento Computacional com suas possibilidades de trabalho para resolução de problemas na matemática e transversalmente em outros componentes curriculares. Assim, tivemos como objetivo: analisar a abordagem do Pensamento Computacional na BNCC e nas propostas curriculares para os anos finais do Ensino Fundamental de um estado de cada região brasileira. O referencial teórico procurou compreender o currículo e as disputas de poder em torno de sua construção (SACRISTAN, 2017; GIROUX, 1998) e o pensamento computacional com seu conceito e operações de análise e resolução de problemas (RAABE, 2020; KAMPF et al, 2016). Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, com análise documental. Os resultados apontam para a introdução do tema em todas as propostas curriculares estaduais de forma simplificada e predominantemente em matemática, indicando a necessidade de implementação de processos de discussão e formação continuada para compreensão das potencialidades do Pensamento Computacional na resolução de problemas em matemática e em outros componentes, através dos seus pilares: decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos.

Palavras-chave: Currículo; Pensamento Computacional; resolução de problemas; BNCC; formação docente.

1 INTRODUÇÃO

Os últimos anos foram marcados por uma intensa movimentação no campo do currículo no Brasil, especialmente pela elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que suscitou uma série de debates no meio acadêmico, escolar e político sobre a construção de um referencial nacional, tendo em vista as dimensões e especificidades de cada região do país.

Dentre os temas inseridos na BNCC, merece destaque as questões ligadas às tecnologias digitais (TD) que se justificam pelo contexto social impactado pelo uso massivo de TD e da cultura digital estabelecida. Precisamos compreender este contexto e suas relações para desfrutarmos do que nos é ofertado, bem como desenvolver uma

[124] Doutorando em Educação pela PUCRS. adriano.araujo80@edu.pucrs.br
[125] Doutora, professora titular da Escola Politécnica – Computação, pesquisadora do PPGEDU/Escola de Humanidades da PUCRS. giraffa@pucrs.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

postura crítica-reflexiva que nos permita evitar problemas, como: ataques em nossos computadores (roubo de senhas), fake News, propagadas nas redes sociais e meios digitais, os quais são exemplo de nosso "despreparo" para conviver no mundo virtual.

A preocupação com os impactos dessas transformações na sociedade está presente na BNCC e se explicita já nas competências gerais para a Educação Básica. Assim, diferentes dimensões que caracterizam a Computação e as TD passaram a integrar o documento curricular de referência, tanto no que diz respeito a conhecimentos e habilidades quanto a atitudes e valores.

O recorte de estudo relacionado à BNCC que desenvolvemos, contempla o conjunto de habilidades competências relacionadas ao Pensamento Computacional – PC, conceito que pode ser aplicado de forma transversal a diversas áreas a fim de ofertar recursos para solucionar problemas.

Para tanto, tivemos como objetivo: analisar a abordagem do PC na BNCC e nas propostas curriculares para os anos finais do Ensino Fundamental de um estado de cada região brasileira.

Uma pesquisa qualitativa, realizada através da análise documental, na qual nos perguntamos inicialmente, como o PC foi inserido nos currículos estaduais e quais as áreas os documentos aplicam os seus elementos constitutivos?

O referencial teórico contribuiu para a compreensão do currículo como elemento de disputas, os conceitos do Pensamento Computacional e as possibilidades de transversalidade dos seus princípios nas diversas áreas do conhecimento.

2 A BNCC: TEIAS CONSTITUTIVAS

Não temos como intenção descrever exaustivamente o processo de construção da BNCC, mas entendemos que é importante compreender a trajetória de elaboração do documento, desde a primeira versão, colocada para consulta pública em 2015, até a terceira e última, promulgada em 2018.

A importância das reflexões sobre a BNCC, e as práticas curriculares decorrentes dela, ganha um sentido maior quando entendemos que:

> o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro. Nessa perspectiva, o currículo reflete o conflito entre interesses em uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos (SACRISTÁN, 2017, p. 17).

Desta forma, ressaltamos as disputas políticas e ideológicas que resultaram nas versões do documento, com características particulares dos grupos políticos que governavam o país quando cada uma foi elaborada.

A linha do tempo no site da Base (BRASIL, 2018a) traz uma cronologia que faz referência à Constituição Federal de 1988, quando no artigo 210, afirma que: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” e a regulamentação que se seguiu, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998).

No entanto, a persistência de problemas como: evasão escolar, altas taxas de reprovação, baixos índices nas avaliações externas nacionais e internacionais, mobilizaram setores da sociedade civil organizada que se reuniram em diversos encontros, dos quais destacamos a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica, realizada no ano de 2010 e 2014.

Em 2012, acontece entre 17 a 19 de junho, o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Seria um documento único, que reuniria as concepções, conteúdos e objetivos para todas as séries da Educação Básica no Brasil, partindo dele a construção dos currículos regionais e locais.

A partir daí tivemos três versões da base, duas no governo da ex-presidenta Dilma Rousseff e uma no governo do ex-presidente Michel Temer. O primeiro documento, entregue ao Conselho Nacional de Educação, sofreu algumas modificações quando foi oficialmente publicado em sua terceira versão. O conjunto das versões apresentou diferenças significativas, fruto do alinhamento ideológico de cada governo, um mais popular e participativo e o outro modelo com foco na gestão de políticas ligadas ao neoliberalismo (ROCHA, 2019).

Destacamos a mudança da nomenclatura: objetivos de aprendizagem (primeira versão) para Competências e habilidades.

Salientamos que o uso do termo não é novo e já tinha sido usado nos PCNs para o Ensino Médio (BRASIL, 2000). Nas primeiras versões da Base, o uso de: “objetivos de

aprendizagem" indicava a perspectiva da aprendizagem como direito, no entanto prevaleceu a adoção de competências e habilidades, que pode indicar uma proposta curricular que visa apenas a capacitação para a técnica e a ausência de reflexão critica sobre a realidade social.

Nesse contexto, uma análise crítica da escola e do currículo aponta que: "a estrutura do ensino na escola reproduz o ethos da privatização e do egoísmo como atitude moral de quase todos os níveis dos currículos, do formal ao oculto" (GIROUX, 1997, p. 60).

O trabalho docente, nessa perspectiva, ganha novos significados ao materializar o currículo de forma crítica e reflexiva, que não reproduza a ordem estabelecida, mas oportunize aos estudantes desenvolverem as habilidades e competências que desenvolvam o senso crítico e a capacidade de inferir de forma propositiva nos problemas sociais.

3 PENSAMENTO CONPUTACIONAL: CONCEITO E TRANSVERSALIDADES

O termo Pensamento Computacional – PC foi utilizado inicialmente pelos pensadores do construcionismo:

> [...] uma vertente do construtivismo em que a aprendizagem se fundamenta ainda na construção do conhecimento, porém o estudante constrói seu conhecimento a partir do "fazer", criando objetos concretos e compartilháveis. Além disso, o estudante não faz "qualquer coisa", ele é levado a criar projetos que trazem motivação pessoal (RAABE, 2018, p.33).

Entretanto, é com Jeannette Wing em 2006, que ele ganha o significado que tem hoje, quando propõem que:

> [...] as maneiras de pensar dos cientistas da computação, bem como suas heurísticas e estratégias de solução de problemas, deveriam ser aplicadas não só à solução de problemas computacionais, mas também a outras disciplinas e à vida cotidiana (RAABE, 2018, p.38).

Para Kampff (et al., 2016, p. 1319), "o PC não diz respeito à atividade de programação de computadores propriamente dita, mas à capacidade de pensar abstratamente em diversos níveis, independente dos dispositivos", propondo:

> [...] um processo de resolução de problemas que inclui (não somente) as seguintes características: formulação de problemas de forma que computadores e outras ferramentas possam ajudar a resolvê-los; organização lógica e análise

> de dados; representação de dados por meio de abstrações como modelos e simulações; automatização de soluções a partir do pensamento algorítmico; identificação, análise e implementação de soluções visando a combinação mais eficiente e eficaz de etapas e recursos [...] (RAABE, 2018, p.40).

O algoritmo, no processo de abstração do PC, é uma sequência finita de passos para a resolução de um problema.

Kampff et al. (2016, p. 1319), descreve a sequência de etapas associada à disciplina de pensar, que é característica do PC, usando os 4 pilares:

> **Decomposição**: A decomposição é um processo de simplificação de um problema complexo através de sua quebra em subproblemas menores.
> **Reconhecimento de padrões**: ocorre na medida em que se consegue reconhecer e agrupar em categorias múltiplas variáveis e dimensões de um determinado problema.
> **Abstração**: ação de ignorar informações desnecessárias de modo a destacar somente os elementos importantes para conduzir à solução do problema.
> **Desenho algorítmico**: etapa de escrita de um processo que conduza à solução do problema da forma eficiente e utilizando-se o menor número de passos possíveis.

É apoiado neste processo de organização do pensamento padrão da área de Computação, o qual precede a construção de programas computacionais que a BNCC propõe a utilização do PC como uma ferramenta para área de Matemática, por afinidade natural e como competência geral da área de tecnologia para a Educação Básica, propondo um modo de pensar que pode ser aplicado na resolução de problemas reais que envolvam outros componentes curriculares.

4 METODOLOGIA

O trabalho usou abordagem qualitativa, realizado através da um estudo exploratório apoiado em análise documental. Entendamos a importância deste recurso metodológico como Ludke e André (1986, p. 39), quando afirmam que:

> [...] os documentos constituem em fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto.

Para tanto, foram fonte de dados a Base Nacional Comum Curricular e as propostas curriculares para o Ensino Fundamental dos estados do Amapá, Pernambuco,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Goiás, São Paulo e Rio Grande do Sul, assim, tivemos um panorama mínimo de como as orientações da BNCC sobre o PC foram inseridas nos currículos regionais, tendo como critérios de escolha: a disponibilidade do documento no site das secretarias, a inclusão, de alguma forma, do PC e serem publicados após a BNCC.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Na BNCC encontramos 9 menções direta sobre o Pensamento Computacional – PC, distribuídas na área de matemática e na seção específica que trata das tecnologias digitais e a computação.

No tópico específico, destacamos a caracterização do conceito e sua aplicação quando explica que o:

> [...] pensamento computacional: envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos", (BRASIL, 2018b, p. 474).

Sendo posteriormente incluído como parte de uma competência específica, através da qual os estudantes devem:

> [...] utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias, para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade (BRASIL, 2018b, p. 475).

Assim, a proposta de PC incluída na BNCC aponta para possibilidades interdisciplinares e ligadas a questões que vão além da matemática. O conceito de algoritmo pode ser aplicado para abstrações e problemas reais, pessoais ou coletivos, como lixo, saneamento, utilização consciente da água, desmatamento, entre muitos outros que sejam identificados como relevantes para cada comunidade. A partir da BNCC, estados incluem o tema do PC de acordo com a percepção das equipes e professores que participaram da elaboração das propostas regionais.

O quadro 1 sintetiza o ano de publicação e a área na qual o tema foi inserido.

Quadro 1 – Síntese do Pensamento Computacional nos Currículos Estaduais

ESTADO	PUBLICAÇÃO	LOCALIZAÇÃO DO CONCEITO

Amapá	2018	No componente matemática
Pernambuco	2018	No componente matemática
São Paulo	2019	Na área de tecnologia
Goiás	2019	No componente matemática
Rio Grande do Sul	2018	No componente matemática

Fonte: Autores

Todas as propostas curriculares pesquisadas informam que, para sua construção foram ouvidos especialistas, contando também com a participação da comunidade escolar, através de consultas online e seminários regionais, deixando transparecer a ideia de uma elaboração democrática e participativa, dando maior legitimidade aos documentos frente à comunidade escolar.

Nos currículos de Pernambuco, Goiás e Rio grande do Sul encontramos poucas referências ao PC, restritas ao componente curricular matemática. Nos documentos, o Pensamento Computacional é proposto como forma de pensar para resolução de problemas através de algoritmos, seguindo o modelo de raciocínio abstração, automação e análise (RAABE, 2020).

No documento curricular de São Paulo o PC está no campo da tecnologia, área que deve ser desenvolvida em conjunto com os outros campos do conhecimento tradicionalmente integrantes do currículo escolar.

A proposta curricular que traz o PC de forma mais ampla e contextualizada é o documento do Amapá. O conceito é apresentado como item da subárea de álgebra numa perspectiva interdisciplinar, ao propor o:

> [...] Estudo interdisciplinar: Pensamento Computacional para: Traduzir uma situação dada em outras linguagens, como transformar situações-problema, apresentadas em língua materna, em fórmulas, tabelas e gráficos e vice-versa; Associar o pensamento computacional a um algoritmo (sequência finita de procedimentos que permitem resolver um determinado problema) [...] (AMAPÁ, 2018, p. 189).

Esta proposta dialoga com os estudos sobre o PC e as possibilidades de ações interdisciplinares que tenham como base a resolução de problemas (RAABE, 2020; KAMPFF et al., 2016).

O documento amapaense ainda traz o Pensamento Computacional como competência especifica a ser desenvolvida a partir de habilidades de matemática, sendo, portanto, a proposta que contempla o tema de forma mais ampla e próxima das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

orientações da BNCC e das entidades e associações que estudam e divulgam o modelo de raciocínio ligado à tecnologia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho teve como objetivo: analisar como o PC foi incluído nas propostas curriculares para os anos finais do Ensino Fundamental usando como referência um estado de cada região brasileira.

Com exceção do currículo de São Paulo todas as propostas incluem o Pensamento Computacional na área de matemática e apenas no documento amapaense temos uma abordagem voltada para interdisciplinaridade e a construção de competências e habilidades que aplicam o raciocínio e a lógica do PC para resolução de problemas, seguindo as etapas de abstração, automação e análise.

Nesse sentido Raabe (2020, p. 60) explica que:

> [...] além das abstrações necessárias para descrever algoritmos, o pensamento computacional engloba também técnicas para a construção de algoritmos, que na realidade são técnicas de solução de problemas, as quais podem ser aplicadas em diferentes contextos.

Sendo o PC uma ferramenta para organização de soluções para problemas individuais ou coletivos, vai implicar na formação docente, ou seja, para que o PC realmente se torne uma abordagem transversal, que pode ser utilizada em qualquer área é necessário que o professor apreenda os conceitos e desenvolva também estas habilidades e competências, processos necessários para a implementação da proposta.

Nesse contexto, destacamos a importância do papel do docente comprometido com uma educação crítica e reflexiva, para a qual é necessário desenvolver:

> [...] un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar más específicamente como intelectuales transformativos. Como intelectuales, deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación ” (GIROUX, 1997, p. 36).

A ação docente nesta proposta não é simples e deve envolver todos os sujeitos, principalmente os estudantes em um contínuo processo de ação, reflexão e ação que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contribua para a formação integral que prepare os sujeitos para o mundo do trabalho e para a atuação nas demandas coletivas da sociedade em que estiverem inseridos.

Por onde começar? Na formação continuada e inicial, para docentes da Educação Básica e Superior, transitando entre a prática e o currículo, um território árduo de disputas (ARROYO, 2013) onde convergem diferentes interesses que nem sempre estão associados à formação emancipatória e adequada ao contexto do século 21.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ap.pdf. Acesso em: 03 de abril de 2021.

ARROYO, M. **Currículo**, território em disputa (5ª. ed.). Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 04 de janeiro de 2021.

_____. Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series. Acesso em 04 de janeiro de 2021.

_____. Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC/SENTEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211. Acesso em 04 de janeiro de 2021.

_____.. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 01 de abril de 2021.

_____.. **Base Nacional Comum Curricular** - 3ª versão. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 de abril de 2021.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid: Paidós, 1997.

GOIÁS. **Referencial Curricular para Goiás** – ampliado. 2019. Disponível em: https://www.cidadeocidental.go.gov.br/res/midias/outros/80d3d5d8ac56f920562e29f5ef9785df.pdf?_ga=2.85762073.100661531.1586354180-1345122075.1578579304 Acesso em: 03 de abril de 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

KAMPFF, A. J. C.; LOPES, T. R. C.; ALVES, I. M. R.; SOUZA, V. C.; MARSON, F. P.; RIGO, S. J. Pensamento Computacional no Ensino Superior: Relato de uma oficina com professores da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. In: **Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, 2016, Uberlândia. Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2016. v. 1. p. 1316-1323.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação. Recife, 2018. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf . Acesso em: 03 de abril de 2021.

RAABE, A. **Computação na Educação Básica:** Fundamentos e Experiências (Tecnologia e Inovação na Educação Brasileira). Porto Alegre: Penso Editora. Edição do Kindle, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**. 2018. Disponível em: http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1531.pdf Acesso em: 19 de abril de 2021.

SACRISTAN, G. **O Currículo**, uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf Acesso em: 10 de abril de 2021.

ROCHA, N. F. E. **Base Nacional Comum Curricular e docência**: discursos e significações. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15220/1/Arquivototal.pdf. Acesso em: 10 de abril de 2021.

2.5.4 POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA HUMANIZADORA: UM OLHAR PARA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Iranira Geminiano de Melo[126]

Robson Fonseca Simões[127]

RESUMO

As reformas educacionais acompanham a história da educação no Brasil, em especial da educação pública. A partir dessa premissa, entendemos que o pensar e o atuar no campo educacional compreendem responsabilidade social e ética, orientadas para o desenvolvimento humano. Não é difícil entender que toda a dinamicidade característica da ação educativa requer constante reflexão e acarreta, constantemente, inúmeros questionamentos e incertezas. Alguns teóricos nos ajudam a refletir que essas dúvidas, desconfortos e inquietações não precisam ser vistas como algo negativo ou contraproducente. Ao invés disso, podemos entender o conflito e a contradição como parte da construção de qualquer tipo de conhecimento e da prática. Refletir sobre os discursos acerca das políticas educacionais e práticas curriculares no âmbito da Educação Física, portanto, se faz necessário. Nesse contexto, este artigo tem por objetivo problematizar as possíveis mudanças para a Educação Física, no âmbito do Ensino Técnico Integrado ao Médio rondoniense. A modalidade da Educação Profissional enfrenta os grandes desafios educativos inseridos em suas especificidades pedagógicas da Amazônia ocidental. De natureza qualitativa, trata-se de um trabalho, que dialoga com uma tese de doutoramento. Os estudos de Foucault (1996), Fisher (2001) e Ramos (2003) ajudam a refletir que qualquer prática, seja a mesma, a elaboração de uma lei, norma ou uma decisão sobre um planejamento de aula ou uma atividade avaliativa, está sempre carregada de valores, ou seja, de ideologias.

Palavras-chave: Educação Física. Reforma do Ensino Médio. Discurso. Currículo. Ensino Técnico Integrado.

1 PENSAR OS DIREITOS DOS SUJEITOS, PENSAR A EDUCAÇÃO: UMA INTRODUÇÃO

O olho vê, a lembrança revê, a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.

Manoel de Barros

A epígrafe deste estudo, uma aproximação da escrita poética de Manoel de Barros, pode ser um ponto de partida, no esforço em se poder auxiliar pesquisadores e pesquisadoras a verem com outros olhos os debates produzidos sobre as reformas curriculares no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mais especificamente junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, que ainda mantém viva a problematização sobre as possíveis

[126] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional (PPGEEProf/UNIR). Mestra em Ciências pela UFRRJ. Professora EBTT. E-mail: iranira.melo@ifro.edu.br.
[127] Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondônia, Brasil. E-mail: robson.simoes@unir.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mudanças para a Educação Física no âmbito da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio rondoniense.

As reformas curriculares podem ser refletidas como um conjunto de ações para solucionar problemas educacionais, não apenas mudança ou inovação na área. Por outro lado, elas podem resultar de interesses políticos e econômicos que acabam por inviabilizar o projeto pensado para a Educação Básica, evidenciando-se, desse modo, como um direito e também como um componente crucial para o exercício da cidadania dos sujeitos.

O objeto da Educação é, sempre e em qualquer circunstância, a preservação ou a transformação da sociedade no intercurso do treinamento de determinadas habilidades (SOUZA, 1987). Ademais, desempenha um importante papel na medida em que é constitutiva das relações humanas. Nessa acepção, pensar a Educação é também refletir sobre a sociedade e seu objetivo, “a conservação ou transformação, de acordo com a correlação de forças em articulação permanente e contraditória no seio dessa mesma sociedade” (SOUZA, 1987, p. 172).

Essa correlação de força no meio educacional resulta que todo sistema de Educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1996). Além disso, é possível refletir que os sentidos não são preestabelecidos ou estáticos, mas que são construídos de forma dinâmica nas relações sociais, e são marcados por posicionamentos éticos, estéticos, políticos, entre outros. Polifônicos, carregam, portanto, interesses que marcam as posições assumidas pelos sujeitos que participam dessas relações e que, consequentemente, revelam relações de autoridade e poder entre os mesmos.

Sobre o conceito de discurso em Foucault (1996), destaca-se que contribui para as investigações no campo educacional, e significa um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva (FISCHER, 2001). É possível refletir que o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas o motivo pelo qual se luta, o poder pelo qual se quer apoderar (FOUCAULT, 1996).

Historicamente o discurso tem sido tema da literatura, como o ocorrido entre Hesíodo e Platão sobre certa divisão que se estabeleceu, separando o discurso verdadeiro e o discurso falso. Essa separação seria nova, pois “o discurso verdadeiro não é mais o discurso precioso e desejável, visto que não é mais o discurso ligado ao

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

exercício do poder." (FOUCAULT, 1996, p. 15).

E essa forma de verdade mascarada no campo se torna um simulacro que pode passar despercebido por muitos. Em pesquisa sobre o modo de produção capitalista e educação, Souza e Melo (2011) evidenciam contradições no discurso sobre a emancipação humana. Segundo os autores, ao se estabelecer enquanto classe dominante, a burguesia apresentou a Educação como o elemento de transformação que se processava numa sociedade de direito.

Entretanto, as transformações no plano da materialidade da emancipação real foram substituídas por soluções ideológicas, que legitimaram a sociedade capitalista. "Assim, cada vez mais as pessoas são convencidas pelo processo formativo em se conformar com a ordem social vigente e de que não é possível lutar por transformações reais nas relações sociais capitalistas" (SOUZA; MELO, 2011, p. 11).

Esse convencimento parece tão eficiente que existe em muita gente, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico (FOUCAULT, 1996). Se em vez disso, aceitasse que é necessário o processo, muitos discursos poderiam ser desmascarados, desvelados e desacreditados, sobretudo no âmbito educacional; enfim, em escala muito mais ampla,

> [...] é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. (FOUCAULT, 1996, pp. 43-44).

E as lutas sociais devem se fazer presentes na educação ainda que seja como uma forma de resistência já que nos últimos 150 anos, sua forma institucionalizada serviu ao propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessários à máquina produtiva em expansão do sistema do capital e de geração e transmissão de um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma internalizada (com os sujeitos devidamente educados e aceitos) ou por meio de uma dominação estrutural e subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008).

Sobre esse assunto, os estudos de Freire e Shor (1986) ajudam a refletir que a sociedade modela a Educação segundo os interesses dos que detêm o poder, de modo

que se pode esperar uma Educação alavancada pela transformação dos poderosos, porque seria ingênuo pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática uma Educação problematizadora. Afinal, caso se permitisse, traria infindáveis problemas para os que estão no poder. E esse é o motivo para que a Educação seja fiscalizada, questionando, portanto, os discursos com as propostas da Escola sem Partido (FRIGOTTO, 2017).

Diante do exposto, buscou-se problematizar o discurso presente na Base Nacional Comum Curricular, mais especificamente, no âmbito da Educação Física para a modalidade Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio da Amazônia ocidental, considerando analisá-lo em suas condições, seu jogo e seus efeitos a partir de decisões às quais ainda não há consenso nas discussões colegiadas junto aos Projetos Pedagógicos dos cursos no Instituto Federal de Rondônia. Nessa acepção, como reflete Foucault (1996), é preciso questionar a vontade da verdade, restituir ao discurso o seu caráter de acontecimentos, suspender, enfim, a soberania do significante.

2 DISCURSOS POLIFÔNICOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO

Se para Foucault (1996), nada há por trás das cortinas, de modo que analisar o discurso seria constatar as relações históricas, de práticas concretas presentes nos discursos, dessa forma, foi possível destacar e procurar analisar alguns textos que também buscam apresentar o debate sobre a Reforma do Ensino Médio na Educação, enquanto uma produção histórica e política, considerando que a linguagem também é constitutiva de práticas(FISCHER, 2001).

As linhas da Base Nacional Comum curricular anunciam que, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), este documento oficial da Educação procura definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos da Educação Básica (BRASIL, 2014). Entretanto, o trecho abaixo, extraído da BNCC (2018) procura enfatizar o olhar para o Ensino Fundamental;

> [...] São definidas competências específicas para cada área do conhecimento, que também orientam a construção dos itinerários formativos relativos a essas áreas. Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. (BRASIL, 2018, p. 469).

No trecho acima, é possivel entender que torna-se necessária a discussão sobre as especificidades diferenciadas dos estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sobretudo para os jovens que residem na região norte, mais especificamnete na Amazônia ocidental. Mas quais as especificidades do Ensino Técnico Integrado ao Médio que impossibilitam receber a mesma atenção dada ao Ensino Fundamental no que diz respeito às habilidades e competências por disciplinas específicas? Os estudos de Candau (2016) sugerem que articular políticas de igualdade e políticas de identidades tem sido uma preocupação constante, tanto de instâncias governamentais, quanto de movimentos sociais, organizações não governamentais e outros atores da sociedade civil.

Ao apresentar a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, mais especificamente para a área de Linguagens e suas Tecnologias, são descritas competências específicas de ensino que tratam da comunicação e expressão dos sujeitos. É posível refletir que no escopo da Educação Profissional, modalidade Integrada ao Ensino Médio, as ações educativas evidenciam-se como um direito e também como um componente crucial para o exercício da cidadania. Nesse sentido, a área de Linguagens e suas Tecnologias desempenha um importante valor para os sujeitos na medida em que é constitutiva das relações humanas, sociais e perpassa por todas as áreas de conhecimentos.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) considera a apropriação dos sujeitos pelos conhecimentos historicamente constituídos, permitindo-lhes realizar leitura crítica do mundo natural e social por meio da investigação, reflexão, interpretação, elaboração de hipóteses e argumentação com base em evidências, no esforço em poder colaborar para a construção de uma sociedade solidária, na qual a liberdade, a autonomia e a responsabilidade sejam exercidas. Dessa maneira, é possível refletir que as especificidades da região norte poderiam ser discutidas com mais flexibilidade, considerando o,

> Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades[128] será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017; ênfases adicionadas por BRASIL, 2018).

[128] Ênfase dada aos termos possivelmente porque toda a organização da BNCC se dá de acordo com as competências e habilidades esperadas ao longo da Educação Básica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quando o discurso são os itinerários formativos, com a redução do número de disciplinas que deveriam ser cursadas pelos sujeitos do Ensino Médio, cujo objetivo é priorizar um projeto de vida para os estudantes dessa modalidade de ensino, percebe-se que também ainda não há consenso entre os atores, pesquisadores, professores, dirigentes junto ao Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

Docentes, associações, movimentos sociais e entidades vêm traçando embates ideológicos. Cabe destaque a manifestação contrária à BNCC da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na qual a mesma enfatiza a falta de diálogo verídico do estado com as comunidades escolares na construção da Base; a homogeneização do currículo, desconsiderando todos os debates feitos no campo educacional nos últimos anos; o cerceamento as menções de identidade de gênero e orientação sexual que demonstram o seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o Ministério da Educação (MEC) tem feito ao conservadorismo no Brasil[129].

Nesse contexto, questiona-se: Quais os itinerários que serão ofertados pela Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio? Quais as possibilidades de escolhas que os estudantes terão, considerando as especificidades dos cursos? Quais as formações profissionais ofertadas para os siujeitos nas diferentes regiões do Brasil?

Representações docentes e pesquisadores brasileiros rechaçam a Reforma com argumentações de que ela contraria aos Direitos humanos. Vale destacar que foram consideradas, pelo Ministério Público Federal, várias propostas inconstitucionais (BRASIL, 2016) no documento, pois contrariam os princípios de uma sociedade justa e sem preconceitos de qualquer espécie, desconsidera aos jovens seu pensar, sua cultura, sua história e vivências.

As reflexões de Ramos (2003) sugerem que a compreensão do conhecimento como possibilidade ontológica e construção histórica era uma limitação da pedagogia das competências e propôs uma pedagogia das competencias totalizante, centrada na práxis humana, excluindo o termo competências e, sugerindo assim uma impossibilidade de pedagogia das competências contra-hegemônicas.

Na relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional prevalece uma visão dual e fragmentada, que se expressa, historicamente, desde o período de colonização

[129] Disponível em: https://anped.org.br/news/anais-das-reunioes-nacionais-da-anped-issn-2447-2808. Acesso em 18/11/2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do Brasil por Portugal, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores e formação para o trabalho intelectual, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, em atendimento às exigências produtivas (CIAVATTA; RAMOS 2011).

Quando os debates são as especificidades da Educação Física, é possível observar que alguns estudantes têm na escola a única oportunidade de estudo e vivências da cultura corporal de movimento, trabalhando sobretudo os saberes nas dimensões conceitual (saber), procedimental (saber fazer/vivenviar) e atitudinal (saber ser/ saber conviver). Sobre a Reforma do Ensino Médio e considerando os aspectos da formação de professores da Educação Física, Soares, Abreu e Teixeira (2018) ajudam a pensar que:

> [...] a Lei 13.415/2017 apresenta um projeto de precarização profissional, de desvalorização da função professor, do empobrecimento cultural, da desmobilização político-social, da decadência da educação, do acirramento da desigualdade social, da flexibilização e privatização do trabalho e dos direitos sociais, trabalhistas, assumindo, por outro lado, a valorização do capital sobre o humano. (SOARES; ABREU; TEIXEIRA, 2018, p. 472).

Assim, torna-se fundamental a todos os pesquisadores, docentes, gestores, extensionistas, orientadores educacionais, assistentes sociais e ténicos administrativos em educação, o entendimento de que, como ensinou Paulo Freire, a Educação é um ato político, que para além de ensinar a ler letras, deve-se ensinar a reescrever a realidade. É salutar compreender e aceitar que a ideologia dominante vive dentro de nós, e também controla a sociedade fora de nós. Se essa dominação interna e externa fosse completa, definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Entretanto, a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e reflexora da realidade (FREIRE; SHOR, 1986).

5 QUE VENHAM NOVOS DEBATES: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foucault (1996) ajudou a refletir que existem muitos procedimentos de controle do discurso: do exterior, que funcionam como sistemas de exclusão, pondo em jogo o poder e o desejo, em outras palavras, os discursos que são ditos; e do interno, que são os discursos do acontecimento e do acaso, ou os discursos que se dizem. Nesse sentido,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

é possível entender que os discursos, que circulam na Base Nacional Comum Curricular, precisam ser problematizados pelos sujeitos da Educação Física que compõem a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

Nessa polifonia discursiva, espera-se que haja forças para que os docentes dessa área continuem questionando, na tentativa de se propor uma Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio mais inclusiva, transformadora, criativa, acolhedora, reflexiva, consciente de que ao oprimido deve ser dado o direito de saber. Quem sabe assim, procurando decifrar os discursos presentes na Educação, seja possível não ser devorado pela esfinge[130].

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União. Seção 1. Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. **Ministério Público Federal**. MP do Ensino Médio é inconstitucional, diz PGR. Procuradoria-Geral da República, 19 dez. 2016. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/mp-da-educacao-e-inconstitucional-diz-pgr. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021.

CANDAU, V. M; F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016. Disponível em:

[130] Na mitologia grega “Édipo rei” de Sófocles, a Esfinge procura desafiar os que se apresentam na entrada da cidade de Tebas com o seguinte enigma: “Que criatura pela manhã tem quatro pés, ao meio-dia tem dois, e à tarde tem três?”. Édipo respondeu que se tratava do homem, o que lhe evitou ser devorado pela Esfinge.

https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/abstract/?lang=pt. Acesso em: 19 jun. 2021.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42. Acesso em: 20 jun. 2021.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, Nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=en&nrm=iso. Access em: 08 Mai. 2021. https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College d'e France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3. ed. São Paulo: LOYOLA, 1996.

FREIRE, P.; SHOR, I. **O Cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, G. (org). **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boimtempo, 2008.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):93-114, 2003.

SOARES, M. G.; ABREU, M. C. P.; TEIXEIRA, C. L. D. A Reforma do Ensino Médio - 2017: notas sobre a Formação de Professores, a Educação e a Educação Física. **Ensino em Re-Vista**, v. 25, n. 2, p. 452-473, 1 ago. 2018. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/43258/22578. Acesso em: 25 abr. 2021. DOI: https://doi.org/10.14393/ER-v25n2a2018-10.

SOUZA, J. F. **A Pedagogia da Revolução**. São Paulo: Cortez, 1987.

SOUZA, O. M.; MELO, J. J. P. Modo de produção capitalista e educação: o discurso contraditório da emancipação humana. **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**, UFSC – Florianópolis – SC - Brasil, abril de 2011.

2.5.5 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E DIVERSIDADE

Danieli Bachtchen [131]

Aliandra Cristina Mesomo Lira [132]

RESUMO

Neste texto, realizamos uma reflexão sobre currículo e diversidade, considerando a análise da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que tange à Educação Infantil. A discussão envolvendo a temática é proposta com o intuito de perceber como essa política pública, homologada recentemente no âmbito educacional, que tem como foco estabelecer o conjunto de aprendizagens essenciais a todas as crianças e nortear a re/elaboração dos currículos das redes de ensino, orienta o trabalho na Educação Infantil, com saberes e objetivos de aprendizagens comuns para as diferentes realidades educacionais presentes em nosso país. As reflexões expressas nesse estudo tomam como referência a análise documental da BNCC (BRASIL, 2017) e os estudos de Candau (2008), Cunha e Silva (2019), Girão e Brandão (2021), Moreira e Candau (2003), Santiago e Faria (2016), Souza (2016), dentre outros, que permitem compreender a problemática proposta. Buscamos refletir sobre aspectos relacionados à trajetória das políticas públicas enquanto legitimadoras do direito à Educação Infantil até a construção da BNCC e também problematizar questões envolvendo o currículo e diversidade no âmbito do documento. Como conclusão, evidenciamos posicionamentos em torno da complexidade de se estabelecer uma base comum a nível nacional no âmbito da Educação Infantil, considerando-se o país multicultural no qual vivemos.

Palavras-chave: BNCC. Educação Infantil. Currículo. Diversidade. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

O texto realiza uma reflexão sobre currículo e diversidade a partir da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, homologada em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017). A discussão é apresentada com o intuito de perceber como essa política pública que prevê o conjunto de aprendizagens essenciais a todas as crianças, orienta o trabalho e a re/elaboração do currículo das instituições de ensino, sem desconsiderar a diversidade presente em um país multicultural como o Brasil.

Refletir sobre questões relacionadas ao currículo e diversidade no contexto da BNCC para a Educação Infantil nos leva a resgatar o processo histórico de consolidação dessa etapa do ensino. A Constituição Federal de 1988 mostra-se como um marco inicial

[131] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste– UNICENTRO. E-mail: danielibachtchen@gmail.com.
[132] Pós- doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste– UNICENTRO, em Guarapuava, Paraná/Brasil. E-mail: aliandralira@gmail.com.

na inserção da Educação Infantil no processo educacional, passando a prever o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade como dever do estado e direito da criança (BRASIL, 1988). Tal documento avança no sentido de afirmar a educação das crianças menores como um direito, uma vez que até então os atendimentos concentravam-se como responsabilidade da assistência social.

O reconhecimento da Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica acontece com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 (BRASIL, 1996), reforçando-se a articulação entre cuidado e educação, em função das especificidades da faixa etária das crianças. Em 1998, com a aprovação da primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), revisadas em 2009 por meio da Resolução nº 05/09, temos um documento importante cujo intuito é orientar a organização das propostas pedagógicas, destacando-se as interações e brincadeiras como eixo norteador do trabalho pedagógico (BRASIL, 2009).

Segundo as diretrizes, o currículo na Educação Infantil é entendido como um:

> [...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p.12).

Observa-se, a partir do excerto, que com as crianças de 0 a 5 anos de idade não falamos de uma lista de conteúdos, mas de um conjunto de experiências que devem primar pela valorização dos conhecimentos construídos considerando-se a diversidade de contextos e sujeitos. Nesse documento, a criança é vista como um:

> [...] sujeito ativo, histórico e cultural, que nas interações, relações e práticas cotidianas vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 14).

Nesse cenário, reconhece-se a criança como ser que age ativamente, que produz cultura[133], que participa das experiências, as quais precisam ser significativas e desafiadoras para que promovam envolvimento e seu desenvolvimento. Com a

[133] Nesse estudo entendemos ser de extrema importância ampliar e aprofundar discussões sobre o conceito de cultura, visto que o termo está estritamente relacionado com a abordagem sobre a diversidade que tratamos no texto. No entanto, em atendimento às normas sobre a extensão máxima do trabalho, tais apontamentos não puderam ser explicitados.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

homologação da versão final da BNCC no ano de 2017, passa a ser prevista uma nova forma de organização curricular, que visa incorporar e aprofundar aspectos já mencionados nas DCNEIs. Assumindo um caráter normativo, a BNCC anuncia um 'conjunto de aprendizagens essenciais' que todas as crianças e estudantes têm o direito de desenvolver ao longo da educação básica (BRASIL, 2017).

Com uma base curricular comum para a Educação Infantil, as redes de ensino precisam desenvolver o trabalho em torno de saberes e objetivos igualitários para as diferentes realidades educacionais presentes em nosso país. Tais aspectos evidenciam que a etapa passa a ser organizada por meio de uma normativa nacional padronizada e com fundamento monocultural, em meio à diversidade e especificidades infantis (SOUZA, 2016). A partir dessas considerações iniciais, olhamos para o documento e a parte que se refere à Educação Infantil com vistas a problematizar a concepção de currículo e diversidade presentes no texto.

2 CURRÍCULO E DIVERSIDADE SOB O ENFOQUE DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A reflexão sobre o referido documento aqui proposta parte da compreensão dos direitos e dos objetivos da Educação Infantil. A partir dessa consideração, é essencial destacar que:

> [...] o direito à educação não se restringe ao acesso da criança à escola, mas pressupõe o respeito aos seus tempos, aos seus interesses, às suas escolhas, aos seus potenciais; o direito de ser ouvida, de ser compreendida e de engajar-se em atividades significativas de construção de conhecimento sobre o mundo, inseridas em uma rede de interações com adultos e outras crianças (GIRÃO; BRANDÃO, 2021, p. 13).

Esses aspectos reforçam a ideia de que é essencial considerar as especificidades infantis, valorizar seus modos de vida e particularidades, conforme já disposto nas DCNEIs. Com esse direcionamento, a partir de uma análise do texto introdutório da BNCC, ao situar a Educação Infantil no contexto da educação básica, destaca-se que é preciso "[...] conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade" (BRASIL, 2017, p.35).

No entanto, ao analisarmos a organização proposta pelo documento é perceptível o estabelecimento de uma base curricular unificada para todas as crianças a nível nacional. Tal fato nos faz refletir e considerar que, ao mesmo tempo em que se propõe a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

valorização da diversidade, se estabelecem objetivos de aprendizagens comuns que precisam ser incorporados às práticas em todas as instituições de ensino. Nesse caso, cabe a cada município e instituição considerar suas realidades e ancorados na BNCC construir suas propostas.

Na BNCC a organização curricular para a etapa da Educação Infantil é disposta em torno de 5 campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Conforme o texto do documento, "Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos acontecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (BRASIL, 2017, p.38).

A partir da análise de cada um dos campos de experiência mencionados na BNCC, evidencia-se a importância da promoção de momentos significativos de aprendizagem, que valorizem o contato e a convivência com diferentes manifestações culturais, porém tais considerações são apresentadas de forma suscinta em meio à descrição dos aspectos gerais. Não há uma reflexão sobre a diversidade e suas manifestações, o que explicita um discurso superficial.

A partir dessa análise, trazemos Moreira e Candau (2008, p.166) os quais reforçam que "A formulação de um currículo multiculturalmente orientado não envolve unicamente introduzir determinadas práticas ou agregar alguns conteúdos [...]", mas sim refletir coletiva e articuladamente a partir da realidade educativa de cada instituição, de quem são as crianças e suas necessidades, o que o contexto oferece de gatilho para a promoção de experiências que acolham, explicitem e ampliem conhecimento sobre a diversidade. Sobre esse apontamento, na BNCC destaca-se que:

> [...] os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017, p.17).

Nessa perspectiva, evidencia-se no documento que a inserção das particularidades cabe exclusivamente às redes de ensino, essas que precisam complementar as propostas de modo a atender a diversidade evidenciada no contexto educacional. Partindo dessas indicações, em relação à Educação Infantil, priorizam-se 6

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

direitos de aprendizagem, sendo eles: conviver; brincar; participar; explorar; expressar e conhecer-se. Esses precisam ser garantidos por meio dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento comuns para cada uma das faixas etárias que compreendem o seguinte ordenamento: bebês, 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses (BRASIL, 2017).

Dessa forma, por se tratar de uma normativa, os objetivos acabam por delinear o que será feito, correndo-se o risco de deixar em segundo plano os direitos, que muito bem expressam o que precisaria ser valorizado na organização e proposição das experiências. No entanto, em relação à organização curricular é importante salientar que:

> [...] é fundamental não pensarmos o currículo como um aparelho executor de tarefas, mas sim como um instrumento que entrelaça os protagonismos da comunidade (familiares, docentes e crianças), primando pela qualidade, a qual deve ser negociada, não podendo ser estabelecida por um decreto ou um princípio regulador de toda a Educação Infantil nacional (SANTIAGO; FARIA, 2016, p.97).

Assim, se torna notório que o currículo precisa ser flexível de modo a contemplar as especificidades e características do público para qual está direcionado. Nesse enfoque, é importante destacar que diante da proposta de uma base comum como efeito poderemos incorrer em uma homogeneização do trabalho com os objetivos propostos, esses que abrangem crianças de diferentes idades dentro do mesmo grupo etário não considerando a diversidade, os diferentes níveis de desenvolvimento infantil, proposições relacionadas aos casos de inclusão escolar e aspectos característicos das diferentes culturas em nosso país. Conforme destaca Souza (2016, p. 142):

> [...] a definição de um fundamento único e homogêneo de currículo representa um desafio, diante das relações de poder que o fundamentam, o contexto social, político e histórico de sua elaboração, os sujeitos sociais envolvidos e suas perspectivas para a educação brasileira, para as crianças, professores/as, gestão das escolas e a comunidade escolar.

A partir desse enfoque, é essencial considerar que no ambiente escolar convive uma diversidade de crianças, advindas de diferentes grupos sociais, com raízes e identidades que precisam ser consideradas. Essa riqueza humana e cultural é o que nos engrandece enquanto sujeitos, amplia nosso olhar e nossa compreensão do mundo, reafirma a necessidade de respeito à diferença e do quanto ela é importante, logo, o risco de homogeneizar práticas como decorrência de uma orientação comum pode subtrair essas experiências.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, não basta que um documento indique a valorização e o trabalho com a diversidade como desejáveis, mas que de fato ele seja compreendido, debatido e refletido, a fim de que as propostas possam se relacionar com as necessidades e as singularidades das crianças, para que tenham seus espaços e tempos considerados no processo educacional. Nesse contexto:

> O que está em questão, diante de um documento que se diz uma "base comum", é como lidar com a diversidade social, cultural, étnico-racial, constitutiva das infâncias brasileiras, na medida em que, "comum" nos coloca diante da perspectiva monocultural e padronizada para a educação (SOUZA, 2016, p.138).

Tal fato demonstra que o estabelecimento de uma norma comum pode acabar por descaracterizar a etapa da Educação Infantil, marcada por singularidades e especificidades próprias. Uma organização curricular para crianças precisa superar orientações padronizadas, mecânicas e engessadas, considerando a participação infantil nas interações e brincadeiras, num processo complexo e dinâmico:

> Em outras palavras, ao mesmo tempo em que a infância está referenciada numa pluralidade de aspectos que a compõem e que a situam na realidade concreta dos sujeitos, ela mesma só pode ser compreendida em sua complexidade a partir da sua singularidade, daquilo que lhe é peculiar, que a diferencia, do núcleo comum que define a criança como criança e a revela enquanto sujeito pertencente a um certo grupo geracional (GIRÃO; BRANDÃO, 2021, p. 07).

Desse modo, avaliamos que a estrutura proposta pela BNCC por um lado incorpora um discurso politicamente correto de valorização da diferença, embora de modo aligeirado, mas que na sua implementação pode acabar por silenciar a diversidade das crianças brasileiras. Esse apontamento reforça e evidencia que:

> No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. (CANDAU, 2008, p.50).

O risco de que a dominação cultural de um grupo ou realidade se imponha ainda está fortemente presente no cenário educacional, historicamente palco de exclusões e negações. Nesse sentido, para Bauman (2012) é essencial destacar que a sociedade possui raízes que constituem a sua identidade, sustentadas pela interação humana numa teia de interdependências.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, é desejável que as crianças envoltas no processo pedagógico sejam atuantes e consideradas em sua individualidade, visto que "É inconcebível que a escola trate a todos da mesma forma. Os discursos em prol da igualdade muitas vezes acarretam efeito contrário, pois, ao igualar, anula as diferenças" (CUNHA; SILVA, 2019, p.233). Sob esse enfoque, a BNCC registra que "[...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes" (BRASIL, 2017, p.17).

A responsabilidade recai para as redes de ensino na construção de um currículo e de práticas pedagógicas que acolham essa diversidade, o que exigirá sólida formação docente e estudo do documento. Compreender o que são os campos de experiência, como eles se desdobram em proposições para cada faixa etária, preservando a identidade da Educação Infantil sem dicotomizar creche e pré-escola ou antecipar práticas escolarizantes é um desafio de grande monta.

É primordial reforçar que as crianças precisam ser vistas enquanto sujeitos históricos, sociais, que vivenciam a infância imersas em diferentes culturas, que constroem sua identidade nesse meio a partir do seu modo particular de viver e produzir cultura (GIRÃO; BRANDÃO, 2021). Diante de tais colocações:

> [...] não podemos pensar um currículo de Educação Infantil fechado, pois a principal característica dessa etapa da educação é a negociação, não cabendo dentro de uma sequência ordinária de conteúdos, pois seria uma coisa inútil, não corresponderia à especificidade das creches e pré-escolas. O foco da ação pedagógica na Educação Infantil deve estar na atenção que desprendemos para compreender os processos de interação das crianças, bem como naquilo que oferecemos a elas (SANTIAGO; FARIA, 2016, p.99).

Entender e colocar em prática esses aspectos é um desafio para a área, cuja constituição é relativamente recente no contexto brasileiro. Exige que professores sejam formados culturalmente para enxergar a diversidade, de maneira a não pretender excluí-la ou anulá-la, mas sim promover encontros que humanizam e nos engrandecem enquanto humanos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre currículo e diversidade a partir da BNCC e suas proposições para a Educação Infantil é complexa e desafiadora, uma vez que o olhar escolarizado ainda

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sustenta muitas escolhas e encaminhamentos. Além disso, a ideia de um currículo comum invade o ideário docente e pode levar a soluções simplistas e aligeiradas, sem a devida reflexão.

Ao analisarmos a versão final do documento da BNCC para a Educação Infantil tornou-se perceptível que apesar de ser mencionada a necessidade de desenvolvimento de práticas que valorizem a diversidade, a capacidade de ampliar a reflexão recai aos docentes e equipes gestoras de cada município, uma vez que cabe às redes de ensino abrangerem tais temáticas de acordo com as particularidades locais, incluindo-as na parte diversificada do currículo.

Ao se estabelecer uma base comum curricular a nível nacional, com campos e objetivos de aprendizagem iguais a todas as crianças, acaba-se por descaracterizar as especificidades da infância, seus tempos, suas particularidades, as raízes e identidades culturais. Nessa perspectiva, é fundamental considerar que a organização proposta ainda se traduz fortemente em uma homogeneização cultural, que desconsidera as múltiplas realidades educacionais em nosso país.

Ao anunciar ‘o comum’ em um currículo para a Educação Infantil, corre-se o risco de retrocesso nas concepções de criança e sua educação, efetivando práticas em que as diferenças passam a ser silenciadas. Como um documento recente no âmbito educacional se torna essencial que as propostas elaboradas e apresentadas em cada contexto sejam criticamente analisadas e debatidas. Nesse sentido, o caminho deve ser trilhado na busca da superação da hierarquização da cultura ou sua anulação na organização curricular, para que de fato ocorra a consideração das particularidades e da valorização da diversidade nesse contexto.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Ensaios sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CANDAU, V. M. V. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05. Acesso em: 12 mai. 2021.

CUNHA, M. D.; SILVA, C. R. Reflexões acerca da estrutura curricular para a educação infantil. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 26, n.1, p.223-243, jan./abr. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14393/ER-v26n1a2019-10. Acesso em: 24 mai. 2021.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. A criança como sujeito de direitos no pensamento de Boaventura de Sousa Santos: diálogos com a sociologia da infância e implicações para a pesquisa em educação. **Eccos -Revista Científica**, São Paulo, n. 56, p.1-17, jan./mar. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5585/eccos.n56.13475. Acesso em: 06 abr. 2021.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro**,** n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf. Acesso em: 24 mai. 2021.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. Currículo é responsabilidade: discussão contemporânea na Itália. **Debates em Educação,** Maceió, v. 8, n. 16, p.89-117, jul./dez. 2016. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2408/2187. Acesso em: 24 mai. 2021.

SOUZA, M. L. A. Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural**. Debates em Educação,** Maceió, v. 8, n. 16, p.136-156, jul./dez. 2016. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2570/2139. Acesso em: 20 abr. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.5.6 CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO COMPONENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DA BNCC

Kéli Bender[134]

Silvia Regina Canan[135]

Claudionei Vicente Cassol[136]

RESUMO

Neste artigo abordamos aspectos sobre a construção história do currículo de Educação Física a partir das contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A perspectiva metodológica se caracteriza como qualitativa de cunho descritivo. O texto discute que a Educação Física parece não apresentar uma cultura curricular pois há estudos (BAGNARA e FENSTERSEIFER, 2019) mostrando que as escolas apresentam dificuldades para elaborar seus currículos e relacionar os conteúdos ou, na terminologia da BNCC, objetos do conhecimento, para cada determinada etapa da educação básica. As aulas de Educação Física não são um fazer por fazer, devem ser elaboradas com o propósito de contribuir nos aspectos afetivos, motores, cognitivos e intelectuais dos discentes, despertando o gosto pela atividade física e o pensamento crítico. Neste sentido, o docente não deve planejar suas aulas apenas com atividades e temáticas que domínio ou possui afinidade. A BNCC indica a necessidade de instituir um currículo nacional padronizado e obrigatório. A partir dela as escolas devem selecionar os conteúdos ou objetos do conhecimento e elaborar seus projetos curriculares conforme sua realidade. Apesar das lacunas verificadas, percebe-se que o documento tem intencionalidade de contribuir na construção curricular o que pode, em consequência, melhorar a qualidade de ensino das escolas.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo. BNCC.

1 INTRODUÇÃO

No mundo da educação debate-se constantemente sobre temáticas relacionadas com o currículo escolar. Na história da educação, pensadores e pensadoras apresentam e defendem suas teorias que sofrem influências ideológicas e sociais. Para esta tematização, pensamos que o currículo é uma organização escolar, com dimensões objetivas – uma arquitetura que envolve matrizes, unidades temáticas, objetos de conhecimento, competências e habilidades, metodologias de aprendizagens e avaliativas – e subjetivas – formador de identidades, desejos e sonhos - tanto quanto, ocultas. Desse modo, o currículo é uma maneira de adquirir conhecimentos que não

[134] Licenciada em Educação Física (UNOESC), mestranda em educação - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), kelibender@hotmail.com
[135] Doutora em Educação (UNISINOS). Professora na URI no Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado e Doutorado. silvia@uri.edu.br
[136] Doutor em educação nas ciências (UNIJUÍ), Professor da URI e no CEEDO, cassol.cv@gmail.coml.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

esgota seu significado, concordando Sacristán (2000, p. 15) explana "o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura". Com as mudanças enfrentadas pela sociedade nos últimos anos, relacionadas principalmente com o capitalismo, a globalização e o neoliberalismo, consideramos importante pensar aspectos históricos em relação ao tema, para marcar nosso lugar de análise e as bases teóricas que nos sustentam nessa reflexão.

Para Lopes e Macedo (2010), o campo de estudos e as diferentes teorias em relação ao currículo fazem parte do campo intelectual, onde pensadores como John Dewey (1952), Ralph Tyler (1977) e José Gimeno Sacristán (2000) com seus diferentes conhecimentos culturais, sociais, pedagógicos, educativos, filosóficos, históricos e econômicos sobre a temática, definem suas teorias. É um campo de estudos que tem a capacidade de influenciar as práticas pedagógicas das instituições escolares. Nesta perspectiva, buscamos relacionar a temática do currículo com o componente de Educação Física.

O estudo dos marcos legais[137] expôs o componente de Educação Física a uma maior visibilidade nas escolas que sentiram sua relevância e, ao mesmo tempo, a necessidade de elaborar um projeto curricular para desenvolver com qualidade pedagógica e significação para estudantes, sua prática pedagógica. Percebe-se, porém, que o componente tem um longo caminho a percorrer e desafios a superar para se consolidar. Estudos mostram (GONZÁLEZ, 2006) que existe um grande atrito para a elaboração da proposta curricular e que muitas escolas ainda não a possuem.

Ao compreendermos que o movimento – elemento essencial na Educação Física - produz cultura e que o corpo é uma construção cultural. Percebemos que não existe uma maneira universal de lutar, dançar, ou praticar esportes. Cada prática é elaborada conforme o grupo social e seus interesses, cada grupo possui suas diferenças, suas identidades, e para cada prática corporal é dado um significado. (NEIRA e JÚNIOR, 2016)

[1] A LDB 9.394/96 considera a "Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, como componente curricular obrigatório da educação básica". Em 1º de setembro de 1998, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sanciona a lei 9696/98 que prevê: "O exercício das atividades de Educação Física e a designação de profissionais de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos conselhos regionais de Educação Física".

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DO CURRÍCULO

No processo de desenvolvimento histórico da educação e, por isso, pedagógica, estudiosos e estudiosas elaboraram suas teorias sobre o currículo. Esta constatação mostra que o currículo, tanto no cotidiano prático da sala de aula quanto nos conceitos e compreensões, sofre consideráveis quantitativos de reformas que, nos parecem, sempre vinculadas ao momento histórico, político e econômico, assim como, ideológico. Nesse ponto de vista, Gesser (2002, p.72) ressalta que a "Mudança ou reforma de currículo não é algo novo ou algo desconectado de nosso passado. A necessidade para uma reforma de currículo ou mudança não acontece em um vazio". Partindo desta premissa elencamos alguns aspectos históricos e movimentos do currículo educacional.

Em virtude da ascensão do capitalismo, as atribuições dos seres humanos mudaram. Para Silva (2006, p. 4821), "O modo de funcionamento da sociedade capitalista emergente, no século XVI, exige uma nova moral. A moral do homem de negócios, necessária ao funcionamento da economia capitalista. " Em consequência das novas exigências da sociedade, a escola precisou se adaptar o que pode ter conduzido ao surgimento do currículo. Para Pinheiro (2009), a Escola Nova teve como precursor Anísio Teixeira que trouxe inovações no pensamento sobre o currículo, priorizando os interesses e as necessidades dos alunos.

Entre as diferentes teorias sobre o currículo, encontra-se a perspectiva acadêmica que defende a existência de métodos e regras para a validação de conhecimentos. O academicismo opera na perspectiva de responder quais conhecimentos devem ser ensinados na escola. A rápida urbanização e a grande demanda no setor produtivo aumentaram a demanda escolar, surgindo, assim, a preocupação com a eficiência da escola que assumia a função de socialização dos alunos. Desse modo, o currículo e a escola tornaram-se importantes instrumentos de controle social. No entanto, a perspectiva acadêmica passou a ser criticada, pois estabelecia um distanciamento com a realidade do aluno. (LOPES; MACEDO, 2011).

Com alguma proximidade teórico-prática à perspectiva acadêmica surge a perspectiva instrumental que, do mesmo modo, possuía regras e métodos para validar o conhecimento. Segundo Lopes e Macedo (2011) essas perspectivas se distinguem porque na ótica instrumental o conhecimento tem como principal referência a razão

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

técnica. Entre seus principais pensadores está Franklin Bobbitt (1918). Se desenvolve, na sequência, a perspectiva progressivista, tendo como principal teórico, John Dewey que priorizava os interesses da criança. A aprendizagem deveria ser um processo contínuo. Desse modo, o foco central do currículo para Dewey, está vinculado à resolução de problemas sociais. Complementando, Dewey (apud Silva, 2006, p. 48), destaca que "A escola tradicional está organizada para permitir que se pratiquem certas habilidades mecânicas e certas idéias, sem cogitar da prática de outros traços morais e emocionais desejáveis em uma personalidade". Nessa compreensão, o ambiente escolar passa a ser organizado para que a criança se depare com situações-problemas.

Nessa linha de pensamento, Gesser (2002 p. 75) ressalta que "O currículo progressivo foi concebido como um processo entre professores e estudantes que por meio de diálogo iriam determinar o que valeria a pena ser estudado". Assim, o professor torna-se um facilitador e os conhecimentos e interesses dos alunos passam a ser valorizados. Nos anos 70 os movimentos sociais surgem com muitas críticas em relação ao currículo. Para Silva (2006, p. 4824), "A crítica advinda dos movimentos sociais expressava a insatisfação com a escola seletiva e excludente, despreocupada com o processo de aprendizagem dos alunos e esvaziada de conteúdos com significados vitais". Esses movimentos trouxeram a possibilidade de repensar a escola e, também, a concepção de currículo.

A teoria curricular crítica surge, então, mediante o contexto histórico das críticas sociais e das mobilizações que compreendem ser outro o papel da escola. Nessa onda, também se dirigem para o objetivo de combater as teorias tradicionais e estabelecer o propósito de formar cidadãos autônomos, críticos, com capacidade de intervir na realidade cotidiana. Grande número de pensadores são protagonistas dessa perspectiva. Entre eles, citamos, Michael Young (1989), Paulo Freire (1987), Michael Apple (1989), José Carlos Libâneo (1994) e José Gimeno Sacristán (2000)

3 O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

A promulgação da LDB 9394/96 resultou em vários efeitos para a educação brasileira. O componente de Educação Física passou a ser obrigatório e a estabelecer que deve estar integrado à proposta pedagógica da escola. Por isso, passaram a ser necessárias as reformas curriculares para que o currículo escolar oportunizasse ao

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

componente de Educação Física, em harmonia com a proposta pedagógica da escola, estar apropriado ao contexto sócio-histórico dos estudantes para desenvolver mais propriamente os princípios de saúde, vida, democracia e cultura.

A inclusão da Educação Física no currículo escolar, obrigatória para todas as etapas da educação básica, significa uma grande conquista e um avanço na área e, de alguma forma, para a educação, entre elas a valorização do profissional habilitado para ministrar as aulas e o reconhecimento da necessidade desta disciplina que assume grande importância na qualidade de vida do aluno a curto e longo prazo. Desse modo a Educação Física passou a fazer parte da proposta pedagógica da escola. Segundo Darido e Rangel (2008) tornar a Educação Física um componente curricular legalmente obrigatório foi uma forma de reconhecimento, deixando claro que o seu ensino tem objeto de estudo e conhecimentos próprios nos diferentes conteúdos que podem e devem ser trabalhados na escola.

Grande número de teorias acerca do currículo e suas definições, orientam o que a escola projeta repassar para seus alunos. Através do currículo é possível desenhar o quadro curricular, os componentes e os conteúdos que devem ser ensinados. Para Sacristán (2000), quando definimos currículo estamos descrevendo os princípios e as funções que determinada instituição escolar possui, bem como o modo que ela se apropria dessas funções nos seus momentos históricos, políticos e sociais. Sacristán afirma ainda, que o currículo é um meio para ter acesso ao conhecimento e é uma maneira do aluno contatar a cultura.

O currículo é uma maneira de adquirir conhecimento e, assim como as possibilidades do conhecimento, ele não se esgota. Está, desse modo, intimamente ligado com a reprodução cultural e vinculado com um conjunto de atividades desenvolvidas para o processo formativo do aluno. É reprodução, no sentido da tradição, mas é, também, criatividade, abertura, construção. Em Sacristán (2000, p. 15) encontramos o que nos parece um significativo esclarecimento acerca da função do currículo:

> [...] é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas.

Para Young (2007) a escola possibilita aos alunos a aquisição de um "conhecimento poderoso", e o mesmo não é encontrado em casa ou em sua

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

comunidade. Desse modo o autor defende a ideia de que a escola antes de elaborar o currículo escolar deve perguntar se este vai permitir aos alunos ter acesso ao conhecimento poderoso. Assim, a escola deve levar em consideração a cultura e o contexto dos alunos. Porém, o currículo não deve ser construído em torno da experiência do aluno, pois desse modo iria deixar o aluno sempre nas mesmas condições.

Partindo da premissa que a cultura corporal do movimento é a norteadora dos conhecimentos da Educação Física escolar, é possível entender que o corpo e o movimento humano não são isolados. Os dois estão entrelaçados, tanto nos aspectos orgânicos quanto nos aspectos simbólicos. Desse modo é necessário organizar os conhecimentos com o intuito de promover no aluno – e, também, entre os docentes e a comunidade – a compreensão de que as práticas corporais realizadas nas aulas de Educação Física contribuam para que ele possa refletir sobre o contexto em que está inserido, bem como para sua formação como autônoma e com condições de crítica e autonomia (MENDES et al., 2010). É possível pensar que as aulas não são um fazer sem sentido, mas podem ser elaboradas com o propósito de contribuir para a formação integral do aluno, realizando atividades com a participação e envolvimento de todos, despertando o gosto pela atividade física e o pensamento crítico sobre a prática corporal que está sendo realizada.

González (2006) salienta a necessidade de todas as escolas formularem um projeto curricular para o componente de Educação Física, frisando ser ele o responsável por determinado campo de saber. Desse modo, os professores devem organizar esses conteúdos para potencializar a assimilação dos alunos. Em seus escritos é possível verificar que, no cotidiano escolar, existem poucos projetos curriculares nas instituições.

Bagnara e Fensterseifer (2019), nessa mesma perspectiva, em recente pesquisa com o objetivo de identificar os obstáculos com que os professores se deparam na elaboração curricular, evidenciam que a elaboração do projeto curricular para a Educação Física é uma tarefa de “proporções gigantescas”, pois o componente necessita abandonar a ideia de atividade, e adotar saberes específicos para repassar e construir com os alunos. O componente de Educação Física deve estar comprometido com o aluno e atuar no sentido de permitir que ele conheça, pratique e consiga intervir de maneira crítica e criativa na cultura corporal do movimento. O currículo não pode prender o professor a conteúdos distantes de sua realidade; deve dar um norte ao

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

planejamento do docente deixando claro quais conteúdos devem ser repassados para os alunos em cada determinado nível de ensino. (GONZÁLEZ, 2006).

Partindo desta conceitualidade da importância que o currículo escolar possui para desenvolver as aulas de Educação Física, elencamos algumas ponderações referentes a Base Nacional Comum Curricular, documento norteador da educação brasileira, no próximo item.

4. EDUCAÇÃO FÍSICA E BNCC: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Discute-se há muitos anos a necessidade de um currículo que atenda a população brasileira. Parece que em decorrência disso foi implantada a Base Nacional Comum Curricular que "É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BRASIL, 2018, p.1). A BNCC serve como referência para a elaboração dos currículos escolares e também da proposta pedagógica da escola.

Cândido e Gentili (2017) salientam a imprescindibilidade do Brasil em ter uma educação de qualidade. Os autores abordam a necessidade de saber o que os alunos estão aprendendo em sala aula e se realmente há algum aprendizado. O Brasil carece de uma Base Curricular Comum Curricular para organizar os conteúdos a serem estudados nas escolas e também colaborar com o planejamento dos professores. Compreendemos que através das aulas de Educação Física, a criança é inserida na cultura corporal do movimento e ali conhece seu corpo, suas limitações e socializa-se. De acordo com o documento da BNCC:

> A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. (BRASIL. 2018, p. 213) .

De modo teoricamente semelhante, Neira e Júnior (2016) afirmam que a área de linguagens trabalha com os significados atribuídos aos diferentes códigos linguísticos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e dos conhecimentos relacionados com a cultura corporal. Contribui, também, com a comunicação e o senso crítico. Em contraposição, muitos estudos questionam e alegam falta consistente para justificar o fato de a Educação Física estar inclusa na área de linguagens. Relatam,

ainda, a falta de consistência em relação ao termo cultura corporal. Para Neira (2018, p. 219),

> Se o intento da educação física na área das linguagens é tematizar as práticas corporais, espera-se que o cidadão projetado seja capaz de ler e analisar a ocorrência social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, reconhecer suas múltiplas significações e reconstruí-las de maneira crítica.

O documento da BNCC revela algumas fragilidades, havendo falta de argumentos para justificar a inclusão da Educação Física na área de linguagens. Nesse sentido o autor conclui seu estudo afirmando que "Conceitos centrais como cultura e cultura corporal deveriam ter sido explicados, pois, a depender do referencial adotado, refletir-se-ão sobre a prática de diferentes maneiras". (NEIRA, 2018, p. 222).

Porém, parece haver contribuições que a BNCC oferece para a Educação Física. Uma delas é dar direção para elaboração da proposta curricular do componente. Neira e Júnior (2016) ressaltam que a BNCC não delimita quais as brincadeiras, danças, lutas, esportes, práticas corporais ou ginástica que devem ser desenvolvidas na escola. Desse modo, parte das instituições, junto com a secretaria e a comunidade discutir e propor um currículo que se desenvolva ao encontro da realidade da escola e de seus sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto é possível concluir que as reformas curriculares estão ligadas aos aspectos históricos, sociais e econômicos da sociedade. A partir do conceito histórico e a compreensão da importância do currículo como proposta organizacional que a escola desenvolve em prol do aluno, percebemos que a Educação Física vem trilhando seu caminho com conquistas e inúmeros desafios a serem atribuídos. Marcos legais contribuíram para sua valorização, a promulgação da LDB 9394/96 permitiu uma maior visibilidade, expondo o componente como responsável por determinado campo do saber.

Para o componente de Educação Física a BNCC deixa explicita algumas lacunas, não havendo argumentos suficientes a fim de justificar por que está inclusa na área de Linguagens e suas Tecnologias. Dentro das contribuições que BNCC oferece, destacamos o aporte oferecido para elaboração dos projetos curriculares. O documento elenca as aprendizagens essenciais que devem ser repassadas para a população brasileira. A partir dele as escolas, junto com sua equipe pedagógica devem elaborar seu

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

currículo adaptando os conteúdos e aprendizagens de acordo com suas condições sociais, econômicas e principalmente com os interesses e necessidades dos alunos. O documento elenca os conteúdos de forma ampla, facilitando a elaboração do currículo conforme a realidade de cada escola.

As aulas de Educação Física contribuem para o desenvolvimento integral do aluno, portanto se faz necessário que as escolas elaborem seu currículo a partir dos conteúdos da BNCC, dando enfoque para a cultura corporal do movimento, para que deste modo o aluno adquira o conhecimento poderoso e torne-se um sujeito crítico diante da sociedade.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Currículo e poder. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.14, n.2, 1989

BAGNARA, I. C. FENSTERSEIFER P. E. O desafio curricular da Educação Física escolar: sistematizações de uma pesquisa ação na escola pública. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-11, mar. 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/82888. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 05 fev. 2021.

CÂNDIDO, R. K.; GENTILINI, J. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Rbpae**, v. 33, n. 2, p. 323-336, ago. 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/70269/43509. Acesso em: 02 fev. 2021.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. 293 p.

DEWEY, J, 1859-1952 Vida e educação.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GESSER, V. A evolução histórica histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, Itajaí, n. 4, p. 69-81, abr. 2002. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/135-228-1-PB.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. **Fenômenos Esportivos: Ensaios Críticos-Reflexivos**, Ijuí, p. 69-109, jun. 2006. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/316663210_Projeto_curricular_e_educacao_fisica_o_esporte_como_conteudo_escolar. Acesso em: 02 fev. 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 238 p.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 279 p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MENDES, M. I. B. S. et al. Reflexões sobre o fazer pedagógico da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 199-206, mar. 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/2823-Article%20Text-15206-1-10-20100209.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev Bras Ciênc Esporte**, São Paulo, v. 40, p. 215-223, maio 2018. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300374. Acesso em: 02 fev. 2021.

NEIRA, M. G.; JÚNIOR S. M. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188/32570https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188/32570. Acesso em: 02 fev. 2021.

PINHEIRO, G. C. G. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **Analecta**, Guarapuava, v. 10, n. 2, p. 11-25, dez. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/2096-9844-1-PB.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo um reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SILVA, M. A. História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-cultural - Trabalho Comp.. In: VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congreso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: EDUFU, 2006. v. 1. p. 4820-4828

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1977

YOUNG, M. Currículo e democracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação". **Educação & Realidade,** v.14, n.1, 1989.

YOUNG, M. PARA QUE SERVEM AS ESCOLAS. **Educ. Soc,** Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

2.5.7 AS OFICINAS DE INTEGRAÇÃO NO IFSC: DIVERSIDADES ÉTNICAS DE CHAPECÓ – SC

Roberta Pasqualli[138]

Emy Francielli Lunardi[139]

RESUMO

O Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (CTIIEM), Câmpus Chapecó, vem sendo citado nacionalmente como referência por pesquisados do campo do currículo integrado. Neste curso, considera-se que as práticas pedagógicas implementadas se apresentam como alternativas para a desfragmentação do ensino e para a materialização da interdisciplinaridade visando a formação integral do estudante. Com o objetivo de promover tal formação, o CTIIEM apresenta em seu Projeto Pedagógico de Curso, componentes curriculares nomeados como Oficinas de Integração. Estes componentes curriculares são voltados para a integração curricular tendo como foco os conceitos de trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico. Nesta direção, esse texto tem como objetivo apresentar o processo de materialização do currículo integrado a partir da prática realizada na Oficina de Integração I, no primeiro semestre de 2021 em suas etapas de preparação, aplicação, síntese e avaliação coletiva do processo pedagógico. A pesquisa, de tipo exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa, apresenta um estudo de caso por meio de pesquisa documental, teórica e observações empíricas da prática de 5 professores do currículo integrado. Como resultados, considera-se que este texto apresenta, a partir do relato de uma ação interdisciplinar institucionalizada, reflexões tecidas a partir da relação teórico-prática no currículo integrado objetivando difundir práticas interdisciplinares em temas diversos e possíveis no contexto escolar.

Palavras-chave: Currículo integrado. Ensino. Interdisciplinaridade. Oficinas de integração.

1 INTRODUÇÃO

Considera-se bastante difundida a proposta de formação por meio de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do país. Neste sentido, quando iniciam-se discussões e reflexões sobre a temática, alguns pressupostos precisam ser imediatamente sublinhados e, entre eles, destacam-se o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como principio pedagógico e a construção curricular que permita integração.

No que diz respeito a concepção de currículo integrado é fundamental perceber que a complexidade do real se dá imediatamente à nossa compreensão e, não desmembrada em componentes curriculares que não representam uma totalidade.

138 Doutora, IFSC, roberta.pasqualli@ifsc.edu.br
139 Mestre, IFSC, emy.lunardi@ifsc.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Objetivando romper com as características organizacionais estanques dos currículos tradicionais compreende-se, de acordo com Santomé (1998) que o currículo integrado:

> [...] deve servir para atender às necessidades de alunos e alunas de compreender a sociedade na qual vivem, favorecendo consequentemente o desenvolvimento de diversas aptidões, tanto técnicas como sociais, que os ajudem em sua localização dentro da comunidade como pessoas autônomas, críticas, democráticas e solidárias (SANTOMÉ, 1998, p.187).

Considera-se que “servir para atender às necessidades de alunos e alunas” não deve ser motivo de encaixe ao mercado de trabalho e sim, “[…] uma condição necessária para se fazer a "travessia" para uma nova realidade.". (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 43).

Neste sentido, o objetivo deste texto é apresentar o processo de materialização do currículo integrado a partir da prática realizada na Oficina de Integração (OI), no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - Câmpus Chapecó que, a partir deste momento, será chamado de CTIIEM do IFSC Chapecó.

Pretende-se, com isso, colocar em foco as Oficinas de Integração (OIs) a partir do sublinhado anteriormente: o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como principio pedagógico e a integração curricular formal.

Nesta direção, as OIs são estratégias de ensino primordiais do currículo do CTIIEM do IFSC Chapecó que possui como anseio o desenvolvimento do processo de elaboração conceitual, aplicação e síntese dos conhecimentos construídos ao longo do semestre letivo.

O componente curricular OI 1, presente no primeiro semestre do curso, possui como eixo ‘Cultura, Ciência e Sociedade’, já a OI 2 é ofertada no terceiro semestre e possui como eixo ‘Trabalho, Tecnologia e Poder’. A OI 3 do quinto semestre do curso, destaca a possibilidade de reflexão no que concerne temas relativos ao ‘Meio Ambiente e Sustentabilidade’, enquanto a OI 4, abordada no sétimo semestre, possui como cerne o eixo ‘Informática, Ética e Cidadania’.

Cada OI possui um eixo temático fixo que mobiliza a criação de núcleos temáticos e, nesta direção, na sequência do texto será abordada a construção dos saberes e práticas referentes à OI 1.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 METODOLOGIA

Considerando seu objetivo, este estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória e descritiva que busca apresentar as OI com vistas a tornar a temática mais clara, descrevendo de forma detalhada suas características (GIL, 2008). Foi desenvolvido de acordo com abordagem qualitativa, considerando os movimentos e contradições do espaço educacional do CTIIEM do IFSC Chapecó. Considera-se que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002).

Define-se a pesquisa realizada como um estudo de caso que é visto como um método de pesquisa que utiliza, geralmente, dados qualitativos, coletados a partir de eventos reais, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto. Considera-se, de acordo com Yin (2001), que o estudo de caso é estudo detalhado e exaustivo de poucos, ou mesmo de um único objeto, fornecendo conhecimentos profundo. A pesquisa foi realizada a partir de material constituído principalmente de documentos, livros, artigos de periódicos com incidência em obras de autores como Ramos (2008), Delizoicov e Angotti (1990), Hall (1997), Marcondes e Japiassú (2001) entre outros. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados a observações das práticas de 5 professores das áreas de Educação Física, História, Informática, Letras e Matemática, que atuaram no componente curricular de OI 1, no primeiro semestre do CTIIEM do IFSC Chapecó, no primeiro semestre de 2020.

Foram considerados os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos de acordo com a Resolução nº 466/12 e a Resolução nº 510/16 e termo de autorização de uso de imagem dos estudantes

3 DIVERSIDADES ÉTNICAS DE CHAPECÓ – SC: A MATERIALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

No contexto das OIs como momentos de construção coletiva e desfragmentada do processo de ensino-aprendizagem, a cada semestre letivo e para cada eixo norteador e seu núcleo temático, uma equipe de professores da área técnica e das diferentes áreas

da formação geral planeja, aplica e avalia a materialização do currículo integrado por meio de uma relação dialógica, considerando tanto a práxis docente quanto a participação dos estudantes.

Considera-se, então, que a escolha do núcleo temático 'Diversidades Étnicas de Chapecó - SC' não foi uma escolha ingênua dos professores, mas fruto do comprometimento com o que Ramos (2005, p. 115) nos apresenta, quando afirma que a proposta do currículo integrado "defende que as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe." É, portanto, uma prática educacional, que visa integrar formação geral, técnica e política já que, para Pacheco (2013, p. 449) "o conhecimento curricular não é de natureza puramente técnica e generalizável, a identidade daí resultante é algo em construção e a sua natureza epistemológica é interdisciplinar, de fronteiras porosas e, inclusive, indefinidas e incertas".

Como um fragmento do trabalho desenvolvido a mais de uma década no CTIIEM do IFSC Chapecó apresenta-se o relato da materialização do trabalho realizado na OI 1 (primeiro semestre do curso), no eixo norteador ciência, cultura e sociedade.

Hall (1997, p. 67) define etnia "pelas características culturais - língua, religião, costumes, tradição, sentimento de 'lugar' - que são partilhadas por um povo". Contudo, alerta que a identidade étnica vai se reconstruindo e reconfigurando ao longo do processo histórico. Não se pode entendê-la como algo dado, definido plenamente desde o início da história de um povo. Por isso, ao projetarmos a nós mesmos nas identidades culturais, internalizamos significados e valores, tornando-os nossa parte, contribuindo para vincular sentimentos subjetivos aos lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. Entende-se, então, que a identidade costura o sujeito à estrutura. (HALL, 1997).

Nesta direção, considerando o núcleo temático 'Diversidades Étnicas de Chapecó - SC, a OI 1 teve como objetivo geral de aprendizagem compreender as relações entre os conceitos de ciência, cultura e sociedade (eixo norteador da OI 1) no contexto das diversidades étnicas de Chapecó – SC (núcleo temático da OI 1). Considerando os objetivos específicos de aprendizagem, buscou-se: (a) integrar os estudantes entre si, entre os professores e com a instituição de ensino; (b) conceituar de forma ampla Ciência, Cultura e Sociedade; (c) compreender e respeitar a pluralidade étnica existente

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

na cidade onde vivem; (d) aprender sobre as diferentes culturas existentes na região de Chapecó - SC; (e) desenvolver habilidades de comunicação em apresentações orais; (f) desenvolver materiais concretos, produções escritas e visuais, expressões artísticas relacionados ao tema, materializando a construção interdisciplinar; (g) articular teoria e prática por meio da pesquisa científica e expressões artísticas e, (h) socializar, por meio de sínteses, o processo de ensino-aprendizagem para a comunidade interna e externa do IFSC Chapecó.

Considerando o apresentado por Hall (1997) e a partir do questionamento sobre quais as etnias presentes no município de Chapecó, região oeste do estado de Santa Catarina, iniciaram-se as discussões e reflexões acerca do núcleo temático proposto para a OI 1 do primeiro módulo do CTIIEM do IFSC Chapecó em 2020-1. Com a presença dos professores de Educação Física, História, Língua Portuguesa, Informática e Matemática e de uma turma de 34 estudantes, com idade média de 15 anos, a proposta de execução do componente curricular foi apresentada, desconsiderando qualquer expectativa de que vivenciariamos sua oferta em um cenário de pandemia pelo Coronavírus Disease (COVID-19).

Com o propósito de garantir os três momentos pedagógicos, caracterizados por Delizoicov e Angotti (1990) como as etapas de problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento, na organização semestral, o componente curricular de OI 1 buscou, por meio de aulas expositivas e dialogadas, dinâmicas de grupo, leituras e produções individuais de textos, palestras, atividades em grupo, elaboração de websites, expressões artísticas, elaboração de vídeos e documentários e apresentação oral, articular o eixo norteador (Ciência, Cultura e Sociedade) ao núcleo temático (Diversidades Étnicas).

No primeiro momento pedagógico - problematização inicial -, com duração de 6 horas, após a apresentação dos estudantes e dos professores por meio de uma dinâmica foi realizada a gincana dos conceitos de Ciência, Cultura e Sociedade. Para a realização da gincana dos conceitos os 34 estudantes foram divididos em 6 grupos e passaram a competir por meio de respostas para 20 questões e tarefas previamente elaboradas pelos professores. Cada tarefa e questão terá um tempo para a sua realização e uma pontuação específica.

A fim de dar materialidade ao segundo momento pedagógico - organização do conhecimento -, com duração de 16 horas, foi iniciada a conceituação ampla de Ciência,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Cultura e Sociedade por meio de leitura e discussão a partir do Dicionário Básico de Filosofia de Marcondes e Japiassu (2001). Na sequência do semestre, em duplas, os estudantes elaboraram cartazes que dessem conta de demonstrar a diversidade étnica de Chapecó - SC e, como continuidade da aula, o professor Dr. Adriano Larentes da Silva, historiador, com pesquisas relacionadas à colonização do oeste catarinense palestrou para os estudantes sobre diversidade étnica no contexto da OI 1. A próxima atividade planejada seria uma visita de estudos ao Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (CEOM) mas, em virtude da Portaria do(a) Reitor(a) N° 1430, de 13 de abril de 2020, que suspendeu as aulas presenciais no âmbito do IFSC, parte do planejamento inicial precisou ser alterado.

Movidos pela incerteza de qual seria o momento do retorno às aulas presenciais, mas com a intenção de dar conta dos momentos pedagógicos propostos, semanalmente os professores se reuniram virtualmente para planejar cada nova aula da OI 1. Com o objetivo de substituir a visita de estudos anteriormente planejada e dar organicidade, mesmo que virtualmente, ao componente curricular, os professores fotografaram os cartazes elaborados pelos estudantes na última aula presencial realizadas no semestre e solicitaram que eles observassem seus cartazes e respondessem às seguintes questões: (a) quais os grupos étnicos que foram representados?, (b) quais os grupos étnicos que não foram representados? e, (c) recorde o processo de elaboração dos cartazes e reflita: Se você elaborasse esse cartaz novamente, incluiria novas etnias? Por que não as incluiu anteriormente? Por que as incluiria agora?

Um dos cartazes elaborados por 3 estudantes, apresentados na Figura 1 e, no Quadro 1 apresenta-se a reflexão realizada após a palestra acerca das diversidades étnicas de Chapecó, considerado como momento de organização do conhecimento.

Figura 1 - Cartaz das etnias de Chapecó - SC

Fonte: Os autores

Quadro 1 - Organização do conhecimento acerca das etnias de Chapecó -SC

Quando eu e o meu grupo elaboramos o cartaz, nós representamos os grupos étnicos dos indígenas, que foram os primeiros habitantes desse território, ou seja, são a população nativa, dos portugueses, que foram os colonizadores do Brasil (ocupam a região mesmo Chapecó tendo sido anexado ao Brasil depois dele deixar de ser colônia), dos africanos, que no passado foram trazidos para o trabalho escravo, o grupo étnico dos japoneses, alemães e italianos, que migraram com maior intensidade para a região no fim do século XIX, através da doação de terrenos para ocupação e desenvolvimento econômico da região, e o grupo étnico dos haitianos, que vieram depois, a partir de 2010, após um terremoto devastar o país fazendo milhares de haitianos buscarem refúgio no Brasil. Nós acabamos não representando no cartaz o grupo étnico dos poloneses, ucranianos e espanhóis, mas se eu elaborasse esse cartaz novamente, com certeza incluiria essas etnias nele, porque, afinal, estão presentes em Chapecó e na nossa região. A etnia dos espanhóis nós não incluímos anteriormente porque na hora, para nós, havia passado despercebido o fato de que anteriormente Chapecó, assim como a região Sul, pertencia ao domínio espanhol, pelo tratado de Tordesilhas, além de que um pouco mais tarde, mais grupos de espanhóis vieram à região. O grupo étnico dos poloneses e ucranianos não foi incluído por nós porque nós não havíamos aprendido ou apenas não nos lembravamos de que esses grupos étnicos migraram para a região, no mesmo período da maioria dos imigrantes (final do século XIX), quando passaram a ser doados terrenos para a ocupação e desenvolvimento econômico da região. Por todos esses motivos apresentados, eu incluiria essas etnias no cartaz agora.

Fonte: Os autores

Para dar continuidade, os professores decidiram pela apresentação do documentário ‘A Conquista’, seguido da leitura individual dos textos ‘A questão de Palmas e a estrada de ferro São Paulo-Rio Grande’, a ‘Ocupação colonial do Oeste de Santa Catarina’ e ‘Os caboclos do oeste catarinense e o mito da inexorabilidade do progresso’, todos de autoria de Bruno Antonio Picoli, pesquisador e docente da Universidade Federal da Fronteira SUL (UFFS) e da elaboração individual de um texto com base nos seguintes questionamentos: (a) de que forma a colonização e as decisões políticas interferem na formação étnica de Chapecó – SC?, (b) de que forma a colonização e as decisões políticas interferem na formação cultural de Chapecó – SC? e (c) como a política interfere na inferiorização de determinadas etnias em Chapecó – SC. Entende-se que a elaboração individual de textos, norteada por questões iniciais permite que os estudantes elaborem seus conhecimentos sem partir do vazio, de um lugar que ainda é pouco conhecido na fase da vida em que vivem. Marcuschi (2008, p. 218) destaca que “O trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita. O processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto. Pois o produto final é o resultado de um processo de muitas revisões.”

Ainda, no segundo momento pedagógico, os estudantes elaboraram uma ‘Árvore Genealógica das Etnias’. Na perspectiva de Henderson (1997) a árvore é um símbolo fundamental que acompanha a história da humanidade, e seu desenho é uma forma de comunicação humana. Ela representa, simbolicamente, o crescimento e o desenvolvimento da vida psíquica e permite a representação. Sendo assim, “quando elaboramos uma árvore genealógica estamos narrando histórias de vida, ao mesmo

tempo em que estamos representando o social". (ROSO, 2010, p. 388). A sua representação, segundo Marková (2006), é sempre direcionada aos outros, por meio do ato de apontar alguma coisa a alguém, ela fala e, através do ato de expressar algo a alguém, ela se comunica. A representação das origens da família pode ser considerada como um "saber produzido na, e pela, vida cotidiana." (JOVCHELOVTCH, 2008, p. 87).

A Figura 2 apresentam alguns resultados desta atividade.

Figura 2 - Árvores Genealógica das etnias

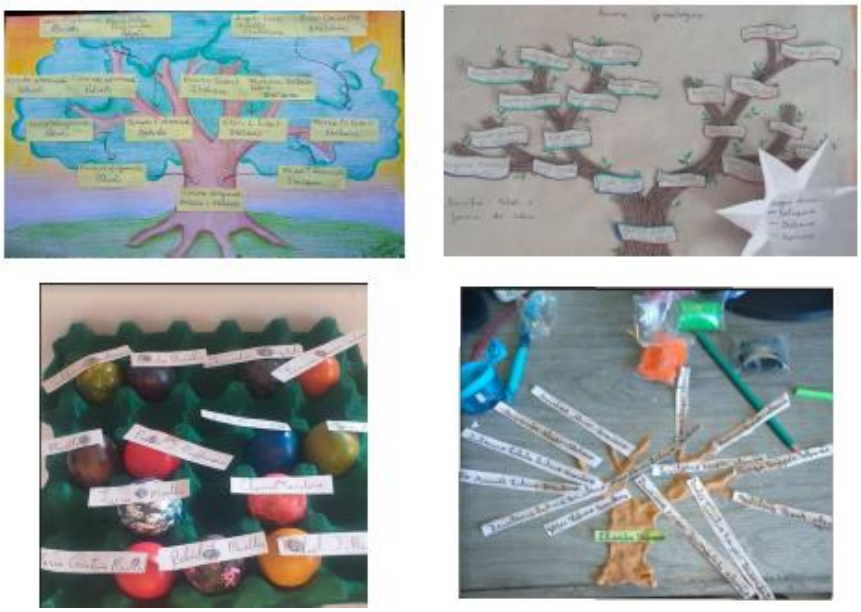

Para finalizar o segundo momento pedagógico, cada estudante organizou e apresentou, por meio de webconferência, a atividade nomeada 'Em busca dos elementos étnicos na minha casa', que possibilitou aos estudantes, a partir da elaboração e reflexão acerca da sua árvore genealógica das etnias identificar quais elementos étnicos estão presentes no seu cotidiano familiar além de exercitar a oratória e a organização de apresentações online.

No terceiro momento pedagógico - aplicação do conhecimento -, com duração de 18 horas, os estudantes foram divididos em 4 grupos sem relações de afinidade. Cada grupo ficou sob a responsabilidade de um dos professores da OI 1. Neste momento os estudantes entram em contato com o método científico elaborando pesquisas que são apresentadas para todo o CTIIEM do IFSC Chapecó e para demais interessados.

O primeiro, orientado pelo professor de Educação Física elaborou o vídeo nomeado 'Influências culturais: as etnias alemã, italiana e cabocla presentes no esporte

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e lazer de Chapecó e região'. O segundo grupo, orientado por dois professores de Matemática, elaborou ou vídeo nomeado 'Jornal das etnias'. O terceiro grupo, orientado pela professora de Informática, elaborou um website sobre a 'Cultura Tcheca' e, por fim, o quarto grupo, orientado pela professora de História, elaborou um documentário nomeado 'Uma breve história de Chapecó – SC.

Por fim, os estudantes apresentaram, de forma virtual as atividades desenvolvidas durante o semestre para comunidade interna e externa da escola em um evento semestral, denominado Seminário de Apresentação das Oficinas de Integração do IFSC Chapecó disponível no Youtube no link https://www.youtube.com/watch?v=G8tK2hALSbI

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As OIs, como pôde-se perceber, surgem como lugar qualificado de busca por um ensino coletivo, menos enfadoso e mais vivo: um ensino que busca a valorização da natureza dialógica do ato de ensinar e o vinculo permanente ao pesquisar. Pode-se destacar as OIs como o espaço de materialização da integração curricular que não depende somente de certa 'boa vontade dos professores', mas um espaço institucionalizado e, portanto, conquistado pelos gestores, professores, estudantes e família. Quando institucionalizado, permite a presença de professores das mais distintas áreas, da mesma forma que autoriza a abordagem de temas que nem sempre estão presentes na rigidez do pragmatismo curricular. Ao se comprometer com a pesquisa como principio educativo, propõem que o estudante esteja sempre ativo no processo de saber, pois cabe também a ele a proposição de temas, métodos que enlaçam o próprio alcance da pesquisa. Como implicações da abertura para a reflexão estudantil, tem-se uma aproximação entre a escola e a vida, já que os estudantes anseiam por uma escola mais conectada com as realidades imediatas do mundo da vida.

REFERÊNCIAS

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.. **Física.** São Paulo: Cortez, 1990.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. N... **Ensino Médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez. 2005

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, S.. **A identidade cultural na pós–modernidade**. Rio de Janeiro: DPeA Editora, 1997.

HENDERSON, J. l.. Os mitos antigos e o homem moderno. In C. G. **Jung, o homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

JOVCHELOVITCH, S.. **Os contextos do saber**. Representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARCONDES, D., JAPIASSU, H. **Dicionário básico de Filosofia**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MARCUSCHI, L. A.. Produção textual. **Análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MARKOVÁ, I.. **Dialogicidade e representações sociais**. As dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

PACHECO, J. A.. **Estudos curriculares** Génese e consolidação em Portugal. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/10.JoseAugustoPacheco.pdf. Acesso em: 11 mai. 2021.

RAMOS, M.. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO; G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSO, A.. **Psicologia e história:** acerca da construção de árvores genealógicas ou como retomar lembranças de família em sociedades de rede. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277222799_Psicologia_e_historia_acerca_da_construcao_de_arvores_genealogicas_ou_como_retomar_lembrancas_de_familia_em_sociedades_de_rede. Acesso em: 11 mai. 2021.

SANTOMÉ, J. T.. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

YIN, R.. **Estudo de caso:** planejamento e métodos; trad. Daniel Grassi - 2.ed. - Porto Alegre: Bookman, 2001.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.5.8 RELATÓRIO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: PRENÚNCIOS DE UMA POLÍTICA COM FOCO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Juliana Macedo Balthazar Jorge[140]

Vânia de Fátima Matias de Souza[141]

RESUMO

Historicamente, as políticas educacionais brasileiras para o ensino pré-escolar apresentam um caráter compensatório e preparatório para a próxima etapa. Essa condição demarca as principais propositivas da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e do documento procedente Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE). Objetivando apresentar os prenúncios de uma política nacional de alfabetização com foco na educação pré-escolar, este estudo decorre de pesquisa qualitativa do tipo documental. A análise dos dados descende das categorias derivadas dos enxertos do RENABE: “nível de escolaridade da família”, “habilidades de decodificação” e “pré-escola como preparatória”. Os resultados evidenciam que a política educacional apresentada pelo RENABE é um prenúncio de uma perspectiva centrada na privação cultural e na antecipação do ensino técnico sobre o sistema de escrita, inerente ao ensino fundamental. Nessa perspectiva, as categorias manifestas no RENABE se afastam das orientações normativas dos documentos curriculares nacionais contempladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2009) e na Base Nacional Comum Curricular (2017), bem como, de uma concepção centrada na Teoria Histórico-cultural sobre a aquisição da escrita. Conclui-se que essa política visa a minorar as possíveis repetências e evasões escolares derivantes das próximas etapas. Assim, nega-se a especificidade educacional da criança do presente buscando compensar as fragilidades políticas, econômicas e sociais nacionais.

Palavras-chave: Política Nacional de Alfabetização. Políticas curriculares. Educação Infantil

1 INTRODUÇÃO

A história das políticas educacionais para a educação pré-escolar se encontra marcada por uma perspectiva preparatória. Por meio da antecipação dos conteúdos e métodos peculiares ao ensino fundamental, as políticas para o pré-escolar apresentam um aspecto de prontidão, ao contrário de se educar a criança para seu tempo presente. Negam-se, assim, as possibilidades de desenvolvimento psíquico e motor compatível com a faixa etária dessa etapa escolar.

A partir da década de 1990, os documentos curriculares legais para a educação infantil apresentam norteamentos que tecem as propostas pedagógicas para o pré-escolar. Dentre os documentos, destacamos os mais recentes: as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Esses documentos mandatórios se configuram como políticas educacionais do Estado brasileiro.

[140] Mestre em Educação, Universidade Estadual de Maringá, jumbjorge@gmail.com
[141] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá, vfmatias@gmail.com

O estudo se volta para a análise da política de Estado (MORTATTI, 2019) denominada Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), implementada no ano de 2019 pelo Presidente da República Jair Bolsonaro. Para tanto, elege como referência o documento Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE). O relatório enuncia a centralidade às políticas públicas de alfabetização no processo de melhoria do ensino, incluindo em seu projeto evidências que se configuram como orientações para a educação pré-escolar.

Diante desse quadro, objetiva-se esclarecer as perspectivas apresentadas pelo RENABE para demarcar os prenúncios de uma política de alfabetização com foco no ensino pré-escolar. Para tanto, este estudo decorre de pesquisa qualitativa do tipo documental. Os dados da análise são procedentes das categorias analíticas derivadas dos enxertos do RENABE, sendo elas: “nível de escolaridade da família”, “habilidades de decodificação” e “pré-escola como preparatória”.

Para além de categorizar, o estudo valida as informações encontradas na coleta de dados estabelecendo relações com os aportes da Teoria Histórico-Cultural sobre a aquisição da cultura escrita, a fim de possibilitar compreensões e interpretações conceituais (MINAYO, 2012) quanto ao espoco da pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A abordagem da privação cultural e as políticas educacionais compensatórias

A história da educação infantil no Brasil sinaliza que as crianças das classes sociais menos favorecidas, classificadas como carentes, não correspondem às expectativas educacionais estabelecidas por apresentarem privação cultural[142]. Por meio de políticas, programas, pactos e planos, definem-se projetos com o intuito de minorar a defasagem cultural; todavia, para a educação pré-escolar, essas políticas apresentam um cunho compensatório. Kramer (2003, p. 29) analisa que:

> A proposta que ressurge, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais.

[142] A abordagem da privação cultural se apoia no seguinte quadro conceitual: as crianças das classes populares fracassam, pois apresentam “desvantagens “socioculturais”, ou seja, carências de ordem social. A ideia básica é a de, por intermédio da intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais (KRAMER, 2003).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A educação pré-escolar passa a ser compreendida como meio para se solucionar os problemas econômicos, políticos e sociais que integram uma sociedade estratificada em classes. Por meio da abordagem da privação cultural, justificavam-se as defasagens de aprendizagem das crianças, culpabilizando o desprovimento cultural das famílias. Nesse cenário, não se considera a problemática curricular, metodológica, material e infraestrutural enquanto componentes significantes para o ensino e a aprendizagem.

Nessa perspectiva, a implementação de políticas educacionais que visam à preparação da criança pré-escolar para o ensino fundamental, tendo como basilares a antecipação da alfabetização e das habilidades acadêmicas, não condiz com as especificidades da faixa etária e suas necessidades psíquicas, motoras e emocionais, atuando, assim, como uma perspectiva compensatória. Pasqualini (2014, p. 94) elucida:

> Dessa forma, a perspectiva de preparação das crianças pobres para a escola expressa, historicamente, menos uma preocupação com o desenvolvimento da criança e mais com a produção da adaptabilidade ou ajustamento dela ao ambiente escolar, tendo em vista a redução formal dos níveis de repetência, evasão e distorção idade/série.

Ao se sustentar pelos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, este estudo advoga que a cultura escrita está inserida em todos os ambientes sociais que a criança convive desde o nascimento, portanto o acesso a essa linguagem não deve ser negado, mas apresentado de tal maneira que a criança compreenda a sua função social e encontre a necessidade de apropriação para comunicação (SOUZA; MELLO, 2017). Assim, apresentando como referência os pressupostos supracitados, este estudo se volta para a análise dos prenúncios que envolvem a Política Nacional de Alfabetização com foco na educação pré-escolar.

2.2 Relatório Nacional de Alfabetização clarificando as evidências

A Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) foi instituída em 11 de abril de 2019 pelo Decreto nº 9.765,

> [...] por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (BRASIL, 2019, n.p.).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para combater o analfabetismo que, no Brasil, alcança 6,6%, ou seja, 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade (CONTÍNUA, PNAD, 2019), o governo federal traçou as diretrizes da PNA estabelecendo para a educação infantil o incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia (BRASIL, 2019).

Dentre as ações de implementação da PNA, destaca-se a Primeira Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE) realizada em Brasília, de 22 a 25 de outubro de 2019. O Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (BRASIL, 2020), documento decorrente da CONABE, organizou as evidências do seu conteúdo científico. Elaborado por membros nacionais especialistas em literacia[143] e numeracia[144], as pesquisas apresentadas se fundamentam nas evidências da Ciência Cognitiva da Leitura; ao final, o relatório tece recomendações para as políticas curriculares brasileiras, práticas de ensino e avaliação.

As crianças da primeira infância e os professores da educação infantil são um dos grupos de pesquisa do relatório. No seu decurso, é possível verificar que o descritivo “educação infantil” é expresso 68 vezes e “pré-escola” 108 vezes. Pelo volume de referências, ampliaremos a discussão sobre as intenções do RENABE para essa etapa de ensino.

Na apresentação do relatório, observam-se indícios consoantes com a abordagem da privação cultural, conforme expresso neste excerto: “o grau de proficiência correlaciona-se com o nível socioeconômico, o que indica um forte papel da família na educação” (BRASIL, 2020, p. 8). Em outro momento, o relatório cita Capovilla et al. (1997), justificando as dificuldades de aquisição da linguagem escrita por meio do seguinte excerto:

> [...] sabe-se que, quanto maior o nível socioeconômico (NSE) do(a) chefe da família (tal como medido pelo custo da matrícula em termos de número de salários mínimos), e quanto maior a escolaridade (tal como medida pelo número de anos de estudo) do(a) cuidador(a) principal da criança em casa, maior tende a ser o repertório da criança, quando ela entra na Educação Infantil ou no primeiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2020, p. 29).

Entendemos que os descritivos se relacionam com a abordagem da privação cultural, quando atribuem à família a responsabilização pelo desempenho escolar das crianças. O nível socioeconômico e a escolaridade dos familiares são fatores relevantes

[143] Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à leitura, à escrita e à sua prática produtiva (BRASIL, 2019).
[144] Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à matemática (BRASIL, 2019).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para a formação das crianças. Todavia, em nenhum momento, no decorrer do relatório, foram enunciadas políticas públicas que minorassem os problemas políticos, econômicos e sociais como reais causas do analfabetismo.

O RENABE indica a família como um dos principais agentes para o desenvolvimento escolar infantil e manifesta que, "nos currículos estudados dos países selecionados, foi observada uma valorização da etapa pré-escolar como preparatória para a escolarização formal" (BRASIL, 2020, p. 40). Ao expressar um caráter compensatório e preparatório, o relatório sinaliza um retrocesso em relação ao atendimento educacional à criança pré-escolar. Logo, este estudo advoga por uma educação pré-escolar com identidade e especificidade próprias. O trabalho pedagógico escolar deve ser organizado para a formação da criança no presente e não como uma mera preparação para o futuro. Pasqualini (2014, p. 95) analisa que "[...] a perspectiva de se atribuir à educação infantil a tarefa de produzir a "prontidão" para a escola é equivocada, pois essa "prontidão" só será alcançada na própria escola, e não antes dela".

O prisma de compreender o desenvolvimento infantil a partir do vir a ser encontra seus fundamentos na matriz teórica do capital humano e desponta no relatório da RENABE quando o Secretário de Alfabetização e Presidente da I CONABE expõe que o grave quadro educacional brasileiro acarreta desperdício de "recursos públicos, talentos nacionais e capital humano" (BRASIL, 2020, p. 8).

Preparar a criança para a alfabetização traz implicações para a educação pré-escolar que podem significar retrocessos, uma vez que essa propositiva se afasta das orientações normatizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2.3 Contrapontos entre o PNA e os documentos mandatórios nacionais

A Resolução nº5/2009 institui, por meio das DCNEI, os princípios e fundamentos para a organização das propostas pedagógicas na educação infantil. Orienta que as crianças aprendam sobre a cultura escrita por meio das interações e brincadeiras, considerando práticas que " [...] possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos [...]" (BRASIL, 2009).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A BNCC apresenta a organização curricular da Educação Infantil estruturada em cinco campos de experiências nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. O campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação" contempla expressamente os conhecimentos sobre a linguagem escrita. Sobre esse campo de experiências, a BNCC destaca:

> Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores (BRASIL, 2017, p. 42).

Os pressupostos expostos nos referidos documentos deliberam acerca da implementação da cultura escrita enquanto instrumento simbólico de comunicação e como possibilidade de expressão de informações, ideias e sentimentos, sendo o meio para que a criança compreenda a função social dessa linguagem. Souza e Mello (2017, p. 32), sustentadas pela Teoria Histórico-Cultural, observam que "[...] quando utilizamos a escrita como um objeto cultural que tem uma função na sociedade –, as crianças vão compreendendo a função social da escrita e criando em si a necessidade de ler e escrever coisas para serem lidas".

Em contraposição aos documentos mandatórios nacionais e às pesquisas sobre a apropriação da cultura escrita na educação infantil, o RENABE orienta que, no ensino pré-escolar, o currículo escolar contemple atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades gerais e específicas. Sobre atividades específicas, o documento destaca:

> [...] habilidades semânticas, morfossintáticas, narrativas e de processamento fonológico. Essas habilidades estão intimamente relacionadas ao sucesso do processo de alfabetização, tanto em termos de decodificação quanto compreensão de leitura (BRASIL, 2020, p. 36).

Observa-se que o RENABE reduz as aprendizagens que integram o ensino da cultura escrita, caracterizando-as enquanto habilidades de decodificação desvinculadas da prática social. Desconsideram-se, assim, "os aspectos sociais e culturais que impactam o desenvolvimento cognitivo" (FRADE, 2019, p. 125) dos diversos grupos que compõem a sociedade.

No que tange ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o RENABE afirma que se faz necessário que as crianças entendam que as palavras são segmentadas por unidades mínimas, compreendidas como fonemas, e que as letras representam os fonemas. Assim, "os principais preditores da aprendizagem da leitura e

da escrita são o conhecimento de letras e a consciência fonêmica" (BRASIL, 2020, p. 34).

Para refutar o excerto do RENABE, recorre-se à afirmação de Luria (2017, p. 146), que proclama: "a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos". Em suas pesquisas com crianças entre 3 e 5 anos de idade, Luria constatou que, dependendo do desenvolvimento cultural das crianças, elas são incapazes de compreender a escrita como um instrumento. Elas são capazes de imitar os adultos em suas ações de leitura e escrita, porém sem "[...] apreender os atributos psicológicos específicos que qualquer ato de escrever deve ter, caso venha a ser usado como instrumento a serviço de algum fim" (LURIA, 2017, p. 149).

Os estudos de Luria reiteram que a criança necessita apreender o sentido e a função da escrita e garantem que:

> O desenvolvimento da escrita na criança prossegue um longo caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos, está todo o caminho de desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança (LURIA, 2017, p. 161).

Frequentemente, o ato de registrar linhas, traços e signos antecede à compreensão do sentido e do mecanismo da escrita, significando a sua pré-história. Dessa forma, quando contemplamos a comunicação das ideias por intermédio de rabiscos e desenhos, a percepção dos diversos símbolos e signos de uso social, quando somos escribas dos textos que as crianças ditam e quando lemos histórias e outros gêneros textuais que nos permitem encontrar informações, propiciamos a compreensão do sentido e da função escrita.

Ao orientar o ensino da leitura e da escrita enfatizando o seu aspecto técnico e centrado no método fônico, o documento expõe uma proposta compatível com o treino em detrimento da função social. Portanto, de acordo com Vygotsky (2000, p. 183), "nosso ensino da escrita não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega-lhe de fora, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico [...]".

Observa-se na PNA e no RENABE uma propositiva de educação pré-escolar articulada aos conteúdos e às metodologias do ensino fundamental, sinalizando uma perspectiva preparatória. Essa busca por preparar para compensar as carências

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

culturais advindas de questões políticas, econômicas e sociais cumpre com o escopo de prevenir o fracasso escolar inerente às próximas etapas educativas. Atuando no nível da "prontidão para" e negando as especificidades essenciais da criança do presente, busca-se reduzir gastos públicos com as possíveis repetições e desistências escolares, ao almejar, assim, formar o cidadão com capacidade produtiva.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa considera legítima a progressão da democratização da alfabetização no Brasil por meio de políticas educacionais que superem os desafios políticos, sociais e econômicos proeminentes no território nacional. Salienta-se que a melhoria das condições de vida da população em concomitância com o acesso qualitativo à escolarização e políticas públicas de formação de professores são fatores determinantes para a melhoria dos índices de alfabetização.

Argumenta-se que a alfabetização seja compreendida como um percurso em que se ensinam os conhecimentos sobre a escrita alfabética, mas também a sua relevância como prática social. Ao priorizar a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental, o RENABE, ratificando as propositivas da PNA, impõe práticas de alfabetização para a educação pré-escolar com vistas a preparar a criança para a próxima etapa.

Ao se justificar pela abordagem da privação cultural e propor um ensino centrado no método fônico, a PNA e o RENABE, por intermédio de evidências advindas da ciência cognitiva, desconsideram as conquistas legais expressas nos documentos mandatórios nacionais para a educação infantil e a diversidade de concepções e métodos que compõe o arcabouço científico sobre a alfabetização.

As análises basilares sobre as categorias que derivaram do documento reiteram a relevância da observação das políticas educacionais com foco na educação infantil. Na busca por abrandar as fragilidades de um país marcado pelas desigualdades sociais, propõe-se antecipar para a educação pré-escolar o ensino técnico do sistema de escrita, propiciando, assim, minorar os gastos públicos com possíveis repetências e evasões escolares advindas das próximas etapas de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências**. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2019.

CONTÍNUA, PNAD. Educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. **Agência IBGE Notícias**, v. 19, 2019.

FRADE, I. C. A. S. A escrita na Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, p. 125-128, 2019.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 143-189.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 7, n. 3, p. 17-51, 2019.

PASQUALINI, J. C. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 3, p. 93-106, 2014.

SOUZA, R. A. M.; MELLO, S. A. O lugar da cultura escrita na educação da infância. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 199-215.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III**. 2. ed. Madri: Visor, 2000.

2.5.9 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DOCUMENTOS CURRICULARES: UM OLHAR PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Ana Carolina Sabino dos Santos[145]

Daniela Schiabel [146]

RESUMO

O presente artigo analisa como as Políticas Educacionais (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação) e Documentos Curriculares (Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental I e a Base Nacional Comum Curricular) retratam a inclusão das pessoas, público alvo da educação especial e como se dá a organização do sistema de ensino em prol da inclusão dos alunos com deficiência, no ensino fundamental I, na perspectiva de compreender quais as expectativas e intencionalidades são previstas, de modo promover a inclusão dessas pessoas no sistema regular de ensino. Para a realização desse artigo foi realizada uma pesquisa qualitativa das Políticas Educacionais e Documentos Curriculares e uma análise construtiva interpretativa dos dados coletados. O estudo revelou que as legislações necessitam-se de reformulações que possam abordar de forma mais inclusivas os alunos com deficiências, considerando que as retratações e normativas que as Políticas e Documentos curriculares apresentam, são o que dão vida ao currículo em ação, ou seja, o fazer pedagógico em sala de aula, por isso, necessitam de uma abordagem mais centrada nos pressupostos de uma Educação Inclusiva, para que não reforce a exclusão e marginalização das pessoas com deficiência, tendo vista, a longa trajetória de lutas desse grupo para o acesso aos espaços escolares.

Palavras-chave: Currículo. Políticas Públicas. Inclusão. Deficiência. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Ao abordarmos o tema da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, sobretudo no ensino fundamental I, é preciso compreender como as políticas educacionais e os documentos curriculares, que organizam o sistema de ensino, abordam a inclusão dos alunos com deficiência, tendo em vista que essas normativas orientam a construção do Projeto Político Pedagógico da escola e consequentemente reflete na forma como os alunos com deficiência são percebidos e incluídos na escola, visto que tais documentos auxiliam na organização do sistema de ensino e orientam a prática, ou seja, o fazer pedagógico.

[145] Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade José do Rosário Vellano - UNIFENAS (santoscarol0680@gmail.com).
[146] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas-MG. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alfenas (schiabel.dani@gmail.com)

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa maior de iniciação científica, intitulada "O currículo na perspectiva da Inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Fundamental I", que conta com o financiamento da bolsa PROBIC, fornecida pela Universidade José do Rosário Vellano - UNIFENAS. A qual tem como objetivo identificar como as Políticas Educacionais e Documentos Curriculares abordam o tema da inclusão das pessoas com deficiência na educação básica, e como as mesmas norteiam a prática pedagógica dos docentes do Ensino Fundamental I, no que se refere à inclusão desses alunos.

Os subsídios utilizados para elaboração desse artigo se referem aos pressupostos da pesquisa qualitativa, Strauss e Corbin (apud VALENTIM, 2005) definem a pesquisa qualitativa como um método eficaz para desenvolver e implementar teorias que são inseridas em dados coletados e analisados. Neste caso trata-se da análise qualitativa das Políticas Educacionais e Documentos Curriculares para com as pessoas com deficiência. Para a análise dos dados partimos da premissa da análise construtiva interpretativa, a referente metodologia, apresenta o seguinte percurso: pré-indicador; indicador e núcleo de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006).

2 CURRÍCULO E INCLUSÃO: UM OLHAR PERANTE OS ASPECTOS LEGAIS

De início é preciso ressaltar que nos apoiamos na ideia de que o currículo "está em constante construção e que precisa ser democrático, abrangente e inclusivo, para atender as singularidades do alunado não apenas as chamadas necessidades educativas especiais, mas as necessidades individuais dos que transitam no espaço escolar" (BRASIL, 2018, pág. 18). Com isso, é preciso compreendermos a importância do currículo para o sistema regular de ensino, buscando compreender a influência que o currículo tem diante do processo educacional.

O processo de desenvolvimento curricular vai desde o currículo prescrito até o currículo em ação, sendo que o currículo prescrito são todos os documentos que orientam e organizam a educação no país, por exemplo temos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Plano Nacional de Educação (PNE) e entre outros documentos que prescrevem e retratam como deve ser estruturado os aspectos que envolvem a organização curricular.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Já o currículo em ação, é toda a prática realizada em sala de aula através do que é exposto no currículo prescrito, o currículo em ação é o que fato vai dar vida ao que as normativas propõem, sendo a efetivação das normativas prescritas através do fazer pedagógico, ou seja, a práxis pedagógica se concretizando e sendo realizado pelo professor em sala de aula (LIBÂNEO, 2012).

Assim, o currículo prescrito é o que baseia a ação e o fazer pedagógico em sala de aula, sendo um instrumento que pode ser aplicado de forma a transformar a prática docente, podendo potencializar ações mais inclusivas no contexto escolar. Os marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil, apresenta como o currículo prescrito foi construído de forma a promover a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços escolares, que por consequência é marcada pela percepção de que essas pessoas eram incapazes de participar do processo de escolarização norteado pelos conteúdos escolares.

A proposta de Educação Inclusiva só veio surgir a partir da Declaração de Salamanca em 1994, documento criado para nortear os países sobre a necessidade de se ter Políticas Públicas Educacionais que atendessem a todos de forma igualitária, sendo salientado na mesma, a necessidade da inclusão educacional dos indivíduos que apresentam alguma deficiência, definindo que os “sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade” (UNESCO, 1994, p. 01).

Outro marco legal foi a criação da Política Nacional de Educação Especial que teve por objetivo assegurar a inclusão escolar das pessoas com deficiência, a fim de se permitir o acesso e a permanência desses alunos nas classes comuns do ensino regular. Já em 1988, destacam-se alguns aspectos da Constituição Federal, na qual a mesma inclui artigos relacionados à pessoa com deficiência no âmbito educacional, instituindo o direito à igualdade de condições no acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988, p. 124).

É a partir desse momento que o Brasil caminha rumo a educação pensada nas pessoas com deficiência, o que é reafirmado, no âmbito da educação, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, apontando que a educação das pessoas com deficiência deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando o atendimento especializado em casos específicos (BRASIL, 1996). Em 2001 se estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

defendendo que os sistemas de ensino devem se organizar para receber e matricular todos alunos, “cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2001, p. 1).

Ainda em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação/PNE, que propõe metas para a educação, sendo renovado a cada dez anos com o intuito de trazer avanços para Educação Nacional. Em 2015 houve um marco bem promissor em relação às pessoas com deficiência, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p.1).

Diante de tudo isso que foi exposto, nos colocamos no seguinte questionamento: Será que as Políticas e Documentos Curriculares, abordam de fato a inclusão das pessoas com deficiência? Quais as intencionalidades e implicações desses documentos para a inclusão das pessoas com deficiência?

3 UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS E DOCUMENTOS CURRICULARES: UM OLHAR PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A discussão sobre as Políticas Educacionais (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação) e os Documentos Curriculares (Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular), será realizada por meio do núcleo de significação “Fundamentos Legais e conceituais da inclusão escolar”.

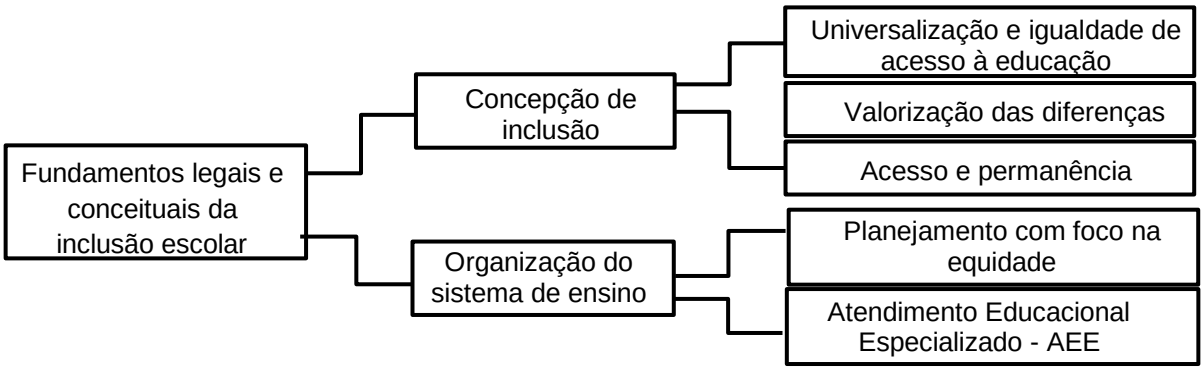

Fonte: elaborada pelo autor

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O núcleo de significação “fundamentos legais e conceituais da inclusão escolar” tem por objetivos tecer algumas considerações relacionadas à concepção de inclusão que são apresentados nos documentos legais, especificamente a que tange o público da educação especial no ensino fundamental I. No interior desse núcleo foi trabalhado com os seguintes indicadores: "concepção de inclusão” e “organização do sistema de ensino”. Os quais serão analisados a seguir:

A) CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO

O indicador de "concepção de inclusão” evidencia qual o conceito de inclusão que às políticas educacionais e documentos curriculares apresentam, e de que forma tais conceitos fundamentam a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços escolares. Ao analisar os referidos documentos é possível notar que esses trazem a perspectiva da universalização e igualdade de acesso à educação, sendo um direito público subjetivo.

Dentro dessa perspectiva, à Constituição Federal salienta o princípio de isonomia mencionando em seu Art. 5° que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL,1988), nota-se que o pressuposto de inclusão é pautado em uma Educação que deve ser obrigatória e um direito de todos, a mesma ainda afirma em seu Art. 206 que o princípio de “ensino deve ser pautado na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL,1988, p.123). Essa ideia de acesso e permanência dos alunos com deficiência no processo de escolarização também é reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando apresenta a necessidade de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL,1996, p. 9) e na Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, sendo mencionada a igualdade como um princípio que deve servir como base para o ensino.

Diante disso, é possível observar que essas legislações, cujo a existência é de fundamental importância, tendo em vista a trajetória do processo de escolarização especificamente no que se refere às pessoas com deficiência, na qual aqui estamos retratando, mas é preciso abrir alguns parentes e situar alguns equívocos que se mostram pertinentes, principalmente para a Educação Inclusiva.

Em uma análise do que foi exposto anteriormente nota-se que as legislações têm a fundamentação de uma inclusão escolar voltada para os princípios de igualdade, mas quando tratamos da inclusão dos alunos com deficiência e de uma Educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Inclusiva, na sua forma original e verdadeira, ou seja a educação que vai de encontro com os sujeito pensando nas suas especificidades, situando assim a equidade, não se referindo "apenas a um modo igual de educar, porém, fornecer a cada um o que precisa, devido às suas características e necessidades individuais" (SOUZA, 2003, p.3).

Corroborando com essa ideia Miranda (2009, p.29) afirmar que "a sociedade que se firma no princípio formal da igualdade é, por excelência, uma sociedade caracterizada pelas desigualdades sociais que ela promove", ou seja, promovendo uma falsa inclusão por intermédios dos princípios de igualdade, em que não se leva em consideração as necessidades individuais, mas sim, de um determinado grupo de pessoas, assim, uma parcela dos alunos é atendida e outra excluída.

A Lei Brasileira de Inclusão traz um enfoque bem diretivo em relação aos alunos com deficiência, numa perspectiva inclusiva e equitativa, mencionando que "a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado" (BRASIL, 2015, p.6).

Nota-se que a Lei Brasileira de Inclusão se mostra mais abrangente no que tange os princípios de uma Educação Inclusiva, em que os alunos com deficiência devem ter o direito à Educação e que a mesma aconteça de forma promover o pleno desenvolvimento do aluno. Lasta e Hillesheim (2014) trazem uma perspectiva bem pertinente ao relatarem que tais legislações devem ter uma governança da diferença que possa promover legislações que busquem:

> [...] repensar, transformar, promovendo uma escola inclusiva, a partir de determinadas aprendizagens, buscando uma escola de qualidade, que respeite as diferenças, e que, de forma eficiente, trata de constituir sujeitos produtivos, estabelecendo as regras da legitimidade democrática ao demandarem pela educação enquanto "direito", "exercício de cidadania" e "dignidade humana" (LASTA e HILLESHEIM, 2014, p.146)

É possível perceber que as normativas do currículo prescrito se mostram repetitivas em vários documentos, sinalizando assim a necessidade de uma reformulação no sentido de promover um viés mais inclusivo e equitativo, visto que, a forma como se prescreve um currículo pode reforçar a exclusão de um determinado grupo, diante do que é fundamentado e na forma como se retratada determinados grupos, especificamente às pessoas com deficiência.

B) ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esse indicador refere-se a quais normativas são dadas pelas Políticas Educacionais e Documentos Curriculares em relação à organização do sistema de ensino - no âmbito institucional – em prol da inclusão dos alunos com deficiência. Dentre as normativas estabelecidas podemos destacar primeiramente a que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que afirma que "os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes com deficiência [...] cabendo às escolas organizar-se para seu atendimento [...] devendo considerar suas necessidades educacionais específicas" (BRASIL p.42). Tendo esse direito previsto, o que mais os alunos com deficiência têm direito ao ingressarem na escola?

Para isso trazemos agora citações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que afirma a garantia ao atendimento educacional especializado - AEE "gratuito aos educandos com deficiência, transtorno os globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1996, p.2).

Essa normativa também é reafirmada nos demais documentos ficando evidente o direito a esse atendimento complementar, mas, convém ressaltar a função estabelecida pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Citando que as atividades desenvolvidas no "AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela" (BRASIL, 2008, p.1)

Diante do exposto acima, e visto que o atendimento especializado tem o intuito de complementar/suplementar a formação no aluno, é possível notar uma maior abrangência na legislação envolvendo esse atendimento, mas ficando evidente a lacuna existente entre a relação do ensino regular e o atendimento especializado, dando a ideia de que esse atendimento é a única forma de ensino imposta para os alunos com deficiência, o AEE vem para auxiliar o ensino regular, não para substituí-lo. A explicação para tal afirmativa vai de encontro com a discussão feita por Ferreira (2004) e Facion (2009) ao relatarem que apesar da legislação contemplar o direito e o acesso ao ensino regular dos alunos com deficiência, as mesmas se mostram falhas na perspectiva de promover ações para o ensino regular, visto que, o atendimento educacional não

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

substitui o ensino regular, ocorrendo, assim, muitas confusões no que se refere a essa diferenciação.

Outra normativa que remete a organização do sistema de ensino está relacionada com as questões do planejamento, explicitado na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) situando que "os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes" (BRASIL, 2017, pág. 15), ou seja, podemos inferir a questão da organização do Projeto Político Pedagógico da escola, que deve levar em consideração as necessidades dos alunos, e essas afirmações vão de encontro com o que é colocado na LDB, mencionando que "os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos com deficiência: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidade" (BRASIL,1996, pág. 40).

Vale destacar que tais menções, apresentadas anteriormente não significa que o processo de inclusão dos alunos com deficiência será excelente, pois só reforça a diferenciação que se tem entre o aluno com deficiência e os alunos sem deficiência, estereotipando ainda mais a exclusão para esses grupos, visto que o currículo não muda, mas se flexibiliza, essa ideia de currículo específico para a alunos com deficiência abre brechas para "remendos" na aprendizagem dos alunos com deficiência, Paganelli (2017) aponta que tais situações se mostram como "remendos que se revelam insuficientes, visto que há alunos que continuam não aprendendo, e contraditórios em relação aos pressupostos da educação inclusiva, já que continuam fundamentados na ideia de incapacidade a partir de características individuais. (PAGANELLI, 2017, p.2)

Ainda nessa discussão Mesquita (2018) afirma que essas "percepções sobre esses alunos e para que as escolas servem ainda está fortemente marcada pela percepção da educação do "normal" e do "anormal", criando diferenciações negativas e binárias entre esses sujeitos" podendo inferir que os documentos citados trazem a perspectiva de que os alunos com deficiências são incapazes de aprenderem.

Em uma educação inclusiva é preciso implementar propostas que de fato possam ser mais inclusivas e que levem em consideração a diversidade, não se tratando de selecionar os conteúdos para estes ou aqueles, mas que seja capaz de projetar ações para o bem comum e desejável a todos os cidadãos, não havendo distinção de direitos,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

uma vez que a escola tem o papel social de promover a aprendizagem, bem como currículos que possibilitem a aprendizagem de todos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos assim, que embora exista um arcabouço legal que se refere aos alunos com deficiência, tais políticas e documentos ainda necessitam de reformulações que possam abordar de forma mais inclusivas os alunos da educação especial, tendo vista que esses documentos legais e o currículo prescrito são o que fundamentam o currículo em ação, ou seja, no fazer pedagógico, por isso, necessitam de uma abordagem mais centrada nos pressupostos de uma educação inclusiva, para que não reforce a exclusão e marginalização das pessoas com deficiência.

Diante disso, é possível perceber a importância do currículo, como um instrumento imprescindível de inclusão, assim, ao se construir um currículo é preciso estabelecer ações mais inclusivas e equitativas no que tange o público da educação especial, que juntamente com a práxis pode superar qualquer cultura seletiva e excludente. Para concluirmos destacamos a afirmação de Pacheco (2016) mencionando que a:

> [...] inclusão educativa é, pela sua natureza de percursos, uma questão curricular que necessita de ser repensada a partir de invariantes educacionais e curriculares que existem nas práticas escolares, e que têm legitimado a discriminação social a partir de lógicas orientadas para uma inclusão de resultados, bem como na base de uma discussão que reconhece a diversidade como principio fundamental do desenvolvimento do currículo (PACHECO, 2016, p 121).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M.;OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão [online].** Vol.26, n.2, pp.222-245. 2006.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 168 p.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Brasília: Diário Oficial da União de 14 de set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. In: Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação. MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Secretaria de Estado de Educação - Distrito Federal.** O currículo em movimento da Educação Básica, Brasília, SEDF, CEDF, 2018.

FERREIRA, J.R**. Politicas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca**. In: OMOTE, S. (Org.). Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. P. 11-36

FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações.** 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

LASTA, L. L; HILLESHEIM, B. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**; 26(n. spe.), 140-149. 2014

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F.;TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cortez, 201 2. - (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta)

MESQUITA. A.M.A. **Currículo e inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência**. Inc.Soc., Brasília, DF, v.11 n.1, p.67-80, jul./dez. 2018.

MIRANDA, M. G. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n. 40, jan./abr. 2009.

PACHECO, E. F.H. **Aspectos históricos das teorias do currículo**.Educere. ISSN 2176-1396.

PAGANELLI, R. Flexibilizações vs. adaptações curriculares: como incluir alunos com deficiência intelectual. **Diversa: Educação inclusiva na prática.** 2017. Disponível em <https://diversa.org.br/artigos/flexibilizacoes-adaptacoes-curriculares-como-incluir-alunos-deficiencia-intelectual/> Acesso em 13 jun. 2021

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA. M. B; SOUZA, B. B.**A Educação Inclusiva como Direito Fundamental de Crianças e sua Contribuição para o Desenvolvimento Regional: uma Análise no Município de Capão da Canoa – RS**. Faculdade Integrada de Taquara. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/barbosa%20de%20souza_barbosa%20de%20souza.pdf . Acesso em 12 jun; 2021

UNESCO. **Declaração de Salamanca**, Ed. UNESCO, junho, 1994.

VALENTIM, M. L. P. **Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação**. Pólis, São Paulo, 1ª ed., 2005.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.5.10 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: UM ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA

Daniele da Silva Cercal Rissardi[147]

Ricardo Antunes de Sá[148]

RESUMO

O presente artigo de revisão sistemática trata sobre o papel do pedagogo no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na etapa da Educação Infantil. A BNCC é um documento nacional que estrutura a educação básica no Brasil. Atualmente vigente e de caráter normativo mobilizou estados e municípios junto às secretarias de educação para a sua implantação. Nesse processo de construção curricular destaca-se a ação mediadora do pedagogo, responsável pela promoção de momentos de formação, orientação e acompanhamento dos profissionais da escola e comunidade educativa. Entendendo que, o processo de implantação não se trata, apenas de uma inserção, mas de um processo de compreensão, apropriação, reflexão, análise do que propõe o documento ao contexto da escola, esse estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: "O que se sabe, a partir da literatura existente, sobre a mediação do pedagogo no processo de implementação da BNCC nos Centros de Educação Infantil?". Os objetivos visam investigar a existência de produção científica sobre a mediação do pedagogo no processo de implementação da BNCC na etapa da Educação Infantil e identificar de que modo o processo de implementação vem sendo explorado na literatura científica entre teses e dissertações. Os autores de referência são Bujes (2001), Libâneo (2001), Brzezinski (2011), Tardif (2014) e Barbosa, Cruz, Fochi e Oliveira (2016). A pesquisa, realizada em cinco bancos de dados, retornou três dissertações. Não houve pesquisas cujo papel do pedagogo no processo de implementação fora objeto de estudo, contudo, uma dissertação, ao considerar que o pedagogo precisa também reinventar sua prática, adotar uma abordagem mais holística e estratégias de aprendizagem por experiência, conforme propõe a normativa, trouxe contribuições à nossa questão problematizada.

Palavras-chave: Revisão Sistemática. Prática do Pedagogo. Implementação da BNCC na Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é um documento de caráter normativo que orienta a educação básica no território brasileiro. Desde a Carta Constitucional em 1988 já havia a ideia de uma Base para a educação nacional, depois, outras normativas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação registraram esse intento.

[147] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, E-mail:danielecercalrissardi2015@gmail.com
[148] Pós Doutor em Educação, UFPR, E-mail: antunesdesa@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A temática do currículo gera com frequência dúvidas e polêmicas, principalmente pela concepção que muitos têm de currículo como uma sequência de conteúdos disciplinares a serem transmitidos de maneira rígida e descolados dos interesses dos estudantes (BARBOSA, CRUZ, FOCHI E OLIVEIRA, 2016). Debater essa temática em tempos de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é de extrema importância, visto que contribui com pesquisadores, professores, pedagogos e profissionais da área da educação que estão na linha de frente desse processo oportunizando diálogos e meios para os avanços na compreensão acerca do currículo.

Primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, atende bebês e crianças de zero a cinco anos de idade, trata-se de um espaço institucional que atua em parceria com a família e a sociedade (BUJES, 2001). De acordo com a BNCC o currículo da Educação Infantil deve ser estruturado por direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiência e objetivos de aprendizagem. Nessa estrutura organizacional destacam-se a criança, sujeito da aprendizagem e centro do processo educativo, os eixos estruturantes, que são as brincadeiras e interações, por meio das quais ela aprende e desenvolve-se e a indissociabilidade entre o educar e o cuidar (BRASIL, 2017).

A partir da Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de Dezembro de 2017 que institui e orienta implantação da BNCC, estados e municípios por meio das secretarias municipais de educação e unidades educativas, vem realizando esse movimento de formação continuada para o processo de construção curricular, envolvendo professores, educadores, pedagogos, diretores e comunidade educativa. Nesse contexto de formação, leitura crítica, reflexão e debates emerge o papel mediador do pedagogo.

No Brasil, a profissionalização do pedagogo caminhou um longo percurso rumo à construção da sua identidade, sendo que, historicamente o próprio curso de pedagogia divergia entre formação pedagógica e didática, epistemológica e metodológica (BRZEZINSKI, 2011). Com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) a atuação do pedagogo foi ampliada para o exercício do magistério (Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Médio na modalidade normal), além de apoio escolar e funções que envolvessem conhecimentos pedagógicos, prevendo também a participação dos docentes em atividades de organização e gestão.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para caracterizar o perfil de pedagogo que queremos tratar neste trabalho nos servimos de uma classificação feita por Libâneo (2001), nossa intenção é aprofundar as reflexões sobre o papel do pedagogo stricto sensu, que segundo o autor, são os que exercem atividades de pesquisa, gestão de sistemas escolares e escola, coordenação pedagógica, formação continuada, entre outras atribuições.

Quanto à prática da formação continuada, o pedagogo, enquanto mediador desse processo precisa considerar os saberes docentes, como propõe Tardif (2014), como saberes plurais, disciplinares, curriculares e experienciais oriundos da formação profissional. Quanto a prática da mediação pedagógica, de acordo com Libâneo (2001), sua função é "[...] determinar finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo." (Ibidem, 2011, p.9).

O presente estudo de revisão sistemática objetiva investigar se há produção científica sobre a mediação do pedagogo no processo de implementação da BNCC na etapa da Educação Infantil e identificar de que modo o processo de implementação da BNCC vem sendo explorado na literatura científica entre teses e dissertações com relação à mediação do pedagogo no processo de implementação da BNCC na etapa da Educação Infantil. O estudo é fruto de uma pesquisa inicial a respeito do papel do pedagogo no processo de implementação da BNCC na Etapa da Educação Infantil.

2 METODOLOGIA

Delimitamos a questão a ser estudada, pois é "[...] passo fundamental para começar uma revisão sistemática" (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014, p. 57), além disso, "O sucesso das demais etapas da revisão depende da pergunta da pesquisa." (GALVÃO; PEREIRA, 2014, p. 184). Diante disso, estabelecemos a seguinte problemática: "O que se sabe, a partir da literatura existente, sobre a mediação do pedagogo no processo de implementação da BNCC nos Centros de Educação Infantil?".

Investigamos teses e dissertações na área da educação nas seguintes Bases de Dados: 1. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), 2. CAPES, 3. SCIELO 4. Biblioteca Digital da USP e 5. Biblioteca Digital da UNICAMP. De acordo com Costa e Zoltowski (2014, p. 58) "As bases eletrônicas [...] congregam um amplo volume de material sobre tópicos específicos e podem ser facilmente consultadas". A escolha por essas bases eletrônicas de dados se deu de maneira compartilhada entre autor e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

coautor, bem como, por congregarem um amplo repertório de conteúdo em pesquisas na área da educação.

As palavras-chave selecionadas para a busca nas bases de dados estão alinhadas ao problema da pesquisa e são: “Implementação da BNCC” AND “Educação Infantil”; “Implementação da BNCC” AND “Educação Infantil” AND “Mediação Pedagógica OR Pedagogo”; “Implementação da BNCC” AND “Pedagogo Mediador”. O uso de descritores se fez necessário para uma melhor delimitação e aproximação dos trabalhos ao nosso tema e problema de pesquisa (AND, OR e aspas). Optamos por não aplicar filtros de refinamento nas bases de dados durante a pesquisa, incluindo a delimitação temporal.

Foram utilizados como critério de seleção os trabalhos cujos títulos comunicavam as palavras BNCC e/ou Base Nacional Comum Curricular, nos resumos os termos implementação, implantação e/ou implantar no contexto da BNCC e trabalhos disponibilizados na íntegra. Ressaltamos ainda que, as obras utilizadas como fonte de estudo, foram selecionadas manualmente, diretamente na plataforma, a partir dos critérios de seleção e exclusão.

3 ANÁLISES PRELIMINARES

Os trabalhos considerados potencialmente pertinentes para responder ao problema deste estudo foram lidos na íntegra e estão classificados no QUADRO 1 a seguir.

A pesquisa realizada em 16 de novembro 2020 retornou os seguintes trabalhos:

Quadro 1: Trabalhos retornados na pesquisa

Nº	Título:	Autor:	Ano:	Banco de Dados:	Tipo:
01	Políticas públicas para a Educação Infantil: Um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina – PR	Ludmila Dimitrovicht	2019	BDTD	Dissertação
02	A compreensão e a ressignificação dos professores de Educação Física sobre a Base Nacional Comum Curricular: Possíveis desdobramentos para a prática pedagógica	Marciane de Campos Franck	2019	CAPES	Dissertação
03	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil: Estudo e implementação em uma	Meire Cardoso de Lima	2020	BDTD	Dissertação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	creche do município de São Bernardo do Campo				

Fonte: Dados trabalhados pela autora (2020)

Na sequência trabalhamos os dados sintetizando os trabalhos e suas principais contribuições em resposta ao problema de pesquisa.

3.1 A BNCC na Rede Municipal de Londrina - PR

A pesquisa realizada por Dimitrovicht (2019) analisa e investiga as relações da BNCC para a Educação Infantil com a política de formação continuada na Rede Municipal de Educação Infantil em Londrina/PR (RMEL). A autora analisa a BNCC enquanto política educacional e investiga o entendimento dos professores sobre a implementação do documento no município. A pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico e dialético, de abordagem quali-quantitativa e os procedimentos de estudo adotados foram a pesquisa bibliográfica e a análise documental. A pesquisa de campo realizada se baseou na análise das respostas dos professores a duas perguntas dissertativas feitas ao final do programa de formação continuada dentro do processo de implementação na RMEL. De acordo com a pesquisadora a BNCC é parte integrante e obrigatória dos currículos escolares, ou seja, seu conteúdo é obrigatório e não um meio de orientação. A BNCC interfere diretamente na ação docente e na formação continuada, assim como a infraestrutura das escolas e os recursos humanos, o documento é um meio de elevar qualitativamente sua atuação.

A implantação da BNCC está sujeita a diversas interpretações dos sujeitos envolvidos, nesse sentido alerta que o programa educacional precisa considerar as múltiplas relações que são estabelecidas. Com relação aos conteúdos desse programa é importante abordar assuntos referentes ao processo de ensino e aprendizagem, as influências políticas e sociais presentes no contexto do documento, além de estar alinhadas a uma teoria e às diretrizes pedagógicas do município. A autora defende a importância de que esse plano de formação seja contínuo para o entendimento dos professores, evitando a constituição de uma visão fragmentada e limitada do documento. A pesquisadora relata que a experiência de implementação da BNCC vivenciada em Londrina ocorreu por meio da modalidade à distância e os professores participavam e produziam conhecimento mediante questionários, fóruns e avaliação. Destaca ainda o papel do pedagogo que atua na secretaria municipal, cujo trabalho afeta indiretamente

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

todas as crianças da rede por meio da formação contínua dos professores, considerada pela pesquisadora um caminho complexo e incerto.

Tecendo algumas críticas com relação à normativa, a autora relata que a construção da BNCC recebeu influência direta de organismos internacionais e do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) e por isso, muitas das intervenções tiraram o foco central da educação, que é o desenvolvimento humano. Além disso, o documento não caracteriza a criança que aprende, apresenta um esvaziamento cultural na etapa da Educação Infantil, um desequilíbrio entre as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, mostrando a intenção de preparação para o Ensino Fundamental. Não orienta a metodologia a ser utilizada, nem as condições estruturais e materiais, abrindo margem para a oferta de um ensino pobre e mecânico. A pesquisadora aponta para a ausência de elementos essenciais pertencentes ao processo de ensino e aprendizagem na formulação dos direitos e objetivos de aprendizagem, cujas consequências podem ser desastrosas com currículos pobres e formação de caráter tácito. Conclui estabelecendo uma crítica de que a BNCC não garante o ensino para todos, pois embora descreva as ações que as crianças devem realizar, desconsidera quem são, o que devem aprender e como isso deve ser efetivado na prática.

3.2 A BNCC na prática pedagógica do professor de Educação Física

A dissertação apresentada por Franck (2019) teve como objetivo acompanhar a implementação da BNCC nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física das séries finais do Ensino Fundamental. A pesquisadora desenvolveu uma pesquisa-ação, a partir de uma perspectiva de ensino crítico, utiliza-se da abordagem qualitativa e os instrumentos para produção dos dados utilizados foram questionário aberto e fechado, entrevista, descrição de planejamento e avaliações. Ao longo do estudo a pesquisadora busca o reconhecimento da legitimidade da Educação Física Escolar como uma disciplina educativa com saberes a ensinar. Discute sobre a responsabilidade que a BNCC traz para a realidade escolar e seu impacto nas práticas pedagógicas. Salienta a importância do planejamento para os professores da área, contudo questiona a respeito do papel formativo da coordenação pedagógica que, ao assumir outras tarefas, não consegue dar suporte aos professores. Com relação à BNCC a autora apresenta algumas lacunas que trazem impacto na prática docente, como, o documento não

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

explicita de que forma a avaliação deva acontecer e a metodologia parece confusa e desorganizada. A pesquisadora conclui defendendo a importância do estudo para os professores, um estudo contínuo para um melhor entendimento sobre o mundo, sobre o ambiente e sobre as relações humanas.

3.3 Implementação da BNCC em uma creche

A pesquisa mais recente realizada por Lima (2020) investigou o processo de implementação da BNCC em uma creche da cidade de São Bernardo do Campo. A pesquisa intervenção fundamenta-se na pedagogia crítica, de abordagem qualitativa, cujos dados foram produzidos a partir da observação das práticas dos professores, análise das estratégias formativas dos encontros de formação e análise de parte da documentação pedagógica produzida. A autora analisa a política da BNCC a partir de três contextos, a influência (trajetória do documento), a produção (conteúdo, críticas), e a prática (encontros formativos para o processo de implementação). Pedagoga, a autora traz várias contribuições com relação ao papel do coordenador pedagógico nesse processo, nos chamou a atenção a afirmativa de que a coordenação pedagógica foi a primeira a se transformar, a transformar suas práticas formativas, viabilizando situações mais homólogas, mais potentes na construção de sentidos pessoais. Defende ainda que os caminhos delineados no processo de implementação requerem do coordenador pedagógico clareza das intencionalidades e acompanhamento sistemático com mediações e intervenções, pois as relações estabelecidas passam pela análise interpretativa da coordenação pedagógica.

A partir da experiência vivenciada no centro de educação infantil, com o grupo de professores, a autora descreve que apenas o documento da BNCC não foi suficiente para a implementação de um currículo por experiências, sentiram a necessidade de aprofundar os saberes sobre aprendizagem por experiência e tomar como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento no qual a BNCC se fundamenta. O plano de formação continuada considerou a experiência de aprender do professor, a partir de uma formação mais holística. A pesquisadora destaca ainda a importância do estudo, da reflexão e da intervenção como um meio de garantir que a ação se torne cultura. A experiência formativa vivenciada na escola oportunizou

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

às professoras reorganizar seus contextos, deixando-os mais estéticos e diversos e ampliarem sua sensibilidade quanto à escuta da criança.

A autora faz menção às tensões no cenário político ocorridas no processo de construção da BNCC, como, o impeachment da Presidente Dilma e as mudanças ocorridas a partir de então, a retirada dos consultores, a demissão da Coordenadora Geral da Educação Infantil no Ministério da Educação e a passagem do documento para o Movimento Todos Pela Base da Educação Nacional no qual integravam empresários. Além disso, cita alguns autores que acreditam que essa normativa ao direcionar o trabalho pode ocasionar a perda da autonomia do professor. Outras críticas foram relacionadas ao vocabulário usado, dizendo que este estava ligado às disciplinas de Didática e Psicologia ao mencionar termos como objetivos, aprendizagem e desenvolvimento. Acredita-se ainda que um currículo por base fira a diversidade e a multiplicidade das culturas infantis. Outras críticas acusam a BNCC de ser etapista e objetivadora, desconsiderando a criança em sua inteireza e complexidade. Contudo, quanto à divisão etária, menciona a tensão que há entre pesquisadores da área, sendo que parte a considera uma prática etapista enquanto que outra parte a defende como necessária, sendo uma decisão intencional para trazer maior visibilidade às especificidades dos bebês. Quanto aos objetivos, dialoga com autores que os defendem como abertos e flexíveis. Aponta também o fato da BNCC não propor uma educação intercultural com intencionalidade para o combate às desigualdades e ao preconceito, desconsiderando os povos e comunidades tradicionais brasileiras, a partir de modelos ocidentais, ou seja, um recorte do currículo italiano. Por outro lado, dialoga com autores que acreditam que a BNCC pode servir para a equidade educacional frente a tantas desigualdades.

Para a autora a BNCC não é o currículo, mas balizadora, assim, mesmo considerando as críticas ao documento, salienta que todo o projeto partiu da decisão política de pensar em possibilidades, em construções de sentidos que são desejáveis na escola da infância.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisarmos as pesquisas apresentadas verificamos que não retornaram trabalhos cujo o papel do pedagogo fosse objeto de estudo, contudo as dissertações das autoras Dimitrovich (2019), Lima (2020) e Franck (2019) trouxeram contribuições ao

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nosso problema de pesquisa, pois abordaram questões referentes à prática do pedagogo nesse processo de implementação da BNCC.

Os trabalhos mostraram, neste contexto de pesquisa, que o papel do pedagogo, ou do coordenador pedagógico está atrelado à temática da formação continuada dos professores. Diante desta relação, destaca-se que a partir da BNCC haverá mudança também no modo como a formação continuada é organizada e na atuação do pedagogo.

A prática formativa precisa alinhar-se à BNCC oportunizando situações mais homólogas e mais potentes na construção de sentidos pessoais. Quanto ao pedagogo e seu papel formativo, maior lhe será a exigência ao servir de suporte aos professores com clareza das intencionalidades e acompanhamento sistemático com mediações e intervenções.

REFERÊNCIAS

Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Aceso em: 29 abr. 2021.

BARBOSA, M. C. S. CRUZ, S. H. V. FOCHI, P. S. OLIVEIRA, Z. M. R.O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11, dez. 2016. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131. Acesso em: 04 jul 2021.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. 29 abr. 2021.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: pra quê te Quero? In: CRAIDY. C. KAERCHER, G.E. **Educação Infantil**: Pra que te Quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-21.

COSTA, A. B. ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H. COUTO, M. C. P. P. HOHENDORFF, J. V. (Orgs.) **Manual de produção científica**. Porto Alegre, Penso, 2014.p. 55-70.

DIMITROVICHT, L. **Políticas para a Educação Infantil:** um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino Londrina - PR. 133f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

FRANCK, M. C. **A compreensão e a ressignificação dos professores de educação física sobre a Base Nacional Comum Curricular:** Possíveis desdobramentos para a prática pedagógica. 156f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2019.

GALVÃO, F. T. PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Revista Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 23, n.1, p. 183-184, jan-mar. 2014. Disponível em: <http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018>. Acesso em: 29 abr. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxXQgnS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 04 jul.2021

LIMA, M. C. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil:** estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo. 138f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Edição 17ª. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

2.5.11 O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO EM PROPOSTAS CURRICULARES: UM ESTUDO ENTRE BRASIL E ARGENTINA

Ana Suellen Gomes da Silva[149]

Andréia de Freitas Zompero[150]

RESUMO

O presente trabalho refere-se a uma análise documental das propostas curriculares de dois países da América Latina: Brasil e Argentina, no que tange o Ensino por Investigação. Diante desta conjectura, analisou-se as propostas curriculares de Ciências da Natureza presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). No Brasil foram analisadas as competências específicas do Ensino Fundamental e Ensino Médio e na Argentina foram analisadas as situações que o ensino de Ciências deve promover aos estudantes, tanto no documento do ciclo básico quanto no do ciclo orientado, que são referentes a faixa etária dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Brasil. Desta forma, o objetivo deste trabalho foi investigar o que se encontra nessas propostas referentes ao ensino por investigação, mais especificamente relacionados conhecimentos procedimentais como, proposição e identificação de problemas, emissão de hipóteses, planejamento da investigação e estabelecer uma comparação entre os dois países. Como resultados desta pesquisa, pode-se destacar que foram encontrados elementos do ensino por investigação referentes aos conhecimentos procedimentais, como proposição e identificação de problemas, emissão de hipóteses, planejamento da investigação nas propostas curriculares do Brasil e da Argentina, com ênfases distintas para cada um dos conhecimentos procedimentais estudados.

Palavras-chave: Ensino por Investigação. Alfabetização Científica. Propostas Curriculares. Procedimentos Científicos. América Latina.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de disciplinas da área de Ciências da Natureza tem sido direcionado nos últimos vinte anos para a necessidade de que os estudantes aprendam conceitos científicos, mas que também compreendam aspectos relacionados à natureza da ciência.

A escola deve oportunizar aos estudantes a Alfabetização Científica. Para isso é necessário que tenham oportunidades diferenciadas de aprenderem não somente conceitos, princípios, leis e teorias científicas, isto é, do conhecimento declarativo, mas também que possam vivenciar, refletir e compreender os procedimentos e raciocínios pelos quais eles foram elaborados (SCARPA e CAMPOS, 2018. p.27). As autoras apontam que a escola tem favorecido a aprendizagem dos conhecimentos declarativos,

[149] Mestranda, Universidade Estadual de Londrina, e-mail: anasuellenff7@gmail.com.
[150] Doutora, Universidade Estadual de Londrina, e-mail: andzomp@yahoo.com.br.

o que se denomina de aprender ciência, mas enfatizam ser primordial que os estudantes aprendam a fazer ciência, não no sentido de serem cientistas, mas de conhecerem os processos e procedimentos relativos à produção do conhecimento científico. Assim, o Ensino por Investigação apresenta-se como uma perspectiva de ensino que contribui para as finalidades da Alfabetização Científica devido ao seu caráter indagatório, sendo que este é responsável por propiciar ao aluno elementos do fazer científico relativo aos procedimentos em ciência, reflexão e criticidade.

Pozo e Crespo (2009) argumentam que os professores das áreas de Ciências da Natureza devem dar mais atenção aos aspectos relativos a aprendizagem procedimental. Nesse sentido, espera–se que o ensino proporcione aos alunos a participação em atividades em que possam identificar problemas, formular hipóteses, planejar investigações para confrontar suas hipóteses, argumentar e comunicar conclusões.

Zabala (1998, p.44) afirma que os procedimentos “são suficientemente diferentes para que a aprendizagem de cada um deles tenha características bem específicas”. O autor classifica os procedimentos em três tipos: motor/cognitivo; poucas ações/múltiplas ações; algorítmico/heurístico. Conhecimentos procedimentais são entendidos como conjunto de destrezas e estratégias para solucionar situações – problemas, como por exemplo classificar, comparar, emitir hipóteses e reconhecer variáveis. Assim, os conteúdos escolares são necessários aos processos educativos em Ciências da Natureza (MELÉNDEZ, 2012).

Nesse sentido, é preciso que as propostas curriculares estejam alinhadas com essa demanda. Diversos países trazem em seus currículos da área de Ciências da Natureza fundamentos e orientações pertinentes ao ensino por investigação para que os alunos tenham a oportunidade de aprenderem elementos investigativos de natureza procedimental, além do conhecimento declarativo. Dentre esses documentos curriculares podemos mencionar o National Research Council (2012), a European Comission (2015), os Núcleos de Aprendizajes Prioritarios da Argentina (2004) e a Base Nacional Comum Curricular do Brasil (2018).

Assim, as propostas investigativas se configuram como novas linhas de estudo para a educação científica tanto para a formação do educando como para o docente. Consideramos relevante estudos que discutem o ensino por investigação nos currículos dos países, bem como a ênfase em procedimentos científicos. Portanto, neste estudo

procuramos responder como os conhecimentos procedimentais, vinculados ao fazer científico, estão constituídos nas propostas curriculares de países da América Latina. Dessa maneira, temos por objetivo identificar elementos do ensino por investigação referente aos conhecimentos procedimentais no Brasil e Argentina, estabelecendo comparações entre eles. Interessa-nos os procedimentos do tipo cognitivo e heurístico, conforme Zabala (1998), como proposição e identificação de problemas, emissão de hipóteses, planejamento da investigação. Destacamos também que este estudo é resultado de um amplo projeto de pesquisa que investiga propostas curriculares em países da América Latina.

2. DESENVOLVIMENTO

2. 1 O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO

O Ensino por Investigação já faz parte há algum tempo dos currículos de países da América do Norte e na Europa, sendo caracterizado como referência de inovação no ensino desses países. No Brasil essa abordagem ainda é pouco utilizada, mas esse cenário vem mudando lentamente (MUNFORD e LIMA, 2007). Esta abordagem surgiu com as ideias do filósofo, pedagogo John Dewey e por Joseph Schwab, e tem como foco principal um problema para ser resolvido (ZOMPERO e LABURÚ, 2016; GUIDOTTI, HECKLER, 2017).

Para Bachelard (1996, p.18), o problema pode ser caracterizado como “todo conhecimento é resposta a uma questão”. Diante desta afirmação, temos que ter um pouco mais de atenção no que chamamos de problema. Em muitas situações dentro da sala de aula, professores fazem perguntas aos alunos com a intenção de manter uma conversa com este estudante e não no intuito de gerar reflexões para levá-los a buscar conhecimento (SASSERON, 2012). Nesse sentido, Krulik e Rudnik (1980) caracterizam problema como uma circunstância para a qual não se conhece os meios para se chegar a uma resposta.

Para Zompero et al., (2014) trabalhar com Ensino por Investigação sempre gira em torno de uma questão problema, que pode ser apresentada e formulada tanto pelo professor quanto pelo aluno. Após a apresentação do problema, os alunos irão levantar hipótese e expor seus conhecimentos prévios sobre o assunto junto aos seus colegas e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

com o professor. Dando continuidade, os alunos devem propor testar suas hipóteses. Tal procedimento pode ser realizado por meio de um experimento, consulta bibliográfica ou vídeos. Nesse caso, os estudantes irão confrontar suas hipóteses com o conhecimento científico e neste momento o aluno tem possibilidade de observar, registrar e analisar os dados, para posteriormente comunicar suas conclusões para toda a turma (BORGES, 2002).

Desta forma, esta abordagem tem potencial para contribuir na aprendizagem de procedimentos e também de conceitos (PÉREZ, 1993; CARVALHO, et al. 1998; POZO e CRESPO, 1998; CAMPOS e NIGRO, 1999; AZEVEDO, 2006; MELÉNDEZ, 2012). As propostas investigativas estão presentes nos currículos de diversos países e é importante ressaltar que as fases de escolaridade desses países apresentam particularidades. Na próxima seção serão apresentadas as fases de escolaridade do Brasil e Argentina.

2.2 APRESENTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DO BRASIL E ARGENTINA

Nesta seção apresenta-se uma breve comparação da estrutura escolar do Brasil e da Argentina. A educação básica no Brasil comtempla as seguintes modalidades: 1) educação infantil; 2) ensino fundamental; 3) ensino médio. A educação infantil tem como público-alvo as crianças de até cinco anos de idade e o ensino obrigatório começa na pré-escola para crianças de quatro e cinco anos (LDB, 1996).

O Ensino Fundamental é separado em anos iniciais e finais, com duração de nove anos e atende as crianças de seis a quatorze anos de idade. Os anos iniciais compreende os estudantes de 6 a 10 anos e os anos finais do Ensino Fundamental os estudantes de 11 até 14 anos. O Ensino Médio é a etapa final da educação básica, com duração de três anos, e é ofertado para os adolescentes de 15 a 17 anos. O ensino obrigatório no Brasil contempla a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio (LDB, 1996).

Já na Argentina a escolaridade é dividida em: 1) educação inicial; 2) educação primária; 3) ciclo básico e 4) ciclo orientado. A educação inicial é destinada às crianças de 45 dias de vida até 5 anos de idade e o ensino obrigatório inicia-se somente para as crianças de cinco anos de idade. A educação primária comtempla as crianças de 6 a 11 anos de idade (ARGENTINA, 2006).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A educação secundária é dividida em ciclo básico e ciclo orientado. O ciclo básico é ofertado para os alunos 12 a 14 anos de idade e o ciclo orientado para os estudantes de 15 a 17 anos de idade (ARGENTINA, 2006). Na Figura 1 apresenta-se uma comparação das fases de escolaridade entre os referidos países.

Figura 1 – Apresentação da estrutura escolar dos países em estudo

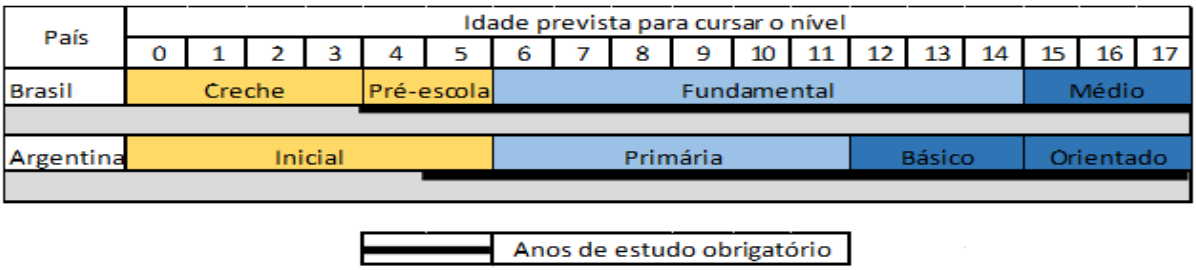

Fonte: As autoras.

Em síntese, pode-se comparar a educação inicial, da Argentina, com a creche e a pré-escola, do Brasil. Já a educação primária e o ciclo básico da educação secundária da Argentina seriam as etapas que correspondem ao Ensino Fundamental do Brasil e, por fim, o ciclo orientado Argentino apresenta-se como o equivalente ao Ensino Médio do Brasil.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos procedimentos metodológicos destacamos que este estudo é de caráter documental e que foram analisados os documentos curriculares dos dois países. De acordo com as autoras Marconi e Lakatos (2003, p.174) “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

No Brasil o documento analisado foi a Base Nacional Comum Curricular (2018), mais especificamente o documento de Ciências da Natureza referente ao Ensino Fundamental, que comtempla os anos iniciais e finais e o documento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, referente ao Ensino Médio.

Em relação à Argentina, os documentos analisados foram os Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) (2004) da educação secundária, ciclo básico e ciclo orientado de Ciências da Natureza.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada de acordo com as orientações da análise de conteúdo de Bardin (2004) e as categorias foram estabelecidas a priori com base nos conhecimentos procedimentais do tipo heurístico (ZABALA, 1998). As categorias elencadas foram a proposição e identificação de problemas, emissão de hipóteses e planejamento da investigação. Inicialmente foi realizada uma leitura flutuante no material de análise, sendo esses materiais a Base Comum Curricular (BNCC) e os Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), conforme mencionado anteriormente.

Em relação a BNCC foram analisadas as competências específicas que devem ser desenvolvias ao longo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio sobre as Ciências da Natureza, enquanto nos NAP foram analisados os currículos do ciclo básico e do ciclo orientado de Ciências da Natureza, mais especificamente as situações que o ensino de Ciências deve proporcionar ao aluno, já que nos currículos da Argentina eles não trazem o termo competências. Essas situações de ensino seriam caracterizadas como ações e atividades que os professores devem proporcionar ao estudante para a formação científica.

Este procedimento foi realizado a fim de identificar quais competências e situações de ensino trazem os elementos investigativos mencionados. Após a delimitação do corpus de pesquisa começou-se a desconstrução do texto. No Quadro 1 são apresentados trechos retirados da Base Comum Curricular (BNCC) e dos Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), bem como as categorias elencadas.

Quadro 1 – Elementos investigativos presentes nos currículos do Brasil e Argentina

Categorias	**Países analisados**	
	Brasil (Competências da BNCC Ciências da Natureza)	**Argentina (Situações de Ensino)**
Proposição e identificação de problemas	Exercitar a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções. Produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza. Investigar situações-problema.	Interpretação e resolução de problemas significativos. Colocar e resolver problemas (qualitativos e quantitativos). A identificação e implicação nos problemas científicos atuais.
Emissão de hipóteses		A formulação de hipóteses. A geração de hipóteses alternativas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Planejamento da Investigação	Dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista.	O planejamento e a condução sistemática de explorações para investigar alguns dos fenômenos naturais. A busca por diferentes estratégias para testar essas hipóteses. A realização de projetos experimentais e atividades adequadas à idade e ao contexto. Registro e processamento de dados; análise e discussão dos resultados. A produção e análise de argumentos baseados em evidências para fazer previsões, justificar explicações.

Fonte: As autoras.

Como já citado, interessa-nos investigar os conhecimentos procedimentais do tipo cognitivo e heurístico como proposição e identificação de problemas, emissão de hipóteses e o planejamento de uma investigação.

Em relação a proposição e identificação de problemas, nas competências específicas de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental e Ensino Médio da BNCC são apontadas a elaboração de perguntas e a resolução de problemas pelos estudantes. Já no documento Argentino verifica-se que o foco é para que as situações de ensino proporcionem ao aluno a interpretação e a resolução de problemas e a proposição de problemas, nesse caso, considerando que a apresentação do problema a ser investigado seja feita pelo estudante. De acordo com Motokone (2015), o problema é a peça chave para a realização da investigação. É necessário que o aluno tenha interesse em investigar o problema a ser resolvido. Para tanto, o problema, quando apresentado pelo professor, deve estar em conformidade com o nível de conhecimento dos alunos sobre o conteúdo. O autor ainda enfatiza que a participação ativa do estudante proporciona a ele liberdade também para propor problemas e resolvê-los.

No que diz respeito à emissão de hipóteses, na BNCC nada é mencionado sobre este item nas competências específicas tanto do Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Porém, vale ressaltar que no que diz respeito às situações que o ensino de

Ciências deve promover aos estudantes é mencionado sobre a proposição de hipóteses, mas não como competência a ser desenvolvida. Sobre esse mesmo aspecto, nos NAP, espera-se que o estudante formule suas hipóteses no ciclo básico e no ciclo orientado que ele faça emissão de hipóteses alternativas. Corroborando, Motokane (2015), em seu estudo, ressalta a importância do ensino de ciências em favorecer no estudante momentos para o levantamento e teste de hipóteses.

Referente ao planejamento de investigação são citados somente dois trechos no documento do Brasil, retirados das competências específicas do Ensino Fundamental. Um deles refere-se à competência de dominar processos, práticas e procedimentos e o outro diz respeito a construir argumentos com base em dados e evidências e que o estudante deve comunicar suas conclusões e defendê-las.

Nos NAP, são encontrados mais fragmentos referentes ao planejamento de investigações, tanto no ciclo básico e ciclo orientado. O documento traz que o ensino deve promover situações em que o estudante planeje e conduza uma investigação, a busca de estratégias para testar as hipóteses e a realização de projetos experimentais e atividades. Espera-se ainda que o aluno seja capaz de fazer registros dos dados, analisar e comunicar os resultados. Segundo Holpert e Zompero (2020), o planejamento da investigação é a etapa que exige maior conhecimento por parte do estudante, visto que requer a transferência de conhecimentos.

Em síntese, podemos dizer que os conhecimentos do tipo procedimental são encontrados com maior frequência no documento da Argentina do que no do Brasil. Esses Conhecimentos são necessários para oferecer uma educação científica que vai além dos conhecimentos declarativos de ciências, como enfatizado por Scarpa e Campos (2018). Assim sendo, podemos inferir que nessas condições, a proposta de formação científica na Argentina visa uma maior autonomia do estudante em relação à investigação científica concernente ao caráter procedimental.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que diante dos resultados obtidos com o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível observar que nos NAP da Argentina são apontados mais elementos relacionados aos procedimentos científicos, como proposição e identificação de problemas, emissão de hipóteses e planejamento de uma investigação, comparado

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ao Brasil. Ainda vale ressaltar que nas competências específicas de Ciências da Natureza da Base Nacional Comum Curricular, observa-se um maior foco na proposição de identificação de problemas e no planejamento da investigação.

Este estudo se mostra relevante, visto que o ensino por investigação é uma abordagem didática que se encontra presente nos currículos de vários países, mas na literatura ainda são escassos estudos comparativos entre os currículos, especialmente da América Latina. Os conhecimentos procedimentais, aqui estudados, são extremamente necessários para o aluno compreender aspectos referentes aos procedimentos do fazer científico e não apenas os conteúdos conceituais.

Além disso, destacamos que a aprendizagem dos conhecimentos do tipo procedimental promove a Alfabetização Científica. Desta forma, considera-se este estudo importante por procurar destacar quais competências e situações de ensino os currículos apontam como necessárias para a formação dos estudantes, bem como a sua importância para a formação científica.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. **LEY N° 26.206. LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL**, 2006. Disponível em: Microsoft Word - LEN texto definitivo.doc (argentina.gob.ar). Acessado em: 27 abr. 2021.

AZEVEDO, M.C.P.S. **Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula**. In: Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática. Carvalho, A.M.P. (Org). São Paulo.Thomson, 2006.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BORGES, A. T. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Caderno Brasileiro Ensino de Física.** v. 19, n.3: p.291-313, 2002.

BRASIL. **Lei N° 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: lei_de_diretrizes_e_bases_3ed.pdf (senado.leg.br). Acessado em: 27 abr. 2021.

CAMPOS, M.C.C.; NIGRO, R.G. **Didática de ciências: o ensino-aprendizagem como investigação.** São Paulo: FTD, 1999.

CARVALHO, A.M.P. et al. **Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico.** São Paulo: Scipione, 1998.

PÉREZ, D. G. Contribución de la historia y de la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza/aprendizaje como investigación. **Enseñanza de Las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas**, v. 11, n. 2, p. 197, 14 jan. 1993.

POZO, J.I; CRESPO, M.A.G.A. **Solução de problemas as Ciências naturais.** In: A solução de problemas: Aprender a resolver, resolver para aprender. Artmed: Porto Alegre, 1998.

GUIDOTTI, C; HECKLER, V. Investigação na Educação em Ciências: concepções e aspectos históricos. **Revista Thema**, v. 14, n. 3, p. 191-209, 2017.

HOLPERT, L. N. R. S; ZOMPERO, A. de F. La iniciación científica júnior y los conocimientos procedimentales en ciencias. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de Las Ciencias**, v. 15, n. 3, p. 569-586, 1 set. 2020.

KRULIK, S.; RUDNIK, K. Problem solving in school mathematics, **National council of teachers of mathematics**. Virginia: Reston, 1980.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2003.

MELÉNDEZ, A. Z. **Los contenidos procedimentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje**. 2012. 430 f. Tese (Doutorado), Universidad de Granada, Argentina, 2012.

MOTOKANE, M. T. Sequências Didáticas Investigativas e Argumentação no Ensino de Ecologia. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 17, n. , p. 115-138, nov. 2015.

MUNFORD, D; LIMA, M. E. C. de C. Ensinar ciências por investigação: em quê estamos de acordo?. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 9, n. 1, p. 89-111, 2007.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5a ed. Artmed. Porto Alegre: Brasil, 2009.

SASSERON, L. H. O ensino por investigação: pressupostos e práticas. **Fundamentos**, 2012.

SCARPA, D. L; CAMPOS, N. F. Potencialidades do ensino de Biologia por Investigação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p. 25-41, dez. 2018.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOMPERO, A. de. F; LABURÚ, C. E. Implementação de atividades investigativas na disciplina de ciências em escola pública: uma experiência didática. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 3, p. 675-684, 2016.

2.5.12 PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO (PAE): UM ESTUDO A PARTIR DOS EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO/USP

Noeli Prestes Padilha Rivas[151]

Julia Barbosa Generoso [152]

Márcia Mendes Ruiz Cantano [153]

RESUMO

Este texto tem por objetivo analisar como os egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto percebem o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE). A formação para a docência no âmbito da Pós-Graduação ocorre no país de forma diferenciada, tendo em vista a exigência do estágio em docência para aqueles que são contemplados com bolsa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, que tem como corpus da pesquisa os questionários com questões dissertativas e de múltipla escolha enviados aos participantes da pesquisa. A problemática desta investigação justifica-se diante da ênfase dada aos Programas de Pós-Graduação na formação do pesquisador, tendo em vista os dilemas da formação do professor universitário, indaga-se a respeito dos limites e possibilidades da formação pedagógica oferecida pelo PAE para os pós-graduandos (CANTANO, 2017; CUNHA, 2019, 2008; CONTE; 2013; FRANCO, 2009; KRASILCHIK, 2008; PIMENTA e ANASTASIOU, 2017; PIMENTA e ALMEIDA, 2011; RIVAS, 2013; RIVAS e SILVA, 2020). O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) pode se constituir em um espaço para superar a desvalorização dos saberes pedagógicos, mesmo considerando os limites no Programa, materializados na fragmentação das atividades desenvolvidas nos cursos de formação dos futuros docentes do ensino superior.

Palavras-chave: Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE). Egressos. Docência Universitária. Pós-graduação em Educação. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

A condição para atuar como docente no ensino superior brasileiro está consubstanciada no artigo 52 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que aponta como exigência para exercer esta função a titulação em um curso de pós-graduação. A ausência da formação pedagógica contribui para a fragilidade epistemológica e cultural

[151] Professora Associada da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP) e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP. Doutorado em Psicologia pela FFCLRP/USP. noerivas@ffclrp.usp.br

[152] Pedagoga. Mestranda em Educação, bolsista CAPES. Universidade de São Paulo (USP). juliageneroso1@gmail.com.

[3] Pedagoga. Mestre em Ciências: Educação, pela FFCLRP/USP. Doutoranda em Educação. Universidade de São Paulo (USP). marcia.cantano@usp.br

no âmbito da Educação Superior, no que concerne ao exercício da docência. (CONTE; 2013; RIVAS e SILVA, 2020).

A Universidade, enquanto lócus de conhecimento científico considera o ensino imprescindível na formação intelectual dos discentes, tendo em vista que legalmente é no espaço na Universidade que deve ocorrer o processo de formação do professor universitário. O texto da LDBEN/ Lei 9394/96, Art. 66 (BRASIL, 1996) afirma que "a preparação para exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado", todavia no artigo 65 retira a obrigatoriedade da prática para a educação superior, como pode ser observado no trecho: "a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas". Nesse contexto, Conte (2013) e Veiga (2006) apontam que o docente universitário vem sendo preparado e não formado, prioritariamente, pelos programas de pós-graduação.

Os estudos acerca da formação pedagógica do pós-graduando (CANTANO, 2017; CUNHA, 2019, 2008; CONTE; 2013; FRANCO, 2009; KRASILCHIK, 2008; PIMENTA e ANASTASIOU, 2017; PIMENTA e ALMEIDA, 2011; RIVAS, 2013; RIVAS e SILVA, 2020) indicam que a pós-graduação, lócus privilegiado para a formação do professor universitário, tem se concentrado na sua crescente especialização dentro de uma área do saber, enfatizando a pesquisa e tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser um bom professor basta conhecer e saber os conteúdos de sua disciplina.

Considerando a ausência de formação para a docência na maioria nos espaços da pós-graduação, notadamente conhecimentos relacionados ao ensino e aprendizagem, observa-se que professores contratados, oriundos de cursos stricto sensu desconhecem os processos didáticos e pedagógicos, reproduzindo uma lógica de desvalorização da atuação na sala de aula. Nessa direção, Almeida (2020, p. 3), assinala que o cenário do ensino superior tem sido "palco de uma naturalização na docência, dispensando qualificação pedagógica especializada legitimadora, depreendendo ou um menosprezo da componente docente perante outras funções que caracterizam a atuação profissional" neste nível do ensino.

Historicamente o professor universitário se baseia no pressuposto de que o conhecimento do conteúdo de sua área é condição suficiente para uma boa atuação como professor, sendo os saberes específicos pedagógicos considerados

desnecessários (FRANCO, 2009). Esta visão, produzida significamente no interior da universidade, acarreta o pensamento de que ser professor é um “dom”. Nesse sentido, esta concepção “carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário” (CUNHA, 2008, p. 11).

Neste contexto os Programas de Pós-Graduação, responsáveis legais pela formação dos futuros professores universitários, têm priorizado a formação do pesquisador, secundarizando a formação para a docência, tendo em vista que a maioria dos programas não inserem nos seus currículos os conhecimentos teórico-metodológicos necessários ao exercício da docência. Desta forma, a pesquisa assume uma atividade central, conferindo à pós-graduação um “lugar” da formação do pesquisador, sem necessariamente reconhecê-lo como “espaço” de formação pedagógica de professores. (CUNHA; 2019; RIVAS; 2013)

Para Pimenta e Anastasiou (2017, p.37) mesmo diante da formação em sua área de conhecimento específica adquirida pelos professores universitários no decorrer de sua trajetória acadêmica é comum nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”. Nesse sentido, a Universidade entra em contradição, pois a carreira do professor universitário demanda atividades de docência, pesquisa, extensão e gestão, ou seja, a formação do pesquisador não é suficiente para atuação na educação superior.

Nos programas de pós-graduação, a formação para a docência tem espaço reduzido, dada a ênfase nas pesquisas científicas, nas produções acadêmicas, nas avaliações de produtividade e qualidade docente. A possibilidade de aproximação com os saberes que constituem o campo epistemológico da docência, na Universidade de São Paulo (USP), ocorre por meio do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), pertencente à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, que visa proporcionar aos discentes um aprofundamento nos saberes da docência, e é realizado em duas etapas, a Etapa de Preparação Pedagógica e o Estágio Supervisionado em Docência, com duração mínima de um semestre cada. (CANTANO, 2017; CONTE; 2013; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2019; RIVAS et al, 2016).

Diante disso, este trabalho buscou investigar como os egressos do curso do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) percebem o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE). O PPGEdu da FFCLRP-USP assumiu como principal objetivo formar pesquisadores e profissionais para o ensino superior já inseridos ou que pretendem atuar no âmbito da educação escolar e da não escolar.

2. O PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (PAE-USP)

Na Universidade de São Paulo (USP), a formação pedagógica na pós-graduação tem se constituído em dois contextos institucionais, no âmbito da Pró-Reitoria de Pós-Graduação: o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) e a Comissão de Formação Didático Pedagógica[154]. O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE-USP), instituído em 1992, é organizado em duas etapas: Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência. O programa tem como principal objetivo aprimorar a formação do pós-graduando para atividade didática de graduação.

A Etapa de Preparação Pedagógica pode assumir diferentes características, a depender de como a Unidade de Ensino a estrutura, podendo ser encontrada em três modalidades: disciplina de Pós-Graduação oferecendo créditos, cujo conteúdo estará voltado para as questões da Universidade e do Ensino Superior; conjunto de conferências, com especialistas da área de Educação ou núcleo de atividades, envolvendo preparo de material didático, discussões de curriculum, de ementas de disciplinas e planejamento de cursos, coordenadas por professores. (USP, 2019).

Na Etapa de Estágio Supervisionado em Docência, o estagiário desenvolve atividades em uma disciplina da graduação, supervisionado por um docente, contemplando cinco dimensões pressupostas à docência (USP, 2005): organizativa, que se refere à seleção dos conteúdos curriculares; técnica, que compete à organização de atividades operacionais como lista de presença, notas e participação das atividades;

[154] A Comissão de Formação Didático Pedagógica oferece um curso intitulado: “Docência no Ensino Superior: uma primeira aproximação”. Criado em 2017 para atender uma demanda dos pós-graduandos de conhecimentos voltados para atuação na docência universitária, cabe ressaltar que este curso não vale como Etapa de Preparação Pedagógica do PAE. Em 2019, o curso foi reformulado e ofertado na modalidade a distância.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

didático-pedagógica, que se refere à organização e desenvolvimento das aulas; das relações professor-estudante: refere-se ao favorecimento da participação dos estudantes em aula e atividades, facilitando a interlocução entre o docente e os estudantes e avaliativa, que prevê seleções de tipos de avaliações.

De acordo com as Diretrizes de 2019, o "Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE, da Universidade de São Paulo, destina-se a aprimorar a formação de alunos de Pós-Graduação para a atividade didática de graduação". (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2019, p. 1). Os pós-graduandos encontram no PAE um espaço de formação direcionado à docência na Pós-Graduação, auxiliando os alunos no movimento de construção e apropriação de metodologias de ensino, que servem como base na sua futura atuação enquanto docentes do ensino superior. Pode-se afirmar, que as duas etapas se complementam “e permitem ao pós-graduando aproximações com os aspectos políticos, teóricos e metodológicos que permeiam as ações de ensino e aprendizagem no Ensino Superior”. (RIVAS et. al, 2016, p.125).

Apesar do PAE ocupar um espaço institucional nos Programas de Pós-Graduação da USP, a formação para a docência ainda é reduzida, dada a ênfase nas pesquisas científicas, nas produções acadêmicas, nas avaliações de produtividade e qualidade docente. Assim, a possibilidade de aproximação com os saberes que constituem o campo epistemológico da docência, ocorre de forma escassa por meio do PAE, mediatizado pela oferta de disciplinas e estágios. Este fato corrobora com os estudos (CANTANO, 2017; CUNHA, 2019, 2010; CONTE; 2013; FRANCO, 2009; KRASILCHIK, 2008; PIMENTA e ANASTASIOU, 2017; PIMENTA e ALMEIDA, 2011; RIVAS, 2013; RIVAS e SILVA, 2020) que apontam carência de reflexões e práticas ligadas aos saberes específicos pedagógicos nos cursos de pós-graduação stricto sensu das universidades brasileiras. De modo geral, mesmo quando presentes nos programas de pós-graduação, as questões pedagógicas assumem disciplinas com carga horária insuficiente.

3 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO (PAE)

A relação dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) com o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) foi possível de ser identificada, na medida em que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

foram elaboradas três questões acerca desta temática. (Disciplinas cursadas na Etapa de Preparação Pedagógica, realização do Estágio Supervisionado em Docência do Programa e significações do PAE em suas formações).

O corpus da pesquisa constituído por questionários com questões dissertativas e de múltipla escolha que foram enviados aos participantes da pesquisa (122 egressos do Programa de Pós-graduação em Educação (PGEdu), no período de 2013 a 2019), os quais foram contatados por e-mail e telefone. Os dados foram disponibilizados pela secretaria de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo após aprovação do projeto no comitê de ética. Obteve-se o retorno de cinquenta (50) respondentes.

Figura 1 – Participação dos egressos do PPGEdu no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)

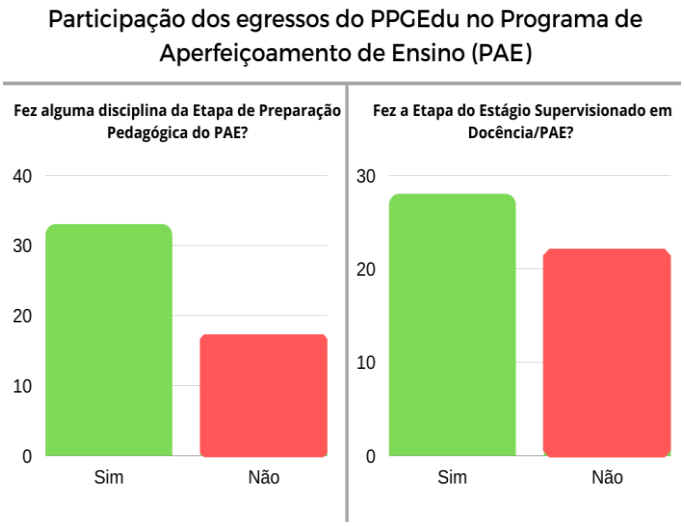

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

Os dados demonstram que trinta e três (33) participantes cursaram disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica e vinte e dois (22) realizaram a Etapa do Estágio Supervisionado em Docência. É um número relativamente significativo, tendo em vista que a obrigatoriedade de participar deste Programa, refere-se aos bolsistas CAPES, demanda social, o que representa em torno de cinco por cento dos estudantes.

Na questão dissertativa, os participantes foram questionados acerca da significância que o PAE poderia ter tido na sua formação. Desta forma, vinte e dois (22) egressos responderam que não fizeram nenhuma das Etapas do PAE. Enquanto os outros vinte e oito (28) egressos do PPGEdu, responderam que o Programa contribuiu para sua formação, entretanto, cada um apresentou, por meio das suas respostas

discursivas, como foi a sua contribuição.

O participante número 8, assinala que a partir do PAE, ele conseguiu ter "diversas contribuições, dentre elas: ofereceu bases didático-pedagógicas necessárias ao futuro exercício da docência no ES; propiciou conhecimento das práticas de ensino e do planejamento das atividades; ofereceu oportunidade de avaliação de diferentes estratégias e recursos didáticos; oportunizou a vivência com saberes específicos e pedagógicos relacionados à docência; o PAE tenta garantir o espaço na Universidade para o conhecimento pedagógico e saberes específicos da docência." Esta fala se relaciona com os objetivos do PAE, e mostra como este Programa representa de fato uma oportunidade de compreender a docência universitária e seus saberes, bem como entender a complexidade da docência universitária.

O participante 16, afirma que o Programa contribuiu para sua formação e considera que a "educação se constitui como área do conhecimento. Sendo assim, além dos conhecimentos específicos, é primordial ter conhecimentos pedagógicos, aqueles necessários para docência, neste sentido o PAE traz a fundamentação teórica; (...) não devemos parar apenas no PAE, pois as teorias educacionais vão muito além de uma única disciplina, no entanto, ela é um começo muito importante, principalmente para pós-graduandos de outras áreas (que não educação)" Nesse sentido, ao refletir acerca deste Programa percebe-se que este representa "um abrir de olhos" acerca da importância dos saberes específicos pedagógicos para a formação docente, uma possibilidade de olhar para as questões que permeiam à docência no contexto da universidade contemporânea, com possibilidades de produzir mudanças na formação dos futuros professores, visando a melhoria e qualificação do trabalho docente (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

O participante 40 aponta o Programa como "(...) o primeiro contato com a docência no ensino superior." Nesse sentido, o PAE também representa a primeira experiência de muitos alunos, enquanto futuros ou profissionais que irão atuar ou já atuam nas Instituições de Ensino Superior, sendo públicas ou privadas. O participante 45 pontua que o Programa se constitui em uma "oportunidade de conhecer e pensar sobre a elaboração de cursos, ementas e aulas para esse nível", destacando a importância de olhar para o outro lado do processo de ensino e aprendizagem, já que sempre ocupou a condição de aluno. Corroborando nesse sentido, o participante 47, acredita que o Programa foi "essencial para compreender a organização do trabalho docente no ensino

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

superior".

É imprescindível evidenciar, que como a maioria dos egressos advém de cursos de licenciaturas, estes por sua formação inicial, acabam por entender como os saberes da docência são fundamentais para atuação enquanto professores universitários. Dessa forma, Pimenta e Almeida (2011, p.25) afirmam que a formação docente do professor universitário apresenta um paradoxo em relação à formação dos professores da educação básica, uma vez que essa exige a comprovação de horas destinadas tanto a teoria quanto a práticas voltadas aos saberes docentes, enquanto ao professor universitário, que forma os professores da educação básica, "não é exigida competência acadêmica para ensinar", e em decorrência dessas circunstâncias, como as autoras apontam, a preparação dos docentes acaba sendo voltada à pesquisa, e o ensino "acaba sendo uma decorrência das demais atividades".

Cunha (2008) destaca que uma característica peculiar da formação do docente que atua no nível superior, pois, diferentemente dos demais docentes, este toma como base profissional sua formação inicial, tendo em vista que historicamente "a ideia de quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes da educação superior" (p.26). Nesse sentido evidencia-se a desvalorização dos saberes específicos pedagógicos, pois estes acabam sendo relegados a um segundo plano, e o conteúdo específico, dito científico, assume uma posição superior no campo da atuação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se pelos depoimentos dos participantes do estudo que o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino pode se constituir em um espaço formativo no âmbito da pós-graduação, mesmo considerando os limites no Programa, materializados na fragmentação das atividades desenvolvidas nos cursos de formação dos futuros docentes do ensino superior. O PAE tem como função incentivar que ocorram mudanças na Universidade, sendo assim, esse tema é fundamental no processo formativo do professor universitário, pois a reflexão-crítica sobre o contexto em que está inserido o leva a olhar com estranheza os interesses por trás desta organização.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ALMEIDA, M. I. Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes. **Revista Brasileira de Educação** v. 25 e250008, 2020.

BRASIL. Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 15 mar. 2020.

CANTANO, M. M. R. **Espaços institucionais para formação docente nos cursos de pós-graduação: análise do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo**. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

CONTE, K. M. **Espaço formativo da docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo.** 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CUNHA, M. I**. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. Cadernos de Pedagogia Universitária USP. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da USP, 2008.

_____. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. **Educar em Revista**, v. 35, n. 75, p. 121-133, 2019.

FRANCO, M. A. S. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem.** Cadernos de Pedagogia Universitária USP. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo, 2009.

KRASILCHIK, M**. Docência no Ensino Superior: tensões e mudanças.** São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo, 2008.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: _____. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 5ª Edição, 2017.

RIVAS, N. P. P. **A Formação pedagógica de professores universitários: tessituras e significados a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino.** 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9078_4904.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

RIVAS, N. P. P., SILVA, G. M.; GONÇALVES, M. F. C.; SCARPINI, N. A. M. O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo: desafios e contribuições para a formação docente. In: **Formação de professores em debate**: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem, 2016.

RIVAS, N.P.P.; DA SILVA, G.M. Desafios na formação para a docência universitária em cursos de pós-graduação. **Revista Diálogo Educacional**,[S.l],v.20,n.65,jun. 2020.Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26426. Acesso em: 16 jul. 2020.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Portaria GR no 3.588, de 10 de maio de 2005. Institui o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.leginf.usp.br/?portaria=consolidada-portaria-gr-no-3588-de-10-de-maio-de-2005. Acesso em: 15 mar. 2020.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo; 2019. Disponível em: https://www.prpg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes%20PAE%20-%2029_05_2019.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

2.5.13 O RIZOMA CURRICULAR E A BNCC NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA: SERÁ ESSE UM COMPROMISSO REAL COM O DIREITO AO CONHECIMENTO?

Swelen Freitas Gabarron Peralta[155]

RESUMO

O presente trabalho pretende analisar a Organização Curricular do município de Araucária, a partir da Base Nacional Comum Curricular, bem como no Planejamento Referencial do município (ARAUCÁRIA, 2016) e as Diretrizes Municipais de Educação (ARAUCÁRIA, 2012), intentando compreender como o currículo está estruturado e se contempla ou não o trabalho integrado dos componentes curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao final de 2017, fez-se necessário, a partir deste caráter normativo, estabelecer a competência aos Estados e Municípios da reorganização ou elaboração dos currículos da sua rede de ensino. Partindo da resolução (CNE/CP nº2, 2017), o Estado da Paraná deu início à reorganização curricular e o município de Araucária iniciou o processo de organização e produção do documento: "Organização Curricular de Araucária: um compromisso com o direito ao conhecimento" (ARAUCÁRIA, 2019). A principal inquietação para realizar esta pesquisa se dá na dicotomia da elaboração da BNCC. Este documento foi conclamado durante muitos anos por estudiosos sobre o currículo como um aporte ao ensino brasileiro. Mas com o passar dos anos e com a acentuada desigualdade entre os estudantes dos sistemas público e privado, um currículo único tornou-se inviável para a educação brasileira. O objetivo geral deste estudo foi a de apresentar uma análise sobre a concepção curricular do município de Araucária, que é fundamentado na pedagogia histórico-crítica e como seria a adequação da sua organização curricular em consonância com a BNCC. Como objetivos específicos, o presente estudo procurou observar os discursos de alguns professores sobre a teoria e a prática para uma práxis transformadora da realidade escolar. Com o aporte teórico dos documentos oficiais e dos autores como Saviani, Duarte, Malachem, Paraíso, Lopes, Moreira e Pagnoncelli, teceremos a nossa discussão sobre a reconstrução do currículo neste sistema de ensino que tem como base a pedagogia histórico-crítica.

Palavras-chave: Currículo; BNCC; Pedagogia Histórico-Crítica; Araucária.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata acerca da concepção de currículo no município de Araucária, com um olhar na concepção do que seria um currículo tido como ideal no âmbito escolar citado por estudiosos sobre o tema.

Paraíso (2010) ressalta que: "Um currículo é, por natureza, rizomático[156], porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados." (PARAISO, 2010, p. 588), sendo assim, essas ramificações é o que dão sentido à proposta, pois cada agente inserido nessa construção deixará a sua marca na construção curricular.

---

155 Professora Anos Iniciais, SMED – Araucária, swelen.freitas@educacao.araucaria.pr.gov.br

156 Importante destacar que segundo Barbosa e Bueno (2019, p.7) "caminhos rizomáticos" é um termo presente rotineiramente nas discussões sobre currículo. Esse termo é botânico e indica raiz, ramificações que não vão para o mesmo local, mas derivam de uma mesma base. Filosoficamente é um sistema aberto, não alicerçado em conceitos, mas sim estabelecido na heterogeneidade.

Assim, no que tange a ideia de currículo unificado, Lopes, (2018, p. 25) salienta que:

> A pretensão de que todas as escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática da desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de alunos e alunas. (LOPES, 2018, p. 25)

Partindo dessa reflexão, o currículo do município de Araucária é o nosso aporte teórico para a elaboração das discussões a respeito da implementação da BNCC em um sistema de ensino na prática e como essas diferenças atenuantes possam interferir neste modelo unificado.

Para tanto, precisa-se conhecer as diferentes vertentes desta categorização para a compreensão dos processos e da efetivação deste sistema para analisar a sua veracidade.

Sendo assim, o presente trabalho visa compreender como o conceito de sistema único de educação ajudará tanto alunos quanto professores na sistematização dos conhecimentos de uma forma que não preconize as desigualdades educacionais existentes e sim, contribua para o ensino aprendizagem de maneira significativa.

Importa destacar que não adianta a normatização de um documento sem a ampla discussão e adesão dos docentes. Portanto afirma-se que para garantir a qualidade nos processos educativos, compete à mantenedora oferecer formação continuada aos seus docentes, principalmente nos momentos de reorganização de currículo. Com isso, questiona-se se essas discussões de fato aconteceram no âmbito das unidades educacionais? E de que forma os profissionais da educação estão (ou não) preparados para esse desafio educacional? Barbosa e Bueno (2019) discorrem que "[…] o currículo deve refletir sobre o movimento de constituição dos processos de significação, que nunca são fixos e se voltam para a produção das diferenças, em que não há nenhum elemento transcendental" (BARBOSA E BUENO, 2019, p. 9).

Com base nas assertivas, esta investigação tem relevância por apresentar uma reorganização do currículo e do modo de ensinar tomado como ideal por alguns professores. A BNCC traz nas suas competências e habilidades à formação humana como parte do direito à educação e o compromisso com a educação integral, ou seja, ao

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desenvolvimento humano de forma global que promova aprendizagens significativas sem a fragmentação conteudista, mas sim do estudante como protagonista na construção de aprendizagens (BRASIL, 2017, p. 12-13).

Sendo assim, como os profissionais da educação de Araucária ressignificaram ou ressignificam a atuação em sala de aula a partir da Organização Curricular do Município? Essa dúvida se apresenta a partir das inquietações quando ocupei[157] o cargo de gestora de uma unidade educacional (2016-2019) e presenciei a angústia por parte dos docentes manifesto a partir da mudança, inserção, complementação dos conteúdos e/ou junção destes por interdisciplinaridade, processo complexo para muitos.

A reflexão se apresenta neste cenário, pela análise dos documentos, procurando uma forma de inseri-los nas práticas docentes tendo em vista a colaboração nos processos de ensino-aprendizagem.

Para o desenvolvimento da investigação, contaremos com a revisão bibliográfica e documental, análise de dados e observação das falas dos docentes da rede municipal de ensino, para isso utilizaremos o modelo qualitativo e quantitativo, a fim de fazer uma investigação histórica e documental para o entendimento dos processos educativos, curriculares e documentais.

CURRÍCULO: Uma breve historicidade

Para Saviani (2008), falar sobre currículo é pensar em formação humana, social, cidadã e muitas outras temáticas que constituem o pensamento crítico. Além disso, existe a dimensão educacional, o trabalho docente, a comunidade na qual a escola está inserida e suas particularidades. Barbosa e Bueno (2019) apresentam uma visão curricular pautada nas diferenças: “[…] os estudos do currículo se configuram como um espaço de lutas e controvérsias, ao versarem sobre as concepções de homem e sociedade, e delineiam as bases para um projeto formativo que ampara as experiências escolares” (BARBOSA E BUENO, 2019, p. 4).

Sendo assim, o currículo é a égide do processo ensino-aprendizagem que se perpetua no contexto de conhecimentos, habilidades, valores, concepções decorrentes da prática pedagógica vivenciada.

157 Uso licença para escrever na primeira pessoa para expressar a experiência vivenciada e que suscitou o problema.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Historicamente a ideia de currículo surgiu com a vertente da escolarização em massa, assim os conteúdos precisavam ser sistematizados para uma mesma exigência de avanços por faixa etária. Currículo se diferencia de programa de aprendizagem e disciplinas. Ou atividades divididas no espaço e tempo escolar sistematizadas entre os saberes.

Saviani (2013) destaca que a educação brasileira passou por diversas transformações ao longo dos últimos anos passando por concepções voltadas à política, economia e sociedade.

Uma das grandes transformações foram as LDBs, em especial a LDB 9.394 (BRASIL, 1996), que é de extrema importância, pois assegura o direito a educação, garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o regime de colaboração entre a União, os Estados, Distrito Federal e Municípios. Diante disso, a formulação de uma base única para a educação foi tomando cada vez mais forma.

A visão neoliberal dos governos dos anos 90 se reflete na LDB 9.392/96 evidenciando um ideário, que segundo Moreira (1995, p. 96) difunde a vertente de que o aporte público é o responsável pela crise e ineficiência dos processos e que somente no setor privado há eficiência, qualidade, produtividade e equidade, uma vertente capitalista dos processos que chega também a educação e ao currículo escolar brasileiro. Para Duarte (2016):

> A educação, em todas as suas formas e particularmente na forma escolar, precisa caracterizar-se como uma luta pelo desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos. As concepções de mundo atualmente hegemônicas estão aprisionadas aos limites da visão capitalista, seja na vertente de um liberalismo relativamente progressista, seja na vertente mais assumidamente reacionária. A educação, se comprometida com a perspectiva de superação da sociedade capitalista, precisa lutar para a difusão, às novas gerações, dos conhecimentos mais desenvolvidos nos campos das ciências, das artes e da filosofia, criando as bases, na consciência dos indivíduos, para que sua visão de mundo avance em direção ao materialismo histórico-dialético. (DUARTE, 2016, p. 14)

Para que essa transformação destacada pelo autor ocorra, é preciso ter claro o conceito atual da realidade e a projeção esperada, sem deixar desconsiderar as particularidades do sujeito.

Considerando a Pedagogia Histórico-Crítica, o sistema escolar vai além da reprodução, da alienação por parte dos integrantes do sistema, professores, gestores,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

alunos, para desenvolver o pensamento crítico, voltado para a socialização do conhecimento, buscando superar a mera produção capitalista:

> A pedagogia histórico-crítica vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista. (SAVIANI, 2013. p. 58)

Quanto ao currículo escolar, o autor diz que é na escola que ocorre a transmissão-assimilação do saber sistematizado e que para tanto, é preciso elaborar um modo de organização dos saberes. Com isso formamos o currículo enquanto "organização do conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares" (SAVIANI, 2013, p. 17). O currículo é vivo, trata-se das vivências escolares, do funcionamento pleno, como desempenho da sua real função. Portanto, para elaborar um currículo é necessário considerar a comunidade escolar e todos os envolvidos no processo.

Nas diversas correntes epistemológicas que dialogam sobre currículo, o projeto fundamenta-se nas concepções críticas ao processo de formação do indivíduo. Observamos esse viés nas leituras de artigos, dissertações, teses e livros que colaboram para o debate sobre a temática na esfera da influência pós crítica ao final da década de 90 até o momento atual.

Esse diálogo fundamentará a pesquisa documental e bibliográfica relacionando-a com o currículo que será o objeto central da nossa pesquisa: o do município de Araucária.

Organização curricular de Araucária: um compromisso real com o direito ao conhecimento?

Os documentos desse município nos permitem discorrer que o percurso para escrever um documento norteador à prática docente exige muita reflexão e estudos de teóricos para estabelecer qual concepção adotar.

> Elaborar diretrizes curriculares municipais exige uma análise da identidade conceitual da natureza da educação e realizar uma abordagem das questões que estão presentes no cotidiano educacional. Faz-se necessário ter o conhecimento da realidade histórica compreendendo-a como processo de apropriação teórica […]. (ARAUCÁRIA, 2012. p.18)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esse conhecimento é construído por discussões entre todos que exercem funções nesta realidade. Machado (2010, p. 18) diz que "aprofundando essas condições, analisa-se a relação entre a teoria e a prática fundamentada em conceitos dialéticos" (apud ARAUCÁRIA, 2012, p. 20). Partindo desta consideração, o Município de Araucária baseia-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural para fundamentar sua concepção de educação no âmbito da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos, pois estas são as etapas da educação oferecidas pelo sistema municipal (ARAUCÁRIA, 2012, p. 23).

A perspectiva dessas teorias educacionais entende que o professor é o mediador do conhecimento, mas este se completa com as vivências do aluno. Nesse contexto, a relação ensino-aprendizagem assume o viés reflexivo, do professor analisando o seu perfil enquanto mediador da apropriação dos saberes pelo aluno.

> Nesse contexto todo o processo de ensino aprendizagem, bem como da avaliação assumem um caráter mediador, pois, ao analisar e refletir o processo educativo, o professor intervém agindo constantemente no nível do desenvolvimento proximal do aluno, buscando a superação, nas diferentes dimensões: intelectual, social, psicológica, filosófica, política, tornando-o crítico, capaz de interagir e interferir conscientemente na sociedade onde está inserido. (ARAUCÁRIA, 2012, p. 23)

Todavia, é necessário ao sistema viabilizar as condições de transmissão e apropriação do conhecimento aos professores para que estes repassem aos alunos de forma dosada e sequenciada (ARAUCÁRIA, 2012, p. 40). A partir disso, chegamos ao conceito de currículo que:

> [...] é portanto um processo deliberado e sistemático que necessita ser organizado, traduzindo essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os esforços sejam coroados com êxito. (ARAUCÁRIA, 2012, p. 41)

Com base nas concepções presentes nos documentos utilizados pelo município em questão, iniciou-se em 2019 discussões sobre as alterações necessárias para que o currículo municipal entrasse em consonância com a BNCC. Muitos professores apresentaram-se inseguros, primeiramente por desconhecerem os pressupostos básicos da BNCC, por falta de formações da mantenedora oriundas da gestão anterior da pasta e por ter que "sair da sua zona de conforto", movimento desconfortante para muitos docentes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em 2020, ano que a Base de fato deveria ser implementada nos currículos escolares, o universo educativo foi assolado por uma pandemia global que deixou todos em casa, e ainda estamos vivenciando um ensino remoto, questão que nem nos nossos maiores pesadelos imaginávamos ter que enfrentar.

Diante deste cenário pandêmico e com um currículo em fase de reestruturação passamos o ano de 2020. Conceitos como “socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2011) tornou-se extremamente difícil para muitos docentes, pois além das barreiras digitais, uma vez que muitos não tinham ideia de como “ensinar os alunos” por intermédio das tecnologias, muitos alunos não possuíam essas ferramentas para que o professor pudesse adentrar suas casas para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Ainda dentro desse aparente caos que a educação brasileira e mundial passou no início da pandemia, a Secretaria Municipal de Educação de Araucária seguiu firme, em formações, protocolos de atividades e estudos concentrados para a discussão curricular e encaminhamentos metodológicos.

Infelizmente alguns professores não ficaram satisfeitos com o conduzir do currículo em meio a pandemia, alguns por desconhecimento dos pressupostos metodológicos que tecem a concepção municipal, outros por comodismo frente a forma pela qual sempre ensinaram, mas, em algumas das formações oferecidas pela mantenedora em formatos de lives, a quantidade de boas recomendações foi expressiva. Alguns docentes pedem mais formações sobre a concepção pedagógica municipal e um até cita: “a PHC apesar de base da Diretriz do Município, muitos profissionais desconhecem em profundidade as bases dessa teoria”.

Baseando-se neste relato, observamos que alguns docentes queriam que o Referencial Curricular se restringisse à “conteúdos essenciais”, pedido totalmente controverso a Pedagogia Histórico-Crítica. Essa situação gerou longos debates das equipes de ensino aos docentes, pedagogos e diretores das escolas municipais, fazendo-os refletir que os alunos são diferentes, as realidades são diferentes e a função do sistema de ensino não é a de dar o peixe, mas de ensinar a pescar.

A partir dessas discussões e das formações elencadas em 2021 com cada componente curricular, verifica-se ainda que muitos docentes esperam por “fórmulas prontas” que os encaminhamentos metodológicos, de alguma forma, apresentem-se de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

forma sistematizada, continuando assim a dicotomia entre o fazer pedagógico e a concepção pedagógica estabelecida.

Temos um longo caminho pela frente, muitos desafios ainda se apresentarão, e muitas discussões sobre o currículo municipal em vistas à BNCC, mas temos que ter em mente que: "[...] de implementação da BNCC como uma política pública, precisamos compreender esse contexto e apontar caminhos e possibilidades nesse cenário, a fim de resistir, de maneira criativa e criadora, à hegemonia liberal" (LAZARETTI, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente a leitura dos documentos elencados para o presente trabalho, pudemos verificar que somente com a ampla discussão fará com que a concepção pedagógica e a BNCC possam caminhar juntas.

Entendemos que no meio disso, hoje, temos uma pandemia, a qual teve que ressignificar as formas de ensino e que gerou nos docentes angústias nunca antes vivenciadas e que, assim, a concepção curricular, em alguns casos, foi deixada de lado e cada qual elencou a forma mais satisfatória de atingir o seu aluno, não o deixando para trás, e atingindo as famílias, muitas fragilizadas por perdas de entes queridos e ainda sendo mediadores do conhecimento com seus filhos.

A palavra da vez é seguir firme! Não desistir perante as dificuldades apresentadas ao longo desse um ano e meio de pandemia e dois de estudos das implementações curriculares.

Quem sabe, essa nova maneira de ensinar será de grande valia para quando todos puderem retornar às atividades presenciais, fazendo com que os professores que ainda não conseguem fazer as relações da Pedagogia Histórico-Crítica com a BNCC consigam entender que o protagonismo do aluno não foi deixado de lado, que o saber sistematizado se dá na sua concepção enquanto docente e do que você espera do aluno ao final do processo e que com clareza, criatividade e estudo é possível fazer com que a Base Nacional Comum Curricular seja trabalhada com essa perspectiva curricular.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal de. Secretária Municipal de Educação. **Organização Curricular de Araucária**: um compromisso com o direito ao conhecimento. Disponível

em https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1ok1oXafOHIRu-QZiXca8s3IFmEpC9qjX Acessado em: 03-06-2021

_____. Prefeitura Municipal de. Secretária Municipal de Educação. **Diretrizes Municipais de Educação**. 1º Ed. Araucária, 2012

_____. Prefeitura Municipal de. **Instrução Normativa 002/2016 – SMED. Orienta sobre a Organização do Trabalho Pedagógico a partir do Planejamento Referencial de 1° ao 9° ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Araucária**. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/1/folders/0AGz1fpRYFh4XUk9PVA Acessado em: 03-06-2021

_____. Prefeitura Municipal de. **SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS – PALESTRA:** "Pedagogia Histórico-Crítica: da Teoria à Prática no Contexto Escolar". Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/recent Acessado em: 30/06/2021

BARBOSA, Renata Perez. BUENO, Sinézio Ferraz. **Notas sobre o campo de estudos do currículo**: controvérsias críticas e pós-criticas. Jornal de Políticas Educacioanis. V.13, n. 35. Outubro de 2019. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/66890. Acessado em: 28-06-2021.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução.** 1997. Disponível em: **http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf**. Acessado em: 03-06-2021.

_____. MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em: **http://basenacionalcomum.mec.gov.br/**. Acessado em: 21-06- 2021

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm**. Acessado em: 21-06-2021

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

LOPES, Alice Casemiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M.A. DOURADO, L.F. **BNCC na contramão do PNE 2014-2024 avaliação e perspectivas**. (livro eletrônico). Recife: ANFAE, 2018.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interlocuções entre Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. In MALANCHEM, J. MATOS, N.S.D, ORSO, P. J. (Orgs) **A pedagogia histórico-crítica, as politicas educacionais e a base nacional comum curricular.** 1º Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MALACHEM, Julia. MATOS, Neide da Silveira Duarte de. PAGNONCELLI, Claudia. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR. In BATISTA,

E.L.; MARSIGLIA, A.C.G. (Orgs) **Pedagogia histórico-Crítica desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. 1ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente. In SILVA, T. T.; MOREIRA, A . F. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Diferença no currículo**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf. Acessado em: 28-06-2021

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação. LDB trajetória, limites e perspectivas.** 11º Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximação. 11ª Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: LOMBRADI, J.C. SANFELICE, J.L. SAVIANI, D. **História e história da educação**. O debate teórico-metodologico atual. 2º Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** (livro eletrônico). 2º Ed. São Paulo. Cortez, 2017.

2.5.14 OS SUJEITOS POR TRÁS DA PRODUÇÃO DO TEXTO DO CURRÍCULO CATARINENSE DE CIÊNCIAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Beatriz Garcez Freitas da Silva[158]

Graziella Souza dos Santos[159]

RESUMO

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CTC) é o mais recente documento curricular de Santa Catarina, resultado do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Estado. Tendo em vista a relevância e o impacto do CTC, este breve estudo (que faz parte de um Trabalho de Conclusão de Curso em andamento) busca apresentar os sujeitos e entidades que atuaram ativamente na construção desta política curricular. Através da metodologia qualitativa documental, foram analisados os currículos profissionais (disponibilizados publicamente nas Plataformas Lattes e Linkedin) dos autores do texto introdutório da disciplina de ciências do CTC, que foi elaborado por um grupo de trabalho, um consultor e três redatores. Das 28 pessoas que participaram da construção desta parte do documento, sete delas não possuem currículo profissional disponível nas plataformas de busca utilizadas. A partir das análises realizadas foi possível perceber que todos os envolvidos analisados são professores em algum nível, sendo que excetuando o consultor, todos os demais são ou já foram professores da Educação Básica, sendo que 16 deles estão ou já estiveram vinculados e atuando junto à Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (SED/SC) e quatro estão vinculados à Secretarias Municipais de Educação. Diante deste resultado é importante ressaltar que os docentes são agentes fundamentais no processo de atuação das políticas. Assim, é preciso reconhecer e destacar que o fato de grande parte dos sujeitos que foram chamados para a construção do CTC serem docentes que atuam na Educação Básica tende a favorecer a implementação do documento, uma vez que os educadores foram partícipes do processo. Todavia há ainda que se aprofundar o estudo para um melhor entendimento do contexto de influências que permeiam o CTC, inclusive uma investigação em relação ao espaço efetivo de atuação que foi concedido aos docentes na elaboração do documento.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Documentos Curriculares; Educação Básica; Políticas Públicas; Santa Catarina.

1 INTRODUÇÃO

Pesquisas dedicadas ao campo dos currículos são de relevância para toda a comunidade escolar, pois são os currículos os artefatos que dizem respeito à formação dos sujeitos e à construção de um projeto de sociedade (SACRISTÁN, 2017). Planejar e elaborar um currículo é um processo de representação, pois parte do princípio de que existe uma ideia da realidade, dos valores e saberes que se quer transmitir e o poder de

[158] Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, beatriz.garcez.freitas@gmail.com;
[159] Professora Adjunta do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, graziella.santos@ufsc.br.

escolha dos conteúdos contidos em um documento curricular é motivo de disputa política, transformando os currículos em áreas contestadas (LINUESA, 2013).

Assim, o entendimento do processo de criação de documentos curriculares é fundamental para melhor compreender as políticas públicas educacionais, uma vez que essas políticas, mesmo sendo assinadas pelo Estado, são elaboradas por pessoas, por uma comunidade política composta pelos mais diversos tipos de sujeitos e seus contextos. Por esse motivo é preciso entender a política como uma articulação de discursos e criação de sentidos partilhados pelos sujeitos que a constroem (MACEDO, 2011).

Da mesma forma, as políticas curriculares também se caracterizam pela síntese de um processo de lutas de interesses em torno da definição do conhecimento escolar, estabelecida entre as diferentes instâncias e atores presentes em seu processo de construção, que acabam por evidenciar o hibridismo das relações de poder presentes (OLIVEIRA; DESTRO, 2005). Assim, conforme defendido por Ball (1994), para compreender os motivos, as formas de mobilização e a arquitetura curricular assumida nos documentos oficiais, é preciso conhecer e entender os atores que estiveram presentes em suas produções.

Este breve estudo faz parte de um Trabalho de Conclusão de Curso em andamento, que possui como objeto de estudo o currículo de Ciências Biológicas do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, abreviado no próprio documento como “Currículo do Território Catarinense - CTC” (SANTA CATARINA, 2019, p.8).

O CTC é o mais recente documento curricular de Santa Catarina, homologado em 2018 pelo Conselho Estadual de Educação, que apresenta diretrizes curriculares para todo o território catarinense. A construção deste documento deu-se em decorrência da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, em âmbito nacional, que desde então, passa a requerer dos estados e municípios a revisão de seus documentos locais de modo a adequá-los à BNCC. Foi neste contexto que o CTC foi elaborado. Neste artigo objetiva-se fornecer subsídios para futuras análises do contexto de produção do texto do CTC, por meio da caracterização da equipe que construiu o texto introdutório da disciplina de ciências.

O Currículo do Território Catarinense é resultado de um trabalho que envolveu muitas pessoas que, de alguma forma, emprestaram as suas vozes, suas vontades e

seus interesses na elaboração do documento, com maior ou menor protagonismo. A produção do documento foi conduzida pela Secretaria Estadual de Educação (SED/SC), em regime de colaboração com o Conselho Estadual de Educação (CEE), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e, também, com a participação da Federação Catarinense de Municípios (FECAM) (SANTA CATARINA, 2019). Entretanto, o documento não menciona de que forma cada uma das entidades colaboradoras participou do processo.

É importante ressaltar que a discussão curricular em Santa Catarina é antiga: desde 1988 o estado possui uma Proposta Curricular, a partir da qual, ao longo dos anos (especialmente nos anos 1990), foram produzidos uma série de documentos norteadores para o currículo da educação básica catarinense (THIESEN, 2007). O documento curricular mais recente é, portanto, o CTC, resultado do processo de implementação da BNCC em Santa Catarina.

Tendo em vista a relevância e o impacto deste documento, neste trabalho busca-se apresentar os sujeitos e entidades que atuaram ativamente na construção desta política curricular.

2 METODOLOGIA

Para estudar o currículo de Ciências Biológicas do CTC, entendeu-se como importante e necessário investigar os sujeitos que fizeram parte do processo de construção do texto introdutório da disciplina de ciências, por concordar com Ball (1994) que afirma que a formação e as subjetividades dos envolvidos são importantes para compreensão dos rumos que o documento assume. Por isso, este estudo debruçou-se na formação e atuação profissional dos agentes envolvidos na construção do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.

Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, que constitui-se como uma ferramenta metodológica descritiva, que busca pelas especificidades nos objetos de estudo e preocupa-se com os contextos (CRESWELL, 2010). Isto posto, é importante reforçar que não não há, como princípio, profundas preocupações com a generalização dos achados, uma vez que uma das marcas da pesquisa qualitativa é justamente o foco nas particularidades (CRESWELL, 2010). Além disso, uma vez que o objeto deste estudo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

é um documento curricular, a pesquisa realizada caracteriza-se como qualitativa do tipo documental, por entender que os documentos não são apenas fonte de dados, mas também de evidências (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A extração dos dados formativos e profissionais para a caracterização dos sujeitos que construíram o texto do componente curricular de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental no Currículo Base do Território Catarinense foi feita a partir da análise dos seus currículos profissionais disponibilizados publicamente nas Plataformas Lattes e Linkedin. A escolha da utilização da Plataforma Lattes (CNPq) para obtenção de dados está relacionada ao fato da mesma ser uma fonte extremamente rica para investigações científicas e ter se tornado padrão nacional no que diz respeito ao registro e integração de dados de currículos acadêmicos, de crescente confiabilidade e abrangência. Apesar de vastamente utilizada por profissionais de diversas áreas, a busca unicamente nesta Plataforma não foi suficiente para a obtenção de dados para esta pesquisa. Assim sendo, algumas informações também foram obtidas através de buscas no Linkedin, uma plataforma que conecta profissionais do mundo todo e que possui, em sua estrutura, um espaço para que cada usuário monte seu currículo online.

Foi realizada a leitura na íntegra de todos os currículos de cada profissional pesquisado, analisando as informações referentes à atuação profissional, titulação (formação acadêmica), instituição com a qual possui vínculo e área do conhecimento.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No CTC os conteúdos referentes às Ciências Biológicas encontram-se na área de Ciências da Natureza, na disciplina de Ciências. O texto introdutório da disciplina de ciências foi elaborado por um grupo de trabalho composto por 24 pessoas, um consultor e três redatores. Das 28 pessoas que participaram da construção do texto introdutório da disciplina de ciências, sete delas não possuem currículo profissional disponível no Lattes ou no Linkedin. Assim, os resultados aqui apresentados correspondem a 75% desses sujeitos, sendo eles o consultor, os três redatores e 18 participantes do grupo de trabalho envolvido na produção do texto.

O texto não menciona de que forma os colaboradores participaram do processo. Não é possível identificar somente através da análise do documento de que forma os professores do grupo de trabalho colaboraram com o conteúdo do texto, nem mesmo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

saber como se deu o processo de escrita por parte dos redatores, ou saber como foi conduzida a consultoria. Sobre as pessoas que construíram o CTC, Oliveira, Rosa e Silva (2019) relatam que os redatores do documento como um todo foram selecionados pelos setores envolvidos no regime de colaboração, ou seja, escolhidos pela SED/SC, UNDIME, UNCME, CEE ou FECAM, mas o artigo não especifica como ocorreu a seleção dos redatores. Além disso, as autoras comentam que os consultores foram contratados, mas também sem dar mais detalhes. Para maior entendimento seria necessário, no mínimo, a realização de pesquisas em outros documentos oficiais e entrevistas com esses sujeitos.

A partir das análises realizadas neste estudo foi possível perceber que todos os envolvidos na produção do texto inicial de Ciências são professores em algum nível, sendo que excetuando o consultor, todos os demais são ou já foram professores da Educação Básica, sendo que 16 deles estão ou já estiveram vinculados e atuando junto à Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (SED/SC). Quatro desses sujeitos estão vinculados à Secretarias Municipais de Educação, nos municípios de Blumenau, Caçador e Chapecó.

Também foi possível identificar, através das análises, que para a consultoria do texto de ciências foi contratado um professor de Ensino Superior, vinculado a um Centro de Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina. O consultor é graduado na área de Biologia e possui mestrado e doutorado em Educação.

Sobre a redação, identificou-se que todos os redatores são professores da Educação Básica: dois deles vinculados à SED/SC e um deles vinculado à Secretaria de Educação (SEMED) de Blumenau. Além de atuar na SED/SC, um dos redatores também é docente na Secretaria de Educação (SMED) do município de São José e também no Centro Universitário Leonardo da Vinci da UNIASSELVI. Quanto à formação inicial (graduação), dois dos redatores possuem formação em Biologia e um deles em Física, sendo que um dos redatores possui duas graduações: em Biologia e em Pedagogia. Ademais, todos possuem ao menos uma especialização profissional em educação, mas apenas uma possui mestrado. Nenhum dos envolvidos possui doutorado. Dois dos redatores possuem formação inicial (graduação) em Biologia e um deles em Física. Um dos redatores possui duas graduações: em Biologia e em Pedagogia.

Quanto aos professores envolvidos com o grupo de trabalho, dentre os sujeitos estudados, apenas uma pessoa não possui especialização profissional em educação,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

todos os demais possuem ao menos uma especialização deste tipo. Dez desses profissionais possuem mestrado e dois possuem doutorado. Doze possuem formação inicial na área da Biologia, quatro em química e dois em física. Entretanto, sete desses professores possuem mais de uma graduação. Assim, é importante ressaltar que dois professores possuem formação em Física e em Química e um professor possui graduação em Biologia e Química.

Uma vez que o ordenamento curricular se mostra determinante da organização do trabalho e da valorização (ou não) do magistério (Arroyo, 2013), a presença de professores como autores do documento evidencia o protagonismo exercido por esses profissionais, sendo eles mesmos os reformadores e não sujeitos a serem reformados, podendo ser beneficiários do discurso da reforma e não exclusivamente suas vítimas, o que reforça os direitos de autoria e a criatividade docente. Entretanto, ainda que a presença desses professores como autores seja motivo de celebração, é preciso ressaltar que este documento está vinculado e sendo implementado juntamente com uma política nacional de educação, a BNCC, o que limita possibilidades e criatividade docente, inclusive no que diz respeito à forma de organização do documento.

Miguel Arroyo (2013) comenta que existe uma certa autonomia reconhecida por parte dos pesquisadores docentes da educação superior que contrasta com a rigidez e os controles que negam qualquer autonomia e autoria dos pesquisadores docentes da educação básica. Segundo o autor, desses professores se espera que cultuem o conhecimento curricular como sagrado indiscutível.

Apesar de o documento não indicar em nenhum momento quais os critérios foram adotados para a escolha dos sujeitos que seriam responsáveis pelos textos introdutórios, a presença de professores da Educação Básica como autores de parte do documento evidencia que há, mesmo que de forma limitada, o reconhecimento da capacidade desses profissionais como especialistas capazes de construir uma política pública de tamanho peso. Além disso, todos os professores analisados possuem ao menos uma especialização profissional em Educação e/ou mestrado e/ou doutorado, o que reforça a capacitação desses sujeitos e pode ter influência na seleção dos autores.

Dentre os sujeitos envolvidos na construção do texto inicial de Ciências, é possível observar que a maior parte possui graduação na área de Ciências Biológicas. Isso é, ao menos em parte, justificado pelo fato de que são esses os profissionais que atuam na disciplina de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, pois os conteúdos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

normalmente ministrados nesta etapa escolar são, em sua maioria, relacionados à esta área do conhecimento. Todavia, a BNCC inseriu na disciplina de ciências habilidades e competências advindas de outras áreas de conhecimento (unidades temáticas de "Matérias e energia" e "Terra e Universo"), o que explica, em parte, a presença de professores com graduação em outras áreas, tais como Física, Química e Geografia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de um currículo não é um processo neutro. É preciso conhecer os sujeitos que compõem a construção desses documentos, pois eles possuem grande influência sobre o resultado final. Esta pesquisa evidenciou que a maioria dos atores envolvidos são ou já foram professores da Educação Básica. Importante ressaltar que os professores e professoras são agentes fundamentais no processo de atuação das políticas. Assim, é importante reconhecer e destacar que grande parte dos sujeitos que foram chamados para a construção do CTC são docentes que atuam na Educação Básica, o que tende a favorecer a implementação do mesmo, uma vez que os educadores foram partícipes do processo. Todavia há ainda que se aprofundar o estudo para um melhor entendimento do contexto de influências que permeiam o CTC, inclusive uma investigação em relação ao espaço efetivo de atuação que foi concedido aos docentes na elaboração do documento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BALL, S. J. **Education Reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2010.

LINUESA, M. C. Elaborar o currículo: prever e representar a ação. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 13. p. 227-247.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1986. v. 5.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

MACEDO, E. Currículo, identidade e diferença: articulações em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. **Universidade Federal do Rio de Janeiro**, 2011 - 2014.

OLIVEIRA, N. A. S.; ROSA, H. A.; SILVA, D. A. A História no Currículo Base do Território Catarinense. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 34, p. 196–212, dez. 2019.

OLIVEIRA, O. V.; DESTRO, D. S. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 140-150, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo:** Uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Penso Editora, 2017.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, 2019.

THIESEN, J. S. Vinte Anos de Discussão e Implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na Rede de Ensino: desafios para um currículo de base histórico-cultural. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 41–54, jul. 2007.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.5.15 THE WINDWARD SCHOOL: CURRÍCULO INOVADOR QUE SUSTENTA UM TRABALHO MUNDIALMENTE DIFERENCIADO PARA ALUNOS COM DISLEXIA

Vivian Régia Vale de Oliveira[160]

Kasandra Conceição Castro de Sousa[161]

RESUMO

O estudo tem como objeto o currículo da The Windward School, em Nova Iorque, instituição que realiza um trabalho de excelência na educação de alunos com dislexia, e como objetivo busca identificar aspectos inovadores do currículo da referida instituição de ensino. A escolha dessa instituição se dá por ser certificada como uma escola especializada no atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem específicas de linguagem, como a Dislexia, desde 1976. E por apresentar um currículo pautado na linguagem baseado em pesquisas recentes validadas pelo National Reading Panel, que apresentam evidências que apoiam o currículo. A metodologia envolve pesquisas qualitativas de caráter bibliográfico e documental. A fundamentação teórica está particularmente baseada nos textos de Shaywitz (2006), no tocante ao tema Dislexia e no que se refere a currículo, Silva (2010) contribui para as reflexões, além de outros autores. Inicialmente é apresentado o que se compreende como um currículo de qualidade e adaptação curricular, além de uma breve visão do sistema de ensino americano e do currículo no estado de Nova Iorque. Na sequência apresenta-se a The Windward School evidenciando o currículo da Instituição de Ensino, equivalente ao da Educação Básica no Brasil. Por fim, analisa o currículo relacionando-o às adaptações curriculares para alunos com dislexia. O estudo possibilitou identificar cinco principais aspectos inovadores no currículo da The Windward School que contribuem como referência para reflexões acerca do currículo e das adaptações pedagógicas e curriculares no atendimento de alunos com dislexia.

Palavras-chave: Educação. Dislexia. Currículo Escolar. Adaptação Curricular.

1 INTRODUÇÃO

Educação e conhecimento estão entre os principais fatores que contribuem para a redução da exclusão, seja, no campo social ou educacional. Diante dessa afirmação, o currículo é cada vez mais visto como fundamental e vem passando por diversas reformas educacionais que visam, entre outras questões, o alcance de resultados de aprendizagem de alta qualidade.

Composto por um conjunto sistematizado de conhecimentos, habilidades e valores, o currículo interfere na maneira como os processos de ensino, aprendizagem e avaliação são organizados, abordando questões como “o que”, ”por que”, “quando” e “como” os alunos devem aprender.

[160] Mestranda em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, egvregia@hotmail.com.
[161] Mestranda em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, kasandrak1224@gmail.com.

Compreendido como um acordo político e social, reflete a visão de uma sociedade, levando em consideração as necessidades e expectativas locais, nacionais e globais. O currículo, em outras palavras, incorpora os objetivos e propósitos educacionais de toda uma sociedade.

Sendo assim, a complexidade dos processos de desenvolvimento de currículo e a variedade de questões que informam o "o que" e o "como" ensino, aprendizagem e avaliação devem ocorrer apresenta grandes desafios uma vez que os processos de desenvolvimento de currículo são influenciados tanto pelas necessidades locais quanto por tendências, influências e intencionalidades internas ou externas ao contexto educacional.

Algumas organizações buscam contribuir para o desenvolvimento de currículos de qualidade. Segundo Stabback (2016, p. 6, tradução nossa), o The International Bureau of Education tem um mandato global para apoiar o desenvolvimento de currículos de boa qualidade nos estados membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e trabalha com países que buscam melhorar seus currículos com o objetivo amplo de capacitar os jovens a adquirir e desenvolver conhecimentos, habilidades e valores que os ajudarão a ter uma vida de sucesso em diversas áreas, mas há muitos desafios.

De acordo com Stabback (2016, p. 7, tradução nossa), ao desenvolver um currículo há perguntas fundamentais que precisam ser respondidas, incluindo: “conhecimentos, habilidades e valores que devemos incluir em nosso currículo”, também se a “aquisição e desenvolvimento de tais conhecimentos, habilidades e valores, e das capacidades e competências associadas, permitiria aos nossos jovens levar uma vida significativa e produtiva”. Além, de questionar se o “nosso paradigma atual de um conjunto de 'disciplinas' constitui um currículo adequado”. E ainda, “como podemos tornar o aprendizado relevante e interessante para os alunos”.

Parte-se do princípio de que para que haja "qualidade" em um contexto curricular é necessário que, dentre outras questões, o currículo seja inclusivo - para ajudar todos os alunos, independentemente de capacidade, etnia, formação cultural, gênero, circunstâncias socioeconômicas ou localização geográfica, a alcançarem seu potencial individual como alunos e desenvolver suas capacidades ao máximo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para Lima (2007, p. 20) “um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento, está, assim, a serviço da diversidade”.

Um currículo considerado de qualidade permite e incentiva a aprendizagem “da diferença”. Em outras palavras, assegura que os professores possam adaptar o currículo para se adequar aos alunos respeitando suas especificidades e individualidades. Não exige que todos os alunos aprendam o mesmo conteúdo, da mesma maneira e no mesmo tempo.

Desta forma, no desenvolvimento de abordagens de aprendizagem “da diferença”, o currículo precisa permitir o reconhecimento de que os alunos aprendem de maneiras diferentes e individuais, com seus próprios estilos de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias próprias. Alguns alunos, por exemplo, possuem o estilo de aprendizagem auditivo, outros requerem estimulação visual e outros aprendem melhor por meio de atividades cinestésicas.

De acordo com Beyer (2006, p. 28),

> Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades. (BEYER, 2006, p. 28).

Neste sentido, considera-se para a aprendizagem “da diferença” o fato de que cada criança precisa ser percebida como um sujeito “único” e ter suas especificidades contempladas na prática pedagógica numa perspectiva inclusiva.

Cada aluno é diferente e, para os que possuem dislexia, a implementação de um bom currículo contribui para que os professores reconheçam também as capacidades individuais do aluno, respeitem as diferenças nas maneiras como as crianças aprendem, auxiliem na superação de barreiras e potencializem os pontos fortes de cada aluno.

Neste estudo, partindo-se do conceito de que um currículo de qualidade é um currículo inclusivo, com o foco no atendimento a alunos com dislexia, buscou-se apresentar uma investigação sobre o currículo da The Windward School em Nova Iorque, instituição que realiza um trabalho de excelência na educação de alunos com dislexia.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório como procedimento metodológico, investigando documentos disponibilizados no site do

Departamento de Educação do Estado de Nova Iorque e no site da The Windward School na intenção de identificar aspectos inovadores no currículo desta renomada instituição que trabalha na educação de alunos com dislexia.

A escolha dessa instituição se dá por ser certificada como uma escola especializada no atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagens específicas de linguagem e dislexia desde 1976. E por apresentar um currículo pautado na linguagem, baseado em pesquisas recentes validadas pelo National Reading Panel[162], o maior e mais abrangente estudo de pesquisa sobre leitura, que apresentam evidências que apoiam o currículo. Além, de incluir um programa Multisensorial embasado no Método Orton-Gillingham.

Espera-se que os resultados deste estudo contribuam com referenciais para promover uma reflexão acerca do currículo e das adaptações curriculares necessárias no atendimento do aluno com dislexia em escolas brasileiras.

2. O CURRÍCULO E AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Os sistemas educacionais definem as questões relacionadas ao currículo que está geralmente associado a diversas concepções históricas e a fatores socioeconômicos, políticos e culturais. Segundo Moreira e Candau (2007, p.18), esses fatores contribuem para que o currículo seja entendido como:

> a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
> b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
> c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
> d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
> e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Ao buscar contemplar a toda a diversidade e a inclusão de todos os alunos em igualdade de oportunidades, muitas vezes o currículo precisa receber adaptações em atendimento às condições de alguns alunos.

Embora compreendida como um conjunto de estratégias desenvolvidas pelo professor para a flexibilização de conteúdo do currículo, muitas vezes corre-se o risco

[162] National Institute of Child Health and Human Development. (2000a). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de a adaptação curricular ser utilizada pelos professores de forma equivocada produzindo um currículo fraco, menos exigente e simplificado, meramente burocrático.

Portanto, é significativo conhecer experiências mundiais sobre o desenvolvimento de um currículo que possibilite o olhar para as especificidades desses alunos e adaptações que contribuam para a flexibilidade do currículo sem levar à perda ou redução de conteúdo ou de expectativas de aprendizagem.

3. PARA COMPREENDER O CURRÍCULO: UMA BREVE VISÃO SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL AMERICANO

Diferente de outros países que possuem uma base de organização curricular nacional, nos Estados Unidos cada estado tem seu próprio departamento de educação e leis que regulam desde finanças, contratação de funcionários de escolas, frequência dos alunos e o currículo escolar. Cada estado determina o tempo de permanência na escola em relação aos anos de escolaridade obrigatória, o que deve ser ensinado em suas escolas e os requisitos que devem ser avaliados e cumprido pelos alunos, sendo também responsável pelo financiamento da escolaridade.

Em boa parte dos estados, o sistema de ensino público é subdividido nos chamados distritos escolares administrados por um conselho escolar representando a comunidade local. Esses distritos são os responsáveis pela coordenação das políticas de educação, planejamento e implantação de programas e currículos (CORSI-BUNKER, 2015, online, tradução nossa).

É comum muitos estados e comunidades oferecerem escolas ou classes especiais para crianças que necessitam de atendimento educacional especializado, inclusive as que apresentam dificuldades de aprendizagem moderadas e graves.

3.1 O Currículo Escolar no Estado de Nova York

O Departamento de Educação do Estado de Nova York é responsável por definir as expectativas de aprendizagem dos alunos (padrões) para o que todos os alunos devem saber e ser capazes de fazer como resultado de uma educação de qualidade. Cada distrito escolar local desenvolve currículos com base nesses padrões estabelecidos (NYESD, 2020, online, tradução nossa).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os padrões estaduais de aprendizagem do estado de Nova Iorque compreendem os conhecimentos, habilidades e compreensões que os indivíduos podem e costumam demonstrar ao longo do tempo como consequência da instrução e da experiência e está dividido em sete áreas curriculares gerais, sendo: a) Língua inglesa, b) Matemática, c) Estudos Sociais, d) outros idiomas, e) Artes, f) Saúde e g) Desenvolvimento de carreira e estudos ocupacionais (NYESD, 2020, online, tradução nossa).

As técnicas e materiais instrucionais usados pelas escolas são modificados na extensão apropriada para fornecer a oportunidade aos alunos com deficiência de atender aos requisitos exigidos. Em cada revisão anual do programa de educação individualizada de um aluno, o comitê de educação especial do estado de Nova Iorque considera a adequação de tais modificações.

3.2 The Windward School – Uma escola mundialmente diferenciada para alunos com dislexia

Uma vez que os disléxicos usam caminhos cerebrais diferentes como destaca Shaywitz (2006, p. 70, tradução nossa), pairam dúvidas em relação a como a dislexia pode afetar o desenvolvimento do currículo escolar. Se há necessidade de adaptação curricular no caso de alunos com dislexia, o que se entende por adaptação curricular e quais as dificuldades apresentadas por esses alunos na compreensão do currículo.

Para favorecer o aprendizado desses alunos são necessários recursos variados e uma estrutura curricular que compreenda suas necessidades educativas específicas. A The Windward School é uma escola que compreende essas necessidades, atua desde 1976 com alunos com deficiências na aprendizagem, possui um currículo pautado na linguagem e que utiliza evidências científicas para a elaboração e execução do seu currículo.

O currículo da The Windward School é pautado em evidências científicas fortalecidas com uma parceria formalizada com os Laboratórios Haskins. Como resultado desse relacionamento, a The Windward School tornou-se um membro contribuinte do Haskins Global Literacy Hub, uma colaboração internacional que reúne pesquisadores, especialistas em tecnologia da educação, profissionais e educadores de campos interdisciplinares que têm como missão melhorar os resultados da linguagem e da alfabetização para crianças em risco de dificuldades de leitura em vários idiomas e culturas (WINDWARD INSTITUTE, 2020, online, tradução nossa).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Cientistas do Haskins Global Literacy Hub têm trabalhado com o corpo docente da The Windward, e conduzem pesquisas na escola usando medidas neurocognitivas para entender melhor as diferenças individuais em resposta a diferentes processos educacionais, com o objetivo de estabelecer uma compreensão do que funciona para quem e por quê. (WINDWARD SCHOOL, 2020, online, tradução nossa).

Nesse sentido, a pesquisa está sendo conduzida como parte do Projeto Colaborativo Windward/Haskins Laboratories e tende a fortalecer a ligação entre a neurociência e a educação, e avalia as diferenças individuais em resposta aos componentes centrais do currículo da The Windward.

A the Windward School direciona sua missão e visão para o sucesso acadêmico, combinando oportunidades de crescimento social e emocional em um ambiente intencionalmente diverso e inclusivo, permitindo que os alunos entendam suas diferenças de aprendizagem, construam confiança e desenvolvam habilidades de autorrepresentação (WINDWARD SCHOOL, 2020, online, tradução nossa).

A escola atende alunos que têm inteligência média a superior, mas que não conseguiram alcançar o sucesso acadêmico em ambientes de sala de aula tradicionais.

3.3 The Windward School Curriculum

Com o objetivo de identificar aspectos inovadores no currículo da escola no trabalho com alunos com dislexia, o olhar que se pretendeu ter ao realizar a análise do currículo dessa instituição pautou-se nas palavras de Silva (2010, p. 15) que nos conduz à reflexão de que “no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade” que nos fazem pensar sobre a compreensão que temos sobre currículo”.

Segundo Silva (2010, p. 15-16):

> Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (SILVA, 2010, p. 15-16).

Se na perspectiva pós-estruturalista o currículo é também uma questão de poder e uma vez que as teorias buscam dizer o que o currículo deve e aí estão também

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

envolvidas questões de poder, o que há implícito no currículo de uma instituição que atende alunos que geralmente consideram-se em desvantagem?

O impacto de um déficit de linguagem afeta muito mais do que a incapacidade de desenvolver habilidades de leitura, ortografia e escrita competentes. Fazer amigos, assumir responsabilidades, avaliar as situações sociais corretamente e agir de forma adequada também dependem de ter um sistema interno de linguagem com o qual se possa dar sentido ao mundo. Um currículo de qualidade, como já citamos, precisa ser inclusivo e sensível a esses problemas possibilitando aos alunos estratégias para lidar com eles.

Sendo assim, uma das prioridades da instituição é remediar as deficiências de aprendizagem baseadas na linguagem dos alunos, uma vez que podem afetar o desempenho em todas as áreas acadêmicas, bem como prejudicar um crescimento social e emocional bem-sucedido. Diante disso, as habilidades linguísticas são enfatizadas em todas as áreas curriculares.

Outra prioridade é desenvolver em seus alunos as habilidades e motivação necessárias para alcançar seu potencial acadêmico. Por isso, altos padrões são mantidos no conteúdo do currículo e, quando apropriado, o currículo do estado de Nova Iorque é seguido (WINDWARD SCHOOL, 2020, online, tradução nossa).

3.4 Currículo baseado na linguagem

De acordo com a The Windward School, um currículo baseado em linguagem fornece conteúdo bem planejado estrategicamente apresentado para facilitar o aprendizado e enriquecer as experiências linguísticas dos alunos em todas as áreas disciplinares. Além das aulas de artes, o aprendizado de linguagem está integrado em todas as aulas, incluindo as aulas de Educação Física.

De acordo com a filosofia da instituição, a The Windward School entende que apenas alcançar competência acadêmica não é suficiente, é necessário ajudar os alunos e prepará-los para o retorno à educação regular e às oportunidades de crescimento social e emocional.

Para tanto, seus programas buscam fazer com que os alunos: entendam e gerenciem suas emoções; desenvolvam amizades e gerenciem situações sociais; desenvolvam empatia pelos outros; entendam como eles aprendem; aprendam como se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

defender; aumentem a autoconfiança e aumentem a autoestima; tenham sucesso social e acadêmico em um ambiente convencional.

4. CONSIDERAÇÕES

Finalmente, registra-se nas conclusões finais breves análises que identificam aspectos inovadores e diferenciados, considerados os principais no currículo da The Windward School no atendimento de alunos disléxicos.

Entre os aspectos identificados estão:

a) o fato de o aprendizado de linguagem estar integrado em todas as áreas disciplinares no currículo da The Windward School;

b) as oportunidades possibilitadas para conexões interdisciplinares, bem como consciência da diversidade; o uso de métodos multissensoriais em todas as disciplinas favorecendo dessa forma todos os estilos de aprendizagem e correlacionando conteúdos de disciplinas diferentes como no caso da música e da matemática;

c) o favorecimento do gerenciamento das emoções, uma vez que o currículo contribui para que os alunos desenvolvam amizades, gerenciem situações sociais; desenvolvam empatia pelos outros; entendam como eles aprendem; aprendam como se defender; aumentem a autoconfiança e aumentem a autoestima;

d) diz respeito à integração e a culminação das habilidades de leitura, escrita e pesquisa ensinadas ao longo das séries, enfatizando a aplicação analítica e prática de estratégias para que os alunos internalizem o processo de pesquisa e escrita, aprendam a administrar o tempo e as habilidades organizacionais necessárias para desenvolver pesquisas eficazes, fazer anotações e técnicas de redação, contribuindo para criar pensadores críticos e independentes.

A análise do currículo da The Windward permite questionar a noção equivocada de que adaptações curriculares devem permitir a redução de expectativas e exigências no nível de aprendizagem desses alunos. Ao contrário, o currículo da referida instituição, potencializa-os, instrumenta-os de maneira a não se deixarem dominar frente as barreiras e obstáculos que se colocam no caminho.

Para a The Windward School e seu currículo um diagnóstico de dislexia ou deficiência de aprendizagem não se traduz em diminuição das expectativas de sucesso ao longo da vida, em dominação, em incapacidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse caso específico, o currículo da The Windward se destaca por ser um currículo que inova por potencializar os pontos fortes dos alunos e ajudá-los na superação e no enfrentamento de barreiras, ampliando gradativamente o nível de dificuldade das atividades propostas de acordo com suas habilidades e potencialidades.

Instrumentando-os justamente por meio de seu ponto mais crítico “a linguagem”. Contribuindo, desta forma, para o fortalecimento da autoestima, da autoconfiança, da autonomia, para o reconhecimento de si como “ser disléxico” e para a descoberta de sua identidade própria.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. 128 p.

CORSI-BUNKER, Antonella. Guide to the education system in the United States. **University of Minnesota,** v. 23, 2015.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 17-56.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL., Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 17-48.

NEW YORK. NEW YORK EDUCATION STATE DEPARTMENT. (org.). **Curriculum and Instruction**. 2020. Disponível em: http://www.nysed.gov/. Acesso em: 10 out. 2020.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia:** um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed, 2006. 286 p. TRADUÇÃO DE VINÍCIUS FIGUEIRA.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma Introdução às Teorias de Currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.

STABBACK, Philip. **What makes a quality curriculum?.** 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975. Acesso em: 10 out. 2020.

THE WINDWARD SCHOOL. **The Windward School Curriculum**. 2020. Disponível em: https://www.thewindwardschool.org/academics/language-based-curriculum. Acesso em: 28 ago. 2020.

2.5.16 ENSINO MÉDIO, JUVENTUDES E A CONEXÃO COM OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS EM SANTA CATARINA

Lucelia Izabel Fraga Krelling[163]

Thiago Silveira Brande[164]

Jane Mery Richter Voigt[165]

RESUMO

O presente texto tem como objetivo discutir sobre conceitos de juventudes e as suas conexões com o Novo Ensino Médio, especialmente no que se refere aos itinerários formativos de Santa Catarina. Para fundamentarmos nossa reflexão, usaremos como referência autores que discutem o conceito de juventude, como Carrano e Dayrell (2014) e Sposito (1997), e também o currículo e políticas curriculares, pautado em autores como Lopes (2019) e Moreira e Silva (2011). De abordagem qualitativa, essa pesquisa é documental e bibliográfica, utilizando documentos curriculares referentes à reforma do Novo Ensino Médio. Apresentaremos um breve panorama da implementação dos itinerários formativos no território catarinense, provocando reflexões acerca do processo de oferta e escolha dos referidos itinerários e sua conexão com os projetos de vida dos estudantes e os interesses juvenis. Percebe-se, no entanto, que essa escolha se mostra limitada, visto que dependerá das condições de oferta das escolas. As análises indicam que considerando os marcos legais que norteiam o currículo prescrito que chega às escolas, faz-se necessário um olhar mais sensível no que diz respeito às condições de oferta do componente curricular projeto de vida, a ser implementado nas escolas de Santa Catarina. Além disso, é necessária atenção às juventudes e seus vínculos escolares, especialmente com relação à escolha dos itinerários formativos, reflexão esta que pretendemos impulsionar por meio deste texto.

Palavras-chave: Ensino Médio. Itinerários Formativos. Juventudes. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

Acompanhando as transformações ocorridas na educação e as reformulações que chegam às escolas de Ensino Médio, denominada Novo Ensino Médio, percebe-se um movimento que visa oferecer uma posição de maior protagonismo aos jovens. o que se materializa pela oferta de itinerários formativos, colocando essa mudança curricular como diferencial para esta etapa da educação básica.

O Novo Ensino Médio traz uma proposta curricular com vistas a contemplar 1200 horas para os itinerários formativos e 1800 horas para formação geral básica pautada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os itinerários formativos são unidades curriculares agrupadas, ofertadas pelas escolas e redes de ensino, com objetivo de

[163]Mestranda em Educação, Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE; luceliakrelling@hotmail.com
[164]Mestrando em Educação, Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, silveira28thiago@gmail.com
[165]Doutora em Educação, Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, jane.mery@univille.br

possibilitar ao estudante um aprofundamento dos seus conhecimentos e prepará-lo para o prosseguimento nos estudos e para o mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

De acordo com o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, s/d), a parte relacionada à BNCC, está definida por competência e habilidades para as quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), contemplando nesses moldes todos os componentes curriculares já existentes.

Em Santa Catarina, em 2020, 120 escolas-piloto já iniciaram o Novo Ensino Médio. A adesão das escolas encontra-se em conformidade com a Portaria do MEC n. 649/2018, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, uma vez que até 2023 todas as unidades educacionais terão que fazer a implantação completa do Novo Ensino Médio. No estado de Santa Catarina, assim como no Brasil, nas propostas ecoam discursos e prescrições em defesa do protagonismo juvenil, o jovem como centro do processo educacional. Mas em que tempo as vozes juvenis foram ouvidas? O protagonismo se dará somente no momento da escolha dos itinerários formativos? E se as opções de escolha não dialogarem com os projetos de vida desses jovens?

Diante desses questionamentos e considerando que as escolhas dos itinerários formativos, além de outros critérios de definição, dependem das possibilidades de oferta das escolas, trazemos como objetivo deste artigo, discutir sobre conceitos de juventudes e as suas conexões com o Novo Ensino Médio, especialmente no que se refere aos itinerários formativos de Santa Catarina.

Essa pesquisa, de abordagem qualitativa, consiste num estudo documental e bibliográfico, uma vez que contempla aspectos da literatura sobre o tema e a análise de documentos acerca da reforma curricular do Ensino Médio. De acordo com Gil (2002), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de possibilitar ao investigador a cobertura de um conjunto muito maior de fenômenos do que aqueles que poderia pesquisar diretamente. Quanto ao estudo documental, o autor observa também uma série de vantagens, por considerar que os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados, não exige contato direto com os participantes da pesquisa e o custo é significativamente baixo.

2 ENSINO MÉDIO E AS JUVENTUDES

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Conceituar a juventude não é uma tarefa tão simples, pois ela, a juventude, não se limita a idade cronológica. “A entrada na juventude se faz pela adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social” (CARRANO, DAYRELL, 2014, p. 111). O período de início da juventude pode até ser demarcado cronologicamente, porém o tempo de ser jovem não acontece de forma igualitária para todos os sujeitos. As condições sociais, familiares, culturais e econômicas, influenciam na entrada precoce da vida adulta ou em alguns casos, contribuem para que alguns vivam “uma eterna juventude” (CARRANO, DAYRELL, 2014, p.111).

De acordo com os autores:

> Na realidade não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de JUVENTUDES, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente (CARRANO, DAYRELL, 2014, p. 112).

Ainda sobre o conceito de “juventude” Sposito (1997) constata em suas pesquisas acerca da produção do conhecimento em teses de dissertações defendidas em programas de Pós-graduação em Educação, nos períodos de 1980 a 1995, a dificuldade encontrada pelos pesquisadores na definição dessa categoria, pois cada pesquisador tem uma concepção diferenciada. Ressalta a autora, que uma das formas de aproximação, seria o reconhecimento de que “a própria definição da categoria juventude encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais” (SPOSITO, 1997, p. 38).

De acordo com Sposito (1997), a fixação de alguns critérios referentes à faixa etária foi um procedimento inicial eficaz como ponto de partida para seleção dos trabalhos. No entanto, para delimitar a faixa etária fez-se necessário considerar as condições sociais em que os desenvolvimentos dos ciclos de vida são concretizados, especialmente na sociedade brasileira. A autora salienta que no Brasil, há uma tendência maior de antecipação do início da juventude para antes dos 15 anos. Fato este que acontece em grande parte dos setores empobrecidos por conta da inserção em atividades no mundo do trabalho. Desse modo, muito cedo os jovens se vêem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

compelidos a fazer a "transição da heteronomia da criança para a autonomia do adulto" (SPOSITO, 1997, p. 38).

Quando pensamos na escola, no cotidiano escolar, e especialmente na sala dos professores, acontecem discussões acerca das dificuldades encontradas no trato com os jovens, seu jeito de vestir e falar, a rebeldia, o afrontamento, a ausência de responsabilidade com relação aos estudos e as queixas não se esgotam por esses temas.

Em contrapartida alguns jovens também apresentam suas queixas, as aulas são enfadonhas, não acrescentam nada a sua vida, os professores são cansativos, a escola é concebida apenas como uma oportunidade para um emprego melhor, enfim, a escola é um mal inevitável para ascensão profissional. "Nesse caso, a noção de 'culpa' se inverte e o professor aparece como culpado das mazelas que os jovens relatam enfrentar no cotidiano escolar" (CARRANO, DAYRELL, 2014 p. 102).

> Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o "problema" não se reduz nem apenas à escola e aos professores. É fundamental superar nossa tendência em achar "o culpado" de um relacionamento problemático. Seria ilusório acreditar que assim estaríamos enfrentando a complexidade dos desafios cotidianos (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 103).

Cair no modelo simplista de achar culpados não responderá os dilemas que envolvem a relação do jovem com a escola e a que ela se propõe. Os atores que dão vida a instituição escolar, alunos, pais professores, gestores, integram uma sociedade e expressam de alguma forma seus dilemas mais complexos (CARRANO; DAYRELL, 2014).

Nesse sentido, torna-se urgente o entendimento por parte da equipe escolar, de que o jovem deve ser respeitado e compreendido no momento em que vive a plenitude da sua juventude. Juventude essa repleta de saberes e experiências, visões de mundo, sujeitos que vivem e convivem socialmente, reelaboram práticas e valores que não podem ser ignorados. O jovem que está na escola, é o jovem de hoje, não o devir, ignorar sua juventude é anular sua identidade, transformando-o em um projeto de adulto, moldado aos interesses de quem. Do jovem? Da escola? Dos pais? Da sociedade?

A juventude pulsa em nossos estudantes que se vêem repletos de possibilidades ou, na maioria das vezes, a falta delas. A inexistência ou ineficácia de políticas sociais voltadas para a juventude, também contribuem para a dificuldade no enfrentamento da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

violência das quais os jovens são vítimas e por vezes, também vitimizam. Por fim, a vivência plena da condição juvenil, só atingirá sua plenitude quando tivermos políticas públicas efetivas voltadas para essa parcela da população. A ausência do Estado, por meio da inexistência, ineficácia ou insuficiência dessas políticas, já se configurava em realidade antes mesmo dos jovens existirem. “É preciso dizer que muitos dos problemas que consideramos próprios dessa fase, não foram produzidos por jovens. Esses já existiam antes mesmo de o indivíduo chegar à idade adulta” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p.107).

Conforme pontuado por Carrano e Dayrell (2014), um dos principais desafios da escola é conhecer as trajetórias não escolares dos jovens alunos, compreender como constroem seus modos de vida e que muitos dos problemas que enfrentam tem origem em incompreensões sobre os contextos não escolares. O esforço em conhecer os jovens reais que habitam a escola, seus projetos de vida, identidades culturais, aproxima a juventude da escola, que passa então a atribuir sentidos e significados nas práticas escolares que muitas vezes está desconectada ao seu projeto de vida, porque nada do seu mundo encontra lá. “Os espaços vividos, construídos e ressignificados pelos jovens influenciam suas escolhas e seus projetos de vida” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p.119).

Com a prerrogativa maior de atender os interesses juvenis e significar a escola para os jovens, surge então o Novo Ensino Médio, reforma proposta pela Lei n. 13.415/2017, que considera em sua proposta três importantes frentes: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que desejam estudar; a valorização da aprendizagem, ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagens comuns a todos os jovens, com a definição do que é essencial no currículo a partir da BNCC. Considerando que os sistemas de ensino estão trabalhando na construção dos currículos a partir dos documentos nacionais, a seguir serão discutidos alguns aspectos do que ocorre em Santa Catarina.

3 DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS EM SANTA CATARINA

O interesse pela pesquisa sobre o Novo Ensino Médio e os itinerários formativos surgiu a partir da necessidade de entender como estão sendo implementados os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

itinerários formativos nas 120 escolas-piloto no estado de Santa Catarina, e, se realmente possibilitarão a conexão com os interesses juvenis, visto que se percebe que os itinerários são carregados de intencionalidades, orientações, competências e habilidades elaboradas no sentido de promover o aluno como protagonista de suas ações.

Muitas justificativas para as reformas do Ensino Médio se pautam nos indicadores de desempenho e evasão. Desse modo, buscou-se nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) alguns desses indicadores que são apresentados na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Indicadores de desempenho e evasão do Ensino Médio.

	TAXA DE REPROVAÇÃO		**TAXA DE ABANDONO**	
	Brasil	Santa Catarina	Brasil	Santa Catarina
1º ANO	13,40%	19,30%	6,10%	5,30%
2º ANO	8,10%	11,20%	4,60%	5,10%
3º ANO	4,50%	6,10%	3,00%	4,80%

Fonte: Censo Escolar (2019), Inep.

Analisando os dados do Brasil e Santa Catarina constata-se que o índice de reprovação no 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio, é maior em Santa Catarina do que os índices apresentados em nível de Brasil. Quanto às situações de abandono escolar, essas se apresentam maiores no 1º Ano do Ensino Médio, sendo que nesse caso, os maiores índices são do Brasil. No 2º Ano e no 3º Ano o maior percentual de abandono é encontrado em Santa Catarina. Esses dados mostram um cenário de preocupação com a formação dos jovens catarinenses, o que indica a necessidade de repensar os currículos e, consequentemente, as práticas educativas.

Considerando o cenário de Santa Catarina, a implementação do Novo Ensino Médio está ocorrendo com base nas orientações do documento orientador do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Em linhas gerais, no estado de Santa Catarina, a parte flexível do currículo, que corresponde aos itinerários formativos, contempla o projeto de vida que contará com carga horária de 2h/aula semanais em todos os anos do Ensino Médio; uma segunda língua estrangeira; componentes curriculares eletivos, selecionados pelos professores responsáveis pelo documento curricular do estado; e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

trilhas de aprofundamento, que envolvem as áreas do conhecimento ou a formação profissional.

Em Santa Catarina o projeto de vida é inserido como componente curricular e esse é um aspecto sobre o qual tecemos algumas considerações. A pensarmos em projetos de vida como componente curricular, é preciso levar em conta aspectos levantados por Carrano e Dayrell (2014), que indicam a necessidade de empreender esforços em conhecer os jovens reais que habitam a escola, suas identidades culturais, o que os aproxima da escola, os sentidos e significados das práticas escolares que muitas vezes está desconectada ao seu projeto de vida, porque, muitas vezes, nada do seu mundo é encontrado na escola. "Os espaços vividos, construídos e ressignificados pelos jovens influenciam suas escolhas e seus projetos de vida" (CARRANO; DAYRELL, 2014, p.119).

Outro aspecto que faz parte dessa discussão está relacionado a que conhecimentos são contemplados na disciplina, assim como quem será o professor e qual a sua formação. Esses questionamentos se pautam no fato de que, historicamente, o currículo é organizado em torno de disciplinas, que podem ser agrupadas em áreas do conhecimento. As disciplinas representam comunidades de cientistas, estudiosos, especialistas sobre o assunto, e quando inseridas no currículo, exigem uma transposição didática (PAIS, 2001), que contempla métodos, objetivos, valores que orientam os sistemas de ensino. Sobre as disciplinas, vale trazer as observações de Lopes (2019, p.63):

> As disciplinas escolares, nesse sentido, não são "boas" ou "ruins", "certas" ou "erradas" em si. São instituições educativas com as quais é negociada a significação da política curricular. Propor uma mudança de organização curricular na qual as disciplinas escolares são mencionadas como se fossem apenas divisões de conhecimento que precisam ser reagrupadas desconsidera que, como instituições, tais disciplinas organizam comunidades que constituem identificações sociais. Portanto, alterar a organização curricular implica modificar identificações docentes.

É preciso lembrar que o Currículo é um artefato histórico, social e cultural que não é composto apenas por documentos e listas de conteúdos, ele carrega relações de poder, de visões e determinações sociais relacionadas a formas específicas de organização da sociedade (MOREIRA; SILVA, 2011). Muitas questões ficam no ar quanto essa possibilidade de organização das escolas públicas relacionadas ao Novo Ensino Médio e especialmente aos itinerários formativos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Conforme pontuado por Carrano e Dayrell (2014), um dos principais desafios da escola é conhecer as trajetórias não escolares dos jovens alunos, compreender como constroem seus modos de vida e que muitos dos problemas que enfrentam tem origem em incompreensões sobre os contextos não escolares.

Uma educação democrática passa pela garantia do direito dos jovens à educação de qualidade. A proposta de itinerários formativos deveria passar pela escuta dos jovens, das juventudes. Necessitamos conhecer os jovens como sujeitos de direitos e não como um problema que deve ser enfrentado. Concebendo os jovens como sujeitos de direitos, respeitando suas demandas sociais e emocionais, suas escolhas, seu jeito de ser e viver, ainda é o melhor e talvez, o único caminho para ensinar e aprender com essa juventude.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do texto discutimos questões sobre conceitos de juventudes, direitos de aprendizagem dos quais os jovens são titulares e, sobretudo, a importância de compreendermos o jovem real, aquele que está presente nas salas de aula com suas demandas e especificidades. Verificamos que a proposta para o Novo Ensino Médio tem como alicerce o protagonismo juvenil, que tem a pretensão de se concretizar por meio da escolha dos itinerários formativos.

Ao analisar os dados sobre desempenho e evasão em Santa Catarina, observamos que há necessidade de mudanças curriculares. Entretanto, ao olhar para a proposta curricular de Santa Catarina, em especial para os itinerários formativos, ainda temos indagações quanto a sua implementação, em relação ao projeto de vida como disciplina, as condições de oferta dos itinerários formativos nas escolas para atender às expectativas das juventudes, visto que os desafios não são poucos e nem tão simples.

Mesmo como ressalvas ao Novo Ensino Médio e pensando nas juventudes como sujeitos de direitos, que pensam, agem e reagem, atribuem sentidos e significados as aprendizagens escolares, esperamos que os itinerários formativos a serem oferecidos aos jovens estudantes, realmente venham conectados aos interesses juvenis e aos seus projetos de vida, contribuindo para um maior envolvimento dos jovens com as demandas escolares, vivendo a plenitude tanto da juventude, quanto o efetivo aproveitamento do espaço e tempo escolar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc Acesso em 20. Mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. s/d. Disponível em: https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017.Altera as Leis n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da outras providências.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 20 mai. 2021.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: _____. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 101-133, 2014.

DAYRELL, J.; JESUS, R. E. Juventude, Ensino Médio e os Processos de Exclusão Escolar. **Educação & Sociedade.** Campinas**.** vol, n.135, abr. jun. 2016, p. 407-423.Disponível em:https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87346871006 Acesso em: 03 jun. 2021.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação.** Minas Gerais. n.24, set./dez, 2003, p. 40-52. Disponível em:https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 03 jun. 2021.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**.4ed. São Paulo: Atlas S.A,2002.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963 Acesso em: 23 mai. 2021.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.13-47.

PAIS, L. C. **Didática da Matemática:** uma análise da influência Francesa. Ed. 2. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SPOSITO, M. P. Estudos Sobre a Juventude em Educação. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago 1997 nº 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 nº 6. p. 37-52.Disponível em:https://www.researchgate.net/profile/Marilia-Sposito/publication/242205453_Estudos_sobre_juventude_em_educacao/links/551317

e30cf283ee08330a18/Estudos-sobre-juventude-em-educacao.pdf Acesso em: 10 jun. 2021.

2.5.17 A (RE)ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO REFERENCIAL DE ARAUCÁRIA: A IMPORTÂNCIA DO FOCO NA INTEGRAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES

Claudinéia Maria Vischi Avanzini[166]

Adriana de Oliveira Chaves Palmieri[167]

Eliane Terezinha Buwai Krupa[168]

RESUMO

Este artigo apresenta, a partir da atual Organização Curricular do município de Araucária/PR, a necessidade de (re)organização do Planejamento Referencial do município com o intuito de observar a iminência e as possibilidades de práticas de integração dos componentes curriculares necessários à implementação das mudanças que adequaram as Diretrizes Municipais de Educação de 2012 à Base Nacional Comum Curricular em 2017. A metodologia escolhida para a elaboração deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica desenvolvida por meio de seleção e análise de materiais publicados sobre o tema, com o aporte teórico fundamental em Silva (2010), Sforni (2010), Libâneo (2019) e Libâneo e Silva (2020) e a pesquisa documental via abordagem quantitativa e qualitativa com o levantamento de dados disponíveis nos relatórios da Secretaria Municipal de Educação de Araucária, sobre as formações ofertadas em 2020 e as formações programadas para acontecer durante o ano de 2021 relacionadas à (re)organização do Planejamento Referencial produzindo assim, sua versão final. Com este trabalho pretende-se investigar quais as ideias que permeiam os debates sobre a integração curricular e interdisciplinaridade, que ações educacionais relacionadas à (re)organização do currículo e acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores marcaram esse processo e quais as motivações que direcionaram e colaboraram para o delineamento da organização deste documento. Como resultado preliminar, podemos indicar que a formação continuada conjunta entre profissionais especialistas dos mais diferentes componentes curriculares pertencente à matriz curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental voltada para a revisitação do Planejamento Referencial preliminar organizado em 2019 amplia inicialmente o olhar dos profissionais para o currículo, seguido do diálogo e do reconhecimento das possibilidades de articulação entre eles, partindo rumo à efetivação de uma prática pedagógica integrada e de uma aprendizagem que oportuniza de forma mais coesa o trato dos conhecimentos científicos pelos estudantes.

Palavras-chave: Organização Curricular. Integração de Componentes Curriculares. Interdisciplinaridade.

[166] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Educação Social (UNISAL), Educação Especial (CEUCLAR) e Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE (SEED/SETCT/UFPR). Professora Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e da Secretaria Municipal de Educação de Araucária – PR, clauvischi2@gmail.com.

[167] Mestre em Promoção da Saúde no ambiente escolar (UNICESUMAR). Especialista em Gestão Pública e Educacional (INSEP), Especialista em Comunicação e Semiótica (Instituto Paranaense de Ensino), Educação Especial e Inclusiva (UNINA), Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNINA), Educação a Distância com ênfase na formação de tutores (UNINA), Secretária de Educação de Araucária - PR, palmieridri@yahoo.com.br, aocp.palmieri17@gmail.com.

[168] Professora Pedagoga, Especialista em Educação, Secretaria Municipal de Educação de Araucária, eliane.krupa@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1 INTRODUÇÃO

A principal intenção deste artigo é apresentar, a partir da atual Organização Curricular de Araucária (2019), a necessidade de (re)organização do Planejamento Referencial do município com o objetivo de observar a iminência e as possibilidades das práticas de integração dos componentes curriculares necessários à implementação das mudanças que adequaram as Diretrizes Municipais de Educação de 2012 à Base Nacional Comum Curricular em 2017.

Dentre os problemas que instigaram a pesquisa para esta produção destaca-se a pretensão em investigar quais as ideias que permeiam os debates sobre a integração curricular ou interdisciplinaridade, que ações educacionais relacionadas à (re)organização do currículo e acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores marcaram esse processo e quais as motivações que direcionaram e colaboraram para o delineamento da organização de um documento que amplia a organização curricular proposta para o município incluindo em seu corpo, além dos objetos de conhecimentos e objetivos de aprendizagem, algumas propostas de encaminhamentos metodológicos e a integração dos componentes curriculares.

A metodologia escolhida para a elaboração deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica desenvolvida por meio de seleção e análise de materiais publicados sobre o tema com o aporte teórico fundamental no debate sobre concepções de currículo baseado em Silva (2010), Sforni (2010), Libâneo (2019) e Libâneo e Silva (2020) e a pesquisa documental via a abordagem quantitativa e qualitativa com o levantamento de dados disponíveis nos relatórios da Secretaria Municipal de Educação de Araucária das formações ofertadas em 2020 e as formações programadas - e em curso - durante o ano de 2021 relacionadas à (re)organização do Planejamento Referencial produzindo sua versão final.

2 O PLANEJAMENTO REFERENCIAL DE ARAUCÁRIA: A NECESSIDADE DE SUA (RE)ORGANIZAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES

Araucária é um município paranaense situado na região metropolitana de Curitiba/PR com 79 (setenta e nove) unidades educacionais divididas em 35 (trinta e cinco) Escolas, 39 (trinta e nove) Centros Municipais de Educação Infantil e 5 (cinco)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Centros de Atendimento Educacional Especializado, atendendo um universo de mais de 18 (dezoito) mil crianças e estudantes. (BRASIL, 2020; ARAUCÁRIA, 2021).

As Diretrizes Municipais de Educação foram implantadas em 2012, após três anos de profundo trabalho e estudos realizados coletivamente com todos os profissionais da Rede Municipal de Ensino e desde então, o município tem um currículo bastante consolidado. Essa elaboração ocorreu de forma coletiva por meio de sistematizações em grupos de estudos e de trabalho que se fundamentaram na realidade local, na concepção de rede e na formação continuada para sua elaboração.

Neste sentido, essa produção coletiva considerou na escrita deste documento como indicam alguns estudiosos de currículo que,

> (...) não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2010, p. 150).

Na perspectiva de currículo como identidade, em 2016, a partir das vivências observadas com a implementação das Diretrizes nos mais diversos ambientes educacionais percebeu-se a necessidade de reorganizar e sistematizar os conteúdos nelas dispostos, inclusive com a indicação de metodologias de trabalho que contribuíssem com o planejamento dos professores e buscassem uma unidade de rede quanto à sequência dos conteúdos. O resultado dessa sistematização foi a elaboração do primeiro Planejamento Referencial, com base nas Diretrizes Municipais de Educação o qual foi elaborado de forma coletiva e democrática, com a participação dos profissionais em momentos de formação continuada e considerando a vivência da prática pedagógica nas diversas unidades educacionais públicas da rede municipal.

Por conta da aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, em 22 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular foi homologada e instituída no âmbito da Educação Básica em todo o país e a obrigatoriamente de sua implantação mostra-se premente e necessária, sendo que o Artigo 5º da Resolução define que a BNCC é a referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, portanto, surge a necessidade legal para todas as redes de educação construírem ou revisarem os seus currículos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Considerando o Artigo 15 desta mesma resolução, que teve como previsão a adequação dos currículos à BNCC preferencialmente até 2019 ou no máximo, até o início do ano letivo de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Araucária propôs momentos de estudo e formação com os professores, pedagogos e demais profissionais que atuavam na rede municipal de ensino durante o ano de 2018 e 2019 sucessivamente, com o intuito de elaborar coletivamente a nova Organização Curricular de Araucária.

Após sua elaboração coletiva, o documento foi aprovado e homologado pela Resolução nº 03 de 06 de agosto de 2019 do Conselho Municipal de Educação - CME/Araucária. Entretanto, esse documento não invalidou a Diretriz de 2012 que tem uma abordagem teórica baseada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, somente atualizou a nomenclatura e a parte referente aos conteúdos e critérios de avaliação, pois com base no parágrafo único do artigo 3º da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 a expressão “competências e habilidades” pode ser utilizada como equivalente à “direitos e objetivos de aprendizagem”

> Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017).

Neste sentido, tanto na Organização Curricular de Araucária aprovada em 2019, como no Planejamento Referencial preliminar de 2020, são alteradas as nomenclaturas de conteúdos para objetos de conhecimentos e de critérios de avaliação, para objetivos de aprendizagem. Estas alterações reforçam que o foco teórico continuaria o mesmo, baseado na abordagem histórico-cultural, afinal com base nos estudos de Libâneo (2019, p. 22) continuaríamos a evitar “um ensino instrumental subordinado a objetivos de competências medido por testes, valorizado muito mais pelos especialistas em avaliação em larga escala do que pelos professores”, pois um ensino que restringe “as funções da escola a objetivos utilitários”, acaba por dissolver as “funções de instituição formativa de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e da personalidade” o que favorece a exclusão dos “conhecimentos significativos e os processos de ensino-aprendizagem que podem promover e ampliar o desenvolvimento humano.”

> Suspeita-se que fórmulas que sustentam um modelo de escola dentro de um projeto de alívio da pobreza na qual se junta o currículo instrumental e imediatista

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> para a empregabilidade e políticas de inclusão apaziguadoras, levem ao agravamento da injustiça social, pois, ao colocar em segundo plano os elementos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino, é sonegado aos filhos das famílias pobres o acesso ao conhecimento universal e o desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio desse conhecimento (LIBÂNEO, 2019, p. 22).

No sentido de fortalecer as opções da rede municipal de ensino, Sforni (2010, p. 101) corrobora com esse debate ao indicar que:

> Na abordagem histórico-cultural, o caráter revolucionário da educação não reside em formar o estudante para atuar em assuntos cotidianos, mas em garantir a humanização dos sujeitos por meio do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, em garantir o acesso aos instrumentos simbólicos fundamentais para a compreensão da realidade social. Essa seria a especificidade da aprendizagem escolar: aquela que se diferencia de outras formas de aprendizagem marcadamente presas ao contexto e à satisfação de uma necessidade de resolução de problemas práticos e imediatos. (SFORNI, 2010, p. 101).

Em escritos mais recentes, Libâneo apresenta a orientação pela luta da escola pública que também é uma defesa de todos os trabalhadores da educação de Araucária ao destacar que:

> Os educadores que se orientam por uma posição sociocrítica alinham-se em torno da luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população, organizada social e pedagogicamente para acolher a diversidade em suas mais diversas expressões: econômicas, sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero e sexuais, religiosas. (LIBÂNEO & SILVA, 2020, p. 23).

A versão preliminar do Planejamento Referencial foi implementada a partir de 2020 com o objetivo de proporcionar sua vivência na prática pedagógica. Essa versão sequencia os objetos de conhecimento, objetivos de aprendizagem por trimestre e apresenta sugestões de encaminhamentos metodológicos com algumas possibilidades de integração entre os componentes curriculares. A proposta de formação continuada dos professores e pedagogos para o ano de 2021 objetiva trabalhar com a revisitação deste documento, implementando-o e/ou melhorando-o conforme a prática em sala de aula. O objetivo deste aprimoramento é reorganizar a proposta preliminar para sua finalização no corrente ano e inclusive, indicar ações mais incisivas de integração curricular, com a apresentação da versão final até o término do ano.

A proposição de novas práticas com a integração dos diferentes componentes curriculares indica a necessidade da conceituação deste trabalho que é muito aproximado ao conceito de interdisciplinaridade. Essa indicação pode ser observada inclusive no Referencial Curricular do Estado do Paraná no excerto que indica que,

> Partindo da organização do tempo e espaços disponíveis, cabe à escola repensar democraticamente e propor alternativas metodológicas, valorizando as experiências de professores e estudantes, que promovam a contextualização e a interdisciplinaridade, rompendo com a rigidez e fragmentação historicamente constituídas. (PARANÁ, 2018, p. 27).

Desta forma, a contextualização do planejamento das ações docentes vem sendo orientada para considerar os outros componentes curriculares e a sistematização da relação entre eles, o que certamente contribuirá para um processo de aprendizagem ainda mais significativo para todos os estudantes, o que também é reforçado quando pensamos que "os conceitos científicos são formados com a aprendizagem sistematizada. Como parte de um sistema organizado de conhecimentos, normalmente, são aprendidos na escola." (SFORNI, 2010, p. 102).

> Para a perspectiva histórico-cultural, a finalidade do ensino é possibilitar aos sujeitos a realização de ações mentais, já que elas ampliam a capacidade de interação dos sujeitos com a realidade objetiva para além da experiência imediata ou da resolução de um problema concreto e prático. Não se trata de uma formação cognitivista, mas de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento das funções complexas do pensamento. Essas funções distinguem o homem dos demais animais, nesse sentido, podemos dizer que o objeto principal do ensino e da aprendizagem é o processo de humanização pela apropriação dos conhecimentos elaborados. (SFORNI, 2010, p. 107).

Assim, concordando com Sforni (2010, p, 107) e com base na perspectiva histórico-cultural a rede municipal de Educação de Araucária se posiciona na defesa de uma escola pública onde "o foco é a humanização dos sujeitos e o desenvolvimento dos estudantes" no sentido da apropriação aos bens culturais já produzidos pela humanidade a todos os estudantes.

> Portanto, as escolhas quanto aos conteúdos e metodologias de ensino devem ser mediadas por um conhecimento teórico que ajude a esclarecer a perspectiva de formação que caminha pari passu com a prática pedagógica derivada dessas escolhas. (SFORNI, 2010, p. 108).

Neste sentido, por meio do formulário de pesquisa sobre a vivência curricular dos professores no ano 2020 pode-se perceber que a reorganização do Planejamento Referencial era extremamente necessária.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Gráfico 1 - De acordo com as atividades remotas planejadas em conformidade com o Planejamento Referencial 2020 e disponibilizadas durante este ano aos estudantes, você observou que foi possível:

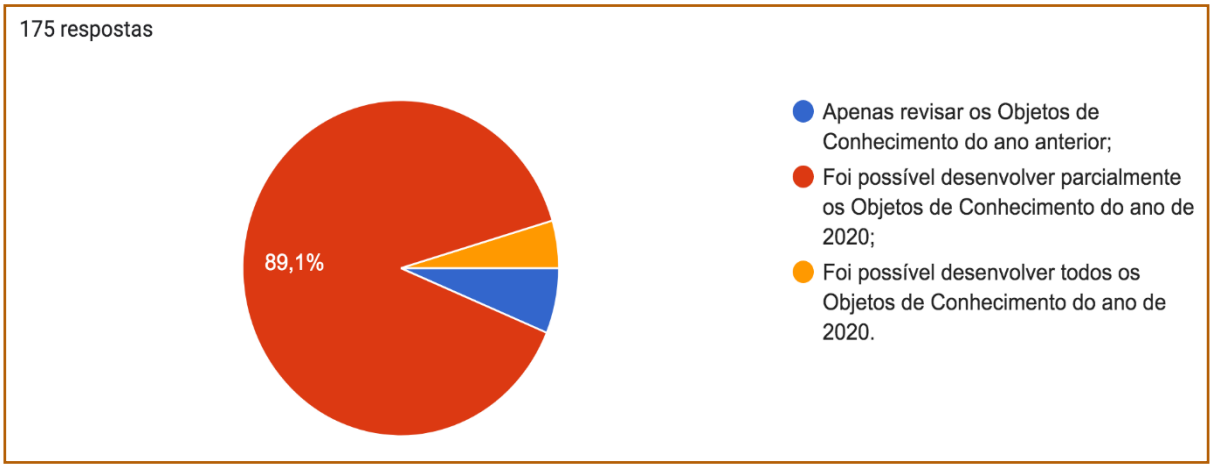

Fonte: ARAUCÁRIA, 2020.

Dentro do total obtido neste formulário de pesquisa, relacionado às atividades pedagógicas do ano de 2020, 156 respostas, 89,1% relataram que foi possível desenvolver parcialmente os Objetos de Conhecimento, 11 respostas, 6,2% que puderam apenas revisar os Objetos de Conhecimento do ano anterior e somente 8 respostas, 4,2% indicaram que foi possível desenvolver todos os Objetos de Conhecimento deste ano.

Com relação aos questionamentos ligados diretamente com a organização dos objetos de conhecimentos por trimestre no Planejamento Referencial é possível destacar, que a grande maioria dos profissionais, ao avaliar sua vivência na versão preliminar do planejamento referencial 2020, avaliou positivamente este item, sendo que 65,7% ou 115 dos participantes considera bom e 45 ou 25,7% atribuem o conceito “ótimo” à divisão trimestral dos objetos de conhecimento proposta no documento. As respostas correspondentes a opção regular foi feita por 10 ou 5,7% dos participantes e 2 ou 1,1% das respostas apontam essa organização como ruim. Ainda, 3 respostas se enquadram na categoria outros, representando 1,8 % do total de respostas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Questão 12 - Organização dos objetos de conhecimento (conteúdos) por trimestre

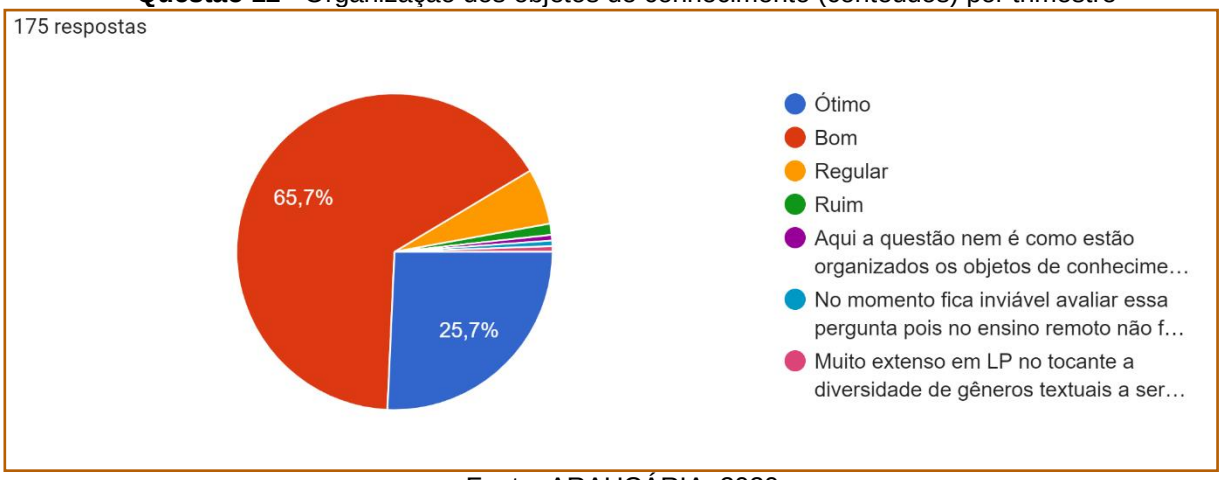

Fonte: ARAUCÁRIA, 2020.

Ainda é apresentado no conteúdo das respostas, indicações de que o documento é muito extenso no componente curricular de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere aos gêneros textuais, a impossibilidade de fazer tal avaliação devido ao contexto de pandemia resultando no ensino remoto e apontam a necessidade de adequações em relação aos conteúdos por ano escolar devido a defasagem de aprendizagem dos estudantes, contemplando também, a indicação de proposições que podem contribuir para minimizar essas defasagens.

Com base nestas pesquisas e neste trabalho, foi possível organizar o plano de formação continuada do Departamento de Ensino Fundamental para o ano de 2021 que tem como objetivo principal aprimorar a prática pedagógica, buscando minimizar as possíveis lacunas da formação inicial dos profissionais, viabilizando a organização do trabalho pedagógico no processo de ensino remoto e pós pandemia e ainda, favorecer a implementação da Organização Curricular de Araucária e a reorganização do Planejamento Referencial 2021 - versão final, de forma coletiva e interdisciplinar com toda a rede municipal de ensino de Araucária.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado preliminar, podemos indicar que a formação continuada conjunta entre profissionais especialistas dos mais diferentes componentes curriculares pertencente à matriz curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental voltada para a revisitação do Planejamento Referencial preliminar organizado em 2019 amplia inicialmente o olhar dos profissionais para o currículo, seguido do diálogo e do

reconhecimento das possibilidades de articulação entre eles, partindo rumo à efetivação de uma prática pedagógica integrada e de uma aprendizagem que oportuniza de forma mais coesa o trato dos conhecimentos científicos pelos estudantes. Afinal, com a vivência do currículo de modo remoto, em que os profissionais precisaram reinventar-se e estudar estratégias que aproximem o estudante ao professor, verificou-se a necessidade da oferta de formações e de práticas de vivência do currículo.

As indicações observadas nas formações de 2021 poderão ainda mostrar a necessidade ou não de alterações, supressões e acréscimos fundamentais para atender as normas vigentes e, principalmente, as necessidades e particularidades dos estudantes das comunidades escolares. Contudo, já foram feitos apontamentos de alterações, supressões e acréscimos que merecem a atenção de toda a equipe, pois além da sua prática em sala de aula, mostram que o documento, que já está bom, pode ficar ainda melhor.

Vale destacar a importância de um planejamento dinâmico, flexível e que expresse as demandas e necessidades de todos que integram a comunidade escolar. Outro ponto levantado, foi o excesso de objetos de conhecimentos relatados pelos profissionais que trabalharam com o documento, solicitando a urgência de uma reorganização. A inviabilidade de se explorar o documento por ano, pois ele está organizado por componente curricular, faz com que o professor regente de determinado ano precise ficar pesquisando as páginas referentes ao seu ano em cada componente o que pode vir a dificultar a visão do todo e a integração dos componentes curriculares.

Ressalta-se ainda a preocupação quanto ao ensino em 2021, pensando em um cenário em que a pandemia se prolongue e o ensino remoto ainda seja uma realidade, aponta-se a sugestão de elaboração do planejamento referencial próprio para este cenário, onde seriam indicados os objetos de conhecimento indispensáveis para o contexto. Percebe-se ainda a preocupação quanto a efetivação dos 33% de hora-atividade, como seria a organização para essa realidade e propõe a implantação do componente de língua inglesa nos anos iniciais.

Desta forma, certamente a contribuição de todos os envolvidos é de extrema importância para que as modificações sejam pautadas em dados fidedignos e as decisões elaboradas coletivamente a partir da vivência desse documento.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. **Organização Curricular de Araucária**: um compromisso com o direito ao conhecimento. Araucária: SMED, 2019.

_____. Prefeitura Municipal de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. **Planejamento Referencial 2020**. Versão Preliminar. Ensino Fundamental. Araucária: SMED, 2020a.

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Avaliação Institucional 2020.** Araucária - PR, 2020b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Estrutura e Funcionamento. **Dados da Rede Municipal de Ensino**. Araucária - PR, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Dados Araucária - PR. Brasília, 2020. Disponível em https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/araucaria/panorama Acesso em 25/05/2021.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019 (no prelo). (p. 1-26).

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **RPGE - Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816–840, ago. 2020.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba - PR, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1383 Acesso em: 19/05/2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3° Edição. Editora Autêntica. 2010.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Perspectivas de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino: aportes da abordagem histórico-cultural. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. **Organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: SEED – PR, p. 39-58, 2010.

2.5.18 PROJETO DE VIDA: COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO NO NOVO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA

Dulcelina da Luz Pinheiro Frasseto[169]

RESUMO

O presente texto tem por objetivo discutir o projeto de vida como componente obrigatório no currículo do ensino médio a partir da lei nº 13415/17. Refletir sobre a sua operacionalização no contexto escolar na rede pública do estado de Santa Catarina. Bem como, abordar sobre o perfil do educador para atuar nesse novo componente curricular. A agenda de implementação da lei nº 13415/17, lei da reforma do ensino médio, contempla a elaboração do novo currículo dos estados da federação. Nesta reformulação, deve ser explicitado a materialização da parte flexível do currículo, o prazo esgota-se neste ano (2021), observa-se que vários estados já estão com seu currículo aprovado pelo conselho estadual de educação, entre eles o estado de Santa Catarina. Busca discutir a problemática sobre a formação do professor para atuar nesse componente curricular. Sendo o projeto de vida a espinha dorsal da reforma do ensino médio, todos os esforços são mobilizados para que isso torne-se realidade. Trata-se de uma reflexão teórica sobre o componente curricular Projeto de Vida, utilizando-se como fundamentos teórico-metodológico os seguintes autores: Arroyo (2007) Arantes, Araújo, Pinheiro (2020); Freire (2013), Nóvoa (1992), Pacheco (2011), Santos, Gontijo (2020). As reflexões apontam que, apesar de complexo, é importante discutir esse tema no currículo escolar.

Palavras-chave: Currículo. Novo Ensino Médio. Projeto de Vida. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

O Componente Curricular Projeto de Vida, definido pela lei nº 13.415/17, tem como objetivo, possibilitar, no contexto escolar de forma intencional e sistemática, que os estudantes, visualizem e construam sua própria identidade, que possam construir caminhos e definir estratégias para a realização de seus sonhos, incluindo os contextos familiar e comunitário. Dessa forma, possam dialogar sobre a inserção no mundo do trabalho, tendo em vista o contexto do século 21, seus desafios e possibilidades. (SED/SC/2020).

Nesse sentido, a inclusão do componente curricular Projeto de Vida no currículo do ensino médio, vem dar sustentação, para efetivar a perspectiva de uma educação integral e, nesta proposta de educação integral, o componente Projeto de Vida se constrói por meio da mediação determinada e qualificada do professor.

As reflexões sobre o currículo da educação básica, mais precisamente do ensino médio vem sendo tema de constantes debates, desde a promulgação da LDB nº 9394/96, que definiu o ensino médio como etapa final da educação básica. À vista disso, o ensino

169 Doutoranda em educação pela Pontifícia Universidade Católica – PUCPR. dulcelinafrasseto@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

médio brasileiro tem passado por frequentes mudanças no currículo, na estrutura e até mesmo na forma de ofertar essa etapa de ensino.

Ao retornarmos no texto da LDB nº 9394/96, nos deparamos com inúmeras modificações no currículo, ocorridas nesse período de 25 anos de promulgação. As mudanças ocorreram desde a inclusão de temas, como de novos componentes curriculares e, ou de obrigatoriedade no currículo.

A última modificação curricular foi em 2017, com a lei nº 13.415 instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Com esta lei, modifica-se substancialmente o currículo do ensino médio, tornando obrigatório somente alguns componentes curriculares, como por exemplo a Matemática e a Língua Portuguesa.

Ao rememorar as emendas curriculares na educação brasileira, me reporto ao que afirma Pacheco (2011, p.378) “Por mais que se defina e procure um consenso, currículo implica complexidade e conflito, construído no dissenso, já que sobre o conhecimento há várias perspetivas que traduzem as funções da escola”.

Dessa forma, a problemática a ser tratada nesse texto refere-se a formação do professor para atuar com o componente curricular projeto de vida, cabe perguntar se todos os professores estão preparados e desejam trabalhar com esse componente?

De acordo com a Lei nº 13.415/2017, lei do Novo Ensino Médio, fica estabelecido no artigo 3º § 7º que: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. (BRASIL, 2017, grifos da autora).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), responsável em definir o currículo do ensino médio, proposto pela lei 13.415/17, contempla o Projeto de Vida na competência de número 6 “Trabalho e Projeto de Vida”. Cabe ressaltar que as 10 competências gerais, da BNCC, devem ser trabalhadas em todas as etapas da educação, até o Ensino Médio.

Dessa forma, inclui-se o projeto de Vida, que de acordo com a BNCC, perpassa todas as etapas de ensino. Para tanto, cabe outro questionamento, as escolas estão pensando na implementação da BNCC, contemplando o projeto de vida em todas as etapas?

A competência de número seis da BNCC ao referir-se ao projeto de vida, assim o define:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9).

Sendo assim, é fundamental que as redes de ensino possibilitem que as escolas consigam junto aos professores preparar-se para instruir seus estudantes na perspectiva dessa competência, considerada como premissa básica para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O objetivo deste texto é discutir o projeto de vida como componente obrigatório no currículo do ensino médio a partir da lei nº 13415/17. Refletir como será a sua operacionalização no contexto escolar na rede pública do estado de Santa Catarina. Bem como, abordar sobre o perfil do educador para atuar nesse novo componente curricular. O texto, configura-se em uma pesquisa teórico-metodológica, com base em autores que vem discutindo esse tema no campo educacional.

Para tanto, além da introdução, o texto trata da organização do componente curricular projeto de vida no estado de Santa Catarina, posteriormente discute sobre a formação continuada e efetiva dos educadores que atuam com o componente curricular projeto de vida, e finaliza com as considerações.

2 DESENVOLVIMENTO

Com a expansão e obrigatoriedade do ensino médio, fomentou-se as discussões referentes ao currículo, historicamente esta etapa de ensino foi considerada como estudo das elites, em que poucos tinham acesso, com o processo de redemocratização a partir de 1988, a educação passa a ser tema de discussão e de encaminhamentos dos grupos sociais, que vêm em suas práticas a necessidade de inclusão de temas, bem como de outros componentes curriculares que possibilitem ao adolescente o estudo e a compreensão social contemporânea.

Discutir o currículo, requer contextualizá-lo no tempo e no espaço e, ainda como afirma Arroyo, “[...] reconhecer os educandos como sujeitos do direito à formação plena nos obriga a recuperar dimensões da docência e dos currículos soterradas sob o tecnicismo, o positivismo e o pragmatismo que dominaram por décadas o campo do ensino”. (ARROYO, 2007, p.41).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A superação das fragilidades impostas no currículo, a partir das ideologias vigentes, viriam com o cumprimento do direito do educando como cidadão e responsável pela sua formação e a continuidade dos estudos, para Arroyo:

> O currículo pode ser o território onde se estabeleça um diálogo pedagógico entre os diversos tempos da vida dos educandos e os tempos do conhecimento e da cultura, do ensinar e do aprender, da socialização e da formação de sujeitos com trajetórias humanas e temporais tão diversas. (ARROYO, 2007, p.48).

Nesse sentido, faz-se necessária a compreensão de que o currículo não é neutro, é composto pelas realidades sociais e materializado no seio escolar por sujeitos históricos, que o interpretam a partir de seus valores e concepções. De acordo com Pacheco, “As políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído, quanto dos actores com capacidade para intervir, directa ou indirectamente, nos campos de poder em que estão inseridos”. (PACHECO, 2011, p. 380)

Partindo do pressuposto, de que as políticas curriculares sofrem influências externas e internas, observamos nitidamente, essa tendência nas políticas educacionais para a educação brasileira.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, prevê a universalização proposta na meta 3 do Plano Nacional de Educação, em que visa, universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2014).

Para concretizar essa meta foram elaboradas 14 estratégias, entre elas a estratégia nº 1 que é consolidada com a reforma do ensino médio, ao definir que:

> Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014).

Desse modo, podemos inferir que o currículo do Novo Ensino Médio, é uma resposta a essa meta e da estratégia nº 1 do plano nacional de educação, ao flexibilizar o currículo e definir currículos eletivos e obrigatórios.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nessa direção, é apontado como espinha dorsal da reforma do ensino médio o componente curricular projeto de vida. Para garanti-lo, no contexto escolar, o Ministério da Educação (MEC), elaborou um documento chamado guia de implementação do currículo, em que orienta a constituição dos itinerários formativos, da base comum e do currículo flexível, nesse currículo flexível, estão contemplados os componentes curriculares eletivos.

O projeto de vida é um tema garantido da Base Nacional Comum Curricular, portanto, está entrelaçado em todo o processo de ensino aprendizagem, para o ensino médio é posto como componente curricular específico na maioria dos estados brasileiros. Em Santa Catarina, esse componente integra a matriz curricular em que também é garantida a carga horária dos demais componentes curriculares, embora, a lei nº 13415/17, não defina como obrigatoriedade para todos os componentes.

O Projeto de Vida, no Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTCEM) é definido como um espaço de produção e socialização e deve ser:

> Um espaço para os jovens desenvolverem as competências socioemocionais, compreendendo a si mesmos e ao seu papel no mundo social. Um espaço de acolhimento das múltiplas juventudes, considerando suas singularidades e as interseccionalidades que compõem suas identidades. O trabalho pedagógico neste componente curricular deve priorizar o desenvolvimento integral dos estudantes em seus vários aspectos - cognitivo, emocional, físico, social e cultural -, valorizando as identidades, o direito e o respeito às diferenças e suas aspirações, ampliando suas dimensões - a pessoal, a cidadã e a profissional. (CBTCEM/SED/2021)

O documento, define que o Projeto de Vida é um componente constitutivo do Currículo, portanto, está garantido na matriz curricular com 2 aulas por semana, anualmente e, todos os professores atuando no Novo Ensino Médio podem trabalhar com esse componente curricular.

O desenvolvimento do componente curricular projeto de vida na rede de ensino catarinense, está organizado por série, com dimensões e eixos específicos, assim estabelecidos:

1ª Série: Dimensão pessoal, o eixo estruturante é a Identidade do estudante, podem ser desenvolvidos os seguintes conceitos: autoconhecimento; autoestima; subjetividade; identidade; interesse pessoal e habilidade pessoal.

2ª Série: Dimensão cidadã, o eixo que estrutura essa dimensão é a projeção do futuro, os conceitos trabalhados configuram-se em: coletividade; cidadania; diversidade; responsabilidade social e socioambiental; participação comunitária e ética.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3ª Série: Dimensão profissional, tem como eixo estruturante o Mundo do Trabalho, visa desenvolver a habilidade técnica; habilidades comportamentais; os campos de possibilidades; a escolha profissional; experiências e oportunidades.

Numa perspectiva histórico-cultural, epistemologia presente na Proposta Curricular de Santa Catarina desde a primeira elaboração em 1991, o currículo do território catarinense estabelece outros quatro eixos estruturantes, estes eixos têm por objetivo integrar os diferentes arranjos de formação oferecidos pelos itinerários, para melhor orientar o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento, para garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil.

Investigação científica, tem por objetivos: o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade.

Processos criativos, o objetivo é o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade.

Mediação e intervenção sociocultural, o objetivo é em torno da mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade.

Empreendedorismo, supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos, ou prestação de serviços inovadores, com o uso das tecnologias.

Sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem no componente curricular Projeto de Vida, o currículo do território catarinense, aponta ser, “[…] imprescindível que os critérios de avaliação possibilitem verificar em que medida os estudantes desenvolveram as aprendizagens e competências esperadas, devendo ser contempladas práticas de avaliação e autoavaliação, com envolvimento pessoal dos estudantes. (CBTCEM/SED/2021).

Nesse sentido, a avaliação deixa de ser numérica e assume o caráter conceitual, com a participação efetiva do estudante. O documento define ainda a realização de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

"devolutivas sobre o percurso do semestre também é uma estratégia avaliativa importante, que contribui para que o estudante tome consciência das suas posturas, de seus aprendizados e competências, figurando como uma importante ferramenta para estabelecer uma relação dialógica entre estudantes, família e escola, favorecendo a aprendizagem significativa. (CBTCEM/SED/2021).

Dessa forma, a cada seis meses é realizado um seminário para socialização dos conhecimentos mobilizados ao longo do semestre pelas equipes escolares, reunindo estudantes e professores, com o objetivo de socialização da aprendizagem.

Em vista disso, é importante pensar na formação do professor que vai atuar com o projeto de vida, seu perfil, seus desafios e possibilidades concretas, visando o avanço na aprendizagem do estudante.

3 PERFIL DO EDUCADOR PARA ATUAR COM O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA

A formação inicial de professores para atuar no magistério, é um dilema a ser enfrentado pelas redes de ensino. A cada ano observa-se menos interesses por parte da juventude, em entrar no ramo educacional, seja por falta de incentivo financeiro ou, até mesmo, por falta de perfil para tal profissão.

Nesse sentido, é da escola que deve surgir e ressurgir a profissão docente, como afirma Nóvoa "É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores e do trabalho pedagógico". (NÓVOA, 1992, p. 13).

Garantir a renovação da profissão, também requer o compromisso dos educadores com respostas positivas de aprendizagem, bem como da contrapartida das políticas de valorização do profissional, só assim, os desafios da formação inicial serão transformados em quadros de profissionais qualificados.

Por outro lado, o engajamento social por parte dos educadores favorece a constituição da identidade docente. De acordo com Arroyo, "a identificação de tantas e tantos docentes com os movimentos sociais suscita novas sensibilidades humanas, sociais, culturais e pedagógicas, que se refletem na forma de ser professora educadora, professor educador". (ARROYO, 2007, p. 17).

Dessa forma, o engajamento do professor pode suscitar integrantes na profissão, pois é no campo das lutas, nos debates científicos que se lapidam os indivíduos, os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professores como intelectuais participativos fazem a diferença. Como afirma Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p. 47).

Sendo assim, o perfil esperado, para o professor e professora atuar com o componente Projeto de Vida, de acordo com o currículo base do território catarinense, que seja resiliente, flexível, empático, aberto ao diálogo, ou seja, capazes de estabelecer relações dialógicas e de confiança junto aos estudantes. Salienta ainda, que professores responsáveis por este componente devem ter abertura para discutir e compreender as especificidades da adolescência e das culturas juvenis, devendo estar articulados com a escola e a comunidade.

“O trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o componente Projeto de Vida pode ser realizado por todos os professores, habilitados em qualquer uma das áreas de conhecimento”. (SED/SC/2021).

Partindo dessas exigências, cabe perguntar se todos os professores e professoras possuem o seu próprio projeto de vida? Se a sua formação inicial e continuada lhe proporciona atingir esse nível de complexidade educacional?

Para Araújo, Arantes e Pinheiro (2020, p.70) “o gostar de ser professor e a autorrealização, articulados em um projeto de vida de ser docente e atuar na educação, constituem elementos a serem almejados pelo bom professor”. Dessa forma, que todos os esforços sejam aglutinados, no sentido de favorecer professores e educandos, nessa nova trajetória que se inicia com o Novo Ensino Médio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A novidade curricular no ensino médio, aprovada com a BNCC, e agora na prática pedagógica no contexto escolar, vem despertando reflexões, no campo educacional, haja vista, que, com o componente curricular projeto de vida, todos os professores e professoras independente de sua formação inicial podem atuar.

Em vista disso, encontra-se certas resistências, pois alguns professores não se sentem preparados para tal. Acredito ser nesse ponto, a real transformação do ensino médio, pois exige mudanças de postura e atuação do professor, bem como de sua formação inicial e continuada e da mesma forma, mobiliza a atuação do educando, pois o mesmo deverá traduzir, narrar e planejar sua própria vida, e isso se torna complexo devido não ser parte do seu cotidiano estudantil.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Apesar de todos os conflitos que poderão aparecer na trajetória do componente curricular projeto de vida, concordo com alguns autores ao afirmarem ser necessário. Sendo a escola um lugar social de construção de conhecimentos, de formação e identidade dos adolescentes, é lá que também o jovem pode projetar-se ao futuro, discutindo coletivamente os meios para alcançá-lo.

Também é na escola que "Configura-se como importante meio de viabilização de seus projetos de vida, especialmente no ensino médio, período em que se sente a pressão dos pais e começam a posicionar-se profissional, social e financeiramente" (SANTOS, GONTIJO, 2020, p. 24).

O componente curricular Projeto de Vida, presente na matriz curricular do ensino médio de Santa Catarina, é uma garantia, para que não se disperse ou encontre resistências e até mesmo falta de professores que queiram atuar com o projeto de vida.

Procurei discutir minimamente, o perfil do educador para atuar com o componente projeto de vida, porém, cabe ressaltar que pela impossibilidade de aprofundamento desse texto, a discussão fica aberta para a continuidade, pois discutir uma profissão, principalmente a do professor, requer assumir a complexidade histórica que essa profissão carrega desde a tenra existência da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F. ARANTES, Valéria. Viviane, PINHEIRO. **Projeto de vida: Fundamentos Psicológicos, Éticos e Práticas Educacionais**. 1. ed. - São Paulo: Summus, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Orçamentária e financeira anual.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Temas contemporâneos transversais na BNCC. MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_cont contemporaneos.pdf> Acesso em: 03.JUL.2021.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**

educativa. 45 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

NÚCLEO ARTICULADOR. **Educação Integral no Ensino Médio**. Caderno 11. Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina. Instituto Ayrton Senna, 2019
SANTA CATARINA. **Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio**. SED/2021

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Texto publicado em NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 04.jul.2021.

PACHECO, José Augusto. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. **RBPAE** – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011

SANTOS, Kaliana Silva. Gontijo, Simone Braz Ferreira. Ensino médio e projeto de vida: possibilidades e desafios. Rev. Nova Paideia - **Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa.** Brasília/DF, v. 2, n. 1. p. 19 – 34 – ANO 2020

GONZÁLEZ Arroyo, Miguel. **Indagações sobre currículo : educandos e educadores : seus direitos e o currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

2.5.19 VIOLÊNCIAS E DIREITOS NOS COTIDIANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Glaucio Luiz Mota[170]

Eduardo Felipe Hennerich Pacheco[171]

Aline Batista Vicentim Villas Boas[172]

Ana Maria Eyng[173]

RESUMO

O presente trabalho interroga os pressupostos da educação intercultural como ferramenta potencializadora da justiça cognitiva e emancipação social de crianças e adolescentes. O texto reflete sobre a concepção intercultural na educação e nos direitos humanos como pressupostos de processos de reinvenção da emancipação social e da superação das violências nos cotidianos infantis. Tal reflexão, dialoga com dados empíricos da escuta das vozes de 12 crianças e adolescentes, egressas de um programa social que tem como objetivo a promoção e defesa dos direitos humanos. A investigação orientou-se na perspectiva qualitativa de pesquisa em educação, com a utilização de entrevistas semiestruturadas, contando com questões abertas e fechadas que objetivaram compreender os impactos das aprendizagens orientadas nos direitos humanos na vida dos indivíduos, suas aspirações e projetos de vida, decorrido mais de um ano após a saída do programa social. Os resultados permitem inferir que o direcionamento do programa social em uma educação intercultural, pautada no conhecimento e reivindicação dos direitos humanos, atua em diversos níveis da vida desses egressos e egressas, contribuindo de forma exponencial para a reinvenção da emancipação social como forma de enfrentamento das violências em seus cotidianos. Todavia, é preciso contrapor o universalismo das políticas, que tendem a não se materializar efetivamente nos cotidianos de crianças e adolescentes em contextos de pobreza infantil. Portanto, as possibilidades de viabilizar processos interculturais e emancipatórios ficam fragilizadas, havendo necessidade de fortalecimento de diálogos intersetoriais que produzam a superação de práticas hierárquicas e excludentes, criando processos democráticos e inclusivos.

Palavras-chave: Violências. Direitos Humanos. Educação Intercultural. Emancipação Social.

1 INTRODUÇÃO

Neste texto, consideramos a concepção intercultural na educação e nos direitos humanos como pressupostos de processos de reinvenção da emancipação social e da superação das violências nos cotidianos infantis. O trabalho tem por objetivo refletir sobre

[170] Doutorando em Educação pelo PPGE/PUCPR. E-mail: glauciomota@hotmail.com
[171] Doutorando em Educação pelo PPGE/PUCPR. Pedagogo na Secretaria Municipal de Educação de Araucária-PR. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. E-mail: eduardo.pva@hotmail.com
[172] Doutoranda em Educação pelo PPGE/PUCPR. E-mail: alinebvicentim@gmail.com
[173] Pós-Doutora em Ciências Humanas e Sociais na área de Políticas Públicas/ Estudos de Minorias; Professora e Pesquisadora do PPGE/PUCPR. E-mail: eyng.anamaria@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

as possibilidades da interculturalidade como potencializadora da justiça cognitiva e emancipação social da infância brasileira.

A pesquisa orientou-se na perspectiva qualitativa estabelecendo diálogo com os procedimentos metodológicos de estudo bibliográfico, documental e de campo. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais e uma roda de conversa, contando com questões abertas e fechadas que objetivaram a escuta dos sujeitos sobre os impactos do programa social nas suas vidas, aspirações e projetos de vida. A inclusão dos sujeitos na escuta considerou a participação no programa do qual já fossem egressos a pelo menos um ano. A análise do conteúdo foi o procedimento utilizado na interpretação das falas dos participantes, abrangendo a "pré-análise", "exploração do material" e o "tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação" (BARDIN, 2009, p. 121).

Os dados em discussão no trabalho são provenientes de uma pesquisa [174] realizada em um Centro Social Educacional, localizado na zona leste de São Paulo – Brasil, que tem por objetivo oferecer "[...] atendimento direto a crianças, adolescentes e famílias na perspectiva de promover e defender seus direitos" (EYNG, 2019, p. 60) por meio de iniciativas e propostas (curriculares e sociais) de emancipação e desenvolvimento local. Participaram do estudo, 12 adolescentes egressos (ex-educandos e ex-educandas) que haviam encerrado sua participação no programa a um ou dois anos.

2 VIOLÊNCIAS NOS COTIDIANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O conceito de violência é complexo e polissêmico. Tal multiplicidade de significados, nos leva a falar da violência sempre no plural, e isso porque ela perpassa

[174] A pesquisa intitulada como: "Garantias de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes" (EYNG, 2019), foi realizada por meio de um acordo entre a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), o Instituto Interamericano da Criança e do Adolescente (IIN), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Fundação Marista de Solidariedade Internacional (FMSI), resultando em uma investigação de programas sociais nas Américas Central, do Norte e do Sul. Tal pesquisa: "[...] considera a necessidade de efetivação de programas de garantia de direitos para prevenção e erradicação das violências nos espaços cotidianos, mediante maior inclusão de crianças e adolescentes nos processos políticos e educativos. Assim, a investigação busca elementos que possibilitem responder ao questionamento sobre: quais as contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil em diferentes países das Américas na garantia de direitos de crianças e adolescentes, atuando na prevenção e erradicação das violências nos espaços cotidianos?" (EYNG, 2019, p. 47). O estudo latino-americano analisou seis programas sociais, sendo três no Brasil, um no México, um na Guatemala e um no Chile.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

por várias esferas da constituição subjetiva e social dos indivíduos (MINAYO; SOUZA, 1998), exercendo-se enquanto processo social, político, cultural e histórico que subalterniza e torna precária e vulnerável a vida de milhões de indivíduos no passado, presente e se nada for feito no futuro.

A violência não é exercida de igual modo, a todos os indivíduos, os aspectos identitários da classe, raça, gênero, geração, entre outros, associados a grupos historicamente e culturalmente excluídos, potencializa a vulnerabilidade e exposição a violência que esses indivíduos vivenciarão em suas existências. E, justamente por isso as violências devem ser analisadas interseccionalmente, pois "[...] não existe hierarquias de opressão" (AKOTIRENE, 2018, p. 41), e um olhar interseccional, sobre essas violências, nos permite "[...] enxergar a matriz colonial moderna contra os grupos tratados como oprimidos" (AKOTIRENE, 2018, p. 39).

A partir dessas premissas, constatamos que a infância e a adolescência, como categorias geracionais, são mais vulneráveis a sofrer violências, pois, historicamente foram marcadas pelo anonimato, silenciamento e tutela institucional (Escola, Igreja, Estado, Família), fatores que tornaram e tornam suas vidas/existências constantemente precárias e mínimas.

Para Butler (2018, p. 15) a "precariedade conduz a uma potencialização da vulnerabilidade" e como "não há território e corpo mais disputado do que o da criança para atribuir-lhe uma essência e subjetividade" (ABRAMOWICZ, 2018, p. 381), a precarização da vida das infâncias e adolescências, evidencia o quanto as políticas de proteção e garantia de seus direitos, está distante de materializar-se em seus cotidianos, ainda mais quando pensamos que em uma sociedade hierárquica, colonial e capitalista, onde poucos detêm muito, "milhões de crianças caminham pela vida em situação de pobreza, abandono, sem acesso à educação, desnutridas, discriminadas, negligenciadas e vulneráveis" e para elas, "a infância como tempo de crescer, aprender a brincar e sentir segurança não tem, na realidade nenhum significado" (UNICEF, 2006, p. 1).

No Brasil, país com fortes traços coloniais, assim como toda a América Latina, "27 milhões de crianças e adolescentes (49,7% do total) têm um ou mais direitos negados. Os mais afetados são meninas e meninos negros, vivendo em famílias pobres monetariamente" (UNICEF, 2018, p. 5). Tais estatísticas fazem parte da realidade das crianças e adolescentes atendidas no programa e entrevistadas na pesquisa empírica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 CONCEPÇÃO INTERCULTURAL DOS DIREITOS HUMANOS E EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Teóricos dos estudos culturais, dos quais destaca-se Denis Cuche (2003), defendem que o resultado das grandes guerras mundiais de proporções nunca imaginadas do século XX, envolvendo as nações europeias, questiona a própria noção de superioridade, bem como a legitimação da exploração colonial em nome de uma pretensão de universalidade e de missão de desenvolvimento das culturas do Sul Global. Inicia-se a crítica à colonialidade cultural, em que uma cultura é valorizada em relação à outra, tida como superior, sendo a inferioridade confessada pelo próprio habitante da cultura, tida como inferior.

Todo esse debate se desdobra atualmente na questão da interculturalidade como categoria que reconhece a unidade humana universal, porém em sua singularidade particular (SANTOS, 2010; WALSH, 2009). Para Cuche (1999, p. 101):

> [...] nas sociedades complexas, os diferentes grupos podem ter modos de pensar e de agir característicos, partilhando a cultura global da sociedade que, de qualquer maneira, por causa de sua heterogeneidade, impõe aos indivíduos modelos mais flexíveis e menos limitadores que os modelos das sociedades “primitivas".

Por este princípio exposto por Cuche (1999), é possível defender que não só a repetição de modelos culturais se faz como prática, mas também a capacidade do indivíduo de romper com estes pressupostos adquiridos durante a vida. Isto é:

> O indivíduo tem a capacidade de tirar partido de situações novas para eventualmente modificar suas atitudes. E, de qualquer maneira, nas sociedades contemporâneas, os modelos culturais evoluem constantemente e levam os indivíduos a revisar o modelo interiorizado (CUCHE, 1999, p. 104).

Uma dessas evoluções está nos movimentos sociais insurgentes que contrapõem o racionalismo moderno ocidental. Esses movimentos apresentam projetos emancipatórios, de “reconstrução intercultural dos direitos humanos” (SANTOS, 2010, p. 441). Essa reconstrução é caracterizada pelas seguintes premissas: “superação do debate sobre o universalismo e relativismo cultural”; “todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, mas nem todas elas a concebem em termos de direitos humanos”; “todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana”; e “nenhuma cultura é monolítica” (SANTOS, 2010,

p. 445-446). Tais premissas, contrapõem os falsos universalismos que desconsideram as diferentes concepções sobre os direitos humanos no mundo, para além da concepção hegemônica ocidental. Ou seja, é um jeito de traduzir os direitos humanos que considere as incompletudes culturais locais e globais, contrapondo o pensamento imperialista que suprime a humanidade dos direitos, que se reflete na exclusão das diferenças nas políticas educacionais, sociais e de identidade.

Trata-se de “direitos humanos interculturais e pós-imperiais” (SANTOS, 2010, p. 463) que são descritos como: a) o direito ao reconhecimento; b) o direito de levar o capitalismo global a julgamento num tribunal mundial; c) o direito à transformação do direito de propriedade segundo a trajetória do colonialismo para a solidariedade; d) o direito à concessão de direitos a entidades incapazes de terem deveres, nomeadamente a natureza e as gerações futuras; e) o direito à autodeterminação democrática; e f) o direito à organização e participação na criação de direitos (SANTOS, 2010, p. 464-466).

É com base na concepção intercultural dos direitos humanos (SANTOS, 2010), que a educação pode se mostrar uma ferramenta de ruptura do modelo que gera violência na busca de uma forma melhorada de vida, considerando a garantia de direitos exercida sem exclusão, sem discriminação, sem segregação e com o reconhecimento de suas culturas. Mas na atualidade e diante dos retrocessos no campo dos direitos humanos, isso só pode ser conquistado pela reinvenção da emancipação social.

A reinvenção da emancipação social é entendida como uma força contra hegemônica ao conceito de emancipação convencionado pela racionalidade moderna, ou seja:

> Esta proposta teórica baseia-se na ideia utópica de uma exigência radical: é que só haverá emancipação social na medida em que houver resistência a todas as formas de poder. A hegemonia é feita de todas elas e só pode ser combatida se todas forem simultaneamente combatidas. Uma estratégia demasiadamente centrada na luta contra uma forma de poder, mas negligenciando todas as outras, pode, por mais nobres que sejam as intenções dos ativistas, contribuir para aprofundar em vez de atenuar o fardo global da opressão que os grupos sociais subalternos carregam no seu cotidiano (SANTOS, 2002, p. 27).

Tal consolidação teórica dessa proposta se dará na união de movimentos sociais locais e globais em suas experiências contra as desigualdades e exclusões pelo mundo, sendo a luta pelo direito à educação de qualidade como um desses movimentos sociais (SANTOS, 2002).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL PARA A REINVENÇÃO DA EMANCIPAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Diante da necessidade de reinvenção da emancipação social, a educação pode contribuir com esse processo. Uma vez que a educação é um direito fundamental, a concepção intercultural dos direitos humanos amplia o papel da educação para além da perspectiva escolarizante. Candau defende, também, que se reinvente a educação escolar "para que possa adquirir maior relevância para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e ofereça propostas significativas para as inquietudes das crianças e jovens" (CANDAU, 2012, p. 114). Isso porque, segundo a autora, a escola não está, frequentemente, conectada com a sociedade e a consequência disso é uma educação incompleta e sem o devido reconhecimento da diversidade de saberes e culturas.

> Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos - saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – socioeconômica, política, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2013, p. 1).

Logo, a concepção intercultural de educação deve ser pautada no diálogo, na troca de saberes e conhecimentos, rumo a construção de uma prática cidadã ancorada no respeito a diferença e diversidade. Além disso, reforçamos o imperativo da articulação política por meio das experiências e das lutas dos movimentos sociais, com destaque para as políticas educacionais e das possíveis traduções dessas políticas para os currículos.

Uma dessas possíveis traduções está no currículo do programa social investigado que pauta os direitos humanos em seus projetos pedagógicos. Sendo que isso fica evidenciado na opinião dos egressos, conforme os dados da entrevista, na questão que trata sobre a contribuição do programa na formação para vida. Nessa questão os(as) participantes poderiam elencar mais de um aspecto de contribuição, fator esse que atingiu a frequência maior que o número de sujeitos, como podemos observar na tabela 01.

Tabela 01 – Contribuição do programa social na formação para a vida

Programa ajudou na sua formação para vida	Frequência	%
Autoconfiança	5	20%
Ter voz	5	20%
Ter posicionamento	2	8%

Socialização	2	8%
Argumentação	2	8%
Ter identidade	2	8%
Acesso à informação	2	8%
Respeito	1	4%
Coletividade	1	4%
Vontade de aprender	1	4%
Acesso aos espaços de controle social	1	4%
Autonomia	1	4%
Total	25	100%

Fonte: elaborado pelos autores com base na pesquisa empírica (2019).

Aspectos relevantes para a autoestima como a “autoconfiança”, além da possibilidade de se posicionar como “ter voz”, são primordiais para adolescentes que possuem baixa expectativa de realização de sonhos, de garantia de direitos e vulneráveis às violências internas e externas ao seu território de convivência.

E ainda, quando perguntados sobre a contribuição do programa social na emancipação dos egressos, as respostas foram: “no projeto de vida, para expor ideias, no sentimento de liberdade, ter conhecimento e informação, na exigência na dedicação, no amadurecimento, em se descobrir, na escolha da profissão, no viver em sociedade e na consciência sobre direitos”. Fica evidente a problematização dos aspectos emocionais, sociais, culturais e políticos, aspectos esses, essenciais para uma educação intercultural, como sinaliza Candau (2013).

Mas também havia a necessidade de identificar quais eram as expectativas dos egressos ao encerrarem suas passagens pelo programa social, a fim de perceber como se deu ou se dava o processo de emancipação social após a saída. Podemos observar as expectativas na Tabela 02.

Tabela 02 – expectativas dos(as) egressos(as) ao sair do programa social

Expectativas ao sair do programa	**frequência**	**%**
Fazer curso	5	21%
Emprego	4	17%
Não tinha planos	3	13%
Trabalhar na unidade	2	8%
Ter uma causa social	2	8%
Faculdade	1	4%
Ficou desesperado	1	4%
Viver da arte	1	4%
Cultura e lazer	1	4%
Intercâmbio	1	4%
Ser rico	1	4%
Viajar	1	4%
Jogador de futebol	1	4%
Total	24	100%

Fonte: Pesquisa - elaborado pelos autores com base na pesquisa empírica (2019).

As respostas “fazer curso” e “emprego” são uma representação incontestável das principais expectativas, pois praticamente todos(as) os(as) egressos(as) fazem algum curso após a saída do programa, conforme seus relatos. Isso se dá pelo motivo da falta de vagas de emprego que corresponda às características desse(a) adolescente ou pela falta de experiência profissional que muitas vagas exigem. Além disso, muitas empresas não oferecem vagas para jovens aprendizes, o que dificulta a entrada do adolescente no mercado de trabalho, por isso da opção pelos cursos como uma forma de preencher o tempo até que alguma oportunidade apareça ou para incrementar o currículo.

Outro destaque está na resposta “falta de planos” que evidencia a inexistência de expectativas desses(as) adolescentes e que foi reforçada na roda de conversa. Por isso, a roda de conversa foi iniciada com o questionamento das percepções sobre a emancipação de cada educando(a) depois de sua saída do programa social, para problematizar alguns dos aspectos que apareceram nas entrevistas.

A análise do conteúdo (BARDIN, 2009) possibilitou compreender que o currículo, as práticas pedagógicas, a gestão e demais processos educativos da instituição centravam-se em uma educação pautada nos direitos humanos. De acordo com o relato de um(a) dos(as) egressos(as) o programa social ofertou a

“[...] formação crítica, arte, cultura. Tivemos uma base para trabalhar com esses assuntos, mostrando as dificuldades que teríamos. Está na hora de praticar essa autonomia. Como podemos ser protagonista? Autoconhecimento é um caminho e a formação sobre direitos humanos ajuda nisso”.

Por outro lado, um(a) dos(as) egressos(as) ponderou que “Não há o que reclamar (do programa social), mas a vida é dura”. Tal exclamação presente no discurso dos(as) egressos(as), evidenciam que o acesso à faculdade e ao emprego é um desafio e que, em alguns casos, parece um desafio que não será vencido.

Sobre essa falta de perspectiva, consideramos essa categoria presente nos discursos, como uma forma de violência que inviabiliza sonhos. Na passagem pelo programa social foram apresentadas algumas possibilidades de emancipação, mas o contexto de pobreza infantil é mantido pelas desigualdades que são consequência dos processos colonizadores do conhecimento e do direito. Ou seja, ainda que o programa social tenha ofertado uma educação pautada em direitos, a multidimensionalidade da pobreza infantil pode manter a criança ou adolescente em situações de violências físicas, psicológicas e/ou simbólicas, como fator ou como consequência da falta de perspectiva

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para a realização de seus projetos. E, ainda, essa falta de perspectiva, pode acarretar outras situações de violência pela carência de opções e de oportunidades que dificultam a promoção da emancipação social.

Como já afirmamos, o programa social reforça a importância da educação intercultural pautada em direitos humanos. Contudo, a educação intercultural precisa estar amparada pela intersetorialidade de outras políticas sociais e educacionais que possam favorecer a reinvenção da emancipação social como forma de enfrentar a falta de expectativas dos egressos e as possíveis violências mantidas com as desigualdades ou ampliadas nesse contexto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo refletir sobre as violências que permeiam os cotidianos de crianças e adolescentes e a contribuição da educação intercultural como ferramenta potencializadora da justiça cognitiva e emancipação social da infância brasileira.

Para discussão, trouxemos as vozes de 12 crianças e adolescentes egressas de um programa social para analisarmos a sua contribuição para a emancipação social e protagonismo desses sujeitos. Os resultados permitiram aferir que o direcionamento do programa social em uma educação intercultural, pautada no conhecimento e reivindicação dos direitos humanos, contribuí em diversos níveis da vida desses egressos e egressas coadjuvando de forma exponencial para a reinvenção da emancipação social como forma de enfrentamento das violências em seus cotidianos. Todavia, é preciso contrapor o universalismo das políticas, que tendem a não se materializam nos cotidianos de crianças e adolescentes pois não dialogam de maneira intersetorial e continuam reproduzindo prática hierárquicas e excludentes.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento Justificando, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70/LDA, 2009.

BUTLER, J. **Quadros de guerra**: quando a fida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CANDAU, V. M. (org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, V. M. **Educação Intercultural**. GECEC- PUC-Rio. (documento de trabalho), 2013.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC. 1999.

EYNG, A. M. (org.). **Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes:** contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional. – 1. ed. – Curitiba: PUCPRESS, 2019.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. S. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **História, Ciências, Saúde** - Manguinhos, Rio de Janeiro, v.4, n.3,1998.

REGO, S. et al. Contribución del discurso intercultural numa nueva teoría de la educación. In: BOAVIDA, J.; GARCÍA DEL SUJO, À. (coord.). **Teoria da Educação**: Contributos ibéricos. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2007.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S.; AVRITZER, L. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B. S. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

UNICEF. **Pobreza na infância e na adolescência**. Rio de Janeiro: UNICEF BRASIL, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia. Acesso em: 8 maio de 2021.

UNICEF. **Situação mundial da infância 2006**. New York: UNICEF, 2006.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina**: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

2.5.20 MÚSICA E LINGUAGENS: ENTRELAÇANDO CULTURAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ENSINO BILÍNGUE

Renata Domingues Gomes [175]

Jane Mery Richter Voigt [176]

Elzira Maria Bagatin Munhoz [177]

RESUMO

Este estudo apresenta algumas reflexões sobre as práticas curriculares no ensino bilíngue de uma escola particular de Ensino Fundamental I da cidade de Joinville, Santa Catarina, Brasil, levando em consideração os aspectos culturais na aquisição da linguagem. O referencial teórico da pesquisa está pautado nas teorias de Vygotsky acerca da aquisição da linguagem, considerando o meio, a cultura e as práticas educativas, e também está pautado nas teorias curriculares contemporâneas. De abordagem qualitativa, a coleta de dados desta investigação contou com a observação de aulas e atividades nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escola de programa bilíngue. Nesse recorte do estudo, o enfoque são as escolhas de músicas infantis na língua inglesa, utilizadas pelas educadoras com turmas de 1º ano e 2º ano no processo de ensino aprendizagem. As análises indicam que as ênfases das práticas curriculares nesse tipo de programa bilíngue estão pautadas em materiais organizados com base na cultura norte americana, prescritos pela proposta, entretanto, as professoras utilizam outros recursos como a música com o propósito de que os estudantes produzam resultados de aprendizagem. Dessa forma, a música é utilizada como mediadoras de alguns resultados de aprendizagem, especialmente aqueles voltados para a vocalização e apreensão progressiva da língua estrangeira.

Palavras-chave: 1. Ensino Bilíngue. 2. Ensino Fundamental 3. Práticas Educativas. 4. Currículo.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990 ocorre um movimento de internacionalização dos currículos na Educação Básica no Brasil. De acordo com Thiesen (2017), esse processo é motivado tanto pela política como pela economia, e vem se fortalecendo na influência crescente de organismos internacionais e/ou privados, fazendo com que se (re)formulem desde políticas curriculares mais amplas até (re)configurações curriculares que abrangem desde os conteúdos de conhecimento e as aprendizagens até as avaliações escolares.

Como resultado, tem ocorrido no país um aumento do número de instituições de ensino que ofertam currículos internacionais e/ou bilíngues, com a proposta de

[175] Mestranda em educação, Universidade da Região de Joinville – redominguesg@gmail.com
[176] Doutora em Educação, Universidade da Região de Joinville - jane.mery@univillebr.onmicrosoft.com
[177] Doutora em Educação, Universidade da Região de Joinville – univille.elziramuhoz@gmail.com

possibilitar o estudo de uma língua estrangeira, com foco na competência comunicativa a partir das quatro habilidades da língua: o ler, o ouvir, o escrever e o falar. Essas propostas de ensino são cada vez mais frequentes, principalmente em escolas privadas. Tais propostas apoiam-se na perspectiva de que, através delas, possa ser oportunizada aos estudantes uma interação mais abrangente com a comunidade internacional através da troca de experiências e de vivências da cultura americana para que se enriqueça o currículo pessoal e profissional dos jovens.

No Brasil, a discussão e/ou proposta do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira não é recente, e já na década de 1990 os Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), destacavam que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira possibilita o aumento e a auto percepção do estudante como ser humano e como cidadão, ressaltando que a "aprendizagem deve engajar o discurso do aprendiz de modo a possibilitar a sua ação no mundo social" (BRASIL, 1998, p. 15).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017), o ensino da língua inglesa se orienta através de cinco eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural. Além disso,

> Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. (BRASIL, 2017, p. 239)

Do ponto de vista dos estudantes em ambientes de escolarização formal, é na vivência de diferentes práticas educativas que eles entram em contato com diferentes culturas, se constituem como sujeitos ao mesmo tempo que transformam essas culturas. Para Vygotsky (1995), a cultura é um produto do trabalho humano, e seu domínio no processo do desenvolvimento psicológico é marcante, uma vez que seu entendimento é imprescindível na prática do professor. Quando o estudante é exposto à cultura, o mesmo a reelabora o que lhe era natural até então, tomando algo desta cultura e também se enriquecendo com o que está fora dela, propiciando um novo caminho ao curso do desenvolvimento.

Para Vygotsky (2008), a vivência experienciada pela criança e as particularidades constitutivas selecionadas do meio assumem papel decisivo sobre como a criança

compreende os sentidos e significados desse meio. Assim, os instrumentos e os signos utilizados na escola e nas práticas educativas e curriculares são elementos mediadores que introduzem uma nova ligação na relação ensino e aprendizagem.

Pautados nesses pressupostos da psicologia sociohistórica, questionamos como as propostas de ensino bilíngue contribuem para a formação dos estudantes? Como essas culturas são apresentadas e vivenciadas por eles? Com o objetivo de compreender como as práticas curriculares promovem a aquisição da língua inglesa, o estudo, de abordagem qualitativa tomou como forma de constituição de dados, a observação de aulas em turmas de 1º e 2º ano dos anos iniciais do programa bilíngue (português – inglês) de uma escola particular na cidade Joinville – Santa Catarina. As aulas foram observadas em condições reais de trabalho das professoras regentes de turma, em situações nas quais foram abordados conceitos gramaticais, culturais, de comunicação, escrita e compreensão auditiva na língua inglesa. Da fase de observação das aulas, dentre as diversas práticas educativas, optou-se pela reflexão sobre o uso da música em idioma inglês quanto ao seu papel no contexto do ensino bilíngue nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para compreender as práticas curriculares, nos pautamos em Sacristán (2017), que compreende o currículo a partir de cinco campos de ação que se relacionam entre si, e que contemplam diversos fatores de influência, incluindo a definição da função social do currículo e a sua relação entre a sociedade e a escola. Assim, toma-se a definição de Sacristán (2017) para o Currículo Prescrito, relacionado aos documentos oficiais que orientam a educação nacional e as propostas curriculares das Secretarias de Estado de Educação. No segundo campo de ação está o Currículo Apresentado aos Professores que diz respeito aos documentos elaborados para traduzir as prescrições, como por exemplo, o livro didático. Já o Currículo Moldado pelos Professores, se refere aos projetos Político – Pedagógicos das instituições de ensino e os planejamentos coletivos e/ou individuais elaborados pelos docentes. Por sua vez, o Currículo em Ação, engloba as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Na sequência, o autor menciona o Currículo Realizado, que engloba as aprendizagens construídas pelos alunos em relação ao que aprenderam e aos conhecimentos trabalhados. Por fim, Sacristán (2017) menciona o Currículo Avaliado, como aquele que evidencia as relações entre currículo e avaliação afim de atender as expectativas do processo, estabelecendo critérios para o ensino e para a prendizagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, um projeto educativo é proposto a partir de diferentes aspectos como expressão formal e material apresentados em seu formato, conteúdo, orientações e sequências para abordá-lo, e o currículo é compreendido a partir de um campo prático a fim de analisá-lo como processo instrutivo na realidade da prática, compreendendo diversas práticas para além do processo pedagógico e sustentando-o no discurso da interação entre teoria e prática na educação. O currículo não deve ser entendido "como um conceito abstrato com uma existência fora e previa à experiência humana, mas sim como uma construção cultural e um modo de organizar uma série de práticas educativas" (GRUNDY, 1987, p. 05).

MÚSICA E LINGUAGEM NO ENSINO BILÍNGUE

No ensino, a implementação do bilinguismo apoia-se na perspectiva da comunicação entre as pessoas para que sejam construídos os conhecimentos em uma língua estrangeira. Nobre (2010, p.120) afirma que:

> A própria expressão educação bilíngue tem sido usada de maneira abrangente para caracterizar diferentes formas de ensino nas quais os alunos recebem instrução (ou parte da instrução) numa língua diferente daquela que normalmente eles usam em casa. Vários são os modelos e tipos de educação bilíngue. Eles, porém, diferem quanto aos objetivos, às características dos alunos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas, entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em que estão inseridos.

Nesse sentido, diversas estratégias vêm sendo implementadas, como a ampliação da carga horária obrigatória de permanência na escola, a inclusão de disciplinas de conteúdos técnico-científicos ou de desenvolvimento de habilidades na segunda língua, o uso de tecnologias em diferentes oportunidades educativas, o acolhimento de estudantes em programa de intercâmbio, e a contratação de professores fluentes no idioma para que ocorra o estímulo do uso constante do idioma no ambiente escolar.

Vygotsky (1999) afirma que é através dos outros que nos tornamos nós mesmos, o que mostra a imprescindível necessidade de interação para o desenvolvimento social do ser humano. Diante disso é impossível falarmos sobre interação sem discutirmos também a linguagem, já que está se constitui como o nosso principal meio de interação social. Então ao falarmos de interação social e linguagem, chegamos ao local que é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ponto de partida deste estudo, a sala de aula.

A "aquisição da linguagem ocorre inicialmente através da fala da criança na interação com o adulto" (VYGOTSKY, 1998, p. 27). Isso se converte em discurso interno como organizador de seu pensamento num processo de transformação de uma função mental interna. Dessa forma, a língua completa os pensamentos, os processos cognitivos e as ideias, e se torna instrumento de interação externa a partir dessa internalização. Isso de alguma forma poderia explicar o fato de muitas vezes o aluno de escola bilíngue ser capaz de se comunicar na segunda língua quando está em sala de aula, porém não da mesma forma quando está em casa, mesmo com pais falantes da língua inglesa. O meio, as vivências e as culturas marcam esse processo de desenvolvimento da criança e são conceitos construídos e internalizados que podem se manifestar de formas diferentes em diferentes ambientes e contextos sociais.

Nesse sentido, a linguagem representa determinada cultura, é resultado da interação social e é mediada por símbolos culturais. No processo de ensino aprendizagem, o papel da linguagem é essencial, uma vez que as formas iniciais de conhecimento acontecem a partir da mediação, possibilitada por sistemas semióticos. No contexto escolar, a mediação é necessária e natural, e passa pela organização das atividades, dos materiais e dos processos, e é essencial para que os objetivos da proposta educacional se concretizem. O currículo se realiza nessas mediações num processo complexo e contraditório, permeado de relações, conexões e espaços de autonomia (SACRISTÁN, 2017). Dessa forma,

> Cada aquisição em particular, cada forma específica de desenvolvimento, aumenta direta e uniformemente as capacidades gerais. O docente deve pensar e agir na base da teoria de que o espírito é um conjunto de capacidades – capacidade de atenção, memória, raciocínio, etc. – e que cada melhoramento de qualquer dessas capacidades significa o melhoramento de todas as capacidades em geral (VYGOTSKY, 1998, p. 107).

Se o conhecimento acontece inicialmente a partir da mediação, devemos considerar então que o meio em que o aluno está inserido também terá forte influência nesse processo, já que instrumentos e signos são elementos mediadores na relação entre o homem e o meio vivenciado. Os signos são auxiliadores internos, mediadores das ações psicológicas do indivíduo, que lhe permitem representar mentalmente objetos e situações por meio da interação social com os elementos culturais do ambiente (VYGOTSKY, 2008)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse contexto, a linguagem musical nas práticas curriculares do ensino bilíngue pode vir a contribuir na aquisição de habilidades linguísticas, também no desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e no convívio social do aluno, pois é capaz de cativar a criança por sua natureza extrovertida e informal. A música é também um potente estímulo para ativar o cérebro na infância, já que a janela de oportunidade para "o desenvolvimento de uma inteligência musical parece ocorrer dos 3 aos 10 anos de idade" (GUILHERME, 2006, p. 158). Quando inserida no currículo, representa uma intervenção ativa, condição essencial para a compreensão da realidade. De acordo com Schafer (1991, p.23),

> Deixem a música falar por si mesma, não por associações. Música não é propriedade privada de certas pessoas ou grupos. Potencialmente, todas as músicas foram escritas para todas as pessoas. Sejam curiosos em relação à Música. Não se contentem em ficar só nas suas preferências musicais, pois, ninguém está traindo seus velhos hábitos pela aquisição de novos. Este horizonte pode seguir se expandindo; em toda a sua vida haverá coisas novas a descobrir.

Se a música é uma linguagem que se apresenta como um fenômeno universal que todos são capazes de entender, então usá-la na sala de aula desenvolve tanto as capacidades do aluno em compreender as relações de expressão que ela representa, quanto compreender e desenvolver os mecanismos cognitivos presentes no processo musical.

PRÁTICAS CURRICULARES ENVOLVENDO A MÚSICA NO ENSINO BILÍNGUE

Nas aulas do programa bilíngue realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental, percebeu-se que as crianças são instigadas a se comunicarem na língua inglesa através da interação social direta entre colegas e entre aluno e professor, e também através de atividades musicais.

As atividades musicais foram utilizadas em ambos os contextos, de primeiro e segundo anos do ensino fundamental, ainda que com objetivos diversos. Na turma de primeiro ano, a professora selecionou um vídeo que apresentava de forma musicada diversos comandos de atividades físicas (pular, rodar, sentar ou bater as mãos), que as crianças acompanhavam com atenção, tentando repetir e vocalizar conforme os personagens do vídeo. Os alunos ouviam e repetiam os comandos como: pular, rodar, sentar ou bater as mãos; acompanhavam a letra com atenção, demonstrando

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

compreender o que dizia, e não apenas repetindo o som no idioma. Quando ficavam em dúvida sobre qual comando reproduzir, paravam e esperavam que o personagem o fizesse para que pudessem repetir o movimento adequado. Entende-se que nessas vivências musicais, as crianças vivenciam não só a música, mas os movimentos ritmados, o visual, a imaginação e com isso vão internalizando a cultura (STRAPAZZON; PILLOTTO; VOIGT, 2018), neste caso, a cultura norte-americana. Estabelecendo o currículo como uma construção social, e supondo a sua concretização por fins sociais, culturais e de socialização atribuídos à educação escolarizada, o currículo praticado dá o sentido e o significado real ao conteúdo ensinado (SACRISTÁN, 2017).

Embora a vivência tenha sido exitosa, do ponto de vista do uso do idioma estrangeiro pelos alunos, a sua seleção como prática curricular pareceu ser pelo viés do entretenimento do grupo, uma vez que o vídeo musical foi utilizado ao final da aula, nos minutos que antecediam o intervalo.

Da mesma forma, nos minutos finais da aula, a professora do segundo ano também fez uso de uma vivência musical com os alunos, embora com abordagem diferente. A professora solicitou que os alunos escolhessem uma música - com a regra de que a mesma deveria ser em inglês, para que fosse acessada na plataforma de vídeos Youtube. As crianças discutiram coletivamente, e por fim escolheram o grupo de K-pop sul-coreano BTS[1], a professora então fez a busca e escolheu uma das músicas que apareciam na lista. Embora o vídeo apresentado não apresentasse legendas, boa parte dos alunos acompanhavam a letra, alguns repetindo palavras, enquanto que outros reproduziam as sílabas tônicas e sons. O que se observou é que todos os alunos interagiram com o momento de alguma forma: cantando, cantarolando, repetindo a coreografia, ou dançando livremente.

A realidade musical se faz presente no nosso cotidiano, e por isso é compreensível o seu uso como parte do processo de ensino aprendizagem, pois

> Se a música assume papel de destaque em vários momentos da vida dos seres humanos, é importante que ela esteja presente na sua educação. Se observarmos nosso dia-a-dia, constataremos que a música acompanha as pessoas em quase todos os momentos de suas vidas, sejam eles momentos significativos de alegria ou de tristeza. (GOBBI, 2001, p.09)

[1] O *K-pop* é um gênero musical originado na Coreia do Sul, de música pop sul-coreana abrangendo estilos e gêneros incorporados do ocidente, como o *rock*, o *jazz* e o *hip-hop*, além de raízes da música coreana. O grupo escolhido pela turma, mesmo sendo de origem sul-coreana, utiliza a língua inglesa nas suas canções.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse contexto, além de propiciar ao aluno um ambiente agradável a partir de algo que já é presente na vida do ser humano de forma geral, utilizar músicas na língua inglesa na sala de aula é um meio facilitador para a introdução de aspectos culturais e também no aprendizado dos aspectos linguísticos da língua estudada, já que ao mesmo tempo que ela representa um fator cultural importante ao expressar a história, cultura e idioma de um país, também possibilita abordar o desenvolvimento das quatro habilidades da língua (ler, ouvir, escrever e falar) a partir do amplo vocabulário, exemplos de coloquialismo e também uma vasta fonte de dados linguísticos contemporâneos (SANTOS; PAULUK, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de apresentar algumas reflexões sobre as práticas curriculares no ensino bilíngue, em especial no uso de músicas na língua inglesa em sala de aula, observou-se que além da importância da música no desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, o professor como mediador de cultura do processo educativo, constrói o desenvolvimento da criança utilizando a música como ferramenta de aprendizagem, o que evidencia a música como intercâmbio de diferentes culturas.

Na Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo humano é entendido como um processo de aquisição cultural, e a linguagem musical é vista como universal, uma vez que é única no mundo todo. Diante disso, a proposta do ensino bilíngue multiplica a aprendizagem do aluno, e a música se mostra como instrumento para as práticas curriculares no ensino bilíngue, estimulando o aperfeiçoamento de habilidades linguísticas no domínio do idioma estrangeiro, ao mesmo tempo em que estimula a fantasia e a imaginação das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em: 20 de junho de 2021.

GOBBI, Deise. **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa**, 2001**.** Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3066/000331440.pdf?sequence=1 > Acesso em 03 jul 2021

GRUNDY, S. **Curriculum: product or praxis.** London: [s. n.], 1987.

GUILHERME, C, C, F. Musicalização Infantil: Trajetórias do aprender a aprender o quê e como ensinar na educação infantil. In ANGOTTI, M. (Org.) **Educação infantil: Para quê, para quem e por quê?** Campinas: Editora Alínea, Cap.9. 2006

NOBRE, Alena Pimentel Mello; HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos. A relação bilinguismo-cognição no processo de alfabetização e letramento. **Ciência Cognitiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 180-191, dez. 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática.** 3. ed. Penso Editora, 2017.

SANTOS, Jacinta de Fátima; PAULUK, Ivete. **Proposições para o ensino de língua estrangeira por meio de música**, 2008**.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/752-4.pdf> Acesso em 03 Jul 2021

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante.** São Paulo: Unesp, 1991

STRAPAZZON, Mirtes Antunes Locatelii; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; VOIGT, Jane Mery Richter. Múltiplas sonoridades com a infância–uma experiência cartográfica. **Revista da ABEM**, v. 25, n. 38, 2018.

THIESEN, Juares da Silva. Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 991-1017, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores.** Em Lev S. Vygotski. Obras Escogidas. Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1995.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes. São Paulo, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes. São Paulo, 2008.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.5.21 PROCESSOS EDUCACIONAIS EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: UM DIÁLOGO SOBRE UMA ESCOLA POPULAR DA DINAMARCA

Camila Teixeira Costa [178]

RESUMO

Essa escrita surge a partir de reflexões sobre a importância do diálogo. Origina-se pela necessidade em se dialogar sobre nós educadores. Este trabalho consistiu em compartilhar uma experiência de intercâmbio vivida em uma escola popular dinamarquesa, que tem como pilar a educação não formal, no ano de 2019, com duração de quatro meses, propiciada pelo Serviço Social do Comércio (Sesc/SP). Parte do princípio que tive a oportunidade de vivenciar gestos educacionais e processos de ensino-aprendizagem que mudaram meu modo de estar no mundo. Nesse caminho o objetivo aqui foi compartilhar algumas experiências educacionais vivenciadas na Dinamarca trazendo como discussão o processo de ensino-aprendizagem proposto pela escola que estive, observando que a educação nesse tipo de escola assume o abranger de várias dimensões da vida, que se faz visível no caráter generalista e amplo dos conteúdos oferecidos. É no dia a dia e no componente vivencial para além das aulas, que tal projeto de escola também me permitiu ter novas perspectivas da minha própria vida. Viver em uma escola popular dinamarquesa me proporcionou o pensar de uma maneira nova as minhas relações sociais, políticas e educativas, me permitindo visualizar um contexto que se transforma e se revela frente a própria subjetividade. Foi olhar de dentro pra fora e saber lidar com situações ao meu redor como um exercício de autoconhecimento e liberdade.

Palavras-chave: Educação não formal. Escola popular. Metodologia. Ensino-aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Essa escrita surge a partir de reflexões sobre a importância do diálogo. Origina-se pela necessidade em se dialogar sobre nós educadores. Dialogar sobre o nosso cotidiano, sobre nossas práticas e sobre nossos questionamentos que reverberam para além do espaço de educação formal em que se atua, mas também em um lugar do não formal. São atravessamentos que ocorrem em espaços profissionais, educacionais, artísticos, populares, individuais e coletivos. Espaços de educação não formal nos quais a arte, a cultura, o popular, o lazer e o saber se fazem vivos a partir de métodos e metodologias que possibilitam a ampliação da construção crítica da realidade, o reconhecimento da própria identidade, o contato com expressões culturais, a produção de conhecimento e a contemplação do lazer. Uma necessidade em se dialogar sobre os processos educacionais que se relacionam com a nossa própria cultura. Poder dialogar sobre tais questões é poder reinventar e reconhecer novas perspectivas que rodeiam a

[178] Bacharel em Educação Física. Sesc/SP. camilatcost@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

si próprio, ter um olhar às particularidades do mundo e dar importância a nossa presença na sociedade.

A partir de uma experiência de intercâmbio vivida em uma escola popular dinamarquesa no ano de 2019, com duração de quatro meses, propiciada pelo Sesc/SP a partir da parceria com a ISCA (International Sport and Culture Association)[179], vários questionamentos e reflexões sobre conceitos educacionais se potencializaram em mim junto a um grande interesse em dialogar com as minhas experiências vividas aqui no Brasil como educadora. Tive a oportunidade de vivenciar gestos educacionais que mudaram meu modo de estar no mundo. Nesse caminho o objetivo deste trabalho é compartilhar algumas experiências educacionais vivenciadas na Dinamarca trazendo como discussão o processo de ensino-aprendizagem proposto pela escola que estive.

Durante minha trajetória acadêmica e pessoal a potência da educação me levou para espaços nunca antes imaginados, porém que tinham algo em comum: a cultura popular. Buscava conhecer a nossa própria cultura pelo corpo, pelo toque, pelo gesto, pelo olhar e pelo som em um âmbito individual, mas principalmente por um viés coletivo, de pessoas que desejavam compartilhar o mundo que existia dentro de si com a sociedade. Para que isso acontecesse percebia que a existência do diálogo, da escuta, da abertura, do desejo, da liberdade, da verdade e da curiosidade eram essenciais na minha caminhada e, sobretudo, o pensamento que independente do espaço que estava o ato de educar se encontrava presente. O texto aqui compartilhado incita labaredas com a vontade de que possam transformar-se em chamas pulsantes e provocar novos diálogos sobre as nossas práticas educacionais em espaços de educação não formal.

2. A ORIGEM DO INTERCÂMBIO

As manifestações corporais humanas são originadas na dinâmica cultural de uma sociedade, expressando-se de diversas maneiras e com significados próprios no contexto de grupos específicos. O ser humano é eminentemente cultural - um contínuo construtor de cultura (DAOLIO, 2004). Entende-se como cultura o modo de vida dos

[179]Criada em 1995, é uma plataforma global aberta a organizações que trabalham no campo do esporte para todos, esportes recreativos e de atividade física que tem como sede a cidade de Copenhague, na Dinamarca. Tem como finalidade a promoção do esporte como um potencializador da identidade cultural, incentivando a participação mais ampla e possível da sociedade em atividades esportivas e culturais. Fonte: International Youth Leader Education <http://www.isca.web.org/english/youth/programmes0/iyle0>

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sujeitos, a maneira com que atribuem significados às suas ações e às experiências cotidianas (DAOLIO, 2004).

Uma das formas pelas quais se dá a expressão da cultura é pela educação. A educação conscientiza a cultura, seja pela palavra, pelo movimento, pela música, pela arte e pelo indivíduo que se temporaliza e se assume como sujeito consciente do mundo (FREIRE, 1987). Segundo Freire, a educação pode ser caracterizada "como um processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana" (COSTA, 2015, p.85). Conhecimento este que é um processo social que cria consciência política sobre a nossa própria realidade. Quando vivenciamos uma educação que só deseja transferir dados e conhecimentos descrevendo a realidade a partir de um ponto de vista, esta é uma educação dominadora que deseja controlar a consciência crítica individual (FREIRE, 1987). Porém quando o ato de educar se refere a um descobrir-se e emancipar-se enquanto indivíduo construtor de cultura, esta é uma educação libertária que possibilita o ato reflexivo para um caminho que potencializa e não apaga a própria história, isto é, um "biografar-se, existenciar-se, historicizar-se" (FREIRE, 1987, p.10). Os estudos de Freire como potência da educação libertadora possibilitam a existência transformadora da realidade por meio da reflexão crítica do mundo. Traz ao indivíduo o poder da escolha de reinventar o próprio caminho oportunizando a comunhão do conhecimento.

A partir dessa visão de educação percebe-se que sua prática vai além dos muros de uma escola, transborda o nosso cotidiano e se vive em muitos espaços de experiência. O Sesc/SP surge como potência de um espaço de educação não formal que dialoga com outros espaços de educação formal e informal, democratizando o acesso ao conhecimento, marcado por projetos e planos culturais com o objetivo de transformação social, possibilitando a manifestação cultural e a interação entre as pessoas de diversas maneiras.

> A educação não formal é aquela que se aprende 'no mundo da vida', via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. Nossa concepção de educação não formal articula-se ao campo da educação cidadã – a qual no contexto escolar pressupõe a democratização da gestão e do acesso à escola, assim como a democratização do conhecimento. Na educação não formal, essa educação volta-se para a formação de cidadãos (as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s) (GOHN, 2014, p.40).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nessa perspectiva de possibilitar o desenvolvimento crítico individual, seja para os frequentadores como para os funcionários, surge em 2002 um programa de intercâmbio a partir da parceria do Sesc/SP com a Isca que envia desde essa data até dois educadores do Sesc/SP para uma escola popular na Dinamarca. Sou funcionária do Sesc/SP desde 2015 e atuo como educadora de atividades físico esportivas, participei desse intercâmbio no ano de 2019 que teve a duração de quatro meses.

O alicerce desse programa de intercâmbio é o desenvolvimento social do funcionário a partir da educação não formal com foco no diálogo, discussão, participação, gestão de projetos e formação de uma rede de contatos, sendo a maioria dos participantes com a idade entre 18 e 24 anos. O conceito de educação não formal na Dinamarca está associado a Nikolaj F. S. Grundtvig (1783 - 1872), pensador que contribuiu para a formação do sistema educacional dinamarquês durante o século 19.

A proposta de educação não formal trazida por Grundtvig leva a reflexão de que as atividades propostas pelas escolas e espaços precisam ser vivenciadas com prazer em um local agradável que permita movimentar-se, expandir-se e improvisar, possibilitando oportunidades de troca de experiências como prática de vivência social, reforçando o contato com o coletivo e estabelecendo laços de afetividade entre os sujeitos (SIMSON, PARK, FERNANDES, 2001).

3. A EDUCAÇÃO FORMAL NA DINAMARCA

A experiência de viver na Dinamarca foi a realização de um sonho, uma oportunidade única, das mais importantes e extraordinárias da minha vida. Realizar um intercâmbio pode ser visto como uma das experiências mais enriquecedoras que uma pessoa pode ter. Realizar um intercâmbio em uma Folk High School (escola popular secundária) tornou essa viagem ainda mais incrível, pois me permitiu viver por 24h uma realidade que jamais havia imaginado.

As escolas populares da Dinamarca foram criadas por Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783 - 1872), um filósofo, poeta e pensador dinamarquês. Dentro dos seus ideais, o ensinar era fundamentado pela dedicação e profissionalismo. Grundtvig não acreditava em um ensino tradicional, mas ensinos que se inspiravam no contexto popular (GATO, 2011). Com isso, essas escolas têm como pilar a educação não formal com o foco no diálogo, discussão, autogestão, participação, formação de uma rede de contatos

e criação de projetos. Oferecem cursos semestrais de 4 a 7 meses: morando, estudando, se alimentando e vivendo dentro dessas escolas. As aulas são baseadas na aprendizagem mútua entre professores e alunos, tendo como objetivos o descobrir e fortalecer as habilidades únicas de cada aluno em uma atmosfera de apoio social.

Há muitos tipos de escolas secundárias populares na Dinamarca. Elas oferecem uma grande variedade de cursos, visitas de estudo e disciplinas especializadas. Existem aproximadamente 70 escolas espalhadas por todo o país, a maioria delas estão situadas em áreas rurais ou em cidades menores, e são tipicamente nomeadas pelo distrito local (GATO, 2011). Estive em uma escola popular de ginástica e esportes por quatro meses no segundo semestre de 2019, com aulas durante todo o dia, cinco vezes por semana. O pilar de tal escola que estive era a aprendizagem e vivências em esportes e atividade física, com ênfase em esportes da natureza.

O programa da escola se alternava entre o ensino teórico e prático com temas que vão para além da atividade física e esporte, com atividades culturais e sociopolíticas. Baseada no diálogo, parte do princípio de uma compreensão em que todas e todos (alunos, professores, pessoas que trabalham na escola) devem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem, um dos pressupostos da educação em espaços não formais, ocorria por meio da prática social. O conhecimento não se dava pela absorção de conteúdos sistematizados, mas era proporcionado por meio de vivências e experiências em vários momentos ao longo do dia. As aulas se mostravam como um caminho para compreensão do próprio indivíduo como cidadão crítico e investigativo. .

Ali a ação educacional transbordava o caráter burocrático e normativo de uma escola, se mostrava como um lugar inovador de conhecimento e experiência. Segundo Freire, a educação pode ser caracterizada “como um processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana” (COSTA, 2015, p.85). Ou seja, uma visão de que a educação se vive em todos os espaços de experiência e não somente dentro das paredes de uma sala de aula, pois se relaciona com o dia a dia, transborda o cotidiano em uma busca pela descoberta de novas aprendizagens, caminhos e conhecimentos, em uma busca da reflexão sobre a própria vida tomando consciência política sobre a nossa própria realidade.

4. A FOLK HIGH SCHOOL: VIBORG IDRÆTSHØJSKOLE

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Viborg Idrætshøjskole (Viborg IH), escola que realizei o intercâmbio, é uma Folk High School muito comum em países da Escandinávia. A escola (em inglês conhecida como The Academy of Physical Education) oferece cursos semestrais de primavera e de outono com ênfase na área esportiva para alunos dinamarqueses e internacionais com diferentes tipos de aulas. O pilar da escola são atividades que envolvam esportes da natureza. Cada Folk High School possui sua linha de atuação, porém com as mesmas características fundamentais, mas com diferentes eixos temáticos.

A Viborg IH conta com dormitórios individuais e em duplas. Possui um refeitório que tem a capacidade de receber mais de 100 alunos por semestre. Para as atividades práticas, tanto em sua área externa como interna, a escola possui uma estrutura muito equipada, com um conjunto aquático para atividade de natação, mergulho, caiaque polo, entre outros. A pista de atletismo e o campo de futebol formam um cartão de visita da escola.

A escola ainda possui quadra poliesportiva, ginásio, quadra de vôlei de praia, sala de musculação, sala de spinning, sala multiuso, ateliê para oficinas manuais e parede de escalada. Em uma localização privilegiada próxima a um grande lago - muito utilizado durante as aulas - e ao lado de uma floresta com diversas trilhas e rotas para atividades. Para os momentos de lazer, os alunos podem usufruir de uma sala de TV com poltronas e sofás aconchegantes e também de um salão de jogos.

5. O CURRÍCULO DA VIBORG IDRÆTSHØJSKOLE

A possibilidade de vivenciar um sistema educacional em outro país foi uma das melhores experiências que já tive. Enxergar, questionar, praticar e refletir sobre o currículo de uma escola dinamarquesa revela muito mais do que a própria escola, também revela a cultura do meu país de origem, revela minhas próprias características e outras formas de pensar dimensões sociopolíticas. Refletir sobre isso requer um olhar com sensibilidade: sobre nossa prática, sobre nossa história educacional, sobre a nossa cultura, sobre o mundo que vivia e um mundo totalmente diferente que pude viver durante esse intercâmbio.

Pensar nos sistemas educacionais da Dinamarca me fez refletir sobre minha própria prática cotidiana. Um dos grandes pontos que pude observar durante as aulas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que tive foi a metodologia de ensino que se baseava no “Learning by doing” (aprender fazendo) – relacionado à ideia de que tudo são experiências e possibilidades na educação a partir do envolvimento do aluno na atividade (DEWEY, 1979). Ou seja, tal metodologia envolve o ensino-aprendizado através de atividades experienciais, possibilitando o descobrir, a autoavaliação, bem como possíveis aprendizados com os erros que venham a acontecer.

> Nossa meta é trabalhar com os estudantes através das aulas. Nós damos aos estudantes habilidades específicas e conhecimento sobre esportes e atividades físicas. Mas muito mais importante – nós ensinamos aos estudantes sobre eles mesmos, sobre o outro e sobre o mundo em que vivemos (VIBORG, 2021).

Outro ponto também observado foi a formação dos professores para dar aulas em uma Folk High School: não é necessária uma graduação pois as experiências prévias do professor aliado a cursos de desenvolvimento e de extensão são suficientes. Tal valor influencia muito na prática cotidiana e nas relações interindividuais. Sentia que isso aproximava muito os alunos dos professores, visto que qualquer um de nós se quiséssemos e tivéssemos um grau de excelência em uma área específica, poderíamos ser um professor em uma Folk High School. Mas ao mesmo tempo percebia uma falta de processos pedagógicos de ensino, o que a graduação nos traz de uma forma muito intensa. Tal questão foi muito interessante de se avaliar, pois essa relação com a necessidade de um diploma seja em um espaço de educação não formal ou em qualquer outro que nós temos no Brasil é completamente diferente com os dinamarqueses e acredito que talvez essa característica tornou o ensino muito mais horizontal. Por exemplo, os professores realizavam todas as atividades junto aos alunos e isso pra mim foi uma experiência inédita de se observar, principalmente partindo do princípio que também sou educadora. Acredito que no sistema educacional tradicional brasileiro pouco se observa essa agir junto aos alunos, em muitos momentos os professores permanecem mais na palavra e pouco na prática conjunta.

6. SOBRE ESTAR EM UM INTERCÂMBIO EM UMA ESCOLA POPULAR DINAMARQUESA

Um intercâmbio pode ser caracterizado como uma oportunidade de vivenciar novos conhecimentos e saberes interculturais por meio de uma experiência em outro

país. Realizar esse intercâmbio me permitiu ser estrangeira e não mais nativa em um país completamente diferente daquele que nasci. Ser estrangeira foi uma das experiências mais enriquecedoras que tive na minha vida, pois me vi em um lugar fora da minha zona de conforto, indo ao encontro de desafios em um caminho desconhecido. Foi ter uma sensibilidade potencializada com o novo espaço e seus constituintes, estar atenta a elementos, a pedaços, a fragmentações, para reconstruir objetos e aprendizados diferentes daquele com que fomos naturalizados em nossa cultura, compreendendo novos hábitos, costumes, territórios e entendimentos.

A construção de um conhecimento espontâneo, o estímulo à aprendizagem, o despertar da curiosidade e o encontro com a liberdade em outra territorialidade foram experiências que marcaram minha estadia em Viborg IH. Sinto que tal estadia me fez repensar a minha trajetória de vida. Estou em um processo de reinvenção própria em diversas potências, principalmente dentro dos caminhos educacionais que sigo, pois o que experienciei na escola segue em uma direção diferente daquilo que um ensino formal no nosso país nos proporciona e, como exemplo disso, pode-se refletir sobre o papel de um professor em uma escola popular dinamarquesa, que tem características para além de um ensino-aprendizagem:

> Um professor de uma Escola Popular deve descobrir por si próprio porque é que está numa Escola Popular. A sua posição e contribuição não está descrita em nenhum parágrafo da lei nem colocada em nenhum sistema. (...) Desta forma, ele ou ela nunca devem descansar enquanto especialista numa área, mas, ao mesmo tempo, ser: artista, filósofo e cientista (Lundgaard, 1991, p.81).

O professor não se limita ao ensino de uma só disciplina, mas a um grupo multidisciplinar, em que todas as áreas se conectam de alguma maneira. Relaciona-se a constante necessidade de se adaptar ao meio que está inserido, a compreender as demandas por parte dos estudantes e aos recursos oferecidos. O professor da escola popular potencializará aos alunos novos caminhos de aprendizagem e de estilo de vida, em que eles assumirão um papel fundamental no bem estar social da própria comunidade (SOUZA, 2015). Ou seja, a educação nesse tipo de escola assume o objetivo de abranger várias dimensões da vida, que se faz visível no caráter generalista e amplo das disciplinas e conteúdos oferecidos. Não só dentro da grade de aulas, mas é no dia a dia e no componente vivencial para além das aulas que tal projeto de escola também nos permite ter novas perspectivas da vida em si mesma.

Viver em uma escola popular dinamarquesa me proporcionou o pensar de uma maneira nova as nossas relações sociais, políticas e educativas, me permitindo visualizar um contexto que se transforma e se revela frente a nossa subjetividade. A observação do mundo real e do mundo intáctil – transmitido pela cultura em seus vários âmbitos, a transmutação do imaginário e da aprendizagem, o processo de apreensão e interiorização da experiência sensível foram fenômenos que originaram uma oportunidade do mundo se revelar de outra forma para mim. Foi olhar de dentro pra fora e saber lidar com o novo ao meu redor como um exercício de autoconhecimento e liberdade. Foi atravessamento que criou uma perspectiva diferente de mundo que me fez redescobrir meu dia a dia.

REFERÊNCIAS

COSTA, J. J. S. **A educação segundo Paulo Freire:** Uma primeira análise filosófica. Volume VII – Número 18 – Ano 2015. Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura.** Campinas: Autores Associados, 2004.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Introdução à Filosofia da Educação. 4ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATO, R. **N. F. S. Grundtvig e as escolas populares dinamarquesas:** contributos para a educação de adultos. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

GOHN, M. G. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação** - II ª Série, Número 1, 2014. p.35-40.

LUNDGAARD, E. **The Folk High School 1970-1990.** Development and Conditions. København: The Association of Folk High Schools. 1991.

SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. **Educação não formal:** cenários da criação. Campinas: Ed. Unicamp/ CMU, 2001.

VIBORG. Academy of physical education Viborg. Página Inicial. Disponível em: <https://viborgih.dk/english/an-experience-for-life/> Acesso em: 14 de jun. de 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.5.22 CARACTERIZANDO OS ESPAÇOS NÃO FORMAIS E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA PERSPECTIVA DO ENSINO SUPERIOR

Simone Beatriz Reckziegel Henckes[180]

Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen[181]

RESUMO

A presente proposta de trabalho parte da pesquisa de tese, da primeira autora, que encontra-se em desenvolvimento. Apresenta como temas de estudo, os espaços não formais de ensino e a alfabetização científica no contexto de dois cursos de graduação em Ciências Biológicas. Caracterizando os espaços não formais, são ambientes externos das instituições formais de ensino podendo ser institucionalizados e não institucionalizados (JACOBUCCI, 2008) e a alfabetização científica, é caracterizada como uma maneira de perceber e atuar no mundo, alguns autores que discutem esse tema são, Lacerda (1997); Sasseron e Machado (2017); Henckes (2018). O cerne desta pesquisa é analisar as concepções e percepções de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas de duas Universidades do interior do Estado do Rio Grande do Sul acerca das aulas em espaços não formais de ensino e implicações na alfabetização científica. A pesquisa é de cunho qualitativo, possui aproximações com estudo de caso, de natureza descritiva e exploratória. Os sujeitos participantes serão estudantes e coordenadores de dois cursos de Ciências Biológicas do Rio Grande do Sul e os dados serão coletados por meio de entrevistas, questionários (google formulário) e análise de documentos. Devido à pandemia da Covid-19, as entrevistas serão realizadas pelo aplicativo Google meet e a análise será por meio da análise de conteúdo. Espera-se, com este estudo, obter inferências sobre os temas de estudo, qualificando o processo de construção do conhecimento científico no ambiente universitário.

Palavras-chave: Alfabetização científica. Espaços não formais. Ensino. Universidade. Ciências Biológicas.

1 INTRODUÇÃO

Encontrar um tema de pesquisa para desenvolver em uma tese, não é algo simples, pelo contrário, é preciso tempo para pensar, desenvolver a ideia e principalmente acreditar que a partir da pesquisa e seus resultados, a tese estará corroborando com continuação do tema, estudo na área e agregando novos conhecimentos para o ensino, no caso da tese, com o Ensino Superior.

É preciso fortalecer cada vez mais todos os níveis de ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, garantindo uma jornada de ensino e aprendizagem capaz de transformar os pensamentos e atitudes das pessoas, agregar conhecimentos que possam refletir na prática de indivíduo, isto é, uma mudança de olhar e atitude.

Nesse sentido, apresenta-se a proposta de tese da primeira autora, que ao longo

[180] Doutoranda em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari – Univates, simone.henckes@univates.br.
[181] Doutora em Ecologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, aguim@univates.br.

de seu doutoramento busca aproximações entre dois grandes temas, alfabetização científica (AC) e espaços não formais (ENF), ambos com enfoque no Ensino Superior. O problema de pesquisa é, como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem com viés na alfabetização científica em espaços não formais, considerando dois cursos de graduação em Ciências Biológicas?

A partir do problema de pesquisa, organizou-se o objetivo geral, analisar as concepções e percepções de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas de duas Universidades do interior do Estado do Rio Grande do Sul acerca das aulas em espaços não formais de ensino e implicações na alfabetização científica.

Os objetivos específicos traçados para contemplar o objetivo geral foram quatro. (1°) verificar as concepções de acadêmicos de dois cursos de Ciências Biológicas sobre os temas: alfabetização científica e espaços não formais de ensino e aprendizagem; (2°) identificar como acadêmicos de dois cursos de Ciências Biológicas percebem a alfabetização científica na própria formação acadêmica e o quanto esse entendimento reflete na sua consciência crítica; (3°) analisar como os coordenadores de cursos de Ciências Biológicas percebem o ensino nas aulas em espaços não formais com base em documentos legais e quais as implicações na formação de seus acadêmicos de curso e (4°) identificar e estudar diferentes espaços não formais de ensino, investigando suas potencialidades para o ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia e para o desenvolvimento da alfabetização científica, considerando estudantes do Ensino Superior.

O projeto já passou pela primeira etapa que foi a qualificação (banca formada por doutores para analisar e contribuir com a proposta). Como o projeto ainda não foi aplicado, será exposto na sequência o referencial teórico e a metodologia planejada e em desenvolvimento.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O termo AC é apresentado em diferentes traduções, assim, as autoras Sasseron e Carvalho (2011) destacam seu uso na literatura estrangeira: no Francês – Alphabétisation Scientifique; no Espanhol – Alfabetización Científica; no Inglês – Scientific Literacy; e em Portugal – Literancia Científica (HENCKES, 2018).

Para Lacerda (1997, p. 8) a AC consiste na “apreensão dos princípios científicos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de bases essenciais para que o indivíduo possa compreender, interpretar e interferir adequadamente em discussões, processos e situações de natureza técnico-científica", mantendo aproximações com o uso da Ciência e da tecnologia.

Laugksch (2000) aponta a função social da AC, visto que desenvolve, no sujeito, a capacidade mínima funcional para que possa agir como consumidor e cidadão. Para o autor, a AC ajuda o sujeito na tomada de decisões em situações práticas que envolvem consumo e cidadania. Nesse sentido, coloca-se numa perspectiva situada entre os enfoques utilitário e democrático.

Lira (2009) faz relações entre a argumentação e a AC, afirmando que "a prática argumentativa possibilita que o aluno articule conhecimento em busca de elaborar uma justificativa consistente na defesa de um ponto de vista, mobilizando, assim, a base para a compreensão de um fenômeno científico" (p. 107). Ainda destaca que a argumentação é um instrumento eficaz para ampliar e desenvolver capacidades voltadas ao pensar, citando a criticidade, a tomada de posição e a elaboração de justificativas. Toulmin (2006) apresenta-nos o argumento composto por cinco elementos: os dados, as conclusões, as justificativas, o conhecimento anterior e os qualificadores, que podem tanto dar ênfase à afirmação proposta como apresentar refutação a ela.

Espera-se que o sujeito alfabetizado cientificamente tenha entendimento e condições de modificar este mundo e a si mesmo por meio de uma prática consciente e responsável, "propiciada pela sua interação cerceada de saberes e procedimentos científicos, bem como das habilidades associadas ao fazer científico" (SASSERON; MACHADO, 2017, p. 13).

Mas, cabe ressaltar, ser alfabetizado cientificamente não significa dominar todo o conhecimento científico, pois nem mesmo os grandes estudiosos conseguem dominar todas as áreas. No entendimento de Dutra, Oliveira e Del Pino (2017, p. 57), "ser alfabetizado em ciências significa ter o conhecimento necessário para avaliar os avanços das Ciências e das tecnologias e suas implicações na sociedade". Corroborando essa ideia, Henckes (2018) defende, em sua dissertação, que a AC é um entendimento de mundo, enquanto Bertoldi (2020) traz a ideia de que ela ajuda o sujeito a exercer a cidadania.

Pensar na AC, também pensar em possibilidades de articular com os espaços não formais, interligando esses dois grandes temas para assim potencializar o ensino de ciências. Pensar nas aulas em tempos atuais, é também pensar em movimentos,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estratégias diferenciadas, metodologias ativas, recursos digitais, entre muitas outras possibilidades. Os professores precisam estar se reciclando e se reinventando, visto que há muitos desafios ao longo de um ano. Pegamos como exemplo a pandemia que ainda estamos enfrentando, o quanto professores de escolas de Educação Básica assim como universitários precisaram mudar suas estratégias de ensino, seus planejamentos, utilizando consideravelmente os recursos digitais.

Há autores que trabalham com a terminologia "educação não formal" como Souza (2008); Barros e Santos (2010); Gohn (2006, 2010), para o trabalho é utilizada a expressão "espaços não formais" (JACOBUCCI, 2008). Os ENF, são lugares alternativos que o professor pode utilizar para desenvolver suas aulas, seja para Educação Básica ou no Ensino Superior. Geralmente é mais conhecido como saídas a campo, saídas de estudos, viagem de estudo e são planejadas ao longo do ano pelos professores juntamente com a coordenação das instituições. Para Elias, Amaral e Matsuura (2005) as visitas aos espaços não formais de aprendizagem representam uma oportunidade ímpar e de grande contribuição para promoção da Alfabetização Científica.

Há inúmeros ENF, espaços ricos de conhecimentos e que estão a disposição para serem explorados. Dentre os espaços, há uma subdivisão entre institucionalizados e não institucionalizados. O primeiro como o próprio nome já diz, se refere a locais que são instituições, que possuem um espaço físico preparado para receber seus visitantes, como é o exemplo dos museus, planetários, zoológico. Os não institucionalizados corresponde a espaços mais abertos, como exemplo, uma mata, as trilhas ecológicas, um rio, a praça, porém nesses lugares já é necessário que o professor conheça pois será ele quem irá conduzir todo o processo de ensino. Na sequência do texto, apresenta-se a metodologia pensada para contemplar a pesquisa.

3 METODOLOGIA

O estudo que proponho trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois esta possui a intenção de obter e analisar os dados com a qualidade dos fatos (FAZENDA; TAVARES; GODOY, 2015). Segundo Malhotra (2010), esse tipo de pesquisa proporciona uma visão do campo do problema e trabalha com amostras pequenas, sem se preocupar com valores numéricos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Conforme os objetivos propostos, a pesquisa terá natureza exploratória e descritiva. Exploratória, pois, segundo Gil (2010, p. 27), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. A pesquisa descritiva é uma análise em profundidade com a qual se visa descrever, classificar e interpretar o objeto estudado. Segundo Gil (2010), utiliza técnicas mais sistematizadas e rigorosas.

A pesquisa proposta terá aproximações com estudo de caso, o qual exige do pesquisador mais habilidades, se comparado à pesquisa quantitativa. De acordo com Gil (2010), são as habilidades analíticas que realmente definem os resultados de uma pesquisa.

Os participantes serão estudantes e coordenadores de dois cursos de Ciências Biológicas do estado do Rio Grande do Sul. As entrevistas serão realizada pelo google meet, caso as aulas se mantenham virtualizadas. Também serão analisadas as diretrizes Nacionais do Ensino Superior no Curso de Ciências Biológicas e as matrizes curriculares. Questionário, será enviado, via google formulário aos acadêmicos de Ciências Biológicas dos dois cursos.

Antes do início das coletas, cada cordenador e cada estudante receberá o termo de consentimento livre e esclarecido para que possam entender a proposta e optarem pela participação. Para cada participante será ntregue duas folhas do termo, uma fica com eles e outro será recolhido e guardado com a pesquisadora.

Para análise dos resultados será realizado a análise de conteúdo (BARDIN, 2016). É bastante reconhecida e utilizada na área do Ensino e consiste em três etapas: organização, codificação e categorização a apartir dessas etapas que será organizado os resultados e discussões da tese.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que ao final da pesquisa todos os conhecimentos possam sanar tanto os objetivos como o problema da tese, trazendo assim, novos conhecimentos e produções científicas. Deseja-se também, que essas discussões possam auxiliar os professores do Ensino Superior nos cursos de Ciências Biológicas, fazendo-os perceber

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a importância e potencia dos espaços não formais e da alfabetização científica para a formação de seus acadêmicos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, V. C.; SANTOS, I. M. Além dos muros da escola: a educação não formal como espaço de atuação da prática do pedagogo. In: V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL). **Anais...** Alagoas, 2010.

BERTOLDI, A. Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual? **Revista Brasileira de Educação**, Jaraguá do Sul, v. 25, 2020.

DUTRA, G. E.; OLIVEIRA, E. C.; DEL PINO, J. C. Alfabetização científica e tecnológica na formação do cidadão. **Revista Signos**, Lajeado, a. 38, n. 2, p. 56-62, 2017**.**

ELIAS, D.; AMARAL, L. H.; MATSUURA, O. Planetário de São Paulo: contribuição como espaço não formal de aprendizagem e alfabetização científica. In: V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). **Atas...** 2005.

FAZENDA, I. C. A.; TAVARES, D. E.; GODOY, H**. Interdisciplinaridade na pesquisa científica.** São Paulo: Papirus, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

_____. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

HENCKES, S. B. R. **Alfabetização científica em espaços não formais de ensino e de aprendizagem**. 2018, 113 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 11 dez. 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2487>.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Em extensão**, Uberlândia, v. 7, p. 55-66, 2008.

LACERDA, G. Alfabetização científica e formação profissional. **Educação & Sociedade**, a. XVIII, n. 60, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ esv18n60/v1860a5.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

LAUGKSCH, R. Scientific literacy: a conceptual overview. **Science Education**, New York, v. 84, n. 1, p. 71-94, 2000.

LIRA, M. M. R. **Alfabetização científica e argumentação escrita nas aulas de ciências naturais:** pontos e contrapontos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, PE, 30 out. 2009.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing:** foco na decisão. 3 ed. São Paulo: Pearson, 2010.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências.** Porto Alegre, v. 16, n.1, p. 59-77, 2011.

SASSERON, L. H.; MACHADO, V. F. **Alfabetização Científica na prática:** inovando a forma de ensinar Física. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

SOUZA, C. R. T. A Educação Não-formal e a escola aberta. In: XIV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. **Anais...** 2008.

TOULMIN, S. **Os usos do argumento.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.5.23 A GEOGRAFIA NA BNCC: EM DEFESA DA CRÍTICA

José Antonio Dias[182]

Geraldo Augusto Locks[183]

RESUMO

Este trabalho deriva da produção de uma dissertação em desenvolvimento em um Programa de Pós-graduação em Educação. A pesquisa é qualitativa, bibliográfica e documental, tendo o materialismo histórico-dialético como método de análise. Dialoga-se com autores como Milton Santos, Ruy Moreira, Demerval Saviani, entre outros. O objetivo é discutir brevemente algumas possibilidades de se trabalhar o componente curricular do ensino da Geografia em uma perspectiva histórico-crítica, nas aberturas oferecidas pelo processo de institucionalização da proposta curricular da rede municipal de educação de Lages, Santa Catarina. A pesquisa emergiu de uma demanda dos estudos da BNCC pela rede municipal, protagonizada por um coletivo de professores com finalidade de organizar os conteúdos de Geografia em 2018. A análise dos dados numa perspectiva histórico-crítica demonstrou que a BNCC é um documento condicionado por interesses ideológicos de classes dominantes com vistas a formar trabalhadores adaptados ao momento histórico do modo de produção capitalista hegemônico. A educação geográfica é compreendida como ferramenta necessária à formação de sujeitos críticos, reflexivos e emancipados. Sustenta-se a especificidade da Geografia, mesmo que a BNCC apresente uma visão adensada da interdisciplinaridade. E que as categorias geográficas abrangentes como paisagem, lugar, natureza, sociedade, região, território e trabalho contribuem para a elaboração de uma representação mais rica da totalidade, portanto, precisam ser conceituadas pelo professor e desenvolvidas com os alunos, constituindo sua prática social.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Seleção de Conteúdos. Pedagogia Histórico-Crítica. BNCC.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo sintetizar parte do desenvolvimento teórico produzido para uma dissertação de mestrado em um Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação ainda em processo de construção. Tendo como título provisório “E educação geográfica no currículo da rede de educação do município de Lages-SC: repensando em perspectiva histórico-crítica”, a produção se coloca como um desdobramento da elaboração da proposta curricular para o Ensino fundamental no município de Lages, estado de Santa Catarina. Este processo corresponde a necessidade de se alinhar as redes de ensino com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017),

A partir das reuniões promovidas pelo Núcleo de Excelência em Educação

[182] Mestrando, Universidade do Planalto Catarinense, joseantoniodias@uniplaclages.edu.br
[183] Doutor, Universidade do Planalto Catarinense, prof.geraldo@uniplaclages.edu.br

Permanente (NEEP) da disciplina de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL) no ano de 2018, foi instituído um grupo de estudos para pensar a organização dos conteúdos a compor a proposta curricular para a rede municipal.

Ao longo do ano de 2019 foram realizados encontros do grupo de estudos e uma apresentação dos resultados aos demais colegas docentes, com intuito de incorporar a contribuição destes. Essa ação visou promover uma discussão coletiva sobre os conteúdos de Geografia e a sua organização que serviriam de referência do trabalho em sala aula, haja vista que a elaboração dos fundamentos teóricos da proposta curricular municipal estava sendo feito por um pequeno grupo dentro da SMEL. Como resultado desse processo, emergiu a organização dos conteúdos de Geografia para o Ensino Fundamental, faltando, porém, um aprofundamento teórico da disciplina. É justamente nessa lacuna que se inseriu o projeto da dissertação.

Assim, considerando as diretrizes educacionais em âmbito nacional, estadual e municipal associadas às demandas da realidade social, econômica e cultural dos sujeitos educando, quais fundamentos teóricos e metodológicos são mais adequados à proposta curricular do componente de Geografia a ser vivenciada na rede municipal de educação de Lages, estado de Santa Catarina?

Para responder a essa questão, procuramos demonstrar a relevância da disciplina de Geografia ministrada no ensino fundamental (numa perspectiva interdisciplinar) e referenciar fundamentos teóricos e metodológicos considerados estruturantes do currículo do componente curricular de geografia.

Devido espaço que este estudo dispõe, serão desenvolvidos alguns aspectos somente do último objetivo específico da pesquisa em curso. Através de uma produção de caráter qualitativo bibliográfico e documental. Tendo o materialismo histórico-dialético por método (TRIVIÑOS, 1987).

2 A ESPECIFICIDADE DA GEOGRAFIA E A INTERDISCIPLINARIDADE

A categoria interdisciplinaridade é recorrente na BNCC. Em certa medida, tal percepção é condizente com os preceitos da ciência geográfica, mas conhecendo a origem do documento, sabemos os reais interesses na implementação do mesmo. Por isto, convém expor expor as principais características da Geografia enquanto ciência e embasar a defesa da sua especificidade que, na sua dimensão escolar, atenda de forma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

plena em sua potência, socializando os saberes deste ramo do conhecimento, indispensáveis para a apreensão do movimento da realidade.

Apresenta-se a gênese da Geografia moderna, no final do século XVIII e início do século XIX, na Europa Ocidental, em espacial no Alemanha, através de Kant, Humboldt e Ritter (QUAINI, 2002; PEREIRA, 2009). Esta origem acompanha o momento histórico em que a divisão social do trabalho cria funções cada vez mais específicas, e isso se reflete na ciência e (MANACORDA, 2007), obviamente, na Geografia.

Esse período é marcado pelo processo de surgimento e consolidação dos Estados nacionais europeus, que usam a Geografia como ferramenta de naturalização das delimitações políticas dos territórios e de inculcação ideológica, inclusive através das escolas. Todo esse processo capitaneado pela burguesia, que agora se constitui como uma classe hegemônica (PEREIRA, 2009; SAVIANI, 2018).

Entretanto, a fragmentação do conhecimento e o uso como ferramenta de poder dos saberes científicos não invalida a capacidade desses saberes em contribuir para uma análise do mundo, e para a geografia, do espaço.

O objeto da Geografia, o Espaço, expressa-se como parte sensível da totalidade. “O que vai dar o caráter de ciência à Geografia é o fato de tentar estabelecer a relação entre causa e efeito através da explicação, abandonando a mera descrição” (PEREIRA, 2009, p. 52). Contraditoriamente, a concepção moderna de ciência se apresenta como recorte de uma dimensão da totalidade, isso produz a dificuldade da Geografia em abarcar os fenômenos físicos, biológicos e humanos. O que em útima instância, impossibilitaria abordar a totalidade (Ibidem).

Esta condição teleológica da Geografia de se propor ao estudo da realidade remete à própria filosofia, entretanto Milton Santos (2006, p. 73) nos alerta que “é indispensável que o faça a partir de sua própria província do saber, isto é, de um aspecto da realidade global”.

Por consequência, a Geografia, e a sua dimensão escolar, precisam resguardar a sua especificidade enquanto ciência, pois possui elementos epistemológicos fundamentais à leitura do movimento da totalidade. E “como a totalidade é um conceito abragente, importa fragmentá-lo em suas partes constituintes para um exame mais restrito e concreto” (SANTOS, 2020, p. 70).

Por isso, deve-se observar criticamente as propostas curriculares que tenham como princípio a interdisciplinaridade. Não se nega que os conhecimentos advindos dos

demais componentes curriculares integram-se na perspectiva de uma compreensão de mundo mais completa. “Poder-se-ia mesmo dizer que uma das formas de progresso possível para cada ciência em particular resulta da transgressão do seu campo por especialistas de outras disciplinas [...]” (SANTOS, 2012, p. 130). Pois, decorrente da complexidade do mundo e que desta forma, isolar os fenômenos, sejam eles naturais ou sociais, incorre num estreitamento da visão sobre o objeto de estudo. De outra forma, para se abstrair a concretude é necessário decompor o objeto, fragmentá-lo dentro do campo de cada ramo das ciências, entendê-lo assim, em cada fração, para posteriormente, recompô-lo na mente, sinteticamente.

O notável desenvolvimento da ciência no Séc. XX depende de um fato: quanto mais a ciência se especializa e se diferencia, quanto maior o número de novos campos que ela descobre e descreve, tanto mais transparente se toma a unidade material interna dos mais diversos e mais afastados campos do real, enquanto se coloca de modo novo o problema das relações entre mecanismo e organismo, entre causalidade e teleologia e, com isto, o problema da unidade do mundo (KOSIK, 2002. p. 45)

Nesta direção, ao contrário do que se alude, a especificidade de cada ciência não se mostrou um problema para a compreensão da realidade. Pelo contrário, o aprimoramento e a diversificação científica ocorrida nos último dois séculos, descobrindo causas e efeitos, desenvolvendo novas tecnologias, permite um exame mais minuncioso e completo de cada ângulo da totalidade.

2 A SOCIALIZAÇÃO DA GEOGRAFIA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Sendo o professor e o aluno agentes sociais, o método preconizado por Saviani (2018) mantêm presente o vínculo entre sociedade e escola. Entendendo como ponto de partida a prática social, comum ao professor e aos alunos. Momento esse em que ambos se reconhecem como agentes sociais, mas apresentam diferenças pedagógicas significativas entre si. Haja vista que o professor possui um saber elaborado da ciência que ministra, nesse caso, a Geografia, porém desconhece a realidade das experiências pessoais dos alunos. Estes, ao contrário, carecem de conhecimento da ciência geográfica, por isso a compreensão da totalidade espacial é impossível, portanto sincrética.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para o professor de Geografia a prática social constitui a prática e saber espacial, sendo a problematização destes o ponto de partida e a chegada da atividade pedagógica (COUTO, 2017). Na problematização se detecta as questões originadas na prática social que precisam ser resolvidas, para que estes sejam confrontados com os instrumentos teóricos e práticos de análise e construção do Espaço. Partindo de do concreto-pensado dos alunos, que deve ser transformado na escola (Ibidem, p. 217). Estas abstrações que são produzidas pela realidade do mundo concreto.

Categorias geográficas abrangentes como paisagem, lugar, natureza, sociedade, região, território e trabalho contribuem para a elaboração de uma representação mais rica da totalidade (CAVALCANTI, 2010). E para isso, precisam ser conceituadas pelo professor e desenvolvidas com os alunos.

A instrumentalização do conhecimento advindo da apropriação das categorias de análise geográfica corresponde a possibilidade de usá-las na luta social cotidiana, para que na catarse haja a incorporação dos instrumentos culturais, o saber elaborado, ativamente usados para a transformação social.

O momento do retorno à prática social, agora concebida a partir de uma perspectiva sintética por parte dos alunos, se igualando ao professor, ao passo que compreendem organicamente as categorias extraídas da realidade (SAVIANI, 2018) que se manifesta no Espaço.

É importante marcar que o método da Pedagogia Histórico-Crítica não se reduz a uma sequência de etapas que vem uma após a outra, mas são momentos distintos e relacionados que atravessam todo o processo educativo, desde a observância das limitações estruturais do espaço escolar, passando pela organização de conteúdos até a realização da aula em si, junto aos alunos.

3 AS CATEGORIAS DA GEOGRAFIA NA BNCC

As categorias elencadas pela BNCC podem ser conceituadas em uma perspectiva materialista. Parte do professor geógrafo a busca pela compreensão da complexidade que esse termo carrega, para, a partir daí, desenvolver o trabalho de análise junto aos estudantes, introduzindo os elementos que estruturem o significado de Espaço.

Esta categoria não um palco da atividade humana, mas uma instância social, assim como a cultura, a economia e a política. A sua manifestação concreta se dá

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

através do território usado, que é a historicização do Espaço em um recorte de tempo e lugar, ele é portanto a própria formação econômica e social (SANTOS, 2012).

Simultaneamente, o aprofundamento do conceito de lugar, é imperativo para o reconhecimento dos espaços de vivência e para o entendimento da sua permanente formação e transformação, através das relações intrassociais, intersociais e ser humano-natureza. Ou seja, é o pedaço do Espaço carregado de significado, marcado pela ação do tempo geológico e do tempo histórico, e que é produto das relações desiguais entre os diferentes grupos sociais e desses com as forças da natureza. Espaço esse que é "um produto/obra da sociedade, sem negar, todavia , a análise da localização e distribuição das atividades e produtos na superfície da terra" (CARLOS, 2018).

A categoria trabalho, faz-se necessária como instrumento da formação e transformação do Espaço e, para além disso, construir significado aos lugares. Esta categoria carrega no seu sentido definido por Marx, no Livro 1 d'O Capital, a expressão da mediação entre o homem e a natureza, e a síntese dessa dialética se realiza no Espaço.

> O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 188).

O trabalho é produzido através da técnica, que deve ser considerada no seu sentido mais largo, e não no seu sentido estreito, limitado a aplicações mecânicas estende-se a tudo o que pertence à indústria e à arte, em todos os domínios da atividade humana" (SANTOS, 2006, p. 20).

Nessa relação entre o pessoal/local e o científico se estabelece o conceito de paisagem, que nas palavras de Milton Santos (2014, p.88) é "Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.". Para além disso, o autor continua:

> A dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos. Por isso, o aparelho cognitivo tem importância crucial nessa apreensão, pelo fato de que toda nossa educação, formal ou informal, é feita de forma seletiva, pessoas diferentes apresentam diversas versões do mesmo fato. Por exemplo,

> coisas que um arquiteto, um artista veem, outros não podem ver ou o fazem de maneira distinta. Isso é válido, também, para profissionais com diferente formação e para o homem comum (SANTOS, 2014, p.89).

Outra categoria geográfica elencada pela BNCC é a de região. Sua conceituação se altera de acordo com o momento histórico em que a ciência geográfica se desenvolve. Pela análise do materialismo histórico-dialético, o desenvolvimento do Espaço sob o domínio do capitalismo ocorre de modo desigual e combinado. Assim a região seria a dimensão espacial desse processo, especificando:

> Região é considerada uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações, ou seja, de efetivação dos mecanismos de regionalização sobre um quadro territorial já previamente ocupado (...) Ela não tem nada da preconizada harmonia, não é única (...) mas particular, ou seja, é a especificação de uma totalidade da qual faz parte (CAVALCANTI, 2010, p. 103).

Sua transformação na contemporaneidade se processa de maneira cada vez mais rápida, o que não rejeita de todo sua forma, esta passa a abarcar um novo conteúdo para uma nova função designada pelas forças produtivas. Concomitantemente, a região possui elementos naturais e socioeconômicos que se interrelacionam e produzem uma feição própria (CAVALCANTI, 2010). Como categoria de análise, a região é a mediação entre o lugar, recorte do Espaço mais próximo das pessoas, e um espaço mais vasto, como o nacional ou o global.

Território, de maneira concisa, é produto da ação de um ator que realiza um programa. Ao se apropriar de um espaço, o ator territorializa o Espaço. Quando o território é apropriado pelo Estado, surge um conceito específico de território, o território nacional. Consequência histórico-ideológica, esta definição é frequentemente usada nas escolas, porém é semanticamente limitada (CAVALCANTI, 2010).

Numa concepção mais ampla território pode ser entedido “como um campo de forças operando sobre um substrato material referencial (podendo ser o quarto ou um país). Pra além do domínio material, a apropriação através da influência que permite o intercruzamento de domínios sobre um mesmo subestrato material referencial. Exemplifica-se tal fato com os segmentos marginalizados da sociedade, em uma cidade, que exercem influência mesmo que não possua a apropriação efetiva do território (Ibidem).

Com a categoria natureza. Busca-se superar a dicotomia entre a dimensão biológica e social, haja vista que a existência e reprodução da vida biológica humana só se realiza pela mediação metabólica do trabalho na apropriação dos recursos naturais,

e que este trabalho é determinado pelo modo de produção hegemônico na sociedade. O seu estudo só se justifica como categoria de um totalidade, onde o natural e o social são indissociados. A existência da dimensão social e da dimensão natural não são objetos de interesses em si. Elas são significadas ao suprir as necessidades de reprodução do ser humano. São determinações da existência (MOREIRA, 2014; 2019).

Deve-se pensar para além da relação de interdependência entre ser humano e natureza, pois o ser humano existe enquanto ser natural e constantemente transforma essa natureza em outra natureza, como síntese da práxis humana. Assim, o ser humano não apenas interage com a natureza, ele é parte da dela, transformando-a e transformando a si mesmo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a BNCC configura um projeto acentado nos interesses de grupos econômicos dominantes, que objetivaram na institucionalização do documento a formação de uma mão-de-obra adaptada ao neoliberalismo. Entretanto, sugerimos na estudo acima a possibilidade de se explorar as lacunas e a vacância existente na efetiva implementação do documento, afim de construir uma alternativa de ensino da Geografia pautada nos preceitos dos saberes historicamente construídos. Defendemos a essência da escola, como espaço de socialização do sabares historicamente elaborados, sustentando a premissa da elevação da consciência da classe trabalhadora. E que para isso, a geografia escolar é incontornável para se compreender a Fromação Econômica e Social, através do Espaço. Somente assim é possível promover uma educação que emancipe de fato os sujeitos, a partir do reconhecimento da dimensão histórica, resultado do trabalho humano em uma sociedade dividida em classes e a ser superada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. 2017. Acesso em: 25 fev. 2021

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Geografia crítica radical e a teoria social. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; SANTOS, César Simoni; ALVAREZ, Isabel Pinto (org.). **Geografia urbana crítica:** teoria e método. São Paulo - SP: Contexto, 2018. p. 15-34.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas - SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

COUTO, Marcos Antônio Campos. Para a crítica da Geografia que se ensina através dos Livros Didáticos. In: TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz; SANTANA FILHO, Manoel Martins de; MARTINS, Rosa E. Militz W.; COSTELLA, Roselane Zordan (org.). **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre - RS: Sulina, 2017. p. 191-220.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Tradução: Célia Neves e Alderico Tobírio.

MANACORDA, Mario Alighiero**. Marx e a pedagogia**. Campinas - SP: Alínea, 2007. Tradução: Newton Ramos de Oliveira.

MARX, Karl. **O Capital - Crítica da economia política**: livro I - o processo de produção do capital. São Paulo - SP: Boitempo, 2013. 751 p. Tradução: Rubens Enderle.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso**: para a crítica da geografia que se ensina. São Paulo, SP: Contexto, 2014.

MOREIRA, Ruy. **Geografia e práxis:** a presença do espaço na teoria e na prática geográficas. São Paulo - SP: Contexto, 2019.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2009.

QUAINI, Massimo. **Marxismo e geografia.** Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 2002.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma Nova Geografia**: Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6 ed. Reimp. São Paulo - SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habitado**: Fundamentos Teórico e Metodológico da Geografia**. 6. Ed. 2. Reimp. São Paulo – SP: Editora da Universidade Federal de São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. 5. Ed 3. Reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia:** polêmicas do nosso tempo. 43. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

2.5.24 AS METODOLOGIAS DIFERENCIADAS E ATIVAS ENQUANTO INSTRUMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Rita Schane[184]

Sandra Regina Bernardes de Oliveira Rosa[185]

Keoma Yoshio de Paula Bordinhão[186]

RESUMO

Atualmente, as pesquisas voltadas à área educacional, à psicologia e à neurociência comprovam, por meio de números e estudos que o processo de aprendizagem é único e ocorre no ritmo e no tempo de cada ser humano. Cada pessoa aprende o que é mais relevante e significativo para si, produzindo, assim, conexões cognitivas e emocionais. A partir destas inquietações o presente ensaio teve como objetivos contextualizar a presença das metodologias ativas em sala de aula e apresentar três propostas pedagógicas sugestivas a aprendizagem ativa. Como aporte teórico e metodológico, configura-se na abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. Freire (1996), Ausubel (1980), Rogers (1973), Piaget (2006) e Vygotsky (1998), de diferentes formas, apresentaram em suas obras, como cada sujeito aprende. Todos enfatizam o contexto, no qual se encontra o sujeito, o que para ele é significativo, e, principalmente, o que se aproxima ao nível de competência que possui. As metodologias, diferenciadas e ativas, possibilitam que a transmissão de conhecimentos respeite as individualidades e especificidades do aluno. A aprendizagem passa a ser ativa, efetiva e significativa quando avança de níveis mais simples para mais elevados, em relação ao conhecimento e ao desenvolvimento de competências, em todas as dimensões da vida. Para contribuir com essa reflexão, três metodologias são elucidadas nesse pequeno ensaio: a resolução de problemas (Pozo; Echeverría, 1988), as sequências didáticas (Zabala, 1998) e o ensino híbrido (Silva, 2005). É mister considerar que, independentemente da implementação de um modelo ou de uma nova estratégia, mesmo de caráter intencional, faz-se importante, além do diagnóstico, um planejamento e a sua sistematização. Para finalizar, as metodologias diferenciadas e ativas de aprendizagem colocam os alunos como protagonistas, ou seja, em atividades interativas com seus pares, o que os permite aprender e se desenvolver de modo colaborativo, estabelecendo uma relação dialógica com o conhecimento. Portanto, a aprendizagem é ativa quando relacionada à vida dos estudantes, aos seus projetos e expectativas.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Aprendizagem. Competências. Protagonismo. Relação dialógica.

1 INTRODUÇÃO

[184] Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2013), Graduação em Pedagogia Pela Universidade Federal do Paraná 1999). E-mail: rischane@gmail.com

[185] Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2017), Graduação em Pedagogia Pela Universidade Federal do Paraná (1995). E-mail: bernardesrosa72@gmail.com

[186] Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Pedagoga pela mesma instituição (2019). E-mail: k.keoma@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Atualmente, as pesquisas voltadas à área educacional, à psicologia e à neurociência comprovam, por meio de números e estudos que o processo de aprendizagem é único e ocorre no ritmo e no tempo de cada ser humano. Cada pessoa aprende o que é mais relevante para si e o que faz sentido para ela, produzindo, assim, conexões cognitivas e emocionais. O psicólogo Howard Gardner nos anos 80, apresenta um estudo sobre as inteligências múltiplas, onde para ele haveria vários estilos de aprendizagens, sendo possível se adaptar com cada estudante e suas potencialidades. Com essa teoria, é possível proporcionar ao docente subsídios básicos para a preparação de materiais pedagógicos e/ou desenvolvimento de estratégias de ensino que possam vir a valorizar a aprendizagem do aluno, considerando suas particularidades.

Metodologias ativas e diferenciadas possibilitam um desenvolvimento e aproveitamento diferenciado quanto aos processos de ensino e de aprendizagem, pois consideram suas competências intelectuais, além da participação efetiva dos alunos na construção da sua própria aprendizagem, e do professor que valoriza as diferentes formas pelas quais os alunos se envolvem nesse processo. Por considerar o ritmo, o tempo e forma de aprender de cada sujeito, as metodologias ativas, contribuem para o protagonismo do estudante, como agente transformador da ação, tornando o conhecimento significativo para sua aprendizagem.

Muitas pesquisas comprovam o nível de descontentamento e desmotivação dos alunos em relação à escola e aos métodos tradicionais de ensino. Um exemplo disso, é o estudo de Blight (2000) que demonstrou, por meio de pesquisas e gráficos, que o aprendizado por meio de leituras é mais efetivo quando se utilizam métodos ativos ou interativos, e quando isso ocorre, a frequência cardíaca dos alunos aumenta; quando adotadas práticas e leituras mecânicas ou sem contexto, com o passar do tempo, os batimentos reduzem significativamente. Isto quer dizer que, quanto mais tempo de aula, sem contexto, significado ou sentido, maior desmotivação dos educandos, situação essa, que encadeia falta de atenção, sonolência, devaneio ou distração, consequentemente, desfavorecendo a aprendizagem.

Tal pesquisa corrobora com a afirmação de que os alunos do século XXI, inseridos em uma sociedade da informação, necessitam, por parte dos professores, de um olhar focado na compreensão e promoção dos processos de ensino e aprendizagem, por meio de uma nova concepção e entendimento de como estes ocorrem, considerando o contexto no qual os estudantes estão inseridos. No mundo atual, marcado pela

aceleração e pela transitoriedade das informações, o centro das atenções passa a ser o aluno que aprende, a despeito da diversidade e da multiplicidade dos elementos envolvidos na sua aprendizagem.

A partir destas inquietações, o objetivo da investigação foi: i) contextualizar a presença das metodologias ativas em sala de aula; ii) apresentar três propostas pedagógicas sugestivas a aprendizagem ativa. Como embasamento teórico e metodológico, apropriou-se da pesquisa bibliográfica, tendo por finalidade colocar o pesquisador diante do conjunto de obras já publicadas sobre determinado objeto, possibilitando um confronto de ideias entre os autores, (FACHIN, 2003).

2 METODOLOGIAS DIFERENCIADAS E ATIVAS NA APRENDIZAGEM

Todo aluno aprende desde que nasce e a partir de situações concretas que, pouco a pouco, vão se ampliando e se generalizando, permitindo assim que ele aprenda. Além disso, ideias e novas teorias podem ser vivenciadas no concreto, “não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p. 28). O aluno só aprende o que lhe interessa, o que encontra consonância ou importância, somente aquilo que está próximo ao estágio de desenvolvimento em que ele se encontra, naquele momento.

Freire (1996), Ausubel (1980), Rogers (1973), Piaget (2006) e Vygotsky (1998), de diferentes formas, apresentaram em suas obras, como cada sujeito aprende. Todos enfatizam o contexto, no qual se encontra o sujeito, o que para ele é significativo, e, principalmente, o que se aproxima ao nível de competência que possui. Esses autores também questionam o fazer escolar, o modo de transmissão que a escola tem adotado ao longo da sua trajetória e ainda, como ela homogeneíza os conhecimentos repassados à sua clientela.

> O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (saber) que envolve a interação entre ideias logicamente (culturalmente) significativas, ideias anteriores (ancoradas) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos. (AUSUBEL, 1980, p.137).

Nesse sentido, pode-se afirmar que “as metodologias ativas são caminhos para

avançar no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas" (MORAN, 2018, p. 21), trazendo para a sala de aula possibilidades de contextualizar tudo o que a escola quer ensinar aos alunos, aproximando, verdadeiramente a teoria da prática. Essas metodologias, diferenciadas e ativas, possibilitam que a transmissão de conhecimentos respeite as individualidades e especificidades do aluno. A aprendizagem passa a ser ativa, efetiva e significativa quando avança de níveis mais simples para mais elevados, em relação ao conhecimento e ao desenvolvimento de competências, em todas as dimensões da vida. Esses avanços realizam-se por diversas maneiras e tempos, sendo eles, frutos das interações e mediações pessoais, sociais e culturais que os alunos estabelecem.

Percebe-se, então, a importância de que as escolas finalmente tornem-se espaços de apoio para que todos possam aprender a evoluir, para que se sintam apoiados nas suas aspirações, motivados a indagar, perguntar, investigar, produzir, contribuir. Os alunos de hoje em dia não se contentam em serem meros receptores de informações, querem entender e aplicar o que aprendem no seu dia a dia. Desse modo, fica claro que as escolas que ensinam novos caminhos, perpassando por modelos mais centrados nas aprendizagens ativas, por meio de resolução de problemas, desafios, jogos, sequências didáticas, sala de aula invertida, ensino híbrido, combinando o individual com o coletivo, atinjam objetivos que são bem mais significativos aos seus alunos.

E, por isso, é preciso rever e rediscutir Projeto Político Pedagógico, o currículo, a formação e a participação dos professores, e ainda, a organização dos espaços e tempos escolares.

> O professor atua como mediador, facilitador, incentivador, desafiador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal. Ao mesmo tempo em que exerce sua autoria, o professor coloca-se como parceiro dos alunos, respeita-lhes o estilo de trabalho, a coautoria e os caminhos adotados em seu processo evolutivo. Os alunos constroem o conhecimento por meio da exploração, da navegação, da comunicação, da troca, da representação, da criação/recriação, organização/reorganização, ligação/religação, transformação e elaboração/ reelaboração. (ALMEIDA, 2005, P. 73).

Para contribuir com essa reflexão, três metodologias são elucidadas nesse pequeno ensaio: a resolução de problemas, as sequências didáticas e o ensino híbrido.

É importante incentivar os alunos a solucionarem problemas, apresentando situações abertas, sugestivas e desafiadoras, que exijam deles atitudes ativas para buscarem suas próprias respostas, por meio do próprio conhecimento, ou seja, "o ensino baseado na solução de problemas pressupõe promover nos alunos o domínio de procedimentos, assim como a utilização dos conhecimentos disponíveis, para dar resposta a situações variáveis e diferentes" (POZO; ECHEVERRÍA, 1988, p.09). Essas situações, levam o estudante a desenvolverem autonomia, raciocínio lógico e senso crítico, a partir das exigências que cada situação o instiga a buscar uma solução estratégica.

Além das resoluções de problemas, destacam-se as sequências didáticas, como ferramenta lúdica e interdisciplinar. Elas chegam à escola como uma tentativa de romper o modelo de ensino tradicional e são planejadas de modo a ensinar todos os conteúdos de forma integrada e participativa, para se atingir um objetivo único, pois propiciam aos alunos, reflexões pertinentes sobre o ensino proposto, bem como relações com situações cotidianas e interdisciplinares. As sequências didáticas são intencionais e desenvolvidas com vistas à realização de determinados objetivos educacionais, são "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos" (ZABALA, 1998, p. 18). A organização por meio dessa metodologia, provoca um diálogo entre as áreas do conhecimento e situações cotidianas, desfragmentando a proposta de ensino tradicionalista.

Nessa mesma perspectiva, o ensino híbrido apresenta-se como um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e ritmo do estudo, e em parte, em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. No ensino híbrido, a tecnologia contribui com a personalização da aprendizagem e transforma a educação tradicional em outra que permita aos alunos aprenderem no seu ritmo e de acordo com os conhecimentos previamente adquiridos, o que também possibilita que avancem mais rapidamente. Segundo Silva (2005, p. 64):

> É uma forma de ensino que se resume "ao encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional e dialógica. "É uma transição da simples transmissão unilateral das informações para um processo moldado pela interatividade, participação, intervenção e bidirecionalidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ou seja, com os recursos digitais é possível que o professor personalize o ensino por meio do uso das plataformas digitais, as quais reconhecem as características dos usuários e oferecem atividades em nível personalizado, satisfazendo as necessidades dos alunos, possibilitando aprendam no seu tempo.

Vale ressaltar que, para qualquer mudança pretendida pela escola, é necessário partir de um diagnóstico, propor caminhos viáveis, para primeiramente obter mudanças de curto e médio prazo, adaptando-se, pouco a pouco, às necessidades de cada aluno e ao seu projeto de vida, introduzindo assim, metodologias diferenciadas, ativas, modelos híbridos e tecnologias digitais. Uma cultura a ser pensada, criada e desenvolvida com toda a comunidade educativa, ressignificando o processo de ensino e aprendizagem.

É importante, também, considerar que, independentemente da implementação de um modelo ou de uma nova estratégia, mesmo de caráter intencional, faz-se importante, além do diagnóstico, um planejamento e a sua sistematização. Nesse sentido, é prioridade esclarecer a concepção de educação, homem e sociedade, que se tem como elementos norteadores, ou seja, qual é a função social da escola e dos resultados que são esperados com tais mudanças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, as metodologias diferenciadas e ativas de aprendizagem colocam os alunos como protagonistas, ou seja, em atividades interativas com seus pares, o que os permite aprender e se desenvolver de modo colaborativo, estabelecendo uma relação dialógica com o conhecimento. Portanto, a aprendizagem é ativa quando relacionada à vida dos estudantes, aos seus projetos e expectativas. Se os alunos percebem que o que aprendem os ajudam a viverem melhor e se posicionarem social e culturalmente, eles se envolvem mais. Sendo assim, um eixo importante da aprendizagem é a ênfase no ouvir os estudantes, a escuta ativa, de modo que a escola possa ampliar sua percepção, seu conhecimento e promover o desenvolvimento de competências para que possa fazer escolhas mais libertadoras e realizadoras.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ALMEIDA, M.E.B. Tecnologia na escola: criação de redes conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org.) **Integração das tecnologias educacionais**. Brasília: EC/SEED, 2005.

AUSUBEL, D. **Psicologia educacional.** Rio de Janeiro: Interamericano, 1980.

BLIGHT, D. A. **What's the use of lectures?** San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente**: a teoria das inteligências múltiplas. 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L. ; MORAN, J. M. (Org). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

POZZO, J. I.; ECHEVERRIA, Maria de P.P. **Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão . In: ALMEIDA, M. E.; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 62-68. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender.** Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

2.5.25 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O CURRÍCULO: ALGUMAS REFLEXÕES

Veridyana Deitos de Paula[187]

Catia Arend[188]

RESUMO

O presente artigo tem como objeto de pesquisa a documentação pedagógica como reveladora do currículo na Educação Infantil. O objetivo deste artigo consiste em analisar como a documentação pedagógica pode revelar o currículo por meio das experiências das crianças na Educação Infantil numa aproximação fenomenológica. Por meio de investigação textual e de natureza qualitativa, iniciamos com algumas reflexões em um estudo teórico que enfatiza a temática da documentação pedagógica e do currículo, na tentativa de investigar como a documentação pedagógica revela o currículo na educação infantil. Nesse sentido, a utilização da investigação teórica textual foi desenvolvida por meio método de análise temática proposta por Braun e Clarke (2006, p. 5), essa metodologia nos auxilia a identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro de dados. Nessa perspectiva, realizamos algumas aproximações da abordagem italiana de educação infantil de Reggio Emília com o currículo e observamos que o currículo na Educação Infantil deve permear as experiências vividas das crianças permitindo a interpretação, observação e documentação. Como resultados após a análise, podemos destacar que a documentação pedagógica pode revelar o currículo na Educação Infantil, permitindo a observação, a interpretação e a documentação das experiências vividas das crianças, processual e cotidianamente, em consonância com as ideias de Aoki (1991).

Palavras-chave: Educação Infantil. Documentação Pedagógica. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

No contexto da educação infantil é possível perceber uma latente preocupação adulta em articular as experiências que as crianças vivenciam na escola da infância com o currículo, na intenção de revelar uma aprendizagem mais significativa, mas também de justificar pela ótica estruturalista do currículo, que essas experiências vividas compõem uma organização curricular. Com base nas contribuições de Silva (2019), é possível perceber que esse olhar foi sendo modificado em diferentes momentos históricos.

[187] Professora da SME/Curitiba. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail: verydyana.deitos@hotmail.com

[188] Professora da SME/Curitiba. Mestre em Educação (UTP) e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). catiarend@yahoo.com.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A reflexão inicial propõe analisar o movimento de reconceptualização do currículo, como uma nova forma de concebê-lo devido à insatisfação com os modelos de Bobbit e Tyler (SILVA, 2019, p. 37). Na sequência, evidenciamos a documentação pedagógica, uma concepção originalmente concebida em Reggio Emília, na Itália, como um caminho de materializar o currículo da escola da infância.

O objetivo neste momento é elucidar as diferentes formas de apresentação da documentação pedagógica, bem como o seu propósito que é "tornar visível e legível as inúmeras situações que ocorrem nas creches e pré-escolas e que estão sujeitas a passarem despercebidas, se não forem objeto de reflexão e narração" (PAGANO, 2018, p. 50). Por conseguinte, fazemos algumas considerações relacionando o currículo com a documentação pedagógica, visando analisar como a documentação pedagógica pode revelar o currículo por meio das experiências das crianças na Educação Infantil.

2 A RECONCEPTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Por intermédio de estudos inerentes as teorias do Currículo, percebemos os desdobramentos que impulsionaram ao movimento de reconceptualização, o qual indicou certa insatisfação com os modelos apresentados por Bobbitt e Tyler. De acordo com Silva (2019, p. 37), havia a compreensão do currículo "como uma atividade meramente técnica e administrativa" não estava em consonância com as teorias sociais, as quais estavam relacionadas com a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a Escola de Frankfurt. Nessa perspectiva, concebia-se o currículo como algo que precisava ser "questionado e criticado" (SILVA, 2019, p.37).

Do ponto de vista fenomenológico, as categorias de aprendizagem estavam em desacordo com as experiências vividas, e, portanto, precisavam ser questionadas. Nesse entendimento, a ênfase estava centrada "nos significados subjetivos que as pessoas dão as suas experiências pedagógicas e curriculares" (SILVA, 2019, p. 38). A fenomenologia, como forma de investigação, coloca em questão significados que na prática cotidiana são sinalizados como aparentes. A centralidade está voltada para a experiência vivida, para o "mundo da vida", para a subjetividade dos significados. Quanto aos significados, Silva (2019, p. 39) afirma que é algo pessoal e subjetivo e, portanto, sua conexão com o mundo social se dá por meio das conexões intersubjetivas. Nessa perspectiva, Martins (1992) contribui afirmando que objetivo da fenomenologia é senão

a essência do ser, promovendo o entendimento dos “mundo-vidas” a partir do conhecimento de como é por meio das vivências e experiências.

Na perspectiva fenomenológica, a ênfase está voltada às experiências, para o mundo vivido, e, nesse sentido, o currículo não está pautado em algo abstrato, mas algo visto como natural. Ele é visto como “experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência” (SILVA, 2019, p. 40), onde as experiências vividas se tornam objeto de investigação. A essência reside em abordar assuntos que fazem parte da vida cotidiana, envolvendo diferentes situações. Por possuir uma característica única, que parte da experiência vivida, a análise fenomenológica é “pessoal, subjetiva, idiossincrática. Em seus momentos mais reveladores, ela é comovedoramente poética. Ela revela mais por evocar e sugerir do que por mostrar e convencer” (SILVA, 2019, p. 42).

Por sua vez, na perspectiva do currículo, a fenomenologia pode ser combinada com outros métodos de investigação, como a hermenêutica e a autobiografia. Destacamos nesse momento a estratégia de autobiografia utilizada por William Pinar, a qual permite investigar a experiência vivida de uma forma ampla. A autobiografia apresentada por Pinar dá ênfase à compreensão do currículo como “pista de corrida”, o que para este autor, está relacionado com a forma como percorremos essa pista. Silva (2019, p. 43) esclarece que Pinar recorre à origem do termo para deslocar a forma como o currículo deve ser compreendido. O destaque volta-se para o ato de correr, relacionando o currículo como algo que está em constante continuidade, não é um ato findável, mas sim que percorre a nossa vida inteira.

Esse modo de conceber o currículo e as aprendizagens a partir das experiências se aproxima da concepção de documentação pedagógica na perspectiva da abordagem de Reggio Emília, e nos indica a necessidade de explanar sobre essa concepção que é um dos princípios desta abordagem italiana e, assim, percebermos algumas aproximações.

2.1 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A documentação pedagógica revela-se atualmente como uma das grandes contribuições da abordagem Reggio Emília às práticas pedagógicas de escolas da infância em várias partes do mundo. Contudo, antes de compreendermos como ela

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

materializa as experiências entre adultos e crianças num processo de construção das aprendizagens, destacamos que documentar (verbo), documentação (substantivo) e a documentação pedagógica (concepção e um dos princípios da abordagem Reggio Emilia), apresentam uma relação que se sustenta por uma imagem de criança, infância, aprendizagem, docência e de educação infantil, que ainda carecemos estudar e compreender melhor.

Para Fochi (2019) a palavra documentar (verbo) refere-se ao ato de produzir diferentes registros, que podem ser por meio de fotos, anotações, filmagens e produções das crianças. Documentação (substantivo) como um produto comunicado e que pode apresentar vários formatos como: livreto, portfólio, painel, parecer ou um vídeo, considerando a existência do interlocutor, que pode ser a criança, a família, a comunidade e os professores e, por último, e não menos importante, pois é a materialização dos processos anteriores, está a documentação pedagógica, enquanto estratégia pedagógica, um modo de fazer, refletir, projetar, narrar as experiências e compartilhar esses caminhos do cotidiano das escolas.

Malaguzzi (1999, p. 131) afirma que a documentação é composta por descrições, escritas, transcrições das palavras das crianças, as fotografias e, atualmente com as gravações em vídeo. O autor considera as paredes como forma de documentação, pois elas são usadas para exposições das criações das crianças, afinal estas “falam e documentam” a realidade das crianças. Além disso, as mostras de atividades contem o registro das conversas, fotos e descrições das etapas de um projeto e as crianças podem recorrer a estas e outras formas de documentação, como “suporte a memória” (PAGANO, 2018, p. 51) de modo a relembrar as experiências vivenciadas.

De acordo com Vecchi (1999, p. 131), a documentação constitui de descrições pedagógicas, as transcrições das falas das crianças, as fotografias e vídeos, os quais são indispensáveis para a reflexão das ações e análise dos processos de aprendizagens e representações das crianças. Além disso, de acordo com a autora, a documentação é uma possibilidade democrática de mostrar a comunidade o que vem sendo trabalhado com as crianças.

Entre as formas de documentação, estão as palavras, as interpretações, as fotografias, as falas das crianças, exposições, os portfólios das crianças e da turma, os pareceres realizados pelos professores, e ainda pode-se incluir os “vídeos ou apresentações digitais” (PAGANO, 2018, p. 53). Ambas com o mesmo propósito, de e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

"de revelar em toda sua força a imagem de uma criança competente" (MALAGUZZI, 1999, p. 103). Nesse contexto, é possível perceber o papel intrínseco entre documentação, observação e a interpretação, sendo esta capaz de revelar a construção do conhecimento pela criança pautado na pedagogia da escuta.

A documentação é capaz de revelar a observação e a interpretação dos professores, a qual poderá ser fundamental para discussão e reinterpretação com outros educadores como possibilidade de formação, troca de informações, comparação de ideias e parceria.

Assim como a documentação oportuniza a escuta, visibilidade, visitação e revisitação aos educadores, para as crianças isso não é diferente. De acordo com Rinaldi (2018, p. 113), ela proporciona a possibilidade de revisitação, reflexão, interpretação e auto-organização do conhecimento dos pequenos. Partindo dessa concepção, podemos prosseguir para um outro tópico que está intrínseco com a documentação pedagógica, a percepção da criança como sujeito ativo. Malaguzzi (1999, p. 83) afirma que as crianças devem ser vistas como produtoras de seu próprio conhecimento, e que nós professores devemos escutá-las, o que além de necessário, é algo prático.

Dessa forma, os professores devem garantir a participação das crianças no processo de elaboração e escolha das propostas, de modo a compreender que elas "estão prontas para nos ajudar, oferecendo-nos ideias, sugestões, problemas, dúvidas, indicadores e trilhas a seguir" (MALAGUZZI, 1999, p. 102). De maneira a garantir que todas as crianças tenham uma participação ativa é necessário compreender que as crianças "são capazes de nos mostrar formas novas de apreciar e investigar o mundo em que vivemos, de produzir conhecimento e acrescentar algo à cultura humana" (GARCIA, 2017, p. 65), nos revelando novos significados e novas formas de perceber e interpretar a realidade.

2.2 CURRÍCULO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Buscamos nesse momento relacionar currículo com a documentação pedagógica, todavia, precisamos fazer algumas considerações entre essa possível aproximação. Nas escolas da infância na perspectiva da abordagem de Reggio Emilia, não há um currículo pré-estabelecido, ao invés disso, todo ano são delineados projetos de curto e longo prazo no trabalho com as crianças. Esses projetos, que são baseados nas documentações dos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

anos anteriores, servem como apoio para iniciar as propostas com as crianças no começo do ano, “mas depois fica a cargo das crianças” o seu percurso. Isso é possível, pois os “professores seguem as crianças, não seguem planos. Os objetivos são importantes e não serão perdidos de vista, mas o porquê e como se chegar até eles são mais importantes” (MALAGUZZI, 1999, p. 100). Nesse sentido, podemos compreender que em Reggio Emilia não há um currículo, mas também não há improvisação. Nessa abordagem há um ponto fundamental: a imagem de criança. Para Rinaldi, essa experiência está fundamentada na prática, teoria e pesquisa, “é a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas” (1999, p. 114).

O planejamento e a organização das propostas com as crianças estão baseados em quatro aspectos interdependentes: 1) trabalho em equipe; 2) participação; 3) ambiente; 4) atividades. Essa forma de planejamento pode ser compreendida por meio da explicação de Rinaldi:

> Um projeto, que vemos como uma espécie de aventura e pesquisa, pode iniciar através de uma sugestão de um adulto, da ideia de uma criança ou a partir de um evento, como uma nevasca ou qualquer coisa inesperada. Contudo, cada projeto está baseado na atenção dos educadores àquilo que as crianças dizem e fazem, bem como no que elas não dizem e não fazem. Os adultos devem dar tempo suficiente para o pensamento e ação das crianças (RINALDI, 1999, p. 119).

Notamos por meio dessa explanação, que essa abordagem está em desarticulação com as teorias tradicionais do currículo, isso porque ela vai ao encontro com os interesses das crianças, permitindo investigação das experiências e propiciando um tempo para a elaboração do pensamento das crianças e não segue os caminhos pré-estabelecidos presentes na concepção tradicional de currículo.

Trouxemos aqui, algumas possibilidades para análise e aproximação. Primeiramente, retomamos a concepção que em Reggio Emilia não há planos, diferentemente do Brasil, em que as propostas são pautadas em planejamentos prévios, com objetivos a serem alcançados pelas crianças levando em consideração alguns princípios balizadores. Por conseguinte, levamos em consideração a importância da documentação pedagógica, que constitui como um instrumento indispensável aos educadores, ao encontro do descrito a seguir:

> Trata-se colocar em prática um processo cooperativo de observação e interpretação que ajuda os professores a melhor escutar e observar as crianças

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> com quem trabalham e as experiências que realizam (GALARDINI; IZZELLI, 2017, p. 87).

Documentar permite que o educador observe às experiências das crianças, levando em conta as suas ações, escolhas e descobertas durante esse processo de investigação, possibilitando a mudança de percurso do projeto.

Fazendo um paralelo com as teorias do currículo, percebemos que a documentação pedagógica não é um plano, pois ela ocorre durante todo o momento vivenciado pela criança. Nesse sentido, o currículo pode ser considerado como experiência vivida, centrada na vida, nas pessoas e não nos planos. Logo, o currículo, visto como plano se infunde com a vida, isto é, com o currículo vivido, começamos a perceber a “biografia maior” (VAN MANEN, 1991) e “singularidade” (AOKI, 1991) das crianças. Assim, o currículo visto como experiência vivida refere-se ao que acontece no contexto da sala, das relações, dos diferentes espaços e com materiais variados, com base nas experiências de vida de alunos e professores (AOKI, 1991, p. 160-161).

Sob essa perspectiva, que a documentação pedagógica como é pensada e construída nas escolas da infância de Reggio Emília não atende a um currículo formal, rígido e indissolúvel, pois acolhe mais as situações que emergem do cotidiano do que a prescrição curricular, segue as crianças e não os planos inflexíveis, respeita a potência da criança e não a vê apenas como executora.

Ademais, há uma questão fortemente marcada na temporalidade da postura dos sujeitos, durante processo de construção da documentação pedagógica, quando considera o passado, ao refletir sobre as aprendizagens do percurso, reconhecem no presente, as possibilidades apontadas pelas crianças e, compreendem que o futuro permite rever e projetar novas ideias.

Assim, Dalhberg; Moss; Pence (2003, p. 194) consideram a Documentação Pedagógica:

> [...] como conteúdo, é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas – por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças, incluindo, por exemplo, arte realizada no atelier com o atelierista. Este material torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesta perspectiva a documentação pedagógica vai além dos registros coletados pelos professores. É necessário uma análise e reflexão minuciosa dos momentos mais importantes para as crianças no cotidiano infantil. O material elaborado tornará visível a imagem de criança, assim como o seu percurso investigativo comunicando o que elas fizeram.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discorrermos sobre a reconceptualização do currículo, consideramos importante elencar algumas observações como: as críticas às teorias tradicionais do currículo, que o consideravam sob a característica técnica e meramente administrativa e, por conseguinte, em considerar as experiências vividas como objeto de investigação e como alternativa de se sobrepor ao currículo estrutural.

Ao apresentarmos algumas explanações sobre documentação pedagógica na abordagem Reggio Emilia, observamos que não há um currículo planejado, mas sim, projetos que servem como base para o início da proposta. Conforme enfatiza Malaguzzi (1999), “os professores não seguem planos, seguem crianças” (p. 100). Não haver um currículo previamente elaborado, não significa partir do improviso e do provisório, mas de exercer a escuta ativa e construir junto com as crianças, os caminhos das aprendizagens na escola da infância. Existe um currículo nesta escola, ele está no cotidiano, nos ambientes e nas relações que estabelecemos com as crianças e entre elas.

Dessa forma, compreendemos que essa abordagem está em consonância com o conceito de currículo apresentada por Aoki (1991), o qual enfatiza a experiência vivida das crianças, não é um plano, mas sim algo que foi construído e documentado, durante o processo e posteriormente.

Por fim, quando relacionamos com as escolas da infância do Brasil, compreendemos que aqui há um currículo na Educação Infantil, obviamente diferente da abordagem italiana. Sem a intenção de reproduzir os mesmos caminhos italianos, pois seria um grande equívoco metodológico, ao desconsiderar o nosso contexto histórico, cultura e social; mas considerando que, o entendimento das escolas italianas sobre documentação nos inspira a repensar como documentar as aprendizagens das nossas crianças. Nessa perspectiva, a documentação pedagógica pode revelar o currículo na

Educação Infantil, permitindo a observação, a interpretação e a documentação das experiências vividas das crianças.

REFERÊNCIAS

AOKI, T. T. Teaching as in-dwelling between two curriculum worlds. In W. F. Pinar, & R. L. Irwin (Eds.). **Curriculum in a New Key:** The Collected Works of Ted. T. Aoki. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1991, p. 159-166.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FOCHI, P.S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil – OBECI.** 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2019.

GALARDINI, A. L.; IOZZELLI, S. Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários de experiência das crianças nas instituições para a pequena infância. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. **Documentação Pedagógica:** teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 87-109.

GARCIA, J. Viagem ao coração da Educação Infantil. In: GARCIA, J.; PAGANO, A.; JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Educação Infantil em Reggio Emilia:** reflexões para compor um diálogo. Curitiba: Editora UTP, Coopselios, 2017. p. 47-76.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C. P.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo:** educação como poíesis. São Paulo: Cortez, 1992.

PAGANO, A. progettazione e documentazione na creche e na pré-escola. In: GARCIA, J.; PAGANO, A.; PRANDI, R.. **A reinvenção da educação infantil:** uma experiência de Reggio Emilia. Curitiba: Editora UTP, Coopselios, 2018. p. 35-58.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. 6. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 113-122.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

VAN MANEN, M. **The tact of teaching:** The meaning of pedagogical thoughtfulness. London, Ont. : Althouse Press, 1991.

VECCHI, V. O papel do atelierista. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 129-135.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.5.26 APRENDER-SE NA LOUCURA: ENSAIO SOBRE EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E DIFERENÇA

Felipe Chaves Pereira[189]

RESUMO

Trata-se de um ensaio a partir de uma pesquisa de doutoramento que tenta construir reflexões sobre caminhos de uma vida institucionalizada: Mário. Personagem de nome fictício, observado ao longo de um tempo, que tem alguns pontos de sua vida relatada por meio de documentos judiciários que se referem a ele (e também à sua família). Do mesmo modo, questões que envolvem a participação da/na escola serão colocadas em debate. Por meio de uma metodologia qualitativa de inspiração etnográfica, busca-se refletir sobre a escolarização e a loucura, o que, ao fim, parece ser possível pensar não apenas a saúde mental, mas as diferenças subjetivas e os trânsitos de espaços institucionais feitos por Mário-observado, por exemplo. Em diversos momentos, também a noção de currículo educacional será colocada em questão para a reflexão sobre inclusão/exclusão. Conceitos e tentativas de reflexão como de G. Deleuze (1976), S. Corazza (2006), J. Aquino (1998) e F. Deligny (2015) são manejados para construir algumas das inquietações que se tornam publicáveis. Autores como esses, entre diálogos e estranhamentos, permitem-nos refletir sobre trânsitos de subjetividades e currículos, mas também auxiliam na construção de linhas de fuga para pensar e operar a educação com chaves atentas às diferentes humanidades do humano.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Loucura.

1 INTRODUÇÃO

Trata-se de um ensaio a partir de uma pesquisa de doutoramento (em fase de conclusão) que tenta construir reflexões sobre caminhos de uma vida institucionalizada: Mário-observado. Personagem de nome fictício que tem alguns pontos de sua vida observada por meio de documentos judiciários que se referem a ele (e também à sua família).

O marco de observação desta narrativa se dá entre os anos de 2005 a 2017, durante a fase de escolarização obrigatória de Mário-aluno. Atualmente, ainda parece impossível pensar numa escola que ofereça oportunidades para erro, e não submissão. O educador, aqui concretizado através da narrativa, está bem distante de ser um referencial a ser observado pelo educando. Talvez o professor esteja mais próximo (?) de um modelo, mito, professor-profeta (GALLO, 2002; DELIGNY, 2015).

Os modos de apresentação de Mário consultados nesta pesquisa tentam demonstrar como a sobrecodificação de um sujeito o modula, ondula, empoça! Por

[189] Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana pelo PPFH-UERJ, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, chaves.pereira@gmail.com.

códigos judiciários, sanitários e educacionais, a rotulação e experimentação dele foram se realizando. Por ora, reflitamos mais sobre a educação e suas intervenções.

Através de uma pequena anedota criada, inspirada em seres fantásticos e divinos, estranhamentos são produzidos sobre currículo e sobre a loucura na escola.

Numa ginga espiralada (e questionável, sempre), lanço um nó e não ato ponto algum: periférico, rural, preto, pobre, louco, abrigado, indesejado - o que se faz com isso? Arreia-se na encruzilhada mais próxima? Busco, agora, um exercício visto noutros cantos.

Uma espécie de profecia reversa (RODRIGUES, 2019, PP. 151-160), um estranhamento do (des)tempo frente ao tempo mesmo. Eis que um ser mágico, um misto de Negrinho do Pastoreio[190] e Exu[191], é invocado. Chamarei de Yangí-do-Pastoreio. E para quê? Satirizemos com mitos e mitologias na tentativa cognitiva não-fundacional sobre o saber e a escola. Ah, serpenteemos nas barras do conhecimento... do currículo!

No Brasil, a maneira de pensar, espacializar e efetuar currículos escolares perpassa, necessariamente, algo de normativo, formal, genérico: a Base Nacional Curricular Comum. Este documento deveria servir de fundação para toda e qualquer novidade no espaço institucional educativo.

Yangí-do-Pastoreio, então, pergunta-se: e o tal currículo? Isso pensa o pensamento?

As modalidades de conhecer estarão descritas num tipo de manual. Dele, não se escapa. O espaço do ser ali definido é a moldura desejada pela sociedade e, também, aquela com a qual se sabe manejar.

Parece interessante perceber como se faz a redução de uma subjetividade a um aluno. Ao professor, pedagogo, educador, engolir e regurgitar outro é o que se costuma entender como educação. Lidar com o educando-modelo, essa forma encontra diversas variações, algumas vezes matizadas, na maneira como se concebe a escola

[190] Saci Pererê é uma figura do folclore brasileiro, representado como um negro, de uma perna só, guardião das florestas. Brinca nos rodamoinhos de vento e adora pregar peças nas pessoas que o encontram. Esse é um ente mitológico bastante conhecido no Sudeste do Brasil, tornado tema de comunicação com Monteiro Lobato e o seu Sítio do Pica-pau Amarelo, por exemplo. No Sul, parece mais corrente a história do Negrinho do Pastoreio. Este último, um jovem (ou criança) escravizado, pastor de ovelhas nos prados gaúchos, foi responsabilizado pelo sumiço de ovelhas numa noite de tempestade e, como forma de castigo, foi lançado a um enorme formigueiro para sofrer com a ação dos insetos.

[191] Yangí é um dos nomes de Exu, entidade que dá nó no tempo e nos conhecimentos (RUFINO, 2019). Segundo Luiz Rufino, Yangí é o “Exu Ancestral”, o princípio sem começo, aquele que nasceu antes mesmo de sua mãe. Segundo uma das histórias narradas (RUFINO, 2019), Exu engole tudo e regurgita outro.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(ABRAMOWICZ et all., 2017). Num espaço demarcado, será mais fácil refletir sobre intensidades, forças em disputa ou colaboração, diferenças e potências, certo? Nem sempre é tão assim.

Os estabelecimentos escolares como costumamos ver são capazes de uma organização diferente? As relações entre espaço e subjetividade são problematizadas sem que, necessariamente, seja preciso dar respostas unitárias a isso?

Êpa!!! Falou em uno mexeu comigo, exclama Yangí-do-Pastoreio. A unidade, seja de um documento, seja de um pensamento, ai, que coisa mais sem graça! Quero mesmo é bagunçar isso tudo, fazer filhos aberrantes pelas costas de pensadores, como um dia falou um sujeitinho divertido. Colher as cabaças das cordas, seguir por entre túneis encontrando batatas, pouco importando se a folhagem está verdejante ou secando: decodificar e recodificar tudo isso num esquema sensório-cognitivo capaz de fazer gaguejar instituições.

Por esses caminhos, entrelaça-se poder, uma espécie de signo brincante que tece, fia, encaminha e corta novelos. Mas há um fio? Seriam os sujeitos? Minha prezada leitora, o poder não se aplica a indivíduos ou sujeitos, passa por eles (ROCHA & MEDEIROS, 2020).

Parece estranho ter de questionar a questão mesma, mas, assim, há uma tentativa de não-fixação. Aqui, empreende-se o reconhecimento das multiplicidades e a operacionalização da dúvida que reentra, tornar o uno dispensável.

Agora ficou fácil resolver: basta fazer um trânsito disciplinar, oxigenar a moldura de conhecer... Êpa!!! Há mundos outros no porvir, diria Yangí-do-Pastoreio.

A educação e o documento de fixação de algumas de suas perguntas (currículo) podem ser rasurados com a movimentação da moldura, mas o quadro seria outro? Ou apenas a visada?

A gingada que interessa, no momento, é reconhecer que o paradoxo reside na percepção de que o currículo é decisão, poder, contingência, um traço em meio ao caos construindo... Diferença! Não pretendo, com isso, recair numa nova dualidade didática ou analítica, mas perceber que o metacódigo do poder mantém correlação direta com espaço, currículo, subjetividade.

As linhas básicas dos currículos escolares no Brasil sofrem direta intervenção, desde o nascedouro, para serem reconhecidos como tais, da Base Comum (2017) que, por sua vez, é agenciada por organizações de estreita vinculação socioeconômica, como

a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Fundação Lemann e outras. Negar que disputas de sentidos de educação envolvem poder (econômico, visto deste foco) é fazer vista grossa para uma atualidade.

Muitas vezes, exclui-se o ensinoaprendizagem do foradentro da escola (ALVES, 2001). Nesse compasso, reavive Mário-aluno. Em sua marginalização nativa, rural, a escola não se preocupava em pensar tomates, batatas. Não! Importa saber se a raiz, a quadrada, de um número potencial é esdrúxula ao conjunto do real ou uma identidade simples e redutível.

Aprender a ler e escrever, pensar numa linearidade capaz de caber numa moldura branca de refazenda de árvore chamada papel. Isso sim era relevante. E, nessa gongada, Mário-aluno era Mário-diferente, mais uma vez.

Intercede Yangí-do-Pastoreio: pensemos com a diferença! Saiamos desta constante redução da complexidade, lidemos com ela. Vamos gingar e recolocar os problemas noutro patamar.

Irrompe a solução: sala de recursos (ANACHE & RESENDE, 2016). O currículo segue o mesmo.

A tentativa de intercessão parece falhar! Não precisa lidar com a diferença, o laço deve conduzir à semelhança (ou identidade?). E, logo, geral está igual.

A provocação que se recoloca é lidar com paradoxos sem que, necessariamente, precise-se resolvê-los (DELIGNY, 2015). A vontade de verdade e de conhecer não está universalizada, abstrata; mas é elemento do pensamento o sentido e o valor (DELEUZE, 1976).

Na atualidade, a escola que temos aponta para uma possibilidade (rígida) de organizar a infância e juventude num devir-adulto enquadrado, estereotipado (Ó, 2018). Os documentos organizadores do modo de operação educacional, currículos, exercem este papel normativo. A moldura do ser vai se construindo, expurgando as excepcionalidades e diferenças. Silencia-se mais um sujeito, constrói-se um aluno.

Yangí-do-Pastoreio já se inquieta. Ninguém está vendo que esses conceitos são conectados aos afetos e percepções? Na minha própria multiplicidade forjada, entre Áfricas e Brasis, proliferar é a sugestão. Por que centrar-se? Para quê unificar? Entre caxambus, atabaques e rodamoinhos, espalho-me num misto de ânsia e chacota... Bah!!! Que gente!? Puft!

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 QUADRADOS, EQUAÇÕES, CÍRCULOS?! ÀS BATATAS!

Refletir sobre as diferenças entre os sujeitos e a generalidade de normas (leis, por exemplo) costuma gerar um mal-estar. É mais fácil enquadrar alguém cujas experiências e experimentações escapam, frequentemente, às molduras rotineiras. E, então, forja-se um inadaptado (DELIGNY, 2015).

A escola formal não parece estar muito disposta a conviver com diferentes, mas muito mais adequada parece a noção de inclusão. Com a incorporação do corpo-estranho, menos uma distinção precisa ser feita, há êxito no apagamento de mais um sujeito para virar um aluno. A escolarização, da forma como é apontada no Estatuto da Criança e do Adolescente, legislação federal que busca "fixar" direitos ao grupo infantojuvenil, parece ser mais um espaço que nos traz este gosto rançoso à boca.

A valorização nacional segue sendo pelo binarismo educação formal x ausência escolar, em que se apostam fichas na escolarização através de frequência em unidades escolares que ensinam formas de saber desconectadas do mundo de quem as deve frequentar. Equações de segundo grau, dicotomia ciência e senso comum, história do Brasil (toda conforme o manual do bom-mocismo europeu) são exemplos de algumas das abordagens mais corriqueiras das escolas atuais.

As linhas gerais traçadas no país para a construção curricular na "educação básica" demonstram certa cegueira aos nós: para quê/quem um currículo? Documentos normativos largamente utilizados, como a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais, para restarmos em dois exemplos, passam ao largo de maiores problematizações sobre usos e governos do processo educativo.

Na contramão da homogeneização educacional da diferença, igualmente, é de se perceber a existência de tentativas como a de Fernand Deligny[192] no seu ato de conviver com crianças autistas, sem que houvesse a instauração de palavras como "cuidado" ou "educação". A atuação próxima era a forma como ele apresentava uma alternativa aos

[192] Deligny viveu na França (1913-1996) e trabalhou com crianças e jovens "renegados". Segundo ele, num de seus textos, lidava com jovens aposentados desde o nascimento. É considerado um importante educador, apesar de não ter concluído educação superior formal. Suas *tentativas*, como preferia chamar suas experiências profissionais, buscavam formas de produção de subjetividades menos assujeitadas e enquadradas no padrão formal da educação corrente. Colaborou em grandes "pavilhões de asilados", como foi o caso da tentativa do Pavilhão 3 de Armentières, no cuidado de crianças consideradas "atrasadas e ineducáveis". As práticas educacionais no asilo conformaram importantes diferenças no que Deligny reconhecia por *educação*.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

modelos educacionais ou médico-pedagógicos de manejo deste tipo de público à época (DELIGNY, 2017). Ainda assim, muito pouco se explora dessas práticas de convivência com a distinção, sem tentar a adequação/anulação.

Os traços usados em todo o país para desenhar currículos - formas de produção de subjetividade acopladas à educação, portanto – mantinham-se no ponto cego relativo à diferença do sujeito-assujeitado-educando. O modelo de maior proximidade, como um dia tentou Deligny (2017), parecia passar ao largo do espectro dos curriculistas da cidade de Mário.

Ele, então, passa a ser caracterizado por uma criança infrequente. Quando sua presença ocorria, ainda assim não era lá muito querido, uma vez que estava constantemente em andrajos maltrapilhos, fedendo e faminto. Mais despertava pena do que empatia para o conhecimento. Alvo de misericórdia, logo passa a ser também objeto de intervenção, com a escola produzindo notícias ao Conselho Tutelar sobre “maus tratos” da mãe.

As questões levantadas por Mário-aluno no espaço escolar eram vertidas para códigos judicializantes ou da própria educação, emudecendo a subjetividade diferente. A busca era no sentido de homogeneizar o educando, apagar outro sujeito, transformar mais uma criança em aluno (Ó in BRANCO; VEIGA-NETO, 2011).

3 ESPAÇOS, ESCRITAS, TEMPORALIDADES

Na tentativa de questionar os códigos educacionais, busquei localizar, em vão, currículo local do estabelecimento escolar de Mário. Disparei e-mails, tentei ligações telefônicas e contatos através “redes sociais internéticas” para viabilizar este encontro documental. E, num momento como o que se escreve esta tese, em que uma pandemia assola a humanidade, e tanta socialização de conhecimento se dá através de reuniões e documentos na internet... nada!

A ausência de publicidade sobre este tipo de documento parece apontar, também, para um silêncio interessante. Pra quê falar? Pra quem? O quê?

A instituição escola dava pistas frequentes sobre a relação que mantinha com Mário-aluno através de lacunas. Ele, lacunoso nos discursos, monossilábico. Ela, nos vazios, deixava rastros “de endoidecer gente sã”!

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As formalidades documentais exigiam respostas do estabelecimento educacional sobre presença e aproveitamento de Mário na instituição. Vinham papéis, poucos, suficientes para que pouco se construísse e para demonstrar que se tratava de mais um "aposentado de nascença" (DELIGNY, 2015).

> Em resposta à solicitação feita por esta Promotoria, informamos que o aluno Mário, filho de Mário Pai e Maria Mãe, se encontra matriculado nesta Unidade de Ensino, onde desde o dia 11 de maio de 2011, está cursando o 1º ano do E. Fundamental [...] (trecho de resposta por ofício da Secretaria Municipal de Educação, assinado pela diretora da unidade escolar, data 20.05.2011, p. 97).

O exercício da "linguagem escolar", muito autocentrada e bastante ensurdecida ao que cerca o processo educativo formal, parece fazer com que, a cada momento, a instituição educacional sofra com suas gagueiras (CORAZZA, 2006), e faça sofrer.

Com uma grande distorção idade-série, como se costumava dizer, Mário-aluno se sentia mal por partilhar longos momentos naquela instituição com tamanhas dessemelhanças entre seus pares.

Algumas vezes, o Conselho Tutelar era chamado a mediar brigas infantojuvenis (e delírios persecutórios, também), não se excluía, ainda, eventuais notícias (abafadas) de violências sexuais[193]. Disso, nada jamais foi registrado documentalmente.

Para a escola, nada chegava: nem Mário-aluno, nem Mário-adolescente, nem Mário-violado. Em sala de aula, sua ausência ressoava numa paz e tranquilidade para os professores, caxambus e atabaques não rufavam. Só o vento calmo de um passo de jongo mais dócil do que útil.

4 MAIS DO MESMO? AO FIM E AO CABO, CONSIDERAÇÕES

> [...] Mário (13 anos) está devidamente matriculado na 3ª série do ensino Fundamental. Demonstra-se um adolescente retraído, conversa pouco com a equipe, mas mantém bom relacionamento com os demais residentes. Gosta de ver televisão, jogar videogames e assistir jogos de futebol. Apresenta bom desempenho escolar e é participativo quando solicitado. Fica feliz quando recebe a visita da mãe [...] (trecho de relatório psicossocial do abrigo de 02.04.2013, pp. 322-325).

[193] A ausência de registros de tais notícias corroborava o julgamento moral que o Conselho Tutelar exerce constantemente em sua atividade (DUBOIS *in* PIRES, 2019). Informações como esta foram obtidas em conversas de corredor, na informalidade do trato entre um então Comissário de Justiça e os conselheiros, cheios de dúvidas e com pouca leitura de mundo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Mesmo com o estranhamento da entidade mística criada aqui por uma espécie de bricolage, Yangí-do-Pastoreio, parece ser interessante repostar o caso condutor das reflexões que se buscam por cá.

A participação da escola, no caso de Mário, resume-se a breves históricos que são encaminhados ao Judiciário para a reconstrução da subjetividade de Mário como alguém com dificuldades de socialização, mas com supostos "bons rendimentos escolares". Vale lembrar o analfabetismo de toda a família de Mário e que ele mesmo estava numa grande "distorção idade-série", dentro dos padrões que a escola o tentava encaixar[194].

Não se vislumbra nas práticas educacionais que permeiam a vida de Mário qualquer potência de novidade e sensibilidade. Os assuntos escolares eram tratados como separados de todo o restante. A pretensão policial localizada sobre o sujeito era o que mais podia se extrair das atitudes e reflexões (quase inexistentes) da unidade educacional. A proposta de uma educação menor[195] (GALLO, 2002), revolucionária, passa longe do cotidiano da cidadezinha enfocada.

Por mais um silêncio, a escola realiza, com êxito, nova expulsão.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; BARROS, G. A.; MUNARI, S. R., Educação, cultura e subjetividade: Deleuze e a Diferença. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 108-124, jan/mai, 2017. Disponível em <www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2186>. Acesso em 07/11/2019. <https://dx.doi.org/10.14244/198271992186>.

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 62-74, mai/ago, 2003. Disponível em <www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/Educacao-MII/2SF/Cultura_e_Cotidiano.pdf>. Acesso em 01/11/2019.

[194] Aos 17 anos de idade, estava matriculado no 2º ano do ensino fundamental do primeiro ciclo. Apesar disso, nos relatórios que vão esvanecendo Mário-sujeito e construindo Mário-louco, já constou que estaria matriculado na 3ª série do ensino fundamental.

[195] Uma interessante correlação entre Deleuze e Guattari nas análises sobre *Kafka: por uma literatura menor* e a educação. Naquele texto, os autores apontam Kafka como um subversor, alguém que se utiliza de espaços do "estrangeiro" para produzir assimetrias que "nativos" não conseguiriam. Esta análise é travada no âmbito da linguagem literária. O paralelo traçado por Gallo realiza a tentativa de pensar a *educação menor* como um dispositivo, nas palavras do autor, "buscar um devir-Deleuze na educação" (GALLO, 2002).

_____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out/dez, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/08.pdf>. Acesso em 01/11/2019.

AQUINO, J. G.. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, July 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 mar 2020. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200011.

CORAZZA, S. M. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: **Escritos da Criança**, nº6, 2ª Ed, p.53-69. Centro Lydia Coriat, Porto Alegre, 2006.

DELIGNY, F. **Los vagabundos eficaces** [on line]. Barcelona: Editorial UOC, 2015.

DUBOIS, V. Políticas no guichê, políticas do guichê in PIRES, R. R. C. (org.), **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas, Rio de Janeiro: IPEA, 2019, p. 105-126.

FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). 1ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. In: **Educação & Realidade**, n. 27(2), pp. 169-178, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>. Acesso em dez/2018.

Ó, J. R. Tecnologias de subjetivação no processo histórico de transformação da criança em aluno a partir de finais do século XIX in CASTELO BRANCO, G.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Foucault, filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. [e-book]

RODRIGUES, H. B. C. **Análise institucional, genealogia, história oral**: fabricando intercessores em pesquisa e intervenção. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

ROCHA, A. A; MEDEIROS, R. S.. Currículo e espaço – uma conversa por se fazer? **Educ. e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e219733, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100557&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10/08/2020. Epub Sep 07, 2020. http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202046219733.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula MV Serv. Ed, 2019.

2.5.27 A DITADURA MILITAR BRASILEIRA NO ENSINO DE HISTÓRIA À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Suzane Faita[196]

José Antonio Dias[197]

RESUMO

Neste trabalho referenciado em pesquisa documental e bibliográfica procura-se refletir sobre como o Ensino de História aborda o tema da ditadura civil-militar brasileira à luz da Base Nacional Comum Curricular. O ensino deste período é fundamental para a compreensão sobre a memória coletiva acerca da ditadura civil-militar, considerando na atualidade as ameaças ao Estado Democrático de Direito, garantido na Constituição Federal; soma-se o discurso e políticas públicas que negam a defesa dos direitos humanos mais elementares. Metodologicamente, utiliza-se documentos da Associação Nacional de Professores de História, do Ministério da Educação e autores tais como, Bitencourt (2018) e Molina e Bordignon (2020). O método de abordagem teórico se estriba no materialismo histórico e dialético que contempla entre outras categorias de análise, a historicidade, a totalidade, movimento e a sociedade de classes. A análise permitiu identificar que a BNCC, historicamente comprometida com a promessa de fortalecimento da qualidade social da educação no país, se rendeu à finalidade de adaptar o educando aos interesses do modo capitalista de sociabilidade hegemônica. O tema da ditadura civil militar brasileira aparece no Ensino Fundamental; omite e nega temas que estão presentes na sociedade contemporânea como racismo, LGBTQIA +, violência de gênero, direitos humanos e alternativas ao modo de organização econômica e social capitalista. A BNCC não estimula a formação de uma geração com pensamento crítico e reflexivo, ainda mais quando se trata da memória e posição frente ao período da ditadura civil-militar brasileira.

Palavras-chave: Ditadura civil-militar brasileira. Ensino de História. Base Nacional Comum Curricular.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho referenciado em pesquisa documental e bibliográfica procura-se refletir sobre o período da ditadura civil-militar brasileira no ensino de História, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Problematiza-se a seguinte questão: como esse tema é apresentado na BNCC. O ensino do período é fundamental para a compreensão sobre a memória acerca da ditadura civil-militar e a atualidade, considerando as ameaças ao Estado Democrático de Direito, este, por sua vez, garantido na Constituição Federal; e o discurso que nega a relevância da defesa dos direitos humanos.

[196] Mestranda, Universidade do Planalto Catarinense, suzanefaita@uniplaclages.edu.br.
[197] Mestrando, Universidade do Planalto Catarinense, joseantoniodias@uniplaclages.edu.br.

Percebe-se a ideologia neoliberal da BNCC, com mais nitidez no Ensino Médio, por focar a preparação para o trabalho, considerando que o trabalho é a vida, e não que o trabalho faz parte da vida. Ideologia, no sentido marxista e freireano, ou seja, são as ideias da classe dominante para manter os dominados, aceitando assim as injustiças a que somos submetidos pelo modelo capitalista hegemônico. Misiaszek e Torres (2009) explicam que Freire considerava que as ideologias dominantes têm o propósito de distorcer a realidade, mascarando a crítica às verdadeiras fontes de opressão.

A construção da Base excluiu as universidades brasileiras da discussão, ao mesmo tempo que, alinhada ao Banco Mundial, abriu espaço para "interlocutores internacionais" e a também "gestores empresariais", participarem do processo. (BITTENCOURT, 2018). Evidência disso é a participação decisiva de grupos empresariais na formulação e no empenho político para a implementação da BNCC, como apontam Zank e Malanchen (2020, p.134):

> Os representantes do setor privado, ou seja do Movimento todos pela Base Nacional Comum, que estão atrelados à construção da BNCC são empresas como a Fundação Itaú Social, a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Cesgranrio, o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, o instituto Natura e o Instituto Inspirare.

A Associação Nacional de Professores de História (ANPUH) manifestou preocupação com a Base em 2017 e elaborou um documento com as críticas e contribuições. Foram elencados três eixos, entre os quais, a concepção de currículo, o lugar e a concepção de História.

O documento expressa que:

> O currículo de História (e a base comum curricular que o estrutura) deve oferecer condições ao professor e aos estudantes para que o saber histórico seja compreendido como uma produção científica e social. Deve possibilitar seu debate em exercício de leitura crítica. Uma história sem crítica é apagar o passado; O currículo de História deve considerar a formação cidadã e os direitos humanos como princípio fundamental. (ANPUH, 2017).

Molina e Bordignon (2020) entendem que a Base está alinhada com o modo de produção capitalista "em sua fase de ultraliberalismo e ascensão conservadora [...] estão amparados e autorizados em doutrinar os alunos aos projetos de vida baseados em "empreendedorismos" e moralismos fundamentalistas de vertente neopentecostal" (p.2).

Ao passo que temas como racismo, LGBTQIA +, violência de gênero, direitos humanos, socialismo, entre outros temas que fazem parte da sociedade, não são estimulados, ao contrário, são censurados. Esses apontamentos sobre a Base são relevantes, pois analisamos o ensino de história, considerando os sujeitos em seu contexto histórico e social e a sociedade em acelerado movimento de transformações.

2 A BNCC

Convém apresentar, de forma breve, o contexto histórico da criação da BNCC, que teve muitas críticas da sociedade ao ser sancionada, no apagar das luzes do governo Michel Temer (MDB). Desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), previa-se a construção de uma Base.

Quadro 1 – Histórico da legislação até a BNCC

Ano	Acontecimento
1988	Constituição Federal em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular. Art. 210
1996	Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.
1997	São consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo.
2000	São lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)
2010	Entre 28 de março e 01 de abril é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. O documento fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação. A Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010, fixa a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
2012	A Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
2013	A Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).
2014	Entre 19 e 23 de novembro é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular
2015	Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada De 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC.
2016	De 23 DE JUNHO A 10 DE AGOSTO/2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários.
2017	Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.
2018	Em 5 de abril institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular Pró BNCC. Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

Fonte: Ministério da Educação (MEC)

O quadro apresentado acima pode dar a entender que a BNCC foi construída com a participação da sociedade, porém, não reflete a realidade. O professor e pesquisador Gabriel Grabowski apontou, em entrevista ao jornal Extra Classe (2018), que embora o Conselho Nacional de Educação (CNE) tenha proposto debate sobre a BNCC, a aprovação aconteceu de forma bastante apressada, sem divulgar os pareceres, não foi uma aprovação de forma consensual com sociedade e entidades científicas, "[...] as audiências públicas que o CNE tentou discutir com a sociedade foram suspensas ou recheadas de críticas à proposta do MEC que foi referendada pelo conselho. [...] sugestões, críticas, que foram ignoradas" (2018).

Na análise da BNCC, no que se refere ao ensino da ditadura civil-militar brasileira, percebe-se a presença do tema no Ensino Fundamental; no Ensino Médio não é possível identificar os temas a serem trabalhados pelos professores dada a forma como a disciplina de história é apresentada no documento, dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Quadro 2 – Temas relacionados a ditadura civil-militar no Ensino Fundamental

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação	Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946. Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência. As questões indígena e negra e a ditadura.	Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. Discutir os processos de resistência

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

		e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O processo de redemocratização. A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.). A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais. Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira. A questão da violência contra populações marginalizadas. O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.	Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988. Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos. Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989. Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização
A história recente	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos. A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia. A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba.	Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.
A história recente	As experiências ditatoriais na América Latina	Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras. Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

		bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.
A história recente	Os processos de descolonização na África e na Ásia	Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia
A história recente	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização Políticas econômicas na América Latina	Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais. Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.
A história recente	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo. Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade. As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional	Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas. Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência

Fonte: BNCC (2018)

No que se refere ao Ensino Médio, em que se pese a necessidade das distintas áreas do saber se inter-relacionarem, haja vista que a análise e compreensão da realidade histórica requisita diferentes mediações, o problema da fragmentação do conhecimento diz respeito à divisão social do trabalho no desenvolvimento do modo de produção capitalista (MALANCHEN, 2014). Assim, a resolução deste problema não se encontra no esvaziamento dos saberes da história enquanto ciência, muito menos na sua dimensão escolar.

Esta organização apresentada pelo documento, em que as disciplinas das chamadas ciências humanas são aglutinadas, já ocorreu no Brasil, não coincidentemente, no período da Ditadura Militar com a Lei n. 5.692/71 (AZAMBUJA, 2010). Naquele momento histórico a intenção era transformar a Geografia e a História em disciplinas inexpressivas, meramente descritivas. O que ia ao encontro com a estratégia político-ideológica de suprimir qualquer possibilidade de pensamento crítico,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ao mesmo tempo que conformava a mão-de-obra aos interesses econômicos da burguesia, numa perspectiva tecnicista (SAVIANI, 2019).

Com a implementação da BNCC, o enfraquecimento das disciplinas de ciências humanas pode ser disfarçado sob a máscara da interdisciplinaridade. Tal constatação não é um julgamento moral sobre quem participou da elaboração do documento, mas se apoia no entendimento de que o problema da fragmentação do conhecimento da realidade não corresponde a uma simples justaposição de disciplinas, seja no desenvolvimento de um estudo, seja no espaço escolar. (FRIGOTTO, 2008; MALANCHEN, 2016).

Por outro lado, não se pode negar a objetividade do conhecimento produzido pelos diferentes ramos da ciência, resultado do aprofundamento proporcionado pela especialização cada vez nos estudos de cada fenômeno. Ao mesmo tempo, o trabalho interdisciplinar é fundamental para se compreender as múltiplas determinações sobre o fenômeno, entretanto isto ocorrendo somente no plano do conhecimento não é suficiente (FRIGOTTO, 2008).

> Deste modo, podemos afirmar que a superação possível e relativa, em termos de escola e de currículo, dessa fragmentação do conhecimento nos dias atuais, precisa ser situada no processo histórico, pois nós não superaremos plenamente no currículo o que socialmente ainda não foi superado (MALANCHEN, 2016, p. 38).

No contexto da expansão do neoliberalismo, o caráter utilitarista do documento se expressa em uma concepção de formação voltada às necessidades decorrentes das transformações técnicas e organizacionais do modo de produção capitalista (FREITAS, 2018). Com base na individualização de processos sociais, o desenvolvimento de habilidades sociais que façam com que os trabalhadores tomem para si a responsabilidade de lidar com problemas que são de origem estrutural (ANTUNES; PINTO, 2017).

Os interesses do capital na educação vão além da formação de mão-de-obra e do reforço da ideologia neoliberal. Eles correspondem também a um avanço da subsunção da educação pública ao processo de transferência de fundos públicos à iniciativa privada, com vistas a privatização de todo o sistema educacional brasileiro (FREITAS, 2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Conforme Otto a "consciência histórica é uma das finalidades do ensino da história, fundamental para o reconhecimento do ser humano como sujeito de sua história, construindo assim sua identidade individual e grupal" (2012, p.22). Um currículo que não promova essa consciência, não está cumprindo com seu papel para a promoção da problematização da história. Parte de um passado recente, a ditadura civil-militar é parte importante das discussões em sala de aula, no que se refere a construção de bases sólidas na sociedade.

O perigo dessas alterações no currículo e, consequentemente, no ensino de história, é a diluição da disciplina e dos conteúdos "valendo tudo". Essas mudanças, longe de promoverem sujeitos críticos e o pensamento reflexivo da sociedade e do sistema capitalista hegemônico, aparecem revestida do aspecto de modernidade, o que para Bitencourt (2018) buscam "as novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua das novas tecnologias" (p.143).

Neste trabalho referenciado em pesquisa documental e bibliográfica procurou se refletir sobre o período da ditadura militar brasileira no ensino de História, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este estudo indicou que a BNCC foi historicamente construída e com promessa de fortalecimento da qualidade social da educação no país.

No Ensino Médio não é possível identificar os temas a serem trabalhados pelos professores dada a forma como a disciplina de história é apresentada no documento, dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Entretanto, é nesta etapa da formação escolar que a BNCC evidencia a ideologia do modo de produção capitalista ultraliberal e ascensão conservadora; omite e nega temas que estão presentes na sociedade contemporânea como racismo, LGBTQIA +, violência de gênero, direitos humanos e socialismo. Esta análise indica que a BNCC não estimula a formação de uma geração impregnada de pensamento crítico e reflexivo, ainda mais quando se trata da memória e posição frente ao período da ditadura militar brasileira e participação na construção permanente de um Estado Democrático de Direitos.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

AZAMBUJA, L.D. **A geografia do Brasil na educação básica**. 2010. 206 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Geociências, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2010.

BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **SCIELO**, Ensino de Humanidades, Estudos Avançados. p. 127-149, mai/ago. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmppwbWpGVY47wWtp/?lang=pt. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 14 maio 2021.

CARTA da diretoria da Associação Nacional de História ao Conselho de Educação - CNE: Reflexões e subsídios da ANPUH a respeito da BNCC. In: **Associação Nacional de História**. São Paulo - SP, 29 nov. 2017. Disponível em: https://anpuh.org.br/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4484-carta-da-diretoria-da-associacao-nacional-de-historia-ao-conselho-nacional-de-educacao-cne-reflexoes-e-subsidios-da-anpuh-a-respeito-da-bncc. Acesso em: 21 maio 2021.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In **Revista Ideação** – Unioeste – Campus Foz do Iguaçu v. 10 - nº 1 - p. 41.62 - 1º sem. 2008.

GRABOWSKI, G. BNCC esvazia e precariza o ensino médio. [Entrevista concedida a] Gilson Camargo, **Extra Classe**. Disponível em https://www.extraclasse.org.br/educacao/2018/12/reforma-altera-a-estrutura-do-ensino-medio/. Acesso em 21 maio 2021.

GRABOWSKI, G. Entrevista com Gabriel Grabowski: decisão da elite brasileira é estancar o acesso à educação básica e superior. [Entrevista concedida a] Cristiano Goldschmidt, **MARGENS - Revista Interdisciplinar**, Abaetetuba -PA, VOL.12. N. 19. Dez 2018. (p. 106-114).

HISTÓRICO DA BNCC: Conheça a linha do tempo com os marcos da elaboração da Base Nacional Comum Curricular e acesse documentos que fizeram parte dessa história. In: **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico. Acesso em: 14 maio 2021.

MALANCHEN, J. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Escolar, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara - SP, 2014.

MALANCHEN, J. As diferentes formas de organização curricular e a sistematização de um currículo a partir da pedagogia histórico- crítica. In: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J; MATOS, N. da S. D. de. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia-MG: Navegando, 2016. p. 17-48.

MISIASZEK, G. W.; TORRES, C. A. Ideologia, In: STRECK, D. R.; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2009, 2 ed.

MOLINA, R. S.; BORDIGNON, T. F. A BNCC, competências e a precarização da história como disciplina no ensino médio. In: XI Encontro nacional: perspectivas do ensino de história, 2020, Ponta Grossa, PR. **Histórias, Memórias e Projetos para o Ensino de História no Brasil**. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1606584466_ARQUIVO_9921f5ec9abb119053dda61fb3303273.pdf. Acesso em: 23 maio 2021.

OTTO, C. **Nos rastros da memória**. 1. Ed. Florianópolis-SC: NUP/CED/UFSC, 2012.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5. Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2019.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, J; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas - SP: Autores Associados, 2020. p. 131-160.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.5.28 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA FRENTE À PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO E A EXPERIÊNCIA CURRICULAR

Pâmela da Conceição Fonseca[198]

Tania de Assis S. Granja[199]

RESUMO

No presente artigo, discutimos sobre o currículo escolar e suas configurações no cenário que estamos vivendo de pandemia da COVID-19, motivo pelo qual ocorreu uma transformação inesperada, mundialmente, nos espaços escolares. Nesta direção, tivemos como objetivo conhecer as mudanças ocorridas no processo ensino-aprendizagem com a utilização das ferramentas tecnológicas e suportes digitais que foram adotados, de modo abrupto, para a (re)organização do trabalho pedagógico, dos conteúdos e das metodologias, no contexto da Educação Básica do sistema público. Do mesmo modo, pensar, de um lado, sobre os impactos no currículo que assume características que são peculiares e, de outro lado, refletir, também, sobre o trabalho docente que foi bastante afetado (OLIVEIRA, 2020) durante este período de adoção do ensino remoto emergencial (ERE), propicia um aprofundamento na reflexão sobre a qualidade da educação ofertada. Este texto foi construído a partir da pesquisa bibliográfica que se encontra no início de sua elaboração, visando reunir alguns apontamentos sobre os estudos relativos ao currículo e ao trabalho docente durante a pandemia. As análises são constituídas de artigos produzidos durante a pandemia e contextos relacionados às experiências dos professores e alunos, segundo diversos pesquisadores que têm estudado o assunto, como Oliveira (2020), Cunha, Silva e Silva (2020), Cury (2020), Lima, Azevedo e Nascimento (2020), dentre outros, complementado com aporte teórico de Ball (2000) e Lopes (2005, 2008). A literatura produzida nesses tempos de pandemia sinaliza que as desigualdades têm se acentuado em todas as modalidades de ensino, afetando, sobremaneira, os mais pobres, cujas desigualdades de oportunidades educacionais são potencializadas pelo uso das novas tecnologias de informação, dentre outras privações. Este momento que estamos vivenciando traz à luz antigas questões do sistema educacional como a evasão, o acesso, a permanência, o abandono e a exclusão, como desdobramentos do ensino remoto, mas que são, também, recorrentes na educação brasileira constituindo-se em velhas questões ainda não superadas no sistema educacional do país.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Ensino Remoto. Educação Básica. Sistema Público de Ensino. Trabalho Docente.

1 INTRODUÇÃO

Em face do cenário que estamos vivendo, em razão da pandemia da Covid-19, a educação encontrou como alternativa, para assegurar o processo de escolarização de crianças e jovens e diminuir os impactos que teve o fechamento das escolas, a implementação do ensino remoto. Este ensino deixou milhares de alunos e professores

[198] Graduanda do curso de Pedagogia, da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FFP/UERJ. Pesquisadora voluntária. Email: fonseeccay@gmail.com
[199] Professora Adjunta do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores – FFP, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. E-mail: tasgranja@gmail.com

inseguros, isto porque da noite para o dia tiveram que mudar seus hábitos, condutas, rotinas escolares e, sobretudo, a organização do trabalho docente. Além do que, as secretarias tiveram que improvisar meios para que esses alunos não abandonassem a escola, mantendo a permanência do processo ensino-aprendizagem através de mecanismos e estratégias tecnológicas que lhes são apresentadas neste contexto (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020). O ensino remoto era uma alternativa temporária no início da pandemia, conforme os estudos de Lima, Azevedo e Nascimento (2020), Bernardo, Maia e Bridi (2020) e Oliveira (2020). Contudo, estes apontam que o que antes era provisório tornou-se o novo modo de garantir o processo ensino-aprendizagem a toda comunidade escolar.

Neste caminho, o presente artigo busca apresentar em três momentos algumas reflexões sobre a educação na pandemia. No primeiro, abordamos as ações do ensino remoto emergencial e alguns de seus desdobramentos no currículo escolar. No segundo, trazemos o trabalho docente com as ferramentas tecnológicas e suportes digitais utilizados na (re)organização do trabalho pedagógico no que tange ao acesso e a viabilidade do processo ensino-aprendizagem. Por último, refletimos sobre alguns desafios que estão enfrentando professores e alunos neste percurso em tempos de pandemia.

2 ENSINO REMOTO E O(S) CURRÍCULO(S) NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Compreendemos que nos dias atuais a educação brasileira está sendo mediada pelo ensino remoto, em razão da pandemia da COVID-19, com anuência do Ministério da Educação (MEC), que apresentou a substituição das aulas presenciais para o ensino remoto emergencial (ERE), segundo Bernardo, Maia e Bridi (2020, p.9), “[...] em cumprimento às portarias nº 343 e nº 345 do Ministério da Educação (BRASIL, 2020b; 2020c), buscando ofertar atividades para seus alunos [...]”, uma vez que este ensino é responsável pela aderência dos alunos à escola. Corroborando com esta ideia, diante desse cenário, Mattos e Mattos (2020, p.15), apontam que “Para sanar tal lacuna foi tomada como medida o ensino remoto, baseado na lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) que em seu artigo 80 possibilita o ensino a distância, ensino esse que foi transladado para o remoto.”

De acordo com Lima, Azevedo e Nascimento (2020), o ensino remoto chegou para ser ofertado como uma educação temporária, apenas por alguns meses, que valesse como estratégia para viabilizar a relação ensino-aprendizagem e a continuidade

do processo de escolarização em todos os níveis e modalidades de ensino. No entanto, tornou-se o novo ensino e de modo prolongado, estando em vigor por mais de um ano até o momento.

Nesta perspectiva, tratando-se do ensino remoto, este envolve suportes digitais e conexão com a internet para acontecer essa “ponte” de comunicação. Além do mais, esta estratégia pode ser síncrona ou assíncrona, com carga horária mais flexibilizada para não sobrecarregar professores e alunos. Dessa forma, possui uma temporalidade peculiar. Concordando com Lima, Azevedo e Nascimento (2020) esta mudança abrupta, imposta pelo contexto da pandemia, trouxe uma nova caminhada que está posta e um outro itinerário de aprendizagem trazendo enormes desafios à prática docente e ao currículo.

A mudança repentina do ensino presencial para o ensino remoto coloca uma necessidade de adequação dos conteúdos e sua apresentação; de ressignificação das estratégias didáticas; de mudanças nas práticas pedagógicas e da própria interação entre os sujeitos educativos e, também, de reconfiguração do processo ensino-aprendizagem, elementos que são fundantes do currículo e que dão seus contornos.

Nesta direção, o currículo é entendido como uma construção social (GOODSON, 1997; SACRISTÁN, 2000; TURA, 2002; SILVA, 2002), na medida em que este não é dado a priori, mas ganha materialidade a partir das interações sociais e das práticas que se estabelecem em contextos culturais que são diversos. Assim sendo, os protagonistas do processo educacional, professores e alunos, que dele participam, lhe atribuem significados, pois o “currículo é também prática de significação e atribuição de sentidos” (SILVA, 2020, p.130). Desse modo, a dinâmica que o currículo assume tem características que são peculiares, que resultam de práticas pedagógicas distintas produzidas e (re)construídas pelos professores no processo ensino-aprendizagem.

Como ensina Sacristán (2000, p. 26), “[...] o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica [...]”. Desse modo, o que podemos refletir, no âmbito das práticas pedagógicas, nesses tempos de pandemia? Que configurações o currículo tem assumido?

Assim sendo, este formato de currículo criado a priori como uma saída emergencial para levar a cabo a tarefa de ensinar, neste momento imprevisível de isolamento social, leva-nos a inferir que houve uma recontextualização por hibridismo de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acordo com a acepção de Ball (2000) e Lopes (2005, 2008), adquirindo um formato muito singular em cada rede de ensino, em cada instituição de ensino, em cada prática pedagógica e em cada experiência curricular.

Podemos inferir que as configurações são múltiplas, diversas se tomarmos como referência as adequações de conteúdos e metodologias do ensino presencial a esta nova realidade de ensino-aprendizagem que está posta pela pandemia. Segundo Lima, Azevedo e Nascimento (2020, p.10) sugerem "[...] deve existir adequação significativa, pois uma videoaula é imensamente diferente de uma aula presencial com a participação ativa dos estudantes". Assim, pensar em currículo neste momento é pensar em algo dinâmico, em constante movimento e, por que não, pensar em currículos?

3 TRABALHO DOCENTE E AS FERRAMENTAS E SUPORTES DIGITAIS PARA TEMPOS DE PANDEMIA: ALGUNS APONTAMENTOS

O ensino remoto emergencial exigiu adequações de toda ordem, a começar pelos espaços onde estão sendo ministradas tais aulas, uma vez que a escola não poderia mais utilizar suportes físicos presenciais no espaço escolar, a alternativa era a utilização dos meios virtuais para dar sequência às atividades escolares. Portanto, ao pensar numa educação pública, cujos alunos na sua maioria trazem vulnerabilidades socioeconômicas, não dispõem de vastos aparatos e recursos tecnológicos e tampouco acesso à internet, traduzindo um cenário de precariedades e desigualdades de oportunidades educacionais, podemos indagar de um lado, como ficaram esses alunos? E, de outro lado, como ficaram os professores?

Nesta direção, optamos neste texto pensar no âmbito do trabalho dos professores, cuja organização deste foi quase da totalidade subvertida, pois no momento não há estabelecido tempo, espaço, rotina para sua elaboração e execução, ressaltando que no dia a dia estes elementos se entrelaçam. Segundo Bernardo, Maia e Bridi (2020, p.18), sua pesquisa evidencia que "[...] no caso do trabalho docente que passou a ser realizado remotamente, a partir do domicílio, apresentam as condições gerais de um trabalho que se deu em caráter emergencial, transitório e sob condições, muitas vezes, improvisadas.", revelando fragilidades uma vez que não houve planejamento e tampouco adaptação para uma transição do trabalho presencial para o remoto, mostrando que o que ocorreu foi uma mudança abrupta nas instituições educacionais (BERNARDO; MAIA; BRIDI, 2020).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Corroborando esta ideia, Cunha, Silva e Silva (2020, p.29) demarcam que rapidamente, com prazo diminuto e "[...] de forma apressada/improvisada, a maioria das secretarias de educação do Brasil já tinha um planejamento para dar continuidade às atividades escolares e garantir a aprendizagem dos estudantes de forma não presencial". Além disso, no tocante ao domínio e uso das tecnologias de informação e comunicação - TICs, Lima, Azevedo e Nascimento (2020) apontam que,

> [...] os professores estão em constante adaptação para usar as plataformas virtuais que estão disponíveis, porém enfrentam várias dificuldades no processo de manuseio das ferramentas tecnológicas. Muitos deles não têm conhecimentos e recursos suficientes para trabalhar com essas tecnologias. (LIMA; AZEVEDO; NASCIMENTO, 2020, p.10).

Neste sentido, reforçando este cenário descrito, Cunha, Silva e Silva (2020), apresentam abaixo a utilização dos meios, ferramentas e suportes digitais na organização do trabalho docente, durante esse período e relatam como foram utilizadas, de modo geral, as estratégias remotamente adotadas, quando afirmam:

> Em síntese, as estratégias de ensino das secretarias que optaram pela continuidade das aulas são: aulas on-line ao vivo ou gravadas (vídeo-aulas) transmitidas via TV aberta, rádio, redes sociais (Facebook, Instagram, Whatsapp,Youtube), páginas/portais eletrônicos das secretarias de educação, ambientes virtuais de aprendizagem ou plataformas digitais/on-line, como o Google Classroom e o Google Meet, além de aplicativos; disponibilização de materiais digitais e atividades variadas em redes. É válido destacar que, desses estados, segundo as informações supracitadas, apenas Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e São Paulo patrocinam internet para os estudantes que não possuem. As estratégias adotadas para atender os alunos sem condições de acesso ao ensino mediado pelas tecnologias digitais são os materiais de estudo impressos e as aulas transmitidas por TV e rádio. (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p.29, grifos dos autores).

Cabe ressaltar o estudo de Coelho (2020), que sinaliza a disparidade entre as redes municipais e estaduais no que tange ao ensino remoto, impactando, sobremaneira, a organização e o desenvolvimento do trabalho docente.

4 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA: NOVAS E VELHAS QUESTÕES COEXISTEM...

Nestes tempos de pandemia nos defrontamos com novos problemas na educação, mas somos assombrados, também, por velhas questões que se agravam neste cenário atual, destacando-se os danos que são mais graves para os alunos com vulnerabilidades socioeconômicas. Portanto, os mais pobres são os mais afetados, cujas desigualdades de oportunidades educacionais são potencializadas pelo uso das novas

tecnologias de informação, dentre outras privações. Este momento, que estamos vivenciando, traz à luz antigas questões como o acesso e permanência, abandono e evasão, exclusão educacional etc., ainda muito presentes na educação, apesar de serem bem antigas para nós. A literatura é prenhe e repleta de dados e reflexões.

Nesta perspectiva, de acordo com Roberto Jamil Cury (2020), o principal fator que assola a educação pública neste período de pandemia é o fato de os alunos não terem condições para manterem seus compromissos com as aulas, a falta dos meios e recursos tecnológicos e o acesso à internet são os principais entraves. Segundo o autor,

> A PNAD Contínua - Tecnologias da Informação e da Comunicação de 2018, divulgada pelo IBGE, neste ano de 2020, mostra que uma em 4 pessoas no Brasil não tem acesso à internet. Desse modo, 25,3% ainda não possuem esse acesso. Em zona urbana, é de 20,6% e em zona rural é de 53,5%. Metade dos que não têm acesso (41,6%) diz que a razão de não acessar é o não saber usar. Os celulares são o principal meio de acesso (97%) e 56,6% possuem computador. (CURY, 2020, p.10).

Entendemos que para além das dificuldades com o acesso há, também, tanto questões particulares e físicas quanto relativas à adaptação a este novo paradigma que penetra a vida subjetiva dos professores e alunos que, de modo drástico, atravessa a escola e o tempo.

Como ressalta Neto (2020, p.32), “[...] a nossa relação com o tempo mudou. Mais além: a nossa relação com o tempo que tínhamos reservado para determinadas atividades, como o ensino/estudo, mudou, [...]”. Além dessas problemáticas de estrutura organizada para desenvolver o trabalho, também esperam superar algumas perdas familiares e quaisquer outros problemas que poderiam encontrar diante do tempo vivido. Segundo Cury (2020, p.13) ilustra, “A casa tornou-se o lugar do fogão, da limpeza, do lazer, das trocas culturais pelo celular e... do ensino. Tudo junto, dentro do mesmo espaço, antes tomado por rotinas relativamente separadas.” A vida organizada no tempo-espaço de forma sistemática e metódica, ao que tudo indica, nesses tempos de pandemia, temos novas configurações como mostra o autor,

> A invasão da escola na casa trouxe problemas de adaptação de um ensino em casa. A rotina precedente empurrava a casa para o trabalho, para o consumo, para o lazer e, em especial, um movimento de ir e vir de mais de 50 milhões de crianças, adolescentes e jovens para a educação infantil, para o ensino fundamental, o ensino médio e suas modalidades. Esse movimento, agora, foi substituído pelo ficar em casa. (CURY ,2020, p.13).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

De acordo com Nóvoa (2020), os professores não estavam preparados para este evento, na verdade reconhecemos que ninguém estava! Assim sendo, segundo o autor ressalta, face às avaliações que já são possíveis, neste momento, são os aspectos negativos a observar como as questões ligadas às "desigualdades e o empobrecimento pedagógico, mas também positivos, como a ligação com as famílias e a inventividade de muitos professores" (NÓVOA, 2020, p.8). Sobre a capacidade de (re)criações curriculares e (re)invenção relacional dos professores frente ao enfrentamento da pandemia, concordamos com Nóvoa (2020) quando afirma que,

> É preciso reconhecer os esforços para manter uma ligação com os alunos e com as famílias. Os governos deram respostas frágeis, e as escolas também. As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para este tempo tão difícil. Um autor francês, Alain Bouvier, chega mesmo a afirmar que os professores salvaram a escola. Este é, talvez, o aspecto mais positivo de tudo o que se está a passar, pois reforça a profissão docente e o seu reconhecimento social e abre novas perspectivas de futuro. (NÓVOA, 2020, p.8).

Diante de tantos desafios que esta crise coloca, Nóvoa (2020) traz ideias que provocam fortes reflexões sobre o papel da escola e dos professores num horizonte de futuro, para pensarmos os desdobramentos para a educação neste contexto político que vivemos no Brasil de ataques às instituições públicas.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARCIAIS...

Em decorrência da pandemia da Covid-19, as mudanças do ensino presencial para o ensino remoto trouxeram à tona um elenco de dificuldades, seja pelo fato de grande parte dos professores não dominarem o acesso às tecnologias, seja em outros casos por não dispor delas, ou mesmo por não terem acesso à internet em alguns lugares do país, aspectos que ficaram mais evidenciados nas pesquisas realizadas neste momento. (BERNARDO; MAIA; BRIDI, 2020).

Ademais, o que tem sido apresentado na literatura analisada até este momento, é uma ênfase aos impactos ocorridos no trabalho docente em que o caráter emergencial e as condições, muitas vezes, improvisadas têm indicado fragilidades no processo ensino-aprendizagem pela falta de um planejamento adequado nas secretarias e a ausência de adaptação para uma transição do trabalho presencial para o remoto. Por conseguinte, o currículo escolar assume configurações que são múltiplas, diversas se tomarmos como parâmetro as adequações de conteúdos e metodologias do ensino

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

presencial para esta nova realidade imposta pela pandemia. Ao que tudo indica, o currículo adquire formatos muito singulares em cada rede de ensino, em cada instituição de ensino, em cada prática pedagógica e em cada experiência curricular. Neste sentido, podemos inferir que o currículo, ou porquê não, os currículos assumem características que lhes são peculiares, que resultam de práticas pedagógicas distintas produzidas e (re)construídas pelos professores no processo ensino-aprendizagem.

Neste cenário, vale ressaltar o esforço dos professores em (re)planejar o currículo, ressignificar os conteúdos e metodologias, (re)adaptar o espaço de ensino em suas casas e (re)interpretar os materiais diversos para viabilizar o acesso dos alunos e, sobretudo, garantir o processo de ensino-aprendizagem. Parece-nos importante destacar que os professores têm sido protagonistas em envidar esforços para manter vínculos com os alunos e com as famílias neste momento de pandemia, sobrepondo o trabalho pedagógico e a tarefa de ensinar para além das complexidades que se apresentam nos dias atuais, abrindo novas perspectivas para o futuro na educação.

REFERÊNCIAS

BALL, Sthephen, J. Cidadania Global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.121-137.

BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva.; MAIA, Fernanda Landolfi.; BRIDI, Maria Aparecida. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia covid 19. **Revista Novos Rumos Sociológicos**. Pelotas, Rio Grande do Sul, v.8, n.14, p.8-39, Ago-Dez 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/oj52/Index.php/NORUS/article/view/19908 Acesso em: 08 jun. 2021.

COELHO, Marcos Irondes. Educação em tempos de pandemia: que caminho seguir na oferta de atividade escolar não presencial? **Revista Observatório**. Palmas, Tocantins, v.6, n.2, Abril.Junho 2020. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/9480 Acesso em: 13 jun.2021.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da.; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924. Acesso em: 04 jun. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**. Belo Horizonte, v.13, n.1, p. 8 – 16, 2020. Disponível em:

http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23749 Acesso em: 13 jun. 2021.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

LIMA, Michele Castro.; AZEVEDO, Sabrina David de.; NASCIMENTO, Ana Lúcia Ribeiro. Currículo e práticas docentes durante a pandemia de 2020. **Revista Itinerários Reflections**. Goiás, v.16, N.1, p.1-10, 2020. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/65753 Acesso em: 13 jun. 2021.

LOPES, Alice C. Política de Currículo: recontextualização e hibridismo. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, p.50-64, jul/dez, 2005. Disponível em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf Acesso em: 18 ago. 2018.

LOPES, Alice C. A recontextualização por hibridismo. In: LOPES, Alice C. Políticas de Integração Curricular. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008. p.27-32.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de.; MATTOS, José Roberto Linhares de. Práticas docentes inovadoras: caminhando na incerteza momentânea entre o status quo e a ousadia. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 22, n.65, abr-jun. 2021. Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/55752/37819 Acesso em: 12 jun. 2020.

NETO, Joaquim M.F Antunes. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: Por que se refletir em tempo de pandemia? **Revista Prospectus**. São Paulo, SP, v.2, n.1, p.28-38, Ago – Fev 2020. Disponível em: https://prospectus.fatecitapira.edu.br/index.php/pgt/article/view/32. Acesso em: 13 jun. 2021.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo**. Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v.7, n.3, p.8-12, 2020. Disponível em: http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/9 Acesso em: 13 jun. 2021.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP.** São Paulo, SP, n. 127, p. 27-40, 2020. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037/166654 Acesso em: 26 jun. 2021.

SACRISTÁN, José G. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 13-95.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.

SILVA, L. Currículo em tempos de pandemia: como continuar a aprendizagem? **Revista Pedagogia em ação.** Belo Horizonte, v.13, n.1, p. 122-131, 2020. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23758 Acesso em: 11 jun. 2021.

TURA, Maria de Lourdes R. Conhecimento escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth (org). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p.150-173. (Série cultura, memória e currículo, v.2).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.5.29 INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: DESAFIO AO ENSINO E APRENDIZAGEM[200]

Vanessa Palhares B. Vilarim[201]

Maria Palmira carlos Alves[202]

Fabiany de Cássia Tavares Silva[203]

RESUMO

Este texto apresenta os delineamentos e aproximações de pesquisa, no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação na área de Desenvolvimento Curricular. Pretende-se fazer reflexões e apontamentos em relação às concepções e práticas arraigadas acerca da ação docente na Educação Profissional Tecnológica, mais precisamente em um Curso Técnico Integrado de Nível Médio, no espaço de um Instituto Técnico Federal (IF) a fim de gerar novas "verdades", para o embate curricular. Esse embate situa-se no cruzamento das proposições da integração curricular e o currículo em ação, na perspectiva de consubstanciar a construção futura de uma modelização capaz de orientar professores e gestão em suas decisões curriculares, apontando possibilidades teóricas e metodológicas. Para tanto, incursionamos pelos referenciais da educação crítica do currículo, na perspectiva de (de)compor o caráter político, cultural e "escolar" da legitimação das concepções e conceitos de currículo, currículo integrado, ações pedagógicas curriculares, aprendizagens, competências, avaliação e modelização, com recurso a fontes bibliográficas e documentais. Em relação a complexidade das questões que envolvem as ações curriculares perpassamos dimensões importantes implicadas no ensino prescrito para os IF, entendendo a modelização como um dispositivo capaz de auxiliar professores na transposição do currículo segmentado, ainda sob a égide tradicional, para o currículo integrado.

Palavras-chave: Currículo Integrado. Aprendizagem. Competências. Avaliação. Modelização.

INTRODUÇÃO

Neste texto, problematizamos concepções e ações arraigadas acerca da ação docente, na Educação Profissional Tecnológica, no espaço de um Instituto Técnico Federal (IF). A história destes Institutos está ligada à Educação Profissional no Brasil, destinada às classes sociais menos favorecidas, em atenção a demanda de mão de obra para o mercado de trabalho mecanicista, encerrando as possibilidades de escolaridade, mas mantendo as desigualdades sociais e escolares, desde a primeira escola de ensino profissionalizante, a Escola de Aprendizes Artífices, criada em 1909, pelo presidente Nilo Peçanha.

[200] Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UIDB/00317/2020
[201] Mestre, Centro de Investigação em Estudos da Criança-UMinho, vanessa.vilarim@ifms.edu.br
[202]Doutora, Centro de Investigação em Estudos da Criança-UMinho, vanessa.vilarim@ifms.edu.br
[203] Doutora, Faculdade de Educação-UFMS, fabiany@uol.com.br

Atualmente, os IF reexistem com a preocupação em oferecer um ensino de qualidade a quem procura pelo ensino profissional e tecnológico, reconhecido em 2008, pelo então presidente Luíz Inácio da Silva, como parte da Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia, caracterizado como expoente de representatividade da Educação Profissional e Tecnológica. Tal (re)existência ancora-se na oferta de Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado, com uma formação que apriori está proposta para além do conhecimento propedêutico sobreposto ou justaposto ao conhecimento técnico de uma determinada área, de forma integral e integrada, a fim de promover uma formação mais humanista. Com caráter inovador, estes cursos remetem à integração inédita de eixos do conhecimento, eixos técnico e tecnológico, de nível médio e área diversificada, além de funcionarem em estruturas adequadas e modernas, com professores que, em sua maioria, estão sob regime de exclusividade de trabalho, de modo a criar um ambiente propício ao envolvimento integral do professor com a instituição e com esta modalidade de ensino.

A Educação Profissional é atravessada por uma série de reformas que tentam superar as tensões e desafios impostos pela educação contemporânea, tais como, o acolhimento de todos os estudantes e as aprendizagens de cada um, a integração dos eixos do conhecimento e, destes, com o contexto social, a concretização do currículo prescrito mediante a integração, a avaliação enquanto processo cíclico de aprendizagem e a construção de competências necessárias à formação e desenvolvimento da autonomia e espírito crítico dos sujeitos que, juntos, representam alguns dos aspectos implicados no processo educacional.

Nos limites deste texto, transitamos por concepções e conceitos de currículo, currículo integrado, ações pedagógicas curriculares, aprendizagens, competências, avaliação e modelização, que intentam concretizar a qualidade. Neste trânsito, os conceitos são fundados na perspectiva de endereçar escolhas teóricas e metodológicas para as análises e as concepções constituem um substrato conceitual relevante do pensamento e da ação, sob a égide de influências, expectativas do/no espaço de análise. Para tanto, incursionamos pelos referenciais da teoria crítica do currículo, na perspectiva de (de)compor o caráter político, cultural e “escolar” da legitimação das concepções e conceitos de currículo, currículo integrado, ações pedagógicas curriculares, aprendizagens, competências, avaliação e modelização, cruzando fontes bibliográficas e documentais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

DO CURRÍCULO À MODELIZAÇÃO

Roldão (2018) conceitualiza o currículo enquanto construção social, ou seja, conjunto de aprendizagens que se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos, corroborando a ideia que o currículo é via e acesso para a aprendizagem, configurada como processo de conscientização da e sobre a cidadania. Por seu lado, Pacheco (1996) e Ribeiro (1990) salientam o seu caráter múltiplo em relação ao conteúdo e as muitas e variadas formas de se construir e desenvolver. Nessas muitas formas, surge a integração curricular, responsável por possibilitar a articulação entre os conhecimentos, conteúdos e interesses, com liberdade e potencial para a produção de novos conhecimentos, aplicando-se invariavelmente ao ensino profissional.

Segundo Sousa (2019), o currículo engloba tudo o que se aprende na escola, mas vai-se instaurando um desgaste desde o currículo idealizado até ao currículo realizado e ao currículo vivenciado pelos alunos, devendo atentar-se nas perdas que se operam nos diversos níveis curriculares: macro, meso e micro. O entendimento do processo de desenvolvimento curricular oferece subsídios que evidenciam as dificuldades dos docentes nas práticas para o ensino integrado, desde a identificação e compreensão das competências necessárias a serem desenvolvidas para a formação. Para Roldão (2017), a construção de competências dá sentido e finalidade aos objetivos e cabe à escola alcançar seu propósito: tornar competentes os seus alunos. Sendo a integração curricular imprescindível à constituição do currículo integrado, o currículo terá de atender às necessidades dos alunos, para lhes possibilitar uma aprendizagem significativa. Silva (2010), associa o currículo a um campo de lutas, debates e ajustes de interesses, de modo que deve ser compreendido sob a dimensão política, uma vez que deve apresentar-se como ambiente de diálogo, aberto a negociações entre as partes interessadas e endereçadas: alunos, professores e sociedade. Beane (2003), defende que a integração curricular possibilita a ampliação da visão de mundo do estudante que experimenta a aprendizagem significativa a partir de experiências que podem ser tomadas, considerando temas relevantes para o aprendente e para a sociedade. Sob a dimensão política, o currículo, torna-se instrumentalizador de manobras educativas competentes na promoção tanto da estagnação e/ou retrocesso de uma nação, quanto do progresso, pois a formação do futuro cidadão está implicada na vivência de uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educação integral e integrada. Roldão (2003), sustenta que a diferenciação curricular é um desafio ao currículo integrado, perspectiva que apresenta a diversidade dos alunos como dimensão relevante e significativa, quando o currículo expectado anuncia a sua integração para a formação de sujeitos competentes.

Em relação ao currículo do ensino técnico integrado, a integração será uma dimensão mobilizadora entre conteúdos e conhecimentos a serem organizados, de modo a se adequarem aos interesses que orientam a aprendizagem significativa dos alunos. Assim, mais precioso que decorar uma fórmula e aplicá-la automaticamente na resolução de exercícios, é saber o significado contextualizado em que esta fórmula se justifica e ser capaz de interpretar situações em que a mesma possa ser utilizada e convertida como dispositivo potencializador para a resolução de outros problemas em contextos distintos. A atual Educação Profissional preconizada pelos IF busca na integração a possibilidade de uma formação integrada, capaz de desenvolver competências que os promovam como agentes sociais, comprometidos com a sociedade onde vivem e inquietos na busca de soluções sustentáveis que atendam demandas coletivas em detrimento de interesses individuais.

Segundo Bruner (2001), a aprendizagem ocorre após a agitação seguida de acomodação entre os conhecimentos já existentes e as novas informações que chegam e que só se tornarão um novo conhecimento depois de interagirem e se associarem. Referimo-nos à aprendizagem como ambiente propício ao encontro destes conhecimentos, cabendo ao professor atentar aos contextos potencializadores da aprendizagem, antes e durante o processo de ensino. A aprendizagem advém da contextualização, interação e articulação, afastando a impessoalidade. É, portanto, um processo de políticas interrelacionais e interpessoais e desafios educacionais. A apreciação que Bruner (2001) faz em relação à aprendizagem aproxima-se à de Garnica (2008) sobre as concepções. Bruner associa a aprendizagem ao processo de desestabilização, seguido de acomodação, desde que o novo conhecimento seja conectado às estruturas já estabelecidas, similar ao processo que Garnica (2008) cita enquanto sendo a dúvida o momento correspondente à desestabilização, a verdade correspondente ao novo conhecimento e o hábito à aprendizagem.

Ao compreender a lógica destes processos, a modelização pretendida será capaz de evidenciar o enquadramento de metodologias baseadas em teorias que nos aportem tanto para (re)criar novas concepções dos professores, quanto melhorar a aprendizagem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dos alunos.

Para esta modelização pretendemos buscar aporte no modelo CIPP (Context, Input, Process, Product) de Stefflebeam (2003) entendendo que os quatro domínios que o regem podem respaldar o modelo que pretendemos construir, mas que, neste estudo, não nos aprofundaremos pois os dados ainda estão por ser coletados.

Considerando o potencial caráter de adaptação e adequação do ensino integrado, confirmado pela autonomia e flexibilidade curricular, a contextualização do ensino dará sentido aquilo que se pretende ensinar, promovendo a identidade a partir da conexão e interatividade com o aluno [...] “o conhecimento, ao buscar construir-se com referência ao contexto, ao global e ao complexo, deve mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo” (MORIN, 2000, p. 39). A aprendizagem e a construção de competências constituem dimensões essenciais do ensino planejado e devem ser avaliadas de modo que se verifique o caráter associativo entre elas e respeitando o contexto. Para Alves (2004), as escolhas axiológicas dos professores perpassam as suas escolhas ideológicas, isto significa que o sistema de valores do professor se reflete no seu ensino. Assim, reformular ou transformar as concepções dos professores e aprimorar o desenvolvimento das suas competências deve propiciar mudanças nos sistemas de valores e, por consequência, a inovação no ensino implementado. A forma como o professor ensina está diretamente relacionada com a forma como ele avalia e com a forma como o aluno aprende. Compreendemos que as aprendizagens dos alunos são constituídas de um potencial dinâmico e modificável e, por isso, respondem de diferentes modos, dependendo da forma como são ensinados e avaliados e do modo como entendem e corporificam a aprendizagem. Assim, o ensino deve respeitar as diferenças individuais, sociais, culturais e cognitivas dos educandos, em busca da democratização da aprendizagem.

Inerente ao processo de aprendizagem, a avaliação possibilita perceber se a trajetória idealizada e praticada resulta na aprendizagem pretendida, pelo que se torna relevante e significativo investigar como os professores concebem e praticam os processos de avaliação das aprendizagens e das competências dos alunos. Schön (1998) conceitua a competência relacionando a racionalidade prática e a racionalidade crítica, ou seja, um saber ligado à prática profissional reflexiva, um saber que configura a prática, mas que é construído e reconstruído continuamente, sendo muito evidenciado na competência profissional do professor. Nesta linha, Roldão (2001) e Sá-Chaves e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Alarcão (1994) tratam a competência como prática reflexiva, reforçando o seu caráter integrador e a capacidade inerente de construção e reconstrução, a partir da mobilização e articulação de saberes. Assim, a avaliação representa uma dimensão do currículo associada a todas as outras e que deve ser mobilizada continuamente contrapondo a máxima imperativa que a avaliação retratava um momento único de verificação da aprendizagem sob a égide de uma ferramenta, geralmente, os testes e provas escritas e que há muito já foi evidenciada como ineficiente na verificação das aprendizagens.

Neste sentido, a autonomia e flexibilidade curricular, se percebidas em relação ao seu potencial poderoso e libertador, possibilitam que a difícil tarefa de ensinar seja convertida em realidade contextualizada. Assim, aproximar os alunos do processo de decisão curricular do professor atribui-lhes mais responsabilidade e, também, pertença ao processo de ensino e aprendizagem decidido e construído por todos. A aprendizagem significativa deve perseguir a construção e/ou aquisição de competências, ainda que muitas dificuldades e desafios sejam impostos a professores e alunos. Essa perseguição é responsável pela fuga do ensino que, há muito, vem sendo praticado, resultando no que Roldão (2010) intitula de conhecimento escorregadio, que é todo o conhecimento efêmero e frágil, predominantemente marcado por saberes esvaziados de significado e corporizado por segmentos disciplinares. Contrapondo ao “saber escorregadio” referido por Roldão (2010), encontram-se as competências que representam o saber poderoso e concreto que não se esvai com o tempo e tão pouco com a aquisição de novos conhecimentos. O conceito de competência não se reporta ao conceito behaviorista, mais divulgado como skill, inclusive em jogos digitais, apresentado “como um saber fazer muito associado à ideia de trabalho” (ROLDÃO, 2010, p.6) e que, ainda hoje, é concebido e valorizado. Neste contexto, a competência é concebida como uma sequência de skills a dominar e aplicar, ou seja, não se refere a aprendizagem significativa de caráter articulador capaz de se adaptar a diferentes contextos e gerar variadas (re)soluções. No sentido behaviorista a skill é um saber aplicar em determinada situação conferindo a competência (skill), caráter limitador à aprendizagem. Segundo Tardif (2003), no contexto do currículo escolar, o conceito de competência distancia-se do conceito de skill e da ideia simplista de saber, a partir de conhecimentos adquiridos. Para o autor, a competência é um sistema complexo, agregador e articulador de conhecimentos, dispositivos operacionalizadores, mobilizados de acordo com o contexto e situação, ou seja, a competência não se reduz ao saber ou saber fazer, mas sim ao saber aplicar, agir

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e fazer, considerando todas as possibilidades e elegendo a mais adequada. Assim, a competência é um saber fazer inteligente, um saber mobilizar (LE BOTERF, 2002), de modo que a aprendizagem para a formação de um sujeito competente, pressupõe professores também competentes.

Neste contexto, avaliar a aprendizagem significativa e a(s) competência(s) oriunda(s) desta, não se reduz a um processo classificatório e excludente. A avaliação deve verificar para além do que foi aprendido e elencar os elementos responsáveis pela não aprendizagem, a fim de explorá-los, a partir da continuidade do processo entrelaçado entre aprendizagem e avaliação.

A avaliação deve ser mais do que a fotografia daquilo que o aluno não aprendeu, ela deve trazer luz ao processo de ensino do professor a fim de levá-lo a perceber os motivos que levaram a não aprendizagem do estudante em questão, não devendo ser associado a punição, mas a reflexão.

A avaliação deve apresentar-se a serviço da aprendizagem, deve ser informativa, no sentido de instruir/ou certificar o professor sobre a defasagem da aprendizagem do aluno, a fim da remediação e regulação da aprendizagem (de todos) a partir de estratégias e ferramentas coerentes e eficazes à efetivação da aprendizagem (ALVES, 2004). Enfim, a avaliação deve ser um processo naturalmente institucionalizado e agregado ao processo de ensino e aprendizagem destituído do caráter de julgamento, lembrando que o direito de aprender de todo aluno é concretizado a partir da formação de um sujeito competente, pois a competência permitir-lhe-á continuar aprendendo ao longo de sua existência.

DOS CONCEITOS E CONCEPÇÕES ÀS AÇÕES CURRICULARES

Introduzir os professores e suas ações, nas análises, pressupõe explicações ou justificações do entendimento que possuem sobre o currículo e o currículo integrado, representando um ponto de partida para compreender as relações estabelecidas entre as aprendizagens, competências, avaliação e modelização.

Para tanto, partimos da premissa que as concepções se aproximam das práticas de modo a orientá-las, entendidas como a parte estruturante do saber específico do professor tanto em relação ao conhecimento científico, quanto aos fazeres pedagógicos evidenciados em suas ações. Assim, responsabilizar os professores não lança luz à

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

resolução da questão central da pesquisa que trata de compreender como os professores concebem o currículo na Educação Profissional Tecnológica, a fim de vislumbrar uma modelização que os oriente na concretização da integração curricular. Neste sentido, buscamos a compreensão que seja capaz de justificar os encaminhamentos necessários, mediante uma modelização que deverá servir tanto a professores para se orientarem em relação à busca por possibilidades que promovam ambientes propícios à integração e ao trabalho colaborativo, como também servirá à gestão para balizar e avaliar a necessidade de mediações e/ou intervenções junto dos professores, visando auxiliá-los no processo de integração do currículo. As decisões dos professores finalizadas por práticas, sofrem influência (in)direta de suas concepções. Neste contexto, entendemos que as concepções também influenciam as ações mediante as decisões.

As concepções fazem parte de um processo em cadeia, constituído por etapas interdependentes e uma fração destas sequências apontam que as concepções influenciam as decisões dos professores e estas, por sua vez, materializam-se em suas práticas pedagógicas. Logo, o processo de decisão do professor pode ser visto como um julgamento subjetivo, em que ele confronta seus conhecimentos e experiências em busca da melhor interação, representada por sua concepção, acerca do que pretende decidir embasando sua ação pedagógica, de acordo com sua lógica e coerência. Importa-nos compreendermos o processo estrutural das concepções a fim de explicarmos as divergências entre o discurso e as práticas pedagógicas de modo a consubstanciar categoria a ser investigada.

Consideramos também relevante compreender o alcance e amplitude das decisões curriculares dos professores que, além de se orientarem por suas concepções, também se relacionam com a aprendizagem idealizada para os alunos.

Segundo Alves (2004), as concepções são percebidas sob dois aspectos: são compostas de diferentes elementos e são guia das práticas. As concepções são resultado de interações entre fatores de naturezas distintas e são elemento de influência decisória nas ações pedagógicas, constituídas de caráter mutável. Assim, as concepções dos professores não se apresentam estáveis e tão pouco são facilmente identificáveis, dada a sua subjetividade e a não linearidade dos processos capazes de alterá-las de modo a ressignificá-las ou transformá-las em novas concepções que poderão substituir as anteriores. Deste modo, compreender estruturalmente as

concepções dos professores, é enfrentar e confrontar estruturas instáveis, o que pressupõe um olhar ampliado, mas não desfocado, visando identificar, compreender e interpretar as relações não lineares que justifiquem e/ou expliquem as concepções e as influências que exercem nas práticas pedagógicas e curriculares, assim como, vislumbrar modos de ressignificá-las ou (re)formá-las, mediante uma modelização.

NOTAS FINAIS

A inovação nas ações curriculares dos professores não requer descarte de tudo que se fez até "ontem", correndo o risco daquilo que se propõe como novo também não se adequar à realidade. A par disso, aquilo que hoje se apresenta como novo, será visto como a reestruturação do que estava posto, para que o ensino dialogue com a realidade e alcance a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, a modelização que pretendemos construir, cujos referentes teóricos fomos discutindo, apresenta-se como um protocolo didático-pedagógico para orientar a escola e professores na tomada de decisões e adequação das práticas curriculares, na busca de fazer chegar a todos os alunos a aprendizagem integrada e reveladora de competências. Por fim, entendemos que o currículo, as inovações e ações curriculares, em conjunto, propõem atividades visando promover a integração de conteúdos.

REFERÊNCIAS

ALVES, M.P.C. **Currículo e Avaliação**: uma perspectiva integrada. Porto: Porto Editora, 2004.

BEANE, J. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 91-110, 2003.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GARNICA, A. V. M. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. **Educação e Pesquisa,** v. 34, n. 3, p. 495-510, 2008. https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000300006.

LE BOTERF, G. **Développer la Compétence professionnelle**. Paris: Les Éditions d'Organisation, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Distrito Federal:

UNESCO, 2000.

PACHECO, J. A. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

RIBEIRO, A. C. **Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Texto Editora 1990.

ROLDÃO, M. C. **Os Professores e a Gestão do Currículo** - perspectivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora, 1999.

_____ . Educação escolar e currículo. In A **Currículo**: Gestão diferenciada e Aprendizagens de Qualidade, 7-22. Lisboa: AEEP, 2000.

_____. Diferenciação curricular e inclusão. In A David Rodrigues (Org.) **Perspectivas sobre a Inclusão**: da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora, Coleção Educação Especial, 2003.

_____.. O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? In A **Revista Do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**. ISSN 1983-3156, 11(3), 585–596, 2010.

ROLDÃO, M. C. & ALMEIDA, S. **Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular**: os desafios da escola e dos professores. Lisboa: Ministério da educação. ISBN: 978-972-742-422-1, 2018.

SÁ-CHAVES, I., ALARCÃO, I. Supervisão e Desenvolvimento Humano. Uma Perspectiva Ecológica. In A J. Tavares (Org.). **Para Intervir em Educação,** p. 203-232. Aveiro: Edições CIDInE, 1994.

SCHÖN, A. D. **Profesional reflexivo**: como piensam los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.

SILVA, T. T. **Documento de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, F. **Diferenciação curricular e deliberação docente**. Porto: Porto, 2010.

SOUSA, J. M. Currículo, Inovação e Flexibilização na Perspetiva Académica. In J. C. Morgado et al (Orgs.). **Currículo, Inovação e Flexibilização,** p. 73-81. Santo Tirso : De Facto, 2019.

STUFFLEBEAM, D. Institutionalizing Evaluation in Schools. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, Lori A. Wingate, (Eds.), **International handbook of educational evaluation,** p. 775-805.Chicago: Kluer Academic Publishers, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

2.5.30 O ENSINO MÉDIO A CAMINHO DA TRANSDISCIPLINARIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA VISÃO COMPLEXA

Líliam Maria Born Martinelli[204]

Flávia Leal King Baleche[205]

RESUMO

O presente trabalho tem como foco as eminentes mudanças para o ensino médio, as quais definem alterações significativas na estrutura de oferta e arquitetura curricular do segmento. Considera-se o momento como propício para a reflexão sobre a educação numa perspectiva transdisciplinar, com vistas à formação integral, pois, entre as urgências deste tempo está a mobilização de competências para solução de problemas pessoais e coletivos. O advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 abriu espaço para muitas transformações no pensar, planejar e agir na educação. Este desafio envolve a problemática desta pesquisa: diante da eminente mudança curricular para o ensino médio, pode-se considerar que a visão complexa da realidade contribui para o desenvolvimento de uma perspectiva transdisciplinar, na construção do conhecimento? Para tanto adotou-se como objetivo geral: apontar indícios que permitam vislumbrar, efetivamente, o desenvolvimento curricular no ensino médio, numa perspectiva transdisciplinar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, com base nos estudos de Morin (1997;2005), Moraes (2010; 2019) a fim de relacionar os princípios do pensamento complexo com os documentos norteadores, em especial a BNCC (BRASIL, 2018), para a compreensão do contexto atual que envolve mudanças significativas para o segmento do ensino médio. A origem dessa pesquisa encontra-se nos estudos de Baleche (2020) e Martinelli (2020) que convergem para o objetivo deste trabalho e permitem discussões futuras. O principal resultado encontrado indica a contribuição da visão complexa para o desenvolvimento da transdisciplinaridade na formação integral do estudante.

Palavras-chave: Ensino médio. Visão complexa. Currículo. Educação integral. Transdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

Um olhar cuidadoso sobre o desenvolvimento do Brasil nos últimos 50 anos revela um tempo de grandes mudanças. Verifica-se em pesquisas, segundo Volpi, Silva e Ribeiro (2014) que se trata do momento estrategicamente ideal para o investimento na educação dos adolescentes e jovens porque estimou-se que de 2010 e 2020 a taxa média de crescimento populacional chegaria 0,7% ao ano, acentuando-se o envelhecimento e decrescendo o número de adolescentes.

Curiosamente, a pesquisa a respeito dos diferentes aspectos da educação, nos moldes que se revelam no contexto atual, se fortalece no Brasil a partir da década de

[204] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Faculdade Educacional da Lapa – FAEL – liliammartinelli@hotmail.com
[205] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, Secretaria de Estado da Educação - SEED/PR, flavialealkb@gmail.com

1980. Assim como as últimas décadas do século XX, as primeiras do século XXI são terrenos férteis para o repensar e o construir de uma educação que precisa ir além da transmissão e acúmulo de conhecimentos produzidos academicamente.

Desse modo, o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 abriu espaço para muitas transformações no pensar, planejar e agir na educação. Isso não significa que o contexto educacional se transformou em ideal de um momento para outro. Aliás, tem-se ainda um caminho longo a cumprir, sem esquecer que as políticas públicas não são elaboradas e instituídas com a mesma velocidade com que os contextos local e global mudam.

Ao considerarmos os últimos dez anos da educação básica, mais especificamente da etapa do ensino médio, entre outras iniciativas pode-se destacar a definição do PNE (Plano Nacional de Educação) para o período compreendido entre 2014 e 2024; a Lei 13.415/2017, que alterou a atual LDB; a discussão e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, fatos estes que demandam reflexões, mudanças e desafios de diferentes ordens.

Por outro lado, o contexto global modifica-se de forma intensa com a presença cada vez mais incisiva da tecnologia em todos os setores sociais e isso inclui a educação em todas as suas modalidades. Neste sentido, espera-se uma formação que seja significativa para o momento, mas depara-se com a dificuldade da construção de uma nova realidade educacional por meio da reorganização curricular e práticas correspondentes.

O foco dessa pesquisa está na nova organização curricular definida para o ensino médio, fundamentada na Lei 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Em função disso, pergunta-se: diante da eminente mudança curricular para o ensino médio, pode-se considerar que a visão complexa da realidade contribui para o desenvolvimento de uma perspectiva transdisciplinar, na construção do conhecimento?

O objetivo do presente estudo é apontar indícios que permitam vislumbrar, efetivamente, o desenvolvimento curricular no ensino médio, numa perspectiva transdisciplinar.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, com base nos estudos de Morin (1997; 2005), Moraes (2010; 2019) a fim de relacionar os princípios do pensamento complexo com os documentos norteadores, em especial a BNCC (BRASIL,

2018), para a compreensão do contexto atual que envolve mudanças significativas para o segmento do ensino médio. A origem dessa pesquisa encontra-se nos estudos de Baleche (2020) e Martinelli (2020) que convergem para o objetivo deste trabalho e permitem discussões futuras.

2 Um olhar complexo para o ensino médio

A Lei 13.415 (BRASIL, 2017) alterou a LDB 9394 (BRASIL,1996) definindo a obrigatoriedade de mudanças na organização da etapa do ensino médio. Entre elas, a ampliação da carga horária mínima anual de 800h para 1000h e a associação com a BNCC (BRASIL, 2018) na definição de direitos e objetivos de aprendizagem, considerando-se quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas, incluindo a flexibilização curricular com a oferta de itinerários formativos.

Ainda sobre este marco legal, considera-se que a referida Lei instituiu um grande desafio “na quebra de paradigmas para a organização curricular do ensino médio” (ALENCAR e MENDES, 2018, p. 37). Faz sentido destacar que já existiam críticas desde o período das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) para o ensino médio (BRASIL, 2012), ao currículo, devido a sua rigidez, com treze disciplinas obrigatórias e carga horária definida para todas as séries (ALENCAR e MENDES, 2018; DESCHAMPS, 2018).

A flexibilização, como característica marcante deste período de mudança, é resultado da busca de um equilíbrio entre a consideração do conhecimento produzido historicamente como relevante e a inserção da realidade cotidiana nas atividades escolares. A complexa realidade social revela um contexto desafiador que clama por mudanças conceituais e estruturais das escolas (IMBERNÓN, 2016).

Teóricos como Behrens (2013), Libâneo (2010) e Morin (2005), destacam a prevalência da especialização dos saberes na organização dos currículos escolares, como uma manifestação do predomínio do pensamento conservador, da fragmentação da realidade, a qual consolidou a separação entre ciência e subjetividade humana.

Verifica-se, desta forma, o impacto que as mudanças curriculares para o ensino médio poderão causar no contexto escolar, visto que, está previsto o abandono de uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

prática curricular disciplinar, estruturada na organização de saberes isolados, para o desenvolvimento de competências e habilidades, numa perspectiva interdisciplinar, visando a formação integral dos estudantes. A Resolução n.º 3/2018 - CNE/CEB que atualiza as DCN's para o ensino médio, reafirma em seu Art. n.º 7, que o currículo deve articular "vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais".

Destaca-se ainda na mesma Resolução (2018, Art. n.º 7, § 2º), que:

> O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho.

Em defesa de uma visão complexa da realidade, Moraes (2010) explica que muitos profissionais da educação não se deram conta de que sua maneira de conceber a prática social e o mundo contemporâneo, interferem na sua formação e prática pedagógica. Ela indica um caminho epistemológico centrado no pensamento complexo, o que pressupõe a aceitação de uma abordagem dialética, interdisciplinar e transdisciplinar.

Tendo clareza de que a escola em que atuamos tende a mudar, mas ainda coexiste o modelo tradicional pautado pela visão cartesiana com relação à organização física e curricular, afirma-se a necessidade urgente de buscar apoio em modos de pensar que ultrapassem essa visão, sem excluí-la (BEHRENS, 2012). Neste sentido, Morin traz o pensamento complexo como forma de ver e compreender a realidade local e global, de modo a reconhecer as relações e interações que a constituem, assim como, considerar as incertezas que são muito mais comuns do que normalmente se percebe (MARTINELLI, 2020).

O pensamento complexo de Edgar Morin assenta-se no que ele define como anel tetralógico, por meio do qual é possível tecer a compreensão da realidade:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

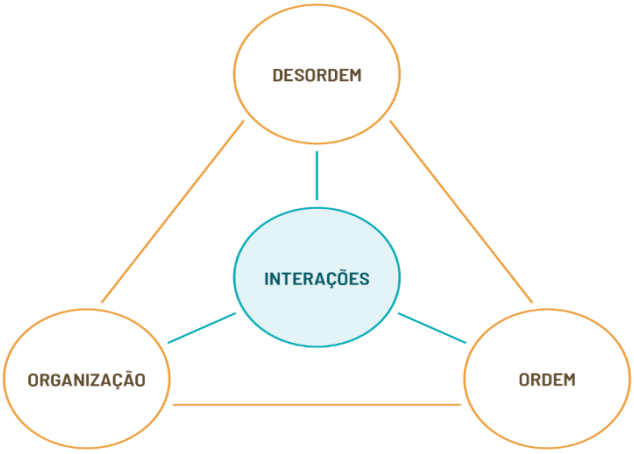

Fonte: Morin (1997, p. 58).

Desse modo, pode-se dizer que a realidade é dinâmica e está em constante transformação. Isto se dá pelo fato de que os elementos que a compõem estabelecem interações que geram relações entre si. São essas relações que caracterizam a ordem do sistema e definem a organização do mesmo. Porém, podem advir fatos e fatores que interfiram nessas relações gerando a desordem e consequentemente, a necessidade do estabelecimento de novas relações e uma nova ordem e organização. (MARTINELLI, 2020).

O pensamento complexo de Edgar Morin desenvolve-se em torno desse conceito fundamental e dá origem aos princípios de inteligibilidade e aos sete saberes necessários para a educação do futuro. O apoio nestas ideias instiga a questionar a concepção de educação ainda praticada e impele a buscar as bases para uma educação que promova a formação dos cidadãos em suas diversas dimensões.

No que tange a esta pesquisa, que trata diretamente da reorganização curricular, destaca-se neste processo, o conceito de educação integral entendida como aquela que se dá pelo desenvolvimento pleno do ser humano. Busca-se a formação de cidadãos que sejam capazes de compreender o mundo, sentir-se pertencente e responsável por ele, numa perspectiva ética que lhes permita propor soluções aos problemas sem pensar exclusivamente em si e nos próprios interesses.

A educação integral volta-se para o desenvolvimento multidimensional do sujeito. Para tanto, não há receitas ou manuais e sim processos de construção que incluem a revisão das concepções de mundo, de pessoa, de conhecimento, de educação, entre outros. A visão complexa demanda a conexão entre as diversas áreas do conhecimento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para a compreensão da realidade. Destacam-se aqui as ideias de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Vale alertar que o uso dessas duas palavras nem sempre tem atendido aos seus reais significados e que, por estarem ainda em desenvolvimento comumente possuem explicações diversas. Neste sentido, Krawczyk (2009) destaca que a prática interdisciplinar muitas vezes é reduzida a projetos realizados por docentes de disciplinas diferentes. É comum a definição de um tema de interesse coletivo, em destaque na atualidade, porém, por se tratar de iniciativas pontuais não desenvolvem a força necessária para a transformação das práticas fragmentadas.

Com relação à interdisciplinaridade já se tem desenvolvida a ideia de interação entre duas ou mais disciplinas o que pode dar origem a um novo corpo de disciplinas, da comunicação simples entre elas até a integração recíproca de conceitos fundamentais, pois como indica Fazenda, Tavares e Godoy (2015, p. 16) “[...] a interdisciplinaridade, na qualidade de conceito dinâmico e emancipador, busca recuperar o homem do seu pensar fragmentado, com a abertura para a dialética entre os infinitos mundos vividos”.

A transdisciplinaridade, segundo Moraes (2019), vai além da percepção máxima das relações entre disciplinas, pois, a sua essência está na relação entre o sujeito e objeto do conhecimento e isso implica nas interações complexas desenvolvidas entre eles no processo da construção do conhecimento.

Como um dos pressupostos da transdisciplinaridade Moraes (2019, p. 85) diz que “A transdisciplinaridade, como princípio e como prática educativa, tem como foco principal o sujeito [...], o seu desenvolvimento humano”. E, desta forma, a visão complexa requer “[...] reconhecê-lo em sua multidimensionalidade, com suas capacidades cognitivas, emocionais, culturais e espirituais, nutridas por suas habilidades, competências, sensibilidades e talentos”. A autora destaca ainda que o sujeito é nutrido pelo conhecimento acompanhado de suas “[...] relações sociais, afetivas, emocionais, que refletem as condições sócio-históricas e culturais [...]. Daí a importância da pluralidade de olhares, percepções e compreensões de uma mesma realidade[...]”.

Diante disso, sabe-se que as mudanças que ocorrerão a partir da implementação da BNCC (BRASIL, 2018) e das DCN’s (BRASIL, 2018) para o ensino médio, se manifestarão por meio dos currículos na prática pedagógica, atingindo igualmente a formação inicial e continuada dos professores. Por isso, cabe lembrar a reflexão de Henriques (2018, p. 124) ao identificar que “[...] O problema a ser enfrentado no fundo, seria como desenhar, [...] uma arquitetura curricular que supere a lógica disciplinar e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

permita dar coerência e concretude aos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização".

De fato, a organização curricular visando uma educação integradora é referendada por Baleche (2020, p79) ao afirmar que "[...] Seu formato disciplinar, sem a devida reflexão sobre o significado que os conteúdos selecionados têm para os estudantes, não contribui para a motivação estudantil e não permite uma atuação mais globalizada". Por outro lado, isso não significa excluir o conhecimento já construído ao longo do desenvolvimento da humanidade e sistematizado em diferentes áreas.

O aparato legal que determina mudanças na arquitetura curricular e prática pedagógica no ensino médio possibilita a ruptura das fronteiras do conhecimento especializado, em direção à visão complexa de mundo que faz emergir a educação capaz de formar cidadãos em sua multidimensionalidade, voltados à busca de soluções dos problemas pessoais e coletivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo presente a problemática que norteia esta reflexão, é possível considerar que a visão complexa da realidade tem potencial teórico e prático para sustentar as discussões e projeções em direção à superação dos limites que se impuseram por meio da prevalência de uma organização curricular fragmentada.

A visão complexa da realidade e, consequentemente da pessoa humana, permite reconhecer que as interações e relações entre o sujeito, visto como unidade complexa, e o objeto do conhecimento, podem gerar a atitude transdisciplinar que favorece o desenvolvimento integral do estudante.

De maneira complementar a esta análise, considera-se que com a qualificação da formação, o país contará com jovens criativos que contribuirão com avanços, soluções inovadoras, devido à maior consciência sobre a preservação do ambiente e sustentabilidade, assim como, promoverão mudanças na área de tecnologia da informação e comunicação (BALECHE, 2020**).**

Reitera-se que o conhecimento elaborado até então é de suma importância, porém, o modo de ação sobre ele é que precisa ser transformado, em direção à transdisciplinaridade, pois, entende-se que não é apenas a dimensão cognitiva que ocupa espaço de destaque, mas todas as dimensões que constituem o sujeito.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Antonio Idilvan de Lima; MENDES, Roger Vasconcelos. In: **Os desafios do ensino médio.** FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique (Orgs.). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

BALECHE, Flávia Leal King. **Aprendizagem colaborativa no ensino médio: uma proposta metodológica integradora para uma sociedade em rede.** 2020. 349 f. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 05/07/2021.

DESCHAMPS, Eduardo. Novo ensino médio: desafios e possibilidades. In: **Os desafios do ensino médio.** FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique (Orgs.). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

FAZENDA, Ivani C. A.; TAVARES, Dirce E.; GODOY, Herminia P**. A interdisciplinaridade na pesquisa científica**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade de ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Em questão, 6). Disponível em: http://www.bdae.org.br:8080/jspui/handle/123456789/2342. Acesso em: 23 fev. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2010. p. 15-52.

MORAES, Maria Cândida. Complexidade e transdisciplinaridade na formação docente. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **Saberes para uma cidadania planetária**: homenagem a Edgar Morin. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

MARTINELLI, Líliam M.B. **A formação dos professores subsidiada pela concepção da teoria da complexidade e visão da ecologia integral**. Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Marilda Aparecida Behrens, 2020.

MORIN, Edgar. **O método I**: a natureza da natureza. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. 3. ed. Lisboa: Publicações Euro-América, 1997.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

VOLPI, Mário; SILVA, Maria de Salete; RIBEIRO, Júlia (Org.). **10 desafios do ensino médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Brasília, DF: Unicef, 2014. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/10desafios_ensino_medio.pdf. Acesso em: 5 jun. 2018.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.5.31 O PENSAMENTO DECOLONIAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO DF E A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Julianna Mendes de Matos Souza[206]

Núbia Luiz Cardoso[207]

Diego Soares Souza [208]

RESUMO

A Educação Decolonial refere-se ao pensamento crítico sobre a educação na formação de outras práticas pedagógicas, baseada em um processo educacional propositivo, que busca resgatar informações e questionamentos eliminados e omitidos pela colonialidade (WALSH, 2005). A partir desta construção os novos currículos buscaram fundamentar uma educação antirracista e intercultural que permite refletir sobre as práticas sociais, epistêmicas e políticas dos professores, mostrando a importância da valorização da história dos povos afetados pelo processo colonial. Desta forma o objetivo do estudo é analisar dentro do documento curricular norteador da Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal: Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (2018) e verificar se o pensamento da educação decolonial está presente na construção histórica e política do currículo vigente e nas vivências práticas do ensino da educação física utilizando as experiências sociais e corporais da educação decolonial.

Palavras-chave: Educação Decolonial. Educação Infantil. Currículo. Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Decolonial refere-se ao pensamento crítico sobre a educação na formação de outras práticas pedagógicas, baseada em um processo educacional propositivo (WALSH, 2005). Representa a construção de uma proposta pedagógica baseada na inclusão de novos temas nos currículos que promovam uma transformação estrutural e sócio-histórica (OLIVEIRA e CANDAU, 2010; WALSH, 2005).

É partir da construção dos novos currículos que buscou-se fundamentar uma educação antirracista e intercultural que permite refletir sobre as suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (OLIVEIRA e CANDAU, 2010). Mostrando a importância da construção de uma práxis antirracista que valoriza a história dos povos afetados pelo processo colonial (SOUZA, 2018).

[206]. Mestre em Educação Física, graduada em Pedagogia (UNB), professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, SEEDF e juli_mmatos@hotmail.com.
[207] Mestre em Educação, graduada em pedagogia. Coordenadora do curso de Pedagogia do UDF Centro Universitário do Distrito Federal; professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. instituição e profanubia@gmail.com.
[208]Mestre em Educação Física, graduado em Educação Física, cursando Pedagogia Centro Universitário do Distrito Federal (UDF), professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Centro Universitário do Distrito Federal (UDF) e dinho_souza@hotmail.com.

A formação antirracista motivou a educação decolonial para a construção de novas consciências históricas e políticas. Capaz de propiciar o fortalecimento individual e coletivo a partir da valorização das memórias e da transformação social e política através da educação (SOUZA, 2018). A ideia de transformação social e política é contraposta à geopolítica hegemônica e monocultural do conhecimento, pois viabiliza enfrentar as estruturas e instituições de manutenção da colonialidade do poder baseada em uma lógica epistêmica ocidental (OLIVEIRA e CANDAU, 2010).

Segundo Walsh (2007) assumir a tarefa do trabalho decolonial implica em tirar as correntes e superar a escravização das mentes a fim de derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade. A partir desse trabalho representa a criação e a construção de novos conhecimentos sociais, processo de ensino e de transmissão de saber como política cultural.

Partindo da reflexão sobre os aspectos culturais observa-se a importância da construção cada vez mais diversificada sobre o ensino multicultural presente no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 1988; DISTRITO FEDERAL, 2018). É importante mencionar as tradições e o processo histórico, para possibilitar o resgate e a continuidade da herança das diversas culturas existentes no Brasil (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Segundo Darido (1999), a pedagogia decolonial está aliada com as ideias da educação física, pois permite refletir as tensões que se encontram cada vez mais presentes no cotidiano escolar. Esse pensamento contraria a ideia de visão de homem apenas “anato-fisiológica”, que está presente nas vertentes tecnicistas, esportivistas e biologicistas e que perduram até hoje na maioria das práticas pedagógicas da educação física escolar.

Segundo Le Breton (2007), a educação física permite que as pessoas se expressem através do corpo no mundo por meio da dança, do modo como se vestem, como falam, como realizam seus trabalhos e como se relacionam com outros corpos e com o mundo. Sendo construída uma cultura através do corpo que está profundamente enraizada na natureza política da sociedade e suas relações de poder (FOUCAULT, 1987).

A educação física ainda utiliza o corpo como um depósito de vivências motoras, enraizado no pensamento de educação bancária afastando a ideia de corpo-consciente, que se afasta da memória e das raízes de uma educação popular. Reduzindo, assim, os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

movimentos populares e sem objetividade e valorizando a busca por padrões eurocêntricos/capitalistas, sem significação crítica alguma (PEREIRA et al., 2017).

Desta forma, o objetivo deste estudo é analisar e verificar em um documento curricular norteador da Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal, se o pensamento da educação decolonial está presente na construção histórica e política e nas vivências práticas de sala de aula, incluindo atividades de educação física, utilizando as experiências sociais e corporais. O Documento analisado será: o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018). O currículo do DF foi escolhido por conta da vivência dos pesquisadores, bem como em favor da importância que os currículos têm de, segundo Oliveira (2010), “buscar articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade” (OLIVEIRA, 2010). Ideias, estas, que estão diretamente relacionadas ao pensamento decolonial.

2 DESENVOLVIMENTO

2. 1. O pensamento decolonial, a educação infantil e a educação física

A palavra decolonial deriva de colonialidade, que representa o período histórico que as colônias viviam durante o período moderno. A educação colonial surgiu com a chegada dos jesuítas ao Brasil após a expansão territorial da colônia. Nesse período, a educação era toda voltada aos interesses da elite dirigente, desse modo pode-se afirmar que a estrutura educacional da época era excludente e seletiva (PIANA, 2009; COELHO, 2019).

O pensamento decolonial não existe para anular esse passado, até porque a compreensão dos fatos históricos da humanidade é a base para se desenvolver uma educação de qualidade (SAVIANI, 2015; COELHO, 2019). Então, a proposta pedagógica da educação decolonial possibilita refletir sobre o contexto histórico e político da prática pedagógica construída e reconstruída nas experiências sociais, históricas e na resistência das culturas oprimidas do processo educacional (ARROYO, 2011).

As práticas sugeridas pela Educação decolonial representam a valorização da educação antirracista, e na independência absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, sendo proposto um componente curricular a partir de uma práxis transformadora, precisando ser pensada e discutida com as teorias críticas do currículo (CANDAU, 2020).

A proposta educacional decolonial insere a prática dos professores como mediadores do encontro cultural com suas diversas possibilidades, que tentam eliminar o racismo e a opressão da sociedade brasileira, buscando inserir no cotidiano escolar conhecimentos que sempre existiram, saberes locais e populares. A intencionalidade dessa proposta é a formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular propostas que contribuam para um amplo processo de transformação social, valorizando os saberes dos diferentes grupos socioculturais existentes (WANDERER; KNIJNIK, 2008; CALDART, 2012; COELHO, 2019; CANDAU, 2020; MATTOS, MATTOS, 2021).

O pensamento decolonial começou a progredir com a instituição da terceira Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional no ano de 1996 - Lei nº 9.394/1996, a qual estabelece os princípios da liberdade e dos ideais de solidariedade humana, em seu Art. 3º, no inciso primeiro, fala da garantia de: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Essa lei tem ainda, por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, COELHO, 2019).

Para haver uma educação com base no pensamento decolonial, é necessária a transdisciplinaridade, que pode ser considerada a conexão entre os diversos elementos e formas de conhecimento. O currículo da educação básica tem procurado considerar saberes relevantes para entendimento do processo de formação do povo brasileiro e inserindo na prática escolar. Como a inclusão na rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, por meio da Lei nº 10.639/03 e também, com a Lei nº 11.645/08 que inclui a cultura indígena no currículo escolar, importante para o entendimento cultural de nossa história, juntamente com a africana (OLIVEIRA; CANDAU, 2010; COELHO, 2019).

A implementação da Educação Infantil no Brasil, já nasce a partir de uma característica decolonial, pois contou com a contribuição de vários movimentos sociais e até hoje luta contra as características assistencialistas que permeiam a prática. Neste sentido, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi instituída como dever do Estado, seu art. 208 IV, assegura que a educação será efetivada mediante a garantia de Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças de zero até cinco anos de idade (BRASIL, 1988; ZABALZA, 1998).

Assim, pela primeira vez na história uma Constituição Brasileira se fez referência a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos no âmbito do Direito da Família. Contudo, de acordo com as legislações, a preocupação do Estado não deve ser somente a de oferecer o ensino na Educação Infantil, mas também o de organizar as propostas pedagógicas. Com todo o aparato legal, a Educação Infantil torna-se um direito da criança e um dever do Estado e constitui-se como a primeira etapa da Educação Básica do sistema de ensino brasileiro, devendo cumprir duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar (MATOS, 2015).

Não basta que a Educação Infantil seja um direito da criança e já possua um conjunto de práticas organizadas de funcionamento é preciso, também, que ela seja de qualidade, o que constitui um desafio (ZABALZA, 1998; BRASIL, 2010).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) em seu artigo 7º, traz como um dos objetivos gerais das instituições de educação infantil, “construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”. Isso implica numa visão inovadora e instigante do processo educacional, que luta contra qualquer configuração de exclusão social (BRASIL, 2010; OLIVEIRA, 2010).

Segundo Barbosa (2009), a maioria das crianças têm sua primeira experiência curricular, constituindo-se como elementos essenciais para sua formação, por meio dos encontros afetivos no convívio com as pessoas. Cabe ressaltar que as práticas sociais também são ações educativas que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que por meio da interação e da colaboração entre seus pares e com os adultos, poderá conquistar a autonomia, constituir a identidade, favorecendo a expressão corporal e o diálogo e, também, minimizando o preconceito que muitas vezes compõe a prática educativa da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Neste contexto as orientações curriculares da Educação Física têm por finalidade contribuir para o afastamento da Educação Física Escolar de práticas exclusivamente esportivizantes e elaborar estratégias que viabilizam a decolonialidade e suas as lutas contra a colonialidade, a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010; SOUZA, 2016).

O interesse da educação física é transformar o corpo de acordo com o período histórico que está inserido e promover a compreensão da construção da cultural do corpo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para contribuir com a formação humana (ARAGÃO, 2010; PEREIRA; GOMES; CARMO, 2017). O pensamento decolonial na educação física é uma realidade vivida, através dos gestos, dos saberes populares e tradicionais proporcionando uma diversidade epistêmica, cultural e promovendo novas experiências de memórias corporais as quais apontam continuidades e descontinuidades de poder nas marcas herdadas das relações coloniais, mas que imprimem marcas de corpos de resistência (SOUZA, 2016).

Nessa perspectiva de transformação epistêmica da educação física escolar, o caminho para o futuro ante a colonialidade é a desobediência epistêmica, isto é, a proposição de um pensamento decolonial que reivindica um posicionamento oposto à episteme racial colonial universalizante. A descolonização está contextualizada na vida cotidiana de grupos culturais que mantêm viva a memória e a história, atualizando-se sem perder sua identidade através de práticas sensíveis do ouvir o silêncio do outro (MIGNOLO, 2003; 2008; YENIA, 2007).

2.2. Análise do Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil frente às contribuições decoloniais

O currículo da SEEDF foi fundamentado no diálogo com o Currículo em Movimento, lançado em 2014, que a Secretaria já possuía. Houve a necessidade de realizar um novo currículo diante da homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e por conta do permanente movimento de revisitação que exige a atualização do ensino diante das constantes mudanças sociais (DISTRITO FEDERAL, 2018). Sendo essa constante atualização uma das propostas da descolonização, já que os currículos não são naturais, mas construções históricas de sujeitos, que necessitam de constante reinvenção, criando assim, novas situações pedagógicas e novas relações sociais (SILVA, DIAS, 2018).

Para nortear o conhecimento, logo no início, o documento curricular do DF parte de reflexões sobre o território, tais como: “De que lugar que se fala? Como ele se constitui histórica e socialmente? Quais são suas singularidades e como elas se expressam? Como se revela sua paisagem natural e culturalmente constituída? Que grupos sociais se encontram nesse território? Que crianças e quais infâncias pertencem a esse lugar e como elas se relacionam?”. Reflexões estas levam a incluir dentro do currículo escolar das crianças de zero a cinco anos de idade, noções sobre a própria constituição do lugar: Distrito Federal, seus povos, seu ambiente natural e cultural (DISTRITO FEDERAL,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2018). Tais ideias vão de encontro ao pensamento de educação descolonizada, pois possibilita o resgate da capacidade de autorreflexão, bem como permite a renovação da identidade da criança enquanto indivíduo pertencente a um lugar provido de história e cultura (BAUMAN, 2005).

Outro ponto que vai de encontro do pensamento decolonial é a compreensão das crianças enquanto sujeitos produtores de cultura. Desse modo, é proposto no currículo que englobe ações voltadas aos modos de viver das crianças do campo, indígenas, quilombolas e migrantes do território nacional. Todas essas diferentes crianças, com especificidades distintas, precisam ser respeitadas e valorizadas no exercício de educar (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Como forma de organização e servindo de base para o trabalho educativo a SEEDF propõe Eixos Integradores do Currículo: Educar e Cuidar, Brincar e Interagir, os quais precisam estar articulados com os Eixos Transversais do Currículo em Movimento: Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade (DISTRITO FEDERAL, 2018).

O currículo do DF traz ainda, contribuições das DCNEI (2010) e da BNCC (Base nacional comum curricular) (2017), os quais consideram dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, cinco campos de experiência: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, em que todos estão entrelaçados (DISTRITO FEDERAL, 2018).

É importante mencionar que a Educação Infantil do Distrito Federal não tem o componente curricular educação física previsto em seu currículo, além de considerar o campo: corpo, gestos e movimentos, que contempla a prática de experiência para um trabalho voltado ao desenvolvimento corporal da criança, a partir da coordenação de movimentos, gestos e sentidos. Há, também, um programa para a rede pública de ensino, criado no ano de 2019, o Programa Educação com Movimento (PECM), o qual busca orientar a inserção do Professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos principais desse Programa são: além de ampliar as experiências corporais dos estudantes, estimular a interdisciplinaridade na intervenção pedagógica do Professor de Educação Física, fortalecer o vínculo do estudante com a unidade escolar, e contribuir para a formação integral dos estudantes (DISTRITO FEDERAL 2018).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Desse modo, percebe-se que a educação intercultural, que a descolonização propõe, se faz presente em alguns projetos de governo, e principalmente no currículo do DF, em que todos esses valores descritos esperam superar o individualismo, as posturas discriminatórias em prol de um trabalho colaborativo, atento e comunicativo (MUNSBERG; SILVA, 2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar o currículo da educação infantil do DF e a prática da educação física à luz do pensamento decolonial. A partir dessas reflexões pode-se perceber que as práticas curriculares propostas estão enfrentando o desafio que a descolonização propõe, a partir de novos olhares e novas propostas de ensino. O currículo analisado contempla muito do pensamento decolonial quando menciona a práxis transformadora a qual possibilita a construção positiva da identidade da criança, a leitura de mundo, a identificação com um passado e com o seu contexto social, a valorização de elementos culturais diversos, o reconhecimento das desigualdades, a promoção de experiências de diálogo, entre outros.

Não é que o currículo do DF contemple todos os ideais do projeto decolonial, mas pode-se dizer que está no caminho. No contexto brasileiro, para se chegar a uma verdadeira prática da educação deocolonial é necessário que se faça uma reforma educacional, política e curricular no sentido de contemplar os menos favorecidos em todos os seus aspectos.

A temática também traz um convite à reflexão: Será que essas propostas inovadoras, citadas no currículo estão sendo trabalhadas no cotidiano das escolas de educação infantil? A partir da análise do artigo, ficou evidente que parte do pensamento decolonial está presente na teoria, mas e na prática? Dessa maneira, pode-se pensar para trabalhos futuros, pesquisar dentro de sala de aula sobre como as propostas de ensino do currículo em movimento estão acontecendo.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Marta Genú Soares. **Três décadas de movimento renovador da Educação Física: alcançamos a maioridade epistemológica?** Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 8, n. 3, p. 24-34, set./dez. 2010;

BARBOSA. **Práticas cotidianas na educação infantil: Bases para a reflexão sobre**

as orientações curriculares. Brasília: MEC, UFRGS, 2009;

BAUMAN, Zygmunt**. Identidade: Entrevista a Benedentt o Vecchi.** Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília, 1988;

BASIL. **Base Nacional comum curricular (BNCC).** Brasília, 2017;

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2013;

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012;

CANDAU, Vera Maria. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências / organização.** - 1. ed. - Rio de Janeiro: APOENA, 2020;

COELHO I.G, **Uma análise do sistema educacional pelo viés do pensamento decolonial.** Revista Humanidades e Inovação, v.6, n.7 - 2019

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: questões e reflexões.** Araras, SP: Topázio,1999.

SILVA DA R.T, DIAS A. A. **A educação infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais.** EccoS Revista Científica, núm. 45, pp. 117-136, 2018

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento: Educação Infantil.** Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Brasília, 2018;

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da Prisão.** Petrópolis: Editora Vozes, 1987;

LE BRETON, David. **El sabor del mundo – Una antropología de los sentidos.** Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2007;

MIGNOLO, W. **Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo.** Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF, Niterói – RJ, n. 34, p. 287-324, 2008;

MATOS, J. M. **A organização do espaço da educação infantil: a perspectiva das crianças**. EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação, 2015;

MATTOS, S. M. N.; MATTOS, J. R. L. **Formação e práticas decoloniais de professores formadores: contrariando o instituído Formação Docente.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Belo Horizonte. Vol. 13, nº. 26 (p. 17-30) 30 abr. 2021.

MUNSBERG, J. A. S.; SILVA, G. F. da. **Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan./mar., 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010;

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira do. **Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em educação física.** Revista COCAR, Belém, Edição Especial, n.4 p. 93 a 117 – Jul./Dez. 2017;

PIANA, M. C. **As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** 7. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2015.

SOUZA, Josiane Nazaré Peçanha de. **Por uma educação transgressora: Antirracista e decolonial.** Kwanissa, São Luís, n. 3, p. 115-131, jan/jun, 2018;

SOUZA, Bianca Viana Santos. **As práticas curriculares na educação física escolar e a pedagogia decolonial: uma roda de conversa com os professores da prefeitura da cidade do rio de janeiro.** XVIII ENDIPE. Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira, 2016;

YEHIA, E. **Descolonización del conocimiento y la practica. Un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidade/colonialidad/ decolonialidad latino-americanas y la teoria actor-red.** Tabula Rasa, n. 06, p. 85-114, jan./jun., 2007;

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas.** Quito: Ediciones Abya-yala, 2005;

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminário Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa. **Discursos produzidos por colonos do sul do país sobre a matemática e a escola do seu tempo.** Revista Brasileira de Educaçã. v. 13, n. 39, p. 555-564, 2008.

2.5.32 RELAÇÕES DE GÊNERO, TRABALHO E PROJETO DE VIDA: DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA GERAL Nº 6 DA BNCC (2017) SOB A ÓTICA DA JUSTIÇA CURRICULAR

Keysa Katiere Garcia Secatti[209]

Lucelia Tavares Guimaraes[210]

RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo teórico que busca lançar discussão sobre quais os limites e possibilidades da Base Nacional Comum Curricular (2017) na promoção da equidade de gênero através do desenvolvimento da competência geral de número 6 – Trabalho e projeto de vida. O objeto de estudo analisado são as questões relacionadas ao desenvolvimento da competência mencionada e a seleção dos saberes curriculares sob a ótica do conceito de justiça curricular. Por conseguinte, o problema identificado está no processo de elaboração da base, pois sofreu críticas da comunidade civil e acadêmica por ocultar a menção ao termo gênero, dado que isso ameaça a construção de um projeto educacional justo, democrático e emancipador, sobretudo se considerarmos o paradigma sócio-histórico das relações de gênero e trabalho, visto que o capitalismo explora o capital humano, sobretudo as mulheres. Com base nisso, questiona-se: Haverá um caminho para a implementação da base e o desenvolvimento da referida competência que possibilite o diálogo sobre gênero e trabalho? De acordo com a nova BNCC, como se dará a discussão sobre igualdade, condições de trabalho, remuneração e reconhecimento das mulheres na atual conjectura? Quais as intenções formativas para estes sujeitos? A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica de cunho teórico crítico curricular e do feminismo para explicar como os projetos econômicos, políticos e culturais neoconservadores/neoliberais atuam no currículo de modo a reproduzir a desigualdade social e material. Espera-se, tendo constituído conhecimentos para área educacional, contribuir para a discussão sobre as relações de gênero, trabalho e justiça curricular de modo que possibilite a transformação social por meio da educação.

Palavras-chave: BNCC. Gênero. Trabalho. Currículo. Justiça Curricular.

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste estudo é compreender como se dará a implementação das políticas de currículo da Base Nacional Comum Curricular (2017), no tocante ao desenvolvimento da competência geral de número 6, trabalho e projeto de vida como objeto de análise aplicado e permeado pela teoria crítica de currículo e teoria crítica do feminismo. Dessa forma, tem-se a intenção de verificar as potencialidades e limitações deste currículo para reduzir a desigualdade de gênero e cumprir com a justiça curricular no atual contexto brasileiro.

[209] Professora de Educação Básica, Centro Paula Souza, keysa_katiere@hotmail.com.
[210] Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, UEMS - Unidade Universitária de Paranaíba/MS e luguimaraes@uems.br

O currículo é um instrumento político e ideológico de caráter normativo que atua de acordo com os interesses das classes dominantes, de acordo com Pacheco (2001, p.55) “o entendimento do currículo deve ser uma construção, de natureza social, política e cultural, cujas práticas são plurissignificativas”, por isso, é comum ver refletido no texto dos planos de ensino das instituições educacionais, as intenções formativas para os sujeitos, nos quais indicam o que as pessoas devem ou não devem ser e quais identidades deseja-se construir.

Ao traçar um mapa por meio da análise do estudos curriculares pode-se perceber que nas teorias de currículos, sobretudo na teoria crítica, a suposta “essência” deste documento ao qual o autor revela ter sido o estudo pioneiro a obra de Luis Althusser em Aparelhos Ideológicos do Estado analisa que “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem vê-la como boa e desejável” (SILVA, 2004, p. 32) ou até mesmo “enfatiza a aprendizagem, através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar um bom trabalhador capitalista” (BOWLES e GINTIS apud SILVA, 2004, p. 3233).

Dessa forma, há uma ligação entre os aparelhos ideológicos do estado, pertencendo a escola como um deles, o currículo e a reprodução dos interesses da sociedade capitalista. A identidade dos indivíduos é, portanto, moldada através das normas curriculares para que atenda às determinadas expectativas desta sociedade.

O ministério da educação aprovou no ano de 2017 sua Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), o documento que regulamenta as políticas curriculares e dita a tendência do que deve ser ensinado nas instituições educacionais brasileiras nos próximos anos. A base já se encontra em processo de implementação, a qual contará com a formação de uma comissão destinada a unir esforços dos estados e munícipios para a (re)elaboração dos currículos, a ProBNCC. No Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular, documento específico que orienta quais estudos serão feitos nesta fase de (re)elaboração, considerar-se-á a seguinte reflexão: “Quais pesquisas em meu estado, pais ou internacionalmente podem apoiar no processo decisório de (re)elaboração curricular?” (MEC, BRASIL, 2020, p.20).

Pergunta necessária, pois durante o processo da elaboração e aprovação da BNCC a comunidade civil e acadêmica identificou a problemática que se concentra nas limitações e possibilidades de implementação da base, sinalizadas pelas produções

científicas, de acordo com Brum (2020, p.409) “Constatou-se que os temas gênero, sexualidade e diversidade foram praticamente extintos da BNCC”. Percebeu-se também em algumas disciplinas a desvalorização da formação humana no currículo, “priorizando o ensino voltado ao mercado de trabalho. Bem como a frágil participação de especialistas e da comunidade escolar”. (BRUM, 2020, p. 409). Este fato aponta para o desafio de implementação de uma base curricular que cumpra o propósito de promover a inclusão, emancipação dos indivíduos, igualdade social, apresentando mesmo em sua gênese um problema nas políticas de elaboração, haja vista que:

> Tal fenômeno foi percebido especialmente, na terceira versão da BNCC, a qual foi elaborada praticamente a portas fechadas pela equipe do governo Temer, pós-processo de impeachment, ocorrido em setembro de 2016. Este governo que, desde o início até os dias atuais, foi cercado por questionamentos sobre sua legitimidade, principalmente após a imposição e aprovação de propostas políticas de cunho neoliberal. (BRUM, 2020, p.409).

Diversas reformas políticas e educacionais vieram após processo de impeachment, todas capitaneadas por agentes neoliberais dentre elas, a reforma do Ensino Médio e a Reforma trabalhista (BRUM, 2020). Desta forma, a dinâmica cultural, econômica e política que causa impactos na formação dos indivíduos no âmbito educacional convergem destas mudanças e implicam diretamente nas relações de gênero, trabalho e currículo, pois altera fisiologicamente quaisquer planos de transformar os paradigmas sociais destas relações.

Por isso, e pelas questões já apresentadas, visa-se discutir e compreender os impactos da implementação das políticas curriculares da BNCC (2017), além dos desafios para inserir projetos educativos emancipadores na (re)construção dos currículos para minimizar os prejuízos sobre a discussão de gênero nas escolas. Estas, no que lhe concernem, como aparelhos ideológicos do estado, podem interferir no desenvolvimento integral das pessoas do gênero feminino e na sua luta por reconhecimento e redistribuição, visto que, historicamente, é reconhecida a exploração do capital humano no sistema capitalista, sobretudo as mulheres.

2 DA PROBLEMATIZAÇÃO AO PROCESSO DE (RE)ELABORAÇÃO CURRICULAR: A APRESENTAÇÃO DOS QUESTIONAMENTOS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A nova BNCC (2017) apresentou o enfoque no desenvolvimento das 10 competências gerais, e uma delas chamou a atenção por dedicar-se a formação para o trabalho, a 6, intitulada Trabalho e projeto de vida. De acordo com a BNCC (2017) a educanda deverá:

> Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Sobre essa competência e a extinção do tema gênero na atual BNCC, questiona-se: como se dará a discussão sobre igualdade e condições de trabalho, remuneração e reconhecimento das mulheres na atual conjectura de reformas trabalhistas, informalidade e precarização do trabalho? Quais as intenções formativas para estes sujeitos? Será as instituições capazes de contrariar a base na implementação e discutir as relações de gênero e trabalho para a educação emancipadora das mulheres? Qual/Quais são/é os/o trabalho(s) e projeto(s) de vida pensado para as mulheres?

O intuito deste comunicado, contudo, não é responder a estas questões imediatamente, mas sim, lançar os questionamentos à reflexão sob o ponto de vista da justiça curricular, a fim de pautar as problematizações em torno das relações de gênero e trabalho para se garantir práticas justas no processo de (re)elaboração dos currículos. Discutir o assunto em ambiente de difusão científica propicia o surgimento de novos questionamentos e o fomento de pesquisas que podem atuar na promoção da justiça curricular conceituada como "o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito na sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais" (SANTOMÉ,2013, p. 9).

Em paralelo, destacar a importância de evidenciar a reprodução dos papéis de gênero na sociedade capitalista, sobretudo nas relações de trabalho, buscando na teoria crítica do feminismo explicar o porquê que "a sociedade, enquanto sociedade capitalista, exige, não de modo uniforme e institucionalizado, mas periodicamente, certos trabalhos femininos" (SAFFIOTI, 1978, p.58). Além de grupos conservadores e neoliberais atuarem para manter a desigualdade utilizando o currículo para o apagamento das discussões sobre gênero nas escolas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O diagrama abaixo demonstra a centralidade do objeto de análise permeado pelos conceitos teóricos e áreas de produção do conhecimento. Na intersecção central de todos os círculos encontra-se a competência geral da BNCC (2017) nº 6 – Trabalho e projeto de vida, cada círculo representa as relações com o objeto de análise e permite pensar os questionamentos sob o ponto de vista da justiça curricular.

Figura 1 – Diagrama de representação do objeto de análise

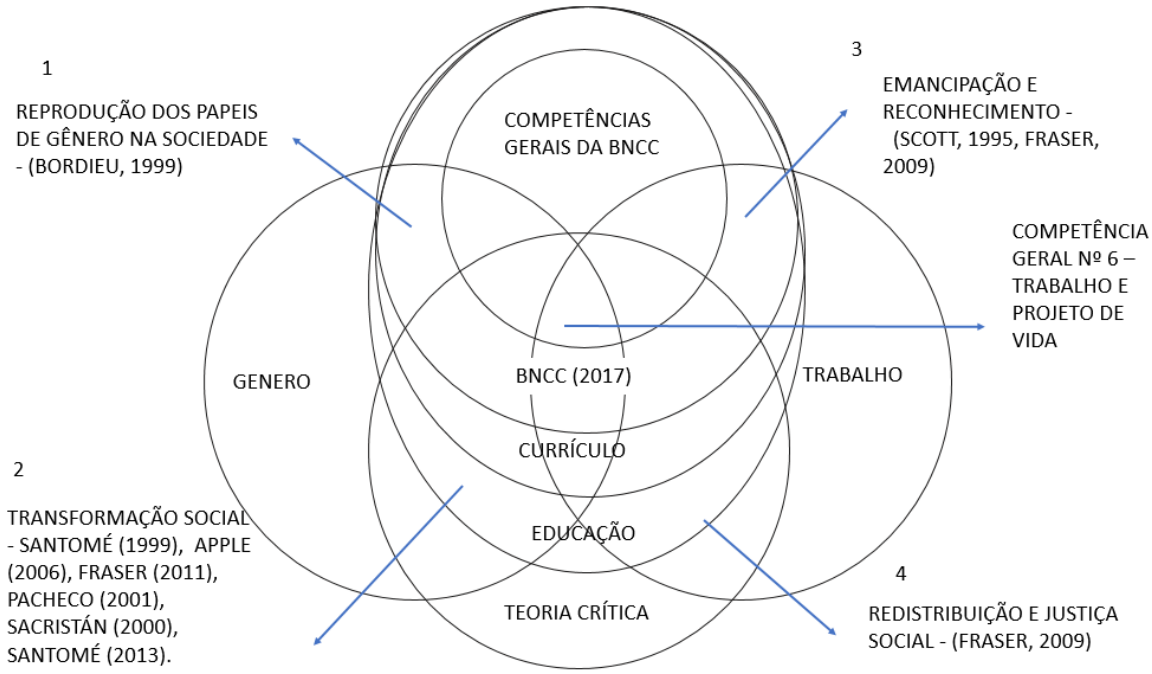

Fonte: Secatti (2021)

Segundo Bordieu (1999) o trabalho de reprodução dos ideais da classe dominante esteve garantido pela família, a igreja e a escola, objetivamente orquestradas, tinham em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes. Mesmo a escola, quando já liberta da tutela das outras instituições como a igreja e família, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (BORDIEU, 1999). Portanto, o presente estudo se baseia na função social do objeto de análise, ou seja, a que interesses ele responde ou a quem.

A implementação da BNCC (2017) pode representar um desafio para os educadores, que devem aplicar a base e ao mesmo tempo promover uma educação integral, emancipadora e transformadora da sociedade, pois “é pouco crível que os professores possam contribuir para estabelecer metodologias criadoras que emancipem

os alunos quando estes estão sob um tipo de prática altamente controlada". (SACRISTAN, 2000, p.48).

3 AS RELAÇÕES GÊNERO, TRABALHO E CURRÍCULO

As relações de gênero e trabalho perpassam pelos contextos históricos, inexoravelmente permeados pelas relações de poder, pois ao examinar períodos na história em sociedades diferentes da nossa, como a pré-capitalista e socialista, Saffioti (1979) questiona o fato de que a mulher foi lançada ao mundo econômico pelo capitalismo e as comparações, servem portanto, para perceber "o modo pelo qual os elementos femininos preenchem suas funções na formação econômico-social capitalista" (SAFFIOTI, 1979, p.8). Para a autora essa estrutura é constituída pelo fator cultural, além disso, nota-se nas sociedades ocidentais um protótipo feminino construído tanto no sentido de confinar a mulher aos padrões domésticos de existência, como dando-lhe consciência, através do feminismo, da necessidade de emancipar-se economicamente.

O gênero é fundamental na compreensão do trabalho nesta sociedade, porque é um princípio estruturante básico da economia política, segundo Fraser (2006, p. 233) é possível considerá-lo em duas dimensões políticas-econômicas "de um lado o trabalho 'produtivo' remunerado e trabalho 'reprodutivo' e doméstico não-remunerado, atribuindo às mulheres a responsabilidade primordial por este último", de outro lado:

> O gênero também estrutura a divisão interna ao trabalho remunerado entre as ocupações profissionais e manufatureiras de remuneração mais alta, em que predominam os homens, e ocupações de "colarinho rosa" e de serviços domésticos, de baixa remuneração, em que predominam as mulheres. O resultado é uma estrutura econômico-política que engendra modos de exploração, marginalização e privação especialmente marcados pelo gênero. (FRASER, 2006, p. 233)

Acredita-se que as desigualdades embrenhadas nessa relação de gênero e trabalho são reproduzidas pelo Estado, que por sua vez, atua na escola como o responsável pela normatização do conhecimento, bem como a "reprodução cultural e econômica" (APPLE, 2006, p.66). A problemática, segundo Apple (2006) implica em desvendar como um sistema de poder desigual em uma sociedade se mantém, pois

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

segundo Silva (2004, p.59) "o estado é fortemente contestado, mormente quando a escola é um lugar de reprodução das desigualdades sociais".

Moreira e Silva (2002) afirmam que o currículo, documento que seleciona e controla o que é ensinado nas escolas, constitui em uma arena contestada, podendo ser utilizado pelas políticas educacionais para manter as estruturas de dominação no poder.

As teorias críticas de currículo e do feminismo auxiliam na compreensão de como e quem define os papeis das mulheres na sociedade capitalista, como ele é reproduzido e como se perpetua. "Para a teoria crítica de currículo o importante não é desenvolver as técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz". (SILVA, 2004, p.30). Portanto, a ideologização do currículo, a neutralidade que assumem os discursos em busca de se manterem éticos e eficientes, escondem o seu propósito reprodutor da desigualdade.

A mais atual formulação da Base Nacional Comum Curricular (2017) sofreu críticas das organizações sociais que lutam por representação e reconhecimento, assim como da comunidade acadêmica. Segundo Brum (2020) os desafios para implementar as políticas curriculares da BNCC, identificadas pela comunidade acadêmica são sobretudo, relacionadas ao apagamento da discussão de gênero, e a ênfase na formação para o trabalho em detrimento da desvalorização da formação humana, além da frágil participação dos docentes e comunidade escolar na elaboração do documento.

Com base no exposto, deve-se considerar o contexto em que se deu a formulação da base, verificou-se nas últimas décadas o surgimento de um movimento político-cultural que logo tornou-se hegemonicamente enraizado nas instituições escolares. Apple (2003) observa[211] a influência deste movimento nos currículos retornando a um método, de práxis educacional que tende a uma educação quase taylorista, levando ao educando à alienação. Essa alienação fica clara "pois este novo paradigma promove a despolitização do educando" (APPLE, 2003, p.59).

Para o autor, essas políticas maximizam a economização do aluno, ou seja, "ninguém estuda para ser culto, conhecedor das ciências naturais, humanas, estuda-se, hoje, para pertencer a um 'grupo dominante' que apenas valoriza a competência pessoal em um mundo extremamente excludente" (APPLE, 2003, p.59). É compreensível,

[211] Apple procura ressaltar nessa sua obra o poder do neoliberalismo sobre a educação através do neoconservadorismo, ou seja, a retomada do processo educativo alienante promovido pela Direita estadunidense (também aplicável ao Brasil, segundo o Instituto Paulo Freire).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

portanto, que a BNCC (2017) tenha acompanhado esta tendência, conciliando discursos democráticos para uma educação integral, emancipadora e representativa com os padrões mercantilistas e neoconservadores destes grupos.

O apagamento das discussões relacionadas à gênero e a ênfase da formação com base no desenvolvimento de competências relacionadas ao trabalho de uma forma não dialógica é um sintoma dessa conciliação, e de certo modo, ameaça as árduas e parcas conquistas das mulheres no mercado de trabalho, sua valoração, e seu posicionamento na sociedade. De acordo com Sacristán (2000, p.16) “no discurso das competências (...) haverá uma visão de sociedade, uma política do conhecimento traduzida nas instituições – as educativas, no nosso caso – e alguma previsão das funções desse conhecimento na prática”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o contexto em que se deu as reformas políticas e educacionais mais recentes em consonância com a BNCC (2017) os questionamentos sobre o desenvovimento da competência geral nº 6, responde a interesses neoliberais e neoconservadores bastantes proeminentes na sociedade atual. A problematização parte da retirada dos termos gênero e educação sexual na última versão da BNCC (2017) e levanta suspeitas sobre a real promoção da equidade de gênero, justiça social e suas contribuições para os objetivos do desenvolvimento da competência nº 6 da base que é entender criticamente as relações do mundo do trabalho.

A política educacional está vinculada a um sistema neoliberal que tem como objetivo os valores econômicos intensamente associados à masculinidade: competitividade, desempenho, racionalidade tecnológica, eficácia, produtividade. Tais objetivos associados às características masculinas levam à discriminação da mulher. Estes conceitos demonstram que é necessário mudar as estruturas educacionais e se voltar à discussão de gênero, dentro das salas de aula, preparando os alunos para atuarem na sociedade de maneira igualitária (SILVA, 2010).

Dessa forma, indagamos sobre como construir currículos críticos com o objetivo de romper com os paradigmas próprios das relações de gênero e trabalho na atual sociedade, pautando na implementação da BNCC estudos de gênero no currículo para garantir a representação, o reconhecimento das mulheres, seus projetos de vida, suas

futuras profissões e assim contribuir para um modelo de educação mais emancipador e que atue na promoção de uma sociedade igualitária, social e economicamente.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educando à Direita**: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. Instituto Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRUM, A. **Base Nacional Comum Curricular**: cenário das pesquisas científicas sobre o processo de produção da política. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 404-411,maio/ago. 2020. E-ISSN:1519-9029. Acesso em Fev. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13137

FRASER, N. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça em uma era pós-socialista.** cadernos de campo, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006

FRASER, N. **Mercantilização, proteção social e emancipação**. Revista Direito GV, n. 7, p. 617-634, 2011.

LIED, L. L. **Michael Apple o currículo:** Da escola sem partido à Educação holística. Revista Alamedas, Vol. 5, n. 2, 2017 e-ISSN 1981-025

MEC (BRASIL). MEC. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular**: Orientações para o processo de implementação da BNCC. 2020. [S. l.], 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_BNCC_2018_atualizacao_2020_cap_1_ao_6_interativo_28.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

PACHECO, J. A. **Teoria curricular crítica:** os dilemas (e contradições) dos educadores críticos Revista Portuguesa de Educação, 2001.

SILVA, C. Formação Profissional, Estágio e Gênero: Aspectos da Questão. Questões de gênero e educação ST. 58. Disponível em: < http://www.fazendogenero7.ufsc.br> Acesso em: 29 set. 2010.

SILVA, T. T. da. **Documentos da identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
.
SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes:** mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social:** o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Territórios Contestados- o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

2.5.33 GEOGRAFIA NO ENSINO REMOTO: METODOLOGIAS E APRENDIZAGENS POSSÍVEIS

Giselle Gabriel de Lara[212]

Pollyana Aguiar Fonseca Santos[213]

Rosângela Maria de Oliveira Vanzella[214]

RESUMO

Pensando no contexto da pandemia do Coronavírus, no qual as escolas precisaram reorganizar o trabalho pedagógico para ofertar aulas remotas, apresentaremos o relato de práticas pedagógicas realizadas nas aulas de geografia em uma escola estadual de Curitiba. As atividades relatadas foram pensadas a partir da necessidade de adaptação curricular e metodológica, além de ser necessário pensar em como trabalhar os conteúdos pensando nas possíveis defasagens. Alunos dos 6° ao 9° ano estiveram envolvidos nesse processo, trabalhando com poemas, filmes, histórias em quadrinhos e confecção de materiais proporcionaram experiências e ao mesmo tempo houve a construção do conhecimento pelos nossos alunos. Buscou-se um diálogo com autores a respeito de aspectos do currículo com Dermeval Saviani (2017) e Tomaz Tadeu da Silva (2010). Assim como uma discussão a respeito das possibilidades do ensino de geografia, com Rafael Straforini (2018) e com Francisco Gonçalves, Francisco Nascimento Junior e Nestor André Kaercher (2018), reconhecendo que a geografia escolar pode potencializar os discursos e concepções hegemônicas ou também os colocar em questão. De modo que à medida que a metodologia desenvolvida faz parte ou tem proximidade com a realidade vivida pelos alunos/as, pode contribuir para construção de sentidos para aquilo que se vive. Na construção da aprendizagem, quando o/a aluno/a apresenta o seu trabalho ele aprende a respeitar a produção do outro, estabelece vínculos, desenvolve habilidades como resolução de problemas e superação de obstáculos já que precisa assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem. E mais, o/a aluno/a ao ser estimulado a elaborar suas ideias a respeito do tema abordado permite que o conteúdo se torne significativo e permita a construção de outras realidades.

Palavras-chave: Currículo, metodologias de ensino, ensino de geografia, aprendizagem, prática espacial.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o resultado do encontro entre as autoras atuando em uma escola estadual de Curitiba, trabalhando pela e na escola pública e buscando promover práticas pedagógicas que proporcionem condições para a aprendizagem de alunos dos anos finais do ensino fundamental no momento da pandemia do Coronavírus. Contexto que forçou a invenção de outras maneiras de organização do trabalho pedagógico e do fazer docente.

[212] Graduada em Geografia, professora da rede estadual de educação do Paraná (Seed/PR), giselle.lara@escola.pr.gov.br.
[213] Graduada em Geografia, Mestra em Educação: Teoria e Prática de Ensino (UFPR), professora da rede estadual de educação do Paraná (Seed/PR), santos.pollyana@escola.pr.gov.br.
[214] Graduada em Pedagogia, pedagoga e Gestora da rede estadual de educação do Paraná (Seed/PR), rosangelavanzella@escola.pr.gov.br.

Reinventar e olhar a educação de outros ângulos, transformando os ritmos e rotinas que caracterizam o nosso dia a dia na escola: encontros, olhares, sons, sabores, espaços, enfim, todas as trocas que compõem a escola, a vida. Adequar a nossa realidade de educação pública já com muitas precariedades - de infraestrutura, de carência de formação, de recorrentes trocas dos profissionais - para ofertar uma educação que mantenha o vínculo dos/das estudantes e possibilite o acesso à aprendizagem.

Adequar, também, planos de trabalho docente e aprender a trabalhar com as tecnologias, utilizar as redes sociais, explorar as ferramentas digitais. Porém, nem todos os estudantes tinham acesso às plataformas disponibilizadas pelo governo: mais um desafio para a realização das aulas remotas. Fato que expôs a profunda desigualdade social em nosso país e, também, em outras partes do mundo.

Neste texto serão apresentados relatos de práticas desenvolvidas nas aulas de geografia de turmas dos anos finais do ensino fundamental de uma escola estadual de Curitiba; cuja produção foi realizada estabelecendo discussões acerca do currículo de geografia - o quê e por quê ensinar - e da metodologia - como ensinar. E tem como objetivo traçar algumas possibilidades de aprendizagem no contexto das aulas remotas.

2 O QUÊ, POR QUÊ E COMO ENSINAR GEOGRAFIA NO ENSINO REMOTO?

Imersos no uso da tecnologia, aprendemos com nossos/as alunos/as e exploramos espaços e lugares nunca imaginados com uma rapidez invejável quando dispomos da tecnologia, explorando recursos audiovisuais, visitas virtuais etc. Tais possibilidades foram potencializadas no contexto das aulas remotas, ainda que não tenha iniciado nesse momento, e têm promovido novas formas de ensinar e aprender pelas possibilidades de comunicação proporcionados pelas tecnologias.

Planejar antecipando os riscos e as possibilidades, identificando problemas e suas causas passou a ser um item a mais no plano de trabalho docente, pois mais do que nunca, precisamos fazer o melhor com as condições que temos em nossa escola. Valorizar nossos alunos para que a aprendizagem aconteça foi um assunto muito debatido entre os docentes e equipe gestora.

Entender que é tarefa da escola promover e criar atividades nas quais os alunos passem a se perceberem como sujeitos ativos e participativos do contexto em que vivem. Adaptar o currículo e o conteúdo previsto, pensando em trabalhar e aprender com os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acertos e erros. Respeitar o tempo e a forma de aprender, e sobretudo, considerar que a aprendizagem se dá no contato com o outro.

Pensar em estratégias para ofertar a educação a todos passou a ser uma urgência. Pensar o quê e como ensinar assumem novamente um caráter de suma importância.

Pensar no quê ensinar está relacionado ao currículo, sendo que, conforme Saviani, "[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola." (2008, p. 16). Outros pesquisadores do currículo também consideram sua importância central para a escola:

> Trata-se das atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade. O processo de "seleção do conhecimento" a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta. A problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica definir "prioridades" (distinguir o que é principal do que é que secundário) (GAMA; DUARTE, 2017, p. 522)

Reconhecer que a decisão do que ensinar faz parte de um projeto mais amplo que envolve, também, pensar no processo de formação e da sociedade que almejamos. Dado que o currículo envolve, sobretudo, o percurso no qual nos tornamos o que somos. Isso, considerando que:

> Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta "o quê?" nunca está separada de uma outra importante pergunta: "o que eles ou elas devem se tornar?". Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão "seguir" aquele currículo. (SILVA, 2010, p. 15)

Na rede estadual os planos de trabalho docente do ensino fundamental vêm sendo elaborados em consonância com o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Objetivos de Aprendizagem[215]. No ano de 2021 a Secretaria Estadual de Educação do Paraná disponibilizou um documento denominado "Currículo Priorizado", bem como Planos de Aulas e materiais de apoio didático em meio digital. Contudo, o trabalho ora apresentado tem em vista relatar a potência de práticas pedagógicas que buscam construir sentidos e significados para aquilo que se ensina.

Além disso, ainda se deve indagar o porquê ensinar isto ou aquilo, considerando as dimensões do poder, pois a maneira como nós e nossos alunos compreendemos o

[215] Aprovado em 2018 pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mundo interfere na nossa realidade. Assim como, para que a partir disso, possamos pensar no que fazer para mudá-la. Ainda mais no ensino de geografia, dado que:

> [...] o próprio processo de significação do conhecimento espacial que se produz e reproduz nas escolas é também uma prática espacial, reverberando na visão de mundo dos estudantes e nas suas práticas espaciais cotidianas (práxis) e o quanto essa visão de mundo está articulada em processos de significação que possibilitam a existência ou a negação de uma ou mais dessas próprias práticas espaciais. (STRAFORINI, 2018, p. 189)

O autor vai além e afirma que o ensino de geografia pode reforçar discursos e visões de mundo hegemônicas, assim como práticas espaciais heterônomas[216], mas também "podemos projetar – ainda que intencionalmente – um ensino de Geografia baseado na compreensão da espacialidade do fenômeno capaz de promover práticas espaciais insurgentes" (STRAFORINI, 2018, p. 189). E que tais práticas espaciais insurgentes podem permitir vislumbrar outros mundos possíveis.

Ao indagar a respeito dos aspectos metodológicos, ou seja, de como ensinar, e considerando que o ensino deve estar a serviço da aprendizagem, é inerente ao processo partir daquilo que faz sentido para o aluno e do que se pretende com a ação pedagógica.

Dessa forma, arriscamos afirmar que, assim como Francisco Gonçalves, Francisco Nascimento Junior e Nestor André Kaercher (2018, p.142):

> [...] cremos em um ensino comprometido com a participação ativa do aluno, o que implica não apenas no processo de planejamento, elaboração e operacionalização do processo da aula, mas indica, sobretudo, que o educador acredita naquilo que escolheu para ensinar, acredita na sua aula, nas variações metodológicas que abarcam a diversidade dos estudantes e, principalmente, acredita no processo de aprendizagem. Além disso, reforça-se que o professor, que no nosso caso é o de Geografia, deve conceber sua própria disciplina escolar como um componente escolar capaz de reverberar transformações, uma aprendizagem para além dos conteúdos e temas, uma aprendizagem para a vida, para os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

3 AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO REMOTO

No contexto das aulas remotas todo cenário da docência mudou: a necessidade de inovar, de organizar um espaço de sala de aula em casa, de dedicar mais tempo pesquisando formas para motivar os alunos a assistirem as aulas ("meets"), fazerem as atividades (no classroom) e atividades impressas. Assim como as aulas remotas demandaram mudanças nas metodologias utilizadas.

[216] Forças hegemônicas, relacionadas "às ações do capital no espaço" (STRAFORINI, 2018, p. 188).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No início do segundo trimestre de 2021 a professora Giselle Gabriel de Lara desenvolveu uma série de atividades com suas turmas de 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental em uma escola estadual de Curitiba. As atividades foram desenvolvidas nas aulas remotas, principalmente durante as aulas realizadas por meio de videoconferência (de modo síncrono).

Propor atividades como assistir uma animação relacionada ao conteúdo trabalhado com o 9º ano sobre os sistemas econômicos pode se configurar como uma experiência que contribua para a elaboração de sentido para a realidade vivenciada, relacionada ao tema/conteúdo.

Inicialmente foi realizada uma explicação sobre o tema, bem como a sugestão de filme a ser assistido pelos estudantes para que pudessem desenvolver uma atividade onde expressariam aquilo que compreenderam por meio da elaboração de um desenho. Foi desse modo que os alunos elaboraram um desenho ilustrando a interpretação realizada por cada um e a conclusão feita por eles foi de que através da ironia, da realidade e da ação deixa clara a diferença entre os sistemas econômicos. Assim como em que medida os sistemas econômicos, enquanto base ideológica, influenciam os movimentos econômicos, culturais etc. de um país.

Figura 1 - Eterna Batalha dos Sistemas Econômicos

Fonte: Desenho produzido pelo aluno do 9º ano

Os 8º anos trabalharam a literatura com o poema "Sou Imigrante" de Moisés Antônio[217].

Sou Imigrante

Sou Imigrante dalém
Lá do outro lado do oceano
Forçado a abandonar o país
Sim o país de origem
Que há séculos venho lutando
Querendo viver
Batendo as portas nunca descerradas
Sempre encerradas
Não tenho terra
Lá de onde eu venho
Do qual vós chamais
ou dizeis ser minha terra…
Eu era igual uma flecha
Querendo ir pra frente
Eu era cada vez mais puxada pra trás
Com mais força!
E de tanto me puxarem
Fui lançada veementemente
Para atingir o alvo
E vim aqui parar!
Sou Imigrante
Não tenho terra
Tudo é terra
Não importa se aqui ou lá!
Quem dera que não houvessem fronteiras!
Quem dera que não houvessem leis
Leis essas que nos prendem, Separam,
Hostilizam, injuriam e abalam!
Oh, se não houvessem fronteiras
Divisões geográficas
E que todos os homens fossem só homens!
Sem distinção de cores, raças, nacionalidades!
Que culpa tenho eu em ser Preto ou branco?
Cristão ou muçulmano? Hindu ou Budista?
Judeu ou Samaritano?
Se talvez as raças negra ou branca, não existissem!
Na verdade, não existem
O que apenas existe é…
Raça humana!
Sou Imigrante, emigrante, migrante
Resistente, com força pra viver, almejando viver
Sou resistível como um Leão da África
Tenho garras de um falcão do mato
Sou persistente como a onda movível
Porém, me respeitem!
Só quero viver a vida…
Porque a terra é nossa, de todos nós
Feito por Deus e entregue à todos os homens
Não importa se aqui ou lá!
(ANTÓNIO, 2017)

[217] Moisés Antônio, angolano e residente no Brasil, em Curitiba. Escritor-Poeta, Professor de Inglês e Literatura Universal, Tradutor e Intérprete ilustrador.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esse poema passou a ser a base de uma análise sobre imigração, através de sua leitura e posterior produção de um desenho para ilustrar. O poeta Moisés António foi convidado a participar, trazendo aos estudantes um pouco da realidade vivida nos tempos de imigração. O poema escolhido retrata a esperança de um povo vindo para um país com a esperança de uma vida melhor. Expressa também um pouco a realidade de muitos de nossos estudantes, pois vemos a batalha deles por uma vida melhor. Como não pensar que apenas os interesses políticos são levados em conta e que o povo é esquecido?

> Logo, defendemos que o ensino-aprendizagem da Geografia Escolar também é uma prática espacial, pois sem essa prática dificilmente as ideologias espaciais existiriam. Nesse sentido, concordamos com Moraes (1996) que a ideologia no que concerne à Geografia não se restringe exclusivamente à Geografia Escolar ou ao seu ensino, mas a todas as práticas espaciais, que não só estão carregadas de ideologias, como elas próprias compõem um de seus conteúdos mais essenciais. (STRAFORINI, 2018, p.188)

Figura 2 - Representação dos imigrantes e refugiados

Fonte: Desenho produzido por um aluno do 8º ano

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 3 - Imigrantes chegando em terras desconhecidas

Fonte: Desenho produzido por um aluno do 8º ano

Os estudantes do 7º ano assistiram um vídeo sobre a formação do território brasileiro, que retrata o processo de colonização do nosso país. Também apresenta o processo de urbanização, bem como a interferência da cultura portuguesa nos hábitos dos habitantes que aqui viviam. Os estudantes puderam verificar através dessa atividade como a exploração da riqueza natural e mineral do país trouxe um desenvolvimento econômico importante para o processo da formação do território brasileiro e ainda relacionaram com a realidade econômica vivida nos dias atuais.

> Tal construção [do conhecimento geográfico] deve se basear no espaço geográfico para compreensão do mundo e da realidade, pois a espacialidade deve ser, a priori, a base para organizar os conteúdos. O professor deve prover os meios de desenvolvimento e a ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade (CAVALCANTI, 2010). Compreender o papel do espaço nas práticas sociais, e dessas práticas no espaço geográfico em si, dimensiona o objetivo da Geografia Escolar (GONÇALVES; NASCIMENTO JUNIOR; KAERCHER, 2018, p.143)

Os alunos tiveram que desenvolver uma história em quadrinho interpretando todo processo visto do filme. A vivência realizada pelos estudantes através de histórias em quadrinhos trouxe uma realidade perto da que os mesmos vivem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 4 - História da formação do território brasileiro em quadrinhos

Fonte: Desenho produzido por uma aluna do 7º ano

Figura 5 - História em quadrinhos: formação do território brasileiro

Fonte: Desenho produzido por uma aluna do 7º ano

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências relatadas têm como objetivos promover o debate acerca do currículo e das metodologias no ensino de geografia, tendo em vista contribuir para pensar nas possibilidades de melhorar a cada dia e estimular o aprimoramento da prática docente.

Em todas as atividades desenvolvidas pelos alunos ocorreu um momento de reflexão sobre como tais os acontecimentos do passado e de hoje influenciam nos comportamentos das mais diversas pessoas em todos os continentes. Opção ética e política que potencializa o trabalho e oferece oportunidades para que todos sejam

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

protagonistas de sua aprendizagem, garantindo momentos de troca de informações e possibilitando uma maior interação.

Aprimorar o trabalho ao observar a composição do nosso currículo, abrir caminhos para o novo e analisar os resultados da construção do conhecimento dos nossos alunos nos mostram dados para revermos ações necessárias para que a aprendizagem seja efetivada.

REFERÊNCIAS

ANTÓNIO, Moisés. Sou Imigrante. **Sou Imigrante – poema de Moisés António,** por Rodrigo Borges Delfim. Disponível em: https://migramundo.com/sou-imigrante-poema-de-moises-antonio/ Acesso em 03 de julho de 2021.

GAMA, Carolina Nozella, DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface** (Botucatu), 2017, 21(62), pp. 521-530. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/mZKXbDZVP4KsZkgWr9x7RTg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 04 jul. 2021.

GONÇALVES, Francisco Ednardo; NASCIMENTO JUNIOR, Francisco de Assis do; KAERCHER, Nestor André. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento geográfico: reflexões teóricas e conceituais. In: ASSIS, Lenilton Francisco de; SOARES JUNIOR, Francisco Cláudio. (orgs.) **Ensino e pesquisa na educação geográfica.** Natal: EDUFRN, 2018. pp. 125-158.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: AUTENTICA, 2010.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, 32 (93), pp. 175-195, 2018. Disponível em https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152621 Acesso em 27 de julho de 2020.

2.5.34 CURRÍCULO ESCOLAR NA PANDEMIA: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

Luiza Terra de Albuquerque[218]

Tania de Assis S. Granja[219]

RESUMO

Neste texto que apresentamos, objetivamos conhecer como o trabalho docente foi afetado nesse período, as adversidades que professores e estudantes enfrentaram em tempos de pandemia, no tocante ao processo de escolarização e como o currículo escolar se configurou, nessa situação, para potencializar as aprendizagens aos estudantes. Este trabalho se origina de uma pesquisa bibliográfica que se encontra em processo de construção e objetiva reunir apontamentos de estudos sobre o currículo e o trabalho docente nesse período de pandemia que estamos enfrentando. O aporte teórico que fundamenta este trabalho tem suas bases em Oliveira, Vieira e Borges (2020), Oliveira (2020), Ball (2000) e Lopes (2005, 2008), dentre outros. Refletir sobre o currículo e o trabalho docente em tempos de pandemia é de fundamental relevância, considerando as mudanças abruptas que foram impostas e, consequentemente, impactaram o cotidiano escolar, reconfigurando as práticas, as aprendizagens, os conteúdos e as atividades rotineiras de professores e estudantes. Assim sendo, a pandemia do vírus SARS-CoV 2 trouxe muitas dificuldades e adversidades para o sistema de ensino brasileiro, sobretudo para a rede pública que não estava preparada e tampouco seus protagonistas tiveram experiência formativa para o enfrentamento desta mudança radical do ensino presencial para o ensino remoto. Consideramos que esta nova realidade educacional coloca, de um lado, os estudantes que enfrentam grandes desafios, muitos sem a tecnologia e conexão com a internet necessárias para sua aprendizagem e, de outro, os professores que, em grande parte, também não possuem os equipamentos, tecnologias e ferramentas imprescindíveis para ofertar uma educação de qualidade em tempos de pandemia. Assim, a construção de uma estratégia educacional capaz de potencializar as aprendizagens, as experiências curriculares, as práticas pedagógicas, os conteúdos e o próprio currículo que, no contexto de pandemia, sofreram perdas e assim consigamos promover uma educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Currículo. Trabalho docente. Práticas pedagógicas. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil registrou seus primeiros casos de contaminação pelo vírus SARS-CoV 2, popularmente chamado de Coronavírus, no início de 2020 e, em poucas semanas, o país começava a enfrentar uma pandemia que impactou, sobremaneira, a educação de modo que saímos do ensino presencial para o ensino remoto em todo o sistema educacional, como uma possibilidade de dar prosseguimento ao processo de escolarização e à educação formal nos vários níveis e modalidades de ensino. As mudanças provocadas

[218] Graduanda de Pedagogia na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ. Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/UERJ. E-mail: albuquerque.luizaterra@gmail.com

[219] Professora Adjunta do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores - FFP, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. E-mail: tasgranja@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pela pandemia sobre o currículo, as práticas pedagógicas e o processo ensino-aprendizagem, colocaram imensos desafios ao trabalho docente.

Este texto tem origem em uma pesquisa bibliográfica que está ainda incipiente e é constituída de artigos que buscamos no Scielo, Google acadêmico, no portal da Capes, dentre outros. Integram, também, esta pesquisa reportagens e livros que versam sobre a temática central com viés no currículo, no ensino remoto no Brasil e os impactos no trabalho docente neste período emergencial, que já dura mais de um ano, e que trouxe à tona desigualdades e carências pré-existentes no sistema educacional e, ao que tudo indica, foram agravadas.

Nesta perspectiva, organizamos este texto em três momentos. No primeiro, abordando a transição do ensino presencial para o remoto e suas implicações. No segundo momento, refletimos sobre as dificuldades e desafios do trabalho docente nessas novas circunstâncias. Por fim, fazemos uma discussão sobre as reconfigurações que o currículo assume nesse contexto em que vivemos de pandemia na atualidade.

2 DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO VIRTUAL: UM CENÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Após o começo da pandemia da Covid-19 atingir o Brasil no ano de 2020, as instituições de ensino do país sofreram grande impacto e tiveram a necessidade de modificar seus ambientes de aprendizagens, didáticas e práticas educativas e pedagógicas e, sobretudo, ressignificar o currículo, entre outros aspectos. Escolas passaram a ter suas aulas deslocadas da sala de aula, para serem realizadas remotamente, utilizando recursos como plataformas de videochamadas, questionários online e pdfs (MATTOS; MATTOS, 2021), algo que o sistema de ensino brasileiro não tinha como habitual e causou grande choque e estranhamento por parte de estudantes e professores. As medidas tomadas em nome de precaver a disseminação do Coronavírus ressaltaram diversos aspectos, em especial, as desigualdades presentes no sistema de ensino e na sociedade brasileira, como a falta de acesso à internet, computadores, celulares e outros meios tecnológicos que se tornaram necessários para acessar as plataformas online das escolas, conteúdos curriculares e testes avaliativos e, segundo Lima, Azevedo e Nascimento (2020, p. 3), “[...] essa não é uma tarefa fácil, principalmente porque a comunidade escolar pública não tem acesso às condições

básicas para enfrentamento à Covid-19, que dirá acesso às mídias para dar continuidade ao ensino e à aprendizagem". Assim, as carências e privações deste grupo foram mais expostas revelando, também, as enormes desigualdades de oportunidades educacionais que habitam o atual cenário.

Nesta perspectiva, segundo dados do final de 2019 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad C) do IBGE (2021, p. 10), vemos que 21,7% da população brasileira não possuía conexão com a internet, o que equivale a 39,8 milhões de pessoas de 10 anos de idade ou mais. Observamos, também, que para 26,1% dos estudantes desse grupo, o motivo era o alto preço dos serviços de acesso à internet e, ainda, 19,3% tinham como explicação que o equipamento necessário para tal era muito custoso. Esses dados, em conjunto com a informação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2020), indicam que mais de 776,7 milhões de estudantes ficaram fora da escola em consequência das medidas de prevenção à Covid-19 em seus respectivos países, revelando o despreparo de instituições de ensino por todo mundo, inclusive no Brasil.

Corroborando com esses dados, conforme Oliveira, Vieira e Borges (2020), no estudo "Trabalho Docente em Tempos de Pandemia", realizado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais - GESTRADO/UFMG, a avaliação do ensino remoto nas redes de ensino público (municipal, estadual e federal) de todo o país apresentou índices de 36,7% dos estudantes da educação infantil; 37,5% dos estudantes do ensino fundamental - anos iniciais; 37,8% dos estudantes do ensino fundamental - anos finais e 32,5% dos estudantes do ensino médio "[...] que não têm acesso aos recursos necessários para acompanhar as aulas e realizar as atividades [...], o que constitui um entrave para a realização do ensino remoto" (OLIVEIRA; VIEIRA; BORGES, 2020, p. 12).

Nesse sentido, outro dado significativo fornecido pelo mesmo estudo é a autonomia do estudante no acompanhamento do conteúdo e das atividades propostas, cujos indicadores revelam que 34,6% dos estudantes da educação infantil; 28,5% dos estudantes do ensino fundamental - anos iniciais; 22,3% dos estudantes do ensino fundamental - anos finais e 19% dos estudantes do ensino médio "não apresentam autonomia para acompanhar os conteúdos e atividades" que são propostas (OLIVEIRA; VIEIRA; BORGES, 2020, p. 12). Este fato demonstra a real necessidade de assessoria presencial de um professor, principalmente, quando temos estudantes provindos de

famílias que não são capazes de lhes prover o suporte adequado para realizar as atividades escolares, dados obtidos através de respostas de professores aos questionários aplicados (OLIVEIRA; VIEIRA; BORGES, 2020).

Nesta perspectiva, professores que não possuíam experiência prévia precisaram se adaptar para um ensino remoto, passando suas dinâmicas da sala de aula para vídeos ou textos, dentre outros recursos didáticos, procurando, continuamente, novas ferramentas para melhorar seu ensino e o aprendizado de seus estudantes. A distinção entre as abordagens de vários professores na modalidade remota aconteceu, em grande parte, porque o ensino não presencial era pouco realizado ou inexistente na Educação Básica no Brasil. Entretanto, o ensino à distância revela uma tendência, pois recebeu adesões, em sua grande parte, no ensino superior, com maior predominância em instituições privadas (INEP/MEC, 2019).

Quando se pensa que a oferta à educação básica no Brasil é, primordialmente, atendida por matrículas concentradas nas redes públicas de ensino, em mais de 80% (OLIVEIRA, 2020, p. 30), conforme dados do Censo Escolar de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, fica claro que todos os índices apresentados, anteriormente, demonstram um grande e negativo impacto sobre a maior parte dos estudantes brasileiros deste segmento.

Um ponto importante a destacar é o caráter pedagógico do Coronavírus, que veio para demonstrar a fragilidade das estruturas econômicas, sociais, educacionais e de saúde. Assim sendo, o impacto na população socioeconomicamente mais vulnerável foi muito grande, pois seus integrantes não possuem os recursos necessários para a devida proteção em relação ao vírus, muitas vezes, não tendo nem o saneamento básico que permita a correta higienização das mãos ao chegar em casa, fator colocado pelas autoridades sanitárias como essencial no combate à Covid 19. Todos estes fatores, em conjunto, formam o que Santos (2020 apud OLIVEIRA, L., 2020, p. 288) denominou de “A cruel pedagogia do vírus”, que está descortinando as mazelas e os pontos de melhorias necessários na estrutura socioeconômica mundial, pois muitas soluções adotadas ao longo de décadas foram apenas paliativas. Do mesmo modo, o Brasil não fugiu à regra, sobretudo, no tocante às políticas educacionais e nos investimentos destinados à educação.

Nesta direção, se pensarmos que a educação da população no Brasil, de acordo com Granja (2019, p. 2), “Foi abandonada na Colônia, no Império e não teve melhor

acolhida na República velha e na nova República. [e que] Até hoje a educação não constitui preocupação séria em nosso país", isto nos permite inferir que este cenário descrito na literatura (MATTOS; MATTOS, 2021; OLIVEIRA; VIEIRA; BORGES, 2020; OLIVEIRA, 2020) apenas agravou-se com a pandemia, colocando para professores e estudantes enormes dificuldades a serem enfrentadas.

3 DAS INCERTEZAS ÀS DIFICULDADES DO ENSINO VIRTUAL: UM OLHAR SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Nos primeiros momentos da pandemia, quando ainda não havia a real noção do impacto no dia a dia da população brasileira e do tempo necessário de paralisação das atividades econômicas e laborais presenciais, logo descobrimos que não viveríamos um período transitório. O que à primeira vista era momentâneo e que, em breve, todos voltariam às suas rotinas já dura um ano e três meses sem perspectivas para um curto desfecho. A permanência da paralisação e o fechamento prolongado das escolas de um lado, criou uma situação totalmente desconhecida pela maioria dos professores e as reações foram as mais variadas e, de outro lado, o despreparo do sistema de ensino público ficou evidente e cada professor criou seu próprio processo para dar conta do que estava posto. Muitas soluções criativas foram encontradas para superar as dificuldades como, por exemplo, o uso de azulejos da parede de casa como lousa e o uso do celular como conexão com as plataformas de ensino online, casos mostrados na reportagem da Band News (2020).

Assim, o ajuste à nova realidade exigiu dos docentes o domínio de habilidades relacionadas às Tecnologias de Informação e Comunicação, metodologias ativas, gravação de videoaulas, produção de apresentações em programas como o power point, dentre outros. Ademais, o professor tem que ser capaz de produzir material didático que possa ser acessado por celulares, tablets, computadores e notebooks, contemplando assim todas as possibilidades de visualização (MATTOS; MATTOS, 2021). Todos esses recursos, configuram-se como estratégias pedagógicas que garantam ações equitativas com a intenção de diminuir ou mesmo eliminar as desigualdades socioculturais.

Neste sentido, vimos o início da passagem do ensino presencial para o ensino remoto nas redes públicas de educação através da plataforma Google Classroom. Essa ferramenta virtual, assim como muitas outras, poderia ter sido muito mais bem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aproveitada se a maioria dos professores tivesse recebido uma instrução apropriada, sobre meios virtuais e como utilizá-los, o que não foi a realidade de grande parte dos professores brasileiros, que, segundo Silva (2020, p. 124), "Professores e discentes tiveram que reinventar modos de aprender e ensinar, a partir de uma plataforma que não receberam treinamento para utilizar", o que certamente significou uma dificuldade adicional àquele momento de mudança drástica nas práticas rotineiras do professorado.

Reafirmando esta ideia, Oliveira, Vieira e Borges (2020), no estudo "Trabalho Docente em tempos de pandemia", apresentam dados levantados por eles em que apontam indicadores de que 9% dos professores da educação infantil; 10% dos professores do ensino fundamental - anos iniciais; 12,3% dos professores do ensino fundamental - anos finais e 16% dos professores do ensino médio possuíam experiência com ensino remoto. Assinalam, portanto, que a maioria dos professores em todas as modalidades de ensino não tinham experiência com o ensino remoto e, tampouco receberam formação e/ou treinamento adequado de suas respectivas secretarias de educação, dificultando ainda mais a adaptação ao novo modelo de ensino. (OLIVEIRA; VIEIRA; BORGES, 2020).

Contribuindo nesta reflexão, Ramôa, Barbosa e Silveira (2020) trazem um elemento importante no processo ensino-aprendizagem e na relação professor-estudante que é a afetividade. Na pesquisa que realizaram vemos relatos de professores que sentem falta da conexão afetiva que possuíam com seus estudantes, o contato presencial e a troca de experiências no convívio diário que o ensino presencial proporcionava. Contudo, as pesquisadoras alertam sobre a importância da afetividade como elemento relevante "[...] para a manutenção do vínculo entre docentes e discentes nas aulas virtuais, [...]" (RAMÔA; BARBOSA; SILVEIRA, 2020, p.12-13), de modo que os professores promovam, intencionalmente, a afetividade para potencializar uma proximidade aumentando a capacidade de empatia e tornando a relação mais significativa e motivadora no enfrentamento deste momento de ensino remoto que vivemos.

4 CURRÍCULO E PANDEMIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

O currículo escolar é uma parte fundamental da estrutura acadêmica, tanto no que ele traz no âmbito dos conteúdos e nos conhecimentos que proporciona quanto nos seus

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aspectos formativos, através de práticas pedagógicas e dinâmicas realizadas pelos professores para sua recontextualização por hibridismo, no sentido atribuído por Ball (2000) e Lopes (2005, 2008). No texto de Silva, Granja e Abreu (2020), as autoras abordam essa recontextualização do currículo e nas práticas pedagógicas que foram realizadas no cotidiano da escola, onde constatam, na pesquisa desenvolvida, que o currículo é transformado, modelado e ajustado por professores e estudantes que dele participam quando afirmam que:

> [...] o currículo adquire forma e significado educativo à medida que passa por processos, transformações, adaptações, ressignificações, interpretações, hibridizações e ajustes decorrentes das atividades práticas diárias que são desenvolvidas no cotidiano da escola, tornando-se, assim, o currículo um elemento que dá materialidade a uma realidade curricular e à prática pedagógica, entendidos como um conjunto e indissociáveis. (SILVA; GRANJA; ABREU, 2020, p.89)

Neste estudo, as pesquisadoras revelam várias evidências de recontextualização por hibridismo no estudo etnográfico que fizeram, mostrando que "[...] há uma relação muito estreita entre o currículo, a prática pedagógica e a interação que é estabelecida entre os sujeitos educativos." (SILVA; GRANJA; ABREU, 2020, p. 90).

Assim sendo, em tempos de pandemia e, em consequência do ensino remoto, a experiência curricular torna-se uma "operação" de maior complexidade considerando, sobretudo, as condições de precariedade em que os professores estão desenvolvendo suas atividades (SILVA, 2020; OLIVEIRA, 2020). Além disso, é interessante pensar que o modo como professores lidam com matérias no presencial terá que sofrer, necessariamente, múltiplas adaptações que podem minimizar dificuldades dos estudantes, seja na metodologia, seja no uso de ferramentas e recursos tecnológicos, seja viabilizando um planejamento didático que não se torne limitante, dentre outros aspectos. Dessa forma, o currículo impõe que este seja pensado de maneira cuidadosa para evitar os pontos de vista únicos ou exigindo de seus estudantes um elevado capital cultural, conceito cunhado por Bourdieu (2003), que nem todos os estudantes possuem. Estes fatores, por si só, nos impõem repensar a aprendizagem, as práticas pedagógicas, o conteúdo e o próprio currículo.

Neste sentido, segundo Lima, Azevedo e Nascimento (2020) reforçam nossa ideia quando afirmam que o modelo curricular predominante não considera as diferenças

culturais e sociais presentes nas escolas e nas vidas dos estudantes de todo país e os autores demarcam ao apontar que:

> O currículo é uma estrutura legitimadora que normatiza os conteúdos disciplinares a serem abordados no processo de ensino, concebidos sob a orientação ideológica e cultural do modo de produção capitalista, que rege hoje a sociedade. Esse modelo de concepção curricular é elaborado seguindo um padrão único, não considerando os diferentes contextos sociais nas variadas instituições escolares [...]. (LIMA; AZEVEDO; NASCIMENTO, 2020, p. 8).

Assim, o currículo escolar deve se adequar às realidades e necessidades das escolas, professores e estudantes que o constroem, cotidianamente, entendido como uma produção humana para proporcionar um ensino diverso e inclusivo de todas as classes sociais, etnias e raças.

5 CONSIDERAÇÕES AINDA PARCIAIS...

A pandemia do vírus SARS-CoV 2 trouxe muitas dificuldades e adversidades para o sistema de ensino brasileiro, sobretudo, para professores e estudantes da rede pública que não estavam preparados e tampouco tiveram experiência formativa para o enfrentamento desta mudança radical do ensino presencial para o ensino remoto. Muitos professores criaram soluções com os poucos recursos que tinham, se adaptando para algo que não tinham qualquer experiência ou instrução. Enquanto isso, as autoridades demoraram a proporcionar melhores condições para a nova realidade educacional: de um lado, os estudantes enfrentavam grandes desafios, muitos sem a tecnologia e conexão com a internet necessárias para sua aprendizagem e, de outro, os professores que, em grande parte, também não possuíam os equipamentos, tecnologias e ferramentas imprescindíveis para ofertar uma educação de qualidade para todos. A leitura e análise dos trabalhos nos permite constatar, ainda que a pesquisa bibliográfica esteja incipiente, que o material acessado indica uma evidente necessidade de ser construída uma estratégia educacional potente, em um futuro próximo de retorno às aulas presenciais, capaz de repor e potencializar as aprendizagens, as experiências curriculares, as práticas e o próprio currículo, de modo a promover uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BALL, Stephen J. Cidadania Global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.121-137.

BAND JORNALISMO. Professores usam até azulejo como lousa. **Youtube**, 17 set. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dlWhZIZTMZI Acesso em: 4 jul. 2021

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 41-64.

GRANJA, Tania de A. S. Educação, Currículo e Pobreza: (des)igualdades de oportunidades educacionais. **Anais do VII Seminário Internacional Direitos Humanos, Violência e Pobreza**: a situação de crianças e adolescentes na América Latina hoje. Rio de Janeiro, Editora Rede Sírius/UERJ, 2019. p.1-12.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA -IBGE. PNAD Continua. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf Acesso em: 22 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA - INEP/MEC. Censo da Educação Superior. **Ensino a distância se confirma como tendência.** Brasília. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia Acesso em: 15 jul. 2020.

LIMA, M. C.; AZEVEDO, S. D. de.; NASCIMENTO, A. L. R. Currículo e práticas docentes durante a pandemia de 2020. **Revista Itinerários Reflections.** Goiás, v.16, N.1, p.1-20, 2020. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/65753. Acesso em: 13 jun. 2021.

LOPES, Alice C. Política de Currículo: recontextualização e hibridismo. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, p.50-64, jul/dez, 2005. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf Acesso em: 10 jun. 2021.

_____. A recontextualização por hibridismo. In: LOPES, Alice C. Políticas de Integração Curricular. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008. p.27-32.

MATTOS, S. M. N. de.; MATTOS, J. R. L. de. Práticas docentes inovadoras: caminhando na incerteza momentânea entre o status quo e a ousadia. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 22, n.65, abr.-jun. 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/55752/37819 Acesso em: 12 jun. 2021.

OLIVEIRA, D. A; VIEIRA, L. M. F; BORGES, A. A. P. Trabalho Docente em tempos de pandemia. Gestrado/UFMG, Belo Horizonte, 2020. **Relatório Técnico**. Disponível em:

http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2020/07/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf Acesso em: 26 jun. 2021.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP.** São Paulo, SP, n. 127, p. 27-40, 2020. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037/166654 Acesso em: 26 jun. 2021.

OLIVEIRA, L. M. V. de. A cruel pedagogia do vírus: lições para compreendermos a crise causada pelo coronavírus e seus desdobramentos. Resenha. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, UERJ, v. 21, Edição Especial, ago. 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/52346/34729 Acesso em: 09 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Coronavírus deixa mais de 776 milhões de alunos fora da escola**. Brasil, 18 de março de 2020. Disponível em https://brasil.un.org/pt-br/85297-coronavirus-deixa-mais-de-776-milhoes-de-alunos-fora-da-escola-diz-unesco Acesso em: 22 jun. 2021.

RAMÔA, H.; BARBOSA, L. R. S.; SILVEIRA, S. M. da V. Não Somos Robôs: a Afetividade como Processo Pedagógico no Ensino Fundamental II Durante as Aulas Remotas. **EaD em Foco**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, mar. 2020. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1306/637 Acesso em: 13 jun. 2021.

SILVA, L. Currículo em tempos de pandemia: como continuar a aprendizagem? **Revista Pedagogia em ação.** Belo Horizonte, v.13, n.1, p. 122-131, 2020. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23758 Acesso em: 11 jun. 2021.

SILVA, P. T. da.; GRANJA, T. de A. S.; ABREU, K. N. M. de. A Produção da Escrita - uma experiência curricular - no cotidiano da sala de aula: contribuições da educação e da linguística. **Revista e-Mosaicos**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 22, p. 87-103, 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/51201 Acesso em: 4 jul. 2021.

2.5.35 O CURSO PRIMÁRIO AGRÍCOLA DAS ESCOLAS DE TRABALHADORES RURAIS DO PARANÁ: REGENERAÇÃO, UTILIDADE E PRODUÇÃO

Maria Josélia Zanlorenzi[220]

RESUMO

Este artigo, derivado da pesquisa sobre a Escolas de Trabalhadores Rurais no Paraná visa apresentar reflexão sobre os elementos que compuseram o currículo destas instituições, analisando neste, o perfil profissional presente no Curso Primário Agrícola e quem era o público selecionado para frequentar estas escolas criadas e implementadas nas décadas de 1930 a 1940 pelo interventor Manoel Ribas no Estado do Paraná. Para tanto, primeiramente contextualizamos brevemente o cenário do desenvolvimento econômico do Estado e a preocupação do governador com a falta de trabalhadores rurais que dominassem os conhecimentos dos modernos métodos para cultivar o solo, sendo este fator um entrave para o desenvolvimento da economia paranaense. Em seguida trazemos as deliberações do governo sobre a criação de dez Escolas de Trabalhadores Rurais e duas escolas de Pesca no Paraná, feitas por meio do Decreto N. 234 de 22 de fevereiro de 1935 e as disciplinas do Curso Primário Agrícola. Para nossas reflexões nos pautamos nos estudos de Nagle (1990), Carvalho (1989) e Cunha (2000). Por fim, nos referimos a questão do perfil profissional e do público a que veio abranger a formação oferecida pelo Curso Primário Agrícola; por tratar-se de uma formação profissional para atividades manuais do homem rural, foi uma formação direcionada aos menos favorecidos economicamente, de cunho assistencialista e destinadas aos órfãos e delinquentes.

Palavras-chave: Educação e Trabalho. História da Educação. Instituições Escolares. Ensino Profissional. Escola Técnica.

1. INTRODUÇÃO

Inúmeros estudos discutem o ensino profissional partindo do campo da história da educação brasileira procurando mostrar, sua constituição, institucionalização, motivos pelos quais passou a existir, público a quem é destinado e os formatos que foi adquirindo no decorrer das reformas educacionais.

O papel das pesquisas e estudos em história da educação tem esse viés de nos fazer retomar, dos momentos e dos acontecimentos que constituíram e construíram a trajetória da educação de determinado local, cidade ou Estado, a forma de como se delinearam a criação e implementação de determinada instituição escolar e o ensino que nela foi oferecido. Isso nos possibilita compreender as amarras que constituem o setor econômico com a função do Estado e o serviço público.

Neste trabalho, tratamos do Curso Primário Agrícola, oferecido nas Escolas de Trabalhadores Rurais criadas na década de 1930 e 1940 no Estado do Paraná. Para a

[220] Doutora em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO/Guarapuava-PR. E-mail: mjzanlorenzi@hotmail.com

compreensão dos objetivos pelo qual foi criado esse curso, trazemos primeiramente o desenvolvimento econômico do Paraná, a criação e implementação das Escolas de Trabalhadores Rurais neste Estado, seguido da apresentação das disciplinas que compunham o currículo do Curso Primário Agrícola, seguida de uma breve reflexão sobre os objetivos pelos quais essas instituições com seu respectivo currículo, aos olhos dos governantes, passaram a ser uma necessidade para a sociedade da época.

2. DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DO PARANÁ, MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA E A NECESSIDADE DO ENSINO AGRÍCOLA

O Estado do Paraná, entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX, tinha como economia base a agricultura, representado pela ver-mate, principal produto de exportação, faziam parte da economia paranaense neste período a produção de madeira e a pecuária.

A expansão da economia interna brasileira, gerado pelo incentivo ao desenvolvimento interno adotado pelo governo nacional a partir de 1930, exigiu novas técnicas para melhor lavrar o solo e aumentar a produção agrícola e agropecuária. O então interventor do Paraná, Manoel Ribas, preocupado que a agricultura e pecuária do Estado, que se encontrava ainda em latência, promoveu o fomento da modernização da agricultura. Uma das medidas tomadas pelo governo foi a de preparar a população rural com um ensino que “oriente e incentive as práticas agrícolas” oferecendo incentivos financeiros para desenvolvimento da agricultura no Estado e para o ensino agrícola (PARANÁ, 1937, p. 89).

A expansão da indústria nos centros urbanos tornou-se atrativo para o homem rural que migraram para as cidades em busca de melhores condições de sobrevivência. Os centros urbanos e o trabalho nas indústrias e comércio não absorviam o contingente de mão de obra disponível, colocando crianças e adolescentes em condições de marginalizados.

A falta de pessoas preparadas para o cultivo das terras era a preocupação do governo do Paraná: “[...] vimos empreendendo o máximo esforço no sentido de serem ministrados ensinamentos e conferidos auxílios a agricultores e criadores, obtendo assim, ótimos resultados” (PARANÁ, 1932-1939, p. 26).

Para suprir a lacuna da formação do trabalhador rural, as ações do Estado do Paraná em prol do desenvolvimento econômico e da formação do trabalhador rural,

ocorreram pela atuação conjunta entre a Seção de Fomento da Produção Vegetal, Seção de Fomento da Produção Animas, Seção de Serviços Técnicos Especializados dos departamentos de Fomento da Produção Vegetal e Seção de Ensino Profissional e do Departamento de Agricultura comandado por uma administração geral (PARANÁ, 1932-1939). Um dos resultados desta ação conjunta foi a criação das Escolas de Trabalhadores Rurais foram criadas pelo Decreto n. 234 de 1935, para suprir a falta de trabalhadores rurais que dominassem os conhecimentos técnicos exigidos pela métodos modernos da agricultura:

> O Governador do Estado do Paraná, tendo em vista que a falta de trabalhadores ruraes com os conhecimentos téchnicos exigidos pelos modernos methodos culturaes, tem constituído sério entrave ao progresso agricola do Estado [...]. Art. 1º - Fica creada a Escola de Trabalhadores Ruraes, que terá a sua séde nesta Capital (...). A Escola de Trabalhadores Ruraes, creada pelo Decreto 234 de 22 de fevereiro de 1935, tem por fim formar profissionais para a agricultura com os conhecimentos técnicos e práticos suficientes para atender as necessidades atuaes e futura da lavoura e da pecuária nos meios ruraes do Estado (PARANÁ, DECRETO N. 234 DE 12 DE MARÇO DE 1935).

Pelo mesmo Decreto, entrou em vigor o Regimento Interno destas Instituições, definindo que a formação aconteceria em regime de internato e com frequência obrigatória nas aulas prática e teóricas, com preferência à matricula, aos filhos dos agricultores ou crianças órfãs de pai e mãe; ficou decidido também que a escola de Trabalhadores Rurais teria uma cede na Capital Curitiba. As demais cidades contempladas com uma instituição dessa modalidade no Paraná, entre 1930 e 1940, foram: Piraquara, Ponta Grossa, Palmeira, Castro, Reserva, Ipiranga, Santo Antônio da Platina, Guaratuba e Paranaguá, somando um total de 12 escolas de Trabalhadores, 10 escolas rurais e duas escolas de pesca, criadas e implementadas.

Em 1939, pelo Decreto 7. 782 de 6 de janeiro, foi aprovado o Regulamento das Escolas de Trabalhadores Rurais que organizou o ensino das instituições, definindo a formação teórica e prática, em regime de internato.

Nas escolas de formação agrícola era oferecido três cursos: Curso Primário Agrícola – duração de quatro anos para alunos entre 10 e 14 anos; finalizado este o aluno poderia ingressar no Curso Complementar – duração de dois anos e, na sequência poderia cursar o Profissional Agrícola – duração de três anos.

A formação que se iniciava com Curso Primário Agrícola, com alunos entre os 10 e 14 anos, atendia também as orientações do programa de ensino das escolas primárias

do Estado e, paralelo a esta formação, os alunos do Curso Primário Agrícola frequentavam as disciplinas do ensino teórico prático, a saber:

Quadro 1 – Disciplinas do Curso Primário Agrícola

	Disciplinas
1º Ano	Trabalhos com instrumentos e máquinas agrícolas elementares de acordo com o físico do aluno – serviço de lavras, destocamento e semeadeiras.
2º Ano	Serviço de irrigação de plantações e de aplicação de adubos orgânicos – químicos. Multiplicação de plantas ornamentais, Escrituração agrícola elementar.
3º Ano	Plantio e corte de gramados. Enxertos de plantas ornamentais e de árvores frutíferas. Colheita de flores, legumes e frutos. Embalagem. Conservação e acondicionamento. Poda de plantas ornamentais e de árvores frutíferas. Multiplicação de plantas ornamentais por meio de sementes, estacas, mergulho e enxertia.
4º Ano	Trabalhos práticos especializados sobre: Laticínios, apicultura, sericultura. Noções de redação e contabilidade agrícola; trabalho em ferro, couro e madeira nas oficinas; drenagem e irrigação, avicultura; Emprego de fungicidas e inseticidas; zootecnia; veterinária; sementeiras e viveiros; podas; campos de criação; Conhecimentos das raças de animais, suas doenças mais comuns e o tratamento respectivo; serviços de culturas em fazendas de criação.

Fonte: Diário Oficial do Estado do Paraná, 1939.

Exceto o ensino de noções de redação e contabilidade agrícola, a formação era enfatizada nas questões práticas, no uso dos instrumentos e máquinas agrícolas, domínio sobre o plantio e cultivo agrícola de diferentes culturas, apicultura, sericultura e pecuária.

O modelo de formação expresso nas disciplinas do Curso Primário Agrícola sinalizam a proposta do governo do Paraná não somente em relação ao desenvolvimento econômico e sua preocupação em atender a necessidade do uso de métodos modernos na agricultura, pelo uso de máquinas agrícolas, semeadeiras, serviços de lavrar o solo, a modernização da agricultura e aumento da produção. A implementação da Escola de Trabalhadores Rurais no Paraná, passou a ser vista como um lugar para se colocar as crianças retiradas das ruas. Um espaço de recuperação de conduta, moralizante; espaço em que as crianças expostas às oportunidades de aprendizagem do crime aprenderiam um ofício, convertendo-se em cidadão úteis, construtores do progresso da nação, por amor à pátria.

Na visão dos governantes, era necessário criar uma forma de recuperar as crianças desvalidas e garantir a ordem social, pois, nas praças e nas condições em que se encontravam, expostas aos "[...] primeiros passos mal orientados e as más companhias lhes ensinaram o abecedário do crime [...]" (PARANÁ, 1937, p. 29), continuariam em uma vida desocupada e inútil, além de agravar a ordem social desejada.

A educação disciplinadora e restauradora da ordem, moralizante e profissionalizante seria a solução ideal para as crianças e adolescentes - contingente da população desprovida de qualquer recurso material e desamparados socialmente. As Escolas de Trabalhadores Rurais foi o tipo de instituição que atuaria na regeneração do sujeito para torná-lo útil à sociedade.

> Regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, torando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional. Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações (CARVALHO, 1989).

A composição do currículo expresso pelas disciplinas da formação específica do aluno do Curso Primário Agrícola retrata a continuidade do ensino dual da educação brasileira, com modelos diferentes de formação. O trabalho intelectual permaneceu como propriedade da classe dominante e, à classe trabalhadora, coube novamente a formação específica para o trabalho braçal. Nessa perspectiva o ensino profissional permaneceu com seu caráter assistencialista, de acesso aos menos favorecidos economicamente, com ensino técnico/prático formando para o trabalho.

Tratou-se de um currículo pensado para uma instituição a serviço do sistema produtivo, consolidadora das relações de poder e da distinção de classes. Embora no imaginário republicano, a educação escolar tenha sido apregoada como símbolo transformador da realidade, estabelecedora da nova ordem, não acolheu toda a nação brasileira da mesma forma e com as mesmas intenções. Frente a essa realidade, as Escolas de Trabalhadores Rurais, em seu processo de implementação e funcionamento, foram adquirindo o caráter de abrigos correcionais para a recuperação de conduta das crianças encontradas nos centros urbanos em situação de abandono, contribuindo com a preservação da ordem social.

> [...] a escola técnico-profissional continua a ser organizada com o objetivo expresso de atender às “classes populares” às “classes pobres”, aos “meninos desvalidos”, “órfãos”, “abandonados”, “desfavorecidos da fortuna”. Apresenta-se menos como um programa propriamente educacional e mais como um plano assistencial para atender aos “necessitados da misericórdia pública”. O seu objetivo inequívoco é o da regeneração para o trabalho (NAGLE, 1990, p. 273, grifos do autor).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A necessidade em impulsionar a economia paranaense guiou as intenções do governo em criar essas instituições para modernizar a agricultura. Para qualificar a mão de obra específica para o trabalho rural, o público selecionado, no âmbito governamental, foram os filhos dos trabalhadores rurais e as crianças que perambulavam pelas cidades, sem ocupações e que cometiam pequenos delitos para sobreviver. Essa foi a parcela da população considerada o público adequado para frequentar as Escolas de Trabalhadores Rurais.

> Mas o "desapreço e a desestima pelo trabalho manual", agravados pelo trabalho escravo, fizeram que as escolas profissionais só fossem toleradas porque destinadas aos menores abandonados, aos "transviados", aos órfãos, aos desajustados sociais e aos delinquentes. Mesmo que as escolas profissionais não se destinassem especificamente a tal grupo de crianças, elas só conseguiam recrutar alunos provenientes de "gente reputada de nível social inferior", que tinham baixíssimo coeficiente de inteligência, por causa do meio social de onde provinham (CUNHA, 2000, p. 182, grifos do autor).

Foi nessa linha de pensamento, na década de 1930 e posterior que as Escolas de Trabalhadores Rurais, com um currículo técnico/prático, profissionalizante do homem rural, atendeu as camadas mais pobres da população para resolver problemas sociais da delinquência e da criminalidade, principalmente da população jovem. Justificada pelo discurso de contribuição com o desenvolvimento econômico que se estabelecia no Brasil.

Na história da educação brasileira, são constantes os momentos em que a educação do trabalhador oscila, mas sempre atendendo aos interesses econômicos e ideológicos. Em cada período histórico, quando o mundo do trabalho exige nova reconfiguração e os interesses da classe dominante se sente ameaçado, seus representantes, que ocupam o poder público brasileiro, tanto no seu financiamento quanto na sua regulação, adaptam o modelo educacional público, principalmente o de acesso da classe trabalhadora, a serviço do capital.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a história da implementação das Escolas de Trabalhadores Rurais no Paraná a luz da história da educação e do ensino profissional no Brasil, percebemos que a criação desta modalidade de ensino e de instituição, sempre teve por objetivo formar as classes menos favorecidas economicamente. Valendo-se de um contingente da

população, crianças e jovens desprovidos das condições materiais, sem lar e expostos nas ruas e praças, tornaram-se objetos de interesses para o capital, no olhar do governo, representante do Estado na época em que a economia requeria um impulso para o sonhado progresso da nação brasileira e presente no esforços dos representantes públicos estaduais.

As disciplinas que compõem o Curso Primário Agrícola, oferecido pelas Escolas de Trabalhadores Rurais, expressam alguns dos objetivos preteridos pelo setor econômico da época. Dentre eles, podemos destacar, a formação da mão de obra do trabalhador rural para a urgente implantação das modernas técnicas na produção agrícola, a mecanização e o uso de insumos, a exemplo de adubos orgânicos e químicos, de fungicidas e inseticidas para o aumento da produção agrícola e da pecuária no Paraná, visto que o Estado tinha potencial para uma larga produção agrícola, mas não havia incentivo financeiro para potencializar o seu desenvolvimento.

Por ser o ensino profissional uma formação depreciada socialmente no Brasil, por sua constituição histórica, a formação para de trabalhadores para o setor agrícola, tinha um público pré-definido, os menores abandonados, os órfãos, considerados delinquentes. Seu lugar na sociedade seria ajustado pela educação profissional; a escola seria a oportunidade de torná-los úteis à sociedade preparando-os para o setor econômico em processo de modernização e guiado pelo mercado, pela expansão do setor urbano e pelo ideal de progresso republicano.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo – SP: Editora Brasiliense, 1989.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

NAGLE, Jorge. **A educação na primeira república**. IN: FAUSTO, Boris. (Org.) **O Brasil republicano**: sociedade e instituições. História Geral da Civilização Brasileira. Rio de janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A., 1990.

PARANÁ, **Decreto** n. 234. Diário Oficial do Estado do Paraná n. 1114, de 12 de março de 1935.

PARANÁ, **Mensagem apresentada pelo Interventor Manoel Ribas** a Assembléia Legislativa do Estado ao instalar-se a 3ª sessão ordinária da 1ª legislatura, e 1º de setembro de 1937. Curitiba: Empresa Gráfica Paranaense, 1937. MFN 940.

PARANÁ. **Relatório** apresentado a Sua Excelência o Senhor Presidente da República Getúlio Vargas pelo Interventor do Paraná Manoel Ribas. Exercício de 1932 – 1939. MFN: 825.

PARANÁ, Diário Oficial do. N. 1984. **Decreto n. 7.782** de seis de janeiro de 1939.

2.5.36 CIDADES EDUCADORAS E O CURRÍCULO: A IMPORTÂNCIA DA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Erica Yoshizawa[221]

Camila Pacheco[222]

Nuria Pons Vilardell Camas[223]

RESUMO

A presente pesquisa apresentará o tema das cidades educadoras na educação, citando o exemplo do currículo da rede municipal de ensino da cidade de Curitiba, membro do grupo de cidades educadoras movimento que existe desde 1990, consolidado no Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona e que a partir de julho de 2021 passa a ser coordenadora da rede brasileira de cidades educadoras, local ocupado anteriormente por Vitória (ES). Os novos currículos, disponibilizados no ano de 2020, trazem a cidade como fornecedora de elementos para uma formação integral (CURITIBA, 2020). Nossa base teórica são pesquisadores da área (GADOTTI, 2006; AICE, 2020; SACRISTÁN, 2008; PACHECO, 2018) e a abordagem é qualitativa (LÜDKE, ANDRÉ; 2011) Será apresentado o novo currículo da cidade de Curitiba para a etapa do ensino fundamental, que foi elaborado sob a premissa de Curitiba como signatária do movimento de Cidades Educadoras. Também discorre sobre uma formação que ocorreu com professores dessa rede de ensino, na qual uma das pesquisadoras foi formadora e realizou estudos do Currículo de Curitiba e da Carta das Cidades Educadoras com professores da unidade educacional na qual exercia sua função como pedagoga. Pois, para além da formação do currículo é necessário que o professor reflita e traga para a sua prática pedagógica. Como resultados os professores demonstraram ressignificar a cidade de forma a torná-la intencionalmente educadora.

Palavras-chave: Currículo. Cidade Educadora. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

O tema sobre cidades educadoras já vem sendo discutido desde a década de 90, quando em Barcelona, na Espanha, ocorreu o Congresso Internacional das Cidades Educadoras, onde foi aprovado uma carta com princípios básicos (GADOTTI, 2006). A partir daí novos movimentos foram surgindo, inclusive no Brasil: “Foi Porto Alegre, onde

[221] Mestra em Educação (UFPR), Licenciada em Pedagogia (UFPR), Especialista em Análise de Sistemas (Universidade Presbiteriana Mackenzie), Bacharel e Ciências Contáveis (USP), Técnica em Processamento de Dados (ETFSP), Professora na rede municipal de ensino de Curitiba, erica.yoshizawa@gmail.com.
[222] Mestra em Educação (UFPR), Licenciada em Pedagogia (UFPR), Professora na rede municipal de ensino de Curitiba, capachecoeducacao@gmail.com.
[223] Doutora em Educação: Currículo, Professora UFPR: Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (UTFPR), nuriapons@gmail.com.

nasceu o Fórum Social Mundial que deu a partida e integrou, desde 2001, o Movimento das Cidades Educadoras." (GADOTTI, 2006, p. 133).

Entende-se que a cidade é como uma escola, seus espaços, cultura e história, ensinam e educam para fins de cidadania:

> A origem da palavra cidadania vem do latim civitas, que quer dizer cidade. Na Grécia antiga, considerava-se cidadão aquele nascido em terras gregas. Em Roma a palavra cidadania era usada para indicar a situação política de uma pessoa e os direitos que essa pessoa tinha ou podia exercer. (PARANÁ, 2021, online).

Nesse sentido, os currículos da educação também foram incluindo as discussões das cidades educadoras. Em 2019, o município de Curitiba tornou-se membro do grupo de cidades educadoras. Já em 2020, apresentou suas novas versões dos currículos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com ênfase na cidade como esse espaço que educa. Nesse sentido, apresenta: o aprender na cidade (aprendizagem a partir da vivência); aprender com a cidade (aprendizagem exploratória); e o aprender pela cidade (aprendizagem de valorização).

Compreendemos nesse estudo que é importante trazer o currículo, portanto apresentaremos estudo teórico sobre o tema das cidades educadoras no currículo, como exemplo o do município de Curitiba, bem como formação que ocorreu com um grupo de professores da rede pública, do ensino fundamental, em que uma das pesquisadoras atuou como formadora e realizou questões com os professores participantes, sobre a prática pedagógica e a intencionalidade baseada nas cidades educadoras, pois " (...) Processo de planejar a prática, de fato é um 'tradutor' que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares." (SACRISTÁN, 2008, p.105). Sendo assim, o objetivo deste estudo é apresentar e refletir sobre o tema das cidades educadoras e o currículo, bem como trazer o posicionamento dos professores.

2 O CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA E A CIDADE COMO LOCUS DA EDUCAÇÃO

O Currículo da rede municipal de Curitiba, publicado em 2020, tem como princípio norteador ações para uma Cidade Educadora. "Ao considerar a cidade como espaço educativo, promove-se a formação cidadã, possibilitando a compreensão dos espaços

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de forma a incentivar a participação social, política, cultural, criativa, relacional e ambiental." (CURITIBA, 2020, p. 9)

No ano de 2019 a cidade de Curitiba passou a ser signatária da Carta das Cidades Educadoras, movimento que existe desde 1990, consolidado no Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona, passando a integrar oficialmente a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AIEC).

> Ao integrar o grupo das Cidades Educadoras, Curitiba viabiliza a cidade como espaço de valorização do multiculturalismo e aprendizagem, promovendo e exercendo, cada vez mais, um papel educador não só para estudantes, mas para todos os habitantes. A educação vai além da escolarização e a cidade oferece elementos importantes para uma formação integral. (CURITIBA, 2020, p. 11).

Em 2020, Curitiba é eleita coordenadora da rede brasileira de Cidades Educadoras (REBRACE), composta por 21 cidades brasileiras, passando a ser responsável por articular as ações e debates de interesse das cidades educadoras no país. Curitiba, como Cidade Educadora, está comprometida em tratar a educação como um processo amplo e que envolve todos os habitantes. Um exemplo de ação, na educação pela cidade de Curitiba, é o Programa Linhas do conhecimento, onde professores realizam aulas de campo pelos espaços da cidade.

E o papel da escola nesse contexto, segundo Gadotti (2006) "é contribuir para criar as condições que viabilizem a cidadania, por meio da socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura, e relação ao caráter público do espaço da cidade." (GADOTTI, 2006, p. 136)

> Na Cidade Educadora, a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade. (AICE, 2020, p. 4)

É de grande relevância a formação do professor para o entendimento do papel da educação formal em consonância e colaboração com os espaços não formais de ensino, pois como é mencionado na carta das Cidades Educadoras:

> As Cidades Educadoras, com suas instituições de ensino formal e as suas intervenções não formais (com fins educativos fora da educação regulamentada)

> e informais (não intencionais ou planeadas), colaborarão entre si, bilateral ou multilateralmente, para tornar a troca de experiências uma realidade. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente projetos de estudo e investimento, tanto sob a forma de cooperação direta, como em colaboração com organismos internacionais. (AICE, 2020, p. 5).

Nesse movimento, visando auxiliar as escolas para consolidarem seus trabalhos educativos sob o viés de Cidades Educadoras, foi realizada uma formação com professores da rede municipal de ensino para que compreendessem o papel da escola nessa concepção de cidade e as potencialidades trazidas para o meio educacional.

3. FORMAÇÃO COM OS PROFESSORES: ESTUDO SOBRE O CURRÍCULO

A pesquisadora, atuando como pedagoga da unidade de ensino realizou uma formação com os professores do ensino fundamental (1º ao 5º ano), na qual se intentou apresentar a importância e o papel da escola numa cidade educadora, título que havia sido recém atribuído a cidade de Curitiba, que se tornou signatária em outubro de 2019.

A formação foi realizada em três momentos diferentes durante o 1º trimestre do ano letivo de 2020. Antes do retorno dos estudantes para a escola fizemos um encontro presencial para estudos pedagógicos no qual foi feita a leitura do volume 1 do Currículo de Curitiba, da carta das cidades educadoras; a reprodução do vídeo institucional sobre Cidades Educadoras e por fim foram realizadas dinâmicas para que os profissionais pudessem refletir e repensar suas práticas pedagógicas nos espaços escolares formais, mas também observassem e considerassem os espaços não formais de ensino como espaços educadores, reforçando a prática intencional para que sejam aproveitadas as potencialidades educativas oferecidas por eles, estabelecendo práticas que favoreçam a integração dos saberes escolares e a apropriação do espaço público pelo estudante, buscando entender-se como cidadão de direitos.

As atividades visaram levar a reflexão dos profissionais da escola sobre suas práticas, nas quais puderam expor suas opiniões e observações sobre o papel e importância do olhar da escola numa cidade educadora, ressaltando que o papel do professor e da escola na cidade que educa não é mais o detentor do conhecimento, mas um mediador no processo ensino-aprendizagem, como sugere Gadotti (2006).

Uma das atividades foi realizada em pequenos grupos, que foram convidados a realizar uma revisitação, sob novos olhares do ambiente escolar, com foco na Cidade Educadora. Cada grupo ficou encarregado de observar espaços da escola e do seu

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

entorno e trazer um relatório elencando como esses espaços educam, quais mudanças podem ser feitas e quais as articulações podem ser realizadas entre o Currículo e o espaço.

O segundo momento da formação deu-se de forma remota, pois já nos encontrávamos em período de quarentena por conta do momento pandêmico vivido e foi feito um encontro virtual para discussão do Currículo de Curitiba sob o olhar de uma cidade educadora.

Após esse estudo, os profissionais da escola responderam a um questionário com apontamentos sobre o currículo, BNCC e cidades educadoras. As respostas geraram um documento contendo reflexões e ações elencadas pelos professores e que deveriam passar a fazer parte da prática pedagógica de cada um.

3.1 Pesquisa com os professores

Após a realização da formação “Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC - Currículo em Ação” com professores da rede pública de ensino da cidade de Curitiba/PR, nível de ensino fundamental, eles responderam algumas questões e dentre elas a norteadora para essa pesquisa: “Em sua prática pedagógica, como é possível explorar os espaços com intencionalidade educativa, possibilitando diferentes oportunidades de aprender e ensinar?”

Consideramos a prática pedagógica como uma ação carregada de significados e de posicionamentos, e que, portanto, precisa ter intencionalidade concordando que “Longe de qualquer neutralidade, a prática pedagógica é uma prática social, carregada de intencionalidades, necessitando de posicionamento claro frente ao ato educativo, por todos aqueles responsáveis por tal ação.” (PACHECO, 2018, p. 29).

Na abordagem qualitativa de pesquisa, consideramos a questão acima como fonte sendo que “É possível que, ao fazer essas leituras sucessivas, o pesquisador utilize alguma forma de codificação, isto é, uma classificação dos dados de acordo com as categorias teóricas iniciais ou segundo conceitos emergentes.” (Lüdke; André, 2011, p. 48).

Dentre as respostas dos professores, nossos sujeitos de estudo, selecionamos 5 que evidenciam marcas que balizam nosso estudo: relação e citação de práticas pedagógicas, como exemplo possível para os conceitos de “Aprender na cidade",

ISSN: 2176-1396

"Aprender com a cidade" e "Aprender pela cidade", da cidade educadora cerne do currículo Municipal de Curitiba. As respostas seguintes nos mostram que os professores relacionaram o tema das cidades educadoras com áreas de ensino:

> "A disciplina de Arte é privilegiada nesse sentido, pois, trabalhar os espaços da cidade já está intrínseco na sua metodologia. É possível explorar os vários sentidos que a cidade oferece, como os sons, as cores, a arte urbana em qualquer canto dela... além das aulas que podemos proporcionar em diferentes lugares da cidade, como uma praça, um museu, um teatro…". (Sujeito A, grifos nossos).
>
> "Práticas Corporais de Aventura, conteúdo de Educação Física, quando desenvolvidos num processo de reflexão sobre a importância de proteção e cuidado com o meio ambiente, se refletem em ações de conscientização ambiental. (...)". (Sujeito B, grifos nossos).
>
> "(...) Em Matemática por exemplo, trabalhar com dados da cidade de Curitiba, interpretá-los para que não sejam apenas números, mas informações úteis para a vida do educando na sociedade." (Sujeito C, grifos nossos).
>
> "Quando estamos falando de Geografia, por exemplo, podemos utilizar o céu, o entorno da escola, o chão para desenhar uma rosa dos ventos. Assim como em todas as disciplinas podem utilizar diferentes espaços." (Sujeito D, grifos nossos).

E ainda, uma das respostas trouxe a prática da alfabetização com o letramento:

> "(...) Quando trabalhamos a alfabetização para um letramento, partimos do aluno, da sua família, da sua moradia, da sua comunidade, da sua escola, da sua rua, do seu bairro, da sua cidade, do seu país, ... para fazer as relações aos demais conteúdos." (Sujeito E, grifos nossos).

Essas respostas indicam que os professores refletiram sobre a cidade educadora e suas práticas pedagógicas, com conteúdos curriculares, indo além de ações externas ou programas institucionais, como o próprio Linhas do Conhecimento. Esses sujeitos trouxeram para a sua realidade exemplos de conexão entre teoria e prática para o ensino e aprendizado.

O aprender na cidade do currículo da cidade de Curitiba considera a exploração dos lugares, por meio da história e cultura, relações possíveis de observar em:

> "(...) além das aulas que podemos proporcionar em diferentes lugares da cidade, como uma praça, um museu, um teatro... (Sujeito A, grifos nossos).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Já o aprender com a cidade mostra o currículo vivo, com a participação da escola e comunidade nas estratégias na valorização e cuidados com a cidade, bem como o aprender pela cidade percebe-se no discurso:

> "Ações de conscientização ambiental também podem ser observadas em práticas do parkour, pois essas atividades valorizaram a vivência e a integração dos alunos com os espaços da escola e espaços urbanos. Roda de conversa sobre os cuidados com os locais utilizados na realização dessa atividade, tanto dentro quanto fora da escola, podem auxiliar nesse processo. Essas práticas consideraram o cuidado com os espaços e o patrimônio público versus o vandalismo e depredação. A prática do skate, por sua vez, permitem discussões a respeito da utilização, tanto do skate quanto da bicicleta, como meio de transporte sustentável. (Sujeito B, grifos nossos).

Portanto, nos discursos apresentados, nota-se que os professores refletiram e trouxeram sugestões de como é possível tornar o currículo e o tema de cidades educadoras possíveis em suas práticas pedagógicas, tema que poderá ser aprofundado em estudos posteriores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema sobre cidades educadoras e educação apesar de não serem discussões novas, ainda precisam de reflexão e estudos, pois há sempre novas configurações e papéis dos agentes, como intervenção nas propostas curriculares. Nesse ponto, os professores são os que tornam o currículo vivo, por meio de suas práticas pedagógicas, se concretiza ou não, o que se é visto na leitura e formações.

Os professores que deram suas opiniões pós-formação demonstraram ir além das discussões teóricas e relacionaram, citando exemplos, com práticas pedagógicas. Compreendemos que para chegar a esse pensamento, eles refletiram o currículo e trouxeram para as suas realidades a possibilidade de concretização.

A formação proposta permitiu que os participantes entendessem seu papel como agente educador que necessita mediar a relação estudante-espaço para que se tenha melhor aproveitamento educativo de cada um. E a partir das reflexões e conclusões podemos perceber a importância do estudo do Currículo sob o viés de Cidades Educadoras para melhor aproveitamento das potencialidades educativas dos espaços não formais de ensino.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE), **Carta das Cidades Educadoras.** 2020, disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf

CURITIBA. **Currículo da Ensino Fundamental:** diálogos com a BNCC - 1º ao 9º ano - volume 1: princípios e fundamentos**.** Curitiba: Secretaria Municipal da Educação; Superintendência de Gestão Educacional; Departamento de Educação Infantil, 2020.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa, In: **Cadernos Cenpec.** V.1., n.1, jan. 2006. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160. Em 24/09/2019

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ºed. Rio de Janeiro: E.P.U.; 2011.

PACHECO, C. **Os recursos educacionais abertos (REA) e a prática pedagógica**: reflexões a partir de um curso de extensão com professores da educação básica. 137f. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PARANÁ, Secretaria da Justiça, família e trabalho. **O que é cidadania?** Disponível em: https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/O-que-e-Cidadania# .Acesso em: 22 jul. de 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo como confluência de práticas, In: **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ºed. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.102-106.

2.5.37 CLUBE DOS CONTOS: UMA VIAGEM LITERÁRIA NA UNIVERSIDADE

Heitor Vinicius Pereira da Mata[224]

Fernanda Gonçalves Leal[225]

Maria Fernanda Silva Niz[226]

RESUMO

A relação do universitário com a leitura é complexa. Ao mesmo tempo em que a leitura de textos acadêmicos é constante e obrigatória, o tempo para praticá-la por lazer muitas vezes é escasso. Na tentativa de aproximar a comunidade universitária a uma literatura diversa, em um ambiente descontraído, os autores idealizaram o Clube dos Contos da PUCPR. Assim, o objetivo principal do projeto consistiu em discutir contos de diferentes temáticas com pessoas da comunidade acadêmica - e também fora dela - durante o primeiro semestre de 2021. Os autores que configuram base teórica para a estruturação do projeto são Petit (2009), Candido (2011) e Cosson (2018). A partir desses autores, e norteados pelo objetivo, foram estabelecidos três eixos temáticos: literatura LGBTQIA+, literatura em tempos de pandemia e ficção futurista. Esses temas mensais orientaram a escolha dos contos, e os encontros aconteceram de forma quinzenal por meio da plataforma Google Meet. Também se prezou pela escolha de publicações independentes, tornando possível que os autores fossem convidados para participar na discussão de suas obras. O Clube ainda contou com extensa divulgação nas redes sociais, consequentemente ocasionando a participação de pessoas de outros estados e enriquecendo a partilha da literatura. Desse modo, o projeto atendeu ao seu objetivo inicial, proporcionando para os estudantes um ambiente para discutir literatura abertamente e fomentando sua capacidade crítica.

Palavras-chave: Literatura. Mediação literária. Clube de leitura. Contos. Universidade.

1 INTRODUÇÃO

Durante a graduação, universitários se veem envoltos de leituras que irão fazer parte de sua formação acadêmica, o que realmente é importante e este trabalho não irá questionar isso. Contudo, devido a essa carga de leitura ser consideravelmente grande, esses estudantes ficam sujeitos a falta da leitura de outras áreas, de obras literárias e até mesmo daquela leitura realizada por prazer. Logo, essa ação passa a ser associada a algo formal e que contribuirá, apenas, para sua formação acadêmica.

Diante do exposto, a presente pesquisa visa apresentar uma alternativa para a resolução da problemática apresentada. Assim, surgiu o Clube de Leitura de Contos, criado por universitários do curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica do

[224]Graduando do 8º período de Letras Português-Inglês na PUCPR. E-mail: heitorvinicios09@gmail.com
[225] Graduanda do 8º período de Letras Português-Inglês na PUCPR. E-mail: ferleal998@gmail.com.
[226] Graduanda do 8º período de Letras Português-Inglês na PUCPR. E-mail: nizmaria16@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Paraná (PUCPR). Ao propor a leitura de contos, foi pensado em contribuir com aqueles universitários que queriam se reaproximar da leitura literária ou que queiram conhecer obras desse gênero.

Além disso, o espaço do clube dos contos foi utilizado para propor a leitura de narrativas que levassem a algum tipo de debate de cunho social, para que assim os encontros contribuíssem para o exercício da consciência crítica sobre o contexto atual. Com isso, o clube atuou durante três meses em 2021 (de abril a junho), de modo quinzenal. Foram escolhidos temas gerais para cada mês e em cada encontro o conto a ser discutido era relacionado a esse tema.

Para que os organizadores pudessem mediar e utilizar dessas obras com esse cunho social, houve o estudo em autores que embasaram essa noção da literatura como algo que contribui para a construção de um debate sobre a realidade, os mesmos foram Cosson (2018), Candido (2011) e Petit (2009).

Por fim, vale ressaltar que os encontros aconteceram no modelo remoto, consequência do contexto atual de pandemia de Covid-19, por esse motivo houve a possibilidade de integrantes de outros estados participarem dos debates. Além disso, os encontros foram marcados pela presença dos autores de cada conto escolhido, para que o mesmo pudesse falar sobre sua obra e debater questões juntamente com os participantes, a partir de sua narrativa.

2 LEITURA NA UNIVERSIDADE

Um dos papéis da universidade, como socializadora de conhecimentos dentro e fora da academia é o de formar cidadãos que realizam uma leitura aguçada da sociedade e de suas facetas. Assim, são capazes de compreender e analisar criticamente a sua história e a do mundo.

De acordo com a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-Livro e Fundação Itaú Cultural entre outubro de 2019 e janeiro de 2020, apenas 16% dos mais de 8 mil leitores entrevistados são estudantes do Ensino Superior (2020, p. 16). Se comparados com estudantes da Educação Básica, os universitários estão na frente apenas do Fundamental I na leitura de livros (2020, p. 30). Quando o critério é idade, no máximo 16% da população leitora possui idade entre 18 e 24 anos (2020, p. 29).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A partir disso, foi visto que existe uma carência de leitura nas escolas que podem ser supridas na universidade por meio de clubes de leitura. Neste sentido, a proposta de um clube de leitura no ambiente acadêmico tem como objetivo ser um espaço integrador, pois:

> Entram em contato diferentes pessoas, com idades, inquietudes, hábitos e gostos de leitura diferentes, sendo precisamente a diversidade de perfis dos participantes um dos elementos mais enriquecedores dessa iniciativa (GARCÍA, JIMÉNEZ E RUBIO, 2012, p. 179).

Ainda devemos considerar as oportunidades que surgem nesses encontros, pois não são compartilhadas apenas leituras, mas também opiniões sobre alguma temática e problemáticas, que podem auxiliar no progresso de leitura do estudante, favorecendo sua formação e a "experiência literária que não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência" (COSSON, 2018, p. 17).

2.1 Clube dos contos como estímulo de leitura para o universitário

É relevante apontar que a leitura iniciada na escola não precisa terminar após o encerramento do Ensino Médio. Para o crítico literário Antônio Candido (2011), a literatura deve ser considerada um direito universal indispensável, pois supre a necessidade intrínseca do ser humano de fabulação, humanizando-o; pois é uma forma de expressão das mais diversas emoções, assim como é uma ferramenta que as organiza e, por fim, é uma fonte de conhecimento e antídoto para a alienação.

Em um contexto pandêmico, no qual tantos direitos estão sendo subtraídos dos brasileiros - como o direito à moradia e a uma alimentação balanceada -, é de extrema importância o resgate da ideia de literatura como um direito indispensável. Além disso, Candido (2011) também aponta para a necessidade de não enxergar a literatura como algo dissociado da realidade, um elemento alienado e alienante. De maneira contrária, obras de ficção e não ficção auxiliam o indivíduo na elaboração daquilo que se passa à sua volta.

Outra característica importante para a elaboração de um clube de leitura de contos, diz respeito à relevância da leitura em todas as idades, sobre essa questão Petit (2009, p. 61) afirma que ler é um meio de acesso ao saber e aos conhecimentos formais, logo ela pode transformar os destinos escolares, profissionais e sociais dos indivíduos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, é perceptível que mesmo em um âmbito acadêmico, a fomentação da leitura é de extrema importância, pois faz com que o universitário ultrapasse a literatura recorrente do seu curso e expanda seu horizonte de ideias.

Retomando novamente a contextualização do momento pandêmico em que o clube foi realizado, conseguir categorizar ideias e sentimentos em um contexto tão atípico e difícil como o atual, se faz realmente importante e isso pode ser alcançado mediante a leitura, como aponta o excerto de Petit (2009, p. 64):

> Em qualquer idade, ler para ter acesso ao saber pode permitir que a pessoa mantenha um pouco do domínio sobre um mundo tão inconstante, sobretudo por meio de diversos suportes de informação escrita.

Portanto, sob respaldo dos autores citados foi evidenciado sobre o ponto de partida para a elaboração do clube dos contos, que usou do poder da mediação da literatura e da leitura para impactar os estudantes universitários, corroborando com debates sobre questões sociais e a construção de uma visão mais crítica sobre elas.

2.2 O estudante de letras como mediador do clube dos contos

Frequentemente se vê professores tendo iniciativas de Clubes de Leitura nas universidades em que lecionam, principalmente em cursos de letras. Segundo Valente e Domingos (2019), é importante que existam projetos de clubes de leitura para aproximar os estudantes do mundo literário, trazendo autores que estão frequentemente em circulação. Como em todo projeto que envolve a leitura e discussão literária - de diversos gêneros, é necessário um mediador para guiar a discussão naquele momento e é esse o papel do professor.

No Clube dos Contos, por se tratar de uma iniciativa de estudantes, os mesmos se fizeram mediadores da discussão, que cuidadosamente guiaram os participantes no debate e ajudaram eles a perceber outros olhares sobre a história que foi lida. Para isso, é importante, segundo Carvalho (2015), que o estudante avalie o contexto para construir um debate com coerência textual e tenha uma boa mediação sobre a leitura escolhida. Para o estudante/mediador é uma experiência muito importante, pois além de ter que ler uma obra antecipada dos participantes do clube, ele terá que desempenhar uma visão crítica da história. É importante ressaltar que o mediador indica o caminho para os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

participantes, deixando que eles abram outros temas no meio da discussão, além dos que foram escolhidos para trabalhar em um determinado encontro.

3 PLANEJAMENTO DO CLUBE DOS CONTOS

O ponto de partida, para a criação de um clube de leitura, foi a necessidade de criar uma comunidade para discutir literatura entre estudantes do curso de Letras, visto que muitas vezes na faculdade estão focados mais na teoria do que na interpretação literária. Para isso foram realizados os seguintes questionamentos: Qual seria o melhor gênero literário para compor os encontros de um clube de leitura para universitários e qual a melhor maneira de realizar a dinâmica de discussão desse gênero?

Tendo em vista esses questionamentos, foi decidido ofertar o clube para estudantes de outros cursos na Universidade para ver quais eram suas experiências com a literatura e como eles faziam tal interpretação literária. Também foi selecionado por utilizar o gênero conto, pois considera-se que esse gênero é curto e na maioria das vezes tem uma linguagem fácil de compreender. Após decidido o público e o gênero literário que ia ser trabalhado, foi definido que seria usado a plataforma Google Meet para fazer os encontros em período de pandemia, assim foi possível atingir um público maior e de outras universidades e cidades. Nesse último semestre os autores dos contos escolhidos participaram em todos os encontros, dessa maneira o público ficou mais interessado e mais instigado a debater as histórias escolhidas pelos coordenadores e lidos previamente por todos os participantes.

Atualmente o Clube dos Contos conta com uma média de 25 participantes que estão presentes em todos os encontros e que debatem sobre os contos lidos, essas reuniões têm acontecido de forma online, isso é uma grande oportunidade, pois possibilita que pessoas fora da Universidade participem. Os encontros são bem dinâmicos e sempre pode-se contar com os autores para deixá-lo cada vez mais interessante. Para valorizar as reuniões do clube, foram convidados professores da área de letras para compartilharem, não somente sua opinião pessoal, mas também técnica sobre literatura e o gênero conto.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O clube dos contos foi organizado em 6 encontros durante o primeiro semestre do ano de 2021, cada mês contou com um tema que norteou a escolha dos contos que iriam ser debatidos, assim os temas e as obras podem ser observados a seguir:

Quadro 1 - Temas e contos dos encontros do Clube

MÊS	TEMA	CONTO E AUTOR
Abril	Literatura e a cultura LGBTQIA+	"Mesmo que eu vá embora", de Lethycias Dias
		"Dois garotos num navio", de Slaeff
Maio	Literatura como tática de sobrevivência, em tempos de pandemia	"Maria Eduarda não precisa de uma tábua Ouija", de Thaís Campolina
		"Videoterapia", de Maria Eduarda Paniago
Junho	Ficção futurista: A pluralidade nas narrativas sobre o futuro	"Atos de rebelião", de Jefter Haad
		"Os olhos dos Cajueiros", de G.G. Diniz

Fonte: Os autores (2021).

Como evidenciado, no mês de abril foi proporcionado o debate sobre a comunidade LGBTQIA+, que gerou discussões sobre como esse público vem sendo representado na literatura e em outros âmbitos. Uma constatação levantada por um dos participantes foi como, essas pessoas são geralmente representadas a partir da violência que sofrem, por conta do preconceito ainda existente na sociedade. Essa consideração surgiu, pois no primeiro conto deste mês não havia sido utilizada essa narrativa para a construção da história. No segundo encontro, ainda com esse tema foram entrelaçadas outras questões que envolvem o preconceito para com a comunidade LGBTQIA+, como a falta de apoio familiar.

Adiante, no mês de maio, o tema esteve relacionado à pandemia, contexto no qual todos encontram-se ultimamente e foram de algum modo afligidos por ela. Por ser um cenário compartilhado entre todos os participantes do clube, os encontros contaram com considerável participação, em relação aos encontros anteriores, assim muitas pessoas quiseram compartilhar mais sobre a sua visão sobre esse tema e como a literatura estava sendo uma forma de organizar os sentimentos e pensamentos, dado contexto tão instável do momento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Por fim, no mês de junho, foi focado em contos de ficção futurista que tinham como plano de fundo a região norte e nordeste do Brasil, essa escolha justifica-se pela tentativa de proporcionar aos participantes do clube - em sua maioria da região sul - perspectivas plurais de outros estados. Tal alternativa se mostrou satisfatoriamente frutífera para os debates, por dois motivos principais. O primeiro, porque falar sobre o futuro em um contexto de pandemia é algo que consideramos de extrema relevância, uma vez que o cenário vivido hoje, em grande parte é consequência de escolhas do passado, e para construção de um futuro mais acertado, é necessário que discuti-lo coletivamente. O segundo motivo, se dá pela troca de experiências e culturas, uma vez que houve a conversa muito sincera sobre as demandas que cada região necessita e como elas se encontram ou se separam.

Dado o exposto, é possível inferir que os objetivos de fazer com que o clube de contos fosse um mediador que proporcionasse aos estudantes universitários, por meio da leitura de contos, a oportunidade de interpretar a realidade e fomentar novas perspectivas para uma visão mais crítica sobre questões sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o caminho apresentado sobre o desenvolvimento do Clube dos Contos desenvolvido durante o primeiro semestre de 2021, é possível apontar que o propósito de proporcionar uma alternativa de aproximação da leitura de obras literárias foi alcançado, e para além disso, foi viável o encaminhamento de debates de relevância social, por meio das temáticas elaboradas e pelos contos selecionados.

Mediante o engajamento dos participantes, é evidente que a literatura é uma importante chave de leitura para a realidade e suas questões. Foi muito interessante e estimulante receber as visões diferentes trazidas pelos integrantes do clube e as perspectivas dos autores dos contos escolhidos. Além disso, a escolha do gênero conto foi muito acertada, visto que ler os contos de cada encontro não se tornou algo a mais na carga de leitura que a própria universidade requer, muitos participantes apontaram como sendo um momento de lazer.

Em consonância com esse fenômeno, acredita-se que o Clube dos Contos, foi capaz de atender todas essas demandas. Em tempos de pandemia, foi criado um espaço de encontro e partilha, no qual leitores e autores foram capazes de estabelecer um

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diálogo reflexivo e construtivo e utilizando a literatura como instrumento de intervenção social.

Finalmente, vale ser ressaltado que as atividades do Clube dos Contos irão continuar no segundo semestre de 2021, procurando manter em sua essência o objetivo de proporcionar aos universitários a chance de se envolverem com narrativas diversas e que proporcionem debates enriquecedores, para que assim mantenham-se nessa instigante viagem literária.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. Direito à literatura**.** In: **Vários Escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. 5 ed. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf> Acesso em: 04 de abril de 2021.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CARVALHO, D. M. A importância da leitura literária para o ensino. **Entreletras**, Tocantins, v. 6, n.1, p.6-21, jan/jun. 2015.

DOMINGOS, J. R.; VALENTE, T. A. Clube de Leitura: estratégia para formação de leitores. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 19, n.3, 2019.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO; ITAÚ CULTURAL. **Retratos da Leitura no Brasil.** 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/edicao-curitiba-pr/> Acesso em: 04 de abril de 2021.

JIMÉNEZ, S. Y. GARCÍA, S. S. RUBIO, E. L. Leitura e universidade: a promoção da leitura desde a biblioteca universitária. In: RETTENMAIER, M. RÖSING, T. M. K. **Biblioteca, leitura e multimídia.** Passo Fundo: UPF Editora, 2012. p. 169 - 183.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

2.5.38 A PADRONIZAÇÃO DO ENSINO FACE À IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Marcia de Campos Biezeki[227]

RESUMO

Esse artigo tem por finalidade apresentar alguns resultados encontrados ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado: A implantação da Base Nacional Comum Curricular e os impactos na implementação da organização do trabalho pedagógico, desenvolvida entre 2018 e 2021 e se deu no sentido de acompanhar a implantação da BNCC e a implementação dos projetos políticos pedagógicos e propostas pedagógicas curriculares na rede pública municipal de Palmas, no estado do Paraná. A problemática aqui abordada é compreender se a padronização do ensino a partir da implementação da BNCC na reelaboração dos PPP das escolas foi um elemento facilitador ou um elemento limitador da organização do trabalho pedagógico? A metodologia de coleta e análise de dados se deu de forma qualitativa a partir de materiais bibliográficos e documentos legais. O aporte teórico é de Aguiar e Dourado (2018) Martins e Marsiglia (2015); Malanchen; Matos e Orso (2020), entre outros de linha materialista histórica. O artigo apresenta três momentos de discussão, o caminho da implementação dos PPP com base na BNCC, a questão da elaboração dos PPP e PPC e sua relação com a identidade da escola e a preocupação com a excessiva padronização dos processos de implementação quanto a facilitação ou limitação da ação de organização do trabalho pedagógico e algumas considerações finais.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Projeto Político Pedagógico. Proposta Pedagógica Curricular. Organização do Trabalho Pedagógico. Gestão Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende trazer à tona o debate referente ao entendimento da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e sua implementação na reelaboração dos projetos políticos pedagógicos - PPP e propostas pedagógicas curriculares - PPC. A adoção de uma base comum curricular é um desafio para a prática pedagógica demandando assim espaços de debate e caminhos para sua efetivação, e, em se tratando de uma base nacional, o desafio é muito maior. Ao acompanhar a implantação da BNCC na rede de ensino pública do município de Palmas, estado do Paraná o intuito era de entender melhor o momento histórico da educação brasileira, nacional e localmente, com a elaboração da BNCC e sua implementação numa rede de ensino. Nesse caminho também compreender a ideia de currículo para instituições de ensino que ofertam Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino

[227] Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica PUC-PR, Instituto Federal do Paraná - IFPR – *campus* Palmas, marcia.biezeki@ifpr.edu.br

Fundamental. Também surtiu interesse a abordagem discursiva da BNCC em relação aos demais documentos orientadores de que as escolas dispõem para elaborar suas propostas pedagógicas e demais instrumentos de organização do trabalho pedagógico. Mas principalmente, como objetivo desse artigo, analisar a implementação de projetos políticos pedagógicos e propostas pedagógicas curriculares, reformulados a partir da implantação da BNCC. Diante disso compreender de que forma a padronização do ensino afeta a organização do trabalho pedagógico e se essa padronização é um elemento facilitador ou um elemento limitador da organização do trabalho pedagógico?

A coleta dos dados se desenvolveu sob caráter documental e bibliográfico. Vale destacar que muitos artigos científicos publicados trazem a BNCC como temática central, alguns se mostram contrários, outros, favoráveis à proposta de um documento normativo de regulamentação curricular nesses moldes. Diante dessa verificação a opção foi por desenvolver a revisão de bibliografia no sentido de observar a presença de espaços de discussão diversos em relação a crítica sobre a BNCC. O aporte teórico e deu a partir de Aguiar e Dourado (2018) Martins e Marsiglia (2015); Malanchen; Matos e Orso (2020), entre outros. Fora analisados, além do próprio texto da BNCC, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, outros textos legais, tais como a Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, que dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, a Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, a Deliberação CEE nº 02 de 12 de dezembro de 2018 que traz as normas para a Organização Escolar, o Projeto Político-pedagógico, o Regimento Escolar e o Período Letivo das instituições de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná, a Resolução CME nº 01 de 11 de abril de 2017 que estabelece diretrizes básicas para a elaboração e/ou reelaboração do Projeto Político Pedagógico/Proposta Pedagógica das Instituições de Ensino que ministram Educação Infantil e Ensino Fundamental Séries Iniciais, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Palmas, Paraná. De posse dos materiais bibliográficos como fonte principal de dados os documentos legais relacionados ao objeto da pesquisa, a análise dos dados se deu de forma qualitativa, com uma abordagem materialista histórico-dialética, sendo que:

> O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. (PIRES, 1997, p.87)

Ou seja, nessa abordagem qualitativa, numa perspectiva materialista histórico-dialética, tomou-se como ponto de partida a observação dos aspectos objetivos da realidade confrontada pelos aspectos subjetivos. Dessa maneira foi possível formular algumas novas compreensões mais elaboradas sobre a realidade observada.

O presente artigo está organizado em três momentos de discussão, o caminho da implementação dos PPP com base na BNCC, a questão da elaboração dos PPP e PPC e sua relação com a identidade da escola e a preocupação com a excessiva padronização dos processos de implementação quanto a facilitação ou limitação da ação de organização do trabalho pedagógico e algumas considerações finais.

2. A PADRONIZAÇÃO DO ENSINO FACE À IMPLEMENTAÇÃO BNCC:

O debate sobre trabalho pedagógico é presente na formação acadêmica, no cotidiano profissional de professores e gestores escolares que lidam com esse tema ao longo de todo ano letivo. No entanto ao considerar o currículo e sua expressão nos documentos legais que abarcam as políticas educacionais, a organização do trabalho pedagógico e como se relaciona diretamente a partir da elaboração do currículo. É compreensível que a construção do PPP é ponto de partida e ponto de chegada das políticas educacionais. O PPP é o ponto de chegada ao considerarmos que sua elaboração atende as diversas normativas e orientações dadas por documentos legais, que sustentam sua elaboração e implementação. Mas também é ponto de partida, pois é dele que se explicitam toda a organização do trabalho pedagógico em todos os sentidos na escola.

> A normatização escolar articula-se com a organização da escola, que por sua vez, afeta, direta e indiretamente, o trato com o conhecimento, o qual deve relacionar-se coerentemente aos diferentes níveis de escolarização, em conexão com os princípios curriculares. (MALANCHEN, MATOS E ORSO 2020, p.103):

Elencar a implantação da BNCC e a implementação dos PPP a partir dela é acrescentar um elemento fundamental da construção coletiva das propostas pedagógicas curriculares e dos projetos políticos pedagógicos, qual seja a padronização

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do ensino mediante a justificativa da padronização dos currículos.

2.1. O Caminho da padronização começa pela BNCC e atinge o PPP

Todo processo de implantação de políticas educacionais passa necessariamente por vários momentos, o de construção, implementação, adequação e alinhamento de ações para sua efetivação, legitimando sua existência ou não. Sendo a BNCC um documento normativo que define em linhas gerais, os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm a partir da base, o direito de aprender, estamos diante de um documento de normatização.

Nesse caminho, os desdobramentos foram dados a partir das orientações de documentos complementares à sua implementação. Em nível de estado, seguiu-se a Deliberação CEE nº 02 de 12 de dezembro de 2018 que traz as normas para a Organização Escolar, o Projeto Político-pedagógico, e dá outras providências apontando, no título que trata especificamente do PPP, em seu art. 11 que: "**o PPP deve ser elaborado e atualizado coletiva e democraticamente pela equipe diretiva da instituição de ensino, com a participação da comunidade escolar**, atendido o disposto nesta Deliberação e demais normatizações pertinentes". (PARANÁ, 2018, grifo nosso). Além de firmar compromisso com a elaboração coletiva de tais documentos, o estado do Paraná se compromete ainda a manter a obrigatoriedade da implementação dos PPP e PPC utilizando a BNCC.

Na sequência o município de Palmas, estado do Paraná emitiu orientações quanto ao cumprimento das normativas de elaboração dos PPP/PPC com a obrigatoriedade da implementação a partir da BNCC, obedecendo a legislação estadual. A Resolução CME nº 01/2017, aponta que:

> Art. 1.º O Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica apresenta a identificação e o aspecto histórico da instituição, o diagnóstico da comunidade escolar, os fundamentos legais, conceituais, filosóficos, ideológicos, metodológicos e operacionais, os princípios didático-pedagógicos e o planejamento de suas ações, a fim de organizar e nortear a prática pedagógica.
> [...]
> Art. 5.º De acordo com o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e a legislação vigente, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica envolve todos os segmentos da comunidade escolar e expressa a autonomia (pedagógica, administrativa e gestão financeira) e a identidade da instituição de ensino. (PALMAS, RES.01/2017)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É fato que os educadores, professores e gestores ao passo em que recebiam as orientações legais também participaram de eventos, seminários, formação de docentes, mesas de debates entre outros onde a BNCC foi o tema. Essas ações permitiram aos professores vivenciar o momento histórico e compreender como lidar com essa normativa, no entanto o que se observou foi uma formação tendenciosa no sentido de acatar a BNCC como um documento facilitador do trabalho pedagógico e referência da padronização dos currículos.

Quanto ao percurso encontrado pela gestão municipal partiu da divulgação de uma agenda que permitiu organizar toda a documentação das escolas no interstício entre 2018 e 2020 entre instrumentalização, regulamentação, reelaboração e aprovação dos PPP/PPC de toda a rede municipal de ensino. Essa construção aconteceu em meio a um misto de pouca participação da comunidade escolar, provocada por questões burocráticas. As equipes gestoras foram acompanhadas por uma comissão responsável formada por membros do Conselho Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Educação. O acompanhamento par e passo com todas as instituições, na padronização das ações, denota o fato de que na medida em que se mostra lenta e evasiva a participação da comunidade escolar na construção coletiva do PPP, a Secretaria Municipal de Educação SMED se apresentou como apoiadora, facilitadora e ponto de referência nessa elaboração e de certa forma assumiu grande parte da elaboração, orientando, acompanhando e por fim aprovando o texto após passar pelo crivo dos órgãos colegiados da escola e do município.

Também foi possível observar nesse período de tempo, que a procura sobre essa temática aconteceu de modo gradativo, ou seja, diferentemente do ano de 2018 em que as secretarias de educação e espaços de gestão educacional promoveram muitos encontros, seminários, fóruns de debate, em 2019 esses movimentos não tiveram a mesma intensidade e o foco foi a reelaboração dos PPP e PPC. No entanto, vale destacar que apesar do debate sobre a BNCC ter esfriado nos últimos dois anos, em contrapartida a produção sobre esse documento teve um aumento considerável de artigos científicos que tratam do tema. Ocorre que a maior parte dos textos publicados nesse período são carregados de críticas à implantação da BNCC de maneira enfática. Isso talvez possa ser entendido como resposta ao atraso ou demora da implementação dos PPP, ou ao contrário, seja justamente a evidência dos motivos para tal demora, que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

numa leitura superficial poderia supor que as secretarias de educação se viram receosas de apresentar um documento implementado com essa carga de desconfiança e de críticas, por grande parte de especialistas

É válido ressaltar que o ano de 2020 foi atípico devido a pandemia provocada pelo COVID-19, situação que forçou a toda sociedade encontrar maneiras de lidar com essa grande epidemia, dentre as ações a suspensão atividades presenciais, o afastamento e distanciamento social suscitaram a suspensão de aulas presenciais e em alguns casos de atividades remotas.

2.1. A reelaboração dos PPP e a questão da identidade da escola.

As iniciativas de promoção à participação efetiva da comunidade escolar na elaboração dos documentos institucionais se mostram como um grande desafio para que sejam colocadas em prática, pois ainda que haja um esforço por parte de professores, de equipes gestoras, a garantia da participação é forjada por vários fatores, dentre eles a desinformação quanto ao papel dos órgãos colegiados, de pouca formação de professores em se tratando da gestão democrática e participativa, de condições materiais. E sem essa garantia de participação massiva da comunidade escolar afetam diretamente em questões como qualidade e sucesso no processo de ensino e aprendizagem. De modo que a pouca participação desses entes também afeta negativamente tais processos.

Sobre construção dos PPP sob o ponto de vista da escola, aconteceu sem a devida discussão, situação evidenciada mediante o contexto pandêmico e também forçado pelo encaminhamento sugerido pela Secretaria de Educação, balizada pela padronização dos processos. Um encaminhamento bem formatado que abriu pouco espaço para que a escola colocasse sua marca identitária para além do marco situacional, do histórico da escola e demais elementos específicos da instituição. Dentre as estratégias para a interação, a troca de e-mails, entre a SMED e as escolas junto as respectivas equipes pedagógicas foram consideradas como um bom suporte. Vale dizer, bom para o processo da padronização, reforçados pelos encontros de formação voltados a elaboração das propostas pedagógicas curriculares.

Como é sabido a responsabilidade da redação do texto do PPP geralmente fica a cargo dos/as pedagogos/as a leitura mais atenta, a organização dos tópicos e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atualização dos projetos aconteceram e continuarão a acontecer, enfim a realimentação e atualização desses documentos se dá numa contínua ação da equipe pedagógica. Conforme consta da Res. CME nº 01/2017 em seu Art. 8.º: "Caberá à equipe gestora da instituição de ensino, coordenar e acompanhar a elaboração/reelaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica" (PALMAS, 2017), ou seja, cabe aos pedagogos dar forma aos anseios da comunidade escolar, transcritos no PPP.

Vale lembrar que a Deliberação CEE, 02/2018, ao orientar sobre o que é o PPP define-o como "o principal instrumento para planejamento e avaliação de uma instituição de ensino da educação básica. Logo, **ele define a identidade da escola e indica os caminhos para a prática docente** e a busca pela aprendizagem" (PARANÁ, 2018, p.23, grifo nosso). No entanto, diante de uma dinâmica muito aquém do desejado pelos profissionais envolvidos a reelaboração dos PPP se deu de forma pontual adequando o texto base às especificidades de cada escola, o que indica que isso é pouco em relação ao que é preconizado pela legislação. A identidade da escola ficou relegada ao marco situacional.

2.3. Facilitar ou limitar a organização do trabalho pedagógico

A reelaboração dos documentos institucionais das escolas e centros de educação infantil da pública de Palmas-PR foi pontuada por uma harmonia entre os diversos documentos normativos, definida e demarcada por detalhes tais como o cumprimento de prazos, por exemplo. Porém outro ponto nevrálgico dessa experiência sobre o acompanhamento da elaboração dos PPP foi a constatação da ideia de padronização do ensino. A proposta pedagógica elaborada em rede tem como marca a padronização do bem mais imprescindível da educação formal, que é o ensino. Seria muito imaginar que esse item poderia também fazer parte daquele grupo de elementos os quais cabe a escola, a comunidade escolar deveria ter o maior interesse em deliberar. Nesse caso, a proposta de elaboração em rede se fez eficaz no sentido de garantir ao que a BNCC aponta como equidade, mas, padronizar os processos não garante equidade.

A Resolução CME 01/2017, é clara ao afirmar que:

> Art.10–Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica deve expressar o movimento da prática pedagógica, **de forma dinâmica e não fragmentado**. O

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica deverá conter: a identificação da instituição de ensino e os elementos situacionais (diagnóstico), conceituais (fundamentos teóricos) e operacionais (planejamento). (PALMAS, 2017. Grifo nosso)

O que se diz sobre construir um documento coerente, fluido e que corresponda aos anseios da comunidade, se na elaboração do marco operacional todas operam da mesma forma. Isso deforma o marco conceitual e coloca à margem o marco situacional, pois são escolas diferentes, com realidades diferentes. Como conceber que tenham padrões iguais de operacionalização?

Todos os documentos pesquisados ofereceram dados que apontavam para uma construção coletiva observando as especificações de cada instituição e o que se viu foi a extensão da padronização lançada pela BNCC em relação aos conteúdos, para a construção do corpus curricular como um todo. No que se refere ao marco operacional dos PPP reestruturados, todos com o mesmo encaminhamento, cabendo as escolas fazerem algumas pequenas interferências listando um projeto aqui e ali que também não se mostravam tão diferentes entre si em escolas diversas. Portanto ao passo em que a padronização se mostra pelo caráter facilitador da vida dos professores e equipes gestoras e pedagógicas, também tira lhes a autonomia didático pedagógica. Talvez, caso esses professores tivessem acesso a uma formação continuada que os aproximasse da práxis pedagógica, passariam a compreender a complexidade e o seu compromisso com a organização do trabalho pedagógico. Na forma como o processo de reestruturação do documento norteador da organização do trabalho pedagógico aconteceu esses profissionais não foram muito além de serem meros executores de um ensino padrão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o contexto exposto quanto a verificação de como se deu a implantação da BNCC e a implementação de PPP e PPC na rede municipal de ensido de Palmas-PR é possível fazer alguns apontamentos. Primeiramente o caminho espinhoso pelo qual passam, gestores, pesquisadores e professores da formação docente compreender algumas situações como imprescindíveis para o bom andamento das ações político-pedagógicas. Exemplo disso o contexto pandêmico que por mais de um ano impediu as atividades presenciasi como medida de segurança sanitária. Tal contexto impediu a fluidez dos encontros presenciais. Demais estratégias ainda que por certo tempo foram

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

proteladas, na medida em que aconteceram, se deram de forma remota e mediadas por tecnologias, algo muitas vezes de forma aligeirada e reduzida a adaptações, complementações e conferências e sem muita elaboração. A construção coletiva do PPP/PPC exige esforço e participação da comunidade escolar, de professores, pais funcionários moradores do entorno da escola, enfim, não foi o que aconteceu. O que se mostrou claramente foi o amparo de órgãos de gestão e controle. Tais órgãos, como o CME e SME se mostraram efetivos no suporte, na organização das ações de orientação e instrumentalização. O que se viu foi um modus operandi, que garantiu a padronização das ações de ensino, permitindo o processo de controle mais efetivo dos processos desenvolvidos nas escolas. Vale ainda uma ressalva quanto as capacitações que serviram ao propósito de convencer professores e pedagogos que "agora, com a BNCC, tudo está mais fácil" e basta ao professor executar o que ela aponta.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. DOURADO, L. F. (organizadores) **A BNCC na contramão do PNE 2014-20124:** avaliação e perspectivas. Recife Anpae, 2018. Disponível em: http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf acesso em julho de 2019.

BRASIL, CNE/CEB. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf acesso em maio/2018.

BRASIL, CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. DCNEI. Resolução No 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pd Acesso em dez/2019

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v.1.Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25/01/2021.

MALANCHEN, J. MATOS, N.S.D. ORSO, P.J.(org.) **A Pedagogia Histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum curricular.** – Campinas, SP : Editora Autores Associados, 2020 (Coleção Educação Contemporânea)

PALMAS, Secretaria Municipal de Educação**. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Terezinha Marins Petres**, 2020.

PALMAS. **Resolução CME Nº. 001/2017 -** estabelece diretrizes básicas para a elaboração e/ou reelaboração do Projeto Politico Pedagógico/Proposta Pedagógica das Instituições de Ensino que ministram Educação Infantil e Ensino Fundamental Séries Iniciais, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Palmas Paraná. DIOEMS, 2017.

PALMAS, SME. **Informativo 06/2018** - Informa sobre os estudos para Elaboração do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palmas em Regime de Colaboração com O Conselho Municipal de Educação e a Rede de Ensino Estadual do Paraná. Palmas-PR, 2018.

PARANÁ. CEE, **Deliberação nº03/2018**, delibera sobre normas complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e orientam a sua implementação no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná, 2018.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação.in: PIRES, M. F. C. **Education and the historical and dialectical materialism. Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf Acesso em maio de 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.5.39 EXPERIMENTAÇÃO INTERPROFISSIONAL EM FORMAÇÃO INICIAL

Rosane de Mello Santo Nicola[228]

RESUMO

Este artigo visa propor a criação de trilhas de experimentação interprofissional na formação inicial de currículos de educação superior. Parte da premissa de que alunos e professores de diferentes cursos podem aprender juntos, respeitando suas especificidades, quando vivenciam experiências de aprendizagem de contexto real ou baseadas nas práticas sociais do mundo do trabalho. A educação interprofissional, originada na área de Saúde, no fim da década de 1980, está vinculada às práticas colaborativas para formar profissionais que efetivamente sabem trabalhar em equipe, sendo essa competência determinante para a melhoria de resultados. Esse conceito é aplicado em um projeto envolvendo três cursos de graduação para a produção editorial de um livro: Letras, Jornalismo e Design. Trata-se de uma pesquisa participante (BRANDÃO; STRECK, 2006) que, como mediação dialógica de aprendizado partilhado, proporciona uma dupla dinâmica formativa, a inicial, para os estudantes envolvidos, e a continuada, para os docentes e o pesquisador à frente da execução e das reflexões oportunizadas; constitui-se assim, efetivo espaço de construção do conhecimento. Os estudantes de Letras interagiram, nos papéis de preparadores de originais e revisores de provas, respectivamente, com os estudantes de Jornalismo, como autores, e de Design Gráfico, como criadores do projeto gráfico e diagramadores. Os resultados revelam que os estudantes aprenderam a identificar os limites de sua atuação, comunicar-se de forma consciente por meio do diálogo entre revisor e autor, revisor e diagramador para a solução dos problemas de edição. Paralelamente, os professores entenderam o processo de produção editorial, ampliando conhecimentos sobre a cadeia produtiva do livro. Mas, o principal resultado é o trabalho colaborativo que se instituiu, de forma espontânea entre os estudantes, formando redes de apoio nas quais a aprendizagem se eleva rapidamente. Também aliar conhecimentos de áreas afins em verdadeira integração de estudantes e professores aproximou a todos de um resultado melhor e mais completo. Outro resultado dessa pesquisa é que esse projeto foi a base para a criação de uma trilha de produção de conteúdo para os currículos de licenciatura de uma instituição de ensino superior.

Palavras-chave: Educação interprofissional. Práticas colaborativas. Currículo. Educação Superior. Trilhas formativas.

1 INTRODUÇÃO

A educação interprofissional (EIP), em contextos de formação inicial requer o desenvolvimento curricular da interprofissionalidade, ou seja, necessita favorecer oportunidades para que os profissionais se preparem por meio de abordagem interdisciplinar e de experiências da realidade do mundo do trabalho de forma colaborativa. Entretanto, embora se trate de conceitos bastante recorrentes na literatura da área de educação, estão ainda longe de serem realidade nos currículos de educação superior. Também entender a lógica da educação interprofissional e do trabalho

[228] Doutora e mestre em Educação, PUCPR, rosane.nicola@pucpr.br

colaborativo requer superar a tradição dos currículos de formação isolada, centrada em disciplinas e com visão de mundo a partir de um determinado perfil profissional. Nessa perspectiva, muitos profissionais que atuarão juntos no mundo do trabalho, compartilhando objetivos comuns, são formados de maneira paralela, com limitada ou nenhuma interação. E, como consequência, muitos saberes (conhecimentos, habilidades e valores) não serão efetivamente desenvolvidos.

Portanto, constituir um currículo que integre diferentes programas de formação inicial cujas atividades profissionais possuem certa interdependência, exige considerar ângulos pouco ou nada descortinados e ressignificar conceitos e práticas, abrindo novos rumos. Tal como afirmam Larossa e Kohan (2002, p.1):

> Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos nos permite liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

Nesse sentido, cabe a seguinte questão norteadora desta pesquisa: como promover experiências formativas interprofissionais em currículos de formação inicial? Tal questão pode contribuir para a promoção e o encorajamento de experiências de aprendizagem interprofissionais significativas, flexibilizando currículos de graduação. Dessa forma, o objetivo principal deste artigo é propor experiências formativas interprofissionais integradas e significativas na formação inicial de currículos de educação superior.

Este estudo baseia-se, principalmente, em autores sobre educação interprofissional (STEINERT, 2005; BARR, 1998; CECCIM, 2018), currículo (FOGARTY, 1991) e aprendizagem colaborativa (MORAN, 2018; BEHRENS, 2010). E organiza-se da seguinte forma: a relação entre interprofissionalidade e interdisciplinaridade, aprendizagem colaborativa, integração na organização de modelos curriculares, a metodologia de pesquisa-participante, o relato de experimentação interprofissional e a proposta de criação de uma trilha formativa interprofissional em currículos de educação superior.

2 EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL, INTERDISCIPLINARIDADE E TRABALHO COLABORATIVO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Toda formação profissional pode ser enriquecida pela experiência de aprendizagem interprofissional. Segundo Barr e Low (2013, p.6), essa aprendizagem "ocorre durante a educação interprofissional, ou informalmente, em contextos educacionais ou práticos. Envolve alunos ou membros de duas ou mais profissões no aprimoramento de seus conhecimentos e desenvolvimento de competências".

Neste estudo, enfatiza-se a EIP como alternativa para a organização curricular com mais flexibilidade e possibilidade de promover a colaboração na prática entre membros de duas ou mais profissões. Tal proposta está vinculada à interdisciplinaridade, enquanto "pesquisa sistematicamente conduzida em colaboração entre membros de diferentes campos de conhecimento" (BARR; LOW, 2013, p.6).

A EIP concentra-se na área de saúde, destacando-se a partir do fim da década de 1980 (BARR, 2015), no entanto, essa discussão de modo mais específico, iniciou-se vinte anos antes, quando um grupo de professores do Reino Unido enfatizou o processo de formação dos profissionais da saúde, observando que algo precisava ser feito para repensar a formação dos núcleos profissionais (REEVES, 2008).

A interprofissionalidade, conforme Batista (2012), vincula-se à noção do trabalho em equipe, marcada por reflexão sobre os papéis profissionais, resolução de problemas e negociação nos processos decisórios, a partir da construção de conhecimentos, de modo dialógico e respeitoso quanto às singularidades e diferenças dos diferentes núcleos de saberes e práticas profissionais. Nesse contexto, introduz-se o conceito de educação interprofissional (EIP) que, segundo o Centre for Advancement of Interprofessionnal Education (CAIPE, 2002), consiste na aprendizagem com, de e sobre cada profissão, dentre diferentes áreas, atuando de modo conjunto na solução de problemas.

Já a interdisciplinaridade, cujo princípio é o diálogo com outras formas de conhecimento, interpenetra-se por essas formas, considerando as experiências do cotidiano, por meio das quais as aprendizagens se tornam significativas (FAZENDA, 2013). Portanto, entende-se que a construção de um currículo de educação superior flexível parte de uma construção interprofissional e interdisciplinar, visto que ambas as perspectivas contribuem para o desenvolvimento das práticas colaborativas.

Nesse sentido, para que as vivências interprofissionais e interdisciplinares se caracterizem como trabalho colaborativo, é preciso haver diálogo entre os profissionais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É por meio dos contatos interprofissionais que os discentes podem refletir sobre o próprio curso, compreender sua posição e valorizar as diferentes profissões com as quais interagem, opondo-se à hierarquização de determinadas profissões que estimulam a desvalorização dos saberes de outros profissionais.

Trata-se de barreiras construídas socialmente que podem ocasionar fortes mudanças no perfil do egresso do curso, sendo imprescindível que momentos de diálogos acerca dos saberes de cada área e da atuação profissional, além do compartilhamento de conhecimentos, práticas e valores. É nesse momento que ocorrem relevantes feedbacks formativos entre pares e de docentes para discentes.

Além disso, a atual era digital, das relações e da globalização requer conexão, inter-relacionamento, interconexão e visão de rede, potencializando o trabalho colaborativo (BEHRENS, 2010). E isso exige características de ensino e aprendizagem como: metodologias mais participativas e adaptativas aos usuários; aprendizagem integradora que aproxime o pensar do viver; aprendizagem de apoio, de ajuda, por meio da qual os alunos consigam estabelecer pontes entre o que aprendem e as situações reais (MORAN, 2018).

Essas práticas viabilizadas e exigidas pela tecnologia desafiam as instituições de ensino superior a romper com o ensino tradicional, pois os estudantes apresentam um novo perfil. Têm acesso à informação fora da escola, participam de atividades colaborativas, comunicam-se em diferentes suportes, em textos orais e escritos multimodais.

3 A ORGANIZAÇÃO INTEGRADA DE MODELOS CURRICULARES

A organização do currículo representa a tomada de decisões de alcance, continuidade, sequência e integração. Alcance refere-se à amplitude, distância; continuidade procura assegurar a revisitação de um conhecimento, tema ou competência pelos estudantes; sequência na qual cada conhecimento, tema ou competência constrói-se no enfrentamento da base precedente; e integração ocorre na relação estreita entre os elementos como: conhecimento, competência e valores, reforçando-se mutuamente (GOODLAD; SU, 1992).

Nesta seção, cabe focar o tema da integração curricular, ou seja, o desenho integrado do currículo, que envolve os modelos descritos de integração vertical versus

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

horizontal, tanto na perspectiva do conhecimento quanto na da aprendizagem. E a razão para isso reside no fato de que atualmente, há cada vez menos espaço para currículos que isolam disciplinas e tratam de temas e conteúdos desarticulados daquilo que é significativo para os estudantes e futuros praticantes de uma profissão. Durante a organização do currículo, explicitam-se as relações, significados e relevância do que será aprendido com o mundo do trabalho e a prática profissional. Compreender esse sentido é um dos principais estímulos do interesse e da motivação dos estudantes para aprender (MCGRATH, 2009).

Nos cursos integrados horizontalmente, as disciplinas são organizadas ao redor de conceitos ou temas, em cada ano ou semestre do curso. Nos cursos que usam o conceito da integração vertical, as disciplinas são organizadas em grandes temas ou domínios que acontecem em todos os anos do curso de graduação; são os chamados eixos ou ciclos curriculares. Por outro lado, é fundamental compreender que a integração curricular é um continuum, e não uma situação estanque, ou seja, há diferentes níveis possíveis na organização dos modelos curriculares. FOGARTY (1991) descreveu 10 níveis de integração curricular possíveis que ilustram bem esta ideia de contínuo, e que varia entre o “total isolamento” até a articulação perfeita (idealizada) entre conteúdos e práticas a serem aprendidas. São descritos dez níveis, partindo do menos integrado até o mais integrado. Entre esses polos existem níveis de progressiva integração, conforme a **Figura** 1.

FIGURA 1 - CONTINUUM DE INTEGRAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DE MODELOS CURRICULARES

Fonte: Nicola (2020) com base em Fogarty (1991).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na prática, não existem modelos de organização do currículo disponíveis sob forma pura; eles estão sujeitos à evolução ou a adaptações, o que possibilita novos tipos de estruturas curriculares, em função das realidades concretas do ensino (GOODLAD; SU, 1992).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DISCUSSÃO

Este artigo, de abordagem qualitativa, enquadra-se na metodologia de pesquisa-participante, envolvendo a execução de um projeto de produção editorial de uma antologia de crônicas durante o segundo semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2021. É então, um estudo de base empírica realizado em estreita colaboração com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual o professor-pesquisador e os estudantes são participantes representativos da situação, estando envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A antologia é o segundo volume do livro “Olhares literários”, pois o primeiro foi publicado pela PUCPRess, em 2019, na disciplina Jornalismo Literário do curso de Jornalismo da PUCPR. Em 2020, a continuidade do projeto veio com o desafio proposto pela coordenação daquele curso de que o livro fosse produzido integralmente por estudantes, incluindo Letras e Design. O projeto envolveu 5 professores, doze estudantes autores, nove voluntários do sexto período de Letras, além de uma estudante de Design. A partir de então, o projeto ocorreu no contraturno, por meio de reuniões e interações via encontros online, e mensagens escritas e orais em áudio pelo aplicativo do WhatsApp.

A discussão desse projeto enfatiza a identificação de momentos estratégicos para a reflexão de todo o processo de formação interprofissional. Assim, selecionaram-se os encontros entre os estudantes de Jornalismo e os de Letras, entre o estudante de Design e os professores, bem como as interações por escrito entre o estudante de Design e os estudantes de Letras, como revisores de provas, conforme o Quadro 1.

QUADRO 1 – IMPRESSÕES SOBRE A APRENDIZAGENS

Encontros e interações	Comentários espontâneos coletados por escrito (aplicativo) e oralmente durante os encontros
Estudantes de Jornalismo (EJ) e Letras (EL)	...percebi muito profissionalismo por parte dos revisores de Letras (EJ1) ...os revisores foram muito compreensivos e cuidadosos para manter toda a essência do meu texto (EJ2) ... mostraram-me que ser revisor não é apenas corrigir

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	gramática, me ajudaram a tornar meu texto mais literário (EJ3) ... profissionais queridos e simpáticos (EJ4) ... conversando com a autora, nós até brincamos sobre como parece outro texto quando se lê novamente (EL 1) .... realmente conversar com o autor faz de nós revisores que precisam justificar nossas intervenções, é muita responsabilidade (EL2) ... aprendi a me organizar, ouvir o autor e saber os limites de minhas intervenções. Amei participar deste projeto! (EL 3)
Estudante de Design (ED) e professores (P)	...apresentar um projeto gráfico de um livro para professores foi como participar de uma banca de TCC (ED) ...comunicou-se de forma clara, simples e fundamentada (P1) ... um projeto bem articulado com o anterior, mas com características próprias, com conceito renovado (P2)
Estudante de Design (ED) e interações por meio de revisões de provas com estudantes de Letras (L)	Dia: por gentileza, não separar em sílabas palavras estrangeiras (EL4) Dia: favor retirar linha órfã (EL5) ...aprendi muito neste projeto, tanto na troca com os professores como com os estudantes de Letras. Eles são parceiros do diagramador (ED)

Fonte: a autora, 2021.

Os comentários dos estudantes de Jornalismo refletem a valorização do papel do revisor de textos, especificamente, o EJ3 revela ter tido uma vivência interprofissional de aprendizagem que, impregnada pelo diálogo, incorporou aspectos do curso de Letras, resultando em aprendizagem efetivamente interdisciplinar. Já os comentários dos estudantes de Letras destacam o próprio processo de interação (a conversa, a escuta), a habilidade de justificar o trabalho ao autor. Destaca-se o EL3, cujo comentário focaliza um dos principais aspectos da educação interprofissional – a identificação de seu papel em cada etapa de revisão, sabendo de seus limites de intervenção em respeito ao autor. Já os comentários do estudante de Design, dado seu caráter individual, permite perceber que as experiências vivenciadas nesse projeto ampliaram sua formação no relacionamento interpessoal e na oralidade formal. Também os professores forneceram feedback ao estudante de Design a partir de suas diferentes áreas de conhecimento, promovendo sessões de ensino altamente significativas de aprendizagem.

5. PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE TRILHA DE EXPERIMENTAÇÃO INTERPROFISSIONAL

A partir do projeto de produção editorial baseado em educação interprofissional, propõe-se a criação de uma trilha formativa para cursos de licenciatura, que integrem disciplinas, compondo um percurso de experimentação que, gradativamente, atinge os três últimos níveis de integração proposto por Fogarty (1991), conforme a Figura 1, a saber: integrado, imerso e articulado em redes. Trata-se da trilha intitulada Laboratório

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de Práticas Docentes: linguagens e tecnologias, sugerida para a Escola de Educação e Humanidades da PUCPR para a parte comum do currículo das Licenciaturas.

QUADRO 2 – TRILHA LABORATÓRIO DE PRÁTICAS DOCENTES EM LINGUAGENS E TECNOLOGIAS

Período/Carga horária e nome da disciplina	Temas de estudo
4º período (30h): FERRAMENTAS E CONTEXTOS DE CRIAÇÃO DE CONTEÚDOS	Interpretação de textos instrucionais (editais, resoluções, diretrizes e normas); uso de ferramentas de TICs em pesquisa; contextos de pedagogia social e de inovação (PEA, REA, MOOC)
5º período (30h): ANÁLISE DE CONTEÚDOS	Análise de projetos e produtos educacionais e educativos em diferentes mídias (critérios legais, éticos, pedagógicos, sociais e culturais)
6º período (60h): PROPOSTA DE SOLUÇÕES EDUCACIONAIS E EDUCATIVAS	Elaboração de propostas de projetos e produtos educacionais e educativos em diferentes mídias
7º período (60h): PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS (30h de atividades extensionistas de autoria e parecerista)	Redação, edição e revisão de conteúdos educacionais, educativos e técnico-científicos

Fonte: a autora, 2021.

As disciplinas propostas permitem desenvolver um percurso formativo voltado à experimentação de produção de conteúdo, articulando linguagens e tecnologias e canalizando toda a aprendizagem para a elaboração de produtos educacionais e educativos em diferentes mídias, conforme critérios legais, éticos, pedagógicos, sociais e culturais, com senso crítico e de forma colaborativa**.** A perspectiva de formação de grupos de estudantes pertencentes a diferentes cursos de licenciatura integrados por atividades profissionais como autoria de questões de avaliação, parecerista de materiais didáticos inéditos reflete o modelo curricular de nível imerso, conforme a Figura 1. E, finalmente, a atividade extensionista, que requer parceria com editoras comerciais permite que se alcance a experiência de currículo articulado em rede, diversificando os tipos de interação entre universidade e sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, propôs-se a criação de uma trilha de experimentação interprofissional na formação inicial de currículos de educação superior. Para tanto, tomou como ponto de partida a execução de um projeto de produção editorial, numa perspectiva interdisciplinar que integrou três cursos. Para além de o projeto ter resultado em vivência interprofissional de aprendizagem impregnada pelo diálogo efetivamente

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

interdisciplinar, cabe destacar o trabalho colaborativo como o principal resultado dessa experiência, visto que se instituiu, de forma espontânea entre os estudantes, formando redes de apoio nas quais a aprendizagem se eleva rapidamente. Por meio de práticas profissionais colaborativas, estudantes e professores ampliam o debate do campo comum, configurando-se na estratégia central da interprofissionalidade em prol da solução de problemas de diferentes naturezas envolvidos nos contextos do mundo do trabalho.

Nesse sentido, o projeto de experimentação interprofissional se expande para a proposta de trilha formativa de um modelo curricular que, embora não rompa definitivamente com a centralidade das disciplinas, propõe integração, imersão e articulação em rede. Conforme afirmam Goodlad e Su (1992), os modelos curriculares estão sujeitos a adaptações e evoluções, para atender à realidade de cada instituição de ensino. E nisso está o compromisso dos educadores, criando modos de organizar os conhecimentos tendo em vista os efeitos nas formas de agir, pensar e ser.

REFERÊNCIAS

BARR, H. Competent to collaborate: towards a competency based model for interprofessional education. **Journal of Interprofessional Care**, v. 12, n. 2, p. 181-187, 1998.

CAIPE. **Interprofessional education**: the definition [Internet]. 2002. Disponível em: http://www.caipe.org.uk/resources/defining-ipe Acesso em: 20 jul.2021.

BATISTA, Nildo Alves. Educação interprofissional em saúde: concepções e práticas. **Caderno FNEPAS**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 25-28, jan. 2012. Disponível em: http://www.fnepas.org.br/artigos_caderno/v2/educacao_interprofissional.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2010, p. 67-132.

BRANDÃO, C. R; STRECK, D. R. **Pesquisa participante**: a partilha do saber. 2. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

CECCIM, Ricardo Burg. Conexões e fronteiras da interprofissionalidade: forma e formação**. Interface, comunicação, saúde e educação**, Botucatu, ano 22, p. 1739-1749, 2018.

GOODLAD, John I.; SU, Zbixin. Organization of the Curriculum. **Handb. Res. Curriculum**. New York: American Educational Research Association, 1992. .

LARROSA, J.; KOHAN, W. Apresentação. In: Rancière J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica; 2002.

MCGRATH, Valerie. Reviewing the Evidence on How Adult Students Learn: An Examination of Knowles'Model of Andragogy. **Adult Learner**: **The Irish Journal of Adult and Community Education**, p. 99–110, 2009. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ860562.pdf>

MORAN, José M. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

NICOLA, R. de M. S. **O percurso de adoção da inovação em ensino e aprendizagem por professores da educação superior a partir de currículos por competências.** 2020. 400 p. Tese (Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

REEVES, S. Why we need interprofessional education to improve the delivery of safe and effective care. **Interface comun. saúde educ**., v. 20, n. 56, p. 25-28, 2016.

STEINERT, Y. Learning together to teach together: interprofessional education and faculty development. **Journal of interprofessional care**, v. 19, n. sup1, p. 60-75, 2005.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.5.40 APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NA CONCEPÇÃO DE LIBÂNEO

Elias Mande Laurindo André[229]

RESUMO

A democracia se faz na coletividade construída a partir das individualidades de cada componente de uma determinada sociedade. Pode-se dizer que não existe democracia no individualismo, mas na junção das individualidades visando a construir o bem-estar comum. Democratizar a escola pública envolve ampliar as oportunidades e/ou possibilidades educacionais, promover a difusão dos conhecimentos para que estejam disponíveis a todos(as) e possibilitar a reelaboração desses conhecimentos de forma crítica, visando ao constante aprimoramento da prática educativa escolar e à elevação cultural e científica das camadas populares. Depreende-se que a educação democrática ou escola democrática envolve processos de escolarização que mantém um constante diálogo com o contexto de sua inserção. Deste modo, deduz-se que as escolas quilombolas ao assegurarem a inserção das práticas socioculturais, políticas e econômicas de suas comunidades, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico, integram-se ao desafio de construir escolas democráticas. Nessa perspectiva, a Educação Escolar Quilombola se configura com uma orientação curricular que deverá ser constituída das histórias das comunidades quilombolas, desde sua formação aos processos de resistência e de afirmação, abrangendo aspectos como memória, tradição, territorialidade e etnodesenvolvimento, além do amparo da Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História Africana e Afro-Brasileira. Sendo assim, é legitimo assumir o risco de aproximá-la de uma proposta de educação escolar democrática, tomando como base a concepção de educação democrática de Libâneo (1984).

Palavras-chave: Educação democrática; Libâneo; Educação Escolar Quilombola.

1 INTRODUÇÃO

Nesta breve abordagem, procura-se estabelecer aproximações entre a concepção de Libâneo (1984) de educação democrática ou escola democrática, a partir da obra intitulada “Democratização da escola pública”, com a Educação Escolar Quilombola, uma modalidade da educação básica. Tal aproximação será feita a partir de uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e da obra de Libâneo (1984) acima mencionada. Além da aproximação entre essas duas fontes de conhecimento, buscando ampliar a compreensão de determinados aspectos fundamentais para essa abordagem, será estabelecido também um breve diálogo com determinados interlocutores, como: Antunes (1995), Carvalho (2009) e Sanfelice (2017). Objetiva-se, com isso, aproximar a Educação Escolar Quilombola das discussões/propostas de educação escolar democrática.

[229] Mestrando do PPGE do IFC Campus Camboriú. E-mail: eliasmande@gmail.com

Em termos metodológicos, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, elaborada a partir do levantamento de referenciais teóricos já analisados e publicados por meios escritos físicos e eletrônicos, como livros e artigos científicos (FONSECA, 2002, p. 32). Quanto ao material bibliográfico, toma-se como base principal a obra de Libâneo (1984) que tem como titulo “Democratização da escola pública”, e como documento de análise para se estabelecer a aproximação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013).

2 DEMOCRACIA

Considerando que a palavra democracia, à semelhança da palavra educação, encerra uma complexidade de ideias, por conta das disparidades de aplicação/vivência da democracia nos diversos Estados (governos) e/ou instituições, entende-se que se faz necessário apresentar algumas definições da ideia de democracia que orienta esta abordagem, a fim de contextualizar o(a) leitor(a). É de domínio público a compreensão de democracia enquanto governo do povo. Sanfelice (2018) traduz essa compreensão como a afirmação de uma suposição na qual o povo inteiro goza do direito de participar das tomadas de decisões sobre os encaminhamentos das políticas públicas. Para ele, nesse tipo de orientação política, tem-se como prioridade a busca pela satisfação das vontades coletivas (SANFELICE, 2018).

Em concordância com Sanfelice (2018), Carvalho (2009) faz uma ampliação do conceito de democracia, acrescentando que ao conceituá-la se faz necessário compreender que ela abrange a conscientização/autonomia dos sujeitos fazedores de democracia.

Daí se depreende que:

> A democracia é, por isso, uma construção que supõe, igualmente, a construção de homens e mulheres conscientes do caminho que trilham, libertos da condição de meros meios para se alcançar algo e desprendidos de submissões dogmáticas (CARVALHO, 2009, p. 447).

A democracia se faz na coletividade, sendo esta construída a partir das individualidades de cada componente (humano) do tecido social. Pode-se dizer que não existe democracia no individualismo, mas na junção das individualidades visando a construir o bem-estar comum. Portanto, a democracia demanda uma abertura para a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

alteridade, no sentido de demandar esforços individuais e coletivos para construir vivências harmoniosas.

> Por inferência, grosso modo, a democratização resulta do conjunto de ações e esforços individuais e coletivos para que a democracia – governo do povo – possa se instaurar, se consolidar e vigorar em permanente aperfeiçoamento (SANFELICE, 2018, p. 33).

Desse modo, entende-se que a democracia é um constante rearranjo das relações humanas e das instituições que agenciam tais relações, dentre as quais a escola ocupa um lugar privilegiado. Portanto, pensa-se uma educação democrática a partir desses conceitos de democracia, que traduzem o lugar da comunidade e/ou sua participação na construção de ações/políticas governamentais orientadas para atender especificidades de determinados grupos sociais, como as comunidades quilombolas, no que tange às questões educacionais. A partir disso se justifica a razão de pensar em escolas democráticas ou educação escolar democrática, numa tentativa de aproximar a Educação Escolar Quilombola às propostas de educação desse gênero.

3 EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA A PARTIR DE LIBÂNEO

Ao discorrer sobre democratização da escola pública, Libâneo (1984) afirma que democratizar a escola pública é ampliar as oportunidades/possibilidades educacionais, a difusão dos conhecimentos, de modo que estejam disponíveis a todos(as), e possibilitar a reelaboração desses conhecimentos de forma crítica, visando ao constante aprimoramento da prática educativa escolar e à elevação cultural e científica das camadas populares.

No olhar de Libâneo (1984), o espaço escolar deve se apresentar como lugar de pluralismo cultural, no qual o multiculturalismo e a interculturalidade orientem os processos de construção dos currículos, das práticas pedagógicas, dos aspectos didáticos, da gestão escolar e do diálogo com a comunidade do entorno. Nesse sentido, Libâneo (1984) aproxima-se da compreensão de Antunes (1995, p. 200), para o qual a escola é:

> [...] espaço de pluralismo cultural, de expressão e afirmação prática de referências e identidades culturais dos alunos, [...] ponto de partida e núcleo estruturador dos percursos e processos de aprendizagem capazes de garantir o acesso, apropriação e confronto com (outras) competências, capacidades, atitudes, disposições e saberes que a escola pode proporcionar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Antunes (1995) ainda acrescenta que a educação escolar, sob uma perspectiva democrática, é concebida como meio de concretização e expansão de um exercício efetivo da cidadania, capaz de garantir progressão nos processos de aprendizagens, possibilitando formar estudantes que se assumem como sujeitos e protagonistas dos próprios processos de (re)construção do conhecimento e desenvolvimento de suas identidades culturais e de suas comunidades de pertença/referência.

Corroborando essa perspectiva, Libâneo (1984) entende que uma escola democrática deve possibilitar aos seus agentes a capacidade de responder às suas necessidades e aspirações imediatas e, concomitantemente, viabilizar sua inserção em projetos coletivos de mudança da sua comunidade e da sociedade.

Para ele, a educação democrática constitui direito universal de acesso aos bens e recursos materiais e simbólicos historicamente produzidos e distribuídos (LIBÂNEO, 1984). Uma escola democrática deve oferecer igualdade de oportunidades, visando à construção negociada de uma cultura comum, que considere as capacidades, competências, atitudes e práticas, em conformidade com a responsabilização mútua e a integração entre escola e comunidade (ANTUNES, 1995; LIBÂNEO, 1984).

Tomando como base o que foi exposto até aqui a partir das concepções de Libâneo (1984) em diálogo com Antunes (1995), Carvalho (2009) e Sanfelice (2018), sobre democracia e democratização da escola ou sobre escola democrática, é possível fazer uma analogia com as diretrizes que orientam a Educação Escolar Quilombola para verificarmos a presença de similitudes ou aproximações com uma proposta de educação democrática.

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A Educação Escolar Quilombola tem como marco histórico de seu nascedouro a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 (BRASIL, 2012b), a qual teve como pauta principal a diversidade no processo educativo. Nessa conferência, por reinvindicação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e do Movimento Negro Unificado (MNU), apresentou-se a necessidade de inclusão da Educação Escolar Quilombola no Plano Nacional de Educação (PNE) como modalidade de educação básica (BRASIL, 2010).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nos dois anos subsequentes foram realizados diversos seminários com a participação de representantes da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Movimento Negro Unificado (MNU), entre outros órgãos e instituições, que culminaram na inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da educação básica no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010).

5.1 Educação Escolar Quilombola como proposta de educação democrática

Pensar essa modalidade de educação como uma proposta de educação democrática implica analisá-la a partir de suas Diretrizes Curriculares, aproximando-as com a concepção de escola democrática, especificamente a concepção de Libâneo (1984), que constitui base desta abordagem.

Libâneo (1984) entende como uma das caraterísticas das escolas democráticas a ampliação e difusão do acesso à escolarização. Considerando esse aspecto, a própria efetivação da modalidade de Educação Escolar Quilombola pode ser tomada como anúncio de uma perspectiva democrática de escolarização. Isso se torna mais evidente ao atentarmos para sua abrangência em níveis escolares, pois tal proposta de educação deverá ser ofertada em todas as etapas e modalidades da educação básica, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), inclusive na modalidade de Ensino a Distância (EaD) (BRASIL, 2012b). A proposta busca atender os dois grupos quilombolas, assim classificados em termos de localização geográfica: comunidades quilombolas rurais e comunidades quilombolas urbanas (BRASIL, 2012b).

O art. 6º da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, institui que se deve assegurar que as escolas quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico (BRASIL, 2012a). Essa abertura para a manifestação das idiossincrasias quilombolas nos processos formativos revela uma implicação com a construção de escolas com orientações democráticas, pois na perspectiva de Libâneo (1984), em escolas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

democráticas os conteúdos devem ser elaborados a partir da problematização da realidade contextual (vida prática) dos educandos, devendo-se considerar a vivência ou a experiência histórica da(s) comunidade(s) em todo o processo de elaboração.

A Educação Escolar Quilombola tem uma orientação histórico-contextual, a partir da qual se organiza, precipuamente, por uma forma de ensino fundamentada e alimentada pela memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, bem como festejos, usos, tradições e os demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas e do país como um todo (BRASIL, 2012a). Com esse entendimento, pode-se afirmar que esse modo de organização/configuração também revela uma possibilidade de aproximação com a perspectiva da crítica social dos conteúdos culturais de Libâneo (1984), presente na sua discussão de escolas democráticas, na qual:

> O processo de transmissão/assimilação se dá pela relação dialética entre os conteúdos culturais sistematizados e a experiência social concreta trazida pelo aluno. Em outras palavras, trabalhar com os conteúdos culturais historicamente situados, portanto, vivos e dinâmicos, implica partir da prática social concreta dos alunos, reinterpretá-la e ordená-la junto com o aluno, e assim, chegar às noções claras e sistematizadas propiciadas pelo conhecimento científico (LIBÂNEO, 1984, p. 71).

Desse modo, deduz-se que escola democrática envolve processos de escolarização que mantém um constante diálogo com o contexto de sua inserção. Como a Educação Escolar Quilombola tem como diretriz zelar pela garantia de uma educação que respeite e atenda às especificidades das comunidades quilombolas, rurais e urbanas (BRASIL, 2012a). Dialogando com Libâneo (1984), nesse sentido, assume-se a importância da difusão massiva da escolarização para e do desenvolvimento do ser humano de modo integral. Para ele, essa difusão constitui uma contribuição para a democratização da escola (LIBÂNEO, 1984).

Outro elemento capaz de traduzir a perspectiva democrática de uma modalidade de escolarização é o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o currículo, documentos fundamentais da elaboração, estruturação e manutenção de processos formativos. A partir deles é possível afirmar se uma determinada modalidade escolar é democrática ou não, pois além de constituírem espelho do planejamento do curso, revelam aspectos técnicos das instituições, bem como sua identidade política (BRASIL, 2012b). Em última instância, são documentos que participam da construção da identidade e/ou do perfil da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

instituição de ensino, dos profissionais da instituição (professores, gestores, etc) e do egresso que se pretende formar.

De acordo com o artigo 32 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012a, p. 12), o Projeto Político Pedagógico deverá contemplar os seguintes critérios: I - os conhecimentos tradicionais: oralidade, ancestralidade, estética, etc; II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade.

Por outro lado, o currículo deverá:

> I - Garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas; [...]; IV - Promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas (BRASIL, 2012, p. 13-14, art. 35).

Essa perspectiva de orientação da elaboração do currículo revela o que Libâneo (1984), dentro da sua concepção de democratização escolar, traduziu como orientação da crítica social dos conteúdos, no sentido de expressar o ato pedagógico como encontro do aluno com a cultura socialmente construída [...]. Esse ato pedagógico implica uma concepção de cultura dinâmica, enquanto criação humana e histórica, na qual o educando é sujeito ativo – seu produtor e produto (LIBÂNEO, 1990, p. 76 - 77).

> Não se trata, apenas, da transmissão unilateral dos conteúdos culturais. Antes, trata-se dos conteúdos vivos, atualizados, articulados criticamente com as realidades sociais presentes, selecionados entre os bens culturais disponíveis, em função do seu valor cultural, formativo e instrumental; mas, simultaneamente, importa conhecer as características socioculturais e psicológicas do aluno, determinadas por condições sociais concretas, de modo a garantir o acesso aos conteúdo a partir da sua prática social, [...]. Trata-se em fim, de um saber crítico, não somente valorizando o significado humano e social da cultura, mas também contribuindo para desvelar as contradições da estrutura social que sustenta as relações sociais vigentes (LIBÂNEO, 1996, p. 76).

Considerando que a Educação Escolar Quilombola é configurada dentro dessa perspectiva, com uma orientação curricular que deverá ser constituída das histórias das comunidades quilombolas, desde sua formação aos processos de resistência e de afirmação, abrangendo aspectos como memória, tradição, territorialidade e etnodesenvolvimento (BRASIL, 2012), além do amparo da Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História Africana e Afro-Brasileira (BRASIL, 2003), pode-se correr o risco de caracterizá-la como uma proposta de educação escolar democrática.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de suas especificidades, a Educação Escolar Quilombola é parte da educação nacional, e suas diretrizes estão orientadas a estabelecer diálogo com as demais propostas pedagógicas de âmbito nacional, regional e local. “Deverá considerar os aspectos gerais apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica” (BRASIL, 2012, p. 42). No entanto, deverão ser construídos diálogos interculturais entre as diversas modalidades de educação, com vistas a promover um diálogo crítico e transformador da realidade, ao mesmo tempo em que são contempladas e respeitadas as especificidades quilombolas. Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola compreendem o que Libâneo (1984) chamou de educação democrática.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, F. M. **Educação, cidadania e comunidade**: Reflexões sociológicas para uma escola (democrática) de massas. Revista portuguesa de educação, v.8, n.1, 1995, p. 191 - 205.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (CONAE). Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2010.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Resolução nº 8, de 20 de novembro, 2012a.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Parecer CNE/CEB nº: 16, de 5 de junho, 2012b.

CARVALHO, Maria João De. **Paulo Freire**: a construção da escola democrática a partir da decisão. Revista Brasileira de política e administração da educação (RBPAE), v.25, n.3, set./dez. 2009, p. 441- 454.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1984.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

SANFELICE, José Luís. Da democratização da sociedade e da escola. In **Gestão escolar democrática**: teorias e práticas / Antonio Bosco de Lima, Mariana Batista Silva (Orgs.) -- Uberlândia: Navegando, UFC/PROEXC, 2017.

2.5.41 PROJETO DE VIDA - UMA CONSTRUÇÃO PROTAGONISTA

Marcia Vania Lima de Souza[230]

Luana Frigulha Guisso[231]

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco o estudo, análise e compreensão da visão sobre Projeto de Vida enquanto componente curricular e metodologia como subsídio para embasar a construção dos sonhos dos estudantes dentro de uma perspectiva de educação integral. O estudo está orientado sob a óptica e aportes metodológicos baseados nos autores Antonio Carlos Gomes da Costa, Yves de La Taille e Jacques Delors. A pesquisa inspira-se no objetivo de compreender a tramitação do Projeto de Vida para significar e ressignificar a construção dos sonhos para que possam ter possibilidade de realização.

Palavras-chave: Educação integral. Projeto de Vida. Protagonismo. Sonhos.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente a escola carrega consigo a importante missão de formar crianças, adolescentes e jovens críticos, conscientes e atuantes na sociedade.

No propósito de elucidar os descaminhos acentuados pelos desinteresse, falta de habilidade para gerir questões conflituosas, desequilíbrios emocionais, imaturidade para organização e proposição de solução aos problemas do cotidiano é que a Base Nacional Comum Curricular/2018 (BNCC) implementa o Projeto de Vida como elemento norteador para recuperar o foco e a atenção dos estudantes no processo educativo e enveredar os jovens em uma trajetória de possibilidades para se organizarem estrategicamente. Projeto de Vida visa resgatar sonhos adormecidos e perdidos pela desilusão da impossibilidade de realização e através de reflexões sobre o mundo atual, redesenha-lo, repagina-lo ou pensar em novas possibilidades agregando elementos do cenário, no entendimento de como cada indivíduo pode se inserir de forma protagonista para escrever sua própria história fazendo uma leitura crítica e assertiva do contexto em que vive, levando em consideração suas limitações, porém com ousadia, e aspirações para o futuro.

[230] Graduada em História - Fundação Presidente Castelo Branco; Pós graduada em História Moderna e Contemporânea – PUC/BH; Pós Graduada em Gestão Educacional - UFES; Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação-FVC. E-mail: marciavanialima@gmail.com
[231] Doutora em História – UFES, Professora do Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação – UCV. E-mail: lfgd10@hotmail.com

Nesta perspectiva, a escola é convidada a traçar e implementar suas rotas para evidenciar suas prioridades e metodologia frente ao novo desafio, que é tornar o estudante e seu Projeto de Vida a centralidade de todas as ações desempenhadas na unidade escolar. Assim sendo, a centralidade de todo o planejamento deve contemplar o jovem e seu projeto de vida com o objetivo de realizar uma educação com sentido e significado para o estudante e sua família. Uma educação que faça sentido, compreende a participação e o entendimento do estudante em todas as etapas do processo educativo. Ele precisa entender por que e para que estuda cada objeto de conhecimento[232] de cada componente curricular[233], ele precisa compreender por que é importante desenvolver cada pilar da educação (conhecer[234], fazer[235], conviver[236], ser[237]) como forma de crescimento pessoal e importância no campo da relação proximal. Faz sentido quando ele interage, participa, se envolve, quando fica evidenciado o protagonismo juvenil como premissa de interação e participação ativa e qualitativa com seu processo educativo/aprendizagem.

A prerrogativa remete à formação qualitativa do jovem visando sua inserção na sociedade de forma consciente, crítica e participativa, sobrepujando aspectos cognitivos e socioemocionais. Considerar o envolvimento do estudante com questões pertinentes ao seu desenvolvimento político, social e cultural é um desafio que perpassa pelas vielas da compreensão de toda a equipe escolar.

2 PROJETO DE VIDA

Etimologicamente a palavra projeto tem referência no latim proiectus[238], onde o verbo proicere, significa "antes de uma ação", entendendo o prefixo pró- numa referência

[232] Na BNCC/2018 é a nomenclatura que substitui a palavra “conteúdos” de cada componente do currículo, ou seja, em vez de conteúdos usa-se objetos de conhecimento.
[233] Na BNCC/2018 é a nomenclatura que substitui o termo “disciplinas do currículo", ou seja, em de disciplina passa a ser usado o nome de componente curricular.
[234] Pilar que se refere a capacidade cognitiva, relativo ao ato de compreender, descobrir ou construir o conhecimento, traduzido na possibilidade de inferência na capacidade do discernimento.
[235] Pilar que mobiliza as habilidades cognitivas colocando-as em prática. Refere-se a ações como fazer escolhas, pensar criticamente, solucionar problemas, tomar decisões.
[236] Pilar que envolve a empatia, o espírito colaborativo, fortalecimento da tolerância e respeito, permite criar laços afetivos. Promove a resolução de conflitos de forma pacífica, sem violência ou hostilidades.
[237] Pilar que pratica os aprendizados da ética, criatividade, responsabilidade, criticidade, e inteligência para traduzir a essência do “ser” apto a escolher seus próprios valores de forma crítica, solidária, plena e autônoma.
[238] Conceito construído através da pesquisa em: https://pt.wiktionary.org/wiki/projeto e https://etimologia.com.br/projeto/

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a ideia de algo que vem antes do futuro (precedente) e o particípio iācere, com respeito a iactus, “lançar, fazer”.

Partindo do princípio que projeto de vida é um projeto para a vida que se projeta para realização no futuro, ele denota um viés carregado de expectativas, perspectivas, aspirações, desejos, sonhos. Porém, um projeto para a vida implica em verificar as possibilidades reais para sua concretude. Deve considerar os aspectos morais e pessoais de interesse, investigar e analisar os limites, contexto social, econômico, cultural, emocional, excluir devaneios. É necessário aguçar o entendimento e discernimento do que é ação positiva que contribui para a construção do projeto de vida e a probabilidade de sua realização, e o que está no campo dos vislumbres irreais.

Para conceituar Projeto de Vida, Miranda (2007, 2016), define como o percurso compreendido desde o pensar sobre, “passando pela justificativa do projeto, a maneira de realizá-lo e os motivos para realizá-lo”, com indicativo de “planejamento ou esperança de realizar algo” (NEIVA-SILVA, 2003, apud MIRANDA, 2016).

A construção de um projeto de vida requer do indivíduo o exercício do protagonismo na apreensão de elementos constitutivos de suas vivências que são necessários para promover mudanças significativas e benéficas para si e para o outro. De acordo com Ribeiro (2010):

> [...] não é somente a vontade subjetiva nem as circunstâncias objetivas que produzem os projetos de vida e sim as relações sujeito/mundo social que, como construções intersubjetivas e psicossociais, permitem ao sujeito organizar seu projeto de vida [...] (p.122).

O autor (2010) infere ao termo projeto de vida dois sentidos, porém inseparáveis: um projeto de vida conectado à construção de si mesmo como dispositivo subjetivo da sua identidade; o outro, se relaciona ao sentido objetivo e prático, como um projeto de vida estruturado com ações que remete na realização de algo que se deseja. Logo, cada papel exercido imprime um conjunto de procedimentos e condutas parte advinda das relações de vivências sociais e parte se relaciona a manutenção da própria personalidade. Miranda (2016), em sua tese de doutorado, assim complementa sobre essa interação dialética do humano com em relação ao eu e ao outro:

> A Persona tem entre suas funções a intermediação entre a pessoa e o contexto social, no entanto o processo de adaptação deve também permitir a expressão das características íntimas e pessoais, como as próprias necessidades psíquicas e mesmo sonhos para o futuro. (MIRANDA, 2016, p. 81)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Toda dialética relacional infere que para a construção de um projeto de vida há de se avaliar e estabelecer elementos preponderantes e relevantes, carregados de sentido e propósitos no comprometimento de realização de algo que lhe seja valioso e ou valoroso. A ele devem ser adicionadas as orientações que o indivíduo recebe para que conheça melhor suas potencialidades e possa traçar caminhos mais assertivos para sua realização considerando suas experiências e vivências analisando suas diferentes dimensões: física (eros), afetiva (pathos), cognitiva (logos), socioemocional (mytho), como já defendia a educação na Grécia Antiga, acrescida da ética (ethos), elemento essencial para as relações sociais da contemporaneidade.

Neiva (2013), destaca que a proposta da construção de um projeto de vida visa reduzir danos relativos à escolhas mal sucedidas e não salutar, e enfatiza que orientações com ponderações para superar a cultura do imediatismo se traduz em alternativa, com expressão de sentido, no enfrentamento dos desafios e incertezas do mundo real.

As motivações e justificativas para escrever e reescrever o projeto de vida são impulsionadas pela base de conhecimentos e valores incutidas no indivíduo e a partir desta base é que se apoia o significado e o sentido das escolhas feitas para realização do seu sonho.

PROJETO DE VIDA E A BNCC

A inserção do jovem no espaço escolar precede em melhorar a compreensão da complexidade que envolve a escola de ensino médio no país. Dayrell (2007) parte do pressuposto de que as tensões existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões das profundas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade ocidental e que afetam as instituições e os processos de socialização das novas gerações. Com o objetivo de se ajustar às demandas do tempo atual no que tange às modalidades, metodologias, atualizações tecnológicas, desenvolvimento econômico, geradas pelo rápido processo de inovação das ciências, tecnologia e comunicação no final do século XX e início de século XXI, a BNCC (2018) estruturou e implementou o plano educacional em competências e habilidades, com um olhar humanístico para o socioemocional.

> Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida

> cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p. 8)

A BNCC tem a incumbência de direcionar a educação básica do país com qualidade e equidade, com foco em uma escola que acolhe as juventudes, que oportuniza e incentiva para que o estudante escreva seu projeto de vida, bem como se prepare para o mundo do trabalho. É neste sentido que a BNCC orienta que "é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida" (BNCC, 2018, p. 473).

Projeto de Vida não é um projeto construído em pedra, portanto há uma movimentação constante a partir das alterações cognitivas do estudante e ou do amadurecimento para a vida. Contudo, para saber onde ir é necessário que seja estabelecida uma meta. Ela é o ponto de partida para planejar onde se deseja chegar.

PROJETO DE VIDA E PROTAGONISMO

A palavra protagonismo deriva do vocábulo grego protagonistes, onde "protos" significa principal ou primeiro e "agonistes" deduz a lutador ou competidor. Nesta concepção, COSTA (1991) faz inferências ao protagonismo juvenil na educação, onde o jovem é elemento central e participante ativo do processo, desde a elaboração, execução e avaliação, com objetivo de estimular sua participação proativa.

O Protagonismo é estimulado através da movimentação dos quatro pilares da educação para o século XXI, apresentados no relatório da UNESCO, coordenado por Delors (2001): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. É através das práticas e vivências promovidas com intencionalidade pela escola, movimentando os objetivos dos pilares, que o estudante tem a possibilidade de experimentar novos saberes e novas experiências, desenvolver "valores e competências pessoais e sociais", com foco no pleno desenvolvimento de suas potencialidades, para a "formação do ser autônomo, solidário e competente - elementos fundamentais para a construção de um Projeto de Vida" (ICE, 20015).

> São ações concretas e intencionais empreendidas por toda equipe escolar considerando a presença dos estudantes no espaço escolar e no seu entorno social. Isso significa que um aspecto essencial do Protagonismo, a ação que se empreende para buscar soluções concretas para os problemas identificados, é algo que a docência por si só não comporta. (ICE, 2015, p. 20)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesta perspectiva, incumbe-se a escola criar condições, espaços e oportunidades para a mobilização que propicie o estudante a buscar a qualificação dos conhecimentos, saberes e suas potencialidades para a vida em sociedade. O protagonismo fomenta as aprendizagens necessárias e essenciais para a elaboração do seu Projeto de Vida, como é ressaltado na BNCC (2018):

> Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. (BNCC, 2018, p. 472)

Aprender a aprender a viver em um mundo em constante mutação é estar apto aos novos desafios, é estar propenso a mudar os valores quando eles se desmentem, se anulam e se contradizem na incerteza da vida. É nesta perspectiva que os quatro pilares da educação são indissociavelmente intrínsecos na fomentação dos princípios que subsidiam o conhecimento e o autoconhecimento, a responsabilidade consigo, com os outros e com o mundo, no desenvolvimento de competências essenciais para escrever seu projeto de vida com vistas na realização do seu sonho.

Aprender a conhecer se constitui como essência do cognitivo (logos). O ato de aprender é um processo múltiplo, contínuo e inacabado, sendo gregário das experiências da vida em constantes construções e desconstruções entre o concreto e sedimentado e o abstrato e contemplativo. Delors (2001) salienta que a prática deste pilar tem seu fundamento instituído no “prazer de compreender, de conhecer, de descobrir”. Em seu relatório para a UNESCO para a educação do século XXI salienta:

> [...] tendo em conta as rápidas alterações provocadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, há que conciliar uma cultura geral suficientemente vasta, com a possibilidade de dominar, profundamente, um reduzido número de assuntos. Esta cultura geral constitui, de certa maneira, o passaporte para uma educação permanente, na medida em que fornece o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo de toda a vida. (DELORS, 2001, p. 20)

Aprender a fazer, está indissociavelmente ligado ao pilar do conhecer, pois automaticamente é a prerrogativa de colocar em prática o pilar do aprender. É a sinergia intrínseca entre o logos e o eros, na qualificação para o progresso pessoal, social e profissional. É a dimensão produtiva para empreender a busca da realização dos seus projetos de vida. Assim observa o relatório para a educação para o século XXI endereçado a UNESCO por Delors (2001) no ofício de aprender a fazer:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos. Estas competências e qualificações tornam-se, muitas vezes, mais acessíveis, se quem estuda tiver possibilidade de se pôr à prova e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos. (DELORS, 2001, p. 20)

Aprender a conviver é o mais desafiador dos quatro pilares. Implica em sair da sua individualidade, subverter o ego, despir-se de preconceitos para conseguir vislumbrar no outro as suas qualidades sem a visão negativa de rivalidade e emulação. É a dimensão da cidadania que busca a vivência harmoniosa em suas relações sociais e profissionais.

> Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. [...] Utopia, pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação. Sim, a Comissão sonha com uma educação capaz de fazer surgir este espírito novo. Contudo, não esquece os três outros sustentáculos da educação que fornecem, de algum modo, os elementos básicos para aprender a viver juntos. (DELORS, 2001, p. 20).

Aprender a ser é apontado como princípio fundamental e sua amplitude denota a uma integração dos outros três pilares, onde ele deve ser plenamente dotado das prerrogativas da compreensão de si, dos outros e do mundo, permitindo comportar-se de maneira responsável e justa.

Ser é a essência do humano. É o resultado do trabalho e valorização de uma educação pluridimensional para a vida (logos, eros, pathos e mythos) para significar sua existência, logo pressupõe traçar objetivos, metas, valores, sua visão de mundo, seus sentimentos. Sua existência autêntica pressupõe fazer escolhas, e sua consciência passará pela angústia da liberdade pela responsabilidade. Essa teia de significados entre o “ser e o nada” Sartre (2002) descreve:

> Por outro lado, já sublinhamos que a relação entre existência e essência não é igual no homem e nas coisas do mundo. A liberdade humana precede a essência do homem e torna-a possível: a essência do ser humano acha-se em suspenso na liberdade. Logo, aquilo que chamamos liberdade não pode se diferençar do ser da ‘realidade humana’. O homem não é primeiro para ser livre depois: não há diferença entre o ser do homem e seu ‘ser-livre’. (SARTRE, 2002, p.68).

A construção de significados não tem um guia pronto. Ele é construído a partir da internalização das vivências, logo, “a existência precede a essência”. E a essência são as suas escolhas, seus valores e sentidos à vida, assim, buscamos o entendimento do protagonismo como essencial na compreensão e busca de artifícios de como lidar com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

as escolhas e a liberdade para escolhê-las. Sendo esse seu maior patrimônio: a liberdade de escolher seus valores e traçar os caminhos na realização do seu projeto de vida.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tem a missão de trabalhar para o desenvolvimento total da pessoa integrando "espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade". É preponderante que a escola outorgue a liberdade de pensamento, discernimento e a expressão de sentimentos para conferir ao estudante o papel essencial da sua vida - ser protagonista do seu próprio destino. Essa incumbência comporta preparar "[...] para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formar os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida" (DELORS, 2001, p. 99).

Projeto de Vida vem trazendo esta conotação de foco para a vida, desenvolvendo competências e habilidades de modo a assumir uma conduta de responsabilidade, traçando caminhos viáveis com planejamento pautado na realização de um propósito sonhado, de forma estruturada, pensada, exercitando o protagonismo juvenil autêntico, com orientações pontuais através do componente curricular Projeto de Vida e em torná-lo metodologia ativa como parâmetro para o desempenho do trabalho pedagógico. Enaltecer o "respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua" é fundamental para o sucesso do processo de educação integral.

A discursividade perpassa pela compreensão de que para haver possibilidade de realização de sonhos através da construção do seu projeto de vida é necessário significar e ressignificar seu papel de estudante, movimentar suas competências socioemocionais, prover-lhe de habilidades cognitivas para respaldar sua interação com a complexidade cotidiana.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal,1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Brasília: MEC,1996.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum**: Brasília: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Integral:** Um caminho para a qualidade e a equidade na educação pública. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-integral-um-caminho-para-qualidade-equidade-na-educacao-publica/. Acesso em: 09 set. 2020.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (orgs.) **Ensino Médio, Ciência, Cultura e Trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

COSTA, Antônio Carlos G. da. **Por uma Pedagogia da Presença.** https://docplayer.com.br/428263-Por-uma-pedagogia-da-presenca.html#show_full_text - Acesso em 07/09/2020.

DAYRELL, J.T.; LEÃO, G.; BATISTA, J. **Juventude, pobreza e ações sócio-educativas no Brasil**. In: SPOSITO, M. (Org.). Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades das regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

DELORS, Jacques. Educação: **um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Terra e Paz. 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz T.(org) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). **Cadernos de Formação Escola Viva**. Modelo Pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo - Componentes Curriculares Ensino Médio. Recife: ICE, 2015.

MACEDO, E. **Como a diferença passa do centro à margem nos currículos:** o exemplo dos PCN. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009.

MIRANDA, Fernanda Helena de Freitas. **Projeto de vida na adolescência**: um estudo na área da ética e da moralidade. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

MIRANDA, Fernanda Helena de Freitas. **Projetos de vida de idosos e suas redes de relacionamentos significativos**: estudo sob as perspectivas moral e ética. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MORAES, Maria Cândida. **Complexidade e currículo:** por uma nova reflexão. Polis: Revista de la Universidad Bolivariana, v. 9, n. 25, p. 289-311, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma e reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez: 2009.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. **Ensinar a viver:** manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NEIVA, Janine Marinho Dagnoni. **Moralidade e adolescência:** regras, projetos de vida e dependência química. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. **A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens**. Pesquisas e Práticas Psicossociais 5(1) 120-130. São João del-Rei, 2010. Retirado de https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume5_n1/ribeiro.pdf

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada:** Ensaio de Ontologia Fenomenológica. 11ª Trad. Paulo Perdição, Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Akiko e SOMMERMAN, Américo (orgs). **Ensino disciplinar e transdisciplinar:** uma coexistência necessária. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SOUSA, Michela Augusta de Moraes. **Juventudes e a Disciplina de Projeto de Vida em uma Escola em Tempo Integral de Catalão-GO**. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação de Catalão - Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2020.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo:** a ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras, 2005.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.5.42 ESCOLARIZAÇÃO ABERTA COM PESQUISA E INOVAÇÃO RESPONSÁVEIS, AÇÃO CIENTÍFICA COLABORATIVA PARA A PROTEÇÃO AMBIENTAL DE PASSAROS NO SEMI-ÁRIDO NORDESTE

Silvar Ferreira Ribeiro[239]

Sonia Maria da Conceição Pinto[240]

Ana Karine Loula Torres Rocha[241]

RESUMO

Este artigo relata uma pesquisa em andamento que visa, através dos princípios da escolarização aberta e da pesquisa e inovação responsáveis (RRI), promover ações científicas colaborativas, protagonizadas por estudantes da educação básica, visando criar oportunidades para que, em parceria com a universidade e as famílias, a escola possam inserir em suas atividades curriculares, o estudo de dilemas sócio científicos reais, despertando nos alunos o interesse pela ciência e o consequente aumento do seu capital científico. O tema escolhido, sobre animais selvagens, especificamente, os pássaros, se deu em virtude da percepção da sua importância, no contexto social onde as atividades serão desenvolvidas. Segundo Velden (2019), o tráfico de animais selvagens é a terceira atividade ilegal mais lucrativa do mundo, passando de dez para vinte milhões de dólares e perdendo apenas para o tráfico de armas e drogas. Há registros de que trinta e oito milhões de animais são retirados da natureza a cada ano no Brasil. O país contribui com cinco a quinze por cento do total da renda ilegal mundial do tráfico de animais. A retirada de animais de seu habitat natural tem forte impacto no equilíbrio ambiental por afetar o ciclo da cadeia alimentar de várias espécies, mas além disso, há as questões do cativeiro e do transporte ilegal, a morte de espécies sujeitas a esse comércio ilegal e os maus-tratos aos quais os animais estão expostos. Entre esses animais, os pássaros são maioria, e o fato de muitos deles estarem ameaçados de extinção é agravante. A pesquisa se encontra na sua fase inicial e suas ações incidiram sobre os processos de planejamento pedagógico das atividades a serem desenvolvida pelos professores e estudantes. A metodologia é de pesquisa-ação participativa, através da qual os pesquisadores em atuação com os sujeitos, professores e coordenadores pedagógicos da escola desenvolveram as atividades a serem implementadas. Foram realizadas reuniões on-line, gravadas e analisadas em conjunto por todos os participantes. Os resultados indicam que os princípios da RRI e da ação cientifica colaborativa forma assimilados por todos e incluídos no planejamento.

Palavras-chave: Escola Aberta. Educação Científica. Colaboração. Desenvolvimento sustentável. Proteção Ambiental. Pesquisa e Inovação Responsável - RRI

1 INTRODUÇÃO

A educação apoiada por escolas abertas para a proteção ambiental tem como desafio chave envolver representantes distintos da sociedade para selecionar cenários do mundo real para capacitar os jovens a se tornarem cientificamente letrados,

[239] Doutorado em Difusão do Conhecimento. sfribeiro@uneb.br .
[240] Doutorado em Difusão do Conhecimento. spinto@uneb.br .
[241] Doutorado em Educação e Contemporaneidade. aklrocha@uneb.br .

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

inovadores responsáveis pelo crescimento da economia verde e cidadania responsável para um mundo sustentável (Okada et. Al. 2020).

Este estudo enfoca procedimentos de planejamento pedagógico realizado por professores e membros do Projeto Connect, pesquisadores, responsáveis pela sua implementação. Os planos elaborados em conjunto, preveem o envolvimento de professores e estudantes em sala de aula, visando a identificação de cenários relevantes e ações científicas colaborativas que preparem os jovens para um melhor entendimento dos problemas ambientais naturais causados pelo homem e as consequências de seus danos ao equilíbrio do planeta devido à falta de conhecimento científico sobre a ecossistema e também apresentar alternativas para a comunidade local rever suas formas de crescimento econômico sustentável.

Projeto Connect - Ensino aberto inclusivo por meio de ciência atraente e orientada para o futuro que visa tornar os alunos mais alfabetizados cientificamente e encorajar um número maior de alunos a seguir carreiras científicas. As abordagens do ensino aberto podem tornar a ciência mais autêntica, mas tendem a ser adotadas apenas como atividades extracurriculares, em uma minoria de escolas ou limitadas a alunos superdotados e talentosos. O CONNECT é desenvolvido com base na experiência de um Consórcio transdisciplinar (educadores, projetistas de currículo, professores de ciências, pesquisadores sociais, comunicadores de ciências, cientistas abertos, cientistas de dados, coordenadores de análises, profissionais de saúde, empresários de tecnologia e consultores de políticas) com grandes redes de educadores de instituições públicas responsáveis pela educação formal e não formal (escolas públicas, bibliotecas, museus, observadores, hospitais, orfanatos, comunidades e centros de aconselhamento juvenil). Através de um Sistema de parceria estruturada, serão reunidos os principais participantes de redes de escolas, universidades e empresas científicas, bem como de nossas instituições. Nossa comunicação enfatizará o valor da ação científica para cada parte interessada e como podemos reduzir as barreiras descritas anteriormente.

A questão que esta pesquisa coloca é como desenvolver e implementar parcerias científicas colaborativas para o ensino aberto de forma colaborativa, envolvendo os professores da educação básica de uma escola pública? Esta forma de planejar pode contribuir para que as escolas, com ação científica colaborativa e inovadora, envolvendo seus jovens alunos, seus professores e a sociedade civil, além do poder público, para transformar ações predatórias contra animais selvagens, mais especificamente os

pássaros canoros, como a cultura de manter aves em cativeiro, em atos de identificação, admiração e proteção desses animais, desenvolvendo a educação científica, fortalecendo a cidadania e ajudando a melhorar a qualidade de vida no planeta?

Os princípios da pesquisa e inovação responsáveis são as referências a serem consideradas nas atividades escolares e têm origem nas recomendações da Comissão Europeia, que através de edital financia estre projeto.

De acordo com Brennan (2014) Apud Torres et.al. (2016),

> No final do século passado, a União Européia criou o Grupo Europeu de Ética em Ciências e Novas Tecnologias - EGE, com o objetivo de fazer recomendações sobre a necessidade de considerar aspectos éticos nas políticas de promoção de tecnologia. Recentemente, a Comissão Europeia procurou promover uma política de Investigação e Inovação Responsável, que estava ligada ao programa Horizonte 2020, com o intuito de promover a integração dos impactos éticos e sociais da investigação nos seus processos de avaliação (Brennan, 2014).

Estes princípios de Pesquisa e Inovação Responsável (RRI) estão incluídos e são apreciados nas ações educacionais previstas neste projeto. Buscamos a implementação destes princípios nos currículos da educação básica para melhorar os procedimentos científicos, observando todos os aspectos éticos prescritos pela ciência.

Para melhorar o capital científico dos alunos, o projeto vai ensinar-lhes os principais aspectos dos argumentos baseados em teorias e fatos. De acordo com Pinto et. Al. (2018), metodologias alternativas podem ajudar os professores a preparar seus alunos para desenvolver argumentos científicos juntamente com opiniões baseadas em evidências, pensando criticamente sobre dilemas socio científicos e, portanto, tornando a ciência disponível e acessível a esses alunos.

2. METODOLOGIA

Esses estudos exploratórios da característica pesquisa-ação adotam os princípios da pesquisa e inovação responsáveis (RRI). Os dados referem-se a discussões síncronas e interações assíncronas usando o Microsoft Teams com o apoio do WhatsApp para interagir com assuntos da comunidade. A partir da pesquisa-ação, os dados foram gerados com questionários semiestruturados e metodologia CONNECT "Cuidar-Saber-Agir".

2.1 - Participantes

O projeto criado na escola denomina-se Refaunação de Pássaros Brasil, vinculado ao CONNECT, foi elaborado e está em fase de implantação na Escola

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Municipal Antônio Carlos Magalhães, escola pública de ensino fundamental da cidade de Irecê localizada no Estado da Bahia. O objetivo principal aqui é conceber e implementar ações científicas colaborativas que envolvam os alunos do ensino fundamental desta escola. As etapas de implementação são:

1. Convite aberto a professores de escolas, a Universidade do Estado da Bahia incluindo pesquisadores acadêmicos e alunos de doutorado para formar uma equipe de ensino aberta no estado da Bahia;

2. Reuniões semanais das equipes da escola e da universidade para adaptação do Cenário Refaunação de Pássaros Brasil;

3. Coaching Científico com a participação de pesquisadores da universidade para apoiar os professores no estabelecimento de parcerias e ações científicas lideradas por alunos;

4. Avaliação dos resultados utilizando os instrumentos de projeto europeu Connect a serem aplicados em todos os países parceiros do Consórcio que mantem o projeto.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a parceria científica colaborativa pode ser co-avaliada por aqueles envolvidos no ensino aberto?

A coavaliação ocorreu por meio de diversos fatores. O cenário foi considerado relevante e envolvente por todos os participantes, levando-os, a partir do princípio da escola aberta, à realização de ações colaborativas.

As escolas envolveram vários atores sociais, desde suas famílias até pessoas de suas comunidades, empresários, rádios locais, televisão e redes sociais, formuladores de políticas, órgãos científicos, professores e alunos.

Os participantes, professores da escola pública de educação básica e da universidade são de diversas áreas, tais como o direito, a biologia, a engenharia, a ciência natural e a educação. Os participantes puderam debater os caminhos do planejamento pedagógico, com vistas à implantação dos princípios da escolarização aberta e da pesquisa e inovação responsáveis (RRI), possibilitando a inclusão no projeto pedagógico a ser implementado em fase piloto ainda neste ano letivo de 2021, e buscando como objetivo da atividade a ser desenvolvida com os alunos, a mensuração

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e o impacto da cultura de armadilhagem para o equilíbrio da fauna local, aprofundando os achados iniciais do estudo na literatura científica acima resumida, criando campanhas de conscientização para desestimular essas práticas e estimulando a organização de atividades de observação de fauna silvestre, sem intervir através da organização de exposições, concursos fotográficos e da criação de roteiros turísticos que estimulem uma relação sustentável com o meio ambiente.

A comunidade escolar prevê ainda o desenvolvimento de um aplicativo para dispositivos móveis, denominado 'rastreador de pássaros' pelos próprios alunos. Sua função será de apoiar a coleta de dados sobre as aves da região, onde a pesquisa é realizada, servindo também como meio de coletar mais dados sobre a vida animal, mesmo após a conclusão do projeto. O aplicativo pode ser utilizado por qualquer cidadão que deseje contribuir voluntariamente para a causa da preservação da natureza.

REFERÊNCIAS

COELHO NETO, J. ; REINEHR, S. ; MALLUCELI, A. Proposal of a computerized environment to support the development of game-based learning. In: **Frontiers in Education Conference** - FIE, 2014, Madrid. 2014 IEEE Frontiers in Education Conference, 2014. p. 1031-1038.

LINO, J. E. ; PALUDO, M. A. ; BINDER, F. V. ; Reinehr, S. ; Malucelli, A. . Project Management Game 2D (PMG-2D): A Serious Game to Assist Training Software Project Managers. In: **Frontiers in Education**, 2015, El Paso. Proceedings of Frontiers in Education 2015, 2015. p. 896-903.

OKADA, Alexandra; SERRA, Antonio Roberto Coelho; RIBEIRO, Silvar and PINTO, Sonia (2015). Key skills for co-learning and co-inquiry in two open platforms: a massive portal (EDUCARED) and a personal environment (weSPOT). **Open Praxis**, 7(1) pp. 83–102.

OKADA, A.; Rocha, K.; Fuchter, S.; Zucchi, S. and Wortley, D. (2019). Formative assessment of inquiry skills for Responsible Research and Innovation using 3D Virtual Reality Glasses and Face Recognition. In: Technology Enhanced Assessment Conference (TEA 2018): Revised Selected Papers (Draaijer, Silvester; Joosten-ten Brinke, Desirée and Ras, Eric eds.), **Communications in Computer and Information Science**, pp. 91–101.

OKADA, A., COSTA, A.M., KOWALSKI, R., TORRES, P., Nakayama, M. and Souza, K. (2016) Open Educational Resources for Responsible Research and Innovation: a case study with Brazilian universities and schools. **International Conference on Responsible Research in Education and Management and its Impact**. London 2016.

OKADA, A., KOWALSKI, R. P. G., Kirner, C., & TORRES, P. L. (2019). Factors influencing teachers' adoption of AR inquiry games to foster skills for Responsible Research and Innovation. **Interactive Learning Environments**, 27(3), 324-335.

PINTO, Sônia Maria; RIBEIRO, Silvar, Ferreira; ROVHA, Ana Karine Loula Torres, and OKADA. Alexandra Lilavati Pereira "Argumentação de estudantes da educação básica sobre dilemas sóciocientíficos no Projeto ENGAGE." **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 13, no. 1 (2018): 207-228.

RIBEIRO, Silvar Ferreira; PINTO, Sonia Maria da Conceicao and OKADA, Alexandra Lilavati Pereira (2017). Continuing teacher training using dilemmas with elements of ubiquity. **Interfaces Cientificas**, 6(1) pp. 107–124.

ROCHA, Ana Karine Loula Torres; ROCHA, Ana Beatriz L. T. and OKADA, Alexandra (2018). Rubric to Assess EvidenceBased Dialogue of Socio-Scientific Issues with LiteMap. In: Technology Enhanced Assessment 20th International Conference, TEA 2017: Revised Selected Papers (Ras, Eric and Guerrero Roldán, Ana Elena eds.), **Communications in Computer and Information Science**, Springer, Cham, pp. 137–149.

TORRES, P. L., FIALHO, N. N., KOWALSKI i, R. P. G., & OKADA, A. (2016). Responsible Research and Innovation for the Media Facebook: Community Involvement in the Study on Agrobiodiversity. **Creative Education**, 7(15), 2141-2150.

3. EIXO DIDÁTICA

Coordenação:

Pura Lucia Oliver Martins - PUCPR
Marilúcia Antonia Resende Peroza - UEPG

3.1 DESCRIÇÃO DO EIXO DIDÁTICA

O eixo focaliza a Didática enquanto campo epistemológico que tem no ensino como mediação sócio-histórica, a sua especificidade. Nessa perspectiva comporão este eixo, trabalhos que expressem resultados de pesquisas concluídas ou em desenvolvimento, que tenham como objeto de estudo o processo de ensino tanto nos seus aspectos gerais quanto na especificidade das diferentes áreas do conhecimento, nas modalidades presencial e remota. Nas sessões de comunicação oral, os estudos serão dispostos na programação de tal forma que mantenham a articulação entre si, trazendo contribuições desde os fundamentos mais gerais do processo de ensino, chegando às práticas desenvolvidas nas escolas, favorecendo sua discussão o seu aprofundamento.

3.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO DIDÁTICA

Adriana Patricio Delgado - UFRJ/RJ
Ângela Imaculada Dalben - UFMG
Cláudia Furtado de Miranda - IHS
Claudio Pinto Nunes - UESP/BA
Edileuza Fernandes da Silva - UnB
Fabiane Lopes de Oliveira - UFG/GO
Ivana Suski Vicentin - UNIBRASIL
João Luis Gasparin - UEM
Liliamar Hoça - UNICESUMAR
Maíza Taques Margraf Althaus - UEPG/PR
Maria de Fátima Abdala - UNISANTOS
Marielda Pryjma - UFPR/UTFPR
Marilúcia Antonia Resende Peroza - UEPG
Marilza Vanessa Rosa Suanno - UFG
Mitsi Pinheiro de Lacerda - UFF/RJ
Patrícia Ignácio - FURG
Pura Lucia Oliver Martins - PUCPR
Viviane Aparecida Bagio - UEPG/PR

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3.3 PALESTRAS EM DIDÁTICA

3.3.1 ARRANJOS CURRICULARES DO "ENSINO REMOTO" EM SUBSTITUIÇÃO AO "ENSINO PRESENCIAL" DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 NA REGIÃO NORTE - José Damião Trindade Rocha

RESUMO

A crise sanitária causada pelo COVID -19 e seu impacto na educação institucional com a suspensão do "Ensino Presencial" em março de 2020, as escolas e as universidades buscaram metodologias que substituíssem a presencialidade. A discussão traz apontamentos dos "arranjos curriculares" para o trabalho didático-pedagógico durante a Pandemia, no sentido de caracterizar as opções metodológicas e/ou estratégias de ensino multimodais, combinadas ou não, de "Ensino Remoto", "Ensino Híbrido", "e-Learning" ou "Educação Online", em substituição ao "Ensino Presencial". Resulta de "pesquisa participante, documental qualitativa", buscando por meio da "análise de conteúdo", focar na experiência da região Norte, a partir do caso do programa "Palmas Home School" das escolas municipais palmenses; dos "arranjos curriculares" do "Ensino Remoto" da UFT e do "Ensino Remoto Emergencial" da UFPA.

3.3.2 A ESPECIFICIDADE DA DIDÁTICA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS: TEMPO E ESPAÇO - Juliana Domit

RESUMO

A pesquisa toma como objeto a especificidade da docência na disciplina de Didática na formação inicial de professores, no curso de Licenciatura Pedagogia. O objetivo geral é compreender a especificidade da docência na/da disciplina de didática na formação inicial de professores no curso de Pedagogia para indicar as ênfases desta disciplina na formação do professor. Para isso examina o tempo e espaço da Didática nas universidades federais brasileiras que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia. A especificidade é entendida como o que é próprio do campo da docência, reconhecido como da sua própria natureza da didática, ou seja, a epistemologia dessa disciplina, definida a partir do ensino, em suas múltiplas relações Nesta perspectiva a discussão teórica foi construída a partir de estudos sobre a formação inicial de professores, o curso de Licenciatura em Pedagogia e a Didática, fundamentando-se especialmente em Candau (1984), Cruz (2017), Gatti (2009,2010), Marins (2015), Martins (1998, 2009,2012), Romanowski (2010,2016) e Veiga (1994, 2012). Nesta perspectiva a discussão teórica foi construída a partir de estudos sobre a formação inicial de professores, o curso de Licenciatura em Pedagogia e a Didática. Metodologicamente o estudo assume como perspectiva epistemológica a teoria como expressão da prática a partir de autores como Bruno (1989); Martins (1998); Santos (1992) entre outros. A natureza da pesquisa é de abordagem qualitativa, e toma por base a realização de um levantamento do tempo e espaço da disciplina de Didática nos cursos de Pedagogia das universidades federais brasileiras, assim como um estudo documental destas universidades. Os dados levantados permitem considerar que a especificidade da docência na disciplina de Didática vem sofrendo um processo de transformação nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e que a especificidade desta docência na disciplina é assumida por meio de três ênfases: a especificidade da docência na disciplina de Didática com ênfase na perspectiva histórica, a especificidade da docência na disciplina de Didática com ênfase na perspectiva sociopolítica e a especificidade da docência na disciplina de Didática com ênfase na perspectiva da prática de ensino.

3.4 MESAS-REDONDAS EM DIDÁTICA

3.4.1 CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE – Moderadora: Pura Lúcia Oliver Martins

DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO - Ilma Passos de Alencastro Veiga

RESUMO

O processo de construção da Didática da Educação Superior é vinculado à Pedagogia Histórico-Crítica, atribui uma intencionalidade formativa ao ato de ensinar e aos objetivos da graduação, permeada por diálogos e pelo coletivo com tensões e contradições na Didática. Procura, também, compreender os pressupostos básicos e os princípios da intencionalidade, indissociabilidade, interdisciplinaridade, unicidade da relação teoria-prática, entre outros.

A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL - Roberto Valdés Puentes

RESUMO

A atividade pedagógica (a atividade do professor) tem sido sempre o “calcanhar de Aquiles” no processo de implementação de qualquer teoria da aprendizagem tanto no Brasil como em qualquer outro país. Aconteceu desse modo com a teoria da aprendizagem reflexo-associativa e também com a cognitiva. Com isso, mudam as concepções, mas permanecem inalteráveis as práticas didáticas em sala de aula porque não mudam os professores. O presente texto procura, em primeiro lugar, descrever a maneira como as diferentes concepções da aprendizagem concebem a atividade pedagógica e a formação do professor. Em segundo, caracterizar as teses fundamentais da teoria da aprendizagem desenvolvimental, o modo como concebe o papel da aprendizagem no desenvolvimento psíquico e subjetivo dos alunos e o lugar que nesse processo ocupa a atividade pedagógica. Em terceiro lugar, como elemento central, o desenvolvimento da própria atividade pedagógica, seu conceito, conteúdo, estrutura e processo formativo na Educação Superior, como uma das vias possíveis e fundamentais para a melhoria da qualidade da aprendizagem que desenvolve. A atividade de estudo e o sujeito dela é o foco da teoria da aprendizagem desenvolvimental, mas não ignora e nem subestima o papel fundamental que ocupa o professor, pois é nessa teoria que, pela primeira vez, este passou a ser sujeito pleno da atividade pedagógica. Nesta perspectiva, a transferência da experiência histórica para o indivíduo envolve a interação do professor e do aluno, pois, enquanto que a realização dos objetivos finais da aprendizagem é assegurada pela atividade de estudo do aluno, a função do professor é organizar e manter adequadamente essa atividade. Ao levar em consideração que na teoria desenvolvimental o método mais adequado é a quase-pesquisa, a função do professor é realizar a pesquisa em conjunto com os alunos com o qual o processo adquire o caráter de atividade conjunta do aprendiz com o professor, ou seja, de cooperação real. Desse modo, a atividade do professor assume um caráter criativo, que não se presta à formalização. Para que isso acontece, é preciso pensar em um processo de formação de professores que leve em consideração os seguintes aspectos: (1) garantir a construção de um modelo de atividade pedagógica teoricamente fundamentado no sistema de atividade de estudo; (2) a construção da atividade de estudo pela via da implementação de um método adequado para esse fim: o experimento de modelagem genética; (3) a criação de uma rede de escolas-laboratório ou experimentais e alguns centros de educação para o desenvolvimento de uma rica experiência de cooperação entre professores pesquisadores-formadores e futuros professores; (4) a criação da figura do professor-coautor para os professores das escolas experimentais que têm a responsabilidade de dividir com os professores pesquisadores-formadores o processo de

desenvolvimento da atividade pedagógica nos futuros professores; (5) a formação da atividade pedagógica nos próprios professores pesquisadores-formadores e nos professores-coautores.

A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: O CASO ATELIÊ CT - Bernadete de Souza Porto

RESUMO

A concepção sobre a Didática e suas implicações no processo de planejamento e aprendizagem dos saberes pedagógicos na docência universitária é objeto desta pesquisa. Toma-se o desenvolvimento docente como um lócus de investigação, análise e desenvolvimento da Didática alicerçada na Teoria Crítica em educação. Por meio da pesquisa, submeteu-se a experiência construída e os conhecimentos produzidos em Programas de Formação continuada de Professores da Universidade Federal do Ceará, no período de 2014 a 2019, especialmente os Ateliês de Ensino, à reflexão e análise teóricas no campo da formação docente. A pesquisa, constituída como uma pesquisa-ação, foi realizada durante cinco anos no Centro de Tecnologia, vivenciada com 12 professores participantes A análise está fundamentada em autores como Farias (2006); Franco (2012; 2012a); Libâneo (2000); Pimenta (2002), Pimenta e Lima (2004); Tardif (2002) e Veiga (2010, 2011). Entende-se o professor como profissional que fundamenta o exercício da docência na ação-reflexão-ação, com vistas ao seu aperfeiçoamento. Como se trata de uma pesquisa-ação, além dos objetivos do conhecimento, foram traçados os seguintes objetivos da ação: promover reflexões sobre as teorias pedagógicas e estimular práticas de planejamento coletivo e pesquisa sobre a prática pedagógica. Para tanto, os encontros semanais trouxeram a abordagem de temas observados nas aulas, alinhando-se a pesquisa em educação à aprendizagem da Didática, sua história, dos saberes docentes e a reflexão crítica sobre o planejamento do ensino a partir de suas práticas pedagógicas. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados, o diário de bordo, a gravação semanal dos Ateliês do Ensino, observações de aulas por todos os integrantes do Ateliê e entrevistas coletivas. Para análise dos dados, os mesmos foram relacionados aos objetivos específicos desta pesquisa, assim definidos: descrever a docência universitária e os saberes necessários à sua formação; caracterizar as principais ações realizadas nestes programas no âmbito dos saberes pedagógicos caracterizar a interação entre teoria e prática e a relação conteúdo e forma como princípios da didática na Educação Superior realizando uma análise de conteúdo. As análises revelaram que os professores compreendem a importância de estudar Didática, Planejamento do ensino, sendo o saber pedagógico indissociável com sua prática docente.

3.4.2 A DIDÁTICA GERAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA – Moderadora: Marilúcia Antônia de Resende Peroza

A DIDÁTICA GERAL COMO O EIXO DA GESTÃO PEDAGÓGICA DE UMA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA - Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

RESUMO

A proposta aborda os desafios vividos de março de 2020 e julho de 2021, quando foi decretada a Pandemia pelo COVID19 e o fechamento das escolas no município de Belo Horizonte/MG, em razão da preservação da vida. Neste contexto, a autora do texto, no cargo de Secretária de Educação do município, precisou reinventar toda a dinâmica de funcionamento da gestão da educação na cidade, num contexto de 323 escolas, 216 creches parceiras, 200 mil estudantes e mais de 16 mil professores. Foram desafios nunca vividos e as dificuldades estavam na ausência inequívoca de referenciais para construção dos processos de gestão do ensino e aprendizagem num contexto em que os estudantes e seus professores não podiam estar nos espaços das salas de aula. Assim, a reinvenção da relação pedagógica professor / estudante / conhecimento

escolar foi uma exigência fundamental. Novas mediações nos processos, novas formas de ensinar e de aprender, novos registros e processos de avaliação exigiram que retornássemos em Comênio, o pai da Didática Geral, buscando inspiração para novas construções e a reinvenção da escola. Com o uso das tecnologias digitais, foi realizado um amplo processo de formação de professores e estruturado o Plano Pedagógico Emergencial envolvendo estudos sobre Planejamento do Ensino; Processos de avaliação e registro; Construção de matrizes de conhecimentos essenciais, habilidades e objetivos de ensino; elaboração de um Mapa Socieducacional para caracterização dos sujeitos envolvidos no processo e suas condições objetivas e subjetivas de interação pedagógica para o atendimento personalizado dos estudantes.

DA CRENÇA VIVIDA AO OLHAR REFLETIDO SOBRE AS SITUAÇÕES DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A DIDÁTICA EM TELA - Viviane Aparecida Bagio

RESUMO

A exposição em tela articula o processo histórico contemporâneo de ensinar, fundamentado na perspectiva comeniana, no contexto social atual e na Didática como campo de conhecimento na formação docente. Essa tríade objetiva refletir como a Didática pode(rá) contribuir no processo formativo para a atuação docente em âmbito escolar. Considera-se que, enquanto disciplina na formação inicial, ela contribui para romper crenças e opiniões vivenciadas para tornar-se elemento de reflexão e aporte de uma racionalidade crítica que articula os aspectos técnico, político e humano. Os processos de ensino vivenciados anteriormente à formação inicial são parte do constructo que denominamos de Didática Dóxica, o qual em distintos casos está relacionado às tendências brasileiras do campo não convergentes com a formação para uma sociedade crítico-emancipada. A disciplina, nos cursos de formação de professores, tendo como referência a abordagem crítica do campo deve culminar com uma Didática Refletida que articula o movimento teórico-prático do campo com o contexto escolar no processo de desenvolvimento profissional.

O PAPEL DA DIDÁTICA GERAL E DAS DIDÁTICAS ESPECÍFICAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA RELAÇÃO COM OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS-PPP - Francely Santos

RESUMO

Delinear o papel da Didática Geral e das Didáticas Específicas no processo de formação de professores e como que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de Curso tem planejado essa formação para os professores da Educação Básica é a proposta dessa discussão. Para isso, buscaremos entender o processo de formação de professores nos cursos de licenciatura e o pano de fundo que eles ainda estão arraigados que o famoso “3 + 1” por meio de uma concepção ainda bachelaresca. Para Damis (1996), a Didática pode contribuir para desenvolver uma compreensão crítica da arte de ensinar na medida em que for trabalhada do ponto de vista da relação conteúdo e forma, ou seja, é preciso observar atentamente os objetivos inerentes à formação de professores para a Educação Básica. Se os professores trabalham com o processo de ensino e de aprendizagem, então os PPPs precisam responder essa necessidade, bem como o processo de formação inicial de professores, pois para Veiga (1999) a formação profissional visa preparar professores para o trabalho pedagógico, sem perder de vista a finalidade precípua do ato educativo que o desenvolvimento integral do indivíduo. Nesse sentido, a organização curricular das instituições formadoras deixa implícitos os eixos epistemológicos que norteiam essa formação e nos dias atuais ainda temos agregadores complexos, pois a legislação que demarca a formação de professores tem sofrido um forte retrocesso e pode continuar

comprometendo essa formação. A partir dessas ideias, defendemos a concepção de que a Didática Geral para a formação de professores é peça fundamental e quando agregada às didáticas específicas, trazem também uma realidade que busca respostas para os desafios de ordem pedagógica e didática que atravessam a formação de professores na atualidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3.5 COMUNICAÇÕES EM DIDÁTICA

3.5.1 APRENDIZAGEM SIGINIFICATIVA E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS DAS SÉRIES INICIAIS

Gustavo Henrique Conceição Souza[242]

Amanda Lamas[243]

Cassia Regina Rosa Venâncio[244]

Tânia Roberta Costa De Oliveira[245]

RESUMO

Esse artigo é parte das etapas planejadas para serem aplicadas com os alunos do 5º ano do Ensino do Fundamental, problematizando situações de seus contextos, sem perder de vista os conteúdos do currículo escolar, integrando assuntos do meio acadêmico e situações-problemas cotidianas. Simultaneamente, dialoga sobre o ensino de ciências nas séries iniciais, tratando, especificamente, da intensificação das queimadas e a emissão de gases poluentes na atmosfera, relacionando-a com o sistema respiratório, para explorar seu funcionamento e esclarecer sobre o seu adoecimento. Ademais, discute sobre estratégias de ensino, cujas propostas são promover e realizar um aprendizado efetivo, sugerindo recursos e materiais didático-pedagógicos, para que seja possível dispor de diferentes abordagens na sala de aula. Nesse contexto, a natureza do trabalho é básica, os objetivos são exploratórios e a abordagem qualitativa, cuja pesquisa é bibliográfica-documental, pela busca de artigos e documentos que contribuíram para a construção do projeto e do artigo e embasam a prática a ser realizada. Dessa forma, parte da Aprendizagem Significativa (David Ausebel), das colocações sobre Metodologias Ativas e da BNCC, apresentando os conteúdos escolares, as competências e habilidades a serem desenvolvidas. Nesse sentido, os resultados, discussões e considerações finais estão em andamento, pois as atividades ainda serão aplicadas.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa; Ensino de Ciências; Séries Iniciais; Sistema Respiratório.

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho é proveniente da discussão acerca do Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Básica, cuja proposta de

[242]Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade do Estado do Pará – UEPA. Pós-Graduando em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional na Faculdade Integrada da Amazônia – FINAMA. gustahsouza2016@gmail.com

[243] Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade do Estado do Pará – UEPA. Pós-Graduanda em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional na Faculdade Integrada da Amazônia – FINAMA. amandalamas10@gmail.com

[244] Universidade do Estado do Pará/Departamento de Ciências Naturais/Núcleo de Estudo em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais/e-mail: cassia.venancio@uepa.br

[245] Universidade do Estado do Pará/Departamento de Ciências Naturais/ Núcleo de Estudo em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais/e-mail: tania@uepa.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

elaboração e apresentação decorre da articulação de três disciplinas, as quais são: Biologia, Química e Física, em que ambas visam a Metodologia do Ensino de Ciências. As atividades desenvolvidas até o momento foram planejadas e explanadas pelos discentes do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará, em que esse artigo é parte contínua da elaboração de uma pesquisa.

Nesse sentido, o problema destina-se a atender as necessidades sobre o conhecimento de informações, bem como a disseminação delas e por isso procura envolver situações-problemas pertinentes no cotidiano dos estudantes, em que se destaca a Amazônia e a Mudanças Climáticas. Por isso, busca enfatizar, especificamente, a emissão de gases poluentes na atmosfera, pela queima de biomassa florestal, as queimadas, tendo em vista as causas, efeitos e consequências, de forma a identificar os elementos e os agentes causadores, a fim de esclarecer os impactos ambientais que afetam o sistema respiratório, caracterizando o seu adoecimento e propondo possíveis soluções.

Outrossim, o teor e objetivos do trabalho se enquadram como proposições que discutem estratégias e abordagens no processo de ensino e aprendizagem, a partir do ensino de ciências, em que se busca dialogar a respeito de metodologias e recursos didático-pedagógicos que sejam significativos, para que ocorra uma formação efetiva. Portanto, a atividade justifica-se pela explicação de conteúdos escolares, em que aqui se tratará do Sistema Respiratório, com ênfase no seu funcionamento e o seu adoecimento, atrelado ao processo de Poluição do Ar, destacando como ocorre a contaminação da atmosfera, explorando e discutindo os fatores que contribuem para a intensificação das Queimadas na Amazônia. Logo, aporta-se nos achados e dados sobre o tema, bem como procura retratar a importância da Aprendizagem Significativa no processo de construção de saberes acadêmico-escolares, atrelado a documentos normativos sobre o ensino de ciências.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O seguinte trabalho apresenta a natureza da pesquisa caracterizada como básica, tendo o intuito de disseminar informações e ampliar os conhecimentos em relação a situação problema que são as queimadas, focando-se nas causas e consequências que podem acarretar no sistema respiratório devido aos gases poluentes emitidos no ar, sendo utilizadas metodologias ativas e recursos pedagógicos, a fim de estimular a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprendizagem significativa dos educandos. Ademais, a abordagem do problema se caracteriza como qualitativa, pois utilizaremos uma didática que valoriza o diálogo e a escuta perante o outro, reconhecendo que as experiências, ideias e opiniões dos alunos são importantes e tem valor.

> A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (MYNAIO; SANCHES, 1993, p. 244)

A pesquisa tem por viés o caráter exploratório, pois "têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses" (GIL, 2002, p. 41), visto que iremos investigar o impasse buscando saberes por meio de livros didáticos, artigos científicos, vídeos na internet e charges com os estudantes, tendo relação com a pesquisa bibliográfica, a qual "é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema" (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 158).

Destacando autores como Morán (2015), Viecheneski e Carleto (2013), Moreira e Cabellero (1997) entre outros, tendo em vista as considerações de David Ausubel, que nos guiaram para a construção e planejamento dos saberes deste ensaio. Nesse sentido, cabe destacar o lócus do projeto, o qual tem-se como pretensão uma escola pública da cidade de Belém, no estado do Pará, trabalhando com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e direcionado por discentes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará.

Inicialmente, a aplicação do projeto se dará por diversas etapas com a metodologia da sala de aula invertida, sendo cada um relevante no processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos. A etapa inicial constará com a publicação no Google Sala de Aula na turma do 5º ano do Ensino Fundamental, uma atividade de interpretação e reflexão sobre duas charges, sendo solicitado a formulação de respostas no caderno deles, sobre questionamentos inferidos pelos organizadores do projeto, para dialogar na aula seguinte, de forma presencial: "a) O que está acontecendo na charges 1 e 2?"; "b) Do que se trata as charges?" e "c) As charges tem algo em comum? Se sim, o que seria?".

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A atividade inicial tem o objetivo de ativar os conhecimentos já consolidados durante as vivências na vida e os conhecimentos prévios para a aula no dia seguinte. Em sequência, na aula de ciências será questionado pelos discentes se os alunos fizeram a atividade, o que acharam das charges, sobre o que elas falavam, qual é a opinião deles em relação a essa situação problema, quais são as consequências e entre outras indagações conforme a necessidade das falas, dando a abertura para eles exporem seus argumentos. Após essa primeira parte, será comentado por meio dos organizadores do projeto a proposta de ensino que será realizada, para que eles tenham a consciência do caminho que iremos percorrer e se sintam envolvidos.

Dando continuidade, no mesmo dia iremos expor de forma oral e com o apoio de vídeos informativos na internet sobre o que de fato são as queimadas na região da Amazônia e suas causas, demonstrando por meio de mapas as áreas mais afetadas, sendo necessário equipamentos como notebook, datashow, caixa de som e tela para o projetor. Posteriormente, será questionado aos alunos se eles gostaram da aula e o que aprenderam de novo. Outrossim, após finalizada o segundo momento, será postado na terceira aula no Google Sala de Aula uma outra atividade, para responderem no caderno e dialogar na aula seguinte: “vimos na aula de hoje o que são as queimadas na região da Amazônia, os tipos, causas, onde ocorrem a maior incidência. Portanto, faça uma pesquisa e escreva sobre as consequências das queimadas que podem afetar na nossa vida.”

Na quarta aula consecutiva, será requisitado que os alunos comentem sobre a sua pesquisa e dialoguem sobre as diversas consequências que a situação problema pode acarretar em nossas vidas. Após cada aluno comentar sobre a sua pesquisa, será distribuído um papel A4, caixa de lápis de cor, lápis preto e borracha, para que eles produzam uma charge com a temática que estudamos e discutimos, as queimadas. Finalizado as produções, todos irão expressar o que fizeram e expor seus trabalhos junto a um pedaço de barbante colado com fita durex transparente na parede da sala de aula em forma de mural.

Para tanto, torna-se importante para a quinta aula consecutiva a publicação um dia antes na plataforma do Google Sala de Aula o link compartilhado para que os alunos vejam o vídeo da música intitulada “Paródia Sistema Respiratório - Photograph (Ed, Sheeran)” acessado por meio do Youtube. No dia seguinte, na sexta aula, será perguntado aos alunos sobre o que acharam da música e se gostaram dela.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Continuamente, será iniciado a explicação sobre o funcionamento do Sistema Respiratório por meio do recurso pedagógico confeccionado com papel A4, duas sacolas transparentes plásticas, canudinhos de plástico, lápis de cor, cola de isopor, fita durex (transparente e amarela), para a melhor compreensão visual dos alunos.

Ao consumar a explicação sobre o funcionamento do Sistema Respiratório, será questionado se todos entenderam o conteúdo, qual foi a parte mais interessante e se gostaram, em que abriremos um diálogo para finalizar este dia. Corroborando com a sequência didática, será postado na sétima aula na plataforma do Google Sala de Aula uma atividade para realizarem no caderno em forma de pesquisa, sendo solicitado que reflitam e respondam a seguinte questão: “Estudamos sobre as queimadas e sobre o sistema respiratório. Qual é a relação que um tem um com o outro?”.

Na oitava aula, será pedido que comentem as suas pesquisas e o que escreveram no caderno. Após todos comentarem e as considerações serem feitas, os organizadores do projeto irão dividir a turma em dois grupos de números iguais, sendo relevante misturar as crianças a fim de que todos possam interagir e que cada grupo fique de um lado da sala. A divisão sendo feita podemos iniciar o jogo da memória, tornando essencial tais materiais como notebook, datashow, caixa de som e tela para o projetor, para a realização da apresentação em PowerPoint. Cada equipe deve escolher em conjunto o nome do grupo, na qual os organizadores terão que anotar no papel A4 por meio de uma caneta azul quantos acertos cada consta para cada grupo.

O jogo da memória será em dois momentos, inicialmente (Sistema Respiratório) por meio de números de 1 a 12 e, posteriormente (Queimadas na Amazônia), com números de 1 a 8, em que constarão imagens e conceitos relacionados com os assuntos abordados e cada participante em conjunto com o seu grupo terá que escolher dois pares, envolvendo habilidades cognitivas e além disso, aprenderem a lidar uns com os outros, trabalhando a percepção de competitividade e criticidade. Nesse contexto, finalizado o jogo da memória, será solicitado que os alunos se sentem em seus lugares, sendo distribuído para cada estudante uma folha de papel A4, lápis preto e borracha para que respondam a seguinte questão: “a) O que eu achei de mais interessante durante essas aulas da disciplina de ciências e b) O que pode ser melhorado?”.

É importante ressaltar que a metodologia está norteada em uma avaliação de forma contínua, pressupondo que a participação em sala de aula presencialmente e virtualmente é essencial, observando os aprendizes que tem o interesse e que respeitam

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

uns aos outros, pois, o comportamento também se encaixa dentro de uma perspectiva do desempenho escolar. Dessa forma, iremos pedir que os participantes nos entreguem com o nome da escola, nome do aluno(a), ano e idade, as folhas A4 com as respostas produzidas por eles, com a finalidade de análise dos resultados e o que pode ser melhorado em conjunto com os organizadores do projeto.

Sendo assim, o projeto se dará de forma contínua por oito dias consecutivos, sendo que será intercalado de forma virtual e presencial, para que possam ter tempo de refletir e pesquisar sobre o assunto, como forma de valorizar o tempo presencial de forma dinâmica, valorizando os pressupostos de metodologias ativas que conduzem a uma aprendizagem significativa, desenvolvendo o sujeito como protagonista desse processo de ensino e aprendizagem.

3. A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

O ensino de ciências deve se apresentar desde os anos iniciais, mas a forma como será norteado deve ser intencional e planejada, baseando-se em evidências de estudos na área das ciências cognitivas, apresentando a melhor trajetória para que se efetive uma aprendizagem disposta e significativa, sendo relevante buscar conhecer como o aluno aprende e quais funções neurológicas devem ser estimuladas para desenvolver as suas habilidades, sendo relevante que os profissionais da área da educação promovam atividades “que estimulem sua criatividade, sua capacidade de observar, testar, comparar, questionar [...]” (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013, p. 217).

> Uma segunda forte razão para investir em educação desde os anos iniciais, de modo especial em educação em ciências, se reporta ao fato de que a ciência e a tecnologia parte do cotidiano da população, interferindo ora positiva, ora negativamente na realidade social, profissional e ambiental (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013, p. 218).

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todo sujeito deve desenvolver por meio de um ensino por competências, sendo um referencial para a educação e um caminho facilitador para o planejamento do professor, pois traz a estrutura da Educação Básica e suas subdivisões sendo direcionadas para cada etapa de ensino, apresentando como irá se desenvolver e no que isso irá implicar na sala de aula, na qual o conteúdo é o que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

será abordado e as competências são o que se espera que os alunos aprendam por meios das temáticas.

Nesse sentido, dando ênfase neste trabalho para o conteúdo do Sistema Respiratório no 5º ano do Ensino Fundamental, em que "sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo..." (BRASIL, 2020), pondera a BNCC, valorizando o protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, o documento enfatiza a importância do ensino de ciências na constituição escolar, pois vivenciamos o conhecimento científico e tecnológico em meio as vivências na sociedade.

Dessa forma, propomos uma metodologia ativa guiada pela sala de aula invertida, conforme José Morán (2015), contendo informações básicas no ambiente virtual e atividades dinâmicas para realização destas presencialmente. Nesse sentido, as metodologias ativas proporcionam ao estudante a lidar com problemas e situações reais, sendo os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, valorizando o conhecimento prévio que já construíram por meio de suas experiências, o que condiz com a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, pois segundo Moreira, Caballero e Rodriguez (1997) é "o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz".

> A combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais, jogos, com a aula invertida é muito importante para que os alunos aprendam fazendo, apendam juntos e aprendam, também, no seu próprio ritmo. Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar (MORÁN, 2015).

Ademais, a utilização de recursos pedagógicos e lúdicos proporcionam que o educando se envolva no processo de aprendizagem, fazendo com que interaja de forma mais intensa com o objeto de conhecimento em questão, mesmo que os estudantes não estejam na etapa da Educação Infantil, na qual requerer a ludicidade para o desenvolvimento das crianças, não anula essa característica nas fases posteriores. Para tanto, torna-se importante o uso do jogo como forma de desafio e resolução de problemas, trabalhando a questão socioemocional em questões como competição entre colegas de classe, saber ganhar e perder em partidas de jogos, saber lidar em situações em grupo, fixação do conteúdo, treino da memorização e entre outros comportamentos que estão relacionados.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dessa forma, realizar um plano de aula com base no currículo da escola e na BNCC requer uma diagnose da classe de alunos e uma formação continuada do professor regente, a fim de realizar uma prática em prol do protagonismo dos sujeitos. Portanto, é necessário saber como o aluno aprende para promover uma aula com intencionalidade e com o desenvolvimento de habilidades cognitivas, além disso, o conteúdo exposto deve ser atrativo para que oportunize o aprendizado do aluno e se torne significativo. Por isso, o foco deve ser o educando, retirando o papel do professor como único detentor do conhecimento e seja o estimulador de habilidades cognitivas.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente trabalho encontra-se na etapa de aplicação do projeto, para que assim possam ser verificados, comparados e analisados os dados que se pretende alcançar na prática educativa. Por isso, os resultados e discussão serão produzidos a partir dos dados que forem obtidos, destacando a importância da realização das atividades propostas, bem como a relevância da concretização dos objetivos a serem alcançados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões e inferências finais estão em andamento, uma vez que para serem elaboradas necessitam da obtenção de dados, os quais podem ser constatados a partir da prática educativa, em que se enfatiza a importância desta como requisito para a efetivação do que foi planejado e até aqui debatido. Ainda assim destaca-se a importância da Aprendizagem Significativa, enquanto ponto de partida para um ensino e aprendizado efetivos, por meio de metodologias ativas, visando a valorização da realidade dos educandos e a disseminação de informações sobre problemáticas pertinentes que se associam aos conteúdos e entrelaçam o currículo escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Ministério da Educação. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br Acesso em: 01/dez./2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, K. S. et al. **As queimadas na região amazônica e o adoecimento respiratório.** 2012, p. 1523 – 1532.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **8 Pesquisa** In: **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª edição. São Paulo: Atlas 2003. p. 155 – 171.

MYNAIO, Maria Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementariedade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro 9 (3), jul./set., 1993, p. 239-262.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas.** In: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.) **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15 – 33.

MOREIRA, M.A; CABALLERO, M.C; RODRIGUEZ, M.L. (orgs**.) Aprendizagem significativa: um conceito subjacente.** Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizagem Significativo. Burgos, España, 1997, p. 19 – 44.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. **Sistema respiratório.** Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/biologia/sistema-respiratorio.htm. Acesso em 30 de novembro de 2020.

VIECHENESKI, Juliana Pinto. CARLETTO, Marcia. **Por que e para quê ensinar ciências para crianças.** R.B.E.C.T., vol. 6, núm. 2, mai./ago. 2013. ISSN – 1982-873X.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3.5.2 JOGO DA BATALHA NAVAL COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE COORDENADAS GEOGRÁFICAS

Amanda Abadia Felizardo Custódio[246]

RESUMO

Este trabalho apresenta o relato da experiência sobre uso de jogos no ensino e aprendizagem da Geografia, realizada em três turmas de 6° ano em uma escola rural no Mato Grosso, tendo como objetivo recuperar a nota dos alunos que apresentaram dificuldades em solucionar exercícios com coordenadas geográficas na avaliação bimestral. Para realização deste trabalho foram feitos levantamentos bibliográficos buscando por autores que respaldassem atividades com jogos no ensino e entre eles estão: Pontuschka (2015), Piaget (1964), Libâneo (2002), Callai (2006). Como atividade de intervenção foi aplicada o jogo da "Batalha Naval Geográfica" em sala. O jogo consiste em dois adversários, cada um com seu tabuleiro e com as coordenadas dos seus navios, e os oponentes têm que adivinhar as coordenadas e afundar o navio rival. Utilizando-se do lúdico a atividade foi dividida em três etapas: revisão do conteúdo, apresentação do jogo e regras, e por último realização do jogo. Esta metodologia se mostrou satisfatória visto que os alunos conseguiram melhorar os resultados antes obtidos, demonstrando que atividades diferentes são bem-vindas ao cotidiano escolar. Além de eficiente o jogo se mostrou uma atividade simples e rápida, pois foi preciso pouco material, somente uma folha sulfite com tabuleiro impresso e bastou uma semana para desenvolvê-la.

Palavras-chave: Ensino, Geografia, Lúdico, Jogos, Coordenadas Geográficas.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca compreender e demonstrar a importância de diferentes práticas didáticas no ensino de geografia, apresentando metodologias que e exigem de nós professores, não só domínio do conteúdo. Corroborando com Pontuschka (2015) dominar o conteúdo é o primeiro passo para o professor realizar bem o seu trabalho, o papel do professor não é simples, ele contribui na leitura dos espaços geográficos, entra na leitura e vida do aluno, é necessário que o professor descubra métodos que auxiliem os alunos no entendimento dos conteúdos.

Aprender Geografia vai além dos conteúdos dos livros e sala de aula, o professor também se preocupa com o entendimento social da disciplina na compreensão da realidade espacial. Na busca por práticas e técnicas que proporcione a instrumentalização dos alunos para a análise do espaço, ao qual se insere, o Lúdico se mostra uma valiosa ferramenta didática que faz a ponte entre a teoria e a realidade. O que temos por lúdico? Compreende aquilo que diverte e produz prazer.

[246] Mestra em Geografia pela Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão. amanda.custodio891@outlook.com

O ensino de Geografia conjunto com atividades lúdicas pode incentivar a cooperação, a criticidade, o raciocínio e a participação nas atividades. Além disso, existe a possibilidade de estimular o companheirismo como os colegas e o respeito do aluno a si mesmo. Diversas são as metodologias adotadas para garantir a melhor didática no ensino da Geografia, dentre estas abordagens temos o lúdico e dentro do lúdico temos os jogos.

Entendidos como recursos valiosos ao ensino, os jogos, podem se estabelecer como início da construção do saber, do entender, viabilizando o aprendizado de conceitos. Sendo assim, o emprego de jogos nas aulas de Geografia pode oportunizar maior interesse de envolvimento com o estudo, tanto para o aluno quanto para o professor.

A busca por novas ferramentas didáticas se deu ao longo das aulas de Geografia, principalmente após a avaliação bimestral, e constatar que os alunos, em sua maioria, não haviam apresentado bons rendimentos para o conteúdo de Coordenadas Geográficas. Entendendo que as aulas expositivas com uso do livro didático não foram suficientes surgiu à necessidade procurar uma metodologia diferente da que já havia sido utilizada.

Para realização deste trabalho foi feito levantamento bibliográfico buscando por autores que respaldassem atividades com jogos no ensino e posteriormente a inserção da atividade intitulada “Batalha Naval Geográfica” em sala. O objetivo foi realizar junto aos alunos uma aplicação do conteúdo, na forma de jogo, explicado durante as aulas expositivas.

Esta atividade foi desenvolvida durante as aulas de Geografia, como requisito de avaliação final, com as turmas do sexto ano do Ensino Fundamental II na Escola Estadual Mario De Andrade, localizada no assentamento Vale do Seringal, pertencente ao município de Castanheira (MT).

Este trabalho não tem a intenção de colocar o jogo como único intermediário da aprendizagem, mas sim, destacar a possibilidade de agregar os jogos como parte do processo de aprendizado para o ensino de Geografia, tornando mais dinâmicas as atividades e o ensino dos conceitos geográficos, contribuindo para a motivação dos alunos.

2 DESENVOLVIMENTO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As intervenções lúdicas como os jogos são amplamente utilizados por se apresentarem como bons mecanismos de ensino para diferentes assuntos dentro ou fora da sala de aula, pois as atividades lúdicas atraem a atenção do aluno se tornando importantes instrumentos. O questionamento a respeito de quais estratégias de ensino utilizar está sempre presente quando se trabalha na formação de pessoas e a busca acaba se voltando para aquelas que permitam desenvolver aulas dinâmicas que facilitem a compreensão dos alunos. O professor procura, constantemente, métodos de ensino para melhor direcionar o processo de aprendizagem de acordo com a realidade do aluno e da escola.

Para Tupy (2013) o interesse pelos jogos dentro da sala de aula se explica pela busca de materiais atraentes, instigantes que ascendam à curiosidade e o interesse de aprender de forma prazerosa. De forma que, o jogo pode ter grande contribuição no ensino. Conforme, Silva (2006):

> [...] o jogo confere ao aluno um papel ativo na construção dos novos conhecimentos, pois permite a interação com o objeto a ser conhecido incentivando a troca de coordenação de ideias e hipóteses diferentes, além de propiciar conflitos, desequilíbrios e a construção de novos conhecimentos fazendo com que o aluno aprenda o fazer, o relacionar, o constatar, o comparar, o construir e o questionar (SILVA, 2006, p. 143).

Silva (2006) corrobora com Piaget (1964), que versa sobre o efeito do jogo na formação da inteligência e, para o mesmo, o uso do material permite o processo de assimilação. Piaget (1964) afirma:

> Almeja-se que o jogo se torne mais uma alternativa de material (elemento gerador) heurístico para o professor, pois permite ao aluno por meio de regras e métodos construir por si mesmo a descoberta, o conhecimento e dinamizar a aula, já que o jogo é uma atividade pelo prazer, ao passo que a atividade séria tende a um resultado útil e independe de seu caráter agradável. (PIAGET, 1964, p. 19).

Utilizar jogos como pratica de ensino é de grande valia, porém a intenção deste estudo não é transformar os jogos no único ou principal recurso, mas apresentar experiências e estudos que validem estes instrumentos na mediação do conhecimento entre os livros didáticos e a prática.

2.1 Ensino de Geografia e os jogos

O ensino nas escolas esteve, e ainda está cristalizado na ideia de que o mundo está pronto e que dele devemos obter um saber também pronto. E neste cenário o papel do professor era/é passar o conhecimento que ele tem que por sua vez, foi obtido com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

seu professor. Em Oliveira (2006) o ensino, não só o de Geografia, se resumia em descrever o mundo. O professor ensina, de forma inquestionável e o aprende (decora) e reproduzir.

Dentro desta concepção, o professor oferece as respostas e não propõe perguntas, porém existia um problema, se o mundo não estivesse em constante transformação às respostas bastariam, mas ele estava e está. Segundo Callai (2006) quando o professor se prende em dar as respostas ele está evitando que o aluno busque por seu esforço aprender. Com isso a curiosidade e a disponibilidade, interna, para aprender se perde.

Para que os alunos vejam significância nas aulas cabe ao professor trazer para a sala informações que sejam necessárias a ele, ou seja, os professores precisam gerar questionamentos, dúvidas, criar necessidade e não apresentar respostas. Para Libâneo (2002):

> No processo ensino-aprendizagem o professor se torna parte fundamental durante o processo, desempenhando o papel de: planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, ou seja, o professor dirige as atividades 369 de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida. (LIBÂNEO, 2002, p. 6).

Dito isto, entendemos que para existir aprendizagem significativa, os alunos precisam se predispor a aprender significativamente. Assim posto, a função do ensino é levar o aluno a pensar e a descobrir e isso se intensificou com as rápidas transformações da sociedade. Ir atrás de melhoras na qualidade do ensino é um desafio cotidiano na vida dos professores que buscam formar um aluno cidadão, consciente, crítico, ético, criativo e atuante.

Quando falamos de ensinar Geografia é preciso destacar a ciência geográfica busca compreender com as inter-relações entre homem e natureza. Simielli (2007) destaca que a Geografia como disciplina escolar foi introduzida no currículo com o objetivo de contribuir na formação de cidadãos, sendo o entendimento da Geografia importante para a compreensão da organização socioespacial.

Para efetivar o ensino se faz necessário considerar a realidade na qual o aluno está inserido, pois tendo em mente que muitas vezes, o aluno tem percepções prévias é preciso usar estratégias que tragam tais conhecimentos. Para Callai (2006) os espaços cotidianos não podem ser esquecidos nas aulas de Geografia, estes precisam ser

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

retomados e reinterpretados, criando possibilidades de pensar em contextos mais amplos. Desta forma, o lúdico é uma estratégia interessante para ser usada como fomento.

Diante do que foi posto é possível visualizar a importância da utilização dos jogos no ensino, de forma que a conexão ensino-aprendizagem se torne mais atraente. Os jogos podem ser ajustados ao ensino de conceitos geográficos, seja para reforçar ou para avaliar.

2.2 Atividade proposta: jogo da Batalha Naval

Como já dito, as atividades foram desenvolvidas com turmas de sexto ano do Ensino Fundamental após a realização das avalições bimestrais e constatar que os alunos (maioria) não compreenderam o conteúdo das Coordenadas Geográficas. Ao todo foram três turmas, com 15 alunos cada (as turmas são reduzidas por ser uma escola rural). O quadro 1 mostra a relação de erros e acertos dos 45 alunos por questão.

Quadro 1 – Relação de erros e acertos dos alunos por questão.

QUESTÃO 1: nesta questão foi dado um mapa com pontos já marcados e foi pedido que os alunos encontrassem as coordenadas geográficas.	Acertos: 8 Erros: 37
QUESTÃO 2: nesta questão os alunos tinham um mapa e uma tabela com as coordenadas, e deveriam marcar os pontos no mapa com as coordenadas oferecidas.	Acertos: 11 Erros: 34

Fonte: CUSTÓDIO, Amada Abadia Felizardo. (2020).

Como pode ser visto no quadro 1, mais de 70% dos alunos do sexto ano apresentaram dificuldades com as duas questões relacionadas as Coordenadas Geográficas. Pensando em solucionar este problema o jogo da Batalha Naval foi pensado e realizado como uma nova forma de ensino para estas turmas.

O jogo da Batalha Naval para ensino de Geografia não é novidade, contudo sabemos que uma dinâmica pode ter diversos resultados e reflexos, pois vão variar dependendo da faixa etária dos alunos, ou mesmo, de turma para turma. Afinal o professor pode conduzir a dinâmica para diferentes turmas da mesma serie que os resultados não serão iguais, pois os alunos não são os mesmos. Diante disso, se estabelece a necessidade de compartilhar experiências pedagógicas.

A atividade foi dividida em três etapas: primeiro passo foi à revisão do conteúdo, por meio de aulas expositivas sobre os conceitos geográficos: paralelos, meridiano,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

longitude, latitude. E Segundo passo foi à explicação da atividade e a regra do jogo, cabe destacar que quando questionados sobre conhecer o jogo somente 3 dos 45 alunos afirmaram já ter jogado Batalha Naval. Feita a explicação foram entregue aos alunos os tabuleiros (folhas impressas) que continha um planisfério com coordenadas, apresentado na figura 1. O planisfério foi retirado da internet e adaptado para o jogo

Figura 1: Modelo de tabuleiro para jogo da batalha naval.

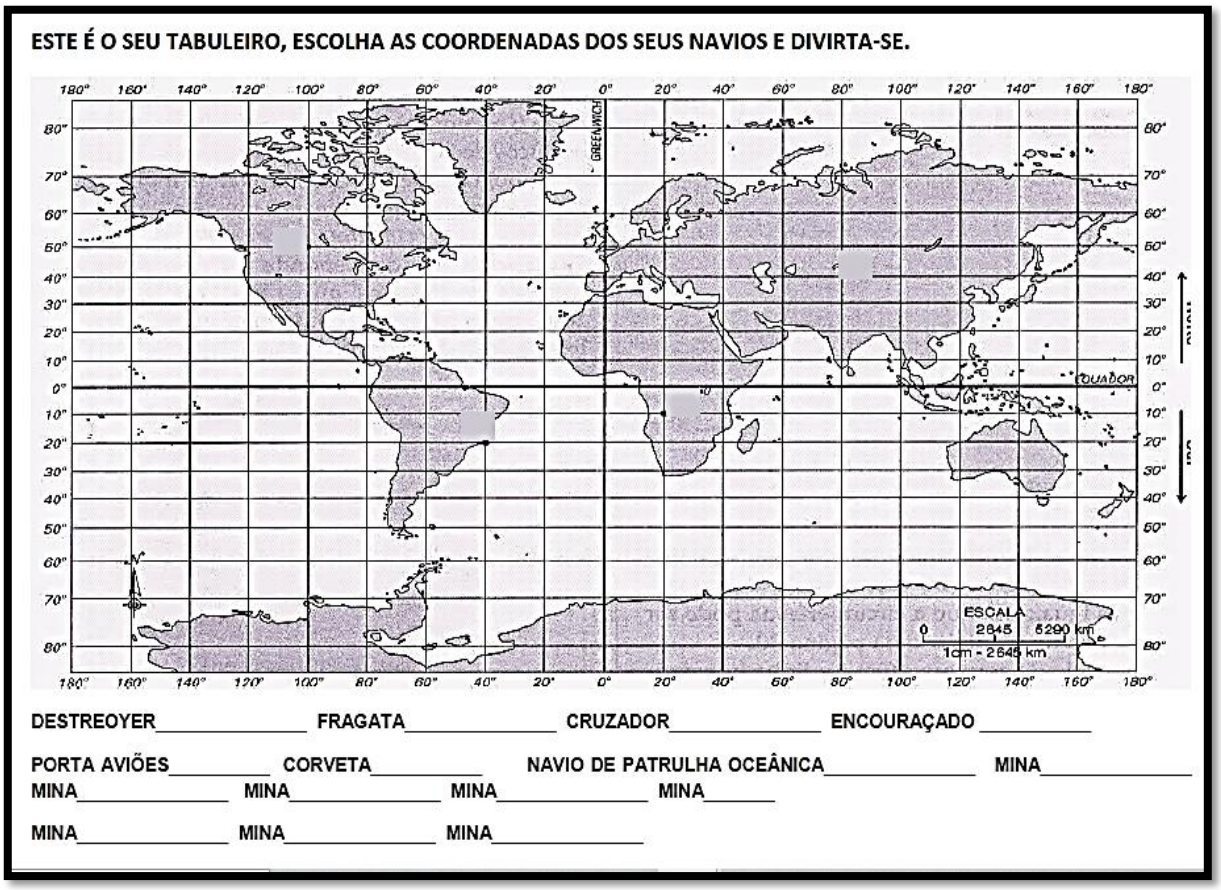

Organização: CUSTÓDIO, Amada Abadia Felizardo (2020).

Após a entrega dos tabuleiros foram passadas as seguintes regras: 1)Escolha as coordenadas das suas embarcações e coloque-as à caneta na frente dos nomes das embarcações; 2) Cada jogador pode dar dois tiros por vez. Se você acertar tem direito a mais um tiro; 3) Cada embarcação tem uma pontuação diferente; 4) Além da embarcações tem as minas marítimas. Quando um jogador acerta a pontuação vai para o oponente; 5) Não pode olhar tabuleiro do colega. Estará sujeito a perder 50 pontos; 6) Sempre que uma das suas embarcações for atingida faça um x sobre ela.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Cada um dos itens do tabuleiro possui contagens diferentes de pontos: Destroier - 50; Fragata – 30 pontos; Cruzador – 45; Navio de Patrulha – 20; Mina – 40; Encouraçado – 60; Porta aviões – 100 e Corveta – 20.

E por último, a turma foi dividida em duplas para iniciar o jogo. Como pode ser visto na figura 2 as duplas sentavam-se de frente e usando o caderno para impedir oponente de ver as coordenadas.

Figura 2: Alunos jogando batalha naval com coordenadas geográficas.

Fonte: CUSTÓDIO, Amada Abadia Felizardo (2020).

Para realizar as atividades foram necessárias quatro aulas: uma para revisão de conteúdos e três para aplicação do jogo e correções. A atividade foi utilizada como avaliação parcial bimestral, foi levada em consideração comportamento, interação com os colegas, cumprimento das regras e êxito no jogo.

Todos os alunos das três turmas participaram da atividade e foram assíduos às aulas durante a realização do jogo, mesmo os alunos faltosos tiveram frequência. Com fim da atividade foi aplicada uma nova avaliação com questões similares a anterior, mas com dados diferentes os gráficos 1 e 2 mostram o rendimento dos alunos na reaplicação da prova.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Gráficos 1 e 2 – Desempenho dos alunos nas questões da reavaliação.

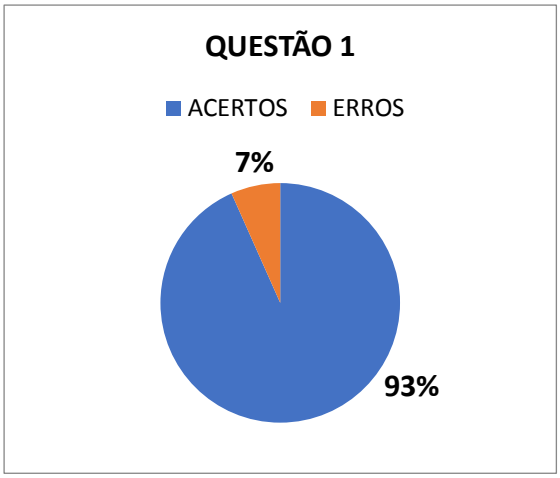

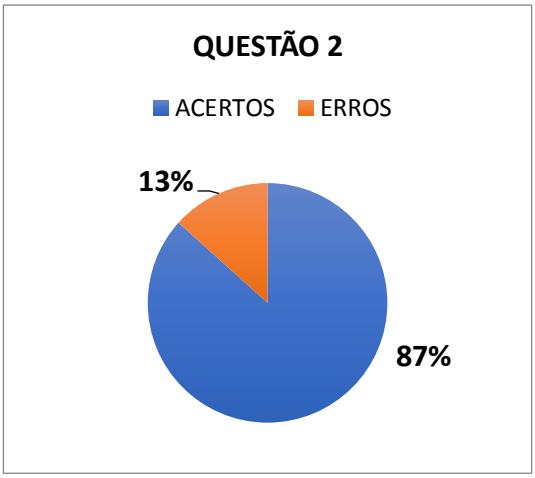

Fonte: CUSTÓDIO, Amada Abadia Felizardo (2021).

Os gráficos 1 e 2 são a ilustração de que a atividade atingiu seu proposito, pois proporcionou uma inversão, ou seja, antes da atividade mais 70% dos alunos apresentavam dificuldade com as duas questões e após a intervenção cerca de 90% dos alunos acertaram a duas questões.

Desta forma, o jogo se mostrou eficiente para o que foi planejado e o resultado do trabalho foi além do esperado. Houve grande receptividade dos alunos com o jogo. Os problemas de indisciplina foram irrelevantes, foi necessário somente conter a empolgação. Logicamente nem todos os alunos ficaram satisfeitos, mas, os resultados finais foram muito mais satisfatórios que os obtidos com métodos tradicionais usados inicialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande desafio dos professores na atualidade seja de Geografia ou outra disciplina tem sido estimular a busca pelo conhecimento nos alunos. A realidade escolar pública tem evidenciado alunos, em sua maioria, desinteressados e algumas alternativas podem ser levantadas para explicar esta apatia estudantil que vão desde questões pessoais até como a aula é aplicada. Com isso, é preciso destacar que não existem formulas ou intervenções exatas, mas sim possibilidades que podem se encaixar na realidade de um determinado grupo de alunos.

Quando levantamos a questão de metodologias em sala, não podemos deixar de destacar que os recursos didáticos são escassos, quando falamos da escola pública, por

vezes o único recurso disponível são os livros didáticos e o resultado deste ensino acaba sendo aulas somente expositivas. Cabe destacar, que aulas expositivas são de grande valia para o ensino, mas quando ela é o único recurso adotado, a repetição tem chances de não ser atrativa para o aluno.

Como já dito neste trabalho, os jogos, como recurso didático, é um dos caminhos que podem ser seguidos para aplicar os conteúdos. Existem diversas metodologias para o ensino de Geografia que envolve aplicação de jogos, com ótimos resultados, e tendo em vista a viabilidade e recurso disponível optou-se pela aplicação do jogo da Batalha naval.

A Batalha Naval se mostrou uma atividade simples, pois não foi preciso muitos materiais somente uma folha sulfite com tabuleiro impresso; rápida, porque bastou uma semana para desenvolvê-la e eficiente para aplicação das coordenadas, já que os alunos gostaram e compreenderam o conteúdo.

E por fim, é preciso destacar que este texto tem a finalidade de compartilhar experiência em sala, o que é essencial quando se fala em buscar metodologias de ensino. Faz-se necessário que os professores repassem suas vivencias em sala, elas não precisam ser perfeitas, mas, mesmo assim, podem servir de inspiração para outros educadores.

Referências

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia**. 2. Ed. Ijuí (RS): Unijuí, 2006. 80 p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática: velhos e novos temas.** Goiânia: Edição do Autor, p. 134. 2002.

OLIVEIRA, M. M. de. **A geografia escolar**: reflexões sobre o processo didático pedagógico do ensino. Revista Discente Expressões Geográficas. Florianópolis – SC, Nº02, p. 10-24, jun. 2006.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Neuchâteo, Suíça: Editions de Lachaux et Niestlé, 1964.

PONTUSCHKA, N. N. **A geografia: pesquisa e ensino**. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) Novos caminhos para a Geografia. 5. Ed.,2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, C. N. **A representação espacial e a linguagem cartográfica**. Belém: GAPTA/UFPA, 2013.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.92-108.

3.5.3 TROPEÇOS E ACERTOS NA LINGUA(GEM) NO COTIDIANO DOS BRASILEIROS

Aparecido de Oliveira Lira[247]

Madileide de Oliveira Duarte[248]

RESUMO

Dias atrás escutávamos e assistíamos um indiano em sua língua se expressar em oração diante de seus deuses, seu livro sagrado, na sala de sua casa. Nada entendíamos de sua língua, porém a julgar pela maneira fervorosa como ele cantava as palavras do texto, presumíamos suas intenções. Sua expressividade deixa claro suas intenções: a linguagem da devoção. E assim, acontece em qualquer língua ou linguagem. As interpretações variam, as pessoas entendem o propósito, ou elas tropeçam nas intenções. Foi disso que nos dedicamos a falar por aqui. Uma língua rica como a brasileira, e até considerando os dialetos regionais, eis muito a se desbravar e mergulhar nas possibilidades do idioma brasileiro. Não iremos nos dedicar aqui aos regionalismos brasileiros, especificamente, apenas de passagem. Por isso, enquanto o problema de pesquisa percorreu que tropeços e acertos as pessoas cotidianamente se deparam, diante da língua(gem), no português brasileiro; o objetivo geral pretendeu apresentar várias palavras e expressões, as quais julgam-se corretas, muito embora sua gênese demonstra outro modo de representação. Metodologia: análise de palavras e expressões, sejam em livros, gramáticas, revistas, internet. Aporte teórico: Tancredi [2021], Duarte (2019), Rodrigues (2016), Giansante (2015), Viaro (2012), Cotim (2010), Bechara (2009), Bagno (2009), Brasil (2008), Ferrarezi Jr (2007), Santaella (1998), Terra (1997), dentre outros. Resultados: a análise de palavras e expressões veiculadas ao longo dos séculos, nos livros didáticos, nos jornais impressos, nos tira-dúvidas de português, nos manuais de curiosidades, na comunicação dos antigos e nos adágios populares foram fontes que tratamos de maneira resumida nesta comunicação. Os tropeços na língua acometidos pelas pessoas, mediante expressões recorrentes, ocorrem de 3 maneiras, segundo nossas reflexões e análises: 1) distorção da informação, na comunicação, passada de uma pessoa para outra; 2) A falta do hábito de leitura; 3) Falar a expressão sem se dar conta de sua origem, ou seja: sem ter o acesso à verdadeira representatividade de tais expressões.

Palavras-chave: Tropeços. Língua e Linguagem. Palavras e Expressões. Cotidiano dos brasileiros. Didática.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história da formação humana a apropriação tecnológica foi se desenvolvendo, se multiplicando, atingindo longo alcance ao ponto da

---

[247] Professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino na Escola Manoel Leandro de Lira, em Feira Grande/Alagoas. Licenciado em Letras/Português e Literaturas afins pela UNOPAR (Universidade Norte do Paraná). Especialista em Língua Portuguesa: Redação e Oratória pela UNICID (Universidade Cidade de São Paulo). Compositor de algumas músicas evangélicas com registros autorais na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Presbítero da Igreja Evangélica Assembleia de Deus (Ministério Missão), no Estado de Alagoas. Professor da CETAD - FG - Curso de Educação Teológica da Assembleia de Deus de Feira Grande/Alagoas.

[248] Pedagoga e Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas. Docente Universitária de 2001-2019. Assistente em Administração Aposentada pela Universidade Federal de Alagoas. Trabalho voluntário *online*, docência com crianças desde 31 de julho de 2020, através da Fraternidade Espírita Deus Conosco (FRADEC).

linguagem impressa se disseminar a partir dos livros, e para além deles, também. São múltiplas linguagens, verbal e não-verbal que fizeram com que a comunicação e a informação atingissem várias gerações, simultaneamente. Da oralidade à escrita; dos livros impressos aos ebooks; da caligrafia à digitação de textos; da memória humana à memória da máquina, e assim sucessivamente. Porém, com todo o aparato tecnológico existente entre as pessoas (considerando os devidos acessos), palavras e expressões no cotidiano, elas vêm e vão, muitas vezes, equivocadamente. Por isso, a referida comunicação oral tem como problema a ser investigado quais tropeços e acertos as pessoas cotidianamente se deparam, diante da língua(gem), no português brasileiro. O objetivo geral, apresentar várias palavras e expressões, as quais julgam-se corretas, muito embora sua gênese demonstra outro modo de representação. Tal perspectiva a ser investigada justifica-se para que possamos refletir mais e melhor, acerca das nuances da língua e da linguagem em geral, de maneira que palavras e expressões possam ser melhor empregadas e reconhecidas socialmente pelos falantes da língua brasileira e, com isso, estarmos atentos à didática da Língua Portuguesa (ou Língua Brasileira, como tratam alguns pesquisadores, em pesquisas recentes na área).

2 A LÍNGUA PORTUGUESA BRASILEIRA

2.1 Língua materna

A língua materna, seja para qual país for, ela se torna importante na vida e no cotidiano das civilizações, desde a mais tenra idade. Ela é escutada, falada, lida, escrita, compreendida, interpretada de inúmeras maneiras, e em diversos suportes de comunicação e informação. São vários modos estabelecidos e organizados para o efetivo diálogo entre as pessoas. Ferrarezi Jr (2007) responde a 50 perguntas de professores de língua materna, em seu livro Ensinar o Brasileiro. São muitas inquietações no que tange ao aprendizado da língua. Dentre elas destacamos duas das mais intrigantes e iniciais. A primeira: “O que, afinal, o professor de língua materna deve ensinar?”. Ele responde que o professor deve ensinar seus alunos.

1. gostar muito de ler e saber ler bem;
2. gostar muito de escrever e saber escrever bem;
3. gostar muito de ouvir e saber ouvir bem;
4. gostar de falar (não precisa ser muito...) e saber falar bem;
5. a semântica da língua.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> 6. os princípios gramaticais estruturais que regem nossa língua: a formação das palavras e os fundamentos de sua classificação e os fundamentos da concordância e da regência (que são a base de funcionamento sintático do brasileiro), com suas principais implicações (tipos de estruturas sintáticas fundamentais da língua e suas características).
>
> (FERRAREZI JR, 2007, p. 31).

A segunda: “O brasileiro é mesmo uma língua mais difícil que as outras?” Para o autor isto é um mito. Ele explica:

> Todas as línguas naturais são perfeitamente adaptadas às necessidades comunicativas de seus falantes, são aprendidas pelas crianças com a mesma facilidade e repassadas de geração para geração com a mesma naturalidade. As línguas são apenas diferentes (idem, p. 33).

Em Viva a Língua Brasileira! já na capa desse livro de Rodrigues (2016), a atenção se volta para: origem de expressões idiomáticas; erros que estão virando acertos; modismos que convém evitar; lendas etimológicas; novas palavras em alta; “erros” que as patrulhas inventam; dúvidas mais comuns. São assuntos nos quais o autor se debruça com relação ao tratamento da língua. Rodrigues diz, nossa língua não ser portuguesa, unicamente, mas “língua portuguesa brasileira. Portuguesa porque foi inventada lá, brasileira porque faz mais de cinco séculos que a falamos por aqui” (RODRIGUES, 2016, p. 13). São muitas especificidades com a língua materna que a escola precisa trabalhar sistematicamente envolvendo os aprendizes. São várias técnicas elaboradas para seu amplo entendimento e interpretação.

O dicionário também é um grande auxiliador no processo de compreensão da expansão das palavras, seus significados no percurso linear das 26 letras de nosso alfabeto, oficialmente desde 2009 com a inclusão das letras K, W, Y (BRASIL, 2008). Enquanto a gramática, ela contém em suas páginas o detalhamento do processo de aprendizagem da língua-mãe. São recursos didáticos que auxiliam professor e aluno na mediação do ensino e aprendizagem que, asseguradamente, necessitam de exercícios cotidianos, para sua ampla assimilação e acomodação, como diria Piaget.

Duarte (2019), em seu relato de experiência, observa o comportamento de crianças em sala de aula, diante da língua e sua manifestação na cultura, e organiza em seu planejamento (junto com o professor de sala de aula), o desenvolvimento de atividades envolvendo a oralidade, a leitura e a escrita, de maneira que as crianças

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

compreendam a importância: do que se diz, do que se escreve e, do que se ler, a partir de vários objetos distribuídos entre pequenos grupos.

As crianças, então, produzem textos a partir dos vários materiais, cujas produções ressignificam seus aprendizados. Isto quer dizer que, de acordo com as estratégias didáticas empregadas e, com relação a atenção especial às diferentes manifestações da aquisição de conhecimentos, não importa o nível de ensino, a aprendizagem se diversifica, se estabelece, se concretiza. Não importa ainda, se o estudo da língua materna se dá na linguagem verbal ou não verbal, a aprendizagem, ela ocorre significativamente.

Ditados populares, por exemplo, eis uma boa oportunidade para que desde cedo, as crianças, elas saibam "brincar" com expressões tratadas ao longo do tempo histórico social, para que haja interesse e uso constante da língua materna e, até recorrer a outras línguas para entender a origem das coisas e suas representações, uma vez que ditados populares:

> são frases ou expressões consideradas sábias, porque são passadas de geração para geração e transmitem experiências e conhecimentos que podem ajudar pessoas mais novas a entenderem determinados comportamentos e acontecimentos.

(https://brasilescola.uol.com.br/curiosidades/30-ditados-populares-seus-significados.htm)

E assim, Ferrarezi Jr (2007) e Rodrigues (2016) retomamos ainda brevemente, por aqui, como reflexão da importância da atenção dada à língua em suas facetas e nuances, também.

2.2 Língua e Linguagem

Entende-se por língua, diferentemente da linguagem, a capacidade de comunicação, e é possível que seja entendida como a organização dessa capacidade expressa por símbolos sonoros que produzem as formas linguísticas. É o sistema de códigos que autoriza ao homem organizar o seu mundo e comunicá-lo por intermédio de suas ideias e observações (ALTINO, 2006, p. 29). E,

> [...] é a linguagem que utiliza a palavra como sinal de comunicação. Portanto, a língua é um aspecto da linguagem. Trata-se de um sistema de natureza gramatical, pertencente a um grupo de indivíduos, formado por um conjunto de sinais (as palavras) e por um conjunto de regras para a combinação destes. É,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> portanto, uma instituição social de caráter abstrato, exterior aos indivíduos que a utilizam, que somente se concretiza através da fala, que é um ato individual de vontade e inteligência (TERRA, 1997, p. 13).

Entende-se por linguagem qualquer sistema de signos simbólicos empregados na intercomunicação social para expressar e comunicar ideias e sentidos, isto é, conteúdos da consciência, assevera Bechara (2009).

Ainda conceituando linguagem, procuramos seguir os passos de Travaglia (1998), resumidamente tratada aqui por Rodrigues (2006); Travaglia faz distinção de três grandes concepções de linguagem, as quais serão mantidas aqui para um leque de entendimento maior no que se refere ao nosso estudo. A primeira concepção compreende a linguagem como expressão do pensamento. Desde Aristóteles costumava-se dizer que nossa fala expressa nosso pensamento; o segundo ponto de entendimento concebe a linguagem como meio objetivo de troca de informações. Essa concepção, mais contemporânea, procura orientar que a linguagem é um sistema através do qual os falantes conseguiriam se entender objetivamente; em uma terceira concepção, vê-se a linguagem como forma ou processo de interação. A linguagem não é vista pelo que é, mas pelo seu uso (RODRIGUES, 2006, p. 60).

Em uma abordagem mais ampla sobre linguagem, pode-se até avançar em direção à semiótica, e aí vemos que esta tem como objeto de estudo todas as linguagens possíveis (SANTAELLA, 1998).

> O termo linguagem se estende aos sistemas aparentemente mais inumanos como as linguagens binárias de que as máquinas se utilizam para se comunicar entre si e com o homem (a linguagem do computador, por exemplo), até tudo aquilo que, na natureza, fala ao homem e é sentido como linguagem. Haverá, assim, a linguagem das flores, dos ventos, dos ruídos, dos sinais de energia vital emitidos pelo corpo e, até mesmo, a linguagem do silêncio. Isto tudo, sem falar do sonho que, desde Freud, já sabemos que também se estrutura como linguagem (SANTAELLA, 1998, p.13).

Lúcia Santaella (1998) alerta ainda para uma distinção necessária no campo da linguagem e, apresenta, essa distinção entre duas ciências do ramo: uma é a linguística, a ciência da linguagem verbal; e a outra é a semiótica, a ciência da linguagem não-verbal. Designações importantes, muito embora nesta comunicação não nos dedicaremos aos seus detalhamentos, mas apresentamos este breve destaque, para atenção a extensão da palavra linguagem em nossos cotidianos.

2.3 A pandemia (COVID-19) entendida como linguagem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A pressão do vírus. Intentando contra o conhecimento, a ciência, o comércio, a economia; e impedindo o direito de ir e vir das pessoas de forma covarde e cruel, a pandemia trazendo a Covid-19 – Coronavírus disease (doença do coronavírus, que apareceu em 2019), causa uma mudança radical na vida das pessoas por todo o mundo. Surge desde então a expressão “novo normal” que, se de um lado existem os sofrimentos, de outro, persistimos firmes, inabaláveis, incansáveis, esperando confiantemente no raiar de um novo dia.

Desde 2020 (mais especificamente pelo mundo) não se falou pouco em Pfizer, Coronavac, AstraZeneca, Sputnik V; vocabulários referentes às vacinas que o “mundo” apresentou como antídoto da COVID-19. Além disso, estiveram (ou estão) em voga expressões como, “Fique em casa”, “use máscara”, “lave as mãos bem lavadas com sabão”, “use álcool 70 ou álcool gel”, “grupo ou área de risco”, “foi ou está entubado”, dentre outros. Designações que representam cuidados e procedimentos médicos e científicos na pandemia.

Na área dos medicamentos surgiram como tratamento precoce ou curativo, Hidroxicloroquina, Azitromicina, Ivermectina e anticoagulante. Não sabemos se há percepção nisso, mas uma coisa podemos dizer: a língua é viva, manifesta-se dependendo da ocasião. Ela tanto arruma palavras e expressões novas como, muitas vezes, ressuscita vocábulos que caíram no esquecimento e até em desuso.

Sempre foi assim! A língua nunca ficou para trás, ela acompanha os fatos a partir do momento que eles acontecem, dando aquele “toque” de que está presente na “reunião”, com isso lembramos Ferdinand de Saussure, como marco histórico no campo da linguística.

3 PALAVRAS E EXPRESSÕES: TROPEÇOS E ACERTOS COM A LINGUA(GEM)

A sociedade lança mão de três aspectos importantes da linguagem: do vocabulário, do léxico e da língua. Nesses aspectos é possível identificar a subdivisão da sociedade em três tipos de usuários. 1) O vocabulário que é individual, cada falante tem o seu, ativo ou passivo; 2) o léxico que é coletivo, social, todos podem se utilizar dele; 3) a língua, que podemos afirmar, ela é universal, pois pertence a todos, indiferentemente, em quaisquer partes do mundo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quem não lembra do “UAI” mineiro? Pois é! Essa palavra foi criada como uma senha por ocasião da Inconfidência Mineira, quando os perseguidos, por medo dos soldados portugueses, estavam trancafiados dentro de casas, em seus esconderijos, e ao chegar alguém para se refugiar, tinha que gritar “uai” para poder entrar, quando quem estava dentro perguntava quem era. Já que a senha “uai” significa: União, Amor e Independência (VIARO, 2012, p. 20).

No campo, mais especificamente entre os escravos, nasce a expressão “meia-tigela” – era quando o servo não fazia ou não rendia para atender a expectativa do seu senhor. Na hora da refeição, não tinha direito a uma tigela cheia, mas só meia. Isso, no tempo da Monarquia Portuguesa. Daí a expressão, "trabalhador de meia-tigela" (https://www.todamateria.com.br/lingua-portuguesa/).

"O Português são dois; o outro, mistério". A frase é célebre, e foi produzida por Carlos Drummond de Andrade. Em sua mente fervilhava a ideia de que existem, pelo menos, duas maneiras de falar, de escrever ou, de alguma forma, manifestar a Língua Portuguesa: o Português culto, e o Português popular. E o outro? Mistério!

Pensando no popular, e fazendo uma pesquisa acurada sobre esse tipo de manifestação da língua, procuramos investigar muitas outras palavras e expressões veiculadas ao longo dos séculos, nos livros didáticos, nos jornais impressos, nos tira-dúvidas de português, nos manuais de curiosidades, na comunicação dos antigos e nos adágios populares.

Vale salientar que muitas das palavras e expressões surgiram das e nas mais variadas situações e circunstâncias de um povo, de um grupo de pessoas, de trabalhadores, profissionais; nisso, são envolvidos também os jargões, e a variação do Português culto, que tem permeado as áreas da linguística, do direito, da medicina, da política, da polícia, em outras áreas e, na vida cotidiana, no geral. Entre o camponês e o citadino as coisas aconteceram dando formas e significados às maneiras de comunicação.

Observou-se também que, nesse vai-e-fica da língua, muitas falas, na oralidade cotidiana, não são tão originais assim, como surgiram inicialmente. Aprende-se que, nesse ínterim, houve uma espécie de "telefone sem fio", aquela brincadeira pedagógica, realizada nas escolas para saber ao final, se a última informação seria fiel à primeira sussurrada ao ouvido dos envolvidos na brincadeira.

"Nada na língua é por acaso" (BAGNO, 2009, p.11), o texto faz parte do título de um livro de Marcos Bagno. Partindo do pressuposto de que tudo na língua tem uma vertente, se há de considerar o contexto histórico, social e cultural da originalidade dos legados expressivos dos nossos antepassados.

Passemos a apresentar e, simultaneamente, descrever o momento, o fundamento, e situações em que determinadas palavras, expressões e corruptelas[249] surgiram e que, hoje, são oralizadas equivocadamente, mas que, intrinsecamente, acredita-se que tenha sido a expressão original.

Sabe-se que gatos e cachorros têm hábitos diferentes e que também são animais de famílias animalescas diferentes. Então, quem não tem cão, caça com gato? Não! A expressão original é: "Quem não tem cão, caça como gato". É bom lembrar que cachorro caça "com" o dono; o gato, só, "como". A preposição "com", que tem dado origem a corruptela, se consagrou como uma palavra correta em meio a expressão, ao longo dos séculos pelos falantes. Na mesma direção, a de desvio, encontra-se a corruptela "Quem tem boca vai a Roma", introduzido pelos falantes da língua e praticantes da linguagem, o verbo "ir", responsável pela corrupção da expressão original ou, inicial, que seria "Quem tem boca vaia Roma", o verbo é o "vaiar" e não o "ir" (GIANSANTE, 2015, p. 14).

Diz-se que “a mentira tem pernas”. Na verdade, nunca se viu nem a mentira, muito menos, as suas pernas. Mas o berço da expressão "A mentira tem pernas curtas" é, no mínimo, curioso. Ela nos remete à Paris do fim do século 19, onde viveu Henri Marie Raymond de Toulouse-Lautrec Monfa. De uma família aristocrática, ele tinha uma estatura muito baixa, devido a um defeito físico, o qual atrofiaram-lhe as pernas. O rapaz gostava de contar piadas e lorotas[250]; com isso, até o seu talento artístico (ele era pintor) era comparado às que contava em suas rodas pândegas[251]. Daí, surge a expressão "a mentira tem pernas curtas" (COTIM, 2010, p. 61).

É! São expressões populares à bessa. Por falar em Bessa, como e por que surgiu a expressão "à bessa" no sentido de algo além do suficiente, ou de mais? A palavra Bessa originar-se-ia de Gumercindo Bessa, um hábil argumentador, um inteligente articulador. Houve uma época em que o estado do Acre estava prestes a ser anexado

[249] “Substantivo Feminino: 1. Ato, processo ou efeito de corromper; corrupção. 2. O que corrompe ou pode ser corrompido; corrupção” (https://www.google.com/).
[250] “sf. Bras. Pop. Mentira, conversa fiada”. AULETE, C. **Dicionário de Bolso da Língua Portuguesa**. Porto Alegre, RS: L&PM; Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 387.
[251] “sf. 1. Festança, com muita comida e bebida [...]. idem, p. 455.

ao estado do Amazonas; então, ele usou esses seus predicados para impedir a anexação desses dois territórios. Dessa forma, quando alguém possui qualquer coisa em excesso, estaria agindo à Bessa, significando à moda ou à maneira de Bessa. É interessante notar, que o nome perdeu a noção de substantivo próprio, pela consagração do uso da expressão (GIANSANTE, 2015, p. 62).

Faltou-nos espaço para abordar muitas outras expressões que estão equivocadas ou certamente, na boca dos falantes do Português brasileiro, na língua e na linguagem maternas, e em todas as regiões do nosso território. Portanto, não nos foi possível discorrer, por exemplo, sobre "pegar o bonde andando", "como pinto no lixo", "emprenhar pelos ouvidos", "a vaca foi pro brejo" e "ver o circo pegar fogo".

E assim, paramos por aqui por estarmos chegando ao limite das 10 páginas, e com isso, acreditamos trazer para o leitor um pouco de nossa experiência com palavras e expressões que caem no gosto popular, que independentemente de serem fiéis ou não a origem de sua representatividade, as gerações vão se apropriando e deixando nosso vocabulário ainda mais rico e criativo, sem “sombra de dúvida”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos nesta comunicação oral alguns tropeços e acertos aos quais os brasileiros cotidianamente se deparam, diante da língua(gem), cujo objetivo geral mostrou como palavras e expressões julgadas corretas, sua gênese demonstra outro modo de representação. A partir de uma pesquisa acurada sobre esse tipo de manifestação da língua, procuramos investigar palavras e expressões veiculadas ao longo dos séculos, nos livros didáticos, nos jornais impressos, nos tira-dúvidas de português, nos manuais de curiosidades, na comunicação dos antigos e nos adágios populares.

Por fim, os tropeços na língua acometidos pelas pessoas, mediante expressões recorrentes, ocorrem de 3 maneiras, segundo nossas reflexões e análises: 1) distorção da informação, na comunicação, passada de uma pessoa para outra; 2) A falta do hábito de leitura; 3) falar a expressão sem se dar conta de sua origem, ou seja: sem ter o acesso à verdadeira representatividade de tais expressões. Então retornando ao dito no início desta comunicação, não importa em sua totalidade sabermos a língua, a qual a linguagem da devoção do indiano se estabelece. Na leitura do não-verbal,

compreendemos imensamente a riqueza da comunicação quando as pessoas verdadeiramente querem estabelecer tal comunicação. E assim seguido por aqui, por ali... e viva, a viva, língua brasileira!

REFERÊNCIAS

ALTINO, F. C. **Língua Portuguesa:** conceitos gerais. Curso de Letras, Unopar, 1° Módulo - Londrina, 2006.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. 3ª Ed. São Paulo: Parábola Editora, 2007.
BECHARA, 37ª Ed. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2009.

BRASIL. Decreto Nº 6.583, de 29 de setembro de 2008. Promulgação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6583.htm> Acesso em: 10 jun. 2021.

COTIM, M. "De pernas curtas". In: **Revista Língua Portuguesa.** Direto ao ponto, Segmento Editorial, n° 56, 2010, p. 61.

DUARTE, M. de O. Leitura, oralidade, escrita: relato de experiência, In: IX Encontro alagoano de pesquisa educacional (EPEAL), V Encontro alagoano de ensino de Ciências, III Encontro regional da ANPAE/Seccional de Alagoas. **Anais...** Maceió/Alagoas, 27 a 29 de novembro de 2019, 9p., Disponível em: <https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-13911ba0fbfbde07cf0baa7243717be1c496fcf2-segundo_arquivo.pdf> Acesso em: 08 jun. 2021.

FERRAREZI JR. C. **Ensinar o brasileiro**: respostas a 50 perguntas de professores de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, Série - Estratégias de Ensino 6.

GIANSANTE, A. B. **Soluções para suas dúvidas de português**: com a nova ortografia. São Paulo. Respel Editora, 2015.

RODRIGUES, F. L. F. **Estruturalismo e Sociolinguística.** Curso de Letras, Unopar, 2° Módulo - Londrina, 2006.

RODRIGUES, S. **Viva a língua brasileira!** Uma viagem amorosa, sem caretice e sem vale-tudo, pelo sexto idioma mais falado do mundo – o seu. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SANTAELLA, L., **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

TANCREDI, S. &quot. 30 ditados populares e seus significados&quot. **Brasil Escola**. [2021]. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/curiosidades/30-ditados-populares-seus-significados.htm>. Acesso em 05 jun. 2021.

TERRA, E. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Scipione, 1997.

VIARO, M. E. A origem do "uai". Etimologia. In: **Revista Língua Portuguesa**. Os perigos da gramática, Segmento Editora, Nº 75, 2012, p. 20-22.

3.5.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINO DA ARTE POR PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ana Paula dos Santos Leite[252]

RESUMO

A Arte é considerada importante ferramenta para o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que, por meio dela, é possível estabelecer interações sociais, vivências singulares, participação de atividades lúdicas e significativas, as quais contribuem no processo de criação, recriação, emoção, criatividade e imaginação. Nessa perspectiva, o papel das Representações Sociais, em relação a Arte como recurso para o desenvolvimento infantil, mostra-se essencial, pois para que o indivíduo estabeleça significado ou não para um objeto, é preciso que haja a constante relação com o meio através da sua subjetividade e dos símbolos que os cercam. As Representações Sociais do ensino da Arte por professoras da educação infantil podem influenciar a prática docente que é adotada nas aulas, visto que apenas se ensina realmente algo quando se tem valor também para si mesmo. O objetivo da pesquisa é compreender as representações sociais de professoras de Educação Infantil sobre a Arte na infância e suas implicações no trabalho pedagógico. O aporte teórico utilizado foi pautado nas obras de Paula e Bida, Vala, Moscovici, Anastasiou e Alves, Cunha e Bacocina, Micheletto, Santos e Moscovici. Tratou-se de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa realizada com professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista. Foi realizada uma entrevista semiestruturada para identificar as representações sociais sobre o ensino da Arte por professoras da educação infantil. Os dados qualitativos foram analisados por meio do programa IRaMuTeQ, e discutidos à luz da Teoria das Representações Sociais. 30 professoras concordaram em ser entrevistadas via rede social WhatsApp. As principais Representações Sociais encontradas sobre a Arte na Infância foram: associação à “bagunça, sujeira”; expressão; criatividade e imaginação. Conclui-se que as Representações Sociais encontradas nesse estudo estão relacionadas às atitudes das professoras diante do trabalho com as linguagens artísticas em sala de aula, sendo determinante a influência do grupo e da subjetividade humana na constituição e remodelação dessas concepções.

Palavras-chave: Arte. Desenvolvimento Humano. Educação Infantil. Representações Sociais.

INTRODUÇÃO

A Arte é constituída por signos e símbolos. Por meio deles, ocorre a descoberta de suas formas de expressão e a compreensão da realidade diante das experiências sensoriais nas relações com o meio, possibilitando assim o desenvolvimento de características essenciais para o ser humano, como criticidade, sensibilidade, imaginação, sendo fonte valiosa para a leitura do mundo e de si mesmo (Ferraz, 2009). O objetivo da pesquisa é compreender as representações sociais de professoras de Educação Infantil sobre a Arte na infância e suas implicações no trabalho pedagógico.

[252] Mestrado pela Universidade de Taubaté no curso de Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais. E-mail: anapaula.dossantosleite@gmail.com

Quanto ao ensino, a Arte é um objeto passível de ser compreendido a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS) uma vez que essa teoria contribui para a leitura do mundo que cerca o ser humano (Moscovici, 2012).

As Representações Sociais (RS) no contexto educacional, segundo Gilly (1998), auxiliam no processo de construção de significações sociais, porque como as representações modificam-se na sociedade, logo, a escola não está isenta dessas alterações. Tratando da relação entre as RS e a realidade, para Sá (1998, p.21), "[...] os fenômenos de representação social estão 'espalhados por aí', na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais". Nesse sentido, observa-se que as RS são repletas de símbolos e significados ancorados à subjetividade dos sujeitos.

Edwards, Gandini e Forman (2016) argumentam também que a Arte é caracterizada como um meio de representação e interpretação do mundo, sendo primordial para o desenvolvimento da criatividade, imaginação e expressão do ser humano. Além disso, é um instrumento para a formação e humanização do ser humano. Barbosa (2002) reitera que, por meio da Arte, há a representação simbólica tanto grupal quanto individual do seu modo de vida, sistema de valores, além das tradições e crenças. A linguagem artística possui o poder de transmitir significados pautados na cultura os quais se manifestam por diversas formas, como através da poesia, gestos, imagens, esculturas, dentre outras que compõem uma infinidade para expressão humana. Portanto, o ensino da Arte na Educação Infantil pode ser considerado um fenômeno de Representações Sociais que, segundo Moscovici (2012), permite que o indivíduo estabeleça significado ou não para determinado objeto, uma vez que ele está em constante interação com o meio. Além disso, é a partir dessas relações e da sua subjetividade que é possível acreditar que o sujeito já apresenta suas próprias considerações ao expressar sua opinião sobre determinado objeto.

METODOLOGIA

Este artigo é um extrato de uma dissertação a qual aborda as RS em relação ao ensino da Arte na educação infantil, trazendo, portanto parte dos resultados encontrados. Trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem quantitativa e qualitativa que foi realizada com professoras da educação infantil da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista.

O projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (parecer n 3.838.902). Após aprovação, o convite para participação na pesquisa foi feito via redes sociais, no qual se disponibilizou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que as professoras fizessem a leitura. Foi aplicado um roteiro de entrevista a fim de identificar as RS sobre o ensino da Arte, o qual foi utilizado para entrevistar as docentes que se mostraram dispostas a participar dessa etapa da pesquisa, via WhatsApp. 30 docentes participaram da entrevista.

A amostra foi definida por saturação que, segundo Turato (2005), é uma ferramenta frequentemente utilizada nos trabalhos de investigações qualitativas com o intuito de constituir ou fechar uma amostra em estudo mediante a suspensão da incorporação de novos participantes em razão de determinada redundância ou repetição persistente na coleta de dados. As entrevistas foram gravadas e armazenadas em mídia digital para posterior transcrição integral de seu conteúdo. Após a transcrição o corpus das entrevistas foi tratado por meio de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011) e discutidos à luz da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2010).

DESENVOLVIMENTO

Tratando da experiência artística na escola, há dois aspectos que se destacam nas narrativas das professoras: o trabalho significativo e a elaboração de propostas adaptadas aos recursos disponíveis e à rotina escolar.

Figura 1 – Mapa mental - Experiência no ensino da Arte

Fonte: Elaborado pela autora

Paula e Bida (2008) salientam que a aprendizagem significativa vai muito além de memorizar os conteúdos e registrá-los de forma mecânica quando solicitado. Ao

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contrário disso, para a aquisição efetiva de saberes, é fundamental contemplar estratégias de ensino que alcancem os objetivos propostos.

Todavia, nem sempre essa é a realidade vivenciada no cotidiano, pois uma das professoras entrevistadas afirmou que “A gente pede pro professor desenhar uma casa e parece que todas as casas são iguais e todos os cenários são iguais então parece que eles não tiveram muito contato com a Arte durante toda a escolarização”. (Professora 8).

Retomando a frase citada pela Professora 8, talvez essas pessoas, que fazem seus desenhos da mesma maneira, representassem a casa de modo mais original e criativo, porém, no decorrer de sua escolarização, tiveram que se adaptar a uma certa representação, mesmo a contragosto. Assim, após um tempo, acabaram se acostumando a fazê-la assim, sem refletir e sem alimentar o processo criativo, como demonstrado na Figura 1 - na qual a professora tenta impor sua concepção de mundo para seus alunos, como se apenas ela fosse adequada.

Pode-se perceber pela narrativa a identificação de uma padronização do desenho, demonstrando a atribuição de sentido que elas construíram ao longo de seu contato com a Arte, como se fosse colocada numa fôrma essa concepção e transmitida para elas, em um processo sem reflexão ou desenvolvimento criativo. Mas será que o ensino artístico na escola precisa se resumir a concepções pré-estabelecidas? Como mudar essa concepção?

A esse respeito, Vala (2000) ressalta que uma das dimensões das Representações Sociais (RS) é a relação entre os indivíduos, a qual conduz a modificações adaptativas nas representações e à atribuição de características que permitem o desencadeamento de determinados comportamentos. Assim, pode-se perceber que cada grupo possui um sistema de representações as quais possibilitam antecipar o comportamento do outro, bem como planejar suas estratégias de ação. Para a reformulação dessa representação, é imprescindível propiciar aos alunos experiências artísticas significativas que sejam pautadas em quatro condições básicas: “[...] a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos”, como pontua Santos (2008, p. 33).

Nessa perspectiva, Anastasiou e Alves (2006) afirmam que um dos grandes desafios para os educadores é despertar o interesse pela aprendizagem, tornando as aulas interessantes por meio do desenvolvimento de conteúdos relevantes e experiências que ultrapassem o foco somente na memorização de conceitos. Ela, ainda,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

enfatiza que mais do que encontrar meios de ensinar os conteúdos para os estudantes, é preciso considerar os alunos enquanto pessoas com desejos e aspirações, pois, mais do que ministrar aulas, é necessário fornecer condições para que a aprendizagem seja levada para a vida, estabelecendo-se assim de maneira significativa. O grupo de professoras expressou a relevância de colocar em prática a dinâmica apresentada:

> eu gosto de fazer oficinas com os meus alunos isso é arte também eles se descobrirem desenhando, pintando é arte, também então é tudo né (Professora 7)
>
> eles se observaram então foi assim muita descoberta eles testaram a textura da tinta, eles puderam mexer com a água pra diluir a tinta então foi assim o pintar com o ladrilho eu acho que foi uma das experiências mais legais (Professora 7).
>
> fiz estágio numa escola particular que fazia assim um trabalho de arte muito interessante e ressignificou pra mim isso (Professora 12).
>
> algumas pessoas usavam a imagem pronta e a criança pintava, eu não queria isso, eu não queria nada pronto, queria que eles pintassem, que eles fizessem da maneira deles (Professora 25).

O trecho de uma das narrativas traduz muito bem a importância de elaborar e colocar em prática atividades artísticas que realmente deixem “marcas” positivas nos alunos.

> Olha a prática foi quando o projeto que nós fizemos é deixando nossas marcas né que foi as crianças saímos do muro da escola fora da escola e todas as crianças puderam fazer um desenho, isso pra mim foi uma experiência única porque quando os pais vieram buscá-los no final da tarde todos eles saiam assim papai vem vê aqui fui eu que desenhei, eu que pintei o muro da escola eu que pintei (Professora 29).

As professoras evidenciam que atividades que envolvam descobertas e experimentações, bem como expressão e criação, são oportunidades para introduzir a criança no universo artístico significativamente, superando as concepções atreladas à imposição de certos padrões em sala de aula. Cunha e Bacocina (2012) enfatizam que está mais do que comprovada a importância de trabalhar a Arte na escola, mas há inúmeras questões que podem dificultar a sua efetivação de forma mais significativa.

Já Paula e Bida (2008) mostram também que o estilo de aprendizagem de cada professor, muitas vezes, pode influenciá-lo, tanto explicitamente quanto implicitamente, a adotar determinada metodologia de ensino. Por exemplo: se uma professora aprende com mais facilidade utilizando uma linguagem mais visual, auditiva ou sinestésica, ela tende a privilegiar essa forma de trabalho em sala de aula. Porém, esse não é o caminho

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para alcançar uma aprendizagem significativa, pois não é porque ela aprende de tal maneira que seus alunos também aprenderão.

Para os autores, é fundamental a superação de antigas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem, as quais aparentam estar enraizadas no ambiente escolar e concebidas quase como “infalíveis”. Essa superação permite estabelecer novas perspectivas para o processo educacional (PAULA; BIDA, 2008, p. 38).

A respeito do que até aqui se apresenta, Cunha e Bacocina (2012) reiteram que a necessidade de mudanças no ensino da Arte esbarra na falta de estrutura para a realização de propostas pedagógicas as quais demandam apoio. As participantes de nosso estudo mostram isso ao relatar que: “ter uma pessoa que auxilia a gente na sala porque enquanto você tá com uma criança tem 10 mexendo na tinta sujando tudo né.” (Professora 14). Ou, ainda, em: “tem criança que não quer mexer com tinta porque vai sujar a roupa, que a mãe vai ficar brava né”. (Professora 23). As professoras demonstraram em suas narrativas que, mesmo desejando propor atividades diferenciadas, ainda é preciso o auxílio de uma pessoa, visto que há dificuldade em dar suporte para os alunos quando se trata do uso de tinta principalmente. Como, muitas vezes, não há um ajudante em sala, pode haver uma falta de estímulo do professor em elaborar e aplicar propostas artísticas diferenciadas.

As professoras também associam o ensino da Arte à sujeira, inclusive com o receio de receber algum tipo de crítica devido ao fato da criança voltar para casa com a roupa suja. Essa concepção sobre as linguagens artísticas está relacionada com à dimensão do campo de representação com a ideia de modelo social, visto que, conforme Vala (2000), os indivíduos tendem a explicar um comportamento privilegiando causas internas (nesse estudo, as antigas concepções sobre Arte pautadas no seu processo de ensino) em detrimento das causas externas (receio de ser repreendido por causa de algumas manchas de tinta na roupa), seja pelo comportamento individual ou coletivo.

A respeito da resistência com o uso desse recurso em sala de aula, Cunha e Bacocina (2012) ainda colocam que não conseguem entender como um pouco de tinta lavável nas roupas pode causar tantos problemas a ponto de gerar um mal-estar entre família e escola, ocasionando até a escassez de atividades com esse material. Observou-se, ainda, que o tempo destinado ao ensino da Arte é insuficiente para que a criança desenvolva e expresse o seu trabalho artístico, pois uma rotina muito atribulada dificulta a realização de um trabalho artístico. Além disso, há preocupação em minimizar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o trabalho com a criança ou até mesmo tentar “deixar a atividade bonita” para levar para casa.

> hoje nós trabalhamos com a rotina e muitas vezes o tempo que a gente tem pra aula não tá certo porque a criança ela tem um tempo menor de fixação mas como você faz um trabalho da arte ela quer fazer e isso eu vejo que muitas vezes a gente faz um pouco mais corrido que deveria ou porque o professor não quer ter trabalho ou porque ele quer que a criança leve tudo bonitinho pra casa ou ele quer que fique tudo certinho na educação infantil foi uma das coisas mais gritantes que eu vi (Professora 26).

Em relação à questão da valorização estética evidenciada na narrativa da professora, Duarte Júnior (1994) afirma que não é correto ajudar os alunos a fazerem trabalhos artísticos somente com o intuito de alcançar a perfeição estética baseada na sua concepção de beleza. Essa representação coloca em evidência a ideia de que a Arte precisa estar inserida em determinados padrões pré-estabelecidos, deixando de lado a expressão e a criação.

Na concepção de Cunha e Bacocina (2012), é preciso superar essa representação da Arte para permitir a descoberta do mundo por meio da experimentação e da exploração dos sentidos. Já Buoro (2001) enfatiza que o conhecimento da Arte propicia o desenvolvimento de inúmeras habilidades, como identificar, selecionar, classificar, analisar, sintetizar e generalizar, culminando no processo de abstração mental. O início dessa mudança, dentre outros aspectos já mencionados, é a proposição de atividades com base nos recursos disponíveis no momento da aula, bem como na rotina escolar.

Micheletto (2009) afirma que essas adaptações se constituem em pequenos ajustes para realizar determinada atividade, como a troca de um material por outro e a ampliação do tempo da atividade, com o objetivo de atender a diversidade presente em sala de aula, tendo em vista o Currículo da Educação Infantil e a proposição de atividades pautadas num trabalho integral com todas as linguagens artísticas, como mencionados na documentação do município em estudo.

Partindo desse pressuposto, Moscovici (1988, p. 21) traz uma frase que demonstra a força das RS, concebendo-as como “modos de criar o mundo”. Esse processo criador pressupõe a atribuição de significados, os quais, para o ensino da Arte, são construídos pautados nas experiências, pensamentos, atitudes, bem como a partilha de todas as representações com as pessoas ao redor. Pode-se concluir, então, que os seres humanos são considerados, simultaneamente, produtores e usuários de representações, as quais formam o conhecimento e a concepção da realidade. Com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

base nesse pressuposto, constata-se que as RS possuem esse caráter de transformação, sendo assim, é possível mudar a concepção da Arte atrelada à sujeira, porém, para isso se efetivar, é imprescindível que haja uma reconstrução das antigas representações. A partir das reflexões abordadas até o presente momento, percebe-se a constante movimentação das RS e como elas estão presentes no cotidiano. A Professora 9 apresenta, em sua narrativa, contribuições fundamentais nesse sentido:

> num sei né e aí o ensino da arte acaba que dê certa forma destruindo um pouco essa ideia de que precisa tá todo mundo sentadinho e pintando ou colando papelzinho daquela forma. As outras professoras, a diretora, a coordenadora enxergam a quilo como tá tudo em ordem mas criança não é aquilo né criança precisa de expressão tem criança que gosta mais de pintar em pé (Professora 9).

A professora aborda, em sua narrativa, que a Arte, por ela mesma, possui uma característica de quebra de paradigmas, pois desconstrói a ideia de que apenas se aprende sentado e em silêncio, de preferência. A professora, ainda, reitera que as outras profissionais que atuam na escola têm uma representação ligada às antigas práticas (como ao valorizar a aula com todos sentados, pintando ou colando). Todavia, é perceptível que ela não compartilha dessa concepção sobre as linguagens artísticas, não as percebendo como forma de expressão.

Por meio da análise da narrativa da professora, ainda é possível evidenciar uma dimensão das RS, segundo a qual as representações são o alicerce dos atos comunicativos, uma vez que, ao se comunicar, o ser humano descreve, avalia e explica sua concepção de mundo. Vala (2000) salienta que a comunicação argumentativa pressupõe ativar, discutir, formular e reformular RS, pois essa construção está em constante movimento. Trazendo para a prática, se a professora em questão começar a difundir as suas concepções sobre a Arte para suas colegas de trabalho, essas, por sua vez, podem começar a ter o desejo de transformar suas ideias sobre o ensino. Assim, há a possibilidade real da influência de suas RS sobre as linguagens artísticas serem disseminadas para outras pessoas e essas também transmitirem para outras, gerando um campo fértil para uma transformação efetiva dessas concepções.

Para essa estrutura “funcionar”, segundo Magalhães (2014), é necessária uma constante interação entre os indivíduos, a qual se configura como essencial para alicerçar as novas RS criadas pela dialética. Isso porque, uma vez que as representações mudam, os significados em torno dos objetos de conhecimento também são modificados devido à instância subjetiva constituinte da realidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa identificou as Representações Sociais de professoras de Educação Infantil sobre o ensino da Arte na Educação Infantil bem como as implicações no trabalho pedagógico. Apresentaram-se, nas narrativas, determinados componentes representacionais, como a Arte atrelada à distração, atividades sem direcionamento, sujeira e falta de dinamicidade nas aulas, além da demasiada valorização da estética. Entretanto, também se apresentou como expressão, imaginação, criatividade e criação, demonstrando, em algumas narrativas, uma mudança de concepção sobre a Arte na educação infantil.

Pelo exposto e considerando o aparato teórico estudado e as relações estabelecidas a partir dos dados coletados, constata-se que as linguagens artísticas finalmente estão, gradativamente, ganhando corpo no ambiente escolar, constituindo um caminho para a descoberta do mundo por meio da experimentação e exploração dos sentidos. Conclui-se que as Representações Sociais encontradas estão relacionadas às atitudes diante do trabalho com as linguagens artísticas, sendo determinante a influência grupal e da subjetividade na constituição e remodelação dessas concepções.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonor Pessate (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula. 6. Ed. – Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte, educação e cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CUNHA, Júlia Maria de Jesus; BACOCINA, Eliane Aparecida. Ensino das artes: Dificuldades, experiências e desafios orientação. **Periódico de Divulgação Científica da FALS**, Ano VI - Nº XIV-DEZ / 2012.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERRAZ**,** Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino da arte:** fundamentos e proposições.2 ed. São Paulo: Cortez,2009.

MICHELETTO, Franciane Sonni Martins. **Ensino da arte para alunos com deficiência:** relato dos professores. Marília, 2009. 91 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Faculdade De Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009. Bibliografia: F. 79-84.

MOSCOVICI, Serge. Notes towards a description of social representations. **European Journal of Social Psychology**, 18(3), 1988, p. 211–250.

_____. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes, 2003. 404 páginas (trad. Pedrinho A. Guareschi, a partir do original em língua inglesa Social Representations: explorations in social psychology [Gerard Duveen (ed.), Nova York, Polity Press/Blackwell Publishers, 2000]).

_____. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Tradução: Sonia Fuhrmann. Petrópolis:Vozes, 2012. Título original: La psychanalyse, son image et son public.

PAULA, Gilma Maria Carneiro de, BIDA, Gislene Lossnitz. **A importância da aprendizagem significativa**, 2008. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1779-8.pdf>. Acesso em: 27 ago 2020.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ,1998.
SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem Significativa:** modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde:** definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. Revista Saúde Pública, v.39, p.507-514, 2005.

VALA, Jorge. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (coord.) **Psicologia social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

3.5.5 A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Juliana Domit[253]

Joana Paulin Romanowski[254]

RESUMO

A pesquisa toma por foco a especificidade da docência na disciplina de Didática no curso de licenciatura em Pedagogia, após a materialização da resolução 01/2006 que anuncia docência como eixo central da formação na perspectiva de uma nova identidade ao curso. Analisa as discussões empreendidas desde a publicação desta resolução, realizando um mapeamento das publicações (ROMANOWSKI; ENS, 2006). A consulta dos dados foi feita por meio do catálogo de teses e dissertações da Capes, com as palavras chave "licenciatura em Pedagogia", considerando como referência a docência na disciplina de Didática na formação inicial de professores. A busca no banco de teses e dissertações resultou em 2 produções, ambas as produções são dissertações de mestrado e abordam a didática no curso de Licenciatura em Pedagogia. Os dados foram analisados tomando por referência a análise de conteúdo em Bardin (2010). Das análises sobressaem as categorias: (i) didática no processo de formação inicial do professor; práticas do professor formador(ii). O estudo aponta que as discussões empreendidas destacam a docência na disciplina de Didática problematizando-a partir de sua história, epistemologia e da própria prática. Revelam uma preocupação com a indissociabilidade entre e a didática e a escola, reconhecendo-a como conhecimento privilegiado da formação de professores.

Palavras-chave: Especificidade da Docência. Didática. Licenciatura em Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Considerando a especificidade da docência na disciplina de Didática na formação inicial de professores no curso de Pedagogia essa investigação elege como objeto de reflexão os estudos que abordam a disciplina de Didática no curso de Pedagogia. O foco do estudo é a especificidade da docência na disciplina de Didática nas propostas dos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Destarte a formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental compreende a prática pedagógica, o contexto educacional, os conhecimentos necessários ao professor que ele possa ensinar às crianças das diferentes áreas do conhecimento, numa perspectiva crítica, abrangente e emancipadora.

Isso implica entender a didática abrangendo as didáticas específicas, ainda que neste estudo não se realize uma discussão sobre se o campo da didática é singular ou

[253] Doutora em Educação, Unicentro, judomit@gmail.com.
[254] Doutora em Educação, Uninter, joana.romanowski@gmail.com.

plural. Contudo, o estudo considerou pesquisas que entendessem a didática na formação para a docência no curso de Pedagogia, isto é, pesquisas que focalizam a especificidade da docência na disciplina de Didática na formação dos professores.

A metodologia do estudo realiza um mapeamento das publicações (ROMANOWSKI e ENS, 2006) na perspectiva de exame de estudos para realizar uma revisão sistemática do tipo estado da arte afim de compreender as discussões materializadas em torno das disciplinas de didáticas no curso de pedagogia, como já indicado.

Para o estudo foram consideradas: as teses e dissertações no catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Na delimitação do estudo foram consideradas as publicações a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, DCNS[255]01/2006 até os dias atuais. A promulgação da DCN 01/2006 (BRASIL, 2006) parece indicar em seu bojo, uma relevância ao campo da Didática, uma vez que compreendemos que este campo do conhecimento tem a docência e o ensino como foco principal para a formação do professor.

Nessa perspectiva, compreendemos que o ano de 2006 reporta um marco histórico no curso de Pedagogia, definindo a docência como eixo central de sua formação, concordando com Scheibe e Aguiar (1999) e Scheibe (2010). A formação para a docência delega relevância do campo da Didática no curso. Os estudos e pesquisas tem enfatizado que a formação docente demanda múltiplos campos do conhecimento e não apenas a formação didática, entre eles Marcelo (1999), Roldão (2007), Romanowski (2016) e outros.

No entanto, esses autores indicam que o campo da didática tem como um de seus principais objetivos, a formação pedagógica, como por exemplo Marcelo (1999, p.5) pois a didática oportuniza “conhecimentos e habilidades que os professores possuem e que estão relacionados com o ensino, com a aprendizagem, com os estudantes; assim como sobre os princípios gerais do ensino [...]”. Roldão (2007) e Romanowski (2016) compreendem como conhecimentos basilares da formação inicial, constituindo-se sob o campo teórico e prático, estruturantes da formação docente.

[255] Consideramos as DCNS 01/2006 um marco no curso de licenciatura em Pedagogia, uma vez que são diretrizes específicas ao curso e concebem a sua organização, compreendendo a didática enquanto disciplina indispensável a formação de professores.

O levantamento de dados foi iniciado por meio da pesquisa de teses e dissertações no portal da Capes. Como critérios de seleção, foram consideradas as pesquisas que abordam a licenciatura em Pedagogia e a especificidade da docência nas didáticas. No levantamento dos dados é relevante destacar que foram feitas inúmeras tentativas combinando diferentes palavras-chave para a definição dos descritores de consulta às bases de dados, porém devido a multiplicidade de interpretação das palavras-chave na captura dos resultados foi adotado como descritor específico "licenciatura em Pedagogia". Ao recorrer a este descritor foi possível localizar de modo mais preciso as teses e dissertações alinhadas com o objeto da pesquisa.

A busca no banco de teses e dissertações indicou um total de 400 trabalhos, os quais após uma primeira leitura de todos os títulos e dos resumos, resultaram em 2 produções. Ambas as produções são dissertações de mestrado e abordam a didática no curso de Pedagogia.

Para trabalharmos com os dados coletados no mapeamento das publicações optamos pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011) como metodologia de pesquisa para a sistematização e análise dos dados levantados. As diferentes fases da Análise de Conteúdo estão organizadas em torno de três polos, conforme Bardin (2011, p. 125) "[...] a pré-análise; a exploração do material; e, por fim, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação". O processo de análise das unidades e a posterior utilização das mesmas, permitiu estabelecer as categorias: Das análises sobressaem as categorias: (i) didática no processo de formação inicial do professor; práticas do professor formador(ii).

A Especificidade da docência no catálogo de teses e dissertações

Ao realizarmos a leitura dessas duas dissertações identificamos que discutem a especificidade da docência na disciplina de didática no curso de Licenciatura em Pedagogia, por meio da disciplina de Didática Geral e também por meio da disciplina de Didáticas Específicas. Ambas as dissertações são materializadas em nível estadual, a primeira no estado de Goiás e a segunda no estado do Ceará.

Apresentam como objetivo geral compreender o ensino de didática no curso de Pedagogia, considerando como ela é trabalhada pelos professores formadores e sua contribuição para a formação do professor da educação básica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1: Teses e dissertação sobre a didática no curso de Pedagogia na formação inicial do professor, catálogo da CAPES – período 2006 – 2019

Título	Tese/dissertação	Problema	Considerações
A Formação Profissional Específica nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia: a apropriação de saberes para a docência. .	Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás: Goiânia, 2011	Visa colher dados sobre como estão sendo trabalhadas as disciplinas de formação profissional específica no curso de Pedagogia e se elas estão contribuindo para a apropriação de saberes docentes ao exercício profissional de futuro professores.	A pesquisa confirma estudos que comprovam que a falta de domínio de conteúdos implica no despreparo dos docentes, interferindo no processo de aprendizagem dos alunos, comprometendo os resultados da aprendizagem desses alunos, e ainda, os resultados apurados na análise dos dados da pesquisa apontam indícios de que os currículos dos cursos de Pedagogia pesquisados apresentam uma estrutura fragmentada e genérica.
O ensino da Didática nos cursos de licenciatura em Pedagogia das universidades públicas do Ceará: concepções e possibilidades.	Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.	Compreender que características a disciplina Didática vem assumindo no curso de Pedagogia das universidades públicas do estado do Ceará, conhecendo sobre a concepção dos professores e o que é registrado em seus planos de ensino.	A pesquisa revelou que a disciplina Didática nas universidades públicas do Ceará é trabalhada de forma multidimensional, numa relação dialética entre a sociedade, a educação, a Pedagogia e a Escola da Educação Básica. Revelou também as possibilidades de inovação pedagógica presentes nas práticas de pesquisa e ação-reflexão dos professores de Didática.

Fonte: as autoras, 2020.

Há especificidades em cada uma das pesquisas selecionadas, ambas justificam seu estudo a partir da compreensão da didática enquanto campo do conhecimento imprescindível para a formação inicial e atuação profissional. Entendem a didática como conhecimento para contribuir para a instrumentalização teórica e prática da docência nos anos iniciais, ou seja a formação do professor para o ensino. O foco destas pesquisas: uma examina o ensino das didáticas específicas e outra se reporta ao ensino da didática geral no curso de Pedagogia.

Entre os estudos as diferentes concepções de didática são trazidas à tona reconhecendo a Didática enquanto área da Pedagogia cujo objeto é o ensino em suas múltiplas relações e dinamicidade. Neste campo, há as didáticas específicas que promovem o ensino dos conteúdos específicos e suas relações com o processo de ensino e a didática geral, que contém a organização do trabalho pedagógico e assume a docência como eixo central. Os estudos se reportam à didática composta pelos elementos: planejamento, avaliação, método e metodologias de ensino, composição sobejamente reconhecida pelos pesquisadores desta disciplina CANDAU (2013); VEIGA (1999); MARTINS (2008).

Didática no processo de formação inicial do professor

As pesquisas discutem a especificidade da didática no processo de formação do professor no curso de Licenciatura em Pedagogia está focalizada em duas dissertações no período estudado (2006 a 2019).

Esses estudos apresentam como objetivos gerais a compreensão do ensino da disciplina de didática ao longo do curso e como esta disciplina vem sendo trabalhada pelos professores formadores. Finalidade desta compreensão é localizar as contribuições da didática para o exercício profissional do professor, ambas justificam o estudo a partir da compreensão da didática enquanto campo do conhecimento imprescindível para a formação inicial e atuação profissional com contribuição para a formação teórica e prática da docência nos anos iniciais, ou seja, formar o professor para o ensino.

No entanto, o foco destas pesquisas é diferenciado: uma delas examina o ensino das didáticas específicas e a outra reporta-se ao ensino da didática geral. A que trata das didáticas específicas ministradas no curso de licenciatura em Pedagogia compreende a didática do ensino de língua portuguesa, didática da matemática, didática da geografia e assim por diante. A pesquisa problematiza se estas didáticas específicas contribuem para a constituição dos saberes docentes e para o exercício profissional, pois o professor licenciado em pedagogia atua com o ensino da totalidade de disciplinas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Esta pesquisa destaca que o projeto político dos cursos, considerando a matriz curricular e os planos de ensino das disciplinas de didática específica, pontuando que em média os cursos destinam apenas entre 3 e 4% de horas a esta formação. Assim,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

anuncia uma formação exígua para o ensino de conteúdos específicos. Essa carga horária fragiliza a formação docente, dito em várias pesquisas tais como Gatti (2009). De modo geral, nos planos de curso esse campo disciplinar é indicado como metodologia de ensino, considerando o como e o que se ensina em cada uma das áreas do conhecimento.

A segunda dissertação selecionada, enfatiza o estudo da disciplina de didática geral no curso de Pedagogia, e entre os conteúdos abordados destaca-se o planejamento, a metodologia de ensino e a avaliação. Também evidencia questão destacada por Cruz (2010) de que a didática geral perde espaço para as demais disciplinas no currículo dos cursos. No entanto, a pesquisa aponta que a didática tem sido compreendida como conhecimento central na formação de professores e que nas diferentes propostas de curso analisadas há semelhança de abordagem acerca do objeto de ensino da didática. Os professores formadores atestam a necessidade de se constituírem pesquisadores de sua própria prática, compreendendo o ensino enquanto prática social situada.

Práticas do Professor Formador

Nessa categoria identificamos que as pesquisas priorizam a investigação em torno da didática do professor formador, qual concepção tem da disciplina, como organiza e ministra suas aulas e ainda, como se aproxima do campo profissional, num movimento que busca identificar as dificuldades encontradas pelos docentes e também pelos estudantes nessa construção.

A categoria aqui indicada permite compreender que a prática do professor formador é o alicerce permanente que se materializa na formação e na atuação profissional dos futuros docentes. Sua análise se faz necessária e indispensável no sentido de compreender e concentrar as múltiplas dimensões que se configuram na prática do professor, reconhecendo-a como instrumento de mediação e compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

As pesquisas optam por abordagens qualitativas, e aproximam-se da prática dos professores formadores por meio de questionários, entrevistas e observações. Nesta perspectiva se aproximam da prática do professor formador por meio de entrevistas com estudantes e professores, e observações direta das aulas de didática, destacando a importância de se identificar as lacunas dessa prática no processo de formação inicial

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de professores, corroborando que esta é o alicerce para a profissionalização docente. Neste sentido, alguns trabalhos em seus resultados destacam um cenário que necessita ser ampliado e aprofundado nas discussões acerca da formação inicial de professores e o exercício da docência.

Acerca da metodologia de ensino, destacam-se práticas centradas no professor, reportando ao como ensinar, de forma muitas vezes ainda instrumental, desconsiderando como o estudante aprende. As observações indicaram que há falta de articulação entre as metodologias e conteúdos, e que os professores não proporcionam diferentes formas de pensar para o ensino destas disciplinas, ou seja, há fragilidade entre conteúdo e forma em sua abordagem.

Ainda, enquanto metodologia de pesquisa, a autora aproxima-se na prática dos dados levantados em sua investigação documental, aplicando um teste com os estudantes concluintes do curso. O teste teve como objetivo verificar os conhecimentos específicos de cada uma das didáticas observadas na pesquisa. Os resultados evidenciam a fragilidade de conhecimentos específicos no ensino das disciplinas investigadas, chegando a 87% de respostas erradas nas questões de matemática, 92% de erro nas questões relacionadas as disciplinas de história, geografia e ciências, apenas 76% de acerto nas questões de língua portuguesa. Estes dados priorizam a análise de uma formação técnica do professor, compreende que a especificidade da docência centra-se no domínio do conteúdo e assim o verifica por meio da aplicação de testes de conhecimentos.

As pesquisas ressaltam, na fala dos estudantes, a necessidade de se enfrentar uma sala de aula heterogênea e romper com a resistência de interação entre professores e os estudantes e entre os próprios estudantes. Em especial, apontam o distanciamento entre o discurso do professor e a sua prática em sala de aula; a sobrecarga de um ensino baseado na leitura de textos; a excessiva relação de controle do professor sobre os estudantes durante as aulas e a desarticulação entre a teoria e a prática.

As considerações apontadas nos trabalhos indicam uma complexidade e uma aproximação nos discursos entre os estudantes, que compreendem uma frágil relação entre o conteúdo ensinado e o conteúdo vivido, entre as relações estabelecidas com a formação inicial e o exercício profissional e todos os desafios que ela impõe ao ensino da Didática e ao exercício da docência. E também nos discurso entre os professores, que compreendem a complexidade da sala de aula, da docência e a concebem que a

especificidade da didática está nas relações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados reafirmaram as categorias identificadas no conjunto deste estudo, (i) didática no processo de formação inicial do professor; práticas do professor formador(ii). Estas duas categorias situam a especificidade da docência, a partir das publicações, e compreendem transformações na docência que trazem implicações diretas para a formação inicial de professores. A disciplina de Didática é basilar na formação para a docência, pois é influenciada e determinada pelo modo como está organizada a escola e a prática pedagógica na relação com sociedade, a política, a economia.

Das análises realizadas depreende-se que questões amplas da didática se fazem presente nas produções, tais como: a indissociabilidade entre a didática geral e as didáticas específicas no curso de Pedagogia; a relação teórica prática da disciplina, mediada pela especificidade da educação básica e pela formação polivalente presente no curso de Pedagogia; o reconhecimento da didática como conhecimento fundamental na formação docente; a necessária relação universidade e escola, como espaços de formação coletiva e de socialização.

Destacamos que entre as publicações, a especificidade da docência na disciplina de didática elege como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem, seja a partir de sua constituição histórica, da sua epistemologia e da própria prática. Há em todas as pesquisas a preocupação com o saber pedagógico, direcionado para a forma como o professor ensina e como os alunos aprendem, portanto cinge-se a uma dimensão técnica da formação docente. Desse modo, devido a multiplicidade de ações realizadas pelo professor no cotidiano escolar a indicação da fragilidade da formação se efetiva. Buscar uma formação docente direcionada para cada situação é uma tarefa hercúlea, contraditoriamente, a formação docente implica na compreensão dos princípios que orientam a organização pedagógica da escola e do processo de ensino.

Nos desdobramentos da pesquisa, se expressa uma preocupação crescente em organizar processos investigativos que priorizem a escola como lócus de formação privilegiada do saber docente. Ao direcionar a formação para a prática, sem que a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

epistemologia desta prática possa ser sistematizada e compreendida, poderá conduzir a uma formação esvaziada de uma epistemologia crítica e política.

Há realidades complexas, de um lado a observação da prática de professores formadores em algumas instituições de ensino que expressam desafios a serem superados e por outro lado, o relato de estudantes de outras instituições que reconhecem a complexidade deste campo do conhecimento profissional e compreendem as contribuições da didática para o exercício da docência na educação básica. Parece haver uma complexidade nesse sentido, de um lado práticas pedagógicas que não valorizam o coletivo, a vivência dos estudantes, de outro uma teorização como eixo central do ensino. Os estudantes compreendem o papel da didática como contributo para a reconstrução constante de novas práticas dos professores formadores, considerando a docência em sua totalidade, porque são sujeitos situados neste processo formativo e portanto inseridos na prática social.

O mapeamento das publicações permite afirmar que as pesquisas na área de didática e da formação de professores são exíguas, um cenário tímido que precisa ser ampliado e destacado nas discussões dentro das pesquisas educacionais brasileiras. Há presente nas publicações uma ruptura, um crescimento quantitativo que precisa ser ampliado na esfera qualitativa, em que se discuta a didática em totalidade na formação inicial de professores, defendendo-a como dimensão central da formação de modo que o professor possa compreender o processo de ensino aprendizagem situado socialmente. A Resolução 01/2006 indica uma preocupação com o ensino da didática, mas é imprescindível que o entendimento se densifique enraizado nos fundamentos epistêmicos sem que se perca a prática social docente, portanto próximo às escolas de educação básica. Destaca-se nas publicações a preocupação dos professores com a fragilidade do curso, especialmente com a formação para a docência, entendida na diversidade social em que professores se constituam pedagogos e pedagogos que se constituam professores que lutam por uma educação de justiça social.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução nº 1, de maio de 2006**: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06. pdf>. Acesso em: 19 mai. 2020.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Rumo uma Nova Didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, P. L. O. **Didática**. 1. ed. Curitiba: Editora IBPEX, 2008

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan/abr. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogo Educacional,** v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

ROMANOWSKI, J. P. Conhecimentos pedagógicos nos cursos de licenciatura e a base comum de formação de professores. In.: CARTAXO, S. R. M.; MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. **Práticas formativas de formação de professores**: da educação básica à educação superior. Curitiba: PUCPress, 2016.

SCHEIBE, Leda; Aguiar, Márcia Ângela. Formação de profissionais no Brasil. O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes nacionais para os cursos de pedagogia: da regulação à implementação. In: Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; Diniz, Júlio; Leal, Leiva; Santos, Lucíola. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 551-568. (Didática e prática de ensino).

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. São Paulo: Papirus, 1994.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3.5.6 METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE DIREITO

Kátia Alessandra Pastori Terrin[256]

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira[257]

RESUMO

Um dos reflexos da crise do Direito revelada pela falta de superação do paradigma jurídico positivista tem se destacado justamente na forma de ensino. A evolução da aprendizagem, o desenvolvimento tecnológico e as atuais formas de aplicar o Direito às relações sociais têm demandado uma maior e mais otimizada forma de aprendizagem. Diante disso, o uso de novas metodologias de ensino, que se mostram mais ativas, tem sido uma ferramenta capaz de transformar o estudante no protagonista do ensino, dando-lhe maior autonomia e otimização na aprendizagem. Contudo, não se nega a dificuldade na aplicação de novas metodologias ativas de aprendizagem no curso de Direito, mormente no que tange aos últimos períodos do curso, tendo em vista que o mercado de trabalho e as exigências para inscrição no Exame de Ordem e em concursos públicos não têm acompanhado essas novas formas de aprendizagem. O objetivo deste artigo, portanto, é demonstrar as dificuldades encontradas na aplicação das metodologias ativas no último período do curso de Direito. Fundamenta-se nos estudos, em especial, de Silva (2012) e Silveira et al. (2013). A pesquisa, de cunho qualitativo e exploratório, se desenvolveu com base no método hipotético-dedutivo e a partir de revisões bibliográficas a respeito do tema. Como resultado, mostrou-se inegável que na atualidade os métodos de aprendizagem requerem uma nova abordagem, mormente diante das novas tecnologias adotadas no dia a dia do ensino. Foi possível perceber que uma nova dinâmica se faz necessária no ambiente escolar e em razão dos diferentes anseios que os estudantes possuem frente a uma nova era mundial.

Palavras-chave: Direito; Estudos de casos; Metodologias ativas.

1 INTRODUÇÃO

Mostra-se inegável que na atualidade os métodos de aprendizagem requerem uma nova abordagem, mormente diante das novas tecnologias adotadas no dia a dia do ensino, da nova dinâmica necessária dentro do ambiente escolar e dos diferentes anseios que os estudantes possuem frente a uma nova era mundial.

Assim sendo, acompanhar essas novas demandas requer uma nova abordagem no que tange a novos métodos de ensino por parte dos professores. Destarte, o uso de metodologias ativas tem se destacado cada vez mais como ferramenta capaz de criar uma maior autonomia e otimização na aprendizagem dos estudantes.

[256] Doutoranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR, katiaterrin@hotmail.com
[257] Doutorado em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR, alboni@alboni.com

Contudo, o presente artigo tem por objetivo, após realizar uma análise inicial sobre as metodologias ativas e sua singular importância, demonstrar as dificuldades encontradas em sua aplicação, especificamente no último período do curso de Direito.

A opção pelo último período do Direito se fez em virtude de algumas justificativas: primeira, por se tratar da análise pontual feita na implementação dessas práticas nas turmas do nono e décimo período do curso de Direito da PUC Paraná, Campus Londrina; segunda, a escolha limitadora da abordagem deste estudo se deu pelo fato da dificuldade encontrada ao longo das tentativas de aplicação de novas metodologias nestas turmas, que se mostraram fechadas a uma possível receptividade.

Umas das maiores dificuldades encontradas foi a adaptação do uso de metodologias ativas diante da necessidade de preparação dos estudantes para o Exame da Ordem (OAB), que não acompanha essas novas abordagens acadêmicas. Pretende-se, aqui, demonstrar essas dificuldades e contextualizá-las na realidade e, ao final, se possível, apontar soluções para o caso.

2 METODOLOGIAS ATIVAS: UMA NOVA ABORDAGEM NO MUNDO DA APRENDIZAGEM

Em tempos de profundas transformações sociais, económicas e culturais e da vertiginosa evolução das tecnologias digitais de informação e da comunicação, as instituições de Ensino Superior têm-se deparado com a necessidade de se redefinir, no sentido de acompanharem os desafios tecnológicos do mundo pós-moderno e de se ajustarem à mudança de paradigma. Uma nova língua invadiu os espaços educativos e universitários: indicadores de produção, prestação de contas (accountability), sistemas de acreditação, critérios de aferição, performances, performatividade, standards etc. procurando-se que as instituições de Ensino Superior não só contribuam para a produção de conhecimento, mas também para a sua rentabilidade, dando, desta forma, um contributo significativo para a evolução e o desenvolvimento das sociedades.

A base metodológica desenvolvida proporciona ao estudante a possibilidade de buscar, em dados da realidade, depois de estes terem sido discutidos e analisados, elementos para a construção de casos de papel, ou seja, de narrativas que trazem um contexto para ser utilizado na vivência de práticas educativas que associam conhecimentos prévios a temáticas dos componentes curriculares (Mamede, 2001), que serão aproveitados em todos os trabalhos desenvolvidos em salas de aula.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Desse modo, os estudantes contribuem para sua própria formação, na medida em que compõem as propostas de aula com seus conhecimentos e indagações extraescolares, fortalecendo assim uma aprendizagem significativa (Pelizzari et al., 2002).

A grande gama de novas metodologias ativas disponibilizadas pera o sistema de aprendizagem desperta na academia uma ânsia cada vez maior de possibilitar um estudo mais otimizado, atualizado e contextualizado com as reais necessidades práticas. No curso de Direito, atrelar a teoria às necessidades práticas é uma ferramenta essencial na formação de um profissional de excelência.

Diante disso, se torna de importância ímpar entender a proposta destas metodologias ativas, para que melhor se possa compreender o que é dito de forma pragmática. Um claro exemplo seria a utilização do método PBL (Problem Based Learning – PBL), em que se observa uma mudança de papéis: o aluno passa a ser protagonista e o professor, uma espécie de orientador. Essa é a mudança proposta pelas metodologias ativas de ensino.

Nesse contexto, há diversos modelos que podem ser usados como exemplo no curso de Direito. Entre os mais famosos estão o estudo de caso, simulações e debates, que têm se mostrado muito produtivos nesta área de ensino.

No caso do curso de Direito, com a aplicação da metodologia ativa desenvolvida pela coordenação pedagógica e aplicada pelos docentes do curso, tem-se conseguido dinamizar as aulas e trazer o aluno para o centro do processo de ensino e aprendizagem. A cada aula são conduzidas discussões com “tempestade de ideias” e levantamento de hipóteses baseadas na formulação de questionamentos.

Outra metodologia ativa que tem despertado uma melhor receptividade por parte dos estudantes tem sido os debates pautados em casos reais. A turma é separada em pequenos grupos e após um prazo de preparação, explica-se aos demais o que se entendeu da matéria proposta.

Entretanto, como seres adaptáveis, qualquer situação imposta demanda tentativa de interagir, adaptar e melhorar cada vez mais.

A abordagem baseada em problemas reais é entendida como uma aprendizagem que envolve a necessidade de resolver o problema, sendo que neste processo os docentes exploram conteúdos pertinentes às necessidades que se apresentam e desenvolvem a habilidade de solucionar problemas, bem como as competências de uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprendizagem autônoma. Aqui, permite-se que o estudante assuma um protagonismo maior na aprendizagem, o que destaca um aspecto positivo.

Contudo, aponta-se que o uso dessas metodologias ativas confronta o ensino tradicional das faculdades, caracterizado por retenção de informação, disciplinas fragmentadas e avaliações que exigem memorização, podendo levar os estudantes à passividade e à aquisição de uma visão estreita e instrumental do aprendizado, promovendo carências de constante atualização. O grande desafio da metodologia ativa é aperfeiçoar a autonomia individual e uma educação capaz de desenvolver uma visão do todo – transdisciplinar, que possibilite a compreensão de aspectos cognitivos, afetivos, socioeconômicos, políticos e culturais, constituindo uma prática pedagógica socialmente contextualizada (Melo, Sant'Ana, 2012).

Em substituição aos métodos tradicionais, e particularmente passivos, no processo de transformação dos modelos de educação, fortaleceram-se as considerações acerca das peculiaridades de aprendizado do adulto e suas relações com a sociedade; da prática das metodologias ativas; e da apropriação de novos recursos das tecnologias de informação e comunicação. (Souza, Iglesias Filho, Pazin-Filho, 2014).

2.1 UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA: A (NÃO) RECEPTIVIDADE PELOS ESTUDANTES DO ÚLTIMO PERÍODO DO CURSO DE DIREITO

Aqui, será explanada a experiência prática ocorrida em uma das turmas do curso de Direito da PUC Campus Londrina. Tratava-se no nono período (penúltimo) do curso de Direito. A matéria lecionada seria Direito Administrativo, uma disciplina densa, muito teórica, apesar de encontrar aplicações práticas e, o mais significativo para este debate: extremamente cobrada em provas de concursos públicos na área jurídica e no Exame de Ordem, o que desperta nos estudantes uma angústia e uma necessidade de memorização dos principais conceitos e temas estudados por esse ramo do Direito.

Na aula introdutória, que se deu na primeira semana do calendário acadêmico, iniciou-se, por parte da docente, uma discussão ampla sobre as principais ideias que a disciplina iria abordar no decorrer do semestre.

O início se deu com um debate oral sobre conceitos iniciais e isso ajudou na percepção do grau de conhecimento de cada estudante sobre os temas que se queria

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

abordar durante o semestre. A estratégia foi crucial para que os estudantes pudessem verificar como o semestre seria e o que precisaria ser mais pesquisado e praticado.

Em um segundo momento a abordagem em sala de aula se estendeu para uma conversa entre todos, pautada na reflexão sobre a forma de ensino das universidades, o efeito da tecnologia na geração atual e como o aprendizado vem se modernizando e se adaptando aos novos anseios que a sociedade acadêmica tem despertado. Isso tudo tinha um propósito: preparar a turma para o recebimento do uso de novas metodologias ativas durante as aulas, já que se tratava de uma turma que até então não havia trabalhado com elas.

Importante destacar que as metodologias ativas pressupõem mudanças paradigmáticas que conferem ao professor o desenvolvimento de uma dinâmica de trabalho flexível, colaborativa, integradora e que facilite a aprendizagem, possibilitando ao discente compreender a realidade a partir de sua vivência no mundo e aproximando-o da sua formação e de suas expectativas.

O uso de diversas estratégias de aprendizagem ativas provoca o estudante a pensar, raciocinar, observar, refletir e combinar. E o professor deve manter uma posição ativa, buscando estudos, informações, comparações e termos adequados.

Mas como essas metodologias ativas têm sido aplicadas no curso de Direito, um curso formal e tradicionalmente muito técnico em suas linguagens jurídicas e diplomas legais?

Destaca-se que o modelo de ensino jurídico no Brasil e nos países que seguem o sistema jurídico da Civil Law no mundo, ou seja, a estrutura de normas jurídicas e o modo de conhecer e interpretar o direito, cuja fonte principal de normas jurídicas é a lei criada pelo Estado, tem priorizado o estudo exaustivo em perspectiva metodológica dogmática e formal do direito positivo. Quer dizer, partindo-se do pressuposto de que o direito é norma jurídica legal originária do monopólio estatal de formação do direito, deve ser estudado por meio de seus códigos e diplomas legais. Essas leis em geral são escritas de modo abstrato, autônomo e genérico, por vezes muito distantes da realidade de vários alunos.

No que diz respeito ao Ensino Superior, é importante não esquecer que esta etapa da formação de um estudante se encontra já muito próxima da entrada no mercado de trabalho, cabendo aos docentes uma preparação efetiva para as necessidades que os estudantes, em breve profissionais e trabalhadores, irão encontrar. Neste repensar do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

processo educativo concorre a aplicação das tecnologias digitais, procurando, desde os primeiros anos de escolaridade, a promoção e o desenvolvimento destas "novas" competências, pois se pode complementar as metodologias já existentes com novas estratégias focadas em projetos, pesquisa ou métodos ativos, exatamente em linha com os ideais do Processo de Bolonha. As instituições de Ensino Superior precisam transformar-se em verdadeiras "Instituições de Aprendizagem", em vez de Ensino, que se desprendem do ensino magistral, pré-definido, centrado nos conteúdos académicos, para uma orientação com vista à aprendizagem ao longo da vida, centrada nos contextos.

Aponta-se que os concursos jurídicos no Brasil e o próprio Exame de Ordem, exigido do Bacharel em Direito que queira exercer a profissão de Advocacia, possuem uma dinâmica tradicional e conteudista na forma de avaliar os candidatos, o que poderia levar a um entendimento de que o estudo tradicional ainda é o mecanismo apto para desencadear a aprovação daqueles que almejam essa situação.

Diante disso, os estudantes se sentem inseguros ao "abandonar" métodos tradicionais de estudos, como as aulas expositivas, para se inserirem em um novo método mais dinâmico, qual seja, o aprendizado baseado em novas metodologias ativas.

As estratégias adotadas foram de suma importância, pois além de incentivarem na busca por conhecimentos extracurriculares, proporcionaram o crescimento pessoal, obtendo maior compromisso e responsabilidade, reflexão sobre a docência e ainda um aperfeiçoamento sobre a disciplina. Foi um instrumento motivador do processo ensino-aprendizagem, que proporcionou conhecimentos e valores a serem agregados à vida.

As Instituições de Ensino Superior devem buscar, pois, formas inovadoras de ensinar e que promovam metodologias ativas, capazes de dar resposta a um público cada vez mais massificado e heterogéneo, pelas quais os estudantes se formem enquanto cidadãos ajustados a uma nova realidade e consigam se preparar adequadamente para as exigências do mundo atual.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um cenário globalizado que exige do profissional do Direito a capacidade de enfrentar questões sociais complexas e diante do contingente de informação de fácil acesso aos estudantes, verificou-se necessário o estudo visando à

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

análise da metodologia mais adequada ao processo de ensino aprendizagem, em consonância às diretrizes curriculares do curso de graduação em Direito. Verificou-se que muitos estudiosos defendem que o estudante seria mero receptor do conhecimento, contudo, isso se configura como opressor e inibidor da formação crítica e reflexiva do estudante. De outro lado, as metodologias ativas são defendidas como métodos eficazes para participação ativa dos estudantes, capazes de permitir aprendizagem significativa, pensamento crítico e reflexivo. As metodologias ativas, por meio da problematização, são importantes no desenvolvimento das funções mentais dos estudantes de Direito, na formação crítica, reflexiva e interdisciplinar, bem como para geração da corresponsabilidade no processo ensino aprendizagem.

No entanto, se mostra inegável a grande dificuldade em se adaptar o ensino, no curso de Direito, pautado em novas metodologias de aprendizagem, tendo em vista as dificuldades encontradas pelos estudantes ao se depararem com o Exame de Ordem ou concursos públicos jurídicos que não acompanham essa evolução do ensino e continuam se pautando em métodos tradicionais de cobranças de conteúdo. Esse tem sido o grande desafio.

Assim, sugere-se que haja uma maior adaptação e contextualização do ensino às exigências práticas da profissão, o que será possível a partir de um diálogo institucional perspicaz, visando sempre a otimização do aprendizado.

REFERÊNCIAS

MAMEDE, Silvia (2001). Aprendizagem baseada em problemas: características, processos e racionalidade. In Silvia Mamede & Josias Cavalcanti Penaforte (orgs.) **Aprendizagem baseada em problemas:** anatomia de uma nova abordagem educacional. Fortaleza: Hucitec, 25-48.

MELO, Bárbara y Sant'Ana, Geisa (2012). A prática da metodologia ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino aprendizagem. Com. **Ciências Saúde**. 23(4):327-339.

PELIZZARI, Adriana; Kriegl, Maria de Lurdes; Baron, Márcia Pirih; Finck, Nelcy y Dorocinski, Solange (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**. 2(1), 37-42.

SOUZA, Cacilda; Iglesias, Alessandro y Pazin-Filho, Antonio. (2014). **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais** - aspectos gerais. Medicina (Ribeirão Preto), 47(3), 284-292.

3.5.7 COMPETÊNCIAS CLÍNICAS DO ALUNO DE MEDICINA EM URGÊNCIA E EMERGÊNCIA: ANÁLISE EVOLUTIVA ATRAVÉS DO OSCE

Bruno May Gomel[258]

RESUMO

O exame clínico objetivo estruturado (OSCE) é um método útil para avaliar habilidades clínicas do examinado através de práticas de simulação. Especialmente após as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2014, o OSCE tornou-se tema de debate em educação médica por ser uma ferramenta avaliativa promissora em aferir competências médicas e não apenas conhecimento. Analisar a curva de aprendizagem dos estudantes de medicina com base na avaliação evolutiva de seus desempenhos nos OSCE de Urgência e Emergência. Estudo retrospectivo a partir da análise de checklists avaliativos de três OSCE consecutivos, aplicados ao longo de 2019 a alunos do sexto ano de Medicina da Universidade Positivo, na disciplina de Urgência e Emergência. Foram analisados 270 checklists, aplicados a 90 alunos. Desse grupo, 51 (56,7%) eram do gênero feminino e 69 (76,7%) tinham entre 23 e 26 anos. Entre o primeiro e terceiro OSCE, 67 alunos (74,4%) obtiveram um acréscimo na nota final, cuja mediana foi elevada em 1,5 ponto. Dentre os componentes avaliados – conduta, reconhecimento, interação e seguimento - houve melhora no percentual de acertos em conduta (15,5 pontos percentuais) e manutenção no item reconhecimento. Observou-se decréscimo em interação (19,4 pontos percentuais) e em seguimento (16,1 pontos percentuais). O estudo revelou uma curva crescente de aprendizado global, com diferentes desempenhos nos diferentes componentes, concedendo uma abertura ao reconhecimento de abordagens distintas no processo formativo.

Palavras-chave: Educação Médica. Simulação. Comunicação em Saúde. Competência Clínica. Emergência.

1 INTRODUÇÃO

O Relatório Flexner é um marco histórico para entender a educação médica no mundo. Desenvolvido nos EUA, em 1910, o modelo propôs que o aprendizado acontecesse dentro de laboratórios, salas de aula e hospitais, construindo uma medicina concreta e individual, centrada na doença. Seguindo os moldes deste relatório, as quatro escolas médicas brasileiras, situadas na Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, adaptaram a educação médica ao modelo hospitalocêntrico (FILHO, 2010; AURÉLIO et al, 2008), modelo que rege algumas das escolas médicas até o presente momento.

No Brasil, com a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em 2014, a educação médica se organiza para aplicar novas competências pedagógicas a fim de construir um novo cenário de saúde no Brasil. Neste contexto se inserem e são priorizadas as metodologias ativas de ensino, colocando o educando como um mediador

[258] Graduando de medicina. Universidade Positivo. gomelbruno@gmail.com

e facilitador da aprendizagem. Com isso, a Aprendizagem Baseada em Problemas (APB) ou Problem Based Learning (PBL) - caracterizada pelo desenvolvimento da capacidade do estudante de construir ativamente sua aprendizagem, associando conhecimentos anteriores com os problemas de saúde - recebeu grande incentivo e expansão no território nacional nos últimos anos (BELFOR et al, 2018). Por se tratar de um método ativo, o PBL abriu portas para a inovação também no campo avaliativo, favorecendo a utilização do Exame Clínico Objetivo Estruturado ou Objective Structured Clinical Examination (OSCE)(SALINITRI et al, 2012), primeiramente utilizado pela Faculdade de Medicina de Marília (pioneira também no método PBL) em 1998 (KOMATSU et al, 2000). O crescimento entre as escolas médicas do OSCE como processo avaliativo ainda é lento, devido aos altos custos de criação e manutenção de laboratórios de simulação e à complexidade de aplicação, entretanto a literatura mostra um futuro promissor para esse método (PAZIN-FILHO et al, 2017).

As discussões acadêmicas sobre métodos avaliativos ativos dentro do ensino médico ganharam um reconhecimento progressivo nos últimos anos, refletindo a necessidade e preocupação com a formação de profissionais qualificados, bem como a inovação no sistema avaliativo de ensino (TRONCON, 1996). Além disso, as metodologias ativas de avaliação não são novidade apenas na graduação, seu uso vem sendo implementado também em outras etapas da educação médica, como, por exemplo, nas provas de residência médica, um caminho escolhido por 61,3% dos médicos em atividade no Brasil (SCHEFFER et al, 2020). Pensando nisso, em 2004, a Comissão Nacional de Residência Médica (CNRM) acatou a possibilidade de existirem provas práticas para residência, que se mostraram uma avaliação mais completa, integrando os vários domínios esperados de um profissional médico – conhecimento, atitudes, habilidades e ética (MARTINS et al, 2008). O OSCE entra como uma maneira de tornar a prova prática menos refém da subjetividade do avaliador, pois é uma avaliação padronizada e objetiva.

Com base no supracitado, o presente estudo surge com o objetivo de avaliar a evolução do desempenho dos alunos do 6º ano de medicina de uma universidade de medicina do sul do Brasil na matéria de urgência e emergência que utilizaram o OSCE como ferramenta avaliativa, buscando compreender o método e o que tipo de aprendizado ele revela.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo com delineamento retrospectivo, através da análise de checklists avaliativos de três OSCEs da disciplina de Urgência e Emergência, dos alunos do 6° ano de Medicina da Universidade Positivo, ao longo do ano de 2019.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Positivo sob número de parecer 4.260.982 em 05/09/2020. Os checklists foram selecionados de acordo com o seguinte critério de inclusão: ser aluno do curso de Medicina da Universidade Positivo, estar cursando o 6° ano em 2019 e abordar o tema de urgência e emergência. Foram excluídos os checklists que não apresentavam 3 (três) avaliações consecutivas ou com preenchimento incompleto. Aplicados os critérios, totalizaram 90 alunos, o que corresponde a 270 checklists. Os dados coletados foram planilhados com auxílio do programa Excel, as variáveis contínuas foram expressas como média ± desvio-padrão e comparadas com o teste de Wilcoxon Matched-pairs, enquanto as variáveis categóricas foram expressas em porcentagens e comparadas com o teste do qui-quadrado ou teste exato de Fisher, conforme apropriado. Valores de p menores que 0,05 foram considerados estatisticamente significativos.

3. RESULTADOS

Foram triados 300 checklists, correspondentes a 100 alunos. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, majoritariamente pela falta de preenchimento, foram utilizados 270 checklists e, portanto, 90 alunos. Do total de alunos incluídos no estudo, 51 (56,7%) eram do gênero feminino e 39 (43,3%) do gênero masculino. Em relação a idade, a média foi de 25,6 anos. Sendo que 69 (76,7%) tinham entre 23 e 26 anos.

O acréscimo das notas ocorreu em 57 (63,3%) alunos, quando comparamos o primeiro e o terceiro OSCE (gráfico 1). Este resultado era esperado, revelando ganho de conhecimento à medida que o tempo de exposição ao internato de medicina aumentava. Não apenas pela frequência de prática médica, das aulas teóricas, mas também pela preparação para a prova de residência, um caminho escolhido pela maioria dos médicos recém formados (PURIM et al, 2016). Isso se manifestou também na mediana, que no período entre primeiro e terceiro trimestre aumentou 1,5 pontos ($p<0,0001$). Um

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

significativo aumento de 1,5 pontos também foi mostrado na comparação das medianas 2 e 3 (p=0,03) (gráfico 1).

Gráfico 1 - Pontuação obtida em cada uma das simulações.

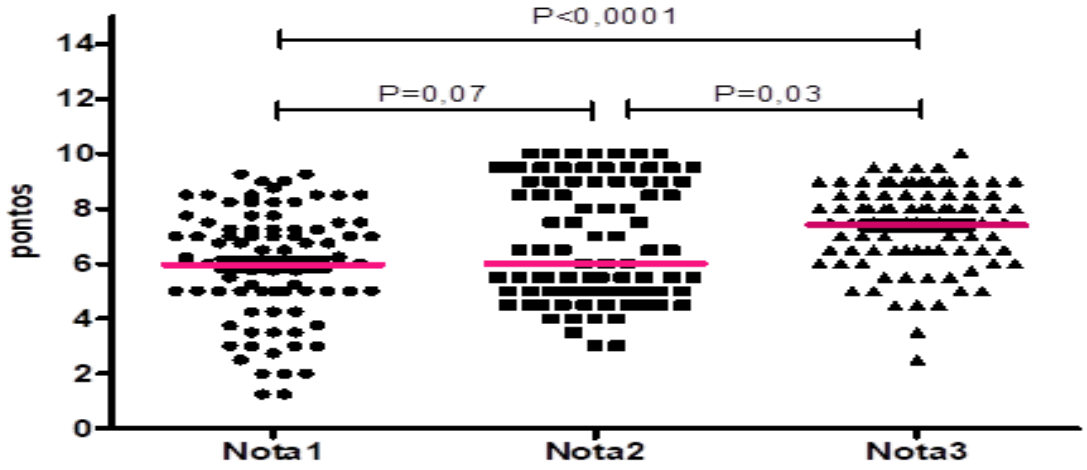

Fonte: dos autores (2021).

Paralelamente, o número de alunos cujas notas decaíram decresceu ao longo do período. Enquanto no primeiro e segundo exames 35 (38,9%) alunos perderam notas, esse número caiu para 33 (36,7%) na comparação entre o segundo e terceiro exame. Entre o primeiro e terceiro OSCE esse número foi ainda menor, apenas 23 (25,5%) dos 90 alunos perderam pontos em relação ao primeiro exame (gráfico 2). Há também os casos de alunos que mantiveram suas notas, porém, na comparação final entre o primeiro e o último exame não se mostrou tão expressivo limitando-se a apenas 3 casos.

Gráfico 2 - Comparação das notas entre os 3 OSCEs.

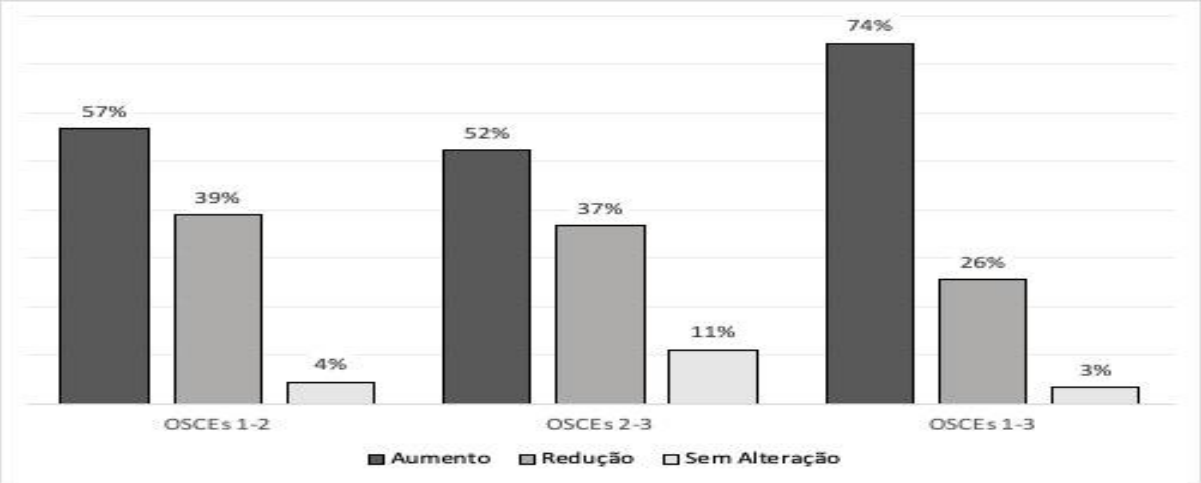

Fonte: dos autores (2021).

4. DISCUSSÃO

Performance em reconhecimento-conduta

Em reconhecimento, entre o primeiro e segundo exame houve um decréscimo de 3,6 pontos percentuais, enquanto do segundo para o terceiro trimestre um acréscimo de 3,7 pontos percentuais. A comparação entre o primeiro e terceiro OSCEs revelou um aumento discreto, de 0,1 pontos porcentuais. A partir disso, podemos inferir que houve manutenção das aptidões em fazer diagnóstico, uma vez que a performance dos alunos manteve-se estável ao longo do ano, o que pode ser entendido como um aspecto positivo, uma vez que nos três bimestres as notas se mantiveram acima dos 90%, sendo este o parâmetro com maior taxa de acerto entre as 4 competências.

Reconhecer uma situação de emergência e, principalmente, estar apto a fazê-la de maneira ágil e em qualquer circunstância é uma das habilidades mais importantes dos médicos que atuam na sala de emergência. Num cenário em que a doença é potencialmente fatal, se prioriza por diagnósticos sindrômicos abrangentes que levam a uma conduta assertiva, estabilizando o quadro, para então se instaurar um raciocínio clínico de longa duração (JÚNIOR et al., 2015).

Em conduta, a taxa de acerto subiu, tanto entre o primeiro e segundo exame, em 7,8 pontos percentuais, quanto do segundo e terceiro, em 7,7 pontos percentuais. Entre o primeiro e o terceiro exame esse aumento foi de 15,5 pontos percentuais (tabela 1). Este foi o mais significativo aumento dentre as demais competências e, de fato, é um

dado importante no cenário de urgência e emergência, uma vez que a instauração de medidas iniciais de suporte garante estabilização do quadro e diminuição da mortalidade (JÚNIOR et al., 2015).

Performance em comunicação-seguimento

A investigação por parâmetros revelou uma redução na nota final nos quesitos comunicação e seguimento. Em comunicação essa queda foi de 18,3 pontos percentuais do primeiro para o segundo OSCE e de 1,1 pontos percentuais do segundo para o terceiro, enquanto em seguimento a queda foi de 10,5 pontos percentuais entre primeiro e segundo exames e de 5,6 pontos percentuais entre o segundo e terceiro (tabela 1).

Tabela 1 - Percentual de acerto em cada um dos parâmetros analisados.

	Nota 1	Nota 2	Nota 3
Número de checklists	90	90	90
Mínimo	1,250	3,000	2,500
25%	5,000	5,000	6,500
Mediana	6,000	6,000	7,500
75%	7,250	9,000	8,500
Máximo	9,250	10,00	10,00

Fonte: dos autores (2021).

A comunicação avaliou a interação verbal e não verbal com o paciente, enquanto o seguimento avaliou as orientações fornecidas ao paciente após o tratamento. Por se tratarem de competências menos objetivas, existem inúmeros problemas que podem estar relacionados à menor performance dos alunos nestes quesitos. Uma possibilidade é isso ser mais um sintoma da construção do ensino médico baseado no modelo Flexneriano, que afasta o indivíduo portador da doença (objeto de estudo) dos seus aspectos sociais (fator fundamental, tido hoje como determinante do processo de saúde e doença), não dando a devida importância às ferramentas comunicativas necessárias para o entendimento e a efetiva solução das demandas populacionais na esfera da saúde (GONZALES; ALMEIDA, 2010).

A comunicação se destacou entre as categorias avaliadas, uma vez que os estudantes tiveram redução da performance neste ponto. Isso reafirma a dificuldade de

ensino desta habilidade no currículo médico e, por consequência, na prática clínica. Estudos vão ao encontro dos resultados, revelando que 20% dos pacientes adultos relatam ter problemas de comunicação com seu médico assistente (AUDIL; SHAW, 2004). Contudo, ainda que seja visto, de maneira geral, como uma fraqueza no método, tal evidência reafirma o papel do OSCE como ferramenta para detecção de falhas no ensino.

Para além da comunicação com o paciente, é fundamental que o profissional de emergência saiba se comunicar com as famílias dos pacientes e com seus colegas de serviço (ENO et al., 2020), ampliando o horizonte de cenários a serem simulados. Dahlin et al. (2012) ressaltam que os métodos tradicionais de avaliação, objetivos e com graduação de nota, são insuficientes para avaliar requisitos profissionais e comunicativos. Assim como provas orais extrapolam a confiabilidade do método, uma vez que precisam da subjetividade do avaliador, podendo variar grau de dificuldade e número de perguntas de aluno para aluno. Portanto, o OSCE se mostra um instrumento avaliativo promissor, uma vez que avalia objetivamente quesitos que métodos tradicionais não avaliavam, pode ser reprodutível e padronizado através de uma metodologia específica, não estando dependente do avaliador exclusivamente.

Limitações e benefícios do estudo

Por ser um método relativamente recente, não há de forma ampla em literatura uma padronização criteriosa e universal que uma instituição possa seguir para estruturar um OSCE. Porém, o uso de uma padronização não é determinante para julgar um determinado OSCE como sendo válido ou não, já que existem outras diversas variáveis envolvidas nesse processo, tais como: qualidade das estações, qualificação do desenvolvedor do OSCE em questão, acurácia na forma de pontuação, acurácia ao reportar e descrever as pontuações finais, correlação entre variáveis, a própria estrutura interna da simulação e o impacto dos resultados sobre o avaliando e sobre a sociedade, entre outras (HIJAZI; DOWNINGS, 2008).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo primário do trabalho podemos inferir que a nota obtida nas avaliações OSCE, de maneira global, aumentou ao longo do período analisado, demonstrando que quanto mais se conhece as falhas dentro do processo de avaliação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e ensino, maior a capacidade de gerar um aprendizado mais sólido e significativo, impactando positivamente nas notas finais. Os dados coletados ainda permitiram depreender que houve um bom desenvolvimento dos alunos quando observada a categoria conduta, enfatizando uma das qualidades necessárias para um bom desempenho em urgências e emergências. Além disso, ao analisar o quesito reconhecimento, nota-se que o percentual de acertos se manteve estável, mas desde o primeiro exame acima dos 90%, mostrando boa habilidade em determinar diagnósticos. Porém, nas outras duas categorias - seguimento e comunicação - o mesmo comportamento não foi mantido, não sendo possível determinar se esse fenômeno se deve às características da disciplina ou a aspectos gerais da formação acadêmica dos alunos da universidade. A análise de um número de alunos e de OSCEs maior, bem como a avaliação de OSCEs em diferentes disciplinas e universidades, possibilitará resultados mais aprofundados e sólidos sobre esta promissora metodologia avaliativa de ensino.

6. REFERÊNCIAS

AUDIL, A. N.; SHAW, J. D. **Policy White Paper – Malpractice Impacts :** Communication Between Patient and Physician. Next Wave. p. 1–3, 2004.

AURÉLIO, M.; ROS, D. **The Flexner Report:** for Good and for Bad**.** Revista brasileira de educação médica. v. 32, n. 4, p. 492-499, 2008.

BELFOR, J. A. et al. **Competências pedagógicas docentes sob a percepção de alunos de medicina de universidade da amazônia Brasileira.** Ciência e Saúde Coletiva. v. 23, n. 1, p. 73–82, 2018.

FILHO, N. D. A. **Reconhecer Flexner :** inquérito sobre produção de mitos na educação médica no Brasil contemporâneo Recognizing Flexner: an inquiry into the production of myths in medical education in contemporary Brazil. Cadernos de saúde pública. v. 26, n. 12, p. 2234–2249, 2010.

GONZALES, A. d.; ALMEIDA, M. j. **Movimentos de mudança na formação em saúde: da medicina comunitária às diretrizes curriculares.** Physis Revista de Saúde Coletiva. v. 20, n. 2, p. 551-570, 2010.

HIJAZI, M.; DOWNING, S. M. **Objective structured clinical examinations as an assessment method in residency training:** practical considerations. Ann Saudi Med. v. 28, n. 3, p. 192-199, 2008.

JÚNIOR, G. A. P.; FRAGA, G. P.; ARNAUD, F.; GULA, E. A.; SLULLITEL, A.; GARCIA, A. L. O **Ensino de Urgência e Emergência de acordo com as novas Diretrizes**

Curriculares Nacionais e a Lei do Mais Médicos. Cadernos da ABEM. v. 11, p. 20-47, 2015.

KOMATSU, R. S. et al. **Um novo currículo médico na FAMEMA:** dois anos de experiência na mudança em direção a um aprendizado integrado baseado em problema, centrado no estudante e orientado à comunidade. Revista de Educação PUC-Campinas. v. 9, n. 9, p. 40–46, 2000.

MARTINS, Wolney de Andrade et al . **Experiência de prova prática na seleção para a residência médica:** exeqüibilidade, segurança e importância deste processo de avaliação. Revista brasileira de educação médica. v. 32, n. 4, p. 518-524, 2008.

PAZIN-FILHO, A.; CARLOTTI, A. P. de C. P.; SCARPELINI, S. **Implantação e desenvolvimento do Laboratório de Simulação (LabSim)** da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FMRP-USP). Medicina (Ribeirão Preto). v. 50, n. 4, p. 272-283, 2017.

PURIM, K. s. m.; BORGES, L. m. c.; POSSEBOM, A. c. **Perfil do médico recém-formado no sul do Brasil e sua inserção profissional.** Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões. v. 43, n. 4, p. 295-300, 2016.

SALINITRI, F. D. et al. **An objective structured clinical examination to assess problem-based learning.** American Journal of Pharmaceutical Education. v. 76, n. 3, 2012.

SCHEFFER, M. et al. **Demografia médica no Brasil 2020.** 1. ed. São Paulo, SP: FMUSP, CFM, 2020. 312 p. v. 1. ISBN 978-65-00-12370-8.

TRONCON, L. E. A. **Avaliação do estudante de medicina.** Medicina Ribeirão Preto. v. 29, n. 4, p. 429–439, 1996.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3.5.8 A DIDÁTICA DA MATEMÁTICA: ASPECTOS DESCRITIVO-EXPLICATIVO DE SENSEVY E PRESCRITIVO DE BRISSIAUD

Fernanda Scaciota Simões da Silva[259]

RESUMO

A influência da escola francesa na educação brasileira era tão forte que o currículo do tradicional Colégio Dom Pedro II (na cidade do Rio de Janeiro) era inteiramente baseado em livros didáticos franceses (Valente, 2007). Influência esta que permaneceu e ainda permanece tanto nas universidades, com a formação de professores, como também no interior das escolas de educação básica. Entretanto, com a evolução das situações de ensino e aprendizagem o processo de reflexão, a conceituação de novos práticas profissionais e sua apropriação pessoal, por meio de um olhar investigador, houve a necessidade da apropriação do conhecimento matemático e didático necessário para o ensino, e a reflexão continua sobre o processo de ensinar e aprender. Buscando refletir sobre a didática da matemática, o objetivo deste trabalho, embora não seja o de analisar em detalhes a evolução da pesquisa em didática da matemática, traz à tona alguns pensamentos de dois autores poucos refletidos no contexto brasileiro e suas teorias em dois aspectos do pensamento didático: o aspecto "descritivo-explicativo" que abrange a pesquisa que tendem a explicar o que acontece no ato de transmitir conhecimento, com Gérard Sensevy, e o aspecto “prescritivo” que fornece processos metodológicos sobre como ensinar de forma mais eficaz, com Rémi Brissiaud.

Palavras-chave: Didática, Matemática, Descritivo-explicativo, Prescritivo, teoria-prática.

1 INTRODUÇÃO

Não há como pensar no campo da educação matemática no Brasil, sem pensar no campo da didática da matemática francesa, com “[...] a inserção e apropriação de ideias oriundas do movimento acadêmico educacional internacional d didática da matemática francesa, durante o período de 1990 a 2010”, (Souza, 2016, p. 16).

Em seus pensadores, há um conjunto de teorias que muitas vezes são misturadas, como por exemplo: a teoria dos obstáculos epistemológicos de Gaston Bachelard, a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, a Teoria das Situações Didáticas (TSD) e do contrato didática de Guy Brousseau, Teoria do Campo Conceitual (TCC) de Gérard Vergnaud, a teoria da transposição didática e a Teoria Antropológica da Didática (TAD) de Yves Chevallard e a teoria da engenharia didática de Michèle Artigue.

Não mais importante, há, entretanto, ainda duas outras teorias francesas pouquíssimo estudadas no campo da didática nas universidades brasileiras: a teoria da

[259] Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Mestre em Educação Matemática – Universidade Federal do Paraná /UFPR e Doutora da Université Nice Sophia Antipolis – UNICE/I3DL/Université Côte d’Azur – CAPES/MEC – e-mail: ferscaciota@gmail.com.

ação conjunta em didática (TACD) de Gérard Sensevy e Alain Mercier e a teoria da progressão de representações digitais de Rémi Brissiaud (Fig. 1).

Figura 1 – Teorias didáticas

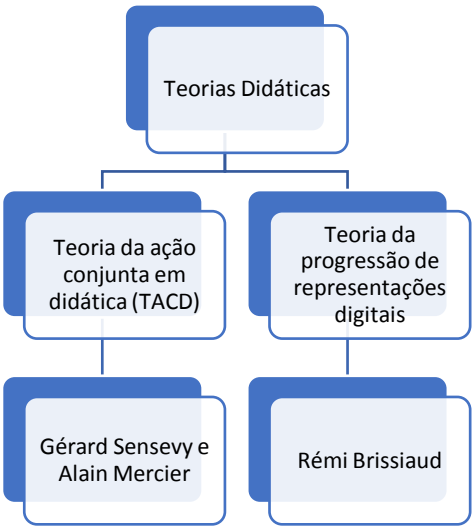

Fonte: Figura do autor (2021)

É importante entender a organização da modalidade do ensino superior brasileiro, entendendo que não há uma unificação teórica entre as universidades brasileiras, levando em consideração a autonomia de cada universidade em termos de organização curricular e abordagem conceitual-teórica. Assim, nem todos os pesquisadores mencionados acima são estudados em todas as universidades brasileiras, isto porque, a importância das ideias presentes na pesquisa sobre o ensino da matemática francesa no cerne da educação matemática brasileiro não reside no valor atribuído a cada pesquisador "per si", mas sim porque são (re) conhecidos, mobilizados e promovidos pela comunidade francesa. (Souza, 2016, p. 33).

Apresentarei neste artigo, alguns pontos a serem destacados na teoria da ação conjunta em didática (TACD) de Gérard Sensevy e na teoria da progressão de representações digitais de Rémi Brissiaud. Trata-se de delinear traços largos de uma paisagem muito maior na tela da didática francesa.

II DESENVOLVIMENTO

II.I TEORIA DA AÇÃO CONJUNTA DA DIDÁTICA (TACD – Théorie de l'action conjointe en didactique)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo Sensevy (2001), os demais didáticos da matemática, principalmente Brousseau, Chevallard e Vergnaud apresentaram teorias de análise da ação didática, com relevância antropológica dentro de um delimitado campo teórico.

Em sua teoria Sensevy (2005) buscou estudar a diferença entre os gestos profissionais (aqueles que são atribuídos ao sujeito) e os estilos pedagógicos (aqueles que são referentes aos objetos de ensino), pois os gestos/ações profissionais objetivam construir o conhecimento e a efetiva aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Uma ação apontada como importantes por Sensevy (2001) é a da institucionalização, o gesto apontado como o responsável pela ligação entre os saberes dados e os saberes novos internalizados pela conscientização por parte de cada aluno. Ou seja, um gesto institucionalizado pode pressupor momentos de síntese de conteúdos trabalhados em sala de aula, ou da apresentação de definições, ou de exercícios propostos com o objetivo de recontextualizar e descontextualizar os conteúdos, pois, por meio destes gestos o professor "convida os alunos a se tornarem responsáveis pelo saber de seus conhecimentos" (Sensevy, 2001, p.211)

Toda atividade do ser humano pode ser vista como uma atividade particularmente didática, quando consideramos esta atividade humana como um 'jogo'. Todo 'jogo' apresenta um problema que nos leva a conhecer regras, a propor relevantes estratégias, onde podemos ganhar ou perder, onde atribuímos significados ao 'jogo'. O jogo é sempre descritivo da situação dada, uma espécie de retrato da situação vivida, da ação experienciada nas atividades humanas que estruturam a lógica da ação. Sensevy (2008) reflete sobre as questões apresentadas por Descombes (2004, p.444):

> O que nos torna capazes de seguir uma linha reta ou traçar uma linha reta? [...] esta não é uma questão de psicologia – a qual idade mobilizamos nossos recursos? – nem uma questão de filosofia – como deve ser o mundo para que eu me dirija em linha reta? – mas sim uma questão da linguagem – em qual contexto, há algum sentido em dizer que alguém está indo em linha reta?

A compreensão está em entender a noção de jogo, como a que permite integrar alguns requisitos básicos, e como ressalta Bourdieu sobre o jogo. Cada campo (espaço estruturado de ações, por exemplo a sala de aula) define os objetos de disputa, os interesses e os jogos que queremos jogar. Isso porque cada sujeito do jogo deve estar disposto e capaz de conhecer ou reconhecer a importância do campo, as leis próprias do jogo e das disputas.

Um jogo é o desdobramento da situação do jogar, o que nos permite refletir sobre a dialética dualista do ato de jogar e do ambiente do jogo, um registro de uma instituição (ambiente social) baseada no pensamento necessário ao jogo. Estratégias devem ser construídas como resultado do consenso dos atores do jogo, aprendendo as regras do jogo, alterando-as, se necessário abandonando-as e até reescrevendo-as.

Assim, um jogo didático refletira uma ação didática, que pode ser observada. Sensevy (2008) exemplifica em quando podemos observar duas pessoas de um grupo e suas relações educacionais, como um pai ao ensinar um filho a caminhar, um maestro que ensina um violinista no conjunta de uma orquestra, um mestre que ensina seu aprendiz, todos envolvidos em algum jogo didático.

Assim, um jogo didático é aquele de cooperação entre dois jogadores sociais, o professor e o aluno, que representam o campo da escola onde há outros sujeitos que também jogam, quer na posição de campo como professor, quer na posição de campo como aluno.

Por estarem estes campos em constante movimento, o objeto do jogo no campo educacional prevê a ação conjunta na didática, onde instruir um objeto é uma ação dialética e mutável, e as transações didáticas são perceptíveis na compreensão da linguagem.

O jogo didático pressupõe então a produção de comportamentos autônomos para a resolução de problemas, dos mais perceptivos aos mais apurados. Não basta assim a transmissão passiva do conhecimento por parte do professor, por uma didática compreendida como “mais fechada”, mas sim deve ser um diálogo didático, ação didática específica da ação humana, pois:

> “Não se trata de considerar 'que não há diferença' entre as formas escolares e não escolares: pelo contrário, é uma questão de pensar que, para revelar melhor a especificidade de cada forma, é benéfico construir ao mesmo tempo descrições que mostrem sua solidariedade. (Sensevy, 2008, p. 48)

Sensevy apresenta o conceito de jogo de aprendizado, como aquele que foca nas peculiaridades do conhecimento que dão a forma as ações didáticas. Assim a teoria da ação conjunta da didática apresenta uma abordagem comparativa em didática, onde a partir da concepção genérica da ação humana chega-se a compreensão da ação didática. (Sensevy, Mercier, 2007a)

Para Sensevy (2008, p.40), a didática é entendida como a ciência cujas práticas de educação, ensino, aprendizagem, fazem o objeto, “[...] a ciência das práticas

educativas, do ensinar, do aprender." A prática educacional baseia-se na transmissão de conhecimento e a educação abrange o processo de ensino-aprendizagem-instrução. Educar é instruir um conhecimento, conhecer é um poder para agir e o conhecimento é o que lhe permite praticar uma capacidade. (Sensevy, Mercier, 2007b)

O poder de atuar surge nas situações propostas, onde o aprendizado significa aprender por meio de uma experiência como também aprender o próprio experimento. Com isso a didática produz uma teoria da aprendizagem que 'a priori' não foca nas diferenças entre formas de escola, mas sim vendo as práticas pedagógicas como 'jogos'.

Sensevy nos alerta sobre o risco em insistirmos nas inferências impostas pelos campos, os chamados 'significados institucionais', onde o sujeito pode tornar-se uma 'calculadora racional', esquecendo a reflexão dos hábitos/ações, quando uma instituição impulsiona um conjunto de hábitos e ações que foram orientadas por longo tempo e internalizadas sem futuras reflexões. como por exemplo "a instituição de dormir que inclui a escovação dos dentes." (Sensevy, Quilio, 2002, p.49)

Trata-se de analisar e refletir sobre hábitos e ações, para que não se tornem e expressem a chamada prática 'carrapato', mas sim que na didática das ações haja a análise da linguística dos campos e a constante dialética relacional entre professores e alunos. (Sensevy, Quilio, 2002)

II.II. TEORIA DA PROGRESSÃO DE REPRESENTAÇÕES DIGITAIS (Théorie de la progression des représentations numériques)

A pesquisa de Brissiaud atualmente encontra-se focada na 'psicologia cultural', onde destaca a pluralidade de caminhos para o ensino e a compreensão dos números, caminhos estes disponíveis a crianças e alunos com diferentes oportunidades e ferramentas culturais (diferentes formas de 'números falantes' ou de estratégias para contagens e cálculos). Isto porque foi a partir do movimento da matemática moderna que a noção de número ficou de lado e passou a ser substituída por uma série de atividades preparatórias para a construção do número, onde:

> Já não se fala mais em ensinar número, ele já não é visto como um objeto pré-existente, mas sim como algo que para ser construído necessita de pré-requisitos. Esses pré-requisitos passam a dominar os programas daquela época de tal forma que o educador francês Brissiaud afirmou que a reforma dos anos 1970, proposta sob a bandeira da matemática moderna, havia conseguido desterrar o número da escola infantil francesa. (Duhalde, Cuberes, 1998, p.142)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Estas oportunidades e ferramentas culturais não são iguais a todos, portanto, os professores não mais deviam se ater a relação contagem-numeração presente nas escolas francesas entre 1990 e 2015, mas sim, deviam propor e ensinar as decomposições numéricas e a contagem termo a termo, com base teórica na psicologia cognitiva, na didática numérica, na psicologia clínica, na psicologia intercultural, na história de práticas e de discursos escolares.

Pode-se verificar no livro “Como as crianças aprendem a calcular” (Brissiaud, 2003) fundamentado na teoria e nas metodologias de Vygotsky, que seus estudos sobre a contagem dos números vão além da teoria de Piaget. Esta obra está dividida em três partes: ‘Comunicar’, ‘Calcular’ e ‘Para além de Piaget’.

Brissiaud enfatiza a importância na resolução de problemas aritméticos, na aritmética mental e nos cálculos mentais para o progresso da conceituação dos números decimais e na atribuição de significado às ações infantis de contagem/cálculos matemáticos/representações numéricas, ou seja, estudos significativos sobre a elaboração do conceito de número com as crianças em pequena idade. (Brissiaud, Sander, 2007)

Toda e qualquer ação infantil no mundo é um caminho que delineara as interpretações matemáticas. Mesmo que o ato de ‘contar’ seja o esquema mais elementar, é fundamental para a ‘matematização infantil’. (Moro, 2009) Assim, por meio das muitas manipulações de objetos é que as crianças constroem e elaboram gradativamente a noção de número natural, conforme referencia Ermel (1991, p.4):

> [...] A noção de número natural como propriedade de um conjunto aparecera na medida em que se poderá estabelecer correspondência termo a termo entre conjuntos [...] o emprego sistemático da correspondência termo a termo permite classificar os conjuntos e atribuir a cada classe um número: assim, a classe de todos os conjuntos que têm objetos em quantidade igual aos dedos da mão define o numeral ‘cinco’ [...] insistir-se-á sobre o sentido das expressões: igual a, mais que, menos que. [...] Tais atividades de classificação (que devem incluir objetos variados na forma, na cor, na matéria, nos tamanhos), praticadas desde a escola maternal deverão ser retomadas [...] convém frisar a importância, para a elaboração da noção de número natural, das atividades de classificação, de seriação, de correlação termo a termo realizadas na escola maternal.

São enfatizadas por Brissiaud (1991) todas a atividades que antecedem a noção de número, pois para ele as crianças encontram o ‘número’ antes da contagem, somente pela correspondência termo-a-termo, pela coleção inicial dos ‘dedos’ e as demais coleções de objetos, dois sistemas de representação da quantidade (coleções – dedos – contagem). Deve o professor iniciar o processo com os primeiros 5 números

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

construídos em ordem, com a apropriação gradativa de cada unidade e sua inclusão (uma, duas, três e assim por diante), posteriormente chegando até os 10 primeiros números. Para isso o professor deve valer-se do progresso das crianças e suas interações com os números também por meio dos discursos linguísticos. Sabendo que a linguagem não é a mesma para todas as crianças, cabe ao professor oportunizar diferentes estratégias de ensino.

Por exemplo a estratégia da retida de um objeto de um conjunto e a construção da compreensão do que resta, habilidade complexa para uma criança, demonstra o não domínio numérico. Em um conjunto de 3, o retirar 1, não significa que a criança compreende o domínio numérico dos primeiros 3 números. É o chamado por Brissiaud de domínio de 'subitizing', onde os números são descobertos por meio da construção das relações existentes que os números mantêm entre eles (3 cadeiras, 2 cadeiras, e 1 novamente, e 1 cadeira, 1 outra cadeira e outra).

Ou seja, a construção em ordem dos primeiros cinco números organiza a 'iteração da unidade' 'integração da unidade' (três é igual a duas e mais uma novamente) gradativamente, progressiva e para cada número. Exemplificando:

- Primeiro a criança aprende que dois cubos (ou dois dados) são um cubo e outro novamente, generalizando para os demais objetos: 'dois copos são um copo e mais um', 'duas cadeiras são uma cadeira e mais uma'.
- Com este conceito construído, a criança constrói a noção de coleções ou conjuntos: 'dois cubos', 'duas cadeiras', 'dois copos', e assim por diante um e mais um'.
- Sucessivamente, constrói que 'três cubos são dois cubos e outro novamente', compreendendo como se formam as coleções ou conjuntos de três cubos, e assim por diante com o quatro ('três cubos e outro novamente) e com o cinco (quatro cubos e outro novamente).

Até o número 3 (Fig. 2), o 'subitizing' torna-se mais visível, com o 'fenômeno dos dois limites': número de grupos/conjuntos e número de unidades dentro dos grupos; e suas diferentes disposições. (Brissiaud, 2015b)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2 – Diferentes possibilidades de representar o número 3

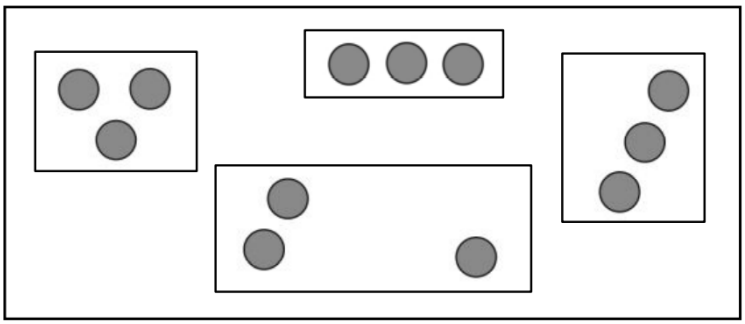

Fonte: Brissiaud, 2015b

Já após o número 3 o 'fenômeno dos dois limites' apresenta diferentes número de decomposições de números até para o 9, onde a cada número estudado pelas crianças, o número de decomposições aumenta, por exemplo: três para o número 4 (1+3, 2+2, 3+1), quatro para o número 5 (Fig. 3), cinco para o 6, seis para o 7 e assim por diante, considerando ainda para a decomposição de qualquer número a possibilidade de inclusão termo a termo de unidade (exemplo: número 4: 1+1+1+1).

Figura 3 – Decomposição de 5 em 4 + 1

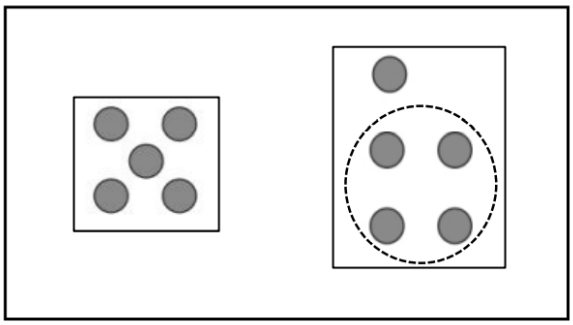

Fonte: Brissiaud, 2015b

Entretanto, o mero reconhecimento figurativo não é suficiente, mas sim é necessário para outras relações estejam presentes, que os números figurativos representem mentalmente diversas organizações de decomposição do número. Como cita Brissiaud (1989) as decomposições podem ser representadas de diferentes formas, por exemplo: para o número 6=5+1 (integração de uma unidade), 6=3+3 (dupla de números), 7=5+2 (referência 5), 7=3+3+1 (dupla + integração de uma unidade), 8=7+1 (integração de uma unidade), 7=6+1 (referência 6).

São então fundamentais para Brissiaud os conceitos: - "Dénombrer", palavra então utilizada para indicar o acesso ao número, as estratégias próprias para decomposição-recomposição, - "Enumeration de ces unités", processo de contagem que

leva em consideração as unidades uma após a outra, sem repeti-las, - “Comptage”, processo de recita da sequência dos números em palavras.

Então, para o professor ensinar o “comptage-dénombrement” é necessário coordenar os objetos e a recita da sequência das palavras numéricas, ou seja, “cada um dos nomes dos números denota a quantidade que acabou de ser formada.” (B.O. 2015, p. 14) É uma estratégia de composição-decomposição, onde há o processo de compor unidades para formar novas quantidades (composição), onde para cada uma dessas unidades possa ser reconhecida como a representação de uma quantidade igual a anterior + 1 (decomposição).

Entender um número dado é “saber como ele é composto em número menor do que ele e como usá-lo para compor grandes. A compreensão dos números é, portanto, baseada no uso relevante de estratégias de composição - decomposição (“comptage-dénombrement”).” (Brissiaud, 2015a)

Assim, o contar verbalmente inicialmente utilizando seus dedos é imprescindível e parte do processo de “comptage-dénombrement” e representa o numerar um novo dedo a cada novo número recitado. Inicialmente a representação de cada dedo como representando o número, para a compreensão de que o número representa a composição de mais de uma quantidade (Fig.4).

Figura 4 – Números de 1 a 6 representados na composição da quantidade

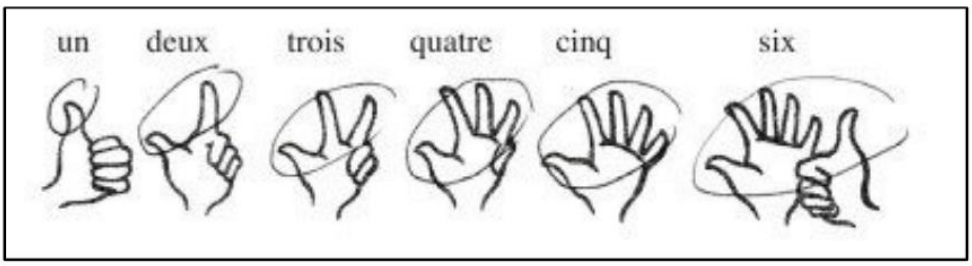

Fonte: Brissiaud, 2015b

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo pode-se ver duas outras categorias de teorias didáticas, que não possuem a ambição de explicar de uma forma muito geral os fenômenos presentes durante a transmissão de conhecimentos entre professor e aluno, nem de concluir a reflexão sobre a aquisição desses conhecimentos por alunos.

Esta distinção pode explicar que a ligação entre a teoria didática e a prática didática não é facilmente observada, pela dificuldade em se observar e analisar

interações entre professores e alunos, entre conhecimento, aluno e professor, através do triângulo didático. É a reflexão sobre as teorias didáticas que permeiam a busca em se compreender a conexão entre a teoria e a prática.

REFERÊNCIAS

BRISSIAUD, R., (1991). Un outil pour construire le nombre : les collections-témoins de doigts. In : J. Bideaud, C. Meljac & J.-P. Fischer (éd.), **Les chemins du nombre**, p. 59-90, Lille : Presses universitaires.

BRISSIAUD, R., SANDER, E., (2007), Conceptualisation mathématique, résolution de problèmes et enseignement des opérations arithmétiques à l'école : une étude longitudinale au CE1. In : Merri, M. (coord.), **Activité Humaine et Conceptualisation**: Questions à Gérard Vergnaud, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail/Ardeco (CDROM).

BRISSIAUD, R., (2015a). **Le nombre dans le nouveau programme de maternelle** : Quatre concepts clés pour la pratique et la formation. Première partie : décomposition et itération de l'unité. Le Café pédagogique, mercredi 07 octobre. Disponível em: http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/10/07102015Article635798003968263974.aspx Acesso em 11 fev. 2018.

BRISSIAUD, R., (2015b). **Le nombre dans le nouveau programme maternelle** : Quatre concepts clés pour la pratique et la formation. Deuxième partie La trame d'une progression. Le Café pédagogique, vendredi 09 octobre. Disponível em: http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/10/RBrissiaud09102015Article2.aspx. Acesso em 12 fev. 2018.

BRISSIAUD, R., (2015c). **Pourquoi l'école a-t-elle enseigné le comptage-numérotage pendant près de 30 années ?** Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4. Disponível em: http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/83/4/Brissiaud_Remi_-_Chercheur_-_CSP_Contribution_362834.pdf. Acesso em 12 fev. 2018.

tDESCOMBES, V., (2004). **Le complément de sujet** – Enquête sur le fait d'agir de soi même, Paris : Gallimard.

DUHALDE, M.E., CUBERES, M.T.G, (1998), Encontros iniciais com a matemática, Porto Alegre: Artmed. ERMEL, (1991). In : **Apprentissages numériques et résolution de problèmes Cours préparatoire**. Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, Hatier, p. 358.

SENSEVY, G., (2001). Théories de l'action et action du professeur. In : Baudoin, J. M.; Friedrich, J., (Ed.). **Théories de l'action et éducation** : Raisons Educatives, Bruxelles : De Boeck Université, p. 203-224.

SENSEVY, G., QUILIO S., (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. **Revue française de pédagogie**, n° 141, p. 47-56.

SENSEVY, G., (2005). Sur la notion de geste professionnel. **La Lettre de l'AIRDF**, n° 36, pp. 4-6.

SENSEVY, G., MERCIER, A., (2007). Agir Ensemble. In **: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe**. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

SENSEVY, G., (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. In : **Recherche et formation** [En ligne], 57, Disponível em : http://rechercheformation.revues.org/822. Disponível em: 01 fev. 2017.

SOUZA, C. A., (2016). **Circulação e apropriação de ideias em educação matemática – aproximações.** Tese (Doutorado – Programa de pós-graduação em educação. Área de concentração: ensino de ciências e matemática), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, p.421.

VALENTE, W. R., (1999). **Uma história da matemática escolar no Brasil – 1730-1930**. São Paulo: Annablume: FAPESP, p.211.

3.5.9 A PANDEMIA ENSINA: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO PARA ALUNOS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luiz Dalmacir da Silveira[260]

Sandra Lúcia Ferreira[261]

Flaviane Miron[262]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo contribuir com a ampliação da reflexão sobre avaliação da aprendizagem no contexto de pandemia e apresentar uma proposta alternativa de avaliação: a oficina pedagógica. O mundo atual está diante de uma crise sanitária com potencial devastador sem precedentes históricos. Diante deste momento, as escolas também foram orientadas a suspender suas atividades e a se reorganizar/adaptar à nova realidade pandêmica. Uma das primeiras medidas adotadas foi a edição da Portaria nº 343/2020 que trata da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). A partir desta constatação, educadores buscam ampliar a compreensão da avaliação da aprendizagem bem como discernir os possíveis impactos do ensino remoto, ensino híbrido e ensino a distância na realidade dos processos formativos. Para tanto, utilizou-se de uma metodologia documental, de caráter exploratório, a partir de normativas que têm orientado a organização da educação no Brasil, e em autores como Maia e Oliveira (2021), Costa (2021), Machado (2012), Cruz (2011) e Rosado e Silva (2010) entre outros que exploram o campo das avaliações das aprendizagens. Os resultados preliminares apontam que as oficinas, como proposta de acompanhamento avaliativo, promovem a construção de saberes intersubjetivos e criam espaços de vivências e experiências que possibilitam a construção de conhecimentos mais significativos.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ensino remoto. Oficinas pedagógicas. Covid-19.

1 INTRODUÇÃO

Pensar a educação no contexto contemporâneo é visualizá-la a partir da ideia de mudanças. Afinal, os sentidos humanos, principalmente a visão, possibilitam perceber as mudanças mais aparentes. No entanto, ainda persiste um olhar ingênuo (senso comum) para a escola de alguns séculos atrás. Entre mudanças e permanências, a escola segue sua trajetória, promovendo um trabalho de transformação social.

Todos os indivíduos que por ela passam saem de alguma forma transformados. Neste sentido, a escola deve acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo e se atualizar em seu próprio modelo educacional.

[260] Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo, luizdalmacir@gmail.com
[261] Doutora em Educação pela PUC-SP e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da UNICID, 07sandraferreira@gmail.com
[262] Mestranda em Formação de Gestores Educacionais pela Universidade Cidade de São Paulo, flavimicor@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz esta afirmação ao propor uma transformação nos processos de ensino e aprendizagem ao indicar o seu compromisso com a educação integral, entendida como uma "construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes" (BRASIL, 2018, p.14).

Mas como implantar esta diretiva da Base em contextos que estão em transformação e mudanças? Como estabelecer/construir critérios mínimos de aferição da aprendizagem durante a pandemia de Covid-19? Como o professor poderia mensurar a avaliação da aprendizagem dos alunos durante a pandemia?

Este é um estudo embrionário ainda, mas que visa contribuir com a ampliação da reflexão sobre avaliação da aprendizagem no contexto de pandemia, discernir as possíveis noções de ensino remoto, ensino híbrido e ensino a distância e apresentar uma proposta alternativa de avaliação: a oficina pedagógica. A aprendizagem, por meio das oficinas, pode auxiliar o aluno a exercer o seu protagonismo juvenil e o professor a aprender junto no processo, tornando-se uma comunidade de aprendentes, por meio da mediação sócio-histórica.

2 O CONTEXTO ATUAL DE PANDEMIA

O mundo atual está diante de uma crise sanitária causada por um vírus chamado Covid-19 (SARS-CoV-2), muito semelhante ao vírus da gripe (SARS-Cov-1), mas com potencial devastador muito maior. Até julho de 2021 forma ceifadas mais de 520 mil vidas e o número continua aumentando assustadoramente.

Segundo algumas notícias publicadas, o vírus surgiu na China, mais especificamente na cidade de Wuhan, província de Hubei. Sua disseminação pelo mundo foi rápida. Em poucos meses, já havia registros de casos em outros continentes, o que levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a decretar estado de alerta global de pandemia.

Entre as medidas mais efetivas de combate à disseminação do vírus, indicadas pela OMS, estão o distanciamento social, uso de máscaras e assepsia regular das mãos e demais objetos de uso constante. Medidas mais duras foram e estão sendo tomadas pelos gestores públicos, como fechamento de serviços não essenciais e espaços públicos por exemplo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante destas medidas, as escolas também foram orientadas a suspender suas atividades presenciais e a se reorganizar/adaptar à nova realidade pandêmica. Profissionais da educação (técnicos, professores, gestores e agentes públicos) foram lançados na busca de soluções para a continuidade das aulas.

Uma das primeiras medidas adotadas foi a edição do Decreto Legislativo nº 6/20, reconhecendo a ocorrência do estado de calamidade pública e, no âmbito da educação, a edição da Portaria nº 343/20 que trata da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). A autorização aparece em "caráter excepcional" (art. 1º) para os sistemas de ensino, deixando para cada Instituição de Ensino a decisão de quais disciplinas poderão ser ofertadas à distância, "bem como a realização de avaliações" (art. 1º, § 2º) durante o período de pandemia.

3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

No ambiente escolar ou mesmo em casa, no trabalho, na vida social ou no cotidiano, o ser humano está sempre fazendo avaliações. Existem dois modos para isso: uma que se pode chamar informal e outra, mais intencional e com objetivos bem definidos, que se pode chamar formal. Segundo Maia e Oliveira (2021, p.45), quando o assunto é avaliação, "muitas pessoas pensam sobre provas, testes e assemelhados". Este é, muitas vezes, o aspecto superficial das avaliações que está presente no imaginário coletivo, resultado de experiências anteriores com avaliação escolar.

Hadji (1994, p.22), indica que a "necessidade de avaliar não é senão a outra face da imperfeição do conhecimento 'reportando-se à prática', a existência da capacidade de avaliar testemunha o poder que o homem tem, no domínio do prático". Avaliar, portanto, torna-se uma ação cotidiana, a partir de diferentes variáveis, mas é também um processo difícil, pois indica uma tomada de posição, um julgamento.

No caso específico da pandemia, o gestor público precisa proceder ao planejamento de ações que possam dar conta da amplitude do problema vivenciado e da capacidade de atender as demandas. Já na esfera educacional, também há a necessidade de se planejar ações com vistas a aprendizagem mais significativa, tanto na esfera federal como estadual e municipal.

A própria Constituição Federal de 1988 (CF/88) em seu artigo 206, inciso VII estabelece a "garantia de padrão de qualidade" e os princípios que nortearão o ensino

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nos estabelecimentos públicos e privados: igualdade de condições, liberdade para aprender, pluralismo de ideias, gratuidade de ensino, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 também faz menção à avaliação ao tratar do rendimento escolar. Segundo a normativa, a avaliação deverá ser "contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais" (Art. 24).

A avaliação, assim entendida, se apresenta como "uma dinâmica de feedback em que o ato avaliativo retroalimenta processos de supervisão, com a intenção de correção de rumos que enseja mudanças com vistas à aprendizagem" (MAIA e OLIVEIRA, 2021, p.44). Desse modo, "é possível saber o que deixou de ser cumprido pelo professor e desenhar estratégias para superar essas dificuldades de aprendizagem" (MELLO E SOUSA, 2011, p.12).

Como ponto importante de acompanhamento dos serviços ofertados nos estabelecimentos de ensino públicos e privados, a avaliação constitui-se como uma ação de política pública, sendo implementada na esfera federal, estadual e municipal, além do próprio ambiente educativo. Dessa forma, pode-se falar em avaliações internas (aquelas planejadas e aplicadas dentro das instituições de ensino - institucional, diagnóstica, de processo ou formativa e de resultado ou produto) e avaliações externas ou de larga escala (aquelas aplicadas por entidades externas às escolas) mas que são necessárias para a promoção de ações de políticas públicas mais efetivas, redirecionamento de metas, acompanhamento do desempenho dos alunos e instituições como também para redirecionamento de investimentos públicos em áreas com mais necessidades, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes em cada etapa da formação básica.

É o que indica Hadji (1994) quando propõe que,

> Avaliar é proceder a uma análise da situação e a uma apreciação das consequências prováveis do seu acto numa tal situação. A avaliação desenvolve-se no espaço aberto entre dúvida e certeza pela vontade de exercer uma influência sobre o curso das coisas, de "gerir" sistemas em evolução, constituindo o homem o primeiro desses sistemas. A avaliação é o instrumento da própria ambição do homem de "pesar" o presente para "pesar" no futuro. (HADJI, 1994, p.23-24)

Se a avaliação pode se constituir num movimento de "pesagem" do momento/ação atual, ela também se mostra como uma "indicação/possibilidade" de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

futuro. Desse modo, Hadji (1994) aponta para a ideia de utilização da avaliação em quase todas as áreas humanas no mundo atual. Na esfera educacional, desde a década de 90, os resultados das avaliações em larga escala aplicadas anualmente, tornam-se indicadores para a promoção de políticas públicas pelos gestores públicos.

A título de exemplo, pode-se citar a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Cursos (ENC) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na década de 90. A ideia era produzir indicadores capazes de aferir o desempenho dos alunos, identificar dificuldades e propor estratégias pedagógicas para melhoria dos resultados (MACHADO, 2012). Estimulados por essas experiências, ampliaram-se as avaliações externas estaduais com objetivos específicos de acompanhamento/monitoramento dos processos educativos regulando transformações e propondo reformas educacionais pontuais ocorridas desde então.

No entanto, conforme artigo 24 da LDB, é possível indicar que a “avaliação contínua e cumulativa” não condiz com a ideia de classificar e selecionar, mas sim tem seu princípio vinculativo aos aspectos da aprendizagem. Desse modo, cabe ao educador perceber-se como parte integrante do processo avaliativo, como também o estudante, a família e o projeto pedagógico escolar. “A motivação do professor e o projeto pedagógico também influenciam a aprendizagem” (MELLO E SOUSA, 2011, p.12). Avaliar, portanto, “não deve ser apenas julgar o que o aluno aprendeu, mas analisar também como o professor ensinou” (MAIA e OLIVEIRA, 2021, p.44).

De acordo com Rosado e Silva (2010, p.3) “no âmbito da avaliação das aprendizagens é preciso avaliar aptidões cognitivas, sócio-afectivas e motoras, correspondendo estas aptidões ao domínio essencial da avaliação”. Por isso, no âmbito da avaliação pedagógica, é preciso levar em consideração três palavras-chave: verificar, situar e julgar. De acordo com Hadji (1994, p.28), é preciso “verificar a presença de qualquer coisa que se espera (conhecimento ou competência); situar (um indivíduo, uma produção) em relação a um nível, a um alvo; julgar (o valor de...)”.

Quando se trata de avaliar a aprendizagem, é preciso estar atento ao fato de que a educação “ganha uma dinâmica de constante reinvenção, aprimoramento, reelaboração, retorno a outros caminhos e estratégias. Valorar seria esse o sentido da avaliação, dar valor” (MAIA e OLIVEIRA, 2021, p.44). Ou como aponta Russel e Airasian (2016, p.15), “a avaliação em sala de aula ocorre por três domínios principais: o domínio

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cognitivo [...] o domínio afetivo [...] e o domínio psicomotor", bem como "os aspectos qualitativos sobre os quantitativos", conforme orienta a LDB/96.

Ao proceder desta maneira, o professor estimulará os educandos, e a si próprio, "a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser", pilares de uma educação para o século XXI, segundo Delors (2010).

4 ENSINO REMOTO, ENSINO HÍBRIDO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Em tempos de crise sanitária global, todos os setores da sociedade foram chamados a se adequar a uma realidade de restrições. No âmbito educacional, as alternativas não foram muitas, mas trouxeram mudanças significativas nas práticas pedagógicas nos ambientes educativos e alguns conceitos passaram a fazer parte do cotidiano na educação Básica. É o caso do ensino remoto, híbrido e a distância.

Ao falar de ensino remoto em tempos de pandemia, é preciso ter em mente que:

> [...] o ensino remoto de emergência é uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas pessoalmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído. (HODGES et al, 2020, s/p)

O termo "remoto", introduzido em estudos, pesquisas e normativas educacionais possui um significado de "distante no espaço geográfico" e o termo "emergencial" tem referência à situação atual de pandemia, ou seja:

> [...] o ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. (BEHAR, 2020, s/p)

Já na Educação a Distância (EaD), o ensino e a aprendizagem se dão de maneira mediada pelos meios e tecnologias de informação e comunicação em ambientes virtuais, também chamados de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Está presente no art. 1º do Decreto nº 9.057/17, onde se lê:

> [...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

O EaD possui uma “arquitetura”, metodologia e estratégia pedagógicas próprias, sendo intencionais, envolvendo professores, alunos, tutores e gestores, além de materiais didáticos previamente planejados e organizados. Esta modalidade é diferente da presencial, pois não há contato físico entre os envolvidos.

Já o Ensino Híbrido, também conhecido pela sua sigla em inglês Blended Learning, visa a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para personalizar metodologias de ensino e aprendizagem de maneira integrada ao currículo escolar.

O estímulo ao uso das tecnologias de informação e comunicação nos espaços educativos foram ampliados durante o período de pandemia do Covid-19 como solução às medidas adotadas de quarentena e isolamento social e, por consequência, a suspensão das aulas presenciais.

5 APRENDENDO A APRENDER: OFICINAS DE APRENDIZAGENS

Diante da atual conjuntura global de pandemia e das indicações das normativas públicas de abrir e fechar as escolas como meio de promover o distanciamento social de um lado e as críticas e discussões de a escola ser ou não um serviço essencial por outro lado, a proposta deste estudo é a de investir no planejamento de ações e práticas alternativas que possam garantir o mínimo de aprendizagem aos alunos, conforme orienta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desse modo, depara-se com a dificuldade de conceber uma escola física, com seus ritos e formas particulares de condução do cotidiano, dentro de uma concepção de escola virtual e à distância. Na mesma proporção também não se pode imaginar uma avaliação das aprendizagens realizada de forma virtual semelhante àquela conduzida presencialmente. É preciso (re)pensar o “como” avaliar dentro do ensino remoto. A partir daí, surge a proposta de utilizar a prática das oficinas como instrumento pedagógico de ação e intervenção nas aprendizagens, de modo a tornar os alunos os protagonistas de seus processos de aquisição de conhecimento, conforme já orienta a BNCC.

As oficinas, portanto, tornam-se uma estratégia, diante de muitas outras, para auxiliar a avaliação e a aprendizagem dos alunos, desenvolvendo ou ampliando suas competências e habilidades em anotar, sublinhar, monitorar, pesquisar, compreender,

resumir, planejar, escolher informações, dados e argumentos, além de favorecer o trabalho em equipe, a investigação, a discussão e defesa do seu ponto de vista, como também o diálogo e o processo de perdas e ganhos na construção do objeto do conhecimento. Ao acompanhar o processo de construção das oficinas, o professor também pode coletar informações para fazer a avaliação.

Desse modo, as oficinas podem colaborar no processo de aprendizagem dos estudantes estimulando-os a refletir sobre um determinado objeto do conhecimento, a aumentar seu repertório intelectual, a planejar quais estratégias podem ser mais efetivas na busca por informações e/ou argumentos, de acordo com o planejamento e decisões da equipe. Os estudantes passam a produzir conteúdo a partir das indicações dadas na atividade, sendo autores, capazes de construir as próprias aprendizagens.

De acordo com Cruz (2011, p.94) “a autoria constitui-se na medida em que construímos aprendizagens. Para isso, é fundamental a existência de um sentimento de autoestima equilibrado e saudável”. Já para Andrade (2006, p. 456) e “reconhecer-se autor de seu pensamento implica numa etapa do desenvolvimento do sujeito, que, além de pensar e conhecer, reconhece o pensamento como obra sua”.

E o momento de pandemia que o país vive, com a escola em atividades remotas, esta é uma estratégia que pode ajudar o professor a ampliar e modificar as formas de avaliar e acompanhar os alunos em suas aprendizagens, como também já colocar em prática as indicações da BNCC de tornar o aluno protagonista de seu aprendizado e ressignificando saberes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo de utilizar as oficinas pedagógicas como meio de acompanhamento da aprendizagem, coloca o professor como integrante do processo e interlocutor/mediador do ensino, fornecendo um feedback contínuo junto aos alunos que acompanha. Desse modo, o professor poderá também realizar um processo avaliativo processual e formativo, considerando a avaliação como “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996).

A construção do conhecimento se faz, desta maneira, de forma coletiva e processual, possibilitando ao aluno perceber seus pontos fortes e fracos no caminho da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprendizagem, pontos importantes para o processo avaliativo. Mas, para isto acontecer, é preciso uma mudança de postura do professor e do aluno, como também da instituição de ensino, promovendo uma nova cultura de avaliação no espaço educativo.

Ao proceder desta maneira, o professor estimulará os educandos a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, pilares de uma educação para o século XXI, como já indica Delors (2010). Já as oficinas criam espaços de vivências e experiências que possibilitam a construção de conhecimentos mais significativos.

7 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Siqueira de. Ensinante e aprendente: a construção da autoria de pensamento. **Constr. psicopedag**., São Paulo, v. 14, n. 11, dez. 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100005&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 15 abr. 2021.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/. Acesso em 15 mar. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. – Brasília-DF: MEC/INEP, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 15 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. - Brasília, DF: Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf. Acesso em 14 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/96. Brasília-DF: DOU, n.100, 26/05/2017. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 mar. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. - Brasília, DF: Senado Federal. 2020. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/559748. Acesso em 14 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. - Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 14 abr. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília-DF: DOU, n.53, 18/03/2020, Seção 1, p.39. Disponível em https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/03/2020&jornal=515&pagina=39. Acesso em 15 mar. 2021.

CRUZ, Paula Falcão. **Autoria de Pensamento e Construção de Conhecimento:** uma Questão de Aprendizagem. In: RAMOS, Maria Beatriz Jacques; FARIA, Elaine Turk. - Porto Alegre: PUCRS, 2011, p.87-96. Disponível em https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/Ebooks//Pdf/978-85-397-0076-9.pdf. Acesso em 15 abr. 2021.

DELORS, Jacques. **Um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf. Acesso em 10 mar. 2021.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo:** das intenções aos instrumentos. Tradução de Júlia Lopes Ferreira e João Manuel Cláudio. – Porto/Portugal: Porto Editora Lda, 1994.

HODGES, Charles; MOORE, Stepphanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizagem online. **Educause Review.** Março de 2020. Disponível em https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning. Acesso em 15 mar. De 2021.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, n. 1, p. 70 - 82, dez. 2017. Disponível em: http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/117/385. Acesso em: 14 abr. 2021.

MAIA, Hélio José Santos; OLIVEIRA, Urânia Auxiliadora Santos Maia de. O sentido da avaliação educacional: percepção docente na escola básica. **Revista Com Censo:** Estudos Educacionais do Distrito Federal, v.8, n.1, p.42-51, abr. 2021. Disponível em http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/266. Acesso em 10 mar. 2021.

MELLO E SOUSA, Alberto de (org.). **Dimensões da Avaliação Educacional.** – 3ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROSADO, António; SILVA, Catarina. **Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens.** Lisboa, Portugal, 2010. Disponível em http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm. Acesso em 10 mar. 2021.

RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em sala de aula:** conceitos e aplicações. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino:** O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

3.5.10 PROJETO DE EXTENSÃO IFENCANTO KIDS: I HAVE A DREAM

Daniella Kerne Ferreira da Silva[263]

Jefferson Adriano de Souza[264]

RESUMO

A luta por uma sociedade mais justa é dever de todo cidadão, sobretudo, em um mundo marcado por tantas desigualdades. O projeto de extensão IFenCanto kids (IFkids) acredita no poder transformador da educação e no potencial humano para construir um mundo melhor. Por isso, ensinamos canções em inglês a crianças em situação de vulnerabilidade social, democratizando acesso e oportunidades. Neste relato, descrevemos a produção de um videoclipe em 2021 com crianças do projeto cantando a música I have a dream e coletamos suas opiniões buscando refletir sobre as identidades nesse processo. O IFkids conecta estudantes do IFPR com as necessidades da comunidade, valorizando o diálogo e a troca de saberes na transformação da realidade. Esta pesquisa tem caráter descritivo, pautada na abordagem qualitativa, observação participante e entrevista semiestruturada. Com base em Xavier et al. (2013) e Norton (2010) refletimos, respectivamente, sobre o conceito de extensão nos institutos federais e de identidade na aprendizagem de inglês. As análises dos dados revelaram dois significados para a ação: expressão prazerosa e/ou desafiadora. No primeiro caso, aumentou a identificação da criança como sujeito capaz de aprender, consciente de sua evolução e feliz com o resultado; no segundo, provocou sentimentos de inferioridade e desistência.

Palavras-chave: Criança. Vulnerabilidade social. Inglês. Música. Extensão.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Xavier et al. (2013), as ações de extensão buscam conectar os institutos federais com a comunidade, construir e compartilhar conhecimentos, melhorar as condições de vida da população mais vulnerável e superar desigualdades.

O PISA 2018 revelou que o Brasil é um dos países com a maior desigualdade de aprendizagem entre ricos e pobres (MORENO; VALADARES, 2019). Nesse contexto, crianças em situação de exclusão social costumam ter menos acesso ao inglês. Segundo o Instituto Ser+, os vulneráveis têm poucos recursos e oportunidades para se desenvolverem como cidadãos.

Usualmente, estudantes que ingressam no médio integrado do Instituto Federal do Paraná (IFPR) apresentam dificuldades em inglês. Por isso, em 2018, criamos o projeto IFenCanto que trabalha o idioma com música. Após ver o Coral Canarinhos de

[263] Estudante do Ensino Médio Integrado, Curso Técnico em Eletromecânica. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão - PIBEX-JR. Instituto Federal do Paraná, campus Campo Largo. daniellakernef@gmail.com

[264] Doutor em Estudos da Linguagem. Professor de Língua Portuguesa e Inglesa. Instituto Federal do Paraná, campus Campo Largo. jefferson.souza@ifpr.edu.br

Campo Largo, regido pelo maestro Théo de Petrus, no campus, pensamos em levar a proposta a crianças com menos recursos. Assim, da cooperação entre o IFPR e a prefeitura local, nasceu o projeto de extensão IFenCanto Kids (IFkids).

O projeto objetiva estimular estudantes do IFPR a compartilhar o que aprenderam no IFenCanto; fomentar educação e transformação social; aproximar do inglês crianças em situação de vulnerabilidade social; promover oficinas que ensinam canções e noções de canto; prepará-las para cantar em eventos e fortalecer as identidades dos envolvidos.

Neste artigo, refletimos sobre a produção de um videoclipe em 2021 com três crianças do projeto, cantando a música I have a dream, coletamos suas opiniões e descrevemos resultados do IFkids. A ação é importante por conectar estudantes do IFPR com as necessidades da comunidade, valorizando a troca, a democratização do conhecimento e, por investir no potencial humano para superar desigualdades e transformar a realidade.

2 METODOLOGIA

As ações de pesquisa deste projeto têm caráter descritivo, estão pautadas na abordagem qualitativa, observação participante e entrevista semiestruturada. O objetivo é descrever os significados que as crianças dão às atividades, buscando refletir sobre suas identidades.

O IFkids ocorreu na Escola Municipal 7 de Setembro de agosto a dezembro de 2019, no contraturno, com 20 crianças dos 4º e 5º anos em situação de vulnerabilidade social. Em 2020, o projeto retomou as atividades com 28 crianças, mas realizou apenas um encontro e foi suspenso pela pandemia. Devido à falta de recursos do público-alvo, não foi possível continuar o projeto de forma remota.

Em agosto de 2020, com a entrada da bolsista do PIBEX-JR, iniciamos uma reflexão teórica sobre extensão no IFPR. A partir desse material, tentamos retomar o contato para entrevistar 4 crianças atendidas em 2019, todas pardas ou negras, na faixa etária de 10 a 12 anos, do grupo mais vulnerável que vivia em área irregular próxima à escola (Isa, Paloma, Pamela e Shara).

Coletamos, em novembro de 2020, a autorização das famílias e elaboramos um roteiro. Ao contrário de Pamela, na entrevista, Shara apresentou dificuldades em se lembrar da experiência, mesmo com fotos e vídeos. Nesse processo, propusemos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

produzir um videoclipe com elas para construir memórias e possibilitar que fossem novamente ouvidas.

A produção ocorreu entre abril e julho de 2021 e envolveu as 4 meninas, a bolsista do Pibex-Jr, o coordenador e dois servidores do IFPR (músico e editor). Por motivos pessoais, Shara desistiu no terceiro ensaio. Essa ação pode ser dividida em 2 etapas: 1 ensaios e gravações dos áudios e 2 roteiro e gravações dos vídeos. Nos encontros, observamos, registramos as dificuldades, avanços das crianças e coletamos suas opiniões.

Iniciamos a primeira etapa em 30-03 e concluímos em 22-05-2021, totalizando 7 encontros. A canção I have a dream do grupo ABBA foi escolhida por ter uma letra simples, falar de superação, esperança e se conectar com o discurso de Luther King I have a dream sobre igualdade racial, coerente com a identidade das meninas.

No início, tentamos enviar áudios aos responsáveis, mas não funcionou. Assim, optamos por encontros semanais de 2h na casa do coordenador, único local disponível. As meninas foram divididas em duplas. A bolsista agendava com as famílias e buscava as crianças, respeitando todos os cuidados.

A segunda etapa envolveu a criação do roteiro pelas crianças com a ajuda da bolsista e a gravação dos vídeos. Foram 4 encontros para gravar as cenas em diferentes locais. Iniciamos em 05-06 e finalizamos em 29-06-2021. Na sequência, apresentamos resultados do IFkids e descrevemos a produção do videoclipe.

3 RESULTADOS DO IFKIDS 2019

Em 12-06-2019, 11 estudantes do projeto IFenCanto cantaram na Escola Municipal 7 de Setembro para divulgar o IFkids. Em 06-08, iniciamos o projeto na escola com oficinas lúdicas de 2h semanais no contraturno, ensinando canções em inglês para crianças com menos recursos.

A direção selecionou as crianças por conhecer a realidade das famílias. Nas oficinas, atuaram 6 estudantes do IFPR (Ana Cecília, Bárbara, Caroline, Daniella, Felipe e Samantha). Eles explicaram aos pais e às crianças os objetivos e começaram a ensinar a música do alfabeto em inglês. Na primeira fase (agosto a novembro de 2019), foram realizados 25 encontros, sendo 16 na escola e 9 no campus do IFPR, atendendo 20 crianças.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao longo das oficinas, foram ensinadas 7 canções: The English Alphabet, Little Indians, My girl, Imagine, Stand by me, Heal the world, Let it go. Para aprender a canção My girl, as crianças levaram 10 encontros. Ao introduzir o karaokê, as dificuldades aumentaram e fizemos mais um encontro semanal no IFPR de 2 horas. Elas viram vários vídeos das músicas ensinadas com crianças cantando em inglês.

O IFkids promoveu 3 apresentações em sala de aula; 2 no campus do IFPR e 2 na escola, totalizando 7 apresentações. Em sala, as crianças cantavam sozinhas ou em dupla com microfone e karaokê. A melhor apresentação ganhava uma caixa de lápis de cor. No campus, participaram da abertura e do encerramento da Semana da Consciência Negra. Na escola, fizeram uma apresentação para familiares, autoridades, professores e alunos e, a última foi na sala dos alunos do projeto.

Em 2020, o IFkids começou com 28 crianças, sendo 18 dos 4º anos, e 10 dos 5º anos. Devido à pandemia, o projeto foi suspenso. Em 2021, visando resgatar essas memórias, convidamos 4 meninas a participarem de um videoclipe, mas durante o processo uma desistiu. Na sequência, descrevemos e refletimos sobre essa experiência.

4 VIDEOCLIPE I HAVE A DREAM

A produção de I have a dream envolveu duas etapas: 1) ensaios e gravações dos áudios e 2) roteiro e gravação dos vídeos. Neste tópico, refletimos sobre esse processo com base nas observações e entrevistas. Registrar as opiniões não foi fácil. As crianças condensam as respostas (ex. sim, não, legal) e isso dificultou entender como elas se identificavam na ação.

4.1 Ensaios e gravações de áudios

A primeira etapa, entre março e maio de 2021, totalizou 7 encontros. No primeiro ensaio (30-03), as crianças conheceram a música, assistiram a vídeos, copiaram a letra e a tradução, leram em voz alta com o apoio da bolsista, anotaram a pronúncia e gravaram áudios repetindo os versos.

Em 02-04, continuamos o trabalho com a pronúncia. Fizemos aquecimento vocal, cantando a música nos três registros (grave, médio e agudo) e usamos um karaokê do ABBA com a letra. As meninas cantavam a primeira estrofe com a bolsista e depois gravamos áudios individuais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O foco foi aproximar as crianças do inglês de forma lúdica, ensinando canções. No entanto, cantar envolve variáveis (ritmo, sustentação, afinação) desafiadoras para quem não gosta de se expor. Em 10-04, seguimos a mesma didática e trabalhamos as dificuldades. Shara desistiu de participar, alegando tristeza pela perda de seu gato. Tentamos resgatá-la, mas sem êxito.

Em 13-04, praticamos a canção com o karaokê. Realizamos testes para encontrar uma região confortável. Optamos pelo registro médio e gravamos áudios individuais. O material foi encaminhado a um músico que gravou a base no violão e o editor inseriu o piano, produzindo um karaokê confortável.

Em 20-04, iniciamos com a base instrumental. Tentamos enviar ao editor, mas, por falta de um local adequado, os áudios ficaram com ruídos. Em 30-04, realizamos a gravação definitiva da Pamela. Em 22-05, gravamos o áudio da Isa que estava viajando, da Paloma e da bolsista. Após essas descrições, apresentamos reflexões sobre esse processo.

O IFkids escolheu trabalhar com crianças em situação de vulnerabilidade social. Isso significa que esses sujeitos podem ter menos acesso, oportunidades de serem vistos, ouvidos e aplaudidos. Pavlenko (2004) entende que os silenciados no espaço escolar pertencem, usualmente, às classes menos favorecidas.

Nos ensaios, as dificuldades de pronúncia e de canto decorrem da pouca familiaridade. Em 26-03, as crianças receberam no celular dos responsáveis os materiais de estudo: a letra, um áudio com a leitura da canção, o videoclipe da Connie Talbot e o karaokê do grupo ABBA.

Shara e Paloma apresentaram dificuldades ao gravar, sobretudo, nos sons de /r/ e /th/ como em: dream, right, cross, with, anything, something, everything. Isa e Pamela não tiveram tantos problemas. Shara revelou que não tinha estudado, enquanto Pamela afirmou já ter decorado a primeira parte.

As crianças pareciam se envolver e atribuir significados diferentes. Por gostar de cantar, Pamela e Isa demonstraram mais desenvoltura. Por ser a mais tímida, Paloma estava menos confortável. Shara pareceu significar o ensaio como algo pouco lúdico, talvez por repetir muitas vezes.

Isso ficou evidente quando gravamos os áudios. Pamela já havia aprendido a canção e, ao produzir um modelo, gravou 2 áudios; Isa, 2; Paloma, 4 e Shara, 5. Isso demonstra que a tarefa foi mais difícil para Paloma e Shara. Conforme as entrevistas,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

após o IFkids em 2019, Pamela começou a ouvir músicas em inglês, enquanto Shara, não. Em 11-02, Pamela disse: “eu gosto muito da Billie Eilish e quando estava cantando, sentia que aquilo fazia bem para mim”.

Esse envolvimento lembra as comunidades imaginadas que representa a criação de espaços e pessoas com as quais o sujeito se conecta pela imaginação. Elas podem ter grande impacto nas identidades e aprendizagem (NORTON, 2010). Quando Pamela canta, ela parece brincar de ser uma cantora famosa e isso fortalece sua participação e identidade.

No segundo ensaio, Pamela já cantava a música com facilidade. Isso pode ter inibido e despertado sentimentos de inferioridade em Shara, o fato é que ela desistiu. Entendemos que cantar pode não ser lúdico para todos e respeitamos sua decisão. Conforme Norton (2010), ao usar a língua alvo, o sujeito pode ser e/ou sentir-se identificado de forma desigual. Como retratou Paiva (2012), o Outro na língua nem sempre simboliza um apoio, pois pode despertar insegurança.

Outro obstáculo foi a dificuldade de cantar que ocupou grande parte dos ensaios. As crianças não tinham familiaridade com o canto. Para a maioria, o IFkids foi a primeira oportunidade e, por isso, trabalhamos o controle vocal. No quarto encontro, as três tinham problemas de sustentação e afinação. Por falar baixo, Paloma também não projetava a voz. Elas começavam com voz aguda e não conseguiam mantê-la no refrão. Demoramos a perceber que o karaokê era o problema. Exercícios com a voz da fala e uma base mais confortável reduziram os entraves.

Devido ao tempo investido nisso, trabalhamos pouco a tradução. Na entrevista, elas não sabiam a mensagem da música, mas se mostraram conscientes de sua evolução ao ler em voz alta a letra, apontando os versos que tinham dificuldades.

> Paloma: estou mais confiante, consigo falar melhor e isso me ajuda a cantar mais alto. O mais fácil foi colocar a voz no lugar certo e o mais difícil, cantar alto porque eu sou vergonhosa (Entrevista de 24-06-2021).
> Isa: eu melhorei bastante, mas acho que ainda posso melhorar mais. Foi difícil tentar pronunciar as palavras, mas depois eu fui melhorando. Gostei de tudo, tipo, não achei nada muito difícil ao ponto que eu não consiga fazer (Entrevista de 24-06-2021).

A evolução das crianças se tornou explícita porque em cinco encontros elas já cantavam a música, enquanto em 2019 foi preciso o dobro de ensaios. O IFkids criou uma base que as tornou menos distantes do inglês. Em entrevista, Pamela disse: “após

o projeto tentei ver nas músicas algumas palavras que já conhecia". As três se identificaram como capazes de aprender inglês, reconheceram sua evolução na pronúncia e no canto e gostaram de se ouvir e de se ver nos vídeos.

Os áudios foram enviados ao editor que, por falta e tempo, produziu apenas uma guia com a voz da Pamela. Explicamos isso, porém, Isa reclamou de dublar outra voz e, perguntou: "mas no vídeo vai aparecer só a voz da Pamela?" Entendemos que ela não estava confortável e parecia sentir-se menos importante. No intuito de fortalecer as identidades, providenciamos as outras guias.

4.2 Roteiro e gravações dos vídeos

A segunda etapa ocorreu entre junho a julho de 2021. As meninas e a bolsista elaboraram o roteiro, definindo cenas, figurino, lugares e acessórios. As crianças escolheram usar microfone e gravar sem máscaras em quatro cenários (ponte, parquinho, cartão postal de Campo Largo e Parque da Lagoa). Por isso, priorizamos cenas individuais

Buscamos valorizar a contribuição das crianças, o diálogo e a troca, pressupostos da extensão. Conforme Xavier et al. (2013, p. 13), "por meio da extensão, os institutos poderão proceder à difusão, à socialização e à democratização do conhecimento, estabelecer relação dialógica com a comunidade".

A primeira gravação (05-06-2021) envolveu Isa e Pamela, durou três horas. O local foi uma pequena ponte em Campo Largo. Usamos celulares e caixa de som para reproduzir as guias. As crianças ouviam seus áudios e dublavam a própria voz em diferentes posições. Depois, a bolsista e a criança assistiam ao resultado e escolhiam os vídeos. Por falta de experiência, as primeiras tentativas não ficaram boas.

O primeiro dia foi cansativo, mas produtivo. Gravamos mais de 15 vídeos com a Pamela e a Isa. As crianças foram se soltando, pareciam gostar da atenção e estavam felizes. Elas se sentiram como estrelas, confiantes e desenvoltas, pareciam estar brincando de serem famosas e se divertindo com a experiência.

> Isa: Eu amei tudo, achei muito legal e me senti super bem. Para mim, foi uma distração e não foi muito difícil. Algumas partes foram mais difíceis, mas nada que eu não pudesse fazer. Eu adorei me ver nos vídeos, me achei bonita. Me senti feliz e com muita vergonha. (Entrevista de 05-06-2021).
> Pamela: Eu gostei bastante, não foi muito difícil. Eu amei me ver nos vídeos,

> estava linda e maravilhosa. Senti muita vergonha, mas também muito feliz. O que eu mais gostei foi de estar aprendendo algo novo. (Entrevista de 05-06.2021).

A segunda gravação (11-06) ocorreu no mesmo local com a Paloma e a bolsista. O processo foi mais rápido porque já tínhamos noção. A timidez da Paloma não atrapalhou. Nesse dia, ela levou uma amiga para se sentir “menos vergonhosa”. Os vídeos ficaram bonitos, todas gostaram do resultado e se sentiram valorizadas. Nas entrevistas, as meninas indicaram a ponte como seu lugar favorito.

Em 24-06, gravamos outros vídeos em diferentes locais com Paloma e Isa. Começamos num parquinho, mas havia muito sol. Fomos a outro e gravamos algumas cenas no balanço e escorrega. Depois, fomos a uma entrada da cidade com escultura de coração. O cenário desfavorecia o enquadramento e as gravações não ficaram boas, mas respeitamos a escolha das crianças. Por fim, gravamos algumas cenas em movimento no Parque da Lagoa.

Figura 1 – Crianças do IFkids na gravação do videoclipe I have a dream

Fonte: Acervo do projeto IFkids (29-06-2021)

A quarta gravação (29-06) ocorreu nesse parque e envolveu as 3 meninas. Além do clima, outro obstáculo foi o excesso de luminosidade. Tentamos várias posições. Sob as árvores, a imagem ficava escura e na luz, o sol ofuscava. Gravamos cinco tentativas e Pamela escolheu sua favorita.

Depois gravamos cenas com a Paloma e a Isa. Filmamos as 3 em um mesmo quadro, caminhando de costa e, ao final, seus depoimentos. As crianças assistiram e escolheram seus vídeos. O material foi encaminhado ao editor e será disponibilizado no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

site da prefeitura municipal e do IFPR.

Para Norton (2010), as identidades não são fixas, mas múltiplas, espaço de luta e mudança. O sujeito investe no inglês quando seguro de sua valorização, mas em relações desiguais, pode sentir-se desconfortável e silenciar. Toda participação implica em construir identidades, requer interação, exposição e julgamento.

A aprendizagem vivida (pronúncia, canto, gravações) exigiu essa construção, por vezes prazerosa e/ou desafiadora. Na entrevista, o mais prazeroso foi ouvir a voz editada e gravar os vídeos; o mais desafiador, aprender a música e gravar os áudios. Assim, a criança pode parecer mais ou menos motivada e/ou extrovertida em diferentes momentos, o que ajuda a entender suas trajetórias.

O IFkids acredita no poder transformador da educação e espera que suas ações possam contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O videoclipe I Have a dream trouxe mais educação e transformação a essas crianças em situação de vulnerabilidade social; aumentou o sentimento de capacidade e revelou suas opiniões. Ao longo da pesquisa, refletimos que cantar em inglês tem significados diferentes, pode ser uma expressão prazerosa e/ou desafiadora.

Para Shara, foi difícil e pouco lúdica; despertou sentimentos que a fizeram desistir. Por outro lado, para Isa, Paloma e Pamela, o projeto as aproximou do inglês, democratizou o acesso ao conhecimento, criou oportunidades de serem vistas, ouvidas e se sentirem valorizadas. Elas gostaram da experiência, de aprender coisas novas, de gravar, de ouvir a própria a voz e de se verem nos vídeos.

Isa fortaleceu sua autoconfiança; Pamela se descreveu como linda e maravilhosa, começou a ouvir e a cantar músicas em inglês; Paloma se superou e cantou mais alto. Em síntese, todas se reconheceram capazes de aprender, conscientes de sua evolução e felizes com os resultados. O Ifkids sonha um mundo melhor onde essas crianças possam ter mais oportunidades e serem protagonistas de sua história.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO SER+. **Vulnerabilidade social**, c2018. Disponível em: https://sermais.org.br/vulnerabilidade-social/ Acesso em: 21 jun. 2021.

MORENO, A. C.; VALADARES, M. Desigualdade entre alunos ricos e pobres no Brasil está entre as maiores do mundo, diz estudo. **Portal G1**. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/19/desigualdade-entre-alunos-ricos-pobres-no-brasil-esta-entre-as-maiores-do-mundo-diz-estudo.ghtml. Acesso em: 14 mai. 2021.

NORTON, B. Language and identity. In: HORNBERGER, N. H.; MCKAY, S. L. (Ed.) **Sociolinguistics and language education**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2010, p. 349-369.

PAIVA, V. L. M. de O. **O outro na aprendizagem de línguas**. Disponível em: http://www.veramenezes.com/outro.pdf. Acesso em: 03 mar. 2012

PAVLENKO, A. Gender and sexuality in foreign and second language education: critical and feminist approaches. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge University Press, 2004. p. 53-71.

XAVIER, A. C. G.; COPPOLI, E. H. da R.; KENCHIAN, G.; NETO, J. V.; DARWICH, S. M.; FILHO, S. N. da R.; FARKATT, W. A. T. Capítulo I - Concepções, diretrizes e indicadores da extensão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica - EPCT. In: CONIF, Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. **Extensão tecnológica**: rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Cuiabá, MT: CONIF/IFMT, 2013. p. 12-21.

3.5.11 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO LÚDICA DOS PROFESSORES PEDAGOGOS

Maria Cristina Trois Dorneles Rau[265]

Sandra Mara de Lara[266]

Ilze M. C. Machado[267]

RESUMO

O sentido de lúdico e ludicidade são construídos no decorrer da vida humana. E, os professores pedagogos sabem do valor das brincadeiras para a infância, mas precisam estar mais bem preparados para atuar com o lúdico na educação. O objetivo-geral buscou significar as concepções de lúdico que os acadêmicos de Pedagogia construíram no decorrer de suas vivências com jogos e brincadeiras. Os objetivos específicos: i) identificar os aspectos que influenciam nas concepções de lúdico dos acadêmicos; ii) perceber como o processo de formação lúdica contribui para a ressignificação da ludicidade e do lúdico na educação; iii) evidenciar a transformação da concepção de lúdico para atuar com intencionalidade educativa no processo de construção da ludicidade infantil. A metodologia foi de abordagem qualitativa fundamentada em Triviños (1987); Almeida (2013); Kishimoto (2008), Fortuna (2010) entre outros, planejada em quatro momentos sistematizados em sete etapas. Foram desenvolvidos dezesseis encontros de quatro horas-aula no primeiro semestre de 2021. O campo de pesquisa foi a disciplina de Corpo, Movimento e Educação de uma faculdade confessional na cidade de Curitiba-PR. Os sujeitos da pesquisa foram 21 acadêmicos do curso de Pedagogia. Os resultados demonstraram que: as pesquisas, estudos e debates contribuíram para a reflexão sobre como as relações sociais influenciaram a transformação das concepções de infância e educação de crianças e sua relação com o brincar. A compreensão sobre o movimento como um dos elementos fundamentais no desenvolvimento e interações sociais entre as crianças com o meio. Brincar é uma necessidade essencial na vida das crianças e dos adultos. As experiências lúdicas são fundamentais na construção da ludicidade humana. O lúdico é parte significativa das tecnologias educacionais na educação do século XXI. É possível criar brinquedos, espaços e ambientes lúdicos em diferentes contextos educativos em que a criança vive.

Palavras-chave: Lúdico. Ludicidade. Formação docente. Formação Lúdica.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda o processo de formação lúdica dos acadêmicos de Pedagogia em uma faculdade confessional na cidade de Curitiba-PR. O lúdico é um termo que se origina no latim e significa as ações de brincar e se divertir, e a palavra ludicidade se referem ao significado que as vivências lúdicas propiciam aos sujeitos no

[265] Licenciada em Educação Física (UCB-DF), Mestre e Doutora em Educação (PUCPR). SEED-PR. FB-OSJ PR. professora.ludica@gmail.com
[266] Licenciada em Pedagogia (PUCPR). Mestre em Educação (PUCPR). Faculdade UNINA-PR. sandra.mara@unina.edu.br
[267] Licenciada em Pedagogia (UFPR). Mestre e Doutora em Educação (PUCPR). SEED-PR. ilzemaria7@gmail.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

decorrer da vida. Almeida (2013), explica que os termos destacando que a representação de papeis por meio do ato de brincar com uma boneca significa uma ação lúdica, com efeito, “o lúdico é o ato ou a ação de brincar.” (ALMEIDA, 2013, p. 17).

Desse modo, o problema de pesquisa foi erguido apontando o seguinte questionamento: qual sentido de lúdico e ludicidade possuem os acadêmicos de pedagogia e como a formação lúdica na educação superior contribui para a sua o compreensão enquanto um meio de ensino na escola? É fato que brincar é uma ação essencial, pois faz parte da vida das crianças, jovens e adultos e por isso, contribui para o processo de formação humana. Os jogos e as brincadeiras são práticas culturais que permeiam a vida de crianças pelo mundo todo. E, isso não diz respeito apenas à atualidade, mas há muitos séculos a humanidade se diverte evidenciando ser o brincar uma necessidade humana. Huizinga (2001) em sua obra Homo Ludens esclarece que o jogo é a função da vida humana e desse modo, como princípio vital faz parte da cultura.

O objetivo-geral buscou identificar as concepções de lúdico que os acadêmicos de Pedagogia construíram no decorrer de suas vivências com jogos e brincadeiras. Os objetivos específicos: i) identificar os aspectos que influenciam as concepções de lúdico e ludicidade dos acadêmicos; ii) como o processo de formação lúdica contribui para a ressignificação do lúdico na educação; ii) evidenciar a transformação do aprendizado sobre o lúdico no sentido atuar com intencionalidade educativa no processo de construção da ludicidade infantil. O campo de pesquisa foi a disciplina de Corpo, Movimento e Educação do curso de Pedagogia, de uma faculdade confessional na cidade de Curitiba-PR. Os sujeitos da pesquisa foram 21 acadêmicos do curso de Pedagogia.

A metodologia foi de abordagem qualitativa fundamentada em Triviños (1987, p. 130) que busca “as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos meios culturais.” A pesquisa foi desenvolvida em 4 momentos, sistematizados em sete etapas. Foram realizados dezesseis encontros de quatro horas-aula, por meio do ensino remoto, sendo: o primeiro momento envolveu a significação do lúdico na vida dos acadêmicos, o segundo abordou a pesquisa sobre a abordagem teórico/prática que fundamentam o lúdico, o terceiro momento foi organizado por meio de debates sobre o movimento, os jogos e as brincadeiras na escola e nas infâncias e o quarto momento envolveu a

elaboração de cantos pedagógicos na brinquedoteca escolar. As etapas deram conta de sistematizar os quatro momentos da formação e desenvolvimento da pesquisa e são citadas a seguir: 1ª etapa, resgate das vivências lúdicas na infância e apresentação do tema e projeto de formação lúdica. A problematização trouxe a tona discussões sobre o processo de formação lúdica dos acadêmicos de Pedagogia e o lúdico na educação de crianças em tempos de Pandemia e envolveu 8 horas; 2ª etapa, pesquisa e leituras de artigos sobre o lúdico, o movimento e as crianças na atualidade e definição dos conteúdos para a preparação do seminário; 3ª etapa: seminário e debates sobre o movimento, os jogos e as brincadeira; 4ª etapa: apresentação da proposta de organização dos cantos temáticos para a brinquedoteca escolar; 5ª etapa: pesquisa e definição das tecnologias e recursos para a organização dos cantos, considerando o ensino remoto na educação de crianças; 6ª etapa: organização dos cantos pedagógicos da brinquedoteca. vii) etapa: apresentação dos cantos pedagógicos e análise dos resultados do processo de formação lúdica.

2 EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E O LÚDICO

Grande parte dos jogos tem suas origens na antiguidade clássica. Conforme esclarece Amado (2011), a representação das informações sobre os jogos era vista nos vasos gregos do Século V-A.C., nos mármores que cobriam as sepulturas infantis, nos mosaicos existentes no oriente ao ocidente e por todo o império. As brincadeiras das crianças reproduziam o que viam na vida adulta.

Àries (1981) explica que o sentimento da infância nem sempre existiu na humanidade e só veio a ser uma preocupação a partir da Idade Moderna. A partir desse momento ocorrem significativas mudanças no papel da família e sua relação com as crianças e dessa forma, começam a se preocupar com sua educação. A visão que se tinha da criança é a de ser frágil e não ser capaz de desenvolver habilidades que pudessem se relacionar com as responsabilidades dos adultos. Com efeito, invisível como ser educável, precisava apenas de proteção, amor e controle.

Nessa mesma perspectiva, Almeida (2013) esclarece que a escola também oferecia um regime rigoroso na educação das crianças e para isso o modelo de internato era comum, configurando um período de reclusão social em que as crianças não conviviam com outras pessoas. Isso diz respeito à negação da alegria e da infância, considerando assim, que o mal deva ser expurgado da vida das crianças. Embora, isso

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tenha propiciado a negação da infância para as crianças injetou na educação e na escola a valorização do ensino e a preocupação de tratar de métodos próprios para essa etapa da vida.

Com efeito, a educação de crianças por meio do lúdico é reconhecida há pouco tempo, no entanto, as mudanças na visão de criança, infância e educação contribuiu de forma significativa para a prática pedagógica com o brincar e sua importância para o aprendizado infantil. Contudo, a desvalorização do lúdico evidencia o desconhecimento da área que ainda hoje é uma realidade na educação, pois muitas vezes brincar e jogar são vistos apenas como passatempo.

Os jogos e as brincadeiras possuem importantes tradições culturais que passam de geração a geração. Com efeito, o lúdico e a ludicidade na vida das crianças vem contribuindo para o resgate da cultura infantil, sendo um dos temas mais discutidos na atualidade. É fato que para uma determinada cultura o que um objeto é entendido como um brinquedo em outra pode ser considerado um objeto de representação sagrada e dessa forma, não admitiria a brincadeira. “Admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência.” (KISHIMOTO, 2008, p. 18).

Assim, a criança tem no brinquedo a possibilidade de representar algo que no real, talvez não tivesse acesso. Isso também condiz com suas experiências no meio social em que convive, e, desse modo se torna um bom momento para a observação de suas ações com os brinquedos. Ao observar as crianças em vivências lúdicas, nas quais ela expressa oralmente, corporalmente e por meio de objetos o que vive e como interpreta os diversos espaços e as relações que são construídas naquele ambiente diz para os adultos como gostariam de ser vistas. Torna-se, então fundamental o brincar livre com ou sem brinquedos.

O brinquedo incita o imaginário das crianças e isso pode variar conforme a sua idade ou as relações sociais e culturais a que estão inseridas. Contudo, ao fabricar os brinquedos, quem o faz, desperta nas crianças imagens que se modificam de acordo com sua cultura.

3. O LÚDICO NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES PEDAGOGOS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É fato que o lúdico contribui para a construção da criatividade, do desenvolvimento e do aprendizado das crianças e dos adultos. Desse modo, entendemos que o lúdico é o ponto de partida para a construção da ludicidade. E, no decorrer das etapas de vida humana se manifesta de diferentes formas.

Nesse sentido, os estudos de Kishimoto (2008) contribuem qualitativamente para a compreensão do lúdico na educação. A autora define o lúdico como uma área sistematizada em três eixos: o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Partindo do pressuposto de que o lúdico se refere às ações do brincar e significa diversão, prazer, passatempo (ócio criativo), espontaneidade e isso vem ao encontro das diversas concepções sobre o brincar tratadas na educação, a conceituação de jogo não é uma tarefa simples. Desse modo recorremos à autora (2008) ao esclarecer que o jogo possui três níveis de diferenciação, sendo “o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regra e, um objeto.” (KISHIMOTO, 2008, p. 16).

No primeiro nível, a autora esclarece que o sentido dado ao jogo está relacionado à linguagem de cada sistema social. Assim, “a designação não tem por objetivo compreender a realidade, mas manipulá-la simbolicamente pelos desejos da vida cotidiana.” (KISHIMOTO, 2008, p. 16). Por conseguinte, o jogo é a aplicação de uma experiência previamente definida pela sociedade, um contexto sociocultural conduzido pela linguagem e empregue ao real. O jogo tem o sentido que cada sociedade lhe concede.

No que diz respeito ao segundo nível, a autora explica que “um sistema de regras permite identificar em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica a modalidade.” (KISHIMOTO, 2008, p. 17). Dessa forma, as regras são a principal característica do jogo.

O brinquedo, como terceiro nível, trata de outra definição indicada por Kishimotto (2008), que o descreve como supondo uma íntima relação com a criança e desprovido de regras. O brinquedo representa diferentes realidades e não necessita ser real para que evoque representações. “pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-lo” (Kishimotto, 2008, p. 18). A autora explica que o brinquedo vai além da representação dos objetos, mas é uma representação social do meio em que vivem as crianças e os adultos.

Assim, “brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo.” (Kishimotto, 2008, p. 21). Nessa perspectiva, se torna

importante refletir sobre o papel do adulto na construção da cultura lúdica para as crianças. O adulto brincante é aquele que se diverte, resgatando suas memórias do tempo de infância e isso se torna fundamental quando esse adulto opta por ensinar por meio do lúdico. O adulto que se percebe brincante, compreende o significado do brinquedo e das brincadeiras para as crianças e dessa forma, acredita que pode ensinar desenvolver e educar de maneira divertida e prazerosa.

Brougère (1995) explica que o jogo é uma atividade essencial na vida da criança, pois propicia que os participantes expressem seus sentimentos de forma espontânea. O jogo também é visto como sistema de regras ou como material ou objeto e, desse modo está associado comumente ao brinquedo.

O brinquedo é o material ou objeto pelo qual a criança explora sua materialidade e por meio da imaginação, livremente expressa seus desejos e interesses. Assim, como nos esclarece o autor, "no brinquedo, o valor simbólico é a função" (BROUGÈRE, 1995, p. 14). Isso revela que o objeto está associado ao brinquedo e à brincadeira pelo poder do simbólico sobre o funcional. Dessa forma, o brinquedo propicia que as crianças vivenciem situações e entrega à brincadeira um conjunto de representações sociais e culturais ricas. Na brincadeira ocorre a interação lúdica. Desse modo, na brincadeira “a criança interioriza as formas imaginárias, o próprio processo da produção imaginária, apoiando suas próprias invenções em esquemas preexistentes" (BROUGÈRE, 1995, p. 70).

A brincadeira aborda valores sociais e culturais e assim, ocorre à construção de elementos socializadores. E, as interações entre as brincadeiras da criança propiciam o protagonismo, já que suas decisões são compartilhadas entre seus pares, criando, recriando regras, representando e delegando papeis sociais em que elas são os atores. "uma regra da brincadeira só tem valor se for aceita por aqueles que brincam" (BROUGÈRE, 1995, p. 101). Os acadêmicos, agora em idade adulta, trazem consigo o resultado dessas concepções que incidem sobre o lúdico. A formação lúdica busca ressignificar suas vivências ao impulsionar seus estudos e pesquisa como forma de propiciar a compreensão sobre o lúdico e como isso possa se configurar suas escolhas na prática educativa na escola.

Assim, a cultura das crianças encontra respaldo em como os professores agem com o lúdico, compreendendo-o como parte importante da formação humana e cultural por meio de práticas com os jogos, as brincadeiras, as rimas, canções, contos, desenhos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e literatura. No entanto, essa mesma cultura se desafina da infância quando o adulto impõe a literatura, a mídia ou os jogos de computador por exemplo. Brougère (1995) explica que a cultura é criada pelo sujeito social, por meio das interações entre as crianças e seus pares. E, a cultura da criança surge a partir das suas próprias criações nas brincadeiras.

Brincar é uma prática que surge por meio das ações dos adultos no início da vida das crianças, que a incentivam a interagir com o meio. Suas ideias, regras, normas, concepções e as diversas formas de lidar com as questões do cotidiano se refletem nas brincadeiras. Desse jeito, nas suas primeiras experiências, quem brinca primeiro são os adultos e depois as crianças. À vista disso, o brincar integra as relações sociais e culturais de todos os sujeitos que pretendem trazer diversão, intencionalidade e ludicidade para a sua própria vida.

Brincar é um direito de todos, e por isso está ligado à diversidade. Logo, não escolhe hora, cultura, regras, raça ou cor, credo, crença ou idade. No entanto, cada pessoa brinca de acordo com a etapa da sua vida. As diversas culturas existentes no mundo dizem respeito a como a criança brinca. E, isso pode ser um agente construtivo para a infância ou não. A compreensão sobre as brincadeiras na vida crianças refletem os diferentes contextos em que ocorre a sua formação e, desse modo, propiciar experiências que incluam o ser e estar no mundo em tempos reais segue ao entendimento de crianças enquanto sujeitos reais que se constituem a partir das relações sociais. Nesse sentido, pensar no lúdico e nas ações da criança sugere “que no conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como "brincar" a partir de um processo de designação e de interpretação complexo.” (BROUGÈRE, 1995, p. 1).

4. O LÚDICO, O MOVIMENTO E AS CRIANÇAS NA ATUALIDADE

A brincadeira aborda valores sociais e culturais e assim, ocorre à construção de elementos socializadores. E, as interações entre as brincadeiras da criança propiciam o protagonismo, já que suas decisões são compartilhadas entre seus pares, criando, recriando regras, representando e delegando papeis sociais em que elas são os atores. "uma regra da brincadeira só tem valor se for aceita por aqueles que brincam" (BROUGÈRE, 1995, p. 101).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A cultura das crianças encontra significado em como os professores compreendem o lúdico e a ludicidade, compreendendo-o como parte importante da formação humana e cultural por meio de práticas com os jogos, as brincadeiras, as rimas, canções, contos, desenhos e literatura. No entanto, essa mesma cultura se desafina da infância quando o adulto impõe a literatura, a mídia ou os jogos por exemplo.

As atuais concepções que tratam das crianças e suas infâncias erguem reflexões e, por conseguinte buscam transformações quanto à visão dos adultos para com elas. Nessa acepção, consideramos importante pensar sobre para quais crianças à mídia e as tecnologias têm olhado. Os debates indicam que a sociedade vem refletindo sobre as relações sociais e as transformações de mundo, contudo dificilmente considera o direito de as crianças expressarem livremente suas opiniões, elaborar suas escolhas e participar dos diálogos que envolvem os seus interesses. Desse modo, é real que a mídia e as tecnologias têm ocupado muito tempo na vida das crianças, sobretudo, das crianças pequenas e dos adolescentes.

Fortuna (2010) cita o curto tempo destinado às brincadeiras na escola e fora dela e justifica perceber a exagerada motivação que a mídia e os jogos eletrônicos impõem na vida das crianças e suas famílias. Com a Pandemia, isso vem sendo cada vez mais presente na vida das crianças na atualidade. Embora, não seja objetivo de esse texto dirimir a relevância dos dispositivos eletrônicos, as tecnologias e o acesso às informações por meio da mídia, refletimos sobre o excessivo tempo em que as crianças e adolescentes se dedicam a esses recursos e dessa forma, deixam de brincar com outras crianças e se relacionar de forma próxima aos amigos. Contudo, brincar, interagir e se divertir com seus pares é fundamental para a formação da sua personalidade e saúde mental tanto na infância como na adolescência.

O brincar propicia as interações sociais, a união entre as pessoas e, isso diz respeito à construção de vínculos, pois:

> [...] brincando reconhecemos o outro na sua diferença e na sua singularidade e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo e ao narcisismo tão abundantes na nossa época, restituindo-nos o senso de pertencimento igualitário (FORTUNA, 2010, p. 103).

Assim, o pouco tempo destinado às práticas lúdicas dentro e fora da escola reduz a liberdade e a autonomia das crianças nas brincadeiras bem como o acesso a brinquedos de qualidade na vida. Vale ressaltar, que compreendemos que a qualidade dos brinquedos está além do seu valor financeiro, mas incide sobre as interações que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

esses propiciam às crianças. Dessa forma, refletimos o quanto as brincadeiras ainda são desqualificadas por nossa sociedade e pouco valorizadas na educação.

Dessa forma, as brincadeiras das crianças expressam a sua imersão no mundo adulto, reproduzindo comportamentos pouco significativos, elaborados de acordo com temas que a mídia e os adultos sugerem. Com efeito, às crianças, falta tempo, espaço e conteúdos adequados à prática lúdica e a formação lúdica pode contribuir para a superação dessa lacuna. No entanto, mesmo em tempos de ensino remoto, para que essa realidade se modifique é fundamental que o adulto ressignifique a sua própria ludicidade para atuar significativamente na educação de crianças por meio do lúdico.

Embora, apontamos a crítica ao uso exacerbado dos dispositivos eletrônicos, reconhecemos que o bom uso das tecnologias, entre muitos aspectos, pode contribuir para a construção de espaços e ambientes lúdicos de qualidade. Isso foi percebido durante os quatro momentos da formação lúdica dos acadêmicos. Por meio do uso de aplicativos foi possível criar espaços e ambientes lúdicos para as crianças, como o Canva que permitiu inserir imagens interativas de brinquedos e produção de vídeos para a socialização dos cantos pedagógicos elaborados no ambiente doméstico dos educandos. Essas ferramentas possibilitaram que os espaços, ambientes e recursos lúdicos fossem apresentados como resultados das produções na disciplina de Corpo, Movimento e Educação por meio do Google.Meet e posteriormente para a comunidade educacional e suas famílias em ‘Lives’ no You Tube.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa demonstraram que, as pesquisas, os estudos e os debates realizados com os acadêmicos de Pedagogia, contribuíram para a reflexão de como as relações sociais influenciaram a transformação das concepções de infância e educação de crianças e sua relação com o brincar.

Ficou evidenciada a compreensão sobre o movimento como um dos elementos fundamentais no desenvolvimento e interações sociais entre as crianças e o meio. Outro destaque é do brincar como uma necessidade essencial na vida das crianças e dos adultos e que o brinquedo possui características específicas construídas nas diferentes culturas, desse modo conferindo às experiências lúdicas ser essenciais no processo de construção da ludicidade humana. Portanto, é possível criar brinquedos, espaços e ambientes lúdicos em diferentes contextos educativos em que a criança vive. E,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

finalmente reconhecer que lúdico é uma parte significativa na educação do século XXI, a formação dos professores pedagogos pode se apropriar das tecnologias educacionais sem deixar de valorizar as interações, mas ter nelas, aliadas no processo de construção do conhecimento e aprendizagem infantis.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica.** Teorias e Práticas. Vol. 1. Reflexões e fundamentos. 1. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

AMADO, J. A **História Dos Brinquedos Na Antiguidade Clássica.** Revista Galega De Educación. NÚM. 51 • DECEMBRO 201. P. 24 A 27. Disponível em: Http://Www.Nova-Escola-Galega.Org/Almacen/Documentos/Rge%20amado.Pdf> Acesso Em: 16 Maio 2021.

ÀRIES, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1995.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1995. (coleção questões da nossa época; v. 43).

FORTUNA, T. R. O jogo e a educação: uma experiência na formação do educador. In: Santos, S. M. P. dos. **Brinquedoteca. A criança, o adulto e o lúdico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Cap. 9, p. 73-85.

HUIZINGA, J. Homo Ludens. **O jogo como elemento de cultura**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, TizukoMorshida. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIVIÑOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 2007.

3.5.12 A DIDÁTICA DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL. PENSAR, FALAR E PARTICIPAR EM SITUAÇÕES DE INTERAÇÃO ORAL

Carla Fernandes Monteiro[268]

RESUMO

Nas últimas décadas, o conceito de competência comunicativa oral (CCO) tem obtido destaque no contexto educacional, onde o domínio das habilidades de comunicação é considerado vital para o intercâmbio linguístico. O conceito competência comunicativa tem a sua origem na sociolinguística de Hymes (1972), compreendendo um saber linguístico e um saber sociolinguístico. A CCO contempla as habilidades que um indivíduo tem para se dirigir a outro com clareza, coerência e eficácia em situações comunicativas distintas, pelo que integra habilidades verbais, paraverbais e não-verbais (MONTEIRO, 2020; MONTEIRO et al., 2013; NÚÑEZ-DELGADO, 2002). A presente comunicação visa defender a importância do exercício e da avaliação da CCO na aula de ensino da língua materna. Além disso, pretende apresentar os resultados da implementação do programa Comunicação e expressão Oral - Falar, ouvir e ler no Ensino Básico – 7.º ano (CEO – 7). Este estudo de design quase-experimental teve como objetivo primordial analisar o impacto do CEO – 7 na CCO de 122 alunos de duas escolas do norte de Portugal, divididos por um grupo experimental (n = 67) e um grupo de controlo (n = 55), com uma média de idades de 12 anos. As sessões de aplicação do programa, operacionalizadas pelos professores da disciplina, abrangeram um bloco letivo semanal de 90/100 minutos ou duas aulas de 45/50 minutos. A avaliação da CCO dos alunos envolveu quatro momentos: pré-teste (outubro); 2.º momento (novembro); 3.º momento (março); pós-teste (maio). Os desempenhos foram avaliados com a GROACCO (Grelha de registo, observação e avaliação da competência comunicativa oral), que permite avaliar as habilidades comunicativas verbais (conhecimento do tema, vocabulário, argumentação, coerência), paraverbais (clareza, expressividade, tom de voz, ritmo) e não-verbais (gestos, olhar, postura) (Monteiro et al., 2013). Os resultados das análises estatísticas (MANCOVA e ANCOVA) mostram que o GE apresentou ganhos significativamente superiores aos do GC, nos três domínios que integram a CCO e no score total. Concluindo, o CEO – 7 revela ser um contributo valioso para o ensino explícito das habilidades comunicativas orais e respetiva avaliação.

Palavras-chave: Competência comunicativa oral. Didática da língua. Avaliação das aprendizagens.

1 INTRODUÇÃO

Décadas de políticas educativas empreendidas no âmbito do ensino da língua materna concederam à competência da escrita, e da própria gramática, um estatuto de nobreza, relegando para segundo plano o ensino explícito das habilidades orais. Sendo a competência comunicativa oral um indicador determinante para o sucesso escolar dos alunos, é imperativo que seja trabalhada em contexto de sala de aula, até porque é, acima de tudo, um poderoso instrumento de interação social. A este respeito, Dumais e La Fontaine (2011) afirmam que as crianças que trabalharam o oral pragmático no

[268] Investigadora – Bolseira FCT (PhD), Universidade do Minho, Instituto de Educação. cmonteiro.ie.uminho.pt

período pré-escolar (5 anos) e no início da escolaridade básica (até aos 7/8 anos) saem beneficiadas no prosseguimento de estudos.

Os documentos normativos ministeriais têm vindo a preconizar, efetivamente, a integração de práticas de oralidade, de escrita e de leitura na sala de aula de aprendizagem da língua. Paradoxalmente, a expressão oral parece continuar a apresentar-se como o "parente pobre" do ensino da língua portuguesa, não recuperando ainda o lugar que outrora ocupara na Antiguidade Clássica. Face a esta realidade, é necessário que seja dada a oportunidade aos alunos de aperfeiçoarem as suas habilidades orais, por meio do estabelecimento de situações de comunicação significativas (MONTEIRO, 2020; SIM-SIM; DUARTE; FERRAZ, 1997). As habilidades orais têm de ser assumidas como um objeto de ensino, ao nível da leitura e da escrita, transferindo-se, de forma integrada, o foco, da estrutura da língua para o da situação comunicativa, inserido na perspetiva da pragmática do oral (DUMAIS, 2016). É extremamente importante que se enverede por uma prática sistemática da oralidade, uma vez que o ensino explícito das habilidades orais ajuda, acima de tudo, a atenuar as desigualdades linguísticas inerentes aos contextos económico-sociais diferenciados dos alunos, que ingressam na escola apresentando repertórios vocabulares distintos. Por sua vez, a avaliação da competência comunicativa exige também a existência de instrumentos didáticos, mormente grelhas de observação e/ou de valoração, enfocando os aspetos verbais, paraverbais e não-verbais da comunicação (DUMAIS, 2015; ROSALES, 1994). A dificuldade que os professores sentem em avaliar a linguagem oral resulta, em parte, da natureza efémera da mesma – verba volant –, mas também da escassez de instrumentos eficazes para o ensino e para a avaliação desta competência.

Na tentativa de preencher esta lacuna, foi elaborado o programa didático Comunicação e Expressão Oral: falar, ouvir e ler no ensino básico – 7.º ano (CEO – 7), tendo como base inspiradora o programa "Comunicación y Expresión Oral: Hablar, escuchar y leer en Secundaria", de Maria Pilar Núñez Delgado (2001).

2 A COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL

2.1 Breve definição do conceito

O conceito competência comunicativa é, pela sua natureza particular e subjetiva,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de definição complexa. Contudo, a investigação realizada no domínio da Linguística Aplicada e da Didática da Língua tem trazido contribuições muito relevantes para a clarificação deste construto multidimensional.

Efetivamente, é a dimensão sociolinguística de Hymes (1972) que coloca a competência no campo da performance. A competência, até então orientada para o conhecimento que o falante-ouvinte possui do sistema linguístico (CHOMSKY, 1965), assume-se, agora, como comunicativa, envolvendo também o uso efetivo da linguagem em contextos específicos de comunicação, regidos por normas socioculturais. Canale e Swain agregam, numa primeira abordagem, uma competência estratégica ao modelo de Hymes, assim como, posteriormente, uma competência discursiva (CANALE, 1983). Neste mesmo ano, Savignon (1983) direciona a sua atenção para o contexto comunicativo do ensino e aprendizagem de uma segunda língua. Segundo a autora, o sucesso nas tarefas comunicativas depende não só do uso que os alunos fazem dos itens lexicais e sintáticos que têm ao seu dispor, mas também do seu "conhecimento dos aspetos paralinguísticos e cinésicos da linguagem - entoação, expressão facial, gestos" (1983, p. 22).

O início dos anos 90 promove novas abordagens para o ensino das línguas, inseridas numa conceção construtivista. A interação oral passa a ser estimulada, apelando ao conhecimento prévio e à manipulação de textos (BACHMAN, 1990; COSERIU, 1992). O quadro teórico desenvolvido por Bachman compreende "tanto o conhecimento, ou competência, como a capacidade de implementar, ou executar, essa competência em contextos apropriados de uso da linguagem comunicativa" (BACHMAN, 1990, p. 84). Esta conceção de competência linguística é compartilhada por Eugenio Coseriu (1992), quando este enfatiza que corresponde ao conhecimento da linguagem que os falantes aplicam ao falar.

Os falantes são, na realidade, seres criativos ao mostrarem que sabem adequar a linguagem ao contexto situacional, o que nos remete para o real significado de competência comunicativa oral, uma vez que se refere à capacidade de usar a linguagem de forma eficaz em situações distintas (MONTEIRO et al., 2013; MONTEIRO; VIANA; VELOSO, 2020; NÚÑEZ-DELGADO, 2002). No domínio educacional, o conhecimento do contexto é crucial para que os alunos se tornem mais competentes ao nível da comunicação, para que tenham a oportunidade de desenvolver as suas habilidades comunicativas verbais (conhecimento do tema, diversidade vocabular, argumentação,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

coerência discursiva), paraverbais (clareza discursiva, expressividade, tom de voz, ritmo) e não-verbais (gestos, olhar, postura) (MONTEIRO et al., 2013). Esta competência deve ser desenvolvida em conjunto com a leitura, a escrita e a gramática, para que a formação dos alunos possa ser implementada na íntegra, com base em metodologias e estratégias pedagógicas ativas que promovam o seu desenvolvimento. Assim como os alunos praticam a leitura e a escrita na escola, é neste mesmo contexto que devem poder aprimorar as habilidades de comunicação oral, pois, atualmente, é inquestionável o reconhecimento do potencial da aprendizagem da linguagem oral para o desenvolvimento do vocabulário, da escrita e da leitura.

2 A DIDÁTICA DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL

A competência comunicativa é efetiva quando o indivíduo coloca em prática o uso de suas habilidades, em diferentes contextos comunicativos, o que requer objetivos comunicativos precisos, para que os alunos compreendam os enunciados orais e interajam nas diversas situações de sala de aula. A concretização destes intercâmbios, no microcosmo que é uma sala de aula, necessita de uma gestão eficaz dos momentos de escuta e de produção, de forma a evitar possíveis obstáculos à comunicação. Na verdade, não havendo intercâmbio oral, não há partilha de conhecimento, não há aprendizagem (DUMAIS; LAFONTAINE, 2011).

A par da escrita, a oralidade desempenha um papel fundamental na criação e na divulgação do conhecimento. Os programas curriculares afirmam, desde a educação pré-escolar, a importância da expressão oral para as aprendizagens. Contudo, à medida que os alunos progridem na escolaridade, a competência linguística oral parece ser assumida como totalmente adquirida, sendo remetida para um plano social extraescolar. Porquê? Não só devido à complexidade da sua aprendizagem, tendo em conta a natureza imediata do discurso oral, mas também com base na dificuldade que os professores sentem em avaliar as habilidades orais.

A complexidade em trabalhar as habilidades orais por parte dos professores é atribuída por estes à falta de conhecimento do que é o ensino explícito do oral, que envolve o conhecimento dos elementos linguísticos (consciência fonológica, morfológica e sintática), assim como o domínio das regras discursivas sociais e culturais que regem o uso da palavra em função do contexto. A somar a estes elementos, há que atender também às habilidades que apoiam o discurso verbal, nomeadamente as paraverbais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(clareza, expressividade, tom de voz e ritmo, e não-verbais (gestos, olhar e postura corporal) (MONTEIRO et al., 2013; MONTEIRO; VIANA; VELOSO, 2020). A estas dificuldades acrescenta-se a subjetividade da avaliação (DUMAIS, 2016; LAFONTAINE; DUMAIS; PHARAND, 2017) e a dificuldade em elaborar objetos de ensino do oral, assim como os respetivos instrumentos de valoração e avaliação das aprendizagens. As observações dos desempenhos orais ocupam muito tempo da aula, são difíceis de realizar e de analisar, pelo que a competência comunicativa oral acaba por ser subestimada (DUMAIS, 2016).

O ensino explícito do oral apenas se operacionaliza através de uma planificação pedagógica específica, promotora de momentos de prática individual e coletiva. Os exercícios de metalinguagem devem ser integrados na planificação, para dar a oportunidade de os alunos falarem, de pensarem sobre novos termos ou expressões, e de participarem em situações de interação comunicativa, nas quais possam explicitar e reformular os seus pontos de vista, mostrando respeito pelos colegas. Na aula de aprendizagem das habilidades orais, o aluno deve sentir-se à vontade para: interagir com o professor e com os pares; (re)estruturar o pensamento individual e coletivo; aplicar o novo vocabulário apreendido; sintetizar ou resumir; expor conteúdos; narrar; recontar; descrever; exercitar a leitura em voz alta; debater assuntos; argumentar e explicar, respeitando sempre as regras de cortesia.

O passo seguinte é, forçosamente, a avaliação, que se inicia com o estabelecimento de critérios específicos. De acordo com Dumais (DUMAIS, 2016, p. 40), para garantir um ensino e uma avaliação eficazes do oral, “é fulcral que o objeto de ensino-aprendizagem seja conhecido pelos professores e pelos alunos” e que os objetivos sejam claramente definidos.

Segundo Cooper (2011), a avaliação deve ser colocada ao serviço da aprendizagem. Ao realizar-se ao longo do processo de aprendizagem, tem um cariz formativo, permitindo que o professor consiga antecipar e diagnosticar possíveis dificuldades demonstradas pelos alunos no campo das habilidades orais. Decorrido um período de aprendizagens, ocorre a avaliação das aprendizagens (COOPER, 2011), através da qual os professores e os alunos tomam conhecimento das aprendizagens alcançadas. Trata-se de uma avaliação sumativa, cuja classificação se baseia em registos assentes em critérios claros e precisos que, para que a avaliação seja coerente (DUMAIS, 2015), têm de ser objeto de ensino e de análise na sala de aula, de modo a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que os alunos saibam claramente o que têm de aprender. Neste ponto, as grelhas de observação são um instrumento valioso para o professor.

Tendo em conta que o discurso oral desempenha um papel fulcral na aprendizagem da leitura e da escrita e que as três competências são a base para o conjunto das aprendizagens escolares (LAFONTAINE et al., 2017), não pode, no domínio do ensino da língua, ser apenas um meio para ensinar. Deve ser entendido, sim, como "um verdadeiro objeto de aprendizagem, por meio do ensino explícito e do exercício de atividades práticas que exijam que os alunos se exprimam oralmente" (LAFONTAINE; PRÉFONTAINE, 2007, p. 49). Como tal, a expressão oral deve ser alvo de prática sistemática, por meio do estabelecimento de situações comunicativas devidamente planificadas, cujos critérios de avaliação sejam do conhecimento dos alunos, de modo a que no final da atividade possa haver lugar à reflexão e à tomada de consciência das aprendizagens adquiridas.

4 IMPLEMENTAÇÃO DO CEO – 7

Com o objetivo de apoiar os professores na difícil tarefa de ensinar e avaliar a CCO em contexto de sala de aula, foi desenhado o programa didático Comunicação e Expressão Oral: falar, ouvir e ler no ensino básico – 7.º ano. O presente programa almeja contribuir para que os alunos alcancem, de forma guiada e sustentada, as aprendizagens essenciais preconizadas no domínio da oralidade pelo Ministério da Educação (DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO [DGE], 2018). O programa CEO – 7 contempla dois blocos: Bloco I – Programação; Bloco II – Unidades Didáticas. As 13 unidades didáticas que o compõem dão instruções para a prática da compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita, educação literária e sistemas de comunicação verbal e não-verbal. Essas unidades são: 1) Apresentação; 2) Dificuldades mais frequentes na comunicação oral; 3) Textos orais; 4) Comunicação oral; 5) Leitura expressiva; 6) Linguagem verbal oral e não verbal; 7) A conversação espontânea e a entrevista; 8) Diálogo literário; 9) Debate; 10) Narração oral; 11) Descrição oral; 12) Exposição oral e 13) Argumentação oral. Além disso, disponibiliza grelhas de avaliação, valoração e autorregulação das aprendizagens.

O objetivo primordial do presente estudo, de design quase-experimental, foi: analisar o impacto do Programa CEO – 7 no desempenho da CCO dos alunos (habilidades verbais,

paraverbais, não verbais e score total), no decorrer da intervenção, controlando os efeitos do pré-teste.

O CEO – 7 foi implementado junto de 122 alunos do 7.º ano de escolaridade [grupo experimental (GE: n = 67); grupo de controlo (GC: n = 55)] de duas escolas do norte de Portugal. A maioria possui 12 anos (M = 12,19, DP = 0,84). A avaliação da CCO dos alunos foi operacionalizada pelos professores de Português, envolvendo quatro medidas: Momento 1 (M1) – pré-teste (outubro); Momento 2 (M2) – novembro; Momento 3 (M3) – março; Momento 4 (M4) – pós-teste (maio). As sessões de aplicação do programa abrangeram, semanalmente, um bloco letivo de 90/100 minutos ou duas aulas de 45/50 minutos. Para a recolha de dados foi utilizada a GROACCO (Grelha de registo, observação e avaliação da competência comunicativa oral), que permite avaliar as habilidades verbais, paraverbais e não-verbais da CCO (MONTEIRO et al., 2013). Todos os subcritérios foram elaborados em cinco níveis descritos qualitativamente e avaliados quantitativamente (5 – Excelente; 4 – Satisfaz Bastante; 3 – Satisfaz; 2 –Não Satisfaz; 1– Fraco).

4.1. Resultados

Foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre GE e o GC ($p < 0.05$) em termos das habilidades de comunicação verbal e não-verbal, e CCO total, no pré-teste (Tabela 1), com o grupo de controlo a obter valores mais elevados.

Tabela 1 – Medidas descritivas das habilidades de comunicação verbal, paraverbal, não-verbal e score total.

	Grupo Experimental	Grupo de controlo		
	(n = 67) Média (DP)	(n = 55) Média (DP)	t (120)	d
CCO Verbal	2,71 (0.74)	3,15 (0.94)	-2.87**	0,53
CCO Paraverbal	2,91 (0.84)	3,22 (0.87)	-1.96 †	0,36
CCO Não-Verbal	2,57 (0.84)	3,21 (0.94)	-3.93***	0,72
CCO Score total	2,76 (0.72)	3,17 (0.87)	-2.87**	0,52

Fonte: elaborada pelos autores
Nota: ** p < .01; *** p < 001; † p < .10

Considerada a não equivalência dos grupos no pré-teste, foi utilizada a análise de covariância multivariada e univariada para avaliar os efeitos do programa. Os resultados das três subescalas (CCO verbal, paraverbal e não verbal) foram utilizados como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

variáveis dependentes no M2, M3 e M4 de avaliação, tendo o desempenho no pré-teste sido incorporado como uma covariável. Todos os pressupostos exigidos para a execução da MANCOVA e ANCOVA foram cumpridos. Tendo em conta os resultados estatisticamente não significativos ($p > .05$) observados no M2 e M3 de avaliação, serão apenas referidos os resultados obtidos no M4 de avaliação. Os testes MANCOVA revelaram que houve um efeito significativo do grupo na CCO dos alunos no final da intervenção didática (M4), após o controlo do efeito dos resultados do pré-teste (Traço de Pillai = 0,0193, F (3, 115) = 9,196, p <0,001, ηp2 = 0,193).

Tabela 2 – Resultados da análise univariada de covariância – Momento 4

	GE MME (IC)	GC MME (IC)	F (gl)	p	η_p^2
Competência Comunicativa Oral					
Habilidades verbais	3.49 (3,33; 3,64)	2.88 (2,72; 3,05)	25.637 (1, 117)	< 0.001	0.180
Habilidades paraverbais	3.44 (3,29; 3,60)	2.97 (2,79; 3,15)	13.860 (1, 117)	< 0.001	0.106
Habilidades não-verbais	3.37 (3,22; 3,52)	2.91 (2,74; 3,08)	14.889 (1, 117)	< 0.001	0.113
CCO score total	3.48 (3,34; 3,62)	2.87 (2,72; 3,03)	31.158 (1, 119)	< 0.001	0.207

Fonte: elaborada pelos autores
Nota: GE (Grupo Experimental); GC (Grupo de controlo); MME (Médias marginais estimadas); IC (95% Intervalo de confiança); gl (graus de liberdade).

Os testes univariados de covariância (Tabela 2) corroboram esse resultado, uma vez que se constatam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nas três componentes da CCO. O tamanho do efeito é grande para as habilidades verbais e moderado para habilidades paraverbais e não-verbais. Em relação à variável CCO score total, foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, sendo o tamanho do efeito grande.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo defende a importância do uso efetivo da língua nas aulas em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que a mesma é objeto de ensino, pois os alunos desenvolvem a sua competência comunicativa oral com base na prática contextual, ou seja, com base em situações em que a linguagem é utilizada para diferentes fins de comunicação real.

A implementação do CEO – 7 e os resultados obtidos mostraram que o ensino explícito de habilidades de comunicação oral em sala de aula, assente em materiais controlados, tem impacto no desenvolvimento da competência comunicativa oral dos alunos. O efeito do programa exigiu sete meses para ser evidenciado, o que está em consonância com as conclusões de Pérez-Cañado e Lancaster (2017), que argumentam que a mudança só é visível a médio e longo prazo.

Concluindo, o programa de intervenção didática Comunicação e Expressão oral – Falar, ouvir e ler no ensino básico – 7.º ano constitui-se como um contributo útil para o ensino explícito e para a avaliação das habilidades de comunicação oral.

AGRADECIMENTOS

Este estudo foi financiado por Fundos Nacionais através da Bolsa atribuída à autora [SFRH/BD/116722/2016] pela FCT. Foi também cofinanciado pelos fundos FSE, POPH e FEDER, através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI- 01-0145-FEDER-007562) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, com a referência UIDB/00317/2020.)

REFERÊNCIAS

BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARD, J. C.; SCHMIDT, R. W. (eds.). **Language and Communication**. London: Longman, 1983. p. 2–14.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: M.I.T. Press, 1965.

COOPER, D. **Repenser l'évaluation : stratégies et outils pour améliorer l'apprentissage au secondaire**. Montréal: Modulo, 2011.

COSERIU, Eugenio. **Competencia lingüística: elementos de la teoría del hablar**. Madrid: Editorial Gredos, 1992.

DUMAIS, C. L'évaluation formative pour permettre le développement de la compétence

à communiquer oralement. **Québec français**, v. 175, p. 6–8, 2015.

DUMAIS, C. Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. **Les dossiers des sciences de l'éducation**, Québec, p. 37–56, 2016.

DUMAIS, Christian; LAFONTAINE, Lizanne. L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. **Revue suisse des sciences de l'éducation**, Fribourg, v. 33, n. 2, p. 285–302, 2011.

HYMES, Dell Hathaway. On communicative competence. In: PRIDE, John Bernard; HOLMES, Janet (org.). **Sociolinguistics**. London: Penguin, 1972. p. 269–293.

LAFONTAINE LIZANNE ; PRÉFONTAINE, Clémence. Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. **Revue des sciences de l'éducation**, Québec, v. 33, n. 1, p. 47–66, 2007.

LAFONTAINE, Lizanne; DUMAIS, Christian; PHARAND, J. L'oral au 1er cycle de l'école primaire québécoise : assises théoriques et démarche d'enseignement et d'évaluation. **Repères**, Lyon, p. 101–119, 2017. DOI: 10.4000/reperes.1096.

MONTEIRO, Carla. O desenvolvimento da competência comunicativa oral: Uma revisão sistemática de programas de intervenção didática. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 33, n. 2, p. 95–115, 2020. DOI: 10.21814/rpe.18912.

MONTEIRO, Carla; VIANA, Fernanda; MOREIRA, Emília; BASTOS, Alice. Avaliação da competência comunicativa oral no ensino básico : Um estudo exploratório. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 26, n. 2, p. 111–138, 2013.

MONTEIRO, Carla; VIANA, Fernanda; VELOSO, João. Desenho de um programa didático de desenvolvimento da competência comunicativa oral (CCO): uma visão sociocultural da linguagem. In: OLIVEIRA, Antonella (org.). **Educação: Agregando, Incluindo e Almejando Oportunidades**. Paraná, Brasil: Atena Editora, 2020.

NÚÑEZ-DELGADO, Pilar. **Comunicación y expresión oral : hablar, escuchar y leer en secundaria**. Madrid: Narcea Ediciones, 2001.

NÚÑEZ-DELGADO, Pilar. Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral. **Lenguaje y Textos**, València, v. 19, p. 161–199, 2002.

PÉREZ CAÑADO, María Luisa; LANCASTER, Nina Karen. The effects of CLIL on oral comprehension and production: a longitudinal case study. **Language, Culture and Curriculum**, United Kingdom, v. 30, n. 3, p. 300–316, 2017.

ROSALES, Carlos. **La enseñanza del lenguaje verbal en su entorno escolar y multicultural**. Tórculo: Universidad de Santiago, 1994.

SAVIGNON, Sandra. **Communicative competence: Theory and classroom practice. Texts and contexts in second language learning**. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1983.

SIM-SIM, Inês; DUARTE, Inês; FERRAZ, Maria José. **A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho**. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica, 1997.

3.5.13 PERSPECTIVA DISCENTE: ELABORAÇÃO DE ATLAS DIGITAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO DA HISTOLOGIA VETERINÁRIA

Júlia Roubedakis Leite[269]

Luany Hellen Padilha Ribeiro[270]

Carla Wanderer[271]

RESUMO

A Histologia Veterinária estuda os constituintes dos tecidos animais e sua relação com o funcionamento do organismo. Cada tipo tecidual possui uma combinação morfológica única, que permite ao observador reconhecer, a partir de elementos constituintes, seu subtipo. Por ser uma ciência considerada detalhista, muitos estudantes encontram dificuldades em compreender e identificar os componentes teciduais observados no microscópio. A elaboração de atlas histológicos digitais é uma metodologia de ensino que vem sendo utilizada por docentes das disciplinas de Biologia Celular e Tecidual veterinária I e II da Universidade Federal do Paraná (UFPR) desde 2014 e tem como objetivo auxiliar no aprendizado ativo dos alunos. Para que isso ocorra, a turma é dividida em grupos dispostos em bancadas e, durante as aulas práticas, fotografam ao microscópio as lâminas histológicas disponibilizadas pelo professor e posteriormente elaboram slides que indicam as principais características dos tecidos observados em aula. A avaliação do material ocorre a partir de apresentações orais, com arguição por bancas constituídas por professores das disciplinas, as quais substituem as avaliações tradicionais, do "tipo gincana". O presente estudo teve como objetivo analisar a perspectiva discente a respeito dessa ferramenta de ensino a fim de discutir sua aplicação no ensino superior. Dessa forma, para discentes que desenvolveram a metodologia de elaboração do material digital foi aplicado um questionário anônimo quantificando questões que envolviam a importância das disciplinas na formação profissional, o aproveitamento do conteúdo, a percepção e comparação entre a metodologia usada e a tradicional. Também foi aferido se o material desenvolvido foi usado como ferramenta de consulta durante o curso da matéria e após seu término e se a elaboração de atlas digitais durante o intercurso das disciplinas deve ser opcional. A análise dos resultados permite afirmar que o uso de atlas digitais é fundamental para a assimilação da histologia veterinária e promove a construção de uma ferramenta de consulta para matérias mais avançadas.

Palavras-chave: Histologia. Atlas digital. Atividade formativa

1 INTRODUÇÃO

A histologia veterinária baseia-se no estudo dos tecidos animais, estes são constituídos por agregados celulares e matriz celular que, a partir de suas características

[269] Discente do curso de Medicina Veterinária, Universidade Federal do Paraná. julia.roubedakis@ufpr.br
[270] Discente do curso de Medicina Veterinária, Universidade Federal do Paraná. luany@ufpr.br
[271] Professora Doutora do Departamento de Biologia Celular, Universidade Federal do Paraná. carla.w@ufpr.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

morfofuncionais, possibilitam o funcionamento dos órgãos e sistemas de um organismo (COIMBRAM, J. L., VIEIRA, F., 2020). O conhecimento histológico e por consequência o ensino da histologia avançou muito nos últimos anos, o que antes era limitado a simples observação de tecidos em microscopia óptica evolui com o advento de diversas técnicas que envolvem, dentre outros artifícios, a cultura celular, a microscopia eletrônica, a radioautografia, a imuno-histoquímica e diferentes técnicas de coloração de lâminas (JUNQUEIRA, L. C., CARNEIRO, J.,1995). Essas novas ferramentas possibilitaram o estudo mais preciso de macromoléculas e micromoléculas presentes nos tecidos e auxiliaram na correlação desses novos conhecimentos histológicos com o funcionamento das células, tecidos, órgãos e sistemas, pelos avanços concomitantes de outras áreas, como a patologia, imunologia, fisiologia e bioquímica, que também foram englobados no ensino histológico (JUNQUEIRA, L. C., CARNEIRO, J., 1995), visto que a morfologia celular e tecidual não deve ser vista de maneira simplista e isolada, uma vez que cada componente morfológico possui sua relação funcional.

A identificação de tecidos histologicamente normais é de suma importância para a prática profissional em medicina veterinária, uma vez que, sendo capaz de identificar características teciduais normais o discente passa a identificar alterações com maior facilidade, as relacionando com alterações no funcionamento tecidual e sistêmico, o que facilita o diagnóstico patológico. Para que a descriminação de alterações seja feita da maneira mais adequada possível, o médico veterinário deve ter uma boa base de conhecimento anatômico e histológico, geralmente desenvolvido durante a graduação.

Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), a histologia é abordada nas disciplinas de Biologia Celular e Tecidual Veterinária I e II, ministradas, de acordo com a grade horária regular, no primeiro e segundo período do curso de Medicina Veterinária. Até 2014, a avaliação do conhecimento prático era feita pela metodologia tradicional, provas do “tipo gincana”, em que os alunos identificavam, em um intervalo de tempo pré-estabelecido, alguma estrutura observada em microscópios ópticos posicionados em série. A partir de 2014, com o objetivo promover um maior aproveitamento da disciplina, a avaliação tradicional das disciplinas de Biologia Celular e Tecidual do curso de Medicina Veterinária da UFPR foi substituída pela avaliação de atlas histológicos digitais confeccionados pelos alunos (WANDERER, C, et al. 2020).

A elaboração dos atlas é um processo contínuo, que inicia-se pela divisão da turma em grupos de acadêmicos, os quais são dispostos em bancadas compartilhadas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

com microscópios, lâminas histológicas e álbuns com micrografias eletrônicas (disponíveis para cada aluno). Durante as quatro aulas práticas semanais, os alunos devem fotografar, com máquinas fotográficas ou smartphones, o material disponibilizado e, no período extraclasse, elaborar slides didáticos indicando as principais características dos tecidos observados em aula, através do uso de setas, legendas e desenhos esquemáticos (Fig. 1).

As micrografias eletrônicas, usadas para complementar a observação em microscopia óptica pelos alunos durante as aulas, são imagens que podem ser produzidas por um microscópio eletrônico a partir da emissão de elétrons em corte tecidual muito fino. Os elétrons são sintetizados pelo aquecimento de um filamento, denominado cátodo, no vácuo, que emite os elétrons. Após sua emissão, esses elétrons são acelerados por uma diferença de potencial entre o filamento e o anódo, defletido por lentes eletromagnéticas e condensadas no tecido a ser observado, projetando a imagem final. Nessa imagem as áreas mais escuras, denominadas elétron-densas, são áreas de maior número atômico, que possuem maior capacidade de desviar os elétrons durante a formação da imagem. A vantagem da micrografia eletrônica é a produção de uma imagem mais ampliada e em melhor resolução (JUNQUEIRA, L. C., CARNEIRO, J., 1995), o que complementa a observação no microscópio óptico.

Figura 1 – Exemplo de slide constituinte de um atlas digital

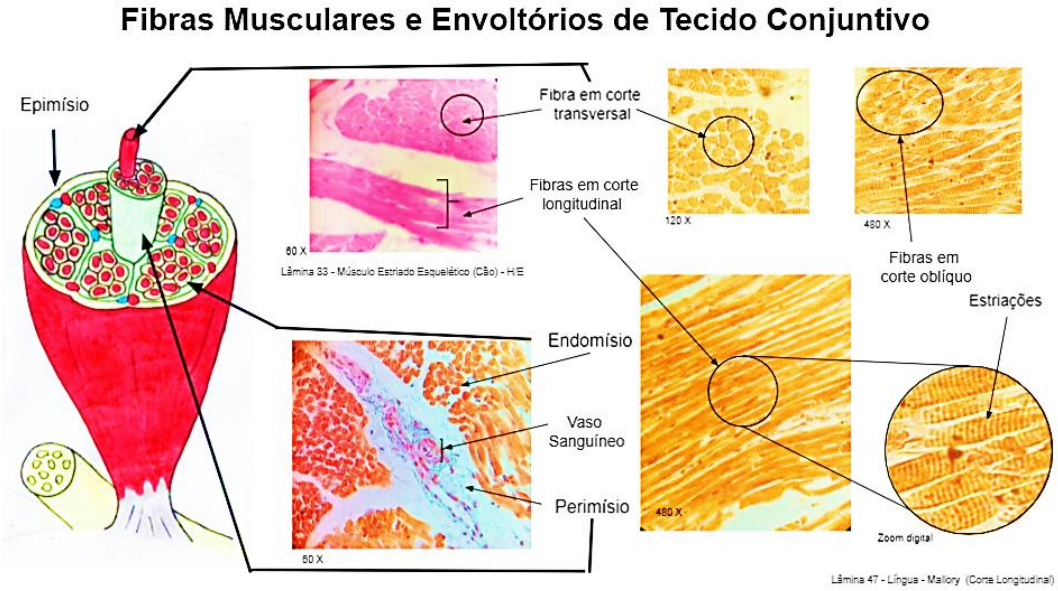

Fonte: GRANDE, A.C. et al. (2018, p. 7)

A avaliação do material elaborado pelos alunos ocorre a partir de duas apresentações bimestrais para uma banca de dois professores das disciplinas de Biologia Celular e Tecidual Veterinária I e II, que avaliam o conteúdo do material, a correlação estabelecida entre os aspectos teciduais e celulares, a apresentação, postura e a participação dos integrantes na elaboração dos atlas. A avaliação formativa desses critérios de metodologia ativa gera, além de uma nota de avaliação prática que exclui a necessidade de uma avaliação tradicional, um feedback em relação ao material desenvolvido, possibilitando a posterior correção pelos alunos.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Para avaliar a percepção dos estudantes acerca da elaboração de atlas digitais como método alternativo de avaliação e ensino de Histologia Veterinária, um questionário anônimo, disponibilizado na plataforma Google Forms constituído por 13 questões fechadas de múltipla escolha e uma questão aberta, disponibilizado no período de 05 de maio até o dia 10 de maio de 2021. Foi aplicado para os alunos de diversos períodos do curso de Medicina Veterinária da Universidade Federal do Paraná. Todos os estudantes participantes já haviam cursado as disciplinas de Biologia Celular e Tecidual Veterinária I e II e, portanto, já haviam sido avaliados pela elaboração de Atlas Histológicos Digitais durante as disciplinas. A pesquisa contou com 41 participantes que puderam se posicionar sobre a importância das disciplinas na formação profissional, o aproveitamento que os alunos tiveram do conteúdo, a percepção e a comparação entre a metodologia usada e o uso de métodos tradicionais de ensino e avaliação. Também foi aferido se o material desenvolvido pelos discentes foi usado como ferramenta de consulta durante o intercurso das disciplinas e após seu término, bem como se a elaboração de atlas digitais deve ser opcional, e nesses casos substituída pela avaliação tradicional usada na disciplina (avaliações do “tipo gincana”).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos resultados obtidos pelo questionário foi feito um cálculo de porcentagem simples para análise dos resultados. Os discentes foram questionados a respeito da importância da disciplina para a sua formação profissional 58,5% dos participantes responderam que a disciplina é essencial para minha formação, 29,3% importante para minha formação, 12,2% interessante para minha formação. A disciplina

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

obrigatória de Biologia Celular serve como base para demais disciplinas como anatomia, fisiologia, patologia, entre outras e faz parte do ciclo básico durante a graduação dos cursos da área de biológicas e de saúde. Por isso, é importante que os alunos tenham um conhecimento consolidado da histologia, pois serve como alicerce para demais disciplinas (SIVIERO et al, 2016).

Outra pergunta foi se os alunos conseguiam identificar os principais tipos de células dos tecidos (epitelial, muscular, sanguíneo e ósseo) 56,1% concordo parcialmente, 39% concordo totalmente, 2,4% discordo parcialmente e 2,4% discordo totalmente. Com relação a capacidade de identificação dos principais tipos teciduais (epitelial, conjuntivo e muscular) 51,2% concordo totalmente, 43,9% concordo parcialmente, 4,9% discordo parcialmente e 0% discordo totalmente. O estudo da histologia é difícil por parte dos alunos do ensino superior, pois a partir das informações bidimensionais os alunos têm que reconhecer os elementos e ainda projetar as estruturas em três dimensões (MARSH et al., 2008).

Sobre a metodologia empregada na disciplina (atlas digitais), 53,7% acreditam que o método é parcialmente diferente, apesar da proposta do atlas ser boa ainda tem pontos que devem ser melhorados, 31,7% totalmente diferente, pois é uma ferramenta que colabora com a fixação do conteúdo e auxilia nas aulas expositivas, 7,3% tradicional, seguindo as mesmas estratégias de ensino utilizadas em outras disciplinas e 7,3% indiferente, pois o atlas não auxilia no aprendizado (Fig. 1). Para aqueles que responderam parcialmente ou totalmente diferente na questão anterior, comparando a metodologia tradicional com a metodologia atual 48,5% acreditam que é mais eficaz, 36,4% tão eficaz quanto a metodologia tradicional, 9,1 indiferente e 6,1% menos eficaz que a metodologia tradicional. Atualmente, o ensino da histologia não se baseia somente na visualização de lâminas de vidro no microscópio óptico, mas utilizando microscopia virtual, atlas digitais e recursos didáticos interativos a fim de garantir um aprendizado ativo com enfoque e abordagem centradas no aluno (BLOODGOOD, 2012). Sendo assim, os alunos não demonstram muito interesse a metodologia tradicional e unidirecional, mesmo quando se utiliza de recursos audiovisuais o estudante só recebe a informação. Por isso, os métodos alternativos de aprendizagem utilizando ferramentas digitais aproxima os alunos da disciplina, utilizando-se de tecnologia as quais os alunos já estão habituados (SIVIERO et al, 2016).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 – Percepção dos alunos do curso de medicina veterinária da Universidade Federal do Paraná em relação ao uso de atlas digitais como ferramenta alternativa de ensino de histologia veterinária.

Fonte: Os autores.

Além disso, foram indagados se a confecção do atlas digital foi essencial para o aprendizado da disciplina 34,1% concordo totalmente, 29,3% concordo parcialmente, 19,5% nem concordo e nem discordo, 9,8% discordo totalmente e 7,3% discordo parcialmente (Fig. 2). Ainda sobre o atlas digital, se não houvesse a sua elaboração dúvidas importantes não surgiriam 29,3% concordo parcialmente, 26,8% concordo totalmente, 14,6% nem concordo e nem discordo, 17,1% discordo parcialmente e 12,2% discordo totalmente. A confecção de um atlas digital é um processo longo e contínuo que demanda tempo e estudo, esse método necessita de uma postura mais ativa por parte dos alunos, na qual eles têm que se organizar para desenvolver o trabalho proposto, aprender a trabalhar em equipe e solucionar eventuais problemas, nesse processo o aluno constrói conhecimento.

Os alunos foram questionados se o atlas digital deveria ser opcional e, caso optassem por não fazer o método de avaliação prática seria através do método tradicional 53,7% responderam que deveria ser opcional e 46,3 responderam que deveria ser obrigatório (Fig. 3). Os alunos demonstram que estão conscientes que a metodologia alternativa aplicada é importante e funcional, porém tendem a não se comprometer com novas atividades, o que pode estar relacionado a alta demanda dos discentes com as matérias densas do ciclo básico, que são oferecidas nos primeiros períodos do curso, época em que os alunos ainda podem estar se adaptando a vivência universitária.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2 – Percepção dos alunos de medicina veterinária da Universidade Federal do Paraná em relação à importância do uso de atlas digitais no aprendizado de histologia veterinária.

Fonte: Os autores.

Figura 3 – Utilização dos atlas digitais de histologia veterinária pelos discentes de medicina veterinária da Universidade Federal do Paraná após aprovação nas disciplinas de Biologia Celular e Tecidual Veterinária I e II.

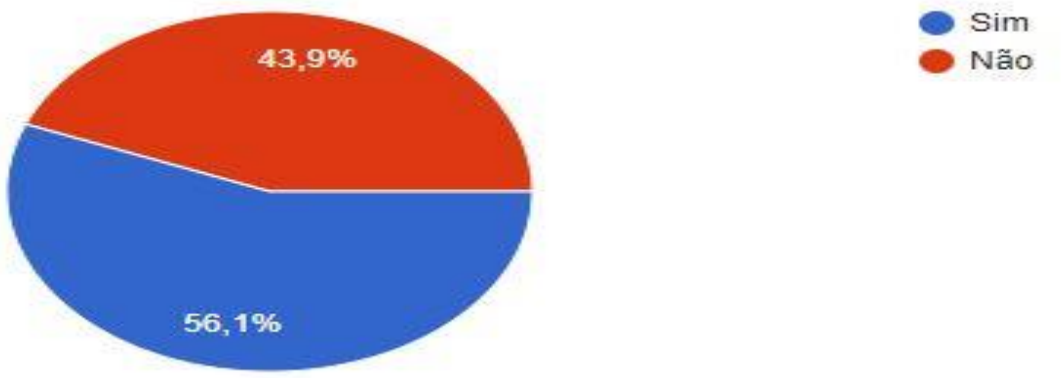

Fonte: Os autores.

Após o término da disciplina o material foi utilizado para consulta 56,1% responderam sim e 43,9% responderam não. Ademais, se a metodologia empregada ajudou na assimilação do conteúdo das aulas expositivas 48,8% concordo parcialmente, 39% concordo totalmente, 7,3% discordo totalmente e 4,9% discordo parcialmente (Fig. 4).

Figura 4 – Porcentagem das respostas referente à afirmativa que a metodologia utilizada auxiliou na assimilação do conteúdo das aulas expositivas.

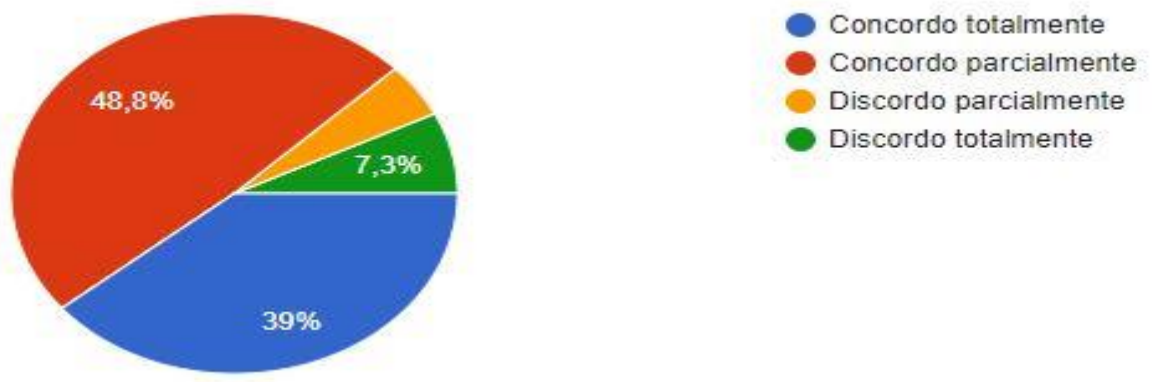

Fonte: Os autores.

Além disso, foram indagados se o atlas foi utilizado para estudar para a prova da disciplina 46,3% muitas vezes, 29,3% sempre, 22% poucas vezes e 2,4% nunca. O atlas desenvolvido na disciplina serviu como base para o entendimento das disciplinas posteriores do curso de medicina veterinária 51,2% concordo parcialmente, 31,7% concordo totalmente, 9,8 discordo totalmente e 7,3 discordo parcialmente. Para a elaboração do atlas houve a necessidade de utilizar outras fontes para consulta sem ser a aula expositiva 43,9% muitas vezes, 39% sempre, 17,1% poucas vezes e 0% nunca (Fig. 5).

E por fim, no questionário havia uma pergunta opcional pedindo a opinião dos alunos acerca da metodologia atual utilizada na disciplina. Os alunos opinaram sobre a dificuldade do trabalho em equipe, da divisão de tarefas e da falta de colaboração de alguns integrantes da equipe. Além disso, alguns alunos gostariam que o atlas pudesse ser feito individualmente para melhor aproveitamento da disciplina.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 5 – Porcentagem referente aos alunos que consultaram outras fontes para elaboração do atlas digital.

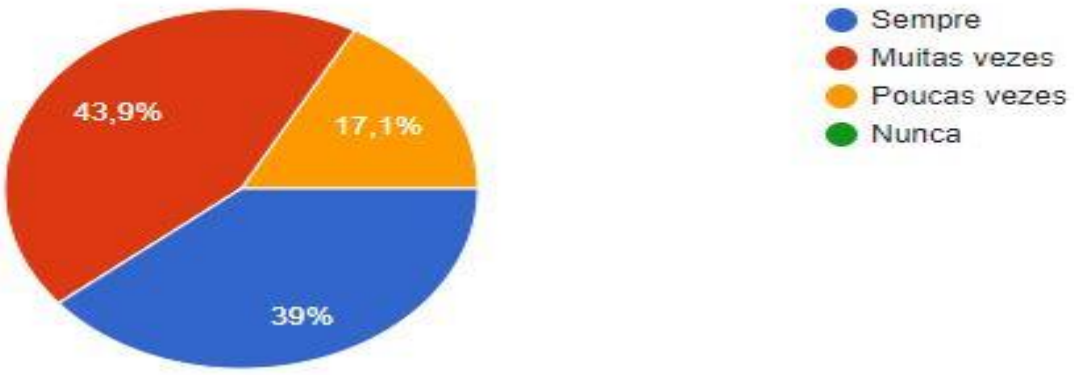

Fonte: Os autores.

E por fim, no questionário havia uma pergunta opcional pedindo a opinião dos alunos acerca da metodologia atual utilizada na disciplina. Os alunos opinaram sobre a dificuldade do trabalho em equipe, da divisão de tarefas e da falta de colaboração de alguns integrantes da equipe. Além disso, alguns alunos gostariam que o atlas pudesse ser feito individualmente para melhor aproveitamento da disciplina.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Permitir a assimilação e a contextualização do ensino e da aprendizagem de conceitos abstratos e de representação complexa que envolvem visualização microscópica de células e tecidos, é fundamental para a apropriação do conhecimento em Biologia Celular e Tecidual Veterinária. Desta forma, é possível concluir que a elaboração de Atlas Digitais de Histologia Veterinária exerce seu objetivo de facilitar o ensino-aprendizagem do conteúdo oferecido pelas disciplinas de Biologia Celular e Tecidual Veterinária I e II e, ao contrário das avaliações tradicionais momentâneas, promove um aprendizado contínuo no decorrer da matéria. Além disso, oferece uma ferramenta de suporte ao aprendizado que supera as expectativas ao servir de consulta futura aos discentes. Sendo assim, sua aplicação no ensino é de grande valia e aceitação pelos acadêmicos de medicina veterinária da Universidade Federal do Paraná. Outros estudos que mostrem a aplicação e aceitação do método em outros cursos e em outras universidades são válidos.

REFERÊNCIAS

COIMBRAM J. L., VIEIRA, F. Histologia online, uma abordagem que pode auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO INOVAÇÃO E METODOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR E TECNOLÓGICO, V, 2020, Lavras. **Histologia online, uma abordagem que pode auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.** Lavras: editora UFLA, 2020, p.1-14. Versão online.

GRANDE, A.C. et al. Atlas Biologia Celular & Tecidual Veterinária II. 2018. 89 p. Atlas digital (Medicina Veterinária)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018
JUNQUEIRA, L. C.; CARNEIRO, J. **Histologia Básica.** São Paulo: Guanabara Koogan, 1995.

KUMAR, R. K. et al. Integrating histology and histhopatology teaching in practical classes using virtual slides. **The anatomical record**, n. 289B, p.128–133, 2006.

SANTA-ROSA, J. G.; STRUCHINER, M. Tecnologia Educacional no Contexto do Ensino de Histologia: Pesquisa e Desenvolvimento de um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem. **Revista brasileira de educação médica**, n. 35 (2), p. 289-298, 2011.

WANDERER, C. et al. Avaliação formativa: elaboração de atlas digitais de histologia por acadêmicos de medicina veterinária- Relato de experiência. **Revista Gestão & Saúde**. Brasília, v. 11 n. 1, p. 01-15, jan/abr. 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3.5.14 A AVALIAÇÃO ORIENTANDO AS ESTRATÉGIAS DO CICLO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

Gilcéia Leite dos Santos Fontenele[272]

RESUMO

Este estudo está ligado à minha dissertação de mestrado intitulada: "A avaliação no 3º ciclo e suas implicações no trabalho pedagógico de uma escola pública do Distrito Federal", defendida em 2019. O seu objetivo consiste em analisar em que medida a avaliação para as aprendizagens vem orientando as estratégias pedagógicas em uma escola organizada em ciclos no Distrito Federal. A metodologia é a qualitativa e a perspectiva é a crítico-dialética. Nos procedimentos e instrumentos estão a análise documental; entrevistas semiestruturadas; grupos focais e observações. As análises das narrativas contaram com os núcleos de significação de acordo com Aguiar e Ozella (2006, 2013). A pesquisa revelou que o processo avaliativo vem orientando o trabalho pedagógico na escola pesquisada, além disso, indicou a importância da coordenação pedagógica, do planejamento articulado e da atuação do colegiado escolar no e para o desenvolvimento das práticas avaliativas que favoreçam a superação das dificuldades surgidas no decorrer do ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Organização escolar em ciclos. Avaliação. Trabalho pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

A minha experiência como professora da escola básica me instigou e me despertou para o estudo da avaliação para as aprendizagens, por acreditar que o ato avaliativo permeia todas as ações pedagógicas escolares, sendo, desta forma, um processo que funciona como um termômetro para a organização do trabalho realizado na escola como um todo e na sala de aula.

Assim, apresento o questionamento deste estudo: em que medida a avaliação para as aprendizagens vem orientando as estratégias pedagógicas em uma escola organizada em ciclos no Distrito Federal? A partir desta indagação propus o seguinte objetivo: analisar em que medida a avaliação para as aprendizagens vem orientando as estratégias pedagógicas em uma escola organizada em ciclos no Distrito Federal. Desta forma, busquei entender como a avaliação para as aprendizagens estava colaborando com a organização do trabalho pedagógico em uma escola que implementava os ciclos.

[272] Especialista em Administração da Educação, em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Coordenação Pedagógica. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília e professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. E-mail: gilceia.fontenele@gmail.com.

A abordagem dessa pesquisa é a qualitativa, a qual "tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11) quanto ao tipo é o estudo de caso (idem).

Os pressupostos metodológicos são propostos por Gamboa (2006) com base em três categorias: epistemológica, gnosiológica e ontológica, articulando teoria e prática em uma perspectiva crítico-dialética. A análise das narrativas contou com os núcleos de significação, de acordo com Aguiar e Ozella (2006, 2013).

2 A AVALIAÇÃO ORIENTANDO AS ESTRATÉGIAS DO CICLO

Por ser intencional, a ação educativa necessita do planejamento, com o objetivo de discutir, refletir e sistematizar o trabalho pedagógico e favorecer as tomadas de decisões, a estruturação de atividades, o bom funcionamento da escola, o desenvolvimento de ensino-aprendizagem. (SILVA, E. 2017a).

O planejamento envolve a dimensão técnica e define objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos e avaliação, abrange, também, a dimensão política e pedagógica, que pode favorecer a articulação dos condicionantes histórico-sociais, dos conhecimentos e das experiências prévias dos estudantes. O planejamento, também, envolve três níveis: o macro desenvolvido pelos governos federal, estadual e municipal: o meso, realizado pelas regionais de ensino, pelas coordenações e pelas delegacias de ensino e o micro, que envolve a escola e a sala de aula (idem). Silva, E. (2017a) destaca, porém, que está, no planejamento coletivo, a melhor intenção para organizar e desenvolver um trabalho pedagógico coerente com os objetivos das redes de ensino e com o projeto político-pedagógico da escola.

Quanto ao planejamento do trabalho pedagógico desenvolvido na escola e na sala de aula e à utilização das coordenações pedagógicas, o professor Lucas declarou:

> Nós temos três coordenações semanais, duas, no caso, direcionadas por área e uma coletiva, que envolve todos. Nessas coletivas, por exemplo, a gente direciona o informativo geral da escola. (Professor Lucas - Geografia).

A partir das falas do professor Lucas, é possível perceber que as coordenações coletivas estão mais voltadas para o repasse de informações do que para o planejamento coletivo. Essa situação revela a necessidade de as coordenações coletivas serem revistas como espaço de planejamento colaborativo, nas quais o trabalho pedagógico poderá ser pensado em conjunto e favorecer, então, uma nova organização do trabalho escolar. Nesse sentido, Silva, E. (2017a) orienta sobre a importância do planejamento,

pois a ação de planejar proporciona o alcance dos objetivos, da intencionalidade do projeto político-pedagógico e o desenvolvimento do currículo.

No entanto, o professor Lucas lembrou que,

> Nas coordenações por área, é onde a gente determina, junto com os colegas de Geografia e História, mais ou menos, aquilo que a gente vai trabalhar, tendo que conciliar os conteúdos, de forma a aproveitar o que o professor de História está dando, para ficar, mais ou menos, dentro do mesmo contexto. (Professor Lucas - Geografia).

Lucas enfatizou que a organização do seu trabalho pedagógico é realizada durante a semana, quando ele se reúne com o professor de História, procurando realizar um planejamento integrado. Nessa direção, as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo orientam que a coordenação pedagógica deverá ser o espaço primordial para a organização do trabalho pedagógico, o qual deverá ser desenvolvido de maneira colaborativa e envolver a equipe escolar (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Araújo (2000, p. 119) salienta que “a coordenação pedagógica constitui-se como uma das maiores possibilidades de organização do trabalho pedagógico, do planejamento escolar, das decisões pedagógicas”, um lugar, onde o pensar e o agir político-pedagógico ocupam espaço privilegiado, fomentando a necessidade do trabalho coletivo e a superação do individualismo pedagógico.

A esse respeito, tive a oportunidade de conversar com a professora Eduarda de História sobre a realização da avaliação diagnóstica planejada para a segunda semana de aula de 2018. Perguntei acerca do conteúdo da prova e ela esclareceu que envolvia ortografia, interpretação e escrita de texto, considerando que o aluno que escreve e interpreta bem, seria capaz de atingir os objetivos no componente curricular ministrado por ela. Com o mapeamento, os alunos são agrupados de acordo com os níveis, os quais apresentam os objetivos de aprendizagens, depois desta organização, é realizada a estratégia de reagrupamento.

> O reagrupamento tem duas formas no intraclasse (feito dentro da sala de aula e o professor faz essa organização no dia a dia) e tem aquele que é feito no interclasse, que é o que a gente vai fazer agora, no início de outubro. São dois dias, nos quais a gente redistribui os alunos de acordo com os níveis. A gente separa o bloco I (6º e 7º anos) e bloco II (8º e 9º anos) e faz o reagrupamento conforme os níveis 1, 2 e 3 e reagrupa esses alunos, fazendo uma relocação deles por sala, conforme o nível. Antes, são preparadas atividades para os diferentes níveis de acordo com a complexidade de aprendizagem. Assim, temos: os níveis 1, 2 e 3 do bloco I (6º e 7º anos) e os níveis 1, 2 e 3 do bloco II (8º e 9º anos). Então, a gente reorganiza toda a escola e prepara uma listagem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> de alunos para eles saberem, na entrada, a qual nível eles irão e os professores que irão atendê-los. (Coordenadora Marta).

O reagrupamento, descrito pela coordenadora, Marta "é uma estratégia pedagógica que permite agrupar os estudantes de acordo com as dificuldades, a fim de promover o avanço contínuo das aprendizagens" (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 62). O reagrupamento interclasse envolve a formação de grupos de estudantes a partir de necessidades e potencialidades detectadas, independente do bloco ou do ano em que o aluno esteja matriculado. (DISTRITO FEDERAL, 2014 b).

A despeito do reagrupamento interclasse, as múltiplas determinações sobre o trabalho pedagógico, às vezes, não permitem que os processos aconteçam como planejado, sem percalços. Foi o que ocorreu no segundo semestre letivo, quando a escola não pôde cumprir seu planejamento e realizar o segundo reagrupamento interclasse, previsto para o mês de outubro, conforme o plano de ação elaborado no início do ano letivo. Apesar de o Projeto Político Pedagógico da escola (2018) ressaltar a importância dessa estratégia de reagrupamento, nos 3º e 4º bimestres, não presenciei momentos de desenvolvimento dos reagrupamentos e observei que as atividades planejadas nem sempre eram cumpridas, devido a justificativas diversas, como: eventos na escola (Festa das Regiões, formaturas, passeios pedagógicos); falta de recursos humanos; atestados médicos; e licenças-maternidade, dentre outras.

Diante desse cenário, pude observar que os eventos realizados na escola, as atividades planejadas pela Coordenação Regional de Ensino, assim como a ausência dos professores podem fragilizar o trabalho coletivo. Na escola, o planejamento foi realizado na coordenação coletiva do dia 12/09/2018, na qual o grupo de professores planejou o reagrupamento interclasse sob o tema feminicídio e, no dia 19/09/2018, foram definidos os procedimentos, mas o reagrupamento não ocorreu no mês previsto (outubro). Nessas condições, com o planejamento não executado, houve descontinuidade e falta de sistematização do trabalho pedagógico.

Essas atividades do reagrupamento interclasse foram desenvolvidas, posteriormente, com os alunos dos 7ºs e 9ºs anos que ficaram para a recuperação final[273]. Entretanto, mesmo que o reagrupamento tenha ocorrido, vejo a recuperação final

[273] A recuperação final é prevista pelo Regimento das Escolas Públicas do Distrito Federal (2015) e pode ser realizada após o término do semestre/ano letivo para o estudante que não obteve aproveitamento suficiente em três componentes curriculares, no caso dos ciclos, no 7º e 9º anos, nos quais a retenção está prevista. Nos 6º e 8º anos não há prova de recuperação final.

como uma contradição existente nos ciclos, uma herança da organização do trabalho pedagógico seriado, que deveria ser repensada, pois, como afirma Villas Boas (2008, p. 92), “na avaliação formativa [prevista para os ciclos] não cabe falar de recuperação”, porque, nesta perspectiva de avaliação, as dificuldades de aprendizagem não deverão ser acumuladas, além disso,

> [...] não faz sentido falar em recuperação em um processo de trabalho em que a aprendizagem e a avaliação andam sempre juntas. Se o aluno está em processo permanente de aprendizagem, ele nada tem a recuperar. (VILLAS BOAS, 2012, p. 80).

Nesse sentido, a recuperação nos ciclos deve acontecer ao longo do processo. Para isso ocorrer, existem as estratégias pedagógicas, que poderão ser desenvolvidas, como: projetos interventivos, reagrupamento e outras, previstas nas Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico do 3º Ciclo (2014d), diferente da seriação, em que a recuperação realiza-se, geralmente, para melhorar a nota, com a finalidade de aprovar ou reprovar o estudante (VILLAS BOAS, 2012), práticas, ainda, presentes na escola em ciclos e que são legitimadas pelo próprio Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que indica, no artigo 215, tanto a recuperação contínua como a final. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 44).

Seguindo as ideias de Villas Boas (2012), Paro (2003, p. 42) salienta que “a recuperação deveria ser pensada como um princípio da própria avaliação” e deveria se efetivar por meio de um processo contínuo e permanente, que fizesse parte do próprio exercício de ensinar e aprender. Assim, a avaliação diagnosticaria dificuldades e problemas, que a recuperação procuraria resolver. Nesse sentido, a recuperação se dedicaria a “Corrigir o processo”, buscando o aprendizado que ainda não aconteceu (PARO, 2003). A pesquisa de Ambrósio (2015) revelou que a recuperação contínua das aprendizagens, apresenta-se como um dos mecanismos essenciais para que os alunos atinjam melhores condições de aprendizado, esse tipo de recuperação se alinha à proposta para os ciclos na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Assim, o Projeto Político Pedagógico da escola (2018), em conformidade a LDBEN (9394/96), ressalta a importância do acompanhamento escolar, com a avaliação contínua dos estudantes e a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência, paralelos ao período letivo, quando o baixo rendimento for identificado. As Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (2014b), também, destacam a importância da recuperação escolar contínua e a entende como: “a realização de intervenções

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pedagógicas contínuas com os estudantes, sempre que as necessidades de aprendizagem forem evidenciadas" (DISTRITO FEDERAL, 2014d, p. 39). Estas Diretrizes orientam que a recuperação seja associada à avaliação formativa e compreendendo que aprendizagem é dinâmica, avalia-se o tempo todo, regulando o processo.

Quando os estudantes foram questionados a respeito da sua participação nas estratégias previstas para os ciclos, que favorecem a recuperação das aprendizagens, como, projeto interventivo ou reagrupamentos, 11 dos 15 alunos, disseram que não participavam de nenhuma estratégia e 2 disseram que às vezes participavam: "eu participava dos reagrupamentos da escola, quando estava no 8º ano". (Estudante Isa – 9º ano "B"). "Eu participo no máximo do reagrupamento, raro na escola". (Estudante Dudu – 7º ano "A").

Embora, a coordenadora Marta deixasse entender que todos os alunos participavam do diagnóstico inicial e dos reagrupamentos, os estudantes reforçaram que nem sempre ocorrem os reagrupamentos, como eu observei no período em que estive na escola.

Os reagrupamentos intraclasse são previstos nas Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º ciclo (2014b), porém, essas estratégias, ocorrem de maneira muito tímida na escola, reduzidas à realização de trabalhos e exercícios em grupos e duplas. Observei 8 aulas com reagrupamento intraclasse nas disciplinas de: Ciências, Geografia, História, Inglês, Matemática e Língua Portuguesa. Em todas elas, os professores propunham atividades no quadro ou utilizavam o livro didático e os grupos, ou as duplas, realizavam as atividades propostas sob a mediação do professor. De acordo com a aluna Nanda, "tem professores que eu não entendo, não consigo entender, aí eu peço ajuda para alguns amigos meus [...] às vezes, com o colega, você aprende melhor do que com o professor [...]" (Estudante Nanda 9º ano "B").

Complementando o que a Nanda disse, perguntei aos alunos a quem eles recorriam (não podia ser o professor) para ajudar nas tarefas escolares: 7 disseram que não precisavam de ajuda, 2 disseram que, às vezes, precisavam de ajuda, 2 disseram que recorriam a pessoas da família e 4 preferiam contar com a ajuda dos amigos, o que reforça as falas de Nanda de que os estudantes podem se ajudar no processo ensino-aprendizagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Além dos reagrupamentos intraclasse e interclasse, as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo preveem o projeto interventivo a ser desenvolvido em quatro momentos: o primeiro deles é observar quem precisa de ajuda e qual a necessidade; o segundo é a elaboração de um projeto; e o terceiro e o quarto momento são o desenvolvimento e a avaliação. Apesar de todos os momentos serem importantes, a avaliação é o fio condutor, por isso deve estar presente em todos os momentos do projeto (DISTRITO FEDERAL, 2014b), pois será, por meio dela, que se saberá os objetivos foram alcançados e se os alunos aprenderam.

Embora, o trabalho pedagógico, ainda, não aconteça de acordo com o previsto nas Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo (2014b), a coordenadora Marta demonstra apoiar a proposta dos ciclos por compreender que este tipo de organização escolar favorece as aprendizagens. Segundo ela,

> [...] o resgate das aprendizagens é uma proposta interessante de se trabalhar, porque ela realmente está voltada para o desenvolvimento e para a construção dessa aprendizagem. Talvez alguém, ainda, não tinha parado para ver essa questão, como agora nos ciclos, conhecer melhor o aluno, trabalhar com nivelamento, fazer os reagrupamentos. Quando você faz isso, você está, o tempo todo, tentando resgatar a aprendizagem. Eu acho que o ciclo favorece a aprendizagem. (Coordenadora Marta).

Essa coordenadora acredita que nos ciclos é preciso entender como o aluno aprende e, a partir disso, desenvolver estratégias pedagógicas, visando às aprendizagens e ao proferir as palavras: “quando você faz isso”, Marta sugere que a escola não está desenvolvendo os reagrupamentos como deveria.

As narrativas das coordenadoras, dos professores e dos estudantes revelam que não é fácil desenvolver uma avaliação comprometida com o trabalho pedagógico, acompanhando as aprendizagens dos estudantes no 3º ciclo. Um dos obstáculos para que isso aconteça são os vários níveis de desempenho em sala de aula, mas o professor poderá compartilhar o papel de mediador com seus alunos, os quais agirão sob o planejamento e a supervisão docente, objetivando-se o atendimento das necessidades de aprendizagem, como foi sugerido pela aluna Nanda.

Nessas condições, os alunos terão a oportunidade de auxiliar seus colegas por meio de um trabalho cooperativo e ao mesmo tempo em que, aprendem, uma vez que ensinar é, também, uma maneira de aprender (DURAN, 2008). Essa parceria com os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estudantes ajuda o professor e sinaliza que ele abre mão de sua posição magistrocêntrica. Diante disso, Duran (2008) salienta que:

> [..] quando o professor reserva o monopólio do papel de mediador e ao se colocar isoladamente a ajudar a ensinar a todos e a cada um dos seus alunos, verifica que não "atinge" todos eles e se vê pressionado por não poder atendê-los individualmente, observá-los e avaliá-los. (p. 14) (Grifos do autor).

Reforçando as reflexões apresentadas de Duran (2008), a professora Eduarda busca alternativas para acompanhar seus alunos, procurando melhor atendê-los e prefere contar com a ajuda deles:

> [...] o aluno que está melhor, o que está saindo-se bem, pode ajudar o outro que está mais fraquinho. Eu trabalho muito com o nivelamento da turma, eu tenho 280 alunos nos 7ºs anos e 90 alunos nos 9ºs anos. Tenho umas 10 turmas com 35 alunos. Essa avaliação você tem até que nivelar para você trabalhar, se não nivelar você não consegue fazer um bom trabalho. Então, eu tenho alunos de nível 1, 2 e 3, dentro de uma turma só [...] Um aluno que você pode exigir mais, que está adiantado, que pode estar me dando retorno maior na avaliação, eu utilizo este aluno na monitoria, se não, não tem como trabalhar e avaliar direito. (Professora Eduarda - História).

As aulas da Eduarda são dinâmicas e levam o aluno a pensar e a aprender. A professora constrói com eles o aprendizado, como ela mesma disse:

> [...] às vezes, eu até antecipo um tema da minha aula, por exemplo, vou dar aula na semana que vem, então, eu antecipo o tema. Aí o aluno mais curioso vai para a internet e pesquisa o tema. Aí, quando ele vem, ele vem prontinho; ele é um aluno participativo, um aluno que desafia até o meu conhecimento. Eu gosto dessa experiência, dessa troca. (Professora Eduarda - História).
>
> [...] às Vezes, eu monto a aula na hora, junto com o que o aluno trouxe, da sua experiência, com o que ele pesquisou antes. Aí, o que eu faço no meu relatório, eu já estou avaliando aquele aluno proativo. Adoro fazer minha aula com o que eles vão falando, eu vou desenvolvendo. Aí eu pesquisei isso aqui, assim, assim [...] a gente formula o conceito, um debate, com o auxílio do livro e da experiência que eles vão trazendo. (Professora Eduarda - História).

O ensinar avaliando da professora Eduarda remete a Loch (2008), a qual defende que a avaliação não é para dar notas, conceitos ou pareceres descritivos, mas para garantir as aprendizagens. Nesse sentido, o professor pode agir, favorecendo a construção de um novo conhecimento por meio de uma avaliação, que permita ver o estudante, individualmente, apreendendo o que ele sabe e o que está construindo e, a partir daí, planejar intervenções, visando ao avanço das aprendizagens.

No grupo focal realizado com o 9º ano "B", os alunos destacaram que a professora Eduarda é uma das docentes que melhor ensina e avalia:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] a professora de História, eu gosto muito dela, porque ela é uma das melhores professoras, porque ela consegue ensinar divertindo, brincando, assim, a gente aprende mais, eu acho a aula dela muito boa. (Estudante Leo – 7º ano "A").

Os demais alunos presentes concordaram e reforçaram a fala do Leo.

As aulas divertidas da professora Eduarda, remetem às Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo, as quais propõem a ludicidade e os letramentos como eixos integradores. Nesse caso o eixo é entendido como algo que integra e está o tempo todo presente no trabalho pedagógico da escola em ciclos e, quando articulados entre si e com os objetivos e conteúdos curriculares, poderão favorecer a proficiência leitora e escritora dos educandos. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

O aluno Dudu, disse que "a professora de Matemática explica muito bem. Quando um aluno pergunta, ela vem e responde para todos escutarem, aí quem estava com dúvidas guardadas, aprende." (Estudante Dudu – 7º ano "A").

A professora Lívia é outra professora, cujo trabalho pedagógico apresenta um diferencial, porque ela consegue articular a avaliação ao trabalho pedagógico, suas aulas são guiadas pelas aprendizagens dos alunos. Lívia desenvolveu uma técnica de utilização do quadro com seus alunos muito interessante: depois que realizam as atividades no caderno e a professora corrige, ela pede que um aluno se voluntarie para ir ao quadro resolver o exercício, quem diz se ele acertou são os próprios estudantes. Caso haja acerto, ele explica a questão para os colegas com a ajuda da professora, se houver erro, outro estudante vai ao quadro para resolver a questão, até que alguém acerte.

Durante as observações que realizei no 7º ano "A", foi possível perceber, que, desenvolvendo o trabalho pedagógico com a participação dos alunos, a professora conseguia despertar o desejo de aprender Matemática e mantinha a turma sempre motivada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo consistiu em analisar em que medida a avaliação para as aprendizagens vem orientando as estratégias pedagógicas em uma escola organizada em ciclos no Distrito Federal.

A investigação revelou que ao procurar realizar o diagnóstico das aprendizagens dos estudantes e ao buscar um planejamento articulado das intervenções a serem desenvolvidas a partir das aprendizagens apresentadas, o processo avaliativo, na escola

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pesquisada, possivelmente, tem colaborado com as estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas nos ciclos. Além disso, esta investigação indicou sobre a importância coordenação pedagógica, do planejamento articulado e da atuação do colegiado escolar no e para o desenvolvimento das práticas avaliativas que favoreçam a superação das dificuldades surgidas no decorrer do ensino- aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR. Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. **Apreensão dos sentidos:** aprimoramento dos núcleos de significação. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

_____. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Brasília: Psicologia: ciência e profissão, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

AMBRÓSIO, Ana Cristina da Silva. **A recuperação intensiva do ensino fundamental ciclo II**: uma análise da prática pedagógica do professor de matemática. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149240.>. Acesso em: 10 out. 2018.

ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. **Educação continuada na escola**: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, 2000.

BRASIL. MEC/SEB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 11 jul. 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 3º ciclo**. Brasília, SEEDF/SUBEB, 2014b.

_____. **Diretrizes de Avaliação Educacional**: aprendizagem, institucional e em larga escala. Brasília, SUBEB, SUPLAV, 2014d.

_____. (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, 6ª Ed – Brasília, 2015.

DURAN, David. Utilizar pedagogicamente as diferenças entre os alunos: uma prática de tutoria entre iguais. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em revista:** aprendizagem em diálogo com as diferenças. Volume 3. Rio de Janeiro: Ed. WAK. 2008, p.13-32.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2006.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Avaliação de ciclos de formação: teoria e prática. In: Andréa Rosana Fetzner (Org.). **Ciclos em Revista – Avaliação:** desejos, vozes, diálogos e processos. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008, p. 159-171.

PARO, Victor Henrique. **Reprovação escolar:** renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2003.

SILVA, Edileuza Fernandes da. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. In: VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação:** interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2017a.

VILLAS BOAS. Benigna M. F. **Portfólio, Avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3.5.15 SABERES DOCENTES, DIDÁTICA TEÓRICA E DIDÁTICA PRÁTICA: COMO SE RELACIONAM?

Diego Andrade de Jesus Lelis[274]

Daniele Saheb Pedroso[275]

RESUMO

A concepção de que a formação inicial e continuada dos professores não são os únicos meios nos quais se baseiam a prática dos educadores orienta a reflexão desta pesquisa. Autores como tardif; lessard (2014) Tardif (2014) concebem que os saberes dos educadores podem ser categorizados como profissionais, disciplinares e curriculares e experienciais, dependo da sua origem e das suas características. Nesta mesma seara, Martins (2003, 2006, 2008) concebe que existem duas didáticas, sendo uma teórica, originária dos processos de formação inicial e continuada, e outra chamada de didática prática, esta, por usa vez, marcada pelo modo como os educadores desenvolvem a sua prática. Diante disto, traz-se para esta pesquisa, a seguinte questão: como os saberes docentes se relacionam com as didáticas teórica e prática? Assim, objetiva-se refletir sobre os saberes docentes e as suas relações com as didáticas teórica e prática. Para alcançar o objetivo proposto, esta pesquisa foi realizada sob as bases da pesquisa de cunho qualitativo, do tipo bibliográfica. Foram consultadas e investigadas as obras dos autores mencionados. Os principais resultados apontam que a prática docente se constitui num determinado tempo e espaço. Do mesmo modo que essa prática está permeada pelas diversas experiências que constitutivas pessoais e profissionais do educador. ressalta-se que o processo de formação do pesquisador ocorre também fora do ambiente acadêmico, inclusive, sendo reconstruído ao longo do exercício do docente. Destaca-se ainda que a didática teórica estabelece proximidades com os saberes profissionais, disciplinares e curriculares, enquanto a didática prática se aproxima dos saberes experienciais.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Didática Teórica. Didática Prática.

1 INTRODUÇÃO

Compreende-se que a prática docente é parte constituinte do ensino formal e que ela se dá de modos diferentes no tempo, no espaço, a partir das relações e história de vida de cada educador (TARDIF, 2014). Na concepção apresentada por este autor ela se dá orientada pelos saberes que os educadores, sujeitos do conhecimento, constroem ao longo da vida, nas diversas situações e espaços e fases.

Considerando essa perspectiva o autor busca sustentar a sua reflexão em bases amplas dos saberes, das práticas e das relações que são estabelecidas de modo que seja possível "[...] situar o saber do professor na interface entre o individual e o social,

[274] Mestre em educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR, diegolellis09@hotmail.com.
[275] Doutora e Mestre em educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR, daniele.saheb@pucpr.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

entre o autor e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo" (TARDIF, 2014, p. 16).

Ao propor essa reflexão indica-se a necessidade de compreender a prática docente e a aquisição de saberes para além da formação acadêmica, seja ela inicial ou continuada. Assim, em vista de analisar esse universo plural, dinâmico e complexo e ampliar a discussão, traz-se à baila a concepção de prática docente defendida por Martins (2003, 2006, 2008).

Na visão de Martins (2006) a prática docente pode ser compreendida sistematicamente em duas perspectivas, a saber: a didática teórica e a didática prática. Embora essas didáticas estejam definidas e sistematizadas de modo a diferenciá-las, não convém percebê-las de modo antagônico mesmo que sejam postas dicotomicamente.

A didática teórica está marcada pela sistematização científica e pelas concepções abstratas, laboratoriais e gerais. É adquirida, sobretudo, na academia, fruto do saber erudito repassado de modo sistematizado em vista de tornar a ação educativa mais eficiente. Ela é "aquela desenvolvida nos programas da disciplina, segundo pressupostos científicos que visam a ação educativa, mas distanciados delas" (MARTINS, 2006, p. 21).

Já a didática prática está marcada pela vivência dos educadores nas situações históricas e espaciais concretas da sua existência e trabalho. São os saberes que emergem do contato com o real, com a troca de experiências com seus pares e com os agentes escolares em vista da promoção da educação. "Esta não tem por compromisso comprovar os elementos teóricos estudados em livros ou experimentados em laboratórios, mas tem em vista o aluno, seus interesses e necessidades práticas" (MARTINS, 2006, p. 21).

Na visão apresentada por Tardif (2014) os saberes docentes são denominados de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais e possuem as características de serem temporais, plurais, heterogêneos, sincréticos, personalizados, situados e sociais. Deste modo, este trabalho tem como objetivo refletir sobre os saberes docentes e as suas relações com as didáticas teórica e prática. Para alcançar este objetivo, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, nas obras de Tardif e Martins.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os resultados apresentam que a prática docente se constitui num determinado tempo e espaço, são permeadas pelas mais diversas experiências constitutivas da pessoa humana. De igual maneira, destaca-se as relações entre a didática teórica e os saberes profissionais, disciplinares, curriculares, enquanto a didática prática aproxima-se dos saberes experienciais.

2 DESENVOLVIMENTO

A educação se dá em um determinado espaço geográfico e em um tempo específico da história humana. Por isso, ela não está isenta das particularidades destas duas categorias: tempo e espaço. Ela é feita de e por pessoas que carregam as suas especificidades e modos de ver, ser, estar e atuar no mundo. "[...] os seres humanos são seres históricos e a educação é também um evento histórico. Isso quer dizer que a educação muda no tempo e no espaço" (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2014, p. 26).

No caso da educação formal, objeto deste estudo, essa realidade se vê permeada por diretrizes curriculares e institucionais que ganham vida a partir da prática de educadores.

"A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores" (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35). Levando em consideração esses apontamentos, enfatiza-se que a compreensão do saber docente deve ser realizada a partir da relação que mantém com o que fazer docente que por sua vez está inserido no tempo e no espaço. A partir dessa realidade é que o educador constrói o arcabouço norteador de sua prática.

Essa realidade faz de qualquer investigação sobre a prática docente uma tarefa árdua e sempre aquém daquilo que o educador é e da forma que ele age no mundo, visto a impossibilidade de investigar e compreender todas essas dimensões.

> É por meio da educação, das experiências de vida, das relações humanas e/ou de outros fatores que a pessoa vai gradualmente fazendo a experiência de se expressar por si mesma, de formar seus pensamentos, de emitir suas opiniões e julgamentos (SBERGA, 2014, p. 74).

A individualidade e as situações constituintes da pessoa humana devem ser levadas em consideração ao buscar compreender a prática docente e os saberes que a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

orientam. As experiências ao longo da vida e da prática refletem amplamente no modo de ser no mundo. Faz-se necessário perceber que "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática" (FREIRE, 1991, p. 58).

A compreensão de saberes é tomada na mesma amplitude que as relações que eles estabelecem com o mundo do educador. Um sentido que "engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e saber-ser" (TARDIF, 2014, p. 60). Eles possuem as características de ser "plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência" (TARDIF; LESSARD; LAHAYA, 1991, p. 18).

Os saberes denominados profissionais dizem respeito àqueles transmitidos pelas instituições de formação de educadores e refere-se, sobretudo, aos conhecimentos das ciências da educação e saberes pedagógicos. Esses saberes carregam a dimensão do ser professor no sentido mais erudito do termo, e assim, dá-se a dimensão pedagógica.

O saber pedagógico diz respeito às teorias de aprendizagem e ao ofício de ensinar. São saberes que se articulam com as ciências da educação e destinam-se, sobretudo, à formação erudita de educadores.

Além desses saberes, soma-se à reflexão os saberes disciplinares. Estes são os saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e integram-se à prática docente por meio dos cursos de formação inicial ou continuada. "A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade" (FREIRE, 1997, p. 56).

Orientados para qual tipo de educador desejam formar, determinada disciplina terá seus conhecimentos postos em evidência em detrimento de outros que a ideologia dominante julgue menos importante. Nessa linha de compreensão " a classe que detém o poder reordena esses conteúdos de acordo com os seus interesses, imprimindo uma visão de mundo que é a sua e que tenta passar para as classes dominadas como única e verdadeira" (MARTINS, 2006, p. 36).

Os saberes curriculares correspondem aos "discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais

por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita" (TARDIF, 2014, p. 38).

Compreende-se que esses saberes se referem às características constituintes de uma determinada área disciplinar que o educador em sua prática deverá saber transmitir para os educandos, obedecendo os objetivos educacionais estabelecidos nos planos de ensino e nos modos de avaliação.

Os saberes denominados de experienciais referem-se aos desenvolvidos pelos educadores em sua prática cotidiana com base em sua vivência docente, na inter-relação com o meio que o circunda, e que não provém das instituições de formação ou de currículos; eles "brotam da experiência e são por ela validados" (TARDIF, 2014, p. 39).

É importante destacar que esses saberes não estão sistematizados em quadros e teorias, de igual maneira não podem ser entendidos como improvisos do educador frente às situações "eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente) [...] são a cultura docente em ação" (TARDIF; LESSARD; LAHAYA, 1991, p. 228).

Os saberes experienciais podem ser compreendidos como o núcleo do saber docente, pois possuem o caráter de retroalimentação e constante inovação. Na visão de Martins (2006) pode ser compreendido como a didática prática, ou seja, aquilo que é elaborado pelo educador a partir de sua vivência prática.

Os saberes demonstrados neste item se manifestam na prática do educador e possuem origens e características específicas. Na visão de TARDIF (2014) eles são temporais, visto que resultam de um longo processo de construção e maturação amparado no tempo e no espaço de vida. A eles estão integradas as experiências constituintes da pessoa humana, vividas, portanto, antes mesmo da formação inicial ou do exercício docente.

Os saberes adquiridos antes da prática ganham corporeidade no exercício dela. Servem de base para a resolução das situações que não foram ensinadas na formação inicial do educador. Levando em consideração o caráter permanente da educação e a incompletude da condição humana, esse processo não se encerra, justamente por isso é temporal. Enquanto a pessoa humana viver, estará adquirindo conhecimento. "o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento" (FREIRE, 2019a, p. 50).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao tempo que os saberes podem ser identificados como temporais, evidencia-se que “são plurais e heterogêneos, pois provém de diversas fontes como “a participação em movimentos sociais, religiosos, sindicais e comunitários” (CUNHA, 1992, p. 32).

Corroborando com essa ideia Tardif (2014, p. 54) apregoa que podem ser definidos de plurais porque são saberes formados de “diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo”.

Embora no campo acadêmico pareça ser contraditório e inaceitável que exista a possibilidade de realizar ações nas quais existam a mistura de teorias e conceituações, observa-se que no plano da prática docente a realidade aponta para outras percepções. É possível identificar “uma heterogeneidade na vida cotidiana do professor manifesta pelas incongruências, saberes e práticas contraditórias e ações aparentemente inconsequentes” (CUNHA, 1992, p. 39).

Os saberes docentes podem ser compreendidos como sincréticos. “Sincretismo significa, em primeiro lugar, que seria vão, a nosso ver, procurar uma unidade teórica, ainda que superficial, nesse conjunto de conhecimentos, de saber fazer, de atitudes e de intenções” (TARDIF, 2014, p. 64). Em meio às várias teorias pedagógicas, os educadores começam a perceber que suas práticas não existem isoladamente, mas adquirem significado e coerência na medida em que estão vinculadas a uma ou várias teorias pedagógicas (MARTINS, 2006, p. 101).

Os saberes docentes também podem ser entendidos como saberes personalizados. Esse é um aspecto reconfortante e desafiador. Não haverá dois educadores idênticos em sua forma de ser, de estar e de construir o conhecimento. “O professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir” (CUNHA, 1992, p. 32).

Esses saberes sofrem influência das emoções, dos sentimentos, dos pensamentos e dos valores que os educadores carregam consigo. Ao contrário da ideia cartesiana de que é possível separar no ser humano as emoções da razão, a realidade tem demonstrado outras perspectivas. O educador é um ser existencial “[...] ‘não pensa só com a cabeça’, mas ‘com a vida’ com o que foi, com o que viveu, [...] (TARDIF, 2014, p. 103).

Educar é uma tarefa humana, por isso é inconcebível “[...] entender a educação como uma experiência fria , sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista" (FREIRE, 2019a, p. 142).

Os saberes são temporais porque são também situados no tempo e no espaço. Carregam em si as características das experiências constituintes e são utilizadas em prol de uma realidade concreta, é um saber situado. Cada lugar possui as suas particularidades. As experiências vividas e construídas nesse lugar não podem ser exportadas. "As pessoas responsáveis pela educação deveriam estar inteiramente molhadas pelas águas culturais do momento e do espaço onde atuam" (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2014, p. 27).

É válido destacar que eles são também sociais, pois consistem, em parte, do saber erudito e sistematizado pela humanidade. "O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo" (TARDIF, 2014, p. 15).

Ao mencionar o caráter social dos saberes docentes não se tem a pretensão de caracterizá-los como algo supraindividual, antes, almeja-se destacar que são herdados dos que os precederam, e se constituem e se transformam na relação com outros seres humanos.

A Figura 2 apresenta o didaticamente a compreensão de relação e interrelação compreendida nessa pesquisa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

FIGURA 2 – ESQUEMA DE RELAÇÃO ENTRE OS SABERES DOCENTES E AS DIDÁTICAS TEÓRICA E PRÁTICA

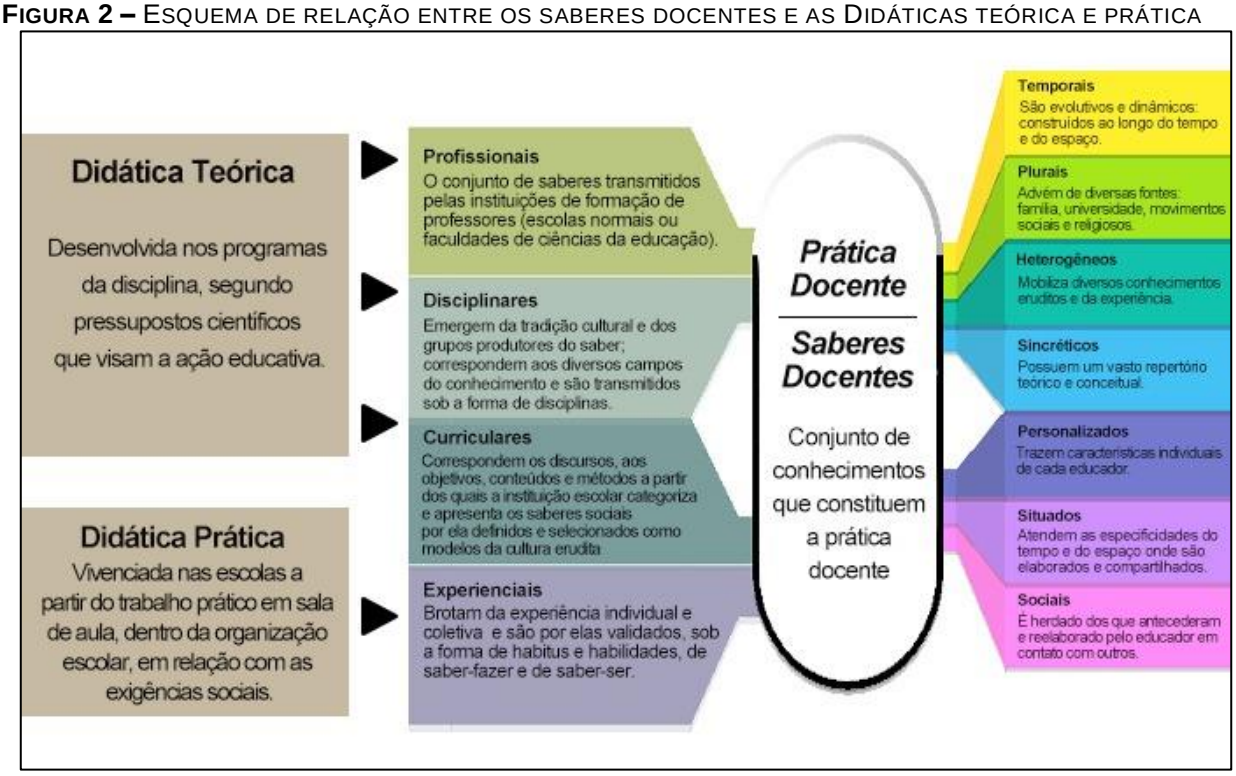

Fonte: os autores a partir de Martins (2006); Tardif (2014)

A partir da figura 1 é possível visualizar as relações entre os saberes docentes, as didáticas teórica e prática e, de igual maneira, Destaca-se a possibilidade de aproximação entra a didática teórica e os saberes profissionais, apresenta-se também as características que podem ser vinculados a esses saberes e às didáticas teórica e prática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto é possível destacar que a formação dos educadores vai sem constituindo ao longo de sua história enquanto pessoa humana. Ela tem início antes mesmo que o educador opte por essa profissão. Essa formação ocorre nos mais diversos ambientes e situações nas quais os educadores estão e foram inseridos ao longo de suas vidas.

As experiências constitutivas dos professores em sua formação são nomeadas pelo Tardif de saberes experienciais, disciplinares, profissionais e curriculares. Sendo que o primeiro é adquirido ao longo da vida e, sobretudo, na transformação e avaliação

paulatina de sua prática, na companhia de seus alunos, colegas de profissão e nos mais diversos segmentos que compõem a sua vida.

Na visão de Martins (2006), esse saber pode ser nomeado como didática prática, pois ela emerge do que fazer docente e recebe influência dos alunos, dos colegas de profissão e das diversas experiências extraclasse que são vividas pelo educador.

Ao segundo grupo de saberes denominados de profissionais, disciplinares e curriculares, a partir das relações que estabelecem entre si, podem atribuir-lhes a nomeação de didática teórica de acordo com a concepção de Martins (2006). Dado que suas origens e desenvolvimento lhes atribuem as características de serem adquiridos e atualizados através das universidades e das formações de cunho formal, ou ainda, através das disciplinas e das concepções teóricas que embasam a formação e a prática docente.

É importante destacar que essas didáticas e estes saberes ocorrem simultaneamente na prática dos educadores. A pluralidade e a individualidade da prática e dos saberes docentes sugerem que um educador raramente segue uma teoria unitária em seu que fazer docente, ao contrário, a habilidade de apropriar-se e utilizar de várias teorias, concepções e técnicas em vista de atender a realidade dão a tônica da coerência em sua prática. Os educadores “ na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competências ou de aptidão” (TARDIF, 2014, p. 263).

A partir disto, aponta-se para a necessidade de trabalhos que busquem investigar e aprofundar a reflexão sobre os saberes que constituem a formação e a prática dos educadores, bem como as relações que se estabelecem entre os saberes e a prática dos educadores.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel Da. **O bom professor e sua prática**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo, SP: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, SP: Olho d’Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. São Paulo, SP: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira De. **Pedagogia da solidariedade**. 1. ed. São Paulo, SP: Paz & Terra, 2014.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da Prática**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática Teórica/didática prática: para além do confronto**. 8. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2006.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática**. Curitiba, PR: IBPEX, 2008.

SBERGA, Adair Aparecida. **A formação da pessoa humana em Edith Stein: um percurso de conhecimento do núcleo interior**. São Paulo, SP: Paulus, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis, RJ.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYA, Louise. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente.pdf. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, RS, v. 4, p. 215–234, 1991.

3.5.16 UM OLHAR PARA A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINAR EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS

Daiane Pereira Fraile[276]

RESUMO

Compreender o processo da educação que existe além dos conteúdos curriculares formais, nos permite refletir sobre o processo de construção do Ser humano, principalmente na consideração de seu contexto. Temos educadores e pensadores que nos inspiram e propõem reflexões ainda mais interiorizadas no núcleo da concepção educacional, olhando para o papel do professor na construção e transformação de pessoas que permeiam esse espaço, no entanto, analisar sob essa perspectiva considerando um modelo de aulas remotas em tempos de pandemia do covid-19, nos convida a refletir sobre essa experiência e como está sendo conduzida, propondo a ótica da condução do professor, considerando o contexto atual da educação brasileira, no que tange o ensino e a aprendizagem dos alunos em idade escolar. Ao abordar este assunto, proponho considerar falas de autores e educadores importantes como: Paulo Freire, Edgar Morin, Rubem Alves, entre outros. Todos estes são grandes defensores da escola que dá asas, que vai além do currículo formal estabelecido. O sentido vai além de apenas retomar falas importantes: é de propor algumas reflexões e considerar o quanto elas são importantes e necessárias para nossa atuação no contexto educacional, trazendo à luz experiências e partilhas vivenciadas no cotidiano do cerne da escola.

Palavras-chave: Educação. Afetividade. Mediação. Ensino. Professor.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho quer propor um olhar sobre a atuação do professor, considerando o contexto atual da educação brasileira, no que tange o ensino e a aprendizagem dos alunos em idade escolar. Ao abordar este assunto, proponho uma breve retomada às falas de educadores que contribuíram e contribuem muito para a educação, em especial no nosso País, como: Paulo Freire, Rubem Alves, Edgar Morin. Todos grandes defensores da escola que dá asas, que vai além do currículo formal estabelecido. Pensadores à frente de seus tempos, críticos da escola tecnicista e reprodutiva, defensores contundentes da valorização do sentimento.

O sentido vai além de apenas retomar falas importantes: é de refletir e questionar o quanto elas são importantes para nossa atualidade no contexto educacional, trazendo à luz experiências e partilhas vivenciadas no cerne da escola, pois assim como Agnes Heller (1994) destaca, para o desenvolvimento da criticidade, é preciso o conhecimento vasto e profundo das ideias cotidianas, formando o seu perfil cultural, que permite a compreensão dos pensamentos e emoções da humanidade.

[276] Especialista, PUCPR, p-daiane@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2. GENTE QUE ENSINA GENTE

Ao abordar este assunto, proponho uma breve retomada às falas de Rubem Alves, educador, psicanalista, teólogo e escritor brasileiro. Alves foi um defensor da escola que dá asas, um homem à frente de seu tempo, crítico da escola tecnicista e reprodutiva, um defensor contundente da valorização do sentimento, destacava a relevância do papel do professor em sala de aula:

> Estou pensando há um tempo em propor um novo tipo de professor: é um professor que não ensina nada. O objetivo da educação não é ensinar coisas, porque as coisas já estão na internet, estão nos livros e estão por todos os lugares. O professor deve ensinar a pensar, criar na criança essa curiosidade. (ALVES, 2000.)

Alves, em suas falas propunha um professor instigador, motivador, mediador e afetivo que objetiva a aprendizagem sem deixar de lado o contexto das relações humanas, as raízes de cada ser. Um professor que não dá respostas mas provoca a curiosidade de seus alunos, aquele que lança desafios e enigmas, além de provocar alvoroço em sala de aula. Segundo Alves, este é o mediador, o professor do século XXI, que acompanhou as necessidades reais de seus alunos e do mundo.

Se não esperamos reprodutores de conhecimentos no mercado de trabalho, na política, nas Universidades, nas comunidades, não podemos dar às crianças e aos adolescentes uma formação que os torna incapazes de desenvolver a autonomia e a criticidade necessárias para compreender e até possibilitar transformar o mundo em que vivemos. Nesse sentido, o grande educador e pensador francês Edgar Morin, destaca que:

> A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência, a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida de despertar [...] (MORIN, 2011, p. 39).

MORIN (2011), pontua que a formação pelas disciplinas exclui as capacidades naturais para contextualizar os saberes e associá-los em seus grupos naturais, levando ao enfraquecimento da percepção do todo (global), da solidariedade, responsabilidade e dos vínculos com os as pessoas. Nesse aspecto, Machado (2000), corrobora com a ideia, pontuando a necessidade da mediação do conhecimento, trazendo como processo importante a relação dialética entre professor e aluno, apontando a importância de diferenciar competências e disciplinas, pois a escola deve objetivar o desenvolvimento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

das competências e não o ensino de conteúdos disciplinares. O autor ainda destaca que as matérias e conteúdos que estudamos fica aquém do alcance do conhecimento científico, que certamente estimularia a uma formação pessoal completa:

> Hoje, parece mais claro que o desenvolvimento científico não pode ser considerado de forma desvinculada do projeto a que serve, que ele se realiza em um cenário de valores socialmente acordados. As ciências precisam servir às pessoas e a organização da escola deve visar primordialmente ao desenvolvimento das competências sociais. [...] (MORIN, 2011, p. 107).

Rubem (2000), afirmava que os professores deveriam se questionar: “Isso que vou ensinar serve para quê?” e, a partir disso, delinearem e até mesmo reinventarem sua práxis. Um mediador não ensina, mas ajuda seus educandos a se desenvolverem. Além disso, não pode se apegar em convenções pré-determinadas de apostilas e currículos que designam o que e como um educando deve aprender, baseadas em preparação para vestibular. Uma educação precisa muito mais do que preparar alunos para provas celetistas.

Muitos de nós somos frutos desta escola e fomos condicionados a repetir padrões de materiais didáticos sem questioná-los e possivelmente como resultados, alguns apresentam dificuldade em tecer argumentações e até mesmo de expor ideias de forma escrita ou em frente a um grupo de pessoas, pois a escola não propôs uma educação que pudesse ser capaz de nos instigar e permitir essa construção, afinal, aluno bom era aluno quieto. Copiar era um verbo muito utilizado nas salas de aula pelos professores, para propor aos alunos uma atividade sobre um determinado conteúdo trabalhado.

Além da não colaboração da escola, as famílias muitas vezes não permitiam e nem instigavam a criticidade, a liberdade, o diálogo aberto e a construção e reconstrução de pensamentos abertos. Não era permitido (ou não motivavam) a discutir assuntos relevantes entre pais e filhos, pois muitas vezes o entendimento era de que se tratava de assuntos de adultos, afinal, a criança tinha como função obedecer sem questionar. Nesse contexto, Yaegashi (2007, p.74) considera que entre as funções da família em relação à formação do indivíduo, está a de transmitir a cultura e prepara-lo para o exercício da cidadania, assim como considera que um ambiente familiar seguro, que instigue a criatividade e o diálogo, são fundamentais para o bom desenvolvimento do ser.

Quando o assunto é avaliação, era natural estar diante de questões muitas vezes formuladas apenas a partir de repetição de livros. Era comum aceitarmos falas de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professores dizendo: “Presta atenção porque isso eu vou cobrar na prova!”. Lembro de decorar questões e acertar, inclusive de tirar a pontuação máxima, no entanto, o que de fato escrevia nas respostas ficou apenas naquelas folhas sucumbidas pelo tempo. A capacidade de pensar não era levada em consideração, mas sim a capacidade de decorar, por isso, Freire destaca:

> Uma escola democrática teria de preocupar-se com a avaliação rigorosa da própria avaliação que faz de suas diferentes atividades. A aprendizagem escolar tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas as estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados. (FREIRE, 2003, p. 125 -26)

Enquanto seres humanos, nós temos reações emocionais para cada situação vivenciada e dessa forma, a aprendizagem permeia nossas emoções de forma que, se ela está associada à alegria, ao prazer, à criatividade, à curiosidade, ela de fato será concreta. De acordo com Freire (2006), se faz necessária a compreensão de que a escola é lugar de gente:

> Lugar onde se faz amigos, [...]gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. [...] e a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão.[..] nada de ser como a o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. [...] numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. (Freire, 2006, p. 111).

Nesse sentido, acreditamos que o professor precisa compreender que esse aspecto é o ponto central desta educação. Não adianta uma metodologia inovadora se dentro da sala de aula o professor não é mediador de todo processo da construção da aprendizagem, capaz de enxergar o seu aluno como um ser que reage emocionalmente à fatores de todo seu contexto relacional. Levar em consideração o fator da afetividade e compreender que as relações estabelecidas com esse sujeito podem ter ligações diretas com todo processo de aprendizagem é fundamental. Ter na aprendizagem de seus alunos seu propósito de vida profissional, é encantar e possibilitar que os olhos desses alunos brilhem através daquilo que oferece: o conhecimento por meio da interação com o outro.

Me recordo de quando eu estava cursando o terceiro ano do ensino fundamental: a professora ela não era tão acolhedora. Ela gritava demais, por qualquer motivo.

Mandava os alunos “calarem a boca”. Brigava com qualquer um na frente de toda a turma e aquela postura me assustava. Certa vez meu cabelo foi cortado curto e não ficou bonito. Quando cheguei na escola, fui motivo de piada dos colegas. Riam muito e eu fiquei chateada. Fui contar aos prantos, chorando e muito chateada para a professora, que não hesitou em me dizer: “Se não quer que ninguém tire sarro, não corte o cabelo feio desse jeito. Está ridículo mesmo!”. E ela se juntou aos colegas que estavam zombando e riu também. Até hoje me lembro da cena e fico incrédula, pensando como um ser humano é capaz de dizer isso à uma criança que estava chateada por ser motivo de gozação dos colegas, num ambiente educacional. Não bastasse esse ato, a professora começou a me ridicularizar, me forçando a ir para o quadro resolver atividades. Cada erro que eu tinha, ela zombava ainda mais junto aos colegas.

Nesta época, quase reprovei. Minha mãe foi chamada para justificar na escola as faltas que eu tinha. Me lembro que inventava que tinha dores de cabeça todos os dias para não ter que ir à escola, até que um dia, contei chorando para a minha mãe o que a professora fazia. Minha mãe até tentou falar com a professora, mas infelizmente só fez piorar pois a professora era ainda mais hostil, a ponto de dizer na frente da turma toda que eu tinha ido chorar para a “mamãe” e falar mal dos amiguinhos e da professora, que por conta disso, ninguém poderia mais brincar comigo. Foi triste e muito difícil suportar essa fase. Eu sentia um nó na garganta todas as vezes que chegava a hora de ir para a escola. Me recordo também que enquanto o conteúdo era trabalhado em sala, eu só conseguia pensar: “Tomara que hoje ela nem perceba que eu estou aqui. Tomara que ela não faça eu ir até o quadro resolver nada!”.

Realizo este relato com o objetivo de enfatizar que o professor tem a capacidade de propor ao aluno uma relação entusiasmante, cativante, acolhedora e que o leve a querer fazer parte de todo o processo de aprendizagem, assim como também pode ser o responsável por desmotivar o aluno, permitindo inclusive o seu fracasso escolar. Permitir que um professor seja capaz de desencorajar um aluno é possibilitar que o seu papel não se cumpra.

Um professor acolhedor é capaz de ter escuta ativa, compreender que nossos dias e visões não são iguais, considerar o contexto desse aluno e acreditar que cada um é capaz de enriquecer as aulas com contribuições únicas e criativas, por meio de propostas de atividades que o possibilite pensar, fazer da sala de aula um espaço colaborativo e instigante. Esse professor mediador enxerga cada aluno com respeito e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

consideração acima de tudo como um Ser. É capaz de desenvolver uma empatia que transcende a convencional, aquela seletiva que escolhe a quem escutar, apoiar e compreender e passa a considerar cada aluno como um Ser único.

Paulo Leminski, poeta paranaense, nos provocou com a seguinte questão: “Vai me ver com outros olhos, ou com os olhos dos outros?” Essa é nossa função como professores. Compreender cada aluno através de nosso olhar acolhedor e empático, não deixar se levar por um momento conflituoso ou uma atitude tomada durante o estresse de uma criança ou de um adolescente. Levar à reflexão, ser o encorajador, o conciliador, o pacificador, aquele que transmite acolhida ao falar, que não há como deixar de ser referência ou exemplo a seus alunos.

Mediar e acolher são, portanto, desenvolver todas as potencialidades de seus alunos. Acreditar em todas as possibilidades. Perceber que dificuldades de aprendizagem são inerentes a todos nós em alguma área. É falar e também ser ouvinte de forma afetiva. É mediar conflitos e resistências com acolhimento, empatia e paciência. É integrar a todos, independente da forma e do lugar em que cada um compreende o mundo e reage às diversas situações. É ser humano, lidando com as emoções em todos os momentos numa turma cheia de alunos motivados pelo processo de ensino e de aprendizagem, não deixando que os conteúdos a serem trabalhados sistematicamente mecanizados tomem conta de momentos em que são únicos e podem ser aprendidos para toda vida.

3. O ENSINO REMOTO E A AFETIVIDADE

Ao longo dos anos de 2020 e 2021, fomos impactados de uma maneira consideravelmente extensa pela pandemia do covid-19. Consequentemente as nossas escolas e os processos educativos também foram impactados pelo cenário supracitado, de forma que, as aulas foram prioritariamente propostas por um período no formato online, limitando o contato dos alunos e professores.

Nesse sentido, vivenciamos angustias de toda comunidade escolar: entre tantas preocupações, os gestores precisavam pensar em ferramentas que pudessem permitir que o processo educacional sofresse o menor impacto possível; os professores precisaram reinventar e reorganizar suas aulas para possibilitar a utilização de plataformas digitais como meio de permitir que os conteúdos estivessem acessível aos alunos, objetivando a aprendizagem dos mesmos; os pais precisaram se preocupar em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como possibilitar que os filhos tivessem acesso à essas plataformas digitais (aparelhos eletrônicos como computadores, notebooks e smartphones, acesso à internet) e muitas vezes também tiveram que se preocupar em como auxiliar no contexto da aprendizagem; e por fim os alunos precisaram compreender esse novo formato de aula, remota e distante da realidade em que estavam habituados.

Ainda assim, considerando apenas o contato entre professores e alunos por meio de plataformas digitais, a afetividade e as emoções foram permeadas por insegurança e muita novidade: ora nós tínhamos alunos e professores aprendendo processos básicos (já aprendidos desde a primeira infância) como: esperar a vez de cada um falar, respeitar a fala do outro; ora tínhamos problemas estruturais: como considerar a participação e aprendizagem dos alunos?

Todo esse cenário supracitado mexeu consideravelmente com nossa estrutura educacional, a ponto de termos sérios questionamentos sobre a qualidade desse processo. É fato que a educação brasileira estava na mira de críticas relacionadas à qualidade desde muito antes de termos um cenário pandêmico como este nos anos de 2020 e 2021. Os apontamentos questionados por análises de resultados de avaliações de larga escala, como por exemplo: Prova Brasil, ANA, entre outras, evidenciam as dificuldades apresentadas pelos alunos, principalmente em interpretação de texto e matemática básica, apontando índices de fracasso escolar. O fracasso escolar, segundo Weiss (2003), é visto como uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola.

Um fator que torna a escola desinteressante para os alunos é que ela parece estar parada no tempo ou voltada para o passado, não acompanhando os avanços científicos e tecnológicos.

> Triste é a escola que não acompanha o mundo de hoje, ignorando aquilo que seu aluno já vivencia fora dela. Transforma aquele que inteligentemente a questiona e que saudavelmente se recusa a buscar um conhecimento parado no tempo num “portador de problema de aprendizagem” (Weiss, 2003, p.4).

No entanto, este mesmo cenário pandêmico também possibilitou que, ao buscar maneiras de reinventar suas aulas, professores pudessem considerar que, mesmo estando permeados pelo mundo digital, a proximidade relacional e o acolhimento são questões que não dependem exclusivamente de presencialidade. Trago aqui dois exemplos:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O primeiro se deu com uma professora da disciplina de biologia nas turmas de Ensino Médio. A professora relata que sempre teve uma proximidade e boa relação com seus alunos. Com as aulas remotas, ela considera importante que, ao passo que as aulas iniciam, os alunos tenham espaço para relatarem situações do dia-a-dia, contar como foi sua semana ou final de semana, como tem lidado com as questões cotidianas desse cenário, enfim, expor seus sentimentos e se sentirem ouvidos e acolhidos nesse espaço. Assim, podemos dizer que a professora está considerando o lugar de fala desses alunos, suas percepções e apontamentos, para a partir disso, trabalhar os conteúdos necessários ao currículo escolar, ou seja, considerar o contexto em que o aluno está inserido.

O segundo exemplo foi numa disciplina de mestrado, onde a professora, antes de iniciar suas aulas acolhia os alunos perguntando sobre a semana de cada um, sobre aspectos pessoais que os envolviam num vínculo especial, suscitando nos alunos o desejo de se encontrarem toda semana (ainda que virtualmente), pois além do respeito ao lugar de fala de cada um, tinha a afetividade e consideração à entrega acadêmica e pessoal de cada aluno.

Muito se pode aprender com Edgar Morin, Rubem Alves e Paulo Freire. Freire se definia como “um homem que viveu, amou e tentou saber”. Nos deixam legados de esperança, da possibilidade de sonhar com um mundo melhor, com uma escola mais humana. Uma educação que é feita por pessoas e para pessoas, e que se sobressai porque existem professores e alunos que sonham um mundo possível, com uma escola viva, alegre, que conhece o seu contexto e por ele luta. “O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente” (FREIRE, 1991, p. 74). O sonho que “tem que ver com uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos racista, menos sexista (1991, p. 118).

4. CONCLUSÃO

Com esses exemplos, e considerando o contexto social em nosso País, trago o olhar proposto pelos educadores aqui supracitados de que a educação liberta, constrói pontes e nos permite oportunidades melhores. Por meio da educação muitos tem oportunidades maravilhosas, conhecem outros lugares, outras culturas, podem realizar sonhos. Por meio da educação nós professores temos a oportunidade de continuar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

buscando mais possibilidades para seguir atualizados nesse mundo globalizado. A educação nos permite refletir sobre as ações, sobre o que de fato é importante no cotidiano desse contexto, enquanto Ser humano e principalmente sobre a construção de outros Seres humanos que passam pelas nossas mãos. A Educação efetiva emociona, constrói e transforma pessoas, impulsiona, liberta e transcende.

Que na Educação possamos ser professores mediadores que inspiram tantas ações positivas, que acolhem os alunos e alunas e consideram seus contextos de vida, não limitando-os à sonhar e buscar ir muito mais além. Ao parar para refletir do porquê estamos na educação, que nós tenhamos a oportunidade de recordar o nosso processo de educação e tirar dele aprendizagens para transcender e cumprir a nossa missão: a construção do Ser!

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A gestação do futuro**. Campinas: Papirus, 1986.

_____. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2000.

FREIRE, P. & SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. & HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, P. & GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Vol. 1. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2ª ed.; São Paulo: Scipione, 1991

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Nova Grafik S/L, 1994.

MACHADO, N. J. **Educação, projetos e valores**. São Paulo. Escrituras Editora, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarian Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor?** Resgate do Professor como sujeito de transformação. 10ª Ed. São Paulo: Libertad, 2003.

WEISS, Maria Lúcia Lemme.**Psicopedagogia**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem. Rio de Janeiro: Editora DP & A; 2003.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. Família, desenvolvimento e aprendizagem: um olhar psicopedagógico. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (Orgs.). **Infância e práticas Educativas**. Maringá: EDUEM, 2007. Capítulo 6, p. 69-80;

3.5.17 APRENDIZAGEM BASEADA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UM CAMINHO PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO TÉCNICO

Amanda Bueno Soares Rodrigues[277]

Jerusa Vilhena de Moraes[278]

RESUMO

A presente pesquisa é fruto da investigação de mestrado, em desenvolvimento. Este trabalho tem por objetivo investigar e analisar em que medida a aprendizagem do tema de cadeia de suprimento, desenvolvido a partir de uma sequência didática que utiliza da metodologia da aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP), contribui para a formação do pensamento reflexivo e do processo de alfabetização científica. A presente pesquisa baseia-se em um estudo qualitativo em educação com ênfase na pesquisa-ação. Tripp (2005) entende que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica. Investigaremos em que medida os estudantes do último ano do ensino médio técnico profissionalizante de uma escola pública do município de São Paulo desenvolvem o pensamento reflexivo (Dewey,1979), quando deparado com um problema real e as aprendizagem geradas em relação aos conceitos científicos de fluxo de mercadorias, circulação e território de maneira interdisciplinar. Pretendemos com esse trabalho trazer discussões sobre a metodologia da aprendizagem baseada na resolução de problemas (Leite e Esteves, 2005) a relação com a alfabetização cientifica (Castellar e Moraes, 2016), na promoção de uma aprendizagem significativa (Moreira 1982:2011 e Masini,1982) contribuindo com a formação do pensamento reflexivo dos alunos.

Palavras-chave: aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP). Alfabetização cientifica. Pensamento reflexivo. Ensino médio técnico. Sequência didática.

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa procura investigar e analisar em que medida a aprendizagem do tema de cadeia de suprimento em Logística, desenvolvido a partir de uma sequência didática que utiliza da metodologia da aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP), contribui para a formação do pensamento reflexivo e do processo de alfabetização científica. O tema será abordado a partir de uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo, portanto, os conceitos de fluxo de mercadorias, circulação e território.

Esta pesquisa surgiu a partir das indagações durante atuação como professora no ensino médio técnico profissionalizante em uma escola estadual da zona leste. Durante esse período ministrando aulas para as turmas do Técnico em Logística

[277] Mestranda em Educação pela Unifesp, amanda.bueno04@unifesp.br
[278] Profa. Dra. Programa de pós-graduação em educação PPGE, Unifesp, jerusa.vilhena@unifesp.br

integrado ao Ensino Médio foram constatados que parte considerável dos alunos ingressantes e egressos desconhecem a relação entre Geografia (Território) e Logística (Cadeia de Suprimentos). Mesmo depois de trabalhar o conteúdo poucos alunos eram capazes de realizar a relação conceitual. Essas constatações fizeram-me refletir acerca dos processos de ensino e aprendizagem envolvidos no trabalho em sala de aula e a investigar em que medida uma metodologia focada no envolvimento do aluno a partir de uma situação concreta, um problema, poderia facilitar uma aprendizagem interdisciplinar, para além do conteúdo tratado.

Esse trabalho tem como objetivo geral: Investigar e analisar em que medida a aprendizagem do tema de cadeia de suprimento, desenvolvido a partir de uma sequência didática que utiliza da metodologia da aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP), contribui para a formação do pensamento reflexivo e do processo de alfabetização científica. E seus objetivos específicos são:

a) Identificar e analisar os processos de pensamento reflexivo envolvidos nas pesquisas realizadas pelos alunos e da busca de uma explicação/resolução para o problema com o tema cadeia de suprimentos;
b) Identificar nas atividades realizadas se a noção de orientação e localização geográfica e os conceitos de fluxo de mercadorias, circulação e território foram compreendidos de uma maneira interdisciplinar;
c) Verificar e analisar as relações interdisciplinares estabelecidas pelos alunos e, consequentemente, a contribuição ao processo de alfabetização científica a partir da sequência didática desenvolvida.

A presente pesquisa é de grande relevância acadêmica cientifica e social e baseia-se em um estudo qualitativo em educação com ênfase na pesquisa-ação. Tripp (2005) na pesquisa ação a atuação do pesquisador é conduzida pela relação constante entre ação e reflexão, objetivando a interferência e a transformação da realidade. A pesquisa, que contará com a aplicação de uma sequência didática de forma remota devido ao cenário pandêmico do nosso país.

2 PENSAMENTO REFLEXIVO

Para entender os procedimentos da metodologia de aprendizagem baseada na resolução de problemas é necessário abordar os processos cognitivos que o ser humano

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

passa, compreender que para o aprendizado ser significativo e ao longo da vida, necessita da reflexão dos caminhos adotados na elaboração de problemas, no levantamento de hipóteses e na solução do problema.

2.1 Pensamento reflexivo

O mundo sempre esteve em constantes evoluções sociais, tecnológicas, econômicas e políticas. Essas mudanças também acontecem nas formas de pensar dos seres humanos, sobre determinada situação, Bachelard em 1938 já alertava para a evolução do espirito cientifico através da busca pelo conhecimento e que as soluções cientificas nunca estão no mesmo estágio de maturação, onde o saber cientifico deve ser reconstruído a cada momento.

Dewey, (1859 a 1952) foi filósofo e pedagogo norte americano, um grande influenciador da formação da Escola Nova no Brasil, através de seu aluno Anísio Teixeira. Ele também escreveu extensivamente sobre a educação moderna, tinha fortes compromissos políticos e sociais. Segundo Dewey (1979) era de fundamental importância estreitar relação entre a teoria e prática educacional, pois acreditava – se que o conhecimento era construído por discussões coletivas, em um ambiente democrático, onde não existia barreiras no pensamento, que a escola deveria proporcionar situações de cooperação, trocas de ideias, e experiências sobre as situações do dia a dia, para a compreensão das coisas mais complexas do mundo ensinando a criança argumentar através do ato de pensar quando colocados em problemas reais da vida.

O pensamento reflexivo é visto como desencadeador do processo de aprendizagem. Segundo Bachelard (1996, p.29) “O espírito científico deve formar-se enquanto se reforma”, isto é, a todo momento temos que exercitar o nosso espirito não com verdades absolutas, porém sempre caminhar para a descoberta. O professor em sala de aula de forma presencial, hibrida ou remota tem a necessidade de trabalhar conteúdos que vão instigar esse ato de pensar nos alunos. No entanto, o ser humano acaba tomando como verdade aquilo que não irá gerar processos cognitivos mais complexos adotando o senso comum como verdades absolutas. Dewey (1979, p. 31) diz que o “pensamento pode desenvolver-se por caminhos positivamente errados e conduzir a falsas e perigosas crenças. ” Alguns autores como Francis Bacon e Locke citado por Dewey (1979) evidenciam acerca do equívoco do pensamento e que em um cenário de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

investigação cientifica muitos tomam a direção equivocada. “Um obstáculo epistemológico se incrusta no conhecimento não questionado. Chega o momento em que o espírito prefere o que confirma seu saber àquilo que o contradiz, em que gosta mais de respostas do que de perguntas (BACHELARD, 1996, p. 19)

O ser humano cria uma barreira as novas experiências e as vezes nenhuma crítica pode contestar as primeiras afirmações do espirito. O caminho para romper esses equívocos do pensamento é desafiador na educação contemporânea, fazer com que o aluno deixe de acreditar em suas crenças prediletas, ou que esse conhecimento é um ponto de partida para chegar no conhecimento cientifico demanda de muitos estudos e dedicação por parte de todos da comunidade escolar.

2.2 Aprendizagem significativa

Quando o assunto é aprendizagem significativa e pensamento reflexivo para uma aprendizagem ativa, existem autores como David Paul Ausubel, (1918/2018) um psicólogo norte-americano, que desenvolveu a teoria da aprendizagem significativa, relatando que a verdadeira aprendizagem passa pelo conhecimento prévio do aluno e a sua disposição para aprender. Para Moreira e Mazini (1982), aprendizagem significativa é:

> Aquela em que ideias expressas simbolicamente interage de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé da letra, e não arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

O teórico cognitivista em seus estudos se baseou na aprendizagem das premissas cognitivas, os processos por meio do qual o sujeito estrutura seus pensamentos, organizando suas ideias das quais se adquire e utiliza o conhecimento. A estrutura cognitiva é composta pela aprendizagem de ideias, as informações e as proposições, armazenadas e organizadas no cérebro, a partir de ideias já existentes, ou seja, as ideias existentes servem de base para ampliar a sua visão, construir novos conceitos e significados. Para ele o fator que isoladamente mais induz a aprendizagem de um aluno é o seu conhecimento prévio, e através de novas ideias e informações claras por meio de um processo relacional o indivíduo pode abranger transformações relevantes, novos atributos na estrutura dos processos cognitivos através da influência de materiais novos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo Moreira (2011) para evidenciar se a aprendizagem realmente foi significativa é necessário que o professor saiba formular questões e problemas de maneira nova e não familiar, ampliando o pensamento reflexivo dos alunos em determinadas situações e que busque um contexto de alguma forma diferente daquele originalmente encontrado no material instrucional.

A tarefa do professor no processo de ensino e aprendizagem é auxiliar o aluno na assimilação das matérias, organizar sua própria estrutura cognitiva. Castellar e Moraes (2016 p.19) "Estimular o estudante a pensar o conceito científico e aplica-lo nas situações em que está vivendo. Isso faz com que ele supere obstáculos metodológicos e epistemológicos e possibilite uma aprendizagem significativa e efetiva".

3 APRENDIZAGEM BASEADA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: SIGNIFICADOS E CONCEPÇÕES

Para ser desenvolvida e aplicada uma sequência didática que parte da metodologia da aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP) é importante que os professores ajudem seus alunos a desenvolverem e a construirem conhecimentos, habilidades, competências necessárias no século XXI com um aprendizado orientado. Dessa maneira, o ensino deixa de ser centrado no docente para ter foco no processo de aprendizagem, partindo de um problema central e real.

Segundo Castellar e Moraes (2016, p.13) " a resolução de problemas contribui para a aquisição de novos conhecimentos, possilitando aos alunos aprenderem de uma forma mais instigante e desenvolverem um papel ativo na aprendizagem." As mudança nas práticas de ensino surge em um século onde os alunos perdem o interesse com facilidade, quando não identificam e relacionam as situações de aprendizagem com a sua vida, é fundamental que o professor em sua prática docente procure entender e conhecer o seu aluno, pois quando apresentar um problema real ou mais próximo da realidade, consiga mobiliza-lós na busca e expansão do conhecimento, da experiência, e o aprendizado será significativo e ao longo da sua vida. Alunos que aprendem por meio de problemas contextuais pode aumentar seu desempenho de pensamento crítico.

3.1 Histórico da metodologia baseada na resolução de problemas (ABRP)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP), conhecida em inglês por Problem-Based Learning (PBL), foi introduzida a partir da década de 70 nos currículos das Ciências da Saúde numa Faculdade de Medicina no Canadá, em 1968, como uma filosofia de ensino (LEITE E ESTEVES, 2005). No Brasil, foi implantada na Escola de Saúde Pública do Ceará uma metodologia que requer a reestruturação do currículo tradicional e que pressupõe uma educação onde há confrontação dos alunos com contextos problemáticos. Embora este modelo de "ensino" tenha sido introduzido em disciplinas de carácter científico e na área da Saúde, dado o sucesso alcançado pela sua implementação A ABRP alargou-se nos últimos dez anos a vários países e a outros contextos educativos, tendo sido introduzida não apenas na área da saúde, mas também em outras áreas como engenharia, enfermagem, pedagogia e também na administração (RIBEIRO, 2005).

3.2 Metodologia de ensino

Mesmo a metodologia da aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP) não sendo novo na história da educação, no ensino médio técnico essa metodologia de aprendizagem ainda é pouco difundido e muitos professores desconhecem seus processos. A teoria de Jonh Dewey (1979) apresenta uma proximidade com as metodologias de aprendizagem baseada em problemas (ABRP), quando o professor apresenta uma situação problema e o aluno, a partir do pensamento reflexivo, provoca a experiência e busca investigar as possíveis soluções (hipóteses), e assim chegar ou não na solução do problema, porém a elaboração e organização do conjunto de ideias e/ou métodos para resolver esta situação provoca um aprendizado ativo. Essa busca de conhecimento científico se aprimora em um corpo de conhecimento.

A experiência educativa é para Dewey (1979) reflexiva, resultando em novos conhecimentos. Deve seguir alguns pontos essenciais: que o aluno esteja numa verdadeira situação de experimentação, que a atividade o interesse, que haja um problema a resolver, que ele possua os conhecimentos para agir diante da situação e que tenha a chance de testar suas ideias. A Aprendizagem Baseada em Problema permite aos estudantes aprender através do conhecimento científico, resolver problemas, elaborar hipóteses, e principalmente, usufruir desse conhecimento em suas vidas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo Leite e Esteves (2005) a estrutura da aprendizagem baseada na resolução de problemas percorre algumas fases: a primeira fase, seleção do contexto, os cenários investigativos que possa suscitar um problema; a segunda fase, formulação dos problemas, desenvolve-se à custa do trabalho dos alunos sobre o(s) contexto(s) problemático(s), os alunos formulam todos os problemas que lhes parecem pertinentes; a terceira fase, resolução do(s) problema(s), compete trabalhar a fim de resolverem os problemas selecionados. Durante este processo, eles precisarão de consultar diversos tipos de fontes de informação (livros, revistas, jornais, documentários, suporte eletrônico, etc.); a quarta e última fase, síntese e avaliação do processo, o trabalho a realizar pelo professor e pelos alunos terá a ver com a verificação de que todos os problemas inicialmente formulados ou foram resolvidos ou não têm solução, com a síntese final dos conhecimentos.

4 INVESTIGAÇÃO SOBRE INDICIOS DO PENSAMENTO REFLEXIVO E DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como se trata de uma pesquisa em desenvolvimento alguns dados ainda serão coletados, porém assim que coletados iremos analisar na produção textual dos alunos os caminhos percorridos para a resolução de problemas e verificar nesses relatos se houve indícios de pensamento reflexivo e a construção da compreensão da alfabetização cientifica.

A pesquisa, que contará com a aplicação da sequência didática, ocorrerá em seis aulas, sendo 50 minutos cada uma, totalizando 1h40 por dia em um total de 3 dias. Os participantes serão 37 estudantes de 15 a 18 anos do terceiro ano do Técnico em Logística Integrado ao Ensino Médio, em uma escola técnica estadual da zona leste participarão de forma voluntária no horário de aula utilizando de uma plataforma que já são utilizadas pelos alunos o Teams, de forma remota devido ao cenário pandêmico que estamos vivendo. A pesquisa foi estruturada a partir da aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP) e foi dividida em três etapas, sendo elas:

1º ETAPA com duração de 1h40 - Apresentação do Cenário, do problema e levantamento do conhecimento prévio. Objetivo: Estabelecer a relação entre os cenários mobilizadores, a questão investigativa e o conhecimento prévio do aluno.

2º ETAPA com duração de 1h40 - Hipóteses, Caminho investigativo, expansão do conhecimento e pensamento reflexivo. Objetivo: Mobilizar conhecimento, habilidades e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atitudes para levantar e organizar as informações obtidas através da investigação para a construção das hipóteses, expansão do conhecimento e do pensamento reflexivo e assim permitir a discussão/debates entre os alunos sobre a melhor forma de resolver os problemas.

3° ETAPA com duração de 1h40 – Resolução do Problema, Síntese e Avaliação do Processo. Objetivo: Identificar e Analisar a aprendizagem gerada a partir da metodologia de aprendizagem de resolução do problema a partir da produção textual, e a contribuição ao processo de alfabetização científica e do pensamento reflexivo.

4.1 Metodologia de análise dos dados

A análise dos resultados ocorrerá a partir dos dados coletados por meio das produções textuais registrados pelos alunos em cada aplicação da atividade na sequência didática. A proposta dessa pesquisa se dá através da aprendizagem baseada na resolução do problema e faremos uma composição de um quadro diagnóstico avaliando se há indícios das cinco (5) fases do pensamento reflexivo de DEWEY (1979) que são: primeira fase: sugestões, nas quais o espírito salta para uma possível solução; segunda fase: intelectualização da dificuldade ou perplexidade que foi sentida (diretamente experimentada) e que passa, então, a constituir um problema a resolver, uma questão e a resposta deve ser procurada; terceira fase: o uso de uma sugestão em seguida da outra, como ideia guia ou hipótese, a iniciar e guiar a observação e outras operações durante a coleta de fatos; quarta fase: a elaboração mental da ideia ou suposição, como ideia ou suposição e a última fase: verificação da hipótese mediante ação exterior ou imaginativa. Não necessariamente nessa sequência. Levaremos em conta os processos cognitivos que os alunos fizeram para chegar na resolução do problema. O intuito dessa pesquisa não é investigar se a solução está correta ou não do problema, mas investigar e analisar em que medida a aprendizagem do tema de cadeia de suprimento, utilizando ABRP, contribui para a formação do pensamento reflexivo e do processo de alfabetização científica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ambicionemos durante este trabalho mostrar que a metodologia baseada na resolução de problemas é essencial na construção de um raciocínio próprio de maneira

interdisciplinar, auxiliando os educandos a entenderem o mundo de maneira mais crítica e autônoma. A pesquisa contribuirá para a formação do pensamento reflexivo dos alunos promovendo a compreensão conceitual de forma interdisciplinar e no processo de alfabetização científica a partir da metodologia da aprendizagem baseada na resolução de problemas utilizando uma sequência didática. Além de contribuir na identificação e análise da aprendizagem gerada a partir da produção textual realizadas pelos alunos.

O estudo científico utiliza-se da metodologia da aprendizagem baseada na resolução de problemas em sala de aula de forma presencial ou remota ampliará a relação com o processo de aprendizagem dos alunos e fomentará maiores reflexões sobre o desenvolvimento de melhores práticas de ensino em aprendizagem em escolas públicas no ensino médio técnico profissionalizante.

Existem reflexões e indagações que ainda serão respondidas e almejamos que esse trabalho também possa servir para novas pesquisas na área da educação.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: construção para uma psicanálise do conhecimento. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CASTELLAR, S. M. V.; MORAES, J. V. **Metodologias ativas Resolução de Problemas**, 1ª ed. São Paulo: FTD, 2016.

DEWEY, J. **Como pensamos** – como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 4º Edição. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 3º Edição. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1979.

LEITE, L e Esteves, E. **Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas na licenciatura em ensino de física e química.** In SILVA, Bento D.; ALMEIDA, Leandro S., coord. – "Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 8, Braga, Portugal, 2005" [CD-ROM]. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005. ISBN 972-8746-36-9. p. 1752-1768. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5537/1/Laurinda%20e%20Esmeralda%20GALAICO.PDF Acesso em: 09 jun 2021.

MOREIRA, M.A. e Masini, E.F.S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982. Disponível em:

https://feapsico2012.files.wordpress.com/2016/11/moreira-masini-aprendizagem-significativa-a-teoria-de-david-ausubel.pdf Acesso em: 04 abr 2021.

MOREIRA, M A. **Aprendizagem Significativa:** a teoria e textos complementares. 1ª ed. São Paulo: Livraria da física, 2011.

RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizado baseado em problemas (PBL):** uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores. 2005. 209 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Fundação de Apoio Institucional, São Carlos, 2005.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005 Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf Acesso em: 09 jun 2020.

3.5.18 EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS ATIVAS: UM ESTUDO SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Adelson Luiz[279]

Jerusa Vilhena de Moraes[280]

RESUMO

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, caracterizada como pesquisa bibliográfica do tipo "Estado da arte" com o objetivo de identificar e analisar o conhecimento científico produzido no Brasil sobre a utilização de metodologias ativas no ensino superior em teses e dissertações, no período de 2000 a 2020, no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscando responder quais são os enfoques dados sobre metodologias ativas no ensino superior nas teses e dissertações presentes na BDTD, em termos quantitativos e qualitativos. Para tanto, baseamo-nos nos estudos de (FERREIRA, 2002; DEWEY, 1976; LEITE 2001; CASTELLAR; MORAES, 2016; BERBEL, 2011) que tratam das pesquisas científicas e que permitem colocar o aluno no centro de processo de construção do conhecimento, a partir de teorias importantes, como experiência, aprendizagem baseada em problemas, autonomia e metodologias ativas. Como proposta didático-metodológica, metodologias ativas é um conjunto de métodos ativos que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem e podem ser desenvolvidos na modalidade presencial ou remota. A busca na BDTD resultou em 272 documentos. Desses, 13 dissertações e 4 teses constituíram o foco desta pesquisa. Os resultados apontaram para 10 pesquisas realizadas com alunos, em sala de aula, 03 sobre a percepção de alunos quanto às metodologias ativas e 04 de pesquisas documentais e com professores. A análise crítica dos trabalhos baseou-se nos conceitos de experiência, resolução de problemas, autonomia, aprendizagem centrada no aluno e mediação, elementos basilares das metodologias ativas.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Ensino superior. Licenciatura. Estado da arte. Ensino remoto.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da História, enfrentamos mudanças significativas no campo pedagógico, que podem interferir na atuação do professor e, consequentemente, na aprendizagem do aluno. Assim, a indagação sobre o que o aluno aprende, como aprende, o que faz com o que aprende e como esse aprendizado interfere no seu desenvolvimento, deve ser constante.

Do ponto de vista didático-metodológico, o professor deve planejar aulas, combinando estratégias de trabalhos individuais com trabalhos em grupo, que tragam dinamismo e interesse ao aluno, como debates, produção de conteúdos digitais, jogos, simulações e outras que permitam maior participação do aluno, na modalidade

[279] Mestrando em Educação pela Unifesp, aadelsonn@gmail.com
[280] Profa. Dra. Programa de pós-graduação em educação PPGE Unifesp, jerusa.vilhena@unifesp.br

presencial ou remota, especialmente em tempos de pandemia. (NOGUEIRA; BATISTA, 2020).

Dewey (1976), Moraes; Castellar (2016) e Leite (2001) compreendem que o aluno constrói seu conhecimento a partir de experiências vividas. A experiência é a experimentação, a vivência de alguma situação que possa contribuir com reflexões sobre o seu significado. Para Dewey (1976, p. 29), "uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro".

É de grande relevância acadêmica apontarmos que, na educação escolar, o aluno passa por etapas e níveis de ensino da educação infantil ao ensino superior, o que pressupõe que todos os métodos para esse ritual de passagem devem (ou deveriam) caminhar em uma linha ascendente de construção do conhecimento.

Neste sentido, emergem as pesquisas de métodos tidos como inovadores, constituídos por pressupostos teórico-metodológicos como a concepção focada na centralidade da aprendizagem do aluno, sua experiência, autonomia e interação professor-aluno. (BERBEL, 2011).

Ao conjunto destes pressupostos que embasam as ações docentes, denominamos de metodologias ativas de aprendizagem.

Com a pandemia, na modalidade remota, as atividades escolares podem ser realizadas, de forma ativa, com a interação professor-aluno, por meio de videoconferências, jogos interativos, pesquisas, produção de conteúdos digitais, etc.

Este trabalho surgiu, também, de minhas inquietações devido a forma como as metodologias ativas são interpretadas e, principalmente, utilizadas. Passei a questionar sobre a existência de pesquisas e qual é o entendimento sobre o tema, especialmente no ensino superior, levando-me a propor este trabalho.

Esta pesquisa tem o objetivo de identificar e analisar o conhecimento científico produzido no Brasil sobre a utilização de metodologias ativas no ensino superior em teses e dissertações, no período de 2000 a 2020, no portal da BDTD, buscando responder quais são os enfoques dados sobre metodologias ativas no ensino superior nas teses e dissertações presentes na BDTD, em termos quantitativos e qualitativos.

É uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico do tipo "Estado da arte". Para Ferreira (2002, p. 257), esses estudos trazem em comum:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminário.

Este estudo é relevante, pois se propõe a realizar uma análise sobre os aspectos teórico-metodológicos das metodologias ativas utilizadas no ensino superior, seus limites, possibilidades e tendências, além de contribuir para articular e disseminar esse conhecimento aos profissionais da área de educação.

2 DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa ocorreu em três etapas, sendo a busca, identificação e reunião de teses e dissertações; leitura, classificação e organização dos dados e a metodologia de análise: análise descritiva dos dados e análise crítica dos trabalhos.

Etapa 1 – Busca, identificação e reunião de dissertações e teses:

Significou a busca, identificação e reunião das dissertações e teses referentes a utilização de metodologias ativas no ensino superior, no portal da BDTD, defendidas no período de 2000 a 2020. Foram recolhidas 272 pesquisas. As palavras-chaves para a busca foram “metodologias ativas“, “ensino superior” e “licenciatura”.

Etapa 2 – Leitura, classificação e organização dos dados

A leitura, classificação e organização dos dados das pesquisas com base nos descritores: titulação, região, cursos, público alvo e tipos de metodologias foi organizada em uma planilha.

Feita a leitura de resumos dos 272 trabalhos, para identificar os objetivos, problema, metodologia, referencial teórico e resultados. Como alguns resumos não traziam informações suficientes, fizemos a leitura do trabalho completo.

Após leitura, selecionamos 04 teses e 13 dissertações. Esta escolha se deveu ao fato de que, no período de 2000 a 2020, esses trabalhos abordarem as metodologias ativas, seja conceitualmente, seja na aplicação de métodos relacionados ao tema dos cursos ou das áreas de conhecimento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Etapa 3 – Metodologia de análise dos dados

Análise descritiva dos dados

Consiste em fornecer informações importantes para a conclusão da pesquisa.

Os resultados apontaram para 10 pesquisas realizadas com alunos, em sala de aula, 03 sobre a percepção de alunos quanto às metodologias ativas e 04 pesquisas documentais e com professores, sendo 07 dissertações de mestrado acadêmico, 06 de mestrado profissional e 04 teses de doutorado.

A região Sul tem 08 trabalhos, Sudeste (06) e Nordeste (03), sendo 03 da PUC - SP, 02 da Universidade Federal de Santa Maria e as outras 12 instituições, 01 trabalho, cada.

O número de cursos são: Matemática (04), Química (03), Medicina (02), Biologia (02) e nos 06 cursos restantes, 01 de cada. Dos 10 cursos, 06 são de alunos de cursos de Licenciatura. Uma hipótese é que o predomínio de trabalhos com metodologias ativas nestes cursos ocorre, devido a necessidade de preparação de futuros professores.

Encontramos 10 instituições públicas e 04 privadas, o que nos leva a inferir que os programa de pós-graduação das universidades públicas, são extremamente importantes para o desenvolvimento de pesquisas, no Brasil.

Análise crítica dos trabalhos

Nesta análise, o referencial teórico é fundamental ao entendimento do que, de fato é metodologia ativa. Dewey (1976), Moraes; Castellar (2016), Leite (2001) e Berbel (2011) apresentam conceitos basilares que fundamentam as metodologias ativas. São eles a experiência, a mediação, o desenvolvimento da autonomia, a aprendizagem centrada no aluno e a resolução de problemas, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Conceitos basilares que fundamentam as metodologias ativas

Conceitos	O que dizem alguns autores
Experiência: Processo de experimentação do indivíduo. Reflexão, a partir da atividade vivenciada que se transforma em conhecimento a ser utilizado, ou não, ao longo da vida.	uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa onde for preciso no futuro" (DEWEY, 1976, p. 29)
Mediação: Papel desempenhado pela pessoa que se coloca para facilitar, intermediar e conciliar ações, conhecimentos, comportamentos, posicionamentos etc., perante outras pessoas em alguma situação ou processo.	[...] o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento". (MORAES; CASTELLAR 2016, p. 10)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Autonomia: capacidade de mostrar-se independente, de ter liberdade na tomada decisões e de responsabilizar-se por elas, assumindo os próprios atos.	"[...] os indivíduos são naturalmente propensos a realizar uma atividade por acreditarem que o fazem por vontade própria, porque assim o desejam e não por serem obrigados por força de demandas externas. Agem de forma intencional com o objetivo de produzir alguma mudança" (BERBEL, 2011, p. 27)
Aprendizagem Centrada no aluno: modelo de ensino, no qual aluno fica no centro do processo de aprendizagem, como protagonista do seu próprio conhecimento.	[...] é importante o professor conhecer as motivações dos alunos, suas concepções espontâneas e seus interesses para que possa planejar e organizar estratégias de ensino que facilitem a aprendizagem. Também é necessário estabelecer as finalidades educativas, por meio de o que ensinar, para que ensinar, quem ensinar, como ensinar. Sendo o aluno o protagonista e grande participante do processo de ensino-aprendizagem, cabe ao professor ser o mediador, facilitando o acesso ao conhecimento." (MORAES; CASTELLAR, 2016, p. 10)
Resolução de Problemas: capacidade de buscar respostas a determinadas situações nas quais o desafio se apresenta. Para resolvê-los, o indivíduo faz uma análise da situação criando métodos para isso.	um método que ajuda os alunos a tornarem-se proficientes num conjunto e competências (de trabalho, cooperação, de raciocínio, etc.), generalizáveis, e que são relevantes durante a sua vida futura, e criar condições favoráveis à aprendizagem ao longo da vida" (LEITE, 2001, p. 255)

Fonte: Elaborado pelo autor

Das 10 pesquisas, desenvolvidas em sala de aula, exceto Rocha (2016) e Barros (2011), os conceitos que fundamentam as metodologias ativas estão presentes. Em geral, são trabalhos realizados de forma dinâmica, mesclando atividades individuais com atividades em grupo, mediados pelo professor, que leva em conta o conhecimento, a experiência e autonomia dos alunos.

A metodologia de aprendizagem baseada na resolução de problemas, em sala de aula é referenciada nas pesquisas de Stieler (2007); Figueira (2014), e Silva (2020) e Rocha (2016). No entanto, a pesquisa de Rocha (2016) é um estudo direcionado à formação inicial do professor, desenvolvendo métodos de ensino com a finalidade de subsidiá-los tecnicamente sobre a resolução de problemas no ensino de estatística.

A pesquisa de Barros (2011) atua numa perspectiva da realização de exercícios de matemática, buscando aferir as respostas corretas e erradas dos alunos nos respectivos exercícios. Lendo o projeto em sua inteireza, não o associamos ao do nosso referencial teórico. Leite (2001), compreende que, no caso da resolução de problemas, os alunos não sabem o que está por vir, que não há "fórmulas" para resolver os problemas que surgem. E as propostas de solução são construídas no processo, trabalho em subgrupos e pesquisas.

Na metodologia da problematização e o arco de Maguerez, Lando (2010), os alunos pesquisaram os pontos chaves, buscaram soluções e apresentaram propostas de solução ao tema sexualidade, como a realização de cursos.

Czekster (2014) objetiva facilitar a aprendizagem de conceitos específicos de eletroquímica para licenciandos de Química, por meio do estudo de caso.

A metodologia de aprendizagem baseada em projetos de Sarmento (2015) resultou na produção de um vídeo sobre acidentes vascular cerebral, como atividade pedagógica.

Na metodologia de aprendizagem baseada em equipes, Oliveira, T. (2016), e Duarte (2018), na metodologia instrução entre pares, mesclam atividades externas e em sala de aula, de forma dinâmica, mediadas pelo professor, e leva em conta o conhecimento, experiência, espírito de equipe, capacidade de argumentação e a autonomia dos alunos.

Adada (2017), Oliveira, N. (2016) e Duarte (2018) realizaram pesquisas com alunos do ensino superior, visando analisar a percepção a respeito de aulas que tiveram com a utilização de metodologias ativas. A resposta é de que as metodologias, contribuíram na interação professor-aluno, o desenvolvimento de sua autonomia, a aprendizagem próxima à sua realidade, a compreensão de conceitos e o trabalho colaborativo.

Machado (2018), Kraviski (2019), Cliquet (2015) e Vaz (2016), fizeram pesquisas com base em documentos e depoimentos dos professores, cujos resultados, de maneira geral, demandam necessidades de capacitação de professores e padronização no uso das metodologias ativas.

Com base nos resultados obtidos, notamos que, além de ser pequeno o número de pesquisas produzidas sobre metodologias ativas no ensino superior, há, em alguns casos, um entendimento inadequado sobre sua tipologia.

A partir das pesquisas, identificamos que há a necessidade de aprofundamento conceitual do termo metodologias ativas.

De uma maneira geral, o papel de mediador parece não estar totalmente claro no processo educativo com metodologias ativas.

Em mais da metade das produções, os pesquisadores não citaram o tipo de pesquisa desenvolvida.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa refere-se a um estudo sobre as metodologias ativas no ensino superior. Nela empregamos a abordagem metodológica qualitativa, do tipo "estado da arte", como proposta de pesquisa, na medida em que ela identifica o que há de produção em determinada área de conhecimento, discute e busca fazer um estudo de fenômenos que devem ser checados, compartilhados e, sobretudo, compreendidos em sua essência. Os dados foram colhidos no portal da BDTD.

Os resultados apresentados demonstram que pesquisas deste tipo são importantes para identificar e aprofundar o conhecimento sobre o tema, seus pontos convergentes e divergentes, demonstrando, assim o "estado da arte" como essencial para o avanço das pesquisas nesta área.

A partir deste estudo, percebemos que ainda há poucas pesquisas desenvolvidas sobre utilização de metodologias ativas no ensino superior e que a distribuição dos trabalhos por áreas do conhecimento não é homogênea.

Como há um predomínio das metodologias ativas em cursos de licenciatura, podemos inferir, também, que os professores que trabalham na área de licenciatura são professores que tiveram, na sua formação, uma fundamentação pedagógica maior do que outras áreas do conhecimento, em relação a esta temática.

Como desafios importantes estão a necessidade de dar continuidade à discussão sobre os tipos de metodologias ativas, mediação da aprendizagem, aprendizagem centrada no aluno e a atuação do professor, na modalidade remota, um grande desafio surgido, a partir da pandemia do novo Coronavírus.

REFERÊNCIAS

ADADA, F. **Estudo sobre a percepção do discente sobre as metodologias ativas na educação superior**. 2017. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

BARROS, R. J. A. R. **A utilização de jogos concretos na aprendizagem de indução finita no ensino superior.** 2011. 100 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2011.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan/jun. 2011. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0.

Acesso em 20 out. 2019.

CASTELLAR, S. M. V.; MORAES, J. V. **Metodologias ativas**: resolução de problemas. São Paulo: FTD, 2016.

CLIQUET, M. B. **O uso de metodologias ativas e a abordagem da saúde mental no ensino médico.** 2015. 198 p. Dissertação (Mestrado em Educação nas Profissões da Saúde) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Sorocaba, 2015.

CZEKSTER, H. C. **Elaboração, aplicação e análise de um caso investigativo no ensino de eletroquímica.** 2014. 115 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Química) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Nacional, 1976.

DUARTE, V G. **Metodologias ativas e ensino de Ciências na Educação Superior:** um estudo a partir da percepção do aluno. 2018. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2018.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade.** [online]. v. 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300013&script =sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 16 set. 2020.

FIGUEIRA, A. C. **Atividades experimentais em Bioquímica básica:** um estudo baseado na resolução de problemas em diferentes níveis de ensino. 2014. 144 p. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

KRAVISKI, M. R. **Formar-se para formar:** formação continuada de professores da educação superior - em serviço - em metodologias ativas e ensino híbrido. 2019. 130 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional - Uninter, Curitiba, 2019.

LANDO, R. L. **Metodologia da problematização como encaminhamento da temática sexualidade na escola:** implicações para formação inicial de professores. 2010. 111 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

LEITE, L.; AFONSO, A. S. Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: características, organização e supervisão. **Boletín das Ciencias, Asociación de Ensinantes de Ciencias de Galicia (ENCIGA)**, Santiago de Compostela, XIV, n. 48, p. 253 – 260, 90 novembro 2001. ISSN 0214-7807. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5538. Acesso em 25 mai. 2020.

MACHADO, D.R. **Metodologias ativas:** o papel da pesquisa na formação de professores de Matemática. 2018. 142 p. Dissertação (Mestrado Educação em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto

Alegre, 2018.

NOGUEIRA, S. C. G.; BATISTA, V. P. a educação superior em tempos de pandemia: EAD ou ensino remoto emergencial. Anais do **CIET:EnPED:2020** - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1705. Acesso em 14 jun. 2021.

OLIVEIRA, N. A. A. **Aprendizagem baseada em projetos na formação de alunos de um curso de Licenciatura em Letras:** estudo de caso em uma Instituição de Ensino Salesiana. 2019. 127 p. Tese (Doutorado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, T. E. **Aprendizagem de Física, trabalho colaborativo e crenças de autoeficácia:** um estudo de caso com o método team-based learning em uma disciplina introdutória de Eletromagnetismo. 2016. 208 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ROCHA, P. M. **A resolução de problemas no ensino de Estatística:** uma contribuição na formação inicial do professor de Matemática. 2016. 252 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

SARMENTO, A. T. L. **Metodologias ativas no processo ensino aprendizagem na área de Neurologia.** 2015. 32 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) - Faculdade de Medicina, Programa de Pós Graduação em Ensino na Saúde, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SILVA, E. R. A**. Intervenções teórico-práticas com licenciandos em Química por meio de problemas temáticos.** 2020. 304 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

STIELLER, M. C. **Compreensão de conceitos de Matemática e Estatística na perspectiva da modelagem matemática:** caminhos para uma aprendizagem significativa e contextualizada no ensino superior. 2007. 175 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2007.

VAZ, J. **Segurança do paciente no enfoque da prevenção de infecções:** contribuições para o ensino de enfermagem em metodologias ativas. 2016. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação nas Profissões da Saúde) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Sorocaba, 2016.

ZAMUNARO, A. M. B. R. **A prática de ensino de ciências e biologia e seu papel na formação de professores.** 2006. 311 p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2006.

3.5.19 POSSIBILIDADES DIDÁTICAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA: O ATO DE LER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sandra Aparecida Pires Franco[281]

Nathalia Martins Beleze[282]

Letícia Vidigal[283]

RESUMO

Resumo. A problemática que orientou o presente artigo foi: Quais as contribuições da Pedagogia Histórico-crítica na formação do ato de ler na Educação Infantil? Diante disso, elencamos o objetivo principal: analisar as possíveis contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica na formação do ato de ler na Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado em um distrito da cidade de Londrina região norte do Estado do Paraná, em específico com a turma do P5 (pré 5) com quatorze crianças entre 4 e 5 anos. Trata-se de uma pesquisa de delineamento qualitativo e de abordagem crítico-dialética. Para a produção de dados, foram utilizados os seguintes procedimentos investigativos: observação prévia, elaboração do planejamento com pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e a observação do desenvolvimento didático. Os resultados apontaram que ao utilizar a perspectiva com pressupostos teóricos de Saviani (2007) e Gasparin (2012) foi possível perceber um novo olhar sobre o ato de ler, isto é, permeado por um viés da compreensão e produção de sentidos e significados para as crianças da referida turma. Concluiu-se, dessa forma, após compreensão dos dados, que a organização didática realizada pela professora junto às crianças constituiu-se como uma das possíveis travessias para criar necessidades na formação da identidade leitora na Educação Infantil.

Palavras-chave: Didática. Educação Infantil. Ato de ler. Histórico-crítica.

1 INTRODUÇÃO

Ao olharmos para o contexto da Educação Infantil percebemos que as práticas pedagógicas referentes ao ato de ler têm sido orientadas por duas vias que se contrapõem: o utilitarismo e a estética. A primeira apresenta uma organização didática envolta pelo imediatismo, com textos simplistas, pretextos e um discurso disseminado na sociedade vigente, que é organizada sob a égide da produção capitalista e suas limitações. E a segunda é conduzida por uma organização didática que necessita de embasamento teórico, a qual enfatiza a necessidade de proporcionar repertório e

[281] Pós-Doutora em Educação, Doutora em Letras e Mestrado em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – sandrafranco@uel.br
[282] Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual de Londrina, professora colaboradora da área de Didática (UEL), professora da rede municipal de Londrina. E-mail: nathaliamartins@uel.br
[283] Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, professora colaboradora da área de Anos Iniciais (UEL) e professora da rede municipal de Cambé. E-mail: leticiavidigalprof@gmail.com

questionamentos para as crianças ao contrário de lhes apresentar verdades prontas, destacando a produção artística e a formação humana.

Desse modo, houve o questionamento: Quais as contribuições da Pedagogia Histórico-crítica na formação do ato de ler na Educação Infantil? Diante disso, elencamos o objetivo principal: Analisar as possíveis contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica na formação do ato de ler na Educação Infantil.

De acordo com a perspectiva histórico dialética, que orienta esse trabalho, a escola precisa possibilitar, conforme Saviani (2013), a educação como meio de socialização e apropriação dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade e acumulados historicamente, a fim de que o sujeito adquira uma formação em sua totalidade e, com isso, tenha a possibilidade de refletir, compreender e, a partir disso, agir sobre sua prática social. Portanto, a referida concepção vislumbra um leitor humanizado, sendo assim, potencializa o trabalho com a literatura estética.

Ao situarmo-nos no campo educacional foi preciso uma vertente que orientou a prática pedagógica sendo a Pedagogia Histórico-Crítica fundamental alicerce para este embasamento, pois, tem seus fundamentos filosóficos no Materialismo Histórico-Dialético e psicológicos na Teoria Histórico-Cultural, propondo a formação consciente do ser humano desde a mais tenra idade até à velhice.

Porém, ao elegermos esta perspectiva ressaltamos que suas concepções teóricas não são específicas para a Educação Infantil, contudo, perante os estudos que realizamos percebemos o empenho dos autores, Saviani (2013) e Gasparin (2012), em orientar a prática pedagógica em defesa do ato de ensinar relacionado ao posicionamento crítico e a socialização da produção cultural e histórica pautada no conhecimento clássico com o objetivo de superar a realidade imediata para qualquer etapa da Educação Básica.

Tal empenho condiz com a realidade da Educação Infantil, visto que, estamos em uma instituição de ensino a qual necessita romper com a cotidianidade e possibilitar o ato de ler como forma de conhecimento, linguagem e a literatura como conteúdo que encanta, como possibilidade efetiva de conhecer a história do “outro”, e, com isso, compreender a sua própria história e as relações em que está imbricada garantindo a função de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza e possibilita uma identidade leitora.

Gamboa (2012) sugere a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético que durante a etapa inicial da pesquisa é necessário que o fenômeno seja entendido em sua qualidade geral, possibilitando o levantamento de hipóteses, além de ressaltar sobre a observação dos aspectos ou partes que o integram para, posteriormente, penetrar na dimensão abstrata.

2 O ATO DE LER

No que pulsa frente à literatura, Lukács (1970) apresenta que o vínculo desta com a concepção de mundo são complexos, o autor não descarta a arte da realidade e nem se aproxima de um viés que estuda a arte pela arte, para ele a arte é um elemento de mediação entre a realidade reificada e o indivíduo, assumindo um papel de esclarecimento, e somente dessa forma pode alcançar sua eficácia estética.

Nesta perspectiva, a leitura literária, proveniente da obra de arte, atuaria na direção da tomada de consciência da realidade, pois, “[...] os homens revivem o presente e o passado da humanidade”. (LUKÁCS, 1970, p. 268).

A literatura provoca uma vivência interna ao leitor, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo retratando um tempo longínquo do presente ou diferenciado como invenção do escritor, produz o sentimento de pertença, na medida que agita o imaginário e faz com que, de alguma maneira, esse se manifeste e transforme-se em linguagem. Zilberman (1985) reitera que eis porque leituras significativas confundem-se com nosso cotidiano, tornam-se lembranças perenes, explicam nossa própria vida.

Nesse sentido, a literatura tem um papel único na formação desde a mais tenra idade na vivência e escuta de textos, na construção dos atos de leitura. Reafirmando este aspecto, Lima (2005), em seus estudos, apresenta que mesmo crianças não “alfabetizadas” são capazes de estar ativas no processo de leitura escutando histórias, ou na transposição de seu texto oral tornando-se escrito, possibilitando-lhes a interpretação.

Ao proporcionar a vivência da literatura como arte pode-se possibilitar uma transformação no modo de pensar e agir do indivíduo, produzindo efeitos qualitativos sobre o leitor, tornando-se uma prática social que pode contribuir para a compreensão de sua realidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Portanto, a prática social se põe tanto como ponto de partida como também ponto de chegada do processo educativo, decorrendo um método pedagógico, uma organização didática em que professor e criança na Educação Infantil se encontram inseridos nesse processo ocupando posições distintas (prática social inicial), condição para que levantem os problemas postos pela prática social, as quais possibilitam inquietações e dimensões (problematização) e por meio de instrumentos teóricos e práticos com ampliação de repertório para sua compreensão e solução (instrumentação), viabiliza-se a apropriação do conhecimento científico com sentido de pertença (catarse). Assim, o conhecimento retorna à prática da qual partiu, visando agir sobre ela de forma consciente (prática social final). (GASPARIN, 2012; SAVIANI, 2007).

É imprescindível a mediação do professor para que haja uma apropriação do conhecimento historicamente elaborado, pois cabe a ele, a tarefa do ato de ensinar. Nesse sentido, podemos afirmar que não basta uma forma didática, mas sim, uma forma que exprima todo conteúdo em suas ricas possibilidades, em ricas experiências que potencializem a disseminação do conhecimento.

3 DIDÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pesquisa de campo busca apresentar possibilidades didáticas em uma perspectiva Histórico-Crítica e suas possibilidades na formação do ato de ler. Como recorte de pesquisa, os dados utilizados referem-se a uma intervenção realizada em uma pesquisa de Mestrado. A turma que participou das atividades organizadas foi o P5 (crianças entre 4 e 5 anos), a referida turma se caracteriza pela composição de quatorze crianças, sendo oito meninas e seis meninos, todos oriundos da comunidade local e de localidades próximas à instituição que se localiza na zona rural do município de Londrina. Para garantir o anonimato, preservando a identidade das crianças as denominamos como C1, C2, C3, sendo a letra C sinônimo de criança e P de professora.

A escolha literária foi o clássico “Chapeuzinho Vermelho”, com duas versões da história para este trabalho: Charles Perrault, (2015) “Contos da Mamãe Gansa” com o intuito de conhecer a primeira versão, a fim de potencializar a linguagem por meio do questionamento, da inquietação e interpretação do texto e Chico Buarque (2017) “Chapeuzinho Amarelo” com a finalidade de realizar o processo dialético entre os acontecimentos da história e o cotidiano, a fim de atribuir significados e compreender a si mesmo. Como instrumentalização a professora utilizou inferências das crianças,

problematizações e exposição do período histórico de produção dos clássicos, vida e obra dos autores.

É preciso ressaltar que a professora elaborou o planejamento aliado a um grupo de estudo sobre os pressupostos teóricos que embasam a organização didática da Pedagogia Histórico-Crítica.

Justifica-se a seleção das histórias pela necessidade de os clássicos estarem presentes desde a mais tenra idade, pois, são um valiosíssimo legado cultural que contribuem para o desenvolvimento da criança, pois, os clássicos "[...] aparecem claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos". (CANDIDO, 1989, p. 176).

Diante desses elementos, o trabalho na Educação Infantil sob a ótica artística é permeado por elementos estéticos que permitem à criança estar e sentir outras realidades transcendo-as em um movimento dialético que valoriza o conhecimento de si e do mundo, potencializando múltiplas leituras.

Dessa maneira, o processo inicial com o conto "Chapeuzinho Vermelho" aconteceu na praça em frente à instituição de ensino, foi utilizada uma caixa surpresa, com objetos representativos, desse modo, a professora, introduziu possibilidades de participação na história seja por meio dos sons, ou, então, na narrativa com as respostas do lobo.

Ao final da história as crianças estavam extasiadas, encantadas com o trajeto percorrido pela história, concomitantemente com este sentimento as crianças apresentavam também expressões, falas, perguntas sedentas de respostas como: "O que é esse negócio que a vó da Chapeuzinho fala chavetinha e tramelinha?" (C5); "Por que Chapeuzinho morava em uma aldeia? O que é isso?" (C9); "O que é isso que você leu no final?" (C2); "Onde está o caçador na história?" (C7); "Por que a vó e a Chapeuzinho morrem?" (C4).

Dessa maneira, os momentos seguintes foram destinados a instrumentalizar as dimensões do planejamento frente aos questionamentos das crianças com intuito de apropriarem-se deste processo literário (catarse) e em seguida disseminarem os elementos internalizados (prática social final).

Diante das expressões verbais e faciais apresentadas pelas crianças, além da associação da história com o contexto já estudado foi possível perceber que ao realizar junto com a professora a análise da história, para responder às curiosidades foi

necessário ressaltar os detalhes das palavras e dos acontecimentos, a intertextualidade que o autor faz com a realidade da época. Ademais apontamos que durante a análise podemos sentir o quanto o contexto histórico interfere diretamente na compreensão do texto.

Com este pressuposto percebemos que todo texto tem uma intenção, e as próprias crianças enfatizaram “eu nunca pensei que tinha uma história sem o lobo!” (C12) “eu nunca pensei que tinha história para colocar medo nas mulheres, meu pai diz que tem que cuidar” (C9).

O texto de Chapeuzinho Vermelho em sua primeira versão fez com que as crianças do P5 se questionassem e se surpreendessem com as respostas encontradas por meio da mediação docente e da possibilidade de atribuir voz às crianças durante o processo de novos olhares.

Assim, o diálogo estabelecido entre as crianças, o texto lido e a mediação da professora, analisando e reelaborando aspectos do texto em prol da compreensão total, enfatiza que a palavra posta cria a necessidade de compreender o contexto, ou seja, a partir da produção do outro, foi possível produzir sentidos. A palavra é elemento fundamental da linguagem, pois ela “[...] nomeia as coisas, individualizando suas características, designando as ações e relações, inserindo objetos em determinados sistemas, codificando a experiência”. (TULESKI, 2011, p. 203).

Diante disso, após alguns dias, houve o paralelo com a história da “Chapeuzinho Amarelo”, que aconteceu no pátio do Centro Municipal de Educação Infantil com uma cabana e lanterna. A professora apresentou o título da história que foi escrita em 1979. Diante do título as crianças já se inquietaram e queriam saber por que Chapeuzinho Amarelo ao invés de Vermelho.

Desta maneira, foi iniciada a problematização para instigar as crianças com intuito que pensassem em argumentos para a troca da cor do capuz da personagem, a organização didática teve o intuito de criar necessidade da fala, do pensamento e argumentação nas crianças.

As crianças tiveram várias hipóteses para compreender a cor do capuz de Chapeuzinho como “A avó de Chapeuzinho não encontrou tecido vermelho e então escolheu de presente um capuz amarelo” (C3); “Eu acho que a Chapeuzinho não comia aí ficou amarelo, minha mãe diz isso quando não como comida que vou ficar amarela (risos)”; (C14); “Acho que a mãe dela lavou na máquina e ficou amarelo” (C7).

Diante das falas percebemos que as crianças fizeram um paralelo da prática social vivenciada em casa, no cotidiano para com a história, sentiram-se pertencentes ao conto.

A professora ao retomar o diálogo afirmou que todos os argumentos poderiam ser considerados na história, porém, precisamos pensar no contexto, neste sentido a professora realizou a instrumentalização, isto é, expôs que o livro da Chapeuzinho Amarelo foi escrito por Chico Buarque, que neste período vivenciou a Ditadura Militar, quando os militares estavam no governo: uma época da repressão, de censura, que o próprio autor foi exilado, contextualizando o período histórico para as crianças.

Diante desse breve contexto as crianças questionaram criticamente, “Como no meio de tanta coisa ruim ele escreveu uma história?” (C3); “É verdade nós precisamos de concentração para isso” (C8); “Ele nem pôde conversar sobre ideias com os amigos e professora?”. (C12).

Frente à fala das crianças e a inquietação sobre a explicação da cor do Chapeuzinho a professora apontou que o início da história do livro é bem assim “Era a Chapeuzinho Amarelo. Amarelada de medo. (P/P). As crianças ficaram espantadas e questionaram: “Nossa era amarelo de medo?!” (C10); “Que triste!” (C8); “E será que a mãe dela aparece na história” (C5); “Quero ouvir essa história logo pra saber o que acontece!” (C11); “Eu também!”. (C6).

Com as expressões das crianças sobre o trecho da história “Amarelada de medo” percebemos que ouvindo histórias se pode sentir emoções importantes, sensações e percepções, vivenciar este processo das narrativas é provocar e suscitar em quem as ouve ou as lê, toda a amplitude, significância da literatura. (LIMA, 2005).

Deste modo, percebemos que a produção do sentido é um fenômeno próprio da linguagem, que supera a sensação imediata para unir-se ao pensamento verbalizado, sendo possível exprimir pensamentos e reflexões por meio da linguagem “[...] palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos”. (VIGOTSKI, 2001, p. 10).

Este foi o processo vivenciado pelas crianças do P5, já que, elas transcenderam da sensação imediata para um salto qualitativo pensando criticamente sobre os medos dos demais amigos e posteriormente compreendendo a história de Chapeuzinho Amarelo que apresenta que o lobo se transformou em bolo, realizando uma brincadeira sonora com as palavras trazendo a riqueza estética no todo do texto, além de estabelecerem relações com versão inicial de Perrault (2015).

Diante das dimensões apresentadas pode-se perceber que a literatura provoca uma vivência interna ao leitor, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo retratando um tempo longínquo do presente ou diferenciado como invenção do escritor, produz o sentimento de pertença, na medida em que agita o imaginário e faz com que, de alguma maneira, esse se manifeste e transforme-se em linguagem.

Assim, as crianças realizaram inúmeros questionamentos e reflexões perante as duas histórias, os quais, giraram em torno do aparecimento do caçador que foi tão esperado na primeira história, além também do espanto das crianças ao escutarem que Chapeuzinho Amarelo representava medo.

Ao se relacionar esteticamente com a literatura e a realidade, as crianças puderam desenvolver sentidos sociais frente ao ato de ler e com isso objetivar uma nova realidade, expressando estes sentidos em uma nova totalidade de percepção, de ampliação do repertório e compreensão sobre o mundo a qual pertencem, onde a literatura é ponto de partida e chegada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento dialético prática-teoria-prática nos fez compreender que a cotidianidade de uma instituição é composta por adversidades, mas que diante de uma orientação teórica e vislumbrando novas travessias de superação da cotidianidade, é possível galgar caminhos diferentes sendo a apropriação da cultura uma realidade.

Neste sentido, foi necessário pensar na formação humana à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual enfatiza o trabalho educativo como sendo ato de produzir, direta e intencionalmente nas crianças, a humanidade produzida historicamente, ou seja, uma organização didática que eleve a criança ao desenvolvimento das suas máximas qualidades humanas por intermédio de novas experiências.

Pode-se dizer que a educação literária se encontra nessas bases, isto é, a literatura deve fazer parte da vida da criança de forma provocativa, intencional, em que as situações de contato sejam criadoras de novas necessidades de ler, de conhecer, de expressão por meio de uma relação em que a criança tenha vez e voz mediada pela ação docente e que assim tenha motivos para desenvolver o ato de ler.

Os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica reafirmaram nas ações teórico/práticas os objetivos da educação tal como postulamos ao longo do texto, que se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

refere tanto em identificar os elementos culturais para a humanização e ampliação de repertório, como em descobrir melhores caminhos para atingir este objetivo. Em relação à leitura, a escola tem o papel de criar essa necessidade humana nas crianças, permitindo que elas vivenciem situações reais em que possam participar ativamente, sendo sujeitos de suas aprendizagens e percebendo a função social que a leitura ocupa na vida humana.

REFERÊNCIAS

BUARQUE, C. **Chapeuzinho Amarelo** / Chico Buarque; ilustrações Ziraldo ─ 40 ed. ─ Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CANDIDO, A. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos. Ed. Brasiliense, 1989.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologia. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

GASPARIN, J. L. Esquema do Projeto de Trabalho docente-discente na perspectiva Histórico-Crítica. In: **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LIMA, E. A. **Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática**. 2005, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder.2.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1970.

PERRAULT, C. **Contos da Mamãe Gansa** / Charles Perrault, tradução de Ivone C. Benedetti ─ Porto Alegre, RS; L&PM, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

TULESKI, S. C. **A relação texto e contexto na obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. Porto Alegre. 5ª ed. Global, 1985.

3.5.20 AÇÕES DIDÁTICAS COM LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sandra Aparecida Pires Franco [284]

Letícia Vidigal[285]

Nathalia Martins Beleze [286]

RESUMO

O presente estudo parte do seguinte questionamento: Como possibilitar a apropriação dos conhecimentos em seu mais alto nível de elaboração de tal modo que haja uma transformação do sujeito no ato educativo, por meio da leitura literária? Com base nessa questão, o presente estudo teve por objetivo elucidar possibilidades didáticas de formação humana no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do Estado do Paraná, por meio da leitura literária, buscando, também, a formação do sujeito leitor. O estudo, cujo referencial teórico apoiou-se em autores como Assumpção e Duarte (2015); Gamboa (1998); Gasparin (2009) e Saviani (2011), foi realizado numa abordagem crítico-dialética, utilizando a técnica da pesquisa-ação por meio do estudo, planejamento e desenvolvimento de ações didáticas com leitura literária junto a 22 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. As ações pautadas por estratégias como leitura silenciosa de obra literária, diálogo, leitura de texto científico, interpretação de charge e tirinha e tentativas de síntese acerca das dimensões da obra, proporcionaram conhecimentos artísticos e científicos durante o ato de ler, necessários ao desenvolvimento da consciência do sujeito e fundamentais para sua formação enquanto leitor. Assim, a proposta didática aproximou-se de uma contribuição à formação humana dos sujeitos leitores na medida em que as atividades superaram a cotidianidade, com reflexão, análise e ação, por ter sido primado o trabalho com as artes, sua valorização, o mergulho na literatura buscando seus textos e contextos, bem como a premência do acesso ao saber erudito e conhecimento elaborado.

Palavras-chave: Leitura Literária. Formação Humana. Pedagogia Histórico-Crítica. Anos Iniciais. Ações didáticas.

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos o presente texto rememorando o poema de Cecília Meireles, O Menino Azul, que narra a história de um menino que queria um burrinho para passear e que fosse capaz de conversar, de dizer o nome das coisas e de inventar histórias. A autora finaliza o poema com os seguintes versos: “(Quem souber de um burrinho desses, pode

[284] Pós-Doutora em Educação, Doutora em Letras e Mestrado em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – sandrafranco@uel.br
[285] Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, professora colaboradora da área de Anos Iniciais (UEL) e professora da rede municipal de Cambé. E-mail: leticiavidigalprof@gmail.com
[286] Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, professora colaboradora da área de Didática (UEL) e professora da rede municipal de Londrina. E-mail: nathaliamartins@uel.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

escrever para a Ruas das Casas, Número das Portas, ao Menino Azul que não sabe ler.)" (MEIRELES, 2014, p.21).

Esse poema nos faz refletir sobre a importância do ato de ler na formação humana e justifica a necessidade do estudo delineado a seguir. A partir de Assumpção e Duarte (2015) e Sales (2009), vislumbramos a leitura literária como possibilidade de formação humana enquanto instrumento que proporciona o enriquecimento da subjetividade do sujeito, o desenvolvimento de sua visão de mundo, bem como de sua autoconsciência, haja vista que permite que sejam apropriados os elementos culturais mais desenvolvidos pelo ser humano.

Esses elementos culturais estão presentes nas obras de arte enquanto reflexos da realidade objetiva e permitem a apreensão da realidade em sua totalidade. Proporcionar, pois, a formação do sujeito leitor, possibilitando aprendizagens capazes de elevar suas vivências cotidianas em direção à compreensão da realidade concreta reside como fundamento inerente à transformação da sociedade em direção à emancipação e formação humana dos sujeitos. (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2015; SALES, 2009).

Tendo em vista a importância dessa formação e vislumbrando na leitura literária uma possibilidade para tal, surgiu a seguinte problemática: Como possibilitar a apropriação dos conhecimentos em seu mais alto nível de elaboração de tal modo que haja uma transformação do sujeito no ato educativo, por meio da leitura literária?

Com base nessa questão, o presente estudo teve por objetivo elucidar possibilidades didáticas de formação humana no 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do Estado do Paraná, por meio da leitura literária, buscando, também a formação do sujeito leitor.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse texto é um recorte de uma pesquisa maior desenvolvida para a obtenção do título de mestre em educação, no ano de 2018 e, com vistas a responder à problemática inicial, a abordagem crítico-dialética revelou-se mais apropriada, uma vez que revela o homem como sujeito histórico e social, marcado por contextos mais amplos, dinâmicos e por contradições, cuja explicação exige a apreensão de seus contrários; a ciência, como instrumento de construção e esclarecimento de contradições internas em suas relações com contextos sociais, econômicos e políticos, como o caminhar do empírico real ao concreto através do abstrato, buscando entender fenômenos contraditórios de

uma mesma realidade em relação à totalidade do social; e a educação como luta política e instrumento de tomada de consciência pelo ser humano. (GAMBOA, 1998).

A partir dessa compreensão, a pesquisa seguiu os seguintes encaminhamentos: primeiramente, foram realizados estudos teóricos acerca da formação humana na educação escolar e o papel da leitura literária nesse processo, a partir de referenciais teóricos próprios de uma perspectiva sócio-histórica; em seguida, foram planejadas ações didáticas pautadas na Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2009) com a mediação de livros de literatura; essas ações foram desenvolvidas junto a uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, composta por 22 crianças de 8 a 10 anos, durante três meses, uma vez na semana, resultando em nove encontros.

Foi utilizada a técnica da pesquisa-ação, posto que desta forma o pesquisador ou a pesquisadora buscam respostas para suas questões a partir de ações em conjunto com a comunidade na qual o estudo se realiza. Assim, a pesquisadora inseriu-se na escola e com ações formativas junto às crianças, contribuiu com a realidade pesquisada.

Esse texto compreende o relato e resultados de um encontro, no qual foi utilizada a obra Pedro Noite, de Caio Riter, que narra a história de um garoto que vive a descoberta de si mesmo, a qual é atravessada por imagens e mistérios que retratam sua história. Além disso, utilizamos um texto científico intitulado “A influência africana no processo de formação da cultura afro-brasileira: a cor da cultura” (FERREIRA, 2013), bem como uma charge e uma tirinha a respeito desse conteúdo.

Vale ressaltar que, a fim de garantir a privacidade dos participantes da pesquisa, os estudantes foram identificados com símbolos compostos pela letra E, de estudante, seguida de uma numeração, e a pesquisadora pela letra P.

2 PEDRO NOITE E SUA DIMENSÃO SOCIAL, CULTURAL E HISTÓRICA PARA A FORMAÇÃO HUMANA

O objetivo específico do encontro cujo recorte foi selecionado para compor este texto, consistiu em possibilitar que as crianças compreendessem as dimensões sociais, culturais e históricas, presentes em uma obra literária. Isso porque, conforme Netto e Lucena (2016), ao longo da história, a educação acompanhou os vaivéns da luta entre burguesia e proletariado e vem constituindo seu espaço tendo por base suas dimensões históricas, políticas, sociais, etc. Buscamos uma educação que comtemple

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

"[...] o homem em todas as suas dimensões, na sua forma integral [...]." (NETTO; LUCENA, 2016, p. 73). Para tanto, Saviani (2011, p. 121), de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, esclarece que

> Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

Buscamos organizar o ensino pautando-nos na didática de Gasparin (2009) para a Pedagogia Histórico-Crítica. Dessa forma, buscamos sempre anunciar o conteúdo a ser trabalhado, bem como estabelecer um diálogo com os estudantes sobre o assunto; debater os problemas postos pela prática e pelo conteúdo, com base na visão dos estudantes; instrumentalizar o ensino, ou seja, mediar a apropriação do conhecimento e; buscar uma nova postura mental do estudante ao final dos aprendizados, com a finalidade maior de assumirem novas ações em sua prática social. (GASPARIN, 2009).

Foi distribuída uma cópia do livro Pedro Noite para cada estudante e enfatizado que durante a leitura deveriam entender a obra e senti-la. Conforme o autor, "Pedro Noite é um garoto como os outros: vive a descoberta de si. Mas sua história é atravessada por imagens que não o retratam, por um canto misterioso e por histórias que fazem parte de Pedro, mas que ainda não conhece..." (RITER, 2011, prefácio). Enfim, foi destinado um tempo para que todos realizassem a leitura silenciosa da obra.

Manguel (2004), ao apresentar a história dos leitores silenciosos, retratou o momento em que Santo Agostinho, professor de retórica, que encontrava imenso prazer nos sons durante a leitura, deparou-se com Ambrósio, bispo, amigo e conselheiro de sua mãe, orador popular, leitor extraordinário, que jamais lia em voz alta, para a estranheza

de Santo Agostinho. Conforme o autor, "[...] ler em voz alta era a norma desde os primórdios da palavra escrita [...]." (MANGUEL, 2004, p. 37). A explicação acerca desse preceito reside no fato de que "As palavras escritas, desde o tempos das primeiras tabuletas suméricas, destinavam-se a ser pronunciadas em voz alta, uma vez que os signos traziam implícito, como se fosse sua alma, um som particular (MANGUEL, 2004, p. 39).

Todavia, explicitou o autor que,

> [...] com a leitura silenciosa, o leitor podia ao menos estabelecer uma relação sem restrições com o livro e as palavras. As palavras não precisavam mais ocupar o tempo exigido para pronunciá-las. Podiam existir em um espaço interior, passando rapidamente ou apenas se insinuando plenamente decifradas ou ditas pela metade, enquanto os pensamentos do leitor as inspecionavam à vontade, retirando novas noções delas, permitindo comparações de memória com outros livros deixados abertos para consulta simultânea. O leitor tinha tempo para considerar e reconsiderar as preciosas palavras cujos sons - ele sabia agora - podiam ecoar tanto dentro como fora. E o próprio texto, protegido de estranhos por suas capas, tornava-se posse do Leitor [...]. (MANGUEL, 2004, p. 44).

Posteriormente à leitura, destinamos um tempo para que os estudantes falassem sobre o livro. E os relatos foram os seguintes:

E3: Ah, ele fala sobre o racismo. Que tem uma parte que os meninos pegaram ele, chamaram ele de sujo eu acho.

E21: Ele sofria bullyng. Ele se acha diferente de todo mundo e as pessoas também acham ele diferente.

E6: Eu acho que ele tem poder.

E21: Tia, ele é tipo uma pessoa solitária.

E6: Eu acho que é poder. Ele tava voando.

Começaram a discutir se ele era realmente solitário. Alguns disseram que ele tinha a avó, outros concordaram que ele se sentia só. Outros, que ele não tinha amigos.

E19: Eu acho que ele não era solitário.

P: Por quê?

E19: Por causa que ele tem a avó dele.

E21: Ah, imagina você sem amigos, sem ninguém estar do seu lado e ter só sua avó ...

P: Qual o sentimento de Pedro que mais marcou vocês?

E6: Solidão. É por causa que ele vivia muito sozinho né. Ele só tinha a avó dele.

ISSN: 2176-1396

E21: Mágoa

P: Quais as origens de vocês?

E11: O descendente?

A pesquisadora auxiliou os estudantes a definirem o conceito de origem.

E11: Eu, sangue de italiano e português.

E6: Meus bisavós, tataravós, é tudo italiano.

Outros disseram suas descendências.

Alguns citaram sentimentos como tristeza e raiva, que acreditavam virem de seus pais.

P: Qual a origem do personagem da nossa história? (Pedro Noite)

E20: Africano

E19: Africano.

E7: Africano.

P: Será que a história de Pedro, o que ele viveu, tem a ver com a origem dele?

P: Será que ele sofre pelo fato de ser negro?

E21: Sofre porque tem muita gente preconceituosa.

Ao perceber que as hipóteses iniciais dos estudantes acerca da leitura não iam ao encontro dessa realidade social, a pesquisadora instigou os estudantes por meio de questionamentos:

P: E em nossa sociedade, em nosso país, há uma única origem? Quais as origens do nosso país?

Então, foram explorados conhecimentos sobre os povos que formaram a nossa cultura, ou seja, as influências culturais do nosso país (africana, europeia, indígena, italiana, etc.) e entregue aos estudantes um texto científico sobre essa questão.

Esse momento foi muito importante, uma vez que permitiu que os estudante fossem instrumentalizados cientificamente para compreenderem o contexto da obra. É necessário ressaltar que a obra não foi utilizada para trabalhar esse conteúdo, como é feito em datas como Dia da Consciência Negra, exclusivamente, mas o movimento inverso foi necssário, isto é, ao propor uma obra às crianças é preciso descobrir quais são as necessidades inerentes à compreensão daquela obra literária e inserção em seu universo. Assim, é possível revelar dimensões próprias do conteúdo da obra, proposta pelo autor, que possui uma percepção da realidade e que é apropriada de diferentes formas pelo sujeito leitor, a partir de suas vivências e conhecimentos prévios.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Primeiramente, olhamos para o título do texto. Foi chamada a atenção dos estudantes para alguns parágrafos. Trabalhamos conceitos como tráfico negreiro e trabalho escravo. Exploramos, também, algumas influências presentes no texto: catolicismo, música, instrumentos musicais: batuque; andar, jeito de falar... Após verificarmos as influências, a pesquisadora questionou:

P: Então porque a nossa sociedade tem tanto preconceito racial?

E20: Por causa dos europeus.

Foi trabalhado o respeito entre as culturas e apresentada uma charge e uma tirinha a esse respeito, de modo que foi explicado o que são. Os estudantes se interessaram e se aproximaram para ver melhor.

Em seguida, foi passado um espelho entre eles e pedido que cada um identificasse em sua imagem a sua origem. Estabelecemos uma relação com o livro, quando Pedro se viu em um reflexo e lembrou um céu à noite com estrelas.

(Estudante não identificado): Aaah, Pedro Noite. (Com a mediação da docente o estudante pode compreender o sentido do título da obra).

Ao final, foi destinado um tempo para que falassem sobre a história novamente.

E2: Preconceito!

E13: Eu aprendi que não pode ter preconceito... (Estudante interrompida).

E20: Tipo, a gente vai crescer com a consciência de que não pode ter preconceito...

E6: Porque não importa a cor da pele.

E20: Os africanos...

E21 relacionou à uma reportagem.

A discussão foi intensa e cada estudante teve espaço para externalizar suas compreensões, as relações com suas vivências, bem como os sentidos atribuídos aos significados postos, por meio de uma síntese da obra.

Os estudantes, ao final da aula, estabeleceram relações com a problemática inicial a respeito da prática social em si. Por isso, para além de buscarem descrever a história lida, mesmo que com frases curtas ou algumas palavras, puderam extrair desse momento a essência que o autor se propôs a transmitir.

Conforme Girotto e Souza (2010, p. 203), “Sintetizar é mais do que resumir. [...] A sintetização acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam com seus conhecimentos.” Além disso, “Eles adicionam novas informações

para o que já sabem e constroem significados, reconfigurando o próprio texto." (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 103).

Consideramos, portanto, a importância das ações didáticas descritas acima para a formação dos estudantes enquanto humanos e enquanto leitores, devido à presença dos conhecimentos artísticos e científicos durante o ato de ler, necessários ao desenvolvimento da consciência do sujeito, fundamentais para sua formação enquanto leitor. Além disso, por meio da particularidade do autor, que confere ao texto literário a relação conteúdo e forma, foi possível aos estudantes que, em relação à sua singularidade, entrassem em contato com a universalidade dessa relação dialética, isso é, o conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de elucidar possibilidades didáticas de formação humana no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, por meio da leitura literária, buscando, também, a formação do sujeito leitor. Sendo assim, a partir dos elementos descritos anteriormente, foi possível considerar que a proposta didática em torno da obra Pedro Noite, de Caio Riter, aproximou-se de uma contribuição à formação humana dos sujeitos leitores na medida em que:

1. As atividades circunscreveram um trabalho docente e discente que superasse a cotidianidade, com reflexão, análise e ação, o que demonstrou a presença do próprio Materialismo Histórico e Dialético e de suas perspectivas psicológicas e pedagógicas materializadas nas ações da pesquisadora.

2. Foi primado o trabalho com as artes, sua valorização, o mergulho na literatura buscando seus textos e contextos, bem como a premência do acesso ao saber erudito e conhecimento elaborado. Por meio da obra de arte, o sujeito pode se expressar e se firmar enquanto sujeito histórico e social. O objetivo primeiro do trabalho, de humanização, realiza-se sobre o homem por meio dessa objetivação suscitada pela obra de arte, ao passo que o sujeito projeta-se para fora de si, produzindo objetos que os expressem. Dialeticamente, o sujeito receptor tem a oportunidade de entrar em contato com essa objetivação e com a expressão da realidade em seu sentido universal.

Sendo assim, ressaltamos a importância de um trabalho intencional, organizado e pautado em concepções claras de homem, sociedade e educação, a partir de

elucidações teóricas, a fim de que se consubstancie uma formação do homem em sua condição humana, empreendida pelo desenvolvimento de suas capacidades psíquicas necessárias à uma análise da concreticidade de sua prática social.

A leitura literária, nesse sentido, deve estar presente constantemente no trabalho educativo e formação dos estudantes pois, enquanto instrumento artístico, coloca o sujeito diante das mais altas elaborações humanas, as quais refletem as mais diversas dimensões vida humana.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. A arte e o ensino de literatura na educação escolar. **Contexto**, Vitória, n. 27, p. 238-258, jan. 2015. Disponível em: < https://periodicos.ufes.br/index.php/contexto/article/view/10422> Acesso em: 04 jul. 2021.

FERREIRA, Márcio Carvalho. A influência africana no processo de formação da cultura afro-brasileira. Acorda Cultura. 2013. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/artigos/29082013/a-influencia-africana-no-processo-de-formacao-da-cultura-afro-brasileira> Acesso em: 08 jan. 2019.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Praxis, 1998.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de (et al.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MEIRELES, Cecília. O menino azul. In: _____**Ou Isto ou Aquilo**. São Paulo: Global, 2014. p. 21.

NETTO, Mario Borges; LUCENA, Carlos. A Luta pela Instrução Pública na obra de Marx e Engels. In: SANTOS, Adriana Omena dos; LIMA, Antonio Bosco de; LUCENA, Carlos. **Trabalho, Estado e Educação**: considerações teóricas. Uberlândia: Navegando publicações, 2016, p. 55-82.

RITER, Caio. **Pedro Noite**. São Paulo: Biruta, 2011.

SALES, Rafael dos Santos Fernandes. A sociologia da literatura de Georg Lukács. **Senso Comum**, Goiás, n. 1, p. 67-75, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

3.5.21 ENSINO HÍBRIDO? A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DIFERENTES SEGMENTOS E REGIÕES DO BRASIL

Cléo Mann Pereira[287]

Mireile Pacheco França Costa[288]

Yasmin Leon Gomes [289]

RESUMO

Este relato de experiência trata-se da prática docente com enfoque no ensino híbrido em três instituições diferentes, com contextos e segmentos diversos. O objetivo do relato foi estabelecer um paralelo do que foi vivido por três professoras nesse período pandêmico e compreender como se deu o ensino híbrido em diferentes cidades brasileiras, procurando identificar potencialidades e fragilidades. A escolha do relato de experiência, se deu pela necessidade de aprofundar nossas percepções acerca desse período insípido. Diante das reflexões entre o grupo em questão, levantamos o seguinte problema: o que vivenciamos nesse período de aulas híbridas de 2021, são características de um ensino híbrido? Cada professora pôde compartilhar brevemente suas experiências, percepções e reflexões acerca do que presenciou com suas turmas e como grupo, identificamos que são adaptações necessárias para o período de pandemia que estamos vivendo e que, mais do que isso, cada instituição encontrou formas próprias de adequação para o seu contexto. Sendo assim, baseado em nossa prática pedagógica e nos aportes teóricos analisados não se trata de uma educação híbrida, com a combinação de variadas abordagens, recursos tecnológicos, ferramentas e espaços (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). No entanto, os aprendizados que tivemos até aqui, nos ajudam a crescer e aperfeiçoar nossa prática, construindo um novo caminhar.

Palavras-chave: Ensino híbrido. Prática docente. Educação híbrida. Aulas remotas.

1 INTRODUÇÃO

> "perseguir as contradições da prática pedagógica abre condições para a análise concreta das possibilidades de superação". (FREITAS, 1995, p. 272)

Ouvir, verbo irregular que demanda uma pré-disposição do ouvinte, o movimento da escuta auxilia na compreensão do outro e de uma dada realidade, o fazer docente carece desse movimento, para que se possa analisar, interpretar o contexto de enunciação e propor possibilidades de superação dos entraves encontrados no fazer diário da educação.

Desse modo, esse trabalho é um relato de experiências, não de uma, mas de três discursos fragmentados no tempo e no espaço, por realidades socioculturais distintas e segmentos educacionais variados, e é justamente nessa diversidade que emana a

[287] Licenciada em Pedagogia PUCPR e Mestranda em Educação PUCPR, cleomann7@gmail.com
[288] Mestre em Literaturas de Língua Portuguesa- PUCMinas e Doutoranda em Educação PUCPR, mireilepfcosta@gmail.com
[289] Licenciada em Ciências Biológicas PUCPR, Pedagogia UNINTER e Mestranda em Educação – PUCPR, yasminleongomes@gmail.com.

justificativa desses relatos.

A escuta das professoras da educação básica: anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio, dos estados do Paraná, São Paulo e Acre, com experiências de formação acadêmica distintas é rica; ao demonstrar como ponto de interseção a busca por melhoria do processo de ensino aprendizado em um contexto pandêmico de ensino, intitulado híbrido.

O objetivo de ouvir, nasce da necessidade de refletir acerca das demandas, das dificuldades oriundas de um ensino que se diz híbrido, e que na verdade, não passa de uma transmissão por vídeo e áudio, de forma simultânea, para alunos que permanecem estudando em suas casas e aqueles que estão presencialmente nas escolas.

Nesse movimento de perceber seu próprio relato sobre sua prática, há um movimento de reflexão, que se dá ora pela repetição, ora pela negação, ou até mesmo pela ausência; o que possibilita compreender, interpretar tais práticas docentes e como desenvolver mecanismos para melhoria. E nesse ínterim possa contribuir para dar voz a outras docentes, para compartilhar suas práticas, para promover um intercâmbio de experiências.

2 DESENVOLVIMENTO

Os saberes mobilizados durante o exercício da profissão docente, segundo Tardif (2014), são de natureza diversa: curriculares, disciplinares, experienciais e profissionais. Neste trabalho, mais especificamente, daremos destaque aos saberes experienciais, que são aqueles originados a partir da prática cotidiana do profissional. É por meio da prática que os professores validam esses saberes, e também confrontam a teoria com a qual tiveram contato durante sua formação (TARDIF, 2014). Por essa razão, o autor propõe uma epistemologia da prática profissional, construída a partir dos saberes oriundos do trabalho docente (TARDIF, 2000).

Da mesma forma, Martins (1998) coloca que os conhecimentos da área da didática não podem ser advindos de reflexões puramente teóricas, mas que estas devem ser postas em confronto com a realidade da prática, gerando contradições que, por sua vez, produzem saberes práticos. Para a autora, o que difere a Didática teórica da Didática prática, além da natureza dos conhecimentos, é o compromisso que cada uma assume: enquanto a teórica se baseia em pressupostos científicos muitas vezes distantes da ação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educativa, a prática se volta para os interesses e necessidades do aluno (MARTINS, 1995).

No contexto atualmente vivido pela maior parte dos docentes brasileiros, a sistematização dos saberes construídos na vivência prática se faz necessária. O Ensino Híbrido, que se caracteriza como um processo dinâmico que envolve a combinação de ferramentas, recursos tecnológicos, abordagens e espaços, remetendo à ideia de educação híbrida (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), vem sendo difundido nas escolas de maneira arbitrária, como a combinação entre as modalidades de ensino presencial e remota. Desse modo, nos apropriamos do debate sobre os saberes práticos para relatar nossas experiências no modelo de ensino no qual nos inserimos.

2.1 Prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Compartilhar minha experiência como professora regente de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental nesse período com ensino híbrido desde o início da pandemia, já possibilita a reflexão para o leitor de que o estamos vivenciando nesse momento é uma adaptação necessária mediante ao contexto, e não a ideia de educação híbrida propriamente descrita anteriormente. Essa afirmação se justifica pelo fato de que, nesse curto espaço de tempo pude vivenciar três formatos diferentes de ensino dito híbrido, como poderão acompanhar.

Trabalho em um colégio particular confessional, na cidade de Curitiba-PR. Já atuo nessa instituição como professora regente há quatro anos, sendo dois deles com uma turma de 3º ano. No ano de 2020, mesmo com muitas escolas particulares voltando às aulas presenciais no final do ano, o colégio em que trabalho optou por mantes as aulas no formato remoto.

Nesse período, fazíamos gravações de videoaulas e atividades extras em registros, para compor a carga horária definida pelo MEC. Semanalmente tínhamos também oito “lives”, que foi o nome escolhido pela instituição para definir o momento síncrono da turma. A princípio, nesse momento, a participação dos estudantes era efetiva, mas é preciso considerar os fatores: período de tempo que já estavam sem ter aulas com interação, a carga horária síncrona semanal e novidades acerca da plataforma utilizada. Em 2021, o cenário seria outro.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No início do ano, o colégio optou por dividir as turmas em dois grupos, aqueles que as famílias optaram por ter aulas presenciais e aqueles que escolheram manter-se no remoto. Nesse contexto, cada educadora tinha sua turma dividida em dois, assim com a carga horária. Os educandos que estavam no presencial tinham 4h/aula com a educadora em sala e mais 1h/aula de atividades para serem realizadas em casa, diariamente. Já os educandos no remoto, tinham 2h/aula síncronas com a educadora e mais 3h/aula de atividades.

Por muitos motivos esse formato não deu certo. Entre eles, a carga de aulas das educadoras aumentou, já que, utilizávamos todos os momentos de aula vaga para dar aulas para o remoto. As atividades dos educandos do remoto eram pesadas e em uma quantidade muito grande, para crianças que passaram praticamente o ano letivo anterior em casa e com defasagens de aprendizagem. Além do fato de que as famílias ficavam alternando entre remoto e presencial de acordo com o contexto em que estavam vivendo no ambiente familiar.

No mês de março, o colégio optou por reorganizar e novamente dividiu as turmas em presencial e remoto, mas agora juntando algumas turmas. De modo que, as educadoras poderiam ficar somente com a turma presencial ou somente com a turma no remoto, e essa característica definiu o ensino híbrido de 2021.

Outras situações foram percebidas sobre esse novo formato. As turmas remotas, são em sua maioria muito cheias, com uma média de 40 crianças. Já as turmas presenciais foram por diversas vezes redistribuídas e realocadas em novas salas, fazendo o possível para respeitar as normas de segurança da OMS. Sendo assim, o híbrido que estamos vivenciando nesse momento, é na verdade uma divisão entre aulas remotas e aulas presenciais, principalmente pelo fato de que não há interação entre as turmas, são educadoras e propostas diferentes.

Por outro lado, o planejamento é o mesmo. Diante desse último fato, se fez necessário por parte das educadoras várias reflexões sobre a prática do ano anterior, procurando estratégias, sites e aplicativos que deram certo, a fim de aproximar o trabalho realizado com os dois grupos em questão.

Como parte integrante do grupo de educadoras dessa instituição, percebo que hoje falamos muito mais a linguagem tecnológica e temos mais abertura em procurar e utilizar ferramentas que antes eram desconhecidas. Assim como em nós, é nítida a mudança nas crianças. O contexto exigiu o desenvolvimento de sua autonomia de modo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

muito acelerado, o que, juntamente com a facilidade que eles têm para lidar com tecnologias, começou a repercutir em um protagonismo sobre sua aprendizagem.

2.2 Prática pedagógica nos anos finais do Ensino Fundamental: início de carreira

Nesta seção, relatarei a experiência como professora substituta de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental no modelo de aulas "híbridas" – mais especificamente os 6º e 7º anos – no contexto de uma escola pública em região de alta vulnerabilidade social no interior de São Paulo. Toda a narrativa aqui escrita corresponde a um período de três meses, de março a junho de 2021.

Antes de iniciar o relato sobre a prática construída nesse curto espaço de tempo, vale ressaltar alguns pontos importantes, a fim de situar o (a) leitor (a). A experiência que descrevo nessa seção foi a primeira que vivencio em diversos níveis: primeira vez que trabalho com os anos finais, no contexto de escola pública e no modelo nomeado híbrido pela rede em que atuo. Também é a primeira vez que exerço a função de reger uma turma, pois nos últimos dois anos trabalhei como auxiliar na rede privada, em outro estado. Sendo assim, valho-me do que Garcia (1999) afirma sobre a construção da identidade profissional do professor principiante:

> Podemos concluir que o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento de sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente (p. 118).

Assim que iniciei meu trabalho na instituição, pude perceber que a escola, tal como eu, passava por um novo período de adaptação. Em fevereiro de 2021, as aulas presenciais da rede estadual de São Paulo haviam retornado, mas tão logo em 3 de março o Decreto Nº 65.545 (SÃO PAULO, 2021a) fez com que retornassem a fechar. Assim, novas recomendações foram dadas às escolas pela Resolução Seduc-32, de 5 de março de 2021 (SÃO PAULO, 2021c). Foram 20 dias de recesso, e o retorno, no início de abril, se deu de forma remota.

Atuei apenas remotamente com as turmas durante cerca de uma semana. Em um cenário de muita expectativa e, ao mesmo tempo, receio, dei início à prática nomeada "Ensino Híbrido" pela rede. O governo nos cedeu o documento "Guia Ensino Híbrido", em formato de passo a passo, com orientações e sugestões a respeito de como deve ser construído nosso planejamento nesse formato (SÃO PAULO, 2021b).

Desde a primeira aula que ministrei nessa modalidade, pude notar os imensos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desafios que me aguardavam. O desafio mais evidente, sem dúvidas, era o de ministrar a mesma aula, ao mesmo tempo, para alunos que estavam no presencial e no online. Embora a escola dispusesse de um aparelho para os professores, sempre optei por levar o meu próprio equipamento, pois me deixava mais "confortável". Entretanto, o maior problema era dividir a minha atenção entre os alunos que estavam na escola, e os que estavam em suas casas.

Dessa forma, com o apoio do documento disponibilizado e pela "tentativa e erro", fui desenvolvendo algumas estratégias que deram certo. Com os alunos do 6º ano, fiz jogos de competição entre os que estavam online e os que estavam presencialmente. O feedback foi positivo, pois os alunos relatavam que gostariam de interagir mais com aqueles que estavam em casa, e vice-versa. Vale ressaltar o quanto essa interação é importante para os alunos que estão no 6º ano: a maior parte ainda não conhecia a escola – pois vieram da rede municipal – e não sabia quem eram seus colegas de turma.

No entanto, devo mencionar que em algumas turmas com questões atitudinais essa interação se tornava mais complicada e até mesmo inviável, o que me fez optar, em acordo com a coordenação da escola, por não dar a aula no formato híbrido nas turmas que apresentassem esse tipo de dificuldade. Assim, os alunos que estavam presencialmente recebiam uma atenção maior, e os que estavam em casa recebiam atividades para realizar no horário de aula.

Já no 7º ano a situação era outra: as aulas de Ciências aconteceram apenas remotamente (devido ao cronograma da escola), fator que, por um lado, facilitou no planejamento das aulas - destinado a um único contexto. Por outro lado, a participação dos alunos era bem mais baixa, pois muitos não tinham acesso aos aparelhos necessários para se conectarem, ou não tinham motivação para entrar nas aulas.

Em suma, acredito que tanto a situação vulnerável em que as escolas públicas se encontram nesse contexto, quanto as dificuldades pessoais dos alunos e docentes mostram que a tentativa de implementar um modelo de "ensino híbrido" ainda está muito distante do minimamente ideal. Não obstante o ímpeto e a força de vontade das equipes escolares, questões de natureza muito mais profunda permeiam o debate e escapam de nossas mãos, fazendo que nosso dever, para além de se adaptar ao "novo normal", seja questionar o modelo que nos foi imposto.

2.3 Prática pedagógica do Ensino Médio: desafios e aprendizados constantes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> "é nosso dever como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização" (VEIGA, 1989, p. 16).

A prática pedagógica é o construto do processo de ensino aprendizagem, essa prática é uma forma de intervir na realidade social. Logo, o professor busca formas, meios e recursos para concretização do seu trabalho; imbuída nessa missão compartilho a experiência de trabalhar com todo o segmento do Ensino Médio, em uma escola privada da Região Norte do Brasil (Acre), que não parou um dia sequer letivo, durante todo o ano de 2020 em plena pandemia de Covid-19.

O segmento do Ensino Médio tem suas particularidades, ensinamos adolescentes e jovens cheios de expectativas, em um processo de transição, para vida adulta. Em virtude do contexto global de medo e pouco conhecimento em virtude do vírus, é natural a ansiedade, e a indecisão, além disso, os alunos estão passando por muitas mudanças físicas, hormonais, psicológicas e sociais e ainda tem a pressão social, familiar e escolar em busca de uma profissão lucrativa e de sucesso.

Tal cenário é agravado por uma rotina de disciplinas e conteúdos exaustivos, tarefas, provas, simulados; então o professor precisa criar um ambiente propício ao processo de ensino, ter domínio técnico e acadêmico, ser simpático e sempre que possível inovar, uma vez que é uma geração altamente conectada e bem-informada, ávidos sempre por novidades.

As aulas presenciais cederam lugar, de uma hora para outra, literalmente ao remoto, digital ou híbrido...não se pode dizer ensino à distância, pois não é isso; mesmo estando fisicamente distantes. Vivemos um momento em que nem sabíamos definir, sentimos uma cisão, que repercutiu no ensino e na aprendizagem, o afastamento dos corpos, a fissura imposta ao social, as vozes emudecidas pelas máscaras, a preocupação com o não tocar reverberou.

Como professora de Redação, trabalho com a linguagem, com a expressão, com a produção textual que permite ao aluno se manifestar, emitir uma opinião, se posicionar, questionar e inserir-se socialmente como sujeito da aprendizagem. Antes da pandemia, as aulas eram em rodas, ou na biblioteca, com debates sobre temas sociais que exigiam reflexão, crítica e interpretação, debates eram promovidos entre eles e a aprendizagem acontecia de forma colaborativa e natural; os momentos de produção textual eu percorria as carteiras e apontava falhas, questionava o sentido e o significado de expressões, sugeria melhorias; e o texto tomava corpo e forma.

Entretanto, logo após o informe que as aulas presenciais seriam suspensas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

observei uma certa euforia, os alunos pensaram que seria férias, recesso e que quando desejassem estariam de volta, mas... não foi assim.

No dia seguinte, teve aula, aula em um novo formato, "eu" da minha bancada, sozinha no meu quarto, com meu computador ligado, usando livro digital e slides; e meus alunos dentro de suas casas que eu não conhecia antes e muitas ainda desconheço; porque as câmeras de vídeo nunca foram abertas, seja por vergonha, por privacidade, por estarem fazendo outras que não estudar.

Desse modo, a participação diminui e um certo silêncio do outro lado da tela se instaurou, eu falava, falava, era um monólogo e as horas não passavam, não sabia se estavam compreendendo, se estavam realmente ali, porque eu perguntava e quando muito recebia um gift no chat. E diferente de muitas realidades tivemos pouquíssimos problemas com plataformas, vídeo, áudio, material didático; algumas adaptações em termos de infraestrutura foram feitas, eu investi em uma internet melhor e comecei a buscar uma formação (cursos livres), a pesquisar sobre como ensinar sem estar presencialmente juntos.

Então, alguns professores também sentiram essa lacuna, em termos de como inovar, como prender a atenção do aluno, como tornar a aula mais interessante do que tudo que estava ao seu alcance tão facilmente, nas redes, sem o acompanhamento dos pais. No grupo dos professores da escola trocamos dicas, ideias de uso de aplicativos, games, ferramentas de interação e ajudou muito inicialmente; mas os alunos eles estão sempre querendo novidades e mais novidades e se cansam logo.

Outra ideia foi trabalharmos de forma conjunta, de modo interdisciplinar, com projetos, palestras, aulas diferentes, mesas redondas, debates entre os professores, shows de talentos, gincanas online; enfim exploramos uma infinidade de recursos, isso ajudou inicialmente; contudo com o tempo, a participação voltou a diminuir, estávamos cansados (alunos, pais, professores e escola); as devolutivas não eram consistentes como no presencial.

As aulas de debate nesse modelo remoto, tinha pouca participação, quando tinha; as aulas de produção textual, solicitava que me enviassem via chat os parágrafos digitados para que eu pudesse ler, tirar dúvidas, sugerir alterações, mas poucos faziam e compartilhavam, esse silêncio foi crescendo a ponto de comprometer o processo de ensino aprendizagem, o índice de tarefas sem fazer, de avaliações sem responder, é como se não existisse ninguém do outro lado.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O ano findou e a esperança de que tudo ia ser como antes imperava, era o desejo para 2021, mas, agora em vez de dar aulas totalmente remotas; é preciso se desdobrar. Hoje, o meu trabalho dentro da escola conta ainda com mais recursos – data show, TV, computador, microfone, câmera, caixa de som, plataforma digital, amplificador de sinal de internet, mesa digitalizadora; tenho doze alunos presencialmente em sala e mais quinze em casa: o desafio mudou; preciso atender a dois universos distintos concomitantemente, verificar o entendimento de dois espaços, retomar, reexplicar, manter o foco e a calma para que todos sejam assistidos e atendimentos com qualidade.

Ao planejar aulas devo pensar em atividades práticas que atendam os que estão em casa e os que estão em sala, não posso priorizar um, a atenção precisa ser redobrada e desdobrada, requer muito do professor e quando há dúvidas, por exemplo, quanto à produção textual tenho que organizar uma ordem de atendimento – a cada 2 presenciais, 2 em remoto; o tempo voa; pois é mais moroso o entendimento em virtude da distância, preciso fazer mais retomadas, explicar mais vezes de diferentes formas e não sei como verificar se quem está distante realmente compreendeu, é um pouco angustiante.

Atrelado ao cenário pandêmico e ao segmento do Ensino Médio, temos as mudanças da nova BNCC que começaram a ser implantadas na escola e não obstante a pressão das avaliações externas, no caso: o ENEM. Assim, mesmo contando com aplicativos que informam os pais quando os filhos deixam de fazer as atividades propostas pela escola, muitos não exigem um comprometimento, já da escola e dos docentes a tratativa é diferente. Então mesmo em meio a tantos entraves seguimos fazendo o melhor possível dentro do contexto presente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos três relatos em contextos tão distintos, fica nítida a percepção de que ainda não estamos em um modelo de educação híbrida nos colégios relatados. A pandemia da COVID-19 exigiu que todas as instituições precisassem se ajustar, adaptar e se ambientar em um formato possível, procurando atender as famílias e estudantes da melhor forma e mais segura possível.

Esse ponto revela muitas dúvidas sobre qual é a proposta mais assertiva, quais os resultados que se busca atingir, diante de um cenário de tantas incertezas e mudanças. Mesmo com a consciência de que estamos longe de um ideal, é fato também que todos fomos transformados por esse contexto. Famílias, estudantes, professores e

toda a comunidade escolar, passaram por um longo período de turbulências em que a luta era a mesma: a educação não pode parar.

Podemos ainda não saber ao certo como construir um formato híbrido que se adeque e seja possível para cada realidade, mas as mudanças que já fizemos até aqui, são os primeiros passos para essa caminhada.

> Caminhante, são tuas pegadas o caminho e nada mais; caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar. (Antonio Machado)

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

GARCIA, C. M. Formação de professores: para uma prática educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998.

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica, didática prática: para além do confronto**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, p. 01–35, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>.

SÃO PAULO (ESTADO). **Decreto Nº 65.545, de 3 de março de 2021**. Estende a medida de quarentena de que trata o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, institui, no âmbito do Plano São Paulo, disciplina excepcional e dá providências correlatas. 2021a. Disponível em: https://www.transparenciacultura.sp.gov.br/eesseers/2021/05/Decreto_n_-65.545_de_03_de_marco_de_2021.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **GUIA ENSINO HÍBRIDO**: GUIA DE SUGESTÕES PARA ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES EM CONTEXTO DE REVEZAMENTO. 2021b. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Guia-Ensino-H%C3%ADbrido_SEDUC_SP.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Resolução Seduc-32, de 5-3-2021.** Altera a Resolução Seduc - 11, de 26-01-2021, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica para o ano letivo de 2021, nos termos do Decreto Estadual 65.384/2020 e dá providências correlatas. 2021c. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC-32%20DE%205-3-2021.PDF?Time=24/06/2021%2012:07:51.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5–24, 2000. Disponível em: <http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/magisterio/SABERES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES E CONHECIMENTOS UNIVERSITÁRIOS.pdf>.

3.5.22 AULAS REMOTAS DE LÍNGUA INGLESA: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS-AL[290]

Nilmar Silva da Fonsêca

RESUMO

A pandemia da Covid-19 mudou o cenário educacional. Com a adoção de regras de distanciamento social, medidas necessárias no combate a disseminação da doença, o ano letivo de 2020 foi interrompido e as escolas buscaram na tecnologia o suporte pedagógico para que o ensino continuasse ativo na vida dos alunos. Contudo, o contexto de uso das TICs na educação tem demonstrado uma lacuna histórica no que se refere a aplicação dessas ferramentas no cotidiano dos professores. Neste sentido, este artigo busca analisar os desafios de adaptação das aulas de língua inglesa, de uma escola da rede pública do estado de Alagoas, na cidade de Palmeira dos Índios - AL, mediante a mudança do ensino presencial para o ensino remoto. A partir de um relato de experiência, este autor traz os avanços e retrocessos no decorrer do ano letivo de 2020 como professor de LI. Para isto, são apresentadas reflexões e constatações dos impactos advindos das transformações e adequações do ano escolar com aulas não presenciais. Além disso, pretende verificar as contribuições a partir da inserção das TICs nesse contexto do ensino de LI e suas implicações para as futuras demandas na educação pública. A pesquisa tem as bases teóricas nos estudos de ABIO (2013), Fonseca ET AL. (2020), ARAÚJO (2020) e STINGHEN (2016).

Palavras-chave: Pandemia da Covid-19; Aulas remotas; Língua inglesa; Condições de ensino-aprendizagem.

Introdução

O ensino na modalidade a distância tem ganhado espaço no cenário educacional brasileiro. Com o desenvolvimento e emprego de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a modalidade vem se tornando um campo mais dinâmico e alinhado com as necessidades e demandas do mundo cada vez mais conectado. O ensino no formato EaD, com o uso de plataformas moodle, por exemplo, tem representado um avanço considerável no acesso ao nível superior. Nesse contexto, cursos de licenciatura que não eram disponibilizados nas universidades de ensino presencial chegam para estudantes que almejavam buscar um futuro profissional a partir do ingresso no nível superior. Segundo Abio (2013) houve uma transformação no acesso à universidade.

> Não restam dúvidas de que a EaD como política pública trouxe um aumento significativo na oferta de vagas no ensino superior brasileiro, transformou o cenário da educação no país e possibilitou o estudo de pessoas desprivilegiadas

[290]Trata-se de um relato de experiências a partir das aulas remotas de língua inglesa, com turmas do ensino fundamental (anos finais), durante o ano letivo de 2020, na Escola Estadual Humberto Mendes, na cidade de Palmeira dos Índios-AL.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> geograficamente – e tudo isso com uma educação gratuita e de qualidade ofertada por IES (ABIO, 2013 p. 26).

A inserção e o uso dessas tecnologias nas escolas públicas sempre encontraram barreiras, seja pela ausência de recursos, seja pela falta de capacitação ou interesse dos professores. Recentemente, a pandemia da Covid-19 trouxe à tona a necessidade de se discutir o domínio e o uso dessas ferramentas digitais, tanto para a comunicação e interação com os alunos, quanto na elaboração de aulas para este momento de distanciamento social.

Diferentemente dos progressos verificados no ensino superior, a realidade do uso das TIC's na educação básica, anos finais do ensino fundamental, verificada neste artigo, não apresentou avanços nos últimos anos, sendo bastante agravada durante a pandemia da Covid-19 que forçou uma mudança drástica do ensino presencial para o que se convencionou a chamar de ensino remoto.

Sobre o uso da tecnologia na educação, de acordo com Fonsêca et al. (2020, p. 2, apud HABOWSKI; CONTE, 2020; ANDRADE, 2019),

> Trazer à tona a relação entre tecnologia e educação não é uma tarefa fácil, pois requer romper barreiras entre o convencional e o contemporâneo. Inserir a utilização da cultura digital no ensino tradicional, como ferramenta educacional, necessita de uma reorganização nas práticas pedagógicas, pois ainda são várias as necessidades para tal adequação.

Nesse sentido, este artigo pretende verificar, a partir de um relato de experiências, as condições do ensino de língua inglesa de forma remota para estudantes dos anos finais do ensino fundamental numa escola da cidade de Palmeira dos Índios, no estado de Alagoas. Diante de uma mudança no âmbito escolar tão significativa e sem precedentes na história da educação deste país, é inerente ao fazer pedagógico avaliar os pontos positivos e negativos na oferta destas aulas e as ações que foram implantadas para atender os alunos durante este ano letivo atípico, apresentando as minhas perspectivas e dificuldades como professor de LI.

2. Ensino a Distância, Ensino Remoto e Homeschooling

Diante da necessidade de continuação dos estudos escolares por conta ou a partir da pandemia do Covid-19, os formatos de ensino a distância, remoto e homeschooling nunca estiveram tanto em evidência no país. Tentar entender as diferenças e semelhanças entre estas três formas de ensino traz luz a uma série de indagações a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cerca do que de fato está sendo praticado nas escolas neste período de distanciamento social.

São muitos os avanços advindos do Ensino a Distância (EaD) no Brasil. Presente em sua maioria em cursos superiores, a modalidade tem encurtado as distâncias para pessoas que sonham em se formar e ter uma carreira profissional. Como "esta envolve uma metodologia, uma sistematização, recursos tecnológicos, formação dos professores" (ARAÚJO, 2020), verifica-se uma estrutura bastante consolidada e que atua com nível de aceitação considerável no campo educacional.

Para o ano letivo de 2020, marcado pelo isolamento e distanciamento escolar por consequência do Covid-19, a tecnologia foi uma ponte fundamental de conexão entre educadores e alunos, possibilitando interação a partir das aulas virtuais com troca de informação, envio de atividades e diminuição dos danos causados pela falta das aulas presenciais. Contudo, apesar das várias semelhanças, como o uso das TIC's e a distância entre os educadores e os alunos, o ensino a distância e o modelo de ensino praticado em várias partes do país apresentam diferenças significativas.

> Então, o que está acontecendo hoje nas escolas do país não é educação a distância. Assim, o que temos hoje é uma possibilidade em alguns estados, em alguns locais, de um ensino remoto que está substituindo temporariamente a educação presencial. O ensino remoto diz respeito a todos os recursos tecnológicos que podem ser utilizados como auxiliares da educação presencial. (ARAÚJO, 2020, p. 232.)

Apesar do contexto em análise ser vivenciado no nível superior, a autora faz considerações sobre a função do ensino remoto em relação ao presencial, a partir dos primeiros meses da pandemia, que se assemelham bastante à realidade do ensino fundamental, foco deste relato. Assim, ela diz que "nesse momento, a principal função do ensino remoto é a função socializadora" (ARAÚJO, 2020).

Para ampliar o entendimento entre os dois formatos de ensino devem-se considerar também as condições de acesso à internet e uso de celulares e computadores por parte do elo mais fraco dessa corrente, os educandos. São muitos os relatos da falta dessas ferramentas essenciais que abrem caminhos para se chegar a essa nova escola que surge no mundo virtual. Assim, a "solução tecnológica paliativa para manter os alunos conectados", na educação pública, configura-se como uma ação pedagógica dentro de cada disciplina para enviar os seus conteúdos aos alunos a partir dos "recursos tecnológicos" (ARAÚJO, 2020).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Outro ponto importante nessa diferenciação, destacado pela autora, é a estrutura e a produção das aulas. O ensino EaD é contemplado com "regulamentação, tem um processo de aulas que são gravadas previamente, tem recursos de interação do professor ou daquele que faz o lugar do professor que é o tutor com aluno, há processos de interação assíncrona".

Enquanto que na EaD "há uma equipe multiprofissional que pensa na organização das aulas, roteirizando, filmando", formada "por profissionais da educomunicação, da mídia, do cinema, da tecnologia da informação e por vários outros especialistas, além dos professores", no ensino remoto há sérios problemas que se estendem até a casa dos professores e que a autora classifica como "gambiarras" (ARAÚJO, 2020).

De acordo com ARAÚJO (2020, p. 232.)

> Para mim, a "gambiarra" mais grave nesse processo, segundo relatos que recebo de professores da educação básica, do ensino superior e até da pós-graduação, é que os professores estão usando seus próprios recursos para ensinar. Eles estão usando o celular pessoal e a Internet. Isso é uma sobreposição do institucional em relação ao particular do professor.

Esta é a realidade do ensino remoto verificada nas escolas públicas do Brasil. No começo, de forma emergencial e paliativa, em que os professores tiveram que usar recursos próprios sem respaldo do poder público para ter suporte técnico e equipamentos. Situação que se estende até hoje e que faz aumentar a distância entre o ensino remoto e o EaD.

Com relação ao Homeschooling, este formato de ensino também não está sendo utilizado nas escolas brasileiras neste momento. Apesar de se aproximar do ensino a distância por precisar de "um projeto, uma normativa e uma orientação" para a sua utilização pelos pais e tutores, o Homeschooling "não foi autorizado pelo Supremo Tribunal Federal" (ARAÚJO, 2020). Assim, ainda de acordo com a autora, os pais e alunos que tinham familiaridade com o homeschooling continuaram no ensino remoto sem sentir dificuldades.

3. O ensino remoto: adaptação e as condições de acesso dos professores

O ano letivo de 2020 foi um desafio para todos os envolvidos no ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes. A pandemia, causada pelo vírus da Covid-19, obrigou o mundo inteiro a tomar medidas de isolamento e distanciamento social na tentativa de impedir a transmissão da doença. Como consequência, várias instituições

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

foram fechadas e serviços interrompidos, tendo a escola como uma das primeiras a ter o seu funcionamento paralisado. Segundo Fonsêca et al. (2020, p. 2, apud ALVES, 2020), o contato com os alunos passou a ser de maneira virtual.

> Neste cenário, o processo de ensino e aprendizagem teve de se ajustar emergencialmente em um novo formato, chamado de Educação Remota. Isto é, as aulas, antes presenciais, passaram a ocorrer em ambientes virtuais através de plataformas digitais como os aplicativos: WhatsApp, Messenger, Skype, Zoom, Google (Drive, Hangouts, meet, Classroom), entre outros.

Adaptar o ensino para o formato remoto foi uma mudança que pegou de surpresa muitos professores, especialmente aqueles que tinham mais dificuldades de lidar com a tecnologia. Elaborar as aulas, explicar os conteúdos e interagir com os alunos a partir de ferramentas e plataformas digitais passou a ser a forma mais viável a partir das restrições impostas pela pandemia. Surgiam assim dois grandes desafios, conectar o ensino presencial (mundo real) com o ensino remoto (mundo virtual), utilizando as TICs para diminuir as distâncias, e proporcionar o acesso ao conhecimento aos alunos de forma significativa.

Nesse sentido, apropriar-se das TICs como ferramentas pedagógicas, investindo tempo para aprender a usá-las nas diversas situações que iriam se apresentar, foi o primeiro grande desafio dos professores. Contudo, as dificuldades na escola pública para a implantação e uso das TICs são verificadas há muito tempo e agora esta realidade estendia-se para as casas dos professores e alunos, podendo agravar as condições de acesso.

> Muitos são os desafios enfrentados principalmente nas escolas públicas, como problemas de diversas ordens – física, emocionais, espaço físico para estudar, entre outros. Para os professores pode-se destacar, principalmente, a falta de afinidade e a insegurança com a tecnologia. Desse modo, ao se ofertar o ensino remoto, a exclusão desses alunos, que não tem acesso às tecnologias necessárias**,** torna-se mais um agravante diante da pandemia e das condições impostas e requeridas a muitos deles (STINGHEN, 2016).

O segundo grande desafio para os professores era direcionar aulas com aprendizagem significativa. Para isso, eles deveriam adotar ações pedagógicas que se afastassem ainda mais do mero transmissor do conhecimento. “Para tanto, o docente precisa atuar com suporte em um novo padrão, não mais como apenas transmissor de informação, mas sim elaborar situações de conhecimento nas quais o educando pratica as atividades e alcança o aprendizado.” (STINGHEN, 2016, p. 17).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

De acordo com Fonsêca et al. (2020, p. 2, apud BARBOSA; VIEGAS; BATISTA), são diversas as dificuldades do professor no uso das TICs e das "adequações dos recursos tecnológicos ao contexto de suas atividades pedagógicas cotidianas". E isto é verificado de maneira mais evidente neste período de pandemia em que ao docente é exigido um esforço ainda maior na mudança do modelo de aula praticado no presencial para o remoto.

Por outro lado e, ainda segundo Fonsêca (2020), esta realidade contrasta com "os alunos que estão inseridos e familiarizados nessa globalização digital, tendo acesso a uma quantidade infinita de informações de todas as partes do mundo" (apud OLIVEIRA; MOURA). A atuação dos professores, no contato e na elaboração de aulas mais conectadas como o mundo virtual, é o maior dos desafios frente a demanda de crianças e adolescentes acostumados com a interatividade que a internet e as ferramentas tecnológicas propiciam.

4. Relato de experiências como professor de LI com aulas remotas no ensino fundamental

A escola escolhida para fazer parte deste relato de experiências é situada na cidade Palmeira dos Índios, no estado de Alagoas. Esta instituição da zona urbana e da rede estadual de ensino contava naquele ano de 2020 com turmas do ensino fundamental (anos finais) e, sendo o professor de inglês destas turmas, elas foram a base para este relato de experiência.

A equipe de professores, direção e coordenação desta escola apresentava-se muito alinhada e atuante com as ações pedagógicas e de logística necessárias para aquela mudança drástica do ensino presencial para o remoto. O trabalho colaborativo desenvolvido por este time educacional junto com os professores rendeu a composição de ambientes virtuais, a partir do WhatsApp, Meet e Google Classroom, com inserção dos alunos e professores em salas de aula virtuais, propiciando um retorno às aulas mais rápido e eficaz em relação as outras escolas da rede pública da cidade.

Por ser uma escola de grande porte, recebia alunos da cidade e do campo, mas com um quantitativo de alunos maior da zona urbana. Assim, havia uma melhor conectividade para o ensino remoto pela condição geográfica destes educandos para acessar a internet. Tal característica foi fundamental na escolha da mesma para ser foco deste trabalho.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As aulas de LI aconteceram de forma presencial nas primeiras semanas de 2020, mas por razão da pandemia e das restrições e adequações para o ano letivo, foram realizadas, na sua maioria, de forma remota. Logo, foi natural a alteração da metodologia pedagógica e do contato com os alunos, que neste período, assistiram às aulas, interagiram e realizaram as atividades utilizando aparelhos tecnológicos (celulares e computadores), aplicativos (plataforma do Google Sala de Aula, Meet, WhatsApp e outros) e atividades impressas.

Como o uso das TICs sempre fez parte do meu fazer pedagógico, além de ser egresso de um curso de licenciatura na modalidade EaD, ajustar-se às aulas remotas com a utilização diária de computador e celular não foi motivo de dificuldade para mim. Pelo contrário, apesar dos desafios que se apresentavam todos os dias, passei a compor um grupo de trabalho na escola para auxiliar outros professores nessa imersão digital.

Nesse processo, o grande desafio não estava no domínio das ferramentas tecnológicas para a interação com os alunos e produção das atividades. A verdadeira adequação acontecia na elaboração de aulas atrativas e significativas para um público que nasceu na era digital e que, portanto, usava o celular e a internet na maior parte do tempo, para diversão e comunicação.

A partir do uso das TICs e suas infinitas possibilidades de uso o ensino e aprendizagem da língua inglesa ganharam um espaço de pesquisa e de interação que ultrapassaram os limites da sala de aula. Logo, a elaboração das aulas e das atividades com a utilização das plataformas de pesquisa, visualização e interação com textos, jogos e vídeos, por exemplo, favoreceram os estudos em LI combinando as habilidades de reading, writing, speaking e listening.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto nas escolas públicas brasileiras, em decorrência da pandemia do Covid-19, evidenciou um cenário de desafios já conhecido em relação ao uso das TICs no ambiente educacional. A presença da tecnologia, outrora secundária e coadjuvante, atualmente está sendo fundamental para fazer surgir a escola virtual que diminuiu as distâncias entre professores e alunos. Apesar de revelar as desigualdades de acesso e domínio das ferramentas digitais, as aulas remotas trouxeram uma alternativa para conectar a escola com o mundo mais interativo e tecnológico.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Este relato assinala como positivas as ações e contribuições advindas do ensino remoto no âmbito educacional, pois foi flagrante a capacidade de adequação dos docentes, especialmente na escola foco deste trabalho, no domínio das TICs e na elaboração de aulas mais intuitivas e significativas. Diante disto, o momento serviu de despertar e de crescimento profissional para os educadores naquela instituição. Pelos depoimentos registrados em pesquisas recentes, esta constatação estende-se para a educação atual, vislumbrando um futuro revestido do uso da tecnologia como fator indispensável para a promoção da qualidade no ensino.

Os desafios do ensino remoto que eram evidentes no ano de 2020, como o acesso e o domínio das TICs por alunos e professores, estendem-se para o ano de 2021. Este formato de ensino tem um papel de extrema importância diante das dificuldades e desafios impostos para os professores, pais e alunos.

O ensino remoto se mostra como uma tentativa da minimização dos impactos do isolamento social e do distanciamento dos estudantes da sala de aula e do contexto escolar. Logo, colabora de diversas formas para o aprendizado e manutenção dos alunos no processo pedagógico, mesmo com as desigualdades existentes nesse contexto.

Assim, quando tudo isso passar espera-se encontrar um sistema educacional mais familiarizado com as TICs, com professores mais preparados para usá-las em sala de aula, alunos mais autônomos na organização do estudo e na construção do conhecimento.

6. REFERÊNCIAS

ABIO, Gonzalo. **Introdução à educação a distância (Parte 2)**. UFAL, Maceió, 2013. Disponível em: <http://ava.ead.ufal.br/pluginfile.php/95794/mod_resource/content/3/apostila_introducao_a_EAD_2013_parte2.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

ARAUJO, D. L.; PEREIRA, P. R. F. Entrevista: Os desafios do ensino remoto na educação básica. **Revista Leia Escola**, v. 20, n. 1, p, 231-239, 2020

FONSÊCA, L. B. H. et al. **Perspectivas do ensino remoto na educação brasileira**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020.

STINGHEN, R. S. **Tecnologias na educação: dificuldades encontradas para utilizá-la no ambiente escolar.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em educação na cultura digital). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2016.

3.5.23 EDUCAÇÃO, PANDEMIA E PIBID: UM RELATO SOBRE AS CONDIÇÕES DE ESTUDO NO MEIO DE UMA CRISE MUNDIAL

Rebeca Cecilio Bernardi[291]

RESUMO

O presente artigo é um relato de experiência do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) sobre o contexto educacional no decorrer da pandemia do coronavírus, através da observação das aulas remotas(videoconferência) de história do ensino fundamental II e médio no Colégio Estadual Professor Brasílio de Castro, durante o segundo semestre de 2020 e primeiro semestre de 2021, caracterizado por uma reflexão aguda sobre as mudanças abruptas que atingiu todo o sistema de ensino brasileiro, como os desafios e obstáculos para a adaptação do ensino presencial para o ensino remoto. A teoria de que práticas pedagógicas autoritárias em sala de aula impactam diretamente na falta de autonomia do discente, leva à hipótese de uma dificuldade elevada no desempenho escolar durante o ensino remoto. Com o objetivo de responder à hipótese proposta, a partir de métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa, foi realizado um questionário para os alunos sobre os aspectos diários do ensino remoto e suas afinidades com a matéria de história, visando identificar quais seriam as reais dificuldades para o desenvolvimento e entendimento da matéria assistida no ensino remoto, compreendendo a situação dos discentes sobre as aulas e suas relações com a matéria de história. A partir da teoria de Paulo Freire, em seu livro Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa, e de Maria da Graça Nicoletti Mizukami na obra Ensino: As Abordagens do Processo serão discutidos os conceitos pertinentes à pesquisa. Os resultados alcançados mostram que a abrupta adoção do ensino remoto deixa os alunos descontentes com as práticas possíveis, visto que os professores não foram treinados para a metodologia necessária ao ensino remoto.

Palavras-chave: Contexto educacional. Ensino remoto. Pandemia. Adaptação. Autonomia.

1 INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas, por muito tempo, foram o que é chamado de abordagem tradicional, que de acordo com Maria das Graças Nicolleti Mizukami(1986) é focado no professor, independente da vontade do aluno, o professora transmite os conhecimentos e o aluno deve, de modo passivo absorvê-lo por completo, apenas uma mente a ser preenchida a partir da repetição do conteúdo, que pode dar início a um ciclo de práticas autoritárias, pois o ensino focado no professor como detentor e transmissor do conhecimento, exclui o aluno como pessoa formada, curiosa e que precisa desenvolver sua criticidade. Já para Paulo Freire ensinar vai muito além do que apenas transferir conhecimento, uma vez que o docente deve criticar sua prática constantemente, respeitar os discentes, dar-lhes a condições e possibilidades para que o conhecimento seja produzido, e o mais importante: é necessário o respeito à autonomia do educando,

[291]Graduanda do 5° período do curso de História da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência PIBID/CAPES/PUC-PR, rebeca.bernardi@pupr.edu.br

pois o contrário é considerado uma transgressão ética, visto que respeito é um direito de todos.

> O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem [...] o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentais éticos de nossa existência [...] Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 1996, p. 25).

De acordo com os escritos de Paulo Freire(1996), o professor autoritário, assim como os outros modos de se ser professor, sempre deixa uma marca em seus alunos, aqui será discutida a marca negativa que professores autoritários -em especial os que ferem a autonomia- deixam em seus alunos.

A partir da chegada do vírus da Covid-19 no Brasil, fez-se necessário o fechamento das escolas e a implantação do ensino à distância, esta situação mostrou a vulnerabilidade e a impotência do sistema social e educacional brasileiro, junto à desvalorização dos profissionais da educação. A falta de interesse pela escola que já existia, com essa nova realidade fez com que para muitos alunos a própria escola deixasse de existir, o que por algum tempo se tornou real, já que após o decreto de isolamento social ser efetivado, instituições privadas conseguiram se organizar e retomar as aulas com o ensino remoto rapidamente, enquanto a escola pública ainda levou um bom tempo para voltar a atividade. O já existente problema da precariedade do sistema educacional público brasileiro, se agravou.

A partir das colocações feitas, o contexto educacional observado e as teorias apontadas, surge a necessidade de estudar os impactos de uma educação autoritária, que inibe a autonomia e desenvolvimento crítico dos alunos, no contexto do ensino remoto: como práticas autoritárias afetam negativamente os estudantes em casa? Por meio de tal questionamento, esse artigo apresenta como objetivo geral buscar entender os aspectos diários que sofreram as consequências do autoritarismo didático que muitas vezes surge através das abordagens tradicionais de ensino.

2 O PROJETO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM ESCOLA ESTADUAL

A Escola Estadual Brasílio de Castro, localizada em Curitiba foi escolhida para que os graduandos do ensino superior, iniciem suas experiências em relação à prática docente.

Ao observar as aulas, pôde-se avaliar um ambiente socioeconômico distinto, entre alunos que acompanhavam as aulas remotas, os que optaram por não acompanhar, e os que eram barrados de acompanhar por necessitar realizar serviços remunerados para complementar a renda familiar.

O bairro onde a Escola se situa, de acordo com os jornais Tribuna Paraná e Gazeta do Povo, concentra os maiores índices de furtos e de violência, acolhe os jovens que estão à mercê de índices de criminalidade tão alarmantes, tais jovens que refletem essa realidade em seus convívios de diversas maneiras possíveis, como inquietação, ansiedade, medo e receio do percurso casa-escola, pequenos fatores que implicam grandemente no desempenho escolar dos jovens da região.

2.1 Pandemia da covid-19, o sistema de ensino a distância (EaD) e porquê foi adotado

O vírus Covid-19, altamente contagioso, é transmitido quando pequenas gotículas emitidas pela boca ou pelo nariz de alguém contaminado entram em contato com as vias respiratórias de uma pessoa não infectada.

Com uma transmissão independente de gênero ou faixa etária, escolas de redes pública e privadas decidiram pela responsabilidade social de suspender o ensino presencial em março de 2020, levaram algumas semanas, mas a maioria iniciou as aulas à distância, de modo remoto, síncrono (uma videochamada por exemplo) ou assíncrono (aulas gravadas disponíveis para os alunos assistirem a qualquer momento), a critério de cada instituição.

O fator vírus combinado com o despreparo do corpo docente e das instituições de migrarem para plataformas digitais de ensino, junto à realidade de desigualdade onde o aluno, que em casa não tem um aparato digital adequado para estudar, sem suporte financeiro (até para os professores) para investir em acomodações para um ambiente próprio para estudar e trabalhar, ou no caso das periferias brasileiras, onde famílias que variam de 6 até 10 pessoas em ambientes apertados, sem saneamento básico, para a manutenção da saúde familiar e para a prevenção da Covid-19, foram pegos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desprevenidos e desamparados para enfrentar essa realidade dura de despreparo e de desigualdade.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA: OBSERVAÇÃO DA INTERAÇÃO DOCENTE-DISCENTES NA ESCOLA ESTADUAL

Foram acompanhadas, ao longo dos dois períodos (segundo semestre de 2020 e primeiro semestre de 2021) turmas do ensino fundamental II e ensino médio, numa variação de horário, tanto aulas no período da manhã como no período da tarde, sob a regência e supervisão da professora de história responsável pelo ensino fundamental e supervisora dos alunos do ensino superior.

A interação com os alunos por meio do Google Meet, trouxe uma realidade custosa de se presenciar: a pouca participação efetiva durante as aulas, alunos tendo que trabalhar em horário de aula (e em alguns casos, mesmo trabalhando, dar um jeito de interagir nas aulas por videochamadas), abre nossos olhos para a desigualdade que os alunos enfrentam, todas e quaisquer dificuldades agravadas pela realidade da pandemia devido ao coronavírus.

Nas aulas acompanhadas em 2020, poucos alunos, no mínimo demoravam até meia hora para entrar nas chamadas, mas a maioria não participava desse momento síncrono, alguns alunos até interagiam e se interessavam pelas aulas, mas era a minoria.

Em 2021, as participações e interações aumentaram exponencialmente, com aulas e seus respectivos horários organizados de modo a seguir uma grade horária que lembra muito as aulas presenciais, os alunos entravam nas vídeo chamadas e participavam consideravelmente mais que o período anterior. A comunicação alunos-professora era visivelmente mais frequente, e o ânimo um pouco mais elevado.

4 MÉTODOS DE PESQUISA E SEUS RESULTADOS

O processo investigativo feito a partir das respostas dos alunos coletadas através da realização de um formulário de pesquisa pela plataforma Google Formulários (Forms), no qual os alunos não identificados, informaram sua faixa etária e se expressaram sobre vários assuntos no que dizia respeito ao ensino de história, como as dificuldades para aprender a matéria, se gostavam/desgostavam ou eram indiferentes ao ensino de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

história, se o ano letivo de 2020 fora proveitoso para seus aprendizados, e várias outras questões de cunho pessoal. Acredita-se que as respostas e direções que os alunos deram irão auxiliar na formação e compreensão da responsabilidade e deveres da prática docente.

O questionário abrange dois métodos de pesquisa: tanto o qualitativo, para avaliação de respostas descritivas, como o quantitativo, para a formulação de estatísticas sobre as perguntas feitas. O questionário foi respondido por um total de 113 alunos.

4.1 Pesquisa quantitativa

Com o objetivo de realizar uma análise percentual, algumas questões foram desenvolvidas de modo a quantificar as respostas.

As primeiras questões, foram as que identificaram a variação de idade dos alunos, que variou entre 15 a mais de 18 anos, e que mostrou o percentual de afinidade com a matéria de História, sendo que 81 alunos (71,7%) gostam da matéria, 26 alunos(23%) se sente indiferente e 6 alunos(5,3%) não gostam da matéria de História, nos deu um panorama inicial para a pesquisa.

Sobre a dificuldade para aprender História, dos 113 alunos, 81(71,7%) responderam que possuem poucas dificuldades, 18 alunos (15,9%) não possuem dificuldades, 12 alunos (10,6%) possuem algum tipo de dificuldades, e 2 alunos(1,8%) apontam que as dificuldades dependem do conteúdo/tema abordado.

A pergunta que questionou se o ano letivo de 2020 foi proveitoso teve um total de 69 alunos (61,1%) que responderam de forma negativa à pergunta, 18 alunos (15,9%) se manifestaram de forma indiferente, 17 alunos (15%) aproveitaram de forma positiva e 9 alunos (8%) optaram por responder por “mais ou menos”.

Os alunos, ao serem questionados se acreditavam que as aulas de História influenciaram positivamente no contexto da pandemia, responderam que: Sim- 52 alunos (46%); Indiferente- 48 alunos (42,5%); Não-12 alunos (10,6%).

Um do alunos optou por uma resposta narrativa, na qual diz “A história no Colégio é entediante. A história não tem que ser uma sequência tediosa de datas e nomes, é o que eu sinto estudando história da escola. Parece mais que eu estou decorando. Ainda mais esse ano horrível”. A resposta nos leva a entender que a abordagem utilizada em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aula é a tradicional, justamente a que não abre espaço para o desenvolvimento e pesquisa do aluno.

Em sequência temos 61 alunos (54,5%) que dispuseram de uma experiência boa no ensino remoto de História, 30 alunos (26,8%) com uma experiência indiferente e 21 alunos (18,8%) com uma experiência ruim.

Quando questionados sobre a possibilidade de se organizarem para as aulas online, de 112 respostas, 55 alunos (49,1%) responderam que “não” conseguem se organizar, 40 alunos (35,7%) disseram que “sim”, e 15 alunos (15,2%) responderam que “mais ou menos”.

A última questão quantitativa, e uma das mais importantes para a presente pesquisa é se os alunos sentiam necessidade que as aulas remotas melhorassem, das 112 respostas, 76 alunos, representando 67,9% das respostas afirmaram que as aulas remotas necessitam de melhorias, enquanto 36 alunos, ou seja 32,1% das respostas, não enxergavam necessidade de melhorias. Importante salientar como a percepção da qualidade das aulas passa entre os alunos, eles sentem a necessidade de uma melhoria, embora saibam que não há uma plataforma adequada da rede de ensino, um suporte metodológico para os professores, apesar da situação, tenta ao máximo participar das aulas.

4.2 Pesquisa qualitativa

O método de pesquisa qualitativa foi aplicado para questões subjetivas, como apontamentos, sugestões e o relacionamento com a matéria de História.

O Quadro 1 informa as respostas discursivas sobre a relação entre os alunos e a matéria.

Quadro 1 – Relação entre alunos e a disciplina de História

QUAL A SUA RELAÇÃO COM A MATÉRIA DE HISTÓRIA?
Eu adoro a matéria. Acredito que seja uma das matérias mais importantes, a meu ver. As aulas estão boas, apesar da dificuldade no entendimento que nós, alunos, estamos tendo por conta do EAD nas matérias, na minha opinião, as aulas de história está sendo uma das melhores nesse período.
A História é fundamental para o pleno exercício da cidadania. Se conhecermos nosso passado, remoto e recente, teremos melhores condições de refletir sobre nosso destino coletivo e de tomar decisões.
Eu gosto muito pois é uma matéria muito ligada com a atualidade.
Gosto bastante porém prefiro as aulas presenciais.
História é uma das matérias que eu gosto, mas confesso que este ano foi complicado estar presente em todos os conteúdos, eu me bati demais, como já falei, gosto de aulas presenciais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É legal mais com essa pandemia ficou ruim de aprender.
Não gosto muito, tenho dificuldade.
Não sou muito fã dessa matéria, mas faço todas as atividades, provas e trabalhos que são propostos pela professora.
Bem ruim, nunca fui boa em história, não me dou muito bem, não entendo não consigo compreender algumas coisas.
Não sei, por mim tanto faz aprender ou não, em certas partes é bom saber um pouco, mas outras partes nem tantas.
Minha relação com a história é de aluno a história está sempre presente deis do infantil, até o ensino médio e ela nos acompanha na faculdade, e na vida então a história está sempre presente. Trazendo relatos, fatos, nos ajudando a adquirir conhecimento, trazendo importâncias do passado dos acontecimentos ela está sempre de uma certa forma nos orientando e nos ajudando a entender as coisas, é uma matéria boa pra se estudar que nem sempre é legal mais tem suas partes interessantes que nos anima a estudar. Ter experiências com a história é muito legal, saber das coisas históricas que impactaram, e de uma certa forma nessa vida todos vai criando a suas histórias, assim como o corona daqui uns dias ficara só na história de superação.

Fonte: Pesquisa realizadas pelos alunos da Iniciação à Docência, subprojeto de História (ano 2020)

A partir das respostas narrativas escolhidas e expostas no Quadro 1, percebe-se pontos negativos entre alguns alunos e a disciplina de história, porém em maior quantidade estão as relações boas e críticas. Considerando as 48 respostas -de 112- sem motivos para as afirmações, negações ou indiferenças, é possível afirmar que o modelo tradicional de ensino, descrito por Maria das Graças Nicolleti Mizukami no livro Ensino: as abordagens do processo(1986), causa um déficit de criticidade e desenvolvimento criativo dos alunos. Visto que que o modelo pode levar a uma prática branda, mas igualmente perigosa, prática autoritária de ensino.

5 A FALTA DE AUTONOMIA E SUA CONSEQUÊNCIA PARA O ENSINO REMOTO (EAD)

Paulo Freire, no seu livro Pedagogia da Autonomia (1996), disserta sobre como o corpo docente deve respeitar a capacidade dos educandos de desenvolver a autonomia de ser quem se é. O respeito à dignidade dos alunos, a humildade que se deve ter a tratar os alunos, o incentivo ao pensamento crítico, o repúdio às práticas autoritárias em sala de aula, ou seja, todo um conjunto que deve ser posto em prática, um aprendizado sempre contínuo quando se trata sobre a profissão de educar, é o que faz a diferença positiva na experiência dos discentes. Paulo Freire (1996) defende uma pedagogia fundamentada em ética, na capacidade de ser quem se é constantemente, ou seja, um sujeito em construção, na dignidade e autonomia do educando.

> Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar

> o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre. (FREIRE, 1996, p. 25-26).

Em grande maioria, o que é presenciado em sala de aula é o “aluno tem que se pôr no seu lugar. Todas as falas com fundos de autoritarismo, de uma mentalidade arcaica onde o professor é o único detentor de conhecimento e seu dever é apenas transmitir o conteúdo, impedem e comprometem profundamente o desenvolvimento da autonomia do aluno, pois sem o incentivo que lhes é necessário, sem entenderem a necessidade da escola e dos conhecimentos construídos dentro do ambiente escolar, dificilmente é possível desenvolver um senso crítico necessário à vida atual.

A rotina que foi arrancada dos alunos, a imposição do ensino remoto, demanda de um saber ser só, saber estudar, a se adaptar a uma nova rotina, saber lidar consigo mesmo, saber como se aprender e entender as matérias e atividades que lhes foram passadas, fatores que podem ter uma vivência apreciada de modo mais assertiva caso a instituição insista em uma “pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade, à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2010, p. 16).

Os saberes indispensáveis à prática docente dos educadores estão ligados à reflexão crítica sobre a sua ação pedagógica, mas também na produção e construção do discente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a pesquisa realizada com os alunos, é possível perceber o impacto da pandemia e a quarentena na vida dos estudantes e professoras, a dificuldade dos alunos de se organizar para estudar, a falta de proveito da matéria e a indiferença pela mesma, tais fatos sendo possíveis efeitos colaterais de docentes autoritários que passaram pelo ensino desses alunos, e pela abordagem extrema tradicional de ensino, passiva, conteudista e de decorar fatos, tirando a chance de incentivar a criticidade dos alunos.

Ao adotar uma postura autoritária (o desrespeito à autonomia) o professor barra os processos criativos, a capacidade do aluno ser quem é, a liberdade de desenvolver o próprio método de aprendizagem, desrespeitando a dignidade de seus educandos. Ao implantar e praticar uma pedagogia com fundamentação ética, é possível a criação de condições para que o educando possa produzir sua construção diária.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Conclui-se que as práticas pedagógicas serão bem-sucedidas quando os processos educativos baseados no respeito à autonomia, dignidade, criatividade dos alunos, ao mesmo tempo em que os alunos reconheceram a importância do respeito aos seus educadores, e consigam perceber a escola não apenas como um local obrigatório, mas como um ambiente de possibilidades, de tentar, de construir e de se colocar no mundo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Filipe. Quais são os bairros mais violentos e os mais pacíficos de Curitiba?. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 19 jan/2018. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/politica/parana/quais-sao-os-bairros-mais-violentos-e-os-mais-pacificos-de-curitiba-67vj6n8pbgagu20aj6y3zhned/

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MAROS, Angieli. Levantamento aponta os bairros mais perigosos de Curitiba! O seu está na lista?. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 02 out/2019. Disponível em: https://tribunapr.uol.com.br/noticias/curitiba-regiao/levantamento-aponta-os-bairros-mais-perigosos-de-curitiba-o-seu-esta-na-lista/

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As Abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. **(Re)inventar Educação Escolar no Brasil em tempos da COVID-19**. Revista Augustus, Rio de Janeiro, v.25, n.5, p.237-254, jul, 2020.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas. ROCHA, Daniele Santos. **Covid-19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)possibilidades**. Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020.

Anuário Brasileiro da Educação Básica. Todos Pela Educação. São Paulo: Editora Moderna LTDA, 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3.5.24 ESCOLA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Anny Roberta Gonçalves Furtado [292]

Monica Silva Aikawa [293]

Nataliana de Souza Paiva [294]

RESUMO

Em estágio curricular muito nos chamou a atenção algumas falas do tipo “os pais não ajudam”, “as tarefas vão e voltam do mesmo jeito”, “só vem para a reunião os pais que não precisam”. Surge, então uma curiosidade em saber sobre o elemento das ciências da educação que trata dessas questões entre a escola e a família. Com isso, também vem a dúvida do que seria essa relação família-escola, pois nas falas da escola ouvimos sobre o “não cumprimento dos deveres dos pais”. Assim, nossa pesquisa teve como problema a questão: Qual o significado do termo relação família-escola? Criando, inicialmente, como objetivo entender conceitualmente o significado do termo relação família-escola nas pesquisas em educação. E ressaltamos que se trata de um resultado parcial de pesquisa de Iniciação Científica. Para tanto, apoiamo-nos em abordagem qualitativa de pesquisa em educação no viés da pesquisa exploratória para chegarmos a um entendimento das questões da pesquisa. Realizamos uma busca do termo “relação família-escola” entre os anos de 2016 e 2020 e encontramos 20 (vinte) artigos sobre o tema na plataforma de periódicos Capes. Entre os resultados destacamos a polissemia do conceito da palavra relação e, consequentemente, os diversos modos de ver a constituição dessa relação família-escola representada pelos artigos encontrados.

Palavras-chave: Relação família-escola. Práticas pedagógicas. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Durante a experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e me chamou atenção algumas falas na escola: “os pais não ajudam”, “as tarefas vão e voltam do mesmo jeito”, “só vem para a reunião os pais que não precisam”, a partir disso, surge a curiosidade em saber como está sendo tratada essa relação.

Portanto, este estudo trata de relação família-escola, como um resultado parcial do projeto de iniciação científica intitulado “Escola, práticas pedagógicas e relação escola família”, que investiga os modos de organização da escola tendo em vista a relação família-escola.

A questão problema deste artigo é: Qual o significado do termo relação família-escola nas pesquisas em educação? Objetivando entender conceitualmente o

[292] Acadêmica do Curso de Pedagogia, Universidade do Estado do Amazonas e anny.seg.trabalho7@gmail.com. Bolsista do PAIC (Programa de Apoio a Iniciação Científica), fomentado pela FAPEAM.
[293] Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia, Universidade do Estado do Amazonas e maikawa@uea.edu.br.
[294] Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Amazonas e npaiva@uea.edu.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

significado do termo relação família-escola nas pesquisas em educação.

Começamos com uma escrita envolvendo o significado da palavra relação e seus vários significados e seguimos para o registro dos entendimentos a partir de uma busca sobre o tema em periódicos Capes.

Apoiamo-nos no entendimento inicial de que há necessidade do trabalho conjunto de ambos, pois a criança em seu processo de desenvolvimento, precisa ser a prioridade para a escola e os pais/responsáveis. E seguimos os procedimentos metodológicos na abordagem qualitativa de pesquisa em educação, pois atendendo a critérios científicos e sociais, buscaremos fundamentar teoricamente o estudo e trazer novos saberes sobre o tema.

Para entendimentos conceituais do tema relação família-escola buscamos as pesquisas em educação dos últimos 5 (cinco) anos. No primeiro momento, realizamos uma busca avançada na plataforma capes, a partir do termo “relação família-escola”, sob o recorte temporal dos anos de 2016 e 2020, na qual foram encontrados 20 (vinte) artigos relacionados. No segundo momento passamos a leitura dos resumos, introdução e metodologia, obtendo assim dados para discussão.

Este artigo apresenta estes resultados, organizado inicialmente numa exploração teórica sobre as significações da palavra relação no tópico Polissemia da palavra relação. Em seguida trazemos os resultados da busca no Periódicos Capes no tópico Relação Família-Escola Nas Pesquisas Em Educação. E fechamos com o registro de nossas compreensões sobre o tema no tópico (Des)Entendimentos sobre relação família-escola.

2 POLISSEMIA DA PALAVRA RELAÇÃO

Ao pensar sobre relação escola-família, surgem curiosidades e ao mesmo tempo, vemos que não parece muito simples pesquisar sobre isso e pode ser ainda mais complexo, pois passamos a pensar sobre a palavra “relação”. Em nosso cotidiano a utilizamos em vários momentos: em idas ao mercado fazemos relação de compras, ligando para minhas amigas pela relação afetiva, comparando características de produtos em marcas diferentes.

Buscamos, então, o significado no dicionário: “1. Conexão ou correspondência entre duas coisas: Entre uma causa e seu efeito, há uma relação de consequência. 2.

Vínculo entre pessoas ou entidades" (RAMOS, 2011, p. 712). Seguimos com o dicionário de filosofia, onde relação é:

> 1. Ação de estabelecer um elo ou ligação entre alguma coisa e outra. Ex.: relação de semelhança, relação de parentes-co, relação de causalidade. 2. A relação é uma das noções mais centrais do pensamento filosófico. Aristóteles a inclui entre as dez *categorias, caracterizando-a como aquilo que faz com que algo se refira a outra coisa, e dando como exemplo "o dobro, metade, maior" (Categorias 4). Para Kant. a relação é uma das funções do pensamento. através da qual se dá unidade às diversas representações em um juízo, dando lugar aos juízos categóricos. hipotéticos e disjuntivos (Crítica da razáo pura). (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 165).

Temos revelado seus vários significados, seja relacionada a pessoa, coisa, fenômenos entre outros, neste conceito vemos a relação está no elo, na ligação entre algo ou coisa, um dos entendimentos centrais da filosofia.

Aristóteles em Metafísica (1998), mostra oito categorias do ser: substâncias, qualidade, quantidade, relação, agir, sofrer, lugar e tempo. "A categoria da substância é a principal dentre as categorias e à qual todas as outras fazem referência." (ARANALDE, 2009, p. 23). O ser é a própria substância, por isso ela é a principal das categorias. Para ele, a relação se dá com coisas substanciais que serve de fundamento a todos os outros modos de saber (ibidem).

Kant através da obra Crítica da Razão Pura, apresenta a "Tábua das Categorias" constituída de 12 (doze) conceitos distribuídos nos quatro grandes grupos: quantidade, qualidade, relação e modalidade. Dentre os quais, Kant indica a relação como a inerência-subsistência, casualidade-dependência e comunidade:

> Das categorias de relação, a inerência/subsistência é a que Aristóteles compreendia como substância (a categoria primordial) e acidente (as demais categorias aristotélicas). Por sua vez, causalidade/dependência corresponde à causa e efeito com os predicáveis da força, ação e sofrer. Finalmente, comunidade diz respeito à ação recíproca entre a gente e paciente, com os predicáveis de presença e de resistência (ARANALDE, 2009, p. 98).

Se para Aristóteles a relação é compreendida como substancial, para Kant é o modo como ocorrem as ações, e a reciprocidade entre o agenciador e o paciente presente e resistentes.

Segundo Zingano, "Todo relativo é dito de algo, mas não é isso que o torna relativo, e sim o fato de estar em uma relação determinada com outra coisa, como o dobro em relação à metade" (2013, p. 233). Assim, podemos dizer que o fato de relacionarmos não significa que seja algo igual ao outro e sim que esteja próximo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em nossa vida, o ato de se relacionar acontece desde o ventre e iniciamos relação entre mãe, filho(a) e pai. Após o nascimento a criança começa a se relacionar com outros membros da família, primos, tios, tias e essas relações se ampliam em sociedade. O que podemos dizer é que o ato de se relacionar vai muito além, pode também relacionar coisas e objetos, observando a natureza percebemos a relação dos animais, deles com meio em que vivem e também dos animais e ser humano.

3 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Com a complexidade da relação, seguimos na busca de entender sobre relação família-escola e fizemos um levantamento dos artigos que tratam do tema, delimitamos os artigos disponíveis na plataforma de periódicos da Capes.

Desse modo, apoiadas na pesquisa exploratória de cunho bibliográfico, usando técnicas do estado da arte para um mapeamento da produção acadêmica sobre relação família-escola.

Começamos pela busca avançada pelo termo “relação família-escola”, no site dos periódicos www.periodicos.capes.gov.br, incluindo o filtro dos anos 2016 a 2020, e encontramos 20 (vinte) artigos. O passo seguinte foi a leitura dos resumos dos artigos, assim sistematização de título, autoria, objetivos e metodologia em tabela, por ano.

Observamos 6 (seis) artigos em 2016, desses 3 (três) são bibliográficos, 1 (um) de levantamento, 1 (um) estado da arte e 1 (uma) análise documental.

Tipo	Título do Artigo
Bibliográfica	A produção do conhecimento sobre a relação escola e família em treze anos de ANPED
	A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais: Uma discussão necessária
	A relação família e escola: desafios para gestão escolar
De Levantamento	Comportamento de pais e professores para a promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos
Estado da Arte	Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: uma revisão sistemática
Documental	A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014)

TABELA 1: Artigos por tipo de pesquisa em 2016.
FONTE: Própria autora, 2021.

Dos três bibliográficos, cada um buscou por uma leitura sobre a produção do conhecimento de relação família-escola na ANPED, outro pelas propostas educacionais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e o último em relação a gestão escolar. E a pesquisa de levantamento, buscou identificar/descrever como ocorre a parceria entre escola e família com alunos inclusos. O de estado da arte tratou da Relação família-escola no país (SARAIVA-JUNGUES e WAGNER, 2016). E o artigo de cunho documental investigou de que modo a relação família-escola aparece na legislação brasileira.

Em 2017 encontramos 4 (quatro) artigos sobre o tema pesquisado, todos de cunho bibliográfico:

Tipo	Título do Artigo
Bibliográfica	Notas sobre relação família-escola na contemporaneidade
	Relação família-escola: educação dividida ou partilhada?
	As mudanças sociais, a relação família-escola e o processo educativo do estudante
	A relação família-escola através dos tempos

TABELA 2: Artigos por tipo de pesquisa em 2017.
FONTE: Própria autora, 2021.

O primeiro buscou compreender como essas agências atuam (SOUZA, 2017). O segundo objetivou compreender os fatores que contribuem para essa cooperação (ASSIS LOUREIRO, 2017). O terceiro abordou aspectos das transformações da sociais (NOGARO, MARQUES e SAMOYEDEM, 2017). E o último buscou contextualização de vertentes discursivas do Ideário Educacional Renovador e a realidade educacional (GARCIA e SOUZA, 2017).

Em 2018, encontramos 5 (cinco) resultados:

Tipo	Título do artigo	Objetivo	Autores
Documental	A relação escola-família e a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil	Desenvolver uma educação infantil de qualidade, capaz de atender as necessidades das crianças nível de ensino, assim como mediar o seu processo de conhecer e descobrir o mundo a sua volta.	MORENO (2018)
Bibliográfico	O professor na primeira república no Pará: notas sobre seu papel e função na relação família x escola	Compreender a ideia disseminada sobre o professor no período da primeira República, bem como sobre o papel que exercia na relação entre família e a escola.	PANTOJA E DAMASCENO (2018)
Documental	Psicologia escolar e relação família-escola: Um levantamento da literatura	ampliar a compreensão e investigar as concepções de familiares e agentes escolares acerca desse tema.	ALBUQUERQUE E AQUINO (2018)
Estado da arte	Relação família-escola: o estado da arte na pós-graduação brasileira	mapear resumos em relação a objetivos, referenciais teóricos, opções metodológicas e resultados.	LIMA E MACHADO (2018)
Pesquisa de campo	Relação família-escola no contexto rural: Olhares da relação famílias/família-escola no contexto rural	Desvelar as representações que os pais têm sobre a relação família-escola no contexto rural.	ARIAIS E VAQUES (2018)

TABELA 3: Artigos por tipo de pesquisa em 2018.
FONTE: Própria autora, 2021.

Em 2019 não encontramos nenhum artigo sobre o tema.

Já no ano de 2020, obtivemos 5 (cinco) resultados:

Tipo	Título do artigo	Objetivo	Autores
Exploratório	Relação escola e família: estratégia na prevenção do uso de drogas	Identificar os fatores que levam os jovens ao uso de drogas na escola, os fatores de risco e de proteção dos envolvidos.	SOARES NETO, FEITOSA E CERQUEIRA (2020)
Investigativo	A família e a escola: um modelo de relação para o sucesso educativo	Dar visibilidade à relação existente entre família e professores.	SANCHIOTOTA (2020)
Bibliográfico	E quando a criança não corresponde às expectativas da escola? Reflexões sobre a relação com a família na busca por um diagnóstico	Compreender o modo como a escola tem respondido a crianças diagnosticadas com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) do ponto de vista do trabalho pedagógico e da relação com a família.	ARAÚJO, ANJOS E PEREIRA (2020)
Estado da arte	Relação família-escola: experiência de uma extensão universitária com a família de baixa renda em escola da rede pública do município Mamanguape/Pb	Investigar a participação da família no acompanhamento da aprendizagem de crianças e adolescente matriculados no II ciclo.	BEZERRA E AMARAL (2020)
Exploratório	Relação família homoparental-escola: o que acontece quando dois homens adotam crianças?	Caracterizar e compreender a relação de uma família homoparental, composta por dois homens e dois filhos, com a instituição escolar	PEREIRA E CIRÍACO (2020)

TABELA 4: Artigos por tipo de pesquisa em 2020.
FONTE: Própria autora, 2021.

A partir dos artigos encontrados, observamos que em sua maioria o tema relação família-escola se apoia em discussões de políticas públicas educacionais que buscam uma construção dessa relação. Os artigos demonstram pelo tipo de pesquisa que a maioria dos estudos encontrados seguem na linha de constituição teórica sobre o tema, seja para compreensão ou para mapeamento da produção sobre o relação família-escola.

4 ENTENDIMENTOS SOBRE RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Destacamos que a legislação brasileira enfatiza o valor do envolvimento da família na escolaridade dos filhos. Segundo Ferraroto e Malavasi (2016, p. 234), “o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 25 de junho de 2014, faz referência à família em 16 passagens...”, percebemos o quanto esse assunto surge no cenário político. Um exemplo foi a instituição do Dia Nacional da Família na Escola no dia 24 de abril, pelo MEC no ano de 2001, determinando um dia para o envolvimento e participação da família nas escolas (RESENDE e SILVA, 2016). E o Brasil segue com pesquisa e tem ações pedagógicas diversas com o intuito de efetivar/ampliar/fortalecer a parceria entre a escola e família.

Alguns dos artigos associam ou articulam a relação família-escola aos trabalhos com crianças inclusas, alunos com deficiência, psicologia escolar e versam em sobre a

importância dessa relação para a aprendizagem. Outros tratam de modos de fazeres da escola, organização do trabalho pedagógico, suas atuações com as famílias e os fatores que contribuem para a cooperação entre escola e família. E ainda os que discutem as visões dos pais sobre a relação com a escola, como o tema vem sendo discutido em eventos de cunho acadêmico científico, na pós graduação, nas obras e as transformações sociais em relação ao conceito de família.

Cada pesquisa apresenta um olhar diferenciado. Um dos principais focos se dá pelo enunciado de que a relação família-escola é importante para o desenvolvimento do aluno, assim como, as políticas públicas nos últimos anos legitimam esse discurso. De um lado podemos entender que elas atuam juntas para o desenvolvimento da turma, ou podemos pensar que o poder público tenta uma certa “transmissão” da responsabilidade dos problemas escolares para a família.

Além disso, sabemos que a relação família-escola vem se modificando com o passar do tempo, acompanhando as mudanças sociais e políticas e hoje a educação é considerada uma responsabilidade da família. Oliveira e Marinho-Araújo nos diz que “A família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo a partir de sua localização na estrutura social” (2010, p.100).

De mesmo modo a Constituição Federal de 1988, ressalta que a educação é um direito de todos e dever do Estado e sociedade, e a família passa a dividir as responsabilidades da educação da criança com a escola. Nesse espaço, a escola pública representa o papel do Estado cuidando e educando em prol de uma sociedade melhor.

Sabemos que cada família é construída por seus valores, crenças, histórias, culturas entre outros aspectos que as faz diferencia-se uma das outras, e toda essa carga de conhecimento é transmitido a criança a partir de seu nascimento através do seu convívio família. Ao mesmo tempo, essa família é considerada uma instituição histórica e social que se transforma (MORENO, 2018).

E por outro lado, a escola é uma instituição que espera uma família idealizada e espera que haja um certo modo de vestir, falar, comportar, viver além de atribuir condições saudáveis, bagagem cultural para as crianças compatível com as exigências da escola (FERRAROTTO e MALAVASI, 2016, p. 335).

A escola vê a família como o “centro” no processo educacional e em alguns momentos relaciona os resultados alcançados pelos alunos com formação familiar,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

entendendo a educação recebida pela família como pré-requisito ao "sucesso escolar". E até espera-se que "Se a criança não está desde cedo no sistema educacional, por falta, por exemplo, de acesso à educação infantil, espera-se que ela aprenda estes comportamentos no convívio familiar" (CASTRO e REGATTIERI, 2009, p. 17).

A questão é que a busca pela família ideal pode gerar uma ideia de aluno ideal e isso é bem diferente da realidade (FERRAROTTO e MALAVASI, 2016). A escola classifica o "aluno esperado", aquele que a família possui suporte, valores e culturas próximos aos da escola. Já aqueles que não possuem são tratados com certa distância (CASTRO e REGATTIERI, 2009, p. 17), e a segregação acontece.

Hoje não há uma configuração familiar ideal, temos uma realidade familiar ecléctica, com finalidades, interações e tempos-espaços organizados em diferentes formas (famílias monoparentais, reconstruídas, etc.) e com intenções educativas diversas (LOUREIRO, 2017).

Almejamos a ideia de adequação a isso por parte da escola, com práticas pedagógicas, projetos e programas que gerem uma boa relação entre famílias e escola, já que as duas são responsáveis pelo crescimento do cidadão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a relação família-escola ganhou destaque em leis, planos educacionais e visibilidade diante das pesquisas acadêmicas. Destacamos a família como o primeiro contato do indivíduo ao convívio em sociedade, possui suas funções quanto a isso. E quando vemos essa relaçãoo com a escola, as responsabilidades quanto ao desenvolvimento, físico, mental, intelectual, social e cultural do ser humano se dividem entre as instituições.

E nos artigos em questão, as ideias representadas fortalece essa compreensão de que a relação entre família-escola apoia as práticas pedagógicas propostas pela escola e, consequentemente, com o desenvolvimento educacional de seus filhos.

Temos um discurso de escola como local de aprendizagem e formação, espaço de transformações, onde professores, pais e alunos agem em parceria, pois tal relação tem como consequência, "sucesso" acadêmico, desenvolvimento de aprendizagem, contribuição para o bem-estar do aluno, assim:

> [...] a relação família-escola, tomada como imprescindível ao desenvolvimento dos sujeitos, é carregada de ambivalências, conflitos, assimetrias, contradições,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> mas também de cooperação de parceria e de complementariedade de ações, a depender de como se dá o jogo inter-relacional etre os envolvidos e a presença de fatores sociocultural diversos (SOUZA, 2017, p. 124).

Após as leituras dos artigos, os conceitos da relação familia-escola resumem-se basicamente nessa ideia de dependência do aprendizado ao apoio da família. Ao passo que nos perguntamos se a equação é mesmo essa ou são escapes para uma justificativa aos fracassos escolares, ou seja, fracasso do Estado quanto a garantia de um educação de qualidade. De fato, sabemos que muito ainda se pode pesquisar sobre a relação entre a escola e as famílias e seguimos olhar as potências dessa parceria.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Jéssica Andrade de. AQUINO, Fabíola de Souza Braz. **Psicologia Escolar e Relação Família-Escola:** Um levantamento da Literatura**.** Psico-USF, Braagança Paulista, v. 23, n. 2, p. 07-318, abr./jun. 2018.

ARANALDE, Michel Maya. **Reflexões sobre os sistemas categorias de Aristóteles, Kant e Ranganathan.** Ci. Inf. Brasília. V. 38, n. 1, p. 86-108, jan/abr. 2009.

ARAUJO, Luciana Aparecida de. ANJOS, Cleriston Izidro dos. PEREIRA, Fábio Hoffmann. **E quando a criança não corresponde às expectativas da escola? Reflexões sobre a relação com a família na busca por um diagnóstico.** Revista Ibero-Americana de Estudos em educação, Araraquara/SP, v. 15, n. 5, p. 2899-2915, dez. 2020.

ASSIS LOUREIRO, Marta. **Relação família-escola:** educação dividida ou partilhada?. International Journal of developmental and Educational Psychology, vol. 3, núm. 1, mar.-abr. 2017.

BEZERRA, Osicleide Lima. AMARAL, Ana Paula Taigy. **Relação Família-Escola: experiência de uma extensão universitária com família de baixa renda em escolas de rede pública do município de Mamanguape/PB.** Revista de Ciências Sociais. Nº 51, p. 180-197, julho/Dezembro, 2019.

FERRAROTTO, Luana. MALAVASI, Maria Marcia Sigrist. **A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais:** uma discussão necessária. Educação: teoria e prática. Rio Claro, SP, v. 26, n. 52, p. 232-246. Mai-Ago. 2016.

GARCIA, Clarice Aparecida Alencar. SOUZA, Fabiana Cristina. **A relação família-escola através.** São Paulo, p. 59-64, 2017.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia. Terceira edição revista e ampliada.** Rio de Janeiro. 2001.

LIMA, Andreza Maria de. BEZERRA MACHADO, Laêda. **Relação família-escola: o estado da arte na pós-graduação brasileira.** EccoS Revista Cientifica, núm. 46, p. 149-169, Maio-Agosto, 2018.

MORENO, Gilmara Lupion. **A relação escola-família e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil.** Revista Iberp-Amarica de Estudo, Araraquara, vol. 13, p. 1187-1203, jul-set., 2018.

NOGARO, Arnaldo. MARQUES, Franciele Fátima. Smoyedem, Brana Kátia. **As mudanças sociais, a relação família-escola e o processo educativo do estudante.** Revista Educação e Cultura Contenporânea, v. 15, n. 38, p. 221-247, 2017.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy. Maria. **A relação família-escola:** intersecções e desafios. Estudos de Psicologia. Campina. vol. 27 (1). p. 99-108. Janeiro-março. 2010.

ORTEGA ARIAS, Maria Daniela. VAQUES, Hector Carcamo. **Relação família-escola no contexto rural.** Olhares da relação famílias/ família-escola no contexto rural. Educacion (Lima), Chile, v. 27, p. 98-118, 2018.

PANTOJA, Suellem Martins. DAMASCENO, Alberto. **O professor na Primeira República no Pará:** notas sobre seu papel e função na relação família x escola. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 8, nº 3, p. 199-223, set./dez. 2018.

PEREIRA, Elisângela de Barros. Ciríaco, Klinger Teodoro. **Relação família homoparental-escola:** o que acontece quando dois homens adotam crianças?. Perspectivas em diálogos: Revista de escuação e sociedade, Naviraí, v. 7, n. 14, p. 248-279, jan./jun. 2020.

RAMOS, Rogério de Araújo. **Dicionário Didático de Língua Portuguesa:** Ensino Fundamental 1. 2ª edição. São Paulo. Edições SM, 2011. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

RESENDE, Tânia de Freitas. DA SILVA, Gisele Ferreira. **A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014).** Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de janeiro, v.24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016.

SACHITOTA, Armando Sangueve. **A família e a escola:** um modelo de relação para o sucesso educativo. RAC: revista angola de ciências. Publicação Arbitrada, semestral, v. 2, n. 1, p. 112-130, jan./jun. 2020.

SARAIVA-JUNGES, lisiane Alvim. WAGNER, Adriana. **Os estudos sobre a relação família escola no Brasil:** uma revisão sistemática. Revista quadrimestral Eucação. Porto Alegre, v. 39, n. Esp. (supl.), s114-s124, dez. 2016.

SOARES NETO, Josaphat. FEITOSA, Raphael Alves. CERQUEIRA, Gilberto Santos. **Relação escola e família:** estratégia na prevenção do uso de drogas. Research, Society and Development, vo. 9, n. 8, p. 1-21, maio/junho, 2020.

SOUZA, Fábio Kalil. **Notas sobre a relação família-escola na comtemporaneidade.** Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, v. 51, n. 1, p. 124-143, jan.-jun. 2017.

ZINGANO, Marco. **As categorias de Aristóteles e a doutrina dos traços de ser.** Universidade Estadual de São Paulo (USP). Doispontos, Curitiba, São Carlos, vol. 10, n.2, p.225-254, outubro, 2013.

3.5.25 UMA ANÁLISE DA DIDÁTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Sandra Mara de Lara[295]

Maria Cristina Trois Dorneles Rau[296]

Luiza Leticia Carvalho De Lara[297]

RESUMO

A Didática enquanto disciplina é considerada uma ciência que analisa os saberes necessários à prática docente, sendo assim ela é um dos principais instrumentos que contribuem para a formação do professor. Os objetivos foram analisar a Didática e sua contribuição para a formação Docente, a metodologia utilizada foi a documental, onde procurou-se analisar os diversos autores que versam sobre a Didática, como Veiga (1991), Martins (2009); Libâneo (1990), Zabala (1995), Romanowski (2007) entre outros. A partir desse olhar historicamente constituído, a Didática constituiu-se numa área importante para a formação de professores, assumindo diferentes concepções e passando por questionamentos e reconstituição num movimento intimamente relacionado aos diferentes momentos históricos. Assim, a Didática, cujo objeto de estudo é o processo de ensino em diferentes concepções, é entendida como uma área importante na formação inicial e continuada de professores de todos os níveis, pois se destaca como interdisciplinar. Conclui-se que a didática sempre desempenhou um papel bastante importante na formação de profissional da educação, a didática também tem grande importante como uma forma de tratar de uma forma mais técnica os mecanismos que o educando passa adquirir certos tipos de conduta com uma facilidade, a didática tem seu valor também para o "saber fazer" de tal maneira possa aprender mais rápido e melhor, buscar novos meios de ensinar desafiando-as em pontos que lhe chamam atenção, principalmente em conteúdo que tenha haver com a sociedade.

Palavras-chave: Didática. Formação Docente. Prática Docente.

INTRODUÇÃO

A Didática enquanto disciplina é considerada uma ciência que analisa os saberes necessários à prática docente, sendo assim ela é um dos principais instrumentos que contribuem para a formação do professor. A partir dela o professor adquire os ensinamentos necessários para a sua prática.

O Professor tem como papel principal garantir uma relação didática entre ensino e aprendizagem através da arte de ensinar, pois, ambos fazem parte de um mesmo processo, o professor tem o dever de agir e planejar, dirigir, e controlar entre o ensino e como estimular as atividades e competências próprias dos alunos.

[295] Mestre em educação, Faculdade Unina e sandra.mara@unina.edu.br
[296] Professora EAD, Faculdade Uninter e mcris_trois@hotmail.com
[297] Estudante de pedagogia, Faculdade Unina e luiza.lara1798@gmail.com

Conforme Libâneo (1990), a Didática pode ser entendida como um estudo sistematizado, intencional, de investigação e de prática. Atualmente, novos saberes e metodologias estão sendo incorporados no cenário educativo, provocando profundas transformações na prática social de ensinar.

A Didática não tem o intuito de fornecer um acúmulo de informações das práticas e técnicas do processo de ensino-aprendizagem, estáticas, presas no tempo e no espaço. Mas uma bagagem teórica que o habilite a escolher dentre as diferentes metodologias e métodos, aquelas que mais se encaixem em sua linha de pensamento, na sua própria concepção de educação.

Na didática o educador deve ter em mente, que ele deve ser um bom professor, saber passar os conteúdos didáticos aos alunos, de maneira que formará indivíduos preparados para a sociedade, sendo críticos em seus saberes.

Sendo assim o educador precisa dos saberes específicos das áreas do conhecimento, os saberes pedagógicos e didáticos. Visto que os saberes pedagógicos são construídos na sala de aula. Ao lidar com os alunos no processo de aprendizagem, na organização curricular, na avaliação, o educador consegue construir saberes pedagógicos.

Nesse artigo os objetivos foram analisar a Didática e sua contribuição para a formação Docente, a metodologia utilizada foi a documental, onde procurou analisar os diversos autores que versam sobre a Didática.

DESENVOLVIMENTO

Conforme Veiga (1991), no período de 1549 1 1759 a metodologia de ensino (Didática) é entendida como um conjunto de regras e normas prescritivas, que visam a orientação do ensino e do estudo. Na década de 1870/8, com a transição do modelo agrário-exportador para um urbano-comercial-exportador, o Brasil vive o seu período de “iluminismo”, ficando cada vez mais independente da influência religiosa. O estado passa a adotar uma postura laica no campo da educação e na década de 1890, com a reforma de Benjamim Constant, a Pedagogia Tradicional evolui da visão essencialista do homem, aliada à noção de natureza humana essencialmente racional, inspirando a criação da escola pública, laica, universal e gratuita.

É na década de 1930 que a Didática é integralizada como disciplina nos cursos de formação de professores em nível superior, evoluindo para se constituir num curso

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

independente, realizado após o término do bacharelado (esquema três mais um), entre 1930 e 1945. Nesse período, a didática é marcada pelo equilíbrio entre as concepções humanista tradicional e moderna.

Na década de 1940, a didática é substituída pela prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado e no contexto do movimento da Escola Nova, o enfoque renovador-tecnicista ganha corpo.Já na década de 1960, embasada pelo pressuposto da neutralidade científica, que a tendência tecnicista toma força, embalada pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Em decorrência, instalou-se a divisão do trabalho, distanciando o professor do ato de planejar, colocando-o em segundo plano, como executor de tarefas planejadas por outros. Desvincula-se teoria e prática e toma foça a didática tecnicista.

E assim na década de 1970, chega ao Brasil as teorias crítico-reprodutivistas. As questões pedagógicas foram minimizadas e deram lugar aos aspectos políticos. A Didática é colocada em questão. Passa-se a analisar a realidade social na qual está inserida a escola e a considerar a prática social dos envolvidos no processo de ensino como ponto de partida e de chegada.

Com efeito, na década de 1980, a Didática passa por importantes transformações, que expressam o momento histórico de abertura do regime militar no país. A concepção de didática amplia-se e conforme Veiga (1991, p. 40), “A didática crítica, contextualizada e socialmente comprometida com a formação do professor envolve uma reflexão mais ampla, que deve ser repensada, a partir da análise crítica das experiências concretas e dos problemas da prática dos professores”.

A partir desse olhar historicamente constituído, a Didática constituiu-se numa área importante para a formação de professores, assumindo diferentes concepções e passando por questionamentos e reconstituição num movimento intimamente relacionado aos diferentes momentos históricos. Assim, a Didática, cujo objeto de estudo é o processo de ensino em diferentes concepções, é entendida como uma área importante na formação inicial e continuada de professores de todos os níveis, pois se destaca como interdisciplinar. Nas palavras de Castro (2006, p. 21):

> [...] é certo que a didática tem uma determinada contribuição ao campo educacional, que nenhuma outra disciplina poderá cumprir. E nem a teoria social ou a econômica, nem a cibernética ou a tecnologia do ensino, nem a psicologia aplicada à educação atingem o seu núcleo central: o Ensino.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim sendo, ainda que atualmente a disciplina Didática seja pouco valorizada nos cursos de licenciatura, ela é fundamental para que se efetive a aprendizagem na educação básica, tornando o professor em formação capaz de compreender as múltiplas linguagens do processo de ensino e suas várias possibilidades de organização, conforme as concepções de educação e ensino que o orientam. Desse ponto de vista, a Didática na formação de professores ultrapassa o caráter meramente instrumental que lhe é usualmente atribuído historicamente e passa a ser entendida como "[...] uma disciplina que busca compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações, para intervir nele e reorientá-lo na direção política almejada" (MARTINS, 2009, p. 176).

Nessa mesma direção, Romanowski (2007, p. 178) assevera que "[...] que conforme a concepção de educação e ensino, a Didática é compreendida de forma diferente. Vai desde o estudo de técnicas e instrumento que facilitem a transmissão-assimilação de conteúdos até um estudo das múltiplas determinações do processo de ensino no contexto histórico em que se situa". Nesse sentido, a Docência exige uma prática social que implica ideias, reflexão, crítica, formação e não pode estar dissociada da participação dos alunos.

Com efeito, o processo permanente de constituição dos professores como sujeitos e como coletivo de profissionais no enfrentamento dos problemas da prática é um permanente desafio. É preciso entender que os professores são fundamentais no desenvolvimento do processo de ensino e que o enfrentamento que realizam, com coragem e compromisso, pode fazer a diferença na melhoria da escola. Nesse sentido, analisar o processo de ensino, seus problemas, as iniciativas dos professores decorrentes desses problemas são ações que movimentam a produção de um saber que, se captado e sistematizado teoricamente, poderá servir de pista para outros professores e para a organização de outras práticas (MARTINS, 2009).

Zabala (1995) corrobora com essa concepção da Didática ao defender a ideia de que é preciso analisar cada abordagem, sua importância histórica, seus avanços em determinado tempo e a expressão dessa forma de organização relacionada às relações sociais vigentes em cada momento histórico nos quais elas se constituem. Referindo-se às propostas metodológicas para o ensino, Zabala (1995, p. 27) escreve: "Por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender".

Na esteira das concepções de educação e ensino expressas em diferentes momentos históricos, observamos que nas últimas décadas, a Didática enquanto área do conhecimento, que tem no processo de ensino seu objeto de estudo e que trabalha numa visão de totalidade, abordagem predominante na década de 1980, aos poucos vai cedendo lugar às discussões relacionadas às áreas específicas de conteúdo, priorizando o "ensino de..." na formação do professor. Contudo, observa- se que essa tendência coexiste com uma abordagem de ensino que considera o seu desenvolvimento em um contexto social, econômico e político. A propósito, Damis (2010, p. 209) escreve que:

> O ato de ensinar que se expressa por meio do desenvolvimento teórico e prático da aula não supõe apenas a organização da ação pedagógica com a finalidade de transmitir, direta ou indiretamente, conhecimentos, valores, hábitos e habilidades aos estudantes. Também como espaço/forma do professor desenvolver a ação pedagógica, a aula expressa a articulação entre um conhecimento científico, enquanto componente curricular, uma concepção de educação formal do estudante e um contexto social concreto, dentre outros.

O entendimento da Didática centrada numa concepção de professor reflexivo, na perspectiva da reflexão da prática para uma construção social, que concebe o ensino como uma prática crítica, na qual o docente toma iniciativas para enfrentar situações-problema na sala de aula, ainda se faz presente nas discussões e estudos da área. Segundo Marin (2005, p. 27):

> À Didática é reservada, portanto, função especial no conjunto dos estudos sobre o ensino e seu praticante. A ela é reservado o papel de área de ligação entre o que se sabe e espera do ensino, e o que e como se pode, e deve, coerentemente, fazer para consegui-lo [...]

É certo que a didática exerce papel fundamental na formação do professor, na organização do trabalho pedagógico, no planejamento do ensino, da aula, enfim, da prática pedagógica do professor. Numa concepção de educação e ensino mais críticos, Veiga (1991b, p. 104) escreve:

> No campo da didática, sob o enfoque crítico, o ensino socializado é centralizado na ação intelectual do aluno sobre o objeto da aprendizagem por meio da cooperação entre os grupos de trabalho, da diretividade do professor, não só com a finalidade de facilitar a aprendizagem, mas, também, para tornar o ensino mais crítico (explicitação das contradições) e criativo (expressão elaborada). Nesse sentido, tanto o professor quanto o aluno deixam de ser sujeitos passivos para se transformar em sujeitos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> ativos, capazes de propor ações coerentes que propiciem a superação das dificuldades detectadas.

Desse ponto de vista, a prática pedagógica do professor, ao desenvolver o seu ensino, faz-se pautada na reflexão crítica, cujo objetivo é ultrapassar a mera transmissão de conteúdo e avançar na construção do conhecimento, para que não seja simplesmente uma mera repetição de conceitos já estabelecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A didática sempre desempenhou um papel bastante importante na formação de profissional da educação, a didática também tem grande importante como uma forma de tratar de uma forma mais técnica os mecanismos que o educando passa adquirir certos tipos de conduta com uma facilidade, a didática tem seu valor também para o "saber fazer" de tal maneira possa aprender mais rápido e melhor.

Antes de tudo deve-se saber que a didática é a disciplina que deve caminhar junto. Sendo formada práxis, pela parte teórica mais a parte pratica, vem de grande ajuda ao educador em ensinamentos para seu dia a dia, não sendo algo ali escrito para se seguir à risca, mas sim expondo diversas formas para o professor escolher a forma que mais lhe agrada para ensinar.

Para isso o profissional deve estar sempre se replanejando em seus conceitos praticas, conteúdos, objetivos, atividades, métodos, avaliação e até mesmo seu modo de organização. Todos estes pontos que a didática nos oferece devem ser executados juntamente com o modo de cada sala (idade, comportamentos dos alunos, a forma que mais lhe chamam atenção), buscar novos meios de ensinar desafiando-as em pontos que lhe chamam atenção, principalmente em conteúdo que tenha haver com a sociedade.

REFERÊNCIAS:

CASTRO, Amélia D. de. **A Trajetória Histórica da Didática**. Série Idéias, n.11. São Paulo; 2006.

DAMIS. O. T. **Arquitetura da aula: um espaço de relações.** In: DALBEN. S. I. L. F. et al. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia Da Autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARIN, A. J. (Coord.) et al. **Didática e trabalho docente.** 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

MARTINS, P.L.O. **Didática Teórica / Didática Prática. Para além do confronto**. São Paulo: Loyola, 2009.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2007.

SCHWANZ, Jezuina Kohls. **Didática.** Faculdade São Braz: Curitiba, 2018.

VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático a ação docente. In: ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura L. O.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Org.). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. XII ENDIPE, 2004, Curitiba. Anais... Curitiba PUCPR: Champagnat, v. 1, 2004. 272p.

VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **O seminário como técnica de ensino socializado**. In: (Org.). Técnicas de ensino: por que não? Campinas-SP: Papirus, 1991b (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

3.5.26 A GEOGRAFIA E O ESTUDO DA LOCALIDADE: UM DIFERENCIAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL DO ALUNO DA E.M SEVERO AGUIAR, ZONA RURAL DE SÃO BENTO-MA.

Gilberto Matos Aroucha[298]

RESUMO

A importância do estudo da localidade vem sendo reiteradamente colocada nas atuais prescrições curriculares. O estudo do espaço local, associado às questões ecológicas, ou ao "meio-ambiente", está diretamente relacionado aos diversos "temas transversais", ou temas sociais. Esses últimos são considerados relevantes pela organização curricular sugerida oficialmente para a Educação Básica Nacional. O principal objetivo desta investigação foi conhecer o povoado São Jerônimo e seu entorno. Quanto a metodologia esta constou da aplicação de questionários e entrevistas, foi uma pesquisa documental e bibliográfica. Como parte do estudo da localidade (Povoado São Jerônimo), foi planejado os seguintes objetivos específicos: Diagnosticar a problemática do espaço urbano no São Jerônimo no contexto do crescimento urbano. Quanto aos autores utilizados buscaram-se conceitos e experiências de vários, dentre eles: (ALMEIDA & PASSINI: 1994), (ALMEIDA: 1994), (ALMEIDA, PASSINI e MARTINELLI: 1999), (OLIVEIRA & ALMEIDA: 2000), (MARTINELLI: 1998).Quanto aos resultados constatou-se que ao aplicar-se o projeto a 20 alunos do 9º ano do ensino fundamental, turno vespertino, da E.M Severo Aguiar que os mesmos alcançaram uma aprendizagem mais significativa sobre o estudo da localidade. Com saberes mais amplos dos conteúdos referentes à urbanização e meio ambiente. Constatou-se ainda que os conhecimentos escolares podem ser bastante interesante quando os alunos são envolvidos nas tarefas, caso contrário os mesmos desistem de aprender e, este projeto permitiu aos alunos conhecer a sua localidade em seus diferentes aspectos. Tanto no aspecto teórico quanto prático o projeto permitiu aos alunos conhecerem o seu espaço geográfico como um todo e não de forma fragmentada. Por último, chegou-se à conclusão de que o espaço e a localidade é fruto da construção das sociedades e é alterado com a transformação dos mesmos.

Palavras-Chave: ensino, localidade, espaço geográfico.

1 INTRODUÇÃO

A importância do estudo da localidade vem sendo reiteradamente colocada nas atuais prescrições curriculares. O estudo do espaço local, associado às questões ecológicas, ou ao "meio-ambiente", está diretamente relacionado aos diversos "temas transversais", ou temas sociais. Esses últimos são considerados relevantes pela organização curricular sugerida oficialmente para a Educação Básica Nacional.

Em diversos documentos oficiais há destaque para o tema denominado "estudo da localidade". Segundo o texto da proposta curricular de Geografia, o estudo da localidade permite a realização de trabalhos interdisciplinares, pois "a Geografia, ao

[298] Licenciado em Geografia. Mestre em Saúde e Ambiente. Doutor em Ciências Pedagógicas. Professor Adjunto IV da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. gmatosaroucha@gmail.com

pretender o estudo dos lugares, suas paisagens e território, tem buscado um trabalho interdisciplinar, lançando mão de outras fontes de informação" (BRASIL, 1997).

Na prescrição programática dos conteúdos da Geografia Escolar, o estudo da localidade constitui um dos objetivos do ensino do componente em questão. Entre os objetivos da Geografia explicitados para o primeiro ciclo, estão: "reconhecer, na paisagem local e no lugar em que se encontram inseridos, as diferentes manifestações da natureza e a apropriação e transformação dela pela ação de sua coletividade, de seu grupo social" (BRASIL, 1997).

Para os que trabalham com o ensino da Geografia é praticamente consensual considerar a grande relevância do ensino metodológico da localidade no Ensino Fundamental e Médio. Contudo, o desenvolvimento de trabalhos dessa natureza tem encontrado diversos entraves. Conforme apontam especialistas que se dedicam à investigação das dificuldades de aprendizagem, tais problemas envolvem desde a dificuldade de o professor encontrar material apropriado para o desenvolvimento do estudo da localidade até a deficiência em desenvolver metodologias de ensino desse conteúdo. Ambos os problemas estão, também, relacionados às condições adversas do trabalho docente e aqueles diretamente ligados à formação dos profissionais.

No Brasil, diversos grupos vêm desenvolvendo pesquisas e trabalhos tratando do ensino da Geografia escolar (ALMEIDA & PASSINI: 1994), (ALMEIDA: 1994), (ALMEIDA, PASSINI e MARTINELLI: 1999), (OLIVEIRA & ALMEIDA: 2000), (MARTINELLI: 1998). Entre as contribuições mais significativas encontra-se aquela direcionada à fundamentação, ao desenvolvimento e à produção de materiais didáticos. Estas propõem subsidiar práticas de ensino de Geografia. E, nesse processo, deveríamos ter no Brasil nos Estados e Municípios os Atlas Municipais, principalmente em localidades da região nordeste do país, as mais carentes em informações.

A análise realizada no Povoado São Jerônimo (2021) pelos alunos da Escola Pública Municipal Severo Aguiar localizada no povoado São Jerônimo, município de São Bento - MA, mostrou um potencial significativo de socialização de conhecimentos, muitas vezes restritos ao meio acadêmico ou ao âmbito privado. No entanto, pela ausência do Atlas alguns grupos de alunos tiveram dificuldades quanto a informações, haja vista serem o Atlas pouco produzido e quando produzido são elaborados em parceria com agências de fomento a pesquisa, universidades e administração municipal. São, também, integrados a trabalhos acadêmicos de pesquisa, de formação docente e/ou de

pesquisadores. Pode-se mencionar que os alunos do ensino fundamental e médio não têm acesso a estes trabalhos.

No trabalho com a Geografia do município é grande o desafio de utilizar o conhecimento baseado no senso comum, trazido pelos alunos, e chegar em um conhecimento sistematizado a respeito da realidade vivida. Essa problemática é apontada por professores e foi, também, registrada nos PCN's.

Geralmente são escassos os materiais didáticos que subsidiam o trabalho do professor e proporcionam estudos que tratam de temáticas relacionadas à localidade. O estudo da Geografia da localidade, que considera a experiência vivida pelos alunos e a observação e análise de conceitos sistematizados pela Geografia, pode representar um salto de qualidade na formação do sujeito em interação com o cotidiano escolar.

A leitura do espaço vivido busca criar significados, abrir um espaço em que a dúvida e o questionamento possibilitam o surgimento do interesse pelo saber. O surgimento de um espaço de comunicação possibilita o estabelecimento da articulação do conhecimento meramente empírico com o que contempla análises integradoras do particular com o universal e vice-versa.

Nessa perspectiva, para a efetiva promoção da aprendizagem e garantia do sucesso escolar, faz-se necessário que os tratamentos dos conteúdos das diferentes disciplinas sejam, de forma consciente, integrados ao domínio das diversas linguagens constituintes do universo comunicativo.

Portanto, os Atlas municipais abordam diferentes aspectos da localidade e, de forma geral, seguem tópicos consagrados pelos conteúdos selecionados pela Geografia Escolar, como: localização geográfica; processo histórico de ocupação; clima (variação térmica, pluviométrica); vegetação original; geologia, geomorfologia, tipos de solo; rede hidrográfica; uso do solo urbano e rural; demografia; mobilidade da população, circulação de mercadorias, entre outros.

Nesse sentido, fica aberta a possibilidade de tratamento de diferentes conteúdos (temas, conceitos e categorias), tradicionalmente selecionados pela Geografia Escolar, integrado ao conhecimento do espaço vivido pelos alunos da comunidade escolar local. O Atlas Municipal possibilita o desenvolvimento de um trabalho metodológico em que cada conjunto de conteúdos pode envolver propostas de atividades ou exercícios que promovam a investigação, a observação, à descrição, a correlação dos elementos vividos com os contemplados pelo currículo oficial.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, colocou-se a importância do desenvolvimento desse projeto, pois, além de contribuir com a produção de materiais didáticos destinados a E.M Severo Aguiar no nível fundamental, tal projeto mostrou-se importante para o desenvolvimento da educação maranhense e consequentemente Sãobentoense, onde os alunos mostraram-se durante a investigação, grande potencial de curiosidade e busca pelo aprender coisas diferentes, e isso necessariamente envolve a pesquisa como produção do conhecimento.

Considerando o potencial de integração ensino, pesquisa e extensão e a necessidade de estimular trabalhos nesse campo, apresenta-se, de forma sucinta, algumas etapas de elaboração e desenvolvimento do projeto que envolve a produção do espaço urbano e ambiental do povoado de São Jerônimo.

2 PLANEJAMENTO

Primeiramente fez-se a verificação dos materiais didáticos disponíveis sobre a localidade a ser tratada. Em seguida, esclareceu-se o objetivo do referido projeto, onde uma série de reuniões foi programada (quinzenalmente, mensalmente, dependendo das possibilidades e necessidades do grupo) para estudo, divisão e discussão dos temas propostos. Cada etapa final teve-se a publicação do material impresso.

3 METODOLOGIA

Como parte do estudo da localidade (Povoado São Jerônimo), foi planejado os seguintes objetivos:

- Diagnosticar a problemática do espaço urbano no Povoado São Jerônimo no contexto do crescimento urbano;
- Aplicar os procedimentos correspondentes à localização e interpretação da informação nas diferentes fontes utilizadas;
- Analisar as principais alterações ocorridas no Povoado São Jerônimo decorrentes do crescimento territorial e nas implicações nas condições de qualidade de vida dos moradores;
- Verificar de que forma a interferência antrópica na utilização do espaço urbano provoca alterações no meio ambiente.

O projeto foi desenvolvido em três etapas. A primeira constituiu-se da definição dos objetivos citados acima, esta etapa foi importante porque fundamentaram

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

teoricamente nos diversos conceitos sobre espaço urbano, rural, densidade demográfica e outros. Na segunda etapa procedeu-se a estudo da localidade selecionada (São Jerônimo) e na terceira etapa, aprofundou-se o estudo, partindo-se de uma comparação, em alguns aspectos, com povoados mais próximos do São Jerônimo.

Importante lembrar que os projetos escolares na área da geografia devem integrar um conjunto de materiais cartográficos que possibilitam desenvolver atividades significativas para o ensino de conceitos e conteúdos da Geografia, História e Ciências no Ensino Fundamental e Médio (OLIVEIRA & ALMEIDA 2000). Assim, constituem importante recurso didático a serem utilizados para o estudo da localidade e do município e podem possibilitar o desenvolvimento metacognitivo dos alunos e o aperfeiçoamento do trabalho de professores.

Nesse pensar, a interpretação e compreensão da dimensão espacial do povoado São Jerônimo não se restringiram aos conhecimentos produzidos dentro do corpo teórico e metodológico apenas da Geografia. Passam, também, pela compreensão da História, da Língua Portuguesa, da Matemática, da Química, da Física, da Biologia, das Línguas Estrangeiras e, sobretudo das Artes.

Como garante a Constituição de 1988 em seu artigo 210, “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e **respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.**

Nesse sentido, entende-se que a Arte, enquanto dimensão cultural, simbólica, identificatória de uma determinada sociedade que é incorporada ao espaço e refletida nas diferentes paisagens culturais, deve nortear a relação ensino-aprendizagem a partir da observação e leitura destas paisagens e valorização das manifestações subjetivas e culturais dos alunos.

A preocupação com concepções, valores e atitudes nem sempre explicitados em sala de aula direciona a abordagem de temas cotidianos, importantes para a formação integral do educando. Como advertem os PCN, na Geografia, as questões sociais fazem parte de seu próprio objeto de estudo. Mesmo assim, é importante abordá-las em diferentes contextos de aprendizagem, tanto na própria área como no convívio escolar. Assim,

> [...] alguns temas transversais, como Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo, são parte dos próprios conteúdos da Geografia. Portanto, consideramos que o professor deve trabalhar procurando estabelecer

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> a maior interface com os temas transversais definidos pelos PCN. Evidentemente, a Geografia tem o seu olhar próprio (BRASIL, 1997).

Então, de acordo com os PCN, a dimensão Ética pode ser discutida em praticamente toda a abordagem geográfica, principalmente porque a Geografia trabalha com as desigualdades espaciais, onde se podem realizar discussões que indiquem como as ações humanas, construtoras da paisagem, podem expressar preconceitos e discriminações no âmbito mais geral da sociedade, como o da apartheid social das grandes cidades ou dos preconceitos contra migrantes, além do próprio bairro. A dimensão ética envolve também a criação de situações onde os alunos exercitem o respeito à forma de pensar dos colegas.

Nesse mesmo pensamento destaca-se a abordagem sobre o meio ambiente no estudo da Geografia onde se pressupõe estudar o tema **Sociedade e Meio Ambiente**, que versa sobre as interações entre a sociedade e a natureza, (homem x comunidade) o que abre um amplo leque de temáticas a serem abordadas: análises sobre os processos que geram uma determinada ocupação do solo, as demandas por recursos naturais, o crescimento populacional e os problemas da urbanização, o uso de agrotóxicos, desmatamento e limites para o uso dos recursos naturais, entre outros.

Entende-se que a abordagem dessas questões contribui para a formação de uma personalidade crítica do indivíduo, que permita ao mesmo interagir e reivindicar pelo seu espaço de vivência e pelo seu lugar no interior da sociedade e do seu povoado, permitindo a construção de um ser social crítico e autônomo, a partir do melhor entendimento das questões espaciais, antes, porém, necessário fazer-se alguns questionamentos sobre a relação da geografia com o espaço geográfico, isso se tornou importante na medida em que o aluno começou a dimensionar a importância destes dois aspectos na contextualização de sua localidade.

4 ESPAÇO GEOGRÁFICO

Em Geografia, o espaço geográfico existe na medida em que o Homem, por meio do trabalho, estabelece a ligação interdependente entre o meio natural e o social, interação existente em cada espaço produzido pelo homem. Aprende-se quando entramos em contato com as coisas que nos cercam e que vão sendo incorporadas ao nosso acervo cultural. Assim, a aprendizagem só é possível quando há dois elementos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ter consciência é ter conhecimento das coisas que existem na Natureza, na Sociedade e no próprio indivíduo. Então, aprender significa tomar consciência da realidade objetiva (exterior à mente humana) e da realidade subjetiva (interior ao indivíduo).

1 - **O sujeito**, que possui os canais de comunicação com o meio exterior, isto é, os órgãos dos sentidos, o sistema nervoso central, órgão condutor das imagens do meio exterior até o complexo cerebral, que tem como função agregar o já conhecido (armazenado em nossa mente) ao conhecimento novo e reelaborar os dados obtidos e refletidos numa dimensão nova, isto é, superior à antiga;

2- **O objeto**, representado pelos componentes do meio exterior contido na Natureza, na Sociedade e no próprio indivíduo. Segundo Horieste apud Almeida, (1999):

> [...] por intermédio do seu trabalho produtivo e social, o homem historiciza a Natureza, o que significa repassar a ela sua dimensão de desenvolvimento civilizatório (econômico/social, científico/tecnológico e artístico) na proporção de sua capacidade de transformá-la e de senti-la dotada de superior dimensão social. É pelo mecanismo de sua inserção no quadro natural que o homem vai construindo o espaço geográfico, sendo este caracterizado pela crescente socialização da natureza quando introduzimos no habitat ecúmeno maior avanço cultural no sentido abrangente (lato senso). É bom frisarmos que só há socialização da natureza na medida em que ela se beneficia concretamente dos avanços progressistas da humanidade que possibilitam mantê-la preservada em seus valores sociais, o que significa mantê-la em seus valores naturais. Caso contrário, isto é, num processo inverso de depredação, portanto de utilização irracional, ela é transformada numa mercadoria descartável. Em vez de socialização teremos um processo inverso de dissocialização da natureza. Simultaneamente, na proporção em que o ser humano historiciza a natureza, assistimos à naturalização da sociedade. Isto quer dizer que há uma reciprocidade funcional pautada pelo mecanismo de trocas mútuas. E o próprio homem que historiciza a natureza, naturaliza a si próprio, via inserção da natureza em nossa vida existencial.

Através desse estudo, pode-se entender melhor tanto o nosso lugar de moradia — seja uma cidade, seja uma área rural — quanto o país do qual fazemos parte, assim como, os demais países da superfície terrestre, pois a geografia sempre foi tratada como um amontoado de conhecimentos do tipo almanaque, meramente descritivos e informativos, sem nenhuma relação com a realidade.

Para posicionar-se inteligentemente frente a esse mundo, temos de conhecê-lo bem. Para nele viver-se de forma consciente e crítica, deve-se estudar os seus fundamentos, desvendar os seus mecanismos. Ser cidadão pleno nessa época significa, antes de tudo, estar criticamente integrado na sociedade, participando ativamente de

suas transformações, o que exige constante reflexão sobre o mundo, compreendendo-o desde o âmbito local até o nacional e o mundial.

Dentro dessa análise entende-se que a geografia é a ciência do espaço produtivo e social, ou seja, é o estudo das características da superfície da Terra e das consequências econômicas, sociais, políticas e culturais da sua ocupação pelo homem. Sua origem remonta à Grécia antiga, onde Hipócrates estudou o gênero de vida dos Citas, pastores nômades, que habitavam a periferia de Atenas. Essa atividade é reconhecida como a primeira sistematização do conteúdo de Geografia. Outros gregos também estudaram a geografia, entre eles destacamos Alexandre, o Grande, Aristóteles, Anaximandro, Eratóstenes, Heródoto, Tales de Mileto, entre outros, embora historicamente Estrabão seja reconhecido como o primeiro geógrafo, pelo conjunto e importância de sua obra. Santos (1996, p.36).

Etimologicamente, geografia quer dizer geo = terra, grafia = escrita, marcas. Portanto, geografia seria o estudo de um povo, de uma civilização sobre um território; em última análise, a relação entre o homem e a natureza, mediada pelo trabalho, tendo como resultado o Espaço Geográfico.

A geografia é definida como a ciência que estuda as relações entre sociedade e natureza. Sendo assim, o espaço geográfico é um produto histórico da atividade humana. Portanto, o conhecimento geográfico é uma iniciação ao raciocínio espacial, hoje tão necessário na formação do cidadão. A mídia transmite informações procedentes de todos os países do mundo.

As transformações no espaço geográfico, portanto, nem sempre são resultantes da revolução tecno-científica, mas provêm da intervenção simultânea de redes de influência que operam ao mesmo tempo em uma multiplicidade de lugares espalhados pela superfície da Terra. Isso vem revolucionando nossa noção de tempo e de velocidade. Chegando finalmente a um mundo onde, melhor do que em qualquer outro período histórico, podemos falar de um espaço total em tempo real.

É nesses termos que a Geografia hoje se coloca, onde o seu ensino adquire dimensão fundamental no currículo, um ensino que busque junto aos alunos uma postura crítica diante da realidade, comprometida com o homem e com a sociedade, não com o homem abstrato, mas com o homem concreto, com a sociedade tal qual ela representa, dividida em classes, com conflitos e contradições e, que, particularmente, contribua para sua transformação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante do que foi colocado como preocupação de estudo da Geografia e do espaço geográfico, e que se desdobra ao longo dos tempos, evidencia-se a produção do espaço nas circunstâncias do mundo atual, construída por sociedades concretas. Significa uma Geografia de homens concretos que leve a entender as múltiplas experiências contraditórias, como referência do espaço por eles produzido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, constatou-se que ao aplicar-se o projeto a 20 alunos do 9º ano do ensino fundamental turno vespertino da E.M Severo Aguiar localizada no povoado São Jerônimo, municipio de São Bento-MA, os mesmos obtiveram uma aprendizagem mais significativa sobre o estudo da localidade. Obtiveram uma ampla visão dos conteúdos referentes à urbanização e meio ambiente.

No desenvolvimento das atividades utilizou-se de conceitos de geografía, espaço geográfico, urbanização, meio ambiente e outros com a finalidade de elaborar o projeto, os alunos adquiriram ainda conhecimentos geográficos do povoado em estudo, assim como, entenderam o proceso de crescimento do povoado e seus aspectos ambientais.

De fato os alunos assumiram uma postura crítica durante toda a realização do projeto, onde tiveram a oportunidade de aplicar e interpretar dados a partir da aplicação de questionários e entrevistas com os habitantes do povoado selecionado. Quando se permitiu aos alunos a elaboração de um projeto de pesquisa mais profundo, direcionou-se sua aprendizagem para o estudo da localidade.

Constatou-se ainda que os conhecimentos escolares podem ser bastante interesante quando os alunos são envolvidos na tarefa, caso contrário os mesmos desistem de aprender e, este projeto permitiu uma importante caracterização do povoado São Jerônimo, pois os alunos, tanto no estudo teórico como no estudo do povoado, puderam conhecer o espaço geográfico como um todo e não de forma fragmentada. Por último, puderam chegar à conclusão e que o espaço e a localidade é fruto da construção das sociedades e é alterado com a transformação dos mesmos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Atlas Municipal Escolar de Limeira**. Sociedade Pró Memória de Limeira. Limeira: Unigráfica, 2000.

ALMEIDA, Rosângela Doin de & PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico – ensino e representação.** São Paulo: Contexto. 1994.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. "**Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos".** Tese de Doutorado, FEUSP, datil. 1994.

ALMEIDA, Rosângela Doin de, PASSINI, Elza Yasuko e MARTINELLI, M. "**A cartografia para crianças: alfabetização, educação ou iniciação cartográfica?" Boletim de Geografia**, ano 17, n.º 1. Departamento de Geografia, UEM. Maringá. 1999.

BERTIN, Jacques. **Sémiologie Graphique – Les diagrammes – les réseaux – les cartes**. Paris: La haye, Mouton-Guathier-Villars.1973.

BRASIL. "Parâmetros Curriculares Nacionais – História/Geografia". Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e do Desporto. Brasília.1997.

BRASIL. Constituição (1988) Constituição da Republica Federativa do Brasil: promulgada em 05 de Outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional nº 20, de 15.12.1988. 21 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

MACHADO, Nilson José. **Matemática e Língua Materna (Análise de uma impregnação mútua).** São Paulo: Cortez,1993.

OLIVEIRA, Adriano Rodrigo & ALMEIDA, Rosângela Doin de. "**O estudo da localidade através de atividades com mapas municipais no ensino de Geografia**". Revista de Iniciação Científica, vol. 1, Fundação Editora da UNESP, São Paulo. 2000.

SANTOS, Milton et al. **O espaço em questão**. São Paulo: Nobel: Terra Livre, 1996.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3.5.27 ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO REMOTO DE HISTOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO

Rosana Wichineski de Lara de Souza[299]

Carla Wanderer[300]

RESUMO

Esta atividade teve como objetivo geral conhecer os diferentes tipos de tecidos epiteliais, suas funções e características. Para cumprir esse objetivo foi planejada uma sequência de ensino cujo elemento motivador e problematizador foram ~~a~~ssociados à temática "foliculite ou acne", assunto de grande interesse dos estudantes de Ensino Médio (EM). Nesta atividade, 13 estudantes do 1° ano do EM do Colégio Estadual do Campo Cecília Meireles visualizaram cortes histológicos, oriundos de atlas virtual de histologia animal. Os estudantes foram orientados a focar as características das células e estruturas presentes nos tecidos, assim como ler as legendas das figuras e responder às perguntas anexas aos cortes, com intuito de desenvolver o raciocínio. A segunda parte da aplicação consistiu em uma aula síncrona, através do Google Meet, na qual foi apresentado um Tour virtual por tecidos epiteliais, através do aplicativo Google expeditions, com o intuito de consolidar os conceitos sobre os tecidos epiteliais de revestimento e glandular. Os resultados demonstram que os educandos tem dificuldade em desenvolver autonomia e disciplina no ensino remoto, recorrendo ao plágio, mesmo em momentos que deveriam expressar seu conhecimento empírico sobre conceitos científicos. Houve atrasos na entrega das atividades obrigatórias assíncronas, o que inviabilizou ~~a~~ participação das atividades síncronas. Porém, dentre os estudantes que fizeram ao menos uma das aulas, o rendimento variou de 54,6% a 73,6%, chegando a 86,6% para a participação em ambas as atividades. A utilização de aulas práticas virtuais é uma boa ferramenta para professores que não dispõem de laboratório equipado com microscópios. Essa atividade remota associada às práticas que incentivam a autonomia dos educandos, desde que sejam realizadas com a devida mediação do professor, pois percebe-se que os adolescentes do EM podem não ter suficiente maturidade para desenvolver raciocínio autônomo sem supervisão, reflexo certamente do ensino conteudista e bancário ao qual estão habituados a receber.

Palavras-Chave: Histologia, Tecido Epitelial, Aulas assíncronas, Aulas síncronas

1 INTRODUÇÃO

Atingidos por uma realidade totalmente diversa do habitual na docência, para alunos de ensino fundamental e médio, desde meados de março de 2020 os docentes precisaram se reinventar e adaptar seus métodos, técnicas e mesmo objetivos de ensino para o modelo remoto emergencial. O ensino de biologia foi bastante afetado por esse modelo, afinal há uma corrente incentivo a realização de atividades práticas em sala de aula, uso de metodologias ativas e ensino lúdico presenciais, e a maioria dos

[299] Profª Rosana Wichineski de Lara de Souza – SEED – PR - Mestranda do Curso Mestrado Profissional em Rede ProfBio – Universidade Federal do Paraná – lararosana6@gmail.com
[300] Profª Drª Carla Wanderer, Departamento de Biologia Celular, BL, Universidade Federal do Paraná - wanderercarla@gmail.com

profissionais não estava preparada para esse novo desafio. Embora o domínio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) tenha sido colocada em pauta desde as propostas de reformas do ensino médio, iniciadas na primeira metade da década de 2010 até 2020, foi a necessidade do ensino remoto emergencial que levaram as mesmas a serem reconhecidas e requisitadas por muitos profissionais das redes particulares e públicas de ensino, no Brasil e no mundo (FEITOSA et al, 2020; RONDINI, PEDRO e DUARTE, 2020).

Outro desafio no ensino de Biologia, seja presencial ou remoto, e das demais ciencias da natureza, é a necessidade de contruir a práxis de Ensino Investigativo, ou Ensino de Ciências da Natureza por investigação (ENCI) no cotidiano escolar, pois o contato com o método científico aplicado à biologia, além de motivador da aprendizagem dos conceitos de um determinado conteúdo, visa a alfabetização científica. Esse pensamento é ratificado por Sasseron e Carvalho, 2008, que consideram o ensino de ciências como o bloco formado pelas Ciências da Natureza, química, física e biologia, salientando que:

> [...] emerge a necessidade de um ensino [...] capaz de fornecer aos alunos não somente noções e conceitos científicos, mas também é importante e preciso que os alunos possam “fazer ciência”, sendo defrontados com problemas autênticos nos quais a investigação seja condição para resolvê-los.” (SASSERON e CARVALHO, 2008, p. 335)

Assim como na alfabetização é preciso conhecer primeiro as letras e depois formar palavras, na biologia temos conceitos fundamentais que são necessários para a compreensão do todo. Para compreender a anatomia e a fisiologia de sistemas macroscópicos, é necessário antes de tudo, compreender a estrutura e as funções das células, bem como suas organizações teciduais. Assim a histologia animal, se faz necessária como base para compreensão da anatomia, fisiologia e mesmo patologias dos organismos (FREITAS, 2015).

Histologia animal, assim como outras áreas da biologia, traz consigo um amplo vocabulário, terminologias que levam à necessidade de o educando decorar, muitas vezes não atribuindo real significado aos novos termos. Há também a dificuldade de visualização e transposição de imagens microscópicas, disponíveis nos materiais didáticos para estruturas tridimensionais, as quais, quando disponíveis, são menos abstratas a estes educandos. Grande parte do insucesso na aprendizagem da disciplina é atribuída, pelos professores `a carência de material didático adequado, de espaço

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

laboratorial equipado com microscópios e lâminas histológicas de qualidade (MACEDO et al, 2014).

Para transpor estas dificuldades, algumas instituições têm investido na produção de bancos de imagens histológicas, atlas digitais (UEL, 2014) e virtuais, como na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Federal de São Carlos, UNICAMP, PUC, USP e outras, variando estas, principalmente, em relação a qualidade das imagens e a organização de conteúdo. Neste trabalho, para aplicação com turmas de ensino médio, optou-se pela utilização e adaptação das imagens e conteúdos disponíveis no espaço MOL (Microscopia On Line da USP), cuja utilização para fins didáticos é livre (constituem Recursos Educacionais Abertos – REAs).

A formação de acne vulgar ou foliculite, foi escolhida como elemento problematizador e motivador, por ser uma das queixas mais frequentes entre os jovens, afetando diretamente a auto estima, e os relacionamentos dos mesmos, podendo incitar bulling, isolamento social e até mesmo a evasão escolar. A acne afeta indivíduos a partir dos 9 anos, chegando a atingir de 75 a 95% dos jovens de 12 a 24 anos, tendo a forma mais grave entre os meninos e mais duradoura ou persistente, entre as meninas (SBPD, 2018).

Aliado a todos os fatos acima relatados encontra se a necessidade de desenvolvimento de atividades aplicadas em sala de aula pelo ProfBio - Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em rede nacional, como requisito de qualificação semestral. Para isso foi desenvolvida e aplicada uma sequência didática aliando TDICs e atividade prática investigativa ao ensino de histologia, para turmas de primeira série de ensino médio, em escolas da rede pública estadual do Paraná, contabilizando três turmas da 1ª Série do Ensino Médio (EM), sendo uma do Colégio estadual do Campo Cecília Meireles (13 alunos) de Antônio Olinto-Paraná, e duas do Colégio Estadual Pedro Araújo Neto - Ensino Fundamental e Médio - General Carneiro- Paraná (sob a responsabilidade da professora Lúcia Aparecida Teixeira de Lima, somando 49 alunos), totalizando 62 alunos que realizaram atividades remotas através do Google Classroom. A aplicação das atividades ocorreu entre os dias 25/10/2020, data da publicação da atividade prática no mural de atividades do Classrroom até o dia 01/11/2020, data limite para entrega do formulário de avaliação das atividades, pelos alunos.

2 CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para justificar as escolhas de materiais e métodos da proposta implementada, além do descrito por Carvalho 2008, cita-se também o definido pelo National Research Council (2006) apud in Munford e Lima (2007), que considera como atividade investigativa, aquelas em que o educando esteja em contato com alguma instância do método científico, envolvendo-se, por exemplo em observações, problematizações, pesquisas na literatura, experimentações, definição de hipóteses, análise experimental e conceitual, como formas de construir e entender o conhecimento produzido.

Carvalho (2008) categoriza as atividades dentro de uma sequência didática em níveis (de 1 a 5) para serem consideradas ensino por investigação. Entre os critérios analisados estão: o grau de liberdade do educando em participar de todas as etapas do método científico; a utilização de problemas abertos, verdadeiros, como ponto de partida para investigação sistematizada, permitindo a construção de hipóteses. Utilizando as conclusões dos documentos citados anteriormente (CARVALHO 2008, NRC 2006), destaca-se a necessidade da inclusão gradual do método científico como prática de ensino de ciências no cotidiano escolar, pois iniciar as atividades de um conteúdo com problemas abertos, por exemplo, pode não ser tão eficiente quanto propor um problema e direcionar hipóteses em uma turma menos experiente. No entanto, todos concordam que a participação dos estudantes em discussões e investigações, práticas ou não, contribui significativamente na compreensão de conceitos, e na chamada alfabetização científica. Para atender esses pressupostos, a sequência didática testada é constituída de algumas estratégias sintetizadas no fluxograma (Figura 1).

Pensando nos graus de liberdade dadas ao educando, destaca se a opinião pessoal, dos autores, da necessidade de abolir a avaliação punitiva de atividades, onde penaliza-se o educando pelo erro, com argumentos como a disponibilidade de informação, pesquisa em meio virtual por exemplo, principalmente se desejar um ensino por investigação coerente e eficiente. O educando precisa entender que o erro faz parte de qualquer procedimento de investigação, e que nem sempre hipóteses são confirmadas, o que justifica também a necessidade de usar a observação, e em oportunidades adequadas, a história da ciência, com atividades práticas como aliadas no processo de aprendizagem. É fato que, nem sempre o que vemos é o que o outro vê, sendo que empiricamente isso é percebido, por exemplo, quando se pede desenhos de observações no microscópio, onde se não há uma orientação e direcionamento na

procura por uma forma ou estrutura, os alunos podem não alcançar o objetivo da observação proposta, pois cada um percebe o objeto observado de forma diferente. Assim, o professor precisa estar ciente que não há liberdade com punição, e tampouco engajamento e motivação para aprender, baseada no medo de ter rendimento insatisfatório, já que o sistema educacional brasileiro ainda valoriza dados quantitativos em detrimento dos qualitativos.

Figura 1 – Fluxograma da sequência didática

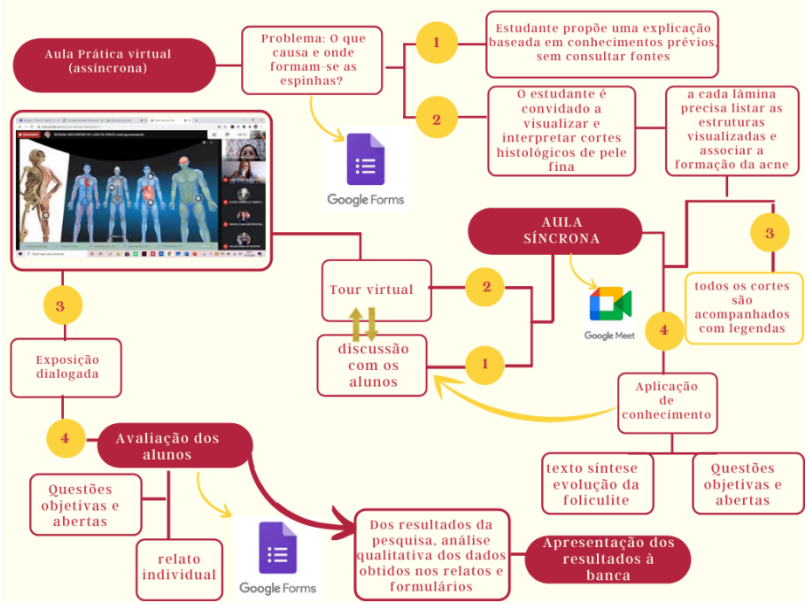

Fonte: elaborada pela autora

Retomando a discussão sobre as dificuldades em se inserir na práxis pedagógica o ENCI, Santana e Franzolin (2018) problematizam esta situação acerca de professores do ensino fundamental, porém facilmente generalizável para todos os níveis, citando o argumento da escassez de tempo, a sobrecarga de trabalho e burocracia, bem como a falta de compreensão sobre do que se trata essa práxis, como justificativas para a rejeição à sua inserção no cotidiano de suas turmas, além da insegurança em relação a conteúdos e procedimentos.

Outra dificuldade enfrentada foi a participação do alunado nas atividades ofertadas, apesar de as mesmas serem parte do plano de trabalho trimestral, e, portanto, passível de avaliação quantitativa. Um levantamento das atividades obrigatórias de frequência da Secretaria de Estado da Educação e Esportes do Paraná (SEED – PR), do total de formulários enviados, até 31/10/2020, apenas 51%, tiveram retorno dos estudantes da série escolhida, enquanto que na atividade relatada neste trabalho o retorno foi de 53,84% (através do GOOGLE FORMS).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Resultados inesperados foram obtidos, mas negativos, sendo que o principal está relacionando ao plágio, reclamação recorrente entre os professores durante o ensino remoto. Questões abertas onde foi esclarecido a ausência de punição ao erro, ainda foram devolvidas com cópias integrais ou parciais de páginas da web, como indicado na Tabela 1, onde são transcritas as respondas dadas à questão problematizadora, a qual tinha como objetivo mobilizar os conhecimentos prévios dos mesmos e aguçar sua curiosidade.

Tabela 1- Respostas a questão: O que causa as espinhas? (exemplos de plágio)

Aluno	Resposta (como escrita pelo aluno no formulário)	Origem
A	O principal e mais comum - especialmente na pele oleosa - é o excesso de oleosidade na região. Esse problema ainda pode piorar no rosto de quem faz uma limpeza inadequada, esquece de lavar o rosto à noite, ou usa maquiagem e não remove os cosméticos antes de dormir.	https://www.gndermatologia.com.br/7-2/2/
B	Quando ocorre o entopimento dos poros ou então quando há um aumento na produção de substâncias oleosas pelas glândulas	Paráfrase de :Cravos e espinhas. O que são e o que causa cravos e espinhas: escolakids.uol.com.br
C	É uma lesão causada pelo aumento da produção de sebo vinda das glândulas sebáceas. Esse excesso de oleosidade deixa os poros obstruídos e aumenta a proliferação de bactérias, resultando nos cravos. Quando ocorre a inflamação, chamamos de espinha	Acne: o que é, causas, sintomas, tratamentos e como evitar as espinhas:www.dermaclub.com.br › blog › noticia › acne-o-que-e-c.
D	Os cravos nascem por 2 motivos: primeiro pelo aumento de gorduras produzidas pelas glândulas de pele e segundo desentupimento nos poros entopem por causa da produção exenciva de queratina substância fabricada naturalmente pelo corpo q atrapalha a saída da gordura a transformação d um cravo para uma espinha ocorre quando ele enfrenta uma infecção umas reação do corpo a presença de bactérias no local	Como nascem os cravos e as espinhas? super.abril.com.br

Fonte: formulado pela autora (respostas de alunos)

É prerrogativa da educação à distância o desenvolvimento de duas características essenciais no aluno, que são a autonomia e a disciplina (GOTTARDI, 2015). Mas isso, quando se trata de adolescentes, é uma tarefa árdua e que depende de muitos fatores, desde características individuais do aluno até o ambiente doméstico do mesmo, que podem interferir qualitativamente em seu trabalho e aprendizado nesse período, somada às características próprias da idade.

Os resultados das avaliações das atividades do plano de ensino adotado, demonstram a dificuldade em captar a atenção do aluno no ensino remoto, embora sejam usadas várias ferramentas para comunicação, desde os aplicativos de mensagens pessoais às ferramentas oferecidas pela mantenedora, SEED – PR. Esses dados também são reflexos da deficiência do atual modelo de ensino agravado pela exigência

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de um modelo remoto emergencial sem a devida formação de educadores, que presencial ou remotamente, pecam em fornecer autonomia ao educando, pois o plágio, mesmo onde foi solicitado a “opinião” demonstra a insegurança e o medo de errar, condicionado certamente, pelas formas de ensino e avaliações adotados tradicionalmente. Cabe aí a necessidade de modificações nas práticas de ensino e métodos de avaliação do professor autor, bem como das instituições envolvidas.

Durante a aula síncrona a qual teve adesão de menos de 5% dos alunos convidados, as alunas presentes assumiram uma postura passiva, não respondendo as indagações e sem interações inclusive com a câmera, fato que tem sido relatado por outros professores da mesma instituição, em suas aulas.

A adesão às aulas síncronas, nas turmas de ensino médio do Colégio Estadual do Campo Cecília Meireles é baixa: da turma matriculada, 71,4% não participam de atividades síncronas, sendo que o maior motivo alegado é o trabalho no campo, por ser época de colheita de tabaco. Outro fator complicador para a assiduidade dos estudantes é a falta de sinal de internet adequado para o aplicativo funcionar com qualidade, conforme estes relataram no formulário de avaliação pós teste (fato que deve ser objeto de estudos pelas autoridades competentes, no decorrer dessa crise). Na tentativa de sanar esse problema foi encaminhado o link da gravação da aula, porém, segundo os relatos no formulário de avaliação da proposta, a maioria não assistiu, não foram obtidos dados do outro colégio.

Todos os alunos foram convidados a avaliar a proposta, mesmo aqueles que não participaram de alguma etapa de implementação no período considerado, pois tanto formulários quanto a gravação da aula foram disponibilizados por tempo indeterminado, para a turma.

Em relação ao conteúdo dado na aula síncrona os alunos classificaram como bom e muito bom, e que foi possível a compreensão do o que é um tecido epitelial, ao menos parcialmente. Ao ser solicitado que descrevessem o tour virtual, limitaram-se a escrever que “aprenderam sobre o tecido epitelial, como se formam as espinhas, e que consideraram ter sido uma experiência interessante”.

Quanto ao item do formulário “conhecimentos adquiridos” (composto de perguntas abertas e objetivas, sobre o conteúdo tratado nas aulas), os alunos que realizaram a “aula prática” e assistiram a aula síncrona, tiveram uma média de acerto de 56,6% das questões. Se considerar o rendimento individual, alunos participantes da aula síncrona

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

"ao vivo" tiveram rendimento de 86,6%, enquanto que alunos que assistiram a aula gravada posteriormente, a média de acertos ficou em 35,3%.

Quando questionados sobre as dificuldades encontradas no ensino remoto, a maioria demonstrou estar tendo dificuldades em aprender e que foi difícil a adaptação em não ter o professor presente (Quadro 1). É creditado que parte dessa dificuldade se deva às características necessárias no indivíduo para um bom rendimento em aulas remotas, que são a autonomia e a disciplina. Há implícito um desejo do retorno às aulas presenciais, pelo convívio com os colegas e pelo apoio dos professores, pois adolescentes ainda são dependentes da aprovação e condução do adulto.

Quadro 1: Respostas dos Alunos (compilação, exatamente como escrito)

Pergunta: Relate o que você está achando das aulas remotas, se está aprendendo, tendo dificuldades. Se está mais fácil ou mais difícil assim e complete com como você tem se sentido nesse período em casa Aluno 1 :"*Tendo dificuldades"* Aluno 2: "*No começo eu não estava entendendo nada pois é totalmente diferente do que eu estava acostumado e foi bem difícil me acostumar e ver aquilo como aula mas com o passar do tempo fui me acostumando aos poucos mas ainda assim é meio difícil de entender as vezes é necessário ver mais de uma vez a vide aula mas com as meets tem sido mais fácil"* Aluno 3: *"Está sendo um ano razoável, pois como as aulas são através do aula Paraná, precisamos buscar "ajuda" com as matérias através de vídeo aulas separadas, e particularmente eu prefiro muito mais ter ajuda de um professor pessoalmente, essa coisa de ser pela internet dificultou um pouco, mas tenho aprendido bastante com as aulas do Aula Paraná."* Aluno 3: *"mais difíceis, estou me esforçando para aprender, sim mais difícil tendo um pouco mais de dificuldade em entender os conteúdos"* Aluno 4: *"Acho meio ruim pois tenho dificuldade de aprender presencial imagina oline, mais estou acompanhando as aulas e me esforçando pra aprender o máximo. Nesse período que estou em casa, da pra ter mais tempo com a família, e sempre quando da tempo usso pra fazer trabalhos, espero que tudo isso passe para voltar tudo ao normal..."* Aluno 5: *"Bem eu não participo das meet online mais tô tentando fazer todas as atividades e me esforçar mais por que está um pouco complicado sem a ajuda dos professores"* Aluno 6: *"Estou achando bom até, mas obviamente com a presença da professora era tudo mais melhor, dava de entender de diversas formas, assim também tá bom mais nem tanto, porém quando eu não*

Fonte: formulado pela autora

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior dificuldade enfrentada neste trabalho foi a compreender a definição do que é o ensino de ciências por investigação (ENCI), para poder construir a proposta de sequência didática de ensino. Apesar as dúvidas iniciais, percebe-se que não trata se de uma simples metodologia diferenciada, ou um instrumento de ensino, mas que o ENCI

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

deve ser adotado como uma mudança de postura do professor frente a seu papel de orientador de aprendizagem. Os alunos não devem se contentar em ser meros coadjuvantes passivos no processo de aprendizagem, pois devem assumir o papel de protagonistas e encarar o estudo com responsabilidade e seriedade, desenvolvendo a busca ativa de discussões e análise crítica até mesmo dos equívocos conceituais.

Conclui-se que, apesar de as atividades ofertadas carregarem o caráter investigativo, com a possibilidade de desenvolvimento de autonomia e alfabetização científica, ainda não surtiram o efeito motivador esperado. Percebeu-se a dificuldade em desenvolver essa autonomia e assim promover a participação dos educandos com opiniões próprias, baseadas em suas vivências empíricas anteriores. As respostas aos formulários, demonstram o que vem sido percebido por diversos professores de que há muita “cola” nas atividades remotas, e que isso prejudica o aprendizado. Admite-se também que esta postura dos educandos está relacionada aos métodos de ensino, principalmente de natureza bancária, a qual estão submetidos desde o início da vida escolar e das formas de avaliação que privilegiam dados quantitativos em detrimento de qualitativos ou ignoram a desonestidade e falta de autonomia durante avaliações. Existe uma pressão para que acertem e assim não aprendem a valorizar o erro como parte do aprendizado, recorrem à cola e outros subterfúgios para conseguir notas adequadas.

Em relação às atividades propostas, acredita-se que em sala de aula física, ou mesmo em ensino remoto, porém com maior envolvimento do alunado e sob a mediação direta dos professores, as atividades podem se tornar mais eficientes. O uso adaptado de atlas virtuais e digitais de histologia deve ser difundido entre os professores que não dispõem de laboratórios adequados de microscopia. Sugere-se que a visita a estes espaços virtuais, sejam utilizadas com o uso de metodologias ativas (como exemplo o modelo “sala de aula invertida” onde os alunos seriam convidados a visitar os espaços sozinhos antes da aula e a discussão seria realizada com o grande grupo, sobre as percepções e conhecimentos desenvolvidos durante as visitas), e depois realizada visita guiada e mediados pelos professores em sala de aula, como forma de consolidação de conceitos. Podem ser associadas outras práticas como os desenhos descritivos das imagens histológicas virtuais, que constituem uma forma de desenvolvimento cognitivo ímpar, ao passo que estimulam varias áreas do cérebro. Importante mesmo é tornar as atividades em sala, ou fora dela, significativas, do ponto de vista aprendizagem, e prazeirosas para o estudante.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. M. P. Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino por Investigação. RBPEC 18(3), 765–794. Dezembro, 2018 |
Exemplos:

FEITOSA, M. C.; MOURA, P. S.; RAMOS, M. S. F.; LAVOR, O. P.. Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores?.In: **CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E**), 5. ,2020, Evento Online. **Anais**[...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 60-68.

FREITAS, J. L. A. PRÁTICAS INOVADORAS DE HISTOLOGIA NA EDUCAÇÃO DEJOVENS E ADULTOS. Dissertação de Mestrado em Ensino na Educação Básica. Universidade Federal do Espírito Santo, 1986- - F866p, 248 f. 2015

GOTTARDI, M. L. A autonomia na aprendizagem em educação a distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno. **RBAAD**. Vol. 14. 2015

MACÊDO, P. R. S.; SOARES, I. D. L.S.; MEDEIROS, L.C. PINHEIRO, D. M. L. Ensino De Histologia: Elaborando Novos Materiais Didáticos Para Promover A Melhoria Do Ensino-Aprendizado. In.: **ENALIC** 2014, nº 5, 2014. Natal-RN. Anais Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014

MUNFORD, D.; LIMA, M. E. C. C. Ensinar ciências por investigação: em que estamos de acordo?. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte) [online]. 2007, v. 09, n. pp. 89-111. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172007090107>. Acesso em 3 Jul 2021

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. PANDEMIA DO COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: MUDANÇAS NA PRÁXIS DOCENTE. EDUCAÇÃO, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085. Acesso em: 3 jul. 2021.

SÁ, E. F.. Discursos de professores sobre ensino de ciências por investigação: Dissertação de mestrado - Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009. 202 f.

SANTANA, R. S., FRANZOLIN, F. O Ensino de Ciências por Investigação e os Desafios da Implementação na Práxis dos Professores. REnCiMa, v. 9, n.3, p. 218-237, 2018. Disponível em: <http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/1427/1010> Acesso em 30 de mai 2021

SBP – Sociedade Brasileira de Pediatria. Guia Prático de Atualização do Departamento Científico de Adolescência: Acne na Adolescência. Nº 9. 2018

SOUZA, J. A. Prova com Cola: uma conjectura. IN: XX EBRAPEM. Curitiba, 2016. PDF. Disponível em: <http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd8_Juliana_Souza.pdf > Acesso em 03 NOV 2020

3.5.28 METODOLOGIAS UTILIZADAS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA NA 26.ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CANOINHAS/SC – BRASIL

Alessandra Krauss Wieczorkievicz[301]

Romilda Teodora Ens[302]

RESUMO

A disciplina de Sociologia faz parte da matriz curricular do Ensino Médio no Brasil e obrigatória desde 2008. Pelo fato de ser uma disciplina recente em comparação às demais disciplinas, ainda está em processo a construção das práticas pedagógicas. Nesse aspecto, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar as metodologias utilizadas em sala de aula na disciplina de Sociologia. Justificamos o estudo pelo reduzido número de teses e dissertações voltados ao entendimento das metodologias utilizadas em sala de aula, pela área da Sociologia, em relação às demais disciplinas do Ensino Médio, bem como forma de ampliar o conhecimento de professores de Sociologia sobre metodologias que podem ser inseridas em suas aulas, além das que já utilizam. Com base nesse pressuposto, realizamos uma pesquisa em 19 escolas de Ensino Médio, da 26.ª Coordenadoria Regional de Educação de Canoinhas/SC, com 16 professores de Sociologia, sobre que metodologias utilizam em suas aulas. A opção pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com questionários abertos, apontou como resultados que os professores de Sociologia utilizam diferentes metodologias em sala de aula, uma vez que cada professor escolhe as suas conforme a realidade da escola em que atua e analisa ser a melhor forma de trabalhar e desenvolver o conhecimento sociológico.

Palavras-chave: Aulas de Sociologia. Ensino Médio. Metodologias. Professores. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa expressa no presente texto partiu da seguinte indagação: Quais são as metodologias utilizadas nas aulas de Sociologia da 26.ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Catarina?

Nessa direção, o tema foi escolhido para a compreensão das metodologias utilizadas em sala de aula, na disciplina de Sociologia, uma vez que essa disciplina, em comparação com as demais, é recente no currículo escolar brasileiro do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, pois passou a ser obrigatória em 2008. Pelo fato de a

[301] Doutoranda em Educação pela PUCPR. Docente de Sociologia da rede pública de Ensino de Santa Catarina. Membro do Grupo de Pesquisa POFORS/PUCPR. Bolsista CAPES. E-mail: aleskrauss@gmail.com

[302] Doutora em Educação pela PUC-SP. Pós Doutora em Ciência da Educação pela Universidade do Porto – Portugal. Professor Titular do PPGE/PUCPR. Coordenadora do Grupo de Pesquisa POFORS/PUCPR. Pesquisadora Associada à FCC. Bolsista Produtividade pela FA/PR (2019-2021). E-mail: romilda.ens@gmail.com

Sociologia fazer parte do currículo há pouco mais de 10 anos, temos um reduzido número de estudos a esse respeito.

Com base nessas questões, definimos como objetivo geral: identificar as metodologias utilizadas em sala de aula na disciplina de Sociologia, foco nas escolas estaduais da 26.ª Coordenadoria Regional da Educação de Canoinhas/SC-Brasil. A disciplina de Sociologia, até a implantação da reforma do Ensino Médio no Brasil, Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017), com os itinerários formativos, é ofertada como obrigatória em todas as 19 escolas dessa Coordenadoria, com carga horária de duas aulas semanais nos primeiros e segundos anos, e uma aula no terceiro ano do Ensino Médio.

A importância dessa pesquisa justifica-se pelo entendimento de que as metodologias utilizadas em sala de aula, até o momento, são definidas pelo professor da disciplina, aspecto que possibilita ampliar o conhecimento dos professores de Sociologia sobre as metodologias que podem ser inseridas em suas aulas, além das que já utilizam, quando da divulgação dos resultados dessa pesquisa em Congressos, artigos de revistas e capítulos de livro e/ou em reuniões pedagógicas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 PRÁTICAS DE ENSINO DE SOCIOLOGIA

Ao partirmos do pressuposto de que a teoria sobre como ensinar e aprender Sociologia representa a expressão da prática do professor, o trabalho docente torna-se parte central da construção do conhecimento sociológico a ser ensinado pelo professor em sala de aula. A forma como esse trabalho é conduzido pelo professor é primordial para o entendimento da disciplina de Sociologia.

Nesse movimento, os métodos/práticas utilizados pelos professores precisam ser organizados e preparados com atenção, conhecimento, visão sociológica, mas com boa reflexão sobre as regulamentações e definições que emergem de orientações dos documentos educacionais, a fim de conseguir adaptá-los à realidade da escola e do estudante. Na construção desses conhecimentos escolares sociológicos, Mota (2005, p. 100) salienta que:

> A sociologia, seus conteúdos, métodos e reflexões propiciaram meios de construir essa transformação do pensamento, alimentá-la e direcioná-la. Os referenciais teóricos utilizados, o tipo de formação que têm os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> licenciados e a prática em sala de aula anunciaram a feição da sociologia que efetivamente se tem no ensino médio e as suas virtualidades na formação dos estudantes.

Lima (2017, p. 32) complementa ao afirmar que:

> Os professores, ao transmitirem o discurso sociológico de uma forma específica condicionam os alunos a responderem de forma que melhor se adequar ao texto legítimo produzido (conhecimento) por essa forma de transmissão. Nesse sentido, a chave do problema pedagógico estaria em descobrir métodos com o maior domínio e consciência das expectativas de resposta que essas mensagens produzem.

Nesse direcionamento, cabe ao professor, quando da elaboração dos conteúdos e da forma de como abordá-los em sala de aula na disciplina de Sociologia, como explicam Brunet et al (2017, p. 39), ficar atentos ao fato de que

> [...] o ensino de Sociologia deve procurar articular bem os elementos presentes nas teorias sociológicas e a realidade social do aluno, tendo em vista que é importante atentar para o contexto da vida dele e a forma como os conteúdos serão abordados, bem como aproximar esse contexto no trabalho em sala de aula.

Nessa perspectiva a respeito da construção do conhecimento sociológico, o entendimento da realidade do estudante é de suma importância, para que ele compreenda e desenvolva um olhar crítico sobre a sociedade e construa sua concepção de mundo. Esses conceitos são fundamentais nas aulas de Sociologia, pois precisam estar direcionados à realidade do estudante e da escola, uma vez que, segundo Leal (2017, p. 1080),

> [...] parece importante pensar os saberes docentes a partir de uma abordagem curricular que contemple os conhecimentos ligados ao ensino e como estes repercutem na ação docente, e como os professores operam com esses saberes no contexto de sua aula. O saber docente, nesse sentido, é também curricular, aquele que se refere ao conteúdo ministrado pelo professor em classe.

Pela pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, inicialmente visitamos todas as escolas da 26.ª Coordenadoria e, após autorização, os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assentindo a participação na pesquisa, quando então aplicamos um questionário aberto aos 15 professores de Sociologia, em um total de 19 escolas de Ensino Médio (Tabela 1).

Tabela 1 – Relação de municípios e número de escolas por município da 26.ª Coordenadoria de SC (2020)

Municípios da 26.ª Coordenadoria	Número de escolas por Município
Porto União	6 escolas
Irineópolis	1 escola
Bela Vista do Toldo	1 escola
Major Vieira	1 escola
Canoinhas	7 escolas
Três Barras	3 escolas
6 Municípios	19 escolas

Fonte: a autora (2021).

Para citar a fala ou a escrita de qualquer participante dessa análise e a fim de garantir o anonimato, foi utilizada uma codificação, utilizando, por exemplo, P1 para Professor 1; P2, Professor 2, e assim sucessivamente.

Dando seguimento a essa parte do trabalho, os professores responderam à seguinte questão: Quais são as metodologias utilizadas nas aulas de Sociologia?

2.2 METODOLOGIA EM SALA DE AULA PELO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA

As metodologias são a base para a promoção do conhecimento sociológico em sala de aula, pois são as ferramentas de trabalho utilizadas pelos professores nas aulas de Sociologia, com o direcionamento para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Esse trabalho é fundamental na construção desses atributos na vida do estudante do Ensino Médio. Nesse aspecto, em relação às metodologias, algumas pesquisas apresentaram contribuições, aspectos que, segundo Mota (2005, p. 102), influenciam a forma como os professores:

> [...] conduzem suas aulas realiza diferentes maneiras dos estudantes conduzirem o seu pensamento. E mudanças pequenas no cotidiano escolar, como as disposições das classes, a não centralização das aulas na figura do professor, os trabalhos e pesquisas em grupos auxiliam na construção de práticas e concepções de ensino e aprendizagens consoantes com exercícios de fato críticos e cidadãos.

Em relatos de alguns professores de Sociologia, esses aspectos são corroborados quando mencionada a diversidade nas metodologias utilizadas em sala de aula, não de forma uniforme, mas ampla para as aulas dessa disciplina.

> Uma das estratégias que eu uso, é sempre, estou trabalhando para preparar minha aula, conforme os conteúdos que serão aplicados em diferentes séries. Uso também alguns vídeos para contextualização posteriormente e trabalho com seminários ou debates em sala de aula, e procuro fazer através de uma forma de apurar o senso crítico do aluno (P3).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Aulas expositivas, dialógicas, textos, vídeos. A metodologia deve ser flexível, de modo a respeitar o contexto no qual estão inseridos os educandos (P5).
>
> Quadro e giz em seguida explicação, leitura do livro didático algumas vezes, vídeos, estratégias: alguns alunos aprendem mais ouvindo, outros escrevendo, ou assistindo algo, por isso, estas metodologias atingem mais pessoas (P6).
>
> Teórica, slides, dinâmicas, caracterização onde os alunos resgatam parte da história, filmes, vídeos (P7).
>
> Textos, oralidade, debates (P8).
>
> Aula dialógica, procuro meios de envolver os educandos nas questões de forma crítica. Leitura formal com realidade dos educandos (P9).
>
> Aulas expositivas, artigos, resenhas, mídias, videoaulas (P12).
>
> Aulas expositivas, dialogadas, trabalhos individuais, duplas, trios, pesquisas, projeções em slides, atividades como criação de panfletos, plaquinhas (campanhas) e júri-simulado, entre outros (P13).
>
> Aulas expositivas, uso de livro didático, charges, filme, prova, exercícios e seminários (P15).
>
> Percebe-se que vários professores (P3, P5, P6, P7 e P12) utilizam os vídeos em sala de aula como forma de colaborar com as aulas e também prática para facilitar o ensino da Sociologia. O vídeo é uma técnica conhecida na literatura, por ser um recurso midiático inserido nas salas de aula, pois, como esclarece Silva (2010, p. 93)

O uso dos recursos midiáticos, em especial o vídeo, pode ser considerado um excelente instrumento pedagógico. A partir dele podemos abordar, por meio da exibição ou da produção, temas diversos de forma interdisciplinar. O vídeo em sala de aula possibilita o despertar da criatividade à medida que estimula a construção de aprendizados múltiplos, e a partir da exploração da sensibilidade e das emoções dos alunos, além de contextualizar conteúdos variados.

Nesse direcionamento, os professores P3 e P8 mencionam sobre o debate em sala de aula. Segundo Altarugio, Diniz e Locatelli (2009, p. 27), “[...] se apresenta como um método alternativo que oferece aos alunos a oportunidade de exporem suas ideias prévias a respeito de fenômenos e conceitos científicos em um ambiente estimulante”, como meio de o estudante participar das aulas, com a possibilidade de expor seus posicionamentos e ouvir os colegas, na construção do pensamento crítico.

Além do debate, foi apresentado pelos professores P3, P14 e P15 o seminário como método utilizado nas aulas. Carbonesi (2014, p. 7) explica que:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] o uso da técnica de seminário como procedimento avaliativo que possibilita ao aluno desenvolver competências e habilidades no que se refere à pesquisa, à autonomia na busca de conhecimento, ao trabalho em grupo, à comunicação e o posicionamento crítico/reflexivo verbalizado do educando no decorrer do processo de organização e resultado do trabalho proposto.

Os professores P5, P12, P13, P14 e P15 comentaram que utilizam a aula expositiva. A respeito desse método, Machado (2017, p. 24914) comenta "caracterizando-se como uma atividade dinâmica, participativa e estimuladora, na perspectiva de superar a passividade, e favorecer análises e discussões críticas que resultaram numa forma peculiar a produção de novos conhecimentos".

Nessa direção, os professores P7 e P13 apresentam os slides como método utilizado. Nesse aspecto, Andrade, Cadena e Coutinho (2014, p. 1-2) esclarecem a relação de importância a partir do uso de slides em sala de aula, quando estabelecem que:

> As apresentações de slides se popularizaram entre professores por qualidades como a facilidade de congregar linguagens diversas (imagens, esquemas, vídeos), a praticidade na exposição de conteúdos auxiliares e mesmo a possibilidade de reprodução em diversas turmas.

Outra alternativa utilizada em sala de aula são os filmes, que foi apresentada pelo professor P7. Coelho e Viana (2011, p. 92) ressaltam que:

> O uso de filmes em sala de aula pode tornar as aulas dinâmicas e o cotidiano escolar passa a ser menos cansativo para professores e alunos. Outro ponto importante é que filmes tornam os alunos mais interessados, pelo fato de a aula "fugir" do comum, mas sempre relacionada ao conteúdo programático da disciplina.

Já os professores P3, P5 e P8 trouxeram outro método, que é a utilização de textos nas aulas. Os autores Rabelo e Silva (2013, p. 2-3) orientam que:

> A leitura é a melhor forma de conhecimento das diversas realidades e culturas do mundo. Por intermédio dela é que se aprende a formar o olhar de entendimento de mundo ao redor. [...] A sociedade, atualmente, "exige um cidadão com capacidade de entender, analisar e resolver problemas. Com isso, pode-se afirmar que a interpretação análise e resolução estão diretamente relacionadas à capacidade de leitura". [...] No contexto escolar, "a leitura tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino".

Nessa mesma direção de leitura e análise, o professor P3 comentou que utiliza em suas aulas a interpretação de texto. Teotonio et al. (2013, p. 3) falam em seu trabalho sobre a contribuição desse método para a formação do aluno.

> Interpretação de texto é o ato de ler, analisar e refletir o texto, procurando ter uma visão geral do assunto, verificando com atenção e cuidado o enunciado nas entrelinhas para melhor entender e compreender o sentido

> da leitura. [...] O incentivo à prática da leitura para aquisição do conhecimento, para melhor compreensão da realidade que lhe cerca é de fundamental importância no desenvolvimento pessoal e social do aluno, desde as primeiras etapas de iniciação à leitura.

Como se vê, a diversidade de metodologias e estratégias é enorme e cada professor apresenta seu modo individualizado de trabalho, não havendo uma forma única a qual todos os professores devam seguir. Porém, como são professores de vários municípios, o modo como trabalham se diferencia, pois cada município e escola tem suas peculiaridades, desde os recursos disponíveis, a cultura organizacional e o modo como os professores organizam e planejam suas aulas.

Em relação à importância das metodologias no processo de ensino de Sociologia, Bodart e Silva (2016, p. 184) argumentam que “Embora exista uma prática docente própria de cada professor, algumas ferramentas são consideradas fundamentais, especialmente quando se busca um ensino estimulante”. Nóvoa (1995, p. 16-17) complementa que “[...] cada um tem o seu próprio modo de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos”. Pela individualidade de cada professor trabalhar e preparar sua aula, estimula-se o interesse do estudante, o qual é decorrente das diversas formas de trabalhar, as quais fazem com que esse aluno tenha vontade de aprender Sociologia. Diante disso, é importante a disponibilidade de materiais pedagógicos disponibilizados na escola. Vejamos:

> Na verdade, a gente tem usado é o livro didático a gente usa o livro didático eu uso meu material próprio né e as pesquisas as coisas que eu faço e a gente trabalha no sentido às vezes de debates com os alunos de apresentação de um texto para debater a realidade às vezes passa alguns textos no quadro (P1).
>
> Textos, aulas dinâmicas, filmes, seminários, teatro, projetos, música, curta metragem e metodologias ativas (P2).
>
> Aula expositiva, discussão, debates, recursos audiovisuais, estudos de caso e dramatização (P4).
>
> Aulas expositivas e dialógicas, com o uso de diversos instrumentos didáticos e pedagógicos: projetor, revistas, jornais etc. (P10).
>
> Apostilas Ayrton Senna – Obrigatória do Programa. Livro didático sociologia em movimento. Leituras, produções textuais, provas, vídeos, análises de textos, outros (P11).

Todavia, apesar das situações cotidianas enfrentadas pelos professores referentes às limitações que envolvem os recursos pedagógicos, como a formação dos professores, a experiência no magistério em Sociologia, a complementação de carga horária em outras disciplinas e a deficiência na formação continuada, mesmo assim

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

esses profissionais oportunizam várias metodologias aos alunos, com vistas à construção do conhecimento sociológico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inferimos, com base nas respostas dos professores, que nas aulas de Sociologia, da Coordenadoria Regional de Educação de Canoinhas/SC, são utilizadas várias metodologias em sala de aula e que cada professor escolhe aquela que melhor se adapta à sua realidade e que analisa ser a melhor forma de trabalhar e desenvolver o conhecimento sociológico.

Em relação às diversas metodologias, podem ser levadas em conta questões como plano de trabalho docente, material disponível na escola, experiência em sala de aula, vivência do professor, adaptação de acordo com a realidade escolar e do estudante, disponibilidade de tempo na programação das aulas e dedicação exclusiva do professor à disciplina de Sociologia.

Os resultados da pesquisa apontam que a disciplina de Sociologia utiliza diversas metodologias quando da atuação do professor em sala de aula e que vários elementos influenciam nessa sua atuação. Por conta disso, é importante que outras pesquisas sejam realizadas no campo da disciplina de Sociologia, a fim de se poder compreender a importância das metodologias no processo de construção do conhecimento sociológico.

REFERÊNCIAS

ALTARUGIO, M. H.; DINIZ, M. L.; LOCATELLI, W. O debate como estratégia em aulas**.** **Nova na Escola**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 26-30, 24 ago. 2009.

ANDRADE, B. R. F.; CADENA, R. A.; COUTINHO, S. G. Análise das apresentações de slides no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. 11.º CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN. 2014.

BODART, C. N.; SILVA, R. S. O perfil do professor brasileiro de sociologia do ensino médio e sua percepção da condição docente. **Inter-legere**, **Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN**, n. 18, jan./jun. 2016.

BRASIL. Presidência da República**.** Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm .

BRUNET, P.; SANTOS, N.; SILVA, R.; SANTOS FILHO, O. O que se espera do professor de sociologia-questões sobre a formação e desafios da prática docente. **HOLOS**, [S.l.], v. 3, p. 32-40, set. 2017. ISSN 1807-1600.

CARBONESI, M. A. R. M. O uso do seminário como procedimento avaliativo no ensino superior privado. In: IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO/VII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2014, Porto-Portugal. Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação. Brasil: Biblioteca - ANPAE/Cadernos ANPAE, 2014.

COELHO, R. M. F.; VIANA, M. C. V. A utilização de filmes em sala de aula**. Revista da Educação Matemática,** Universidade Federal de Ouro Preto, v. 1, p. 1-9, 2011.
LEAL, A. G. Dispositivos de normatização do ensino de sociologia na escola: formação e saberes docentes de licenciados em ciências sociais no Distrito Federal. **Revista Educação & Sociedade,** Campinas, SP, v. 38, n. 141, p. 1075-1099, 2017.

LIMA, A. J. Sentidos da sociologia na escola: modalidades de práticas pedagógicas. **Revista Espaço Acadêmico- UEL**, Londrina, PR. n.º 190-2017.

MACHADO, M. F. R. C. O uso dos recursos didático-tecnológicos como potencializados ao processo de ensino e aprendizagem. In: XIII Congresso Nacional de Educação? EDUCERE**.** CÁTEDRA UNESCO, 2017, Curitiba.

MOTA, K. C. C. da S. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação,** n. 29, p. 88-107, maio/ago., 2005.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciência da Educação).

RABELLO, E. V.; SILVA, S. A leitura de crônicas como recurso pedagógico em sala de aula. **Cadernos PDE,** UEL-PR, v. II. 2013.

SILVA, R. V.; SILVA, R. V. O vídeo como recurso de aprendizagem em sala de aula do 5.º ano. **Revista EDAPECI**: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais. Universidade Federal de Sergipe, v. 6, p. 93-103, 2010.

TEOTONIO, M. L.; SANT'ANA, A. C.; SOUSA, J. A.; ARAUJO, I. M. S. R. A prática de ensino no incentivo à interpretação de texto em sala de aula. In: **V Fórum**

Internacional de Pedagogia (V FIPED), 2013, Vitória da Conquista. AINPGP, 2013. v. 1.

3.5.29 HOMICÍDIOS DE MULHERES NEGRAS NO BRASIL VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: UMA ABORDAGEM INVESTIGATIVA

Fernanda Monteiro de Freitas[303]

RESUMO

O ensino pode ser decisivo para a redução da desigualdade de gênero e racial. Assim, cabe ressaltar que o papel da escola não é só disseminar conhecimento, informação, mas também contribuir para a formação de uma geração mais esclarecida, consciente e com valores mais sólidos em relação ao respeito à dignidade e integridade humana. Por essa razão, é necessário que essas temáticas sejam sempre abordadas no currículo. Portanto, o objetivo deste trabalho é descrever o projeto "A cor da Violência" e apresentar as percepções da professora frente a construção e execução da atividade. O projeto foi realizado na Escola Estadual João Rezende, situada em Uberlândia-MG, no período da mostra científica de 2019, por meio da disciplina de Biologia e envolveu alunos do 1° ano do Ensino Médio. Para integrar a temática, com as habilidades exigidas na matéria, foi utilizado o método investigativo associado as ciências forenses. Em virtude das análises realizadas, foi possível concluir que, práticas de ensino, como as apresentadas no projeto "A cor da violência", são alternativas viáveis para se trabalhar questões sociais relevantes e ao mesmo tempo integrar conceitos científicos estudados em sala de aula de forma prática e interdisciplinar. Com criatividade e determinação, foi possível executar as atividades planejadas, de forma instigante e divertida.

Palavras-chave: Violência doméstica. Feminicídio. Desigualdade racial. Desigualdade de gênero. Investigação criminal.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o Atlas de Violência de (2019), em 2017, 4.936 mulheres foram assassinadas no Brasil, cerca de 13 homicídios por dia, o maior índice registrado desde 2007. Além do mais, é importante destacar que 66% das vítimas envolviam mulheres negras, evidenciando a desigualdade racial existente no país. Ainda segundo este documento, 28,5% das mortes ocorrem dentro da residência (39,3% se considerarmos os óbitos em que o local do incidente era ignorado), muito provavelmente estes são casos de feminicídios íntimos, decorrentes de violência doméstica.

Neste contexto, visando a construção de uma sociedade mais igualitária, com mais respeito e com melhores condições de vida das mulheres, principalmente as negras, a educação ganha destaque. O ensino pode ser decisivo para a redução da desigualdade de gênero e racial. Assim, cabe ressaltar que o papel da escola não é só disseminar conhecimento, informação, mas também contribuir para a formação de uma geração mais esclarecida, consciente e com valores mais sólidos em relação ao respeito

[303] Professora de Educação Básica, Escola Estadual João Resende, Uberlândia-MG, fernanda.monteiro.freitas@educacao.mg.gov.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

à dignidade e integridade humana. Por essa razão, é necessário que essas temáticas sejam sempre abordadas no currículo.

Portanto, o objetivo deste trabalho é descrever o projeto “A cor da Violência” e apresentar as percepções da professora frente a construção e execução da atividade. O projeto foi realizado na Escola Estadual João Rezende, situada em Uberlândia-MG, no período da mostra científica de 2019, por meio da disciplina de Biologia e envolveu alunos do 1° ano do Ensino Médio. Para integrar a temática, com as habilidades exigidas na matéria, foi utilizado o método investigativo associado as ciências forenses.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Local do evento

O projeto foi montado em uma sala de aula. Na entrada do local, foi exposto um painel, contendo o título do projeto, principais dados estatísticos sobre a violência contra mulheres no Brasil. Também foram coladas na parede várias cruzes pretas, como uma forma de protesto pelas vidas de mulheres negras perdidas no país em 2017. O painel foi isolado com uma fita zebrada preta e amarela (Figura 1).

Figura 1- Painel do projeto “A cor da violência”.

Fonte: Figura do autor.

2.2 Início do evento

Ao entrar na sala de aula, os visitantes recebiam um crachá de perito da polícia civil e uma prancheta contendo uma ficha dos suspeitos e um lápis (Figura 2). A ficha continha dados de 8 pessoas: nome, foto, número do calçado, assinatura, impressão digital, teste de DNA e sexo (Figura 3). Em seguida, eram orientados a se dirigirem para o local do crime.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2 e 3- Material entregue aos visitantes na entrada da sala e ficha dos suspeitos.

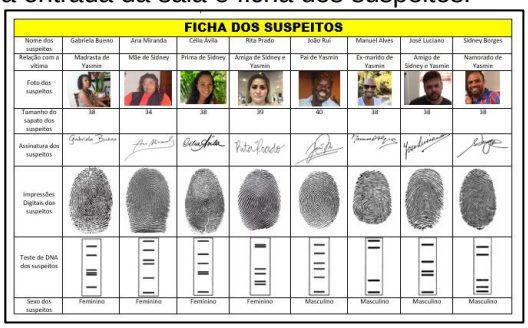

FICHA DOS SUSPEITOS

Nome dos suspeitos	Gabriela Bueno	Ana Miranda	Célia Ávila	Rita Prado	João Ruiz	Manuel Alves	José Luciano	Sidney Borges
Relação com a vítima	Madrasta de Yasmin	Mãe de Sidney	Prima de Sidney	Amiga de Sidney e Yasmin	Pai de Yasmin	Ex-marido de Yasmin	Amigo de Sidney e Yasmin	Namorado de Yasmin
Foto dos suspeitos								
Tamanho do sapato dos suspeitos	38	34	38	39	40	38	38	38
Assinatura dos suspeitos								
Impressões Digitais dos suspeitos								
Teste de DNA dos suspeitos								
Sexo dos suspeitos	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino

Fonte: Figuras do autor.

2.3 Local do crime

O local do crime era formado por um corpo negro feito de papelão caído no chão e sujo com extrato de tomate, identificado como sendo Yasmin. Ao seu redor, era possível visualizar pegadas, uma faca feita de papelão suja com extrato de tomate, um contrato de casamento e um comprovante de compra de flores com assinaturas. Em uma mesa, foram colocadas taças de plástico e um cinzeiro cheio de bitucas de cigarro. Nas evidências, foram colocadas plaquinhas com dicas de quem era o assassino. Todo ambiente de simulação foi isolado com fita zebrada amarela e preta, de forma que a entrada dos participantes fosse controlada. Os visitantes liam o conteúdo das plaquinhas e excluíam na ficha dos suspeitos os dados que não eram correspondentes (Figuras 4 e 5). No final, se os participantes seguissem todas as instruções, eles conseguiriam chegar ao verdadeiro culpado.

Figura 4 e 5- Visitantes no local do crime participando da atividade.

Fonte: Figuras do autor.

2.4 Reconstituição da cena do crime

Após a confirmação do criminoso, os visitantes eram encaminhados para o cinema, para assistirem à reconstituição do crime de Yasmin e entender os motivos pelos quais levaram seu ex-marido a praticar o homicídio. O filme composto por animações e narrações feita pelos alunos, foi construído utilizando o programa Power Point e foi

transmitido via data-show. No término do curta-metragem, os participantes eram liberados para visitarem os stands.

2.5 Stands

No total, foram montados 6 stands com temáticas diferentes. Além das explicações sobre os assuntos, os alunos também aplicavam atividades práticas.

2.5.1 Stand 1: Podoscopia

Para descobrir o número do sapato do criminoso, os visitantes receberam uma folha sulfite contendo uma pegada e a fórmula que deveria ser utilizada para cálculo: N= (5c + 28) ÷4, onde: c é o tamanho do pé em centímetros e N é o número do sapato (POLETTO, 2017). Receberam também uma régua, um lápis e uma calculadora. A pegada era medida com a régua, posteriormente o dado era adicionado na equação. Após sua resolução, o número do sapato era identificado (Figura 6).

Figura 6- Visitante calculando o número do sapato do suspeito.

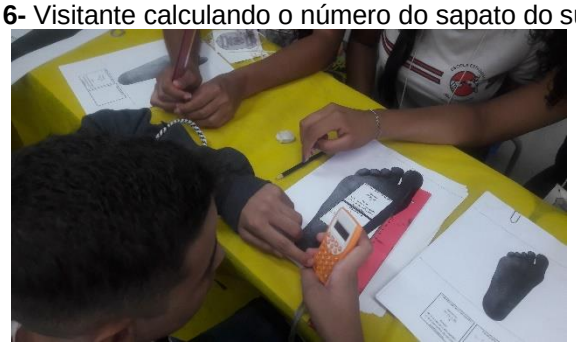

Fonte: Figura do autor.

2.5.2 Stand 2: Papiloscopia

Para a revelação das impressões digitais foi utilizado carvão em pó, fita adesiva transparente, tesoura, pincel macio, folha sulfite e celulares. Os visitantes passavam o pincel contendo o pó de carvão no celular com delicadeza. Em seguida, sopravam o excesso de carvão, pegavam um pedaço de fita adesiva e colavam em cima das machas. Para finalizar, retiravam a fita e colavam no papel sulfite evidenciando a digital (Figura 7).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 7- Visitantes participando da revelação da impressão digital.

Fonte: Figura do autor.

2.5.3 Stand 3: Extração de DNA

Para a extração do DNA foram utilizados: morangos, sacos plásticos, copos e colheres descartáveis, copos dosadores, água, detergente, sal de cozinha, peneiras e álcool comum. Os visitantes pegavam 3 morangos, colocavam em sacos plásticos e maceravam, depois transferiam o conteúdo para um copo. Em outro copo, misturavam 150ml de água, uma colher de detergente, e uma de sal de cozinha. 1/3 da mistura obtiva era colocada no copo contendo o morango. Depois, colocavam uma peneira sobre um copo limpo e coavam a mistura. Logo em seguida, despejavam álcool no líquido peneirado e aguardavam o resultado. Como a visualização do resultado poderia demorar, os alunos já deixaram o experimento pronto. Assim o precipitado formado era mostrado e apresentado ao visitante como sendo a molécula de DNA.

2.5.4 Stand 4: Análise do cariótipo

Para o “Jogo do Cariótipo”, foram utilizados idiogramas impressos em papel sulfite e em película polarizadora para projetores. Os idiogramas impressos em película, foram recortados, obtendo-se os cromossomos homólogos. Os idiogramas representavam uma pessoa normal do sexo feminino e outra do sexo masculino, de uma pessoa do sexo feminino contendo Síndrome de Down e de uma pessoa do sexo feminino contendo Síndrome de Turner. Os visitantes pegavam os cromossomos e organizam de acordo com o idiograma impreso na folha sufite. No final da atividade, os alunos explicavam qual era a característica que determinava a pessoa ser do sexo feminino e masculino e qual alteração os cromossomos sofriam que levavam as pessoas serem portadoras de Síndrome de Down e Síndrome de Turner (Figura 8).

Figura 8- Visitante participando do Jogo do cariótipo

Fonte: Figura do autor.

2.5.5 Stand 5: Teste de DNA

A simulação caseira de eletroforese em gel foi feita pelos alunos de acordo com as instruções contidas no site Exploratorium, que podem ser acessadas no link a seguir: https://www.exploratorium.edu/snacks/gel-electrophoresis?media=11058. Já a atividade "Descubra quem é o pai do bebê", era constituída de um padrão de DNA do bebê, mais quatro padrões de supostos pais. Os visitantes teriam que comparar os padrões dos pais com o do bebê, e aquele que fosse mais semelhante, seria o verdadeiro progenitor (Figura 9 e 10).

Figura 9 e 10- Eletroforese em gel caseira e atividade "Descubra quem é o pai do bebê".

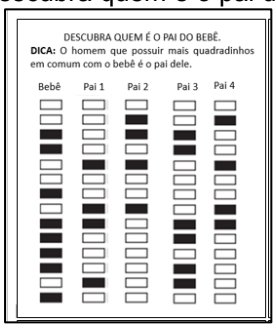

Fonte: Figura do autor.

2.5.6 Stand 6: Homicídios de mulheres negras no Brasil

Após a apresentação dos dados estatísticos referentes aos homicídios de mulheres no Brasil, associadas a violência doméstica, os alunos divulgaram o aplicativo "Salve Maria". Para isso, fizeram o download da ferramenta em um celular, e explicaram para os visitantes todas suas funcionalidades (Figura 11).

O "Salve Maria" foi idealizado pela secretária municipal de Governo e Comunicação, Ana Paula Junqueira. Desde a sua criação em 2019, tornou-se referência para outras cidades da região.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O objetivo do aplicativo é facilitar a denúncia de violência contra a mulher, permitindo que qualquer pessoa denuncie abusos de forma rápida e precisa, por meio de um canal direto com a Polícia Militar. O recurso está disponível para as plataformas Android e iOS.

O “Salve Maria” consiste em apenas três botões: “Botão do Pânico”, “Denúncia” e “Instruções de Uso”. A funcionalidade do “Botão do Pânico” é emitir um chamado de localização, ou seja, ele compartilha a localização em tempo real. Em ocorrências de extrema urgência, basta que a denunciante o utilize para acionar imediatamente a presença dos policiais militares. No botão de “Denúncia”, a pessoa encontra um pequeno questionário com perguntas que especificam o tipo de violência, se a denúncia será anônima, dados da vítima e agressor, entre outras. A vítima ou a denunciante ainda tem a possibilidade de anexar fotos ou vídeos antes de enviar. O terceiro botão “Instruções de Uso”, é um guia de utilização, que deve ser lido quando o download for executado.

Figura 11- Aplicativo “Salve Maria”.

Fonte: Figura do autor.

2.6. Percepções sobre a execução do Projeto “A cor da violência”

O tema escolhido, foi bem aceito pelos alunos, principalmente a partir do momento em que dados estatísticos foram apresentados em sala de aula. Como forma de prevenção contra violência doméstica, acharam importante trabalhar esse assunto com a comunidade escolar. Além do mais, na turma em que o trabalho foi desenvolvido, haviam muitos negros e eles abraçaram a causa, se sentiram representados.

A forma como o projeto foi apresentado, também chamou muita a atenção dos alunos, visto que, muitos eram adeptos as séries de investigação criminal. Todos participaram e entregaram o que foi pedido nos prazos estabelecidos. No dia da exposição executaram as suas funções com sucesso.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Através das atividades práticas, os alunos conseguiram enxergar a aplicabilidade dos conteúdos vistos em Biologia e Química. E isso foi bastante construtivo, pois o entendimento e a assimilação foram mais eficazes.

A divulgação do trabalho para as outras turmas, foi feita pelos alunos do projeto. Eles foram nas salas de aula e convidaram os colegas para visitar o espaço da atividade. Já os funcionários da escola, foram convidados pela professora de Biologia. No dia do evento, houve tumulto na entrada. Muitas pessoas curiosas queriam passar por aquela experiência. Foi feito o controle, e a maioria conseguiu participar.

O evento promovido pela escola teve a duração de apenas duas horas, como houve tumulto na entrada e muitos trabalhos foram expostos ao mesmo tempo, muitos interessados deixaram de participar, pois o tempo não foi suficiente. Além do mais, é importante destacar a falta de verba para desenvolver projetos, apesar da direção ter contribuído com as impressões necessárias, todos os outros gastos foram bancados pelos alunos e pela professora. Esse fator dificulta muito o desenvolvimento de projetos, visto que a maioria dos alunos atendidos na escola são de baixa renda e o professor não ganha bem para arcar com despesas desse tipo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados, foi possível concluir que, práticas de ensino, como as apresentadas no projeto “A cor da violência”, são alternativas viáveis para se trabalhar questões sociais relevantes e ao mesmo tempo integrar conceitos científicos estudados em sala de aula de forma prática e interdisciplinar. Com criatividade e determinação, foi possível executar as atividades planejadas, de forma instigante e divertida.

REFERÊNCIAS

ATLAS DE VIOLÊNCIA. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Fórum Brasileiro de Segurança Pública.** Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019. Acesso em: 8 Jul. 2021.

EXPLORATORIUM. Disponível em: https://www.exploratorium.edu/snacks/gel-electrophoresis?media=11058. Acesso em: 8 Jul. 2021.

POLETTO, M. A CIÊNCIA FORENSE COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS. **Experiências em Ensino de Ciências. Cuiabá,** v.12, N.8, p. 88 – 100. 2017. Disponível em: http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID438/v12_n8a2017.pdf. Acesso em: 6 Ago. 2021.

3.5.30 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM MAPEAMENTO DA LITERATURA

João Angelo da Costa Masnik[304]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo mapear estudos na área da educação matemática que abordem o uso de tecnologias digitais acessíveis. Nesse viés, pretende-se para realizar um levantamento bibliográfico para identificar os estudos que contemplam o tema Matemática, Tecnologia digital e pessoas com deficiência nos sites de busca, dentre estes o Google Acadêmico e também nos ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática entre os anos de 2016 e 2020, mas também se utilizou o tema Matemática, Tecnologia digital ou jogos digitais e pessoas com deficiência. Os resultados foram tabulados respondendo cinco perguntas para uma melhor visualização sobre o que se está estudando referente à matemática, tecnologias assistivas e alunos com deficiência. As cinco perguntas foram: Quais serão os níveis de ensino que se está pesquisando sobre o tema abordado? Qual a deficiência está sendo pesquisada nos trabalhos selecionados? Quais as tecnologias utilizadas para o ensino da Matemática? Qual o espaço utilizado para a pesquisa? Foi abordado se houve aprendizagem pelos alunos com deficiência? Após a tabulação das perguntas foram realizados quando possível gráfico para melhor representar os resultados obtidos. Com isso se chegou a conclusões interessantes sobre o assunto pesquisado, e com esse mapeamento é possível visualizar como está a educação matemática para crianças com deficiências.

Palavras-Chave: Matemática. Tecnologia assistiva. Tecnologia digital. Pessoas com deficiência. Jogos digitais.

INTRODUÇÃO

O ensino da Matemática, consoante a evolução nas mais diferentes áreas, vem sendo revisado no sentido de aplicar processos que requerem um professor mediador com a tarefa de auxiliar seus alunos na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o aluno passa a ser ativo no processo de ensino e aprendizagem, pois ele é o principal agente na construção do seu conhecimento.

Seguindo essa linha, ao fazer o uso de um jogo, segundo Smole (2000), o aluno estabelece estratégias, aprimora seu raciocínio lógico e, com o tempo, melhora seu senso crítico e autonomia para atingir seus objetivos. Portanto, esse tipo de estratégia tende a desenvolver o raciocínio, a estimular a criatividade e a autonomia de pensamento.

Um dos fatores mais importantes para o sucesso de uso de jogos na educação é a atenção do professor às dificuldades de seus alunos, para que possa intervir de forma apropriada, de modo a atender as suas necessidades. Estas intervenções, entretanto,

[304] Mestrando em Educação, Univali – Universidade do Vale do Itajaí, João_masnik@yahoo.com.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

quando solicitado, para não vir a comprometer o andamento do jogo (KODOMAE SILVA, 2004), mas também, o professor pode ser gerenciador das interações, questionador e ter outros posicionamentos favoráveis ao desenvolvimento do jogo.

Visando ainda a interação dos alunos com deficiência no aprendizado da matemática, acredita-se que a utilização das tecnologias assistivas pode proporcionar uma maior facilidade com a promoção do aprendizado. Pelos fatores de o professor ser mais interativo no ensino e vendo que o jogo é um fator que auxilia nessa interatividade.

A Tecnologia Assistiva que auxilia no ensino e aprendizagem, segundo Sartoretto e Bersch (2020), vem a ser um termo ainda novo, utilizado para identificar todos os recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e com isso consequentemente promover a vida independente e a inclusão.

Pelo fator de termos no ano 2020, um ano atípico no qual ficamos sujeitos a aulas remotas, em decorrência da pandemia causada pelo Covid-19, que exigiu o isolamento social. Nesse ano atípico de 2020 e no presente ano de 2021, os alunos estavam e estão tendo um ensino remoto. Esse ensino remoto acontece, para que os alunos mesmo em tempos de pandemia, não sejam prejudicados ficando sem o ensino que lhe é de direito. E em decorrência tambem do distanciamento social exigido, está foi a forma encontrada para que o ensino continuasse. O ensino remoto potencializa ainda mais a utilização dos jogos digitais para o ensino da matemática.

Nesse cenário, considerando a educação de pessoas com deficiência na perspectiva da educação inclusiva, quais são os produtos digitais que podem ser utilizados e que favoreçam a aprendizagem de matemática no ensino fundamental?

Este artigo tem como objetivo de mapear estudos na área da educação matemática contempla o uso de tecnologias digitais acessíveis para aprendizagem de matemática por alunos com e sem deficiência. Nesse mapeamento, pretende-se identificar em qual nível escolar as pesquisas são realizadas, verificando, assim, quais deficiências são abordadas em cada trabalho, quais tecnologias assistivas foram utilizadas, qual o local utilizado para as pesquisas e se houve o relato da aprendizagem. Dessa forma, as próximas seções apresentam a abordagem metodológica da pesquisa, que foi realizada através de uma pesquisa em sites de busca e nos Enem. Após foi realizada a análise dos artigos selecionados para o estudo e foram elencadas perguntas a serem respondidas e assim mapear o que existe sobre o assunto em questão.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Seleção do material para revisão e os encaminhamentos analíticos

Numa pesquisa preliminar realizada nos sites de busca como Google Acadêmico,foram encontrados os trabalhos de Melo, Souza e Lima (2020) e outro de Souza (2019). Na pesquisa de Melo, Souza e Lima (2020) se aborda as Tecnologias Assistivas, mas não especificamente as tecnologias digitais para o auxilio das pessoas com deficiência. No trabalho de Souza (2019) há uma discussão sobre as tecnologias utilizadas, mas não há uma menção às tecnologias utilizadas em matemática.

A investigação se realizou em primeiro momento em um processo de busca por pesquisas nas bibliotecas digitais escolhidas, as quais foram selecionadas por sua relevância científica, bem como disponibilidade para downloads de estudos primários, em especial, estudos escritos em língua portuguesa, sendo elas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações(BDTD), Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e, o Portal de Busca Integrada (SIBiUSP).

Optou-se para essa investigação por uma pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2008), uma das etapas de uma pesquisa bibliográfica é a identificação das fontes: “Um procedimento bastante recomendado para esse fim é consultar catálogos de livros e outras publicações, que são elaborados por bibliotecas especializadas ou instituições que realizam pesquisas em determinado campo de conhecimento” (GIL, 2008, p. 73).

Após a escolha dos locais de busca, começamos pela Google Acadêmico, sendo que foi elaborada uma string de busca. Em seguida, selecionamos os seguintes critérios de refinamento de busca: ano, buscando os trabalhos defendidos ou publicados entre 2016 e 2020.

String de busca

Matemática AND "tecnologia digital" AND “pessoa com deficiência” AND ("ensino fundamental" OR "educação básica" OR "Ensino médio")

Com os critérios escolhidos, no Google Acadêmico indicou a existência de 913 trabalhos. Como nem todos esses trabalhos tratam também da Matemática, Tecnologia digital e pessoas com deficiência, fizemos uma nova seleção, buscando pelos trabalhos que trazem em seus títulos e subtítulos algum dos seguintes termos: matemática como principal palavra, mas também se verificava se existia Tecnologias digitais e crianças

com deficiências. Após ainda foi feita a leitura dos resumos para ver se estava dentro do tema que se quer pesquisar. Foram encontrados 03 trabalhos.

Nas demais bibliotecas escolhidas, durante as buscas realizadas com a string de busca não foi encontrado nada.

Identificados os materiais para análise, a próxima etapa é a obtenção desse material (GIL, 2008). No próprio Google Acadêmico consta a localização digital dos trabalhos cadastrados. Assim, buscamos esses trabalhos nos endereços digitais indicados.

A investigação se realizou num segundo momento em um processo de busca automática e manual nos dois ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática realizados entre 2016 e 2020, que são o XII ENEM realizado em 2016 e o XIII ENEM realizado em 2019. No XIII ENEM foi realizada a busca automática usando a string de buscas, no que resultou em nenhum artigo encontrado.

No XII ENEM foi realizado o processo manual, no qual se verificou todo o material postado nos Anais do evento. Os Anais estavam organizados por Autor e não tinha um buscador, com isso pesquisei manualmente, buscando tecnologias digitais e crianças com deficiências. Após ainda foi feita a leitura dos resumos para ver se estava dentro do tema que se quer pesquisar. Foi encontrado 01 trabalho.

Após como se acreditou haver mais material publicado e não somente o que se encontrou até então, decidiu-se reformular a string de busca e ser feita nova busca seguindo critérios de refinamento: ano, buscando os trabalhos defendidos entre 2016 e 2020.

String de busca

Matemática AND ("tecnologia digital" OR "jogos digitais") AND “pessoa com deficiência” AND ("ensino fundamental" OR "educação básica" OR "Ensino médio")

Com os critérios escolhidos, no Google Acadêmico indicou a existência de 522 trabalhos. Como nem todos esses trabalhos tratam também da Matemática, Tecnologia digital ou jogos digitais e pessoas com deficiência, fizemos uma nova seleção, buscando pelos trabalhos que trazem em seus títulos e subtítulos algum dos seguintes termos: matemática como principal palavra, mas também se verificava se existia Tecnologias digitais e jogos digitais e crianças com deficiências. Após ainda foi feita a leitura dos

resumos para ver se estava dentro do tema que se quer pesquisar. Foram encontrados 01 trabalho.

De posse do material bibliográfico, a próxima etapa é a leitura, no entanto, “Nem tudo será lido, pois nem tudo será importante para alcançar os propósitos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 75). Desse modo, os textos foram lidos com a finalidade de responder as perguntas pré-estabelecidas que serão apresentadas na sequência. A leitura também é direcionada no sentido de identificar os objetivos da pesquisa e os resultados encontrados. Uma análise desses tópicos é discutida na próxima seção.

Para melhor coletar os dados para essa pesquisa e com o objetivo de responder a questão de pesquisa principal abordada nesta investigação, assim definida: ”Quais são os produtos digitais que podem ser utilizados e favorecerem a aprendizagem?”. Para responder a questão de pesquisa, elaboraram-se cinco subquestões específicas (QE), sendo elas:

QE1 – Quais serão os níveis de ensino que se está pesquisando sobre o tema abordado?

QE2 – Qual a deficiência está sendo pesquisada nos trabalhos selecionados?

QE3 – Quais as tecnologias utilizadas para o ensino da Matemática?

QE4 – Qual o espaço utilizado para a pesquisa?

QE5 – Foi abordado se houve aprendizagem pelos alunos com deficiência? Tecnologias digitais no ensino da matemática para pessoas com deficiências: uma revisão dos trabalhos stricto sensu e artigos entre os anos de 2016 e 2020.

Conforme os critérios de seleção já descritos, foram selecionados para análise dois trabalhos de stricto sensu: Sganzerla (2020) e Salvino (2017). E dois artigos: Waideman e Borges (2016) e Egido, Andreetti e Santos (2018).

Sganserla (2020) realizou a pesquisa em uma escola municipal inclusiva pertencente à região metropolitana de Porto Alegre. A pesquisa envolveu cinco professoras que ensinam matemática, três relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado. Além das professoras participantes, a pesquisa envolveu os cinco estudantes com deficiência visual matriculados na escola.

Salvino (2017) realizou sua pesquisa no sertão da Paraíba com um aluno com deficiência visual.

Para Waideman e Borges (2016) a pesquisa aconteceu em um colégio estadual de um município do interior do Paraná. Nessas turmas das quais a avaliação foi

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

investigada, a média era de 30 alunos por sala, sendo 2 alunos surdos em cada uma delas.

Já Egido, Andreetti e Santos (2018) aplicaram uma atividade a uma turma de 7º ano que continha um aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista).

Daqui em diante serão apresentados e discutidos os resultados para as questões especificas de pesquisa apresentadas anteriormente.

A maior porcentagem de pesquisas é com o Ensino Fundamental nos Anos Finais como demonstra o gráfico a seguir.

QE1 – Quais serão os níveis de ensino que se está pesquisando sobre o tema abordado?

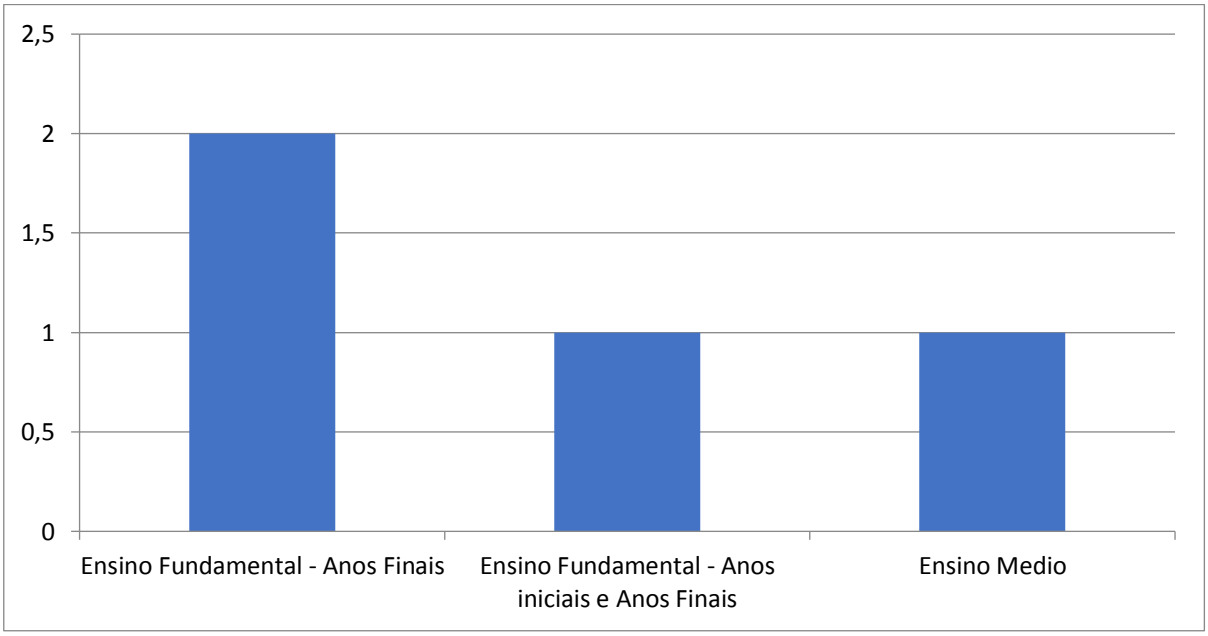

Fonte – O próprio autor.

Temos que Waideman e Borges (2016) fizeram seu estudo com alunos do 2º ano do Ensino Médio, Sganzerla (2020) faz um estudo com alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, Egido, Andreetti e Santos (2018) realizam um estudo com um aluno do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais e Salvino (2017) o estudo foi realizado com um aluno do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

QE2 – Qual a deficiência está sendo pesquisada nos trabalhos selecionados?

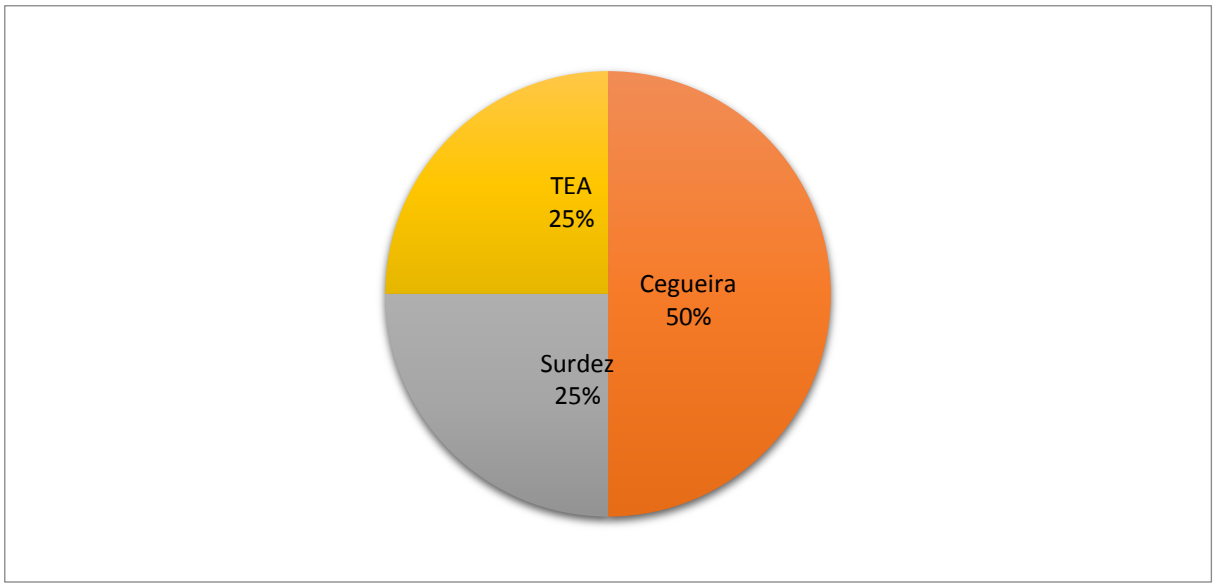

Fonte – O próprio autor.

Waideman e Borges (2016) fizeram seu estudo com alunos surdos e ouvintes numa escola pólo para a inclusão de alunos surdos. Escola pólo é aquela que reúne um número considerável de alunos surdos inclusos, ou seja escolas na qual existem alunos sem nenhuma deficiências e alunos com deficiências, estudando juntos e, com isso, ela pode concentrar esforços no sentido de disponibilizar um atendimento diferenciado para estes alunos.

Sganzerla (2020) faz um estudo com alunos cegos, a pesquisa contemplou o estudo em sala de recursos, bem como na sala de aula regular, para com isso verificar a inserção do aluno com deficiência junto aos seus colegas. Salvino (2017) também investigou acerca da inclusão de um aluno cego, que além de frequentar a escola regular, duas vezes por semana frequenta um Centro de Atendimento Educacional Especializado.

Já Egido, Andreetti e Santos (2018) realizam um estudo com um aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista) em sala de aula regular. O estudo foi realizado com todos os alunos da turma juntamente com o aluno com TEA.

QE3 – Quais as tecnologias utilizadas para o ensino da Matemática?

Egido, Andreetti e Santos (2018) em sua pesquisa para o ensino de números Inteiros utilizaram o Scratch, que é uma linguagem de programação que permite a criação de histórias, animações, jogos e outras produções. Tudo pode ser feito a partir de comandos prontos que devem ser agrupados. O Scrtach foi criado em 2007 pelo

Media Lab do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), nos Estados Unidos e desde 2013 o programa está disponível para download ou pode ser utilizado online.

Salvino (2017) fez seu estudo sobre o ensino de números inteiros e números fracionários, utilizando o braile e o sorobã, ou também conhecido como ábaco, é aparelho de cálculo de procedência japonesa, adaptado para o uso de deficientes de visão, vem merecendo crescente aceitação no ensino especializado, em virtude da rapidez e da eficiência na realização das operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação, divisão, radiciação e potenciação), de seu baixo custo e sua grande durabilidade.

Sganzerla (2020) realizou seu estudo com o uso de Braille, calculadora, dominó adaptado com caixas de leite, cada peça do dominó era uma caixa de leite, material dourado, material esse que se destina a atividades que auxiliam o ensino e a aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e dos métodos para efetuar as operações fundamentais. Material dourado foi criado por Maria Montessori (1870-1952), primeira mulher na Itália a formar-se em medicina.

Já Waideman e Borges (2016) no seu trabalho apontam a utilização de Libras como tecnologia assistiva para o ensino de análise combinatória na educação da matemática. Libras é a Língua Brasileira de Sinais é uma forma de linguagem natural, criada para promover a inclusão social de deficientes auditivos.

QE4 – Qual o espaço utilizado para a pesquisa?

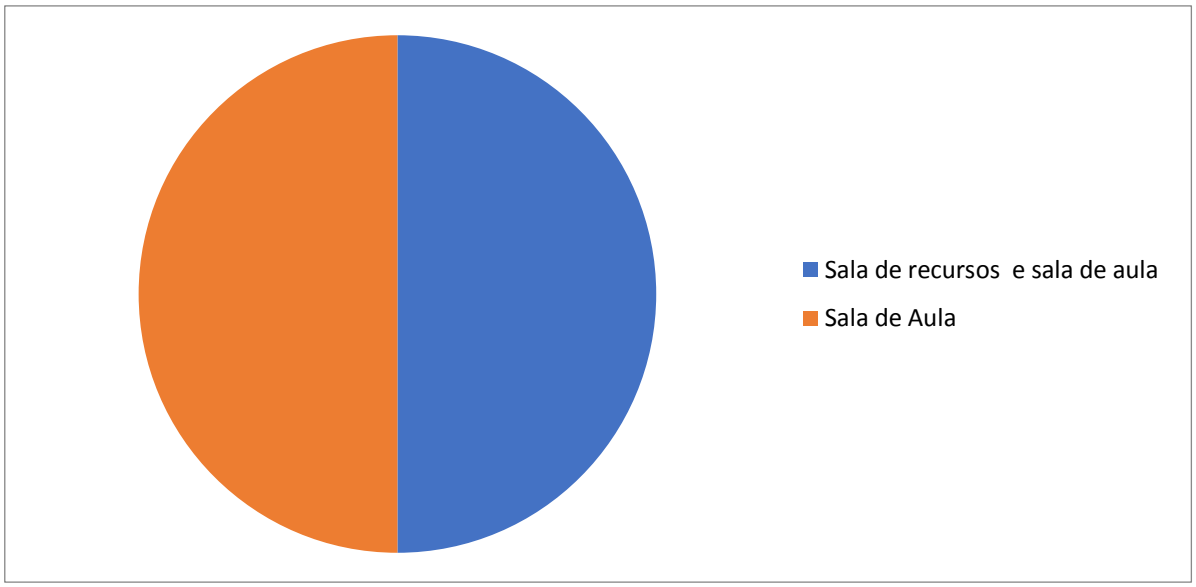

Fonte – O próprio autor.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Waideman e Borges (2016) fizeram seu estudo em sala de aula regular, onde aconteceu a participação de todos. Como Sganzerla (2020) faz um estudo com alunos em Sala de Recurso Multifuncional e sala de aula regular, na sala Sala de Recurso Multifuincional, no contra turno somente o aluno com deficiência desenvolve as atividades propostas na sala de recursos. Já Egido, Andreetti e Santos (2018) desenvolveram o estudo em sala de aula regular com a participação de todos os alunos e em Salvino (2017) o estudo foi realizado em sala de aula regular e no contra turno no que se pretendia ser uma sala de recursos, mas a escola não proporcionava esse espaço de recurso pedagógico.

QE5 – Foi abordado se houve aprendizagem pelos alunos com deficiência?

Waideman e Borges (2016) na sua pesquisa concluíram que não ficou claro se houve aprendizagem, mesmo em seu estudo ter acontecido uma avaliação, Sganzerla (2020) não explicita em sua pesquisa se aconteceu a aprendizagem. Já Egido, Andreetti e Santos (2018) falam sobre a facilidade no ensino e aprendizagem, mas não explicitam se houve aprendizagem e Salvino (2017) não explicita em seu trabalho se aconteceu a aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo podem-se verificar alguns detalhes importantes sobre o ensino da matemática utilizando tecnologias assistivas com crianças com deficiências. A primeira observação importante é que quase não existe pesquisa sobre esse assunto. Ao iniciarmos a pesquisa, acreditamos encontraríamos um vasto material, entretanto pouquíssimos trabalhos sobre o assunto abordado.

Dentre os trabalhos encontrados, observamos a prevalência de trabalhos sobre o Ensino Fundamental Anos Finais, tendo em vista que a maioria dos trabalhos encontrados esta situado no Ensino Fundamental Anos Finais, talvez isso devido a que o Licenciado em Matemática só ministra aulas a partir do 6º ano.

Outro fator observado é que a deficiência que mais apareceu foi à deficiência visual e que as pesquisas sobre esses casos aconteciam em sala de aula e no contra turno em salas de recursos, provavelmente em decorrência da complexidade para esse ensino.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ainda temos que nos trabalhos que foram elencados para este mapeamento, não explicitam se houve o aprendizado dos conteúdos matemático ministrados pelos professores regentes das turmas e respectivos pesquisadores.

Através dessa pesquisa observou-se que há carência de estudos sobre o ensino da matemática, com a utilização de tecnologias assistivas, com alunos com deficiências. Verificou-se a necessidade de mais estudos sobre o uso de tecnologias assistivas para o ensino da matemática. Notou-se que o ensino para alunos com deficiência visual vem a ser o de maior complexidade no que tange ao ensino da matemática.

REFERÊNCIAS

EGIDO, S. V.; ANDREETTI, T. C.; SANTOS, L. M. **Tecnologia educacional na sala de aula de matemática em uma turma com um aluno com TEA**. IV COLBEDUCA – Colóquio Luso-Brasileiro de Educação e II CIEE – Currículo, Inclusão e Educação Escolar. 24 e 25 de Janeiro de 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KODAMA, H. M. Y. ; SILVA, A. F. **Jogos no Ensino da Matemática**. BIENAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA, 2, Bahia, 2004.

MELO, A. C. C.; SOUZA, E. P. R.; LIMA, J. V. V. **A tecnologia assistiva e a inclussão educacional de pessoas com deficiência**: um mapeamento sistemático da literatura. IX Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2020). Novembro, 2020.

SALVINO, L. G. M. **Tecnologia assistiva no ensino da matemática para um aluno cego do ensino fundamental**: desafios e posibilidades. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal da Paraíba. Campina Grande, Paraíba, 2017.

SANTANA, O. A. T. **Usando jogos para ensinar matemáti**ca. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/9054.pdf>. Acesso em 23 de abril de 2020.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **Assistica tecnologia e educação**. Disponível em <https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em 26 de janeiro de 2021.

SGANZERLA, M. A. R. **Deficiência visual e a educação matemática**: estudo sobre a implantação de tecnologia assistiva. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Luterana do Brasil para obtenção do título de Doutora em Ensino de Ciências e Matemática. Canoas, 2020.

SMOLE, K. S. **Jogos de matemática de 6º ano a 9º ano** – Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOUZA, A. S. **Educação Especial**: Um Mapeamento Sistemático sobre Tecnologias Computacionais. Monografia apresentada ao Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Amazonas como parte dos requisitos necessários para a

obtenção do título de Bacharel em Sistemas de Informação. Itacoatiar, Amazonas, 2019.

WAIDEMAN, A. C.; BORGES, F. A. **Uma analise da inclusão de alunos surdos no ensino médio por meio da avaliação da aprendizagem**. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo, julho, 2016.

3.5.31 O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS E OBSERVAÇÃO POR PARES NO ENSINO MÉDIO.

Celso Tavares[305]

RESUMO

A partir de trabalhos já desenvolvidos em dissertação de Mestrado e Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), servindo como referência, e utilizando Metodologias ativas, Ensino Híbrido e a Aprendizagem Baseada em Problemas, apresentamos uma sequência metodológica aplicada a educação no CEEP de Cascavel-Pr. Usando a plataforma do Google Sala de Aula, e uma reunião virtual, uma questão engajadora foi disponibilizada, usando o "formulário" do Google onde os alunos respondem e o professor realiza o comentário a partir dos dados apresentados em um gráfico, encaminhando a aula. Os dados obtidos a partir das respostas também serve para sondar o nível em que se encontra a turma, sobre o tema que será abordado na aula. Um simulador virtual é utilizado pelo professor e pelos alunos, aproximando a teoria da prática, dinamizando o processo, aproveitando o momento em sala dedicando-se a aprofundar os conteúdos. Um professor da área é convidado para observar a aula, e ao final apresenta um feedback, usando o método da observação por pares. As perguntas são realizadas a todo inicio de aula, e compõem parte da nota trimestral, usadas como avaliação, sem uso de folhas de papel, minimizando gastos, impacto ambiental e a carga horária usada nas correções, pois a correção pode ser automática.

Palavras-chave: Feedback, Ensino Híbrido, Metodologias ativas. Observação por pares.

1 INTRODUÇÃO

O momento é de repensar metodologias, renovar ou até mesmo criar novas formas de apresentar, construir e desconstruir conceitos. Em alta temos uma palavra de origem inglesa o feedback, "feed" significa alimentar e "back" voltar. Nas apresentações, esse voltar a alimentar ou retroalimentar, serve para, a partir de um resultado da emissão da mensagem, se a mesma foi recebida ou não e também se foi entendida ou não. Pode ser feita com resultados obtidos do retorno dos alunos, ou observações realizadas por equipe pedagógica, pelos pares, ou até mesmo pelo próprio autor da mensagem, realizando a gravação da aula.

Quando o retorno é positivo, podemos realizar um feedback positivo, com o objetivo de elogiar e encorajar a continuar no caminho, quando o retorno possui impacto negativo, realizamos um feedback construtivo incentivando um aprimoramento, para que o resultado melhore.

O feedback irá acontecer após uma observação, o governo do estado do Paraná tem proposto estratégias que serão citadas aqui, e a primeira delas é a "observação de

[305] Mestre em ensino de física, SEED – Pr celsotavares@seed.pr.gov.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sala de aula como estratégia formativa". Trata-se de uma ação realizada peal equipe gestora, principalmente a pedagógica, e segue uma sequência que consiste em pré-observação, observação e feedback. Será realizada com os professores da rede estadual de ensino, como estratégia na tentativa de melhorar a aprendizagem dos alunos.

Na pré-observação os envolvidos, usando uma hora atividade, definem a estratégia em conjunto, formando uma situação de parceria, definindo como o processo pode ser realizado de forma mais natural possível. Então ocorre a observação em sala de aula, sem intervenção do responsável pela observação. Em um outro encontro também em hora atividade o observador reúne-se ao professor para realizar o feedback.

Neste ano de 2021, os professores tiveram a oportunidade de assistir suas próprias aulas, e assim sendo analisar e observar seu próprio trabalho, pois as aulas em sua maioria foram gravadas. Assim uma análise pode ser realizada, quando assistimos uma aula, prestamos atenção a detalhes que podem ser recorrentes e classificados como indesejáveis aos espectadores.

Particularmente, ao analisar a apresentação das minhas aulas, percebi que repetia várias vezes minhas próprias falas, e ao editar com recortes das mesmas, o tempo reduzia-se em aproximadamente 40%. Então fazendo um feedback, cheguei à conclusão de que em situação presencial sempre reforçamos ao máximo um conceito para que o aluno internalize, pois achamos que muitos alunos precisam de repetição para uma boa memorização. Em vídeo isso não é necessário, pois o vídeo pode ser retornado.

Outra proposta ofertada aos professores da rede, foi a disponibilidade da realização de cursos de formação continuada, os Grupos de Estudos Formadores em Ação. Professores se reúnem por áreas ou não, para receber e trocar informações e experiências pedagógicas, assim como ferramentas educacionais utilizadas.

Uma das propostas apresentadas faz parte das chamadas "metodologias ativas", que segundo informações do curso de Gestores para Escolas Públicas do Paraná devem:

- Acompanhar os objetivos pretendidos. Para que os alunos sejam proativos, é preciso adotar metodologias em que eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

- Propor desafios e atividades que podem ser dosados, planejados, acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais desejadas
- Reforçar que o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional são apresentados de forma antecipada durante o curso.

Dentre essas metodologias, temos a “aprendizagem baseada em problemas” em que a ideia é de que os estudantes aprendam a partir da resolução colaborativa de desafios. Ou seja, os alunos são estimulados a encontrar soluções num contexto específico, podendo utilizar tecnologia e vários outros recursos para isso. Os estudantes são incentivados a investigar, refletir e criar a partir da situação exposta. Nesse caso, o professor atua como um mediador do aprendizado, instigando o aluno a buscar as resoluções, mas sem fazer uma grande interferência no processo.

Outra proposta que é reforçada devido ao momento pandêmico e que está sendo utilizada é o modelo de “Ensino Híbrido”. Segundo informações adquiridas no curso de gestores das escolas públicas do Paraná podemos entender o modelo como um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.

No colégio CEEP Cascavel-Pr, um produto educacional desenvolvido em 2014 e 2015 propoe o médoto de “Ensino Otimizado” usando o modelo de Ensino Híbrido com a plataforma do Google Sala de Aula, resultado de uma dissertação de mestrado, e também um projeto utilizado para avanço ao nível 3 da Carreira dos servidores do Estado e aponta que, se orientações são disponibilizadas on-line, a aula poderá ser dedicada a aprofundar o tema e a desenvolver os assuntos considerados mais centrais, e relevantes.

Com o uso de ferramentas disponíveis pelo Google, podemos criar um ambiente que possibilite experiementar e efetivar vários objetivos propostos para a aprendizagem móvel, e outros recursos como, simuladores virtuais, vídeos, avaliações etc.

Assim no decorrer dos anos 2016, 2017, 2018, e 2019 uma proposta para a realização de trabalhos já estava sendo realizada, em várias disciplinas, sendo que em física, ao qual eu sou responsável pela disciplina, a resposta foi muito positiva.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Indicadores mostram que a proposta é viável e pode ser implantada, com a adesão dos demais professores. O quadro 1 mostra os resultados obtidos na disciplina de física, sendo que em 2020 a proposta foi implementada pelo governo do estado do Paraná.

Quadro 1 – Resultados obtidos na disciplina de física de 2016 a 2020.

ANO LETIVO	2016	2017	2018	2019	2020
N° de trabalhos realizados	317	1.358	1.843	1.915	6.594
N° de folhas economizadas	634	2.716	3.686	3.833	13.188
N° de cópias economizadas	1.268	5.432	7372	7.660	26.376
(%) de árvore economizada	3,1	13,6	18,4	19,1	1,3
Valor em R$ economizados	38,04	162,96	221,16	229,80	791,28

Fonte: Próprio Autor.

A carga horária referente ao trabalho extraclasse para correção de provas e trabalhos, usando o processo digital com correção automática, possibilitou um ganho de aproximadamente 505,6 horas, ou seja, considerando 8 horas de trabalho por dia, seriam 63,2 dias comerciais economizados. Em relação ao impacto ambiental, os dados foram calculados segundo REVISTAGALILEO, que afirma que uma árvore produz em média aproximadamente 20.000 folhas.

Segundo a REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL, as tecnologias móveis têm a chave para transformar a exclusão digital que existe atualmente em dividendos digitais trazendo consigo uma educação inclusiva e equitativa de qualidade para todos.

Em 2014 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apresentam as Diretrizes de Políticas Para a Aprendizagem Móvel, desenvolvidas por profissionais de mais de 20 países, e destacam a importância de todos em reconhecer o grande avanço das tecnologias móveis e seu importante papel nos meios de comunicação mundial. No documento, são apresentados estudos de casos, ou seja, experiências bem-sucedidas na utilização dos dispositivos móveis na educação e apresentam os seguintes objetivos:

- Expandir o alcance e a equidade da educação;
- Facilitar a aprendizagem individualizada;
- Fornecer retorno e avaliação imediatos;
- Permitir a aprendizagem a qualquer hora, em qualquer lugar;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

- Assegurar o uso produtivo do tempo em sala de aula;
- Criar novas comunidades de estudantes;
- Apoiar a aprendizagem fora da sala de aula;
- Potencializar a aprendizagem sem solução de continuidade;
- Criar uma ponte entre a aprendizagem formal e a não formal;
- Minimizar a interrupção educacional em áreas de conflito e desastre
- Auxiliar estudantes com deficiências;
- Melhorar a comunicação e a administração;
- Melhorar a relação custo-eficiência

Segundo Setic.br, a TIC educação 2018, por meio de uma pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) aponta que 76% dos professores utilizam a internet para desenvolver ou aprimorar seus conhecimentos sobre o uso de tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem.

Seymour Papert, na linha de Piaget, já defendia, na década de 60, uma didática em que o aluno usasse a tecnologia para construir o conhecimento. Segundo ele:

> [...] tecnologia não é a solução, é somente um instrumento. Logo, a tecnologia por si não implica em uma boa educação, mas a falta de tecnologia automaticamente implica em uma má educação (PAPERT, 2001, p.2).

Sendo assim, o momento contribui para que práticas já consolidadas sejam apresentadas aos profissionais da educação na intensão de incentiva-los a reproduzir e aprimorar modelos de metodologias ativas que envolvem a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Nos últimos anos várias empresas têm substituído o boleto impresso pelo digital, em uma campanha em defesa da natureza e também a busca por uma economia criativa. Outro exemplo é Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, segundo a REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL, lançará o modelo On-line para a realização das provas na perspectiva de minimizar gastos, e assim aumentar para até quatro avaliações por ano, minimizando a carga emocional sobre o aluno, por ter somente uma prova sobrecarregada de informações.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo a REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL, as tecnologias móveis têm a chave para transformar a exclusão digital que existe atualmente em dividendos digitais trazendo consigo uma educação inclusiva e equitativa de qualidade para todos.

O MEC (Ministério da Educação), segundo A REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL, irá testar o modelo virtual para o próximo ano, e a estimativa que para 2026 a prova seja realizada 100% de maneira digital.

O presente trabalho detalha uma proposta realizada e apresentada aos pares em curso de formação realizada pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná no Grupo de Formadores em Ação.

2 DESENVOLVIMENTO

Antecipadamente ocorreu a escolha da turma, conteudo e o objetivo da aula em conversa do um colega de trabalho no momento da hora atividade, o qual é professor de eletricidade na turma, e fez a “observação” e também o “feedback” posteriormente. Sou o professor de Física e o conteudo ministrado no momento da aplicação do projeto estava pautado no estudo do eletromagnetismo referente a fenômenos elétricos. O objetivo foi definido então, e o mesmo refere-se a entender o comportamento de resistores em um circuito misto, usando um simulador virtual, relacionando tensão elétrica, resistência elétrica, corrente elétrica e potência elétrica em um circuito com ligação mista de resistores.

No momento da aula então utilizando-se do modelo de “Ensino Híbrido”, na plataforma do Google Sala de Aula uma pergunta engajadora usando a proposta de “aprendizagem baseada em problemas”, foi enviada ao ambiente virtual da turma, e logo após também o link de uma reunião virtual foi disponibilizado.

Na tela de apresentação da reunião coloquei a mensagem de boas vindas com a frase “Boa tarde, responda ao formulário no mural, vale a presença e nota. Comentarei as 16:20.”.

Então comecei a fala com o professor “observador”, dando as boas vindas e comentando sobre como se daria o processo, explicando que em todas as aula, a mesma começa com uma pergunta engajadora, a qual serve para observar qual o conhecimento coletivo sobre o conteúdo a ser abordado, registra a presença e é usada para compor parte da nota trimestral do aluno. Com as respostas coletivas em um gráfico de setor

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

circular, a aula inicia com um feedback “positivo” e “formativo” referente às respostas enviadas. O professor convidado então tira algumas dúvidas referente ao processo pelo qual utilizo para registrar a frequência e também como gerar o gráfico de setor circular das respostas coletivas dos alunos. A figura 1 mostra o momento da apresentação.

Figura 1 – feedback da pergunta engajadora

Fonte: Próprio autor

Após o feedback, A sequência didática (Figura 2) é apresentada e realizada pelo professor, usando um arquivo em PDF, contendo o objetivo da aula, explicando o caminho para o acesso a um simulador virtual, através de link disponibilizado. Assim usando o simulador o professor monta o circuito apresentado na pergunta engajadora, e demostra conceitos que ocorerriam na prática, apresentando valores que confirmam esses conceitos apresentados pelos alunos.

Figura 2 – Sequência didática apresentada

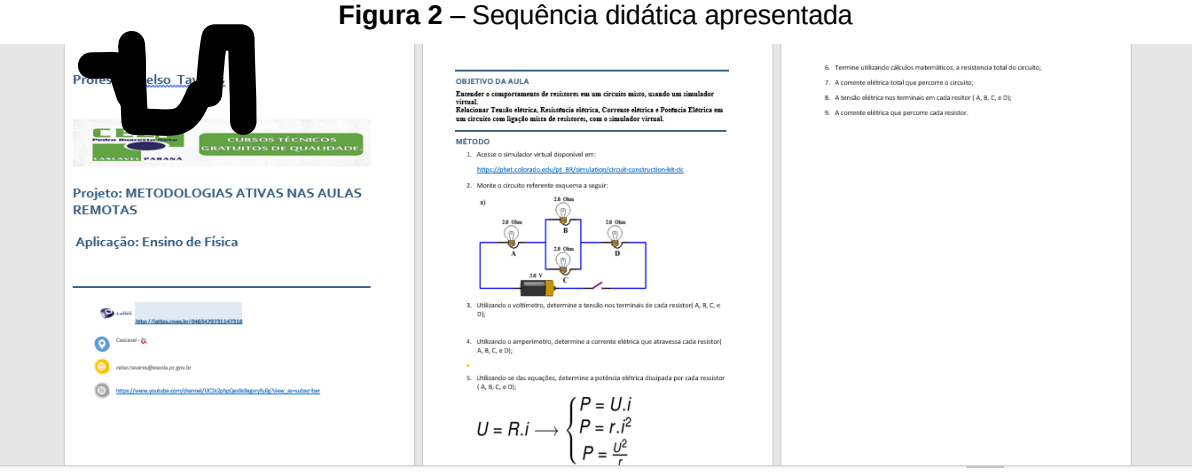

Fonte: Próprio autor.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A prática virtual então é apresentada usando um simulador virtual gratuito encontrado em pesquisa simples, digitando phet.colorado.edu/pt_BR/ . O professor convidado então realiza um comentário sobre o sentido da corrente elétrica, pois o simulador apresenta a possibilidade de mostrar a corrente no sentido real e convencional, reforçãndo o conceito que é muito cobrado em questões de vestibular e ENEM. Realizei as considerações finais e informei que os alunos terão que montar um circuito análogo com a utilização de um arquivo em PDF disponibilizado no mural da turma, e que deverão conter os “Prints” da prática realizada, e também a resolução e apresentação dos cálculos a serem realizados pelos alunos. A figura 3 mostra o circuito montado pelo professor no simulador virtual.

Figura 3 – Circuito montado no simulador

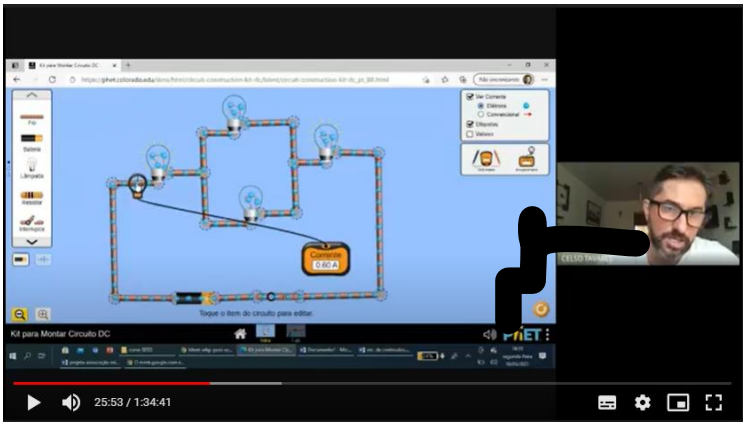

Fonte: Próprio autor

O professor convidado não utilizava o simulador e ficou muito interessado, pediu mais informações sobre o processo para acessa-lo, e se necessitava de cadastro para a utilização, então tirei as dúvidas do colega e o mesmo agradeceu o convite reforçando a importância do processo para o ensino e da aprendizagem, no sentido de aproximar a teoria da prática de maneira rápida. Comentou também que, nas suas palavras, “isso não é a mesma coisa do que no laboratório real”, mas que agrega de maneira muito positiva na formação dos estudantes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de Ensino Híbrido sempre existiu, pois as tarefas que os alunos realizavam em casa, formalizava uma educação que começa com métodos pedagógicos

presencial e estudos informais de reforço. Hoje temos as teconologias de informação e comunicação que pode auxiliar nesse processo. O processo apresentado pode ser utilizado tanto de maneira formal em sala de aula, como informal, sem uma solução de continuidade, pois o aluno pode comecar em sala de aula e terminar em casa.

O modelo de ensino baseado em problemas, com o uso das ferramentas do google, dinamizam esse processo, pois apresentam as respostas em tempo real em formato de gráfico e pode ser projetado e comentado em forma de feedback.

O uso das metodologias ativas e simuladores podem ser aproveitados, pois aproximam a teoria da prática sem a necessidade de um laboratório físico, que geralmente é deficitario ou inesistente em escolas. Outro aspecto está relacionado à carga horária reduzida no caso da disciplina de física nos cursos técnicos integrado. Assim sendo, na prática virtual, temos uma otimização do tempo para realiza-la, evitando acidentes.

Temos também uma economia criativa referente a aplicação das perguntas que servem como avaliações, pois não dependem de folhas de papel impressas, reduz gasto financeiro, impacto ambiental, e tempo disponibilizados para a correção das mesmas, contribuindo para uma melhoria na qualidade de vida do professor.

E o melhor resultado está no pocesso de ensino e da aprendizagem dos alunos, pois esse processos despertam um interesse por parte dos estudantes, fazem parte de seu dia a dia, no uso das tecnologias e desafios digitais. A aceitação da proposta foi muito bem aceita, e o retorno dos alunos foi muito produtiva.

REFERÊNCIAS

Cetic.br – **Cetic.br e UNESCO lançam documento sobre importância das TIC para desenvolvimento sustentável** – Disponível em: <https://cetic.br/noticia/cetic-br-e-unesco-lancam-documento-sobre-importancia-das-tic-para-o-desenvolvimento-sustentavel/>. Acesso em 04 ago. 2019.

Cetic.br – **TIC Educação 2018: Cresce o interesse dos professores sobre o uso das tecnologias em atividades educacionais.** Disponível em: https://cetic.br/noticia/tic-educacao-2018-cresce-interesse-dos-professores-sobre-o-uso-das-tecnologias-em-atividades-educacionais/>. Acesso em 04 ago. 2019.

PAPERT, Seymour. Education for the knowledge society: **a Russia-oriented perspective on technology and school.** IITE Newsletter. UNESCO, No . 1, janeiro-março 2001.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL. **Aprendizagem Móvel** – Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/communication-and-information/digital-transformation-and-innovation/ict-in-education/mobile-learning/#c1412077>. Acesso em 03 de ago. 2019.

REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL. **TIC na educação do Brasil –** Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/communication-and-information/digital-transformation-and-innovation/ict-in-education/>. Acesso em 03 ago. 2019.

REVISTAGALILEO. **Quantas folhas de papel dá para fazer com uma árvore? –** Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI110264-17775,00.html>. Acesso em 12 ago. 2019.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3.5.32 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Grasielle Batista Branco[306]

Marialva Moog Pinto[307]

RESUMO

O presente estudo trata-se de um recorte da Pesquisa do Mestrado em Educação realizada em um Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). O objetivo do estudo consiste em levantar as produções acadêmicas de tese de doutorado e dissertação de mestrado sobre as contribuições das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) do repositório do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tendo como temática principal a Educação de Jóvens e Adultos (EJA) e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) iniciou-se a busca pelos descritores “Educação de Jovens e Adultos” AND “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação”, com olhar especial para as práticas pedagógica. O período delimitado, contemplava inicialmente as produções realizadas entre os anos 2010 a 2020. O levantamento inicial encontrou 4.083 trabalhos, mas ao refinar a pequisa resumiu-se 05 dissertações. A pesquisa buscou conhecer o referencial teórico, os objetivos e os resultados das demais pesquisas dobre a temática. O que chamou atenção foi o fato do baixo número de dissertações com essa temática, evidenciando que esse é um campo pouco explorado, necessitando um olhar científico sobre esse campo da educação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Prática Pedagógica. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem sua trajetória respaldada, marcadas pelos sujeitos que não tiveram acesso à educação na idade escolar, ou seja, que não concluíram o ensino fundamental ou ensino médio no tempo escola equivalente a sua idade cronológica. Neste sentido é dever do Estado propiciar acesso à educação para este público?

No entanto como será que acontecem as práticas pedagógicas neste espaço escolar? Será que os professores conseguem incluir em sua ação pedagógica as ferramentas das tecnologias digitais da informação e comunicação.

[306] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages-SC-Brasil. E-mail: grasiellebatista6@gmail.com
[307] Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages-SC-Brasil. E-mail: marialvamoog@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Estamos no século XXI será a EJA tem práticas exitosas contextualizadas com as tecnologias digitais da informação e comunicação.

O ponto inicial da pesquisa dessa dissertação de mestrado foi realizar um levantamento das produções acadêmicas sobre a temática “Educação de Jovens e Adultos” e as contribuições das “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação” nas práticas pedagógicas, sendo assim o objetivo do estudo compôs-se em levantar as produções acadêmicas de tese de doutorado e dissertação de mestrado sobre as contribuições das “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação” nas práticas pedagógicas da EJA.

Buscaram-se para o aporte da pesquisa o Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) do repositório do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores “Educação de Jovens e Adultos” e “TDICs”, assim delimitando o tema observando os objetivos gerais e específicos, os teóricos que apoiaram as pesquisas e também os resultados encontrados pelos pesquisadores. Diante deste levantamos apresentaremos um recorte do estado da arte.

2. LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE O TEMA

A metodologia trata-se de uma pesquisa bibliográfica que se chamou de Levantamento de Produções ou denominado Estado da Arte. Buscou-se no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) do repositório do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), suporte para pesquisa.

O trabalho metodológico teve início em abril e maio de 2021, sendo realizadas buscas no período de 2010-2020, no entanto, surpreendeu-nos o fato haver poucos trabalhos com os descritores.

Inicialmente utilizou-se o descritor “Educação de Jovens e Adultos” no qual foram encontrados 4.083 trabalhos, sendo necessário realizar o refinamento ampliando os descritores de interesse desse estudo: “Educação de Jovens e Adultos” AND “TDICs” OR “TIC”. Com o refinamento somente 05 dissertações foram encontradas.

Demonstra-se a seguir o fluxograma do processo de estado da arte, o qual fica mais visível o procedimento atodado.

Figura 01 - Fluxograma do processo para o uso do estado da arte.

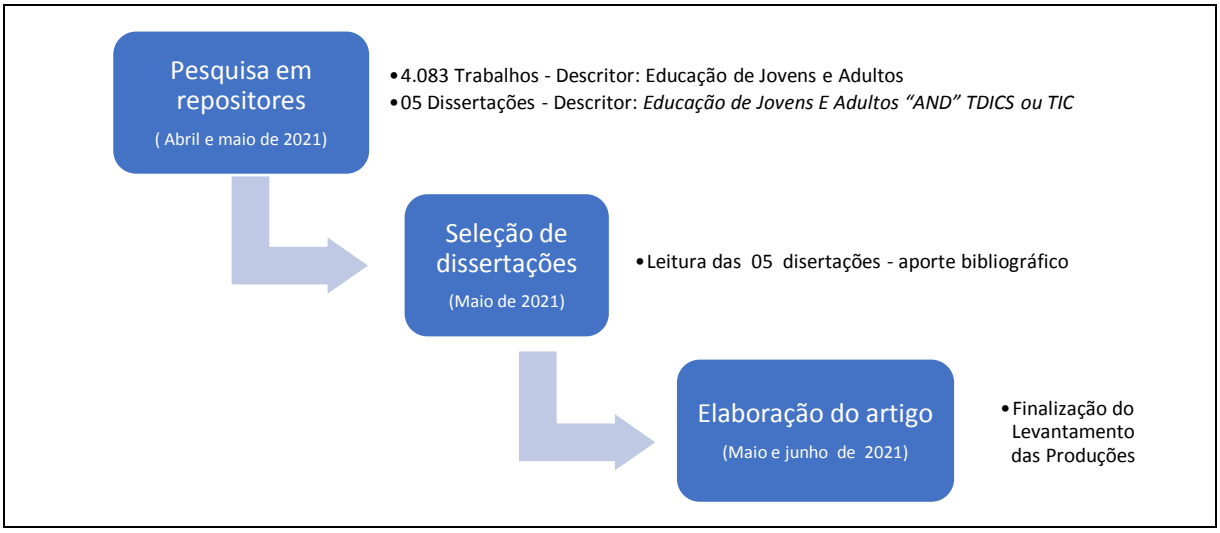

Fonte: Elaborado pela autora.

A organização e estudo a partir do levantamento das produções originou a discussão sobre a produção acadêmica do tema estudado, pois sendo a escola uma instituição social que sempre se propôs a preparar o cidadão para os desafios do futuro, tendo na ação pedagógica provocar essas mudanças, como os educadores estão trabalhando com as TDICs em pleno século XXI? Será que os estudantes da EJA conseguem acompanhar a ação docente? Como a escola oferece acesso às tecnologias aos seus docentes e discentes? Quais são as práticas exitosas utilizando as TICs na EJA? Com base nessas indagações foram realizadas busca sistemática da literatura com os descritores dispostos na figura 2:

Figura 02 - Descritores utilizados na busca das teses e dissertações

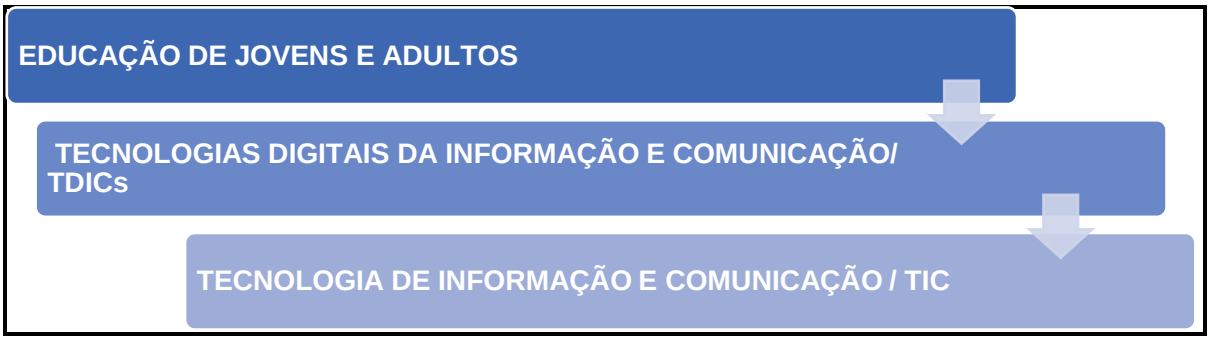

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com relação aos procedimentos técnicos da busca sistemática em BDTD, foram realizadas pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), vamos observar que quando utilizado os descritores "Educação de Jovens e Adultos" encontra-se 4083, já refinando a buscar para "Educação de Jovens e Adultos" AND "TDICS" e/ou TIC encontramos 41 trabalhos e após analise dados foram selecionados 05 trabalhos, conforme Quadro 01 e Quadro 02 e Quadro 03:

Quadro 01 - Descritor: "Educação de Jovens e Adultos"

Descritor		
Banco de Dados	**"Educação de Jovens e Adultos"**	Data da Busca
IBICT	591	30/04/2021
CAPES	3.449	04/05/2021

Fonte: IBICT (2021), CAPES (2021). Elaborado Pela Pesquisadora

Quadro 02 - Descritores: "Educação de Jovens e Adultos" And "TDICs"

Descritores		
Banco de Dados	**"Educação de Jovens e Adultos" AND "TDICS"** e/ou **TIC**	Data da Busca
IBICT	03	30/04/2021
CAPES	"0" utilizando a sigla e "38" por extenso	04/05/2021

Fonte: IBICT (2021), CAPES (2021). Elaborado pela Pesquisadora

Quadro 03 – Trabalhos selecionados

Descritor		
Banco de Dados	**"Educação de Jovens e Adultos"** e/ou **TIC**	Data da Busca
IBICT	03	30/04/2021
CAPES	02	04/05/2021

Fonte: IBICT (2021), CAPES (2021). Elaborado Pela Pesquisadora

3. CATALOGAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TEMA

Em pesquisa realizada na segunda quinzena de abril de 2021, no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), utilizando o descritor "Educação de Jovens e Adultos", encontrou-se 591 trabalhos, no entanto quando se faz uma redefinição, um refinamento de descritores utilizando-se "Educação de Jovens e Adultos" AND "TDICs" e/ou "TICs", foram encontrada 03 dissertações de mestrado, mencionadas a seguir:

- Estudo sobre o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no trabalho e na formação escolar, metrando, Luís Kleuver Alves Mota – 2018.
- Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva, mestranda Karla Cruz Nascimento – 2017.
- Abrindo gaiolas: estudo de uma experiência invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos, mestranda Priscilla de Fátima Silva e Lima Teixeira – 2017.

Figura 03 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT

Fonte: IBICT (2021).

Já em pesquisa realizada na primeira quinzena de maio de 2021, sobre a temática "Educação de Jovens e Adultos" AND "TDICs" no banco de pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), quanto utilizado o descritor: "Educação de Jovens e Adultos" AND "TDICs", não foi encontrado nenhum trabalho, conforme imagem:

Figura 04 - Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

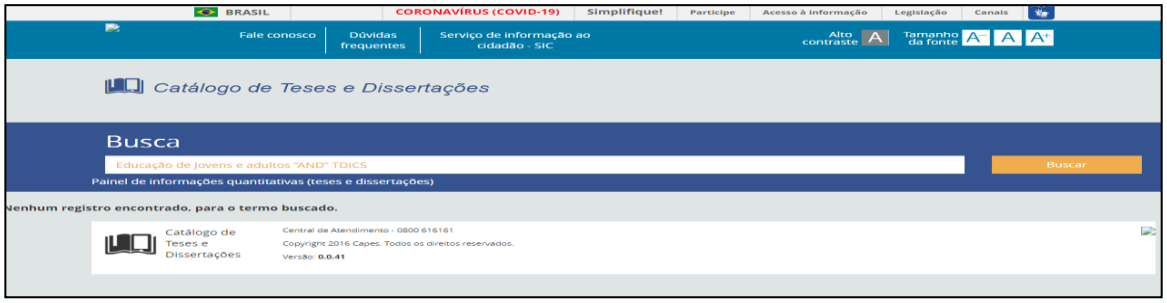

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2021).

Então se optou por utilizar outro descritor: “Educação de Jovens e Adultos”, tendo como resultado 3.449 publicações, surgindo diversos títulos de estudo da EJA, como por exemplo, evasão escolar, perfil do educador da EJA, público da educação de jovens e adultos, experiências e relatos de professores, entre outros temas, ficando evidente que deveria se feito nova busca, refinando e delimitando os descritores, deixando o mais próximo da temática de estudo. Optou-se em usar como descritor: “Educação de Jovens e Adultos” AND “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação”, sendo encontrados 38 títulos. Quando anteriormente realizado a busca apenas com a sigla: TDICs não foi encontrado resultados.

Figura 05 - Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2021).

Conforme análises dos 38 títulos apresentados foram selecionadas duas dissertações de mestrado:

- Formação docente e TIC: a colaboração nas práticas pedagógicas da EJA, do mestrado Welton Dias Castro (2017).

- As TDICs na Educação de Jovens e Adultos: Estudo de caso da formação continuada em serviço de professores da EJA para o uso educacional das tecnologias digitais da informação e comunicação, do mestrando Bruno dos Santos Joaquim (2016).

Dos descritores referentes à revisão sistemática que foram apresentados na Figura 01, nos Quadros 01, 02 e 03 resultou a elaboração do Quadro 04 com as publicações selecionadas pela pesquisadora:

Quadro 04 - Publicações selecionadas pela Pesquisadora

BASE	TÍTULO	TIPO	AUTORIA ANO	METODOLOGIA	PALAVRAS CHAVES	LINK
IBICT	Estudo sobre o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos da EJA no trabalho e na formação escolar	*D	Kleuver Luís Alves Mota - 2018	Estudo de Caso	Tecnologias e Trabalho - TDICs - EJA Escolarização	http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B2XN3T
IBICT	Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva	D	Cruz, Karla Nascimento - 2017	Pesquisa qualitativa e Pesquisa-ação	Educação de jovens e adultos Tecnologia da informação e da comunicação Inclusão digital	http://repositorio.unb.br/handle/10482/31691
IBICT	Abrindo gaiolas: estudo de uma experiência invisibilidade da EJA	D	Priscilla de Fátima Silva e Lima Teixeira - 2017	Pesquisa bibliográfica, documental e de campo.	Tecnologias Digitais, Currículo, EJA, CESEC	http://hdl.handle.net/1843/BUOS-ARKGMC
CAPES	Formação docente e TIC: a colaboração nas práticas pedagógicas da EJA'	D	Welton Dias Castro – 2017	Abordagem qualitativa, cujo procedimento estratégico foi o da pesquisa colaborativa.	Tecnologia da Informação e Comunicação, prática educativas, Gestão e EJA	file:///C:/Users/User/Downloads/Welton%20Dias%20Castro%20-%20Dissertac%20a%20o%20MPEJA%20(2).pdf
CAPES	As TDIC na educação de jovens e adultos: estudo de caso da formação continuada em serviço de professores da EJA para o uso educacional das tecnologias digitais da	D	Bruno dos Santos Joaquim - 2016	Estudo de Caso	Educação e comunicação; formação continuada de professores; EJA ; formação de professores em serviço; tecnologias digitais da	file:///C:/Users/User/Downloads/21%20-%20Bruno%20dos%20Santos%20Joaquim.pdf

	informação e comunicação				informação e comunicação	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.*Dissertação.

Para se chegar ao resultado do Quadro 04, na seleção das dissertações de mestrado, foram levados em consideração os seguintes procedimentos técnicos:

- Primeiro: análise das palavras chaves.
- Segundo: leitura dos resumos para verificação de objetivo geral e específico.
- Terceiro: metodologia de pesquisa para constatar se a epistemologia dos temas vem em consonância com a temática abordada.

Após levantamentos destes dados, organizou a transcrição para o Quadro 05 do objetivo geral das pesquisas encontradas e as consideração sobre a relevância das dissertações para pesquisa a ser realizada.

Quadro 5 - Dos Objetivos e Da Relevância das Dissertações Selecionadas.

DESCRIÇÃO CONFORME RESUMO DE CADA DISSERTAÇÃO
O mestrando **Kleuver Luís Alves Mot**a, em sua dissertação: "Estudo sobre o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos da EJA no trabalho e na formação escolar", procura investigar o uso que os sujeitos da EJA fazem das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no trabalho e na formação escolar. O método de pesquisa abordado foi o Estudo de Caso, quanto aos resultados alcançados com essa pesquisa, destaca-se o fenômeno da juvenilização que consiste a um número cada vez maior de jovens que buscam na EJA a sua escolarização. **O que é relevante nesta dissertação é a pesquisa bibliográfica realizada em torno dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.**
A mestranda **Karla Nascimento Cruz, em sua dissertação: "**Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva**"**, busca analisar os reflexos, na vida de estudantes jovens, adultos e idosos da escola Árvore do Cerrado do Paranoá, de uma inclusão digital desenvolvida por meio do computador e de uma prática pedagógica coletiva que visa a formação do sujeito e a transformação da sociedade. Considerando os objetivos desse trabalho, optou-se pela pesquisa qualitativa e pela Pesquisa-ação. Por meio da pesquisa foi possível perceber que a escola aparece como principal agente nesse processo de inclusão. **O que é relevante nesta dissertação é a pesquisa bibliográfica realizada sobre o surgimento das TDIC's nas salas de aula.**
A mestranda **Priscilla de Fátima Silva e Lima Teixeira, em sua dissertação: "**Abrindo gaiolas: estudo de uma experiência invisibilidade da EJA**"**, o objetivo geral é investigar os significados atribuídos aos Centros de Educação Continuada pelos sujeitos educandos e educadores, na perspectiva de construção de saberes da sociedade em rede considerando as suas demandas curriculares. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) como ferramentas pedagógicas nas redes de educação pública é algo muito incipiente, mais na sua interlocução com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC), onde a resistência é muito maior, em função da rígida organização dos módulos e a herança do supletivo. Para efetuar a realização deste estudo, optou-se pela utilização de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A dificuldade dos educadores em tornar a interdisciplinaridade como prática educativa e a falta de segurança em lidar com as novas tecnologias e incorporá-las nas suas práticas educativas, o vislumbre das tecnologias digitais na vida escolar e a pouca preocupação dos educandos em incorporar a tecnologia nas unidades do CESEC, apresentam-se como resultados significativos desta pesquisa. **O que é relevante nesta dissertação é a pesquisa bibliográfica realizada em torno das práticas da Educação de Jovens e Adultos.**
O mestrando **Bruno dos Santos Joaquim**, em sua dissertação: "As TDIC na Educação de Jovens e Adultos: Estudo de Caso da Formação Continuada em Serviço de Professores da EJA Para". O Uso Educacional Das Tecnologias Digitais Da Informação E Comunicação, consiste em compreender se e como o curso de formação de professor "Mídias Digitais na Educação de Jovens e Adultos", realizado em um Centro Educacional de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), contribuiu para o repensar da prática docente, amparado pela

utilização crítica das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), de modo a empoderar os professores, ao situar sua prática em uma perspectiva autoral. Para realização da dissertação utilizou-se da pesquisa qualitativa e de estudo de caso do tipo educacional. Os dados revelam que o curso não atingiu a totalidade de seu objetivo. Todavia, há indícios que revelam a importância desta formação como encetamento de um processo de mobilização para o uso das TDIC na instituição. A discussão dos resultados sugere um grande desafio: o fortalecimento da fluência tecnológica dos docentes a partir de uma perspectiva crítica e autoral, para que os mesmos possam se empoderar cada vez mais, como autores da sua prática docente**. O que é relevante nesta dissertação é a pesquisa bibliográfica realizada na prática docente.**
O mestrando **Welton Dias Castro**, em sua dissertação de mestrado: "Formação Docente e TIC: A Colaboração nas Práticas Pedagógicas da EJA", tem como objetivo geral investigar o processo de melhoria da qualidade educacional em Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Guanambi, observando o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. Os resultados alcançados compreendem a identificação de problemas estruturais, tecnológicos e de apoio técnico para o uso das TICs por parte das gestoras, professores e alunos da EJA, destacamos a necessidade de qualificação profissional, a construção de uma rede colaborativa de informações e o desenvolvimento de um repositório de recursos educacionais digitais que se adequem ao contexto sociocultural da comunidade escolar. **O que é relevante nesta dissertação é a construção do referencial bibliográfica e a formatação da pesquisa.**

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Na revisão bibliográfica das 05 (cinco) dissertações percebe-se a utilização de alguns autores em comum, como por exemplo, ALARCÃO (2003), ARAÚJO (2008), ARROYO (VÁRIAS PUBLICAÇÕES), BRASIL (LDB - 1996), FLICK (2009), FOUCAULT (2008), FREIRE (VÁRIAS PUBLICAÇÕES), GADOTTI (2004) e MACHADO (2008).

Entre as dissertações pesquisadas a que mais chamou atenção foi a do mestrando Welton Dias Castro, em sua tese intitulada "Formação Docente e TIC: a Colaboração nas Práticas Pedagógicas da EJA", essa vem contribuir com a pesquisa que pretendo realizar, pois seu objeto de pesquisa se assemelha ao estudo que a pesquisadora realizará.

Também é notória a pouca publicação de Estudos em relação a Educação de Jovens e Adultos num viés de práticas escolares por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS)", visto da dificuldade em encontrar temas semelhantes a pesquisa ficando evidente a necessidade de ampliar os estudos científicos sobre a temática da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando abordado o tema Educação de Jovens e Adultos, encontra-se dissertações de mestrados com ênfase em alfabetização, evasão escolar, experiências de Paulo Freire, entre outros.

Enfim encontrou-se aproximadamente 4.083 publicações, tendo como base o ano de 2010/2021, quando refinamos a busca para o tema específico que é a "A Educação de Jovens e Adultos: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação" há uma

redução para apenas 05 dissertações. São poucas pesquisas nessa modalidade de ensino se levamos em comparação as outras áreas da educação.

Na verdade fica um questionamento: por que não há interesse dos pesquisadores em relação a EJA? Como esse público tem sido visto pela comunidade escolar e pelas políticas públicas uma vez que não há preocupação com a inserção das TICs para auxiliar as práticas pedagógicas? Quais as políticas públicas que garantem o direito a educação de qualidade para o público alvo da EJA? Existe prática exitosa de professores em meio às tecnologias Digitais com os estudantes da EJA?

REFERÊNCIAS

CASTRO, Welton Dias. **Políticas de inclusão digital: desdobramentos na educação básica e na formação de professores.** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/Welton%20Dias%20Castro%20-%20Dissertac%20a%20o%20MPEJA%20(2).pdf. Acesso em: 04/05/2021

FLICK, Uwe. Parte II: planejamento e concepção. In: FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 2. p. 53-104. Magna Lopes. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/2/folders/19RhEf5qFsJ7oHoIQli7_ Acesso em: 09 abr. 2021.

FLICK, Uwe. Parte IV: reflexão e escrita. In: FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 2. p. 191-233. Magna Lopes. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/2/folders/ 19RhEf5qFsJ7oHoIQli7_ CkmJRhEQogBI. Acesso em: 01 abr.

JOAQUIM, Bruno dos santo. **As TDIC Na Educação de Jovens e Adultos: Estudo de Caso da Formação Continuada em Serviço de Professores da EJA para o Uso Educacional das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/21%20-%20Bruno%20dos%20Santos%20Joaquim.pdf. Acesso em: 04/05/2021

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p. ISBN: 8532611451.

MOTA, Kleuver Luís Alves. **Estudo sobre o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos da EJA no trabalho e na formação escolar.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais. 2018 Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B2XN3T. Acesso em: 30/04/2021.

NASCIMENTO, Cruz, Karla. **Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva.** Dissertação

(Mestrado)—Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/31691. Acesso em: 30/04/2021.

TEIXEIRA, Priscilla de Fátima Silva e Lima. **Abrindo gaiolas: estudo de uma experiência invisibilidade da EJA.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais. 2017 Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/BUOS-ARKGMC. Acesso em: 30/04/2021.

3.5.33 O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO FRENTE À ESCOLA: FALAS SOBRE O DESINTERESSE ESCOLAR

Bianca Furtado Rocha[308]

Milena Colazingari da Silva[309]

RESUMO

O estudo aqui apresentado tem por objetivo discutir a origem do desinteresse escolar, sob o ponto de vista do estudante do Ensino Médio. Considerando-se a relação entre o não interesse em estudar e os índices de abandono na última etapa da educação básica, optou-se por investigar os argumentos dos alunos, a partir da realização de uma revisão bibliográfica de pesquisas acadêmicas voltadas ao estudo da temática e que utilizaram do recurso à entrevista como estratégia metodológica. As pesquisas revisadas foram selecionadas a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), publicadas entre os anos de 2005 a 2019, cuja busca foi realizada a partir da utilização das seguintes palavras-chave: "Alunos"; "Motivação"; "Ensino Médio"; "Aprendizagem"; "Indisciplina" e "Desinteresse". As entrevistas realizadas em um total de sete trabalhos foram retomadas e tiveram seus resultados sistematizados neste trabalho. Considerando-se o referencial teórico empregado, o estudo recorreu ao conceito de interesse, sob a perspectiva de autores como John Dewey e Édouard Claparède. Dentre os resultados obtidos deve-se mencionar uma clara crítica dos estudantes em torno do currículo escolar, entendido como desconectado da realidade dos mesmos, atuando como um dos elementos escolares produtores do desinteresse estudantil. Os demais fatores contribuintes do desinteresse dos alunos pela escola envolvem: uma escola que atua com foco no futuro (exame vestibular), enquanto os alunos estão mais centrados no sentido da aprendizagem vivida no presente; a falta do emprego de metodologias de ensino diversificadas; a centralidade da aula na figura do docente e, por fim, o descompromisso da escola com o aprendizado de seus alunos.

Palavras-chave: Desinteresse 1. Aluno 2. Ensino Médio 3. Escola 4. Currículo 5.

1 INTRODUÇÃO

A falta de interesse dos alunos pela escola pode ser tomada como um dos elementos que contribui com o insucesso escolar dos estudantes e, consequentemente, com as deficiências de aprendizagem e evasão escolar observadas em nosso país. De acordo com dados educacionais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do ano de 2019, dos quase 50 milhões de jovens brasileiros com idades entre 14 a 29 anos, aproximadamente 20,2% não completaram alguma das etapas da educação básica (CRELIER, 2020). A necessidade de trabalhar e o não interesse em estudar foram apontados como os dois principais motivadores do abandono dos estudos, evidenciando o desinteresse escolar como um problema significativo,

[308] Estudante de graduação no curso de Psicologia, Universidade Presbiteriana Mackenzie, bianca.frfr@gmail.com.
[309] Doutora em Educação, Universidade Presbiteriana Mackenzie, milena.silva@mackenzie.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

produtor de prejuízos no meio social e no campo da formação cultural da população. A escola tem um papel crucial na mudança dessa conjuntura, tendo em vista que suas formas de ação impactam diretamente no aluno e nas suas percepções acerca do sentido da escola e de sua presença nesse espaço social. Portanto, para o enfrentamento desse problema faz-se necessário compreender o papel da escola e de sua cultura no fomento do interesse nos educandos, questionando-se acerca das origens do desinteresse escolar. Desse modo, os objetivos dessa investigação consistem em identificar as causas do desinteresse escolar dos alunos e avaliar a participação da escola neste cenário de desmotivação estudantil.

Com o intuito de responder as questões apresentadas, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma revisão da literatura acerca da temática do (des)interesse escolar. Para isso, optou-se por manter a pesquisa bibliográfica concentrada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando publicações feitas no período de 2005 até 2019, que estivessem dentro da grande área do conhecimento das ciências humanas, utilizando-se das palavras-chave: "Alunos"; "Motivação"; "Ensino Médio"; "Aprendizagem"; "Indisciplina" e "Desinteresse". A seleção dentre os títulos encontrados foi feita com base em pesquisas que se propuseram a estudar os alunos do ensino médio, especificamente. Essa delimitação foi estabelecida tendo em vista os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2019, que indicaram a ocorrência da evasão escolar sobretudo entre jovens de 15 a 17 anos de idade.

Também buscou-se por pesquisas que não estivessem atreladas ao estudo do desinteresse em uma disciplina específica, mas sim no desinteresse pela escola e disciplinas de uma maneira geral, e que trouxessem a visão dos alunos acerca desse tema, por meio de entrevistas realizadas com os mesmos. Dentre estas publicações encontradas, foram selecionados sete títulos, a partir disso, analisou-se as queixas recorrentes dos estudantes acerca da escola e os fatores motivadores do desinteresse escolar. Nesse contexto, observou-se que os aspectos referentes à didática docente e ao currículo escolar estiveram predominantemente atrelados à temática do interesse nas pesquisas selecionadas, justificando-se assim a centralidade da discussão desses temas no estudo aqui apresentado.

2 DESENVOLVIMENTO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.1 CONCEITO DE INTERESSE SEGUNDO DEWEY E CLAPARÈDE

Desde o século XIX, a preocupação dos teóricos da educação acerca do interesse dos alunos pela escola já se fazia presente, sendo o tema tratado com maior ênfase a partir dos anos iniciais do século XX (SASS; LIBA, 2011). Entre os autores que contribuíram para o estudo desta temática, destaca-se John Dewey. De acordo com este teórico o interesse é um ato social, resultante do vínculo entre sujeito e objeto. Nesta relação, o interesse é suscitado quando o objeto se relaciona com algo que seja relevante para o sujeito, proporcionando uma identificação que pode ocorrer de maneira direta ou imediata, ocasião em que o entusiasmo do indivíduo reside na própria atividade, ou de maneira indireta ou mediata, quando algo anteriormente indiferente torna-se interessante ao sujeito no momento em que o mesmo passa a estabelecer relações entre o conhecimento novo e suas necessidades, impulsos ou tendências (ROCHA, 2011). Dessa forma, a criação de meios artificiais para alcançar o interesse é criticada pelo autor, pois tais ações não levam à apropriação dos conhecimentos, mas sim a uma dependência de estímulos externos. Portanto, para a educação orientar o aluno ao interesse verdadeiro, é necessário que o educador conduza o estudante à percepção consciente dessa relação intrínseca entre sujeito e objeto e reconheça a singularidade de cada aluno (AMARAL, 2016; REIS, 2014). Dewey destaca que o interesse está associado à ação consciente do sujeito sobre o objeto. O objeto, por sua vez, só interessará ao sujeito no momento em que favorecer a sua atividade e atender às suas necessidades, sem que haja o distanciamento entre o eu e o objeto (SASS; LIBA, 2011; ROCHA, 2011).

Édouard Claparède, outro estudioso que se dedicou à compreensão do conceito de interesse na educação, também compreende, assim como Dewey, o interesse como um aspecto ativo, que reúne sujeito e objeto. Para este autor, o surgimento do interesse está ligado à satisfação das necessidades do sujeito, sendo assim, algo só se torna interessante na medida em que se relaciona com alguma necessidade do indivíduo. Nesse contexto, o interesse é tido como um ato natural, pois a necessidade surge em decorrência de um desequilíbrio orgânico, que passa a buscar meios de reestabelecer sua estabilidade. O teórico propõe a educação funcional, que deve explorar os interesses dos estudantes e associá-los com os estudos propostos pela escola, concluindo que "escola deve transformar os objetivos dos programas escolares em interesses presentes para as crianças" (AMARAL, 2016, p.55).

Tanto para Dewey quanto para Claparède existe a percepção comum de que na ausência do interesse, não há atividade ou aprendizado. Porém, enquanto Dewey toma o interesse como efeito da relação entre objeto e indivíduo, Claparède o compreende como fruto de uma necessidade inerente ao indivíduo, resultante do desequilíbrio na relação entre o próprio indivíduo e o meio no qual o mesmo se insere (SASS; LIBA, 2011).

2.2 O DESINTERESSE DO ALUNO EM SUAS RELAÇÕES COM A PRÁTICA ESCOLAR

A partir do estudo mais detido das pesquisas selecionadas para esta investigação, notou-se que entre as causas do desinteresse estudantil, emerge o descontentamento com o currículo implementado pelas escolas, observado como pouco útil, sobretudo quando comparado com os conhecimentos adquiridos em situações que se dão fora do contexto escolar. Tal perspectiva, é exemplificada a seguir:

> Pra mim, o Ensino Médio tem que fazer uma limpeza geral. Tem que mudar toda a forma de ensino que, pra mim, tá tudo errado, na verdade. Todos esses cursos que o pessoal faz fora do colégio realmente tem que integrar o Ensino Médio, isso é necessário. E, atualmente, pra mim, o Ensino Médio é na verdade só para eu ter um diploma mesmo. Não quer dizer nada para mim (GUARALDO, 2008, p.61).

De modo geral, os estudos indicam que quanto maior a falta de percepção entre os alunos do sentido das matérias, menor será a motivação dos mesmos para estudar. Reis (2014) constatou em sua tese que os alunos apontados como desinteressados por seus docentes, não conseguem compreender com clareza a importância dos saberes escolares para a sua vida, presente ou futura. Estes alunos mantém uma relação conflituosa com o conhecimento escolar, enxergando-o como algo necessário apenas para a obtenção do certificado de conclusão do Ensino Médio. Em consonância com tais resultados, Juliano (2015) também observou que os interesses dos alunos tidos como indisciplinados pelos educadores não coincidem com o direcionamento das aulas, mesmo quando estas são voltadas à preparação para o ingresso na universidade.

Em sua pesquisa Ferreira (2018), observou que a maior parte dos alunos mantém seu empenho e motivação nas disciplinas pelo desejo de obter boas notas e não por reconhecerem a importância do aprendizado escolar, mostrando que há uma valorização

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dos resultados, paralelamente à não compreensão da relevância destes saberes para suas vidas. Os estudos também demonstram que ao contrário dos alunos desmotivados, os discentes apontados como interessados sentem prazer em estudar e cumprir tarefas e concebem o saber escolar como algo importante para ingressar no ensino superior e para obter o futuro por eles almejado:

> A escola vai me dar toda a minha base... tipo, tipo... quando eu chegar numa faculdade, num emprego, o que eu ter de antes vai ser a minha base, ou seja, se a escola me dá uma base boa, depois eu não vou mais ter tanta dificuldade, tipo, a escola é o principal, porque sem ela depois a gente não vai conseguir... porque quanto mais conhecimento a gente tem mais coisas a gente sempre vai levar pra vida... que o conhecimento é uma coisa, o estudo é uma coisa que ninguém vai poder te tirar depois... isso a gente vai ter pra sempre...(AMARAL, 2016, p.87)

Esta valorização do conhecimento escolar resulta de uma perspectiva acadêmica que ultrapassa a questão de concluir a escola somente para obter o certificado de conclusão de ensino, conforme explica Reis (2014, p.281-282):

> (...) interessados sentem prazer em estudar, em cumprir tarefas e reputam o conhecimento como transformador de sua própria condição intelectual e da sociedade como um todo, para além do fato de o enxergarem como a chave de acesso a posições sociais almejadas; o desejo de reconhecimento escolar para os jovens interessados ultrapassa a questão da chancela conferida pelo certificado.

Todavia, Crochick (2011) analisou que os educandos que se mantém motivados na escola, devido à crença nas expectativas de futuro que esta pode lhes oferecer, também reivindicam uma mudança no currículo proposto, indicando que sentem falta de conteúdos relacionados ao seu cotidiano. Desta forma, é possível observar o consenso das pesquisas revisadas ao revelar que os estudantes gostariam de um currículo escolar mais vinculado ao seu dia a dia. Assim, o ensino de conteúdos voltados exclusivamente ao preparo do aluno para o exame vestibular não é suficiente para que os mesmos atribuam sentido ao seu aprendizado, e, ao mesmo tempo, sintam-se interessados pelos conteúdos escolares.

Outro dado importante identificado nos estudos contemporâneos, diz respeito à relação existente entre o interesse escolar e as estratégias de ensino docentes. Após realizar uma observação no ambiente escolar de alunos do Ensino Médio, Juliano (2015) notou que a dinâmica utilizada pelos docentes em sala de aula influencia o comportamento dos alunos em relação ao conteúdo proposto. O pesquisador analisou

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que o encaminhamento das aulas baseado no uso do livro didático e na exposição oral dos conteúdos, contribui para que alguns estudantes se mantenham menos focados na aula e não participem das atividades propostas, tendo posturas consideradas indisciplinadas. A necessidade da diversificação da forma de ensinar tendo em vista a promoção de um maior envolvimento dos alunos também foi apontada pelos estudantes, os quais terminam por valorizar as aulas que estimulam a sua própria atividade, em detrimento da pura teorização e das aulas estritamente conceituais, tal como ilustram as passagens a seguir: “muita teoria não se torna tão interessante, aula prática seria mais legal” (JULIANO, 2015, p.106); “Na minha opinião, a aula não deveria ser só em lousa, aquela coisa monótona, passou ali exercício e pronto. Deveria haver debates, laboratório pra que a gente pudesse estar fazendo [sic] experiências” (GUARALDO, 2008, p.77).

A preferência dos discentes por aulas diversificadas e professores didáticos[310] também foi manifestada nos estudos de Crochick (2011) e Guaraldo (2008). Ao serem questionados sobre as características de um bom professor, os alunos apontaram a importância da posse de uma boa didática, além do mesmo permitir que os alunos se posicionem durante a ocorrência da aula. Sob o ponto de vista dos estudantes, docentes que assim atuam terminam por torná-los mais interessados pelas temáticas abordadas (CROCHICK, 2011). Acerca da participação em aula, os estudantes apresentaram seu descontentamento frente às relações hierárquicas estabelecidas no interior da sala de aula, fazendo com que se sintam reprimidos pelo fato de não terem liberdade para questionar o conteúdo ou o próprio professor, sendo este também um fator contribuinte para a manifestação do desinteresse estudantil (GUARALDO, 2008, p.75). Ainda sob o ponto de vista da ação escolar e docente como elementos contribuintes do desinteresse do aluno pela aula, deve-se mencionar o descompromisso da escola e dos educadores frente ao ensino e ao aprendizado dos seus alunos, exemplificados pelos relatos a seguir:

> Eles deveriam reforçar o ensino. Cada matéria deveria aprofundar mais, porque no momento...não tem nem prova, na escola pública, atualmente (...) você não precisa nem fazer prova para passar de ano, basta fazer as atividades que você fica na média e passa de ano (...) (GUARALDO, 2008, p.61).

[310] Nestes trabalhos, o entendimento dos alunos acerca de um professor didático envolve a capacidade de ensinar de modo claro, facilitando a aprendizagem e mantendo, ao mesmo tempo, o entusiasmo e a atenção por parte dos estudantes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> (...) Eles vêm, bagunçam, às vezes por eles verem a falta de interesse do professor. (GUARALDO, 2008, p.62).

Nos estudos realizados por Silva (2010), o pesquisador percebeu que em seus relatos, os educandos fizeram constantes comparações entre as atividades propostas pela escola e as atividades feitas fora do ambiente escolar, discorrendo sobre a calmaria requerida pela educação formal, exemplificado na fala de uma aluna:

> Eu não gosto de estudar por que é chato precisa ficar escrevendo e dói a mão. É chato estudar porque você tem que pensar, ficar quieta e prestar atenção e eu acho muito chato, ficar sentada horas escrevendo e ouvindo os outros falarem...Muitas vezes prefiro ficar conversando com as minhas amigas do que sentar ficar quieta e prestar atenção na aula (SILVA, 2010, p.139).

Os estudantes demostraram uma evidente predileção por atividades rápidas e de grande mobilidade, segundo Silva (2010) essa preferência por ações aceleradas é o produto advindo da ampla utilização dos equipamentos eletrônicos, que desenvolvem e estimulam funções específicas do aparelho sensorial humano, em detrimento de outras. Um exemplo deste panorama pode ser observado a partir da capacidade de concentração dos indivíduos que passou a ser estimulada a partir dos elementos audiovisuais fornecidos pelos aparelhos tecnológicos, tornando a concentração em outros contextos que não forneçam tais estímulos mais difícil de ser alcançada. Devido a isso, há um descontentamento dos alunos com o sistema de ensino vigente, visto que este não consegue ser tão atrativo aos estudantes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu do interesse em investigar as ações escolares que terminam por colaborar com o desinteresse dos alunos do Ensino Médio por seu processo de educação formal, contribuindo assim com os casos de evasão neste nível de ensino. Para tanto, foi realizado um trabalho de revisão bibliográfica, tendo em vista a identificação de teses e dissertações que se ocuparam desta temática, dedicando-se à escuta dos alunos por meio de entrevistas. A intenção do estudo envolveu tomar contato com os relatos dos estudantes, objetivando conhecer as origens da sua desmotivação frente à escola e aos processos formais de ensino. Dentre os resultados obtidos, pode-se destacar alguns elementos envolvidos no desinteresse estudantil, tais como: o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ordenamento dos conteúdos curriculares; a organização das estratégias de ensino e a apresentação do sentido social da escola entre os estudantes, equipe escolar e para a própria sociedade.

Distanciando-se da mera responsabilização dos alunos por sua falta de envolvimento, cabe à escola e às políticas públicas em educação observarem-se a si mesmas, a partir da oitiva dos próprios estudantes. Os alunos em suas narrativas demandam a revisão do currículo escolar, tendo em vista torná-lo mais próximo do seu cotidiano e interesses. Mesmo se tratando de alunos do ensino médio, cuja continuidade dos estudos depende da aprovação no exame vestibular, escolas que organizam seu ensino e conteúdos tendo em vista exclusivamente a realização desta prova, atuam como produtoras do desinteresse dos estudantes por seus conteúdos formativos. Além disso, os estudantes apontaram como produtores do seu desinteresse as metodologias de ensino centradas no livro, em exercícios e na fala do professor, sugerindo aulas mais práticas e centradas na ação dos próprios estudantes.

A somatória de um currículo desprovido de sentido, associado às aulas pouco diversificadas, levam os alunos a agirem na escola em função somente da nota necessária para que sejam aprovados, já que não veem sentido no trabalho ali realizado. Tais elementos oferecem pistas das dificuldades que se encontram sediadas na escola e que precisam ser enfrentadas para que os problemas da indisciplina, má qualidade formativa e evasão escolar no ensino médio sejam combatidos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. S. M. do. **Os jovens e o ensino médio:** a mobilização dos sujeitos para o saber em contextos escolares. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.

CRELIER, Cristiane. Necessidade de trabalhar e desinteresse são principais motivos para abandono escolar. 2020. **Agência IBGE notícias**. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar. Acesso em: 01 jul. 2021.

CROCHICK, N. **Interesse de saber**: um estudo com adolescentes do ensino médio. 2011, 129f. Dissertação (Mestrado em educação) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

FERREIRA, V. M. F. **As estratégias de regulação motivacional de alunos do ensino médio**. 2018. 80f. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

GUARALDO, L. M. **Discursos jovens sobre vida, escola e trabalho**: estudo realizado em uma escola de ensino médio de São Paulo. 2008. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

JULIANO, J. M. M. **Indisciplina e sua relação com motivos, interesses e sentidos vinculados à atividade dos alunos**: um estudo com uma classe de ensino médio da cidade de Medianeira-PR. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

REIS, R. R. dos. **Juventude e conhecimento escolar**: um estudo sobre o (Des)interesse. 2014. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ROCHA, E. P. da. **O princípio da continuidade e a relação entre interesse e esforço em Dewey**. 2011. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SASS, O.; LIBA, F. R. T. Interesse e a educação: conceito de junção entre a psicologia e a pedagogia. **Imagens da Educação**, v. 1, n. 2, p. 35-45, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SILVA, C. A. A. da. **Indústria cultural, educação escolar e currículo:** a contradição ocultada e o desinteresse dos alunos pela educação formal. 2010. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

3.5.34 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ PARA O PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19

Elenice Gonçalves Simoni[311]

Michelle Liana Soria Cuesta Baggio[312]

Luciana Pacheco Rigoleto Zamboni[313]

RESUMO

As mudanças ocorridas frente à pandemia instaurada em 2019 devido à Covid, trouxeram à tona o desafio de repensar a organização do ensino na Educação Infantil. Diante do contexto instaurado, vários municípios tiveram que ressignificar a sua prática, o que não foi diferente no município de Maringá/Pr. Conforme estabelecido via decretos, a educação passa de presencial à não presencial, e o enfoque deste trabalho é o ensino para crianças de 0 a 5 anos. Com a necessidade urgente de ressignificação da prática surgiram muitos desafios, dentre os quais os profissionais da educação tiveram que pensar em ações para manter o vínculo das crianças com a rotina de estudo. Uma outra situação foi pensar a forma de organização das atividades a serem realizadas em casa levando em conta as condições de vida de cada família. Tal demanda provocou nos profissionais da educação um sentimento de insegurança, mas também de superação e avanços no que se refere ao ensino não presencial na Educação Infantil. Pensando em um coletivo de educação, a Secretaria de Educação, por meio dos formadores educacionais, realizou orientações em relação aos encaminhamentos das atividades, para todas as unidades de ensino, bem como formações continuadas que subsidiassem o profissional na sua prática. Todas essas ações foram objetivadas de acordo com o Currículo da Educação Municipal de Maringá que tem como fundamento os princípios da Teoria Histórico Cultural. O texto que segue tem como objetivo compartilhar as ações da Secretaria de Educação Municipal de Maringá. Para isso, retomamos os documentos oficiais que orientaram os encaminhamentos, articulando com a concepção de criança e educação do referencial teórico que respalda as ações da Secretaria da Educação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Covid-19. Ensino não presencial. Organização do ensino.

1 INTRODUÇÃO

No presente trabalho apresentaremos as estratégias utilizadas pela Prefeitura Municipal de Maringá/PR, por meio da Secretaria de Educação do município, para organizar o ensino da Educação Infantil, no ano de 2020 após o início do contexto pandêmico no Brasil. O relato se dará a partir da experiência das autoras do trabalho enquanto integrantes da equipe de formação educacional da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Maringá.

[311] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4286-9188. Correio eletrônico: elenice_simoni@hotmail.com
[312] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5956-2361. Correio eletrônico: michellecuesta1@hotmail.com
[313] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3122-1853. Correio eletrônico: lucianarigoletozamboni@gmail.com

Devido ao Covid 19, o ano de 2020 foi um ano atípico e de muitas adaptações para todos, várias empresas adotaram o trabalho remoto, restaurantes se adaptaram ao delivery, lojas tiveram que reformular seu sistema e iniciar com vendas pela internet, enfim, muitas alterações foram realizadas em diversos setores. O foco aqui destacado será em relação às mudanças que foram necessárias no campo da Educação. Professores, alunos e famílias tiveram sua rotina escolar modificada e com isso novos aprendizados e necessidades surgiram.

Neste contexto, todos tivemos que nos reinventar e procurar a melhor maneira para conseguir cumprir os pareceres, decretos e deliberações nacionais, estaduais e municipais, estabelecidos no decorrer do ano letivo. O ensino remoto chegou e, provavelmente, ninguém imaginava que seria por tanto tempo. Assim, entendemos que é de grande valia compartilhar e registrar as experiências, reinvenções e a forma como foi, e está sendo organizado o ensino para crianças de 0 a 5 anos.

O objetivo do presente texto é dividir com outros profissionais, a forma como as atividades da Educação Infantil na rede municipal de Maringá foi organizadas. Bem como as aflições e preocupações que surgiram durante todo o processo, em uma perspectiva de visão dos formadores educacionais do município.

A equipe de formação educacional da Educação Infantil da rede municipal de educação de Maringá, tem como função organizar e ministrar formações continuadas aos profissionais que atuam na Educação Infantil. As formações são organizadas de acordo com as necessidades de aprimoramento das práticas pedagógicas, abordando temas relevantes às ações docentes. Estas têm como objetivo aprofundar a apropriação teórica dos profissionais, a fim de promover a reflexão das práticas pedagógicas.

Outra atribuição da equipe de formação educacional é elaborar sugestões de planejamento trimestral e orientar a respeito da elaboração do plano de aula semanal realizado pelas profissionais da Educação Infantil.

Destarte, faremos uma retomada da organização do ensino na Educação Infantil da rede municipal até o final do ano de 2019 e início de 2020. Na sequência, explanaremos as alterações que foram realizadas nesta organização de ensino diante o contexto da adoção de ensino não presencial, a partir do mês de março de 2020. Esse relato será respaldado pela concepção de criança e educação que o município de Maringá tem como referência teórica metodológica delimitada no Currículo da Educação Municipal de Maringá: Educação Infantil e Ano Iniciais do Ensino Fundamental. Este

documento está ancorado nos pressupostos da Teoria Histórico Cultural que, sinteticamente, entende a criança como um sujeito histórico de direitos, ativa no processo de ensino e aprendizagem; e a educação enquanto um instrumento mediador no processo de humanização do indivíduo.

2 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para partilhar a experiência de organização do ensino do município de Maringá no ano letivo de 2020, retomaremos brevemente a forma que se dava esta organização anteriormente à pandemia. Assim, será possível refletir sobre as mudanças necessárias devido à realidade que iniciava-se, exigindo um ensino não presencial.

Até o mês de março de 2020, o ensino era organizado totalmente de forma presencial, sem sequer pensarmos em um ensino não presencial para crianças de 0 a 5 anos. Neste cenário, os profissionais eram responsáveis por planejar as atividades pedagógicas diárias a serem realizadas com e pelas crianças. Tendo em vista que profissionais e crianças ocupavam o mesmo espaço de educação.

Em fevereiro de 2020, iniciava-se o ano cheio de planos para os novos alunos, era momento de adaptação e de conhecer-se, planejamentos e projetos foram estabelecidos, um novo ano começava. Até então, o tal Coronavírus era algo distante, porém aos poucos os casos começaram chegar ao Brasil, alguns cuidados foram sendo tomados, como lavar bem as mãos e passar álcool em gel. As crianças aprenderam músicas e ouviram histórias de como era importante naquele momento, evitar abraços, beijinhos e apertos de mão.

Essas medidas tomadas começaram a ser questionadas, será que somente elas dariam conta de evitar a propagação do vírus? Logo percebeu-se que não, e assim como em outros países, no Brasil iniciou-se a tomada de decisões mais restritivas. No dia 17 de março de 2020, o estado do Paraná publicou o Decreto nº 4258 que altera dispositivos do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19 e em seu Art 5º, define:

> "**Art. 5º.** Altera o art. 8º, do Decreto nº 4.230, de 2020 passando a vigorar com a seguinte redação:
> "Art. 8.º As aulas em escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, e em universidades públicas ficam suspensas a partir de 20 de março de 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Conforme o decreto, as escolas foram fechadas e as crianças e os professores deveriam ficar em casa. Diante de um cenário totalmente novo, vários problemas e inquietações surgiam. A rotina de professores, alunos e famílias foi alterada drasticamente no que se refere ao ensino e aprendizagem das crianças, as estratégias de ensino, apropriações do conhecimento, mediações, interações, intervenções entre outros.

Pensando em todas essas mudanças, a Secretaria Municipal de Educação teve que adaptar-se e organizar o ensino de uma nova maneira. Como seria possível pensar em atividades para crianças de 0 a 5 anos, sem o convívio e interações diárias? Em propostas pedagógicas que teriam que respeitar o distanciamento social e serem realizadas individualmente? Como pensar em um ensino remoto sendo que defendemos que aprendizagem e desenvolvimento ocorrem por meio das interações?

Em um primeiro momento, acreditando que esse contexto pandêmico não seria duradouro, a Secretaria Municipal de Educação de Maringá, agiu imediatamente optando por disponibilizar atividades no site da Prefeitura Municipal. Essas atividades eram facultativas e disponibilizadas para crianças de 3 a 5 anos, sendo de responsabilidade da família realizar as impressões. Elas eram disponibilizadas semanalmente, a fim de que a criança mantivesse sua rotina de estudo e a relação da escola e família fosse minimamente garantida por esse curto período de tempo. As primeiras atividades foram disponibilizadas no site no dia 20/03/2020, assim sucessivamente até o dia 22/05/2020.

Neste período de tempo foi deliberado um Parecer a nível nacional que recomendava o envio de atividades não presenciais para crianças, o Parecer 05/2020 do CNE de 28/04/2020. O município de Maringá, por meio dessas atividades do site, já atendia as orientações do referido Parecer.

As atividades disponibilizadas no site eram organizadas pelos formadores educacionais da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação. Estas consideravam os conhecimentos científicos e a realidade do momento, como por exemplo, as práticas de higiene e cuidados tão necessários na referida conjuntura. Nas propostas de atividades foram contemplados recursos e estratégias como brincadeiras, literaturas e jogos, com objetivo de promover momentos de interações e aprendizagens com a família.

Estas atividades duraram um período de 2 meses, muito maior do que esperado

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

inicialmente, e durante este tempo muitas reflexões surgiram. Famílias que precisavam deixar o filho com a avó, outros que deixavam com vizinhos, algumas crianças eram cuidadas pelos irmãos mais velhos, o que dificultava a realização das atividades que estavam sendo propostas no site. Algumas famílias demonstraram muita dificuldade em acessar e imprimir as atividades, seja por falta de recursos tecnológicos, seja por não ter conhecimento em como manuseá-los.

Tantas dificuldades e empecilhos, tornavam a desigualdade social cada vez mais estampada e clara. Era urgente pensar em como dar suporte às famílias das nossas crianças. Uma das medidas pensadas para além de atividades pedagógicas, foi distribuir entre as famílias os alimentos que vêm para as escolas. Apesar de termos clareza da importância de uma boa alimentação para aprendizagem das crianças, não aprofundaremos este assunto neste momento devido à temática do trabalho. A preocupação com o contexto geral destas famílias era constante e a ação para as atividades pedagógicas também foi repensada.

Percebendo que o cenário de ensino remoto seria mais longo do que o imaginado, as atividades do site teriam que ser modificadas, a fim de atender a todas as famílias. Desta forma, a Secretaria Municipal de Educação apresentou o Plano Emergencial de Aprendizagem não presencial.

O referido Plano Emergencial foi instituído no dia 18/05/2020, pelo Decreto nº 687/2020. Neste, as atividades para o Ensino Fundamental seriam obrigatórias a partir do dia 25/05/2020, sendo assim, a Secretária Municipal de Educação, passou a imprimir as atividades e organizar a retirada nas próprias instituições, com todas as medidas sanitárias garantidas. Na Educação Infantil também ocorreu o envio, porém não de forma obrigatória, o que foi modificado a partir do dia 29/05/2020, com a Deliberação CEE/CP, nº 02/2020, que alterou o art 2º da Deliberação 01/2020. Esta modificação permitiu a inclusão da Educação Infantil 4 e 5, no regime de atividades não presenciais no período de suspensão devido ao Covid 19, recomendando-se o envio de atividades em caráter obrigatório, sendo computadas como dias letivos.

Neste Plano Emergencial ficou definido que cada aluno receberia, quinzenalmente, uma apostila impressa, contendo orientações e atividades, além de livros literários e materiais diversos para realização das atividades diárias. A elaboração, impressão e organização das apostilas eram de responsabilidade dos profissionais responsáveis por cada turma nas unidades escolares.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para a retirada e devolução das apostilas pelas famílias nas unidades escolares, alguns protocolos de prevenção contra a Covid foram estabelecidos, tanto para os profissionais responsáveis, quanto para o representante de cada criança, como por exemplo: uso de máscara, uso de álcool em gel, aferição da temperatura, distanciamento social, permissão de somente um representante por aluno e o respeito ao tempo de descontaminação das atividades devolvidas antes de serem manuseadas pelos profissionais com segurança.

As considerações estabelecidas para a Educação Infantil no Plano Emergencial determinaram que para as turmas de crianças de 0 a 2 anos deveriam ser disponibilizadas às famílias, orientações com atividades lúdicas, de estimulação, alimentação e higiene. Para as turmas de crianças de 3 anos deveriam ser disponibilizadas orientações para o trabalho com atividades lúdicas, brincadeiras, músicas, histórias e jogos. Já para as turmas de crianças de 4 e 5 anos deveriam ser disponibilizadas orientações com atividades lúdicas, brincadeiras, músicas, histórias, jogos e desenhos.

Além das considerações estabelecidas no Plano Emergencial em relação aos tipos de atividades que deveriam ser encaminhadas às famílias, ainda foi instituída a normativa que determinava a quantidade de atividades diárias para a Educação Infantil de acordo com a turma. Assim ficou estabelecido,

> Infantil 0 a 3 devem ter apenas 1 (uma) atividade diária de fácil compreensão e aplicação, ressaltando que é facultado aos pais e/ou responsáveis, visto que não há obrigatoriedade da sua execução;
> Infantil 4 e 5 no máximo 2 (duas) atividades diárias, sendo uma atividade de sistematização e uma lúdica, ou duas lúdicas, dependendo do conteúdo abordado;

Diante de tais disposições era necessário repensar qual o papel da instituição de Educação Infantil na vida das crianças e suas famílias, sem nos desviarmos da tarefa humanizadora de formação integral do sujeito, conforme objetivado no Currículo da Educação Infantil do município. Como também, na forma de organização da prática pedagógica convertida em atividades que abrangessem os conceitos científicos contemplados no referido Currículo, para além dos conceitos cotidianos vivenciados muitas vezes no ambiente familiar. De acordo com este documento (2020, p.82):

> [...] a educação de crianças deve assegurar a apropriação de conteúdos científicos, desde os mais elementares até os conteúdos de maior complexidade, superando uma educação centrada nos conhecimentos cotidianos. Isto porque, quanto mais sofisticados for o que apresentamos às crianças, possibilitando sua

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> vivência com as formas mais elaboradas da produção humana - literaturas, artes plásticas, músicas, brincadeiras, jogos, linguagem oral, entre outros - mais são ampliadas as suas formas de interagir com o mundo, resultando em níveis cada vez mais elevados de suas funções psicológicas superiores.

Entendemos que não existe o pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores se elas não forem requisitadas nas ações que são propostas nas atividades planejadas e organizadas intencionalmente pelos profissionais nas instituições educativas. Porém, nos deparamos com um ambiente externo à escola. As atividades propostas necessitavam estar atreladas às condições de vida de cada família, sem perder de vista o enriquecimento e o aprimoramento das experiências culturais das crianças que se estivéssemos no interior de nossas instituições prezaríamos para sua realização.

Uma situação é planejar atividades a serem realizadas no ambiente escolar, com suas materialidades, espaços e tempos organizados para que as interações entre crianças e adultos possam acontecer com os devidos encaminhamentos metodológicos. Outra, é a realidade nova que nos deparamos, a necessidade de planejar atividades a serem realizadas com e pelas crianças, porém mediadas pela família, no ambiente doméstico.

Foram várias as inquietações e tensões vivenciadas pelos profissionais da educação nesse momento. Entendemos que, conforme o que explicita o Currículo (2020, p.86):

> [...] o trabalho educativo é de extrema importância nesta fase de desenvolvimento da criança, determinando caminhos e direções. Não é qualquer tipo de ensino que leva ao desenvolvimento, mas sim aquele que é planejado, organizado e sistematizado, com ações educativas que tenham como pressuposto o professor consciente de seu papel ativo nesse processo.

Diante disso, como organizar didaticamente as propostas de atividades de modo que a família compreendesse o proposto pelos profissionais?

Tendo em vista a necessidade de enviar atividades que abordassem os conceitos científicos, a Secretaria de Educação definiu os saberes e conhecimentos do Currículo de Maringá que deveriam ser contemplados nas atividades, quinzenalmente. Os profissionais teriam o desafio de elaborar atividades de forma clara, enfatizando o objetivo, uma vez que quem realizaria a intervenção com a criança seria a família.

Desta forma, uma organização dos encaminhamentos das atividades foi arquitetada pelos formadores educacionais e proposta pela Secretaria Municipal de Educação a todas as instituições.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A partir desta orientação encaminhada pela Secretaria de Educação os profissionais deveriam organizar as atividades a serem enviadas às famílias, seguindo os itens delimitados: nome da atividade, objetivo, materiais necessários, como fazer (encaminhamentos) e a forma de registro. Nesta organização era solicitado que houvesse uma escrita clara e objetiva, visando a compreensão dos familiares ao que era solicitado.

Além de todas as apreensões que a realidade nos impunha, visando a aprendizagem e o desenvolvimento por parte das crianças, buscou-se propor atividades possíveis a serem realizadas no ambiente doméstico com as famílias, com o envio dos materiais que seriam necessários para realização das propostas. Desta forma, logo de início já foi enviado riscadores e suportes e alguns outros materiais. De acordo com o que era proposto nas atividades o material era organizado, por exemplo: para plantar alguma semente: um recipiente, a terra e a semente eram enviadas; para realizar a contagem com materiais concretos: tampinhas, palitos ou outros materiais eram disponibilizados para as famílias.

Ainda pensando na melhor compreensão das atividades pela família, foi orientado aos profissionais que utilizassem os recursos tecnológicos disponíveis, para gravarem vídeos e áudios explicativos e informativos sobre as atividades do planejamento, como também, gravações de histórias e músicas, além de promover encontros online com as crianças e as famílias.

Não obstante, para auxiliar os profissionais nesse novo processo de elaboração de atividades não presenciais, os formadores educacionais da Educação Infantil, além de organizar orientações e sugestões de atividades mensais em relação ao planejamento, também promoveram momentos formativos com todos os profissionais da Educação Infantil da Rede. Entendemos que momentos formativos são de suma importância para repensar a prática educativa, priorizando discussões teórico-práticas que auxiliem esses profissionais. Azevedo (2013, p.116) nos auxilia nessa questão,

> A proposta que se faz para a formação docente é que esta forme o professor pesquisador, reflexivo, crítico, o qual tenha autonomia para planejar, desenvolver e avaliar o seu trabalho pedagógico.Uma formação que não dispense a “sólida formação teórica” mas que ressalte a necessidade de articulação com a prática, que considere os diferentes saberes dos professores e os ajudem a construir sua identidade docente.

Coadunamos assim com a autora no que tange a articulação da teoria com a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

prática, numa práxis reflexiva, entendendo que o momento que estávamos vivendo exigia repensarmos a intencionalidade de nosso trabalho, agora com as crianças em suas casas. Sendo assim, os momentos de formação estariam vinculados ao propósito de que certos problemas concretos e únicos surgidos na nova realidade e vivenciados na prática, por serem inéditos, o professor sozinho não teria seu controle. Seria, portanto, necessário a intervenção de formações para dar subsídios e instrumentalizar o trabalho docente em práticas planejadas considerando a realidade e resgatando o sentido da ação educativa, ressignificando todo o trabalho com as crianças e famílias.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim podemos concluir que foram muitos os desafios e inquietações quanto aos vários fatos que foram se sucedendo surgindo novas necessidades e condições de trabalho. Os profissionais da educação foram pegos de surpresa e tiveram que repensar seu modo de atuação profissional. Um novo jeito de ser professor de educação infantil foi delineado no percurso do ano letivo de 2020.

Conforme os profissionais foram tendo acesso à novas experiências e se apropriando deste novo formato de educação, os desafios foram sendo superados. Ao analisarmos a ação do professor no início desse processo com todas as dúvidas e angústias diante de uma realidade desconhecida e compararmos com as de hoje, conseguimos verificar a superação de muitos desafios em relação a organização do ensino no formato não presencial, proporcionando algumas aprendizagens e desenvolvimento para a criança neste cenário atípico que todos estavam vivenciando.

Acreditamos que essas superações se deram pelo compromisso do profissional, respaldado nos encaminhamentos, orientações e formações oferecidas pelos formadores educacionais, visando atender as crianças em suas especificidades perante as condições de vida de cada família.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e formação de professores:** para além da separação cuidar e educar. 1.ed.- São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº: 5/2020, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para

fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020

MARINGÁ. **Currículo da Educação Municipal de Maringá Secretaria Municipal de Educação**. Coordenação geral: Marta Sueli de Faria Sforni. Maringá, Paraná, 2020 1096p. 20,5 cm; ISBN: 978-65-991992-9-5

PARANÁ. Decreto nº 4258, de 17 de março de 2020, que altera dispositivos do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. Disponível em https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391068

MARINGÁ. Plano emergencial de aprendizagem não presencial, de 15 de maio de 2020. Disponível em http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/80a9b66eea1f.pdf

PARANÁ. Deliberação CEE/CP, nº 02/2020, aprovada em 25/05/2020. Alteração do artigo 2.º da Deliberação CEE/CP n.º 01/2020 para permitir que o regime especial instituído por essa norma possa ser exercido pelas instituições de ensino que ofertam a Educação Infantil. Disponível em http://www.cee.pr.gov.br/Pagina/2020-Deliberacoes

3.5.35 A DOCÊNCIA E OS DESAFIOS FORMATIVOS DA DIDÁTICA

Adriana Salete Loss[314]

RESUMO

O estudo "A docência e os desafios formativos da Didática" é resultado da pesquisa realizada pela professora e pelos (as) estudantes do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional de Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Campus Erechim/RS, na disciplina de "Didática e Metodologias de Ensino". O problema de pesquisa versou sobre a indagação: Quais são os desafios formativos da Didática para a prática docente? A investigação foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) no município de Erechim/RS, tendo como objetivo identificar e refletir sobre os processos formativos fundamentais da Didática para o trabalho docente. A pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo teve como procedimento o estudo bibliográfico com base em autores como Candau (1999, 2001, 2012) e Luckesi (2001, 2012) e a pesquisa de campo a partir de cinco observações da prática docente em sala de aula e de diálogos com duas professoras. A análise dos dados das observações se deu com base na análise de conteúdo de Bardin (1977). Desta forma, os resultados da pesquisa revelaram sobre a necessidade de promover reflexões na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, acerca da Didática crítica e intercultural e para a formação docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental seja considerada a Pedagogia da Infância.

Palavras-chave: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Didática. Docência. Ensino e Aprendizagem. Prática Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A formação profissional do professor implica a constante articulação entre teoria e prática. A teoria vinculada aos problemas reais, postos pela experiência prática que, por sua vez, é orientada teoricamente. Nessa perspectiva, a Didática se caracteriza como mediação entre as bases teóricas da educação e a prática docente.

A Didática é uma das áreas de conhecimento da Pedagogia e desempenha um papel significativo na formação do professor, tendo como foco o ensino. Nessa direção, a Didática traz em seu processo formativo os fundamentos da educação, o conhecimento técnico e a reflexão crítica da realidade educacional. A Didática aborda várias temáticas, como o trabalho docente, o planejamento educacional em seus objetivos e conteúdos, métodos, estratégias e técnicas de ensino, currículo e a avaliação da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a Didática como disciplina formativa nos centros de formação de professores requer atenção especial, pois é uma área do conhecimento que possibilita

[314] Doutora em Educação. Docente Associada na Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS. E-mail: adriloss@uffs.edu.br

reflexões acerca das competências para a ação didático-pedagógica da profissão docente.

Assim, ao considerar pesquisas e diferentes estudos acerca da Didática nos desafiamos a desenvolver uma investigação na disciplina "Didática e Metodologias de Ensino" do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS/ Campus Erechim/ RS.

Desse modo, o estudo que aqui apresentamos traz discussões sobre o problema de pesquisa: Quais são os desafios formativos da Didática para prática docente? A investigação teve como objetivo identificar e refletir sobre os processos formativos fundamentais da Didática para o trabalho docente.

O texto está estruturado em três partes fundamentais. Na primeira parte apresentamos o referencial teórico, na segunda, o percurso metodológico e, por fim, na terceira as reflexões dos resultados da investigação.

2 ALGUNS APONTAMENTOS TEÓRICOS

Na formação de professores, de acordo com Candau (2001), é necessária a reinvenção da didática escolar, no sentido da superação da padronização típica presente na organização e dinâmica da escola e do seu caráter monocultural. Desse modo, a Didática se apresenta com as seguintes características: enfocar o processo ensino e aprendizagem como multidimensional; partir da problemática educacional concreta; contextualizar a prática pedagógica; buscar explicitar os pressupostos dessa prática; trabalhar a relação teoria-prática sem dicotomias na análise das experiências; e, repensar o conceito de eficiência com base no compromisso com a transformação social.

Assim, a Didática tem seus fundamentos na educação com o compromisso político-social, sendo importantíssima desta forma, a análise, reflexão e ação da realidade social, política e cultural. Nesse sentido, Luckesi (2012), amplia e redimensiona significativamente o papel da didática, afirmando que:

> [...] a didática [...] deverá ser um elo fundamental entre as opções filosófico-políticas da educação, os conteúdos profissionalizantes e o exercício diuturno da educação. Não poderá continuar sendo um apêndice de orientações mecânicas e tecnológicas. Deverá ser, sim, um modo crítico de desenvolver uma prática educativa, forjadora de um projeto histórico, que não se fará tão somente pelo educador, conjuntamente, com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade. (LUCKESI, 2012, p. 33)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nessa direção, os processos formativos da Didática para a Docência necessitam promover o permanente estudo, debate e reflexão crítica sobre a ação pedagógica. Assim, os processos formativos da Didática ao constituir a profissionalização docente, não podem se restringir em competências técnicas, mas aos saberes necessários para o ato pedagógico do ensino e da aprendizagem. Para tal, é crucial a discussão referente à concepção epistemológica interacionista, a partir da qual compreende-se que a aprendizagem escolar não é acumular conteúdos, mas ter:

> [...] a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado – é sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas. É constituído pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força da ação, e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. (BECKER, 2001, p. 72)

Conforme exposto por Becker, no processo ensino e aprendizagem é considerada a interação e a mediação para a construção do conhecimento. Nesse viés, é fundamental que a ação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental seja permeada por propostas que promovam a interação, a experiência, o brincar, a ludicidade, a mediação, o protagonismo e a autonomia.

Assim, na formação de professores, a Didática não pode ser reduzida a habilidades e destrezas técnicas (LIBÂNEO, 2008). Ela necessita trazer para o debate a realidade educacional em sua pluralidade, dando atenção aos diferentes sujeitos socioculturais.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo de abordagem qualitativa e de caráter descritivo-interpretativo, buscou identificar os desafios dos processos formativos da Didática à profissão docente, a partir do estudo empírico proposto no componente curricular “Didática e Metodologias de Ensino”, ministrado no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da UFFS/Campus Erechim/RS, no ano de 2018.

Para o desenvolvimento da pesquisa os estudantes do Mestrado Profissional em Educação foram organizados em duplas e orientados à observação direta nas aulas

de professores (as) da Educação Básica e do Ensino Superior. Os registros dos estudantes foram apresentados em aula no formato de seminário.

Porém, o estudo em questão e aqui apresentado, assumiu os dados da investigação realizada na Educação Básica. O estudo ocorreu em duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de Erechim/RS, totalizando cinco observações.

A coleta de dados para o estudo se deu por meio da observação direta em sala de aula e do diálogo com os professores, utilizando-se para registro o diário de bordo. Para a coleta dos dados foi utilizado um roteiro acerca de três dimensões: a) Interação Professor-Crianças, Crianças-Crianças e Crianças-Escola; b) Método de Ensino; c) Avaliação.

Assim, realizadas as observações e as descrições passou-se à análise dos dados. A análise das descrições se deu com base na análise de conteúdo conforme Bardin (1977, p.31), caracterizada como “conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Desse modo, o critério para a análise de conteúdo utilizado neste estudo foi o que emergiu e predominou às categorias preliminarmente definidas acima, como as três dimensões do roteiro.

4 RESULTADOS E REFLEXÕES PERTINENTES

Apresentamos os resultados da investigação de modo a constituir reflexões acerca dos desafios dos processos formativos da Didática para a ação pedagógica docente.

O público-alvo da investigação foi constituído por duas professoras e crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As professoras têm como formação inicial o curso Normal (Ensino Médio) e como graduação História e Educação Física, também possuem curso de especialização.

Dessa forma, seguem as reflexões com base nas categorias de análise.

a) Interação professor (a) e criança, criança-criança, criança-escola

Ao observar a interação professor (a) e criança, criança-criança, criança-escola, constatou-se que a rotina estava presente desde o início, na chegada a formação de filas para a entrada em sala de aula. Assim, a dinâmica rotineira seguiu com: “Cantos (entoações) de boa tarde, boas-vindas; conversação espontânea (crianças contam

alguma novidade); chamada do diário de classe em que as crianças contam quantos estudantes estão presentes, quantos faltam, etc; apresentação das atividades organizadas pelo (a) professor (a); e, a execução das atividades pelas crianças.

As observações revelaram a forte ênfase dada às ações rotineiras da prática pedagógica, essas por vezes impossibilitando a autonomia das crianças no sentido da tomada de decisões. O (A) professor (a) decide a organização do ambiente, do trabalho pedagógico e de quais ações e interações são necessárias às crianças cumprirem.

Nesse sentido, é possível identificar o quanto está presente uma didática instrumental na ação pedagógica do docente, em que o espaço é organizado com rotinas definidas para a transmissão do conhecimento, desconsiderando a criança como protagonista, capaz de pensar, planejar e agir de modo autônomo. No processo pedagógico é fundamental o protagonismo do (a) professor (a) e da criança, para a tomada de decisão e, assim, a constituição de uma ambiência de relações, de interações e de experiências formativas para a aprendizagem significativa.

Assim, é fundamental à profissão docente na ação pedagógica, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o reconhecimento da pedagogia da infância, em que a interação no espaço escolar possa se constituir de diferentes formas organizativas, pois de acordo com Vygotsky (1998), a aprendizagem passa pela via da interação com o meio social, com os objetos e materiais, com os adultos, com os pares e com crianças de diferentes idades.

Para tanto, a formação de professores, de acordo com Candau (1999, p.34-35):

> Não poderá reduzir-se e dedicar-se tão-somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais se possa desenvolver um processo ensino-aprendizagem, mas deverá ser um elo fundamental entre as opções filosófico-políticas da educação, os conteúdos profissionalizantes e os exercícios diuturno da educação. Não poderá continuar sendo um apêndice de orientações mecânicas e tecnológicas. Deverá ser, sim um modo crítico de desenvolver uma prática educativa, forjadora de um projeto histórico, que não se fará tão-somente pelo educador, mas pelo educador, conjuntamente, com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade. (CANDAU, 1999, p. 34-35)

Por fim, é crucial o rompimento da Didática instrumental para a formação de professores e voltar-se para uma Didática crítica intercultural (CANDAU, 2012), que compreende e reconhece as crianças, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como sujeitos históricos e de direitos.

b) Método de Ensino

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nas turmas observadas foram percebidas a preocupação das professoras com a utilização de materiais didáticos como recurso pedagógico e mediador do processo ensino e aprendizagem. Assim, os recursos utilizados durante as observações foram: Datashow, notebooks, jogos pedagógicos, livros literários, filmes, muitos jogos confeccionados junto com os estudantes.

Mas, como os encontros eram pedagogicamente guiados por rotinas fechadas, o método de ensino utilizado pelas professoras, algumas vezes individualizante e outras globalizante, ainda era investido da concepção empirista de conhecimento. De modo que, ao professor cabe o dominar e garantir a transmissão do conteúdo, a realização de exercícios para retenção de informações ao sujeito da aprendizagem, este como passivo e receptivo ao conhecimento.

Assim, o método de ensino utilizado pelo professor, muitas vezes, é fortemente influenciado pela concepção epistemológica empirista, "[...] de criar hábitos, rotinas e procedimentos favoráveis à aprendizagem. [...]. O papel do adulto ou das pessoas responsáveis, nesse caso, é o de criar regras ou normas que delimitam ou definem o que deve ser feito em favor do que se quer realizar". (BECKER, 2001, p. 97).

É importante destacar que os recursos didático-pedagógicos por si não podem ser utilizados como mediadores do processo ensino e aprendizagem, há que se refletir o uso dos materiais didáticos conforme seus objetivos fins.

Nessa direção, o profissional docente necessita observar e desenvolver uma pedagogia da escuta junto às crianças para registrar suas falas, seus interesses, suas hipóteses, os seus pensamentos e sentimentos, com a intenção pedagógica de desenvolver um planejamento voltado para a investigação. É colocar a criança no centro do planejamento, organizando os tempos e espaços de acordo com a infância.

Desse modo, o método de ensino precisa ser constituído pela Pedagogia da pergunta, da investigação, da interação, da experiência, da ludicidade, da mediação e da construção.

Diante do exposto, na formação de professores é preciso:

> [...] proporcionar aos sujeitos do ato educativo não só o conhecimento da estrutura teórico-prática dos métodos de ensino, mas ensejar, numa perspectiva substancial, a incorporação do pólo instrucional no pólo sócio-educacional: ligar as possibilidades didáticas às possibilidades educativas estas ao contexto sócio-cultural. (RAYS, 2001, p. 90).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para tanto, na formação da profissão docente fica o desafio do estudo da Pedagogia da infância que leva a sério a criança em sua dimensão histórica, social e cultural. A presença de uma Didática crítica intercultural que está atenta às necessidades reais da criança em seu desenvolvimento.

c) Avaliação

O processo de avaliação, de acordo com as professoras, é trabalhado como uma atividade diária. Uma das professoras quando questionada sobre a avaliação explicitou que solicita às crianças que registrem o que aprenderam.

Referente ao registro da avaliação as professoras explicitaram que é realizado um parecer descritivo de modo a apresentar o que o estudante aprendeu, o que está em desenvolvimento ou o que ainda precisa conhecer. O parecer descritivo é compartilhado com os pais ou responsáveis na entrega de boletins.

Os relatos das professoras nos permitiram identificar que ainda se faz necessário o esclarecimento do que é avaliação da aprendizagem. Nesse viés, de acordo com Luckesi (2001), o que mais temos praticado na escola é o modelo de exames, pois: “No cotidiano escolar, a única decisão que se tem tomado sobre o aluno tem sido a de classificá-lo num determinado nível de aprendizagem, a partir de menções, sejam elas em notações numéricas ou em notações verbais” (p.76).

Avaliar, de acordo com Luckesi (2001), requer do professor uma ação diagnóstica do processo da aprendizagem da criança, ou seja, o olhar de observância e acompanhamento voltado para o antes, o durante e o depois da ação do ato de aprender.

Ainda, a avaliação precisa ter a intencionalidade da escuta, para interpretar e compreender a criança em seus processos de interação, de experiência e de construção. Avalia-se, também, para replanejar a ação pedagógica.

Para tanto, é importante registrar sobre o necessário investimento em processos formativos da Didática no que tange ao trabalho pedagógico docente, da concepção epistemológica, da organização da sala de aula ou outros ambientes de aprendizagem, da relação do professor e criança e criança-criança, dos recursos didático-pedagógicos, da mediação do ensino e aprendizagem, do planejamento, das metodologias de ensino e da avaliação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O estudo nos mostra que são desafios formativos da Didática para a prática docente, aqui de modo especial com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a reflexão crítica acerca da concepção epistemológica, da Pedagogia da infância, do planejamento e da organização dos espaços e tempos para o processo ensino e aprendizagem, tendo como base a realidade das crianças enquanto sujeitos históricos e sociais.

Fica evidente que na formação de professores é necessário o rompimento com a Didática instrumental e a busca pela presentificação da Didática crítica intercultural, a qual considera que

> [...] na escola convivem sujeitos totais e não apenas mentes sem história, sem corpo, sem identidades, também são equacionados como conteúdos da docência formar a curiosidade, a paixão de aprender, a emoção e vontade de conhecer, de indagar a realidade que vivem, sua condição de classe, raça, gênero, sua idade, corporeidade, memória coletiva, sua diversidade cultural e social (ARROYO, 2001, p. 120)

Para tanto, entre os desafios formativos da Didática para a prática docente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, está o de colocar a criança no centro do processo, essa que se desenvolve pela interação, pela experiência, pelo brincar, pela ludicidade e pela constante relação social.

Por fim, se reforça a necessidade de profissionais da educação críticos e conscientes de seu papel educativo, pois é imprescindível a realização de um trabalho pedagógico que contribua para a construção do conhecimento da criança fazendo-a protagonista da sua própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70,1977.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CANDAU, V. M. (Org.). **A Didática em Questão**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

CANDAU, V. M. (Org.). **Didática crítica intercultural** – aproximações. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Didática e Epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A. D'ÁVILA, C. (Orgs.) **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas (SP): Papirus Editora, 2008. p.59-88

LIBÂNEO, J. C. **O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia**. Revista Brasileira. Estudos Pedagógicos. Brasília, v.91, n.229, p.562-583, set/dez.2010. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2892/2627. Acesso em: 07 jul 2021.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, C.C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. **A didática em questão**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 25-34.

RAYS, O. A. A questão da metodologia de ensino na didática escolar. LOPES, A. O. VEIGA, I. P. A. (Orgs). **Repensando a Didática**. São Paulo: Papirus, 2001. p. 83-95.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3.5.36 AS AULAS DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPO DE PANDEMIA: DA TRANSMISSÃO-ASSIMILAÇÃO PARA A SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO.

Claudia Lorena Juliato Araújo[315]

RESUMO

Este artigo traz para reflexão o desenvolvimento do ensino de Matemática na modalidade remota, na educação superior, na perspectiva da sistematização coletiva do conhecimento. O objetivo do estudo é trazer uma alternativa para o ensino dessa área do conhecimento, usualmente desenvolvido pelo eixo da transmissão-assimilação. Trata da aplicação da metodologia da sistematização coletiva do conhecimento MARTINS, (2009) na disciplina de Matemática Empresarial, nos cursos de graduação em Gestão de uma instituição privada. A busca, em todo os momentos, foi proporcionar aos alunos aulas diferenciadas que pudessem romper os paradigmas aos quais o ensino da matemática está associado, colocando-os como atores e autores do processo de ensino-aprendizagem. O trabalho foi em dois encontros de quatro aulas com espaço de duas semanas nos quais os estudantes tiveram contato e vivenciaram um processo de ensino que ultrapassa o eixo da transmissão-assimilação possibilitando a sistematização coletiva do conhecimento com a participação de todos e de cada um. Transcorridas as duas etapas, os estudantes, num formato de discussão e análise da metodologia aplicada, contaram suas experiências e trouxeram relatos de como viram e sentiram este momento diferenciado do trabalho na disciplina. Para finalizar foi aplicado um questionário, por meio do qual eles tiveram a oportunidade de explicitar a vivência. Seus relatos expressaram uma proximidade com a professora e a disciplina, deixando evidente a melhoria no processo.

Palavras-chave: Matemática. Aulas Remotas. Sistematização Coletiva do Conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

As dificuldades em trabalhar com estudantes do primeiro semestre nos cursos de Gestão de uma Instituição privada com a disciplina de matemática, é de reconhecida dificuldade por uma série de fatores como a falta de embasamento básico lógico-matemático trazido por estes estudantes advindos do Ensino médio. Alguns deles, inclusive nem o cursaram, concluíram apenas o Ensino fundamental e por ter mais de 18 anos, realizaram o ENCCEJA (Exame Nacional para a certificação de Jovens e Adultos) como forma de obter a certificação de conclusão do Ensino Médio. Outros simplesmente “passaram” e não viveram e aprenderam no Ensino Médio, sendo que muitas das vezes com sérias dificuldades, além daqueles que poucas aulas de matemática tiveram durante seu Ensino médio, seja por falta de professores, seja por greve nas escolas, seja por falta de condições de estudar, dentre tantos outros problemas que nossos estudantes enfrentam em suas vidas acadêmicas.

[315] Mestre, PUCPR, cljuliato@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Também existe uma outra realidade em que estudantes, muitas vezes "brilhantes", com excelentes notas em matemática no ensino médio se deparam com o frustrante fracasso nesta disciplina logo no início do curso superior. Machado (1997) explica que isso ocorre devido aos erros cometidos desde os primeiros contatos com a matemática nas séries iniciais e com a visão distorcida da matéria. Segundo o autor, a matemática tem "uma concepção muito difundida, entre leigos e especialistas, de que o conhecimento matemático possui características gerais de objetividade, de precisão, de rigor, de neutralidade do ponto de vista ideológico, que a universalizam" (MACHADO, 1997, p.9). Essas concepções do certo e do errado e que tudo deve ser ensinado com o uso de uma "receita de bolo", podem ser os responsáveis por esta situação em que o aluno "acha" que sabe e aprendeu para aquilo que realmente deveria ter sido construído cognitivamente.

A necessidade de uma boa base matemática para ingressar em cursos superiores, sobretudo os da área de gestão, é fundamental, pois segundo Pais (2002, p.43):

> Ao iniciar o contato com um conceito inovador, pode ocorrer uma revolução interna entre o equilíbrio aparente do velho conhecimento e o saber que se encontra em fase de elaboração. Isso faz com que a noção seja de interesse para a didática, pois, para a aprendizagem escolar, por vezes, é preciso que haja fortes rupturas com o saber cotidiano, caracterizando a ocorrência de uma revolução interna, o que leva o sujeito a vivenciar a passagem do seu mundo particular a um quadro mais vasto de ideias, às vezes, incomensuráveis através do antigo conhecimento.

Essas relações podem ser afetadas, quando, por sua vez, o ensino da Matemática não tem um significado, quando a abstração ultrapassa a linha do entendimento e da compreensão do porquê, para que, para dar lugar de destaque para o como.

É importante considerar que nem todas as pessoas possuem as mesmas aptidões. Algumas são melhores com as artes, outras com a leitura, com as ciências, outras com as matemáticas, com as exatas, com os números. Dessa forma, esse estudo teve por finalidade desenvolver uma metodologia diferenciada da aula expositiva, forma mais usual na apresentação dos conteúdos de matemática. Envolveu estudantes de duas turmas do primeiro semestre do curso de Gestão de uma IES privada. Atendendo às mudanças impostas pela pandemia do COVID-19, as aulas foram desenvolvidas na modalidade remota, utilizando a plataforma Microsoft Teams. A busca se deu por transpassar a plenitude de tentar novas estratégias dentro do ambiente seguro da presencialidade para o grande obstáculo de trabalhar na tela do computador.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante dos desafios para o ensino na modalidade remota, penso que uma prática na perspectiva da sistematização coletiva do conhecimento poderá contribuir não só para o ensino da Matemática no Ensino Médio, como para o ensino da disciplina de Matemática no início dos cursos na Educação Superior, para reduzir os índices de reprovação e evasão favorecendo maior motivação e realização no aprendizado de uma disciplina considerada difícil e inacessível a todos, Desenvolver outras possibilidades de ensino na disciplina de matemática na Educação Superior, é trazer alternativas para a melhoria do ensino da matemática assim como para o resgate dos estudantes que precisam e anseiam por uma melhor base e um melhor aproveitamento da disciplina.

Contudo essa tarefa, que não é fácil no ensino presencial, pois encontra resistência muitas das vezes, por parte dos alunos e também do professor, que tendem a se sentirem seguros na aula tradicional, na qual se prioriza o eixo da transmissão-assimilação de conteúdo, no ensino remoto se torna ainda mais desafiador, pois a falta de estar próximo ao aluno para observar e atender às necessidades demandadas é ainda mais difícil.

2 DESENVOLVIMENTO

Em março de 2020 o Brasil é assolado pela Pandemia do COVID-19 que já havia iniciado seu desastre em outros lugares do mundo, as aulas foram suspensas, as pessoas tiveram que se trancar em suas casas, muitas indústrias e empresas pararam. Pessoas começaram a morrer e o mundo teve que se reinventar. A sala de aula também.

Na educação esta transformação aconteceu um pouco mais rápido em algumas instituições e demorou um pouco mais em outras. As mais afetadas, sobretudo, foram as escolas de ensino básico da rede pública, justamente devido a seu público, alunos em sua maioria carentes e sem acesso às tecnologias.

A maioria das instituições de Ensino Superior, sobretudo as privadas, iniciaram suas atividades remotas – síncronas de forma mais rápida, colocando no ar plataformas para que seus professores conseguissem dar andamento ao semestre que havia iniciado. Foi um período de adaptação pata todos, alunos, professores, gestores e a comunidade acadêmica em geral. Entre tropeços e acertos esse período se estendeu pelo segundo semestre de 2020 e pelo primeiro semestre de 2021, onde a maioria das instituições ainda seguem com aulas remotas – síncronas. Alguns ensaios de retorno

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ocorreram e ocorrerão ao longo de 2021, mas a certeza da volta à normalidade só ocorrerá de fato quando mais de 70% da população estiver totalmente vacinada é o que apontam muitas destas instituições.

Neste novo ambiente de aulas remotas – síncronas, os desafios iniciais foram o de se adaptar ao novo formato, à instrumentação, às técnicas e até mesmo aos novos planos de aula e aos de ensino que tiveram que ser reelaborados para atender a modalidade remota de desenvolver o ensino. Agora é uma tela de computador que nos separa de nossos alunos e não mais as carteiras da sala de aula.

Nesse novo contexto, o processo, por si só, já não foi nenhum um pouco fácil. Além disso, foi dado início ao desenvolvimento de uma jornada diferenciada com os estudantes da disciplina de Matemática Empresarial de duas turmas de uma Instituição de Ensino privada. Uma turma composta por aproximadamente 42 alunos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis e a outra turma da mesma disciplina com aproximadamente 62 alunos dos cursos de Logística, Marketing, Gestão Financeira, Recursos Humanos e Processos Gerenciais. Todos estes 5 últimos cursos de Graduação Tecnológica, cursos com aproximadamente 2 a 2,5 anos de duração.

A necessidade de adaptação ao novo e buscar novas metodologias para uma aula de matemática mais dinâmica e com o aluno como protagonista do processo, trouxe o desafio de desenvolver atividades mais participativas ultrapassando o eixo da transmissão-assimilação de conteúdo, em decorrência, num determinado momento do semestre desenvolvi a sistematização coletiva do conhecimento proposta por (MARTINS, 2009). como alternativa para a aula de tradicional de matemática com ênfase no eixo transmissão-assimilação. Então foi redesenhada a aula e trazendo uma nova forma de relação professor-aluno-conhecimento. O momento foi diferente e contou com vários desafios. Inicialmente remodelar uma aula de matemática, segundo aplicar uma metodologia que ultrapassa a transmissão-assimilação, terceiro realizar esta atividade com estudantes de primeiro período e por fim realizar tudo isto de forma remota.

Após um mês de aula e de conhecer um pouco sobre as necessidades dos estudantes, dividi as turmas em 4 grandes grupos com o mesmo número de participantes. Foram definidos quatro temas, um para cada grupo, quais sejam, (i) taxa de variação (GRUPO 1), (ii) representações gráficas (GRUPO 2), (iii) funções custo, receita e lucro (GRUPO 3) e (iv) funções oferta e demanda (GRUPO 4). Cada um dos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

grupos montou uma nova sala onde discutiram sobre o tema proposto e preencheram a tabela que era composta de 4 colunas com definição, exemplo, aplicação e um exercício resolvido, conforme figura 1. Este momento durou em torno de uma hora. Após terminarem esta primeira etapa eles retornaram a sala de aula inicial e passou-se para a explicação e início da segunda etapa.

Figura 1 – Tabela Sistematização Coletiva do Conhecimento – aula de matemática

A	B	C	D	E
Estácio	SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO NA AULA DE MATEMÁTICA EMPRESARIAL			
	DEFINIÇÃO	EXEMPLO	APLICAÇÃO (ONDE USAR)	EXERCÍCIO RESOLVIDO
TAXA DE VARIAÇÃO				
REPRESENTAÇÃO GRÁFICA				
FUNÇÕES CUSTO, RECEITA E LUCRO				
FUNÇÕES OFERTA E DEMANDA				

Fonte: O autor, 2021

Nesta segunda etapa, os alunos montaram novos grupos compostos por representantes de cada um dos grupos anteriores. Como os primeiros grupos tinham vários alunos, neste segundo momento conseguimos montar novos grupos com 2 alunos ou mais de cada um dos temas. Desta forma, o NOVO GRUPO 1 ficou com 2 alunos que tinham estudado o Módulo 1 (taxa de variação), outros 2 alunos que tinham estudado o Módulo 2 (representação gráfica), com 2 alunos que tinham estudado o Módulo 3 (funções custo, receita e lucro), com 2 alunos que tinham estudado o Módulo 4 (funções oferta e demanda). Assim, este NOVO GRUPO 1 ficou representado por todos os temas. Isso também ocorreu com os demais grupos, na mesma dinâmica. Ali neste novo momento os alunos explicaram uns aos outros seus respectivos temas assim como ensinaram como resolver seus exercícios. Esta segunda etapa iniciou em uma semana no restante da aula inicial onde ocorreu a primeira etapa e perdurou até a semana seguinte no nosso novo encontro, totalizando 2,5 horas de atividade desta segunda etapa.

Durante as duas etapas, houve acompanhamento da professora visitando cada grupo para observar as atividades, auxiliar e fazer intervenções apenas quando solicitada.

A terceira etapa consistiu em reunião novamente com todos os alunos para compartilhar os conteúdos por eles trabalhados no formato de exercícios e tira-dúvidas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para caso alguma explicação de algum colega não tivesse sido esclarecida no decorrer do processo. Foram duas aulas onde os alunos se tornaram protagonistas de seus aprendizados. Houve um pouco de estranheza no início, mas todos se saíram muito bem, nas duas turmas onde se desenvolveu esse processo.

Os alunos tiveram mais alguns dias de prazo para postarem a tabela completa com todos os itens preenchidos dos 4 temas de forma individual. Este trabalho fez parte da avaliação somativa com atribuição de notas. Além disso, os conteúdos trabalhados e sistematizados pelos estudantes no processo de sistematização coletiva do conhecimento, fizeram parte da avaliação somativa individual aplicada posteriormente. Na figura 2, observa-se um exemplo da tabela final preenchida individualmente pelos estudantes.

Figura 2 – Trabalho final Silivia Mainardes.

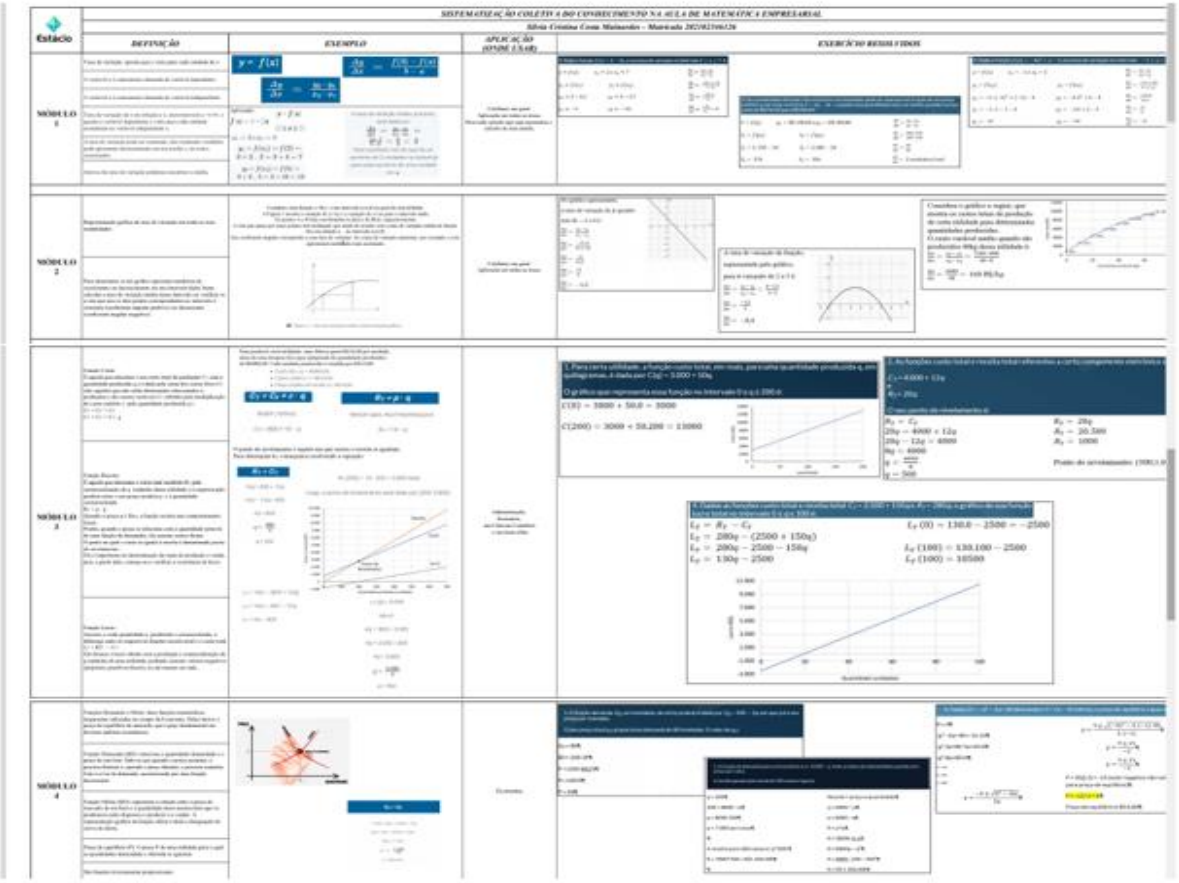

Fonte: O autor, 2021

3 RESULTADOS

A elaboração da síntese individual elaborada pelos estudantes como parte da avaliação somativa entregues pelos estudantes, na sua maioria, expressaram um bom aproveitamento. E, a avaliação do processo vivido, avaliado oralmente pelos estudantes ao final da segunda etapa do processo, mostrou que a grande maioria, cerca de 90% gostaram e aprovaram a metodologia. Alguns relataram que no início da atividade, pensaram que não conseguiriam entender os temas sem o auxílio da professora e que não atingiram o objetivo da atividade, mas que no decorrer da atividade foram ficando mais confiantes com o auxílio dos demais colegas. Além dessa avaliação oral, os estudantes responderam a um questionário enviado ao final da atividade. O resultado revelou que cerca de 80% dos alunos participaram das duas etapas, também que 70% destes consideraram a atividade produtiva, diferente e inovadora. Também se verificou que 90% dos alunos que realizaram as duas etapas tiveram um melhor rendimento nas questões da avaliação somativa individual que envolveu o conteúdo trabalhado através desta metodologia. E um dos índices muito importantes é que 80% dos alunos afirmaram que gostariam de ter novamente esta atividade com outros conteúdos.

Contudo, ainda há resistências a essas atividades coletivas. A aula desenvolvida no eixo da transmissão assimilação é ainda indicada por 65% dos estudantes como melhor alternativa e afirmam que esta metodologia é mais apropriada para disciplinas teóricas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática, seja no Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou na Educação Superior, tende a ser um dos grandes vilões para uma grande parte dos alunos. Resgatar a imagem desta disicplina perante aos alunos como uma disicplina que pode ser acessível e de fácil compreensão é um dos grandes desafios da educação matemática.

Para isso é importante lançar mão de alternativas ao eixo da transmissão assimilação, mais usual no rablho com essa área do conhecimento, mesmo encontrando resistêcnia entre os estudantes e professores.

O estudo trazido para reflexão nesse artigo, traz o desenvolvimento de uma forma de ensino numa perspectiva coletiva tendo em vista melhorar o ensino da disicplina de Matemática Empresarial nos cursos relacionados, mas também de me posicionar frente a esta situação sempre vivida a cada semestre que se inicia. Foi muito importante ver

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que meu papel enquanto educadora é tão importante quanto a metodologia aplicada. Sinto que o papel do professor de matemática está, então, em transgredir as fronteiras do seu ensino e conhecimento matemático, para além das necessidades e cotidiano de seus alunos. As disciplinas precisam interagir entre si. Segundo Ávila (2005):

> Não faz mal que uma disciplina repita uma lição muito parecida de outra, é até salutar que isso aconteça para maior proveito dos alunos. E, assim procedendo, os professores estarão promovendo a tão desejada integração do conhecimento de maneira harmoniosa e orgânica.

Entender meu papel, enquanto professora de matemática, aplicar uma metodologia diferenciada e desmistificar o ensino da matemática nos cursos de graduação na área de gestão mostrou que mesmo na modalidade remota é possível uma relação professor-estudante e conhecimento que coloca o estudante como protagonista da sua aprendizagem.

As devolutivas positivas, em sua maioria, dos estudantes que participaram da atividade revelam que, apesar de ser difícil romper barreiras, tanto para a professora quanto para os estudantes, essas atividades são necessárias e nos revelam que as aulas de matemática, mesmo remotas, podem experimentar formas diferentes e resultados surpreendentes. Sair da zona de conforto é preciso...

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Geraldo. **Se eu fosse Professor. Revista do Professor de Matemática**. Vol. 53, 2005. Disponível em http://rpm.org.br/cdrpm/53/1.htm. Acesso em: 18 jul. 2021.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

PAIS, Luiz Carlos. **Didática da Matemática: Uma análise da Influência Francesa.** Belo Horizonte. Autêntica, 2002.

3.5.37 O FAZER DOCENTE E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

Rosimeri Jorge da Silva[316]

Jilvania L. S. Bazzo[317]

RESUMO

Este artigo visa refletir sobre os elementos que se evidenciam na prática docente e que contribuem para implementar o projeto político pedagógico (PPP), ainda que se tratando de estudo preliminar, busca estabelecer relação entre a docência e a constituição do projeto de escola, como espaços coletivos de construções de identidades e pertencimentos, que definem a função social da escola. Nesta análise recuperamos a relação entre prática docente e projeto de escola como perspectiva dialógica de construção de uma escola democrática, à luz de Freire (1979, 1987, 1992, 1993 e 1996). Na tentativa de destacar a importância do processo de conscientização, como aquele que explicita os conhecimentos para que seja passível de julgamento, se utilizando da abordagem da pesquisa qualitativa crítica, fundamentada em Carspecken (2011), Amado (2013) e Alves (1991). A partir dos estudos realizados até o presente momento, podemos afirmar que o PPP é o projeto que delineia coletivamente os anseios da escola e da sociedade. Que Libâneo (1998, 2002, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2012), Veiga (1996, 1998 e 2021) definem como aquele que retrata o entendimento e o percurso possível trilhado em cada uma das unidades escolares, estabelece objetivos comuns, intenções comuns, uma proposta curricular comum e práticas escolares também decididas coletivamente. Garantindo a unidade de ação entre os profissionais da escola. Escolhemos esta temática por entendermos que ela traz para o debate questões centrais sobre/da escola, da Didática e da participação no processo de constituição do projeto de escola, proporcionando-nos questionar as forças que atravessam os processos escolares, carregados de seus significados e sentidos históricos. Acreditamos que este é um bom espaço para aprofundar os estudos sobre o papel da Didática e das práxis pedagógica na relação com a efetivação dos projetos de escola, a partir dos elementos evidenciados nas práticas docentes.

Palavras-chave: Educação Básica, Docência, Didática; Projeto Político Pedagógico; Escola.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar os elementos que se evidenciam na prática docente e que contribuem para a implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP), estabelecendo relação entre a docência e a constituição do projeto de escola, como espaços coletivos de construções de identidades, que definem a função social da escola. Na relação entre o fazer docente e o PPP, a Didática ocupa o lugar de provocadora de reflexões sobre as práticas docentes e o projeto de escola. De acordo com Libâneo (2012, p. 39), a Didática tem como objetivo de estudo o processo

[316] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), rosejorgesilva@gmail.com
[317] Professora da linha de pesquisa Educação e Comunicação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), jilvania.bazzo@ufsc.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de ensino e aprendizagem em sua globalidade e de modo sistêmico, em vista a apropriação das experiências humanas social e historicamente desenvolvidas.

Buscamos desenvolver uma reflexão para/sobre a escola e seu projeto, problematizando sua construção e efetivação, com a finalidade de articular as práticas docentes com os desejos de um coletivo, expressos em seu PPP, no movimento de apreender a escola e suas estratégias de ensino, analisando os padrões que se repetem nas práticas docentes e no cotidiano escolar. Compreendemos a escola inserida na sociedade capitalista neoliberal, suas relações sendo organizadas pelo racismo estrutural, preconceitos, violências contra mulheres negros, pobres, deficientes e LGBTTQIA. Por esse motivo, nos questionamos, durante a realização do trabalho, sobre os sentidos e os significados da escola atual, repercutido nos PPP através das práticas docentes, considerando a perspectiva humanizadora da formação, que para Freire (2008) só poderia acontecer pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social e ideológica, pois sua concretização é sempre processo, e sempre devir.

Para a discussão que nos propomos, é necessário primeiro que reconheçamos a articulação das dimensões sociológicas, pedagógicas e políticas do PPP, procurando entendê-las na sua totalidade, na concretude da realidade, refletindo como essas dimensões se objetivam no cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas, nas ações da gestão, nas relações com a comunidade escolar. Levando em consideração o que Libâneo (2020) nos alerta sobre as influências dos organismos multilaterais na desconfiguração da função social da escola com suas políticas de “educação para todos”, recuperamos a relação entre prática docente e projeto de escola como perspectiva dialógica de construção de uma escola democrática.

À luz de Freire, na tentativa de destacar a importância do processo de conscientização, como aquele que explicita os conhecimentos para que seja passível de julgamento, utilizando-nos da abordagem da pesquisa qualitativa crítica, fundamentamos nossa pesquisa em Carspecken (2011), Amado (2013) e Alves (1991).

Os resultados aqui apresentados são preliminares e estão em processo de aprofundamento dos dados. Portanto, o texto ora apresentado traz um conjunto de reflexões em construção com a intencionalidade de demonstrar a produção percorrida até o presente momento. Nessa trajetória, vem sendo conquistada a objetividade da

pesquisa de doutoramento no programa de pós-graduação em educação na Universidade Federal de Santa Catarina.

2 DA ABORDAGEM METODOLÓGICA: ALGUNS APONTAMENTOS

No esforço de investigar as práticas docentes e o PPP, como já evidenciado neste texto, no rastro do que Freire (1979) nos deixa em relação ao compromisso, à mudança e à conscientização, buscamos fundamentar o percurso trilhado na teoria metodológica crítica qualitativa definida por Carspecken (2011, p. 397) – como aquela que procura compreender a si mesma como "uma prática que trabalha com pessoas para conscientizar criticamente, em vez de meramente descrever a realidade social".

Qual é o lugar da Didática na construção do PPP? É possível que o documento escrito coletivamente (PPP) reflita os anseios dos professores e estudantes na atividade de ensinar e aprender? Como planejar as aulas a partir do projeto de escola escrito coletivamente? Como aliar os desejos da sociedade com as práticas docentes? A partir dessas questões, formulamos a problemática da tese: quais os elementos que são evidenciados na/pela prática docente e que contribuem para a implementação do PPP?

Na visão de Alves (1991, p. 55), "a realidade é uma construção social da qual o investigador participa, levando em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, conhecedor e conhecido estão sempre em interação". Para tanto, a coleta de informações se dará por meio de análise bibliográfica, questionários com 18 professores (as), entrevistas semiestruturada para posteriormente ocorrer uma roda de conversa com um(a) professor(a) por escola, análise de documentos, qual seja? Um planejamento de cada professor (a) entrevistado (a) e atas das reuniaões de reformulação do PPP, observação da prática docente, sendo escolhidas posteriormente duas escolas - professores(as) que participaram das entrevista, diário de campo, onde estarão os registros das conversas informais com estudantes e a equipe gestora, bem como as observações participantes do processo de elaboração dos planejamentos e também das reuniões de estudo e replanejamento do PPP. A análise dos dados será feita mediante a definição de categorias.

Isto posto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar os elementos que se evidenciam na prática docente e que contribuem para a implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP). Visando alcançar o plano ora delineado, buscaremos: caracterizar o contexto de construção do Projeto de escola (PPP); refletir sobre o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

processo de construção do PPP, identificando os sujeitos com os seus referenciais de educação, de visão de mundo, de sociedade, de sujeito e de conhecimento; analisar e compreender as percepções dos(as) docentes das situações de ensino no contexto da sala de aula, que implementam o projeto de escola, identificando nas práticas docentes os pressupostos que fundamentam o PPP; discutir sobre a função social do planejamento para a implementação do PPP, levando-se em conta as contribuições da área da Didática para a construção e implementação dos projetos de escola (PPP).

3 DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL

A partir dos estudos realizados até o presente momento, podemos afirmar que o PPP é o projeto que delineia coletivamente os anseios da escola e da sociedade. Libâneo (1998, 2002, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2012) e Veiga (1996, 1998 e 2021) definem o projeto político pedagógico como aquele que retrata o entendimento e o percurso possível trilhado em cada uma das unidades escolares, estabelece objetivos comuns, intenções comuns, uma proposta curricular comum e práticas escolares também decididas coletivamente, o que pode garantir a unidade de ação entre os(as) profissionais da escola .

Veiga (1996, 1998) e Libâneo (2012) nos fazem ainda perceber que o PPP é um processo permanente de reflexão e de discussão dos desafios da escola, tendo por base a construção de um processo democrático de decisões que visa superar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina burocrática no interior da escola. Portanto, ao valorizar a formulação coletiva do projeto pedagógico, como expressão de propósitos e práticas que se criam e se desenvolvem na escola e nas salas de aula, significa articular o currículo e a Didática à organização do trabalho escolar.

Nesse sentido, a relação entre prática docente e projeto de escola como perspectiva dialógica de construção de uma escola democrática, segundo Freire (1979, 1987, 1992, 1993 e 1996), Libâneo (2002, 2012) e Veiga (1996, 1998 e 2021), passa por ação e reflexão, na busca por constituir sujeitos e identidades [acrescentamos sentimento de pertença, como constituintes inseparaveis da práxis, enquanto portadores das dimensões física, cognitiva, afetiva, social, ética, estética, situados em contextos socioculturais, históricos e institucionais.

A partir de Alves (2006), Freire (1979, 1987, 1992, 1993 e 1996), Libâneo (1998, 2005a, 2005b, 2005c, 2012), Padilha (2017) e Sforni (2012), aprofundaremos o conceito

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de função social da escola, como espaço de socialização, reflexão, criação e produção do conhecimento, consolidado nos diversos conteúdos curriculares, possibilitando que homens, mulheres, crianças e idosos possam se assumir como sujeitos curiosos e indagadores, cabendo ao professor o domínio desse conhecimento, bem como dos meios para torná-lo acessível na perspectiva de construir uma dialética solidária entre a leitura do mundo e da palavra.

4. DOS RESULTADOS (AINDA PARCIAIS)

O PPP como instrumento de gestão expressa as diversas formas de fazer a gestão pedagógica, articula desejos coletivos com o fazer docente, com o compromisso de viabilizar o ensino, com isso a aprendizagem. Libâneo (2012) reforçará a tese de que o PPP tem papel central na culminância do desenvolvimento das capacidades dos alunos:

> [...] as condições da prática do professor no âmbito organizativo demarcam os caminhos de seu pensamento e de sua ação. É preciso, portanto, um sistema de gestão e organização voltado para a participação nas decisões e construção coletiva de práticas docentes. A participação coletiva é uma exigência ligada à própria natureza da ação pedagógica. É daí que nasce a proposta educacional ou o projeto pedagógico da escola (LIBÂNEO, 2012, p 41).

Ao analisar estes pontos em relação à aprendizagem e ao PPP, em diversas situações, nos questionamos: se o projeto de escola estiver bem estruturado e se for construído consciente e coletivamente com a participação de todos, todas e todes, pode vir a ser um instrumento que projeta as ações docentes na perspectiva de atender seus objetivos de ensino, possibilitando ao coletivo da escola pensar sobre os desafios que se instalam no cotidiano escolar, na busca por compreender o jogo dialógico (dialético) entre mudança e estabilidade? Freire (1979) questiona o papel do(a) trabalhador(a) social no processo de mudança da sociedade de oprimidos para a sociedade de iguais.

Acerca desse entendimento, é possível inferir que o(a) profissional da educação se transforma no(a) educador(a) social (a), o que nos permite avançar na ideia de um coletivo de educadores(as) sociais. No entanto, Galeffi (2017, p.106) nos provoca ao dizer: “A sociedade ainda não conhece o educador do século XXI porque ele tem que ser construído”. Neste aspecto, consideramos a gestão democrática fundamental, para articular os processos de formação humana que envolvem a escola e principalmente no que se refere à dimensão pedagógica. Não falamos de um fazer repetitivo, mas de uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

capacidade criadora de enfrentar problemas, de descobrir soluções, de lidar com o imprevisto. A mudança das práticas organizacionais e de gestão, junto com o projeto pedagógico, podem produzir um impulsionamento à criatividade inovadora. Temos que mudar, mas precisamos saber como fazer essa mudança (LIBÂNEO 2012, p.42).

Entre 2015 e 2018, percebemos um distanciamento entre o PPP e o fazer pedagógico em contato direto com os 1.152 diretores das escolas da rede estadual de Santa Catarina, no curso de formação de gestão democrática oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de SC. Durante os encontros de formação, trabalhávamos o PPP e a organização do ensino no formato de oficinas, para que os gestores pudessem refletir sobre a gestão da escola, seus processos democráticos e a discussão contínua do projeto de escola. E ainda, através dos relatos e relatórios de execução dos planos de gestão, ou atividade integradora, como eram chamadas, observamos o distanciamento entre o PPP e as práticas docentes na maioria das instituições. Observamos que, em algumas escolas, os(as) docentes já compreendiam a importância de seu papel na efetivação do projeto da escola, porém havia uma maioria que a desconhecia ou a ignorava, o que provocava um afastamento entre o documento escrito (PPP) e a prática docente.

Nesse período, percebemos a importância de estudar e aprofundar a relação entre a Didática, o fazer docente e a implementação do PPP, também a partir dos estudos sobre gestão democrática e a função supervisora na escola, compreendendo que o trabalho docente, se constitui pelo coletivo, e por isso a crescente e imprescendível criação de um projeto coletivo.

A partir dessas experiências, problematizamos o modo como o PPP foi posto para a escola e sua comunidade, contribuindo para que o corpo docente organizasse suas estratégias de ensino e criasse as situações de aprendizagem, promovendo a interação entre as diversas áreas do conhecimento e suas práxis pedagógica. Assim como apresenta Gadotti (1994, s/p) “o projeto significa lançar-se para a frente, antever o futuro. O projeto é, pois, um planejamento em longo prazo, atividade racional, consciente e sistematizada que as escolas realizam para traçarem a sua identidade.” Para que haja interação entre o PPP e as práticas docentes é necessário a construção coletiva do projeto de escola, com a participação da comunidade escolar, construindo o sentido da escrita e transformando o documento, que poderá se transformar em peça burocrática, em um projeto exequível, possível de ser apropriado por todo o coletivo, pelos que estão

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em formação no cotidiano do chão da escola e também pelos que chegarão depois a habitá-la.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos refletir sobre os elementos que se evidenciam na prática docente e que contribuem para implementar o projeto político pedagógico. Destacamos que se trata de uma pesquisa de doutoramento, portanto em andamento em um programa de pós-graduação em educação em universidade federal. Buscamos estabelecer uma relação entre a docência e a constituição do projeto de escola, como espaços coletivos de construções de identidades e pertencimentos, que definem a função social da escola, enfatizando a necessidade de o corpo docente se perceber como um dos agentes primordiais desse processo para a sua efetiva concretização.

Finalmente, defendemos que pesquisa dessa natureza é uma oportunidade para aprofundar os estudos sobre o papel da Didática e das práxis pedagógica na relação com a efetivação dos projetos de escola. Escolhemos a temática ora em desenvolvimento, por entender que esta investigação trará para o debate na área de Didática e Formação de Professores algumas questões centrais da/sobre a escola, visando compreender a participação da ação docente no processo de constituição do do seu projeto. Proporcionando-nos questionar as forças que atravessam os processos escolares, carregados de seus significados e sentidos históricos, compreendemos que o caminho o qual escolhemos para fazer tal discussão, a nosso ver, sugere muitas possibilidades para entender que historicamente os cotidianos escolares são um campo fértil de discussão acerca das problemáticas que envolvem a educação e suas complexidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cad. de Pesquisa.** São Paulo, 1991.

ALVES, G, L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

AMADO, J. A investigação em educação e seus paradigmas. In: **Manual de investigação qualitativa em educação**. Editora: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. Disponível em: https://books.google.com.br/books?isbn=989260878X. Acessado em 17 de fevereiro de 2021.

CARSPECKEN, P. F. Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acessado em 20 de junho de 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 32ª ed. São Paulo: Cortez, 1996b - coleção questões de Nossa Época; v,13.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. rio de janeiro: Paz e Terra, 2008

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. **Cadernos Educação Básica** - O projeto pedagógico da escola. Atualidades pedagógicas. MEC/FNUAP, 1994, s/p.

GALEFFI, D. **Didática filosófica mínima**: ética do fazer-aprender a pensar de modo próprio e apropriado como educar transdisciplinar. Salvador: Quarteto, 2017.

LIBÂNEO J. C. Os campos contemporâneos da didática e do currículo - aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, Maria R. S. (org.) **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998.

LIBÂNEO J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, Editora UFPR, 2004.

LIBÂNEO J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez Editora, 2005a.

LIBÂNEO J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2005b.

LIBÂNEO J. C. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. IN LIBÂNEO, José Carlos e SANTOS, Akiko (orgs) Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade. São. Paulo: Alínea, 2005c, **Revista Educação em Debate**.

LIBÂNEO J. C.; ALVES, N. (Orgs). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO J. C. Políticas educacionais no Brasil**:** desfiguramento da escola e do conhecimento escolar 62, **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2017.

SFORNI, M. S. de. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre docência. In. LIBÂNEO. José Carlos, ALVES, Nilda(orgs). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político- pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, Lúcia G. de (orgs.). **Escola**: espaço do projeto político pedagógico. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola** – uma construção possível. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3.5.38 RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA "EU, MEUS SENTIMENTOS, VALORES E EMOÇÕES".

Rafaela Santos de Carvalho[318]

Ingrid Muniz Pereira[319]

RESUMO

O surgimento da pandemia mundial do novo Coronavírus (COVID-19) trouxe consigo diversas problemáticas e mudanças que moldaram a nossa realidade. Com o avanço do vírus as escolas precisaram ser fechadas e as aulas passaram a acontecer de forma virtual através do ensino remoto, assim, os educandos se encontram a um longo período em isolamento social, interagindo apenas através das tecnologias. Nessa perspectiva, relatamos aqui uma vivência no estágio supervisionado ocorrida nas séries iniciais do Ensino Fundamental de forma remota. A metodologia utilizada foi a sequência didática, a qual permite que os educandos construam suas aprendizagens de forma mais autônoma, acompanhando as sequências de conteúdos e habilidades desenvolvidas a cada aula, até mesmo de forma assíncrona. A sequência "Eu, meus sentimentos, valores e emoções" teve como objetivo geral: proporcionar ações pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento emocional, social e cultural das crianças do 1º ano, na perspectiva de contribuir para uma formação humana integral". E objetivos específicos: Conhecer os aspectos físicos, sociais, geográficos e emocionais que fazem parte da construção da identidade pessoal e social; discutir a importância dos valores humanos; estimular o cuidado com a saúde física e emocional. A experiência foi primordial para a construção da nossa identidade docente, uma identidade que acredita no poder da cumplicidade e que através da reflexão-ação constrói e reconstrói sua prática educacional em prol de uma educação transgressora. A prática evidenciou que é imprescindível que as escolas trabalhem com os valores e estimulem os cuidados com a saúde física e mental, compreendendo que educar vai muito além dos conteúdos, entendendo que educar é possibilitar uma formação crítico-reflexiva dos sujeitos.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Sequência didática. Ensino remoto. Formação humana integral.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como finalidade relatar as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) – Campus XV. O referido estágio foi realizado em uma turma de 1º ano da Escola Municipal Aloísio da Fonseca localizada no distrito do Guaibim na cidade de Valença-BA. A escola recebe crianças, adolescentes, jovens e adultos do Ensino Fundamental I e II, e do EJA, e atende a uma comunidade em contexto de vulnerabilidade econômica e social, onde a maior parte das famílias vivem da pesca e de serviços realizados nas praias do distrito.

[318] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia - UNEB, rafinhagirl3@gmail.com;
[319] Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia - UNEB, ninha-muniz@hotmail.com;

De acordo com o Regulamento Geral de Estágio da UNEB, se compreende o estágio como uma atividade curricular formativa que permite o permanente diálogo entre teoria/prática possibilitando ao graduando vivenciar experiências crítico-reflexivas em seu futuro campo profissional. Mesmo em meio a um período atípico de pandemia mundial, o presente estágio nos proporcionou a vivência em um dos campos de atuação do pedagogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos permitindo conhecer um pouco as possibilidades e os desafios do trabalho pedagógico em tempos de pandemia.

O surgimento da pandemia mundial do novo Coronavírus (COVID-19) trouxe consigo diversas problemáticas e mudanças que moldaram a realidade ao nosso redor. Com o avanço do vírus as escolas precisaram ser fechadas e as aulas passaram a acontecer de forma virtual através do ensino remoto, assim, os educandos se encontram a um longo período em isolamento social, interagindo apenas através das tecnologias.

A educação precisou se reorganizar para atender as características do novo formato de ensino, evidenciando que o campo educacional está em constantes mudanças e que a escola é diretamente permeada pelas transformações ocorridas na sociedade. Assim, consideramos de grande importância que a temática “Eu, meus sentimentos, valores e emoções” seja discutida dentro da escola, a fim de que os educandos possam conhecer-se ainda mais, tanto em seus aspectos físicos, preferências e gostos, quanto em seus aspectos internos como os seus sentimentos, valores e emoções.

Nesse momento atípico é fundamental que as crianças possam entender um pouco mais o turbilhão de sentimentos e emoções que se manifestam diariamente em sua vida, compreendendo de que forma elas interferem nas suas vivências. Ademais, é imprescindível para uma boa convivência social que elas conheçam os valores humanos e os benefícios do seu uso para seu desenvolvimento social, emocional e cultural.

Para além disso, a temática sugerida também faz parte das Competências Gerais da Educação Básica contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento traz a importância do trabalho pedagógico com tais discussões como forma de proporcionar uma formação humana mais integral. Nesse sentido, o conteúdo abordado é relevante para o momento atual e para vida, visto que, se conhecer, conhecer sua família, seu lugar de moradia, seus valores, seus sentimentos e suas emoções é primordial para uma formação humana integral.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A metodologia foi construída a partir das observações e seguindo as orientações da educadora e da coordenadora da escola, onde percebemos a possibilidade de desenvolver a intervenção a partir da sequência didática, a qual possibilita articular as temáticas das aulas de forma clara e sequencial. Dentro do ensino remoto o trabalho pedagógico com sequência didática é uma possibilidade que permite que os educandos possam construir suas aprendizagens de forma mais autônoma, acompanhando as sequências de conteúdos e habilidades desenvolvidas a cada aula, até mesmo de forma assíncrona. A metodologia utilizada foi desenvolvida através de envio de vídeos e áudios autorais, contendo histórias e diálogos contextualizados sobre a temática da aula, também foi utilizado o filme “Divertida Mente” e algumas atividades impressas pertinentes ao conteúdo e a série dos educandos.

A sequência didática “Eu, meus sentimentos, valores e emoções” teve como objetivo geral: proporcionar ações pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento emocional, social e cultural das crianças do 1º ano, na perspectiva de contribuir para uma formação humana integral. E objetivos específicos: Conhecer os aspectos físicos, sociais, geográficos e emocionais que fazem parte da construção da identidade pessoal e social; discutir a importância dos valores humanos; estimular o cuidado com a saúde física e emocional.

Este relato de experiência está organizado em três seções. Na primeira seção deste trabalho apresentamos a introdução que aborda a apresentação do relato, a justificativa, o tema, os objetivos, e a metodologia desenvolvida durante o estágio. A segunda expõe o período de observação e o período da prática docente no ensino remoto. E, por fim, as considerações finais onde descrevemos nossas descobertas, aprendizagens, dificuldades e desafios durante o desenvolvimento do estágio supervisionado.

2 PERÍODO DE OBSERVAÇÃO

Entendemos a observação como um período que antecede à docência, mas que são partes complementares do estágio como todo. Nela foi possível realizar uma análise metodológica e uma aproximação com o campo de atuação. Essa etapa durou 6 dias, permitindo conhecer a dinâmica da turma e das aulas, a relação entre professor e alunos e também nos ajudou na elaboração do planejamento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim como menciona Seefeldt,Herrmann e Kruger (2014,p.708): "[...] aprendendo com o jeito de cada ensinar, pois sempre vamos aprender ou melhorar o nosso entendimento com a observação. Não devemos usá-la para julgar, mas sim para aprender". Desse modo, foi compreendendo a observação como um momento de aprendizagem que conseguimos desenvolver a cada dia um olhar mais sensível à realidade da turma, e junto com esse olhar um sentimento de pertencimento aos desafios encontrados pelas famílias das escolas públicas para acompanhar esse novo ensino remoto.

O apoio da professora regente e da coordenadora foram primordiais para entendermos a dinâmica da turma, antes mesmo de sermos introduzidas no grupo, elas nos direcionaram acerca do funcionamento e da organização da escola. As aulas remotas da turma do primeiro ano aconteceram de forma assíncrona através de um grupo criado no WhatsApp, a princípio fomos introduzidas nesse grupo onde nos apresentamos e explicamos o motivo de nossa presença ali.

Embora a turma fosse do turno vespertino, diante das demandas da comunidade escolar, a professora começava as aulas logo cedo pela manhã enviando as atividades e durante o dia até às 16: 30 da tarde ela dava o retorno através de áudios e correção nas fotos das atividades. A participação dos alunos acontecia de diversas formas, alguns conseguiam enviar as fotos, áudios e vídeos construindo e comentando as atividades desenvolvidas, outros não conseguiam ter uma participação muito frequente e outros não participavam do grupo online.

Esse período de observação foi de grande importância para construirmos nossa sequência didática, além de observarmos as aulas no grupo criamos também um questionário para ser respondido pela professora e pela coordenadora. A partir das respostas dos questionários pudemos conhecer um pouco mais os desafios e as possibilidades do trabalho pedagógico nesse formato remoto e pudemos compreender de que forma a escola estava organizada para esse período.

Após a pesquisa realizada percebemos que a dinâmica das aulas estava atrelada às possibilidades que as famílias tinham para acompanhar as atividades didáticas, em sua maioria as famílias dispunham de apenas um aparelho celular de uso pessoal, sendo este disponibilizado em algum momento para que o aluno tivesse acesso às aulas. Assim, o retorno de algumas atividades era enviado em dias posteriores e muitas vezes após o horário de encerramento das aulas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sendo assim consideramos que a observação e o questionário foram primordiais para o nosso período de intervenção, pois através dos mesmos conseguimos realizar uma intervenção contextualizada a realidade das famílias da turma.

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO

O período de prática pedagógica foi realizado durante 3 semanas consecutivas, totalizando 12 dias de acompanhamento da turma apenas de forma assíncrona em 4 horas diárias, onde enviávamos a vídeo aula e aguardávamos os retornos em horários alternados via WhatsApp.

Em nossas 5 primeiras vídeos aulas iniciamos a discussão sobre quem somos, como nos vemos, quem está ao nosso lado e quais lugares ocupamos, nesse primeiro momento utilizamos como recurso pedagógico o livro infantil “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um”. Para contarmos a história trazida pelo livro, usamos uma narração audiovisual onde eles podiam ver as imagens e as palavras que era trazida em cada página, o livro escolhido trazia em seu texto as temáticas supracitadas, o que nos permitiu introduzir as discussões de forma dialógica, pois para Martinelli (1999, p.110):

> O uso de narrativas como recurso pedagógico tem o poder de acender a imaginação, emocionar e inspirar mediante a identificação com os personagens. Elas propiciam a oportunidade de ultrapassar as fronteiras do mundo pessoal e descobrir a unidade na diversidade humana. Os mesmos anseios, dificuldades, dúvidas, fracassos, alegrias e realizações são encontrados em todas as narrativas das diversas culturas e raças. Com isso desenvolvemos empatia pelos esforços e experiências dos semelhantes.

Assim, em nosso primeiro vídeo contamos a história de forma narrada e demos sequência às discussões trazidas pela história nas aulas posteriores, sempre retornando a alguns trechos e levantando algumas questões para que elas pudessem verbalizar suas opiniões. Alguns dos questionamentos levantados foram: como elas se viam, quem escolheu seu nome e o que significava, quais suas preferências, quem está ao seu redor, como é sua família, como é sua comunidade, sua escola, sua casa e outras. Essas discussões são imprescindíveis a uma formação humana integral, sendo necessária à sua realização em toda a educação básica, como nos propõe Delors apud Behrens (2000, p.82):

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente, graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Nesse aspecto, conforme as afirmações do autor entendemos que a escola deve priorizar em sua ação pedagógica o desenvolvimento total do educando, possibilitando que eles consigam agir de forma autônoma e crítica não apenas em sua futura profissão, mas também nas adversidades encontradas durante a vida.

Após cada aula assíncrona eram disponibilizadas atividades sobre a temática discutida no dia, assim aguardávamos os retornos via fotos, vídeos e áudios. Esses primeiros encontros foram bastante construtivos, recebemos muitos retornos com fotos das atividades, bem como, alguns áudios com respostas aos questionamentos feitos e com comentários sobre as temáticas discutidas.

Prontamente introduzimos a discussão sobre valores humanos a partir de outra contação de história “A formiga e a pomba”, utilizando alguns palitoches como recurso para falar sobre a importância da solidariedade e da amizade trazida na narrativa. Em nossas vídeo aulas sobre os valores humanos também trouxemos outro recurso, um corpinho em branco que demos o nome de “Pingo”. A partir desse recurso, desenvolvemos 3 aulas sobre valores, nas quais íamos adicionando a cada dia dois novos valores ao corpinho, evidenciando que estes são de grande importância para uma formação cidadã.

Em nossos diálogos enfatizamos que além de cuidarmos da nossa higiene corporal, era necessário o uso de bons valores para termos uma convivência social saudável. Os valores trabalhados com a turma foram: solidariedade, amizade, honestidade, respeito, tolerância e responsabilidade. Durante essas aulas, tentamos utilizar ao máximo exemplos dentro da vivência das crianças para que elas compreendessem de forma efetiva a sua importância como princípios fundamentais humanos conforme afirmam Coria-Sabini e Oliveira (2002, p. 47):

> Os valores humanos são essenciais para a formação do educando, pois é por meio deles que se formam cidadãos cientes de que o respeito mútuo e a solidariedade, bem como as leis que regem a organização das relações de grupos, são os pilares de uma sociedade democrática.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com base na fala dos autores percebemos que a discussão sobre os valores humanos nesse período pandêmico é primordial, uma vez que diante das atuais mudanças se faz ainda mais necessária a reafirmação da importância dos valores humanos como forma de estabelecimento de uma sociedade democrática, com cidadãos conscientes das implicações de suas ações sobre o mundo.

Em nossas últimas 5 aulas desenvolvemos atividades sobre os sentimentos e as emoções. Para introduzirmos a temática enviamos para eles o filme “Divertida Mente” que traz em seu enredo a vivência de uma garota diante de suas diferentes emoções, demonstrando a importância de conhecê-las e entender de qual forma elas influenciam em nossas relações interpessoais. Após assistirmos o filme iniciamos as discussões sobre a temática, incitando as emoções através das atividades propostas e assim evidenciando como nos sentimos e qual sua importância em nossas vidas.

Discutimos as emoções sob um olhar positivo, onde elas existem de forma favorável à nossa sobrevivência, sempre reafirmando a importância de conhecê-las ao máximo, para agirmos de forma mais consciente diante de determinados acontecimentos que as desencadeiam em diferentes graus. Os momentos de diálogos foram primordiais para que conhecêssemos um pouco mais a subjetividade dos educandos, as falas refletiam claramente as emoções e a realidade vivenciada por eles naquele momento, como a vontade fortemente expressada pelo fim da pandemia.

A fim de tornar as aulas mais clara, significativa e contextualizada construímos uma brincadeira desafiadora para os educandos, onde eles receberam 5 pacotes fechados que continham coisas diferentes e só deviam ser abertos sob nossas instruções, dentro dos pacotinhos continham: aranha de brinquedo, saco vazio, língua de sogra furada, dentadura suja de massinha de modelar marrom e doces. A cada dia eles tinham como desafio abrir um pacotinho e preencher a fichinha, escrevendo o que estava dentro do saquinho e o que eles sentiram ao descobrir, além de pintar, recortar e colar a carinha de emoji e o personagem do filme que representava a emoção sentida.

A cada vídeo aula falávamos sobre uma das emoções, além de utilizar o filme para direcionar a discussão, usamos também exemplos de algumas situações do mundo infantil que desperta determinadas emoções (como o momento de raiva ao quebrar um brinquedo), sempre enfatizando a importância de tentar assumir o controle e organizar as emoções para obter uma saúde emocional e uma boa convivência social.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido aconteceu de forma construtiva e interacional, durante todas as aulas foram realizadas atividades onde eles podiam expressar a aprendizagem construída, bem como levantar questionamentos e vivências sobre o assunto discutido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o período atípico no qual estávamos vivendo devido a pandemia causada pelo COVID19, nossas atividades do estágio foram acontecendo de forma remota. Assim sendo, vivenciar esse momento causou um sentimento de insegurança diante do desafio, contudo foi possível obter resultados surpreendentes. Realizar esse projeto de intervenção em uma rede pública de ensino nos possibilitou refletir acerca da prática e formação docente levando em conta todos os saberes do percurso formativo e também produzir novos significados, aprimorando o processo de ensino e aprendizagem.

Assim a presente vivência com o estágio nos anos iniciais do ensino fundamental I em tempos de ensino remoto foi uma experiência desafiadora, enriquecedora e de muita cumplicidade. Esse período nos permitiu vivenciar e conhecer um dos campos de atuação do pedagogo com a docência em uma turma de 1° ano, nos permitindo também compreender algumas especificidades e peculiaridades do processo de alfabetização. Os desafios impostos pelo ensino remoto levaram ao desenvolvimento de uma relação de cumplicidade entre estagiários-professores-famílias e entre educação básica-ensino superior, onde ambas partes contribuem juntas para uma educação pública de melhor qualidade. A experiência reafirmou a importância da família para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, ressaltando a parceria entre escola e família no processo de formação do educando.

As principais dificuldades encontradas se deram primordialmente pelas questões tecnológicas que nesse período atípico mediam a nossa ação pedagógica. Um dos principais desafios encontrados foi realizar o planejamento sem conhecer de forma mais efetiva a nossa turma, uma vez que nem todos tinham acesso ao grupo e os que tinham era apenas em determinados momentos. Outro desafio que nos implicou foi a questão dos retornos das atividades, pois as aulas eram totalmente assíncronas e nem todos possuíam acesso a um aparelho celular de boa qualidade, para que pudéssemos acompanhar de forma mais efetiva o processo de ensino-aprendizagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As ações pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento emocional, social e cultural das crianças são de suma importância para uma formação humana integral. Assim, acreditamos que a educação deve ter como principal objetivo proporcionar uma formação cidadã, onde os educandos se conheçam efetivamente, conheçam seus aspectos físicos, sociais, geográficos e emocionais. Consideramos primordial que as escolas discutam os valores e estimulem os cuidados com a saúde física e mental, compreendendo que educar vai muito além dos conteúdos, entendendo que educar é colaborar para uma formação crítico-reflexiva dos sujeitos.

Para além dos desafios e dificuldades encontrados, a experiência foi imprescindível para a construção da nossa identidade docente, uma identidade que acredita no poder da cumplicidade, uma identidade que através da reflexão-ação constrói e reconstrói sua prática educacional em prol de uma educação transgressora. Sabemos que a educação não é estática e que está permeada pelas implicações que emergem da sociedade, assim, consideramos enriquecedora essa experiência no estágio pois pudemos vivenciar e colaborar com à docência na educação básica obtendo grandes aprendizagens.

Foi um momento de refletirmos a importância da educação para a formação biopsicossocial das crianças, de repensarmos a construção de nossa identidade docente para a heterogeneidade e pluralidade dos indivíduos, e de reafirmarmos a importância de um processo de ensino-aprendizagem mútuo, reflexivo e significativo mesmo em meio as adversidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** ensino fundamental. Brasíli, MEC/SEF, 2017. Disponível em: Acesso em: 10.MAI.2021.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; OLIVEIRA, Valdir Kessamiguiemonde. **Construindo valores humanos na escola**. Campinas, SP: Papirus, [2002].

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!** São Paulo: Alvorada, 2012.

Divertida Mente (Inside out). Direção: Pete Docter.Produção: Jonas Rivera Walt Disney Pictures, 2015. 94 min, cor.

ESOPO. **A formiga e a pomba.** São Paulo: Todo Livro.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

MARTINELLI, M. **Conversando sobre educação em valores humanos**. 3 ed. São Paulo: Peirópolis, 1999.

SEEFELDT, Marta; HERRMANN, Felipe Felhberg; KRUGER, Inês Cristine Neutzling; **Estagio supervisionado:** um olhar de aprendizagem sobre a experiência obtida durante o estágio. XX EREMAT - Encontro Regional de Estudantes de Matemática da Região Sul Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé/RS, Brasil. 13-16 nov. 2014. Disponível em: https://eventos.unipampa.edu.br/eremat/files/2014/12/RE_SEEFELDT_02093271036.pdf. Acesso em: 10.06.2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3.5.39 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E PEDAGOGIAS CONTEMPORÂNEAS

Jane Bittencourt[320]

RESUMO

Este trabalho explora a temática das tendências pedagógicas, questão fundamental para o campo da Didática, principalmente no contexto da formação de futuros professores. Consideramos que a busca pela sistematização das tendências pedagógicas revela a tentativa de conciliar um conjunto complexo de respostas às relações entre currículo, trabalho docente e aprendizagem, aspectos que constituem o núcleo do trabalho pedagógico escolar. De modo a considerar algumas formas de abordar as tendências pedagógicas, com o intuito de incluir pedagogias contemporâneas, consideramos três classificações, cada uma delas baseada em princípios educativos diferentes. A primeira é a classificação proposta por Mizukami a partir de sua pesquisa datada do final da década de 1980, cujo critério de classificação se fundamenta nas relações entre sujeito e objeto. A segunda é a sistematização proposta por Libâneo em seu trabalho publicado em 2005, baseada em um critério temporal, que busca caracterizar as teorias pedagógicas modernas e as correntes pedagógicas contemporâneas. A terceira é uma classificação que propomos, baseada na consideração de tendências pedagógicas historicamente relevantes, implementadas ao longo da escolarização, assim como tendências pedagógicas contemporâneas, que apresentam indicativos emergentes para o trabalho pedagógico escolar hoje e futuramente. Analisamos de modo comparado cada uma das três classificações e tecemos considerações que buscam servir como uma sistematização atualizada da temática das tendências pedagógicas na área de Didática. Pretendemos que esta análise constitua um importante subsídio para orientar futuros professores em suas escolhas didáticas.

Palavras-chave: Tendências Pedagógicas. Abordagens Pedagógicas. Pedagogias. Didática. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

A temática das tendências pedagógicas tem orientado os estudos da área de Didática desde os anos 1980, com o intuito de apresentar maneiras de sistematizar o pensamento pedagógico mais evidente em determinada época e indicar as implicações dos seus pressupostos educativos para as práticas pedagógicas escolares.

As diversas formas de sistematização existentes, que utilizam denominações diversificadas tais como tendências pedagógicas, abordagens pedagógicas, correntes pedagógicas ou pedagogias, apresentam enfoques distintos, pois se baseiam em diferentes critérios. Além disso, os critérios têm por base escolhas teóricas que se originam na pesquisa em diferentes campos de conhecimento, tais como a Sociologia da Educação, a Psicologia educacional, a Filosofia da Educação, o Currículo, além da própria Didática. Tais escolhas teóricas reportam, portanto, a diferentes fatores que auxiliam na compreensão das práticas educativas, tais como concepções sobre a

[320] Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, e-mail: jane.bittencourt@ufsc.br.

natureza do conhecimento escolar, relações entre professores e alunos, concepções de aprendizagem, papel da docência, entre outros. De fato, como afirma Libâneo (2005, p.18):

> Dada a natureza dialética da pedagogia, ocupando-se ao mesmo tempo da subjetivação e da socialização, da individuação e da diferenciação, cumpre compreender as práticas educativas como atividade complexa, uma vez que encontram-se determinadas por múltiplas relações e necessitam, para seu estudo, do aporte de outros campos de saberes.

Dessa maneira, a identificação e a caracterização de tendências pedagógicas é uma tarefa bastante desafiadora diante de seus múltiplos condicionantes e múltiplos enfoques teóricos, o que dá origem a diversos critérios de classificação. Além disso, o pensamento pedagógico muda ao longo do tempo, influenciado tanto por fatores externos, tais como as políticas educacionais, que indicam as finalidades educativas a serem adotadas pelos sistemas de ensino, tanto por fatores internos, como no caso do desenvolvimento da pesquisa sobre o ensino em diferentes áreas de conhecimento. Por esta razão, as tendências pedagógicas são constantemente enriquecidas por novos enfoques, novas teorizações e tendem a acompanhar, embora muitas vezes com contradições, as modificações circunstanciais que tangenciam tanto as mudanças sociais quanto as práticas docentes efetivas no processo de escolarização.

Apesar das dificuldades intrínsecas à tarefa de sistematizar tendências pedagógicas, principalmente com o enfoque nas práticas efetivas, consideramos fundamental, sobretudo em cursos de licenciatura, propor ferramentas que favoreçam a compreensão das características do trabalho pedagógico escolar. Acreditamos que esse tipo de análise possibilita a reflexão sobre o próprio passado escolar e amplia o repertório pedagógico de futuros professores diante das múltiplas possibilidades para a organização do trabalho pedagógico escolar em cada contexto histórico.

Com esse propósito, o enfoque adotado neste trabalho é apresentar uma análise comparada de duas classificações consideradas bastante pertinentes, e ainda propor uma terceira. Com isso pretende-se favorecer a compreensão destas classificações e sugerir uma outra sistematização, que inclui tendências pedagógicas bastante conhecidas e consolidadas em seus referenciais tanto teóricos quanto metodológicos para a prática escolar, assim como apontar tendências que trazem indicações inovadoras e relevantes para o trabalho pedagógico contemporâneo e futuro.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 RELAÇÕES ENTRE SUJEITO E OBJETO E AS PERSPECTIVAS INTERACIONISTAS

A primeira classificação que analisamos é a proposta por Mizukami em sua pesquisa publicada no livro “Ensino, as abordagens do processo”, cuja primeira edição data de 1986. Esta escolha remete à relevância de seu critério de classificação, baseado na consideração das relações entre sujeito e objeto no processo de conhecer, o que remete, no caso escolar, às relações entre o aluno e os objetos de conhecimento. Consideramos que este critério é interessante, pois destaca a importância das perspectivas pedagógicas interacionistas e do debate a esse respeito, que se tornaram evidentes, no Brasil, a partir de meados da década de 1980 e sobretudo na década de 1990, com a introdução do construtivismo piagetiano e suas implicações para o trabalho pedagógico escolar.

De fato, o interacionismo, enquanto perspectiva epistemológica, questiona os pressupostos empiristas que se situam na base da abordagem tradicional e comportamentalista, e questiona também os pressupostos idealistas que fundamentam a abordagem humanista. As abordagens interacionistas, que se caracterizam pela consideração da interação entre sujeito e objeto de conhecimento como fator fundamental no processo de conhecer os fenômenos (e, portanto, de aprender), constitui uma terceira perspectiva, de caráter relacional. Neste sentido, as práticas pedagógicas escolares baseadas em pressupostos interacionistas consideram tanto a relevância do papel ativo do sujeito em seus processos de compreensão e de experiência do mundo, quanto a relevância do entorno físico, social ou cultural, no qual os objetos de conhecimento se inserem e fazem sentido.

Com base no critério das relações entre sujeito e objeto de conhecimento, Mizukami (1986) distingue cinco abordagens: tradicional, comportamentalista, ambas com ênfase no objeto; a abordagem humanista, com ênfase no sujeito, e duas abordagens interacionistas, a cognitivista e a sociocultural.

Para a caracterização de cada uma das abordagens, a autora utiliza dez categorias, o que contribui para seu detalhamento em relação ao trabalho pedagógico escolar. No caso da abordagem cognitivista, a autora a caracteriza sobretudo com base no cognitivismo baseado nas ideias de Piaget e, no caso da abordagem sociocultural, nas contribuições de Paulo Freire.

Em relação a esta classificação, destacamos alguns aspectos, tendo em vista sua contribuição para o estudo das possibilidades do trabalho pedagógico escolar, foco principal deste trabalho. Inicialmente, embora se trate de uma sistematização realizada há trinta e cinco anos, fruto de um trabalho de pesquisa, o critério principal adotado (a relação sujeito/objeto) é, ainda hoje, bastante relevante, principalmente porque esse critério pode apontar uma mudança importante nas práticas pedagógicas escolares a partir de teorizações que, embora bastante diferenciadas, sejam ambas de cunho fortemente interacionista. É o caso do pensamento dos dois autores considerados por Mizukami na caracterização de abordagens interacionistas, Paulo Freire e Jean Piaget.

Além disso, a caracterização de cada uma das abordagens é bastante detalhada, o que facilita sua identificação na trajetória escolar. Por estas duas razões, consideramos que, embora não se trate de uma sistematização atualizada em relação às tendências pedagógicas que marcaram, por exemplo, as décadas seguintes ou mesmo os dias de hoje, possibilita uma forma de reflexão sobre o ato pedagógico que pode ser bastante significativa na formação de futuros professores.

Por outro lado, a opção pelo critério das relações sujeito/objeto leva a uma classificação bastante genérica no que diz respeito à pluralidade de ideias, de diferentes teóricos que compõem cada abordagem. É o caso, por exemplo, da abordagem sociocultural, que é caracterizada a partir das ideias de Paulo Freire e não de outros autores que configuraram, por exemplo, a pedagógica histórico-crítica ou a pedagogia histórico-cultural, que certamente se encaixariam nesta mesma abordagem, mas que estão baseadas em outros autores e em outros pressupostos educativos.

3 CORRENTES PEDAGÓGICAS A PARTIR DO CONTEXTO SOCIAL

A segunda sistematização que analisamos é a sugerida por Libâneo em seu trabalho publicado em 2005, baseada em um outro critério, de caráter temporal, que considera, por um lado, o contexto social marcado pela modernidade e, por outro, pela “pós-modernidade”, ou, como sugere o autor, o contexto contemporâneo. Sua análise coloca em evidência um conjunto de ideias em comum a cada um desses dois contextos, com o intuito de indicar de que maneira os traços gerais do pensamento moderno, assim como do pensamento pós-moderno, embora contenham uma multiplicidade de correntes teóricas diferenciadas, podem ser evidenciados.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em relação às tendências pedagógicas modernas, que já haviam sido caracterizadas pelo próprio autor em trabalho anterior (LIBÂNEO, 1982), neste exercício de revisitar suas próprias considerações, o autor reafirma a denominação já considerada anteriormente, que é: a pedagogia tradicional, renovada, o tecnicismo e "todas as pedagogias críticas inspiradas na tradição moderna como a pedagogia libertária, a pedagogia libertadora, a pedagógica crítico-social" (LIBÂNEO, 2005, p.6). O autor considera que estas pedagogias, baseadas em teorizações bastante distintas, compartilham algumas das características associadas à modernidade, tais como a ênfase na razão, a consideração de uma cultura universal, a confiança em valores humanos universais, a aposta na autonomia e na liberdade individual.

Com a intenção de atualizar essa análise, considerando teorizações contemporâneas, sugere uma síntese de aspectos que poderiam caracterizar o contexto pós-moderno, tais como: a relativização do conhecimento; o questionamento do poder da ciência; a negação de uma cultura dominante; busca pela integração entre diferentes saberes; a constituição social dos sujeitos e a recusa de valores universais.

É neste contexto que o autor sugere cinco grupos de correntes pedagógicas contemporâneas, que são[321]: a racional-tecnológica; as correntes neocognitivistas; as correntes sociocríticas; as holísticas e as "pós-modernas". Com subclassificações, denominadas de modalidades, estas correntes, que correspondem a teorizações contemporâneas sobre a sociedade, sobre o currículo ou sobre a aprendizagem, não são propriamente teorizações sobre o ensino.

Por essa razão, muito embora essa sistematização apresente a vantagem de constituir um panorama mais atualizado de ideias pedagógicas em relação às classificações anteriores, trata-se mais de uma sistematização de ideias contemporâneas, situadas em diferentes campos de pesquisa, que muitas vezes não oferecem instrumentos para a análise das práticas pedagógicas efetivas em contexto escolar. É o caso, por exemplo, das correntes holísticas, nas modalidades denominadas pelo autor de holismo, teoria da complexidade ou teoria naturalista do conhecimento. É bastante improvável identificar, na sala de aula, estas modalidades, muito embora, de fato, o holismo, como uma ampla vertente de pensamento, possa estar na base de diversas possibilidades didáticas.

[321] O autor propõe um quadro síntese das correntes pedagógicas e suas modalidades na página 26 do texto.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Por outro lado, a sistematização proposta por Libâneo, que reconhece seu caráter apenas especulativo, ressalta uma questão fundamental da Didática, a busca por pressupostos teóricos, situados em campos multidisciplinares, que possam vir a fundamentar uma pedagogia[322]. Diante deste desafio, apontamos duas dificuldades principais. Uma delas é o fato de que é necessário recorrer a um conjunto amplo de respostas tanto teóricas quanto metodológicas diante da complexidade do ato pedagógico, composto por diversas variáveis e situado em contexto institucional, assim como social, cultural e político. Outra dificuldade é, nesta tentativa de sistematizar um arcabouço amplo e relevante, evitar uma perspectiva aplicacionista, ou seja, trazer pressupostos gerais a partir de alguns campos conceituais e aplicá-los nas complexas, intrincadas, contraditórias (e muitas vezes imprevisíveis) relações pedagógicas que caracterizam o trabalho pedagógico escolar. Ambas parecem constituir os principais desafios do campo da Didática hoje, de modo a preservar seu potencial analítico e propositivo.

4 PEDAGOGIAS IMPLEMENTADAS NA ESCOLARIZAÇÃO

Com o intuito de propor uma outra sistematização, que considere tanto as pedagogias modernas, quanto as pedagogias contemporâneas, como sugere Libâneo (2005), adotamos um outro critério, focalizado no potencial de análise da prática pedagógica escolar ao longo dos tempos. Deste modo, pretendemos abarcar tanto pedagogias clássicas, como é o caso da pedagogia tradicional, ainda presente nas práticas pedagógicas escolares atuais, assim como indicações que se desenham na atualidade, muitas vezes ainda em caráter experimental, que podem indicar possíveis pedagogias futuras.

Deste modo, sugerimos uma sistematização em quatro grandes grupos, sendo que a denominação de cada grupo deriva não das relações entre sujeito e objeto, como no caso da classificação de Mizukami (1986), nem de um critério temporal, como sugere Libâneo (2005), mas da identificação de um eixo principal comum, que possibilita o agrupamento de pedagogias diversas, cada uma segundo um critério, o que resulta em

[322] Preferimos o termo “pedagogia”, ao invés de abordagem ou tendência pedagógica, no caso de um arcabouço teórico-metodológico amplo, que comporte os diversos aspectos em jogo na prática pedagógica escolar situada em contexto.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

quatro diferentes critérios de agrupamento: pedagogias conservadoras, pedagogias críticas, pedagogias cognitivistas, pedagogias inovadoras.

Quadro 1 – Sistematização das Pedagogias

Pedagogias conservadoras	Pedagogia tradicional Escola Nova Tecnicismo Neotecnicismo
Pedagogias críticas	Pedagogia Libertária Pedagogia Freiriana Pedagogia histórico-crítica Pedagogia histórico-cultural Pedagogia Decolonial
Pedagogias cognitivistas	Construtivismo piagetiano Pedagogias Neocognitivistas Aprendizagem significativa
Pedagogias inovadoras	Pedagogia Waldorf Educação para cultura de paz Ecopedagogias Pedagogia da Escola da Ponte

Fonte: elaborado pela autora

Como na análise comparada desenvolvida por Santos (2005), que considera quatro diferentes classificações a partir dos trabalhos de Bordenave (1984), Libâneo (1982), Saviani (1984) e Mizukami (1986) e relaciona entre si as diferentes categorias e nomenclaturas propostas pelos autores, procuramos a seguir justificar os quatro grupos de pedagogia, relacionando-as com outras denominações.

No caso das **pedagogias conservadoras**, identificamos as pedagogias presentes na escolarização brasileira em diferentes épocas, caracterizadas por uma visão conservadora de sociedade do ponto de vista da preservação de um modelo social, com suas implicações para o conjunto das relações pedagógicas. Com exceção do neotecnicismo, estas pedagogias já se encontravam agrupadas na classificação de Saviani (1984), com a denominação de pedagogias não-críticas, no qual situava a pedagogia tradicional, nova e tecnicista.

A partir de um critério semelhante, embora com outra denominação, incluímos ainda, além dessas três, neste mesmo agrupamento, o neotecnicismo educacional, evidente a partir da influência de políticas educacionais neoliberais em educação e que se caracterizam, do ponto de vista curricular, por um currículo baseado em competências. Consideramos que, embora se trate de uma tendência mais recente, datada de meados dos anos 1990, também se trata de uma pedagogia conservadora no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que se refere tanto à concepção de sociedade, quanto às formas de ensinar e de aprender, ou ainda às funções sociais da escolarização diretamente associadas à formação para o mercado de trabalho.

No grupo das **pedagogias críticas** destacamos como eixo comum as pedagogias baseadas em concepções críticas e pós-críticas de currículo, o que possibilita agrupar pedagogias bastante diferenciadas, como é o caso da pedagogia libertária, a pedagogia freiriana, a pedagogia histórico-crítica e histórico-cultural. Incluímos neste grupo ainda a pedagogia decolonial, que, embora esteja, na atualidade, ainda se configurando em seus princípios teóricos e metodológicos no que se refere às práticas pedagógicas escolares, como indica o trabalho de Candau (2020), apresenta traços de uma pedagogia em vias de constituição.

Este grupo das pedagogias críticas corresponde, na classificação proposta por Libâneo (1982), às pedagogias progressistas que, embora tenham referenciais teóricos diferenciados, têm em comum a contraposição a um modelo de escolarização que preserva a ordem social, tanto do ponto de vista do currículo, quanto das interações sociais no âmbito escolar.

No grupo das **pedagogias cognitivistas**, que corresponde, na categorização de Mizukami (1986), à abordagem cognitivista, agrupamos as pedagogias fortemente baseadas em teorizações sobre a aprendizagem, tanto em sua vertente construtivista, pós-construtivista, quanto nas derivações pedagógicas oriundas das pesquisas contemporâneas nas ciências cognitivas e neurociências.

No grupo das **pedagogias inovadoras** destacamos como eixo comum as inovações curriculares e metodológicas baseadas na busca pela formação integral, que compreende não só o desenvolvimento humano do ponto de vista cognitivo, mas biopsicossocial e que considera os desafios da educação diante da sustentabilidade ambiental e do aprofundamento das relações entre ser humano e natureza.

De certa maneira, esta categoria pode ser aproximada das correntes pedagógicas holísticas, conforme sugeriu Libâneo (2005), no entanto, em nenhuma delas destaca-se o holismo como sua principal fonte de teorização, por isso a escolha de uma outra nomenclatura, que enfatiza o caráter inovador de suas proposições, seja do ponto de vista curricular ou metodológico.

Nesta categoria situamos a pedagogia Waldorf, as pedagogias baseadas na cultura de paz, as Ecopedagogias, baseadas na busca pela sustentabilidade em nível

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

local e global e a Pedagogia da Escola da Ponte.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, com o intuito de propor uma sistematização de tendências pedagógicas de fato implementadas ao longo da escolarização e ainda indicar possibilidades emergentes e futuras, sugerimos o agrupamento de pedagogias a partir de quatro critérios diferenciados. Consideramos que esta proposta pode fornecer aos futuros professores subsídios para a análise das práticas pedagógicas escolares efetivas hoje e constituir um repertório pedagógico para que possam compreender suas próprias trajetórias de escolarização no passado, assim como se apropriar de ideias pedagógicas emergentes, que poderão vir a configurar as práticas escolares futuras.

Concluímos reforçando a problematização de Libâneo (2005) a respeito da dificuldade em sistematizar tendências pedagógicas diante da complexidade crescente do trabalho pedagógico escolar e da multiplicidade de referenciais teóricos necessários para a compreensão de tal complexidade.

Diante deste desafio, que talvez afirme sua impossibilidade e certamente a inviabilidade de uma classificação totalizadora, ressaltamos a importância desta questão para o campo da Didática, cujo objetivo principal, na formação de professores, é exatamente problematizar a prática docente de modo a abarcar, em sua devida complexidade, tanto as contribuições pedagógicas passadas quanto suas possibilidades futuras.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, J. E. D. A opção pedagógica pode ter conseqüências individuais e sociais importantes. In: **Revista de Educação AEC**, nº 54, 1984, pp. 41-5.

CANDAU, V.M. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**. Edição Especial n.8, p.28-44, Jan./Abr./2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em 08 abr. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Revista da Ande**, nº 06, 1982, pp. 11-9.

LIBANEO, J.C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: Libâneo, J.C.; Santos, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005, p. 1-44.

SANTOS, R.V.dos. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Integração**, Jan./Fev./Mai., Ano XI, n. 40, 2005, p.19-31.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino**: As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

3.5.40 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE GRADUAÇÃO: PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS

Bruna Leal Silva[323]

Edgar Campos Neto[324]

Sandra Aparecida Pires Franco[325]

RESUMO

O estágio na graduação tem a intenção de relacionar a teoria em consonância com a prática, para que o aluno vivencie experiências em seu futuro campo de atuação. Este trabalho tem como objetivo relatar as práticas desenvolvidas no Estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. O artigo está dividido em três momentos específicos: caracterização do campo de estágio, a importância de ensinar Português e Matemática nos Anos Iniciais, e a apresentação das Atividades Desenvolvidas durante a Regência. A metodologia consiste em revisão bibliográfica, observação e prática de intervenção. O embasamento teórico está pautado nos estudos de Kamii (2011), Pimenta (2012) e Valadares (2011) que auxiliaram no compreendimento da importância do estágio supervisionado e na elaboração das intervenções com os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental. As práticas nas intervenções buscaram a interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Matemática, para o entendimento de que as disciplinas necessitam do compreendimento de uma para a realização de outra. Os relatos das atividades desenvolvidas com a turma explicam a abordagem utilizada pelas estagiárias para seguir com a rotina da turma com as disciplinas trabalhadas em seu cotidiano, de forma mais lúdica. A turma foi muito participativa e interessada nas atividades planejadas, podendo-se, assim, ter uma experiência significativa durante o estágio.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia. Estágio. Anos Iniciais.

1 INTRODUÇÃO

A busca constante de aliar teoria e prática nos cursos de graduação precisa ser alvo de preocupação de todos os envolvidos no processo, particularmente nas licenciaturas. É preciso compreender que toda prática está fundamentada em uma teoria, mesmo que de forma inconsciente. Isto, justifica a importância do desenvolvimento do estágio na graduação, pois este momento permite que o graduando vivencie a ação docente.

> Não se coloca dúvida que a prática reflexiva é uma fonte de aprendizagem. No entanto, essa convicção não pode ser justificativa do mito do valor da experiência, segundo a qual os professores são levados a acreditar que são as experiências profissionais que realmente os formam, de tal modo que o saber

[323] Mestranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: bruna0201@hotmail.com
[324] Mestrando pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: edgarcamposneto@gmail.com
[325] Pós-Doutora em Educação, Doutora em Letras e Mestrado em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: sandrafranco@uel.br

> sistematizado, especializado e formalizado torna-se dispensável (LIMA; REALI, 2002, p. 225).

Portanto, ressalta-se que a importância dada às práticas desenvolvidas de forma alguma invalida e, muito menos, dispensa as teorias estudadas, pois teoria e prática, são necessárias. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96, art. 61, § único) corrobora com esse aspecto, reafirmando que é fundamental:

> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho. II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (BRASIL, 1996).

Um dos espaços na formação acadêmica refere-se ao cumprimento da disciplina de Estágio Supervisionado, que é entendido como "a atividade em que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho [...]. Por isso, costuma-se denominá-lo a 'parte mais prática' do curso, em contraposição às demais disciplinas consideradas como a 'parte mais teórica' (PIMENTA, 2011, p. 27).

Ao desenvolver a prática do estágio, o acadêmico do curso de Pedagogia terá a oportunidade de observar as diversas posturas e posicionamentos de professores que atuam em diferentes escolas, turmas e faixas etárias. Desse modo, poderá então adquirir subsídios que o auxiliem em sua prática futura. Assim sendo, Pimenta e Lima (2012, p. 35) comentam:

> A profissão do professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes, na prática, consagrados como bons.

Portanto, o ser professor se constitui na relação da teoria e prática, e o estágio tem o papel de proporcionar que o graduando possa perceber e compreender os diferentes momentos que estão entrelaçados na realidade do professor. É no contexto de formação acadêmica e no desenvolvimento do estágio curricular que este texto tem como objetivo relatar as práticas desenvolvidas no Estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O texto está dividido nas seguintes partes: a caracterização do campo de estágio, a importância de se ensinar português e matemática nos anos iniciais, o relato do desenvolvimento das regências e as considerações finais.

2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO

O estágio foi realizado no Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL Professor José Aloísio Aragão de Ensino Fundamental, que tem como mantenedoras o Governo do Estado do Paraná, por intermédio da Secretaria Estadual de Educação (SEED) e da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Segundo o Plano Político Pedagógico (2016), o Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL Professor José Aloísio Aragão – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissional, mais conhecido como "Colégio de Aplicação da UEL", foi criado para atender à exigência do Decreto Lei Federal nº 9.053 de 12/03/1946, que obrigava as universidades de Filosofia, Ciências e Letras que formam professores, a manter um colégio de aplicação, destinado à prática docente dos alunos, matriculados nos cursos, visando contribuir nesta formação, por meio da oferta de campos de estágios curriculares e da experimentação pedagógica aos graduandos. Em 20 de junho de 1960, foi oficialmente estabelecido, pelo Decreto nº 30.178, sua criação. Em 18 de julho de 1979 foi inaugurada a Escola de Aplicação no Campus Universitário e, em 1980, iniciadas as atividades com alunos de 1ª a 4ª séries.

O Colégio de Aplicação Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) está localizado no Campus Universitário, sendo constituído de famílias em condições socioeconômicas diversificadas. Por ser uma escola vinculada a Universidade, anteriormente atendia filhos de servidores da instituição, hoje essa não é a característica primordial da escola. Atualmente o colégio atende à comunidade de forma geral através do georreferenciamento.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental funcionam nos períodos da manhã e da tarde no Prédio do Campus, localizado ao lado do Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina. possuindo uma área livre de aproximadamente 4000 m², essa área é utilizada pelos alunos durante o recreio, nas aulas de Educação Física e também em atividades extraclasse. A estrutura desse espaço é composta da seguinte forma: <u>Área externa:</u> · Área livre que é ocupada pelos alunos em seus momentos de intervalos de aulas. · Quadra descoberta para atividades de Educação Física. <u>Área interna:</u> · 4 banheiros, sendo 2 para alunos (Masculino e Feminino), 1 banheiro adaptado, 01 pia e 1 banheiro para docentes/funcionários · 1 refeitório, 1 cozinha e 1 sala para merenda · No Campus possui 01 bebedouro totalizando 04 torneiras. · Biblioteca · Sala da secretaria, direção e equipe pedagógica · Sala de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contraturno · 4 salas de aulas · Sala de vídeo O prédio do Campus também possui rampas de acessibilidade e instalações sanitárias adaptadas.

O Colégio Aplicação busca garantir em cada etapa educacional a aquisição de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, e toda ação desenvolvida pauta-se nos princípios legais, filosóficos e pedagógicos, a luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural. A proposta de formação está pautada nas necessidades educativas, fortalecendo conceitualmente os profissionais para uma prática pedagógica coerente com os pressupostos da concepção teórica adotada. Os estudos estão embasados numa perspectiva crítica, com a finalidade de melhor entender a função social desta instituição, cujo foco é a formação para humanização dos sujeitos e para o desenvolvimento psíquico dos alunos.

3 A IMPORTÂNCIA DE ENSINAR PORTUGUES E MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

A nossa sociedade tem como expectativa que a escola ao desenvolver a sua ação educativa, possibilite aos alunos a aquisição da linguagem nas áreas da Língua Portuguesa e Matemática. Existe uma ligação entre esses dois campos do conhecimento, que segundo Menezes et al (2001), é extraordinariamente importante em contextos escolares, sobretudo no Ensino Básico, uma vez que ambas as disciplinas possuem aspectos comuns, nomeadamente a competência da comunicação que as abarca transversalmente. É com base neste pressuposto que a articulação da Matemática e da Língua Portuguesa faz todo o sentido. Assim, o fator comunicação constitui um elemento fundamental para estabelecer a ponte entre a Matemática e a Língua Portuguesa.

Valadares (2011) atribui à disciplina de Língua Portuguesa um papel central no currículo, porque todas as áreas disciplinares dela dependem, sobretudo ao nível da língua falada e escrita. Conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo, esta autora refere que esta área curricular é a ‘’matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas’’. Menezes et al (2001) apontam para a importância da Língua Portuguesa na aprendizagem da Matemática, uma vez que ambas as disciplinas representam instrumentos fundamentais de comunicação e de pensamento. A Língua Portuguesa é a base de todo o ensino e aprendizagem, na medida em que, para serem compreendidos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e interpretados os enunciados matemáticos é fundamental o domínio da Língua Portuguesa.

Figueiredo e Palhares (2005) referem a importância do desenvolvimento da língua materna, particularmente ao nível da leitura, interpretação e compreensão de qualquer enunciado, qualquer texto do quotidiano que seja colocado aos alunos, tanto na sala como fora dela. Quanto mais alto o nível da Língua Portuguesa, maior é a capacidade do aluno na resolução de problemas, admitindo que é a maior capacidade de ler, interpretar e compreender os enunciados dos problemas, que explica o fato.

Segundo Kamii (2011), quando a autonomia se transformar em meta para a educação, os educadores aumentarão o sucesso na escola. A autora enfatiza que uma criança ativa e curiosa não aprende matemática memorizando, repetindo e exercitando, mas resolvendo situações-problema, enfrentando obstáculos cognitivos e utilizando os conhecimentos que sejam frutos de sua inserção familiar e social. Pensamos que com os avanços conquistados pela didática da matemática é possível afirmar que é com o uso do número, da análise e da reflexão sobre o sistema de numeração, os alunos constroem os seus conhecimentos. Também merece destaque algumas posturas que os educadores devem levar em conta ao propor atividades numéricas, como encorajar as crianças a colocar objetos em relação, pensar sobre os números e interagir com seus colegas.

4 DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NA REGÊNCIA

As atividades do estágio consistiram em cinco regências com a turma do 2º ano vespertino. A professora regente nos solicitou que trabalhássemos as matérias de Português e Matemática para darmos continuidade a rotina dos alunos. Elaboramos os planos de aula seguindo os conteúdos que estavam sendo trabalhados em sala de aula.

Na primeira regência trabalhamos os sinais de pontuação (ponto final, vírgula, ponto de interrogação e ponto exclamação), tendo como objetivos conhecer alguns sinais de pontuação; identificar os sinais de pontuação e sua função no texto; reconhecer a importância da pontuação tanto em momentos de uso sistematizado, como no dia a dia. Ao apresentarmos o conteúdo, os alunos mostraram domínio do assunto, sabendo reconhecer os pontos e sua utilização e realizando as atividades propostas sem dificuldades. Apenas uma pequena parcela apresentou engano ao nomear os pontos e suas funções. A turma mostrou-se muito participativa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dando continuidade ao conteúdo de Português, na segunda regência foi trabalhado o gênero textual: bilhete e suas características. O objetivo principal dessa atividade consistia em produzir um bilhete. Por meio de um episódio de desenho animado, introduzimos o conteúdo da regência e, ao terminar, conversamos com os alunos sobre o que consistia em um bilhete. As partes que consistiam em um bilhete: quem vai receber o bilhete (destinatário), sobre o que trata o bilhete (corpo de texto) e quem está mandando o bilhete (remetente). Propomos um amigo secreto de bilhetes, as crianças sortearam o nome de um colega e confeccionaram um bilhete para este. Nessa atividade, os alunos tiveram mais dificuldade para realizar, tiveram dificuldade em elaborar sozinhos o que escrever e como escrever.

Finalizando o conteúdo de Português, iniciamos com a matemática na terceira regência. Elaboramos uma atividade com conteúdo de geometria: classificação de figuras planas (círculo, quadrado e triângulo, retângulo); características das figuras geométricas: Lado e vértice. Tínhamos como objetivos propostos para os alunos, identificar e classificar as figuras planas; reconhecer e descrever as características como número de lados e de vértices. Desenhamos nos quadros as figuras e perguntamos onde elas poderiam ser encontradas no nosso cotidiano, nas coisas ao nosso redor. Os alunos sempre participativos, apresentaram ótimos exemplos como: telhados, janelas, pneus, flores... Explicamos por meio das figuras desenhadas no quadro, os lados e os vértices. O jogo Tangram foi utilizado como modo de fixação do conteúdo, de um modo mais dinâmico. Explicamos a história do jogo, que o trangram é composto de figuras geométricas e cada aluno confeccionou seu próprio tangram a partir de uma folha sulfite azul, dobradura e recorte. Mais de 2.000 imagens podem ser montadas por meio das peças do jogo, e para finalizar, os alunos montaram sua própria imagem e colaram numa folha de papel A3 para ficar exposta em sala. Esse foi um dos dias que as atividades propostas renderam, todos participaram muito bem.

Nossas duas últimas regências também tinham como conteúdo a Matemática. A professora nos havia informado que a turma estava trabalhando com sistema monetário, e nos sugeriu continuar com esse conteúdo. Portanto utilizamos os dois últimos dias de atividade para trabalharmos o sistema monetário, tendo como objetivo resolver problemas de adição e subtração. No primeiro dia, para sabermos o que as crianças já conheciam, perguntamos a elas qual era o nome da moeda brasileira, os valores das notas, para que serve o dinheiro, e contamos a história do dinheiro. Realizamos vários

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

problemas de ação e subtração, a partir de compra-venda e trocos. No segundo dia, nosso plano inicial era montar grupos e realizar mini-mercados, contudo a turma do 2º ano era bem agitada, portanto optamos por realizar atividades individuais. A partir de encartes de supermercados, os alunos realizaram compras e teriam que somar o valor total da compra, sendo que não poderia passar de R$: 300,00.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos relatos conseguimos compreender a importância do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, para que os estudantes conheçam seus futuros campos de atuação e que assim possam fazer relação entre a teoria e a prática. Os estágios acontecem em diferentes instituições, assim pode-se ter uma visão mais ampla das instituições de ensino. As sínteses de estágio tem como o objetivo relatar as experiências vividas, e compartilhá-las com outros estudantes e docentes.

As atividades realizadas no Colégio de Aplicação da UEL buscaram relacionar duas das disciplinas mais trabalhadas nas escolas: Língua Portuguesa e Matemática. Procurou-se trabalhá-las de maneira mais lúdicas com os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, almejando alcançar o entendimento por parte deles da importância que há nessas disciplinas no nosso cotidiano, e também, a interdisciplinaridade que existe entre elas.

Ter contato direto com a escola possibilita entender a rotina escolar, por isso a relevância do estágio para o futuro professor. Tem-se em mente a importância da teoria para aparar a prática, mas há questões que apenas serão compreendidas quando se está inserido no cotidiano escolar. O futuro profissional necessita desse contato preparatório para compreender realmente seu campo de atuação, e o estágio possibilita exatamente isso, a realidade e compreendimento de uma instituição de ensino, com suas qualidades e defeitos, assim como, enxergar as mudanças para alcançar um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n° 9394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1 – 15 de maio de 2006. Diário Oficial, n. 92, Brasília, 16 mai. 2006.

BRASIL. Lei n° 11.788, de 25 de setembro de 2008. Brasília, 2008.

CENTURIÓN, Marília; LA SCALA, Júnia; RODRIGUES, Arnaldo. **PORTA ABERTA:** Alfabetização Matemática, 2º ano - Ensino Fundamental. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2014. (Coleção porta aberta)

FIGUEIREDO, C.; PALHARES, P. **Resolução de problemas e pensamento crítico.** Estudo correlacional com alunos do 6.º ano de escolaridade. 2005.

KAMII, Constance. **A criança e o número**. Trad. Regina A. de Assis. Campinas SP: Papirus, 2011.

LIMA, S. M.; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores:** Práticas pedagógicas e escola. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002, p. 217-235.

LONDRINA. **Plano Político Pedagógico Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina Professor José Aloísio Aragão Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissional.** 2016

MENEZES, L. ei al. **Trabalho colaborativo de professores nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.** p.203-210. Actas ProfMat 2001.Vila Real: Associação de Professores de Matemática.

NUNES, A. M. F. **Conhecendo os sinais de pontuação de forma divertida:** múltiplas possibilidades. TV Escola – Série: Ao pé da letra - Pontuação. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=54738.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de Professores:** unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. e LIMA M. S. L. **Estágio e Docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012

VALADARES, F. B. **Gramática e escola:** considerações sobre variação linguística e ensino de língua portuguesa. Domínios de Lingu@gem, v. 4, n. 2, p. 33-48, 4 fev. 2011.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3.5.41 RELATO DE EXPERIÊNCIA: APLICAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA RIZOMÁTICA PARA OS 9ºS ANOS COM PRODUÇÃO DE TEXTO NA PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ

Leandro Francisco de Paula[326]

RESUMO

O presente trabalho se trata da aplicação de sequência didática rizomática para estudantes de 9º ano em uma escola da periferia de Curitiba na modalidade remota na disciplina de Língua Portuguesa. Foram três turmas de 9º ano do Colégio João Paulo II, do bairro Xaxim, periferia de Curitiba, que durante a pandemia da COVID-19 adotou o ensino remoto, o que tem sido um desafio para todo o corpo docente da instituição e também para a comunidade escolar como um todo. Com relação ao trabalho em si, a sequência didática rizomática foi adaptada da concepção de rizoma proveniente de Deleuze e Guattari (1995). As turmas leram junto com o professor a obra Coraline, de Neil Gaiman, para assimilar o gênero romance e o estilo suspense, pois o objetivo do professor foi também utilizar a Plataforma Redação Paraná para que os estudantes elaborassem contos de suspense naquele estilo, além de compreenderem os recursos existentes naquela ferramenta. Os resultados foram positivos, mesmo com os desafios do momento em que se enfrenta uma pandemia e durante o ensino remoto. Os estudantes conseguiram elaborar as atividades, compreenderam o gênero textual em questão e participaram das aulas online com efetividade, demonstrando que o método rizomático aplicado à literatura em sala de aula pode ser um recurso excelente em tempos de intensas mudanças pelas quais todos precisamos passar no mundo conectado e que sofre com uma pandemia mundial.

Palavras-chave: Sequência Rizomática. Sequência Didática. Produção de Texto. Plataforma Redação Paraná.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a relatar uma experiência com base na aplicação do método rizomático na disciplina de Língua Portuguesa, mais especificamente em literatura, em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia da cidade de Curitiba na modalidade remota. A escola está situada no bairro Xaxim, região sul da capital do Paraná. Trata-se do Colégio João Paulo II, que foi fundado em 27 de junho de 1980, sendo inaugurada pelo governador Ney Braga. Seu nome é uma homenagem à visita que o Papa João Paulo II fez a Curitiba naquele ano. A instituição ofertou apenas o ensino fundamental até 1985, mas a partir de 1994 passou a fazer oferta do ensino supletivo de 2º grau noturno, como era denominado naquele momento esse tipo de ensino que hoje é chamado de ensino médio. Somente em 2007 é que o Colégio passou

[326] Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná. Mestre, bacharel e licenciado em história pela mesma instituição. Licenciado em letras português-inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Professor da Rede Pública na Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Email: leandro.franciscodepaula@gmail.com.br

a ofertar o ensino médio na sua forma regular no período diurno. Portanto, em seus mais de 40 anos, a instituição ampliou sua estrutura para atingir a comunidade da melhor forma possível e atender a demanda educacional da região.

Além das melhorias no ensino, que possibilitaram a ampliação no quadro de professores e alunos, também houve melhorias quanto à estrutura do Colégio. Nesses 40 anos de história, foi criado o acesso com rampas para Pessoas com Deficiência (PCD), foi construída uma quadra poliesportiva coberta, foi montado um laboratório de informática e também muros foram erguidos. O Colégio constantemente passa por reformas. Ademais, a atual direção não mediu esforços para adaptar toda a rede de internet e as salas de aula para receber os alunos para o ensino híbrido – proposto pela Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED). Assim, percebemos que há constantes transformações desenvolvidas pela escola em função de favorecer a comunidade escolar e equipá-la da melhor forma a fim de favorecer a todos e todas envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, este trabalho se propõe, como já dito, a relatar uma experiência tida em uma turma de nono ano de uma escola pública. As principais questões que se levantam quando um professor se propõe a executar uma prática dessas é: é possível aplicar o método rizomático em aulas de literatura com qualquer tema, com qualquer livro literário para uma turma de nono ano? É possível fazer isso de forma remota? Nesse sentido, essas problemáticas são as que norteiam o presente trabalho e serão respondidas à medida que o relato é delineado no presente estudo.

Os objetivos de se tecer um trabalho deste teor podem ser centrados nos seguintes: como objetivo principal, entendemos que a literatura tem uma forma humanizadora, conforme já discutiu Antonio Candido (1972). Assim, trabalhar literatura, sobretudo pelo método rizomático, que engloba temas transversais, é apresentar um mundo complexo e cheio de saberes possíveis para os alunos a partir do livro Coraline, de Neil Gaiman, publicado em 2002. Portanto, esse é o nosso principal objetivo. Como objetivos específicos, podemos citar: produção, por parte dos alunos, do gênero conto, na plataforma Redação Paraná; apresentação, por parte do professor, de elementos básicos da literatura, como tempo, narrador, personagem, entre outros; discussão de figuras de linguagem no livro Coraline; debate sobre o rumo narrativo tomado pela história.

A justificativa, portanto, para se trabalhar esse tema, se pauta, sobretudo, no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

direito que todos têm à literatura, sobretudo à literatura de qualidade. Ela deve ser trazida pelos professores em todos os níveis e deve atingir a todos os sujeitos, independentemente das suas crenças, religião, faixa etária ou social. Antonio Candido (1972) coloca a literatura como bem inalienável ao sujeito humano, estando esse nos outros níveis que a casa, comida e alimentação. Assim, ela é indispensável para que se forme cidadãos pensantes e reflexivos na sociedade em que vivemos.

Para tanto, este artigo se organizará da seguinte forma: um breve relato dos perfis das turmas e o desafio ao se deparar com o ensino remoto e com turmas ainda pouco acostumadas com esse modelo; a fundamentação teórica utilizada para o trabalho com a literatura, bem como o método rizomático: sua principal teoria; a experiência em si, com um exemplo da prática. Por fim, nas considerações finais, serão reveladas as principais percepções com esse tipo de trabalho, a continuidade possível e quais processos poderiam ser melhorados.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O trabalho foi desenvolvido com três turmas do Colégio João Paulo II: o 9º Ano B, do período da manhã e o 9º C e D, ambos do período da tarde. As turmas são muito distintas entre si, a começar pela participação efetiva nas aulas online. Nesse quesito, o 9º B, turma da manhã, foi muito mais presente nas aulas durante todo o período relatado, chegando a ter quase 20 alunos online, o que para o ensino remoto nos tempos da pandemia é algo relativamente positivo, diante dos desafios que a escola pública da periferia enfrenta em tempos de pandemia. Os estudantes participam muito das redes sociais, há um equilíbrio na turma entre meninos e meninas, mas as últimas são mais participativas. As famílias participam também das aulas, segundo relatos dos próprios estudantes. Portanto, as aulas online vão muito além do ambiente escolar e se estendem para a comunidade como um todo. A turma participa por meio do chat e dos microfones, porém, com câmeras fechadas, o que tem sido uma regra com todas as turmas do Colégio. Até a finalização deste artigo, a turma em questão tem surpreendido este professor.

As turmas da tarde possuem menos alunos e alunas que frequentam as meets. O 9º D chegou a ter 11 estudantes em alguns momentos, e em sua maioria meninos que são afeitos a jogos de celular como Free Fire e Fortnite. Não participam tanto das aulas,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mas fazem as atividades e gostam de conversar sobre amenidades durante as aulas, uma situação muito comum nesses tempos de solidão durante a pandemia. Alguns alunos relataram que trabalham no horário das aulas, mas não deram informações. O 9º C possui mais meninas participativas. A turma chega a ter 8 a 9 estudantes online. Aqueles que participam das aulas fazem as atividades em dia e gostam das leituras. É também a única turma do Colégio que não se empolga quando eu coloco funk ou alguma outra banda do momento e famosa no TikTok para tocar no início das minhas aulas. As meninas da turma preferem bandas como Arctic Monkeys e afins, o que me surpreendeu, pois não é o que geralmente se supõe que a geração de adolescentes atuais gosta. Também curtem muito animes e séries de televisão do momento. Tudo isso foi importante para eu compreender o horizonte de expectativas dessas turmas em termos de literatura e para eu poder avançar em minhas sequências didáticas.

O ano de 2021 tem sido um grande desafio para toda a comunidade escolar paranaense. No ano de 2020, houve um ensino remoto baseado apenas em postagens no Google Classroom. Porém, neste ano todos os professores e professoras junto com os estudantes tiveram que aderir a aulas síncronas via Google Meet. Todos estão aprendendo a usar essa ferramenta e a repensar estratégias, métodos e a ressignificar o ensino e a aprendizagem por meio de novos modelos que tiveram de ser acelerados por conta da pandemia. Assim, mesmo com todos esses desafios, há muito o que se comemorar quando se consegue assegurar processos de aprendizagem dos estudantes em um momento tão difícil e delicado para todo mundo. Com base nisso, passarei à seção em que delimitarei o referencial para a discussão desta prática pedagógica.

Conforme a Estética da Recepção, Bordini e Aguiar construíram o Método Recepcional (AGUIAR ; BORDINI, 1993) o qual é a base do ensino da literatura nas Diretrizes Curriculares do Ensino da Língua Portuguesa no Paraná (2008). As autoras propõem cinco etapas que são a base do método: determinação, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação do horizonte de expectativas dos alunos. O ponto de partida, dessa maneira, é o conhecimento prévio do discente sobre um determinado tema ou obra literária, seus gostos pessoais e seu conhecimento de mundo. Em seguida, o professor atende esse horizonte de expectativas da maneira que lhe for mais viável, por meio de leitura de textos, análise de vídeos, filmes e demais recursos que cumpram com o objetivo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Posteriormente, rompe-se com esse horizonte, ao se levar ao conhecimento do aluno obras que sigam a mesma temática, mas que sejam mais complexas e com maior valor literário. O próximo passo é questionar o horizonte de expectativas, ou seja, fazer o aluno perceber como aprimorou seu conhecimento diante de uma temática ao se permitir romper com seus pressupostos e a-priores. Por fim, busca-se a ampliação do horizonte de expectativas do aluno ao levar ao seu conhecimento textos literários que exijam mais dele e que só possam ser melhor compreendidos por ele por conta do conhecimento que obteve em espiral, o que é o objetivo do Método. Segundo Bordini e Aguiar (1993), uma vez que se é ampliado o horizonte de expectativas, cabe ao professor reiniciar o ciclo e procurar obras que cada vez mais levem o estudante a aprofundar seu universo literário e sua compreensão de obras mais complexas.

Eu parto do pressuposto de que a literatura, principalmente na fase de pandemia, no ano de 2021, é necessária para que a gente consiga ainda se sentir como um ser humano. Ela é um direito. O professor ou a professora tem o dever de ensinar aos estudantes como ler, entender e interpretar textos literários para se tornarem seres humanos críticos, pensantes, empáticos uns para com os outros.

Levo como pressuposto não só a sequência básica, a estética da recepção e o método recepcional de Bordini e Aguiar, mas, principalmente, o Método Rizomático baseado, em Guattari e Deleuze (1995). Enquanto a sequência de Bordini e Aguiar segue uma lógica um pouco mais engessada, com um padrão lógico, bastante objetivo, estruturado e determinado em momentos bem especificados e seguindo orientações mais precisas em espiral, o método rizomático vai na contramão disso: segue o tema em várias direções, dando voltas, seguindo lógicas interdisciplinares, indo e voltando no tempo como um verdadeiro rizoma. O importante é não fugir do tema e manter o foco na atenção do estudante. Para isso, além de utilizar sempre a questão da pedagogia crítica do sempre importante Freire (2014), sigo também com os pensamentos de Carl Rogers (1972) e seu método empático, com uma psicopedagogia centrada na atenção para o estudante, ou seja, o que hoje é chamado de método ativo, empregado nas instituições mais importantes de ensino no mundo na atualidade.

Aprofundando um pouco mais sobre o método rizomático baseado em Guattari e Deleuze (1995), acredito que ele possui abordagens muito interessantes para se trabalhar nesse momento de intensas transformações na educação provenientes do modelo remoto e também para a transição ao modelo híbrido, uma vez que o método

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

rizomático tem como fundamentos os processo, as conexões, a heterogeneidade, a multiplicidade e a não-hierarquia. Vivemos intensas mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem, e o método rizomático em si encara processos como naturais e como pertencentes à sociedade. Dessa maneira, a literatura, a comunidade, os estudantes, as aulas online, os acontecimentos do cotidiano, a pandemia, o Colégio, a família, tudo está conectado e ao faz parte de um processo de conexão intensa sem dicotomias e sem hierarquias, com os estudantes e o professor participando efetivamente da construção desse campo do saber literário de maneira efetiva durante do período relatado. Portanto, o livro base que foi lido, as aulas de literatura, os momentos de descontração, as experiências diversas ocorridas no ambiente escolar e fora dele entre todos os envolvidos na experiência pertencem ao rizoma, que é aquilo que conecta todos ao campo do saber, das ideias, das vontades, da construção do conhecimento, da literatura e, no caso, na literatura envolvendo o suspense, os elementos básicos dela, as figuras de linguagem e demais conteúdos que foram surgindo no decorrer das aulas e sendo construídos conexão por conexão de acordo com o surgimento dessas ligações que formavam as sequências do rizoma literário. Dito isso, passemos agora para o relato da experiência.

Coraline é a história de suspense/mistério sobre uma menina que descobre uma porta em sua casa que a leva para uma outra dimensão muito parecida com a sua, mas que possui elementos e personagens, como seus “outros pais”, que são muito estranhos. Eles possuem “olhos de botão”. A menina vai descobrir, aos poucos, o que realmente há por trás daquela porta. Como motivação, utilizei o conto “As formigas” de Lygia Fagundes Telles, para dar início ao tema do suspense/terror, iniciei no dia 4 de março de 2021, na sequência, lancei algumas questões a respeito de alguns temas básicos sobre essa temática, a exemplo de: qual é o narrador do texto? Quais os personagens principais do texto? Qual é o papel do sonho para as personagens principais do conto? Entre outras questões que versavam sobre o enredo.

As questões tinham o objetivo de realizar a imersão dos estudantes no tema do sobrenatural/terror, além de treinarem a produção de um texto de continuidade, reproduzindo o gênero e reconhecendo suas marcas textuais. Foi uma experiência interessante, pois alguns conseguiram reproduzir o estilo da autora. No dia 10 de março, minha aula versou sobre alguns elementos básicos da literatura, reforçando o que já havia sido introduzido nas questões passadas nas aulas anteriores.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na outra aula, iniciamos a leitura de Coraline, seguida de algumas questões vinculadas ao que até aquele momento havia sido visto: Qual é o tipo de narrador que aparece na primeira parte de Coraline? Qual é a descrição da casa de Coraline? Qual é o tipo de tempo apresentado na narrativa?

Logo na próxima aula, lemos o capítulo 2 e seguimos com novas questões sobre o enredo, para compreensão da obra: o que foi visto nas folhas de chá a respeito do futuro Coraline? Por que Coraline não teve medo do que foi dito a respeito do futuro dela? No dia 15 de março, após a leitura do capítulo 3, novas questões, dessa vez algumas sobre a obra e outras sobre o uso dos porquês, afim de relacionar aspectos literários com aspectos gramaticas, mas sem utilizar a literatura como pretexto para tanto. Na mesma aula, pedi uma produção de narrativa de ficção para os alunos realizarem no mural ou no caderno. A maioria optou por fazer no próprio caderno. O tema foi a produção de uma narração científica, na qual os alunos deveriam se imaginar no local de Coraline.

Na aula seguinte, iniciei uma sequência didática cujo tema foi “passarinhos”. A aula começou com a música Passarinhos, de Emicida e Vanessa da Mata. Após debate com os alunos sobre a música e o seu conteúdo, foi trabalhado com o Poeminho do Contra, de Mário Quintana. Seguimos com a sequência rizomática e lemos um artigo sobre o jogo Angry Birds, o qual falava sobre a história do jogo. Ainda na sequência, conversamos sobre a estrutura de uma resenha, ressaltando os pontos principais desse gênero textual: resumo e crítica. Após isso, era a hora de os estudantes escolherem um jogo para fazerem a própria resenha.

No dia 22 de março, continuamos com a leitura de Coraline, e terminando o capítulo 4, respondemos algumas outras questões, que também serviam ao propósito do enredo lido até o momento. Na aula do dia 24, corrigimos juntos as questões, e é interessante como alguns estudantes começaram a se sentir tão à vontade que passaram até a fazer piadas durante as respostas, ou seja, as aulas passaram a ficar cada vez mais descontraídas, como devem ser nas metodologias ativas e na pedagogia de Carl Rogers. Voltando ao assunto sobre resenhas, criei uma atividade a respeito disso envolvendo dois textos que falavam sobre dois animes dos estúdios Ghibli, contando um pouco da sua história. Isso envolveu os alunos, já que é um tema muito próximo da sua realidade. Fez com que eles se animassem, e pudessem expor suas opiniões pessoais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sobre os hábitos de leitura a respeito de animes, bem como sua frequência assistindo esse tipo de animação.

No mesmo dia, passei o texto A Moça Tecelã, de Marina Colasanti, com o qual eu trabalharia na outra semana com as turmas de 9º Ano. Criei uma atividade sobre o texto de Marina Colasanti. Os estudantes precisavam compará-lo com Coraline. Na aula seguinte, tratei das principais figuras de linguagem: metáfora, comparação, metonímia, entre outras. Voltando ao tema do sobrenatural e também aos pássaros, trabalhei no dia 31 de março com o poema O Corvo, de Edgar Allan Poe, o que demandou muito esforço em termos de interpretação por parte dos alunos. Aproveitei para retomar a questão das figuras de linguagem.

Na sequência, percebi que já havia a quebra do horizonte de expectativas suficiente para analisar um poema complexo de Carlos Drummond de Andrade como o Poema de Sete Faces. Aproveitei para retomar alguns outros elementos já trabalhados em outras aulas, como é comum em sequências rizomáticas. Finalmente, no dia 12, utilizei a plataforma Redação Paraná e sugeri um tema de conto de mistério para ser feito pelos alunos e pelos alunos dos 9ºs anos. Os alunos, portanto, deveriam utilizar a plataforma para escrever o conto de mistério/suspense. Deveriam seguir o gênero textual, sua estrutura, utilizando textos base para se inspirar e também levar em consideração nossas aulas e leituras, como Coraline, O Corvo, As formigas e outros textos lidos durante o trimestre. O resultado desse trabalho poderá ser visto abaixo por meio de um texto produzido por um aluno na Plataforma:

Figura 1: Exemplo de redação na Plataforma Paraná

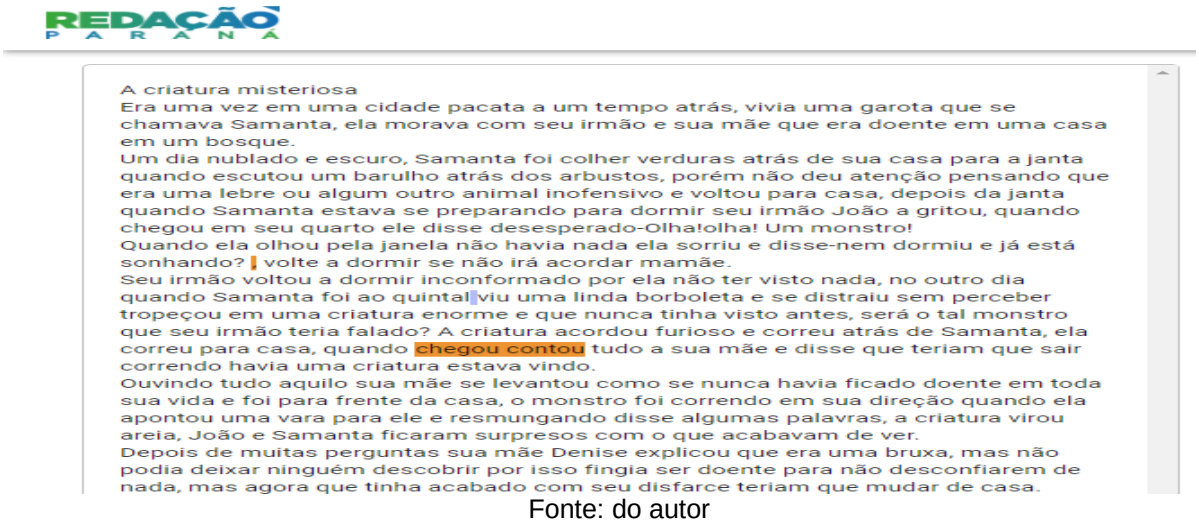
REDAÇÃO PARANÁ

A criatura misteriosa
Era uma vez em uma cidade pacata a um tempo atrás, vivia uma garota que se chamava Samanta, ela morava com seu irmão e sua mãe que era doente em uma casa em um bosque.
Um dia nublado e escuro, Samanta foi colher verduras atrás de sua casa para a janta quando escutou um barulho atrás dos arbustos, porém não deu atenção pensando que era uma lebre ou algum outro animal inofensivo e voltou para casa, depois da janta quando Samanta estava se preparando para dormir seu irmão João a gritou, quando chegou em seu quarto ele disse desesperado-Olha!olha! Um monstro!
Quando ela olhou pela janela não havia nada ela sorriu e disse-nem dormiu e já está sonhando? volte a dormir se não irá acordar mamãe.
Seu irmão voltou a dormir inconformado por ela não ter visto nada, no outro dia quando Samanta foi ao quintal viu uma linda borboleta e se distraiu sem perceber tropeçou em uma criatura enorme e que nunca tinha visto antes, será o tal monstro que seu irmão teria falado? A criatura acordou furioso e correu atrás de Samanta, ela correu para casa, quando chegou contou tudo a sua mãe e disse que teriam que sair correndo havia uma criatura estava vindo.
Ouvindo tudo aquilo sua mãe se levantou como se nunca havia ficado doente em toda sua vida e foi para frente da casa, o monstro foi correndo em sua direção quando ela apontou uma vara para ele e resmungando disse algumas palavras, a criatura virou areia, João e Samanta ficaram surpresos com o que acabavam de ver.
Depois de muitas perguntas sua mãe Denise explicou que era uma bruxa, mas não podia deixar ninguém descobrir por isso fingia ser doente para não desconfiarem de nada, mas agora que tinha acabado com seu disfarce teriam que mudar de casa.

Fonte: do autor

Esse é apenas um exemplo. No geral, os resultados foram bastante positivos. Os estudantes souberam usar a plataforma e conseguiram realizar a atividade, produzindo o texto nos moldes pedidos. Portanto, além de apreenderem as estruturas do gênero textual em questão, conseguiram assimilar as habilidades necessárias para utilizar as ferramentas online e também outras habilidades de escrita e também de envolvimento com relação ao tema e à literatura, o que trouxe mais aprendizagem por parte deles e proporcionou que o professor pudesse seguir com mais profundidade nas sequências didáticas e rizomáticas posteriores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas com as aulas remotas, acredito que é possível aplicar algumas formas de metodologia ativa com os estudantes por meio da literatura e utilizando sequências didáticas como a rizomática. Contudo, no meu caso, sempre faço a opção por métodos pedagógicos centrados no aluno, seguindo os preceitos de Carl Rogers (1972) e Freire (2014), entre outros. Quanto à plataforma Redação Paraná, ela é uma ferramenta muito interessante, que pode servir de apoio para o professor de língua portuguesa ofertar aos estudantes modelos de gêneros textuais diversos com propostas temáticas no estilo de vestibulares e do ENEM. A plataforma também oferece correção automática de alguns elementos textuais, mesmo que ainda esteja em fase preliminar, assim como também procura por plágios. O estudante pode ir corrigindo o seu próprio texto até o momento em que ele acredite que sua produção esteja pronta a ser corrigida pelo professor ou professora. Então, basta enviar a versão final e depois receber a nota, que será dividida entre a nota do professor e a da própria plataforma. O professor ou professora também pode escrever um texto com o feedback acerca da produção do estudante, pontos positivos e negativos e demais detalhes. É claro que é uma ferramenta que poderá evoluir muito ainda, mas já é um grande avanço para a educação paranaense, e pode ajudar em muito os professores a inovarem suas metodologias.

A aplicação do método rizomático da literatura no ensino remoto se tornou uma experiência extremamente satisfatória. No entanto, acredito que eu poderia ter aplicado em alguns momentos mais abordagens ativas e de sala de aula invertida, tornando o método ainda mais de acordo com os pressupostos de Deleuze, Guattari, Rogers, Freire e outros teóricos aqui já tão mencionados e em voga nos modelos mais avançados de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ensino que prezam por metodologias ativas, ou seja, que percebem a sala de aula, o estudante, o professor como construtores do saber em intensa conexão com suas comunidades e com o mundo e em intensos processos de mudança.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, p. 17-25, 1993.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem.** in: Ciência e Cultura. São Paulo, Vol. 4, n. 9, PP 803-809, set/1972.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. **Mil platôs**, v. 1, p. 11-38, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Editora Paz e Terra, 2014.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa.** Secretaria de Estado da Educação Básica do Paraná, Departamento de Educação Básica. Paraná, 2008.

ROGERS, Carl Ransom; DA MATA MACHADO, Edgar de Godói; DE ANDRADE, Márcio Paulo. **Liberdade para aprender: uma visão de como a educação deve vir a ser.** Interlivros de Minas Gerais, 1972.

ZAPPONE, Miriam Hisae Yaegashi. Estética da Recepção. in: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lucia Osana (Orgs.) **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas.** 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2005.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3.5.42 CIÊNCIA TECNOLOGIA E SOCIEDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Andresa Aparecida de Paula[327]

Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira[328]

RESUMO

O presente artigo configura-se por ressignificar a prática do ensino de ciências a partir do enfoque CTS promovendo a aproximação da Educação Infantil, delineando possibilidades de trabalho de modo a promover a Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) dos alunos, de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos do enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Este trabalho trata-se de um estudo bibliográfico que vem sendo resultado de uma pesquisa de mestrado em andamento, pautando-se no aporte teórico de autores que tratam sobre o assunto como: Bazzo (2003) Bazzo, Linsingen e Pereira (2003), Pinheiro, Silveira e Bazzo (2009), Fabri e Silveira (2015, 2018), Sasseron e Carvalho (2011), Lorenzetti e Delizoicov (2001). Todos os autores trazem contribuições sobre o tema, bem como, defendem que o acesso à educação científica e tecnológica no ensino pode contribuir para o desenvolvimento intelectual das crianças, destacando possibilidades de trabalho já na primeira etapa da Educação Básica. Esse trabalho, tem a intenção de trazer considerações importantes sobre a formação cidadã das crianças em que as mesmas sejam capazes de questionar, refletir e buscar soluções a partir da construção de conhecimento, pensando nas relações que envolvam a Ciência a Tecnologia e a Sociedade, possibilitando discussões sobre suas implicações, benefícios e/ou prejuízos da ciência e a tecnologia.

Palavras-chave: Infância, Ensino de Ciências, CTS, ACT.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de ciências tem sido alvo de pesquisas de maneira mais frequente, envolvendo espaços formativos com práticas pedagógicas diversificadas pensadas na melhoria da qualidade de ensino e processo do ensino-aprendizagem na área de ciências.

Com a intenção de contribuir com a pesquisa cientifica e discutir sobre o ensino de ciências em um enfoque CTS, buscamos discutir conceitualmente a partir de referências nessa área, possibilitando a implementação pedagógica no contexto do trabalho docente e da formação integral direcionada a primeira infância.

[327] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia - PPGECT, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Ponta Grossa. Ponta Grossa. Paraná. Brasil. e-mail: andressaadepaula@gmail.com.br.
[328] Profª. Drª. Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia - PPGECT, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Ponta Grossa. Ponta Grossa. Paraná. Brasil. e-mail: foggiattorm@hotmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O processo de ensino-aprendizagem envolvendo as ciências sempre emprega grandes desafios aos professores nas diversas faixas etárias, e na Educação Infantil não é diferente, percebendo que a tradicionalidade em preparar um aluno para esses conhecimentos acaba prevalecendo, ou seja, realizando um ensino moldado e técnico na aplicação do conhecimento, distante de um ensino que vise a alfabetização cientifica e tecnológica (ACT).

Assim, a ação docente precisa lançar um olhar cuidadoso e de parceria, instigando seus alunos a formar opiniões, ser criativo e crítico. Podemos perceber isso, quando Sasseron (2011) diz que as novas competências técnicas e instrumentais para desempenhar adequadamente a sua função educativa devem estar em sintonia com as demandas desta perspectiva alfabetizadora.

O professor precisa tanto desenvolver o espírito crítico e a criatividade, como envolver-se ativamente com a sua comunidade, sendo um formador de opiniões. Com isso, temos um grande processo a percorrer na preparação de nossos alunos, para desenvolverem habilidades e capacidades individuais.

Deve-se ressaltar ainda que as ciências contribuem para o desenvolvimento intelectual das crianças, pois “[...] está relacionada à qualidade de todas as aprendizagens, contribuindo para desenvolver competências e habilidades que favorecem a construção do conhecimento em outras áreas” (UNESCO, 2005, p. 4).

Os alunos da Educação Infantil demonstram curiosidades e necessidades de exploração, manipulação e descobertas sobre o meio que a cerca. No entanto, a ciência é apresentada de maneira neutra e desvinculada dentro dos espaços escolares, os quais seus conhecimentos poderiam ser trabalhados de maneira crítica e reflexiva desde os primeiros anos de vida, por fazer parte de seu cotidiano.

Em consonância, Fabri e Silveira (2018) ressaltam que “os alunos deveriam entender a ciência como um conhecimento que acaba acontecendo ao seu redor, que está presente no cotidiano das pessoas”. Sendo assim, as crianças da primeira infância necessitam aprender e compreender o que acontece ao seu entorno.

Logo esse processo de construção e ampliação de conhecimento com relação ao trabalho com as ciências na Educação Infantil é um espaço cheio de possibilidades fazendo com que se possa conhecer para entender e intervir, um trabalho investigativo e de experimentação com práticas que possam fazer relações a realidade do aluno.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quando falamos sobre o Ensino de Ciências observamos suas possibilidades de trabalho nos primeiros anos de vida, por suas contribuições, na construção de sujeitos críticos, reflexivos, ou seja, cidadãos participativos, conscientes e ativos na sociedade visando a alfabetização cientifica e tecnológica (ACT).

Bazzo, Linsingen e Pereira (2003, p. 36) enfatizam esse comportamento ao declarar que “a alfabetização implica uma reflexão explícita acerca de valores tecnológicos, a forma como eles são gerados e como circulam nos diferentes contextos da sociedade, assim como nas distintas práticas e saberes”. Com isso, incentivar na busca de comportamentos que indiquem informações, decisões e definição de valores no que diz respeito à ciência e à tecnologia.

Com isso, esse artigo busca tratar sobre o ensino da Ciência num enfoque CTS visando a alfabetização cientifica e tecnológica (ACT), apresentando possibilidade de trabalho desde a Educação Infantil com o propósito de promover uma formação cidadã às crianças, de maneira a serem capazes de questionar, refletir e buscar soluções a partir da construção de conhecimento, pensando nas relações sociais que envolvem a ciência e a tecnologia, possibilitando discussões sobre os seus benefícios e prejuízos.

Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, sobre o ensino de ciências com enfoque CTS contextualizando aos pensamentos e contribuições teóricas visando a alfabetização cientifica e tecnológica e sobre sua importância e possibilidades do trabalho na Educação Infantil envolvendo o ensino de ciências com enfoque CTS.

2 ENSINO DE CIÊNCIAS E O ENFOQUE CTS: PERSPECTIVAS PARA ACT

O ponto principal no aprendizado de ciências é reconhecer e entender o conhecimento científico e sua importância na formação dos alunos, compreendendo que estes podem contribuir para compreensão do mundo em que vive. O domínio dos conhecimentos científicos da ciência atualmente é essencial para realizar tarefas triviais do nosso dia a dia como ler um jornal, assistir televisão e entender os acontecimentos do mundo Bizzo (2009).

Quando o professor da Educação Infantil tem um olhar diferenciado para o ensino de ciências esse consegue perceber as necessidades que a criança nessa faixa etária sinaliza, pois, a criança, evidencia e justifica com atitudes suas criações, imaginação, observação, cálculos, experimentações trazendo significados a criança. Isso é colocado por Fabri e Silveira (2018) destacando que neste cenário o ensino de ciências precisa

ser trabalhado de forma diferenciada, necessitam desenvolver com as crianças nessa primeira fase um trabalho que promova significado tornando-os capazes de compreender o porquê dos ensinamentos que estão adquirindo, bem como colocá-los em prática.

O ensino de ciências é muito importante de ser trabalhado desde a Educação Infantil por diversas questões e Hodson (1998, p.3) define quatro delas em vista a uma educação cientifica:

> 1. Conhecimento e compreensão dos conceitos científicos acerca dos seres vivos e ambiente, dos materiais e suas propriedades e processos físicos (eletricidade, magnetismo, som, luz, forças e Terra e espaço).
> 2. Capacidades e conhecimentos de procedimentos relacionados com a investigação científica. Capacidades aquisitivas (observar, pesquisar, investigar); organizacionais (registrar, ordenar, agrupar, classificar); criativas (planear, prever, inventar); manipulativas (medir, pesar, utilizar instrumentos - lupa, balanças, imãs, fita métrica); comunicacionais (questionar, descrever relatar, discutir, escrever, responder, explicar).
> 3. Atitudes científicas e qualidades pessoais que facilitam a aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento da cidadania. A curiosidade, a flexibilidade do pensamento, o respeito pela evidência, à perseverança, a cooperação, a predisposição para fazer perguntas, a reflexão crítica que permite reconhecer os erros e aprender com eles.
> 4. Ideias acerca da ciência e dos cientistas. Compreender a natureza e os processos da ciência, a sua história e evolução e as interações entre ciência, tecnologia e sociedade.

Fazer com que a criança que frequenta a primeira etapa da educação básica, tenham a compreensão e pensamento científico, desenvolvendo sua capacidade para a investigação cientifica com atitudes que as levem a reflexões críticas bem como entender os processos e interações entre ciência, tecnologia e sociedade é muito importante no trabalho de ensino de ciências.

O enfoque CTS contempla a articulação entre ciência, tecnologia e sociedade, ponderando a influência científica e tecnológica no meio social, tanto nos aspectos positivos quanto negativos desta relação. Ampliar esse conhecimento ainda na Educação Infantil é algo imprescindível para que as crianças possam descobrir e entender quais os impactos positivos e negativos podem influenciar na vida, na natureza ou âmbitos sociais, se posicionando a partir de uma postura crítica e reflexiva. E nesse contexto os estudos CTS podem colaborar, Bazzo, Linsingen e Pereira (2003, p. 125) afirmam que:

> [...] os estudos CTS buscam compreender a dimensão social da ciência e da tecnologia, tanto desde o ponto de vista de seus antecedentes sociais como de suas consequências sociais e ambientais, ou seja, tanto no que diz respeito aos fatores da natureza social, política e econômica que modulam a mudança

> cientifica tecnológica, como pelo que concerne às repercussões éticas, ambientais ou culturais dessa mudança.

Considerando que essas questões ultrapassaram os campos sociais e políticos, rapidamente emerge um trabalho na escola devido a ser um local de conhecimento, um espaço de diálogo, de criticidade dando ênfase ao ambiente, pois não podemos deixar de discutir as inter-relações com seu meio, dessa maneira a Educação Infantil vem elucidar papel importante nesse sentido.

É preciso ressaltar que na Educação Infantil o diálogo com enfoque CTS, traz o desenvolvimento nos aspectos sociais tecnocientífico, tanto nos benefícios trazidos, como também as consequências sociais e ambientais. Ao agregar a prática às discussões com enfoque CTS, além do trabalho envolvendo conteúdos, termos científicos, conhecimento técnico sobre o que se está estudando, existe ainda a possibilidade do trabalho a partir dos valores humanos.

Santos e Mortimer (2002) destacam a relação de alguns valores sendo eles: solidariedade, consciência de compromisso social, generosidade, fraternidade, reciprocidade e respeito ao próximo. Valores esses que segundo os autores tornam-se indispensáveis para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a sociedade.

Ainda, Lorenzetti e Delizoicov (2001) argumentam que a abordagem CTS, pode e deve ser trabalhada, antes mesmo que a criança desenvolva suas habilidades de leitura e escrita, pois, ao trabalhar CTS na Educação Infantil a criança observa e age no mundo em que vive de maneira mais crítica e reflexiva visando a alfabetização cientifica e tecnológica.

As crianças da Educação Infantil, já são capazes de compreender as consequências globais, bem como, atuar criticamente posicionando-se diante os vários desafios encontrados em seu cotidiano. Corroborando com essa ideia, Lorenzetti e Delizoicov (2001) reafirmam a possibilidade de uma alfabetização cientifica antes mesmo dos alunos dominarem o código escrito.

A alfabetização científica é “[...] o processo pelo qual a linguagem das ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade” Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 8 - 9), com isso, ela pode e deve ser iniciada desde a entrada da criança no espaço escolar, garantindo assim a sua inserção na cultura científica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse sentido, não devemos apresentar aos alunos a ciência de maneira neutra desvinculada da sociedade ou a temas sem sentidos, pois, devemos assegurar a realização de uma leitura de mundo, principalmente ao desenvolvermos práticas direcionadas as ciências com vistas a ACT.

Com isso, trabalhar algo próximo a realidade das crianças, faz com que elas internalizem de maneira natural levando para sua prática o que aprendeu. Paulo Freire (1996) coloca que se trabalhe com temas reais e de significado ao aluno.

Para Sasseron e Carvalho (2011) ao enfatizarem sobre o termo da AC, destaca a importância e relação que o trabalho com o ensino de ciências desenvolvido no ambiente escolar, pode proporcionar sobre conhecimentos científicos.

Ainda Sasseron e Carvalho (2011, p.6) destacam que:

> [...] ao realizar atividades práticas a partir do Ensino de Ciências, são momentos que os alunos podem modificar a si mesmo, bem como seu modo de ver o mundo, desenvolvendo habilidades e competências para essa leitura, proporcionando a elas atividades que possibilitem esse movimento.

Assim, promover o ensino de ciências, a partir do enfoque CTS pode contribuir para que a ACT seja alcançada contemplando a formação plena para o exercício da cidadania ainda na primeira infância.

A seguir iremos tratar sobre a da necessidade e importância da aproximação de um trabalho voltado ao ensino de ciências com enfoque CTS.

3 ENFOQUE CIÊNCIA TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS): APONTAMENTOS E POSSIBILIDADES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

O ensino de ciência com enfoque CTS, proporciona aos alunos a compreensão mais aprofundada dos fundamentos científicos e tecnológicos, trazendo para o contexto do aluno as suas implicações sociais, alertando sobre seus benefícios e/ou prejuízos.

Bazzo, Linsingen e Pereira (2003, p. 119), destacam que a expressão ciência, tecnologia e sociedade (CTS) “procura definir um campo de trabalho acadêmico cujo objeto de estudo está constituído pelos aspectos sociais que influenciam na mudança cientifico-tecnológica, como no que diz respeito as consequências sociais e ambientais”.

Entendemos que há pouco tempo, não era comum um ensino que considerasse os alunos como protagonistas ou atendesse as compreensões e processos de construção de ideias dos mesmos, respeitando seu tempo de construção e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pensamentos, seu contexto histórico e social. Um trabalho com ciências em um enfoque CTS já nos primeiros anos escolares pode mudar essa realidade discutindo as inter-relações com seu meio.

Assim como nos mostra Fabri e Silveira (2015, p. 57),

> [...] o professor de anos iniciais ao trabalhar o conteúdo de Ciências deve estimular os seus alunos a realizarem reflexões sobre as implicações sociais em relação à Ciência e à Tecnologia. A abordagem da CTS pode contribuir para isso, por isso considera-se que, esse enfoque, pode ser discutido e trabalhado desde os anos iniciais, pois a educação infantil e fundamental é a base de toda bagagem de conhecimento que o cidadão vai adquirindo durante sua vida. É nesse período que o aluno vai descobrir o mundo em seu entorno.

É neste sentido, que devemos levar os alunos a construírem uma visão de mundo, fazendo com que relacionem os conteúdos e informações que a ciência traz a favor de sua vida, promovendo vivências com o próprio ambiente seja em sala ou fora dela relacionando ao cotidiano, fazendo os alunos tomar uma postura ativa de seus próprios conhecimentos.

Com isso, a primeira competência evidenciada na BNCC (BRASIL, 2018, p. 9) nos traz explicito a necessidade da educação CTS ao destacar que devemos “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática.

Assim como a primeira a segunda competência da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9) ainda aponta a necessidade de:

> [...] exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Essa competência mais voltada para a ciência da natureza faz referência ao objetivo do ensino CTS, que é trabalhar com atividades práticas de maneiras diversificadas criando momentos, situações e debates, para que os alunos possam pesquisar tomar decisões, colocando-se no papel de protagonista com intenção de construir uma sociedade mais justa e mais inclusiva diante dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Levar as crianças a terem o contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, levam elas a serem instigadas, questionadas e a buscarem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

explicações e acesso aos mais diversos modos de compreensão e apreensão de conhecimentos de maneira contextualizada.

Considerando que não podemos mais continuar formando sujeitos passivos nos dias atuais, corroboramos com o que nos coloca Fabri e Silveira (2018, p.31) que não se pode fechar os olhos e ensinar ciências dentro de uma ideologia que considera como sinônimo de desenvolvimento e progresso de maneira tradicional, mecanicista e reprodutora sem considerar a suas implicações sociais.

No entanto, buscar possibilidades de trabalho voltado para a ACT, é respeitar a criança de hoje desenvolvendo práticas que as levem a mudanças de comportamentos, fazendo com que as mesmas internalizarem informações importantes e relevantes sobre as ciências e as tecnologias, incentivando o seu uso de maneira consciente.

Nesse sentido, uma educação com enfoque CTS deve ser motivadora com intenção de fazer os alunos buscar informações sobre as ciências e a tecnologia. Para Bazzo, Linsingen e Pereira (2003, p.144) com a “perspectiva de que possam analisá-la e avaliá-la, refletir sobre essa informação, definir os valores implicados nela e tomar decisões”. Com isso promover o protagonismo do aluno levando em consideração os princípios éticos no sentido de respeitar sua maneira de pensar, avaliar, e assim, tomar decisões de maneira autônoma e consciente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserir o trabalho de ciências com um enfoque CTS, no contexto escolar desde a Educação Infantil por meio de espaços de vivências, experimentação, observação, críticas e reflexões visando uma ACT podem impactar na mudança de comportamentos e atitudes de maneira imediata, média e a longo prazo, contribuindo para a integração de saberes, proporcionando a mudança no comportamento humano, entendendo que a inserção desse enfoque pode ser prática frequente em muitos espaços de infância.

Dessa maneira, existe a necessidade de qualificar as experiências e vivências das crianças, instigá-las à investigação, ao diálogo e à busca de soluções diante de experiências vivenciadas por elas para que possam agir de maneira autônoma e consciente.

Reforçamos a urgência e necessidade de propor a organização das atividades como alternativas e possibilidades que permitam aos alunos situarem-se no mundo e a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dialogarem com as questões das ciências que vivenciam ou que afetam suas vidas para que, gradualmente, ultrapassem os limites que os impeçam de refletir criticamente.

Discutir sobre ciência com um enfoque CTS é trabalho que promove o exercício da cidadania voltado para a busca de um mundo mais justo e humano, encaminhando para a solução de problemas relacionados à uma sociedade mais crítica, baseada nos conhecimentos sobre as relações entre a Ciência-Tecnologia-Sociedade-Educação.

Assim, acreditamos que este estudo contribuirá para o debate acerca dos desafios e possibilidades quanto à organização de práticas envolvendo o enfoque CTS na Educação Infantil sendo ela um processo com possibilidades de trabalhos que poderão promover um ensino-aprendizagem de qualidade para a primeira infância.

REFERÊNCIAS

BAZZO, Walter, A. LINSINGEN, I. V.; PEREIRA, L. T. **Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**. Madri, España: OEI, 2003.

BIZZO, N. Ciências: fácil ou difícil? São Paulo: Biruta, 2009.
BRASIL. Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** versão - 2018.

FABRI, Fabiane; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto. **Alfabetização Científica e Tecnológica e o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais: uma necessidade.** Ciência & Ensino (ISSN 1980-8631), v.4, n.1, p.52-67, 2015.

FABRI, F.; SILVEIRA, R. M. C. F. **Professores em ação: ensino de Ciências nos anos iniciais em um enfoque Ciencias, Tecnologia e Sociedade (CTS)**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 229p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa.** 25° edição. São Paulo. Ed. Paz e Terra. 1996.

HODSON, D. **Teaching and Learning Science : Towards a personalized approach**. Buckingham ; Philadelphia : Open University Press, 1998.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. **Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais.** Ensaio, v. 3, n. 1, p. 45 – 61, 2001.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagemCTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte v. 2, n. 2, p. 1-23, 2002.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Construindo argumentação na sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de

alfabetização científica e o padrão de Toulmin. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 17, p. 97-114, 2011.

UNESCO BRASIL. **Ensino de Ciências: o futuro em risco.** 2005. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139948por.pdf. Acesso em: set; 2020.

3.5.43 A DIDÁTICA E SUAS MULTIMENSIONALIDADES: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A E TRABALHO DOCENTE

Rute da Silva[329]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo trazer à luz as multidimensionalidades da didática e suas contribuições para a formação do/a professor/a e trabalho docente. Nesta perspectiva, destaca-se as potencialidades deste campo do conhecimento, seu papel na área da educação, diante dos novos desafios emergentes, voltados as questões sociais, econômicas, educativas e culturais em que se insere. Como possibilidade de enriquecimento das reflexões e ações didáticas, compreende-se que o processo de ensino aprendizagem, demanda de forma consistente, articulação entre as dimensões humana, técnica, político-social e intercultural. No bojo das discussões tecidas no presente estudo, destaca-se a recusa ao tecnicismo reavivado nas políticas educacionais mais atuais e a insurgência de uma didática crítica intercultural, ainda em construção, apontadas nas obras de Candau, em especial, a partir da última década, que assuma a valorização das diferenças culturais, potente aos historicamente, excluídos/as, oprimidos/as e marginalizados/as. Frente a este tempo e espaço, necessário a construção do novo, encontram-se esperanças e força para as ações, alimentando a utopia de uma educação e um futuro melhor. Mediante, a este universo de questões que assolam a educação contemporânea e sua necessária reinvenção, referendada pela didática crítica intercultural, reitera-se os saberes necessários à prática pedagógica: coerência, tolerância, resistência, amorosidade, confiança, autonomia e o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, mundialmente ensinados por Paulo Freire. Por ora, segue o convite ao esperançar.

Palavras-chave: Didática; Multidimensões; Trabalho docente; Formação de Professores; Educação Intercultural.

1 INTRODUÇÃO

A didática, como campo de conhecimento, que tem como objeto o ensino é caracterizado atualmente por pesquisadores da área (FRANCO e PIMENTA), por perpassar, a política e a filosofia, como um campo multirreferencial. Para (LIBÂNEO, 2012, p.37) ela pode ser considerada “ciência profissional do professor, simultaneamente uma disciplina pedagógica, campo de investigação e de exercício profissional”. Sua especificidade epistemológica consiste no “estudo da atividade de ensino-aprendizagem na relação com um saber, em situações pedagógicas contextualizadas”. Considera-se, no entanto a didática intrinsecamente vinculada e aliada ao/do trabalho docente, ao assegurar a unidade entre o ensinar e o aprender.

[329] Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Coordenadora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Municipal de São José. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e suas Multidimensões – GEPDiM/UFSC. E-mail: rute1.ped@gmail.com

Além do consenso na área, de ser, a didática um campo fundamental para a formação do professor e para o trabalho docente, sua trajetória histórica revela que este campo do conhecimento encontra-se em constante mudança. Quer seja, no cenário mundial, a partir da didática Magna de Comênio (1985), que defendia o ensino de "tudo para todos", bem como, no cenário nacional, especialmente, a partir da década de 80, com os estudos de Candau, que propuseram a superação de uma perspectiva meramente instrumental por uma didática fundamental, mais tarde chamada didática crítica. Para (CANDAU, 2013, p.23) a "[...]didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política no centro configurador de sua temática." Sendo assim, as intenções, ou seja, por quê, o que ensinar e o que aprender? As finalidades, para quem? Os objetivos, para quê? E os contextos, onde e quando, são, nestas perspectivas fundamentais a serem considerados, mediante os processos de ensino-aprendizagem que necessitam ser historicamente situado. Em tempos mais recentes, após a década de 90, Candau destaca no âmbito da perspectiva da didática crítica a dimensão intercultural, fundamentada em seus estudos a cerca do multiculturalismo. Potencializando ainda mais, as contribuições voltadas ao campo, tanto para a educação básica, quanto para o ensino superior, para a formação de professores e trabalho docente. Diante do acirramento entre capital e trabalho e seus impactos para a educação, as contribuições de Candau e dos demais pesquisadores que se dedicam a produção intelectual na área da didática, seguem no Brasil, relevantes e insurgentes. Recentemente em 2019, o Conselho Nacional de Educação, aprovou por unanimidade as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – da educação infantil ao ensino médio e a Base Nacional Comum (BNC) Formação, colocando em cena a Base Nacional Comum Curricular, a perda da centralidade da valorização dos profissionais da Educação e de suas carreiras, duramente conquistada por anos de luta. Novamente, ganha espaço o conceito de competências e habilidades, restrita as aprendizagens ditas essenciais ao mundo do trabalho. Esse documento, entre outras mudanças, altera as diretrizes vigentes para a formação inicial e continuada de professores, demandando atenção e análise, no que tange suas propostas e impactos para a formação de professores e sobretudo, os retrocessos privilegiando uma formação instrumental, e concepções de ensino aprendizagem, que silenciam o político, o humano e o intercultural.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A metodologia da pesquisa de abordagem qualitativa, adotada para a construção do presente artigo, subsidiou esta investigação científica que considera, problematiza, reflete e localiza o papel da didática e suas contribuições sob a perspectiva da multidimensionalidade. Este percurso metodológico, transcorreu a partir da ótica de um grupo de referências de pesquisadores/as da área da educação. Norteou-se através de um estudo bibliográfico e documental, as potencialidades da didática na contemporaneidade, propícias do entrecruzamento das dimensões humanas, técnicas, políticas e interculturais voltadas ao processo de ensino aprendizagem.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA CONTRACORRENTE POR UMA FORMAÇÃO PRAGMÁTICA E OPERACIONAL: O QUE A DIDÁTICA TEM A NOS ENSINAR?

A história do Brasil é marcada por diversas formas de desigualdade, exclusão social, precarização do trabalho, com pífia ou ausente proteção social de parcela significativa da população que vive ainda hodiernamente as margens. Neste contexto, a evolução do sistema educacional permanece sensivelmente impactado, desde problemas específicos como extensão do acesso à escola, evasão, analfabetismo, formação de professores/as e processos de ensino-aprendizagem. Ribeiro (2021), ao abordar as questões sociocientíficas e a formação docente em uma perspectiva crítica, reconhece ainda, o quão desafiador envolve a temática formação de professores, mesmo diante do acúmulo de pesquisas, conhecimentos e contribuições até então dedicadas a área.

Da educação básica ao ensino superior, a educação brasileira é marcada por momentos difíceis e desafiadores, frente a essas mazelas vivenciadas pelas comunidades escolares e acadêmicas ontem e hoje, questiona-se tratar-se de uma crise ou de um projeto. Convém, aqui reportar, a célebre e importante frase mencionada em 1977, no Congresso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em uma palestra intitulada de “Sobre o Óbvio”, o Antropólogo e político brasileiro Darcy Ribeiro, ao se reportar a educação brasileira afirmava: “A crise na educação brasileira não é uma crise, é um projeto”. Aproximadamente, após três décadas, nesta direção, de forma apurada e sagaz, (CHAUÍ, 2014) ao proferir sua Aula Magna sobre o tema “Contra a Universidade Operacional”, em agosto de 2014 no auditório da Faculdade de

Arquitetura e Urbanismo (FAU-USP), explicita que a crise das Universidades brasileiras públicas é parte de um projeto político que submete-se à ideologia neoliberal da sociedade de mercado.

Neste complexo cenário de múltiplas determinações, na qual se encontra a universidade e a educação brasileira, observa-se o quão desafiadores são as relações do campo da didática mediante a formação e o ofício docente.

3 ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO..., INDAGAÇÕES FUNDAMENTAIS PARA A PRÁTICA DOCENTE, QUAL O PAPEL DA DIDÁTICA?

Além da análise e compreensão da atual conjuntura sócio-política, para o ato de ensinar e aprender, quer seja no ensino superior ou educação básica, é necessário guiar-se pelas seguintes questões: que educação busca-se construir? Que sujeitos deseja-se formar? Desenvolve-se a prática educativa a serviço de quem e do que? Aqueles/as que se encontram no exercício da docência os/as cabe, construir coletivamente seus projetos pedagógicos guiados por estas intencionalidades, respeitando as identidades institucionais, seus processos, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas de suas respectivas comunidades. Em sua obra, “Pedagogia da Autonomia”, (FREIRE, 1996) possibilita uma análise sobre a educação brasileira e o processo de aprendizagem. Aborda questões que agregam à educação um complexo que envolve os elementos básicos de nossa realidade, por isso, as suas afirmações permanecem muito válidas. O seu discurso e a experiência de sua vida possibilitaram uma compreensão da educação global, em que o professor e o aluno, ensino e aprendizagem, tem correspondência. Para ele não há docência sem discência. Para Freire:

> [...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia (FREIRE, 1996, p. 9).

A crítica de Freire ao modelo econômico neoliberal, remete aos perigos do espaço universitário como um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades, cultura e um conteúdo especializado para a formação de uma profissão, ficar restrito a uma condição instrumental.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Mas ao mesmo tempo não é possível pensar a escola, pensar a educação, fora da relação de poder; quer dizer, não posso entender a educação fora do problema do poder, que é político. É preciso que os educadores estejam advertidos disso porque, na medida em que o educador percebe que a educação é um ato político, ele se descobre como um político. Na verdade o educador é um político, é um artista, ele não é só um técnico, que se serve de técnicos, que se serve da ciência. (FREIRE, 2018, p.31)

Esse posicionamento político, tão necessário a profissão docente, presente explicitamente em "Pedagogia da Tolerância" de Freire, evidencia que o trabalho docente não pode ser visto como decorrente apenas de conhecimentos advindos da racionalidade técnica. As dimensões éticas, tais como; valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais, estão e estarão presentes em sua práxis, fazendo a diferença em seus saberes e fazeres pedagógicos. Nesta direção, potencializando seu papel, frente a importância da didática, diante deste campo complexo da atuação docente e das contribuições voltadas aos processos de ensino e aprendizagem (FRANCO e PIMENTA, 2016), denominam de multidimensional:

> A Didática Multidimensional assume como pressuposto a noção de multirreferencialidade para subsidiar seu compromisso com o ensino (fenômeno complexo) no momento em que as pesquisas na área se voltam para as práticas, interrogando-as quanto aos seus resultados. Comporta, assim, uma intenção claramente prática, mas também teórica, à medida que possibilita melhor compreender as práticas, numa perspectiva que se aproxima da curiosidade científica, mas também ética (FRANCO e PIMENTA, 2016, p.551).

Além de FRANCO e PIMENTA, a defesa e a importância das multidimensionalidades no processo formativo do/a professor/a, é também enfatizado nos estudo de (BAZZO, 2019), ao analisar as contribuições da didática na formação de professores/as e se posicionar por uma poética decolonial no ensino superior, a autora questiona:

> Para que e por que ensinar se a sociedade dividida em cor/raça, gênero, classe social e distribuída em territórios geopolíticos-econômicos de privilégios e extrema miséria, consegue manter as desigualdades sociais, transformar lixos e violências em mercadorias e ainda vender tudo para ávidos consumidores assujeitados? "O que pode a Didática ainda fazer tanto no cursos de licenciatura para a educação básica quanto nos cursos de formação continuada para professores do ensino superior? Qual a saída? Há esperança? (BAZZO, 2019, p.118).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Pautada no pensamento complexo e transdisciplinar, Bazzo apresenta uma atitude pedagógica outra:

> [...]uma didática sensível, poética, científica e (est)ética a um só instante e r(v)Igor, que ative profunda e divinamente o sentimento de pertença e didentidade do ser-professor e ser-professora – pessoa humana, pública, política, pensadora, crítica, artista, cientista, artesã de ideias e de coisas – [...](BAZZO, 2019, p.119).

Uma didática que não se restringe à estruturação de conteúdos e métodos, mas com foco na produção de atividade intelectual do estudante, articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem, no âmbito da multimensionalidade. Compreende-se que essa convergência promovida pela didática multidimensional, busca superar a fragmentação dos saberes pedagógicos, docentes e científicos que foram historicamente dissociados. Considera-se um alento para a didática ciência profissional do professor e campo de conhecimento, ameaçada pelos retrocessos advindos das políticas educacionais mais recentes de caráter pragmático e tecnicista.

4 AS POSSIBILIDADES DA DIDÁTICA E O CONVITE À REINVENÇÃO

Atentos aos recuos, desafios e possibilidades, e com o intuito de tornar ainda mais potente a defesa da multidimensionalidade, destaca-se a perspectiva da Didática crítica e intercultural, como forte aliada e conectada às necessidades atuais no âmbito dos saberes e fazeres docentes. Na educação intercultural, sob o viés da didática crítica (CANDAU, 2020, p.29), considera importante “reconhecer a existência de diversos conhecimentos no cotidiano escolar e procurar estimular o diálogo entre eles, assumindo os conflitos que emergem desta interação”. Esta perspectiva no âmbito educativo, aponta para muitas possibilidades a serem construídas no próprio contexto, tempo e espaço aonde essas diferenças se situam. Dentre os saberes necessários para docência, Freire anuncia que Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural:

> A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 1996, P.18-19).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dos tempos passados, aos mais atuais, assim como Candau, Freire já contribuía para valorizar o papel da educação no debate inter/multicultural e no interior da diversidade cultural. Recentemente, ao tratar sobre a pandemia de COVID – 10 e o futuro da educação, Nóvoa (2020), compreende que:

> Temos de compreender que é fundamental selecionar bem os estudantes que vão para as licenciaturas, e depois acompanhá-los desde a primeira hora, e depois dar-lhe uma formação teórica de alto nível, e ao mesmo tempo inseri-los no espaço da escola e da profissão, e depois cuidar bem do seu processo de indução profissional (de passagem de estudantes a professores), e depois construir dinâmicas colectivas de reflexão em torno das práticas pedagógicas, com a colaboração de professores da rede e de professores e investigadores universitários, e depois[...] (NÓVOA, 2020, p.10).

É importante trazer a luz da didática, os desafios impostos à educação, quanto a crise sanitária e planetária advindos pela pandemia da COVID – 19, que afetou sensivelmente os processos de formação realizados na educação básica e no ensino superior. Candau (2020), afirma que a didática “constitui um campo do conhecimento pedagógico dinâmico, sempre em movimento e atento aos novos desafios colocados pela realidade socioeconômica, cultural e educativa em que se insere”. A cada dia e em cada tempo/espaço, a partir da singularidade de cada contexto podemos reinventar.

> Reinventar não é negar o já construído. Reinventar supõem fazer o dialogar o já elaborado com as novas questões e perspectivas, que interpelam a educação. Reinventar supõem reconhecer distintas formas de se construir conhecimento. Reinventar desafia a nós, educadores educadoras, a propor novos enfoques pedagógicos que permitam dar respostas significativas aos desafios da educação na contemporaneidade (CANDAU, 2020, p.27).

Esse convite ao novo, pressupõem considerar a pluralidade dos sujeitos, os construtos sociais, políticos e pedagógicos, que ao longo da história potenciaram processos de aprendizagem mais significativos permeados por relações colaborativas e dialógicas, contracorrente às excludentes e seletivas que reduz ciência/conhecimento à técnica/tecnologia e corpo docente de esteio à custeio. A reinvenção como componente que perpassa toda trajetória da didática e instrumentaliza e movimenta as reflexões sobre a necessidade de outras configurações dos processos educativos oportuniza dispensar o que não cabe mais, visões colonizadoras, competitivas, individualistas, que até então somente intensificaram as desigualdades educacionais e sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste caminho de inquietações, buscas e recusa ao tecnicismo e ao trabalho pedagógico que desconsidera a pluralidade cultural nas instituições de ensino superior e escolas, a didática crítica intercultural se faz insurgente. A multidimensionalidade do processo de ensino aprendizagem, aponta para um horizonte que vai além dos métodos e técnicas, coloca em articulação as dimensões técnica, humana, política e intercultural e indica que as diferenças, presentes nos contextos educativos, podem e devem ser concebidas como vantagem pedagógica. Neste contexto, vida, conhecimento e cultura estão inter-relacionados, considera a realidade concreta que dá vida aos sujeitos, em detrimento a padronização, nesta perspectiva os processos de formação precisam ser contextualizados, associando escola/sociedade, teoria/prática, técnico/político, ensino/pesquisa, bem como, favorecer e empoderar aqueles/as historicamente excluídos/as, colonizados/as e oprimidos/as. O Compromisso com a didática crítica intercultural segue, alicerçado na defesa e na luta para que todos e todas tenham DIREITO a uma escola de qualidade, bonita e feliz, em que seus quadros de profissionais competentes e valorizados/as se eduquem junto com seus estudantes em convivência democrática, respeitadora dos mais diversos pensamentos e saberes.

REFERÊNCIAS:

BAZZO, J. L. S. Por uma poética decolonial no ensino superior: contribuições da didática na formação de professores(as). **Revista Pedagógica** (Chapecó. Online), v. 21, p. 115-130, 2019.

BRASIL CNE/CP, Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: **Diário Oficial da União**, de 20 de dezembro de 2019, p. 1-20.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

CANDAU, V. M. Didática: revisitando uma trajetória In: CANDAU, V. M. (Org.); et al. **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CHAUÍ, M. Aula Magna de Marilena Chauí desvenda “Universidade Operacional” 08 ago. 2014. Disponível em: https://www.geledes.org.br/aula-magna-de-marilena-chaui-desvenda-universidade-operacional/ . Acesso em: 06 abr. 2021.

COMÉNIO, J. A. **Didáctica Magna - tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**, 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (2016). Didática Multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, Campinas , v. 37, n. 135, p. 539-553, jun.2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101. Acesso em Mar./2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

LIBÂNEO, J.C. O Campo Teórico-Investigativo e Profissional da Didática e a Formação de Professores. In: Suanno, M. V. R; Puiggròs, N. R. (Orgs). **Didática e formação de Professores: perspectivas e inovações.** Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012, p. 37 - 58.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905. Acesso em: 28 mai. 2021.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RIBEIRO, K. D. F. **Questões Sociocientíficas e a Formação Docente em uma Perspectiva Crítica.** Cuiabá, MT: EduFMT, 2021.

3.5.44 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO

Andriele dos Santos Zwetsch[330]

RESUMO

Tendo em vista a disseminação da pandemia da Covid-19 no ano de 2020 no Brasil, o Estágio Curricular Supervisionado III do Curso de Licenciatura em Educação do Campo só foi possível em ensino remoto. Esta pandemia trouxe imensos desafios para todos os setores no Brasil e no mundo, inclusive afetou a educação de forma direta. Por esta razão, como problemática de pesquisa, questiona-se "como é realizar o estágio curricular supervisionado III do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em ensino remoto?". Objetiva apresentar o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo realizado em duas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas disciplinas de Geografia e História durante o ensino remoto no ano de 2020 em uma escola pública do município de Santa Maria/RS. Toma como referência a Base Nacional Comum Curricular de 2017, o Currículo Emergencial da Rede Municipal de Santa Maria Anos Finais de 2020, ZANG e KLEIN (2013), COSTA e NASCIMENTO (2020), SANTOS e ZABOROSKI (2020), entre outros referenciais estudados. Com uma metodologia de narrativa e tendo por base uma pesquisa bibliográfica e documental, espera-se que esta pesquisa incentive demais estudantes de cursos de licenciatura realizarem seus estágios curriculares no ensino remoto.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Educação do Campo. Ensino Remoto.

1 INTRODUÇÃO

Devido a pandemia da Covid-19 no ano de 2020 no Brasil, o Estágio Curricular Supervisionado III do Curso de Licenciatura em Educação do Campo só foi possível devido ao ensino remoto.

O Estágio Curricular Supervisionado III foi realizado em uma escola pública municipal de Santa Maria/RS nas disciplinas de Geografia e História, em duas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, do curso de Licenciatura em Educação do Campo/EAD da Universidade Federal de Santa Maria, possui como objetivo proporcionar ao licenciando em Educação do Campo a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica no ensino fundamental nas disciplinas de Geografia e História.

Destaca-se que o estágio teve suas atividades de forma remota conforme o

[330] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestranda do Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Advogada. Pedagoga formada pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Direito Processual Civil pela Universidade Franciscana de Santa Maria. UFSM e e-mail: andr_y@hotmail.com.

Currículo Emergencial da Rede Municipal de Santa Maria dos Anos Finais - Ensino Fundamental, que regula o ensino remoto que ocorreu devido a suspensão das aulas presenciais em razão da Pandemia da Covid-19. A mesma liberação ocorreu na Resolução n. 024, de 11 de agosto de 2020 da Universidade Federal de Santa Maria:

> Art. 2º As atividades referidas no artigo anterior deverão, sempre que possível, ser executadas em Regime de Exercícios Domiciliares Especiais, incluindo planejamento, elaboração de recursos e atividades educacionais, aulas remotas, bancas avaliadoras, formaturas, aulas práticas e estágios, bem como avaliações e exames, entre outras, que envolvam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2020)

Como problemática de pesquisa, questiona-se "como é realizar o estágio curricular supervisionado III do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em ensino remoto?".

Para isso, o presente trabalho possui como objetivo geral apresentar o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo realizado em duas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas disciplinas de Geografia e História durante o ensino remoto no ano de 2020 em uma escola pública do município de Santa Maria/RS.

Mesmo o estágio sendo de forma remota, possibilitou a aproximação da estagiária na escola, oportunizando a vivência com a prática escolar, mesmo em tempos difíceis que os profissionais da educação estão se ressignificando todos os dias.

2 AS EXPERIÊNCIAS NO ENSINO REMOTO A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo é ofertado na modalidade de educação à distância na Universidade Federal de Santa Maria, sendo dividido em oito semestres, e "propõe-se atender a uma nova demanda, gerada pelas populações do campo, que historicamente lutam por uma educação diferenciada de qualidade, que respeite as especificidades do viver e produzir, dos sujeitos no contexto da agricultura familiar" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2017). Este curso de licencitura possui como objetivo:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] à formação de profissionais de ensino, capacitados para atuarem como educadores (as) em nível de Educação Básica: Ensino Fundamental séries finais de 6º a 9º ano, nas áreas de História e Geografia, e no ensino Médio nas áreas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Devendo dominar as linhas gerais dos estudos das Ciências Humanas, entendidos enquanto análise das interações do ser humano ao longo do tempo em sociedade, da mesma forma conhecer as principais vertentes teóricas orientadoras das respectivas áreas de forma a garantir as suas particularidades e intercessões. Visa também realizar a articulação entre teoria e as realidades sociais de forma crítica, na prática da docência e da pesquisa. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2017)

O Estágio Curricular Supervisionado III foi realizado em uma escola pública municipal de Santa Maria/RS. A escola atende os alunos das Vilas Santos, Urlândia, Tropical e Goiânia, sendo de faixas etárias de 04 anos a 80 anos, ou seja, turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A escola se organiza em três turnos, durante a manhã tem o pré A, quinto a nono ano, durante a tarde é o pré B, primeiro ao quarto ano, e durante o turno da noite é a Educação de Jovens e Adultos.

Devido a pandemia do Coronavírus que chegou ao Brasil a partir de fevereiro de 2020, as aulas presenciais de quase todo o país foram suspensas. Uma forma de suprir lacunas na educação o ensino passou a ser remoto em muitas escolas, principalmente as municipais de Santa Maria/RS, pois o “ensino remoto, atualmente, é considerado a melhor saída para continuar as atividades escolares e minimizar o atraso e as dificuldades dos alunos no retorno às aulas presenciais” (COSTA; NASCIMENTO, 2020, p. 02). Assim:

> [...] a pandemia fez com que profissionais aprendessem a ministrarem suas aulas de forma diferente das que eram realizadas presencialmente. Os educadores tiveram que se reinventar para conseguir dar aula à distância através do ensino remoto e os alunos a vivenciarem novas formas de aprender, sem o contato presencial e caloroso da figura do professor (COSTA; NASCIMENTO, 2020, p. 02)

Assim como os professores e alunos tiveram que se adaptar, os licenciandos dos cursos superiores que estavam em período de estágio supervisionado também tiveram que se ressignificar e pensar suas práticas com as tecnologias e o ensino remoto, que foi autorizado somente com a Resolução n. 024, de 11 de agosto de 2020 da Universidade Federal de Santa Maria. No entanto é importante salientar que:

> [...] o método de ensino brasileiro em meio à pandemia, embora inspirado nos moldes de um Ensino a Distância, muito se difere do mesmo. Diversos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> especialistas referem-se a atual situação como "ensino remoto" ou, até mesmo, "emergencial" pelas notórias diferenças metodológicas, estruturais e sistêmicas em relação à prática que já vinha sendo implementada por vários cursos de pós-graduação no país. (SANTOS; ZABOROSKI, 2020, p. 03)

Com a suspensão de aulas presenciais, o contato com as professoras regentes das turmas de Estágio Curricular Supervisionado foi através das redes sociais. A partir desse primeiro contato ficou decicido que as turmas seriam uma do sexto ano do Ensino Fundamental e outra do sétimo ano do Ensino Fundamental, cada uma com vinte e seis alunos e vinte e um alunos, respectivamente.

O estágio curricular compreendeu um total de quatro aulas ministradas nas disciplinas de História e Geografia, sendo duas em cada turma de cada disciplina. Além dessa carga horária, o estágio exigiu horas de planejamento, elaboração do plano de ensino e dos planos de aula.

Devido a pandemia da Covid-19 que suspendeu as aulas presenciais, não foi realizada observação, pois as escolas municipais de Santa Maria/RS estavam fechadas, seguindo o "Currículo Emergencial da Rede Municipal de Santa Maria Anos Finais / Ensino Fundamental" de forma remota.

Após decidido os conteúdos para serem trabalhados nas turmas, teve o momento de planejamento das atividades da estagiária. Como o ensino estava de forma remota, as aulas foram através de materiais expositivo sobre os conteúdos que foram enviados para grupos das turmas via WhatsApp e Facebook de acordo com o Currículo Emergencial da Rede Municipal de Santa Maria dos Anos Finais - Ensino Fundamental.

Durante as aulas ministradas da disciplina de Geografia, foram utilizadas mapas, imagens e vídeos do Youtube sobre agentes modeladores do relevo, relevo brasileiro, região Sul do Brasil em seus aspectos culturais e econômicos. Para avaliar os alunos no material expositivo enviado pelas redes sociais, foram enviadas questões objetivas, questões dissertativas e uma cruzadinha, nas quais os alunos deveriam fazer e enviar foto.

O ensino da geografia é importante pois possibilita aos alunos a consciência de que somos sujeitos da história desenvolvendo o raciocínio espacial e intelectual, já que:

> Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas [...] (BRASIL, 2017, p. 359)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Portanto a disciplina de Geografia nas escolas é de extrema importância pois trabalha o espaço em que vivemos e as ações humanas em todo o planeta, possibilitando a construção da identidade social e espacial e a compreensão da paisagem e do mundo que habitamos.

Durante as aulas ministradas na disciplina de História, foram utilizadas mapas, imagens e vídeos do Youtube sobre as teorias de povoamento do Continente Americano, sobre as leis abolicionistas e sobre o racismo no Brasil. Para avaliar os alunos no material expositivo enviado pelas redes sociais, foram enviadas questões objetivas, questões dissertativas e construção de mapas conceituais, nas quais os alunos deveriam fazer e enviar foto.

A disciplina de História é importante por tratar aspectos sociais, históricos, culturais, políticos, através da análise e interpretação de diversas fontes de linguagem, para os alunos se reconhecerem como sujeitos históricos e sociais, tendo em vista que:

> A História como disciplina escolar surgiu na Europa, nos fins do século XIX e através dos tempos teve, e continua tendo, papel relevante na formação e preparação dos sujeitos para a vida social, através de suas experiências didáticas, o ensino de História auxilia na construção da democracia e da cidadania. (ZANG; KLEIN, 2013, p. 04)

Portanto, é de extrema importância trabalhar a disciplina de História nas escolas atuais, tendo em vista que a escola pretende formar cidadãos críticos e reflexivos.

No entanto a avaliação de todos os alunos não foi possível, já que muitos não enviaram as atividades propostas, tendo um índice muito baixo de envio das atividades, devido a uma série de fatores como a falta de internet, a falta de auxílio presencial dos professores, a falta de conhecimento tecnológicos das famílias, o fato de irmãos mais velhos cuidarem dos menores, etc. Por esta razão que:

> [...] para que as atividades escolares possam ser significativas e as dificuldades sejam minimizadas, como é esperado, se faz necessário uma grande parceria e colaboração de todos os envolvidos no processo educacional. É essencial que gestões, escolas, famílias e toda a comunidade escolar se apoiem e se sintam parte integrante no processo (COSTA; NASCIMENTO, 2020, p. 02)

Durante o Estágio Curricular Supervisionado III, mesmo que de forma remoto foi possível perceber a aproximação da estagiária com a escola, que vivenciou a prática escolar, mesmo em tempos difíceis que os profissionais da educação estão se ressignificando todos os dias.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de extrema importância a realização dos estágios nas disciplinas de Geografia e História, em turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental, pois nestas disciplinas que o Curso em Licenciatura em Educação do Campo dá habilitação para os acadêmicos.

Como principais aprendizagens destaco as metodologias utilizadas pelas professoras, principalmente em meio a pandemia da Covid-19 que estes profissionais estão sendo muito resilientes e estão se ressignificando, muitas vezes duplicando sua carga horária de trabalho, compartilhando sua privacidade domiciliar e buscando auxiliar sempre os alunos para o maior número enviem as atividades remotas.

Quando pensamos em alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, inicialmente causa um pânico e medo, pois estes alunos já possuem uma caminhada e há dúvidas enquanto a metodologia que chamará atenção deles. No entanto, a possibilidade de estagiar e acompanhar estas disciplinas contribui para a formação inicial e profissionalização docente.

Um elemento negativo no estágio foi a baixa participação dos alunos no envio das atividades propostas pelos professores e pela estagiária em razão do ensino remoto e da suspensão das aulas presenciais no município de Santa Maria/RS. Acredito que se as aulas fossem presenciais, o estágio possibilitaria mais participação e interesse dos alunos, ocasionando maior motivação e experiência para a estagiária.

Destaca-se que o Estágio Curricular Supervisionado foi possível de forma remota, possibilitando a aproximação da estagiária na escola, oportunizando a vivência com a prática escolar, mesmo em tempos difíceis que os profissionais da educação estão se ressignificando todos os dias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf.

COSTA, Antonia Erica Rodrigues Costa; NASCIMENTO, Antonio Wesley Rodrigues do. **OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA NO BRASIL**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID6370_30092020005800.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

CURRÍCULO EMERGENCIAL DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA ANOS FINAIS / ENSINO FUNDAMENTAL. Prefeitura Municipal de Santa Maria, Julho de 2020.

SANTOS, Jamilly Rosa dos; ZABOROSKI, Elisângela Aparecida. **ENSINO REMOTO E PANDEMIA COVID-19:** DESAFIOS E OPORTUNIDADES DE ALUNOS E PROFESSORES. INTERACÇÕES N. 55, PP. 41-57, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico de Curso de Educação do Campo – Licenciatura (EAD)**. Disponível em: https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/educacao-a-distancia/educacao-do-campo/projeto-pedagogico. Acesso em: 22 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 024, de 11 de agosto de 2020.** Regula o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) e outras disposições afins, durante a Suspensão das Atividades Acadêmicas Presenciais em face da Pandemia da COVID-19.

ZANG, Mayara Santos; KLEIN, Marcos Rovian. **A DISCPLINA DE HISTÓRIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.** XI Seminário de estudos históricos, 2013. Disponível em: http://www.feevale.br/Comum/midias/1d2ad780-bc38-42c2-b7d8-7056e43257f9/A%20DISCPLINA%20DE%20HIST%C3%93RIA%20E%20SUA%20CONTRIBUI%C3%87%C3%83O%20PARA%20A%20CONSTRU%C3%87%C3%83O%20DA%20CIDADANIA.pdf.

3.5.45 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PACARAIMA-RR: IDENTIFICANDO PROCESSOS DE ANDAIMAGENS EM UMA SALA DE AULA MULTILÍNGUE/ MULTICULTURAL

Herica Maria Castro dos Santos Paixão[331]

Gilfran Melo Nascimento[332]

RESUMO

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa com o objetivo de identificar os processos de Andaimagens na interação entre professor e aluno em aula de Língua Portuguesa de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada no município de Pacaraima-RR. Foram, então, estabelecidos os seguintes objetivos específicos: verificar como acontece o ensino de Língua Portuguesa em uma sala de 8º ano do Ensino Fundamental com um perfil Multilíngue/Multicultural; descrever o ambiente de pesquisa traçando um perfil sociolinguístico dos discentes da sala de aula de Língua Portuguesa em Pacaraima-RR; e categorizar os processos de Andaimagens no ensino de Língua Portuguesa, em uma sala de 8º ano do Ensino Fundamental. Nos últimos anos, Roraima tem vivido uma explosão demográfica com a imigração de cidadãos venezuelanos para o Brasil. O pequeno município de Pacaraima recebeu o impacto maior dessa entrada desenfreada de refugiados venezuelanos, o que consequentemente também se reflete na sala de aula. Por se tratar de um município que fica dentro da Reserva Indígena São Marcos, Pacaraima recebe em suas escolas crianças indígenas e não indígenas, tanto brasileiras como venezuelanas. Neste recorte específico de grande diversidade linguística, apresenta-se o conceito de Andaimagem (Scaffolding). Como resultados, esta pesquisa evidenciou que os processos de Andaimagens acontecem durante as aulas, mesmo que o professor não tenha consciência da importância dos andaimes em suas práticas diárias. Se os educadores fossem, ao longo de suas trajetórias acadêmicas, formados com esse olhar metodológico e tivessem a clareza do trabalho pedagógico que é possível desenvolver a partir das perspectivas da sala de aula, sem dúvida haveria maior enriquecimento das aulas e dos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Andaimagens. Ensino e Aprendizagem. Multilinguismo. Multiculturalidade.

1 INTRODUÇÃO

O município de Pacaraima está localizado no extremo norte do estado de Roraima e faz fronteira com a Venezuela. Assim, recebe em suas escolas crianças venezuelanas não indígenas e indígenas das etnias Pemón e Warao, além de crianças brasileiras não indígenas e indígenas das etnias Taurepang, Macuxi e Wapixana.

A fim de analisar um recorte desse contexto específico de grande diversidade linguística, esta pesquisa buscou informações sobre como vêm acontecendo as aulas de Língua Portuguesa numa sala de aula multilíngue e multicultural no município de

[331] Mestre em Letras. Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista (SMEC). E-mail: herica.smecbv@gmail.com.
[332] Mestre em Ensino de Ciências. Fundação Universidade Virtual de Roraima (UNIVIRR). E-mail: prof.gmn@gmail.com.

Pacaraima. Apresenta ainda uma perspectiva do contexto vivenciado por professores que recebem diversos alunos que falam línguas diferentes, com culturas diferentes e que o uso das Andaimagens possibilita um recurso a mais para o trabalho do professor.

As dificuldades enfrentadas no processo comunicativo, como diversidade de línguas, podem se tornar um empecilho ao processo de aprendizagem dos alunos, mas, se o professor possui o conhecimento das Andaimagens, pode facilitar essa aprendizagem. Sendo assim, espera-se contribuir com reflexões teóricas e práticas para o conhecimento de novas práxis aos professores de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, é importante conhecer como se dão os processos interativos de propósito didático de ensino de Língua Portuguesa: Como o professor media o processo de ensino de português? Assim, a pesquisa buscou responder à seguinte questão-problema: quais processos de Andaimagem o professor emprega com o propósito de ampliar a competência comunicativa dos alunos nesse contexto multilinguístico e multicultural de Pacaraima?

Esta investigação adotou como metodologia a pesquisa de campo e observação participante. Conforme Gil (1994), a pesquisa de campo é caracterizada por investigações que, somada às pesquisas bibliográficas e/ou documentais, realizam coleta de dados junto a pessoas, ou grupos de pessoas, com o recurso de diferentes instrumentos.

A observação participante é baseada na integração de uma comunidade com o pesquisador ou analista, com a finalidade de coleta de informações; geralmente visa entender um fenômeno ou problema social. De acordo com o resultado que se deseja obter, o grupo estudado não deve necessariamente estar ciente do desenvolvimento da pesquisa.

Conforme Kawulich (2005), o objetivo da observação participante é entender em profundidade a situação de um determinado grupo de indivíduos, bem como seus valores, crenças, cultura e modo de vida. Geralmente o grupo é a subcultura de uma sociedade, como religiosos, grupos de trabalho ou uma comunidade em particular.

2 COMPREENDENDO OS PROCESSOS DE ANDAIMAGENS

Estudar as Andaimagens nos remete diretamente aos estudos realizados por Vygotsky que apresentam os conceitos de desenvolvimento real e proximal. Embora

essa ligação seja muito sutil, a teoria vygotskiana também atribui ao professor a função de auxiliador/mediador do processo de aprendizagem. A partir dos testes psicológicos com crianças e blocos lógicos, Vygotsky (2008, p. 71) postula que "a assistência às tarefas é essencial, visto que as chaves para a solução dos problemas são introduzidas passo a passo cada vez que o bloco é virado". Os processos de aprendizagem são geralmente acompanhados de momentos de interação entre os pares aluno/aluno e entre aluno/professor. O professor que atua de maneira consciente da sua colaboração nesse processo permite a concretude do conhecimento que será adquirido por seus alunos.

O termo Andaimagem é uma metáfora utilizada por Wood et al. (1976) para apresentar algumas funções do tutor. Trata-se de um suporte dado por alguém mais capaz em uma atividade – como um professor, uma mãe, ou mesmo um colega mais experiente – a um aprendiz, para que este consiga resolver uma tarefa, cuja solução não teria capacidade de alcançar, naquele momento, sem ajuda externa.

> Essa Andaimagem consiste essencialmente em o adulto controlar aqueles elementos da tarefa que estão, inicialmente, além da capacidade do aprendiz, desse modo, permitindo prestar atenção e só completar aqueles elementos que estão no alcance de sua competência (WOOD et al., 1976, p. 90).

Percebe-se que a ação dos professores que se colocam como auxiliadores no processo de aprendizagem possibilita o desenvolvimento dos alunos. O apoio, o incentivo e a atenção às dificuldades que os alunos podem apresentar durante as aulas são andaimes que o professor, enquanto adulto que controla os elementos da aula, propicia para crescimento da aprendizagem na aula proposta (WOOD et al., 1976).

A escolha desse termo se deu em referência aos andaimes utilizados na construção civil, os quais são equipamentos com a função de levar os trabalhadores aos pontos altos das edificações. Na área de educação, scaffolding refere-se a uma variedade de técnicas de instrução usadas para mover os alunos progressivamente em direção a uma maior compreensão, em última análise, uma maior independência no processo de aprendizagem.

> Um par de rodinhas em uma bicicleta é um exemplo clássico de scaffolding. É ajustável e temporário, dando ao pequeno ciclista o suporte que precisa enquanto aprende a andar de bicicleta. Sem uma ajuda do tipo, as complexas tarefas de aprender a pedalar, equilibrar-se e dirigir, todas de uma vez, seriam

> extremamente difíceis, senão impossíveis, para vários pequenos. (GRAVES; BRAATEN, 1996, p. 169).

Esse andaime, que no texto é representado pelas rodinhas da bicicleta, permite aos aprendizes conquistarem o objetivo de andar de bicicleta com sucesso, e então pedalar alegremente pelo seu caminho no mundo mais amplo (GRAVES; BRAATEN, 1996).

Ressalta-se a conceituação de Scaffolding que, segundo Torres (2012), está intimamente ligada à interação entre professor e aluno, portanto a linguagem nos interessa pelo que seu estudo pode revelar sobre como os alunos aprendem (ou não), como se constrói o saber em sala de aula e como são estabelecidas as relações sociais nesse contexto.

O termo em si oferece uma metáfora descritiva bastante relevante, pois os professores oferecem aos seus alunos níveis sucessivos de apoio temporário, que ajudam os estudantes a alcançar níveis mais elevados de compreensão e aquisição de habilidades que eles não seriam capazes de alcançar sem assistência. Pensando que os andaimes da construção civil são utilizados como estratégias de apoio e que são progressivamente colocados e removidos conforme a necessidade, analogamente, no processo educacional se deslocam gradualmente mais responsabilidade sobre o processo de aprendizagem para o aluno.

Para que o processo de construção de conhecimento aconteça, existem as funções de cada andaime. São estabelecidos seis tipos de andaimes, conforme os estudos de Wood et al. (1976):

1. Recrutamento – o tutor deve fazer com o que o aprendiz se envolva nas tarefas realizadas. Neste andaime, a função do professor é primordial, pois ele precisa durante toda sua aula realizar esse recrutamento, que nada mais é do que incentivar os alunos, acrescentar falas de positividade, de orientações, e principalmente explicar o que eles devem fazer para alcançar aquele aprendizado proposto.

2. Redução em Graus de Liberdade – o tutor simplifica ao máximo as tarefas para limitar as possibilidades de “jogadas” do aprendiz na busca da solução do problema proposto. Neste andaime o professor vai agir como um verdadeiro facilitador do processo, com falas e ações para dar direcionamento aos aprendizes. Com as falas direcionadas, com as dicas e orientações, certamente o aprendiz poderá resolver mais facilmente os problemas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3. Manutenção de Direção – no desenrolar do trabalho, o tutor deve agir de modo a manter o inteiro interesse do aprendiz para a completa execução da atividade proposta. Neste terceiro andaime, o professor fará o possível para que o aprendiz não desvie o foco. A fim de concluir as atividades, a mediação do professor durante o processo, conduzindo a atividade proposta, é indispensável para que o aluno consiga executar o que foi planejado.

4. Ênfase em Características Críticas – o tutor acentua algumas características relevantes da tarefa, deixando dessa forma transparecer ao aprendiz se este agiu ou não de uma maneira que está de acordo com a correta resolução da atividade. Neste quarto andaime, o professor explicitará aos alunos as características mais importantes da atividade e apontando o desempenho de cada um na conclusão da atividade.

5. Controle de Frustração – consiste na mediação de um tutor a fim de dar mais segurança quando o aprendiz está diante de uma situação nova na sua vida. Com esse tipo de andaime, o tutor tenta, sempre que possível, diminuir a possibilidade de frustração ao solucionar tarefas propostas. Neste quinto andaime, o professor conduzirá as atividades de maneira a perceber as inseguranças e dúvidas que surgirão ao longo das atividades. O professor é o mediador e estará à frente das atividades, para que não ocorram dúvidas e, caso ocorram, ele as esclareça, conduzindo da melhor maneira as atividades.

6. Demonstração – aqui o tutor não modela o comportamento do aprendiz, mas a idealização das tarefas a serem executadas. Não se trata apenas de reproduzir ações de um modo vazio e sem sentindo. Neste sexto e último andaime, a demonstração é justamente um dos andaimes mais presentes em sala de aula, pois o professor apresenta um roteiro para que os alunos sigam e possam desenvolver as atividades com mais segurança. Essa demonstração facilita a realização das atividades pelo aluno.

As interações, portanto, entre professor e aluno propiciam trocas sociais e linguísticas. Isso é ampliado com os andaimes que o professor pode utilizar contribuindo ainda mais com a aprendizagem dos alunos. As relações na sala de aula têm um aspecto cuja materialidade reflete uma organização social relativamente estável e uma configuração temática.

3 IDENTIFICANDO ANDAIMAGENS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É importante que os professores realizem suas atividades de Língua Portuguesa embasadas no ensino de uma língua viva, que passa por diversas mudanças ao longo da história das sociedades e com variações e mudanças inerentes ao sistema globalizado em que vivemos.

A partir dessa perspectiva, realizou-se uma pesquisa de campo com 1 professora de Língua Portuguesa e sua turma de 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública localizada no município de Pacaraima-RR, no período de 1 a 30 de junho de 2019. Foram registradas, com gravador de áudio, cerca de 2 horas de aula da turma. Posteriormente foram selecionados recortes de trechos do áudio em que se identificassem os processos de Andaimagens no Ensino de Língua Portuguesa.

Registre-se que a professora da turma é licenciada em Letras, com especialização na área de Literatura e leciona há 15 anos, mas vive há apenas dois anos em Pacaraima. A turma era composta por 34 alunos, sendo 23 brasileiros, 1 aluno chinês e 10 venezuelanos. O tempo que os alunos estrangeiros estão no Brasil varia de 5 anos (o que está há mais tempo) a 4 meses (o mais recente). Apesar de a turma ser muito ativa, com muitos diálogos paralelos, a interação com a professora sempre prevaleceu durante as aulas.

A aula foi composta pela leitura de um texto do livro didático. Todos deveriam ler o texto completo de forma silenciosa. O texto continha um diálogo de personagens e os alunos deveriam representá-lo em forma de teatro. Nesse processo de organização da atividade, foram formadas duplas de alunos brasileiros e estrangeiros.

São apresentados os quadros com os trechos em que estão explícitos os processos de Andaimagens. Para manter o sigilo dos participantes, a professora está identificada pela sigla P1, e os alunos por siglas compostas da vogal A seguida de números diferenciados para cada aluno. Os destaques em negrito indicam as andaimagens presentes nas falas.

Quadro 1 – Andaimagem de Recrutamento

P1 – Na aula de hoje, **vamos estudar um texto que traz muitos conteúdos importantes para esse mês**... A1 – Já tem muito, professora; mais assunto? P1 – Sim, temos que seguir o planejamento. Olha a molezinha! A2 – A (...) morre é de preguiça... A1 – Sai daí, ninguém te chamou... P1 – Abram o livro e parem de conversa, vamos lá, página 89, (...) **vamos fazer leitura compartilhada. Quero todo mundo lendo, ok?**

Fonte: elaborado pelo autor

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A professora chama a atenção dos alunos sobre o texto que trará muitos conhecimentos e aprendizados para o planejamento do mês, uma aluna apresenta uma fala que demonstra que já possuem bastantes textos, outra aluna retrucou com a colega e a professora interveio, chamando a atenção para que fiquem atentos ao que será trabalhado e que para eles será primordial que se engajem nas aulas.

Nos trechos grifados há uma característica importante de Andaimagem, a saber: as falas que trazem as características de Recrutamento. Ao convocar os alunos para a leitura do texto, há recrutamento para execução da atividade e um esclarecimento sobre a importância que eles devem dar aos assuntos que seriam apresentados a partir da leitura do texto. Conforme Wood et al. (1976), o tutor deve fazer com o que o aprendiz se envolva nas tarefas realizadas, assim o trabalho ficará mais claro e objetivo e o aluno conseguirá alcançar a competência ou habilidade pretendida pelo professor.

Nesse sentido, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, deve-se esclarecer, sempre que possível, os motivos pelos quais esse conhecimento é importante e quais os benefícios sociais e cognitivos o aluno adquire quando detém esse tipo de conhecimento. Dessa forma, um recrutamento convincente pode engajar um maior número de alunos, mesmo aqueles menos motivados e mais dispersos.

Quadro 2 – Andaimagem de Manutenção de Direção

P1 – **Muito bem, quero que prestem atenção nos elementos que estavam nesse diálogo do texto.** Quem vocês acreditam que é o personagem principal? A5 – [Gritando] Eu acho que é o Peter Pan, professora! VÁRIOS ALUNOS – Peter Pan!!!

Fonte: elaborado pelo autor

Nesse recorte, a professora apresenta uma forma importante de Andaimagem. Ela chama a atenção e incentiva a turma apresentar as personagens principais da história. Incentiva que eles fiquem atentos e realizem a análise textual, e pede para que ressaltem quais são esses personagens. A turma responde de maneira imediata e o aluno A5, querendo chamar a atenção da professora e demonstrar que está atento aos comandos, antecipa-se à turma e grita para professora o nome da personagem.

Ao analisar as falas destacadas em negrito, percebe-se que, conforme Wood (1976), elas apresentam a função de Andaimagem chamada Manutenção de Direção, pois no desenrolar do trabalho o tutor deve agir de modo a manter o interesse do aprendiz para a completa execução da atividade proposta.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O desenvolvimento da aprendizagem é um processo espontâneo, de acordo com uma sequência mais ou menos constante e se refere a formas de raciocinar, entre outras formas de se fazer alguma coisa. Em contraposição, podemos analisar que uma aprendizagem pode ser provocada por situações quase sempre planejadas por um experimentador, professor, entre outros, e diz respeito a um conteúdo ou informação, na maior parte das vezes acadêmica, a ser adquirida. O aspecto mais distintivo entre esses dois tipos de mudanças seria a diferenciação entre ser espontânea e se referir a formas ou ser provocada e se referir a conteúdos (SISTO, 1997).

Quadro 3 – Andaimagem de Demonstração

P1 – **[...] quero que vocês se juntem a um colega e leiam em voz alta o diálogo de Wendy e Peter Pan. Façam a leitura da parte anterior. Cada um faz um trecho com as falas. Façam as vozes diferentes. Quero ver vocês falando com a mesma entonação da personagem, hein!!!**
A3 – Quero ver o (...) falando como a Wendy [risos].

Fonte: elaborado pelo autor

A professora passa um comando para a turma para que os alunos possam fazer a leitura e realizar o diálogo com a entonação das personagens. Esses comandos demonstram como ela quer que os alunos realizem a dramatização. Ela dá a indicação do trecho que deve ser representado e, principalmente, como quer que os alunos o representem. Essa fala da professora ressalta uma Andaimagem chamada Demonstração, pois o tutor não modela o comportamento do aprendiz, mas a idealização das tarefas a serem executadas, não se trata apenas de reproduzir ações de um modo vazio e sem sentindo (WOOD et al., 1976).

Ao passar os comandos aos alunos, a professora não está modelando, mas idealizando a tarefa para que eles consigam reproduzir conforme seu planejamento, tendo em vista que além da leitura e do compartilhamento das falas, ela pretende que eles consigam representar as personagens. Essa atuação da professora possibilita uma forma de desenvolvimento de seus alunos, pois ao orientar a fala dos alunos para a gesticulação, entonação da voz e personificação dos sujeitos do texto, isso possibilita aos alunos o conhecimento de recursos linguísticos, de estrutura textual, expressão oral e conhecimento de evolução textual.

Quadro 4 – Andaimagem de Ênfase em Características Críticas

P1 – **Na leitura, cada um representa uma personagem, procurando expressar o jeito delas e a entonação, o tom da fala, mais adequado para caracterizá-las. Olha, quero que caprichem; façam como se fossem realmente as personagens.**

Fonte: elaborado pelo autor

Nesse trecho transcrito, a professora explica como quer que os alunos desenvolvam a atividade. Existe um detalhamento para que os comandos sejam seguidos e ela alcance seu objetivo em relação às habilidades linguísticas que quer que os alunos desenvolvam. Com essas indicações é possível reconhecer o andaime intitulado Ênfase em Características Críticas, em que o tutor acentua algumas características relevantes da tarefa, deixando dessa forma transparecer ao aprendiz se este atuou ou não de acordo com a correta resolução da atividade (WOOD et al., 1976).

Sisto e Martinelli (2010) apontam o conflito cognitivo, usado quando a interação se dá com um adulto que fornece as situações ou questões para produzir o conflito. Normalmente, há uma sequência de perguntas, respostas e apresentação de dados ou situações experimentais, caracterizando uma relação entre as perguntas e respostas e a continuidade do diálogo.

Durante a aula, a postura da professora sempre foi de instigar os diálogos e principalmente de incentivo aos alunos que estavam mais tímidos, para que todos fizessem as dramatizações e as falas das personagens e assim pudessem reconhecer as características linguísticas dos trechos do texto. A professora, no processo de mediação do conhecimento, produziu diversos andaimes que fizeram seus alunos avançar na aquisição de aprendizados linguísticos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As funções da Andaimagem podem ser um grande auxiliador no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. São também essenciais para essa construção do aprendizado e para ampliação da competência comunicativa dos alunos, na medida em que podem facilitar o ensino e proporcionar um aprendizado efetivo.

Como resultados, esta pesquisa evidenciou que os processos de Andaimagens acontecem durante as aulas, mesmo que o professor não tenha consciência da importância dos andaimes em suas práticas diárias. Entendemos, entretanto, que quanto melhor for o planejamento e a consciência teórica sobre as Andaimagens, maior será a possibilidade de crescimento do conhecimento do aluno.

Os processos de Andaimagens podem ser grandes aliados do trabalho do professor de Língua Portuguesa. As diversas linguagens e culturas presentes na escola necessitam de um professor consciente de seu trabalho. Assim, cada planejamento, cada ação, cada fala proferida fez-se como uma bússola para o educando, proporcionando um direcionamento ao conhecimento.

Este trabalho aponta para um estudo mais aprofundado no futuro, uma vez que a temática é relevante por nossas características regionais. Assim, acredita-se que este é um estudo inicial e que as Andaimagens podem colaborar para o ensino de Língua Portuguesa e contribuir de forma consciente para a formação de leitores e escritores competentes.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GRAVES, Michael F.; BRAATEN, Sheldon. Scaffolding Reading Experiencies: bridges to success, preventing school failure. **Alternative education for children and youth,** n. 40, v. 4, 1996.

KAWULICH, Barbara B. Observação participante como método de coleta de dados. **Qualitative Social Research,** v. 6, n. 2, 2005.

SISTO, F.F. **Aprendizagem e mudanças cognitivas em crianças**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SISTO, F.F.; MARTINELLI, S. C. Motivação de estudantes: um estudo com crianças do ensino Fundamental. **Revista de Avaliação Psicológica,** v. 9, n.3, 2010.

TORRES, Mara Lúcia. Andaimagem e Língua Portuguesa: uma prática escolar. **Revele,** n. 4, maio 2012.

VYGOTSKY, L.**A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The Role of Tutoring in problem Solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry,** v. 17, 89-100, 1976.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3.5.46 INTEGRAÇÃO ENSINO-SERVIÇO PARA O ESTÁGIO EM ENFERMAGEM

Lidia Dalgallo[333]

Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira[334]

RESUMO

O contexto contemporâneo da saúde, é caracterizada pela crescente relevância da produção e utilização do conhecimento durante o processo de aprofundamento da formação de novos profissionais, com atenção à gestão no próprio cotidiano dos serviços de saúde. Em meio a este contexto, as estratégias e ações para a integração ensino-serviço, tem a finalidade de facilitar o processo de formação dos novos profissionais. No modelo integrado de formação, ficam expostas as descobertas, as potencialidades e as dificuldades encontradas no processo de formação profissional. O aprendizado durante a prática, potencializa o desenvolvimento curricular, favorece a aproximação das instituições de ensino superior com a comunidade e cria um espaço oportuno para reflexão crítica. A pesquisa teve como objetivo contribuir para o processo de reflexão e discussão dos docentes da Universidade Estadual de Ponta Grossa e dos supervisores dos campos de estágios de enfermagem na rede de atenção primária à saúde para a integração ensino-serviço. Metodologia com enfoque qualitativa, com proposta de intervenção e abordagem de pesquisa-ação, e análise dos dados por meio da técnica da Análise de Conteúdo. Este processo foi realizado por meio da mobilização de docentes e supervisores de estágio de enfermagem no processo de formação para a integração ensino, gestão, atenção e controle social. O aporte teórico está fundamentado em (Vasconcelos, Stedefeldt, Frutuoso, Brasil, Buriolla e Pizzanato). Resultado expresso em quadro de análise síntese da aplicação de oficina. Sugere-se replicar o estudo para despertar novas ideias que venham a ser utilizadas didaticamente na formação de enfermeiros e, que estes se tornem cada vez mais reflexivos em sua atuação profissional.

Palavras-chave: Sistema Único de Saúde. Estágio. Cooperação intersetorial. Bacharelado em Enfermagem. Ensino-serviço.

1 INTRODUÇÃO

A interseção entre serviços e ensino tem papel importante na formação dos profissionais da saúde e no processo de consolidação do SUS. As consequências destas práticas se refletem na consolidação do aprendizado teórico dos estudantes e na ocupação de espaços privilegiados, nos quais os estudantes podem atuar como agentes de transformação e enriquecimento dos modelos de atenção à saúde.

As estratégias e ações adotadas para a integração ensino-serviço, com a finalidade de facilitar o processo de formação do profissional na área da saúde, estão

[333] Doutoranda, da Pós-Graduação em Ensino, Ciências e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, lidiadalgallo@gmail.com
[334] Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR), doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC), foggiattorm@hotmail.com

em conformidade com as diretrizes e princípios do SUS (BRASIL, 2007). Por meio deste modelo, ficam expostas as descobertas, os avanços, as potencialidades, as dificuldades e os pontos críticos encontrados no processo de formação profissional, facilitado pela integração ensino-serviço no contexto da Atenção Primária à Saúde (VASCONCELOS, STEDEFELDT, FRUTUOSO, 2016).

A integração ensino-serviço proporciona a excelência da formação profissional, o desenvolvimento e satisfação dos trabalhadores dos serviços de saúde. À medida que esta integração ocorra por meio do trabalho coletivo pactuado, articulado e integrado de acadêmicos e professores com os trabalhadores que compõem as equipes dos serviços de saúde, incluindo-se aí os gestores, cuja finalidade é a qualidade de atenção à saúde individual e coletiva (PIZZINATO et al, 2012).

O aprendizado durante os serviços, potencializa o desenvolvimento curricular, favorece a aproximação das instituições de ensino superior com a comunidade, cria um espaço oportuno para reflexão crítica e busca de solução para os reais problemas de saúde. Além disso, proporciona um espaço de troca entre acadêmico e profissional, favorecendo a chegada de novas ideias e práticas que ressignificam as práticas profissionais (VASCONCELOS, STEDEFELDT, FRUTUOSO, 2016).

Assim, questiona-se: De que forma o processo de reflexão e discussão entre docentes e supervisores dos campos de estágios de enfermagem na atenção primária à saúde podem contribuir para a integração ensino-serviço?

Desta forma o objetivo desta pesquisa é contribuir para o processo de reflexão e discussão dos docentes da Universidade Estadual de Ponta Grossa e dos supervisores dos campos de estágios de enfermagem na rede de atenção primária à saúde para a integração ensino-serviço.

2 Estágio Curricular Supervisionado em Enfermagem

Com a criação do curso de Bacharelado em Enfermagem na UEPG no ano de 2002, houve a necessidade de estabelecer convênios com instituições de saúde no município de Ponta Grossa, para a utilização dos espaços de saúde como cenário na formação prática de estágios supervisionados curriculares obrigatórios. A partir de então, os acadêmicos de enfermagem desta universidade foram inseridos nas Unidades de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Saúde da Família e os profissionais enfermeiros foram convidados a participarem da formação dos futuros profissionais.

Segundo Buriolla, o estágio é o lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativo e sistematicamente com essa finalidade (BURIOLLA, 2009).

As diretrizes curriculares nacionais da enfermagem proporcionam a supervisão do estagiário pelo professor/docente, com a cooperação do enfermeiro do serviço de saúde onde se desenvolverá o referido estágio. Para a formação dos profissionais de enfermagem é imprescindível o cumprimento de uma política institucional multidisciplinar e interdisciplinar, a qual determinará as condições para formação de competências e habilidades almejadas e a autonomia institucional, termos estes que aparecem de forma regular nas DCN conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96; Parecer CNE/CES nº 3, de 07 de agosto de 2001, que institui as diretrizes do Curso de Graduação em Enfermagem; Decreto nº 94.406, de 08 de junho de 1987, que regulamenta a Lei nº 7.498 do Exercício Profissional (BRASIL, 2001).

O papel do supervisor diante da formação profissional seria o de responsável pelo ensino da prática, do fazer e de reproduzir junto ao estagiário sua experiência profissional. Aprender fazendo é mais eficiente do que receber informações passivamente.

3 METODOLOGIA

Trata-se de um projeto de intervenção com abordagem de pesquisa-ação e análise dos dados por meio da Técnica da Análise de Conteúdo. O autor Thiollent (2011), define a pesquisa-ação como uma pesquisa que além de seu processo investigativo, possui também uma ação de intervenção sobre o objeto de estudo.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UEPG com parecer nº. 059314/2015, e todos os participantes foram informados e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes da participação na atividade.

Foram enviados convites, escritos e por ligação telefônica, a 23 (vinte e três) profissionais da Secretaria Municipal de Saúde envolvidos com os estágios em

enfermagem, assim como a 10 (dez) professores da UEPG que realizam a supervisão destes acadêmicos na atenção primária em saúde. Também foram convidados os coordenadores de estágio e de Colegiado de Curso de Enfermagem, chefe do departamento de Enfermagem e Saúde Pública, e dois gestores da secretaria municipal de saúde envolvidos com os estágios.

A oficina foi realizada no dia 17 de junho de 2018, em uma sala de aula do bloco de Ciências Biológicas e da Saúde da UEPG. Os participantes foram organizados em três grupos, sendo os participantes previamente divididos para que todos os grupos tenham representantes de docentes/supervisores e supervisores/técnicos. Cada grupo elegeu um coordenador e um relator e recebeu papel tipo "Flip Chart" que continha o enunciado de duas das seis competências gerais para a graduação dos cursos da área da saúde preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, tendo como tarefa analisar se o estágio curricular propicia a aquisição destas competências pelos acadêmicos. Foram direcionadas às seguintes questões: O que eu faço bem em relação a esta competência, na minha atuação em relação ao estágio de enfermagem; O que nós (ensino/serviço) fazemos bem juntos em relação a esta competência; O que precisamos melhorar em relação a esta competência.

Os grupos trabalharam autonomamente, com o acompanhamento das autoras, que interviram o mínimo possível. Ao final do tempo estabelecido, cada grupo apresentou em plenária as respostas aos três questionamentos relativos a duas competências, sendo discutido e validado pelo grande grupo. Ainda, foram estabelecidas propostas de encaminhamento pelo grupo. Finalizando, os participantes preencheram a uma avaliação do encontro, que continha três perguntas: “que bom”, “que pena”, e “que tal”. Vale ressaltar que durante todo o desenvolvimento da atividade, foram registradas falas dos participantes, e a plenária foi gravada e transcrita.

Os dados quantitativos foram sistematizados e analisados por médias simples e distribuição de frequências. A análise qualitativa foi realizada por meio da Técnica da Análise de Conteúdo, segundo Bardin, termo designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. A técnica está organizada em três fases: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2011).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a oficina realizada com os supervisores e docentes da Enfermagem, foram convidadas (33) pessoas. Destas, (18) dezoito compareceram: (13) treze supervisores da SMS, (4) quatro docentes supervisores de estágio (UEPG) e (1) um gestor da SMS e um da UEPG. Todos os participantes possuíam graduação em enfermagem; (15) quinze especialistas em saúde pública e/ou saúde da família; (2) dois mestres em educação e (1) um doutorado em enfermagem. Quanto ao tempo de atividade profissional, (4) quatro atuavam há menos de cinco anos, (10) dez entre cinco e dez anos, e (4) quatro com mais de dez anos de atividade profissional como enfermeiro.

Os docentes foram questionados quanto à frequência de participação em atividades de planejamento de estágio em conjunto com o campo de estágio. Por unanimidade, responderam que nunca participaram destas atividades. Ainda, foram questionados quanto à importância de momentos de planejamento e reflexão entre o ensino e o serviço. Todos julgaram de extrema importância, mencionando a necessidade de “ajustar os pontos”, esclarecer dúvidas, refletir sobre o trabalho realizado, elaborar planejamento conjunto para as ações e aproximar a academia do cenário prático. Observou-se que, neste momento, apenas um gestor comentou a importância de explicar para a comunidade sobre a integração, citando que:

> [...] o docente deve colaborar no processo de trabalho no local de estágio e em toda a rede, isso permite o crescimento do trabalhador e do aluno visando um melhor atendimento à população (Gestor 1).

A integração dos futuros profissionais com a comunidade, permite uma formação crítica e reflexiva, de maneira a permitir uma aproximação com a situação da realidade sanitária e social do país. Esta aproximação contribui para a visualização de cenários reais de prática, o que fortalece uma formação de profissionais mais generalistas e compreensivos da realidade vivenciada pela população (MENDES et al, 2020).

Produto da Oficina: as Competências no Estágio em Enfermagem

Como proposta de trabalho da oficina, como plano de fundo para a discussão do ensino e do estágio em enfermagem, foram propostas perguntas sobre o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desenvolvimento das competências dos futuros enfermeiros. O quadro 1 a seguir contempla resumidamente os resultados desta atividade.

Quadro 1 - Produtos da oficina com professores e supervisores de estágio em enfermagem, 2018.

Questionamentos Competências	O que eu faço bem em relação a esta competência?	O que fazemos bem juntos (ensino e serviço) em relação a esta competência?	Em que podemos melhorar em relação a esta competência?
ADMINISTRAÇÃO E GERENCIAMENTO	Visão global; Introdução do aluno no campo.	Aproximação de teoria e prática.	Aprofundar conteúdos teóricos, adequar carga horaria do estágio.
EDUCAÇÃO PERMANENTE	Incentivo e fornecimento de subsídios teóricos e práticos.	Articulação teoria e prática.	Padronizar a avaliação e exigência na teoria e prática.
LIDERANÇA	Possibilitar que os acadêmicos desenvolvam suas habilidades.	Refletir sobre a conduta do estagiário; capacitações	Cronograma de estágio
TOMADA DE DECISÕES	Avaliar grau de conhecimento do aluno e incentivar a tomada de decisões, avaliando sua pratica aliada à teoria.	Presença de professor; avaliação conjunta; proximidade do docente e preceptor.	Estreitar os laços do ensino com o serviço; refletir sobre o processo de avaliação.
COMUNICAÇÃO	Entrevista e ética; Desenvolver habilidades.	Pesquisa e extensão	Comunicação entre a própria equipe.
ATENÇÃO À SAÚDE	Visão crítica e reflexiva; Resolução de problemas.	Avaliar e corrigir; trabalhar na mesma perspectiva; discutir em conjunto.	Tempo

Fonte: Autoras, 2021

Previamente, tecemos considerações sobre a formação da enfermagem, com base nas DCN do Curso de Graduação em Enfermagem, instituídas por meio da Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001, nas quais se encontra a reflexão

como elemento fundante da formação deste profissional. Nessa Resolução, em seu Artigo Terceiro, encontra-se que o enfermeiro deve ter formação generalista, humanista, crítica e reflexiva; que seja capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional. As 5 competências gerais da graduação na área da saúde estabelecem as diretrizes gerais na formação do enfermeiro (BRASIL, 2001).

Na análise das competências gerais do enfermeiro descritas no quadro 2 optou-se em trazer à tona a totalidade das colocações expostas pelos docentes e supervisores de estágio descritas nos questionamentos: O que eu faço bem em relação a esta competência? O que fazemos bem juntos (ensino e serviço) em relação a esta competência? Em que podemos melhorar em relação a esta competência?

Na competência de administração e gerenciamento, constata-se o reconhecimento de que a imersão do acadêmico no cotidiano dos serviços pode trazer recursos riquíssimos para o aprendizado do cuidado com uma visão ampliada do território de atuação e da organização dos processos de trabalho e gestão. Contudo, há a necessidade de adequação da carga horária na atenção primária à saúde, fato este que terá que ser discutido junto ao colegiado do curso de enfermagem (PERES, CIAMPONE, 2006).

Os acadêmicos devem aproveitar as experiências vivenciadas e observadas nos serviços durante as aulas práticas e estágios, como momento pedagógico, para refletir sobre a prática do cuidado que ali é produzida, bem como suas repercussões, inclusive sobre a maneira como se concebe o cuidado e se essa concepção se afasta ou se aproxima das manifestações presenciadas naquele espaço (FRANCO et al, 2020).

A competência referente à educação permanente remete-se ao reconhecimento que, atualmente, não é possível pensar a interface entre ensino e serviço sem remeter-se à educação permanente. Neste sentido, é preciso contextualizar a integração ensino-serviço no movimento de profissionais de saúde, docentes e acadêmicos os quais precisam estar inseridos nas estratégias de educação permanente, tendo em vista melhorar a formação e fortalecer o SUS. A Lei Orgânica da Saúde, 1990 determina a criação de comissões permanentes de integração entre instituições de ensino e serviços de saúde com a finalidade de propor prioridades, métodos e estratégias tanto para a formação e educação permanente dos trabalhadores, como para pesquisa e a cooperação técnica entre os dois setores (BRASIL, 2001).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A responsabilidade pela educação permanente precisa ser estimulada durante a graduação, pelos docentes e profissionais de enfermagem do serviço, mediante conversa de problemas enfrentados na realidade. Assim, a graduação é apenas o início do aprendizado, que deverá desenvolver-se ao longo da vida, a fim de obter uma mudança pessoal, profissional e social, além de uma aprendizagem mais significativa (BENITO et al, 2012).

Já na competência de liderança evidencia-se a possibilidade de o acadêmico exercitar as suas habilidades de líder enquanto estagiário. Pois ser líder envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento, de forma efetiva e eficaz, pautada nas dimensões da liderança: iniciativa, investigação, posicionamento, solução de conflitos e crítica (SPAGNUOLO, PEREIRA, 2007).

A competência de tomada de decisões reflete o grau de conhecimento e de autonomia que o acadêmico possui, da forma como se relaciona com as pessoas, como assume as responsabilidades diante das situações que ocorrem durante o trabalho, tendo iniciativa de aplicar estratégias para melhorar o serviço prestado (PERES, CIAMPONE, 2006).

Quanto à competência da comunicação, a evidência está em exercer a comunicação entre a equipe e população, o que demonstra a necessidade de exercitar esta competência de forma responsável. Para o desenvolvimento dessa competência precisa-se adquirir o conhecimento do próprio estilo de interação; aprender administrar conflitos, negociar, escutar ativamente; conhecer e compreender as normas e padrões de comunicação organizacional, os sistemas de informação, o trabalho em equipe, a metodologia da assistência, torná-las mais participativas e descentralizadas (BRASIL, 2005).

Prestar um atendimento com melhor qualidade e mais humanizado tem sido um dos desafios atuais da enfermagem e, para enfrentá-lo, novos estudos envolvendo novos modelos comunicacionais estão sendo realizados para facilitar na aquisição de habilidades e competências gerenciais de um líder em enfermagem (DUARTE, LUNARDI, BARLEM, 2016).

E a última competência, não menos importante que as demais já descritas, está a atenção à saúde a qual está focada pelos sujeitos da pesquisa numa visão crítica e reflexiva para assegurar tratamento da população de forma integral em nível individual e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

coletivo, proporcionando ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente o cumprimento do objetivo estabelecido de contribuir para o processo de reflexão, discussão e instrumentalização de docentes e supervisores envolvidos com o estágio em enfermagem na rede de atenção primária à saúde para a integração ensino, gestão, atenção e controle social, em especial a integração ensino-serviço.

A proposta foi desenvolvida por meio de uma oficina a qual contou com a participação dos docentes/supervisores e dos supervisores/técnicos, estes envolvidos no acompanhamento do estágio supervisionado do último ano do curso de enfermagem na atenção primária à saúde, desenvolvido exclusivamente nas unidades de saúde com a Estratégia Saúde da Família.

Foi um momento de aprendizado, de troca, de reivindicar, de expor suas ideias e seus pensamentos, de compartilhar e de planejar ações voltadas para a concretização da interação ensino-serviço.

A sugestão de uma nova proposta, como possível contribuição desta oficina de integração ensino-serviço, é a realização de cursos de formação pedagógica para docentes e enfermeiros da atenção primária à saúde, o que julgamos ser de extrema importância na formação dos futuros enfermeiros da UEPG.

Portanto, esperamos, com este trabalho, contribuir para o despertar de novas ideias que venham a ser utilizadas didaticamente na formação de enfermeiros e, que estes se tornem cada vez mais reflexivos em sua atuação profissional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** 3ª reimp. Edição revista e ampliada, São Paulo: Edições 70, 2011.

BENITO G. A. V, TRISTÃO K. M, PAULA A. C. S. F. D, SANTOS M. A. D, ATAIDE L. J, LIMA R. D. C. D. Desenvolvimento de competências gerais durante o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Enfermagem**, 2012. 65(1): 172-178. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/666nz3qZRSPVxQTCVK9yc7c/?lang=pt>. Acesso em: 18/06/20.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.133/2001, de 7 de agosto de 2001. **Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e nutrição** [Internet]. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1133.pdf>. Acesso em: 11/06/2020.

BRASIL. Ministério da Saúde . **A educação permanente entra na roda: polos de educação permanente em saúde: conceitos e caminhos a percorrer.** Brasília - DF: Ministério da Saúde, 2005. 36p.

BRASIL. Ministério da Saúde (BR). Portaria GM/MS no 1.996/07, de 20 de agosto de 2007. **Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde.** Brasilia. [Internet] 2007. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996_20_08_2007.html>. Acesso em: 13/05/20.

BURIOLLA M. A. F. **O estágio supervisionado**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
DUARTE C. G, LUNARDI V. L, BARLEM E. L. D, Satisfação e sofrimento no trabalho do enfermeiro docente: uma revisão integrativa. **Revista Mineira de Enfermagem**, 2016. 20: 1-8. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/reme.org.br/pdf/e939.pdf>. Acesso em: 10/05/20.

FRANCO E. C.D.S, OLIVEIRA V. A.C, LOPES B. L, AVELAR V.C. a integração ensino-serviço-comunidade no curso de enfermagem: o que dizem os enfermeiros preceptores. **Enferm. Foco** 2020; 11 (3): 35-38. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/hansen/resource/pt/biblio-1146062?src=similardocs>. Acesso em: 14/03/21.

MENDES T. M. C, FERREIRA, T. L. S, CARVALHO Y. M, SILVA L. G, SOUZA C. M. C. L, ANDRADE F. B. Contribuições e desafios da integração ensino-serviço-comunidade. **Texto & Contexto-Enfermagem**, 2020. 29: 1-15. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/KPQcPtFGXrLt4vJk76WBXrr/?lang=pt>. Acesso em: 23/05/21.

PERES A. M, CIAMPONE M. H. T. Gerência e competências gerais do enfermeiro. **Texto & Contexto Enfermagem**, 2006. 15(3): 492-499. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/tS353zgK36J9Mk36RyLLG7K/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26/06/20.

PIZZINATO A, GUSTAVO A. D. S, SANTOS B. R. L. D, OJEDA B. S, FERREIRA E, THIESEN F. V. A integração ensino-serviço como estratégia na formação profissional para o SUS. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 2012; 36(1): 170-177. <https://www.scielo.br/j/rbem/a/DZyZCgqb3NrDkpSgqVGgDNk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22/04/20.

SPAGNUOLO R. S, PEREIRA M. L. T. Práticas de saúde em Enfermagem e Comunicação: um estudo de revisão da literatura. **Ciência & saúde coletiva,** 2007.

12(6): 1603-1610. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/630/63013517021.pdf>. Acesso em: 09/02/21.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELOS ACF DE, STEDEFELDT E, FRUTUOSO MFP. Uma experiência de integração ensino-serviço e a mudança de práticas profissionais: com a palavra, os profissionais de saúde**. Interface [Internet]**. 2016 [cited 2019 Jan 23];20(56): 17-158. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v20n56/1807-5762-icse-20-56-0147>. Acesso em: 10/03/20.

3.5.47 ASPECTOS GERAIS SOBRE A EDUCAÇÃO PRISIONAL EM SANTA CATARINA

Lara Rodrigues Pereira[335]

RESUMO

O trabalho que apresento baseia-se em pesquisa feita no âmbito da docência na disciplina de Educação de Jovens e Adultos, ofertada a estudantes do curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. Na referida disciplina, na condição de docente, abordei a temática Educação prisional, considerando sua importância, uma vez que o Brasil possui a terceira maior população carcerária do Mundo, população essa, cada vez maior, considerando o punitivismo que marca o sistema prisional brasileiro. O artigo que segue está desenhado de modo a apresentar, em um primeiro momento, informações sobre o punitivsmo operado no Brasil, à luz das reflexões da antropóloga e militante do Movimento Negro Juliana Borges (2019). Também serão apresentados conhecimentos a respeito dos processos de educação no âmbito prisional e após isso apresentarei dados obtidos junto à secretaria de educação de Santa Catarina com o intuito de promover análise do perfil da escolarização dos presos e presas sob guarda do Departamento de Administração Prisional – DEAP- SC. As reflexões aqui apresentadas são subsidiadas por autores, além de Borges (2019), como Paulo Freire (1996) e Timothy Ireland (2010). Os dados levantados apontam para a necessidade de ampliação na oferta de educação formal em presídios, com vistas à tentativa de concretização da ressocialização dos apenados.

Palavras-chave: Educação Prisional. Punitivismo. População Carcerária. EJA. Didática.

INTRODUÇÃO

A inscrição do presente trabalho no eixo Didática responde à definição dessa área do conhecimento dada por Vera Candau (2017), no clássico A Didática em Questão, quando identificou que toda a proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, “O processo de ensino-aprendizagem para ser adequadamente compreendido precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social” (CANDAU, 2017,p.14). Na articulação dessas três dimensões, inscrevo a presente pesquisa, pois acredito que pensar o processo intencional de ensino-aprendizagem, seja na escola “regular”, seja nos espaços de privação de liberdade, é parte integrante da minha atuação como professora e cidadã.

As reflexões, aqui apresentadas, são fruto de pesquisas feitas a respeito da docência em espaços de privação de liberdade, que subsidiam a condução da disciplina de Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal de Santa Catarina. Conforme

[335] Doutora em Educação, Professora na área da Didática MEN/UFSC, e mail lararp81@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pontua Paulo Freire, em Pedagogia da Autonomia, ensinar exige pesquisa, pois "Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade." (FREIRE, 1996, p.16). A novidade que pesquiso e anúncio configura-se como um problema social que vem se intensificando nos últimos tempos, o aumento da população carcerária no Brasil. O perfil dessa população é formado, majoritariamente, por jovens negros que não possuem a educação básica completa, segundo dados do Conselho Nacional de Justiça. Dos mais de 700 mil presos e presas no país, cerca de 8% são analfabetos, 70% não concluíram o ensino fundamental e, aproximadamente, 92% não possuem o ensino médio completo[336]. Tais dados são reveladores das fragilidades formativas dessa população, bem como de sua marginalização social, uma vez que sem a conclusão da educação básica, a inserção no mundo do trabalho se torna ainda mais complicada.

Dados do Sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro – INFOPEN, apontam que em 2020, havia 773.000 presos e presas no sistema penitenciário, o que demonstra um aumento na ordem de 8,6% desde 2018, apontando para uma crescente superlotação. De acordo com Gabriel Sampaio[337], coordenador do Programa de Enfrentamento à violência Institucional da Conectas, ONG que atua na defesa dos Direitos Humanos, estes dados refletem uma política criminal populista e ineficiente, uma vez que é notório que o Brasil encarcera em demasia e desordenadamente falhando na oferta de condições dignas nas prisões, sendo precarizadas as ofertas de saúde, trabalho e educação no âmbito prisional. Vale ressaltar que, de acordo com Sampaio apenas 14% dos presos brasileiros possuem acesso à educação formal, algo que contraria a própria lei de Execução Penal 7210/84 (LEP), que estipula a responsabilidade de assistência educacional aos presos e presas, por parte da gestão do sistema prisional. O número de 14% de presos e presas com acesso à educação formal é baixo, mas precisamos observar que mesmo baixo esse número pode estar inflado, já que o INFOPEN busca dados de matriculados, que podem não ser frequentes, de fato.

---

[336] Para maiores informações: https://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario-e-execucao-penal-3/

[337] Para maiores informações: https://www.conectas.org/noticias/brasil-se-mantem-como-3o-pais-com-a-maior-populacao-carceraria-do-mundo/?gclid=CjwKCAjwz_WGBhA1EiwAUAxIce1sh0y6DKEZLZTWIw4OlMVZMxBQid88bHoOx0JE3caXLxgbldA_fBoC9ckQAvD_BwE

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O panorama apresentado corrobora a ideia de que professores e professoras que atuam na formação de novos docentes precisamos nos manter atentas(os) à baixa oferta de educação básica no sistema penitenciário, uma vez que a função social dos estabelecimentos prisionais deveria ser a de ressocialização e de preparo para que os sujeitos possam reingressar na vida em sociedade ao findar de suas penas.

QUAL É O PERFIL DOS BRASILEIROS PRESOS E POR QUAIS RAZÕES CUMPREM PENA?

A sociedade brasileira é marcada pela desigualdade que também está presente no ambiente prisional. De acordo com Juliana Borges (2019), 64% da população carcerária brasileira é negra, enquanto esse grupo corresponde a 55% da população brasileira. “Em outras palavras, dois a cada três presos no Brasil são negros e se cruzarmos os dados geracionais, essa distorção é ainda maior, 55% da população prisional é composta por jovens, ao passo que essa categoria representa 21,5% da população” (BORGES, 2019, p. 29). Alerta a autora, para que se continuarmos prendendo e condenando no mesmo ritmo da atualidade, em 2075, de cada dez brasileiros, um estará preso.

Esse aumento da massa carcerária brasileira se dá em função da guerra às drogas que, para Borges (2019), passa a se intensificar a partir de 2006, em virtude de nova legislação, com cunho punitivista, afeita ao tráfico de drogas, sendo essa a tipificação que lidera o encarceramento no Brasil, tanto para homens quanto para mulheres. Podemos salientar que a Guerra às drogas avança, sobretudo, para as regiões periféricas, comunidades nas quais o Estado pouco se faz presente com políticas de saúde, saneamento básico, educação, segurança pública, transporte coletivo, infraestrutura, lazer e cultura. O Estado brasileiro peca ao não prover as comunidades empobrecidas com tais direitos ao passo em que empreende uma caçada a traficantes deixando sequelas naquelas comunidades e seus cidadãos: crianças, mulheres grávidas, trabalhadores, constantemente vítimas de balas perdidas, frutos dos confrontos armados entre agentes da segurança pública e traficantes.

Outro aspecto que precisa ser ressaltado é que a pobreza sempre foi criminalizada no Brasil, enquanto a propriedade sempre foi um direito pleno, absoluto e protegido pelo Estado. Recuando, historicamente, observamos que uma série de decretos foram

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estabelecidos entre o final do século XIX e o início do XX com o intuito de criminalização de pessoas que buscavam, nas ruas, o seu sustento, dentre eles e elas, majoritariamente homens e mulheres recentemente libertos e seus descendentes.

Processos de educação formal no âmbito prisional em Santa Catarina

A partir de 1975 ocorreram as primeiras iniciativas de educação formal na Penitenciária de Florianópolis, contudo, apenas em 1987 o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina registra a Escola Supletiva da Penitenciária de Florianópolis. Esse dado, extraído do site oficial da Secretaria de Educação de Santa Catarina, aponta para um atraso de, pelo menos três anos na implementação e regularização da educação formal em espaços de privação de liberdade, algo prescrito pela lei de execuções penais de 1984. Vale ressaltar também que dados sobre o início das operações de escolas regulares ou supletivas no interior de outras Penitenciárias do estado não estão mencionados no site da SED-SC, o que nos permite inferir que, se na capital houve o atraso de três anos para a implementação daquilo que apregoa a legislação, no interior, possivelmente, o atraso tenha sido ainda maior.

Nas unidades prisionais catarinenses a oferta da educação básica se dá por meio presencial, que durante a pandemia foi suspenso, sem a oferta de modalidade remota, conforme observa-se no restante da rede pública estadual. O punitivismo e o discurso conservador emitido por lideranças políticas corroborando que o dinheiro público não deve ser investido em estrutura, alimentação e educação nas penitenciárias, norteia essas decisões, o que prejudica imensamente a possibilidade de acesso, frequência e conclusão da educação básica, por presas e presos que, conforme já vimos, advém, em grande medida, das camadas mais empobrecidas, logo, menos assistidas pelo Estado. Sem a oferta de trabalho e educação formal no âmbito dos espaços de privação de liberdade, a possibilidade de ressocialização, função precípua desses estabelecimentos, torna-se ainda mais remota (IRELAND, 2010). Perdem os encarcerados, suas famílias e a sociedade.

Perfil educacional dos presos da Penitenciária Estadual de Florianópolis

No plano estadual de Educação em Prisões (2016-2026), publicado em 2017, há uma série de estatísticas correlatas ao perfil educacional dos presos catarinenses. No

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

caso específico da Penitenciária Estadual de Florianópolis ressalta-se que dos 956 presos, em 2016, pelo menos 10 não eram sequer alfabetizados e outros 31, aparecem como alfabetizados, ainda que não tenham tido nenhuma passagem por instituições formais de ensino. Um total de 477 presos não tinham o ensino fundamental completo. Quanto ao ensino médio, 112 não tinham completado essa fase da educação básica. Tais números indicam que, na principal Penitenciária Estadual de Santa Catarina, dos 956 presos, pelo menos, 630 não tinham concluído a educação básica, o que corresponde, a quase 66% daquela população carcerária. Esses dados materializam os desníveis educacionais dos presidiários, já que apenas 126 deles completaram a educação básica. Do restante, 18 têm ensino superior incompleto, 13 apresentam ensino superior completo, 3 pós-graduados e 18 aparecem sob o código “não informado”. Considerando que o analfabetismo e baixa escolarização são, em grande medida, sinônimos de baixa autoestima, é muito possível que dos 18 presidiários sob a codificação “não informado’, boa parte se enquadre na condição de educação básica incompleta, aumentando de 630 para 648, número que corresponderia a cerca de 68% do total de encarcerados.

A demanda pelo provimento da educação básica no presídio de Florianópolis era grande em 2016 e permanece substanciosa em 2020, último ano em que esses dados foram apurados. Ao todo havia 202 matrículas de presidiários na educação básica, no ano em que a pandemia iniciou e quando as atividades educacionais foram interrompidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A superlotação é, talvez, a característica mais marcante do punitivismo no Brasil, encarcerando, homens e mulheres jovens, com dívidas com a sociedade, que precisariam ter acesso à educação básica e emprego, contando com políticas públicas para a sua reinserção. A busca por condições melhores nesses espaços vem na esteira da justiça social, na intenção de recolocação digna de homens e mulheres na vida em sociedade, algo que opera na melhoria da segurança pública, desejo de toda a população brasileira. A conta que o país paga pelo punitivismo e pela adoção de poucas políticas de reinserção é alta e endereçada não apenas aos apenados e suas famílias, mas a toda a sociedade. A estruturação de escolas, com materiais adequados,

professoras e professores bem-preparados para o enfrentamento daquela realidade é indispensável. A união entre educação formal e políticas de emprego também precisa ser explorada no âmbito dos presídios, pois, uma vez retornados ao convívio social sem perspectivas de trabalho, a possibilidade de recorrência de delitos é muito grande, chegando a 42%, em um espaço de cinco anos após a liberdade.

De acordo com Ireland (2010) a sobrevivência nas penitenciárias exige obediência e a capacidade de enquadrar-se à normatividade estabelecida pela Instituição, seus agentes e, também, pelo regramento interno dado pelos próprios presos. No decorrer da pena os internos passam a agir de modo que a permanência seja diminuída, buscando condutas, via de regra, de bom comportamento, contudo, a reinserção na sociedade exige um preparo psíquico-social e material que a permanência nos estabelecimentos de privação de liberdade não vem ofertando, dificultando, em grande medida, esse retorno.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: SOARES, Leôncio. (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. São Paulo: Autêntica, 2011.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa.** São Paulo: Ed. Sueli Carneiro, 2019.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão.** 36ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CANDAU, V. M. (org.). **Reinventar a escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARDENUTO, Heloisa Helena Reis (org.). **Plano estadual de educação em prisões (2016-2026).** Florianópolis: DIOESC Imprensa Oficial, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Pedagogia da autonomia.** São Paulo, Paz e Terra, 1996.

IRELAND, Timothy (org.). **Educação em prisões.** Revista Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 1-179, nov. 2011.

LAFFIN, M. HERMÍNIA L. F**. Mediações Escolares e Currículo na Educação de Jovens e Adultos.** In: LAFFIN, M. HERMÍNIA L. F. Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade. 1. ed. Florianópolis: Núcleo de Publicação do CED, 2011. p. 280 a 279.

LIBÂNEO, José Carlos**. Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

3.5.48 PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PRESENTE OU AUSENTE?

Yedda Maria da Silva Caraçato de Sousa[338]

Ana Luiza Barbosa Anversa[339]

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo verificar como se dá a prática do planejamento na ação docente dos professores de Educação Física Escolar. Contou com a participação de 14 professores de Educação Física da rede básica de ensino, dos municípios de Paiçandu e Maringá/PR/Brasil, com idade média de 35 anos. Como critério de inclusão, considerou-se: a) Ser professor atuante com a Educação Física Escolar em Paiçandu e/ou Maringá; b) Aceitar participar da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), c) Responder ao questionário no período delimitado. Verificou-se que 100% dos docentes afirmam utilizar do planejamento para sustentar sua atuação docente, indicando sustentar suas atuações docente no respectivo planejamento. Destacou-se o fato de que todos os participantes afirmaram ter o plano de aula como meio para organizar suas ações diárias. Conclui-se que o planejamento a partir da fala dos participantes da pesquisa apresenta-se como um elemento constantemente incluído na prática pedagógica e na rotina docente por todos os participantes. Contudo, reitera-se que estudos dessa natureza sejam ampliados, pois a pesquisa foi realizada em um período de pandemia, em que as aulas passam a acontecer no modelo de ensino remoto emergencial e os docentes tiveram que readequar a sua forma de planejar, reconhecer a valoração do planejamento e da estrutura organização e operacional de uma aula.

Palavras-chave: Planejamento. Educação Física. Professores.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física, como componente curricular, constitui o rol de conhecimentos que compõem a Educação Básica, cujo objetivo centra-se na formação integral dos sujeitos e estímulo às condições de agir de forma autônoma com relação às práticas corporais (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019). No cenário escolar “deve favorecer a apropriação, problematização, compreensão e uso criativo dos conhecimentos de sua especificidade” (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019, p. 53). Assim, a construção do conhecimento se dará a partir dos Jogos e Brincadeiras, Lutas, Danças, Ginásticas, Esportes e Práticas Corporais de Aventura.

Para que o almejado seja contemplado, faz-se necessário o rompimento da “prática pela prática”, do “rola bola”, para que se tenha espaço e condições de proporcionar aos estudantes vivências, experiências com sentido e significado, o que consequentemente, pode influenciar na transposição do aprendido para além dos muros

338 Graduada, Universidade Estadual de Maringá- yeddacaracato@hotmail.com.
339 Doutora, Universidade Estadual de Maringá- ana.beah@gmail.com.

da escola. Uma das formas de efetivar o mencionado é por meio da utilização do planejamento, isso porque, planejar é “transformar a realidade numa direção escolhida”, é “implantar “um processo de intervenção na realidade" (GANDIN, 1986, p. 19).

De acordo com Queiroz, Solera e Souza (2021, p.173) o planejamento é um instrumento pedagógico essencial no cotidiano escolar, uma vez que sua ação possibilita nortear e auxiliar as ações pedagógicas, “por meio de um direcionamento efetivo das ações, metas e constructos sociais e emocionais, para além dos intelectivos, promovendo um apoio ao trabalho docente com vistas a formação integral dos estudantes”, cuja busca centra-se na formação com foco na autonomia e criticidade dos envolvidos.

Frente ao exposto, questiona-se: O planejamento tem sido utilizado no contexto educacional pelos professores de Educação Física? Qual a percepção desta organização para esses profissionais? Buscando sanar tais inquietudes, este trabalho tem como objetivo verificar como se efetiva a prática do planejamento na ação docente dos professores de Educação Física Escolar.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como quantitativa do tipo descritiva, tendo como participantes 14 professores de Educação Física Escolar dos municípios de Paiçandu e Maringá/PR/Brasil, com idade média de 35 anos. Como critério de inclusão, considerou-se: a) Ser professor atuante com a Educação Física Escolar em Paiçandu e/ou Maringá; b) Aceitar participar da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), c) Responder ao questionário no período delimitado.

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se um questionário via google forms, elaborado pelos pesquisadores, o qual segundo Gil (2011, pág. 128) pode ser definido como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas e dentre outros”. O mesmo foi composto por 9 questões fechadas e com as respectivas justificativas de resposta, com o objetivo de verificar como o planejamento se apresenta na ação docente dos participantes.

A coleta de dados aconteceu no mês de junho de 2021, por meio do envio do questionário via whatsapp aos professores de Educação Física. Os dados foram analisados por meio de Estatística Descritiva, trazendo média e frequência.

3 DESENVOLVIMENTO

PERFIL DO PROFISSIONAL

A respeito da caracterização dos sujeitos, verificou-se que 43% dos professores investigados (6f) atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 36% (5f) atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 7% (1f) trabalha na Educação Infantil, 7% (1f) nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 7% (1f) tem trabalhado nas 3 etapas de ensino. Sendo que desses professores, 21,4% (3f) estão vinculados a escolas públicas e privadas, enquanto 78,6% (11f) estão em escolas públicas.

Em relação ao tempo de atuação como professor de Educação Física, tem-se que 42,9% (6f) atuam como professor de EF na escola entre 7 e 15 anos, enquanto 21,4% (4f) entre 15 e 25 anos. O grupo de profissionais participante se destaca pela larga experiência e tempo de magistério, o que valida substancialmente as suas considerações e procedimentos profissionais.

No que diz respeito à formação continuada, levantou-se que 85,7% (12f) dos sujeitos são especialistas e 14,3% (2f) são mestres. Os dados indicam que os professores participantes apresentam a contínua busca pelo saber e aprimoramento profissional. Este fato, reitera a fase de diversificação e estabilidade (HUBERMAN, 2000).

PLANEJAMENTO EM FOCO

Para Luckesi (1992), o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Dessa forma, o planejamento coloca-se como elemento fundamental da prática pedagógica, sustenta-se na organicidade, na sistematização, na liberdade"/flexibilidade para estabelecer os caminhos metodológicos para sua aula, os direcionamentos que serão priorizados, bem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como considerar as necessidades e prioridades dos estudantes envolvidos no processo, uma vez que, esses passam, a ser os protagonistas que corroboram com o fazer pedagógico. O planejamento compreende a centralização da decisão do que fazer, porque fazer e para que fazer (BOSSLE, 2001).

Em relação ao Projeto Pedagógico (PP) da escola, documento filosófico norteador das ações pedagógicas gerais da escola, questionou-se a participação dos envolvidos na pesquisa. Sobre esta participação teve-se que 50% (7f) afirmaram ter participado integralmente, enquanto 21,4% (3f) informaram um envolvimento parcial, 14,3% (2f) não participaram, enquanto 14,3% (2f) não responderam. Destaca-se que entender a escola e suas ações passa por um envolvimento integral na elaboração de seus documentos norteadores. Assim, presume-se que fatalmente boa parte dos docentes pesquisados incorrerão em ações díspares das almejadas nos respectivos documentos de suas escolas, fragilizando sobremaneira a intencionalidade dos mesmos. Tal situação é corriqueira na estrutura educacional vigente, fortalecendo-se a ideia de que cada docente acaba por direcionar suas ações pela sua proposta individualizada e não pela proposta do coletivo expressa nos documentos, o que acaba comprometendo propósitos pedagógicos mais ampliados.

Já em relação ao planejamento das aulas, 100% (14f) dos professores afirmaram que as planejam, indicando sustentar suas atuações docente no respectivo planejamento. Destacou-se o fato de que todos os participantes citaram ter o plano de aula como meio para organizar suas ações diárias.

Em relação a construção do planejamento, 50% (7f) dos professores afirmam ter como documento norteador a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os outros 50% (7f) subsidiam-se na construção do planejamento tendo como base os documentos do município ou da Secretaria Estadual de Educação. Essa conduta adotada pelos docentes nem poderia ser diferente, uma vez que tais documentos oficiais devem ser os balizadores das ações, pois visam estabelecer parâmetros indicadores dos conhecimentos a serem vivenciados no processo educacional. Esta tem sido uma prática também verificada por outros estudos, tais como o de Lopes et al. (2016), Sayão e Muniz, (2006) e Santos e Niquini, (2021).

Em relação a organização e estruturação do planejamento no ambiente escolar e das ações pedagógicas das aulas, 57,1% (8f) dos participantes realizam esta ação de construção de forma individual e somente em seguida, é compartilhada com o grupo.

Para 35,7% (5f) inicialmente a construção é individual e em seguida há o envolvimento dos estudantes, 21,4% (3f) tem organizado seu planejamento de forma individual, 21,4% (3f) possuem um trabalho em conjunto com os demais professores de Educação Física e apenas (1f) um professor elabora seu planejamento de forma individual, mas sempre em conversa e debate com os demais colegas de trabalho, assim como, explica aos estudantes tal organização, incluindo as sugestões dos mesmos no planejamento.

O planejar na esfera educacional envolve um grupo ou vários grupos de pessoas das mais diversas esferas, idades e intencionalidades. Não é algo que se pensa de forma individualizada, pois mais atores estão diretamente envolvidos. Isso significa que se quisermos o entendimento, o envolvimento, a adesão e a corresponsabilidade dos participantes, faz-se necessário que estes participem efetivamente de sua elaboração, desenvolvimento e avaliação (DALMÁS, 1995; GANDIN, 1986; HILDEBRANDT, LAGING, 2005).

Estes achados que vão ao encontro do mencionado por Lopes et al. (2016) ao afirmarem que nem todos os professores entrevistados conseguem se reunir com os colegas, da área de Educação Física, para construção do planejamento. Entretanto, sabe-se que o planejamento quando elaborado com a participação e envolvimento dos demais professores, assim como dos estudantes, pode estimular a maior participação dos alunos durante as aulas de Educação Física (FARIAS et al., 2019). Enquanto o planejamento elaborado de forma individual, unilateral tende a levar a uma aprendizagem frágil e propensa a se tornar uma repetição de conteúdos ao longo das séries e anos escolares.

Em relação aos conteúdos que compõem o rol de conhecimentos apresentados no planejamento, identificamos que 100% (14f) dos sujeitos contemplam em seu planejamento Jogos e Brincadeiras, Esportes, Dança e Ginástica, enquanto 71,4% (10f) deles possuem as Lutas em sua organização, 42,9% (6f) abordam as Práticas Corporais de Aventura e apenas (1f) um professor mencionou incluir conteúdos que compõem o currículo da Educação Física e as relações com o contexto social, econômico e político.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao objetivo de verificar como se dá a prática do planejamento na ação docente dos professores de Educação Física Escolar verificou-se que o ato de planejar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

as aulas apresenta-se como um elemento constantemente incluído na prática pedagógica e na rotina docente por todos os participantes, como também, indicam seguir as orientações do documento norteador BNCC, documentos legais das Secretarias Municipais e Estadual para construção desse planejamento. Entretanto, destaca-se o fato de que o planejamento ainda aparece como sendo realizado de forma individual, o que indica uma limitação à ação do diálogo entre os conhecimentos nas diferentes séries e anos em uma mesma escola.

Contudo, pode-se afirmar que, na realidade investigada a partir das afirmativas dos participantes, que o planejamento encontra-se presente no cotidiano da prática docente desses professores, uma vez que além de ser importante para se entender o que, porque e para que a aula foi construída, esta organização permite ao professor visualizar de forma clara o que já foi, o que está sendo e o que será trabalhado, tendo assim uma continuidade no conteúdo para com seus estudantes.

Reitera-se que estudos dessa natureza sejam ampliados, uma vez que a pesquisa foi realizada em um período de pandemia, em que as aulas passam a acontecer no modelo de ensino remoto emergencial e os docentes tiveram que readequar a sua forma de planejar, reconhecer a valoração do planejamento e da estrutura organização e operacional de uma aula.

REFERÊNCIAS

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. **Educação Física Escolar**: política, currículo e didática. Ijuí: Unijuí, 2019.

BOSSLE, F. Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, vol. 8, núm. 1, janeiro-abril, 2002, pp. 31-39.

DALMAS, A. **Planejamento Participativo**: elaboração, acompanhamento e avaliação. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FOLLE, A.; FARIAS, G. O.; BOSCATTO, J. D.; NASCIMENTO, J. V. do. Construção da carreira docente em Educação Física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 25-49, 2009.

FARIAS, S. U. et al. Educação Física escolar no ensino fundamental: o planejamento participativo na organização didático-pedagógica. **Motrivivência**, v. 31, n. 58, p. 1-24, 2019.

FORTES, M. de O. et al. A educação física escolar na cidade de Pelotas-RS: contexto das aulas e conteúdos. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, p. 69-78, 2012.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1986.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino de Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

LUCKESI, C. C. Planejamento e Avaliação na Escola: Articulação e necessária determinação Ideológica. Em: O Diretor - articulador do projeto da escola. **Série Ideias,** n° 15, São Paulo, F.D.E., p. 115 - 125, 1992.

LOPES, M. R. S. et al. A prática do planejamento educacional em professores de educação física: construindo uma cultura do planejamento. **Journal of Physical Education**, v. 27, 2017.

QUEIROZ, L. C. DE; SOLERA, B.; SOUZA, V. DE F. M. DE. Dos entraves à busca por novos caminhos no planejamento da Educação Física Escolar: Residência Pedagógica como uma ação participativa. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 26, p. 171-186, 16 abr. 2021.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz,** Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, 2005.

SANTOS, G. G.; NUQUINI, C. M. A influência de documentos norteadores na prática pedagógica de professores de educação física do ensino médio. **Temas em Educação**, v.30, n. 1, p. 109-134, 2021.

SAYÃO, M. N.; MUNIZ, N. L. O planejamento na educação física escolar: um possível caminho para a formação do novo homem. **Pensar a Prática**, v.7, n. 2, p. 187–204, 2006.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3.5.49 CONSIDERAÇÕES SOBRE RELAÇÃO PEDAGÓGICA, DIDÁTICA E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Gislaine Cristhiane Berri de Sousa[340]

Jilvania Lima Santos Bazzo[341]

RESUMO

Considerando que estudos atuais sobre permanência estudantil apontam a relação pedagógica como uma das dimensões pertinentes a serem examinadas na compreensão deste assunto, este trabalho visa problematizar a relação entre a permanência estudantil no ensino médio técnico integrado, o vínculo pedagógico e as contribuições da Didática, enquanto campo de estudo do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, pauta-se na pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, no qual serão apresentados e discutidos resultados de pesquisas já realizadas, advindas de levantamento de balanço de produção bibliográfica da temática em estudo realizada anteriormente, privilegiando-se a questão da permanência estudantil em cursos de ensino médio técnico integrado da Educação Profissional e Tecnológica. Os principais indicativos das pesquisas já produzidas e analisadas serão discutidos à luz dos princípios e fundamentos da filosofia educacional freiriana enquanto fazer-saber pedagógico, tomando como ponto de partida a perspectiva da Didática Crítica e Intercultural. Nesse movimento, evidencia-se a autonomia e a criticidade dos(as) educandos(as), bem como o papel do(a) professor(a) e da constituição da relação pedagógica. Por fim, em suas conclusões, o trabalho enfatiza que o respeito pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, a valorização do vínculo e da relação pedagógica são cruciais para fomentar a permanência estudantil.

Palavras-chave: Relação pedagógica. Didática. Permanência estudantil. Educação profissional. Ensino médio integrado.

1. INTRODUÇÃO

A educação profissional no Brasil apresenta uma história marcada por uma dualidade educacional, momentos de avanços, tensionamentos e inflexões. Vivenciávamos desde o Decreto Nº 5.154/2004 a utopia de uma travessia para um ensino integrado, concretizado nos projetos e ofertas de cursos técnico integrados ao Ensino Médio, oferecidos principalmente pelos Institutos Federais. Atualmente, novíssima resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, (re)defeniu as diretrizes curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica, incitando-nos a resgatar discussões e posicionamentos.

[340]Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, berrigislaine@gmail.com
[341] Professora da linha de pesquisa Educação e Comunicação do Programa de Pós-Graduação da UFSC, jilvania.bazzo@ufsc.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Silva (2017; 2018) constantemente tem advertido a respeito da ameaça à continuidade dos cursos técnicos integrados ao ensino médio interposta pelas reformas em curso. A questão da evasão e permanência estudantil persiste enquanto temática inquietante na e para a educação profissional. Segundo destacam os autores Guimarães, Castro e Barbosa (2019, p. 14), para nos ajudar na "construção de práticas pedagógicas contra hegemônicas" é preciso reconhecer a "unidade trabalho-educação na vida dos sujeitos concretos pela escola". Por esta razão, segundo eles, trata-se de uma luta: "educação politécnica", "escola unitária" e "formação omnilateral dos sujeitos". Por se tratar de luta, haveremos de continuar cotidianamente construindo e ratificando a potência do binômio trabalho-educação, considerando-o como um ato de humanização (FREIRE, 1989; 1996; 2011).

Este trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Conforme afirmam Gatti e André (2011) a busca por credibilidade e rigor na pesquisa qualitativa em educação tem propiciado diversas contribuições à compreensão de temas pedagógicos. Gatti (2006) ressalta a importância do debate e confronto crítico entre diferentes autores na pesquisa qualitativa. De acordo com esta perspectiva apresentada, buscamos problematizar a relação entre permanência estudantil no ensino médio técnico integrado, relação pedagógica e Didática.

2. PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES, OU SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

A permanência e a evasão nos cursos de ensino médio integrado são temáticas que ainda foram pouco estudadas no Brasil. (SOUSA, 2019). Porém, os parcos levantamentos e estudos que abrangem as diferentes modalidades de Educação Profissional Técnica, de acordo com Sousa (2019), já nos permitem algumas considerações acerca dessa problemática.

Podemos perceber que diferentes aspectos são reconhecidos e descritos em pesquisas sobre a evasão escolar na Educação Profissional como motivadores para o abandono da escola, entre eles se destacam: desmotivação e desinteresse; aspectos relacionados à escolha profissional; necessidade de trabalhar e, consequente dificuldade de conciliar trabalho e estudo; condições financeiras; distância entre casa e escola; falta de embasamento teórico; insatisfação com professores(as) e práticas pedagógicas;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

clima hostil entre estudantes; falta de apoio familiar para continuar os estudos (ARAÚJO; SANTOS, 2012; GOMES, BASTO;, 2016).

Além disso, pesquisas apontam que a evasão é influenciada por um conjunto de fatores, de forma complexa, sistêmica e global, interrelacionados ao estudante, à família, à comunidade e à escola. Por esse motivo, Dore e Lüscher (2011) defendem que a investigação dessa problemática deve ser abrangente e abarcar aspectos sociais, circunstâncias do indivíduo e também incorporar a perspectiva institucional.

Coelho (2014) realizou investigação sobre a permanência estudantil abordando alunos permanecentes e evadidos de cursos técnicos concomitantes e subsequentes de duas cidades do estado de Santa Catarina. As análises decorrentes desse estudo foram organizadas em categorias relativas a fatores externos e internos à escola; a fatores didáticos e pedagógicos e às políticas de apoio e permanência escolar. Em suas conclusões, a autora menciona que em uma relação dialética, ao mesmo tempo em que a qualidade docente se configura como o grande motivador para a permanência, também a relação dos docentes com o corpo discente é destacada como grande propulsor para que os alunos se afastem dos bancos escolares das instituições de educação profissional.

Segundo destacam Coelho e Garcia (2015, p. 21111):

> [...] a relação que o docente estabelece com os alunos e a influência que isso exerce sobre a decisão de permanecer ou abandonar o curso constitui-se numa relação dialética que deve envolver os atores da educação em sua ação, buscando refletir tanto sobre as práticas que estimulam o abandono, tais como a ausência de didática e as dificuldades em ensinar, quanto sobre aquelas que favoreçam a permanência escolar, como, por exemplo, a qualidade docente e a capacidade de acolhimento do aluno. (COELHO; GARCIA, 2015, p. 21111).

Em pesquisa também concernente a essa temática, Frankiv (2016) buscou investigar o (des)interesse dos(as) estudantes do ensino médio integrado. Em suas análises de dados, emergiu a categoria relação-estudante professor, indicando que metodologias defasadas de ensino, falta de didática e perfil autoritário dos docentes eram identificados pelos estudantes como fatores que podiam gerar desinteresse e desmotivação.

Assim, ao destacarmos nesse trabalho esses achados de pesquisa, buscamos evidenciar que a “relação professor-aluno” há de ser compreendida tanto em seus aspectos didático-pedagógicos quanto em suas dimensões afetivas e cognitivas para

possibilitar a compreensão dos complexos processos que podem influenciar a permanência estudantil na educação profissional.

Ranghetti (2013) discutiu o termo relação pedagógica destacando a complexidade do processo relacional entre ensinar e aprender, realçando o papel fulcral da afetividade nos processos de educação formal. Ao buscar o significado do termo relação no dicionário, a autora resgatou a origem latina do termo relatione, cujos significados remetem à "vinculação, ligação, referência". (FRANCO; LIBÂNEO, PIMENTA, 2011). Dessas análises etimológicas, inferimos que o termo relação pedagógica invoca o que une, isto é, vincula professores e estudantes, bem como cria o elo necessário entre a curiosidade, a criação e o conhecimento.

Segundo as conclusões do estudo de Figueiredo e Salles (2017, p. 385) sobre a evasão estudantil na Educação Profissional, é muito importante pensar acerca das relações que são construídas no cotidiano da sala de aula e, por sua vez, o papel do(a) professor(a) e nesse processo de construção relacional e afetiva.

> É no cotidiano da sala de aula que relações são construídas, que os aprendizados mais importantes, sejam eles de natureza cognitiva, social ou moral, acontecem. Cabe ao professor, portanto, pensar o processo de ensino-aprendizagem de uma perspectiva democrática, não excludente, valorizadora das histórias individuais e voltada, sobretudo, para o ser humano. (FIGUEIREDO; SALLES, 2017, p. 385)

Cabe frisar que, ao refletirmos sobre essas relações construídas no interior das salas de aula, a concepção educativa que embasa nossas preocupações e com a qual compreendemos intenções e projetos, coaduna-se com a proposta de educação emancipadora, crítica, que concebe o processo educativo como ato de conhecimento, ato político e ato criador (FREIRE, 1989).

Destarte, entendemos que as discussões atuais no campo da Didática, capitaneadas em muitos momentos por Vera Candau (2013; 2020), amplamente partilhadas com outros (as) autores(as) (CANDAU; CRUZ; FERNANDES, 2020), possibilitam a tessitura de possíveis ligações entre relação pedagógica e permanência estudantil à luz da Didática. Lembremo-nos que, sinteticamente, o objeto de investigação da Didática é o processo de ensino e aprendizagem, em sua complexidade, pluralidade e multidimensionalidade e a busca de intervir em suas dinâmicas (CANDAU, 2013).

Conforme aponta Bazzo (2020), tal atitude compreensiva exigirá um esforço para reunir as ciências humanas e da Educação a fim de qualificar os processos de formação de professores sob a batuta da Didática. Para a autora, a Pedagogia será o lócus de

reunião dessas ciências e a área da Didática como um campo de mediação para a efetivação do ensino, o que resultará em atividades de estudos e atos de aprendizagens.

Seguimos nossas reflexões resgatando o que Libâneo (2012) nos apresenta como uma definição possível para a Didática: mediação escolar dos objetivos e conteúdos do ensino. Nessa relação, há o encontro formativo, isto é, afetivo, cognitivo, ético e estético, entre os estudantes e o objeto de conhecimento.

Defendemos que nessa relação com a Didática enquanto campo do conhecimento da práxis pedagógica, possam firmar-se os fundamentos de caminhos e construções emancipatórias na relação pedagógica. Nessa perspectiva, Gatti (2020, p. 235) defende que:

> Se o professor tem que estar capacitado a ensinar os conteúdos de sua disciplina, nem por isso sua prática docente deve limitar-se ao puro ensino dos conteúdos, como transmissão, e sim, fazê-lo como um ato cogniscente, consciente, interpretativo e problematizador, alinhado a um testemunho ético com atuação dialógica real, com respeito aos conhecimentos dos educandos e com coerência entre o que diz e o que faz.

Em consonância com a compreensão apresentada até aqui, recuperamos a discussão apresentada por Kenski (2006) acerca do papel do professor e das funções estruturais da ação docente, que enfatiza o papel dos profissionais da educação como agentes de memórias, de valores e das inovações. A autora destaca que essas funções não se excluem nem se apresentam dissociadas no ato de ensinar e aprender. A compreensão freiriana de que quem ensina, ao ensinar também aprende está evidenciada nas colocações apresentadas pela autora. Ao realizar intercâmbios, pontes e relações entre linguagens, espaços e conhecimentos, o(a) professor(a) reitera a manutenção da memória social, e se constitui como agente de memória e expressa valores, ideologias.

Ao influenciar comportamentos e atitudes dos(as) estudantes, portanto, assume-se como agente de valores. Ao aproximar os(a) educandos das novidades, descobertas, orientando e promovendo discussões críticas, cria elos e relações entre as memórias entre os tempos presentes, instante presente, passado e futuro, assumindo papéis absolutamente cruciais, imprescindíveis, que as inovações tecnológicas pensadas por exemplo a partir de inteligência artificial não são capazes de alcançar e substituir.

Assim sendo, sem contraposição ou distanciamento dessas argumentações apresentadas, ainda que em campos diversos, Moura, Garcia e Ramos (2007) deixaram

ISSN: 2176-1396

claro no documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio que compreender o trabalho como princípio educativo na Educação Profissional Técnica e Tecnológica não significa "aprender fazendo, muito menos corresponde a formar para o exercício do trabalho. "Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade, e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la [...] o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social." (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p. 45).

Desta compreensão, depreende-se que formar profissionalmente envolve proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas da sociedade, habilitando os sujeitos para o exercício autônomo e crítico das profissões. Dessa forma, será por meio de uma **Didática Crítica Intercultural**, ou seja, buscando "reinventar a escola" que cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, em um esforço de articular igualdade e diferença, de construir saberes e práticas e produzir conhecimentos comprometidos com o fortalecimento da democracia e da emancipação social (CANDAU, 2012), que haveremos de proporcionar uma formação para o pleno bem-viver, para o mundo do trabalho e da vida.

Fundamentados nessa perspectiva teórica e metodológica, poderemos resgatar as principais categorias com as quais a Didática dialoga: sujeitos e atores, conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas; sendo que essas categorias podem dialogar com a promoção da permanência estudantil, conforme sugerem os estudos já citados aqui.

Ratificamos que o horizonte epistemológico ora apresentado tem como matriz de referência o educador Paulo Freire, cujo legado é inspirador para pensarmos a relação pedagógica, planejarmos as ações de ensino e de aprendizagem, bem como analisarmos os contextos e as situações cotidianas vividas no interior das instituições de ensino pela comunidade escolar. A sua defesa em favor do diálogo, da partilha de saberes-fazeres e conhecimentos entre educadores e educandos, entre outras defesas, pode ser uma diretriz para o aprimoramento do trabalho pedagógico. Para Freire (1996), o diálogo constitui-se num movimento fundamental para a conscientização e a libertação.

Em sua proposta **por uma pedagogia da pergunta**, juntamente com Faundez, ele defendeu que todo conhecimento começa pela pergunta, pela curiosidade. Por meio da interação professor-aluno e da relação dialógica, o(a) estudante se constitui como sujeito ativo e participante na construção do conhecimento. (FREIRE; FAUNDEZ, 2011).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para uma **pedagogia da autonomia**, Freire (1996) apresenta numa concepção libertadora, que preconiza a relação pedagógica como um espaço de construção e não um sistema de respostas prontas e acabadas. O(a) educando(a) adquire autonomia ao ser instigado a questionar, liberta-se, conscientiza-se. O(a) professor(a), tendo consciência de sua infindável capacidade de aprender, e de que nesta relação, é sujeito que ensina e também que, de repente, aprende, precisa estar disposto a ouvir tais questionamentos para junto com o(a) estudante possam buscar outras reflexões e conhecimentos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises e interlocuções aqui desenvolvidas e apresentadas nos permitem concluir que é possível estabelecer pontos de encontro nas pesquisas sobre permanência estudantil na educação profissional, importância do resgate de pressupostos freirianos e princípios da Didática Crítica Intercultural.

Para nós, restou expressivamente importante destacar e enaltecer a relevância da relação entre professor-aluno, compreendendo-se que ambos são sujeitos muito importantes nessa interação e impactam fortemente essa díade, bem como na tríade clássica professor-aluno-conhecimento. Procuramos evidenciar o papel do professor, sem deixar de lado o protagonismo, a autonomia e a criticidade dos(as) educandos(as), entendendo que o respeito a essas condições é indispensável para o estabelecimento verdadeiro, genuíno e potente da relação pedagógica, podendo até mesmo fomentar a permanência estudantil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. F.; SANTOS, R. A. A Educação Profissional de Nível Médio e os fatores Internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. In:**CONGRESSO INTERNACIONAL DE COOPERACION-INDUSTRIA.** Taubaté. Anais eletrônicos. Disponível em: http://www.unitau.br/unindu/artigos/pdf525.pdf. Acesso em 22 janeiro de 2018.

BAZZO, J. L. S. A didática na relação universidade-escola: alguns apontamentos sobre a formação docente. In: SOUZA, A. B.; SOUTO-MAIOR, L. D., MARTINS FILHO, L. J., SOLIGO, M. G. Anos iniciais do ensino fundamental: estágio supervisionado e formação docente. Florianópolis, SC: Insular, 2020, p. 271-290.

CANDAU, V. M.; CRUZ, G.B.; FERNANDEZ, C. **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: RJ: Vozes, 2020.

CANDAU, V. M. Didática: revisitando uma trajetória. In: CANDAU, V.M.; CRUZ, G.B.; FERNANDEZ, C. **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: RJ: Vozes, 2020, p. 22-32.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013. p. 13-24.

COELHO, A. J. D. P**. Educação Profissional**: um estudo sobre Instituições Federais de Joinville e Jaraguá do Sul. Curitiba: UTFPR. Dissertação. 225 p. – Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2014.

COELHO, A. J. D. P; GARCIA, N. M.D. A formação de professores e os desafios para a permanência escolar na educação profissional e tecnológica. In: **EDUCERE,** XII Congresso Nacional da Educação, 2015**.** Curitiba, 2015, p. 21102- 21115.

FIGUEIREDO, N. G. S; SALLES, D, M. R. . Educação Profissional e evasão em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio: aval. pol. públ. edu.,**Rio de Janeiro, v. 25, n.95, p.356-392, 2017.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Revista Educação em Foco**, ano 14, n. 17, p.55-78 - jul. 2011. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/103>. Acesso: 3 de maio de 2021.

FRANKIV, M. A. **O (des)interesse dos estudantes de ensino médio integrado em uma instituição federal de ensino.** Curitiba: UFPR, 2016. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**: 7ª Ed. Rev.ampl.e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011. E- book Kindle.
GATTI, B. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educ.** Curitiba,v.6, n.19, p.25-35. set/dez. 2006.

GATTI, B. ; ANDRĖ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W. ; PFAFF, N. (orgs). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação:** teoria e prática. 2a ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p.29-38.

GOMES, C. F. S. ; BASTOS, O. A evasão escolar no Ensino Técnico: Um estudo de caso do CEFET- RJ. **Revista Educação e Cultura Contemporânea, v**ol 13, no.32, p.217-.234**.** 2016.

GUIMARAES, G.; CASTRO, M. D. R. BARBOSA, S. C. **Educação Omnilateral**: entre o ser, o estar e o devir. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs). **Ensinar a ensinar**: Didática para a Escola Fundamental Média. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de Pedagogia**: Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. E-book Kindle.

MOURA, D. H. O ensino médio integrado: perspectivas e limites na visão dos sujeitos envolvidos. In: SILVA, M. R. (Org). **Ensino Médio Integrado**: Travessias. Campinas, Mercado das Letras, 2013, p. 103- 144.

MOURA, D. H.; GARCIA, S. R. O.; RAMOS, M. **Documento Base para a Educação Profissional Técnica de nível média integrada ao Ensino Médio**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf; Acesso em 21/04/2020.

RANGHETTI, D. S. Relação Pedagógica: espaços/tempos/movimentos de aprendizagens, construções e afetos. São Paulo: **Revista Interdisciplinaridade**, No. 3, p. 27-37. 2013. Disponível em https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/issue/view/1094. Acesso em 15/05/2021.

SILVA, M. R. Projetos de Reformulação do Ensino Médio e Inter-relações com a Educação Profissional: (Im)possibilidades do Ensino Médio Integrado, 2017. In: RAMOS, M.; ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Orgs.) **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.** Brasília: Ed. IFB, 2017, p. 71-89.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, p. 1-15. 2018.

SILVA, M. R.; PELISSARI, L. B.; STEIMBACH, A. A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.2, p.403-417, abr.-jun, 2013.

SOUSA, G. C. B. Permanência e evasão no ensino médio integrado ao técnico na Rede Pública: balanço de artigos científicos nacionais de 2008 a 2018. In: **EDUCERE** - XIV Congresso Nacional de Educação, 2019, Curitiba. Anais do XIV Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2019.(versão eletrônica).

3.5.50 A IMPORTÂNCIA DO USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM METACOGNITIVAS DURANTE A PANDEMIA NA GRADUAÇÃO DE ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

Tainá Barbosa Oliveira[1]

RESUMO

A missão do ensino superior é educar, formar e realizar pesquisas, e sua atuação afeta diretamente o desenvolvimento social e econômico da sociedade, tendo grande importância na formação de seus sujeitos (UNESCO, 1998). No entanto, a pandemia causada pelo coronavírus trouxe grandes barreiras para a educação no ensino superior, principalmente na qualidade do ensino e aprendizagem, uma vez que teve grande impacto na saúde emocional dos alunos e professores.Nesse âmbito, a autorregulação da aprendizagem do aluno se faz necessária para regular a saúde mental em um momento crítico da pandemia do COVID-19, e as estratégias metacognitivas são fundamentais nesse processo, mas, apesar da importância do tema para o desenvolvimento do aluno, pouco tem se tratado sobre esse assunto nas universidades, como aponta o estudo de Andrade et. Al. (2020). Para que fosse possível abordá-lo, foi utilizado como referencial teórico Boruchovitch(1999, 2018) Dembo (1994) e Fonseca (2014,2015). Logo, o objetivo dessa pesquisa é analisar a frequência do uso das estratégias de aprendizagem metacognitivas como autorregulação da aprendizagem de alunos do curso de licenciatura plena em pedagogia, durante a pandemia do covid-19, visando contribuir para uma reflexão acerca do tema. A metodologia utilizada foi quantitativa e qualitativa e a coleta de dados foi feita através do formulário google, tendo como resultado o pouco uso de estratégias metacognitivas e autorregulação da aprendizagem no período de pandemia., concluindo que esse tema é pouco pesquisado pelos alunos e ainda é pouco tratado na graduação.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem. Metacognição. Aprendizagem. Autorregulação. Saúde Emocional.

1. INTRODUÇÃO

O ensino remoto emergencial tornou-se uma nova realidade para muitos alunos durante o período de pandemia do novo Coronavírus. Essa modalidade se caracteriza por aulas transmitidas totalmente online, por meio da internet a qual os alunos e o professor socializam ao vivo (CURY, 2021). Diante disso, o aluno e o professor habituados a ter um ambiente específico para as aulas, se depararam com uma nova realidade, a qual seu ambiente de estudo é em casa e no qual encontram-se em um momento sensível, devido ao isolamento social, o que consequentemente afeta a saúde emocional e a aprendizagem dos alunos.

Nesse cenário, é fundamental o discente compreender e utilizar das estratégias de aprendizagem metacognitivas para a autorregulação da aprendizagem, visando o controle do aspecto emocional de si próprio, mas por esse assunto ser pouco abordado e discutido na graduação, poucos alunos utilizam esse tema para sua aprendizagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Estudos comprovam que as estratégias de aprendizagem tanto cognitivas quanto as metacognitivas melhoram o rendimento do aluno e sua aprendizagem e por isso é fundamental a utilização delas para o melhor desenvolvimento do aluno na graduação.

Logo, essa pesquisa é fundamental, pois trata de um problema que tem grande impacto no meio acadêmico e colabora para reflexões acerca do ensino, aprendizagem e comportamento do aluno no ensino superior. Por isso, essa pesquisa tem o objetivo de analisar a frequência do uso das estratégias de aprendizagem metacognitivas como autorregulação da aprendizagem de alunos do curso de licenciatura plena em pedagogia de instituições públicas e privadas, durante a pandemia do covid-19, visando contribuir para uma reflexão acerca do tema.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Ensino e aprendizagem

A aprendizagem, segundo a neurociência cognitiva, ocorre por meio da neuroplasticidade cerebral, a qual o cérebro cria conexões e sinapses cerebrais entre as células e se forma o conhecimento (GEWEHR; STROHSCHOEN; SCHUCK, 2018). A neurociência afirma que há uma tríade de aprendizagem de acordo com as funções cerebrais, sendo as funções executivas, as cognitivas e as conativas, que envolvem a emoção do sujeito e que, segundo estudos dessa área de conhecimento, o aprendizado depende do desenvolvimento dessas três áreas (FONSECA, 2015).

A aprendizagem é um processo fundamental na vida do sujeito e na sua educação, e está diretamente ligada ao ensino. Atualmente, há diversas formas de ensino que favorecem para que o aluno seja mais ativo e tenha autonomia no processo escolar, como metodologias ativas, pedagogia de projeto, entre outras. O ensino e aprendizagem dialogam, não cabendo somente ao professor ensinar ao aluno, mas também a atuação deste para fixar as informações recebidas em aula. Nessa linha, de acordo com Oliskovicz e Piva (2014), para um ensino eficaz, o professor também deve utilizar habilidades pedagógicas suficientes, além dos conhecimentos da sua área.

O papel das estratégias de aprendizagem é fundamental na fixação do conhecimento no cérebro. Dembo (1994) afirma que as informações, ao serem adquiridas, precisam ser classificadas, organizadas, conectadas e armazenadas com as

informações que já existem na Memória de Longa Duração, e as estratégias de aprendizagem auxiliam para que as informações sejam arquivadas corretamente no cérebro, efetivando um aprendizado eficiente, tornando o sujeito autônomo e mais ativo em sua aprendizagem.

Segundo Boruchovitch (1999), as estratégias de aprendizagem são ações, comportamentos, técnicas e atitudes com finalidade de fixar a informação, e elas podem ser subdivididas em estratégias cognitivas, que são ações que compreendem comportamentos e pensamentos que influenciam diretamente o processo de aprendizagem, como por exemplo, a organização dos estudos semanais, elaborar resumos, mapas mentais, entre outros.

Outro grupo é o das estratégias metacognitivas. A metacognição, especificamente, é o ato de refletir sobre a própria cognição, tomar consciência dos conhecimentos de si próprio, aprendizagens e limitações; é resgatar a memória do que foi estudado, refletindo seu desenvolvimento, monitorando o próprio pensamento (GEWEHR; STROHSCHOEN; SCHUCK, 2020; ROSA, 2011; MARAGLIA, 2018).

Boruchovitch (1999) desenvolve que a metacognição está diretamente ligada à regulação e ao controle do comportamento, e este autor aponta três tipos de controle: O planejamento, que trata da organização a fim de conquistar um objetivo; o monitoramento, onde o aluno acompanha o seu próprio processo; e a regulação, que auxiliam o sujeito a modificar seu comportamento (MANDINACH, 1983; DEMBO, 1994). Ademais, a metacognição está diretamente ligada à autorregulação da aprendizagem do sujeito.

Apesar da semelhança entre a autorregulação e a metacognição, ambas têm diferenças, pois, enquanto a metacognição trata da consciência dos próprios processos cognitivos, envolvendo aspectos de reflexão e comportamento sobre a própria aprendizagem, a autorregulagem inclui o domínio das emoções no aprendizado, a fim de manter a motivação do aluno no processo de aprender. (ZIMMERMAN e SCHUNK, 2011; BORUCHOVITCH e GANDA, 2018).

A saúde emocional trata do bem-estar mental e do equilíbrio do sujeito com o mundo e consigo mesmo, influenciando o comportamento humano e, consequentemente, a aprendizagem humana. Segundo a neurociência, a saúde emocional, que faz parte da função conativa, é importante e tem influência na aprendizagem humana (FONSECA, 2015).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Durante o cenário crítico que a pandemia do coronavírus trouxe, a aprendizagem de muitos estudantes teve grande impacto devido à saúde emocional. Nesse cenário, é fundamental o aluno compreender e utilizar das estratégias de aprendizagem metacognitivas para a autorregulação de sua aprendizagem, visando o controle do aspecto emocional de si próprio.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa de abordagem de cunho qualitativo, no qual os dados não precisam ser mensurados ou quantificados, mas sim interpretados, a mesma foi feita através do formulário google.

A pesquisa se dividirá em dois momentos: primeiro na pesquisa bibliográfica, onde se busca registros de pesquisas anteriores, em documentos impressos, artigos, livros, entre outros. Após, será realizada, a pesquisa de campo, onde serão coletados os dados através do formulário do google. Segundo MARKONI e LAKATOS (2017) a pesquisa de campo, é feita através da observação de fatos e fenômenos, coletando os seus dados e registrando às suas variáveis, buscando obter informações sobre determinado problema, almejando uma resposta, seja para uma hipótese ou para descobrir novos fenômenos.

O lócus da pesquisa são as instituições de ensino superior públicas e privadas de Belém, capital do estado do Pará. O formulário foi enviado para os alunos graduandos de licenciatura plena em pedagogia de instituições públicas e privadas de ensino superior, através das redes sociais, sendo Whatsapp, Facebook e Instragram.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para analisar o uso das estratégias metacognitivas dos alunos do curso de pedagogia, foram utilizadas perguntas sobre seu cotidiano. Assim, De acordo com a Figura 1, as estratégias de aprendizagens ainda são pouco tratadas em sala de aula. Quando questionados onde conheceram as estratégias de aprendizagem, 68% dos estudantes afirmaram conhecer em outros meios, não sendo em sala de aula, na graduação.

De acordo com a Figura 1, apesar de o tema ser necessário para a formação e melhoria da aprendizagem do sujeito, percebe-se que os alunos conhecem esse tema,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mas apresentam pouco interesse do aluno em pesquisar sobre eles. Essa realidade dialoga com os estudos de Andrade et al. (2020) que apontam sobre as estratégias de aprendizagem serem poucos tratadas em sala de aula.

Figura 1: você conhece as estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas?

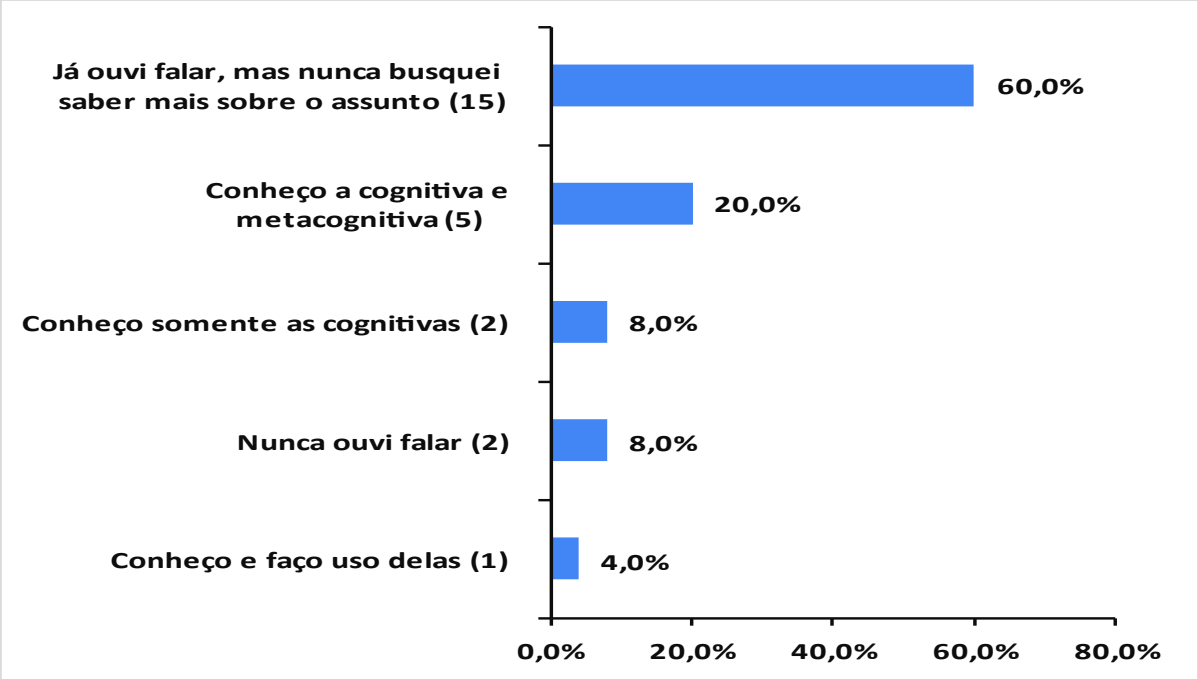

Fonte: Oliveira (2021)

Na Figura 2, é tratado sobre as habilidades utilizadas na rotina, percebe-se que os alunos têm consciência de seu aprendizado e utilizam frequentemente as estratégias cognitivas, como leitura e interpretação de texto. Em relação às estratégias metacognitivas, apresentam-se regular, pois enquanto o planejamento é a habilidade mais utilizada, a concentração é a menos utilizada. Ou seja, eles apresentam dificuldades, principalmente na autorregulação de seu comportamento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2: habilidades utilizadas na rotina de estudos semanalmente.

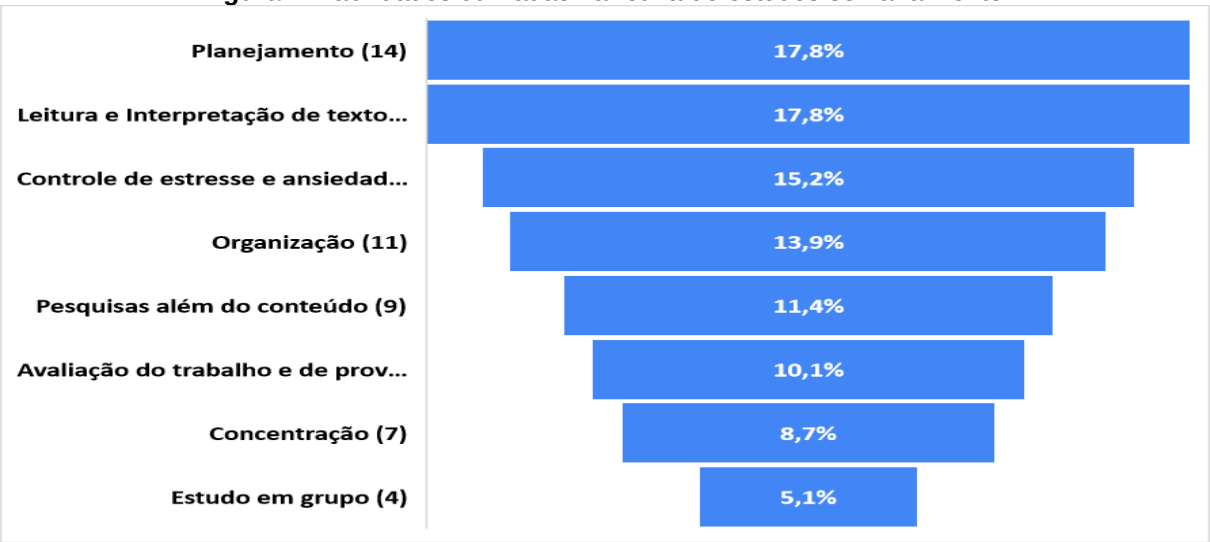

Fonte: Oliveira (2021)

Na Figura 3, quando se tratou das maiores dificuldades em estudar em casa/ambiente de estudo, a maior dificuldade foi em procrastinar, em executar o planejado e se organizar. Esse aspecto trata novamente sobre a pouca regulação no processo de aprendizado deles, que aparenta desrregulado na população amostra da pesquisa.

Figura 3: maiores dificuldades em estudar em casa/ambiente de estudo

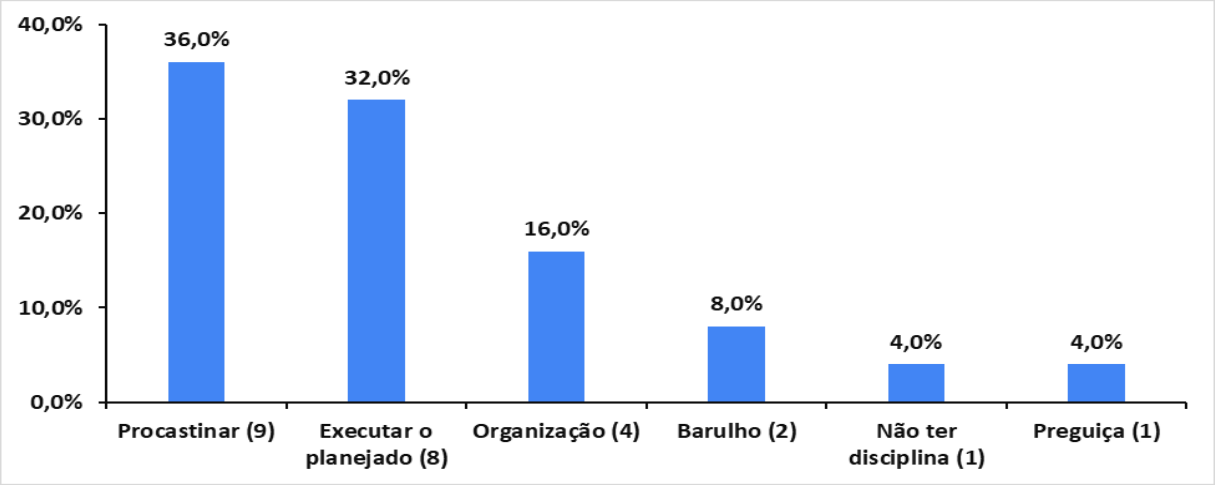

Fonte: Oliveira (2021)

Além disso, relacionado à aprendizagem na pandemia, quando questionados quais fatores mais tiveram influência em sua aprendizagem negativamente, as respostas mais frequentes foram sobre a saúde emocional abalada. Essa questão foi esperada, devido ao cenário de pandemia do coronavírus que levou ao isolamento social e

principalmente pelos estudos da neurociência apontarem sobre a emoção influenciar diretamente na aprendizagem.

O segundo fator de relevância, foi a pouca motivação do aluno para estudar. Nessa linha, a pesquisa de Mega, Ronconi e De Beni (2014) trata sobre a relação entre emoções, motivação e autorregulação da aprendizagem e apontam que não basta somente que os alunos conheçam as estratégias de aprendizagem, mas sim que ligado ao conhecimento, deve vir à motivação em utilizá-las a regular sua cognição e o papel do professor é motivar o aluno a utilizar as estratégias.

Quando se tratou sobre a pergunta: “Você fica ansioso, nervoso ou com medo quando está sendo avaliado? Como você lida com isso?” 75% dos alunos afirmaram que tem estratégias para tratar com essas emoções quando estão sendo avaliados e 25% dos alunos afirmam que se sentem confiantes. Percebe-se que durante a avaliação a maioria consegue controlar suas emoções em prol de finalizar a avaliação, mas quando se trata de seus estudos em casa, fica mais difícil controlar, ou seja, para que eles controlem, é necessário um objetivo para concretizá-los e motivá-los a finalizar a tarefa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apontou que a maioria dos alunos não aborda o assunto em sala de aula. Porém, tendo em vista que a graduação é um ambiente que forma profissionais e visa à qualidade de ensino e aprendizagem, esse problema precisa ser tratado em sala de aula, pois as estratégias de aprendizagem colaboram significativamente para o melhor rendimento do aluno e para sua autonomia, consequentemente formando profissionais melhores e mais capacitados para atuar em problemas na sociedade.

Esse assunto apontou que a maioria dos estudantes da amostra, apesar de conhecerem o tema, não pesquisam a fundo. As estratégias de aprendizagem são necessárias para a formação do aluno, e fazem parte de um conhecimento pedagógico necessário na graduação, principalmente para os pedagogos, uma vez que estes são profissionais que atuam intervindo na educação da sociedade, sejam em escolas ou em ambientes não escolares.

Assim sendo, de acordo com as respostas obtidas, é evidente que estratégias cognitivas, como leitura e interpretação de texto, são mais frequentes, e quando se trata da metacognição dos alunos, ou seja, da consciência de seus processos cognitivos, a maioria tem consciência de sua aprendizagem, sabendo seus pontos negativos, onde

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mais falham e suas maiores dificuldades; no entanto, em relação a autorregular o seu comportamento, os entrevistados ainda apresentam grande dificuldade.

Essa pesquisa demonstrou que o fator da baixa autorregulagem dos alunos, ligado à saúde emocional na pandemia, teve grande impacto na aprendizagem. Nesse cenário, é fundamental que a instituição de ensino elabore projetos e estratégias para intervir nessa problemática, junto à unidade de psicologia em sua área, pois dessa forma, a intervenção será mais efetiva, colaborando para que a aprendizagem seja mais eficaz e evitando que o aluno desista do curso de graduação.

Ademais, é essencial que os professores compreendam a importância do tema, compreendam que as emoções são fatores importantes na aprendizagem dos seus alunos e elaborem mais atividades que envolvam a metacognição para a autorregulagem do aluno, como autoavaliações. Muitas estratégias metacognitivas são aplicadas durante a aprendizagem em sala de aula, como o estabelecimento de tempo para entrega de trabalhos, planejamento semanal das atividades etc. Mas é fundamental que os professores incentivem seus alunos a utilizarem essas estratégias em seu estudo em casa e, por isso, para auxiliar na organização e monitoramento, é possível utilizar aplicativos para que o discente possa cumprir seus objetivos em seu estudo em casa, como o aplicativo “To do”, o qual organiza as ideias e possibilita criar uma rotina.

6. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Alana Augusta Concesso de; et al. Promoção De Estratégias De Aprendizagem Em Estudantes De Psicologia**. PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL**, Minas Gerais, v. 24, p. 1-9. 2020. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/pee/a/rXHbSFWvX9JPWhv7W64rtPs/?format=pdf&lang=pt > Acesso em: 17 jul. 2021.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicol. Reflex. Crit**. Porto Alegre; vol, p.1-12. 1999. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/prc/a/3RxKbjT7k9bdC5dFQmnyJbH/abstract/?lang=pt > acesso em: 01 de jun. de 2021.

CHUPIL, P.; SOUZA , K. P. de O. ; SCHNEIDER , C. **A neuropsicopedagogia e o processo de aprendizagem.** Curitiba: Iesde Brasil S/A. PR: 2018. p. 9-51.

CURY, L. Educação em tempos de ensino remoto**. Jornal da USP**, São Paulo, 2021. Disponpivel em: < https://jornal.usp.br/artigos/educacao-em-tempos-de-ensino-remoto/ > Acesso em: 18 jul. 2021.

FONSECA, Vitor da. Importância Das Emoções Na Aprendizagem: Uma Abordagem Neuropsicopedagógica**. Rev. Psicopedag**. São Paulo , vol. 33, p.1-20. 2016. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014 > Acesso em: 15 jul. 2021.

FONSECA, Vitor da. **Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica.** REVISTA PSICOPEDAGOGIA (online), **v. 31** p. 1-18. 2014. Disponível em: < https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/62/papel-das-funcoes-cognitivas--conativas-e-executivas-na-aprendizagem--uma-abordagem-neuropsicopedagogica > Acesso em: 19 jul. 2021.

OLISKOVICZ, Katiucia; PIVA, Carla Dal. As estratégias didáticas no ensino superior: quando é o momento certo para se usar as estratégias didáticas no ensino superior? **Revista De Educação**. São Paulo, v.15. p.1-17. Jun. 2014.

GANDA, D. R. ; BORUCHOVITCH, E. A Autorregulação Da Aprendizagem: Principais Conceitos E Modelos Teóricos. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, , pp. 71-80. 2018. Disponível em < https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/39147 > Acesso em: 13 jul. 2018

GEWEHR, D. ; STROHSCHOEN, A. A. G.; SCHUCK, R. J**. Projetos De Pesquisa E A Relação Com A Metacognição: Percepções De Alunos Pesquisadores Sobre A Própria Aprendizagem**. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v.22, p.1-19. 2020. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/epec/a/ptXpWGF3Zw9pZZ4zWfF9nvw/abstract/?lang=pt > Acesso em: 15 jul. 2021.

MARAGLIA, Pedro Henrique. Estratégias Metacognitivas - Definição e Conceito. **Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde**, Rio de Janeiro: UFRJ, p. 31-36. 2018. Disponível em: < https://sites.google.com/site/geacufrjpublico/textos-basicos/estrategias-metacognitivas---definicao-e-conceito > Acesso em: 10 jun. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M**. Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MEGA, C., RONCONI, L. & Beni, R. De. What Makes a Good Student? How Emotions, Self-Regulated Learning, and Motivation Contribute to Academic Achievement. **Journal of Educational Psychologyducational Psychology**, p. 121-131. 2014. Disponivel em : < http://doi.org/10.1037/a0033546 > Acesso em: 19 jul. 2021.

ROSA, A. P. O Ensino e a Aprendizagem na Universidade: Os desafios do Ensino Superior. P. 1-10..Nov. 2016.
Disponível Em: < https://docplayer.com.br/15528696-O-ensino-e-a-aprendizagem-na-universidade-os-desafios-do-ensino-superior-adriana-padilha-da-rosa.html > Acesso Em: 12/07/2021.

SCHUNK, D. H., ZIMMERMAN, B**. Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance.** 1 Ed. New York, p. 1-200. Mar. 2011. Disponível em: <

https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203839010/handbook-self-regulation-learning-performance-dale-schunk-barry-zimmerman > Acesso em: 28 jun. 2021.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação Superior -**, Paris, out. de 1998. Disponível em: < http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html > acesso em: 10/06/2021.

3.5.51 DIDÁTICA POÉTICA DECOLONIAL NAS LICENCIATURAS DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

Jilvania L. S. Bazzo[342]

RESUMO

Este texto busca refletir sobre o papel da Didática para a formação dos professores, a partir de um debate fundamentado nas pedagogias decoloniais (CANDAU, 2009, 2012, 2013, 2020; FREIRE, 1979, 1987a, 1987b, 1992, 1996, 2011; 2013; KRENAK, 2015, 2019, 2020a, 2020b). Visando contribuir para o debate em torno das contribuições da área de Didática, com vistas à efetivação do perfil profissional de egressos das licenciaturas em uma universidade federal do Sul do Brasil, busca-se apresentar as categorias-chave que constituem o percurso formativo dos(as) estudantes durante a realização dos cursos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, com recorte temporal de 2017 a 2019, portanto, anterior à crise pandêmica causada pela Covid-19. Por meio da questão problematizadora: Quais os principais descritores que auxiliam na construção da identidade e do sentimento de pertença dos(as) futuros(as) profissionais da educação?, procura-se discutir em torno do tema com a intenção de dar continuidade e visibilidade aos estudos que vêm sendo desenvolvidos pelo grupo de pesquisa nesta instituição. Dos achados dessa investigação, podemos afirmar que a função social da escola e do(a) docente, o currículo, o planejamento e a avaliação se mostraram como os fios condutores desse processo. Contudo, considerando a complexidade dos desafios contemporâneos, o meio ambiente, as tecnologias digitais da comunicação e da informação e as conquistas/lutas dos movimentos sociais e da classe trabalhadora para a garantia de direitos, bem como o aprofundamento das políticas neoliberais do capitalismo, cabe destacar a necessidade de uma abordagem poética e estética no interior dos cursos de licenciatura para o alcance dos objetivos traçados.

Palavras-chave: Didática Poética. Pedagogia Decolonial. Formação de professores. Licenciatura. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

> Diante do medo, seja do que for, é preciso que primeiro, nos certifiquemos, com objetividade, da existência das razões que nos provocam o medo. Segundo, se existem realmente, compará-las com as possibilidades de que dispomos para enfrentá-las com probabilidade de êxito. Terceiro, que podemos fazer para, se for o caso, adiando o enfrentamento do obstáculo, nos tornemos mais capazes para fazê-lo amanhã. (FREIRE, 2013, p. 74)

De acordo com Vera Candau (2020), após enfrentar um período de intenso questionamento sobre o seu papel no processo de formação de professores, a Didática volta a se questionar. Segundo a autora, no período de 1980 a 1990 mais ou menos, havia um processo vigoroso que questionava a função da Didática no processo de formação de professores pelo seu viés estritamente técnico, chegando à conclusão que toda técnica respondia a uma ideologia, a uma política, a uma filosofia e também a uma

[342] Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, jilvania.bazzo@ufsc.br.

perspectiva científica.

O movimento político-social, intelectual e educativo face ao contexto de transição democrática desse período, para Candau (2020, 2013), questionava o papel na área e lhe imprimia uma marca política, um viés mais problematizador frente à realidade. Entre muitas dificuldades, a área ia sedimentando o seu compromisso ético e social na determinação política em prol de um projeto societário emancipador, progressista e generoso, fundamentado numa perspectiva humanizadora (FREIRE, 1987a, 1987b, 1992).

Herdeira de uma ampla e rigorosa discussão acerca das dimensões técnica, humana e política da educação como indissociáveis da prática pedagógica, a década de 1980, portanto, gestou a “Didática Fundamental” (CANDAU, 2013; 1995), o que possibilitou a implementação de uma “Didática crítica (CANDAU, 2020) e, posteriormente, na década seguinte, em 1990, “a emergência da perspectiva intercultural” (CANDAU, 2020).

Assim como os demais campos de conhecimento das ciências humanas e da Educação, a Didática vem atravessando momentos extremamente delicados, para escrever o mínimo, diante das adversidades e complexidades do mundo da vida, no contexto de horror da crise pandêmica pela Covid-19 e de pandemônio político social, jurídico, midiático e econômico ao qual o Brasil enfrenta, destacam-se os problemas do meio ambiente, os desafios com o uso das tecnologias digitais da comunicação e da informação e as lutas/conquistas dos movimentos sociais e da classe trabalhadora para a garantia de direitos, bem como o aprofundamento das políticas neoliberais do capitalismo.

Desde então, a cada revisão crítica pela qual passa a área de educação se afeta consideravelmente a perspectiva da Didática como dominante nas disciplinas integrantes dos cursos de formação de professores da Educação Básica. Isto posto, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre o papel da Didática para a formação dos professores, a partir de um debate fundamentado nas pedagogias decoloniais (CANDAU, 2009, 2012, 2013, 2020; FREIRE, 1979, 1987a, 1987b, 1992, 1996, 2011, 2013; KRENAK, 2015, 2019, 2020a, 2020b).

Visando contribuir para o debate em torno das contribuições da área de Didática, com vistas à efetivação do perfil profissional de egressos das licenciaturas em uma universidade federal do Sul do Brasil, busca-se apresentar as categorias-chave que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

constituem o percurso formativo dos(as) estudantes durante a realização dos cursos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, com recorte temporal de 2017 a 2019, cuja intencionalidade será a de responder a seguinte questão problematizadora: quais os principais descritores que auxiliam na construção da identidade e do sentimento de pertença dos(as) futuros(as) profissionais da educação?

Dos achados dessa investigação, podemos afirmar que a **função social da escola** e **função social do(a) docente**, o **currículo**, o **planejamento** e a **avaliação** se mostraram como os fios condutores desse processo. Contudo, conforme já registrado anteriormente, as demandas e os desafios de uma sociedade do capital estruturada por relações de poder, de classe social e de raça, exigirão uma abordagem outra para o trabalho com a formação de professores.

Neste trabalho, defendemos uma práxis poética e estética decolonial no interior dos cursos de licenciatura para o alcance dos objetivos traçados nos projetos pedagógicos de curso (PPC). Ademais, embora em alguns momentos haja manifestação de medos, nós nos ancoramos na coragem e nas três orientações apresentadas por Freire (2013), na ora **Professora, sim; Tia, não**: estarmos seguras das razões que provocam o medo; levantarmos as possibilidades para o seu enfrentamento e nos adiantarmos a ele. Cremos que esse trabalho, diante da dúvida que ressurge em torno do papel da Didática, poderá apresentará algumas pistas.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS (POÉTICAS)

> É importante insistir em que, ao falar do 'ser mais' ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. Daí que insista também em que esta 'vocação', em lugar do ser algo a priori da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história. Por outro lado, a briga por ela, os meios de levá-la a cabo, históricos também, além de variar de espaço-tempo a espaço-tempo, demandam, indiscutivelmente, a assunção de uma utopia. A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos.
>
> O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. (FREIRE, 1992, p. 99)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No movimento político, filosófico e científico, a Didática, como conhecimento pedagógico, será posta em xeque mediante as questões-guia do fazer docente, sobretudo pelo nosso entendimento da educação como "uma forma de intervenção no mundo" (FREIRE, 1979; 1987a; 1987b), um ato político, um ato de conhecimento, um ato de conscientização; um ato de criação e uma militância que, como um direito social inalienável das brasileiras e dos brasileiros, contribui significativamente para a transformação social.

Segundo Freire (1992, p. 192), "não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pregunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento não se aprenda porque se conhece e não se ensine porque se aprende". Nesse sentido, é preciso problematizar os contextos e as situações sociais concretas em que estejam envolvidos os sujeitos de aprendizagem, compreender esses sujeitos implicados, impulsionando suas utopias, projetos, desejos e necessidades, bem como articular os conhecimentos adquiridos em decorrência dessas reflexões e estudos aos requisitos objetivos da vida prática, quais sejam, o tempo, o espaço, o material pedagógico e a infraestrutura disponíveis para a realização do trabalho.

Sim, **não há docência sem discência** (FREIRE, 1996). Daí, surge o primeiro binômio descritor, que favorecerá a construção da identidade e do sentimento de pertença dos(as) futuros(as) profissionais da educação: a **função social da escola**, como um espaço para o processo de humanização, socialização e aprendizagens para o mundo da vida e do trabalho; e a **função social docente**, concebido como trabalhador(a) social (co)responsável pela mudança de uma sociedade de opressão e desiguldades para uma sociedade de igualdade e oprtunidades (FREIRE, 1987a).

Sim, **a Terra é um organismo vivo** (KRENAK, 2020). Com os pés fincados no chão, compreendendo a necessidade do ecocuidado, heterocuidado e do autocuidado, inicia-se o processo de estabelecimento do segundo descritor que ajudará a constituir o perfil do egresso nos cursos de licenciatura da instituição investigada: o **currículo**, isto é, o conhecimento a ser abordado e trabalhado com o grupo de estudantes. Krenak (2020, p. 12), ao refletir sobre a sociedade do capital, sugere que "nós poderíamos colocar todos os dirigentes do Banco Central em um cofre gigante e deixá-los vivendo lá, com a economia deles. Ninguém come dinheiro."

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sim, é preciso **construir paraquedas coloridos para adiar o fim do mundo** (KRENAK, 2019). A partir dessa máxima, entende-se a necessária e urgência criação de ações educativas e projetos que possam contribuir para a saída dessa educação que coloca parte significativa da sociedade em condições desumanas. E, assim, destaca-se o terceiro descritor: o **planejamento**. Seguindo o levantamento dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e saberes ques circulam no mundo da vida que são pertinentes a área do conhecimento a qual atuará o(a) docente, os(as) professores(as) são convidados(as) a criar esses "paraquedas coloridos" em forma de projetos didáticos e/ou sequências didáticas para a educação básica. Neste momento, estuda-se as formas e modos de planejar: do plano de aula aos planos de ensino, de unidade até as mais variadas formas de organização do ensino, procurando sempre potencializar a autoria, o protagonismo, a autonomia e a criação dos(as) docentes em formação.

Sim, **é práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo** (FREIRE, 1987b, p. 67). Eis aí o último descritor que possibilita a formação do(a) futuro(a) professor(a) da Educação Básica: a **avaliação**. A atividade avaliativa só será possível, conforme o próprio texto anuncia, se somente se for possível dois movimentos integrados entre si: a ação e a reflexão. Agir sobre o mundo e pensar sobre o mundo. Aí está a práxis que promoverá o processo avaliativo, aquele cujo objetivo é ler o mundo, compartilhar o mundo lido a fim de transformá-lo, melhorá-lo. Portanto, a avaliação implica em um processo de conscientização e tomada de decisão. Ato amoroso, acolhedor, inclusivo e com intenções voltadas para responder a seguinte pergunta: considerando que não há neutralidade no ato educativo; que a educação é um ato de intervenção no mundo; que toda e qualquer ação é ideológica; que a sociedade é dividida em classe social, estruturada pelas relações de poder, raça, gênero e orientação sexual, ao que e a quem serve a sua prática educacional?

No conjunto dos descritores, ao final do curso, observa-se que a Didática se efetiva por meio de um lócus de produção de discursos e de interlocuções que favorecem a produção de poéticas e estéticas singulares. Assim, a Didática poética torna-se, simultaneamente, científica e (est)ética a um só instante e r(v)igora. Ela ativa profunda e divinamente um sentimento de pertença e identidade dos(as) seres-professores(as) e seres-professoras como pessoas humanas, públicas, políticas, pensadoras críticas, artistas, cientistas, artesãs de ideias e de coisas – corresponsáveis e copartícipes de modos de ser e habitar diversamente o mundo e a sociedade.

Cada uma das pessoas envolvidas no processo de formação se sente parceira de aventura na criação de um possível amanhã conjugado, porque carregado de humanidade, de esperança e de sentidos de ser, de viver e de existir. É similar ao descrito por Freire (1992), na síntese de abertura desse tópico: humanização, sonho e utopia que guiam a trajetória formativa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, buscou-se discutir sobre o papel da Didática para a formação de professores, fundamentados numa abordagem das pedagogias decolonias, ao se perguntar: Quais os principais descritores que auxiliam na construção da identidade e do sentimento de pertença dos(as) futuros(as) profissionais da educação?

Enfatizou-se que se tratava de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, cujo recorte temporal foi do período de 2017 a 2019 e anterior à crise pandêmica causada pela Covid-19, por essa razão não se problematizou, por exemplo, questões relacionadas ao ensino remoto. Considera-se que os resultados alcançados podem contribuir para o debate em torno das contribuições da área de Didática, com vistas à efetivação do perfil profissional de egressos das licenciaturas, mormente em universidades federais, sobretudo por ter sido o lócus de pesquisa uma instituição de ensino da rede federal do Sul do Brasil.

Ainda que se reconheça a necessidade do seu desenvolvimento, os descritores – função social da escola, função social do(a) docente, currículo, planejamento e avaliação – apresentados nessa investigação sob o viés da perspectiva decolonial apontam para uma abordagem poética e estética no interior dos cursos de licenciatura como uma concreta possibilidade pedagógica, quiçá ela seja a resposta para as indagações acerca do papel da Didática na atualidade.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. Didática (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 13-24.

CANDAU, Vera Maria. Didática: revisitando uma trajetória. In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (Orgs.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, p. 22-32.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das letras, 2020b.

KRENAK, Ailton. **Encontros**. Organização de Sergio Cohn. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?lang=pt. Acesso em: 27 mar.2021.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Arizona Staty University, v.26, n.83, p.1-16, jul,

2018. Disponível em: https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3874. Acesso em: 16 mar.2021.

3.5.52 O CURTA METRAGEM COMO TEXTO AUTÊNTICO NA APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA ESPANHOLA

Vanessa Gomes Bispo da Silva[343]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma investigação sobre o processo de aprendizagem do vocabulário da língua espanhola por estudantes do ensino médio, a partir da utilização do curta metragem "Sr. indiferente", como eixo de ensino, além de discutir a forma como a aplicação desse recurso visual, como instrumento didático-pedagógico, possibilita o desenvolvimento de habilidades como a prática da descrição, leitura crítica e análise da mensagem transmitida. Conta com metodologia bibliográfica baseada em teóricos como: (Gómez, 2007) que afirma, do ponto de vista teórico da comunicação, que o uso de ferramentas audiovisuais proporciona não só as habilidades para aprender a língua em si, mas também a parte cultural. (Harper, 1986) quando aponta que o objeto de estudo dos alunos que assistem ao vídeo é a linguagem, que, por sua vez, constitui o veículo mais importante para as novas informações que recebem. (Martínez, 1991) que fala sobre as quatro funções básicas que o vídeo pode desempenhar neste contexto: didática, formação e aperfeiçoamento de professores, expressão estética e recursos de comunicação e instrumento de pesquisa. Além de atribuir a função motivacional que desempenha nas aulas, devido ao seu design atraente. Por fim, expor os dados coletados a partir da aplicação da proposta didática sugerida.

Palavras-chave: vocabulário, vídeos no ensino de idiomas, aprendizagem, curta metragem.

1 INTRODUÇÃO

A busca por métodos de ensino adequados aos estilos de aprendizagem a distância e híbridos tem despertado grande interesse no processo de ensino de línguas estrangeiras, o que vem sendo amplamente discutido por profissionais da área. Com o avanço da tecnologia, a comunicação e a informação tornaram-se cada vez mais rápidas, e o acesso à televisão, às salas de cinema, à Internet, aos aplicativos de produção de vídeo e às mídias sociais passaram a fazer parte do cotidiano dos alunos. Todos esses desenvolvimentos exigem que os profissionais da educação reflitam sobre as estratégias de ensino e se engajem nessas tecnologias para promover o estudo do vocabulário e das estruturas gramaticais de forma comunicativa.

Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é analisar e refletir sobre a utilização do curta-metragem como estratégia de ensino do vocabulário da língua espanhola como eixo didático, além de discutir como se dá a aplicação desse recurso visual, como instrumento didático-pedagógico, possibilita o desenvolvimento de competências como a prática da descrição, leitura crítica e análise das mensagens veiculadas pelo curta-metragem.

[343] Curso de Letras – Língua Espanhola e literaturas – CCHLA – UFRN e vanessagbispo@hotmail.com

A importância deste artigo é considerada como objeto de análise, podendo-se promover o aprimoramento das estratégias e métodos de ensino do espanhol por meio da interpretação e prática da descrição de histórias contidas nos curtas-metragens. Portanto, esta análise se concentra em um método de incentivo que proporciona aos alunos uma interação mais autêntica, interativa e motivadora em uma língua estrangeira. Em seguida, são apresentados o campo de aplicação, fundamentação teórica, descrição do curso e análise do estágio e, por fim, são apresentados os fatores de consideração final.

2. O USO DE FERRAMENTAS AUDIOVISUAIS NO ENSINO

Hoje em dia, é fácil perceber que, devido ao aumento do acesso a plataformas e aplicativos de transmissão, os alunos realizam grande parte de suas atividades a partir de um computador, Tablet, iPad, smartphone, máquinas automáticas e interativas, entre outros. Eles são cada vez mais críticos sobre o que acham ou não atraente, isso se aplica aos conteúdos apresentados no ensino médio. Segundo (HAYTD, 2006), se o aluno estiver motivado, interessado e comprometido com a aprendizagem, ocorre uma aprendizagem autêntica. Por isso, ampliou-se a busca por metodologias e ferramentas que melhor se adaptem às necessidades dos alunos.

Quando pensamos em aulas do estilo de ensino híbrido e remoto, sabemos que o educador pode utilizar diferentes ferramentas tecnológicas para conduzir suas aulas de forma que o aluno participe ativamente. No entanto, muitos profissionais da educação não têm acesso e não conseguem adivinhar o uso de um dispositivo ao qual não têm acesso.

O vídeo e o curta-metragem são produtos que apresentam uma amostra da linguagem que pode ser usada nas aulas porque é a linguagem real. Além de estar disponível para fácil acesso na internet, por aplicativos como o YouTube, meio de transmissão de informações, com farta temática que, que pode ser utilizada como estratégia para o ensino de uma língua estrangeira, mas comumente utilizada apenas para preencher espaços vazios na aula, que é uma forma improdutiva de aplicar esta ferramenta e suas longas funções. (RÍOS, 2011) insiste na intenção motivadora desse tipo de material, pois mais do que transmitir informações exaustivas e sistematizadas sobre o assunto, visa abrir questionamentos, levantar problemas e despertar o interesse dos alunos. Da mesma forma, (MARTÍNEZ, 1991) fala sobre as quatro funções básicas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que o vídeo pode desempenhar neste contexto: didática, formação e aperfeiçoamento docente, expressão estética e recursos de comunicação e instrumento de pesquisa.

Em aula, o vídeo pode desenvolver as funções sobre um tópico:

- Despertar o interesse: provocar uma resposta ativa, estimular a participação, melhorar a atitude de pesquisa do tema proposto.
- Apresentar: O vídeo usado como instrução fornece uma visão geral do tópico, a partir da qual o professor pode destacar os conceitos básicos a serem discutidos.
- Desenvolver: o vídeo pode servir de suporte para a explicação do professor, da mesma forma que um livro ou um projetor é usado na aula. Os vídeos utilizados para desenvolver o tema fornecem informações sobre o conteúdo específico do tema.
- Confrontar ou contrastar ideias: na aula a sua utilização permite aos alunos comparar e contrastar diferentes pontos de vista, o que irá agregar mais um elemento ao seu conhecimento sobre o assunto. Com isso, a capacidade de análise e dedução é desenvolvida.
- Aprovar ou fechar um tema: É a utilização de um vídeo para verificar a aprendizagem dos alunos em decorrência das atividades em torno de um tema ou problema.

2.1 OS CURTAS METRAGENS EM AULAS DE ELE

O termo curta metragem vem da palavra francesa court-métrage, refere-se a um curta-metragem, geralmente dura trinta minutos ou menos, embora seja reproduzido em um curto espaço de tempo, pode tratar de temas tão importantes quanto os longos. Hoje, graças aos dispositivos tecnológicos, eles são mais comuns e acessíveis.

Seu uso nas aulas de línguas oferece um desenvolvimento integrado de todas as habilidades de compreensão, expressão e interação, como aparecem na comunicação real. (GÓMEZ, 2007) afirma, do ponto de vista teórico da comunicação, que o uso de ferramentas audiovisuais proporciona não só as habilidades para o aprendizado da língua em si, mas também a parte cultural. O que (NAPOLITANO, 2003) confirma ao afirmar que temos no cinema um vasto campo de possibilidades em que estética, lazer, ideologia e valores sociais e morais mais amplos se sintetizam na mesma obra de arte.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo (ROJAS GORDILLO, 2003), o uso desperta o interesse dos alunos e proporciona motivação e entusiasmo extra principalmente pelo fato de; ser um meio de comunicação fortemente enraizado nos nossos hábitos sociais: goza de um lugar de destaque na vida pessoal e social por ser considerado uma prestigiada fonte de cultura e, o que também é interessante, de lazer e diversão, constituindo assim o bem fundamental e essencial para motivar a aprendizagem, a velha máxima da prodesse delectare, ensinar pelo deleite.

Obviamente, o cinema permite explorar qualquer elemento linguístico ou extralinguístico, introduzindo dinamismo e variedade à sala de aula, sem perder a coerência entre os conteúdos estudados. Sua maior utilidade reside nisso; permite contextualizar qualquer situação de comunicação mostrando a localização espacial e temporal da performance comunicativa, apreciando as atitudes e padrões interativos dos falantes e sensibilizando o aluno sobre as formas de organizar a fala, e os recursos e elementos que são usados com ela. Em suma, o vídeo facilita a compreensão dos comportamentos comunicativos de nossa sociedade (CORPAS, 2000, p. 785).

Porém, a utilização de qualquer material cinematográfico requer um planejamento didático adequado que permita estimular a comparação não avaliativa, a revisão das próprias crenças e posições, e a compreensão, aceitação e valorização das diferenças culturais, o desenvolvimento de uma visão crítica sobre os conteúdos comentados. Portanto, esta pesquisa terá como meio de aplicação os conceitos, que se referem à utilização do curta metragem em sala de aula, uma sequência didática composta por três aulas, trabalhando o conteúdo e o curta-metragem de forma sistemática e abrangente.

2.2 A sequência didática

O aplicativo pelo qual o estudo será desenvolvido é a sequência didática. Hilda Taba (1974) e Díaz Barriga (1984, 1996) definem que as sequências constituem uma organização das atividades de aprendizagem que serão realizadas com os alunos e para os alunos a fim de criar situações que lhes permitam desenvolver uma aprendizagem significativa.

A sequência didática integra elementos que são realizados em paralelo: as atividades de aprendizagem e a avaliação do resultado dessas mesmas atividades.

Para este projeto, a sequência didática criada tem como tema sentimentos/ pretérito indefinido, como objetivo comunicativo: narrar situações, descrever emoções.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ele foi direcionado a alunos do ensino médio. Os seguintes alunos participaram das aulas:

- Ana Beatriz da Silva Costa - Escola Estadual Dr. Severiano
- Ana Karolina Silva Pantoja - Escola Estadual Dr. Severiano
- Douglas Emanuel Dias de Oliveira - Escola Estadual Dr. Severiano
- Fabricio Alves – Colégio Equipe
- Iasmin Ester Gomes de Souza Barroso – Escola Estadual Dr. Severiano
- Vivian Gomes Bispo da Silva - Escola Estadual Dr. Severiano

AULA 1 - ATIVIDADES DE ABERTURA

A aula um, foi destinada à apresentação inicial do vocabulário de emoções e estados de ânimo, foram desenvolvidas atividades para que os alunos pudessem falar ou escrever sobre seus sentimentos em relação ao problema vivenciado naquele período, pandemia, para que assim conseguissem se expressar a partir das definições apresentadas durante a aula. Quanto ao conteúdo gramatical, pretérito indefinido, foi introduzido através de perguntas e comentários situacionais acerca de como se comportavam e o que faziam antes da pandemia em contraste com o que fazem agora, favorecendo o diálogo e participação dos alunos.

AULA 2 - ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO

Na segunda aula, o tema do cinema foi incorporado à sala de aula, por meio da leitura comentada do resumo do filme de animação, Divertida Mente, dos estúdios Disney. Em seguida, os alunos realizaram atividades de descrições de cenas retiradas do filme. Assim, eles praticaram as descrições incorporando elementos do cinema com o tema principal da sequência, os sentimentos.

AULA 3 - ATIVIDADES DE ENCERRAMENTO

Na terceira aula, os alunos foram separados em duplas e orientados sobre a atividade que se seguiria. A professora ligou para um casal de cada vez e mostrou o curta de animação, Sr. Indiferente, do diretor Aryasb Feiz. Após assistir ao curta, os alunos tiveram que narrar o que aconteceu na história e responder algumas questões relacionadas a como os personagens se comportaram, quais sentimentos eles apresentaram nas situações apresentadas, qual foi a mensagem principal do curta etc.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para que os alunos sejam capazes de descrever situações usando o pretérito indefinido, ao mesmo tempo que relacionam a história com o tema inicial da sequência.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da sequência didática foi possível verificar, por meio das histórias coletadas dos alunos, que o uso de curtas-metragens nas aulas do ELE é de fato uma ferramenta muito útil, quando colocada em um plano didático adequado. Caso contrário, é muito fácil confundir o seu objetivo na aula e desviar a atenção dos alunos. Na forma sequenciada como utilizada neste artigo, o curta desempenhou um papel importante na atividade proposta para a aula, o formato diferente do habitual e a utilização do elemento audiovisual, despertou nos alunos o desejo de participar ativamente da aula. No decorrer da sequência didática, os alunos se ofereceram para relatar suas próprias experiências, também ficaram à vontade para fazer sugestões de aplicativos e sites, relacionados ao tema trabalhado em sala de aula, em geral aproveitaram todo o tempo disponível em a classe.

O curta os motivou a interagir, fazer comparações, compartilhar opiniões com outras pessoas, pensar além do que foi solicitado, trazer novos elementos para discutir em aula. Além disso, os alunos retomam naturalmente os conhecimentos das aulas anteriores, tanto no vocabulário como no aspecto gramatical, sem exigir uma grande revisão por parte do professor.

Embora existam pontos negativos relacionados ao uso da ferramenta filme, em decorrência da aplicação sem contexto, planejamento ou falta de equipamentos que possibilitem o uso em sala de aula, as vantagens são maiores em relação ao aprendizado e melhor absorção de conhecimento. Além do aumento artístico e motivacional.

REFERÊNCIAS

CABERO, J. (1989): **Tecnología educativa: Utilización didáctica del vídeo. PPU, Barcelona.**

CORPAS, J. (2000): "**La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural**" en Martín Zorraquino, M.ª A. y Cristina Díaz Pelegrín (ed.) ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, 13 al 16 de septiembre de 2000, Universidad de Zaragoza.

DÍAZ-BARRIGA, A (1984) **Didáctica y Curriculum. Articulaciones en los programas de estudios.** México, Nuevomar. (Hay edición en Paidós corregida y aumentada desde 1996).

GÓMEZ, P. y Rico, L. (2007). Learning within communities of practice in preservice secondary school teachers education. PNA 2(1), 17-28.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral.** 8. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MARTINEZ, M. (1991): **"Configuración de los vídeos didácticos"**, Apuntes de Educación. Nuevas Tecnologías, 41, 13-15.

NAPOLITANO, Marcos**. Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

RÍOS, J. (2011). **El uso didáctico del video**. Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza.

ROJAS GORDILLO, C. (2003): **"El cine español en la clase de ELE:** una propuesta didáctica" en Actas del X Congreso Brasileño de profesores de español, Consejería de Educación de Brasil. http://www.ub.edu/filhis/culturele/rojas.html.

TABA, H (1974) **Elaboración del currículo**. Buenos Aires, Troquel.

3.5.53 ROUSSEAU NO CONTRAPONTO DA DIDÁTICA DE COMÊNIO

Gilson Luís Voloski[344]

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia[345]

RESUMO

O texto aborda sobre as contribuições de Rousseau como contraponto da didática proposta de Comênio. A Didática é inaugurada por Comênio como a pretensão de propor um método único e universal, centrada no professor, como a arte de ensinar tudo a todos. Em Rousseau, a ênfase é deslocada para a espontaneidade da criança, pois ela se move por conta própria no processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Parte-se do pressuposto de que as abordagens desses dois pensadores são polos que se intercalam na história da Didática, ora enfatizando o ensino como modelagem, ora a aprendizagem como desabrochar das potencialidades. O objetivo é refletir sobre a relevância da formação da sensibilidade em Rousseau e possíveis desdobramentos como contribuição para pensar uma didática que não se restrinja a um método de ensino. De abordagem qualitativa, trata-se de um estudo bibliográfico, de caráter teórico, e busca como referências principais as obras Emílio ou Da Educação (1762; 2004), sobretudo o primeiro capítulo, e Os devaneios do caminhante solitário (1782;1995), mais especificamente a Quinta e a Sétima caminhadas. Em Rousseau, a sensibilidade não é negada, mas cultivada como terreno onde se desenvolve a razão. Busca pensar um processo pedagógico que não se restrinja num método fechado e formal, mas de garantir espaço à espontaneidade, momentos de fruição, não como um defeito a ser evitado, mas como algo próprio do processo educativo. Um bom planejamento é indispensável, mas sem a ilusão de prever tudo com precisão, concedendo uma margem para o imprevisto, como algo propriamente da formação humana.

Palavras-chave: Didática. Sensibilidade. Espontaneidade. Autonomia infantil. Rousseau.

1 INTRODUÇÃO

Este texto busca refletir sobre a relevância da formação da sensibilidade em Rousseau e possíveis desdobramentos como contribuição para pensar uma didática que não se restrinja a um método de ensino, tendo como referência as obras Emílio ou Da Educação (1762; 2004), sobretudo o primeiro capítulo, e Os devaneios do caminhante solitário (1782; 1995), mais especificamente a Quinta e a Sétima caminhadas. Trata-se de um estudo bibliográfico, de caráter teórico, introdutório e ensaísta, tendo em vista a amplitude e a complexidade do respectivo autor.

Rousseau foi um dos autores que conseguiu mesclar em suas obras Educação, Filosofia e Literatura. Quais as contribuições de Rousseau podem contribuir para uma crítica à Didática no sentido de sua ampliação? E mais precisamente, como a compreensão de sensibilidade humana em Rousseau pode fornecer elementos para

[344] Doutor em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul e e-mail. gilson.voloski@uffs.edu.br.
[345] Doutor em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul e e-mail. ronaldo.garcia@uffs.edu.br

considerar o próprio movimento do educando como sujeito em formação no processo de aprendizagem?

2 A RELEVÂNCIA DA SENSIBILIDADE E ESPONTANEIDADE EM ROUSSEAU

Num primeiro momento, é um pouco estranho pensar numa didática que brote do pensamento de Rousseau. Tal estranheza é compreensível na medida em que Comênio, com sua obra Didática Magna (1649), inaugura um novo campo de estudos focada na pretensão de um método único e universal, pois visava “ensinar tudo a todos”. Trata-se de uma “arte” no sentido de um conjunto de regras do fazer pedagógico. Considera a criança na medida em que o movimento parte do simples para o complexo, mas a ação tem como centro o professor, que controla o ensino pelo domínio do método. Também é tarefa da Didática agrupar os conhecimentos pedagógicos racionalmente, evitando a prática costumeira ou espontânea. Ao contrário, Rousseau busca compreender esta natureza humana do educando, que deve ser desabrochada por uma força que vem de dentro, num processo de desenvolvimento e aprendizagem em direção à autonomia. Neste sentido, Rousseau está no outro polo da teoria didática de Comênio.

Segundo a interpretação de Castro, se o século XVII teve como hegemonia uma Didática centrada no método de ensino e na figura do professor, no século XVIII, teve com Rousseau o deslocamento da ênfase para a valorização da infância, do desenvolvimento e aprendizagem como movimento próprio do educando.

> ROUSSEAU é o autor da segunda grande revolução didática. Não é um sistematizador da Educação, mas sua obra dá origem, de modo marcante, a um novo conceito de infância. [...]. sob certos aspectos ele aparece como um continuador das ideias dos didatas, mas dá um passo além de suas doutrinas quando põe em relevo a natureza da criança e transforma o método num procedimento natural, exercido sem pressa e sem livros. (CASTRO, 1991, p.17. Destaque da autora).

As diferenças entre Comênio e Rousseau, um focando a importância do método, o outro a sensibilidade e o respeito ao movimento de desenvolvimento próprio da natureza humana, são polos que se intercalam no desenvolvimento da Didática em diferentes períodos históricos, com diferentes autores, enfocando por ora a modelagem pelo método, força predominante de fora para dentro, ora o desabrochar das potencialidades humanas, força enfatizada de dentro para fora.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Talvez seja exagero da metáfora as figuras que se projeta, mas é possível imaginar a tradição de Comênio como o "oleiro" que procura modelar a "argila" na forma social pretendida, enquanto em Rousseau a do "jardineiro" que cultiva o terreno, mas sabe também que o jardim depende da força interna das "flores" para seu desabrochar. Quem sabe, no decorrer da história, os polos extremos de tais caminhos é, por um lado, Skinner com a modelagem dos padrões estabelecidos pelos reforços contínuos, por outro, Rogers com o abandono de qualquer método e a opção pelas relações pedagógicas espontâneas. Nas palavras de Castro (1991, p.22): "há um significado ambíguo que ora acentua o Ensino como modelagem/armazenamento, ora o entende como desenvolvimento/desabrochamento". As tentativas de superação estão nas abordagens interacionistas e dialéticas críticas. De qualquer forma, vale a pena ressaltar que em Rousseau a criança é problematizada teoricamente como sujeito do processo. Sujeito que é movido, mas que se move por conta própria pela sua natureza ativa.

A sensibilidade é um aspecto que não pode ser desconsiderado no processo didático. Ela é o ponto de partida, mas também não deixa de ser o ponto de chegada. O problema é que a sensibilidade não é apenas um recurso didático, mais algo a ser formado no processo educativo.

A valorização da sensibilidade humana se apresenta nas obras de Rousseau, vinculada a sua tese de que o progresso das ciências e das artes não conduz necessariamente para a felicidade humana (SOËTARD, 2010). Desde seus primeiros escritos existe um desconforto, uma desilusão em relação à cultura, fazendo o contraponto dialético do próprio movimento iluminista a qual pertenceu. Busca seu próprio estilo de expressão convergindo sua compreensão de mundo em forma de romance. Embora o autor também produz obras sistemáticas, como, por exemplo, O contrato social. A sua opção pelo romance para as obras sobre a educação deixa entender que a sensibilidade e os sentidos são importantes no processo formativo humano. Comporta-se desconfiado da exatidão do "cogito", seja de Aristóteles ou Descartes, fazendo uma opção pelo sentimento pleno de existência. A sensibilidade não deve ser negada, mas cultivada como terreno da razão. Assim, a infância se apresenta como "o sono da razão" (ROUSSEAU, 2004, p.119), que com o desenvolvimento do educando acordará para regrar a sensibilidade. Rousseau não é um irracionalista, ao contrário, é um autor que procura um conceito amplo de razão, capaz de gerar o progresso da humanidade, mas garantir a felicidade humana.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A problemática de uma didática nesta perspectiva é como desenvolver um processo educativo/cultural sem doutrinar a sensibilidade. Nas palavras de Rousseau (2004, p.13), “Arrastados pela natureza e pelos homens a caminhos contrários, forçados a nos dividir entre esses diversos impulsos, seguimos uma composição que não nos leva nem a um, nem a outro objetivo”. Diante disso, a proposta do autor é educar Emílio longe da agitação dos centros urbanos, no campo, visando resgatar a formação do homem natural. Então, indaga o autor (2004, p.13): “Para formar este homem raro, o que temos de fazer? Muito, sem dúvida: impedir que algo seja feito”. Em outras palavras, evitar sempre que possível, na condição de preceptor, uma didática intervencionista. Para isso, Rousseau propõe atenção especial a liberdade possível de cada estágio de desenvolvilmento, visando a construção da autonomia da criança. inicialmente, valorizando a formação dos sentidos e da sensibilidade do educando e, num segundo momento, a formação moral.

Conforme Dozol, esta proposta de Rousseau, expressa no Livro IV de Emílio, gera conflitos com a Igreja Cristã na medida em que esta defende a tese de que, desde muito cedo, na formação da criança, é preciso controlar a natureza humana, fraca e corrupta devida o “pecado original”, concepção que compartilhava Cômenio, com uma educação moralmente racional e religiosa. O argumento a favor de Rousseau é o seguinte:

> Acontece que, para Rousseau, a razão é uma aquisição lenta e tardia e, portanto, a compreensão e introjeção de um conteúdo abstrato, como o religioso ou moral, não logra êxito antes do advento daquele. [...]. Rousseau empenhou-se em esclarecer que é precioso, antes, preparar o terreno para que a virtude possa primeiro brotar e florescer. Isto é, não adianta querer ensinar a virtude ou os deveres do Homem antes do tempo. Mais importante do que isso, e em consonância com a natureza, é uma educação que impeça o vício de nascer, preserve do erro e predisponha a tudo o que é verdadeiro. Como? Ora, já vimos que preservando a boa natureza do coração humano, aperfeiçoando os instrumentos que a natureza nos deu para conhecer, ou melhorar, exercitando os sentidos ou a sensibilidade; aprendendo a julgar pela lição das coisas (necessidade e utilidade) e com a exatidão de ideias. Este, o terreno fértil, para, posteriormente, sentir e compreender as coisas morais. (DOZOL, 2006, p.59).

No Emílio, o processo educativo tem como ponto de partida o desenvolvimento dos sentidos e da sensibilidade humana. A formação precisa respeitar o movimento natural deste processo, deixando que esta bondade aflore. O educador deve procurar evitar formatar a sensibilidade do educando pela ditadura da falsa aparência, das máscaras sociais, naturalização dos vícios humanos de uma sociedade corrompida, pela imposição de conceitos abstratos e dogmáticos. Por isso, a necessidade de afastar o

máximo possível o educando, durante o processo de sua formação, da sociedade hegemônica que se mantém pela imposição cultural e pela violência de todas as formas.

Na obra Os devaneios de um caminhante solitário, escritos do Rousseau maduro, nos quais faz uma autorreflexão de sua vida, os sentidos e a sensibilidade humana têm um lugar de destaque. Na Quinta caminhada, realizada na primavera de 1777, Rousseau descreve sua estadia na Ilha: “de todas as habitações em que morei, nenhuma me tornou tão verdadeiramente feliz e me deixou tão terna nostalgia quanto a Ilha de Saint-Pierre no centro do lago de Bienne”. (1995, p.71.) Dois aspectos a ser destacados nesta experiência: a natureza abundante da Ilha e o distanciamento dos centros urbanos (local do domínio de uma determinada razão). Isso não significa abandonar a razão, mas buscar uma racionalidade mais ampla, que de fato contribua para a felicidade.

Rousseau (1995, p.72) pergunta e procura responder para si mesmo a razão desta felicidade: “o precioso far niente foi o primeiro e o principal desses deleites [...] de um homem que se consagrou à ociosidade”. No entanto, ele fala de que se propõe a descrever todas as plantas da Ilha. Então, esta ociosidade não pode ser confundida com passividade. “Nada é mais singular do que estes entusiasmos, estes êxtases que experimentava a cada observação que fazia sobre a estrutura e a organização vegetal [...] esperando que espécies mais raras se oferecessem a mim”. (1995, p.73). Parece que o movimento de aprendizagem que o autor desenvolve é de abrir os sentidos para o mundo que se apresente.

A imposição cultural, muitas vezes, cega e ensurdece a sensibilidade humana, atrofiando os sentidos, impossibilitando a captação das verdades. A chamada é de recuperar tal dimensão numa relação diferenciada entre observador e natureza como um caminho de duas vias. Para organizar a natureza em entendimento é preciso antes a sensibilidade humana para captar a natureza que se mostra. É preciso reeducar os sentidos humanos, resgatar a sensibilidade atrofiada para ampliar a própria razão, corrigindo a rota do movimento da história humana para a felicidade.

Sem dúvida, a razão da guerra, do poder e da economia é geralmente calculista e insensível, guiada pela finalidade como o alvo pela a flecha. Contudo, existe na natureza muito mais do que o centro de um alvo. É preciso aprender a perceber o mundo mais do que a restrita finalidade utilitária, de um mundo totalmente planejado, do teatro, das respostas prontas. Rousseau busca no devaneio este contraponto.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Estendendo-me completamente no barco, com os olhos voltados para o céu, deixava-me estar e derivar lentamente ao sabor da água, algumas vezes durante várias horas, mergulhando em mil devaneios confusos mas deliciosos, e que, sem nenhum objeto bem determinado nem constante, não me deixava de ser, na minha opinião, cem vezes preferíveis a tudo o que encontrara de mais doce no que chamamos os prazeres da vida. (ROUSSEAU, 1995, p. 74).

O devaneio não era guiado por finalidade, nem objeto de análise, sem determinação de tempo e de espaço, sem “alvo” preciso para ser atingido. Sem dúvida, é um momento de relaxamento da própria razão que tudo tenta controlar por meio de planejamento. Também, é um retorno aos sentidos como algo espontâneo, que recebe a natureza evitando filtros de percepção rígidos.

Rousseau faz o distanciamento da sociedade em que vivia para compreendê-la e desenvolver sua crítica. Provavelmente está aí a base da crítica a uma racionalidade que busca controlar a natureza e a própria sociedade humana na medida em que tudo restringe ao domínio da utilidade. A tentativa é de planejar tudo para controlar tudo em resultados precisos. Portanto, neste contexto não há mais espaço para a espontaneidade, a experimentação, o novo. A busca do equilíbrio de uma razão ampla, porque reconhece a relevância da sensibilidade para viabilizar momentos de relações espontâneas, autênticas. Recuperar momentos de espontaneidade, de ser o que realmente se é, da forma como se é, do improviso, do acontecer como acontece, e partir disso sistematizar o conhecimento.

Para o autor que parte do fundamento básico de que o ser humano tem uma natureza boa, não haveria nenhum motivo para temer a espontaneidade dos outros ou a própria. Nas palavras de Rousseau (1995, p.91): “Não tenho outra regra de conduta senão a de seguir, em tudo, sem constrangimento, a minha inclinação. Nada posso contra meu destino, tenho somente inclinações inocentes.” A maldade estaria em seguir um currículo determinado por outrem, viver a vida na artificialidade do teatro, escondendo-se atrás de máscaras.

Rousseau está fazendo uma defesa da recuperação de relações espontâneas. Nas condições em que se encontra e pelo percurso intelectual desenvolvido, ele não deve se esconder atrás de máscaras. Ser espontâneo numa sociedade programada, do qual a escola também não escapa, é correr o risco da desaprovação, mas também da aventura do improviso, do desencadeamento da crítica e da criatividade.

A atividade de herborizar também pode deixar de ser prazerosa quando se torna motivo de disputa e concorrência, na artificialidade da representação do “teatro social”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Há, nessa ociosa ocupação, um encanto que somente é sentido na completa calma das paixões, mas que, sozinho, basta então para tornar a vida feliz e doce; mas logo que a ele se mistura o interesse ou a vaidade, seja para preencher lugares ou para escrever livros, logo que se quiser aprender para instruir, logo que se herboriza somente para se tornar autor ou professor, todo esse doce encanto se desvanece, não se vêem mais nas plantas senão instrumentos de nossas paixões, não se encontra mais nenhum verdadeiro prazer em seu estudo, não se quer mais saber mas mostrar que se sabe e, nos bosques, está-se apenas no teatro do mundo, com a preocupação de se fazer admirar; ou então, limita-se, no máximo, à botânica de gabinete e de jardim, em lugar de observar os vegetais na natureza, preocupamo-nos somente com sistemas e métodos; eterno motivo de disputa que não faz conhecer uma planta a mais e não lança nenhuma verdadeira luz sobre a história natural e o reino vegetal.(ROUSSEAU, 1995, p.98).

De certa forma, esta citação apresenta a totalidade da reflexão deste texto. Também podemos fazer uma ponte para dialogar tal problemática com a Educação, mas especificamente com a Didática. Inicialmente, posso dizer que o ato de ensinar e aprender são algo prazeroso tanto para o educador quanto para o aprendiz. Contudo, quando a atividade pedagógica se resume a execução de passos metodológicos rígidos, no qual tanto o professor quanto o educando precisa seguir, num formalismo lógico, inclusive até as respostas dos alunos já estão determinadas com antecedência (principalmente, nas avaliações), não tem como ser uma atividade prazerosa e realizadora, até porque o ser humano não se reduz a uma mecanicidade. No engessamento de uma didática metodológica, seja Comeniana, herbartiana ou skinneriana, o espontâneo, o improviso passa ser defeitos pedagógicos que devem ser evitados. Assim, limita-se o espaço para a criatividade e a criticidade, bem como o sentido da formação para a autonomia.

Acredito que a grande contribuição de Rousseau é pensar um processo pedagógico que não se restrinja num método fechado e formal, mas de garantir nas aulas espaço a espontaneidade, momentos de fruição, não como um defeito do processo a ser evitado, mas como algo natural do processo educativo. Um planejamento flexível que aponte para um “norte”, sem a ilusão de prever com precisão, concedendo uma margem para o imprevisto, como algo propriamente humano.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, o texto procurou destacar contribuições de Rousseau como contraponto da didática proposta de Comênio. Buscou refletir sobre a relevância da formação da sensibilidade em Rousseau e possíveis desdobramentos como contribuição

para pensar uma didática que não se restringisse a um método de ensino. Em Emílio ou em Os devaneio de um caminhante solitários, Rousseau afirma a relevância da formação da sensibilidade como terreno onde se desenvolve a razão. Portanto, pensa o processo pedagógico-didático não restrito a um método fechado e formal, mas busca garantir espaço na formação à espontaneidade, momentos de fruição, não como um defeito a ser evitado, mas como algo próprio do processo educativo. Nesse sentido, é possível dizer que um bom planejamento é indispensável, mas sem a ilusão de prever tudo com precisão, concedendo uma margem para o imprevisto, como algo propriamente da formação humana.

REFERÊNCIAS

CASTRO, A. D. de. A trajetória histórica da didática. In: **Idéias**. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, n.11, p. 17-27, 1991.

COMENIUS. **Didática magna**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DOZOL, M. S. **Rousseau - Educação**: a máscara e o rosto. Petrópolis: Vozes, 2006.

ROUSSEAU, J. J**. Os devaneios do caminhante solitário**. Brasília: UnB, 1995.

ROUSSEAU, J. J..**Emílio ou da Educação**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SOËTARD, M. **Jean-Jacques Rousseau**. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

4. EIXO DISCIPLINAS ESCOLARES, CULTURA E SABERES

Coordenação:

Rosa Lydia Teixeira Correa - PUCPR
Anderson Santos - PUCPR

4.1 DESCRIÇÃO DO EIXO DISCIPLINAS ESCOLARES, CULTURA E SABERES

A Escola é espaço de relações educativas sobretudo formais. Neste sentido, nela são veiculados diferentes conhecimentos por meio das distintas disciplinas que ensejam saberes. Tais saberes, sem sombra de dúvida mantém ou deveriam manter articulação com a cultura na qual são produzidos. Assim, sentidos e significados culturais de uma dada sociedade e/ou comunidade, encontrariam ressonância nas disciplinas escolares. Desse modo, a finalidade desse eixo é possibilitar reflexões a partir de trabalhos que abordem os fundamentos teóricos, os procedimentos metodológicos, e, quando possível, os resultados de pesquisas a respeito da cultura e dos saberes e seus nexos com as disciplinas escolares.

4.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO DISCIPLINAS ESCOLARES, CULTURA E SABERES

Alex Oleandro - SEEDPR
Alexsandra Camara - PUCPR
Anderson Santos - PUCPR
Denilson Roberto Schena - IFPR
Edile Maria Fracaro Rodrigues - PUCPR
Liceia Alves Pires - UNESPAR
Marcia Marlene Atenzler- UNESPAR
Rosa Lydia Teixeira Corrêa - PUCPR
Rossano Silva - UFPR
Rudimar Gomes Bertotti - SME/SEED
Sergio Roberto Chaves Junior - UFPR
Sergio Rogério Azevedo Junqueira - UFPR

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4.3 PALESTRAS EM DISCIPLINAS ESCOLARES, CULTURA E SABERES

4.3.1 DISCIPLINAS ESCOLARES E OS DESAFIOS DA CIÊNCIA COMO FORMAÇÃO

- Maria Auxiliadora Schmidt

RESUMO

Alguns teóricos da sociologia da educação têm sugerido a importância de investigações que problematizem e indiquem caminhos para a construção de uma escola mais justa em que os jovens e as crianças possam ser considerados em seus contextos da condição juvenil e infantil (Dubet/Martucelli,1998; Rockwell,1995). Na esteira destes autores, Bernard Charlot, ao teorizar acerca das relações dos sujeitos com o conhecimento, considera que o aluno é, acima de tudo, uma criança ou um jovem que se confronta com o conhecimento a partir das relações que estabelece com o seu mundo e com os diferentes tipos de conhecimento que nele existem. Neste contexto, as relações entre as diferentes disciplinas escolares e o saber de referência ou saber científico, têm feito parte do debate educacional contemporâneo, particularmente no que diz respeito à historicidade da forma escolar, segundo autores como Chervel (1988), Terrisse (2001), Develay (1999) e Fernandez Cuesta (1998). Considera-se que um dos principais componentes deste debate é a crise da relação entre ciência e formação, pois o processo de globalização engendrou uma consciência mais aguda de uma dependência do contexto cultural com respeito à aprendizagem e à produção humana do saber, como indicam os negacionismos atuais. O sonho de um saber científico abrangente e unificado passou de vez. Em seu lugar existe uma multiplicidade de concepções e procedimentos metódicos que caracterizam o pensamento científico, com o qual se consegue lidar com a riqueza da experiência na natureza e da cultura. No entanto, se os nossos jovens e crianças já não mais pressupuserem que as ciências produzem um saber que é mais confiável para a vida prática do que qualquer outro saber, o que restaria delas? Assim, como lidar com a natureza e a especificidade das disciplinas escolares face à complexidade da escolarização no mundo contemporâneo? A partir das considerações apresentadas, propõe-se uma reflexão acerca da temática do significado das disciplinas escolares.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4.4 MESAS-REDONDAS EM DISCIPLINAS ESCOLARES, CULTURA E SABERES

4.4.1 CULTURA, ENSINO E APRENDIZAGEM EM FÍSICA: RETROCESSOS, CONTRAPONTOS E AVANÇOS – Moderador: Reginaldo Rodrigues da Costa

FORMAÇÃO DOCENTE E AGIR COMUNICATIVO NO ENSINO E APRENDIZAGEM EM FÍSICA: ARTICULAÇÃO DE PERSPECTIVAS NA INTERFACE UNIVERSIDADE-ESCOLA - Noemi Sutil

RESUMO

Formação docente, em referência à Teoria do Agir Comunicativo, consoante às proposições de Jürgen Habermas, reporta-se a cultura, sociedade e personalidade. Envolve racionalidade comunicativa, com ênfase nas concepções de entendimento e acordo, agregando problematização e construção conjunta, crítica e criatividade, conformadas em alusão aos âmbitos objetivo, social, subjetivo e explicativo. No que concerne ao ensino e aprendizagem de Física, esses pressupostos se associam a meta formativas de Educação CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), com ênfase em tomada de decisão e participação pública, coadunando concepções de ciência e tecnologia como construções, humanas e sociais, e de relações entre seres e âmbitos de interação em termos de composição e complexidade. Sobressaem-se, nesse panorama, aspectos de abordagem temática, abrangendo dimensões de questões sociocientíficas (QSC), e concatenam-se composições curriculares e metodológicas em caráter discursivo, em alusão às modalidades de discurso, teórico, prático e explicativo, e de crítica, estética e terapêutica, atinentes aos âmbitos formativos evidenciados na Teoria do Agir Comunicativo. Nesse delineamento, destacam-se as ações na interface Universidade-Escola, abrangendo articulação de perspectivas na formação inicial e continuada de professores de Física, configuradas em noção de formação permanente. Distinguem-se, entre tais ações, a formação docente em Mestrado e Doutorado Profissional (Ensino de Ciências e Matemática) e em Estágio Curricular Supervisionado e Residência Pedagógica de Licenciatura em Física. Nesses processos, consubstanciados na interface Universidade-Escola, as metas e as composições curriculares e metodológicas remetem a experiências formativas de articulação de perspectivas, subjacentes à problematização e à construção conjunta de teoria e de prática educacionais. Delineiam-se essas dimensões de processo didático em concepção de conhecimento pedagógico e de repertório em vinculação às experiências em prática docente e à composição e complexidade em conjuntura de interações discursivas. A consecução desses intuitos formativos, em caráter de crítica e criatividade, demanda a instauração e a manutenção de espaços comunicativos na interface Universidade-Escola.

CONTINUIDADES E RUPTURAS NA FÍSICA ESCOLAR - Luís Dário Sepulveda

RESUMO

Pretende-se discutir acerca da prática profissional na formação de futuros professores da Educação Básica. Objetiva-se apresentar as continuidades e rupturas decorridas durante o processo ensino-aprendizagem desenvolvido nas diferentes disciplinas que compõem a Física Escolar da grade curricular da Licenciatura em Física da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. As continuidades foram compreendidas a partir dos olhares nas atividades de aprendizagens e produções de aprendizagens realizadas pelos estudantes, que em diferentes momentos encontraram dificuldades na abordagem de suas aulas. Sendo que as atividades de aprendizagem foram entendidas como exercícios elaborados pelos acadêmicos, definidos por eles mesmos, a partir da série estabelecida, e do conteúdo programado para este segmento. A produção de aprendizagem foi percebida como uma pesquisa de aprofundamento do conteúdo

programado. Os futuros professores pesquisavam as temáticas as quais levavam para a sala de aula, de modo a entenderem a origem dos conhecimentos em que iriam desenvolver seus estudos com suas futuras práticas. Na elaboração das efetivas atividades de aprendizagens e das produções, os futuros professores descobriam a falta de domínio dos conteúdos específicos em cada série do ensino médio em sua amplitude, no conjunto da educação básica; e rupturas nas percepções de novas práticas pedagógicas (Bourdieu, 2009), principalmente diante do novo ensino médio. O que fazer e como reorganizar as práticas já realizadas? Essas inquietações foram abordadas nas discussões pelos acadêmicos, cada vez mais frequentes, agora diante da implementação do novo ensino médio. Outro ponto a destacar está relacionado com a cultura escolar (Julia, 2001) que passa despercebida pelos acadêmicos que desenvolvem uma linearidade em suas reflexões, após efetuarem estágios de observação ou mesmo ao iniciarem a prática docente antes de frequentarem as disciplinas de estágio. Apenas visualizam as condições físicas dos estabelecimentos de ensino, em função das poucas práticas experimentais nas escolas e certos distanciamentos do estudo e análise dos fenômenos da ciência da natureza. Portanto, a Ciência Física não ensina nada a ninguém, quem ensina será a disciplina escolar associada a ela. (Chervel, 1990). As continuidades e rupturas na Física Escolar requerem contínuas reflexões das práticas desenvolvidas na universidade para a formação dos estudantes nos cursos de licenciatura.

CULTURA ESCOLAR, ENSINO E APRENDIZAGEM EM FÍSICA: REFLEXÕES - Ivanilda Higa

RESUMO

O tema desta mesa redonda “Cultura, Ensino e Aprendizagem em Física: retrocessos, contrapontos e avanços” pode ser abordado em diferentes perspectivas, não excludentes entre si. Refletir sobre cultura, ensino e aprendizagem em Física traz uma importante perspectiva desenvolvida na área de Educação em Ciências, que entende que “Física também é cultura”. De forma contemporânea, também tem se fortalecido a perspectiva do ensino de Física articulado às culturas locais, trazendo o respeito à singular diversidade e aos conhecimentos próprios de uma determinada comunidade. Outra possibilidade é a perspectiva de olhar a escola como uma construção social, um espaço onde se entrecruzam diferentes culturas e que ela própria, a escola, constrói uma determinada cultura, a cultura escolar, representada por um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que se constituem em objeto de transmissão nesta instituição. Com foco na disciplina Física no Ensino Médio, é nesta última perspectiva que abordaremos este tema, trazendo para nossa reflexão os modos próprios do ensinar e aprender Física na escola. Para balizar a reflexão, discutiremos alguns trabalhos desenvolvidos no nosso grupo de pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, nos quais foram abordados, à luz do conceito de cultura escolar, as seguintes temáticas: i) O ensino de conteúdos em Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio, estudados a partir de entrevistas com professores e observação participante em aulas de Física; ii) potencialidades e dificuldades da leitura de textos e da escrita no ensino e na aprendizagem de Física, estudados a partir de observação participante, desenvolvimento de atividades didáticas e entrevistas com professores e alunos; iii) os processos de argumentação entre professores e alunos nos processos de ensinar e aprender física na escola, estudados a partir de entrevistas com professores experientes e, finalmente, (iv) as possibilidades e potencialidades da Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na escola, estudado a partir de observação participante junto a uma disciplina de um curso de licenciatura em Física. Esperamos com este diálogo contribuir com a reflexão acerca da temática proposta para esta mesa.

4.4.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO PANDÊMICO – Moderadora: Adriana Mocelim

A PANDEMIA E O ENSINO DE HISTÓRIA EM PERSPECTIVA GLOBAL - Carlos Eduardo Zlatic

RESUMO

A emergência da pandemia de COVID-19 arrastou o mundo para uma realidade nunca antes experimentada pela humanidade, considerando o espaço e a velocidade do avanço do coronavírus. O isolamento físico e social, as medidas de proteção, o impacto nos mercados e o PIB, a saúde pública, o crescimento da pobreza, o adoecimento psicológico, a educação, todas essas e tantas outras instâncias da vida contemporânea passaram a ser encaradas e analisadas em perspectiva global, com índices e gráficos de cada país atualizados diariamente. A História tampouco passou ilesa. O interesse pelas endemias e pandemias de outrora atraíram o olhar dos historiadores, que buscam responder as inquietações de um público ávido por saber de outras ocorrências similares no passado. Considerando que toda e qualquer experiência humana é objeto da História e, portanto, do ensino de História, professores, pesquisadores, autores, editores e tantos outros profissionais foram demandados a tocar no assunto, e assim ressurgiu o interesse pela peste bubônica ou pela chamada gripe espanhola. Diante disso, o desafio é promover uma abordagem que logre apresentar os caminhos para a formação de uma pandemia em escala global. Proponho tratar daquela que foi a primeira pandemia de peste bubônica, conhecida como Peste de Justiniano, numa perspectiva da História Global aplicada ao Ensino de História, orientação metodológica que possibilita propor entendimentos a respeito das interações em escala global e local a partir de uma perspectiva múltipla, evitando interpretações nacionalistas e eurocêntricas, ao mesmo tempo em que fragmenta as temporalidades para, tomando por base as propostas de Jörn Rüsen para a educação histórica, articular os múltiplos tempos da história. Ao assim proceder, espera-se propor algumas possibilidades para articular as experiências das pessoas dos séculos VI a VIII aos desafios que o presente nos impõe, a fim de que, a partir de uma educação histórica, seja possível construir expectativas de atuação para o futuro.

PANDEMIA, AULAS REMOTAS E INCENTIVO À DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO PIBID NA EAD DA EDUCAÇÃO BÁSICA - Paula Maria de Carvalho

RESUMO

Começamos o ano de 2020 diante de uma pandemia, que demandou uma quarentena, muito mais longa do que a maioria de nós esperávamos, e a necessidade de redescobrir os processos de ensinar e aprender, por meio da Educação à Distância, seja no modelo de aulas-remotas ou no formato de materiais impressos, com trilhas de aprendizagem e atividades, ambos elaborados pela Secretária de Estado da Educação e dos Esportes (SEED-PR). Somado a isso, a partir de outubro, vem o desafio de trabalhar com 10 futuros professores de História, alunos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Como única certeza: nada melhor que somar forças e aprender coletivamente, professora, bolsistas (e coordenadora do programa) e alunos, procurando um caminho para trazer o máximo de prazer em aprender e toda a qualidade de ensino possível, frente ao quase caos apresentado. Para isso, foi muito importante compreender o momento e nosso papel como sujeitos históricos, bem como levar os alunos a tomar consciência disso; entender que, mesmo que os aulos tenham acesso as novas tecnologias, algumas vezes não dominam sua utilização (muitas vezes seu conhecimento ficando restritos a redes sociais e/ou funções básicas); diferenciar a sociedade de informação, da qual fazemos parte, do processo de produção e apropriação do conhecimento construído historicamente; enfim, conferir sentido ao processo histórico que nos trouxe até aqui. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo trazer um panorama dos diferentes processos de ensino remoto adotados pela Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná, passando por aulas gravadas para o Aula Paraná e

atividades postadas em Classroom, atividades impressas, ambas com pouquíssima interação entre as partes envolvidas, até as aulas diárias, via Meet, realizadas a partir do ano de 2021. Todo esse processo permeando a inserção dos bolsistas do PIBID nessas dinâmicas. As experiências relatadas têm como palco o CE Brasílio Vicente de Castro.

RELAÇÕES ENTRE A CIBERCULTURA E A CULTURA HISTÓRICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA VIVÊNCIA DO PRIMEIRO ANO COMO PROFESSORA-PESQUISADORA EM SALA DE AULA – Stephanie Jimenes Tassoulas

RESUMO

A cibercultura, conceito cunhado por Pierre Lévy, defende que vivemos desde meados dos anos 70 em uma sociedade marcada pelas tecnologias digitais nos mais diferentes afazares cotidianos. Dentro dessa sociedade, o grande fluxo de informações e a facilidade de acesso a elas, faz com que não existam barreiras de tempo e espaço na comunicação entre os indivíduos, como defende Manuel Castells. Na educação, essa realidade também é sentida, principalmente com o avanço da pandemia de COVID-19 pelo mundo, que fez com que as aulas presenciais parassem e a educação migrasse para o ambiente digital durante o ano de 2020. É importante ressaltar, que o acesso as tecnologias digitais na realidade brasileira ainda é destinado a poucas pessoas e que a proposta aqui desenvolvida, aborda a realidade de uma insitituição particular de ensino. A partir dos desafios sanitários, sociais e tecnológicos impostos por conta do avanço da pandemia, esse é um relato de experiência sobre as percepções de uma professora-historiadora no início de sua carreira como docente dos Anos Finais de um colégio da rede privada de Curitiba, que teve como objetivo perceber como a cibercultura e a cultura histórica (conceito defendido por Jörn Rüsen), apareceram durante as aulas de História, a partir de conversas com os estudantes sobre a utilização de redes sociais e suas conexões com a sala de aula. Partindo da premissa da cultura da escola, defendida por Justa Ezpeleta e Elsie Rocwell, em que cada escola tem sua própria cultura, e que ela pode ser percebida a partir dos mais variados momentos vivenciados no ambiente escolar, como as conversas informais, o trabalho se insere dentro do eixo da cultura. Dessa forma, a investigação apresenta as impressões a partir da vivência escolar, abordando os resultados sobre as conexões entre as vivências dos jovens estudantes em suas redes sociais e as impressões trazidas para as aulas de História, em que assuntos são discutidos com base em suas carências de orientação daquilo que vivenciam on-line.

4.4.3 CURRÍCULO, ENSINO E PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES – Moderadora: Sandra Maria Mattar

LICENCIATURA E EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS NA CONTRAMÃO DO ESVAZIAMENTO DE CONTEÚDOS DA BNCC-ENSINO MÉDIO - Ângela Maria de Sousa Lima

RESUMO

Nos propomos a refletir acerca de um dos muitos problemas da última BNCC-Ensino Médio, instituída a partir da Lei 13.415/17: o esvaziamento de conteúdos, especialmente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Neste contexto de retrocessos, inserem-se a Resol.CNE 02/2019 (BNC-Formação Inicial) e a Resol.CNE 01/2020 (BNC-Formação Continuada), que almejam descaracterizar as áreas básicas, a identidade dos cursos e os saberes escolares atualmente trabalhados pelas licenciaturas e pelas ações coletivas de formação continuada. Contextos socioeducacional e político-pedagógico estes que se tornam ainda mais desafiadores quando potencializados pelos problemas do ensino remoto de baixa qualidade, da exclusão digital entre as juventudes da classe trabalhadora, da necropolítica evidenciada contra grupos

sociais excluídos historicamente e do negacionismo contra as universidades públicas, no cenário da pandemia da Covid-19. Há de se registrar ainda os retrocessos ocasionados pela revogação da Resol.CNE 02/2015, em um momento em que as licenciaturas reformuladas não formaram ainda uma turma e debatem os desafios da creditação da extensão, em um contexto estadual sem concursos públicos, com cortes financeiros e ataques à regulamentação do trabalho docente. Objetiva-se mostrar este esvaziamento de conhecimentos na atual BNCC-Ensino Médio na comparação com PCNs+, OCNs-Sociologia, DCNs-Ensino Médio (2012) e DCE/PR-Sociologia, aprofundando o debate com autores/as da Educação e das C.Sociais que se dedicam a tais reflexões. Entre tantas outras ações coletivas contra hegemônicas conhecidas atualmente no Paraná, que envolvem parcerias entre escolas e licenciaturas, especificaremos o papel do estágio curricular obrigatório, das ações de ensino/pesquisa/extensão e dos Fóruns Permanentes de Licenciaturas na área de Ciências Humanas nas sete IEES/PR. São estratégias colaborativas que têm atuado na contramão desses retrocessos, onde muitos/as agentes buscam resistir coletivamente para manter direitos trabalhistas dos/as profissionais da educação, arduamente conquistados por sindicatos, entidades representativas e movimentos sociais. Busca-se também o direito de ensinar e de aprender, objetivando a qualidade, a autonomia e a democratização das políticas públicas educacionais. Isso posto, por compreender que a indissociabilidade pesquisa/ensino, teoria/prática e formação inicial/continuada nos processos formativos da área de Ciências Humanas, ocupam um espaço relevante na ressignificação da tríade disciplinas, culturas e saberes escolares, contribuindo para a diminuição das desigualdades socioeducacionais.

ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS PRESENTES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: POSSIBILIDADES E REALIDADES – Angélica Lyra de Araújo

RESUMO

A Escola em Tempo Integral faz parte do programa Paraná Integral e vem sendo adotada pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná em diferentes municípios paranaenses, totalizando em 2021, 34 escolas, em 27 municípios. Os documentos que fundamentam essa modalidade destacam a formação humana e a qualidade de ensino como eixos norteadores na organização curricular, sendo ofertado em turno único e currículo diferenciado. As disciplinas que compõem a grade são: Protagonismo, Projeto de Vida, Empreendedorismo, Programação e Tecnologia Computacional para alunos do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, os estudantes têm disciplinas como Preparação Pós-Médio, Projeto de Vida e Estudo Orientado, além das outras da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante do exposto intenciona-se discutir o currículo da Educação Integral em Tempo Integral, a fim de diagnosticar e avaliar os aspectos metodológicos desta política, sobretudo, em tempos de pandemia. Parte-se da seguinte problemática: Quais são as raízes teóricas e metodológicas da Escola Integral? Há uma política educacional e curricular na sua implantação e implementação? Como os estudantes tem compreendido essa modalidade de ensino? A contribuição deste estudo é oportunizar uma análise do programa da Escola em Tempo Integral desvelando os dilemas, os desafios e as possibilidades que essa escola oferece, bem como identificar as características do ensino médio integral.

PENSANDO O LUGAR DAS CIÊNCIAS SOCIAIS A PARTIR DA BNCC: BRECHAS E OPORTUNIDADES DE RESISTÊNCIA - Jaqueline Fabeni dos Santos

RESUMO

Historicamente a disciplina de Sociologia e os conhecimentos das Ciências Sociais apresentam uma trajetória intermitente no currículo da educação brasileira, realidade que passou a se transforma após a aprovação da lei de obrigatoriedade de 2008 que garantia

a presença da disciplina nos três anos do Ensino Médio. Agora pouco mais de dez anos depois vivemos um novo período de incertezas, com a aprovação da BNCC (2018) e a reforma do Ensino Médio um movimento de redução da carga horário da disciplina tem ocorrido em vários estados brasileiros, inclusive nesse ano de 2021 no PR houve a redução de duas aulas semanais para apenas uma aula semanal. Frente esse cenário que inspira preocupações é necessário pensar estratégias para garantir a presença das Ciências Sociais no currículo, uma possível brecha que se apresenta para nós cientistas sociais é ocupação de novos espaços que surgiram a partir da BNCC, como a disciplina de Projeto de Vida, que deve estar presente no Ensino Médio, e em alguns contextos, na segunda etapa do Ensino Fundamental. Nesse sentido, intenciona-se desenvolver um olhar estratégico para essa possibilidade de atuação, como uma forma de resistência a esse processo de redução dos conhecimentode Ciências Sociais no currículo. O professor de Sociologia deve encarar tal disciplina como uma oportunidade para desenvolver o olhar sociológico já desde o Ensino Fundamental. Uma forma de problematizar e apontoar como esse horizonte tem se apontado como um caminho possível é a análise da formação dos autores dos livros de Projeto de Vida, aprovados no PNLD, que possuem a formação na área de Ciências Sociais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4.5 COMUNICAÇÕES EM DISCIPLINAS ESCOLARES, CULTURA E SABERES

4.5.1 "DUELO DA FRONTEIRA" NA WEB: ENTRE AS MEMÓRIAS DIGITAIS, AS PRÁTICAS CULTURAIS E O ENSINO DE LITERATURA NO IFRO, CAMPUS GUAJARÁ-MIRIM

Maria Enísia Soares de Souza[346]

Nycole de Andrade e Silva[347]

Robson Fonseca Simões[348]

RESUMO

O esforço em trazer para a discussão o âmbito educativo das memórias digitais encontradas na Página "Duelo da Fronteira" da rede social virtual Facebook é o objetivo deste trabalho. Nas ações educativas para o ensino da Literatura é possível produzir conhecimentos de uma forma intimamente relacionada ao contexto dos estudantes, valorizando suas experiências, práticas e relações com a cultura. Quais são os desafios dos educadores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, curso Técnico-Médio? Nessa interação fluida da rede social Facebook é possível compreender as estratégias utilizadas pelos usuários que procuram apresentar os bois Malhadinho e Flor do Campo nas mais diversas postagens, desvelando, portanto, a cultura popular, as narrativas que são representações vividas e celebradas em experiências cotidianas, em tradições, em memórias do povo, possibilitando pensar na literatura regional. Quais os posts que mais aparecem nessa rede social virtual? Cabe à tela, a capacidade de conceder um brilho extraordinário à vida comum recriada no rutilante espaço midiático, no qual produtores e receptores manejam a linguagem, postam imagens, fotografias, com vistas à produção de sentidos. As narrativas populares colorem com as cores do patrimônio cultural, estabelecendo aproximações entre a história rondoniense, a memória social do povo de Guajará-Mirim e a Literatura da Amazônia ocidental. Os estudiosos Certeau (2007), Chartier (2003), Nora (1993) e Simões (2020) ajudam a refletir que as memórias representam valores culturais, criatividades cotidianas, ações e práticas sociais para a produção e significação das histórias do Norte brasileiro.

Palavras-chave: Facebook. Postagens. Memória Coletiva. Cultura Popular. Representações Sociais.

TESOUROS À VISTA PARA A LITERATURA: UMA INTRODUÇÃO

A literatura antecipa sempre a vida.
Oscar Wilde

[346] Mestre em Linguística. Doutoranda do Programa de Doutorado em Educação Escolar, pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR. E-mail: enisia.soares@ifro.edu.br.
[347] Técnico em Biotecnologia Integrado ao Ensino Médio [em andamento]. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. E-mail: nycoleandrade.silva@gmail.com.
[348] Doutor em Educação. Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: robson.simoes@unir.br.

A inspiração poética na voz de Oscar Wilde, quem sabe, na epígrafe deste estudo, possa abrir os olhos dos educadores que trabalham com a Literatura na Educação Profissional. Este debate, numa perspectiva mais ampla, tem-se ampliado no cenário histórico-social, estimulando docentes que trabalham com as linguagens no Ensino Técnico-Médio a (re)visitarem os seus repertórios de produção de conhecimentos, que levem em conta processos de aprendizagens produzidos por diferentes modos de inserção dos sujeitos nos diversos espaços-tempos de interação social (SANTOS, 2004).

É possível refletir que os lugares de memória acompanham as tradições, os costumes dos sujeitos nos mais variados suportes, e a internet também é uma materialidade de um tempo de redes sociais virtuais. Mas o que se entende por Web?

A Web consiste na infraestrutura virtual para a exposição de pensamentos, para o lugar de linguagens, postagens e a comunicação digital. É lugar de memória. Não é difícil entender que a memória não se resume à vida de um sujeito, mas também a uma construção coletiva, um fenômeno construído por vários sujeitos. Os posts nas Páginas do Facebook também são a memória e a expressão de sentimento de identidade.

Como num fascínio em convocar e relembrar os usuários dessa rede social virtual, observam-se as lembranças, as saudades que aquelas representações deixaram para cada um dos usuários. E quais os posts que mais aparecem nessa rede social virtual? Posts que se configuram painéis coloridos, possíveis aquarelas que pintam as cores das identidades coletivas. Quem sabe, um mosaico colorido no qual se lê o imaginário de um período e, cuja possível leitura será também a expressão de um conjunto de representações coletivas, como se pode examinar a seguir.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 - Adaptação da Página do Duelo da Fronteira no Facebook

Fonte: <https://www.facebook.com/DuelodaFronteira>Acesso em 26/06/ 2021.

Entre os fios das memórias dos usuários deixados na Página do Duelo da Fronteira no Facebook, examinam-se vestígios de emoções de um momento em que o Boi Flor do Campo foi consagrado Campeão na sua versão 18ª do campeonato rondoniense. A imagem do Boi e de sua rainha na postagem que relata o campeão, possivelmente postadas pelo organizador oficial do evento, procuram apresentar os personagens de uma narrativa do Norte. Nessa acepção, a Web desafia a preponderância do trabalho do arquivamento; não implicando na substituição das fontes, usualmente empregadas pela historiografia, mas renovando-as e expandindo-as (GALVEZ BIESCA, 2018) com os fatos do passado.

As práticas culturais digitais desvelam construções de si e do outro; trata-se de uma maneira de ser percebido em tempos de internet, tempo esse responsável pela revolução de olhares e atenções dos usuários. Se se vivem novos tempos, então, as linguagens, na tela de computador, também (re)significam as memórias sociais. Há o risco de os arquivos com as memórias perenes desaparecerem? Acredita-se que não, porque à medida que a produção de arquivos digitais se multiplica, pesquisadores das mais diversas tradições disciplinares, tais como: Literatura, História, Educação, entre outras, aproximam-se desses discursos para pesquisas, descrições, análise, debates a partir de vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis de representações dos sujeitos históricos.

As postagens com as teias culturais rondonienses são entrelaçadas pelas narrativas populares que incluem conhecimentos, crenças, artes, saberes, costumes e

outras aptidões e hábitos adquiridos pelo usuário como membro da sociedade, possibilitam examinar que a sensibilidade está no clique dos usuários. Essa, como modo representativo do sujeito brincante em que misturam o eu e o coletivo, gerando histórias que se confundem, e podem compor os conteúdos de literatura regional, visto que as narrações e as sequências das ações geram as próprias memórias e histórias dos sujeitos.

A postagem da Figura 2 procura destacar as rainhas da Batucada do Boi Flor do Campo; personificadas e coloridas a partir das narrativas da Amazônia ocidental;

A imagem na parte superior deixa entrever um momento importante para o evento; na parte inferior do post, o usuário Ronaldo Nina relata o acontecimento. Os estudos de Fludernik (2009) sugerem que essas narrativas relatam situações, eventos, lugares e participantes, fazendo parte da vida cotidiana (RODRIGUEZ DE LA FLOR; ESCANDELL MONTIEL, 2014).

Figura 2 - Adaptação da Página do Duelo da Fronteira no Facebook

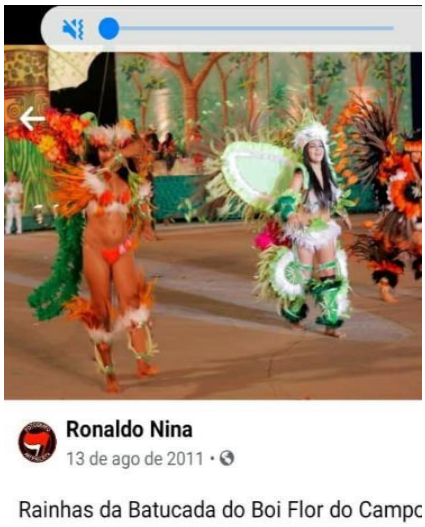

Fonte: <https://www.facebook.com/DuelodaFronteira>Acesso em 26/06/ 2021

Numa possível metamorfose, é possível observar um amálgama digital nas postagens que entrelaçam a memória individual e a memória coletiva. Se a consciência do eu não é solitária, não se encerra em si mesma, porque quando se busca a lembrança de acontecimentos, se é arremessado a várias direções, inclusive para conferir contextos sociais em que os fatos se ancoraram, então, a memória consiste experiência pessoal que situa a singularidade de uma vida no contexto da experiência histórica mais ampla.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Pensar que as memórias representam valores culturais, criatividades cotidianas, ações e práticas sociais para a produção e significação das histórias do Norte brasileiro, pelo viés da literatura, traduz-se na possibilidade de compreender as narrativas da Web como multivozes das figuras da memória cultural, de um evento da cultura popular do Norte, especialmente de Guajará-Mirim/RO, num possível eco de algo vivido, permanecendo na esfera do vivido, revisitando o ocorrido, tornando-se ilimitado e, é nessa dimensão que as culturas dos seres humanos se fazem presentes nos horizontes da história coletiva.

MERGULHOS NAS PÁGINAS DO FACEBOOK

Compreender diferentes formas de linguagens como situadas significa reconhecer, primeiramente, que estas se realizam sobre determinadas condições de produção. Elas se realizam em decorrência de uma situação de comunicação específica e são, assim, marcadas pelo tempo e lugar históricos em que se encontram envolvidos os participantes dessas relações sociais, pelos campos sociais em que elas ocorrem, pelos propósitos comunicativos estabelecidos, bem como pelas linguagens, recursos e meios pelos quais os sentidos são expressos, a natureza situada das práticas de linguagens advém, ainda, do reconhecimento de que os sentidos não são preestabelecidos ou estáticos, mas que são construídos de forma dinâmica nas relações sociais, e são marcados por posicionamentos éticos, estéticos, políticos, entre outros.

Se, por um lado, é possível por em prática o ensino de Literatura em sintonia com os tempos digitais (LÈVY, 1999), uma vez que o universo virtual também une palavras, fazem nascer sentidos, aproxima o distante, há de se refletir sobre os possíveis valores na prática da língua: a relação dialógica (BAKHTIN, 1999), as inferências nas relações entre a escrita, o sujeito e contexto (MARCUSCHI, 2007), para que se possa instigar o outro a entender a diversidade, o local, o global, a linguagem, assim como os estudos vinculados às práticas de ensino e de aprendizagem de Literatura.

As perspectivas didáticas que orientam a área de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Técnico-Médio pressupõem o usufruto dos direitos estabelecidos pela Educação Básica, materializados na ampliação de textos por meio do envolvimento dos estudantes em práticas de criação e uso crítico dessas formas de expressão de sentidos.

A rede social Facebook, enquanto suporte de mensagens, tem sido utilizada para diversos fins por sujeitos de diferentes idades, seja para estabelecer relacionamentos sociais, seja para publicizar ideias de grupos com determinadas afinidades. Neste estudo, procura-se analisar a plataforma como o lugar das memórias do Duelo da Fronteira, um evento cultural da região Norte do Brasil, especificamente na cidade de Guajará-Mirim.

Essa rede social, em tempo de tecnologias digitais, revoluciona olhares, desperta atenções e causa emoções dos/nos sujeitos na história da escrita/leitura, ressignificando, portanto, as funções e as relações do usuário junto à tela do computador (SIMÕES, 2020). Na opinião dos autores, na internet, é possível se deparar com narrativas da cultura e da própria vida.

Nesse território virtual, os usuários e brincantes do Duelo da Fronteira expressam opiniões, fazem convites para que outros curtam o evento, constroem histórias dos Bois dueladores em evidência, numa espécie de convocação de desmesurada publicização do privado (VIÑAO, 2000), isto é, num processo de extimidade e de celebração do tom confessional (BAUMAN, 2011), cuja leitura, ainda que se dê, quase sempre, de forma fragmentada, pode ser alinhavada como uma unidade textual, em que os fios vão sendo tecidos a cada uma das postagens. A escritura, como uma tecnologia de comunicação social, gera modos próprios de pensar o mundo e construir a realidade (CASTILLO GÓMEZ, 2002).

Os posts digitais sobre os bois Malhadinho e Flor do Campo tornam-se o enredodessa trama cultural e da memória social do povo de Guajará-Mirim, em que os usuário da rede são protagonistas; é possível entender que as teias de sentidos são operadas em associações e desdobros semânticos interlocutivos no litoral histórico-cultural da Web.

Duelo da Fronteira como patrimônio cultural de Guajará-Mirim

O Duelo da Fronteira é um evento cultural em que o Boi Malhadinho e o Flor do Campo duelam em praça pública, numa possível trama (re)ssignificada dos bois de Parintins, no Amazonas. Por ela permeiam os domínios de um espaço geográfico com forte relação com a linguagem, visto que os cantos, as toadas, as danças e o enredo, que compõem o evento festivo, são diferentes manifestações de linguagens, comunicam

sentimentos e afloram emoções numa estrutura de significação cultural, (GEERTZ, 2019) nos termos de Clyde Kluckhohn como o legado social que o sujeito adquire do seu grupo.

> Assim como de fato existe uma virada cultural no seio da Geografia, seus desdobramentos não podem ser tomados à margem da(s) virada(s) linguística(s). Os geógrafos britânicos são uma importante referência nesse aspecto, casos de Cosgrove, Jackson e Duncan, há mais de três décadas. Por outro lado, os franceses, como os já citados, fazem emprego de recursos linguísticos para justificar a incorporação de novos objetos no campo de investigações geográficas e também para a leitura do espaço geográfico. Nesse ponto, coloca-se a ideia de performativo como elemento que empresta contornos para a leitura e interpretação de importantes aspectos da festa e de seu espaço em Guajará-Mirim (FILIZOLA, 2014, p. 13).

Entende-se que Duelo remete à luta previamente ajustada entre as partes e se realiza em campo aberto, na presença do público em que a testemunha exerce o papel de torcedor. A Luta implica “desagravo da honra” de um dos combatentes. O que no Duelo não é muito diferente. A oposição e o conflito de ideias é evidente na festa, ainda que o pós-festa tudo se configure e perdure sem embates.

Verifica-se que Da fronteira é uma expressão que sugere posse, podendo sugerir o sentido do fronteiriço; é possível refletir a fronteira revestida de simbolismo, práticas sociais e histórias culturais, construindo teias de significação e construindo memórias sociais.

Enquanto memória cultural, o Duelo da Fronteira é um Festival Folclórico da Pérola do Mamoré[349]; criado em 1995, e é um dos maiores eventos culturais do Estado de Rondônia[350]. A festividade retrata um encontro de culturas, passagens de fronteiras culturais e geopolíticas, inicialmente chamado de Festival Folclórico Pérola do Mamoré, evento criado pela UMAM[351] (FILIZOLA, 2014).

[349] Pérola do Mamoré é a perífrase pela qual a cidade de Guajará-Mirim é conhecida.
[350] https://g1.globo.com/ro/rondonia. Acesso em 06/06/2021.
[351] União Municipal das Associações de Moradores.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 3 - Adaptação da Página do Duelo da Fronteira no Facebook

Fonte: <https://www.facebook.com/DuelodaFronteira>Acesso em 26/06/ 2021.

Aquele que visitar a Pérola do Mamoré será recepcionado por um Memorial dos bois, como se fosse a primeira 'postagem' do Duelo, como um convite para a Festa. E isso, junto com os registros da memória social, revisitados pelos brincantes dos e com os Bois Flor do Campo e Malhadinho, mobiliza emoções, sentimentos e procura enaltecer a História cultural (BENCOSTTA, 2010) de Guajará-Mirim. Estas memórias individuais dialogam com os aspectos da memória coletiva, tais como: artesanatos, indumentárias e instrumentos de som do passado (FILIZOLA, 2014) e podem compor os conteúdos a serem trabalhados em literatura.

Cultura Popular e Ensino de Literatura Regional

Como a correlação proposta é entre cultura popular e literatura regional, há de se estreitarem diálogos entre as memórias sociais na dinâmica do ensinar e aprender literatura regional; à moda de Guimarães Rosa, que se volta ora mais para o local, ora mais para o universal. No caso da festa Duelo da Fronteira, esta carrega consigo os traços reconhecidos e difundidos da memória histórica local, que é representada por diversos grupos regionais, constituindo memórias coletivas que, por sua vez, pressionam a construção da História (NORA, 1993).

Nessa acepção, pode-se redimensionar o regional como objeto vivo, vinculado às ações pedagógicas de literatura, como componente que focaliza a realidade local

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(CANDIDO, 2010). Além de evidenciar a humanização e o reconhecimento do patrimônio cultural, a valorização de histórias e memórias da sociedade que o construiu, seja ele material ou imaterial, as aulas servirão para sensibilizar o estudante do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio para perceba a diversidade cultural e literária, garantirão a todos o reconhecimento das suas formas de expressão, assegurando-lhes as condições para despertar o desejo e interesse pelo conhecimento das histórias e memórias pessoais e coletivas.

E a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Ensino Profissional rondoniense, orientada pela Base Nacional Comum Curricular (2018) também pode abranger estudos sobre a Memória social, a História cultural e as narrativas regionais, que são elementos das atitudes humanas; desse modo, podem desvelar a cultura dos sujeitos numa trama que reúne ideias, valores individuais e coletivos (KUPER, 2002). As reflexões de Geertz (2019) destacam que a cultura é composta de estruturas psicológicas por meios das quais os sujeitos guiam os seus comportamentos. Olhar as dimensões simbólicas das ações sociais: arte, religião, senso comum, ideologia, não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico
de formas não emocionalizadas; é estar no meio delas.

Nesse contexto, cultura é expressão de um tempo e de um lugar; expressa um momento de viver. As danças, candomblé, a escola de samba, os modos de plantar, a bebida que cada povo tem por hábito, o modo de rir ou chorar, os cumprimentos, as simpatias, objetos como expressão física ou espirituais de um povo são cultura enfim, são modos de viver e, nesse caso, viver a cultura popular (KUPSTAS, 1998). É com essa visão que se pretende levar o Duelo às salas de aulas como um movimento e atos que valorizem a cultura local como parte da vida dos guajará-mirenses, e que esta possa proporcionar novas dimensões de ensino e de aprendizagem, que preservem as raízes para manterem vivas as tradições regionais.

1CURTIU OS POSTS NA PÁGINA DO DUELO DA FRONTEIRA? CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Duelo da Fronteira é o espaço da memória que se cultiva, alimentada e enformada por mitos, cantos e danças que comunicam sentimentalidades. É hoje a festa tentativa de encontro com a vida, de manutenção da cultura. É espaço de saberes que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

articulam arte e diferentes linguagens.

Já a escola é o espaço de relações educativas formais e de diferentes conhecimentos por meio de componentes curriculares que ensejam saberes. Se o Duelo encontra ressonância na literatura regional, não somente a festa entra em cena nas aulas, mas também a sociedade de Guajará-Mirim e, juntos, escola e sociedade estarão respeitando a cultura e os saberes da região.

Como num epílogo, nesse surf pelas ondas das postagens na Web, parafraseando Clarice Lispector, sugere-se um aceno de curtir, usado nas páginas do Facebook, porque “Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta, continuarei a escrever” sobre e para a Educação rondoniense.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BAUMAN, Zygmun. “A Face humana da Sociologia”. In: Estado de São Paulo online, 2011. Disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/a-face-humana-da-sociologia> Acesso em 23/06/2021.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Cultura Escolar na Historiografia da Educação Brasileira: alcances e limites de um conceito. In: FELGUEIRAS, M. L.; VIEIRA, C. E. (Org.). Cultura Escolar, Migrações e Cidadania. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010. p. 10-25.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**: estudos de teoria e história literária. 11. ed. São Paulo: Ouro sobre azul, 2010.

CASTILLO GÓMEZ, Antônio. (Org.). **História de la cultura escrita**. Madrid: Trea, 2002.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido. Cultura escrita**: entre distinção e apropriação. Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

FILIZOLA, Roberto. **Duelo na Fronteira**: entre a redimensão de uma nova espacialidade e a construção de uma identidade de resistência. [Tese de Doutorado]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2014.

FLUDERNIK, Monika. [Einführung in die Erzähltheorie.] **An Introduction to**

Narratology. traduzido para o inglês por Patricia Häusler-Greenfield e Monika Fludernik. Nova York: Routledge, 2009.

GÁLVEZ BIESCA, Sergio. **El historiador y sus entornos**: de la celulosa al bit y la Web 2.0. In: EIROA San Francisco, Matilde (coord.). Historia y memoria em red: un nuevo reto para la historiografia. Madrid: Editorial Sínteses S.A., 2018. pp. 41- 61.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro, LTC, 2019.

KUPER, Adam. **Cultura**: a visão dos antropólogos. Tradução: Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. Bauru/SP: EDUSC, 2002.

KUPSTAS, Márcia. **Literatura, arte e cultura**. São Paulo: Ática, 1988.

NORA, Pierre. “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. **Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**, nº 10. p. 7-28. São Paulo, dez.-1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RODRÍGUEZ DE LA FLOR, Fernando; ESCANDELL MONTIEL, Daniel. **El gabinete de Fausto**: teatros de la escritura y la lectura a um lado y otro de la frontera digital. CSIC: Madrid, 2014.

SANTOS, B. S. **Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. In: SANTOS, B. S. (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-823.

SIMÕES, Robson Fonseca. Entre fontes historiográficas e arquivos digitais: memórias dos cotidianos escolares de Rondônia no Facebook. **Revista de Educação**, Ciência e Cultura, Canoas, v. 25, n. 3, p. 47-62, novembro, 2020.

VIÑAO, Antonio. “Las autobiografias, memórias y diários como fuente histórico-educativa: tipologia e usos”. In: **TEIAS- Revista da Faculdade de Educação**/ UERJ, n. 1, p. 1-26, junho, 2000.

4.5.2 A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd[352]

RESUMO

A presente pesquisa propõe a seguinte questão norteadora: qual a relação entre a construção e consolidação de um código disciplinar do ensino de história no Brasil e a função desse ensino enquanto disciplina escolar? Para isso, toma-se como referência o conceito de código disciplinar, tendo como base os estudos de Cuesta (1997), e a partir desse conceito objetiva-se identificar como ocorreu a constituição do ensino de história no Brasil, procurando identificar as mudanças e as permanências que se efetivaram em diferentes contextos históricos. Para essa análise toma-se como referência historiadores, como Elza Nadai (1992/1993), Guy de Hollanda (1957) e Katia Maria Abud (1992/1993), que possuem estudos sobre a constituição da história enquanto disciplina escolar. Para empreender a pesquisa buscou-se indícios desse ensino nas legislações, regulamentos, programas e propostas curriculares. Para a análise das diretrizes curriculares municipais, de 2006, que assume a concepção da Educação Histórica, tomou-se como referência autores como Barca (1998; 2005), Lee (2001; 2005), Rüsen (2012) e Schmidt (2001). Utilizou-se como fonte de pesquisa a análise bibliográfica, sendo que a análise dos dados se respalda nos estudos de Bogdan e Biklen (1994, p.50), tendo como base teórica a metodologia da investigação qualitativa. Ressalta-se que a pesquisa está em andamento, mas pode-se indicar algumas considerações, entre outras questões, constatou-se que ocorreram mudanças e permanências na constituição do código disciplinar da história, entre elas destaca-se que nos primeiros regulamentos, há indícios de um ensino voltado para o fortalecimento da unidade nacional, bem como um ensino voltado para o exercício da cidadania. Esse é um dos elementos que apesar de ser indicado com outra perspectiva, ainda permanece nas diretrizes curriculares municipais, ou seja, o conceito de cidadania torna-se um eixo articulador de conteúdos no ensino de história.

Palavras-chave: Disciplina escolar. Ensino de História. Código disciplinar. Mudanças e permanências.

1INTRODUÇÃO

As disciplinas escolares se constroem no bojo dos interesses sociais e a sua existência pressupõe a distribuição de poderes entre os sujeitos envolvidos em sua criação e reprodução. Esta construção social e política das disciplinas escolares deve ser entendida a partir de sua própria história, pois, só analisando este percurso, pode-se entender e explicar o seu significado, porque, no dizer de Cuesta (1997, p. 18), “as disciplinas escolares são construções históricas socialmente condicionadas e gestadas dentro de instituições específicas de socialização.”

352 Doutora em Educação, Faculdade Unina – Curitiba, e-mail: rosifgevaerd@yahoo.com.br.

Nesse sentido, Goodson (2001, p. 27) enfoca que a história do currículo e das disciplinas escolares constituem um “processo pelo qual se inventa tradição”, não na perspectiva de tradição como “algo pronto de uma vez por todas”, mas como “algo a ser defendido” e que, portanto, as disciplinas escolares são construídas e reconstruídas ao longo do tempo.

Para Cuesta, ao se estudar a história das disciplinas escolares deve-se considerar:

> [...] a ação cotidiana dos sujeitos sociais protagonistas da vida nas aulas e da particular ‘consciência prática’ (como diria Giddens) ou ‘habitus’ (que diria Bourdieu) que servem para interiorizar subjetivamente os valores e práticas que reproduzem socialmente o universo cultural das disciplinas escolares (CUESTA, 1997, p. 19).

Segundo esse autor o conceito de código disciplinar é:

> Uma tradição social que se configura historicamente e que se compõe de um conjunto de idéias, valores, suposições e rotinas, que legitimam a função educativa atribuída à História e que regulam a ordem da prática de seu ensino. O código disciplinar da História, alberga, pois, as especulações e retóricas discursivas sobre seu valor educativo, os conteúdos de ensino e os arquétipos da prática docente, que se sucedem no tempo e que se consideram, dentro da cultura, valiosos e legítimos (CUESTA, 1997, p. 20).

O conceito código disciplinar pode ser tomado como referência para a compreensão e reconstrução, nesse caso, do ensino de História no Brasil. Para o autor a reconstrução do código disciplinar da História pode ser apreendido nos textos visíveis, como Leis, Códigos, Regulamentos, manuais didáticos, e nos textos invisíveis, a prática docente.

A partir da análise de historiadores, como Elza Nadai (1992/1993), Guy de Hollanda (1957), Katia Maria Abud (1992/1993), entre outros, que possuem estudos sobre a constituição da História enquanto disciplina escolar, objetiva-se mostrar como o código disciplinar da História foi se constituindo no Brasil. Não se pretende, nesse artigo, apresentar todo o percurso da constituição dessa disciplina escolar, conforme pesquisa que está sendo desenvolvida, mas fazer um recorte e destacar alguns desses regulamentos, programas e diretriz curricular.

Utilizou-se como fonte de pesquisa a análise bibliográfica e para a análise dos dados respalda-se nos estudos de Bogdan e Biklen (1994, p.50), tendo como base teórica a metodologia da investigação qualitativa, na qual os dados não são recolhidos com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, mas, em vez disso, as abstrações são construídas à medida que os dados recolhidos vão sendo agrupados, analisados e categorizados.

2 O CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA NO BRASIL: INDÍCIOS DESSE ENSINO

A História, no Brasil, constituiu-se como disciplina escolar sob a influência do pensamento liberal francês, após a Independência em 1822. Em um período em que a organização do ensino enfrentava uma disputa entre o poder religioso e o laico, civil (NADAI, 1992/1993, p. 145).

Desde o final do século XVIII já existia uma preocupação, por parte dos intelectuais brasileiros, com as questões de uma identidade nacional e com a Independência do Brasil, a nação recém-independente precisava de um passado do qual pudesse se orgulhar e que lhe permitisse avançar com confiança para o futuro. Nessa tarefa destacou-se o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que fora criado em 1838/39[353] e que se tornou fundamental para a constituição da história brasileira. O IHGB passou a construir uma história biográfica tendo como referência os grandes vultos, os luso-brasileiros exemplares, cujas ações pudessem tornar-se modelos para as futuras gerações. Para efetivar essa proposta, o IHGB:

> [...] deveria coletar e publicar os documentos relevantes para a história do Brasil, incentivar os estudos históricos, manter relações com as instituições congêneres do exterior, especialmente com a instituição que foi o seu modelo, o Institut Historique de Paris (REIS, 2002, p. 25, 26).

Com a Proclamação da República, retomou-se a construção da identidade nacional, nesse contexto voltada a um sentimento de brasilidade que agregasse todos os cidadãos em torno da nação brasileira. Os discursos produzidos, nesse período, passaram a veicular as ideias em relação ao que o Brasil “poderia vir a ser”. Um discurso

[353] “O IHGB foi criado em 1838 por iniciativa da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional e teve D. Pedro II como seu patrono e principal patrocinador até o final da monarquia em 1889.” (FONSECA, 2001, p. 116).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ufanista passou a fazer parte dos escritos da época, divulgados em jornais, revistas, livros didáticos e ensaios (REIS, 2002, p. 84). Pode-se dizer que nesse período os conteúdos escolares expressavam as "ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira (NADAI, 1992/1993, p. 149). Um período em que se inventavam as nossas tradições, na perspectiva de Goodson (2001, p. 27).

2.1 Ensino de História: constituição de uma identidade nacional e exercício da cidadania

Durante o Império, e na República, o estabelecimento-padrão de ensino secundário era o Colégio Pedro II, denominado Ginásio Nacional, localizado no Rio de Janeiro. Em seu primeiro Regulamento, em 1838, inseriu os estudos históricos, a partir da sexta série (NADAI, 1992/1993, p. 145).

A História do Brasil era indicada para ser ensinada desde o primeiro ano até o sexto e seguia a lógica da História Universal, ou seja, a cronologia política, iniciando com as 'descobertas marítimas e geográficas dos portugueses e espanhóis nos séculos XV e XV' e finalizando com o estudo da 'ideia republicana no Brasil. Seu triunfo em 15 de novembro de 1889' (NADAI, 1992/1993, p. 145).

Algumas tentativas de reformas de ensino, como as de 1911 e 1925, não conseguiram fazer grandes alterações na instrução escolar, somente depois da década 1930, com as transformações impostas durante o governo de Getúlio Vargas, foram possíveis reformas no sistema de ensino, com programas e currículos de âmbito nacional (ABUD, 1992/1993, p. 163).

Em 1931 foi realizada a Reforma de Ensino, conhecida como Francisco Campos, o então Ministro da Educação, tendo como preocupação a manutenção e fortalecimento da unidade da Nação Brasileira (ABUD, 1992/1993, p. 165), pode-se dizer um ensino com a preocupação de constituição de uma identidade nacional. Os programas e as instruções metodológicas de História, nessa reforma apresentavam significativas mudanças, as cadeiras[354] de História Universal (3º e 4º anos) e História do Brasil (5º ano), foram substituídas pela História da Civilização (1ª a 5ª série do curso fundamental) (HOLLANDA, 1957, p. 17).

[354] Termo utilizado, no período, referente às disciplinas escolares.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nessa Reforma a História do Brasil foi incorporada à História da Civilização, fica evidenciada a indicação do ensino do passado nacional, americano e da Humanidade (HOLLANDA, 1957, p. 17). Com isso, os programas de História da Civilização foram assim organizados:

> Primeira Série (2 horas semanais): História Geral;
> Segunda Série (idem): I – História da Antiguidade (Oriente, Grécia, Roma); II – História da América e do Brasil;
> Terceira Série (idem): I – Idade média; II – História da América e do Brasil;
> Quarta Série (idem): I – História Moderna; II – História da América e do Brasil;
> Quinta Série (idem): I – História Contemporânea; II – História da América e do Brasil (HOLLANDA, 1957, p. 22).

O programa da primeira série apresentava um panorama geral da História Geral, iniciava com o antigo Egito até a Revolução Russa, enfatizando os episódios e as biografias históricas. Na segunda série abordava a História da Antiguidade, e, de forma biográfica e episódica, a História da América e do Brasil. Na terceira série, além da história da Idade média, a parte arqueo-etnológica da História da América e do Brasil. Na quarta e quinta série, abordava-se respectivamente a História Moderna e a História Contemporânea, e os períodos históricos correspondentes com a História da América e do Brasil (HOLLANDA, 1957, p. 22).

Nesse período, a História assumia um papel de formar os alunos para o exercício da cidadania e os programas também assumiam essa concepção. Pode-se dizer que essa concepção esteve presente nos programas do Colégio Pedro II, tanto no de História Universal, que era cópia dos programas franceses, mas também no de História do Brasil (ABUD, 1992/1993, p. 165), tornando-se uma tradição inventada na constituição do código disciplinar da história.

A ênfase nesse segmento foi mostrar como o ensino de História no Brasil foi sendo indicada nos primeiros regulamentos e legislações brasileiras, pode-se perceber que nesse período o ensino da história assumiu uma função, a constituição de uma identidade nacional e ensinar para a cidadania. No próximo segmento pretende-se analisar de que maneira conteúdos da história foram propostos em currículos que assumem a perspectiva da Educação Histórica, como é o caso das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

2.2 Educação Histórica: mudanças e permanências no currículo escolar

ISSN: 2176-1396

As investigações sobre cognição e ensino de história, mais conhecidas como investigações em Educação Histórica, surgiram na Inglaterra na década de 70 do século XX, e em seguida, começaram a ser desenvolvidas em outros países, como os Estados Unidos, Canadá, Portugal e Espanha, por exemplo, e mais recentemente, no início do século XXI, essas investigações se iniciam no Brasil.

Uma das referências nas pesquisas sobre Educação Histórica e consciência histórica é a professora e pesquisadora portuguesa Isabel Barca. Segundo a pesquisadora o ensino de História constitui-se como um fértil campo de investigação, pois:

> Nestes estudos, os pesquisadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção do professor na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das idéias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das idéias históricas destes últimos) (BARCA, 2005, p.15).

Nessas pesquisas o conceito de consciência histórica é entendido a partir da concepção do filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen (2012, p.112), como:

> [...] a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência.

Nesse sentido, partindo do pressuposto que a área de pesquisa no âmbito da Educação Histórica busca investigar as ideias históricas de alunos e professores, bem como busca identificar indícios desse ensino em propostas curriculares e manuais didáticos, busca-se nesse segmento identificar as mudanças e permanências na constituição do código disciplinar do ensino de história, propondo-se um recorte da pesquisa que está em desenvolvimento, ou seja, a análise das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006).

Pode-se dizer que uma das grandes mudanças nas diretrizes foi a adoção da concepção da Educação Histórica como uma maneira de ensino e aprendizagem de história. Essa perspectiva foi assumida em 2006 quando é proposta uma reorganização curricular, sendo que a concepção teórica e metodológica dessas diretrizes tomou como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

referência, especialmente, os estudos de Lee (2001, 2005), Barca (1998) e Schmidt (2001).

A partir da análise da concepção das diretrizes pode-se inferir que ocorreram algumas mudanças, mas também algumas permanências em relação às reformas, programas e regulamentos aqui analisados. Para esse artigo, apresento os conteúdos que são similares e contemplam a denominada História Antiga. Nas Diretrizes Curriculares de Curitiba esses conteúdos são indicados para o Ensino Fundamental II – 6º ano, sendo que no Programa da Reforma de 1931, em História da Civilização, está indicado para a Segunda Série, conforme citado anteriormente.

Na Reforma de 1931, está assim definido: I – História da Antiguidade (Oriente, Grécia, Roma); II – História da América e do Brasil". (HOLLANDA, 1957, p. 22). Observa-se que aborda a História da Antiguidade, mais especificamente do Oriente, da Grécia e de Roma e, como um item separado está indicado o ensino da História da América e do Brasil, que era tratado de forma biográfica e episódica, segundo Hollanda (1957, p. 22).

Constata-se que nessa proposta prevalece o ensino da História da Antiguidade, e pode-se inferir que esses conteúdos eram ensinados de forma estanque, não havendo uma correlação entre a história dos povos da antiguidade e as histórias dos povos da América ou do Brasil.

Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006), esses conteúdos são indicados para serem ensinados no 6º ano, conforme definido no documento:

> Formações sociais africanas: Egito; Reinos africanos: Etiópia, Gana, Mali.
> Povos orientais: mesopotâmicos, hebreus, fenícios, persas, chineses, indianos.
> Formas de organização dessas formações sociais: vida cotidiana, relações de poder, sociais e de trabalho, manifestações artísticas e religiosas; as técnicas.
> Formas de organização do mundo greco-romano:
> - relações de poder na Grécia Antiga e Roma: guerras; relações sociais: democracia; cidadania: quem era cidadão na Grécia Antiga; trabalho escravo; relações culturais: vida cotidiana, a filosofia, as artes, a religiosidade, as técnicas (CURITIBA, 2006, p. 29-30).

Os conteúdos específicos da história Antiga privilegiam a História dos povos do Oriente, Grécia e Roma, no entanto com mais especificidade, ou seja, ao tratar dos povos do Oriente indicam o ensino sobre "mesopotâmicos, hebreus, fenícios, persas, chineses, indianos". No que se refere aos conteúdos da História da Grécia e de Roma, destacam

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

as “Formas de organização do mundo greco-romano”, mais especificamente, as relações de poder na Grécia Antiga e Roma, destacando as guerras; em relação às relações sociais enfatizam a democracia; na questão da cidadania indicam a reflexão sobre quem era cidadão na Grécia Antiga e a relação com o trabalho escravo; bem como as relações culturais, enfatizando a vida cotidiana, a filosofia, as artes, a religiosidade, as técnicas.

No entanto, percebe-se algumas mudanças em relação ao Programa de 1931, mais especificamente, nas diretrizes curriculares há a inserção do conteúdo que trata das Formações sociais africanas: Egito; Reinos africanos: Etiópia, Gana, Mali, que não está indicado no referido Programa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa está em andamento, mas pode-se indicar algumas considerações, entre outras questões, constatou-se que ocorreram mudanças e permanências na constituição do código disciplinar do ensino de história, entre elas destaca-se que nos primeiros regulamentos, há indícios de um ensino voltado para o fortalecimento da unidade nacional, bem como um ensino voltado para o exercício da cidadania. Esse é um dos elementos que apesar de ser indicado com outra perspectiva, ainda permanece nas diretrizes curriculares municipais, ou seja, o conceito de cidadania torna-se um eixo articulador de conteúdos no ensino de história. (CURITIBA, 2006, p. 154-155).

Além disso, uma das permanências que se contatou é de que a divisão do ensino de História organiza-se, na perspectiva do historiador Jean Chesneaux (1995, p. 92-93), ou seja, em quatro grandes conjuntos: História Antiga, Idade Média, Moderna e Contemporânea, também conhecida como sistema quadripartite da história. Nas diretrizes curriculares esses conteúdos são indicados ao longo do processo de escolarização do Ensino Fundamental, de 6º ao 9º ano.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25//26, p. 163-174, 1992/1993.

BARCA, I. Verdade e perspectivas do passado na explicação em história: uma visão pós-desconstrucionista. **Revista O Estudo da História – O ensino da História: problemas da didáctica e do saber histórico**, Lisboa, n. 3, p. 163-173, 1998.

BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2005, Londrina. **Anais**... Londrina: Atrito Art, 2005. p. 15-25.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995.

CUESTA, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar**: la Historia. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Curitiba, 2006.

FONSECA, T. N. de L. e. Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, L. M. de C.; FONSECA, T. N. de L. e. (Orgs.). **Inaugurando a História e construindo a nação**: discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 91-122.

GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2001.

HOLLANDA, G. de. **Um quarto de século de programas e compêndios de história par ao ensino secundário brasileiro – 1931-1956**. Rio de Janeiro: INEP, Ministério da Educação e Cultura, 1957. v. 1. (Série IV – Currículo, Programas e Métodos).

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Hist. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.

LEE, P. Educação histórica. In: **Opinião**. Associação de Professores de História. Disponível em: <https://aph.pt/educacao-historica/>. Acesso em: 06 jun. 2005.

NADAI, E. O ensino de História do Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

REIS, J. C. **As Identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 54-66.

4.5.3 A DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA COMO COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE ÉTICA NO COMBATE AO RACISMO

Louise Carla Siqueira da Silva[355]

Paulo Basílio Alcântara [356]

Azemar dos Santos Soares Júnio

RESUMO

O presente artigo objetiva estabelecer discussões acerca da importância do(a) pedagogo(a) enquanto professor(a) atuante em sala de aula no que concerne à (des)construção do ensino de História – do Brasil - ligado à ideia de uma história unívoca, eurocêntrica. Essa ideia endossa o mito da democracia racial e consequentemente endossa a reprodução do racismo, em seus diversos moldes, atingindo de forma direta a construção do imaginário social sobre a temática. Sendo a escola o lugar em que os indivíduos iniciam o processo de socialização e experimentam conviver com as diferenças e com a diversidade, a tessitura desse estudo abarca compreensões sobre o papel das universidades e dos docentes dos cursos de pedagogia ao ensinarem estudantes de graduação sobre como ensinar História, bem como também tece diálogos sobre a responsabilidade do pedagogo(a) atuante em sala de aula ao ensinar a mesma disciplina. A responsabilidade junto ao compromisso ético de ensinar História fora da romantização da conquista propiciada pela difusão majoritária de que a colonização se deu para o progresso, ou para "civilizar" os povos originários é fundamental para que o imaginário social possa ser reformado e para que se compreenda que o racismo é umas das consequências do processo de exploração colonial. Mas, para que essa reforma ocorra ainda que de forma gradual é preciso que pedagogos(as) sejam convidados e provocados a refletir acerca desses aspectos e que tenham a oportunidade de serem ensinados a ensinar história, a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora. Para tal, recorreu-se a autores como Adichie (2009) sobre a história única; Larrosa Bondía (2002) sobre o saber de experiência; Paulo Freire (1987;2000) sobre uma educação problematizadora, Fanon (2021) sobre a descolonização, Ribeiro (2019) e (Almeida, 2018) sobre racismo, entre outros autores.

Palavras-chave: Pedagogia. Ensino de História. Práticas descoloniais.

1 INTRODUÇÃO

A educação possui essencial lugar na (des)construção do imaginário social. Nesse sentido, tem papel transformador em relação aos avanços, progressos ou retrocessos que envolvem a sociedade e por isso, opera como (re)produtora de certas práticas. Na realidade brasileira, a existência do racismo é fato, porém há uma parte da sociedade que nega esse fato de maneira a incidir ainda mais violência sobre a população negra e a educação também tem parte significativa na reprodução dessa violência. Dessa forma, ao refletir sobre a maneira que a História do Brasil foi e é

[355] Mestra em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), louisecarla@gmail.com.
[356] Graduado em Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pa.basilio@gmail.com

aprendida pelos(as) estudantes nas escolas e nas universidades, no curso de pedagogia, partindo do saber de experiência é possível estabelecer compreensões acerca dessa negação e hipóteses para que se possa pensar em maneiras, possibilidades de intervenção através da educação e das práticas pedagógicas no que diz respeito a esse cenário.

2 SOBRE O SABER DE EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA

O saber de experiência é parte indissociável do conhecimento, integra-se a junção de teoria e prática e difere-se da opinião, que ocupa o sujeito da dualidade de ser contra ou a favor de algo. Esse saber diz muito sobre a construção do sujeito e sobre a compreensão consciente dessa construção, revela a capacidade de entrega ao que é partilhado no momento de ensino e de aprendizagem (BONDÍA, 2002). Esse momento pode ser suscitado em aulas, palestras, eventos, ou mesmo na troca e partilha de relatos acerca de vivências experimentadas. Assim, para viver a experiência e o saber advindo dela, se faz essencial que o sujeito, pare e pouse na reflexão, abrindo caminhos para que a experiência se torne parte de seu conhecimento. Tornando-se assim um sujeito de experiência (BONDÍA, 2002).

Segundo Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 19), essa experiência é:

> [...] “o que nos passa”, o sujeito de experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...] o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar.

Assim, ao pousar reflexões sobre nossas experiências e memórias acerca o que aprendemos sobre a História brasileira, unindo um tempo que remete ao passado, quando fomos estudantes da educação básica – no mesmo Estado, Rio Grande do Norte –, bem quando fomos estudantes do curso de pedagogia – na mesma universidade, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte - junto a um tempo considerado como presente, no ano de 2021, enquanto ainda estamos estudantes em nível de pós-graduação no mesmo lugar e espaço, foi possível dar lugar ao que acontece na realidade societária brasileira no que concerne história, conhecimento, educação e racismo.

A experiência de atuar como docentes assistidos no curso de Pedagogia, na mesma universidade em que nos graduamos, no componente curricular “Ensino de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

História I", disciplina obrigatória a qual também cursamos quando graduandos, ao manter o olhar e a postura de pesquisa durante o período de docência, unindo nossas experiências, e partilhas, onde a primeira é compreendida pelo olhar de Larrosa Bondía (2002), foi o que moveu o constructo desse texto. Pois, a experiência atrelada às memórias que nos permitem através do que nos acontece, possibilita-nos a estabelecer conexões e análises de aspectos não apenas comparativos entre os diferentes tempos e épocas, mas, permite-nos compreender como pensam os indivíduos, de maneira individual e coletiva, e consequentemente como o imaginário social se constitui no Brasil.

Nesse sentido, compreendemos que a memória individual é constituinte da memória coletiva. Nossas memórias e lembranças acerca do que estudamos em História, sobre o Brasil da educação básica à educação em nível superior, une aspectos de nossa formação institucionalizada, e o que aprendemos pelo imaginário social. Sobre memória individual e coletiva, Maurice Halbwachs aponta que:

> [...] para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum. (HALBWACHS, 2013, p. 39).

Consoante ao pensamento de Halbwachs, estabelecemos as congruências de nossas memórias e experiências, pensando-as em paralelo com o que discordamos do imaginário social brasileiro sobre racismo, pautadas na realidade brasileira, no que concerne ao tema, e a negação do mesmo por parte da sociedade. Refletindo sobre como a educação pode e deve intervir nesse cenário de obscurantismo, a partir do ensino de história ensinado por pedagogos(as). Na concepção do educador Paulo Freire (1987, p. 84), que a "Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo". Ao refletir sobre o racismo, e sobre como o imaginário social brasileiro ainda viola as consequências do mesmo para a população negra, a frase de Freire ganha ainda mais força ao pensarmos no combate ao racismo como um compromisso social.

Sendo a educação um itinerário que propicia mudança nos indivíduos, e partindo do princípio que nenhum conhecimento é neutro, é necessário que o(a) professor(a) se posicione diante desse compromisso social contra o racismo. Pois, como a ativista e filosofa Angela Davis afirmara que em uma sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista. Enquanto compromisso social e ético, essa prerrogativa deve

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ser iniciativa e luta permanente de todos(as), esse compromisso deve ser assumido enquanto responsabilidade entre os profissionais que atuam na educação. Entre pedagogos(as) essa responsabilidade deve ser vista como é, e não como escolha.

Assim, compreendemos que as causas raciais não devem ser pauta exclusiva de pessoas negras, as pessoas não negras, de todas as áreas, também precisam se posicionar. Aqui refletiremos sobre o papel do pedagogo(a) enquanto professor(a) de sala de aula, bem como o papel das universidades em provocar e problematizar a temática nos cursos de Pedagogia, com ênfase no Ensino de História.

3 O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E O IMAGINÁRIO SOCIAL

No Brasil, 54% da população do Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019[357]) é formada por pessoas negras. Ainda segundo o IBGE (2019)[358], as pessoas negras representam 75,2% do grupo que constitui 10% das pessoas mais pobres no país. Em linhas gerais, isso significa dizer que a maioria da população brasileira, que é composta por negros(as) é marginalizada, possui menos acesso à educação, cultura, esporte, lazer, saúde e segurança. A população possui menos oportunidades, e essa realidade não pode ser naturalizada.

Com o mito da democracia racial[359] esses dados reduzem-se à culpabilização da população negra por seu “fracasso”, tendo em vista que o imaginário social no Brasil também reduz os indivíduos e à ideia de “sucesso”, à meritocracia, como aponta o professor Silvio Almeida (2018, p. 63) ao afirmar que em um “[...] país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal”.

Ademais, o estudo do professor, em especial a obra supracitada, mostra o racismo como algo para além de eventos localizados, como as violências diretas a negros(as). Apresenta-o como parte constituinte do poder de Estado que supostamente deveria tratar a todos(as) com igualdade. A meritocracia é uma distopia dentro das

[357] De acordo com IBGE, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) realizado em 2019, 56,10% da população brasileira é negra.
[358] Segundo notícia “Pretos ou pardos estão mais escolarizados mas desigualdade em relação aos brancos permanece”, publicada no site do IBGE no dia 13 de Novembro de 2019.
[359] O mito da democracia racial é a admissão de que não existe racismo no Brasil, advém de construções simplistas como a de que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desigualdades que envolvem o Brasil, é um jogo desleal, em que os jogadores têm pontos de partida discrepantemente distintos. A ideia da meritocracia é uma violência que incide culpa aos indivíduos pela falta de oportunidades, ou pela distribuição desleal delas. A culpa, assim como as oportunidades, tem classe e tem cor.

O mito da democracia racial no Brasil já foi deveras refutado através de pesquisas e obras disponíveis, dentre as quais podemos citar “O negro no mundo do Brancos” (1972) do sociólogo Florestan Fernandes, “O genocídio do Negro Brasileiro” (1978) do professor Abdias Nascimento, “Nem preto nem branco, muito pelo contrário” (2012) da historiadora Lilia Schwarcz, entre inúmeras outras. Por isso, cabe ressaltar que não objetivamos desmitificar o que já fora desmitificado, nesse estudo não trabalhamos com a dúvida e sim, com a certeza de que o Brasil é composto por uma sociedade racista.

Dessa forma, salienta-se que compreendemos o racismo como um problema estrutural, como aponta o professor Silvio Almeida (2018). O racismo pensado enquanto estrutura orgânica explica não apenas os racismos diretos sofridos pela população negra, nos faz compreender por exemplo, sobre quantos(as) professores(as) negros(as) tivemos, quantas pessoas negras vemos na televisão, em propagandas, em cargos de poder, e o porquê ainda surpreende ver negros(as) em posições fora da subalternidade. Assim, o racismo é “[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Nesse intuito, refletir e problematizar a educação e o poder de transformação que pode suscitar é essencial aos profissionais da área. Assim, como refletir sobre o papel do(a) pedagogo(a) ao estar em sala de aula na conjuntura racista que envolve o Brasil é refletir sobre princípios éticos na educação. Ressalta-se ainda que essa essencialidade de pousar reflexões que itinere tais caminhos nos tempos atuais são ainda mais urgentes, tendo em vista que estamos sob um Governo que desqualifica a democracia, não tem a educação e nem as pautas das chamadas minorias – como as da população negra – como prioridade.

4 O PAPEL DO(A) PEDAGOGO(A), DA EDUCAÇÃO E DAS UNIVERSIDADES NO COMBATE AO RACISMO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante do que fora exposto até aqui, admitir a responsabilidade no combate ao racismo enquanto profissionais da educação é um dos passos para refletir como ensinar história partindo de uma perspectiva decolonial. Porém, o primeiro passo é admitir que a sociedade brasileira é racista e que isso é um problema de todos(as). Após essa compreensão/aceitação se faz necessário tornar a pausa da reflexão em ação. Agir no campo pedagógico remete à prática e a prática remete à teoria, e ambas nos remetem a uni-las às experiências. As experiências nos provocam as memórias, e estas justo aos outros componentes citados nos trouxeram a estes escritos. A educação que tivemos no ensino de história, mostrou-nos um Brasil que era incivilizado, retrógrado, sem tecnologia, sem ciência, religião, sem arte. Com pessoas sem alma e sem luz, mostrou-nos os indígenas, apenas como índios. Mostrou-nos negros como escravos e não como escravizados, mais sem alma e sem luz que os povos originários. Os europeus na História que aprendemos eram sempre os heróis, os protagonistas, os bons, os corretos, os belos e os exemplos. A colonização foi posta apenas como um processo natural que visava o avanço e o progresso. A escravização de negros(as) foi apresentada como parte constituinte desse processo, e como natural, pois era assim que a sociedade daquele tempo “pensava”. A história dos negros(as), por muito tempo foi difusa como iniciada na escravização. Quem foram e quem eram antes de serem arrastados ao Brasil e tantos outros destinos, bem como quem foram e o que realizaram após cruzarem o Atlântico sob tortura, nem sequer foi mencionado. Apagamentos, silenciamentos, “consentimentos”, inconscientes ou não é o que nos fora contado na educação básica.

No ensino superior, esse cenário fora pouco mudado, abordado. Mas, na disciplina de “Ensino de História I” do curso de pedagogia da UFRN, isso começou a mudar para um de nós, na mesma disciplina enquanto docentes assistidos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), essa mudança se aflorou. Compreendemos pela teoria e pela experiência que o índio é na verdade indígena, e que o negro fora uma construção e uma condição criada propositalmente e que ele nunca fora escravo, e sim escravizado. Problematizar essa realidade na postura de pesquisa nos fez indagarmos se é isso que esperamos e almejamos que estudantes da educação básica ou do ensino superior aprendam. Se é correto que crianças, adolescentes, jovens e adultos precisem de professores(as) que sejam exceção para compreenderem a História brasileira fora dos parâmetros da história única e eurocêntrica que se aprende.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Adiche (2009) nos alerta para o perigo que a história única pode causar aos indivíduos e à sociedade, partindo de seu próprio exemplo como vítima e como reprodutora de julgamentos atrelados à versão da história que sabemos porque nos contaram e nos apegamos a ela, a autora instiga e provoca a querermos mais para nós mesmos e para os outros. E é nesse querer mais, que pensamos não ser ético e nem justo que as pessoas precisem ser autodidatas ou chegar à graduação ou pós-graduação para aprenderem que a História que ainda vigora no Brasil sobre o nosso país, é uma fantasia, um apego. Um apego que nos torna pobres de conhecimento acerca de nós mesmos, nos torna parte do projeto de violência da colonização e produto dele. Produto que reproduz e vive diante de uma colonização moderna, porém vigente. A colonização das nossas mentes foi moldada, descoloniza-las não é processo fácil, mas deve ser prerrogativa dos projetos educacionais, deve constituir regra e não exceção.

Fanon (2021, p. 39) afirma que " [...] a descolonização é sempre um fenômeno violento", o autor também afirma que [...] a descolonização é muito simplesmente a substituição de uma <<espécie>>> de homens, por outra <<espécie de homens>>>. Sem transição, há substituição total, completa, absoluta". Ao pensarmos sobre a realidade brasileira, a primeira afirmativa pode ser associada ao sentimento de dor e enganação que se sente, ao compreender que somos um povo cuja História foi contada por uma via única, que somos uma sociedade racista e que os argumentos do mito da democracia racial são desfeitos junto ao que aprendemos por essa via, de forma excepcional. A segunda fala sobre a mudança e a necessidade de passarmos do estado de colonizados para descolonizados, passarmos de um modo de vida para outro, trata-se de um despertar. Ambas tratam de mudança, transformação que apesar de iniciadas, aparentam estar sob passos lentos. Lentidão que permite que a dor da descolonização seja mais importante que a dor da população negra que sofre cotidianamente com o apego à colonização da sociedade.

Esse apego ou torna os indivíduos em (re)produtores das práticas racistas, ou em indivíduos "neutros", inertes. Em que, tanto uma, quanto outra compactuam com a violência racista que estão arraigadas ao cerne da forma como pensamos o Brasil e sobre o Brasil. Leva-se esse imaginário, para as impressões que são construídas acerca de outros lugares, sobre as mesmas pessoas, as negras, que desde infantes compreendem e experimentam o racismo na rua, na família, e no cotidiano escolar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Precisam assim, os agentes educacionais, tão logo, os(a) pedagogos(as) não fazerem parte do comportamento de neutralidade, pois ser "neutro(a)" em problemáticas como a do racismo é ser conivente, cúmplice. É preciso ser pragmático neste aspecto. Pois, muito embora a educação que nos envolve, principalmente no campo da História nos remeta à inconsciência – sobre o racismo enquanto estrutura –, é de forma consciente que se opta por não fazer nada sobre, principalmente quando se é um(a) agente social/educador(a) e escolhe-se ser um ator, que ainda que inconsciente, desempenha/representa um papel desenhado previamente, sem conseguir estabelecer conexões para compreender tal realidade.

Portanto há também o papel da universidade enquanto instituição de conhecimento, e, portanto, de poder, desempenhar dentro de suas atribuições, a promoção não apenas da garantia das políticas públicas de cunho afirmativo para pessoas negras como a Lei 12.711/2012 (conhecida como a lei de cotas)[360]. É necessário que a universidade seja vitrine da Lei 10.639/2003 (Lei de obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira)[361] e que garanta sua efetividade, através dela própria aplicada dentro de seus muros. Provocando através de sua autonomia, a mudança do currículo acadêmico, mobilizando docentes a terem práticas descoloniais que cheguem aos discentes através da problematização da História. Afinal, a gerência da Lei 10.639/2003 e a sua efetivação:

> Exige mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 100).

Assim, junto a compreensão da citação supracitada, se um aprendizado crítico se dá também pela problematização, o(a) professor(a) em formação deve ter acesso ao aprendizado descolonial e espera-se que o(a) professor(a) pedagogo(a) já atuante, tenha tido acesso ao aprendizado de manter-se sob postura de pesquisa e autoavaliação. Ou, tenham acesso a formação continuada de forma gratuita, para que a postura de pesquisa seja parte intrínseca à sua formação profissional.

[360] Lei nº 12.711, 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.
[361] Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2003, obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Por sua vez, a postura de pesquisa junto às tecnologias atuais permite maior acesso ao conhecimento, através da informação organizada, unida aos saberes da prática, teoria, experiência e autoavaliação. O profissional, ou estudante em pedagogia, que tiver como base o entendimento ao aprender e ensinar História asseverados por Castro e Carvalho (2012, p. 34) quanto apontam que "[...] as mudanças percebidas na sociedade e no caminhar da humanidade, assegura a cada um tornar-se contemporâneo, do tempo presente, a assim, com melhores condições, construir um projeto pedagógico de valor humanístico e eficaz", esse profissional estará aberto a descolonizar-se. Atrelado ao pensamento de Carvalho e Castro (2012), cabe ainda compreender quando Freire aponta que:

> [...] o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidades para diferentes amanhãs. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da história nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos (FREIRE, 2000, p. 40)

Ou seja, sendo a descolonização um dos passos para libertar a sociedade brasileira da história única do viés fantasioso eurocentrado que ainda nos impede de avançar em pautas de luta como a do racismo, é preciso que pedagogos(as) compreendam o que é descolonização e articulem-na como estratégia dentro de suas práticas pedagógicas, ao ensinarem História e a apreendam como conduta ética.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, a partir da construção do conhecimento, nos permitiu pousar e dar lugar à reflexões sobre o papel do pedagogo(a), da universidade e da educação no combate à colonização do pensamento. Possibilitou compreender que ao ensinar História é preciso problematizá-la em todos os níveis de ensino, fora da compreensão da história única para que o presente e o futuro sejam esperançados. É preciso abrir espaço para um currículo inclusivo que traga autores(as) negros(as) para as escolas e universidades, mobilizar práticas antirracistas além das políticas afirmativas e desvencilhar a educação do itinerário antidemocrático em curso no país.

Por fim, se faz urgente debater a temática na área da educação com um todo e oportunizar que as novas gerações tenham uma formação que as faça pensar na

sociedade e na História de forma complexa, indagando a realidade na qual estão inseridas, desapegando-se das certezas incoerentes que formam e constroem o imaginário social. A descolonização deve ser ensinada então, como um princípio ético.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozie. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural**? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 1º jul. 2021.

CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar:** didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. 2 Edição. Lisboa/Portugal: Livraria Letra Livre, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. À Sombra desta Mangueira. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012. Disponível: http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm; Acesso em: 1º Jul.2021

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

4.5.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS INTERFERÊNCIAS DOS TEMAS TRANSVERSAIS DOS PCNs E DOS CONTEXTOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Silvana Azevedo Bastos[362]

RESUMO

Quando temos turmas da Educação de Jovens e Adultos temos missão dobrada, uma porque não foi realizado o processo educacional esperado, outra porque os alunos adultos estão de volta e procuram uma compensação e encaram todos os tipos de contratempos. Trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos-EJA no turno noturno, supletivo em uma comunidade complexa, onde há conflitos, nos mais diversificados contextos sociais, exige habilidade e versatilidade desde o porteiro da unidade passando pela merendeira que serve a refeição até chegar ao docente, que tem que ser apto no manejo das aulas cotidianas, pois o aluno da EJA é exigente, chegando a ser inflexível, mas nos educadores temos que ser flexíveis. A Proposta Pedagógica para quem já é vivido tem que ser prudente, visto que temos consciência que recebemos pessoas das mais variadas culturas, meios sociais, regiões brasileiras, sendo comum no Sudeste. Um dos grandes problemas da modalidade da EJA, em todas as localidades é a evasão, mas em algumas localidades complexas, a violência multiplica o contratempo mencionado. Entretanto para isso entra todo o contexto de um Projeto Político Pedagógico com uma proposta pedagógica e didática, além de adaptações no currículo, fundamentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Revisitar os conceitos de referências teóricas que influenciam direta ou indiretamente a EJA na área do currículo e da didática, mas olhar sempre para a realidade do aluno e acompanhar os fatos e evidencias da localidade, acima de tudo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Classe Popular. PCNs. DCNs.

1 INTRODUÇÃO

Inspirações, espaços e tempos da Educação nos induzem à um pensamento de questionarmos as Políticas Públicas, os Direitos e as Igualdades e as Desigualdades voltadas para a Educação, mas quando salientamos a EJA, tudo parece que fica mais realçado. Existe a EJA porque esses mesmos alunos, cidadãos já foram excluídos de alguma forma.

> "O Pacote Anticrime deixa explicito que o coletivo é criminalizado que vidas são ameaçadas. De quem. Os noticiários mostram os rostos, os corpos, a cor dos ameaçados. Por que as ameaças contra as vidas desses coletivos sociais, raciais, de gênero, classe? Por que vem lutando por afirmarem-se diferentes? Docentes-educadores-gestores de escolas públicas, de EJA têm consciência de trabalharem com os coletivos sociais populares. Às escolas públicas, EJA chegam esses coletivos que se afirmam diferentes. São obrigados a aprofundar na pergunta: que vidas de que coletivos ameaçados, decretados sem direito à vida? Que educandos, de que coletivos, que identidades positivas são desconstruídas e levam para as escolas? ... As escolas públicas têm essa representação social, política, cultural de serem escolas dos pobres, negros, indígenas,

[362] Pós- graduada, Orientadora Educacional do Município de São Gonçalo, Técnica em Assuntos Educacionais da UFRJ, silvana.nutes@gmail.com

> quilombolas, ribeirinhos, das florestas e dos campos. Não construímos uma escola pública onde nossas diversidades étnicas, raciais, de classe se integram. Lugar de pobre, negro não é na escola privada, mas na pública" (ARROYO Página 86,87, 2019)

Encontramo-nos na Escola Municipal Prefeito Nicanor Ferreira Nunes, Escola Nicanor, no Jardim Catarina, um dos maiores bairros da América Latina, na cidade de São Gonçalo, que mantem turmas do Ensino Fundamental em três turnos, manhã, tarde e noite. A EJA, no sistema supletivo, abrange as turmas da alfabetização ao nono ano, no noturno.

Ressalto que a escolaridade da população do Jardim Catarina apresenta um quadro não favorável, praticamente a metade da população possui o Ensino Fundamental completo e a outra metade não possui o mesmo grau de escolaridade. Mediante ao quadro mencionado lutamos para manter o turno da EJA sem evasão.

Sabemos que a EJA exige um trabalho peculiar, pois como em todas unidades que comportam essa modalidade, independente da localização há evasão, neste caso específico, ultimamente também está sendo somado à inconveniência da violência, que começou a ficar mais visível a partir de 2017.

Na cidade de São Gonçalo, 2ª em densidade demográfica no estado do Rio e 16ª do país, 34,4% concluem o Ensino Médio e apenas 7% da população possuem nível superior completo. Enquanto Niterói, cidade vizinha, famosa pelo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é composta por um índice populacional de 35% que concluem o Ensino Superior.

Entre a Lei Saraiva de 1882, passando Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, 1967, Fundação EDUCAR (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos), 1986, Programa Alfabetização Solidária (PAS), 1996, Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, em 2005, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em 2011 entre tantas outras políticas públicas, muitos foram os investimentos, mas nada foi realmente eficiente muito menos eficaz.

Ao trabalhar com a EJA, o Projeto Político Pedagógico-PPP deve ser adaptado, sendo um excelente instrumento didático no conteúdo curricular cotidiano. Mas devemos nos lembrar que os discentes da EJA já possuem dogmas, logo não é em vão formar um grupo de docentes habilitados, muito menos elaborar um planejamento para as aulas.

Segundo a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no artigo 28, § 2º Os cursos de EJA,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos.

EJA existe porque é formada por um grupo de pessoas já repulsas, as classes populares são formadas por negros, mestiços, ex-presidiários, mulheres vítimas de violência doméstica, abrigados em instituições, menores que respondem medidas socioeducativas, entre tantos outros perfis, além da EJA ser reduto de Pessoas com Deficiência-PcDs e idosos que chegam para se socializarem.

Segundo Bader Sawaia, na análise psicológica, a pobreza contemporânea tem sido percebida como um fenômeno multidimensional atingindo tanto os clássicos pobres (indigentes, subnutridos analfabetos...) quanto outros segmentos da população pauperizados pela precária inserção no mercado de trabalho (migrantes discriminados, por exemplo). Não é resultado apenas da ausência de renda; incluem-se aí outros fatores como o precário acesso aos serviços públicos e, especialmente, a ausência de poder. Nesta direção, o novo conceito de pobreza se associa ao de exclusão, vinculando-se às desigualdades existentes e especialmente à privação de poder de ação e representação e, nesse sentido, exclusão social tem que ser pensada também a partir da questão da democracia (pag.23,2019).

Entre os principais objetivos é a concepção dos alunos que devem passar a perceber, se conscientizar que o conteúdo que aprendem na escola não é algo abstrato, distante do seu cotidiano, imperceptível na sua comunidade, nulo socialmente. O aluno deve perceber no cotidiano das aulas das disciplinas obrigatórias, que existem temáticas integradas dos Temas Transversais que são inclusos nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, editados em 1997 e que as mesmas disciplinas estejam contextualizadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), 2013.

2 DESENVOLVIMENTO

Cabe as unidades que trabalham com as turmas da EJAs, planejar uma didática que seja real, adjacente as suas práticas sociais, mas não de uma forma restritiva. Os nossos alunos devem ter noções de outras experiência e possibilidades, não limitando-

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

os. Não sendo o objetivo manter os discentes com a mesma mentalidade e intelecto, vamos contra a mediocridade, pois a educação não é nula. As práticas devem ser renovadoras e abrangentes melhorando, assim a escolaridade da população local.

Figura 1 – Prédio novo da escola visto de lado em dias de enchente

Arquivo particular, 2019

Começaremos a descrever as nossas experiências, nos direcionando para a Educação Ambiental, pois a unidade do Nicanor foi construída em um terreno de baixo relevo. O bairro do Jardim Catarina fica em uma área de declive, onde era um manguezal, limitado ao norte e a oeste pelo Rio Alcântara, devido a isso é comum haver enchentes e o fato de haver grande quantidade de matadouros e aviários que permite os casos de toxoplasmose, há o Projeto de Educação Ambiental, que é renovado todos os anos.

Os casos de enchentes são pertinentes, pois no ano de 2010, a unidade teve o seu prédio principal, o qual deu origem a escola, em 1992, condenado pela Defesa Civil. Com isso a escola perdeu muitos alunos e adaptações físicas tiveram que serem feitas. O prédio novo somente foi entregue em maio de 2017.

Considerando os Temas Transversais, as DCNs e a Lei 9795/99, que estabelece e dispõe sobre a Educação Ambiental, pois as questões ambientais atualmente vêm ocupando espaço na mídia, envolvendo queimadas, garimpo, invasão de terras, intervenções internacionais, econômicas e políticas.

A Educação Ambiental é um tema sério, que não deve ser encarado como supérfluo, em um país emergente, rico em fauna e flora, muito menos no Jardim

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Catariana, um bairro que sofre com as questões ambientais e de saneamento, como já foi descrito.

Temas Transversais como a Saúde e a Orientação Sexual interessam muito ao aluno adulto, pois engloba questões de aborto, homossexualismo, sexo na terceira idade, o risco da AIDS, o controle de natalidade, a Lei de Malthus, o planejamento familiar, o suicídio e a depressão que vem crescendo, a longevidade do brasileiro, o serviços da Saúde Pública, a falta de especialidades médicas, a demanda em apenas três Postos de Saúde, no bairro, as epidemias do passado que ficaram na história e as atuais, que sucedem continuamente, vitimando principalmente nas camadas mais pobres da população.

Figura 2 – Mural de Empregos na Escola

Arquivo particular 2019

O Tema Transversal específico do segundo segmento é Trabalho e Consumo, um tema que não pode ficar fora de uma grade curricular de um público escanado. O município mantém a disciplina de Orientação Profissional, sendo duas aulas por semana.

Para firmar o nosso comprometimento quando há oferta de cursos gratuitos nas proximidades, os alunos são informados pelo Serviço de Orientação Educacional-SOE, que geralmente vai em cada turma e expõe os detalhes. O mesmo sucede quando há proposta de empregos, comentando a respeito do local da entrevista, da exigência da experiência, do salário, da escolaridade, aliados a um mural de empregos que é substituído semanalmente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Um detalhe importante é que grande parte da população, principalmente a feminina, não sabe andar no Rio e em Niterói. Quando aparece uma proposta de emprego e obrigatoriamente devem comparecer para preencher uma ficha no Departamento Pessoal, localizado em cidades maiores e posteriormente ser locado mais próximo da sua residência, eles se sentem inviabilizados. É comum chegarem aos 40 anos sem registro empregatício.

A Pluralidade Cultural é o tema que nos permite ficarmos ligados e integrados, mas acima de tudo, este tema transversal nos permite refletir sobre as diferenças e semelhanças. Uma eixo para trabalhar esse tema transversal é o Ensino Religioso, cuja a matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão (LDB 9394/96, art. 33 § 1º).

O bairro do Jardim Catarina tem cerca de 11 igrejas evangélicas oficializadas e cerca de três católicas credenciadas e segundo dados populares, possivelmente 11 Centros de religião afro-brasileira, mas podemos abranger outras religiões para conhecimento e diversidade além da tolerância religiosa. Valendo lembrar que vivemos na região sudeste, a mais receptiva do país, devemos respeitar todas as culturas, sotaques e crenças.

A Ética é também um Tema Transversal do Ensino Fundamental. A Ética proporciona uma reflexão sobre o comportamento humano, tem como princípio a justiça e baseia-se nos valores de igualdade e equidade. Textos das mais diversas legislações, e noticiário cotidiano podem se contrapor, a teoria e a realidade se confrontando, sendo primordial na EJA.

As Diretrizes curriculares Nacionais da Educação Básica-DCNs abrangeu vários âmbitos educacionais, a Educação ambiental, a Educação Especial, a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Educação dos Direitos Humanos e é claro a Educação de Jovens e Adultos, entre outros âmbitos, logo assim como os PCNs, as DCNs com as suas orientações e guias devem estar integradas em um Projeto Político Pedagógico-PPP, articuladas com a didática, incluídas no currículo.

Por esse e por muitos outros motivos e que devemos mencionar o Projeto dos Direitos Humanos, se divide em oito eixos, distribuídos em oito meses, que se inicia com a Lei Maria da Penha, em março; Brasil (alternando com Índio, Saúde e Educação), em abril; Direito do Trabalho, em maio; Direito Ambiental, em junho; Cultura Diversidade, tolerância religiosa, em agosto; Direito do Idoso, em setembro; Direito da Criança e do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Adolescente, em outubro e finaliza com as Leis voltadas para questões Étnico-raciais, em novembro.

Figura 3 – Mural da Consciência Negra, em novembro

Arquivo particular, 2019

O Projeto Étnico-Racial é um dos mais tradicionais do Nicanor, a culminância sucede em novembro. Em um país que 54% da população é negra e parda, onde os alunos relatam que já sofreram preconceito por serem moradores do Jardim Catarina, por não ter estudo equivalente, por ser negro, não pode deixar de ser uma das prioridades.

A Educação de Jovens e Adultos, e agora muitos órgãos e autores da área incluem “Idosos”, tem um importante papel, pois a longevidade do povo brasileiro está aumentando e as PcD, os alunos especiais vem aumentando nas unidades escolares, devido às Legislações que estão sendo evidenciadas e somadas a partir dos anos 90, nas diversos segmentos sociais.

Um dos abrigos do Jardim Catarina que é exclusivo para PcD tem todos os integrantes praticamente matriculados no Nicanor, ficando mais fácil o acesso devido o novo prédio ter sido entregue em 2017, com banheiros adaptados e rampas. Mas a unidade sempre foi famosa em receber os alunos especiais e idosos, o Nicanor foi escola modelo da Rede e além disso fazemos constantemente campanhas para atrair esse público. Durante o ano letivo há eventos, passeios para melhorar a socialização. A inclusão tem que ser bem feita, a Educação Especial tem que ser de qualidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O desenvolvimento para as práticas cotidianas aplicada pelos professores exige uma didática madura, interessante, voltadas para um público sazonado. As disciplinas do currículo básico do Ensino Fundamental, como Língua Portuguesa e Matemática, História ou qualquer outra podem ser integradas uma com os Temas Transversais dos PCNs e com o contexto das unidades das DCNs.

A Língua Portuguesa deve ser apresentada com artigos de jornais, com noticias do cotidiano de preferência a respeito de fatos que sucederam na cidade de São Gonçalo. Em História argumentar que existiu o lema Liberdade, Igualdade e Fraternidade, mas não chegou para todos, principalmente para a população dos países emergentes. Na disciplina de Geografia é semelhante, hoje, não interessa tanto os acidentes geográficos, mas os conflitos nos espaços, como migração e guerras. A Matemática obrigatoriamente tem que ser para a vida cotidiana na EJA. A Educação Física não escapa pois o esporte vai muito além que uma quadra e um estádio é um espaço para contestações sociais.

Haver a interdisciplinaridade e a transversalidade, considerando que a EJA “tem pressa” e é em séries supletivas na unidade demostrada, logo as aulas devem ser apresentadas de forma interessante incorporada com a realidade do aluno da classe popular, da periferia, que já foi banido do sistema educacional, mas isso não significa com baixa qualidade no ensino-aprendizagem.

Entre nomes como os de Paschoal Lemme, Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire que não podem ser indissociáveis quando se descreve a respeito da Educação de Jovens e Adultos, afinal com eles estão as raízes desta modalidade no país.

Entre os mais recentes autores voltados para as questões da EJA está Moacir Gadotti, Márcia Alvarenga, Maria Clara Di Pierro, Sergio Haddad, Jane Paiva, Valdo Barcelos, o espanhol Miguel G. Arroyo que defende a Educação Integral.

Um outro autor que embora, tenha escrito suas obras no início do século XX, sendo atemporal é Antônio Gramsci, pois preocupava-se com a transformação social, por isso evidenciou em suas obras as classes subalternas como as que deveriam receber igualmente formação e conteúdos pertinentes a sua progressão na tomada de poder, que se mantinha sob o comando da classe dominante. A escola tem sua função social e deve ministrar um trabalho pedagógico comprometido com o ser humano e a sociedade que se quer. É um espaço privilegiado para trabalhar o conhecimento.

Como a proposta curricular é renovadora, cito Giroux com o Currículo Oculto e Michael Apple, americano mas de família russa alegava que o Currículo não é uma mera

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

colagem objetiva de informações, pois estas são sempre frutos de determinados agrupamentos sociais, que decidem o que será transmitido nas salas de aula.

Segundo Antônio Flavio Moreira, (2015) o Currículo até os anos 90 se manteve estático, influenciado pelo padrão americano, devido a Ditadura Militar. A partir dos anos 90, com grande mudança política, começa haver uma adaptação para a realidade nacional, mas não uma alienação para os teóricos estrangeiros. Nos últimos anos, temas derivados dos estudos culturais, de raça e de gênero, meio ambiente já começam a se fazer notar no pensamento brasileiro, assim como também as questões de minorias sociais.

CONSIDERAÇOES FINAIS

Há um grande esforço para haver inspirações, espaços e tempos da educação, podendo assim o alunado se conscientizar que vale a pena retornar aos bancos escolares na EJA. Costumamos dizer que concorremos com o Horário nobre, na escola. Com isso a conclusão do Ensino Fundamental é mais importante que assistir novelas.

Não podemos relaxar quando trabalhamos com a EJA, a conquista é feita diariamente. A didática, a criatividade, o carisma do docente perante o discente tudo é válido no combate a evasão. Não fazemos acepção de pessoas, idosos, PcDs, abrigados entre outros, todos são respeitados.

É nosso objetivo fazer com que o aluno entenda o motivo que o leva residir no Jardim Catarina, e por quais motivos ainda vive, através de aulas reflexivas. Compensar o tempo perdido é a nossa meta, através de conversas e diálogos pedagógicos, sem deixar de focar o contexto da disciplina.

Não somos paternalistas é importante argumentar o Direito, mas também existe o Dever. Sabemos que existe a meritocracia, mas nada de vitimização e sim de ação.

REFERÊNCIAS

ARROYO. Miguel G. **“Vidas Ameaçadas”.** Petrópolis, Editora Vozes, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** DOU 23.12.1996.

_____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências.** DOU 28.4.1999.

_____. Projeto de Lei nº 8.035/2010, que trata da instituição do **Plano Nacional de Educação para novo decênio.**

_____. Decreto nº 4.281 de 25 junho 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a **Política Nacional de Educação Ambiental,** e dá outras providências. DOU 26.6.2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**– 1ª a 4ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – 5ª a 8ª série Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.

SANTOS, Boaventura Souza. **"Epistemologia do Sul".** Coimbra, Almedina, 2009.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **"A Reprodução"** Petrópolis, Editora Vozes, 2018.

CANDAU, Vera (organizadora). **"Didática: Questões contemporâneas".** Rio de Janeiro, Editora Formação, 2009.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **"Currículo: Políticas e Práticas",** 13ºedição, Campinas, SP, editora Papirus, 2015.

SAWAIA, Bader (org.). **"As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social",** 14ªedição, Petrópolis, Editora Vozes, 2014.

4.5.5 A INFLUÊNCIA DO PARFOR NA CULTURA ESCOLAR, NOS SABERES E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Lucas dos Santos Porto[363]

RESUMO

Este trabalho é resultado dos estudos realizados no Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, da Universidade do Estado da Bahia, Campus VI, mais especificamente nas atividades da disciplina Cultura Escolar, Saberes e Práticas Educativas. Tem-se como objetivo analisar a influência das políticas públicas educacionais para a construção das características políticas, sociais e culturais ao longo dos tempos nas instituições escolares, enfatizando-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, uma política pública que promoveu importantes mudanças na dinâmica educacional brasileira e levou ao seu público-alvo a possibilidade de aprofundar os conhecimentos, contribuindo com a renovação de suas práticas pedagógicas. Faz-se, para isso, uma abordagem qualitativa, com a menção de pesquisas sobre o tema realizadas por diferentes estudiosos, com o intuito de refletir sobre o papel do programa para a ocorrência de acontecimentos inovadores nas escolas. Escolheu-se o PARFOR como elemento de análise porque o pesquisador atua profissionalmente em um campus universitário que oferta cursos de licenciaturas ligados ao programa, o que lhe trouxe o interesse por pesquisas que envolvam a formação docente. Com base nessa experiência e também nas leituras e reflexões ocorridas durante o andamento da disciplina supracitada, são apresentadas as definições e entendimentos sobre cultura escolar, fundamentados nos dizeres de Frago (2001), Silva; Portilho (2018) e Silva (2006); sobre políticas públicas, amparando-nos em Lopes; Amaral; Caldas (2008); e sobre a formação inicial e continuada de professores através do PARFOR, dialogando com Abdalla; Martins; Silva (2012), Almeida; Costa; Rodrigues (2018), Gatti (2012), Marcelo García (1999), Nascimento; Santos (2013), dentre outros.Conclui-se que, com o acesso à formação inicial e continuada, os docentes passam a ter novos olhares, pontos de vistas e costumes que se entrelaçam nos cenários escolares e promovem transformações nas vidas dos sujeitos que compõem esses espaços, passando a adotar métodos e conteúdos que favorecem o processo de ensino e aprendizagem eficazes e o avanço da escola em todos os seus aspectos. Com o PARFOR, os docentes que a ele se vinculam têm a possibilidade de obter uma formação adequada às normativas legais existentes, o que vai configurar o cenário educacional brasileiro vindouro.

Palavras-chave: Cultura escolar. PARFOR. Políticas públicas. Práticas educativas. Saberes.

1 INTRODUÇÃO

Discutir sobre a formação inicial e continuada de professores é um tema necessário para todo e qualquer nível de ensino, pois conhecimentos teóricos e práticos são imprescindíveis ao bom atendimento do seu público-alvo, os quais devem estar sempre atualizados, evitando-se, assim, que o exercício profissional deixe de atender às exigências legais e às necessidades dos sujeitos inseridos no âmbito educacional.

Com base em leituras e reflexões ocorridas durante os estudos realizados no

[363] Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus* VI – Caetité. E-mail: lucasportobrumado@hotmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI, mais especificamente nas atividades da disciplina Cultura Escolar, Saberes e Práticas Educativas, somadas ao interesse por pesquisas que envolvam a formação docente, uma vez que o pesquisador atua profissionalmente em um campus universitário que oferta cursos de licenciaturas ligados ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, a temática proposta para este trabalho vislumbra analisar a influência que tem as políticas públicas educacionais para a construção das características políticas, sociais e culturais ao longo dos tempos nas instituições escolares.

Escolheu-se o PARFOR como referencial para as demonstrações porque esta política pública atendeu brasileiros de todos os cantos, envolvendo diferentes instituições e, por isso, mesmo seguindo as regras gerais para implantação de licenciaturas, não deixou de considerar as especificidades existentes em cada lugar, ao propor atividades que uniam o conhecimento acadêmico ao conhecimento de vida de cada um, o que promove uma incessante troca de saberes e tal fato, consequentemente, influencia no modo como se constituem as instituições escolares brasileiras.

Ao longo do texto, apresentamos as definições e entendimentos sobre cultura escolar, baseados nos dizeres de Frago (2001), Silva; Portilho (2018) e Silva (2006); sobre políticas públicas, amparando-nos em Lopes; Amaral; Caldas (2008); e, mais enfaticamente, pontuando sobre a formação inicial e continuada de professores através do PARFOR, dialogando com Abdalla; Martins; Silva (2012), Almeida; Costa; Rodrigues (2018), Gatti (2012), Marcelo García (1999), Nascimento; Santos (2013), dentre outros.

Procuramos estabelecer um diálogo no qual é demonstrado que o reconhecimento, a manutenção e o respeito às características sociais, políticas, culturais, religiosas, dentre outras, de uma dada sociedade perpassa pelos estabelecimentos escolares, os quais possuem, em sua essência, aspectos que refletem o seu cotidiano, constituído a partir da presença de sujeitos que compõem o mundo em que vivemos, repleto de divergências e convergências. Mas, para isso, a pesquisa aqui apresentada pontua que os professores devem ser bem capacitados, para a constituição de escolas onde estará presente a valorização contínua do indivíduo e suas particularidades.

2 O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCOLAR,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

DOS SABERES E DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

O estudo da cultura escolar, dos saberes e das práticas educativas pode abranger diferentes campos do conhecimento científico porque esses aspectos são construídos e reconstruídos cotidianamente à medida que novas visões são trazidas à tona e, ao mesmo tempo, as antigas são modificadas ou até mesmo extintas, pois "a cultura escolar não é algo que se impõe ao ambiente, mas algo que se constrói e se desenvolve na interação social dos membros que o compõe" (SILVA; PORTILHO, 2018, p. 915).

O modo como se dá a formação dos profissionais que atuam nos ambientes escolares é uma das maneiras de introduzir características políticas, culturais e sociais nessas instituições e, com isso, promover dinâmicas de produção valiosas, tanto para quem aprende, quanto para quem ensina, uma vez que "as pessoas e suas práticas, a formação e a história profissional, as linguagens, a comunicação e os discursos se configuram como basilares para o entendimento da cultura escolar" (SILVA; PORTILHO, 2018, p. 916).

Os professores, quando bem conectados às mudanças ao seu redor e em interação com os conhecimentos necessários ao seu crescimento pessoal e, sobretudo, profissional, certamente irão produzir em seus educandos novos olhares, novas perspectivas e registrar, no seu campo de atuação – a escola – um impacto relevante, tornando-se referência para o tempo presente e para o futuro, ao colocar em prática aquilo que adquiriu ao longo de sua formação acadêmica inicial e também continuada. Logo, pode-se inferir que "a cultura dos professores está relacionada aos sentidos, às tradições e às exigências estabelecidos na sua formação e na integração com a instituição escolar onde está inserida e encontra-se submetida às simbologias e aos conflitos de interpretação, bem como vulnerável nos seus modos de transmissão e de perpetuação" (SILVA; PORTILHO, 2018, p. 916)

Pensamos que investigar as ações governamentais para a formação de professores é algo instigante, sobretudo quando se tem a ideia de que o modo de funcionamento das instituições escolares é influenciado por tais atuações, pois a cultura escolar é construída através de um:

> Conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, rituais, inércias, pautas, hábitos e práticas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos, formas sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras do jogo compartilhadas entre os atores das instituições educativas. Tradições, regularidades e regras que se transmitem de geração a geração e proporcionam

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> estratégias para integrar-se nas instituições, em salas de aulas, nas tarefas cotidianas, nas exigências e limitações que as tarefas se implicam ou sofrem consequências (FRAGO, 2001, p. 29).

Marcelo García (1999) pontua que formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que estuda os processos através dos quais os professores se debruçam para experiências de aprendizagens diversas relacionadas à profissão e que têm como objetivo a melhoria da qualidade da educação que os seus alunos recebem.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Entendidas como a totalidade de ações, metas e planos que os governos planejam para a sociedade, as políticas públicas, em qualquer que seja a área, possibilitam a uma dada comunidade alcançar o bem-estar social necessário, desde que os dirigentes públicos se atentem para as demandas ou expectativas da sociedade (LOPES; AMARAL; CALDAS, 2008).

Na escola, bons resultados são alcançados quando se tem uma equipe formada por professores, técnicos e alunos engajados em um trabalho árduo de promoção da educação como elemento necessário ao avanço social. Mas, para que isso seja possível, não basta apenas o desejo desses integrantes escolares. Os representantes governamentais também precisam se movimentar, no intuito de garantir à população os direitos que lhe são fundamentais, os quais estão previstos na Constituição Federal Brasileira de 1988 e diversos outros dispositivos legais que surgiram ao longo dos anos.

No viés do bem-estar social não pode ficar de fora o quesito relacionado à Educação, tendo que ser observados os aspectos que atendam aos sujeitos nela envolvidos, não podendo passar despercebida a importância do professor, elemento-chave na condução do trabalho educativo formal. Por isso, foram lançadas políticas públicas direcionadas à valorização do profissional da educação, com a tentativa de ser ofertada uma formação adequada às suas necessidades.

4 O PARFOR E SUAS PARTICULARIDADES

Passadas algumas décadas, desde a promulgação da Carta Magna de 1988, diversos presidentes da República estiveram no comando da União e cada um deles

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

trouxe a proposição daquilo que julgava o ideal para a população. É inegável que a Educação Brasileira passou por uma importante transformação, principalmente com o lançamento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, uma política pública lançada em 2009 e que veio com o propósito de implantar cursos para formação docente em diferentes áreas do conhecimento, no intuito de promover a articulação necessária ao atendimento daqueles professores em exercício, mas que ainda não possuíssem a formação em nível superior ou, se possuíssem, estivessem atuando em área diferente de sua formação, necessitando, com isso, da formação adequada para a sua atividade.

O programa pode ser entendido "como possibilidade de transformação da realidade social a partir da melhoria da qualidade da educação básica nacional, tendo em vista, sobretudo, a construção de conhecimentos que integrem formação acadêmica com conhecimentos de vida dos sujeitos" (ALMEIDA; COSTA; RODRIGUES, 2018, p. 155).

Entendemos que o PARFOR promoveu importantes mudanças na dinâmica educacional brasileira, sobretudo em localidades nas quais não se tinha qualquer perspectiva de que uma universidade pudesse chegar até lá e oferecer uma formação adequada aos docentes ali lotados. Com a oferta de uma educação pública, gratuita, laica, estatal, universal, democrática e inclusiva, os cursos vinculados ao PARFOR trouxeram a melhoria no desempenho das funções docentes em sala de aula e caracterizou-se como "um espaço de formação recheado de sentidos e significados", se resumindo, muitas vezes, à concretização de sonho, qualificação e oportunidade (NASCIMENTO; SANTOS, 2013, p. 05). O PARFOR recorre a projetos pedagógicos e calendários diferenciados e, por isso, consegue alcançar as mais remotas demandas por formação, que se encontram, sobretudo, nas áreas rurais do país, em regiões onde são inexistentes ou precários os mecanismos e meios necessários à realização de cursos na modalidade a distância (Nota FORPAFOR, 2018).

Pensamos que a divulgação e a socialização de estudos sobre as ações públicas para a formação de docentes são condições essenciais para impulsionar propostas políticas e pedagógicas no âmbito local e nacional e que, indubitavelmente, irão se conjecturar em uma transformação da realidade docente e, consequentemente, do modo como irão se configurar as instituições escolares brasileiras no tocante às suas particularidades, desde os aspectos culturais, até o modo como serão concebidos os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

saberes e práticas do cotidiano educacional.

Nas políticas públicas com foco para a valorização do profissional docente, como é o caso do PARFOR, podem ser identificadas potencialidades, limites e impactos na formação de professores da Educação Básica, a partir da identificação do perfil pessoal e profissional dos sujeitos que participaram de cursos vinculados a ações deste tipo. Com esse enquadramento, podem ser verificadas as transformações obtidas e que podem justificar o que se defende aqui: a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas acontecem cotidianamente e estão/são influenciados por aspectos diversos, dentre os quais não podemos deixar de citar a formação inicial e continuada dos atores que protagonizam a cena escolar, por pertencerem a uma classe trabalhadora que tem uma função social de grande notoriedade e que, sem o trabalho desenvolvido por eles na Educação Básica, não teríamos como formar qualquer outra categoria de profissionais (GATTI, 2012, p. 94).

É notório que o modo como se dá o processo de ensino e aprendizagem entre os professores e seus alunos, após a passagem desses profissionais pelos bancos da Universidade, torna-se diferenciado, pois “o PARFOR, para a maioria dos professores-estudantes, é a possibilidade de aprofundar o conhecimento e contribuir para renovar as práticas pedagógicas, ressignificando o processo de ensino-aprendizagem” (ABDALLA; MARTINS; SILVA, 2012, p. 101-102). Isso nos faz ter a convicção de que, sim, a formação adequada dos docentes envolve o modo como o cenário educacional brasileiro vai se desenhando ao longo do tempo.

Silva (2006, p. 202) vê “a escola como uma instituição com cultura própria”, mas queremos reafirmar aqui que o professor é parte integrante e muito importante para a composição da instituição escolar, por fazer parte do elenco de sujeitos que desenha o modo de funcionamento do ambiente no qual está inserido, através da inclusão de seus discursos, linguagens e práticas adquiridos em locais e situações diversas, principalmente nos cursos de formação inicial e continuada nos quais esteve ou está vinculado. Silva; Portilho (2018, p. 928) dizem que:

> Ser professor significa tomar decisões pessoais e individuais, porém reguladas por normas e regras coletivas. O professor é aquele indivíduo capaz de ensinar, de viver e de possuir uma história própria, possuidor de uma formação específica, envolvido em um mundo submerso de saberes e de conhecimentos.

Assim como em qualquer outro campo, na Educação, os diferentes olhares, pontos de vistas e costumes que se entrelaçam nos cenários escolares são oriundos de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contextos diversos, os quais, através de uma conexão mútua, se somam e, por isso, promovem uma inquestionável transformação nas vidas dos sujeitos que compõem esses espaços. Mais uma vez, reiteramos a influência da formação inicial e continuada de docentes para a apresentação desses modos ímpares de ver e sentir a escola em toda a sua essência, possibilitando ao profissional docente atuar de maneira inovadora, com a proposição de metodologias, conteúdos e avaliações que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem eficazes e promovam o avanço da escola em todos os seus aspectos.

Nas práticas docentes cotidianas, constrói-se, “fio a fio”, a História da Educação de uma dada localidade, quando são estabelecidos os costumes passados de geração a geração – seja no âmbito da instituição propriamente dita, seja no seu entorno – e formulados documentos (cadernetas, pastas com dados de alunos, fotografias, normativas, etc.), que, sem dúvidas, se tornam importantes fontes de pesquisas para o entendimento de uma dada realidade histórica, política, econômica ou social de um povo.

O PARFOR, por ser pluricultural, “abarca as propostas necessárias para reaver os séculos de injustiças sociais alvejadas aos grupos oprimidos historicamente, tais como os indígenas e os afro-brasileiros. Opressão forjada por padrões morais e culturais pautados no referencial eurocêntrico de civilização” (ATAÍDE; MORAIS, 2003 apud MIRANDA, 2019), porque traz, nos currículos de seus cursos, discussões sobre tais temáticas e, com isso, promove reflexões valiosas nos bancos das universidades, com a participação de docentes de escolas da Educação Básica. Todo o arsenal de conhecimentos adquiridos retorna ao local de trabalho desses profissionais e nele são ativados novos olhares, os quais são os elementos formadores da cultura educacional de um dado lugar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, foi demonstrada que a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas se constroem no cotidiano das instituições de ensino e que a formação pessoal e profissional de cada sujeito envolvido na dinâmica tem grande impacto no modo como a História da Educação é traçada ao longo dos tempos.

Falou-se que o acesso à capacitação profissional dos professores é algo salutar para o reconhecimento das diferenças existentes no contexto educacional, em razão de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que os programas de formação docente, sejam eles de cunho inicial ou continuado, apresentam reflexões sobre a necessidade de adequação às mudanças corriqueiras, inovação nas práticas pedagógicas e atendimento às normativas legais em vigor. No cenário da educação pública propriamente dita, o lançamento de políticas públicas educacionais com direcionamento para essa formação docente exerce um papel de suma importância.

O PARFOR foi mencionado como uma das políticas públicas lançadas no Brasil nos últimos anos e que obteve muita visibilidade, devido à sua abrangência em todo o território nacional e, sobretudo, porque atende aos requisitos legais para a formação docente, inserindo nos currículos de seus cursos a oferta de componentes relacionados às questões presentes na sociedade moderna. O acesso aos conteúdos previstos nas ementas dessas matérias promove o desenvolvimento do sujeito ligado ao programa e tal crescimento reflete no seu modo de pensar e de agir em sala de aula e, consequentemente, no exercício de sua docência.

Frente a isso, pode-se deduzir que a influência do PARFOR e demais políticas públicas educacionais é inquestionável e deve ser objeto de mais pesquisas sobre o assunto, a fim de que o poder público tome consciência de que ações como essas são sempre urgentes, quando se tem a Educação como elemento-chave de transformação social.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima B.; MARTINS, Maria Angélica Rodrigues e SILVA, Ariane Franco Lopes da. **Representaçoes sociais em movimento**: professores estudantes em curso de Pedagogia do Parfor. Educaçao & Linguagem, São Paulo, v.15, n. 25, p.83-103, jan.-jun. 2012. ISSN Impresso:1415-9902, ISSN Eletrônico: 2176-1043.

ALMEIDA, Cristiane da Silva; COSTA, Edinilza; RODRIGUES, Walace. **Educação e política**: O caso do PARFOR e sua relação com o pensamento educacional de Paulo Freire. Disponível em: http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/amp/article/view/4562/2860. Acesso em: 29 out. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES INSTITUCIONAIS DO PARFOR (FORPAFOR). **Resiste Parfor**: pelo direito à formação dos docentes da educação

básica – Nota FORPAFOR. Aedi/UFPA, [on-line], 16 fev. 2018. Disponível em: <tinyurl.com/ycm5hufr>. Acesso em: 01 abr. 2021.

FRAGO, Antonio Viñao. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. (Org.). **Educação Brasileira**: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo, 2001. p. 21-52.

GATTI, Bernardete A. **Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica**. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/TBZ9snxf4ZCYGfkrzDv43Zz/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

LOPES, B.; AMARAL, J. N.; CALDAS, R. W. **Políticas públicas**: conceitos e práticas. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008. Disponível em: http://www.mp.ce.gov.br/nespeciais/promulher/manuais/MANUAL%20DE%20POLITICAS%20P%C3%9ABLICAS.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma Mudança Educativa. Portugal: Porto, 1999.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Pele. Aprender a transgredir para trocar de pele**. IN: Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/corpo-territorio-educacao-decolonial-repositorio.pdf. Acesso em: 03 jun. 2021.

NASCIMENTO, Mauricio Reis Sousa do; SANTOS, Maria Santana Ferreira dos. **O PARFOR como um espaço carregado de sentidos e significados para mulheres do curso de Pedagogia da UFT/ Arraias - TO**. Disponível em: https://www.teses.ufs.br/bitstream/riufs/9764/69/68.pdf. Acesso em: 03 nov. 2020.

SILVA, Claudia Sebastiana Rosa da; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Cultura escolar, formação continuada e estratégias de ensino**. Disponível em: https://ken.pucsp.br/curriculum/article/viewFile/28544/26751. Acesso em: 04 maio 2021.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura escolar**: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Educ. rev., Curitiba, n. 28, p. 201-216, dez. 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 maio 2021.

4.5.6 ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM VIVENCIADAS POR ESTUDANTES DE CURITIBA NAS AULAS REMOTAS

Daniela Gomes de Mattos Pedroso[364]

Edimara Alves Fagundes[365]

RESUMO

Com a pandemia de Coronavírus, a Educação formal passou por desafios que exigiu não somente uma aprendizagem por parte de professores e estudantes, mas também a adaptação a novos recursos para o ensino e aprendizagem. Diante deste novo cenário, realizamos em 2020, uma pesquisa voltada aos docentes, no sentido de levantarmos os desafios, dificuldades e conquistas neste contexto. Os resultados nos impulsionaram a indagar sobre a realidades dos discentes. Neste sentido, a presente pesquisa traz as experiências de aprendizagem vivenciadas pelos estudantes durante as aulas remotas, na Cidade de Curitiba-PR. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, por meio de um questionário on-line, realizado no mês de abril de 2021. Os estudantes participantes, deste estudo, são de diferentes níveis de escolaridade: Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação. O embasamento teórico pauta-se em Freire (2001, 1996, 1987) mostrando a importância da relação dialógica como um eixo na construção do ensino e aprendizagem, em Weisz (2000) busca-se os processos de aprendizagem e Masetto (2000) possibilita a reflexão sobre a mediação pedagógica e o uso da tecnologia. As considerações finais destacam as alegações dos estudantes e reflexões para o retorno às aulas presenciais. É importante ressaltar que estes sujeitos estão em uma condição privilegiada, pois a maioria participa das aulas usando computador ou celular e também possuem sinal residencial de internet. Condição esta que não representa a realidade brasileira, onde muitos estudantes estão à margem das tecnologias digitais e, portanto, das aulas remotas.

Palavras-chave: Aulas remotas. Aprendizagem. Estudantes.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2020, realizamos uma investigação sobre os desafios e enfrentamentos dos docentes da Educação Básica na cidade de Curitiba - PR, frente às aulas remotas e a nova ordem social, em decorrência da pandemia de Coronavírus[366]. Os resultados obtidos nos impulsionaram a estender tal pesquisa para o público dos discentes. Na perspectiva de compreendermos, de forma mais ampla, as dificuldades, aprendizagens, desafios e superações vividas pelos estudantes em consequência das aulas remotas.

---

[364] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Graduada em Educação Artística - Licenciatura em Artes Plásticas - pela Universidade Federal do Paraná. Faculdade Fidelis. E-mail: daniela.pedroso@fidelis.edu.br.

[365] Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Licenciada em Educação Artística pela Faculdade de Artes do Paraná. Professora de Arte da Rede pública estadual do Paraná. E-mail: edimarafagundes@hotmail.com.

[366] O coronavírus é uma nova cepa do vírus (2019-nCoV) que foi notificada em humanos pela primeira vez na cidade de Wuhan, na província de Hubei, na China (FIOCRUZ, 2020).

Com o fechamento das escolas e instituições de ensino superior, as aulas passaram a ser realizadas pelos docentes em seus lares, usando a tecnologia disponível: celulares, laptops, plataformas digitais, entre outras, e transmitidas aos estudantes que também precisavam contar com recursos próprios para participarem delas. Além das dificuldades técnicas, referentes aos equipamentos e a internet, os estudantes precisavam estudar sozinhos, sem a presença física dos colegas e docentes. E muitas vezes sem contar com o auxílio dos pais, no caso das crianças e adolescentes, que também estavam em casa trabalhando ou ausentes em atividades externas. Já no caso dos adultos, muitos tiveram que transformar o espaço de seus lares, para compartilhar o trabalho, estudo, tarefas domésticas e atendimento aos familiares.

E é sobre essas vivências, as dificuldades encontradas pelos discentes e o impacto na aprendizagem, durante o ensino remoto, que este artigo discute. Para tanto, trazemos o pensamento de Freire (2001, 1996, 1987) enfatizando a relação dialógica como pilar para construção do saber, Weisz (2000) sobre os processos de aprendizagem e Masetto (2000) referente a mediação pedagógica e o uso da tecnologia, para nos auxiliarem nessa discussão.

Nesse sentido, por meio de uma pesquisa qualitativa, aproximando-se das falas dos estudantes, por intermédio de questionário on-line, referente às experiências de aprendizagem vivenciadas no primeiro semestre de 2021, na cidade de Curitiba-PR, e o que elas podem revelar sobre a aprendizagem nas aulas remotas durante a pandemia de Covid 19.

2 DESENVOLVIMENTO

Se levarmos em conta o pensamento de Weisz (2000, p. 65), de que “não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem”, podemos nos perguntar como esse diálogo se realizou durante as aulas remotas.

Se por um lado os docentes tiveram que superar barreiras, enfrentar novos desafios referentes ao uso da tecnologia e a adaptação curricular, por outro, os discentes também precisaram de uma nova postura frente às aulas remotas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo a mesma autora (2000), cabe ao professor organizar as situações de aprendizagem. E para que tenham valor pedagógico e gerem boas situações de aprendizagem, devem reunir algumas condições. Tais como:

> Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar; os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir; a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível; o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social (WEISZ, 2000, p. 66).

Se já é difícil agregar todas essas condições no ambiente cotidiano da sala de aula, a tarefa parece bem mais complexa tendo em vista o novo formato de aulas, necessário a adaptação das normas vigentes em função da pandemia de Covid 19.

Tal adaptação às aulas remotas, necessitou dos docentes, em um primeiro momento, de um investimento em novas aprendizagens referente ao uso das tecnologias digitais. Pois, em sua maioria, conforme nossa pesquisa anterior (Pedroso & Fagundes, 2021), os docentes (74%) não tinham nenhuma experiência com o ensino remoto e tampouco com as ferramentas digitais.

Esse fato se justifica, uma vez que, segundo Masetto (2000, p. 133-4),

> Em educação escolar, por muito tempo - e eu diria mesmo, até hoje -, não se valorizou adequadamente o uso de tecnologia visando a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e mais eficaz. Se nos perguntarmos o porquê desse fato, encontraremos em algumas situações, por exemplo, a convicção de que o papel da escola em todos os níveis é o de “educar” seus alunos - entendendo por “educação” transmitir um conjunto organizado e sistematizado de conhecimentos de diversas áreas.

Apesar de nem todos os educadores pensarem dessa forma, e nem todas as Instituições de ensino, seguirem esse sistema transmissor e reprodutor, o autor tem razão em proclamar o distanciamento das novas tecnologias do processo de ensino-aprendizagem, de grande parte de nossas escolas e instituições de ensino superior.

O fato é que independente das razões atribuídas a pouca familiaridade com as tecnologias digitais, com as restrições impostas pela pandemia de Covid 19, elas passaram a protagonizar as ações educativas. Os desafios, as dificuldades e os enfrentamentos atingiram da mesma forma professores e estudantes. Uma vez que já

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

discutimos esse contexto pelo viés dos docentes, o presente artigo busca discutir, agora, a visão dos discentes.

Esse artigo surgiu em meio aos debates promovidos por duas professoras inquietas com o silêncio que se fez nas salas de aulas a partir das aulas remotas. Uma instituição de ensino vazia perde seu sentido. E que sentido ela ganha quando aquilo que se construía por meio da coletividade, agora se constrói isoladamente?

As instituições de ensino se constroem como o espaço das relações. Nesse sentido, Freire (2001, p. 47) afirma que o ser humano é um "[...] ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo." Na tentativa de estabelecer relações e adentrar o espaço individualizado dos estudantes, buscamos ouvir as falas daqueles que estão participando das aulas remotas.

O diálogo se estabeleceu por meio de um questionário on-line, no mês de março de 2021, com 10 perguntas para estudantes da cidade de Curitiba, de diferentes níveis de escolaridade: Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Graduação e Pós-graduação. Das 184 respostas recebidas, prevaleceu a participação dos estudantes do Ensino Fundamental II com 39,6% (74 estudantes), em seguida estudantes da Graduação 29,9% (56 estudantes), Ensino Médio 23% (43 estudantes), e Pós-graduação 7,5% (14 estudantes).

Os estudantes participantes desta pesquisa, em sua maioria, possuem acesso à internet residencial, uma vez que 95,1% indicaram que utilizam esse tipo de sinal. Quanto ao meio utilizado para a realização das aulas, a resposta permitia assinalar várias alternativas e prevaleceu o uso do computador (56,5%) e do celular (48,9%), e poucos estão fazendo uso da televisão (6,5%) e do material impresso (0,5%).

Foi identificado que a maior parte dos estudantes não tinham experiência anterior com aulas remotas totalizando 79,3%, somente 10,9% já haviam tido esse tipo de aula e 9,8% tinham pouca experiência com elas. Na pesquisa realizada com os professores o resultado foi semelhante, 74% não tinham experiência com o ensino remoto, 21% tinham pouca experiência, e somente 5% tinham trabalhado com aulas remotas (Pedroso & Fagundes, 2021).

Desta forma estamos vivendo um momento que exige a aprendizagem dos professores e dos estudantes, essa condição nos leva a refletir sobre Freire (1987, p. 73) quando se refere aos seres humanos "que se sabem como inconclusos" e por meio desta

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

condição é possível buscar o novo, e reconhecer o processo educativo envolto no constante reaprender.

Houve uma pergunta sobre as maiores dificuldades encontradas nas aulas remotas, colocamos 9 opções como resposta, sendo que era possível assinalar diversos itens. O gráfico 1 apresenta o resultado.

Gráfico 1 - Maiores dificuldades encontradas nas aulas remotas

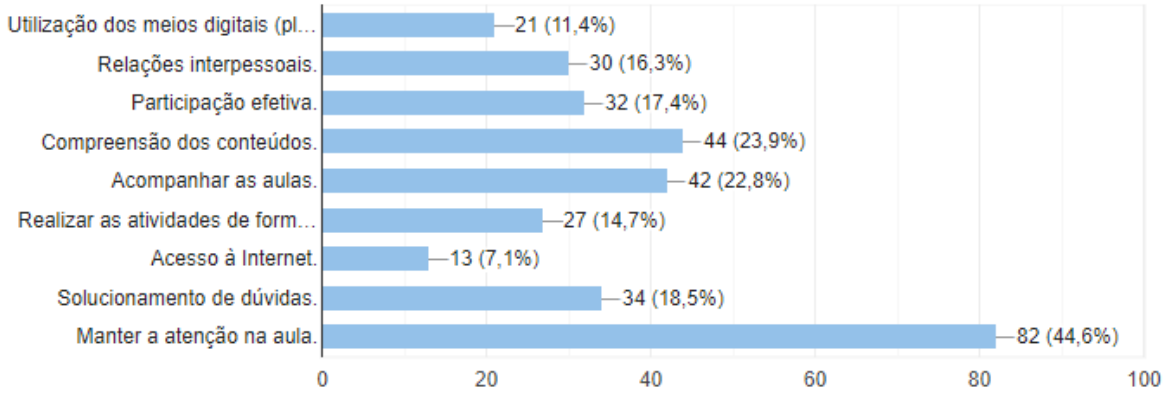

Fonte: elaborado pelas autoras (2021)

Neste gráfico é possível perceber que houve uma prevalência das respostas com relação a manter a atenção nas aulas (44,6%), seguido pela dificuldade de compreensão dos conteúdos (23,9%) e também de acompanhar as aulas (22,8%). No que se refere às relações interpessoais (16,3%) consideram que a ausência física também gera dificuldade. Essa pergunta nos permite refletir sobre o espaço das instituições de ensino, esse lugar que se compõe pela movimentação de pessoas, pelos barulhos nas salas, nos corredores, uma inquietação constante que muitas vezes parece um caos, mas é nesse lugar que as pessoas se encontram e em meio a tudo isso constroem a aprendizagem. E essa não ocorre somente na relação entre professores e estudantes, ela ocorre na troca e no diálogo entre todos.

As aulas remotas nos permitem um repensar sobre o espaço em que o ensino e aprendizagem acontecem. O quanto a partir dele o saber se consolida. Nesse sentido, voltamos a Freire (2001, p.47) no que se refere ao conceito de relações: "é fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. [...] que resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é."

Os meios utilizados para o aprendizado dos estudantes que participaram dessa pesquisa, são o computador e o celular, esses meios podem nos levar a perguntar sobre o modo como estão sendo utilizados, se estão possibilitando contato ou relações? Nas aulas presenciais, a efetivação da aprendizagem é facilitada por meio das relações e essas são tão naturalizadas, no ambiente de ensino e aprendizagem. É possível que as aulas remotas estejam nos dando a oportunidade de analisarmos a potência das relações no espaço de ensino e aprendizagem.

O acesso à internet também pode interferir na aprendizagem. Pois, 7,1% dos estudantes disseram que muitas vezes o sinal oscila, gerando descontinuidade na participação das aulas. Isso pode contribuir para a falta de concentração e até compreensão dos temas tratados em aula.

Aqui também podemos nos reportar a Freire (1996, p. 69), quando nos fala que ensinar exige apreensão da realidade e nesse caso não é "[...] apenas para nos adaptarmos, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]". Esse momento requer uma revisão da prática pedagógica, buscando meios que possam adequar-se à realidade dos estudantes.

Houve também uma pergunta aberta para que os estudantes respondessem livremente sobre outras dificuldades além das propostas no questionário. Nela, 122 estudantes reafirmaram alguns dos itens propostos no questionário. Assim como, outros aspectos também foram levantados. Os estudantes do ensino fundamental apontaram a falta de colaboração da família e da interação com os professores e o excesso de atividades. Já os estudantes do ensino médio falaram da dificuldade em estudar pelo celular, do excesso de atividades e do pouco tempo dado para copiar as atividades.

Os estudantes da graduação trouxeram as dificuldades em compreender algumas atividades e também de realizá-las em grupo, falta de motivação, cobranças excessivas, ansiedade da pandemia, uso compartilhado do notebook, e a falta das aulas práticas. Os estudantes da pós-graduação também ressaltaram a questão da falta das aulas práticas, o uso compartilhado do notebook, as dificuldades com uso do aplicativo da instituição e pouca memória do celular e do computador, a organização dos estudos em meio a rotina da casa e o esforço para dar conta dos conteúdos.

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes evidenciam o quanto o processo de ensino e aprendizagem necessita de um espaço apropriado para sua efetivação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A pergunta seguinte foi sobre a realidade vivida, se o tema da pandemia está sendo abordado nas aulas. 51,9% responderam que sim, 29,9% responderam que ocorre esporadicamente e 18,2% disseram que esse tema não está sendo contemplado nas aulas.

Essas e outras questões e inquietações precisam estar nas salas de aula. Pois, se uma nova ordem social foi imposta pela pandemia, os resultados nesse contexto precisam ser discutidos por todos.

Com relação à realidade familiar, questões pessoais e de infra estrutura, se são consideradas pelos professores em suas aulas, 41,9% responderam em alguns momentos, 30,6% responderam que não e 27,4% responderam que sim. De modo geral os professores estão buscando aproximação à realidade vivida pelos estudantes. Para Freire (1996, p. 90), o processo de ensino e aprendizagem não está centrado exclusivamente nos conteúdos programáticos, mas sim na forma de construir a relação e quando essa é aberta e dialógica, a realidade dos estudantes torna-se uma premissa na construção do conhecimento.

Na pergunta sobre os conhecimentos adquiridos nas aulas remotas, se são compatíveis aos das aulas presenciais, 38,8% responderam que não, 33% pouco e 28,2% que sim. Aqui podemos questionar os motivos que levam a essa diferença entre os conhecimentos das aulas presenciais e remotas. Talvez a justificativa possa estar relacionada aos argumentos discutidos anteriormente, como as dificuldades encontradas no uso das ferramentas digitais, a dificuldade de concentração e até o ato solitário de aprender.

A última pergunta era uma questão aberta que estimulava os estudantes a responderem livremente sobre as impressões acerca das aulas remotas. A maior parte dos estudantes do Ensino Fundamental, respondeu que não estão gostando de estudar remotamente, alguns justificaram que não conseguem esclarecimento das dúvidas e outros sentem falta dos colegas e dos professores. Nesta pesquisa diversos estudantes da Educação de Jovens e Adultos participaram e alguns disseram que estão gostando das aulas, por causa da facilidade para conciliar o trabalho e a família com os estudos. Outros destacaram pontos positivos e negativos, dentre eles a necessidade de estudar remotamente para todos ficarem protegidos e a dificuldade em aprender desta forma.

Com relação aos estudantes do Ensino Médio, prevaleceram respostas negativas em relação às aulas remotas, com a justificativa de que a interação ajuda na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

concentração, destacando a dificuldade de aprender solitariamente e a falta de professores em determinadas disciplinas prejudica ainda mais. Alguns estudantes estão gostando das aulas e argumentaram que os professores estão ajudando, mas criticam a qualidade de determinadas aulas.

A maioria dos estudantes da Graduação, respondeu que estão gostando das aulas remotas. Muitas justificativas se referem ao deslocamento, que ganham tempo, economizam e podem adequar os horários de estudos mais facilmente a rotina. Mas também houve respostas negativas e as justificativas são bem distintas, alguns citaram a precariedade da instituição, falta investimento para essa forma de ensinar, além do cansaço, falta dos colegas e professores. Diversos estudantes evidenciaram que para o momento, as aulas estão suprindo as necessidades, porém nada substitui as aulas presenciais.

Os estudantes da Pós-graduação trouxeram pontos positivos como os de que é mais prático para otimizar o tempo, facilita para as aulas teóricas e que as aulas remotas atendem a necessidade do momento, mas sentem a falta das aulas práticas e principalmente a falta da interação com os professores e colegas.

Em resposta, a pergunta que inicia essas análises, calcadas no pensamento de Weisz, referente ao processo de ensino e aprendizagem, podemos concluir que, no que se refere às aulas remotas, muito ainda falta para que esse processo dialogue.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa possibilitou a aproximação a estudantes de diferentes níveis de escolaridade. Normalmente, é realizada a separação dos níveis de escolaridade em função de suas especificidades, porém, as aulas remotas trouxeram desafios semelhantes. Nesta pesquisa, optamos em salientar o que há em comum nas experiências vividas pelos estudantes.

É importante, primeiramente destacar o fato de que os participantes desta pesquisa estão em uma condição privilegiada, pois a maioria participa das aulas usando computador ou celular e também possuem sinal residencial de internet. O privilégio desses estudantes é justamente os meios pelos quais estão utilizando para participar das aulas, uma vez que uma parcela importante de estudantes não possui recursos para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ter acesso ao conteúdo das aulas, outros estão tendo acesso por meio de material impresso ou pela televisão, mas encontram barreiras no esclarecimento das dúvidas.

Nas respostas ao questionário ficou evidente que os estudantes participantes desta pesquisa, independentemente do nível de escolaridade, tiveram dificuldade em manter a atenção na aula. A transformação repentina da rotina dos estudos e a adaptação da casa em um ambiente de aprendizagem, mesmo após um ano de aulas remotas, ainda mostra o quanto a relação entre os professores e os estudantes é imprescindível para efetivação da aprendizagem, assim como a relação entre os colegas.

O número reduzido de estudantes que estão considerando os conhecimentos compatíveis aos das aulas presenciais, pode se justificar pelos obstáculos anunciados ao longo desta pesquisa, e isso nos leva a pensar no futuro quando as aulas voltarem ao formato presencial. Pois, nesta pesquisa foi possível perceber que há uma disparidade na aprendizagem entre os estudantes que estão participando das aulas remotas.

Ao considerarmos os diferentes meios pelos quais os estudantes estão tendo acesso às aulas, sejam eles fazendo uso do computador ou celular, por meio das plataformas digitais ou aulas virtuais, foi possível comprovar que embora esses meios tenham facilitado o esclarecimento das dúvidas e o contato com os professores, mesmo assim, os estudantes manifestam a falta da relação entre os professores e colegas. Essa é uma dificuldade que extrapola o uso das ferramentas e recai no das relações pessoais.

Os estudantes que estão tendo acesso ao conteúdo das aulas por meio do material impresso ou pela televisão, possivelmente tenham essas dificuldades acentuadas. Nesse contexto, ainda temos estudantes que não estão participando das aulas. Então temos um cenário altamente desigual e a discrepância dos saberes se acentuaram neste período.

Sendo assim, no momento do retorno às aulas presenciais será necessária uma avaliação da aprendizagem do período remoto e um planejamento que leve em consideração o contexto de cada estudante. No sentido de promover maior equidade nas experiências de aprendizagem presenciais, superando as desigualdades ocasionadas pelas aulas remotas no tempo da pandemia de Coronavírus.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação com prática da liberdade**. 25ª edição. Rio de Janeiro: Paz

e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FIOCRUZ. **O que é o novo coronavírus**. Não Paginado. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/pergunta/o-que-e-o-novo-coronavirus. Acesso em: 26 Jul. 2020.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel**. Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas-SP: Papirus, 2000.

PEDROSO, Daniela Gomes de Mattos; FAGUNDES, Edimara Alves. A docência em tempo de pandemia: desafios e enfrentamentos.IN: ROBALLO, Roberlayne de Oliveira Borges (Org.). **Nenhum(a) a menos na escola**: práticas educativas no cotidiano escolar - antes, durante e pós pandemia. Vol 2. Paraná: CRV, 2021 (no prelo)

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4.5.7 ALTERIDADE E A PÓS-FOTOGRAFIA EM PROCESSOS ARTÍSTICOS: TESSITURAS COM A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Fransuê Ribeiro[367]

RESUMO

Este trabalho parte de uma pesquisa em processos artísticos contemporâneos em fotografia, educação estética e o conceito de alteridade. Movimenta-se pelos afetamentos que perpassam uma a/r/tógrafa, no entrelaçamento das identidades de artista (artist), pesquisadora (researcher) e professora (teacher). Na relação com educandos de uma turma do sétimo ano do ensino fundamental, no componente curricular de arte, atenta para o percurso de ações performáticas e outros processos contemporâneos em arte. Tal ação é pensada na correlação de performance executada pela a/r/tógrafa, constituída por processos de fotografia expandida. Em uma triangulação com teóricos como Paulo Freire, Emmanuel Levinas, Benildson Dias, Rubens Fernandes Jr. entre outros, a experiência é pensada em relação com o conceito de alteridade, como este se percebe constante na relação educandos/educadora. Busca refletir a relação do Eu-Tu em Levinas, presente desde o pensar a obra até o modo de apresentação e, aproxima o conceito estudado pela ética, também da estética. Atenua-se para a pós-fotografia, a fotografia expandida no processo. Observou-se que as vivências estão emaranhadas no processo de criação artístico e a significância de olhar o outro na relação com o eu para a educação estética. Acena a importância do processo na fotografia no âmbito da criação artística na arte contemporânea. Afirma-se assim, a relevância do contato com o diferente que levanta em nós afeições, não só pelo semelhante.

Palavras-chave: Educação Estética. Alteridade. A/r/tografia. Pós-fotografia. Arte-Educação.

1 INTRODUÇÃO

Tendo uma grande importância na formação humana, a educação estética foi bastante discutida desde a criação de seu conceito por Schiller (1759-1805) no século XVIII, até os dias atuais. Passou por algumas mudanças na sua concepção, não obstante, manteve sua essência.

Pensar a educação estética é vivenciar um ideal educativo que percebe a própria arte enquanto criadora. Propicia um espaço favorável para a educação dos sentidos, da percepção sensorial, enquanto abraça as relações do indivíduo com o seu entorno. Um refletir sobre o conhecimento que se constrói a partir da relação com o outro considerando os afetamentos oriundos deste relacionar.

> A formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado

[367] Graduada em Licenciatura em Artes Visuais – Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), Mestranda em Educação - Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), Pós-graduanda em Fotografia e outras Visualidades Contemporâneas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMINAS). Professora de Arte no Ensino Fundamental. fransuer@fubr.br.

> eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento (SCHILLER, 2013, p. 46).

O historiador de arte Herbert Edward Read (1893-1968), em sua obra literária intitulada A Educação pela Arte (1943), preconiza recuperar a dimensão estética para a educação. Defende que uma "educação deve ser um processo não apenas de individualização, mas também de integração, que é a reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social" (READ, 2013, p. 6).

O autor evidencia um processo de alienação dos sujeitos, que acontece devido a industrialização e transformações sociais oriundas de uma racionalidade tecnicista. Para contrapor este cenário, salienta um modelo de educação com raízes profundas na arte, aberto ao desenvolvimento da espontaneidade e à livre expressão criativa dos sujeitos. Read (2013) considera a experiência e a fruição artística fundamentais no desenvolvimento da singularidade pessoal. Consoante João Francisco Duarte Jr, doutor em Filosofia e História da Educação:

> Quando se pensa na educação estética da educação, essa expressão envolve um sentido para além do domínio da própria arte. [...]. Assim a própria educação possui uma dimensão estética: levar o educando a criar sentidos e valores que fundamentem sua ação no ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer. (1988, p. 18)

A educação dos sentidos amplia a visão de mundo e humaniza as relações, logo que assume o pensar as inter-relações, as experiências e as singularidades. Considera fundamentais as bagagens docentes e percebe uma atenção que é necessária à partilha do sensível nas vivencias, fora e dentro do ambiente escolar. Nesse sentido o educador e filósofo brasileiro, Paulo Freire (1921-1997) assente:

> Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas, políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar de construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. (1996, p. 47-48).

As tessituras das relações compelem uma ligação estreita entre o ensino e o sentir, de maneira que, imergidas nas vivências diárias, a educação dos sentidos conflua na práxis da produção artística e da educação, no exercício das suas dimensões estética. Para as educadoras, Carla Carvalho e Adair de Aguiar Neitzel (2016):

> ‘'É imprescindível que o professor tenha sua dimensão estética bem trabalhada pois ela é condição mínima para fruir e tecer relações mais complexas, com aprendizagem que façam valer o sentido de pensar e as significâncias sazonais e cíclicas do sentir. Trazer a fruição da arte no contexto da formação estética é uma proposta de educação dos sentidos porque potencializa a exploração de diversos saberes." (CARVALHO, C.; NEITZEL. A. 2016, p. 13)

A experiência, quando vivenciada por um sujeito, ultrapassa um lugar limitado atingindo outras dimensões. A ação de refletir sobre si é permeada pelas relações de encontros. No perceber o eu na relação com o outro, podemos tecer potências desse diálogo para a educação estética.

Pela triangulação dos processos artísticos de educandos na relação com o processo artístico da a/r/tógrafa e, o conceito de alteridade, permeados pelos aportes teóricos, busca-se de perceber potências para a educação estética. Em uma realidade que é difícil um olhar reflexivo para si, um olhar reflexivo para o outro e para si a partir do outro, é um exercício desafiador.

2 EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM PERCURSO

2.1. Olhar o outro: um caminho para a estética

O posicionamento frente ao modo de olhar o outro pode se dar a partir de um entendimento relacional, porém, individual: “até aqui sou eu e daqui em diante é o outro”. Processo muito entendido na filosofia ocidental antes do século XX, no esforço de uma síntese da existência e consecutivamente do eu individual, consentido um eu e o outro “lado a lado” e não “face a face” (HUTCHENS, 2007).

Para a alteridade, o sujeito se relaciona com seu contexto social em uma relação de interação e dependência, no sentido que o eu, na sua forma individual, só posso existir no momento que permite o contato com o outro.

O eu, a identidade, constitui objeto de cogitações por variados pensadores e correntes filosóficas. Segundo o filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas (1929 - 2021) “a autoidentificação predicativa que efetua uma pessoa é, em certa medida, condição para que essa pessoa possa ser identificada genericamente e numericamente pelas demais” (HABERMAS, 1988, p.147). Ou seja, uma formação dialética entre singular e coletivo, inclui a identificação própria e a identificação incluída por outros.

O conceito de identidade, pode ser excludente e individualista quando o eu reduz o outro no relacionar-se com ele. Considerado um dos mais influentes pensadores éticos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do século XX, o filósofo lituano-francês Emmanuel Levinas (1906-1995), propõe romper com a ética da filosofia ocidental de estabilidade e identidade, que surge com Parmênides (530 a.C. – 460 a.C) em “O ser é, o não-ser não é” e Descartes (1596-1650) com o eu ou ego cogito explícito na frase “Penso, logo existo” e preconiza o “percebo o outro, logo existo”.

O autor (2013) ressalta que, na alteridade, o eu não possui o outro, não o submete, mas na reciprocidade do Eu-Tu, submete-se a ele. Tal ação o autor vai chamar de diaconia: “antes de todo o diálogo: analiso a relação inter-humana como se, na proximidade com outrem “para além da imagem que faço de outro homem [...] O rosto pede-me e ordena-me.” (2018, p. 81). Refere que só se pode comunicar quando o eu se desapropria de si mesmo, esvazia-se de si.

Logo, o tipo de pensamento generalista que coloca o outro como diferente, segundo o autor, é um pensamento totalizante. O outro torna-se o outro para além do eu, sendo entendido como o não eu, não-humano ou inexistente, onde concebe a realidade apenas a partir de si mesmo. Neste processo, para Levinas, o outro é reconhecido quando em comparação ao modo do eu ver o mundo, enquanto religião, ideologia ou cultura.

No contexto pós-moderno, as transformações ocorridas no modo de pensar, oportunizam questionar os limites rígidos entre arte e filosofia. Neste sentido, o conceito de alteridade se aproxima do conceito de estética. Os processos na produção de arte se afastam do individualismo moderno e, tende a abrir portas para o olhar o outro como o próprio eu. Nesse percurso a alteridade deixa de ser um conceito específico da ética, como era analisada até o século XX, e apresenta relevância também para a estética.

2.2. A/r/tografia: processos metodológicos e percursos educativos

A a/r/tografia, no entrelaçamento das identidades de artista (artist), pesquisador (researcher) e professor (teacher), possibilita uma pesquisa pessoal e humana, que estima vivências do âmbito social e afetivo, a fim de um encontro significativo com a educação.

Compreende o mundo complexo da experiência vivida, do ponto de vista daqueles que a vivem. Para o educador, Belidson Dias (2013), falar sobre a PEBA - pesquisa educacional baseada em arte-, ou ABR - arts-based forms of research -, ou

ABER - arts-based educational research - é estar em um lugar de imersão na vivência indissociável entre artista, professor, pesquisador.

> Ao colocar a criatividade à frente no processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, a a/r/tografia gera insights inovadores e inesperados ao incentivar novas maneiras de pensar, de engajar, e de interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor. (DIAS, 2013, p. 9-10).

Consoante Paulo Freire (2017, p.9) “a leitura do mundo precede a leitura das palavras” e segundo Duarte Jr. (1988, p. 16), “não há linguagem que explicite e aclare totalmente os sentimentos humanos. A a/r/tografia olha para as artes como potência de pesquisa, no sentido que valoriza o que está para além das construções textuais formadas por palavras. As imagens rompem com a ordem do texto escrito e buscam diálogo, mediação e conversação. Salienta um conhecimento derivado da experiência de um todo.

Em um olhar afetivo na constituição do Eu-Tu proposta por Levinas, a a/r/tografia é uma pedagogia que entende os limites entre quem investiga e o material investigado, entrelaça-os, dando lugar a relações que se incorporam no próprio percurso da pesquisa. Estima as vozes dos educandos interligadas às pesquisas da a/r/tógrafa, na medida que proporciona a confluência de experiências oriundas das práticas na docência.

2.3. A criação em arte e o conceito de alteridade: a experiência vivida

Como linguagem escolhida para reflexionar sobre processos artísticos em arte, educação estética e o conceito de alteridade, em um ambiente de pós-fotografia, a fotografia contemporânea é composta por imagens híbridas, podendo ser concebidas a partir de um aparato fotográfico, ou não. Pode ser alterada e receber interferências de técnicas diversas e híbridas. Pode ser decomposta em bitz facilmente manipuláveis (FURTADO, DUBOIS, 2019), em meio a um sem números de possibilidades de manifestações imagéticas.

Há a valorização dos processos criativos, os processos de significação da obra e as técnicas utilizadas. A técnica não é avaliada a partir da sua dificuldade ou perfeição em sua execução, mas pela capacidade de transpor o que quer ser dito através da obra realizada.

> Denominamos essa produção contemporânea mais arrojada, livre das amarras da fotografia convencional, de fotografia expandida, onde a ênfase está na

> importância do processo de criação e nos procedimentos utilizados pelo artista, para justificar a tese de que a fotografia também se expandiu em termos de flutuação ao redor da tríade peirciana1 (signo – ícone, índice e símbolo). (FERNANDES, 2006, p. 11)

Inquieta e transversal, a fotografia expandida desvia de lugares fortemente sublinhados pelo sistema de produção fotográfica. Adentra outros campos linguísticos, instabiliza e amplia as possibilidades de expressão, coloca em evidência a capacidade da artista de pensar e interagir subjetivamente, enclausuramentos sobre si e sobre o outro e questionar as possíveis problemáticas que os circundam.

Como dados para esta pesquisa intenciona-se relatar a experiência de processos de docência no componente específico de arte, realizados com uma turma da sétima série do ensino regular, composta por alunos de faixa etária entre 12 e 14 anos, em uma escola particular do sul do país.

No primeiro semestre do ano letivo de 2021, foi iniciado o conteúdo programático a partir do material pedagógico empregado pela escola, logo, o plano de ensino foi pensado para além dos conceitos tradicionais de produção de arte sugeridos pelo material de apoio. Considerou-se as atividades práticas em sincronia ao conteúdo programático, a partir da arte contemporânea acentuando o conceito de fotografia expandida. De acordo com Duarte Jr. (1988, p.109, grifos do autor):

> Ao manter-se em contato com a produção artística de seu tempo e sua cultura, o indivíduo vivencia o “sentimento da época”, isto é, participa daquela forma de sentir, comum a seus contemporâneos. [...] A Arte pode, então, vir a fornecer as bases (a nível de sentimento) para que esta visão seja conseguida.

No estudo sobre o teatro, a prior estudos sobre a peça intitulada Hamlet do dramaturgo William Shakespeare (1564-1616), é assentado a performance como assunto a ser discutido em contraposto à teatralidade. Ainda não trabalhada pelos alunos no âmbito escolar, a linguagem da performance foi proposta a partir de um sentimento de livre escolha. Foi filmada durante o momento da aula, em um espaço aberto a propiciar ventilação e espaçamento entre os alunos no contexto da pandemia do covid-19.

A entrega do vídeo foi feita em preto e branco e seguida de um texto explicativo sobre o sentimento escolhido. Dos 25 trabalhos realizados apenas três dos trabalhos estavam relacionados a um sentimento positivo. Os outros 22, consistiam em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sentimentos como ansiedade, depressão, ódio, raiva, medo, tristeza, cansaço. Alguns recortes dos relatos seguem na imagem 1:

Figura 1 – Produção textual de alunos

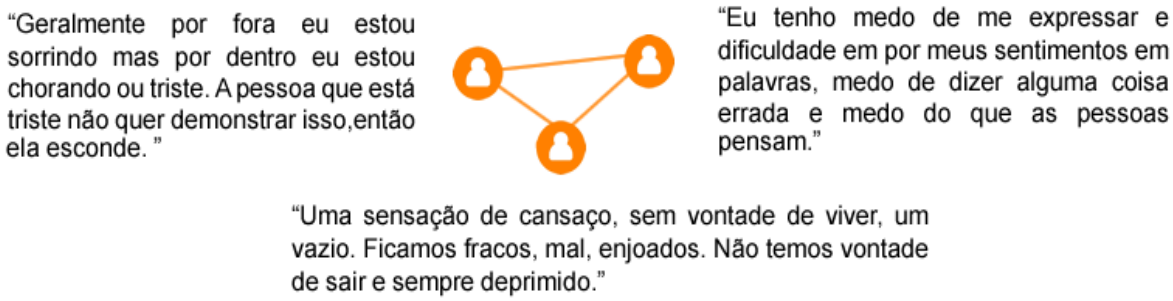

Fonte: Produção própria (2021)

Percebe-se pelos textos que os sentimentos que eles apresentam estão relacionados a situação de afastamento devido a pandemia, comentários depreciativos sobre si mesmo que partem de outros colegas, regras e cobranças da escola e dos pais em obter boas notas. Constroem uma produção relacionada aos seus contextos, as suas vivências com outro, refletindo sobre os afetamentos que essas relações reverberam.

Figura 2 – Print de quatro vídeos performance produzido pelos educandos

Fonte: Vídeo performance produzido pelos educandos desta pesquisa. (2021)

A educadora, no momento que se dispõe a olhar os educandos frente a frente, vê-se impelida à uma ação performática. A obra intitulada O Peso do Mundo, acontece na beira do rio que beira o centro da cidade em que reside. Em uma quantidade de degraus que ultrapassam os dez metros de extensão, acompanhados de demarcações no local, tenciona as notas que os alunos devem alcançar. A artista toma por referência os sentimentos mais abordados pelos educandos. Descendo e subindo a escada, na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

utilização do espaço ao redor, na utilização do aparato de captação de imagem, traz para a obra, o que frui, em relação à tristeza, o medo e o cansaço.

Figura 3 e 4 – O Peso do Mundo, dois fragmentos

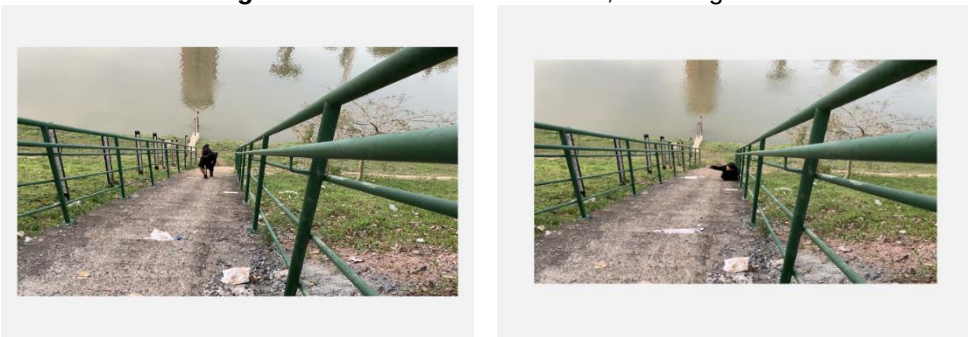

Fonte: Produção própria (2021)

Substancialmente, a obra é composta por 25 produções de imagens e produções audiovisuais, com a utilização de recortes dos textos dos educandos em sua composição - ressalvo autorização dos participantes para a utilização do material visando o sigilo dos nomes - que representam os 25 textos escritos entregues pelos educandos. Por recursos digitais, são feitos prints dos vídeos, e a obra é elaborada por um composto de técnicas híbridas. Imagens são colocadas em uma sequência de maneira narrativa, utilizando-se da fotografia expandida, antes vídeo, agora frações, dispostas em imagens, enquanto as produções audiovisuais com a leitura de fragmentos dos textos dos alunos, propõem ao espectador, uma experiência imersiva.

Figura 5 - O Peso do Mundo - Uma imagem composta por 6 prints de vídeo performance

Produção própria (2021)

Entrar em contato com o diferente faz desabrochar afeições, não só pelo semelhante, mas pelo que nos atravessa: a experiência estética que nos leva a um desejo de criação e impulsiona a produção artística. A criação nos processos híbridos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em produção de arte, apresenta uma reflexão do processo Eu-Tu, indissociável. Possibilita adentrar outras dimensões a partir das experiências com os alunos, na relação a/r/tógrafa/educandos. De acordo com Freire (1997, p. 19):

> O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer.

A Fotografia expande-se do jogo de luz e sombra, oferece novas possibilidades técnicas que se oferecem para exprimir questões do entorno. Torna possível um diálogo com o conceito de alteridade por valorizar um processo que, reflexiona a inter-relação do Eu-Tu, oferecendo potências para a educação estética.

CONSIDERAÇÕES DESSE PROCESSO

Percebe-se por tal experiência que a a/r/tógrafa é sensibilizada, permeada por uma significativa afetação sinestésica que, a posteriori irá ser um subsídio motivador para a criação da obra performática. Uma experiência estética que desperta o desejo criador. A reflexão sobre os processos dos educandos de modo face a face, como alteridade em Emmanuel Levinas, potencializa a criação artística e manifesta o transitar entre educandos e a/r/tógrafa, entre a produção artística e a educação. A relação de alteridade se mostra potencializada quando o Eu-Tu se veem indissociáveis, interpelados como o mesmo. Os espaços permeados por ela inauguram novos lugares, influi o distanciamento do conceito do individual. Consecutivamente, acrescenta no refletir sobre a experiência estética, a arte contemporânea e a educação. A arte e suas novas formas de produção, em um espaço de aproximação com o outro, acentua a movimentação da do docente com o discente. Percebe-se a humanização das práticas docentes, tal como salienta a importância das identidades de artista (artist), pesquisador (researcher) e professor (teacher), a a/r/tografia, em uma tessitura entre escolaridade e processos criativos em arte. Observou-se que as vivências estão emaranhadas no processo de criação artístico e a significância de olhar o outro na relação com si para a educação estética, acena a importância do processo na fotografia, no âmbito da criação artística, na arte contemporânea. Afirma-se assim, a relevância do contato com o diferente que levanta em nós afeições, não só pelo semelhante.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **A câmara clara.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

CARVALHO, C; NEITZEL, A. A.; KUPIEC, A. **A mediação cultural e o processo de humanização do homem**.In: CARVALHO, Carla; NEITZEL, Adair de Aguiar (Org.). **Mediação cultural: formação de leitores e educação estética**. Curitiba: Saraiva, 2016.

DIAS, Belidson. **A/rtografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução.** In DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.) **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia.** Santa Maria: Edufsm, 2013. p. 6-12.

DUARTE JR. João Francisco. **Fundamentos estéticos da Educação.** São Paulo: Cortez, 1981.

FERNANDES JR. Rubens. Processos de Criação na Fotografia: apontamentos para o entendimento dos vetores e das variáveis da produção fotográfica.In: FACOM. São Paulo: **FACOM/FAAP**, nº 16, 2º semestre de 2006. v.16, p.10-19. Disponível em <http://www.faap-mba.com.br/revista_faap/revista_facom/facom_16/rubens.pdf >

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2017.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia, não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FURTADO, Beatriz. DUBOIS, Philippe. (Org.). **Pós-fotografia, pós-cinema: novas configurações das imagens**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019.

HUTCHENS, B.C. **Compreender Levinas.** Trad. Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2007.

HABERMAS. J. **Teoría de la acción comunicativ**. Taurus, Madri, 1988.

LEVINAS. Emmanuel. **Totalidade e Infinito: Ensaio sobre a exterioridade.** Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2008.

READ, Herbert Edward. **A educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem.** São Paulo: Iluminuras, 2013.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4.5.8 AMAZÔNIA: A FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL E AS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Glauciene Dutra Silva[368]

Leila Adriana Baptaglin[369]

RESUMO

A formação sociocultural na Amazônia apresenta uma realidade educacional singular e desigual advinda de um cenário histórico-cultural diverso. Por muitos anos, a Amazônia foi apresentada por meio da literatura ao restante do país e do mundo como um espaço imaginário, uniforme e generalizado. Contudo, a região apresenta questões educacionais, sociais, econômicas e ambientais particulares, no qual, os processos e dinâmicas são cercados por um debate de reafirmação das identidades e práticas reflexivas e ativas. Diante deste contexto, o objetivo foi compreender a formação sociocultural na/da Amazônia e as consequentes implicações educacionais. Para isso, buscamos, através de uma pesquisa bibliográfica, identificar o processo histórico sociocultural, entender a atuação educacional dentro da diversidade cultural amazônica e verificar as complexidades que a região enfrenta. A questão norteadora desta pesquisa está pautada nas incógnitas de como ocorre a formação socioeducacional dos habitantes desta região. O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa descritiva e qualitativa, com referencial teórico reflexivo, com base na análise de pesquisas, artigos, dissertações, teses e outros trabalhos desenvolvidos no campo científico acerca desta temática. O processo de construção ocorreu em três etapas, sendo elas: levantamento bibliográfico; coleta dos dados e sistematização e; análise e considerações diante dos resultados. Esses processos apontam uma sociedade complexa, carregada de valores, costumes e ritos socialmente construídos, que consequentemenCerte adentram os espaços educacionais, em que suas particularidades não são colocadas como prioridades. Freire (1987) um dos autores aqui apontados, coloca a educação/aprendizagem, deve ser realizada sem destruir suas culturas.

Palavras-chave: Formação. Processo educacional. Educação. Sociedade. Amazônia.

1 INTRODUÇÃO

A investigação aqui proposta busca compreender a formação sociocultural na/da Amazônia e as consequentes implicações educacionais. A Amazônia no contexto brasileiro, mesmo sendo rica em sua sociobiodiversidade e seus recursos naturais como uma predominância para o desenvolvimento nacional, se encontra com poucos direcionamentos vinculados a políticas públicas, sejam elas nos campos regionais ou nacional. A região amazônica quando é retratada sob olhar da educação, deve ser pensada no primeiro momento de acordo com suas particularidades, no caso, suas características naturais.

[368] Discente de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA – Associação em Rede Curso de Doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Amazonas. glaucy_silva17@hotmail.com
[369] Doutora em Educação, Universidade Federal de Roraima, e-mail: leila.baptaglin@ufrr.br

Isso se deve pelas interferências dos fenômenos naturais (as chuvas e as cheias) que ocorrem em suas localidades. E, posteriormente, pensar numa estruturação que prevaleça os conhecimentos de acordo com a realidade que se encontra, valorizando as questões sociais, culturais, para inserir ao conhecimento integrado com o mundo. Com isso diminuindo os discursos de desenvolvimento da educação da Amazônia legal e aplicando, de fato, propostas que vão ao encontro da realidade de cada localidade.

A região amazônica brasileira é formada por 9 (nove) estados, a chamada Amazônia Legal, inclui todos os estados da Região Norte que são: Roraima, Amazonas, Pará, Acre, Rondônia, Amapá, Tocantins; um Estado da Região Nordeste, o Maranhão e parte do Estado do Mato Grosso que se localiza na Região Centro-Oeste do país (MONTEIRO, 1997, p. 23; MEIRELES FILHO, 2004).

Os autores complementam que, a Amazônia Legal, abriga cerca de 60% de todo território nacional, em uma área de aproximadamente 5,1 milhões de quilômetros quadrados (Km^2), com uma área de 11.000 km de fronteira com países vizinhos (MEIRELES FILHO, 2004; BECKER, 2006). Ou seja, uma área extensa que apresenta uma diversidade histórica, social, econômica, cultural e educacional ampla e complexa.

A questão norteadora desta pesquisa está pautada na formação socioeducacional dos habitantes da Região Amazônica e as implicações na educação. Neste contexto, a justificativa pertinente para esta pesquisa são os estudos realizados acerca da temática e que pretenderam contribuir não somente na averiguação situacional da Educação na região, mas, também promover uma valorização no âmbito acadêmico e da sociedade em geral, acerca da valorização da identidade cultural.

Para o desenrolar da investigação pautamo-nos em uma investigação bibliográfica, tomando como referência autores clássicos da educação, mas principalmente estudiosos da região amazônica como Becker (2006), Correa (2011) e Meireles Filho (2004), dentre tantos outros.

Assim, por meio da formação do pensamento crítico e libertador diante de uma política ideologicamente hierarquizada e eurocêntrica, pretende-se contribuir para uma valorização da cultura, tradições e ritos de um povo, considerando suas particularidades e diversidades, que proporciona uma dinâmica de construção do pensamento de valorização da identidade. Freire (1987) propõem uma aprendizagem sem destruir as culturas dos índios negros, e mestiços.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para tanto, o processo educacional deve ir ao encontro de políticas e práticas educacionais que visam efetivar a valorização das identidades numa perspectiva emancipatória levando-os ao conhecimento. Buscando melhorias para a educação, a fim de, garantir o direito de todos e o acesso à educação, bem como, melhorar a formação educacional de sua população e os colocar como protagonista da sua própria história.

2 A ATUAÇÃO EDUCACIONAL DENTRO DA DIVERSIDADE CULTURAL NA AMAZÔNIA

A diversidade é um traço marcante da região Amazônica, tanto na flora, na fauna e na cultura, que se apresentam como características dos povos amazônicos. Sabemos que a Amazônia traz na sua história vários contextos, concepções ideológicas e composições étnicas, que reforçam a identidade destes sujeitos.

As questões educacionais no território amazônico apresentam particularidades e singularidades que afetam diretamente os profissionais da educação e estudantes desta região. Diante de uma realidade particular em relação as outras regiões, a Amazônia apresenta inúmeras dificuldades no contexto educacional, no qual, as localidades que compõem a região exibem questões territoriais e situacionais que interferem diretamente na educação.

Outro entrave que podemos destacar são as políticas públicas que muitas vezes são criadas pensando num contexto geral, esquecendo que cada localidade, cada região tem suas especificidades, no qual, há características particulares e atípicas que necessitam de tratamento diferenciado. Esta é particularidade na Amazônia, seja em questões estruturais, sejam questões abstratas.

Todas estas ponderações merecem análises a parte, em um contexto complexo e diverso, onde a teoria e prática acontecem de diferentes formas dependendo da realidade da localidade, no qual, merece respeito e valorização independente dos diferentes olhares, principalmente diante de tratamento de inferioridade direcionado para algumas regiões.

Neste contexto, a educação torna-se uma estratégia de liberdade, formação do conhecimento e pensamento crítico, uma vez que, são cercadas de bases epidemiológicas. A educação é transformadora, Paulo Freire (1976) já falava acerca da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Teoria da aprendizagem transformadora, no qual, esta acontece tanto em espaços formais, quanto em espaços não formais.

A aprendizagem transformadora considera que a construção do conhecimento é cercada de contextos individuais e sociais, no qual, os indivíduos se formam a partir das suas relações em sociedade diante dos valores culturalmente construídos. Neste sentido, temos os conceitos da valorização das identidades e da cultura de cada grupo social, não na superação de culturas diante de padrões de outras culturas de dominação.

No campo da ciência, o papel do professor e a relação deste diante das teorias educacionais e pesquisas na área nos remete a reflexões quanto a didática adotada para trabalhar o conteúdo de contextos socioculturais no espaço escolar. Para Schnetzler (1994, p. 15):

> A identidade dessa nova área de investigação é marcada pela especificidade do conhecimento científico, que está na raiz dos problemas de ensino e de aprendizagem investigados, implicando pesquisas sobre métodos didáticos mais adequados ao ensino daquele conhecimento e investigações sobre processos que melhor deem conta de necessárias reelaborações conceituais ou transposições didáticas para o ensino daquele conhecimento em contextos escolares determinados. Isso significa que o ensino de ciências implica a transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, configurando esse novo campo de estudo e investigação, no qual questões centrais sobre o que, como e porque ensinar ciências constituem o cerne das pesquisas.

ou seja, para falarmos acerca da atuação educacional dentro da diversidade cultural na Amazônia, precisamos também falar sobre formação de professores e o processo de desenvolvimento humano.

As universidades da forma como conhecemos hoje, possuem uma trajetória de construção iniciada há décadas. Tendo sua origem na Europa durante a Idade Média as universidades tinham o propósito pautado em um processo de construção do conhecimento e no Brasil foi consolidada na metade do século XX com uma forte influência europeia (HORTALE e MORA, 2004).

É profícuo ressaltar que as licenciaturas no Brasil não conseguem atender as necessidades reais que as escolas apresentam em seu cotidiano. A insegurança dos recém-formados na atuação profissional diante de uma realidade é um ponto que merece destaque, pois muitas vezes a problemática que foi apresentada somente nas teorias, necessitam de soluções contextualizadas com a realidade de cada acontecimento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As limitações são inúmeras e as situações complexas que exigem do educador conhecimento para além da didática. Resolver problemas reais, em espaços e contextos particularmente dinâmicos exige um preparo que é construído e reconstruído a partir do que é vivenciado. Neste sentido, Imbernón (2001, p. 48-49) menciona que:

> A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc. realizando um processo constante de autoavaliação que oriente o seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Contudo, entender o processo de formação continuada é necessário para compreender e recuperar conceitos fundamentais para a atuação educacional diante da diversidade que a Região Amazônica apresenta. No tocante, consideramos que um professor reflexivo proporciona uma organização da forma de atuar e no processo de formação dinâmico e dialético do contexto escolar. Freire (1976, p. 135), destaca que “A reflexão é só legitima quando nos remete sempre ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles”.

Para tanto, a reflexibilidade é uma capacidade que é desenvolvida em meio as construções sociais, no qual, se toma o conhecimento como base para a construção e modificação de uma realidade. As representações sociais cabem muito deste conceito, sendo que o próprio processo de construção e (re) construção da identidade possibilita a valorização da história de um povo.

Considerando as questões socioculturais, ressaltamos a importância da construção de políticas públicas direcionada para a realidade das populações amazônicas, tendo em vista que, o território e as condições de diversos aspectos da região são particulares. Desta forma, torna-se indispensável pensar normativas que assimilem a realidade e garanta sua efetivação para direito de todos, ponderando a dinâmica e contextos sociais dos sujeitos.

O direito a educação é indispensavelmente garantido por lei a todos independente da região e a diversidade deve ser considerada e respeitada. A qualidade da educação e a garantia do acesso dever ser disponibilizado para a população em meio as especificidades e sujeitos da região Amazônica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As normativas brasileiras trazem em seus documentos a importância do debate acerca da diversidade nos espaços escolares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p. 95), orientam que os currículos devem valorizar o diálogo acerca da pluralidade, no qual, a escola deve ser um ambiente de "[...] diálogo cultural, baseado no respeito mútuo". Desta forma, as instituições valorizarão o contexto social, no qual, os sujeitos estão inseridos.

A construção de espaços que permitam a participação e protagonismo da população possibilita o acesso a políticas e práticas que visem a autonomia do seu povo. Diálogos entre diferentes atores oportunizam a construção de uma sociedade crítica, oportunizando e garantindo o direito e a escolha de todos em meio espaços educativos formais ou não formais.

Entre os debates que os povos amazônicos oportunizam em espaços direcionadas a atuação educacional na região estão as especificidades, diversidades e realidades destes sujeitos. Corrêa et. al (2011, p. 96-97), em seu trabalho de doutorado destaca que as singularidades e peculiaridades dos indivíduos, em suas abordagens trazem falas carregadas de valores, crenças, símbolos e sabres construídos a partir das suas relações sociais.

> - A inclusão da educação do campo no âmbito dos direitos sociais, ressaltando que o direito à educação não se separa da pluralidade de direitos humanos que precisam ser garantidos e ampliados: o direito à terra, à vida, à cultura, à identidade, à alimentação, à moradia, etc., o que implica dizer, que o direito à educação não se materializa apenas no campo da consciência política, mas se atrela com a produção/ reprodução mais elementar da vida.
> - A ampliação da esfera pública com o objetivo de fortalecer o espaço de interação entre Estado e Sociedade na perspectiva de democratização do Estado e da própria sociedade. Nesse processo, a participação social se torna mais efetiva na construção de políticas públicas e o controle social tem mais chances de se materializar e enfrentar a vulnerabilidade das escolas e das populações do campo, que muitas vezes se encontram à mercê das conveniências dos grupos dominantes de poder local. A democratização dos espaços públicos se coloca como desafio para garantia e ampliação dos direitos e da efetividade de uma cidadania ativa e democracia participativa.
> - O fortalecimento da consciência coletiva e cidadã, seja no Estado, na academia, nas organizações e movimentos sociais ou no campo educacional, em favor da construção de políticas e práticas educativas que sejam capazes de enfrentar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo e subverter o padrão universalista e generalista que inspira predominantemente as políticas educacionais vigentes e não tem dado conta de universalizar o direito à educação dos povos do campo.
> - A transgressão à visão hegemônica que projeta a cidade como o ideal de desenvolvimento e o rural como a permanência do atraso, implicando na elaboração de políticas e práticas educacionais que afirmem a compreensão de campo como espaço de vida, trabalho e de novas relações com a natureza, de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> produção e reprodução da existência social e humana com dignidade e sustentabilidade.

Para tanto, compreendemos que a educação está intrinsicamente ligada ao espaço no qual os sujeitos estão inseridos. Desta forma, pensar primeiramente na realidade e no contexto educacional da diversidade cultural irá proporcionar uma relação qualitativa no âmbito de valorização da cultura e na atuação de educadores.

Pensar na construção de identidades e na diminuição das desigualdades sociais, erradicará o pensamento acerca da predominância de algumas culturas por considerar que outras são menos ricas que estas. Oportunizar o protagonismo e a atuação dos sujeitos no contexto educacional, demostra a importância das intervenções dos atores em seus espaços.

Contudo, os espaços educacionais possuem o papel de construir e descontruir termos pejorativos e preconceituosos de que uma determinada cultura não é importante para o desenvolvimento de uma localidade, região ou país. As escolas são espaços de integração, sociabilização e de intervenções, que viabilizam a construção de conhecimentos e a aceitação, (re) aceitação de identidades com base conceitual e pautada na ressignificação do ser.

A atuação educacional dentro da diversidade cultural amazônica tem um papel de orientar as práticas e as políticas voltadas para um povo rico de diversos saberes, costumes, originalidade. Reinventar, oportunizar e garantir a continuidade da história de um povo é proporcionar que suas raízes sejam longínquas e valorizadas, independente das adversidades e complexidades que a vivência em comunidade apresente. Buscando no desenvolvimento educacional, seja por meio formal ou não formal, uma atuação de sua população em que coloque o cenário amazônico como seu principal protagonista, valorizando sua sociodiversidade. E que suas particularidades, não a faz inferior, mas sim, com a necessidade de intervenções sociopolíticas que valorize sua cultura, enfrentando as dificuldades regionais a fim de uma maior integração com as demais regiões, sendo a sua a população a ser priorizada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo educacional no espaço Amazônico, parte da história da Região Amazônica. As transferências e as interferências de vivências diferentes aconteceram

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de diversas formas, ocorrendo muitas vezes de forma violenta e preconceituosa, que impôs uma submissão de existências.

Neste contexto, as práticas educacionais sofreram fortes debates críticos acerca da implementação das políticas públicas no território Amazônico. Pois a educação aplicada na região estava pautada na submissão e dogmatismo de um ensino opressor, que não aceitava a diversidade cultural existente nas comunidades. No decorrer das décadas e com base nas transformações sofridas pela educação, era necessário pensar em um contexto educacional que objetivasse a valorização da cultura de um povo que construiu sua história na conexão de diferentes povos.

O debate acerca da atuação educacional diante da diversidade cultural neste território, é muito significativa e representativa, principalmente diante de vidas cotidianas que se apresenta tão ricas em histórias, diálogos, práticas e narrativas construídas com base nas vivências em uma região carregada de significados.

Pensar em sociedade é analisar sua trajetória em relação a cultura e a educação. Considerando sua diversidade social e cultural, na perspectiva de construir uma educação transformadora que possa valorizar a identidade de um povo como sujeitos e protagonistas de suas jornadas e histórias. Não basta apenas conhecer a trajetória de um povo, mas, viabilizar condições para que eles resinifiquem suas vidas e se tornem cidadãos emancipados e autônomos culturalmente.

As práticas educacionais pautadas em princípios educativos que relacionam a vivência de um povo em conexão com o ensino e a aprendizagem. O processo educativo deve ser valorativo no âmbito das relações sociais e construções culturais. Considerando o saber popular e local, bem como, a construção de sujeitos críticos e reflexivos acerca de suas experiências.

Na Região Amazônica construir um espaço educacional que atenda a todos é um desafio a longo prazo. Todavia, todas estas questões se encontram em um ponto em comum, o reconhecimento da diversidade social, econômica e cultural. Pois, em um país com uma dimensão geográfica tão ampla, não se pode unificar um currículo, o que se torna inviável para atender todos os sujeitos em idade escolar. As particularidades da educação devem ser tratadas e atendidas medicante as suas particularidades.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BECKER, B. K. **Amazônia:** Geopolítica na virada do III milênio. Rio de Janeiro. Garamond, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Pluraridade Cultural e Orientação Sexual/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORRÊA, S.R.M.; HAGE, S.A.M.; **Amazônia:** a urgência e necessidade da construção de políticas públicas e práticas educacionais inter/multiculturais. Revista Nera. Presidente Prudente. Ano 14, nº18 pp 79-105. Jan-jun/2011.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. RJ: Paz e Terra, 1976.

_____**Pedagogia do oprimido.** 17º ed. Rio de Janeiro, 1987.

HORTALE, V. A. e MORA, J. G. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 937-960, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. SP: Cortez, 2001.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - PNAD Contínua 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2021.

MEIRELES FILHOS. **O Livro de Ouro da Amazônia:** mitos e verdades sobre a região mais cobiçada do planeta. Rio de Janeiro: Edouro, 2004.

MONTEIRO, Alcidema [et al]. **O Espaço Amazônico**. Sociedade e Meio Ambiente. Belém: UFPA/NPI, 1997.

SCHNETZLER, R. P. **Do ensino como transmissão, para um ensino como promoção de mudança conceitual nos alunos**: um processo (e um desafio) para formação de professores de química. Cadernos Anped, Belo Horizonte, Conferência na 16a Reunião Anual, n. 6, p. 55-89, 1994.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4.5.9 APLICAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS NO ENSINO DE BIOLOGIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO

Erisnaldo Francisco Reis [370]

Andreia A. Guimarães Strohschoen [371]

RESUMO

Em tempo contemporâneo percebe-se uma busca por prática de novas metodologias, quebra do isolamento das disciplinas escolares e pela busca de uma conectividade entre elas. O objetivo principal deste artigo é apresentar informações para promoção de uma reflexão acerca da aplicação da Matemática na Biologia que ocorre no Ensino Médio. Para atender a este objetivo utilizamos autores como Cohen (2004);Reis (2016); Reis (2017); Silva e Gomes (2018); Silva Jr. (2008); Lima et al. (2019), dentre outros que reportam à aplicação de conceitos e operações matemáticas no ensino de Biologia. O presente estudo indica que são várias possibilidades de aplicações da Matemática na Biologia. Aponta que os conceitos da Matemática auxiliam em tomadas de decisões, na compreensão do processo evolutivo biológico e até no controle de epidemias, por meio de cálculos, análise e modelagem matemática, dados estatísticos, entre outros meios e, portanto, é importante que o docente reflita as conexões possíveis nos processos de ensino e de aprendizagem de Biologia. É possível inferir que os saberes necessários ao ensinar não se restringem ao conhecimento dos conteúdos das disciplinas trabalhadas de modo isolado. No caso da Biologia, aqui colocado em evidência, em diversas situações há possibilidade do estabelecimento de conexões disciplinares profícuas.

Palavras-chave: Matematização. Ensino de Biologia. Conexões disciplinares. Conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

No contexto de ensino atual muito se fala em estabelecer conexões entre as áreas do saber e, em âmbito escolar, há necessidade de conexão das diversas unidades curriculares. Frente a isto, é relevante que ocorra reflexão acerca das possibilidades de interligações entre tais unidades no Ensino Médio, pois, há possibilidade da aplicação de uma ciência em outra, de modo que se pense em intervenções e solução de problemas. Nesse prisma, se mostra a relação da Biologia e da Matemática, onde se aplica conceitos e operações matemáticas em diversos estudos de Biologia. Os docentes com atuação no Ensino Médio na área da Biologia sabem da importância da aplicação matemática em situações biológicas, podendo-se destacar o estudo de Genética. Desse

[370] Doutorando em Ensino de Ciências Extas – UNIVATES/RS, Mestre em Ensino de Ciências Exatas-UNIVATES/RS, e-mail: erisnaldo.reis@universo.univates.br
[371] Doutora em Ecologia, Professora do PPGECE, PPGE (mestrado e doutorado) da UNIVATES/RS, e-mail: aaguim@univates.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

modo, a aplicação de conceitos e operações matemáticas no ensino de Biologia pode ser pensada considerando-se o fundamento epistemológico das ciências e o fazer pedagógico.

Partindo-se dessa premissa, de que a Biologia se apoia na Matemática tanto nas questões mais específicas do campo científico, quanto em âmbito escolar, é que se pensou em como ocorre a aplicação de conceitos e operações matemáticas no ensino de Biologia no Ensino Médio. Este tema foi então definido como possibilidade da pesquisa do 1º autor, doutorando do Programa de Pós-graduação Doutorado em Ensino de Ciências Exatas da Universidade Vale do Taquari-UNIVATES/RS. Nesse sentido, apresenta-se aqui, para promover reflexão, um recorte bibliográfico da pesquisa de tese, onde se defende a ideia da aplicação da Matemática na Biologia em situações de ensino e de aprendizagem no Ensino médio.

Espera-se contribuir com informações que despertem o pensamento crítico-científico de docentes, visando a compreensão de que pode desenvolver o seu trabalho buscando instigar o estudante a pensar também nessa aplicabilidade em diversas situações do cotidiano.

BIOLOGIA E MATEMÁTICA: UMA CONEXÃO REAL

Considerando-se as características de uma ciência e a sua prática, muitos aspectos podem ser observados. Como descrito por Lima et al. (2019, p. 90), “a prática científica é influenciada por fatores socioculturais e históricos e é regida por interesses e ambições”. Nesse sentido, a ciência Biologia, é influenciada pelos interesses e necessidades da sociedade e, da mesma forma exerce influência sobre a mesma. A Biologia adentrou no século XX como uma ciência subdividida em vários campos de pesquisa acerca dos seres vivos. Esta ciência se apresenta com uma heterogeneidade de objetos de estudos, uma divergência de interesses, além de uma multiplicidade de métodos e técnicas de investigação (LIMA et al., 2019). Além disso, a Biologia faz conexão com outras Ciências, na busca de encontrar respostas para as situações que estão diretamente relacionadas com o viver humano. Uma das áreas que mostra conexão com a Biologia é a Matemática. De acordo com Silva (2016, p. 15), “os biólogos que entendem cálculo, as equações diferenciais ordinárias e parciais e a teoria das probabilidades, tem um jeito especial de olhar o mundo biológico [...]. Segundo Silva e

Gomes (2018, p. 1) “são várias as aplicações da Matemática na Biologia”. A Matemática auxilia em tomadas de decisões, na compreensão do processo evolutivo biológico e até no controle de epidemias, por meio de cálculos, análise e modelagem matemática, dados estatísticos, entre outros meios. O uso de ferramentas matemáticas para estudar fenômenos biológicos tem tido crescente relevância dentro da Biologia como um todo, e particularmente, em aplicações ecológicas (COUTINHO, 2010).

No âmbito educacional, observa-se que a interação entre os campos do conhecimento está sendo proposta aos professores, para ser executada de modo amplo. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio (BRASIL, 2002) há a orientação de que isso deve ocorrer quando o professor, a escola e alunos sentirem a necessidade de explicar, compreender e intervir em algo que seja considerado um desafio para uma determinada unidade curricular isoladamente e, para atrair o olhar de outra (s), e assim, contribuir na reelaboração de conceitos e metodologias, o que se acredita recriar teoria conceitual dos conteúdos estudados, nos quais contribua no processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sugere que os estudos e práticas devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por diversas estratégias de ensino e de aprendizagem, visando superar o trabalho isolado em componentes curriculares (BRASIL, 2018).

Partindo-se destas premissas, pode-se afirmar que estudos apontam que há diversas possibilidades de trazer a relação Matemática e Biologia para a sala de aula no Ensino Médio, necessariamente, para auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem. Em Reis (2016), por exemplo, está descrito que em determinados assuntos relacionados à Biologia, a Matemática se faz presente quando há necessidade de se realizar matematização em situações biológicas. No estudo mencionado, há a asserção de que situações matemáticas como, gráficos, regra de três, teoria dos conjuntos e porcentagem surgem rotineiramente nas aulas de Biologia. Aponta que esse matematizar pode ocorrer por meio dos cálculos, o que possibilita que os alunos percebam a importância da aplicação da matemática.

De acordo com Silva Jr. (2008), os avanços significativos nas Ciências da Natureza foram obtidos a partir de modelos matemáticos e, ressalta que existem possibilidades de ensinar Ciências articulando saberes de campos separados com o surgimento das especializações científicas. Nesse viés, ressalta que, ainda que Biologia

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e a Matemática se situem em diferentes campos de estudo separados pela evolução do conhecimento científico, elas trazem entre si possibilidades de articulações dos seus saberes, como pode-se citar o relacionamento da Estatística e da Probabilidade com a Genética. Silva Jr. (2008) infere que, apesar das diferenças entre a Biologia e a Matemática, essas duas Ciências possibilitam atuação conjunta, quando são encontrados meios de aproximação. O autor afirma a existência de elementos comuns na prática do ensino da Biologia e da Matemática no nível médio, como, por exemplo, elementos de Análise Combinatória, Probabilidades, Estatística e Funções. Argumenta, ainda que, conforme a visão que se tem das duas Ciências, podem ocorrer práticas articuladoras entre elas por todo o Ensino Médio, com possibilidade de ampliação do alcance didático de ambas.

Quando se relaciona a Matemática à Biologia, é possível identificar-se vários assuntos que estabelecem conexão. Outro exemplo que pode elucidar esta relação está em quando se analisa o crescimento populacional de bactérias ou de doenças, que são conteúdos específicos da Biologia, dá para perceber que muitos desses crescimentos acontecem de forma exponencial. Desse modo, “esse crescimento pode ser representado por meio das funções exponenciais, que é um conteúdo específico da Matemática” (SILVA; GOMES 2018, p.1). Vale enfatizar que, pedagogicamente, torna-se importante que o professor faça conexões dos procedimentos matemáticos com outros conceitos para que o aluno consiga observar que a Matemática não é apenas uma unidade curricular de ideias abstratas, nas quais não possui finalidade, aplicabilidade, importância para o dia a dia do estudante.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura - MEC, a articulação da Matemática ensinada no Ensino Médio com temas atuais da ciência e da tecnologia é possível e também necessária (BRASIL, 2006). Frente a isto, e colocando em foco a Matemática e a Biologia, percebe-se que a aprendizagem está relacionada com conhecimento experimental.

Maricato e Caldeira (2017) expressam que é por meio da experiência física, em todas as suas formas, que ocorre o conhecimento dos objetos e suas relações, advindo da experiência prática. Entretanto, a experiência física está em oposição à experiência lógico-matemática, no sentido de a informação ser tirada do objeto e não da ação (MARICATO; CALDEIRA, 2017). No pensamento destas autoras, os conhecimentos lógico-matemáticos são progressivamente construídos e relacionados à inteligência. As

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

autoras explicam que, inicialmente estes conhecimentos são resultados da experiência, contudo vão se tornando independentes, o que sugere que podem ser extraídos das coordenações gerais das ações exercidas pelo sujeito sobre os objetos e não dos objetos como tais. Nesta linha de raciocínio, pode-se trazer como exemplo do emprego do conhecimento lógico-matemático no pensamento biológico, as classificações biológicas, o estabelecimento de relações, medidas e funções. Desse modo, o papel do pensamento matemático será percebido na maneira como o sujeito conhece o universo biológico.

Recentemente, o processo educativo vem seguindo a direção que permite o engajamento de estudantes em estudos com possibilidade de articular cada vez mais as unidades curriculares entre si, de modo a diminuir a rigidez entre as fronteiras que demarcam diferentes campos de saberes (SILVA JR., 2008). O autor argumenta que já existem possibilidades e maneiras de articular os temas de Biologia e Matemática e, aponta que esta articulação entre essas duas Ciências pode se mostrar complexa. Explica que determinados temas, originalmente pertencentes à Biologia, recebem tratamento matemático. Destaca, por exemplo, que a Matemática se faz presente na descrição de fenômenos biológicos e que há utilização de conhecimento matemático na resolução de problemas oriundos da Biologia. Diversos temas podem ser destacados como exemplos, tais como: cinética enzimática, respiração e fotossíntese, crescimento vegetal e animal, pressão osmótica, transpiração vegetal, pH e curva de crescimento são temas da Biologia que normalmente utilizam elementos da Matemática para a descrição de fenômenos. Em Genética tem-se a árvore genealógica, a primeira e a segunda lei de Mendel, a polialelia, o monoibridismo, a co-dominância, a determinação da possibilidade de ocorrer um genótipo, a Genética de populações e a herança quantitativa se constituem em temas da Biologia com grande incidência de aplicações matemáticas para a resolução dos problemas propostos (SILVA JR., 2008).

Outro exemplo de tema da Biologia com tendência a observar a contribuição da Matemática é Sexualidade. Podem ser trabalhadas estatística, comparações, os possíveis números que se pode perceber no corpo humano, geometria do corpo, os ciclos e suas durações, como por exemplo, o ciclo menstrual, de resistência e combate de viroses ou doenças transmissíveis; pode-se estudar o corpo humano e as relações numéricas que se estabelecem com as temperaturas, fluídos, esforços mecânicos, fecundação, gestação, pirâmide etária. Vale mencionar que ainda existem outras situações da Biologia nas quais a Matemática é envolvida, como é o caso dos conteúdos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do Ensino Médio em que se servem de aplicações de Estatística, Análise Combinatória, Probabilidades e Binômio de Newton.

Vale abordar que, de fato, trabalhar no Ensino Médio com a Biologia apoiada na Matemática auxilia nos processos de ensino e de aprendizagem. Isto foi evidenciado em estudo, no qual se utilizou a metodologia da Modelagem Matemática na perspectiva de Burak (1992) onde alunos desse nível de ensino puderam matematizar situações biológicas, como foi o caso de um estudo acerca da leishmaniose, onde a partir de informações, os estudantes puderam gerar gráficos, elaborar e resolver problemas de regra de três, teoria dos conjuntos e resolver cálculos de dosagem do remédio para leishmaniose (REIS, 2016). Segundo Cohen (2004), a Matemática pode revelar mundos invisíveis em todo tipo de tabela de dados. Neste sentido, afirma que a Matemática se coloca como o microscópio da Biologia. Segundo os PCNs (BRASIL, 1998) o que se deve propor ao ensinar Matemática e Biologia nas escolas é a formação de um indivíduo que, ao ser inserido na sociedade, seja capaz de relacionar os conhecimentos científicos apreendidos com sua aplicabilidade na vida diária. Esta ideia é ratificada na BNCC que sugere uma educação que promova pontes entre o conhecimento e a vida (BRASIL, 2018). Assim, entende-se que a Matemática pode ser uma ferramenta muito útil para os estudos em Biologia, pois auxilia o aprendiz a construir o conhecimento biológico e a compreender a metodologia da ciência. Neste viés, Demo (2002, p. 360) assevera que "à medida que o (a) aluno (a) é levado (a) a fazer conhecimento, saindo da posição de quem apenas adquire, recebe pela via da reprodução, aprende a preocupar-se com metodologia científica". É dentro do arcabouço científico-metodológico que o aluno percebe o ferramental matemático no qual a Biologia se apoia em diversas situações.

Para compreensão, da relação Biologia e Matemática, pensa-se ser necessário apontar aspectos do conceito de 'matematização'. Sabe-se que por séculos a Matemática foi considerada a ciência dos números, grandeza e forma. Em tempo contemporâneo, os matemáticos buscam formular afirmações sobre conceitos abstratos que podem ser verificadas por meio de demonstrações (BOYER, 2012). Essas demonstrações são entendidas como matematização. Freudenthal (1973) atribui um significado amplo a este termo. Nas suas ideias, explicita que matematização "é a organização da realidade com significado matemático" (FREUDENTHAL, 1973, p. 44). Ele explica que o termo 'matematizar' está relacionado à ideia de que a Matemática é uma atividade humana que contempla à resolução de problemas e à organização de uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

unidade curricular, pensando-se em âmbito escolar. Para o autor, ela se constitui em um processo e se traduz como sendo a característica mais importante da atividade matemática.

A matematização pode ser considerada como um processo que faz a decodificação de uma situação explorada na linguagem natural e levada para a linguagem matemática e, necessita de um envolvimento do indivíduo para a busca de uma compreensão crítica da realidade do seu entorno sociocultural e político. Assim, este processo passará a ser uma matematização crítica (FREITAS, 2013). Seguindo-se a isto, Reis (2017, p. 693) sustenta que "a configuração matemática de uma ciência não pode ser irrefletida, mas deve resultar de uma medida que reside no objeto de tal ciência". Partindo-se deste pressuposto, a determinação matemática precisa ser uma possibilidade que se admite nas condições de identidade do objeto do correspondente campo científico.

Nessa perspectiva Bellini (2012) faz referência à abordagem quantitativa no pensamento biológico, ou seja, ao caráter da matematização mais complexa, importante nos modelos explicativos como os da fisiologia. Segundo a autora, por meio dos estudos do biólogo e filósofo inglês Conrad Hal Waddington (1905-1975), como, por exemplo, o modelo do gene/ambiente/desenvolvimento; o modelo de paisagem epigenética; entre outros, houve a possibilidade de observar como uma nova matematização foi apresentada à Biologia e aos seus modelos explicativos. Ainda neste pensamento, Bellini (2012) salienta que a Matemática se faz presente na natureza e está relacionada a padrões de forma, número, simetria, movimento na natureza como, pode ser citadas as listras que cobrem os tigres e as zebras e as manchas presentes nas hienas e nos leopardos; o número de pétalas das flores; a simetria bilateral de muitos animais; as várias conchas que formam espirais; a forma geométrica de muitos seres; os arcos de luzes coloridas que formam o arco-íris; o halo circular brilhante que, no inverno, envolve a lua; a movimentação regular das estrelas no firmamento noturno; a regularidade das estações do ano; a simetria hexagonal dos flocos de neve; as gotas circulares de água da chuva, entre muitos outros exemplos que podem ser destacados.

Desse modo, concebe-se que a Matemática não é pronta e nem pré-determinada. Portanto, pensa-se que deve ser ensinada de uma forma que os alunos se comportem como investigadores matemáticos, construindo e fazendo matemática (FREITAS, 2013), ou seja, matematizando. Como aponta Morin (2004), é fundamental fazer com que a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Educação siga para novos rumos que permitam que os estudantes se engajem em estudos capazes de articular cada vez mais as disciplinas entre si, de maneira a contribuir para a diminuição das possíveis barreiras que impedem a conexão dos diferentes campos de saber. Segundo, ainda, Morin (2004), são necessários novos meios e novas vias para abordar e relacionar os saberes, de modo que se consiga modificar as atuais formas de elaboração do conhecimento científico. Portanto, o mais importante é que o trabalho com Biologia relacionada à Matemática conduza os aprendizes a uma formação no campo conceitual, procedimental e atitudinal, que contribua efetivamente para a sua formação e vida cidadã.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo são apresentadas problematizações para a promoção de uma reflexão acerca da aplicação de conceitos e operações matemáticas no ensino de Biologia no Ensino Médio e de modo geral, os autores consultados que estudam a relação entre Biologia e Matemática apontam que são diversas as situações em que esses processos ocorrem.

Considerando-se os pensamentos expressos no texto, pode-se dizer que, se o docente compreender a relevância desta conectividade que há entre a Biologia e a Matemática, poderá encaminhar os estudantes para um pensamento crítico-reflexivo, no sentido de compreenderem os conceitos matemáticos e suas operações processam-se cotidianamente em suas vidas.

Quando o estudante entende que a Matemática pode ser a ferramenta para se estudar Biologia, seguirá construindo o seu conhecimento biológico de modo mais autônomo, seguindo aquilo que preconiza o pensamento científico. Portanto, sugere-se que o professor direcione o seu trabalho pedagógico com Biologia na tríade reflexão-ação-reflexão, para que conceitos, compreensões e assimilações acerca da aplicabilidade da Matemática na Biologia sejam percebidos pelos estudantes. Partindo-se dessa perspectiva apresentada, é possível inferir que os saberes necessários ao ensinar não se restringem ao conhecimento dos conteúdos das unidades curriculares trabalhadas de modo isolado. No caso da Biologia, aqui colocado em evidência, em diversas situações há possibilidade do estabelecimento de conexões disciplinares. Ademais, acredita-se que toda e qualquer ação proposta com a intenção de ensinar Biologia deve ser pensada na perspectiva daqueles que dela participarão, ou seja,

buscar realizar uma mediação da aprendizagem de maneira que os alunos compreendam que a Biologia não é uma unidade curricular isolada e muito menos a Matemática, e que assim como a Biologia se mostra presente cotidianamente, a Matemática também o faz e, em situações muito simples e não somente naquelas consideradas complexas.

REFERÊNCIAS

BELLINI, L. M. **Epistemologia da biologia em um enfoque piagetiano: para pensar o ensino de Ciências.** In F. A. Meglhioratti, D. F. Ferraz & A. L. Oliveira (Orgs.), Estratégias de ensino e aprendizagem em ciências: reflexões e práticas. (Coleção Ensino de Ciências Cascavel, 2 ed., p. 15-57). Cascavel: Edunioeste, 2012.

BOYER , B. Carl. **História da Matemática.** Tradução de CASTRO, Helena. São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC, **Secretaria de Educação Básica.** Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, v. 2, 135 p. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file. Acesso em: 28 de mar.

BURAK, D. **Modelagem Matemática: ações e interações no processo de ensinoaprendizagem.** Campinas. Tese (Doutorado em Educação). Programa de PósGraduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1992.

COHEN J.E. **Mathematics Is Biology's Next Microscope,** Only Better. PLoS Biol, v. 2, n. 12: e439, 2004. Disponível em: https://journals.plos.org/plosbiology/article/comments?id=10.1371/journal.pbio.0020439 . Acesso em: 04 mar. 2021.

COUTINHO, Renato Mendes. **Equações diferenciais com retardo em biologia de populações.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Estadual Paulista. Instituto de Física Teórica, 2010

DEMO, Pedro, **Cuidado Metodológico: signo crucial da qualidade.** Sociedade e Estado, v. 17, n. 2, p. 349-373, jul./dez. Brasília, 2002

FREITAS, Wanderley Sebastião de**. A Matematização Crítica em projeto de Modelagem.** Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais., Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2013.

FREUDENTHAL, H. **Mathematics as an education task.** Dordrecht: Kluwer, 1973.

LIMA, Murilo Del Bianco; CORAZZA, Maria Júlia; DELLA JUSTINA, Lourdes Aparecida Della Justina. **Concepções acerca da história e epistemologia da biologia apresentadas em uma comunidade de prática.** Contexto & Educação, Ano 34, nº 107, Editora Unijuí, Jan./Abr. 2019, P. 88-103, ISSN 2179-1309.

MARICATO, Fúlvia Eloá; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade, **O conceito de interação Biológica/ecológica: contribuição aos estudos em epistemologia da biologia e ao ensino de Biologia.** Acta Scientiarum-Education, v. 39, n. 4, p. 441-451, Maringá, Oct. - Dec., 2017

MORIN, E. **Cabeça bem feita.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

REIS, Erisnaldo Francisco. **Modelagem Matemática e Leishmaniose: Proposta de Ensino e de Aprendizagem Relacionando Biologia e Matemática.** Dissertação de mestrado- PPECE da UNIVATES-RS, 2016. Disponível em:

https://www.univates.br/bdu/browse?type=author&value=Reis%2C+Erisnaldo+Francisco. Acesso em:22 mar. 2021.

REIS, Róbson Ramos dos. **Heidegger e os limites da matematização no conhecimento dos organismos vivos.** Kriterion, Belo Horizonte, n° 138, setembro/dezembro, 2017, Universidade Federal de Santa Maria. p. 691-710. 391-710.

SILVA, Amsranon Guilherme Felício Gomes da. **Matemática Aplicada à Biologia.** Dissertação de Mestrado PPGM em Rede Nacional do Departamento de Matemática, da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. Centro de Ciências, 2016. Disponivel em: http://www.repositorio. ufc.br/handle/riufc/19087. Acesso em: 02 abr. 2021.

SILVA JR., G. B. **Biologia e matemática: diálogos possíveis no ensino médio.** Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática. Belo Horizonte, 2008. Disponível em http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrapem2008/upload/281-1-A-gt2_silva%20j%C3%BAnior_tc.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

SILVA, Suzana Ferreira da; GOMES, Hugo Gustavo de Lira. **Matemática interligada a biologia: o estudo da função exponencial no ensino médio com o auxílio do Geogebra**. V CONEDU- Congresso Nacional de educação. 2018. Anais... V CONEDU, Olinda - PE de 17 a 20 de outubro, 2018, Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/46025. Acesso em: 20 fev. 2021.

4.5.10 ARQUITETURA ESCOLAR COMO PROGRAMA CURRICULAR E CORPO: POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA

Anne Caroline Pereira Arruda [372]

Melissa da Luz Domingos [373]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral refletir o espaço-escola como uma forma de programa curricular. O objetivo específico busca propor um diálogo em relação ao espaço escolar e educação do/no corpo. O trabalho é de cunho bibliográfico-analítico, fundamentado nos dizeres dos autores da Educação Performativa e nos autores Vinão Frago (2000) e Agustín Escolano (2001). Em aspectos metodológicos, está subdividido, além da introdução, em: 2) Arquitetura Escolar: relações com o currículo e a escolarização do corpo; 2,1) Educação performativa: corpo e discurso e 3) Considerações Finais. Os resultados apontam para um diálogo harmonioso entre os autores citados, pois as concepções de corpo apresentadas pela Educação Performativa podem ser observadas na relação com o conceito de "espacialização" de Frago e Escolano (2001) pois, a classificação em sexo, graus e características dos alunos, tem relação com o corpo ideológico e etnográfico. Já o corpo atuante seria aquele que resiste a tais práticas e procurar agir sobre o meio que se encontra. Apresentar a arquitetura como programa curricular, pode ser considerado também um meio de resistência, de não aceitar a estrutura tradicional da escola e repensar aspectos curriculares do espaço-escola, que vão além dos seus usos físicos, sanitários e arquitetônicos, mas que repensam a imobilidade da escola em seus vários discursos. Além disso, a Educação Performativa, compreende uma não "descorporização" do corpo, entendendo que é necessária uma práxis voltada para que o estudante tenha consciência de seu encarceramento.

Palavras-chave: Arquitetura Escolar. Programa Curricular. Corpo. Educação Performativa.

1 INTRODUÇÃO

Escola, palavra que desperta muitas memórias, algumas delas marcadas no corpo. Tema de pesquisa repleto de significações, divergências e convergências. Entretanto, há algo de comum em falar de escola: instituição social marcada por uma cultura própria e única.

Vinão Frago (2000), entende que a cultura escolar pode ser expressa em um conjunto de ideias, normas, práticas e procedimentos, externados em modos de fazer e pensar o cotidiano. Para o autor, esses modos, que podem ser mentalidades, atitudes, mitos, discursos, rituais e ações "servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas

[372] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Mestra em Educação Teoria e Prática de Ensino pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente Pedagoga na Rede Pública do Estado do Paraná. E-mail: educ.performativa@gmail.com.

[373] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Graduada em História pela UNESPAR. Graduada em Educação do Campo – Universidade Federal do Paraná. Atua como docente na Rede Pública do Estado do Paraná. E-mail: me100preconceito@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição". (VINÃO FRAGO, 2000, p.100).

Nesse aspecto, Vinão Frago (1996) também acrescenta que o tempo, espaço escolar e discurso não são um simples esquema formal ou uma estrutura neutra. O tempo pode ser compreendido de diversas formas. Uma delas: sucessão continuada de momentos em que se distribuem os processos e as ações educativas, ou seja, o currículo. Outra possibilidade é como um tempo que reflete certos pressupostos pedagógicos, também uma hierarquia de valores e formas de gestão da escola, isto é, a cultura escolar. Já em relação ao espaço, este é associado a ideia de arquitetura como programa (Vinão Frago; Escolano, 2001), sendo compreendido como construção cultural e que expressa materialidades e discursos.

Na Educação Performativa o corpo é visto como ação no mundo, intervenção que recoloca espaços de produção dos saberes, os quais o configuram como referência e centralidade. Repensa o corpo não como mera atividade de sequência de movimentos e cuidados, ou dar vida a um corpo acomodado, mas advoga a prática de pensar com o corpo. Assim concebe-se corpo protagonista que enuncia, significa e performa. Corpo e discurso, ambos se constituem, se complementam, espaço, corpo e movimento determinam a estrutura e funcionamento do discurso.

Dessa forma, o presente texto procura de forma sucinta, refletir o espaço-escola como uma forma de programa curricular. Além do mais, discorrer possíveis diálogos em relação ao espaço escolar e educação do/no corpo, tendo como base teórica Vinão Frago, Agustín Escolano e Educação Performativa.

2 ARQUITETURA ESCOLAR: RELAÇÕES COM O CURRÍCULO E A ESCOLARIZAÇÃO DO CORPO

O tempo e espaço escolar, denotam experiências e representações vividas não só no individual, como no coletivo, esses podem ajudar-nos a desvelar outras compreensões de escola. O tema traz consigo dificuldade para traçar um aspecto comum de reflexão, já que a escola parece ser um território de disputa de muitas vozes. O discurso da saúde e higienista, com suas demandas sanitárias; o discurso arquitetônico, do que se espera que a escola tenha como forma padrão; os interesses do político

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

administrativo que convergem e divergem do discurso pedagógico, que terá também sua concepção de espaço escolar.

Entretanto, quanto o edifício escolar pode revelar do currículo de uma escola? Uma primeira consideração, diz respeito ao tempo de conservação de uma arquitetura escolar. Escolas são construídas para permanecerem por décadas e décadas, algumas podem ser centenárias. Dado reformas e revitalizações, a configuração do prédio não se altera por completo, e a forma de se conceber educação em um determinado local, pode ser influenciado por suas estruturas físicas.

É na história da escola, como produtora de cultura própria e única, em sua realidade material e social, que pensar arquitetura como programa curricular, conquistou relevância acadêmica. Vinão Frago e Escolano (2001), corroboram ao dizer “a arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora (...)”. (FRAGO E ESCOLANO, 2001, p.26).

Primeiras nuances podem ser apresentadas sobre o que se desvela de currículo na arquitetura escolar, respostas que podem estar marcadas nos corpos daqueles que habitam a escola. Para Frago e Escolano (2001):

> A partir das perspectivas anteriores, o espaço escola tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos. No quadro das modernas teorias da percepção, o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem (FRAGO E ESCOLANO, 2001, p.26).

Assim, a arquitetura escolar como elemento do currículo evidenciará experiências de aprendizagem. Carteiras enfileiradas, quantidade exacerbada que deixa o espaço entre as fileiras pequeno, pode denotar, uma sala sem interação, um corpo acomodado e passivo. Organização espacial para que o olho do professor possa “tudo ver”, atividades mecânicas e de treino que devem ser realizadas de forma individual e com cópia da lousa, entre outras opções, podem agregar respostas.

O conceito de espacialização apresentado por Frago e Escolano (2001), colabora para a compressão de como a aprendizagem e as interações podem ser disciplinadas. Na escola contemporânea é percebível o mesmo comportamento com o chamado mapa de sala, o qual e construído pela orientadora escolar/pedagoga do colégio, e tem a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

finalidade de determinar o lugar que cada estudante sentará. Assim de acordo com os autores:

> A "espacialização" disciplinar na separação das salas de aulas (graus, sexos, características dos alunos) como na disposição regular das carteiras (com corredores), coisas que facilitam além disso, a rotina das tarefas e a economia do tempo. Essa "espacialização" organiza minuciosamente os movimentos e os gestos e faz com que a escola seja um "continente de poder" (FRAGO E ESCOLANO, 2001, p.26).

A escolarização é um processo de longa duração na qual a escola faz parte e perpetua práticas por meio de sua estrutura. Mesmo inovações que são realizadas no cerne da escola, não denotam uma mudança em toda a estrutura tradicional. A critério de exemplo, a comparação de uma sala de aula Jesuíta nos primórdios da educação brasileira, com uma sala de aula contemporânea. As lousas ainda estão dispostas, quando não trocadas por um telão que tem a mesma finalidade, o texto padrão exposto. As carteiras de madeira enfileiradas, deram lugar a carteiras de um material um pouco mais ergonômico, o giz substituído pelo canetão, porém, as funções perpetuam as mesmas, a estrutura física e o que se pede do professor são muito semelhantes. Os corpos tencionados, encarcerados e moldados pelas formas espaciais dispostas no colégio, este é cenário presente.

Frago e Escolano (2001) também acrescentam que a escola pode ser contemplada como suporte de outros símbolos. Bandeira nacional, escudo pátrio, símbolos da religião, quadro de direitos e deveres, regras higiênicas, o relógio, símbolos que denotam a escola à serviço de discursos políticos, religiosos e morais.

Na relação de espaço e tempo, o relógio tem possui uma grande relevância sendo que "é um organizador da vida da comunidade e também da vida da infância. Ele marca as horas de entrada na escola e de saída dela, os tempos de recreio e todos os momentos da vida da instituição" (FRAGO E ESCOLANO, 2001, p. 43).

Em resumo,

> [...] a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educar, ou seja, um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (FRAGO E ESCOLANO, 2001, p. 45).

O espaço-escola e suas relações com o tempo escolar, se mostram mecanismos de controle e exemplo de programa curricular. O primeiro ao moldar o corpo, os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

processos cognitivos, motores, sociais, as experiências de aprendizagem direcionadas pela espacialização. O segundo marca as ações, as atividades cotidianas, a organização e existência da vida humana.

2.1 EDUCAÇÃO PERFORMATIVA: CORPO E DISCURSO

A Educação Performativa advém de um percurso em pensar a Performance na Educação. É um conceito de educação que tem centralidade no corpo. Portanto, se faz necessário trazer alguns conceitos da Performance, para compreender a Educação Performativa.

Os Estudos da Performance vêm sendo desenvolvidos desde 1970. O termo foi ampliado a fim de que houvesse uma articulação com outros estudos, pois “toda e qualquer das atividades da vida humana pode ser estudada enquanto performance” (SCHECHNER, 2006, p. 28). Entretanto, para explicitar as possibilidades de abrangência, as performances ocorrem pelo menos em oito situações: na vida cotidiana; nas artes; nos esportes e outros entretenimentos de massa; nos negócios; na tecnologia; no sexo; nos rituais (sagrados e temporais) e em ação.

Além disso, o autor explicita que as Performances assinalam as trajetórias humanas, ao marcarem identidades, adornarem os corpos, e que estas também contam estórias. Sobretudo, “Performances – de arte, rituais, ou da vida cotidiana – são considerados ‘comportamentos restaurados’, ‘comportamentos duas vezes experenciados’, ações realizadas para as quais as pessoas treinam e ensaiam” (SCHECHNER, 2006, p. 28). Ações físicas e verbais que não foram realizadas pela primeira vez, mesmo que o autor não esteja ciente, envolveu um comportamento duas vezes vivenciado.

Em meio aos conceitos sobre Performance, é importante ressaltar o que Schechner (2006) define em relação ao ritual. Para ele, não há como passar um dia sequer sem executar rituais. Esses ajudam pessoas e animais a lidarem com questões difíceis, desejos e normas da vida diária. Ele ressalta que “Rituais são memórias em ação, codificadas em ações” (LIGIÉRO 2012, p. 49). Quando Schechner (2006) define ritual como “memórias em ação”, ele traz as implicações de que essas experiências não estão somente nas conversas ou no plano das ideias, mas no corpo, nos objetos e nos símbolos ou códigos utilizados ao longo do ato ritual.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em se tratando de ritual, Mclaren (1991), autor do livro Rituais na escola – em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação, foi um dos primeiros teóricos a relacionar o ensino escolarizado e ritual. Denotando que os rituais têm papel determinante na estrutura das instituições educacionais e na formação do estudante. Além disso, ele aprofunda a compreensão sobre as relações de poder, a questão da reprodução dentro da escola (no caso do exemplo desenvolvido no livro, formar trabalhadores e católicos) e de como o poder está implicado na sujeição do corpo à cultura da escola.

Sendo assim, percebe-se que a problemática sobre ritual, vista em Schechner (2012) e McLaren (1991), tem no corpo sua centralidade, pois toda prática social, abarcando a de ser escolarizado, compreende o corpo.

A Performance propicia novos olhares e experiências para a aprendizagem, considera o corpo no cerne educativo e repensa os processos de aprendizagem. Dentre as vertentes incorporadas em tais estudos, Pineau (2013) aduz à pedagogia crítico-performativa, evidenciando considerações relevantes ao campo educacional. A autora conceitua três formas de tematizar o corpo na educação escolar, sendo elas corpo ideológico (perpassado por suas bagagens culturais, ideológicas), corpo etnográfico (marcado por papéis e posições) e corpo atuante (corpo que se faz presença na construção de sua aprendizagem). Aliado a esses três conceitos, ela comunga de uma pedagogia libertadora e de postura crítica, que evidencia uma educação emancipadora, tanto para o estudante, quanto para o professor que a vive.

Em corpo ideológico, este corpo físico, nunca é considerado sem mediação, ou sem sua historicidade. Pelo contrário, denota-se o corpo concebido carregado de bagagens culturais, marcado por elas. De acordo com a autora:

> Desde o momento do nascimento, associações culturais no tocante à etnicidade, classe, gênero, orientação sexual, capacidade física, e assim por diante, são impressas na nossa própria musculatura. Em termos palpáveis, essas normas sociais dão forma à nossa postura, medem nossos movimentos, modulam nossas vozes e padronizam a maneira como tocamos, experimentamos e interagimos com o corpo de outras pessoas (PINEAU, 2013, p.41).

Na categorização de corpo etnográfico, a autora alude sobre métodos de pesquisas etnográficas e propõe uma análise crítica dos códigos sociais relacionados aos corpos pesquisados. Em corpo etnográfico, interessa-se saber quais convenções caracterizam os papéis vivenciados por professores e estudantes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Percebe-se a indissociação entre corpo ideológico e corpo etnográfico, pois o primeiro carregado de bagagens culturais, históricas, vivência papéis estabelecidos de forma cultural. Corpos que no âmbito escolar, muitas vezes, são reiterados, sem que haja uma reflexão sobre tais convenções ou sobre a hegemonia de um sistema instituído, espaços nos quais as posições já foram definidas para todos.

Pineau (2013) inicia sua elucidação sobre corpo atuante definindo uma postura de reciprocidade entre os corpos dos professores e estudantes, de presença, de cooperação entre ambas as partes, “professores que envolvem seus próprios corpos e os de seus estudantes na sala de aula sempre reconheceram que o ensino e o aprendizado são processos fundamentalmente somáticos.” (PINEAU, 2013, p.50).

A Educação Performativa dialoga com a relevância de considerar os corpos ideológicos, etnográficos e atuantes na educação. Além disso, busca uma práxis da presença e da autonomia e concebe o educando em sua integralidade constituidora de um ser humano marcado por em sua dimensão física, social, cognitiva, cultural e política. De acordo com Gonçalves:

> Desse modo, a relação entre professores e alunos seria mediada pela compreensão das exigências de cada papel desempenhado. Os sujeitos teriam, assim, formas de expressão que lhes conferem o direito de representar sua função em determinado papel. No caso da performance, o interesse central é o de possibilitar a ocupação de diferentes papéis e experimentar fronteiras de identidade que possam questionar padrões dominantes, o que justifica e ressalta a urgência da ampliação e alcance dos estudos da performance no campo da educação (GONÇALVES, 2016, p. 71).

É pela participação do sujeito/estudante que age, pensa e intervém, que se recupera e se constrói, que a Educação Performativa tem a sua centralidade no corpo. A Educação Performativa também é concebida como possibilitadora de posicionamentos do sujeito frente aos discursos que, presumivelmente, o podem determinar. Viabiliza novas formas de compreender como o sujeito/estudante aprende, se faz presença, não permite uma “descorporização”, e sim uma aprendizagem com sua centralidade no corpo. Nessa perspectiva,

> [...] uma educação performativa tem, portanto, a sua conotação diferenciada das acepções mais correntes do termo performance. Os aspectos artísticos e a ideia de desempenho e/ou execução não contemplam o todo que se quer compreender por performance no campo educacional. Tão pouco se refere a atuar como um ator ou atriz, no entendimento tradicional do termo, nos papéis de professor(a) ou aluno(a), mas entendê-los como papéis sociais que agem – conscientes ou não – dentro da escola (GONÇALVES; GABARDO JÚNIOR; CASTILHO, 2019, p. 139).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Educação Performativa, entende seu papel militante na luta pela libertação de seus estudantes, por seus direitos políticos educacionais. Para tanto, pressupõe uma reformulação da ação educativa, de ordem estética, no qual abrange prática pedagógica, processo de ensino e aprendizagem, além de aspectos mais globais que envolvam a educação como um todo. De acordo com Gonçalves, Gabardo Júnior e Castilho (2019), a educação performativa possibilita novas maneiras de olhar para o corpo, como também análise da prática docente sobre aspectos rotineiros das instituições escolares, que muitas vezes não são percebidos.

Concernente a discurso e corpo, a Educação Performativa concorda com Orlandi (2016) ao pensar o sujeito em sua materialidade. Compreende que o corpo assume influência na significação.

> Considerando a materialidade do sujeito, o corpo significa. Em outras palavras, a significação do corpo não pode ser pensada sem a materialidade do sujeito. E vice-versa, ou seja, não podemos pensar a materialidade do sujeito sem pensar sua relação com o corpo. Por isso nos interrogamos: como juntar corpo, sujeito, sentido, pensando a questão da materialidade discursiva (ORLANDI, 2016, p. 83).

A autora afirma que a interpelação do indivíduo em sujeito produz uma forma histórica com seu corpo. Os corpos são investidos de sentidos e, na materialidade dos sujeitos, textualizam-se. Além disso, ele está atado ao corpo da cidade, portanto, ao corpo social. Isto é constitutivo, faz parte de sua significação. Não é exterior a ele, como uma embalagem ou algo revestido. Sobre a textualização do corpo:

> Como, em sua materialidade, os sujeitos textualizam seu corpo, pela maneira mesma como estão nele significados, e se deslocam na sociedade e na história: corpos segregados, corpos legítimos, corpos tatuados. Corpos integrados. Corpos fora de lugar. O comum, o normatizado, o hegemônico. O corpo do rico e do pobre. Temos observado as distintas formas como o corpo significa, se textualiza, circula pela existência de significantes distintos, sendo o homem um sujeito que interpreta e é interpretado (ORLANDI, 2016, p. 87).

Corpo e discurso, ambos se constituem, se complementam. Espaço, corpo e movimento determinam a estrutura e funcionamento do discurso. “Corpos são formulações dos sujeitos em diferentes discursos” (ORLANDI, 2016, p. 92). O olhar o discurso nesse texto, está sob a ótica de que não é possível desvincular corpo e discurso e que ambos produzem materialidades passíveis de análise.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Como mencionado, toda prática social compreende o corpo, incluindo a de ser escolarizado. Nesse sentido, a escola terá forte influências na construção corporal. Este texto compreendeu apresentar a arquitetura escolar como programa curricular e dialogar com a proposta da Educação Performativa.

Assim, é percebível que o espaço escolar é um é um mediador cultural dos primeiros esquemas cognitivos e motores. Além disso, a estrutura física da escola poderá determinar práticas pedagógicas que intervirão na forma como o corpo aprende e se movimenta em seu entorno social e evidenciará experiências de aprendizagem.

A espacialização da escola enunciará um discurso de poder, que classifica (sexos, graus e características dos alunos) e organiza a aprendizagem por meio da sua estrutura espacial como no caso uma classe ser formada por corredores de carteiras. A arquitetura escolar denota um elemento do currículo que pode ser visível ou invisível, porém, que se manifesta em seu formato arquitetônico, nos elementos simbólicos presentes, nas práticas pedagógicas modeladas e instauradas, na relação com o tempo que marca as ações cotidianas, todas essas questões podem ser internalizadas e aprendidas pelo estudante.

Nesse sentido o diálogo com a Educação Performativa é possível, pois, esta compreende uma não “descorporização” do corpo, entende que é necessária uma práxis voltada para que o estudante tenha consciência de seu encarceramento, e procure agir sobre o mundo. Compreende os conceitos de corpo ideológico (perpassado por suas bagagens culturais, ideológicas), corpo etnográfico (marcado por papéis e posições) e corpo atuante (corpo que se faz presença na construção de sua aprendizagem).

As concepções de corpo apresentadas podem ser observadas na relação com o conceito de “espacialização” de Frago e Escolano (2001). Pois, a classificação em sexo, graus e características dos alunos, tem relação com o corpo ideológico e etnográfico. Já o corpo atuante seria aquele que resiste a tais práticas e procurar agir sobre o meio que se encontra. Apresentar a arquitetura como programa curricular, pode ser considerado também um meio de resistência, de não aceitar a estrutura tradicional da escola e repensar aspectos curriculares do espaço-escola, que vão além dos seus usos físicos,

sanitários e arquitetônicos, mas que repensam a imobilidade da escola em seus vários discursos.

REFERÊNCIAS

CASTILHO, T; GABARDO, J; GONÇALVES, M. Corpos dançantes na escola: diálogos entre a educação performativa e a perspectiva bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, 14 (3): 136-155, julho/set. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v14n3/2176-4573-bak-14-03-0136.pdf >. Acesso em: 28 out.2020. https://doi.org/10.1590/2176-457337810

FRAGO, A. V. **Espacio y tiempo, educación e historia**. Morelia: IMCED, 1996.

FRAGO, A. V. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. **Contemporaneidade e Educação** (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000.

FRAGO, A. V; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GONÇALVES, M. B. **Performance, discurso e educação:** (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na licenciatura em educação do campo – ciências da natureza. 141 f. Tese (doutorado em Educação), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47434. Acesso em: 20 out. 2019.

LIGIÉRO, Z. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Editora Mauad Ltda, 2012.

McLAREN, P. **Rituais na escola:** Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.

ORLANDI, P. E**. Discurso em Análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas: Pontes Editores, 2016.

PINEAU, E. L. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, M. A. de; **Performance e educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p.37-58.

SCHECHNER, R. What is Performance? In: SCHECHNER, R. **Performance Stud.**

4.5.11 AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Giulliana Pacheco[374]

Solange Teresinha Seibel[375]

Maristela Rosso Walker[376]

RESUMO

Este artigo advém da oferta de um minicurso aos acadêmicos de Graduação de Ciências Biológicas da UTFPR, Campus Santa Helena no ano de 2020, intitulado: as contribuições do pensamento interdisciplinar/complexo de Edgar Morin para a formação de professores como uma das atividades propostas pelo Programa de Pós-Graduação PPGRNS, e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Formação de Professores (GEPEFORP-SH), na qual percebemos a necessidade de aprofundar a temática da interdisciplinaridade na formação inicial de professores visando a ampliação do senso crítico necessário ao desenvolvimento das sociedades. Pretende-se responder a seguinte questão: Como romper com as fragmentações existentes entre os saberes disciplinados no processo educacional? Objetivamos discutir ideias sobre o Pensamento Complexo e as suas contribuições para que a prática da interdisciplinaridade ocorra no campo da formação de professores. A metodologia proposta é a de revisão bibliográfica em especial as obras de Morin "Os Sete Saberes Necessários a Educação do Futuro (2001), A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento (2014) e Introdução ao Pensamento Complexo (2015 a)". O processo de leituras, reflexão e discussão realizadas tanto no âmbito do GEPEFORP, bem como do minicurso, indicam a necessidade de modificar atitudes e pensamentos, e nessa perspectiva para que haja a efetivação de um trabalho interdisciplinar na formação dos professores será necessário estabelecer um novo paradigma educacional que considere o pensamento complexo.

Palavras-chave: Complexidade. Interdisciplinaridade. Formação de professores. Revisão Bibliográfica.

1 INTRODUÇÃO

A história da educação ocidental e posteriormente a da escola acompanha os estágios da evolução humana, da educação primitiva, inicialmente informal, até o modelo de educação formal ministrado atualmente. Com a conquista grega vem toda revolução na tradição do ensino, passando a ser vista de uma maneira mais racional. A Escola

[374] Mestranda em Recursos Naturais e Sustentabilidade (PPGRNS) Câmpus Santa Helena. UTFPR-PR, e-mail: giulliana.p.antoniassi@hotmail.com
[375] Mestranda em Recursos Naturais e Sustentabilidade (PPGRNS)- UTFPR-PR; Professora Educação Básica; e-mail: solseibel29@gmail.com
[376] Drª em Educação – UEM/PR; Profª do Mestrado em Recursos Naturais e Sustentabilidade (PPGRNS) Câmpus Santa Helena da UTFPR; e-mail: maristelawalker@utfpr.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

passou a ter essa nomenclatura e os estabelecimentos de ensino não valorizavam a formação profissional e o trabalho manual, apenas formavam homens de classes dirigentes que era o ideal da educação grega.

O professor não deveria ensinar de acordo com suas concepções, mas de acordo com a exigência da sociedade, visando formar os futuros governantes e ocupantes dos altos cargos. A educação ambienta-se na escola e os religiosos se encarregam da transmissão do saber. Era uma educação elitizada, não havendo separação entre crianças e adultos. Com o desenvolvimento do comércio é que surge a necessidade de aprender a ler, escrever e contar. A burguesia estimula uma escola com ensino voltado para a prática, vida e aos interesses da classe emergente.

O aparecimento da instituição escolar como a conhecemos na atualidade está diretamente ligada ao aparecimento e desenvolvimento do capitalismo. Percebe-se claramente que o período da Revolução Industrial (a partir de 1750 a 1840 – na Europa Ocidental e Estados Unidos), época áurea do sistema capitalista, houve a necessidade de mão-de-obra para operar as máquinas e que para tal manejo teriam que ter no mínimo uma instrução básica. Adam Smith (1723 a 1790), um dos grandes teóricos do Capitalismo, defendia que a educação era necessária e deveria ser dada em pequenas doses às massas, preparando-as para o mercado de trabalho. A burguesia viu na educação uma poderosa arma de controle para disciplinar os trabalhadores. A escola surge com funções ideológicas: inculcar na grande massa os valores e normas da classe dominante, mostrando a função de cada um conforme sua classe de origem.

Os jesuítas criaram as primeiras escolas quando aqui chegaram em 1549, com o objetivo de formar sacerdotes e catequizar os índios, dedicando-se também à educação da elite nacional. A Companhia de Jesus foi uma instituição criada para fortalecer e defender a Igreja e demorou 50 anos para formular o seu plano de atuação, (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), finalizado em 1599 e influenciado pela cultura europeia e considerado também um instrumento de controle privilegiando uma cultura intelectual idealizada em nome da Igreja, em detrimento da emancipação intelectual.

Na Alemanha e na França é que se inicia a educação pública estatal, porém, sem o interesse de atender aos filhos da classe trabalhadora. Sendo assim, no final do séc. XIX ela também é inaugurada no Brasil, com todas as falhas e inúmeros déficits que ao invés de serem sanados foram se protelando e aumentando em relação aos países mais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desenvolvidos. Os fatores históricos definem que as instituições e políticas públicas incluindo todo o processo de industrialização do país acabou por criar lacunas muito maiores e ocasionaram a grande disparidade entre as classes.

No século XX, no Brasil construiu-se um ideal de sociedade do lazer ancorado na ilusão do mundo de consumo, surgem os movimentos de contracultura e movimentos de mobilização das minorias (movimento estudantil, feminista, grupos de defesa dos direitos humanos) e o surgimento das ONGs. Essas mudanças exigiram um novo tipo de escola, principalmente uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória devido à vertiginosa industrialização e a necessidade de atender a classe trabalhadora que precisava pelo menos saber ler e escrever para operar as máquinas. No Brasil, a educação só passou realmente a ser debatida no início do século XX a partir das discussões travadas com os intelectuais brasileiros que passaram a analisar a educação de forma mais profunda, surgindo como uma crítica à educação tradicional, buscando acima de tudo a universalização do ensino no país. Preconizava ainda uma nova escola, onde o aluno passasse a ser ouvido e defendendo uma escola que formasse um homem novo. Desde então passamos por reformas educacionais, aprovação de Leis e Diretrizes de Bases da Educação, paradigmas pedagógicos foram repensados.

Percebe-se que o processo da educação formal, percorreu uma caminhada par e passo ao processo educacional não formal, sempre atrelada ou seguindo os passos das mudanças ocorridas socialmente. Contudo, ela processa um tipo de educação fragmentada, própria da sociedade capitalista que compartimenta os processos, não promove a totalidade, dissocia os saberes. É nesse sentido que se pretende apresentar a possibilidade de religar os saberes promovendo uma educação voltada para a complexidade.

2 EDGAR MORIN, A “TEORIA DA COMPLEXIDADE E A EDUCAÇÃO”

O Antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin considerado um dos principais pensadores contemporâneos e teórico sobre a complexidade, afirma que “O conhecimento é, com efeito, uma navegação num oceano de incerteza respingado de arquipélagos de certeza”. (MORIN, 1999, p.46)

A educação nesse viés de complexidade deve contribuir para a auto formação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

um cidadão. Dessa forma, a inteligência implica na arte de vincular o conhecimento de maneira útil e pertinente, produzindo novas formas de progresso e desenvolvimento. A consciência e a sabedoria envolvem reflexão, implicando na capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização e de pensar em complexidade. Os processos de fragmentação que implicam a comunicação e a articulação daquilo que está desassociado e distinguido, tentando evitar o pensamento redutor que vê apenas os elementos e/ou partes e o pensamento global, que não vê mais que o todo.

> Para a educação do futuro, a necessidade de se incluir a interdisciplinaridade para que se consiga sanar as lacunas da fragmentação é a necessidade de se promover conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar e direcionar a condição humana no mundo, de conhecer o outro e a si mesmo, onde os conhecimentos derivados das ciências humanas coloca em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humana, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes e as demais disciplinas. (MORIN, 2003, p.48)

Portanto, há um confronto pessoal entre o planeta que tem cada vez mais necessidades de pessoas aptas a apreender seus problemas fundamentais e globais, a compreender sua complexidade numa visão holística e os sistemas de ensino que insistem em estruturar, dividir e fragmentar os conhecimentos que precisam ser religados, tanto os mitológicos como os científicos, artísticos, religiosos, éticos e estéticos.

3. INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: FLEXIBILIZANDO OS SABERES, UM NOVO OLHAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na escola os objetos são isolados, as disciplinas separadas e os problemas dissociados, esse modo de pensamento compartimentalizado e quantificador, nos leva a um conhecimento cego que impede o ser humano de enxergar o todo. O complexo é reduzido ao simples, separando o que apresenta ligação, decompondo as partes e eliminando as contradições, “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. (MORIN, 2014, p.20). Sendo assim, as discussões e reflexões geradas revelam uma nova concepção de educação que devem ser orientadas no sentido da construção de uma nova ordem social, que essa nova educação contribua para tornar o mundo melhor nas esferas da

saúde, da justiça social, na solução de problemas como a guerra, a fome, o crime, a pobreza, os conflitos intergrupais e outros problemas sociais.

A educação deve romper com essas fragmentações para mostrar as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e os problemas que hoje existem. “Os problemas essenciais jamais são parcelares e os problemas globais são cada vez mais essenciais” (MORIN, 2015, p.106-107). Portanto, na formação de professores, faz-se necessário resgatar as memórias docentes de forma contextualizada, elencando os fatos que marcaram a trajetória de aprendizagem, no sentido de compreender a constituição dos processos formativos interdisciplinar e transdisciplinar. A interdisciplinaridade deve ser considerada pelo professor como uma ferramenta indispensável à metodologia do trabalho, no entanto, esta ciência elucidativa e conquistadora apresenta-nos marcas nocivas que se referem ao “conhecimento que produz, à ação que determina, à sociedade que transforma” (MORIN, 2008, p. 16), pois proporciona a interação entre disciplinas, de maneira complementar ou suplementar.

Na proposta interdisciplinar o professor deve ser sensível em sua prática, fazendo uso de uma didática que o aproxime dos alunos e os possibilite modificar, enriquecer e construir novos métodos de interpretação do conhecimento, pois o aluno será sempre o agente da aprendizagem. A interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas e revela a necessidade de superarmos a fragmentação do todo que deveras é responsável pelo saber em pedaços ou em pequenas partes. A metodologia do trabalho interdisciplinar supõe atitude e método, envolvendo integração de conteúdo, superando a dicotomia entre ensino e pesquisa, ponderando sobre o estudo e a pesquisa, a partir do apoio das diversas ciências. Além disso, o processo de ensino e aprendizagem é centrado no olhar de que aprendemos ao longo de toda a vida.

Para Morin, a disciplina é uma categoria organizada dentro do conhecimento científico, institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem. Uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar pelas teorias que lhe são próprias. A organização disciplinar foi instituída no século XIX, com a formação das universidades modernas. Desenvolveu-se no séc. XX, com o impulso dado à pesquisa científica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As disciplinas possuem a história de nascimento, institucionalização, evolução e esgotamento. Nascem da sociologia das ciências e da sociologia do conhecimento (não nasce apenas de um conhecimento de uma reflexão interna sobre si mesma, mas também de um conhecimento externo).

> A disciplina necessita ser simultaneamente aberta e fechada e promover um conhecimento em movimento, isto é que possibilite que se conheça, ao mesmo tempo, o todo e as partes. Portanto, a disciplina nasce não apenas de um conhecimento e de uma reflexão interna sobre si mesma, mas também de um conhecimento externo. Não basta, pois, estar por dentro de uma disciplina para conhecer todos os problemas aferentes a ela. (MORIN, 2003, p.103).

A fronteira disciplinar, sua linguagem e seus conceitos próprios vão isolar a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que se sobrepõe às disciplinas.

4. A DIFUSÃO DA ABORDAGEM DA COMPLEXIDADE NA ESCOLA: UM CONHECIMENTO PERTINENTE

Morin apresenta suas reflexões sobre toda e qualquer circunstância do conhecimento como compreensão dos problemas globais, e os efeitos fundamentais dos conhecimentos locais. Dessa forma, a reforma do pensamento sugere também os saberes que devem ser ensinados nas escolas. "... a educação do futuro deve considerar, em toda sociedade, em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura" (MORIN, 2001, p.13). Afinal, de que serviriam todos os saberes parciais senão para formar uma configuração que responda as expectativas, desejos e interrogações cognitivas? Reforma do modo de conhecimento; reforma do pensamento e a reforma do ensino.

Para tanto, torna-se fundamental que possamos pensar numa reformulação do pensamento, voltando-se para sua complexidade, possibilitando o desenvolvimento do sujeito. O pensamento complexo entende a ordem através de um conceito mais rico do que o da lei do determinismo, pois, para além dela, inclui as ideias de construção, obrigatoriedade, estabilidade, constância, regularidade, repetição, estrutura e invariabilidade. Ao complexificar-se, a ideia de ordem se relativiza. O desafio da complexidade reside no duplo desafio da religação e da incerteza. É preciso religar o que era considerado como separado, aprender a fazer com que as certezas interajam com a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

incerteza. Edgar Morin afirma que a complexidade nos dá a liberdade, pois nos livra do determinismo. “

O século XX assistiu a duas revoluções científicas que expuseram a necessidade de reformulação das ideias, no sentido de atualização e reforma do pensamento, a iniciada com a física quântica e o fim do dogmatismo determinista e a segunda que estabeleceu grandes ligações científicas, que tratam de sistemas complexos, onde as partes e o todo se produzem e se organizam entre si. Os sistemas, como conjuntos organizados, foram considerados, em detrimento dos dogmas reducionistas de explicação pelo elementar, comuns no século XIX. As entidades globais, como o cosmo, a natureza, o homem, ressurgiram como consequência de o pensamento disjuntivo/redutor não suportar a complexidade existente em seu âmago.

A educação não acompanhou o desenvolvimento da ciência, em termos de complexidade e de multidimensionalidade. A escola não reconhece a correlação entre os vários saberes, a escola os separa entre si, isolando os objetos do seu meio ambiente; os problemas são dissociados e não integrados; o complexo é reduzido ao simples, separando o que está ligado, sem recompor o que foi decomposto e eliminando o que possa provocar contradição ou desordem em nosso entendimento.

Para Morin os desenvolvimentos disciplinares das ciências trouxeram as vantagens e desvantagens da divisão do trabalho, como também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e da fragmentação do saber.

A incapacidade para resolver nossos problemas mais graves constitui a mais séria das questões enfrentadas pela educação. A progressiva multidimensionalidade dos problemas aumenta a impossibilidade de pensá-los. O crescimento das crises, por sua vez, também aumenta a incapacidade de pensá-los. O sistema educacional não corrige esse desenvolvimento disciplinar, ao contrário obedece a ele. Na escola os objetos são isolados, as disciplinas separadas e os problemas dissociados. O complexo é reduzido ao simples, separando o que apresenta ligação, decompondo as partes e eliminando as contradições. “A verdadeira reforma do pensamento não pode começar pela academia e pelo Collège de France, onde aliás, ela seria impossível para a maioria dos membros destas honráveis instituições; ela deve começar no nível de ensino que se chama elementar.” (MORIN apud PETRAGLIA 1995, p.83)

Uma nova concepção de educação deve ser orientada no sentido da construção de uma nova ordem social e que essa nova educação contribua para tornar o mundo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

melhor nas esferas da saúde, da justiça social, na solução de problemas como a guerra, a fome, o crime, a pobreza, os conflitos intergrupais e outros problemas sociais. As discussões sobre uma nova educação determinam uma práxis, em que a representação do conhecimento a ser adquirido se organize de maneira coerente para se constituir em uma educação inclusiva, crítica e transformadora, concebida e configurada em termos qualitativos e teórico-práticos.

A preocupação com os procedimentos estruturantes, aplicados nos ambientes escolares proporcionam, muita indagação e reflexão sobre a condição humana e o mundo. Portanto, o Ensino Fundamental, deve despertar e incentivar a curiosidade natural e a consciência dos alunos, estimulando-os a descobrir a dupla natureza do homem: biológica e cultural. Mostrar que o homem é, ao mesmo tempo, ser biológico e cultural, o cérebro estudado em biologia representa a outra face do que é estudado pela psicologia que é a mente. O aparecimento desta supõe o surgimento da linguagem e da cultura. Estes procedimentos proporcionam a ligação entre a indagação sobre a condição humana e o mundo.

No Ensino Médio, as mudanças deveriam iniciar-se pela substituição dos programas por guias de orientação, permitindo aos professores situar em seus novos contextos a oportunidade adequada para se ministrar a verdadeira cultura, aquela que estabelece o diálogo entre cultura de humanidades e cultura científica, considerando a literatura como escola e experiência de vida. O ensino das humanidades deve ser otimizado e não sacrificado, pois são elas que levam as pessoas simultaneamente a aprender a viver e a se introduzir na condição humana.

O Ensino na Universidade possibilita conservar, memorizar, integrar e ritualizar uma herança cultural de saberes, ideias e valores. Ao examinar, atualizar e transmitir essa herança, ela a regenera gerando saberes, ideias e valores que passam a integrar essa mesma herança fazendo com que a Universidade seja conservadora, regeneradora e geradora. A função do ensino universitário é transecular, isto é, vai do passado ao futuro através do presente.

A educação deve romper com essas fragmentações para mostrar as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e os problemas que hoje existem. Caso contrário será ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A abordagem e a reflexão realizada sobre a teoria da complexidade de Edgar Morin foram de extrema importância para desvelar os processos de formação dos professores e a trajetória da necessidade de um processo educacional pautado na interdisciplinaridade/transdisciplinaridade. O conhecimento da nossa história enquanto seres humanos está dispersado nas disciplinas, essas condições acabam mutilando os saberes que deveriam ter uma visão holística de homem enquanto nascimento de mundo. Toda essa complexidade que permeia a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade norteiam o caminho e o comportamento de mudanças que devemos trilhar. Claro que essas trajetórias são um tanto quanto pessoais e impessoais quando olhamos para a Educação e o desejo de uma formação integral para o indivíduo que nela se encontra.

As contribuições que o pensamento complexo de Morin nos apresenta permitem abertura para novas práticas educacionais, o paradigma da complexidade coadunadas em todos os níveis de ensino e na formação de professores ultrapassa e oportuniza um ensino que atentem a individualidade do aluno e suas múltiplas habilidades e que o mesmo se encontre envolvido em todo processo educativo. Afinal, mais vale uma cabeça bem feita do que uma cabeça repleta de saberes fragmentados que não possibilitam resolver os problemas cotidianos e melhorar a vida dos seres humanos.

REFERÊNCIAS

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do Ensino Fundamenta**l. Natal: Editora da UFRN, 1999.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Unesco, 2001.

MORIN, E. **Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 21 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 5 ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015a.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

MORIN, E.: **Ensinar a viver:** manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

PETRAGLIA, I. C.; MORIN, E. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4.5.12 CAPOEIRA NO MUNDO

Diego Isique Carvalho[377]

Andresa de Souza Ugaya[378]

RESUMO

O projeto Capoeira no Mundo surgiu de uma necessidade latente de compreender a identidade cultural de um povo, de buscar investigar e se surpreender com a vasta possibilidade e alcance desta cultura corporal brasileira. Nas aulas de Educação Física do Ensino Médio em uma escola da rede estadual de ensino na cidade de Urupês-SP. A Capoeira foi tematizada e gerou uma cascata de indagações que ocasionou na sede por conhecer nossa cultura e, portanto, conhecer a nós mesmos. Participaram do projeto seis professores de Capoeira Regional, sendo dois do Brasil e os outros do exterior (México, Líbano, Canadá e Estados Unidos da América). Os encontros aconteceram nas aulas de Educação Física por meio da plataforma do Google Meet e os mesmos foram avaliados pelos estudantes de forma satisfatória. Encontramos mais do que esperávamos, ganhamos a possibilidade de dialogar além de nossas fronteiras sobre temas como cultura, paz, alegria, integração, educação, preconceito, discriminação, xenofobia e amor. Toda essa sensação de liberdade e voar pelo mundo, aconteceu justamente na época em que mais nos sentíamos presos e solitários, no início da pandemia. Realmente este projeto é uma luz que nos conduziu à sensação de liberdade que pode ser alcançada através da educação.

Palavras-chave: Capoeira. Mestre Bimba. Cultura. Educação Física.

1 CAPOEIRA REGIONAL É CULTURA BRASILEIRA

A Capoeira nasce através da necessidade do oprimido se defender de seus opressores, tornando assim, desde sua concepção, uma cultura de resistência (SILVA, 1995; NENEL, 2018).

De acordo com Silva (1995) sua origem é controversa. O Padre José de Anchieta, em 1595, afirmou ter visto os índios tupi-guaranis divertindo-se jogando capoeira. Já Câmara Cascudo disse que a Capoeira era uma dança litúrgica na África, que ao chegar no Brasil se torna luta.

Para Mestre Gladson, a Capoeira é brasileira, visto que, muitos povos africanos foram traficados para diferentes países, mas somente aqui existe essa expressão, a Capoeira (SILVA, 1995). Afirma ele que ela foi, provavelmente, criada nos quilombos, território ocupado por pessoas excluídas da sociedade, principalmente negros escravizados fugidos.

Essa cultura popular, ao longo da história, viu sua existência ameaçada pelas ações de vários setores sociais. Entre tais ameaças, está o decreto número 847 do

[377] Mestrando, UNESP e diego.isique@unesp.br.
[378] Doutora, UNESP e andresa.ugaya@unesp.br.

Código Penal de 1890[379] que proibiu a prática da Capoeira. No capítulo XIII, dos vadios e Capoeiras, temos **o Art.** 402 e Art. 403 que expõem:

> Art. 402.Fazer nas ruas e praças públicas exercicios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal: Pena - de prisão cellular por dous a seis mezes.
> Paragrapho unico. E' considerado circumstancia aggravante pertencer a capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro.
> Art. 403. No caso de reincidencia, será applicada ao capoeira, no gráo maximo, a pena do art. 400.
> Paragrapho unico. Si for estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena.

Neste cenário, no final da década de 1920, surge Mestre Bimba que organiza métodos de ensino, princípios, tradições e mandamentos para a Capoeira e, a partir disso, dá-lhe um sobrenome, Regional.

Sobre a criação da Capoeira Regional, Mestre Nenel destaca:

> Bom, capoeira não se define, mas a capoeira regional foi criação do meu pai, e diz respeito a uma forma específica de trabalhar a capoeira. Ele juntou o que sabia da capoeira primitiva com o batuque (NENEL, 2018, p. 39).

Mestre Nenel, quando perguntado sobre o método de ensino da Capoeira Regional, responde que:

> O método da Capoeira Regional diz respeito as etapas de aprendizagem que o praticante deve passar, incluindo a ginga, o exame de admissão, a Sequência, a cintura desprezada, os possíveis ritmos de jogo, os movimentos e os cursos de especialização (NENEL, 2018, p. 47).

Ainda tem as tradições que compreendem: pegar na mão para gingar, a cadeira, a charanga, as quadras, ritmos São Bento Grande, Banguela, Iúna, o batizado, a festa de batizado, a formatura (Lenço Azul), o esquenta banho. Os princípios são: gingar sempre; esquivar sempre; jogar sempre próximo ao parceiro; todos os movimentos devem ser objetivos; conservar no mínimo uma base ao solo; orientar-se pelo ritmo do berimbau; respeitar as guardas vencidas e zelar pela integridade física e moral do

[379] BRASIL. Decreto n. 847 de 11 de Outubro de 1890. Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 2664 Vol. Fasc. X (Publicação Original). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso: 02 jul. 2021.

camarada. Quanto ao estudo, temos: a musicalidade; formas expressivas e criativas de movimento; código de conduta e valores passados de forma cultural e paternal aos praticantes; valorização do professor e da formação dos discípulos (NENEL, 2018).

Partindo do exposto, o objetivo deste trabalho é compartilhar uma práxis pedagógica com a Capoeira Regional no componente curricular Educação Física com uma turma de 3ª série do Ensino Médio em uma escola estadual de uma cidade do interior paulista.

2 CAPOEIRA NO MUNDO

Sobre a ligação da Capoeira com a Educação Física temos a colocação de Castellani Filho et al (1992, p. 76):

> A Educação Física brasileira precisa, assim, resgatar a capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com a sua motricidade, não desencarná-la do movimento cultural e político que a gerou. Esse alerta vale nos meios da Educação Física, inclusive para o judô que foi, entre nós, totalmente despojado de seus significados culturais, recebendo um tratamento exclusivamente técnico (CASTELLANI et al, 1992, p. 76).

Quase duas décadas depois, os autores Neira e Nunes (2009) apresentam o seguinte questionamento:

> É de se estranhar que no Brasil os currículos mais conhecidos da Educação Física apresentem alguns sintomas gravíssimos de amnésia com respeito às práticas corporais africanas e indígenas, tanto no do passado como do presente: quais jogos, danças e lutas pertencentes a esses povos são estudados nas escolas brasileiras? (NEIRA; NUNES, 2009, p. 236).

Trazendo contribuições para superar a eurocentricidade presente na escola e, consequentemente, nas aulas de Educação Física, o Currículo do Estado de São Paulo (2009) propõe a presença da Capoeira como tema 1 para a 3a. série do Ensino Médio dentro do conteúdo lutas como podemos ver na figura 1.

Figura 1 – Currículo do Estado de São Paulo

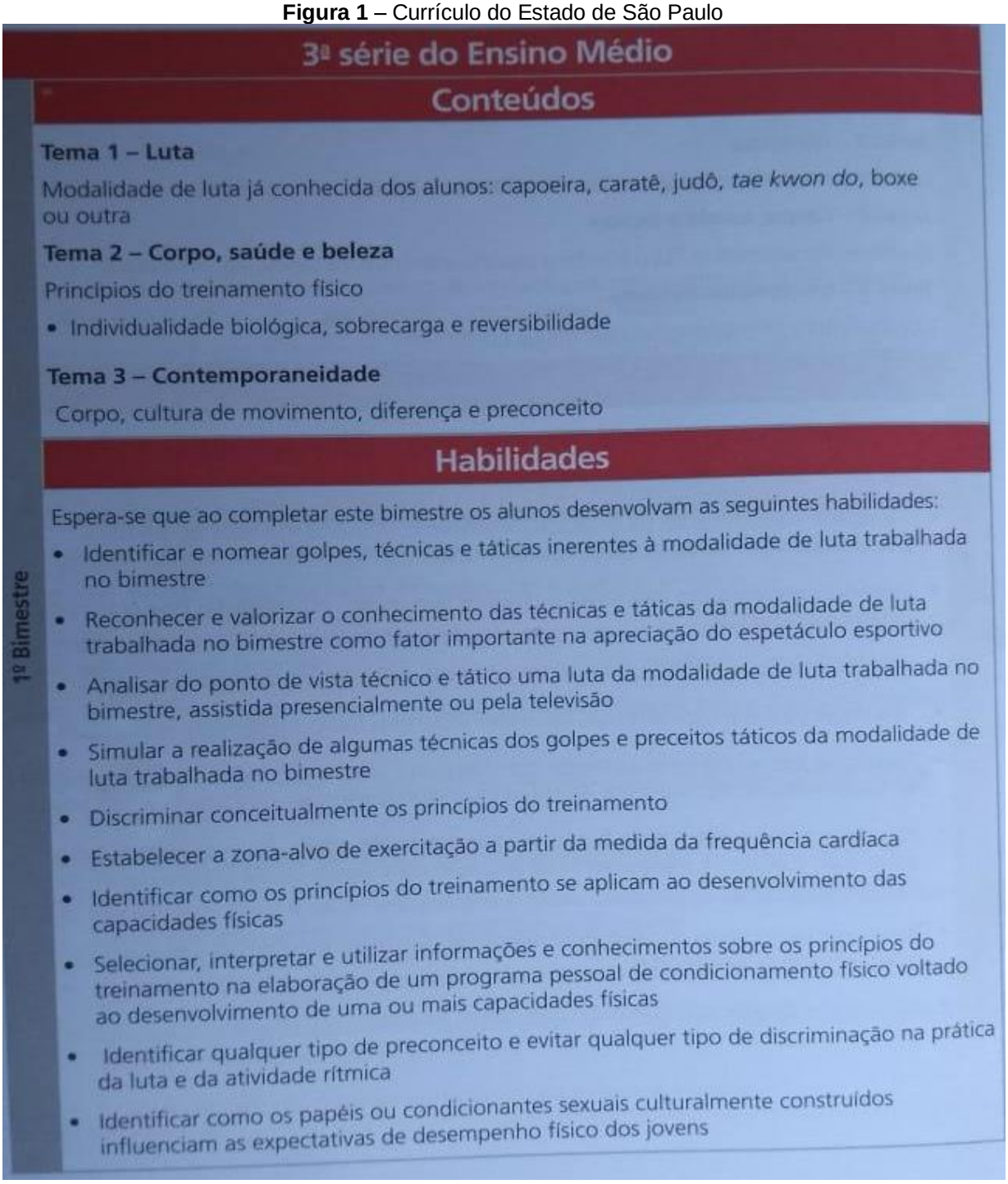

3ª série do Ensino Médio

Conteúdos

Tema 1 – Luta

Modalidade de luta já conhecida dos alunos: capoeira, caratê, judô, *tae kwon do*, boxe ou outra

Tema 2 – Corpo, saúde e beleza

Princípios do treinamento físico

- Individualidade biológica, sobrecarga e reversibilidade

Tema 3 – Contemporaneidade

Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito

Habilidades

Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:

- Identificar e nomear golpes, técnicas e táticas inerentes à modalidade de luta trabalhada no bimestre
- Reconhecer e valorizar o conhecimento das técnicas e táticas da modalidade de luta trabalhada no bimestre como fator importante na apreciação do espetáculo esportivo
- Analisar do ponto de vista técnico e tático uma luta da modalidade de luta trabalhada no bimestre, assistida presencialmente ou pela televisão
- Simular a realização de algumas técnicas dos golpes e preceitos táticos da modalidade de luta trabalhada no bimestre
- Discriminar conceitualmente os princípios do treinamento
- Estabelecer a zona-alvo de exercitação a partir da medida da frequência cardíaca
- Identificar como os princípios do treinamento se aplicam ao desenvolvimento das capacidades físicas
- Selecionar, interpretar e utilizar informações e conhecimentos sobre os princípios do treinamento na elaboração de um programa pessoal de condicionamento físico voltado ao desenvolvimento de uma ou mais capacidades físicas
- Identificar qualquer tipo de preconceito e evitar qualquer tipo de discriminação na prática da luta e da atividade rítmica
- Identificar como os papéis ou condicionantes sexuais culturalmente construídos influenciam as expectativas de desempenho físico dos jovens

1º Bimestre

Fonte: Secretaria Estadual de Educação (2012, p. 258)

Para propor uma práxis pedagógica com a Capoeira Regional, tendo em vista que as escolas foram fechadas em decorrência da Pandemia de Covid-19, tivemos que buscar estratégias para dar continuidade ao processo iniciado nas duas aulas que aconteceram presencialmente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Uma das estratégias utilizadas foi a montagem de um vídeo simulando golpes de defesa pessoal, esses golpes eram livres e deveriam compor algo divertido para eles. Os alunos ficaram responsáveis por montar o vídeo.

Em outro momento os alunos voltaram a tocar nos temas discutidos nas aulas de Educação Física nos Projeto de Vida, como o preconceito e a discriminação, lembrando como foram abordados nas lutas, na construção histórica destas, dando ênfase para Capoeira Regional.

Freire e Scaglia (2003, p. 176) destacam que:

> Se a escola não pode ensinar a amar (e, além disso, não pode ensinar virtudes como a prudência, a coragem, a justiça, a generosidade e a doçura, dentre outras), não vale à pena ensinar mais nada, pois de que vale uma mente ágil e perspicaz, cheia de informações e ideias, se o autor de tais ideias não for capaz de amar, ou não for corajoso e generoso?

Foi então, pensando numa atitude de amor, que surgiu a ideia de criar o projeto Capoeira no Mundo, no qual a Capoeira pudesse ser evidenciada como um instrumento de paz e de formação integral das pessoas ao redor do mundo.

Para realizar o projeto, o professor de Educação Física conversou com a turma para saber se havia interesse por parte dos estudantes.

O próximo passo foi entrar em contato com os possíveis convidados de outros países explicando a natureza e objetivos do projeto. Ajustamos o horário da aula que geralmente era fora do período escolar, devido ao fuso horário de cada país. Isso dificultou acertar o momento do encontro virtual. Conversamos também com outros professores da escola, convidando-os a participarem e desenvolver uma ação interdisciplinar e, também, as Professoras Coordenadoras do Núcleo Pedagógico de Educação Física (PCNP) e de Geografia, pertencentes a Diretoria de Ensino (DE) de José Bonifácio.

Os objetivos traçados para o projeto tiveram base no currículo do Estado de São Paulo e através das indagações dos próprios alunos:

- Realizar uma atividade lúdica que agregasse ao tema trabalhado;
- Trabalhar as habilidades propostas pelo Currículo: a) Identificar qualquer tipo de preconceito e evitar qualquer tipo de discriminação na prática de luta e da atividade rítmica; b) Simular a realização de algumas técnicas dos golpes e preceitos táticos da modalidade luta trabalhada no bimestre e c) Identificar e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nomear golpes, técnicas e táticas inerentes à modalidade trabalhada no bimestre (SÃO PAULO, 2012);

- Possibilitar a participação dos alunos, respeitando o isolamento social;
- Respeitar e valorizar as potencialidades de cada estudante;
- Conhecer cultura de outros países, promovendo um intercâmbio cultural;
- Discutir como os elementos da Capoeira (em especial a regional), chegam ao mundo e como essa cultura é aceita fora de seu país de origem;
- Promover um projeto Interdisciplinar e
- Possibilitar um espaço de liberdade para os alunos e convidados discutirem livremente.

As aulas-encontros aconteceram com professores de Capoeira Regional do Brasil e de mais quatro países, Líbano, Canadá, Estados Unidos e México, através da ferramenta Google Meet. A duração girou em torno de uma média de duas horas cada encontro, totalizando assim 10 horas-aula.

O primeiro professor foi o brasileiro Borracha, Diego Isique Carvalho, e ficou decidido que faríamos aulas (pelo Google Meet) com mais 5 professores (1 do Brasil e 4 de outros países), e que esta aula seria de tempo livre. Através desta poderíamos conhecer mais sobre a cultura daquele país, perguntar como a capoeira e a cultura brasileira é construída fora do território nacional e abrir para que os alunos façam perguntas, respondam perguntas e realizem uma interação rica e significativa. O tempo previsto foi de duas aulas (1h e 40m), mas todas as reuniões foram estendidas devido ao enorme interesse por parte dos participantes, e já que a Capoeira tem grande representação na liberdade, esse fator também foi respeitado nos encontros.

O segundo professor a participar foi o capoeirista mexicano Beija-Flor, Diego Fuentes, ele é professor de inglês e português, e leciona em empresas na Cidade do México.

O terceiro professor a participar foi o libanês Grandão, Nassib El Khoury, que faz um trabalho com os refugiados de guerra no Líbano.

O quarto professor que participou, juntamente com o Grandão, foi o brasileiro Coca-Cola, Renato Silva Santos, professor universitário.

A quinta professora a participar foi a canadense, Lang Maria Liu, doutora que já realizou pesquisas sobre a Capoeira.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A sexta e última professora a participar foi a estadunidense Borboleta, Lindsay, também pesquisadora da Capoeira.

Quase todos os capoeiristas participantes são formados na Filhos de Bimba, escola de Capoeira no Mestre Nenel, um dos filhos do Mestre Bimba. A única exceção é do Beija-Flor, que veio várias vezes ao Brasil para participar de eventos de Capoeira Regional, mas não é formado na Filhos de Bimba.

Os temas abordados foram diversos: intercâmbio cultural, refugiados de guerras, xenofobia, discriminação e preconceito racial etc.

Como mencionado por Gilberto Gil, em seu discurso na Organização das Nações Unidas quando Ministro da Cultura, a Capoeira é um instrumento da paz onde as pessoas se unem independentemente da sua origem ou crença.

Esse pensamento ficou evidente a partir da fala da Borboleta que disse que não importa para qual lugar do mundo ela for, ela será bem recebida, terá o que comer e onde dormir se ali houver Capoeira. Na fala dela percebemos como a Capoeira se torna um lugar de refúgio e aceitação de quem você é de verdade, além do enorme sentimento de alegria e amizade.

Os professores Beija-Flor e Coca-Cola falaram sobre a importância da valorização da cultura. O capoeirista Coca-Cola deu ênfase para a necessidade de conhecer nossa própria cultura, pois ela é a nossa identidade. O professor Grandão o tamanho das possibilidades de inclusão na capoeira regional e também de transformação da realidade, através de sua experiência com os refugiados de guerra e de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Tudo isso parecia mágica em nossos olhos, ver a vasta possibilidade da Capoeira Regional e de como ela pode ser transformadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo os protocolos definidos para a contenção da Pandemia de Covid-19, as aulas têm acontecido por via remota. Essa nova situação causou um certo desânimo e desmotivação em alguns alunos, inclusive muitos relataram dificuldades com o sentimento de estar preso. Diante o contexto, discussões envolvendo, principalmente, a Capoeira Regional voltaram a despertar o interesse deles em acompanhar as aulas e voltar a estudar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O projeto Capoeira no Mundo acabou se tornando maior do que a ideia inicial, além da participação dos estudantes, do professor de Educação Física e demais capoeiristas, também estiveram presentes as PCNPs da DE José Bonifácio e familiares dos estudantes.

O melhor de tudo foi que o projeto Capoeira no Mundo ocorreu da forma como a Capoeira Regional se manifesta, com seus mistérios, sua energia e com seu poder de reflexão que vai tomando conta de tudo. O sentimento de esperança, paz e amor, que são totalmente característicos da Capoeira Regional, estiveram presentes a todo instante.

No final de cada encontro os participantes eram convidados a realizar uma avaliação do encontro, pontos positivos, negativos e se foi significativo, e por qual motivo. Foi dada a liberdade para que todos que desejassem pudessem se expressar livremente, e realizar sua avaliação pessoal, que ao compartilhar esta e ouvir a dos outros participantes, fez-se tornar uma avaliação de todos e que respeita cada visão de mundo.

O projeto Capoeira no Mundo foi muito bem aceito e elogiado por todos. Ele deixou um sentimento de pertencimento e de representação. Essa foi uma daquelas experiências que nos marca, que dá saudade, que nos dá esperança e que nos leva para frente. Viva a Capoeira camará!

REFERÊNCIAS

CAMPOS, H. **Capoeira na Universidade:** uma trajetória de resistência**.** Salvador: SCT, 2001.

CAMPOS, H. **Capoeira Regional:** a escola de Mestre Bimba**.** Salvador: Edufba, 2009.

CASTELLANI, L. F. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Ed. Cortez, 1992.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Ed. Scipione, 2003.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil:** construindo o movimento na escola. Guarulhos, SP: Phorte Editora, 1999.

NEIRA, M. G. Nunes, M. L. F. **Educação Física currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009

NENEL, M. **Bimba:** um século de capoeira regional. Salvador: Edufba, 2018

SÃO PAULO., Secretaria da Educação**. Currículo do Estado de São Paulo:** linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo, 2ª ed. p. 258, SE, 2012.

SILVA, G. O. **Capoeira: do engenho à universidade.** 2ª ed. São Paulo: O Autor, 1995.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4.5.13 COLONIALISMO: PROCESSO E RELEVÂNCIA DESSE PERÍODO NO BRASIL

Diego de Jesus Santos Bispo[380]

RESUMO

A Ocupação e povoamento dos trópicos foram o resultado da tentativa de tornar as terras descobertas interessantes do ponto de vista comercial. Voltada para fora, a exploração econômica das possessões ibéricas no Novo Mundo vai se estruturar com o objetivo de produzir gêneros tropicais ou minerais de grande aceitação no comércio exterior. Tal é o "sentido da colonização", e é ele que vai explicar as bases sobre as quais se organiza a economia da colônia. Esta gira em torno da "grande unidade produtora, seja agrícola, mineradora ou extrativa", a qual alia uma estrutura específica de propriedade a um sistema de organização e exploração de mão-de-obra. A terra será explorada no regime de grande propriedade. O presente artigo tem como objetivo geral compreender o processo de colonização do Brasil, identificando aspectos relevantes desse período. A metodologia utilizada foi revisão de literatura no livro "Formação do Brasil Contemporâneo" de Caio Prado Junior e autores que analisaram sua obra. Os resultados apontam que o processo de colonização brasileiro se deu com atividades comerciais para atender os interesses da metrópole portuguesa nos meados do século XVI e que os aspectos relevantes desse período, consistiam no sentido da colonização e na etnia do povo brasileiro

Palavras chaves: Colonização. Formação do Brasil. Obra de Caio Prado Junior

1. INTRODUÇÃO

1.1 - Vida e obra

Caio Prado Júnior (1907-1990), nasceu em São Paulo, em 11 de fevereiro de 1907 e faleceu em aos 83 anos de idade. Formou-se em Direito pela Faculdade do Largo de São Francisco em 1928, onde mais tarde seria livre-docente de Economia Política. Foi Historiador, geógrafo, escritor, filósofo, político e editor.

O livro mais famoso do autor foi "Formação do Brasil Contemporâneo", escrito em 1942, discute o sentido da colonização e o desenvolvimento da colônia. Após analisa o país a partir de uma ótica econômica, mostra que o Brasil faz parte de um empreendimento maior em busca dos mercados orientais e por fim, faz um balanço negativos dos três séculos da colonização, de uma exploração extensiva e simplesmente especuladora, instável no tempo e no espaço, dos recursos naturais do país.

Em sua obra, Caio Prado busca compreender o sentido da colonização desde os primórdios, integrado à expansão mercantil, o Brasil é capitalista. E mostra como as modificações pelas quais o país passara e estava passando eram superficiais, havendo

[380] Graduando do Curso de Licenciatura em História, UCSAL, diego.bispo@ucsal.edu.br

sempre a presença incômoda, invencível e indissociável no processo de evolução nacional.

O Brasil sempre compartilhou do mesmo sistema e das mesmas relações econômicas que deram origem ao capitalismo. O escravismo que predominou aqui não é incompatível com o modo de produção capitalista.

A abolição da escravidão será a culminação de um modo de produção já implantado desde o início. O trabalho escravo satisfaz às exigências do trabalho livre, exceto quanto à liberdade individual do trabalhador de ir e vir e ser contratado e distratar. Ambos, escravos e livres, recebem uma compensação pelos serviços prestados e ambos lutam por objetivos comuns: a melhoria desta remuneração.

Nas palavras de Plínio Sampaio, o historiador deixa um legado para a esquerda mais amplo do que sua obra e ainda gera debates e contribuições (Wikipédia, s/d).

Baseado na obra de Caio Prado Junior, surge um questionamento sobre o período colonial, quais são os aspectos relevantes?

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Sentido da colonização

Uma das temáticas na disciplina de história, mais abordada e discutidas na escola é a colonização do Brasil. Além de decorarmos nomes e datas relevantes, aprendemos que os portugueses foram os primeiros colonizadores e que nesta terra havia índios, que os negros africanos foram trazidos para o trabalho e que o povo brasileiro é resultado da mistura das três raças.

Nas palavras de Ribeiro (s/d) “nem sempre deixa claro o sentido da colonização em termos de seu significado para aquele contexto e, muito menos, não se discute, do ponto vista sociológico, seus desdobramentos para a constituição do Brasil enquanto país” (p.1)

Segundo o referido autor, para se conhecer sobre o início da formação da sociedade brasileira é de fundamental importância, num primeiro momento, apreendermos o que Caio Prado Jr. chamou de “o sentido da colonização” Dessa forma, ao nos dedicarmos a este exercício de compreensão do processo de colonização das terras brasileiras pelo reino de Portugal, em meados do século XVI.

O respectivo autor declara que, é possível dizer que a formação da sociedade brasileira não era um fim, um objetivo propriamente dito, como diferentemente ocorreu

nas chamadas colônias de povoamento tão presentes na América Espanhola. “Mais como consequência de que como alvo, a formação do Brasil enquanto nação se deu por um processo histórico bastante peculiar, com desdobramentos significativos para a constituição do país enquanto nação” (p.23).

O autor explica que na concepção de Caio Prado Jr. todo o povo tem na sua evolução um certo sentido, o qual não se dá pelos pormenores da história, mas fundamentalmente ao analisarmos o conjunto dos fatos e acontecimentos essenciais da história num largo período de tempo, há uma linha mestra e ininterrupta de acontecimentos, que se sucedem em ordem rigorosa, dirigida para determinada orientação. “Tais acontecimentos históricos são partes de um todo, fato que nos permitiria compreender a especificidade de um povo, de uma nação, de uma sociedade” (p. 1).

Nestas condições, “colonização” ainda era entendida como aquilo que dantes se praticava; fala-se em colonização, mas o que termo envolve não é mais que o estabelecimento de feitorias comerciais, como os italianos vinham de longa data praticando no Mediterrâneo, a Liga Hanseática no Báltico, mais recentemente os ingleses, holandeses e outros no Extremo Norte da Europa e no Levante; como os portugueses fizeram na África e na Índia.

Na América a situação se apresenta de forma inteiramente diversa: um território primitivo habitado por rala população indígena incapaz de fornecer qualquer coisa de realmente aproveitável.

Para os fins mercantis que se tinham em vista, a ocupação não se podia fazer como nas simples feitorias, com um reduzido pessoal incumbido apenas do negócio, sua administração e defesa armada; era preciso ampliar estas bases, criar um povoamento capaz de abastecer e manter as feitorias que se fundassem e organizar a produção dos gêneros que interessam ao seu comércio.

A ideia de povoar surge dai, com tais elementos, articulados numa organização puramente produtora, industrial, se constituirá a colônia brasileira. Este início, cujo caráter se manterá dominante através dos três séculos que vão até o momento em que ora abordamos a história brasileira, se gravará profunda e totalmente nas feições e na vida do país. Haverá resultantes secundárias que tendem para algo de mais elevado; mas elas ainda mal se fazem notar. O “sentido” da evolução brasileira que é o que estamos aqui indagando ainda se afirma por aquele caráter inicial da colonização. Tê-lo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em vista é compreender o essencial deste quadro que se apresenta em princípios do século passado, e que passo agora analisar...” (p.32).

Outro aspecto relevante a ser considerado na obra de Caio Prado Junior é sobre a questão da etnia do povo brasileiro.

2.2 - Etnia do povo brasileiro

Ao reportarmos à obra de Gilberto Freire “Casa Grande e Senzala”, é possivel identificar a influência que os indígenas, os negros e os portugueses que além de caracterizar o povo brasileiro, contribuíram para a diversidade cultural, étnica e religiosa brasileira.

Segundo Couto, Amaral e Lima (2017), esse clássico buscou mostrar, por meio da riqueza de detalhes, cojmo se deu a relação entre esses povos, desmistificando a ideia cultivada em muitos livros de que foi uma convivência harmoniosa, quando na verdade foi marcada por conflitos e exploração” (p. 13675).

As autoras, acrescentam que infelizmente esses três povos não puderam conviver de forma igualitária, tivemos conflitos, disputas, resistências e até muitas mortes.

E mencionam que Gilberto Freyre, ao se fazer a pergunta quem é o povo brasileiro, conclui que seria impossível responder olhando somente para o presente, voltou ao ponto principal, à origem, onde tudo começou, pode perceber as particularidades de cada etnia, como viviam, como se socializavam, as relações sociais existentes.

As mesmas ressaltaram que, nossa história de uma forma não heroica, visando não engrandecer feitos heroicos de poucos, mas, através de acontecimentos diários, do cotidiano do branco, negro e índio, fortalece a visão já conhecida pela maioria da população, de uma escala de poder existente na época, que até hoje trazemos as marcas de uma dominação oriunda não somente da casa grande, mais que vem sendo fortalecida há séculos por pessoas que detém o poder, realmente no nosso ponto de vista muita coisa não mudou, foram repaginadas no Brasil, com processo de dominação, trazemos conosco hoje as marcas históricas e culturais de um povo forte, que ainda luta por direitos iguais, que acredita que poderemos conviver respeitosamente independente de sermos descendentes de negro, índio ou branco (COUTO, AMARAL e LIMA, p. 2017, p. 13689).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para as supracitadas autoras, conhecer a história de nossos antepassados é algo de extrema importância devido ao fato de atualmente muitos não saberem quais são suas origens.

As mesmas decalram que Casa-grande e Senzala foi publicada em um momento oportuno, pois, “aguçou o desejo de muitos na época conhecerem a história de nosso país, o negro, o branco, o índio conviveram tão próximos, que foi impossível não se misturar, originando nos diferentes de qualquer outra nação” (p.13688).

Borba (2012), acrescenta que o autor, ao investigar sobre o povoamento e a formação do Brasil, ressalta a participação dos negros e dos índios, que incorporados nesse processo foram de fundamental importância para o povoamento e a ocupação de nosso território.

Nas palavras das autoras, a mestiçagem dessas três etnias era o signo sob o qual se formou a etnia brasileira, resultado da capacidade do português em cruzar com outras raças”. Aqui é visível a influência de Casa Grande & Senzala de Gilberto Freyre na elaboração de Formação do Brasil Contemporâneo (p.202)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender o processo de colonização do Brasil na obra de Caio Prado Junior e identificar os aspectos relevantes desse período.

Ao nos debruçarmos, percebemos que o processo de colonização do país tratou de um processo histórico peculiar, com desdobramentos significativos para a constituição do país enquanto nação.

Como homem europeu, não tinha aptidão para viver e trabalhar nos trópicos e logo, os colonizadores trouxeram negros, a mão de obra para atuar aqui. Desenvolvendo um modelo de exploração colonial escravista, com o rentável tráfico negreiro já praticado por Portugal desde outros tempos.

Assim, a colonização do Brasil toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, voltada à exploração dos recursos naturais em proveito do comércio europeu.

A crítica que Caio Prado Junior faz em sua obra, no período colonial é que a ocupação do território brasileiro não se fez em nome da construção de uma nova

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sociedade com interesses próprios, nacionais, mas sim para o alcance de interesses de fora, da metrópole, daqueles que aqui não viviam, mas que se beneficiavam do comércio.

Quanto aos aspectos relevantes do período colonial, está o sentido da colonização que se dá pela análise dos fatos e acontecimentos que permite compreender a especificidade de uma sociedade ou nação. Em relação a etnia do povo brasileiro, é mestiço, constituído da cruza das três raças, o branco, o negro e índio que aqui viviam.

REFERÊNCIAS

BORBA, Carlos Alberto Vieira. A Formação do Brasil: uma análise a partir das perspectivas de caio prado júnior e sérgio buarque de holanda. Emblemas - **Revista do Departamento de História e Ciências Sociais** - UFG/CAC. 2011. Disponivel em: <https://www.revistas.ufg.br/emblemas/article/view/13045>. Acessado em: 16 fev. 2021

COUTO. Claudomira Oliveira, AMARAL, Késia Silva; LIMA, Tayane Carneiro. Uma análise antropológica de “casa grande e senzala: a formação da identidade do homem brasileiro. **Anais Educere** 2017. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25794_12481.pdf>. Acessado em 22 de janeiro de 2021.

FERREIRA, Bernardo. Do Brasil colônia de ontem ao Brasil nação de amanhã: "revolução da independência" e história do Brasil em Caio Prado Jr. **Dados**, Rio de Janeiro , v. 51, n. 2, p. 489-509, 2008 . <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582008000200009&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Jan. 2021.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1942.

RIBEIRO, Paulo Silvino. Qual é o sentido da colonização? **Site** Brasil Escola. Disponível em - <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/qual-sentido-colonizacao.htm>Acessado em: 15 fev.2021.

WIKIPEDIA. Formação do Brasil Contemporâneo. https://pt.wikipedia.org/wiki/Forma%C3%A7%C3%A3o_do_Brasil_Contempor%C3%A2neo. Acessado em: 12 fev. 2021.

4.5.14 CULTURA ESCOLAR FORA DO ESPAÇO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL NAS SÉRIES INCIAIS

Grace Keli Palasson Soczek[381]

RESUMO

Este texto é parte de uma pesquisa em desenvolvimento de um Programa de Mestrado em Educação, que visa analisar a produção e usos de atividades pedagógicas não presenciais encaminhadas aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental de um município da região metropolitana de Curitiba, durante a pandemia da Covid-19 entre os anos 2020-2021. Esta reflexão justifica-se, entre outros motivos, pela necessidade de avaliar os processos de ensino-aprendizagem nesse período pandêmico, visando subsidiar reflexões para encaminhamentos futuros no período pós-pandemia. De forma pontual, o objetivo deste texto é discutir o uso de atividades pedagógicas não presenciais no contexto da pandemia de Covid-19, tendo como referência a abordagem História Cultural. Essa reflexão se desdobra em dois momentos: primeiro, são tratadas as normas e finalidades que regem a escola e suas especificidades no contexto da pandemia. No segundo momento serão abordados aspectos relacionados a atuação dos professores e as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos frente aos desafios educacionais impostos por esse momento. Os autores que fundamentam estas reflexões são Geertz(1989) e Julia(2001). Conclui-se que, é preciso rever as bases teóricas e práticas que estamos habituados a desenvolver no âmbito institucional, atitude essa que é fundamental para construir coletivamente subsídios que deem suporte para atender o contexto pós-pandêmico, onde a inexperiência é sua principal marca, já que, na história recente, não vivenciamos nenhuma situação parecida com essa e nessa proporção.

Palavras-chave: Pandemia. História Cultural. Atividades pedagógicas não presenciais.

1 INTRODUÇÃO

Em março de de 2020 são detectados no Brasil os primeiros casos de coronavírus (Covid-19), doença respiratória de rápida disseminação que assumiu o status de pandemia e que levou à tomada de políticas drásticas de isolamento social, inclusive de fechamento das escolas, em meio ao jogo de interesses econômicos que prevaleceram sobre o respeito à vida e à dignidade humana.

Diferente da gripe causada pelo vírus H1N1 (ocorrida no ano de 2010), que levou ao fechamento das escolas por um curto espaço de tempo, porém não estendida de modo proliferado em todo o país, não teve precedentes, talvez paralelos com as situações vividas no contexto de Guerras Mundiais ou da Gripe Espanhola[382], muito

381 Aluna do Mestrado em Educação da PUCPR. E-mail:gracekelisoczek@gmail.com.
382 Em 1918, no contexto da pandemia da Gripe Espanhola (doença que levou à morte de mais de 50 milhões de pessoas entre os anos de 1918 e 1920) as escolas no Brasil foram fechadas e os alunos promovidos para a série seguinte de acordo com o Decreto nº 3.603, de dezembro de 1918.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diferente do atual cenário nos aspectos econômicos, políticos, populacional, do desenvolvimento tecnológico entre outros fatores. Fica registrada, assim, a excepcionalidade deste momento histórico.

Nesse sentido, surgiram discussões em todas as áreas da existência humana versando sobre os efeitos da crise na perspectiva de pensar e construir alternativas aos problemas gerados pela pandemia. O foco das discussões quase sempre está, portanto, na existência pós-pandemia, considerando que a vida "volte ao normal" com o desenvolvimento de várias vacinas e cuidados preventivos.

É nesse contexto sui generis que apresento esta discussão e reflexão sobre a utilização das atividades pedagógicas não presenciais no processo de escolarização, considerando as vivências, testemunhos deste momento histórico, à luz de contribuições de alguns autores explicitados ao longo deste trabalho.

A hipótese, que procuraremos desenvolver nas próximas linhas, é de que a concepção de escola está sofrendo mudanças. Algumas práticas, no âmbito pedagógico, tenderão a ser modificadas, excluídas e um rol de novas ações serão assimiladas, algumas com uma certa tranquilidade, outras à "forceps" e à contragosto dos professores, dos gestores escolares e da comunidade escolar como um todo. O problema é entender a natureza, origem e consequências destas mudanças. Nesse sentido, este texto traz, as normas e finalidades que regem a escola tendo como âncora a ideia de cultura escolar, e as especificidades no contexto da pandemia e também são abordados aspectos relacionados a atuação dos professores e as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos frente aos desafios educacionais impostos por esse momento.

2 CULTURA ESCOLAR, NORMAS E FINALIDADES ESCOLARES

A ideia de cultura escolar há algum tempo nos foi trazida por meio do estudo de Chervel (1990) sobre disciplinas escolares. Anos depois, no final dos anos de 1990, Julia aprofunda esse conceito por meio da compreensão de que a cultura escolar consiste num:

> [...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas

> não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e demais professores.[…] (JULIA, 2001, p. 10-11)

Constata-se que, para esse autor, as finalidades da escola imersas em sua cultura são múltiplas: ensinar conhecimentos formar condutas, e consequente incorporação pelos alunos, por meio de um conjunto de práticas, segundo finalidades "religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização", para o que os professores têm papel fundamental. Finalidades que variam com o passar do tempo. As práticas, neste sentido, são pedagógicas. Referindo-se, por assim dizer, os diferentes procedimentos de ensino levados a cabo pelos professores.

Certamente Julia se refere as práticas pedagógicas na sala de aula, na relação face a face entre professores e alunos, na convencionalidade histórica da escola e de sua cultura, certamente a que mais lhe caracteriza.

Nesse sentido, tomamos também as ideias Geertz (1989), que do ponto de vista da etnografia entende a análise que faz da cultura como "descrição densa" cujos dados devem ser considerados como um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível (GEERTZ, 1989, p.10). Para essa reflexão, considerando também desse autor, os dados as ser decifrados da perspectiva de:

> [...] uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender para depois apresentar (GEERTZ, 1989, p.3)

Compreender o processo histórico de mudança radical na realização da prática pedagógica exige descrição etnográfica dos acontecimentos que permitiram a redefinição de práticas educativas escolares no âmbito da pandemia. Diz Geertz:

> Assim, há três características da descrição etnográfica: ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação consiste em salvar o "dito" num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis. […] Há ainda, em aditamento, uma quarta característica de tal descrição, pelo menos como eu a pratico: ela é microscópica (GEERTZ, 1989, p. 15)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Uma primeira instância de interpretação para refletir sobre a cultura escolar na compreensão das atividades pedagógicas não presenciais[383] é considerar que os conteúdos das disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas, não se reduzindo a meros ensinamentos explícitos e programados nos currículos, mas também veiculados por meio do currículo oculto nas escolas. Este processo, via de regra, é sistematizado e cobrado dos professores pelas secretarias de educação que estabelecem um calendário escolar e conteúdos a serem trabalhados durante o ano. Exigência que se dá em torno dos dias letivos e a respectiva carga horária a serem cumpridos anualmente. Do ponto de vista institucional legal, o que sempre foi insistentemente posto foi a obrigatoriedade do cumprimento do ano letivo, estando implícita, a ideia de obrigatoriedade da escola no trato de tais imperativos.

Observando-se as práticas desenvolvidas no município, cenário da pesquisa em andamento, nota-se que o cumprimento de tais exigências legais, relacionados aos direitos à educação dos estudantes ficaram prejudicadas.

A primeira impressão que se tinha era a de que a pandemia não demoraria mais do que um ou dois meses e as aulas seriam restabelecidas. Assim, o recesso de julho foi antecipado e ficou-se em compasso de espera. Entretanto, o tempo foi passando sem perspectivas de retorno às escolas. Na prática, considerando a inércia dos órgãos oficiais gestores, os professores tiveram que assumir a tarefa de produzir materiais e interagir com os estudantes/famílias por meios de materiais impressos e digitais. Mecanismos como o WhatsApp, foram incorporados às práticas de trabalho, com vistas a manutenção da comunicação entre alunos e professores. Em termos práticos, os professores ficaram à deriva em relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, revelando, assim, grande distância entre a norma e o cotidiano.

O hiato normativo se expressa pela distância entre a instrução normativa 06/2020, que informava sobre o fechamento das unidades educacionais editada em 18 de março de 2020, a instrução normativa 07/2020, que dispões sobre a regulamentação das ações pedagógicas remotas diferenciadas em 28 de abril de 2020 e a instrução normativa 09/2020 sobre avaliação, divulgada em 19 de agosto de 2020. Mas, como nos lembra

383 De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 2, DE 10 de dezembro de 2020, as atividades pedagógicas não presenciais são definidas em seu Art. 14 como “o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Geertz, “o código não determina a conduta e o que foi dito não precisava sê-lo, na verdade” (GEERTZ, 1989, p.13).

Assim, neste momento histórico a escola não perdeu sua finalidade educativa, mas teve que reinventar-se. O domicílio tornou-se a escola e a mediação pedagógica, na maioria dos casos, restringiu-se às atividades impressas enviadas mensalmente a cada família.

Esse momento histórico pode ser caracterizado como uma ruptura dentro da ruptura. O texto de Julia (2001, p. 37), no final dos anos 1990, fazia o seguinte questionamento:

> [...] o que sobra da escola após da escola? Quais marcas ela realmente imprimiu nos indivíduos de uma sociedade onde há efetivamente sempre mais escola, já que a formação não pára de se prolongar […] mas onde a escola sofre a concorrência dos media infinitamente mais fortes como a televisão?[…] Nós vivemos um momento inédito na história, o da individualização das crenças, em que a escola deve repensar sua articulação entre a sua visada universalista e o pluralismo do público que ela recebe, entre a esfera pública e a vida privada, protegendo a infância das agressões do mundo adulto, sem, contudo, deixá-la ignorar os conflitos que o atravessam. O tema da cultura escolar nos remete, assim, ao problema central da transmissão […].

O comentário acima está relacionado a uma discussão mais ampla sobre a cultura escolar numa perspectiva histórica dos séculos XVI-XIX. Entretanto, podemos aproveitar desta linha de pensamento para fazer um paralelo com as condições vividas neste momento de pandemia, onde a cultura escolar ganha corpo no domínio doméstico.

3 PROFESSORES, ALUNOS E OS DESAFIOS DA PROBLEMATIZAÇÃO DO ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

A pandemia ampliou e aprofundou, de modo muito mais rápido, abrupto e intenso o esperado uso das tecnologias em educação escolar. Aulas remotas já existem no Brasil como os cursos por correspondência realizados pelo Instituto Universal Brasileiro em atividade desde 1941 e também por meio do rádio. Com o avanço das tecnologias digitais, principalmente do computador e, na sequência, com o desenvolvimento e ampliação das redes de internet, associado à ampla rede de internet móvel, o papel do educador passou a ser revisto e questionado. Tentou-se utilizar o modelo pedagógicos e métodos usados no ensino superior nas escolas de ensino médio e fundamental,

pressupondo autonomia dos estudantes que não existe na prática. O que é pior, muitas vezes, sem condições de comunicação por meio da falta de acesso à rede de internet.

Numa perspectiva prática, a aula compreende os conteúdos ensinados, os exercícios realizados individual ou coletivamente pelos alunos, com a mediação do professor, o que se processa em permanente relação dialógica. Durante a aula, o professor, consciente ou inconscientemente recorre a práticas de motivação-estimulação dos estudantes seguido de uma avaliação, orientado pela concepção educativa que mobiliza o seu trabalho. Durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas não presenciais a prática de acompanhamento do aprendizado ficou prejudicada, o distanciamento social dificultou a avaliação.

A prática pedagógica necessita de um espaço e um tempo. Se não existe um espaço escolar específico – as salas de aula virtuais podem ser compartilhadas com outras páginas que podem ser abertas simultaneamente e o tempo de realização das atividades não tende a se tornar sincrônico, os tipos de aulas como os realizados até então não se prestam como parâmetro viáveis de ensino.

Como avaliar a variação das performances escolares antes e depois da pandemia? Às novas dificuldades que aparecem como estas mencionadas se somam problemas não resolvidos ainda pela escola. Hoje como ontem, “existe uma cultura dos jovens que resiste ao que se pretende inculcar: espaços de jogos e de astúcias infantis desafiam o esforço do disciplinamento” (JULIA, 2001, p. 37)

Comentando os embates entre Igreja e Estado no que diz respeito à seara educacional na passagem do século XIX para o XX, Julia esclarece que:

> É que, no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas. Donde as insolúveis contradições nas quais se exerceu o trabalho do professor primário que constituem seu espaço de reflexão e de ação e o preservam dos totalitarismos institucionais construídos sobre a convergência de todos os meios em direção ao um fim único (JULIA, 2001, p. 24)

A pandemia, hoje, promove a condição de existência de passarmos por uma transformação da mesma grandeza da acima relatada. O que nos convida a refletir se essa mudança – o uso de atividades remotas – pode, a médio prazo, mudar o sistema educacional como um todo. Aquilo que hoje é evidente – o desenvolvimento das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atividades pedagógicas não presenciais na educação escolar precisam ser problematizadas de modo que, o que hoje é normal, aceitável seja repensado.

A condição de produção de atividades remotas hoje, guardas as devidas proporções, pode ser comparada com a elaboração da Ratio Studiorum jesuíta, em suas diferentes versões até chegar à sua versão final. A comparação possível encontra-se no processo de sua construção. Como nos lembra Julia (2001), referindo-se ao processo de construção da Ratio Studiorum, afirma que seu processo foi lento devido a dois fatores:

> [...] a primeira é que o objetivo perseguido nunca foi o de impor de cima para baixo uma norma cuja execução, no mais, teria sido problemática, mas o de elaborar um texto o mais próximo das experiências confrontadas[...]A segunda razão […] é o extraordinário crescimento da Companhia (JULIA, 2001, p. 21)

As duas situações acima enquadram-se no contexto atual: existe dificuldade de estabelecer direcionamento nas atividades pedagógicas devido à diversidade de públicos atendidos pela escola. Essa diversidade se expressa, do ponto de vista dos pais, tutores ou mesmo das crianças, no que se refere a: formação (no sentido de poderem acompanhar intelectualmente seus filhos nas atividades encaminhadas e sua realização); na condição econômica no que pese a disponibilidade de tecnologias como smartphones e pacotes de dados para receber vídeos tutoriais ou encaminhar dúvidas; a disponibilidade de tempo para acompanhar as crianças pequenas; da perspectiva dos estudantes, a diversidade presente na sala de aula e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem, que ficam mais difíceis de serem identificados e atividades sem os processos de mediação presencial com o qual os professores estão acostumados a trabalhar.

Esse desafio tem que estar sempre presente no horizonte de análise do uso das atividades remotas, tendo em vista que não temos claro que padrões de exigência podem e devem ser cobrados dos estudantes, face as especificidades do contexto de cada família sem desconsiderar o caráter inclusivo que a Educação deve ter como princípio.

Assim, temos que pensar que atitudes dos estudantes devemos esperar, criar, conformar neste momento de pandemia e após ele. Que lições e exercícios devem ser feitos? Qual a função de cada envolvido no processo educativo? Como reconhecer o nível intelectual que se encontra cada criança. Pensar a avaliação. Pensar como se dá a adaptação de lugares e circunstâncias novas. Pensar como conviver com a diversidade em suas múltiplas facetas mantendo o foco nos objetivos das práticas de ensino e aprendizagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestes tempos de pandemia, temos que lidar com o fato de que, “a análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa” (GEERTZ, 1989, p.20).

Apesar de sua incompletude, isso não nos retira a necessidade e a responsabilidade de discutir e justificar que práticas são legítimas neste contexto. E quanto às práticas legitimadas pelo sistema legal, sempre nos compete questionar até que ponto devemos acatá-las ou não e sob quais argumentos. É necessário esclarecer os graus de proximidade e de distanciamento das diferentes famílias com relação à instituição escolar.

Quanto à reflexão da pratica pedagógica em tempos de pandemia, precisamos rever bases teóricas, rever as práticas que estamos habituados a executar no âmbito da escola, rever processos avaliativos. Construir coletivamente subsídios que deem suporte para todo este contexto onde a inexperiência é sua principal marca, já que, na história recente, não vivenciamos nenhuma situação parecida como está e nesta proporção.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. Decreto Municipal n. 34357/2020 de 17 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da infecção humana pelo novo corona vírus SARS - CoV - 2/COVID – 19. Processo nº 14889/2020. Disponível em https://leismunicipais.com.br/a/pr/a/araucaria/decreto/2020/3436/34357/decreto-n-34357-2020-dispoe-sobre-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-da-infeccao-humana-pelo-novo-coronavirus-sars-cov-2-covid-19. Acesso em: 28 mai. 2021.

ARAUCÁRIA. Instrução normativa 06/2020 de 18 de março de 2020. Dispõe sobre a organização das Unidades Educacionais durante a suspensão do período letivo determinado pelo Decreto Municipal n°34357/2020. Disponível em https://drive.google.com/drive/folders/1y3SOclBxQMm8d55qAIHY40YTHD2ulRxc Acesso em: 28 mai. 2021.

ARAUCÁRIA. Instrução normativa 07/2020 de 28 de abril de 2020. Dispõe sobre a regulamentação do Regime Especial das ações pedagógicas remotas diferenciadas para a reorganização e cumprimento do Calendário Escolar do ano letivo de 2020. Disponível em http://www.sifar.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Instru%C3%A7%C3%A3o-Normativa-07-2020.pdf. Acesso em: 28 mai. 2021.

ARAUCÁRIA. Instrução normativa 09/2020 de 19 de agosto de 2020. Orienta e estabelece as normas para os processos avaliativos das crianças/estudantes e o cumprimento do Calendário Escolar das Unidades Educacionais. Disponível em https://drive.google.com/drive/folders/1y3SOclBxQMm8d55qAIHY40YTHD2ulRxc Acesso em: 28 mai. 2021.

BRASIL. DECRETO Nº 3.603, DE 11 de dezembro de 1918. Declara promovidos ao anno ou série immediatamente superior. Diário Oficial da União - Seção 1 - 13/12/1918, Página 14696. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-3603-11-dezembro-1918-572586-publicacaooriginal-95783-pl.html. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2020. Institui as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 11de dezembro de 2020, Seção 1, pp. 52-55. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2021.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação,** RS. Vol 2, 177-229, 1990.

GEERTZ, Cliford. **A Interpretação das Culturas.** LTC: Rio de Janeiro, 1989.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico**.** Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educaçã**o, n.1, v.1, jan de 2001, p. 9-38. Disponível em http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749. Acesso em: 09 de mar. 2021.

4.5.15 DESAFIOS DA PESQUISA EM HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES, NA CONTEMPORANEIDADE: RELATO DE UMA PESQUISADORA INSERIDA EM SEU OBJETO

Karin Willms[384]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar alguns dos desafios encontrados durante a pesquisa de Mestrado e de Doutorado, demonstrando os obstáculos de desenvolver uma pesquisa em História das Disciplinas Escolares, cuja pesquisa se situa na contemporaneidade e a pesquisadora se insere no objeto. Neste sentido, se fez necessário recorrer à referenciais bibliográficos como Ariès (1994), no que tange à necessidade de "uma nova educação do olhar" do historiador, Nora (1984), ao situar o pesquisador que trata dos acontecimentos do tempo presente e os desafios encontrados neste plano, Sirinelli (1999), que traz luz sobre as questões que envolvem a ideologia e o trabalho historiográfico, entre outras referências que fizeram parte da construção do texto. Tais referências, permitiram reflexões e questionamentos acerca do papel da pesquisa e do fazer historiográfico, bem como se utilizar destes desafios para a análise do objeto de pesquisa. Assim, ao término desta reflexão, foi possível elencar desafios que se apresentam na pesquisa sobre a "História do tempo presente" e, também, na proximidade entre o pesquisador e seu objeto. Com este relato, busca-se apresentar tais desafios, bem como caminhos metodológicos e referências que podem auxiliar no processo de pesquisa e escrita do historiador que se encontra na mesma situação de proximidade com seu objeto de pesquisa.

Palavras-chave: História das Disciplinas Escolares. História do Tempo Presente. Ensino Religioso. Pesquisa. Desafios.

1 INTRODUÇÃO

Para dar início ao texto, se faz necessário situar a pesquisadora e a pesquisa. Assim, retornamos a questões anteriores ao mestrado, quando me dei[385] conta da permanência do Ensino Religioso como Disciplina Escolar (hoje nomeado como Componente Curricular[386]), no Currículo do Ensino Fundamental[387]. Ora, durante a

[384] Licenciada em História pela Universidade Tuiuti do Paraná, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e Doutoranda pelo mesmo programa. Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, atua na Gerência de Currículo do Ensino Fundamental, como integrante da equipe de Ensino Religioso.

[385] Aqui, por se tratar de um relato da pesquisa, peço licença para escrever em primeira pessoa.

[386] Estas alterações na nomenclatura fazem parte da História da Educação e devem ser observadas conforme o recorte temporal a que se refere a pesquisa. "Koselleck chama a atenção para a importância da análise linguística e semântica na investigação das variadas dimensões do mundo social em diferentes épocas. Segundo o autor, o estudo dos conceitos e da variação dos seus significados ao longo do tempo é uma condição básica para o conhecimento histórico" (KIRSCHNER, 2007, p.49). No entanto, não farei aqui uma discussão da mudança dos termos pois, não cabem à proposta do artigo.

[387] É importante a salientar que o que define a história contemporânea não se limita a sua cronologia, mas também ao impacto que sua produção causa no tempo presente. Por exemplo, se um novo achado do Mar morto colocasse em xeque alguns pontos do cristianismo, causando uma mudança na identidade dos católicos, esta seria uma produção de História Contemporânea. Assim, podemos dizer que a história

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

graduação em História, havia estudado a legislação brasileira e, durante a pesquisa para a monografia, a definição do Brasil como Estado Laico[388] e as lutas dos educadores que compunham o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, pela laicidade das escolas públicas. Desta forma, ao me ver como professora da Rede Municipal de Curitiba, lecionando Ensino Religioso, muitas questões surgiram. Tais questões me levaram a buscar informações sobre a legislação que trata do Ensino Religioso e, também como a disciplina se organizou ao longo do tempo, suas transformações, mudanças e permanências.

Depois de alguns anos lecionando o Ensino Religioso, fui convidada para compor a equipe de Ensino Religioso na Gerência de Currículo do Ensino Fundamental do Município de Curitiba[389], fato que trouxe novas questões, agora sobre a associação, cuja cooperação técnica teve início em 1973, e as parcerias estabelecidas para a composição do Currículo e dos cursos de Formação Continuada dos Profissionais que atuam na área. Meu objetivo era, conforme descrito por Santos (1990, p. 21) "explicar as transformações ocorridas em uma disciplina ao longo do tempo" e compreendê-las em seu contexto, identificando "os fatores diretamente ligados às mudanças". Assim, em 2018 nasceu o projeto de mestrado, cuja dissertação foi defendida em 2021. Assim, busco, neste texto, apresentar brevemente uma reflexão acerca da pesquisa, à luz das teorias que tratam da pesquisa em História do Tempo Presente e das relações entre ideologia e a produção historiográfica.

Aqui, cabe ressaltar que ao iniciar a pesquisa, que tinha como recorte temporal de 1970 a 1988 para o mestrado e 1988 a 1997, para o doutorado[390], período entre a criação da Associação Interconfessional[391] de Educação – ASSINTEC[392] e a publicação

---

contemporânea é a que suscita interesse e mudança no presente. Como traz Pierre Nora, ela fere, pois gera mudanças sobre questões que constituem a sociedade.

[388] A partir da publicação do Decreto 119-A, de 1890.

[389] O que justifica o título deste artigo, quando se fala em pesquisadora inserida em seu objeto.

[390] O recorte temporal incialmente estabelecido para o doutorado pode sofrer alterações, tendo em vista que este se encontra na fase inicial da pesquisa.

[391] Hoje a ASSINTEC se apresenta como "Associação Inter-religiosa de Educação", tal mudança de nome teve como objetivo apresentar uma nova roupagem, que deixa de lado o ecumenismo da década de 1970 (em que havia apenas a presença de entidades cristãs, por isso interconfessional) e abraça a diversidade religiosa (contando com mais de 20 representações religiosas das quatro matrizes que compõe a religiosidade brasileira: indígena, africana, ocidental e oriental).

[392] "1971 - A falta de cultura religiosa de nosso povo, exigia uma tomada de decisão. Maior preocupação: - a ausência de ensino cristão nas escolas. - Surgiu a primeira idéia: - Ensino Moral-Religiosos radiofonizado. 1972 – A idéia amadureceu e as primeiras providências foram tomadas. - Desde o início recebeu todo o apoio e incentivo de Igrejas / que professam a doutrina cristã. - Dia 17 de maio, o Prontel (Programa Nacional de Tele-Educação) do Rio de Janeiro, aprovou o projeto de ensino religioso radiofonizado que lhe havia sido enviado em fevereiro. - O mesmo projeto foi enviado à S.E.C. dia 30 de

da Constituição Federal, que determina o Ensino Religioso como disciplina de oferta obrigatória, foi necessário manter em mente que o meu papel, enquanto historiadora, era "olhar de frente aquilo que foi, não o que gostaríamos que fosse, demanda labor e dor, mas é este o caminho da liberdade" (VOLMAN apud LAURENTIN, 2010, p.105). Este pensamento foi fundamental para a elaboração da pesquisa, para que se pudesse analisar, sem fazer juízo de valor de um determinado período, sem cair no erro do anacronismo.

2 DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS

Em seu texto "Uma nova educação do olhar, Philippe Ariès, nos chama a atenção para o papel da cultura e as diferentes possibilidades de análise. Isto se dá de maneira bastante interessante e influenciou na escolha do recorte temporal e geográfico da pesquisa realizada. Como é possível observar:

> Vejamos um exemplo: leio, num artigo de Paul Veyne, que a alta sociedade romana preferia a adoção à filiação natural para a sucessão numa herança ou num determinado poder. Este fato interessa-me, primeiro, como um traço característico da civilização romana da época. Mas, em seguida, apercebo-me de que a preferência pela adoção desapareceu, durante a idade média e a época moderna, até que nos nossos dias começa a reaparecer. O fato em si, que é a adoção - e a não-adoção - torna-se o revelador de uma diferença fundamental entre várias culturas. (ARIÈS)

Qual a relação desta reflexão acerca da adoção com a História do Ensino Religioso? Cabe aqui uma reflexão que fiz, a partir deste parágrafo: as disciplinas escolares são elementos da cultura escolar. É importante lembrar, no entanto que,

> (...) a Escola não é mero aparelho reprodutor. É uma consequente instituição social dentro das restrições culturais, que por responder aos anseios da população pode ser sinal de contradição. Ela pode se constituir num espaço significativo de resistência ao desvelar os tipos de relações, ideologias e estruturas, a partir de sua própria estrutura interna (na Escola é que mais se dá a divisão do trabalho, a hierarquização e os modos de autoritarismos e controle...). (VIESSER, 1994, p. 31)

Assim, as disciplinas não se dão de forma alheia ou aleatória na escola, o Ensino Religioso, como disciplina escolar, da mesma forma, precisamos pensar que, "a prática do Ensino Religioso, com sua Didática, não se dá aleatoriamente na escola, perpassada

---

maio. - Recorreu-se ao Conselho Estadual de Educação e, a 9 de agosto, recebeu parecer favorável por unanimidade. - O Decreto 897, de 06 de dezembro, autorizou a implantação das aulas radiofonizadas nas "Unidades Escolares Municipais". 1973 – Convênio assinado com a S.E.C. dia 02 de janeiro (publicado / e, Diário Oficial, nº 226 do dia 25 do mesmo mês, página 13), permitiu a entrada da Assintec nas Escolas Oficiais." (ASSINTEC, 1976, p. 1) (grifos, aspas e parênteses do original)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pelas teorias e práticas pedagógicas das diversas correntes da educação brasileira" (VIESSER, 1994, p.19). Desta forma se faz necessário observar como esta cultura, que se insere no Currículo e nas práticas escolares, se altera ao longo do tempo. Também é importante salientar que:

> [...] as disciplinas escolares não deveriam ser vistas como reflexos das formas básicas do conhecimento dadas para sempre, como os filósofos da educação haviam proposto. Mas o que atualmente passa por história, geografia, física, inglês, etc., deve ser tratado como um produto sócio-histórico como o resultado de conflitos passados entre grupos adversários que buscam tais matérias de formas diferentes. (HAMMERSLEY e HARGREAVES, 1983, p. 5-6)

Por isso estudar a História das Disciplinas escolares, individualmente, observando suas especificidades, transformações e permanências ao longo do tempo, se faz tão importante. Além disso, o recorte geográfico permitiu que não fizesse uma generalização do que era o Ensino Religioso no período, pois "o percurso encontrado na história do Ensino Religioso, (…) é de fato regional consequência da forma de organização da educação regular no país" (JUNQUEIRA, 2015, p. 22).

Assim, observando o que propõe Ariès, no que diz respeito às mudanças na cultura de Roma, com relação a adoção dos filhos, foi possível observar que nas Disciplinas Escolares, neste caso em especial do Ensino Religioso, há também uma mudança na cultura. Se tivemos um período em que o Ensino Religioso se confundia com a catequese, ou era uma extensão da mesma, como no Brasil colonial, passamos por mudanças que trouxeram a ideia de um cristianismo ecumênico, como podemos observar:

> Durante o 2º semestre de 1972, um grupo de pastores e padres discutiu a matéria sob muitos aspectos e elaborou um Plano de Ensino Religioso para as quatro primeiras séries do curso fundamental. Participaram representantes católicos, metodistas, presbiterianos, congregacionais, episcopais e luteranos. (ASSINTEC, 1976, p. 1)

Passando, posteriormente, para o ensino de valores, pluralidade religiosa e, hoje, um misto de valores (como alteridade) e diversidade religiosa.

Estas culturas, que se apresentam dentro do Ensino Religioso, podem ser observadas claramente no Currículo, textos e materiais didáticos elaborados para a disciplina, como a apostila "Crescer em Cristo" que já fez parte dos materiais utilizados nas escolas públicas. Estas questões estão na vitrine, ou seja, são aparentes,

> A história é, e deve continuar a ser, o conhecimento das aparências, cuja ilusão não deve denunciar, mas da qual deve descobrir os elementos que, muitas

> vezes, estão ocultos e que dela fazem uma estrutura coerente. O historiador cedo se apercebe de que existem dois tipos de aparências, as que são manifestas e estão à vista de todos, e as ocultas, subterrâneas, apenas notadas pelos seus contemporâneos. (ARIÈS,

No entanto, é necessário escavar as camadas, chegar aos elementos que se acumularam ao longo do tempo, dos períodos, das ações dos diferentes atores envolvidos. Isso se dá pela interpretação das fontes primárias, se utilizando da interpretação proposta. Esta interpretação se dá a partir de diferentes fatores, neste caso, recorri ao proposto por Marc Bloch (2001), analisando os “testemunhos da história” e sua proposta de “método crítico”, levando em consideração a intencionalidade dos locutores e daqueles a que se destinavam tais materiais. Traçando considerações que permitissem ir “da investigação sobre o remoto à investigação sobre o passado muito recente, a diferença é, uma vez mais, apenas de grau. Ela não atinge o fundo dos métodos” (BLOCH, 2001, p. 75).

Utilizando o método proposto por Bloch, foi necessário observar diferentes composições de fontes. Por se tratar de pesquisas que remontam as décadas de 1970 a 1990, é necessário levar em conta que “não há acontecimento sem os media”, (NORA, 1984, p. 47), assim, a composição do texto traz fontes que, além de observar documentos como: relatórios, materiais didáticos, legislações, atas de reunião, entre outros documentos relacionados diretamente ao trabalho nas escolas, buscam em jornais, noticiários e entrevistas de rádio, subsídios para a análise do discurso e das ações dos envolvidos na elaboração e na manutenção da disciplina.

3 A ESCOLHA DO OBJETO

A partir das definições do que propus como pesquisa, observando meu lugar de fala e, assim, o que me levou a traçar este caminho, cabe também refletir sobre as escolhas de referências e de método. Pois, “cada nova geração de historiadores circula num ambiente intelectual, mas também ideológico próprio e se a amplitude dos efeitos desse ambiente pode variar com as épocas e os indivíduos, tais efeitos são indiscutíveis” (SIRINELLI, 1999, p. 74). Sirinelli (1999), chama a atenção para a relação entre o “clima ideológico”, muitas vezes chamado de contexto histórico, em que o historiador está inserido. Neste caso, apesar de eu não ter vivido ou participado das discussões entorno do Ensino Religioso nas décadas de 1970 a 1990, por fazer parte do contexto atual das definições do componente curricular, em Curitiba, esta relação pode gerar polêmicas. As

obras historiográficas são marcadas pelo tempo e pelo contexto em que se insere o historiador. Um dos exemplos citados por Sirinelli (1999) é Antoine Prost, cuja tese traz uma dedicatória aos antigos combatentes da sociedade francesa do período entre guerras, apontando que sua própria participação na Guerra da Argélia influenciou o seu interesse e a sua compreensão de outra geração de combatentes.

Assim, como dito na introdução deste artigo, o meu lugar, enquanto profissional da área da Educação, inserida na Gerência de Currículo na equipe de Ensino Religioso, teve papel fundamental na definição dos caminhos da pesquisa. Ocupar este espaço me permitiu refletir sobre questões que, talvez, passem despercebidas a outros profissionais da educação ou até mesmo definiu o objeto de pesquisa. Neste sentido, a ideologia também teve papel fundamental, pois "uma ideologia, com efeito, fornece uma grade de análise do mundo, sustentada por um princípio de inteligibilidade e, portanto, também explícita ou implicitamente, por um sentido da história" (p.84). Neste caso, a busca por compreender a manutenção do Ensino Religioso como disciplina escolar no Estado Laico, bem como as suas transformações ao longo do tempo, permitiram uma análise mais aprofundada das fontes encontradas ao longo do mestrado e, também das que estou organizando para o doutorado.

Ao elaborar a dissertação de mestrado, a preocupação com a interferência ou influência deste clima ideológico cresceu, no entanto é necessário lembrar que "essas relações entre ideologia e historiografia, perceptíveis num certo número de domínios, o são igualmente na obra de vários grandes historiadores contemporâneos" (SIRINELLI, 1999, p. 86-87). Isso permitiu que respirasse mais aliviada e também percebesse que a consciência acerca desta influência do clima ideológico, me permitiu uma certa liberdade do que diz respeito a usar este fator de maneira favorável. Como descrito por Sirinelli (1999, p. 91):

> Não há senão o "ofício". Só ele permite ao historiador, calçado pelas regras do método e do rigor que devem aparecer em todas as circunstâncias de sua prática e em todos os períodos estudados, utilizar, nessa mesma prática, as diversas temporalidades –(...) – e manter relações de geometria variável com o seu próprio 'tempo'. Em outros termos pôr-se à escuta de do presente para iluminar uma volta para o passado, mas evitar os efeitos não dominados do eco entre esses dois níveis.

Assim, exercer o ofício de historiador é ter consciência da subjetividade da ideologia, do seu contexto histórico e, em certo grau, se permitir usar destes artifícios na composição de seu trabalho.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi necessário trabalhar com consciência de todas as influências de estar inserida no objeto de pesquisa e, além disso pesquisar algo relacionado a contemporaneidade e que, muitas vezes, me permitiu estar muito próxima dos atores envolvidos no processo de contrução do Ensino Religioso como disciplina escolar no Município de Curitiba. Esta proximidade que, num primeiro momento pode parecer benéfica, também se mostrou como um grande desafio. Foi necessário retirar os óculos do Ensino Religioso e analisar os documentos e discursos a partir do método historiográfico, tecendo a crítica às fontes, contrapondo elementos, enfim, observar o desenvolvimento da disciplina como historiadora.Neste sentido elenquei alguns dos desafios encontrados:

- Interpretar o acontecimento com profundidade histórica;
- Adaptar o método às suas fontes, não esquecendo da crítica à elas;
- Criar um texto que traga problematizações e interpretações, não somente a narrativa;
- Fazer do acontecimento algo a ser reconhecido como acontecimento histórico, problematizando dentro do seu tempo, mas também relacionando a longa duração;
- Perceber as subjetividades do clima ideológico em que está inserido, não se deixando levar pela sua ideologia, mas utilizando-se dela.

Tais desafios, podem ser observados, não somente em minha pesquisa, mas em qualquer produção que envolva questões relacionadas a História do tempo presente ou cujos objetos nos são muito próximos. Como já dito anteriormente, é um trabalho árduo, mas, no caso da pesquisa sobre a construção do Ensino Religioso no Município de Curitiba e seu desenvolvimento ao longo das décadas, trouxe luz à questões que pareciam esquecidas ou dadas como definitivas, permitindo refletir sobre a disciplina e sua composição.

REFERÊNCIAS

ASSINTEC, **Boletim** da. Ano 2, n. 6, fev./mar./abril, Curitiba, 1976.

ASSINTEC, **Boletim** da. Ano 2, n. 8, jul./ago./setembro, Curitiba, 1976.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiado**r. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

HAMMERSLEY, M.; HARGREAVES, A. **Curriculum practice. Some sociological case studies.** London: The Falmer Press, 1983.

JUNQUEIRA, S. Educação e História do Ensino Religioso. **Pensar a Educação em Revista,** Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 5-26, jul-set/2015. Disponível em: < http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/vol_1_no_2_Sergio_Junqueira.pdf>. Acesso em: 16 de jul. 2021.

LAURENTIN, E. (Org). **A quoi sert l'histoire aujourd'hui?** Paris: Bayard Éditions, 2010.

SANTOS, Lucíola. **História das disciplinas escolares: perspectivas de análise**. Teoria e Educação. n. 2, 1990.

VIESSER, Lizete Carmem. **Um paradigma didático para o Ensino Religioso.** Petrópolis: Vozes, 1994.

WILLMS, K. **Educação a serviço de Cristo:** a ASSINTEC e o Ensino Religioso da Rede Municipal de Curitiba (1971-1988). 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4.5.16 DIREITO À CIDADE E CIDADANIA ATIVA NAS PRÁTICAS ESCOLARES

Edilson da Silva Cruz[393]

Philippe Arthur dos Reis[394]

RESUMO

Este artigo descreve uma experiência pedagógica desenvolvida no ano de 2019, com alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Virgílio de Mello Franco, localizada na periferia da cidade de São Paulo. Trata-se do contato dos educandos com o jogo Passeando pelas Ruas, elaborado pelo coletivo de mesmo nome que desenvolve ações de democratização do patrimônio cultural da cidade de São Paulo. O jogo possui um tabuleiro que emula o mapa da cidade e tematiza seus principais monumentos, personagens, lugares de interesse e regiões. Ao ser apropriado pelos educandos, o jogo mostrou-se uma estratégia pedagógica pertinente para tematizar conteúdos curriculares de Geografia, além de constituir-se um momento lúdico que os permitiu vivenciar uma experiência simbólica de ocupação da cidade de São Paulo. Ao relacionar esta experiência com a discussão sobre educação e patrimônio, partimos dos conceitos de direito à cidade, conforme desenvolvido por Harvey (2013), e cidadania ativa conforme Benevides (1994), de modo que possamos refletir sobre as possibilidades político-pedagógicas de construção curricular emancipatória, que tematizem o espaço urbano na perspectiva de sua apropriação por parte dos educandos, cidadãos de direito, e da transformação da escola em lugar de pensamento crítico e reflexivo sobre a própria cidade.

Palavras-chave: Direito à Cidade. Jogos educativos. Práticas Curriculares. Cidadania Ativa.

INTRODUÇÃO

Este artigo reflete uma ação implementada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Virgílio de Mello Franco, localizada no bairro do Jardim Helena, na zona leste da cidade de São Paulo, região com um dos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixos dentre os bairros periféricos paulistanos[395]. No entorno da escola, ainda são comuns enchentes e alagamentos, por ser uma região de várzea do Rio Tietê e pouca presença do poder público, o que se reflete na falta de saneamento básico para todos e problemas de moradias ainda em situação irregular. Apesar do contexto desfavorável, há diversas ações de coletivos e movimentos locais mobilizados em torno das demandas do território.

---

[393] Mestre em Educação (Universidade de São Paulo). Doutorando em Educação (Universidade Federal de São Paulo). edilson.cruz13@unifesp.br.
[394] Historiador (Universidade Federal de São Paulo). Mestre em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo (Universidade de São Paulo). Doutorando em História (Universidade Estadual de Campinas). philippearthur@hotmail.com .
[395] A escola se localiza na Rua Erva do Sereno, n. 15, Jardim Maia, Jardim Helena, CEP: 08180-010. São Paulo/SP. Dados a respeito do distrito do Jardim Helena podem ser obtidos em: < https://www.redesocialdecidades.org.br/br/SP/sao-paulo/regiao/+jardim-helena>. Acesso em 20 de novembro de 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste contexto, a discussão sobre patrimônio cultural, direito à cidade e cidadania ativa se torna necessidade histórica e obrigação político-pedagógica. Com esse intuito, no ano de 2019, os estudantes dos 9º anos do ensino fundamental vivenciaram o jogo Passeando pelas Ruas, criado pelo coletivo de mesmo nome que desenvolve ações de democratização do patrimônio cultural da cidade de São Paulo. O jogo possui um tabuleiro que emula o mapa da cidade e tematiza monumentos, personagens e regiões. A experiência dos educandos com este recurso lúdico permitiu-nos refletir sobre como eles, moradores de um bairro periférico, se relacionam com o espaço urbano e o ressignificam simbolicamente.

Assim, o objetivo deste texto é refletir sobre a apropriação do espaço urbano por parte dos educandos e o diálogo entre escola, território e patrimônio cultural. Para isso, retomamos o percurso do coletivo Passeando pelas Ruas, situando as ações que deram origem ao jogo. Em seguida, descrevemos a atividade na EMEF Virgílio, refletindo sobre o papel da escola como promotora de uma educação para o direito à cidade e para a construção de uma cidadania ativa.

Passeando pelas ruas: da cidade ao tabuleiro

O coletivo Passeando pelas Ruas tem como principal eixo a democratização do patrimônio cultural da cidade de São Paulo, sobretudo em seus bairros periféricos, muitas vezes encarados pela ausência e desconhecimento de elementos patrimoniais e condicionantes históricos. Por três vezes (2014, 2016 e 2018) o coletivo foi contemplado no VAI, Programa de Valorização de Iniciativas Culturais da Secretaria Municipal de Cultura, o que viabilizou a realização de passeios pela cidade, além da produção de um Roteiro Patrimonial, o livro Passeando pelas Ruas: reflexões sobre o patrimônio paulistano (REIS, 2017) e o jogo de tabuleiro Passeando pelas Ruas.

Quando iniciou a produção de um jogo de tabuleiro, o coletivo se deparou com a seguinte questão: como sintetizar o conhecimento histórico de uma cidade plural como São Paulo sem cair em lugares comuns e, ao mesmo tempo, garantir diversão e reflexão? A crítica às ações do coletivo permitiu chegar à resposta. São atividades que não buscam eleger um ícone material (edifícios, instituições, monumentos, estátuas etc.) ou nome de um agente histórico protagonista da formação da cidade, mas sim pensar como se dão as relações entre os diferentes grupos envolvidos, demandando pesquisas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que não se limitam às particularidades locais, mas à totalidade em nível regional, estadual, nacional e, quase sempre, transnacional.

Baseando-se em jogos de tabuleiro do mercado, buscou-se articular diferentes itens que permitissem compreender a história do patrimônio cultural da cidade, de diferentes espaços interligados à São Paulo, dos bairros periféricos ao centro. No processo de curadoria dos temas, percebeu-se que a noção de patrimônio ainda é calcada em edificações, desmerecendo outras práticas culturais e agentes envolvidos em vários contextos. Ao simularmos no tabuleiro um mapa da cidade de São Paulo com cinco caminhos que percorrem suas diferentes zonas (leste, oeste, norte, sul e centro), imaginamos um passeio pela capital paulista, sendo cada passo dado com a resposta à uma carta que discuta a história paulistana. As peças representam símbolos locais: Capela de São Miguel Arcanjo (zona leste); Mão do Memorial da América Latina (zona oeste); Sítio Morrinhos (zona norte); o Museu Paulista (zona sul); Edifício Martinelli (centro). As 240 cartas se encaixam em quatro eixos (personalidades, logradouros, patrimônios e entretenimento) que visam potencializar a noção de patrimônio e conferir protagonismo à ação humana na formação dos bairros da cidade. Contam com seis dicas que apresentam informações do eixo de discussão a que se referem, instigando os jogadores a pensar sobre o que ou onde se passa aquela carta.

O processo de produção das cartas buscou, não apenas mencionar, mas fazer a crítica aos processos envolvidos na formação da cidade de São Paulo. Buscou-se evidenciar nomes de mulheres, personalidades negras, LGBTQIA+ e outros grupos dissidentes, que batizam logradouros e edifícios, em conexão com seus tempos de vida e articulação.

Ao refletir sobre a integração de diferentes temporalidades históricas, o coletivo percebeu a necessidade de se atentar à produção historiográfica, visando não reproduzir lugares comuns da história ou da cidade, os quais não ajudam a compreender o fazer do historiador e a constante reflexão acerca do passado[396]. Dessa maneira, o jogo busca também problematizar o campo da memória, construída pela sociedade, e possui um valor simbólico de referencial do vivido, mas eventualmente pode não problematizar os condicionantes históricos.

[396] E aqui nos valemos da expressão do historiador Edward Thompson (2011) que entende o ato de feitura como um processo ativo, o qual entrelaça os feitos humanos aos condicionamentos nele envolvidos. Da mesma forma, a história é um processo de constante atualização e crítica diante das perguntas feitas aos documentos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Um exemplo é a carta sobre o Obelisco Mausoléu aos Heróis de 1932. Hoje, a comunidade de historiadores entende ser problemático o uso de expressões como "Revolução de 1932", podendo ser um movimento, golpe ou articulação de determinados agentes. Uma das dicas da ficha ficou sendo "4. Sou um símbolo do que os paulistas chamaram de Revolução Constitucionalista de 1932", não deixando de fazer referência ao fato histórico, mas também historicizando o termo.

A construção do jogo evidenciou problemáticas da materialidade da cidade e da composição dos nomes que batizam elementos de referência. Embora pareça notório que nomes de homens brancos batizem grande parte dos logradouros paulistanos, a quantificação e detalhamento dessas homenagens não foi realizada até o momento, existindo poucos estudos a respeito. O mesmo se dá com a noção de patrimônio, pois, ao propor que a diversidade de edifícios e práticas sociais de um determinado espaço sejam considerados relevantes para a discussão patrimonial, o coletivo denotou como pode ser viável a compreensão de um edifício que abrigue um determinado uso (por exemplo, uma Unidade Básica de Saúde ou uma escola), como um patrimônio do bairro, o que instiga a comunidade a problematizar a homenagem dada, a época de tal feito, as articulações para que o equipamento fosse construído.

A experiência do jogo

Em 2019, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Virgílio de Mello Franco aproximou-se do coletivo Passeando pelas Ruas e utilizou o jogo para tematizar conceitos estruturantes da Geografia, conforme o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019). O recurso ao jogo atendia à necessidade de garantir o conhecimento sobre o espaço geográfico urbano e, ao mesmo tempo, atendia demanda dos alunos por estratégias de aprendizagem ativas e lúdicas.[397]

Duas turmas de 9º ano tiveram contato com o jogo em três momentos: pré-jogo, jogo e pós-jogo. No pré-jogo, os alunos de cada turma foram instados a responder sobre seu conhecimento e vivência da cidade, a partir do lugar em que vivem. A maioria dos educandos disse não conhecer muitos lugares da cidade, sempre com o olhar voltado

[397] A atividade realizada na escola pelo coletivo Passeando pelas Ruas foi tema de reportagem do SPTV, telejornal local da Rede Globo, no dia 31 de agosto de 2019. Cf.: <http://g1.globo.com/sao-paulo/videos/t/sptv-1-edicao/v/grupo-de-historiadores-cria-jogo-para-falar-sobre-a-cidade/7886660/>. Acesso em 20 de novembro de 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para regiões mais centrais e lugares considerados "turísticos", devido a questões de paisagem ou conteúdo histórico. Sua vivência de cidade está circunscrita ao espaço local. A experiência de cidade para além do território local (conhecimento de logradouros, monumentos, museus, espaços públicos) se dá fundamentalmente através da escola e as atividades que esta realiza (passeios, excursões etc.).

Em seguida, os alunos foram apresentados ao jogo e suas regras, conheceram as peças e o tabuleiro. Escolhemos cartas com graus de dificuldade adequadas, que remetessem a pessoas, lugares e monumentos mais conhecidos. Percebeu-se, durante o jogo, grande envolvimento dos estudantes a partir dos objetivos estabelecidos, concentração e descontração ao longo da partida, um momento de lazer. Os jovens interagiram com as regras, criaram estratégias para lidar com os desafios, mostraram-se curiosos para conhecer informações novas e trouxeram à tona experiências de cidade que já tinham com lugares, pessoas ou espaços que apareciam no jogo.

No pós-jogo, foi pedido que os estudantes registrassem oralmente suas percepções a respeito da atividade. Todos demostraram ter gostado da experiência, por ter sido um momento lúdico e, ao mesmo tempo, que mobilizou e ampliou conhecimentos deles sobre a cidade. Uma das turmas, inclusive, manifestou o desejo de conhecer mais determinados espaços, em especial a Avenida Paulista e o Museu de Arte de São Paulo (MASP). Segundo eles, se tratava de um espaço que eles ouvem muito falar, mas não tiveram a oportunidade de conhecer. Segundo alguns deles, queriam "dar um rolezinho" por lá. De fato, antes de encerrar o ano letivo, a escola realizou o passeio com aproximadamente 40 alunos na região da Avenida Paulista, onde se localiza o MASP.

A atividade com o Passeando pelas Ruas nos permite diagnosticar as percepções dos alunos sobre o espaço urbano, a importância do lúdico como meio de apropriação simbólica desse espaço e a ressignificação concreta da cidade por parte deles. Na concepção dos estudantes, há uma diferença entre "a cidade" (seus espaços centrais e lugares mais valorizados) e o bairro onde vivem. Sua socialização se dá no território local e a ida para "a cidade" é circunscrita a situações muito especiais, em geral mediadas pela escola. Essa percepção revela traços da composição da cidade e seus "desenvolvimentos geográficos desiguais" (HARVEY, 2013, p. 29). Nessa lógica, se revela a composição deste território onde se localiza a escola: região periférica, com forte presença de migrantes nordestinos, além de bolivianos e outras nacionalidades, e conhecido como "bairro dormitório", ou seja, afastado do centro, onde vivem os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

trabalhadores que, durante o dia, viajam de transporte público para chegar ao trabalho, em geral nas regiões centrais. É possível imaginar que os momentos não marcados por atividades obrigatórias para estas famílias (estudos e trabalho) sejam vivenciados como momentos de descanso no local, inclusive devido aos altos custos do deslocamento na cidade[398].

Ao mesmo tempo, isso aponta o papel da escola na socialização urbana desses cidadãos. É a instituição educativa que os permite vivenciar experiências de cidade para além do seu contexto social imediato. A escola foi a agência socializadora que os permitiu desfrutar do espaço urbano de modo lúdico, sem o peso da obrigação do trabalho, sem as amarras que o alto custo do transporte e a baixa qualidade de vida acarretam para a mobilidade urbana. Como instituição pública, a escola também tem "um papel fundamental na estruturação das cidades e no desenvolvimento da vida social" (SIMÕES, 2016, p. 13) e, portanto, deve ser reestruturada como lugar privilegiado para o desenvolvimento de uma experiência de direito à cidade.

O jogo também permitiu aos estudantes vivenciar uma experiência simbólica de cidade com autonomia, prazer e autotelismo (fim em si mesmo), características que definem uma situação de lazer autêntica (VENTOSA, 2016, p. 22). Pela presença de um desafio a ser superado, com regras claras para se chegar ao objetivo e grau de dificuldade adequado, o jogo permitiu-lhes vivenciar um momento de concentração, autocontrole, satisfação pessoal e alteração da percepção de tempo, associado aos conhecimentos que permeiam e compõem a cidade. Na ausência de condições financeiras ou autonomia de faixa etária para passear livremente na metrópole, o jogo realizou simbolicamente o sonho da autonomia desses adolescentes, mostrando-se bastante pertinente para trabalhar conceitos relacionados ao espaço urbano, aguçando saberes prévios.

Assim, a autêntica experiência de lazer vivenciada na escola pelos educandos foi capaz de despertar neles o desejo de ocupação real da cidade. É o que percebemos na demanda pelo "rolezinho", palavra empregada para se referir ao desejo da juventude periférica em apropriar-se dos espaços das grandes cidades, aos quais em geral não têm acesso. A emergência dessa expressão no discurso dos estudantes evidencia a

[398] É a partir dessa compreensão que as atividades de visita do coletivo *Passeando pelas Ruas* se articulam: são geralmente oferecidas nos finais de semana, com transporte e lanche custodiados, permitindo a fruição e enriquecimento do conhecimento, o que geralmente não é possível ao longo dos dias de trabalho.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

busca por superar a dimensão simbólica do tabuleiro e partir para uma expedição real, com o intuito de vivenciar ludicamente a cidade de São Paulo.

Dessa forma, o jogo, ao ser apropriado pela escola pública, funcionou como um "passe livre" que eliminou catracas e barreiras no deslocamento pela cidade, permitiu superar o caráter utilitário e alienado que as relações de trabalho naquelas famílias estabelecem com a cidade e garantiu aos educandos o reapropriar-se do espaço urbano com liberdade e autonomia. Se as catracas simbolizam "a barreira física que discrimina, segundo o critério de concentração de renda, aqueles que podem circular pela cidade daqueles condenados à exclusão urbana" (MPL, 2013, p. 15), o jogo serviu aos estudantes como disparador de uma consciência do espaço capaz também de, simbolicamente, fazê-los "assumir coletivamente as rédeas da organização de seu próprio cotidiano" (Op. Cit., 2013, p. 16).

A "ocupação" da cidade, realizada por eles no "rolezinho" se transformou, dessa forma, em um gesto de reivindicação e emergência de uma consciência de direitos de locomoção e de expressão, o que remete, para além do espaço geográfico como paisagem, também ao território, lugar de relações de poder, onde se faz necessário o ato de constituir-se, ou fazer-se, como cidadãos, na busca de sua transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade com o jogo Passeando pelas Ruas nos permite refletir sobre a relação do direito à cidade e a construção da cidadania ativa. Segundo Tavolari (2016), o conceito de direito à cidade possui uma longa trajetória, desde que Henri Lefebvre o cunhou em 1968. De lá para cá, tanto a academia quanto os movimentos sociais se apropriaram dele de diferentes formas. No Brasil pós 2013, o conceito voltou a figurar na reivindicação de movimentos sociais. Para Harvey (2013, p. 28), direito à cidade é:

> [...] o direito de mudar a nós mesmos, mudando a cidade. Além disso, é um direito coletivo e não individual, já que essa transformação depende do exercício de um poder coletivo para remodelar os processos de urbanização. A liberdade de fazer e refazer as nossas cidades, e a nós mesmos é, a meu ver, um dos nossos direitos humanos mais preciosos e ao mesmo tempo mais negligenciados.

A partir de Harvey, entendemos que a vivência da cidade como direito supõe uma cidadania ativa, ou seja, "aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente participante da esfera pública e criador de novos direitos

para abrir espaços de participação" (Benevides, 1994). Ao atrelar ambos os conceitos, percebemos que, se o gozo do direito à cidade é uma consequência da mobilização social a partir de uma cidadania ativa, é necessário que o conjunto dos cidadãos, em especial os que menos têm acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos pela sociedade, possa desenvolver seu senso de cidadania, ter acesso à informação e a formação capaz de despertar seu interesse pelos assuntos públicos, que dizem respeito diretamente à sua vida em sociedade. Nesse sentido, a escola cumpre um papel essencial: enquanto instituição de frequência obrigatória, tem o potencial de interferir positivamente na construção de uma consciência cidadã que encaminhe para a intervenção social concreta.

Cidade e escola precisam se entender como parte constitutiva uma da outra. Harvey (2013, p. 30), ao mesmo tempo em que afirma que "a cidade tem sido por muito tempo epicentro de uma criatividade destrutiva", também reconhece que este espaço geográfico "sempre foi um lugar de encontro, de diferença e de interação criativa" - o que se evidencia na análise histórica paulistana, principalmente em torno do seu processo de urbanização com diferentes agentes sociais, não sendo assim, uma realização exclusiva da elite. Ora, as mesmas afirmações podem ser feitas em relação à escola: lugar de construção do conhecimento, espaço de reprodução da ordem social, mas instância de socialização que permite experimentar formas alternativas de vivência social. O que este artigo propõe é a necessidade e a possibilidade de que a escola se converta em um epicentro de criatividade construtiva, capaz de encaminhar processos emancipadores, a partir de sua realidade local aberta à dimensão global da vida social.

É preciso que a escola assuma seu papel como um "espaço público" onde ecoe o grito por outra cidade, outra sociedade possível. A escola precisa ocupar a cidade, tornar o espaço urbano um lugar de construção de conhecimentos a partir de experiências concretas de circulação e usufruto livre do que ele têm a oferecer. Ao mesmo tempo, a escola deve se converter em espaço de construção efetiva da cidadania ativa, lugar em que a cidade tome consciência de seus próprios direitos.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, M. V. Cidadania e democracia. **Lua Nova**, São Paulo, nº 33, agosto/1994, p. 1-16. Disponível em:< https://www.scielo.br/pdf/ln/n33/a02n33.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

HARVEY, D. A liberdade da cidade. In: **Cidades Rebeldes.** Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 27-34.
MPL. Não começou em Salvador, não vai terminar em São Paulo. In: **Cidades Rebeldes.** Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 14-23.

REIS, P. A. **Passeando pelas Ruas:** reflexões sobre o patrimônio paulistano. São Paulo: Passeando pelas Ruas, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade:** Geografia. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo-da-cidade/ . Acesso em: 29 jun. 2021.

SIMÕES, M. J. M. **Espaço público e socialização urbana: uma visão relacional.** Lisboa: Universidades Lusíada, 2016 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/2159/1/mia_maria_simoes_dissertacao.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

TAVOLARI, B. Direito à cidade: uma trajetória conceitual. **Novos Estudos,** nº104, março/2016, p. 93-109. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/nec/v35n1/1980-5403-nec-35-01-93.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa, 1:** a árvore da liberdade. 6ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

VENTOSA, V. J. **Didática da participação.** Teoria, metodologia e prática. São Paulo: SESC, 2016.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4.5.17 EDUCOMUNICAÇÃO COMO CAMPO DE INTERVENÇÃO SOCIAL

Leandro Aparecido do Prado[399]

Soeli de Fatima dos Santos Dalmolin[400]

RESUMO

A educomunicação se apresenta como uma área do conhecimento que nasce ancorada em duas ciências amplamente estudadas e interligadas: a educação e a comunicação. Diante deste panorama, este artigo propiciará um diálogo entre estas duas interfaces, que juntas possibilitam aos estudantes uma formação integrada entre a escola e a comunidade. Para esta discussão partiu-se do seguinte problema: como a educomunicação promove a conexão entre a comunidade, a escola e a sociedade? A pesquisa tem como objetivo refletir criticamente sobre a educomunicação e suas contribuições para a educação frente às mudanças sociais no século XXI. A investigação é de abordagem qualitativa, aliada a uma metodologia bibliográfica, cujo aporte teórico se sustenta em autores como Kaplún (2002), Freire (2011) e Soares (2011), principais pesquisadores que promovem a discussão e reflexão do campo da educomunicação no Brasil e na América Latina, região onde o termo foi cunhado. Os resultados da pesquisa revelaram que a educomunicação, por ser um campo teórico-prático de intervenção social que vem sendo utilizado em algumas escolas como meio de integrar as práticas educativas e os sistemas de comunicação, promove nestes ambientes formativos uma educação emancipatória, preparando seus agentes para desenvolver o senso crítico e com isto refletir conscientemente sobre sua condição, situação e atuação no meio social em que circula, e nestes locais a condição de agente reflexivo se mostra fundamental para uma participação ativa no processo decisório.

Palavras-chave: Educomunicação. Educação. Comunicação. Intervenção social.

1 INTRODUÇÃO

Ao observar a educação e os seus desdobramentos na sociedade contemporânea é possível constatar que ela é plural e dinâmica, assim como o conhecimento. Esta afirmação nos leva a uma reflexão sobre o contexto escolar e educacional, bem como a observar a necessidade de uma leitura crítica e participativa dos métodos, técnicas e modelos de ensino-aprendizagem. Ao observar as diferentes formas de comunicação no século XXI, percebe-se que o aluno não adquire informação somente na sala de aula, encontrando-a também em diversos ambientes e em especial nos meios de comunicação. Nesta perspectiva, os profissionais da área educacional compreenderam que o estudante, ao chegar à escola, traz consigo uma bagagem enorme de informações que necessitam da mediação do professor para a sua organização, sistematização e

[399] Doutorando em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: leandroprado0507@gmail.com.
[400] Doutoranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: soelidja@terra.com.br.

aplicação visando o seu pleno desenvolvimento nas dimensões humana, social e profissional.

Diante destes pressupostos, a educomunicação propicia aos seus partícipes a tomada de ações por meio de uma postura ativa, levando-os à compreensão da tríade educação, política e sociedade. Essa compreensão se mostra essencial para a convivência e participação na sociedade à qual pertence e atua. Analisando este contexto, o problema de investigação que orientou esta pesquisa busca responder como a educomunicação promove a conexão entre a comunidade, a escola e a sociedade e tem como objetivo refletir sobre a educomunicação e suas contribuições à educação frente às mudanças sociais no século XXI. Esta investigação é de abordagem qualitativa, viabilizada pela revisão bibliográfica, cujo aporte teórico se sustenta em autores como Kaplún (2002), Freire (2011) e Soares (2011), teóricos de extrema relevância no campo da educomunicação no Brasil e na América Latina, região onde o termo foi cunhado.

Nesta perspectiva, ao ser formado na concepção educomunicacional o aluno terá subsídios para decifrar os códigos e cenas que encontrará e vivenciará ao longo da sua formação e construção humana, transformando-os para compor a sua marca pessoal e a sua história, que ficará escrita indelével pelos caminhos por ele trilhados.

2 EDUCOMUNICAÇÃO: CONCEITOS E POSSIBILIDADES

No Brasil, a educação para o século XXI tem como base os quatro pilares propostos por Delors (1996) no relatório para Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) denominado Educação: um tesouro a descobrir, constituídos por aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Para entender o real significado da educação na perspectiva que ela vem sendo pensada e orientada em nosso cotidiano, é necessário entender estes pilares de forma a conectá-los ao contexto educacional contemporâneo.

O primeiro pilar, aprender a conhecer,

> [...] combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida (DELORS, 1996, p. 101).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esta orientação de aprender a conhecer traz na sua essência a demanda social atual dirigida ao ato do conhecimento que deve estar intrínseco ao crescimento de cada pessoa, interligado ao contexto e ambiente em que se vive e convive complementado pelo segundo pilar:

> Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho (DELORS, 1996, p. 101-102).

O pilar acima citado demonstra a necessidade que o ser humano tem de aprender por experiência, a urgência de tornar seu aprendizado significativo, de aprender com os erros. Ao aprender fazendo o estudante tem a oportunidade de observar como se faz, por que se faz e para que se faz.

O terceiro pilar da educação, aprender a viver juntos, objetiva o “desenvolvimento e a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (DELORS, 1996, p. 102). Como promotor da educação, o pilar reforça que a vivência em sociedade demanda habilidades que nos permite conviver levando em consideração a percepção das interdependências para realizar projetos comuns e com isto nos prepararmos para gerenciar conflitos, respeitando o outro e valorizando a diversidade étnica, biológica, cultural, social, linguística, religiosa etc.

Por fim, o quarto pilar, aprender a ser, nos apresenta o ideal de uma educação para a vida:

> Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 1996, p. 102).

Diante deste panorama descortinado e viabilizado pelo entendimento de Delors em relação à educação e os princípios da educomunicação, observa-se que a educação do século XXI reflete a importância da formação para a transformação na vida em sociedade. A partir do momento que o ser humano se percebe autônomo, responsável

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

por si e pelo seu semelhante, a educação cumpriu seu papel de promotora de crescimento pessoal, cultural, político, econômico e social. Ao ensinar a aprender a ser, a educação ou o sistema de ensino promove o bem-estar pessoal, profissional e humanitário de todo ser humano.

Um outro conceito relevante para compreensão da evolução do tema é o de comunicação. Esta acontece o tempo todo e de muitas formas, mesmo quando não se quer comunicar as pessoas são traídas pela sua postura, pela sua fisionomia e até mesmo pelos sons que emitem em forma de murmúrios. O ato de transmitir e receber mensagens faz parte das habilidades humanas, estabelecendo contatos por meio de códigos e engajando-se entre grupos de acordo com suas necessidades e afinidades.

Deste modo, pensar a educação sem pensar em comunicação é incoerente e inconsistente. O conceito de comunicação possui diferentes entendimentos, que vão desde a concepção de signos como instrumentos de comunicação a reflexões de comunicação descritas na psicologia. Para Menezes (1973, p. 147):

> [...] num plano lógico de consideração dos fatos, o processo da comunicação humana poderia ser encarado como o fundamento da vida social e não o contrário, conquanto do ponto de vista da natureza ou da estrutura de tais fenômenos os dois se manifestam de forma nitidamente inseparáveis e, mais que isso, interdependente.

Nesta perspectiva ontológica entende-se, que por conviver em sociedade, o homem precisa estabelecer relações com o outro para atender as suas necessidades; neste contexto, a comunicação pode ser compreendida como a ponte entre o pensar e o fazer, entre o sim e o não. De acordo com Le Roy (1997, p. 28), “Quando se deseja compartilhar um conhecimento, este deve ser traduzido em informações, para que o destinatário possa absorvê-las e transformá-las em conhecimento – se ele quiser”. Desta maneira, entendemos que comunicação é a chave para um novo horizonte social, político, econômico e indubitavelmente educacional. Cabe neste momento entender e esclarecer como propiciar esta ferramenta educacional tão poderosa para todos, ancorados no pensamento de Dewey sobre a experienciação e interação oportunizadas pela comunicação:

> Para uma grande parte de nossa experiência... as coisas se produzem sem serem realmente incluídas, nem excluídas categoricamente; vagamos à deriva. Há começos e fins, mas não iniciações ou conclusões. Uma coisa toma o lugar de outra, mas não há assimilação, nem prossecução do processo. Há

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> experiência, mas tão informe e desconjuntada que ela não constitui uma experiência (DEWEY apud QUÉRÉ, 2012, p.37).

Entretanto, faz-se importante ressaltar que nem toda interação e experienciação são propriamente comunicacionais, e mais, é preciso ainda lembrar que não existe comunicação sem interação e experienciação. Ao se comunicar, um agente é capaz tanto de exercer ações quanto de ser vulnerável às ações de outras pessoas.

Ademais, é preciso irmos além dos conceitos de educação e comunicação e buscarmos uma definição sobre educomunicação. Entre as décadas de 1960 e 1970, Mario Kaplún (1923 a 1998), um argentino especialista em comunicação e nos meios televisivos, após uma conversa com Paulo Freire (1921 a 1997), brasileiro, especialista em educação, cunhou o termo educomunicação, objetivando unir estas duas ciências: educação e comunicação, para que assim, por meio da mediação do educomunicador, fosse possível ajudar o aluno a decifrar os códigos e cenas percebidos em suas comunidades. Freire pretendia com a educação auxiliar no processo de libertação das pessoas e Kaplún almejava que a criança conseguisse, por intermédio dos meios de comunicação, fazer uma leitura crítica do mundo. Com isso, seria possível combater a aculturação e a dominação econômica imposta por países de primeiro mundo aos demais.

Analisando o processo comunicativo, Kaplún (2002) percebeu que este não começava falando, mas sim escutando, e que a principal condição do bom comunicador é a escuta. Neste contexto, percebeu-se a necessidade de ouvir a mensagem pausadamente, o que permitirá ao agente uma melhor compreensão do assunto abordado e evitará falhas na entrega e no recebimento da mensagem. Freire (2011) acrescenta que a educação não transforma o mundo e sim que muda as pessoas que são responsáveis pela transformação do mundo. Assim, as transformações que realizamos e participamos hoje vão refletir no mundo que deixaremos para as sociedades futuras. Uma educação com qualidade, pensada em todas as suas dimensões, nos proporcionará atitudes que refletirão em uma sociedade mais engajada e voltada para as questões sociais.

Jacquinot (1998) evidencia que a educomunicação permite uma maior aproximação entre o ensino formal e a sociedade em movimento. Este movimento a que a autora se refere acontece quando há a utilização da televisão, do rádio, do smartphone e outros. Com isso, os meios de comunicação existentes permitem que o estudante faça

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

com que a educação formal ultrapasse as barreiras da escola, pois ao chegarem em suas casas, nas suas comunidades, e se engajarem nas atividades disponíveis eles continuam aprendendo informalmente por meio das experiências.

Gómez (2014) compreende a educomunicação como a chegada de informações com contexto educacional que chegam aos estudantes por meio dos diferentes meios de comunicação como o rádio, a televisão, o smartphone, entre outros. Ainda neste contexto, o autor destaca três momentos importantes que vão ajudar o estudante a analisar os dados e as informações recebidas via meios de comunicação e a transformá-los em conhecimento que poderá ser aplicado na prática comunitária por meio da construção de significados, da proposição de significados dentro de determinado produto cultural e posteriormente da interação.

Assim, a educomunicação vem se mostrando como um novo campo de intervenção social, graças à relação entre a comunicação e a educação. Diante deste contexto, a educomunicação se apresenta como um campo de mediação que vem traçando um novo paradigma discursivo que transita por diferentes contextos e transforma o discurso em ações nas comunidades brasileiras. Vislumbrando desta perspectiva, Soares (2011, p. 44) afirma que:

> Quando falamos em educomunicação estamos fazendo um neologismo e juntando conceitos: a educação, a comunicação e a ação. Temos a frente da discussão, a interface entre ação e educação, que é capaz de mobilizar pessoas e incentivá-las a buscar objetivos comuns. A educomunicação é um conjunto de ações que visam criar ecossistemas comunicativos, abertos e democráticos, viabilizados pelas tecnologias da comunicação e voltados para a prática da cidadania. Trata-se de uma educação voltada para que as pessoas possam entender o mundo e serem ativas na construção da cidadania, como diz Paulo Freire.

A educomunicação mobiliza a sociedade civil para democratizar a comunicação, rever conceitos e preconceitos e propiciar bem-estar físico e social para os diferentes grupos que interagem em uma comunidade, comunicando-se de diferentes formas, fazendo uso de diversas ferramentas. Na prática, o jornal mural, a rádio comunitária, a rádio da escola ou mesmo uma revista em quadrinhos confeccionada com a intenção de relatar os problemas sociais e econômicos de determinada comunidade são instrumentos que garantem que as informações circulem na sociedade e sirvam de aporte reflexivo, exemplo e inspiração aos seus partícipes, de modo a possibilitar debates e questionamentos com vistas a melhorar o entorno dessas comunidades. Ao

promover este tipo de ação e interação, a escola e/ou a própria comunidade pode atingir um grupo maior de pessoas e possibilitar que estes tenham acesso à informação coletada através dos meios de comunicações presentes em seu contexto.

Com o advento da internet, redes sociais como Facebook, Instagram, Twitter e demais mídias digitais foram potencializadas, o que permitiu a disseminação de informações e concomitantemente, uma nova forma de buscar conhecimento. Estas redes integram um ecossistema comunicativo e colaborativo que sustenta a educomunicação não apenas levando conteúdo a distância, mas contribuindo para a transformação de um grupo social. Kaplún (1999, p. 68) reitera que devemos considerar a "comunicação não como um mero instrumento midiático e tecnológico, e sim, antes de tudo, como um componente pedagógico". Assim, a educomunicação auxilia na construção da cidadania por meio dos ecossistemas comunicativos que transformam os agentes em promotores de mudanças. Para Moreira (2020, p. 10), a educomunicação se apresenta como uma "opção metodológica e política que permite dar sentido à produção midiática e à vida dos alunos, em uma sociedade cada vez mais pautada por valores externos da sociedade de consumo". Assim, a educomunicação emerge como um conjunto de práticas educativas que visam auxiliar os agentes, dando argumentos produzidos por meio da reflexão crítica que permitirá a participação significativa nos debates.

Diante do contexto apresentado, entende-se que para atingir um maior grupo de agentes, com pensamentos e ideologias variadas, as ações e as interlocuções comunicativas ou educomunicativas requerem um espaço mais amplo para conceber uma forma de comunicação abrangente que atinja um maior número de pessoas e de grupos sociais. Quando se trata de um bairro na sua totalidade, pode ser inviável conversar com cada pessoa individualmente, mas compreende-se que essa comunicação pode se materializar em processos ou produtos como: campanhas, seminários, debates, oficinas, programas de rádio, divulgação em redes sociais, entre outros meios e mídias. Estas ferramentas cumprem o papel de promover a troca e a difusão das informações acerca das necessidades específicas daquela comunidade, interferindo positivamente no contexto dos seus agentes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com este trabalho que o campo da educomunicação problematiza ações para beneficiar a população, criando ecossistemas comunicativos abertos e criativos, utilizando os meios de comunicação como instrumentos de mudanças sociais. As atividades da educomunicação iniciam-se de forma simples, geralmente com os jornais murais dentro das escolas, igrejas, centros comunitários e outros locais, promovendo um diálogo cuja pauta contém temas pontais de ordem social que uma comunidade necessita resolver visando melhorias para os seus habitantes, como a construção de uma creche, o saneamento básico, a ajuda a um membro da comunidade, dentre outras.

Ao retomar o problema que orientou as discussões desta investigação, ou seja, como a educomunicação promove a conexão entre a comunidade, a escola e a sociedade, é possível perceber que os agentes precisam ser orientados, especialmente na escola ao longo de sua formação acadêmica, a construir juntos espaços colaborativos que propiciem debates sobre diversos temas como cidadania, economia, política, direitos, deveres, entre outros, que se façam necessários à sua comunidade.

Como campo de intervenção social, a principal característica da educomunicação é a de ofertar suporte teórico-metodológico para que os agentes sociais compreendam a importância da ação comunicativa para o convívio humano, para a produção do conhecimento e para a elaboração e implementação de projetos colaborativos com vistas às mudanças sociais, especialmente do seu próprio entorno. Agindo nesta perspectiva, a educação aplicada de forma prática por meio da educomunicação e do seu ecossistema educomunicativo auxiliará na interação entre os agentes envolvidos no fluxo da informação, tornando-os não só leitores, mas produtores de dados, informações e conhecimento.

A partir das novas concepções de educação e comunicação oportunizadas pela educomunicação como campo de intervenção, compreende-se que a geração do conhecimento representa um processo que demanda ações por meio das quais se pode retomar o conhecimento previamente construído, sobre o qual se reflete acerca das divergências, convergências e incongruências em relação a uma nova informação, o que conduzirá ao pensamento reflexivo que subsidiará a construção do conhecimento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

singular de cada agente ou comunidade, oportunizando a estas novas formas de aprender e de transformar o seu meio social.

REFERÊNCIAS

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. In: **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**, p. 89-102, 1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 8 maio 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GÓMEZ, G. O. **Educomunicação**: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas Editora, 2014.

JACQUINOT, G. O que é um educomunicador? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO SÃO PAULO, 1., 1998, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 1998. Disponível em: http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/11.pdf. Acesso em: 4 maio 2021.

KÁPLUN, M. Processos educativos e canais de comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 14, p. 68-75, jan./abr. 1999.

KÁPLUN, M. **Una pedagogía de la comunicación**: el comunicador popular. La Habana: Caminos, 2002.

LE ROY, L. **A internet na aprendizagem.** 1997. 2 v. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1997.

MENEZES. E. D. B. Fundamentos sociológicos da comunicação. In: SÁ, A. (coord.). **Fundamentos científicos da comunicação**. Petrópolis: Vozes, 1973. p. 146-205.

MOREIRA, G. A Educomunicação e os Sertões do século XXI. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e221403.pdf. Acesso em: 08 maio 2021.

QUÉRÉ, Louis. A dupla vida do acontecimento: por um realismo pragmatista. In: FRANÇA, V. R. V.; OLIVEIRA, L. de (org.). **Acontecimento**: reverberações. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 21-38.

SOARES, I. O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação (Contribuição para a reforma do Ensino Médio). São Paulo: Paulinas, 2011.

4.5.18 ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE

Eli Prestes de Aguiar [401]

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt [402]

RESUMO

Para o teórico e filósofo da História Jörn Rüsen, a formação da consciência histórica é um antropológico universal e está relacionada com as demandas e carências de orientação temporal da cultura histórica de cada sociedade. O contexto histórico do povo surdo envolve um processo de constantes lutas pela sua afirmação enquanto sujeitos de uma cultura singular que corresponde às suas necessidades de vivência e, acima de tudo, os identifica a partir da sua identidade histórica, cultural, política e social. E para a garantia da construção do sentimento de pertencimento a um povo, a sua alteridade precisa ser enaltecida desde o início de sua vida. Compreender esse contexto, implica em conhecer os fatores sócio-histórico do processo educativo de crianças surdas. Nesse sentido, as considerações e análises aqui apresentadas têm como objetivos realizar uma reflexão teórica sobre o processo de escolarização para crianças surdas, no sentido de se conhecer os fatores sócio, histórico e culturais do processo educativo que o constituem, bem como, compreender a importância da presença do professor surdo no processo de ensino e aprendizagem de crianças surdas no início de sua escolarização. A metodologia utilizada está centrada na análise de referenciais bibliográficos relacionados ao tema. O embasamento teórico deste artigo, está ancorado em autores que discutem a temática da surdez na sociedade brasileira, como Sueli Fernandes, Ronice Müller de Quadros e Silvana Elisa de Morais Schubert, nas discussões pedagógicas de Paulo Freire e também com reflexões no campo teórico da Educação Histórica a partir de Jörn Rüsen e Maria Auxiliadora Schmidt, além do diálogo com os documentos oficiais publicados nos últimos anos que balizam o processo educativo de pessoas surdas no Brasil. Os resultados desta análise apontam para fundamental necessidade da presença de professores surdos e professores bilíngues no processo de escolarização das crianças surdas e de sua formação na especificidade dos elementos que contribuem para a constituição da consciência histórica destes sujeitos.

Palavras-chave: Consciência Histórica**;** Escolarização; Educação Bilíngue; Pedagogia Visual; Estudantes Surdos.

1 INTRODUÇÃO

[401] Professora de História da Rede Pública Estadual de Ensino. Mestranda em Educação pela UFPR, sob a orientação da Professora Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Membro do LAPEDUH/PPGE/UFPR. Possui licenciatura e bacharelado em História pela Universidade do Contestado, segunda graduação em Letras/Libras pela FAESP Faculdade Anchieta, Especialização em História do Brasil Contemporâneo, Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Especialização em Educação Bilíngue - Libras e Língua Portuguesa. E-mail: elipaguiar@gmail.com

[402] Professora com Pós-Doutorado em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa-Portugal, 2001 (Bolsa Capes), e Pós-Doutorado em Teoria da História pela Universidade de Brasília (Bolsa Cnpq). Atualmente é professora titular aposentada da Universidade Federal do Paraná, atuando na Pós-Graduação, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, nas disciplinas de Educação Histórica I e II e Cultura e Escola, os fundamentos do saber escolar. Na mesma Universidade coordena o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica-LAPEDUH/PPGE/UFPR. Email: dolinha08@uol.com.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É fundamental que a aprendizagem dos estudantes promova a formação da sua consciência histórica e mantenha relação com a orientação temporal dos sujeitos na cultura histórica em que vivem, no sentido de conhecer o passado, compreender o presente e esperançar o futuro. Para os estudantes surdos este processo também é importante, acrescido do respeito às suas especificidades pedagógicas no contexto de sua escolarização e representa uma etapa na conquista deste direito.

Em 24 de abril do ano de 2002, foi publicada a Lei 10.436 que instituiu a LIBRAS como a segunda língua oficial do Brasil, como língua materna das pessoas surdas e a reconheceu como meio legal de comunicação e expressão. No entanto, a história da educação de pessoas surdas em nosso país é marcada por lutas incansáveis e diversas manifestações da comunidade surda para garantir um espaço que lhe é de direito na sociedade brasileira.

O desenvolvimento pedagógico de pessoas surdas exige variadas adaptações metodológicas, principalmente pelo uso da pedagogia visual. E a comunicação deve se dar preferencialmente pela LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais. No que se refere à educação escolar de crianças surdas, Sueli Fernandes relata que:

> [...] Em um processo educacional considerado ideal, as crianças surdas aprenderiam Libras como primeira língua na educação infantil até os cinco anos. Paralelamente, com base na identificação cultural e linguística consolidada pela interação com professores surdos, além de professores ouvintes fluentes na sinalização, o português seria ensinado como segunda língua na modalidade escrita. (2018, p. 27)

Fernandes nos alerta para a necessidade da presença de professores surdos no processo educativo de crianças surdas. E esta presença é primordial para o reconhecimento da alteridade e da identificação cultural das crianças que estão em processo de construção e consolidação de sua identidade, além da geração de oportunidades para a aquisição da Libras, bem como o desenvolvimento de sua língua materna.

A autora também faz menção à presença de professores ouvintes que tenham fluência na língua de sinais e também da proposta da Educação Bilíngue que tem a Libras como língua materna de pessoas surdas e a Língua Portuguesa nas modalidades de leitura e escrita.

E, nesse sentido, é um desafio articular o processo de ensino à aprendizagem de crianças surdas, na mesma medida em que se deve assegurar o direito à comunicação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

na sua língua materna. Mas as possibilidades pedagógicas existem e podem ser concretizadas no ambiente escolar e, este caminho passa pela Educação Bilíngue.

Na reafirmação do direito linguístico, a publicação do Decreto Federal nº 5626 no ano de 2005, apresentou importantes definições sobre os profissionais que atuarão na educação das pessoas surdas, sendo: o Professor Surdo para o ensino da LIBRAS, o Professor Bilíngue ouvinte e/ou surdo para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita e o Tradutor Intérprete de Libras responsável pela mediação da Libras nos diferentes espaços da instituição de ensino.

Nesse contexto, as considerações e análises aqui apresentadas têm como objetivos fazer uma reflexão sobre o ensino de língua de sinais para crianças surdas, buscando conhecer os fatores sócio, histórico e culturais do processo educativo de pessoas surdas, bem como, compreender a importância da presença do professor surdo no processo de ensino e aprendizagem de crianças surdas no início de sua escolarização. As considerações apresentadas serão referências para as investigações acerca da educação histórica destas pessoas e sua contribuição na formação dos professores.

2 DESENVOLVIMENTO

Refletir sobre a educação escolar de pessoas surdas, é refletir sobre o contexto histórico do seu processo educacional, que vai desde a concepção de Escola Especiais/APAES ou pelos Centros de Reabilitação da Audição e da Fala, passando pelas escolas inclusivas e finalmente na escola pautada numa proposta de Educação Bilíngue.

Por um longo período de tempo, na história da educação brasileira, a escolarização da pessoa surda estava sob a responsabilidade das Escolas Especiais/APAES ou pelos Centros de Reabilitação da Audição e da Fala. Nesses espaços a pessoa surda era vista somente sob o olhar clínico-terapêutico. E a solução vislumbrada para o seu desenvolvimento cognitivo era ensiná-la a falar e a ouvir:

> [...] nas escolas especiais, embora se assuma teoricamente a opção pelo bilingüismo, percebe-se que não há ações efetivas para que a língua de sinais se torne, de fato, a principal língua do currículo, e a única discussão que realmente prevalece é aquela que potencializa o ensino/aprendizagem do português. (FERNANDES, 2006, p.04)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A partir da publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases LDB 9394/1996, as escolas inclusivas começaram a ser estruturadas e muitos estudantes surdos passaram a ser atendidos nesses espaços, mediante a presença do profissional Tradutor Intérprete da Língua de Sinais. Este profissional tinha a responsabilidade de fazer a mediação da comunicação entre os professores e o estudante surdo.

No entanto, em ambos os ambientes escolares, não era primordial a valorização da primeira língua do estudante surdo, pois o processo educativo mantinha-se centrado nas metodologias da Língua Portuguesa falada.

À medida que diferentes investigações sobre o desenvolvimento cognitivo da criança surda foram sendo realizadas, há o apontamento do bilinguismo como um método de ensino e de aprendizagem que considera a pessoa surda na sua totalidade, e principalmente defende a adoção de diferentes estratégias de ensino a partir de experiências visuais.

Nesse sentido, Silvana Schubert, aponta algumas questões sobre a Educação Bilíngue e o conhecimento da cultura surda para a definição de estratégias pedagógicas que contemplem o sujeito surdo, a partir de uma visão holística e do respeito às suas singularidades:

> Em termos educacionais, os surdos têm direito a uma educação bilíngue do mesmo modo que os indígenas têm seus direitos preservados. Na educação bilíngue, a língua de instrução deve ser a língua natural do sujeito, dando importância também à língua oficial do país. No caso dos surdos, língua de sinais, a qual chamamos de primeira língua (ou L1) e a língua portuguesa escrita, como segunda língua (ou L2), no entanto essa educação exige muito mais do que o conhecer ambas as línguas, necessita de conhecimento aprofundado das características do sujeito surdo e das línguas envolvidas, seus dialetos, regionalismo, gírias, entre outros, bem como a valorização da escrita surda e da estrutura própria e singular da língua de sinais em relação à língua portuguesa, além do conhecimento e imersão nas culturas envolvidas (portanto multicultural). (SCHUBERT, 2015, p.83)

Em se tratando da educação escolar de crianças surdas, a presença de um professor surdo, nos primeiros anos de sua escolarização, vai contribuir de maneira mais efetiva no seu desenvolvimento cognitivo, na formação da identidade da pessoa surda e do reconhecimento dos traços culturais que constituem a sua história, como um ser humano peculiar, detentor de uma singularidade linguística que precisa ser estimulada e aperfeiçoada desde os primeiros anos de sua vida escolar. Como observou Sueli

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Fernandes que apresenta os "[...] educadores surdos como modelos de identificação linguística e cultural das crianças surdas." (FERNANDES, 2018, p. 27). Bem como a presença de professores bilíngues, com fluência na Língua Brasileira de Sinais, para proporcionar o aprendizado da Língua Portuguesa nas modalidades de leitura e escrita e, que também podem ser os professores das demais disciplinas da matriz curricular no ambiente de ensino.

Considerando estes apontamentos, o legado de Paulo Freire nos mostra que "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção." (FREIRE, 1996, p.22). E a presença de professores surdos e professores bilíngues no processo educativo de crianças surdas pode representar uma possibilidade de aquisição de código escrito, ao mesmo tempo em que se respeita a singularidade linguística dos estudantes. O pensamento de Freire permite uma articulação com o significado do conhecimento histórico para estes sujeitos, na medida em que a formação da consciência histórica não tem como foco a aquisição e memorização de conhecimentos, para uma apreensão, pelos sujeitos, da capacidade de se orientar no tempo e sobre o tempo, atribuindo sentidos ao que aprende.

Por sua vez, Ronice Quadros, em seu artigo sobre a educação de surdos, apresenta o "Bilinguismo como uma quebra de paradigmas rompendo com o clínico-terapêutico e abrindo um campo com enfoque social, cultural e político." (QUADROS, 2014, p. 03).O Bilinguismo está baseado nos princípios da pedagogia visual, que defende o desenvolvimento dos conteúdos escolares a partir de uma metodologia visual-espacial que respeita e contempla as necessidades escolares da pessoa surda e principalmente explora e estimula a maior potencialidade cognitiva do estudante surdo: o visual. "Sabe-se, sem sombra de dúvida, que é perfeitamente possível que os surdos mergulhem no mundo da leitura e da escrita por processos visuais de significação que têm na língua de sinais seu principal elemento fundador." (FERNANDES, 2006, p. 06)

A organização escolar numa proposta bilíngue apresenta a Língua de Sinais como L1 e a Língua Portuguesa como L2 nas atividades de leitura e escrita. Desta forma as estratégias de ensino adotadas pela instituição, devem valorizar o processo de significação do código escrito por meio da Libras.

O diálogo desta temática com a Educação Histórica reafirma a fundamental importância da constituição de sentido relacionada à aprendizagem histórica dos estudantes, como observa Rüsen:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> O aprendizado histórico pode, portanto ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem. (RÜSEN, 2010, p. 43)

Na continuidade destas reflexões e especificamente na aprendizagem histórica, Schmidt nos chama atenção que:

> [...] a aprendizagem deve ser baseada em formas de pensamento histórico elaboradas pelo sujeito que aprende, e é com essas formas de pensamento, organicamente ligados ao ato de narrar, que o ensino de História precisa se relacionar. Segundo estes pressupostos, a aprendizagem histórica ocorreria quando o sujeito desenvolvesse, por meio da narrativa histórica, um sentido para a experiência histórica, de tal forma que ele poderia orientar a sua existência em relação a si mesmo e aos outros, no fluxo do tempo. Nesse sentido, a perspectiva da aprendizagem somente pode se orientar na direção de que o sujeito é construtor do seu conhecimento. (SCHMIDT, 2017, p. 67)

Na consideração de que o estudante pode ser o responsável pela construção do seu conhecimento e pela elaboração de narrativas históricas que evidenciem as suas experiências no tempo, é fundamental que sejam garantidas as condições pedagógicas e metodológicas neste processo.

Sendo assim, a constituição de sentido das vivências escolares e das narrativas históricas para a pessoa surda, está intimamente ligada à relação do código escrito com sua língua materna. Bem como a utilização de estratégias e recursos metodológicos baseados nos princípios da pedagogia visual que podem colaborar para o acesso e a aquisição do conhecimento.

Como aponta Ronice Müller de Quadros a pedagogia visual exige

> [...] Pensar em diferentes formas de ensinar e aprender considerando diferentes formas de pensar, de expressar, de ver o outro, nos redimensiona e nos provoca no sentido de busca e de encontro. Os efeitos de modalidade provocam novos olhares sobre a pedagogia. As línguas de sinais nos contextos em que são usadas pelas pessoas surdas apresentam diferentes vieses de uma possível pedagogia, a pedagogia visual. Podemos brincar, podemos ler, podemos sentir, podemos perceber o mundo, podemos aprender, podemos ensinar através do visual que organiza todos os olhares de forma não auditiva. (2014, p. 13)

Diante do exposto, a escolarização de crianças surdas que inclua o pressuposto da aprendizagem e formação da consciência histórica a partir do contato, principalmente, de professores surdos e de professores ouvintes com fluência na língua de sinais, pode contribuir significativamente na produção e na apropriação do conhecimento. Além de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

proporcionar, dentro do ambiente escolar, o reconhecimento de diversos aspectos da cultura surda e o enaltecimento da alteridade a partir da convivência em sociedade.

Para a criança surda a escola pode se transformar no espaço que não somente lhe apresenta possibilidades de fazer uma leitura crítica da sociedade, mas também de revelar que esses sujeitos são pertencentes a este mundo e ter assegurado o seu direito à comunicação na sua língua materna.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar o processo de escolarização de pessoas surdas, é perceber a sua trajetória histórica, seus desafios, suas conquistas, suas mudanças e permanências ao longo do tempo. E, acima de tudo, compreender por meio dos acontecimentos do passado que a comunidade surda é marcada por um contexto de lutas pela garantia da sua singularidade linguística e pelo respeito às suas necessidades pedagógicas, sociais, históricas, políticas e culturais.

A Educação Bilingue a partir da exploração das potencialidades visuais dos estudantes surdos é um dos caminhos que pode proporcionar a aquisição do código escrito, por meio de uma organização curricular que garante a Língua de Sinais como L1 e a Língua Portuguesa como L2 nas atividades de leitura e escrita.

A relação com o conhecimento histórico, na perspectiva da formação da consciência histórica pode ser considerada uma possibilidade concreta no processo educativo de estudantes surdos no contexto da Educação Bilíngue, na medida em que estimula a produção de narrativas na sua língua materna e proporciona a formação do conhecimento a partir das atividades de leitura e escrita na Língua Portuguesa.

A garantia do direito a uma Escola Bilíngue mantém uma relação imediata com a formação dos professores surdos e professores ouvintes, que precisam ter o amparo teórico e metodológico para a concretização da sua prática docente.

A presença de professores surdos no início da escolarização de crianças surdas é primordial no que se refere ao processo de reconhecimento de sua alteridade e pertencimento a uma comunidade que os identifica a partir de suas singularidades linguísticas e culturais.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 05/06/2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em 05/06/2021.

FERNANDES, Sueli F. **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. 1.ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.

_____. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas**. Publicado no livro pós-congresso “Temas em Educação Especial IV” pela EDUFSCar. Disponível em

https://www.researchgate.net/profile/Ronice_Quadros/publication/242258822_Educacao_de_surdos_efeitos_de_modalidade_e_praticas_pedagogicas/links/5487fe020cf289302e2ee6fe.pdf. Acesso em 30/05/2021.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **“Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História”**. Intelligere, Revista de História Intelectual, vol. 3, no2, p. 60-76. 2017. Disponível em http://revistas.usp.br/revistaintelligere>. Acesso em 10/06/2021.

SCHUBERT, Silvana Elisa de Morais. **Entre a surdez e a língua: outros sujeitos...novas relações: intérpretes e surdos desvelando sentidos e significados.** Curitiba: Editora Prisma, 2015.

4.5.19 ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: PROGRAMA ESCOLA DO NOVO TEMPO NO ESTADO DE RONDÔNIA

Paulo Malicka Musiau[403]

Vânia Costa Ferreira Vanuchi[404]

RESUMO

Nas últimas décadas a temática da escola de tempo integral no Brasil, vem adquirindo relevância e ocupando espaço no âmbito educacional, mas, seu sentido ainda não está suficientemente estabelecido, pois o grande desafio é tornar esse tempo útil, e não simplesmente preenchê-lo com uma série de atividades desconectadas e meramente mecânicas. A busca por mudanças no cenário e na qualidade da educação pública de forma a superar o modelo tradicional, aumentando o período de permanência dos estudantes em salas de aulas, têm adquirido lugar de destaque nas agendas educacionais brasileiras. Este artigo pretende apresentar uma revisão bibliográfica a respeito da implantação do Projeto de Escolas Integrais no estado de Rondônia, ocorrida em 2017. A justificativa da implantação da escola de tempo integral, deve-se ao fato que essa ampliação pode fazer existir uma mudança na qualidade do processo ensino-aprendizagem, pois um ensinamento contínuo e com incentivo a discussão e reflexão, são indispensáveis para o desenvolvimento do estudante nesse novo tempo escolar. Como aportes teóricos que serviram como base para esta pesquisa bibliográfica, temos os seguintes autores: Cavaliere (2010), Cavaliere (2014), Dourado (2007), Sander (2007), Gadotti (2009), entre outros. Nesse primeiro momento, observamos através dos dados bibliográficos, que muito se falta a percorrer ainda, para que ocorra a universalização da escola de tempo integral, ou seja, necessitamos de uma política mais consistente que possa abranger de maneira eficaz essa proposta de ensino.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Gestão Educacional. Escola de Tempo Integral.

1. INTRODUÇÃO

As discussões no Brasil sobre a implementação da educação integral nas escolas públicas brasileiras, em busca de mudanças no cenário e na qualidade da educação pública de forma a superar o modelo tradicional, aumentando o período de permanência dos estudantes em salas de aulas, têm adquirido lugar de destaque nas agendas educacionais.

O Projeto Escola do Novo Tempo, teve sua implantação realizada pelo governo do Estado, de acordo com a publicação da Lei Complementar nº 940 em forma de lei, embasado na portaria nº 1145 do Governo Federal, que regulamenta o Ensino Médio de tempo integral. Assim, na 1ª adesão em 2017 foram 10 escolas contempladas e 2º adesão foi uma escola, em 2018, num total de onze municípios. Nestas escolas ocorre

[403] Mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal Rondônia – UNIR, musiau73@gmail.com.
[404] Mestra em Educação em Ciência Pelo Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde- Universidade Federal de Santa Maria- UFSM/RS, vanuchivania@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a aplicação do Modelo Pedagógico e de Gestão, da Escola da Escolha, criado pelo ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação).

A respeito desse programa, têm surgido, nos últimos tempos, discussões sobre a implementação e a eficácia da educação integral nas escolas públicas brasileiras. A busca por mudanças no cenário e na qualidade da educação pública de forma a superar o modelo tradicional, aumentando o período de permanência dos estudantes em salas de aulas, têm adquirido lugar de destaque nas agendas educacionais brasileiras.

Uma vez que, é evidente que as escolas regulares enfrente inúmeras dificuldades, pode-se esperar que essa nova modalidade também as encontre, pois segundo Cavaliere (2014), às escolas são instituições complexas e uma Escola de Tempo Integral (ETI) é ainda mais complexa, pois não temos construções escolares preparadas para a rotina de tempo integral e não há um conceito ou prática firmados sobre o que seja educação escolar integral.

Nesse sentido, Ferreira (2007), salienta que estas propostas têm sido implementadas nas escolas de forma improvisada, mediante o uso das mesmas estruturas físicas e técnicas, como se fosse possível desenvolver educação integral numa perspectiva de tempo integral em espaços que foram planejados para receberem os alunos por um período parcial.

É válido mencionar que, o Estado de Rondônia também apresentou inúmeras dificuldades na implantação desse projeto, tais como: adequações dos espaços físicos existentes das escolas regulares, regulamentação do termo de compromisso da dedicação exclusiva dos professores e servidores de apoio e adaptações dos estudantes nessa nova proposta de ensino.

Posto isso, este manuscrito é uma pesquisa bibliográfica, que por objetivo refletir sobre a importância da implantação do Programa Escola do Novo Tempo no Estado de Rondônia, pois sabemos que a implantação desta política pública no âmbito educacional, visa apoiar a concretização do ensino médio público de qualidade, com um currículo interligado, que tenha como princípio a formação de jovens autônomos, protagonistas, solidários e competentes.

2. Desenvolvimento

2.1 Educação de Tempo integral: uma perspectiva pedagógica

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A educação brasileira vem se modificando ao longo dos anos na tentativa de acompanhar as constantes mudanças econômicas, políticas e sociais pelas quais nossa sociedade vem passando. Dessa maneira, a sociedade contemporânea exige uma escola multifuncional, com profissionais mais completos, integrais, que, além de dominar o conteúdo especializado, sejam preparados para lidar com os desafios do mundo moderno. Diante desse contexto, a educação em tempo integral mostra-se como alternativa viável para atender essa demanda social.

A Educação Integral é uma proposta que possibilita o compromisso de repensar os espaços físicos, os tempos escolares, as práticas pedagógicas, assim como a questão curricular, representando não apenas a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, mas, sim, uma ampliação nas trocas de experiências, no direcionamento das atividades propostas em sala de aula, que permitam aprendizagens significativas e capacidade de desenvolver habilidades intelectuais e cognitivas, bem como sociais e éticas, aos estudantes.

Nas décadas de 1920 e 1930, de acordo com Cavaliere (2010), coexistiram no Brasil, diversas correntes educacionais que defendiam a educação integral da criança, divididas, basicamente, em duas: as autoritárias, formadas por aqueles que defendiam a distribuição hierárquica dos indivíduos nos segmentos da sociedade, objetivando obter maior controle social sobre os mesmos, e as liberais, que enxergavam na educação integral, voltada para a cooperação e a participação, a possibilidade de modificar as bases sociais, com vista à construção de uma sociedade democrática.

O modelo integral da educação é Anísio Teixeira, que a partir dos princípios de Educação Deweyana, foi um dos defensores da Escola de Tempo Integral (ETI) que aprofundou-se com base no pragmatismo, na compreensão de que o homem se forma e desenvolve na ação, no fazer-se, e não por um movimento exógeno de aprendizagem formal (CAVALIERE, p.258, 2010).

Ao analisar o percurso histórico da educação integral, é importante fazer menção à Constituição Federal de 1988, que compreende na legislação educacional brasileira a valorização dos aspectos da formação integral do indivíduo como um direito (BRASIL, 2018). Contudo, de acordo com Gadotti (2009) a educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral. A escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante desse contexto, a ampliação da jornada escolar está contemplada nos artigos 34 e 87 da Lei n. 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); nos artigos 205, 206 e 227 da Constituição Federal de 1988; e em leis e resoluções que serão detalhadas no item 2.2, “Bases Legais da Educação Integral”, desta unidade. Entretanto, a iniciativa de ampliar a jornada escolar nas instituições de ensino de educação básica no Brasil tem raízes históricas que podem ser identificadas em textos que remontam as ideias de educadores como Anísio Teixeira e Ana Maria Cavaliere.

As experiências de Educação Integral no cenário educacional brasileiro, de acordo com Moll (2012) pode ser vista através de três grandes marcos históricos que são esses: Anísio Teixeira no movimento liberal reformador da Escola Nova; a proposta dos Centros Integrados de Educação Pública (Ciep) e a mais recente experiência fomentada pelo governo federal brasileiro na educação, o Programa Mais Educação (PME).

Contudo, de acordo com Maurício (2009) a escola de tempo integral deve ser pensada de modo a responder a expectativas sociais a seu respeito, ou seja, tal política só é viável se houver “algum consenso sobre sua carência social, sobre sua efetividade pedagógica e por haver reconhecimento de que ela tem demanda por alunos e seus responsáveis.

Para Monteiro (2009), pensar numa escola integral, com oportunidade de realizar diferentes atividades tais como: aulas, práticas de educação física, atividades artísticas, de estudo dirigido, com vídeos, frequência à biblioteca, computadores, atividades com animadores culturais, práticas para o desenvolvimento de uma vida saudável, seria o ideal. Porém, estamos distantes de atingir esse patamar.

A escola de tempo integral não deve ser um lugar para deixar a criança porque a rua é um risco, mas sim porque essa criança precisa ter acesso ao conhecimento científico e cultural acumulado pela humanidade, desenvolver suas potencialidades e ser devidamente preparada para atuar na sociedade, ciente dos seus direitos, deveres e das regras que permitem a convivência social. (FERREIRA E REES, 2015, p. 249).

Nobre (2018) salienta a importância de estender o tempo de permanência do estudante na escola possibilitaria, maiores oportunidades para uma educação com mais qualidade, que vise a permanência e a socialização dentro do espaço educativo. Portanto, a proposta de inserir a educação integral no Brasil, com essa diversidade cultural, econômica e social, é vista como um grande desafio a ser enfrentado, mas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

temos consciência que as políticas educacionais precisam ser repensadas, buscando ser consistentes e significativas.

2.2 Abordagem metodológica

O presente trabalho tem o intuito de pesquisar de maneira bibliográfica alguns documentos referente a implantação do programa Escola do Novo Tempo, no Estado de Rondônia, em 2017.

A pesquisa bibliográfica é uma importante metodologia no âmbito da educação, a partir de conhecimentos já estudados, pois de acordo com Amaral (2007) é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho, através de levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa.

2.3 Resultados

A Lei 940 de 2017, constitui-se em um marco legal para a educação integral no estado de Rondônia, pois estabelece em seus artigos a forma de organização, execução e atendimento à política pública de educação integral instituída pela Portaria 727/2017. O referido programa, é dessa forma o executor da Programa de Fomento do governo federal na implementação das Escolas Ensino Médio de Tempo Integral (EMTIs) na rede pública estadual, levando em consideração as metas do Programa Nacional de Educacão (PNE) e o Plano Estadual de Educação de Rondônia (PEE/RO), a com as quais o programa está relacionado.

O artigo 2º abaixo, descreve no quadro -1 as finalidades do Programa Escola do Novo Tempo nos permite visualizar o seu alcance:

I	executar a Política Estadual De Ensino Médio, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais fixadas pela SEDUC, bem como com o Plano Estadual de Educação de Rondônia-PEE/RO;
II	Sistematizar e difundir as inovações pedagógicas e gerenciais;
III	Difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do Governo e na adequação da capacitação de mão de obra atuante na implementação do Programa, conforme a vocação econômica da região;
IV	Integrar as ações desenvolvidas nas escolas estaduais de ensino médio em tempo integral em todo o Estado,oferecendo atividades influenciam no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

V	Promover e apoiar a expansão do ensino médio integral para todos os municípios do Estado;
VI	Consolidar o modelo de gestão para resultados nas escolas estaduais de ensino médio em tempo integral, progressivamente implantadas em todo o Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação;
VI	Estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola.
VII	Viabilizar parcerias com Instituições de Ensino e Pesquisa, entidades públicas ou privadas que visem colaborar com a expansão do Programa Escola do NovoTempo

Fonte: Autores, 2021.

Diante da aprovação do projeto de lei, alguns pontos relevantes na Lei Complementar 940/2017, julgados necessários à sustentabilidade do Programa Escola do Novo Tempo, os quais são:

- A constituição de uma Comissão de Coordenação do Programa Escola do Novo Tempo, atuando na Secretaria Estadual de Educação vinculada ao gabinete do (a) Secretário (a), dotada de autonomia técnica e financeira, a qual compete planejar, coordenar e executar as ações do Programa, sendo composta por 1 (um) Coordenador-Geral, 1 (um) Especialista Pedagógico, 1 (um) Especialista em Gestão e 1 (um) Especialista em Infraestrutura.
- A definição de matriz curricular diferenciada com o objetivo de promovera integração da base nacional comum e da parte diversificada, estabelecidas pelo Currículo Básico do Ensino Médio;
- A citada lei, delibera sobre o entendimento de carga horária de trabalho da equipe gestora e professores;
- A Lei 940/2017 prevê ainda, adequação do espaço físico estrutural das EEEMTIs e aquisição de materiais didáticos, equipamentos e mobiliários necessários à implantação do Programa Escola do Novo Tempo, conforme as diretrizes definidas na referida Lei Complementar.

Outro ponto previsto na legislação é a seleção da equipe gestora por meio de Processo Seletivo Simplificado Interno, conforme normas publicadas em Edital de livre concorrência, sendo realizado pelas Comissões de Seleção, instituídas nas Coordenadorias Regionais de Educação -CRE's, correspondentes às EEEMTIs

Um fator relevante para o corpo docente, de acordo com o programa, é a garantia

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

na forma da lei, de que os professores poderão ter um quantitativo reduzido de aulas por semana, possibilitando aos professores destas escolas, mais tempo para preparar suas aulas e desenvolver demais atividades inerentes ao magistério. Pois, segundo Gadotti (2013) o fato da necessidade de envolver maior engajamento dos profissionais nas propostas educativas das escolas, diz que o ideal é o professor ter tempo integral e dedicação exclusiva em uma única escola.

Na parte pedagógica e com o objetivo de obter apoio técnico e jurídico para o desenvolvimento de um conjunto de ações relativas à implementação do Programa Escola do Novo Tempo, a Secretaria Estadual de Educação de Rondônia, firmou por meio do Termo de Cooperação Técnica nº 05/2017/SEDUC/RO em 22 de fevereiro de 2017, parceria com o -ICE, Instituto Natura –IN e Instituto Sonho Grande –ISG.

O ICE, instituto responsável por atuar como parceiro da Comissão de Coordenação do Programa Escola do Novo Tempo na implementação de modelo de pedagógico e de gestão escolar e a ser aplicado nas EEEMTIs, atualmente é referência no cenário nacional, por ter constituído um modelo de escola denominado: Escola da Escolha, sendo desenvolvido em mais de 10 estados brasileiros. Esse modelo de escola tem por objetivo à formação de um jovem que ao final da educação básica deverá ter formulado seu Projeto de Vida como sendo expressão da visão que ele constrói de si e para si em relação ao seu futuro, definindo os caminhos que seguirá para realizá-lo a curto, médio e longo prazo. (ICE, 2016a).

O modelo Escola da Escolha originou-se na revitalização do prédio do Ginásio Pernambucano, uma escola pública centenária (1825), e de referência na história da educação pública brasileira e que contribuiu para a formação do quadro intelectual, artístico e político no Brasil. Como estudantes ilustres a escola teve por exemplo, Clarice Lispector, Ariano Suassuna e Epitácio Pessoa.

Em relação a parte curricular temos os seguintes elementos da educação científica: tutoria, estudo orientado, acolhimento, base nacional comum, avaliação diagnóstica/nivelamento, sala ambiente, disciplinas eletivas, práticas e vivências em protagonismo, convergem para a concretização do objetivo mencionado anteriormente, que é o projeto de vida do estudante da escola de educação integral.

Assim, cada componente curricular deste possui uma metodologia específica de aplicação, que consta no Projeto Pedagógico aprovado pelo CEE/RO, por meio da Resolução 1228/2018.O sistema que caracteriza o modelo pedagógico está

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

fundamentado em quatro princípios educativos: protagonismo, os quatro pilares da educação;, pedagogia da presença e educação interdimensional

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos documentos e fontes pesquisadas foi possível observar que dificuldades perpassam desde as dificuldades de infraestrutura adequada das escolas para receber estes programas, até a falta, por vezes, de compreensão dos conceitos da proposta do programa implementado, ou seja, entender de fato do que se trata determinada política pública.

De acordo com alguns trabalhos pesquisados, os resultados encontrados confirmam que para a implementação de uma política pública acontecer da maneira mais próxima do contexto de formulação desta política, é preciso que os atores envolvidos tenham conhecimento dela e a entendam numa mesma concepção dos formuladores da política.

Em um outro material pesquisado, a gestora relata que a carga horária ofertada aos alunos, para alguns pais, era vantajosa, pois os alunos estariam mais preparados para o vestibular e o Enem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica.** Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>Acesso em: 16 Julho. 2021

CAVALIERE, A. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paideia, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010.

CAVALIERE, A. E**scola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado?** Educação & Sociedade, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

FERREIRA, C. M. P. S. **Escola em tempo integral: Possível solução ou mito na busca da qualidade?** 2007. 149f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FERREIRA, H. B. REES, D. K . **Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan./mar. 2015. Disponível em: 15 de julho de 2021.

ICE**. Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha.** 2ª Edição. 2016ª

ICE**. Modelo Pedagógico: princípios educativos.** 2ª edição. 2016b.

GADOTTI, M.. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. – (Educação Cidadã; 4).

_____. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013. Florianópolis. Anais. Florianópolis: COEB/ Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/ arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f. pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

MAURÍCIO, L. V.. **Escritos, Representações e Pressupostos da Escola Pública de Horário Integral.** Em Aberto. Brasília, v.22, nº 80, p. 15-31, abr. 2009.

MOLL, J. A **Cidade Educadora como Possibilidade: Apontamentos.** In: CONZATTI, M.; FLORES, M. L. R.; TOLEDO, L. (Org.). Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, 2004. p. 39-46.

_____. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-143.

MONTEIRO, A. M. CIEP – **Escola de formação de professores.** Em aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2219/2186>. Acesso em: 05 jul. 2021.

NOBRE, L.R. A **atuação do coordenador pedagógico nas escolas de ensino médio em tempo integral no programa escola do novo tempo.** 2018. Dissertação de Mestrado. UNIR, Rondônia.

SANDER, B. **A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção.** RBPAE, v. 23, n. 3, p. 421-447, 2007.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4.5.20 FORMAÇÃO ESTÉTICA JUNTO A PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIMENTAÇÕES COM A SÉTIMA ARTE

Sabrina Copetti da Costa[405]

RESUMO

O presente relato é construído a partir de uma experiência de formação junto a professores de educação básica realizada através de um projeto de extensão universitária. As atividades na escola parceira iniciaram no ano de 2016 e seguem atualmente por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão que abrangem desde a formação junto aos docentes até oficinas de cinema para os estudantes do primeiro ao sexto ano do ensino fundamental. Para este trabalho optamos por compartilhar as experiências junto aos professores ocorridas mensalmente nos anos de 2019 e 2020; no primeiro ano de maneira presencial e, no segundo, via plataforma Google Meet. Ao longo de 2019 vivenciamos com a equipe docente momentos de estudos de textos sobre a temática cinema e educação bem como apreciação de filmes e experimentações de exercícios fílmicos feitos pelos professores. No ano de 2020, em encontros virtuais, a equipe de professores seguiu em processo formativo, dessa vez por meio de um trabalho coletivo entre escola e universidade para análise, discussão e aperfeiçoamento de propostas de atividades relacionadas à sétima arte que foram enviadas aos estudantes do primeiro ao sexto ano do ensino fundamental. Em relação aos resultados alcançados junto aos docentes em 2019 destacamos a importância da ampliação do repertório cultural a partir de momentos de apreciação fílmica e o valor de propostas de experimentação que permitem praticar a sétima arte rompendo aos poucos o imaginário instituído de que se refere a uma prática reservada a pessoas com grande conhecimento técnico na área. Quanto a 2020 salientamos a potência das dimensões coletivas da profissão como o planejamento partilhado que rompe com a solidão docente e possibilita a criação de práticas pedagógicas diferentes que respondem aos desafios presentes em cada contexto. Nossos trabalhos são alicerçados na teoria do imaginário social de Cornelius Castoriadis com reflexões ampliadas a partir das contribuições de Nadja Hermann sobre a experiência estética e Rosália Duarte sobre cinema e educação, assim como inquietações sobre a formação de professores a partir das reflexões de António Nóvoa.

Palavras-chave: Cinema. Docência. Experiência Estética. Educação Básica. Extensão.

1 INTRODUÇÃO

Por meio deste trabalho buscamos relatar uma experiência de formação junto a professores da educação básica ocorrida a partir de um projeto de extensão universitária nos anos de 2019 e 2020 na cidade de Santa Maria- RS. Apesar de o grupo proponente realizar também ações de ensino e pesquisa na escola parceira, para este trabalho, optamos por abordar o aspecto extensionista.

As ações na escola parceira iniciaram no ano 2016 e seguem atualmente compreendendo a formação junto aos docentes bem como o desenvolvimento de

[405] Especializanda em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul. Professora efetiva de educação infantil no município de Nova Palma – RS. copettidacostasabrina@gmail.com

oficinas de cinema para estudantes do primeiro ao sexto ano do ensino fundamental. Vale mencionar que nos anos 2017, 2018 e 2019 as ações foram realizadas por meio de encontros presencias na escola tanto junto aos professores quanto para os estudantes. Nos anos de 2020, por sua vez, as propostas foram adaptadas ao ensino remoto e continuaram abrangendo a formação docente e, também, discente.

Por meio do projeto de extensão buscamos construir relações e vivências de docentes com o cinema abordando suas histórias pessoais e profissionais e as formas pelas quais a sétima arte nelas se faz presente, buscando compreender as significações imaginárias sociais (CASTORIADIS, 1982), os saberes e fazeres dos professores acerca desta arte. Questionamos não somente a forma como o cinema se faz presente, ou as razões de sua ausência no trabalho docente no cotidiano da escola, mas cuidamos de conhecer os significados e sentimentos presentes nos encontros dos professores - suas práticas – com o cinema no espaço escolar ou fora dele.

A partir das ações na escola realizamos com os docentes momentos de apreciação da sétima arte bem como encontros nos quais optamos pela discussão de textos que tratam dos diálogos possíveis entre cinema e escola. Em outros, objetivamos oportunizar que os professores fizessem seus próprios exercícios fílmicos a fim de que percebessem que essa não é uma possibilidade de expressão reservada apenas aos cineastas ou pessoas com grande conhecimento técnico. Dessa forma, abordamos a experiência estética (HERMANN, 2005) tanto de maneira teórica, quanto no âmbito das vivências de experimentações com o cinema já que concordamos com Bergala (2008, p.31) quando o mesmo afirma que “[...] a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso”. Assim, a extensão se fez lugar de encontro e experimentação dos professores com o cinema.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Apreciação, criação e estudo: um pouco sobre os encontros realizados em 2019

Ao longo do ano de 2019 realizamos encontros mensais e presenciais com a equipe de professores da escola parceira. Esses encontros duravam em torno de 1h e 30 minutos e neles abordávamos temas como: sinopse, roteiro, construção da narrativa, moral do conto, Minuto Lumière, edição, enquadramentos, voz off. Em alguns deles

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

objetivamos também colaborar para a ampliação do repertório cinematográfico dos envolvidos por meio da apreciação de filmes valorizando assim o aspecto de deleite do cinema.

Os momentos de apreciação receberam especial atenção do grupo em seu preparo visto que "ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais" (DUARTE, 2009, p. 16).

Além das propostas de apreciação para ampliação de repertório e das discussões de textos sobre cinema e educação, consideramos como muito significativos sobretudo os momentos de experimentação com a sétima arte. Nesse sentido, propomos que os professores filmassem com seus celulares um minuto de algo que considerassem representativo da história de cada um na escola. Para isso, fizeram uma filmagem parada (still) na qual havia uma narração feita por eles com liberdade poética e tendo em consideração a limitação de recursos tecnológicos na escola.

Nesse encontro em que propusemos a referida experimentação os professores puderam começar a fazer pequenos exercícios fílmicos desmistificando o senso comum de que é preciso grande formação técnica para expressar-se por meio da sétima arte. Tal exercício possibilitou uma aproximação ao imaginário docente sobre sua história e relação com a escola. Destacamos a fala da maioria de que todos os que trabalham naquela escola são marcados pelo convívio em um grupo tão especial; significações essas que emergiam das expressões dos docentes os quais destacavam sempre o aspecto positivo do trabalho coletivo na escola.

Esses momentos de experimentação podem ser instituintes (CASTORIADIS, 1982) na medida em que ajudam a romper com o imaginário instituído (CASTORIADIS, 1982) de que o cinema deve ser reservado aos momentos de entretenimento ou como forma de ilustração didática. Sobre isso, Duarte aponta:

> Embora valorizado, o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento. Sabemos que arte é conhecimento, mas temos dificuldade em reconhecer o cinema como arte (com uma produção de qualidade variável, como todas as demais formas de arte), pois estamos impregnados da ideia de que cinema é diversão e entretenimento, principalmente se comparado a artes "mais nobres". Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para "ilustrar", de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis. (DUARTE, 2009, p. 70-71)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sendo assim, na formação junto aos professores buscamos a partir de experiências estéticas romper com esse pensamento que enclausura o cinema em momentos de lazer ou como prática ilustrativa daquilo que realmente é considerado digno de compor o currículo.

Colaborar para o rompimento desse enclausuramento foi nosso objetivo a fim de que a escola não acabe por deixar de explorar a potência do cinema enquanto linguagem e arte em seu potencial criativo e expressivo para uma formação integral dos alunos. Nesse sentido, Hermann (2014) nos alerta para o reducionismo de uma formação voltada apenas ao aspecto cognitivo e ressalta as potencialidades da experiência estética afirmando que:

> A questão, portanto, é mostrar as possibilidades da experiência estética para nos tornar sensíveis e receptivos às diferenças e àquilo que consideramos estranho ou sequer reconhecemos, como um modo de abertura à alteridade e, sobretudo, como uma possiblidade educativa na construção de uma nova sensibilidade. (HERMANN, 2014, p. 123)

A experiência estética com a obra de arte pode, portanto, provocar um estranhamento frente ao outro que abala nossas convicções comuns. Sobre esse estranhamento, Hermann (2014) acrescenta:

> O estranhamento promovido pela experiência estética tem condições privilegiadas de estimular o reconhecimento da alteridade, atuando na perspectiva de nos tornar sensíveis, tanto para reconhecer o externo a nós mesmos como para estar atento às diferenças e às desconsiderações de outros modos de ver o mundo. Ou seja, o estranhamento atua decisivamente contra os aspectos restritivos da normalização moral, forçando a rever nossas crenças e o respeito exacerbado pelas convenções. (HERMANN, 2014, p. 131)

Apostamos, então, na sétima arte para provocar movimentos instituintes na escola a partir de experiências estéticas vividas pelos professores em momentos de formação continuada.

2.2 Os encontros virtuais ao longo de 2020 e a importância das dimensões coletivas da profissão docente

Ao finalizar as ações do ano de 2019 nós do grupo de extensão, juntamente com a equipe de professores e gestores da escola parceira, decidimos por dar continuidade às ações no ano de 2020 tanto no que se refere à formação de professores quanto às oficinas de cinema junto aos estudantes. Contudo, a pandemia da Covid-19 exigiu que criássemos novas formas para dar continuidade ao projeto.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Impossibilitados de realizar encontros presencias passamos a fazer reuniões por meio da plataforma Google Meet, nas quais nós integrantes do projeto estudávamos sobre cinema bem como criávamos as propostas remotas sobre a sétima a arte que seriam enviadas aos estudantes do primeiro ao sexto ano do ensino fundamental da referida escola. Não discutiremos neste trabalho sobre o conteúdo das propostas de ensino remoto que foram enviadas aos alunos visto que o objetivo deste texto é refletir sobre as ações junto aos docentes.

A plataforma Google Meet também foi utilizada ao longo de 2020 a fim de possibilitar encontros mensais com os professores e gestores da escola. Nesses encontros optamos por fazer a apresentação, análise, discussão e aperfeiçoamento das propostas que seriam enviadas aos estudantes, buscando coletivamente possibilidades de continuar levando a potência da sétima arte até os alunos. Com esse intuito, ao longo de todo o ano a equipe de professores participou da elaboração das propostas e o desenvolvimento de estratégias para que elas chegassem até os estudantes. Nesse sentido, somos lembrados por Nóvoa (2019) que a formação continuada é um dos espaços mais importantes para promover a realidade partilhada, para se fazer uma reflexão conjunta.

Foi na direção de fazer reflexões e criar soluções coletivas para os problemas que emergiam do contexto que atuamos em 2020 junto aos docentes. Sobre o trabalho coletivo de professores Nóvoa afirma:

> No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, que respondem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (Destaque do autor - NÓVOA, 2019, p. 11)

Assim, aos poucos íamos percebendo que apesar de não haver em 2020 a continuidade dos encontros para a formação de professores um processo formativo rico acontecia na medida em que universidade e escola refletiam e criavam soluções coletivamente. Dessa forma, decidimos pela continuidade dos encontros com a participação dos docentes devido ao potencial formativo das reuniões para todos os envolvidos (professores da escola, estudantes de graduação e pós-graduação, bolsistas, voluntários e professores universitários).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os encontros configuraram-se em momentos de trabalho coletivo e interdisciplinar por meio de uma experiência que gerou conhecimento para o desenvolvimento profissional da docência, o que nos faz lembrar mais uma vez de Nóvoa (2019, p. 14) quando ele afirma que “ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão”.

A complexidade do desafio de continuar abordando o cinema na escola enquanto dispositivo formativo (FERRY, 2004) para uma educação integral (HERMANN, 2014) que aposta na experiência estética com a arte como uma via de acesso às significações imaginárias (CASTORIAIDIS, 1982) e o desenvolvimento de novas sensibilidades nos mobilizou para a necessidade de fortalecer a competência coletiva. Sobre o trabalho escolar coletivo Nóvoa nos instiga a refletir:

> Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho. (Destaque do autor - NÓVOA, 2009, p.40)

Ao longo de 2020 os encontros iam deixando clara a competência coletiva e a importância de colaborar para essa cultura de trabalho na escola que rompa com o isolamento e a solidão docente no trabalho.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apostar na experiência estética por meio da arte, no nosso caso do cinema, é conceber a importância de uma formação integral do ser que não se limite à dimensão cognitiva, em que pese a importância da mesma. A extensão universitária se fez caminho para um encontro com a escola rico em aprendizagens para todos os envolvidos em um processo de formação “juntos aos” docentes e não “para” os docentes. Juntos lemos sobre cinema e educação e também apreciamos filmes possibilitando a ampliação do repertório cultural dos envolvidos e o surgimentos de potentes reflexões e diálogos na escola.

Aos poucos conseguimos criar fissuras no imaginário comumente instituído no meio escolar que reserva ao cinema o papel de ilustração de algo que realmente é considerado importante ou, outras vezes, como uma alternativa rápida para substituição

de professores que faltam. Ao contrário, os docentes protagonizaram exercícios fílmicos, o que consideramos instituinte visto que é comum no meio docente se considerar a criação em cinema algo reservado a quem tem muito conhecimento técnico.

Em 2020 tivemos nossos encontros e propostas limitadas pela pandemia da Covid-19 a qual nos obrigou a adequar a formação com os professores e as oficinas de cinema com os estudantes ao modo remoto. Sem negar as perdas ocorridas em função de não podermos nos encontrar presencialmente, salientamos que o processo formativo não deixou de acontecer. Nele, reforçamos as dimensões coletivas da profissão docente vivenciando o planejamento coletivo, o diálogo colaborativo e a aprendizagem a partir da experiência do outro.

REFERÊNCIAS

BERGALA, A. **A hipótese-cinema**. Trad. Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CIENAD-LISE-FE/UFRJ: 2008.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DUARTE, R. **Cinema e Educação**. 3.ed. Coleção Temas e Educação. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERRY, G. **Pedagogía de la formación**. 1.ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

HERMANN, N. **Ética e educação: outra sensibilidade**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Temas & Educação)

HERMANN, N. **Ética e Estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

NÓVOA, A. Os Professores e sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.3, p. 1-15, e 84910, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

4.5.21 FORMAÇÃO INTEGRAL E ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL

Sayonara da Luz da Silva [406]

Jane Bittencourt[407]

RESUMO

Este trabalho busca debater as relações entre formação integral e o ensino da história local, com ênfase nos anos iniciais de escolarização. Buscamos destacar de que modo as metas da formação integral, de acordo com as políticas educacionais brasileiras recentes, tanto em nível federal quanto estadual, relacionam-se diretamente com a implementação de processos identitários capazes de reforçar os vínculos de pertencimento das crianças em relação às suas comunidades. Com base em elementos presentes na pesquisa em andamento no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina, analisamos a problemática da formação integral no que diz respeito ao ensino de História e, particularmente, ao ensino da história local da localidade de Biguaçu, município situado na região da Grande Florianópolis, em Santa Catarina. Na pesquisa, utilizamos como categoria referente ao ensino da história local, na perspectiva da formação integral, os saberes comunitários, segundo a concepção de currículo para a Educação Integral proposta pelo Programa Mais Educação, com destaque ao saber Habitação. Do ponto de vista metodológico, exploramos o uso de diversos tipos de fontes (bibliográficas, documentais, imagéticas e orais) na elaboração de atividades didáticas, de modo a estimular as crianças no estudo da história de Biguaçu. Concluímos esse trabalho afirmando de que modo o fortalecimento de laços identitários é possível no ensino de História, particularmente por meio do ensino da história local, o que constitui um aspecto fundamental da formação integral das crianças.

Palavras-chave: Formação Integral. História local. Ensino de História. Educação Integral. Identidade.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se refere a uma pesquisa em andamento no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal de Santa Catarina, que tem como foco a formação integral, no contexto do ensino dos anos iniciais. A pesquisa se desenvolve na rede pública estadual de Biguaçu, município que faz parte da região da Grande Florianópolis, no estado de Santa Catarina.

Embora seja possível identificar uma diversidade de definições o que seria uma escolarização baseada no propósito de oportunizar uma formação integral às crianças, destacamos, na pesquisa, a perspectiva adotada na Proposta Curricular de Santa Catarina, sob influência da perspectiva histórico-cultural. Nesta, principalmente a partir

[406] Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professora da rede estadual de ensino, e-mail: sayonara.luz@bol.com.br
[407] Doutora em educação, Professora da Universidade Federal de Santa Catarina, e-mail: jane.bittencourt@ufsc.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de sua versão publicada em 2014 (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 2014), a formação integral é associada à luta pela emancipação humana e transformação da sociedade. A proposta pedagógica compreende o ser humano como sujeito social e histórico, cujo desenvolvimento é concebido numa concepção multidimensional, que busca abarcar todas as potencialidades do desenvolvimento humano. Além disso, a formação integral está associada a mais dois princípios educativos importantes: organização curricular não fragmentada e respeito e atenção à diversidade.

Como forma de organização do currículo, na perspectiva dos princípios educativos acima mencionados, tendo em vista a promoção de uma educação integral ancorada nos princípios de formação humana integral, adotamos a ideia de saberes comunitários, indicada no Programa Mais Educação. Este Programa do governo federal, vigente entre 2007 e 2016, direcionado ao ensino fundamental, teve por objetivo induzir a ampliação da jornada escolar por meio da diversificação curricular no contraturno, com base na adoção de saberes que se referem a um conjunto de conhecimentos associados às práticas sociais relevantes em cada comunidade, organizados por meio de uma matriz ampla de escolhas, a critério de cada escola.

De acordo com o programa, os saberes comunitários se referem a tudo que está intrínseco à vida da criança na comunidade: habitação; alimentação; brincadeiras; organização política; as condições ambientais; mundo do trabalho; curas e rezas; expressões artísticas; narrativas locais e calendário local. No entanto, entendendo que um saber já é vasto o bastante para trazer milhares de possibilidades de aprendizagem, destacamos, a partir de um diagnóstico inicial realizado junto à comunidade local, o saber Habitação. Esse saber traz inúmeros elementos que fazem parte do universo cultural local da criança, que geralmente não estão no currículo escolar. Referem-se às experiências com o espaço dentro e fora das casas, as técnicas de construção usadas, o reconhecimento das influências culturais, os materiais utilizados, enfim, pelos modos de se fazer habitar conforme época e conforme as mãos de quem construiu e/ou usufruiu.

Na pesquisa, de modo a desenvolver uma proposta metodológica para o ensino nos anos iniciais, procuramos propor, com base na exploração de fontes documentais, bibliográficas, imagéticas e orais, em torno da temática Habitação, um conjunto de oficinas temáticas destinadas ao estudo da história de Biguaçu, com ênfase na ocupação do território, nos modos e materiais de construção no passado, ou ainda na caracterização de espaços comuns e nos serviços básicos como água, esgoto, luz,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

endereço etc.

Neste trabalho, buscamos, inicialmente, analisar as relações entre formação integral na perspectiva da Proposta Curricular de Santa Catarina e o ensino de histórica local, no contexto dos anos iniciais. Enfatizamos um dos objetivos fundamentais do ensino de história, a consolidação de relações de pertencimento social por meio do estudo do passado, baseado na exploração de fontes.

2 FORMAÇÃO INTEGRAL, ENSINO DE HISTÓRIA E PROCESSOS IDENTITÁRIOS

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina, desde sua versão de 1998, com destaque para as versões mais recentes, publicadas a partir de 2014, a formação integral tem se consolidado como um referencial pedagógico fundamental para a escolarização de crianças e de jovens. Ancorada em pressupostos da perspectiva histórico-cultural, pretende-se promover uma formação crítica, centrada na possibilidade de transformação da sociedade pela aquisição, por parte dos estudantes, de saberes historicamente construídos. Com base nas ideias de desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky, assim como de seus seguidores, como Leontiev e Davidov, considera-se que a ação pedagógica deve ser capaz de provocar tanto a mediação cognitiva, que se refere ao aprimoramento dos processos mentais, tendo em vista o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, quanto a mediação didática, ou seja, a elaboração de situações de ensino, por parte dos professores, que favoreçam novas aprendizagens que atendam à multidimensionalidade do desenvolvimento humano.

Segundo a Proposta Curricular (2014, p.38),

> Os processos de aprendizagem necessitam oferecer aos sujeitos um amplo leque de vivências e de atividades ao longo de todo o percurso formativo, haja vista que a realização de uma dada atividade não promove o desenvolvimento de todas as capacidades humanas; assim, importa que a escola promova atividades relacionadas a diferentes áreas do conhecimento, bem como a valores éticos, estéticos e políticos.

Desse modo, a formação humana integral é concebida como uma meta da educação que vincula desenvolvimento e aprendizagem a uma perspectiva crítica e ampla de formação. Um dos objetivos fundamentais do ensino de História, como atestam os documentos curriculares desde os Parâmetros Curriculares Nacionais até a recente Base Nacional Comum Curricular, é justamente a formação da cidadania crítica, baseada

no estudo dos fenômenos sociais em suas diversas temporalidades, por meio das relações estabelecidas pelos estudantes entre passado e presente.

Segundo a Proposta Curricular (2014, p.144), a relação do ser humano com o espaço e o tempo, objeto de estudos da História, se dá por meio da memória, da identidade, assim como das relações de poder e da imersão em cultura. De fato, do ponto de vista do sujeito histórico e cultural, a memória, tanto individual quanto coletiva, se inscreve na experiência do tempo, assim como em sua materialidade, e é compartilhada entre os seres humanos na vida em sociedade.

Além disso, como afirma Candau (2014), memória e identidade são inseparáveis, já que cada um constrói sua identidade em meio às representações coletivas e individuais inscritas no passado e vivenciadas no tempo presente. Por essa razão, no ensino de História, a formação para uma cidadania crítica e participativa deve valorizar o estudo das experiências históricas coletivas que são ressignificadas por cada um, em seu processo de construção identitária.

Nesse sentido, a formação humana integral, do ponto de vista da perspectiva histórico-cultural, no caso do ensino de História, corresponde a processos educativos que recorrem ao passado não com o intuito de estudar os fatos históricos, mas, sim, com o intuito de colocar em evidência, com base em fontes históricas, os elementos do passado inscritos na memória coletiva e social. Estes elementos, por sua vez, podem servir como parâmetros para a construção da identidade e da subjetividade dos estudantes.

3 HISTÓRIA DE BIGUAÇU A PARTIR DE FONTES

Nesta pesquisa, a História de Biguaçu revelou-se por uma gama de fontes a serem exploradas, pois a localidade dispõe de diversas possibilidades refletidas não só nos documentos escritos, mas, sobretudo nas ruas, nas casas, nos objetos, nos diversos elementos da cultura local. E sabemos que todas elas têm algo em comum, pois se referem à memória do lugar e permitem expressar as relações identitárias das pessoas com o lugar que vivem.

Pereira e Seffner (2008) indicam o uso das fontes no ensino de História por se tratar de uma estratégia adequada e produtiva, não para tornar as crianças historiadoras, mas pela possibilidade de oportunizar a compreensão do mundo em que vivem. Esse

entendimento nos impulsionou a buscar por fontes que revelassem elementos a serem usados pelas crianças para desenvolverem relações com a cidade onde moram. Buscamos por imagens, vestígios arquitetônicos, bibliografias e ainda narrativas biográficas locais.

Sobre as fontes bibliográficas, na biblioteca do município e em sites oficiais foram poucas as obras encontradas e seu conteúdo revela diferentes perspectivas. Por exemplo, a historiadora Ana Lucia Coutinho, no seu texto “Biguaçu: história e memória” (2013), enfatiza as ações de ocupação luso-açoriana de “São Miguel da Terra firme”, atual Biguaçu. Já o jornalista Ozias Alves Junior reuniu num blog resenhas de 1940 a 2004 e produziu uma apostila sobre a história do município, distribuída nas escolas do município nos anos 2000, uma das poucas produções em que encontramos referências aos indígenas carijós habitantes originários do lugar. O escritor Padre Raulino Reinz escreveu sobre Biguaçu dando ênfase à defesa ambiental. Encontramos também outras obras de escritores memorialistas, moradores antigos da cidade, mesmo assim foi pouco para a proposta que queríamos. O ensino de história local exige mais, exige outras possibilidades. Recorremos, assim, ao acervo de fotos e imagens antigas e atuais. As antigas, são, em sua maioria, imagens de casas e construções dos tempos de 1920 a 1970, relacionadas ao centro da cidade que, desde 1833, está posicionado não mais em São Miguel, mas às margens do Rio Biguaçu. Já as imagens atuais foram adquiridas pelas próprias crianças, fotografadas por elas ou pertencentes ao acervo das famílias e retratam as ruas onde moram e os lugares que frequentam na cidade. E, tratando dos vestígios arquitetônicos, optamos por imagens e uma visitação ao Museu Etnográfico Casa dos Açores, um dos espaços de memória da cidade que traz indícios da história local do período do Brasil-colônia.

Concomitantemente, os alunos coletaram narrativas biográficas orais, ouvindo dois moradores antigos da cidade, cujos depoimentos ajudaram na investigação, trazendo detalhes que os documentos escritos não conseguiriam trazer. Ambos falaram sobre suas experiências de infância, vividas nos anos de 1930 e de experiências de seus antepassados conectados à temática Habitação. Apresentaram as formas de habitação e os modos de vida de épocas diferentes, fazendo relações com as experiências do presente, o que exploramos na metodologia descrita a seguir.

4 PROPOSTA METODOLÓGICA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Como consideram Fagundes (2017) e Macedo (2017), a história permite olhar para pessoas comuns, nos ajudando a fundamentar a questão da constituição da identidade das crianças no estudo da história local da cidade de Biguaçu, juntamente com Meyer (2015), que apresenta a continuidade da memória histórica como elemento importante na vida de uma comunidade, estabelecendo uma forma de identidade coletiva.

A partir dessas considerações, procuramos desenvolver, com base na exploração das fontes documentais, bibliográficas, imagéticas e orais, um conjunto de oficinas temáticas destinadas ao estudo da história de Biguaçu, com ênfase no saber Habitação.

O primeiro passo foi o trabalho de coleta e organização dos materiais. O planejamento das oficinas foi organizado em função de uma problemática central, apresentada pela professora como motivação para aprendizagem. A primeira oficina, por exemplo, traz a seguinte problemática: “Por que as casas em Biguaçu foram mudando ao longo do tempo? Assim, dividimos essa oficina em momentos. No primeiro momento, as crianças devem levantar hipóteses apresentadas oralmente, por desenhos ou em forma de texto escrito. No segundo momento são propostas atividades que exploram a temática da Habitação, com base em diversas áreas do conhecimento escolar e nas fontes históricas. Desse modo, na atividade 1, utilizamos a cartografia para que a criança localize a cidade no mapa de Santa Catarina e perceba que há casas e construções diversas no trajeto da casa-escola. Na atividade 2, utilizamos trechos dos depoimentos orais para observação, análise e socialização de assuntos como a ocupação de Biguaçu apresentada pelos antigos moradores. Na atividade 3, busca-se explorar documentos oficiais para interpretação e produção artística. E, na atividade 4, são utilizadas fotografias e pinturas de lugares da cidade para que as crianças sistematizem vestígios do tempo por meio da análise e comparação.

O terceiro e último momento propõe a conclusão sobre a problemática inicial, na qual as crianças poderão expor o material desenvolvido nas atividades, compartilhando seus mapas, desenhos, colagens, narrativas pessoais, enfim, tudo que produziram nos momentos anteriores, sistematizando o conhecimento.

Seguindo a mesma forma de apresentação da primeira oficina e com base em fontes históricas, planejou-se uma outra oficina intitulada “Você moraria nessa casa?” referindo-se à Casa dos Açores, construída no século XIX, que atualmente abriga o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Museu Etnográfico do município. O objetivo principal é conscientizar as crianças da importância do patrimônio histórico ao suscitar questionamentos sobre as continuidades e rupturas no modo de construir, de morar e de viver dos biguaçuenses.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que oferecer um amplo leque de vivências e de atividades relacionadas ao estudo da história local, conectadas a elementos da cultura local, como é o caso da Habitação, um dos saberes comunitários, certamente ajudará a fortalecer os laços identitários das crianças, um dos objetivos centrais do ensino de História.

Além disso, como procuramos exemplificar, a metodologia apresentada, baseada na coleta e na análise de diversas fontes históricas associadas à história local, busca fomentar a formação integral da criança, tendo em vista o desenvolvimento de suas diferentes potencialidades.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTINHO, Ana Lucia. Biguaçu: história e memória. In: RUDIGER, Catarina Maria**.** **Biguaçu: a terra dos Biguás**. Blumenau. Nova Letra. 2013. p.20-28.

FAGUNDES, José Evangelista. **A história local e seu lugar na história:** histórias ensinadas em Ceará-Mirim. EDUFRN. 2017. 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2017.

MACEDO, Helder A. Medeiros de. De como se constrói uma Historia Local: Aspectos da produção e da utilização no ensino de História. In: ALVEAL, Carmem Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista. ROCHA, Raimundo N. A. **Reflexões sobre História Local e produção de material didático.** Natal: Edufrn. 2017, p.57-78.

MAYER, Leandro**.** Projeto História Local Porto Novo. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, vol.2, num.2, p.1-10, jan./jun. 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/55874/36836. Acesso em: 15 jun 2020.

PEREIRA Nilton. M, SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, vol. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008.

Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina: **Secretaria do Estado da Educação**, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 15 jan.2021.

4.5.22 LENDAS FOLCLÓRICAS DE UNIÃO DA VITÓRIA/PR E PORTO UNIÃO/SC – RESGATE E ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO COM POSSIBILIDADES DE TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Suéli Taiane Vicentim[408]

Joel Cezar Bonin[409]

RESUMO

A proposta deste artigo é apresentar a ideia central de um projeto de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica pela Universidade Alto do Vale do Rio do Peixe (PPGEB/UNIARP) em Caçador/SC. A pesquisa encontra-se andamento e traz como objetivo geral a elaboração de um material didático pedagógico com a catalogação das lendas folclóricas (narrativas populares regionais) dos municípios de União da Vitória- PR e Porto União- SC. Lendas estas, que são conhecidas e reproduzidas na linguagem coloquial de seus munícipes e que se perpetuam através das gerações pelo viés da transmissão oral. Num primeiro momento conceituamos o termo folk-lore, termo esse, que sofreu transformações estruturais, fonéticas e morfológicas (aportuguesamento) e é comumente conhecido e pronunciado como folclore, relacionando-o com conceito de cultura; no segundo momento contextualizamos a historicidade dos municípios, elencando o processo de formação e a participação dos elementos contextuais que desenvolveram parte destas lendas ligadas a determinadas pessoas que foram de grande relevância no desenrolar dos acontecimentos locais envolvendo os estados de Santa Catarina e Paraná. Por fim, em terceiro momento abordamos a necessidade de se trabalhar o folclore como conteúdo de forma transdisciplinar na Educação Básica visando a valorização e reconhecimento da identidade cultural local.

Palavras-chave: Folclore. Cultura. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

Este texto é resultado da elaboração de um projeto de pesquisa que está sendo realizado no Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica pela Universidade Alto do Vale do Rio do Peixe (PPBEG/UNIARP) em Caçador/SC.

Um dos tópicos importantes da pesquisa em andamento trata da temática do folclore. Por folclore, compreendemos a conhecença de um povo nas mais diversas formas de manifestações culturais, na sua maneira de sentir, pensar, ser, agir e reagir diante dos fatos cotidianos. De um modo geral, o folclore é uma expressão cultural, que se perpetua de geração para geração através da comunicação, seja pela linguagem escrita, pelos registros, mas, principalmente, pela linguagem oral através do ato de ouvir e falar.

[408] Mestranda em Educação pelo PPGEB/UNIARP, Caçador-SC. Email: suhtaiane@hotmail.com
[409] Doutor em Filosofia pela PUC-PR. Professor do PPGEB/UNIARP, Caçador-SC. Email: boninj7@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para falar de cultura usamos a palavra Folclore, como denominativo, a qual teve sua origem em 22 de agosto de 1846, através do arqueólogo inglês Willian John Thoms, o qual enviou uma carta ao periódico semanal inglês The Athenaeum, de Londres sugerindo, "[...] a palavra folk-lore, composta de dois vocábulos saxônicos antigos: folk, significando povo, e lore, que quer dizer conhecimento ou ciência" (MEGALE, 2011, p. 11), para representar o conjunto de tradições e/ou antiguidades populares.

Contudo, a palavra folk-lore sofreu transformações estruturais, fonéticas e morfológicas (aportuguesamento) e é comumente pronunciada apenas como "folclore" em nosso país, pois ainda segundo a historiadora, museóloga e folclorista Nilza Botelho Megale:

> No Brasil, após a reforma ortográfica de 1934, que eliminou a letra K, a palavra perdeu também o hífen e tornou-se folclore. O folclore é encontrado na literatura sob a forma de poemas, lendas, contos, provérbios e canções, assim como nos costumes tradicionais como danças, jogos, crendices e superstições. Verifica-se também sua existência nas artes e nas mais diversas manifestações da atividade humana. (MEGALE, 2011, p.11)

Desta forma, o folclore se apresenta na simbologia e, concomitantemente, na identidade cultural e histórica de cada povo, das mais variadas formas e nas mais diversas expressões das classes sociais, se perpetuando no tempo por meio da comunicação entre as gerações e influenciando a maneira de viver de cada povo.

Na linha de raciocínio, é importante destacar que dos dias 12 a 16 de dezembro de 1995, ocorreu em Salvador-BA, o "VIII Congresso Brasileiro de Folclore" organizado pela Comissão Nacional de Folclore, o qual revisou a "Carta do Folclore Brasileiro" elaborada no "I Congresso Brasileiro de Folclore", realizado de 22 a 31 de agosto de 1951 no Rio de Janeiro-RJ. Tais congressos discutiram características relativas ao folclore, dentre elas, o anonimato, a transmissão oral, a tradicionalidade e a antiguidade. Dessa maneira, a Carta (de 1995) definiu em seu capítulo I que:

> 1. Folclore é o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade. Ressaltamos que entendemos folclore e cultura popular como equivalentes, em sintonia com o que preconiza a Unesco. A expressão cultura popular manter-se-á no singular, embora entendendo-se que existem tantas culturas quantos sejam os grupos que as produzem em contextos naturais e econômicos específicos. (CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO, 1995, s/p).

Além disso, o dia do Folclore foi **oficializado em 17 de agosto de 1965,** por meio do Decreto nº 56.747, assinado pelo presidente da época, o militar Humberto de Alencar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Castello Branco e pelo seu Ministro da Educação, **Flávio Suplicy de Lacerda**, conforme seus três artigos:

> Art. 1º Será celebrado anualmente, a 22 de agosto, em todo o território nacional, o Dia do Folclore.
> Art. 2º A Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro do Ministério da Educação e Cultura e a Comissão Nacional do Folclore do Instituto Brasileiro da Educação, Ciência e Cultura e respectivas entidades estaduais deverão comemorar o Dia do Folclore e associarem-se a promoções de iniciativa oficial ou privada, estimulando ainda, nos estabelecimentos de curso primário, médio e superior, as celebrações que realcem a importância do folclore na formação cultural do país.
> Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário. (BRASIL, Dec. 56.747/1965).

Atualmente, o direito do cidadão brasileiro em vivenciar e manifestar as diversas formas de representatividade cultural (dentre elas, o folclore) é garantido nos artigos 215 e 216 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988):

> Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.
>
> Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira nos quais se incluem:
>
> I - As formas de expressão;
>
> II - Os modos de criar, fazer e viver;
>
> III - As criações científicas, artísticas e tecnológicas;
>
> IV - As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
>
> V - Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Portanto, as crenças, as lendas, as tradições e costumes são bens imateriais, que compõem o patrimônio cultural e que estão protegidos juridicamente no texto constitucional citado.

Assim sendo, para se pensar nas manifestações folclóricas e culturais, é preciso ter em mente que o Brasil é um país miscigenado, pois são inúmeros os povos que aqui chegaram, misturando-se aos nativos indígenas e dando origem ao povo brasileiro. Dentre estes, destacam-se a confluência do índio, do negro e do português para a formação do folclore nacional, pois, após chegar ao Brasil em 1500, os portugueses se depararam com nativos indígenas. Mas, logo em seguida, trouxeram negros africanos para serviram como mão-de-obra na colonização de nosso país. Dessa forma, não se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pode olvidar os motivos pelos quais, tanto os negros quanto os indígenas, foram usados e explorados para o desenvolvimento da nação brasileira pelos europeus. Esse tema é fundamental, todavia, para os fins deste trabalho, quer-se destacar, sobremaneira, a relação que se deu entre estes povos e como ela definiu a identidade folclórica/cultural brasileira. Assim, Alfredo João Rabaçal discorre:

> O folclore brasileiro é basicamente, o produto do encontro dessas três correntes. É o produto da aglutinação, num efervescente caldeamento reinterpretativo, de traços e complexos dessas culturas, originando não só manifestações especificamente nacionais, como também regionais e locais. (RABAÇAL, 1967, p. 3)

Em relação à cultura indígena, herdamos os mistérios da natureza como princípio orientador, onde o respeito e o cuidado pelas águas, terras e animais se fazem presentes em suas tradições. Os contos e as fábulas trazem como heróis, os animais nativos e outros mitológicos como o Caipora, Saci-Pererê, Boitatá, Curupira, Boto cor-de-rosa e Iara. Lendas como a origem do Guaraná, da Mandioca e da Vitória-régia, bem como danças, rituais e um forte artesanato com matérias-primas extraídas da natureza como madeira, argila, palha, plumagem e o hábito de banhos frequentes são manifestações culturais de origem indígena.

As contribuições da cultura portuguesa e europeia em geral para o nosso folclore trazem referências na literatura como Pedro Malasartes, Chapeuzinho Vermelho, Lobisomem, Bicho-papão, fadas e madrastas. A presença cultural do Velho Continente é fortemente encontrada nas questões de cunho religioso e de devoção, nas festas juninas, natalinas e no famoso carnaval; já no artesanato pode ser vista a presença dos portugueses nas rendas, bordados e pinturas.

De sua parte, a cultura africana pode ser encontrada nas tendências místicas de crenças religiosas e de rituais como o Candomblé, Umbanda e Macumba; santos como Iemanjá, Ogum e Oxalá são manifestações culturais de origem africana incorporadas à nossa cultura. Os africanos também são responsáveis por nos apresentar o samba, a capoeira e algumas delícias gastronômicas como o vatapá, o acarajé, a cocada, a feijoada, o cuscuz, a pamonha, o quindim, dentre outras. (MEGALE, 2011). O folclore africano destaca-se também sob a forma da linguagem oral e, algumas vezes pela escrita, sendo que sua literatura, costumes, crenças e manifestações artísticas são transmitidas através da comunicação entre os povos do continente. As formas mais comuns são os gestos, os registros, a fala e a escuta e a informalidade da linguagem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(dada no falar e ouvir). Muitas vezes, a forma de comunicação é mais calcada na linguagem coloquial, isenta das normas gramaticais e de regras vernaculares.

Diante disso, o próximo item apresentará qual relação a contação de estórias, as narrativas e as formas de perpetuação do folclore regional de Porto União-SC e União da Vitória-PR, tem para a propagação da importância cultural das tradições locais e sociais para as novas gerações.

3 PORTO UNIÃO/SC, UNIÃO DA VITÓRIA/PR: "AS GEMÊAS DO IGUAÇU"

Porto União é um município brasileiro, localizado no estado de Santa Catarina, com estimativa populacional de 35.543 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2020). Já União da Vitória é um município brasileiro, localizado no estado do Paraná, com estimativa populacional de 57.913 habitantes, segundo dados do IBGE (2020).

Esta região conhecida como Vale do Iguaçu, foi primeiramente habitada por povos indígenas das tribos Botocudos e Caingangues. Por volta de 1726, ocorreram as primeiras expedições por esta região. O povoado teve seu início em 1842, com a descoberta do Vau do Iguaçu (lugar de baixa profundidade, localizado no Rio Iguaçu), pelo Tropeiro Pedro Siqueira Cortes, que permitia a passagem de gado pelo meio do rio, que culminou com a passagem e encurtamento das viagens de tropas advindas dos campos de Palmas para cidade de Palmeira/PR. Local este, que também era ponto de embarque e desembarque de boiadas, surgindo assim o primeiro nome desta localidade: Porto da União; porém, em 1855 passou a se chamar Porto União da Vitória e em 1877 de Freguesia de União da Vitória (MARTINS, GOHL, ESTACHESKI, 2010).

Em 1880, chegou de Palmas-PR, o Coronel Amazonas Marcondes com a intenção de fixar-se no local. Ele, no ano seguinte, implantou a navegação a vapor no Rio Iguaçu, transportando passageiros e mercadorias. Através do progresso econômico, União da Vitória tornou-se categoria de Freguesia de acordo com a Lei provincial nº 615 de 22 de abril de 1880 e depois município, de acordo com a Lei estadual n.º 54, de 27 de março de 1890 quando se desmembrou de Palmas/PR. O Coronel Amazonas foi o primeiro intendente municipal (o que chamamos hoje pelo nome de prefeito).

De 1912 a 1916, ocorreram os conflitos de ordem econômica, social e religiosa ligados à Guerra do Contestado, a qual contou com figuras lendárias e místicas em meio

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

as batalhas que aconteceram no interior dos estados do Paraná e de Santa Catarina. Em 03 de agosto de 1917, foi homologado o "acordo dos limites", assinado em 20 de outubro de 1916, no Rio de Janeiro, pelo governador de Santa Catarina, Felippe Schimidt e pelo Presidente do Paraná, Afonso Alves de Camargo. Em 05 de setembro de 1917 foi criado o município de Porto União em território catarinense. (KAISER, 2014).

Contudo, o limite territorial entre as duas cidades é dado até os dias atuais por uma linha férrea e pelo Rio Iguaçu, formando um único núcleo urbano entre elas. Além disso, por ambas estarem as margens deste rio, são conhecidas e carinhosamente chamadas pelos seus habitantes de "Gêmeas do Iguaçu". Deste emaranhado contexto histórico, estas duas cidades, acabam por elencar em sua cultura, diversas lendas, pois lenda é "uma narrativa popular, que é transmitida principalmente de forma oral, de geração para geração. As lendas não podem ser comprovadas cientificamente, pois são fruto da imaginação das pessoas que as criam" (MARTINS, GOHL, ESTACHESKI, 2010, p. 12).

Atualmente estamos inseridos em um universo de potencialidades tecnológicas, com internet e aparelhos eletrônicos, que nos possibilitam uma comunicação rápida, de fácil acesso e de interações diversas, mundialmente falando. Todavia, mesmo diante de toda essa era tecnológica, muitas pessoas dessa região, especificamente, não se desconectaram das suas raízes e nem perderam sua essência religiosa de fé. Assim, é fundamental destacar que os acontecimentos ocorridos há mais de um século atrás ainda permanecem vivos no imaginário dos mais idosos. Outrossim, o grande problema é que a perpetuação destas estórias e contos pode deixar de existir, caso não houver uma divulgação destes fatos para as novas gerações.

Não obstante, durante a guerra do Contestado (1912-1916), Porto União/SC e União da Vitória/PR, foram locais onde as crendices religiosas se fizeram muito presentes, segundo as narrativas que envolvem o "Profeta São João Maria", Segundo Aluizio Witiuk, "existiram três monges em épocas diferentes, João Maria D`Agostini, João Maria de Jesus e José Maria de Santo Agostinho, mas ficaram conhecidos como um só: Profeta São João Maria" (WITIUK, 2015, s/p).

4 O FOLCLORE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como vimos, é notória a significação que as representações e manifestações culturais simbolizam e significam na identidade de um povo. O folclore com todo seu

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conjunto de tradições, é um forte representante da cultura de um povo, o qual deve ser resgatado, valorizado, preservado e trabalhado na Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traz em suas competências gerais para a Educação Básica o seguinte critério: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2017, p. 11).

A cultura de contar causos/histórias/estórias ligadas ao folclore regional é um fator presente em nossa região, principalmente pelos moradores mais idosos, isto ocorre de maneira e em linguagem informal, coloquial por vezes, se propagando através da literatura oral, dos mais idosos para os mais novos, de pais para filhos, de avós para netos.

Para as crianças, estas lendas folclóricas podem se apresentar como possibilidade de trabalho pedagógico em sala de aula, pois segundo a historiadora e folclorista Megale, “o folclore, apesar de não percebermos, acompanha a nossa existência e tem grande influência na nossa maneira de pensar e agir”. (MEGALE, 2011, p .12). Ainda sobre esse aspecto, Megale discorre:

> A pedagogia tem como objetivo principal, o de fazer com que a criança siga o ritmo espiritual de seu povo e alcance uma compreensão melhor da comunidade em que vive. O estudo do folclore em si contém preciosos ensinamentos que devidamente selecionados e aproveitados serão de valor inestimável na educação do povo (MEGALE, 2011, p.19).

Dessa forma, o ambiente escolar é um espaço plausível para a validação desse objetivo, quando se trabalham estas manifestações culturais de forma transdisciplinar, de modo a resgatar, preservar e valorizar a cultura local. As crianças de hoje serão o futuro do amanhã. Para tanto, se queremos manter vivas as nossas tradições e manifestações culturais, precisamos repassar a elas esse saber cultural riquíssimo que é o nosso folclore. O capitalismo e a globalização atual que vivenciamos, nos coloca frente a novas culturas. Contudo, infelizmente, por muitas vezes, a indústria cultural massifica e abafa as culturas locais que acabam ficando esquecidas ou restritas a uma única geração.

A notabilidade de se trabalhar o resgate da cultura local em sala de aula está no fato de que se deve propiciar à criança, o conhecimento da realidade da história da sua localidade, dos antepassados e, com isso, permitir que ela se aproprie deste conhecimento para construir a sua identidade pessoal, aprendendo a valorizar a sua

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cultura e, consequentemente, outras culturas também. Essa atitude visa combater os preconceitos e enaltecer o respeito para um melhor convívio em sociedade. Não é possível dissociar a educação formal (ambiente escolar) da educação informal, aquela que ocorre nas praças, nos campos, nas rodas de conversa com os idosos, e que é levada para os bancos escolares pelo próprio educando pela sua maneira de ser, pensar e agir.

Para tanto, é valido ressaltar que, para que a escola possa trabalhar, resgatar e valorizar a cultura local, ela precisa de subsídios pedagógicos (livros, cartilhas, etc) que contemplem o legado das gerações passadas, que fazem parte do patrimônio cultural regional. E este é um dos principais motes da pesquisa que está em andamento, a saber, elaborar de um material didático pedagógico, que comtemple as lendas folclóricas dos Municípios de União da Vitória- PR e Porto União – SC com possibilidades de trabalho na Educação Básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discorreu-se neste texto, o que foi aqui apresentado, em linhas gerais, faz parte de um projeto de pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da UNIARP (PPGEB), tendo como base a temática do folclore regional nos municípios de União da Vitória-PR e Porto União-SC.

Dessa maneira, destacamos que um dos maiores desafios para o desenrolar das atividades, será a catalogação das lendas regionais dos municípios acima citados, sem perder de vista o conceito de que folclore é a junção de tudo que se refere a identidade cultural de um povo. Assim, a intenção de pesquisa está focada na ideia da coleta dos dados que deverá ser feita com determinadas pessoas das cidades elencadas aqui para a pesquisa, contando, sobremaneira, sobre a importância de suas vivências e experiências culturais, numa perspectiva identitária e social.

O que vale ser salientado, por fim, é que as duas cidades (União da Vitória-PR e Porto União-SC) são cidades que formam um único núcleo urbano, divididas por uma linha férrea e pelo Rio Iguaçu, mas unidas pelas heranças culturais da Guerra do Contestado que ocorreu entre 1912-1916. Os habitantes mais idosos ainda trazem em sua bagagem cultural, a contação das várias lendas folclóricas que envolvem este acontecimento histórico. Assim, nosso intento de pesquisa visa fazer com que essas estórias/lendas/causos sejam mantidas como “memória histórica”. E isso pode ser

possível, se for feita uma catalogação e posterior publicação deste material para as crianças da Educação Básica destes municípios, pois é fundamental que estas vivências adentrem os ambientes escolares, se reproduzam e possam ser fortalecidas com ações pedagógicas que enalteçam a riqueza da cultura local.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Comissão Nacional de Folclore/IBECC/UNESCO**. Salvador, BA. 1995 Disponível em: https://www.fundaj.gov.br/geral/folclore/carta.pdf. Acesso em 09 de junho de 2021

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**, Brasília, DF. 2020. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/. Acesso em 09 de junho. 2021.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**, Brasília, DF. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/bibliotecacatalogo.html?id=34351&view=detalhes. Acesso em 28 de junho. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 21de junho 2021.

BRASIL. República Federativa do. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 04 de julho de 2021.

BRASIL. República Federativa do. Decreto 56.747/65 de 17 de agosto de 1965. Brasília, DF. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/116176/decreto-56747-65. Acesso em 09 de junho. 2021.

KAISER, Jakzam. **Guerra do Contestado: a revolta dos caboclos no sertão catarinense**. Florianópolis/SC. Letras Brasileiras, 2. ed. 2014.

MARTINS, Ilton Cezar; GOHL, Jefferson Willian; ESTACHESKI, Dulceli de Lourdes Tonet. **Contando histórias em União da Vitória**. União da Vitória, FAFIUV, 2010. (Cartilhas Didáticas de Ensino de História). Gráfica Kaigangue.

MEGALE, Nilza Botelho. **Folclore Brasileiro**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

RABAÇAL, Alfredo João. **Influências indígenas no folclore brasileiro**. Separata da Revista de Etnografia n. 14- Museu de Etnografia e História. Porto (Portugal), 1967. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Arabacal-1967-

influencias/Rabacal_1967_InfluenciasIndigFolcloreBr.pdf. Acesso em 04 de julho de 2021.

WITIUK, Aluizio. **Conte o Estado A Guerra do Contestado**. 1. ed. 2015.

4.5.23 MENINAS TRAZEM SALGADO, MENINOS TRAZEM REFRIGERANTE: SEXISMO, SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR E BREVE HISTÓRIA DOS MOVIMENTOS PRÓ EQUIDADE DE GÊNERO NO BRASIL DE 1980 E 2020

Larissa Priscila Bredow Hilgemberg[410]

RESUMO

O presente estudo visou desenvolver reflexão acerca do sexismo e androcentrismo ainda verificados no ambiente escolar, tendo como mote o comportamento verificado nas décadas de 1980 e 1990, em que em confraternizações era separado aos meninos a compra de uma bebida e deixado para as meninas o trabalho tido como doméstico e feminino: a elaboração de um alimento. A partir deste tema, dissertou acerca do sexismo como prática negativa e da necessidade de discutirmos sobre gênero no ambiente escolar e de naturalizar a socalização entre gêneros e o respeito à diversidade. O estudo também realizou um breve levantamento histórico das lutas e conquistas dos movimentos feminista e LGBTQIA+ de 1980 a 2020 na sociedade brasileira, verificando de que forma estes movimentos refletiram nas metodologias e pedagogias escolares. Para isto, teve como metodologia levantamento bibliográfico como base. A partir do recorte temporal foi possível verificar que houve reflexo e que este é importante no sentido de proporcionar uma escola diversa, com equidade e respeito à diversidade, embora, ainda encontremos posicionamentos sexistas e machistas na escola e na sociedade como um todo. Como principais autores citamos Auad (2012), Boaretto e Eugenio (2016), Garcia (2015), Gomes e Zenaide (2019) e Oliveira et al (2011).

Palavras-chave: Gênero. Escola. Feminismo. Equidade. LGBTQIA+.

1 INTRODUÇÃO

O tema proposto, “Meninas trazem salgado, meninos trazem refrigerante: sexismo, socialização de gênero no ambiente escolar e breve história dos movimentos pró equidade de gênero no Brasil de 1980 e 2020”, vem ao encontro das necessidades cada vez mais urgentes do diálogo e discussão acerca das relações e socializações acerca do gênero em sala de aula.

O título deste artigo propõe desenvolver reflexão acerca da divisão por sexos e do próprio sexismo a partir de uma prática comum das décadas de 1980 e 1990, a divisão de responsabilidades pelos alimentos em confraternizações escolares, em que, constantemente, era separado aos meninos a compra de uma bebida e deixado para as meninas o trabalho tido como doméstico e feminino: a elaboração de um alimento.

O presente estudo objetiva refletir sobre as relações sociais e de gênero existentes no ambiente escolar, bem como o sexismo, ainda tão presente nos currículos

[410] Especialista, Uninter, larissa.h@uninter.com.

escolares e nas falas e postura da equipe docente e discente. Ainda, visa percorrer brevemente quarenta anos de história, de 1980 a 2020, verificando o desenrolar dos movimentos feministas e LGBTQI+ e seus reflexos para as políticas de inclusão e nas metodologias e pedagogias inseridas no ambiente escolar.

2 AS DIVISÕES POR SEXO NA ESCOLA: SEXISMO E RELAÇÕES DE GÊNERO

Em janeiro de 2019, a ministra dos Direitos Humanos do Brasil, Damares Alves, declarou que “é uma nova era no Brasil, meninos vestem azul e meninas vestem rosa” (O GLOBO, 2019). Ao separar o que seria cor de menina e o que seria cor de menino, a ministra reforçou o modelo sexista e excludente que a escola tem enfrentado há tanto tempo.

Infelizmente, a escola ainda reforça em seu currículo um modelo sexista e androcêntrico, em que o cabe ao homem o papel principal. Desde a fala dos professores ao livro didático reforçam estereótipos como a delicadeza das meninas à agressividade dos meninos, ou as atividades domésticas para as mulheres, enquanto aos homens cabem atividades livres (OLIVEIRA et al, 2011). A prática comum presente nas décadas de 1980 e 1990 em confraternizações escolares em que aos meninos era dada a parte de compra de uma bebida e às meninas a elaboração de um alimento também reforça este modelo em que cabe às mulheres as atividades de cuidado da casa.

De acordo com Garcia (2015), o sexismo é o conjunto de métodos patriarcais para manter o sexo feminino inferior, subordinado e explorado, abarcando todas as esferas da vida e das relações. Este instrumento é encontrado em manifestações de poder e de desigualdade, desde piadas a entrevistas de emprego ou, ainda, em separações por sexo, como era comum ocorrer em escolas – enquanto as meninas aprendiam trabalhos manuais e costura, aos meninos eram apresentados conteúdos com vistas a profissionalização e ingresso na universidade.

As mudanças no ambiente escolar são nítidas nas últimas décadas, com a universalização escolar, também para meninos e meninas. Porém, ainda encontramos sexismo como em práticas físicas, em que, enquanto os meninos recebem bolas e se reúnem para jogar futebol, às meninas são entregues objetos de ginástica e dança. Ou, mesmo, como afirma Auad (2012), uma neutralidade que, via de regra, sempre leva em conta o masculino como o padrão. Ainda, de acordo com a pesquisadora:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> As representações sobre o masculino e o feminino, além do sexo dos sujeitos, são utilizadas para organizar as práticas escolares. São, contudo, silenciados nos discursos. Dessa forma, não se pensa sobre como a utilização desses elementos na organização do trabalho na escola pode promover situações de desigualdade (AUAD, 2012, p.32).

Cruz (2014), aponta que inclusive a linguagem é afetada por esta divisão sexual entre crianças e adolescentes, uma vez que os estudantes do sexo masculino sentem-se mais à vontade para utilizá-la por meio de palavrões e outras palavras de baixo calão, utilizadas como referência de força e poder, enquanto que as estudantes do sexo feminino são desestimuladas a utilizarem palavrões em sua conversação: “Talvez por isso a queixa frequente das meninas, e suas sugestões nas entrevistas eram que, se pudessem mudar algo nos meninos, mudariam sua linguagem” (CRUZ, 2014, p.170).

O sexismo, além de reforçar padrões de conduta e aprendizagem para homens e mulheres, exclui toda pessoa que não se vê neste padrão homem/mulher, uma vez que no sexismo, o que se leva em conta é o sexo biológico e não a identidade individual de gênero.

Assim, de acordo com Bento et al (2020, p.6):

> Gênero é uma construção social, sendo masculino e feminino os possíveis e legitimados pela sociedade. Associa-se gênero a genital e espera-se que haja uma perfeita simetria entre sexo biológico, gênero e orientação sexual, considerada como uma “verdade universal” ou uma “verdade biológica”. Ao mesmo tempo que essa simetria produz “corpos perfeitos”, ela provoca também exclusão e sofrimento a quem não consegue reproduzir essa lógica que pauta as relações sociais em diferentes grupos e culturas.

Desta forma, toda pessoa que não é cis gênero, fica à margem, excluída ou desrespeitada. De acordo com Natal-Neto et al (2016), sujeitos com identidade não binária têm diferentes dificuldades, entre elas, o próprio uso do nome social na escola e profissão.

A manutenção do modelo sexista em nossa sociedade e na escola é negativa e representa desigualdade entre os diferentes gêneros, preconceitos aos que não estão dentro do considerado padrão e perdas em relação aos direitos humanos. Para Boaretto e Eugenio (2016, p.142) há “a necessidade de a escola desnaturalizar os preconceitos das mais diversas ordens existentes socialmente. Para isso, é imprescindível o trabalho cotidiano com as diversidades etnicorraciais, de gênero, sexualidades, religiosas, geracionais, dentre outras”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ou seja, seria a escola um espaço ideal para discutir e produzir reflexões no sentido de não perpetuar o pensamento sexista, machista e preconceituoso ainda dominante em nossa sociedade e transformar este pensamento em outro, de equidade.

3 BREVE HISTÓRICO DOS MOVIMENTOS FEMINISTAS e LGBTQI+ E DAS POLÍTICAS PARA SOCIALIZAÇÃO E EQUIDADE DE GÊNERO NOS ÚLTIMOS 40 ANOS NO BRASIL

De acordo com Garcia (2015), o feminismo é um movimento político e social que se embasa da tomada de consciência das mulheres sobre a dominação e opressão sofrida. A luta pela equidade de gênero se intensificou com os movimentos feministas a partir da década de 1960. Entretanto, a reflexão e discussão sobre a autoridade masculina sobre a feminina é encontrada desde o século XVI e a chegada do Iluminismo. No Brasil, temos o movimento iniciado no século XIX com o Movimento Sufragista.

Neste artigo daremos atenção a um recorte temporal e nos fixaremos nos movimentos entre 1980 e 2020 e nos reflexos sentidos na educação básica, incluindo estruturação de políticas, metodologias e pedagogias.

Em 1980, o Brasil passou por crise política e social com o Regime Militar, iniciado em 1964. Com a ditadura, ainda na década de 1970, homens e mulheres, ativistas, professores, artistas, políticos, sofrem torturas, sumiram ou precisaram se exilar para continuar vivos. Às mulheres coube violências físicas, psicológicas e sexuais. Com a anistia dada em 1979, no início dos anos 1980 exilados políticos começaram a voltar ao Brasil, entre eles, muitas mulheres. Assim, “as exiladas traziam, em sua bagagem, não apenas a elaboração (alguma, pelo menos) de sua experiência política anterior, como também a influência de um movimento feminista atuante, sobretudo na Europa” (SARTI, 2004, p.41).

Na década de 1980 grupos feministas foram criados por todo o território nacional e em 1985 criou-se o Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres (CNDM), atrelado ao Ministério da Justiça visando “promover políticas que visassem eliminar a discriminação contra a mulher e assegurar sua participação nas atividades políticas, econômicas e culturais do país” (BRASIL, 2011).

A discussão sobre gênero ainda não era pauta social de forma organizada. Tanto o feminismo quanto o movimento LGBT eram vistos como negativos e aos homossexuais

cabia a margem da sociedade. O, então, Movimento Homossexual Brasileiro começou a se estruturar somente no final da década de 1970, influenciado pelos movimentos norte-americanos e levantando uma bandeira política de liberdade econômica, social e cultural (GOMES E ZENAIDE, 2019).

Nos anos 1990, o movimento feminista brasileiro começou a se popularizar e crescer, mais mulheres começaram a ingressar em partidos políticos e assumir cargos políticos, também diversas ONGs em defesa da mulher foram criadas. Além disto, a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, ocorrida em Beijing, China, no ano de 1995, trouxe novas perspectivas e energias ao movimento feminista brasileiro (FELGUEIRAS, 2017).

O Movimento LGBT continuou a crescer na década de 1990, com o crescimento da organização de lésbicas, bem como de travestis e transexuais. A explosão de casos de Aids no mundo e no Brasil se tornou uma barreira ainda maior para os sujeitos homossexuais, uma vez que a doença, ainda pouco conhecida, era vista por parte da sociedade como “doença de gay” ou “castigo divino” (GOMES E ZENAIDE, 2019).

A década, porém, foi significativa e políticas públicas de combate às Dsts e Aids aproximaram o movimento do Estado, além disto, em 1995 foi fundada em Curitiba, durante o VIII Encontro Brasileiro de Gays e Lésbicas, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). Aliás, foi a partir de 1990 que a periodicidade dos encontros aumentou, e o ativismo do movimento se tornou mais forte, com a criação de ONGs de atenção à população homossexual e a inserção de ativistas LGBT em partidos políticos (GOMES E ZENAIDE, 2019; MOURA, 2016).

No âmbito educacional, não se discutia identidade de gênero, nem mesmo equidade entre gêneros. A máxima “meninos levam refrigerante e meninas levam salgado” é o reflexo da escola nas décadas de 1980 e 1990: sexista, androcêntrica, machista.

Os anos 2000 foram significativos tanto para o movimento feminista quanto para o movimento LGBT, o que refletiu em toda a sociedade e, claro, na escola. A partir do início dos anos 2000, a CNDM intensificou seus trabalhos. Além disso, houve a elaboração do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e o início do serviço nacional da Central de Atendimento à Mulher, pelo número 180.

No ano de 2006 a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) criou mecanismos de defesa à mulher, de forma a proibir e coibir a violência contra a mulher e o feminicídio.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esta lei e mobilizações e movimentos políticos e sociais deram mais visibilidade a pautas feministas e de equidade de gênero.

Em outubro de 2001 foi criado o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), influenciado pela Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, que ocorreu em Dubai, no mesmo ano. Em 2004 foi constituída a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atrelada ao MEC. Ainda em 2004 foi criado o programa “Brasil sem Homofobia”, com foco em combater violência, discriminação e desigualdades contra LGBTs (GOMES E ZENAIDE, 2019).

Em 2008, o Brasil indicou a resolução sobre Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade de Gênero que foi aprovada na Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA).

As pautas sobre diversidade e equidade de gênero foram, durante toda a década de 2000 e a próxima, acompanhadas pelo Ministério da Educação brasileiro, que traçou políticas educacionais pela diversidade sexual.

Os últimos dez anos têm sido de solidificação dos movimentos em prol da equidade de gênero e do respeito à diversidade. Ainda há uma parte da população que não aceita as mudanças sociais que vemos acontecendo. Ainda temos mulheres, homossexuais, transexuais, entre tantos outros sujeitos sofrendo preconceitos, desigualdades e violência. Mas, as políticas e a movimentação da sociedade têm sido a cada ano mais protetiva.

A partir da década de 2010, a discussão sobre a equidade entre gêneros tem se mostrado mais presente em programas de televisão, reportagens de jornais, rodas de conversa, disciplinas escolares. A conectividade advinda da internet tem aproximado os sujeitos e os discursos feministas e de diversidade têm se propagado por todo o mundo.

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2018), e seus objetivos e competências, é um importante passo com vistas a diminuir o sexismo e possibilitar a socialização de gênero na escola e o respeito às diferenças, objetivo, inclusive, levantado em todos os níveis da educação básica pelo documento, bem como o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Separar as reponsabilidades de uma confraternização escolar entre meninos e meninas, como era comum nas décadas de 1980 e 1990, já não cabe à geração de estudantes de hoje. No Século XXI, o discurso de liberdade e diversidade e de equidade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

se faz muito mais presente na escola, seja pelos conteúdos trazidos pelos professores, seja pelo interesse e discussão dos estudantes.

De acordo com Auad (2012) é necessário que diferentes níveis sejam sensibilizados para que as relações de gênero sejam igualitárias, sendo importante a revisão da legislação, do sistema educativo, dos currículos, das interações entre equipe discente e docente, nas unidades escolares, nos livros didáticos, na formação docente, bem como na formação continuada, entre tantos outros níveis. Da mesma forma, diferentes sujeitos devem estar envolvidos neste processo, dentro e fora da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há muito a ser construído e conquistado. A fala da ministra dos Direitos Humanos em 2019 de que “meninos vestem azul e meninas vestem rosa” é uma amostra de que ainda estamos longe de alcançar a equidade de gênero e o respeito à diversidade. Porém, é fato que, se verificarmos a trajetória ocorrida em quarenta anos já ultrapassamos muitos obstáculos com o objetivo de alcançar a socialização de gênero na sociedade e na escola.

O sexismo e o machismo só serão controlados e, quem sabe, abolidos dos muros da escola, se esta pauta for levantada, não só pela equipe docente, mas, também pelos discentes.

A discussão entre os estudantes, a possibilidade de abertura para ouvir o que os estudantes têm a dizer sobre o tema, o ouvir o que o outro tem a falar e o entendimento que estas questões são concebidas historicamente e socialmente se faz importante para a formação, para a construção do senso crítico, para o olhar empático, para a compreensão das diferentes identidades e culturas destas crianças, adolescentes e jovens.

A partir do diálogo e da compreensão de que estamos contemplados em uma sociedade plural, com diferentes culturas, olhares e crenças e de que não há um gênero melhor do que outro, uma escolha melhor que a outra ou uma cultura melhor do que outra, exercitamos com estes estudantes o respeito à diferença, acolhemos aqueles que se consideram diferentes e valorizamos as diversidades existentes dentro da escola e na sociedade, possibilitando que as novas gerações lutem por uma sociedade justa, democrática e inclusiva, conforme preconiza a BNCC (2018).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É ímpar que a escola proporcione a reflexão crítica acerca dos sujeitos e da sua relação com o outro. De forma a desenvolver relações saudáveis não apenas dentro de sala de aula, com seus colegas, mas fora dos muros da escola, como cidadão e parte da sociedade. Em tempos de cólera, de raiva, de ódio cego, é urgente que sejam trabalhadas as diferenças, que sejam discutidos os preconceitos, que sejam abertas possibilidades de caminhos para aqueles que não são o futuro de nossa sociedade, mas que já são os que a abarcam.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2012.

BENTO, Nosli Melissa de Jesus,et al. **Escola e infância**: a transfobia rememorada. Cadernos pagu (59), 2020:e205911. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cpa/a/xCs6X8XvktzLTCzDFsVygqR/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 04 jul 2021.

BOARETTO, Giulia; EUGENIO, Benedito. **No interior da sala de aula**: as relações de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Interfaces Científicas - Educação, V.4, N.3, p. 139 – 150. Aracaju: 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em 04 jul 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Conselho Nacional dos Direitos da Mulher** – CNDM, 2011. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/assuntos/conselho. Acesso em 04 jul 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em 04 jul 2021.

CRUZ, Tania. **Espaço escolar e discriminação**: Significados de gênero e raça entre crianças. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.30 | n.01 | p. 157-188 | mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/NhFrvvHhHcwry6Z6Yg9pPKM/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 04 jul 2021.

FELGUEIRAS, Ana Cláudia M. Leal. **Breve Panorama Histórico do Movimento Feminista Brasileiro**. Das Sufragistas ao Ciberfeminismo. In: Revista Digital Simonsen, Nº 6, Maio. 2017. Disponível em: www.simonsen.br/revistasimonsen. Acesso em 04 jul 2021**.**

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015.

GOMES, José Cleudo; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares**. A trajetória do movimento social pelo reconhecimento da cidadania LGBT**. Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.8, n.1, 2019

MOURA, Iago Henrique Fernandes de Sousa. **Ousando teimar por liberdade**: trajetória e lutas do Movimento LGBT no Brasil. Revista Includere, v. 2 n. 1 (2016): III SEADIS https://www.uern.br/controledepaginas/edicao-atual-/arquivos/367832_artigo_sobre_movimento_lgbt_iago_henrique.pdf. Acesso em 04 jul 2021.

NATAL-NETO, Flávio de Oliveira, et al. **A Criminalização das Identidades Trans na Escola**: Efeitos e Resistências no Espaço Escolar. Psicologia: Ensino & Formação, Jan/Jul, 2016, 7 (1): 78-86. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v7n1/v7n1a08.pdf. Acesso em 04 jul 2021.

OLIVEIRA, Keila de; SILVA, Ethiana Sarachin da; SALVA, Sueli. **Relações de gênero e educação**. Revista Sociais e Humanas, v. 24, n. 02, p. 101-110. Santa Maria: 2011.

O GLOBO. **'Menino veste azul e menina veste rosa'**, defende a ministra Damares. Youtube, 3 de janeiro de 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XneG8mC5CGo. Acesso em 04 jul 2021.

SARTI, Cynthia Andersen. **O feminismo brasileiro desde os anos 1970**: revisitando uma trajetória. Estudos Feministas, Florianópolis, 12(2): 264, maio-agosto/2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/QVNKzsbHFngG9MbWCFFPPCv/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 04 jul 2021

4.5.24 O "SABER" E O "SABER FAZER" DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA INVESTIGADOS A PARTIR DA CULTURA ESCOLAR

Cássia Aparecida Sales Kirchner [411]

Thallya Narde Fontes [412]

Larissa Carneiro Lopes [413]

RESUMO

Apesar do aumento dos cursos de especialização de professores e o alto investimento em cursos de formação continuada nas redes de ensino é possível observar que as práticas docentes resistem às mudanças propostas pelos documentos curriculares e inovações defendidas por estudiosos da educação. A aproximação da prática docente através da investigação da cultura escolar, possibilita compreender os processos de continuidades, resistências e conhecimentos que pautam o "saber" e o "saber fazer" dos professores que atuam na educação básica. A pesquisa é desenvolvida a partir de materiais levantados junto às instituições de ensino através de parcerias e processos colaborativos. A análise é pautada na abordagem proposta por Bardin (2011) iniciando com a coleta de dados; escolha dos documentos e demarcação do que será analisado; exploração do material; tratamento dos dados; inferência e interpretação. Considera-se que a aproximação da cultura escolar presente nas instituições escolares possibilita compreender os motivos que levam às resistências de professores e professoras ao longo de sua trajetória docente indicando que a escola não é lugar destinado apenas à transmissão de saberes que são construídos fora dela, um lugar de rotina, inércia (CHERVEL, 1990) e reprodução. Dentro da escola as relações de conflito, transgressão e resistência são igualmente produtores de conhecimento.

Palavras-chave: Palavra 1. Cultura Escolar 2. Saberes Docentes 3. Formação de Professores. 4. Educação Básica

1 INTRODUÇÃO

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) a educação no país passou por muitas mudanças estruturais e de concepção que demandaram um investimento na formação dos professores. Contudo, é possível observar práticas docentes que resistem às mudanças propostas e mantém a cultura escolar presente nas instituições de ensino.

O conceito de cultura escolar é usado em vários campos disciplinares, estando presente principalmente na antropologia, história, sociologia e filosofia. Tal conceito vem

[411] Professora Doutora do Curso de Pedagogia, UniFaat, cassia.smk@hotmail.com
[412] Graduanda do Curso de Pedagogia, UniFaat, larissacarneiro13@gmail.com
[413] Graduanda do Curso de Pedagogia, UniFaat, thallyanarde@gmail.com

sendo utilizado com enfoques distintos na produção da pesquisa sobre a constituição da prática escolar.

Entre as definições de cultura escolar mais utilizadas encontram-se aquelas apresentadas por Antonio Viñao Frago (1998), André Chervel (1990) e Jean-Claude Forquin (1993) e Dominique Julia (2001). Cada autor adota o conceito sob a ótica orientadora de suas perspectivas, contudo, as práticas cotidianas, os acontecimentos silenciosos ou mesmo silenciados, os registros não-oficiais perpassam seus trabalhos e instigam a observação do funcionamento interno da escola, buscando dessa maneira abrir sua "caixa preta" e compreender o que ocorre nesse espaço particular (JULIA, 2001).

Criticando as explicações que posicionam o saber escolar como um saber inferior ou derivado dos saberes superiores como, por exemplo, conhecimentos formados pelas universidades, Chervel (1990) questiona a visão sobre a escola ser um lugar destinado apenas à transmissão de saberes que são construídos fora dela, lugar de rotina e inércia. Desse modo, aspectos que ressaltam as ações dos sujeitos identificando tanto as ações passivas de reprodução quanto as relações de conflito, transgressão e resistência são relevantes para a constituição do conceito de cultura escolar.

Por estar em constante construção e exercer relações de poder e de comunicação, a cultura escolar é identificada por Viñao Frago (1998) como processo de continuidade e persistência. O autor utiliza, por exemplo a não-aceitação por parte dos professores de reformas educativas propostas pelos reformadores e gestores como uma das ações observáveis. Neste caso, a categoria cultura escolar aparece como resistência às mudanças. Também destaca que os tempos e espaços escolares não podem ser considerados como dimensões neutras, pois impõem sua materialidade através da aprendizagem sensorial e motora. Assim, a "cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias. Na sua interpretação, engloba tudo o que acontece no interior da escola" (FARIA FILHO, 2004).

Assim como Chervel (1990) que aborda a construção das disciplinas escolares a partir dos estudos sobre currículo, Jean-Claude Forquin (1993) caracteriza a cultura escolar como derivada ou seletiva, um patrimônio simbólico, unitário e imperiosamente coerente. A relação entre educação e cultura pode ser melhor compreendida através da metáfora da bricolagem. Assim, ocorre continuamente o processo de reinterpretação e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

reavaliação, no qual, sob a influência de fatores sociais, políticos e ideológicos é feita a seleção de conteúdos considerados indispensáveis para a continuidade da sociedade e que são mantidos no currículo escolar. Desse modo, a transposição didática ou rotinização acadêmica, rituais e rotinas dificultam a compreensão das especificidades do funcionamento escolar como práticas internas às salas de aula, (FARIA FILHO, 2004).

As concepções apresentadas acima, mesmo contendo algumas diferenças entre si, consideram a instituição escolar como constituinte do universo de uma cultura própria e sedimentada historicamente, do mesmo modo que a compreende como produtora dos documentos dessa cultura. Empreender uma análise da cultura escolar remete a duas linhas diferentes de investigação, embora complementares, ou seja, a utilização de material da ação escolar e as relações que sustentam essa mesma ação. Por ser este um espaço destinado ao ato de educar, seja este adaptado, construído ou improvisado, ao ser "declarado" como escola já são determinados padrões de comportamento e condutas.

Assim, a partir dessa determinação são geradas estruturas e subestruturas educacionais que instituem práticas educativas e estabelecem metas a serem cumpridas. O objetivo desse trabalho é apresentar a partir da materialidade da cultura escolar uma análise do quanto os professores são produtores de conhecimento mesmo quando resistem às propostas das formações continuadas e orientações normativas. Como a pesquisa está em fase inicial, para essa comunicação foram organizadas a primeiras iniciativas de organização e análise do material.

2 DESENVOLVIMENTO

Os envolvidos no ambiente escolar apreendem uma cultura e são, por sua vez, produtores dessa cultura. Ao colaborarem para sua construção deixam vestígios através de documentos e testemunhos no transcorrer do tempo. A materialidade histórica produzida por estes documentos possibilita o reconhecimento de suas especificidades, fazendo com que essa cultura específica não seja vista apenas como prolongamento das culturas em conflito na sociedade, mas como uma cultura própria que estabelece relação com as demais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Pesquisas recentes em história da educação têm se direcionado para conhecer as instituições educacionais a partir de dentro de suas formas de organização e das ações empreendidas por todos os sujeitos envolvidos naquilo que é mais comumente conhecido como cultura escolar: valores, saberes, práticas, estratégias, enfim, um repertório de atividades sociais específicas de natureza escolar que professores, alunos, e outros profissionais da escola e ainda os responsáveis e a comunidade envolvida nessa cultura realizam nesse âmbito (ABREU JR., 2005, p. 145).

Essa cultura escolar manifestada, [...] pela concretude não só dos objetos, mas também de práticas pode ser investigada e para sua análise Abreu Júnior (2005) propõe três dimensões analíticas: a materialidade, a tecnologia e a intencionalidade.

A materialidade estaria representada nos suportes materiais que concretizam a escola como lugar de transmissão do saber. Objetos que são utilizados e compõem o cenário da sala de aula e arredores. Ao atribuir aos materiais tal espaço, os mesmos devem ser compreendidos como uma dimensão, sendo fundamental não confundir a materialidade com seus objetos. Aspectos meramente descritivos tem sua importância, mas poucos indícios oferecem além de seus dispositivos técnicos. Do mesmo modo não é suficiente estabelecer uma relação determinista entre a materialidade na qual se estabelecem as escolas e os produtos por ela gerados, esta relação pouco explica a cultura escolar (ABREU JÚNIOR, 2005).

A tecnologia está ligada as habilidades e procedimentos envolvidos na aplicação e utilização dos materiais, indica aspectos didático-pedagógicos e possibilita ampla discussão sobre a denominação e alcance do conhecimento trabalhado na escola em sua dimensão epistemológica. Os materiais como livros e cadernos cumprem sua identidade tecnológica, ou seja, transmitir e/ou registrar um conhecimento anteriormente produzido e selecionado para ser transmitido para gerações futuras. Neste sentido, a materialidade presente na sua constituição possui também um conteúdo específico, trata-se não de modos de produção da vida material, mas de reprodução/produção e consumo de bens culturais e dos valores ali implicados (ABREU JÚNIOR, 2005).

A terceira dimensão é a intencionalidade, onde se encontra o sentido, a orientação e a especificidade do contexto analisado. Se, por um lado, importa investigar o que está imediatamente à nossa frente, por outro lado não podemos correr o risco de uma análise tautológica em que os materiais se explicam pelo conhecimento produzido que se explica pelos materiais. Cairíamos num círculo vicioso e numa redundância sem saída. De fato, os materiais e seu uso na escolarização são a prioridade, mas eles têm que estar compreendidos em seu contexto, tanto espacial quanto histórico. Não há materiais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

soltos, sem gêneses e, consequentemente, sem valor social e político (ABREU JÚNIOR, 2005).

Os registros produzidos por professores e que compõem a materialidade da cultura escolar possibilita desenvolver análises da prática pedagógica de professores e identificar saberes relacionados à identidade docente desde sua formação inicial, passando por processos de autoformação e a reelaboração desses saberes quando postos em confronto com prática cotidiana. Esse movimento de pesquisa possibilita maior aproximação de conhecimentos produzidos para e na escola. Após o levantamento dos materiais serão desenvolvidas as etapas de pesquisa propostas por Bardin (2011):

a) a pré-análise (contato com os documentos da coleta de dados; escolha dos documentos e demarcação do que será analisado; formulação das hipóteses e dos objetivos; determinação de indicadores nos documentos de análise);

b) a exploração do material e o tratamento dos dados (definição de categorias e identificação das unidades de registro; classificação e categorização);

c) a inferência e a interpretação (tratamento dos resultados, condensação e destaque das informações para análise; interpretações inferenciais; análise reflexiva e crítica).

Apesar das etapas estabelecidas é preciso considerar os limites e necessidade de adequação do método às situações inusitadas sem perder o rigor essenciais ao pesquisador. Os materiais analisados carregam uma intencionalidade que indica de qual modo a escola organizou seus rituais, rotinas e hábitos de ensino e como estão representados nesses objetos. Os objetos só fazem sentido na cultura quando postos em relação a outros objetos e práticas, as quais se relacionam também com discursos que as procuram orientar, explicar, conduzir (ABREU JÚNIOR, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que investigar a cultura escolar é preciso garantir uma aproximação dos modos como essa cultura se consolida, identificando suas permanências e rupturas. O desenvolvimento deste projeto de pesquisa possibilita dar importância ao conhecimento produzido na escola, considerando-a como lugar não apenas de transmissão de informações e conteúdo.

Esses mecanismos de promoção e validação das aprendizagens delineiam os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

programas e currículos que, por sua vez, refletem o "intercâmbio" de poderes entre sociedade e escola. Do mesmo modo, a própria organização, o conjunto de instrumentos, mobiliário e utensílios permite uma leitura das formas de uso e apropriação deste espaço, sinalizando as práticas de ensino e aprendizagem.

Nesse movimento as pessoas apreendem uma cultura e são, por sua vez, produtoras de culturas. Colaboram para a construção de uma cultura específica que, consequentemente, gera documentos e testemunhos no transcorrer do tempo. A materialidade histórica produzida por estes documentos possibilita o reconhecimento de suas especificidades, fazendo com que essa cultura específica não seja vista apenas como prolongamento das culturas em conflito na sociedade, mas como produtora de uma cultura própria que estabelece relação com as demais culturas

Repensar os processos de formação dos professores considerando suas experiencias, angustias e saberes pode auxiliar no deslocamento de uma abordagem formativa expositiva e impositiva para um trabalho pautado no compartilhamento de saberes e experiências docentes.

REFERÊNCIAS

ABREU JÚNIOR, Laerthe de Moraes. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar**. Pro-Posições**, v. 16, nº 1, jan./ abr. p. 145-164. 2005.

_____. Por uma metodologia em cultura material educativa: trabalho com documentos sobre educação na primeira metade do século XX. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 3, n. 1, 2012. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v3i1.253. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6545. Acesso em: 23 jul. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, jan.-abr. 1991, vol. 5, n. 11. p. 173-191.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, 1990. p. 177-229.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. VIDAL, Diana Gonçalves. Os espaços e tempos escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, 2000.

_____. GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, vol. 30, n. 1, jan-abr. 2004.

FORQUIN, J. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, jan.-jun. 2001, n. 1. p. 9-43.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 109-137, 1991.

_____. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

VIÑAO, Antonio Frago, ESCOLANO, B. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: D&PA, 1998.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4.5.25 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA NO ESTADO DE SÃO PAULO (1892-1930)

Luiz Ricardo Gonçalves Rabello[414]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar a trajetória das línguas estrangeiras na rede pública de ensino do Estado de São Paulo na Primeira República. A metodologia adotada para realização desta pesquisa foi a Análise Documental na perspectiva de Cellard (2008). A partir da análise de leis, decretos e portarias extraídos do Diário Oficial do Estado de São Paulo foi possível descobrir quais disciplinas fizeram parte dos programas dos ginásios e escolas normais de 1892 a 1930, além das metodologias que eram utilizadas para o ensino de línguas neste período. Durante o período pesquisado, o Francês permaneceu como a disciplina de língua estrangeira mais relevante no programa do ensino secundário e normal durante toda a Primeira República, tendo sido obrigatório até mesmo no programa do ensino primário. No ensino normal o Inglês era disciplina obrigatória na Escola Normal da Capital, enquanto o ensino secundário - restrito a três ginásios em todos o estado durante mais de trinta anos - teve em seu programa quatro disciplina de língua estrangeira, sendo elas Francês, Inglês, Alemão e Italiano. Também se constatou que, embora a Tradução Gramatical fosse o método utilizado para o ensino de línguas nesse período, a reforma da instrução pública paulista trazia orientações didáticas específicas para o ensino das línguas estrangeiras e introduziu a prática de conversão nas aulas do ensino secundário em 1892.

Palavras-chave: Francês. Inglês. Línguas Estrangeiras. Ensino Secundário. Escola Normal.

1 INTRODUÇÃO

Após a Proclamação da República em 1889, São Paulo, antes província, depois Estado da República dos Estados Unidos do Brasil, tornar-se-ia protagonista ao criar o primeiro sistema de educação do país que contemplava ensino primário, secundário e superior, além de um curso profissional de formação de professores. No ano de 1892 o Governo do Estado de São Paulo criou um sistema de ensino que contemplava da educação infantil ao ensino superior, sendo constituído de Jardim de Infância, Grupos Escolares, escolas complementares, ginásios e escolas normais. De acordo com Carvalho (2011), assim que foi proclamada a República, “[...] os governantes do Estado de São Paulo, representantes do setor oligárquico modernizador que havia hegemonizado o processo de instauração da República investem na organização de um sistema de ensino modelar” (p. 225). Neste novo sistema foram incluídas quatro

[414] Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo e mestrando em Educação na mesma instituição. E-mail: rabelloemail@gmail.com.

disciplinas de Línguas Estrangeiras (LE) no ensino secundário, além de orientações didáticas específicas para o ensino.

A metodologia adotada para realização desta pesquisa foi a Análise Documental para analisar documentos oficiais como leis, decretos, regulamentos e portarias, extraídas do Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOESP). Para Cellard (2008), o pesquisador que se propõe a empregar este método deve conhecer bem o contexto político, econômico, social e cultural em que cada documento selecionado foi produzido para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos.

2 O ENSINO DE LE NAS ESCOLAS NORMAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO

A reforma da instrução pública de 1892 implementou o Curso Normal para formação de professores de ensino primário, e as disciplinas de Francês, Inglês e Alemão foram incluídas no programa da Escola Normal da Capital. No entanto, apenas o Francês era disciplina obrigatória (SÃO PAULO, 1892).

O regulamento publicado no dia 5 de dezembro no DOESP estabelecia a autonomia do professor normalista na construção do seu plano de ensino: “O professor de cada uma das disciplinas das escolas normaes deverá formular o respectivo programma em detalhe e sujeita-lo á congregação no fim de cada anno letivo para vigorar no anno seguinte” (SÃO PAULO, 1893). O referido regulamento também estabelecia orientações metodológicas específicas para o ensino de LE nas escolas normais da Capital onde vocabulário e gramática deveriam ser aprendidos com o auxílio de atividades de leitura:

> O ensino das línguas deverá ser graduado por modo que os usos lexicologicos e sintaxicos sejam deduzidos da leitura e interpretação dos escriptores de nota e applicados em composições livres, de maneira a tornar facil e logica a systematização grammatical” (idem, art. 270).

De acordo com o quadro de aulas da Escola Normal da Capital publicado no DOESP no dia 8 de janeiro de 1895, as disciplinas de Português, Francês e Inglês tinham a mesma carga horária, sendo uma hora-aula de segunda à sábado no primeiro e segundo ano (SÃO PAULO, 1895).

O Francês permanecia no programa das escolas normais no 1° e 2° ano. O Inglês, que fazia parte do programa da Escola Normal da Capital desde a Reforma da Instrução Pública de 1892, tornou-se disciplina obrigatória no programa das demais escolas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

normais do Estado de São Paulo (idem). No entanto, um novo regulamento para a rede pública de ensino de São Paulo, fixado pelo Decreto n. 3.858, 24 de junho de 1925, estabeleceu que as escolas normais teriam um único professor para as disciplinas de Francês e Inglês (SÃO PAULO, 1925). O referido regulamento também determinava: "O Governo contractará um professor para a cadeira de inglez, no caso de a recusar o lente de francez, actualmente em exercicio" (idem, art. 49). Nota-se que os professores de Francês gozavam de privilégios se comparados aos de Inglês, pois poderiam assumir cadeiras vagas de desta disciplina caso desejassem. Apenas na Escola Normal da Capital haveria um professor específico para cada disciplina.

No ano de 1925 o curso da Escola Normal da Capital passou a ter 5 anos de duração e o Inglês era ensinado no 3º, 4º e 5º ano, com duas aulas semanais em cada ano (SÃO PAULO, 1925). Assim, a carga horária de Inglês no curso da Escola Normal da Capital não aumentou, nem diminuiu durante toda a Primeira República, permanecendo seis aulas semanais distribuídas em cada ano. O Francês era ensinado no 1º e 2º ano e possuía carga horária superior ao Inglês, sendo quatro aulas semanais no 1º ano e três no 2º.

No dia 9 de março de 1926 foi publicado no DOESP os conteúdos que seriam cobrados no concurso de provimento da cadeira de Inglês da Escola Normal da Capital. De acordo com o edital, os candidatos seriam submetidos à prova escrita com vinte e duas questões sobre diferentes pontos de gramática, literatura inglesa e americana, além de um exercício de tradução de um trecho de vinte linhas, sem uso de dicionário, da obra do escritor português Alexandre Herculano (SÃO PAULO, 1926).

O Decreto n. 4.600, de 30 de maio de 1929, estabeleceu que o curso das escolas normais, com exceção da Escola Normal da Capital, voltaria a ter três anos de duração: "Para formar professores dos cursos preliminares e complementares, haverá no Estado de S. Paulo, além da Escola Normal da Praça da Republica, com o curso de 5 annos, outras com curso de 3 annos, podendo todas ser mistas" (SÃO PAULO, 1929). Novamente, a única disciplina de LE obrigatória nas escolas normais de três anos do Estado de São Paulo era o Francês, sendo três aulas semanais no 1° e 2° ano, ficando o ensino do Inglês restrito ao programa da Escola Normal da Capital. Sobre os métodos usados para o ensino de LE na época, Uphoff (2008) afirma:

> No Brasil do início do século XX, apenas uma elite tinha acesso a uma educação geral básica e estudava-se as línguas sob um enfoque humanista clássico, ou seja, com o intuito de contribuir para a formação intelectual e espiritual do aluno.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Por isso, valorizava-se a análise gramatical e a leitura e tradução de bons textos literários, em detrimento do domínio prático do inglês (p. 10).

No entanto, por conta da autonomia que gozavam os professores de LE das escolas normais para a formulação dos próprios programas de ensino, o Método Direto, que seria instituído para o ensino de LE no Brasil apenas em 1931 pela Francisco Campos (BRASIL, 1931), já era usado em instituições de ensino da rede pública do Estado de São Paulo na década de 1910, pois, de acordo com Almeida Junior (1946), o ilustre professor Lourenço Filho, enquanto participava de uma banca de concurso no Rio de Janeiro em 1938, afirmou ter aprendido Francês na Escola Normal de Pirassununga em 1911 através do Método Direto.

3 O ENSINO DE LE NOS GINÁSIOS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Até o ano de 1892 não existia sequer um estabelecimento de ensino secundário público no Estado de São Paulo (TANURI, 1979). No entanto, a reforma da instrução pública de 1892 determinou a criação de três ginásios no estado, sendo o primeiro deles na Capital (SÃO PAULO, 1892). Assim como determinava a Lei n. 88, no ano de 1894 foi inaugurado o primeiro ginásio da rede pública de ensino do Estado de São Paulo (SOUZA, 2008). É importante destacar o caráter elitista do ensino secundário no Estado de São Paulo, e no Brasil, de forma geral, durante a Primeira República (SOUZA, 2008). Além disso, o ensino secundário público não era gratuito, pois os alunos dos ginásios estaduais deveriam pagar uma taxa anual no ato da matrícula (SÃO PAULO, 1892).

As disciplinas de LE fizeram parte do programa do ensino secundário da rede pública de ensino de São Paulo desde sua criação. No curso comum do ginásio estadual, que compreendia os quatro primeiros anos foi introduzido o Francês como disciplina obrigatória, além de Inglês ou Alemão, como optativas. A matriz curricular do ensino comum do ginásio da Capital compreendia as seguintes disciplinas:

> Moral – Educação cívica. Portuguez, francez, inglez ou allemao. Noçoes de grego. História e geografia. Cosmographia. Arithmetica elementar e algebra, até ás equações do 2° grau, inclusive. Geometria plana e no espaço. Noções de mechanica. Physica e chimica experimental. Historia natural. Escripturação Mercantil. Economia política, desenho, calligraphia e exercicios gymnasticos e militares (SÃO PAULO, 1892, art.19).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nos últimos dois anos do ginásio os alunos deveriam optar entre o Curso Científico ou Literário. No programa do Curso Científico não havia disciplinas de LE. Já no programa do Curso Literário, além da continuação do Francês, Inglês e Alemão, as literaturas dessas LE eram disciplinas obrigatórias (idem). A matriz curricular do curso literário do ginásio da Capital compreendia as seguintes disciplinas: “Philosophia. Latim, Grego, Litteratura portuguesa, franceza, ingleza ou alleman, além da continuação do estudo destas línguas [...]” (idem, art. 19).

Apesar das transformações na Instrução Pública no Estado de São Paulo em 1892, Bittencourt (1990) afirma que o ensino ginasial durante a Primeira República no estado foi majoritariamente de iniciativa privada e que, até 1934, foram criados apenas três ginásios no estado, sendo um na Capital (1894), um em Campinas (1899) e o outro em Ribeirão Preto (1912). Com a inclusão das LE no programa do ensino secundário na rede pública do Estado de São Paulo, elas passaram também a ser exigidas para o ingresso dos alunos no ensino superior com a criação da Escola Politécnica (SÃO PAULO, 1893b).

O primeiro concurso de professores para o Ginásio da Capital foi aberto no dia 15 de dezembro de 1893 e tinha o prazo de inscrição de noventa dias a contar da data de publicação da abertura, deveriam ser feitas “[…] provisoriamente, na secretaria geral da instrução pública”. Isto porque, o prédio onde funcionaria o ginásio da Capital só foi entregue em 1894 (SÃO PAULO, 1894). No entanto, o Ginásio da Capital não teve instalação definitiva durante a Primeira República, tendo mudado de endereço várias vezes (BITENCOURT, 1990).

O primeiro regulamento para os ginásios do Estado de São Paulo que foi publicado no dia 29 de maio de 1895 através do Decreto n. 293, confirmava as disciplinas de Francês, Inglês, Alemão e Italiano no programa e estabelecia: “As disciplinas a que se refere este artigo são obrigatórias, excepto o Italiano que é inteiramente facultativo e uma das duas linguas a ingleza e a alleman, que o alumno escolherá a vontade para cursar e fazer exame” (SÃO PAULO, 1895b). O referido regulamento também trazia orientações didáticas específicas para o ensino das disciplinas de LE:

> O ensino das linguas vivas será theorico e pratico, comprehendendo o das linguas estrangeiras, leitura, traducção, composição, versão e conversação e tendo por fim habilitar os alumnos á pratica da lingua estudada, tanto oralmente como por escripto” (grifo próprio) (idem, art. 6).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, o termo "conversação" demonstra que o ensino de LE nos ginásios da rede pública de ensino do Estado de São Paulo se modernizava. De acordo com Richards e Rodgers (2014), o método de ensino de LE usado no mundo do século XVII ao XIX era o mesmo usado para ensinar o latim clássico, pois ler em outro idioma era o objetivo. O ensino de LE com foco na oralidade nos ginásios da rede pública de ensino de ensino do Estado de São Paulo, propondo momentos para a prática de conversação, acompanhava o movimento de transformação do ensino das chamadas línguas vivas que havia começado na Europa em meados do século XIX com a criação do Método Direto (RICHARDS e RODGERS, 2014). O referido método se baseava na observação de como crianças aprendem a língua materna, e, a partir daí, propunha ensinar uma língua sem a necessidade de tradução e uso da língua do aluno (idem).

De acordo com o Decreto n. 293 o programa do Ginásio da Capital permanecia com dezesseis cadeiras, sendo quatro das LE: Francês, Inglês, Alemao e Italiano (SÃO PAULO, 1895b). O Francês era a principal disciplina de LE do programa do ensino secundário com aulas obrigatórias em todos os anos. O referido decreto também criou bancas que seriam responsáveis pela produção de exames para avaliar os alunos do ginásio. Uma delas correspondia às disciplinas das línguas: Português, Francês, Italiano, Alemão, Latim e Grego (idem).

No dia 20 de janeiro de 1898 outro regulamento para o ensino secundário paulista foi publicado no DOESP. Embora permanecessem as disciplinas de LE no programa, foi estabelecido que apenas no Ginásio da Capital haveria um professor específico para cada disciplina. No Ginásio de Campinas, aberto naquele mesmo ano, as quatro disciplinas de LE estavam divididas em duas cadeiras, sendo que um mesmo professor lecionaria Francês e Italiano e outro Inglês e Alemão (SÃO PAULO, 1898). Outra mudança no referido regulamento foi a transformação de todas as disciplinas de LE em obrigatórias no programa do ensino secundário (idem). O número de disciplinas do programa do Ginásio de Campinas era inferior ao da Capital. Enquanto o Ginásio de Campinas tinha dez cadeiras, no ginásio da Capital tinha dezesseis. No Ginásio da Capital havia uma cadeira específica para cada disciplina, enquanto em Campinas, assim como no outro ginásio que seria criado em Ribeirão Preto em 1912, Francês e Italiano compunham uma cadeira e Inglês e Alemão a outra (idem). Percebe-se, tanto

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nas escolas normais, como nos ginásios, uma dualidade entre as instituições da Capital e do interior do Estado de São Paulo.

Para Hilsdorf (2003), esta dualidade existiu porque "[...] embora fosse preciso oferecer ensino a toda a sociedade, não se tratava de oferecer todo o ensino para toda a sociedade" (p. 61). Outra mudança apresentada pelo Decreto n. 503, de 20 de janeiro de 1898, foi o aumento de uma aula semanal de Inglês e Alemão no Ginásio da Capital, passando de três para quatro aulas semanais (SÃO PAULO, 1898). Assim, os três ginásios da rede pública de ensino do Estado de São Paulo tiveram quatro disciplinas obrigatórias de LE no programa de 1898 a 1927, quando o regimento dos ginásios estaduais foi reformulado e o Italiano voltou a ser disciplina facultativa (SÃO PAULO, 1927). O Francês permaneceu como a disciplina de LE mais importante do programa do ginásio durante toda a Primeira República, tendo a carga horária de três aulas semanais nos três primeiros anos do curso ginasial. O Inglês permanecia como disciplina obrigatória no 1º ano. Porém, no 2° e 3° ano os alunos deveriam optar entre Inglês ou Alemão (idem).

No final da Primeira República a orientação didática para o ensino de LE era a mesma apresentada no final do século XIX: "O ensino das línguas vivas estrangeiras será principalmente pratico, visando a tradução, a versão e a conversação" (SÃO PAULO, 1927). Além disso, a produção dos planos de ensino para as diferentes disciplinas nos ginásios estaduais em 1927 seguia a mesma orientação do Regulamento de 1892, onde permanecia estabelecido: "O ensino de cada matéria será regulado por programmas formulados pelos respectivos lentes e approvados pela congregação em sessão expressamente convocada e que será realizada antes da abertura das aulas" (SÃO PAULO, 1927).

O Decreto n. 4.166 também determinava os procedimentos para o concurso de professores de LE dos ginásios estaduais:

> Nas línguas vivas estrangeiras, constará de versão, para o idioma, sem diccionario, de trecho vernaculo de autor notavel, moderno ou comtemporaneo; traducção para o vernaculo e commentario, sem diccionario, de trecho da língua estrangeira, de periodos classicos ou archaicos, e finalmente dialogo entre o candidato e cada um dos examinadores, na lingua de cuja cadeira se tratar (idem, art. 93).

No rigoroso concurso de professores para os ginásios estaduais os candidatos deveriam ser avaliados em leitura, escrita e "[...] dialogo entre o candidato e cada um dos examinadores, na lingua de cuja cadeira se tratar" (idem, art. 93).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Como não havia a exigência de formação específica para concorrer às vagas nos concursos do ensino secundário durante a Primeira República, muitos professores eram formados nas tradicionais faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, mas a maioria era autodidata sem nenhuma formação em nível superior ou curso normal (SOUZA, 2008).

Muitos concursos para provimento das cadeiras de Inglês foram realizados durante o período de 1894 a 1930 nos ginásios do Estado de São Paulo. No Ginásio de Campinas, por exemplo, um concurso foi aberto no dia 11 de maio de 1910 e os pré-requisitos para a inscrição de acordo com o edital eram: “1° a qualidade de cidadão brasileiro; 2° edade superior a 21 annos; 3° moralidade; ter sido vacinado ou affactado de variola; 5° não padecer de molestia contagiosa ou repugnante, nem ter defeito physico que o incompatibilize com o exercicio do magisterio” (SÃO PAULO, 1910).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino secundário criado na rede pública de ensino do Estado de São Paulo em 1892 seguiu os programas de ensino estabelecidos em âmbito federal durante a Primeira República e incluiu Francês, Inglês, Alemão e Italiano no currículo dos ginásios. Entre as disciplinas de LE, o Francês permaneceu como a disciplina mais relevante no programa do ensino secundário durante todo este período, tendo sido de ensino obrigatório até mesmo no programa do ensino primário (BRASIL, 1892). No entanto, apenas no Ginásio da Capital existiu uma cadeira exclusiva para cada disciplina. De acordo com as orientações didáticas no primeiro regulamento para os ginásios paulistas de 1895, o ensino de LE deveria ser teórico e prático, privilegiando, inclusive, práticas de conversação em LE. No entanto, os métodos que deveriam ser usados para o ensino de LE nas escolas normais não eram os mesmos. Os alunos normalista deveriam estudar as LE (Inglês e Francês) com foco nas metodologias empregadas pelos mestres em sala de aula para que depois de formados pudessem também aplicá-las, como observou-se no regulamento publicado no dia 11 de outubro de 1896: “Nas demais disciplinas, bem como das linguas, o ensino deverá ser encaminhado de modo que, juntamente com a aquisição dos conhecimentos, os alumnos assimilem o methodo que mais tarde deverão empregar, quando professores” (SÃO PAULO, 1896). Isto sugere existência de diferentes categorias para estas disciplinas. Em uma, as LE são disciplinas escolares

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cujas finalidades não ultrapassariam os limites da instituição de ensino, como se tivessem uma existência autônoma, sendo

> […] independentes, numa certa medida, de toda realidade cultutal exterior à escola, desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas […] (CHERVEL, 1990, p. 180).

Na outra elas são línguas vivas, usadas em situações reais de interação, em pesquisa e divulgação científica para as quais o ensino é direcionado para um grupo restrito de alunos. Todavia, o Metodo Direto, usado na França pelo menos desde em 1901, e instituído no Brasil apenas em 1931 com a Reforma Francisco Campos, já era utilizado por alguns professores de LE em escolas normais da rede pública de ensino do Estado de São Paulo durante a Primeira República por conta da autonômia que tinham para criar e aplicar os planos de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, A. **A Escola Normal de São Paulo e a sua evolução.** In. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.** Revista brasileira de estudos pedagógicos, v. III, n° 20, p. 223-232, 1946.

BITTENCOURT, C. M. **Pátria, civilização e trabalho: O ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939).** São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Programas do ensino secundário baixados com a portaria de 30 de junho de 1931.** p. 12.105, Diário Oficial da União, 31 de julho de 1931.

CARVALHO, M. M. C. de. **Reformas da instrução pública.** In: LOPES, E. M.T.; FARIA FILHO, L.M; VEIGA, C.G. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. (Orgs.) A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria e Educação. Porto Alegre, n o º 2, p. 177-229, 1990.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching.** New York: Cambridge University Press, 2014.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

SÃO PAULO. Lei n. 88, de 08 de setembro de 1892. **Reforma a Instrução Pública.** Diário Oficial do Estado de São Paulo. p. 4.101, 1892.

SÃO PAULO. **Regulamento da Instrução Pública.** Diário Oficial do Estado de São Paulo. p.8753, 1893a.

SÃO PAULO**. Ato legal da criação da Escola Politécnica de São Paulo.** Diário Oficial do Estado de São Paulo. p. 7.897, 1893b.

SÃO PAULO**. Edital de concurso para provimento de cadeiras no Ginásio de São Paulo.** Diário Oficial do Estado de São Paulo. p. 9.143, 1894.

SÃO PAULO. **Horário geral do ano letivo de 1895 de 08 de janeiro de 1895a.** Diário Oficial do Estado de São Paulo. p. 12.431, 1895a.

SÃO PAULO. Decreto n. 293, de 22 de maio de 1895b. **Diário Oficial do Estado de São Paulo.** p. 13.686, 1895b.

SÃO PAULO. Decreto n. 503, de 18 de dezembro de 1897**. Diário Oficial do Estado de São Paulo.** p. 22.663, 1898.

SÃO PAULO**. Edital de concurso para provimento de cadeira de inglês no ginásio de campinas.** Diário Oficial do Estado de São Paulo. p. 1.563, 21 de maio de 1910.

SÃO PAULO. Decreto n. 3.858, de 11 de junho de 1925. **Diário Oficial do Estado de São Paulo.** p. 4.593, 1925.

SÃO PAULO. **Edital de concurso para a cadeira de inglês na escola normal da Capital.** Diário Oficial do Estado de São Paulo. p. 1.922, 1926.

SÃO PAULO. Decreto n. 4166, de 31 de dezembro de 1926. **Diário Oficial do Estado de São Paulo.** p. 137, 06 de janeiro de 1927.

SÃO PAULO. Decreto n. 4600, de 30 de maio de 1929. **Diário Oficial do Estado de São Paulo.** p. 5.526, 1929.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil).** São Paulo: Cortez, 2008.

TANURI, Leonor Maria. **O ensino normal no Estado de São Paulo (1890-1930).** Publicações da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: Estudos e Documentos, 1979.

UPHOFF, D. **A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil.** In.: BOLOGNINI, Carmen Zink. A língua inglesa na escola. Discurso e ensino. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4.5.26 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DAS MUDANÇAS PROVOCADAS PELA LEI 11.645/08

Marília Dalla VecckiaKaczmarek[415]

RESUMO

O presente texto pretende pensar o livro didático contemporâneo em função de algumas temáticas centrais que têm ocupado o cenário de investigações relativas ao saber histórico escolar, entre as quais a legislação sobre questões étnico-raciais como a Lei de número 11.645/08. De forma mais específica aborda a importância do livro didático para a educação institucionalizada brasileira enquanto material didático de maior utilização entre os alunos. Aborda também o livro didático da disciplina de História e as implicâncias diretas da Lei em questão para sua publicação e utilização na perspectiva do PNLD. Além disso, apresenta ideias acerca da disciplina de História na perspectiva do trabalho e valorização das diferenças étnico-raciais. Para tanto, respaldou-se em autores como Fonseca (2010), Bittencourt (2009) e Silva (2011) entre outros e levantou algumas considerações pontuais para a problemática entre as quais a afirmação de que a maneira como os conteúdos são trabalhados em sala de aula, os acontecimentos históricos desvelados ou comemorados e as posturas valorizadas ou estigmatizadas interferem diretamente na formação de opinião e nas relações sociais estabelecidas a partir da e na escola. Além disso, contatou que as discussões a respeito do livro didático não são poucas, mas que ainda não foram suficientes para findar os questionamentos a seu respeito.

Palavras-chave: Livro Didático. Ensino de história. Mudanças. Lei 11.645/08.

1 INTRODUÇÃO

A discussão a respeito da valorização da diversidade e das múltiplas identidades tem ocupado parte significativa das pesquisas em educação na atualidade brasileira, visto que, quanto mais se intensifica o anseio pela igualdade mais se discute o papel social da escola e as práticas que se desenvolvem em seu interior.

Ressaltando tal ideia, leis como a 10.639/05 e a 11.645/08, que estabeleceram a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial do ensino fundamental e médio podem ter uma interpretação ampla e complexa. Além de ser um exemplo de política voltada à educação, tais leis podem ser vistas como tentativa de construção de uma sociedade mais igualitária.

Contrariamente ao entendimento predominante do senso comum, o livro didático é um produto cultural significativamente complexo e que não deve ser analisado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista das diretrizes e leis, uma vez

[415]Mestre em Educação pela Universidade Estadual do centro-oeste – UNICENTRO/PR. Professora e gestora institucional da Secretaria Municipal de Guarapuava – Pr. E-mail: mariliakaczmarek@gmail.com.

que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de utilização, de didática e de entendimento.

A história do livro didático assim como a própria história da legislação educacional brasileira é marcada pelas contínuas tentativas de regularização e ou padronização de conteúdos e abordagens por meio da publicação de decretos, normativas e documentos afins, sobretudo a partir da redemocratização do Estado Brasileiro (SILVA, 2011).

O Programa Nacional do Livro Didático – o PNLD é responsável na atualidade pela regulamentação, avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos a todas as escolas e alunos do território nacional e cabe a ele determinar e acompanhar por meio de formulários e editais, o cumprimento de normativas legais e a adequação a parâmetros voltados ao conteúdo, à apresentação editorial e às propostas de atividades que compõem um livro didático. Saber de onde veio e como funciona este programa é fundamental para a atividade de professores, pedagogos e gestores escolar.Até a formulação do PNLD em 1985, no Brasil, os materiais pedagógicos, entre os quais os livros didáticos, foram elaborados sem uma preocupação sistemática a respeito das questões étnico-raciais. Hoje, com a vigência de leis e diretrizes que delimitam o trabalho de autores e de editoras a situação é diferente. Após a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08 os livros didáticos necessariamente necessitam estar de acordo com o conteúdo das mesmas.

Porém, é possível dizer que em algumas obras, as questões étnico-raciais continuam tendo o mesmo enfoque de antes da lei e que algumas obras, apesar de contemplarem a questão, não as pensaram com o mesmo objetivo sob o qual as leis foram publicadas ou então. Com uma breve análise de alguns livros pode-se colocar ainda que, quando não há omissão da questão, por vezes há a veiculação de símbolos incoerentes com a realidade brasileira ou então, com a perspectiva de construção de uma educação emancipadora e reflexiva, baseada entre outros pilares, no respeito e igualdade (SILVA, 2011).

2 O LIVRO DIDÁTICO PENSADO A PARTIR DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA E DAS MUDANÇAS PROPOSTAS PELAS LEIS DE VALORIZAÇÃO DE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A preocupação em pesquisar o livro didático leva em conta o fato de que o material didático é importante na formação do aluno pelo fato de ser, muitas vezes, o único material com o qual o aluno entrará em contato. Sabe-se que, mesmo diante das transformações metodológicas implantadas na escola e nos materiais pedagógicos a partir dos avanços tecnológicos, o livro escolar continua a ser o material didático mais utilizado nas salas de aula do Brasil (FONSECA, 2010).

Salienta-se que apesar de todas as mudanças que a tecnologia tem provocado na sociedade e na forma como os sujeitos relacionam-se e desempenham suas atividades, a escola ainda a incorpora lentamente, sobretudo, a escola pública, fato que culmina entre outros fatores, na contínua utilização do livro didático. Os aparelhos tecnológicos modernos, a internet e todos os demais avanços tecnológicos ainda não foram capazes de substituir (plenamente) o livro didático nas salas de aula brasileiras, mas coexistem com eles, complementando metodologias, conteúdos e abordagens.

Ademais, a capacidade que as tecnologias têm para chamar a atenção e proporcionar comunicação com e entre os sujeitos é um fato, mas, na realidade educacional brasileira elas ainda não foram suficientemente incorporadas à rotina e às metodologias escolares, sobretudo, pela desigualdade econômica que há entre as diferentes regiões e realidades brasileiras, bem como, pelo baixo investimento na educação nacional como um todo (FONSECA, 2010).

Sobre o processo de transformação que é inerente à escola, pode-se dizer que, estamos tão acostumados com a escola que conhecemos e experimentamos hoje, que por vezes, esquecemos de pensá-la historicamente e de projetar possíveis e necessárias mudanças. Mas devemos ponderar que não se trata de uma instituição encerrada no tempo, mas de uma instituição dinâmica, que tende a adaptar-se às demandas diferentes.

Neste sentido, Fonseca (2010), em um texto que discute as mudanças no ensino da História no contexto da educação brasileira, afirma que hoje, há uma vasta discussão sobre o ensino desta disciplina produzida por diferentes sujeitos (professores da educação básica, pesquisadores, produtores de materiais pedagógicos) e em diálogo com diferentes espaços (universidade brasileira, realidades locais, experiências internacionais), o que tem possibilitado avanços e respostas às questões mais atuais e emergentes. Além disso, a autora ressalva que o lugar atribuído à história na atualidade,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

é fruto de um amplo processo de discussão sobre seus objetivos, seu currículo e suas características.

De acordo com Fonseca (2010), outras questões curriculares emergiram com a reorganização da estrutura e duração do ensino fundamental brasileiro. Entre 1937 e 1945 no governo de Getúlio Vargas enfatizou-se o civismo. Nesta época, o Estado organizou o ensino do 1° grau de 8 anos e o 2° grau profissionalizante. Assim, no 1° grau, história e geografia passaram a dividir carga horária com Estudos Sociais e no 2° grau, foi acrescentado o ensino de OSPB (Organização Social e Política do Brasil) à carga horária de história. Isso resultou num visível esvaziamento da respectiva disciplina.

A partir de meados de 1965/1970, movimentos sociais organizados de diferentes grupos como trabalhadores, mulheres, negros, indígenas e homossexuais, trouxeram para o seio da discussão sobre o ensino da história a questão da valorização de suas respectivas identidades. Os movimentos sociais do povo negro foram determinantes para a construção da função cidadã e social da educação brasileira.

> Identifico como uma das maiores contribuições do Movimento Negro para o desenvolvimento social do povo negro, a sua luta constante pela conquista da educação, inicialmente como meio de integração à sociedade existente e, depois, identificando a instituição educacional como reprodutora de uma educação eurocêntrica e desarticuladora da identidade étnico-racial e da autoestima do povo negro, denunciando essa educação excludente e constituindo, através de suas entidades, uma educação paralela, pluricultural, colocada nas escolas através da ação dos seus militantes [...] (SILVA, 2011, p.116 -117).

Em perspectiva semelhante Bittencourt (2009) ressalta que as propostas curriculares e metodológicas pensadas para o ensino da História nos últimos anos relacionam-se aos debates surgidos logo após o fim do período militar brasileiro, quando o objetivo desta disciplina passa a ser problematizado e os seus profissionais passam a questionar o objetivo de sua ação profissional.

> [...] Grupos sociais oriundos das classes trabalhadoras começaram a ocupar os bancos das escolas que, até então, haviam sido pensadas e organizadas para setores privilegiados ou da classe média ascendente. A entrada de diversas idades e experiências, portadores de diferentes culturas e vivências, em crise de identidade pela chegada improvisada e forcada a centros urbanos, dentro do intenso processo migratório do campo para a cidade e entre estados – principalmente do Nordeste para o Sul -, colocou em xeque a estrutura escolar e o conhecimento que ela tradicionalmente vinha produzindo e transmitindo [...] (BITTENCOURT, 2009, p.13).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, no decorrer das décadas posteriores a 1980, os estados brasileiros e suas respectivas secretarias e núcleos de educação, bem como os municípios e o próprio Ministério da Educação deram iniciativa à construção de uma série de propostas curriculares para a disciplina de história.

Ainda nos meados das décadas de 1970 e 1980, devido aos esforços dos professores e pesquisadores ligados à ANPUH (Associação nacional de História) o ensino de estudos Sociais é deixado de lado e que se retomam as discussões sobre a disciplina de história. A partir de 1980 estas discussões ganham força no Paraná, e resultaram numa tendência às metodologias e objetivos ligados a pedagogia histórico-crítica.

Nesta perspectiva, os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), lançados pelo Ministério da Educação entre os anos de 1997 e 1998, constituem uma possibilidade de organização metodológica e curricular para as disciplinas. A ideia de organização do estudo histórico por temáticas como propõe os PCN's significa uma ruptura com a crença de que há uma versão única e correta sobre cada fato histórico.

> A História ocupa um lugar estratégico na "partitura" do currículo da Educação básica, pois como conhecimento e prática social, pressupõe movimento, contradição, um processo de permanente re/construção, um campo de lutas. Um currículo de História é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempos, circunstâncias. Assim, os conteúdos, os temas e os problemas de ensino de História — sejam aqueles selecionados por formuladores das políticas públicas pesquisadores, autores de livros e materiais da indústria editorial, sejam os construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula — expressam opções, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos; enfim, relações de poder [...] (FONSECA, 2010, p.02-03).

No mesmo sentido, ao lado das modificações curriculares, pode-se dizer que a adoção de materiais didáticos como livro didático e a influência de movimentos sociais e étnicos foram fundamentais para a situação atual da disciplina de história.

> Em relação ao papel dos currículos de História na formação de cidadãos, outro movimento merece ser registrado: as demandas de grupos sociais e étnicos. Como é amplamente conhecido da sociedade brasileira, desde os anos 1970, intensificaram-se entre nós, de modo particular, a mobilização de mulheres, negros e indígenas contra o racismo, os preconceitos, a marginalização e as diversas práticas e formas de dominação e exclusão. Esses movimentos foram interpenetrando espaços por meio de lutas específicas no campo da cultura, da educação e da cidadania. Alcançaram vitórias expressivas no processo

> constituinte na década de 1980 e, em decorrência da Nova Constituição Federal de 1988, vários projetos de políticas públicas foram disseminados, alguns específicos na área da cultura e da educação de afrodescendentes e indígenas [...] (FONSECA, 2010, p.04).

Em relação ao livro didático, o que aconteceu com este artefato pedagógico foi semelhante ao que aconteceu com os demais componentes educacionais: uma série de modificações decorrentes de estudos, discussões e movimentos.

Por muito tempo, os livros didáticos apresentavam um ensino de história linear, cronológico, baseado em versões únicas de determinados fatos, priorizando ainda aspectos econômicos e políticos dos mesmos, sem o uso de fontes e recursos alternativos ao texto como imagens e depoimentos.

> Atualmente, os livros didáticos de História têm características bem diferentes. Diversos fatores contribuíram para essas mudanças: novas demandas de professores e alunos; diretrizes legislativas delineadas pela LDB de 1996, PCN, PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) e propostas curriculares regionais; ação de grupos de defesa dos direitos dos afrodescendentes e dos indígenas; e também pela adesão dos historiadores a novas propostas historiográficas [...] (ZUCCHI, 2012, p.53).

Assim, paulatinamente, os livros foram variando suas abordagens e ampliando seus conteúdos, bem como modificando suas formas de apresentação e organização. De outra perspectiva, um avanço importante em relação ao livro didático é a difusão da ideia de que o mesmo não é a única fonte de conhecimento existente, tão pouco é uma fonte inquestionável. A representação do passado e do que consideramos importante representar é um processo constante de mudança. A história está envolvida em um fazer orgânico: é viva e mutável. Um livro sobre uma guerra escrito há cem anos continua válido como documento, mas é muito provável que a visão de quem o escreveu esteja superada. Por superação entendemos o que não é mais compartilhado pela maioria.

Bittencourt (2009) aponta que a formulação e a prática do ensino de história sempre estiveram atreladas à construção da identidade brasileira, ou seja, ao tipo de cidadão que se desejava para caracterizar o país. Se durante o século XIX, a identidade brasileira pretendida era aquela que tinha como principal pressuposta a miscigenação acompanhada do “branqueamento” da pele e da conduta cultural e social, hoje, muito distante disso, deseja-se a formação de um “cidadão crítico”, expressão corriqueiramente utilizada em propostas curriculares atuais, assim,

> Uma certa expectativa decorre deste aspecto enfático da relação entre ensino de História e seu papel formativo de uma cidadania crítica, ou seja, qualitativamente espera-se da História uma contribuição relevante na formação de um determinado tipo de cidadão [...] (BITTENCOURT, 2009, p.20).

Essa criticidade e essa cidadania tão divulgadas nos documentos educacionais, por sua vez, necessitam ser avaliadas, pois é preciso refletir de as mesmas expandem as abordagens políticas e eleitorais que lhes são tão comuns e atingem o patamar das relações sociais e das concepções culturais, recaindo sobre temas como igualdade, respeito, dignidade, pertencimento, identidade e tantos outros.

Mais tarde, já em 2008 e ressaltando essas ideias, a Lei 11.645/08, que estabeleceu a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial do ensino fundamental e médio nas escolas públicas e particulares de nosso país é promulgada. Além de ser um exemplo de política/ ação afirmativa voltada à educação, ela pode ser vista como a tentativa de construção de uma sociedade mais igualitária. De acordo com Munanga (2005, p.15)

> Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

A lei 11.645/08 pode ser neste contexto compreendida como um ponto de partida para uma fazer pedagógico que destoe da situação que Munanga (2005) descreve como típica do contexto educacional brasileiro e que acaba por refletir pressupostos ideológicos vigentes em toda a sociedade, além dos muros da escola.

Em relação à Lei 11.645/08 e sua precedente, a Lei 10.639/03, Fonseca (2010) apresenta tais políticas como possibilidade de um novo trabalho pedagógico e de uma nova maneira da apresentação de alguns assuntos, como a África, a identidade africana, a escravidão, a vida do negro no Brasil e a abolição. Por vezes o que os livros didáticos apresentam, as propostas curriculares privilegiam e as práticas em sala de aula possibilitam acabam por limitar a construção do conhecimento, oferecendo posicionamentos e visões bitoladas, ou então, ultrapassadas. Para o autor, mais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

importante do que a valorização de diferentes identidades, é o conhecimento e a desconstrução de visões estereotipadas, inferiorizantes e equivocadas a respeito "do outro".

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De certa forma, ao longo da história, o mundo sempre se caracterizou pela diversidade, mas nas últimas décadas tornou-se mais evidente a necessidade de se trabalhar essas diferenças na escola.

Assim, falar em igualdade apresenta-se mínimo, como uma atividade por demasia complexa, no sentido de concretização de um trabalho pedagógico que não só valorize, mas também incentive os "diferentes" a assumirem suas respectivas identidades. Ressaltando tal ideia, a Lei 11.645/08, que estabeleceu a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" no currículo oficial do ensino fundamental e médio nas escolas públicas e particulares de nosso país, pode ser ter uma interpretação mais complexa. Além de exemplo de política voltada a educação, ela pode ser vista como a tentativa de uma sociedade mais igualitária e de uma identidade nacional mais valorizada, desde que se faça por meio dela um trabalho teoricamente fundamentado e significativamente experimentado. As políticas públicas e a organização do espaço, dos métodos e das propostas curriculares constituem algumas das principais preocupações o multiculturalismo. Saber como propostas como a Lei 11.645/08 são estudadas e trabalhadas pelas instituições escolares acaba por revelar como a cidadania e o compromisso pedagógico tem sido desempenhados na realidade.

A maneira como os conteúdos são trabalhados em sala de aula, os acontecimentos históricos desvelados ou comemorados e as posturas valorizadas ou estigmatizadas interferem diretamente na formação de opinião e nas relações estabelecidas. Emerge daí a relevância dessa temática. Elaé fundamental para a disciplina de história e para o livro didático.

Portanto, pensar o livro didático e a disciplina de história ainda requer empenho por parte dos pesquisadores e demais profissionais da área.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, 408p.

FONSECA, S. G. A história na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias. In: **Anais do I Seminário Nacional:** Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, nov.2010. Disponível em<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936>. Acesso em 15 jun.2021

SILVA, A. C. da. **A representação social do negro no livro didático:** o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

MUNANGA, K. (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2005.

ZUCCHI, B. B. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental**: teoria, conceitos e uso de fontes. 1.ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4.5.27 O PAPEL DO PROFESSOR POLIVALENTE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA FRENTE ÀS PRÁTICAS COTIDIANAS

Gislaine Aredes Soares dos Santos[416]

Vanda Moreira Machado Lima[417]

Juliana Aparecida De Souza Guine Bonfim[418]

RESUMO

O presente artigo apresenta reflexões acerca dos desafios do trabalho educativo do professor polivalente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem-se por objetivo contribuir com a prática docente à luz da Pedagogia Histórico Crítica (PHC). O professor dos anos iniciais do Ensino fundamental é de extrema importância no desenvolvimento do trabalho educativo, de modo que seu papel perpassa pela intenção de garantir a humanização e o conhecimento a todos os seus educandos. A partir das reflexões presentes neste artigo, espera-se que professores se engajem à intencionalidade de transformação social, a partir de suas práticas na realidade escolar, sobremodo à compreensão de seu trabalho educativo na perspectiva histórico-crítica, com a plena convicção de contribuir com o rompimento de ações pedagógicas que visam a fragmentação no processo da educação escolar de modo descontínuo e mau instrumentalizado para estabelecer tal relação. Sendo assim propõe-se a discussão em três dimensões: O professor polivalente; Algumas perspectivas da Pedagogia Histórico- Crítica; O professor Polivalente em uma perspectiva Histórico- Crítica, a partir da revisão de literatura e estudos teóricos que discutem o assunto. Constatamos que houve contribuições para o trabalho educativo do professor a ser realizado de maneira intencional e eficiente a fim de produzir em cada educando a humanidade, com vistas ainda à apropriação e aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, além de contribuir com a sua formação crítica e cultural para ação direta na transformação da nossa sociedade atual em termos de justiça social e igualdade.

Palavras-chave: Professor Polivalente. Prática Docente. Professor dos Anos Iniciais. Formação Crítica. Pedagogia Histórico- Crítica.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho norteia-se por reflexões acerca dos desafios do trabalho educativo do professor polivalente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e tem o intuito de contribuir com a prática docente à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

São muitos os desafios enfrentados diariamente pelo professor em sala de aula, de modo que a polivalência é um desafio ainda mais complexo, uma vez que perpassa a necessidade de explorar conteúdos escolares em todas as disciplinas que ministra, a

[416] Mestranda em Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", giaredes@gmail.com.
[417] Professora Titular e Doutora em Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho, vanda.mm.lima@unesp.br.
[418] Mestranda em Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", ju.guine@hotmail.com

partir de conceitos específicos e inerentes a cada área do conhecimento, o que provoca nesse profissional a sensação de ter que "dar conta de tudo", desencadeando situações de frustração e solidão.

O professor dos anos iniciais do Ensino fundamental é de extrema importância no desenvolvimento do trabalho educativo, de modo que seu papel perpassa pela intenção de garantir a humanização e o conhecimento a todos os seus educandos.

Saviani (2011, p. 13) pontua que "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens". Portanto, a escola é o lugar em que a aprendizagem de conceitos científicos e o acesso ao que há de mais desenvolvido na cultura deve estar no foco do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, se compreende que professores devem ensinar aquilo que se perpetuou ao longo da história, aquilo que a comunidade construiu de "bom" e fundamental por meio de conhecimentos das diversas disciplinas e saberes que são oportunizados pelas relações educativas no espaço escolar.

Para isso, o professor polivalente tem a oportunidade, em suas práticas cotidianas, de formar integralmente o sujeito, pois, vale ressaltar que a aula é o momento de relação social e humana e por si só é humanizadora, para além do senso comum e de conhecimentos populares.

Diante do exposto, faz-se necessário o resgate da concepção do bom professor, aquele que seja culto, de fato intelectual e não apenas pragmático, visto que a sua aula precisa oferecer ao educando novas possibilidades de conhecimentos, experiências práticas e relações sociais.

Sob essa perspectiva, vale ressaltar ainda a necessidade de se aliar teoria e prática de modo consciente no desenvolvimento do trabalho do professor com cada sujeito em suas singularidades, a fim de criar a efetiva práxis humana, uma prática transformadora. Tal realidade faz surgir um trabalho denominado por Saviani (2011) como "não material". Nesse caso, o produto - o conhecimento - não se separa do sujeito, do "ato de produção", ou seja, do pensar.

> [...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 2011, p. 20).

Nesse contexto, é um desafio para o professor entender essa relação entre a prática e a teoria. Muitas vezes há supervalorização da prática em detrimento da teoria, pois, o professor, sobretudo o polivalente, acredita que precisa de instrumentos práticos para atingir resultados e muitas vezes se distancia dessa práxis realmente transformadora. Todavia, a teoria por si só não transforma a realidade uma vez que o conhecimento precisa tornar-se práxis.

Sendo assim propõe-se nesse artigo a discussão em três dimensões: O professor polivalente; Pedagogia Histórico-Crítica: algumas perspectivas; O professor Polivalente em uma perspectiva Histórico- Crítica, a partir da revisão de literatura e estudos teóricos que discutem o assunto.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O professor polivalente

A denominação de polivalência surgiu após a revolução industrial e era utilizada para designar a versatilidade de atuação do trabalhador no campo educacional. Foi adotado para designar os professores que desempenham o papel versátil, atuando em diversas áreas.

> [...] o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins. (BRASIL, 1999, p. 37).

A polivalência na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental se construiu mediante a organização da escola de Educação Básica e o conceito de professor polivalente perpassa por campos mais específicos que emergem da cientificidade dos conteúdos diversos presentes no currículo disciplinar a partir da atuação em áreas do conhecimento, como: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na maioria das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

escolas públicas municipais o professor leciona essas sete disciplinas estabelecidas pelo currículo nacional.

> Ser polivalente significa, portanto, trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, que abrangem desde cuidados básicos essenciais até mesmo conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Esse caráter polivalente, demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional, que deve tornar-se também ele, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua pratica, debatendo com seus pares, dialogando com suas famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. Nesse sentido, são instrumentos essenciais para a reflexão sobre a pratica direta com as crianças e a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (WAJSKOP, 2003, p. 16).

Para Lima (2007), o professor polivalente é o profissional preparado para articulação de conhecimentos básicos capaz de atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio do trabalho interdisciplinar. Além de pontuar que o papel do professor polivalente se destaca pela necessidade de saberes atuais e multidisciplinares, o que evidencia que este trabalho não é tarefa fácil, pois, o profissional deve estar apto a atuar na multiplicidade dos saberes e possibilitar o aprendizado nos educandos.

Libâneo, Oliveira, Toschi (2003, p. 145), afirmam que a “escola constitui espaço privilegiado para esse aprendizado, e não apenas para ensinar a ler, a escrever e a contar, habilidades importantes, mas insuficientes para a promoção da cidadania, mas um espaço que aprimore os múltiplos saberes. É neste espaço que a ação do professor polivalente se constitui ao longo dos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental.

Desta forma, vale ressaltar que o trabalho do professor polivalente, além da abrangência de conteúdos inerentes às suas atribuições, deve compreender a sua intrínseca relação com o desenvolvimento do ser humano em todos os âmbitos de sua formação, uma vez que esse docente possui autonomia e o controle em seu processo de trabalho, por meio de singularidade própria, decorrente da amplitude do contexto em que atua, num espaço interativo entre sujeitos e objeto de conhecimento.

Em consonância a isso, Lima (2007) pontua que “a polivalência é a essência do trabalho do professor, que é um trabalho de formação do ser humano que se constitui em várias dimensões”. Portanto, é importante pensar o professor polivalente, não apenas como aquele que deve dominar somente os conteúdos das áreas do conhecimento, mas concebê-los como professores que tenham formação interdisciplinar.

É possível afirmar que o professor polivalente pode ser a primeira e mais importante fonte de contato com o conhecimento que o educando recebe desde a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

primeira infância e que, diante desse fato, tornar-se-á responsável pela compreensão do mundo e de ensino para o estudante. Um ensino significativo será irreversível na vida da criança e possibilitará a continuidade do seu desenvolvimento cultural.

> Sabemos que a continuidade do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiro outras pessoas atuam sobre a criança; se produz então a interação da criança com seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão somente ao final começa a atuar em relação consigo mesma. Assim é como se desenvolve a linguagem, o pensamento e todos os demais processos superiores de conduta (VIGOTSKI, 1995, p. 232).

Posto isso, ser professor polivalente nos anos iniciais significa não apenas ter o domínio sobre as técnicas de ensino de cada uma das áreas de conhecimentos, mas concebe uma dimensão multifuncional que leve os educandos à própria autonomia. Trata-se do desenvolvimento de uma pedagogia que atue em várias frentes do conhecimento, com vistas à formação cidadã dos sujeitos.

2.2 Pedagogia Histórico-Crítica: algumas perspectivas

Duarte (2004, p. 4) afirma que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) “é a concepção pedagógica que entendemos ser compatível com nossa fundamentação filosófica e nosso compromisso político [...]”, compreendendo-se assim que esta é a leitura pedagógica da perspectiva histórico-cultural.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se como uma perspectiva pedagógica que se constitui na superação de teorias tradicionais com características reprodutivistas e apoia-se no método do materialismo dialético de ensino. Para além disso, assume o compromisso de luta pela transformação da sociedade.

> Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata. (SAVIANI, 2011, p. 72)

É possível notar que a Pedagogia Histórico-Crítica demonstra o desejo de desvelar a realidade em suas múltiplas determinações, trata-se de uma vontade real e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

não idealizada, de se entender a realidade por mais dura que possa parecer, com a intenção de não silenciá-la, mas sim denunciá-la.

> [...] a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E esta luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. (SAVIANI, 2008, p. 60).

É um convite a se pensar na sociedade capitalista, sobre a dominação do homem sobre o homem e insiste na concepção de que bens e conhecimentos sejam compartilhados, com a intenção de se construir uma sociedade mais justa. Compreende ainda que a escola é determinada por essa sociedade e que está dividida com interesses contrários, promovidos pelos conflitos desses interesses nos quais não se vislumbra o interesse da classe dominante na transformação histórica social, uma vez que se empenha em preservar o seu domínio.

Dessa maneira, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe a construção de uma sociedade igualitária e apregoa o fim das classes existentes e as formas de exploração do homem pelo homem, numa nova perspectiva de sociedade, em que realmente possa ser observada a democracia real, na qual o poder seja exclusivamente exercido pelo povo.

Evidencia ainda sua fundamentação no método do materialismo dialético, em que preza a relação entre teoria e prática, sobremaneira que enfatiza essa prática como consciente e iluminada por uma Teoria Histórico Cultural e que requer uma Práxis. Convém ressaltar que

> A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para resolver ações reais, efetivas (VASQUEZ, 1977, p. 207, apud LIBÂNEO, 2007, p. 140).

O movimento de práxis docente, que corresponde à interdependência entre teoria e prática como uma atividade material e transformadora, representa movimento e articulação entre teoria e prática, no sentido de que a teoria por si só não pode ser concebida como práxis, pois a ela não corresponde uma prática de verificação de sua

validade ou não, bem como uma prática sem fundamento teórico, é uma prática vazia de significado, e não poderá contribuir para o avanço do conhecimento.

> Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas de transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática (SAVIANI, 2011, p. 91).

Sob essa perspectiva, se concebe que a Pedagogia Histórico-Crítica assume uma postura reflexiva para direcionar e ressignificar a ação docente em suas múltiplas dimensões, a fim de transformar, enriquecer e aprimorar uma orientação teórica coerente que contribua com o avanço nas práticas de ensino em sala de aula, por meio de uma atividade transformadora.

2.3 Professor polivalente em uma perspectiva Histórico – Crítica

Silveira (1995, p.26) afirma que “o verdadeiro papel do educador numa sociedade cuja marca principal é a dominação de uma classe sobre a outra deva ser o de um agente social que se compromete com a transformação dessa sociedade em benefício dos oprimidos”, ideia essa que se assemelha com a principal fonte de discussão da Pedagogia Histórico Crítica, que é ensinar para transformar, e indica possibilidades de atuação de maneira integral do professor polivalente.

A proposta histórico-crítica exige uma forma de encaminhamento metodológico e propõe assim, um “novo” saber fazer docente. Perpassa pelo esclarecimento de que o docente deve atender os pressupostos assumidos a fundamentação teórico-metodológica, compreendendo a importância do método dialético e do desenvolvimento de uma práxis como condição às suas práticas pedagógicas, além da compreensão dos conhecimentos científico-tecnológicos e histórico-sociais pelos alunos, com vistas ao seu desenvolvimento integral.

Imersos em uma perspectiva dialética, alicerçada por Vigotski, o professor é o responsável pela organização e administração do meio educativo, aquele que regula e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

controla a interação do meio com cada aluno e ultrapassa o papel de mediador, é alguém que conduz o processo educativo com bases científicas.

Exercer a polivalência deve ultrapassar o conceito de operar uma soma de disciplinas, mas sim estabelecer uma visão que vislumbre a oportunidade de atuar em diversos âmbitos com o educando, sobremodo promover a interação com o meio e contribuir para a formação de um sujeito crítico e humanizado. Todavia, não é um papel de fácil desenvolvimento, uma vez que tais proposições permeiam o campo da essencialidade da formação científica eficiente desse profissional.

Em um contexto atual, cerceado de diversidades e especificidades de uma sociedade emergente de profundas transformações, ocorre a necessidade de um professor pedagogo que seja um intelectual de sua própria prática, a fim de que possa refletir sobre ela, planejar, executar, registrar, avaliar e modificá-la em conjunto com seus alunos, a partir de suas teorias basilares.

> [..] se um professor desejar ser um pedagogo cientificamente formado, vai ter de aprender muito. Antes se desejava apenas que conhecesse sua matéria e o programa e que soubesse dar alguns gritos em sala de aula ante um caso difícil. Hoje a pedagogia se transformou em uma arte verdadeira e complexa, com uma base científica. Portanto, exige-se do professor um elevado conhecimento da matéria e da técnica de seu trabalho. (VIGOTSKI, 2003, p. 300).

O professor que esteja aliado a pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica deve enfrentar os desafios da sociedade atual, com vistas à emancipação dos sujeitos e, além de compreender o processo de desenvolvimento sócio histórico da humanidade, para que seu trabalho educativo esteja pautado em promover aquisições históricas culturais e de fato resulte da apropriação da cultura para o processo de humanização dos educandos.

Oliveira (1996) afirma que o ser humano vai se tornando cada vez mais humano, à medida que vai se apropriando dos objetos (materiais e simbólicos) construídos pela humanidade e torna esses objetos órgãos de sua individualidade.

Sendo assim, o ser humano constrói coletivamente seu desenvolvimento, e em uma concepção histórico-crítica de ensino há que se criar condições objetivas de desenvolvimento. É imprescindível se pensar em uma transformação qualitativa, cuja função fundamental é mexer na consciência das pessoas, com o intuito de torná-las conscientes.

Oliveira (1996) discute a necessidade dos educadores “fazerem escolhas

valorativas", que apontem para as possibilidades de transformação da realidade, pois, será o posicionamento tanto individual quanto coletivo no que se refere ao querer, que determinará a concretização dessas possibilidades de transformação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto nesse trabalho, é possível que haja a reflexão sobre a possibilidade de desenvolvimento integral em múltiplas dimensões do educando, a partir da relação do ensino da cultura e dos saberes que estão imbuídos no fazer pedagógico dos professores polivalentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Torna-se urgente a reflexão sobre o papel do professor polivalente nessa etapa de ensino a partir das contribuições dos fundamentos teórico-filosóficos para a formação dos sujeitos a fim de produzir conhecimento para construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

É válido que toda a profissão requer uma base de saber, por isso, defendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica é um caminho para uma prática pedagógica que se efetive como uma práxis pautada em reflexões teórico-metodológicas.

A partir da discussão apresentada, cabe ao professor a tarefa de repensar a relação entre os pressupostos teóricos e o desenvolvimento de suas práticas cotidianas em sala de aula, por meio de uma perspectiva crítica, a fim de buscar novas formas de trabalho educativo, para que de fato por meio do seu processo de reflexão, sua práxis, ocorra à superação da sociedade capitalista atual, com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**.** Parecer n. 16/1999, 5 de outubro de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 nov. 1999. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 25 mai. 2021

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, V. M. M; **Formação do professor polivalente e os saberes docentes:** um estudo a partir de escolas públicas. 2007. 282 p. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, B. **O trabalho Educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações.11ªed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVEIRA, R. J. T. O professor e a transformação da realidade. **Revista Nuances**, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995.

ViGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**, tomo III. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WAJSKOP, G. Desafios da Formação profissional do docente de educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil.** v.1, n.2, p.14-17, ago/nov .2003.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4.5.28 O PATRIMÔNIO CULTURAL E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dioury de Andrade Bueno[419]

Ana Claudia Urban[420]

RESUMO

O presente texto é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, onde encontra-se em reflexão a presença do patrimônio cultural como fonte histórica nas aulas de História, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Tomando como pressuposto a metodologia da Educação Histórica (Schmidt e Cainelli, 2009), Rüsen (2015) e Cooper (2006)), as reflexões feitas até então buscaram evidenciar de qual maneira a discussão envolvendo esses bens culturais estão presentes em algumas diretrizes educacionais, tanto nacionais quanto municipais (no âmbito municipal a pesquisa se delimitou ao currículo municipal de Curitiba/PR). Para isso encaramos a pesquisa qualitativa como Lüdke e André (1986) quando afirmam que os documentos analisados podem se tornar fontes poderosas para evidenciar um ponto de vista em uma pesquisa científica. Em um primeiro momento, nota-se como o patrimônio, apesar de se fazer presente em todos os documentos analisados, vêm sendo tratado epistemologicamente de maneiras distintas e pouco fundamentado, levando em consideração a própria ideia de Patrimônio e sua ampla variedade atual (Carvalho e Meneguello (2020), Pinto (2011)). Também se salienta que a tese de Pinto (2011) sustenta a necessidade de estudos na área da Educação Histórica com fontes patrimoniais e a história local, a fim de proporcionar aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Histórica. Patrimônio Cultural.

1 INTRODUÇÃO

A História, nos lembra Rüsen (2015, p. 52), é feita a partir de conexões temporais, de eventos/situações passadas com o presente, nos trazendo perspectivas para o futuro. Dessa maneira, se manifesta a partir da narrativa, a qual por sua vez deve possuir sentido e significado, para que a orientação da vida prátiva no presente possa acontecer. A História como ciência se constitui de uma metodologia própria, a qual busca regular

[419] Bacharel em Administração pelo Centro Universitário OPET, licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Professor do Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Educação em Curitiba/PR. Pesquisador no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH - UFPR) e no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Escolares, Docência e Cultura (GEPPEDOC - UFPR). ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-6985-2920. diouryab@hotmail.com

[420] Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Mestrado Profissional em Ensino de História e Professora de Metodologia e Prática de Docência de História. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH – UFPR) e no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Escolares, Docência e Cultura (GEPPEDOC - UFPR). ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-9957-8838. claudiaurban@uol.com.br.

conscientemente a aprendizagem histórica daqueles envolvidos nesse processo, e aqui, as preocupações com a aprendizagem histórica dos alunos.

O ensino de história assumiu diferentes posturas ao longo do tempo, até mesmo negando possibilidade de aprendizagens com as crianças pequenas, entretanto, Cooper (2012) afirma que os pequenos possuem a consciência de tempos anteriores. Podendo muitas dessas interpretações serem estereotipadas, cabe então a educação trabalhar essas carências.

> Desde os primeiros anos, as crianças têm certa consciência "do passado", por meio de ilustrações de estórias tradicionais, rimas, fotografias de famílias, prédios antigos e, mais tarde, por meio de filmes, televisão, locais de patrimônio e lugares de memória (COOPER, 2012, p. 17).

Porém, a compreensão do passado pelas crianças demanda a formulação de perguntas e de respostas em relação às fontes históricas. A pesquisa histórica preocupa-se justamente com inferências desses vestígios do passado, buscando a construção de relatos baseados na combinações de diferentes conhecimentos do passado. A autora complementa ainda que:

> Fontes históricas são quaisquer traços do passado que permanecem. Elas podem ser fontes: Escritas – documentos, jornais, leis, literatura, propagando, diários, nome de lugares. Visuais – pinturas, desenhos animados, filmes, vídeos, mapas, gravuras, planos. Orais – música. Elas podem ser ainda de outros tipos, como artefatos, sítios e prédios (COOPER, 2012, p. 21).

Também apoiando-se na autora, Urban e Luporini (2015, p. 16) corroboram que a presença das fontes na sala de aula permite os alunos a questionarem e fazerem perguntas sobre o passado. Além disso, por muito tempo as fontes estavam ligadas apenas ao trabalho do historiador, mas sem dúvidas, além de serem essenciais para esses profissionais, também são necessárias nas aulas de História, seja no Ensino Fundamental ou até mesmo com propostas intencionais na Educação Infantil.

Buscando dialogar com o ensino de História sob a perspectiva de uma aula histórica, o presente texto consiste em parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, onde questiona-se a presença do patrimônio cultural como fonte histórica nas aulas de História dos anos iniciais de Ensino Fundamental. Para isso, até o presente momento foram levantados alguns documentos norteadores para a educação nacional (Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e a Base Nacional Comum Curricular de

2017) e alguns de referências municipais (Diretrizes Curriculares para a educação municipal de Curitiba – Volume 3 de 2006, o Currículo de História na Rede Municipal de Ensino de Curitiba de 2016 e o Diálogos com a BNCC: Currículo de História na rede municipal de ensino de Curitiba de 2020). O recorte temporal feito para a pesquisa foram publicações posteriores aos PCNs que marcaram a volta do ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental.

Algumas lacunas temporais também permaneceram, deixando documentos publicados nesses períodos sem análise, entretanto, o objetivo dessa etapa não foi analisar cronologicamente o patrimônio cultural nos documentos, mas sim fazer reflexões sobre sua presença (ou possível ausência) e como era assumido por cada um deles.

Na sequência encontra-se parte dos resultados da pesquisa, lembrando que o texto compõe uma dissertação ainda em construção, que pode tomar caminhos diferentes a partir das orientações e novas leituras realizadas sobre a temática. Ressalta-se também que, em comparação ao projeto de pesquisa inicial, a pesquisa tomou novos rumos levando em consideração a situação sanitária que o mundo vem enfrentando contra a disseminação do novo Coronavírus (COVID-19), demandando o isolamento social e o afastamento de crianças e professores das atividades presenciais nas escolas.

2 A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA: ALGUNS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Ao longo dos anos 1990 diversas propostas curriculares surgiram para normatizar o ensino de História no Ensino Fundamental e Médio, sendo muitas delas de origens municipais orientadas a partir da promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que começam a ser discutidos em 1996. Assim, no início do século XXI novas perspectivas nacionais vêm ganhando força que acabam impactando a História nas salas de aula (BITTENCOURT, 2018, p. 76).

As novas orientações e aberturas que os PCNs começaram a trazer para os professores, não mais a necessidade de repetição de conteúdos e a perpetuação de um currículo oficial e nacional. Era tarefa das escolas e professores saber escolher os saberes e fazeres que poderiam ser considerados significativos para os estudantes locais e, a partir disso, instigá-los a “utilizarem conceitos e informações gerais para dar sentido ao que é experenciado no contexto de suas vidas” (PACHECO, 2017 p. 69).

Dentre os diversos debates envolvendo o ensino de História, a seleção dos conteúdos merece grande reflexões pois consiste na atuação dos professores e, posteriormente, no saber dos alunos. Bittencourt (2018, p. 123) nos lembra que:

> A produção historiográfica tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, ampliando e renovando temas. Existem também novas interpretações de antigos temas, além da introdução de novos objetos de estudos sobre a história da mulher, da criança, das religiões e religiosidades, das relações homem-natureza, entre outros. A história do cotidiano, a história regional ou história locais têm sido apresentadas em várias publicações, e pode-se verificar a presença dessa produção tanto nas propostas curriculares quanto em obras didáticas.

Nesse sentido, a autora também comenta que a presença do cotidiano e da história local vêm se fazendo presente em diversas propostas curriculares e que a articulação dos conteúdos escolares com o cotidiano permite a contextualização das relações presentes na vida em sociedade e na história individual (BITTENCOURT, 2018, p. 144).

Com a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, passa ao ensino de História a responsabilidade de serem abordados as diversas culturas que formam o nosso país, e buscando uma identidade nacional, não se deve abandonar a identidade local e múltipla (BRASIL, 1997).

O intuito das aulas de História passa a ser problematizações com os alunos para instigar o espírito investigativo nelas, assim como o trabalho com documentos que, assumidos como registros do passado, permitem o trabalho com a leitura e interpretação dessas fontes (BRASIL, 1997).

Tendo o foco direcionado para as “Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Volume 3” publicadas em 2006 pela então Secretaria Municipal de Educação, percebe-se o ensino de História amparado pelos PCNs de 1997, porém, com perspectivas de um ensino preocupado com a subjetividade intrínseca aos conhecimentos históricos (CURITIBA, 2006).

Tomando como partida diferentes fontes históricas, é proposto a compreensão de diversos pontos de vistas e explicações sobre um acontecimento histórico e, apoiando-se Barca (1998) e Lee (2001, 2005), a proposta municipal aprofunda um pouco mais seus fundamentos em comparação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao passo em que aponta discussões teóricas a respeito do ensino de História.

Posteriormente a análise limitou-se ao documento "Currículo de História na rede municipal de ensino de Curitiba" publicados em 2016 onde nota-se a presença de discussões referentes ao ensino de História entendendo a importância das fontes históricas em sala de aula, bem como a metodologia de uma aula histórica.

Ancorando-se nas discussões da Educação Histórica, Schmidt e Cainelli (2009, p. 20) traçam nortes aos professores quando orientam o ensino a partir das carências de orientação dos estudantes tomando como referência as discussões de Rüsen (2001).

A compreensão dos processos mobilizados desde a investigação das carências e dos interesses desses sujeitos até a produção de uma narrativa que expressa sua consciência histórica, permite que as crianças e o jovens tomem consciência dos seus processos cognitivos (CURITIBA, 2016, p. 8).

A análise seguinte partiu da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicada pelo Ministério da Educação que, em 2017, voltou a traçar normativas nacionais para serem seguidas pelos professores em sala de aula. As discussões teóricas em torno das especificidades da disciplina aqui se esvaziam, ao compararmos com documentos anteriores analisados.

O ponto central que fundamenta a disciplina agora é do "Eu, do Outro e do Nós" que busca avançar gradativamente ao longo dos anos e tomando como base diversas fontes (sem determinar perspectivas para tal) ressaltam a "atitude historiadora" nos alunos (BRASIL, 2017 p. 398).

Por último, volta-se a análise para o novo currículo municipal que surge a partir das novas orientações da BNCC para todo o país, com isso, o documento "Diálogos com a BNCC: Currículo de História na Rede Municipal de Ensino de Curitiba" publicado em 2020 também foi analisado. Com a permanência dos fundamentos teóricos do currículo anterior, a Educação Histórica ainda é o fio condutor para uma aula de História.

3 O PATRIMÔNIO EM SALA DE AULA: ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL

E como encontram-se as discussões envolvendo a patrimônio nessas diretrizes, tomando como base a maneira que cada um interpreta o ensino de História? Após a análise dos documentos mencionados anteriormente, é registrado na sequência a maneira pela qual os bens culturais se fazem presentes no ensino de História.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O quadro a seguir sistematiza de maneira breve os resultados parciais obtidos até o presente momento.

Quadro 1 – O patrimônio em diferentes orientações

DOCUMENTO	COMO O PATRIMÔNIO É APRESENTADO	A QUAIS ANOS ESCOLARES É DIRECIONADO
Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997	Visões metodológicas para o patrimônio a partir da ideia do "estudo do meio".	1º e 2º ciclo (antigas 1ª e 2ª série e 3ª e 4ª série respectivamente).
Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Volume 3 de 2006	Presença no currículo como conteúdo, apesar das fontes históricas serem mencionadas como importante.	1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I
Currículo de História na rede municipal de ensino de Curitiba de 2016	É compreendido como fonte histórica.	3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I
Base Nacional Comum Curricular de 2017	Objetos de aprendizagem. Não é caracterizado nem como conteúdo, nem como fonte histórica.	3º e 5º ano do Ensino Fundamental I
Diálogos com a BNCC: Currículo de História na Rede Municipal de Ensino de Curitiba de 2020	Persiste como fonte histórica.	3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I

Fonte: Organizado pelo autor.

Nota-se que apesar do patrimônio cultural estar presente em todos os documentos analisados, o mesmo é compreendido de maneiras diferentes em cada um. Primeiramente como método de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) trazem ao final do documentos algumas propostas de ensino ao professores, caracterizando assim o patrimônio, a partir da ideia de estudo do meio, um percurso metodológico. Entretanto, as Diretrizes Curriculares de 2006 apresentam o patrimônio como conteúdo, elencando-o nas tabelas do currículo municipal para serem trabalhados com todos os anos do Ensino Fundamental I (CURITIBA, 2006).

A presença dos fundamentos da Educação Histórica no Currículo Municipal de 2016 já levaram o patrimônio como fonte histórica para o ensino de História e assim o permaneceu no currículo de 2020 mesmo com a BNCC reduzindo os anos escolares e a ideia de patrimônio em seu rol de conteúdos (entendidos agora como objetos de aprendizagem).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Levantando breves reflexões sobre o patrimônio, ressaltamos que Carvalho e Meneguello (2020, p. 24) afirmam que a partir do século XIX a formação de uma identidade compartilhada começa a ser feita a partir do patrimônio e, inegavelmente, a partir de uma exaltação da cultura europeia, branca e masculina. Com grandes críticas surgindo a partir dessas escolhas, a partir do século XX inicia-se a resistência e a pluralização da própria ideia de patrimônio.

> A partir da ação de grupos sociais, do diálogo com outros movimentos como o da Nova Museologia, fomos ampliando aquilo que poderia ser compreendido como patrimônio. Do cultural, expandimos para o natural. Do material, caminhamos para o imaterial. Das percepções eurocêntricas da própria epistemologia do patrimônio, deslocamos sentidos para outras percepções culturais acerca da memória e do patrimônio (CARVALHO; MENEGUELLO, 2020, p. 24).

As autoras ainda lembram que aqui, no Brasil, contamos com o trabalho de um órgão institucionalizado para a salvaguarda dos patrimônios: o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Com essas teorizações a respeito desses bens, ressalta-se que o valor de cada um deles é o que nós como sociedade lhes atribuímos.

Os critérios para a valorização dos patrimônios são diferentes e, algumas vezes, caminham em direções opostas. Para professores de História, a preocupação com esses bens parte dos objetivos de suas aula, enquanto para especialistas em patrimônio avançam em questões mais sofisticadas de análise. Para ambos essa fonte pode informar respostas a algumas perguntas (quem, onde quando, como e por que). Entretanto estes autores afirmam que nem toda fonte pode ser considerado um patrimônio, visto a simbologia a atribuição de valores dada a alguns objetos para assim o serem considerados (OLIVEIRA; FREITAS, 2020, p. 178).

Questionando algumas práticas educativas com o patrimônio no ensino de História, Oliveira e Freitas (2020, p. 189) lembram que a construção de uma identidade nacional, não somente em algumas diretrizes nacionais, se torna presente também em sala de aula e esse direcionamento muitas vezes não problematiza “a identidade, a cidadania ou a democracia com a qual se está a tratar”. Nesse sentido os autores levantam diferentes pesquisas que buscam apontar possíveis caminhos a serem seguidos, sem abandonar a construção de um pensamento crítico e histórico, citando, por exemplo, a pesquisa portuguesa de Helena Pinto, onde é articulado princípios da educação histórica e patrimonial com o ensino de História.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de Pinto (2011) faz ligações entre a perspectiva da Educação Histórica e da Educação Patrimonial, sendo realizada a partir das percepções de alunos em relação aos patrimônio em Portugal. Ela nos lembra que em muitos lugares possuímos algumas marcas das ações humanas no passado e alguns desses espaços temos vestígios como edifícios e/ou estruturas escondidos que a arqueologia cuida para que sejam vistos novamente. Em outros lugares, esses patrimônio continuam em uso, porém com novas funções.

> O patrimônio é o resultado de uma seleção que, ao longo de muito tempo e segundo critérios muito variados, foi colocando determinados elementos na categoria de objetos patrimoniais. As sociedade contemporâneas alargaram de tal forma o conceito de património [...] que este parece referir-se, muitas vezes, a forma de expressão de identidades e de memórias coletivas centradas na continuidade (PINTO, 2011, p. 15).

Dessa maneira é compreendido o patrimônio (seja ele material ou imaterial) fundamental como fonte histórica para a interpretação e compreensão do passado e válida a defesa à valorização cultural e a preservação dessas memórias coletivas (PINTO, 2011, p. 1).

Os debates envolvendo à educação básica estão em alta, apontando caminhos necessários para a expansão do processo de ensino-aprendizagem juntamente com propostas que possibilitem os estudantes a “explorar e expor fora do ambiente escolar suas ideias e impressões”. Nesse sentido, trabalhar com questões fora dos muros da escola é um passo para tornar significativo aquilo que se ensina em sala de aula, construindo pontes entre conteúdos ensinados e o cotidiano das crianças e adolescentes.

> A própria família, a escola, o bairro e a cidade podem servir de referência como história a ser estudada, assim como os locais institucionais de memória histórica, por exemplo, arquivos, museus, monumentos e sítios arqueológicos (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 149).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para as autoras, o ensino de História a partir dessas fontes históricas além de ajudar os estudantes a perceberem a materialidade dos objetos e do próprio trabalho do historiador, também auxilia na compreensão do conhecimento histórico.

A presença de tais vestígios em aulas de História demandam, entretanto, problematizações em relação à sua percepção: qual a nossa posição política com o patrimônio? De tantos bens já consagrados e elevados a categoria de patrimônio selecionaremos para nossos estudantes? Nesse sentido, Oliveira e Freitas (2020, p. 194) afirmam que:

> [...] um entusiasta da alfabetização histórica de Peter Lee ou da consciência história de Jörn Rüsen, com suas respectivas ênfases na combinação de conteúdo metahistórico e conteúdos substantivo e desenvolvimento de habilidade construtoras de competência narrativa, pode muito bem fazer valer as suas ideias de metas e de campo da Didática da História ou de metas e campos da Didática Geral. O que se espera, enfim é que o professor de História esquematize as metas de usos dos objetos com clareza e convicção sobre significado dos conceitos e a coerência ente os conceitos que são instrumentos de produção de sentido.

O presente texto buscou sistematizar parte das discussões relizadas em uma pesquisa que encontra-se am andamento, assim, esses são resultados parciais de uma discussão que toma fôlego para uma possível (se viável) pesquisa empírica com professores. As discussões apresentadas evidenciam que apesar do patrimônio estar presente como elemento no ensino de História é pouco definido nas diretrizes analisados, podendo tender a uma ilustração e não como fonte histórica, princípio básico para uma aula histórica significativa e comprometido com as aprendizagens históricas de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

BARCA, I. Aula oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, I. (Org.). **Para uma educação histórica com qualidade**. Actas das IV Jornadas internacionais de educação histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC C_20dez_site.pdf. Acesso em: 05 de maio de 2020.

Parâmetros Curriculares Nacionais: **História e Geografia**. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 05 mai.2021.

COOPER, H. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**. Revista Educar, p. 171-190. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental**: 1º ao 9º ano. Volume V. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Gerência de Currículo, 2016.

CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental**: Diálogos com a BNCC. Volume 3 – Ciências Humanas. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, 2020. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272793.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2020.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**: Volume 3 – Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. CURITIBA, 2006.

LEE, P. **Progressão da compreensão dos alunos em história**. In: BARCA, I. (Org.). Perspectivas em educação histórica: actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica. Minho: Universidade do Minho, 2001.

LEE, P. **Putting principles into practice**: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). How students learn: history in the classroom. Washington (DC): National Academy Press, 2005(a).

LEE, P. **Educação histórica**. In: Opinião. Associação de professores de história. Disponível em: <http//www.aph.pt/opinião/opinião>. Acesso em: 6 jun. 2005(b).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** – Termos básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, M. M. D. O.; FREITAS, I. **Patrimônio e ensino de História**: cinco decisões do professor. Revista Escritas do Tempo – v. 2, n. 5, jul-out/2020 – p. 175 – 197

PACHECO, R. A. **Ensino de História e Patrimônio Cultural**: Um percurso docente. 1ª ed. Jundiaí, São Paulo: Paco, 2017.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, J. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. Coleção Pensamento e ação na sala de aula - 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.

URBAN, A. C.; LUPORINI, T. J. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

4.5.29 O USO DO APLICATIVO DUOLINGO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Vânia Cristina Marcon da Rocha Lusa[421]

Joel Cezar Bonin[422]

RESUMO

O presente artigo é uma versão sucinta de um projeto de pesquisa, a ser desenvolvido para o Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da UNIARP, na linha de pesquisa sobre políticas públicas e gestão da educação. Ele teve início a partir de questionamentos a respeito da dificuldade no desenvolvimento das habilidades propostas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), acentuada pela redução da carga horária da disciplina de inglês de duas para uma aula semanal no ensino fundamental II. A globalização elevou o inglês ao patamar de língua franca e, ter a capacidade de utilizá-la para a comunicação de forma efetiva, pode trazer muitos benefícios ao falante. Diante disso, propõe-se a utilização do aplicativo "DUOLINGO" para complementar a aprendizagem do inglês nas escolas municipais de Caçador-SC. Assim, através do aumento, principalmente de repertório lexical e do tempo de estudos que o aplicativo proporcionaria, crê-se na possiblidade de incremento e melhoramento no aprendizado no referido idioma. A pesquisa será uma pesquisa aplicada exploratória, com embasamento em Paul Nation (2003a; 2003b), a respeito da importância do aprendizado de vocabulário para o ensino do inglês e de Diane Larsen-Freeman e Martin Anderson (2011), quanto a compreensão de alguns processos de ensino de inglês. As habilidades propostas pela BNCC também serão comparadas ao Common European Framework of Reference (CEFR), com o intuito de demonstrar a necessidade do acréscimo de aulas para uma aprendizagem efetiva. Com a realização do projeto, espera-se obter maior êxito no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa nas escolas do Município de Caçador-SC, incrementando e preparando de modo mais adequado os estudantes do Ensino Fundamental para uma leitura mais atenta e crítica de mundo.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Vocabulário. Duolingo. BNCC. CEFR.

1 INTRODUÇÃO

O texto que se deslinda nas próximas linhas tem como intento principal discorrer sobre uma dicotomia existente na aprendizagem do inglês nas escolas municipais de Caçador-SC. De um lado, há uma cobrança quanto à utilização da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para a disciplina de inglês e, de outro lado, uma aula semanal para desenvolver as competências e habilidades nela elencadas. A BNCC, na descrição das competências e habilidades para a língua inglesa, reforça a importância da aprendizagem para o uso efetivo da língua, como um meio de comunicação e interação

[421] Mestranda do PPGEB – Programa de Pós-graduação em Educação Básica da UNIAP. E-mail: lusavania060@gmail.com
[422] Doutor em Filosofia pela PUC-PR. Professor do PPGEB- UNIARP, Caçador-SC. E-mail: boninj7@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

com o mundo. Porém, para que isso ocorra, o aluno precisaria trilhar um longo caminho de estudos e dedicação na língua em questão para se tornar proficiente. Com apenas uma aula semanal de 45 minutos, o aluno só consegue desenvolver habilidades básicas de comunicação que são insuficientes para os propósitos elencados na BNCC. Essa problemática nos leva a alguns questionamentos, a respeito da aprendizagem do inglês na escola regular.

Diante isso, Larsen-Freeman e Anderson afirmam que “aprender uma língua é um ato político. Aqueles que sabem uma língua são empoderados de uma maneira que os que não sabem essa língua, não são” (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011, p. 165). Segundo Ortiz, as pessoas escolhem aprender o inglês pelas vantagens que obtêm quando o utilizam. Assim sendo, com o processo de globalização, o inglês tornou-se a língua internacional dos negócios, da internet, a língua de inúmeras publicações acadêmicas, das trocas científicas, além de ser a língua das grandes produções de filmes e músicas pelo mundo. O inglês ajuda as pessoas na comunicação no mundo científico, acadêmico e por que não a usufruir de uma infinidade de produções artísticas e culturais de maneira plena.

Por esse motivo, ainda segundo Ortiz (2004, p. 10), “o inglês deixa de ser estrangeiro, algo que se impõe de fora, para constituir-se num idioma interno, autóctone à condição da modernidade-mundo”. Com essas premissas, resta-nos a seguinte questão: então, qual o motivo, do ensino da língua inglesa em escolas municipais ainda ser tratada, muitas vezes, como uma disciplina secundária e sem importância?

Larsen-Freeman e Anderson (2011) fazem alusão ao inglês como língua de contato, língua franca, língua internacional, ou ainda inglês global. Contudo, reconhece que uma língua comum, pode ser uma ameaça ao multilinguismo. Argumentos em torno da desvalorização da língua nacional e da própria cultura local em detrimento de uma língua e de uma cultura estrangeira, favorecem ainda mais estes pensamentos. Larsen-Freeman e Anderson (2011) expressam o receio que algumas pessoas têm, de perder sua identidade cultural ou perder habilidades linguísticas, quando aprendem o inglês e da própria dominação da língua inglesa em relação à língua nativa. Porém, para Ortiz, (2004, p. 5).

> o processo de globalização não é sinônimo de homogeneização, tampouco de americanização, trata-se de uma condição na qual as hierarquias e as linhas de força certamente existem, são desiguais, mas não implicam necessariamente a eliminação das diversidades.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A favor da aprendizagem, Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 168) argumentam que "toda aprendizagem de uma língua, deveria ser aditiva e não subtrativa; [...] a língua estudada não deveria substituir nenhuma outra língua, mas enriquecer a capacidade linguística do aprendiz".

Sendo assim, este artigo tem a intenção de discutir o ensino da língua inglesa na atualidade do cenário nacional, através de uma breve análise da BNCC para a língua inglesa, bem como, seu ensino nas escolas municipais da cidade de Caçador- SC, e propor formas de incrementar esse ensino, através da utilização do aplicativo "Duolingo", paralelamente e como complemento ao aprendizado em sala de aula.

2.1 A BNCC PARA A LÍNGUA INGLESA E O COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE (CEFR)

Homologada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma normativa que serve de referência para todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, de educação básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental). A língua inglesa é abordada como forma de "engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural" (BNCC, 2017, p. 241). O foco da aprendizagem está na função social e política do inglês e nos diversos usos que se fazem dela.

Existem cinco eixos organizadores para as práticas da língua, que são tratados de forma separada, mas que devem ser trabalhados em conjunto para alcançar o propósito de ensino de uma língua, que é a comunicação e a interação. O eixo "Oralidade" é voltado para as práticas orais em situações de uso real. A pronúncia, entonação, além do uso de estruturas lexicais, linguísticas e paralinguísticas são consideradas para a compreensão e a utilização da língua. O eixo "Leitura" foca na construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade. O eixo "Escrita" envolve a produção de textos ora coletivos, ora individuais, de planejamento, produção e revisão. O eixo "Conhecimentos Linguísticos" engloba o estudo do léxico e da gramática, como forma de compreender o funcionamento da língua, as formas padrão e as variações linguísticas presentes na língua inglesa. E ainda existe o eixo "Dimensão intercultural", que procura apresentar a língua como integrante de um mundo globalizado e em constante "interação e (re)construção".

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Observando-se a proposta para o ensino de língua inglesa, para cada ano do ensino fundamental (fundamentalmente os anos finais), tem-se a impressão de que a aprendizagem da língua esteja garantida. Porém, somente uma normativa que descreve habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos, não garante uma aprendizagem efetiva. O que se observa, em todas as escolas do município de Caçador-SC, são alunos que chegam ao 9º ano do ensino fundamental, tendo muito pouca ou nenhuma competência linguística em relação ao inglês.

O primeiro e, talvez, o maior motivo para esse fato, é a baixa carga horária (45 minutos de aula por semana). Outrossim, por que esse aspecto é tão relevante quando se trata da aprendizagem da língua inglesa como segunda língua? O Common European Framework of Reference (CEFR) elenca níveis de proficiência de inglês. O Cambridge English Language Assessment, a partir do CEFR faz uma estimativa do tempo necessário para que os aprendizes alcancem esses níveis (Cambridge University, 2013). O CEFR serve como um guia para o reconhecimento da proficiência de uma língua e é reconhecido internacionalmente. De acordo com esse padrão, a proficiência no inglês foi dividida em alguns níveis.

O grupo (A1) – refere-se aos alunos em fase inicial de aprendizagem. Neste grupo, o aluno é capaz de usar a língua de maneira simples, utilizando a língua para falar de aspectos e gostos pessoais. Pode entender a linguagem, desde que o interlocutor fale de modo lento e pausado (COUNCIL OF EUROPE, 2020). Para chegar a este nível, segundo o Cambridge English Language Assessment, o aluno precisaria em média de 90 a 100 horas de instrução (Cambridge University, 2013).

O grupo (A2) – refere-se aos alunos que ainda se encontram em um nível básico de comunicação. Segundo o CEFR, um aluno no nível de inglês A2 pode se comunicar de maneira simples a respeito de necessidades e assuntos básicos do dia a dia. (COUNCIL OF EUROPE, 2020) Segundo o Cambridge English Language Assessment, o aluno precisaria uma média de 180 a 200 horas de estudo de inglês acumulado para chegar a esse nível de proficiência (Cambridge University, 2013).

O grupo (B1) – refere-se ao aluno que é capaz de compreender questões principais e produzir um discurso simples e coerente de temas que lhe são familiares. São capazes de ler relatórios simples sobre assuntos conhecidos e escreverem e-mails simples sobre assuntos em sua área (COUNCIL OF EUROPE, 2020).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O grupo (B2) – refere-se ao aluno que é capaz de entender as ideias principais de textos complexos tanto em assuntos concretos quanto abstratos, incluindo discussões técnicas em seu campo de especialização, mas poderá não entender algumas das sutilezas e significados implícitos em uma conversa (COUNCIL OF EUROPE, 2020).

O grupo (C1) – refere-se ao aluno que é capaz ter autonomia para o uso da língua, entender vários estilos de comunicação, discutir assuntos relacionados à sua qualidade de vida, discutir problemas de sociedade, etc. (COUNCIL OF EUROPE, 2020).

O grupo (C2) – refere-se ao aluno que é capaz de ler e escrever sobre qualquer assunto, utilizando expressões com sutilezas de emoções e opiniões, e participar ativamente em qualquer ambiente acadêmico ou profissional (COUNCIL OF EUROPE, 2020)

Comparando as habilidades trabalhadas na BNCC (2017) com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, observa-se que muitas habilidades são possíveis de serem trabalhadas por alunos que apresentam um nível avançado de compreensão e comunicação em inglês.

Outro fator importante a ser considerado, é que, toda vez que a aprendizagem é interrompida, há um esquecimento de algumas estruturas e do léxico por parte do aprendiz. Sendo assim, ao chegar ao 9º ano do ensino fundamental, o aluno, de acordo com essa estimativa estaria no nível iniciante, e talvez entrando no nível seguinte, o nível básico, ao concluir o ensino fundamental. No nível básico, o aprendiz consegue comunicar necessidades simples e básicas. Porém, a BNCC, para o ensino de língua inglesa no 9º ano, apresenta habilidades a serem trabalhadas com os alunos, compatíveis com o nível B2 e C1, isto é, os alunos deveriam ser capazes, dentre algumas habilidades, de escrever textos de maneira autônoma sobre assuntos apresentados em sala de aula e de argumentar sobre seus pontos de vista a respeito de um determinado assunto, em inglês. Para chegar a esse nível de proficiência, a quantidade de horas de aula deveria aumentar de maneira drástica.

Repensando o que foi apresentado anteriormente, em relação ao papel do inglês em nossa sociedade e o nível de proficiência que o aprendiz deveria ter para ter acesso ao mundo globalizado, através de publicações acadêmicas ou científicas e ao mundo da internet e da cultura, observa-se que a escola não cumpre o seu papel para inserir o aluno nessa sociedade globalizada. Apesar da BNCC apresentar vários eixos com o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

intuito de garantir essa aprendizagem, as horas de aula são insuficientes para alcançar níveis de proficiência capazes de garantir uma comunicação efetiva.

Desse modo, crê-se que aplicativos de ensino da língua inglesa podem ser úteis e eficazes para o melhoramento do aprendizado da língua inglesa. Assim, nota-se que a tecnologia pode ser uma grande aliada no desenvolvimento de habilidades e competências exigidas pela BNCC e para a ampliação do aprendizado de um idioma, que como dito, é essencial para o mundo que vivemos hoje.

2.2. A UTILIZAÇÃO DO APLICATIVO DUOLINGO NA DISCIPLINA DE INGLÊS.

Existem muitos métodos de ensino de inglês, porém para que um aprendiz consiga se comunicar, é necessário que ele conheça, entre alguns outros importantes aspectos, palavras do repertório lexical da língua-alvo. Segundo Paul Nation, “estudos sugerem que aprendizes de uma segunda língua precisam saber um número grande de palavras” (2003b, p. 9), para conseguirem se comunicar, porém “há um pequeno grupo de palavras de alta frequência, que são muito importantes, porque cobrem uma grande proporção de palavras em textos escritos e falados e ocorrem em todos os tipos de usos da língua” (2003b, p. 11).

De acordo com esses estudos, há uma lista de 2000 famílias de palavras, elaborada pela Michael West’s General Service List (NATION, 2003b). Essa lista apresenta famílias de palavras de alta frequência da língua inglesa, entre substantivos, verbos, adjetivos e advérbios e 165 palavras que exercem alguma função, como preposições, números, pronomes, verbos auxiliares, entre outros. Ela cobriria 80% ou mais do vocabulário de textos escritos ou falados e que, portanto, deveriam ser o alvo de estudo para os aprendizes. Ainda de acordo com Nation (2003a, p. 12), “é possível falar e escrever a maioria do que precisamos no dia-a-dia usando apenas essas palavras, apesar de os falantes nativos não se limitarem a elas”.

Com base nesses estudos, propõe-se a utilização do aplicativo de ensino de inglês Duolingo para auxiliar na aquisição desse vocabulário e, por consequência, na aprendizagem do inglês. Além do estudo de léxico que o aplicativo proporcionaria, o aplicativo delega ao aprendiz a quantidade de tempo para utilizá-lo por dia, de cinco a vinte minutos. Em seu livro, “Aprendendo Inteligência”, de Pierluigi Piazzi (2012), o autor destaca a importância da aprendizagem diária, não em quantidade excessiva. Os neurônios, se muito requisitados, esgotam algumas substâncias químicas essenciais ao

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

seu funcionamento depois de 30 ou 40 minutos. Quando isso acontece, é preciso um tempo para o neurônio se recompor.

Assim sendo, defende-se a ideia de que a utilização do aplicativo Duolingo diariamente, incrementa as horas de contato de inglês e, por consequência, as chances de maior aprendizado e não esquecimento de estruturas e palavras já estudadas aumentam também. Segundo Costas, “escolas interessantes são as que sabem gerenciar a aprendizagem criativa, autônoma, colaborativa em todos os espaços, dentro e fora da escola, envolvendo alunos, famílias e comunidade” (COSTAS, 2018, p. 9). Nesse aspecto, ele cita inúmeras possibilidades de utilização das tecnologias a favor da aprendizagem como aplicativos, programas de criação, gravação de vídeos, entre outros, que podem auxiliar o aluno na busca pelo conhecimento, fazendo-o vencer desafios no seu próprio ritmo, de acordo com sua curiosidade e vontade.

Além disso, O PORVIR é um site que aborda o papel das tecnologias na educação. Seus criadores veem o modelo de ensino atual como limitado e projetam para o futuro um aluno mais atuante na conquista do conhecimento, onde as tecnologias para a educação e os recursos digitais têm um papel essencial na conquista desses objetivos. Desse modo, entende-se que para se alcançar as metas propostas pela BNCC, é preciso o uso de novos métodos e estratégias de ensino que sejam capazes de dar ao estudante mais autonomia e independência no processo de aprendizagem, descentralizando o outrora restrito “lugar de fala” do professor de inglês.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender um segundo idioma, é um processo que demanda tempo, dedicação e, sobretudo, vontade. Na escola regular, professores enfrentam muitos desafios para que o aluno alcance esse objetivo. Tornar o processo de aprendizagem atraente aos olhos dos aprendizes, talvez seja o maior deles. Um aluno motivado, busca conhecimentos além do mundo da sala de aula. Assim, sendo o uso do aplicativo “Duolingo”, além de dar autonomia para o aprendiz, utiliza recursos de “gameficação” que estimulam o aluno a vencer desafios e superar adversários, enquanto aprendem um novo idioma. A vantagem da utilização do aplicativo poderia vir primeiramente do tempo em contato com a língua, o que aumentaria consideravelmente o contato com o idioma em comparação com o breve contato semanal que o aluno tem na escola, pois o aplicativo leva o aluno

a estudar todos os dias, para não perder pontos na classificação do jogo e da própria aquisição do repertório lexical que o aplicativo estimula e reforça, além das explicações sobre as estruturas gramaticais presentes nas frases apresentadas. Na escola, o professor poderia dedicar seu tempo de aula para estimular outros aspectos importantes na aquisição da fluência, como a oralidade em situações reais de uso, da leitura e da discussão de textos para aumentar a percepção do aluno em relação às diferenças de cultura e de modos de expressão, além da produção textual. Os desafios que os professores e alunos enfrentam para superar as dificuldades na aprendizagem do inglês são grandes, mas com a ajuda das tecnologias e da percepção do aluno, do desenvolvimento de suas potencialidades e do quanto o inglês pode ajudá-lo a interagir com o mundo globalizado, pode ser o início dessa superação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CAMBRIDGE UNIVERSITY. **Introductory Guide to the Common European Framework of Reference for English Language Teachers**. Cambridge University Press, Cambridge, 2013.

COSTAS, José Manuel Moran. Contribuição das tecnologias para a transformação da educação - uma entrevista de José Manuel Moran Costas para a RCC. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 5, n. 3, p. 8-10, ago. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/528>. Acesso em: 11 jul. 2021.

COUNCIL OF EUROPE, **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume.** Council of Europe Publishing, Strasbourg. 2020. Available at www.coe.int/lang-cefr

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Martin. **Techniques and Principles in Language Teaching.** 3ª edição. Oxford Handbooks for Language Teachers. 2011.

NATION, Paul. **Como Estruturar o Aprendizado de Vocabulário.** 1ª edição. São Paulo. SBS. 2003a.

NATION, Paul. **Learning Vocabulary in Another Language**. 4ª edição**.** Cambridge University, Press.Cambridge, UK. 2003b.

ORTIZ, Renato. As Ciências Sociais e o Inglês. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** Vol. 19 n. 54 p. 5-23. Fev. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/G8M8rscRm6ttFVSsgrhdPNf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 11 jul. 2021.

PIAZZI, Pierluigi. **Ensinando Inteligência: Manual de instruções do cérebro de seu aluno.** Coleção Neuropedagogia. 31ª edição. 5ª Reimpressão. São Paulo. 2012.

PORVIR – **Inovações em Educação**. Disponível em: http://porvir.org/especiais/tecnologia/ Acesso em 29 jun. 2021.

4.5.30 OS PROFESSORES DAS CLASSE HOSPITALARES E SUA FORMAÇÃO: UMA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA

Cristiane Nobre Nunes[423]

Ecleide Cunico Furlanetto[424]

RESUMO

As Políticas Públicas Educacionais brasileiras que garantem a continuidade dos estudos para crianças e jovens internados em hospitais por longos períodos e impedidos de frequentar a escola regular, têm se ampliado e apesar de reconhecidas por lei como direito, ainda não estão totalmente instituídas em nosso país. As classes hospitalares existentes no país, dispõe de professores que na maioria das vezes não possui formação específica para este fim. Esta comunicação ancora-se em uma pesquisa cujo objetivo foi investigar, as trajetórias de formação de professores que atuam em uma classe hospitalar em um hospital de São Paulo que atende crianças acometidas de doenças oncológicas. A pesquisa pautou-se nos princípios de Pesquisa (Auto)biográfica que se apoia nas narrativas como perspectiva de investigação, partiu-se do pressuposto que as narrativas se configuram como modos de mencionar o que nos acontece e como acontece e as marcas deixadas acontecimentos em nossas vidas como sinalizam Bolivar (2002) e Souza (2014). Para a produção de uma narrativa coletiva dos professores foi utilizada a técnica do grupo focal Gatti (2005). Autores como de Arosa e Schilke (2007); Covic e Oliveira (2011); Medeiros (2020), Mutti (2016), Fonseca (2020), Vasconcelos (2006); Zombini (2011) e Costa, Passeggi e Rocha (2012) trazem em seus estudos a reflexão sobre a pedagogia hospitalar em diferentes vertentes como a terminologia empregada, a organização pedagógica, as relações de afeto estabelecidas e a parceria com familiares e a equipe multiprofissional. As narrativas coletivas das professoras demostraram a importância da formação inicial para o ingresso no hospital além da formação continuada, o cuidado e atenção especial para com os alunos devido a vulnerabilidade imposta pela doença, a prática reflexiva, os desafios da lida com a doença e com a morte, o respeito com as famílias e a importância de integrar a equipe multiprofissional do hospital, apontando para uma necessidade de rever os currículo de formação inicial e continuada desses professores.

Palavras-chave: Pedagogia hospitalar. Classe hospitalar. Narrativas. Formação de professor.

1 INTRODUÇÃO

O atendimento pedagógico hospitalar destina-se a crianças e jovens, impossibilitados de frequentar a escola, por apresentarem enfermidades graves. Nessa perspectiva, esse tipo de atendimento se apresenta como uma oportunidade para eles participarem de rotinas diferentes daquelas atinentes à doença, de forma a preservar os vínculos com a escola, parte importante de suas vidas fora do hospital. Cabe ressaltar que em pesquisa realizada por Furlanetto e Biasoli (2020) verificou-se que dentre muitas

[423] Mestre e doutoranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, UNICID, crisnonu@hotmail.com
[424] Doutora em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, UNICID, ecleide@terra.com.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

possibilidades de espaços a serem indicados pelas crianças como importantes, a escola foi considerada o mais significativo, principalmente, porque nelas elas encontram com os amigos.

No Brasil, as Políticas Públicas Educacionais, com foco na educação inclusiva que garantem a continuidade de estudos às crianças e jovens com doenças graves, têm se ampliado, porém, apesar de reconhecido por lei, o direito deles continuarem tendo acesso à escola ainda não está totalmente garantido em nosso país.

Muitos são os desafios encontrados para que esse direito seja assegurado, entre eles destaca-se a formação dos professores que prestam esse tipo de atendimento. Nesta comunicação, pretendemos discutir os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar, por meio de narrativas, as trajetórias de formação de professores que atuam em uma classe hospitalar. Para isso, inicialmente, dialogaremos com autores que abordam a temática do atendimento pedagógico no ambiente hospitalar, na sequência destacaremos o delineamento metodológico da pesquisa, dando continuidade apresentaremos a análise dos dados e finalmente teceremos as considerações possíveis.

2 O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO EM AMBIENTE HOSPITALAR

Muitos são os autores que têm desenvolvido estudos que exploram a temática do atendimento hospitalar. Alguns deles buscam definir a terminologia utilizada para se referir a esse tipo de atendimento, entre eles encontramos Arosa e Schilke (2007); Covic e Oliveira (2011) e Medeiros (2020) que se aproximam ao considerar a Pedagogia Hospitalar como campo de atuação docente e as classes hospitalares como o “espaço físico”, dedicado ao atendimento escolar.

A organização do trabalho docente e as ações educativas nos espaços de atendimento pedagógico no hospital são temáticas de estudos desenvolvidos por autores como Mutti (2016) e Fonseca (2020). Esses discutem novas formas de organização do trabalho docente que assegurem o aprender dentro do hospital, focalizando as atividades pedagógicas direcionadas aos escolares em tratamento de saúde.

Cabe ressaltar o trabalho pedagógico realizado no hospital se diferencia do previsto nas escolas regulares. A ação do professor é determinada pela disponibilidade do aluno para aprender. Algumas são desenvolvidas nas classes hospitalares, enquanto

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

outras na beira dos leitos, ou até mesmo em UTIs. As atividades propostas, são determinadas, não, somente, pelos planejamentos, mas pelas condições em que cada auno se encontra, fazendo com que o professor ressignifique, a cada momento, sua ação docente oportunizando assim, a continuidade do processo de aprendizagem dos estudantes.

Cabe dizer, ainda, que alguns estudos enfatizam a atenção aos escolares a partir das relações de afeto estabelecidas. As pesquisas de Vasconcelos (2006); Zombini (2011); Costa, Passeggi e Rocha (2012) sinalizam a importância de se estabelecer um vínculo entre professor e aluno de modo a evidenciar essas relações como componentes essenciais ao processo de aprendizagem, além de auxiliar no enfrentamento da sua condição de adoecimento e colaborar para o restabelecimento da saúde.

3 O DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa pautou-se nos princípios de Pesquisa (Auto)biográfica que se apoia nas narrativas como perspectiva de investigação. De acordo com Bolivar (2002), as narrativas se apresentam como uma maneira de compor a realidade, considerando a subjetividade como condição para se expressar além de experiencias individuais, a construção social da realidade. Assim, o ato de narrar desvela um modo privilegiado de construção de conhecimento.

Para Souza (2014), as narrativas coletadas em pesquisa centram-se nas trajetórias dos sujeitos. O ato de lembrar, e narrar permite aos participantes articular experiências e os sentidos elas atribuídos compondo uma história a ser contada. No contexto da pesquisa, essas narrativas se configuraram como o corpus de análise e por meio da análise compreensiva-interpretativa são acessados aspectos das importantes das experiências dos sujeitos.

Para a produção de uma narrativa coletiva dos professores foi utilizada a técnica do grupo focal, que segundo Gatti, (2005) é uma técnica que permite o alcance de diferentes perspectivas sobre a mesma questão, com base na compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia. Nessa perspectiva, se privilegia a seleção dos participantes conforme o problema em estudo, levando em conta o fato de possuírem algumas características em comum que os qualificam para a discussão que será o foco do trabalho interativo/expressivo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As participantes da pesquisa foram sete professoras que atuam na Escola Especializada Schwester Heine, fundada em 1987 por Carmem Prudente e Maria Genoveva Vello com o intuito de atender pacientes da Oncologia Pediátrica do Hospital A. C. Camargo, localizado na cidade de São Paulo. As professoras são vinculadas a escolas das redes públicas estadual e municipal de ensino e cedidas para atuarem no Hospital A. C. Camargo.

4 O QUE CONTARAM AS PROFESSORAS

Por meio do grupo focal, as narrativas individuais, ao se articularem, transformaram-se em uma narrativa coletiva entrelaçando diferentes olhares sobre a formação necessária para atuar como docente no hospital. Inicialmente, as professoras, conforme tinha sido solicitado, foram pontuando o que pensavam a respeito do tema proposto.

> Formação é fundamental, tem que saber lidar com todas as diferenças que existe numa classe especial, principalmente saber respeitar o momento da criança, tem que saber ser leve, saber entender as novidades e tirar proveito dela, situações boas ou ruins, é uma constante construção.

Os relatos sinalizam que a formação inicial é fundamental para o efetivo trabalho docente no hospital, pois apresenta às professoras as peculiaridades do ambiente hospitalar, no qual as práticas pedagógicas assumem características diferenciadas e necessitam ser revistas constantemente considerando que seus alunos estão acometidos por doenças graves. Na perspectiva de Passeggi, Rocha e De Conti (2016): a doença e suas consequências impactam a vida das crianças provocando um interrupção que redimensiona seu existir. Esse acontecimento as retira de casa, afasta de seus familiares, impede-as de frequentar a escola e de conviver com os amigos. Retomar a escola no hospital, abre uma janela de esperança para muitas delas e para que isso ocorra é necessário um professor capaz de acolhê-las e promover situações de aprendizagem.

> A formação é importante antes de iniciar o trabalho no hospital, assim, de alguma forma o profissional já refletiu sobre aquele tema, as condições para uma prática reflexiva são maiores, do que aquele que não pôde refletir.

Nesse cenário, a reflexão sobre a prática ganha ainda mais importância, pois ela permite ao professor se situar com mais clareza no ambiente em que está inserido. Ela

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

possibilita ao docente rever a todo momento os rumos de seu trabalho em busca de modos mais efetivos para atingir os objetivos propostos, o que requer reelaborar planejamentos, reestruturar rotinas e adaptar conteúdos, levando em conta as necessidades de cada aluno.

As professoras salientaram a necessidade de aprender a trabalhar em parceria com profissionais de outras áreas.

> A gente trabalhava junto com os fisioterapeutas enfermeiras, médicos. A curiosidade nos motiva a perguntar aos outros da equipe.
>
> Importante também é o apoio, as orientações que são dadas, assim fica mais fácil porque a gente tem uma ideia do que vai encontrar.

Para Mattos e Mugiatti (2001), essa modalidade de ensino, por suas peculiaridades e características, requer uma relação entre os professores e a equipe de saúde. O professor se utiliza das informações sobre as condições de saúde dos alunos, para organizar seu trabalho e registrar o desenvolvimento pedagógico de cada criança. Por sua vez, colabora com a equipe de saúde disponibilizando informações sobre seus alunos obtidas na convivências com as crianças. Muitas delas fazem perguntas sobre suas condições de saúde, sobre o tipo de tratamento que estão recebendo e expressam o que estão sentindo para os professores, em ambiente mais relaxado, no qual não estão sendo submetidas a procedimentos relativos à saúde.

Além de uma relação cooperativa com outros profissionais que atuam nos hospitais, torna-se, também, importante a relação compreensiva com as famílias. Tanto o aluno como seus familiares se encontram em situação de vulnerabilidade.

> A mãe também está de olho em você o tempo todo, você está atendendo, a mãe ao seu lado, o médico ali, aí vem a enfermeira e te interrompe, você tem que saber ser interrompida, por mais que seu trabalho seja importante a criança está aqui pra se tratar, então você tem que finalizar a atividade de uma forma que deixe a criança tranquila, saiba lidar com sua frustração, porque você planejou uma aula e não deu conta.

As professoras ficam frente à doença e também se deparam com a morte dela advinda, sinalizando que, assim como os alunos, elas se sentem muitas vezes vulneráveis, necessitando de acolhimento para enfrentar o cotidiano do hospital que provoca o afloramento de sentimentos desconhecidos, ansiedade e nessa direção consideram que os espaços formativos deveriam abordar essas questões.

> Tem coisa que choca! Várias vezes eu já me perguntei o que eu estou fazendo aqui? Amanhã não quero voltar mais. Já tive depressão, e quando eu estava

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> grávida…, foi um período que teve muito óbito… E quando eu tinha que ir a UTI e as crianças tinham acabado de tomar rádio.

Ao abordarem questões relativas a doenças e a morte destacaram a importância de encontros grupais entre os professores, como também com outros profissionais que atuam no hospital, acreditam que nestes espaços é possível trocar experiências e refletir sobre a vida no hospital não só do ponto de vista dos profissionais que nele atuam, mas do ponto de vista dos pacientes.

4 CONSIDERAÇÕES POSSÌVEIS

Nos propusemos nesta comunicação abordar a formação do professor que atua em classes hospitalares na perspectiva desses docentes. As narrativas coletivas das professoras demostraram que o trabalho no hospital requer do professor uma formação específica.

Coordenar classes hospitalares implica se desapegar de representações sobre a escola há muito enraizadas na nossa cultura. A representação de espaço necessita ser revista, assim como a de tempo, de agrupamentos de aluno, de currículo e de atividades pedagógicas. Além disso, exige do professor uma preparação emocional que possibilite a ele conviver com o sofrimento, com a dor, com o medo e com tantos outros sentimentos despertados pelas experiências vividas no hospital, ao lado de crianças e adolescentes.

Além de uma formação inicial, no dizer deles, se faz necessária uma formação continuada realizada em contextos grupais de forma a dar suporte para enfrentar os desafios que emergem cotidianamente nas classes hospitalares. Percebe-se pelo relato das professoras, a necessidade de rever os currículos de formação inicial e continuada, no sentido de preparar, mais adequadamente, os professores para atuar no contexto hospitalar.

Espera-se, com essa pesquisa, contribuir, mediante a escuta das professoras, com o trabalho desenvolvido nas classes hospitalares, a partir da compreensão de que não existem modelos prontos a serem oferecidos, e sim modelos de atuação a serem compartilhados de forma a ampliar a compreensão a respeito dos processos educacionais desenvolvidos no ambiente hospitalar.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

AROSA A. C.; SCHILKE A. L. (org.) **A escola no hospital:** espaço de experiências emancipadoras. Niterói (RJ): Ed. Intertexto, 2007.

BOLÍVAR, A. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 4 (1), 41-65., 2002.

COSTA, C. L da; PASSEGGI, M. da C.; ROCHA, S. M. da. Por uma escuta sensível de crianças com doenças crônicas. **Educação (UFSM), Santa Maria**, p. e16/ 1-24, mar. 2020. ISSN 1984-6444. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/40240. Acesso em: 26 maio 2020. doi: http://dx.doi.org/10.5902/1984644440240. Acesso em: 26 jun. 2021.

COVIC, A. N.; OLIVEIRA, F. A. de M. **O aluno gravemente enfermo**. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, E. S. da. A escolaridade na doença. **Educação (UFSM), Santa Maria**, p. e 13/ 1-19, v. 45, mar. 2020. ISSN 1984-6444. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/40211. Acesso em: 30 jun. 2021.

FURLANETTO, E. C.; BIASOLI, K. A. Ser criança? Ótima pergunta! **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 15, p. 1136-1153, 11 out. 2020. Disponível em: file:///C:/Users/crisn/AppData/Local/Temp/8867-Texto%20do%20artigo-26592-1-10-20201011.pdf. Acesso em 01 jul. 2021.

GATTI, B. A – **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**, Brasília (DF): Líber Livro Editora Ltda, 2005.

MEDEIROS, J. L. G. de. Atendimento educacional em ambiente hospitalar: estruturação, funcionamento e políticas implementadas. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. e14/ 1-20, mar. ISSN 1984-6444. 2020 Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/40325.doi:http://dx.doi.org/10.5902/1984644440325. Acesso em: 18 abril 2021.

MUTTI, M. do C. da S. **Pedagogia hospitalar e formação docente**. Jundiai: Paco editora, 2016.

PASSEGGI, M. DA C.; ROCHA, S. M. DA; DE CONTI, L. (Con)Viver com o adoecimento: Narrativas de crianças com doenças crônicas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 46, 11. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2700. Acesso em: 18 maio 2021.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação/Santa Maria** 39 (01), 39-50. 2014 Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344. Acesso em: 23 jun. 2021.

VASCONCELOS, S. M. F. Intervenção escolar em hospitais para crianças internadas: a formação alternativa re-socializadora. In**: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL,** 1. (online) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006 Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100048&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 26 mai. 2021.

ZOMBINI, E. V. **Classe hospitalar uma estratégia de promoção a saúde da criança**. Universidade de São Paulo- Faculdade de Saúde Pública . Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) 2011. Disponível em: file:///C:/Users/crisn/Desktop/Doutorado/Tese%20-/EdsonZombini.pdf. Acesso em 02 jun. 2021

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4.5.31 PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: O AMBIENTE EMPRESARIAL COMO MAIS UM CAMPO DE ATUAÇÃO AO PEDAGOGO

Samuel Candido Henrique[425]

João Pedro Crevonis Galego[426]

Leandro Aparecido do Prado[427]

RESUMO

Ao refletirmos sobre o campo de atuação do pedagogo é possível constatar que este vai além do ambiente escolar, e neste contexto, uma das possibilidades de atuação que se apresenta é o ambiente empresarial. Logo, a problemática deste artigo almeja identificar quais contribuições formativas o pedagogo poderá agregar ao ambiente empresarial? Assim, este artigo tem como objetivo descrever as possibilidades de atuação do pedagogo no ambiente empresarial, delineado também de forma sucinta os diferentes espaços pelos quais o ser humano inicia a sua forma de aprender, através do processo conhecido como binômio ensino-aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa com uma abordagem qualitativa, aliada a uma metodologia bibliográfica, cujos resultados direcionam à constatação de que a atuação resulta em diversas aplicações nesse campo por meio da formação do profissional, para desenvolver competências e habilidades como autoconfiança, flexibilidade, iniciativa, trabalho em equipe, persuasão e outras que o auxiliarão em sua prática profissional. Como aporte teórico tem-se Almeida (2014), Brandão (2007) e Ribeiro (2007). Por fim, cabe salientar que a formação inicial deve ser sucedida por um processo de desenvolvimento, por meio de formações continuadas periódicas, responsáveis pela atualização do conhecimento e manutenção da motivação para o trabalho. Além disso, a formação do pedagogo empresarial perpassa os aspectos técnicos, abarcando os aspectos humanos, éticos e morais que rodeiam o campo da educação cidadã e consciente.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia empresarial. Educação não formal. Trabalho.

INTRODUÇÃO

A criança, ao iniciar a trajetória de vida, começa a aprender no ambiente familiar e após esse ambiente se expande a outros, sejam religiosos, comunitários e/ou escolares, resultando nas definições das diferentes versões institucionais de ensino, o informal, o não formal e o formal. A partir do ensino da referida formação na área específica é que se destaca o pedagogo inserido no campo profissional empresarial, o tema da presente pesquisa.

[425] Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. E-mail: samuelhenriquec@gmail.com.
[426] Graduando em Licenciatura em Química pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. E-mail: joao-pedrogalego@hotmail.com.
[427] Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. E-mail: leandroprado0507@gmail.com.

Com as demandas contemporâneas para os pedagogos a reflexão sobre o tema torna-se indispensável para novas elucubrações. Sendo assim, esta pesquisa parte do seguinte problema: quais contribuições formativas o pedagogo poderá agregar ao ambiente empresarial? Assim, este artigo tem como objetivo descrever as possibilidades de atuação do pedagogo no ambiente empresarial. Antes, porém, visa delinear de forma sucinta os diferentes espaços pelos quais o ser humano inicia a sua forma de aprender, através do processo conhecido como binômio ensino-aprendizagem. Para responder ao problema de pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, aliada a uma metodologia bibliográfica, cujos resultados direcionam à constatação de que a atuação deste profissional resulta em diversas aplicações no campo empresarial, com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades como autoconfiança, flexibilidade, iniciativa, trabalho em equipe, persuasão e outras que o auxiliarão em sua prática profissional. Dito isso, a pesquisa se justifica por dar ao profissional formado em pedagogia uma visão mais ampla sobre os diferentes campos de atuação disponíveis para sua prática profissional, capaz de atender as novas demandas do mercado empresarial.

No decorrer da pesquisa, vislumbram-se os modelos de ensino que permeiam a vida do ser como cidadão e definem seu perfil perante a sociedade. Nessa perspectiva, a educação informal, não formal e formal de alguma forma proporciona uma vivência em igualdade e respeito mútuo formando o cidadão em suas múltiplas potencialidades. Vale frisar que a pedagogia empresarial está inserida na educação não formal e tem como objetivo ajudar no processo formativo do colaborador para facilitar os processos de trabalho. Todavia, a educação formal, embora socialize o homem, como as demais, traz por sua vez em seu bojo a obrigatoriedade de formar o ser decorrente da trajetória da sua existência.

Dessa forma, a partir das etapas alcançadas/superadas a educação formal se imbrica às outras modalidades de ensino e tem por objetivo as práticas educativas que alcançam a construção de conhecimentos os quais se adequem às demandas do mundo hodierno (ALMEIDA, 2014). Ao alcançar essa finalidade, o profissional formado em pedagogia em uma instituição de ensino superior atingiu o primeiro nível necessário para exercer a sua prática profissional como pedagogo empresarial, posteriormente, este poderá/deverá cursar uma especialização latu sensu em pedagogia empresarial para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aumentar o seu arcabouço de conhecimento e poder se dedicar exclusivamente a formação e o desenvolvimento de outros profissionais no ambiente de trabalho.

EVOLUÇÃO DO ENSINO E A DIVISÃO DA PEDAGOGIA: FORMAL, INFORMAL, NÃO FORMAL

Para adentrar ao tema, convém delinear, ainda que resumidamente, os diversos modos de ensino e suas divisões até chegar à Pedagogia Empresarial, que é o principal enfoque da pesquisa.

O crescimento/desenvolvimento de uma nação está sujeito/dependente da qualidade da educação de seus cidadãos. Como bem asseverou Anísio Teixeira em um artigo intitulado Educação para o desenvolvimento e a democracia: “É ponto pacífico, em nosso tempo, admitir-se que o desenvolvimento de uma nação pode ser promovido e até planejado. E começa seriamente a ser admitido que a educação é um fator primordial para esse desenvolvimento” (1962, p. 136).

Nesse sentido, o homem se desenvolve em suas relações por meio daquilo que aprende e da maneira em que se apropria de novos saberes. Para Brandão há vários campos férteis para a expansão de novos conhecimentos, por isso “ninguém escapa da educação”:

> Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender- e- -ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 2007, p. 7).

Aprofundando mais o tema acima pontuado, há várias nuances do ensino-aprendizagem e como esse se dá na sociedade. Tal assunto merece melhor atenção, pois não pode haver ensino sem aprendizagem, como também não pode haver aprendizagem sem ensino, sendo que ambos os termos são cognatos do termo “educação”, ou seja, são processos distintos, simultâneos e codependentes. Segundo Groome (1985, p. 21), o termo educação vem dos vocábulos latinos “educare” e “educere”, cuja ideia fundamental é “nutrir” e “conduzir para fora”, ou seja, o mote dos referidos vocábulos não condiz apenas a educar as crianças a serem moldados para viver em sociedade e sim a projetá-los para as diversas possibilidades relativas ao

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desenvolvimento cognitivo, tendo como resultado o aprimoramento e a humanização do próprio homem na comunidade em que está inserido com relação a tudo e a todos.

De fato, trata-se de verificar como o binômio ensino-aprendizagem se dá na sociedade e qual é o papel da educação no desenvolvimento, que se estabelece pela prática social, do ser humano. Sendo assim, a prática social responsável pelo processo de humanização do aprendente é resultado da concepção da educação, isto é, o homem é o resultado do que é pela apropriação da cultura. Logo, a,

> [...] compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade de cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2003, p. 22).

Após passar por Brandão (2007, p.7), que diz “ninguém escapa da educação” e que ela projeta as crianças a tornarem-se homens, não somente para se viver em sociedade, mas também para os seus próprios desenvolvimentos cognitivos, Groome (1985) e Saviani (2003) arrematam o assunto ao aduzirem que todos seres humanos de alguma maneira são atrelados pela educação enquanto um trabalho não material que resulta de conceitos, ideias, atitudes etc., e que as relações pedagógicas são necessárias para o desenvolvimento de cada indivíduo.

Como aludido, resta dizer que essas formas de definições do ensino atrelado à educação de alguma maneira são o ponto de partida para permear a trajetória do indivíduo nesse campo amplo que se chama educação, que é resultado do ensino nas mais variadas formas e dentre essas formas destacam-se no mínimo três, a saber: a educação formal, a educação informal e a educação não formal. Proveniente desta última, tem-se a pedagogia empresarial, que vem ganhando espaço desde a década de 70, sendo o referido termo criado pela Professora Maria Luiza Marins Holtz.

Para melhor elucidar os conceitos de educação informal, não formal e informal, ancora-se em dois teóricos da área: Brandão (2007) e Almeida (2014). Primeiramente será abordada a educação informal, que pode ser aquela aprendida no cotidiano de cada cidadão, quer nas relações sociais, familiares, religiosas, nas comunidades etc. Nesse sentido, assim é definida essa forma de educação:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Quando nascemos, nascemos dentro de um mundo já interpretado e que preexiste ao sujeito. Este horizonte interpretativo é pouco a pouco interiorizado pelos sujeitos. Estes, por sua vez, passam a rever o mundo de acordo com a interpretação e a expressá-lo segundo a situação social que os condiciona. Assim, o cotidiano, a experiência de vida, a família, são fontes informais de educação (CURY, 2000, p.104-105).

Noutro passo, destacamos a definição de educação não formal como sendo aquela que,

> [...] constitui a educação fora dos espaços escolares, e tem por finalidade desenvolver o ensino-aprendizagem de forma pouco explorada pela educação formal. Considerada uma modalidade de ensino, se desenvolve nos espaços não convencionais de educação. É considerada por alguns autores como intencional, pois sofre as mesmas influências do mundo contemporâneo que as demais formas de educação, mas pouco assistida pelo ato pedagógico (ALMEIDA, 2014, p.4).

A educação formal ocorre nas salas de aulas ou espaços afins e é regulamentada por lei federal, à guisa de exemplo a nossa Constituição Federal de 1988 assim aduz, no seu artigo 205:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)

Para efetivar o artigo acima citado, o processo educativo no Brasil é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9394/1996, mais conhecida como LDB, que dispõe de 92 artigos que objetivam a implementação da educação no país com vistas à formação do agente, contemplando suas múltiplas dimensões.

Por fim, ressalte-se como oportuno que a educação formal tem o objetivo de contemplar a formação acadêmica do indivíduo até este chegar à sua formação desejada, neste caso, a pedagogia, em específico, aqui, a pedagogia empresarial, que pode ser adquirida por meio de cursos de especialização latu sensu. Esta subárea será analisada com mais detalhes na seção a seguir.

1.1 PEDAGOGIA EMPRESARIAL: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O processo de globalização suscitou na sociedade novas necessidades aos consumidores, por isso, as empresas, para se manterem no mercado, precisam se reinventar constantemente. Segundo Minarelli (1996, p. 178), “as grandes empresas e corporações, para sobreviver à crise econômica mundial e atender às novas demandas do mercado, eliminaram ou redesenharam cargos e, em muitos casos, operações inteiras”. Nesse redesenho foi inserida a figura do professor pedagogo para ampliar o desenvolvimento profissional dos colaboradores por meio de novas práticas.

Entretanto, é preciso pensar no perfil desse profissional, tendo em vista que algumas características são indispensáveis para o sucesso durante a execução de suas atividades, tais como competência, empatia e criatividade. Nesta perspectiva, o perfil de pedagogo

> [...] desejado pelas empresas baseia-se nas seguintes habilidades: criatividade, espírito de inovação, compromisso com os resultados, pensamento estratégico, trabalho em equipe, capacidade de realização, direção de grupos de trabalhos, condução de reuniões, enfrentamento análise em conjunto das dificuldades cotidiana das empresas, bem como problemas profissionais (PASCOAL, 2007, p. 94).

A descrição feita por Pascoal (2007) oferece aos profissionais que se candidatarem a essas vagas uma justa compreensão sobre a importância de estudarem e se especializarem no meio corporativo, no qual as empresas visam ao lucro por participarem de um ambiente extremamente competitivo. Para Ribeiro (2007), a finalidade da pedagogia empresarial está em provocar mudanças no comportamento das pessoas. Com isso, será possível aumentar a produtividade da equipe e consequentemente a qualidade do trabalho desenvolvido.

Segundo Castelo Branco (2019), o pedagogo empresarial deve acompanhar o processo de desenvolvimento dos colaboradores da empresa visando a geração de novas competências técnicas e comportamentais. Nessa linha, a empresa que investe nesse profissional reforça as suas atitudes éticas e responsáveis para a formação da sua equipe, pois ao ter um plano de desenvolvimento pessoal e profissional criado pelo pedagogo e aplicado em parceria com os demais gestores demonstra o seu respeito e a sua responsabilidade com os seus funcionários.

Isso ocorre por meio de diferentes ferramentas como treinamentos, palestras, cursos, avaliações e demais, e o pedagogo empresarial tem seu campo de atuação no setor de recursos humanos. Para Ribeiro (2007, p. 32), “os requisitos principais de um

departamento de recursos humanos são a elevação do potencial da aprendizagem e o fortalecimento da aprendizagem no próprio espaço de trabalho". Esse fecundo campo de atuação deve ser entendido como um cenário educativo, que perpassa a burocracia das suas atividades técnicas, dando espaço à formação humana.

Ao refletir sobre a pedagogia empresarial como parte do processo de aprendizagem não formal, pode-se perceber uma aproximação desta teoria com a formação cidadã, oferecendo ao funcionário uma visão holística que contempla os campos do conhecimento político, social, econômico e moral por meio de teorias educativas. Portanto, a atuação do pedagogo para a educação não formal é reforçada quando a empresa tem suas metas atingidas graças ao bom desempenho de seus colaboradores, que puderam aliar educação, profissionalização e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta análise, foi possível constatar que a pedagogia empresarial pode ser vista como um aporte imprescindível para a gestão empresarial efetivar e consolidar o treinamento e que na prática ela poderá ser implementada dentro do setor de recursos humanos. Ao rememorar a problemática apresentada, sobre quais contribuições formativas o professor pedagogo poderia agregar ao ambiente empresarial, pode-se citar o planejamento, a organização e o oferecimento de treinamento e desenvolvimento de profissionais dos diferentes setores da empresa, bem como o direcionamento de novos processos e reformulações que facilitarão as atividades do referido ambiente.

Com a pesquisa, demonstrou-se mais uma vertente para o profissional formado em pedagogia, bem como seu impacto na contemporaneidade e nas novas demandas da sociedade, principalmente naquelas relacionadas ao campo empresarial, sendo averiguada a capacitação do profissional muito além dos aspectos técnicos, abarcando os aspectos humanos, éticos e morais que rodeiam o campo da educação cidadã e consciente.

Por meio da literatura analisada foi possível constatar habilidades como autoconfiança, flexibilidade, iniciativa, trabalho em equipe, persuasão e outras que auxiliarão o funcionário em sua prática profissional. Contudo, cabe salientar que o treinamento inicial deve ser sucedido por um processo de desenvolvimento, por meio de

formações continuadas periódicas, responsáveis pela atualização do conhecimento e manutenção da motivação para o trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. B. OS DESAFIOS DA ESCOLAPÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE Produções Didático-Pedagógicas. **Cadernos PDE**, Versão Online, V.II, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_port_pdp_mirian_izabel_tullio.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRANDÃO, C. R. **O que é a educação**. 49. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1º jul. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 15 jun. 2021.

CASTELO BRANCO, V. R. A pedagogia empresarial, a educação corporativa e a gestão de pessoas. **Revista Educação**, Guarulhos, v. 14, n. 1, p. 17-30, abr. 2019. Disponível em:http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/2846/2595. Acesso em: 15 jun. 2021.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GROOME, T. H., **A educação religiosa e cristã**: compartilhando o nosso caso e visão. São Paulo: Paulinas, 1985.

MINARELLI, J. A. **Empregabilidade**: o caminho das pedras. São Paulo: Gente, 1996.

PASCOAL, M. O pedagogo e a responsabilidade social. **Educação: Teoria e Prática**, Campinas, n. 29, p. 87-102, 2007. Disponível em: http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1037/965. Acesso em: 18 nov. 2020.

RIBEIRO, A. E. do A. **Pedagogia empresarial**: atuação do pedagogo na empresa. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

TEIXEIRA, A. et al. Educação para o desenvolvimento e a democracia. **Documenta**. Rio de Janeiro, n. 4, p. 136-142, jun. 1962.

4.5.32 PERFIL ACADÊMICO E PROFISSIONAL DOS AUTORES DE LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS NATURAIS: UMA ANÁLISE DO PNLD 2019

Lucimara Fabricio[428]

Alisson Antonio Martins[429]

RESUMO

São apresentados os resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento, cujo objetivo foi analisar o perfil dos autores de obras didáticas, das coleções específicas de Ciências Naturais (PNLD 2019), escolhidas pelos professores que atuam no 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Curitiba-PR. Foram consultados os Currículos Lattes dos autores e as informações que os mesmos apresentaram nos livros didáticos. Utilizamos da técnica da categorização temática (GIBBS, 2009) para o tratamento das informações. A coleta de dados privilegiou dois aspectos para análise: a formação acadêmica dos autores e suas experiências profissionais com a docência na Educação Básica. Os resultados dos dados obtidos mostraram que cerca de 1/3 dos autores analisados têm formação na área de Ciências Naturais. Com relação à formação stricto sensu, houve poucos trabalhos relacionados à área da manualística. Quanto à experiência nos anos iniciais, de mesma forma, poucos autores possuem alguma experiência com a Educação Básica. Em linhas gerais, esses resultados apresentam indícios sobre o distanciamento entre a formação acadêmica e a experiência dos autores de obras didáticas com este nível de ensino. Concluímos, que essa problemática apresentada poderá ser superada no âmbito da cultura escolar, dependendo do tratamento que os docentes darão a esses materiais, cabe às instituições de formação inicial e continuada trazer à luz essas discussões.

Palavras-chave: Livros didáticos. PNLD. Ensino de Ciências Naturais. Anos iniciais. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Há tempos se discute a necessidade da renovação no ensino de ciências em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa necessidade é afirmada pelo histórico de resultados das avaliações brasileiras, como por exemplo o PISA, o IDEB, o SAEB, etc., que indicam a dificuldade dos estudantes brasileiros para atingirem as médias esperadas. Esses resultados se expressaram na pesquisa realizada no Brasil em 2014

[428] Doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (UTFPR). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UTFPR). Bacharel em Biologia (PUCPR). Professora da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: lucimara_fabricio@yahoo.com.br

[429] Doutor em Educação (UFPR). Mestre em Educação (UFPR). Licenciado em Física (UFPR). Professor do Departamento Acadêmico de Física e do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: amartins@utfpr.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sobre o Indicador de Letramento Científico (ILC), organizado pelos Institutos Paulo Montenegro, Ação Educativa e pelo Instituto Abramundo, cujo objetivo foi:

> Avaliar em que medida a população jovem e adulta brasileira revela domínio de habilidades, saberes e conhecimentos de usos das ciências para - por meio da leitura, da escrita e do raciocínio matemático - compreender e resolver problemas inspirados em situações cotidianas relacionadas em maior ou menor grau ao mundo das ciências. (SERRÃO et al., 2016, p. 336)

A pesquisa mostrou que os brasileiros estão aquém dos resultados esperados e esses dados refletem como o histórico brasileiro de marginalização política, cultural, social e econômica vêm causando graves consequências na qualidade da educação ofertada. Deste modo, estudar as contribuições e os desafios dos livros didáticos para a promoção do letramento científico, é uma necessidade emergente.

O estudo sobre os livros e manuais didáticos tem ganhado força nos últimos anos. Segundo Munakata (1997; 2012), a partir da década de 1990, houve grande expansão de pesquisas na área de educação que se dedicam a uma diversidade de temáticas, como a produção e avaliação dos conteúdos presentes nesses materiais, a escolha e uso do livro didático nas práticas educativas, políticas públicas, a presença e influência de ideologias, bem como estudos sobre a repercussão ou impacto da política educacional de livros didáticos no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático[430] (PNLD), entre outras.

O livro didático é um recurso utilizado pelo professor que concentra um repertório de saberes, competências e metodologias de acordo com o contexto sócio-histórico vigente. Os professores que atuam no ensino de Ciências nos primeiros anos do Ensino Fundamental e que não possuem formação específica na área, possuem, em sua maioria, de uma formação inicial generalista. Dada essa contextualização, o planejamento de suas aulas ocorre, muitas vezes apoiado em seu principal recurso disponível, ou seja, o livro didático.

As teses aqui defendidas estão inseridas nas ideias de que a produção do conhecimento escolar a ser ensinado e aprendido pelos alunos, numa perspectiva de letramento científico, resulta, em grande parte, desses processos de relação dos saberes

[430] Por meio do Decreto nº 9.099/2017, o Governo Federal dispôs sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, nova nomenclatura do até então denominado Programa Nacional do Livro Didático, permanecendo, entretanto, a sigla PNLD.
Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

profissionais do professor com os livros didáticos. Neste trabalho, focalizaremos o fenômeno da autoria, deste modo, o objetivo geral se constituiu em analisar o perfil dos autores de obras didáticas, das coleções específicas de Ciências Naturais (PNLD 2019), escolhidas pelos professores que atuam no 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Curitiba.

2 PERFIL DOS AUTORES DAS OBRAS DIDÁTICAS ANALISADAS

O PNLD de 2019 distribuiu livros aos estudantes para o quadriênio que se encerra no ano de 2022 e para esta análise foram considerados os dados referentes à formação dos autores[431] dos livros didáticos – LD de Ciências Naturais, de coleções específicas de Ciências do 3º ano do Ensino Fundamental, escolhidos pelos professores da Rede Municipal de Curitiba (RMC), Paraná.

Para acessar as informações referentes aos autores do PNLD tomou-se como referência o Guia do Livro Didático, onde estão elencadas todas as coleções avaliadas e aprovadas pelo MEC. Este guia e a relação dos nomes das obras didáticas escolhidas por cada unidade escolar da RMC estão disponíveis no site do Governo Federal (BRASIL, 2019). Ao todo foram identificados 20 autores, atuantes em 7 diferentes editoras, responsáveis pela produção de 11 coleções escolhidas por 172 escolas municipais.

As informações sobre a formação dos autores foram obtidas por meio dos currículos disponíveis na Plataforma Lattes (11 autores) e do breve currículo publicado na apresentação dos autores nos próprios LD (9 autores). A publicação dos currículos dos autores nos LD é exigência do edital do PNLD, o que possibilitou localizar o currículo desses outros 9 autores que não possuem registro na referida plataforma.

A coleta de informações privilegiou dois aspectos para análise: a formação acadêmica dos autores (graduação e pós-graduação stricto sensu) e a experiência profissional[432] como docente na educação básica, como mostra o Quadro 1. Para a realização do tratamento e análise das informações coletadas, utilizamos a técnica da categorização temática (GIBBS, 2009) e organizamos os dados em duas principais

[431] Para essa análise foi considerado a formação do editor chefe pelo livro, ou seja, o nome citado na capa do livro didático de cada obra.
[432] As citações referentes as experiências dos autores estão mostradas por abreviações: EF1: Ensino fundamental 1, EF2: Ensino fundamental 2, EM: Ensino médio, ES: Ensino superior, EAD: Ensino a distância.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

categorias de análise: (1) Formação acadêmica e (2) Experiência profissional na educação básica.

Quadro 1 - Formação acadêmica dos autores dos livros didáticos analisados.

Livro (nº de autor (es))	Graduação	Mestrado	Doutorado	Experiência em Docência
L1 (1)	C. Biológicas	Genética e Evolução	Ensino de Ciências e Matemática	EF2 e Superior
L2 (1)	1 Comunicação Social e C. Biológicas	Não	Não	Não
L3 (2)	1 C. Sociais 2 C. Biológicas	Não	Não	1EF1 2EF
L4 (1)	C. Biológicas	Genética e Biologia Molecular	Não	EF2 e EM
L5 (2)	1 Letras 2 Pedagogia	2 Ensino de Ciências e Matemática	2 Ensino de Ciências e Matemática	1EF1 2 Superior
L6 (1)	C. Biológicas	Ensino de Ciências	Não	EF2 e EM
L7 (1)	Geografia	Geografia Urbana	Não	Sem informações
L8 (2)	1 Matemática 2 Matemática	1Não 2 Ens. De Ciências e Ed. Matemática.	1Não 2 Ens. De Ciências e Ed. Matemática.	1 Tutor 2 Superior
L9 (1)	C. Biológicas	Ens. Ciências e Matemática	Não	F1, F2 e EM
L10 (5)	1C. Biológicas, 2 Pedagogia, 3 Filosofia, 4 Educação Artística e pedagogia, 5 Física.	1, 2, 3 e 4 Não. 5 sim	Não	1 EM e cursinho. 2 Coord. 3 (?) 4 EF e Superior. 5 Superior.
L11 (3)	1Pedagogia, 2 Pedagogia, 3 Matemática.	1 e 2 não. 3 Educação (matemática)	1, 2 e 3 Não	1 e 2 Superior. 3 Superior/ Direção pedagógica.
Total (20)	100%	45%	15%	90%

Fonte: Autores (2021).

Formação acadêmica

Quanto à formação acadêmica dos autores, verificou-se que 32% têm formação na área de Ciências Biológicas, 23% em Pedagogia, 5% em Física, 5% em Letras, 5% em Comunicação Social, 5% em Ciências Sociais, 5% em Geografia, 5% em Filosofia, 5

% em Educação Artística e 14% em Matemática. Desses autores, 2 possuem duas formações acadêmica: (1) Educação Artística/Pedagogia e (2) Comunicação Social e Ciências Biológicas. Nesses dados foram incluídos o total de formações a fim de verificar a diversidade apresentada.

Com relação às suas formações stricto sensu, 9 autores possuem mestrado e 3 possuem doutorado. Nessas formações analisou-se os títulos de suas dissertações ou teses (Quadro 2), buscando referências ao Ensino de Ciências Naturais ou à área da manualística.

Quadro 2 – Formação stricto sensu dos autores.

Autor (A)	Título da dissertação (ano)	Título da tese (ano)
A1	Efeito da temperatura na determinação sexual de Sciara ocellaris (1995).	Textos e leitura na educação em Ciências: contribuições para a alfabetização científica em seu sentido mais fundamental (2007).
A2	Análises morfológicas, citogenéticas e moleculares em espécies relacionadas à Rhynchospora tenuis, seção Tenues (Cyperaceae) (2011).	–
A3	A interação nas aulas de Matemática: um estudo sobre aspectos constitutivos do processo interativo e suas implicações na aprendizagem. (2008).	Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em Matemática: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2015).
A4	O Programa Nacional do Livro Didático-PNLD: impactos na qualidade do ensino público (2009).	–
A5	Elementos culturais no humor político do programa Casseta & Planeta, Urgente! (2006).	–
A6	Título: Modelagem Matemática e Semiótica: algumas relações (2008).	Uma interpretação semiótica de atividades de Modelagem Matemática: implicações para a atribuição de significado (2013).
A7	A abordagem interdisciplinar nos livros de Ciências do Ensino Fundamental (2015).	-
A8	Formação continuada à distância para professores de Ciências do Ensino Fundamental I do Brasil (2006).	–
A9	A matemática em uma escola organizada por ciclos de formação humana (2005).	–

Fonte: Autores (2021).

Sobre o Ensino na área de Ciências, constatou-se 7 trabalhos, destes 2 são referentes a área da manualística, 1 sobre a alfabetização científica (tese) em textos de divulgação científica, 1 sobre formação continuada e os outros na área do ensino de matemática.

Experiência profissional na educação básica

Sobre a atuação na educação, foram encontradas citações referentes ao EF1(15%), ao EF2 (30%), ao EM (20%), ao ES (40%), a Tutoria EAD (5%), com Cursinhos preparatórios para vestibulares, (5%), sem nenhum tipo de experiência (5%) e sem informações encontradas (5%).

Estes dados indicam que os currículos analisados demonstram pouca experiência dos autores de LD com a docência nos anos iniciais, retratando o distanciamento com essa fase da educação escolar. Destes distanciamentos surgem questionamentos como: a experiência docente não seria relevante para a produção desses materiais? Vale a experiência com a produção didática e não vale a experiência vinculada ao contexto escolar? Por que a voz de professores e professoras não tem expressividade neste contexto da produção de LD? Quais elementos da prática pedagógica estão ou não em sintonia com o LD?

A experiência docente é um fator importante na autoria de LD, pois somente os conhecimentos oriundos da formação acadêmica em licenciatura não agrega os conhecimentos necessários que são inerentes às práticas pedagógicas dos professores de escolas de ensino fundamental. A incorporação dos saberes docentes junto a produção dos LD, visa relacionar o saber do professor ao seu principal instrumento de trabalho.

Neste sentido, Tardif (2003) apresenta que o professor é um profissional plural, e essa pluralidade vem de várias fontes e de diferentes momentos de sua vida profissional, principalmente de sua prática cotidiana em seu ambiente de trabalho e de suas competências. Aliando essa pluralidade de saberes, a experiência profissional serve de alicerce para a aquisição e produção de saberes, que podem ser mobilizados para a produção de seu instrumento de trabalho.

Dentro dessas características, das fortes relações entre os docentes dos anos iniciais com o LD, este artefato é supervalorizado enquanto instrumento didático/pedagógico em nossa cultura escolar. Nessa situação, as aulas de ciências

naturais parecem estar findadas num modelo de pedagogia tecnicista, com fundamentos da filosofia positivista, características de num modelo de pensamento analítico, ao relacionarmos um técnico que produz aos rigores das normas estabelecidas no PNLD para serem avaliados, cabe aos professores apenas a função de reprodução.

O fenômeno de autoria de livros didáticos por parte de professores que não possuem experiência com a fase de educação no qual são autores, corrobora os dados de Bittencourt (2004) que, ao descrever a história desses materiais, cita que eles sofreram significativas mudanças a partir da década de 1960, o que representou uma mudança no cenário de autoria de livros didáticos com a inserção de professores, em geral desconhecidos, como autores. Bittencourt (2004) conclui, ainda, que com a democratização do cenário histórico brasileiro, na década de 1980, e com as escolas ganhando contingentes maiores de alunos, houve uma desvalorização profissional dos docentes enquanto intelectuais que se dedicam a essas atividades.

Os dados apresentados vão em sintonia com os de Cartaxo (2012), para quem há evidências de uma necessidade por pesquisas que busquem compreender quais elementos da prática docente são trazidos para a produção dos livros didáticos, uma vez que, para muitos desses autores, falta a necessária experiência na área, sendo necessário refletir sobre as concepções teóricas que orientam essa produção e sobre como estes autores se identificam com as práticas desenvolvidas na escola básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando nos conceitos de prática pedagógica que apontem para a transformação das relações humanas e sociais e não as de conservação, há necessidade de os planejamentos das aulas explicitarem suas intencionalidades, tanto dos sujeitos quanto aos conteúdos pensados e planejados de forma consciente para a transformação desejada.

Para se pensar para além desse paradigma dominante, ou seja, de uma concepção de pensamento positivista e tecnicista, uma boa prática pedagógica precisa ser pensada, de uma forma que o livro didático não seja o único recurso a ser usado em sala de aula. Os resultados desse trabalho apresentam indícios de que, as questões complexas que envolvem, há anos, o livro didático e a autoria, continuam a se perpetuar, como, por exemplo, a situação de muitos autores sem formação e sem experiência nas áreas em que produzem. Chama à atenção o nível de ensino para o qual escrevem esses

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

materiais, os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, para essa esta etapa de ensino, o livro didático ganha uma significação muito grande, dadas as características de formação de muitos dos professores que lecionam ciências da natureza.

Pensando sobre as práticas docentes, essa problemática poderá ser superada dependendo do tratamento que se dará a esses materiais, cabendo às instituições de formação inicial e continuada trazer à luz as discussões acerca dessa temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE,2019** Disponível em: simec.mec.gov.br/livros/publico/index_escolha.php Acesso em: 05.jun.2021.

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30. n.3, p.476-491, 2004.

CARTAXO, S. R. M. A formação do autor do livro didático do PNLD. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Caxias do Sul/RS. Anais da IX ANPED SUL, 2012.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. (1997). Tese em História e Filosofia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista História da Educação Brasileira**. Campinas, v.2, n.3 (30), p. 179-197, st/dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817/20335. Acesso em: 27.jun.2021.

SERRÃO, L. F. S.; CATELLI-JR, R.; CONRADO, A. L.; CURY, F. e LIMA, A. L. D. A experiência de um indicador de Letramento Científico. **Cadernos de Pesquisa.** v. 46, n. 160, p. 334- 361, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n160/1980-5314-cp-46-160-00334.pdf. Acesso em 02. mai. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª edição. Petróplis, RJ: Vozes, 2003.

4.5.33 PRÁTICAS ESCOLARES VOLTADAS À FORMAÇÃO DE VALORES E ATUAÇÃO DO GESTOR

Aline Cristina Cecatto Castelo Novo[433]

Ana Maria Falsarella[434]

RESUMO

O artigo apresenta dados de pesquisa realizada sobre a formação de valores em uma escola pública municipal de educação infantil e ensino fundamental (1º ciclo) e sobre o papel do gestor escolar nesse processo. Aborda um campo conflituoso na educação, o da formação humana em valores éticos e morais, que exige que se destaque a singularidade do tempo de pandemia no qual estamos vivendo, que impôs um hiato nas relações interpessoais que ocorrem na escola, bem como a busca de novas formas de relações que impeçam a quebra total dos vínculos estabelecidos. A pesquisa se norteou pelo seguinte problema: embora existam na escola em tela projetos específicos voltados à formação de valores, os professores parecem não ter clareza e o mesmo entendimento sobre tais valores. O objetivo principal de pesquisa foi o de investigar a percepção dos docentes sobre valores humanos e o papel dos gestores na proposição de práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com valores. No texto são apresentados conceitos relativos ao tema com base no referencial teórico selecionado (KAMII, LA TAILLE, PUIG) e nos marcos legais que os amparam (DUDH, LDB, PCN, DNEDH, DCNEB, BNCC). Foi utilizada metodologia qualitativa que envolveu exploração de documentos oficiais da escola e aplicação de questionário aos docentes. Principais conclusões: respeito, cooperação, solidariedade, amizade, diálogo, autonomia, comprometimento, conhecimento e responsabilidade foram os valores mais apontados; apesar do reconhecimento de que há um clima colaborativo na escola, não foi observado planejamento comum das atividades relacionadas aos projetos sobre valores; as práticas didáticas e avaliativas desenvolvidas pelos docentes carecem de registros claros e objetivos; há necessidade de formação e acompanhamento sistemáticos por parte dos gestores para que os projetos se efetivem.

Palavras-chave: Direitos humanos e formação de valores. Desenvolvimento moral e ético. Práticas pedagógicas e formação de valores. Gestão e formação docente. Intervenção gestora.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a síntese de pesquisa de mestrado profissional (área da Educação, linha de pesquisa em Gestão Educacional), que abordou a formação de valores como tema transversal ao currículo escolar e o papel do gestor escolar. Versa sobre um campo conflituoso na educação, o da formação humana em valores éticos e morais, sendo que um fator inesperado se impôs neste percurso: o cenário ditado pela pandemia de Covid19. Assim, ao tomar esse tema como objeto de estudo e ao pensar na cultura, na realidade social e no ambiente escolar em particular, não há como ignorar

[433] Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação (mestrado profissional em Educação). Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SME-RC). alinecrisrc@hotmail.com
[434] Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação/Universidade de Araraquara (Uniara). amfalsarella@uniara.edu.br / anafalsarella@gmail.com

a singularidade do tempo em que vivemos, que impôs um hiato nas relações interpessoais que ocorrem presencialmente na escola, bem como a busca de novas formas de relações que impeçam a quebra total dos vínculos estabelecidos.

Torna-se cada vez mais urgente que a educação escolar assuma seu papel de protagonista quanto à formação dos valores humanos essenciais, ainda mais quando os padrões sociais se transformam vertiginosamente, caso de nossa época. Vive-se tempos de rupturas e, na mesma celeridade, acentuam-se as polarizações que dividem e segregam pessoas. As redes sociais e os meios de comunicação em geral, os mesmos que discursam sobre os ideais da democracia e da liberdade de expressão, muitas vezes, mais confundem do que esclarecem, fazendo ruir muitas possibilidades de diálogo e respeito.

Na produção acadêmica, apesar do crescente número de investigações sobre moral e ética na escola, ainda se observa ênfase maior em estudos ligados ao trabalho pedagógico voltado ao campo cognitivo, que valoriza o conhecimento intelectual e menor relevo aos valores humanos e sociais que permeiam o processo de escolarização. Esse fato vem ao encontro das inquietações aventadas nesta pesquisa sobre o papel e a responsabilidade do gestor da escola em coordenar o entendimento comum e o trato coletivo das questões valorativas. Espera-se que o gestor se envolva com o aprimoramento do trabalho pedagógico da escola e que direcione suas ações para a formação integral dos alunos, o que passa pela formação docente.

Partimos do pressuposto de que compete à equipe escolar, além da instrução, o compromisso com a formação ética e moral dos alunos, e que essa compreensão merece ser ampliada. Destarte, cabe salientar que na pesquisa aqui apresentada há a compreensão de que o trato da moral e da ética no currículo escolar não é algo que deva ocorrer por meio de disciplinas independentes e, sim, permear toda a prática pedagógica. Entendemos que aos gestores escolares cabe apresentar essa questão à equipe docente, coordenar e acompanhar, de forma sistematizada, reflexões e possibilidades de práticas pedagógicas comuns, de modo a alcançar a legitimação de valores coletivamente assumidos e o estreitamento das relações.

2 SOBRE A PESQUISA[435]

[435] NOVO, A.C.C.C. A contribuição do gestor para a prática do trabalho pedagógico voltado à formação de valores. Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Universidade de Araraquara (UNIARA), 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O local definido foi uma escola da rede pública de ensino de um munícipio do interior do estado de São Paulo, onde a primeira autora é diretora. A escola atende as modalidades de Educação Infantil (crianças a partir de 2 anos) e Ensino Fundamental 1º Ciclo (do 1º ao 5º ano). A coleta de dados se deu entre o final de 2019 e o início de 2020. A pesquisa teve caráter qualitativo, foi realizada por meio de estudo de caso e desdobrou-se em documental e empírica.

A consideração de que o planejamento escolar desenvolvido de forma participativa e dialógica é fundamental para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, incluído o desenvolvimento moral do educando, levou ao seguinte problema de pesquisa: Embora existam na escola em tela projetos específicos voltados à formação de valores, os professores parecem não ter clareza e o mesmo entendimento sobre os valores destacados nos projetos, o que desqualifica a relevância e a incorporação destes no processo de ensino e aprendizagem[436]. Relacionadas ao problema de pesquisa, surgiram as indagações: Quais são os valores norteadores da escola na percepção dos professores? Eles são elencados e tratados de forma coletiva? Quais práticas pedagógicas os legitimam? Como os gestores podem interferir nesse processo?

Nesse sentido, o objetivo principal da pesquisa foi o de investigar a percepção dos docentes sobre os valores humanos que julgam importantes desenvolver na escola e o papel dos gestores na proposição de práticas docentes voltadas ao trabalho com valores. Foram objetivos secundários: (a) levantar o entendimento que os professores têm sobre os valores essenciais contemplados nos projetos da escola voltados à formação em valores; (b) verificar a existência de planejamento coletivo quanto ao trato de valores; (c) analisar o trabalho pedagógico efetivamente desenvolvido pelos docentes e seu registro; (d) levantar caminhos que se abrem aos gestores de modo a impulsionar o desenvolvimento de práticas docentes coletivas voltadas ao trabalho com valores.

Inicialmente foi feito o estudo detalhado de quatro projetos sobre valores que fazem parte do PPP: Identidade, Assembleias, Vivendo Valores na Escola e Meio Ambiente. Nestes projetos, que serviram de bússola para o desenvolvimento da pesquisa, destacaram-se como essenciais os seguintes valores: respeito, cooperação,

[436] Projetos de trabalho se referem, aqui, a projetos de caráter interdisciplinar, que podem abranger diversas turmas e ter duração variável. Compõem o Projeto Político-Pedagógico, mas não se confundem com ele.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

solidariedade, amizade, comprometimento, responsabilidade. Outros documentos explorados foram planejamentos individuais e cadernetas de classe de todos os professores da escola, com a finalidade de observar os registros diários das práticas pedagógicas, conteúdos e projetos afinados ao tema da pesquisa.

Quanto ao estudo de campo, preliminarmente foi feita uma reunião com todos os professores com o objetivo de identificar quais de fato trabalhavam com os projetos sobre valores e quais concordavam em participar da pesquisa. Foi então aplicado um questionário, elaborado com o aplicativo Google Forms, com questões abertas e fechadas, que possibilitou traçar o perfil dos 31 docentes que deram seu aceite e obter informações sobre as concepções, o quanto se sentiam envolvidos nas práticas voltadas à formação de valores, de que maneira as desenvolviam e como percebiam seus espaços de atuação na escola e o relacionamento com a direção e os colegas. O questionário foi aplicado online.

Tomando por base esses instrumentos, os dados foram tabulados, organizados e analisados com base no referencial de apoio selecionado.

3 MARCOS LEGAIS E APORTE TEÓRICO

Na análise e discussão dos dados, os marcos legais foram encontrados basicamente nas seguintes diretrizes: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, DUDH, 1948), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDB, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN, 1997), Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, DNEDH, 2012), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, DCNEB, 2010) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2017). O aporte teórico adveio principalmente de Kamii (1994), La Taille (2010) e Puig (2010).

A DUDH tornou-se o principal alicerce para uma mudança social pautada em princípios e valores que orientam as relações humanas. No Brasil, no limiar dos anos 1980, os ideais relacionados aos direitos humanos ganharam força com o processo de redemocratização; as instituições de ensino foram instadas a ampliarem seu compromisso para além do conteúdo acadêmico e instrucional e voltarem o olhar para uma formação humanizada e humanizadora pautada no respeito ao outro. Não mais se tratava somente do que ensinar, mas de entender os princípios em que se firma a educação para a formação cidadã.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A LDB, que regimenta o sistema de educação nacional, tem como dois de seus objetivos o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania. Em seu art. 3º em especial, muitos itens estão associados ao desenvolvimento de valores e a comportamentos éticos com vistas à participação democrática, à igualdade de direitos e ao respeito mútuo. Instituídos logo após a LDB, os PCN, mesmo mantendo a divisão por disciplinas, introduzem os temas transversais, uma nova forma de organizar o trabalho didático-educativo da escola no que tange a assuntos que atravessam as disciplinas tradicionais, sendo a ética um desses temas. As DCNEB e a BNCC também são emissárias de orientações sobre o currículo pautadas em um conjunto de conhecimentos, competências e direitos de aprendizagem que atrelam a educação aos princípios democráticos e ao desenvolvimento de virtudes (atitudes ou ações guiadas por valores éticos e morais) voltadas ao pleno desenvolvimento do educando.

De acordo com as DNEDH (BRASIL, 2012), a educação em direitos humanos tem por escopo principal uma formação ética, crítica e política. Nos termos das DNEDH (2012), os diversos espaços e tempos que instituem a vida escolar devem contemplar a inserção de conhecimentos e práticas pedagógicas convergentes com os Direitos Humanos, com princípios, valores e objetivos que alicercem os Projetos Político-Pedagógicos das escolas em cada etapa e modalidade da educação básica, os quais deverão transversalizar o conjunto de ações pelo qual o currículo se materializa. Assim, para que a escola se alinhe às bases de uma formação integral, precisa considerar a subjetividade e a herança sociocultural do aluno, além da compreensão e do respeito a seus valores mais autênticos, que devem ser trazidos ao centro do planejamento escolar como objeto de reflexão.

Sobre a formação integral, Puig (2010) afirma que “É preciso passar de uma educação seletiva para uma educação inclusiva”. (p.14) Em outros termos, a educação terá que, concomitantemente, dar voz a todos e à singularidade de cada um. Reconhecer o sujeito na sua integralidade exige, segundo o autor, uma formação que enxergue as pessoas como totalidades e busque o equilíbrio entre o ser e o saber. Puig (2004) associa o desenvolvimento de valores à prática de virtudes, que podem ser classificadas em métodos de aprendizagem cooperativa, realização e revisão de tarefas de classe, formação de grupos de trabalho e realização de projetos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quanto às formas de aquisição de valores, Kamii (1994), difusora das concepções piagetianas, afirma que as crianças adquirem valores morais e conhecimentos não por absorvê-los de fora, mas por construí-los interiormente, através da interação com o meio ambiente. Obviamente, é imprescindível que a escola não perca de vista seu compromisso com a instrução, mas que entenda que a formação de valores e o desenvolvimento moral e ético, fazem parte da educação.

Segundo La Taille (2010), "Quando se fala em 'problemas éticos', costuma-se fazer referência a questões atinentes aos deveres, portanto, ao plano moral. Emprega-se, na maioria das vezes, ética como sinônimo de moral". (p.108) Entretanto, também é possível diferenciar esses conceitos. Apesar de o sentido de dever ser inerente à moral e, de o sentido de escolha ser inerente à ética, cabe frisar que ambas as concepções são imbricadas. Daí a dificuldade de diferenciação. De nossa parte entendemos que a moral se relaciona aos costumes de uma determinada época e local, o que lhe atribui transitoriedade. A ética tem relação com a natureza da ação humana, à postura pessoal diante das situações de vida e de convivência com os outros, enfim, aos princípios mais gerais da condição humana.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Da análise dos dados coletados por meio do questionário, pudemos estreitar o olhar para o perfil docente e para a ideia de convivência escolar. Com as questões fechadas foi possível identificar que 64,5% dos docentes estão na faixa etária entre 30 a 50 anos; 77,4% continuaram seus estudos acadêmicos em cursos de pós-graduação latu senso e outros 2% em stricto senso em nível de mestrado; a grande maioria cursou pedagogia e registra bom tempo de experiência de trabalho. Concluiu-se que é um grupo experiente, com adequada formação inicial e empenhado no aperfeiçoamento profissional.

Em relação à percepção dos docentes quanto ao seu espaço de atuação na escola e o quão se sentem apoiados pela direção e colegas de trabalho, 93,5% afirmaram sentir-se à vontade para partilhar suas ideias. Concluiu-se pela existência de um clima escolar favorável à participação e um bom ambiente de trabalho. No que se refere à percepção dos valores (se sabiam indicar quais valores eram priorizados nos projetos contemplados no PPP e se os valores enfatizados foram elencados de forma coletiva, atendendo aos interesses da comunidade escolar), 80% dos professores

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

afirmaram ter participado da elaboração do PPP e 96,8% entendiam que os princípios e valores agregados ao PPP norteiam a educação na unidade escolar.

Considerando que esta pesquisa investigava a percepção dos docentes sobre os valores humanos que norteiam o trabalho pedagógico da escola, explorar situações que poderiam acontecer no cotidiano foi um dos meios selecionados para confrontar possíveis atitudes com os valores apontados no questionário como fundamentais. Tivemos em mente que a educação em valores é um processo que se constrói por meio das interações e que a atitude do professor reverberaria os princípios com os quais ele se compromete de fato. Para isso, pensamos em um formato diferente para as questões abertas, que foram elaboradas sob a forma de situações-problemas frente às quais o professor deveria se posicionar. São elas:

> **Situação A:** Uma escola pública de ensino fundamental desenvolvia, numa determinada semana, práticas pedagógicas diferenciadas, com atividades lúdicas, gincanas e jogos. Alunos de uma turma de 2º ano estavam numa aula de Educação Física, na qual tinham participado de uma atividade em que vivenciavam valores, tais como, cooperação e cumprimento de regras, conforme a proposta do professor. Bateu o sinal e os alunos retornaram à sala regular, onde a professora orientou-os a fazerem a ilustração da prática anterior e seu registro escrito. Entretanto Davi, um dos alunos, anunciou que havia esquecido a régua e a caixa de lápis de cor. Se você fosse a docente desta turma, como agiria diante dessa situação? Em uma situação como essa, podemos observar uma série de valores envolvidos. Aponte cinco valores que você identificou e os numere em ordem decrescente de relevância (1º o mais relevante; 5º o menos relevante, em linhas diferentes).
>
> **Situação B** - Ao reunir uma classe em grupos para apresentação de trabalhos, sempre surgem ideias diferentes e é comum que surjam conflitos. Uma turma de 5º ano dessa mesma escola tinha que apresentar trabalhos feitos em grupo sobre meio ambiente. Exatamente na hora da apresentação, houve a maior discussão por causa da ordem de apresentação. Se fosse você o professor desta turma, como lidaria com a situação? Aponte cinco valores que você julgue importantes neste caso e os numere em ordem decrescente de relevância (1º o mais relevante; 5º o menos relevante, em linhas diferentes).

Não se observou grandes discrepâncias entre os valores indicados nas questões 1 e 2 e os indicados nas duas situações-problema, sendo os mais apontados: diálogo, respeito, cooperação, democracia. No entanto, a discrepância se mostrou quando confrontamos os 96,8% de docentes que entendiam que os princípios e valores agregados ao PPP norteiam a educação na unidade escolar com as atitudes que tomariam frente às situações-problema. Na situação A, somente 70% seriam favoráveis ao empréstimo. Na situação B, somente 61% buscariam uma forma democrática de resolver o problema.

As respostas ao questionário, confrontadas com os registros oficiais das práticas pedagógicas, trouxeram à tona conflitos entre o que os docentes declararam sobre as práticas pedagógicas e os registros que fazem. A maior dissonância de respostas aparece quando confrontamos os dados do questionário com os registros docentes, oriundos cadernetas de classe e de planejamentos anuais dos professores das salas da Educação Infantil (11) e do Ensino Fundamental (26), o que compreende todas as turmas da escola, independentemente de o docente ter ou não ter respondido ao questionário. Na Educação Infantil, não há referências aos projetos sobre valores nos planejamentos nem nas cadernetas. Quanto às práticas escolares, quando aparecem menções ao desenvolvimento de algum valor, poucas professoras registraram o propósito ou tema da atividade. Nas cadernetas, os poucos registros aparecem de forma ainda mais sucinta. Nas turmas de Ensino Fundamental, em ambos os instrumentos analisados, houve uma acanhada menção de três dos quatro projetos sobre valores. Quanto às práticas escolares, encontramos elevado número de menções a regras de convivência, porém sem explicitar as reais práticas desenvolvidas. Nas cadernetas são mencionadas práticas (assembleia, intercâmbio oral, diálogo, rodas de conversa e debates) sem especificação dos temas e objetivos, porém em apenas em oito cadernetas e são de uma brevidade espantosa, havendo maior dedicação ao registro de conteúdos de ordem cognitiva. Enfim, foi possível notar que conteúdos de ordem moral estão suprimidos ou emaranhado nos procedimentos de ensino usuais.

Em síntese, pudemos aferir que os projetos que compõem o PPP da escola (Identidade, Assembleias, Vivendo Valores na Escola e Meio Ambiente) enfatizam uma série de valores éticos e morais, tais como participação, diálogo, respeito, cooperação, democracia solidariedade, amizade, comprometimento e responsabilidade. A maioria dos docentes declararam conhecer esses valores e ter participado da elaboração do PPP. Reconhecem que há um clima participativo e democrático na escola, que favorece debates e exposição de ideias. Entretanto, não foi observado planejamento comum nem trabalho conjunto dos docentes, sendo que os projetos, se efetivados, o são de modo pontual, não integrados às disciplinas curriculares. Na análise dos registros feitos pelos docentes (planejamentos e cadernetas de classe), os trabalhos com valores ganharam nebulosidade. Quando aparecem, não explicitam objetivos, temas e práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas. Observou-se, enfim, uma série de contradições entre o discurso dos docentes, as respostas às questões de caráter mais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

subjetivo e os registros que fazem da prática pedagógica, a inexistência de um trabalho coletivo e de planejamento sistemático sobre a formação moral dos alunos e, ainda, que os professores não se sentem adequadamente formados para esse trabalho.

A pesquisa mostrou que o corpo docente precisa ser incentivado a planejar conjuntamente o desenvolvimento de valores morais e a aperfeiçoar seus registros. E aqui, exatamente, entra o trabalho da equipe gestora: a formação docente e a coordenação e acompanhamento do planejamento coletivo e participativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de qualquer carreira, comprometer-se com o aperfeiçoamento do trabalho é questão capital. Na carreira docente, pensar na contribuição que o gestor pode dar para a equipe escolar e para os alunos, mesmo tendo por pano de fundo tantas incertezas que transitam no panorama educacional, fez com que as pesquisadoras se debruçassem sobre questões que podem trazer aporte ao processo de ensino-aprendizagem e ao exercício da gestão de modo a colaborar com a formação integral do ser humano, partindo da premissa de que a formação moral e ética é uma das funções vitais da escola, ou seja, a escola não pode abrir mão de ensinar o ser humano a ser mais humano diariamente. Entendemos que para que esta finalidade seja alcançada, a escola deve sistematizar uma prática para desenvolver o pensamento crítico e refletir sobre suas ações e princípios.

A pandemia tem provocado, por parte das equipes escolares, a busca por luzes que orientem seu trabalho. Em meio a tantas falas, encontramos um texto que merece ser distinguido por trazer uma conotação muito especial sobre o papel do educador. A autora traz a lembrança de que é imprescindível abrir as janelas para novas perspectivas: “Agora é hora de pensar e inventar caminhos, lembrando que reinventar a escola e sua proposta pedagógica significa afastar obstáculos, abrir passagens e, quando tudo se acalmar, viver o encontro, propiciar o desafio, a alegria, a aprendizagem.” (SAMPAIO, 2020, p. 6) Na retomada das aulas, a escola não está apartada de conflitos, mas é hora de pensar não sobre o que falta, mas sobre o que os alunos trazem para a escola. Nesse sentido, o gestor escolar precisa estar atento às relações entre os sujeitos e ter sensibilidade e clareza para a retomada dos caminhos, sendo que o primeiro passo é considerar e estudar a realidade, mesmo essa realidade incerta na qual nos foi dado atuar. É isso que buscamos fazer no presente estudo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 05.mar.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**, Brasília, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 04.mar.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 04.mar.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1997. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em 02.mar.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ética e Sociedade. Brasília, 1997. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf . Acesso em 02.mar.2020.

KAMII, C. **A Criança e o Número:** implicações da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 18ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus. 1994.

LA TAILLE, Y.[et.al]. Moral e Ética: Uma leitura psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2010, v.26. n. especial. p.105-114. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a09v26ns.pdf. Acesso em 23.abr.2020.

NOVO, A.C.C.C. A contribuição do gestor para a prática do trabalho pedagógico voltado à formação de valores. Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Universidade de Araraquara (UNIARA), 2020. Disponível em https://m.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2020/aline-cristina-ceccato-castelo-novo.pdf. Acesso em 14 jul.2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm. Acesso em 04.mar.2020.

PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores.** São Paulo: Summus Editorial, 2010.

SAMPAIO, M. M. F. Reinventar a escola. Grupo ECCO - Encontro virtual “Reinventar a escola” São Paulo: 23/07/2020. Faculdade de Educação -USP eventos. Disponível em http://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5561. Acesso em 15.jul.2020.

STACH-HAERTEL, B.U. **Afetividade, valores e referências morais**: Um estudo com jovens estudantes da rede estadual paulista. 2017. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062017-115150/publico/BRIGITTE_URSULA_STACH_HAERTEL_rev.pdf . Acesso em 26.mai.2019

4.5.34 SURDIDADE: UM PROCESSO DE LUTA PARA O DIREITO E REPRESENTAÇÃO- RECUAR OU AVANÇAR?

Silvana Elisa de Morais Schubert[437]

Luiz André Brito Coelho[438]

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a Surdidade como processo de luta para a representação das pessoas surdas na sociedade que se afirma inclusiva. Por meio da convivência com a comunidade surda e pelo modo surdo de ser e experienciar o mundo é que buscamos a afirmação desse movimento de resistência ao que é imposto aos surdos de todas as idades tanto na sociedade quanto nas instituições educacionais. Denunciamos que apesar do reconhecimento do surdo como sujeito com cultura própria e que experiência o mundo pela visualidade, para que o mesmo tenha seus direitos assegurados na escola ou na sociedade em geral, precisa identificar-se com aquilo que lhe oprime: a 'Deficiência'. Destacamos que o conceito de deficiência, embora corresponda a garantia de direitos nos documentos e na legislação, não corresponde à diferença, a cultura surda e à singularidade linguística. Para essa produção, nossa metodologia se deu pela pesquisa bibliográfica e documental, mas também remete ao campo, pelo pertencimento a comunidade surda. Para analisar as contradições, superações colonialistas e a importância da Deafhood traduzido para o português como Surdidade temos como base principal os estudos de Ladd (2013), buscamos por assegurar e firmar as lutas pela educação bilíngue (como reflexo de Surdidade) para a qual esse trabalho não se finda, mas abre espaço para debates.

Palavras-chave: Surdidade 1. Educação Bilíngue 2. Políticas 3. Representações 4. Surdos 5.

INTRODUÇÃO

Ao considerarmos como tema a Surdidade e as (in)compreensões do ser surdo, entende-se como essencial apresentar os estudos do autor Ladd (2013); sobre Deafhood, o qual traz visibilidade para a história de resistências e lutas do ser-surdo.

Há muito, os surdos questionam a sociedade e a eles mesmos sobre o que é deficiência e por que precisam ser compreendidos desse modo para terem direitos e reconhecimento às suas características e singularidades.

[437] Doutora e Mestra em Educação pela UTP/PR. Especialista em Educação Especial, Educação Infantil, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Bilíngue para Surdos, Graduada em Pedagogia. Professora na Prefeitura Municipal de Araucária, UTP/PR e FAEL. E-mail: silschubert@yahoo.com.br.
[438] Mestre em ensino de ciência e tecnologia UTFPR; Graduado em Matemática e Letras-Libras. Especialista em: Educação Bilíngue para surdos/Libras-Língua Portuguesa; Educação Inclusiva e Libras. Professor de Libras na UTFPR. E-mail: lacoelho@utfpr.edu.br

Com a organização de políticas e a vasta literatura na área, as pessoas surdas e a comunidade[439] surda, apontam como inaceitável o uso do termo deficiência para se referir a todo sujeito com perdas auditivas. As leis nacionais dão ênfase a questão do seguinte modo:

> Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005)

O que apresentamos é um artigo do Decreto 5626 de 2005, documento de referência para os surdos no Brasil, no entanto a ideia de deficiência supera a questão cultural e identitária dos surdos. Vejamos como aparece na Lei 10.098 de 2000:

> III - pessoa com deficiência: aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas; (BRASIL, 2000, grifo nosso)

A lei 10.098, conhecida como lei da acessibilidade apresenta direitos às pessoas com deficiência, e nos seus termos não incorpora a diferenciação entre surdos e deficientes auditivos. O mesmo acontece na lei 13.146 de 2015, em diferentes trechos, dos quais destacamos:

> Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial (...). Ou "Art. 147-A. Ao candidato com deficiência auditiva é assegurada acessibilidade de comunicação, (...). § 2º É assegurado também ao candidato com deficiência auditiva requerer, no ato de sua inscrição, os serviços de intérprete da Libras, para acompanhamento em aulas práticas e teóricas." (BRASIL, 2015; grifo nosso)

A ideia de deficiência está na legislação e omite as lutas dos surdos diante do conceito de incapacidade e limitação. Do mesmo modo insere nos currículos escolares uma condição deficiente para toda pessoa pela condição de 'não ouvir'; e para a

[439] Strobel (2008) traz o conceito de povo surdo e comunidade surda. Para a autora, povo surdo é constituído apenas por surdos. Comunidade surda é formada por surdos e ouvintes que fazem uso de língua de sinais e lutam em prol de direitos com interesses comuns.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sociedade uma recusa em aceitar a resistência dos surdos diante do conceito de deficiência e incapacidade.

Oliveira e Schubert (2021), realizaram um estudo sobre o ENEM 2017 e a presença da Surdidade, na proposta de redação que tratou dos desafios enfrentados pelos surdos no ensino brasileiro e o quanto as pessoas não estão abertas para as diferenças. Apontaram para os documentos e discursos que demarcam características desde as aparentemente 'mais' conscientes até as 'mais' perversas[440] sobre os surdos.

Observamos que o termo 'deficiência auditiva', remete a um tempo de predominância e referências centradas na perspectiva clínica. Para Ladd (2013), a deficiência auditiva envolve categorias múltiplas de sujeitos com dificuldades de audição e inviabiliza a existência coletiva do Surdo. Surdidade não remete à uma condição estática, mas a processos de lutas diárias e possibilita o debate.

CONCEITOS PRESENTES NO NOSSO ESTUDO

De acordo com Ladd (2013, p.15), os embates envoltos na Deafhood, ou Surdidade, são processos que possibilitam a ressignificação de quem 'eu sou enquanto surdo' e enquanto comunidade. Não é apenas aquilo que somos na comunidade surda, mas o que podemos nos tornar, e por isso envolve o coletivo e o individual em um processo contínuo.

Cabe-nos um breve conceito de cultura surda. Para Perlin (2003) e Strobel (2008), há modos que evidenciam a pessoa surda, há critérios e características que os envolvem, como: uso da língua de sinais, visualidade, as identidades multifacetadas (essas) que embora separe, também une na compreensão de Ser-Surdo.

Assim como as línguas de sinais são autênticas, a cultura surda é autêntica e é através dela que valores, crenças e ações são mediados e compartilhados. Há na cultura surda fatores psicológicos no modo como as pessoas são constituídas desde a infância, um processo através do qual os desafios para a construção da própria identidade devem ser examinados e a forma através da qual realizamos alterações.

[440] Página 278 as autoras apresentam um quadro com resultados dos discursos (Quadro 1: Análise do Que Encontramos na Mídia: Como Avaliam a Proposta de Redação do Enem-2017?).

Essas evidências se acumulam e são inseridas em produções surdas[441], revelam quem são e legitimam as lutas e não exageramos ao afirmar que a língua de sinais é o principal artefato cultura e por ela um surdo registra sua história, firma identidade e se diferencia dos deficientes auditivos.

Numa retomada histórica e também regresso emocional, imagina-se o quão seria diferente as vivências, construções e caminhos acadêmicos se o Congresso de Milão não impusesse quase um século de oralismo, retrocesso, além da barreiras no processo de aprendizagem, aculturação, colonização e alienação na constituição de quem poderiam ser sem a interferência normalizadora. Quando Ladd (2013, pp. 3-4), apresenta o termo 'Surdidade', traz a própria representatividade, um processo de ser e permanecer, a luta de cada pessoa surda para explicar à si e aos outros a sua existência no mundo. Reflete ainda interpretações diferentes de Surdidade e do que possa significar ser pessoa surda.

O autor destaca no movimento de Surdidade, a cooperação entre surdos e ouvintes ao longo da história, cujo pioneirismo ilustra as dimensões de uma sociedade. Vivenciamos tempos onde a propagação de ideias inclusivistas, falseiam as relações colonialistas e pessoas surdas de todas as idades retomam lutas pelo reconhecimento do "Ser no Mundo" e no último século, mais pontualmente nos referimos ao Brasil de 1990 os mais ferrenhos debates sobre inclusão nos dão a dimensão da essência.

Identificamos contradições na política, visto que na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, item 19), ressalta a língua de sinais e sua importância para aprendizagem do surdo. No ano 2000 a Lei 10.098 (BRASIL, 2000), defende a quebra de barreiras pela Língua de Sinais (L.S); 2002 e 2005 há reconhecimento da Libras e regulamento de modelos educacionais para o surdo no Brasil (Lei 10.436/2002 e Decreto 5626/2005), em 2010 há reconhecimento do intérprete como profissional para o qual o país precisa abrir espaço de trabalho e formação (Lei 12319/2010).

Analisando as contradições, mesmo diante das legislações apresentadas, falta garantias da educação bilíngue de fato e direito, bem como formação adequada aos professores, como destaca Schubert (2019). A lei mais recente que trata da deficiência (Lei 13146/2015), coloca todas as pessoas surdas e com deficiência sensorial auditiva

[441] É comum que na comunidade surda, as produções, vivências, movimentos e todo tipo de manifestação agregue o termo surd@- ressaltando que trata-se de uma característica própria da pessoa surda.

na mesma condição para que possam usufruir dos direitos. Podemos considerar como sinônimo de justiça? Ou contramão da Surdidade?

No ano de 2021, nos deparamos com a aprovação da PL 4909/2020 do Senado Federal que disciplina a educação bilíngue para surdos na LDB 9394/96, e nos permite visualizar ares de Surdidade, medida que define que a educação bilíngue tem a Libras como primeira língua (L1) e o Português escrito como segunda língua (L2), deve ser aplicada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues, escolas comuns ou em polos de educação bilíngues e que a modalidade deverá ter início na educação infantil e se estender ao longo da vida. E às escolas e estudantes deve ser assegurado materiais didáticos e professores bilíngues com formação de nível superior.

Contudo, o que está na PL, já é parte da LDB (BRASIL, 1996), pelo Decreto 5626 (BRASIL, 2005), o que significa que continua a luta por avanços para o reconhecimento, sem no entanto dar um passo à frente. Na PL 4909/20 a União, deve dar o apoio técnico e financeiro para oferta da modalidade por meio de programas que tenham (para sua elaboração) participação efetiva e ativa das comunidades surdas, institutos de ensino superior e entidades que representem as pessoas surdas.

Com o debate midiático, na compreensão de que os surdos não sejam excluídos, segregados o PNE (2014[442]), meta 4, estratégia 4.7, solicita oferta de educação bilíngue, e faz menção ao Decreto 5626/2005 e tudo é reiterado na PL, que segue para sanção presidencial, como se fosse um marco do presente ano.

As pessoas surdas vivem sob políticas e discursos de inclusão e colonialismo e ainda que destaque a importância da L.S, retardam e até impedem o acesso à ela na idade adequada. Segundo Fernandes (2014), a realidade com a qual nos deparamos é de que maior parte dos usuários de L.S hoje, não são surdos. Com isso a Surdidade pode promover o desvelamento das intenções desta sociedade classista e categórica que dá a essa minoria o que entende como privilégio de conviver com os que ouvem.

Pais ouvintes são 95% da realidade de crianças surdas, instruções clínicas são as primeiras referências que chegam até a família. Quando a criança nasce com perdas auditivas e a representação da surdez é a da deficiência e não da diferença, o Ser não é de Surdidade, mas de incapacidade.

[442] http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014#:~:text=4.7)%20garantir%20a%20oferta%20de,bil%C3%ADngues%20e%20em%20escolas%20inclusivas%2C

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

DE QUE MODO RECUAR, QUANDO AVANÇAR? - MODIFICANDO POSICIONAMENTO E INTENÇÕES

No Brasil, na década de 1980 os debates sobre bilinguismo se abriram, mas somente vinte anos mais tarde, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida e depois disso uma ideia rasa de ser bilíngue enquanto surdo começa a ser pensada sem muita transparência na sociedade brasileira.

As políticas e discursos são contraditórios, há imposições na escola para os estudantes surdos de todas as idades e essas evidenciam um cenário diferente daquele onde a língua visuoespacial promove visibilidade às políticas, pois insere nas instituições e nas empresas conhecimentos básicos da L.S e dá aos surdos o sopro de vida para começar um novo ciclo.

As Conferências Nacionais de Educação, o Plano Nacional de Educação e demais políticas e movimentos, anunciam a educação com a L.S como referência para os surdos. Vigotski (2011 e 2012), em seus estudos nos afirma que a criança surda, do ponto de vista do desenvolvimento cultural, desenvolve uma língua (mímica) complexa, uma fala singular criada pelos próprios surdos e distinta das demais línguas humanas. O autor aponta a L.S como aquela que auxilia na organização do pensamento surdo (2007). São cenários que começam a ser desbravados e pedem pela educação bilíngue.

A defesa pela educação bilíngue para surdos, está na lei mas as contradições não tardam. O artigo 22 do Decreto 5626 aponta essa garantia e importância e no parágrafo terceiro destaca que: "... As mudanças decorrentes da implementação (...) implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras." (BRASIL, 2005); e se cabe a decisão às famílias, considerando que 95% são instruídos à normalização da criança, as lutas permanecem e nada se modifica.

Em 2019, o discurso da !ª dama Michele Bolsonaro[443] reflete a ideia de Surdidade; e retomamos a credibilidade no sistema de ensino, numa base nacional curricular que nos seja comum e não idealizada e hierarquizada, visto que até então, nos deparamos com efeitos de políticas segregadoras, vivências insalubres e falseadas em todos os âmbitos sociais para pessoas surdas, mesmo nas escolas, não é comum encontrar

[443] Conteúdo na mídia: https://www.youtube.com/watch?v=Yaq9BeTU4_Y

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professores surdos, assim como a política do Congresso de Milão datada de 1880 determinou. Mas ainda caminhamos a passos lentos e não passou de discurso.

No Brasil, há desencontro na formação de crianças ouvintes e surdas. As crianças surdas concluem a escola com nível de leitura e compreensão, inferior aos grupos de ouvintes na mesma idade e série como se apresenta nos estudos de Aguirre (2009). Mesmo no que se refere a leitura labial, Quadros (1997), diz que a capacidade de compreensão do surdo é de 20%, ou seja, insuficiente para uma comunicação adequada. Mas, quando exposta à língua de sinais é natural que a pessoa surda tenha um desenvolvimento melhor e de qualidade.

Para Ladd (2013), há na Surdidade uma batalha para preservar as L., entendida como resistência política, linguística e econômica, definida pela cultura; a Surdidade, abrange todas essas dimensões. As comunidades surdas compartilham da L.S e enfatizam os surdos como minoria linguística e não como minoria deficiente. Skliar (2005), destacou que se compreendemos o surdo pela deficiência, também compreenderemos a L.S como resultado da deficiência, logo uma língua deficiente. Essa afirmação da deficiência evidencia o vigor da perspectiva clínica e a Deafhood, vem de encontro a essa compreensão, inverte padrões e move lutas pela igualdade do surdo. A comunidade surda tem sido inserida num movimento inclusivista com o qual não encontra acordos, pois não há ajustes para seu desenvolvimento pleno.

Essas questões nos levam a pensar o colonialismo, que para Merry (1991, p. 894), é a relação entre dois ou mais grupos, que ao exercer poder desigual, um submete e controla o outro, também há esforço para impor a cultura ao grupo subordinado. No caso dos surdos e da Surdidade, há uma luta da L.S para sair do lugar nada autêntico do qual houve tentativa de submetê-la e alienó-la; esse processo é mediado pela L.S e Língua Oral (L.O), onde a L.O sempre ocupou o topo da hierarquia, com tentativas de subjugar e até erradicar as Língua de Sinais.

As referências sociais nos discursos, legislações ou lutas cotidianas dos surdos se caracterizam pela compreensão de deficiência, a qual já não é aceita sem resistências. A Surdidade vem criar espaços onde as autorreferências dos surdos possam ser expressão de valor e reconhecimento, pois dão visibilidade aos discursos (sinalizados) não escritos e os modos surdos de estar no mundo e torná-lo tão seu quanto de qualquer outra pessoa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

CONSIDERAÇÕES SEM INTENÇÃO DE FINALIZAR

Para concluir nossa análise, sem intenção de finalizar, apontamos para os documentos, literatura e vivências, espaços em que os surdos resistem à deficiência e lutam pela representação de si, pela educação bilíngue e pela visibilidade enquanto pessoa completa. Schubert (2019), ressalta que ao resistir, o Surdo e a Surdidade ocupam lugar na visibilidade.

Ladd (2013, p.9), nos diz que é pela Surdidade que as pessoas surdas ocupam o centro dos debates e a educação bilíngue enquanto modelo linguístico e cultural pode se efetivar. Desse modo afirmamos que no ponto em que chegamos a educação bilíngue não voltará mais a se esconder à sombra da deficiência, pois terá que se organizar em algum momento. Para Schubert (2019, p.37) a educação bilíngue é um dos pressupostos de qualidade para a educação de surdos, e a Surdidade é garantia de que a criança surda pode aprender, crescer, interagir e se desenvolver sem prejuízos. É imprescindível que as crianças surdas sejam letradas, expostas a textos escritos e leitura em Língua portuguesa para que tenham condições de se posicionar e resistir, além de defender seu lugar na sociedade.

Truffaut (1993), em seus estudos nos faz refletir sobre a verdadeira história sobre os surdos principalmente quanto ao reconhecimento acadêmico e espaço de trabalho. Na nossa sociedade há pouco espaço de referência para surdos trabalhadores, que mesmo (bem) formados são relegados a subempregos, o que nos faz questionar a inclusão que se prega e resistir ao solapamento de cultura e vidas; é uma luta que impulsiona a comunidade surda.

A cultura surda ganha mais força, se mesmo diante do oralismo as escolas de surdos transmitiam histórias de afirmação do Ser, hoje o movimento de resistência é realidade presente nas produções surdas. Há um laço forte entre os surdos que expressa experiências individuais e coletivas, um laço evidenciado pelas lutas, medos, colonialismo, barreiras paulatinamente forçadas à superação e alcance da Surdidade.

Por meio da Surdidade, há o empoderamento dos surdos desde a infância, há resistência a qualquer tipo de exclusão na direção de uma história de superação à ideia de deficiência, e de que cada pessoa surda não mais seja colonizada, pois não se deixaram submeter. A Surdidade possibilita contar e escrever a história, a cultura,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

revelar o colonialismo presente nos documentos e demonstrar o empoderamento. Anuncia um novo começo a cada vez que a palavra Surdo é dita sem ressalvas.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, C. **Estratégias de leitura e compreensão de crianças surdas bilíngues do ensino fundamental**. 130p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Veiga de Almeida, Mestrado em Fonoaudiologia, Linguagem, Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Lei n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014

FERNANDES, S. **Dossiê Educação Bilíngue Para Surdos:** Políticas E Práticas. Sueli Fernandes (Org.). EDUCAR EM REVISTA. Edição Especial nº2/2014 – UFPR – Curitiba – Paraná – Brasil.

LADD, P. **Em busca da surdidade 1**: Colonização dos Surdos. Toronto, Sidney: Multilingual Matters Ltd., 2013. Tradução: Mariana Martini, Portugal, 2013.

MERRY, S. Law and colonialismo. In: **Law and Society Review** 25, 889-922. 1991.

OLIVEIRA; G. M.; SCHUBERT; S.E.M. **Desafios para fortalecer a Surdidade:** Análise da proposta de redação Enem-2017- Que lugar ocupamos na história atual?. In: Linguística, Letras e Artes e as Novas perspectivas dos saberes científicos 5 / Org. Adaylson W.S.de Vasconcelos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

PERLIN, Gladis TT. **O ser e o estar sendo surdos:** Alteridade, diferença e alteridade.(Tese de doutorado). Porto Alegre. UFRGS. 2003.

PL 49.09/2020. SENADO FEDERAL. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Senado Federal, em 26 de maio de 2021.

QUADROS, Ronice**. Educação de surdos: a aquisição da linguagem**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: Uma viagem ao mundo de surdos. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

SCHUBERT, S.E.M. **A Necessária Formação para a Educação de Surdos.** APPRIS, Curitiba, 2019.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez**: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

TRUFFAUT, B. **Etienne de Fay and the history of the Deaf**. In R. Fischer and H. Lane (eds) **Looking Back**. Hamburg: Signum. 1993.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: http://unes-doc.unesco.org/images/0013/001393/139394por. pdf. Acesso em: 12 jan. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madrid: Machado Libros, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, jan./dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S**. A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

4.5.35 USO DA TECNOLOGIA PARA TRABALHAR POESIA ATRAVÉS DE MÚSICA, COM ALUNOS DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Gabriel Francisco Pistillo Fernandes[444]

Eliana da Silva Santos Borges[445]

Kelly Morais Cantiliano [446]

RESUMO

O presente trabalho apresenta a proposta de um plano de aula apoiado por tecnologia, na disciplina de Literatura, para alunos do sexto ano do ensino fundamental de um colégio particular, localizado no bairro Morumbi, na cidade de São Paulo (SP), no qual serão trabalhadas duas músicas, utilizando uma ferramenta online chamada Ahaslide, para que os alunos executem um jogo e sintam-se estimulados a aprender os conceitos que estão relacionados a criação de versos de Poesia. Os autores verificaram quem no contexto da pandemia de Covid-19 um desafio foi o ensino híbrido, com alunos em sala e remotos simultaneamente. Após uma entrevista com um professor de literatura verificou-se que a poesia é geralmente mais distante da realidade dos alunos, por isso foi proposto um plano de aula trabalhando uma ferramenta online de gamificação, o gênero literário da poesia e ainda músicas, para aproximar os alunos com algo do dia a dia e, posteriormente, tratar sobre aspectos da poesia. Os autores apresentaram a proposta de planos de aulas e o jogo, sendo o feedback positivo, tanto sobre a viabilidade de aplicação no contexto de ensino híbrido por meio de ferramentas de tecnologia quanto sobre resultados no aprendizado de Poesia por parte dos alunos.

Palavras-chave: Literatura; Poesia; Metodologias Ativas; AhaSlides; Jogos educacionais, Música.

1. INTRODUÇÃO

Devido a pandemia de Covid19 decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, atividades pedagógicas presenciais das escolas públicas e particulares foram interrompidas, para viabilizar o distanciamento social e a diminuição da velocidade do contágio. Após a reabertura das escolas, em outubro de 2020, passou-se do contexto de ensino remoto para híbrido, com parte dos alunos presentes em sala de aula e parte participando de atividades em casa simultaneamente.

O ensino híbrido tem a tecnologia como aliada. Esta anteriormente utilizada nas aulas apenas como apoio, no contexto atual tornou-se a principal forma de compartilhar o conhecimento escolar. Trabalhar a interatividade dos alunos e integrar todas as famílias ao novo ambiente escolar em 2021, tornou-se um desafio.

[444] Mestre, Univesp e 2009991@aluno.univesp.br.
[445] Pedagoga, Univesp e 2008946@aluno.univesp.br
[446] Aluna, Univesp e 2009398@aluno.univesp.br

Este trabalho aborda o contexto de um colégio na zona sul de São Paulo (SP), da rede particular de ensino no município. O colégio retornou às aulas em ensino híbrido em outubro de 2020 com turmas de no máximo 15 alunos que frequentam as aulas presencialmente enquanto a outra parte da turma tem aula em casa, respeitando o limite de 35% da capacidade da escola. O ensino remoto trouxe dificuldades de adaptação das atividades presenciais para remotas, adaptando às tecnologias e ao formato de interação. O ensino híbrido renova os desafios ao demandar atividades presenciais, contudo necessitando conciliá-las ao contexto dos alunos remotos simultaneamente.

Uma das autoras pôde observar, remotamente via videoconferência no Google Meet, as aulas de Literatura do docente Leones ministradas aos alunos do sexto ano Ensino Fundamental do colégio particular. Os autores realizaram posteriormente, por meio de videoconferência, uma entrevista com o docente para levantar possíveis dificuldades ou pontos de melhorias na aula.

Durante a entrevista o professor mencionou dificuldades encontradas pelos alunos com o gênero literário Poesia (tanto pelo distanciamento no dia a dia dos alunos, quanto com a linguagem utilizada). A entrevista mostrou que já são utilizadas algumas tecnologias nas aulas (principalmente audiovisuais) para apoio, com exibição de vídeos ao introduzir a trajetória de um autor que irão trabalhar no bimestre, por exemplo.

O presente trabalho seguiu a metodologia do Design Thinking com o objetivo de elaborar um plano de aula com o apoio de tecnologia. Como base teórica foram trabalhadas metodologias ativas, Literatura e o gênero literário Poesia e a sua aplicabilidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O plano de aula elaborado foi sobre Poesia aplicando tecnologias de comunicação e uma ferramenta de gamificação chamada AhaSlides para a elaboração de um jogo de apoio à aula. Como proposta de solução o plano de aula apoiado pelo AhaSlides traz um maior envolvimento dos alunos com temas relacionados a Poesia (como rimas, por exemplo) inicialmente pelo trabalho com músicas (mais próximas do dia a dia dos alunos), despertando o interesse e intensificando a relação dos alunos com a Poesia.

A seguir há o desenvolvimento do trabalho, será tratado o objetivo geral, os objetivos específicos, a justificativa e delimitação do problema, a fundamentação teórica e a metodologia, descrevendo os passos realizados e resultados obtidos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1. Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é desenvolver um plano de aula para a disciplina de Literatura, com alunos do sexto ano do ensino Fundamental II, usando tecnologias que facilitem a compreensão sobre o gênero Literário Poético.

Para isso, foi trabalhada a criação, com o uso das rimas, que são responsáveis por proporcionar um sentido aos versos, a forma e os recursos necessários a esta caracterização. Foi utilizada também a música, para possibilitar aos discentes o entendimento do processo criativo, intensificando assim o relacionamento deles com a literatura.

A partir deste objetivo geral, desdobram-se os objetivos específicos de pesquisar os conceitos do gênero de Poesia; entender como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda o ensino literário; descrever o que é o ensino híbrido; explicar o conceito de metodologias ativas; e explicar a escolha da tecnologia que irá colaborar para então, determinarmos qual seria a proposta em termos de plano de aula que melhor se aplicaria ao contexto do público em questão.

2.2. Justificativa e delimitação do problema

A partir da observação dos autores sobre as aulas de Literatura e a entrevista com o docente Leones, é proposta a seguinte questão de pesquisa: Como intensificar a relação de alunos do sexto ano do ensino fundamental com o gênero Literário Poético por meio de uma aula de literatura?

A prosa está presente em contextos diversos no dia a dia, mas a expressão de sentimentos e o gênero literário poético não são identificados pelos alunos, mesmo fazendo parte da cultura familiar ou algo do cotidiano destes estudantes. Ao questionar a Poesia presente através da música nos vídeos que assistem, nas aberturas de programas, no hino do seu time ou na letra e mensagem que um artista passa ao cantar os alunos refletem e se surpreendem com essa relação.

Após a avaliação da entrevista feita com o professor de Literatura Leones, percebeu-se que há, de uma maneira geral, dificuldade do estudante na compreensão do gênero Literário Poético. Negreiros (2018) relata que essa dificuldade é comum entre os docentes de Língua Portuguesa, especialmente ao trabalhar textos poéticos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O professor Leones externou que os alunos não se identificam com a Poesia, afirmando que “os alunos em geral sentem-se distantes da Poesia”. Como se trata de alunos em uma idade de muita interação com as tecnologias, seu uso pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e do entendimento deles para com este gênero, no contexto de um plano de aula, podendo facilitar e intensificar a relação com esta modalidade literária.

O colégio estudado pelos autores foi fundado no ano de 1971 no bairro das Perdizes com o lema de “Escola atualizada” com uma visão inovadora. Em 2021 o colégio possui três unidades (Alphaville, Morumbi, Perdizes), atende pais e alunos da classe média dessas regiões da cidade de São Paulo e Santana de Parnaíba. Porém mesmos esses alunos pertencendo a classe média, estudando em um colégio que possui biblioteca, foi constatada a dificuldade com Poesia a ser estudada neste trabalho.

2.3. Fundamentação Teórica

Serão abordados os conceitos da literatura no gênero poético a partir da BNCC, o contexto do ensino híbrido, metodologias ativas com o apoio da tecnologia para colaborar no conteúdo da aula.

A palavra Literatura teve diversas definições no decorrer do tempo e cada uma delas mudou conforme a realidade e valores da época. Olher (2008, p. 177), evidencia que a Literatura já foi algo estável, definido, uma instituição predeterminada. Para o senso comum, a literatura “é definida como uma coleção de obras de valor real e inalterável que se distingue por certas propriedades comuns”. Mas esse é apenas um dos diversos conceitos possíveis para esta expressão artístico-cultural. Segundo Périssé (2006, p.17): A palavra literária é “viva, vivificadora, provocadora, cheia de sentido, humanizadora, criadora de vínculos”, isso quer dizer que ela não é simples, ela provoca inquietude, tira do comodismo e faz com que você reflita e enxergue coisas além, mexe com seus sentimentos, traz suas insatisfações e até mesmo rebeldias.

Talvez seja essa a função da Literatura, na qual textos literários se distinguem de textos comuns que apenas trazem informações ou conceitos. Enquanto profissionais da Educação, um de nossos objetivos é essa provocação, a busca do aluno como protagonista, ser pensante e crítico da sua realidade. Entendemos que a Literatura colabora de forma efetiva na formação e desenvolvimento dos cidadãos. Ela deveria ser um direito garantido na nossa Constituição brasileira conforme reforça Cândido (2011,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

p.193): “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da Literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.”

De acordo com Menezes (2019), o gênero literário poesia deve ser ensinado aos alunos de acordo com os parâmetros da BNCC. As competências da BNCC têm como qualificações e se completam ao logo da vida escolar como uma progressão, ciclo ou etapa de crescente complexidade ou dificuldades. O professor assume o papel de mediador do conhecimento e inclui o aluno no processo de aprendizagem.

Ainda conforme os parâmetros da BNCC é importante salientar que a área da Linguagem para o Ensino Fundamental Anos Finais inclui Arte, Educação Física, Inglês e Língua Portuguesa. Neste sentido, Menezes (2019, p. 39) afirma que o ensino relacionado à poesia tem por objetivo:

> Desenvolver senso estético para usufruir, apreciar e participar da produção artística e cultural, respeitando as diversidades; utilizar tecnologias digitais de informação de forma crítica, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais”. (MENEZES, 2019, p.39)

Atualmente entre possíveis modalidades de ensino temos a metodologia do Ensino Híbrido. Camargo e Daros (2018), explicam que o Ensino Híbrido é um conjunto de recursos tecnológicos que usados de forma integrada e com o objetivo comum para garantir a aprendizagem. Essa forma de Ensino também combina aprendizagem presencial e remota. O híbrido não é apenas a questão do espaço em que é aplicado, ele carrega outras características uma vez bem planejado e estruturado, para diversas possibilidades, aumentando consideravelmente as chances de sucesso no aprendizado dos alunos.

O avanço da tecnologia e a rapidez com que recebemos informações, afetam diretamente o pensamento humano, o próprio ser humano, sua completude e o espaço, por esse motivo se faz necessário a reflexão sobre a inovação nas salas de aula, em seu espaço e em sua totalidade, devendo ser estendida ao professor que deverá repensar sua metodologia. Paiva et al (2016, p.146) dizem que “as tendências educacionais estão em deslocamento: do individual para o social, político e ideológico, já que a educação ocorre durante toda a vida.”

Quando pensamos em metodologias ativas no mundo globalizado e conectado entendemos que o ensino híbrido e a tecnologia trouxeram novas possibilidades para a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

área da Educação, essa junção poderá contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Conforme diz Moran (2019):

> São fundamentais para o sucesso da aprendizagem, como a criação de desafios, atividades e de jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas. (MORAN, 2019, p.27)

Os jogos ou a gamificação trabalhados na educação são algumas opções que as metodologias ativas disponibilizam como ferramenta de apoio ao trabalho do professor. Segundo o grupo Young Digital Planets (2016), a gamificação possui algumas vantagens para a educação, pois: 1. Aumenta o engajamento dos participantes; 2. Torna as disciplinas mais interessantes por meio da gamificação; 3. Atinge objetivos e os efeitos desejados em um curto período; 4. Cria a oportunidade de projetar, monitorar e influenciar o comportamento dos participantes. E se tratando de atividades de leitura, a gamificação contribuirá para o desenvolvimento do sujeito leitor, pois segundo Muller (2017):

> [...] o uso de mecânicas e dinâmicas de jogos em atividades de leitura, através da gamificação na prática de sala de aula, proporciona o efetivo envolvimento dos sujeitos em seus próprios processos de aprendizagem e construção de significados. Tais práticas favorecem a colaboração e a cooperação entre pares, instigando a resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, a gamificação propicia a leitura sob diferentes construções de sentidos através da experimentação e vivências ampliando o desenvolvimento cognitivo e sociocognitivo. (MULLER, 2017, p.15)

O uso da tecnologia muitas vezes não requer a mudança do conteúdo e sim a adaptação na sala de aula, Valente (2018, p.19) relata que “a questão, portanto, não é alterar os conteúdos disciplinares, mas, sim, a maneira como eles devem ser trabalhados. A sala de aula deve ter uma dinâmica coerente com as ações que desenvolvemos no dia a dia, cada vez mais mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação”.

2.4. Metodologia

A metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa foi o Design Thinking que visa produzir inovação e resolver problemas, segundo Vianna et al. (2012) a metodologia de Design Thinking:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] se refere à maneira do designer de pensar, que utiliza um tipo de raciocínio pouco convencional no meio empresarial, o pensamento abdutivo. Nesse tipo de pensamento, busca-se formular questionamentos através da apreensão ou compreensão dos fenômenos, ou seja, são formuladas perguntas a serem respondidas a partir das informações coletadas durante a observação do universo que permeia o problema. Assim, ao pensar de maneira abdutiva, a solução não é derivada do problema: ela se encaixa nele. (VIANNA et al., 2012, p.25)

Para tanto, é preciso buscar as melhores ideias para a tomada de decisão e resolução do problema. De acordo com Vianna (2012) as etapas são: 1. Imersão (contato com uma realidade de definição do problema); 2. Ideação (pesquisa e elaboração de soluções) e 3. Solução (teste e aprimoramentos).

A seguir, serão descritas como cada uma das etapas trabalhadas no desenvolvimento da solução proposta pelos autores.

2.4.1 Imersão

Na etapa de imersão foram observadas aulas dos alunos do sexto ano, de um colégio particular da zona sul de São Paulo. Uma autora participou remotamente das aulas de Literatura como observadora e relatou aos autores as atividades e o planejamento do trabalho do professor.

Foi realizada também pelos autores uma entrevista remota com o professor Leones. Durante a entrevista, o professor foi questionado sobre as dificuldades encontradas em lecionar a sua matéria e, em resposta, ele relatou que os alunos demonstram dificuldade na compreensão de textos poéticos, e isso acontece pelo afastamento desse gênero literário, já que muitas famílias não têm o hábito de consumir esse tipo de manifestação artístico-cultural. Outro motivo é a linguagem utilizada em poemas, pois os alunos não conseguem ter plena compreensão de figuras de linguagem recorrentes nesta expressão literária, como metáforas, sinestesias e catacrese.

2.4.2 Ideação

A partir do levantamento teórico realizado pelos autores sobre o ensino híbrido, metodologias ativas, literatura e gamificação e da coleta realizada na entrevista com o professor Leones, os autores realizaram um brainstorm para a etapa de ideação. Desta forma, foram pensadas as propostas de como trabalhar com o gênero Poesia, buscando motivar os alunos a consumir esse gênero literário e ajudá-los na compreensão do texto. Após diversas propostas, o tema de jogos foi levantado como potencializador deste engajamento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

De uma forma geral os autores verificaram que há uma série de pontos equacionados como acesso à tecnologia por parte de professores e alunos, e domínio de ferramentas de comunicação (como Google Meet). Há restrições às propostas pelo fato de o trabalho ser realizado em rede na escola, ou seja, os currículos são padronizados entre unidades. Contudo há abertura para novas propostas e avaliação de possibilidades.

3. RESULTADOS

A solução proposta pelos autores foi o uso da ferramenta AhaSlides para a criação de jogos com perguntas de múltipla escolha ou verdadeiro e falso. A plataforma gratuita, com opção de versão paga (freemium). É possível criar jogos de perguntas e respostas, inserir imagens, pontuação e tempo para cada resposta. A plataforma atende as necessidades do plano de aula, pois com ela é possível trabalhar poesia e seus elementos, de forma a tentar aproximar esse gênero dos alunos e fazer com que eles despertem maior interesse pela poesia.

O trabalho com o AhaSlides é simples e intuitivo. O professor faz um cadastro gratuito e em seguida realiza o login no seu perfil para entrar na plataforma. Na página de criação e edição (ilustrada na Figura 3), o professor pode criar, incluir ou alterar os slides de maneira que achar mais conveniente. Com relação a música, ele escolherá a que julgar melhor para a turma que estiver trabalhando, pois o ponto mais relevante do jogo é sua mecânica de quiz, podendo ser jogado com a letra que o professor escolher.

FIGURA 3: PÁGINA DE EDIÇÃO DO AHASLIDES

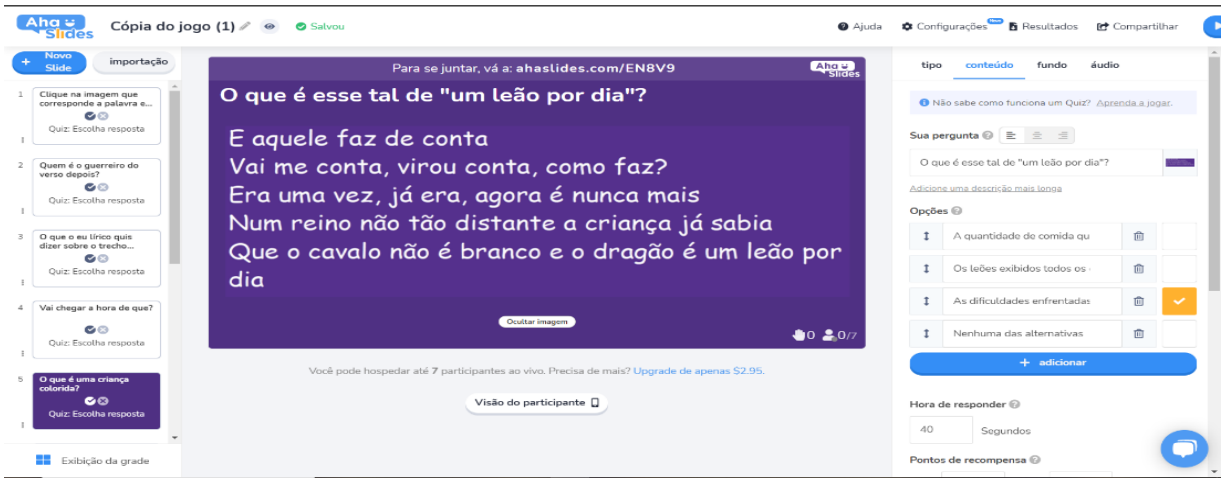

Fonte: Os autores, 2021.

Para que os alunos tenham acesso ao jogo, o professor compartilhará um link com sua turma. O AhaSlides ainda permite que os jogos sejam duplicados, permitindo

assim que mais pessoas possam jogar simultaneamente (mas não na mesma "sala") e/ou jogarem novamente o mesmo jogo.

Além do jogo na plataforma, os autores elaboraram um plano de aula completo

Apêndice A – Plano de aula: Trabalhando Poesia através de Jogo Educacional com Música), prevendo duas aulas de 50 minutos para a contextualização do jogo na plataforma e buscar o objetivo de aproximar os alunos da Poesia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de desenvolver um plano de aula para a disciplina de Literatura, com alunos do sexto ano do ensino Fundamental II, usando tecnologias que facilitem a compreensão sobre o gênero Literário Poético. O gênero literário Poesia é muito importante para os a construção cultural da sociedade, e aproximar os alunos desse gênero é fundamental para que estes possam compreender e apreciar as obras poéticas.

Foi desenvolvido um jogo de perguntas e resposta no estilo de quiz para que, por meio da gamificação, os alunos tenham maior interesse em estudar poesia. Para aproximar ainda mais a poesia aos alunos, o professor pode aplicar o jogo com a música que julgar ser a melhor para o grupo, mais comum para sua realidade. No jogo apresentado ao professor Leones, foram escolhidas as músicas: "Tá escrito", do grupo Revelação, e "Quando eu crescer" do cantor Renan Inquerito, como forma de exemplificar o processo do jogo.

Os autores apresentaram a proposta e o jogo, sendo o feedback positivo, tanto sobre a viabilidade de aplicação no contexto de ensino híbrido quanto sobre resultados no aprendizado de poesia por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Fausto, DAROS, Thuine. **A sala de aula inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. 123 p.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos.** 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

MENEZES, Luís Carlos de. **BNCC de bolso:** como colocar em prática as principais mudanças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. São Paulo: Do Brasil, 2019. 59 p., il.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In. BACICH, Lilian, MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 27.

MÜLLER, Carolina. **Leitura Literária: uma experiência gamificada.** Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 31-48, set./dez. 2017.

NEGREIROS, Gil. Oralidade e poesia em sala de aula. In. VANDA MARIA ELIAS (org.). **Ensino de língua portuguesa:** oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2018. 251 p., il. ISBN 978-85-724-4651-8. p. 67-78

OLHER, R. M. Literatura e Instituição. **Anuário de Literatura**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 76-85, 2008. DOI: 10.5007/2175-7917.2008v13n2p76. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Literatura/article/view/2175-7917.2008v13n2p76>. Acesso em: 2 maio. 2021.

PAIVA et. al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Revista de Políticas Públicas.** V.15 n. 2. 2016. p. 145-153. Disponível em: < METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: REVISÃO INTEGRATIVA | Ferreira Paiva | SANARE - Revista de Políticas Públicas > Acesso em: 5 mai. 2021

PÉRISSÉ, Gabriel. **Literatura& educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VALENTE, José Armando. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In. VALENTE, José Armando. FREIRE, Fernanda Maria Pereira. ARANTES, Flávia Linhalis. (org.) **Tecnologia e Educação:** passado, presente e o que está por vir. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2018, 406 p. Disponível em: < *Livro-NIED-2018-final.pdf (unicamp.br) >. Acesso em: 5 mai. 2021.

VIANNA, Maurício. **Design thinking: inovação em negócios**. Design Thinking, 2012.

YOUNG DIGITAL PLANET. Sanoma Company (org.). **Educação no século 21**: tendências, ferramentas e projetos para inspirar. São Paulo: Moderna, 2016. 349 p. ISBN 978-85-634-8930-2.

Apêndice A – Plano de aula: Trabalhando Poesia através de Jogo Educacional com Música

Escola: Instituição Particular, localizada na Zona Sul de São Paulo

Professor: Leones **Disciplina:** Literatura **Série / Faixa etária:** 6º ano, 12 anos

Conteúdos: Poesia **Habilidade(s) da BNCC**: (EF69LP48) Interpretar em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos e sonoros (estrofes, rimas, aliterações, etc.) semânticos (figuras de linguagem, por exemplo). **Duração:** Duas aulas de 50 minutos cada.

Objetivos: Promover a compreensão do gênero literário poético, que é um texto formado por versos que se agrupam em estrofes e combinam palavras, significados e qualidades estéticas.

Recursos: Músicas "Tá escrito" – Grupo Revelação e "Quando eu Crescer" Rapper Renan Inquérito, trabalhados em um Jogo educacional disponível na plataforma Ahaslides. A Aula poderá ser on-line ou presencial.

Avaliação: Participação na aula expondo suas opiniões, demonstrando compreender o gênero poesia e respeitando as trocas de experiências. Usar o jogo refletindo e alcançando os objetivos propostos. Fazer a autoavaliação com apontamentos pertinentes positivos ou não em relação ao contexto da aula.

1ºAula
Discussão • Explicar que irão ampliar a compreensão da linguagem poética baseando-se em uma música. Relembrar que a poesia é um gênero literário marcado pela musicalidade, pela subjetividade e pela escrita em versos, os quais podem ser elaborados em forma fixa ou livre. O Professor irá apresentar a letra da música através do áudio ou apresentação de PowerPoint. • Em uma Roda de conversa irão discutir o que compreenderam da música. O professor vai fazer questionamentos como por exemplo, sobre a mensagem que o autor deseja passar, se o tema abordado na música é relevante para o aluno entre outros. **Explicação e aplicação do Jogo** • Explicar que usaremos um Jogo para apoio do ensino - aprendizagem. Apresentá-lo e abordar como ele funciona e seus objetivos. • Vamos jogar? Possibilitar que os alunos tenham acesso a ferramenta educacional. Fazer a organização em pequenos agrupamentos ou individualmente.

2ºAula
Uso do jogo • Vamos relembrar o jogo? Possibilitar que os alunos comentem quais eram os objetivos e se alcançaram ou não. • Permitir que acessem e joguem novamente, superando os desafios. **Avaliação** • Autoavaliação dos alunos: Gostaram do Jogo? Já usaram jogos para ajudar no aprendizado? Colaborou para compreender melhor o conteúdo? Sugestão ou crítica. **Observação:** O professor irá usar a avaliação dos alunos para refletir sobre o plano de aula, o que foi positivo ou negativo e como melhorar nos próximos planejamentos. **Links:**

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

- Tá escrito, Grupo Revelação. https://www.youtube.com/watch?v=09_s_Kh8sls
- Quando eu crescer, Renan Inquérito. https://www.youtube.com/watch?v=npTKl0B5sfk
- AhaSlides: https://presenter.ahaslides.com/pages/login
- Link do Jogo: https://ahaslides.com/5FLOZ

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 EIXO EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Coordenação:

Daniele Saheb Pedroso - PUCPR
Marília Andrade Torales Campos - UFPR

5.1 DESCRIÇÃO DO EIXO EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A proposta deste eixo é promover o diálogo entre a Educação Ambiental e os diversos campos do saber. Acolhe resultados, parciais e finais, de pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores e educadores ambientais; discute os fundamentos teóricos e metodológicos como aporte às práticas educativas no currículo escolar e não escolar; valoriza os diálogos de saberes com comunidades urbanas e/ou tradicionais em situação de vulnerabilidade frente aos problemas ambientais, dentre eles, a mudança climática global; analisa as práticas junto a movimentos sociais e outras organizações da sociedade civil; acompanha os ciclos das políticas públicas e de governos direcionadas ao campo da Educação Ambiental, da sustentabilidade e responsabilidade socioambiental e da justiça social. Pesquisas relacionadas à Ecoformação, sustentabilidade e criatividade na formação e prática docente.

5.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Adriana Couto Pereira - IFPR
Adriana Kataoka - UNICENTRO
Cláudia Cousin - FURG
Daniele Saheb Pedroso - PUCPR
Dione Kitzmann - FURG
Elisangela Alves dos Reis - U-PMdU
Gerson Buczenko - UTP
José Bittencourt da Silva - UFPA
Josmaria Lopes de Morais - UTFPR
Liliam Maria Born Martinelli - PUCPR
Luciane Cortiano Liotti - PUCPR
Maria Arlete Rosa - UTP
Marilia Andrade Torales Campos - UFPR
Valeria Iared - UFPR

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5.3 PALESTRAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

5.3.1 OS SETE SABERES NECESSÁRIOS PARA MUDANÇA CLIMÁTICA - Alfredo Pena-Vega

5.4 MESAS-REDONDAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

5.4.1 CONTRIBUIÇÕES DE DIFERENTES ESTUDOS PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: FREIRE, ESPINOSA E A PEDAGOGIA WALDORF – Moderadora: Josmaria Lopes de Morais

EDUCAÇÃO AMBIENTAL FREIRIANA – CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE AO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL - Ivo Dickmann

RESUMO

Análise das contribuições de Paulo Freire para o campo da Educação Ambiental.

CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE ESPINOSA PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL - Zemilda Weber Nacimento dos Santos

RESUMO

Análise das contribuições de Espinosa para o campo da Educação Ambiental.

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA WALDORF PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL - Valeria Ghisloti Iared

RESUMO

Contribuições da Pedagogia Waldorf para o campo da Educação Ambiental.

5.4.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AVANÇOS E DESAFIO – Moderadora: Marilia Andrade Torales Campos

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ESTADO DO PARANÁ – AVANÇOS E DESAFIOS - Maria Arlete Rosa

RESUMO

Análise dos avanços e desafios das políticas públicas de Educação Ambiental no Estado do Paraná.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ESTADO DO PARANÁ – UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL - Wanderleia Aparecida Coelho

RESUMO

Análise dos avanços e desafios para que os municípios paranaenses elaborem e implementem suas políticas públicas de Educação Ambiental.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

MATRIZ DE INDICADORES PARA ACOMPANHAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS ESCOLARES - Solange Reiguel Vieira

RESUMO

A Matriz de Indicadores para acompanhamento das políticas públicas de Educação Ambientalno contexto escolar.

5.4.3 COMPLEXIDADE, TRANSDISCIPLINARIDADE E ECOFORMAÇÃO – Moderadora: Daniela Gureski Rodrigues

A METODOLOGIA DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES (PCE) EM FORMAÇÕES DOCENTES COMPROMETIDAS COM A METAMORFOSE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA - Marlene Zwierewicz

RESUMO

A discussão objetiva refletir sobre a relevância de vincular a tríade 'complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação' a uma metodologia valorizadora de iniciativas de formação docente comprometidas com a metamorfose da prática pedagógica.

UMA EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM EA NA VISÃO DA COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE - Daniele Saheb Pedroso

RESUMO

A fala tem como intuito compartilhar uma proposta de Formação Continuada de Educação Ambiental na visão da Complexidade e da Transdisciplinaridade, desenvolvida pelo GEPEACOM.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS À CONSTITUIÇÃO DE CENÁRIOS ECOFORMATIVOS PARA ATUAR NAEDUCAÇÃO BÁSICA - Michelle Jordão

RESUMO

A questão metodológica na formação inicial de professores é um aspecto fundamental e exigedo formador/a maior congruência entre conteúdo e forma. É um grande desafio, para além da gravidade da crise civilizatória em que estamos submersos, construir novos instrumentos operacionais capazes de nos ajudar a melhorar a qualidade e dar sentido à educação, como pontes viáveis à esperança na construção de um futuro melhor, ecologicamente sustentável, humana e socialmente justo, equitativo e equilibrado. Para tanto, a reflexão na referida mesa versará sobre os elementos que poderão potencializar a constituição/planejamento de cenários ecoformativos para atuar na Educação Básica.

5.5 COMUNICAÇÕES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

5.5.1 A DIMENSÃO SOCIOCIENTÍFICA DA EMERGÊNCIA CLIMÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: APORTES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Aline de Gregório[447]

Anderson de Souza Moser[448]

Álvaro Lorencini Júnior[449]

RESUMO

Este artigo está inserido no campo do Ensino de Ciências em diálogo com a Educação Ambiental. O trabalho trata dos aspectos teóricos e metodológicos relacionados à abordagem da emergência climática no contexto escolar. Este estudo qualitativo discorre sobre a dimensão científica, social e política da emergência climática. Analisa as abordagens e encaminhamentos que têm norteado o desenvolvimento do tema no âmbito das pesquisas do Ensino de Ciências presentes nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) nas edições referentes aos anos 2015, 2017 e 2019. Evidenciamos a relevância de transcender os processos educativos relacionados à alfabetização científica ante a abordagem da crise climática no Ensino de Ciências. Para tanto, explicitamos as potencialidades de desenvolver o tema da mudança climática sob um enfoque sociocientífico como possibilidade de aproximar o Ensino de Ciências ao campo da Educação Ambiental na constituição de uma Educação para a Emergência Climática que suscite a sensibilização e proporcione aos estudantes a compreensão do fenômeno em suas múltiplas dimensões. Intencionamos que as provocações levantadas neste trabalho instiguem novos debates visando uma aproximação entre o Ensino de Ciências e a EA na construção de uma educação escolar acadêmica, social, humana e ecologicamente consciente e sustentável.

Palavras-chave: Controvérsia Sociocientífica. Mudanças Climáticas. Ensino de Ciências. Educação para a Emergência Climática.

1 PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS

A contemporaneidade tem sido marcada por profundas crises que ameaçam a continuidade das espécies viventes no planeta. O enfrentamento desta situação reivindica processos educativos que possibilitem o entendimento das problemáticas socioambientais acompanhado do desenvolvimento de valores, comportamentos e atitudes congruentes à defesa e à dignidade de todas as formas de vida.

[447] Licenciada em Ciências Biológicas (UEMS), Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM - UEM), doutoranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (PECEM-UEL), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e alinebio130@gmail.com.
[448] Licenciado em Ciências Biológicas (UNICENTRO), Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM - UEM), doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e anderson_moser@live.com.
[449] Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pela Faculdade de Educação e Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo (USP - São Paulo). Mestre e Doutor em Educação, área de didática pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP) e alvarojr@uel.br.

Nessa direção, este manuscrito se insere no âmbito da Educação Ambiental (EA), um campo da educação que pode ser caracterizado por sua polissemia e amplitude, o qual objetiva prover aos indivíduos os subsídios necessários para compreender, atuar e se posicionar diante das pautas socioambientais, intencionando alcançar a equidade social, ambiental e humana.

Dentre as diversas problemáticas contemporâneas que podem ser exploradas no Ensino de Ciências à luz da EA, elegemos, neste trabalho, a emergência climática global, por compreendermos que este fenômeno se configura como um tema de relevância ímpar para a humanidade. Ademais, se refere a um problema complexo de natureza científica, social e política que resulta em consequências socioambientais críticas para os seres vivos (GONZÁLEZ-GAUDIANO; MEIRA-CARTEA, GUTIÉRREZ, 2020).

O enfrentamento de um possível colapso climático (TAIBO, 2019) exige dos sujeitos uma alfabetização científica, climática e tecnológica acompanhada do desenvolvimento de valores éticos e sociais que impulsionem, de fato, mudanças nos padrões de comportamentos diante do que Trevisol (2003) denomina de crise socioambiental.

A escola, por ser o palco dos processos educativos formais, desempenha um papel essencial na formação de indivíduos sensibilizados acerca das relações predatórias entre sociedade e natureza. As áreas correlatas às Ciências da Natureza, dispõem de uma posição privilegiada para travar debates sobre a temática ambiental, visto que esta pauta se insere com maior notoriedade em seu rol de componentes curriculares (CESARIO; MANSILLA, 2020).

Todavia, cabe salientar que as Ciências Naturais estão longe de ser a única responsável por contribuir para a construção de respostas ante a emergência ambiental e climática deste século. Pois, conforme assinalam González-Gaudiano, Meira-Cartea e Gutiérrez-Pérez (2020), para a compreensão de um fenômeno complexo como a crise climática, exige-se do processo educativo uma relação dialética entre sua tripla hélice, quer dizer, entre a dimensão científica, social e política, o que implica recorrer aos saberes oriundos das Ciências Naturais, mas também das Sociais e Humanas.

No contexto do Ensino de Ciências, um dos objetivos primordiais se refere à Alfabetização Científica (AC) dos estudantes. Apesar das intensas discussões, produções teóricas e de sua incontestável relevância, atribuir uma definição à AC ainda é uma tarefa difícil, principalmente em razão de sua complexidade, amplitude e dos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

distintos entendimentos e pontos de vista suscitados por esta expressão (SASSERON; CARVALHO, 2011).

Para Chassot (2003), a AC se apresenta como a capacidade dos indivíduos realizarem uma leitura do mundo a sua volta a partir da mobilização de conhecimentos relacionados à Ciência e suas interconexões. Em complemento, Sasseron (2015) aponta a materialidade da AC nas tomadas de decisões dos indivíduos. Ou seja, a AC subsidia a realização de análises, avaliações e, posteriormente, a adoção de posicionamentos fundamentados perante situações dúbias do cotidiano. Para a autora, a AC é constituída de três eixos, a saber:

> (a) a compreensão básica de termos e conceitos científicos, retratando a importância de que os conteúdos curriculares próprios das ciências sejam debatidos na perspectiva de possibilitar o entendimento conceitual;
> (b) a compreensão da natureza da ciência e dos fatores que influenciam sua prática, deflagrando a importância de que o fazer científico também ocupa espaço nas aulas de mais variados modos, desde as próprias estratégias didáticas adotadas, privilegiando a investigação em aula, passando pela apresentação e pela discussão de episódios da história das ciências que ilustrem as diferentes influências presentes no momento de proposição de um novo conhecimento;
> (c) o entendimento das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, permitindo uma visão mais completa e atualizada da ciência, vislumbrando relações que impactam a produção de conhecimento e são por ela impactadas, desvelando, uma vez mais, a complexidade existente nas relações que envolvem o homem e a natureza (SASSERON, 2015, p. 57).

Todavia, a compreensão da Ciência e de suas múltiplas interconexões não é suficiente para que a crise climática seja, de fato, enfrentada. Para isso, é necessário que os processos educativos se preocupem em promover, também, a sensibilização dos estudantes quanto à dimensão social, política e individual diante do problema. Explorar tais elementos é o ponto exordial para o desenvolvimento de valores, comportamentos e atitudes consonantes a uma prática ecológica, socialmente responsável e compromissada com a justiça ambiental e climática (COLMAN; LORENCINI JÚNIOR; VAN DAL, 2017).

Em outras palavras, trata-se de instigar em nossas escolas, uma educação preocupada em educar para as urgências da emergência climática. Para tanto, pressupõe-se romper com a lógica hegemônica de tratar a mudança climática apenas como um tema fragmentado e compartimentalizado do currículo restrito apenas aos saberes das Ciências Naturais, para considerá-lo como um problema complexo e sociocientífico, imerso na vida cotidiana dos estudantes de modo contextualizado, para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que, assim, seja considerado um conhecimento pertinente para a vida em sociedade (GONZÁLEZ-GAUDIANO; MEIRA-CARTEA; GUTIÉRREZ, 2020).

Diante das considerações levantadas, este artigo instiga o debate acerca da abordagem da emergência climática global no Ensino de Ciências. A discussão aqui posta, convida o leitor a uma reflexão sobre a dimensão científica, social e política da problemática no espaço escolar, em especial, por meio de uma abordagem sociocientífica sob a perspectiva da EA.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As intencionalidades, objetivos e motivações deste manuscrito coadunam-se às características dos estudos qualitativos. Em um primeiro momento, apresentamos uma breve discussão sobre o fenômeno da emergência climática. Posteriormente, direcionamos análises teóricas aos trabalhos da área do Ensino de Ciências publicados nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) (2015, 2017 e 2019), com o intuito de investigar quais direcionamentos têm norteado as abordagens do tema na área. Buscamos mostrar nesse trabalho a relevância de transcender uma AC ante a abordagem da crise climática no Ensino de Ciências e clarificar possíveis interfaces entre a problemática, o campo das controvérsias sociocientíficas e a EA.

3. PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste tópico, apresentamos a produção e análise das informações, com vistas a apresentar subsídios teóricos e práticos oportunos ao desenvolvimento de uma Educação para a Crise Climática em detrimento de abordagens fragmentadas e reducionistas que tangem o fenômeno no Ensino de Ciências.

3.1 A COMPLEXIDADE SOCIOCIENTÍFICA DA EMERGÊNCIA CLIMÁTICA

Longe de querermos atingir qualquer completude a respeito da realidade sociocientífica que tece a complexidade da emergência climática global, apresentamos alguns elementos teóricos que sustentam a evidência de uma tripla hélice sobre a problemática (científica, social e política), fundamental para a compreensão do problema no contexto educativo (GONZÁLEZ-GAUDIANO; MEIRA-CARTEA; GUTIÉRREZ, 2020).

Em uma perspectiva histórica, convém mencionar que desde a Revolução Industrial, a humanidade vem alterando significativamente a atmosfera por meio da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

queima de combustíveis fósseis associado ao desmatamento intensivo de nossas florestas. Ações antropogênicas como essas corroboraram em grande medida com o aumento da concentração de gases de efeito estufa como o gás carbônico (CO2), o metano (CH4), o óxido nitroso (N2 O) e o ozônio (O3). Conforme explica Artaxo (2020), “esses gases absorvem a radiação infravermelha, que é o calor emitido pelo nosso planeta para o espaço. A atmosfera, ao interceptar esses gases, armazena calor adicional e aumenta a temperatura da Terra” (ARTAXO, 2020, p. 55).

Desde a década de 1980, o Painel Intergovernamental sobre as Mudanças Climáticas (IPCC) compila relatórios e representa cientificamente a mudança do clima do planeta. Em um cenário mais otimista, ou seja, aquele que centraliza um aquecimento médio em 1,5º C em relação aos níveis de 2010, o IPCC sugere que as emissões antrópicas de CO2 teriam de diminuir em taxas próximas a 45% do que é emitido atualmente até o ano de 2030. Além disso, tais emissões teriam que chegar à neutralidade até a metade do século, visando uma temperatura média adequada para a sobrevivência dos seres vivos (IPCC, 2018).

Todavia, conforme apontam parâmetros recentes de acompanhamento da temperatura média do planeta, grandes áreas continentais como o Brasil já ultrapassam a média de 1,5ºC enquanto, o aumento médio global informado pelo IPCC é de 1,1ºC (ARTAXO, 2020). Assim, pode-se admitir que o equilíbrio climático ideal para a condição ótima da vida humana na Terra após a última era glacial teria sido comprometido nos últimos 200 anos. Quer dizer, a Troposfera terrestre teria aquecido aproximadamente 2ºC neste período, ocasionando consequências significativas para a dinâmica dos ecossistemas, biomas e a organização socioeconômica mundial (MENDONÇA, 2021).

Cientistas do clima e instituições de renome mundial como o IPCC e o PBMC - Painel Brasileiro de Mudanças Climáticas, são bastante incisivos em projetar um futuro climático com intensas modificações nos níveis de precipitação e na circulação de massas de ar, eventos climáticos extremos como a maior frequência e intensidade no número de furações, inundações, secas, tempestades, além da elevação do nível do mar, que para o Brasil representa um problema de dimensão preocupante (ARTAXO, 2020; MENDONÇA, 2021).

No contexto de emergência climática, o papel dos educadores na abordagem do assunto se configura como crucial. Na verdade, tal ação é um ato de resistência, em especial no Brasil, onde desde 2015 o país vem perdendo a liderança que vinha

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

assumindo a partir da Convenção Quadro das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas. Segundo Mendonça (2021, p. 20-21):

> Essa posição, que manteve um crescente de envolvidos e de importância até o ano de 2015, decaiu consideravelmente a partir de 2016, resultado de uma mudança radical das políticas de desenvolvimento econômico e meio ambiente implementadas nos governos que se seguiram ao golpe de estado registrado no país neste ano. Os governos sequenciais não somente negaram as ações implementadas em governos anteriores, eles se alinharam à postura negacionista do governo dos Estados Unidos e passaram a atuar, deslavada e criminalmente, permitindo desmatamentos e incêndios destruidores de grande parte da Floresta Amazônica e do Pantanal Matrogrossense nos anos de 2019 e 2020. Neste cenário a participação do Brasil no aquecimento global, contribuindo com a intensificação do mesmo, deve ter aumentado sobremaneira.

Diante de inúmeras restrições econômicas, políticas e ideológicas neoliberais, não está clara a estratégia brasileira e mundial para reduzir quase a metade das emissões de gases de efeito estufa até 2030, nem ao menos como vamos zerar as emissões até 2045 (GONZÁLEZ-GAUDIANO; MEIRA-CARTEA; GUTIÉRREZ, 2020).

3.2 A EMERGÊNCIA CLIMÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Como a Mudança Climática têm sido abordada no Ensino de Ciências? Impulsionadas por esta interrogante, Gonçalves, Juliani e Santos (2018) investigaram em periódicos da área do Ensino de Ciências e nas atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), os fazeres educativos e os enfoques atribuídos à pauta no período compreendido entre os anos 2004 a 2014. Os resultados revelaram que o tema tem se feito presente sob quatro principais perspectivas: (1) controvérsias sociocientíficas; (2) vinculações à divulgação científica; (3) processos de alfabetização científica e (4) contextualização de ementas curriculares abarcadas pela área do Ensino de Ciências. Os resultados evidenciados na pesquisa não fazem menção direta à EA, mesmo na perspectiva das controvérsias sociocientíficas que devem, ou deveriam, suscitar fortemente a dimensão ambiental.

Em continuidade a esta investigação, buscamos nas atas do ENPEC nos anos subsequentes (2015, 2017 e 2019) a ocorrência de publicações relacionadas à emergência climática. Encontramos o total de seis (6) trabalhos, destes, três (3) publicados no ano de 2015; dois (2) no ano de 2017 e apenas um (1) no ano de 2019. As publicações se fundamentaram em levantamentos bibliográficos (GONÇALVES; BENAC; SANTOS, 2015; REIS; SILVA, 2017; SANT'ANA; ALVES, 2019); análise de livros didáticos (RUMENOS; SILVA; CAVALARI, 2015); níveis de aprendizagem e

apropriação de conceitos científicos (NASCIMENTO; BALLEGO; FALCETA, 2017); e desenvolvimento de abordagens educativas em espaços não formais (MARQUES et al., 2015).

Como citado, apenas a publicação de Marques et al. (2015) apresenta o desenvolvimento de abordagens educativas e sugere um roteiro didático para o desenvolvimento de situações pedagógicas sobre a emergência climática. Tais resultados, corroboram às conclusões de Gonçalves, Juliani e Santos (2018), sugerindo uma conexão ainda incipiente entre o Ensino de Ciências e a EA para a efetivação de ações educativas relacionadas à pauta climática.

Reconhecemos que a crise climática pode ser abordada mediante múltiplos fazeres pedagógicos. Contudo, considerando os objetivos precípuos do Ensino de Ciências, as demandas educativas contemporâneas e a complexidade do fenômeno, insistimos na necessidade de um aprofundamento das abordagens educativas sobre a crise climática sob a óptica sociocientífica que integra o fenômeno.

Nesse sentido, concordamos com Ribeiro e Kawamura (2014) que:

> Mais interno à ciência, as controvérsias se originam da impossibilidade geral de previsão para a evolução de qualquer sistema complexo. Em situações, como do tipo a favor/contra, originam-se da opção por valores que são externos à ciência. E finalmente, nas situações concretas e reais, as controvérsias explicitam os limites da contribuição científica, uma vez que também comparecem aspectos sociais, políticos e econômicos. Questões controversas reais são, de fato, problemas em aberto, em um cenário que favorece a identificação de contradições, de interesses e confrontos sociais. Um cenário que representa de forma mais próxima o contexto ambiental vivenciado, complexo e contraditório, onde nos é dado atuar (RIBEIRO; KAWAMURA, 2014, p.159).

Sob o enfoque supracitado, os processos educativos possibilitam que estudantes compreendam que a resolução de determinados temas, por sua amplitude e complexidade, transcendem o escopo da ciência. No caso da emergência climática, dá-se ao fenômeno uma abordagem mais ampla na qual são evidenciadas as influências advindas das esferas social, política e econômica e, sincronicamente, suscita-se a reflexão de como os estudantes poderão se posicionar neste contexto.

Somado a isso, uma abordagem sociocientífica possibilita interligar a AC ao campo de conhecimento da EA proporcionando compreensões adequadas da ciência, a problematização do conhecimento científico, o aprimoramento de habilidades dialógicas e o desenvolvimento de valores associados à cidadania (GREGÓRIO, 2020). Isto quer dizer que, em um primeiro momento, busca-se uma compreensão adequada e crítica da

ciência e de suas múltiplas conexões, tais entendimentos poderão fundamentar a realização de leituras críticas e contextualizadas da emergência climática na qual os sujeitos se encontram inseridos. Posteriormente, espera-se que ocorra a sensibilização dos estudantes ancorando novos padrões de comportamento empreendidos na prática individual e social. É neste momento que entra em voga o campo da EA, com seu papel transformador e emancipatório, como uma estratégia formativa convergente ao desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos comprometidos com a equidade socioambiental em um cenário de preocupação com a emergência climática.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intencionamos neste trabalho instigar debates e reflexões acerca do papel do Ensino de Ciências diante do contexto de emergência climática global em curso. Para tanto, buscamos clarificar as potencialidades do fenômeno climático enquanto tema sociocientífico à luz da EA no contexto do Ensino de Ciências.

Salientamos que processos educativos ancorados sob abordagens fragmentadas e reducionistas são insuficientes para a compreensão e mitigação da crise vigente. Nesse sentido, cabe ao Ensino de Ciências, almejar uma AC que dialogue com a EA, para a efetivação de abordagens educativas que promovam a compreensão da emergência climática à medida em que suscitam a sensibilização dos estudantes e o desenvolvimento de valores. Abordagens nesta perspectiva poderão desencadear mudanças de comportamento convergentes à construção de caminhos mais assertivos de transição ecossocial e sustentabilidade planetária.

Esperamos que as provocações levantadas neste trabalho, embora ainda iniciais, sejam o ponto de partida para novos debates e para a abertura de novas possibilidades de aproximação entre o Ensino de Ciências e o campo da EA para uma educação escolar que propicie uma formação acadêmica, social e humana, ecologicamente consciente e sustentável.

REFERÊNCIAS

ARTAXO, Paulo. As três emergências que nossa sociedade enfrenta: saúde, biodiversidade e mudanças climáticas. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 53-66, 2020.

BRASIL. **Acordo de Paris.** 2021. Disponível em: https://antigo.mma.gov.br/clima/convencao-das-nacoes-unidas/acordo-de-paris.html. Acesso em 28 junho 2021.

CESARIO, Alexandre Fagundes; MANSILLA, Débora Eriléia Pedrotti. Ensino de biologia: as mudanças climáticas no contexto escolar. **Ciência Geográfica**, v. 24, n. 4, p. 1650-1668, 2020.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 89-100, 2003.

COLMAN, Diego Armando Lopes; LORENCINI JÚNIOR, Álvaro; VAN DAL, Paula da Costa. A trilha interpretativa como atividade em educação ambiental: relações entre os conteúdos de ciências e o trabalho docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11, 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2017, p. 1-13.

GONÇALVES, Mariana Brück; BENAC, Raquel dos Santos Moniz. SANTOS, Laísa Maria Freire dos Santos. A contribuição da educação ambiental para a discussão das mudanças climáticas: um estado da arte das pesquisas em ciências ambientais e em educação em ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10, 2015, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2015, p.1-9.

GONÇALVES, Mariana Bruck; JULIANI, Sama de Freitas; SANTOS, Laísa Maria Freire. Abordagens do tema mudanças climáticas nas pesquisas em ensino de ciências. **Educação: Teoria e Prática**, v. 28, n. 59, p. 643-661, 2018.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, E.; MEIRA-CARTEA, P.Á.; GUTIÉRREZ, J. ¿Cómo educar sobre la complejidad de la crisis climática? Hacia un currículum de emergencia. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 25, n. 87, p. 843- 872, 2020.

GREGORIO, Aline de. Temas conversos socioambientais no contexto da formação continuada. 2020. 177f. **Dissertação** (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática). Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

IPCC SR 1.5. **Global Warming of 1.5 °C:** an IPCC special report on the impacts of global warming of 1.5 °C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty. Summary for Policymakers. 2018.

IPCC: **Cambio climático 2014:** Informe de síntesis. Contribución de los Grupos de trabajo I, II y III al Quinto Informe de Evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático. (2014). [Equipo principal de redacción, R.K. Pachauri y L. A. Meyer (eds.)]. IPCC, Ginebra, Suiza. 2014.

MARQUES, Jean Dalmo de Oliveira; FREITAS, Marciléa Silva de; PAES, Lucilene da Silva; VILAS BOAS, Terezinha de Jesus Reis; CARVALHO, Maria Matilde da Silva. Espaços não formais e as mudanças climáticas globais. In: ENCONTRO NACIONAL

DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10, 2015, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2015, p.1-9.

MENDONÇA, Francisco de Assis. Mudanças Climáticas Globais: Controvérsias, Participação Brasileira e Desafios à Ciência. **Revista Humboldt**, v. 1, n. 2, p. 1-28, 2021.

NASCIMENTO, Thalita de Souza; BALLEGO, Raíssa dos Santos; FALCETA, Laura Hellena Arteaga Castellón. Testes de múltipla escolha para verificar o entendimento conceitual dos alunos sobre mudanças climáticas: explorando a interface entre química e geologia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11, 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2017, p. 1-9.

REIS, Danielle Aparecida dos; SILVA, Luciano Fernandes. As complexidades do fenômeno “mudanças climáticas”: análise de teses e dissertações de educação ambiental. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11, 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2017, p. 1-10.

RIBEIRO, Renata Alves; KAWAMURA, Maria Regina. Educação Ambiental e Temas Controversos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 2, p. 159-169, 2014.

RUMENOS, Nijima Novello; SILVA, Luciano Fernandes; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. O tema “mudanças climáticas” em livros didáticos de ciências naturais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10, 2015, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2015, p.1-8.

SANT´ANA, Beatriz Jaqueline; Alves, Joao Amadeu Pereira. Análise dos anais do ENPEC sobre a abordagem mudanças climáticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12, 2019, Rio Grande do Norte. **Anais...** Rio Grande do Norte, 2019, p. 1-9.

SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v.17, n. especial, p. 49-67, 2015.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.16, n.1, p.59-77, 2011.

TAIBO, Carlos. **Colapso:** capitalismo terminal, transição ecossocial, ecofascismo. Tradução de Marília Andrade Torales Campos e Andréa Macedônio de Carvalho, Ed. UFPR. 2019.

TREVISOL, Joviles Vitório. **A educação em uma sociedade de risco:** tarefas e desafios na construção da sustentabilidade. Joaçaba: UNOESC, 2003

5.5.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCUMENTOS NORTEADORES

Mariana da Rocha Carvalho[450]

Daniela Gureski Rodrigues[451]

Daniele Saheb Pedroso [452]

Vanessa Lisboa Scroccaro[453]

RESUMO

O presente artigo tem como tema a Educação Ambiental, o problema que desencadeou a pesquisa foi: como a relação da Diretriz Curricular Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2012) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) podem contribuir para inserção da Educação Ambiental na Educação Infantil? Buscando estabelecer relações entre as orientações no que diz respeito à Educação Infantil e a Educação Ambiental, auxiliando no processo de compreensão das temáticas pertinentes relacionadas ao cotidiano escolar, bem como problematizando questões socioculturais ligadas ao processo educacional o objetivo do estudo foi compreender de que modo a relação dada Diretriz Curricular Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2012) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) pode contribuir para inserção da Educação Ambiental na Educação Infantil. Como referenciais teóricos foram utilizados Saheb e Rodrigues (2019), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2012). A metodologia utilizada foi de natureza teórica, qualitativa, documental, sendo a análise dos conteúdos a ferramenta para a discussão dos dados do estudo. Com a pesquisa, foi possível observar que os documentos analisados não trazem de forma explicita a Educação Ambiental, mas propõe seu trabalho por meio da interdisciplinaridade havendo necessidade de repensar o currículo das escolas.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Infantil. Interdisciplinaridade.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, sendo destinada a crianças de até 5 anos, obrigatória a partir dos 4 anos. A importância desse segmento na formação das crianças, retoma o valor e o espaço que a educação infantil vem tomando como parte da educação básica, sendo sua base estabelecida em sete direitos de aprendizagem das crianças, relacionados com as competências gerais que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017) propõe. É preciso que na proposta pedagógica e no cotidiano todos os direitos sejam garantidos, tendo como eixo o brincar e as interações, visto que, a criança aprende nas situações de interação e brincadeiras.

[450] Mestranda em educação, PUCPR, marianarcarvalho0409@gmail.com.
[451] Doutoranda em educação PUCPR, daniela.ladchuk@pucpr.br.
[452] Doutora em educação, PUCPR, daniele.saheb@pucpr.br.
[453] Graduada em pedagogia, PUCPR, vanessa.lisboascroccaro@gmail.com.

Sua organização curricular, está dividida em 5 campos de experiências, que devem ser pensados como transversais, ou seja, em um mesmo momento mais de um campo é trabalhado. Dispondo desta etapa de ensino, considera-se a Educação Ambiental vinculada às relações e interações inatas do ser humano. Sendo assim, está envolvida em uma trama com a Educação Infantil uma vez que a natureza é compreendida como espaço de múltiplas interações. Nesse sentido a questão que nos traz inquietações como pesquisadoras é: como a relação da DCNEA (BRASIL, 2012) e BNCC (BRASIL, 2017) podem contribuir para inserção da Educação Ambiental na Educação Infantil? A pesquisa de natureza teórica, qualitativa, documental traz como objetivo geral: compreender de que modo a relação da DCNEI e BNCC pode contribuir para inserção da Educação Ambiental na Educação Infantil.

Para tanto, a prática da Educação Ambiental na Educação Infantil contribui fortemente para o desenvolvimento sustentável aumentando os conhecimentos e valores, além de propiciar maior interação entre os indivíduos, visa atitudes responsáveis almejando um futuro melhor para a humanidade. A EA, considerada uma prática educativa, potencializa o desenvolvimento de valores solidários e éticos, com o ser humano e com a sociedade.

Considerando que a Educação Infantil é uma fase relevante do desenvolvimento integral da criança, Saheb e Alves (2013, p. 06), destacam que a EA na Educação Infantil, pode gerar mudanças de pensamentos e transformação de valores e atitudes de grande importância para a promoção de uma nova postura, no mundo atual.

2. DESENVOLVIMENTO

A BNCC (BRASIL, 2017) é um documento norteador, de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais de todos os alunos, no decorrer da Educação Básica. Além de estabelecer conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas ao longo de ada etapa. As redes de ensino devem apropriar-se da BNCC (BRASIL, 2018) para a elaboração do seu currículo e Projeto Pedagógico.

Nesse sentido a BNCC (BRASIL, 2017) é um documento muito importante para a garantia de uma aprendizagem e formação integral do indivíduo, uma vez que apresenta as aprendizagens, competências e direitos essenciais em cada etapa, para todos os alunos brasileiros, buscando garantir um pleno desenvolvimento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com a difusão da BNCC (BRASIL, 2017) diversas estratégias no âmbito da Educação Básica foram repensadas, se tornando possibilidades e levando os docentes a buscarem novas metodologias e abordagens. Nessa nova configuração proposta por esse documento a Educação Ambiental também recebe um novo olhar. Mesmo que não encontremos o termo Educação Ambiental na BNCC (BRASIL, 2017) podemos verificar aspectos que nos levam a compreender que a EA está presente mesmo que de modo implícito.

Os documentos legais concedem algumas orientações no que diz respeito à Educação Infantil e a Educação Ambiental. Buscando contribuir com temáticas pertinentes e que se relacionem ao cotidiano escolar, bem como problematizando questões socioculturais ligadas ao processo educacional. A Educação Ambiental vem como estratégia, intrínseca ao cotidiano escolar, que aparece de forma interdisciplinar, e de maneira indissociável ao desenvolvimento infantil.

A resolução nº 02/2012 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, a qual foi constituída a partir de uma Política Nacional da Educação Ambiental (BRASIL, 1999), sendo o Conselho Nacional de Educação o responsável por organizar esses currículos e as propostas pedagógicas das instituições de educação, em consonância com o Conselho Nacional do Meio Ambiente, é um documento, sendo um dos mais recentes instrumentos legais que orientam a constituição de currículos e programas na área da educação.

A Constituição Federal (BRASIL, 1998) apresenta que o meio ambiente é um bem de todos, logo, deve ser mantido por todos. Ainda nesse sentido a DCNEA (BRASIL, 2012) reforça no seu art. 4º que “A Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza”. Este documento aborda, além dos marcos legais, o objeto, princípios, objetivos, organização curricular, e sobre o sistema de ensino e sistema de colaboração no que diz respeito a Educação Ambiental.

> Art. 2º A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. (BRASIL, 2012).

O documento ressalta que a Educação Ambiental visa, além da proteção do meio ambiente, a formação integral por meio da construção de conhecimentos, ao

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, cuidando da comunidade que se está inserido e desenvolvendo justiça e a equidade socioambiental.

A Educação Ambiental não deve ser abordada como um componente curricular isolado, pois se trata de um tema transversal, que deve se encontrar em todos os níveis de educação, perpassando por todos os momentos de forma interdisciplinar.

> Art. 5º A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica. (BRASIL, 2012).

Assim como já definido na lei 9795/1999 (BRASIL, 1999), o artigo 7º ressalta que a Educação Ambiental deve estar presente de forma articulada, em todos os níveis e modalidades da educação básica, sendo um tema essencial, permanente e um componente integrante.

Buscando entender como a relação da DCNEA (BRASIL, 2012), e BNCC (BRASIL, 2018) podem contribuir para a inserção da educação ambiental na Educação Infantil, , buscamos encontrar similaridades entre os documentos da Educação Infantil e os documentos da Educação Ambiental, buscando identificar de que modo a Educação Ambiental é proposta nesse nível de ensino.

A BNCC (2017, p. 09) apresenta dez competências gerais da educação, dentre elas:

> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
>
> (...)
>
> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Nesse sentido, compreender suas relações e sua experiência com o mundo, agir coletivamente, com princípios éticos e sustentáveis são assegurados no título II da DCNEA (BRASIL, 2012), o qual discorre sobre os princípios e objetivos da Educação Ambiental.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A BNCC (BRASIL, 2017) , aborda alguns temas que devem ser trabalhados de maneira integradora e transversal, dentre eles a Educação Ambiental, contextualizado e adaptado dentro das especificidades de cada instituição de ensino, levando em consideração sua demanda.

Há necessidade de fortalecer a inserção da Educação Ambiental no currículo escolar, nesse sentido os documentos trazem essa temática com a intenção de serem trabalhadas nas instituições de forma interdisciplinar e transversal, ou seja, relacionada a diferentes áreas do conhecimento e perpassando por todas.

Considerando que a BNCC (BRASIL, 2017) está organizada por meio das competências gerais, e que a Educação Ambiental é um tema que perpassa por todos os níveis e áreas de conhecimento, percebe-se que o documento não cita a Educação Ambiental como princípio base para o cumprimento de qualquer habilidade ou competência geral, havendo pouca aparição do termo “Educação Ambiental”. Contudo o conceito de sustentabilidade e consciência socioambiental é trabalhado ao longo das etapas e áreas de conhecimento.

Nesse sentido podemos compreender que mesmo de modo implícito a EA aparece nesse documento, ainda dentro dos campos de experiências propostos pela BNCC (BRASIL, 2017) podemos identificar aspectos da EA no “eu, o outro e o nós”. No qual podemos compreender que “Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio” (BRASIL, 2017).

Alinhado ao fato de que o contato com o meio ambiente e essa formação ecológica é direito da criança, está a importância dela como sendo um efetivo agente de transformação social.

Para tanto, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (DCNEA, 2012), tornando-a obrigatória em todos os níveis de ensino, é um grande avanço para que a EA ocorra de forma interdisciplinar, considerando que aborda questões relacionadas com a ética que propiciam uma reflexão quanto ao cuidado com o meio ambiente.

Conforme destaca Saheb e Rodrigues (2019, p. 154):

> A EA passa a ser reconhecida como elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e solidária por meio da sua inserção em todos os níveis de ensino. Buscando promovê-la com base na interdisciplinaridade e promovendo a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> valorização das culturas, examinando questões em nível local, regional, nacional e internacional, intencionando-se, assim, o desenvolvimento do senso crítico.

Considerando que a EA, necessita abranger um conhecimento curricular integrado, assim passa a promover o contato com a natureza que visa a sensibilização para gerar valores e atitudes voltados a preservação do meio ambiente. A EA, por meio da Interdisciplinaridade então, busca articular novos saberes para enriquecer a construção da criticidade.

A DCNEA (BRASIL, 2012), aborda também a importância da EA para a formação do sujeito reflexivo, considerando que a educação infantil é a fase essencial para o desenvolvimento integral da criança, a EA pode auxiliar na direção à cidadania, fazendo com que essas, se sintam pertencentes na sociedade.

A escola se tornou corresponsável pela formação de seus alunos, considerando as diversas dimensões que possuem, o desafio e a demanda do campo educacional vêm se intensificando, surgindo a necessidade de serem repensadas, por meio de formações, redefinições de protagonismo e aprimoramento na abordagem das questões ambientais, visto que esta permite refletir sobre valores sociais, éticos, ideológicos e científicos.

> Nesse sentido, a Educação Ambiental tem o papel preponderante de conduzir a novas iniciativas, de desenvolver novos pensamentos e práticas, de promover a quebra de paradigmas da sociedade, formando cidadãos conscientes e participativos das decisões coletivas. Além disto, seu papel não se reduz ao meio ambiente, mas seu leque se amplia para a economia, a justiça, a qualidade de vida, a cidadania e a igualdade. (BRANCO, ROYER e DE GODOI BRANCO, 2018, p.186).

Considerando o caráter interdisciplinar e a relevância de inserir a temática no currículo escolar, analisando alguns documentos que norteiam a educação, percebe-se que a BNCC (BRASIL, 2017) mesmo não trazendo a Educação Ambiental de forma explicita traz reflexões e ressalta a necessidade de uma sociedade sustentável, nesta mesma vertente a DCNEA (BRASIL, 2012), defende a Educação Ambiental de forma transversal sendo um direito e dever da cidadania.

> Nessa perspectiva, os documentos norteadores da Educação Básica como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foram elaborados, propondo que a Educação Ambiental nas escolas seja trabalhada como um tema transversal e não como uma disciplina. De modo similar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende esse tipo de abordagem, como será discutido mais adiante. (BRANCO, ROYER e DE GODOI BRANCO, 2018, p.188 e 189).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Devido ao caráter não obrigatório das DCNEI (BRASIL, 2010) para a elaboração do currículo na educação infantil, percebe-se que mesmo propondo a transversalidade como possibilidade de inserção da Educação Ambiental, há uma grande pluralidade de organização curricular.

A Educação Ambiental não é proposta como um componente curricular isolado, sua incorporação se dá por meio de temas contemporâneos transversal e integradora. A BNCC (BRASIL, 2017) alinhada com as demais diretrizes determina habilidades essenciais, os quais o termo Educação Ambiental não se encontra propriamente dito, porém é possível fazer várias referências a ele, prevalecendo assim a possibilidade de transversalidade como um discurso instigador possibilitando novas práticas.

Ao analisar a fundo a proposta da BNCC (BRASIL, 2017), sentimos falta de uma profundidade no que diz respeito aos impactos ambientais e a Educação Ambiental como possibilidade de uma sensibilização para a redução desses impactos.

> Diante de uma cultura que silencia a unidade e valoriza a dicotomia, afirmamos, desde a primeira infância, a importância da Educação Ambiental enquanto processo que religa ser humano e natureza, razão e emoção, corpo e mente, conhecimento e vida. Afirmamos a necessidade de uma educação infantil ambiental fundada na ética do cuidado, respeitadora da diversidade de culturas e da biodiversidade. (TIRIBA, 2010, p. 02).

Tendo em vista a discussão a cerca dos documentos norteadores da educação infantil, percebendo o ser humano na sua multidimensionalidade, torna-se indispensável religar as crianças com a natureza, afirmando a importância desta interação para que desfrutem das possibilidades que ela proporciona.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a dicotomia, em relação a Educação Ambiental quando nota-se a crescente discussão e estudos nas últimas décadas, em prol do meio ambiente e da humanidade, por outro lado dentro das instituições escolares notamos a carência da Educação Ambiental na educação infantil. Dessa forma, considera-se importante refletir sobre a organização curricular da escola na intenção de superar o ensino fragmentado.

De forma geral, é preciso repensar o currículo da escola, buscando inserir práticas da Educação Ambiental de forma interdisciplinar e repleta de significados, necessitando

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

maior aprofundamento e reflexão sobre essa prática.

O alinhamento entre os documentos analisados, permite refletir sobre a prática da Educação Ambiental por meio da interdisciplinaridade, visando uma aprendizagem significativa por meio da experiência e interação com a natureza, possibilitando uma pluralidade de vivências de forma singular com cada um, promovendo o equilíbrio e o bem-estar.

REFERÊNCIAS

BRANCO, Emerson Pereira; ROYER, Marcia Regina; DE GODOI BRANCO, Alessandra Batista. A abordagem da Educação Ambiental nos PCNS, nas DCNS e na BNCC. **Nuances**: estudos sobre Educação, v. 29, n. 1, 2018**.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação**. Resolução Nº 02 de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf >. Acesso em: 20 mar. 2021.

SAHEB, D; ALVES, A. P. A Educação Ambiental na Educação Infantil. In: **Anais do XI Congresso Nacional de Educação–EDUCERE**. 2013. p. 01-08.

SAHEB, Daniele. RODRIGUES, Daniela Gureski. **Panorama das pesquisas realizadas sobre formação continuada de professores da educação infantil em educação ambiental de 2010 a 2017**. In: CAMPOS, Marília Andrade Torales. MORAIS, Josmaria Lopes de. (Organizadoras). Appris Editora, 2019.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. **Anais do I Seminário Nacional:** Currículo em Movimento–Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5.5.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DO NÚCLEO DE TOLEDO

Anna Carolina Espósito Sanchez[454]

Valéria Ghisloti Iared[455]

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi analisar a inserção da educação ambiental nas escolas públicas estaduais do Paraná localizadas no Núcleo Regional de Toledo. Para tal, aplicou-se a matriz de indicadores de educação ambiental escolar, proposta por Vieira, Torales-Campos e Morais (2016), adaptada para um formulário eletrônico (disponibilizado pela plataforma gratuita Google Forms), devido a pandemia do Sars-Cov-2. O questionário é composto por 50 questões divididas entre 4 dimensões: Gestão Democrática e Participativa; Currículo; Espaço Físico e Comunidade. O convite para as escolas ocorreu por e-mail, através do contato com o Núcleo Regional de Educação de Toledo (NRE) após aprovação no Comitê de Ética e autorização da pesquisa pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED). Para o presente trabalho, analisou-se a pontuação geral das escolas nas 4 dimensões que compõe o questionário. Os resultados foram analisados e discutidos à luz dos referenciais teóricos do campo da pesquisa da educação ambiental. Em um panorama geral, os dados levantados trazem a perspectiva da gestão escolar, visto que a participação se concentrou principalmente entre diretores(as) e vice-diretores(as). Observou-se que as escolas participantes desenvolvem ações em educação ambiental, tendo como maior potencialidade a dimensão currículo e, em contrapartida, a maior fragilidade foi a participação da comunidade. A partir desses dados, propõem-se uma análise aprofundada das informações obtidas com a matriz de indicadores.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Avaliação. Indicadores.

1 INTRODUÇÃO

Entende-se que a educação é uma prática formativa e a escola é um espaço social significativo, onde a formação transcorre de forma planejada e intencional na sociedade moderna (CARVALHO, 2007). Portanto, as ações em educação ambiental nas escolas devem ser constantemente avaliadas. O uso de indicadores é proposto para identificar as ações socioeducativas e permitem visualizar o desenvolvimento da educação ambiental no cotidiano, para que, de forma coletiva, sejam tomadas decisões em busca de novos e melhores cenários (VIEIRA; TORALES-CAMPOS; MORAIS, 2016; VIEZZER, 2019).

A inserção da educação ambiental nas escolas vem compondo importantes discussões. Lamosa e Loureiro (2011) indicaram que a direção dada as políticas públicas

[454]Graduanda em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, anna.esanchez@ufpr.br.
[455] Professora Adjunta Departamento de Biodiversidade, Universidade Federal do Paraná, valeria.iared@ufpr.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de educação ambiental em âmbito escolar não contribuem para a resolução das principais dificuldades encontradas pelos educadores. Além disso, tem-se testemunhado um retrocesso nos documentos que norteiam a educação ambiental brasileira, como é o caso da Base Nacional Curricular Comum - BNCC. Na sua última versão publicada, o documento excluiu a educação ambiental, tratando a questão ambiental de modo instrumentalizado e dissociado, com ausência de abordagens críticas (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020; SILVA; LOUREIRO, 2020). Desse modo, a nova versão da BNCC legitima a negligência socioambiental na atualidade e desqualifica a formação dos profissionais atuantes na área (SILVA, LOUREIRO, 2020). Esse cenário reforça a necessidade de indicadores que permitam analisar as iniciativas de educação ambiental nas escolas com o intuito de melhorar a qualidade dessas ações e políticas públicas relacionadas.

A matriz de indicadores de educação ambiental escolar, proposta por Vieira, Torales-Campos e Morais (2016), utilizada no presente estudo, é direcionada ao âmbito escolar para ser utilizada de forma coletiva no diagnóstico, planejamento e na avaliação das ações pedagógicas de políticas públicas em educação ambiental. A ideia é que os indicadores estejam presentes no cotidiano e nos momentos que antecedem os planejamentos pedagógicos (VIEIRA; TORALES-CAMPOS; MORAIS, 2019). Desse modo, o presente estudo teve por objetivo analisar a inserção da educação ambiental nas escolas públicas estaduais do Paraná localizadas no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Toledo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A coleta de dados foi realizada através da aplicação da matriz proposta por Vieira, Torales-Campos e Morais (2016). Devido a pandemia do Sars-Cov-2, a matriz foi adaptada para um formulário eletrônico, disponibilizado pela plataforma gratuita Google Forms e compartilhada com a rede estadual de escolas do Paraná no NRE de Toledo. O questionário é composto por 50 questões binárias (sim/não), distribuídas em 4 dimensões: Gestão Democrática e Participativa (com 19 questões); Currículo (com 13 questões); Espaço Físico (com 14 questões) e Comunidade (com 4 questões). A pontuação total das perguntas corresponde a 100 pontos, sendo que as respostas “sim” equivalem a 2 pontos e “não” são iguais a zero.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O recrutamento ocorreu por meio do contato com o NRE após aprovação no Comitê de Ética da universidade e autorização da pesquisa pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED). O convite para participação foi enviado para o e-mail das escolas, solicitando que um representante de cada escola (diretor, funcionário, pedagogo ou professor) respondesse conforme sua realidade no ambiente escolar. O questionário esteve disponível no período de 19 de novembro a 18 de dezembro de 2020, demandando de 7 a 12 minutos para preenchimento. O NRE de Toledo abrange 92 escolas da rede pública estadual de ensino, conforme disponível no site da SEED.

Após o preenchimento do formulário, cada escola recebeu uma devolutiva com a avaliação das respostas do formulário. Para cada resposta, foi enviada uma subquestão, automática e pré-definida, com o intuito de estimular a reflexão sobre as potencialidades e fragilidades, bem como para direcionar seu planejamento para as práticas em educação ambiental.

Utilizou-se o software de computador Excel, para tabulação e análises dos dados e, no que trata do presente trabalho, foi feita análise da pontuação geral das escolas nas 4 dimensões que compõe o questionário (moda). Os resultados foram analisados e discutidos à luz dos referenciais teóricos do campo da pesquisa da educação ambiental.

3 RESULTADOS

Obteve-se 59 respostas distribuídas entre 16 municípios que compõem o NRE de Toledo, correspondendo a 64,13% das instituições públicas estaduais cadastradas. A participação da comunidade escolar ocorreu principalmente entre diretores(as) com 76,66% e vice-diretores(as) com 10,17%. No mais, a participação de secretários(as) foi de 5,08%, professores(as) de 3,39% e pedagogos(as) de 1,69%. Além disso, com relação às devolutivas, não houve retorno por parte das escolas.

Na dimensão Gestão Democrática e Participativa, observou-se que 28,81% das escolas pontuaram entre 27 e 30 pontos, seguido de 23,73% que pontuaram entre 21 e 26 pontos (GRÁFICO 1). Está dimensão é composta por 19 questões, ou seja, com pontuação máxima de 38 pontos e tem por objetivo avaliar a inserção da educação ambiental na escola por meio da gestão democrática e participativa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

GRÁFICO 1 – PONTUAÇÃO DAS ESCOLAS NA AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA.

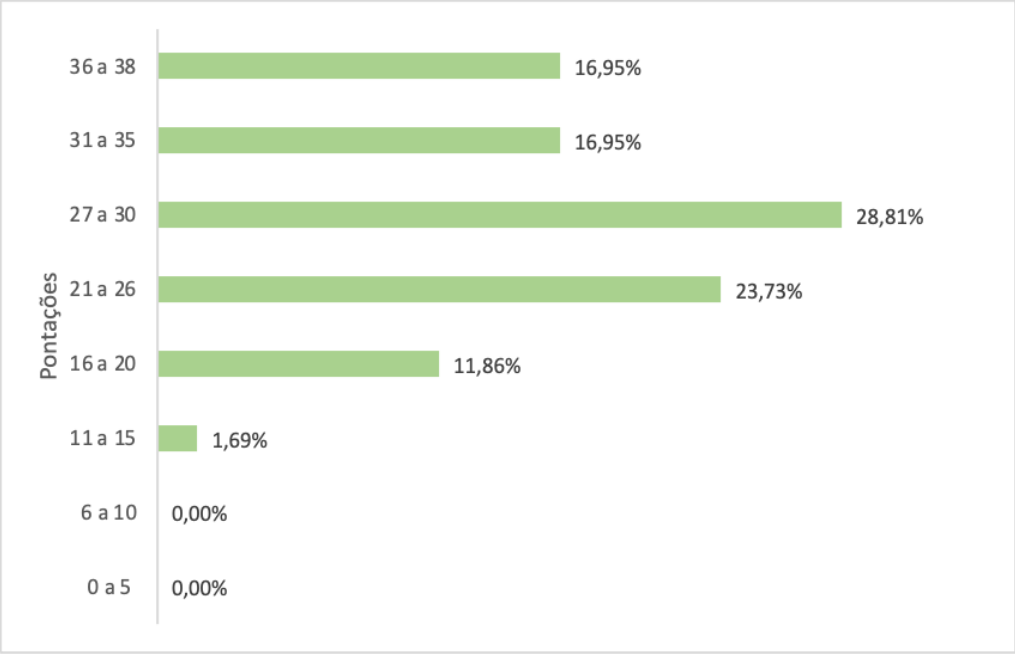

Fonte: A autora (2021).

A dimensão Currículo, composta por 13 questões descritoras, avalia a inserção da educação ambiental nos currículos escolares e as ações pedagógicas desenvolvidas. Apesar da pontuação máxima ser equivalente a 26 pontos, observou-se que a moda encontrada nessa dimensão é de 21 a 26 pontos, correspondendo a 62,71% das escolas (GRÁFICO 2).

GRÁFICO 2 – PONTUAÇÃO DAS ESCOLAS NA AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO CURRÍCULO.

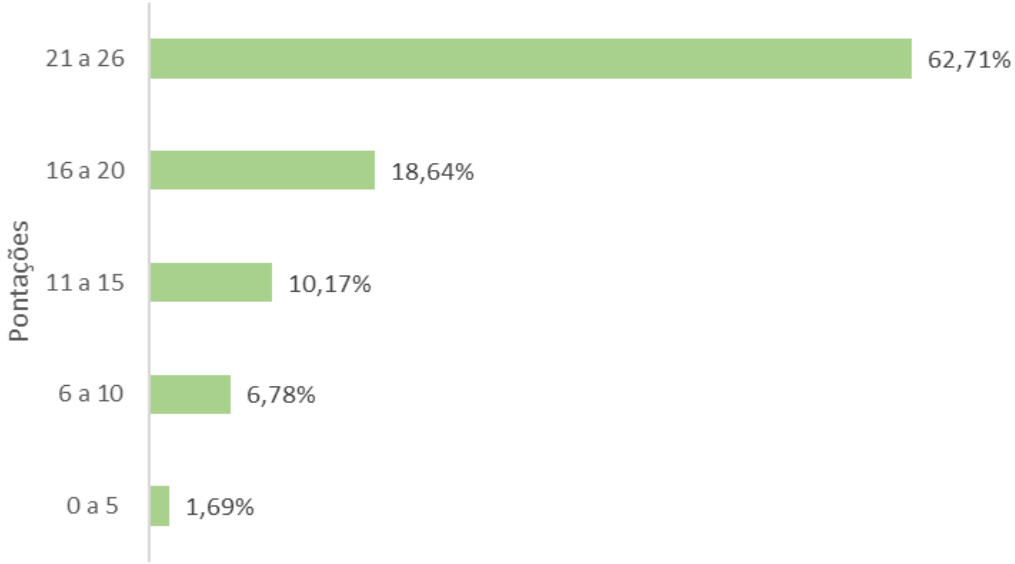

Fonte: A autora (2021).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na sequência, a dimensão Espaço Físico objetiva verificar como as condições de infraestrutura e os espaços físicos das escolas participantes contribuem para adoção de práticas sustentáveis e inserção da educação ambiental. Essa dimensão contém 14 questões, isto é, pontuação máxima igual a 28 pontos. Nessa dimensão, a pontuação mais frequente (moda) situou-se entre 20 a 24 pontos, correspondendo a 52,54% das escolas (GRÁFICO 3).

GRÁFICO 3 – PONTUAÇÃO DAS ESCOLAS NA AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO ESPAÇO FÍSICO.

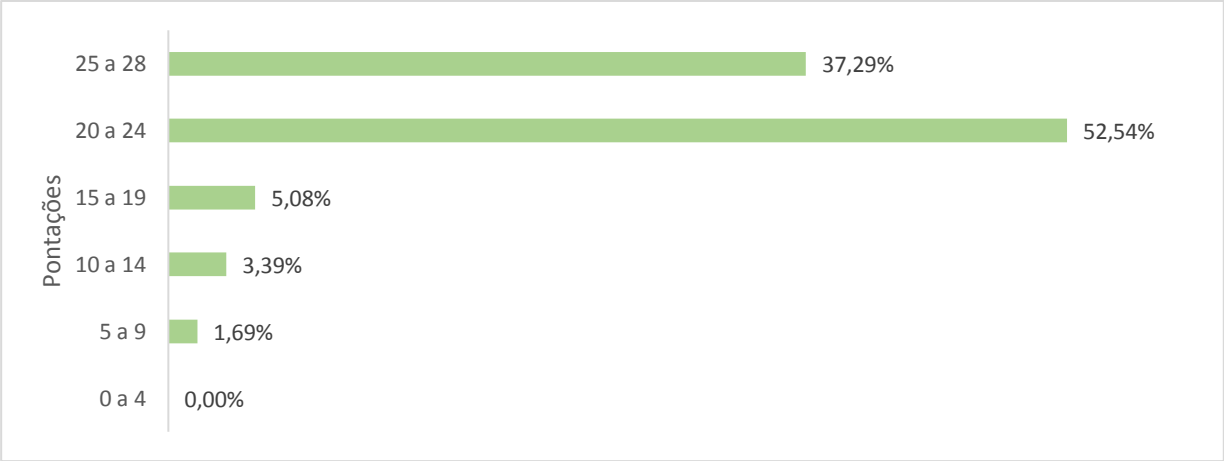

Fonte: A autora (2021).

Por fim, a dimensão Comunidade, composta por 4 questões descritoras, tem o intuito de averiguar as relações entre a escola e a comunidade na qual está inserida. Os resultados indicaram que a pontuação mais frequente foi de 2 pontos, com 33,90% das escolas, seguido de 28,81% das escolas que obtiveram pontuação 4. Apenas 10,17% das escolas atingiram pontuação máxima, isto é, 8 pontos.

GRÁFICO 4 – PONTUAÇÃO DAS ESCOLAS NA AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO COMUNIDADE.

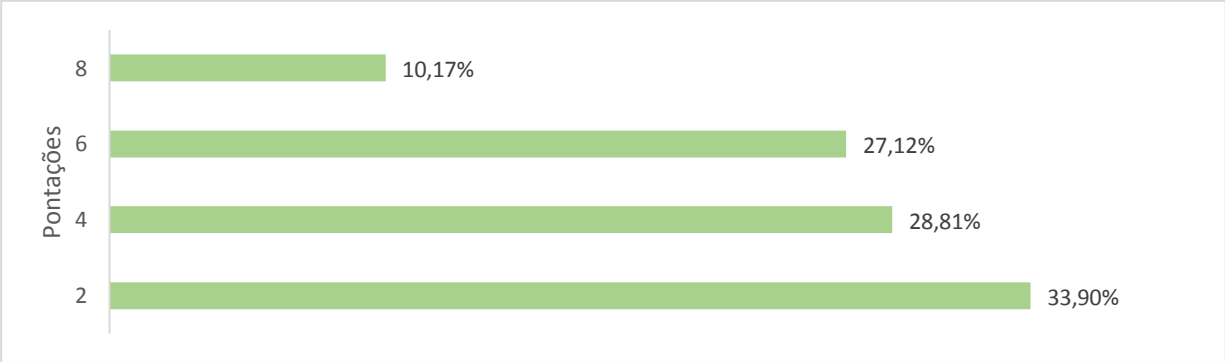

Fonte: A autora (2021).

4 DISCUSSÃO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As respostas obtidas trazem a perspectiva, principalmente, da gestão escolar, visto que a maior participação entre os membros da comunidade escolar permaneceu entre diretores(as) e vice-diretores(as). No entanto, entende-se que houve dificuldades para contatar as escolas devido o contexto atípico de pandemia e isolamento social.

O questionário identificou que as escolas participantes desenvolvem ações em educação ambiental, sendo a dimensão currículo a que apresentou maior potencialidade entre as quatro dimensões do questionário. No entanto, é necessário entender a maneira como a educação ambiental está inserida no currículo escolar. O estudo "O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental", realizado em 2006, demonstrou que a educação ambiental no Brasil é aplicada através de projetos, disciplinas especiais e da inserção da temática ambiental nas disciplinas (BRASIL, 2007). Para Carvalho (2020), a inserção como tema transversal acabou colocando a educação ambiental em isolamento, na forma de projetos e atividades pontuais, descontínuas tanto no processo formativo quanto no currículo e na instituição.

A dimensão comunidade foi identificada como a de maior fragilidade entre as escolas participantes, visto que 33,90% das escolas atingiram pontuação igual a 2 (GRÁFICO 4). Nesse sentido, Carvalho (2020) aponta que dividir a educação ambiental em "formal" e "não formal" tem sido pouco produtivo, pois impede integrar e compreender as diversas formas de aprendizagem, desse modo, é preciso pensar na dissolução desses conceitos, uma vez que as formas de aprender não se definem pelo ambiente de aprendizagem, mas por formas de mobilização. Além disso, cabe relembrar as dimensões propostas por Carvalho (2006): conhecimento, axiológica (valores éticos e estéticos) e de participação. O autor afirma que todas essas dimensões devem ser constituintes do que se compreende como uma educação ambiental efetiva e significativa.

Em 2010, o Ministério da Educação propôs a implementação de Programas de Espaços Educadores Sustentáveis, integrando a proposta ao currículo, a gestão e ao espaço físico escolar, tendo como elemento estruturante a criação, estruturação e fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida) (BRASIL, 2008; BRASIL, 2010; BRASIL, 2013)[456]. Assim, é reforçada a importância

[456] A proposta dos Espaços Educadores Sustentáveis já havia sido citada em outros documentos, como por exemplo o Plano Nacional de Mudanças do Clima (BRASIL, 2008). Entretanto, em 2010 foi assinado o Decreto n° 7.083/2010, sobre o Programa Mais Educação, que preve o incentivo para a criação desses espaços.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da atuação das entidades colegiadas no desenvolvimento escolar, visto que tornar a responsabilidade coletiva colabora na construção de um espaço democrático consolidando laços e fortalecendo o envolvimento da comunidade (MACHADO; DALLA CORTE, 2020).

No entanto, os dados têm reforçado o distanciamento entre a escola e a comunidade. Para Biasoli e Sorrentino (2018), estabelecer a participação como opção construção de políticas públicas, escancara a fragilidade das forças sociais, que por vezes não encontram espaços e condições que garantam sua participação. Esse cenário pode ser reforçado com o silenciamento da educação ambiental na atual organização das políticas educacionais, onde a mesma deixa de ser abordada como política pública e passa a ser caracterizada como ação ou projeto (FRIZZO; CARVALHO. 2018; VIEIRA; MORAIS; TORALES-CAMPOS, 2020).

Esse cenário reforça a necessidade de políticas públicas que envolvam os conflitos e sua explicitação com a necessária inclusão do diálogo multissetorial, principalmente no fortalecimento e inclusão da sociedade (BIASOLI; SORRENTINO, 2018). Os modelos pedagógicos tornam a escola um local de concorrência, de modo que é incoerente trabalhar uma educação que seja sustentada em um modelo que espelha o contexto econômico e social responsável pela degradação da própria natureza, assim, recomenda-se repensar as bases antropológicas da educação e das práticas de vida e de ensino (CHARLOT, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma maneira geral, observou-se que as escolas participantes desenvolvem ações em educação ambiental. Dado que o Núcleo Regional de Toledo envolve 16 municípios, adaptar a matriz de indicadores em um formato online facilitou o contato com as escolas, principalmente com relação a locomoção. Por outro lado, vivemos em um contexto de pandemia e, com relação a participação da comunidade escolar, esta se concentrou principalmente entre os gestores, de modo que as respostas concentram a percepção de um grupo especifico.

O estudo configurou-se como uma primeira aproximação com as escolas da NRE de Toledo e traçou um panorama geral de como as escolas percebem e atuam com educação ambiental. Todavia, sugere-se que seja realizada uma análise mais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprofundada nas escolas, englobando diferentes atores da comunidade escolar. Assim, espera-se que os resultados aqui obtidos possam subsidiar futuras discussões.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n°9.795**, de 27 de abril de 1999. Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 1 jul. 2021.

_____. TRAJBER, R. MENDONÇA, P. R. (org). **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?.** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

_____. Governo Federal. Comitê Interministerial sobre Mudança do Clima. **Plano Nacional de Mudança do Clima – PNMC**. Brasil. Brasília, 2008. Disponível em: https://antigo.mma.gov.br/estruturas/smcq_climaticas/_arquivos/plano_nacional_mudanca_clima.pdf. Acesso em: 30 de jun. de 2021.

_____. Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010. **Programa Mais Educação.** Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 02 jul. 2021.

_____. Resolução Cd/Fnde nº 18, de 21 de maio de 2013. **Manual Escolas Sustentáveis**. Brasília, Disponível em: http://pdeinterativo.mec.gov.br/escolasustentavel/manuais/Manual_Escolas_Sustentaveis_v%2005.07.2013.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021

BARBOSA, G.; DE OLIVEIRA, C. T. Educação ambiental na Base Nacional Comum Curricular. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 323–335, 2020. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11000. Acesso em: 1 jul. 2021.

BIASOLI, S.; SORRENTINO, M. Dimensions of public environmental education policies: the necessary inclusion of everyday politics. **Ambiente & Sociedade**, [S.L.], v. 21, p. 1-18, 8 out. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/asoc/a/PHWpKWMk9HJtBQdGWbsLxNs/?lang=en. Acesso em: 01 jul. 2021.

CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H.C.S. & LOGAREZZI, A. (orgs.). **Consumo e resíduo**: fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: Edufscar, 2006. p. 19-41.

CARVALHO, I. C. M. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades culturais e a escola. In: MELLO, S. S. de (org.). **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em

educação ambiental na escola. Brasília/DF: Unesco, 2007. p. 135-144. Disponível em: https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/cea/2016/08/vamos-cuidar-do-brasil-conceitos-e-praticas-em-educacao-ambiental-na-escola/. Acesso em: 01 de jul. 2021.

_____. A pesquisa em educação ambiental: perspectivas e enfrentamentos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [S.L.], v. 15, n. 1, p. 39-50, 17 jun. 2020. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/15126. Acesso em: 01 jul. 2021.

CHARLOT, B. A educação ambiental na sociedade contemporânea: bricolagem pedagógica ou projeto antropológico?. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [S.L.], v. 15, n. 1, p. 10-19, jun. 2020. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/15124. Acesso em: 02 jul. 2021.

FRIZZO, T. C. E.; CARVALHO, I. C. de M. Políticas públicas atuais no Brasil: o silêncio da educação ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], n. 1, p. 115–127, 2018. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8567. Acesso em: 1 jul. 2021.

LAMOSA, R. de A. C.; LOUREIRO, C. F. B. A educação ambiental e as políticas educacionais: um estudo nas escolas públicas de Teresópolis (RJ). **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 37, n. 2, p. 279-292, ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/Sx9Pnk4HPSP6TJt94V3Qc3m/abstract/?lang=pt. Acesso em: 01 jul. 2021.

MACHADO, C. M. F.; DALLA CORTE, M. G. Fortalecimento dos conselhos escolares no cenário da gestão democrática da rede municipal de ensino de Santa Maria – RS. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 522–538, 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12093. Acesso em: 1 jul. 2021.

SILVA, S. do N.; LOUREIRO, C. F. B. As vozes de professores-pesquisadores do campo da educação ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação infantil ao ensino fundamental. **Ciência & Educação, Bauru**, v. 26, p. 1-15, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/pnkHjbvq7Q65L6Y6HJZQsgg/?lang=pt. Acesso em: 02 jul. 2021.

VIEIRA, S. R.; TORALES-CAMPOS, M. A.; MORAIS, J. L. de. Proposta de matriz de indicadores de educação ambiental para avaliação da sustentabilidade socioambiental na escola. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 106–123, 2016. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5633. Acesso em: 1 jul. 2021.

_____. Indicadores de avaliação em educação ambiental em escolas. In: RAYMUNDO, M. H. A. **Avaliação e monitoramento de políticas públicas de educação ambiental no Brasil: transição para sociedades sustentáveis.**

Piracicaba: MH-Ambiente Natural, 2019. Disponível em: https://www.funbea.org.br/e-book-avaliacao-e-monitoramento-de-politicas-publicas-de-educacao-ambiental-no-brasil-transicao-para-sociedades-sustentaveis/. Acesso em: 01 de jul. de 2021.

VIEIRA, S. R.; MORAIS, J. L. de; TORALES-CAMPOS, M. A. La educación ambiental en la agenda de las políticas públicas brasileñas: un análisis desde el concepto de ciclo político. **Pedagogia Social Revista Interuniversitaria**, [S.L.], n. 36, p. 35-48, 29 jul. 2020. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7607760. Acesso em: 01 de jul. de 2021.

VIEZZER, M. Prefácio. In: RAYMUNDO, M. H. A. **Avaliação e monitoramento de políticas públicas de educação ambiental no Brasil: transição para sociedades sustentáveis.** Piracicaba: MH-Ambiente Natural, 2019. Disponível em: https://www.funbea.org.br/e-book-avaliacao-e-monitoramento-de-politicas-publicas-de-educacao-ambiental-no-brasil-transicao-para-sociedades-sustentaveis/. Acesso em: 01 de jul. de 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5.5.4 A EXPERIÊNCIA AFETIVA DA CRIANÇA COM A NATUREZA NA PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos[457]

Carolina Vanelli de Souza[458]

Daniela Neto Oliveira Peixer[459]

RESUMO

Esse trabalho parte da problemática de que é necessário ofertar formação continuada de qualidade acerca da importância de restabelecer o vínculo afetivo das crianças com a natureza nos períodos em que elas frequentam as instituições de educação infantil. Partindo desta problemática, o objetivo primeiro do trabalho é identificar as percepções de um grupo de profissionais (professores e auxiliares de sala) da Educação Infantil que participaram de um percurso de formação continuada que teve como tema "Crianças da Natureza" oferecida pela Diretoria de Ensino da Educação Infantil da Secretaria de Educação de um município catarinense. A metodologia consistiu em um estudo exploratório com o uso de questionário com perguntas fechadas e abertas. O aporte teórico buscou subsídio em autores que fundamentam a criança como um ser pertencente e integrado à natureza, tais como, Deleuze e Guattari (2010), Spinoza (2014), Carvalho (2013), Piorski (2016), Tiriba (2010; 2014; 2018) e Santos (2018). O corpo de dados se constituiu das respostas coletadas de 184 respondentes, integrantes de um grupo de profissionais da educação infantil do sistema público municipal de ensino de um município catarinense. Os resultados apontam para uma percepção fragilizada da concepção de crianças como seres pertencentes à natureza. Diante disso revela-se a necessidade de aprofundamento nos estudos, tanto na formação inicial, bem como na formação continuada para que as práticas pedagógicas sejam realmente efetivas na constituição de uma experiência afetiva com a natureza, tanto por parte das crianças, como por parte dos educadores.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança. Experiência afetiva. Natureza. Formação Continuada.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo exploratório, conforme já anunciado, parte da problemática de que é necessário ofertar formação continuada de qualidade acerca da importância de restabelecer o vínculo afetivo das crianças com a natureza nos períodos em que elas frequentam as instituições de educação infantil. Partindo desta problemática, a pesquisa

[457] Dra em Educação, atua como Diretora de Ensino da Educação Infantil na Secretaria de Educação de Camboriú (SC). E-mail: zemilda11@yahoo.com.br
[458] Pedagoga, Pós Graduada em Docência na Educação Infantil, atua como Técnica Educacional na Diretoria de Ensino na Secretaria de Educação de Camboriú (SC). E-mail: carolina@smecamboriu.g12.br
[459] Pedagoga, Pós Graduada em Práticas Interdisciplinares em Educação Infantil e Séries Iniciais, atua como Técnica Educacional na Diretoria de Ensino da Educação Infantil na Secretaria de Educação de Camboriú (SC). E-mail: danielapeixer@smecamboriu.g12.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

teve como objetivo identificar as percepções de um grupo de profissionais (professores e auxiliares de sala) da Educação Infantil que participaram de um percurso de formação continuada que teve como tema "Crianças da Natureza" oferecida pela Diretoria de Ensino da Educação Infantil da Secretaria de Educação de um município catarinense.

Observou-se a necessidade de abordar esse tema levando em conta a dificuldade eminente dos profissionais da Educação Infantil compreenderem o humano como ser integrante da natureza, e que, portanto, as crianças necessitam deste contato para que possam vivenciar experiências afetivas com a natureza (SANTOS, 2016; 2018).

Vivemos em um tempo no qual as crianças têm sido superprotegidas, colocadas em uma bolha, onde não podem se sujar, machucar-se, brincar e correr livremente nos espaços externos, com isso os educadores vão se moldando aos padrões estabelecidos pela sociedade e acabam na busca por ações imediatistas.

Uma sociedade baseada em ideais capitalistas onde, a praticidade das coisas arreda o ser humano da relação com natureza, e reproduzimos essas ações quando estamos com nossas crianças, no seio familiar com uma diversidade de brinquedos prontos e tecnologias que levam as crianças a ficar horas alienadas a estes materiais que limitam sua criação imaginativa.

Já os Centros de Educação Infantil (CEIs) passam a reproduzir práticas pedagógicas instrumentalizadas e escolarizantes, concepções equivocadas sobre o trabalho com crianças pequenas, preferem os brinquedos de plástico e materiais totalmente industrializados.

Os CEIs têm sido reformados e cimentados, e as crianças conhecendo uma grama sintética, tapetes emborrachados, parques de metal com brita, tudo isso torna-se cada vez mais distantes o contato das crianças com o ambiente natural, e que deveria fazer parte da vida humana. (TIRIBA, 2014)

É nessa perspectiva que esse trabalho pretende contribuir com a discussão acerca de nos reconhecermos como “seres da natureza”, compreendendo assim a importância de oferecer espaços naturais nas Creches e Pré-Escolas, bem como, fazer uso dos espaços naturais existentes no entorno destas instituições. Para que se alcance tal proposição, a formação continuada é imprescindível, pois é por meio dos encontros com o “outrem”, com a “outra face”, com novos “personagens conceituais”, que a mudança de paradigma pode se concretizar (DELEUZE & GUATTARI, 2010).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 CONSTITUINDO UMA EXPERIÊNCIA AFETIVA COM A NATUREZA: UM OLHAR PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Diante do crescimento acelerado das cidades, dos altos padrões de consumo, do progresso das tecnologias, e os novos hábitos da sociedade contemporânea como protagonistas na vida dos seres humanos, a sociedade está cada dia mais em desconexão com a natureza.

Nessa mesma direção, observa-se que o desenvolvimento de centros urbanos pode ter consequências negativas para as futuras gerações, as crianças não têm contato com a natureza, não sabem de onde vem a água, não tem contato com animais, terra, plantas, tudo isso pode resultar em adultos que não terão consciência da importância da preservação ambiental e dos recursos naturais.

Desse modo, se faz necessário pensar práticas pedagógicas que articulem apropriação da teoria com experiências de aprender e ensinar que potencializam o agir como seres pertencentes à natureza para desconstruir práticas alicerçadas na racionalização, na escolarização, baseadas na lógica do capital que constitui a sociedade contemporânea.

> Diante de uma cultura que silencia a unidade e valoriza a dicotomia, afirmamos, desde a primeira infância, a importância da Educação Ambiental enquanto processo que religa ser humano e natureza, razão e emoção, corpo e mente, conhecimento e vida. Afirmamos a necessidade de uma educação infantil ambiental fundada na ética do cuidado, respeitadora da diversidade de culturas e da biodiversidade. Educação Ambiental que é política (TIRIBA, 2010, p.02).

Pensar em práticas educativas que promovam a conexão da criança com a natureza vai além de levar as crianças para visitar um bosque, é preciso toda uma observação e envolvimento dos educadores que dependem de vários aspectos como infraestrutura, proposta curricular, gestão escolar, participação da família e formação de professores.

> A escola é igualmente atravessada por várias subjetividades que podem estar em acordo ou em antagonismo com os ideais ecológicos. A escola, nessa perspectiva, pode se converter num espaço educador mais ou menos propício à formação de identidades ecológicas ou predatórias, conforme os valores predominantes naquele contexto. (CARVALHO, 2013, p. 115).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É importante ressaltar a necessidade de promover encontros formativos para os educadores nesse processo, e que esses encontros aconteçam, também em áreas externas, explorando "livremente nos ambientes naturais, entendidos como aqueles que são constituídos por todos os seres vivos" (TIRIBA, 2018), pois é a partir dos educadores que muitos mitos precisam ser desconstruídos, sentir o próprio corpo a experiência de estar do lado de fora, em áreas mais naturais.

> Atentos a isso, um número significativo de especialistas, educadores e pais no mundo todo, assim como no Brasil, vêm se dedicando a entender o que está adoecendo e tornando as crianças nervosas, agitadas, infelizes e com dificuldades de aprendizagem e convivência na escola. Um conjunto consistente de evidências científicas, em sua maior parte geradas fora do Brasil, sugere que um dos fatores seja o distanciamento entre as crianças e a natureza. Isso porque ambientes ricos em natureza, incluindo as escolas com pátios e áreas verdes, as praças e parques e os espaços livres e abertos para o brincar, ajudam na promoção da saúde física e mental e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais (TIRIBA, 2018, p.19).

As experiências promovidas através do contato com a natureza, por mais incompreendidas que sejam pelos adultos, proporcionam às crianças uma melhor qualidade de vida. Precisamos, segundo (TIRIBA, 2018), "desemparedar" para oportunizar desde a vida intrauterina, experiências afetivas com a natureza para que as crianças possam se constituir como seres interligados e em unidade como espécie pertencente ao meio natural.

2. 1 O percurso metodológico

Para compor a metodologia deste estudo exploratório, foi eleita a técnica de questionário, com perguntas fechadas e abertas. O corpus de dados se constituiu de respondentes que integram o grupo de profissionais da Educação Infantil do sistema municipal de ensino de um município catarinense.

A secretaria de educação por meio da Diretoria Geral e da Diretoria de Ensino da Educação Infantil, ofereceu, no início do ano letivo de 2021, um percurso de formação continuada tendo como tema o eixo "crianças da natureza".

Embora ao final do encontro os educadores tenham relatado percepções bastante significativas sobre as experiências vivenciadas, era preciso verificar junto aos profissionais como tais experiências haviam impactado em suas percepções acerca da relação do humano (criança e adulto educador) com a natureza, partimos então para a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

elaboração e aplicação do questionário.

O instrumento de coleta de dados foi elaborado utilizando a ferramenta do Google Forms, que permite elaborar questionários ou entrevistas onde os respondentes participam em tempo real, pois as respostas são coletadas automaticamente e armazenadas no banco de dados online da própria ferramenta. Para esse trabalho, foram coletados 184 questionários, sendo que as respostas são apresentadas e analisadas na próxima seção.

2.2 A análise e tratamento dos dados

No percurso de análise e tratamento dos dados, inicialmente analisamos as informações coletadas a partir dos questionários respondidos por um grupo de 184 profissionais de um sistema público de ensino, incluindo dentre eles professores, auxiliares de sala - nesse sistema denominados monitores - orientadores, supervisores e gestores.

Quanto à idade dos profissionais, constatou-se que a maior parte destes profissionais está na faixa etária de 36 a 55 anos. Apenas 1,1% dos profissionais têm entre 18 e 25 anos. No que tange à formação acadêmica, a maioria dos profissionais são licenciados em Pedagogia com especialização, totalizando 84,8%, denotando consonância ao preconizado no art. 62 da LDB 9394/96.

Quando questionados sobre a percepção acerca da importância de permitir que as crianças usufruam dos espaços externos, tanto no interior da instituição, bem como, dos espaços naturais existentes no entorno do C.E.I, um percentual de 52,2% dos entrevistados responderam que é imprescindível que as crianças usufruam desses espaços, configurando-se na maioria das respostas. Cerca de 37,5% dos entrevistados afirmam ser muito importante, 8,7% considera importante, 0,5% acredita ser relevante e o mesmo percentual declara ser pouco relevante. Um participante da pesquisa preferiu não opinar.

A partir das respostas, percebemos que a maioria dos profissionais entrevistados têm consciência acerca importância de uma Educação Infantil voltada para a Educação Ambiental, uma vez que as crianças têm perdido o contato com a natureza, muitas residem em apartamentos e no período que estão nos Centros de Educação Infantil permanecem em salas fechadas sem envolvimento algum com a natureza.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Levando em conta este cenário social, torna-se irrefutável, diante do exposto, a constituição de práticas pedagógicas que oportunizem às crianças experiências afetivas com a natureza e compreendendo que tanto elas como nós, somos partes integrantes deste universo, ou seja, desta natureza (SPINOZA, 2014).

Nesse sentido, concordamos com (PIORSKI, 2016),

> [...] que o brincar não tem especificidade técnica; está mais próximo do trabalho do artesão do que do homem industrial. O material do brincar, do brincar dos restos, especialmente dos restos naturais, traz a matéria essencial sem os racionalismos do brinquedo pronto, amiudado à realidade. É a memória do primitivo trato inventivo com o mundo natural e da exigência de conhecê-lo para habitá-lo.

Ainda na perspectiva do autor a escola, os profissionais e a comunidade têm um papel importante na interação da criança com a natureza, e esta visão vai para além de disponibilizar materiais ou uma área verde para as crianças brincarem, a idéia não é de práticas fragmentadas que compreendem que o brincar e aprender são processos distintos, e sim de um processo natural de observação, integração e convívio das crianças com o meio do qual se faz parte integrante como ser vivo.

Também foi investigado junto aos profissionais que atuam nesses centros de educação infantil, como eles compreendem o humano na relação com a natureza?

Verificou-se que 56% dos profissionais reconhecem o ser humano como parte integrante da natureza, e 43,5%, compreendem o ser humano como parte integrante do universo, coexistindo em processos de inter-relação com tudo o que constitui esse universo.

Esses dados nos levam a refletir sobre o impacto do distanciamento entre a percepção que o educador tem sobre como se constitui as relações dos seres humanos com a natureza. Considerando que um percentual importante dos respondentes ainda tem uma percepção fragmentada, ou fragilizada acerca deste tema. Esse grupo compreende que sim, o ser humano faz parte da natureza, porém não na perspectiva spinozana, onde nós seres humanos somos “modos de extensão” desse universo, no qual somos afetados e afetamos todos e tudo o que está em contato direto conosco (SPINOZA, 2014).

Por fim, os entrevistados foram questionados sobre qual a percepção acerca da escolha dos materiais utilizados pelos professores e auxiliares de sala no trabalho

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pedagógico com as crianças. Totalizando a maioria, 44% dos entrevistados acreditam que os profissionais devem pesquisar se os materiais eleitos são biodegradáveis ou se podem ser reciclados após o uso com as crianças. Já 37% afirmam que os profissionais devem priorizar o uso de elementos da natureza e materiais não estruturados de primeira manufatura. Cerca de 9,2% alegam que os profissionais devem optar pelos materiais sustentáveis em detrimento dos recicláveis. Observou-se que 4,9% dos participantes sustentam que pode ser usado qualquer tipo de material, desde que o profissional faça a reciclagem posteriormente. E por fim, 4,9% certificam que pode ser usado qualquer tipo de material.

Diante do exposto percebe-se que muitos profissionais têm dificuldade ao selecionar os materiais e a relação destes nas brincadeiras das crianças, ou seja, qual o significado de cada elemento e a proporção que pode ter no imaginário da criança, bem como a dificuldade na distinção de materiais biodegradáveis, recicláveis e sustentáveis.

A análise demonstrou ainda, que os profissionais até o momento deste estudo, não tem conceitos interiorizados sobre a relevância do contato das crianças com os elementos da natureza, sobre ser um ser vivo pertencente ao meio, sobre o real significado de determinados materiais e elementos naturais para o imaginário da criança, e também sobre suas práticas diárias para então refletir sobre a prática pedagógica.

Neste sentido, destacamos a importância da formação continuada como forma de estar pensando e adaptando práticas condizentes a desconstrução de conceitos equivocados por parte dos profissionais da educação, destacando a relevância de buscar novos conhecimentos por meio de pesquisadores que tratam da temática, a necessidade de práticas pedagógicas pensadas a partir da necessidade do contato com a natureza para a interiorização da criança como ser pertencente a este meio, considerando que a distância da natureza é prejudicial ao desenvolvimento das crianças (TIRIBA, 2014; SANTOS, 2018; PIORSKI, 2016).

Concordamos com (PIORSKI, 2016), que as crianças aprendem pelos sentidos, por meio do contato com o fogo, a terra, o ar e água, e que os elementos da natureza, tem um significado muito maior que a preservação do meio ambiente pensando na sustentabilidade das novas gerações, que esta relação do humano com a natureza é uma força criadora. O autor traz em seu livro Brinquedos do chão, “[...] que a imaginação da criança encontra a natureza, ela se potencializa e se torna imaginação criadora. A natureza tem a força necessária para despertar um campo simbólico criador na criança.”

(PIORSKI, 2016).

Partindo do pressuposto de que os elementos da natureza, despertam nas crianças forças imaginativas e criadoras e que cada um desses elementos tem uma característica e um significado próprio de um tipo de brincadeira, percebe-se a necessidade dos profissionais de educação infantil conhecer mais sobre a importância das crianças brincarem com os elementos da natureza como espaços de pertencimento.

Ao concluir as análises, compreende-se que ainda é necessário processos formativos que possibilitem a constituição de percepções e concepções por parte dos profissionais educadores da primeira infância, que concebem o ser humano criança - e também o adulto - como seres integrantes ou integrados a este grande plano de imanência chamado natureza, ou universo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os estudos realizados neste trabalho e as informações coletadas por meio da aplicação de questionários junto aos profissionais de um sistema público de ensino, pode-se averiguar que estes possuem conhecimento sobre a relevância da preservação dos recursos naturais para a sustentabilidade das futuras gerações.

No entanto, ficou evidente que muitos dos educadores ainda apropriam-se de conceitos equivocados sobre o uso de materiais recicláveis, biodegradáveis e sustentáveis, conceitos estes que estão imbricados em práticas pedagógicas voltadas para uma concepção de preservação do meio ambiente para a proteção dos recursos naturais.

Concordamos com (SANTOS, 2018), de que os documentos reguladores e orientadores apontam a preocupação com a temática, porém há equívocos na concepção expressa sobre a relação da criança com a natureza.

Estes equívocos, se traduzem na prática em ações e hábitos do cotidiano nas instituições de educação infantil que não permitem, ou cerceiam o processo de compreensão dos educadores de reconhecer-se como seres integrantes ou integrados, modos estendidos do universo, que coexistem em um sistema de inter relação com todos e tudo à sua volta (SPINOZA, 2014; SANTOS, 2018).

Com isso destacamos a importância sobre a formação continuada para os profissionais da educação infantil acerca das relações que as crianças estabelecem com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a natureza para além da visão de consumo impregnado em discursos de preservação e sustentabilidade nas políticas públicas educacionais baseados em um sistema capitalista.

É premente a necessidade de romper paradigmas em nossa sociedade contemporânea, de modo que principalmente nas instituições educacionais, a percepção da importância da relação afetiva do humano com a natureza seja restabelecida. (SANTOS, 2018) Mas não apenas de um saber genérico sobre essa relação, e sim um saber profundo, que permita aos educadores e demais profissionais que atuam nas instituições de educação infantil, compreender, nos moldes filosóficos e científicos, como esse universo se constitui, bem como, todos os seres e coisas que aqui coabitam.

Se alcançarmos esse pressuposto, se realmente conseguirmos romper com o paradigma do pensamento moderno, então finalmente veremos descortinar uma sociedade onde seres humanos sentem e pensam como uma espécie da natureza, com-vivendo de modo a respeitar o universo, a terra, os biossistemas e preservando os recursos naturais. A consciência ambiental em nossa concepção se estende para além da produção e consumo, ela vislumbra um humano que sente e pensa na e com a natureza, pulsa com ela, e neste sentido, busca meios para com-viver de forma harmoniosa nesse Universo-Natureza, substância única que tudo condensa e constitui.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.9.394/96. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

_____. Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – **Resolução Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

CARVALHO, I. C. M. **O sujeito ecológico:** a formação de novas identidades na escola. In: Pernambuco, Marta; Paiva, Irene. (Org.). Práticas coletivas na escola. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 115-124.

DELEUZE, G.,GUATTARI, F. **O que é filosofia?.** 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

GANDINI, L. HILL, L. CALDWELL, L. SCHWALL, C. **O papel do ateliê na educação infantil:** a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

PIORSKI,G. **Brinquedos do chão:** a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Petrópolis, 2016.

SANTOS. Z. C. W. N. **Currículo do Brasil colonial à escola nova**: fundamentos e contribuições para o currículo da infância na contemporaneidade. In: GESSER, V. VIRIATO, E. O. (orgs). Currículo: histórico, teorias, políticas e práticas. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014. 107-124.

_____. **Criança e experiência afetiva com a natureza**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, Aida. M. M. TIRIBA, Léa (Orgs.). **Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez. 2014.

SPINOZA, B. **Ética**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TIRIBA.L. **CRIANÇAS DA NATUREZA**. 2010. disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file. Acesso em: 23/07/2021.

_____. **Educação Infantil como direito e alegria.** 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5.5.5 A FOTOPERFORMANCE COMO RECUSO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

João Batista De Souza Junior [460]

Edgar De Campos Neto[461]

Ricardo Lopes Fonseca[462]

RESUMO

A relação homem e natureza está em contínuo movimento, pois, para garantir a sua sobrevivência e atender suas necessidades o ser humano transforma a natureza por meio do trabalho estabelecendo modos e relações de produção, a partir dos quais são estabelecidas as bases materiais e imateriais de organização social. Dessa forma, a arte enquanto produção humana pode ser compreendida como uma representação da relação estabelecida entre os seres humanos e os recursos naturais num dado período histórico. Partindo dessa prerrogativa, o presente trabalho tem como objetivo apresentar a categoria dialética conteúdo e forma na fotoperformance "De Manaus o Rio Negro é a Fossa e os Igarapés os Tubos de Merda" da série "Mil [quase] Mortos" de Uýra Sodoma, como um recurso didático para abordar a Educação Ambiental. Trata-se de um trabalho bibliográfico com abordagem qualitativa e descritiva. O método de investigação utilizado foi o Materialismo Histórico-Dialético e a categoria conteúdo e forma, os quais nos permite identificar a arte como uma representação histórica e social da degradação ambiental dos recursos hídricos de Manaus, permitindo a generalização sobre o a atual relação entre home e natureza dentro do sistema capitalista. Possibilitando o uso dessa como recurso didático para o trabalho com a Educação Ambiental.

Palavras-chave: Educação. Educação Ambiental. Categorias Dialéticas. Conteúdo e Forma.

1 INTRODUÇÃO

A relação homem e natureza está em contínuo movimento, pois, para garantir a sua sobrevivência e atender às suas necessidades, o ser humano transforma a natureza por meio do trabalho. Se precisa de abrigo, arquiteta casas; se sente fome, cultiva plantas e cria animais; se precisa ir de um lugar para outro, constrói estradas e meios de transportes. Assim, por meio do trabalho, enquanto produz os meios de vida, o homem está concomitantemente produzindo sua humanidade.

Segundo Leontiev (1978), no processo de desenvolvimento e produção dos bens materiais ocorre também a produção da cultura dos homens, seu conhecimento de mundo, da ciência e da arte, pois, como salienta Marx (1983, p. 25), "o modo de produção

[460] Mestrando em Educação. Universidade de Estadual de Londrina-UEL.e-mail:joaob.junior1994@uel.br
[461] Mestrando em Educação. Universidade de Estadual de Londrina-UEL. e-mail: edgarcamposneto@gmail.com
[462] Doutor em Geografia. Universidade Estadual de Londrina-UEL. e-mail: ricardolopesf@uel.br

da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual". Assim, o modo de produção estabelecido historicamente reflete-se na organização da sociedade, nas suas leis e na cultura material e imaterial, ou seja, os costumes e valores.

Dessa forma, a arte nos permite vivenciar as transformações ocorridas ao longo da história na relação entre homem e natureza, pois a arte é uma produção humana resultante da representação social, do modo e das relações de produção, das relações econômica, política e ideológica que perpassam determinado período histórico. Neste contexto, a representação da natureza é permeada por diversos fatores, de modo que o resultado e a percepção que temos da natureza mostra-se, ao mesmo tempo, como cultural. Por isso que este é fruto de um processo histórico a partir das interações entre o ser humano e o ambiente.

Segundo Gamboa (1998, p. 26), "toda obra literária, artística ou científica é a expressão de uma visão de mundo, um fenômeno de consciência coletiva que alcança um determinado grau de clareza conceptual, sensível ou prática na consciência de um pensador, artista ou cientista".

Spirkine e Yakhot (1975) apontam que todos os elementos que compõem a natureza são constituídos por propriedades gerais que empregam todos os aspectos essenciais que os caracterizam, e que estes refletem-se em categorias filosóficas. Segundo Gamboa (1998), as categorias dialéticas são históricas e possuem função metodológica, conduzindo o movimento dialético do conhecido ao desconhecido.

> As noções, os conceitos que designam os traços, as ligações, os aspectos e os fenômenos e objetos mais gerais, chamam-se categorias. [...] As categorias filosóficas são os conceitos mais gerais. São formulados no processo do conhecimento para reflectir [sic] as propriedades mais gerais dos fenômenos. (SPIRKINE; YAKHOT, 1975, p. 100).

Assim, as categorias dialéticas compreendem o mundo e as relações sociais a partir de múltiplas dimensões, afinal, como defende Marx (1978, p. 116), "o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso", permitindo uma melhor compressão do fenômeno/realidade.

A obra de arte, a partir da categoria dialética conteúdo e forma, pode ser compreendida como uma problematização da realidade concreta de um dado período histórico, uma vez que ela é uma expressão individual produzida a partir da síntese das generalizações universais da cultura humana, ou, como apresenta Lukacs (1968, p. 284),

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

"a arte representa sempre e exclusivamente o mundo dos homens, já que em todo ato de reflexo estético (diferente do científico) o homem está sempre presente como como elemento determinante".

Rubim (1928, p.177 apud BOTTOMORE, 1988, p. 623-625) chama-nos a atenção para a categoria conteúdo e forma, afirmando que:

> Não podemos esquecer que, no que diz respeito à questão da relação entre conteúdo e forma, Marx adotou o ponto de vista de Hegel e não de Kant. Este tratou a forma como algo que é externo em relação ao conteúdo e que adere ao conteúdo vindo de fora. Do ponto de vista da filosofia de Hegel, o conteúdo não é, em si, algo a que a forma venha aderir, vindo de fora. Pelo contrário, por meio de seu desenvolvimento o próprio conteúdo dá origem à forma, que já é latente no conteúdo. A forma cresce necessariamente do próprio conteúdo.

Partindo dessa prerrogativa e das discussões realizadas na disciplina "Leitura e visão de mundo: avaliação e estratégias de ação", do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Londrina-UEL, este trabalho tem como objetivo apresentar a categoria dialética conteúdo e forma na fotoperformance "De Manaus o Rio Negro é a Fossa e os Igarapés os Tubos de Merda", da série "Mil [quase] Mortos" de Uýra Sodoma, como recurso didático para a Educação Ambiental.

A escolha da obra justifica-se no fato dela ser uma representação contemporânea da relação entre homem e natureza, além do artista ser uma figura em ascensão no cenário da arte brasileira, selecionado ao "7º Prêmio EDP nas Artes", expositor da 34 bienal de São Paulo e reconhecido socialmente por seu trabalho com a temática ambiental e representatividade da cultura indígena.

Trata-se de um trabalho de caráter bibliográfico com abordagem qualitativa e descritiva. O método utilizado na investigação foi o Materialismo Histórico-Dialético, pois permite a compreensão que se aproxima da totalidade do objeto trabalhado. Segundo Frigotto (2010, p. 79), esse método "[...] permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica".

2. DESENVOLVIMENTO CONTEÚDO E FORMA NA OBRA "DE MANAUS O RIO NEGRO É A FOSSA E OS IGARAPÉS OS TUBOS DE MERDA"

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para uma organização didática do texto, aqui apresentado, este será dividido em dois momentos: o primeiro centrado na forma e segundo no conteúdo. Contudo, forma e conteúdo são indissociáveis e um depende reciprocamente do outro. Para Franco e Girotto (2017), a forma é expressão concreta de um conteúdo abstrato da realidade concreta.

O descendente indígena e biólogo Emerson Munduruk dá vida à Uýra Sodoma, uma entidade híbrida – uma árvore que anda, que entrelaça os conhecimentos científicos da biologia com as sabedorias ancestrais indígenas. Nascido durante o processo de impeachment de Dilma Rousseff, Uýra Sodoma foi a forma de expandir o trabalho do biólogo para além da pesquisa acadêmica, buscando uma perspectiva social para seu trabalho, levando o debate sobre a conservação ambiental e os direitos indígenas e LGBTQIA+ (PRESSE, 2018).

Mestre em Ecologia, arte-educador e artista visual, Emerson nasceu no interior do Pará, em uma pequena comunidade indígena, e ainda criança mudou-se para Manaus, que é cortada por dezenas de riachos e afluentes do Rio Negro, passando a viver em uma ocupação (Germano, 2021). Uýra constitui-se numa entidade híbrida, normalmente com uma saia até o tornozelo e quase sempre com o torso nu, pintado e adornado com elementos da natureza como ramagens, conchas, sementes, folhas e flores. Em seus trabalhos, busca discutir sobre as questões socioambientais, como pode ser observado na Figura 1:

Figura 1 – “De Manaus o Rio Negro é a Fossa e os Igarapés os tubos de Merda”

Fonte: SODOMA, Uýra [Emerson Munduruk]. Série Mil [Quase] mortos. Foto: Matheus Belém. 2018, on-line.

A forma utilizada por Uýra Sodoma é a fotoperformance, com predominância de tons escuros que se aproximam do preto, elementos naturais (como rio, céu e nuvens), culturais (prédios, casas, lixo) e uma figura mítica no centro da imagem. Entende-se, a partir de Vinhosa (2014), que na fotoperformance a fotografia não é apenas um registro documental da realidade, mas que há alcance e qualidades particulares muito mais abrangentes devido à busca do movimento, da temporalidade, da dramaticidade e das relações estabelecidas no espaço e nas ações. Assim, a fotoperformance configura-se como a própria obra de arte, sendo a fotografia o seu suporte.

> Uma fotoperformance se estabelece como um trabalho performático autônomo, desvinculado do objetivo documental que o registro fotográfico possui. Neste caso a fotografia não é documento, mas o meio específico de apresentação pública da performance. Ela é entendida como uma performance, pois, embora o objeto artístico configure-se como imagem fotográfica, ele está centrado no corpo do artista, que no momento da captura da imagem esteve a performar diante da câmara. A fotografia é a finalidade da concepção da performance, criação está elaborada em função do dispositivo fotográfico. (NEVES, 2012, p. 3).

Neste contexto, podemos diferenciar a fotografia da fotoperformance. Lemos (2019) complementa apontando que a relação que o corpo estabelece com o espaço, a imagem e a performatividade são os três elementos básicos que compõem a construção da fotoperformance, permitindo assim criar uma imagem que passa diretamente pela câmera fotográfica e é resultado de uma estratégia ou um acontecimento orquestrado diretamente para ela. O papel da fotografia é construir e expor realidades presentes. “O resultado dessa prática é uma composição estética que oferece um campo aberto a variadas interpretações imaginárias por parte do espectador” (LEMOS,2019, p. 45).

A partir dos três modos técnicos da fotoperformance (VINHOSA, 2014), podemos enquadrar a obra “De Manaus o Rio Negro é a Fossa e os Igarapés os tubos de Merda” no modo mise-en-scène, que se caracteriza por uma performance pensada diretamente para a câmera, na qual as ações são trabalhadas de forma a resultar em imagens expressivas. A ênfase recai na força de sua unicidade: uma só imagem impactante e sintética conceitualmente. A relação do artista com a câmera é frontal e direta. “O objetivo é criar uma imagem penetrante e potente, [...] capaz de provocar reações física e psíquicas [sic] imediatas. Uma imagem inesquecível e pontiaguda, perturbadora de nossos hábitos!” (VINHOSO, 2014, p.09).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

São estas características que podem ser observadas na obra, na qual a performance posiciona-se e interage diretamente como a câmera, enfatizando e utilizando o espaço performático a fim de ressignifica-lo e conduzindo os observadores ao estranhamento visual, convidando-os a refletirem e incomodarem-se com uma cena que faz parte do cotidiano dos igarapés na cidade de Manaus.

Essa quebra da noção de cotidiano é uma das características da fotoperformance, segundo Lemos (2019), pois ela desencadeia uma reconstrução do espaço a partir da maneira que a performance ou o tema sejam colocados em cena para serem fotografados. Assim, acontece uma ressignificação do espaço representado a partir da maneira com que o corpo/tema é concebido na imagem, ao mesmo tempo em que se relaciona com o contexto fotografado.

Dessa forma, a fotografia em questão é entendida e utilizada como múltiplo, onde há espaço para diversas interações e reinterpretações da realidade, deixando de ser uma cena comum à população amazonense e passando a ser uma generalização da relação socioambiental da atualidade.

Ao pensarmos no significado de cada elemento que compõe a imagem, chegamos ao conteúdo da obra, que, ao nosso ver, é a degradação ambiental. A obra traz o artista ao centro da imagem, cercado pela degradação ambiental e pela pobreza e contrastando com prédios de alto padrão ao fundo. A performance coloca sua própria história de homem indígena em choque ao se expor em meio ao lixo e ao esgoto.

Existe na imagem, assim, uma dualidade entre a pobreza e o descaso com a figura humana, que contrasta com o grande centro tecnológico representado pelos prédios ao fundo, além de outras temáticas que podem ser problematizadas a partir da obra, como as questões habitacionais, o uso e a ocupação do solo, a história de uso do local, a poluição das águas, os desmatamentos, entre outros.

Além do apelo visual da imagem, o artista expressa de forma incisiva o nome da obra “De Manaus o Rio Negro é a Fossa e os Igarapés os tubos de Merda”, proporcionando sensibilidade ao saneamento básico da cidade de Manaus que, segundo Sodoma, tem apenas 20% do esgoto da cidade coletado, e que desse montante apenas 10% são tratados. O nome da série ao qual a obra pertence, “Mil [quase] mortos”, faz referência ao número de igarapés que perpassam a cidade, que segundo o artista são quase mil igarapés que se encontram na mesma situação representada na foto.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste contexto, a obra denuncia, por meio de seu conteúdo, o contexto ambiental vivenciado por parte da população da cidade de Manaus, que ao mesmo tempo pode ser generalizada para diversas outras partes do mundo, pois, como apresenta Dias (2004), estamos vivenciando uma crise ambiental. Ao denunciar e reconhecer essa crise por meio de suas manifestações artísticas, Sodoma vai ao encontro daquilo que expõe Guimarães (2013, p.04) ao dizer que os problemas ambientais são um consenso na sociedade, cuja "decorrência de um modelo de desenvolvimento econômico de forte impacto ambiental e que a Educação Ambiental é uma importante ação para a superação destes problemas."

Assim, entendemos a Educação Ambiental como uma dimensão do processo educacional de capital importância, na qual a referência às questões socioambientais funda-se na compreensão de que no cerne dessa temática perpassam implicações sociais contemporâneas e educacionais. Nessa direção, Loureiro (2006) aponta que a Educação Ambiental é o caminho para se alcançar a transformação social e a construção democrática de uma sociedade mais sustentável, além de novos paradigmas de viver, pensar e relacionar-se com a natureza. Dessa forma, a Educação em seu aspecto mais amplo e a Educação Ambiental buscam a formação e a instrumentalização das novas gerações e dos seres humanos para a prática social, inclusive em sua dimensão ambiental.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ARTE COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Segundo Lopes e Abilio (2021), para que a Educação Ambiental promova a emancipação social, deve-se pensá-la como prática social, rompendo com os modelos de ensino tecnicistas ou positivistas, os quais são permeados de conhecimentos e comportamentos romantizados e naturalizados sobre as questões socioambientais.

Nessa direção, Loureiro (2011) aponta que a Educação Ambiental Crítica apresenta-se como prática social que auxilia e combate a crise ambiental, não apenas na dimensão naturalista ou ecológica, mas a partir de seu caráter político e emancipador, crítico e reflexivo, compreendendo a complexidade da totalidade e incluindo múltiplas dimensões distintas, unidas para possibilitar a transformação da realidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, faz-se necessário repensar os recursos didáticos utilizados nas aulas para trabalhar a Educação Ambiental e alcançar uma prática pedagógica intencional, como defende Saviani (2008), bem como a humanização do indivíduo (DUARTE, 2014). Neste contexto, destacamos que a obra " De Manaus o Rio Negro é a Fossa e os Igarapés os tubos de Merda", de Uýra Sodoma, configura-se como um recurso didático que atende múltiplas determinações da prática social, configurando-se como uma representação atual da relação entre homem e natureza, possibilitando seu uso como recurso didático para o trabalho com a Educação Ambiental.

Duarte (2011) aponta que as obras de arte configuram-se como uma produção humana que apresentam e sintetizam a experiência do gênero humano, e que por meio delas cada indivíduo pode vivenciar experiências como se fossem de sua própria vida. Dessa forma, a arte possibilita o contato com uma riqueza de produções humanas que a cotidianidade dificilmente possibilitaria. Por mais rica que seja tal codidianidade, ela nunca terá toda riqueza acumulada pela história da humanidade.

Assim, a obra de Uýra Sodoma permite que de vivenciemos a relação estabelecida entre o homem e a natureza e suas múltiplas dimensões, as contradições e as incoerências, de modo a exemplificar as relações de produção, as ideologias e o projeto de sociedade que se estabelece hoje.

Contudo, Duarte (2011) ressalta que não basta o contato imediato e espontâneo com as obras de arte, mas também que se faz necessário o trabalho educativo como elas, da mesma forma como é necessário o trabalho educativo com as objetivações e conhecimentos científicos e filosóficos. Portanto, é de capital importância que, ao trabalhar com a Educação Ambiental, os professores tenham clareza do que é essencial e do que deve ser transmitido, além de como ocorrerá essa transmissão às novas gerações para que realmente seja possível a transformação da realidade socioambiental e social da sociedade.

Em síntese, a fotoperformance "De Manaus o Rio Negro é a Fossa e os Igarapés os tubos de Merda", de Uýra Sodoma, traz à tona a partir de seu conteúdo e forma uma posicionamento político e ideológico sobre a degradação ambiental vivenciada pelos recursos hídricos de Manaus, permitindo-nos fazer uma generalização sobre a atual relação entre homem e natureza dentro do sistema capitalista e configurando-se como um recuso didático riquíssimo para o trabalho com a Educação Ambiental a partir de uma perspectiva crítica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

BOTTOMORE, T. (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 9ª edição. São Paulo: Gaia, 2004.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. In: **Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. SILVA, J. C. et. al (org.). 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 33-47

FRANCO, S. A. P.; GIROTTO, C. G. G. S. A categoria marxista conteúdo e forma na leitura literária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1972-1983, out./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.8776>. E-ISSN: 1982-5587. Acesso em: 20 de jun. de 2021.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**, Campinas-SP. Práxis. 1998

GUIMARÃES, M. **POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA SOCIEDADE ATUAL**. Margens.. v. 7, n. 9, p. 11-22. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767>. Acesso em 01 de jul. 2021.

GERMANO, Beta. Parte da próxima Bienal de São Paulo, a artista Uýra Sodoma enaltece a cultura indígena e conscientiza a população sobre a preservação ambiental. In: **Terra**. 2021. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/terra-em-transe,56dcbb2aa260c87a60aa4fb111c46b89lyu8topz.html>. Acesso em 03 de jul. de 2021.

Lemos, J. **CORPO, IMAGEM E PERFORMATIVIDADE NA FOTOGRAFIA**: Um Estudo Sobre a Linguagem da Fotoperformance. 2019. 106 p. Dissertação (Mestrado em artes da cena) - Universidade Federal de São João del-Rei, São João Del-Rei, 2019.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em Educação Ambiental. In: **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental**. CASTRO, R. S.; LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. (Orgs.). 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-35.

Lopes, T. S.; Abílio, F. J. P. Educação Ambiental Crítica: (re)pensar a formação inicial de professores/as. **Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA),** 16(3), 38–58. 2021. Disponível em <https://doi.org/10.34024/revbea.2021.v16.11518>. Acesso em: 28 de jun de 2021.

LUKACS, G. A arte como autoconsciência do desenvolvimento da humanidade. In: LUKACS, G. **Introdução à uma estética marxista**: Sobre a Categoria da particularidade. Editora Civilização, 1968.

NEVES, D. **Performance e registro: a produção performática de Claudia Paim.** 2013. 144 p. Dissertação (Mestrado em artes visuais) - Universidade Federal de Santa Maria, São Maria, 2013.

PRESSE, France. Conheça Uýra Sodoma, a drag queen amazônica comprometida com a floresta. In: **G1**. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2018/07/26/conheca-uyra-sodoma-a-drag-queen-amazonica-comprometida-com-a-floresta.ghtml?fbclid=IwAR2fx1u-dRLV3sk4s4ycQjGTl3ndgzfSyftx686eqDfFgGaFt61VLsuN1wI>. Acesso em: 03 de jul. de 2021.

SAVIANI. D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. Ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SODOMA, Uýra [Emerson Munduruk]. “De Manaus o Rio Negro é a Fossa e os Igarapés os tubos de Merda. Manaus. **Série Mil [Quase] Mortos**. 26 de março de 2018. Instagram: @uyrasodoma. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BgzoKtwAZdq/?utm_medium=copy_link>. Acesso em: 20 de jun. de 2021.

SODOMA, Uýra [Emerson Munduruk]. **No ateliê com Uýra**. 17 de fevereiro 8. Instagram: @bienalsaopaulo. Disponível em < https://www.instagram.com/bienalsaopaulo/channel/?utm_source=ig_embed&ig_rid=e1e0b8fc-faac-4f50-8d4c-3f39cfe898b9>. Acesso em: 20 de jun. de 2021.

SPIRKINE, A; YAKHOT, O. **Princípios do Materialismo Dialético**. São Paulo: Estampa, 1975.

VINHOSA, Luciano. Fotoperformance - passos titubeantes de uma linguagem em Emancipação. In: 23º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. 2014, Belo Horizonte. **Anais do 23º Encontro da ANPAP - “Ecossistemas Artísticos”.** Belo Horizonte: Ed. Belo Horizonte: ANPAP/PPGARTES/ICA/UFMG, p. 2876-2885. (ONLINE). Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2014/simposios/simposio08/Luciano%20Vinhosa.pdf>. Acesso em: 01 de jul. de 2021.

5.5.6 A IMPORTÂNCIA DA CADEIA ALIMENTAR NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR ENTRE CIÊNCIAS E ARTE

Andréa Ricetti Cochôa[463]

Lenara Silvério Vaz Pereira[464]

Maria Lucimara dos Santos[465]

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta pedagógica sobre Educação Ambiental com o tema "Cadeia Alimentar", desenvolvida pelo Grupo Colaborativo de Educação Ambiental SMED/UTFPR, formado pelos professores do Clube de Ciências Augusto Ruschi e da Oficina de Arte da Rede Municipal de Educação de Araucária/PR. O objetivo principal deste trabalho é apresentar a importância da interdisciplinaridade entre Ciências e Arte para que a educação ambiental possa ser trabalhada com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando como ocorreu a criação do Grupo Colaborativo entre o Clube de Ciências e a Oficina de Arte do município de Araucária, para então apresentar uma proposta de trabalho com o objeto de conhecimento "Cadeia Alimentar". A metodologia escolhida foi a pesquisa bibliográfica sobre o tema, fundamentada em Avanzini, et al. (2021), Braz da Silva (2017), Buoro (2002) e a pesquisa documental através da abordagem qualitativa, com o levantamento das fontes da Rede Municipal de Educação de Araucária/PR, seguida de análise sobre o Grupo Colaborativo que se efetivou entre os professores do Clube de Ciências e Oficina de Arte. Como resultado preliminar, foi observado que através de um trabalho conjunto e reflexão sobre os conteúdos de ambas as disciplinas, é possível apresentar diversos temas sobre a educação ambiental e que a interdisciplinaridade aprofunda igualmente ambos os conteúdos. Esta interação poderá ocorrer, a partir da "pausa para o olhar" e a "pausa para o explicar" dos conteúdos de Ciências e Arte. Neste sentido, a fotografia serviu de recurso tecnológico eficaz, para estas reflexões.

Palavras-chave: Clube de Ciências. Oficina de Arte. Interdisciplinaridade. Educação Ambiental. Fotografia.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo destaca a importância da Educação Ambiental para a educação, apresentando uma proposta de trabalho interdisciplinar entre Ciências e Arte, tendo como foco de estudo, a Cadeia Alimentar. Trata-se de uma proposta interdisciplinar desenvolvida pelos professores do Clube de Ciências e Oficina de Arte da Rede Municipal de Educação de Araucária/PR, mostrando que é possível a realização de um

[463] Mestre em Aquicultura (UFSC), Professora do Clube de Ciências Augusto Ruschi andrea.cochoa@educacao.araucaria.pr.gov.br
[464] Especialista em Educação Especial e Inclusiva (Faculdade Unina), Professora do Clube de Ciências Augusto Ruschilenara.pereira@educacao.araucaria.pr.gov.br
[465] Mestre em Educação (UTP). Professora e Supervisora de Arte da Secretaria Municipal de Educação de Araucária - PR (SMED), maria.santos@educacao.araucaria.pr.gov.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

encaminhamento pedagógico com estas disciplinas, tanto no ensino presencial, como no ensino emergencial remoto.

De acordo com a Lei nº 9.795, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), "(...)a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo(…)" (BRASIL, 1999). Portanto, cabe à escola integrar esta temática aos demais programas educacionais envolvidos.

Devido à pandemia de COVID-19, houve a necessidade de apontar propostas diferenciadas para o ensino remoto. Diante deste novo desafio, os professores integrantes do Clube de Ciências e Oficina de Arte, envolveram-se em reuniões virtuais quinzenais para discutir o problema: Como trabalhar a educação ambiental, levando-se em conta a possibilidade de um encaminhamento com as disciplinas de Ciências e Arte, considerando o momento de ensino remoto, causado pela pandemia do COVID-19?

A partir do problema levantado durante as reuniões, foram elaboradas várias possibilidades entre as duas disciplinas, a partir da colaboração dos professores integrantes do Clube de Ciências e da Oficina de Arte. Entre os diversos encaminhamentos no decorrer dos encontros do Grupo Colaborativo, encontraram diferentes temas com a finalidade de apresentar soluções para a problemática.

Justifica-se o presente artigo pela relevância do tema, além da interdisciplinaridade entre Ciências e Arte. Assim, o objetivo principal deste trabalho é apresentar a importância da interdisciplinaridade entre Ciências e Arte para que a educação ambiental possa ser trabalhada com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando como ocorreu a criação do Grupo Colaborativo entre o Clube de Ciências e a Oficina de Arte, do município de Araucária/PR e apresentando uma proposta de trabalho com o objeto de conhecimento "Cadeia Alimentar".

A contribuição deste estudo é voltada aos professores destas disciplinas, que buscam trabalhar a educação ambiental nas escolas. A metodologia escolhida foi a pesquisa bibliográfica sobre o tema, fundamentada em Avanzini, et al. (2021), Braz da Silva (2017), Buoro (2002) e a pesquisa documental através da abordagem qualitativa, com o levantamento das fontes da Rede Municipal de Educação de Araucária, seguida de análise sobre o Grupo Colaborativo que se efetivou entre os professores do Clube de Ciências e Oficina de Arte, como se verá a seguir.

2 CLUBE DE CIÊNCIAS E OFICINA DE ARTE

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O Clube de Ciências Augusto Ruschi (CCAR) é um espaço laboratorial extracurricular, fundado em 23 de maio de 1991, vinculado e mantido pela Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED). Atualmente está presente em quatro escolas do município e tem como principal objetivo proporcionar apoio pedagógico e científico aos alunos e professores da rede e à comunidade local. Articulado com os documentos que norteiam a educação municipal, sua proposta é trabalhar os objetos do conhecimento de Ciências por meio do desenvolvimento de aulas e oficinas práticas para auxiliar no aprendizado e despertar o interesse científico e o gosto pela investigação nos estudantes. (ARAUCÁRIA, 2020, p. 2).

A Oficina de Arte, da mesma forma é vinculada e mantida pela SMED e igualmente possui uma longa tradição de atividades relacionadas ao Ensino de Arte, com a sua fundação em 12 de julho de 1992, aprofundando conhecimentos para os estudantes da rede, através de atividades nas diferentes linguagens artísticas. No ano de 2021, passou por um Projeto de Reestruturação ampliando o atendimento da Rede Municipal de Ensino, com a implantação de 4 polos, onde 3 são em escolas e 1 em um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI. (ARAUCÁRIA, 2020b).

Para compreender melhor as propostas de ambos os projetos, recomendamos a leitura de Freitas (2007) sobre a Oficina de Arte e Heize e Chaves (2013) sobre o Clube de Ciências. Destaca-se que ambos os projetos desenvolvem atividades voltadas à comunidade com a finalidade de instigar o interesse pela arte e pela ciência através da construção de um pensamento crítico.

Desde o início da Pandemia do Covid19, as atividades do Clube de Ciências e Oficina de Arte vêm acontecendo de forma remota, com orientações impressas e online para os estudantes e suas famílias. Diante deste novo desafio, surgiu a necessidade de discutir novas formas de ensinar.

Assim, no primeiro semestre do ano corrente, o Departamento de Articulação Pedagógica (DAP/SMED), em parceria com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) criou o Grupo Colaborativo de Educação Ambiental SMED/UTFPR, formado pelos professores que atuam no Clube de Ciências e da Oficina de Arte do Município de Araucária. O objetivo desse grupo é elaborar encaminhamentos, ações e projetos voltados à Educação Socioambiental para as Unidades Educacionais que possuem o CCAR e a Oficina de Arte, visando trabalhar o meio ambiente de forma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

integrada e fortalecida com a Comunidade Escolar, permitindo uma maior consciência ambiental dos alunos da rede.

A partir dos debates promovidos nesses encontros, surgiu o projeto “Uma pausa para olhar, uma pausa para explicar”, cujo foco é trabalhar a educação ambiental conciliando Ciências com a Arte, a observação científica com o registro artístico, através da fotografia. Estas “pausas” dizem respeito às reflexões deste Grupo Colaborativo, uma vez que a fotografia foi apresentada pelos professores de Arte, como possibilidade de recurso para aprofundar os conteúdos.

No que se refere ao ensino das Artes Visuais, Fusari e Ferraz (1993) destacam que existem inúmeras manifestações artísticas que passam a ser analisadas no campo da visão. Assim, a fotografia enquadra-se como uma das formas de campo do conhecimento em Arte, e como tal, deve igualmente ser discutida e refletida no “âmbito estético, artístico e cultural”, com os estudantes. (FUSARI E FERRAZ, 1993, pg. 73).

Além disso, é no processo da educação do olhar, que se apresentam várias reflexões sobre a “leitura de imagens”, bem como dos desdobramentos que ocorrem por conta desta análise para iniciar uma “re-significação”, na criação artística dos estudantes. (BUORO, 2003, p.23).

A partir de reflexões sobre as “pausas para o olhar”, intensificaram-se as contribuições para as propostas pedagógicas do Grupo Colaborativo. Considerando o ensino emergencial remoto, a fotografia foi escolhida como um recurso possível para atender às propostas pedagógicas. Desta forma, por meio do uso do celular, os professores iniciaram várias propostas pedagógicas refletindo sobre as fotografias produzidas por eles e a cada encontro, passaram a discutir os conteúdos a serem trabalhados. Juntos perceberam que seria possível aprofundar todos os conteúdos, juntamente com os estudantes.

Por meio deste Grupo Colaborativo, a interdisciplinaridade começou a ser debatida. No que se refere às aproximações entre Ciências e Arte, Braz da Silva, et al. (2017, p. 9) afirmam que “a dinâmica interativa entre o homem e o universo aproxima a Ciência e a Arte em um processo ininterrupto de aquisição de saberes e de apreensão de conhecimento e de significados sobre o mundo e a própria vida”.

Esta necessidade de trabalho interdisciplinar, está presente nos documentos oficiais da rede, que juntamente com as formações continuadas de professores e pedagogos do município, aprofundam debates e reflexões para o Planejamento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Referencial (ARAUCÁRIA, 2020c), proporcionando uma necessidade iminente do trabalho interdisciplinar, para todas as disciplinas. Assim, Avanzini, et al. (2021):

> Nas formações continuadas propostas aos professores do município pela Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED) têm sido oportunizado encontros entre professores de diversificados componentes curriculares, auxiliando a proximidade entre as áreas e seus objetos, promovendo a elaboração de planos de aulas que contemplem os conhecimentos de mais de um componente curricular com o objetivo de efetivar a aprendizagem por meio da integração dos saberes para os estudantes. (AVANZINI, et al. 2021, p. 2-3).

Cria-se a partir destas formações continuadas um compromisso com a integração entre diferentes componentes curriculares. E durante este processo "(...) tem se buscado discutir e propor novas práticas que remetem a integração dos diferentes componentes curriculares, o que também é chamado de interdisciplinaridade(...)" (AVANZINI, et al. 2021, p. 3). Ao propor alternativas metodológicas entre os diferentes componentes curriculares através do Planejamento Referencial (2020c), há uma grande contribuição no processo de ensino aprendizagem dos nossos estudantes.

Assim, os encontros realizados pelo Grupo Colaborativo de Educação Ambiental SMED/UTFPR, aprofundaram as discussões sobre a interdisciplinaridade, uma vez que a partir dos encontros, surgiram várias possibilidades de encaminhamentos com as disciplinas de Ciências e Arte, com a finalidade de efetivá-los nas escolas sobre a importância da educação ambiental.

3. CADEIA ALIMENTAR: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A partir dos encontros do Grupo Colaborativo, foi definido que seriam escolhidos determinados temas para a educação ambiental, tendo sempre um professor de Ciências e um professor de Arte para a apresentação dos trabalhos.

Para ilustrar um destes encontros, será apresentado como se deu o encontro sobre o tema Cadeia Alimentar, considerando o Planejamento Referencial (2020c), para estudantes do 4º ano das séries iniciais.

Antes do encontro foi solicitado aos professores envolvidos, o registro fotográfico dos componentes da cadeia alimentar. Os participantes enviaram as suas fotos para os professores responsáveis por este tema, permitindo a criação de diferentes possibilidades de cadeias alimentares.

No dia do encontro através do Meet, cada professor apresentou sua análise sobre

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a Cadeia Alimentar, a partir da montagem em Power Point, efetuada pelos professores responsáveis neste dia (1 professor de Ciências e 1 professor de Arte). Além destas análises, todos os integrantes do Grupo Colaborativo, igualmente foram percebendo as composições fotográficas apresentadas por todos, aprofundando debates sobre a "pausa para o olhar" e a "pausa para o explicar".

Figura 1 – Cadeia Alimentar criada a partir da foto da couve, com destaque para o Sol

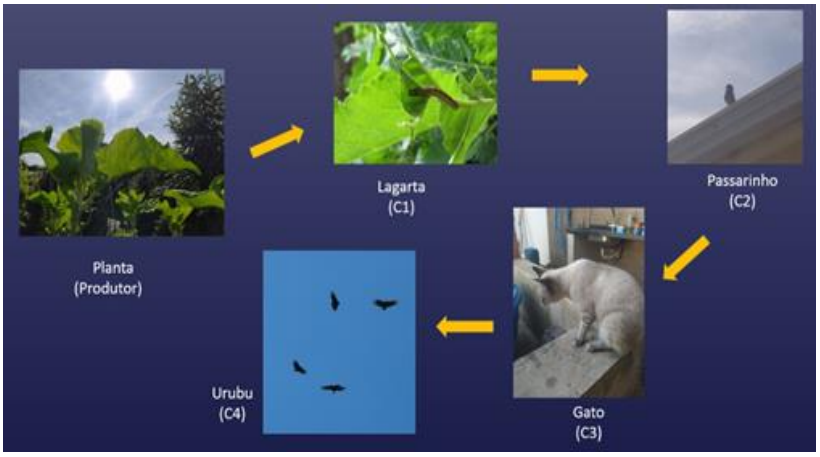

Fonte: Fabio Nakandakari (2021)

A Figura 1 mostra fotos tiradas pelo professor Fabio. O professor destacou a importância do Sol como fonte primária de energia e escolheu a couve para representar o produtor (P), a lagarta como consumidor primário (C1), o passarinho no telhado como consumidor secundário (C2), o seu gato de estimação como consumidor terciário (C3) e, por fim, os urubus, que estavam pairando no céu próximos a sua casa, como consumidores quaternários (C4).

Figura 2 – Cadeia Alimentar criada a partir da foto da couve

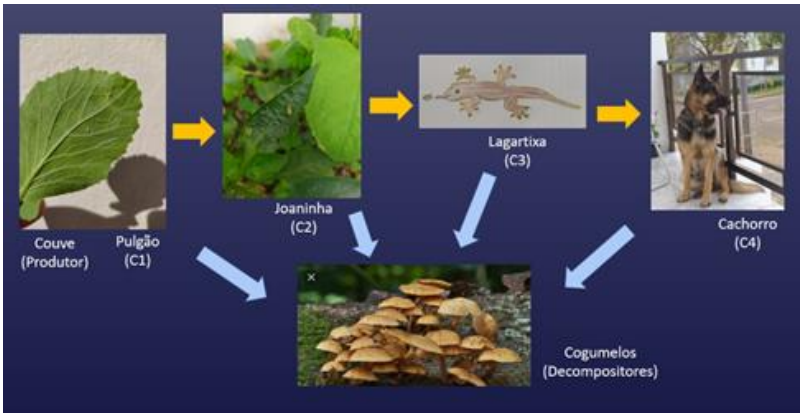

Fonte: Lenara Silverio Vaz Pereira (2021)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na Figura 2 temos as fotos tiradas pela professora Lenara, com um diferencial: a imagem da lagartixa foi um desenho realizado por um familiar e a imagem dos cogumelos foi retirada da internet. Esta cadeia alimentar tem como produtor a couve, destacando a importância do Sol para a fotossíntese das plantas e os cogumelos como decompositores atuando em todos os níveis tróficos.

Como se pode observar nas imagens, foram destacadas formas diferentes de se apresentar a cadeia alimentar e isto ocorreu também nas outras imagens apresentadas pelos outros professores. Assim, em cada apresentação, o recurso da fotografia servia como análise de possibilidades para debate dos conteúdos, tal como ocorreu com outros temas dos encontros sobre educação ambiental, destacando a relação da “pausa para olhar” e a “pausa para explicar”.

Após a apresentação e análises das fotografias produzidas por cada professor do Grupo Colaborativo, os professores responsáveis pela apresentação destacaram as possibilidades de encaminhamentos para os alunos do 4º ano dos anos iniciais.

Para o componente curricular de Ciências, levantou-se a possibilidade de confecção de cartazes, maquetes, jogos e outros materiais lúdicos partindo da fotografia que os alunos podem produzir durante as aulas. Além disso, trabalhar com o conceito de teia alimentar, a partir das cadeias alimentares formadas. Outro encaminhamento seria discutir a importância ecológica dos integrantes da cadeia alimentar, apresentar curiosidades, a partir das fotos tiradas pelos alunos, bem como destacar a importância da preservação da natureza para a manutenção do equilíbrio ecológico.

Em Arte, além da composição fotográfica ser trabalhada com os estudantes, acrescenta-se a pausa para o olhar e analisar as imagens produzidas por eles. Entre as possibilidades de trabalho, é possível ainda a análise da obra “Cabeça Reversível”, também conhecida como “Cesta com Frutas”, de Giusepe Arcimboldo, um óleo sobre tela de 1590. Como esta obra apresenta tanto a análise formal das frutas, como da análise da figura humana, é possível aprofundar as discussões sobre a cadeia alimentar com os alunos. Além disso, o professor pode ainda despertar o interesse dos estudantes, confeccionando carimbos com os alimentos, com o objetivo de analisar diferentes formas e propostas. Além disso, solicitar aos estudantes que percebam os formatos de insetos e outros animais para produzir a “montagem” das imagens produzidas por eles com frutas ou legumes, refletindo como o artista Arcimboldo produziu as imagens em suas pinturas. E claro, solicitar que os alunos comam suas “obras”, com o objetivo de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

compreenderem que também fazem parte da cadeia alimentar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a escola um espaço plural, inclusivo e promotor de discussões sobre diferentes questões, o ensino de educação ambiental pode contribuir na sensibilização dos estudantes para a construção de sociedades sustentáveis.

Este artigo mostrou uma possibilidade de trabalho interdisciplinar entre Ciências e Arte sobre Educação Ambiental voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que pode ser aplicada de forma remota, tendo como objeto de estudo a Cadeia Alimentar, levando-se em conta a importância da fotografia.

Como resultado preliminar, foi observado que através de um trabalho conjunto e reflexão sobre os conteúdos de ambas as disciplinas, é possível aprofundar diversos temas sobre a educação ambiental e que a interdisciplinaridade aprofunda igualmente ambos os conteúdos. Esta interação poderá ocorrer, a partir da “pausa para o olhar” e a “pausa para o explicar” sobre estes conteúdos. Neste sentido, a fotografia serviu de recurso tecnológico eficaz, para que estas reflexões ocorressem.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Clube de Ciências Augusto Ruschi. Projeto de Reestruturação 2021**. Araucária, PR, nov. 2020.

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Oficina de Arte de Araucária. Projeto de Reestruturação 2021.** Araucária, PR, nov. 2020b.

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Planejamento Referencial 2020. Versão Preliminar Ensino Fundamental.** Araucária, PR, 2020c.

AVANZINI, C.M.V.; KRUPA, E.T.B.; CORDEIRO, C.F.; ALMEIDA, R.J.A.; SALVADOR, D.S. A organização curricular de Araucária: a Interdisciplinaridade iminente e necessária. Pr. In: SENHORAS, E.M. **Políticas públicas na educação e a construção do pacto social e da sociabilidade humana 6**. Ponta Grossa - PR:Atena, 2021, vol. 6, p. 01-09.

BUORO, A.B.. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino de arte.** 2. ed. - São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9795, 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 abr.

1999. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/**Leis**/L9795.htm> Acesso em: 24 jun.2021.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)**. Brasília: MMA, 3ª ed., 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf. Acesso em 01/06/2021.

BRAZ DA SILVA, SUAREZ, UMPIERRE & QUEIROZ. **Ciência e Arte: um caminho de múltiplos encontros.** Interacções. n. 44, p. 7-18. Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4109. Acesso em 01/06/2021.

FUSARI, M.F.R.; FERRAZ, M.H.C.T. **Arte na Educação Escolar.** 3 reimp., São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, S. C. **Oficina de Arte de Araucária.** Monografia do curso de Pós-graduação Lato Sensu "Especialização em Fundamentos da Pesquisa e Ensino de História da Arte da Faculdade de Artes do Paraná. Orientação de Rosemeire Odahara Graça. Curitiba, PR, 2007.

HEIZE, H. L.; CHAVES, T. J. **O Clube de Ciências Augusto Ruschi e suas ações para promover a ciência no Município de Araucária, Paraná.** XI Congresso Nacional de Educação. Educere. 2013.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5.5.7 A SIMULAÇÃO DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS COMO ALTERNATIVA DE INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO

Leandro Faria Manuel[466]

RESUMO

O meio ambiente por muito tempo foi tratado somente como recurso, através de uma visão utilitarista, onde o meio ambiente é apenas fonte de recurso e receptáculo de todos os rejeitos produzidos e não mais necessários para a lógica do capital. Desta forma a educação ambiental se torna necessária, pois cria situações de aprendizagem que tem como objetivo a conscientização dos estudantes sobre uma nova visão da natureza, voltada para justiça socioambiental, onde os seres humanos estão integrados ao meio ambiente. Assim o presente artigo tem como objetivo discutir a Simulação de Organismos Internacionais como alternativa para a inserção da educação ambiental no Ensino Médio, através de uma abordagem interdisciplinar, crítica e transformadora. Este ensaio foi elaborado através de uma pesquisa bibliográfica sobre o papel das simulações como metodologia de ensino, relacionando esses achados a perspectiva de uma educação ambiental crítica, baseada no pensamento de Paulo Freire para uma educação transformadora. Constatou-se que a prática das simulações se insere na perspectiva freiriana de ensino, pois incentiva a pesquisa e a leitura crítica da realidade, promovendo o aprendizado através do diálogo e da interdisciplinaridade, propondo soluções para os problemas da vida do educando, além de transformá-los em protagonistas do próprio aprendizado. Busca-se assim que os estudantes assumam uma postura crítica frente aos problemas reais de sua comunidade, criando uma consciência que promova justiça social e uma relação mais ética e harmônica com o meio ambiente.

Palavras-chave: Simulações de Organismos Internacionais. Educação Ambiental. Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

Apesar de não haver estudos específicos sobre o papel das simulações de organismos internacionais no ensino da educação ambiental, existem estudos que comprovam que as Simulações promovem um aprendizado mais significativo que a educação tradicional (SOEIRA, 2011; SOUZA, 2017). As Simulações são sistematizadas através de um tema problematizador, onde os estudantes são organizados em grupos, representando cada ator envolvido no problema. Após estudo prévio, os estudantes expõem e debatem suas posições, buscando uma solução conjunta para a problemática proposta. Assim, ao fazerem múltiplas conexões sobre o tema discutido, eles vão além das relações possíveis em um ensino tradicional ou bancário (SOEIRA, 2011).

Vários professores e educadores ambientais ao realizarem suas práticas enfocam nas atividades com bases conservacionistas. Não que tais práticas não sejam

[466] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGETPEn), UFPR, leandrofaria.manuel@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

importantes ou não atinjam seus objetivos, pelo contrário, o diálogo entre as diferentes abordagens, sem a pretensão de uma educação ambiental universal, abre possibilidades para práticas que cheguem ao seu objetivo (CARVALHO; MUHLE, 2017, p. 170). Apesar disso é importante reconhecer o contexto plural da educação ambiental, sendo assim, faremos um enfoque sob a perspectiva crítica, não hierarquizando essa abordagem em relação às outras.

Para atingirmos o objetivo desse trabalho foi elaborada uma pesquisa bibliográfica sobre o papel da Simulações como metodologia de ensino, relacionando esses achados a perspectiva de uma educação ambiental crítica, baseada no pensamento de Paulo Freire para uma educação transformadora. Sob esse enfoque, as simulações buscam emancipar o aluno em um ensino pautado no diálogo e em uma visão crítica da realidade, o que vai ao encontro da visão de uma educação ambiental crítica, que seja capaz de contribuir "para transformar as relações sociais de produção em direção a um outro projeto civilizatório" (TREIN, 2012, p. 304), e que englobe "as dimensões política e social da educação e da vida humana" (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 33).

Sendo assim, o objetivo desse trabalho consiste em apresentar a simulação de organismos internacionais como prática que se insere em uma perspectiva freiriana e de uma educação ambiental crítica. Portanto busca-se por essa metodologia de ensino a formação de sujeitos ambientalmente responsáveis, comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis, que incentiva a participação colaborativa dos estudantes, o diálogo e a criação de uma conscientização para a transformação da realidade, buscando justiça social e uma relação mais harmônica com a natureza.

2 DESENVOLVIMENTO

No atual estágio da globalização vivemos sob a égide do sistema capitalista que estimula mais o ter do que o ser. Vivemos em uma era onde muitos consideram que estamos dissociados da natureza, apartados, vivendo separados e acima dela. Devemos nesse sentido ter um olhar que desmistifique essas práticas, e mais do que isso, lance luz sobre os reais interesses e objetivos dessa lógica perversa que coloca o lucro acima de valores éticos, criando, como afirma Loureiro (2015, p. 170), a crise ambiental atual:

> Mais do que isso, significa dizer que a crise ambiental atual é expressão de uma crise societária profunda, determinada historicamente, com magnitude e

> universalidade jamais vista, exatamente por ser intrínseca ao movimento de expansão do modo de produção capitalista, de universalização de relações sociais alienadas e redução da vida ao status de mercadoria.

Assim como Morin (2003, p.98) indica a educação na era planetária deve ser capaz de criar as condições necessárias para que tenhamos "uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária", que sejam capazes de se posicionar frente a crise ambiental atual.

Para proporcionar uma abordagem crítica que possa se posicionar frente a crise ambiental atual e que pense a relação sociedade natureza "sobre as bases de sustentabilidade ecológica e de equidade social" (LEFF, 2001, p. 60) é preciso ter "uma educação que reconstrua relações entre pessoas, sociedade e meio natural, sob uma ética de responsabilidade voltada à sustentabilidade socioambiental" (CARNEIRO, 2006, p. 18). Assim a educação ambiental deve pensar a relação sociedade natureza de forma a transformar a realidade em que vivemos, reconfigurando os valores do sistema capitalista, como o consumismo, visando uma sociedade planetária em comunhão com a natureza, sendo parte dessa, convivendo de forma harmônica e sustentável.

Para que possamos atingir esses objetivos é necessário que a educação ambiental venha a "contribuir para o enfrentamento intencional das relações sociais alienadas, e se definem no movimento de explicitação e superação da crise ambiental enquanto uma expressão da crise societária" (LOUREIRO, 2015, p. 173). Assim para trabalharmos a educação ambiental de forma significativa é importante uma abordagem que torne o estudante protagonista, sendo capaz de interligar os aspectos científicos e os mecanismos que transformam e moldam o seu cotidiano, como as características sociais, políticas e culturais que são responsáveis pela construção e reprodução do espaço vivido pelos discentes (REIGOTA, 1994).

2.1 O papel das simulações na inserção de uma educação ambiental crítica, baseada na perspectiva freiriana

Para que possamos desenvolver uma educação ambiental crítica e reflexiva com base na perspectiva freiriana, propomos a prática das simulações de organismos internacionais. As simulações são organizadas através de um debate aos moldes dos Organismos Internacionais que tem como objetivo contribuir para a conscientização dos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

alunos quanto a temas relevantes da atualidade (SOUZA, 2017, p. 2). Para desenvolver a atividade o professor confecciona um caderno de orientações com as principais características sobre a problemática a ser discutida, que os estudantes deverão estudar, depois se aprofundando na temática e no ponto de vista defendido pelo ator representado.

Para se prepararem para o debate os estudantes deverão pesquisar o conteúdo de forma interdisciplinar, pois para debater e defender sua visão de mundo ele deve ter um conhecimento amplo sobre o tema, que seja transversal e permeie várias áreas do conhecimento, como geografia, história, biologia, relações internacionais, economia, etc. Segundo Carvalho (1998, p. 9) a interdisciplinaridade busca "superar uma visão especializada e fragmentada do conhecimento em direção à compreensão da complexidade e da interdependência dos fenômenos da natureza e da vida", integrando o homem à natureza, e "aproximando para o diálogo as ciências da vida, a natureza e da sociedade" (FLORIANI, 2009, p. 191). Aproximando essa prática ao pensamento de Freire notamos que os estudantes se tornam capazes de ir "para além do estágio de meras opiniões sobre fatos e adquiram uma compreensão crítica muito maior (FREIRE, 2011, p. 59).

Para se tornar instrumento de transformação em vários níveis (ambiental, social, cultural, político, econômico, entre outros), a educação ambiental deve ser estruturada de forma interdisciplinar, considerando as múltiplas interações entre os vários níveis em que ela se desenvolve. Assim a integração de vários saberes para os debates nas simulações favorece o entendimento sobre o meio ambiente em suas múltiplas escalas, bem como seu uso racional e preservacionista, contribuindo para criar cidadãos conscientes e atuantes na resolução dos problemas de sua comunidade (REIGOTA, 2002). Sugere-se quebrar esse paradigma, propondo uma diversidade de experiências e tornando a sala de aula um verdadeiro espaço de integração, seguindo um enfoque global que venha a favorecer a aprendizagem (MORIN, 2002).

2.2 Desenvolvendo o processo da simulação

No início dos debates o professor conduz a sessão de modo que os estudantes possam expor e debater seus pontos de vista e posicionamentos, chegando a acordos e soluções para a temática proposta. No final do evento os estudantes são estimulados,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de forma colaborativa, a redigir um Projeto de Resolução, documento que deve conter as proposições para a solução da situação-problema proposta no início dos debates. Assim várias habilidades são desenvolvidas ao longo da simulação, como a capacidade de argumentação e negociação, a oratória e o trabalho em equipe (MEDINA; PAVARINA, 2015), além do respeito pelas diferenças, escutar e acolher o próximo, o enriquecimento do vocabulário e desenvolvimento da linguagem culta, o desenvolvimento da leitura e da escrita (JORDANA; BASTOS, 2017).

Cria-se assim um espírito crítico sobre a relação sociedade e natureza, abandonando a educação bancária que estimula a memorização, e trazendo à tona a busca pelo diálogo e pela transformação. Através de um conteúdo que pode ser escolhido pelos estudantes, o que torna o aprendizado mais atraente e interessante, vai se construindo uma forma de pensar a si próprio e ao mundo simultaneamente, sem separar o ato de pensar do da ação, como destaca Freire (1987, p. 41):

> [...] enquanto, na concepção bancária permita-se-nos a repetição insistente o educador vai enchendo os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo.

Ancorada a essa abordagem que une teoria e prática, Morin (2002, p. 64) preconiza o pensamento contextualizado e globalizante, uma vez que na atual era planetária é importante contextualizar e entender a “relação todo-partes”, de forma global, multidimensional e complexa. Assim as simulações, ao proporcionar o debate entre várias posições sobre um mesmo assunto (posições contrárias ou alinhadas, conflituosas ou apaziguadoras), desenvolvem um pensamento complexo, relacional e contextualizado com as necessidades dos estudantes frente as questões ambientais planetárias e locais.

Para finalizar a prática, o professor pode propor que os estudantes façam conexões com a realidade vivida em sua comunidade, expressando isso através de cartazes, folders e textos, que farão parte de um mostra aberta para à comunidade escolar, extrapolando assim os muros do colégio. Nesse momento o papel do professor se torna essencial, pois ele não deve se ver apenas como o dono do conhecimento, que é depositado no estudante, e sim ir além de ensinar seus conteúdos, o que implica “a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais" (FREIRE, 2008, p. 54), um dos pontos fundamentais da educação ambiental crítica em busca da justiça socioambiental.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ambiental deve ser estruturada na prática da interdisciplinaridade e na busca pela resolução de problemas voltados para a comunidade em que os estudantes estão inseridos, através de um olhar freiriano que nos mostra que a educação é responsável pela mudança, pois os estudantes ao se transformarem também transformam a realidade em que vivem, tornando cada aluno em sujeito de sua própria história, como aponta Freire (2011, p. 46):

> [...] não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar [...] constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela.

Ainda segundo Freire (1987), os conteúdos devem trazer a realidade dos estudantes para a sala de aula, promovendo mudanças na realidade. Isso só pode ser alcançado através do diálogo, onde pontos de vista de todos serão debatidos e levados em consideração, contribuindo para o pensamento crítico e libertador. Transpor o modelo consumista que transforma a natureza apenas em recurso precisa de uma práxis que estimule o pensamento e que privilegiem "o diálogo com a diferença, os espaços garantidos pelo pensamento complexo e híbrido e pela pluralidade diferenciadora" (FLORIANI, 2009, p. 195), para que possamos ir além da alienação imposta pelo sistema capitalista, pois é o diálogo a essência maior da educação como prática de liberdade (FREIRE, 1987).

Com a prática das simulações os alunos começam a fazer múltiplas conexões, algo que no ensino tradicional não seria possível (SOEIRA, 2011). Assim, como forma de aprendizagem que preconiza o diálogo e a interdisciplinaridade, as simulações podem trazer benefícios para uma abordagem crítica em educação ambiental, pois tem o poder de desenvolver nos educandos a consciência crítica frente aos problemas ambientais, indo além da memorização sobre determinado tema, propondo soluções para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

transformar a realidade em que os alunos estão inseridos.

Indo mais além, essa prática supera uma visão fragmentada sobre a realidade, promovendo um processo de ensino-aprendizagem ancorado na construção coletiva e colaborativa, em um "processo dialético de ação-reflexão, ou seja, de exercício da práxis" (QUINTAS, 2004, p. 133). Assim nesse ir e vir dos debates, se toma consciência do todo e das partes, produzindo um conhecimento significativo revestido de consciência política, pois força o estudante a se posicionar frente as questões debatidas.

Portanto, debater os problemas ligados à educação ambiental através de simulações de organismos internacionais se reveste de prática libertadora, pois estimula a pesquisa, a autonomia, a interdisciplinaridade, o diálogo e a busca por soluções que transformem a realidade da comunidade onde os estudantes e a escola estão inseridos. Abordar a educação ambiental por essa perspectiva se reveste de puro ato político, pois educa para a cidadania, contribuindo para formação de uma coletividade responsável pelo lugar em que reside (SORRENTINO, 2005), saindo da inércia e sendo o sujeito das transformações sociais.

4 REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Fundamentos epistemo-metodológicos da educação ambiental.** Educ. rev., Curitiba, n. 27, p. 17-35, Junho 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 Nov. 2020.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Em direção ao mundo da vida**: interdisciplinaridade e educação ambiental. Sema & Ipê, São Paulo, Brasil, 1998, 102pp.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura e MUHLE, Rita Paradeda. **Educação ambiental:** o problema das classificações e o cansaço de árvores. In: OLIVEIRA, Marta Dosciatti de et al.(Orgs). Cidadania, meio ambiente e sustentabilidade. Caxias do Sul, RS: Educs, 2017. p.169-183.

FLORIANI, D. (2009). **Educação ambiental e epistemologia:** conhecimento e prática de fronteira ou uma disciplina a mais?. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 4, n. 2, p. 191-202.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 31ª. Ed., 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 19ª. Ed., 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 13ª. Ed., 2011.

JORDANA, M.V.M e BASTOS, L. S. **Trabalhando com o Modelo de Organizações das Nações Unidas no IFMG campus Ouro Branco.** Projeto de Pesquisa, Ouro Branco – MG, 2017.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. **As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira.** Ambiente & Sociedade. São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan.-mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a03.pdf> Acesso em 12 nov. 2020.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOUREIRO, C. F. B. (2015). **Educação Ambiental e Epistemologia Crítica**. REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental, 32(2), 159–176. https://doi.org/10.14295/remea.v32i2.5536

MEDINA, J. P. e PAVARINA, P. R. J. P**. Projeto de Simulação "Diplomata Júnior"**. In: Anais do 8º Congresso de Extensão Universitária da UNESP - São Paulo – Brasil - 2015.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação no Futuro.** São Paulo: Editora Cortez, 5ª. Ed., 2002.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

QUINTAS, José Silva. **Educação no processo de gestão ambiental:** uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente / Secretaria Executiva / Diretoria de Educação Ambiental (Org.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p.113-140.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **A floresta e a escola:** por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Ed Cortez, 2002.

SOEIRA, Elaine dos Reis. **Competências e Habilidades cognitivas em jogos eletrônicos de simulação**. In: Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE - Curitiba – PR, Brasil, 7 a 10 de novembro de 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Elaine-Soeira/publication/236617388_COMPETENCIAS_E_HABILIDADES_COGNITIVAS_EM_JOGOS_ELETRONICOS_DE_SIMULACAO/links/0046351851e2a4ccb1000000/COM

PETENCIAS-E-HABILIDADES-COGNITIVAS-EM-JOGOS-ELETRONICOS-DE-SIMULACAO.pdf. Acesso em 10 abr 21

SORRENTINO, Marcos et al. **Educação ambiental como política pública**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005. Disponível em < https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf> Acesso em 29/10/2020.

SOUZA, Elizeu Santiago Tavares. **Práticas interativas de aprendizado:** as simulações de negociações internacionais como ferramenta de ensino nos cursos LEA. Cadernos de aulas do LEA, n. 6, p. 1-19, dez. 2017. Disponível em: <periodicos.uesc.br/index.php/calea/article/download/1588/1351>. Acesso em 05 set. 2019.

TREIN, Eunice Schilling. (2012). **A Educação Ambiental crítica:** crítica de que? Revista Contemporânea de Educação, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1673/1522> Acesso em 12 nov. 2020.

5.5.8 ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR PERGUNTAS DOS ESTUDANTES SOBRE PILHAS

Lorita Aparecida Veloso Galle[467]

RESUMO

As perguntas dos estudantes podem apresentar informações relevantes, capazes de subsidiar o planejamento escolar. Nesse sentido, as indagações sobre uma determinada temática podem fomentar a curiosidade e o desejo de aprender. Este trabalho tem como objetivo compreender as demandas presentes em perguntas de graduandos do curso de Pedagogia sobre o tema "pilhas" e sua viabilidade na implementação de ações voltadas à Educação Ambiental (EA). Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo exploratória, em que participaram 24 estudantes matriculados no componente curricular Sustentabilidade Socioambiental. A atividade ocorreu no contexto de uma aula remota, em que o objetivo era instigar os estudantes a desenvolverem projetos voltados à EA, tendo como foco os interesse manifestados em suas perguntas. Este artigo trata de um recorte da atividade efetivada, especialmente quanto às perguntas elaboradas pelos discentes sobre o tema "pilhas" e às demandas expressas naquelas questões. Inicialmente, a professora/pesquisadora apresentou uma situação hipotética em que os estudantes foram orientados a proporem pelo menos duas perguntas de seu interesse sobre pilhas. Para tanto, foi disponibilizado um formulário do Google Forms. O grupo propôs, em conjunto, 67 perguntas, que constituíram o corpus de análise deste artigo, sendo este tratado via análise textual discursiva. Do processo analítico, emergiram três categorias: i) composição das pilhas; ii) funcionamento e tipos de pilhas e iii) descarte e reaproveitamento das pilhas. Os resultados indicam que as perguntas dos estudantes sobre tema apresentam demandas variadas e podem orientar o trabalho do professor na abordagem de questões ambientais, conduzindo a atividades interdisciplinares e transversais, conforme recomendações expressas nos documentos oficiais.

Palavras-chave: Pedagogia. Educação Ambiental. Pilhas. Perguntas dos estudantes.

1 INTRODUÇÃO

A emergência da crise socioambiental evidenciada nas décadas finais do século passado colocou em destaque a preocupação com a Educação Ambiental (EA) no cenário global. Tal fato repercutiu no comportamento do ser humano no que diz respeito à leitura de contextos e também em ações para mitigar os impactos das atividades humanas no meio ambiente (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

No contexto brasileiro, alguns documentos foram elaborados sob tal perspectiva, como a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (BRASIL, 1999), que prioriza o desenvolvimento da EA em todas as etapas de ensino, e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (DCNEA) (BRASIL, 2012), que se encontra ancorada na PNEA, estabelecendo uma abordagem integral da temática "meio ambiente" a partir de uma visão crítica e interdisciplinar.

[467] Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela PUCRS, loritaveloso@hotmail.com.

Para Zaions e Lorenzetti (2017), ainda que a EA seja apoiada por políticas públicas, de modo a amparar propostas curriculares nas esferas estaduais e municipais, sua legitimação no âmbito da Educação Básica é incipiente, com ações direcionadas, particularmente, aos componentes curriculares de Ciências da Natureza e áreas correlatas, como Biologia e Química, com algumas incursões em Geografia. Tais espaços de abordagem, em sua maioria, acabam por priorizar atividades isoladas. Os autores afirmam que a carência na difusão das orientações presentes nos documentos oficiais pode ser responsável por práticas pedagógicas de EA, majoritariamente, "[...] de forma reducionista e despolitizada, limitando o potencial reflexivo dos estudantes [...]" (ZAIONS; LORENZETTI, 2017, p.117). É relevante, pois, implementar ações de EA que estejam em consonância com as questões que assolam o planeta, demandando a participação dos estudantes em temáticas próximas de sua realidade e de seus interesses em aprender.

Atividades que abordem, por exemplo, questões relacionadas à EA de modo crítico podem ser subsidiadas por perguntas propostas pelos discentes (CHIN; OSBORNE, 2008). Alguns estudos têm legitimado a relevância de considerar a voz dos estudantes no desenvolvimento de ações em sala de aula. Dentre outros, pode-se mencionar a investigação realizada por Camargo (2013), cujo objetivo foi compreender como a proposição e discussão de perguntas pelos estudantes contribuem com a sua aprendizagem em Química. Por meio da organização e do desenvolvimento de uma unidade de aprendizagem sobre álcool, a autora concluiu que o emprego das perguntas fomentou a curiosidade, possibilitando que os estudantes se tornassem protagonistas de sua própria aprendizagem. Também nessa perspectiva, Galle (2016) coletou perguntas de estudantes sobre alimentos, para a elaboração e desenvolvimento de uma unidade de aprendizagem. A partir dos resultados, foi possível concluir que os estudantes ampliaram seus conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais sobre a temática. Estes exemplos aclaram a potencialidade de se considerarem os interesses em aprender expressos nas perguntas geradas pelos próprios discentes.

Diante do exposto, esta investigação tem como objetivo compreender as demandas presentes em perguntas de graduandos do curso de Pedagogia sobre o tema "pilhas" e sua viabilidade na implementação de ações voltadas à EA. O presente texto apresenta, inicialmente, o quadro teórico que sustenta a investigação, destacando a EA e as perguntas dos estudantes. Posteriormente, é abordado o percurso metodológico.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na sequência, trazem-se as discussões e resultados, seguidos pelas considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação Ambiental

A legislação brasileira há décadas prevê que a EA seja trabalhada no âmbito escolar; porém, a inserção da EA de modo interdisciplinar e transversal encontra-se distante das recomendações expressas nos documentos oficiais. Tais documentos determinam que a EA deve estar presente nas diferentes etapas e modalidades escolares, incluindo a formação inicial e continuada de docentes, com vistas a desenvolver a criticidade e a promover o exercício da consciência cidadã (BRASIL, 2012).

Frente aos avanços tecnológicos cada vez mais presentes no cotidiano, é relevante que os estudantes sejam munidos de conhecimento científico e instigados a agir de forma politicamente consciente para intervir ativamente nos debates e realizar as mudanças necessárias para enfrentamento dos problemas socioambientais, sempre mais diversos (LOUREIRO; LIMA, 2009). Portanto, dadas as orientações expressas nos documentos curriculares oficiais que orientam o fazer pedagógico, torna-se importante promover um alinhamento entre elas e as transformações advindas das questões ambientais, em busca de respostas aos desafios presentes na contemporaneidade.

Quando a EA é tratada de modo conservador, com práticas isoladas, torna-se improdutiva, pois se encontra predominantemente descontextualizada, afastada da realidade e dos interesses em aprender dos próprios estudantes. Essas práticas, em muitos casos, concentram-se em atividades como as do Dia da Árvore, do Dia da Água e da Semana do Meio Ambiente, por exemplo, representando ações frágeis diante das questões ambientais, cada vez mais desafiadoras. São práticas distantes da EA crítica recomendada em documentos oficiais, que buscam maior envolvimento dos autores sociais para promover mudanças pautadas no próprio conhecimento (LAYRARGUES; LIMA, 2011). Nesse sentido, acredita-se ser relevante promover a participação dos estudantes a partir das demandas presentes nos seus interesses em aprender como modo de implementar ações dinâmicas e criativas.

Com o desenvolvimento tecnológico, inúmeros materiais acabam sendo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

descartados de maneira inadequada, podendo ser prejudiciais ao planeta. As pilhas são um exemplo desses materiais. Sua composição apresenta substâncias tóxicas, como, por exemplo, Mercúrio (Hg), Cádmio (Cd), Chumbo (Pb), Lítio (Li), Níquel (Ni), Zinco (Zn), Cobalto (Co) e Dióxido de manganês (MnO2). Tais materiais podem gerar inúmeros problemas, afetando, por exemplo, o sistema nervoso, imunológico e muscular (GOMES; MELO, 2006 Portanto, acredita-se que o assunto “pilhas” seja uma temática complexa, mas que sua vinculação com interesses em aprender dos próprios estudantes pode tornar-se algo atraente e proporcionar a elaboração de novos conhecimentos, bem como possibilitar a reflexão dos estudantes sobre o tema, assim alavancando uma abordagem crítica da Educação Ambiental.

2.2 As perguntas no âmbito da sala de aula

As perguntas no âmbito da sala de aula partem hegemonicamente dos professor. Conforme Vieira e Vieira (2005), elas representam a estratégia pedagógica mais empregada no âmbito da sala de aula, em diferentes campos do conhecimento, ocupando até 80% do exercício docente. Habitualmente, essas perguntas têm como objetivo avaliar os conhecimentos dos quais os estudantes já se apropriaram ao longo da trajetória escolar, sobre um determinado assunto que o professor está explorando ou, até mesmo reivindicar a atenção destes. As perguntas têm como objetivo recuperar algum dado ou conceito, ou ainda, manter os estudantes atentos ao discurso docente.

Quanto às perguntas realizadas pelos estudantes no contexto da sala de aula, elas são escassas e basicamente expressam dúvidas relacionadas à execução de alguma atividade proposta pelo professor, presente no livro didático ou em algum instrumento avaliativo. Conforme Dillon (1988), os estudantes parecem compreender desde cedo que a escola é um ambiente de respostas às perguntas formuladas pelo professor. O autor afirma que a baixa incidência de perguntas pode estar ligada à falta de habilidade em avaliar lacunas presentes no próprio conhecimento, ao receio de expor-se diante dos colegas e professores e ainda à própria conduta do professor diante das perguntas.

As perguntas são geradas a partir das vivências daquele que as faz (RAMOS, 2008), logo, elas se relacionam com os conhecimentos, mesmo rudimentares, já elaborados, seja em espaços formais ou informais. Elas possibilitam estabelecer conexão entre esses conhecimentos e algum fenômeno capaz de mobilizar a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

perplexidade do sujeito, acionando mecanismos mentais mais complexos que a própria elaboração de uma resposta (DILLON, 1988). Para Chin e Osborne (2008), as perguntas propostas pelos estudantes podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, especialmente pelo fato de apresentarem demandas que podem ser utilizadas na elaboração de ações educativas, por darem voz aos interesses dos estudantes, sobretudo, manifestando seus interesses em aprender.

Acredita-se que aliar perguntas propostas pelos estudantes sobre um determinado tema relacionado às questões ambientais pode ser um modo de organizar ações que possibilitem aos estudantes atribuir significado ao que aprendem. As informações presentes nas indagações dos estudantes podem servir de diagnóstico para o professor organizar e propor atividades e também para refletir sobre a sua prática.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação apresenta uma abordagem qualitativa, ou seja, conforme Minayo (2012), procura dar respostas a questões peculiares não quantificáveis. Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória que busca trazer elementos que permitam estabelecer familiaridade com o fenômeno em questão (GIL, 2008). Os participantes desta investigação foram 24 estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade privada do interior do Rio Grande do Sul, no âmbito do componente curricular de Sustentabilidade Socioambiental. Cabe destacar que os graduandos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Como modo de explorar possibilidades de tratar de questões ambientais levando em conta os interesses dos estudantes, a professora/pesquisadora inicialmente discutiu com os estudantes sobre os diferentes tipos de perguntas e as demandas presentes. A seguir, propôs uma atividade a partir da apresentação em PowerPoint de uma situação hipotética sobre o tema “pilhas”, como expresso no Quadro 1.

Quadro 1 – Situação hipotética

Imagine uma situação hipotética... ...vocês são estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental e um de vocês trouxe pilhas para brincar na hora do recreio. A professora observou que este fato gerou muita curiosidade no grupo, pois os estudantes começaram a fazer perguntas sobre as pilhas. Como estudante desta turma, elabore pelo menos duas perguntas que expressem alguma dúvida ou necessidade de conhecer/aprender sobre “pilhas”. Não se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

preocupe em dar respostas, apenas escreva as perguntas no formulário do item "Perguntas sobre pilhas", disponível no link https://docs.google.com/forms/d/1vhcHxAfjOW0BR6kd-TBAM_vIupTB9aR5Ne2e1ZMwTk/edit#responses.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir da leitura da situação hipotética, os estudantes deveriam propor pelo menos duas perguntas de seu interesse sobre o tema "pilhas", registrando suas indagações em formulário disponibilizado a partir do link apresentado no slide. A atividade foi realizada em uma aula remota, e foram propostas 67 perguntas. O objetivo da estratégia foi mobilizar os estudantes a organizarem atividades de discussão com foco em questões ambientais a partir dos interesses expressos nas perguntas sobre o tema.

Este artigo representa um recorte da atividade, tendo as perguntas propostas no exercício como corpus analítico, tratado mediante a Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Morais e Galiazzi (2016). Esta ferramenta epistemológica encontra-se organizada em três etapas distintas: i) unitarização - desconstrução do corpus em unidades de sentido – no caso, estas foram constituídas pelas próprias perguntas formuladas pelos graduandos; ii) categorização - estabelecimento de relações entre as unidades de sentido e iii) metatextos - textos analíticos que buscam apresentar uma nova compreensão do fenômeno que está sendo investigado.

4 DISCUSSÕES E RESULTADOS

Por meio da análise das perguntas relativas à temática "pilhas", emergiram três categorias: i) composição das pilhas; ii) funcionamento e tipos de pilhas e iii) descarte e reaproveitamento das pilhas.

A categoria composição das pilhas compreende perguntas sobre a constituição das pilhas, no que tange às substâncias empregadas. Exemplo: quais substâncias são usadas nas pilhas? Há outras perguntas que evidenciam o interesse em conhecer como as pilhas são compostas. Exemplo: como uma pilha é por dentro? E ainda: o que tem dentro da pilha? Algumas perguntas expressam o interesse em compreender o processo de fabricação das pilhas, como, por exemplo: como elas [pilhas] são feitas?

Nesta categoria, também foi possível observar perguntas que extrapolam a busca por informações; por exemplo: por que não mudam sua composição [da pilha], se ela possui materiais muito pesados? Embora as perguntas apresentem fragilidade em sua

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

elaboração, demonstram que o estudante compreende que as pilhas podem causar problemas, em função de conterem substâncias que causam prejuízos, e que ele questiona a possibilidade de emprego de outros materiais na sua fabricação.

A maioria das perguntas desta categoria apresenta caráter informativo, e as respostas podem ser facilmente recuperadas nas fontes disponíveis, como livros e internet. Porém, essas perguntas podem ser empregadas em discussões que envolvam as fontes naturais das substâncias utilizadas na constituição das pilhas e seu processo de extração. Também podem ser abordadas as implicações dessas atividades e seu impacto no meio ambiente, discutindo-se alternativas que causem menor impacto.

A categoria funcionamento e tipo de pilhas apresenta perguntas cujo objetivo é compreender o funcionamento das pilhas. Por exemplo: como se dá a energia através das pilhas? E também: a pilha serve para ligar/desligar algo ou até mesmo fazer algum objeto funcionar. Então, será que existe algum tipo de energia dentro dela?

Os estudantes também expressaram interesse em conhecer sobre diferentes tipos de pilhas, como aponta a pergunta: quais os tipos de pilha que existem? E ainda: que são pilhas alcalinas? Foram também propostas perguntas relacionadas a situações específicas, como: a pilha pode explodir? Ou: se uma pilha é aquecida, ela pode explodir? Também foram destacados interesses relativos ao processo de decomposição da pilhas, como: quanto tempo as pilhas levam para se decompor na natureza?

As perguntas presentes nesta categoria podem ser empregadas para a discussão sobre os tipos de pilha e o modo como a energia é produzida em diferentes dispositivos, especialmente ressaltando aqueles tipos que causam menores danos ao meio ambiente. Também podem ser tratadas as reações de decomposição das pilhas e os produtos gerados, enfatizando seu impacto no ambiente.

Na categoria descarte e reaproveitamento das pilhas, observa-se o interesse dos estudantes no descarte das pilhas. Por exemplo: o que devemos fazer com as pilhas usadas? Além disso, foi possível perceber o desejo dos estudantes de conhecerem as causas pelas quais as pilhas devem ser descartadas de forma correta, como: por que não posso colocar a pilha no lixo comum? E também: qual a maneira correta de descartar as pilhas? Nesta categoria, ainda estão presentes perguntas que expressam o interesse em conhecer o destino da pilhas utilizadas, como em: o que é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

feito com as pilhas depois de seu descarte correto?

As perguntas desta categoria possibilitam-nos perceber a preocupação dos estudantes quanto ao descarte de pilhas utilizadas, especialmente com a divulgação dos pontos de descarte: por que não são tão divulgados os locais para o descarte de pilhas usadas? O processo de reciclagem das pilhas também foi abordado, como, por exemplo na pergunta: existe reciclagem de pilhas? E também em: como é feita a reciclagem das pilhas?

Nesta mesma categoria, estão expressos interesses relativos aos prejuízos causados pelas pilhas aos seres vivos e ao ambiente, fato que traz à tona a preocupação dos estudantes com os efeitos das substâncias presentes nas pilhas, tanto para a saúde humana quanto aos demais seres vivos. Por exemplo: se entrarmos em contato com o líquido da pilha, poderemos ter alguma doença? E também em: se utilizarmos a pilha como brinquedo, ela pode trazer algum risco para nossa saúde?

O interesse dos estudantes em compreender as implicações das substâncias presentes nas pilhas para o meio ambiente também é expresso nesta categoria, como em: por que as pilhas podem ser prejudiciais para o meio ambiente e para a saúde da população? Ou: se uma pilha for deixada no solo, ela pode contaminar as plantas que ali se desenvolvem? E ainda em: se colocarmos uma pilha em um copo de água, ela pode contaminar esta água?

Os interesses expressos nesta categoria podem encaminhar para a compreensão dos processos de reciclagem e reaproveitamento dos materiais presentes nas pilhas, bem como da importância do descarte correto, em termos ecológicos e econômicos. Por fim, vale destacar a relevância de tratar as consequências do descarte inadequado das pilhas e os prejuízos aos vários ecossistemas, incluindo fatores relacionados à saúde.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender as demandas presentes nas perguntas de graduandos do curso de Pedagogia sobre o tema “pilhas” e a sua viabilidade na implementação de ações voltadas à EA. Os resultados indicam que as demandas presentes nas perguntas dos estudantes sobre pilhas são diversificadas, compreendendo indagações sobre a composição das pilhas, o funcionamento e tipos de pilhas e o descarte e reaproveitamento de pilhas. Isso demonstra as possibilidades de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

abordagem de um mesmo assunto em diferentes componentes curriculares de modo interdisciplinar e transversal, conforme recomendado nos documentos oficiais relativos à EA.

A valorização das perguntas pode mobilizar ações educativas, tornando o ensino mais próximo dos interesses em aprender dos próprios estudantes e levando-os a explorar conhecimentos que possivelmente não sejam abarcados nos programas escolares. A ênfase nos interesses expressos pelos próprios estudantes também pode mobilizar a curiosidade e a participação, uma vez que os estudantes passam a atribuir significado ao que aprendem.

As perguntas propostas pelos estudantes podem extrapolar o mero diagnóstico de interesse e, então, subsidiar ações que tratem da composição da pilha até o seu descarte e reciclagem. Tais tópicos podem propiciar a ampliação do conhecimento dos estudantes sobre o assunto, auxiliando-os a desenvolver uma reflexão crítica sobre o tema. Acredita-se que isso possa mobilizar atitudes mais conscientes, especialmente no que diz respeito ao descarte desses dispositivos.

Sendo assim, compreende-se que esse tipo de exercício pode levantar informações capazes de direcionar o trabalho docente, mediante o estabelecimento de um intercâmbio entre a temática, os interesses dos estudantes e os conhecimentos sistematizados dos diferentes componentes curriculares.

Sugere-se que estudos sobre as demandas presentes nas perguntas dos estudantes sejam implementados a partir de temáticas propostas pelos próprios estudantes, com possibilidade de encabeçar ações com foco na EA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

CAMARGO, A. N. B. **A influência da pergunta do aluno na aprendizagem:** o questionamento na sala de aula de química e o educar pela pesquisa. 2013. 110 f.

Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CHIN, C.; OSBORNE, J. Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. **Studies in Science Education**, v. 44, n. 1, p.1-39, 2008.

DILLON, J. T. **Questioning and Teaching**: A Manual of Practice. Berkenham: Croom Helm Ltd, 1988.

GALLE, L. A. V. **Estudo sobre reconstrução significativa de conteúdos no ensino fundamental por meio de unidade de aprendizagem sobre alimentos**. 2016. 201.Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A. C. L.; MELO, S. R. Pilhas e efeitos nocivos. **Arquivos do Mudi**, v. 10, n. 3, p. 10-15, 2006.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: ENCONTRO "PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL", VI, Ribeirão Preto, 2011, **Anais**..., p.1-15, 2011.

LOUREIRO, C. F. B.; LIMA, J. G. S. Educação ambiental e educação científi ca na perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS): pilares para uma educação crítica. **Acta Scientiae**, v. 11, n. 1, p. 88-100, 2009.

MINAYO, M. C. S. O desfio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.9-29.

MORAES, R.; GALIAZZI M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí; 2016.

RAMOS, M. G. A importância da problematização no conhecer e no saber Ciências. In: GALIAZZI, M. C.; AUTH, M.; MORAES, R.; MANCUSO, R. (org.). **Aprender em Rede na Educação em Ciências**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008. p. 57-75.

VIEIRA, R. M.; VIEIRA, C. **Estratégias de ensino/aprendizagem:** questionamento promotor do pensamento crítico. Instituto Piaget: Lisboa, 2005.

ZAIONS, J. R. M.; LORENZETTI, L. A disseminação da temática ambiental nos cursos de formação de docentes em nível médio. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 34, n. 2, p. 115-135, 2017

5.5.9 ABORDAGENS PRESENTES NOS TRABALHOS DO EIXO EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO XIV EDUCERE

Lorita Aparecida Veloso Galle[468]

RESUMO

Este estudo pretende apresentar resposta a seguinte pergunta: Quais as abordagens presentes nos objetivos dos trabalhos do eixo temático "Educação Ambiental", presentes nos estudos divulgados nos anais do XIV EDUCERE? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva que teve como corpus analítico os objetivos presentes nos 53 trabalhos do eixo Educação Ambiental correspondentes a edição de 2019 deste evento. O acesso aos estudos ocorreu a partir da consulta aos anais do XIV EDUCERE disponibilizados na internet. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva, de onde emergiram as seguintes categorias: i) relatos de experiência direcionados à EA; ii) análise de práticas pedagógicas de EA; iii) estudos teóricos pertinentes à EA e, iv) concepções associadas à EA. Os resultados indicam a presença de um grupo representativo de trabalhos relacionados aos relatos de experiências direcionadas à Educação Ambiental envolvendo sobretudo atividades de conscientização, com a presença de temas ainda convencionais e pontuais, como por exemplo: água, poluição e horta. Estas temáticas e o seu tratamento nos objetivos expressos podem ser indicativos da presença da dimensão conservadora da Educação Ambiental nestas práticas. Cabe destacar a relevância destes espaços de divulgação e discussão, especialmente para professores e licenciandos, como modo de ampliar as reflexões sobre suas ações nesta área do conhecimento.

Palavras-chave: Educere. Educação Ambiental. Análise Textual Discursiva.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental é legitimada por documentos oficiais sendo recomendada a sua inserção de modo transversal e interdisciplinar com o objetivo de formar cidadãos conscientes do seu papel social no ambiente natural em que estão inseridos e capaz de promover mudanças pautadas no conhecimento. Acredita-se que a divulgação e as discursões de estudos nesta área sejam relevantes para docentes e discentes no sentido de alargar as reflexões e possibilidades da EA no âmbito dos mais diferentes espaços de educação.

O Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), trata-se de uma atividade bianual promovida pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Constitui-se em um evento representativo da área, congregando estudos das mais diferentes campos da educação, com o objetivo de possibilitar a aproximação entre professores e estudantes do Ensino Superior (ES) e docentes da Educação Básica (EB). Este congresso representa um espaço de debates permanentes com intuito de promover o avanço na formação inicial ou continuada destes profissionais. O XIV EDUCERE,

[468] Doutora em Educação Ciências e Matemática pela PUCRS, loritaveloso@hotmail.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

realizado em 2019 contou com 20 temas, entre eles o eixo da Educação Ambiental (EA), sendo estes socializados presencialmente pelos autores e disponíveis em meio digital no endereço eletrônico https://educere.pucpr.br/.

Considerando a representatividade do evento e o volume de trabalhos no eixo EA, acredita-se que este estudo possa fornecer indicativos de como a temática vem sendo abordada nas pesquisas. Diante do exposto, esta investigação tem como pergunta norteadora: Quais as abordagens presentes nos objetivos dos trabalhos do eixo temático "Educação Ambiental", presentes nos estudos divulgados nos anais do XIV EDUCERE?

Neste sentido este trabalho apresenta incialmente a fundamentação teórica que sustenta a investigação, posteriormente o percurso metodológico, subsequentemente os resultados e discussões e, encerra com as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação Ambiental

A EA tem sua origem na preocupação social com relação ao futuro e a qualidade de vida das gerações presentes e vindouras. Encontra-se inserida no debate ecológico e tem como objetivo elaborar novas relações entre os grupos sociais e o meio ambiente.

Os movimentos ecológicos que despontaram no Brasil nos anos 70, possibilitaram que as discussões ambientais recebessem relevância no cenário nacional. Neste sentido a EA incialmente representou uma preocupação dos movimentos ecológicos com a conscientização da sociedade sobre a finitude dos recursos naturais e desenvolvimento de ações ambientais harmônicas. Posteriormente a EA passou a realizar intercâmbio com o campo educacional no que diz respeito às suas crenças, teorias e conhecimentos (CARVALHO, 2012).

Alguns documentos legitimam a EA no cenário brasileiro e entre eles estão a Lei nº 9795 (BRASIL, 1999) que institui a Política Nacional da Educação Ambiental (PNEA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DNCEA) (BRASIL, 2012). A partir do artigo 1º do PNEA (BRASIL, 1999, p.1):

> Entende-se a educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste sentido a EA apresenta uma dimensão ampla no que diz respeito ao comprometimento com o cuidado do meio ambiente considerando este um bem coletivo e primordial para a vida plena.

Este documento apresenta também, em seu escopo, os princípios e objetivos da EA, bem como as disposições legais da lei, trata da EA em ambientes formais e não-formais e finaliza com encaminhamentos da execução da PNEA.

A homologação do DCNEA (BRASIL, 2012) reforça a validade da EA, reconhecendo a sua relevância e obrigatoriedade em todas as etapas e modalidades da educação. Este documento amplia o entendimento da EA, abordando sua dimensão crítica e integradora, com o objetivo de compreender os desafios socioambientais a partir de diferentes perspectivas.

Para Gimarães (2011), as atividades voltadas a EA ainda encontram-se fragmentadas e reducionistas, dificultando o entendimento dos desafios ambientais de modo amplo e, portanto, dissonantes com as recomendações vigentes nos documentos legais. Nesta perspectiva é relevante considerar que os docentes tenham acesso aos documentos legais, com o objetivo de efetivarem suas práticas em consonância com as recomendações explicitadas por estes materiais. Também se pode considerar que espaços de divulgação e discussão de estudos relacionados à EA, possam contribuir com a reflexão do professor sobre sua prática, evidenciar tendências e possíveis lacunas neste campo do conhecimento. Diferentemente das publicações científicas em que muitas vezes o acesso é mais restrito aos pesquisadores, os eventos podem congregar professores da EB.

3 PERCUSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa, pois busca construir resposta para questões particulares não quantificáveis (MINAYO, 2012). Nesta perspectiva a presente investigação está inserida no conjunto das pesquisas referidas por Gil (2003) como bibliográfica ou documental, que representa um modo de trabalho elaborado por meio de estudos já implementados, como por exemplo: livros, dissertações, teses, artigos de periódicos e anais de eventos. O corpus de análise foi constituído pelos objetivos presentes nos 53 estudos do eixo Educação Ambiental nos anais do XIV EDUCERE, realizado de 16 a 19 de setembro de 2019, sediado pela PUCPR em Curitiba, disponíveis em https://educere.pucpr.br/ .

O processo analítico foi realizado por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Esta ferramenta epistemológica encontra-se organizada em três etapas: unitarização, categorização e metatextos. A unitarização corresponde a desmontagem do corpus em unidades de sentido, sendo este, neste caso, constituído pelos objetivos presentes nos trabalhos. Na categorização ocorre o estabelecimento de relações entre as unidades de sentido, podendo ser efetivada por meio de categorias a priori, determinadas previamente pelo pesquisador, ou categorias emergentes, que são elaboradas teoricamente pelo próprio pesquisador no decorrer do processo analítico. Os metatextos são textos analíticos que apresentam a nova compreensão do fenômeno investigado. No âmbito desta pesquisa optou-se por categorias emergentes.

Para a identificação do objetivo de cada um dos trabalhos foi utilizada a letra **T** seguida de algarismo de **01** a **53**. Assim, **T05** representa o objetivo do trabalho de número **05**. Como modo de destacar os objetivos dos trabalhos nos metatextos, estes encontram-se entre “aspas” e em itálico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise do corpus emergiram XXX: i) relatos de experiências direcionadas à EA; ii) análise de práticas pedagógicas de EA; iii) estudos teóricos pertinentes à EA e, iv) concepções associadas à EA. Na sequência são apresentados os metatextos referentes a cada uma das categorias emergentes da análise.

A categoria relatos de experiências voltadas à EA, representa o conjunto mais representativo dos estudos, presente em **29 trabalhos**. Pode-se destacar atividades relacionadas a conscientização de estudantes e temas específicos e pontuais como: compostagem, horta, água, lixo, aquecimento global, trilhas ecológicas, preservação, reciclagem e reuso de materiais. Nesta linha pode-se citar o objetivo presente em **T28** “analisar práticas relacionadas a horta escolar no que se refere a sua contribuição para a Educação Ambiental”. Tais assuntos habitualmente são valorizados em práticas de EA convencionais, fato que pode ser um indicativo da presença de temas relacionados a EA conservadora (CARVALHO, 2012). Porém outros relatos abordam objetivos diferenciados, como por exemplo em **T20** “problematizar questões envolvendo maus tratos, abandono e guarda responsável de animais de companhia, especialmente cães e gatos, na região de Curitiba (PR)”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Por outro lado pode-se evidenciar relatos em que a EA foi trata de modo interdisciplinar levando em conta o desejo de aprender dos próprios estudantes, conforme expresso no objetivo do **T44** “Através de atividades práticas realizadas em laboratórios específicos, foram trabalhados de forma interdisciplinar temas selecionados pelos próprios alunos em função dos seus interesses”. Alguns trabalhos apresentaram relatos que conectaram a EA com áreas diversas do conhecimento como Artes, a Geografia e a música, por exemplo em **T52** “relatar a experiência da criação de atividades para a Educação Ambiental utilizando a música como recurso”.

Os objetivos presentes nos estudos desta categoria indicam que majoritariamente as experiências desenvolvidas no âmbito da EA, seja ela formal, não-formal ou informal, tinham como pretensão ampliar a conscientização dos participantes com relação a EA. Considerando que embora um expressivo grupo de trabalhos tenha explorada temáticas e abordagens pontuais, acredita-se que tais experiências possam contribuir para subsidiar práticas futuras de professores e licenciandos.

A categoria análise de práticas pedagógicas de EA, está constituída por **11 estudos**. Os objetivos presentes versam tanto no que diz respeito ao estudo das ações em sala de aula, quanto a formação continuada de professores. No que se refere as ações em sala de aula, as intenções de estudo estão focadas em compreender as estratégias empregas no contexto da EA, seja de modo mais particular como em **T28** “analisar práticas relacionadas a horta escolar no que se refere a sua contribuição para a Educação Ambiental (EA)” e, ainda, de modo amplo como em **T19** “compreender de que maneira a temática de educação ambiental é abordada no ensino superior”.

Com relação as práticas relacionadas a EA na formação continuada de professores, os artigos desta categoria buscam investigar as contribuições destas, nas estratégias empregadas pelos professores, como expresso em **T35** “compreender como a formação continuada de professores pode contribuir nas abordagens e metodologias da Educação Ambiental formal nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

Sobre os objetivos presentes nesta categoria, pode-se observar o interesse dos pesquisadores em apresentar análises pontuadas nas atividades realizadas em sala de aula da Educação Básica e também superior, com destaque para as contribuições das abordagens de EA na formação de professores.

Já a categoria estudos teóricos pertinentes à EA, apresenta **oito trabalhos**. Nesta categoria foi possível observar que os estudos tem como objetivo explorar documentos

oficiais, entre eles leis e diretrizes relacionados a EA e, estabelecer relações entre estes. Assim, pode-se citar trabalhos mais amplos, como por exemplo em **T23** em que o objetivo "compreender a preocupação com a educação ambiental evidenciada nos documentos PCN's e BNCC". Também nesta categoria estão presentes estudos com objetivos mais específicos como expresso em **T04** "identificar a concepção de Educação Ambiental no Caderno de Educação Integral de Curitiba".

Nesta mesma categoria estão presentes trabalhos que tem como intuito estabelecer relações da EA com temáticas específicas, como por exemplo em **T09** "identificar qual papel que a empatia desempenha na sustentabilidade ambiental". Também foi possível evidenciar trabalhos que tiveram como objetivo analisar estudos ou artigos publicados, como em **T31** "caracterizar as práticas de ensino de Ciências no processo de aprendizagem de crianças em contato com a natureza percebido em publicações da área de Ensino".

Os objetivos presentes nos estudos desta categoria possibilitam compreender o interesse dos pesquisadores no que diz respeito aos documentos que legitimam a EA bem como materiais de outros estudos nesta área. Este fato pode proporcionar reflexões epistemológicas fundantes com implicações nas práticas pedagógicas.

Já na categoria concepções associadas à EA, estão presentes **cinco trabalhos** que explicitam objetivos relacionados a compreensão de concepções sobre termos associados a EA. Nesta perspectiva pode-se referenciar o objetivo do estudo **T27** **"**perceber a compreensão de estudantes do Ensino Médio sobre o conceito de ambiente". Também estão presentes estudos que buscam investigar compreensões pertinentes as questões ambientais como em **T22** "analisar comparativamente as percepções ambientais dos moradores de áreas do entorno desses parques".

Embora em menor número, os trabalhos presentes nesta categoria buscaram avaliar concepções relevantes sobre termos presentes na EA que podem referenciar as ações pedagógicas, no sentido de aprimorar atividades que possibilitem a construção de conceitos referentes a EA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo pretendeu responder a seguinte pergunta: Quais as abordagens presentes nos objetivos dos trabalhos do eixo temático "Educação Ambiental", presentes nos estudos divulgados nos anais do XIV EDUCERE? A análise

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

possibilitou a emergência de quatro categorias apresentadas nos metatextos expressos nos resultados e discussões. O destaque está no volume expressivo de trabalhos que tratam dos relatos de experiências sobre práticas voltadas a EA, que representam cerca de 55% do conjunto de trabalhos. Por se tratar de um evento que envolve tanto professores e licenciando, é relevante que a abordagem seja socializada como modo de estimular os participantes na elaboração de ações com este viés. Embora as temáticas presentes nestas atividades ainda estejam inseridas em uma visão mais conservadora da EA, com temáticas e práticas fragmentadas, estas podem contribuir com as discussões e reflexões.

Também se pode observar o interesse dos pesquisadores em analisar práticas pedagógicas referentes à EA, como modo de compreender de que modo este processo ocorre no contexto da sala de aula, com destaque as práticas voltadas a formação de professores.

As abordagens que envolvem estudos teóricos ampliam a discussão sobre os documentos relacionadas a EA e podem contribuir na implementação de práticas em consonância com estes materiais. Por outro lado o estudo de concepções tem papel relevante especialmente no sentido de compreender o grau de apropriação de termos referentes a EA, bem como as fragilidades.

Como sugestões de investigações futuras, se pode ampliar a análise para os resultados destes estudos e também se pode mapear as abordagens ao longo dos eventos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf . Acesso em: 14 jul. 2021.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. 6.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012. p.256.

MINAYO, M. C. S. O desfio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.9-29.

GIL. A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 192p.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. 8. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011. 173p.

5.5.10 AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO COMUNIDADE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Solange Reiguel Vieira[469]

Bianca de Morais Silva[470]

Fernanda Nadai[471]

Suellen Antunes Detzel[472]

RESUMO

Este trabalho insere-se na temática Educação Ambiental, compreendida como uma política pública nacional endereçada às escolas para sua implementação nos contextos em que estão inseridas. A comunidade apresenta-se como uma dimensão elementar no processo educativo-ambiental, por tratar de atores ou agentes externos que são considerados coadjuvantes na interpretação de políticas. Objetiva-se analisar a dimensão comunidade por meio de indicadores de avaliação de políticas públicas de Educação Ambiental escolar, com ênfase nas relações entre escola e comunidade. A pesquisa de natureza qualitativa tomou como campo empírico 67 escolas estaduais de Curitiba-PR, com a participação dos diretores. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação online (formulário Google) de uma Matriz de Indicadores de Educação Ambiental proposta por Vieira, Torales-Campos e Morais (2016) e adaptada por Vieira (2020), constituída pelas dimensões gestão, currículo, espaço físico e comunidade, sendo esta última objeto de reflexão. Na análise e discussão utilizou-se como referencial teórico autores do campo da Educação Ambiental com ênfase na dimensão da comunidade (JACOBI, 2003; GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007; TRAJBER; SATO, 2010; ANDREOLI, 2016; CARVALHO, 2019). Os resultados das escolas evidenciaram como potencialidade a criação de condições para o fortalecimento de laços com a comunidade e limitação em relação à: participação de grupos locais, associação e comitês de bacias no território da escola; promoção de ações de sustentabilidade com a participação da comunidade; identificação das emergências ou riscos socioambientais locais; e a constituição de parcerias locais para o desenvolvimento de projetos comunitários. O instrumento de pesquisa indicou a presença da dimensão comunidade nas ações de Educação Ambiental, porém apresentou uma limitação na compreensão das relações estabelecidas entre escola e comunidade, por não contemplar respostas intermediárias em suas questões descritoras. Em vista disso, faz-se necessário uma incursão in loco para obter mais informações do campo empírico com a participação dos diversos atores que colocam as políticas de Educação Ambiental em prática.

Palavras-chave: Avaliação. Comunidade. Indicadores. Políticas públicas. Sustentabilidade socioambiental.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental insere-se nas políticas públicas do contexto brasileiro pela

[469] Doutora em Educação (UFPR), Professora de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, Secretaria de Estado da Educação (SEED), e-mail: solangerv@ufpr.br
[470] Graduanda em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, biancamoraissilva98@gmail.com
[471] Graduanda em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná,fernandanadai552@gmail.com
[472] Graduanda em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, suellensad@gmail.com

articulação entre Estado e sociedade, “sob a égide da comunidade”, cuja inclusão nas agendas dos governos ocorreu por meio de um processo dialógico e de lutas ambientalistas, para a transformação das questões socioambientais, com desdobramentos na área da educação formal (SORRENTINO et al., 2005 p. 285). Nesse sentido, a escola é o lócus de compreensão das políticas que se materializam no seu interior por diversos atores sociais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Toma-se como referência a Resolução Nº 2, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), que orientam a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental nas instituições de ensino, para a construção de espaços educadores sustentáveis pela integração da organização curricular, da gestão democrática, do espaço físico e da comunidade, na perspectiva da sustentabilidade socioambiental.

Para entender a dimensão comunidade na Educação Ambiental, é interessante iniciar pelo seu conceito. Para Gómez, Freitas e Callejas, (2007, p. 135), a comunidade é um espaço social no qual configuram-se constantemente as “complexas relações e interações sociais entre indivíduos e coletivos que vivem e convivem com laços de solidariedade e intercâmbio de significados específicos do seu território, da sua língua e cultura, das suas vivências individuais e comum”. Em suma, trata-se de um grupo local de pessoas que integram o território geograficamente definido e compartilham da mesma história, cultura e vivências. Essas características as tornam únicas, sejam elas comunidades urbanas, rurais ou tradicionais como: “quilombolas, indígenas, ciganos, faxinalenses, ribeirinhos, ilhéus, pescadores, cipozeiros, circenses, povos da água, dentre outras” (PARANÁ, 2013).

Percebe-se que a comunidade transpõe o universo mais restrito de uma escola (comunidade escolar), a qual é formada por atores políticos que nem sempre “estão ou são das escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 82). Nesse sentido, é importante identificar os agentes do contexto educativo, que por consequência da sua natureza, peculiaridades individuais, posição social e interesse, formam tal dinâmica socioeducativa, como “as pessoas, grupos culturais e entes naturais ou sobrenaturais que intervém no processo de intercâmbio de saberes e na construção do mundo humano da realidade” (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 171).

Assim, justifica-se que a comunidade é uma dimensão elementar no processo da política, por tratar de atores ou agentes externos que desempenham um papel de apoio

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

na interpretação de políticas. A relação escola e comunidade apresenta-se como fundamental para o desenvolvimento de experiências de serviços educativos e comunitários locais, por meio da participação dos atores sociais em projetos que lhes são comuns (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007).

A partir dessa compreensão, considera-se a diversidade e a complexidade que caracterizam cada comunidade específica, o necessário diálogo entre os diferentes saberes das comunidades para propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado sobre a diversidade ambiental e a cultura local, bem como assegurar a articulação entre escola e comunidade (PARANÁ, 2013). Também é relevante refletir sobre o papel das escolas no desenvolvimento das comunidades em que estão inseridas, no qual o processo requer a participação voluntária, responsável e consciente das pessoas, nas mudanças na realidade educativa, econômica, política, ambiental e social das suas comunidades (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007).

Nos documentos oficiais da Educação Ambiental que emanam do poder público, orienta-se a aproximação entre escola e comunidade, contudo, caso a iniciativa não parta da escola, o processo de participação da comunidade pode não ocorrer (ANDREOLI, 2016). Ademais, no processo das políticas educativas reforça-se às novas responsabilidades atribuídas às escolas para alargar as suas fronteiras ao contexto humano de forma articulada com as comunidades e instituições locais, visando uma participação mais ativa dos interessados e o “encontro do bem comum”, que podem convergir os esforços institucionais para minimizar esse isolamento das escolas com o mundo exterior (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007, p. 254).

Diante da problemática enunciada, verifica-se que o estabelecimento dialógico e heurístico da Educação Ambiental passa pela valorização da dimensão comunitária da escola na prática educativa que “contribui para recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos ao território que vivem, possibilitando o desenvolvimento local e consequentemente sua transformação social” (ANDREOLI, 2016, p. 7). Contudo, as escolas precisam estar abertas ao diálogo e propostas que potencializam a participação da comunidade. Assim, coloca-se em tela a seguinte questão: como a dimensão comunidade tem possibilitado o desenvolvimento de práticas educativo-ambientais com a integração entre escola e comunidade no contexto estadual do município de Curitiba - PR?

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste trabalho objetiva-se analisar a dimensão comunidade por meio de indicadores de avaliação de políticas públicas de Educação Ambiental no contexto escolar, com ênfase nas relações entre escola e comunidade.

2. METODOLOGIA

Nesta pesquisa tomou-se como campo empírico a Rede Estadual de Ensino do Paraná, a partir da participação voluntária de escolas da cidade de Curitiba. O contexto destas unidades escolares caracteriza-se pela distribuição geográfica distinta nos setores seguintes do Núcleo Regional de Educação de Curitiba: Boa Vista, Bairro Novo, Boqueirão, Cajuru, Centro, CIC (Cidade Industrial de Curitiba), Pinheirinho, Portão, Santa Felicidade e Tatuquara.

Tendo em vista as recomendações da Organização Mundial da Saúde para combater a disseminação da pandemia do novo Coronavírus no Brasil (Covid-19), foi necessário o fechamento temporário das escolas, o desenvolvimento de atividades remotas e a adaptação de estratégias metodológicas de pesquisas educacionais. Por isso, a coleta de dados ocorreu por meio da aplicação online (formulário Google) de uma Matriz de Indicadores de Educação Ambiental proposta por Vieira, Torales-Campos e Morais (2016) e adaptada por Vieira (2020), entre os meses de junho e julho de 2020, com a colaboração majoritária dos diretores de 67 escolas (codificadas como E1 a E67).

O instrumento de pesquisa foi composto pelas dimensões gestão, currículo, espaço físico e comunidade. Neste trabalho exploraram-se apenas os resultados referentes à dimensão comunidade, que possui um único indicador denominado Relação Escola e Comunidade, mas com amplas possibilidades de análise e reflexão, especificamente sobre o fortalecimento das relações escola-comunidade, a participação de coletivos, o protagonismo escolar e as ações comunitárias para a prevenção de emergência ou riscos socioambientais. O indicador possui quatro questões descritoras, apresentadas no Quadro 1, com suas métricas avaliativas.

Quadro 1 – Questões descritoras do Indicador Relação Escola e Comunidade

Questões descritoras	Resposta e pontuação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A escola cria condições para o fortalecimento de laços com a comunidade?	○ Sim (2 pontos) ○ Não (0 ponto)
A escola participa de algum grupo local ou coletivo de bacia hidrográfica?	○ Sim (2 pontos) ○ Não (0 ponto)
A escola promove ações de sustentabilidade com a participação da comunidade?	○ Sim (2 pontos) ○ Não (0 ponto)
Há alguma ação comunitária para prevenção de emergência ou riscos socioambientais?	○ Sim (2 pontos) ○ Não (0 ponto)

Fonte: Adaptado de Vieira (2020).

Conforme Jannuzzi (2017), os indicadores permitem a produção de diagnósticos, o monitoramento e a avaliação das políticas implementadas em uma determinada realidade empírica e contribui no apontamento das potencialidades e limitações de alguma temática. Nesse sentido, na análise e discussão dos resultados utilizou-se como referencial teórico autores do campo da Educação Ambiental com ênfase na dimensão da comunidade, a saber: Jacobi (2003), Gómez, Freitas e Callejas (2007), Trajber e Sato (2010), Andreoli (2016) e Carvalho (2019).

3. ANÁLISE DA RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE

A dimensão comunidade foi avaliada pelo Indicador Relação Escola e Comunidade, que permitiu analisar as práticas de integração entre a escola e a comunidade, tão necessária para que a Educação Ambiental opere numa perspectiva democrática, crítica, transformadora e emancipatória. Este indicador corresponde a 8 pontos do total da Matriz de Indicadores (Tabela 1).

Tabela 1 – Quantitativo da avaliação do Indicador Relações Escola-Comunidade

Pontuação	Escolas	Total Escolas
2	E2, E3, E4, E6, E12, E13, E15, E17, E19, E21, E24, E26, E27, E28, E38, E39, E41, E42, E47, E48, E52, E54, E55, E58, E59, E61 e E63.	27
4	E7, E8, E10, E14, E16, E20, E22, E25, E30, E31, E33, E35, E36, E37, E40, E43, E44, E49, E50, E51, E53, E62, E65, E66 e E67.	25
6	E1, E5, E9, E11, E18, E23, E29, E32, E45, E46, E57 e E60.	12
8	E34, E56 e E64.	3
Total		**67**

Fonte: Elaborada pelos autores

Na dimensão comunidade mensurou-se a relação escola-comunidade e avaliou-se as práticas que permitem e/ou estimulam a participação da comunidade, como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

elemento fundamental para que as escolas cumpram seu compromisso social e comunitário (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007).

Neste indicador, observou-se como ponto comum entre as escolas a criação de condições para o fortalecimento de laços com a comunidade (67 escolas, 100%). Este aspecto apresenta-se como uma potencialidade de grande importância para uma escola democrática e sustentável, a fim de estabelecer estratégias para o fortalecimento das relações entre escola e comunidade, promover uma maior interação entre elas e o desenvolvimento da sua comunidade educativa (na qual se inclui a comunidade escolar).

Com base nas circunstâncias em que as comunidades escolares operam suas ações, Gómez, Freitas e Callejas (2007, p. 264) pontuaram que a escola estende seus espaços em sentidos e significados, pois “a escola aberta exige a extensão da sua ação formativa aos problemas reais da sociedade e a possibilidade de a escola também oferecer e prestar serviços à comunidade”. Os autores sugeriram que a integração escola-comunidade pode se dar de forma técnica e econômica por meio do aproveitamento de serviços escolares e comunitários para aumentar a eficácia dos recursos humanos e materiais da comunidade local, visando sua valorização e promoção. Certamente, esses aspectos merecem refinada interpretação, tendo em vista que as escolas públicas, como instituições financiadas com recursos públicos, precisam preservar sua natureza vinculada à gratuidade e qualidade dos serviços.

Na busca por caminhos para a integração com a comunidade, Carvalho (2019) apontou como alternativa a organização de projetos, a partir da construção de temáticas junto com a comunidade escolar para o seu desenvolvimento e implementação. Coloca-se como desafio definir estratégias para trazer a comunidade para a escola, de forma democrática e com o compromisso de uma ação participada e coletiva. Ademais, ressalta-se que tais práticas necessitam de um embasamento teórico que considere a diversidade da realidade de cada escola e a comunidade sob a ótica da construção de sociedades sustentáveis.

Outro ponto a ser observado é a avaliação destas ações, como destacado por Andreoli (2016, p. 284): a realização da avaliação das ações da escola possibilita perceber em que medida elas devem ser modificadas de forma a potencializar “um projeto maior que contemple o envolvimento com a comunidade e a formulação de estratégias de fortalecimento comunitário, contribuindo para um desenvolvimento comunitário local”. Se a escola apresenta perspectivas pedagógicas para o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

fortalecimento de laços comunitários poderá avaliar o que está dando certo, e novas possibilidades de ação, ou caso não ocorra, tomarão decisão para propiciar essa aproximação entre escola e comunidade, a partir dos interesses e necessidades comuns no território e no contexto sociocultural do qual provém estes sujeitos.

Evidenciou-se alguns fatores limitantes na dimensão comunidade, a saber:

1. Participação de grupos locais, associação e comitês de bacias no território da escola (9 escolas - 13,43%).

A esse respeito, sugere-se buscar informação sobre a existência de grupos locais, associação e comitês de bacias no território da escola e formas de participação e o engajamento nesse movimento comunitário. Entende-se que os coletivos de bacias são formados pelas instituições governamentais e não-governamentais, com a intencionalidade de organizar o conjunto de ações de Educação Ambiental das instituições de ensino da educação básica e superior atuantes em cada bacia hidrográfica, articulando-se com a educação não formal (PARANÁ, 2013). Caso a escola não participe, pode-se aproveitar esta oportunidade de participação pelos representantes da comunidade escolar ou do Comitê Escolar de Educação Ambiental de algum coletivo da bacia hidrográfica.

2. Promoção de ações de sustentabilidade com a participação da comunidade (35 escolas – 52,23%).

Ao assumir a perspectiva comunitária, pode-se desenvolver ações de sustentabilidade para facilitar a participação da comunidade e definir estratégias para promover o protagonismo escolar. Conforme Trajber e Sato (2010, p. 70), a Educação Ambiental tem um importante papel na transformação socioambiental, pois “ela favorece a participação de múltiplos atores no processo educativo e aponta outros percursos possíveis a serem trilhados pela escola e comunidade com a adoção de princípios e práticas sociais sustentáveis”.

3. Identificação das emergências ou riscos socioambientais locais e a constituição de parcerias locais para o desenvolvimento de projetos comunitários (13 escolas – 19,40%).

À medida em que se reflete sobre as relações entre sociedade e natureza numa escala integrada do local com o global, cujos problemas decorrem da desordem e degradação, associadas à exclusão e desigualdades socioambientais, torna-se cada vez mais necessário o desenvolvimento de alguma ação comunitária para a prevenção de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

emergência ou de riscos socioambientais. Revela-se a necessidade da internalização da problemática ambiental e o estímulo da administração dos riscos socioambientais (globais e locais) com um envolvimento público "por meio de iniciativas que possibilitem um aumento do nível de consciência ambiental dos moradores, garantindo a informação e a consolidação institucional de canais abertos para a participação numa perspectiva pluralista" (JACOBI, 2003, p. 199-200). Nesse aspecto, a comunidade escolar pode fazer um levantamento para saber se há emergências ou riscos ambientais locais, e definir estratégias e parcerias para o desenvolvimento de projetos comunitários.

Os desafios que se apresentaram às escolas no alargamento da política educativa, os quais demandam novas configurações políticas e pedagógicas, ampliam-se como alternativas e oportunidades concretas para a plena interação entre escolas e comunidades. Há caminhos possíveis para realizar-se projetos comuns com as suas comunidades objetivando o desenvolvimento das pessoas e famílias envolvidas nos processos (GÓMEZ; FREITAS; CALLEJAS, 2007).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho avaliou-se a dimensão comunidade relativa às políticas públicas de Educação Ambiental, por meio do Indicador Relações Escola e Comunidade no contexto escolar de Curitiba-PR.

Verificou-se que as escolas do campo empírico apresentaram como potencialidade a criação de condições para o fortalecimento de laços com a comunidade. As limitações referem-se à participação de grupos locais, associação e comitês de bacias no território da escola, promoção de ações de sustentabilidade com a participação da comunidade, identificação das emergências ou riscos socioambientais locais e a constituição de parcerias locais para o desenvolvimento de projetos comunitários.

Percebe-se que a aplicação remota do instrumento de pesquisa (versão online), apresentou uma limitação na dimensão comunidade, principalmente na construção de medidas no contexto da prática a partir das questões descritoras, que não contemplou respostas intermediárias e subquestões na sua operacionalização, a qual dificultou a compreensão da relação da escola com a comunidade. Registra-se a dificuldade de mensurar a interação da atuação da escola em atividades comunitárias, a interação efetiva entre escola-comunidade e avaliar o impacto destas atividades comunitárias

desenvolvidas por estas escolas por meio de métodos quantitativos (BRASIL, 2006). Considera-se ainda a necessidade de uma avaliação integrada das dimensões da Matriz de Indicadores (gestão, currículo e espaço físico) para resultados mais detalhados.

A partir dos resultados obtidos supõe-se que, devido às suas muitas demandas políticas, as escolas se afastaram de suas comunidades e carecem de mecanismos de integração. Diante disso, necessitaria de uma incursão in loco para uma análise mais completa, com a participação de mais atores do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ANDREOLI, V. M. **A Educação Ambiental no contexto dos colégios estaduais da Ilha do Mel/PR: Currículo, ação docente e desenvolvimento comunitário local**. 2016. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

BALL; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação na diversidade:** o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental? TRAJBER, R.; SATO, M. (Orgs.). Brasília: MEC/SECAD, 2006. (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação, n. 6).

_____. **Resolução n.º 02**, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, Brasília, DF, 15 jun. 2012.

CARVALHO, A. M. de. **Educação Ambiental: análise de uma proposta interinstitucional de formação continuada de professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/Pr.**2019. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

GÓMEZ, J. A. C.; FREITAS, O. M. P; CALLEJAS, G. V. **Educação e Desenvolvimento Comunitário Local**: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade. Porto: Profedições, 2007.

JACOBI, P. R. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

JANNUZZI, P.de M. **Indicadores Sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. Campinas: Alínea, 2017.

PARANÁ. **Deliberação n.º 04**, de 12 de novembro de 2013. Normas Estaduais para

a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Conselho Estadual de Educação, Curitiba, PR, 12 de nov. 2013.

SORRENTINO, M. et al. A Educação Ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.

TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas Sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**, v. especial, p. 70-78, set. 2010.

VIEIRA, S. R.; TORALES-CAMPOS, M. A.; MORAIS, J. L. de. Proposta de Matriz de Indicadores de Educação Ambiental para avaliação da sustentabilidade socioambiental na escola. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**. v. 33, n.2, p. 106-123, maio/ago., 2016. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5633. Acesso: 03 jan. 2018.

VIEIRA, S. R. Matriz de Indicadores de Avaliação de Políticas Públicas de **Educação Ambiental no contexto escolar: uma análise a partir do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação**. 2020 (No prelo). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

5.5.11 AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Suellen Antunes Detzel[473]

Bianca de Morais Silva[474]

Fernanda Nadai[475]

Solange Reiguel Vieira[4]

RESUMO

A Educação Ambiental (EA) é contemplada nas legislações federal e estadual como uma política pública para a construção de uma sociedade socioambientalmente justa e sustentável. Nesse sentido, é relevante a avaliação dos processos de implementação da EA nas escolas. O trabalho apresentado buscou avaliar o desenvolvimento de ações de EA em escolas públicas estaduais localizadas no município de Curitiba-PR, a partir de uma Matriz de Indicadores de EA proposta por Vieira, Torales-Campos e Morais (2016) e adaptada por Vieira (2020). Objetivou-se, com isso, apresentar as potencialidades e fragilidades relacionadas aos processos de EA nas escolas e sua relação com a dimensão Gestão Democrática. Para discussão dos resultados foram utilizados referenciais teóricos do campo da EA com foco na gestão democrática (SILVA, 2009; CABRAL, 2011; SORRENTINO; TRAJBER; JUNIOR, 2015; ROSA; KONRAD; REHFELDT, 2016; SILVA; TUNICE, 2019). Foram observadas potencialidades relativas à promoção do diálogo e gestão democrática, assim como fragilidades quanto à conciliação das propostas das escolas com os recursos financeiros repassados. Dessa forma, os resultados obtidos demonstraram que existe um caminho a ser percorrido para a construção da gestão democrática nas escolas do contexto amostral, mas existem iniciativas e propostas em desenvolvimento para que esse objetivo seja alcançado. Espera-se que, a partir dos resultados obtidos, as escolas possam refletir ativamente sobre o desenvolvimento de EA em seus contextos e considerem o planejamento de propostas que visem a gestão democrática.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Ambiental. Gestão Escolar. Matriz de Indicadores. Gestão democrática.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) pode ser entendida como um elemento de transformação social. Sendo assim, tem como objetivo um novo paradigma que orienta as condutas individuais e coletivas rumo a uma sociedade socioambientalmente justa e sustentável. É contemplada nas legislações federal e estadual como uma política pública (BRASIL, 1996; BRASIL, 1997; BRASIL, 1999; BRASIL, 2002; BRASIL, 2012a;

[473] Graduanda em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, suellensad@gmail.com
[474] Graduanda em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, biancamoraissilva98@gmail.com
[475] Graduanda em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná,fernandanadai552@gmail.com
[4] Doutora em Educação (UFPR), Professora de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, Secretaria de Estado da Educação (SEED), solangerv@ufpr.br

PARANÁ, 2013a; PARANÁ, 2013b; PARANÁ, 2014). Possui, ainda, como uma de suas dimensões, a gestão escolar, relacionada com a educação para a cidadania, de forma democrática e participativa.

O campo empírico de pesquisa é composto por escolas públicas da rede estadual localizadas no município de Curitiba – PR, considerados espaços privilegiados para o desenvolvimento da EA, potencializando reflexões, críticas, ações participativas e a sustentabilidade (VIEIRA, 2016).

Nesse sentido, a problemática tratada neste trabalho envolve a implementação de políticas públicas de EA em escolas públicas estaduais. Parte-se, assim, da seguinte questão: como a Gestão Democrática e Participativa tem possibilitado o desenvolvimento e a prática de Educação Ambiental nas escolas públicas da rede estadual do município de Curitiba – PR?

Tendo isso em vista e considerando os desafios relacionados às práticas de EA em escolas públicas brasileiras, o presente trabalho justifica-se pela necessidade de avaliação do desenvolvimento da EA nessas instituições. A avaliação foi realizada através de uma Matriz de Indicadores de EA proposta por Vieira, Torales-Campos e Morais (2016) e adaptada por Vieira (2020), aplicada em questionário online destinado aos gestores. Das dimensões apontadas para a análise, foi avaliada a Gestão Democrática.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é descrever as potencialidades e limitações relacionadas à dimensão gestão da EA, através dos resultados obtidos na aplicação dos indicadores em escolas públicas da rede estadual localizadas no município de Curitiba - PR.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Ambiental surgiu como uma resposta à crise socioambiental provocada pelo modelo de desenvolvimento atual. Pode ser definida, assim, como um elemento de transformação social para a superação das formas de dominação capitalista (LOUREIRO, 2004). Pode ser entendida, ainda, como um processo contínuo e permanente de aprendizagem, durante o qual são construídos saberes, valores socioculturais, atitudes, práticas, conhecimentos e experiências voltados ao exercício de uma cidadania socioambiental (PARANÁ, 2013a). Sendo assim, a EA trata-se de uma

mudança paradigmática que educa para a cidadania e constrói a possibilidade de ação política e coletividade responsável pelo mundo em que habita (SORRENTINO; TRAJBER; JUNIOR, 2015).

No âmbito da legislação brasileira, a EA constitui-se uma política pública a partir da Lei Federal nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que assegura a compreensão do ambiente natural e social na formação básica (BRASIL, 1996). Os conteúdos relacionados ao meio ambiente devem ser integrados às áreas, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997). A Política Nacional de Educação Ambiental é instituída pela Lei Federal nº 9.975 (BRASIL, 1999), regulamentada pelo Decreto Federal nº 4.281 (BRASIL, 2002). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental destacam o papel da EA para a constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, a partir da articulação entre quatro dimensões: currículo, espaço físico/edificações, gestão e comunidade (BRASIL, 2012a).

No contexto do estado do Paraná, a temática está presente na Lei Estadual nº 17.505 (PARANÁ, 2013a), regulamentada pelo Decreto Estadual nº 9.958 (PARANÁ, 2014) e pela Deliberação CEE/CP nº 04/2013 (PARANÁ, 2013b) estabelece a Política Estadual de Educação Ambiental.

A constituição de espaços educadores sustentáveis (EES) destacada pela legislação brasileira foca-se na construção de um espaço no qual se desenvolvem processos educativos permanentes e continuados, objetivando a sensibilização dos indivíduos e da coletividade para a construção de uma sociedade ambientalmente justa e sustentável (BRASIL, 2012b). Existem, nos EES, quatro dimensões interconectadas: currículo, espaço físico, gestão e comunidade.

A dimensão gestão democrática é contemplada também pela LDB, na qual determina-se que o ensino será ministrado com base no princípio da gestão democrática do ensino público. No mesmo documento institui-se que os sistemas de ensino são responsáveis por definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e considerando a participação dos profissionais na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em âmbito estadual, a gestão democrática é contemplada pela Deliberação CEE/CP nº 04/2013 (PARANÁ, 2013b), na qual define-se como seu princípio a participação direta ou indireta, por meio de consultas, assembleias e encontros da comunidade escolar nas instituições. No mesmo documento é estabelecida sua relação com a EA, a partir do Art. 13, no qual determina-se que a gestão democrática deve contemplar as ações previstas para a EA em todas as etapas, modalidades e níveis de ensino.

Sendo assim, a gestão democrática prevê a participação da comunidade escolar na ocupação dos espaços de autonomia conferidos à escola, visando a formação de cidadãos conscientes de sua realidade social (CABRAL, 2011). A escola possui como compromisso a redefinição do papel dos atores escolares, em busca da transformação da escola em uma instituição a serviço da transformação da realidade existente (PEREIRA; BECKER; FURTADO, 2004). Dessa forma, é necessária a construção de um espaço de reflexão para a participação de toda a comunidade escolar nas decisões e sua avaliação.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho aproxima-se de uma pesquisa qualitativa ao preocupar-se com um nível de realidade e trabalhar com o universo dos significados, motivos e aspirações, tratando de fenômenos que não podem ser reduzidos a variáveis (MINAYO; DESLANDES, 1994). São coletados dados majoritariamente descritivos, dando enfoque aos significados das ações e relações humanas.

O instrumento de pesquisa compõe-se de uma Matriz de Indicadores de EA proposta por Vieira, Torales-Campos e Morais (2016) e adaptada por Vieira (2020). Os indicadores podem ser utilizados para a avaliação de objetivos propostos e se estes foram alcançados, através da avaliação dos resultados (MINAYO, 2009). Nesta pesquisa, os indicadores foram utilizados para a avaliação das políticas públicas de EA nas escolas públicas estaduais do município de Curitiba-PR, com foco na dimensão gestão.

A aplicação da Matriz ocorreu através de um questionário adaptado à plataforma Formulários Google. O compartilhamento com as escolas foi realizado através de convite formal via e-mail, por meio do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Curitiba. O

questionário divide-se em cinco seções com 50 perguntas no total. A segunda seção destina-se à dimensão gestão e possui 19 perguntas objetivas, com opções de resposta "Sim" ou "Não", apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Perguntas aplicadas no questionário online para os quatro indicadores de Educação Ambiental destinados à avaliação da dimensão Gestão Escolar.

Indicador 1: Gestão Democrática

1. A escola promove momentos participativos (reuniões, feiras, gincanas, palestras ou iniciativas similares) para a comunidade escolar?

2. A comunidade escolar participa de formação continuada relacionada à Educação Ambiental?

3. A direção promove a gestão democrática na escola?

4. A direção, o corpo pedagógico e os alunos desenvolvem o diálogo para mediar conflitos?

5. A escola socializa sua proposta com a comunidade escolar?

Indicador 2: Instrumentos de planejamento, gestão e comunicação

6. O Projeto Político Pedagógico é atualizado de forma participativa com a comunidade escolar?

7. A escola utiliza algum instrumento de planejamento participativo?

8. A escola utiliza ferramentas de comunicação para disponibilizar informações à comunidade escolar?

9. São utilizados processos de educomunicação e/ou comunicação social (produção de materiais de comunicação) na escola?

10. A escola busca parcerias com outras instituições para o desenvolvimento de ações conjuntas de Educação Ambiental para torná-la um espaço educador sustentável?

Indicador 3: Instâncias colegiadas

11. A Associação de pais, professores/mestres e funcionários atua nas ações de Educação Ambiental?

12. Os estudantes participam das ações de Educação Ambiental na escola?

13. O Conselho Escolar contribui nas ações de Educação Ambiental escolar?

14. A Equipe/Comitê Escolar de Educação Ambiental ou Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA) é atuante e cumpre suas responsabilidades?

Indicador 4: Eficiência financeira e humana

15. Os recursos financeiros repassados para a escola são suficientes para uma manutenção adequada (manutenção predial, custeio de materiais pedagógicos e de limpeza, materiais didáticos, atividades extracurriculares programadas etc.)?

16. A escola busca financiamentos de organizações não governamentais ou das Nações Unidas para o desenvolvimento de propostas de Educação Ambiental?

17. A escola dispõe de professores capacitados para o desenvolvimento da Educação Ambiental na escola?

18. A escola dispõe de funcionários suficientes para seu adequado funcionamento com foco na gestão ambiental?

19. A escola dispõe de profissional de apoio pedagógico para o desenvolvimento das ações de Educação Ambiental?

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Fonte: organizado pelas autoras com base em Vieira, Torales-Campos, Morais (2016) adaptado por Vieira (2020).

Foram estabelecidas métricas quantitativas e determinadas pontuações de 0 pontos para as respostas “Não” e 2 pontos para respostas “Sim”. Sendo assim, a dimensão gestão possui como pontuação máxima 38 pontos. A análise das questões foi qualitativa e baseou-se nos referenciais teóricos do campo da EA com foco na gestão democrática. Para estabelecer as pontuações atingidas pelas escolas foi utilizado o software computacional Excel (2010).

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao todo, a pesquisa obteve 67 respostas, o que representa 41,1% do total de 163 escolas da rede estadual presentes no município de Curitiba. O levantamento de dados contou com a colaboração voluntária de 66 diretores(as) e 1 funcionário do quadro técnico-administrativo. Assim, ressalta-se que os resultados observados correspondem majoritariamente à visão dos gestores, conforme suas interpretações e vivências nos contextos escolares analisados.

No indicador 1 (I1): Gestão Democrática foi avaliada a atuação da escola e os princípios da gestão democrática, com cinco questões. O indicador 2 (I2): Instrumentos de planejamento, gestão e comunicação avaliou as ações de gestão e comunicação, a partir de cinco questões. O indicador 3 (I3): Instâncias colegiadas, por sua vez, avaliou a atuação das instâncias colegiadas nas ações educativo-ambientais, com quatro questões. O indicador 4 (I4): Eficiência financeira e humana avaliou a eficiência financeira e humana nas escolas com cinco questões objetivas. A tabela 1 expressa o número de escolas de acordo com a pontuação para cada um dos quatro indicadores.

Tabela 1 – Quantitativo das escolas referente a pontuação de cada indicador.

Indicador	**Pontuação**					
	0	2	4	6	8	10
I1	0	0	0	0	30	37
I2	0	0	1	10	17	39
I3	4	5	9	28	21	0
I4	6	24	13	14	7	3

Nota: A pontuação máxima do indicador 3 é igual a 8 pontos.

Fonte: elaborada pelas autoras, 2021.

A Educação Ambiental tem como principal objetivo a transformação social de maneira a superar as injustiças socioambientais (SORRENTINO; TRAJBER; JUNIOR, 2015). Para tanto, faz-se necessária a formação de indivíduos capacitados para a atuação nos espaços escolares em função da gestão democrática. A formação complementar avaliada no indicador 1 relaciona-se diretamente com essa problemática. Os resultados para a questão nesse tema demonstraram fragilidades em grande parte das escolas. Sendo assim, é necessário que se busquem alternativas para a formação complementar da comunidade escolar, uma vez que os processos de ensino e aprendizagem devem ser explorados e refletidos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com uma visão de mundo crítica (ROSA; KONRAD; REHFELDT, 2016). Possibilita-se, a partir disso, a promoção do ensino de qualidade, comprometido com a construção da gestão democrática.

Destaca-se, ainda, que a construção da gestão democrática e participativa através da EA é legitimada constitucionalmente, como um dos princípios base do ensino (BRASIL, 1988). Exige o repensar da estrutura de poder da escola e a ocupação de seus espaços de autonomia (CABRAL, 2011). Observa-se, pelos resultados do indicador 1, que existe um esforço por parte das escolas em garantir a participação de todos nas decisões e ações. Evidencia-se, nesse sentido, o papel da equipe gestora como principal articuladora em busca do diálogo e participação (SILVA, 2009).

A promoção do diálogo também é observada nos resultados do indicador 2, no qual aponta-se, na maioria das escolas, participação da comunidade escolar na atualização do PPP. Ressalta-se que a participação dos segmentos representativos da comunidade escolar é essencial para a construção do PPP, tornando possível o planejamento para o bom desenvolvimento das práticas educacionais eficazes (SILVA; TUNICE, 2019).

A participação da comunidade escolar é observada novamente no indicador 3, sobretudo no que diz respeito à participação dos estudantes e Conselho Escolar nas ações de EA. São apontadas fragilidades em relação às instâncias colegiadas como a Associação de pais, professores/mestres e funcionários (APMF) e Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA) o que pode indicar sua ausência nas escolas ou fraca atuação. Evidencia-se, nesse sentido, que a COM-VIDA constitui-se como ferramenta valiosa na construção da gestão democrática, propondo e coordenando iniciativas voltadas à melhoria da qualidade de vida na escola e relacionando-se com a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

participação da comunidade escolar (BRASIL, 2012b). Precisam ser buscadas, assim, alternativas para a construção e participação dessas instâncias nas ações de EA, visando a construção da gestão democrática.

Observa-se uma dificuldade em conciliar os esforços relatados através das respostas em promover a gestão democrática com os recursos financeiros repassados às escolas. Pode-se considerar, nesse sentido, que o levantamento dos problemas e a identificação de ações só promovem mudanças concretas com a mobilização de recursos humanos, financeiros e pedagógicos (BRASIL, 2012b). Dessa forma, constata-se que o indicador 4 constitui-se como um desafio às escolas, ainda que seja apontada a existência de profissionais capacitados para o desenvolvimento das ações de EA.

Compreende-se que ainda há um caminho a ser traçado pelas escolas em relação à construção da gestão democrática, mas já existem iniciativas e propostas nesse sentido. As potencialidades apontadas pelos indicadores 1 e 2, nos quais evidencia-se a promoção do diálogo e participação da comunidade escolar podem ser utilizadas como exemplos. Os indicadores 3 e 4, relacionados às instâncias colegiadas e eficiência financeira e humana demonstram, através das fragilidades relatadas, a serem superadas para a construção efetiva da gestão democrática no contexto escolar amostral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisou as potencialidades e fragilidades observadas na avaliação das políticas públicas de EA, tomando como campo empírico escolas públicas estaduais do município de Curitiba-PR.

A Matriz de Indicadores de EA utilizada como instrumento para avaliação da dimensão gestão possibilitou que os objetivos da pesquisa fossem alcançados. Observou-se, entretanto, a necessidade de ampliação da pesquisa para toda a comunidade escolar, uma vez que foram contempladas apenas as experiências dos gestores. Evidencia-se a importância da utilização de indicadores para a avaliação das ações de EA nas escolas e, ainda, a avaliação de todas as suas dimensões para resultados mais detalhados. Espera-se que as escolas participantes possam refletir ativamente sobre a condução das ações de EA e considerem, a partir disso, o planejamento de propostas que visem a construção da gestão democrática.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Presidência da República. DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente**. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto: Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Presidência da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 4.281**, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Presidência da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 jun. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução n.º 02**, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, Brasília, DF, 15 jun. 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL**. Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais.** Tereza Moreira. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente. Brasília: Secadi, 2012b.

CABRAL, A. M. de O. O Projeto Político-Pedagógico como mecanismo para uma efetiva Gestão Escolar Democrática e Participativa. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 24, Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2, 26-29 abr. 2011. São Paulo – SP – Brasil. **Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. Trabalhos Completos.** São Paulo: Biblioteca ANPAE – Série Cadernos, n. 11. 2011. Retirado de: https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompletos01.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental Transformadora**. In: Identidades da Educação Ambiental Brasileira. LAYRARGUES, P. P. (coord.) Ministério do Meio Ambiente - MMA, Brasília: 2004, p. 65-84. Disponível em: <http://files.zeartur.webnode.com.br/200000044-e06b4e1651/Identidades_EA_Brasileira.pdf#page=67>. Acesso em: 23 mai. 2021.

MINAYO, M. C. S. Construção de Indicadores Qualitativos para Avaliação de Mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 1, n. 33, Supl.1, p.83-91, 2009.

MINAYO, M. C. S. DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PARANÁ. Lei n.º17.505, de 11 de janeiro de 2013. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental. **Diário Oficial do estado do Paraná**, n. 8875, Curitiba, PR, 11 jan. 2013a. Disponível em: http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=85172. Acesso em: 01 jul. 2021.

PARANÁ. Deliberação n.º 04/13, de 12 de novembro de 2013. Normas estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. **Conselho Estadual de Educação**, Curitiba, PR, 12 nov. 2013b. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2013/deliberacao_04_13.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

PARANÁ. Decreto n.º 9958, de 23 de janeiro de 2014. Regulamenta o Art. 7º, 8º e 9º da Lei nº. 17.505, de 11 de Janeiro de 2013, que institui a Política Estadual de Educação Ambiental. **Diário Oficial do estado do Paraná**, nº 9131, Curitiba, PR, 23 jan. 2014. Disponível em: http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=113098&indice=1&totalRegistros=1. Acesso em: 01 jul. 2021.

PEREIRA, S. M. BECKER, A. FURTADO, A. S. Os desafios da instituição educativa frente à descentralização da gestão. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 25-35 jan./abr., 2004.

ROSA, D. C. KONRAD, O. REHFELDT, M. J. H. A Educação Ambiental na perspectiva da gestão escolar no Vale do Taquari/RS/Brasil. **Estudo & Debate em Gestão e Planejamento**. v. 23, n. 2, Lajeado, 2016, p. 195-217.
SILVA, A. W. L. TUNICE, L. M. C. Gestão democrática e elaboração do projeto político pedagógico - ppp. **Estudos interdisciplinares em educação**. v. 1, n. 5, p.35-42. Lorena, SP, 2019.

SILVA, E. P. A Importância do Gestor Educacional na Instituição Escolar. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 2, p. 67 - 83, jul/dez, 2009 - ISSN 1807-9539.

SILVA, A. W. L. TUNICE, L. M. C. Gestão democrática e elaboração do projeto político pedagógico - ppp. **Estudos interdisciplinares em educação**. v. 1, n. 5, p.35-42. Lorena, SP, 2019.

SORRENTINO, M. TRAJBER, R. MENDONÇA, P. JUNIOR, L. A. F. Educação ambiental como política pública. **Educação & Pesquisa**. v. 31, n. 2, p. 285-299. São Paulo, mai./ago/ 2015.

VIEIRA, S. R**. Construção coletiva de uma matriz de indicadores de Educação Ambiental escolar**. 2016. 125 f. Dissertação (mestrado) - Pós Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba.

VIEIRA, S. R. **Indicadores para avaliação das políticas públicas de Educação Ambiental no contexto escolar.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. No prelo.

5.5.12 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS GESTORES DE ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE GUIMARÃES – PORTUGAL

Paulo Rogério Moro[476]

Franciely Ribeiro dos Santos[477]

RESUMO

Este texto tem como objetivo analisar as avaliações de projetos de Educação Ambiental (EA) na perspectiva dos gestores de Agrupamentos de Escolas da Educação básica, segundo e terceiros ciclos (EB 2/3), do município de Guimarães, Portugal. Foram realizadas 10 entrevistas semiestruturadas que contaram com o apoio de um roteiro de perguntas abertas. As análises das entrevistas foram realizadas em duas etapas, a primeira pelo software IRaMuTeQ e a segunda com a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A análise gerou dois grupos formados por três classes. O grupo 1 formado pelas classes 1 e 2, discute a EA no ambiente escolar relacionada ao projeto Eco-Escolas e aos desafios metodológicos que abrangem tanto a implementação como a avaliação. A classe 3, grupo 2, está organizada em torno da avaliação que envolve o conselho pedagógico, assim como as etapas pré-estabelecidas pelo projeto Eco-Escolas. Constatou-se que as avaliações são vistas como tarefas adicionais e burocráticas, parte a ser cumprida mediante a implantação dos projetos de EA na escola, principalmente o Eco-Escolas que apresenta uma estrutura verticalizada que envolve desde a inserção do projeto até a construção do relatório final de avaliação. Mesmo diante de uma estrutura engessada, os gestores não deixaram de destacar a contribuição dos relatórios avaliativos enquanto parte reflexiva do processo. Contudo também evidenciam a necessidade de melhorar os mecanismos de avaliação para além da mera função de executores.

Palavras-chave: Educação básica. Educação ambiental. Eco-escolas. Projetos.

INTRODUÇÃO

Avaliar é uma ação inerente ao processo educativo que não exime os projetos de EA, pois envolve a relação ensino-apredizagem que visam a mudança de atitudes e comportamentos. Apesar das inúmeras publicações na área verifica-se reduzido interesse sobre a avaliação de projetos de EA. Diante do exposto, buscamos analisar as avaliações de projetos de EA na perspectiva dos gestores de Agrupamentos de Escolas da Educação básica, segundo e terceiros ciclos (EB_2/3), do município de Guimarães, Portugal. A coleta de informações contou com a participação de 10 gestores, tendo como instrumento uma entrevista semiestruturada que contou com o apoio de um roteiro de

[476] Doutor em Geografia, UEPG. Professor do Departamento de Geografia, Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: paulomoro@uepg.br.
[477] Doutora em Educação, UEPG. Professora do Departamento de Pedagogia, Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: francielyribeirosantos@gmail.com.

perguntas abertas. De acordo com as orientações éticas, o recorte apresentado foi aprovado pelo Serviços de Projetos Educativos de Portugal, sob o registro de número 459700001, Direção Geral de Educação - DGE.

Para a análise utilizamos o software IRaMuTeQ e a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). De caráter quanti-qualitativo a análise gerada pelo software sistematizou as informações em dois grupos formados por três classes. O grupo 1 formado pelas classes 1 e 2, discute a EA no ambiente escolar relacionada ao projeto Eco-Escolas e aos desafios metodológicos que abrangem tanto a implementação como a avaliação. A classe 3, grupo 2, está organizada em torno da avaliação que envolve o conselho pedagógico, assim como as etapas pré-estabelecidas pelo projeto Eco-Escolas.

1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PORTUGAL E O PROJETO ECO-ESCOLAS

Para fins de contextualização histórica das políticas voltadas para a EA destaca-se que as ações de origem governamental foram norteadas por Portugal antes do encontro de Tbilisi (1977). Em 1969 foi criada a Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT), em 1971 a Comissão Nacional do Ambiente (CNA), que culminou na construção de um plano de trabalho que tem em um de seus objetivos a introdução de programas de ensino voltados para a proteção do ambiente.

Ações essas que não ficaram restritas à Portugal. Ao resgatar o seu histórico pode-se verificar que a EA no âmbito escolar em Portugal têm origem internacional. Sendo o encontro de Tbilisi (1977), norteado pela UNESCO. Marco inicial para a elaboração das diretrizes que fundamentam o desenvolvimento da EA no ambiente escolar ao norteá-la como parte integrante do processo educativo. Não como uma matéria, mas um esquema de trabalho comum que envolva a escola, a casa e a comunidade (UNESCO, 1978, p. 1 a 5).

A partir de 1989, as escolas de educação básica passaram a ter autonomia para desenvolver a construção de saberes relativos a EA através de projetos e ações multidisciplinares, denominada de Área Escola, por meio do Decreto-Lei de nº 286/89 (Regulamentado em 01/09/90 através da Portaria nº 782/90). A contribuição dessa base legal permitiu a participação das escolas em projetos de EA vinculados a organismos internacionais, nacionais, regionais e locais voltados para a proteção do ambiente. Como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

exemplo de ação proveniente da referida base legal está o Projeto Eco-Escolas, um Programa coordenado pela Foundation for Environmental Education (FEE) e implementado pela Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE), ligada à FEE com atuação no país desde 1996.

O Eco-Escolas[478] tem por objetivos garantir a participação das crianças e jovens na tomada de decisões, contribuir para uma comunidade mais sustentável e promover a cidadania. Suas ações no ambiente escolar são pré-estabelecidas e definidas pela coordenação geral do programa, que exige uma série de esforços. Sua metodologia envolve sete passos, tais como: declaração de compromisso da escola, declaração de parceria e apoio do município pela câmara (prefeitura), auditoria ambiental, preenchimento de planilhas, elaboração de um plano de ações, monitoração e avaliação. Demandas essas que são tidas como onerosas por muitas escolas, existindo a necessidade de algum professor para coordenar as ações a serem realizadas, além de sua carga horária de trabalho. Diante disso destaca-se que além das atribuições disciplinares de sua área do conhecimento, o professor também passou a responsabilizar-se pelos projetos de EA (MACHADO, 2006). Além de avaliarem as suas atividades de ensino existe, ainda, a necessidade de realizar a avaliação dos projetos de EA que envolvem a sua participação. Sobrecarga que leva muitos educadores a abdicarem dessa tarefa. Pois o processo que envolve a avaliação das ações de EA demandam de um planejamento contínuo, como é possível verificar a seguir.

2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO DE PROJETOS EM EA

As dificuldades acerca da cultura de avaliação em EA culminam em uma certa resistência institucional em muitas organizações e instituições. Por vezes estas derivam da tentativa de aplicar modelos de avaliação segundo a perspectiva da produção industrial e dos valores de mercado, resultados quantificáveis e a curto prazo. Proposição que não se aplica às escolas, pois seu objetivo não está na expansão ou melhoria de mercado, mas sim na formação de alunos conscientes acerca das questões ambientais (CARLETON-HUG; HUG, 2010; MONROE, 2010).

A avaliação da EA busca mensurar a competência na tomada de decisões, na resolução de problemas e na organização de ações, seja no âmbito individual ou coletivo

[478] https://ecoescolas.abae.pt/sobre/quem-somos/

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em relação ao meio ambiente. Sendo indissociável a gestão de projetos e a avaliação dos mesmos, pois trata-se de um processo contínuo, um constante olhar sobre os objetivos e as novas informações para a tomada de decisão (PETERSEN, 2004, YAFFEE, et al, 2004).

No âmbito educacional, com pretensões de conservação ou preservação ambiental as avaliações dos programas de EA continuam a ser um ponto de discórdia, o que acaba por culminar em sua fragilidade, pois são desprovidas de uma cultura avaliativa (FIEN et al., 2001; HEIMLICH, 2010). Nesse sentido Crohn e Birnbaum (2010) salientam que as pesquisas relativas à avaliação em EA ainda são incipientes. Alegam que estamos assistindo a um aumento no “terceiro setor” em ações direcionadas para a proteção do ambiente, mas que estas ações ocorrem na forma de parcerias multifacetadas, envolvendo os setores civis e o setor público, trabalho este que, antes era exclusivo do setor público.

Ao trazermos essa discussão para o ambiente escolar Fernandes (2010, p. 39) nos alerta acerca da importância da inserção dos alunos no processo avaliativo dos projetos de EA. Para o autor, “é necessário desenvolver avaliações em que as pessoas possam se envolver ativamente na discussão e na deliberação democrática acerca de fenómenos que podem ser determinantes para melhorar as suas vidas”.

Nesse sentido a Escola de Educação da Universidade de Michigan desenvolveu o My Environmental Education Evaluation Resource Assistant[479] (MEERA). Trata-se de um ambiente virtual com o objetivo de disponibilizar meios para orientar os professores em relação às questões relativas à avaliação da EA. Segundo Zint (2010), o MEERA foi projetado para atender às necessidades de educadores ambientais que, sem terem experiência de avaliação na EA, podem encontrar, no mesmo, orientações necessárias para a avaliação dos seus programas de EA.

Outra possibilidade pode ser verificada em West (2015, p. 42). A autora sugere a utilização da taxonomia de Kirkpatrick (1996) para categorizar os diferentes tipos de avaliação a partir de quatro níveis: reação; aprendizagem; comportamento e resultado. A reação corresponde ao nível de satisfação, que influencia na motivação e no interesse de aprendizagem. Na aprendizagem é possível verificar o conhecimento adquirido, as competências ou as atitudes. Para medir a mudança de atitudes verifica-se o comportamento. Esse processo permite a delimitação do resultado.

[479] Meu Assistente de Recursos de Avaliação de Educação Ambiental, tradução livre.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

West (2015) reconhece a utilização dessa proposta em ambientes de negócios e de formação na indústria, no entanto, ressalta sua contribuição por incorporarem uma gama de tipos de avaliação. Independente do modelo adotado, destaca-se que o importante é ter conhecimento da finalidade da avaliação, os níveis que se pretende atingir com ela.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Participaram desta pesquisa 10 escolas, sendo 9 públicas e uma privada. Foram escolhidas por estarem executando projetos de EA. Os sujeitos participantes foram os gestores de escolas da Educação Básica, segundo e terceiro ciclos[480] do município de Guimarães, Portugal.

A partir das transcrições das entrevistas foi elaborado um banco de dados que teve como variável a identificação das instituições. Com o auxílio do software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) (REINERT, 1990), a ferramenta de análise escolhida foi a classificação hierárquica descendente (CHD). Esta ferramenta organiza a co-ocorrência das palavras revelando a frequência e o X^2 que estão interligadas em classes, sistematizadas por uma figura denominada dendrograma, “momento em que se obtém o contexto das palavras estatisticamente significativas, possibilitando uma análise mais qualitativa dos dados” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 516).

Para Bardin (2011, p. 186) “o computador não pode perceber o sentido das palavras, mas pode examinar essas palavras.”. Sentido este que se deu a partir da análise de conteúdo, pois “busca conhecer aquilo que está por trás das palavras [...] é uma busca de outras realidades por meio das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 50).

[480] Corresponde ao período do quinto ao nono ano, faixa etária que varia dos 9 aos 15 anos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Apresentamos o dendrograma na Figura 1.

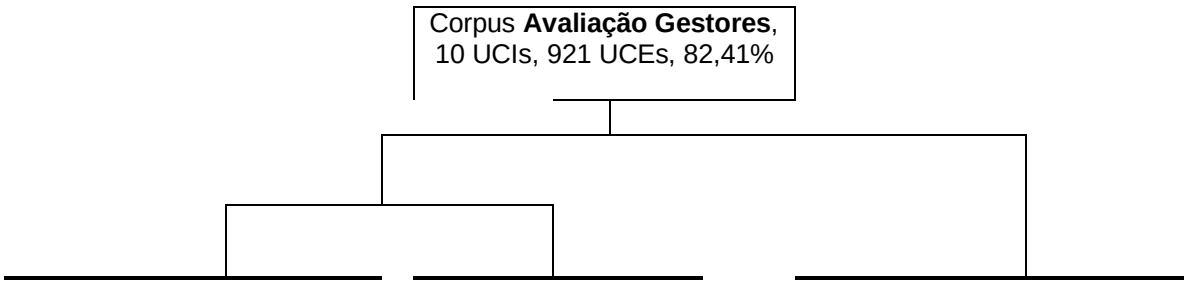

Classe 1, **Educação ambiental na escola**, 263 uce, 34,65%

Palavras	Freq.	X^2
tempo	34	31.49
questão	66	29.70
ambiental	33	29.68
projeto	225	28.63
educação	33	25.74
ano	82	25.59
educação_ambiental	12	22.99
hora	16	20.16
eco_escolas	20	18.66
dar	50	17.68
âmbito	17	17.47
educativo	40	17.18
preocupação	9	17.18
área	36	17.11
parte	47	16.19
exemplo	37	15.68
atribuir	8	15.25
implementação	7	13.32
financeiro	7	13.32

Classe 2, **Gestores, mediação e desafios**. 229 uce, 30,17%

Palavras	Freq.	X^2
dizer	14	32.60
achar	62	29.64
fácil	20	29.31
gente	45	23.32
pôr	18	18.71
olhar	17	17.69
autor	10	17.22
servir	7	16.35
fase	9	14.90
vir	25	14.04
conhecer	6	14.00
ler	6	14.00
sensibilizar	6	14.00
costumar	6	14.00
vez	13	12.40
facto	22	12.04
gostar	5	11.65

Classe 3, **Avaliação dos projetos**, 267 uce, 35,18%

Palavras	Freq.	X^2
conselho_pedagógico	39	75.76
ponto	38	67.85
avaliação	145	53.96
atividade	68	51.94
grupo	36	47.81
vista	24	39.99
promotor	19	35.91
processo	26	28.86
departamento	15	28.20
interno	15	28.20
final	28	28.12
relatório	20	27.07
estrutura	19	25.19
elemento	37	24.37
reflexão	13	24.37
informação	12	22.47
direção	30	19.94
agrupamento	32	19.73
pedagógico	15	17.79

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mesmo	41	13.26
humano	12	12.76
participação	12	12.76
transversal	6	11.41
geração	6	11.41
crédito	6	11.41
condição	6	11.41
câmara	6	11.41
inserir	6	11.41
refletir	9	16.78
fundamental	27	15.21
comissão	16	15.21
funcionar	29	15.10
externo	8	14.90
iniciativa	20	14.29
definir	20	14.29
analisar	7	13.02
dinamizador	7	13.02
critério	21	12.45
interessar	9	11.52
início	9	11.52

Figura 1 - Fonte: Os autores.

Como é possível visualizar na Figura 1, a análise lexical realizada pelo software IRaMuTeQ teve um aproveitamento de 82,41%, composta por 3 classes, que contaram com o apoio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), para a sua interpretação. A correlação das análises quantitativa e qualitativa, obtidas pelos valores de frequência e X^2, valor que indica a contribuição da palavra para a organização das classes, que permitiu-nos nomeá-las de acordo com o seu conteúdo. Estruturadas em dois grupos, o primeiro formado pela conexão das classes 1 e 2, somando 64,82% do conteúdo do corpus e o segundo pela classe 3.

O grupo 1 centra-se na experiência dos gestores no processo de gestão e observação do desenvolvimento dos projetos de EA nas escolas a que pertencem. Na classe 1, **Educação ambiental na escola** (34,65%)**,** é possível verificar que a palavra com maior frequência é projeto, citada 225 vezes, a quarta em referência ao X^2. Sendo que as palavras: tempo, questão e ambiental são a de maior X^2, ou seja, apresentam a maior contribuição ao centralizar o conteúdo da classe. Nesta classe os gestores compartilham as experiências e percepções acerca da implementação e continuidade dos projetos de EA nas escolas. Em torno da palavra tempo predominaram os relatos sobre a restrição do mesmo para o desenvolvimento de projetos de EA, referindo-se ao acúmulo de atividades na carga horária dos professores e das demandas curriculares,

conforme apontamos em Machado (2006). O predomínio de escolas públicas evocou o projeto Eco-Escolas como uma ação de âmbito educativo voltada para a implementação da EA no ambiente escolar. Destacadas pelos gestores como importantes, mas com pouca adesão do corpo docente. A palavra geração permitiu identificar que os professores envolvidos na execução dos projetos são, geralmente, os mais jovens. Além da falta de apoio dos demais docentes, enfrentam restrições financeiras. Apesar das dificuldades reconhecem a importância da EA no processo formativo.

De caráter complementar, a classe 2, denominada **Gestores, mediação e desafios** (30,17%)**,** liga-se à classe 1, por abordar os desafios e dificuldades referentes à metodologia da implementação, tanto dos projetos como das avaliações. Para esses gestores a distância entre os autores dos projetos e os professores executores representa um dos desafios, pois gera uma distância entre o que foi idealizado e a ação executada. Situações como essas colocam os gestores como mediadores do processo, principalmente ao que se refere ao projeto Eco-Escolas, pois trata-se de um pacote pronto de ações, que nem sempre contemplam a realidade escolar e/ou da comunidade.

Já a classe 3, **Avaliação dos projetos** (35,18%)**,** foca a discussão em torno da participação dos conselhos pedagógicos no processo avaliativo dos projetos de EA. No caso do Eco-Escola há um calendário definido de reuniões que permitem a avaliação do projeto, ajustes e o retorno do mesmo para a escola. As avaliações demandam de um esforço de construção de relatórios, discussões e revisão das ações, que são deliberadas pelo conselho pedagógico. Também há uma preocupação em ouvir os demais membros da escola envolvidos nesses projetos, que em sua maioria são extracurriculares. A centralidade do conselho pedagógico é destacada pelos verbos: refletir, funcionar, definir e analisar, que revelam sua ação. Mesmo diante de uma estrutura engessada, os gestores não deixaram de destacar a contribuição dos relatórios avaliativos enquanto parte reflexiva do processo.

CONSIDERAÇÕES

As entrevistas com os gestores acerca dos projetos de EA no agrupamentos do município de Guimarães, Portugal, foi possível verificar os fundamentos teóricos-metodológicos em torno da avaliação são incipientes, contudo necessários. Avaliar precisa ser uma ação assumida pelos envolvidos em EA, pois torna-se fundamental um

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

constante olhar sobre os objetivos e as novas informações para a tomada de decisão (PETERSEN, 2004, YAFFEE, et al, 2004). Assim como medir a mudança de atitudes, verifica-se o comportamentos dos envolvidos (WEST, 2015).

Nas instituições investigadas constatou-se que as avaliações são vistas como tarefas adicionais e burocráticas, parte a ser cumprida mediante a implantação dos projetos de EA na escola, principalmente o Eco-Escolas que apresenta uma estrutura verticalizada. Esta envolve, desde a inserção do projeto até a construção do relatório final de avaliação. Mesmo diante de uma estrutura engessada, os gestores não deixaram de destacar a contribuição dos relatórios avaliativos enquanto parte reflexiva do processo. Contudo também evidenciam a necessidade de melhorar os mecanismos de avaliação para além da mera função de executores.

REFERÊNCIAS

ABAE, Associação Bandeira Azul da Europa - Programa Eco-Escolas. Disponível em: https://ecoescolas.abae.pt/sobre/quem-somos/ , acesso julho de 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (4ª ed.). Lisboa: Edições 70, 2011.

BENNETT, D. B. **Evaluating environmental education in schools: a practical guide for teachers.** UNESCO – UNEP International Environmental Education Programme. New York: Division of Science, Technical and Environmental. Environmental Educational Series 12, 1989.

CAMARGO, B. V., & Justo, A. M. **Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais**. Temas em Psicologia, 21(2), Doi: 10.9788/TP2013.2-16. 2013. p.513-518

CARLETON-HUG, A. E HUG J. W. Challenges and opportunities for evaluation environmental education programs. **Evaluation and Program Planning**, 33, 2010 p. 159-164

CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches** (3ª ed.). Los Angeles: Sage, 2009

CROHN, K. & BIRNBAUM, M. Environmental education evaluation: time to reflect, time for change**. Evaluation and Program Planning**, 33, 2010. p.155-158

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban e A. J. Afonso (Orgs.). **Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação** (15-44). São Paulo: Cortez, 2010.

FIEN, J.; SCOTT, W. & TILBURY, D. Education and conservation: lessons from an evaluation. **Environmental Education Research**, 7: 4, 2001. p.379-395.

KIRKPATRICK, D. Great ideas revisited. **Training & Development**, 50: 1, 1996. p. 54-60.

MACHADO, M. D. S. F. **Uso Sustentável da Água: Actividades Experimentais para a Promoção e Educação Ambiental no Ensino Básico**. Tese de Doutorado, Braga: Universidade do Minho. 2006.

MONROE, M. Challenges for environmental education. **Evaluation and Program Planning**, 33, 2010. p.194-196.

OPPERMANN, M. Triangulation – A Methodological Discussion. **International Journal of Tourism Research**, 2, 2000. p. 141-146.

PETERSEN, A. C. **Evaluation Handbook – Philosophy and Expectations**. W. K. Kellogg Foundation. 2004.

REINERT M. **Alceste une méthodologie d'analyse des données textuel les e tune application: Aurelia de Gerard de Nerval**. Bull Methodol Sociol.1990;26(1):24-54.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H. & LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. (3ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill. 2006.

TEDDLIE, C. & TASHAKKORI, A. **Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences.** Los Angeles: Sage. 2009.

UNESCO **Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental organizada por la Unesco con la cooperación del PNUMA. Tblisi (URSS) 14-16 de ouctubre de 1977**. Paris: UNESCO. 1978.

WEST, S.E. Evaluation, or Just Data Collection? An Exploration of the Evaluation Practice of Selected UK Environmental Educators. **The Journal of Environmental Education**, 46: 1, 2015. p. 41-55.

YAFFEE, S. L. (ORG.), DOTZOUR, A., HIGGS, S., HUFNAGEL, S., MCCANCE, E., SCHUELLER, S., WONDOLLECK, J. **Measuring Progress – An Evaluation Guide for Ecosystem and Community-Based Projects.** Michigan: School of Natural Resources & Environment, University of Michigan. 2004.

ZINT, M. (2010). An introduction to My Environmental Education Evaluation Resource Assistant (MEERA), a web-based resource for self-directed learning about environmental education program evaluation. **Evaluation and Program Planning**, 33. 2010. p.178-179.

Leis, decretos, portarias etc.:

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro. Diário da República, nº 29 – 1ª Série. Ministério da Educação. Disponível em: https://dre.pt/application/conteudo/610688 pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto. Diário da República – 1ª Série. Ministério da Educação. https://dre.pt/application/conteudo/618310 pdf. Acesso em 20 jul. 2021.

5.5.13 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO ESCOLAR

Fernanda Nadai[481]

Bianca de Morais Silva[482]

Solange Reiguel Vieira[3]

Suellen Antunes Detzel[4]

RESUMO

A construção de uma sociedade mais sustentável sucede o entendimento dos processos que compõem a implementação da Educação Ambiental (EA) no contexto escolar. Nesse sentido, esse trabalho objetiva avaliar as potencialidades e fragilidades presentes no currículo escolar a partir da aplicação de uma Matriz de Indicadores de Educação Ambiental (VIEIRA; TORALES-CAMPOS; MORAIS, 2016 adaptado por VIEIRA, 2020). A matriz, em sua dimensão Currículo, visa compreender as diferentes formas com que os conhecimentos relativos à EA são incluídos nos currículos da educação básica, e as ações pedagógicas que permitem seu desenvolvimento e fortalecimento. Esta dimensão possui três indicadores: Organização Curricular; Atividades e Práticas Pedagógicas; Projetos e Programas. O instrumento foi enviado para todas as 163 escolas estaduais de Curitiba-PR em um formulário eletrônico e disponibilizado durante o período de junho/2020 à julho/2020. A pesquisa contou com a participação de 41,1% das instituições, totalizando 67 respostas ao formulário. A partir de uma análise qualitativa, foi possível observar nos resultados que as escolas, em sua maioria, afirmam implementar a EA em seus currículos, apesar de apresentarem fragilidades principalmente quanto à interdisciplinaridade e a relação com a comunidade local. Essa avaliação permitiu compreender o cenário de sustentabilidade socioambiental dessas escolas nesse espaço e tempo, possibilitando a construção de uma visão mais próxima da realidade, podendo assim direcionar planos de ação levando em conta a efetivação de políticas públicas mais adequadas.

Palavras-chave: Avaliação. Currículo Escolar. Educação Ambiental. Indicadores. Sustentabilidade Socioambiental.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) manifesta-se como uma temática essencial na educação, para a construção de sociedade mais sustentável, devido ao crescente quadro de degradação socioambiental, uma vez que possibilita a transformação da mentalidade dos indivíduos mediante a realidade, permitindo com que assumam novas posturas mediante a natureza (ASSIS; CHAVES, 2014).

A EA faz parte das políticas curriculares nacionais e possui como uma de suas

[481] Graduanda em Ciências Biológicas, UFPR, fernandanadai552@gmail.com
[482] Graduanda em Ciências Biológicas, UFPR, biancamoraissilva98@gmail.com
[3]Doutora em Educação (UFPR), Professora de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, Secretaria de Estado da Educação (SEED), solangerv@ufpr.br
[4]Graduanda em Ciências Biológicas, UFPR, suellensad@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dimensões o Currículo Escolar, o qual compreende todas as ações pedagógicas que permitem o seu desenvolvimento no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, essa pesquisa toma como campo empírico o contexto escolar com enfoque nas escolas estaduais localizadas no município de Curitiba - PR, a partir da seguinte problemática: como o Currículo Escolar tem possibilitado o desenvolvimento e a prática da Educação Ambiental nas escolas estaduais do município de Curitiba - PR?

Compreende-se que muitos desafios são encontrados ao implementar a EA no currículo escolar. Contudo, a avaliação das práticas que a envolvem possibilita a reflexão e adequação das ações com viés ambiental de acordo com a realidade de cada escola. Assim, essa pesquisa objetiva identificar as potencialidades e fragilidades das escolas estaduais de Curitiba - PR para a implementação da Educação Ambiental no Currículo Escolar, a partir da aplicação de uma Matriz de Indicadores proposta por Vieira, Torales-Campos e Morais (2016) adaptada por Vieira (2020).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Legalmente, a EA no currículo escolar é contemplada em políticas nacionais, podendo-se citar: Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996), os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) o PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), as DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental - DCNEA (BRASIL, 2012), o PNE - Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014) e a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Entretanto, ao colocar estes textos políticos em práticas contextualizadas, observa-se que existe um distanciamento entre o currículo e as diferentes dinâmicas sociais. Para Arroyo (2013, p. 13) a normatização e avaliação do currículo se dá devido às disputas políticas e pedagógicas das diretrizes, uma vez que ele “[...] é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também, mais politizado, inovado, ressignificado [...]”.

Ademais, ressalta-se que a EA constitui uma temática contemporânea transversal do currículo escolar, por isso a importância da interdisciplinaridade e a diversidade de conhecimentos (científicos e tradicionais), presentes no cotidiano das escolas e suas comunidades (BRASIL, 2012).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A fim de reorganizar o formato tradicional do conhecimento nas escolas, a transversalidade da dimensão ambiental, segundo Gaudiano (2000) permite a inter-relação das diferentes áreas do conhecimento com a realidade social dos indivíduos. Mas, a transversalidade tem acarretado em "uma dificuldade para que o processo de inserção curricular da Educação Ambiental seja levado a cabo, pois os docentes exercem um papel fundamental – de mediação, modulação e interpretação do currículo – no contexto escolar" (TORALES, 2013, p. 8). Portanto, torna-se necessária a reestruturação do currículo escolar, abordando a EA de forma sistematizada, e não como uma disciplina ou conteúdo isolado (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2014).

3 METODOLOGIA

A pesquisa de perspectiva qualitativa permite a compreensão de realidades sociais complexas como o ambiente escolar (MINAYO et al., 2002), especificamente pela utilização de indicadores de avaliação. Segundo Jannuzzi (2017) os indicadores são instrumentos que permitem a análise de um determinado aspecto da realidade social que nela está em processo, como é o caso da implementação das políticas públicas de EA.

O levantamento de dados no campo empírico ocorreu por meio da aplicação de uma Matriz de Indicadores de Educação Ambiental Escolar (VIEIRA, TORALES-CAMPOS e MORAIS, 2016 adaptado por VIEIRA, 2020) composta por 11 indicadores, distribuídos em 4 dimensões, sendo essas: Espaço Físico, Currículo, Gestão e Comunidade. Para fins de aprofundamento, esta pesquisa analisa apenas os dados referentes à dimensão Currículo, porém enfatiza a interligação e interdependência das 4 dimensões no contexto escolar.

A dimensão currículo busca avaliar as formas em que os conhecimentos concernentes à EA são incluídos nos currículos da educação básica, e as ações pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento e sua potencialização. Esta dimensão possui três indicadores a saber: Organização Curricular; Atividades e Práticas Pedagógicas; Projetos e Programas. O instrumento conta com 50 questões objetivas que compõem as 4 dimensões, sendo 13 (questões 20 a 32) respectivas à dimensão Currículo, expostas no Quadro 1.

Quadro 1 – Indicadores e questões descritoras da dimensão Currículo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Indicador Organização Curricular
20. A escola inclui a Educação Ambiental em seu Projeto Político Pedagógico (PPP)?
21. Os professores contemplam conteúdos concernentes à temática Educação Ambiental em seus planejamentos (Proposta Pedagógica Curricular e Plano de Trabalho Docente)?
22. Os professores compartilham a mesma visão sobre os objetivos da Educação Ambiental?
23. Na escola é realizado um planejamento conjunto entre professores visando a inserção de conhecimentos de Educação Ambiental de forma integrada no currículo?
24. A escola propõe espaços para que os conteúdos ambientais selecionados no planejamento/projetos surjam dos próprios alunos com base nas questões ambientais de seu contexto que mais lhes interessam?
Indicador Atividades e Práticas Pedagógicas
25. As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola possibilitam a inclusão de saberes (tradicionais, de culturas diversas), temas diversos (gênero, questões étnico raciais) e estudantes com deficiência?
26. A escola realiza ações de valorização do multiculturalismo, subculturas urbanas/rurais, como festivais gastronômicos, danças típicas, narrativas tradicionais, exposição de artistas locais, entre outros?
27. Na escola são desenvolvidas atividades curriculares contemplando a comunidade do entorno (lideranças comunitárias) sobre questões da comunidade e do meio ambiente local?
28. Nas práticas pedagógicas são utilizados ou produzidos recursos tecnológicos e audiovisuais que facilitem a compreensão da realidade socioambiental local e global?
29. São realizadas aulas de campo ou visitas técnicas para trabalhar as questões socioambientais?
Indicador Programas e Projetos
30. Na escola são desenvolvidos Projetos ou Programas governamentais de meio ambiente e Educação Ambiental?
31. Na escola são desenvolvidos projetos próprios voltados para a sustentabilidade socioambiental?
32. A escola desenvolve projetos de pesquisa de Educação Ambiental com a comunidade relacionado aos potenciais/valores para fortalecer o senso de identidade e pertença?

Fonte: Organizado pelas autoras com base em Vieira, Torales-Campos e Morais (2016) adaptado por Vieira (2020 no prelo).

Em virtude ao período de distanciamento social e fechamento dos prédios escolares em decorrência da pandemia Covid-19, a Matriz foi adaptada para um formato online na plataforma Google Forms, enviado para todas as escolas da Rede Estadual de Ensino do Paraná localizadas em Curitiba, disponível entre os meses de junho e julho de 2020.

As questões objetivas possuem métricas quantitativas por meio de pontuações,

sendo que para respostas “sim” são contabilizados 2 pontos e para respostas “não” nenhum ponto é contabilizado. Dessa forma, a pontuação máxima da Matriz é de 100 pontos, porém a dimensão abordada neste trabalho totaliza 26 pontos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa contou com a participação de 67 escolas, com a colaboração majoritária dos diretores escolares (66 diretores e 1 funcionário). As respostas obtidas foram organizadas na Tabela 1, a fim de facilitar a interpretação dos dados. Ao analisar os indicadores separadamente é possível observar que as pontuações mais frequentemente atingidas pelas escolas são as mais altas, manifestando um cenário inicialmente otimista. Porém, ainda torna-se necessário identificar quais as potencialidades e fragilidades dentro da dimensão, uma vez que, mesmo com pontuações altas, é indispensável compreender quais aspectos devem ser priorizados para aprimorar a implementação da EA nos currículos escolares.

Tabela 1 – Quantitativo das pontuações das escolas por indicador

Indicador	Pontuação					
	0	2	4	6	8	10
Organização Curricular	1	0	5	11	16	34
Atividades e Práticas Pedagógicas	1	2	4	11	21	28
Programas e Projetos	8	19	19	21	-	-

* Pontuação máxima do indicador 7 = 6 pontos.

Fonte: elaborada pelas autoras.

Observou-se inúmeras potencialidades na dimensão currículo, a exemplo: a inclusão de saberes e temas diversos, contemplada pela questão 25 do indicador Atividades e Práticas Pedagógicas, destacou-se como um ponto positivo entre as escolas, assim como a inclusão da EA no PPP, apresentada pela questão 20, e no planejamento dos professores, presente na questão 21, ambas do indicador Organização Curricular.

Com um percentual inferior, porém ainda identificou-se como potencialidades, a inclusão dos alunos no planejamento dos conteúdos relacionados ao meio ambiente

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(questão 24 - Organização Curricular), a realização de ações de valorização do multiculturalismo e subculturas urbanas/rurais (questão 26 - Atividades e Práticas Pedagógicas), aulas de campo para discussão de questões socioambientais (questão 28 - Atividades e Práticas Pedagógicas) e o desenvolvimento de projetos elaborados pela própria escola para o fortalecimento da sustentabilidade na instituição (questão 31 - Programas e Projetos).

Apesar das potencialidades evidenciadas, é importante compreender quais aspectos devem receber mais atenção. Nesse sentido, foram observadas as fragilidades dentro da dimensão analisada o planejamento da EA de maneira integrada (questão 23 - Organização Curricular) e a decisão de objetivos comum para direcionar a inserção da EA no currículo (questão 22 - Organização Curricular). Jacobi (2003, p. 193) afirma que "o educador tem a função de mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito da natureza", podendo-se então, enfatizar a importância da integração e coletividade do corpo docente escolar, visando a construção de objetivos estruturados e direcionados para um mesmo propósito.

A utilização e produção de recursos tecnológicos e audiovisuais para aprimorar a compreensão da realidade socioambiental (questão 29 - Atividades e Práticas Pedagógicas) também destacou-se como uma fragilidade, assim como o envolvimento da comunidade e meio ambiente do entorno escolar nas atividades curriculares das instituições (questão 27 - Atividades e Práticas Pedagógicas). As DCNEA (BRASIL, 2012) enfatizam que o ambiente escolar contempla não apenas os processos internos da instituição, mas também a relação entre os sujeitos, a natureza, a comunidade local e a sociedade, demonstrando a importância da interação com a sociedade quando se objetiva desenvolver a EA de maneira efetiva, desenvolvendo práticas que permitam essas interações.

Por fim, maiores fragilidades dentro da dimensão, estão relacionadas ao desenvolvimento de projetos governamentais de meio ambiente e EA (questão 30 - Programas e Projetos) e projetos de EA com a comunidade (questão 32 - Programas e Projetos). Considera-se que os projetos educativo-ambientais permitem a aprendizagem a partir da integração do currículo e contextualização dos conhecimentos, possibilitando a aproximação das diferentes disciplinas (CAPRA 2003 apud COSTA; BRAGA 2018), sendo uma alternativa para a implementação da EA e a promoção da

interdisciplinaridade no currículo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o trabalho realizado nessa pesquisa foi possível construir uma visão, ainda que sob o olhar apenas dos participantes, de como a EA tem sido desenvolvida nas escolas estaduais de Curitiba-PR, possibilitando a identificação das potencialidades e fragilidades enfrentadas no cotidiano das escolas.

Apesar de apresentarem-se muitas potencialidades dentro da dimensão currículo, as escolas possuem diversos desafios para a plena inserção da EA. Alguns aspectos primordiais para a construção de uma mentalidade sustentável, como a interdisciplinaridade e o envolvimento da comunidade escolar e local nas práticas escolares, foram apontados como fragilidades pelas próprias escolas.

A partir disso, compreende-se a importância do uso de indicadores para fins avaliativos e a necessidade de uma análise integrada das dimensões da EA para uma compreensão mais aproximada da realidade. Os resultados obtidos por esta pesquisa possibilitam compreender a realidade dessas escolas quanto a questão ambiental e direciona possíveis planos de ação para a implementação de políticas públicas mais adequadas às necessidades de cada instituição. Dessa forma, espera-se o desenvolvimento da EA nos currículos escolares de maneira planejada e verdadeiramente efetiva.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. A. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASSIS, A.R.S.; CHAVES, M.R. A educação ambiental e o ensino de biologia para a prática social. **Espaço em Revista.** v. 16, n. 1, p. 1-14, jan./jul, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Presidência da República. DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

_____. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Meio Ambiente. Secretaria de Educação Fundamental.** Ministério da Educação e do Desporto: Brasília, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

_____. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 21 jun 2021.

_____. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, Brasília, DF, 15 jun. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 21 jun 2021.

COSTA, V. F.; BRAGA, H. F. A Questão da Educação Ambiental no Currículo Escolar do Ensino Fundamental. **SaBios: Rev. Saúde e Biol**., v.13, n.2, p.41-50, set./dez., 2018.

GAUDIANO, E. La transversalidad de la Educación Ambiental en el currículum de la enseñanza básica. **El Boletín Carpeta Informativa del CENEAM,** mar, 2000. Acesso em: https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2000-edgar-gonzalez_tcm30-163529.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021.

JACOBI, P. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 17, mar., 2003. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/533/535. Acesso em 22 jun. 2021.

JANNUZZI. **Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. 6 ed. Campinas: Alínea, 2017.
MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 21ª edição, Vozes, Petrópolis, 2002.

TORALES, M. A. A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar a ação educativo-comunitária como compromisso político-ideológico. **Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**, vol. especial, p. 1–17, mar., 2013.

TOZONI-REIS, M. F.; CAMPOS, L. M. L. Educação ambiental escolar, formação de professores: articulações necessárias. **Educar em Revista,** Editora UFPR, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 3, p. 145-162, 2014.

VIEIRA, S. R. **Construção coletiva de uma matriz de indicadores de educação ambiental escolar.** 2016. 125f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais). Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

VIEIRA, S. R. **Indicadores para avaliação das políticas públicas de Educação Ambiental no contexto escolar: uma análise a partir do Ciclo de políticas e da**

Teoria da Atuação. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020 (no prelo).

5.5.14 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ESPAÇO FÍSICO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CURITIBA

Bianca de Morais Silva[483]

Fernanda Nadai[484]

Solange Reiguel Vieira[485]

Suellen Antunes Detzel[486]

RESUMO

O presente trabalho se insere no campo da Educação Ambiental (EA) e o espaço físico apresenta-se como uma dimensão que está relacionada não apenas aos aspectos estruturais da escola, mas também aos valores, manifestações culturais e artísticas, práticas e concepções educativas que o espaço proporciona ao indivíduo. Essa pesquisa tem como campo empírico as escolas públicas da rede estadual do município de Curitiba-PR. Objetiva-se analisar a dimensão espaço físico por meio da identificação de potencialidades e limitações com a aplicação de uma Matriz de Indicadores de EA (VIEIRA; TORALES-CAMPOS; MORAIS, 2016 adaptado por VIEIRA, 2020), na perspectiva de entender como a gestão do espaço físico escolar tem sido desenvolvida nesse contexto. A aplicação da matriz foi realizada pela plataforma Formulários Google e a coleta de dados ocorreu entre os meses de junho e julho de 2020, durante a pandemia Covid-19. A avaliação por meio de indicadores permite diagnosticar o estágio atual das escolas e acompanhar sua evolução no desenvolvimento da EA. Para a discussão e análise dos resultados foram utilizados referenciais teóricos do campo da EA com foco no espaço físico (SANTOS; PALAVIZINI; CATALÃO, 2019; BRASIL, 2012; VIEIRA; TORALES-CAMPOS; MORAIS, 2017; MACHADO, 2014). Foram observadas potencialidades e limitações diferentes em cada indicador. Os resultados evidenciaram que as escolas têm trilhado o caminho para o desenvolvimento das práticas socioambientais, mas ainda enfrentam desafios em sua transição para espaços educadores sustentáveis.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Ambiental. Espaço Físico. Indicadores. Espaços Educadores Sustentáveis.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) é considerada um componente essencial na educação nacional e de acordo com o Art. 2 da a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 deve estar presente em todos os níveis de ensino, formal e não-formal (BRASIL, 1999). A EA trata de uma mudança de paradigma que atua no educar para a cidadania e contribui para o entendimento de coletividade na responsabilidade pelo mundo que

[483] Graduanda em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná,biancamoraissilva98@gmail.br
[484] Graduanda em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná,fernandanadai552@gmail.com
[485] Doutora em Educação (UFPR), Professora de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, Secretaria de Estado da Educação (SEED), solangerv@ufpr.br
[486] Graduanda em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, suellensad@gmail.com

habita (SORRENTINO et al., 2005, p. 287).

Diante de um modelo desenfreado de desenvolvimento e do constante distanciamento da relação ser humano-natureza, as escolas desempenham importante papel no enfrentamento dessas problemáticas. No entanto, as escolas em sua maioria apresentam uma realidade estrutural de concreto, cinzas e sem interações com outros seres que não o ser humano. Sendo necessário ações transformadoras nesses espaços.

Assim, é importante que as escolas tenham um instrumento de diagnóstico do desenvolvimento da EA, para realizar um planejamento e acompanhar suas evoluções na transição para um espaço educador sustentável (VIEIRA; TORALES-CAMPOS; MORAIS, 2016, p. 109).

Tendo em vista os desafios enfrentados no desenvolvimento de práticas sustentáveis no contexto escolar, esse trabalho busca discutir a seguinte questão: como a gestão do espaço físico escolar tem possibilitado o desenvolvimento e a prática da Educação Ambiental nas escolas públicas da rede estadual de Curitiba-PR? E apresenta o objetivo de analisar a dimensão espaço físico nessas escolas, identificando as potencialidades e limitações por meio da aplicação de uma Matriz de Indicadores de EA.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para uma melhor compreensão da dimensão espaço físico, objeto deste estudo, é importante começar pelas definições atribuídas ao contexto escolar, arquitetura escolar, espaços escolares e contextos materiais.

Rensoli e García-Felipe (2017, p. 12) definem o contexto escolar como o “espaço físico cujos limites estão determinados pela própria instituição escolar e áreas relativamente próximas com recursos naturais, humanos, históricos, sociais e econômicos de conotação histórico-cultural”. Os autores ainda apontam que os impactos positivos ou negativos do espaço escolar podem agregar valor pedagógico como elemento de uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável.

A escola é um território socioambiental, um lugar de vivência, construção de identidade e de relações sociais. É um espaço coletivo, mas que também abrange a individualidade de cada ser ali atuante (LAMB; MEURER, 2011, p. 339). Como menciona Dayrell (2001) a arquitetura escolar e a ocupação do espaço físico não são neutras, assim como os atores da comunidade escolar não são agentes passivos diante da

estrutura, mas vivenciam um processo de apropriação do espaço, saberes e práticas.

Além de ser um produto arquitetônico, o edifício escolar é um espaço de manifestação cultural, expressão da arte e atendimento de demandas, que estabelece ordem e limites, mas também traduz valores e materializa ações (CASTRO, 2009, p. 144). O equilíbrio dos elementos que compõem um espaço construído contribui para a ambiência e geração de maior qualidade e bem estar no espaço, não somente pelo meio material, mas pelo efeito moral no comportamento dos indivíduos (BESTETTI, 2014, p. 602).

Nesse contexto, o Art. 9 da Deliberação nº 04/13 do Paraná apresenta a seguinte definição sobre o espaço físico:

> O espaço físico é constituído por materiais e desenhos arquitetônicos adaptados às condições locais (bioma e cultura), conforto térmico e acústico, acessibilidade, eficiência de água e energia, saneamento e destinação adequada de resíduos, áreas verdes e mobilidade sustentável, respeito ao patrimônio cultural e aos ecossistemas locais (PARANÁ, 2013, p. 7).

De acordo com Trajber e Sato (2010, p.70, 75), a EA possui relevante papel na ressignificação de tempos e espaços escolares, atuando significativamente nos processos de transformações socioambientais. As autoras ainda destacam a importância de se repensar o ambiente e redesenhar o espaço, na intenção de torná-lo integrador, educador e sustentável. Dessa forma, um dos grandes desafios da escola é ressignificar seu espaço físico de forma a contemplar a participação da comunidade escolar e garantir novas oportunidades de aprendizagens (VIEIRA; TORALES; MORAIS, 2017, p. 3).

Os aspectos físicos da escola referem-se aos contextos materiais, que abrangem edifícios, orçamentos, funcionários, tecnologias, infraestrutura e entorno, sendo que “a sua disposição, qualidade e amplitude (ou não) podem ter um impacto considerável sobre atuações políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.48).

Assim, na dimensão espaço físico avalia-se o uso do território e entorno para o desenvolvimento da EA, a infraestrutura, ambientes educativos e as ações de gestão ambiental, a partir de três indicadores: Território da Escola e Entorno; Infraestrutura e Ambiente Educativo; Ecoeficiência.

3 METODOLOGIA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A pesquisa tomou como campo empírico escolas públicas da rede estadual do município de Curitiba-PR e o instrumento de coleta de dados utilizado foi a Matriz de Indicadores de Educação Ambiental proposta por Vieira, Torales-Campos e Morais (2016) adaptado por Vieira (2020), composta pelas dimensões: currículo, gestão, espaço Físico e comunidade. Tendo em vista o contexto da pandemia Covid-19 e o fechamento temporário das escolas nos meses de junho e julho de 2020, a aplicação dessa matriz foi realizada por meio da ferramenta gratuita Formulários Google compartilhada às escolas cadastradas no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Curitiba.

A divulgação do formulário ocorreu por meio do contato com o NRE de Curitiba com um convite de participação por email solicitando que um representante de cada escola o respondesse conforme sua realidade. As escolas participantes foram quantificadas e comparadas com o número cadastrado nos setores do NRE de Curitiba: Boa Vista, Bairro Novo, Boqueirão, Cajuru, Centro, CIC (Cidade Industrial de Curitiba), Pinheirinho, Portão, Santa Felicidade e Tatuquara.

Essa pesquisa teve enfoque na dimensão espaço físico referente a uma das seções do formulário. A dimensão em questão possui três indicadores e um total de 14 questões (33 a 46) que descrevem o desenvolvimento de EA no espaço escolar (Quadro 1).

Quadro 1 – Questões descritoras dos indicadores referentes à dimensão espaço físico.

Indicador 8: Território da escola e entorno
33. Os espaços físicos (horta, demais áreas verdes, pátio, ecossistemas locais, bioma, praças, jardins e parques públicos) no território da escola são utilizados como ambientes de aprendizagem da Educação Ambiental?
34. A comunidade escolar promove o cuidado e a preservação do seu ambiente?
35. Professores realizam atividades de estudo do entorno da escola com estudantes para que conheçam e aprendam sobre meio ambiente?
36. A escola desenvolve práticas para identificar transformações causadas pelos efeitos locais das mudanças climáticas (como monitoramento da qualidade da água, avisos antecipados de seca ou inundações etc.)?
Indicador 9: Infraestrutura e ambiente educativo
37. A escola apresenta condições de acessibilidade (rampas, banheiro adaptado para cadeirantes ou de gênero, equipamentos etc.)?

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

38. A quadra esportiva é utilizada para a prática de atividades (esportes, jogos e brincadeiras) cooperativas?
39. Funcionários, estudantes e professores utilizam meios de transporte sustentável (bicicleta, a pé, skate, transporte coletivo, carona solidária, combustíveis ecológicos etc.)?
40. A escola possui uma biblioteca ou algum espaço de leitura para estudos e pesquisas na temática da Educação Ambiental?
41. A escola dispõe de laboratório de informática/inovação acessível aos estudantes com a orientação pedagógica para sites voltados para pesquisas, atividades, ciência com foco em sustentabilidade?
Indicador 10: Ecoeficiência
42. A escola propõe medidas para a análise crítica do consumismo e para promover a redução, a separação e o encaminhamento adequado de seus resíduos sólidos (recicláveis e orgânicos)?
43. São incentivadas adoção de práticas de consumo e/ou produção em laboratório de energia (fotovoltaica, gás a partir de resíduos, painéis solares etc.)
44. A escola incentiva à alimentação saudável com observação e experimentos (horta, biologia, botânica, ecologia, agroecologia, fome, desnutrição)?
45. São adotadas medidas para redução do uso de água na escola e preservação dos recursos hídricos?
46. São empregadas medidas para evitar o desperdício de material de expediente (papel, tinta etc.)?

Fonte: organizado pelas autoras com base em Vieira, Torales-Campos, Morais (2016) adaptado por Vieira (2020).

As questões com respostas objetivas possibilitaram o uso de métricas quantitativas que determinaram pontuação de 2 pontos para respostas “sim” e 0 pontos para as respostas “não”, totalizando 28 pontos para essa dimensão. A partir disso, as pontuações dos indicadores foram analisadas estatisticamente (média aritmética e moda) com o uso do software computacional Excel (2010). Os resultados foram analisados qualitativamente à luz do referencial teórico do campo da EA e espaço físico escolar.

4 ANÁLISE DA DIMENSÃO ESPAÇO FÍSICO

A pesquisa obteve a participação de 67 escolas, o que corresponde a um percentual de 41,1% do total de 163 escolas cadastradas no NRE de Curitiba, sendo 66 respostas por diretores(as) e 1 por funcionário(a). Em um comparativo das escolas participantes e cadastradas, foi observado que todos os setores apresentaram

participação, ainda que em percentuais variáveis. Analisando a pontuação geral das escolas, foi possível verificar que nenhuma das instituições obteve 0 pontos, indicando que pela percepção dos gestores, todas as escolas desenvolvem de alguma forma a EA em seus espaços. Com uma média calculada de 22 pontos (de um total de 28), 44 escolas (66%) apresentaram pontuação acima da média e 23 escolas (34%).

Ao comparar a pontuação das escolas em cada indicador nota-se que diferentemente dos indicadores 8 e 9, o indicador 10 obteve 2 escolas com pontuação 0, indicando o não desenvolvimento de práticas ecoeficientes por parte dessas escolas (Tabela 1). Outro fator observado foi que os indicadores 8 e 9 apresentaram na pontuação máxima as maiores frequências de respostas afirmativas.

Tabela 1 – Quantitativo de escolas com cada pontuação nos indicadores da dimensão espaço físico.

	Pontuação					
Indicador	**0**	**2**	**4**	**6**	**8**	**10**
8. Território da escola e entorno	0	5	12	16	34	*
9. Infraestrutura e ambiente educativo	0	2	5	15	19	26
10. Ecoeficiência	2	2	4	15	29	15

* Pontuação máxima do indicador 8 = 8 pontos.

Fonte: elaborada pelas autoras

A avaliação dos indicadores possibilita uma melhor compreensão do desenvolvimento da EA. Para isso, baseado nas respostas das questões descritoras evidenciou-se potencialidades e fatores limitantes nessa dimensão:

1 - Território da escola e entorno

Esse indicador expressa o objetivo da educação em estar voltada tanto para o exterior, na compreensão e transformação crítica da comunidade, como também para o interior da escola e de cada sujeito ali atuante, fortalecendo a emergência de valores e do pertencimento a uma cultura de responsabilidade, cuidado e respeito pelos demais seres que compartilham a mesma esfera da vida (SANTOS; PALAVIZINI; CATALÃO, 2019, p. 281).

Em relação às respostas das questões, não houve uma variação quantitativa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

muito grande entre as pontuações das questões 33, 34 e 35, sendo essas as que apresentaram maiores potencialidades nesse indicador, relacionadas ao uso dos espaços físicos no território da escola para aprendizagem de EA; o incentivo ao cuidado e conservação de seu ambiente e o uso do entorno para atividades educativas. A questão 36 relacionada ao desenvolvimento de práticas de combate às mudanças climáticas caracteriza-se como fator limitante desse indicador, apontando ser esse um dos aspectos que precisam ser priorizados no espaço físico escolar.

É importante destacar que o espaço físico educa e proporciona condições de aprendizado, incitando mudanças e consequentemente ações. Dessa forma, a realização de práticas sustentáveis na escola tornam-se referências para famílias e comunidades (BRASIL, 2012). Sendo assim, é importante que o território da escola e o entorno trabalhem juntos para a transformação de seus espaços e por meio da sensibilização desenvolvam uma cultura de sustentabilidade socioambiental.

2 - Infraestrutura e ambiente educativo

As questões 38 e 39, relacionadas ao uso da quadra poliesportiva para atividades cooperativas e a mobilidade sustentável, respectivamente, compõem as principais potencialidades quanto à infraestrutura. Já como fragilidades destacam-se as condições de acessibilidade (questão 37) e a disponibilização de laboratório de informática (questão 41).

Nessa perspectiva, o espaço físico potencializa o desenvolvimento de atividades educativas ambientais, atuando na formação de cidadãos críticos e participativos. Assim, cabe à escola reorganizar seus espaços de forma a considerar a arquitetura e realidade local para ampliar as possibilidades educativas (VIEIRA; TORALES; MORAIS, 2017, p. 3).

3 - Ecoeficiência

Nesse indicador foram identificadas potencialidades quanto ao emprego de medidas para evitar desperdício de material de expediente (questão 46), incentivo à alimentação saudável (questão 44) e medidas de análise crítica ao consumismo e a produção de resíduos sólidos (questão 42). Como fator limitante foi observado um baixo número de escolas que dizem incentivar práticas relacionadas ao consumo e produção de energia (questão 43), sendo essa a maior fragilidade identificada em toda a dimensão.

Nota-se que a gestão da escola também educa e, ao estar voltada para a sustentabilidade promove tal ação nas relações funcionais e pedagógicas, como também

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

na comunidade interna e externa da escola. Dessa forma, a escola assume o desafio de não ser apenas receptora das políticas públicas, mas de impulsioná-las e contribuir para a autonomia da comunidade e enfrentamento de suas questões (MACHADO, 2014, p. 66, 115).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi possível, por meio da aplicação da Matriz de Indicadores, entender como a gestão do espaço físico tem possibilitado o desenvolvimento da EA nas escolas estaduais de Curitiba, identificando potencialidades e limitações para analisar essa dimensão. Diante dos resultados apresentados, diversas potencialidades foram observadas. No entanto, destacam-se aqui que as fragilidades relacionadas às mudanças climáticas; condições de acessibilidade; laboratório de informática; produção e consumo de energia, constituem os principais desafios identificados.

Ressalta-se que apesar do enfoque desta pesquisa ser a dimensão do espaço físico, a integração das demais dimensões (currículo, gestão e comunidade) contribuem para o melhor entendimento da realidade escolar e para a construção de uma escola educadora sustentável. Sendo necessário uma avaliação integrada entre elas para uma compreensão mais aprofundada sobre essas escolas.

Percebe-se também que devido a aplicação online, objetiva e voltada a equipe gestora da escola, limitações são identificadas, uma vez que não abrangeu toda a comunidade escolar nem atendeu respostas intermediárias, com outras especificidades. Dessa forma, para uma análise mais completa mostra-se necessário uma aproximação in loco em conjunto com os demais atores do cotidiano.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 03 de julho de 2021.

_____. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais**. Tereza Moreira.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente. Brasília: Secadi, 2012.

BESTETTI, M. L. T. Ambiência: espaço físico e comportamento. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 601-610, set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbgg/a/sRNrKc96QsmC6fybS8LQmDc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 de Julho de 2021.

CASTRO, E. A. A arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 122-148, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/926>. Acesso em: 01 de Julho de 2021.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____ (org) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2ª Impressão, p. 136-161, 2001.

LAMB, C. R. Z.; MEURER, A. C. Território e territorialidade: uma perspectiva geográfica para o estudo da escola de surdos. In: FIGUEIRÓ; A. S.; FIGUEIREDO, L. C. **Fronteiras da Pesquisa em Geografia**. Santa Maria: UFSM, 2012. p.332-359.

MACHADO, J. T. **Educação ambiental: um estudo sobre a ambientalização do cotidiano escolar**. 2014. 244 p. Tese (Doutorado em Ciências) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Centro de Energia Nuclear na Agricultura, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2014.

PARANÁ. **Deliberação nº 04/13,** de 12 de novembro de 2013. Normas estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Conselho Estadual de Educação, Curitiba, PR, 12 nov. 2013. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/Pagina/2013-Deliberacoes>. Acesso em: 2 de julho de 2021.

RENSOLI, M. R.; GARCÍA-FELIPE, W. La Educación Ambiental desde el currículo escolar. **Revista de divulgación de experiencias pedagógicas MAMAKUNA**, n. 6, p. 8-17, set./dez., 2017. Disponível em: <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/168>. Acesso em: 02 de Julho de 2021.

SANTOS, R. S. S.; PALAVIZINI, R.; CATALÃO, V. M. L. Entre saberes, identidades e territórios. **Ambiente & Educação**. v. 24, n.2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/9732>. Acesso em: 02 de Julho de 2021.

SORRENTINO, M. et al. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WMXKtTbHxzVcgFmRybWtKrr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 de Julho de 2021.

TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. especial, p. 70-78, 2010. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3396/2054>. Acesso em: 02 Julho de 2021.

VIEIRA, S. R. Matriz de Indicadores de Avaliação de Políticas Públicas de **Educação Ambiental no contexto escolar: uma análise a partir do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020 (no prelo).

VIEIRA, S. R.; TORALES-CAMPOS, M. A.; MORAIS, J. L. Proposta de Matriz de Indicadores de Educação Ambiental para avaliação da sustentabilidade socioambiental na escola. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**. v. 33, n.2, p. 106-123, maio/ago., 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5633>. Acesso em: 01 de Julho de 2021.

_____. A escola como espaço educador sustentável: o espaço físico como elemento de contextualização. In: Encontro Paranaense de Educação Ambiental, 16., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2017. p. 410-413. Disponível em: <http://www.epea2017.ufpr.br/eixos-tematicos/anais/resumos-expandidos-eixo-4/>. Acesso em: 01 de Julho de 2021.

5.5.15 CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PLÁSTICO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Janilse Fernandes Nunes[487]

Lissandro Dorneles Dalla Nora[488]

Silvana Aparecida dos Santos Ferraz[489]

RESUMO

O desafio da formação docente, frente a evolução da sociedade e seus desafios contemporâneos, torna importante o desenvolvimento de estratégias de integração da comunidade escolar. Assim o presente artigo aborda as ações em desenvolvimento, que integram a pesquisa intitulada "Ciência e tecnologia do plástico: um argumento para construção de espaços colaborativos de ensino e da abordagem de práticas sustentáveis na educação básica", financiada pelo CNPq por meio do Programa Ciência na Escola. é possível observar a importância da inclusão de abordagem da tecnologia do plástico no contexto escolar, associado ao ensino de ciências para os anos finais do ensino fundamental. Com o objetivo de promover espaços colaborativos de ensino e de produção de práticas sustentáveis e empreendedoras nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II de uma escola pública, por uma educação científica, em torno da tecnologia do plástico; e o problema: quais contribuições a proposta de implementação das máquinas de reciclagem de plástico, repercutem na comunidade escolar? A prática de estratégias colaborativas, em ambiência escolar, suscita um trabalho baseado na interação, com a perspectiva da aprendizagem mútua, onde seja possibilitada a construção de canais comunicativos entre os sujeitos do processo educativo (segmentos da comunidade escolar) e de áreas do conhecimento escolar. As estratégias metodológicas envolvem atividades síncronas e assíncronas entre todos os segmentos da comunidade escolar. As evidências de resultados parciais percebidos já são visualizados por meio de retornos significativos, em que vários integrantes e participantes das atividades, relatam a oportunidade em refletirem sobre consciência ambiental, aspectos relacionados a conceitos e funcionalidade de eventos ambientais, bem como sobre práticas sustentáveis já incorporadas ao comportamento comunitário, e demais atitudes necessárias à busca de qualidade de vida socioambiental.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Básica. Educação Ambiental. Ciência na Escola. Tecnologia do Plástico.

1 INTRODUÇÃO

A abordagem da tecnologia do plástico compreende importante conhecimento escolar a ser construído nos anos finais do Ensino Fundamental, pelo Ensino de Ciências. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p. 326), [...] "nos anos finais, a ampliação da relação dos jovens com o ambiente possibilita que

[487] Doutora, Universidade Franciscana e janilse@prof.ufn.edu.br
[488] Doutor, Universidade Franciscana e lissandro@ufn.edu.br
[489] Especialista, Escola Municipal de Ensino Fundamental Perpétuo Socorro e silvanaferraz002@gmail.com.

se estenda a exploração dos fenômenos relacionados aos materiais e à energia ao âmbito do sistema produtivo e ao seu impacto na qualidade ambiental".

Nesse contexto, o presente artigo apresenta a pesquisa em andamento intitulada: "Ciência e tecnologia do plástico: um argumento para construção de espaços colaborativos de ensino e da abordagem de práticas sustentáveis na educação básica" financiada pelo CNPq por meio do Programa Ciência na Escola. A pesquisa está centrada, na compreensão do processo de reciclagem de plástico, como uma prática sustentável, a partir de múltiplas contribuições de diferentes áreas do conhecimento escolar, a partir do ensino de Ciências da Natureza.

Com o objetivo de promover espaços colaborativos de ensino e de produção de práticas sustentáveis e empreendedoras nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II de uma escola pública, por uma educação científica, em torno da tecnologia do plástico. A pesquisa é inspirada no projeto Precious Plastic (DAVE HAKKENS, 2019)☐, um projeto de compartilhamento de ferramentas e técnicas para reciclagem do plástico, e contempla formas de ensino e de aprendizagem colaborativas e baseadas no aprender fazendo, e está ancorada nas recomendações da UNESCO para a Educação voltada para a Sustentabilidade (UNESCO, 2005) e na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2019).

Na atualidade, o desafio relacionado a questões ambientais encontra nos processos de ensino e de aprendizagem um importante integrante nos esforços para um mundo mais sustentável, partindo o olhar do aluno e sua relação com o planeta, e sua capacidade de observar o conhecimento e sua capacidade de interagir com esse conhecimento e gerar oportunidades de criar soluções inovadoras que podem impactar em sua comunidade, em um primeiro momento, e no mundo quando da aderência a soluções inovadoras.

Tendo como parâmetro que a educação ambiental é um método de reconhecimento de valores e elucidação de conceitos, buscando o desenvolvimento das habilidades e alterando atitudes em relação ao meio, para abranger e apreciar as relações entre pessoas, seus biofísicos e suas culturas, e também relacionada com a prática e a ética, que conduzem a sociedade para a melhoria da qualidade de vida (GUARIM, 2002).

E sendo a escola para Penteado (2000) o local adequado para o desenvolvimento da consciência ambiental, por meio do ensino ativo e participativo, que supere as

carências encontradas em escolas, que precisam buscar formas inovadoras de desenvolver o ensino.

As ações do projeto como um todo tem diferentes atividades, todas mediadas por tecnologias digitais, em função do atual cenário da COVID-19. Os sujeitos são, estudantes e professores do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, funcionários, gestores e pais de uma Escola Pública, localizada em Santa Maria, no centro do Rio Grande do Sul.

As etapas de implementação da pesquisa, que encontra-se em andamento, estão organizadas inicialmente pelo reconhecimento do contexto escolar, por meio da produção de diagnóstico sócio educacional; atividades síncronas e assíncronas, como produção de vídeos; produção de uma máquina de reciclagem de plástico; entrega da máquina; atividades síncronas, como realização de lives, oficinas remotas, reuniões e seminários on-line. No presente artigo iremos fazer o recorte das discussões no que tange o diagnóstico da realidade acerca de aspectos sócio educacionais e das articulações iniciais por meio de atividades síncronas e assíncronas.

2 DESENVOLVIMENTO

É indispensável na atualidade, a compreensão de que a prática profissional docente requer a necessidade de formação continuada, desenvolvida ao longo da trajetória profissional, desencadeando ações que envolvam o professor na realização de reflexões, a partir da sua prática e que seja estimulado a ter iniciativas que reverberam na prática. Para Marcelo (2002) reafirma que não podemos esperar que a formação profissional dê conta de toda a trajetória profissional; pelo contrário, as transformações profissionais requerem uma atitude de permanente aprendizagem. Para Morosini (2021), a formação continuada é compreendida como iniciativas individuais ou institucionais desenvolvidas ao longo da profissão, assumindo o entendimento de formação como processo.

Desta forma o processo formativo, está alicerçado na aprendizagem mútua, que se configura em benefício para todos, organizado em uma estrutura de ações estratégias de ordem prática, vivencial e reflexiva, pois, no processo de formação docente cabe destacar a importância da aprendizagem coletiva do professor, com proposições em emergem de reflexões contextualizadas na prática. A partir desse entendimento, conforme, Pêgo e Mouraz (2017, p. 15) o processo formativo necessita “romper com a

tradição solitária de se exercer a docência no Ensino Superior e promover práticas colaborativas que constituíssem um modelo de formação pedagógica"

Nessa perspectiva, o processo de formação docente integra o ensino de ciências como base para as ações do projeto. No Quadro 1, apresenta as estratégias e ações propostas para o desenvolvimento do projeto.

Quadro 1: Atividades para o desenvolvimento do projeto.

Estratégia	Público
Reconhecimento do contexto escolar: diagnóstico sócio educacional	Professores, alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, funcionários e pais.
Atividades síncronas: lives	Professores, alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental e pais.
	Professores do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental.
	Professores, alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental e pais.
Atividades síncronas: Oficinas remotas	Professores do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental
	Todos os segmentos da comunidade escolar.
Atividades assíncronas: Vídeos e aplicativo	Todos os segmentos da comunidade escolar
Produção da máquina	Grupo de pesquisa da UFN.
Atividades síncronas: Oficinas remotas	Professores, alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental
Entrega da máquina	Professores do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental.
Atividades síncronas: reuniões on line	Professores do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental.
Encerramento	Comunidade escolar

Fonte: elaborado pelos autores

Partindo do reconhecimento do contexto escolar, e para tal, foi aplicado instrumento à comunidade escolar, dividida por segmentos, o que permitiu reconhecer a forma de atuação para desenvolver as etapas seguintes da proposta de pesquisa. Contando com a participação de professores, alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, funcionários e pais. A tabela 1 apresenta o percentual de participação de cada segmento no diagnóstico.

TABELA 1 - Distribuição dos participantes por grupo

Grupo	% de participantes
Alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental	66,67%
Comunidade (pais e responsáveis por alunos)	9,52%
Gestores, Professor e funcionário da Escola	23,81%
Total Geral	100,00%

Fonte: elaborado pelos autores

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Aliado à perspectiva da comunidade acadêmica em relação ao desafio do plástico na sociedade moderna, foram traçadas as estratégias de desenvolvimento das atividades síncronas em formato de lives, tendo como base a nuvem de palavras, da Figura 1, que tem sua origem nas respostas aos questionamentos sobre a percepção do plástico na comunidade.

FIGURA 1 - Nuvem de palavras sobre desafio do plástico

Fonte: elaborado pelos autores

Com base no contexto apresentado na Figura 1, ocorreram encontros síncronos, por meio das lives, por segmento da comunidade escolar, abordando os temas educação ambiental e reciclagem. Além disso, a partir da compreensão do contexto, foi elaborada uma proposta de ensino interdisciplinar, sobre tecnologia do plástico, sustentabilidade e reciclagem.

A partir das atividades desenvolvidas e relatadas, será desenvolvida a abordagem das etapas seguintes do processo de formação docente continuada, com o objetivo de desenvolver as oficinas destinadas a potencializar, na comunidade escolar, os desafios da sociedade contemporânea, tendo como base o ensino de ciências, associadas à tecnologia do plástico e o processo de transformação formulado pelo movimento Precious Plastic, gerando desenvolvimento sustentável a comunidade e permitindo a identificação de alternativas de empreendedorismo social.

Em sincronismo as atividades destacadas, existe a construção de máquinas para operacionalmente realizar a reciclagem e transformação do plástico em produtos

funcionais para atender as necessidades da comunidade escolar. O projeto das máquinas seguirá a proposta do projeto Precious Plastic (DAVE HAKKENS, 2019) e contará com a construção do equipamento para “moer” o plástico, chamadas de Shredder, que permite cortar o plástico em pequenos flocos para serem transformados em produtos novos. Na Figura 2 pode-se observar as máquinas de projeto aberto que serão desenvolvidas.

FIGURA 2 - Máquina Shredder e Extrusora para a reciclagem do plástico

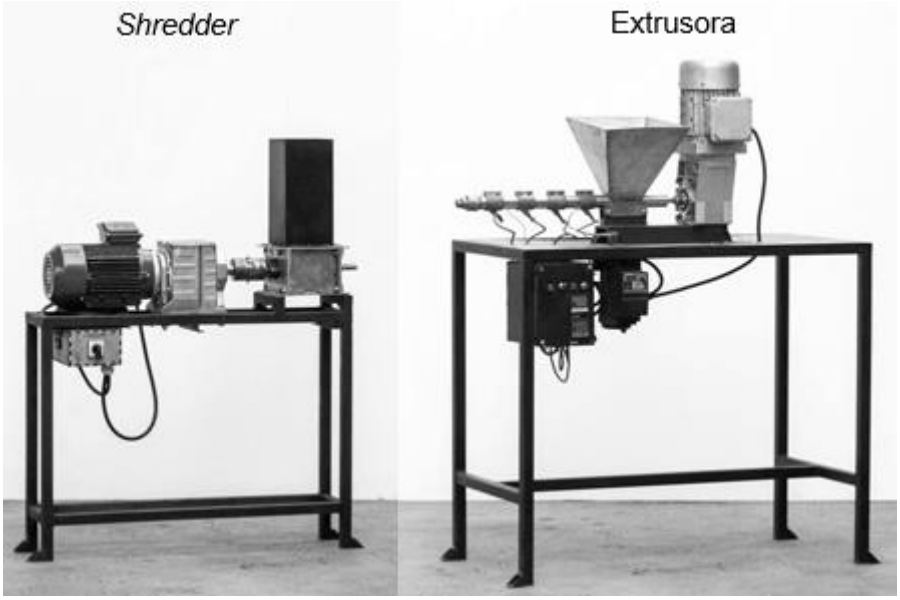

Fonte: PreciousPlastic (2021)

Para essa transformação foi destacada a construção de uma extrusora, que permite criar formas diversificadas com os pequenos flocos de plástico. Associada ao processo estará o desenvolvimento dos conteúdos de ciências preconizados na BNCC. Esse entrelaçamento do conhecimento com a prática permitirá aos estudantes o encontro do saber com o fazer, e decorrente disso a formação da criatividade empreendedora com impacto na comunidade.

A partir desse panorama compreende-se que o Ensino de Ciências na Educação Básica proporciona a formação de seres humanos para a inserção sobre a sociedade contemporânea, fortemente influenciada pela Ciência e Tecnologia, com competência para o enfrentamento às situações-problema, responsabilidades e resistência à alienação diante do futuro da vida no planeta.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), em processo de homologação, o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais deve levar em consideração que, ao iniciar o Ensino Fundamental, qualquer aluno possui vivências, saberes, interesses e curiosidades sobre o mundo natural e tecnológico que devem ser valorizadas e mobilizadas. Esse deve ser o ponto de partida de atividades que assegurem a eles construir conhecimentos sistematizados de Ciências, oferecendo-lhes elementos para que compreendam desde fenômenos de seu ambiente imediato até temáticas mais amplas (BNCC,2017).

Portanto, a proposta é articular um processo formativo ao longo do desenvolvimento do projeto juntamente com os professores de ciências das escolas e professores da UFN, partindo do pressuposto de que a docência envolve múltiplos saberes agregados à individualidade de cada professor e à forma com que ele atua e se engaja no contexto escolar e universitário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo desenvolvido até o presente momento, como parte do processo que integram a pesquisa intitulada “Ciência e tecnologia do plástico: um argumento para construção de espaços colaborativos de ensino e da abordagem de práticas sustentáveis na educação básica”, financiada pelo CNPq por meio do Programa Ciência na Escola, possibilitou uma abordagem colaborativa entre a comunidade escolar e os pesquisadores.

Houve a aderência da comunidade escolar nas etapas desenvolvidas, o que permitiu a coleta de informações para compreender o contexto, e a partir deste construir os passos para consciência ambiental, o que potencializa a mudança de hábitos familiares e comunitários, permitindo a construção de redes de práticas sustentáveis.

Nessa perspectiva, foram desenvolvidas as atividades online de forma síncrona, representadas pelas lives por segmento da comunidade escolar para abordar temas de educação ambiental, reciclagem e sustentabilidade. A compreensão do contexto com as atividades desenvolvidas permitiu desenvolver as estratégias a serem implantadas para o ensino interdisciplinar, sobre as tecnologias do plástico, a sustentabilidade e o empreendedorismo social na comunidade escolar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/930/base-nacional-comum-curricular-proposta-preliminar-segunda-versao-revista. Acesso em: 7 jul. 2021.

DAVE HAKKENS. **Precious Plastic Mission**. Disponível em: https://preciousplastic.com/en/mission.html. Acesso em: 5 jun. 2021.

GUARIM, V.L.M.S. **Barranco Alto:** Uma experiência em Educação Ambiental. Cuiabá: UFMT, 2002.

MARCELO, Carlos. **Los Profesores como Trabajadores del Conocimiento**. Educar, v. 3, p. 27-56, 2002.

MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

ONU. **Agenda 2030**. 2019. Disponível em: http://www.agenda2030.org.br/sobre/#:~:text=A%20Agenda%202030%20%C3%A9%20um,dentro%20dos%20limites%20do%20planeta. Acesso em: 6 mar. 2021.

PÊGO, João e MOURAZ, Ana. **De Par em Par na U.Porto**. Porto: EDITUP, 2017.

PENTEADO, H.D. **Meio Ambiente e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2000

PRECIOUS PLASTIC. **Download kit**. Disponível em: https://preciousplastic.com/en/videos/download.html. Acesso em: 20 de jul. de 2021.

5.5.16 COMISSÕES SOCIOAMBIENTAIS ESCOLARES: ABORDAGENS E REFLEXÕES PARA A CONCEPÇÃO DE UMA PROPOSTA

Thiago Marchini[490]

RESUMO

No presente texto objetivamos apresentar os fundamentos teóricos utilizados na concepção do projeto de articulação de Comissões Socioambientais com escolas da rede municipal de Guarulhos - SP. Esta proposta faz parte da atuação do Centro de Educação Ambiental do Sesc Guarulhos em parceria com a Divisão de Educação Ambiental da Secretaria Municipal de Educação em três escolas da rede. O trabalho cujos fundamentos teóricos são objeto deste artigo é composto por uma série de ações, que possuem como objetivo principal formar as Comissões e congregar diferentes pessoas da comunidade escolar para trabalhar questões socioambientais do entorno das escolas, desvelando as situações limite vivenciadas ali e propondo soluções para o seu enfrentamento. As abordagens adotadas para a elaboração da proposta se ancoram na macrotendência crítica da educação ambiental e na potência das interações entre as modalidades formal e não-formal de ensino, mirando a formação para a cidadania plena. Neste sentido, o percurso a ser percorrido pelas escolas envolvidas, parte das bases da Educação Ambiental crítica e avança para as relações entre escola e território, culminando na exploração de elementos da pedagogia popular e da educomunicação socioambiental como campos de intervenção social para o engajamento comunitário. Devido ao cenário de incertezas causado pela crise sanitária que vivenciamos, o início das ações precisou ser adiado. Entretanto, vemos aqui uma oportunidade para compartilhar as ideias que dão base ao trabalho, tendo em vista que sua construção se beneficiará e fortalecerá a partir das trocas que poderão ser estabelecidas.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Território. Educação Popular. Educomunicação Socioambiental.

1 INTRODUÇÃO

O Centro de Educação Ambiental (CEA) do Sesc Guarulhos, unidade inaugurada em maio de 2019, é um espaço de educação não formal dedicado a trabalhar questões socioambientais do município e suas inter-relações com aspectos regionais e globais. Tendo como fio condutor o eixo temático Território em Transformação, as ações socioeducativas desenvolvidas buscam diálogo constante com dinâmicas territoriais da cidade por meio da compreensão sistêmica sobre o ambiente, de resgates de memórias e do fomento à cultura da permanência sustentável. As estratégias concentram-se na convivência e na formação dos públicos por meio de cursos, vivências, oficinas, roteiros e expedições ambientais, destinadas para visitantes espontâneos e grupos organizados.

Desde o início das atividades tem-se buscado aproximação com instituições formais de ensino básica. Na interação estre as modalidades escolar e não escolar de

[490] Agente de Educação Ambiental. Sesc Guarulhos. thiago.marchini@sescsp.org.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educação podemos mirar com maior facilidade a construção de uma cidadania plena e crítica. A formação de cidadãs[491] é exposta na LDB como um dos princípios e fins da educação básica (BRASIL, 1996), mas que em diversas situações fica em segundo plano, já que esta também acumula objetivos como o de alfabetizar e fornecer condições para a aprendizagem de conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, que quando praticados em estruturas burocratizadas e muitas vezes inflexíveis, acabam por dificultar este processo de formação política (DA GLÓRIA GOHN, 2016).

O CEA tem dialogado neste sentido com a Divisão de Educação Ambiental da Secretaria de Educação do município para a atuação em algumas frentes, como a mediação de visitas educativas com grupos escolares e a formação com educadoras. A proposta de ação cujos fundamentos são objeto deste texto representa um aprofundamento desta interação, já que caminha no sentido de um trabalho processual e aprofundado com a comunidade escolar em seu território.

O trabalho que culmina na articulação de Comissões Socioambientais (CSAs) em escolas da rede tem como foco o engajamento da comunidade escolar para o entendimento e enfrentamento das questões socioambientais vivenciadas em seus territórios. Estas CSAs serão compostas pela equipe do CEA e por grupos interseriados de estudantes, professoras e pessoas da comunidade escolar que se prontifiquem a participar, fomentando um ambiente de aprendizagem coletiva e promovendo a troca intergeracional de saberes e práticas. Para tal, foram planejados momentos prévios de sensibilização/formação com gestoras e professoras das três escolas que participarão da primeira edição do projeto no intuito de preparar a equipe pedagógica para o trabalho com as CSAs. Na figura 1 é possível observar os momentos planejados para a execução da proposta.

Figura 1: Fluxo de atividades do projeto de articulação das CSAs.

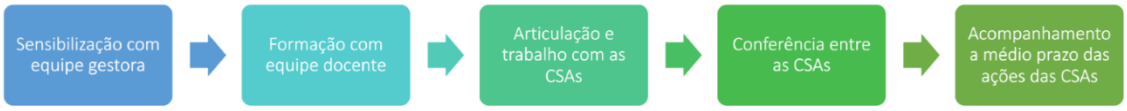

Fonte: autoria própria.

O trabalho com se fundará em referenciais de três campos de atuação: i. educação ambiental crítica; ii. pedagogia popular; e iii. educomunicação socioambiental.

[491] Optamos por flexionar o gênero dos substantivos não neutros e pronomes para o feminino como uma tentativa de enfrentar o sexismo da língua portuguesa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As etapas de sensibilização e formação trarão elementos destes campos para o diálogo, a conferência entre CSAs terá como objetivo o compartilhamento das reflexões e ações produzidas a partir dos trabalhos realizados e o acompanhamento das ações será feito no sentido de avaliar a continuidade destas e o emprego das metodologias preconizadas.

Nas próximas sessões intentamos esboçar o quadro de reflexões e referências no qual nos ancoramos para as ações propostas. Este trabalho se justifica por sua relevância e originalidade. As ações que compõem o projeto precisaram ter seu início adiado devido ao contexto de crise sanitária, entretanto, o conteúdo compartilhado aqui ganha sentido quando vislumbramos o potencial de melhoria e fortalecimento da construção da proposta a partir da sua avaliação por pares.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TERRITÓRIO ESCOLAR

A educação ambiental (EA) tem sido, desde meados do século XX, levantada globalmente como uma necessidade para a formação e atuação das gerações futuras em um planeta finito. Os modos como nos relacionamos com outros elementos do ambiente vêm sendo problematizados por movimentos ambientalistas filiados a diferentes correntes de pensamento. Pelo fato de serem tantas as maneiras de pensar e fazer educação ambiental, é necessário que haja profunda reflexão acerca da filiação a esta ou àquela vertente.

No Brasil as primeiras ações afirmadas como EA datam da década de 1970 e possuíam caráter conservacionista. Eram vistas estritamente como “instrumento técnico-científico voltado para a resolução de problemas ambientais por meio da transmissão de conhecimentos ecológicos e sensibilização” (LOUREIRO, 2012, p.82). A partir do processo de redemocratização, outras posições teóricas e políticas passaram a se consolidar neste campo, fortalecidas também pela retomada e fortalecimento de movimentos sociais que buscam a emancipação e de perspectivas críticas e populares de educação (LOUREIRO, 2012).

Um marco legal de grande importância no contexto nacional foi a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que dispõe sobre a EA, seus objetivos e princípios, tais como: o foco humanista, democrático e participativo; o enfoque sistêmico dado à concepção de ambiente; o estímulo à conscientização crítica; a democratização de informações ambientais; o exercício da cidadania etc. (BRASIL, 1999).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste trânsito entre meados do século XX e o início do século XXI observa-se o movimento crescente de problematização dos modos de produção e consumo na sociedade capitalista, apontando para a sistematização de práticas educativas ambientalistas de cunho político, cujas funções de mudança social, construção da cidadania e combate às injustiças e desigualdades se tornam imperativas e determinantes de uma macrotendência denominada crítica dentro da EA (LAYRARGUES, 2006), refletidas na PNEA e à qual nos filiamos para a concepção do trabalho com as CSAs.

Deste modo, afastamo-nos da concepção funcionalista e pragmática da EA que preconiza a capacidade tecnológica humana de lidar com a degradação ambiental, ou de uma EA conteudista, cuja visão central é a de que humanidade degrada o ambiente e que quanto mais informações sobre ecologia tivermos, mais poderemos conservar a natureza. Afastamo-nos inclusive da visão dicotômica entre sociedade e natureza, reducionista e cartesiana, usada como base para a exploração humana do meio-ambiente há séculos (GUIMARÃES, 2006).

Nos aproximamos, assim, de um olhar complexo e problematizador sobre a realidade socioambiental, determinada historicamente e culturalmente por forças hegemônicas no sentido da dominação humana sobre o ambiente. Caminhamos no sentido de desconstruir paradigmas que fundam o (des)envolvimento humano com o ambiente, passando a olhar a sociedade e a natureza em suas relações intrínsecas, como um todo e não mais fragmentadas (GUIMARÃES, 2006; LOUREIRO, 2012). Nesta perspectiva, o sentido almejado para a proposta é o de entendermos que uma agressão ao ambiente é uma agressão à sociedade, e que a partir da atuação política podemos garantir o direito a um ambiente (e por consequência a uma sociedade) saudável, por meio de mudanças sociais (LAYRARGUES, 2006).

Partindo deste lugar, ao olharmos para algum território e observarmos os padrões sociais, econômicos e ambientais que o constituem, estamos olhando exatamente para os produtos da crise de paradigma produtivo que vivenciamos. Os ônus e os bônus das ações humanas sobre o ambiente são distribuídos de forma desigual devido ao sistema sustentado por este paradigma, originando injustiças ambientais vivenciadas nos territórios e que estabelecem vulnerabilidades às parcelas da população que sofrem com os impactos negativos e pouco desfrutam dos positivos (LAYRARGUES, 2009). É evidente que tais parcelas da população são compostas por aquelas pessoas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

marginalizadas pela perversão deste sistema, e as injustiças que recaem sobre elas marcam de diferentes maneiras os territórios. Não seria diferente no caso dos territórios escolares que serão palco para a ação das CSAs.

O território escolar, como qualquer outro, possui sua dimensão material e simbólica expressas em relações de poder - territorialidades - que distinguem suas apropriações, seus usos, suas conceções etc., podendo assim, ser pensado como um espaço socialmente construído a partir das territorialidades que ali se manifestam (HAESBAERT, 2010). Suas características decorrem das interações sociais, econômicas, culturais e ambientais que ali se estabelecem e, como já foi apontado, refletem desigualdades estruturadas pelo modo como nos organizamos no sistema produtivo em que estamos inseridos.

Trazer no bojo da proposta que aqui discutimos o olhar para a escola e seu entorno a partir das lentes da territorialidade, potencializa a ação educativa ambientalista almejada, no sentido que auxilia o desvelamento de situações existenciais vivenciadas pela comunidade escolar tendo em vista as territorialidades estabelecidas em dado espaço-tempo, e possibilita assim a organização comunitária para atuação em prol da mudança social.

3 PEDAGOGIA POPULAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

No início da década de 1990 o pensamento de Paulo Freire influenciou, dentre diversas áreas da educação, a própria constituição da tendência crítica no campo da EA (LOUREIRO, 2012). Na perspectiva de EA adotada para a concepção da proposta que aqui apresentamos, a obra de Freire se constitui como um arcabouço teórico-prático fundamental.

A escola possui destaque ao “propiciar condições para que os sujeitos escolares se apropriem de novos conhecimentos e, com isto, possam atuar criticamente na sociedade, transformando a realidade em que vivem” (TORRES et al., 2014, p. 72), condição reforçada pela interação entre educação escolar e não escolar na construção de uma cidadania plena (DA GLÓRIA GOHN, 2016). No escopo do trabalho das CSAs, a potência desta interação pode ser amplificada por meio de processos de investigação temática no território escolar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A abordagem temática baseada na pedagogia popular traz em si potência para plantar a perspectiva ambiental de modo transversal em qualquer prática pedagógica, já que envolve operações de problematização, contextualização e interdisciplinaridade acerca de situações vivenciadas na forma de relações sociais, culturais e ambientais, orientando processos de transformação da realidade (TORRES et al., 2014). No processo de codificação e descodificação proposto por Freire (2020; 2013) pode-se cultivar práticas educativas ambientalistas críticas mirando a transformação da realidade, já que acabam por representar as situações significativas para determinada comunidade, carregando contradições sociais sintetizadas em temas geradores que constituem objetos de conhecimento passíveis de serem trabalhados em uma perspectiva de conscientização para a mudança social (DELIZOICOV e DELIZOICOV, 2014).

Partindo de um olhar sobre o território escolar, diferentes situações limite podem ser verificadas e trabalhadas a partir da EA crítica. Tais situações são cotidianidades construídas histórica e socialmente e atuam como barreiras, inviabilizando práticas comunitárias que miram seu enfrentamento e superação (FREIRE, 2013). Assim, um primeiro passo para o enfrentamento seria o reconhecimento desta situação, através de um olhar investigativo para a realidade opressora e do reconhecimento do que o autor chama de consciência real da objetividade, ou seja, as visões de mundo que as pessoas têm. Com esta problematização pode-se atingir uma consciência máxima possível sobre a situação limite vivenciada. A partir daí, surgem condições de imaginar inéditos viáveis, que através das ações editandas, podem nos direcionar à superação da situação limite (FREIRE, 2013).

O movimento descrito anteriormente só pode se concretizar em ações transformadoras da realidade partindo do diálogo. Sem este componente fundamental, a prática educativa que estaria baseada na comunicação com as pessoas, acaba por se embasar em comunicados para estas (FREIRE, 2018; 2013). Ao explanar sobre o papel de extensionistas rurais, Freire (2018, p. 53) nos diz que,

> Se transforma os seus conhecimentos especializados, suas técnicas, em algo estático, materializado e os estende mecanicamente aos camponeses, invadindo indiscutivelmente sua cultura, sua visão de mundo, concordará com o conceito de extensão e estará negando o homem[492] como um ser da decisão. Se, ao contrário, afirma-o através de

[492] O autor utiliza o termo “homem” para designar qualquer ser humano independente de seu sexo biológico. Ele se retrata posteriormente, a partir do contato que começa a ter com movimentos feministas

> um trabalho dialógico, não invade, não manipula, não conquista; nega, então, a compreensão do termo "extensão".

A comunicação é o caminho para a superação das situações de injustiça vivenciadas e que almejamos enfrentar a partir da ação das CSAs. Da mesma maneira, é corroborada nossa filiação à tendência crítica da EA, já que outras, como as correntes conservacionista ou pragmática, acabam por se aproximar mais da ideia de educação bancária - comunicados - (FREIRE, 2013) que de educação dialógica - comunicação. Sendo assim, nos alinhamos com o entendimento do educador sobre educação, no sentido que esta "é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 2018, p. 89).

4 EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL E ENGAJAMENTO COMUNITÁRIO

As interfaces entre educação e comunicação ganham cada vez mais força à medida que avançamos numa sociedade conectada e midiática. O papel da educação neste cenário se desloca na medida em que:

> A escola, em nova perspectiva, já não seria o centro depositário do conhecimento e saber, mas teria que se transformar em centro de reconhecimento e articulação de múltiplos conhecimentos e informações que circulam usualmente, para orientar [...] [as educandas] sobre como associá-los para seus fins de aprendizado (OROZCO-GÓMEZ, 2002, p. 68, comentário nosso).

Este é um contexto em que a educação é desafiada a acompanhar as maneiras como nossa sociedade produz e consome informações. Desafiada no sentido de que, sem a perspectiva dialógica, a relação comunicação/educação exposta pode reduzir a compreensão de educação e tecnicizar a comunicação (CITELLI, 2010). Do encontro de sujeitos em busca da significação do significado "os atos comunicativos ganham efetividade, conquanto sustentados por mediadores técnicos ou dispositivos amplificadores do que está sendo enunciado" (CITELLI, 2010, p. 16, grifo nosso). A potência desta interface pode ser expressa justamente na amplificação conseguida por meio do uso reflexivo de meios tecnológicos.

---

estadunidenses. Pode-se explorar mais em ANDREOLA, Balduino Antonio. Paulo freire e a condição da mulher. **Roteiro**, v. 41, n. 3, p. 609-628, 2016.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No transcorrer da última metade do século XX diversas iniciativas explorando a potência desta relação foram firmadas na América Latina, que acabaram por constituir o campo de intervenção social denominado Educomunicação (SOARES, 2000). Tal inter-relação sustenta-se não pela instrumentalização da educação utilizando a comunicação como mera técnica, mas sim pelo fato "de que a própria comunicação se converta na vértebra dos processos educativos: educar pela comunicação e não para comunicação" (SOARES, 2000, p. 20, grifo nosso).

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), já em sua quinta edição, estipula como uma das linhas de ação os processos comunicativos na EA, destacando a Educomunicação Socioambiental como estratégia para o fortalecimento de redes de atuação, para democratização do acesso e da produção de informação (2018). Soares (2011), ao discutir sobre o tratamento educomunicativo com relação a temáticas ambientais reforça a relevância estratégica da Educomunicação Socioambiental no espaço escolar no sentido de fomentar processos educativos capazes de colaborar "no enfrentamento de conflitos mediante procedimentos que trabalhem a gestão de controvérsias" e na promoção da "intencionalidade cooperativa e solidária, que amplia e harmoniza [...] [a ação educomunicativa], auxiliando na união com parceiros, em benefício de um meio ambiente saudável e equilibrado" (p. 80 – 81, comentário nosso).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui foram expostas algumas ideias que deram base para a elaboração do projeto que visa a articulação de CSAs em escolas da rede municipal de ensino de Guarulhos – SP. Partimos de abordagens que dialogam entre si para potencializar o processo educativo ambientalista almejado, no sentido de engajar a comunidade escolar a se aprofundar em questões ambientais dos seus territórios e atuar em favor das necessárias mudanças sociais para o combate às injustiças vivenciadas.

Na expectativa de que seja em breve iniciada, não esgotamos aqui as reflexões para a elaboração desta proposta, que por meio da práxis pedagógica deve avançar na sua construção, cada vez mais, em direção à formação de cidadãs críticas e engajadas com questões sociais e ambientais.

Retomando o princípio humanista almejado para a EA e disposto na PNEA (BRASIL, 1999), relembramos o educador Paulo Freire (2018, p. 97, grifos do autor):

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, é, por isso, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica repousa numa crença também crítica: a crença em que os homens podem pazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendoas coisas e transformando o mundo, os homens[493] podem superar a situação em que estão sendo um quase não ser e passar a ser um estar sendo em busca do ser mais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://gg.gg/v6tgm. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.795, 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: http://gg.gg/v6tgu. Acesso em: 28 jun. 2021.

CITELLI, A. O. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. **Comunicação & Educação**, v. 15, n. 2, p. 13-27, 2010. Disponível em: http://gg.gg/v6th0. Acesso em: 29 jun. 2021.

DA GLÓRIA GOHN, M. Educação não formal nas instituições sociais. **Revista Pedagógica**, v. 18, n. 39, p. 59 - 75, 2016. Disponível em: http://gg.gg/v6th7. Acesso em: 28 jun. 2021.

DELIZOICOV, D.; DELIZOICOV, N. C. Educação ambiental na escola. In: LOUREIRO, C. F. B.; TORRES, J. R. **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, p. 81 - 115, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 47ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. 19ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 55ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, v. 1, p. 15 - 29, 2006.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, v. 9, n. 17, p. 19 - 46, 2007. Disponível em: http://gg.gg/v6thf. Acesso em: 28 jun. 2021.

LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico.** São Paulo: Cortez, p. 11 - 31, 2009. Disponível em: http://gg.gg/v6thk. Acesso em: 28 jun. 2021.

[493] Ver nota de rodapé número 2.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, p. 72 - 103, 2006. Disponível em: http://gg.gg/v6thp. Acesso em: 28 jun. 2021.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

OROZCO-GÓMEZ, G. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. **Comunicação & Educação**, n. 23, p. 57 - 70, 2002. Disponível em: http://gg.gg/v6ths. Acesso em: 29 jun. 2021.

Programa Nacional de Educação Ambiental. 5ª ed. Brasília: MMA/Órgão Gestor da PNEA, 2018. Disponível em: http://gg.gg/v6thx. Acesso em: 30 jun. 2021.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, n. 19, p. 12-24, 2000. Disponível em: http://gg.gg/v6ti2. Acesso em: 29 jun. 2021.

SOARES, I. O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: Contribuições para a reforma de Ensino Médio**. 2ª ed. São Paulo: Editora Paulinas, 2011.

TORRES, J. R.; FERRARI, N.; MAESTRELLI, S. R. P. Educação ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: LOUREIRO, C. F. B.; TORRES, J. R. **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, p. 13 - 80, 2014.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5.5.17 CONCEPÇÃO DOS NÃO-HUMANOS NOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

Ana Maria de Sena[494]

Valéria Ghisloti Iared[495]

RESUMO

O presente trabalho realizou uma pesquisa documental nos livros de literatura infantil com o intuito de identificar a concepção predominante nos textos a partir da perspectiva antropocêntrica, biocêntrica e ecocêntrica. Para essa investigação, foi utilizado a análise textual discursiva que consiste em um processo de unitarização, onde um texto é separado em unidades de significados, ou seja, fragmentos que podem apresentar significados específicos. O corpus de análise deste trabalho foram livros de literatura infantil pertencentes ao acervo da Biblioteca Pública Castro Alves localizada no município de Palotina (Paraná). Ao todo, 177 obras pertencentes ao acervo foram analisadas entre o período de dezembro de 2020 e abril de 2021. Os materiais foram lidos para a seleção dos excertos de textos e imagens que exploravam a relação ser humano e natureza, constituindo as unidades de análise, as quais permitiram a categorização dos livros como antropocêntricos, biocêntricos ou ecocêntricos. A perspectiva antropocêntrica foi observada em cerca de 53,67% das obras analisadas, 22,60% foram categorizadas como biocêntricas, 6,21% como ecocêntricas, 13% possuíam traços antropocêntricos e biocêntricos; 2,26% foram classificadas como antropocêntricas e ecocêntricas; 1,69% como biocêntricas e ecocêntricas e apenas 0,56% apresentavam as três perspectivas. Dentre as obras analisadas, a perspectiva antropocêntrica é a que mais predominou. Outros estudos convergem com esses resultados, demonstrando a importância de se problematizar essa temática dentro do campo da educação ambiental.

Palavras-chave: Livros infantis. Análise textual discursiva. Antropocentrismo. Biocentrismo. Ecocentrismo.

1 INTRODUÇÃO

Para Carvalho (2011), o sujeito ecológico representa um ideal que considera a possibilidade de existência de uma vivência ecológica plena onde, além de ser, o ideal também vive em um mundo ecológico. Para isso, as pessoas que adotam essa postura de vida, aderindo novas condutas ecologicamente orientadas, adquirem uma perspectiva mais subjetiva acerca das questões ambientais. Assim, com a abordagem de práticas emancipatórias, os sujeitos adquirem atitudes éticas relacionadas com a problematização das temáticas ambientais. Isso contribui para o processo da constituição do sujeito crítico/ reflexivo envolve a concepção de que somos seres

[494] Graduanda do curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, anasena@ufpr.br.
[495] Doutora em Ciências, Professora Adjunta no Departamento de Biodiversidade, Universidade Federal do Paraná, valeria.iared@ufpr.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

históricos, culturais e ao mesmo tempo naturais e, a educação é um dos pilares da ação humana como forma de conferir sentido e novas compreensões (SILVA, 2017, p. 38).

A educação ambiental, assim como vários outros temas transversais, se faz presente em obras da literatura infantil. Normalmente, esses textos apresentam uma linguagem simples, que cativam seus leitores, abordando de maneira clara e objetiva assuntos relacionados a elementos da natureza existente no nosso cotidiano.

Muitos autores como Valiengo, Lima e Sampaio (2020), Fermiano (2018) e Rodrigues (2012) investigaram a interface livros didáticos e educação ambiental. Mais especificamente, Castange (2015), Caretti (2011), Figueira, Campos e Santana (2001) analisaram os livros voltados para educação infantil. Tendo em vista que as obras de literatura infantil que abordam temas relacionados a educação ambiental podem ser um recurso didático em potencial no processo de formação de um sujeito ecológico, torna-se necessário compreender esses instrumentos capazes de sensibilizar as crianças com relação às problemáticas ambientais presentes no contexto social de cada indivíduo.

Apesar dos apontamentos anteriores, há poucos estudos que analisam a concepção de educação ambiental em obras da literatura infantil. A visão antropocêntrica, mesmo sendo problemática para a formação de um sujeito ecológico (CARVALHO, 2011), é tida como a mais frequente em nosso cotidiano. Investigar nas obras destinadas ao público infantil como os seres não-humanos são concebidos, nos permite traçar cenários e parâmetros que precisam de mais cuidado no campo da educação ambiental no sentido de se trabalhar práticas ambientais de maneira criativa com as crianças, abrindo possibilidades para uma visão mais ecocêntrica.

Desta forma, o presente trabalho teve como objetivo realizar uma pesquisa documental nos livros de literatura infantil que exploravam a relação ser humano e natureza, observando nessas obras os conceitos e representações dos seres humanos e não humanos e analisando a concepção predominante nos textos a partir da perspectiva antropocêntrica, biocêntrica e ecocêntrica.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho é categorizado como uma pesquisa de cunho qualitativo. Diferente da pesquisa quantitativa, essa pesquisa não buscou testar e comprovar uma hipótese, mas sim, se aprofundar nos fenômenos presentes nas obras investigadas e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

por meio de uma análise rigorosa e criteriosa, alcançar a compreensão desses fenômenos (MORAES, 2003).

Para essa investigação, será utilizada a análise textual discursiva. Este tipo de análise é mais do que um conjunto de procedimentos definidos, pois busca constituir uma metodologia aberta, proporcionando ao pesquisador um pensamento investigativo, se colocando no meio do processo de movimento e reconstrução das verdades (MORAES; GALIAZZI, 2006). A análise textual discursiva consiste em um processo de unitarização, onde um texto é separado em unidades de significados, ou seja, fragmentos que podem apresentar significados específicos. Essa metodologia cria novos espaços de percepção de novas verdades. Além disso, o ciclo dessa análise é um exercício para elaboração de sentidos.

O corpus de análise deste trabalho foram os livros de literatura infantil pertencentes ao acervo da Biblioteca Pública Castro Alves localizada no município de Palotina – PR. Dentre as obras presentes na seção de literatura infantil, foram analisados somente os livros que estavam organizados nas seguintes seções: “Amigos do Mar”, “Ana Maria Machado”, “Animais de Estimação”, “Animais Divertidos”, “Conhecendo os Animais”, “De Olho no Mundo”, “Diversos” “Dona Hárpia e a Biodiversidade”, “Ecologia e Meio Ambiente”, “Fundo do Mar”, “Meio Ambiente”, “Mundo dos Bichos”, “Natureza”, “Patrulha Verde”, “Planeta Animal”, “Planetinha Azul” e “Vida na Fazenda”. Essa seleção se deu pelo fato de que as obras pertencentes à essas seções abordariam de forma direta a maneira como as relações entre os seres humanos e os não-humanos ocorriam nas histórias infantis. Ao todo, foram analisados 177 livros, entre os meses de dezembro de 2020 e abril de 2021. Os livros foram lidos para a seleção dos trechos de textos e imagens que explorem a relação ser humano e natureza, os quais constituíram as unidades de análise.

Considerando que dentro da análise textual discursiva, o investigador precisa definir e deliminar as informações da pesquisa para a obtenção de resultados válidos e confiáveis, as obras que abordavam essa temática ambiental foram categorizadas segundo a concepções antropocêntrica, biocêntrica e ecocêntrica (SILVA; RECH, 2017):

a-) antropocêntrica

O termo antropocentrismo (que se origina do greco-latina anthropos= o homem, centricum= centrado), está relacionado com a filosofia de que o ser humano está no centro de todos os demais seres e elementos da natureza, onde todas as outras vidas

os rodeiam para servi-lo. Deste modo, o ser humano é tido como referência máxima e absoluta de valores em qualquer sistema de organização. Isso faz com que o valor das outras espécies não seja levado em consideração, tornando os demais seres e elementos ferramentas e recursos sempre à serviço e disposição do ser humano.

b-) biocêntrica

Essa teoria foi criada em 1987, por Paul W. Taylor. O termo, biocentrismo (do grego bios= vida, kentron= centro) está relacionado com o fato de que todas as formas de vida possuem o mesmo valor diante uns dos outros, contrariando a superioridade do ser humano perante os outros seres vivos. Assim, a teoria ressalta que os seres não-humanos não devem ser vistos com a finalidade lucrativa a benefício do ser humano ou até mesmo que lhe sejam impostos traços antropomorfizados, onde seus interesses não devem ser pautados de maneira semelhante à dos seres humanos. Silva e Rech (2017, p. 23) reforçam que Taylor admite que há um nível mínimo de equilíbrio nas relações entre homem e o ambiente necessitam de um novo modelo ético, tendo em vista que se pressupõe o conflito de interesses nessas interações, e não a harmonia. Neste estudo, atribuímos como biocêntrico as unidades de análise que não faziam qualquer integração com a sociedade humana (como se ela não existisse).

c-) ecocêntrica

Por meio de pesquisas de Aldo Leopold (1989) e Arne Naess (1973), foi criado o ecocentrismo. Representando uma linha política filosófica, o ecocentrismo defende que todas as formas de vida não-humanas possuem valor próprio. Diante da perspectiva ecocêntrica, o ser humano é citado como parte integrante da natureza de maneira igualitária aos demais seres vivos, sendo apenas uma espécie dentre muitas outras, uma vez que, a natureza perpassa para além das gerações humanas. Nessa concepção, todas os seres e elementos que compõem a natureza são merecedoras de respeito por possuírem e desempenharem uma importante função no ecossistema. As unidades de análise que fazia menção a inter-relação entre sociedade humana e não humana em uma perspectiva horizontal e simétrica, foram categorizadas como ecocêntrica.

3 RESULTADOS

Após a coleta de dados e análise das obras, foi possível observar a quantidade de livros que abordava cada perspectiva, como visto na tabela 1.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tabela 1 – Relação das perspectivas observadas nos livros de literatura infantil.

Categoria (s)	Número de livros	Porcentagem (%)
Antropocêntrica	95	53,67%
Biocêntrica	40	22,60%
Ecocêntrica	11	6,21%
Antropocêntrica e biocêntrica	23	13%
Antropocêntrica e ecocêntrica	4	2,26%
Biocêntrica e ecocêntrica	3	1,69%
Antropocêntrica, biocêntrica e ecocêntrica	1	0,56%
Total	**177**	

Fonte: elaborada pela autora

Devido a limitação de espaço, citaremos alguns exemplos de como essas obras foram categorizadas.

Quando as obras apresentavam uma narrativa em que todos os seres e elementos da natureza e o ser humano é tido como parte integrante da natureza de maneira igualitária e que faziam menção a inter-relação entre sociedade humana e não humana em uma perspectiva horizontal e simétrica, foram categorizadas como ecocêntrica (Figura 1).

FIGURA 1: ILUSTRAÇÃO PARA EXEMPLIFICAR A PERSPECTIVA ECOCÊNTRICA.

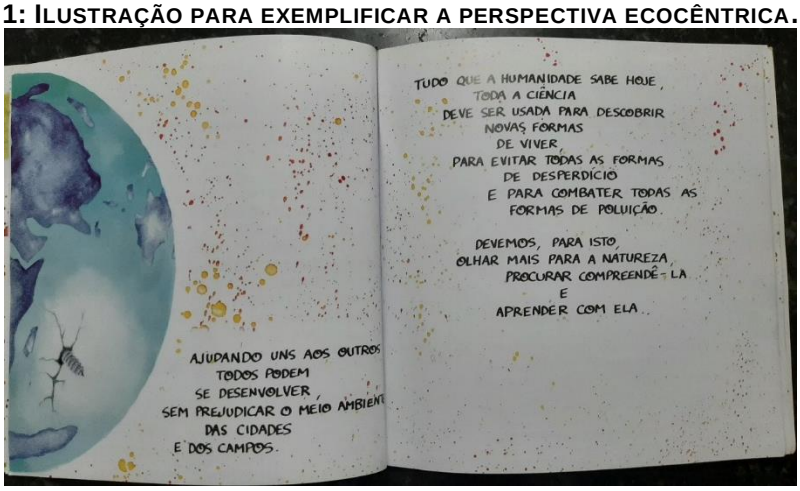

Fonte: Azul e lindo: planeta Terra, nossa casa. Ruth Rocha e Otavio Roth. Editora Salamandra.

Nos casos em que as histórias, ilustrações e personagens não apresentavam qualquer interação com a sociedade humana, como se ela não existisse, foram categorizados como biocêntricas como foi possível observar na obra “O ouriço Tambor e a arara Jussara” (Figura 2).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

FIGURA 2: ILUSTRAÇÃO PARA EXEMPLIFICAR A PERSPECTIVA BIOCÊNTRICA.

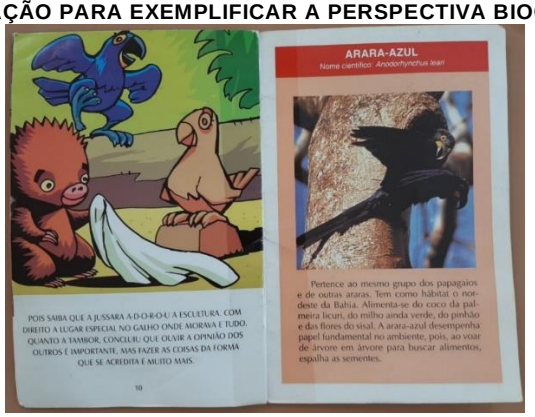

Fonte: O ouriço Tambor e a arara Jussara. Coleção Ecologia e Meio Ambiente. Editora Difusão Cultural do Livro.

As obras que apresentavam ideias dos não-humanos como elementos da natureza criados unicamente para atender as necessidades do ser humano desde lazer, alimentação, entretenimento, de companhia (Figura 3), casos em que apresentavam excesso de antropomorfismo (Figura 4), desmatamento, poluição do ar, água e solo (Figura 5), queimadas, entre outros problemas ambientais causados por ações antrópicas foram categorizadas como antropocêntricas.

FIGURA 3: ILUSTRAÇÃO PARA EXEMPLIFICAR A PERSPECTIVA ANTROPOCÊNTRICA.

Fonte: Peixinho. Coleção Conhecendo os Animais. Edições Sabida.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

FIGURA4: ILUSTRAÇÃO PARA EXEMPLIFICAR A PERSPECTIVA ANTROPOCÊNTRICA.

Fonte: Claudete - a ovelhinha. Coleção Animais Divertidos. Editora Ciranda Cultural.

FIGURA 5: ILUSTRAÇÃO PARA EXEMPLIFICAR A PERSPECTIVA ANTROPOCÊNTRICA.

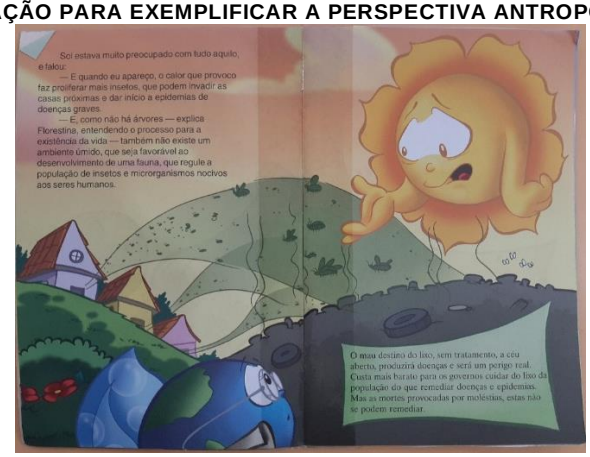

FONTE: A QUESTÃO DO LIXO. COLEÇÃO MEIO AMBIENTE. EDITORA BRASILEITURA.

4 DISCUSSÃO

A análise demonstra que a perspectiva antropocêntrica predominou ao longo da análise da literatura infantil, correspondendo cerca de 53,67% de todas as obras analisadas, onde em vários momentos os textos e ilustrações apontavam o ser humano como prioridade na administração e utilização dos recursos naturais, bem como um ser único e superior se comparado aos demais seres não-humanos. Cerca de 13% das obras analisadas possuíam traços antropocêntricos e biocêntricos e 2,26% apresentavam as perspectivas antropocêntrica e ecocêntrica. Isso nos faz refletir sobre a presença de perspectivas que trazem uma abordagem filosófica em que todos os seres e elementos que compõem a natureza são merecedoras de respeito e todas as formas de vida possuem o mesmo valor, mas ao mesmo tempo essa abordagem é mascarada pelo prevalecimento do antropocentrismo.

De acordo com os presentes resultados, estudos anteriores demonstraram que enfrentamos uma crise antropocêntrica que perpassa gerações. O trabalho de Silveira (2018) converge com os resultados desta investigação. A autora faz uma análise com possíveis leituras e reflexões em torno da Educação Ambiental, a fim de trilhar, com um olhar mais crítico, os (des)caminhos dessa temática: a questão ambiental. As principais obras analisadas pela autora foram Alice no país das maravilhas e Alice através do espelho. Os resultados apontaram que os dilemas enfrentados pela personagem ao longo da história, como caminhos a seguir e escolhas possuem um caráter antecipatório e de enfrentamento crítico das premissas modernas, ou seja, já traz uma problematização de cunho epistemológico.

O trabalho de Russell e Fawcett (2018) traçam como os animais foram e são reduzidos a seres menos importantes que o ser humano durante todos os estágios do desenvolvimento infantil. Segundo as autoras, essas práticas naturalizadas repercutem em menos vínculos afetivos com a natureza.

Muitas unidades de análise do presente trabalho indicaram o uso excessivo do antropomorfismo. Fawcett (2002) enfatiza que o antropomorfismo deve ser abordado de maneira cautelosa. Segundo a autora, fazer menção aos aspectos humanos em comparação a outros seres vivos faz parte da alteridade humana. Contudo, transpor todas as características humanas pode significar a desconsideração das peculiaridades das outras formas de existir.

Lohr e Pearson-Mims (2005), em estudos com pessoas que quando crianças tinham contato direto com a natureza, observou que as mesmas crianças, quando adultos, mantinham práticas e ações positivas em relação às árvores e à jardinagem, fortalecendo vínculos afetivos com a natureza, enquanto Almeida, Costa-Santana e Tonso (2010), ressaltam que os livros infantis, por meio das ilustrações, textos curtos e histórias fictícias podem proporcionar aos leitores a oportunidade de estabelecerem vínculos afetivos com os elementos da natureza.

Os resultados desse estudo demostram que os livros de literatura infantil investigados não atendem aos critérios necessários para serem considerados um material didático que contribua na formação de um sujeito ecológico. Para que esse processo ocorra de maneira significativa, as obras deveriam priorizar narrativas biocêntricas e ecocêntricas, assim como é apontado nas pesquisas de Castange (2015), Caretti (2011), Figueira, Campos e Santana (2001), citados no início desse trabalho, proporcionando ao indivíduo

elementos que possam estabelecer vínculos afetivos com a natureza.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam um grande número de obras na categoria antropocêntrica. Outros trabalhos apresentam resultados convergentes com esses dados. Mesmo sendo contextos e análises diferentes, os estudos argumentam sobre a importância de se manter uma perspectiva mais voltada para uma ética ambiental crítica-reflexiva.

Existem poucos estudos que analisam a concepção de educação ambiental e dos seres não humanos em obras da literatura infantil. Acreditamos que outras pesquisas envolvendo outras categorias de livros e materiais podem aprofundar o tema, traçando um panorama mais detalhado das perspectivas trabalhadas nestes materiais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E.M.P; COSTA-SANTANA, P.M; TONSO, S. O papel da literatura infantil como instrumento na reflexão e busca de soluções dos problemas ambientais. **Ambiente & Educação**, v. 15(1). 2010.

CARETTI, L. S. **Concepção de relação ser humano-natureza nos livros de literatura infantil para o ensino fundamental do Programa Nacional Biblioteca da Escola 2008.** Orientador: Vânia Gomes Zuin. 2011. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CARVALHO, I.C.M. **Educação Ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CASTANGE, R. D. **A educação ambiental no contexto das estratégias de leitura:** Uma prática possível. EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Outubro, 2015.

FAWCETT, L. Children's Wild Animal Stories: Questioning Inter-Species Bonds. York University. Canadian Journal of Environmental Education, 7 (2), Canada, Primavera de 2002.

FERMIANO, M. C. G. **Os animais não humanos no ensino de ciências e biologia:** Uma abordagem a partir do paradigma ecológico e biocêntrico. Orientador: Carlos Renato Carola. 2018. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018.

FIGUEIRA, J. A.; CAMPOS, M. J. O.; SANTANA, J. L. O livro infantil como instrumento para a educação ambiental: leitura e análise. **Revista Educação**: Teoria e Prática. Rio Claro: UNESP - Instituto de Biociência, v. 9, n. 16, 2001.

LOHR, V. I; PEARSON-MIMS, C. H. As interações ativas e passivas das crianças com as plantas influenciam suas atitudes e ações em relação às árvores e à jardinagem quando adultos. **Hort Technology** 15 (3), 472-476, 2005.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191 - 211, 2003.

MORAES, R; GALIAZZI, M.C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117 – 128, 2006.

PATRICK, P; TUNNICLIFFE, S.D. What Plants and Animals Do Early Childhood and Primary Students' Name? Where Do They See Them? **J Sci Educ Technol**. V. 20, p. 630–642. 2011.

RODRIGUES, F. F. S; et. al. **Educação Ambiental nos livros didáticos de biologia do ensino médio.** Cadernos da FUCAMP, v. 11, n. 15, p. 147-154. 2012.

RUSSELL, J; FAWCETT, L. Childhood Animalness: Relationality, Vulnerabilities, and Conviviality. **Springer International Handbooks of Education**. 2018.

SILVA, D. C. B; RECHE, A. U. A superação do antropocentrismo: uma necessária reconfiguração da interface homem-natureza. **R. Fac. Dir.** UFG, v. 41, n.2, p.13-27, maio / ago. 2017.

SILVA, M. S. **Olhar ecológico das crianças sobre o processo de escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Orientador: Narjara Mendes Garcia. 2017. 100 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS. 2017.

SILVEIRA, C. A. **Educação ambiental em questão:** o cuidado de si e a estética da existência como resposta (possível) à crise do antropocentrismo. In: SILVEIRA, C. A; SAMPAIO, D. S; ARSLAN, L. S. Educação ambiental a partir do autocuidado: Uma Visão Transdisciplinar. p. 14-32. 2018.

VALIENGO, A; LIMA, E. A; SAMPAIO, M. Literatura e educação estética na educação infantil: reflexões sobre propostas de um livro didático. **Educação em perspectiva**. Viçosa, MG. v. 11. p. 1-19. e-020001. ISSN 2178-8359. 2020.

5.5.18 CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NA/DA AMAZÔNIA: O FOCO NOS PROCESSOS EDUCOMUNICACIONAIS

Leila Adriana Baptaglin[496]

RESUMO

Este estudo buscou problematizar as possibilidades educomunicacionais de acesso a informações acerca do meio ambiente amazônico no cenário contemporâneo. Para isso, realizamos uma investigação documental, com análise de conteúdo, em duas reportagens do Portal do G1 que discutiram as problemáticas ambientais contemporâneas na região amazônica. São elas: "Número de alertas de desmatamento na Amazônia é 2º pior em 5 anos, apontam dados do Inpe" (GARCIA; PINHEIRO, 2021) e, "Deputados aprovam liberação do garimpo em RR sem realizar estudos prévios" (ARAÚJO, OLIVEIRA, 2021). Para a problematização do material pautamo-nos em discussões alicerçadas por Freire (2016, 2013); Soares (2000); Soares (2006); e Kaplún (2005). Diante disso, organizamos nossa análise no entorno de duas categorias: Crítica política partidária/questionamento das ações; e, Crítica contextual/relação com o meio ambiente. Esta proposta de investigação nos ajuda pensar na compreensão do contexto ambiental amazônico e nas estratégias educomunicacionais, viabilizadas pelo ambiente escolar e/ou pelas plataformas digitais que podem ser elaboradas a fim de uma melhor articulação com nosso complexo contexto. No ambiente escolar formal, podemos destacar a necessidade da problematização crítica no estudo de notícias que são vinculadas nas mais diversas redes de comunicação que o aluno acessa. Essa possibilidade passa a ser vislumbrada pela ampliação do acesso à informação por sujeitos das diferentes idades e, a necessidade de construção de conhecimento a partir deste acesso. As plataformas de notícias digitais, como o Portal do G1, ao viabilizarem o comentário nas postagens, ampliam o acesso e a construção do conhecimento, contudo, destacamos a necessidade da construção de um olhar investigativo que faça com que a educomunicação aconteça nessas plataformas.

Palavras-chave: Educação ambiental. Contexto amazônico. Educomunicação. Portal G1. Conscientização.

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação surge a partir de uma proposta de problematizar as possibilidades educomunicacionais de acesso a informações acerca do meio ambiente amazônico no cenário contemporâneo. Essa proposição se faz necessária no sentido de compreendermos os processos de constituição da informação e a conscientização, a partir do ensino/aprendizagem, do sujeito pertencente ao conjunto amazônico, com base na contextualização e na construção coletiva (FREIRE, 2016).

Assim, decorrente de investigações que já que vem sendo realizadas, no sentido de entender os processos educomunicacionais na Amazônia brasileira, adentramos, na especificidade desta pesquisa, no trabalho com os processos de ensino/aprendizagem

[496] Doutora em Educação, Universidade Federal de Roraima, e-mail: leila.baptaglin@ufrr.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mobilizados pela educomunicação na conscientização ambiental na/da Amazônia. Olhamos especialmente para o estado de Roraima, por se tratar de nosso lócus de pertencimento, mas em especial, por se tratar também do estado com maior número de Terras indígenas (TIs) entre as Unidades Federativas brasileiras – 46,20% do território do estado é ocupado por TIs, (SIG/ISA, 2014).

Para o desenvolvimento da pesquisa realizamos uma investigação no Portal de Notícias G1 por ser um dos portais de notícias brasileiro com abrangência nacional. Mantido pela Central Globo de Jornalismo, o Portal de notícias G1 nos mostra dados nacionais e, nessa situação, dados que são disponibilizados em larga escala na/da e para a região amazônica.

Dentro disso, desenvolvemos alguns objetivos específicos, quais sejam: apresentar um panorama do contexto ambiental na região Amazônica no início de 2021 (período de seleção das matérias jornalísticas do Portal G1); discutir teoricamente a educomunicação como possibilidade de compreensão do cenário ambiental amazônico; e, articular as problemáticas amazônicas com as possibilidades de ensino/aprendizagem acerca do tema, a partir dos processos educomunicacionais.

A partir de uma investigação inicial optamos por discutir e problematizar duas reportagens que intercalam a relação política e meio ambiente, uma, em âmbito geral da região amazônica e outra, tratando das especificidades do estado de Roraima, são elas: "Número de alertas de desmatamento na Amazônia é 2º pior em 5 anos, apontam dados do Inpe[497]" (GARCIA; PINHEIRO, 2021) e, "Deputados aprovam liberação do garimpo em RR sem realizar estudos prévios" (ARAÚJO, OLIVEIRA, 2021). A partir da seleção da reportagem, trabalhamos e discutimos os comentários de leitores postados no Portal G1, a fim de construirmos uma análise categorial das narrativas presentes.

Para isso, trabalhamos com a Análise de Conteúdo. Este tipo de análise refere-se a um "Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 2016, p. 48). Ainda conforme Bardin (2016, p. 125), este tipo de análise estrutura-se em fases. Para ela, "[...] as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1- A pré-análise; 2- Exploração de material; 3- O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação".

[497] INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com essa estruturação de análise, constituímos um percurso para problematizar as possibilidades educomunicacionais de acesso a informações acerca do meio ambiente amazônico no cenário contemporâneo, a partir das interlocuções postas pelas reportagens e pelos comentários alicerçados a elas, potencializando discussões teóricas com Freire (2016, 2013); Soares (2000); Soares (2006); Kaplún (2005).

Desta forma, com essa discussão, buscamos apresentar brevemente a situação do meio ambiente amazônico e, discutir as possibilidades educomunicacionais de acesso a informações. Possibilitando assim, pensarmos em estratégias educomunicacionais que viabilizem o ensino/aprendizagem e, consequentemente a conscientização do sujeito amazônico acerca do complexo contexto em que vive.

2 A EDUCOMUNICAÇÃO NA CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NA/DA AMAZÔNIA

Para a estruturação da análise dos dados, passamos a realizar um atento olhar para as etapas da Análise de Conteúdo, iniciando, na pré-análise, com uma leitura cuidadosa das reportagens e dos comentários (sendo 31 comentários em cada reportagem, totalizando 62 postagens). Nessa etapa foi possível apreender as impressões iniciais acerca da construção narrativa do jornalista e, do espectador.

A partir desse estágio, em uma segunda etapa, a fase da exploração do material, iniciamos o momento da aproximação, da junção dos elementos recorrentes presentes nas narrativas dos sujeitos que comentaram as reportagens.

Na fase do tratamento dos dados, com a junção das recorrências, organizamos as categorias de análise que aqui configuraram-se como: Crítica política partidária/questionamento das ações e, Crítica contextual/relação com o meio ambiente.

Antes de adentrar nas construções narrativas dos sujeitos que fizeram os comentários, destacamos que ambas as reportagens trazem a articulação das temáticas ambientais e políticas. Na reportagem de Garcia e Pinheiro (2021), é apresentada uma análise do desmatamento na Amazônia legal nos anos de 2015-2020 a partir das bases do Inpe.

Segundo os dados oficiais, na temporada de 2019-2020 a área desmatada é de 11.088km2, a partir do sistema PRODES. O projeto PRODES realiza o “[...] monitoramento por satélite do desmatamento por corte raso na Amazônia Legal e produz, desde 1988, as taxas anuais de desmatamento na região, que são usadas pelo

governo brasileiro para o estabelecimento de políticas públicas" (BRASIL, INPE, 2021, p. 01).

Esses dados, assim como consta na reportagem, são coletados a partir do DETER, que, realizado pela Coordenação de Observação da Terra em conjunto com o Centro Regional da Amazônia (CRA), "[...] é um serviço de alerta de desmatamento e degradação florestal na Amazônia Legal, baseado em dados de satélite de alta frequência de revisita" (BRASIL, INPE, 2021, p. 01).

Desta forma, com dados das próprias fontes governamentais, a reportagem apresenta um comparativo do percentual de desmatamento no governo Jair Bolsonaro, evidenciando numericamente o aumento do desmatamento nos dois anos de governo, em um comparativo com os anos anteriores.

Por outro lado, a reportagem de Araújo e Oliveira (2021), nos traz que a proposta de Lei submetida pelo então governador de Roraima, Antonio Denarim, que versa sobre a liberação do garimpo, sem estudos prévios e enfatiza que ela foi aceita pelos deputados estaduais. Na construção narrativa da reportagem temos os deputados que votaram contra e os que votaram a favor da proposta.

Além deste destaque, é apresentada a narrativa do procurador do Ministério Público de Roraima que evidencia a inconstitucionalidade de uma aprovação estadual para assuntos de âmbito federal. A reportagem, por mais que discuta a articulação ambiental, tem um forte caráter político-partidário dando ênfase as propostas e escolhas partidárias acerca do garimpo e do impacto ambiental decorrente da aprovação da Lei no Estado.

Assim, a partir da compreensão sistemática das narrativas das reportagens, nos cabe compreender as formas de trabalhar com essa narrativa a fim de gerar um processo de ensino/aprendizagem contextual. Freire (2016, p. 114) já nos colocava que "Não podem perceber que somente a comunicação tem sentido à vida humana". Nessa perspectiva, pensar em estratégias educomunicacionais passa a ser um processo a ser potencializado, no sentido de fazer com que o sujeito espectador tenha consciência do contexto trabalhado e, a percepção social dos valores envolvidos na construção da narrativa; não ficando assim, preso, somente, às construções político-partidárias que, na maioria das vezes é explicitada nos comentários analisados.

Essas construções que viemos fazendo podem ser evidenciadas a partir das categorias elaboradas na análise dos comentários. No que tange à Crítica política

partidária/questionamento das ações, analisamos as ponderações políticas alicerçadas pelos sujeitos espectadores. Pois, conforme Hall (2015, p.30), "[...] a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural".

Assim, as narrativas apresentadas necessitam de uma compreensão contextual, das especificidades sociais, econômicas e políticas da região amazônica, só desta forma, possibilitam a aprendizagem do sujeito e a conscientização dos valores a serem mobilizados.

Essa construção de valores depende de processos de ensino/aprendizagem que se desenvolvem na escola, mas também em espaços informais da educação. Para elucidar as discussões aqui propostas, trazemos alguns dos comentários postados no Portal G1.

- Está próximo o dia em que o Bozo e seus companheiros de Milícia vão ter que "ter pólvora" para enfrentar o Biden (Rep. 01 – Coment.01)
- Agora solta ai os dados de quando a Marina Silva era secretária do meio ambiente, só pra comparar mesmo. (Rep. 01 – Coment.02)
- A familicia e seus capangas estão dizimando nossa Amazônia. Até 2022 destruirão tanto que Alves a floresta entre em total degradação. (Rep. 01 – Coment.03)
- No mínimo, o garimpo pertence a algum laranja dessa turma do centrão. (Rep. 02 – Coment.01)
- Passa boi, passa boiada... Acorda Brasil!!!! FORA BOLSONERO, sua familícia e seus bandidos agregados. (Rep. 02 – Coment.02)
- O culpado não é o Bolsonaro? (Rep. 02 – Coment.03)

As narrativas apresentadas nos comentários das reportagens 01 e 02 sinalizam a construção descontextualizada de alguns comentários ao trazerem críticas pontuais e de caráter político-partidário sem compreensão dos fatos sinalizados e, principalmente descontextualizadas da reportagem apresentada.

Temos clareza que, somente a partir dos comentários não é possível mensurar o conhecimento do sujeito que apresenta a narrativa nos comentários. Destacamos, porém, que as ponderações que estão sendo feitas são a partir da presença e da inserção destes comentários em relação a reportagem proposta e, nessa situação, as narrativas apresentadas sinalizam a falta de conscientização da importância do meio ambiente e da função política na consolidação de ações para o trabalho de preservação do meio ambiente.

Paulo Freire (2016, p. 123) nos ajuda a pensar na construção educacional do sujeito imerso nessas narrativas onde, para ele, é necessário que nos diferentes contextos haja uma "[...] educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente nos homens". Ou seja, devemos pensar o mundo e o contexto interligado com os homens.

Essa contextualização passa a ser expressa, de certa forma, quando adentramos na categoria referente à Crítica contextual/relação com o meio ambiente, visualizamos comentários que, a partir de uma contextualização, demonstram seus posicionamentos.

- Boa noite a todos!! Tenho uma duvida, qual a diferença entre a floresta da Amazônia e a região Amazônica, pois a fotos que vejo não é uma floresta e sim mata... (Rep. 01 – Coment.04)
- Gente! Em vários comentários e falei: Já destruirmos o Cerrado, a Caatinga, o Sertão, o Litoral, a Mata Atlântica, os Pampas, o Pantanal, só falta a Amazônia! Nessa velocidade falta pouco (Rep. 01 – Coment.05)
- Brasil com tudo na mão mas prefere apenas extrair coisas da natureza, sem investir em valor agregado, pesquisas científicas... sempre atrás dos melhores do mundo que compram o que colhemos a preço de banana e depois vendem o produto final mil vezes mais caro para o brasileiro ostentar que usa produto importado. (Rep. 02 – Coment.04)
- Garimpo não vale a pena. Por exemplo, ganha 1 milhão com ouro, mas destroi 20 milhões de meio ambiente como árvores, água potável, peixes. A proporção ainda é pior que essa. (Rep. 02 – Coment.05)

Esses posicionamentos, apesar de contextuais, não demonstram conhecimento científico do assunto. Muitos dos comentários giram em torno de senso comum e de expectativas advindas de crenças e valores construídos socialmente. Kaplún (1999, p. 70) nos ajuda a pensar nesse efeito quando nos coloca que "À medida que o ensino foi se massificando, foi restando cada vez menos espaço para a comunicação e os intercâmbios entre os educandos". Essa construção expressa por Kaplún (1999), nos propicia pensar na construção educacional que temos discutido. O conhecimento sobre o meio ambiente amazônico precisa de bases alicerçadas na construção teórico/prática do conhecimento e, não somente em âmbito informacional.

A massificação da educação e da comunicação acionaram um aligeiramento do acesso à informação e uma superficialidade na construção do conhecimento. Práticas educomunicacionais que construam estratégias didáticas de construção da informação e da recepção pelo espectador tornar-se-iam formas de trabalhar e ampliar as construções do conhecimento em uma sociedade contemporânea borbulhante de informações instantâneas, superficiais e (por isso) questionáveis.

Estas constatações podem ser percebidas, a partir da análise das narrativas apresentadas nas duas categorias de análise, contudo, são amplificadas quando destacamos as narrativas que questionam o posicionamento do Portal G1, ao colocarem:

- Ixpecialista queridinha da Globo. Nem precisa mais de pergunta direcionada de repórter pra atacar o governo federal. (Rep. 01 – Coment.06)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

- Rede Nojio, a gente só vê por aqui, Amazônia, Preconceito, Fascismo, Feminicidio, COVID e ataques constantes ao Jair, o qual governa sozinho com todo o congresso e judiciário o boicotando. Jair só tem o povo ao seu lado. (Rep. 01 – Coment.07)
- A todos que leêm esse comentário! Não há como negar o deserviço dos órgãos de comunicação, só pregam o terror e a morte, lacração e cancelamento. Estamos fartos! o real Brasileiro quer paz! (Rep. 01 – Coment.8)

A crítica pontual ao Portal G1 como fonte de informação são permeadas de preceitos alicerçados em uma concepção de educação e comunicação ainda vinculadas ao que Gomez (2005, p. 18) coloca quando diz que "Educação é aquilo que é instrução, tudo aquilo que eu quero ensinar, que a sociedade diz que devo ensinar às crianças, isso é educação. Então, educação é aquilo que faz a escola."

Orozco (2005) assim como outros teóricos chamados nessa discussão, nos mostram a necessidade de, no contexto contemporâneo, usufruir dos meios educacionais e comunicacionais que estão ao alcance dos espectadores e, com esses meios ampliar práticas educacionais que proporcionem a reflexão, a conscientização e a construção do conhecimento.

Esses são elementos ainda frágeis em nossa sociedade, carecemos de estratégias educacionais que mobilizem a conscientização dos mais diferentes assuntos e, em especial aqui, sobre o meio ambiente, tema tão importante na região amazônica, mas que ainda necessita de elementos teórico/práticos para a construção de conhecimentos para com os espectadores.

3 CONCLUSÃO

Com a proposta de problematizar as possibilidades educomunicacionais de acesso a informações acerca do meio ambiente amazônico no cenário contemporâneo buscamos trazer as pontuações mais específicas acerca de duas reportagens que apresentam as problemáticas ambientais contemporâneas na região amazônica, sendo elas: "Número de alertas de desmatamento na Amazônia é 2º pior em 5 anos, apontam dados do Inpe" (GARCIA; PINHEIRO, 2021) e, "Deputados aprovam liberação do garimpo em RR sem realizar estudos prévios" (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2021).

Com a seleção das reportagens passamos a realizar a Análise de conteúdo dos comentários. E, diante disso, organizamos duas categorias de análise: Crítica política partidária/questionamento das ações e, Crítica contextual/relação com o meio ambiente.

Na categoria Crítica política partidária/questionamento das ações, percebemos que os comentários realizados pelos sujeitos leitores focam com grande ênfase nas

proposições político-partidárias sem adentrar em um processo de contextualização. Já na categoria Crítica contextual/relação com o meio ambiente percebemos que há uma tentativa de articulação contextual na construção dos comentários.

Contudo, apesar de percebermos algumas pontuações de entendimento, o que transparece na discussão das reportagens é ainda a falta de compreensão da atual situação ambiental na Amazônia o que repercute claramente nos processos educacionais e comunicacionais que são visualizados. É nesse sentido que a discussão da educomunicação entra como ponto de problematização a fim de destacar a importância de potencializar os processos de ensino/aprendizagem e a vinculação com o campo comunicacional.

Esta proposta nos possibilita pensar na necessidade de compreensão do contexto ambiental amazônico e nas estratégias educomunicacionais que possam ser vinculadas em diferentes instâncias, tanto nas escolas, nas plataformas digitais ou, em outros espaços de discussão da problemática.

No ambiente escolar formal, podemos destacar a necessidade da problematização crítica no estudo de notícias que são vinculadas nas mais diversas redes de comunicação que o aluno acessa. Essa possibilidade passa a ser vinculada pela ampliação do acesso à informação por sujeitos das diferentes idades e, a necessidade de construção de conhecimento a partir deste acesso. As plataformas de notícias digitais, como o Portal do G1, ao viabilizarem o comentário nas postagens ampliam o acesso e a construção do conhecimento, contudo, destacamos a necessidade da construção de um olhar investigativo e problematizador que faça com que a educomunicação aconteça nessas plataformas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F.; OLIVEIRA, V. **Deputados aprovam liberação do garimpo em RR sem realizar 'estudos prévios'**. Portal G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2021/01/13/deputados-aprovam-liberacao-do-garimpo-em-rr-sem-estudos-previos.ghtml>. Acesso em: 20 de jan. 2021.

CARTILHA de Educomunicação. **Publicações**: Educomunicação. Paraná: 2011. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1976.html>. Acesso em: 03 de jan. 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GARCIA, M.; PINHEIRO, L. **Número de alertas de desmatamento na Amazônia é 2º pior em 5 anos, apontam dados do Inpe**. Portal G1. Disponível em: < https://g1.globo.com/natureza/amazonia/noticia/2021/01/08/desmatamento-na-amazonia-legal-em-2020-foi-o-segundo-pior-nos-ultimos-5-anos-apontam-dados-do-inpe.ghtml>. Acesso em: 15 de jan. 2021.

GOMÉZ G. O. Mídia, recepção e educação. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre: nº 26, p. 16-23, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

IBGE. **Portaria nº pr-254, de 25 de agosto de 2020.** Disponível em: < https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-pr-254-de-25-de-agosto-de-2020-274382852>. Acesso em: 20 de fev. 2021.

INPE. **Observação da terra.** Disponível em: http://www.obt.inpe.br/OBT/assuntos/programas/amazonia/prodes/. Acesso em: 20 de fev. 2021.

KAPLÚN, M. Processos educativos e canais de comunicação. **Revista Comunicação e educação**, São Paulo (14): p. 69-75, jan. abr., 1999.

LOCALIZAÇÃO e extensão das TIs. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Localiza%C3%A7%C3%A3o_e_extens%C3%A3o_das_TIs>. Acesso em: 23 de jan. 2021.

SOARES, D. **Educomunicação** – o que é isso? 2006. Disponível em:< portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educomunicacao_o_que_e_isto.pdf >. Acesso em: 14 de fev. 2019.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 19, p. 12-24, set./dez. 2000

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5.5.19 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DOS DOCENTES NA INSERÇÃO E PRÁXIS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIANTE AO MODELO REMOTO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana da Rocha Carvalho[498]

Daniele Saheb Pedroso[499]

Lorena Carla Ribeiro Teixeira Paschoal[500]

RESUMO

O presente estudo se debruça a análise teórica da prática docente na inserção da Educação Ambiental diante ao modelo de educação remota a qual a Educação Infantil foi sucumbida, perante a enfermidade pandêmica mundial causada pelo Coronavírus 19, desde o ano de 2020. A problemática emergiu da realidade vivenciada, pois, sem o tempo previsto para estruturar as propostas, suscitou-se a análise de quais foram os desafios e possibilidades dos docentes nesse cenário. O objetivo desta pesquisa, foi identificar e elencar as práticas, a fim de compreender a inserção da Educação Ambiental no modelo remoto, para traçar, com vistas a estudos futuros, possibilidades de práticas docentes que contemplem a Educação Ambiental e os direitos de aprendizagem titulados na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no modelo remoto. Para atingir tais objetivos, a metodologia da pesquisa se classifica à qualitativa, a qual faz uso de questionários com 5 professores de Educação Infantil de 4 escolas privadas de Curitiba-PR. Como aportes teóricos, foram contemplados no estudo pesquisadores com autoridade sobre a temática, sendo eles, Tiriba (2020), a qual valoriza e viabiliza práticas ao ar livre como direito, Moraes (2010) e Torre (2008) na ênfase de reformas educacionais por meio de educação que transcenda a fragmentação por disciplinas.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Infantil. Educação remota. Práxis docente. Natureza.

INTRODUÇÃO

Em decorrência do cenário mundial, causado pela pandemia do vírus COVID 19, foi necessário estabelecer medidas de restrição para conter a contaminação. Deste modo, o decreto nº 4258, emitido pelo governo do Paraná, em 17 de março de 2020, suspendeu as aulas em instituições públicas e privadas. Neste contexto, as instituições de educação tiveram que repensar e reorganizar seus calendários e planos de ensino, visando não comprometer o ano letivo escolar e a minimizar os impactos durante o período de suspensão das aulas presenciais.

Em 8 de Abril de 2020, a Resolução nº 1016, estabeleceu em regime especial às atividades escolares na forma de aulas não presenciais, ou seja, atividades escolares

[498] Mestranda em educação, PUCPR, marianarcarvalho0409@gmail.com.
[499] Doutora em educação, PUCPR, daniele.saheb@pucpr.br.
[500] Mestranda em educação, PUCPR, lorenacrtp@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

remotas para ensino Fundamental e Médio. Alinhado à resolução, o ofício Circular nº 036/2020 ofertou videoaulas em TV aberta e salas por meio do Google Classroom.

Diante desse cenário, as escolas particulares de Educação Infantil precisaram se alinhar a este novo processo de educar e a buscar meios peculiares ao seguimento em prol da manutenção do vínculo pedagógico e afetivo a este grupo social, incluindo os colegas e professores. Considerando esse panorama, as escolas escolhidas para esta pesquisa se depararam com as possibilidades de utilização de estratégias e recursos digitais, tais como: e-mail, padlet e Teams.

> A inserção das TICs na educação pode ser uma importante ferramenta para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Essas tecnologias podem gerar resultados positivos ou negativos, dependendo de como elas sejam utilizadas. Entretanto, toda a técnica nova só é utilizada com desenvoltura e naturalidade no fim de um longo processo de apropriação. (LEITE e RIBEIRO, 2012, p.176).

Coexistindo com todos os elementos dificultadores do processo de ensino e aprendizagem, um elemento foi facilitador: a tecnologia. O acesso à Tecnologia de Informações e Comunicação foi um elemento primordial para a possibilidade das propostas remotas bem como a manutenção dos vínculos afetivos nesse período de isolamento social. Contudo, alinhado a este recurso pouco explorado encontrava-se professores sem experiência com esses instrumentos didáticos.

A necessidade de se repensar não foi premeditada, foi do “dia para a noite”, sem a formação necessária para o uso da tecnologia como recurso base. Além da falta de preparo dos profissionais da educação, os alunos e famílias também precisaram se reinventar durante este período de confinamento, se apropriando de uma parte maior em relação a educação para a sua efetivação.

Assim, ao investigar o cenário educacional e os processos potencializadores do desenvolvimento infantil, cabe-se questionar: É possível estabelecer propostas voltadas a Educação Ambiental em que a relação da criança com e na natureza possa contemplar os direitos, campos e objetivos estabelecidos na BNCC? Tendo assim, como objetivo geral: identificar e elencar os maiores desafios e potencialidades dos docentes no contexto de Educação Remota. Os objetivos específicos perpassam por: compreender a importância da natureza no desenvolvimento infantil e traçar possibilidades de práticas docentes da Educação Ambiental no modelo remoto.

A opção pelo tema emerge da reflexão construída em torno do direito de uma educação transformadora, tendo em vista as possibilidades de práticas potencializadoras

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do desenvolvimento infantil, voltadas à Educação Ambiental no cenário pandêmico mundial, em que as crianças foram afastadas drasticamente de seu entorno e ao mundo natural.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, com instrumentos para coleta de dados sendo questionários com 5 professores de Educação Infantil de 4 escolas privadas de Curitiba. Desde modo, buscou-se compreender as experiências dos docentes no período em que vivenciaram o modelo remoto nesse segmento, com enfoque na Educação Ambiental e as propostas com a aproximação com a natureza.

A Educação Infantil é parte integrante do conceito de infância, definida como parte da educação básica, é um direito de todas as crianças de zero a cinco anos e onze meses, sem distinção de cor, gênero, etnia, crença, deficiência, classe social, nível socioeconômico, entre outros. No Brasil, a etapa da Educação Infantil é ofertada em escolas ou centros educacionais que podem ser de caráter público, privado ou filantrópico. Nesta perspectiva, é de suma importância a oferta de uma Educação Infantil de qualidade, que propicie o cuidar e o educar de modo integrado, atendendo as necessidades das crianças, promovendo seu desenvolvimento integral.

Neste viés, parte-se da temática deste estudo a partir da necessidade ainda da manutenção da educação remota como sustentação de vínculo entre as crianças e seus professores e crianças em seus pares. Há a necessidade de refletir e apontar caminhos para garantir e viabilizar o convívio e aproximação com a natureza mesmo em tempos de pandemia, juntamente com a aplicabilidade da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Infantil por meio do modelo remoto.

Diante da realidade de práticas remotas com crianças de Educação Infantil, criar possibilidades concretas de experiência e construção de uma prática de convívio com a natureza é bastante desafiante, porém que deve ser avançada e persistida partindo da afirmativa necessidade que as crianças têm de estarem em contato com a natureza e do brincar livre. Segundo Tiriba, 2010, p.5:

> Só uma pedagogia que respeite as vontades do corpo poderá manter viva a potência infantil, pois o livre movimento dos corpos está na sua origem, e possibilita o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

Portanto, a escola tem a responsabilidade da reflexão e ação, perante a complexidade de propor a continuidade de acompanhamento pedagógico por meio de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

encontros remotos neste cenário pandêmico. A sustentação desta concepção e o que envolve a relação das crianças com seus pares, com a natureza e a sociedade requer intencionalidade pedagógica, findada no ato de planejar e projetar a ampliação do repertório cultural das crianças, potencializando as aprendizagens e o desenvolvimento como um todo.

Para tal, é imprescindível colocar em prática a formação continuada dos educadores, problematizando as relações em âmbito escolar, a fim de garantir o alinhamento da prática pedagógica à BNCC em meio a convivência e experiências com a natureza. Os novos caminhos curriculares valorizam e viabilizam as experiências em meio natural em diferentes campos, sendo assim, fica possível e garantido os modos os quais as crianças aprendem e se desenvolvem em suas experiências com e no mundo.

Os protocolos sanitários, mesmo em âmbito remoto, devem ser cumpridos, não sendo uma escolha individual, por isso, os espaços externos, ao ar livre, serão mais do que nunca usados como primordiais para as aprendizagens seguras, bem como, uma possibilidade de reinserção e ressignificação ao meio considerando o tempo de isolamento social.

A GARANTIA DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DA RELAÇÃO COM A NATUREZA NO MODELO REMOTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Curricular Comum, (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, este define ainda seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, essenciais para garantir o respeito ao modo como as crianças aprendem e se desenvolvem. São eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Este documento foi aprovado em 2017, porém com a sua aplicabilidade para 2020, ano em que fomos acometidos pela pandemia, não ocorrendo de fato a sua prática dentro do espaço escolar.

Diante a não efetivação da BNCC em contexto escolar, e a inconstância das propostas remotas e presenciais, perduradas pelas incertezas da pandemia, emerge a necessidade de refletir sobre práticas pedagógicas que assegurem de fato os direitos de aprendizagens, por meio do olhar transdisciplinar, que traz como uma das suas considerações mais importantes, a conexão entre o ser humano e o resto dos seres vivos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e a natureza. (Torre e Moraes, 2008).

A criança imersa na natureza, em espaços ao ar livre, é submetida a uma infinidade de diversidade e riqueza material que pode e deve ser contemplada, explorada, pesquisada e vivenciada através de experiências sensoriais abastadas que são fontes de criatividade, descobertas e conhecimentos constantes sobre si e o mundo, criando consequentemente uma relação afetiva e efetiva com a natureza.

O ato de debruçar sobre a temática necessita a evasão dos “muros escolares ou residências”, ou seja, carece de expansão de utilização reais nos espaços públicos e naturais para que a criança possa assumir de fato o que também a pertence historicamente. É uma educação que se baseia no ambiente natural e social como contextos e possibilidades concretas de experiências, porém assegurados por práticas pedagógicas, alinhadas a BNCC, formação continuada e com alargamento e convite à comunidade escolar, sendo o período de práticas remotas uma possibilidade para tal. A Educação Ambiental está diretamente relacionada a qualidade da Educação Infantil, sendo a implementação desta práxis no cotidiano das instituições de educação um interesse e necessidade social emergenciais.

> Nesse sentido destaca-se que as questões ambientais devem primeiramente ser significativas para as crianças, e em se tratando de Educação Infantil, devem partir da observação do ambiente no qual estão inseridos, que conhecem e que portanto possuem uma relação afetiva (SAHEB, GURESKI, 2016, p.87)

Ordinariamente à necessidade de manter e ampliar a relação com o meio, seguindo às restrições estabelecidas pelo governo e Ministério da Saúde, inquietando-se sobre o desafio de manter o vínculo com a natureza, é possível respeitar as medidas restritivas e buscar reduzir ao mínimo o prejuízo causado por este distanciamento. Portanto, cabe a escola uma parcela de responsabilidade sobre o modo de oferecer propostas reintegradoras ao meio bem como as orientações às famílias, que assumem um papel ainda mais ativo no processo educacional, e consequentemente social.

> As crianças nascem e vivem em um contexto integrante à natureza, desde muito cedo deparam-se com situações decorrentes da intervenção inadequada do homem com o meio ambiente, como por exemplo a instabilidade climática e a poluição industrial. Cabe, portanto, ao professor de EI a organização de metodologias que tenham como objetivo o desenvolvimento de vínculo afetivo entre a criança e a natureza, superando propostas tradicionais baseadas na aquisição de informações descontextualizadas a respeito da questão ambiental. A perspectiva atual deve considerar as inter-relações, o diálogo, desenvolvendo nos sujeitos o sentimento de responsabilidade e solidariedade. (SAHEB, GURESKI, 2016, p.87)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante da reflexão anterior, compreende-se que a Educação Ambiental deve ser proporcionada em todas as dimensões, de forma interdisciplinar, ou seja, permitir em diferentes momentos os estímulos experiencias acerca dos temas socioambientais, proporcionando a sensibilização, compreensão, e análise das situações. Denota-se assim que a Educação Ambiental deve ser desenvolvida por meio da transdisciplinaridade. Maria Candido Moraes e Juan Batalloso Navas (2010) conceitualizam trasdisciplinaridade (p.111) como:

> Entendo transdisciplinaridade como uma postura perante o conhecimento, indo além da disciplina, articulando Ciências, Artes, Filosofia e Tradições, reconhecimento a multidimensionalidade humana e os múltiplos níveis de realidade, permitindo ao ser a interconexão com a natureza, com outro, consigo mesmo, alicerçando a ética, ampliando as suas potencialidades humanas, na busca do bem comum.

Trabalhar com a transdisciplinariedade, nutrida pela complexidade, exige a religação dos saberes, adentrando no campo reflexivo, e ir além de trabalhar somente com os conteúdos de forma fragmentada, exige reflexão, análise e transformação. É dar protagonismo ao desenvolvimento da consciência, compreendendo que tudo que ocorre na Terra surte efeito em nós e todas as ações executadas pelo homem terminal influenciando a natureza. (Torres e Moraes, 2008).

Foram foco de análise 5 professores que atuam na Educação Infantil, sendo eles: Professora A, formada em Letras e atuando há 5 anos na Educação Infantil, na rede privada. Professora B, formada em pedagogia e atuando na Educação Infantil da rede privada há 6 anos; Professor C, formado em letras e atuando há 2 anos na Educação Infantil de rede privada. Professor D, formado em pedagogia, e atuante na Educação Infantil há 1 ano; Professora E, formada em pedagogia e atuante há 4 anos na rede particular da Educação Infantil.

Considerando o atual cenário educacional, e o contexto profissional de Escolas Particulares, sujeitas ao modelo remoto, percebe-se que o maior desafio encontrado pelos entrevistados foram: a participação efetiva, o interesse, e a compreensão da dinâmica desse novo modelo de educação.

> Acredito, que o maior desafio foi desenvolver um material de qualidade e que não perdesse a essência lúdica, dando continuidade nos objetos a serem trabalhados com as crianças, diante o novo contexto e a ferramenta utilizada (ensino remoto), entendendo que as crianças aprendem por meio de vivencias e explorações e além de tudo a interação com o outro. (professora B)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No que diz respeito às propostas realizadas de modo remoto, as que trouxeram melhores resultados foram em geral propostas mais dinâmicas e manipulativas, como: culinária, apreciação musical, uso de elementos naturais, jogos, dança e uso de tinta.

> Uma atividade cujo tema era maçã. Com os recursos digitais (vídeos, imagens, animações) pudemos compreender o ciclo da maçã, desde a semente até chegar as nossas casas. A partir de uma maçã real fizemos vários experimentos, como: Qual a altura da maçã? Será que todas as maçãs têm a mesma quantidade de sementes? A maçã boia ou afunda? E as sementes afundam? Cantamos uma canção sobre maçãs e também dançamos. Finalizamos com um jogo sobre maçãs e quantidades. Acredito que a junção de momentos digitais e momentos reais de mão na massa contribuem para um aprendizado com melhores resultados. (Professora A)

Durante o período de suspensão das aulas presenciais, todos os professores relataram que foi possível estabelecer relação da criança com a natureza, porém, com um olhar ressignificado, repleto de orientações à manutenção dos protocolos de saúde e a necessidade de documentação da família para compartilhar na comunidade escolar.

> Foi possível, porém com restrições e muitos combinados sobre o mantimento dos cuidados com a higiene e protocolos de segurança para enfrentamento da pandemia. Uma das atividades que foi proporcionada foi a observação dos animais, solicitei que as crianças fotografassem os animais que haviam em suas casas e jardins. O resultado foi bem bacana, as fotos foram enviadas para a educadora e em uma live observamos os animais encontrados, para então fazermos uma pesquisa sobre os animais (cada criança escolheu o seu). Pesquisaram coisas simples como por exemplo, alimentação, tipo de cobertura do corpo e curiosidades, depois confeccionaram de sucata o animal pesquisado. (professora E)

Considerando os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC, que ser realizados na perspectiva dos campos de experiências, possuindo objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com a faixa etária, os professores relataram que a natureza contempla essas possibilidades de exploração direitos, campos e objetivos, uma vez que “explorar a natureza é muito benéfico para as crianças e abrange o cognitivo e o socioemocional, pois tudo o que somos e necessitamos vêm da natureza, então trabalhar com essa relação de interdependência é fundamental” (professora E), é por meio da “exploração do espaço educacional e/ou onde habita, trazendo mais familiaridade e movimento para as estratégias pedagógicas.” (professor c)

> Sem dúvidas os direitos, campos e objetivos podem ser ponderados, pela perspectiva de sensibilizar e fazer, tornar cidadãos ativos atuantes partindo dos parâmetros, diretrizes curriculares e baseado no Projeto Político Pedagógico da Escola, criamos estratégias no plano de Ensino e de aula, levando-se em conta a importância de reciclar, cuidar e preservar materiais e recursos naturais (prof D).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os docentes participantes, responderam ser possível estabelecer relação da criança com a natureza no período de suspensão presencial como uma proposta remota, com menor intesidade, seguindo os protocolos sanitários, ou ainda inderetamente ao solicitar a coleta de elementos naturais, cita-se ainda a ressalva da necessidade de sensibilização às famílias para compreenderem tal necessidade. As entrevistas trouxeram como dado, de modo unanime, que a natureza possa contemplar os direitos, campos e objetivos previstos da BNCC, bem como compreendem os seus benefícios de uma forma mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo averigou que mesmo diante os desafios que os docentes tiveram e têm na sua práxis pedagógica no modelo remoto destinadas à crianças da tenra idade de Educação Infantil, que é possível garantir, a partir de propostas estruturadas, orientadas e alicerçadas nos direitos de apendizagem, que a Educação Ambiental seja contemplada a partir de experiências com e na natureza.

Diante as pesquisas, foi possível analisar que os professores entrevistados citaram como dificultadores: estabelecer propostas que atingissem o interesse das crianças pequenas, a adaptação ao modelo remoto de modo geral, a adequação das propostas e a sua manutenção lúdica e a dependência das crianças pequenas aos seus famíliares para acompanhamento dos encontros remotos. Como possibilidades de práticas no modelo remoto, as elencadas como satisfatórias são as que proporcionaram interatividade, movimentação corporal, apreciação musical e experiencialidade manipulativa.

Assim, conclui-se com vistas à pesquisas futuras, que com a conciliação de uma formação continuada, diante a necessidade do modelo remoto, é possível estabelecer práticas pedagógicas de Educação Ambiental, em consonância com a família, e a protocolos de saúde, experiências em que a criança possa estar em contato com e na natureza e dela se explore os objetivos propostos no documento oficial da BNCC.

A necessidade de diálogos e práticas reais são emergencias, pois como afirma Tiriba (2020), cuidar das crianças significa mantê-las em contato com o universo natural. Então, compete as escolas, universidades e sociedade a criação de estratégias, processos de pesquisa e reflexão sobre práticas que viabilizem estas ações de maneira qualitativa e quantitativa a fim de criar intimidade com a natureza.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

LEITE, Werlayne Stuart Soares; RIBEIRO, Carlos Augusto do Nascimento. **A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios.** 2012.

MORAES, Maria Cândida. NAVAS, Juan Miguel Batalloso. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

SAHEB, Daniele; RODRIGUES, Daniela Gureski. **A Educação Ambiental na Educação Infantil: limites e possibilidades.** Cadernos de pesquisa, v. 23, n. 1, p. 81-94, 2016.

TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais.** Belo Horizonte, novembro, 2010.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil Como Direito E Alegria: Em Busca De Pedagogias Ecológicas, Populares E Libertárias.** 2º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

TORRE, Satutino de La. **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo: TRIOM, 2008.

APÊNDICES

Questionários análisados

Nome:
Idade:
Formação:
Ano de conclusão da graduação:
Tempo de atuação com a Educação Infantil:
Faixa etária que trabalha atualmente:

1- Diante a pandemia em seu contexto profissional, qual foi o seu maior desafio perante a passagem para o modelo remoto?

2- Qual(s) proposta(s) você realizou no modelo remoto que julga ter sido muito satisfatória? Descreva-a.

3- Foi possível estabelecer relação da criança com a natureza no período de suspensão presencial como uma proposta remota? Se sim, a(s) relate como foi.

4- A BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser realizados na perspectiva dos campos de experiências, possuindo objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com a faixa etária. Você como professor(a) pondera que a natureza possa contemplar os direitos, campos e objetivos? Cite possibilidades e estratégias?

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5.5.20 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (EDS): ENCONTROS E DESENCONTROS

Gerson Luiz Buczenko[501]

Maria Arlete Rosa[502]

RESUMO

O objetivo geral do presente trabalho é analisar proximidades entre a Educação Ambiental em sua perspectiva crítica e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Como objetivos específicos foram definidos: avaliar a Educação Ambiental em sua perspectiva crítica em relação à realidade social vivenciada no Brasil; rever a Educação para a Sustentabilidade em seus princípios e perspectivas; analisar os encontros e desencontros entre a Educação Ambiental e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável. A metodologia ocorre por meio de uma pesquisa crítico-dialética, com a coleta de dados por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Entre os Autores consultados estão Gadotti (2009), Loureiro (2006, 2012a; 2012b), Maia (2015), entre outros. No processo de implementação da EDS verificou-se que há uma definição de que a mesma não deve ser equiparada à Educação Ambiental, posto que a EA, segundo o documento, é "uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente" (UNESCO, 2005). Assim, no contexto analisado, não se percebem encontros e, pelo contrário, estão cada vez mais salientes os desencontros entre EA e EDS. Ao final defende-se que a EA não se subordina à outra perspectiva voltada para o meio ambiente e a relação ser humano-natureza e, pelo contrário, segue como instrumento do desvelar da realidade social e ambiental que faz parte do cotidiano dos seres vivos imbricados na relação de sobrevivência, resistindo ao modelo de sociedade atual excludente, desigual e destruidora da vida em seu conceito maior.

Palavras-chave: Educação. Ambiental. EDS. Crítica. Emancipação.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo geral do presente trabalho é analisar proximidades entre a Educação Ambiental em sua perspectiva crítica e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Como objetivos específicos foram definidos: avaliar a Educação Ambiental em sua perspectiva crítica em relação à realidade social vivenciada no Brasil; rever a Educação para a Sustentabilidade em seus princípios e perspectivas; analisar os encontros e desencontros entre a Educação Ambiental e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

A metodologia ocorre por meio de uma pesquisa com enfoque crítico-dialético que segundo Gamboa (2012) busca "apreender o fenômeno em seu devir histórico e

[501] Doutor em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, buczenko@uol.com.br.
[502] Doutora em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, mariaarleterosa@gmail.com.

em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança".

Os instrumentos de coleta de dados foram a pesquisa bibliográfica e documental.

Longe de encerrar o assunto, o presente trabalho busca aproximações com o conceito de Educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), seus princípios e particularidades de sua atual expansão em âmbito global. De outro lado tem-se a Educação Ambiental (EA) em sua vertente crítica, já sedimentada no âmbito acadêmico de pesquisas sobre Educação Ambiental, já presente também no universo da Educação básica. O debate que se apresenta também foi e ainda continua sendo alvo de muitos pesquisadores de EA, no entanto, há que se destacar que por um lado, em razões das condições político-econômicas atuais vemos inúmeros obstáculos à EA, principalmente no Brasil. Por outro lado, a EDS como o apoio da UNESCO desencadeia-se desde 1992, fortemente debatida e implementada com a Década das nações Unidas para a EDS desde 2005 a 2014 (UNESCO, 2017) e presente nos dias atuais.

A EDS "apoia os países no desenvolvimento e na expansão de atividades educacionais relacionadas a questões de sustentabilidade, como a mudança climática, a biodiversidade, a redução de riscos e desastres, temas relacionados à água, diversidade cultural e estilos de vida sustentáveis por meio da ESD" (UNESCO/BRASÍLIA, 2021) com uma divulgação de âmbito global, por meio de vários instrumentos e de Conferências Mundiais sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), com sua última edição organizada em cooperação com o Ministério da Educação e Pesquisa da Alemanha[503].

2 EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – CONCEITO, PRINCÍPIOS E CRÍTICAS

Segundo Gadotti (2009) a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) tem sua raiz na Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, instituída em dezembro de 2002, pela Assembleia Geral das Nações Unidas por meio da Resolução nº 57/2002 (ONU, 2002). A EDS segundo a própria UNESCO (2021a) é:

[503] Ver: UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development Learn for our Planet. Act for Sustainability 17 – 19 May 2021, Disponível em: <https://en.unesco.org/events/ESDfor2030>. Acesso em: 22 mai. 2021.

> definida como: "… um processo educativo constante que favorece as inter-relações sociais, culturais, políticas e económicas entre o Norte e o Sul, e que promove valores e atitudes de solidariedade e justiça que devem caracterizar uma cidadania global responsável. Consiste, em si mesma, num processo ativo de aprendizagem que pretende sensibilizar e mobilizar a sociedade para as prioridades do desenvolvimento humano sustentável."

A Resolução anteriormente citada vem a propor para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) um plano que promova a educação para promoção da sustentabilidade. Em 2003, em Conferência de Ministros do Meio Ambiente ocorrida em Kiev na Rússia, houve também o comprometimento de se promover um plano internacional de aplicação da Década das Nações Unidas – da Educação para a Sustentabilidade. Outro esforço foi a criação, em 2006, de um grupo de referencia com o objetivo de subsidiar a Secretaria da Década com informações e estratégias para sedimentar a EDS. Assim, foram produzidos materiais didáticos com a ideia inicial de implementar reformas educacionais para incluir a sustentabilidade como princípio e diretriz na condução do processo de ensino-aprendizagem. A abordagem de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável já havia ocorrido em 1977, quando da Primeira Conferência Intergovernamental de Tbilisi, na Antiga União Soviética, sendo considerado ainda um dos principais momentos de debate sobre a Educação Ambiental do Planeta à época. 20 anos mais tarde, o tema voltou à baila quando da Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente e Sociedade, Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade, provida pela UNESCO, em Tessalônica – Grécia em dezembro de 1997.

Várias Estratégias foram desencadeadas em regiões do globo com foco na Década da Educação para o desenvolvimento sustentável e na América Latina, segundo Gadotti (2009, p. 26) entre as linhas estratégicas da região destacam-se a:

> [...] articulação de esforços convergentes, a integração e harmonização da política educativa de cada país com a EDS, o fortalecimento de marcos normativos e políticas públicas para o seu incremento, a comunicação e a informação acerca do que é sustentabilidade e o fortalecimento da cooperação e da associação estratégica entre os diferentes setores e agentes do âmbito público, privado e da sociedade civil organizada.

E, entre os objetivos elencados para a Década para o Desenvolvimento Sustentável podemos citar: melhorar o perfil do papel central da educação e da aprendizagem na busca comum pelo desenvolvimento sustentável; facilitar ligações e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

redes, intercâmbio e interação entre todos os interessados do programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável; fornecer espaço e oportunidades para o refinamento e a promoção do conceito e da transição para o desenvolvimento sustentável – por meio de todas as formas de aprendizagem e de sensibilização dos cidadãos; incentivar o aumento da qualidade de ensino e aprendizagem na educação a serviço do desenvolvimento sustentável; elaborar estratégias em cada nível para fortalecer a capacidade no programa EDS (UNESCO, 2005, p. 66).

Segundo ainda o documento do esquema internacional de implementação (UNESCO, 2005, p. 46) a EDS deve possuir as seguintes características: ser interdisciplinar e holística; ter valores direcionados; favorecer o pensamento crítico e a solução de problemas; recorrer a múltiplos métodos; participar do processo de tomada de decisões; ser aplicável; ser localmente relevante.

Apesar de todo o esforço e tentativas de implementação sabe-se que o termo sustentável ainda continua ambíguo, ensejando acirrados debates entre os intelectuais que militam em favor das questões ambientais. Nesse sentido Gadotti (2009, p. 46) relata que:

> [...]apesar de toda essa discussão, os termos “sustentável” e “desenvolvimento” continuam vagos e controvertidos. Por isso precisamos qualificar cada um deles. Estamos tentando dar a esses conceitos um novo significado. De fato, “sustentável” é um termo que, associado ao desenvolvimento sofreu um grande desgaste. Enquanto para alguns é apenas um rótulo, para outros se tornou a própria expressão de um absurdo lógico: desenvolvimento e sustentabilidade seriam logicamente incompatíveis.

Concordando com o Autor, se observa que o discurso da sustentabilidade vem associado fortemente a uma visão empresarial do processo, sem mergulhar em suas nuances. Assim, é comum a sustentabilidade estar atrelada aos grandes debates do mercado financeiro, nas questões econômicas e, por consequência, do agronegócio. O famoso tripé da sustentabilidade, o econômico, o social e o ambiental estão presentes também nos temas voltados à indústria, que busca equilibrar a balança entre poluir menos, ressarcir pelos danos causados e investir no social para desfazer, por vezes, uma imagem negativa no mercado. Assim, o desenvolvimento sustentável se estabelece no cenário atual com uma perspectiva que agrada governos e o próprio mercado mundial, porém não parte de debates mais aprofundados sobre a condição de degradação humana e da natureza existentes na atualidade e suas origens.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Loureiro (2012a, p. 72) ao analisar o documento elaborado pela UNESCO relata que:

> [...] observa-se um conteúdo conservador das práticas econômicas, associando desenvolvimento à crescimento e à expansão do mercado, desde que esse se paute pelos princípios solidários, garantindo hipoteticamente a compatibilidade entre preservação da natureza e justiça social. Isto é vazio de sentido teórico, uma vez que não há relação analítica consistente que indique a possibilidade de justiça social e ambiental no marco do modo de produção capitalista. Novamente, a compatibilização desejada fica pautada no plano moral e não no estrutural/cultural, como se o problema ambiental dependesse unicamente, para ser resolvido, da superação individual de uma abstrata falta de capacidade de reconhecer o outro.

Acordando com Loureiro verifica-se que a EDS se projeta em nível macro, buscando atingir cenários maiores, não levando em contra as estruturas socioculturais que são fundamentais no debate sobre a sustentabilidade, pois o modo de produzir a existência e de sobreviver impacta diretamente na forma como se recebe o conceito de sustentabilidade. E, em se tratando de desenvolvimento, o problema é maior ainda, principalmente, quando se observa ainda o globo dividido entre países devolvidos e subdesenvolvidos, ou ainda entre países de 1º, 2º e 3º mundo, não se questionando as metas mais contundentes para se atingir uma igualdade global.

Em análise recente sobre o tema Montenegro, Araújo, Melo e Petrovich (2021) relatam que o tema sustentabilidade já se fazia presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com uma visão voltada para o uso equilibrados dos recursos renováveis. Em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), salientam as autoras que mesmo na área dedicada às Ciências da Natureza o tema “sustentabilidade” é abordado com pouca ênfase e de forma pontual limitando-se a estabelecer uma habilidade a ser esperada no trato do uso de energias e consumo responsável. Assim, de forma conclusiva as autoras afirmam que:

> [...] a Educação para a Sustentabilidade, portanto, mesmo presente em diretrizes propostas por documentos de referência da Educação brasileira, ainda não se consolidou de maneira efetiva nos espaços escolares. Apesar de muitos documentos apontarem a sua importância para melhoria da qualidade de vida e bem estar comum, observa-se um retrocesso em relação à maneira como a sustentabilidade é abordada pela BNCC. Percebe-se uma proposta que promove a redução na capacidade de influenciar o aluno a explorar aspectos mais complexos das relações consigo mesmo, com a sociedade, com o ambiente, com as tecnologias e acima de tudo de ter consciência dos valores éticos e políticos envolvidos nessas relações. Essas lacunas certamente irão afastar o aluno das discussões sociais que lhe dizem respeito, reduzindo as chances de promoção do senso de responsabilidade, solidariedade e cooperação para com o outro, o que concorre o aumento das discrepantes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> desigualdades sociais existentes (MONTENEGRO; ARAÚJO; MELO; PETROVICH; 2021, p. s/nº).

Assim, percebe-se que no contexto brasileiro a EDS com o passar do tempo não se consolidou da forma desejada por órgãos internacionais, apesar do empenho de várias instituições envolvidas. Um dos fatores já levantados é a presença da Educação Ambiental que, diferentemente do contexto de outros países apresenta uma posição marcante (GADOTTI, 2009) no ambiente acadêmico, com reflexos no cotidiano escolar e na formação de docentes.

3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA CRÍTICA

Segundo Loureiro (2012b, p. 39) quando denominamos a EA emancipatória, é possível incluir outras definições como sinônimas ou concepções similares: Educação Ambiental crítica; Educação Ambiental popular; Educação Ambiental transformadora. Segundo ainda o Autor nessa perspectiva, é estritamente histórico e cultural o modo como se define e entende a natureza e o metabolismo encetado entre ela e a humanidade, consubstanciado a partir das relações sociais e do modo de produção e organização em um dado contexto. Se isso for ignorado, a atuação será marcadamente ingênua, sem a capacidade de historicizar a ação educativa, e por vezes, poderá parecer até mesmo antagônica ao que é defendido como inerente à Educação Ambiental na perspectiva crítica. O autor conclui que,

> [...] numa perspectiva histórica e crítica, a atribuição central da Educação Ambiental é fazer com que as visões ecológicas de mundo sejam discutidas, compreendidas, problematizadas e incorporadas em todo tecido social e suas manifestações simbólicas e materiais, em um processo integrador e sem imposição de uma única concepção hegemonicamente vista como verdadeira (LOUREIRO, 2012a, p. 45).

Segundo Guimarães (2006) a proposta de EA crítica volta-se, assim, para um processo que revela e desconstrói os paradigmas da sociedade moderna em suas “armadilhas”. Por outro lado, é um processo engajado de transformações da realidade socioambiental, que passa a construir novos paradigmas constituintes de uma sociedade ambientalmente sustentável e seus sujeitos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Acredito que é pela práxis de uma educação ambiental crítica, promotora de um movimento coletivo conjunto que a educação e seus educadores possam contribuir de fato para a superação dessa grave crise ambiental que atravessamos em nosso pequeno planeta (GUIMARÃES, 2006, p. 27).

A EA crítica evidencia que a educação não pode ser instrumento ideológico a serviço de interesses majoritários segundo Maia (2015), e todos que trabalham nessa concepção buscam constituir-se em sujeitos históricos comprometidos com a construção social, diferentemente da que ocorre atualmente, injusta e excludente. Para Maia (2015) deve haver uma predisposição para o embate com o conformismo reinante na coletividade educacional, buscando a mudança de pensamento, o descortinar de verdades e a emancipação do pensamento pela posse de um conhecimento que seja crítico à realidade que ora se impõe.

Assim, Maia (2015) concebe EA crítica como processo de recuperação de valores perdidos na relação histórica dos seres humanos com o meio natural, que se desenvolve à medida que evidencia potencialidades humanas para ações dentro da realidade cotidiana que favoreçam a integração do indivíduo corpóreo, estético, social, político, emotivo e inteligente com seu entorno, superando a dicotomia sociedade-natureza.

4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E A EDS – ENCONTROS E DESENCONTROS

Para uma análise, embora de forma breve, materializou-se no presente trabalho (QUADRO 1), algumas ideias/conceitos que demonstram os encontros e desencontros entre a Educação Ambiental Crítica e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável e, no caso do Brasil, sabe-se que a primeira se faz muito presente, enquanto que a EDS:

> [...] é um elemento-chave da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Seus objetivos formam uma das metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável para a educação ODS 4.7 e é considerado um motor para a realização de todos os 17 ODS (UNESCO, 2021).

QUADRO 1: EA CRÍTICA E EDS

PRINCÍPIO/CONCEITO	EA CRÍTICA	EDS
Quanto ao entendimento do que é educar.	Educação como práxis e processo dialógico, crítico, problematizador e	Consiste, em si mesma, num processo ativo de aprendizagem que pretende sensibilizar e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	transformador das condições objetivas e subjetivas que formam a realidade.	mobilizar a sociedade para as prioridades do desenvolvimento humano sustentável.
Quanto à finalidade do processo educativo ambiental.	Busca por transformação social, o que engloba indivíduos, grupos e classes sociais, culturas e estruturas, como base para a construção democrática de "sociedades sustentáveis" e de novos modos de viver na natureza.	um processo educativo constante que favorece as inter-relações sociais, culturais, políticas e económicas entre o Norte e o Sul, e que promove valores e atitudes de solidariedade e justiça que devem caracterizar uma cidadania global responsável.
Quanto à atuação social.	Cada um fazer sua parte não garante a prevenção e a solução dos problemas ambientais. Isso depende da construção de consensos na sociedade, ou seja, de ação política.	Busca despertar no indivíduo a reflexão sobre a importância do desenvolvimento sustentável.
Quanto ao conceito de sustentabilidade.	Implica no equilíbrio do ser humano consigo mesmo e com o planeta, e, mais ainda com o próprio universo.	Equilíbrio entre o econômico, o social e o ambiental.

FONTE: Adaptado de Gadotti (2009); Quintas (2009); Loureiro (2006); UNESCO (2021).

Assim, verifica-se que não existem encontros e sim desencontros no que se refere à EA e a EDS. Importante salientar que no documento final do esquema internacional de implementação da EDS há uma definição de que a mesma não deve ser equiparada à Educação Ambiental, posto que a EA, segundo o documento, é "uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente" (UNESCO, 2005). Posicionando-se ainda no documento que o desenvolvimento econômico engloba a educação ambiental, assim a perspectiva da EDS tem uma maior amplitude de aplicação.

Por outro lado Loureiro (2012a, p.80) afirma que:

> O cerne da Educação Ambiental é a problematização da realidade, de valores, atitudes, e comportamentos em práticas dialógicas. Ou seja, para esta, conscientizar só cabe no sentido posto por Paulo Freire de "conscientização": de processo de mútua aprendizagem pelo diálogo, reflexão e ação no mundo. Movimento coletivo de ampliação do conhecimento das relações que constituem a realidade, de leitura do mundo, conhecendo-o para transformá-lo e, ao transformá-lo, conhecê-lo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao encerrar o presente trabalho, de um debate que ainda permanece latente, face ao contexto internacional da EDS e dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), percebe-se que os desencontros entre a EA em sua perspectiva crítica e a EDS permanecem, uma vez que a EDS, embora se posicione favorável ao comportamento crítico, individual, da realidade, a mesma não questiona o modo de ser de uma sociedade de classes sociais, cada vez mais antagônicas, apregoando ainda a importância da solidariedade planetária, porém sem a perspectiva de uma igualdade real, evidente e também planetária.

Assim, defende-se que a EA não se subordina à outra perspectiva voltada para o meio ambiente e a relação ser humano-natureza e, pelo contrário, segue como instrumento do desvelar da realidade social e ambiental que faz parte do cotidiano dos seres vivos imbricados na relação de sobrevivência, resistindo ao modelo de sociedade atual excludente, desigual e destruidora da vida em seu conceito maior.

Referências

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GAMBOA, S.S. **Pesquisa em educação: métodos e metodologias.** 2.ed. Chapecó: Argos, 2012.

GUIMARAES, M. **Armadilha paradigmática na educação ambiental.** In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARAGUES, P. P.; CASTRO, R. S.(Org.). Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

LOUREIRO, C.F.B**. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental.** In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARAGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, **Carlos Frederico Bernardo. Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

MAIA, J. S. S. **Educação ambiental crítica e formação de professores.** Curitiba: Appris, 2015.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

MONTENEGRO, L.; ARAÚJO, M. F. F. de; MELO, A. V. de; PETROVICH, A. C. **Educação para a sustentabilidade na prática docente: um desafio a ser alcançado.** Rev. Educação Ambiental em ação, v. XIX, nº. 7. Mar./Mai. 2021. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3239>. Acesso em: 25 abr. 2021.

QUINTAS, J. S. **Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico.** In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). Repensar a educação ambiental: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.** Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>. Acesso em: 16 mai. 2021.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.** Década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005- 2014: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <https://cutt.ly/lv0UuxO>. Acesso em: 24 abr. 2021.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.** Educação para o Desenvolvimento. Disponível em: <https://www.cvunesco.org/educacao/educacao-para-o-desenvolvimento>. Acesso em: 02 mai. 2021a.

UNESCO/BRASÍLIA. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.** Educação para o Desenvolvimento. Educação para o desenvolvimento sustentável. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/expertise/education-sustainabledevelopment>. Acesso em: 02 mai. 2021b.

UNITED NATIONS. CMMAD (2002). **Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.** Nosso futuro comum. Documentos da ONU: Resolução 57/254, Sessão 57ª. United Nations decade of education for sustenaible development Disponível em: <http://www.un-documents.net/a57r254.htm>. Acesso: 18 abr. 2021**.**

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5.5.21 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Juliana Guimarães[504]

Nilvania Aparecida de Mello[505]

RESUMO

A Educação Ambiental Crítica precisa ser incorporada na prática pedagógica dos professores, para que assim, esses profissionais atuem como agentes multiplicadores, e dessa forma, contribuam significativamente para a formação integral dos estudantes. Diante do exposto, a formação continuada caracteriza-se como uma oportunidade de fortalecer a práxis dos docentes, para tanto, faz-se necessário desenvolver trabalhos com base no contexto dos educandos, instigando-os a refletir sobre seu protagonismo na sociedade, especialmente, frente aos problemas ambientais que estão no seu entorno. O presente estudo tem como objetivo geral demonstrar a importância da Educação Ambiental Crítica na formação continuada dos professores. A metodologia utilizada foi uma abordagem de cunho teórico-bibliográfico. A partir da perspectiva da Educação Ambiental Crítica os estudantes apropriam-se do conhecimento de forma significativa, pois as atividades desenvolvidas partem do contexto dos mesmos, incentivando a criticidade, autonomia, emancipação, podendo assim servir como aporte para as transformações sociais. A Educação Ambiental deve estar presente desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, precisa ser trabalhada com base na dialogicidade, de modo inter e transdisciplinar, superando assim, o ensino fragmentado. Dessa forma, é pertinente desenvolver trabalhos que sejam subsídio para a formação continuada dos docentes com ênfase na Educação Ambiental Crítica, com isso, será possível oportunizar a mudança de comportamento e atitudes de toda a comunidade escolar, visto que, nessa perspectiva de apropriação do conhecimento, ocorrerão mudanças individuais e coletivas envolvendo o entorno das instituições de ensino.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica. Formação Continuada. Professores.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental Crítica interpreta que para a efetiva compreensão da problemática ambiental faz-se necessário valorizar as discussões que levam ao entendimento das causas dos problemas ambientais e afirma que a relação entre a humanidade e a natureza é estabelecida pela interação sociocultural historicamente construída. A contextualização e a problematização são os subsídios para a educação, a qual tem como finalidade, oportunizar ambientes educativos de discussão e possibilidades de intervenção sobre o contexto em que vivem e os problemas socioambientais (COSTA; PONTAROLO, 2019).

[504] Mestranda do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) pela UTFPR, e-mail: julianaguimaraes@alunos.utfpr.edu.br.
[505] Doutorado em Ciência do Solo. UTFPR Via do Conhecimento, km 1, Pato Branco – PR, CEP 85503390. E-mail: nilvania@utfpr.edu.br.

A abordagem crítica deve ser trabalhada em caráter transdisciplinar, visto que está subsidiada numa prática pedagógica que engloba as dimensões políticas, éticas e culturais. As práticas pedagógicas oportunizam discussões referentes ao modelo capitalista, que incentiva o consumismo (PRASNISKI et al., 2013). A perspectiva crítica é baseada na óptica de mudar as relações existentes, tanto as relações entre os seres humanos quanto entre o homem e a natureza (SANTOS; TOSCHI, 2015).

A Educação Ambiental Crítica tem como subsídio uma conscientização abrangente referente à problemática ambiental, não responsabilizando a todos da mesma maneira, leva em consideração os padrões de consumo, visto que, o grupo mais carente da população é constituído por aqueles que mais sofrem com a degradação do ambiente. Esse pressuposto questiona os reais motivos da degradação, não as formas que devem ser utilizadas para minimizar os efeitos da mesma, sua finalidade é encontrar perspectivas e possibilidades que possam ocasionar mudanças à realidade atual (PRASNISKI et al., 2013).

Os estudantes, a partir da Educação Ambiental Crítica, compreendem a realidade vivida, passam a se apropriar do conhecimento de suas próprias condições, é uma alternativa política à tradicional conservadora, tendo como fundamentação o questionamento das relações dos homens entre si e deles com o mundo, num processo dinâmico de conhecimento e mudança, tendo como resultado as transformações sociais (RODRIGUES, 2015).

A metodologia utilizada para o presente estudo foi uma abordagem de cunho teórico-bibliográfico, a qual constitui o primeiro passo para qualquer pesquisa científica, sendo necessária para coletar dados e informações sobre o tema em estudo. Elencou-se como objetivo geral deste trabalho: Demonstrar a importância da Educação Ambiental Crítica na formação continuada dos professores. Face o exposto questiona-se: Qual a relevância de trabalhar a Educação Ambiental Crítica na formação continuada dos professores?

A abordagem crítica insere o homem num mundo, no qual existe desmistificação de certos paradigmas, a realidade passa a ser algo passível de respostas. Tal perspectiva rompeu com o ponto de vista clássico de que a natureza é um depósito interminável. Este padrão destrutivo e exploratório está, cada vez mais, sendo distanciado. A procura por um percurso no qual a sustentabilidade seja uma orientação, uma referência comportamental, deve ser priorizada frequentemente na formação da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

população, visto que por meio desse viés haverá realmente uma Educação Ambiental crítica e emancipatória (RODRIGUES, 2015).

A perspectiva crítica firma-se na finalidade de modificar as interações existentes hoje, tanto as relações entre a humanidade quanto entre a humanidade e o ambiente (SANTOS; TOSCHI, 2015). Essa concepção abre possibilidades de trabalho fundamentado num novo modo de agir enfatizando os ideais da coletividade e cooperação, com a finalidade de reestruturar as relações homem natureza, deixando de lado o sentimento de superioridade e estabelecendo uma interação horizontal que visa à sustentabilidade.

A compreensão da Educação Ambiental Crítica permite a construção da identidade socioambiental e política que alicerçam as reflexões cotidianas, para tanto, faz-se necessário entendê-la em sua complexidade, visto que a formação do sujeito ecológico almeja a transformação das relações entre sociedade e ambiente, cuja reflexão-ação é imprescindível (GOMES; NAKAYAMA, 2016).

A prática educativa deve ser horizontal e dialógica, oportunizando a valorização o ser humano como sujeito social e histórico, protagonista da apropriação de conhecimentos, entendendo a educação como os ideais de Paulo Freire, ou seja, uma educação problematizadora que contribui para a mudança de valores e atitudes frente às problemáticas socioambientais vigentes (GOMES; NAKAYAMA, 2016).

Para a efetivação da Educação Ambiental Crítica na sociedade, faz-se necessário ressignificar os objetivos das práticas de Educação Ambiental, sua fundamentação deve ser a problematização da realidade; avaliação do currículo, analisando as justificativas históricas que levaram a essa configuração e sua pertinência para a realidade da comunidade; e por fim, o trabalho dos educadores ambientais em locais públicos como conselhos, fóruns, comitês, agendas, entre outros, para, dessa maneira, influenciar nas políticas públicas e de educação (SANTOS; TOSCHI, 2015).

A prática educativa crítica e democrática pertinente, que tem a capacidade de incorporar a complexidade das relações socioambientais, visto que parte de uma perspectiva natureza-sociedade como uma unidade dialética, que tem como finalidade expor as dicotomias da ciência cartesiana e positivista e da sociedade capitalista. Assim, tem-se como objetivo transformar o modelo de desenvolvimento da sociedade atual, desenvolvendo novos valores, novas éticas, viabilizando a percepção do ser

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

humano em uma construção histórica, tornando-o mais integrado ao ambiente, na perspectiva de superação da crise socioambiental construída historicamente (TOZONI-REIS; MAIA, 2014).

Destaca-se então, a relevância de desenvolver trabalhos que visem aprimorar a formação continuada dos professores, tendo como base a Educação Ambiental Crítica, para assim promover a formação integral dos estudantes.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

A Educação Ambiental Crítica precisa ser incorporada na prática pedagógica dos docentes, para que esses atuem como agentes multiplicadores dessa temática, para tanto, faz-se necessário uma atenção especial no que se refere à formação continuada desses profissionais.

A formação continuada de educadores tem como objetivo aperfeiçoar e desenvolver a prática pedagógica em suas inúmeras dimensões para assim construírem novos conhecimentos e realizarem trocas de experiências e vivências com a comunidade ao seu entorno (DICKMANN; CARNEIRO, 2021).

De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) - Lei nº 9795/1999:

> A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999).

Em face ao exposto é pertinente desenvolver trabalhos que sejam subsídio para a formação continuada dos docentes com ênfase na Educação Ambiental Crítica, com isso será possível oportunizar a mudança de comportamento e atitudes de toda a comunidade escolar, pois nessa perspectiva de apropriação do conhecimento ocorrerão mudanças individuais e coletivas envolvendo o entorno das instituições de ensino.

Paulo Freire colabora significativamente para a formação continuada, pois tem como ponto de partida o contexto dos docentes, problematizando a realidade da comunidade escolar. Diante do exposto, é formando-se na ação, vinculando a teoria e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a prática pedagógica incentivando e cultivando a criatividade e a curiosidade epistemológica, fortalecendo o diálogo entre os limites e as possibilidades, entre os obstáculos e as potencialidades, que os educadores progridem em sua qualificação profissional (DICKMANN; CARNEIRO, 2021).

A formação continuada, como o próprio nome diz, não ocorre apenas em um único momento, mas sim se caracteriza como um processo que está integrado ao trabalho do professor, além disso, está vinculada à organização das instituições de ensino. Devido a isso é imprescindível que sejam criadas e oportunizadas condições para efetivação da formação contínua na atuação dos docentes, incluindo momentos dentro e fora das instituições de ensino (LOUREIRO; TORRES, 2014).

Os docentes precisam compreender a formação continuada como um processo, visto que, faz referência à prática reflexiva que influencia diretamente o cotidiano dos sujeitos, os saberes e fazeres das experiências históricas, coletivas e individuais, nas dimensões sociais, políticas, econômicas, históricas, ecológicas e ambientais que deliberam a sistematização da sociedade e determinam o contexto social (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2009).

Os professores são mais do que meros transmissores do conhecimento, são na verdade criadores de oportunidades para a produção, a apropriação e a construção de outros conhecimentos, pois o aprender vem antes do ensinar, já que o ensinar se dilui na experiência de aprender, por esse motivo os educadores precisam estar em constante aprendizado, dialogando com os educandos sobre as especificidades do seu contexto e refletindo criticamente sobre a sua práxis (DICKMANN; CARNEIRO, 2021).

A formação de Educadores Ambientais precisa estar fundamentada numa perspectiva de responsabilidade e compromisso com um processo pedagógico vinculado à construção de um paradigma societário que se contrapõe ao atual, visto que, tem como finalidade promover uma transformação significativa da sociedade (GUIMARÃES; QUEIROZ; PLÁCIDO, 2014).

Dessa forma, a formação continuada dos docentes precisa ser efetivada com base na reflexão, na dialogicidade, envolvendo os diferentes componentes curriculares, contextualizada na realidade socioambiental, oportunizando a construção de práticas pedagógicas que visem à incorporação da Educação Ambiental Crítica.

A formação do educador a partir dessa práxis fundamenta-se na prática reflexiva, com base nos processos de intervenção no contexto escolar e comunitário. Essa ação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

colabora e impulsiona os movimentos de transformação que se concretizam numa dimensão política, por atores coletivos em processos participativos (GUIMARÃES; QUEIROZ; PLÁCIDO, 2014).

A Educação Ambiental precisa focar na funcionalidade da ação educativa direcionada para o ambiente. Diante dessa premissa, o âmbito escolar destaca-se como local propício para a educação ambiental cidadã, compreendida com a intervenção político-pedagógica que tem como objetivo a consolidação de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa (CARVALHO, 2012).

A perspectiva da Educação Ambiental Crítica na formação continuada dos docentes baseia-se na prática emancipadora, contextualizada, dialógica e transformadora colaborando para a formação de sujeitos que convivem com os problemas ambientais de maneira que se manifestam e atuam frente aos mesmos, pois estão aptos a propor possíveis soluções para melhorias no ambiente em que vivem (LOUREIRO; TORRES, 2014).

O docente precisa estar apto para atuar juntamente com a sociedade, a fim de instituir novas relações entre si e com a natureza, incentivando a atuação dos atores sociais, para assim oportunizar a mudança do contexto em que estão inseridos. Desse modo, a formação de educadores ambientais resulta numa reformulação metodológica, conceitual e curricular, visto que, esse novo docente deve compreender o conhecimento como um processo dialético que é resultado da interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (LOUREIRO et al., 2012).

A Educação Ambiental Freiriana contribui significativamente para a formação de professores, visto que, tem como finalidade compreender o ambiente como um problema pedagógico, para então ampliar os horizontes do ato educativo, reestruturar as temáticas curriculares, assumir a interdisciplinaridade como prática do cotidiano, identificar as contradições presentes no contexto e problematizar, visando propor soluções, tudo isso com base no diálogo, que oportuniza as discussões referentes às ações humanas no contexto socioambiental, na vida em sociedade, no mundo e nas inter-relações com o mundo-natureza (DICKMANN; CARNEIRO, 2021).

Os docentes precisam dar uma atenção especial para sua formação permanente, continuada, sistemática e processual, visto que, ocupam uma posição de destaque no mundo, já que são os protagonistas na construção do conhecimento, para tanto precisam assumir essa função de seres no mundo e com o mundo, intervindo na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

história e fazendo a cultura (DICKMANN; CARNEIRO, 2021).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), o processo de incorporação da Educação Ambiental nos currículos das instituições de ensino poder ser efetivado com base no Art. 16: a) pela transversalidade, concatenando a temática ambiental e a sustentabilidade socioambiental; b) como conteúdo dos componentes curriculares vigentes; c) pelo desenvolvimento de trabalhos que associam as duas estratégias já mencionadas. A partir dessa perspectiva de trabalho é possível concretizar o que está previsto no Art. 17, instigando uma visão integrada e multidimensional do ambiente; promovendo o reconhecimento e a valorização da diversidade e dos diversos saberes e pontos de vista sobre o ambiente; permitindo a superação das práticas escolares fragmentadas; incentivando o cuidado e a responsabilidade com as inúmeras formas de vida; oportunizando a construção da cidadania planetária; além de possibilitar o estudo da natureza com estratégias pedagógicas que viabilizem a compreensão crítica da dimensão ética e política das questões socioambientais (BRASIL, 2012).

Partindo do pressuposto de que a Educação Ambiental deve ser trabalhada de forma inter e transdisciplinar, é imprescindível aperfeiçoar a formação continuada dos professores, a fim de que os mesmos se sintam seguros para trabalhar essa temática tão necessária e importante, superando a perspectiva fragmentada presente nas instituições de ensino.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental Crítica visa a formação integral dos estudantes, dessa forma, precisa ser incorporada na práxis dos docentes, para tanto, faz-se necessário subsidiar a formação continuada desses profissionais.

Vale destacar que a Educação Ambiental Crítica, tem caráter inter e transdisciplinar, portanto não deve ser trabalhada de modo fragmentado ou em momentos pontuais, mas sim, deve ser parte integrante do currículo, com base no contexto dos estudantes, promovendo mudanças individuais e coletivas, com a finalidade de superar a dicotomia homem e natureza e promover melhorias nas relações humanas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A formação continuada requer uma atenção especial, pois nesse momento ocorre o aperfeiçoamento da prática docente, envolvendo as dimensões políticas, econômicas, socioambientais, religiosas e culturais. Dessa forma, esse processo de formação continuada fortalece o trabalho docente, oportunizando aos professores segurança para desenvolver trabalhos que envolvam a temática ambiental.

A Educação Ambiental Crítica constitui-se de uma forma ampla de educação, deve estar presente desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com a finalidade de alcançar todos os cidadãos, através de um processo que envolva a participação efetiva e constante, que objetiva desenvolver nos indivíduos um pensamento crítico sobre a questão ambiental atual.

O papel fundamental da Educação Ambiental Crítica, na formação continuada dos professores, é propor soluções pertinentes para transformar sociedades desiguais e insustentáveis, pois, baseia-se no pensamento dialógico e compreende os desafios e a totalidade da problemática ambiental atual, além disso, esclarece que tais situações só podem ser resolvidas, por meio de ações interdisciplinares, conscientes e coletivas, tendo como fundamentação a educação problematizadora e contextualizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.795, de 22 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2 de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Presidente em exercício: Paschoal Laércio Armonia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 jun. 2012, n. 116, Sec. 1, p. 70.

CARVALHO, I. C. M. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica (7ª. ed.). In: LOUREIRO, C. F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Sociedade e Meio Ambiente:** A educação ambiental em debate. 7ed. São Paulo: Cortez, 2012, v. 1, p. 55-69.

COSTA, D., PONTAROLO, E. Aspectos da educação ambiental crítica no ensino fundamental por meio de atividades de modelagem matemática. In: **Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia.** Estudos RBEP. Brasília, v. 100, n. 254, p. 149-168, jan./abr. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3918. Acesso em: 30 mar. 2021.

DICKMANN, I.,CARNEIRO, S. M. M. **Educação Ambiental Freiriana.** Chapecó: Livrologia, 2021. (Coleção Paulo Freire; 05).

GOMES, R. K. S. NAKAYAMA, L. A Educação Ambiental formal como Princípio da Sustentabilidade na Práxis Educativa. In: **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental.** Volume Especial. Jul./dez. 2016. p. 11-39.

GUIMARÃES, M. QUEIROZ, E. D. PLÁCIDO, P. O. Reflexões sobre a Pesquisa na Formação de Professores/Educadores Ambientais. In: **Pesquisa em Educação Ambiental,** vol. 9, n. 1 – págs. 110-119, 2014 DOI:http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol9.n1.p110-119.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs). **Repensar a Educação Ambiental:** Um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, C. F. et al. **Sociedade e Meio Ambiente**: a Educação Ambiental em debate. 7ª edição – São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F. B.; TORRES, J. R. (Orgs.). **Educação ambiental:** dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014.

PRASNISKI, M. E. T., GALLON, M. da S., SCHLEICH, A., SILVA, A. M. M. da., Educação Ambiental Crítica e Conservadora nas Atas do ENPEC. In**: 1º Encontro de Ciências em Educação para a Sustentabilidade.** De 02 a 04 de setembro de 2013. ULBRA Canoas/RS.

RODRIGUES, L. H. P. F.. A educação ambiental crítica e problematizadora – não é uma opção, é a única saída para dar eficácia ao dispositivo constitucional. In: **Revista Digital Simonsen.** Rio de Janeiro, n.2, Mai. 2015. Disponível em: www.simonsen.br/revistasimonsen. Acesso em 05 mai. 2021.

SANTOS, J. De A. TOSCHI, M. S. Vertentes da Educação Ambiental: da conservacionista à crítica. In: Fronteiras: **Journal of Social, Technological and Environmental Science**. v.4, n.2 (Ed. Especial), jul.-dez. 2015. p. 241-250. ISSN 2238-8869. Disponível em: http://revistas.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/ Acesso em 30 mar. 2021.

TOZONI-REIS, M. F. de C. MAIA, J. S. da S. (Organizadores). **Educação ambiental a várias mãos:** educação escolar, currículo e políticas públicas. 1. ed. - Araraquara, SP : Junqueira&Marin, 2014. ISBN 9788582030615 (recurso eletrônico).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5.5.22 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E GAMIFICAÇÃO COMO PLANEJAR PEDAGOGICAMENTE UM JOGO PARA CRIANÇAS DOS 6 AOS 8 ANOS

Reinaldo Repinasi dos Santos[506]

Leticia Fleig Dal Forno[507]

Priscilla Divanil dos Santos[508]

RESUMO

Essa pesquisa teve como proposta analisar de que modo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental na faixa etária de 6 a 8 anos, pode ser incentivado e estimulado quanto ao tema educação ambiental, na especificidade da sustentabilidade. Quanto a relevância de profissionais da educação se identificarem como responsáveis por estruturar e construir projetos de jogos para o evasivo, considera-se que a sustentabilidade se relaciona com a economia de água, a energia elétrica, e a reciclagem de lixo. Esse projeto de pesquisa tem como objetivo explicitar um protocolo de estruturação de um jogo pedagógico para crianças na faixa etária dos 6 aos 8 anos de idade sobre sustentabilidade, por meio de uma pesquisa básica, descritiva e exploratória e de abordagem qualitativa. Com base na teoria construtivista do teórico Jean Piaget e na perspectiva interacionista, almeja-se desenvolver por meio de um estudo da literatura e da gameficação um protocolo de como gerar um jogo pedagógico que auxilie a criança a desenvolver competências sobre educação ambiental no recorte da sustentabilidade a fim de desenvolver as habilidades cognitivas dos educandos, de acordo com suas potencialidades respeitando suas características, sejam elas culturais ou politicas sociais e familiares, dado o respeito às suas origens.

Palavras-chave: Objeto de aprendizagem. Jogos pedagógicos. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Os jogos, ainda que manuais, já fizeram parte do desenvolvimento dos educandos ao longo do tempo sendo usados para brincar, ensinar e aprender assuntos gerais ou conteúdos curriculares, bem como para alfabetizar, ler e escrever palavras, escrita numérica, contar, fazer operações, dentro do contexto de aprendizagem (LIRA; RUBIO, 2014). Nesta pesquisa em andamento, problematiza-se a seguinte questão: de que forma pode ser estruturado um protocolo de jogo pedagógico como recurso de objeto de aprendizagem, na perspectiva da gameficação para crianças entre 6 a 8 anos de idade?

[506] Pedagogo, pela UNIFAMMA – MARINGÁ PARANÁ, Mestrando em Gestão do Conhecimento nas Organizações pela Universidade Cesumar – Maringá – Paraná, reinaldomestre2031@gmail.com
[507] Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa e Docente no Programa de Pós-graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações (PPGGCO) na Universidade Cesumar (UNICESUMAR), Brasil; Bolsista produtividade em pesquisa do ICETI – Instituto Cesumar de Ciência, Tecnologia e Inovação, Maringá, Paraná, Brasil, leticia.forno@docentes.unicesumar.edu.br
[508] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Cesumar – Maringá – Paraná, priscilladivanil@gmail.com

São desenvolvidos nos educandos diversos saberes e habilidades como capacidade de raciocínio, coordenação motora, percepção, visão, audição, fala, equilíbrio, noção de espaço, personalidade, socialização, práticas culturais e regras, assim como descreveu Knebel (2014). Através da atividade lúdica, a criança formula conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento onde a combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais e jogos, com a aula invertida é muito importante para que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam, também, no seu próprio ritmo (MORÁN; SOUZA; MORALES, 2015).

Olhando pela perspectiva dos jogos eletrônicos ou digitais os autores socialização Krause, Felber e Venquiaruto, (2018), tratam que estes podem proporcionar situações às crianças como ações que sejam capazes de ensinar ou até mesmo mudar os hábitos e assim, torna-se importante reconhecer que os jogos pedagógicos são um recurso para a promoção de atividades com uma proposta lúdica e insere-se que os aplicativos de celular, em formatos de jogos pedagógicos podem ser utilizados, como objeto de aprendizagem nesse processo como meio educação e ensino de uma forma lúdica.. Um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual ao ambiente pedagógico como uma mesclagem e um conciliar desses dois âmbitos, a fim de levar à sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas (SOUZA e MORALES, 2015).

Ribeiro (2002) enfatiza que o brincar é um meio de expressão, é forma de integrar-se ao ambiente que o cerca e que através das atividades lúdicas, a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. Assim, despertando o interesse dos alunos de modo que identifiquem que o lúdico não é apenas brincar, mas é desenvolver a imaginação, criatividade raciocínio, além de trabalhar com a coordenação motora em todos os aspectos, podendo inclusive trabalhar nas áreas afetivas, desenvolvendo o processo de socialização (KRAUSE; FELBER; VENQUIARUTO, 2018).

Por meio desta percepção e descrição do quanto os jogos pedagógicos e os recursos tecnológicos podem associar novas possibilidades de objetos de aprendizagem para crianças, entende-se a importância da discussão apresentada em 2007 pelo documento advindo do Ministério da Educação em parceria com a UNESCO,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sobre a importância e a necessidade da educação ambiental ser um conteúdo e um tema contínuo na formação do aluno. Isto ainda precisa ser resgatado e implementado, tendo por base o destaque nos objetivos de desenvolvimento sustentável estabelecidos pela assembléia geral das nações unidas (ONU) no ano de 2015, em específico a meta 4 e a meta 11 (BRASIL, 2007).

Esta pesquisa, portanto, tem como base de analise a meta 4 sobre educação de qualidade, no propósito de "assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, em todas as idades". (ONU, 2015, s/p). E a meta 11 sobre cidades e comunidades sustentáveis no propósito de causar reflexões e ponderações quanto a necessidade de uma transformação significativa na forma de gerenciar os espaços urbanos (ONU, 2015).

Justifica-se deste modo, que o ambiente escolar é um dos locais onde se podem ensinar e conscientizar crianças, da necessidade de cuidarem de questões relacionadas ao meio ambiente como a economia de água e de energia, ações que devem ser tratadas desde cedo. Evidencia-se, também, a relação entre os jogos pedagógicos, os recursos tecnológicos e a possibilidade de abordar com as crianças temas internacionais e propostas de conscientização sobre meio ambiente e hábitos saudáveis a serem instruídos e novas práticas, através de objetos de aprendizagem, destacando aqui que para Jean Piaget (1987) a inteligência é um caso de adaptação biológica, e também uma das funções do desenvolvimento mental, e para isso a criança precisa experienciar situações, objetos, recursos como possibilidades de construção do seu conhecimento.

Este projeto de pesquisa apresenta o seguinte objetivo: explicitar um protocolo de estruturação de um jogo pedagógico para crianças na faixa etária dos 6 aos 8 anos de idade sobre sustentabilidade. Dessa maneira, a pesquisa em andamento desenvolver-se pautada na perspectiva construtivista ou sócio interacionista de base Piagetiana (PIAGET, 1987) em que a teoria aponta para que a criança construa progressivamente seu saber, por meio das atividades de interações no meio em que vive e pelas intermediações pela ação do educador.

2 A ESCOLHA DOS JOGOS A PARTIR DAS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS

Dada a proposta de interação para a construção da aprendizagem, advém aqui a inserção dos jogos eletrônicos ou digitais para pesquisar e elaborar um protocolo de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

jogo. Para a pesquisa foi utilizada a plataforma Wordwall (https://wordwall.net/community) que pode ser usado para criar as atividades interativas com habilitação de serem reproduzidas em qualquer dispositivo habilitado para web, computadores, tablets, smartfones e lousas interativas. As atividades são criadas usando um sistema de modelos pré-definidos de jogos clássicos como quizes, palavras cruzadas, labirintos entre outros.

A plataforma fora testada para que se pudesse elaborar o protocolo de jogo e desse modo selecionou-se um modelo inserindo o conteúdo, e assim depois de criar a atividade, tornou-se possível alterar o modelo de jogo, validando ser uma ferramenta eficaz para diferenciar as formas de ensino e adaptação de atividades e personalizar o material. Por ser interativo, é possível usar temas diferentes, com imagens e sons diferentes, programar o tempo, quantidade de jogadas, vidas, quantidades de perguntas, interdisciplinaridade, com conteúdos iguais para matérias diferentes, é possível trabalhar só com imagens para crianças que ainda não são alfabetizadas, até educação de jovens e adultos.

O ponto de partida para escolher um jogo como objeto de aprendizagem baseia-se nas prerrogativas: qual a necessidade pedagógica? Qual é a dificuldade de ensinar? Por que você não consegue aplicar o conteúdo proposto? Não consegue chamar a atenção dos alunos? Bem antes de tudo é preciso entender qual a dificuldade que permeia o processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário que os alunos tenham em mente qual a necessidade e a importância de fixar o conteúdo, e para isso esse conteúdo deve fazer sentido para o contexto de vida do educando.

3 O PROTOCOLO DE JOGOS ELETRÔNICOS E DIGITAIS PARA FINS EDUCATIVOS E GAMIFICAÇÃO EM SALAS DE AULA

Levando em consideração que esta pesquisa procura conhecer qual a necessidade das crianças de 6 a 8 anos, enfatiza-se que as crianças nessa idade já estão sendo alfabetizadas, já conhecem letras e números, e reconhecem e associam imagens a ações. Ivanio Dickmann (2018) trata sobre a necessidade pedagógica como uma ferramenta que irá nortear os objetivos para os jogos, gamificar uma aula requer uma intencionalidade, uma proposta pedagógica, e entre esses objetivos é necessário entender a proposta teórica metodológica do seu projeto pedagógico, os jogos na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

maioria das vezes utilizam métodos interativos, porém, devem respeitar as necessidades de cada aluno (DICKMANN, 2021).

Dickmann (2018) enfatiza que ao pensar na prática de uma aula interativa e aplicação de um jogo pedagógico, três elementos se constituem necessários: o jogo, o jogador e o educador. O autor descreve que através dos três elementos é que se constroem o jogo e para isso é preciso entender o jogo, qual a sua finalidade: brincar, entreter, ensinar, e complementa que o jogo necessita de quatro pilares: meta, dinâmica, mecânica e elementos (DICKMANN, 2021).

Para Dickmann (2021) são precisos os saberes quanto a meta do jogo (o que eu faço para vencer), a dinâmica do jogo (como eu faço), a mecânica (conjunto de regras), e os elementos (carta, tabuleiro, sorte ou estratégias). Além desses pilares, os jogos educativos podem despertar sentimentos e sensações nos alunos no ambiente de aprendizagem e gamificação levando-os ao aprendizado da competição e cooperação, implicando no auxílio do Educador para encontrar o objetivo de uma aula gamificada (BOLLER e KAPP, 2018).

4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS PARÂMETROS CURRICULARES

Os Parâmetros curriculares enfatizam a coerência entre o ensino e a prática, apoiam a produção coletiva do conhecimento, e incentivam a participação do educando na construção de sua cidadania. Estes objetivos devem ser alcançados através de uma prática pedagógica construtivista nas áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza tendo compromisso com o letramento científico e a capacidade de compreender e interpretar o mundo e também transformá-lo (BRASIL, 2018).

A educação ambiental e sustentabilidade são temas desenvolvidos nos currículos escolares, e as complexidades dessas relações são abordadas, e também norteadas para o currículo da Educação Básica, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). As crianças precisam aprender aspectos do exercício da cidadania como: regras de convivência em comunidade, espaços públicos, ações para melhoria da coletividade e o bem-estar comum, além do cuidado com o próprio bem, corpo e saúde, lugares de convivência, regiões, territórios, paisagem (BRASIL, 2018).

De Acordo com a BNCC (2018), o que se espera para o currículo da Educação Básica, que atende crianças a partir de 6 anos até os 10 anos nas séries de 1º ao 5º ano, pesando o currículo de 1º ao 3º anos com crianças de 6 a 8 anos, os objetivos desse currículo delimitam-se em ensinar a educação ambiental na matéria de geografia e Ciências biológicas contemplando: Natureza, ambientes e qualidade de vida em Geografia e Matéria e Energia,Vida e Evolução, Terra e Universo em Ciências (BRASIL, 2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final dessa pesquisa, depois de analisar jogos e para educação ambiental, constatar-se-á que jogos são estimuladores e auxiliam professores em suas aulas para que sejam mais interativas ou para adaptações em atividades adaptadas para alunos com déficit. A Analise também dos protocolos para a elaboração de jogos digitais que podem ser utilizados para adaptar atividades curriculares, leva ao entendimento de que os jogos digitais pedagógicos dentro da proposta de gamificação de aulas, poderão atender a necessidade de transformar uma aula normal em uma aula interativa e também auxiliará na proposta de acompanhar as mudanças tecnológicas.

Ademais, ainda existe um abismo entre a aula interativa e o acesso aos recursos para que essa aula aconteça com sucesso. Outro ponto é que os jogos sozinhos não são suficientes para uma boa aula, é necessário uma ação pedagógica, com um planejamento didático de forma que os professores são de suma importância para que essa aula seja interativa.

Para isso é necessário que o professor mediador conheça o aluno e as suas necessidades e conhecer a realidade discente além de suas habilidades, ajudam nesse processo, lembrando que o engajamento com o contexto em que o aluno vive e a realidade enfrentada na sala de aula e na comunidade, ajudará no planejamento e na execução da aula.

REFERÊNCIAS

BOLLER, Sharon.KAPP, Karl**. Jogar para aprender: tudo o que você precisa saber sobre design de jogos de aprendizagem eficazes:** São Paulo: DVS Editora, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília: MEC, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto.** [3ª ed.] Porto Alegre: ARTMED, 2010.

DICKMANN, Ivanio. **START: como a Gamificação e os jogos de aprendizagem estão transformando a práxis educativa atual com suas dinâmicas inovadoras e criativas.** (organização). 1.ed.- Chapecó: Editora Livrologia, 2021.

KNEBEL, C. **O Lúdico na educação infantil: uma visão pedagógica.** Cascavel: Travessias, 2014.

KRAUSE, J.C.; FELBER, D.; VENQUIARUTO, L.D. **O uso de jogos digitais como ferramenta de auxílio para o ensino de Física.** Revista Insignare Scietia, v. 1, n.2, p. 1-25, 2018.

LIRA, N.; RUBIO, J.A. **A Importância do Brincar na Educação Infantil.** Revista Eletrônica Saberes da Educação, v.5, n1, p. 1-22, 2014.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas. In: Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** [Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

Organização das Nações Unidas, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. UNDP, 2015. Disponível:<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/sustainable-development-goals.html>. Acesso em: 05 mai 2021.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

SOUZA, C.A.; MORALES, O.E. **Coleção Mídias Contemporâneas: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** [Vol. II] PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofelia Elisa Torres. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** Vol. II. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015.

VERRI, Juliana Bertolino; ENDLICH, Ângela Maria. **A utilização de jogos aplicados no ensino de geografia.** Maringá, Revista Percurso- Nemo v. 1, n. 1; p. 65-83, 2009. Disponível em:<https://wordwall.net/resource/11190957>. Acesso: 05 mai de 2021.

5.5.23 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SUB-BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO BACACHERI: DIAGNÓSTICO COM OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Laura Patrícia Lopes[509]

Marília Andrade Torales Campo[510]

Valdir Nogueira[511]

RESUMO

O texto que segue é um diagnóstico de como os professores percebem a realidade da sub-bacia hidrográfica do rio Bacacheri. A presente problematização consiste na preocupação sobre o modo de como os professores têm se conscientizado sobre apenas o aspecto naturalista em relação a Bacia Hidrográfica (BH) e a interferência antrópica que resulta na degradação ambiental e social de todo o ecossistema. Dentre os problemas que afetam as BHs da região de Curitiba, poderíamos citar a canalização dos rios, o assoreamento e a retificação dos rios, bem como o mau uso dos corpos hídricos como local lançamento de dejetos de diferentes origens. Tais questões, de carácter socioambiental, reverberam na qualidade de vida das populações e no desequilíbrio do ambiente. Para enfrentá-las, a Educação Ambiental se constitui em um processo importante para trabalhar com as comunidades, para ampliar seu nível de consciência sobre as características do ecossistema em que vivem e, por conseguinte, possam atuar na construção de alternativas para mitigá-los ou evitá-los. A escola entre outras práticas sociais é um elemento fundamental para a formação de sujeitos capazes de responder a tais demandas, por isso, o objetivo deste artigo foi analisar como os professores de Geografia de três escolas do município de Curitiba compreendem a realidade da BH localizada nas imediações da escola em que atuam. Utilizou-se a metodologia qualitativa e os dados foram coletados por meio de formulário via Google Forms. O aporte teórico baseou-se em Carvalho (2012); Loureiro (2019); Tundisi et al. (2020). Como resultado, percebe-se que todos compreendem a importância de contextualizar a BH nas aulas de Geografia, mas, essa temática não é desenvolvida em sua totalidade na Educação Básica. A prática pedagógica que se destaca é a aula de campo ou os recursos de vídeos e mapas para problematizar as questões socioambientais da BH, sendo a poluição hídrica a principal. Outro ponto de destaque é a formação continuada dos professores, que é escassa, pontual e não aborda a temática diretamente.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Bacia Hidrográfica. Rio Bacacheri. Geografia. Professores.

1 INTRODUÇÃO

A presente problematização tem como foco a EA no contexto da sub-bacia hidrográfica do rio Bacacheri. Mais especificamente, trata de analisar como os professores de Geografia em três colégios estaduais localizados nesta região compreendem a realidade da BH na qual as escolas em que atuam estão inseridas.

[509] Doutoranda, UFPR e laurapatricialopes@gmail.com
[510] Doutora, UFPR e mariliat.ufpr@gmail.com
[511] Doutor, UFPR e drvalnog@gmail.com

A Bacia Hidrográfica é composta por um divisor de águas (Montante), que direciona as águas da chuva para a jusante, formado por um rio principal e seus afluentes. Para além de sua definição mais estrita, vale destacar que a sua complexidade se dá pelas profundas relações com as atividades humanas (PORTO; PORTO, 2008) que resultam, muitas vezes, em problemas ambientais. Para exemplificar esses problemas, podemos citar a poluição hídrica relacionada ao esgoto doméstico; canalização e retificação dos rios; retirada da mata ciliar, impermeabilização e ocupação irregular (TUNDISI; MATSUMURA-TUNDISI, 2020).

Dentre todos os problemas socioambientais, o que mais se destaca é a crise hídrica, seja ela causada por escassez ou poluição. A água é um recurso essencial e estratégico, pois mantém todas as formas de vida na Terra, sobretudo para é vital para a produção de alimentos. A água é um bem natural limitado, utilizado de diversas formas pela humanidade, seja para atividades de subsistência ou ainda, para uso econômico, religioso, turístico e cultural (TUNDISI; MATSUMURA-TUNDISI, 2020).

A partir dessas questões, se buscou compor um diagnóstico com os professores de Geografia que atuam em 3 escolas localizadas nas imediações da sub-bacia do rio Bacacheri no município de Curitiba/PR. Este diagnóstico foi feito por meio de questionário adaptado ao formulário Google Forms. As questões tinham o intuito de coletar dados para analisar como os professores compreendem e problematizam as socioambientais nas aulas de Geografia .

2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA SUB-BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO BACACHERI

A Educação Ambiental (EA) é um movimento que surge no bojo dos movimentos de contracultura no término da década de 1960 nos Estados Unidos e Europa, no Brasil e América Latina nas décadas 1970 e 1980. Tem como premissa questionar os impactos ambientais e o estilo de vida da sociedade moderna pautada no consumo irresponsável, principalmente pela dependência da exploração dos recursos naturais e a desigualdade social (CARVALHO, 2012). Cabe mencionar, que o campo ambiental é complexo, holístico, dinâmico e, como tal, gera encaminhamentos diferentes entre pesquisadores, professores, instituições (pública e privada) e organizações não governamentais (ONGs).

Entendemos, nesse sentido, a urgência da unidade em vista da transformação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

coletiva do mundo, ou seja, nas palavras de Loureiro (2019, p. 13), a Educação Ambiental Crítica se realiza entre os sujeitos, portanto, é questionável a proposição de "[…] mudar as estruturas para mudar as pessoas ou mudar as pessoas para mudar o mundo. O movimento de superação na construção das alternativas factíveis é uno." Desta forma, a ação educativa na EA tem como premissa a construção de um sujeito atuante e crítico ambientalmente.

Para Carvalho (2012) a Educação Ambiental tem em sua base epistemológica a formação do "Sujeito Ecológico", um sujeito idealizado que tem uma nova forma de vivenciar e compreender as suas experiências no mundo – ou seja, é um sujeito ativo e crítico, que busca agir e responder aos problemas socioambientais (sociais, políticos, ambientais, culturais e éticos) para a construção de um mundo justo e mais sustentável ambientalmente.

Segundo Reigota (2002), cada pessoa (sujeito) constrói uma representação social do meio ambiente e dos problemas socioambientais, bem como das possibilidades de agir para uma sociedade mais sustentável, uma vez que as representações sociais estão conectadas ao senso comum, ideologias, preconceitos e atividades cotidianas. Neste sentido, a escola desempenha um papel fundamental na construção de conhecimentos científicos sobre a temática ambiental, ou seja, é preciso desconstruir representações sociais (REIGOTA, 2002) pautadas no senso comum sobre o meio ambiente para enfrentar os problemas e materializar novas alternativas de enfrentamento.

Desta forma, as pesquisas científicas e os documentos orientadores sinalizam a importância da relação entre a EA no contexto da BH sobretudo no espaço escolar. Para Rosa (2015, p. 266) é importantíssimo "desenvolver as […] práticas educativas de educação ambiental no espaço geográfico da bacia hidrográfica, […] é uma estratégia metodológica de informação socioambiental em si, uma vez que toda instituição escolar esta localizada uma bacia hidrográfica que, como regra, desconhece".

A EA no contexto da BH precisa ser abordada de forma interdisciplinar e envolver várias áreas do conhecimento, dentre as quais se destacam a Ecologia, a Engenharia Ambiental, as Ciências e a Geografia, para superar as perspectivas mais pontuais, fragmentadas, naturalistas e conservadoras. Diante desse cenário é necessário que os professores tenham acesso à formação continuada para avançar em relação aos conhecimentos sobre a temática e as metodologias para ensiná-la (LOPES et al., 2021).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao conceber a escola como um lugar propício para tratar de forma crítica e atual os problemas socioambientais que estão presentes na sub-bacia hidrográfica do rio Bacacheri, entende-se a importância dos professores, sobretudo os de Geografia, para estimular o processo de conscientização dos estudantes para a tomada de decisão no sentido da construção de uma sociedade mais sustentável.

3 O RECORTE ESPACIAL: SUB-BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO BACACHERI

A rede hídrica de Curitiba é composta por seis bacias hidrográficas, sendo: Belém, Passaúna, Barigui, Iguaçu, Ribeirão dos Padilhas e Atuba. A área de estudo é a sub-bacia hidrográfica do rio Bacacheri (30,81 km²) que faz parte da Bacia Hidrográfica do Atuba a nordeste de Curitiba-PR, sua nascente é no Bairro Cachoeira e a foz no rio Atuba no bairro Campão do Imbuia. O canal secundário o rio Bacacheri-Mirim tem 4,5 km de comprimento (RIBEIRO, 2007).

Figura 1 – Localização da Sub-Bacia Hidrográfica do rio Bacacheri

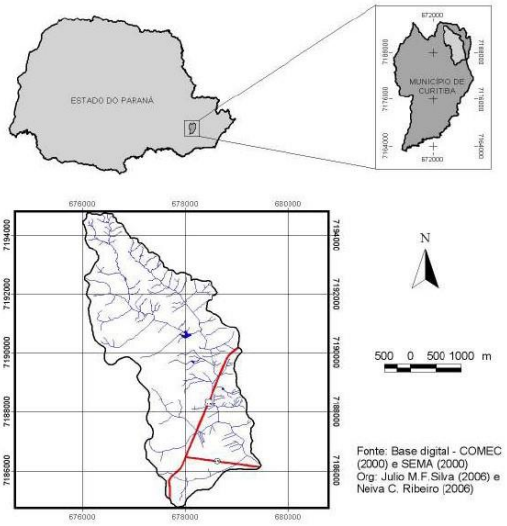

Fonte: RIBEIRO, (2007, p. 22)

Os problemas socioambientais na sub-bacia hidrográfica do rio Bacacheri estão ligado a antropização, ou seja, a interferência dos seres humanos na BH de várias formas: ocupação irregular, retirada da mata ciliar, impermeabilização do solo, canalização e retificação do canal, descarte incorreto dos resíduos sólidos, ausência da rede de esgoto e a poluição hídrica (RIBEIRO, 2007).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Minayo (2017) a pesquisa qualitativa busca compreender a intensidade, a singularidade e os significados que estão presentes na aplicação de um determinado instrumento durante um estudo científico. Ressalta, que uma amostra qualitativa busca e prioriza a qualidade das ações, percepções, interações e intensidade do fenômeno. Com base nessa perspectiva, o encaminhamento metodológico foi composto por 4 etapas, sendo: 1) o levantamento dos dados[512] referente aos docentes e as escolas; 2) a formulação das perguntas; 3) repasse do formulário aos professores via diretores; 4) análise dos dados coletados.

As instituições selecionadas para o estudo foram: Colégio Estadual Dona Branca (1.184 alunos); Colégio Estadual Leôncio Correia (1.431 alunos) e o Colégio Estadual Papa João Paulo I (1.142 alunos). O critério para seleção foi a proximidade com o rio Bacacheri – treze (13) professores de Geografia lecionam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O levantamento de dados ocorreu em março de 2021, 6 docentes responderam a pesquisa.

5 RESULTADO E ANÁLISE PRELIMINAR

A pesquisa diagnóstica contou com 12 perguntas, que foram divididas em 4 categorias: 1) a escola e a atuação do professor; 2) os conteúdos/ano e série que são desenvolvidos, suas intencionalidades e as práticas pedagógicas em relação ao tema em pauta; 3) os problemas socioambientais na BH e 4) a formação continuada dos professores.

Os dados relevam que 66,7% (4) dos professores são do CE Leôncio Correia; 16,7% (1) do CE Dona Branca e 16,7% (1) do CE Papa João Paulo I. Sobre o tempo que trabalham nas escolas 66,7% (4) professores reponderam que estão na instituição mais que 15 anos e 33,3% (2) entre 1 a 5 anos. Todos (100%) têm ciência que as escolas fazem parte da região da sub-bacia hidrográfica do rio Bacacheri.

Todos os professores afirmaram abordar a temática BH nas aulas de Geografia, levando em consideração o contexto ambiental. Mas, há divergências quanto o ano e série que a conteúdo BH é trabalhado. Por exemplo, no Ensino Fundamental apenas

512 Disponível em: <http://www.rhseed.pr.gov.br/rhseed/>. Acesso fevereiro. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

no 6º e 7º anos (13,6%) é desenvolvida a temática proposta – portanto, 8º e 9º são excluídos desse processo. No Ensino Médio o destaque é para a 1ª série que é representada por 50% (3) dos professores que desenvolvem os conteúdos em suas aulas, na sequência a 3ª série (13,6%) e a inexistência da temática na 2ª série.

Figura 2 – Ano/série que é desenvolvido o conteúdo da BH

Fonte: os autores (2021).

A BH nas aulas de Geografia é problematizada em conteúdos como: hidrografia; urbanização; poluição da água; preservação da mata ciliar e rios; cartografia; utilização das bacias; solo; fauna e flora local; uso da água; práticas agrícolas; canalização dos rios; saneamento básico e ocupação urbana.

As intencionalidades estão alinhadas em: 1) a importância da natureza na vida do homem e a sua preservação para o futuro; 2) conhecer e compreender o ecossistema onde vivem; 3) a natureza é parte integrante do ser humano, preservar o meio, é preservar a espécie humana; 4) Conscientização para preservação ambiental; 5) ampliar o conhecimento e significativa conexão do estudante com o meio em que vive.

Sobre as práticas pedagógicas, o destaque é para a aula de campo no entorno da escola para reconhecer a BH e contextualizar os problemas socioambientais. Neste sentido, 66,7% (4) professores relatam que o fizeram e 33,3 (2) ainda não utilizaram essa prática – mas, utilizam vídeos e mapas para desenvolver a temática. Há relatos que muitas vezes a logística inviabiliza a aula de campo.

Os problemas socioambientais que emergem durante as práticas pedagógicas na BH durante as aulas de Geografia, são: destino do lixo; urbanização; uso e poluição da água; ocupação irregular; saneamento básico, consumismo; retirada da mata ciliar e pouco compromisso do poder público e da população em proteger o meio ambiente.

Sobre a formação continuada dos professores os dados mostram que há necessidade de avançar nessa temática, pois, 66,7% (4) professores não participaram, enquanto que apenas dois professores afirmaram ter participado.

Os docentes que participaram da formação continuada sobre Educação Ambiental no contexto da BH, indicaram que a experiência foi superficial e sintética. Portanto, se a intenção é potencializar a EA para construção de uma escola como espaço educador sustentável, precisamos intensificar a formação continuada dos professores de Geografia nesse campo para que cumpram seu papel como educadores ambientais engajados na construção de alternativas para o enfrentamento da crise socioambiental que vive a humanidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diagnóstico realizado teve como objetivo analisar como os professores de Geografia de três escolas do município de Curitiba percebem a realidade da BH localizada nas imediações da escola em que atuam. Percebeu-se, com base nos dados coletados, que podemos avançar com o tema proposto no Ensino Fundamental e Médio, sobretudo maximizar os conteúdos trabalhados e detalhar os problemas socioambientais, principalmente os que se referem a poluição e a escassez hídrica. Outro ponto de atenção é a necessidade de ampliar a oferta de formação continuada dos professores de Geografia na perspectiva da EA na BH, pois acredita-se que potencializando essa ação haverá significativa contribuição ao desenvolvimento profissional dos professores.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, I. C. DE M. **Educação Ambiental a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F. B. Questões ontológicas e metodológicas da educação ambiental crítica no capitalismo contemporâneo. **Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental.** FURG (RS), v. 36 n.1, p. 79–95, maio, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8954>. Acesso em 4 jul. 2021.

LOPES, L. P.; CAMPOS, M. A. T.; NOGUEIRA, V. Educação Ambiental em contextos de Bacias Hidrográficas: uma revisão integrativa das pesquisas nacionais e internacionais no período de 1996 a 2020. **Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**, v. 38, n 1, p. 336-361, abril, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v38i1.12379>. Acesso jul. 2021.

MINAYO, M. C. DE S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e Controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/315756131>. Acesso em 3 jul. 2021.

PORTO, M. F. DO A.; PORTO, R. L. L. Gestão de Bacias Hidrográficas. **Estudos Avançados**, v. 22, n. 63, 2008.

REIGOTA, M. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, N. C. **Avaliação da impermeabilização e ocorrência de inundações na Bacia Hidrográfica do rio Bacacheri.** 2007. 139 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

ROSA, M. A. Desafios da Educação Ambiental nas Escolas do Campo. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 10, n. 26, p. 258-276 set./dez, 2015.

TUNDISI, J. G.; MATSUMURA-TUNDISI, T. **A Água. São Carlos, 2020**. Disponível em: <https://sbhsf.com.br/wp-content/uploads/2020/08/novo_A_AGUA.pdf>. Acesso 10 jan. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5.5.24 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: NOVOS DESAFIOS FRENTE AOS PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS E A PANDEMIA DA COVID-19

Naiara Martins de Oliveira[513]

Marcia Regina Royer[514]

RESUMO

O presente artigo tem como intenção discutir os novos desafios da EA no contexto da pandemia da covid-19, visto que os fatores que desencadearam o estado pandêmico não se restringem apenas as questões de saúde pública e sanitária, mas se entrelaçam com aspectos ecológicos, políticos, ambientais e econômicos. Portanto, definimos como objetivo geral: discutir sobre os novos desafios da EA frente aos problemas socioambientais no contexto da pandemia da covid-19 e objetivos específicos: compreender as relações entre problemas socioambientais e a pandemia da covid-19; esclarecer a função da EA na sociedade contemporânea; inferir sobre os desafios e possibilidade da EA. Utilizamos de metodologia de revisão bibliográfica pesquisando os trabalhos mais recentes na plataforma google acadêmico e scielo, usando das palavras-chaves: “pandemia”, “covid-19” e “problemas socioambientais”. Dessa forma, consideramos que a pandemia da covid-19 é resultada da soberania humana em se posicionar acima da natureza, ignorando a sua relação com o meio ambiente, que aliados ao sistema econômico capitalista promove a desigualdade, degradação e favorece apenas uma classe seleta dos privilegiados. Dessa maneira, a EA é de urgência em um contexto pandêmico para desmascarar os mecanismos de alienação, mostrando que fatores socioambientais que estão interligados com a covid-19, formando sujeitos conscientes e críticos para estejam engajados em promover o processo de transformação social construindo uma sociedade mais justa, ética e igualitária.

Palavras-chave: Educação ambiental. Problemas socioambientais. Covid-19.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem sido marcada pelas consequências de um sistema econômico que prioriza a produção de mercadorias e ganho de capital, mas que ignora o equilíbrio ecossistêmico ultrapassando todas as barreiras para atender as “urgências” do mercado. Nota-se, o aumento constante dos problemas socioambientais, tais como: as mudanças climáticas, epidemias, desastres naturais, desigualdades sociais e outros.

Logo, com o surgimento da pandemia da covid-19, o Brasil foi o que apresentou o “primeiro caso confirmado na América Latina em meados de fevereiro de 2020” (SILVA

[513] Bióloga, Mestranda em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Paranavaí. Professora da Educação Infantil pela Secretaria da Educação do município de Marilena-PR. E-mail: naiaraoliveira188@gmail.com

[514] Bióloga, doutora em Agronomia. Docente do Colegiado de Ciências Biológicas e do Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Paranavaí. E-mail: marciaroyer@yahoo.com.br

et al., 2020, p. 1003). Observamos o desencadeamento da disseminação do vírus de forma rápida e com maiores impactos dentro de um contexto de degradação ambiental e defasagem na assistência a população.

"O novo Coronavírus tem origem das doenças zoonoses, aquelas que eram exclusivas dos animais, que por causa do transbordamento, acabaram se tornando doenças humanas" (LAYRARGUES, 2020, p.8). Nesse caso, em especial, temos como portador os morcegos, essa transmissão ocorreu principalmente pelo hábito dos chineses de consumirem animais silvestres, além da constante invasão da área urbana causando a perdas de habitat, e consequentemente, aproximando as relações entre os seres humanos com estes animais.

Porém, apesar de parecer ser viável a eliminação desses animais, o problema não se resolveria, e segundo Layrargues (2020, p. 8) "seria trágico eliminar os morcegos, seres vivos que cumprem um valioso papel na dispersão de sementes e no controle de insetos". Destarte, nós enquanto indivíduos não devemos pensar somente em como combater a pandemia, mas precisamos repensar na nossa interação entre sociedade e mundo para identificar pontos importantes que propiciam o surgimento de doenças e mudar por completo o estado atual em busca da construção de uma relação mais harmoniosa com a natureza.

Percebe-se que as modificações ambientais são constantemente ocultadas sobre as reais consequências que o estilo de vida da humanidade pode resultar, principalmente para que haja manutenção do poder.

Assim, como muitos problemas foram alertados pelos cientistas visto ao constante desiquilíbrio do ecossistema, a pandemia também possui relação direta com esses aspectos e as suas proporções tomaram números catastróficos dada a constituição do mundo contemporâneo.

Atribuímos que a Educação Ambiental (EA) é um instrumento fundamental para realização de um processo de modificação do quadro atual, construindo valores, promovendo a conscientização através do conhecimento científico para que cada sujeito se torne protagonista na luta por um meio com mais qualidade de vida e respeito. Portanto, pretende-se, neste estudo fomentar discussões sobre os novos desafios da EA frente aos problemas socioambientais no contexto da pandemia da covid-19. E como objetivos específicos: compreender as relações entre problemas socioambientais e a pandemia da covid-19; esclarecer a função da EA na sociedade contemporânea;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

inferir sobre os desafios e possibilidade da EA.

2 METODOLOGIA

Para realização de um levantamento do panorama das pesquisas científicas que tratam da relação entre a pandemia da covid-19 aliada as questões socioambientais e EA, utilizamos da revisão bibliográfica, com o levantamento nas bases de dados do google acadêmico e scielo, com as palavras-chave: pandemia, covid-19 e problemas socioambientais.

3 PROBLEMAS SOCIAMBIENTAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Desde os primórdios da formação do planeta existem constantes modificações que evolutivamente passaram por processos de construção e desconstrução, mas que proporcionaram o alcance da estabilização da Terra favorecendo a ampliação das diferentes formas de vida. Infelizmente, o homem tem interferido no meio através de uma concepção mercantilizada que proporciona impactos, assim, desiquilibrando os princípios da natureza.

Como consequência, temos um novo período denominado de antropoceno, a "era que é considerada a soberania humana e da crença no controle de tudo através do conhecimento" (DE NOVAES VIANNA, 2020, p. 114). O homem ao ter acesso aos instrumentos facilitadores do trabalho e de suas atividades, principalmente com o avanço industrial e desenvolvimento tecnológico, toma uma postura egocêntrica, visando apenas seus interesses, sem medir os impactos causados por um sistema que ignora as relações ecossistêmicas entre o homem-natureza.

O antropoceno é fruto de um conjunto de ações irresponsáveis do homem e principalmente das grandes organizações empresariais que são os pilares do sistema econômico capitalista. Desse modo, o homem ao invés de ter uma relação associativa com a natureza, apenas a utiliza para exploração dos recursos, e com essas ações imprudentes traz inúmeros problemas socioambientais em que a coletividade, e em especial, os menos privilegiados sofrem as maiores consequências. Logo segundo pesquisadores:

> O desenvolvimento da pandemia de COVID-19 é uma consequência da urbanização, mobilidade extrema e hábitos de consumo do mundo globalizado e foi agravada pelos grandes problemas do Antropoceno (degradação

> ambiental, fluxo de patógenos entre seres humanos e animais, principalmente selvagens, desigualdades sociais e falta de medidas preventivas sociais e de saúde pública) (SILVA et al., 2020, p. 1012).

O contexto pandêmico é agravado também por problemas ocasionados por um sistema que proporciona uma desestabilização constante dos processos naturais. Contudo, esses argumentos são silenciados pela mídia que aterroriza a população, mas não compartilham dos fatores que propiciaram o surgimento da doença e seus devidos agravos, uma vez que a mesma dissemina a alienação para que o sistema continue em manutenção, favorecendo uma seleta classe dos privilegiados.

O surgimento da covid-19 é resultado da invasão humana em ambientes que deveriam ser preservados e hábitos inadequados que prejudicam os animais silvestres e a biodiversidade. Em decorrência, temos o desmatamento como uma ação que desencadeia inúmeros danos ao meio, as quais ressalvo as mudanças climáticas, que apesar de haver inúmeras iniciativas governamentais para controle da emissão de poluentes, não vivenciamos uma mudança conjunta e efetiva para a sua redução.

Em vista a essas ações humanas, ressaltando o desmatamento, a perda da biodiversidade e o desequilíbrio ecológico-climático global, os quais acarretam o surgimento de novas zoonoses, afetando a saúde dos animais (LAYRARGUES, 2020, p. 16). Consideramos que essas atitudes de degradação ambiental trazem grandes consequências a toda a humanidade, principalmente na saúde e na qualidade de vida.

O problema climático é um fator crucial a ser discutido na sociedade contemporânea. Segundo Silva et al., (2020, p. 1005) as áreas urbanas com altos níveis de poluição atmosférica e atividade industrial tem sido fatores agravantes para comprometer os pacientes contaminados e sua hospitalização nas unidades de terapia intensivas (UTIs).

Nesse contexto, o Brasil tem agido contraditoriamente ao negligenciar esses aspectos e ter afrouxado o desmatamento ilegal da Amazônia em períodos em que a poluição atmosférica afeta diretamente a saúde de toda a humanidade. Conforme Ribeiro, Custodio e Praça (2020, p. 286) “a pandemia COVID-19 não surtiu efeitos na redução do desmatamento, ao contrário, as previsões para os dados de desmatamento na Amazônia são de contínuo crescimento”. Logo, é visível o quão retrogrado está o posicionamento de alguns representantes de estados que visam apenas atender os ditames do sistema capitalista, ultrapassando os limites éticos, e assim, afetando a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

coletividade.

Infelizmente, o "quadro tem se intensificado desde o primeiro ano de governo do presidente Jair Messias Bolsonaro em que esteve marcado pelos maiores índices de desmatamento e queimadas na história da Amazônia" (SOARES; PINTO, 2020, p. 132).

Ademais, Silva, Nascimento e Amaral (2020, p. 7) a população brasileira, "encontra-se em situação de extrema vulnerabilidade social, com altas taxas de desemprego, com a redução dos investimentos em saúde e nas políticas sociais, prejudicando a população mais carente". Vivemos em um país abundante, mas com uma extrema desigualdade social que em tempos pandêmicos que ressalta ainda mais.

De acordo com De Novaes Vianna (2020, p. 5) "os primeiros casos da pandemia foram identificados em classes superiores que rapidamente transmitiram para classes inferiores", as quais são mais afetadas pelas condições de trabalho e acesso a saúde de qualidade. Logo, estão mais expostos a doenças contagiosas por ser um grupo mais frágil, que carecem de recursos que poderiam minimizar os impactos dessa doença.

Constata-se que o fato de "a pandemia ter ficado relativamente mais controlada em estratos privilegiados, pois além de possuir melhores condições de saúde e qualidade de vida, ainda estão menos expostos ao vírus" (SANTOS, 2020, p.4). Essa realidade não se enquadra na vida da maioria dos brasileiros que precisam pegar transporte público e trabalhar para sobreviver, e ainda, sofrem para ter acesso aos equipamentos básicos de segurança, com aumentos exorbitantes de preços em momentos que deveríamos estender a mão aqueles que necessitam.

Ainda sobre, Bittencourt (2020, p. 172) assevera que "pessoas sem saneamento básico decente, pessoas que dormem ao relento, pessoas socialmente desassistidas, são como bucha de canhão nos surtos pandêmicos", ou seja, grande parte da população nacional a luz de um estado neoliberal tem resultados terríveis, visto o constante aumento de casos e mortes no território nacional.

Portanto, consideramos que a pandemia sofre influência direta de um desiquilíbrio ecossistêmico que é silenciado pelas esferas de poder para manutenção do sistema e quando atrelados a uma sociedade desigual, egocêntrica e individualista temos a desordem completa, trazendo as maiores consequências a classe trabalhadora.

4 A URGÊNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM A COVID-19

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Promover EA em tempos de pandemia, é proporcionar aos indivíduos através do ensino a compreensão da sua realidade com base no conhecimento científico. A EA tem um caráter formador para cidadania visando romper com aspectos individualista para se pensar na coletividade e no meio ambiente como um espaço integrado de diferentes formas de vida que exigem respeito e preservação. A luz da pandemia, a EA não visa tratar de questões estritamente ecológicas, mas dos problemas socioambientais integrando o homem e o meio.

As linhas teóricas de EA tem se ampliado e dentre elas adotamos uma concepção crítica da EA, por entendemos que essa realidade não condiz como a mais adequada para todos os que nela habitam. “Na macrotendência crítica, não basta lutar por uma nova cultura entre homem e a natureza, mas pela transformação da sociedade” (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 67).

Almejar a transformação da sociedade parece utópico, mas ressalvamos que toda mudança é derivada de processos que se constroem gradativamente através da transmissão de conhecimentos que irão formar gerações que podem ser as grandes protagonistas da modificação social. Nesse viés, a EA crítica almeja pelo menos três situações pedagógicas:

> a) efetuar uma consistente análise da conjuntura complexa da realidade a fim de ter os fundamentos necessários para questionar os condicionantes sociais historicamente produzidos que implicam a reprodução social e geram a desigualdade e os conflitos ambientais; b) trabalhar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais ante as relações de expropriação, opressão e dominação próprias da modernidade capitalista; c) implantar a transformação mais radical possível do padrão societário dominante, no qual se definem a situação de degradação intensiva da natureza e. em seu interior, da condição humana (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 64).

A EA tem como intenção proporcionar o entendimento da realidade de forma ampla, visualizando os seus aspectos históricos, econômicos, sociais e políticos para a construção de uma consciência crítica que forme indivíduos autônomos e engajados para intervir no meio. Visto que, vivenciamos um período crítico em que as informações confiáveis são apagadas por uma série de falsas verdades, fake news, as quais vem reforçando ainda mais a alienação da população.

Assim, a EA surge da necessidade de dialogar e problematizar questões do micro (currículo, conteúdo, atividades) associando-as com o macro (política educacional, educação-mercado-trabalho) (LOUREIRO, 2007, p. 68). Nesse viés,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

consideramos que é preciso que haja um esclarecimento que a pandemia é fruto das próprias ações do homem com a natureza e que, portanto, é de urgência que ocorra uma mudança no estilo de vida dos seres humanos para minimização desses impactos.

A conscientização não se resume apenas nas discussões ecológicas, mas também em trazer à tona as desigualdades sociais e a carência da população brasileira nas suas condições básicas sanitárias, de trabalho e qualidade de vida. Não obstante, mesmo que haja vida sendo afetadas, o que não poderia ficar sufocado é a economia como se não fosse possível sustentar uma renda mínima garantidora da sobrevivência humana, no lugar do deus do mercado em um estado-neoliberal (CONSENZA et al., 2020, p. 11).

Dentre o dilema do capitalismo contemporâneo entre buscar a contenção gerando uma crise econômica ou se não contém gerando imediatamente uma crise sanitária (VIANA, 2019, p.7), percebe-se que ficamos à mercê do sistema, e para sairmos dessa condição, somente com a reflexão crítica seremos capazes de tomar atitudes de enfretamento de um governo desumano.

Além disso, na mesma linha dos terraplanistas, temos os antivacinas, uma legião que insiste em trazer concepções vazias e sem fundamento, que somente poderemos reverter demonstrando dados históricos científicos de como as vacinas são essenciais no controle de doenças.

Ademais, “a pandemia mostra que, num mundo globalizado, as ações e decisões de algumas poucas pessoas, que detém o poder político e econômico nos países, irão afetar a saúde, a economia e o futuro de toda a humanidade” (SILVA et al., 2020, p. 1012). Logo, é de urgência que a EA esteja no embate em promover uma discussão ética, política, econômica e social para mudar o quadro atual da alienação em massa e trazer à tona quais são os reais fundamentos dos problemas contemporâneos.

Em vista, aos fatores que se associam com EA e a pandemia temos como desafio contribuir para construção de um novo normal através de uma ação civilizatória construindo uma nova relação entre o homem e o meio ambiente (LAYRARGUES, 2020, p. 29). Sendo assim, consideramos que as atribuições exigem de nós uma postura crítica, que não siga os passos da boiada, mas que saia da bolha midiática para se aprofundar em bases cientificas, filosóficas e históricas para iniciar o percurso dessa mudança.

Reconhecemos que o posicionamento de educadores ambientais e professores,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que são os principais formadores dos sujeitos precisam estar em alerta com as constantes mudanças que vem ocorrendo ao longo dos últimos tempos. Assim, o posicionamento conservador é de aceitação da realidade, mas a postura crítica é de lutar por uma sociedade mais justa, ética e igualitária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a pandemia da covid-19 tem demonstrado os impactos causado pelo homem no meio, mas que ainda resiste em ignorar e ocultar que as suas ações de degradação, individualismo, tem impactado toda a coletividade. Assim, percebe-se que as pauta socioambiental continua sendo silenciada para que os mecanismos de poder continuem em manutenção, em que a massa popular permaneça no estado de alienação, pagando o preço mais caro por escolhas daqueles que governam o estado.

A EA é uma temática de urgência para tratar de assuntos que não se restringem apenas as questões ecológicas, mas em proporcionar aos indivíduos a compreensão da sua realidade, visualizando os aspectos econômicos, políticos, ambientais e sociais, aliados a uma concepção crítica para formação do sujeito para um processo de construção de uma sociedade mais justa, ética e igualitária.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, R. N. Pandemia, isolamento social e colapso global. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 19, n. 221, p. 168-178, 2020. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/52827. Acesso em: 20 maio. 2021.

COSENZA, A; SANCHEZ, C; MARCOMIN, F. E; BARZANO, M; GUIMARÃES, M; SATO, M; LAYRARGUES, P. Voos e pousos nas janelas existenciais da Educação Ambiental. **AmbientalMENTEsustentable**, v. 27, n. 1, p. 7-19, 2020. Disponível em: https://revistas.udc.es/index.php/RAS/article/view/ams.2020.27.1.6596/g6596_pdf Acesso em: 05 maio. 2021.

DE NOVAES VIANNA, L. F. Antropoceno e o COVID-19: Uma era de integração ou de controle da Natureza? **Revista Brasileira de Meio Ambiente**, v. 8, n. 1, p. 114-117, 2020. Disponível em: https://revistabrasileirademeioambiente.com/index.php/RVBMA/article/view/453. Acesso em: 25 abr.2021.

LAYRARGUES, P. P. Pandemias, colapso climático, antiecologismo: Educação Ambiental entre as emergências de um ecocídio apocalíptico. **Revbea**, v. 15, n. 4, p. 1-30, 2020. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10861/7819. Acesso em: 25 maio. 2021.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, S. S; TRAJBER, R. (coord.). **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p. 66-72.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trab. Educ. Saúde**, v. 11, n. 1, p. 53-71, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tes/v11n1/a04v11n1.pdf. Acesso em: 02 maio. 2021.

RIBEIRO, J. C. J.; CUSTÓDIO, M. M.; PRAÇA, D. H. P. Covid-19: reflexões sobre seus impactos na qualidade do ar e nas modificações climáticas. **Veredas do Direito**, v. 17, n. 39, p. 265-296, 2020. Disponível em: http://revista.domhelder.edu.br/index.php/veredas/article/view/1960. Acesso em: 25 maio. 2021.

SANTOS, J. A. F. Covid-19, causas fundamentais, classe social e território. **Trab. Educ. Saúde**, v. 18, n. 3, p. 2-7, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/j/tes/a/SHD6bj9xgZQvbHGgycCTyJN/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 02 abr. 2021.

SILVA, M. R. D.; NASCIMENTO, R. C.; AMARAL, A. R. P. O. Impactos socioambientais e a pandemia do novo coronavírus. **HOLOS**, v. 5, p. 1-13, 2020. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11015/pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

SILVA, C. M.; SOARES, R.; MACHADO, W.; ARBILLA, G.; SILVA, C. A pandemia de COVID-19: vivendo no Antropoceno. **Rev. Virtual de Quím.**, v. 12, n. 4, p. 1001-1016, 2020. Disponível em: http://static.sites.sbq.org.br/rvq.sbq.org.br/pdf/v12n4a09.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

SOARES, S. F; PINTO, G. B. R. A pandemia da COVID-19 e a questão ambiental. **Diversitates Int. J.**, v. 12, n. 1, p. 116-137, 2020. Disponível em: http://www.diversitates.uff.br/index.php/1diversitates-uff1/article/view/338/245. Acesso em: 10 maio. 2021.

VIANA, N. Capitalismo e Pandemia. **Marxismo e Autogestão**, v. 6, n. 9, p. 1-11, 2019. Disponível em: https://redelp.net/revistas/index.php/rma/article/view/639/595. Acesso em: 25 abr. 2021.

5.5.25 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA AGENDA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA E.M. BELAS ÁGUAS, ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE SÃO BENTO - MA.

Gilberto Matos Aroucha[515]

RESUMO

Esta investigação teve como ponto de partida encontrar resposta ao seguinte problema: até que ponto a E.M Belas Águas, localizada no povoado do mesmo nome têm contribuído para promover a educação ambiental? Em decorrência de tal pergunta, a investigação teve como objetivo geral verificar, quais são as ações ambientais praticadas pela escola Belas Águas, que resultados significativos se traduzem em práticas pessoais no dia a dia dos seus discentes. Para a efetivação deste estudo, foi realizada uma pesquisa empírica do tipo descritiva, sobretudo na forma de trabalho de campo. Os dados obtidos foram analisados e apresentados os seus resultados em gráficos. Foi observado que os resultados se mostraram concernentes com as abordagens de importantes autores da literatura sobre o assunto. Pode-se concluir que as ações de educação ambiental promovem mudanças de comportamento e despertam nos estudantes certo interesse para encontrar soluções para as problemáticas ambientais, todavia, para além do reconhecimento de valor e do interesse que os participantes têm sobre as questões ambientais, é necessário que a escola avance mais ainda para que se tornem mais frequentes as ações de educação ambiental no dia a dia dos discentes e que se desenvolvam novas ações e planos voltados à preservação do meio ambiente na localidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Percepção; Conservação e Preservação Ambiental.

1 INTRODUÇÃO

Pensando na essencialidade do meio ambiente para a população existente em nosso planeta, e sobre o pensamento de que, sem os devidos cuidados, esse nosso grande “bem” findável pode um dia acabar, é que se pensou neste projeto desenvolvido na E.M Belas Aguas localizado na zona rural do município de São Bento – MA, em prol dos cuidados, conservação, recuperação e da educação ambiental que é tão necessário para o bem-estar da vida existente no mundo.

Sabendo-se que o meio ambiente é um bem de todos, segundo o Artigo 225 da Constituição Federal de 1988, que afirma ser esse de uso comum e, que é dever da coletividade defendê-lo e preservá-lo, e vendo a necessidade de trabalhar a conservação e atuar também na educação ambiental de crianças, jovens e adultos, dando apoio, quando necessário, às ações da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, é que esse projeto foi elaborado.

[515] Licenciado em Geografia. Mestre em Saúde e Ambiente. Doutor em Ciências Pedagógicas. Professor Adjunto IV da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. gmatosaroucha@gmail.com

A preservação ambiental se inicia dentro da educação, portanto, há uma necessidade de se trabalhar dentro das escolas e posteriormente fora das escolas, e juntamente com a Secretaria de Educação e com o apoio de pais e estudantes da localidade.

Diante de tudo isso, é que esse projeto foi formulado, com a justificativa de destacar a problemática ambiental enfrentada e da necessidade de se trabalhar a conservação e recuperação das áreas ambientais e educação ambiental, para protegermos esse bem de todos.

O projeto foi fundamentado em referenciais bibliográficos do tema, nas leis ambientais brasileira e nas leis educacionais de ensino de educação ambiental e por fim, destacar as ações que se deseja executar para se alcançar os objetivos destacados.

2 JUSTIFICATIVA

O meio ambiente é de extrema essencialidade para a humanidade e durante os anos esse bem tem sido degradado de maneira desordenada, somente com os problemas ambientais que acometeram nosso planeta nos últimos anos, é que a preocupação com os recursos naturais de nosso mundo tem aumentado.

Segundo Junior e Monteiro (2019), existem uma relação entre todas as coisas vivas e não vivas e a terra ou em qualquer lugar dela, que afeta os ecossistemas e os seres humanos, a essa relação usa-se a expressão Meio Ambiente.

Diante disso, não podendo ficar à mercê da degradação que ocorre próximo de nós, é que se viu a necessidade de se criar um projeto de proteção, recuperação e conservação ambiental do povoado Belas Águas. Não somente isso, mas também trabalhar com a educação ambiental, pois esse é um dos meios de se construir um futuro de conservação e preservação ambiental permanente, garantindo que os recursos naturais permaneçam no presente e no futuro da humanidade.

Como afirma o Inciso VI, do parágrafo 1º, do Artigo 225 da Constituição Federal (1988), quando diz: “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a prevenção do meio ambiente”.

Promover a educação e a conscientização ambiental é um dever de todo cidadão. Os problemas ambientais não afetam apenas a geração vigente, mas a todas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

as próximas gerações, e é exatamente por buscarmos qualidade de vida, que lutamos por um mundo digno, para que possamos deixar de herança para o futuro de nossas famílias.

> A expressão Educação Ambiental surgiu no ano de 1965, com o termo "Environmental Education", na Conferência em Educação na Universidade Keele, destacando a formação de todos os cidadãos relacionada a problemas ambientais que envolvem a humanidade (Ferreira et al. 2019, p. 202).

Diante disso, fica o seguinte questionamento. De que forma podemos educar e sensibilizar as pessoas a conservar e preservar o meio ambiente de maneira que possamos fazer nossa parte como cidadãos de Belas Águas na construção de uma sociedade consciente sobre a importância do meio ambiente para a geração atual e futura?

Mesmo que a nossa luta seja árdua, e que possa demorar para ser alcançado os nossos objetivos, sabemos que o primeiro passo para essa caminhada é a elaboração de projetos dessa natureza, e que a semente que será plantada um dia germinará e dará bons frutos para a localidade investigada.

2 PLANEJAMENTO

Primeiramente fez-se uma analise sobre a escola a ser inserida no projeto. Em seguida, esclareceram-se os objetivos do referido projeto, onde uma série de reuniões foi programada para o estudo do conteúdo, em seguida elaborou-se as técnicas de investigação, aplicou-se e consequente analisou-se os resultados.

3 METODOLOGIA

Como parte do estudo da educação ambiental na E. M Belas Águas foi elaborado os seguintes objetivos.

- Diagnosticar através da aplicação de questionários o conhecimento prévio dos alunos sobre preservação e conservação do meio ambiente;
- Defender a conservação ambiental para o povoado de Belas Águas;
- Traçar e executar estratégias para a ampliação da educação ambiental em lugares diversos pertencentes à localidade;
- Mostrar uma Belas Águas que poucos conhecem e trazer à tona o modelo de uso e ocupação do espaço geográfico à luz da educação ambiental;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

- Registrar através de fotografias áreas degradáveis do espaço rural e urbano do povoado;
- Verificar de que forma a interferência antrópica na utilização do espaço urbano provoca alterações no meio ambiente.

O projeto foi desenvolvido em três etapas. A primeira constituiu-se da definição dos objetivos citados acima, esta etapa foi importante porque fundamentaram teoricamente os diversos conceitos sobre espaço urbano, rural, densidade demográfica, educação ambiental, meio ambiente e outros. Na segunda etapa procedeu-se o estudo da localidade selecionada (Belas Águas) e na terceira etapa, aprofundou-se o estudo.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Se voltarmos aos primórdios da história da humanidade, poderemos observar que desde o seu início os seres humanos tem usufruído dos recursos disponibilizados pelo meio ambiente, fazendo uso desordenados e degradando de várias maneiras esse tesouro que é tão essencial para a vida aqui na terra.

Durante muitos anos, usamos desses recursos sem nos preocuparmos com o seu fim, ou que um dia a natureza poderia nos “cobrar” o que já foi retirado dela, mas de alguns anos para cá, alguns acontecimentos geológicos e climatológicos viraram temas de estudos, e de questionamentos para cientistas e pessoas do mundo inteiro.

Com esses acontecimentos, se iniciou uma busca pela proteção de recursos que antes se achava ser infinito, como a água, ou mesmo a proteção de florestas, que por sua exuberância e tamanho não se imaginava que poderiam desaparecer. Com isso, inicia-se a formulação de Leis que visão minimizar os efeitos causados pela industrialização em alguns países, e em muitos lugares aparecem os grupos de apoio a proteção e conscientização ao meio ambiente.

> A questão ambiental, no Brasil, como de resto no mundo inteiro, tem sido motivo de preocupação da sociedade organizada, pois o seu equacionamento diz respeito direto à sobrevivência da própria humanidade, havendo a necessidade de disciplinar, urgentemente, o uso de recursos naturais de forma sustentável (ABREU; FRASSETTO; OLIVEIRA, 2017, p. 2).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Hoje, por querermos fazer o nosso papel como cidadãos do mundo, é que partimos para a criação desse grupo, que visa atuar na proteção, manutenção e educação ambiental, pois sabemos que esse é o nosso dever, quanto brasileiros, e mais ainda como cidadãos de São Bento-MA.

> Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (Art. 225, CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA, 1988).

Todos temos direito de um meio ambiente ecologicamente equilibrado, esse direito nos foi dado na Constituição, pois esse é um bem essencial para a vida, mas com isso também nos vem o dever de preservar, cuidar e conscientizar a todos. E um dos melhores meios de conscientização é o exemplo e a educação.

> A implantação da educação ambiental nas escolas pode ser considerada uma das formas mais eficazes para a conquista de uma sociedade sustentável. Os debates mundiais e nacionais sobre o meio ambiente, que aconteceram nos últimos anos, estabeleceram que as escolas poderiam se tornar aliadas para o alcance do desenvolvimento sustentável, desde que se transformassem em espaços de conscientização ambiental, desenvolvendo o senso crítico, a mudança de comportamento, incentivando o respeito à vida e disseminando novas práticas de uso dos recursos naturais(SANTOS; GARDOLINSKI, 2017).

Quando a conscientização se inicia nas escolas, os alunos levam esse conhecimento para seus pais, e quando vêem algum de seus parentes praticando algum ato de poluição, eles são os primeiros a repreenderem e dizer que ouviram na escola o professor dizendo que aquilo era errado. No entanto, se os pais desses alunos também não forem ensinados, eles não aceitarão os conselhos que seus filhos lhes dão, dizendo ser besteira.

> Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Art. 1º, **LEI Nº 9.795**, 1999).

Diante disso, além da educação ambiental nas escolas, a conscientização deve ser feita nas ruas, com palestra e panfletos, e nas redes sociais com imagens e vídeos, demonstrando os benefícios dos cuidados com o meio ambiente.

> A ação governamental objetiva a manutenção do equilíbrio ecológico, sendo certo que o meio ambiente é um patrimônio público de uso coletivo e deve

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> ser necessariamente protegido. Por isso é que a preservação, a recuperação e a revitalização do meio ambiente hão de constituir uma preocupação do Poder Público e, conseqüentemente, do Direito, porque ele forma a ambiência na qual se move, desenvolve, atua e expande a vida humana (MENDES, 2016).

É de conhecimento que a manutenção, prevenção e os cuidados sobre o meio ambiente, são de preocupação do Poder Público, no entanto, essa responsabilidade é de todos nós, quanto cidadãos, e por esse motivo é que tem se tornado comum nos últimos anos a criação de grupos de ambientalistas, que lutam pela preservação do meio ambiente de variadas formas.

> A educação ambiental assume assim a sua parte no enfrentamento dessa crise radicalizando seu compromisso com mudanças de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes, que deve se realizar junto à totalidade dos habitantes de cada base territorial, de forma permanente, continuada e para todos. Uma educação que se propõe a fomentar processos continuados que possibilitem o respeito à diversidade biológica, cultural, étnica, juntamente com o fortalecimento da resistência da sociedade a um modelo devastador das relações de seres humanos entre si e destes com o meio ambiente (SORRENTINO; TRAJBER, 2007, p. 14).

Com esses exemplos, e com a paixão instaurada em nós, é que buscamos também fazer a nossa contribuição, assim, em nosso lugar de interações, e em nosso espaço de habitação buscamos agir de maneira semelhante, pregando o cuidado, a manutenção e além de tudo isso a formação de uma sociedade educada, sabedora de seus deveres para com o meio ambiente.

O que se sabe também que a educação ambiental é um direito de todo cidadão, e que é dever do poder público proporcionar essa educação, que está prevista no Artigo 225 da nossa Constituição, para todo cidadão, independente de raça ou de status social.

> A definição da educação ambiental é dada no artigo 1º da Lei nº 9.795/99 como "os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade". Mesmo apresentando um enfoque conservacionista, essa definição coloca o ser humano como responsável individual e coletivamente pela sustentabilidade, ou seja, se fala da ação individual na esfera privada e de ação coletiva na esfera pública (LIPAI; LAYRARGUES; PEDRO, 2007, p. 26).

A escola é local propício para o surgimento de ideias revolucionárias, onde os alunos têm plena liberdade de se expressar, é na escola que os alunos têm a sua formação para a vivencia em sociedade, onde é trabalhada a criatividade, a criticidade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e a construção de ideias, sendo assim, é na escola o melhor lugar para se construir a consciência ambiental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é o ambiente ideal para se trabalhar conteúdos e metodologias adequadas para uma maior consciência ambiental, pois é o centro de formação educacional do cidadão, onde nasce à necessidade de ensinar e de tornar práticos os principais conceitos referentes ao meio ambiente, à cidadania e a conservação, na intenção de formar cidadãos sensibilizados com a causa ambiental.

Isto posto, considerando ter sido o objetivo geral deste projeto o de verificar,

quais são as ações ambientais praticadas pela escola Belas Águas, o resultados trazem resultados significativos que se traduzam em práticas pessoais no dia a dia dos estudantes, bem como considerando os resultados aqui encontrados e discutidos, é possível concluir que os projetos e as ações de educação ambiental da escola pesquisada promovem mudanças de comportamento e despertam nos estudantes certo interesse para encontrar soluções para as problemáticas ambientais, onde adquirem condições de assumir o papel de agentes de mudança em qualquer contexto e situação, influenciando, inclusive, em suas práticas pessoais, bem como, adquirem a capacidade de disseminar informações sobre a temática ambiental para aqueles que os circundam, como seus amigos e familiares. Todavia estas ações não são apontadas pelos discentes como frequentes no seu cotidiano, sendo necessário que a escola avance mais ainda.

Tal avanço, aqui posto com o tom de recomendação, é aquele que coloca a escola e aos que com ela estão envolvidos (pais, professores, diretores, pedagogos, poder público) para a necessidade de ações e planos voltados à preservação do meio ambiente inseridos no dia a dia dos estudantes, despertando, dessa forma, a conscientização para a ação e a busca de soluções concretas para os problemas ambientais.

Assim, considera-se que os objetivos deste projeto foram alcançados, mas com expectativa de continuação da investigação, a fim de saber também a percepção de todos os atores envolvidos nesse processo (professores, diretores, pedagogos, pais,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

poder público). O trabalho desenvolvido até o presente momento serviu para tornar visíveis muitos aspectos que devem ser aprofundados.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alexandre Herculano; FRASSETTO, Daniela Kramer; OLIVEIRA, Rodrigo José de.**A PROTEÇÃO AMBIENTAL NO MUNICÍPIO.**

BRASIL, **CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA**, Art. 225, 1988.

_____. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Lex: coletânea de legislação, edição federal. São Paulo, Saraiva: 2015.

DEBONI, Fábio; MELLO, Soraia Silva de. **PENSANDO SOBRE A "GERAÇÃO DO FUTURO" NO PRESENTE: JOVEM EDUCA JOVEM, COM-VIDAS E CONFERÊNCIA.** IN: Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola / [Coordenação: Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber]. – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

FERREIRA, Leidryana da Conceição; MARTINS, Leydiane da Conceição Gomes Ferreira; PEREIRA, Sueli Cristina Merotto; RAGGI, Désireé Gonçalves; SILVA, Jose Geraldo Ferreira da. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE NA PRÁTICA ESCOLAR.** Revbea, São Paulo, V. 14, No 2: 201-214, 2019.

JUNIOR, Edsio da Silva Leite; MONTEIRO, Andrei Roberto. **A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E O MEIO AMBIENTE.** 2019. Acessado em: https://jus.com.br/artigos/73694/a-constituicao-federal-de-1988-e-o-meio-ambiente. Data: 20/05/2021.

LIPAI, Eneida Maekawa; LAYRARGUES, Philippe Pomier; PEDRO, Viviane Vazzi. **Educação ambiental na escola: tá na lei…**IN: Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola / [Coordenação: Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber]. – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

MENDES, Nathalia. **Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) - Lei nº 6938/81: Conceito, objeto e instrumentos**. 2016. Acessado em: https://nathymendes.jusbrasil.com.br/noticias/321528492/politica-nacional-do-meio-ambiente-pnma-lei-n-6938-81. Data: 20/05/2021.

SANTOS, Susana Peres dos; GARDOLINSKI, Maria Terezinha Hanel Antoniazzi. **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE SUSTENTÁVEL.**

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel**. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO ÓRGÃO GESTOR.** IN: Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola / [Coordenação: Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber]. – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5.5.26 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA RURAL MUNICIPAL PROF. OLYMPIA BREYER EM ANTONINA/PR

Melissa da Luz Domingos[516]

Anne Caroline Pereira Arruda[517]

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar diálogos entre a Educação do Campo e Educação Ambiental, possibilitados por práticas baseadas na Agroecologia, realizadas no projeto de Educação Ambiental, vinculado ao Projeto de Recuperação de Áreas de Preservação Permanente - RAPPs, em uma escola pública e rural do munícipio de Antonina/PR. Para isso recorremos a produção teórica de Araújo et al. (2016), Arl (2013) e Arroyo, Caldart e Molina (2011). Como ferramenta de pesquisa foram utilizados questionários, respondidos via aplicativo de mensagem. Participaram da pesquisa dois educadores que desenvolveram as práticas do projeto junto à Escola Rural Municipal Prof. Olímpia Breyer. Foram consultados também os relatórios das atividades realizadas durante o projeto. Pode-se concluir que a Educação do Campo pode e deve estar atrelada a uma Educação Ambiental de caráter crítico e transformador. Demonstrou-se também que a Agroecologia e seus pressupostos é via mais apropriada para a valorização dos sujeitos do campo e para a construção de relações menos exploratórias entre a humanidade e a natureza. A busca por um mundo biodiverso e justo passa pela Educação Ambiental, baseada na Agroecologia. O estudo evidenciou a importância de experiências como as desenvolvidas pelo projeto RAPPs em relação à Educação Ambiental que engajou muitos estudantes, que aprendendo sobre práticas agroecológicas podem compartilhar seus conhecimentos em suas famílias e comunidades.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Ambiental. Agroecologia.

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo no Brasil apresenta particularidades em sua trajetória histórica que se reproduz nos mais variados territórios do país. Uma realidade que esteve por muito tempo invisível aos olhos dos pesquisadores e, consequentemente, também às políticas públicas e da sociedade brasileira como um todo. É a partir das lutas de movimentos sociais de trabalhadores do campo, em busca de uma educação verdadeiramente universal e menos excludente que a Educação do Campo ganha uma

[516] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR . Formada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Paraná – Campus FAFIPAR e em Licenciatura em Educação do Campo pela UFPR- Campus Litoral. Atua como docente na Rede Pública Estadual do Paraná. E-mail: me100preconceito@gmail.com

[517] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Mestra em Educação Teoria e Prática de Ensino pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente atua como Pedagoga na Rede pública do Estado do Paraná. E-mail: educ.performativa@gmail.com

maior visibilidade, todavia pequena, denotando a relevância do desenvolvimento de pesquisas nesse domínio.

Ainda no âmbito de movimentos educacionais necessários, a Educação Ambiental se mostra cada vez mais emergente, em um planeta caótico que tem lidado não só com catástrofes naturais, mas com a necessidade de se repensar o modelo de produção hegemônico e as atitudes que imperam no relacionamento da humanidade com a natureza. A forma de consumo sob a égide capitalista, as conquistas e problemas ecológicos oriundos da globalização, estas e outras temáticas são repensadas pela Educação Ambiental.

O presente artigo tem o objetivo de apresentar um diálogo entre a Educação no Campo e Educação Ambiental, a partir de práticas que se baseiam na Agroecologia, realizadas no projeto de Recuperação de Áreas de Preservação Permanente - RAPPs, em uma escola pública e rural do munícipio de Antonina/PR.

Para realizar a presente pesquisa, que analisa aspectos da esfera educacional inserida em uma realidade social em suas complexidades, optou-se pela pesquisa qualitativa de dados, de caráter exploratório. Buscando explicar fenômenos da realidade humana que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21).

O instrumento de coleta de dados adotado foi a aplicação de questionários, remotamente respondidos. Os questionários foram encaminhados a dois educadores, que fazem parte do coletivo de uma organização não governamental - ONG, a Associação de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento de Antonina – ADEMADAN, realizadora do projeto RAPPs. O referido projeto foi desenvolvido na Escola Rural Municipal Prof. Olimpia Breyer, do município de Antonina/PR. Os resultados dos questionários foram analisados e as respostas foram ponto de partida para a discussão realizada no presente trabalho, que envolve a Educação do Campo, a Educação Ambiental e práticas agroecológicas na educação.

Por meio dos relatórios das atividades desenvolvidas e dos questionários pudemos ter uma percepção do alcance e relevância da Educação Ambiental durante todo o processo de formação dos estudantes. Sendo referencial e proposta de enfretamento às práticas hegemônicas e danosas de produção que estão baseadas na agricultura convencional, que se utiliza de agrotóxicos e que não levam em consideração as relações entre os seres vivos na produção de alimentos.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO DE MÃOS DADAS COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Muito mais do que uma modalidade de ensino voltada aos povos do campo, das águas e das florestas, a Educação do Campo se tornou uma categoria de análise que acumula as mais diversas reflexões que hoje estão expostas em teses, dissertações e outras produções.

Os conceitos e significados atribuídos à Educação do Campo vêm sendo construídos nos últimos anos. Esse é um debate contemporâneo, que não ultrapassa pouco mais de vinte anos, sendo resultado de encontros realizados anualmente pelas universidades, institutos, organizações sociais, sindicais e outras instituições ligadas ao debate educacional, buscando discutir e criar estratégias de luta pela Educação do Campo junto ao Estado. Arroyo e Fernandes (1999) defendem que o termo, campo, não seja utilizado apenas para designar o que não é urbano, mas sim aceito em documentos oficiais e no âmbito das políticas públicas educacionais. Principalmente, porque o termo rural recebe valor negativo em relação ao urbano, sempre visto de forma estereotipada como o lugar do atraso.

Para o Estado brasileiro, os povos camponeses são: trabalhadores/as da agricultura familiar, quilombolas, ribeirinhos, faxinalenses, residentes de casas familiares rurais, assentados/as, pescadores/as, povos da floresta, indígenas, arrendatários, trabalhadores/as rurais, atingidos/as por barragens e ilhéus. Essa visão estatal de quem é camponês não leva em consideração a cultura e saberes locais, se mostrando um tanto limitada. Segundo COSTA (2000),

> Camponesas são aquelas famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos -suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família- mediante a produção rural desenvolvida de tal maneira que não se diferencie o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação (apud CARVALHO; COSTA, 2012, p. 113)

Ser camponês vai além de uma referência espacial e geográfica, mas se refere a complexidade das relações sociais, identidades e com a reprodução da vida.

A Educação do Campo abarca em seus estudos a relação do ser humano e o meio natural e questiona a tradição científica hegemônica que considera a separação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

entre o ser humano e a natureza e que dispõe que pode haver uma “dominação da natureza” (PORTO-GONÇALVES, 2012, p.95) pela espécie humana. Aliada à Educação Ambiental, a Educação do Campo fornece subsídios para reflexões e a construção de conhecimentos sobre as relações entre a humanidade e o meio.

A existência humana é reflexo das atividades humanas de transformação da natureza, onde o ser humano se coloca como dominante e explorador. Segundo Arl (2013), já destruímos mais de 30% dos recursos naturais existentes. O que nos leva à reflexões sobre as relações que estamos estabelecendo com o meio ambiente.

O atual modelo hegemônico de produção, o capitalista, está baseado na exploração humana e dos recursos naturais para fins lucrativos. A utilização indiscriminada dos recursos naturais e a degradação da natureza que vem acontecendo rapidamente, impossibilita tempo suficiente para que esta se renove. Diante desse cenário, nas últimas décadas, a questão ambiental se estabelece como um tema mundialmente discutido e se alarga, abarcando outras questões, como a expropriação de camponeses e povos originários.

A partir dessa agenda mundial de discussões “é que emergiram mundialmente os movimentos ambientalistas, dos quais se derivaram as primeiras propostas pedagógicas denominadas como educação ambiental.” (LAMOSA, 2017, p. 70). A partir disso, pode-se dizer que a Educação Ambiental advém dos movimentos ambientalistas para depois estender-se para o âmbito educacional escolar.

A Educação Ambiental passou a ser parte curricular da Educação Básica no Brasil, tendo respaldo legal na Lei 9.795 de 27 de abril de 1999, onde adotou-se um viés da educação socioambiental. Entendendo que a Educação Ambiental abrange:

> [...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial e sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.
> Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. (BRASIL, 1996)

Variados projetos voltados para a Educação Ambiental implantados em escolas possuem caráter conservador, pois não discutem o sistema hegemônico de produção e seus fundamentos exploratórios e degradantes. Esses projetos, muitas vezes, são muito atraentes para as escolas, uma vez que proporcionam o acesso a materiais e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formação para os profissionais da educação, principalmente para docentes de todos os níveis da Educação Básica, já que contam com bons financiamentos do próprio agronegócio. Nesse sentido, temos por exemplo, o Projeto Agrinho implantado em muitas escolas da esfera estadual de ensino, bem conhecido dos educadores no estado do Paraná. Portanto, é mais do que urgente repensarmos a forma com que nos relacionamos com a natureza e para isso tem-se que reavaliar qual o modelo de produção que seja sustentável e possibilite um novo projeto de campo brasileiro.

Apesar desse cenário, têm ocorrido a insurgência de propostas de Educação Ambiental críticas, que se baseiam na busca de transformação social e de novas visões sobre a relação dos seres humanos com a natureza. As bases teórico-metodológicas dessas propostas se entrecruzam com a Agroecologia. Um conceito ainda recente, ao mesmo tempo complexo, inaugurando outras perspectivas sobre a relação humana com o meio ambiente. Desse modo, “a Agroecologia permite a concretização de um novo projeto de campo, diferente do proposto pelo capitalismo verde e seus programas de educação ambiental;” (RIBEIRO et al. ,2017, p. 10).

A Agroecologia é uma proposta contra hegemônica que fundamenta uma outra visão de mundo, busca transformações do processo de produção e das relações da humanidade com o meio de uma forma democrática e com valorização da biodiversidade. Essa concepção “resulta da sistematização do conhecimento tradicional e da confluência das várias ciências” (ARL, 2013, p. 57). Assim, a Agroecologia se torna uma ferramenta valiosa possível no processo de Educação do Campo e Educação Ambiental, uma vez que aponta para outras possibilidades e reinvenção de outras formas de coexistência e interdependência do campo e da cidade. Segundo Ribeiro et al. (2012), a Agroecologia:

> Trata-se, portanto, de uma mudança cultural, no modo em que as compreendem e fazem o mundo. Estudar Agroecologia é uma forma de conhecer e ser capaz de construir novos processos de produção que questionam a lógica consumista do capitalismo, pois a agroecologia coloca a dimensão ecológica da vida no âmbito das famílias, nas suas relações internas e do seu fazer agricultural, sendo uma forma de reconstruir ecologicamente a agricultura e as relações sociais.

Se a Educação Ambiental tem como um de seus preceitos a transformação nas condições concretas da realidade tanto em ambientes urbanos quanto em ambientes camponeses e se ocupa da análise da realidade nas diferentes dimensões da relação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

entre ser humano e natureza, a Agroecologia se torna a lógica evidentemente mais apropriada para o seu desenvolvimento e propósito.

3 PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL BASEADAS NA AGROECOLOGIA NA ESCOLA RURAL MUNICIPAL OLIMPIA BREYER EM ANTONINA/PR

A escola Municipal RuralProfª Olimpia Breyer – Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, situada na localidade do Cachoeira, atende estudantes de variadas comunidades camponesas do município de Antonina, litoral do estado do Paraná. Inserida em um contexto da Educação do Campo, recebeu o projeto de Educação Ambiental de 2011 a 2015.

O projeto realizado na escola foi um desdobramento de um projeto maior, o RAPPs, idealizado e desenvolvido pela ADEMADAN, como uma experiência de Educação Ambiental voltada para crianças e adolescentes de escolas públicas do município, através de práticas agroecológicas.

Um dos pressupostos do projeto é que ao trazer práticas agroecológicas para o cotidiano escolar, os conhecimentos se estendessem para as famílias e para as comunidades.

O objetivo principal adotado pelo projeto desenvolvido na escola foi “mitigar o envelhecimento rural estimulando o desenvolvimento de uma agricultura sustentável, econômica e, ambientalmente, menos trabalhosa, que propicie atividades prazerosas no processo de produzir alimentos.” (ARAÚJO et al., 2016, p. 53). Essas atividades somente foram possíveis através da aceitação e parceria da direção da escola e seu corpo docente, que julgou as atividades como extracurricular e extraclasse. Dessa forma, a Educação Ambiental foi adotada como um tema apartado dos conteúdos do currículo.

A partir desse momento, vamos conhecer um pouco mais do projeto desenvolvido na escola. Para isso, recorremos as respostas dos questionários que foram respondidos por uma educadora e um educador do projeto, denominados a partir de agora de educador 1 e educadora 2. Importante destacar que a formação acadêmica desses educadores passaram pela graduação e pós-graduação, para que desenvolvessem o projeto com conhecimento técnico-científico e também de engajamento político. Além disso, atuaram também na escola pública, um deles possui vínculo como professor em um colégio do campo, no ensino médio.

Segundo o educador 1, o território escolhido para a realização das atividades foi a área rural do município de Antonina, porque as famílias residentes dessa localidade encontram sua sobrevivência majoritariamente na agricultura familiar. Apesar de todo o potencial de produção nas comunidades a agricultura que se desenvolve ali é a agricultura convencional. Se fazendo necessária uma educação que trouxesse alternativas ao desenvolvimento sustentável das comunidades e menor degradação do meio ambiente.

Em um primeiro momento foram realizadas abordagens teóricas sobre os conceitos que estão dentro da Agroecologia, como sobre alimentação saudável, malefícios dos agrotóxicos e a utilização das PANCs (plantas alimentícias não-convencionais). Para, então, partir para as atividades práticas como preparação do solo, com adubação verde e cobertura orgânica, como pode ser observado na figura 1. Os estudantes foram instigados a trazerem sementes e a participaram durante todo o desenvolvimento da implantação da agrofloresta. Com doze meses de implantação, o Sistema Agroflorestal – SAF, já estava bem desenvolvida e produzindo sendo realizadas várias colheitas e distribuição dos alimentos e de mudas entre os estudantes, como ilustra a figura 2.

Figura 1 – Viveiros: preparação de mudas e mobilização da escola

Fonte: Adaptado de Araújo et. al. (2016, p. 54)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2 – Colheita da produção

FONTE: ADAPTADA DE ARAÚJO ET. AL. (2016 P. 64)

A ideia era implantar uma SAF na escola, capaz de produzir alimentos saudáveis para a própria escola e fazer conhecer práticas da Agroecologia, conhecimentos que também pudessem ser aprendidos e exemplificados em prática nas casas de cada estudante, para que as próprias famílias pudessem transformar o meio em que vivem a partir das experiências escolares dos estudantes.

O trabalho de Educação Ambiental do projeto RAPPs alcançou os resultados esperados e serviu como modelo para outras escolas no município.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os povos camponeses são por si só impregnados de especificidades e de suas próprias lógicas de vida e por isso devem ser respeitados e tratados de forma que sejam garantidos os seus direitos como cidadãos. É preciso discutir, refletir e concretizar os pressupostos da Educação do Campo.

Para fazer acontecer uma educação voltada para os sujeitos do campo, deve-se formular um currículo que seja inserido na necessidade do cotidiano, da dinâmica social camponesa e na Educação Ambiental baseada na Agroecologia, que parta dessa realidade e que continuamente vise “o desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

É de extrema importância que o planejamento escolar seja vinculado ao local onde o estudante está inserido, partindo das necessidades imediatas dos educandos, unindo teoria e prática, tal como foi realizado no projeto de Educação Ambiental do

RAPPs. Segundo o educador 1, todas as ações da escola deveriam estar pautadas na Educação Ambiental, que deve perpassar todas as disciplinas, todas as ações da escola, porque precisa-se urgentemente de mudanças comportamentais e respeito ao meio ambiente. Os trabalhos de Educação Ambiental são relevantes até mesmo para a existência humana e para suas necessidades de sobrevivência, de convívio democrático e de garantia os direitos das populações, especialmente as do campo, das águas e das florestas.

Porque para além da questão educacional, a Educação do Campo juntamente com a Educação Ambiental estão vinculadas a um projeto de vida e de desenvolvimento ambiental e humano diferente do que este que está posto, é uma configuração social, novas relações de trabalho que considere os sujeitos desse território como eixo principal para esse desenvolvimento e uma outra relação com o meio, tendo suas bases também na Agroecologia, na diversidade e soberania alimentar. Nesse sentido,

> [...] a agroecologia emerge de uma busca por superar o conhecimento fragmentário, compartimentalizado, cartesiano, em favor de uma abordagem integrada. Seu conhecimento se constitui, mediante a interação entre diferentes disciplinas, para compreender o funcionamento dos ciclos minerais, as transformações de energia, os processos biológicos e as relações socioeconômicas como um todo, na análise dos diferentes processos que intervêm na atividade agrícola. (GUHUR; TONÁ, 2012)

Se torna cada vez mais evidente a necessidade de repensarmos a relação entre o homem e o meio ambiente que o circunda. A Agroecologia nos instrumentaliza teoricamente e em práticas para conceber essa visão. A educação é o caminho para que formemos uma sociedade mais consciente e comprometida com as questões ambientais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. B.; BOLDRINI, E. B.; PAES, L. S. O. P.; COUTO, D. P. L. Educação Ambiental no Projeto RAPPs: uma metodologia fundamentada no conhecimento da Agroecologia. In: BOLDRINI, E. et al. (Orgs.). **Clima: Boas práticas de adaptação**. 1. ed. Antonina: ADEMADAN, 2016.

ARL, Valdemar. **Transição Agroecológica**. Silvana Cássia Hoeller, Valentim Silva(Orgs.). Matinhos: Editora UFPR Litoral, 2013.

ARROYO, M. G.: FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo,

1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei 9795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da República do Brasil.** Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 23 mai. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996. Brasília, DF, 1996.

CARVALHO, H. M.; COSTA, F. A. Campesinato. In: ALENTEJANO, P.; CALDART, R. S.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. B. **Dicionário da Educação do Campo.** 2. ed.. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 113-120.

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: ALENTEJANO, P.; CALDART, R.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. (Org.). 1. ed. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 57-64.

LAMOSA, R. de A. C. A educação ambiental em disputa: a luta de classes na escola pública. In: RIBEIRO, D. S. et al. (Org.). **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 67-74.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. Agronegócio. In: ALENTEJANO, P.; CALDART, R.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. (Org.). 1. ed. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 79-85.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. Disponível em: http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/03/MINAYO-M.-Cec%C3%ADlia-org.-Pesquisa-social-teoria-m%C3%A9todo-e-criatividade.pdf. Acesso em: 04 dez. 2017.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Ambiente (Meio Ambiente). In: ALENTEJANO, P.; CALDART, R.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. (Org.). 1. ed. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 94-102.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: ALENTEJANO, P.; CALDART, R.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. (Org.). 1. ed. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-298.

RIBEIRO, D. S. et al. (Org.). **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

5.5.27 EPISTEMOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS DA GEOGRAFIA E CORRENTES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Diego Andrade de Jesus Lelis[518]

Daniele Saheb Pedroso[519]

RESUMO

O pensamento geográfico ao longo da história passou por diversas transformações. Cada tempo com suas particularidades e necessidades forjou modos distintos de pensar as relações entre o ser humano e o espaço geográfico, formando assim, um amplo arcabouço epistemológico sob o qual os pesquisadores podem se amparar para realizar as suas pesquisas. De igual esse arcabouço serve de sustentação para as práticas dos professores de geografia. Não diferente da realidade apresentada no campo geográfico, as pesquisas e práticas em Educação Ambiental (EA), ao longo da história, passaram por profundas transformações, dando origem a um vasto arcabouço epistemológico. Desta forma, o presente estudo tem por objetivo apresentar o desenvolvimento da ciência geográfica por meio de suas correntes de pensamento que se alinham epistemologicamente àquelas da EA. ressalta-se que se optou por delimitar o estudo às correntes da Geografia chamadas de contemporâneas, a saber: a corrente crítica, a humanista e a socioambiental. Para alcançar o objetivo proposto, realizou-se uma investigação de cunho qualitativo, através de um estudo crítico bibliográfico, baseado em autores como Carvalho (2004, 2012), Loureiro (2004, 2012) e Sauvé (2005), Moraes (1989, 2007), Mendonça (2004, 2009, 2019), Nogueira; Carneiro (2013) e Vesentini (1994, 2001, 2008). Os principais resultados apontam que a corrente crítica da Geografia possui uma amplitude de possibilidades de vinculação, destaca-se que pode ser vinculada à correntes crítica da EA. De igual maneira concebe a natureza como um recurso, por isso, pode ser vinculada à corrente recursista da EA. A corrente socioambiental da Geografia pode ser vinculada às correntes de sustentabilidade, crítica, humanista e naturalista da EA.

Palavras-chave: Epistemologia. Geografia. Educação Ambiental.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história a Geografia passou por inúmeras transformações. Esses movimentos deram origem a modos diversos de manifestação e compreensão do seu papel nas universidades, nas escolas e na sociedade. Dos campos acadêmicos às escolas, a Geografia possui suas particularidades. É valido destacar que a Geografia das escolas não é apenas uma adaptação da que é produzida nas universidades, antes, possui modos próprios de interpretar a realidade (LACOSTE, 2016).

Assim como a Geografia, a Educação Ambiental (EA) passou por

[518] Mestre em educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR, diegolellis09@hotmail.com.
[519] Doutora e Mestre em educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR, daniele.saheb@pucpr.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

transformações ao longo de sua história, formando um amplo arcabouço epistêmico. Seu papel na escola, sem dúvida é, ser desenvolvida como processo contínuo de formação de cidadãos para a vida sustentável.

A assunção dos educadores por uma epistemologia ou outra vai ser influenciada pelos seus modos de percepção do mundo, suas inclinações epistemológicas, políticas, formativas e metódicas, as quais se alinham a determinadas correntes de pensamento que, apesar de não hierarquizadas entre si, direcionam a práxis educativa.

Nesse contexto, este estudo tem por objetivo apresentar o desenvolvimento da Ciência Geográfica por meio de suas correntes de pensamento que se alinham com aquelas da EA de mesma linha epistemológica e de raciocínio.

Para a realização desta pesquisa utilizou-se as correntes do pensamento geográfico. Dentre as várias correntes, elegeu-se a esquematização proposta por Claval (2009), Mendonça (2009) e Moraes (2007), a qual contempla sete correntes (determinismo, possibilismo, método regional, quantitativa, crítica, humanista, e socioambiental). Contudo, neste estudo nos basearemos naquelas que caracterizam a Geografia Contemporânea, que abrange as três últimas mencionadas, as quais são amparadas no materialismo histórico-dialético, na fenomenologia e no método sistêmico, respectivamente.

No campo da EA, optou-se pela utilização da cartografia da EA proposta por Sauvé (2005). Essa esquematização apresenta 15 correntes (naturalista, conservacionista, resolutiva, sistêmica, cientifica, humanista, moral/ética, holística, biorregionalista, práxica, crítica, feminista, etnográfica, ecoeducação e sustentabilidade) nas quais se amparam os modos de desenvolvimento da EA, de compreensão do meio ambiente e das relações que o ser humano desenvolve no espaço. Contudo, neste estudo nos basearemos naquelas que, a partir da análise, mais se relacionam com as correntes contemporâneas da Geografia, a saber: naturalista, conservacionista, humanista, crítica e de sustentabilidade.

Para tanto, foram consultados artigos científicos em periódicos indexados, dissertações e teses da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/CAPES) e livros cujas áreas possuíam inter-relação com a temática aqui estudada. Nessa conjectura, primeiramente serão apresentadas as correntes do pensamento geográfico que são denominadas de Geografia Contemporânea, seguidas das correntes de EA que estejam alinhadas epistemologicamente com tais correntes geográficas. Por fim,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

serão apresentadas as considerações do estudo.

2 DESENVOLVIMENTO

É importante destacar que a organização aqui apresentada serve apenas de modelo didático, mas que, no plano cronológico, não há uma ruptura tão clara entre uma corrente e outra. Embora algumas apresentem divergências, elas não se excluem totalmente entre si. Antes, contam a história do pensamento geográfico e da EA, e marcam a compreensão de um dado momento histórico a partir de suas matrizes epistemológicas. Segundo Moreira, tais matrizes são:

> [...] formas de pensamento que partem de um núcleo racional por meio do qual uma estrutura global emerge como discurso de mundo, uma estrutura matriarcal se distinguindo de outra justamente pela maneira como o intelectual vê e interliga o mundo (MOREIRA, 2008, p.47).

Nessa perspectiva, as matrizes que amparam as correntes da ciência geográfica são a manifestação do modo como o/a pesquisador/a concebe o mundo e, consequentemente, imprime essa concepção na ciência realizada por ele/a.

Na década de 1970, surge a chamada Geografia Crítica, em oposição a linearidade da Geografia Quantitativa e a acriticidade da Geografia Tradicional. Essa corrente possui como principal caraterística a ressignificação dos conteúdos estudados na ciência geográfica e nas escolas.

Amparados nessa visão de Geografia, categorias como espaço, território, região e paisagem ganharam outras tônicas de interpretação à luz do materialismo histórico-dialético. O posicionamento crítico dessa corrente frente aos geógrafos tradicionais e quantitativos traz para o cerne das discussões as questões sociais e suas injustiças, sobretudo, na América Latina propondo, juntamente com outras áreas, a construção de uma ciência que promova a reflexão em vista da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Geografia Humanista se insere como contexto temporal da Geografia Crítica e, em menor ou maior grau, traz como marca para o seu surgimento o descontentamento dos geógrafos em relação a Geografia Quantitativa, em meados dos anos de 1960 no Estados Unidos.

Para compreender esse surgimento, faz-se necessário levar em consideração o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ambiente intelectual dos anos 60 e 70 do século XX. “Esse clima esteve associado à movimentos de questionamento da ordem vigente que, na Europa e nos Estados Unidos, emergiram (...) reivindicando novos direitos e, principalmente, o reconhecimento de diferentes visões” (CARVALHO, 2012, p.45-46).

Para atender essas demandas, era preciso uma Geografia que fosse ao encontro desses anseios e, para isso, deveria fundar-se em novos métodos, valores e ideias. Assim, tomou-se como base a aproximação humanista, buscando o olhar daquele que se relaciona com o ambiente. Para isso, os geógrafos precursores desta corrente, buscam amparo nos movimentos filosóficos da percepção, sobretudo na fenomenologia.

Para Andrade (1987, p.114) “esta corrente tem grande campo de ação, participando de uma luta em defesa do meio ambiente”. Essa concepção do modo de fazer ciência geográfica leva em consideração a natureza e a gama de experiências e pensamentos humanos “a qualidade e a intensidade de uma emoção, a ambivalência e a ambiguidade dos valores e atitudes, a natureza e o poder do símbolo e as características das intenções e das aspirações humanas” (TUAN, 1983, p.10).

A partir dessa compreensão, a Geografia Humanista, trabalha para dar respostas ao modo como o ser humano é no mundo, levando em consideração os aspectos não quantificáveis da existência humana. Nessa linha os conceitos como lugar, paisagem, região e outros ganham conotações para além da descrição física. Como dito anteriormente, a relação que o ser humano estabelece com os ambientes que compõem essas categorias é levado em consideração.

No contexto da ascensão do capitalismo, concomitante à Geografia Humanista, surgem as discussões no que se refere ao objeto de estudo da Geografia e ao modo de produzir ciência, até então com prevalência do modelo cartesiano. Essa corrente de pensamento ficou conhecida como Geografia Socioambiental. O enfoque epistemológico que dá sustentação a essa corrente consiste na base sistêmica de compreensão da realidade.

Na visão de Limberger (2006, p.97) “a abordagem sistêmica aparece como alternativa ou complemento ao pensamento cartesiano”, enfatizando que não foi objetivo destituir o modo cartesiano, mas ampliá-lo em vista de uma maior compreensão da realidade.

A compreensão sobre a base sistêmica é ampla e nem sempre convergente, mas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para fins de compreensão didática, será utilizado a descrita por Morin (2005, p.99) "sistema é uma totalidade organizada, feita de elementos solidários só podendo ser definidos uns em relação aos outros em função de seu lugar nesta totalidade".

Segundo Mendonça (2004, p.126) no que se refere a nomenclatura identitária dessa concepção, há certa divergência entre Geografia Ambiental e Geografia Socioambiental, mas "observa-se, frente aos desafios epistemológicos, uma forte tendência à utilização do termo socioambiental, pois se tornou difícil e insuficiente discutir o meio ambiente apenas do ponto de vista da natureza." Nesse contexto, o termo sócio apresenta-se atrelado ao ambiental enfatizando o envolvimento necessário da sociedade enquanto parte constitutiva fundamental dos processos que se referem às problemáticas ambientais.

Apresentadas as correntes do pensamento geográfico que embasam este trabalho, expõe-se também as correntes da EA propostas por Sauvé (2005). Segundo a pesquisadora, este mapeamento das diversas concepções da EA deve ser considerado como possibilidade de compreensão das práticas e das epistemologias sob as quais a EA se desenvolve.

A primeira a ser apresentada é a Corrente Naturalista. Ela possui como uma das principais características a preocupação com a natureza, segundo a qual, é percebida como morada do ser humano. No âmbito educacional, ela possui enfoque cognitivo, experiencial, afetivo, espiritual ou artístico. no campo do enfoque cognitivo "pode se resumir à transmissão de conhecimentos sobre a natureza, levando à construção de uma representação de meio ambiente naturalista, concebendo o ser humano como observador externo" (SAHEB, 2008,p.07).

O vínculo afetivo com a natureza sobrepõe a ideia de concebê-la como fonte de recursos para o ser humano, portanto as ações propostas como trabalho de campo em vista de conhecer o meio natural, dias de campo com propostas que favoreçam as experiências sensoriais são incentivadas por essa corrente no viés de religar o ser humano aos vínculos de outrora. Essa compreensão é utilizada como norteadora para identificação da corrente naturalista da EA

A segunda corrente a ser abordada diz respeito à Conservacionista. Ela centra suas discussões sobre a ideia de conservação do meio ambiente em prol da manutenção da vida humana. Em menor ou maior grau, essa corrente orientou a EA no Brasil. A "EA brasileira, em seus primórdios, foi orientada por uma visão hegemônica de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

perfil conservacionista, tecnicista, conservadora e apolítica, embora essa não fosse sua expressão exclusiva" (LIMA, 2009, p.149).

Diferentemente da concepção naturalista apresentada anteriormente, para a corrente conservacionista, a natureza não possui valor em si, seu valor está em garantir a vida humana. "As características principais do conservacionismo advêm da sobrecarga imposta à natureza e o modo de se organizar à sociedade, ou seja, é a maneira como a sociedade utiliza os recursos naturais"(BRITO; BRITO; SOUZA, 2015, p.146).

Esse modelo foi propagado, sobretudo, com a ideia mercadológica de desenvolvimento sustentável. No qual traz a ideia de desenvolver sem esgotar os recursos naturais para garantir a manutenção da vida humana no planeta. Para isso, a educação deve auxiliar na formação da consciência em prol da preservação do meio ambiente, através de habilidades relativas à gestão ambiental.

A corrente Humanista é apresentada como aquela que enfatiza a dimensão humana do meio ambiente. Por ela, busca-se compreender a relação que o ser humano estabelece com o meio em que vive. Aqui, a natureza que nas correntes anteriores era percebida com objeto de estudo, ganha o status de lugar de vivência, realização e relação humana.

No âmbito escolar, ela aparece em ações que buscam estudar as relações estabelecidas entre os moradores e um rio, por exemplo; realiza-se levantamentos históricos para compreender como se deu o desenvolvimento deste ou daquele bairro, neste aspecto valoriza e se utiliza como fonte, dados orais dos moradores da localidade. Além de levar em consideração as dimensões histórica, cultural, política, econômica, estética, afetiva e da subjetividade, essa corrente insere nas discussões, os valores simbólicos criados na relação entre o ser humano e o meio ambiente, sem perder o rigor da observação, da análise e da síntese.

A corrente denominada de Crítica, que busca a tomada de consciência em vista da resolução de problemas por meio social. Essa linha educacional busca proporcionar ao educando possibilidades de assumir-se como autor de sua própria história, promovendo a ruptura com as amarras que o impedem de ser agente ativo e transformador. Nessa concepção, a educação deve levar o educando a "assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos" (FREIRE, 2019, p.42).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O movimento crítico está em outras ciências sociais, como é o caso da Geografia. Amparada numa concepção dialética, busca desconstruir as realidades socioambientais, visando compreendê-las para transformá-las. Neste sentido, os meandros e intenções que compõem as ações são fontes de análise e de críticas fundamentadas e com proposições de solução.

A quinta e última corrente selecionada para composição deste estudo é a da sustentabilidade. Ela predominou largamente nos documentos que fazem parte do desenvolvimento da EA. Influenciada pela concepção de desenvolvimento sustentável, segundo a qual é preciso consumir de modo responsável em vista de garantir os recursos para as próximas gerações, essa corrente ganhou espaço nas escolas por meio de projetos de desenvolvimento sustentável.

Com enfoque pragmático e cognitivo propõe estudos de caso e resoluções de problemas na escola, na comunidade e em escalas mais amplas. Desenvolve suas ações de modo prático como: economizar água reduzindo o tempo de banho, propõe a implementação de lixeiras para a coleta seletiva dos rejeitos sólidos, incentiva e reciclagem de papel, metal e afins.

Apresentou-se algumas das muitas outras possibilidades de agrupamentos em vertentes das ações que são desenvolvidas nesse campo. Em virtude da abrangência dos temas que permeiam a EA, ela ganha características particulares, divergido, convergindo e complementando-se em alguns pontos em relação a outras correntes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aproximações entre os campos epistemológicos que alicerçam as correntes da Geografia Contemporânea encontram alinhamentos com aquelas sintetizadas por Sauvé, ao passo em que são manifestações de posicionamentos ideológicos e políticos presentes nos campos científicos e educativos que permeiam a contemporaneidade.

Pode-se afirmar que tais encontros sejam frutos de formações baseadas em escolas filosóficas que encontram adeptos/as para as mais diversas fundações teóricas pelo mundo e que, certamente, consubstanciam esses movimentos, mesmo em áreas que parecem distintas. Assim, por mais que a EA, por vezes, seja observada como um processo de natureza relacionada às ciências natureza e ambientais por sua prática

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conservacionista, observa-se que esses percursos possuem raízes mais profundas que suas condições práticas.

Do ponto de vista associativo, tem-se que a corrente crítica da Geografia possui uma amplitude de possibilidades de vinculação, destaca-se que por seu caráter contestatório do sistema hegemônico de poder pode ser vinculada à correntes crítica da EA. De igual maneira, traz traços de uma formação moral e concebe a natureza como um recurso, por isso, pode ser vinculada à corrente recursista da EA.

Sobre a corrente humanista da Geografia, percebe-se a possibilidade de vinculação às correntes humanista, de sustentabilidade e naturalista da EA. Essa amplitude de vinculação se deve, sobretudo, ao modo amplo como a corrente humanista da Geografia concebe o espaço e as relações estabelecidas entre os seres humanos e os seus pares e destes como lugar, o espaço e as outras formas de vida. Por fim, a corrente socioambiental da Geografia pode ser vinculada às correntes de sustentabilidade, crítica, humanista e naturalista da EA.

Recorda-se de que a corrente socioambiental busca desenvolver uma Geografia pautada na compreensão das inter-relações entre os aspectos físicos e naturais, sociais e econômicos que constituem o espaço geográfico. Nessa seara, investir no aprofundamento de questões conceituais referentes à aproximação dos campos, tendo por base as escolas filosóficas em que as duas áreas se fundamentam, compõe uma possibilidade de estudo para aclarar os reais alinhamentos de ambas, para além da prática.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia De. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

BRITO, Bárbara Lils Rabelo; BRITO, Daquinete Maria Chaves; SOUZA, Ester Almeida De. Pressupostos teóricos de proteção da natureza. **Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas**, Macapá, PA, v. 7, p. 141–147, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/planeta> Acesso em 28 jun. 2021

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos. In: **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13–24.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito**

ecológico. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

CLAVAL, Paul. A revolução pós-funcionalista e as concepções atuais da geografia. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (Eds.). **Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea**. Curitiba, PR: UFPR, 2009. p. 11–43.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. São Paulo, SP: Paz & Terra, 2019.

LACOSTE, Yves. **A Geografia - Isso serve em Primeiro lugar para fazer a Guerra**. 5. ed. São Paulo, SP: Papirus, 2016.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: Do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educacao e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 35, n. 1, p. 145–163, 2009.

LIMBERGER, Leila. Abordagem sistêmica e complexidade na geografia. **Geografia**, v. 15, n. 2, p. 95–109, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental tranformadora. In: **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65–84.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

MENDONÇA, Francisco. **Geografia e Meio Ambiente**. 7. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2004.

MENDONÇA, Francisco. Geografia Socioambiental. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (Eds.). **Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea**. Curitiba, PR. p. 121–144.

MENDONÇA, Francisco. **Geografia física: ciência humana?** 8. ed. São Paulo-SP: Contexto, 2019.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **A gênese da Geografia moderna**. São Paulo, SP: Hucitec, 1989.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 21 ed. ed. São Paulo, SP: Anablume, 2007.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias**. São Paulo, SP: Contexto, 2008.

MORIN, Edgar. **O Método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2005.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã**. Curitiba, PR: UFPR, 2013.

SAHEB, Daniele. **A Educação Ambinetal na formação em Pedagogia**. 2008. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação de Educação- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2008.

SAUVÉ, Lucie. Uma cortografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura (Eds.). **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005. p. 17–44.

TUAN, Yu Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo, SP: DIFEL, 1983.

VESENTINI, José William. Geografia Crítica e Ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino De (Ed.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo, SP: Contexto, 1994. p. 30–38.

VESENTINI, José William. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Ed.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo, SP: Contexto, 2001. p. 14–33.

VESENTINI, José William. **Para uma Geografia Crítica na escola**. São Paulo, SP: Ática, 2008. Disponível em: <http://www.geocritica.com.br/Arquivos PDF/LIVRO01.pdf> Acesso em 28 jun. 2021

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2025

5.5.28 ÉTICA AMBIENTAL E EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

Sandra Morais Ribeiro dos Santos[520]

RESUMO

Este trabalho visa uma reflexão sobre os aspectos éticos-educacionais relacionados a sustentabilidade, partindo de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. Apresenta brevemente problemas ambientais da atualidade, tais como a geração de lixo e resíduos gerados por industrias, comércios, atividades agropecuárias e indivíduos. Reflete sobre a prática atual do consumismo exacerbado, como um dos reflexos da chamada pós-modernidade. Analisa alguns princípios básicos da efetividade da educação no sentido de gerar valores éticos ambientais nas novas gerações através de métodos educativos e atitudes práticas do dia a dia. Busca também compreender a relação da ética filosófica com a educação ambiental, na chamada Ética da Terra, analisando textos de Leonardo Boff, entre outros autores, na qual o ser humano tem a responsabilidade que parte de um dever ético e moral para com o planeta, pois nele vive, e dele depende para sobreviver. O tema é urgente e necessário na medida que afeta todos os segmentos da sociedade hodierna na busca de meios para a conscientização através da educação das novas gerações dos principais problemas ambientais e da responsabilidade individual e coletiva que cada ser humano possui para com a Terra, indicando processos educativos que precisam ser efetivados a fim de causar mudanças comportamentais principalmente nas novas gerações através de uma educação ambiental vivencial.

Palavras-chave: Ética. Educação. Pós-modernidade. Sustentabilidade. Terra.

1 INTRODUÇÃO

O início do século XXI trouxe consigo novos embates para a sociedade no que diz respeito às questões ambientais e a vivência no planeta. No último século aconteceram mudanças que alteraram significativamente o rumo da história, como a as duas grandes guerras, a queda do muro de Berlin, o desmantelamento de várias nações, principalmente do bloco soviético, entre outras. Surgiram no período inovações extraordinárias principalmente devido ao avanço das novas tecnologias digitais e de comunicação. A globalização, a internet e o acesso a telefonia móvel favoreceram em grande escala a interligação de todo o planeta numa grande aldeia global, onde idiomas e culturas não impedem mais a troca de informações e culturas.

Em meio a todo este processo histórico, e a um progresso exponencial do conhecimento humano, percebe-se a preocupação de instituições e governos com o

[520] Doutoranda e Mestre em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Bacharel em Teologia e Licenciada em Química pela PUC/PR e Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional Uninter. Professora da Área de Humanidades do Centro Universitário Internacional Uninter. kaluribeiro@gmail.com.

meio ambiente e a utilização racional dos recursos não renováveis do planeta, através de um modo de vida sustentável. Esta pauta está continuamente nos diversos meios midiáticos, entretanto parece não despertar o interesse de uma grande parcela da população. O que se nota é que há a iminência de uma grande crise na questão ambiental, fruto da incorporação de novos hábitos de vida e de consumo. Mais do que uma questão meramente ecológica, ideológica, política ou científica, pode-se observar que se trata de uma questão ética, e por que não dizer ontológica, que necessita ser tratada por toda a sociedade.

A temática é relevante, atual e emergencial devido a inúmeras situações que são observadas dia após dia contra o meio ambiente, e na medida em que o mundo continua passando por inúmeras transformações em todas as esferas de poder. Decisões políticas, econômicas, culturais, entre outras, impactam direta ou indiretamente o ser humano e seu habitat.

Assim sendo, esta pesquisa visa compreender a ressignificação histórica que culminou com a atual crise ambiental, buscando também apresentar com a ajuda de diferentes autores, ideias e propostas que possam ser trabalhadas no ensino fundamental e médio a fim de contemplar o assunto de forma transversal e interdisciplinar, o que poderá ser realizado contemplando-se mais de uma área citada na BNCC, favorecendo assim uma educação cidadã, crítica e participativa.

Pensar em meio ambiente é refletir em como as ações humanas impactam a vida no planeta, e como eventos históricos, hábitos de consumo e outros elementos precisam ser pensados a fim de se efetivarem em ações práticas e éticas na formação de novos cidadãos.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA TEMÁTICA AMBIENTAL

O meio ambiente se constitui numa coletânea de elementos que compõem o planeta Terra, incluindo todos os seres vivos e não vivos (bióticos e abióticos). Esses elementos formam nosso planeta e, desde as idades mais antigas, por bilhões e bilhões de anos, relacionam-se de forma equilibrada e dinâmica. Em seu livro “Resíduos dos problemas às Soluções”, Cunha (2009) relata uma breve história da evolução ambiental da humanidade e seus problemas, e traz uma série de atitudes práticas visando contribuir para a preservação do Meio Ambiente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dentro dessa perspectiva histórica, o ser humano surgiu como uma das inúmeras espécies que necessita interagir com o meio, e dele depende para sobreviver, nele encontra meios para subsistência e sobrevivência. Inicialmente, nas primeiras comunidades humanas, essa interação era realizada de forma integrada e pontual, através de uma agricultura de subsistência, de forma que os impactos não eram substanciais. Da natureza eram retirados os meios de manutenção da vida.

Entretanto, o que se observou com o alavancar do progresso, principalmente depois da revolução industrial, foi um avanço desenfreado e individualista pelo lucro. A natureza passou a ser vista apenas como meio de extração e geração de matérias primas para geração de bens de consumo. Não houve durante muitos anos qualquer preocupação para com os danos a natureza decorrentes do progresso e da exploração. Cidades surgiram e se expandiram sem qualquer planejamento. Florestas e ecossistemas foram destruídos indiscriminadamente, chegando até mesmo em alguns casos ao aniquilamento, e em seu lugar surgiram assentamentos urbanos, monoculturas (soja, café, cana de açúcar, etc.), ou mesmo milhares de hectares de pastos para alimentar gado e outros animais para o abate e consumo. Não se pensava em preservação ambiental, em impactos ou qualquer outro termo relacionado ao cuidado para com a natureza. A ordem era o lucro e o progresso, atitudes estas que com o passar dos anos começaram a cobrar seu preço.

Cunha (2009) afirma que a humanidade na medida em que foi se multiplicando e ocupando o planeta, realizou em paralelo a agressão incólume do meio ambiente, através do desmatamento e expansão territorial dos países. A partir da revolução industrial com a produção em massa, a poluição tomou rumos catastróficos atingindo patamares altíssimos nas grandes cidades do mundo. Conferências e acordos foram realizados através de ações globais visando conscientizar principalmente governos, mas também mobilizar toda a sociedade, sobre a gravidade da situação e definir ações que minimizem os danos ambientais no planeta: Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Humano (Estocolmo, 1972); Cúpula da Terra, Rio 92 ou ECO 92 - realizada no Rio de Janeiro em 1992; Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (CDMS), ou como ficou conhecida, Rio +10, que ocorreu em Joanesburgo, África do Sul, 2002; Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável ou Rio +20, foi realizada novamente no Rio de Janeiro (2012).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O que se observa historicamente, é que a separação do homem e da natureza resultou numa atitude antropocêntrica. Dentro desta visão, o ser humano é colocado no centro de todas coisas e o meio ambiente está simplesmente para servi-lo com matéria prima a fim de produzir mais e mais produtos para satisfazer todas as suas necessidades e vontade, o que denota uma atitude de dominação, não reconhecendo a interdependência com a natureza como fator primordial a existência da vida na Terra. Tal atitude reflete-se inclusive na sociedade, em pequenas e grandes comunidades, onde o crescimento econômico e o aumento do capital justifica a exploração exacerbada de recursos naturais a fim de satisfazer vários hábitos do homem contemporâneo (GUIMARÃES, 2020).

Tal atitude gerou na pós-modernidade uma sociedade extremamente consumista, ávida por bens de consumo e alienada, por vezes, ao destino final do lixo ou resíduo produzido pelos seus maus hábitos. Este é um problema que precisa ser equacionado e resolvido urgentemente, pois das soluções encontradas e efetivadas na atualidade dependem a qualidade de vida futura desta e das próximas gerações.

3 ÉTICA DO CONSUMO E GERAÇÃO DE RESÍDUOS

A cultura da sociedade hodierna está alicerçada de forma a favorecer o consumismo. Percebe-se tal fato observando-se os hábitos, os comportamentos das pessoas, o que pode ser entendido inclusive pelos aspectos econômicos, pois um dos indicadores relevantes do desenvolvimento de um país é justamente a quantidade de aumento de produção e consumo de bens e serviços. (DIAS, ANDREOTTI, 2019).

A visão de mundo atual corresponde ao estímulo constante ao consumismo, entretanto será que nosso planeta se regenera a mesma medida em que extraímos matérias primas para produção e manutenção do modo de vida da sociedade atual? Assim sendo, o consumismo é um paradigma ambiental que precisa ser estudado, analisado e, sobretudo, contrariado a fim de produzirmos cidadãos éticos, e com um novo paradigma, do consumo sustentável.

Além disso, é interessante observar que o usufruto do consumo fica a cargo das camadas sociais mais abastadas, as quais possuem maior poder aquisitivo para comprar bens, sejam eles quais forem. As camadas mais inferiores dos extratos sociais são restritas de muitos destes bens, pois não possuem recursos financeiros para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

adquiri-los. Entretanto, independente da condição financeira, é importante que todos se conscientizem de sua responsabilidade quanto aos impactos do meio ambiente através de suas ações.

A ideia de consumo sustentável surgiu em 1992 durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, a qual ficou conhecida como ECO-92. O resultado desta conferência foi a Agenda 21, a qual definiu o termo “desenvolvimento sustentável”. Como consumo sustentável entende-se o uso racional de recursos naturais para satisfazer as necessidades humanas, sem, no entanto, comprometer as necessidades e aspirações das gerações futuras (DIAS, ANDREOTTI, 2019).

> Sustentabilidade: Conceito associado ao Desenvolvimento Sustentável, envolve as ideias de pacto intergeracional e perspectiva de longo prazo. Sustentabilidade é a capacidade de um processo ou forma de apropriação dos recursos continuar a existir por um longo período. (IBGE, 2004, p. 290).

O uso racional de bens naturais, duráveis ou não, precisa ser discutido e estudado, pois tal é a responsabilidade de todos, conforme determina o documento. É saber usar para não faltar não só para esta mas para as próximas gerações. Além disso, é preciso entender que o ser humano não está acima da natureza, mas faz parte dela, e precisa dos diversos recursos para sobreviver, o que traz uma responsabilidade para todos de usar com sabedoria e discernimento o que temos para não faltar.

Desta forma, consumo sustentável e a ética estão intimamente ligados, pois consumo sustentável implica em ações éticas, em respeito para com o próximo, em garantir que todos possam ter acesso ao um mínimo de condições necessárias para viver. É um conceito eticamente e socialmente nobre e justo a fim de que as pessoas possam ter garantidas suas necessidades básicas de vida, educação, saúde, moradia e lazer satisfeitas.

Essa premissa da responsabilidade de todos constitui-se num exercício de cidadania. A conscientização e a busca por soluções são sinais da preocupação da humanidade com a degradação do Meio Ambiente, todo ser humano é responsável pelo planeta e deve cuidar para as próximas gerações desfrutem da vida do planeta.

4 CAMINHOS PARA EFETIVAÇÃO DE UMA PREOCUPAÇÃO ECOLÓGICA E SUSTENTÁVEL

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Boff (2009) apresenta em seu livro “Ecologia, Mundialização, Espiritualidade” elementos de uma consciência e responsabilidade de todos os seres humanos na preservação do Meio Ambiente. O autor destaca que todos são responsáveis pela preservação do planeta, pois como mordomos da Terra, há um dever ético compartilhado pela nossa casa comum.

> [...] pelo fato de termos uma origem comum e de estarmos todos interligados, temos todos um destino comum num futuro sempre em aberto também comum. É dentro dele que se deve situar o destino pessoal de cada ser, já que cada ser não se entende por si mesmo, sem o ecossistema, as outras espécies em interação com ele e os demais indivíduos na mesma espécie; a despeito desta interdependência cada ser singular é único e nele culminam milhões e milhões de anos de trabalho criativo do universo. (BOFF, 2009, p. 158).

Partindo da perspectiva do desastre ecológico, o autor vislumbra esperança a partir de uma nova ética social, baseada não apenas em teorias, mas principalmente em práticas efetivas que atuem positivamente no sentido do cuidado para com todo o ecossistema terrestre.

Cita caminhos que podem ser tomados a fim de mudar comportamentos e práticas cotidianas, a partir da mudança da visão de mundo. Salienta fortemente que a natureza não está fora do ser humano, não é algo distante dele, antes está dentro, pois pertencemos a ela. Qualquer agressão a natureza e ao meio ambiente é uma agressão a si mesmo. “Cada coisa certa e pertinente que fazemos repercute sobre o Todo” (BOFF, 2009).

Há necessidade por isso de mudanças estruturais em todo nosso modus vivendi, mudanças estas que precisam afetar a mente, hábitos e relações para com o planeta. Para o autor, alimentar a esperança é fundamental no processo de transformação. Respeitar a terra, suas limitações, seus limites, seus ciclos é parte da mudança de mentalidade. Crises podem se transformar em oportunidades de mudanças para um novo indivíduo e uma nova sociedade, mais sensível e compassiva para com o planeta.

Salienta que é preciso ter em mente sempre que o planeta é limitado em seus recursos, e que toda a vida é interdependente, e por isso todos têm um destino comum. Por isso a sustentabilidade não é simplesmente um modismo ou algo exclusivo ou de uma determinada nação, instituição ou empresa em particular, pois afeta a todos independentemente de classe social, nacionalidade, etnia, etc.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dentro desse ponto de vista, valorizar toda a biodiversidade, seres vivos ou coisas inertes, é valorizar a própria existência, pois todos têm seu lugar no todo em busca da sobrevivência comum. Buscar sempre a equidade, a empatia, o respeito as diferentes culturas e cosmovisões, e fazer uma opção consciente por uma vida mais simples, que se contrapõe ao consumismo, dando maior importância ao ser do que ao ter. Sobretudo, cada pessoa deve se considerar com parte da solução do problema. (BOFF, 2009).

Propõe então o caminho diálogo e da flexibilidade para se diminuir os conflitos em torno do meio ambiente. Todos precisam participar do processo de mudança, engajados na transformação de atitudes cotidianas. Para ele, temas ambientais devem ser debatidos, e situações que agridem o meio ambiente devem ser denunciadas. Faz-se também importante a mudanças nas relações para com o meio ambiente, com o consumo sustentável e o destino e reaproveitamento correto de resíduos. “Reduzir, reutilizar, reciclar, rearborizar, rejeitar e respeitar” “Rs” que fazem a diferença no dia a dia em prol da responsabilidade para com o meio ambiente. Compreender o que cada um desses itens significa e aplica-los cotidianamente é importante no processo de conscientização (BOFF, 2009).

5 ÉTICA DA TERRA – RELAÇÃO FILOSÓFICA DO SER HUMANO COM A NATUREZA

Outros autores pesquisados também trazem suas contribuições para um pensar em prol do meio ambiente e da sua preservação. Renato Ribeiro (2011) dirige seus comentários e textos no sentido de um repensar as atitudes em relação à degradação ambiental, dando exemplos e mostrando ações que podem ser efetivas em qualquer local, seja escola, universidade ou até mesmo ONGS em prol da preservação, do cuidado com o Meio Ambiente.

Pelizzoli (2011) apresenta conceitos éticos ligados a educação ambiental e práticas vitais para o ser humano, as quais necessitam ser apreendidas pelas gerações desde a mais tenra idade. O ser sujeito passa justamente pela percepção de si mesmo, do outro e do mundo que o cerca. Neste processo de aprendizado, vários fatores podem interferir numa correta relação entre o ser e seu objeto. “O homem é aquele que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

domestica e se domestica, imerso no confronto com o mundo natural e seus mistérios, em que a vida e morte de gerações se misturam".

Pelanda e Berté (2021) apresentam uma visão de meio ambiente importante, como fonte inesgotável de recursos naturais imprescindível a vida humana no planeta terra e, por conta deste fato, o cuidado e manutenção destes recursos se faz urgente a fim de garantirmos a qualidade de vida das próximas gerações.

Amorim Neto e Rosito (2012) e Comparato (2006) explicam que a vida no planeta está em risco devido ao consumo irresponsável, a crise energética, secas, inundações, inversões climáticas, etc. resultados de uma vida que chama de light. Referem-se ao conceito de Enrique Rojas do homem light - superficial, sem conteúdo e sem sentido, de uma geração que se importa mais com o sentir-se bem a qualquer custo, aproveitando a vida através de frivolidades, num frenesi hedonista desenfreado. Alertam para a falta consistência intelectual, reflexão, profundidade.

Alencastro (2015) aborda o conceito de ética da Terra, um princípio filosófico que discorre sobre a relação entre o ser humano e a natureza. Parte de uma reflexão sobre a crise ambiental pós-moderna, sobre questões como o império da tecnologia na atualidade e a emergência de uma sobrevivência planetária frente a uma geração imediatista e niilista, e um pensar justamente da responsabilidade humana para com o planeta e tudo que nele existe.

A ética, como sistema de valores que deve orientar a vida humana, também deve abordar questões relacionadas ao meio ambiente e como o ser humano poderá viver em harmonia com a natureza, usufruindo dela o que precisa sem, no entanto, destruir os recursos naturais. Tal coisa, segundo o autor, necessita de uma racionalidade profunda, buscando novas posturas tanto de indivíduos como de empresas e meios produtivos, englobando uma ética individual e direitos coletivos.

Dentre as várias teorias éticas ambientais que analisa, destaca-se a noção ecocêntrica da Ética da Terra, proposta pelo biólogo Aldo Leopold (1887-1948), da Universidade de Winsconsin nos Estados Unidos, que explana sobre a crise ambiental como sendo uma questão essencialmente filosófica. A partir dessa perspectiva, propõe a natureza não mais como meio de extração humana, mas como espaço de vida no qual o ser humano faz parte. De conquistadores e dominadores, o homem passa a ser membro e cidadão da Terra, com base num sentimento de amor, respeito e admiração

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pelo planeta que tanto lhe oferece, e tem a obrigação moral de promover a integridade biótica, promovendo um modo de vida sustentável.

A responsabilidade não é somente dos indivíduos, mas da sociedade como um todo: poder público, empresas, industrias, atividades agropecuárias. A vida na sociedade pós-moderna, com a liquidez de seus valores, precisa urgentemente ser revista e as novas gerações ensinadas para que possamos ter uma perspectiva melhor de futuro. Precisamos romper a barreira do “especismo”, em que o ser humano se acha superior às demais espécies e dono do planeta; vencer a individualidade, o niilismo, o conceito tribal, e buscar práticas sociais novas e sustentáveis, à luz de informações fidedignas, e sobretudo, aprimorar nosso caráter num esforço para compreender o mundo e fazer dele um lugar melhor. (ALENCASTRO, 2015).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com relação ao consumo exacerbado, e a produção e destinação dos resíduos produzidos atinge toda a humanidade, como um problema que precisa ser equacionado e resolvido urgentemente, pois das soluções encontradas e efetivadas na atualidade dependem a qualidade de vida futura desta e das próximas gerações.

Observou-se através da pesquisa que, apesar da ampliação dos processos informativos globalizados pela internet, a interligação de informações e o mundo em constantes transformações, ainda assim a sociedade como um todo não tomou consciência dos inúmeros riscos dos processos de não cuidado para com o meio ambiente. Uma sociedade imediatista e consumista, necessita urgentemente adquirir valores éticos em relação ao uso sustentável dos recursos naturais do planeta, como um fator de preservação da própria espécie. O consumismo exacerbado, a alienação com os problemas ambientais, dentre outros fatores, é agravante no processo de degradação do meio ambiente. Sustentabilidade implica, neste sentido, em ações responsáveis, individual e coletivamente, e não mais em discursos vazios sem ações práticas em prol da vida no planeta.

Tais ações somente terão efetividade a partir da reflexão crítica, o que ocorrerá através do levantamento de problemas, esclarecimento de conceitos e busca de soluções práticas para o dia-a-dia, estimulando a transformação social e formação do cidadão, principalmente através de meios educativos, o que pode ser realizado de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

forma transversal e interdisciplinar tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, com ações simples que integrem a educação ambiental por meio de projetos e práticas integrativas com os estudantes, e que podem envolver também toda a comunidade.

Pensar o ponto de vista filosófico, a relação do ser humano com a natureza, se faz essencial na conscientização das novas gerações. A educação é importantíssima neste processo, pois é justamente através dos processos educacionais que são efetivadas várias reflexões e práticas que poderão causar mudanças na percepção das próximas gerações, gerando uma responsabilidade individual e coletiva pelo cuidado com a casa comum de todos nós, a Terra.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, M. S. C. **Ética e meio ambiente:** construindo as bases para um futuro sustentável. Curitiba: Intersaberes, 2015.

AMORIM NETO, R. do C., ROSITO, M. M. B. **Ética e Moral na Educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

BEGON, M.; TOWNSEND, C.R.; HARPER, J. L. **Ecologia:** de indivíduos a ecossistemas. 4. ed. Porto Alegre: Artemed, 2008.

BOFF, L. **A Opção pela Terra.** São Paulo: Record, 2009.

COMPARATO, F. K. **Ética:** direito, moral e religião no mundo moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CUNHA, B. M. da. **Resíduos:** dos problemas às soluções. São Paulo: Evoluir, 2009.

GUIMARÃES, M. **A Dimensão Ambiental na Educação**. Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Papirus, 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Vocabulário Básico de Recursos Naturais e Meio Ambiente**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv4730.pdf>. Acesso em: 16/05/2021.

MENDONÇA, F.; DIAS, M. A. **Meio Ambiente e Sustentabilidade.** Curitiba: Intersaberes, 2019.

PELANDA, A. M; BERTÉ, R. **Educação Ambiental:** Construindo valores humanos através da educação. Curitiba: Intersaberes, 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

PELIZZOLLI, M L**. Homo ecologicus:** Ética, educação ambiental e práticas vitais. EDUCS, 2011.

RIBEIRO, R. (Org.). **Sustentar a vida.** São Paulo: Paulinas, 2011.

5.5.29 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO

Emiliana de Almeida Vergés[521]

Valéria Ghisloti Iared[522]

RESUMO

A produção de trabalhos que contemplam o levantamento de revisões de literatura é uma potente ferramenta que conduz o devir de uma boa pesquisa. O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma revisão sistemática de literatura a fim de mapear os trabalhos em educação ambiental associados as palavras-chave "áreas protegidas", "unidades de conservação", e "experiência estética". O estudo é embasado na corrente ecofenomenológica, inspirada em Merleau-Ponty e autores contemporâneos que discutem a experiência estética na natureza. A metodologia se constitui em dois momentos para o levantamento de dados. No primeiro, a busca foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No segundo, a busca aconteceu nos três principais sites de periódicos nacionais. Observou-se que há uma carência de trabalhos que contemplem a educação ambiental e a experiência estética dentro das unidades de conservação. A importância de experiência estética se apresenta, como uma maneira para a formação humana, por meio da qual o contato com a natureza pode contribuir na construção de uma ética pautada na sustentabilidade e no respeito a todas as formas de vida. As unidades de conservação são locais privilegiados para ações de educação ambiental, e também para a experiência estética na natureza. No entanto, poucos trabalhos trazem essa perspectiva e, portanto, merece ser explorada em outros estudos.

Palavras-chave: Educação ambiental. Áreas protegidas. Unidades de conservação. Experiência estética.

1 INTRODUÇÃO

Muitos autores têm pontuado a existência de diversas nomenclaturas e vertentes em educação ambiental. Sauvé (2005) identificou quinze correntes, cada uma com metodologias e enfoques diferentes. A autora entende que é essencial o desenvolvimento pessoal, social e a relação com o meio, além do que a educação ambiental não é somente uma ferramenta para solucionar problemas, mas sim um pilar essencial que constitui um campo de conhecimento.

Carvalho (2006) não atribui hierarquia entre as dimensões da prática educativa (conhecimentos, valores e participação) e, a partir disso, compreendemos que estética~ética~política são constituintes da mesma experiência da vida. A valorização da vida deve ser pautada no respeito entre os seres humanos e não humanos e, neste

[521] Mestranda PPGE, Universidade Federal do Paraná, e-mail: emilianaverges@ufpr.br
[522] Doutora em Ciências, Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná, valeria.iared@ufpr,br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ponto, os valores éticos e estéticos são pilares nas práticas de educação ambiental (CARVALHO, 2006). Deste modo, as atitudes ecológicas são construídas por um olhar estético sensível para com a natureza e, assim, a cognição, afetividade e ação são estratégias potentes para a construção de uma sociedade sustentável (BONOTTO, 2008).

Ao entender o mundo humano e mais que humano como fluxos de uma mesma malha, supera-se a concepção dicotômica entre natureza e cultura pois, as áreas se complementam e desta forma as noções de realidade são geradas. Por meio da curiosidade, da criatividade, da exposição à vivência, o sentir o mundo com o corpo alcança uma sintonia fina entre seres e coisas (INGOLD, 2010). É o que autor denomina como educação da atenção, isto é, um processo que a aprendizagem se dá na itineração~relação dos seres sendo imanente no próprio processo de desenvolvimento.

A produção de trabalhos que contemplam o levantamento de revisões bibliográficas é uma potente ferramenta que conduz o devir de uma boa pesquisa. Para Echer (2001, p.6) “a revisão de literatura é imprescindível para a elaboração de um trabalho científico”. Produções com esta característica tem a capacidade de reunir informações, proporcionar esclarecimento sobre o tema bem como direcionar para uma pesquisa consistente, além de auxiliar o pesquisador em novas ideias para as investigações (ECHER, 2001).

Para Noronha e Ferreira (2000), a investigação de produções bibliográficas em determinada área e dentro de um recorte de tempo estabelecido, evidencia os métodos para a pesquisa, reflexões e concepções elucidativas. Outras autoras e autor compreendem que os mapeamentos de revisão de literatura, explicitam as tendências e lacunas do assunto explorado (IARED; MARTINS; MEURER, 2018).

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma revisão sistemática de literatura a fim de mapear os trabalhos em educação ambiental associados a “áreas protegidas”, “unidades de conservação”, e “experiência estética”, segundo o embasamento teórico-filosófico que orienta o trabalho.

1.1. Embasamento teórico-filosófico

O fundamento teórico-filosófico da presente pesquisa tem como base a corrente fenomenológica, inspirado em Merleau-Ponty com o conceito de estar no mundo onde

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

não há dicotomia entre sujeito-objeto, ao contrário, entende-se que somos carne do mundo. Para Steil e Carvalho (2012, p. 36), na "comunhão entre o corpo humano e o corpo do mundo, que engloba e transcende o corpo do indivíduo e se apresenta como elo entre o humano senciente e o mundo sensível". Merleau-Ponty fez uma contribuição valiosa acerca do conceito de percepção~consciência~mundo ao delinear que percepção é possível, porque somos seres corporais, sendo assim, o corpo é o veículo mediador das experiências.

Com base nas concepções fenomenológicas, autores contemporâneos do campo da educação ambiental têm se apropriado da ecofenomenologia para desenvolverem suas investigações (CARVALHO, 2014; IARED; OLIVEIRA; PAYNE, 2016; SILVA, 2020). Sato (2016, p.14) entende que a ecofenomenologia é caminho para "superação da visão utilitária, técnica e antropocêntrica" com a intenção de "transcender a dimensão humana, incluindo outras formas de vida". A autora ainda afirma que o estudo sobre o tema é escasso no Brasil e o campo da pesquisa requer mais produções que consolide esta visão (SATO, 2016).

A dimensão estética na educação ambiental é entendida como a capacidade de experimentar o mundo com inspiração e encantamento por meio do sensório. A origem da palavra estética vem do grego aisthesis, que significa sentimento ou sensibilidade, e Aisthanestai, para sentir com os sentidos. O evento estético vai além da descrição do mundo vivido, estética e fenomenologia servem para entender e sentir o mundo. Assim, a experiência inicia no mundo sensorial, perceptual e emocional. Desta forma, a (eco)fenomenologia contribui para processos educacionais mais profundos em compreensões significativas do mundo (IARED; OLIVEIRA; PAYNE, 2016).

1.2. Educação ambiental em unidade de conservação

A Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei 9795/99) define EA como "um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal" (BRASIL, 1999).

De acordo com o que dispõe o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza – SNUC (BRASIL, 2000), as atividades de uso público têm por objetivo a preservação de ecossistemas naturais de grande relevância ecológica e beleza cênica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em algumas categorias, é permitida a realização de pesquisas científicas e o desenvolvimento de atividades de educação e interpretação ambiental, de recreação em contato com a natureza e de turismo ecológico.

O termo unidades de conservação abriga diversas categorias, modalidades e formas de manejo, classificadas de acordo com as suas particularidades e grau de restrição. Os dois grandes grupos são: Proteção Integral e Uso Sustentável. A primeira, utiliza de forma indireta os recursos naturais, já a segunda, associa a conservação da natureza com o uso sustentável dos recursos. Deste modo, a educação ambiental pode acontecer de acordo com as especificidades.

As Diretrizes para Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental em Unidades de Conservação (ENCEA) é um documento voltado a reconhecer, valorizar e implementar a educação ambiental nas unidades de conservação, conforme previsto no SNUC. A ENCEA visa o trabalho em “processos inclusivos de participação social na gestão ambiental e no fortalecimento da cidadania”, onde a comunicação tem papel diferenciado nos processos educativos, de gestão e de mobilização social. A ENCEA aponta caminhos e fomenta ações práticas na gestão das unidades, além do que, busca fortalecer o diálogo entre os sujeitos e instituições (BRASIL, 2010).

Fabi (2014) entende que a ENCEA é um marco legal que contribui na missão incentivar a participação dos atores sociais na gestão de áreas protegidas e no envolvimento para uma sociedade ambientalmente saudável. O autor considera que a educação ambiental é uma estratégia para auxiliar na gestão participativa das unidades de conservação (FABI, 2014).

Em vista destes aspectos em potencial, o Instituto de Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), vem produzindo uma série de documentos que propõem trabalhar a educação ambiental nas unidades de conservação como o guia informativo que orientar e inspira a busca do do ICMBio em promover ações educativas voltadas para o desenvolvimento da ação cidadã.

> A UC pode se tornar um espaço educador, já que a educação ambiental está prevista em todas as categorias descritas no SNUC. Entendendo isso, não se pode lançar mão dos objetivos de criação da unidade e, reforçando, de como a escola pode participar e/ ou contribuir efetivamente na gestão deste espaço (ICMBIO, 2016, p. 36).

2 DESENVOLVIMENTO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na pesquisa bibliográfica, dividimos o levantamento de dados em dois momentos, no primeiro, a busca foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período dos últimos 10 anos com a opção ativada de busca avançada revisada por pares. Foram selecionados os seguintes descritores: descritor 1 (D1) - “educação ambiental e unidade de conservação”, descritor 2 (D2) - “educação ambiental e experiência estética”. Para contemplar a literatura estrangeira, buscamos: descritor 3 (D3) - “protected areas and aesthetic experience”.

Em um segundo momento, o levantamento realizado foi nos periódicos nacionais de educação ambiental, Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (Remea), Revista Brasileira de Educação Ambiental (Revbea) e Revista Pesquisa em Educação Ambiental (Revipea), no período de 2012 a 2021, com descritor 4 (D4)- " experiência estética em unidades de conservação ”, como detalhado na Tabela 1.

Tabela 1 – busca realizada nos principais portais e periódicos

Momento	Local de busca	Descritores	Encontrados
1	Capes	D1	6
	Capes	D2	2
2	Capes	D3	0
	Remea	D4	0
	Revbea	D4	0
	Revipea	D4	5

Fonte: elaborada pela autora (2021)

Com base nas informações levantadas, realizamos uma análise reflexiva quanto ao formato do trabalho e o os participantes envolvidos na pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De maneira geral, notamos que há uma carência de trabalhos que contemplem a educação ambiental e a experiência estética dentro das unidades de conservação. Esta afirmação é baseada pelos baixos números de manuscritos encontrados na busca no Portal da CAPES e nas revistas nacionais. Mesmo ao considerar a pesquisa em língua inglesa, não encontramos trabalhos que contemple a experiência estética em áreas protegidas (protected areas and aesthetic experience). Em nossa busca, notamos que os trabalhos contemplam dois grandes grupos: o primeiro, busca realizar a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sensibilização e a percepção ambiental por meio de ações. Já no segundo, os trabalhos são voltados a recreação, lazer e turismo dentro das unidades.

Dentro do primeiro grupo, o trabalho de Santos et al. (2013) envolveu um ou estudo de caso e apresenta um levantamento sobre as ações de educação ambiental que são realizadas em áreas protegidas. Por meio de questionário aos visitantes da unidade, as/os autores/as analisam seus resultados e afirmam que as ações estão presentes, mas são incipientes e reforçam a necessidade da sensibilização quanto as questões ambientais (SANTOS; SCHETTINO; BASTOS, 2013).

Observamos ainda que as ações de educação ambiental em unidade de conservação são realizadas por meio de relatos de experiência ou relatos de pesquisa em busca da promoção da sensibilização, percepção e preservação ambiental (ALMEIDA; TOPPA; FIORI, 2017; REBOUÇAS; GRILO; ARAÚJO, 2015). Estes trabalhos utilizam entrevistas e enquetes com educadores, educandos e comunidade a fim de contribuir com o universo educativo e a área protegida. Aqui, a ideia de estética perpassa, mas o conceito não é explorado.

Outros trabalhos, entram no segundo grupo, pois o foco do texto é voltado a recreação e turismo. A análise reflexiva quanto ao público e formato do trabalho apontam que são relatos de pesquisa, estudos e ações de campo por meio de trilhas interpretativas com o público voltado ao turismo ecológico (FREITAS et al., 2016).

Dos cinco materiais encontrados na Revista Pesquisa em Educação Ambiental (Revipea) com descritor "experiência estética em unidades de conservação", apenas um artigo tem como base teórico-filosófica o olhar da fenomenologia para a educação ambiental com o enfoque na percepção da experiência estética (MARIN, 2008).

Para Marin e Kasper (2009), a experiência estética é indispensável para a criação de sentidos e a ressignificação do mundo da vida. Segundo as autoras, a educação ambiental tem por desafio fundar um discurso ambientalista em aprendizados profundos. O educador também precisa correr o risco da experiência para ser transformado. As autoras entendem que é objetivo da educação ambiental chamar a atenção para a importância da estética para viabilizar experiências sensibilizantes. Isso significa, em outros termos, fundar um discurso valorativo sobre o meio ambiente não na pura transmissão de novos conhecimentos técnicos e ecológicos, mas em vivências significantes que promovam transformações.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência estética se apresenta, portanto, como um modo de formação em ambientes formais, não formais e informais de educação, por meio da qual a vivência com a natureza contribui na construção de uma ética pautada na sustentabilidade e no respeito as formas humanas e não humanas.

As unidades de conservação são locais privilegiados para ações de educação ambiental, e também para a experiência estética na natureza. No entanto, poucos trabalhos trazem essa perspectiva e, portanto, merece ser explorada em outros estudos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. G; TOPPA, R. H; FIORI, A; Potencialidades pedagógicas da área de proteção ambiental itupararanga: percepções de educadores e educandos. **Revista Brasileira de Ciências Ambientais**, n. 45, p. 71-85, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 28 abr. 1999. Seção 1, p. 1.

BRASIL; Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no âmbito do Sistema Nacional de Unidades de Conservação, 2010. Disponível na internet em www.mma.gov.br/ea

BRASIL. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 19 jul. 2000. Seção 1, p. 1.

BONOTTO, D. M. B. Contribuições para o trabalho com valores em educação ambiental. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 2, p. 295-306, 2008.

CARVALHO, L.M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H.C.S. & LOGAREZZI, A. (orgs.). **Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo.** São Carlos: Edufscar, 2006. p. 19-41.

CARVALHO, I. C. M. A perspectiva das pedras: considerações sobre os novos materialismos e as epistemologias ecológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 9, p. 69-79, 2014.

ECHER, I. C. A revisão da literatura na construção do trabalho científico. **Revista gaúcha de enfermagem**, v.22, n.2, p.5-20, 2001.

FABI, C. R. **Perspectivas da ENCEA para Efetividade da Participação na Gestão de Unidades de Conservação Federais.** 112 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estatual de Campinas, Faculdade de Tecnologia, Limeira, 2014.

FREITAS, W. K; MAGALHÃES, L. M. S; JUNIOR, E. R. P; PINHEIRO, M. A. S; a evolução da paisagem aplicada na interpretação de trilhas, no parque nacional da serra dos órgãos (Parnaso-RJ). **Revista Brasileira de Ciências Ambientais**, v. 0, n.41, p. 12-23, 2016.

MARIN, A.A.; KASPER, K.M. A natureza e o lugar habitado como âmbitos da experiência estética: novos entendimentos da relação ser humano – ambiente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.02, p.267-282, 2009.

MARIN, A.A. Pesquisa em educação ambiental e percepção ambiental - **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 3, n. 1, pp. 203-222, 2008.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S.M. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, B. V.; KREMER, J.M. (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais.** Belo Horizonte: UFMG, 2000.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

IARED, V. G. **Concepções de educação ambiental e perspectivas pedagógicas de professoras no ensino fundamental e as potencialidades do Polo Ecológico de São Carlos (SP).** 183 f. Dissertação (Mestrado em Ecologia e Recursos Naturais) – Setor de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

IARED, V. G; OLIVEIRA, H. T.; PAYNE, P.G. The aesthetic experience of nature and hermeneutic phenomenology. **The Journal of Environmental Education**, v.47, n.3, p. 191-201, 2016.

IARED, V. G; MARTINS, F. A; MEURER, T. Mapeamento de trabalhos realizados com hortas e educação ambiental publicados em periódicos nacionais até 2016. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 17, n. 2, 2018.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE., **Educação ambiental em unidades de conservação: ações voltadas para comunidades escolares no contexto da gestão pública da biodiversidade. Brasília**, 2016. ISBN: 978-85-5574-031-2

REBOUÇAS, .M .A; GRILO, J. A; ARAÚJO, C. L. Percepção ambiental da comunidade visitante do parque municipal dom nivaldo monte em Natal/RN. **Journal volume & issue Journal.** v. 3, n. 31, p. 109-120, 2015.

SAUVÈ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Educação Ambiental - pesquisas e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, M. A; SCHETTINO, S. C; BASTOS, I. A. H. Educação ambiental em unidades de conservação: o caso da área de proteção morro do urubu. **Ambivalências.** v. 1, n. 1, p. 40-52. 2013

STEIL, C. A; CARVALHO, I. C. M Diálogos com Tim Ingold: diferentes aportes no âmbito da antropologia fenomenológica. In: STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Cultura, percepção e ambiente**. Diálogos com Tim Ingold. 1. ed. São Paulo: Terceiro Nome; CAPES, 2012. p. 54-74.

SILVA, T. C. **A experiência estética em áreas verdes urbanas na cidade de curitiba**: **potencialidades para a educação ambiental.** 2020. 152 f. Dissertação de Mestrado em Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, 2020.

SATO, M. Ecofenomenologia: uma janela ao mundo. **Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**, Ed. Especial, 2016.

5.5.30 FORMAÇÃO DOCENTE ONLINE: A ABORDAGEM CCS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL CRÍTICA DOS ESTUDANTES

Ariane Barilli de Mattos[523]

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen[524]

RESUMO

O presente trabalho está vinculado a uma pesquisa, em nível de doutorado, que se encontra em andamento. O tema proposto no estudo decorre do fato de que vivenciamos, constantemente, diversos problemas ambientais em todos os níveis e escalas. A educação e o processo de escolarização são formas que podem contribuir com o desenvolvimento da consciência e, consequentemente, da cultura ambiental dos indivíduos, possibilitando, assim, a minimização e/ou solução destes problemas. O objetivo da pesquisa é desvelar como formar os docentes na modalidade online e segundo a abordagem CCS, que usa como estratégia o desenvolvimento de projetos, para trabalharem com a Educação Ambiental nas escolas, proporcionando o desenvolvimento da consciência ambiental dos estudantes. A pesquisa está sendo desenvolvida com educadores da Educação Básica II da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). Estes profissionais estão realizando um curso de formação em Educação Ambiental na modalidade online que é ofertado no MOODLE. A opção teórica assumida por esta pesquisa é a da Educação Ambiental na perspectiva Crítica e Emancipatória. O estudo tem como abordagem a qualitativa. A opção metodológica da pesquisa é a investigação-ação, mais especificamente, a pesquisa-ação colaborativa. O curso de formação tem como abordagem/metodologia de ensino e aprendizagem a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), criada e desenvolvida por Schlünzen (2000). Os procedimentos metodológicos adotados pelo estudo são: 1) levantamento bibliográfico e pesquisa bibliográfica; 2) análise documental; 3) elaboração e construção do curso de formação online; 4) criação e construção do curso no AVA/MOODLE; 5) oferta do curso de formação aos educadores; 6) coleta dos dados e informações necessários por meio da realização do curso; 7) análise dos dados e informações por meio da triangulação. O resultado esperado com a pesquisa é de que o curso poderá contribuir com melhorias e inovações no que tange a formação e prática pedagógica dos professores relacionada à questão ambiental e conceitos disciplinares e, consequentemente, aos estudantes, permitindo que estes desenvolvam a consciência do e sobre o meio ambiente que é tão necessária e fundamental nos dias atuais.

Palavras-chave: Formação docente online. Educação Ambiental. Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS). Consciência ambiental.

1 INTRODUÇÃO

A escolha da temática da pesquisa, em nível de doutorado, decorre do fato de que vivemos na contemporaneidade muitos problemas ambientais desencadeados pelo

[523] Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Presidente Prudente – SP (FCT/UNESP). **E-mail:** ane_cbj@hotmail.com .

[524] Orientadora da pesquisa em nível de doutorado. Professora Doutora e Livre-Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Presidente Prudente – SP (FCT/UNESP). **E-mail:** elisa@eduapps.unesp.br .

modelo hegemônico vigente. Dessa forma, é de suma importância educar a sociedade para aprender a viver e agir de forma sustentável e a preservar os recursos naturais e as espécies existentes no planeta. Para isso, é necessário contribuir com o desenvolvimento da conscientização dos indivíduos sobre o meio ambiente, promovendo mudanças nos valores, atitudes e comportamentos, permitindo a formação de cidadãos éticos e conscientes do seu espaço. Neste sentido, a Educação Ambiental ganha relevância, em especial, no que diz respeito à busca e necessidade de uma sociedade que interaja de forma mais equilibrada com o ambiente.

Isto porque, a solução dos problemas ambientais tem sido considerada cada vez mais urgente para garantir o futuro da humanidade e depende da relação que se estabelece entre sociedade-natureza, tanto na dimensão coletiva quanto na individual (BRASIL, 2003, p. 169).

Salientamos que a proposta deste estudo em nível de doutorado é a de contribuir com a formação e prática docentes para trabalhar com a Educação Ambiental nas escolas por meio da oferta de um curso online, procurando qualificar a atuação e, portanto, o ensino destes profissionais no que tange esta temática, visto que os professores necessitam trabalhar este assunto com mais qualidade, de forma mais contextualizada e significativa, envolvendo, de fato, os alunos em diálogos, reflexões, ações/atividades no espaço escolar, isto é, no ambiente mais próximo, para que estes conheçam e reflitam de forma crítica sobre os problemas ambientais existentes na sua realidade e contexto e o que pode ser feito para minimizá-los e/ou solucioná-los. Acreditamos que é a partir da realidade e do contexto em que os sujeitos vivem que se constrói e/ou se desenvolve a consciência ambiental.

Dentro dessa perspectiva, a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), idealizada por Schlünzen (2000), pode contribuir significativamente com este estudo, visto que esta se baseia em três pilares: **1)** ela é construcionista porque se utiliza de estratégias pedagógicas e tecnologias que possibilitam a construção do conhecimento; **2)** ela é contextualizada porque tudo o que é construído emerge do próprio contexto dos estudantes; **3)** ela é significativa porque, uma vez que os alunos constroem o conhecimento a partir de um contexto em que eles mesmos estão inseridos possibilita que, dessa forma, estes vão atribuindo significado aos conceitos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A autora salienta, ainda, que a abordagem CCS é uma possibilidade para o desenvolvimento do ensino colaborativo e para a potencialização de práticas mais eficazes no contexto escolar pelo fato de que pode propiciar a resolução de problemas que nascem na escola e sala de aula e cujos estudantes e professores, juntos, decidem desenvolver um projeto que faz parte de sua vivência e de seu contexto (SCHLÜNZEN, 2000).

Além de todas essas premissas, é necessário e importante ressaltar também outras motivações referentes ao tema/objeto de estudo. Os docentes possuem muitas dificuldades e limitações em trabalhar com a Educação Ambiental nas escolas por um conjunto de fatores, dentre eles: problemas e falhas em sua formação, sobrecarga de trabalho, pressão para “dar” todo o conteúdo presente nos livros didáticos, falta de recursos e de investimentos, estresse e cansaço, entre outros. Dessa forma, contribuir com a formação e prática docentes ao trabalhar com esta temática e, consequentemente, colaborar com a qualificação profissional dos professores, com vistas ao desenvolvimento da consciência dos estudantes do e sobre o ambiente são os desejos e objetivos da presente pesquisa.

Sendo assim, o tema e objeto de estudo partiram do interesse e desejo de, por meio de uma pesquisa de doutorado, analisar como construir um curso online, isto é, na modalidade à distância (EaD), para os docentes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) com o objetivo de contribuir com melhorias na formação e atuação destes profissionais ao trabalharem com esta temática nas escolas.

Nesta perspectiva, a viabilização deste trabalho foi feita por meio da construção e desenvolvimento de um curso relacionado à prática pedagógica em Educação Ambiental que tem como intuito desenvolver e desencadear, com professores do Ensino Fundamental II, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) um processo crítico-reflexivo de ação educativa ao trabalhar com a temática ambiental nas escolas.

Entendemos que esse curso poderá contribuir de forma significativa com melhorias e inovações no que tange a formação e prática pedagógica dos professores relacionada à questão ambiental e conceitos disciplinares e, consequentemente, aos alunos, permitindo que estes desenvolvam a consciência do e sobre o meio ambiente que é tão necessária e fundamental nos dias atuais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Buscamos, por meio desse curso, desenvolver um processo de proposições, ações e avaliações relacionadas à temática. Entendemos que, ao envolvermos pesquisador e participantes da pesquisa (professores), o trabalho poderá contribuir com a melhoria e aperfeiçoamento da prática docente ao se trabalhar com a Educação Ambiental nas escolas, bem como desvelar como realizar uma formação online para atender a demanda nacional e internacional nesta área.

Os objetivos da pesquisa (geral e específicos) em desenvolvimento são:

● **Objetivo geral**

Desvelar como formar os docentes na modalidade online e segundo a abordagem CCS, que usa como estratégia o desenvolvimento de projetos, para trabalharem com a Educação Ambiental nas escolas, proporcionando o desenvolvimento da consciência ambiental dos estudantes.

● **Objetivos específicos**

- Verificar a produção de conhecimento científico sobre a formação de professores em Educação Ambiental na modalidade online/à distância (EaD);
- Analisar como desenvolver um processo formativo em Educação Ambiental para educadores na modalidade online, utilizando a abordagem CCS, voltado para a qualificação profissional dos docentes nesta área e para o desenvolvimento da consciência dos estudantes;
- Averiguar as contribuições da formação na modalidade online para a prática docente e para o desenvolvimento da consciência ambiental dos estudantes;
- Investigar diretrizes para a formação de professores em Educação Ambiental por meio da Educação à Distância.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O que revelam as pesquisas?

Neste tópico apresentamos e descrevemos o levantamento bibliográfico, bem como o estado da arte realizado sobre a temática da pesquisa, destacando, em especial, as produções e publicações acadêmicas e científicas realizadas no período de cinco anos, isto é, nos anos de 2015 a 2019, em idiomas de língua portuguesa e língua inglesa (publicações nacionais e internacionais).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O levantamento bibliográfico e o estado da arte realizados sobre a temática foram feitos como forma de proporcionarmos uma reflexão sobre o assunto, mas, em especial, para subsidiarmos a sustentação teórica sobre o tema, principalmente, da metodologia de ensino e aprendizagem proposta no curso de formação online ofertado nesta pesquisa, no caso, a utilização da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS).

O levantamento bibliográfico foi realizado em três bases de dados virtuais, sendo elas: Cientific Electronic Library On-line (SciELO), Bases de Periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), Educational Resources Information Center (ERIC) ou, em português, Centro de Informação de Recursos Educacionais (ERIC).

Os descritores utilizados foram cinco, sendo eles: “formação de professores”, “educação à distância”, “educação ambiental”, “abordagem CCS” e “trabalho com projetos”. Nesta segunda busca obtivemos os seguintes resultados: **1) CAPES:** não encontramos nenhum trabalho; **2) SciELO:** não encontramos nenhum trabalho; **3) ERIC:** não encontramos nenhum trabalho.

Dessa forma, com base nos resultados das buscas realizadas nas bases de dados virtuais, concluímos que é possível apontarmos que há uma originalidade na presente pesquisa de doutorado, visto que nos últimos anos (2015-2019) não foram desenvolvidos e produzidos trabalhos na área de estudo/conhecimento proposto neste estudo, seja em âmbito nacional ou internacional. Neste sentido, destacamos a relevância desta pesquisa, bem como a necessidade de se trabalhar com a temática em questão, em especial, ao envolver um processo formativo para educadores na modalidade online (EaD), segundo a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) idealizada por Schlünzen (2015), com o intuito e desejo de contribuir com melhorias e inovações na formação e prática docentes ao trabalhar com a Educação Ambiental nas escolas, como também com a investigação e/ou apontamento de diretrizes para a formação futura de professores nesta área, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Salientamos, assim, a contribuição social, educacional e científica da pesquisa em desenvolvimento.

2.2 A relevância da Educação Ambiental

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Partindo do levantamento bibliográfico e da análise documental que realizamos para a pesquisa, iremos apresentar neste item discussões e reflexões sobre a temática da Educação Ambiental tendo como base alguns referenciais teóricos. Nesta perspectiva, embasados na leitura e na análise de documentos, dentre eles e, em especial, a Agenda de 2030, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Currículo Paulista apresentaremos algumas reflexões teóricas.

A Agenda de 2030 foi elaborada e publicada no ano de 2015 e esta serviu como base e orientação para a construção e desenvolvimento de documentos que norteiam a Educação no Brasil, isto é, o ensino e a aprendizagem dos estudantes em nível nacional (BNCC) e, também, estadual, como é o caso do Currículo Paulista.

A Agenda de 2030 tem como um de seus principais pilares e objetivos a sustentabilidade estando atrelada, portanto, a temática ambiental. A Agenda baseou-se na realidade em que a humanidade vive, ou seja, na realidade em âmbito global. Isto porque as questões ambientais possuem grande relevância em nível planetário.

Entretanto, a preocupação com as questões e problemáticas ambientais e a relevância desta temática em nível global não são recentes. Muito antes dos documentos apresentados e discutidos nesta tese envolvendo a temática ambiental, em especial a Agenda de 2030, esta já vinha sendo pensada, problematizada e debatida em diversos e diferentes âmbitos. Isto porque o desenvolvimento da espécie humana e, principalmente, as interações e relações que o homem passou a ter com a natureza historicamente fizeram com que fossem gerados muitos e graves impactos no meio ambiente.

Esta problemática passou a ter maior dimensão e relevância, especialmente, quando a humanidade ampliou a sua capacidade de intervir na natureza para satisfazer as suas necessidades, interesses e desejos tendo como base a exploração dos recursos naturais para a geração de lucro (SAHEB, 2013).

Segundo Silva (2012), os problemas ambientais vivenciados hoje são consequência direta de uma política econômica voraz. Os modos de produção e de consumo se tornaram insustentáveis no que tange aos recursos da natureza, isto porque a velocidade de produção e de consumo não é compatível com a recomposição destes (LOUREIRO, 2012).

Os modos de produção e de consumo adotados pelo ser humano decorrentes do modelo hegemônico vigente – capitalismo –, bem como a falta de consciência e a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

concepção histórica de que os recursos naturais seriam infinitos levaram o homem a explorar e utilizar estes recursos de forma violenta, sem limites e sem nenhuma preocupação, ocasionando a atual crise e degradação ambiental em que vivemos (BRASIL, 1995).

Nesta perspectiva, é necessário e fundamental repensar, transformar e modificar as relações entre sociedade e natureza, visto que o ser humano precisa encontrar formas de solucionar e/ou minimizar os problemas ambientais vividos. É importante que aconteça alterações na visão de mundo das pessoas, resultando em mudanças na relação homem-meio.

Para isso, é fundamental que as pessoas desenvolvam a consciência ambiental. A educação e a escolarização são uma das melhores formas para a construção e o desenvolvimento da reflexão e consciência crítica dos indivíduos. Neste sentido, torna-se extremamente necessário e relevante que os educadores trabalhem com a temática ambiental nas escolas por meio da Educação Ambiental. A temática ambiental e a Educação Ambiental, como já destacamos anteriormente, são previstas e propostas nos documentos que baseiam e norteiam a Educação Escolar em diferentes níveis, sendo eles: mundial (Agenda de 2030), nacional (Brasil – BNCC) e estadual (estado de São Paulo – Currículo Paulista).

Entretanto, consideramos importante salientarmos que o caráter da Educação Ambiental trabalhada nas escolas não pode ser estritamente conservacionista, mas sim o de uma educação que propicie e desenvolva nos alunos o pensamento crítico e amplie a compreensão e a consciência destes sobre o ambiente, visto que é por meio da reflexão crítica e da tomada de consciência que estes modificam seus valores e comportamentos.

A Educação Ambiental é um tema que engloba diferentes e diversas dimensões envolvendo, desse modo, aspectos ambientais e sociais, possibilitando aos alunos construírem valores e desenvolverem a consciência ambiental.

O papel da escola e, portanto, da educação, assim como já destacado por Freire (1979), não é apenas o de alfabetizar os indivíduos, isto é, de ensinar os sujeitos a ler e escrever, mas sim de colaborar com o processo de conscientização ou tomada de consciência crítica da realidade. Para o autor, o processo de conscientização está atrelado à tomada de posse da realidade. Este acredita que a educação precisa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

possibilitar aos sujeitos a construção de uma consciência crítica, política e comunitária para que, assim, estes atinjam maior autonomia.

No que tange a problemática ambiental, é essencial e necessário que os sujeitos sejam mais conscientes para que, assim, a sociedade seja transformada. O objetivo e foco principais da Educação, em especial, da Educação Ambiental, e, portanto, dos educadores, devem ser a libertação, isto é, a emancipação dos indivíduos e, para isso, é fundamental que se assuma posturas e práticas que possibilitem a estes a formação e construção de sua autonomia por meio da tomada de consciência da realidade e do mundo.

Para isso é fundamental que os educadores trabalhem com a Educação Ambiental nas escolas com qualidade e de forma significativa. Todavia, vivenciamos sérios problemas no tocante à educação escolar, com destaque para a má qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, fato este que advém de um conjunto de fatores, dentre eles as deficiências tanto na formação inicial como na formação continuada dos professores. Há, portanto, a necessidade de contribuir com a formação e prática docentes, possibilitando aos professores o desenvolvimento profissional e formas alternativas e/ou inovadoras de se trabalhar, com vistas a melhoria do ensino.

Destacamos, portanto, a importância de contribuirmos com a formação e prática docentes em Educação Ambiental, visto que a melhoria do ensino possibilita, consequentemente, a melhoria da aprendizagem. Os professores, ao trabalharem com mais qualidade a temática ambiental nas escolas em que atuam irão permitir, dessa forma, uma aprendizagem mais significativa para os estudantes, proporcionando o desenvolvimento da consciência destes do e sobre o ambiente.

A presente pesquisa de doutorado visa transpor o trabalho fragmentado e disciplinar para uma prática reflexiva, integrativa e contextualizada, objetivando o autodesenvolvimento dos profissionais envolvidos, cujo problema norteador esteja focado nas dificuldades e limitações no desenvolvimento da prática docente em Educação Ambiental.

Dentro dessa perspectiva, a abordagem CCS, idealizada por Schlünzen (2015), e que se constitui como uma metodologia de ensino e de aprendizagem, pode contribuir significativamente com este estudo que objetiva colaborar com melhorias na formação e prática docentes para trabalhar com a Educação Ambiental nas escolas por meio de um curso ofertado na modalidade online, visto que esta se baseia em três pilares: **1)**

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ela é construcionista porque se utiliza de estratégias pedagógicas e tecnologias que possibilitam a construção do conhecimento; **2)** ela é contextualizada porque tudo o que é construído emerge do próprio contexto dos estudantes; **3)** ela é significativa uma vez que os alunos constroem o conhecimento a partir de um contexto em que eles mesmos estão inseridos e porque, neste processo, os docentes auxiliam-nos na atribuição do significado dos conceitos que estão envolvidos no decorrer da aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, fruto de uma pesquisa em nível de doutorado, não apresenta conclusões, visto que esta se encontra em fase de desenvolvimento. Entretanto, ressaltamos que a proposta deste estudo é a de contribuir com a comunidade científica e educacional para trabalhar com a Educação Ambiental nas escolas. Para isso, a presente pesquisa envolve a oferta de um processo formativo online para professores, procurando qualificar a atuação/prática e, portanto, o ensino destes profissionais no que tange esta temática, visto que consideramos que isto é fundamental para o desenvolvimento da consciência ambiental dos estudantes e, consequentemente, para a construção da cultura em Educação Ambiental nas escolas.

A expectativa é a de que, ao envolver pesquisador e participantes da pesquisa (professores), o trabalho possa contribuir com a melhoria e aperfeiçoamento da prática docente ao se trabalhar com a Educação Ambiental nas escolas, bem como desvelar como realizar uma formação online para atender a demanda nacional e, também, internacional, nesta área de conhecimento. Além disso, acreditamos que o processo formativo que será ofertado aos educadores permitirá investigar e/ou apontar diretrizes para a formação futura de professores em Educação Ambiental por meio da modalidade online (EaD).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plano nacional de saúde e ambiente no desenvolvimento sustentável.** Brasília, DF: MS, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: ME, 2003.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação:** um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

MATTOS, A. B. **Prática docente em Educação Ambiental: pesquisa-ação colaborativa em uma escola pública estadual.** Presidente Prudente, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), 2019.

SAHEB, D. **Os saberes socioambientais necessários à educação do presente e a formação do educador ambiental sob o foco da complexidade.** Pará, 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, 2013.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas.** São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva.** Presidente Prudente, São Paulo, Brasil, 2015. Trabalho de livre-docência. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Presidente Prudente – SP (FCT/UNESP).

SILVA, W. C. **O lugar da educação ambiental na concepção e práticas pedagógicas dos professores da rede pública estadual no semiárido sergipano.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Sergipe, Aracajú, 2012.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5.5.31 INVESTIMENTO EM ESG NA EDUCAÇÃO - UTOPIA OU REALIDADE?

Zélia Maria Freire de Oliveira[525]

RESUMO

Este artigo bibliográfico traz reflexões e questões sobre as temáticas que envolvem a sigla ESG, relevante no atual cenário dos negócios e da educação. Essa sigla foi extraída das iniciais de Environment (ambiental), Social (social) e Governance (governança ou gestão). Fundamenta-se em novas abordagens para negócios, gestão de organizações, palestras, artigos e livros a respeito do assunto e refere-se às práticas ligadas à sustentabilidade, ao desenvolvimento, à diversidade, ao multiculturalismo social e à governança ou gestão. O investimento nesses três contextos valoriza a organização, pois investir em ESG é transformar as atitudes de hoje no mundo que almejamos alcançar; é olhar para medidas diversas; é considerar a diversidade de gênero e raça; é avaliar matérias-primas usadas em produtos e serviços; é realçar a importância da educação na formação de cidadãos voltados para o respeito, a ética e a sustentabilidade do planeta. As organizações, inclusive aquelas de educação, que não pensarem e não trabalharem esses temas estão fadadas a sucumbirem ou andarem à margem do que clama e necessita o mundo. Neste artigo, visamos enfatizar a importância e o desafio das práticas ESG na educação, já que esta tem papel fundamental ao preparar cidadãos para o mundo e para o mercado de trabalho, responsabilidade em transformar a sociedade e de contribuir para tornar o mundo mais sustentável.

Palavras chave: Esg. Sustentabilidade. Gestão. Social. Educação.

1 INTRODUÇÃO

A contemporaneidade vive entre dois polos: de um lado um grande desenvolvimento em várias áreas e de outro, problemas de ordem social, ambiental, ética e política. A instituição educacional é o ambiente propício para busca de respostas e soluções inovadoras, abrindo as mentes para a corresponsabilidade de todos e preparando cidadãos e profissionais para terem consciência dos problemas do mundo e possam agir em prol de um planeta melhor e sustentável.

Howkins (2007) indica a criatividade como ferramenta para inventar a sustentabilidade do mundo do futuro, pois está presente em todos os níveis de negócio, onde não basta ter ideias brilhantes, mas saber o que fazer com elas, como colocá-las em prática e como geri-las com eficiência. A educação tem o poder de canalizar a criatividade inerente a todo ser humano para o bemComo as mudanças e desafios são um processo contínuo, é necessário que professores e gestores estejam sempre em

[525] Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Pesquisadora autônoma sobre criatividade, formação do professor, sustentabilidade. E-mail: zeliafreire@gmail.com

crescente e contínuo desenvolvimento profissional, para que possam também conduzir os estudantes por essa avalanche de conhecimentos, tecnologias e novidades. Mudar é difícil, mas não mudar pode ser fatal. O que aconteceu em 2020, com o advento da pandemia do coronavírus, foi, na verdade, uma aceleração desse ritmo de mudança, quando a difusão das tecnologias digitais, que já estava em curso, ganhou uma proporção muito maior. As instituições educacionais tiveram que se adaptar rapidamente a um novo formato, 100% on-line ou híbrido, já que o presencial ficou prejudicado.

A mudança acelerou questionamentos e transformações, além de demandar novas habilidades e competências para todos os envolvidos na instituição educacional, principalmente professores, alunos e gestores. Tanto o professor quanto o gestor, ambos com atuação de líder, precisam, mais do que nunca, estarem aptos para esse tempo de desafio a eles imposto. Necessitam de várias habilidades como capacidade de se adaptar e aprender rápido, interpretar dados e tomar decisões mais céleres, possuir comunicação assertiva, ser criativo, saber ouvir, entender bem os propósitos de seu trabalho, contribuir efetivamente para a sustentabilidade do planeta, enfim, ter em mente que é primordial aprender sempre.

Entretanto, essa adaptação aos novos tempos não teve um planejamento adequado e sua implementação deixa mostras de ineficiência e precariedade na gestão, evidenciando o quanto a formação do professor carece ser atualizada com novos conhecimentos e tecnologias, bem como com o desenvolvimento de habilidades úteis para o momento. Esse cenário educacional se agrava quando é questionado se as práticas relacionadas a ESG estão sendo observadas nesse contexto, já que cresce a pressão por alternativas de baixo impacto ambiental, resolução de questões de cunho social, sobretudo conflitos de gênero, cor, raça, cultura e busca-se a eficiente e eficaz governança ou gestão neste momento de crise. Isso posto, este artigo visa enfatizar a importância e o desafio das práticas ESG na educação.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O que é ESG?

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A sigla ESG, formada pelas iniciais de três palavras em inglês - environment, social e governance, é utilizada para se referir às melhores práticas ambientais, sociais e de governança de uma organização. Surgiu pela primeira vez, em 2005, no relatório Who Cares Wins (Ganha quem se importa - em tradução livre), resultado de uma iniciativa liderada pela Organização das Nações Unidas (LEITE, 2021).

Atualmente, no mundo dos negócios, as organizações que investem em práticas relativas a ESG têm sido melhor avaliadas e recomendadas como investimento, obtendo diversos impactos positivos, como maior lucratividade e até uma melhora em seu valor de mercado ao longo do tempo (LEITE, 2021). Também Coelho (2020) afirma que as organizações que já aplicam os conceitos ESG atraem clientes focados em sustentabilidade, possuem ambientes de controle mais fortes, são mais atrativas e retêm empregados que buscam trabalhar em lugares que impactam positivamente e que tenham propósito de melhorar a vida neste planeta.

Com referência à letra “E” - environment (ambiental), Leite (2021) assinala que têm sido melhor avaliadas as organizações que adotam, em sua gestão, melhores práticas ambientais, tais como conservação do meio ambiente, preocupação com aquecimento global, emissão de carbono, poluição do ar e da água, biodiversidade, desmatamento, eficiência energética, gestão de resíduos, escassez de água e conservação do meio ambiente. Para Morigi, Costa e Kaufmann (2010), as questões ambientais, por serem complexas, devem ser analisadas a partir de uma perspectiva interdisciplinar e é na organização educacional que se precisa iniciar esse cuidado com a sustentabilidade. As organizações que não adotarem práticas de desenvolvimento sustentável correm o risco de desaparecerem nas próximas décadas, sendo, pois, imprescindível que a presente geração se prepare para o desafio de construir uma sociedade sustentável (ALMEIDA, 2002).

Carvalho (2019) aponta um estudo da Harvard Business School que identificou que as organizações com boas classificações em questões de materialidade em sustentabilidade superam significativamente aquelas com classificações ruins nessas questões. E isso é válido também para as organizações educacionais. A letra “S” refere-se à relação da organização com as pessoas que fazem parte de seu contexto: clientes, colaboradores e empregados. Engloba temas sociais tais como inclusão e diversidade; direitos humanos; engajamento dos empregados; privacidade e proteção

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de dados; políticas e relações de trabalho; relações com comunidades e treinamento da força de trabalho (LEITE, 2021).

Também Leite (2021) explica a letra “G” que significa governança. Corresponde aos processos, aos costumes, às políticas e aos regulamentos que regem a direção e administração de uma organização, bem como à sua composição e estrutura e ao seu relacionamento com entidades afins. Organizações cuja governança presta mais atenção aos fatores de sustentabilidade, que incluem em sua gestão os temas sociais, diminuem seus riscos de negócios e aumentam suas chances de um melhor desempenho competitivo.

2.2 ESG na educação ... é possível?

As crescentes discussões sobre as práticas em ESG estão mudando a maneira como organizações de educação têm se apresentado para a sociedade. Cheng (2021) indica várias dessas organizações que já perceberam a importância de compartilhar com os investidores seus esforços nas áreas ambiental, social e de governança corporativa.

Carvalho (2019) afirma que tanto o desenvolvimento sustentável quanto a sustentabilidade são aspectos que vão além da ideia ecológica e ambiental, fazendo parte também outras vertentes como meio social e seus aspectos econômicos, culturais, políticos e históricos; no aspecto social, a sustentabilidade é representada pelos direitos humanos e pela justiça social para todos os indivíduos.

Freire (2007) enfatiza que a educação para a sustentabilidade requer uma nova prática docente, com situações de aprendizagem ativas, experienciais, colaborativas e dirigidas para a resolução de problemas em nível local, regional e global. Para tanto, é necessário um novo modo de pensar o ensino e a aprendizagem, que promova o desenvolvimento da criatividade, a utilização da interdisciplinaridade e um olhar holístico. Criatividade para se buscar ideias inovadoras que valorizem o ambiente e que faça surgir soluções para os problemas ambientais e de sustentabilidade. Interdisciplinaridade para que as várias disciplinas conversem entre si e possam possibilitar soluções viáveis, econômicas, que não agridam o planeta. Olhar holístico para ver o todo. É preciso que a educação envolva os alunos com as questões relativas à sustentabilidade, trabalhando esse tema de forma diferenciada, motivando-os a refletir sobre os problemas emergentes do contexto social como os relativos à

sustentabilidade e conscientizando-os da relevância dessas questões. As gerações futuras precisam entender que desenvolvimento econômico é diferente de crescimento econômico, pois este, muitas vezes leva à destruição ambiental.

A definição proposta pelas Nações Unidas para desenvolvimento sustentável é o que proporciona progresso e traz satisfação ao homem, sem comprometer a capacidade de atender às necessidades das futuras gerações (GONÇALVES, 2005). A expressão desenvolvimento sustentável surgiu nas décadas de 1980 e 1990, mas foi utilizada em caráter mundial em 1987, por meio da Comissão de Brundtland, cujo relatório mostra que o desenvolvimento sustentável é um processo de mudança pelo qual o uso de recursos em prol de investimentos deve ser orientado de maneira harmoniosa em relação com a organização para uma satisfação das aspirações e necessidades humanas (BARBOSA, 2008, 2019).

Reis (2007) indica cinco bases do desenvolvimento sustentável: financeira, econômica, social, ambiental e cultural. A primeira relaciona-se aos recursos destinados a cada setor, aos investimentos e às consequências da expansão. A econômica vincula-se ao impacto do crescimento econômico, aos limites e desafios, ao comprometimento da sociedade e aos níveis de consumo das pessoas. A terceira é constituída pela sociedade e seus constituintes, suas instituições, seu papel na transformação e no desenvolvimento. A base ambiental engloba o ambiente e os efeitos das atividades e decisões humanas, já a cultural diz respeito à cultura e aos seus integrantes, aos valores, à diversidade, ao conhecimento, às línguas, à educação do povo.

O desenvolvimento sustentável requer não só quantidade de ações, mas qualidade em seus pilares básicos como: redução e reposição de matérias-primas, aumento da reutilização e reciclagem, equilíbrio e bom senso no uso das tecnologias, harmonia com as limitações ecológicas.

Para se alcançar isso, é preciso uma reviravolta na educação, já que as últimas décadas têm sido marcadas por crescimento econômico e populacional com grandes disparidades, desequilíbrios, desigualdades sociais, degradação ambiental e agressões diversas ao ecossistema. As práticas sustentáveis podem ser iniciadas na educação infantil para que ao longo da formação cresça o interesse pelos temas que são inerentes a ESG.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Barbosa (2008, 2019) explica que, enquanto o desenvolvimento sustentável consiste em um processo de aprendizagem direcionado por políticas públicas orientadas por um plano de desenvolvimento nacional, a sustentabilidade reflete a relação entre o homem e o meio ambiente, principalmente com os problemas existentes que pode deteriorar a relação entre a ecologia e o desenvolvimento econômico. E, nesse quesito, entra o papel fundamental da educação como orientadora dessa relação com a sociedade em que está inserida.

Atualmente, o tema desenvolvimento sustentável continua sendo preponderante nas discussões políticas globais, dado ao aparecimento de problemas complexos gerados a partir da relação entre os recursos naturais e o crescimento econômico (STOFFEL, COLOGNESE, 2015). Para tais autores, o conceito de desenvolvimento sustentável tornou-se um tipo de paradigma para a sociedade e educação contemporâneas.

Daí que a organização educacional, como formadora das novas gerações, deve preparar os estudantes para lidar com a problemática existente com relação à sustentabilidade. Cabe à educação colaborar, através dos processos educativos, na concretização dos 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável, estabelecidos pela UNRIC - Centro Regional de Informação das Nações Unidas (2015): 1) erradicar a pobreza; 2) erradicar a fome; 3) implementar saúde de qualidade; 4) implementar educação de qualidade; 5) estabelecer igualdade de gênero; 6) possibilitar o acesso universal e equitativo à água potável e segura e ao saneamento; 7) desenvolver energias renováveis e acessíveis; 8) sustentar o crescimento econômico per capita de acordo com as circunstâncias nacionais e incentivar o trabalho digno; 9) promover a indústria, a inovação e o desenvolvimento de infraestruturas; 10) reduzir as desigualdades; 11) aumentar o número de cidades e comunidades sustentáveis; 12) estimular a produção e o consumo sustentáveis; 13) implementar medidas, políticas, estratégias e planejamentos relacionados com alterações climáticas; 14) proteger a vida marinha; 15) proteger a vida terrestre; 16) promover a paz, a justiça e instituições eficazes; 17) buscar parcerias para a implantação dos objetivos. Pode-se perceber que os objetivos citados demonstram que desenvolvimento sustentável e sustentabilidade são aspectos que vão além da ideia ecológica e ambiental, pois inclui outras vertentes, como o meio social e seus aspectos econômicos, culturais, políticos e históricos, abrangendo as práticas de respeito à diversidade, o cuidado com o outro, a empatia, a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

preocupação com a pobreza e a desigualdade social. Para Carvalho (2019), os objetivos de desenvolvimento sustentável ODS), estabelecidos em 2015 pelas Nações Unidas, tornaram-se o modelo do nosso futuro e deve estar presente na educação, que cuida da geração que atuará no presente e no futuro.

Com referência à letra “G”, para Soares (2021), o gestor é o condutor de todos os passos dados por professores e estudantes dentro da organização educacional, é quem estrutura a escola e a metodologia a ser adotada. Para o autor, independentemente do modelo, a equipe pedagógica deve procurar encantar os estudantes, fazer a escola se tornar prioridade, reacender os vínculos afetivos, provocar a vontade de aprender. Uma boa gestão faz a diferença em uma escola e isso se percebe muito em escolas inovadoras, onde o gestor incentiva e apoia os professores a serem criativos.

Para Dourado (2008), é preciso prever ações, visando melhorar os processos educativos e propiciar condições políticas e culturais que sistematizem e socializem os saberes produzidos pelos homens. O autor afirma também que o projeto de uma unidade escolar, na perspectiva da transformação, deve envolver os diferentes sujeitos que constroem o cotidiano da escola: funcionários, estudantes, professores, pais, equipe de direção e comunidade. A escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, constitui-se em um espaço de sociabilidade, de construção de indivíduos que se respeitam nas relações sociais. Dourado (2008) enfatiza que a gestão, numa concepção democrática, efetiva-se por meio da participação dos sujeitos sociais envolvidos com a comunidade escolar, na elaboração e na construção de seus projetos, nos processos de decisão, nas vivências e aprendizagens de cidadania.

A geração “Z”, composta pelos nascidos a partir de 1995, cresceu presenciando desequilíbrios no meio ambiente, na economia e na política e por isso preocupa-se com o futuro, o meio ambiente e os problemas sociais. Possui, entre outras características, ser muito conectada e antenada com o mundo, ter grande energia para pensar, criar e inovar, ser mais comunicativa e valorizar as organizações éticas, transparentes, que respeitam o meio ambiente, acentuam Oliveira, Z. e Oliveira, M. (2021). Os autores realçam ser necessária uma nova e eficiente forma de administrar o capital humano da educação, rever a postura e as missões do ensino, apropriadas às características do século XXI e da geração “Z “.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa abordagem sobre ESG apresenta um grande desafio à educação: apresentar questões vinculadas aos três contextos. A educação está preparando cidadãos para vivenciarem ESG? Quem está preparado para a educação em 2021? Os professores estão sendo formados e orientados para incluírem em seus procedimentos pedagógicos atividades que contemplem ESG? Como os currículos estão tratando esses temas? Quais práticas são voltadas para a sustentabilidade? Como tem sido a governança educacional no trato desses temas? E o social, como tem sido conduzido pela educação?

É hora de compartilhar experiências, estudar boas práticas, aplicar novas metodologias adequadas à atual geração "Z" e entender como adaptá-las para a educação. Há escolas inovadoras que já têm trilhado esse caminho de formação dos estudantes em ESG. Diante disso, é preciso que as organizações educacionais se modernizem para facilitar a implementação de grandes ideias e oportunidades, busquem novas estratégias de ensino aprendizagem, analisem as questões que envolvem ESG a partir de uma perspectiva interdisciplinar, sistêmica e holística. E, assim, formem cidadãos que lutem por um mundo sustentável e mais inclusivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. **O bom negócio da sustentabilidade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

BARBOSA, G. S. O desafio do desenvolvimento sustentável. **Revista Visões**, n.4, v.1, jan./jun., 2008.

_____. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: uma visão contemporânea. **Revista Gestão & sustentabilidade ambiental**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p.779-792, jan./mar. 2019.

CARVALHO, G.O. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: uma visão contemporânea. **Revista Gestão & sustentabilidade ambiental**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p.779-792, jan./mar. 2019.

CHENG, D. **Como anda a pauta ESG das empresas do setor de educação?** 2021. Disponível em: <https://www.moneytimes.com.br/como-anda-a-pauta-esg-das-empresas-do-setor-de-educacao/>. Acesso em 11 jun.2021.

COELHO, D. **ESG:** a sigla que está mudando as empresas. 2020. Disponível em:< https://www.istoedinheiro.com.br/esg-a-sigla-que-esta-mudando-as-empresas/>. Acesso em 12 mai. 2021.

DOURADO, L. F. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, Curso técnico de formação para os funcionários da educação. 2006.

FREIRE, A. M. Educação para a sustentabilidade: implicações para o currículo escolar e para a formação de professores. **Pesquisa em educação ambiental**, v. 2, n.1. Ribeirão Preto, jun. 2007.

GONÇALVES, D. B. Desenvolvimento sustentável: o desafio da presente geração. **Revista Espaço acadêmico**, 2005, v. 51. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/051/51goncalves.htm>. Acesso em: 30 mai. 2021.

HOWKINS, J. **The creative economy**: how people make money from ideas. Londres: Penguin Books, 2007.

LEITE, V. NUBANK. **O que a sigla ESG quer dizer sobre uma empresa?** Disponível em: < https://blog.nubank.com.br/esg-o-que-e/>. Acesso em: 14 mai.2021.

MORIGI, V. J.; COSTA, V. T.S.; KAUFMANN, C. A mediação dos professores na construção do saber ambiental: práticas pedagógicas e representações. **Educação ambiental em ação**, n. 32, 2010. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=849&class=02>. Acesso em: 08 mai. 2021.

OLIVEIRA, Z.M. F.; OLIVEIRA, M. M. Capital intelectual: riqueza das organizações, especialmente das educacionais. In: ARAÚJO FILHO, P.M.; NERES, R. L.; MARTINS, E. R.; BRANDÃO, R. J.B. (Org.). **Educação 4.0 tecnologias educacionais** v. 5, p. 8-24. São Luís: Pascal, 2021.

REIS, A. C. F. **Economia da cultura ou economia criativa? Pondo os pingos nos is**. 2007. Disponível em: <https://culturaemercado.com.br/economia-da-cultura-ou-economia-criativa-pondo-os-pingos-nos-is/.>. Acesso em 02 mai. 2021.

SOARES, C**. Quem está preparado para a educação em 2021? Dicas para começar o ano letivo com o pé direito**. Mar. 2021. Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/quem-esta-preparado-para-a-educacao-em-2021-dicas-para-comecar-o-ano-letivo-com-o-pe-direito/ >. Acesso em 26.05.2021.

STOFFEL, J. A.; COLOGNESE, S. A. O desenvolvimento sustentável sob a ótica da sustentabilidade multidimensional. **Rev. FAE**, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 18 - 37, jul./dez. 2015.

UNRIC (Centro Regional de Informação das Nações Unidas). **Objetivos de desenvolvimento sustentável para transformar o mundo**. 2015. Disponível

em: <https://www.unric.org/pt/17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 25 mai.2021

5.5.32 JOGOS COMO ESTRATÉGIA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE DE ARTIGOS PUBLICADOS EM DUAS REVISTAS DE EA (2014 – 2018)

Gianne Vaz da Silva Vieira [526]

Tamara Simone van Kaick[527]

RESUMO

Este estudo investigou quais atividades lúdicas têm sido utilizadas como recurso pedagógico para o desenvolvimento da Educação Ambiental, no Ensino Fundamental, haja visto que os jogos e demais atividades lúdicas são estratégias que favorecem o aprendizado do aluno. Para tanto, realizou-se uma revisão sistemática em duas revistas: a Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental/REMEA e a Revista Brasileira de Educação Ambiental/ RevBEA. O processo de busca foi realizado utilizando-se as palavras-chave: jogos, brincadeiras, lúdico. Foram analisados 40 artigos entre os anos de 2014 a 2018, dos quais 12 foram selecionados para a análise. A maior parte dos artigos tiveram como público-alvo alunos do Ensino Fundamental II, que compreende a faixa etária média de 10 a 14 anos. Os resultados da análise constataram o uso de jogos como recurso pedagógico, sendo que 41,6% (n=12) dos artigos propuseram como atividade jogos de tabuleiro e 25% a confecção de brinquedos e jogos de memória. A maior parte das atividades, 50%, tiveram a participação do público-alvo em sua confecção. Dos 12 artigos analisados, cerca de 60% descreveram as regras e o modo de confecção dos produtos utilizados nas atividades. A partir da análise realizada foi possível identificar a ausência de atividades que envolvem práticas físicas, como jogos e brincadeiras que incluem corridas e demais atividades presentes nas aulas de Educação Física e recreação das crianças.

Palavras-chave: Jogos; Lúdico; Educação Ambiental; Recurso Pedagógico; Aprendizagem significativa

1 INTRODUÇÃO

A inserção de novos conteúdos pedagógicos nas séries de Ensino Fundamental requer a adoção de estratégias que possibilitem ao educador estimular o desenvolvimento de diferentes habilidades do aluno e de capacidades cognitivas que reforcem seu desenvolvimento intelectual. Fala-se, portanto, de estratégias alternativas e inovadoras que possam responder aos atuais desafios dos educadores e que contribuam para a formação de diferentes competências em consonância com as necessidades e expectativas de uma sociedade que se caracteriza por profundas e constantes transformações, inclusive relacionadas ao meio ambiente, ao mundo do trabalho e à utilização de tecnologias cada vez mais avançadas. Assim, a incorporação do lúdico como estratégia na prática docente tem sido largamente utilizada, sobretudo

[526] Mestranda, UTFPR. giannevazvieira@gmail.com.
[527] Profª Dra, UTFPR. tamara.van.kaick@gmail.com.

como estratégia funcional para estimular a construção do conhecimento e das diferentes habilidades operatórias do indivíduo (CHINALIA, 2016).

Por sua vez, a Educação Ambiental (EA), como se sabe, possibilita ao educador reforçar a formação cidadã do aluno, orientando-o nas questões ambientais, de sustentabilidade e da própria vida do planeta (BOFF, 1999). O processo educativo em EA requer capacidade de sensibilização, conscientização e responsabilidade nas ações individuais e coletivas com o meio ambiente. Envolve um processo reflexivo, crítico e emancipatório, o que potencializa o papel da educação no desenvolvimento de indivíduos capazes de fazer mudanças culturais e socioambientais sustentáveis.

A partir destas considerações, o presente artigo teve por objetivo analisar quais atividades lúdicas têm sido utilizadas no processo de ensino/aprendizagem da Educação Ambiental com crianças do Ensino Fundamental. Para tal, utilizou-se uma revisão sistemática da literatura a partir de artigos publicados nas revistas Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA) e Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), no intervalo de 4 anos (2014-2018).

1.2 A ludicidade no processo ensino-aprendizagem

O termo lúdico, conforme Silva (2016), tem sua origem no latim, ludus, cujo sentido é o de praticar brincadeiras. Refere-se, portanto, ao uso de jogos e brincadeiras.

Historicamente, diversos estudiosos defenderam o lúdico como estratégia aliada ao recurso pedagógico e didático na organização do processo de ensino/aprendizagem, a exemplo de Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, Piaget e Vygotsky. Segundo Carleto (2003), tais autores destacavam o caráter formativo da utilização de jogos no processo educativo, na medida em que estes auxiliavam a criança a desenvolver o senso de responsabilidade, a auto expressão e suas capacidades físicas, cognitivas e sociais.

Partindo destas concepções, a ludicidade na prática pedagógica envolve a função educativa de aprendizagem associada ao brincar, possibilitando o ensino de conteúdos de forma a estimular, no aluno, seu saber, seus conhecimentos e sua compreensão do mundo. Trata-se de uma estratégia que aliada como recurso pedagógico consegue envolver o aluno nas atividades, permitindo o seu desenvolvimento cognitivo e social (SANTOS, 2007; CHINALIA, 2016).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nessa mesma linha de reflexões, autores como Kishimoto (1998) atribuem aos jogos e brincadeiras o papel estratégico de contribuir no desenvolvimento social, na autonomia e no desenvolvimento do senso de responsabilidade da criança, estimulando positivamente seu desenvolvimento integral. Ainda para a autora (1998, p. 146): "[...] em situações de brincadeira a criança desenvolve a intencionalidade e a inteligência", o que sugere que as atividades lúdicas representam um dos caminhos de transição para níveis mais avançados de aprendizagem.

Friedman (1996), por sua vez, salienta que quando uma pessoa joga, além de executar as regras do jogo, desenvolve ações de cooperação e interação. Com isso, há um estímulo para a convivência em grupo. Nesta perspectiva, os jogos lúdicos atuariam como potencializadores do desenvolvimento social do aluno, estimulando sua interação e desenvolvendo o senso de cooperação.

O processo de ensino-aprendizagem, portanto, ao contemplar o lúdico nas suas práticas pedagógicas, sobretudo como forma de estimular as competências e potencialidades do aluno em sua totalidade, respeitando as singularidades de cada etapa de seu desenvolvimento, poderá alcançar maior êxito no seu objetivo. Ao abordar a Educação Ambiental, o lúdico também se apresenta como uma estratégia muito singular, tendo em vista que poderá estabelecer a conexão e estimular a reflexão sobre o mundo e a realidade que cerca o aluno.

1.3 A educação ambiental e o lúdico: estratégias para aprendizagem

No Brasil, a Educação Ambiental foi pela primeira vez contemplada na Constituição Brasileira de 1988. Em seu artigo 225, parágrafo VI, consta a obrigatoriedade do ensino da EA no sistema educativo brasileiro, cabendo ao poder público a promoção da educação ambiental e a conscientização da população para a preservação do meio ambiente, em todos os níveis de ensino. Posteriormente, diversas leis ampliaram este apoio e passaram a exigir o comprometimento das instituições de ensino, bem como das demais esferas dos governos, federal, estadual e municipal, na efetivação da EA como componente obrigatório e permanente na grade curricular.

A EA está ligada à educação formal e não formal, conforme a Lei n° 9.795/97, em seu Art. 2°: "[...] é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

processo educativo, em caráter formal e não-formal". No estado do Paraná, desde 2013 a EA foi contemplada na Lei Estadual nº. 17.505, que instituiu a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental.

No que se refere às práticas pedagógicas tradicionais, segundo Carvalho (2000), a EA requer importantes mudanças por tratar-se de um elemento que ultrapassa os conceitos e reflexões, uma vez que as questões ambientais envolvem considerações mais complexas como valores, conhecimentos e ações. Nesse sentido, Lotti et al. (2015) consideram que educadores possuem a responsabilidade de mediar a formulação de ideias críticas, assim como, devem saber como e quando aplicá-las, visando o desenvolvimento de práticas sociais, com foco no desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido, o ensino deve ser organizado para que possa proporcionar oportunidades aos alunos de resgatar vínculos – individuais e coletivos – na busca de soluções para problemas e definição de objetivos e caminhos para atingi-los. Promover o desenvolvimento da sensibilidade provocando a curiosidade é um ponto positivo para que os alunos possam compreender a complexidade das questões ambientais. Aqui se incluem as atividades lúdicas nas mais variadas formas – dramatizações, construções de brinquedos com materiais alternativos, brincadeiras, desenhos e pinturas, jogos que possam promover a experienciação pelo aluno.

Vale ressaltar, que o jogo, utilizado como recurso pedagógico, oportuniza ao aluno este aprendizado acerca da resolução de problemas, com a busca por soluções e alternativas para que se cumpram os objetivos propostos (ALVES; BIANCHIN, 2010).

2. METODOLOGIA

A revisão sistemática constitui-se em um método de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema, ou seja, na avaliação de dados provenientes de diferentes estudos, buscando responder a uma questão específica. É considerada um meio rigoroso de sintetizar e incrementar o conhecimento da literatura relevante, clarificando temas que têm sido mais abordados, indicando tópicos para pesquisas futuras.

Conforme Sampaio e Mansini (2007), uma boa revisão requer a formulação de uma pergunta clara e bem estruturada. No presente estudo, o questionamento que

orientou seu desenvolvimento foi: “Quais atividades lúdicas têm sido utilizadas no processo de ensino/aprendizagem da Educação Ambiental, com crianças do Ensino Fundamental?”. Ficou, então, estabelecido que as palavras-chave pesquisadas nas bases de dados eletrônicos seriam jogos, brincadeiras e lúdicas. As variações no singular também foram utilizadas para efeito da busca.

As bases de dados eletrônicos consultadas foram determinadas conforme sua relevância na área da Educação Ambiental. A Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA) possui um score Qualis B1 (Ensino; Educação) e B2 (Ciências ambientais; Interdisciplinar) no período do quadriênio 2013-2016. A Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), possui Qualis B2 (Ciências ambientais; Interdisciplinar) como ano base 2015. Estas informações podem ser encontradas nos próprios sites das revistas.

Durante as pesquisas na plataforma de cada revista eletrônica, efetuadas entre os dias 28 de maio e 06 de junho de 2018, foram encontrados 40 artigos. Destes, foram excluídos 23 por estarem fora do intervalo de tempo estabelecido no objetivo desta pesquisa, que compreendeu os anos de 2014 a 2018. Dos 17 artigos que permaneceram após a primeira filtragem, foram excluídos os relatos de experiência e aqueles que não utilizaram a aplicação de jogos e outras atividades lúdicas para o seu público alvo. Desta forma, foram mantidos 12 artigos, respectivamente nomeados por A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11 e A12.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo teve por objetivo analisar quais atividades lúdicas têm sido utilizadas no processo de ensino/aprendizagem da Educação Ambiental, com crianças do Ensino Fundamental. Entende-se como alunos de Ensino Fundamental aqueles que estão cursando do 1° ao 9° ano. Verificou-se que dentre os 12 artigos analisados, esta faixa etária foi contemplada em 6 deles, ou seja, 50% dos artigos analisados abordaram o público alvo selecionado pelo presente estudo (Quadro 1).

Quadro 1 – Público alvo de cada artigo analisado.

Público alvo	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	total
Educação Infantil	X										X		2

Ensino Fundamental I					X		X			X			3
Ensino Fundamental II				X					X	X		X	4
Ensino Médio			X			X							2
Não deixou claro								X					1
Professem ores		X											1
Alunos de Licenciaturas		X											1

Fonte: Elaborada pela autora

No artigo A10 a mesma atividade foi aplicada em dois públicos diferentes (Ensino Fundamental I e II). Ao aproximarmos as pessoas à sua realidade socioambiental elas poderão ser agentes transformadores na busca de soluções para os problemas ambientais mais urgentes vivenciados por sua comunidade. Uma abordagem atual, que trate efetivamente do respeito ao meio ambiente e sustentabilidade é de suma importância. Desta forma, os jogos pedagógicos, além de divertir e motivar a aprendizagem (CALADO et al., 2011) são facilitadores, pois permitem uma maior socialização dos envolvidos, favorecendo, ainda, uma melhor aquisição de conhecimentos (PINTO,2009).

A partir da análise dos artigos apurados pode-se verificar quais atividades lúdicas foram empregadas nos estudos (Quadro 2):

Quadro 2 - Atividades lúdicas que foram utilizadas nas pesquisas dos artigos analisados

Tipos de atividades	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	total
Confecção de brinquedo	X							X			X		3
Jogo de Dominó	X								X				2
Jogo da Memória	X				X				X				3
RPG		X											1
Jogo de Tabuleiro			X	X			X		X	X			5
Jogo Eletrônico						X							1
Desenho									X				1
Jogos de dramatização – Mímica									X		X		2
Jogos de Encaixe									X				1
Dinâmicas												X	1

Fonte: Elaborada pela autora

Conforme apresentado no Quadro 02, é evidente que os jogos de tabuleiro foram o recurso mais utilizado em uma aula que busca conscientizar os alunos sobre o meio

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ambiente. Em segundo lugar, empatados, estão as atividades de confecção de brinquedos com materiais alternativos e jogo da memória. Os professores que buscam trazer o lúdico às suas aulas acabam por implementar os jogos e estratégias clássicas, como jogos de tabuleiros. Foi analisado, dentro da metodologia utilizada pelos autores, se os jogos e demais atividades foram entregues prontos para os participantes ou se eles foram envolvidos no processo de produção e confecção das regras, tabuleiros, peças e brinquedos. A maior parte das atividades, 50%, tiveram a participação do público alvo em sua confecção. Isso é um ponto positivo de extrema relevância para o aprendizado, pois torna a aprendizagem ainda mais significativa quando está de acordo com o que já se tem de conhecimento (AUSUBEL et al., 1980, apud PONTES NETO, 2006).

Foi identificado quais artigos trazem a descrição da atividade, suas regras e de que forma os produtos e materiais utilizados podem ser produzidos. Foi considerado como critério para esta análise. Conforme foi observado, dos 12 artigos cerca de 60% relataram as regras e modo de confecção dos produtos utilizados nas atividades. Cabe ressaltar que artigos que descrevem suas atividades podem ser utilizados como fonte de pesquisa e referência para professores comumente enfrentam a carência de materiais para realização das atividades no espaço escolar. Grande parte dos materiais disponíveis para as escolas estão distantes das necessidades da proposta da EA, segundo Guerra e Gusmão (2004), por tratar de todos os problemas ambientais em curtos espaços de tempo e com resultados genéricos, muitas vezes longe da realidade da comunidade local. Com pequenas adaptações essas atividades podem se tornar recursos instrutivos, uma vez que, por estarem em uma plataforma digital, o acesso pode ser feito de qualquer região que possua um computador ligado a um servidor de internet.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa foi possível observar que, em geral, não é muito comum considerar a compreensão dos conteúdos a serem aprendidos por meio de outros recursos diferentes da leitura, escrita e debates. O lúdico, apesar de apontado como estratégia estimulante, representa uma pequena parcela das produções acadêmicas – no ano de 2014, dos 78 artigos e relatos de experiência publicados na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA), foi encontrado apenas 1 artigo abordando conceitos da EA por meio de atividades lúdicas.

Vale, aqui, destacar, que a maior parte dos estudos publicados com esta abordagem estão voltadas para alunos do Ensino Fundamental II, que compreende a faixa etária média de 10 a 14 anos, o que se torna instigante na medida que se subentende que na Educação Infantil a ludicidade trará à luz uma aprendizagem significativa, caracterizada pela interação dos conhecimentos prévios e novos do educando. Também foi possível perceber, pela análise realizada, a ausência de práticas físicas, jogos e brincadeiras que incluem corridas e demais atividades presentes nas aulas de Educação Física e recreio das crianças, como adaptações à mãe-cola, pega-pega, queimada, entre outras.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. **O jogo como recurso de aprendizagem. Revista de Psicopedagogia.** Associação Brasileira de Psicopedagogia. Ano 2010. V. 27. Edição 83. Disponível em <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/210/o-jogo-como-recurso-de-aprendizagem#>. Acesso em 16 jun 2018.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional.** Trad. Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. Apud PONTES NETO, José Augusto da Silva. **Teoria da aprendizagem significativa de David Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas**. Série Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS. n. 21. jan./jun. 2006. p.117-130.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: Ética do Humano – compaixão pela Terra**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999. Disponível em: <http://www.profdoni.pro.br/home/images/sampledata/2015/livros/sabercuidar.pdf>. Acesso em 26 jun 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. Lei nº. 9.795. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>.

CALADO, N.V.; COSTA, M.R.B.; CARDOSO, A.M.; PAES, L.S.; MELLO, M.S.V.N. **Jogo didático como sugestão metodológica para o ensino de briófitas no ensino médio**. Revista Amazônica de Ensino de Ciências n.4: p. 92-101. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/ article/view/18>. Acesso em 25 jun 2018.

CARLETO, Eliana Aparecida. O lúdico como estratégia de aprendizagem. **Revista Olhares e Trilhas.** Uberlândia, v. 4, n. 4, p. 97-104, 2003.

CARVALHO, L. M. **Educação ambiental e formação de professores**. Brasília: COEA – MEC, 2000.

CHINALIA, Fabiana. **Atividades lúdicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da inclusão escolar**. Piracicaba/SP. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Educação – UNIMEP. 159p.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender:** o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GOMES, R. R.; FRIEDRICH, M. **A Contribuição dos jogos didáticos na aprendizagem de conteúdos de Ciências e Biologia.** In: EREBIO,1, Rio de Janeiro, 2001, Anais..., Rio de Janeiro, 2001, p.389-92. Apud CAMPOS, L. M. L.unardi; FELICIO, A. K. C. ; BORTOLOTTO, T. M. . **A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia :** uma proposta para favorecer a aprendizagem. Caderno dos Núcleos de Ensino, 2003(em andamento), p. 35-48, 2003.

KISHIMOTO,Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LOTTI, L. F.; SERVIDONI, M. E. G.; CARDOSO, M. de F.; ZOLIM, T. C.; SIMÕES, V. A. P. **A educação ambiental no sistema educacional brasileiro:** uma breve revisão bibliográfica. **EDUCERE** - **Revista da Educação.** Umuarama. v. 15, n. 1, p. 57-71, jan./jun. 2015. Disponível em <http://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/5608/3190>. Acesso em 17 jun 2018.

NALLIN, Claudia Góes Franco. **Memorial de formação:** o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas, SP : [s.n.], 2005.

PARANÁ. Lei n°. 17.505. **Política Estadual de Educação Ambiental no Paraná.** 11 jan 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docentes/documentos/pp/lei17505.pdf>

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia.** Trad. Lindoso, D.A.; Ribeiro da Silva, R.M. Rio de Janeiro: Forense Universitária,1976.

PINTO, L.T. **O uso dos jogos didáticos no ensino de ciências no primeiro segmento do ensino fundamental da rede municipal de Duque de Caxias**. 2009. Dissertação de Mestrado. Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/ webfm_send/3039>. Acesso em 25 jun 2018.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. **Estudos de revisão sistemática:** um guia para síntese criteriosa da evidência científica. Rev. Bras. Fisioter., São Carlos. v. 11. n. 1. p. 83-89. jan./fev. 2007

SANTOS, Marli dos Santos (Org). **O lúdico na formação de educador**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Dayane F. **Ludicidade no processo de aprendizagem:** uma análise sob a visão dos educadores infantis. Orientadora: Norma Maria de Lima. 2016. 31 f. TCC - Bacharel em Psicopedagogia, Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1808/1/DFS17062016#:~:text=O%20l%C3%BAdico%20vem%20do%20latim,extremamente%20recompensador%20de%20fazer%2C%20criar>. Acesso em 21 jun 2021.

5.5.33 O ENSINO RELIGIOSO COMO POTENCIAL ESPAÇO CURRICULAR PARA A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

Claudia Lourenço Gomes[528]

Marília Andrade Torales Campos[529]

RESUMO

No Brasil, os documentos legais normativos da educação brasileira orientam que a prática educativa, para o desenvolvimento da Educação Ambiental na escola, deve se realizar a partir da inserção de diferentes temas nas diversas áreas de conhecimento e componentes curriculares, de forma que esteja presente em todos eles de maneira integrada. Nesse viés, este artigo, fundamentado em autores do campo do Ensino Religioso e da Educação Ambiental e ancorado em uma abordagem qualitativa, objetiva identificar a potencialidade que a disciplina de Ensino Religioso possui para a inserção curricular das temáticas ambientais. A pesquisa materializou-se a partir dos dados coletados por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com seis professoras que atuavam na disciplina de Ensino Religioso na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (PR). Os resultados indicam que a disciplina de Ensino Religioso, ao oportunizar o estudo das diferentes culturas religiosas e filosofias seculares de vida, poderá se envolver com questões sociais e ambientais que, por suas características, enfocam aspectos que se aproximam dos objetivos da Educação Ambiental. Portanto, pode-se considerar que o Ensino Religioso dispõe de potencialidades e pode ser um universo a ser explorado com intervenções pedagógicas que favoreçam a inserção curricular da Educação Ambiental na escola.

Palavras-chave: Potencialidades. Inserção curricular. Educação Ambiental. Ensino Religioso. Escola.

1 INTRODUÇÃO

Internacionalmente a Educação Ambiental vem sendo anunciada como uma estratégia formativa essencial para a superação dos conflitos sociais e ambientais planetários, visto que “entramos em uma grande época de incertezas sobre nossos futuros, o de nossas famílias, o de nossa sociedade, o de nossa humanidade mundializada” (MORIN, 2015, p. 26). Dessa forma, a escola, como instituição social reconhecida e legitimada como responsável pelo processo de ensino e aprendizagem formal dos sujeitos, precisa, urgentemente, elaborar e potencializar mecanismos para promover a Educação Ambiental nas práticas pedagógicas cotidianas.

O Brasil tem um conjunto de documentos normativos que orientam a Educação Ambiental, tais como: a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997; seguido pela homologação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA),

[528] Mestra, Universidade Federal do Paraná. lourencogomescaludia@gmail.com.
[529] Doutora, Universidade Federal do Paraná. mariliat.ufpr@gmail.com.

em 1999; depois pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), em 2012; e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — atual documento que orienta as práticas educativas escolares —, publicada em 2017. Essas diretrizes direcionam e orientam também a inserção da Educação Ambiental na escola, que se dará a partir dos currículos presentes nas diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares.

Portanto, a Educação Ambiental é indicada a ser uma prática educativa permanente, integrada, transversal, interdisciplinar de forma a estar presente em todas as disciplinas. Em vista disso, faz-se necessário que seja articulada aos conteúdos dos diversos componentes curriculares e áreas do conhecimento, de forma a contemplar as temáticas contemporâneas por múltiplos olhares. Nessa perspectiva, concordamos que:

> A educação ambiental deve ser capaz de integrar os múltiplos aspectos e dimensões da problemática ambiental contemporânea. Essa abordagem deve reconhecer o conjunto das inter-relações e as múltiplas determinações dinâmicas entre os âmbitos naturais, culturais, espirituais, históricos, sociais, econômicos e políticos. Mais do que uma abordagem sistêmica, a educação ambiental exige a perspectiva da complexidade, que implica em que no mundo interagem diferentes níveis de realidade (objetiva, física, abstrata, cultural, afetiva...) e se constroem diferentes olhares decorrentes das diferentes culturas e trajetórias individuais e coletivas (BRASIL, 2018, p. 23-24).

Dessa forma, caberia pensar no Ensino Religioso, como disciplina de oferta obrigatória para o Ensino Fundamental, reconhecido como componente curricular que dispõe de um currículo específico, com tempo definido e espaço na grade horária (BRASIL, 1996). Ou seja, “cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio a nenhuma crença ou convicção” (BRASIL, 2017, p. 434).

Diante desses argumentos e sem desconsiderar a teia de impasses que pode desafiar os professores na execução de suas práticas, este trabalho move-se a partir da seguinte interrogação: a disciplina de Ensino Religioso dispõe de potencialidade para inserir de maneira articulada ao currículo as temáticas ambientais nas intervenções pedagógicas desenvolvidas pelos professores na escola?

Para identificar a potencialidade da inserção curricular das temáticas ambientais na disciplina de Ensino Religioso, esta pesquisa, com base em uma abordagem qualitativa, desenvolveu-se no contexto da rede municipal pública de Curitiba (PR),

mais especificamente, em escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, foi adotada a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados que foi realizada com um grupo de seis professoras que atuavam na disciplina de Ensino Religioso. A escolha dos sujeitos levou em conta as experiências e práticas das professoras, bem como sua visão sobre a temática ambiental. Por meio do diálogo, as professoras responderam a seguinte pergunta: "você acha que a temática ambiental está presente nos conteúdos de Ensino Religioso?". A partir desse questionamento, as participantes apresentaram suas contribuições para este estudo em seus relatos.

2 O ENSINO RELIGIOSO COMO POTENCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

Ao serem interrogadas sobre as potencialidades da inserção das temáticas ambientais no Ensino Religioso, apenas a participante P2 não relacionou as competências diretamente à disciplina. A professora atribuiu essa capacidade ao tempo, aos recursos e aos espaços formativos dispostos para que o docente possa planejar as suas práticas. No entanto, todas as demais participantes compreendem que a potencialidade está nos interesses comuns das duas áreas de conhecimento. Segundo os relatos das professoras P5, P3, P4, P1 e P6, é possível pensar que a disciplina pode dispor de um amplo potencial para que a inserção de temáticas ambientais se concretize nas aulas de Ensino Religioso.

De acordo com a professora P5, há uma gama de possibilidades para abordar as questões ambientais. A participante reconhece que os conteúdos do Ensino Religioso estão ligados à Educação Ambiental, posto que ambos estão relacionados a questões políticas, sociais, econômicas e culturais. Esses aspectos podem favorecer diálogos que reconheçam o papel social do ensino e efetive uma prática voltada a educar para a cidadania, baseada nas diferentes relações entre os sujeitos, a coletividade e a realidade social em que os estudantes estão inseridos, conforme relato da professora P5:

> Eu acredito que tem uma gama de possibilidades que pode acontecer sim, visando essa questão de educar para o papel social, de educar para a cidadania, pensando nos conteúdos de Ensino Religioso que estão ligados à Educação Ambiental. Eu acredito que o ER pode sim abrir portas para essa relação com a EA. A partir do momento que a gente fala que a Educação

> Ambiental envolve questões políticas, sociais, econômicas, né, a gente fala da questão cultural, que vem bem ao encontro da diversidade religiosa que a gente tanto fala. Então, quando a gente pensa na questão do papel social de educar as crianças para a cidadania, de proteger e melhorar o mundo em que elas vivem, isso tudo pode estar vinculado lá com as discussões sobre a criação do mundo, do homem, da utilização dos recursos naturais, a proteção do meio ambiente. É possível estar aliando essas questões com os conhecimentos prévios que os estudantes têm, das suas relações familiares, das relações na comunidade em que vivem que também são permeadas por questões que envolvem as organizações religiosas. É possível trazer esse universo para sala de aula, juntar tudo isso com as questões da atualidade, disponibilizar informações e promover práticas de ações que ligadas às questões religiosas tratadas na disciplina para que eles possam melhorar o meio em que vivem, a sociedade (P5).

Sob a perspectiva apresentada pela professora, Junqueira (2009) enfatiza que o Ensino Religioso contribui para a aprendizagem dos estudantes como um todo, não se limitando apenas à aprendizagem do conteúdo formal, como também oportuniza um espaço de discussões sobre as questões fundamentais da existência humana e favorece a formação de um cidadão que compreende o seu contexto multidimensional; ou seja, promove uma compreensão para além do universo religioso, que envolve aspectos culturais, políticos e econômicos. Para esse autor, o Ensino Religioso tem o desafio de ofertar uma educação que acompanhe a complexidade do mundo em constante mudança, apontando que a disciplina poderia abrir espaços de reflexão para pensar o ser humano e suas relações de forma mais ampla:

> Favorecer a compreensão do direito e dever de sermos cidadãos, ou seja, que saibamos participar social e politicamente da comunidade em que estamos inseridos, adotando atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio as injustiças, respeitando o direito de todos no dia a dia. (JUNQUEIRA, 2009, p. 28).

Pode-se perceber que os interesses do Ensino Religioso estão vinculados aos da Educação Ambiental, compreendendo que operam com vistas à formação para o exercício da cidadania. Além disso, Sauvé (2016, p. 291) destaca que a Educação Ambiental “pode nos levar a uma cultura do pertencimento, do engajamento crítico, da resistência, da resiliência e da solidariedade” — elementos basilares na construção de uma ecocidadania. Loureiro (2019) também contribui ao afirmar que a Educação Ambiental está fundamentada teórica e estrategicamente orientada para a construção de valores que visem à justiça social e ambiental, ou seja, questões que permeiam os conteúdos da disciplina de Ensino Religioso nas escolas.

A professora P3 também demonstra reconhecer a relação entre os interesses da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Educação Ambiental e o componente do Ensino Religioso, uma vez que esta disciplina propõe contribuir para as transformações sociais necessárias:

> Olha, no Ensino Religioso a gente tenta desenvolver um trabalho de plantar sementes nos nossos alunos para que exista um novo olhar, uma mudança de olhar, a gente realiza um trabalho associado aos direitos humanos, ao direito à diferença, o respeito com tudo e com todos, não só entre pessoas e religiões, mas com o próprio ambiente e neste contexto as questões ambientais vão acontecendo. Eu acredito que dá para realizar um trabalho neste sentido, porque está tudo atrelado a essas temáticas. Eu acho que um trabalho associado entre o Ensino Religioso e a Educação Ambiental podem potencializar essas questões (P3).

Para compreender a perspectiva apresentada pela professora, recorremos a Boff (2017), tendo em vista que o autor sublinha que as religiões são fontes permanentes de ética e são responsáveis por estimular valores, inspirar comportamentos e dar significado à vida. Nas palavras do autor "[...] ligada à religião estão as atitudes de respeito a todo ser, pelo seu valor intrínseco e a dignidade humana, a veneração de tudo que é sagrado [...]" (BOFF, 2017, p. 55). E mais, o autor afirma que "esse respeito não se aplica apenas ao outro humano, mas também ao outro da natureza: a Terra, os animais e mesmo os seres inertes. Todos têm direito de existir e de conviver conosco" (BOFF, 2017, p. 78).

Cada religião, em suas diferenças, "possuem características básicas de se ocupar com relações do ser humano consigo mesmo, para com o outro, com a natureza, com o universo e com o transcendente/imanente" (SCHLÖGL, 2009, p. 151); enquanto a Educação Ambiental tem potencial para promover novos entendimentos sobre a ação humana no mundo, e a partir dela podem emergir e favorecer o estabelecimento de novas relações entre todos os seres "humanos-humanos e humanos não humanos" (CARVALHO, 2008, p.47). Nesse sentido, é possível compreender que o Ensino Religioso, ao oportunizar discussões sobre as diversas culturas religiosas e filosóficas seculares de vida, pode ser um terreno fértil para que o trabalho em prol da Educação Ambiental efetive-se e que ela possa se manifestar nas aulas e ser desenvolvida com profundidade.

A percepção da professora também encontra respaldo em Loureiro (2019, p. 94) quando ele afirma que a Educação Ambiental deve se realizar "no sentido das transformações sociais necessárias à vida em sua pujança e diversidade". Nessa frente, Junqueira (2009) contribui ao entender que o Ensino Religioso, quando adota

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

uma metodologia flexível e aberta, estimula o aluno a pensar nas múltiplas relações. Também valoriza as capacidades dele para agir, refletir e interagir com o mundo, consigo e com o outro por meio de uma postura crítica para compreender a complexidade do mundo.

Para a professora P4, a Educação Ambiental também dialoga com os conteúdos do Ensino Religioso. Para ela, mesmo que sem um planejamento específico, ou uma ação sistemática, as discussões acontecem porque os referenciais curriculares abrem fronteiras para que os diálogos aconteçam:

> Olha, querendo ou não às vezes a gente já trabalha. A gente não pensa no planejamento, mas já entra nos conteúdos. A gente já mostra, por exemplo, os povos indígenas, para os indígenas a natureza é sagrada. Então, se eles não tiverem natureza, como vai ficar? Se forem tomados os territórios deles? O espaço sagrado dos indígenas faz parte da vida deles como um todo. A gente trabalha essas questões com as crianças. Então, a gente vê que a Educação Ambiental está presente na disciplina de Ensino Religioso e essas potencialidades a gente precisa explorar mais, melhorar. (P4).

Diante da compreensão da participante, Junqueira (2009) salienta que a prática educativa do professor do Ensino Religioso deve ir além da aprendizagem formal dos conteúdos. Para esse autor, o professor deve problematizar os conteúdos da disciplina e não apenas dissertar sobre eles, pois o Ensino Religioso atinge a formação do aluno como um todo.

Segundo a professora P4, algumas contextualizações e problematizações já são realizadas, porque o currículo do Ensino Religioso permite criar condições para que essas ações sejam corporificadas nas aulas. Essa visão vem ao encontro da ideia de que “o ensino religioso não fique restrito somente a informações e curiosidades, porém alcance a educação e ação transformadora. Acumular conteúdos não é mais objetivo único e principal da escola” (JUNQUEIRA, 2009, p. 36-37). Nesse sentido, a Educação Ambiental, a partir dos processos de inserção curricular da temática ambiental, tem o interesse de fazer dos conteúdos curriculares instrumentos de análise e reflexão dos problemas ambientais, em direção às mudanças sociais que são urgentes e necessárias.

Na compreensão da professora P1, as potencialidades, para amalgamar a Educação Ambiental no Ensino Religioso, poderão favorecer uma aprendizagem significativa. Ela entende que aproximar os conteúdos da disciplina da realidade dos estudantes poderá atribuir um maior sentido à aprendizagem e, dessa forma, despertar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

interesse pelo processo educativo:

> Fazer esse trabalho da Educação Ambiental utilizando o conteúdo do Ensino Religioso pode trazer mais sentido no dia a dia dos alunos, né. É uma possibilidade de que esse conteúdo permeando a EA e o ER faça realmente mais sentido, eu acredito que isso vai trazer mais interesse dos alunos nas aulas, que eles tenham mais vontade de aprender. Trazer a EA dialogando com o ER vai fazer com que eles construam a ideia de que estes conteúdos importam, né, de que vão fazer diferença no dia a dia. Então, eu acredito que uma das potencialidades é essa de se trabalhar a EA no ER, trazer mais aproximação dos conteúdos da disciplina com a realidade do dia a dia. (P1).

O relato da participante é assertivo, pois, ao estudar sobre o Ensino Religioso em face da aprendizagem significativa, os autores Brito e Chagas (2016), com base em Moreira (2011), afirmam que a aprendizagem significativa tem como constituinte o inter-relacionamento entre conhecimentos. O qual está envolvido em um processo dialético de integração harmônica capaz de proporcionar a ressignificação de informações, bem como a construção de outras aprendizagens. E mais, “diz que a aprendizagem se torna significativa para o aluno quando ela consegue associar diversos conhecimentos apreendidos às suas próprias experiências pessoais” (AUSUBEL, 1973 apud BRITO; CHAGAS, 2016, p. 76).

A inserção curricular da Educação Ambiental no Ensino Religioso poderá potencializar os fundamentos da aprendizagem significativa, pois este trabalho pretende combinar a diversidade da experiência humana religiosa aos desafios da vida social. É no estabelecimento de relações entre os saberes que as informações contidas nos conteúdos curriculares são transformadas em aprendizagens que viabilizam a construção de novos conhecimentos; pois estão mais próximas da realidade, por isso são capazes de desenvolver nos sujeitos a compreensão dos problemas globais e, assim, caminhar para uma prática educativa que, de acordo com Morin (2015), situa as informações no contexto entre as partes e o todo num mundo complexo.

Já para a professora P6, a prerrogativa em relacionar a Educação Ambiental à disciplina de Ensino Religioso está em contribuir para a formação integral e espiritual do ser humano:

> Eu acho que a potencialidade maior é que as crianças podem enxergar que o meio ambiente também faz parte da espiritualidade, né. A matriz afro e a matriz indígena nos mostram que a espiritualidade está ligada ao meio ambiente. Eles têm o respeito para com o meio ambiente, o cuidado, a preservação, as histórias. Então, eu acho que a maior potencialidade é isso, fazer com que os alunos entendam que o meio ambiente faz parte da espiritualidade do ser

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> humano, não é só "ah, vou preservar porque senão não vou ter água, não vou ter árvore". Não é só isso, mas também tem a ver com a formação do ser humano como um ser completo e espiritual. (P6).

Em acordo ao olhar da participante, Boff (2017) destaca que a Mãe Terra sofre um drama que afeta toda a humanidade e o planeta. Para o autor, a sensibilização sobre os problemas ambientais precisa estar acompanhada de uma espiritualidade, pois dela "vem à paixão pelo cuidado e compromisso sério de amor, de responsabilidade e de compaixão para com a Casa Comum" (BOFF, 2017, p. 11).

Para Boff (2017, p. 101), esse cuidado com a Casa Comum, na fase planetária de luta que a humanidade vive, exige o estabelecimento de novas regras de comportamento, uma ética e valores que "visem o mesmo propósito: salvar o sistema de vida e o Planeta que foram ameaçados". Todavia, para o autor, essas atitudes serão potencializadas se "vier acompanhada de uma espiritualidade ou [...], do cultivo da vida no espírito. Esta que representa uma visão global do universo, da Terra, da humanidade e da missão que cabe ao ser humano no conjunto dos seres" (BOFF, 2017, p. 102).

De acordo com Sauvé (2016), a Educação Ambiental é um projeto educativo global, que propõe superar o desafio de viver juntos em nossa terra, partindo de uma educação que leva em conta a nossa relação com o meio ambiente num conjunto de relações socioecológicas. Para a autora, a Educação Ambiental pode contribuir para a "construção de nossa identidade terrena, nossa identidade de seres vivos em uma grande rede de vida compartilhada" à medida que "ela promove diversas formas de ancoragem (no lugar, no tempo, na cultura) e diversas formas de religação também" (SAUVÉ, 2016, p. 294).

Diante do que foi apresentado e discutido até aqui, foi possível perceber que a disciplina de Ensino Religioso, ao tratar da diversidade cultural religiosa, pode dispor de potencialidades para amalgamar os conteúdos curriculares às temáticas ambientais. Desse modo, favoreceria um processo formativo em que as compreensões e o respeito ultrapassariam a diversidade religiosa e favoreceriam o respeito a toda comunidade de vida que compartilha conosco a nossa Casa Comum, a Terra.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção curricular da Educação Ambiental nas práticas educativas não se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

constitui em uma tarefa fácil, visto que o processo de ensino/ aprendizagem é extremamente complexo. Além disso, há uma diversidade de condicionantes nos espaços escolares que podem impedir, dificultar ou delimitar as intervenções pedagógicas (ZABALA, 1998). Todavia, buscar construir novos conhecimentos para viabilizar novas possibilidades para a inserção da Educação Ambiental na escola é fulcral.

Neste estudo, que se constituiu num esforço em trazer contribuições para esse debate, foi possível identificar que a disciplina de Ensino Religioso — entendida como componente curricular necessário para a formação das pessoas ao abordar a diversidade cultural religiosa existente na sociedade brasileira e na comunidade global — poderá se envolver com temas que abarquem questões políticas, sociais, econômicas e culturais e, dessa forma, integrar-se com as temáticas ambientais. Sendo assim, possui potencialidades para que a Educação Ambiental seja inserida, a partir do seu currículo, nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no interior das escolas.

Encerra-se considerando também que as ponderações aqui iniciadas e apresentadas, não pretendem esgotar os debates sobre a temática, uma vez que este campo de pesquisa ainda permite muitas outras discussões e exige aprofundamento. Contudo, a nossa expectativa é que sejam provocadoras de novas reflexões com vistas ao aperfeiçoamento dos estudos científicos e das práticas disciplinares, pois é uma temática que poderá trazer, em discussões futuras, novos olhares para a potencialidade da disciplina. O que traria, por conseguinte, a elaboração de intervenções pedagógicas voltadas ao desenvolvimento efetivo da Educação Ambiental na escola, tão necessária para frear e diminuir os impactos da crise planetária que a humanidade vivencia.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

BOFF, L. **Ética e Espiritualidade:** como cuidar da Casa Comum. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 3 abr. 2021.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Educação por um Brasil Sustentável:** ProNEA, marcos legais e normativos, 5º ed. Ministério do Meio Ambiente- MMA, Ministério da Educação – MEC. Brasília, DF: MMA, 2018. Disponível em: https://smastr16.blob.core.windows.net/portaleducacaoambiental/2020/01/programanacionaldeea_pronea5aed_2019.pdf. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRITO, J. M. da S.; CHAGAS, J. R. das. O Ensino Religioso em face da aprendizagem significativa: questões epistemológicas e pedagógicas. **Revista Imagens da Educação**, v. 6, n. 3, p. 74-83, set./ dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/29033. Acesso em: 05 abr. 2021.

CARVALHO, I. C. de M. Educação para sociedades sustentáveis e ambientalmente justas. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. especial, p. 46-55, 2008. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3387. Acesso em: 8 abr. 2021.

JUNQUEIRA, S. (org.). **O Sagrado:** fundamentos e conteúdos do ensino religioso. Curitiba: Ibpex, 2009.

LOUREIRO, C.F. B. Questões ontológicas e metodológicas da educação ambiental crítica no capitalismo contemporâneo. **REMEA- Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 36, n.1, p. 79-96, jan./ abr. 2019. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8954. Acesso em: 5 abr. 2021.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem significativa em Revista** (Meaningful Learning Review), v.1, n. 3, p. 25-46, 2011.

MORIN, E. **Ensinar a viver:** manifesto para mudar a educação. Tradução de E. De A. Carvalho e M. P. Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SAUVÉ, L. Viver juntos em nossa terra: desafios contemporâneos da Educação Ambiental. **Revista Contrapontos Eletrônica**, Itajaí, v. 16, n. 2, p. 288-299, maio/ ago, 2016. Disponível em: https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/8697/4974. Acesso em: 31 mar. 2021.

SCHLÖGL, E. **Ensino Religioso:** perspectivas para os anos finais do ensino fundamnetal e para o ensino médio. Curitiba: Ibpex, 2009.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como educar. Tradução de E. F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5.5.34 O KAHOOT COMO UM INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A CRISE CLIMÁTICA EM FOCO

Adriana Massaê Kataoka[530]

Anderson de Souza Moser[531]

RESUMO

Este artigo entende a crise climática como um problema de ordem científica, social e política de consequências extremas. Nesse sentido, este manuscrito se insere no campo da Educação Ambiental, uma dimensão da educação capaz de contribuir com a compreensão e construção de respostas críticas e complexas ante esse problema emergente. Para tanto, relata e reflete sobre as potencialidades da ferramenta Kahoot como um instrumento de intervenção pedagógica na Educação Ambiental. Metodologicamente, realizamos a oficina "Game Kahoot: o desafio da crise climática" com foco no conhecimento de estudantes e professores do ensino médio sobre a emergência climática. A ferramenta Kahoot se mostrou como um importante instrumento de intervenção pedagógica com potencial investigativo e educativo. O seu caráter investigativo permitiu identificar concepções prévias e alternativas dos participantes sobre a crise climática. Já a sua interface educativa instigou nos participantes a curiosidade, a autoavaliação e a participação ativa. Assim, a ferramenta Kahoot possibilitou desenvolver uma discussão na direção de uma alfabetização científica e, para além dela, integrar as dimensões social e política da crise climática. Ademais, inferimos que o confrontamento dos conhecimentos prévios dos estudantes em relação aos conceitos científicos e a posteriori reflexão em grupo, possibilitou a ampliação das concepções reducionistas para um conhecimento mais amplo a respeito da temática, o que de fato pode vir a impulsionar uma compreensão mais crítica sobre a emergência climática.

Palavras-chave: Alfabetização Científica. Dimensão Sociocientífica. Emergência Climática. Ensino Médio. Tecnologias da Informação e Comunicação.

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

A crise climática é uma problemática de ordem complexa que envolve múltiplas dimensões, desde aspectos biofísicos, socioeconômicos e culturais que vem sendo foco de preocupação mundial, devido a sua amplitude e gravidade. O Painel Intergovernamental sobre mudanças climáticas (IPCC) tem projetado um cenário grave, que ameaça todo o Planeta por meio de elevação do nível do mar, mudança nos ecossistemas, eventos climáticos extremos, migração de populações, redução das calotas polares, e alteração da disponibilidade de recursos.

Todavia as pesquisas sobre às mudanças climáticas sejam resultado de modelos matemáticos e cenários que não levam em consideração a dimensão humana

[530] Doutora em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos (2006). Professora associada da Universidade Estadual do Centro-Oeste. dri.kataoka@hotmail.com
[531] Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (2020). Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná. anderson_moser@live.com .

em sua subjetividade e cotidiano, o relatório (AR5) de 2014 do IPCC avança ao trazer a dimensão social para as discussões sobre a crise climática (IPCC, 2014). Ao incluir a dimensão social para o debate, a Educação Ambiental (EA) encontra o seu espaço de atuação sobre esse tema.

A EA, assim como outras áreas do conhecimento têm se dedicado ao enfrentamento da crise socioambiental e, a crise climática, não poderia ficar à margem dessas discussões. Assim, cabe a EA se dedicar às dimensões sociais e pedagógicas para abordar a crise climática. Como defende Silva e França (2018), a EA pode e deve problematizar a conduta das pessoas em relação ao seu estilo de vida, em relação as agruras e vulnerabilidades sentidas por aqueles que vivenciam os problemas decorrentes da crise climática.

Estudos no campo da EA ligados a crise climática, apontam que os principais problemas relacionados a crise climática se referem a erros de concepção e a não percepção de que a mesma os afeta e está presente em seu cotidiano (SILVA et al., 2011; LIBANORE; OBARA; 2009). Portanto, um dos desafios principais da EA frente a essa problemática é se pautar de seus processos educativos para trazer a reflexão sobre o fenômeno ao público geral, e segundo Maia (2015), as escolas, ou seja, a educação formal se configura como espaços iniciais para essa abordagem.

Nesse sentido, cabe ressaltar que entendemos por EA o processo educativo voltado para a formação humana, em que teoria e prática são indissociáveis na atividade humana, sempre situada historicamente e consciente da transformação do mundo e da autotransformação (LOUREIRO, 2012; 2018), uma vez que pra nós é claro que a crise climática é um problema de ordem complexa, corroborando com Mendonça (2021) que ao tratar da dimensão política das mudanças climáticas globais, evidencia o seu caráter complexo apoiando-se em autores como Morin (2001; 2005; 2008), Guidens (2010) e Morin e Le Moine (2013).

Uma vez que o desafio é focalizar a escola, a estratégia de ensino utilizada na EA é um dos aspectos a ser considerado. Partindo do pressuposto que a juventude se encontra em uma era digital e que os trabalhos têm apontado para as dificuldades do ensino tradicional, esse texto, problematiza o Kahoot como uma ferramenta potencial para intervenção pedagógica em EA. No referido manuscrito, a tema gerador de reflexões foi o da crise climática.

Adotamos o Kahoot por considerar que essa ferramenta possui características interessantes para o praticas no contexto escolar, pois se trata de um recurso tecnológico, que vem atraindo atenção do público em geral. A sua ludicidade enquanto um game educativo, pode promover a interação e o desafio sobre a emergência climática, além do que, o seu caráter competitivo de quem pontua mais, com todas as controversas relacionadas a competição nos jogos didáticos, de qualquer forma se configura como um estímulo aos participantes.

Assim, o presente trabalho, relata a experiência com o kahoot, a qual consideramos aliar aspectos de ordem investigativa e pedagógica oportunizados pela intervenção pedagógica. A experiência ocorreu por meio de uma oficina, em que participaram estudantes e professores do ensino médio regular e profissional de um colégio estadual de Guarapuava-PR. O relato dessa experiência está organizado de modo a evidenciar os aspectos que consideramos mais relevantes dessa oficina propiciados pela ferramenta Kahoot.

2 O KAHOOT COMO INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A inclusão de conceitos como riscos, vulnerabilidades e a percepção social da crise climática nos últimos anos por meio de relatórios produzidos pelo IPCC, sinalizam um possível avanço no que tange às perspectivas mais críticas e complexas sobre a mudança climática global (MENDONÇA, 2021), em especial, no contexto do campo da Educação Ambiental, já que este apresenta um potencial de compreensão e construção de respostas frente a mitigação e adaptação do fenômeno.

Desse modo, Heras-Hernández (2015) assinala que a mudança climática não deve ser abordada como um objeto distante do contexto de vida dos estudantes e professores, tendo em vista que este problema irá afetar de modo contundente nosso futuro, além do fato de que nós também contribuímos significativamente com os fatores causais que nutrem esse problema ecossocial emergente. Nesse sentido, cabe a Educação Ambiental direcionar esforços no desenvolvimento de ações que situem a mudança climática numa dimensão cientifica e humana. Pois, a mudança climática não pode ser considerada apenas como uma representação científica, visto que se produz e se expressa em nossa vida cotidiana. Assim, o processo educativo e ambiental deve atuar ante este problema, centralizando a compreensão de que os seres humanos são

parte das causas, mas também das soluções de mitigação e adaptação do problema (MEIRA-CARTEA, 2010).

Com o intuito de problematizar a emergência climática global no contexto escolar, planejamos a oficina: “Game Kahoot: o desafio da crise climática”. Realizamos essa intervenção pedagógica com o auxílio da ferramenta Kahoot, uma plataforma virtual de aprendizagem pautada na ludicidade, ou seja, jogos interativos chamados de “Kahoots” com potencialidade para explorar as habilidades, conteúdos e problemáticas pautadas no viés educativo (BEZERRA; LIMA, 2020). A oficina pedagógica, aqui relatada, buscou compreender as potencialidades de tal ferramenta para o campo da prática pedagógica em Educação Ambiental, com foco nos conhecimentos de estudantes e professores do ensino médio sobre a crise climática.

A intervenção pedagógica contou com a participação de 96 estudantes e 11 professores do ensino médio regular e ensino médio profissional em Administração, Meio Ambiente, Secretariado, Química, Eletromecânica e Informática de um colégio estadual da cidade de Guarapuava-PR. A oficina foi realizada por meio da plataforma Google Meet, no mês de junho de 2021 e com duração de 60 minutos

Organizou-se essa ação pedagógica em dois momentos. No primeiro, aplicamos o game propriamente dito no Kahoot, visando identificar o conhecimento do grupo a respeito do fenômeno da crise climática. O game foi sistematizado previamente pelos pesquisadores no aplicativo (https://kahoot.com) e contou com 34 questões sobre a mudança climática global. Buscamos contemplar nas questões o conhecimento dos estudantes sobre a dimensão científica e social do fenômeno. Questões como: Existe relação entre o buraco na camada de ozônio e as mudanças climáticas?, O efeito estufa é um fenômeno natural?, O modelo de desenvolvimento econômico potencializa a mudança do clima?, A chuva ácida é um efeito da mudança climática?, A crise climática afeta a minha vida cotidiana?, Qual a importância da Educação para a construção de respostas frente a crise climática?, A mitigação e adaptação da crise climática é responsabilidade do Agronegócio? Indústrias? Governo? Ações individuais?, entre outras perguntas que nortearam o desenvolvimento do jogo. Os participantes dispuseram de 20 minutos para concluírem a atividade.

No segundo momento, realizamos as discussões sobre o jogo. Ou seja, interrogamos os participantes sobre as principais dúvidas, surpresas e inquietações que emergiram durante a realização do game. Buscou-se enfatizar que embora o Kahoot

apresentasse um viés competitivo, as suas potencialidades se sobressaíram em detrimento das possíveis limitações que o recurso pudesse oferecer.

Constatou-se por meio dos depoimentos dos participantes que o processo de interação e aprendizagem educativo e ambiental oportunizado pela estratégia de ensino pautada na utilização do Kahoot, proporcionou aos estudantes e professores um momento de reflexão e possível ampliação de seus conhecimentos prévios a respeito da problemática da crise climática. Tal aspecto pôde ser constatado pelas discussões, surpresas e reflexões estabelecidas pelos participantes e pesquisadores no segundo momento da oficina. Neste momento, emergiram as potencialidades do uso dessa ferramenta: potencial investigativo, o trabalho com as TIC´s, o despertar da dúvida e da curiosidade dos estudantes, a exploração da dimensão sociocientífica e humana do fenômeno.

O Potencial Investigativo do Kahoot: verificou-se que a ferramenta Kahoot transcende a dimensão pedagógica, pois se configura, também, como um relevante instrumento de pesquisa e coleta de informações no campo da Educação Ambiental. Tal aspecto pode ser observados por meio da identificação dos conhecimentos prévios dos participantes a respeito da crise climática. Esse momento de discussão, após o jogo ocorreu com a participação ativa dos estudantes. Sobre tal aspecto, mencionamos as indagações apresentadas em relação às perguntas do jogo: A chuva ácida é um efeito da mudança climática? e Existe relação entre o buraco na camada de ozônio e as mudanças climáticas? Ao marcar como verdadeiras essas questões no Kahoot, um dos estudantes destacou que: “eu não sabia que a chuva ácida não era uma das causas da mudança climática”. E, complementa, que sempre acreditou que o buraco na camada de ozônio influenciava na mudança climática.

Estudos de autores como Barbosa, Lima e Machado (2012) e Barros e Pinheiro (2013) demonstraram que estudantes do ensino médio brasileiros participantes de suas pesquisas apresentaram distorções em relação a representação científica que envolve o fenômeno da emergência climática. Concepções alternativas, superficiais e até mesmo negacionistas que divergem do arcabouço científico que respalda esta problemática. Para fazer frente a resultados como os relatados, pesquisas de autores como Petraglia et al. (2016) e Carvalho e Watanabe (2019), consideraram a relevância de se desenvolver processos educativos que possibilitem a estes estudantes condições de refletir sobre os fenômenos climáticos desde uma perspectiva crítica e complexa da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

realidade, visando, assim, instigar a compreensão científica associada a responsabilidade política, cultural, econômica e social do problema.

Assim, a intervenção pedagógica, aqui relatada, corrobora os resultados das pesquisas supramencionadas. A ferramenta aqui descrita, em um primeiro momento, identificou concepções alternativas dos estudantes ante a crise climática, como de associar a chuva ácida e o buraco na camada de ozônio à mudança do clima. Ao mesmo tempo que a própria mecânica do jogo, propiciou a autoavaliação e a interação e manifestação de curiosidade em relação a resposta correta. Essa situação pós jogo, potencializou a discussão levando a alfabetização científica desses estudantes frente os conceitos inerentes ao campo biofísico e social da mudança climática global, com a participação dos professores ali presentes.

Trabalho com as Tecnologias da Informação e Comunicação: a ágil finalização do jogo pelos estudantes no Kahoot demonstrou a facilidade desses jovens em utilizar ferramentas tecnológicas como essa. A praticidade e ludicidade da plataforma indicou a relevância de se adotar intervenções pedagógicas no campo da Educação Ambiental que associem uma temática ambiental emergente, como a crise climática, com as Tecnologias da informação e Comunicação (TIC´s). Nesse sentido, concordamos com Bezerra e Lima (2020), que além do carácter dinâmico e prático, as TIC´s podem ser empregadas em práticas pedagógicas em Educação Ambiental, apresentando potencial de desenvolver a formação técnica e humana dos estudantes, seja em relação as habilidades manuais ao explorarem a ferramenta ou as atitudes e valores sociais que podem ser construídos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Soma-se a essa realidade o fato de que os jovens já nascem na era digital, aprendendo a usar e dominar tais tecnologias desde cedo.

O despertar da dúvida e curiosidade: outra potencialidade identificada durante a intervenção foi que a ferramenta do Kahoot oportunizou o despertar da curiosidade e da dúvida dos estudantes em relação aos conceitos contemplados no jogo sobre a crise climática. Nesse exemplo, mencionamos o questionamento levantado por um dos estudantes: “o efeito estufa é um fenômeno natural? Achei que era causado”. Outra curiosidade sobre a problemática foi evidenciada na fala de outro participante: “poderiam explicar mais sobre como o gás carbônico agrava o efeito estufa?”. Nesses dois casos, observamos que ao realizarem o jogo, ficaram dúvidas, ou melhor, os estudantes se depararam com a confrontação de seus conhecimentos. Em ambos os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

casos anteriores, os estudantes responderam que o efeito estufa era um fenômeno exclusivamente antrópico. Mas ao responderem no kahoot, o próprio aplicativo já apresentou o equívoco na resposta destes estudantes.

Concepções alternativas semelhantes foram identificadas por Libanore e Obara (2009) em pesquisa realizada com estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Além do superficial ou até mesmo inexistente conhecimento sobre a dimensão natural do efeito estufa, as autoras observaram confusões como considerar efeito estufa e o aquecimento global como sinônimos, além de atribuir o efeito estufa a causa do buraco na camada de ozônio. Percebe-se, portanto, que as concepções alternativas como essas são construídas desde cedo, até mesmo no meio educativo, independente do nível escolar dos estudantes.

Podemos admitir que equívocos como esses são compreensíveis, tendo em vista que o problema da emergência climática se acentua a largos passos, na medida em que este tema não tem ganhado devida atenção do campo educativo – e aqui se incluem os educadores ambientais – nem ao menos dos diferentes setores da sociedade, como os meios de comunicação que são grandes responsáveis pela construção das representações da população sobre os mais diversos assuntos. Nessa direção, concordamos com Libanore e Obara (2009), que a escola tem falhado na função de formar cidadãos nutridos de conhecimentos sociocientíficos adequados à compreensão e atuação frente a pauta climática.

Dimensão sociocientífica da crise climática: parâmetros recentes[532] (01/06/2021) indicam que já atingimos a marca de 418.17 ppm de concentração de CO2 atmosférico. Todavia, não encontramos este problema de modo central nos principais meios de informação mundiais, embora ele seja tão grave quanto a pandemia da Covid-19 que ocupa a maior parte dos noticiários na atualidade. Assim, pudemos explorar no momento de discussão da oficina, o impacto humano e social da mudança climática. Para tanto, trouxemos para o debate argumentos sociocientíficos como os apresentados por Artaxo (2020) quando pontua que:

> Ao longo dos últimos 150 anos, nossa sociedade fez avanços impressionantes em muitos indicadores (e não tão bons em outros), e a queima de combustíveis fósseis e o desmatamento de florestas fizeram que nossa espécie Homo sapiens fosse responsável pela alteração da composição da atmosfera. Aumentamos a concentração de muitos gases-chave na manutenção do balanço energético de nossa atmosfera, como o CO2, metano (CH4), óxido

[532] https://keelingcurve.ucsd.edu

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> nitroso (N2O), ozônio (O3), entre outros. Esses gases absorvem a radiação infravermelha, que é o calor emitido pelo nosso planeta para o espaço. A atmosfera, ao interceptar esses gases, armazena calor adicional e aumenta a temperatura da Terra (ARTAXO, 2020, p. 55).

Desse modo, pudemos lançar mão de reflexões condizentes com as causalidades antropogênicas do fenômeno. Ou seja, relacionadas ao atual modelo de desenvolvimento econômico e de consumo capitalista. A discussão levou a relação de outros aspectos com a crise climática como o consumismo, a presença dos efeitos da crise climática em nossa vida e cotidiano, como no caso da falta de água, aumento da conta de luz em função da crise hídrica, a interferência na agricultura e, portanto, na segurança alimentar e consequente na economia e na população mais vulnerável. Diante desses aspectos levantados, abriu-se um horizonte para discutir a necessidade de mudança de paradigma e modelo societário, bem como a importância do jovem nessas mudanças.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O game Kahoot: o desafio da crise climática, revelou-se uma ferramenta com potencialidades significativas para prática da EA, tanto no que diz respeito a aspectos investigativos como pedagógico.

A partir de sua face investigativa foi possível identificar concepções prévias e alternativa dos participantes sobre a crise climática, revelando que apesar da amplitude e gravidade do tema os participantes não possuem minimamente a clareza dos conceitos envolvidos e a percepção da mesma em sua vida.

O aspecto educativo foi evidenciado por instigar nos participantes a curiosidade, a autoavaliação e a participação ativa, que permitiu desenvolver a discussão na direção de uma alfabetização científica e, para além dela, integrar as dimensões social e política da crise climática.

Ademais, inferimos que o confrontamento dos conhecimentos prévios dos estudantes em relação aos conceitos científicos e a posteriori reflexão em grupo, possibilitou a ampliação das concepções reducionistas para um conhecimento mais amplo a respeito da temática, o que de fato pode vir a impulsionar uma compreensão mais crítica sobre a emergência climática.

4 REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ARTAXO, Paulo. As três emergências que nossa sociedade enfrenta: saúde, biodiversidade e mudanças climáticas. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 53-66, 2020.

Barbosa, L. G. D'. C.; Lima, M. E. C. de C.; Machado, A. H. Controvérsias sobre o aquecimento global: circulação de vozes e de sentidos produzidos em sala de aula". **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 1, p. 113-130, 2012.

BARROS, H. C. L.; PINHEIRO, J. Q. Dimensões psicológicas do aquecimento global conforme a visão de adolescentes brasileiros. **Estudos de Psicologia**, v. 18, n. 2, p. 173-182, 2013.

BEZERRA, C. DE L.; LIMA, D. DE J. Kahoot: uma ferramenta didático-pedagógica para o ensino de educação ambiental. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-12, 2020.

CARVALHO, F. DA R.; WATANABE, G. A Construção Do Conhecimento Científico Escolar: Hipóteses De Transição Identificadas A Partir Das Ideias Dos(As) Alunos(As). **Educação em Revista**, v. 35, n. 1, p. 1-27, 2019.

GUIDENS, Antony. **A política da mudança climática.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

HERAS-HERNÁNDEZ F. La educación en tiempos de cambio climático. **Método**, n. 85, p. 57-63, 2015.

IPCC: **Cambio climático 2014:** Informe de síntesis. Contribución de los Grupos de trabajo I, II y III al Quinto Informe de Evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático. (2014). [Equipo principal de redacción, R.K. Pachauri y L. A. Meyer (eds.)]. IPCC, Ginebra, Suiza. 2014.
LIBANORE, A. C. L. S. ; OBARA, A. T. Concepções alternativas sobre efeito estufa e a formação científica de alunos e professores. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis. **Anais do** ... Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2009.

LOUREIRO, C.F.B. Aspectos históricos, epistemológicos e ontológicos da educação ambiental crítica. In: RODRIGUES; SAHEB**. Investigações em Educação ambiental.** Curitiba: CRV, 2018.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012

MAIA, J. S. S. **Educação ambiental crítica e formação de professores.** 1. Ed. Curitiba: Appris, 2015.

MEIRA-CARTEA, P. Á. **Conhece e valoriza as alterações climáticas:** propostas para trabalhar em grupo. In: PABLO ÁNGEL MEIRA CARTEA (Org.). Fundación Mapfre. Instituto de Prevención Salud y Medio Ambiente. 2010.

MENDONÇA, Francisco de Assis. Mudanças Climáticas Globais: Controvérsias, Participação Brasileira e Desafios à Ciência. **Revista Humboldt**, v. 1, n. 2, p. 1-28, 2021.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **On complexity**. New York: Hampton Press, 2008.

MORIN, Edgar. **Seven complex lessons in education for the future**. UNESCO, 2001.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. A inteligência da complexidade. 2013.

PETRAGLIA, I.; FERNANDES, M. S.; PENA-VEG, A.; ROSINI, A. M. Mudanças Climáticas Na Visão De Estudantes Do Ensino Médio De Escolas Da Cidade De São Paulo, Brasil. **Revista Científica Hermes**, n. 16, 223-245, 2016.

SILVA, Rosana Louro Ferreira.; LIERS, Laury Amaral.; FREITAS, Simone Rodrigues de.; PARAJARA, Vinícius Mantovani.; SOUZA, Aloá Dandara de Oliveira. Educação Ambiental no Contexto das Mudanças Globais: Percepção de Alunos e Professores e Possibilidades a partir de um Jogo. In: VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental” A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil, Ribeirão Preto, setembro de 2011. **Anais do...** VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”. Ribeirão Preto: EPEA, 2011.

SILVA, V. P.; FRANÇA, G. L. S. Percepções de mudanças do clima, impactos e adaptação para sertanejos do semiárido. **Revista brasileira de climatologia,** v.22, n. 14, p. 229-248, 2018.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5.5.35 O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIANTE DA APROVAÇÃO DO PROJETO DE LEI 490/2007 PELA COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA BRASILEIRA

Rhuann Carlo Viero Taques

RESUMO

No intuito de resgatar valores morais e éticos para consolidação de sociedades mais justas, igualitárias e ambientes mais sustentáveis, as lutas indígenas e a Educação Ambiental (EA) confluem-se nos mesmos objetivos. Os educadores ambientais não podem deixar de se preocupar com os povos indígenas, pois, as fontes das violências que sofrem, são as mesmas que espoliam as hierarquizadas classes sociais por meio do trabalho e que também exploram a natureza perpassando suas capacidades limites. O presente estudo busca refletir acerca do papel da EA, bem como de seus interlocutores, diante do retrocesso histórico, político e cultural que representa a aprovação do Projeto de Lei (PL) 490/2007 pela Comissão de Constituição e Justiça que objetiva estabelecer, de maneira inconstitucional, um marco temporal para demarcação de Terras Indígenas no Brasil. Para tanto, são discutidas possíveis ações de EA em apoio aos indígenas e para intervenção ao PL 490/2007 e em curto, médio e longo prazo. Debater e incentivar o respeito à identidade social, histórica, cultural e religiosa dos povos indígenas deve ser um dever da EA para que as gerações que do futuro não permitam que retrocessos sociopolíticos tão grandes como o PL 490/2007 sejam discutidos nos âmbitos democráticos da política brasileira.

Palavras-chave: Terras Indígenas. Marco Temporal. Congresso Nacional. Inconstitucionalidade. Genocídio.

1 INTRODUÇÃO

Não é de hoje que violações e ataques aos direitos de povos indígenas tem ganhado espaço na gestão e no discurso do atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro. Como um político de extrema direita, comentários como “os índios não falam nossa língua, não têm dinheiro, não têm cultura. São povos nativos. Como eles conseguem ter 13% do território nacional?[1]” e "pode ter certeza que se eu chegar lá (Presidência da República) não vai ter um centímetro demarcado para reserva indígena ou para quilombola[2]" já foram tecidos pelo presidente.

Em uma era de obscurantismo, fake news, sucateamento e de violência a grupos sociais minoritários, o desprezo do governo brasileiro sobre as comunidades indígenas ficou ainda mais explicita diante da sindemia do Coronavírus. Em 08 de julho de 2020, serviços a serem prestados de forma gratuita e periódica pelo poder público aos indígenas, como o acesso universal a água potável e a oferta emergencial de leitos hospitalares e de unidades de terapia intensiva (UTI); estabelecidos pelo PL 1.142/2020, foram vetados pelo presidente Jair Bolsonaro (SENADO, 2021).

Entre os anos de 2018 e 2019 os casos de invasões de terras indígenas

cresceram 135% e a violência contra seus povos praticamente dobrou (CIMI, 2020). Se estes fatos já não fossem graves o bastante, a promessa de Jair Bolsonaro explicitada no primeiro parágrafo deste estudo está para se cumprir. O PL490, protocolado pelo Deputado Federal Homero Pereira em 2007, com a proposta de alterar o Estatuto do Índio (Lei n° 6.001/1973), foi desengavetado pela base governista na Câmara dos Deputados do Brasil e teve seu texto-base aprovado na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) pela deputada bolsonarista Bia Kicis (PSL-DF).

No contexto deste enorme retrocesso e violência aos indígenas, se faz importante refletir acerca de que papel a Educação Ambiental (EA) e seus educadores ambientais devem assumir e cumprir. Isto, pois, o PL e sua política anti-indígena não possui consequências diretas somente a estes povos, mas também diz respeito a todos os cidadãos e cidadãs brasileiras que deveriam poder confiar no sistema democrático do país. Para tanto, neste estudo, por meio de um ensaio crítico, tecerei algumas reflexões que possam aproximar a EA de maneira transversal para com a luta indígena em prol da demarcação de suas terras.

2 DESENVOLVIMENTO

O Projeto de Lei 490/2007 e sua inconstitucionalidade

A bancada ruralista no Congresso Nacional se constitui como uma organização transversal de partidos políticos no desígnio de defender os interesses de um setor específico da sociedade: os grandes latifundiários brasileiros. Esta bancada, logo no momento em que o PL490/2007 foi proposto, deu seu parecer positivo por meio da Comissão de Agricultura, Pecuária, Abastecimento e Desenvolvimento Rural. Entretanto, já em 2007, a Comissão de Direitos Humanos do plenário o rejeitou por considera-lo uma tentativa de aculturar os povos indígenas brasileiros. Na atual gestão de Bolsonaro, o PL encontrou espaço, ganhou força e foi desengavetado por seu relator Arthur Maia (DEM-BA). Este, protocolou um texto-substitutivo, aprovado na íntegra no dia 23 de junho de 2021, sem qualquer alteração proposta por outros deputados. O PL 490/2007, aprovado pelo CCJ, segue caminho para avaliação e votação no Plenário Oficial da Câmara e depois pelo Senado.

O texto da PL 490/2007 tinha como objetivo originário a mudança do Estatuto do Índio (Lei 6001 de 1973), quanto à competência para demarcação de terras indígenas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para tanto, no § 3º do Art. 4º cria um “marco temporal” de modo com que após sua aprovação só serão consideradas terras indígenas os espaços ocupados por estes sujeitos até o dia 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal. Terras Indígenas promulgadas após este período podem ser contestadas. Ainda, futuras demarcações de terras de povos que virão a ser e que virão a aparecer no Brasil, podem “simplesmente” serem negadas judicialmente mediante a justificativa de não serem considerados como indígenas. Além disso, o PL 490/2007, que coloca as demarcações indígenas sob o controle do poder legislativo, em seu Art. 13º. declara como vedada a possibilidade de ampliação de reservas indígenas já existentes em territórios brasileiros.

No ano retrasado, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) publicou uma nota técnica exigindo a suspensão do trâmite do PL 490/2007, alegando que diante de sua inconstitucionalidade, nada há de prosperar (CIMI, 2019). De acordo com Constituição Federal de 1988 (CF/88), as demarcações de terras indígenas devem ser feitas pela União, por meio da abertura de um processo administrativo pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (BRASIL, 1988), não explicitando a necessidade de comprovação de nenhuma data da posse da terra, uma vez que os indígenas são considerados como os povos originários nas terras de Pindorama[533].

No entanto, a plena inconstitucionalidade do PL 490/2007 pode ser notada em seu Art. 16. onde fica explicito que a União pode se apropriar de áreas retroativamente reservadas aos indígenas. Ao contrário disto, a CF/88 em seu art. 231, § 2º declara que terras tradicionalmente ocupadas por estas comunidades destinam-se a suas posses permanentes, sem a possibilidade de reaquisição pela União.

> [...] o direito a terra e ao território aos índios, bem como o direito de manutenção das suas culturas, crenças e tradições, usos e costumes, das suas línguas e, mais especialmente a garantia fundamental à organização social, faz dos elementos fundantes dos artigos 231 e 232, cláusulas pétreas, inatingíveis pelo poder constituinte reformador, ademais de ser um direito humano, protegido pela legislação internacional (CIMI, 2019).

Além disto, o PL 490/2007 parece desconsiderar em suas propostas a

[1] “Campo Grande News, 22 Abril 2015”:https://www.campograndenews.com.br/politica/bolsonaro-diz-que-oab-so-defende-bandido-e-reserva-indigena-e-um-crime.
[2] Estadão, 3 Abril 2017":https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,nao-podemos-abrir-as-portas-para-todo-mundo-diz-bolsonaro-em-palestra-na-hebraica,70001725522.
[533] Na língua tupi, Pindorama significa "terra/lugar/região das palmeiras" como referência ao Brasil na época da colonização Portuguesa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Esta Convenção em seu artigo 6º determina que povos e comunidades suscetíveis à influência direta de medidas legislativas ou administrativas a serem tomadas pelo Congresso Federal devem ser consultados previamente a seus trâmites na justiça. No entanto, sabemos que os únicos consultados diante da proposição de leis que dizem respeito aos povos indígenas são os membros da bancada ruralista no Plenário Oficial da Câmara. Infelizmente, o parlamentar anti-indígenas Luis Carlos Heinze já afirmou publicamente que os povos indígenas, quilombolas e população LGBTQIA+ são "tudo o que não presta" em nossa sociedade[534]. A deputada Alê Silva (PSL-MG), durante reunião no Congresso Nacional, dentro do que deveria ser a casa do povo e da democracia, comparou as Terras Indígenas a "zoológicos humanos" [535]. Na própria votação do PL490/2007 na CCJ, a deputada Bia Kicis (PSL-DF) impediu a manifestação da deputada Joenia Wapichana (Rede-RR), única parlamentar indígena no Congresso[536].

O dever da Educação Ambiental diante do PL490/2007

Uma pesquisa da National Geographic estimou que representando menos de 5% da população mundial, povos indígenas protegem 80% da biodiversidade global (RAYGORODETSKY, 2018). No sul do Brasil, o território da Terra Indígena Mangueirinha e a Terra Indígena de Marrecas conservam alguns dos últimos fragmentos florestais de Floresta Ombrófila Mista no mundo (SANTOS, 2021). Na Bahia, os Pataxós da Terra Indígena de Barra Velha, ajudam a proteger uma das áreas remanescentes de maior biodiversidade da Mata Atlântica. Na Amazônia, enquanto 20% da floresta já foi desmatada nos últimos 40 anos, as Terras Indígenas dos Yanomami e Yawanawa perderam apenas 2% de suas matas originais (SANTOS, 2021).

A conservação das florestas e suas biodiversidades por povos indígenas estão diretamente atreladas aos seus modos de ser, existir, de ocupar um território e de se relacionar com ele. O ambiente para os indígenas é sinônimo de integração de seus aspectos físicos, químicos, biológicos e espirituais. Para eles, a relação entre natureza

[534] https://www.youtube.com/watch?v=PjcUOQbuvXU&t=112s&ab_channel=Sep%C3%A9Tiaraju
[535] https://conexaoplaneta.com.br/blog/pl-490-que-anula-demarcacoes-de-terras-indigenas-e-aprovado-na-comissao-de-constituicao-e-justica-que-ironia/#fechar
[536] https://www.youtube.com/watch?v=xiSA7bGW7BQ&ab_channel=UOL

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(conceituada como um domínio externo, separado, que transcende o humano) e cultura (compreendida como a esfera da expressão da ação humana) não se manifesta dicotomicamente, de maneira disjuntiva, como diria Edgar Morin. Tudo o que o pensamento do homem branco comumente associa a um polo natural como os animais, plantas, fenômenos meteorológicos, dentre outros; participa da cultura, do mundo social e político, da arte de viver coletivamente e, por isso, integra o espaço das relações regidas por uma ética complexa e socioambiental (SHIATORI, 2019). De fato, as sociedades pós-modernas tem muito a aprender com os povos indígenas e seus modos de organizar a vida compreendendo e em sintonia com o metabolismo da Mãe-Terra, Pachamama, ou ainda, com a rainha e mãe da floresta, Ayahuasca.

Diante disto, o objetivo de desmobilizar a demarcação de terras indígenas do PL 490/2007 assume uma gravidade colossal para o todo o mundo. Isto, pois, sua aprovação abre espaço para a exploração hídrica, energética, mineradora, de grilagem de terras e garimpo nas florestas brasileiras. Também é conveniente com a expansão da malha viária, caso haja interesse do governo, e libera a entrada e permanência das Forças Armadas e Polícia Federal, sem a necessidade de consultar as etnias que ali habitam. O governo de Jair Bolsonaro, partidário de ideia de explorar comercialmente a Amazônia, encontra espaço na PL 490/2007 para o cultivo de plantas geneticamente modificadas, para expansão do agronegócio e seu grande esforço homogeneizador nas monoculturas. Em últimas instâncias, sabemos que a expansão do agronegócio é sinônima do agravamento das mudanças climáticas e do surgimento de novas epidemias e pandemias no mundo, assim como aponta o estudo de Taques, Neumann e Solak, (2020).

Na luta por sociedades mais justas e igualitárias e pela sustentabilidade ambiental, a EA se apresenta como partidária às causas indígenas. Em fato, não podemos conceber as lutas indígenas dissociadas das lutas travadas pelos educadores ambientais. É possível dizer, até mesmo, que estes povos vivem a EA todos os dias. Isto, porque, suas organizações socioambientais vêm historicamente, a mais de 520 anos, desde a colonização do Brasil, trabalhando na desconstrução das relações de dominação e exploração entre os seres humanos e para com a natureza que os circunda. Seus modos de vida e suas lutas, que não são travadas apenas em defesa de um território físico, mas de um lugar de constantes disputas sócio-políticas, refutam as formas de pensamento que dissociam indivíduo, sociedade e natureza, por entendê-

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

las como formas construídas a partir dos interesses capitalistas que não consideram que o ser natural também se constitui como ser social.

Diante disto, o modo de viver indígena alcança o que a EA mais almeja em fomentar nos sujeitos: uma prática social revolucionária que busca "superar o idealismo e o objetivismo, a "naturalização" do que é socialmente produzido e a essencialização do ser humano" (LOUREIRO e TOZONI-REIS, 2016, p. 6). Esta prática social é incontestável já que os próprios espaços territoriais dos indígenas equivalem a suas identidades, cosmovisões, a suas autonomias e atividades políticas, jurídicas, socioambientais e de gestão sobre os recursos existentes no local, como água, ar e terra, por exemplo. Neste sentido, pode-se perceber que o PL 490/2007 é ameaçador a própria atividade cidadã das comunidades de indígenas, já que silencia suas práticas sociais as colocando na mão dos grandes latifundiários, detentores do agronegócio.

As lutas indígenas contra este retrocesso em forma de lei, que vem se desenrolando desde 2007, mas tomaram grande proporção em 2021, são lutas pelo ambiente, pelas juventudes, pelos mais velhos, pela humanidade e pela vida. É uma luta de enfrentamento ao racismo, as desigualdades distributivas e contra o apagamento da cidadania, história e cultura brasileira. A EA, como um campo do conhecimento com um posicionamento político comprometido com as lutas sociais por emancipação deve fazer sua parte ativamente, ainda mais diante de contextos pós-críticos como estes. Os educadores ambientais não podem deixar de se preocupar com os povos indígenas, pois, as fontes das violências que sofrem, são as mesmas que espoliam as hierarquizadas classes sociais por meio do trabalho e que também exploram a natureza perpassando suas capacidades limites. Portanto, o papel da EA por intervenção a PL490/2007 pode se dar de três principais maneiras:

A primeira, em curto prazo, exige a participação todos aqueles que se consideram educadores ambientais. É importante que estes pressionem os ministros e deputados nas redes sociais, lives e transmissões on line, já que estas, atualmente, se configuram como grandes veículos de informações, engajamentos, influências e de disputas. É importante também ajudar a dar voz aos indígenas que estão em ativismo e militância pela causa, reforçando os diretos territoriais destas comunidades, compartilhando e falando sobre seus movimentos individuais e coletivos. Organizações como o Levante Pela Terra, os Povos Indígenas do Brasil, a Mídia Índia, o Conselho de Missão entre Povos Indígenas, e a Associação Nacional de Ação Indigenista, devem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ser socializados pelas mídias sociais a fim de sensibilizar o máximo de pessoas pelas causas sociopolíticas em discussão. Além disto, outra possível ação de ação pode se dar por meio da organizando de doações de alimentos e produtos de higiene para as aldeias que estão semanalmente em acampamento e luta em Brasília nos protestos contra o PL 470/2007. Ademais, é importante que em manifestações sociais, os educadores ambientais ajudem a tomar as ruas, junto com os povos originários das florestas, para dar maior visibilidade a suas causas.

Em médio prazo, a EA deve auxiliar as comunidades indígenas por meio de projetos extensionistas universitários em prol da melhoria da qualidade de vida e do engajamento social e político das populações em suas terras ainda demarcadas. No Paraná, existem pelo menos 15 grupos de pesquisas e laboratórios de EA em instituições como a Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), dentre outras. Existem também, no estado, pelo menos 17 Terras Indígenas demarcadas e bastante próximas dos municípios sedes destas instituições (GSHOW, 2021), passiveis de violências e represálias provindas do PL 490/2007.

É fato que cada grupo de pesquisa em EA possui seus eixos temáticos próprios de estudos que vão desde a crise climática, a formação de professores e intervenções nos espaços formais de educação. Entretanto, é importante que estes grupos, diante deste momento de genocídio legislado, consolidem parcerias com as representatividades indígenas regionais e comecem a incluir de maneira transversal em suas políticas, debates, estudos, pesquisas e ações extensionistas suas lutas e interesses socioambientais.

A própria crise climática pode ser discutida nos âmbitos da pesquisa universitária de EA em diálogo com os modos de ser e existir dos indígenas e também com o PL490/2007, já que quanto menores forem as demarcações de terras para estes povos, maiores serão as taxas de desmatamento e mais aceleradas serão as mudanças no clima. Além disto, a formação continuada de professores nas Terras Indígenas pode ser alvo de ações extensionistas da EA, de modo estes sejam capacitados a fomentar em seus alunos o pensamento crítico, a emancipação e o protagonismo político em causas de seus interesses. Isto, tanto por meio da educação escolar e indígena para crianças

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ou pela Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Além disto, é importante que os grupos de EA de Universidades privadas, Estaduais e Federais criem parcerias com os poderes públicos locais para elucubração e veiculação de políticas públicas que viabilizem a melhoria na qualidade de vida dos indígenas que vivem nas cidades geralmente em condições precárias, sem oportunidades de trabalho e sofrendo espoliações do homem branco que se julga superior, como herança dos costumes do Brasil-colônia.

Em longo prazo, a EA pode apoiar as causas indígenas nos ambientes formais de educação trazendo para o currículo e para dentro das salas de aula diálogos interdisciplinares que explicitem a violência sofrida por estes grupos sociais brasileiros pelos grandes detentores do capital. É importante que nas mais diversas disciplinas do ensino fundamental e médio, como história, geografia, língua portuguesa, dentre outras, a dívida histórica da sociedade brasileira para com estes povos seja explicitada por meio das pedagogias que permeiam os processos de ensino e aprendizagem. Isto pode ser um foco de ação daqueles grupos universitários de EA que trabalham com intervenções nos ambientes formais de educação a partir da Pedagogia do Oprimido de Freire ou da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, por exemplo. Debater e incentivar o respeito a identidade social, histórica, cultural e religiosa dos povos indígenas deve ser um dever da EA para que as gerações que do futuro não permitam que retrocessos sociopolíticos tão grandes como o PL 490/2007 sejam discutidos nos âmbitos democráticos da política brasileira.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste momento em que o PL490/2007 está em trâmite na justiça brasileira, foi possível perceber que a EA e seus interlocutores possuem um dever social e político de se posicionar a favor dos indígenas, da democracia e da vida. Isto deve ser levado em consideração, porque, quem é passivo ao PL 490/2007 está sendo conivente com as desigualdades sociais, com as explorações entre classes, com as injustiças distributivas e com a destruição na natureza. Quem é conivente a isto é tão fascista quanto os parlamentares que matam os indígenas, as mulheres, os negros e os LGBTQIA+ com seus discursos e “canetadas” dentro da casa da democracia brasileira.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório de Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2019**. Disponível em: https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf. Acesso em: 04 jul. 2021.

GSHOW. **Mapa mostra regiões do estado do Paraná onde habitam povos indígenas.** Disponível em: https://gshow.globo.com/RPC/Estudio-C/Extras-Estudio-C/noticia/mapa-mostra-regioes-do-estado-do-parana-onde-habitam-povos-indigenas.ghtml. Acesso em: 05 jul. 2021.

LOUREIRO, C. F. B.; TOZONI-REIS, M. F. C. Teoria social crítica e pedagogia histórico-crítica: contribuições à educação ambiental. **Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**, Ed. Especial, 2016..

SANTOS, M. T. Terras Indígenas protegem a floresta. **Terras indígenas,** 24 nev. 2020. Disponível em: https://terrasindigenas.org.br/pt-br/faq/tis-e-meio-ambiente. Acesso em: 07 jul. 2021.

SENADO. **Bolsonaro sanciona com vetos lei para proteger indígenas durante pandemia**. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/07/08/bolsonaro-sanciona-com-vetos-lei-para-proteger-indigenas-durante-pandemia. Acesso em: 03 jul. 2021.

SHIATORI, K. Como os povos e as terras indígenas protegem a biodiversidade. **Nexo Jornal**, 23 de jul. 2019. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2019/Como-os-povos-e-as-terras-ind%C3%ADgenas-protegem-a-biodiversidade. Acesso em: 06 jul. 2021.

TAQUES, R. C. V.; NEUMANN, P.; KATAOKA, A. M. Enfrentamentos sociopolíticos e diversidade: uma discussão entre Educação Ambiental Crítica e Teoria Queer. **Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**, v. 37, n. 3, p. 69–91, 2020.

5.5.36 O SILENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Marcia Regina Royer[537]

Marcelia Neves[538]

RESUMO

A Educação Ambiental surgiu da necessidade de uma mudança de paradigma que envolve valores sociais, filosóficos, econômicos, éticos, ideológicos e científicos, adotados pela nossa sociedade. Dessa forma, a escola é corresponsável pela promoção dessas mudanças, juntamente como o poder público por meio da legislação na área ambiental. O presente estudo buscou responder o questionamento: Os planos nacional, estadual e municipal de educação contemplam a educação ambiental na educação especial? Desse modo, o presente estudo tem como objetivo fomentar discussões sobre a implementação da legislação educacional da Educação Ambiental na Educação Especial, bem como analisar sua abordagem pedagógica. Para tanto, realizamos os Planos de Educação Nacional, Estadual e Municipal e o Projeto Político Pedagógico de uma escola especial de uma cidade do noroeste do estado do Paraná. Como aporte teórico utilizamos: Brasil (1999; 2001; 2015); Dias (1991); Machado (2013); Paraná (2013, 2015). Ancorado nas análises realizadas, verificamos que ocorre um silenciamento da Educação Ambiental nos documentos que tratam da Educação Especial, estando presente apenas no Projeto Político Pedagógico da escola especial analisada. Portanto, poder-se-á dizer que, esta investigação pode identificar uma lacuna na educação especial no que diz respeito as discussões sobre a educação ambiental. É preciso investir na educação, além de garantir uma política ambiental de Estado.

Palavras-chave: Educação. Educação Ambiental. Educação Especial. Legislação.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020 (Todos pela Educação), em 2019, foram matriculados 160.162 estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação em classes especiais e escolas especializadas. Enquanto que as matrículas desses estudantes em classes comuns do ensino regular já ultrapassaram um milhão de matrículas.

Diante desses dados, buscou-se fazer um estudo que mostrasse como se dá a Educação Ambiental na legislação da Educação Especial, pois ambas devem perpassar por todos os níveis e modalidades de ensino e também saber como se dá a Educação Ambiental em uma escola especializada.

[537] Bióloga, Doutora, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí. E-mail: marciaroyer@yahoo.com.br.
[538]Pedagoga, Especialista, SEED-PR; E-mail: marcelianeves@yahoo.com.br.

O presente estudo buscou responder o questionamento: Os planos nacional, estadual e municipal de educação contemplam a educação ambiental na educação especial?

Desse modo, o presente estudo tem como objetivo fomentar discussões sobre a implementação da legislação educacional da Educação Ambiental na Educação Especial, bem como analisar sua abordagem pedagógica.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1Trajetória Histórica da Educação Ambiental

A trajetória da Educação Ambiental tem como marco inicial a publicação do livro Primavera Silenciosa, em 1962, escrito pela bióloga e escritora americana Raquel Carson. Segundo Dias (1991), a literatura apresentou para o mundo:

> [...] uma seqüência de desastres ambientais, em várias partes do mundo, causados por absoluto descuido dos setores industriais. [...] o livro se tornaria um clássico dos movimentos preservacionista, ambientalista e ecologista em todo o mundo, e provocaria uma grande inquietação internacional sobre o tema. (DIAS, 1993, p. 3).

Para Sánches e Pedrini (2007), a oficialização da Educação Ambiental a nível internacional ocorreu, em 1972, com a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, em Estocolmo, Suécia, com a participação de representantes de 113 países. Desta conferencia foram elaborados dois documentos. O primeiro foi a Declaração sobre o Ambiente Humano, que deu orientações aos Governos referente “à necessidade de um critério e de princípios comuns que ofereçam aos povos do mundo inspiração e guia para preservar e melhorar o meio ambiente humano” (Declaração de Estocolmo, 1972). O segundo foi o Plano de Ação Mundial recomendando “que deveria ser desenvolvido um programa internacional de Educação Ambiental, com vistas a educar o cidadão comum para a compreensão dos mecanismos de sustentação da vida na terra, como o primeiro passo para o manejo e controle do meio ambiente” (DIAS, 1991, p. 4).

Passado mais de uma década da Conferencia de Estocolmo, o Brasil promulga, em 1988, a Constituição Federal, sendo a primeira vez que se trata em vários artigos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sobre a proteção do meio ambiente. Os eixos contemplados na Constituição brasileira são:

> [...] o meio ambiente como direito fundamental; a conservação da diversidade biológica e dos processos ecológicos; a criação de espaços territoriais especialmente protegidos; a necessidade de estudo prévio de impacto ambiental antes da realização de atividades potencialmente causadoras de significativa degradação; e a educação ambiental. (VARELA; LEUZINGER, 2008, p. 397-398).

Machado (2013, p. 156), explicita que a Constituição "impôs ao Poder Público e à coletividade o dever de defender e preservar o meio ambiente para as presentes e futuras gerações".

Em 1999, é aprovada a Lei nº 9.795 que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Esta lei baliza a Educação Ambiental no Brasil e, no capítulo I, artigo 1º estabelece que:

> [...] entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL,1999).

Já o artigo 2º, explicita que a "educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal" (BRASIL, 1999).

Os artigos abaixo, apresentam onde e como a Educação Ambiental se fará presente no ensino formal:

> Art. 9º Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando: I - educação básica: a) educação infantil; b) ensino fundamental etc.) ensino médio; II - educação superior; III - educação especial; IV - educação profissional; V - educação de jovens e adultos.
>
> Art. 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal. (BRASIL,1999).

É preciso destacar a afirmação do Parágrafo 1º, do artigo 10º, "A Educação Ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino" (BRASIL, 1999). Isso evidencia que não sendo uma disciplina, terá um caráter interdisciplinar nos diferentes níveis e modalidade de ensino.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Bagliano, Alcântara e Baccaro (2012, p. 105), explicitam que a Política Nacional de Educação Ambiental "institucionaliza a Educação Ambiental, legaliza seus princípios, transformando-a em objeto de políticas públicas, além de fornecer à sociedade um instrumento de cobrança para a promoção da Educação Ambiental."

Em 2013, o estado do Paraná aprova a Lei nº 17.505/2013 que institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental no estado e no Art. 2º expressa que:

> Entende-se por educação ambiental os processos contínuos e permanentes de aprendizagem, em todos os níveis e modalidades de ensino, em caráter formal e não-formal, por meio dos quais o indivíduo e a coletividade de forma participativa [...]. (PARANÁ, 2013).

É neste contexto, com as bases legais apresentadas, que se faz o questionamento: Como os Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação apresentam a Educação Ambiental na Educação Especial?

2.2 Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação e Educação Ambiental

A lei nº 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e que teve validade de dez anos de duração, não mencionada em nenhum de seus itens, no item que trata da Educação Especial, a Educação Ambiental, ou seja, no diagnóstico, nas diretrizes e nos objetivos e metas.

Terminada a vigência do Plano Nacional de Educação sob a lei nº 10.172/2001, é aprovada então, em 2014, a lei nº 13.005/2014 que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação para o período de 2014 a 2024. O documento apresenta 20 metas e em cada meta há as estratégias que norteiam, ou seja, o que é necessário para ser alcançado. Percebe-se que em nenhum das metas e estratégias se faz menção à Educação Ambiental. Percebe-se, apenas no artigo 2º, inciso X, das diretrizes do plano que, salienta sobre a "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental" (BRASIL, 2014).

Em 2015, é aprovado no estado do Paraná por meio da Lei nº 18.492/2015, o Plano Estadual de Educação, que passa a vigorar no período de 2015 a 2025, estando em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Este plano, no entanto, não faz menção a Educação Ambiental, o que há é a palavra ambientais. Na meta que trata da Formação de Professores é destacado Meio Ambiente na estratégia que visa:

> [...] fortalecer, em regime de colaboração entre União, Estado, municípios e IES (preferencialmente públicas), a formação inicial e continuada dos profissionais de instituições de Educação Básica, em todas as etapas e modalidades de ensino, promovendo a educação sobre as relações étnico-raciais, sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira, indígena e cigana, sobre a educação que efetive o respeito entre homens e mulheres, sobre os direitos humanos, a Educação do Campo e Meio Ambiente. (PARANÁ, 2015, p. 89).

Ao analisar o Plano Municipal de Educação de um município do noroeste do Paraná a respeito da presença da Educação Ambiental, percebeu-se que o que consta no artigo 2º, inciso X, das diretrizes do plano, é que salienta sobre a "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental." O mesmo artigo e inciso que estão no Plano Paranaense de Educação e no Plano Nacional de Educação.

Ao analisar os Planos de Educação Nacional, Estadual e Municipal percebeu-se que em nenhum deles trata da Educação Ambiental na Educação Especial. Diante dessa constatação, pergunta-se: Será que na Educação Especial não fomenta discussões/reflexões sobre a Educação Ambiental?

2.3 Educação Ambiental e a Legislação da Educação Especial

Na lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional há um capítulo destinado a Educação Especial, sendo esta, uma modalidade de ensino que está presente desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Sugere que os estudantes sejam matriculados, preferencialmente, na rede regular de ensino e que "o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular" (BRASIL, 1996). Esta modalidade de ensino atende os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/ superdotação.

Em 2001, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica instituem as Diretrizes Educacionais para os estudantes especiais, na educação básica,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que trata desde a organização dos sistemas de ensino para o atendimento até a educação profissional dos mesmos.

O Decreto nº 6.949/2009 promulga a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e destina um artigo para educação onde apresenta que nenhuma pessoa com deficiência seja excluída do sistema educacional.

Em 2015, por meio da Lei nº 13.146/2015, o Brasil institui a Inclusão da Pessoa com Deficiência. Esta lei destina todo o capítulo 4 ao direito a educação da pessoa com deficiência em todos os níveis de ensino.

Os documentos sobreditos tratam do direito ao acesso da pessoa com deficiência da Educação básica ao Ensino Superior, mas em nenhum deles menciona-se a Educação Ambiental.

Diante desta constatação, considerou-se, oportuno, analisar um Projeto Político Pedagógico, elaborado por uma Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, de um município do noroeste do estado do Paraná. Este projeto apresenta os diferentes Desafios Contemporâneos e dentre estes desafios está a Educação Ambiental.

O Projeto Político Pedagógico analisado menciona que a Educação Ambiental está atendendo ao disposto na Lei nº 9.795/1999 e na Lei nº 17.505/2013. Nesta última, o Estado do Paraná, institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental. Somado a isso, no Art. 11º expressa que:

> Entende-se por educação ambiental no ensino formal aquela desenvolvida de forma presencial ou à distância, no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, englobando: I educação básica: a) educação infantil; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II educação superior; III educação especial; IV educação profissional; [...]. (PARANÁ, 2013, grifos nosso).

É importante ressaltar que esta foi a primeira Lei que trata da Educação Ambiental que tem na sua redação a referência à Educação Especial. A mesma salienta no Art. 16 º que:

> [...] a educação ambiental deve contribuir para a formação de escolas sustentáveis na gestão, no currículo dessas instalações físicas e estruturais, tendo a Agenda 21 na Escola como um dos seus instrumentos de implementação a ser inserida no projeto político-pedagógico dos estabelecimentos de ensino. (PARANÁ, 2013).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Pode-se perceber na passagem acima, que em todo Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino deve estar presente a Educação Ambiental. No caso, o Projeto Político Pedagógico, da instituição de ensino analisada, a Educação Ambiental tem a intenção de formar os estudantes em agentes transformadores, conservando o meio ambiente. Para tanto, isso ocorrerá por meio de atividades realizadas na sala de aula e nos demais espaços físicos institucional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo foi possível conhecer a trajetória da implantação da Educação Ambiental no Brasil, e ver como as conquistas foram acontecendo até chegar na Lei nº 9.795/1999.

No entanto, percebeu-se a ausência da Educação Ambiental nos documentos que tratam da Educação Especial, mesmo que a Lei nº 9.785/1999 menciona que ela deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino.

Outro aspecto que é preciso considerar é que a Lei nº 17.505/2013 salienta que todas as instituições de ensino formal, e neste inclui a Educação Especial, devem contemplar em seu Projeto Político Pedagógico a Educação Ambiental. No entanto, a instituição de ensino destina o seu espaço no item denominado “Os Desafios Contemporâneos” onde contempla não apenas a Educação Ambiental, mas também outros temas como, por exemplo, a Educação Direitos Humanos, Gênero e Diversidade, Relações étnico-raciais e Indígena, Educação Fiscal.

Por fim, averiguou-se que a Educação Ambiental é evidenciada no Projeto Político Pedagógico da escola analisada, mas no sentido de conservar o meio ambiente e que o estudante seja um agente transformador, embora propondo atividades restritas ao ambiente escolar, que são muito aquém ao escopo da educação ambienta.

Portanto, poder-se-á dizer que, esta investigação pode identificar uma lacuna na educação especial no que diz respeito as discussões sobre a educação ambiental. É preciso investir na educação, além de garantir uma política ambiental de Estado.

REFERÊNCIAS

Anuário Brasileiro da Educação Básica, São Paulo: Moderna, 2020. 188 p. Disponível em:

https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/456.pdf?1969753478/=&utm_source=content&utm_medium=site-todos. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 03 jul. 2020.
BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica**. MEC; SEESP. 2001.

Declaração de Estocolmo. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Meio-Ambiente/declaracao-de-estocolmo-sobre-o-ambiente-humano.html. Acesso em: 01 jun. 2020.

DIAS, G. F. Os quinze anos da Educação Ambiental no Brasil: um depoimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n. 49, p. 3-14, jan./mar. 1991. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+ambiental/37cbac3e-3bc6-4783-bc30-017a350437b5?version=1.1. Acesso em: 01 jun. 2021.

MACHADO, P. A. L. **Direito Ambiental Brasileiro**. 21. ed., São Paulo: Malheiros Editora, 2013. Disponível em: http://licenciadorambiental.com.br/wp-content/uploads/2018/05/MACHADO-Paulo-Affonso-Leme.-DIREITO-AMBIENTAL-BRASILEIRO.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

PARANÁ, **Lei nº 18.492/2015,** aprova o Plano estadual de educação. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-18492-2015-parana-aprovacao-do-plano-estadual-de-educacao-e-adocao-de-outras-providencias. Acesso em: 16 jul. 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

PARANÁ, **Lei n.º 17.505/13** - Política Estadual de Educação Ambiental do Paraná. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=869. Acesso em: 10 set. 2020.

PARANÁ. **Lei nº 017/2015**, de 16 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação. Disponível em: http://japura.pr.gov.br/uploads/legislacao/6fccbff2929f1031e9bae46242ace62c.pdf Acesso em: 14 jun. 2021.

SÁNCHES, C.; PEDRINI, A. de G. Educação Ambiental e seus estrangeiros. **Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 18, p. 25-38, jan./jun. 2007. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3310. Acesso em: 15 jun. 2021.

VARELA, M. D.; LEUZINGER, M. D. O meio ambiente na Constituição de 1988: Sobrevôo por alguns temas vinte anos depois. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, a. 45, n. 179, p. 397-402, jul./set. 2008. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176554/000843895.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 13 jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5.5.37 PASSEIO VIRTUAL "PLANTAS E A ÁGUA"

Juliana Hanna Leite El Ottra[539]

Melissa Keiller Gomes[540]

Anselmo Nogueira[541]

Natália Pirani Ghilardi-Lopes[542]

José Rubens Pirani[543]

Flavio Augusto de Souza Berchez [544]

RESUMO

O Parque de Ciência e Tecnologia da Universidade de São Paulo (Parque CienTec) está inserido na Unidade de Conservação 'Parque Estadual das Fontes do Ipiranga' (PEFI), e tem como objetivo divulgar a ciência para a população, especialmente para jovens e crianças, trabalhando a aprendizagem de forma didática e lúdica. O passeio virtual 'Plantas e a Água' do Parque CienTec foi desenvolvido com o objetivo de prover material instrucional para uso no período da pandemia pelos usuários do Parque, visando proporcionar observações e reflexões sobre o tema 'água' e seu uso pelas plantas de forma contextualizada e de modo remoto. Dessa maneira, espera-se despertar o interesse dos 'visitantes' para os processos relacionados ao ciclo da água e sua associação com a vegetação, clima, e seres humanos, contribuindo assim para uma aprendizagem significativa sobre temas importantes em educação ambiental. A trilha virtual encontra-se dividida em três pontos principais que corresponderiam aos pontos de parada na trilha no Parque na seguinte ordem: 1) as plantas e as Fontes do Ipiranga, o ciclo da água, ciclo da água e evapotranspiração; 2) o transporte e armazenamento da água em plantas - plantas avasculares e vasculares, plantas epífitas; 3) as plantas, a água, e a amenização do clima. Considerando o referencial teórico sobre cegueira botânica, multimodos de representação, e ensino em espaços não formais de educação, foi desenvolvido material instrucional para uso pelos 'visitantes' virtuais do Parque CienTec, o qual será apresentado neste trabalho.

Palavras-chave: Ensino de botânica. Ensino contextualizado. Ensino "outdoor". Educação Ambiental. Unidades de Conservação.

1 INTRODUÇÃO

Educação ambiental e o ensino de botânica

[539] Profa., Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal do ABC; Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo; juliana.ottra@ufabc.edu.br
[540] Graduanda, Universidade Federal do ABC; melissakgomes@gmail.com.
[541] Prof. Dr., Centro de Ciências Naturais e Humanas, Universidade Federal do ABC; anselmobiologia@gmail.com .
[542] Profa. Dra., Centro de Ciências Naturais e Humanas, Universidade Federal do ABC; natalia.lopes@ufabc.edu.br
[543]Prof. Dr., Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo; pirani @usp.br
[544] Prof. Dr. Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo; fberchez@ib.usp.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Há mais de seis décadas há o debate sobre a crise ambiental existente no planeta. Além dos inúmeros estudos científicos sobre o tema, há uma constante busca de alternativas de metodologias de ensino que promovam uma efetiva aprendizagem em relação à temática ambiental (NARDY; LABURÚ, 2014). De acordo com Carvalho (2006, p. 21) há "uma forte tendência em reconhecer o processo educativo como uma possibilidade de provocar mudanças e alterar o atual quadro de degradação do ambiente". Nesse panorama, a educação ambiental é vital para que ocorra uma mudança na mentalidade de todos os cidadãos, levando-os a assumir uma postura crítico-reflexiva e proativa sobre essa temática. Essa mudança pode direcionar à construção de padrões de desenvolvimento de sociedades mais sustentáveis em relação ao consumo e manutenção dos recursos renováveis e não-renováveis da Terra, garantindo o futuro do homem no planeta (CARVALHO, 2006).

A água é fundamental para todos os seres vivos, e o ciclo da água é extremamente importante para manter a água disponível para as diferentes formas de vida que existem na Terra. As plantas têm dois papéis principais na manutenção dos recursos hídricos e do ciclo da água: 1) efetuar uma conexão entre a água que chega ao solo e desta com a umidade atmosférica, via evapotranspiração; e 2) aumentar a infiltração da água no solo, recarregando assim as águas subterrâneas, e por consequência, reduzindo o escoamento superficial das águas, evitando a erosão do solo e consequentemente protegendo os corpos d'agua do risco de assoreamento (BICUDO et al., 2002). Dada a importância das plantas na manutenção dos recursos hídricos, atividades educativas que evidenciem essa importância ao público leigo são fundamentais em atividades de educação ambiental.

No entanto, essa percepção da importância das plantas na manutenção da biosfera enfrenta diversos desafios. No ensino de botânica há muitos estudos sobre esses desafios, notadamente o fenômeno da cegueira botânica (WANDERSEE; SCHUSSLER, 2002). Tal fenômeno tem sido reportado como a dificuldade de perceber as características exclusivas das plantas, na falta de reconhecimento da importância destas e na consideração de que animais são seres superiores e mais interessantes (SALATINO; BUCKERIDGE, 2016). Esta situação é diagnosticada não apenas em sala de aula, mas também na população em geral, em nosso cotidiano e na forma como a botânica é veiculada em alguns meios de comunicação (URSI et al., 2018). Existem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

algumas hipóteses que buscam explicar as causas da cegueira botânica, notadamente às relacionadas ao seu ensino. Dentre estas, destacam-se: 1) a dificuldade no ensino e na aprendizagem dos complexos processos ecofisiológicos dos vegetais, fundamentais para entender seu papel na biosfera, 2) o uso limitado de tecnologias em sala de aula, 3) a nomenclatura complexa da área, 4) a descontextualização dos conteúdos abordados nas aulas de botânica. Ainda, a urbanização do meio em que vivemos são fatores adicionais que contribuem para o distanciamento de estudantes e da população em geral em relação às plantas (URSI et al., 2018).

A contextualização é de suma importância no processo de aprendizagem para que seja possível que o público consiga atribuir um sentido ao objeto de estudo com base nas suas experiências pessoais, tornando o assunto mais interessante e mais conectado ao mundo real (NEVES et al., 2019). Além disso, a contextualização permite que o público seja protagonista, ao menos parcialmente, do próprio processo de aprendizagem (URSI et al., 2018). A botânica é uma área de fácil contextualização com o cotidiano dos aprendizes em geral, dado seu caráter interdisciplinar, podendo ser associada aos alimentos, aos remédios, à história (SALATINO; BUCKERIDGE, 2016), e no caso deste trabalho, a água e ao clima. Tal contextualização desperta o interesse dos aprendizes e os aproxima às plantas.

Diante deste cenário enfrentado pela botânica, faz se necessária a busca por alternativas que promovam a valorização das plantas e de seu ensino (URSI et al., 2018). A realização de atividades em espaços não formais de educação, tais como museus, parques, Zoológicos, Jardins Botânicos, Unidades de Conservação (UCs), entre outros, é uma forma de ensino contextualizado, sendo, portanto, uma boa estratégia para mitigar os efeitos da cegueira botânica (BERCHEZ et al., 2016; MARANDINO, 2014). Estes espaços podem atender variados públicos por meio de atividades independentes ou guiadas por profissionais (MARANDINO, 2014). Em tais espaços o “meio ambiente é utilizado como sala de aula”, trazendo contextualização ao ensino (URSI et al., 2018, p.20). Nas atividades guiadas por profissionais, estes devem desenvolver atividades considerando as especificidades do espaço não formal envolvido. Para isso, é importante que existam estratégias didáticas diversificadas para que as atividades e os materiais disponibilizados atendam às demandas dos diferentes públicos e proporcionem a formação do conhecimento e da cidadania, além de promover o acesso à cultura. Já no caso de atividades independentes, o público possui

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

liberdade e autonomia para construir o conhecimento através dos materiais disponibilizados no espaço, possibilitando a aprendizagem contextualizada e com base nos seus conhecimentos prévios (MARANDINO, 2014).

Tanto em atividades independentes, quanto nas monitoradas, é importante o desenvolvimento de estratégias e ferramentas que facilitem a construção do conhecimento pelo público. Representações visuais que retratem o conteúdo a ser adquirido de forma atrativa e motivadora são estratégias eficazes no processo de aprendizagem, pois facilitam a integração do conhecimento prévio com o conhecimento que está sendo adquirido pelo indivíduo. Ainda, considera-se que os 'multimodos de representações', – a associação de diversas formas de representação, além das tradicionais textuais e verbais, para que os aprendizes aprendam um determinado conteúdo, conceito ou processo, tais como ilustrações, charges, etc. –são ferramentas atuais que levam ao letramento científico. Considera-se que tais representações concatenadas consolidam de fato a aprendizagem (ZOMPERO; LABURÚ, 2016). Assim sendo, a elaboração de materiais instrucionais ilustrados e textuais, abordando de forma didática a biodiversidade existente em parques e UCs, para uso pelo público em geral, são estratégias comumente aplicadas como parte de protocolos de educação científica e ambiental em campo (e.g., FLORES et al., 2015), e no atual contexto pandêmico, em 'passeios' virtuais, como o aqui apresentado.

Justificativa

Considerando o enfrentamento da COVID- 19 que marca o mundo atualmente, e a necessidade do desenvolvimento de estratégias de ensino de modo remoto, assim como a continua necessidade do aprendizado sobre diversas questões ambientais de modo contextualizado, torna-se relevante que se desenvolvam materiais instrucionais adequados à espaços não formais de educação, como Parques e UCs, nesse novo contexto pandêmico. Idealmente tais materiais devem desenvolver nos educandos a capacidade de protagonismo em seu aprendizado sobre diversas questões fundamentais à manutenção da biosfera, como os recursos hídricos e as plantas.

Objetivos

Elaborar material instrucional para uso em meio virtual, sobre o tema "as plantas e a água", para os 'visitantes' virtuais do Parque de Ciência e Tecnologia da

Universidade de São Paulo (Parque CienTec), como atividade de educação ambiental remota no Parque, formando-se assim um modelo de atividade com potencial de ser aplicado em outras UCs. Adicionalmente tem-se como objetivo combater a cegueira botânica através da elaboração do material instrucional supracitado.

2 DESENVOLVIMENTO

O Parque CienTec está inserido dentro da UC 'Parque Estadual das Fontes do Ipiranga' (PEFI). O passeio virtual encontra-se dividido em três pontos principais, que corresponderiam aos pontos de parada na trilha no Parque caso a atividade fosse presencial. Os tópicos principais do passeio 'virtual' são: 1) as plantas e as Fontes do Ipiranga; o ciclo da água; ciclo da água e a evapotranspiração; 2) o transporte e armazenamento da água em plantas - plantas avasculares e vasculares, plantas epífitas; 3) as plantas, a água, e a amenização do clima. Confira na íntegra o passeio virtual "Plantas e a Água" como parte das trilhas virtuais no site do Parque CienTec no link abaixo:

https://parquecientec.usp.br/passeio-virtual/trilhas-do-parque-cientec/trilha-fontes-do-ipiranga

Abaixo transcrevemos resumidamente os três tópicos do passeio.

As plantas e as Fontes do Ipiranga

O tema água é muito abrangente e, muitas vezes, abstrato. Entretanto, é um assunto que está presente no cotidiano de toda a população devido à essencialidade da água para a vida na Terra em todas as suas formas e manifestações. De fato, este tema permeia a história do Parque CienTec e de sua vegetação, que representa parte de uma Unidade de Conservação (UC) maior, denominada Parque Estadual das Fontes do Ipiranga (PEFI). Assim, suas plantas, que formam um conjunto florestal ainda resistente à intensa urbanização do entorno, têm importante papel na proteção das numerosas nascentes que ocorrem na área (cerca de 24), além de 2 aquíferos (reservatórios naturais de água subterrânea; Figura 1). A mata conservada na região protege essas águas principalmente porque aumenta a infiltração da água da chuva no solo se comparado a terrenos nus, sem cobertura vegetal, evitando o escoamento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

superficial da água. Esse processo de infiltração lenta da água no solo recarrega a água subterrânea, além de evitar a erosão do solo (i.e., carregamento de terra e outros detritos para o fundo do rio) pelas chuvas. Ao diminuir a erosão, as nascentes, riachos e rios ficam mais protegidos do risco de assoreamento, quando terra e detritos soterram as nascentes e riachos, impedindo seu fluxo, ou até extinguindo-os, podendo também causar enchentes como consequência. Toda a área do PEFI, incluindo o Parque CienTec, é protegida por lei como área de preservação permanente (Decreto 52.281 de 12/08/1969) dado seu importante papel na conservação das águas, bem como da fauna e de outros fatores que serão mencionados a diante ao longo deste 'passeio'. As nascentes do Parque CienTec encontram-se na região topograficamente mais elevada, e suas águas correm para as áreas mais baixas na forma de pequenos riachos ("drenagens" mostrados na Figura 1). Notadamente as nascentes do PEFI constituem a cabeceira do Riacho Ipiranga, que tem uma grande importância simbólica histórica pois, em suas margens, D. Pedro I proclamou a independência do Brasil em1822.

Figura 1 – Mapa de unidades aquíferas no PEFI. A seta vermelha indica o lago do Parque CienTec.

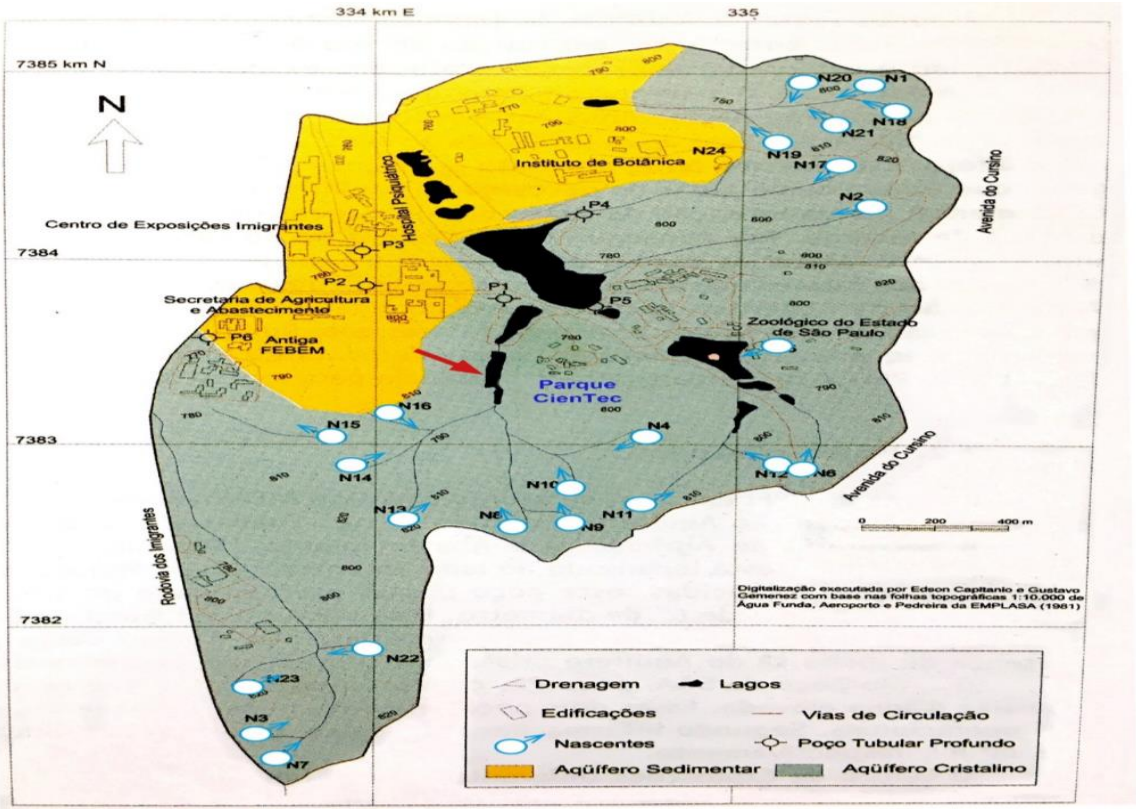

Fonte: modificado a partir de Bicudo et al. (2002, p. 67).

O CICLO DA ÁGUA

Como já mencionado acima, a água é fundamental para todos os seres vivos. Entretanto, muitos animais e plantas dependem de água doce para sobreviver e esta corresponde a apenas 2,5% de toda a água do planeta e o restante (97,5%) corresponde a água salgada. Dos 2,5% de água doce, apenas 0,3% está realmente disponível em rios e lagos, podendo ser utilizada por nós, seres humanos, e por muitos outros seres vivos (Figura 2). O ciclo da água é extremamente importante para manter a água disponível para as diferentes formas de vida que existem no planeta Terra.

Figura 2 - Proporção de água na Terra e da água disponível para consumo humano.

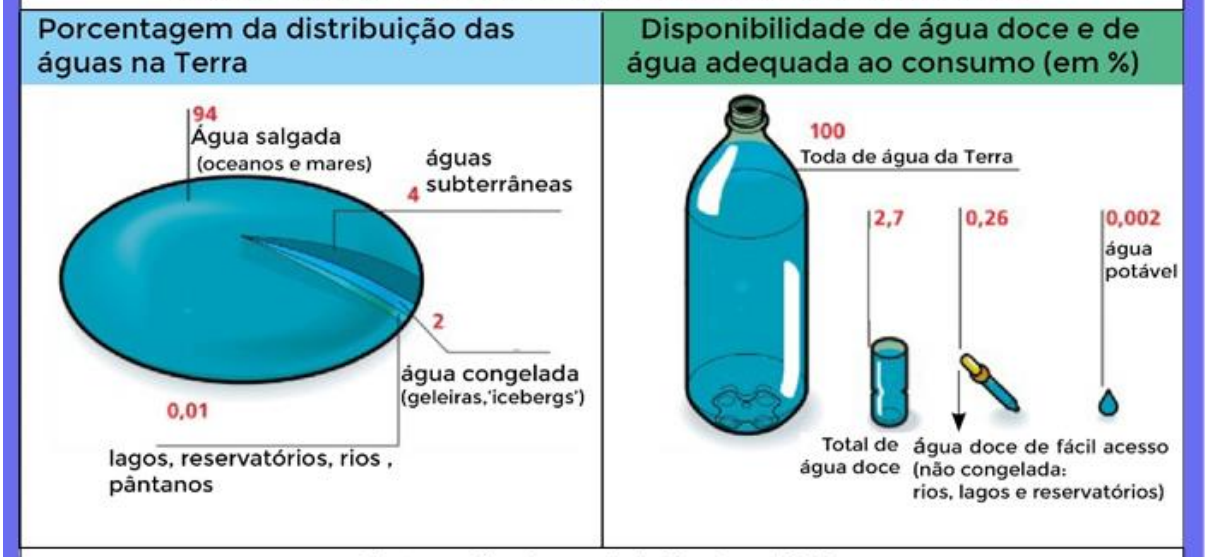

Fonte: modificado a partir de Mendonça (2016)

O transporte e armazenamento da água em plantas

Quando a água infiltra o solo, ela pode ser absorvida pelas raízes das plantas, sendo que uma porção desta é utilizada pelas plantas no seu metabolismo. E outra porção segue pelo sistema vascular do caule até chegar nas folhas, sendo liberados em forma de vapor de água pelos estômatos no processo de transpiração, na maioria das plantas. Assim, as plantas são sistemas abertos formando uma coluna de água entre a água que está no solo, e a água que é liberada para atmosfera via transpiração. Nas plantas, a água é evaporada nas folhas porque estas possuem centenas de milhares de pequenos poros, os estômatos, por onde o vapor de água é liberado novamente para a atmosfera, tornando assim o ar mais úmido. Portanto, as plantas com seu processo de transpiração são fundamentais a ciclagem de grandes quantidades de água na atmosfera. Ainda, geralmente durante o dia, se as condições de água no solo são ideais, a planta abre seus estômatos no início da manhã para

absorver o CO_2 da atmosfera e fazer fotossíntese (vide quadro 1 a seguir), sugando água do solo para tanto, ao mesmo tempo que transpira vapor da água.

QUADRO 1

Relembrando as equações da fotossíntese

$6CO_2 + 6H_20 \rightarrow \rightarrow$energia da luz$\rightarrow \rightarrow C_6H_{12}O_6 + 6O_2$

***nomes comuns das moléculas da equação da fotossíntese*:**

Gás Carbônico (ar) + Água (solo) → →luz (Sol)→ → Açúcar (Glicose) + Oxigênio (ar)

As plantas, a água, e a amenização do clima

Existe uma diferença de temperatura média entre as áreas urbanas e as áreas rurais, sendo que áreas com intensa urbanização possuem temperaturas médias mais elevadas. Esse fenômeno climático é chamado de “ilhas de calor”. Áreas urbanas apresentam menos vegetação do que áreas rurais, então podemos imaginar que as plantas estão envolvidas ao menos em parte com essa variação de temperatura. O desmatamento e a urbanização reduzem as áreas com cobertura vegetal, afetando variados fatores, que levam ao aumento da temperatura. Um desses fatores é a ausência de sombra. Em uma floresta as copas das árvores formam como que um “teto” da floresta, fazendo sombra. Consequentemente, tudo que está abaixo delas recebe menos radiação solar e, portanto, as superfícies apresentam menor temperatura, e as moléculas de água presentes nestes ambientes não irão evaporar tão rápido das superfícies. Assim, o conforto térmico sentido por seres humanos em locais arborizados se explica, dentre outros fatores, pela menor desidratação proporcionada por esses ambientes. Outro fator que contribui para elevação da temperatura em ambientes urbanos é o aumento do dióxido de carbono na atmosfera. Nas florestas, muito do CO_2 presente na atmosfera é captado pelos estômatos para o processo de fotossíntese, onde o carbono desse gás é transformado em compostos orgânicos, como açúcares simples e a celulose das plantas. A escassez de plantas em ambientes urbanos, somada a maior liberação de CO_2 através da queima de combustíveis fósseis em veículos automotivos, leva a um aumento do teor de CO2 nesses ambientes (dentre outros gases) o que por sua vez eleva as temperaturas, acentuando o fenômeno do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

efeito estufa, que é um componente importante do aquecimento global. Podem ocorrer diferenças de temperatura de até 10 ºC se compararmos zonas rurais e zonas urbanizadas por conta do efeito de "ilha de calor". Também podemos sentir variações de temperatura dentro de diferentes áreas do Parque CienTec, de acordo com o grau de arborização da área (Figura 3A, B). Portanto, as plantas são fundamentais para amenizar o clima do planeta. A recuperação das florestas em áreas degradadas pela ação do homem pode reduzir as catástrofes ecológicas e humanas que vem se acentuando nas últimas décadas.

Figura 3: Área do Parque CienTec com cobertura vegetal mais densa e sombreada pelas copas das árvores (A), e (B) área ensolarada com pouco sombreamento próxima ao Meliponário (a ser reflorestada em breve!)

Fonte: fotos de Juliana HL El Ottra

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o referencial teórico sobre educação ambiental, cegueira botânica, multimodos de representação, e ensino em espaços não formais de educação, o material instrucional desenvolvido aborda diferentes aspectos relacionados às plantas e à manutenção dos recursos hídricos do planeta, tais como a relação entre água, vegetação, solos, clima, questões históricas e relacionadas ao abastecimento, entre outros temas. Dessa forma, o passeio virtual tem grande potencial

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

na promoção de aprendizagem contextualizada e significativa para os 'visitantes' virtuais do Parque CienTec, mesmo que de modo remoto, contribuindo também ao combate à cegueira botânica.

REFERÊNCIAS

BERCHEZ, F. A. S. et al. Marine and coastal environmental education in the context of global climate changes - synthesis and subsidies for ReBentos (Coastal Benthic Habitats Monitoring Network). **Brazilian Journal of Oceanography,** S.l., v.64, s.n., p.137-56, 2016.

BICUDO, D.D.; FORTI, M.C.; BICUDO, C.E.M. (orgs.). **Parque Estadual das Fontes do Ipiranga:** unidades de conservação que resiste à urbanização. São Paulo: Editora Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo, 2002.

CARVALHO, L. M. A Temática Ambiental e o Processo Educativo: dimensões e abordagens. In: Cinquentti, H. S.; Logarezzi, A. **Consumo e Resíduos – Fundamentos para o trabalho educativo.** São Carlos: EdUFSCar, 2006. p.19-41.

FLORES, T.B. et al. **Guia ilustrado para identificação das plantas da Mata Atlântica**: Legado das Águas: reserva Votorantim. São Paulo: Oficina de Textos, 2015.

NARDY, M.; LABURÚ, C. E. Aprendizagem significativa e educação ambiental: um possível diálogo a partir de estratégias multimodais. **Aprendizagem Significativa em Revista**, S.l, v.4 n.3, p. 26-36, 2014.

NEVES, A.; BÜNDCHEN, M.L.; LISBOA, C.P. Cegueira botânica: é possível superá-la a partir da Educação**?. Ciência & Educação,** Bauru, v. 25, n. 3, p.745-762, 2019.

MARANDINO, M. Espaços não formais no contexto formativo.In: BARZANO, M. A. L.; FERNANDES, J. A. B.; FONSECA, L. C. S.; SHUVARTZ, M. (Orgs.). **Ensino de Biologia**: experiências e contextos formativos. Goiânia: Índice Editora, 2014. 169-180.

SALATINO, A.; BUCKERIDGE, M. Mas de que te serve saber botânica. **Estudos avançados**, Sl., v. 30, n. 87, p. 177-196, 2016.

URSI, S. et al. Ensino de Botânica: conhecimento e encantamento na educação científica. **Estudos avançados,** S.l., v. 32, n. 94, p. 7-24, 2018.

WANDERSEE, J. H.; SCHUSSLER, E. E. Toward a theory of plant blindness. **Plant Science Bulletin,** S.l., v.47, p.2-9, 2002.

ZOMPERO, A.F.; LABURÚ, C. E. **Atividades Investigativas para as aulas de ciências**: um diálogo com a teoria da Aprendizagem Significativa. Curitiba: Editora Appris, 2016.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5.5.38 PAULO FREIRE E HANS JONAS: EDUCAÇÃO PARA A RESPONSABILIDADE

Grégori de Souza[545]

RESUMO

O intuito desse trabalho é aproximar dois autores que, mesmo por serem de tempos e possuírem perspectivas diferentes, podem dialogar em torno de um tema urgente e comum: a vocação da educação para a responsabilidade. Para um tal diálogo, começaremos por analisar as posições de Paulo Freire sobre a educação, e como essa se dá como uma ética pedagógica, sobretudo nas obras: Pedagogia da Autonomia (1996), Pedagogia da Indignação (2000), Política e Educação (1985), Educação e Mudança (1979), Conscientização: teoria e prática da libertação (1980) e Ação cultural para a liberdade e outros escritos (2014). Em seguida, passaremos por uma tentativa de demonstrar como muitas das intuições de Freire já estavam previstas no escopo teórico do filósofo alemão Hans Jonas, principalmente em sua obra O Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica (1979) e Técnica, Medicina e Ética: sobre a prática do princípio responsabilidade (2013). Três perspectivas deverão ser evocadas nos dois casos: qual é o papel da educação, como ela pode promover a responsabilidade e como essa atitude exigirá um novo estilo de vida. Em resumo, trata-se de analisar como a educação pode contribuir para a promoção de um estilo de vida mais responsável, em benefício de uma "cidadania ecológica".

Palavras-chave: Educação. Responsabilidade. Hans Jonas. Paulo Freire. Ecologia.

1. PAULO FREIRE: A EDUCAÇÃO COMO RESPONSABILIDADE

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) deixou como legado para o mundo a sua própria biografia de ternura, carisma, coerência, compromisso, responsabilidade e seriedade, vivendo em suas palavras e ações uma luta por um mundo "menos feio, malvado e desumano" à luz de uma educação que se propõe libertadora e autônoma. A importância dele no cenário mundial pode ser sintetizada pelas palavras de Carlos Alberto Torres (2019) em seu Wiley Hanbook of Paulo Freire: "na Pedagogia, hoje, podemos estar com Freire ou contra Freire, mas não sem Freire." (p. 3, tradução nossa). Evidenciaremos, nesse trabalho, como o [1] projeto pedagógico libertador de Freire pressupõem o enraizamento do ser humano no mundo em que vivemos; [2] como isso leva-o à uma análise crítica da realidade, a fim de [3] modificar seu status quo por meio da educação voltada para a responsabilidade. A pretensão de Freire é, por meio da educação, cuidar para que o humano presente no ser possa manifestar-se. Toda sua pedagogia está encharcada desse processo de humanização, sobretudo, do diálogo

[545] Professor de Filosofia. Mestrando em Filosofia da PUCPR. E-mail: gregoridesouza@hotmail.com

das pessoas entre si e destas com a realidade que as circunda em vista de uma mudança de estilo de vida.

Freire compreende o ser humano como um ser inacabado, que não está determinado pela sua condição histórica, mas que, em vista disso, tem a possibilidade de construir-se e consigo construir um novo mundo. A principal característica do ser humano frente as demais espécies de vida é que somente ele é ser humano. Somente ele tem a condição de possibilidade de tomar distância frente ao mundo e, distanciado do mundo, admirá-lo, refleti-lo, mudá-lo e, por fim, responsabilizar-se por ele. O ser humano é, impreterivelmente, capaz de agir conscientemente sobre a realidade que observa. Embora essa capacidade não impeça que a ação contrária dessa aconteça.

Na esteira disso, encontra-se o papel da educação, que só é possível porque o ser humano "é inacabado e sabe-se inacabado." (FREIRE, 2020a, p.34). A educação, portanto, tem um caráter permanente. É justamente por ser inacabado que o ser humano não sabe de maneira absoluta. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica a inserção do sujeito inacabado num "permanente movimento de busca" (FREIRE, 2020b, p. 57). Se o ser, inacabado e consciente do inacabamento, não fizesse parte integrante desse movimento constante de busca, seria, na verdade, uma completa contradição. A capacidade de o ser humano inquietar-se com a sua condição, leva-o a esse processo de busca. Essa capacidade é ontológica e é por ela que o ser humano realiza sua existência e, ao realizar-se, abre-se, dialogicamente, para o mundo. Não seria possível que houvesse "existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo" (FREIRE, 2020b, p. 85, grifo do autor).

Nesse sentido, o ser humano passou para além de um simples e determinado[546] "ser no mundo", mas, em decorrência da história, tornou-se uma "presença no mundo, com o mundo e com os outros." (FREIRE, 2020b, p. 20, grifo nosso). Se fosse apenas um ser no mundo ao invés de uma presença no mundo, aquela abertura não seria possível, pois não há transcendência[547] em apenas estar no mundo, e é a abertura ao mundo que torna o ser um "ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender." (FREIRE, 2020a, p. 37). Como presença no mundo, os seres humanos são corpos conscientes que o transformam constantemente, pensando e agindo sobre ele. A construção dessa presença no mundo, portanto, "não se faz no

[546] Sobre a diferença entre "ser determinado" e "ser condicionado ver FREIRE, 2020b, p. 53.
[547] Sobre o sentido de transcendência, nesse contexto, ver FREIRE, 2021b, p. 109.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

isolamento, isenta da influência das forças sociais" (FREIRE, 2020b, p. 53), mas se faz junto com os outros, por meio da dialogicidade como práxis educativa. Enquanto presença, o ser humano não pode se dar ao luxo da omissão, ele deve ser um sujeito de opções. Implica, portanto, que o ser humano assuma as rédeas de sua presença no mundo, de sua história, e seja sujeito de sua própria educação, não podendo ser apenas objeto dela. É preciso que, por meio da educação, homens e mulheres se tornem "fazedores da história", seres "da decisão, da ruptura, da opção." (FREIRE, 2020b, p. 126). O fato de o ser humano se perceber no mundo, com o mundo e com os outros, o põem em uma situação face ao mundo que não é uma situação de quem nada tem a ver com aquilo que acontece com ele. "Afinal, [a presença do ser humano] no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere." (FREIRE, 2020b, p. 53). É exigido do ser humano uma reflexão face à realidade, pois quando compreende sua realidade, "pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções." (FREIRE, 2020a, p. 38).

Essa procura de soluções e transformação da realidade, faz parte da vocação ontológica do ser humano de ser mais. Em várias de suas obras, Paulo Freire deixa explícito qual é a matriz ontológica da luta constate do ser humano: a vocação, social e histórica, da natureza humana ao ser mais. Em Ação cultural para a liberdade, Freire acrescenta que essa vocação ontológica para o ser mais acontece em e com o mundo, sendo que é nesse estar com e no mundo que o ser humano se existencializa fazendo uma primeira apreensão da realidade. "Em outras palavras, inicia o processo de tomada de consciência. Portanto, é no desvelamento da realidade que o ser humano penetra na essência dos fenômenos que a compõem" (BORGES, 2021, p. 157), exigindo permanentemente a necessidade de uma "atitude crítica" (FREIRE, 2020a, p. 87).

É precisamente essa atitude crítica sobre a realidade que Freire denomina como "práxis humana", isto é, a "unidade indissolúvel" entre a "ação" e a "reflexão sobre o mundo" (FREIRE, 1980, p.26). De primeiro momento, a aproximação espontânea do ser humano com o mundo não é uma posição que se propõem crítica, mas é uma posição ingênua. A este nível espontâneo, a realidade é somente uma tomada impensada de consciência, não é ainda a conscientização. Consoante Freire, a conscientização se dá no momento de desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, "que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica." (FREIRE, 1980, p.26). Se o ser humano não transpõe essa apreensão espontânea da realidade tendendo a uma conscientização como posição epistemológica a fim de intervir positivamente no mundo, significa que esse ser é um ser incapaz de compromisso, portanto, de responsabilidade.

Ao passo que a conscientização se eleva, o "desvelamento" da realidade também cresce, e junto disso, mais se penetra na essência fenomênica do objeto que se tem à frente para analisar, se comprometer, intervir e se responsabilizar. É nesse sentido que a conscientização não se limita apenas a um "estar frente à realidade" assumindo uma posição "falsamente intelectual" (FREIRE, 1980, p. 26). Não existe conscientização fora da práxis, ou melhor, sem o dialógico ato de ação-reflexão. É essa unidade dialógica que constitui o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os seres humanos. A conscientização é uma inserção crítica na realidade e na história que provoca os seres humanos a assumirem o papel de sujeitos que "fazem e refazem o mundo". Por meio dessa conscientização os seres humanos têm a condição de possibilidade para trazer à luz as "dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo." (FREIRE, 1980, p. 27). Esse processo de conscientização se dá por meio da educação e, sobretudo, da reflexão. Quanto mais o ser humano refletir sobre a realidade, mais insurge, inteiramente consciente, o comprometimento, pronto a intervir responsavelmente sobre ela para mudá-la. Uma educação que busque desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, liberta o ser humano ao invés de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo. Para Freire, portanto, toda educação deve ser pautada na dialogicidade, cujos pressupostos são a reflexão, a união, a relação, o comprometimento e a responsabilidade.

A pedagogia proposta por Freire é uma "educação voltada para a responsabilidade", pois é impossível que haja uma educação voltada para a libertação que não esteja imbuída de sujeitos coerentemente dotados de um "forte senso de responsabilidade" (FREIRE, 2020c, p. 106). Qualquer que seja a prática, "ela exige de nós que a exerçamos com responsabilidade." (FREIRE, 2020c, p. 105). É nesse sentido que uma educação como prática da liberdade e da autonomia, é sempre um "quefazer necessariamente responsável." (FREIRE, 2020c, p. 110, grifo do autor). Mais ainda, a liberdade e a autonomia que surgem no processo educativo, se fundam "na responsabilidade que vai sendo assumida." (FREIRE, 2020b, p.92, grifo do autor).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A educação freireana desemboca, efetivamente, em um compromisso com o mundo, uma "responsabilidade com este". O compromisso, próprio da existência humana e como parte da vocação ontológica do ser mais, só existe no engajamento com a realidade. "A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso" (FREIRE, 2020a, p. 22-23). Um ser humano que, por meio da educação libertadora, se conscientizou sobre a sua posição na realidade não pode permanecer neutro. Daí a prática educativa ser uma ética pedagógica libertadora, pois ela vem das "entranhas mesmas do fenômeno humano, da natureza humana constituindo-se na História, como vocação para o ser mais" (FREIRE, 2020c, p. 108). O contrário disso, esgota a "eticidade de nossa presença no mundo." Inclusive, só é possível falar em ética "se há responsabilidade assumida." (FREIRE, 2014, p. 64). Por isso, "a educação é uma forma de intervenção no mundo" (FREIRE, 2020b, p.96), e como prática educativa radical, deve sempre defender a capacidade do ser humano de refletir, de avaliar, de se comprometer, de decidir e, finalmente, de se responsabilizar e intervir no mundo. Cabe, portanto, à educação propagar a responsabilidade com a vida e com o mundo, com vistas a uma mudança radical de vida num contexto participativo, dialógico e inter-relacional.

2. HANS JONAS E O PRINCÍPIO RESPONSABILIDADE

Em sua obra magna de 1979, O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica, o filósofo alemão Hans Jonas não só desenvolveu um diagnóstico contundente da atual crise ecológica provocada pelos avanços ameaçadores dos poderes tecnológicos desde o início da era moderna, como também e, sobretudo, demonstrou a necessidade de uma nova ética baseada na responsabilidade, dado que as éticas tradicionais não seriam mais suficientes para o enfrentamento da atual emergência climática. Em muitos pontos as intuições de Paulo Freire e as ideias de Hans Jonas são coincidentes. Nesse trabalho, abordaremos três aspectos que nos parecem evidentes: [1] o apelo à responsabilidade; [2] que exigiria a criação de um novo estilo de vida; [3] cuja tarefa deveria ser assumida pela educação, compreendida como obra de toda a sociedade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para Jonas, a responsabilidade é uma alternativa à esperança ingênua que se baseou na utopia do progresso tecnológico e à indiferença que levou a uma má compreensão do fenômeno da vida, cindido pelos dualismos que deixaram a natureza disponível para o avanço da exploração por parte dos poderes da ciência e da tecnologia modernas. Como apelo ético, o princípio responsabilidade fundamenta-se em um diagnóstico dos riscos e perigos do progresso moderno, cujos resultados colocam em xeque tanto a existência da vida em geral, quanto da vida humana no futuro. No limite, a responsabilidade é uma tentativa ética de desenvolver um princípio capaz de orientar as ações humanas, em vista de um uso adequado das tecnologias, capazes de evitar que o pior se efetive. O afã exploratório do desenvolvimento científico é produzido como resultado do fenômeno do esvaziamento interior do ser humano a qual ele descreve, em língua filosófica, apelando para os conceitos nietzschianos de niilismo e "vontade de ilimitado poder[548]" (JONAS, 2013, p. 34). Se o niilismo esvaziou a vida de um sentido, como resultado da morte de Deus, a "vontade de ilimitado poder" transformou o mundo e a natureza em uma mera ocasião para o exercício de um poder que se pretende ilimitado, na medida em que reivindica para si uma liberdade absoluta tanto mais autorizada quanto mais livre estivesse o seu objeto (a natureza) de qualquer teleologia, espiritualidade ou sacralidade. Amparada em uma ontologia da morte, a ciência e a tecnologia deixaram de garantir o que prometiam (benesses e melhoramentos) e passaram, por sua ambiguidade e magnitude inéditas, a representar um grande perigo para a continuidade da vida.

Para Jonas, é esse cenário que exige uma maior responsabilidade, como uma espécie de corolário do poder capaz de nos orientar diante dos perigos previstos. Diferente do que acontecia no passado, agora é preciso que a ética inclua entre suas preocupações, não apenas o bem humano, mas o bem de tudo aquilo que tem um fim em si mesmo e que, nas palavras de Jonas, são todos os seres viventes. Para ele, "o braço curto do poder humano [até agora] não exigiu qualquer braço comprido do saber" (JONAS, 2006, p. 21) mas agora, inversamente, a extensão do poder exige também a extensão da responsabilidade, que deve ultrapassar três antigas fronteiras: o limite humano até o extra-humano; o limite do presente até o futuro; o limite da ação individual, para incluir a coletiva. A responsabilidade é uma bússola capaz de garantir

[548] Jonas se refere aqui ao conceito nietzschiano de Vontade de Poder (*Wille zur Macht*), para aprofundar esse assunto ver Jelson Oliveira, 2018 (*Negação e Poder: do desafio do niilismo ao perigo da tecnologia*).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tanto a existência física quanto a integridade da essência da vida (JONAS, 2006, p. 21), fazendo com que a ética possa assumir a sua tarefa diante da irreversibilidade dos danos ecológicos.

Para Jonas, tal responsabilidade é um dado ontológico, pois ele faz parte da característica própria do ser humano, o único ser capaz de responsabilidade. Ora, se só o ser humano pode se responsabilizar (porque, também, só ele tem em mãos um poder de destruição de magnitude impressionante), então a realização dessa característica (o ato de responsabilizar-se pelo todo da vida) implica a sua própria plenitude enquanto ser humano. Não assumir a responsabilidade é não desenvolver, deixar de realizar aquilo que é próprio ao ser humano. É nesse sentido que a responsabilidade proposta por Jonas tem uma base ontológica e, além disso, também metafísica, porque ela nasce de uma tomada de consciência do ser humano em relação ao seu poder de destruir o ser em geral. É contra essa possibilidade que a responsabilidade se apresenta como um princípio que tem em vista a preservação da vida, por meio do imperativo categórico que diz: “Aja de modo a que os efeitos da tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma autêntica vida humana sobre a Terra” (JONAS, 2006, p. 47).

Para isso será necessário, segundo Jonas, que a ética fomente uma mudança no estilo de vida. Para Jonas, assumir a responsabilidade significa assumir a “uma nova modéstia nas metas, nas expectativas e no modo de vida” e fazer da “frugalidade em nossos hábitos de consumo”, pela parcimônia, a contenção, a continência e a temperança (JONAS, 2013, p. 77). Em nome da garantia do futuro da humanidade, todas as práticas de consumo baseadas no excesso e na imoderação deveriam dar lugar a um estilo de vida mais contido, próprio de uma era de sacrifícios, como aquela que advirá do agravamento da situação ecológica. Por isso, “dada a enorme dimensão do que está em jogo” (JONAS, 2013, p. 76), Jonas apela para a precaução, reconhecida por ele como uma “virtude superior” (JONAS, 2013, p. 76) que está associada a um “dever diário” (JONAS, 2013, p. 76), ou seja, cotidiano.

Sendo assim, na prática, o novo estilo de vida deveria ser fundamentado em uma nova atitude diante do consumo e mesmo da produção, do uso e das descobertas dos poderes. Para Jonas, tal exigência nasce de uma “zona de perigo” na qual já estamos, “onde a modéstia já não é só uma precaução previsora, mas clara urgência” (JONAS, 2013, p. 77). Esse novo modo de vida é a única alternativa capaz de evitar o pior. É a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

simplicidade, reconhecida como controle e precaução, virtudes de cunho aristotélico recuperadas por Jonas, que deveriam orientar esse novo estilo de vida: "Continência (continentia) e temperança (temperantia) foram, durante longas épocas no Ocidente, virtudes obrigatórias da pessoa, e a 'gula' está escrita com maiúsculas no catálogo eclesiástico de vícios" (JONAS, 2013, p. 77). O estilo de vida do homem contemporâneo é baseado no descontrole de seus impulsos e necessidades, na indisposição para os sacrifícios que uma vida frugal exige. Para Jonas, é essa frugalidade que se tornou exigida com vistas não simplesmente a uma ascese pessoal, mas com vistas à "preservação de nossa morada terrena, sendo, portanto, uma faceta da ética da responsabilidade para com o futuro" (JONAS, 2013, p. 77). Se o consumismo favorece a gula, a responsabilidade evoca a parcimônia e a contenção.

Jonas se pergunta sobre como efetivar essa exigência em tempos de incontinência. Para ele, haveria dois caminhos: "o consenso voluntário e a coação legal" (JONAS, 2013, p. 78). O primeiro tem a ver com a conscientização proposta por Paulo Freire; o segundo, com a efetivação de impedimentos legais (e políticos, portanto), capazes de constranger o cidadão em benefício da preservação da natureza. A lei seria o contorno de uma constrição que a consciência não foi capaz de realizar. Para Jonas, o consenso voluntário "de longe é preferível", embora ele pense que essa tomada de consciência "já não pode contar com o poder da religião", dependendo totalmente do costume, reconhecido como uma espécie de vergonha diante dos pares pela infração das leis – num tempo em que "a moderna vertigem do consumo tem em si algo de desavergonhado" (JONAS, 2013, p. 78).

Para Jonas, contudo, o novo estilo de vida não só diria respeito à moderação e continência em sentido de consumo, mas também à imposição de "freio nos poderes" e nos êxitos, algo que é descrito como uma "domesticação dos nossos impulsos realizadores" (JONAS, 2013, p. 79). Ou seja, o novo estilo de vida não nasce apenas da moderação do consumo, mas deve incluir também a moderação em todos os poderes – que podem incluir "grandes realizações", como o prolongamento da vida, o controle de comportamento e a manipulação genética. Nesses casos, não basta comprar menos ou melhor, mas é preciso limitar a produção industrial e agrária, a exploração dos recursos naturais e o incremento da eficiência técnica, e, no limite, o controle demográfico. Por isso, segundo Jonas, "talvez tenhamos de avançar do comedimento no uso do poder, que sempre foi aconselhável, ao comedimento na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aquisição do poder" (JONAS, 2013, p. 80). A verdadeira liberdade, nesse caso, estaria em renunciar ao poder em benefício da vida, uma renúncia que é "dolorosa para o espírito criador", mas que se tornou urgente diante do perigo de extinção em massa e diante da grandiosidade dos poderes tecnológicos que, segundo Jonas, criam feridas para as quais não podem, de fato, oferecer remédio. A audácia não pode mais ser admitida.

Jonas sabe também que "a modéstia – diferentemente daquilo a que se tem de renunciar – não é um valor que entusiasme, e sua arte é difícil de aprender" (JONAS, 2013, p. 81). Ao afirmar tal coisa, Jonas está evocando o papel da educação na consolidação desses ideais que devem ser aprendidos, embora sejam de difícil aprendizagem. O único modo de que essa aprendizagem se consolide é por meio de um novo objeto: a humanidade, ou seja, "a humanidade inteira!" (JONAS, 2013, p. 81). É a criação, portanto, de uma consciência humana (compreendida como participação no destino de todos aqueles com os quais compartilha a humanidade), que se apresenta como um desafio para a educação. É em nome dessa consciência que é preciso sacrificar-se, ou seja, desenvolver uma atitude de contenção e modéstia. Jonas é bastante claro sobre esse ponto: para que seja possível uma responsabilidade por um objeto abstrato, é preciso despertar um sentimento pela "humanidade", tal como o projeto freireano de humanização do ser por meio da responsabilidade. Jonas destaca que é preciso que tal tarefa seja assumida como uma ação educativa e intelectual porque ela demanda a articulação da razão com o sentimento. Ora, tal tarefa começa com o mais próximo. A voz da humanidade, em sentido abstrato, se revela pela voz do mais próximo. É essa voz particular que a educação deve nos ajudar a ouvir, a fim de "obter deles o consentimento a ela como a causa suprema" (JONAS, 2013, p. 82). À educação, por isso, caberia nos salvar do fatalismo e do pessimismo que acabam levando a uma apatia e indiferença diante do perigo de que a humanidade, ela mesma, seja ameaçada de extinção. A educação pode ajudar a "elevar esse sentimento já encontrado a conhecimento (...) [a respeito] da essência do homem e de sua posição no universo", sobre "o que se pode admitir na futura condição humana e o que há que se evitar a todo custo" (JONAS, 2013, p. 83). Note-se como, então, cabe à educação uma tarefa onto-antropológica e, ao mesmo tempo, uma práxis, isto é, umatarefa ética. Nesses campos, haverá que ser necessário uma espécie de "renúncia à liberdade que se fará necessária em proporção ao crescimento de nosso poder e seus riscos de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

autodestruição" (JONAS, 2013, p. 84). No fim, o papel da educação deve ser mostrar sempre que "para a disciplina imposta existe a alternativa da autodisciplina" (JONAS, 2013, p. 84), o que significa que a educação, ao alterar o nosso modo de vida, deve ajudar a fazer "um sacrifício voluntário da liberdade agora para salvar o que há de mais importante nela para depois" (JONAS, 2013, p. 84). Enquanto continuarmos reivindicando a liberdade para consumir "os frutos de sua rapina" estaremos simplesmente levando adiante uma forma de vida cujos efeitos têm colocado em risco a própria humanidade. Contra essa atitude, é preciso que a educação nos ajude "a fazer algo para mudar o rumo de sua ameaça, modificando nisto e naquilo nossa forma de vida" (JONAS, 2013, p. 84). No fim, Jonas concorda plenamente com Freire, precisamente porque, para ele: "a causa da humanidade se impulsionará a partir de baixo e não de cima" e que, embora as grandes decisões sejam de cunho político, "nós podemos preparar, invisivelmente, o solo para elas começando por nós mesmos" (JONAS, 2013, p. 85). Isso significa que é na ação cotidiana, no testemunho e na presença que o sentimento de responsabilidade é despertado. Eis a vocação que deverá ser despertada pela educação como práxis pedagógica.

Referências

BOFF, Leonardo. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Prefácio de Leonardo Boff. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 27ª Ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

BORGES, Valdir. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire.** 2ª edição revista, atualizada e ampliada. Curitiba: CRV, 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** 3ª Ed. São Paulo: Moraes, 1980. (Centauro Editora, 2001).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** 1ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 42ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 63ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 16ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

JONAS, Hans. **Técnica, medicina e ética. Sobre a prática do princípio responsabilidade.** Tradução do Grupo de trabalho Hans Jonas da ANPOF. São Paulo: Paulus, 2013 (Col. Ethos).

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica.** Trad. Marijane Lisboa, Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUCRio, 2006.

TORRES, Carlos Alberto. **The Wiley Handbook of Paulo Freire.** Hoboken, New Jersey-USA: Jhon Wiley & Sons, WILEY-Blackwell, 2019.

5.5.39 PESQUISA E PANDEMIA: PROJETO PIBITI AO COMBATE DO CARAMUJO AFRICANO

Célia Souza da Costa[549]

Raqueline Shirlen da Silva Bezerra[550]

Danielly de Sousa Nóbrega[551]

RESUMO

O caracol gigante africano (Achatina fulica Bowdich) é de origem do leste da África e foi introduzido no Brasil pela década de 1980 como uma opção ao consumo de "escargot". Com o passar dos anos, as criações de caramujos africanos foram abandonadas pelos criadores e se transformou em uma praga urbana transmissora de doenças, assim como um dos animais que mais prejudicam lavouras em todo o Brasil. O objetivo deste relato de pesquisa é compartilhar os desafios de uma pesquisa ligada ao PIBITI durante a pandemia. O projeto Preservação Ambiental e o Controle de Pragas na Agricultura: o combate ao caramujo africano tem como meta criar uma calda à base de cal virgem para o combate ao caramujo africano, assim como uma cartilha para orientação a população do município de Porto Grande (Estado do Amapá) que habita na zona urbana e zona rural. A metodologia utilizada foi a aplicada e exploratória com a utilização de questionários aplicados presencialmente e on-line. Com a crise pandêmica, o projeto precisou ser remodelado a partir de um cronograma com a utilização de ferramentas on-line e com uma preparação específica para a saída de campo de acordo com as normas técnicas sanitárias com o uso de máscaras, álcool em gel e distanciamento social.

Palavras-chave: Caramujo Africano. Combate. Meio Ambiente. Pesquisa. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

A Amazônia é a maior reserva ambiental rica em recursos naturais e que diariamente nos disponibiliza esses bens de consumo renováveis e os não renováveis e tais recursos são essenciais para a vida terrena e para o equilíbrio da floresta. Na Amazônia, há uma grande diversidade de animais, insetos, e espécies que ainda serão catalogadas, pois acredita-se que muitos, nem são de conhecimento humano.

Além da diversidade nativa, existem muitas espécies exóticas que não faz parte deste meio, são espécies invasoras e acarretam um enorme prejuízo econômico e ambiental. Segundo Pereira et al. (2005), a invasão biológica de espécies exóticas ocorre de forma silenciosa, algumas vezes devastadora, sendo considerada hoje uma

[549] Acadêmica do curso Bacharelado em Engenharia Agronômica, Instituto Federal do Amapá e alineshirlen@gmail.com
[550] Doutora em Educação pela PUCPR. Membro do GP POFORS/PUCPR. Instituto Federal do Amapá. E-mail: celia.amapa@hotmail.com
[551] Doutoranda em Educação pela PUCPR. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Membro do GP POFORS/PUCPR. Docente de Química do Instituto Federal do Acre – IFAC. E-mail: danielly.nobrega@ifac.edu.br

das principais causas da extinção de espécies nativas. Acontece quando animais, plantas e microrganismos de um determinado lugar são levados para outro ambiente onde não há predadores para limitar sua população.

O caracol gigante africano (Achatina fulica Bowdich) é de origem do leste da África e foi introduzido no Brasil pela década de 1980 como uma opção ao consumo de "escargot" (caracóis do gênero Helix). Está espécie, pode atingir 15 cm de concha e mais de 200 gramas de peso, o gigante africano aparentava apresentar vantagens econômicas em relação à criação tradicional de "escargot". Uma opção de alimentação que não teve sucesso, e assim essa espécie foi introduzida de forma irresponsável no meio ambiente causando um desequilíbrio ambiental pois não existe uma outra espécie que controle o aumento populacional do caracol africano.

Diante dessa problemática o objetivo deste relato é apresentar os desafios da pesquisa durante a pandemia. A metodologia utilizada foi aplicada e exploratória. “Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato [...] é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado” (GIL, 2019, p.27).

O projeto Preservação Ambiental e o Controle de Pragas na Agricultura: o combate ao caramujo africano, faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) e conta com uma bolsista do curso de bacharelado em Engenharia Agronômica do campus Porto Grande do Instituto Federal do Amapá (IFAP). O presente relato justifica-se por apresentar estratégias de pesquisa que colaboraram para que a investigação científica continuasse mesmo em momento pandêmico que assolou o mundo.

2 CARAMUJO AFRICANO: UMA AMEAÇA AO MEIO AMBIENTE NATIVO NA AMAZÔNIA

Com a introdução do Achatina fulica no Brasil e por se tratar de uma espécie não nativa invasora, vieram outros problemas ambientais, como o desequilíbrio de espécies nativas e a transmissão de doenças. O caramujo pode transmitir doenças aos seres humanos, ao tempo que hospedam formas intermediárias de vermes comuns em pulmões de roedores, como nos afirma Paiva (1999, p.01) “[...] os caracóis são infectados ao se alimentarem de fezes de ratos contendo esses vermes que desenvolvem apenas uma parte de seu ciclo biológico no interior dos caracóis”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Além do grande impacto que essa espécie invasora causa no meio ambiente existem os impactos sociais e econômicos nas áreas rurais. No Amapá, este impacto acontece com os produtores agrícolas, pois os caramujos africanos têm hábitos noturnos e sua ocorrência se predomina em locais como bordas de mata, margens dos rios, hortas e pomares, plantações abandonadas, terrenos baldios urbanos, quintais e jardins. Ademais, por não ter um predador natural para a espécie o caramujo africano tem fácil disseminação, por possui uma boa tolerância ao clima do Brasil e suas respectivas regiões.

A maior disseminação do caramujo africano é no período chuvoso, ou seja, o clima tropical contribui para uma maior propagação dessa espécie que se tornou uma praga nas lavouras do Amapá. Essa problemática gerou uma grande preocupação sanitária, ambiental e econômica, na qual o presente projeto buscou abordar e colaborar, por meio da produção de um produto que versa por combater o caramujo africano.

Um dos métodos utilizado pelos produtores e moradores do município de Porto Grande – AP, é o de retirar de seus terrenos e quintais os caramujos por meio da utilização do composto químico denominado cloreto de sódio (NaCl), conhecido popularmente como ‘sal refinado de cozinha’. Porém, a utilização deste composto químico não é eficaz, por ocasionar impactos ambientais, entre eles, destacamos a alta salinidade do solo que acaba prejudicando a fertilidade, tornando-o ácido e inviável para a produção agrícola. Outro fator negativo, devido alta concentração salina ocorre mediante o musgo expelido do caramujo no momento da adição do NaCl, pois o mesmo possui patógenos, que podem ocasionar riscos à saúde humana e de animais domésticos.

Figura 1- Caramujo Africano, aplicação de Cloreto de Sódio (NaCl).

Fonte: Raqueline Bezerra, (2021).

O controle biológico de uma lavoura é fundamental para que se obtenha qualidade, produtividade, desempenho econômico satisfatório alavancando o agronegócio local. Porém, ao utilizar o cloreto de sódio no solo, o mesmo tira a disponibilidade de nutrientes e até mesmo diminui o potencial de água que é essencial para as plantas. O NaCl, possui um elevado poder osmótico, ou seja, quando em contato com o solo, acaba por desidratar bactérias e vírus não esporulados, que por sua vez, são fundamentais para a realização de reações químicas no solo.

Outra alternativa utilizada pelos agricultores de Porto Grande–PA, para o controle do caramujo africano é a utilização do composto químico óxido de cálcio (CaO), popularmente conhecido como 'cal virgem', um pó branco e fino utilizado por agricultores para a correção do solo. A cal virgem reduz a acidez do solo, disponibilizando nutrientes necessários para a cultura implementada e tem se mostrado bastante promissor, eficiente e de baixo custo.

2.1 Caminhos percorridos pela pesquisa

O objetivo principal do projeto foi o de encontrar a solução para o controle biológico do caracol gigante africano, ao tempo que contribuiu com melhorias no que condiz ao meio ambiente local. Outrossim, diminuiu impactos ambientais junto ao solo e demais espécies vegetais, favorecendo assim, a cadeia de produção de hortaliças, legumes e frutas dos agricultores de Porto Grande- PA. Além disso, o projeto pode compartilhar e vivenciar experiências investigativas de pesquisa em período pandêmico.

Enquanto inovação e impacto social, a pesquisa buscou formular e criar uma calda caseira a partir de aditivos naturais a base de óxido de cálcio (CaO), conhecido como 'cal virgem'. Por conseguinte, elaborou-se uma cartilha que será partilhada junto à população local, ensinando técnicas de como realizar o controle do caramujo africano tanto no meio urbano e rural.

a) Área de estudo

O município de Porto Grande está distante cerca de 100 km da capital do estado do Amapá, é conhecido pelo potencial no segmento agrícola. Segundo o IBGE, a população estimada de Porto Grande é de 21.971 habitantes (IBGE, 2019). O município e banhado pelo Rio Araguari e Matapi, possui uma grande área de floresta densa e rica

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em biodiversidade. O clima da região e úmido e chuvoso fator predominante para a proliferação do caramujo Africano Achatina fulica.

Figura 2 - Mapa do município de Porto Grande

Fonte: IBGE (2010).

Na reportagem de Freitas (2013, p.01), o pesquisador da Embrapa Amapá, Adilson Lopes Lima diz que "[...] atualmente não desenvolvemos pesquisa específica voltada para esta espécie, mas estamos abertos a essa possibilidade. O importante agora é abrir esse canal de diálogo e parcerias". Ele sugeriu à Assembleia Legislativa do Amapá e demais instituições realizar uma campanha anual alusiva especialmente ao combate ao caramujo. O caramujo africano tornou-se uma problemática de saúde pública e precisa ser formulada ações eficientes para identificar os riscos e as formas de combate a essa praga.

b) Coleta dos dados

Diante da situação de crise sanitária da COVID-19, a bolsista do PIBITI aplicou questionários nos meses de janeiro de fevereiro de 2021. O questionário foi aplicado com os produtores rurais e com os moradores do município de Porto Grande (presencialmente[552] e/ ou on-line)[553]. Mediante as respostas dos questionários realizou-se mapeamento dos bairros e áreas afetadas pelo crescimento populacional desenfreado dos moluscos. Durante o campo foram verificadas as dificuldades encontradas pelos agricultores, quanto o conhecimento sobre o ciclo de vida do

[552] Durante a pesquisa, a bolsista seguiu todos os procedimentos de segurança sanitária para evitar a contaminação por COVI-19, com o uso contínuo de máscara, álcool em gel e distanciamento social.
[553] Os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

caramujo, o recolhimento adequado, a destinação final, sobre quais controles fitossanitários utilizados, as formas de redução de impactos ambientais nas lavouras, hortas, solo e na cidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A respeito do caramujo africano, Souza (2020, p.59) afirma que:

> Tem-se usado o controle químico e biológico para tentar diminuir a proliferação da espécie, porém, em muitos casos, devido a variedades de ambientes, a cultura local e ao alto custo envolvido, pouco se fez, ou simplesmente não se fez nada, para o controle ou erradicaçãoda espécie. (SOUZA, 2020,p. 59).

Diante desta constação a respeito do caramujo africano, o projeto iniciou em Agosto de 2020 e desde então, seguiu um cronograma até julho de 2021. Em meio a pandemia de COVID-19, surgiram vários desafios de como continuar com a pesquisa, mediante as recomendações sanitárias.

Logo, para que a pesquisa avançasse optamos pela elaboração de um questionário, que por sua vez, fora aplicado no início de fevereiro de 2021, para um total 19 pessoas, em duas etapas: estritamente on-line para os moradores da zona urbana e de forma presencial para os da zona rural, pois os mesmo não dispõem de recursos tecnológicos. Ademais, ressaltamos que foram adotados todos os preceitos sanitários (uso de máscaras, álcool em gel e distanciamento), a fim de não causar riscos de contaminação, o que possibilitou a coleta das informações para que houvesse um resultado fidedigno do campo.

Ademais, asseguramos aos participantes a assistência durante toda pesquisa, bem como o acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. É valido ressaltar também, que o participante fora informado e podia se recusar a participar do estudo a qualquer momento, sem precisar justificar e sem causar qualquer consequência ao mesmo e que não receberiam nenhum benefício individual e financeiro.

Com o levantamento das informações do questionário, a pesquisa chegou a seguinte conclusão: há uma disseminação considerável do caramujo africano na zona urbana, onde todos os bairros do município de Porto Grande são afetados. No mais, o descarte do caramujo africano é feito de maneira incorreta pelos munícipes. Muitos não tem conhecimento de como fazer o descarte de forma segura. O caramujo africano é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

prejudical para o meio ambiente e para os seres humanos. Na área rural surgiu outra constatação: os caramujos não destroem as hortaliças ou culturas agrícolas de maneira isolada, os mesmos agem em conjunto com as lesmas, ou seja, tanto as lesmas quanto os caramujos trazem um enorme prejuizo da noite para o dia em uma plantação.

Como produto da pesquisa, temos a calda a base de cal virgem que se encontra em processo de testagem. Há uma perspectiva de parceria com a EMBRAPA[554] local, que irá corroborar via suporte técnico de seus laboratórios específicos para a elaboração e continuidade de testagem desta. Em que, com a finalização da testagem da mesma e outros aditivos naturais, espera-se uma diminuição significativa da praga de caramujo africano, seja na zona urbana ou rural local.

Outrossim, almejamos por meio das testagens, identificar se será possível ter dimensional a eficácia desta calda, ao tempo que irá contribuir para baixa disseminação e redução dos impactos socioambientais e econômicos causados pelo caramujo africano. Além disso, a cartilha com orientações gerais, quanto o perigo do caramujo africano, está em fase de finalização, e serão distribuídas aos munícipes e agricultores como forma de acesso a informações corretas de como controlar a proliferação desta praga.

Para o uso da calda serão fornecidos guias explicativos, e amostras para testes a baixo custo para que sejam utilizadas em propriedades rurais e urbanas. O projeto esta em fase de finalização e acreditamos que contribuirá para o equilíbrio da biodiversidade e para a produção local dos agricultores do município de Porto Grande. Vale destacar, que a partir da tecnologia e inovação no tocante a elaboração da calda haverá a diminuição da praga, assim como um maior controle e até mesmo o extermínio por completo do caramujo africano que traz transtornos inestimaveis às grandes lavouras do Estado do Amapá.

REFERÊNCIAS

FREITAS, D. Embrapa Amapá participa de audiência pública sobre o caramujo gigante africano. Disponível em:<https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/1474103/embrapa-amapa-participa-de-audiencia-publica-sobre-o-caramujo-gigante-africano> Acesso em: 21 jul.2021.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7ed.São Paulo: Atlas,2019.

[554] Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária.

PAIVA, C. L. Achatina fulica (Moluscos) praga agrícola e ameaça à saúde pública no Brasil. 1999. Disponível em:<www.geocities.com/lagopaiva/achat-tr.htm> Acesso em: 21 jul.2021.

PEREIRA, A. P. M. S. et al. Meio ambiente e saúde – estudo de caso: caramujo africano em Manaus/AM. 2005. Disponível em:< http://www.fapeam.am.gov.br/caramujo-africano-e-invasor-que-mais-causa-danos-ao-meio-ambiente-brasileiro/>Acesso em: 21 jul.2021.

SOUZA, M.G.de. **Mapeamento das áreas de ocorrências do caramujo africano (Achatina fulica) na cidade de Manaus**. 2020.122 f. Dissertação. Mestrado em Geografia. Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e sociais. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5.5.40 POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE ARAUCÁRIA/PR: MOVIMENTO DE ELABORAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DE AÇÕES FORMAIS DE UMA EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL ARTICULADA E CRÍTICA

Thaís Jannuzzi Chaves[555]

Jociane Emídia Silva Geronasso[556]

Jucimara Bengert Lima[557]

RESUMO

O presente trabalho tem como proposta apresentar o processo de Elaboração e Publicação da Política Municipal de Educação de Araucária/PR (Lei nº3662, de 24 de março de 2021) e a sistematização de ações pelo Departamento de Articulação Pedagógica (DAP) da Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED) visando uma efetiva educação socioambiental de qualidade. O questionamento foi sobre como realizar a implementação e regulamentação desta Política de forma articulada e crítica com a Concepção de Ensino e de forma integrada com a Gestão Municipal, considerando o desafio de ser um período de isolamento social da pandemia do Covid-19. Como fundamentação para este trabalho foram utilizadas referências da Organização Curricular de Araucária (ARAUCÁRIA, 2019) e Planejamento Referencial Preliminar (ARAUCÁRIA, 2020), de acordo com a concepção da Pedagogia Histórico-crítica dentro das Diretrizes Municipais de Educação (ARAUCÁRIA, 2012), em consonância com a legislação ambiental federal, estadual e municipal: Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), Política de Educação Ambiental do Paraná (PARANÁ, 2013), Política Municipal de Meio Ambiente de Araucária (ARAUCÁRIA, 2010) e Agenda 21 - Construindo a Araucária do Futuro (ARAUCÁRIA, 2002). Sendo assim, este trabalho objetiva: [1] Divulgar a Publicação da Política Municipal de Educação Ambiental de Araucária/PR; [2] Apresentar um levantamento de ações, projetos e programas desenvolvidos no município para a Educação Ambiental formal; [3] Articular a Educação Ambiental dentro da Organização Curricular Municipal de forma simplificada. [4] Apresentar as ações e conceitos de uma Educação Socioambiental para identificar a realidade local e estimular mudanças de comportamento e conscientização. Para isso, nossa metodologia foi detalhar os passos de elaboração, análise, aprovação, regulamentação e efetivação de uma Política de Educação Ambiental consistente. Como resultado, destacam-se a organização da Conferência Municipal de Meio Ambiente (online), criação de pesquisas da Percepção do Meio Ambiente para a População, criação de grupos colaborativos de trabalho, definição de projetos com ações mais efetivos e o fortalecimento de uma coordenação de Educação Ambiental dentro da SMED para articular um Ciclo de Políticas com ações integradas entre a Secretaria Municipal de Meio Ambiente e outros setores público-privados.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Políticas Públicas. Práticas Pedagógicas. Consciência Ecológica. Temas socioambientais.

---

[555] Mestre em Genética, Professora de Docência II - Ciências, Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED), Departamento de Articulação Pedagógica (DAP), thais.chaves@educacao.araucaria.pr.gov.br

[556] Doutora em Educação, Professora de Anos Iniciais e Docência II - Língua Inglesa, Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED), Departamento de Articulação Pedagógica (DAP), jociane.geronasso@educacao.araucaria.pr.gov.br

[557] Mestre em Educação, Professora de Docência II - Arte, Secretaria Municipal de Educação de Araucária/PR (SMED), Departamento de Articulação Pedagógica (DAP), jucimara.lima@educacao.araucaria.pr.gov.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1 INTRODUÇÃO

A Política Municipal de Educação Ambiental de Araucária/PR foi elaborada em parceria entre as equipes da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e da Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA) atendendo a solicitação do Ministério Público do Paraná e da legislação vigente. O processo de sistematização desta política local iniciou no ano de 2019 com uma minuta colaborativa e com a formação de grupo de trabalho específico para discutir ações formais e não formais.

Devido a pandemia da Covid-19 e o período de isolamento social surgiu o desafio de publicar, implementar e regulamentar esta legislação de forma remota e com a opinião da população municipal de forma participativa e democrática.

Sendo assim, dentre os objetivos deste trabalho destacam-se:

- Divulgar a Política Municipal de Educação Ambiental de Araucária/PR e o seu processo de implementação e regulamentação;
- Apresentar um levantamento de ações, projetos e programas desenvolvidos no município para a Educação Ambiental formal e as parcerias com as ações não formais para um trabalho dinâmico e articulado;
- Articular a Educação Ambiental dentro da Organização Curricular Municipal de forma simplificada e transversal com todos os componentes curriculares e etapas de Ensino;
- Apresentar as ações e conceitos de uma Educação Socioambiental para identificar a realidade local e estimular mudanças sociais e conscientização.

Pensar em uma política pública é refletir sobre o caminho percorrido em seus diversos processos desde a sua produção, implementação e recriação no seu contexto da prática, sendo essa metodologia articulada ao aporte teórico-analítico do Ciclo de Políticas. Nesse sentido, delimitamos o nosso campo de pesquisa, ao cenário do Município de Araucária/PR, sendo que nosso olhar pautou-se em relação ao contexto da produção dessa política pública e no movimento realizado pela Secretaria Municipal de Educação, por meio do Departamento de Articulação Pedagógica e da Secretaria Municipal do Meio Ambiente descrevendo assim como ocorreu o processo de publicação dessa política.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL MUNICIPAL

2.1 Ciclo de Políticas

Ao analisar a política de Educação Ambiental na sistematização da sua produção, optamos em utilizar o aporte teórico-analítico do Ciclo de Políticas denominado de "a policy cycle approach" ou "abordagem do Ciclo de Políticas", proposto pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores Richard Bowe e Anne Gold em uma abordagem qualitativa, sendo essa abordagem fundamentada pelos autores Lüdke e André (1986).

> A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Nessa abordagem está em considerar as percepções dos pesquisados, no intuito de entender o fato partindo do seu contexto político, econômico e social do qual está inserida. Apoiada nessa abordagem utilizou-se o Ciclo de Políticas, sendo que este apresenta cinco contextos em sua abordagem: o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados e efeitos e o contexto da estratégia política. Ball (2011) nos aponta que a abordagem do Ciclo de Políticas é um método "[...] uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas [...] de pensar as políticas e saber como elas são "feitas" [...]" (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). O uso desse método faz com que percebamos a totalidade que uma política em sua construção passa como a sua articulação dentro de diversos campos, desde o local, o nacional e o global, assim como considerar aspectos sociais, históricos, culturais e econômicos.

No Ciclo de Políticas temos três contextos principais: o da influência, o da produção de texto e o da prática. No entanto, "[...] esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares." (MAINARDES, 2006, p. 50). O presente texto traz traços presentes no contexto da influência (context of influence), de acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), é aquele em que o discurso é construído e tem influências políticas e de diferentes grupos e o contexto da produção do texto (context of policy text production), sendo esse o momento da concretização da política e, assim, a apresentação do resultado de seus

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acordos e disputas, sendo assim materializada em textos e documentos políticos como a Política de Educação Ambiental do Município de Araucária. No momento da publicação de uma política percebe-se a "[...] identificação dos seus componentes político-ideológicos; as relações de poder envolvidas na produção do texto político; os sujeitos (autores e influenciadores), as instituições e as redes de influência que estão envolvidos na formulação de políticas [...]" (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 154). Nesse sentido, partindo dessas diversas questões é necessário conhecermos um pouco o contexto histórico e local em que essa política foi elaborada.

2.2 Processo de Elaboração da Política Municipal de Educação Ambiental

O município de Araucária iniciou em 2015 os estudos acerca das Políticas Ambientais Nacionais, Estaduais e Municipais[558], nas reuniões com o Grupo de Educação Ambiental do Ministério Público do Paraná (GTEA-MP), devido à necessidade de elaboração de uma Política Municipal com um foco crítico e articulado, de acordo com a solicitação das legislações ambientais.

O processo efetivo de elaboração da Política Municipal de Educação Ambiental de Araucária iniciou quando a SMED propôs uma primeira versão em abril/2019 e uma segunda versão em setembro/2019. Ao mesmo tempo a SMMA também organizou uma versão de Minuta sem informações que a SMED já tinha iniciado os trabalhos e estudos. Após a ciência desse processo duplo foram unidas as versões e organizada uma versão nova, que, após contribuições do Grupo de Trabalho, foi aprovada em consenso uma versão final para ser encaminhada para a Consulta Pública e iniciar o processo de sistematização para permitir a publicação e efetivação desta Política Municipal. A seguir, no Quadro 1, um resumo da organização do processo desenvolvido.

Quadro 1 – Cronograma do Processo de Elaboração e Implementação da Política Municipal de Educação Ambiental (EA)

PERÍODO	FASE	RESPONSÁVEIS	DETALHAMENTO
Abr/2019 a Set/2020	Processo de elaboração da Minuta da Política de EA	SMED e SMMA	Versões: SMED / SMMA - Minuta colaborativa Pesquisas e Sistematizações.
Fev a Set/2020	Análises da Minuta da Política de EA	CTEA/COMDEMA	Reuniões para elaboração de uma versão final.

[558] Política Municipal de Meio Ambiente (ARAUCÁRIA, 2010) e Agenda 21 - Construindo a Araucária do Futuro (ARAUCÁRIA, 2002).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Set/Out 2020	Consulta Pública – Minuta	SMED e SMMA	Divulgação: Site Prefeitura, Redes Sociais e Grupos WhatsApp (23/09 a 23/10/20).
Set/Out 2020	Pesquisa - Percepção da Educação Ambiental	SMED	Divulgação: Site Prefeitura, Redes Sociais e Grupos WhatsApp (28/09 a 28/10/20) .
Nov/ 2020	Conferência Municipal de Meio Ambiente	SMED e SMMA	Evento em Formato Online para discussão e aprovação da Minuta Lei.
Nov/ 2020	Relato de Experiência do Processo de Elaboração da Política de EA	SMED, SMMA e GTEA-MP	Reunião com o Grupo de Trabalho do Ministério Público do Paraná e apresentação da experiência municipal (24/11/20).
Nov/Dez 2020	Encaminhamento da Minuta e registros a PGM	SMMA	Levantamento de Documentos e Registros para publicação.
Mar/ 2021	Publicação da Lei	Câmara Municipal, SMED e SMMA	Divulgação para a População, publicação site prefeitura e envio de ofícios para as Unidades Educacionais.
Mai/Jun 2021	Início do Processo de Regulamentação	SMED e SMMA	Reuniões CTEA para Sistematização do documento de Regulamentação.
Jun/ 2021	Apresentação da Minuta da Regulamentação da Política Municipal de EA	SMED, SMMA e Conselho Municipal de Educação	Plenária Online do Conselho Municipal de Educação solicitando aprovação e sugestões (01/06/21).
Jun/Jul 2021	Abertura de Processo Administrativo para Regulamentação	SMED e SMMA	Encaminhamento de documento oficial das ações realizadas e o cronograma de ações para publicação do Decreto.

Fonte: elaborado pelas autoras.

2.3 Pesquisa e Consulta online com a População

Durante as reuniões da Câmara Técnica de Educação Ambiental[559] foi sugerido realizar uma pesquisa com a população intitulada “Percepção da Educação Ambiental do Município de Araucária”. A mesma foi elaborada de forma online através de um formulário eletrônico do Google e disponibilizada no site da prefeitura municipal, redes sociais e grupos de whatsapp para resposta dos moradores da cidade de Araucária no período de um mês entre 28/09/20 a 28/10/20.

Após o término do período de respostas foi organizado um Relatório de Sistematizações para divulgação e apresentação na Conferência do Meio Ambiente para dar subsídio às ações primordiais a serem efetivadas com base na Política Municipal de Educação Ambiental. De acordo com o Relatório “Pesquisa Percepção da Educação Ambiental no Município de Araucária” (ARAUCÁRIA, 2020$_b$) foram obtidas 602 respostas com um total de 0,41% de representatividade para diagnosticar a

[559] Grupo de trabalho para acompanhamento do processo de elaboração e implementação da Política Municipal de Educação Ambiental (integrantes nomeados do Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente de Araucária - COMDEMA).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

percepção da Educação Ambiental local. O perfil das respostas indica que a população acredita na importância do trabalho com a Educação Ambiental e conhece a maioria dos serviços ambientais prestados no município. A maioria vê o bairro onde reside como um lugar que precisa de mudanças e indicaram melhorias na infraestrutura, pontuando os pontos críticos dos problemas ambientais.

Juntamente com a Pesquisa da Percepção de Educação Ambiental foi disponibilizado um formulário online de Consulta Pública para a População avaliar a "Minuta da Política Municipal de Educação Ambiental" e contribuir com sugestões, comentários e críticas. A mesma foi disponibilizada no site da prefeitura municipal, redes sociais e grupos de whatsapp para resposta dos funcionários do Setor Público e Privado e moradores da cidade de Araucária no período de um mês entre 23/09/20 a 23/10/20. Foram recebidas 190 respostas no formulário online da consulta pública com algumas considerações importantes que foram todas discutidas durante a Conferência Municipal do Meio Ambiente.

2.4 Conferência Municipal de Meio Ambiente

Durante o processo de elaboração da Minuta em 2020, a SMMA fez uma parceria com a SMED para auxílios na realização da Conferência Municipal de Meio Ambiente, uma vez que a temática estava voltada para o Processo de Elaboração da Política de Educação Ambiental e devido a necessidade de ser realizada em formato online em razão do período de isolamento social da Pandemia do Covid-19. Foram organizados em parceria entre as secretarias a transmissão, divulgação, edição, formulário de avaliação/ certificação e tradução simultânea de LIBRAS.

A Conferência foi realizada no dia 19 de novembro de 2020 das 9h às 11h30 e 14h às 16h30 e transmitida ao vivo pelo Canal Educação Araucária (YOUTUBE, 2021) para apresentação da minuta, divulgação das pesquisas, palestras com especialistas da área e momentos culturais com artistas locais para reflexão e descontração. Ao final da Conferência, foi aberto um espaço para questionamentos e sugestões dos participantes via chat para sistematização das complementações necessárias e considerações finais, a fim de validar a minuta apresentada.

2.5 Publicação e Regulamentação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Política Municipal de Educação Ambiental (ARAUCÁRIA, 2021_a) foi publicada em 24 de Março de 2021 (Lei 3.662) a qual "Dispõe sobre a Educação Ambiental, instituindo a Política de Educação Ambiental no Município de Araucária". Após este processo foram realizadas inúmeras reuniões pela Câmara Técnica de Educação Ambiental para elaboração de uma minuta/decreto para regulamentar a lei. Uma vez que foram indicados nos documentos que as decisões são paritárias entre as duas Secretarias envolvidas, foi então encaminhado um ofício ao Conselho Municipal de Educação de Araucária para Ciência da Política Municipal, Aprovação da minuta de Regulamentação e Solicitação de representantes nas discussões do Comitê Assessor da Câmara Técnica de Educação Ambiental, grupo este que a partir de então fará a Coordenação do Sistema Municipal de Educação Ambiental (SISMEA).

3 A VISÃO DE UMA EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL

Segundo a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999), Política Estadual de Educação Ambiental do Paraná (Lei nº 17.505, de 11 de janeiro de 2013) e a recente Política Municipal de Educação Ambiental de Araucária (Lei nº 3662 de 24 de Março de 2021), o tema da Educação Ambiental deve ser constantemente trabalhado, considerando que:

> Art 4º - A Educação Ambiental é um processo essencial e permanente da educação, devendo estar presente de forma interativa, articulada e transversal em todos os níveis e modalidades do processo educativo de caráter formal e não-formal. (Lei nº 36623/2021- ARAUCÁRIA, 2021_a - p.1)

Dentro da SMED a função específica de Coordenação da temática de Educação Ambiental iniciou em 2019 devido a demanda de Projetos, Ações, Parcerias e a necessidade de Elaboração e Implementação da Política Municipal de Educação Ambiental. Para fortalecer as ações foram sistematizados vários encaminhamentos[560] destacando os temas socioambientais com os profissionais da educação, alunos e comunidade.

No Quadro 2 algumas ações que foram realizadas pelo Departamento de Articulação Pedagógica de forma remota, em parceria com outras Secretarias Municipais, Universidades e Empresas locais.

[560] Fundamentados nos documentos municipais: Organização Curricular (ARAUCÁRIA, 2019), Planejamento Referencial Preliminar (ARAUCÁRIA, 2020) e Diretrizes Municipais de Educação (2012).

Quadro 2 - Ações para promover a Educação Ambiental em 2019/2020/2021

AÇÃO	DESCRIÇÃO
Protocolo de atividades remotas - Ensino Fundamental.	Protocolos encaminhados as Unidades Educacionais com sugestões de atividades para o Ensino Fundamental dentro do componente curricular de Ciências com temáticas da Educação Ambiental: Seres Vivos, Natureza, Impactos Ambientais, Sustentabilidade, Resíduos Sólidos, Diversidade, Preservação, dentre outros.
Protocolo de atividades remotas - Dia do Meio Ambiente (ARAUCÁRIA, 2021$_b$).	Protocolo com propostas de atividades dinâmicas para se trabalhar a temática de forma articulada buscando auxiliar na aprendizagem da Educação Socioambiental dentro de todos os componentes curriculares e modalidades de ensino da Rede Municipal de Educação de Araucária.
Participação em Conselhos, Grupos e Comitês relacionados à discussão da Educação Ambiental.	Participação nas reuniões do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do Ministério Público do Paraná (GTEA-MP), Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente (COMDEMA) e na Câmara Técnica Educação Ambiental de Araucária (CTEA).
Curso de Extensão online UTFPR.	Parceria com a UTFPR - Curso online: Educação Ambiental na Educação Básica - Professores de 4º e 5º ano - (40 horas).
Formação Continuada/Cursos: professores, pedagogos, direção, equipe limpeza e cozinheiras.	Parceria com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente na Formação: Projeto de Educação Ambiental em Escolas e CMEIS referente ao armazenamento e descarte correto de recicláveis limpos (4h).
Grupo colaborativo de Educação Ambiental SMED / UTFPR.	Formação com o Grupo de Professores das Unidades do Clube de Ciências Augusto Ruschi, Professores das Unidades da Oficina de Arte e Equipe SMED para trabalhar a Temática de Educação Ambiental e o Projeto de fotografia: Pausa para olhar, pausa para explicar.
Projetos DAP / SMED.	Participação e apoio de projetos relacionados ao Meio Ambiente como Programa Horta Urbana (Parceria com a Secretaria de Agricultura), Programa Saúde na Escola (Parceria com a Secretaria de Saúde) e Programa Ação Leve (Parceria com uma empresa Local).
Artigos publicados no Caderno Pedagógico de Araucária de 2019 e 2020	Elaboração de Artigos com os temas: Educação Ambiental: Ações da Rede Municipal de Educação de Araucária/PR ; e Educação Ambiental no Ensino Remoto em Tempos de Pandemia: Ações da Secretaria Municipal de Educação de Araucária/PR.
Publicação de E-Book.	Parceria com a Secretaria de Meio Ambiente para publicação do Livro: "Araucária: Conhecer, Valorizar e Cuidar - Geografia e Educação Ambiental" (em andamento).
Documentos Municipais (Organização Curricular 2019 e Planejamento Referencial 2020)	Inclusão da temática ambiental nos documentos municipais com sugestões de encaminhamentos com abordagens práticas e reflexivas.

Fonte: elaborado pelas autoras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de elaboração da Política Municipal de Educação Ambiental de Araucária se estendeu por 2 anos, o qual ocorreu na sua maioria de forma remota, sendo este desafio concluído com êxito. Foram inúmeras reuniões online para aprovação, regulamentação e implementação deste documento com uma forte parceria

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e engajamento da Gestão Municipal. Agora os próximos passos serão orientados baseados nos resultados da pesquisa que possibilitou dar voz à população para análise dos dados frente ao contexto atual da cidade de Araucária, subsidiando assim os programas e ações futuras a fim de superar as dificuldades e incluir novas possibilidades para atingir toda a população.

Um dos grandes objetivos das Políticas Públicas, é de planejar e dar significado ao bem estar comum da população, sendo esta a razão da Educação Ambiental ter tanto destaque. Uma vez que a Educação Ambiental é um tema gerador e transversal, é uma excelente opção para projetos, ações e parcerias pois pode ser explorada de forma dinâmica. Importante considerar que este trabalho pedagógico pode ser articulado com todos os campos de experiência, componentes curriculares, objetos de aprendizagem e Saberes e Conhecimentos para reflexões da realidade local permitindo o desenvolvimento de ações voltadas para os problemas atuais e urgentes. Visto que precisamos esclarecer a compreensão da dimensão da Educação Ambiental no nosso cotidiano para além da conservação do meio ambiente, voltando para o bem estar comum, valores, cultura da paz, qualidade de vida e sustentabilidade, incentivando sempre a compreensão que o ser humano é parte integrante do Universo e responsável por muitos dos problemas ambientais da atualidade.

Sendo assim, a Política Municipal de Educação Ambiental de Araucária e as ações de uma Educação Socioambiental que vem sendo desenvolvidas no município evidenciam que precisamos realizar um esforço coletivo para atingir a totalidade da população nesse processo de forma crítica, utilizando diferentes formas de acesso e vínculo com o processo de ensino e aprendizagem juntamente com os temas socioambientais para o resgate de princípios, valores e consciência ecológica permitindo a sensibilização da sociedade e mudança da prática social.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. **Lei nº 3.662, 24 de março de 2021**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, instituindo a Política de Educação Ambiental no Município de Araucária. 2021a. Disponível em: < http://leismunicipa.is/qgrwy >. Acesso em: 21 jun 21.

_____. **Lei nº 2277, 07 de outubro de 2010**. Institui a Política Municipal de Meio Ambiente, cria o Sistema Municipal de Meio Ambiente- SISMUMA e atualiza o Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente - COMDEMA e dá outras providências. Disponível em: < http://leismunicipa.is/djhgl >. Acesso em: 02 jun 21.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

_____. **Agenda 21 de Araucária: construindo Araucária do futuro.** Prefeitura Municipal de Araucária, 2002.

_____.**Diretrizes Municipais de Educação**. Prefeitura de Araucária, 2012.

_____. **Organização Curricular de Araucária: um compromisso com direito ao conhecimento.** Prefeitura de Araucária, 2019.

_____. **Planejamento Referencial Preliminar** . Prefeitura de Araucária, 2020.
_____.**Protocolo de trabalho para o ensino remoto semana do meio ambiente.** Secretaria Municipal de Educação, 2021$_b$. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1vR2Dn_cUU-hs9UqYsIutF_aF8VxD0-bp-h0doUGPc0E/edit. Acesso em: 05 jul 21.

_____. Relatório: **Pesquisa Percepção da Educação Ambiental no Município de Araucária.** Thaís Jannuzzi Chaves (Organizadora). Secretaria Municipal de Educação, Departamento de Articulação Pedagógica, 2020$_b$. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1LssNeY5SNvthSVWEBGMR83bAX_xrJo7U/view?usp=sharing. Acesso em: 05 jul 21.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei nº 9.795, 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 21 jun 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luis Armando. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador). p. 143-167.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade** [online]. v.27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 26 maio 2016.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

PARANÁ. **Lei nº 17505, 11 de Janeiro de 2013**. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-17505-2013-parana-institui-a-politica-estadual-de-educacao-ambiental-e-o-sistema-de-educacao-ambiental-e-adota-outras-providencias>. Acesso em: 21 jun 21.

YOUTUBE. **Canal Educação Araucária**. Disponível em: <https://www.youtube.com/educacaoaraucaria >. Acesso em: 05 jul 21.

5.5.41 POVOS TRADICONAIS E AS MONOCULTURAS DA MENTE À LUZ DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Rhuann Carlo Viero Taques[561]

RESUMO

Povos tradicionais podem ser compreendidos como grupos culturalmente diferenciados daqueles observados nas sociedades capitalistas contemporâneas. Por seus modos de ser e existir contra hegemônicos, sofrem com políticas de silenciamentos, exclusões e invalidações de seus saberes milenares. A destruição de suas diversidade culturais se constituem como uma expressão concreta do saber dominante e das necessidades do mercado que buscam transformar e unificar a esfera da vida por meio das monoculturas da mente, ou seja, a partir da padronização da maneira de se pensar e conceber a existência. Portanto, o objetivo deste estudo foi, por meio de um ensaio crítico, refletir onde se dá o ponto de articulação entre Educação Ambiental e os povos tradicionais diante das monoculturas da mente. Além disto, se buscou discutir o papel dos educadores ambientais a partir de possíveis ações a serem tomadas em prol de comunidades tradicionais locais. Em instâncias finais, concluímos que assumir o dever de lutar para com estes povos é uma atitude moral e ética a ser definitivamente assumida por um campo do conhecimento que é multi, inter e transdisciplinar, capaz de dialogar com outras narrativas sobre o mundo. Assim, a Educação Ambiental pode ajudar a permitir com que diferentes saberes e modos de vida possam ser praticados de modo não hierárquico e excludente, considerando as diversidades socioculturais como contextos de ações socioambientais.

Palavras-chave: Diversidade. Cultura. Capitalismo. Hegemonia. Indígenas.

1 INTRODUÇÃO

Povos tradicionais são compreendidos como grupos culturalmente diferenciados daqueles observados nas sociedades capitalistas contemporâneas. De forma geral, possuem conjunções sociais, culturais, religiosas e econômicas próprias, produzidas a partir de suas ancestralidades, que buscam preservar os modos de ser e viver que suas comunidades desenvolveram historicamente para com seus territórios (MACIEL et al., 2016). Como exemplos destes povos, podemos citar os indígenas, os caiçaras, as eco-feministas, caboclos, jangadeiros, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, ciganos, as quebradeiras de coco, seringueiros e comunidades de religiões afro-ameríndias como a Macumba, Catimbó, o Tambor de Minas e Jurema.

Comunidades tradicionais como estas, tal como seus saberes milenares, correm risco de desaparecer diante das atuais sociedades que são profundamente excludentes diante do silenciamento pregado pelo paradigma capitalista em tudo e todos que são diferentes e contra hegemônicos. Este processo de exclusão, na esfera de produção

[561] Pesquisador do Núcleo de Educação Ambiental (NEA) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da vida e de conhecimentos, cria uma padronização de como conceber os modos de ser e viver à luz da necessidade de acumular de capital. Shiva (2002) denomina este fenômeno de monoculturas de mente, o alegando como uma expressão concreta do saber dominante e das necessidades do mercado, que geram uniformidades sociais e destroem as diversidades culturais assim como o fazem com a biodiversidade de plantas nas monoculturas implementadas pelo universo do agronegócio.

Diante disto, Loureiro (2020) aponta que contribuir com as lutas emancipatórias de povos tradicionais deve ser uma exigência estratégica da Educação Ambiental. Isto, porque, estas comunidades, pelo “simples” fato de existirem, enfrentam os interesses de projetos políticos latifundiários neoliberais que ganham espaço diariamente no Brasil. Além disto, também porque defendem suas sociobiodiversidades e seus modos de organização e vivências cujas atividades primeiras se dão em integração com a natureza. Para que suas vidas não sejam ameaçadas a partir da extinção de seus modos de a pensarem e conceberem, é importante que a Educação Ambiental incorpore em suas práticas as narrativa destes povos anti-hegemônicos que possuem saberes historicamente subjugados e silenciados.

Diante disto, o objetivo deste estudo foi, por meio de um ensaio crítico, discutir onde se dá o ponto de articulação entre Educação Ambiental e os povos tradicionais diante das monoculturas da mente. As questões que nortearam essa pesquisa foram: Quais são os elementos e princípios que aproximam a Educação Ambiental e os povos tradicionais? Como a Educação Ambiental pode se posicionar diante das monoculturas de mente? O que os educadores ambientais podem fazer em prol de comunidades tradicionais locais?

2 DESENVOLVIMENTO

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, ou Rio-92, como é popularmente conhecida, despertou e sensibilizou as sociedades civis e políticas organizadas acerca de problemáticas socioambientais como as mudanças climáticas, os desmatamentos e as desigualdades sociais. Diversos ativistas ambientais aproveitaram as discussões, frutos deste momento histórico, para socializarem suas perspectivas de como abordar globalmente às questões ambientais que, até o momento, eram vistas como partes isoladas de um todo.

A filósofa, física e eco-feminista indiana Vandana Shiva, na efervescência sócio-

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

política que assumiam os debates acerca de temáticas socioambientais, desenvolveu a clássica obra intitulada de **Monoculturas da mente**. Em seus textos, Shiva (2002) analisa, discute e reflete acerca dos contrapontos e contradições que existem, muitas vezes não evidentemente, entre biodiversidade e desenvolvimento. Particularmente, a autora tece críticas acerca das monoculturas como estratégias biotecnológicas empreendidas por corporações e indústrias agropecuárias que internalizam o grande empresariado mundial.

Os processos de monoculturas apontaram diversos fracassos ao longo da história mundial. Na contemporaneidade já são percebíveis os fracassos técnicos e produtivos que tiveram como expressão mais evidente a Revolução e o Capitalismo Verde; o fracasso ecológico dos reflorestamentos de espécies exóticas que estão deixando desertos verdes para as gerações futuras no lugar de florestas sustentáveis e com biodiversidade; o fracasso estrutural a partir da propriedades privadas nas mãos do grande empresariado, com o consequente abandono de pequenas propriedades, nas quais principalmente as mulheres agrícolas, os indígenas e ribeirinhos vem perdendo seus meios de vida e vendo seus conhecimentos milenares serem apropriados; o fracasso sociocultural que inclui a emigração do campo para as periferias de espaços urbanos com as sequelas do desemprego, injustiças, silenciamentos e exclusões sociais e, por fim, o fracasso da mudança de valores que, justamente, valoriza superproduzir para superconsumir no lugar de produzir para viver (SHIVA, 2002).

As monoculturas resultam de um processo de ‘antidesenvolvimento’, já que estes sistemas de exploração do solo com especialização em um só produto são qualitativamente e quantitativamente empobrecidos (SHIVA, 2002; SOUZA, 2018). Entretanto, são bastante convenientes para com os interesses capitalistas não apenas por aumentarem a produção, mas por também acrescerem o controle sobre as variáveis que podem desestabilizar esta. Desta forma, a uniformização do solo pela agricultura não se trata somente de uma maneira de utilizar a terra para plantio, mas também de como pensar, planejar, e manejar, com estratégia a produção (SANTOS, 2001).

Mesmo diante de tantos fracassos, o paradigma capitalista leva a sociedade a crer que suas fontes de monocultura são as únicas alternativas para resolução de problemas ambientais, sociais e econômicos, fazendo com que alternativas de povos tradicionais e ancestrais desapareçam em meio à realidade que tentam empregar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(SHIVA, 2002), afinal, "agro é tech, agro é pop, agro é tudo" [562]. A monoculturização exercida pelo grande empresariado capitalista, ou seja, pelo setor bancário mais o setor agropecuário, não é praticada apenas no solo, mas também nas mentes dos seres humanos a partir de um processo de alienação que tende a silenciar e apagar os saberes tradicionais de povos que são consoantes à manutenção das florestas. Isto, pois, estes possuem um modo de ser e viver geralmente baseados na capacidade da floresta de manter a vida e não nos valores comerciais de seus solos e espécies (SHIVA, 2002; SOUZA, 2018; ARAÚJO et al., 2020).

A partir da implementação de monoculturas da mente pelo grande empresariado mundial, os sujeitos passam a perceber o sistema dominante não como uma tradição local e individual globalizada, mas sim como uma tradição universal, inerentemente superior aos saberes tradicionais das próprias comunidades das florestas (SHIVA, 2002). O capitalismo, portanto, controla as variáveis que podem atrapalhar a hegemonia social por si instaurada, assim como controlam as monoculturas, a partir de dois pontos: 1) a inversão qualitativamente decisiva em relação a qualquer outro tipo de formação social; 2) a imposição de um padrão cultural único a ser seguido pelos sujeitos (LOUREIRO, 2020; ARAÚJO et al., 2020). Assim, "as monoculturas tem muito mais a ver com política e poder do que com sistemas de enriquecimento e melhoria da produção biológica" (SHIVA, 2002, p. 18).

Com isso, o capitalismo assenta sua aceitação na promessa de um conforto que não se universaliza, de um sucesso meritocrático que agudiza a competitividade e o egoísmo e na "ideia de que o crescimento econômico é a única alternativa para gerar bem-estar e prosperidade, ainda que isso signifique o sacrifício da vida – seja ela humana ou não" (LOUREIRO, 2020, p. 8).

> O saber capitalista dominante cria uma monocultura mental ao fazer desaparecer o espaço das alternativas locais, de forme muito semelhante à das monoculturas de variedades de plantas importadas, que leva a substituição da diversidade local. O saber capitalista também destrói as próprias condições para existência de alternativas, de forma muito semelhante à introdução de monoculturas, que destroem as próprias condições de existência de diversas espécies (SHIVA, 2002, p. 25).

Portanto, há um efeito cada vez mais crescente de redução de povos e culturas

[562] O slogan "Agro é tech, agro é pop, agro é tudo" faz parte de uma campanha de marketing intitulada "Agro: a Indústria-Riqueza do Brasil" promovida pela Rede Globo de Televisão na rede nacional brasileira.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tradicionais da floresta, além de técnicas de plantios e de sobrevivências sustentáveis, afinal, o desaparecimento da diversidade corresponde ao desaparecimento de alternativas anti-hegemônicas ao capitalismo. Deste modo, um dos pontos de articulação da Educação Ambiental com esta temática se dá no fato de que este campo do conhecimento considera que a construção coletiva e dialógica de um ato educativo se dá prioritariamente com aqueles que se encontram em condições de expropriações, silenciamentos e opressões socioambientais, por serem os agentes portadores da negação material da forma sociocultural dominante (LOUREIRO, 2020). Além disto, se dá pela Educação Ambiental ser considerada uma alternativa em processos de resgate e valores morais e éticos perdidos historicamente nas relações dos seres humanos com as sociedades e com a natureza (MAIA, 2015).

> As ciências modernas são uma maneira de explicar o mundo, mas existem outras produções de conhecimento, outras maneiras de conhecer que se perdem no tempo e no anonimato, porque não encontram espaços e oportunidades de expressão, ou, o que é mais grave, por terem sido traduzidas ou subjugadas a um código único, ao código minimalista dos colonizadores. É isso o que acontece, em grande parte, com numerosos conjuntos de saberes construídos pelos “intelectuais da tradição”, como os xamãs e os pajés brasileiros (ARAÚJO et al., 2020).

Os povos tradicionais, especialmente os indígenas, ribeirinhos e quilombolas, trazem consigo saberes inestimáveis a respeito da natureza que poderiam ser bastante valiosos a sociedade civil organizada. A Educação Ambiental, portanto, não pode se fazer cega diante do apagamento que os conhecimentos destas comunidades sofrem todos os dias no Brasil a partir das monoculturas da mente. Trata-se de uma ação ética na tentativa de afirmá-los como conhecimentos pertinentes, ou seja, produtores de sentido e inseridos dentro de um contexto, conforme aponta Edgar Morin (2015). Trata-se, também, de uma atitude moral a ser definitivamente assumida por um campo do conhecimento que é multi, inter e transdisciplinar, capaz de dialogar com outras narrativas sobre o mundo, em direção a uma ecologia das ideias e a uma democracia cognitiva, base para a democracia política e a justiça social, segundo o autor (MORIN, 2015).

Diante disto, é importante refletirmos sobre o que a Educação Ambiental pode fazer em prol destes grupos anti-hegemônicos. Primeiramente, ela deve se apontar para o fato que a sobrevivência das florestas e suas biodiversidades dependem da sobrevivência de sociedades, grupos e comunidades humanas, como as já citadas no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

texto, cujos modelos de vida são confluentes com suas preservações. Assim, este campo do conhecimento pode contribuir, em suas práticas não formais e formais, com o aprofundamento do debate sobre categorias teóricas e metodológicas centrais às experiências e modo de vidas destes povos tradicionais que possuem formas de sociabilidade majoritariamente comunais e não capitalistas de se relacionar com a terra e produzir suas existências (LOUREIRO, 2020).

O estudo de Araújo et al. (2020) discorre sobre a importância das heranças culturais de diferentes povos tradicionais para resgatar valores fundamentais, como cooperação, solidariedade, gratuidade, gratidão coletiva e sentimento de pertencimento e comunhão ao ambiente, que foram se perdendo na história do ser humano com a natureza, graças as sociedades do mercado. Neste sentido, a Educação Ambiental deve ampliar seu leque e estudos e de ações, identificando e buscando fortalecer as complexas relações socioambientais que ocorrem nos interiores das comunidades que vivem em consonância com os metabolismos da mãe-terra. Para isto, uma alternativa possível são as organizações, grupos e núcleos de educadores ambientais trabalharem para o estabelecimento de parcerias e alianças com os representantes de grupos sociais tradicionais de suas regiões e também com os poderes governamentais locais para o desenvolvimento de políticas públicas que valorizem seus saberes e modos de viver.

Particularmente, aqueles grupos de Educação Ambiental presentes em Universidades tem este poder de articulação já que possuem certa autonomia para executar suas pretensões, desde que em estrita observância ao texto constitucional brasileiro. A aproximação de grupos tradicionais com os órgãos governamentais é bastante importante, afinal, grande parte dos discursos de enfraquecimentos de suas comunidades provêm de dentro dos gabinetes das prefeituras. Estreitar o diálogo entre estes polos tão opostos pode ajudar com que os interesses dos grupos tradicionais possam ser mais valorizados nos âmbitos políticos. Além disto, seus profundos conhecimentos acerca dos ciclos da natureza e suas noções de territórios podem facilitar e contribuir com políticas locais na elaboração de técnicas e de manejo que busquem conservar os serviços ecossistêmicos que as florestas provêm aos seres humanos.

De acordo Shiva (2002), a autopoiese da vida se fundamenta em dois princípios interdependentes: o da diversidade e o da reciprocidade dos elementos dispostos e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

integrados em seu sistema. As monoculturas da mente e a exclusão de saberes e de povos tradicionais, porque fogem mesmo que minimamente do modelo de sociedade do mercado, atacam diretamente estes dois princípios. Isto, porque, tendem a homogeneizar os seres humanos incentivando a competição como algo intrínseco e necessário ao progresso das sociedades. Neste sentido, a Educação Ambiental pode trabalhar com práticas e reflexões que exaltem o fator ético da cooperação como alternativa a uma vida menos hierarquizada, produtivista e excludente. Desta forma, considerando a identidade humana e a igualdade nas diferenças, ela pode lutar por um mundo não apenas diverso biologicamente, mas também social e culturalmente, de forma a naturalizar as dessemelhanças socioculturais dos seres.

Os trabalhos incessantes das monoculturas da mente acabam por enfraquecer práticas agroecológicas das comunidades tradicionais, forçando seus membros a adaptar-se ao novo modelo de produção ou abrir mão de seu modo de vida por não se inserir nos novos moldes produtivos, fator preponderante para a perda gradativa dos costumes, tradições e identidade étnica (LEROY e MEIRELES, 2013). Diante disto, os projetos e ações de Educação Ambiental podem trabalhar no sentido de desmistificar e de se fazerem compreendidas as práticas medicinais, culinárias e religiosas de povos tradicionais. Ainda, os educadores ambientais podem contribuir apoiando, valorizando e socializando as atividades socioeconômicas como requisitos de auto-sustentabilidade de grupos locais. Como exemplo, o comércio de peixes de populações ribeirinhas e jangadeiras, os produtos agroecológicos e orgânicos produzidos de forma artesanal por povos indígenas, quilombolas e de religiões afro-brasileiras, e as amêndoas, adubos, carvões e farinhas elaboradas pelas quebradeiras de coco.

Maciel et al., (2016) discorrem que a aproximação dos sujeitos com povos tradicionais a partir de suas atividades socioeconômicas é uma boa alternativa para dar visibilidade e fomentar a valorização de seus saberes locais, sensibilizando a sociedade civil acerca de seus modos de ser e viver. No entanto, é necessário que ao fazer isto, os educadores ambientais não se apropriem culturalmente destes costumes os removendo de seus contextos culturais originais. É preciso sempre reconhecer e exaltar as circunstâncias e a importância dessas formas culturais para seus povos específicos, de modo a não perpetuar as relações de estranhamento do outro que são as bases para o estabelecimento de relações desiguais de poder.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para finalizar este tudo, mas ao mesmo tempo abrir uma janela de outras possibilidades, no âmbito da educação formal é necessário com que a Educação Ambiental incite nos sujeitos a negação da verdade imposta pelo discurso do grande empresariado acerca do progresso e desenvolvimento sustentável, uma vez que tais conceitos emergem exclusivamente de uma forma particular de narrativa das ciências que tenta disfarçar a forma predatória com que o desenvolvimento explora os seres humanos e a natureza (STENGERS, 2015). Faz-se necessário incitar focos de resistência ao projeto capitalista, uma vez que este não tem medido esforços para deslegitimas os saberes, práticas e modos de vida das comunidades tradicionais. Ademais, também não tem medido esforços para tornar o campo do conhecimento uma própria monocultura a partir das padronizações dos currículos e da exclusão de diálogos que incitem a consciência crítica nos educandos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do apresentado, concluímos que uma das melhores alternativas para enfrentar as expropriações das monoculturas de mente e o consequente silenciamento e apagamento de comunidades tradicionais, aspectos a serem considerados dentro do complexo e multifacetado campo ambiental, se dá a partir de um campo do conhecimento que ajude a permitir com que diferentes saberes e modos de vida possam ser praticados de modo não hierárquico e excludente, considerando as diversidades socioculturais como contextos de ações socioambientais.

Neste trabalho, apontamos algumas articulações da Educação Ambiental para com as lutas socioambientais de comunidades tradicionais. Discutimos também algumas práticas que podem ser assumidas pelos educadores ambientais em vista da expropriação destas vozes produtoras de saberes. Entretanto, ainda existem diversas ações que a Educação Ambiental, indissociada em sua gênese da emancipação de grupos oprimidos, pode realizar não apenas de forma assistencialista, mas também de forma social, dialógica e cooperativa, com estes povos que existem em territórios marginalizados às pequenas, médias e grandes cidades do Brasil.

Ressaltamos que as organizações de Educação Ambiental, presentes em todo país, devem incluir em seus debates, estudos, pesquisas, ações e projetos extensionistas as pautas e necessidades de grupos tradicionais locais. Desta forma, os conhecimentos pertinentes destas comunidades podem servir como alicerce para suas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

próprias emancipações à medida que emancipam-se também aqueles que se consideram como educadores ambientais.

4 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. E.; SÁ, M. J. R.; ALMEIDA, M. C. Para resistir à monocultura da mente: uma ode aos saberes indígenas. **Educação em Revista**, v. 36, n. 01, p. 1-15, jun. 2020.

LEROY, J. P.; MEIRELES, J. Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais: os visados territórios dos invisíveis. In: PORTO, M . F.; PACHECO, T.; LEROY, J. P. **Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil o mapa de conflitos**. Editora Fiocruz, 2013, p. 88-106.

LOUREIRO, C. F. B. Contribuições teórico-metodológicas para a educação ambiental com povos tradicionais. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Número Especial, p. 133-146, ago. 2020.

MACIEL, T.; SOUSA, M.; LIMA, A. E. Comunidades tradicionais: saberes e sabores dos Indigenas de aratuba aos quilombolas de Baturité-CE. **Conexão Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 3, p. 63-70, abr. 2016.

MAIA, J. S. **Educação Ambiental Crítica e formação de professoes**. 1° ed. Editora Appris, 2015.

MORIN, E. **O método 6: Ética**. Editora Sulina, 2015.

SANTOS, B. S. **O novo milênio político.** Folha de São Paulo, São Paulo, 10 abr. 2001. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1004200109.htm. Acesso em: 17 jul. 2021.

SHIVA, V. **Monoculturas da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia.** São Paulo: Gaia, 2002.

SOUZA, R. S. Transhumanismo e revolução verde: monoculturas da mente? **Epistemologias do sul**, v. 02, n. 02, p. 132-143, set. 2018.

STENGERS, I. **No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima.** São Paulo: Cosac Naify, 2015.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5.5.42 PROJETO CULTIVANDO SABERES: EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL PARA ESCOLAS SUSTENTÁVEIS

Marcello Monteiro[563]

Gabriel Portugal Sorrentino[564]

RESUMO

O projeto "Cultivando saberes: educação socioambiental para escolas sustentáveis", vencedor nacional no desafio Escolas Sustentáveis, começou a ser desenvolvido no ano de 2019, em um Colégio Estadual Leôncio Correia da cidade de Curitiba, localizado no Bairro do Bacacheri, em Curitiba. Construir e institucionalizar um espaço educador sustentável que busque promover comportamentos e valores comprometidos com a sustentabilidade socioambiental em 4 dimensões: currículo, gestão, espaço físico e comunidade escolar é o principal objetivo do projeto. A elaboração do Cultivando Saberes ocorreu de forma interdisciplinar, democrática e integrada com os diversos segmentos da comunidade escolar. A Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDA) é o grupo que coordenará a execução do projeto. O aporte teórico fundamentou-se em Reigota (2001), Sorrentino e Portugal (2016) e Dias (2003). Pesquisa bibliográfica, documental levantamentos qualitativos, quantitativos e levantamentos de fontes observadas nos registros foram os meios metodológicos usados. Mesmo com as restrições causadas pela pandemia de COVID-19, foi possível, após algumas adequações, a realização de palestras, workshops e visitas virtuais como processo formativo para estudantes, professores e demais profissionais da instituição, além da construção de um Centro de Educação Socioambiental, com horta, agrofloresta, meliponário, vermicomposteira, bioconstruões, ecotecnologias, instalação de sistema de produção de energia solar e de captação e reuso de água de chuva.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Sustentabilidade. Escola Sustentável. Ecotecnologia. Interdisciplinaridade

1 INTRODUÇÃO

O projeto Cultivando Saberes foi desenvolvido no Colégio Estadual Leôncio Correia atualmente oferta o Ensino Fundamental, Médio e Profissional. A instituição localiza-se na região norte de Curitiba – no Bairro Bacacheri. O Colégio conta com aproximadamente de 2.000 (dois mil) alunos, atendendo a uma Comunidade Escolar bem diversificada, abrangendo o Bacacheri, Boa Vista, Juvevê, Colombo, Estrada da Ribeira, Atuba, Pinhais e outros bairros ou localidades.

No ano de 2019 teve início o projeto Cultivando saberes que têm como objetivo desenvolver uma série de ações relacionadas à questão da sustentabilidade socioambiental na escola. O projeto coordenado pelo Professor Gabriel Sorrentino

563 Especialista, Uniasselvi e mm121076@gmail.com
564 Especialista, UEPG e gabrielpsor@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Portugal foi o vencedor nacional no desafio Escolas Sustentáveis, promovido pela ONU e organizado pelo Instituto Akatu, que pretende beneficiar diretamente 2.200 alunos, funcionários e professores que estão em busca da escola como espaço educador sustentável.

Desta forma, a implementação do projeto Cultivando Saberes objetiva a construção de um espaço educador sustentável que busca promover comportamentos e valores comprometidos com a sustentabilidade socioambiental em 4 dimensões: currículo, gestão, espaço físico e comunidade escolar.

O desenvolvimento, a institucionalização e a incorporação de práticas pedagógicas interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão voltadas à questão socioambiental também são objetivos fundamentais de transformação da escola como espaço educador sustentável.

Para o relato de experiência sobre o Projeto Cultivando Saberes, utilizou-se a metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, documental, qualitativa e quantitativa, com o levantamento de fontes observadas nos registros durante o desenvolvimento do projeto.

As ações que desenvolvidas até agora são: 1) Ambientalização escolar: intervenções no espaço físico da escolar 2) Processo formativo para estudantes e professores e funcionários; 3) Construção do Centro de Educação Socioambiental; 4) Incorporação da temática socioambiental no currículo escolar e no projeto político-pedagógico da escola.

2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA ESCOLA SUSTENTÁVEL

Há diversas possibilidades de se desenvolver a Educação Ambiental em âmbito escolar, porque o campo ambiental é complexo, diversificado e holístico. Desta forma, os encaminhamentos metodológicos podem ser múltiplos, para Reigota (2001) na:

> […] educação ambiental escolar deve-se enfatizar o estudo do meio ambiente onde vive o aluno e a aluna, procurando levantar os principais problemas cotidianos, as contribuições da ciência, da arte, dos saberes populares, enfim, os conhecimentos necessários e as possibilidades concretas para a solução deles (REIGOTA, 2001,p. 27).

O estudo do meio na perspectiva da temática ambiental é uma metodologia importante, assim como os projetos voltados a sustentabilidade, a qualidade de vida e o Bem Comum dos seres vivos desenvolvidos no cotidiano das escolas, levando em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

consideração a realidade dos estudantes. Portanto, Sorrentino e Portugal (2016) aferem que:

> Apenas o fazer reflexivo cotidiano de Escolas e comunidades de identidade, imbuídas do compromisso planetário e de uma cultura de procedimentos democráticos, onde o diálogo e a potência de agir sejam meio e fim na construção da felicidade pautada pelo Bem Comum, será capaz de oferecer alternativas à degradação socioambiental e humana, em todas as suas especificidades (SORRENTINO; PORTUGAL, 2016, p. 4).

Lima (2011) informa que as políticas públicas no campo da educação ambiental estão conectadas a escola como espaço sustentável educador, bem como, a transformação para uma sociedade mais sustentável. Portanto, a Educação Ambiental pode ser compreendida como prática educativa socioambiental integrada e interdisciplinar, associada a política ambiental como estratégia para alcançar efeitos desejáveis ao meio ambiente e a promoção do bem-estar da sociedade funcionando como uma ponte entre as normativas institucionalizadas e a ação social.

De acordo com Dias (2003) a interdisciplinaridade é uma forma de organizar e produzir conhecimento, buscando à interação das diferentes dimensões dos fenômenos estudados. Por meio disso, pretende-se ultrapassar a visão especializada e fragmentada do conhecimento em direção à compreensão da complexidade e da interdependência dos fenômenos da natureza e da vida. Desta forma, a interdisciplinaridade é percebida nas:

> […] escolas sustentáveis [...] que mantêm relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações. Esses espaços têm a intencionalidade de educar pelo exemplo e irradiar sua influência para as comunidades nas quais se situam. A transição para a sustentabilidade nas escolas é promovida a partir de três dimensões inter-relacionadas: espaço físico, gestão e currículo. (BRASIL, 2013a, p. 2).

Sendo assim, a elaboração e execução do projeto "Cultivando saberes: educação socioambiental para escolas sustentáveis" ocorreu de forma interdisciplinar, democrática e integrada com os diversos segmentos da comunidade escolar. Sobretudo, criou-se a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDA), sendo um grupo que coordenará a execução do projeto, composto por integrantes dos diversos setores da escola (estudantes, professores, funcionários) e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que cuidará para que de fato a escola caminhe na direção de uma sociedade sustentável, mesmo após a fase de implantação do projeto.

Esse grupo/comitê terá o papel de implementar no cotidiano escolar as ações previstas no projeto e outras que porventura surjam ao longo do processo, coordenando a operação e aplicação do currículo em sintonia com a participação e mediação estudantil. O desenvolvimento e a execução do projeto a partir das teorias e métodos das diversas disciplinas da matriz curricular, de maneira interdisciplinar; realizando pesquisas quantitativas e qualitativas para mensurar as perspectivas da comunidade sobre o tema.

3 O PROJETO CULTIVANDO SABERES: EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL PARA ESCOLAS SUSTENTÁVEIS

A elaboração do plano de ação foi feita de forma horizontal a partir da colaboração dos diversos segmentos da escola. Através de atividades realizadas com os estudantes dos primeiros anos de Ensino Médio sobre a questão socioambiental no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID Sociologia – UFPR). Idealizou-se a implementação de um projeto focado na gestão dos resíduos sólidos e na proposta da composteira e horta escolar. Essa proposta despertou entusiasmo imediato nos estudantes na elaboração e execução deste plano de ação, e que obteve apoio e colaboração de outros professores, funcionários e gestão escolar para seu desenvolvimento.

O envolvimento de agentes externos à escola (entorno e outras escolas), difundindo o plano de ação e seus resultados para estimular a adoção de valores e práticas socioambientais sustentáveis, capacitando e treinando esses agentes para replicar tal experiência. A promoção de palestras, oficinas e visitas guiadas relacionadas ao tema, como por exemplo, a centros de gestão de resíduos e produção agroecológica da região serão essenciais para o envolvimento de toda a comunidade escolar.

O projeto promoveu a ambientalização da escola e ressignificou parte de seu espaço físico, principalmente um espaço ocioso de 2000m² que era subutilizado, por conter entulhos e mato. Nessa área foi construído o Centro de Educação Socioambiental, que é a sede do projeto e conta com ecotecnologias, bioconstruções,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

horta, meliponário, vermicomposteira, sistemas de captação e reuso de energia solar e de água da chuva, entre outros.

O conceito por detrás desse Centro é o ciclo da vida e da natureza, onde a Sala Verde, centralizada, conecta e integra 4 sub-espaços, conforme figura. A ideia é demonstrar múltiplas possibilidade e usos, como trabalho, estudo, lazer, convívio, criação artística, onde tudo se transforma e se reaproveita, mostrando que o convívio de várias atividades simultâneas pode acontecer em um mesmo espaço.

No espaço PRIMAVERA, ocorre o ciclo nascer. Estão previstas atividades relacionadas ao nascer da vida, pelas sementeiras e viveiro de mudas, e, também, ao nascer de novas ideias, pelas atividades manuais e artísticas. A área relacionada ao VERÃO é onde acontece o ciclo crescer, destinada ao crescimento das plantas, saindo de sementeiras e vasos e indo para a terra, e, também, de crescimento das pessoas, através dos encontros e diálogos proporcionados pelos espaços de permanência e pelos bancos. Lá estão os canteiros, bancos e o sistema agroflorestal. O OUTONO é o espaço do ciclo reproduzir. Neste local a presença de abelhas nativas e árvores frutíferas, representando a reprodução da vida e a disseminação do conhecimento através da observação e contemplação da natureza.

A Área INVERNO É composta pelos sistemas de compostagem e reaproveitamento de água e resíduos, demonstrando que o fim do ciclo da vida é apenas uma etapa que possibilita sua renovação e é indispensável ao equilíbrio do sistema. É aqui que ocorre o ciclo morrer.

Figura 1 - Esboço dos ciclos propostos pelo Projeto

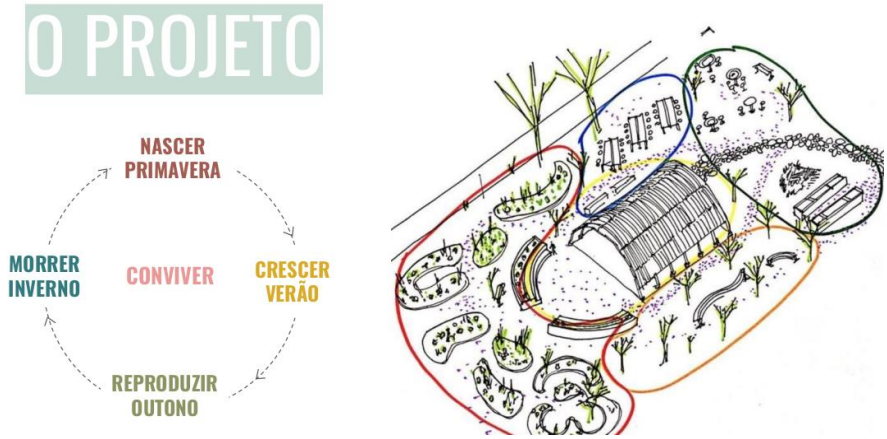

Fonte: NÓ COMUM, 2019

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A imagem representa os ciclos propostos pelo projeto, ou seja, as fases, Nascer (Primavera), Crescer (Verão), Reproduzir (Outono) e por fim morrer (Inverno) – cada fase representa as etapas da vida.

4 METODOLOGIA

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, documental, qualitativa e quantitativa, com o levantamento de fontes observadas nos registros. Para Nextel (2014), a pesquisa quantitativa é uma modalidade de pesquisa que atua sobre um problema humano ou social, é baseada no teste de uma teoria e composta por variáveis quantificadas em números, que são analisadas de modo estatístico com o objetivo de determinar se as generalizações previstas na teoria se sustentam ou não.

Para mensuração dos resultados realizados até o momento, podemos citar: 1) mapear atividades que serão executadas e quais os recursos necessários para tanto, junto à comunidade escolar; 2) Comparação periódica do orçamento da escola (contas de água, luz, gastos com saco de lixo, etc.) ; 3) Cálculo da redução da emissão de gases do efeito estufa; 4) sistema de telemetria para mensuração da produção de energia fotovoltaica; 5) pesagem, mensuração e registro dos resíduos sólidos produzidos diariamente (em semanas de referência) na escola, discriminando tipos de resíduos destinação, antes, durante e após o projeto.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A idealização do projeto ação começou a partir de atividades realizadas com os estudantes dos primeiros anos de Ensino Médio sobre a questão socioambiental no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID Sociologia - UFPR), focando na gestão dos resíduos sólidos e na proposta da composteira e horta escolar, o que despertou entusiasmo imediato nos estudantes na elaboração e execução deste plano de ação, e que obteve apoio e colaboração de outros professores, funcionários e gestão escolar para seu desenvolvimento.

Estavam previstas atividades presencias com a realização de atividades interdisciplinares no formato de oficinas, workshops, laboratórios, incubadoras, feiras, eventos e visitas técnicas. As atividades seriam realizadas quinzenalmente, respeitando a proporção de 80% estudantes, 10% professores, funcionários e equipe

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pedagógica e 10% da comunidade escolar. Com as restrições impostas pela Pandemia causada pela COVID-19, a organização das atividades acima precisou ser revista, adaptada e reorganizada. Portanto, as palestras, workshops e visitas que inicialmente seriam realizadas de forma presencial, ocorreram virtualmente.

Figura 2 - Programação da Semana de Diálogos realizada em outubro de 2020

Fonte: SORRENTINO, 2020.

Durante o ano de 2020, mesmo durante a pandemia, foram realizadas diversas intervenções no espaço físico da escola. Essas intervenções contribuirão para a interação entre a teoria e as práticas sustentáveis. Para a produção de energia elétrica foram instalados 12 painéis de energia solar ligados na rede elétrica. Um medidor exclusivo faz a aferição da produção de energia. Um banco com Painel Solar não ligado na rede elétrica foi instalado. Uma bateria é responsável por armazenar a energia produzida. Conectores USB estão instalados no banco, permitindo a recarregar de aparelhos eletrônicos. Um medidor de energia possibilita a leitura de produção e consumo de energia.

Foto 3 – Foto aérea das instalações já construídas do projeto.

Fonte: DAROS, 2021

Buscando o aproveitamento e uso racional de recursos hídricos foram instalados 2 coletores de água pluvial em um dos telhados da escola. Com capacidade de armazenar 300 litros de água cada um eles estão conectados a uma cisterna capaz de armazenar de 5.000 litros de água de chuva. Esta água armazenada é utilizada para a irrigação das hortas orgânicas e do sistema agroflorestal de recuperação de solo. A irrigação é feita através de um sistema gotejamento que aproveita a água da chuva captada pelos coletores para irrigar a horta orgânica. A produção da horta será utilizada na própria escola. O adubo usado nas hortas será produzido pelas vermiscomposteiras instaladas no colégio. Parte do resíduo orgânico produzido pela escola terá como destino essas composteiras.

Foram plantados exemplares das seguintes espécies nativas Ipê amarelo, ipê roxo, manacá, guabiroba, araçá, pitanga, mulungu, uvaia, goiaba e araucária. A criação de um Meliponário composto por 6 caixas de colmeias de abelhas nativas (3 colmeias da espécie Jataí e 3 da espécie Mirim) . O principal objetivo do Meliponário é didático. O mel produzido servirá à cantina do colégio. Também foi realizada a retirada de 3 exemplares de Pinus. Com a madeira das árvores foram feitos bancos e mesas para criar o espaço de convivência. A Construção da Sala Verde com o uso de Bambu e Telhas Ecológicas feitas através da reciclagem de embalagens TetraPark. Aplicando a técnica de bioconstrução, superadobe, foi construída uma arquibancada. Professores e funcionários participaram do processo de construção.

Foto 4 – Banco com Painel Solar, Sala Verde, Meliponário, Construção com técnica Adobe

Fonte: SORRENTINO, 2020

Com o uso das instalações já prontas, as que ainda serão construídas e com as ações socioambientais espera-se que sejam beneficiados diretamente pelo projeto

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2000 estudantes, mais de 150 de profissionais que atuam no colégio, além de outros integrantes da comunidade escolar. Pretende-se que A Criação do Centro de Educação Socioambiental, sirva de referência na temática da educação socioambiental. Com o desenvolvimento do projeto vislumbra-se conceber um modelo viável de replicação em outras escolas da rede estadual de ensino. Através do destino racional dos resíduos orgânicos produzidos pelo colégio estimasse que é possível reduzir de 260 kg para 130 kg semanais, a quantidade de lixo orgânico destinado ao aterro sanitário, através da separação e compostagem destes. É esperado que a compostagem do lixo orgânico reduzir a emissão de gases do efeito estufa (GEE) na escola em aproximadamente 126 toneladas de CO^2/eq por ano. Com a gestão adequada, em torno de 150 kg semanais de resíduos sólidos passíveis de reciclagem gerados na escola deixarão de ser enviados para o aterro sanitário, além de gerarem renda com possível capitalização.

O uso racional de recursos naturais, o tratamento e a destinação de resíduos sólidos de maneira eficiente podem gerar uma economia em torno de R$ 1.500,00 mensais nos custos do orçamento escolar mensal. Também tem-se como um dos resultados esperados a produção de material didático sobre o tema, facilitando a reprodução de conhecimentos, atitudes e valores sustentáveis em outras escolas e esferas sociais bem como o registro, a produção, a edição e a difusão de material audiovisual sobre o projeto e temas associados em diversas mídias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a aplicação do projeto, percebe-se a transformação da escola em um espaço educador sustentável, a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares que produzam ações e reflexões sobre essa temática, visando à construção, adoção e difusão de práticas e valores socioambientais sustentáveis por toda a comunidade escolar, aliadas ao engajamento dos estudantes na vida escolar e na transformação social, à práticas pedagógicas interdisciplinares e inovadoras e à possibilidade de replicação do projeto em outros lugares (escolas, bairros, etc.)

REFERÊNCIAS

BORGES, Carla. **O que são espaços Educadores Sustentáveis**. Espaços Educadores Sustentáveis. Tv Escola/ Salto Para O Futuro. Ano XXI Boletim, p. 11-16, jun. 2011.

DIAS, R. **Gestão ambiental: responsabilidade social e sustentabilidade**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIMA, G. F. da C. **A institucionalização das políticas e da gestão ambiental no Brasil: Avanços, Obstáculos e Contradições.** Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 23, p. 121-132, jan./jun. 2011. Editora UFPR.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação**: **uma abordagem teórico - prática dialogada**. Curitiba : Intersaberes, 2014

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 2001.

SORRENTINO, M.; PORTUGAL**, S. Educação Ambiental e a Base Nacional Comum Curricular. P**arecer elaborado a pedido da Coordenação-Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação, 2016. Disponível em http://ixfbea-ivecea.unifebe.edu.br/wiew/information/downloads-consulta-publica/3.pdf Acesso 29/10/2017

5.5.43 QUEM MORA NO MANGUE? O USO DE CHAVES DE IDENTIFICAÇÃO NA AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO DA FAUNA DE INVERTEBRADOS DOS MANGUEZAIS

Clara Regina Silva Santos[565]

Lucimara Mendes Xavier[566]

Ana Caroline da Silva Martins[567]

José Roberto Caetano da Rocha[568]

Cassiana Baptista Metri[569]

Tânia Zaleski[570]

RESUMO

O manguezal é um ecossistema caracterizado por sua alta biodiversidade, seu importante papel ecológico e econômico, sendo alvo de constantes ações degradantes decorrentes das pressões antrópicas, em parte, devido a visão depreciativa deste ecossistema. Assim, a educação ambiental com enfoque nos manguezais é urgente. A estratégia PBE se mostra uma alternativa viável para esse fim, pois insere os estudantes na realidade local, aproximando-o dos problemas existentes, dos organismos que dele dependem, incentivando a sua preservação. O presente trabalho tem como objetivo confeccionar chaves dicotômicas destinadas a estudantes do ensino básico e a comunidade, que aliadas à estratégia PBE auxiliarão no reconhecimento de espécies de invertebrados ocorrentes nos manguezais paranaenses. Adicionalmente será desenvolvido um guia de uso destinado a professores, contendo informações sobre o funcionamento das chaves, propostas de atividade e avaliação. Para a construção das chaves, realizou-se previamente um levantamento bibliográfico da fauna local. Realizou-se uma expedição ao manguezal do Rocio, Paranaguá e foram registrados 9 taxa. As características morfológicas características dos grupos, tais como presença de concha, olhos, número de patas serão utilizadas na confecção dos parágrafos alternativos das chaves dicotômicas. O registro de espécies não listadas na bibliografia e a ausência de algumas espécies comumente ocorrentes enfatizam a necessidade de mais expedições a campo. A correta identificação dos taxa ocorrentes nos manguezais possibilitará obter informações a respeito do seu status de conservação, papel ecológico e principais ameaças, estimulando os alunos a reconhecerem a importância desse ecossistema e propor ações para sua conservação, compreendendo seu papel como agentes transformadores.

Palavras-chave: Place Based Education (PBE). Educação Ambiental. Chaves de identificação. Ensino Fundamental. Metodologias ativas.

1 INTRODUÇÃO

[565] Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas, UNESPAR - clararesilva@gmail.com
[566] Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas, UNESPAR - lucixaviermendes07@gmail.com
[567] Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas, UNESPAR - carocaroline5437@gmail.com
[568] Doutor em Química Analítica, UNESPAR - jose.rocha@unespar.edu.br
[569] Doutora em Zoologia, UNESPAR - cassimetri@gmail.com
[570] Doutora em Zoologia, UNESPAR - taniazaleski@gmail.com

Os manguezais são ecossistemas presentes em zonas de maré, áreas onde há uma mistura entre as águas continentais e marinhas, como por exemplo, estuários, baías e lagoas costeiras. Esses ambientes estão dispersos em locais em que as condições topográficas físicas do meio são favoráveis a sua formação (SEMADS, 2001).

Considerados como berçários naturais por abrigar inúmeras espécies biológicas e servir como local de nidificação (CUMIN et al., 2011), são um dos ecossistemas mais produtivos do planeta e de grande importância para a manutenção da biodiversidade. Auxiliam na redução da vulnerabilidade costeira, protegendo-a contra possíveis eventos climáticos, atuando como uma barreira, retendo os sedimentos provenientes das bacias hidrográficas e metais pesados, reduzindo a ação dos processos erosivos e estabilizando o clima através da ciclagem de nutrientes (ICMBio, 2018). Vale ressaltar ainda a sua importância econômica, já que abrigam diversas espécies como moluscos, crustáceos, peixes, caranguejos e acabam formando um grande elo com a comunidade pesqueira que comercializa e consome esses animais (SEMADS, 2001).

Apesar de seu papel significativo para o bem estar ecológico e econômico, esses ecossistemas estão sendo ameaçados. No Brasil, os manguezais têm sofrido com a perda da vegetação, a deterioração da qualidade dos ambientes aquáticos, devido à ações antrópicas, principalmente pela ocupação indevida, à poluição e às mudanças na hidrodinâmica. Estima-se que 25% dos manguezais em todo o país tenham sofrido com a degradação desde o começo do século XX (ICMBio, 2018).

A inclusão desses ambientes como Área de Preservação Permanente (APP) são medidas para sua conservação e preservação (art. 4, VI e VII da Lei n. 12.651/2012). Recentemente, porém, o Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama) revogou duas resoluções normativas que protegiam áreas de preservação permanentes de restingas e manguezais (nº 303/2002), tornando essas áreas vulneráveis a possíveis ameaças. Por esse motivo, se faz necessário ampliar a conscientização a respeito da importância da preservação desse ecossistema.

Nesse contexto, a educação baseada no local (PBE, do inglês, Place Based Education), se mostra uma alternativa viável, por se tratar de uma abordagem focada no aluno que estimula a investigação de questões fundamentais da comunidade (LOVELESS, 2021), na busca de soluções dos problemas locais. Os alunos são

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

levados a campo, onde poderão visualizar e aprender sobre a realidade local, conhecendo os organismos que dele dependem e incentivar sua preservação.

No processo de compreensão da fauna local o uso de ferramentas como chaves de identificação taxonômicas, podem atuar como um facilitador na identificação dos táxons ocorrentes (SINH; WIEMERS; SETTELE, 2017). As chaves dicotômicas são o tipo mais popular de chaves de identificação, caracterizadas por frases e parágrafos contendo descrições morfológicas dos táxons e que ao serem selecionadas possibilitam a identificação do táxon (SINH; WIEMERS; SETTELE, 2017). A correta identificação das espécies possibilitará identificar seu papel ecológico no ambiente, o status de conservação e as principais ameaças.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo desenvolver chaves de identificação dicotômicas para invertebrados ocorrentes em manguezais do litoral paranaense, destinados à educação ambiental de estudantes do ensino básico e à comunidade, em um contexto de Aprendizagem Baseada no Local.

2 DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, realizou-se o levantamento bibliográfico (BROGIM; LANA, 1997; BLANKENSTEYN; MOURA, 2002; WESTPHAL et al., 2008; WESTPHAL, 2012; LOPES, 2011; SANDRINI-NETO, 2007) para a identificação das espécies de invertebrados comumente encontradas nos manguezais no litoral paranaense, servindo de base para a construção das chaves dicotômicas que serão utilizadas na identificação de organismos.

A etapa seguinte consiste de expedições aos manguezais paraenses. Uma expedição piloto realizada no manguezal do Rocio em Paranaguá-PR, identificou a presença de 9 táxons (Figura 1). Ademais novas expedições serão realizadas no mesmo local e no manguezal de Amparo, Paranaguá-PR.

Para o desenvolvimento das chaves dicotômicas estão sendo selecionadas e descritas as características morfológicas macroscópicas partindo das mais amplas até as mais específicas. Essas informações permitirão a construção de duas alternativas antítese que encaminharão, de forma sequencial, para dois grupos distintos de seres vivos. Os táxons utilizados nas chaves dicotômicas serão ilustrados, permitindo relacionar estruturas morfológicas presentes na chave de identificação com a morfologia dos organismos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ainda que chaves dicotômicas sejam ferramentas usualmente utilizadas por pesquisadores, a sua utilização em sala de aula pode ser dificultada devido à presença de nomes de estruturas complexas ou por dependerem da dissecação do animal. Dessa forma, essas chaves serão enriquecidas com ilustrações e focando características morfológicas externas, facilmente reconhecidas por estudantes do ensino básico.

Adicionalmente, está sendo desenvolvido um guia para professores com sugestões de aulas práticas; contendo informações biológicas e ecológicas das espécies ocorrentes e como essa ferramenta pode ser aplicada. Ademais, o guia contará com propostas de atividades de apoio e alternativas de avaliação.

As chaves dicotômicas serão testadas, utilizando primeiramente os exemplares presentes na coleção de Zoologia da Universidade Estadual do Paraná -UNESPAR - Campus Paranaguá, realizando assim as correções necessárias. Na sequência, as chaves serão testadas por pequenos grupos acadêmicos do curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas da UNESPAR.

Resultados prévios

Dentre os táxons encontrados, destaca-se o subfilo Crustacea, e as ordens Decapoda e Thoracica. Os representantes dessa primeira ordem destacam-se pela presença de dois pares de antenas, um par de olhos, cinco pares de patas ambulacrais, pinças chamadas de “quelas", abdômen reduzido e carapaça. Seu tamanho pode variar de poucos milímetros a poucos metros, sendo encontrados em ambientes aquáticos e terrestres (HICKMAN et al., 2016). Os Thoracica, popularmente conhecidos como cracas apresentam uma carapaça, um manto que envolve o corpo e secreta as conchas de placas calcáreas, uma cabeça reduzida e seu abdômen ausente. Esses organismos quando adultos são sésseis, e podem ser encontrados no substrato de ambientes marinhos e em zonas-entre marés (HICKMAN et al., 2016).

A classe Bivalvia, caracteriza-se pela presença de conchas bivalves presas uma à outra através de ligações, possuindo uma simetria bilateral e uma cabeça rudimentar sem olhos. São animais basicamente bentônicos, encontrados principalmente em ambientes marinhos em planícies lodosas litorâneas no substrato (HICKMAN et al., 2016). A classe Polychaeta, caracterizada pelo seu tamanho reduzido, atingindo normalmente de 5 a 10 cm, com espécies menores que 1 mm ou até aquelas que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atingem 3 m de comprimento, podem ter cores brilhantes (verde e vermelho), iridescentes ou opacos. Muitos poliquetas vivem sobre rochas, entre fendas de corais, ou dentro de conchas vazias (HICKMAN et al., 2016).

Figura 1. Representantes de invertebrados encontrados no Manguezal do Rocio. **A.** Uca maracoani, Arthropoda. **B.** Aratus pisonii, Arthropoda. **C.** Polychaeta, Annelida. **D.** Balanidae, Arthropoda. **E.**Tellina sp, Mollusca. **F.** Mytella charruana, Mollusca. **G.** Tagelus divisus, Mollusca. **H.** Neritina virginea, Mollusca. **I**. Paguroidea, Arthropoda.

Fonte: Santos, 2021; Martins, 2021

Dentre as espécies listadas previamente, registrou-se a adicionalmente a presença de Aratus pisonii, Balanidae, Polychaeta, Tellina sp e Uca maracoani. Em contrapartida, espécies como, Ucides cordatus (considerados comuns na região), Sesarma remctu e Chasmagnathuz granulata, não foram encontrados na visita a campo. Novas expedições podem confirmar a ocorrência dessas espécies e novos registros. Contudo, não é possível descartar que ações antrópicas locais alterem a estrutura ecológica local, levando a substituição de espécies e a remoção de espécies comumente encontradas nesses ecossistemas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Baseada no Local aliada ao uso das chaves dicotômicas é uma estratégia que permite o levantamento de informações acerca de questões ecológicas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e econômicas de um ambiente no qual os estudantes estão inseridos, possibilitando a formação de uma consciência crítica. Essas estratégias, possibilitam que os alunos atuem como protagonistas do processo de ensino aprendizagem, estimulando-os a investigar e agir sobre a realidade local, através de uma atuação mais consciente em prol da preservação.

REFERÊNCIAS

BLANKENSTEYN, A.; MOURA, R. S. D. Lista preliminar das espécies da macrofauna de fundos inconsolidados da Baía de Guaratuba, Paraná, Brasil. **Rev. Bras. Zool**, [S.l.], v.19, n. 3, p. 715-72, 2002. Disponível em: http://docplayer.com.br/54176433-Lista-preliminar-das-especies-da-macrofauna-de-fundos-inconsolidados-da-baia-de-guaratuba-parana-brasil.html. Acesso em 25 jun. de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei n° 12.651, 25 de maio de 2012. Considera-se Área de Preservação Permanente, em zonas rurais ou urbanas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de maio de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm. Acesso em 23 de jun. de 2021.

BROGIM, R. A; LANA, P; Espectro alimentar de Aratus pisonii (H. Milne Edwards, 1837), Chasmagnatus granulata Dana, 1851 e Sesarma rectum Randall, 1840 (Decapoda, Grapsidae) em um manguezal da Baía de Paranaguá, Paraná. **Iheringia, Sér. Zool.,** Porto Alegre, v. 83, n. 35-43, 30, out. 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/308347811_Espectro_alimentar_de_Aratus_pisonii_H_Milne_Edwards_1837_Chasmagnatus_granulata_Dana_1851_e_Sesarma_rectum_Randall_1840_Decapoda_Grapsidae_em_um_manguezal_da_Baia_de_Paranagua_Parana. Acesso em 25 de jun. de 2021.

CUMIN, A. et al. **REBIMAR:** Levando a região costeira paranaense para sala de aula. Pontal do Paraná: Associação MarBrasil, 1 ed. Pontal do Paraná: Associação MarBrasil, 2011.

HICKMAN-JR, C. P. et al. **Princípios Integrados de Zoologia**. 16. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016.

ICMbio. **Atlas dos Manguezais do Brasil.** 1. ed. Brasília: Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, 2018.

LOPES, O. L. **Fauna Associada às Macroalgas Epífitas no manguezal do Rio das Garças, Guaratuba, Paraná**. 2011. 153 p. Tese (Doutorado em Zoologia) - Instituto de Ciência Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

LOVELESS, B. **"Guide on place-based education".** Education corner. Disponível em: https://www.educationcorner.com/place-based-education-guide.html. Acesso em: 25 de jun. de 2021.

SANDRINI-NETO, L. **Escalas de variabilidade espacial na distribuição e densidade do caranguejo- Ucides cordatus (Brachyura: Ocypodidae) em manguezais da baía de Paranaguá (Paraná Brasil).** 2007. 39 p. Tese (Bacharelado em pesquisa oceanográfica) - Instituto de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Pontal do Paraná, 2007.

SEMADS. **Manguezais Educar para proteger**. 1 ed. Rio de Janeiro: FEMAR, 2001.

SINH; WIEMERS; SETTELE. **Proposal for an index to evaluate dichotomous keys,** ZooKeys, [S.l.], v. 685, p. 83-89. jul, 2017. Disponível em: https://zookeys.pensoft.net/article/13625/. Acesso em: 25 de jun. de 2021.

WESTPHAL et al. Estado da Arte das pesquisas com o Caranguejo-uçá: Ucides cordatus. **Archives of Veterinary Science**, Curitiba, v.13, p.151-166, fev. 2008. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/veterinary/article/view/12896/8756. Acesso em: 29 de jun. de 2021

WESTPHAL, G. G. C. **"Ecologia da ostra do mangue Crassostrea brasiliana (Lamarck, 1819). Em manguezais da Baía de Guaratuba - PR.** 2012. 118 p. Tese (Doutorado em Zoologia). Faculdade de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5.5.44 TRABALHO DE CAMPO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS NO RECÔNCAVO DA BAHIA.

Nilton de Oliveira[571]

Tiago Ribeiro Santos[572]

Reinaldo dos Santos Silva[573]

Antônio Puentes Torres[574]

Rodrigo Pessoa da Conceição[575]

RESUMO

O processo ensino aprendizagem deve ser entendido e desenvolvido por todos os envolvidos como uma construção inacabada. A oportunidade do planejamento é o momento em que os diferentes sujeitos devem pôr em prática os diferentes aprendizados, as experiências vividas. No presente texto, três profissionais educadores com algumas décadas de atuação em diferentes níveis do ensino no Recôncavo baiano, município de Elísio Medrado - BA, apresentam seus aprendizados enfatizando a importância do planejamento, da atividade de campo e da educação ambiental como possibilidades de incentivar a participação de coletivos extra escola no processo ensino aprendizagem e por consequência envolver e melhorar os resultados das escolas a exemplo o Índice de Desenvolvimento da Educação básica – IDEB. Experiências que foram apresentadas norteadas por três situações vivenciadas no dia a dia de uma unidade escolar: a) o planejamento, b) interdisciplinaridade ou transversalidade de conteúdo, c) educação ambiental e atividade de campo. As experiências de pais, de representantes comunitários, são de grande valia no processo ensino-aprendizagem, é uma necessidade cotidiana envolver diferentes sujeitos, ações e conteúdos se vemos e pensamos além de nós mesmos em nossas atuações. Nessa dinâmica de experiências e participação como possibilidade de se ampliar os horizontes do ambiente escolar, a educação ambiental nos oferece diferentes nexos e conexão nesse processo.

Palavras-chave: Aprendizagem. Comunidade. Educação. Participação. Trabalho de campo**.**

1 INTRODUÇÃO

No dicionário de usos do Português do Brasil, Borba (2002, pág. 1338) ao definir a termo recôncavo, apresenta três definições, no mínimo sugestivas: a) cavidade, gruta; b) lugar bem delimitado e escondido; c) extensa região fértil da Bahia. Para este nosso texto interessa-nos, extensa região fértil da Bahia.

[571] Doutorando em Geografia, Universidade Federal da Bahia, *niltonde@uol.com.br*
[572] Graduando em Geografia, Universidade Federal da Bahia, *t.ribeiro@ufba.br*
[573] Graduado em Geografia, Universidade do Estado da Bahia, reinaldo.rvj@hotmail.com
[574] Doutor em Geografia, Universidade do Federal da Bahia, antoniopuentes@hotmail.com
[575] Graduando em Geografia, Universidade do Federal da Bahia, *drigopessoa_2@hotmail.com*

Em relação ao início do cultivo da cana-de açúcar no Recôncavo baiano, no período do Brasil colônia Júnior (2004, pág. 32), escreve: “o clima quente e úmido da costa ser-lhe ia bastante favorável [...], na planície litorânea hoje ocupada pelo Estado de Pernambuco; e do contorno da baía de Todos os Santos, o Recôncavo baiano”. Recôncavo baiano que ao nosso entendimento, não condiz com gruta, muito menos com espaço escondido, ao contrário espaço aberto com nexos e conexões com diferentes espaços e culturas.

É desse Recôncavo fértil, de solos de massapé que nos interessa destacar experiências exitosas de profissionais que há quatro décadas acreditam na educação ambiental e, trabalhos de campo, como uma possibilidade de fortalecer o interesse de estudantes a continuarem seus estudos, evitar a evasão escolar, despertar o interesse pela pesquisa interdisciplinar e melhorar os desempenhos, inclusive, o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no município.

As experiências apresentadas na seção (4) acontecem regularmente no município de Elísio Medrado – BA, que conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Brasil (2010), contava com 7.947 habitantes e, em 2020, a população estimada em 8.126 habitantes. Conforme Brasil (2020), nesse município, a taxa de escolarização da população com idade entre 6 e 14 anos é de 99,6% (noventa e nove virgula seis pontos percentuais).

Nesse pequeno município, a cada início de ano, na oportunidade dos planejamentos pedagógicos, os professores e professoras têm por obrigação incluírem em seus planos e estratégias oportunidades diversas de aulas fora das paredes da escola, trabalhos em campo, envolvendo os diferentes atores que fazem parte do processo ensino aprendizado, de modo especial a comunidade externa, como uma proposta capaz de despertar interesse pela pesquisa e melhorar o desempenho da escola na totalidade.

Há mais de quatro décadas, a educação ambiental está inserida nos planejamentos das escolas de primeiro e segundo graus no município de Elísio Medrado. Nos anos finais da década de 1980, a Escola Estadual João Durval Carneiro incluiu em seu quadro curricular a disciplina Educação Ambiental na parte diversificada do currículo. Após pouco mais de uma década, numa proposta de renovação curricular no município, a Educação Ambiental deixou de ser uma disciplina ‘isolada’ e passa a integrar os conteúdos interdisciplinares ou transdisciplinares.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quer seja na condição de disciplina da parte diversificada, quer na condição de conteúdo interdisciplinar ou transdisciplinar, a educação ambiental proporciona nexos consistentes no processo ensino aprendizagem em todos os níveis da educação.

O presente texto visa socializar experiências de educadores que, ao logo de quatro décadas desenvolvem suas atividades pedagógicas em escolas de primeiro e segundo graus das redes municipal, estadual e particulares no município de Elísio Medrado no Recôncavo baiano. A disposição do município de Elísio Medrado no Recôncavo baiano pode ser observada na Figura 1.

Figura 1: Localização do Recôncavo Baiano.

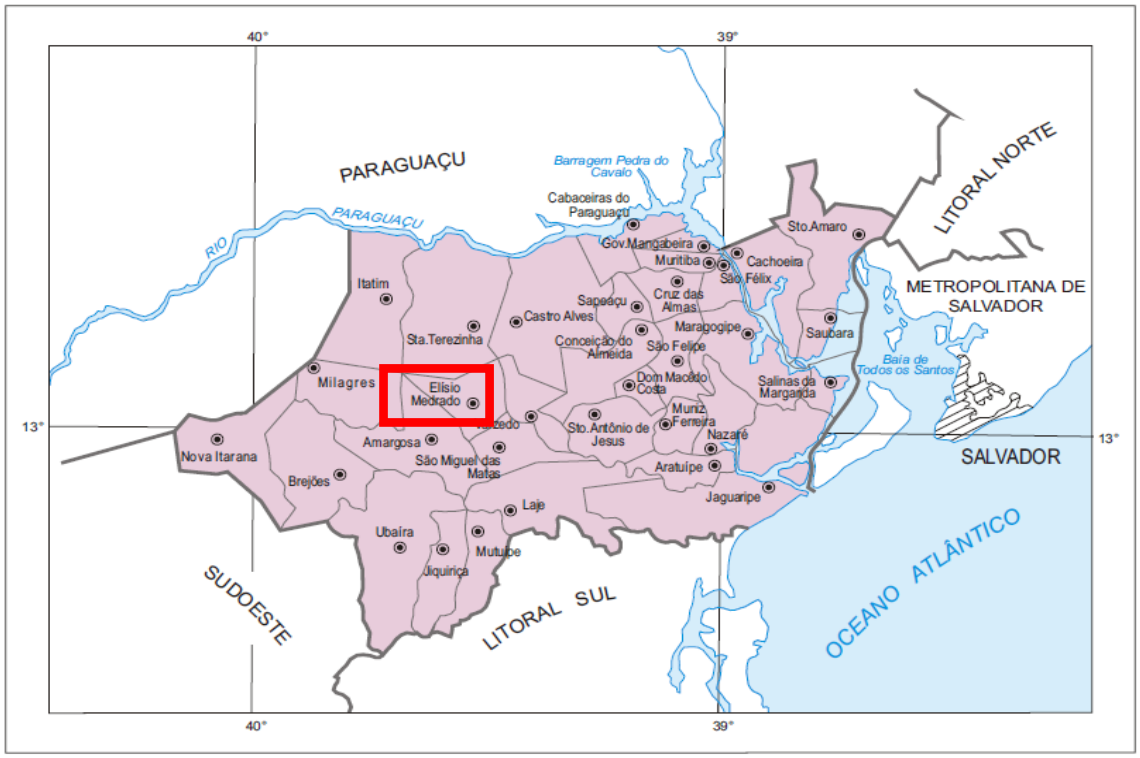

Fonte: Brasil, 2020. Produção própria dos autores.

2 PARTICIPAÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TRABALHO DE CAMPO

No processo ensino aprendizagem, o mudo exterior à escola não pode ficar de fora do processo. Diferentes realidades que permeiam o cotidiano dos meninos e das meninas que vão à escola devem ser colocados no centro dos interesses; cabe aos professores ver e pensar claramente as melhores estratégias para aproveitar aquilo que, muitas vezes é de grande interesse da maioria dos estudantes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao se falar em diferentes participações no processo ensino-aprendizagem no município de Elísio Medrado e os diferentes envolvimentos, concorda-se com Schmitz, Tenório e Machado (2010, pág. 109), ao afirmarem que "gestão democrático-participativa implica não só a participação de toda a comunidade escolar, mas também da comunidade externa, representada pelos pais dos alunos e outros membros, e líderes comunitários". Esses mesmos autores destacam ainda:

> Se uma escola, através de um trabalho como equipe, estabelece uma visão compartilhada da escola - o que ela pretende ser no futuro, e se a comunidade escolar compartilha conhecimento sobre a sua missão – o que a escola se propõe a fazer, definindo com clareza objetivos e metas – plano de estratégia e de implementação, maior será a sua eficácia".

De fundamental importância no processo ensino aprendizagem, o planejamento não pode ficar de lado ao se falar em participação. Planejar é definido por Borba (2002) como: fazer o plano ou a planta; projetar. Quem não projeta improvisa. Somente se projetando, se definindo como e quando as estratégias e ações acontecerão é que será possível um real envolvimento dos diferentes atores que podem e devem ser envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Assim como, vale refletir o que escreveu Claval no livro Terra dos Homens a Geografia.

> "A explosão demográfica, a evolução do nível de vida e o aumento do nível de consumo impõe outras atitudes: o futuro ecológico do planeta está nas mãos dos homens. Cabe a eles agir de modo a que este continue sendo acolhedor para nós" (CLAVAL, 2010, pág. 128).

Mas, de que modo agir para que o planeta não deixe de ser acolhedor para com cada um e cada uma? A escola pode ser um viés e a educação ambiental um fio condutor para que se continue nessa busca de equilíbrio. Deixar de acreditar num futuro melhor envolvendo meninos e meninas que vão à escola com as questões que envolvem o futuro ecológico do planeta é no mínimo uma pessimíssima atitude.

As oportunidades de trabalho de campo não devem ser entendidas como meros passeios, mas como oportunidades de refletir o presente e o futuro. No planejamento da escola se faz necessário uma integração entre professores, representantes de classes, pais e outros sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, esclarecendo entendimentos plurais no que se refere às atividades de campo devidamente organizado pela comunidade envolvida no processo.

A educação ambiental é uma possibilidade basilar para as oportunidades de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

trabalho de campo. A observação orientada, sobretudo pelos professores das áreas de ciências da natureza facilitará o alcance dos objetivos propostos para a atividade.

Registros, relatórios, observações individuais ou mesmo de pequenos grupos devem ser orientados por professores, ou por responsáveis de grupos. As atividades de campo devem ser realizadas sempre que possível se pensando uma aprendizagem continuada; os trabalhos pós atividade de campo, devem ser orientados e desenvolvidos sempre com a participação de diferentes sujeitos.

3 METODOLOGIA

No que se refere a metodologia escolhida na construção desse texto, optou-se pelo relato de experiências entre profissionais educadores. Experiências são como que combustíveis indispensáveis na construção do conhecimento, na formação do homem e da mulher contemporâneos que se formam e informam-se numa relação dialética dos acontecimentos cotidianos.

Ao se falar em experiências, é oportuno o entendimento de Tuan, ao afirmar que: “Experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras por intermédio das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade [...]. A experiência está voltada para o mundo exterior. Ver e pensar claramente vão além do eu” (TUAN, 2013, pág. 17).

Experiências que foram apresentadas norteadas por três situações vivenciadas no dia a dia de uma unidade escolar: a) o planejamento, b) interdisciplinaridade ou transversalidade de conteúdo, c) educação ambiental e atividade de campo. Norteados nessas situações cada educador deu sua contribuição, conforme suas atuações e experiências dentro e fora da sala de aula.

4 NOSSAS EXPERIÊNCIAS DENTRO E FORA DAS PAREDES DA ESCOLA

Dentre os relatos deste trabalho temos experiências que variam de mais de três décadas de construções coletivas a partir da escola. Assim como, de experiências que abrangem outras áreas dos conhecimentos, bem como as diferentes dificuldades encontradas na educação ambiental. E por fim, os desafios e possibilidades do trabalhado de campo.

4.1 Experiência 1 - Três décadas de construção coletiva a partir da escola.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Educador 1 - Iniciou a profissão que escolheu há trinta e seis anos e alguns meses. Era o ano de 1985, quando passou a fazer parte do quadro de educadores do município de Elísio Medrado - BA e, assumiu duas classes multisseriadas na atual vila de Monte Cruzeiro. Turno matutino, meninos e meninas da alfabetização à 2.ª série; turno vespertino, meninos e meninas da 3.ª e 4.ª séries.

A partir do ano 1987, assumiu turmas de 5.ª a 8.ª séries na sede do município. Nosso planejamento toma novos rumos; planejar, executar e avaliar se torna uma trilogia real. É a partir desse ano que, no planejamento se começa a falar em educação ambiental na escola e, no ano seguinte, se consegue inclui-la como disciplina na parte diversificada do quadro curricular da Escola Estadual João Durval Carneiro, a primeira escola a ter aprovação da secretaria estadual de educação para a disciplina no quadro; anos depois, se repensou e, se retirou a educação ambiental como disciplina.

Durante cerca de uma década, nas oportunidades do planejamento, educação ambiental foi tratada em sua 'caixinha', até se entender a necessidade de que cada educador (a) deveria encará-la na condição de conteúdo interdisciplinar ou transdisciplinar. Avanços ou retrocessos, ocorre que de alguma maneira mais educadores se não desenvolviam educação ambiental, ao menos buscavam se envolver com a temática, e, em diferentes oportunidades: dia mundial da água, dia mundial do meio ambiente, etc., somavam com os mais envolvidos numa tentativa da prática da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade.

Quanto a atividade de campo, vale destacar que nossas experiências são verdadeiros laboratórios de conhecimento. A começar pelo planejamento, envolvendo efetivamente a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, são oportunidades de efetivo envolvimento da comunidade interna e externa a escola. Toda atividade de campo ocorre com significativa participação de professores, gestores, pais, membros da comunidade externa.

Voltando-se à introdução, onde se enfatizou o Recôncavo e suas terras férteis, esse é um dos espaços preferidos quando possível as atividades de campo. Não nos esquecendo que desde o planejamento é pensado as diferentes possibilidades de contribuições resultantes dessa atividade, relatórios, exposições, relatos. Tudo devidamente acordado entre educandos educadores. As atividades de campo, são oportunidades de grade valia no processo ensino aprendizagem, entende-se ser uma necessidade, a escola proporcionar tais momentos com seus estudantes, dado que o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

trabalho de campo pode favorecer na descoberta de respostas para dúvidas adormecidas até mesmo entre educadores.

4.2 Experiência 2 – Arte e educação ambiental na escola

Educador 2 - Com 22 anos de experiências no ensino fundamental 1, exercendo atividades docentes em escolas tanto da zona urbana quanto na zona rural, anos de desafios, inquietações e aprendizagem. Desafios e inquietações sobretudo por acreditar na possibilidade de poder oferecer mais, e o melhor, para as classes onde tem desempenhado sua função de educador, sempre buscando melhorar sua formação para melhor contribuir com as classes onde trabalhada.

Entendendo o ato de planejar como uma obrigação dentro e fora da escola. Qualquer organização que deseja se superar, será necessário planejar para atingir os objetivos propostos; é no início do ano letivo que melhor se exercita a ação planejar, no planejamento se vislumbra o futuro das nossas ações, avanços e possibilidades de envolvimentos dentro e fora da unidade escolar.

Em algumas oportunidades foi possível participar de diferentes atividades de campo promovida pela Escola Estadual João Durval Carneiro em final dos anos 1980 e na década de 1990. Compreendendo a atividade de campo como uma oportunidade de se exercitar efetivamente a Inter e a transdisciplinaridade, visto que, nessas oportunidades, nós professores e a comunidade externa colocamos nossa possibilidade e dificuldades para serem trabalhadas e se possível resolvidas de modo conjunto. Se concorda com Barbosa (1985) que destaca a importância do envolvimento da comunidade no processo empírico.

A participação de representantes estudantis, pais, associações acontecem quando se precisa planejar uma atividade que se depende de recursos humanos, financeiros, materiais, dificilmente será disponibilizado pela escola sem uma verdadeira "batalha". As atividades de campo foram muito significativas em sua formação, sempre que possível envolvendo suas classes com essa prática. Foi importante na sua formação, certamente ajudará na formação das classes onde desempenha sua função de educador.

4.3 Experiência 3 – atividades de campo e educação ambiental

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O educador 3, atua nos três níveis de educação: fundamental, médio e superior. Diante da diversidade que enfrenta cotidianamente o planejamento é um ingrediente inseparável nas suas ações, não apenas em início de ano letivo, mas a cada dia, a todo momento. Planejar para não se perder. Planejar para executar o melhor possível as ações que a ele compete seja na escola ou no seu cotidiano familiar e comunitário.

Por ser um educador da área de Ciências Humanas, geógrafo de formação, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade é um exercício constante entre colegas de outras áreas do conhecimento e, principalmente, de áreas afins. Entendendo que dialogar entre as diferentes áreas resulta em novos aprendizados. Nesse sentido se concorda com Gregory (1992, pág. 330), que ao se referir ao ensino de Geografia afirmar que “é inevitável que haja maior interação com outras disciplinas engendrando aumentar a responsabilidade da Geografia Física sem divorciar demais seus ramos”. Em outras palavras, isso é interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, uma possibilidade que tem dado certo em nossas iniciativas de ações fora da escola.

As atividades de campo não podem ficar de fora do processo ensino aprendizagem, sobretudo em turmas da educação fundamental, dado que é nesse estágio da vida que a maioria dos estudantes enfrenta gargalos, encruzilhadas que, por vezes até deixam a escola. Se a escola oferece oportunidades capazes de proporcionar prazer no processo de formação do educando, poderá contribuir nas tomadas de decisões que por vezes os levam a abandonar a escola.

Há dez anos de atuação em escolas, inicialmente, na educação básica, não se deixou passar despercebido as oportunidades de estar com os estudantes em atividades fora da escola, sempre buscando envolver outros profissionais, entendendo que a atividade de campo e a educação ambiental é uma necessidade, e favorece o envolvimento de colaboradores externos no processo educativo.

5 PALAVRAS FINAIS DOS AUTORES

Nessas linhas finais é importante destacar a lacuna que marcou nossas vidas a partir do mês de março de 2020 e continua no segundo semestre do ano 2021 – a pandemia da covid 19. Lacuna, sobretudo, quando nos referimos a prática do trabalho de campo, lacuna resultante do isolamento ‘obrigatório’ entre educadores e educandos e tantos outros isolamentos, por que não dizer, lacuna até mesmo no processo ensino aprendizagem? Sim, no ensino aprendizagem essa lacuna é real, e será difícil de ser

reparada.

Verdadeiramente, a pandemia nos impôs novas atitudes. As máscaras bloquearam nossas falas, esconderam nossos sorrisos. Nossas ideias prevaleceram.

Diante da atual realidade de isolamento que estamos vivendo, novas atitudes é uma necessidade. Pensar num futuro educacional e ecológico para meninos e meninas que iam à escola no início do ano 2020 e desejam continuar seu caminho, exigirá de cada um de nós, educadores, país, representantes comunitários, estratégias que lhes assegurem o direito ao aprendizado apesar da real lacuna que maculou nossos planejamentos e estratégias de ação desde o final da segunda década do século XXI, ano 2020.

Entendemos ser oportuna uma maior ênfase à prática da educação ambiental dentro e fora das salas de aula. Educação ambiental, em nossa casa, entre nossos familiares, nas oportunidades de diversões, mesmo com as restrições. Atitudes simples que por vezes podiam passar esquecidas, entre cada um de nós a exemplo, o simples ato de lavar as mãos, passaram a ocupar horários nobres em emissoras de rádio, televisão, páginas de destaques nos jornais escritos.

A tão 'repetida' frase "obrigatório o uso de máscaras" passou a ser destaque nas portas de acesso aos estabelecimentos que conseguiram funcionar nesse período: cemitérios, hospitais, farmácias, supermercados, etc., a educação ambiental nunca foi tão necessária em nossas vidas.

Mas, tudo isso vai passar. E quando se retomar o "novo normal", quando a máscara cair, será necessário novas atitudes, melhores planejamentos, mais importância para a educação ambiental, tratamos o ambiente com mais atenção. O futuro depende de cada um de nós, que nossos meninos e meninas voltem à sala de aula e que, em nossas portas de acesso não nos deparemos mais com: "obrigatório o uso de máscara". Educação ambiental é cuidar da vida, de cada um e de todos!

5 REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Arte – Educação: Conflitos e acertos.** São Paulo: Max Limonard, 1985.

BORBA, F. S. **Dicionário de usos do Português do Brasil**. Editora Ática, São Paulo, 20002.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <

https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em 15 de julho de 2021.

CLAVAL, P. **Terra dos homens: a geografia**. Tradução de Domitila Madureira. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

GREGORY, K.J. **A natureza da geografia física**. Tradução Eduardo de Almeida Navarro. Editora Bertrand Brasil S.A. Rio de Janeiro, 1992.

JÚNIOR, C. P. **História econômica do Brasil**. São Paulo: editora brasiliense, 2004.

TUAN, Y. F. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Lívia de Oliveira. Londrina: Editora Eduel, 2013.

SCHMITZ, H. TENÓRIO, R. M. BRITO, C**. A avaliação como suporte às políticas, à gestão e ao planejamento. IN: Indicadores da educação básica: avaliação para uma gestão sustentável**. TENÓRIO, R.M. BRITO, C. LOPES, U de M. organizadores. Salvador: EDUFBA, 2010.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5.5.45 UM GUIA PARA ELABORAÇÃO DE MISSÕES DESTINADAS A UM RPG EDUCATIVO

Diego Dias Sudul[576]

Luiza Fernanda Santos Luzio Lima[577]

Janete Dubiaski da Silva[578]

RESUMO

Jogos de RPG (Role playing game) se baseiam na execução de missões por parte dos jogadores, e E.D.E.N., um jogo didático, trata de um mundo fictício (Nova Eden) e pós apocalíptico, em que descendentes de resgatados de um planeta Terra destruído pela humanidade tentam se organizar com uma nova forma de vida e de relações que prezam pela sustentabilidade, baseada na Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos, bem como nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Para sua aplicação em turmas de formação de professores, numa disciplina de Educação Ambiental durante os anos de 2020 e 2021, mostrou-se necessária a construção de missões inéditas e contextualizadas num cenário de pandemia. Durante a criação delas, percebeu-se a necessidade de elaboração de um guia prático para facilitar essa construção por docentes que queiram utilizar esse RPG como ferramenta didática, ressaltando-se os pontos técnicos básicos acerca das relações entre desafios, resoluções e os temas abordados. O presente estudo teve, assim, como objetivo, redigir missões para o jogo E.D.E.N. e, adicionalmente, produzir um guia prático para a elaboração de missões destinadas a esse jogo. Para que esses resultados fossem atingidos, foi realizada revisão bibliográfica acerca da criação de missões e guias para RPGs e jogos didáticos, a fim de selecionar as características que moldariam as missões. Em seguida, foram desenvolvidos o cenário e as missões, estabelecendo-se situações-problema a serem resolvidas pelos jogadores no mundo fictício de Nova Eden. Por fim, foi elaborado o guia de produção de missões para o ensino de quaisquer temas que possam ser desenvolvidos por futuros professores, os quais desempenham o papel de mestres nesse jogo. O guia é constituído de sete tópicos: 1-Tema principal; 2- Conhecimentos necessários; 3- Situações-problema; 4- Principais soluções possíveis; 5- Entendendo o jogo; 6- Entendendo a missão e 7- Dicas básicas de mestragem. Foram desenvolvidas duas missões principais que, ao final, foram consideradas partes da composição de uma campanha, dadas suas interrelações, complexidade e extensão. As missões desenvolvidas se mostraram complexas e condizentes com a proposta inicial, mostrando seu potencial de uso em sala de aula.

Palavras-chave: Role-Playing-Game. Produção de jogos didáticos. Jogos educativos.

1 INTRODUÇÃO

Esse projeto é vinculado a uma pesquisa de mestrado intitulada Gamificação como metodologia ativa para a aprendizagem de Bioética: o potencial do Role Playing Game, que investiga o potencial do Role Playing Game (RPG) no ensino de Bioética e

[576] Graduando de Licenciatura em Ciências Biológicas, PUCPR, diegodias1405@gmail.com
[577] Graduanda de Licenciatura em Ciências Biológicas, PUCPR, luhsiog@gmail.com
[578] Doutora em Ciências Biológicas - Zoologia, PUCPR e UFPR, janete.dubiaski@yahoo.com.br

Direitos Humanos no Ensino Superior, que ocorre nas atividades do grupo de Pesquisa CNPq/PUCPR Bioética e Educação.

Quando se trata de RPG (Role Playing Game), existem diversas modalidades, sistemas e métodos de jogo. Este trabalho tem como foco o Jogo E.D.E.N, um RPG educativo que possibilita o ensino de grande variabilidade de temas possíveis, apresentando uma diversidade de níveis de dificuldade e complexidade, cabendo ao mestre do jogo (professor ou professora) planejar uma partida mais simples ou mais desafiadora a realidade de seus estudantes. O jogo foi concebido para aprendizagem em Bioética, Direitos Humanos e Sustentabilidade Ambiental, utilizando abordagem interdisciplinar, e oportuniza aos alunos que resolvam problemas em um universo fictício e na segurança da sala de aula, com a mediação do(a) professor(a).

Um RPG, sendo um jogo de interpretação de personagens, exige, dentre outras coisas, uma história coerente e com objetivos claros (VASQUES, 2008). Porém, a criação de histórias, nesse âmbito denominadas missões, não é algo simples, especialmente ao se usar do RPG para fins de ensino-aprendizagem.

O RPG é um jogo que, inserido no contexto educacional, tem potencial de fazer com que os estudantes experimentem o que é representar alguém totalmente diferente de si mesmo, enfrentando diversos problemas e desafios que não vivenciaram de outra forma, sendo, portanto, uma ferramenta pedagógica importante para viabilizar discussões éticas, envolvendo questões emocionais e morais. O fato de se construir diferentes missões para poder orientar e seguir uma linha de raciocínio cronológica e que faça sentido é algo que mantém o jogo vivo e atualizado, já que é possível transpor acontecimentos do cotidiano para o mundo hipotético do RPG (GOOD, CUNHA e DUBIASKI-SILVA, 2018).

Facilitar o processo de criação de missões expande as possibilidades para os mestres do jogo (professores) na sua prática docente. Assim, esse estudo se justifica por contribuir para a pesquisa à qual está vinculado, e tem por objetivo não somente produzir missões didáticas para o uso do E.D.E.N., mas também desenvolver um guia a partir do qual professores e outros interessados possam produzir suas próprias missões para o uso didático do Jogo E.D.E.N. Esse trabalho visa criar meios para evitar falhas teórico-metodológicas na concepção das missões do RPG no ensino-aprendizagem, proporcionando uma experiência adequada a sequências didáticas a serem futuramente propostas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 DESENVOLVIMENTO

O RPG foi criado nos Estados Unidos em meados de 1970, sendo “Dungeons & Dragons” seu primeiro grande sucesso. Seus criadores, Dave Arneson e Gary Gygax, conceberam um jogo totalmente focado em interpretação de papéis e criação e desenvolvimento de histórias fantasiosas. Essas histórias têm como principal foco a evolução e a interação entre os personagens. Partindo desse ponto, o RPG E.D.E.N. foi idealizado especialmente com intuito educacional para o ensino médio, tendo como característica ser aberto à criatividade docente para ser adaptado a variadas temáticas e tendo características de interdisciplinaridade (GOOD, CUNHA e DUBIASKI-SILVA, 2018). Mais recentemente, ele foi adaptado para o ensino superior, em plataforma para aulas síncronas, abordando temáticas de bioética, direitos humanos e sustentabilidade, e testado em turmas de formação de professores na disciplina de Educação Ambiental (SETIN, 2021). O RPG E.D.E.N. trata de um mundo fictício (Nova Eden) e pós apocalíptico, em que descendentes de resgatados de um planeta Terra destruído pela humanidade tentam se organizar com uma nova forma de vida e de relações que prezam pela sustentabilidade, baseada na Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos, bem como nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Esse estudo partiu da necessidade de se ampliar o jogo original com novas aventuras, abordando temáticas contemporâneas, em parte, para os estudos de Setin (2021). Assim, o objetivo foi, inicialmente, criar duas missões sistematizadas. A partir das sistematizações, percebeu-se que professores menos experientes na jogabilidade de RPGs, que seriam os mestres do jogo, poderiam ter dificuldades na elaboração e novas missões na sua experiência docente.

Nesse estudo, foram criadas duas missões que se caracterizam por serem extensas e com várias situações-problema que se sucedem. Cada situação-problema se desenvolve a partir da conclusão do problema anterior. As duas missões criadas compõem uma Campanha denominada “Pandemia”.

Os principais subtemas escolhidos para compor as missões envolveram a pesquisa prévia sobre algumas das principais doenças que foram capazes de gerar pandemias, tipos de doença e agentes mais plausíveis, os tipos de microorganismos causadores de doenças e seus principais sintomas plausíveis, além das relações socioambientais envolvidas. Em seguida foi decidido que os vírus seriam a melhor

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

escolha para representar o causador do cenário epidêmico necessário para a evolução da missão frente aos jogadores, a escolha do seu tipo morfológico e as taxas de mortalidade, transmissão e letalidade por ele fornecidas. Para finalizar as pesquisas, foi necessária a adaptação dos dados encontrados como parâmetros para descrever sintomas, transmissão, profilaxia e tratamento, juntamente com a decisão acerca dos principais conflitos relacionados com essa pandemia no universo de Nova Eden, onde as missões se dão.

A descrição do cenário e das missões foi baseada nos objetivos de aprendizagem a serem atingidos pelos estudantes (jogadores) ao final delas, mas trabalhados a partir de desafios apresentados em cada situação-problema desenvolvida numa rodada do jogo. Assim, a descrição do cenário no momento inicial do jogo, teve como foco principal a ambientação total dos jogadores, e a preparação para apresentar as situações-problema, para se chegar aos objetivos de aprendizagem.

Por fim, foi elaborado o guia de produção de missões que pudesse ser utilizado como, base não apenas para temáticas de bioética, direitos humanos e sustentabilidade, mas para quaisquer conteúdos que pudessem ser sugeridos por futuros mestres. Cada parte do guia apresenta explicações e um exemplo baseado na campanha idealizada. A principal intenção do guia é ser didático e auto explicativo e ele conta com sete tópicos principais: 1) Tema principal; 2) Conhecimentos necessários; 3) Situações-problema; 4) Principais soluções possíveis; 5) Entendendo o jogo; 6) Entendendo a missão e 7) Dicas básicas de mestragem.

A primeira parte, que discorre sobre a definição do tema principal da missão, conta com quatro subtópicos, envolvendo o descobrimento do problema primário, nível de dificuldade, problemas secundários desencadeados a partir da resolução do problema primário e problemas que podem surgir caso os jogadores não o controlem, como por exemplo, o avanço de uma doença de forma descontrolada que mata mais pessoas todos os dias.

Dando sequência ao guia, o segundo tópico foi elaborado para alertar o professor acerca do(s) conhecimento(s) básico(s), por parte dos jogadores, necessário(s) para resolver as situações-problema. Haveria necessidade de conhecimentos mais técnicos, prévios? Os conhecimentos necessários seriam trabalhados antes do jogo, ou ao longo da vivência do jogo? O terceiro item do guia discorre sobre a necessidade de previsão, por parte do(a) docente (mestre do jogo), acerca das possíveis resoluções das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

situações-problema que os estudantes (jogadores) possivelmente desenvolverão. É necessário estar preparado, para que o professor desenvolva o jogo de forma fluida mas ao mesmo tempo didática.

O quarto tópico tem como objetivo abordar tudo aquilo que os jogadores devem saber acerca do universo do jogo, envolvendo os principais acontecimentos do seu universo até o momento, além de esclarecer as regras, ou seja, e sua jogabilidade. O quinto tópico faz alusão a detalhes da aventura a ser vivenciada e interpretada, ou seja, a todo o cenário e ambientação de acontecimentos recentes, direcionando os jogadores para a missão. O último tópico apresenta um compilado de algumas dicas de mestragem, para auxiliar os professores que nunca tiveram, ou tiveram contato mais superficial com uma mestragem de RPG.

A primeira missão desenvolvida se intitula “Enfrentando a doença desconhecida”. Apresenta um total de 10 situações-problema e descreve algumas possíveis consequências que podem ser desencadeadas durante a partida, dependendo das escolhas dos jogadores. Eles devem descobrir com que tipo de doença estão lidando e ao mesmo tempo ajudar a população que está doente e em alguns casos morrendo, baseando-se na Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos e nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2015).

Já a segunda missão, intitulada “A segunda onda”, apresenta uma gama menor de situações-problema, apenas quatro, e um total de possíveis cinco consequências. As situações-problema e consequências dessa missão são mais extensas e envolvem diversos aspectos interdisciplinares. Durante a partida, os jogadores irão enfrentar preconceito social e declínio econômico em diversas comunidades de Nova Eden, abordando ainda problemas socioambientais devido ao animal reservatório da doença ser a principal fonte de renda de uma comunidade. Outras situações-problema que se sucedem envolvem as pessoas não respeitando as medidas de isolamento, um país detendo a patente da vacina e vendendo-a por preços exorbitantes aos demais, alguns problemas de espalhamento de inverdades referentes à cura e métodos de proteção contra a doença, além do possível colapso do sistema de saúde. Acrescenta-se que a produção de vacinas durante o desenrolar da missão não é suficiente, além de haver problemas de vigilância sanitária com o consumo da carne do animal a partir do qual o microorganismo causador da doença evoluiu e passou a infectar humanos e, por fim,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ocorre preconceito étnico, envolvendo o preconceito sofrido pelas pessoas da região onde a doença surgiu.

A produção de missões necessita de um amplo conhecimento acerca do funcionamento de um RPG, do sistema com o qual ele opera e, também, sobre as temáticas a serem trabalhadas usando-o como ferramenta didática. A campanha concebida, que corresponde a um conjunto de missões, apresenta inúmeros pontos interessantes como sua contemporaneidade, abordagem interdisciplinar do tema, favorecendo o pensamento complexo e possibilitando o desenvolvimento de uma análise crítica dos alunos, por ensinar através de situações-problema.

As adaptações realizadas em jogos, segundo Tuler (2019), têm a capacidade de maximizar as interações e a jogabilidade: dessa forma, tendo-se em mente os objetivos de estudo, é possível começar a adaptar e planejar sua aplicação. Adicionalmente, Brenner (2019, p. 5-7) afirma que é necessária criatividade acerca do tema escolhido, para que seja desenvolvida uma sequência didática adaptada para suprir as demandas e necessidades do criador. Deve-se considerar, ainda, que os alunos necessitam se imaginar dentro desse mundo para que as aplicações dessa ferramenta sejam de fato efetivas.

A criação e a adaptação de jogos como materiais didáticos são relatados em diversos estudos, como o de Tuler (2019), que adapta um jogo já existente para que sirva a novos propósitos e tenha outros objetivos principais, e o de Brenner (2019), que aplica uma versão de Dungeons & Dragons com pequenas adaptações educativas. Aquino (2020) mostra o passo-a-passo da criação de um jogo pedagógico para aulas de matemática, contudo não há registro de artigo acadêmico que faça referência direta ou alusão à criação de um guia próprio para preparação de histórias jogáveis de RPG didático.

As missões produzidas têm como inspiração o momento de pandemia que começou durante o ano de 2020 e perdurou até a conclusão deste trabalho e possui capacidade de instruir e ensinar diversas temáticas, de forma interdisciplinar, relacionadas com uma realidade atual e que certamente levarão a inúmeras reflexões sobre as situações que nossa sociedade está vivenciando.

Para Zeichner (1993, p. 15-17) existem diversas realidades no ambiente escolar, onde os estudantes estão inseridos em diferentes ambientes, cercados por vários tipos de influência, apresentando diversos obstáculos, visões de mundo e concepções de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

metas ou objetivos de vida. Segundo esse pesquisador, existe uma barreira entre essas diferentes visões e a realidade do professor, e enquanto não há um momento de grande ruptura, que mostre as realidades dos alunos, o professor não é capaz enxergar essas realidades de fato. Isso o impede de reconhecer e de experimentar pontos de vista alternativos ou de exercer diferentes formas de abordagem teórico-metodológicas que se complementem, bem como a utilizar ferramentas diferentes que auxiliem na aplicação direta ou indireta dessas abordagens. Ainda, de acordo com o autor, a sala de aula é um ambiente ativo e conflituoso além de acelerado e imprevisível. Por isso, a utilização do sistema de interpretação de personagens como uma ferramenta de ensino, tal qual um RPG, mostra-se importante, pois apresenta questões complexas e passíveis de se apresentarem no cotidiano, exigindo do jogador/estudante elaboração acerca de suas linhas de pensamento e provocando aprofundamento de suas reflexões para conseguir argumentação convincente, tão necessária ao jogo. Para que tudo isso se concretize, o professor tem que planejar muito bem a aventura a ser vivenciada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando do guia aqui proposto, um ponto é que, caso o professor já tenha uma bagagem de conhecimento sobre o tema abordado e certa vivência com RPGs, vai ser relativamente fácil produzir uma missão, porém caso isso não aconteça, pode ser muito desafiador de início e demandará algum tempo para construir a missão. Uma questão notada durante a produção do guia, é que os professores ainda precisam de alguma criatividade no decorrer da produção das missões, já que o guia auxilia apenas nas questões mais técnicas, e será necessário produzir uma história e seus acontecimentos.

As missões produzidas têm como inspiração o momento de pandemia que estamos vivendo e possui capacidade de instruir e ensinar diversas temáticas de forma interdisciplinar, relacionadas com uma realidade muito atual e que certamente levarão a inúmeras reflexões sobre as situações que nossa sociedade está vivenciando, provocando pensamento reflexivo e crítico. Já o guia mostra em sua totalidade, a possibilidade de adaptação do RPG para os mais diferentes temas desejados.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

AQUINO, T. G. **Disco estatístico: elaboração e utilização do jogo pedagógico em sala de aula de matemática no ensino médio**. Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT. Jan./2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12315

BRENNER, Laurence. **Playing with Dragons: Using Role-Playing Games to Support Academic Objectives**. Theses - Doctoral Dissertations. New York University. 2019.

ONU – Organização das Nações Unidas. United Nations Development Programme. **Sustainable Development Goals**. United Nations. 2015. Disponível em < http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/brochure/SDGs_Booklet_Web_En.pdf > Acesso em 14 de set de 2019.

SETIN, J. F. D; DUBIASKI-SILVA, J. e CUNHA, T R. **Gamificação como metodologia ativa para a aprendizagem de bioética: O potencial do Role Playing Game.** Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2021.

TULER, Natan Teixeira. **Desenvolvimento de um jogo investigativo sobre evolução do cérebro humano no ensino médio**. Tese - Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional, UFRJ, Jul./2019. Disponível em: https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/11102

VASQUES, Rafael Carneiro. **As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar.** 2008. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008. Disponível em : https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90316

ZEICHNER, Kenneth M. - **A formação reflexiva de professores : ideias e práticas.** Lisboa : Educa, 1993. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6. EIXO EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS

Coordenação:

Bárbara Raquel do Prado Gimenez Correa - PUCPR
Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros - IF - Presidente Epitácio
Rúbia Cristina Cruz - UNICAMP
Ione da Silva Cunha Nogueira - UFMS Três Lagoas

6.1 DESCRIÇÃO DO EIXO EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS

Educação das Infâncias abrange pesquisas e experiências que tratem da relação entre as infâncias e a Educação, na organização formal que abrange desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental, e os estudos que revelam as diferentes infâncias fora do espaço institucional. Nesse sentido, o eixo contempla estudos sobre as concepções de Criança, Infância e Educação, Diversidade, Diferenças e Desigualdades, com ênfase em categorias como Gênero, Relações Étnico-Raciais, Cultura, Classe Social, Políticas Públicas, Formação de Professores, Avaliação, Currículo, Culturas Infantis, Espaços e Tempos da educação das infâncias.

6.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS

Ana Paula Cordeiro - UNESP
Antonio Gariboldi - UdSdMeRE
Bárbara Raquel do Prado Gimenez Correa - PUCPR
Evandro Tortora - UNESP
Fábio Hoffmann Pereira - UFAL - Campus Arapiraca
Flavia Cristina Oliveira Murbach De Barros - PUCPR
Ione da Silva Cunha Nogueira - UFMS Três Lagoas
Lilia Carolina Beltran - IsdfddlcdTAA
Manuel José Jacinto Sarmento Pereira - IdEU/B/
Marcia Buss-Simão - UFdSC-U
Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira - IdEU/B/
Paulo Sergio Fochi - UNISINOS
Priscila Ximenes Souza do Nascimento - PUCPR
Rubia Cristina Cruz - UNICAMP/Gepec

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.3 PALESTRAS EM EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS

6.3.1 EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: REDEFINIÇÃO DE LUGARES E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS - Manuel Jacinto Sarmento

RESUMO

A educação da infância encontra-se marcada nas agendas políticas das sociedades liberais contemporâneas pela forte pressão escolarizante, com incidência na definição dos curricula, na orientação das práticas pedagógicas e na modelização das formas institucionais onde ocorre. Esta tendência contraria as perspetivas pedagógicas progressistas que, desde sempre, pensaram a educação de infância como espaço de desenvolvimento, de criatividade e de ludicidade infantil. Nesta comunicação apresenta-se a crítica à curricularização da educação infantil e visitam-se alguns dos lugares alternativos por onde tem lugar a educação de infância firmada numa lógica de ação assente nos direitos da criança. São esses lugares aqueles que que procuram desconstruir o modelo escolar das instituições educativas e propor outras modalidades de educação, nomeadamente no âmbito da educação ao ar livre, a educação na cidade e a educação indígena.

6.3.2 A CRIANÇA E O CURRÍCULO, PARA PODER CONTEMPLAR AS QUESTÕES RELACIONADAS A BNCC E A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO - Paulo Fochi

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.4 MESAS-REDONDAS EM EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS

6.4.1 PEDAGOGIA EMANCIPADORA: A ESCOLA TEM SUA PALAVRA - Moderadoras: Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros / Rúbia Cristina Cruz

ESCOLA DA PONTE: TECENDO APRENDIZAGENS E CIDADANIA – Ana Moreira e Eugénia Tavares

RESUMO

A Escola Básica da Ponte situa-se em S. Tomé de Negrelos, concelho de Santo Tirso, distrito do Porto. Abrangendo a Educação Pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo, a escola apresenta-se com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipa, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros**,** alicerçando as suas práticas nos seguintes princípios orientadores: Concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de Direitos Humanos; Garantir a igualdade de oportunidades educacionais e de realização pessoal a todos os cidadãos; Promover, nos diversos contextos em que decorrem os processos formativos, uma solidariedade activa e uma participação responsável. A organização que esta Escola põe em prática inspira uma filosofia inclusiva e cooperativa que se traduz em aspectos muito simples: todos precisamos de aprender, todos podemos aprender uns com os outros e quem aprende, aprende a seu modo no exercício da Cidadania.

TECENDO SENTIDOS NA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: FREINET COMO FIO CONDUTOR - Ana Flávia Valente Teixeira Buscariolo

RESUMO

Em março de 2020 encaramos o cenário mais adverso de todos os tempos: pandemia de proporções mundiais, como todos sabem, que colocou nossa vida em suspenso. Aqui no Brasil a escola foi uma das primeiras instituições a parar, era 20 de março, juntos às “águas de março fechando o verão”. Nós, professores, sem saber muito bem o que fazer, já que o nosso trabalho é pautado na escuta e no vivido com as crianças. Ancorados pela proposta de Célestin Freinet, o educador francês que norteia o nosso fazer pedagógico, começamos de forma remota, via mensagens de whatsapp e reuniões on-line, a desenhar cenários possíveis para o trabalho com as crianças. A pergunta que nos orientou (e orienta!) Neste percurso é: “O que Freinet faria”, considerando que este educador forjou sua pedagogia no contexto entre as duas grandes guerras mundiais, pensando numa escola para o povo, visando uma educação libertária e democrática aos filhos dos trabalhadores, dando vez e voz aos alunos das camadas menos favorecidas da sociedade. Inspiradas então em Freinet, começamos a dar forma à proposta do trabalho, buscando levar os instrumentos que já usávamos em sala de aula para o ambiente remoto, que era/é o que temos neste momento. Rodas de conversa, Ateliês, Livro da Vida, escrita de Texto Livre, rodas de leitura de Textos livres, Aula-passeio virtual passaram a acontecer de modo remoto com as crianças. Paralelamente a esse trabalho com as crianças, mantemos de forma virtual nossos encontros no Grupo de Trabalho Cooperativo de estudos sobre a pedagogia Freinet. Grupo esse que tem os conceitos de autoformação cooperada e isomorfismo pedagógico, cunhados pelo Movimento da Escola Moderna Português, como estratégia de trabalho para a formação docente. Cabe aqui a importante ressalva que esse trabalho, apesar de se mostrar muito potente, encontrou como maior desafio a dificuldade de acesso às tecnologias, internet, computador lembrando que no Brasil temos quase 5 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa, um problema que enfrentamos para o desenvolvimento de nossas práticas pedagógicas.

A VIRADA PEDAGÓGICA DO SÉCULO XXI. É AGORA? - Luzia Lima-Rodrigues

RESUMO

As bases para a construção da "escola que sempre defendemos" (muitos de nós) foram lançadas em 2020, com o começo do Século XXI Pedagógico. A Pandemia e os confinamentos escancararam o fosso já existente entre os mais e os menos favorecidos. E trouxeram consigo a evidência clara e cristalina de que a escola - esta escola que conhecíamos - já não nos serve mais. É este o momento da viragem pedagógica. É agora! Senão, quando???

6.4.2 DIFERENTES OLHARES SOBRE AS INFÂNCIAS: VALORIZANDO A DIVERSIDADE E PROPONDO CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE – Moderadora: Ione da Silva Cunha Nogueira

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INFÂNCIAS – Lucimar Rosa Dias

RESUMO

A participação nesta mesa redonda tem por objetivo apresentar experiências sobre a formação inicial e continuada de profissionais da educação infantil na interlocução com a Educação para as Relações Étnico-raciais e infâncias realizadas no Grupo de Pesquisa ErêYá/OCUPP/NEAB/UFPR. Busca-se discutir pressupostos teóricos e metodológicos que orientem práticas de professores/ras, ampliando as possibilidades de cumprir o previsto nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, reconhecendo e valorizando as culturas africanas, afro-brasileiras por meio da interação e ludicidade, contribuindo para abalar as bases do racismo estrutural que afeta as infâncias negras e produzindo uma educação antirracista.

A IDENTIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS INTERSETORIAIS – Ordália Alves Almeida

RESUMO

O reconhecimento dos direitos das crianças, expressos na Constituição Federal de 1988, desencadeou um movimento social para a construção de um sistema de garantia, em que as crianças são reconhecidas como prioridade absoluta nos contextos em que vivem, tal pressuposto, vem exigindo que os diversos atores e setores sociais se articulem em prol da efetiva garantia dos seus direitos. Objetiva-se, portanto, realizar uma abordagem, evidenciando as diversas identidades a serem assumidas pelas instituições de Educação Infantil, dando ênfase à importância de se consolidar uma identidade intersetorial, em que se reconheça as crianças como sujeitos de direito à educação, mas, também, como sujeitos sociais em processo de desenvolvimento, que se encontram em um importante momento da vida, em que os adultos devem se responsabilizar por criar situações de articulação com outras áreas de atendimento às crianças, tais como a assistência social, saúde, justiça e cultura.

O ESTUDO DA(S) INFÂNCIA(S) NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA A CONTEMPORANEIDADE – Priscila Ximenes Souza do Nascimento

RESUMO

É inegável a atenção dada à infância no contexto da formação de professores, em especial nos cursos de licenciatura em Pedagogia. A atuação desses profissionais na Educação Infantil exige um olhar atento e sensível ao desenvolvimento das crianças, bem como aos seus processos de aprendizagem. Contudo, o conceito de criança e de infância nem sempre é

estudado numa perspectiva mais abrangente e integrada, uma necessidade posta diante dos desafios que vivemos na atualidade. As contribuições dos estudos assentados na Sociologia da Infância reforçam essa perspectiva e levantam o debate sobre a compreensão do papel social das crianças, do reconhecimento das culturas infantis, da instituição de uma "nova ética do cuidado" e das ações para a garantia e defesa dos direitos humanos das crianças. A experiência realizada no Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade privada comunitária, buscando oferecer aos acadêmicos uma formação docente que contemple tanto os estudos teórico-práticos sobre Educação Infantil quanto sobre os Estudos da Infância, vem demonstrando mudanças significativas na compreensão desses futuros profissionais sobre o ser criança e ter infância. Até o momento, nos quatro ciclos de implementação de tal proposta pedagógica, ficaram mais evidentes os seguintes aspectos de enriquecimento na formação desses professores: (a) superação de ideias totalizantes sobre a infância (romantização ou fatalismo) a partir da análise crítico-reflexiva da própria infância e do estudo de referenciais teóricos que abordam a construção social do conceito de infância e as múltiplas culturas infantis constituídas historicamente; (b) percepção das crianças enquanto atores sociais que devem ser vistas e ouvidas de forma concreta nos processos que lhes dizem respeito, considerando a participação delas numa dimensão mais local; (c) conscientização de que o professor é um dos agentes responsáveis pela garantia e defesa dos direitos humanos das crianças e que a ação docente precisa estar articulada ao trabalho de profissionais de outras esferas, como a assistência social, saúde, justiça, cultura, etc. Com esses três aspectos inicialmente identificados, entendemos ser possível promover uma formação de professores que se propõe repensar a educação das infâncias com um olhar para a contemporaneidade.

6.4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: INOVAÇÕES E PRÁTICAS POSSÍVEIS - Moderadora: Ione da Silva Cunha Nogueira

AULA REMOTA: QUANDO AS NARRATIVAS MODIFICAM A RELAÇÃO ENTRE AS JANELAS DO COMPUTADOR – Rúbia Cristina Cruz

RESUMO

A pandemia trouxe ao panorama educacional brasileiro a suspensão das aulas em virtude de se garantir o distanciamento e o isolamento social como medida de prevenção e proteção do vírus Sars-cov-2. Os professores e as professoras precisaram ressignificar suas metodologias, construir novas formas de atuação profissional e de proximidade com os/as estudantes. Nas salas de aula em que já havia vínculos entre os/as professores/as e os/as estudantes, abrir as telas dos computadores e conversar francamente sobre a grande ameaça e as possibilidades do enfrentamento em aulas remotas era mais efetivo, pois os liames das relações outrora construídas se apresentavam fortemente alinhavados. O segundo semestre de 2020 nos trouxe muitas perplexidades: Como enfrentar as novas turmas, nas quais não fomos apresentados/as? Atuar com as técnicas para aulas remotas, rapidamente ensinadas, para se evitar maiores prejuízos ao desenvolvimento do curso daria conta, diante de tanta complexidade das relações, dos contextos, dos métodos? Esta apresentação traz uma experiência com o trabalho com narrativas desenvolvido pela turma do 3º semestre do curso de Pedagogia da UNIMETROCAMP (Campinas/SP), na disciplina de EJA, a partir das lições que sua professora apreendeu no semestre. O diálogo, a amorosidade, a comunicação, a conscientização, estudados em Freire, produziram significado na medida em que se tornaram vivência nas aulas sobre a EJA no Brasil, na nossa cidade, na nossa família. E, as narrativas, cheias de gestos e de vida, trouxeram às nossas janelas enquadradas dos nossos computadores, a possibilidade da aprendizagem em comunhão: todos sendo aprendentes, aprendemos em comunhão as temáticas disciplinares e as da vida!

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NO PERÍODO DA PANDEMIA: AS RODAS DE CONVERSA E OS DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO – Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros

RESUMO

O presente trabalho já apresentado no X FALA outra escola/2021 UNICAMP, tem por objetivo narrar uma parte "do vivido" na pandemia no ensino superior, em específico nas disciplinas de Fundamentos e Diretrizes da Educação Infantil (2020) e Práticas Educacionais 1 – Educação Infantil/Estágio supervisionado (2021) do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Campus de Presidente Epitácio-SP. Todos/as sabemos das inúmeras dificuldades que alunos/as e professores/as passaram para tentar se adaptar a esse "novo normal" em que o isolamento social, devido à pandemia do covid-19 nos trouxe e obrigou-nos a enfrentar. Essa situação impactou diretamente em nossas experiências sociais, perspectivas de atividades coletivas e culturais o nos fez a repensar sobre os processos formativos e essencialmente como eles poderiam impactar a formação inicial docente de maneira que fosse possível assegurar conhecimentos, considerando nossa realidade, em que a instituição não estava (e não está) preparada para a transformação de um curso presencial em um curso na modalidade remota emergencial, além das dificuldades da maioria do alunado em relação ao acesso de recursos tecnológicos adequados. Para conseguir amenizar essa situação, pensamos (professora e os alunos/as) em uma estratégia, trazer profissionais de diversas áreas de atuação que contemplassem as discussões das disciplinas e que pudessem participar de diversas rodas virtuais. Consideramos que a roda é um momento de livre expressão, críticas, sugestões e manifestação de ideias e um espaço democrático. (FREINET, 1975). Como resultado os alunos/as em alguns de seus depoimentos, ressaltaram como foi passar pelo processo de estágio e fazer a ligação com o que ouviram e debateram com os profissionais que participaram das rodas virtuais. Destacaram que experienciaram nas práticas de estágio: as relações com o lúdico, o despertar da imaginação por parte das crianças pequenas, a visão de que deve - se pensar as crianças, enquanto sujeitos capazes de produzir conhecimento e de participar ativamente do processo de ensino- aprendizagem, muito enfatizadas nas rodas.

FORMAÇÃO DOCENTE: A AVALIAÇÃO NAS AULAS REMOTAS NA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL – Barbara Raquel do Prado Gimenez Correa

RESUMO

Este trabalho relata a prática docente no ensino superior na disciplina Fundamentos da Educação Infantil no curso de Pedagogia, no que tange a avaliação dos/as estudantes. Neste tempo pandêmico imposto, as aulas ocorreram de maneira remota. Diante a tantos fatores - que desafiaram todos os/as professores/as – nesse "novo" cenário educativo, a avaliação da aprendizagem torna-se uma das atividades docentes mais limítrofes, dada suas características corriqueiras, e agora, ainda, como avaliar a aprendizagem dos/as estudantes na aula remota? Isso requereu o realocamento dos/as professores/as formadores diante da concepção e principalmente na formulação de instrumentos avaliativos congruentes aos princípios da avaliação configurada na sua dimensão de prática pedagógica. Objetivou-se nessa pesquisa revisitar os instrumentos avaliativos mediante às aulas remotas, numa perspectiva da pesquisa qualitativa em educação. A metodologia de pesquisa-ação e os estudos de Thiollent (2003) permitiram inferir que os pesquisadores envolvidos sejam participantes efetivos de uma situação problema, auxiliando tal movimento investigativo e permitindo que houvesse tomada de decisões para que se efetivassem a intencionalidade pedagógica da disciplina. No âmbito da concepção didática do ensino, não há como prescindir da avaliação da aprendizagem; para tanto as bases do trabalho pedagógico no que tange ao tempo, espaço, ludicidade e à relação indissociável entre o cuidar e educar são fundamentos essenciais da disciplina em questão.

Nos servimos dos estudos de Cunha (2016) sobre as “regras” do trabalho pedagógico no contexto formador, as quais precisam ser alinhadas entre professores/as e estudantes, sendo que a avaliação precisa fazer parte delas. Nos estudos de Luckesi (2018) foi possível encontrar escopo teórico para se revisitar os instrumentos avaliativos no decorrer do ano do 1º semestre de 2021, numa sala de aula totalmente “nova” das aulas remotas. O autor formula os aspectos referentes para que se cumpra a viabilização da dinâmica avaliativa na sala de aula, como sendo necessários, sob pena da avaliação não ser realizada de maneira efetiva. Como resultado dessa pesquisa, pode-se verificar que no âmbito dos pontos elencados por ele a configuração do objeto da avaliação, os/as estudantes se sentiram co-participantes na definição dos instrumentos avaliativos, sendo esses de caráter mais abrangente permitindo que a avaliação fosse mais próxima ao que estavam vivenciando no decorrer das aulas, o tempo da realização foi a preocupação principal, foi consensuado novos tempos e oportunidades de evidenciarem suas aprendizagens. No que o autor se refere como coleta de dados e descrição do ato avaliativo, foram realizadas ações no início de cada mês do semestre letivo de esclarecimentos dos novos instrumentos avaliativos escolhidos e consensuados nas turmas, nesses momentos houve ampla participação e presença dos/as estudantes na aula remota, com perguntas específicas relacionadas ao “como” poderiam fazer a avaliação sem estarem na Universidade, permitindo que pudéssemos propor ajustes e utilização de diferentes recursos tecnológicos para fazê-la; esses questionamentos fez com que, por exemplo, provas e seminários (instrumentos mais conhecidos), fossem substituídos por outros instrumentos que exigiam mais pesquisa e interação online, sem deixar que as características da avaliação fossem renegadas. No terceiro aspecto formulado por Luckesi (2018) dá-se referente aos critérios avaliativos; nesse sentido quando o/a professor/a apresentou as rubricas avaliativas os/as estudantes verificaram de maneira antecipada como seria a composição numérica da nota, trazendo maior segurança e confiabilidade a toda proposta avaliativa do semestre.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5 COMUNICAÇÕES EM EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS

6.5.1 A AFETIVIDADE, A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS PESQUISAS BRASILEIRAS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Taline Ienk[579]

Marilúcia Antônia de Resende Peroza[580]

RESUMO

Buscando conhecer as produções existentes sobre afetividade, infância e educação infantil no Brasil, a pesquisa, caracterizada como estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006), objetivou realizar o levantamento, a leitura e a reflexão a respeito dos estudos desenvolvidos a partir da temática, identificando as concepções de infância, criança e afetividade evidenciadas nas produções, bem como os principais referenciais utilizados, a fim de contribuir no delineamento de um projeto em andamento no mestrado em Educação. A busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) aponta que do ano de 1997, quando detectou-se a primeira publicação dentro da temática, até o ano de 2020, evidenciou-se um baixo índice de trabalhos publicados. Identificamos 145 pesquisas, entre teses e dissertações, que abordam a afetividade, infância e educação infantil e destas, apenas 25 estudos que exploram a relação adulto-criança na educação infantil. Dessa forma, compreende-se a necessidade de ampliar a concepção referente à afetividade e a infância no contexto da educação infantil, considerando que os processos educativos nesta etapa se constituem como um importante espaço para apropriação da cultura e das relações humanas. Por fim, entende-se a necessidade de estimular novos estudos sobre afetividade e educação infantil, visto que a área ainda é pouco explorada no Brasil.

Palavras-chave: Afetividade. Criança. Infância. Educação Infantil. Estado do conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais, econômicas, políticas e culturais dos diferentes tempos e contextos históricos são propulsores de várias compreensões sobre o que é ser criança e o que caracteriza a infância (PEIXOTO, 2015; CAMBI, 1999). Neste contexto, as concepções que são construídas a partir das relações humanas ao longo do tempo nos permitem conhecer o lugar que a criança e a infância vão ocupando socialmente em cada época, atravessadas por seus contextos, experiências e cultura. Crianças singulares e infâncias distintas, mas que, ao mesmo tempo, são constituídas por aspectos biológicos, psíquicos, sociais, culturais, cognitivos, afetivos e físicos (SOUZA, 2014; PEIXOTO, 2015).

[579] Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, tali.ienk@gmail.com
[580] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, malu.uepg@gmail.com

O resgate histórico da constituição das concepções de criança e infância tem sido problematizado a partir dos aportes teóricos de Philippe Ariès que, mesmo com muitas críticas, continua sendo um estudo original e que muito tem contribuído para pensar as relações entre as mudanças ocorridas na sociedade e as elaborações teóricas e práticas educativas ocorridas com a infância historicamente. Também, os estudos de Kuhlmann Júnior, apresentam a trajetória do processo de constituição da educação infantil no Brasil, de modo especial, trata da dicotomia entre o atendimento em creches, para as famílias trabalhadoras, e os jardins de infância, que atendia famílias economicamente favorecidas. Neste contexto, o lugar social da criança e a atenção recebida nessas instituições educativas são problematizadas, reafirmando as lutas, avanços e desafios enfrentados na constituição de um atendimento de qualidade como um direito de todas as crianças. Portanto, com base nesses estudos e outros que deles decorrem, entendemos as crianças como sujeitos de direitos e a infância como um construto social, categoria histórica, e não apenas uma etapa de vida em preparação à vida adulta.

Fundamentada no conteúdo explicitado, a pesquisa desenvolvida teve por objetivo realizar o levantamento, a leitura e a reflexão sobre os estudos desenvolvidos a partir da relação afetividade, infância e educação infantil, buscando as concepções de infância, criança e afetividade evidenciadas nas produções, bem como os principais referenciais utilizados, a fim de contribuir no delineamento de um projeto de mestrado, com intenção de ineditismo.

O texto se organiza em três etapas, onde apresentamos os dados encontrados sobre afetividade, infância e educação infantil, os dados referentes às pesquisas sobre afetividade e relação adulto-criança e, por fim, discorremos sobre as concepções de infância, criança e afetividade evidenciadas nas pesquisas.

2 METODOLOGIA

Buscando conhecer o que tem sido estudado sobre a afetividade, especificamente na infância e em escolas de educação infantil, este estudo caracteriza-se como Estado do Conhecimento, que tem como particularidade a construção de categorias de análise, estabelecendo relações com publicações anteriores, bem como a observação de recorrências e a possibilidade de novos olhares para a temática investigada (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Oportuniza, também, a identificação de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

referenciais teóricos, abordagens metodológicas, além das lacunas existentes (NOGUEIRA; FERNANDEZ, 2019).

Para tal, utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como plataforma de busca dos trabalhos e utilizamos as palavras-chave: afetividade, infância e educação infantil. A busca resultou em 145 publicações, as quais foram categorizadas quanto ao ano de publicação, região do Brasil onde o trabalho foi publicado, área do conhecimento e tema.

Adotou-se a análise de conteúdo como estratégia de análise e interpretação dos trabalhos encontrados. Dessa forma, inicialmente realizamos a leitura dos resumos, a fim de identificar aspectos gerais dos trabalhos. Em seguida, procedeu-se uma segunda leitura integral dos trabalhos, visando identificar as produções que abordam afetividade e a relação adulto-criança na escola de educação infantil. Da segunda etapa, 25 publicações foram selecionadas, e então, buscamos as concepções de infância, criança, afetividade e as principais referências destes trabalhos.

3 DESENVOLVIMENTO

A primeira etapa de pesquisa ocorreu pela busca das palavras-chave: afetividade, infância e educação infantil, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A pesquisa resultou em 145 trabalhos, sendo 45 teses e 100 dissertações, publicadas no período de 1997 a 2020.

A frequência dessas pesquisas está apresentada no Gráfico 1, o qual demonstra uma pesquisa isolada no ano de 1997 e a retomada nas produções dentro da temática após cinco anos, em 2002. Ainda é possível perceber que até 2009 mantiveram-se poucas publicações. Em 2010 atinge seu primeiro pico e em 2018 seu pico máximo, com 19 publicações.

Gráfico 1 – Frequência das publicações

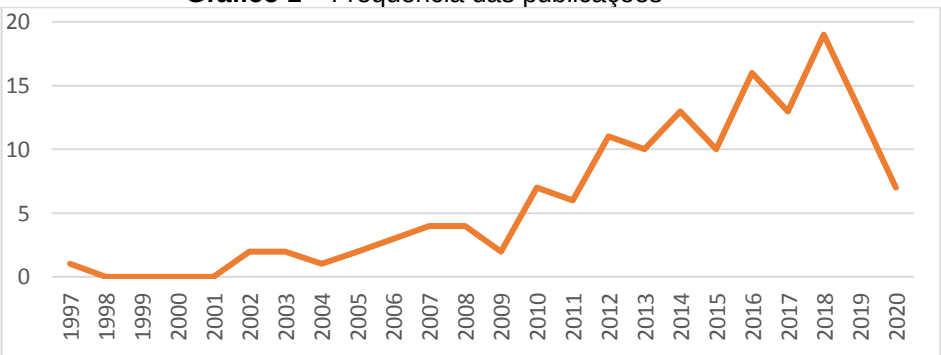

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nota: Dados organizados pelas autoras, 2021.

O Gráfico 2 apresenta a quantidade de pesquisas desenvolvidas no território brasileiro e disponíveis na plataforma. A partir do levantamento, foi possível identificar pesquisas na maioria dos estados brasileiros, tendo a região Sudeste o maior número de publicações, com 50,34% do total de produções, seguida da região Sul, com 22,75%. As demais regiões produziram menos de 20% das teses e dissertações sobre afetividade, infância e educação infantil do país.

Gráfico 2 – Pesquisas no território brasileiro

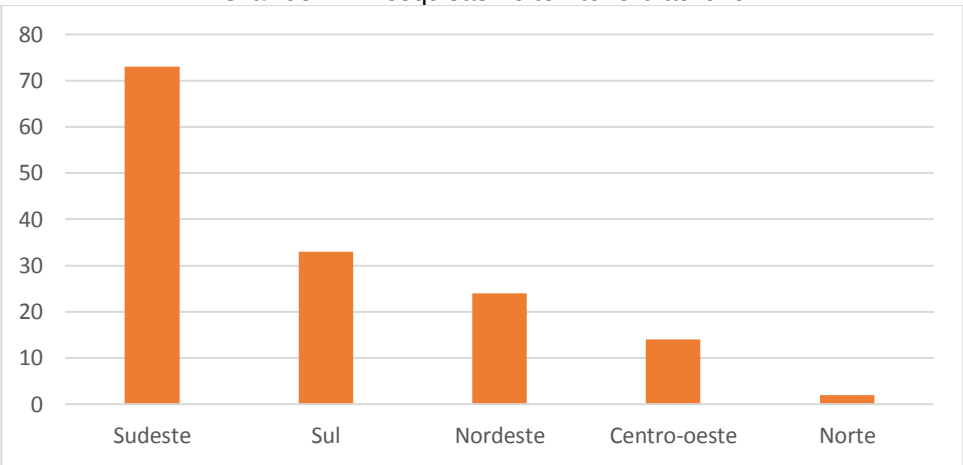

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Nota: Dados organizados pelas autoras, 2021.

Na apresentação dos dados do Gráfico 2, é possível observar uma maior concentração de pesquisas na região Sudeste. De acordo com o Geocapes (2019), as regiões Sudeste e Sul concentram o maior número de Programas de Pós-Graduação, pois recebem os maiores investimentos da Capes em bolsas e fomentos e são as regiões onde há o maior número de concessão de bolsas de auxílio, informações que podem justificar as estatísticas apresentadas.

Os gráficos 1 e 2 nos possibilitam visualizar que já existem pesquisas que relacionam a afetividade e a educação infantil no Brasil e que tais pesquisas encontram-se nos diversos estados brasileiros, no entanto, o número de produções é pequeno se comparado a outras temáticas. Ademais, percebeu-se um crescimento no interesse pela temática nos últimos nove anos.

Afetividade e a relação adulto-criança

Buscando os trabalhos que relacionassem a afetividade e a relação adulto-criança, na segunda etapa de pesquisa realizamos a leitura dos resumos. Dessa

maneira, excluíram-se deste estudo as pesquisas que exploravam as relações criança-criança, professor-família, professor-professor, bem como, todos os trabalhos que não foram desenvolvidos na educação infantil, tendo como locus, por exemplo, abrigos e hospitais.

A busca resultou em 25 pesquisas, sendo 6 teses e 19 dissertações. O Gráfico 3 apresenta a frequência de publicações que abordam a afetividade a partir da relação adulto-criança. É possível perceber que a partir de 2012, mesmo que pequeno, temos um aumento nas produções, sendo em 2014 o ano que concentrou o maior número de publicações, correspondendo a 20% do total de trabalhos.

Gráfico 3 – Frequência das pesquisas sobre afetividade e relação adulto-criança

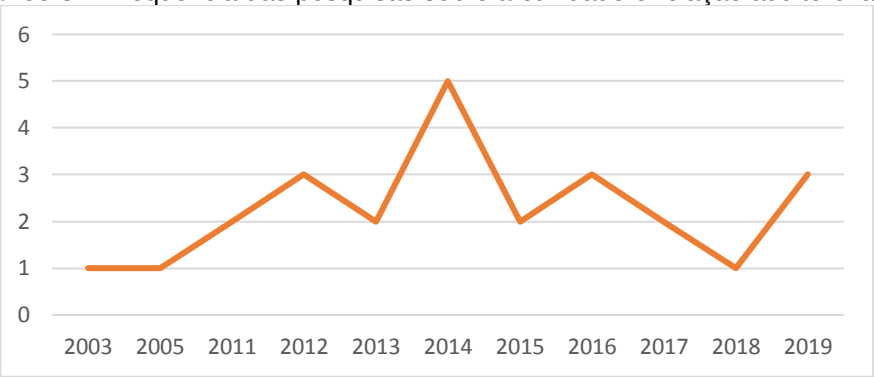

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Nota: Dados organizados pelas autoras, 2021.

Quanto às pesquisas sobre afetividade e a relação adulto-criança por região, os dados encontram-se organizados no gráfico 4, onde é possível perceber que a região Sudeste permaneceu com o maior número trabalhos, correspondendo a 56% das pesquisas sobre afetividade e relação adulto-criança. A região Nordeste se destaca por compreender 24% dos trabalhos, enquanto as demais regiões apresentaram índices inferiores a 20% do total de trabalhos verificados na segunda etapa de pesquisa.

Gráfico 4 – Pesquisas sobre afetividade e relação adulto-criança por região

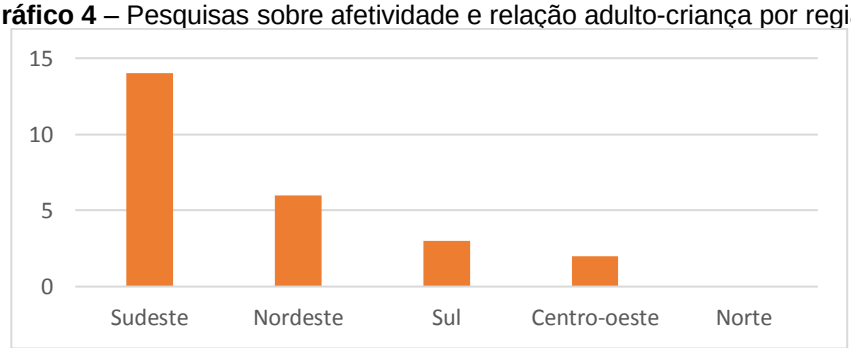

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Nota: Dados organizados pelas autoras, 2021.

Os gráficos 3 e 4 apontam que o número de pesquisas que contemplam a afetividade e a relação adulto-criança é reduzido. Em relação a primeira busca realizada, entretanto, não encontramos nenhum trabalho publicado na região Norte. É possível identificar, também, que em 2014 tivemos o maior número de produções dentro da temática, reduzindo as estatísticas nos próximos anos.

Concepções de infância, criança e afetividade

Na busca por conhecermos os conceitos expressos nas publicações que abordam a afetividade nos processos educativos a terceira etapa de pesquisa constituiu a leitura dos 25 estudos selecionados, investigando as concepções de criança, infância e afetividade.

Foi possível identificar que, de modo geral, a criança é compreendida como um ser que nasce dotado de aptidões a serem desenvolvidas dentro de estágios mais ou menos estabelecidos, com enfoque biológico; outro que compreende a criança como ser que se desenvolve a partir da experiência social e uma perspectiva em que a criança é compreendida como ser em desenvolvimento pulsional.

A concepção de criança que se destaca nos estudos analisados é a de que ela é um ser social desde seu nascimento, isto é, mesmo pequena é capaz de criar relações com outras pessoas, percebendo e se apropriando de significados e atribuindo sentido a eles (ARANTES, 2003; SCUDELER, 2015).

Trabalhos como os de Souza (2014), Arantes (2003), Rodrigues (2019), Scudeler (2015), Marques (2019), Schmitt (2014), Costa (2011) e André (2016), trazem em seu embasamento teórico as contribuições de Vygotsky, que afirma que a criança vai se humanizando, sendo que os primeiros anos de vida marcam um intenso desenvolvimento de aspectos intelectuais, físicos e emocionais. Nesta perspectiva, é possível compreender que o ser humano não depende apenas de seu nascimento biológico. Schmitt (2014) sinaliza a necessidade de outro nascimento, o qual só ocorre a partir da inserção na cultura, na relação com outras pessoas.

Ademais, outros estudos apresentam críticas aos enfoques tradicionais ou que limitam a criança ao seu desenvolvimento etário. Galiani (2013) e Lima (2014) discorrem sobre os diferentes olhares para a criança e suas potencialidades. Sugerem que uns consideram a criança dentro de suas capacidades e outros observam aquilo que lhes falta e ainda, outros enfocam a preparação para o mundo adulto.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

De modo geral, considerando a concepção predominante, apoiamo-nos na teoria histórico-cultural, a qual compreende a criança como ser que "nasce com uma única aptidão, a de criar aptidões a partir da experiência social que passa a viver desde que nasce" (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017, p.13).

Ao investigar a concepção de infância, constatou-se a necessidade de contextualização histórica, onde predominou estudos utilizando o aporte teórico de Philippe Ariès e Moysés Kulhmann Júnior. De modo geral, é possível perceber que a infância é atravessada pelo tempo, pela historicidade dos sujeitos e por suas condições sócio-históricas e culturais (OLIVEIRA, 2015). Desse modo, predomina-se o olhar para a infância como o período em que a criança entra na cultura humana e se apropria dela (SCUDELER, 2015).

Por fim, a concepção de afetividade é também expressa a partir do enfoque biológico, pulsional e sócio-histórico-cultural. De modo geral, percebe-se a afetividade como "a disposição do ser humano de ser afetado pelo outro e pelo meio no qual está inserido" (CARVALHO, 2014, p. 66).

Estudos como os de Arantes (2003), Carvalho (2005), Peixoto (2015), Marques (2019), Cacheffo (2012, 2017), Galiani (2013), Schmitt (2014), Carvalho (2014), Costa (2011) e André (2016) trazem em seu embasamento teórico as contribuições de Henri Wallon, para quem a afetividade se desenvolve a partir da relação entre aspectos orgânicos e sociais, ou seja, exercem funções complementares e recíprocas, não sendo possível dissociá-las. Sobretudo, é possível identificar que a afetividade promove o vínculo entre a criança e o contexto em que se insere, proporcionando o acesso ao universo simbólico da cultura e favorecendo o desenvolvimento (ARANTES, 2003).

A afetividade é explorada de diferentes formas nos trabalhados analisados e compreendida a partir do toque, olhares, trocas de fraldas e significados atribuídos ao choro dos bebês, por exemplo. Mas, a partir da busca por trabalhos que relacionassem a afetividade à relação adulto-criança na educação infantil, pudemos perceber os seguintes temas: o enfoque no currículo (ANDRÉ, 2016), rotatividade de professores (LUCCA, 2018), trabalhos com música (CARVALHO, 2005), educação física (ARANTES, 2003), educação para a paz (RODRIGUES, 2019), formação de professores (PEIXOTO, 2015), roda de conversa (OLIVEIRA, 2015), possibilidades de atividades de comunicação emocional com bebês (SCUDELER, 2015), expressões de choro (MARQUES, 2019), banho e alimentação (RODRIGUES, 2019b) e agressividade

(CARVALHO, 2014). Tais temáticas nos permitem visualizar que ainda existem áreas a serem exploradas e possibilidades de estudos a serem desenvolvidos contemplando a afetividade e a relação adulto-criança na educação infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento de teses e dissertações que abordam a afetividade, infância e educação infantil, e mais especificamente as relações estabelecidas entre adultos e crianças neste contexto, foi possível identificar que o número de pesquisas que se dedicam à temática é pequeno se comparado ao número de programas de pós-graduação distribuídos pelo Brasil.

Também identificamos que, predominantemente, as concepções de criança e infância, compreendem os aportes da teoria histórico-cultural, a qual entende a criança para além dos aspectos biológicos, sendo atravessada por fatores históricos e culturais, se desenvolvendo a partir das relações sociais.

Por fim, a afetividade é entendida como aspecto integrado, possibilitando e favorecendo as relações humanas. Dessa forma, compreende-se a necessidade de estimular novos estudos sobre afetividade e educação infantil, visto que a área ainda é pouco explorada no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, R. de C. M. de O. **Creche:** desafios e possibilidades – uma proposta curricular para além do educar e cuidar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18834 Acesso em: jul. 2021.

ARANTES, M. M. **Educação física na educação infantil:** concepções e práticas de professores. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/274968 Acesso em: jul. 2021.

CACHEFFO, V. A. F. F. **Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche:** reflexões a partir da perspectiva walloniana. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/92276 Acesso em: jul. 2021.

CACHEFFO, V. A. F. F. **Afetividade na creche:** construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana. 2017. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/150606 Acesso em: jul. 2021.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999.

CARVALHO, F. O. de. **"O cravo brigou com a rosa"**: afetos e atos agressivos nas interações das professoras com as crianças em uma pré-escola pública. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/9016 Acesso em: jul. 2021.

CARVALHO, P. A. **Re-tocando a aprendizagem na educação de infância:** a música como linguagem. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/810 Acesso em: jul. 2021.

COSTA, S. A. da. **"Na ilha de Lia, no barco de Rosa:"** o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

GALIANI, S. da S. **A afetividade nas práticas pedagógicas:** atitudes e expressões verbais nas interações professora-crianças, sob a perspectiva de Henri Wallon. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

GEOCAPES. **Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil**. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

LIMA, D. M. A. **Educação ambiental dialógica e descolonialidade com crianças indígenas Tremembé:** vinculação afetiva pessoa-ambiente na escola Maria Venância. 2014. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/10475 Acesso em: jul. 2021.

LUCCA, P. G. de. **A rotatividade de professores na Educação infantil:** e as crianças como ficam? 2018. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21637 Acesso em: jul. 2021.

MARQUES, F. P. C. **As expressões de choro dos bebês em uma escola municipal de educação infantil de Belo Horizonte.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/BUOS-BBPHXQ Acesso em: jul. 2021.

NOGUEIRA, K. S. C.; FERNANDEZ, C. Estado da arte sobre o PIBID como espaço de formação de professores no contexto do ensino de química. **Revista Ensaio**, Belo

Horizonte, v.21, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1983-21172019210128 Acesso em: jul. 2021.

OLIVEIRA, G. M. de. **No descomeço era o verbo:** um convite a Manoel de Barros para a roda de conversa na educação infantil. 2015. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/18457 Acesso em: jul. 2021.

PEDERIVA, P. L. M.; COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na educação infantil. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (orgs.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p.11-24

PEIXOTO, V. A. C. **Afetividade em pauta:** a contribuição das emoções para a formação e prática das professoras de educação infantil. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8516 Acesso em: jul. 2021.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176 Acesso em: jul. 2021.

RODRIGUES, A. B. **Educação para paz na escola:** investigando possibilidades na educação infantil. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2019. Disponível em: http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/4642 Acesso em: jul. 2021.

RODRIGUES, T. S. de a. **Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na educação infantil:** o banho e a alimentação em foco. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019b. Disponível em: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11406 Acesso em: jul. 2021.

SCHMITT, R. V. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas:** contornos da ação docente. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135380 Acesso em: jul. 2021.

SCUDELER, A. P. B. **Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês:** um estudo à luz da teoria histórico-cultural. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/123208 Acesso em: jul. 2021.

SOUZA, R. C. F. de. **Manifestações afetivo-emotivas na infância:** efeitos de sentido produzidos no discurso de professoras de educação infantil. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina,

Tubarão, 2014. Disponível em: http://www.riuni.unisul.br/handle/12345/468 Acesso em: jul. 2021.

6.5.2 A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM À LUZ DO PENSAMENTO DE HUMBERTO MATURANA: CONTRIBUIÇÕES PARA A ESCOLA DA INFÂNCIA

Catia Alire Rodrigues Arend da Silva[581]

Ana Lúcia de Araújo Claro[582]

RESUMO

O presente artigo objetiva fazer uma análise teórica acerca da contribuição do pensamento de Humberto Maturana sobre a concepção de aprendizagem para a escola da infância. Trata-se de uma investigação textual de natureza qualitativa, baseada em um levantamento bibliográfico e posterior análise teórica de duas obras: Cognição, ciência e vida cotidiana (2001) e Emoções e linguagem na educação e na política (2002). Para isso, foi utilizado um método de análise temática, proposto por Braun e Clarke (2006). Em razão da escolha desse método, a concepção de aprendizagem apresentada nas duas obras foi analisada de maneira separada, considerando as singularidades, mas também as múltiplas contribuições de referido autor, o qual foi o aporte teórico desse artigo. O artigo objetiva explorar a concepção de aprendizagem nas obras de Maturana e de como o autor a entrelaça a alguns conceitos apresentados por ele, aqui definidos como categorias epistêmicas, sendo eles a linguagem, o amor, a escuta, emoções e as interações, sendo esses relacionados ao processo do aprender, uma vez que se constituem essenciais para a educação, em especial a educação da infância. Diante do exposto, questiona-se quais as contribuições dos estudos de Maturana, em especial a sua concepção de aprendizagem à escola da infância?

Palavras-chave: Maturana. Aprendizagem. Escola da infância.

1 INTRODUÇÃO

A educação da criança pequena vem sendo amplamente debatida no meio educacional brasileiro nas últimas décadas e podemos encontrar alguns motivos para tentar entender o crescente interesse sobre o tema na contemporaneidade: a obrigatoriedade da Educação Infantil para crianças a partir de quatro anos, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular e as pesquisas sobre a educação infantil e seu público-alvo nessa etapa da educação básica - a criança. Diante da multiplicidade de temas de interesse em pesquisa sobre a educação da infância, recorremos ao teórico Humberto Maturana (2001, 2002) que considera o ser vivo um sistema construtor do conhecimento, ou seja, na perspectiva de um sistema autoconstrutivo e que encontra nas emoções, na linguagem e nas interações, elementos principais da sua teoria.

Ao discutirmos sobre a contribuição de Maturana na educação é importante discorrer sobre sua trajetória profissional e acadêmica. Humberto Maturana Romesín

[581] Pedagoga. Mestre em Educação (UTP). Doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: catiarend@yahoo.com.br
[582] Pedagoga. Mestre em Educação (UTP). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: ana.claro13@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

foi um biólogo chileno, nasceu no ano de 1928, em Santiago e faleceu recentemente em 06 de maio de 2021, desenvolveu inovadores trabalhos científicos no Instituto Tecnológico de Massachusetts (M.I.T), foi professor da Universidade do Chile desde 1960. Interessou-se por Filosofia, Antropologia, Anatomia, Genética e Cardiologia (estudou medicina durante quatro anos. No ano de 1959 conclui o doutorado em biologia pela Universidade de Harvard University. No ano de 1965 fundou o Instituto de Ciências e a Faculdade de Ciências da Universidade do Chile em 1965.

Na década de 1970 criou e aperfeiçoou o conceito autopoiese juntamente com Francisco Varella. Em 1990 recebe homenagem como Filho Ilustre da comunidade de Nuñoa (Santiago do Chile). Em 1994 recebe o prêmio Nacional de ciência, no Chile. Em parceria com Ximena Dávila funda em Santiago, Chile, o Instituto de Formação Martríztica, onde desenvolvem a dinâmica da Matriz Biológica e Cultural da Existência Humana (MATRIZTICA, 2021).

A partir da noção de sistema, no âmbito da biologia, Maturana se perguntou: Que classe de sistema é um ser vivo? Essa pergunta norteou suas reflexões teóricas e epistemológicas e o levou, juntamente com Francisco Varela, outro chileno com a mesma formação, ao conceito de autopoiese. A Teoria da autopoiese, ou Biologia do conhecer é o nome dado ao conjunto das ideias de Maturana. Isto posto, o objetivo do presente artigo consiste em compreender a concepção de aprendizagem construída por Humberto Maturana considerando as seguintes obras do autor: Cognição, ciência e vida cotidiana (2001) e Emoções e linguagem na educação e na política (2002).

O artigo proposto a partir de uma investigação teórica textual utilizou como método a análise temática de Braun e Clarke (2006, p. 5). Trata-se de um método analítico qualitativo que, como definem as autoras, "é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro de dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em ricos detalhes".

Contudo, a análise temática apresenta várias especificidades que dependem basicamente da escolha do pesquisador, do material a ser investigado e do quê o pesquisador quer saber a partir dos dados coletados e analisados. Com vistas ao objetivo deste artigo, que é de compreender a concepção de aprendizagem num conjunto de obras de um autor específico, a metodologia de análise temática teórica, que segundo Braun e Clarke (2006, p. 10) tende a ser dirigida pelo interesse dos pesquisadores e apresenta como foco dos analistas "uma análise detalhada de alguns

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aspectos dos dados", nesse caso a concepção de aprendizagem nas obras de Humberto Maturana.

2 PRIMEIRAS PALAVRAS, O QUE É A APRENDIZAGEM PARA MATURANA?

Iniciamos nossas reflexões a partir da compreensão sobre a concepção de aprendizagem de Maturana (2001, 2002), o que implica entender como as crianças da escola da infância aprendem, ou seja, de que maneira constroem o conhecimento. As aprendizagens consolidadas por elas simbolizam suas interações com seus pares e com adultos e a maneira como entendem o mundo. As representações de suas aprendizagens são reveladas por meio de múltiplas linguagens e apresentam-se de maneira visual, corporal, escrita, oral, plástica, entre outras. Para Maturana a concepção de aprendizagem é:

> Falamos de aprendizagem como da captação de um mundo independente num operar abstrato que quase não atinge nossa corporalidade, mas sabemos que não é assim. Sabemos que o aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações. (MATURANA, 2002, p. 60).

Aprendizagem como uma resposta de mudanças estruturais no sujeito e do papel das interações no processo de aprendizagem reconhecido por Maturana (2002), nos conduz a repensar a qualidade destas interações com as crianças, a maneira como proporcionamos situações de interação entre elas e delas com os adultos. A materialidade das aprendizagens, por muitas vezes, configurada como maior ponto de preocupação docente, passa a ser compreendido como um exercício de transposição de lugares, de captação do mundo-externo para o sujeito-interno. Desta maneira, mensurar as aprendizagens capturadas, exige da criança ou estudante outro exercício e, representá-las em instrumentos de mensuração de aprendizagem na escola preocupada com a captação do mundo, denotam os poucos momentos de interações possíveis, à medida que o estudante avança na sua escolaridade e mais idade ele adquire, menos tempo de interação na instituição de ensino lhe é ofertado.

Na escola da infância, as interações necessitam considerar alguns elementos fundantes: tempos, espaços e materiais disponíveis às crianças e, a urgência da captura, tão presente no ensino fundamental, ainda aguarda por tempos futuros. Por

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

isso, nosso exercício de repensar a partir de Maturana (2001) as interações na escola da infância e assim, proporcionar condições de aprendizagens significativas às crianças, uma vez que para o autor aprendizagem e interação são elementos que coadunam permanentemente, como afirma a seguir:

> A palavra aprendizagem vem de apreender, quer dizer, pegar, ou captar algo. No entanto, de acordo com o que eu lhes disse, a aprendizagem não é a captação de nada: é o transformar-se em um meio particular de interações recorrentes. (MATURANA, 2001, p. 102).

Sendo a aprendizagem uma transformação interna, mas desencadeada pelas interações, estarmos juntos às crianças configura-se condição vital para constantes aprendizagens, tanto de adultos quanto das crianças, todavia, quando pensamos em interação, a exemplo de Maturana (2002), não a concebemos como uma relação de submissão e obediência, que evoca a hierarquia entre quem sabe e que não sabe, o adulto e a criança, mas em interações pautadas no respeito por si mesmo, pelo outro e pelo mundo.

> Para isso é preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão. Quero um mundo em que respeitemos o mundo natural que nos sustenta, um mundo no qual se devolva o que se toma emprestado da natureza para viver. Ao sermos seres vivos, somos seres autônomos, no viver não o somos. (MATURANA, 2002, p. 34-35).

Para Maturana (2002, p. 30) a interação apresenta um significado que ultrapassa o estar junto, pois baseia-se no respeito mútuo entre os sujeitos da relação ou como o próprio autor arguia “interações de aceitação mútua” e, que no contexto da educação significa: “vivamos nosso educar de modo que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e a respeitar os outros.”

Por considerar a aprendizagem como um apreender e captar que transformam o sujeito a partir das relações, do viver e das interações de cada sujeito, Maturana (2002) atribui a determinadas categorias, uma relevância epistêmica sendo a linguagem, uma delas. A linguagem que o autor considera como um “modo de viver, este fluir em coordenações de conduta que surgem na convivência como resultado dela”, ou seja, quando são consensuais. Maturana 2002) ainda enfatiza “quer dizer, somos conhecedores ou observadores no observar, e ao ser o que somos, o somos na

linguagem". (MATURNA, 2002, p.37). Desse modo, o processo de linguagem para a criança inicia a partir do momento em que ela se apropria da fala, porém sem captar símbolos, as transformações vão ocorrendo nos espaço de convivência e interações com a mãe, com o pai e as demais crianças e adultos que vão ajudando na construção do seu mundo, ou seja, se manifesta nas relações. (MATURANA, 2002).

Maturana (2002, p. 19) entrelaça a concepção de linguagem ao conceito de emoção, de maneira que possa evidenciar o papel de ambos nas diferenças entre o homem e outros seres vivos, quando diz: "O peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar", atribuindo valor a emoção e, desta à aprendizagem. O autor ao abordar a concepção de linguagem nas interações, assim o faz reforçando que não se trata de quaisquer interações, mas de interações calcadas no respeito como uma das condições para o desenvolvimento da linguagem, ao afirmar: "Sem uma história de interações suficientemente recorrentes, envolventes e amplas, em que haja aceitação mútua num espaço aberto às coordenações de ações, não podemos esperar que surja a linguagem". (MATURANA, 2002, p. 24).

Outro aspecto importante discutido por Maturana (2001, 2002) é o amor, compreendido como a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como legítimo outro na convivência, pois segundo o autor, o amor funda o social e, para tanto, surge a necessidade da construção de um espaço de interações e de respeito ao outro. Em se tratando da educação da infância, requer considerar que cada criança tenha a sua singularidade, um jeito peculiar que demanda de um amor recíproco para o fortalecimento dos vínculos afetivos e, para o fluir das diversas linguagens em seu processo de aprender, repleto de emoções e amor, como um elementos constitutivos do ser humano, descrito pelo o autor da seguinte maneira: "A emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor [...] O amor é o fundamento do social [...], nós seres humanos nos originamos no amor e somos dependentes dele" (MATURANA, 2002, p. 25).

Nessa perspectiva o amor é considerado por Maturana (2002, p. 2) como a "condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto" (MATURANA, 2002, p.2). Ou seja, ao inferirmos o amor como fundamento para a base da educação da infância,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

concebemos a aceitação do outro, o que significa aceitar a criança como um ser capaz de expressar-se por diversas linguagens, ao fazermos isso, recorremos as palavras de Maturana para destacar sua importância no âmbito das relações humanas: “amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências” (MATURANA, 2002, p. 67).

No espaço educativo é importante enfatizar o papel da afetividade no processo formativo das crianças, uma vez que essa etapa é essencial para o desenvolvimento em seu modo de viver e conviver com outras pessoas, pois na “infância, a criança vive o mundo em que se funda sua possibilidade de converter-se num ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito de si mesma”. (MATURANA, 2002, p. 29).

A aprendizagem também tem a ver com a emoção, uma vez que muitas crianças podem ter dificuldade em aprender porque no decorrer deste processo não aconteceu emoção e, em decorrência disso, ela pode ser estigmatizada ao não desenvolver o domínio da leitura, por exemplo. Isso nos leva a refletir que “quando a dinâmica emocional não coincide com a nossa, nós a relegamos, a negamos, a consideramos burra, porque seu interesse, sua paixão, está em outra parte”. (MATURANA, 2001, p.95)

3 BIOLOGIA DO CONHECER: TECENDO FIOS DA INFÂNCIA

A biologia do conhecer pode ser compreendida como a forma de perceber, de olhar ou de desvelar como os seres vivos se relacionam na linguagem, como se entrelaçam os fenômenos sociais, biológicos e culturais, na constituição do humano. Desse modo, a proposta de Maturana se apresenta em oposição aos modelos tradicionais de abordar o ato cognitivo. Para este autor, compreender a ontologia do ser implica estudá-lo a partir de uma perspectiva holística.

Assim, a partir da biologia do conhecer podemos refletir sobre como as relações humanas vão sendo tecidas no nosso cotidiano, ou seja, como observamos, como interagimos diante das experiências que se entrelaçam por meio da linguagem. Portanto, nesta constituição do humano quer no ambiente educativo formal ou não formal, estamos constantemente utilizando um termo cunhado por Maturana, que é a questão do explicar, a questão das explicações que também permeiam o ato educativo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse sentido, o explicar é compreendido como uma reformulação da experiência. Enquanto a explicação diz respeito às reformulações da experiência aceitas por um observador, portanto, este observador poder ser qualquer pessoa. Assim, é importante destacar que nessas experiências vivenciadas no cotidiano há "explicares diferentes", considerando que há muitos modos de explicar o fenômeno do conhecimento. Ao exemplo da explicação de uma mãe a uma criança de que ela foi trazida por uma cegonha, e quando essa reformulação é aceita pela criança, isso torna-se uma explicação, pois ela aceita a partir dos elementos que ela tem sobre a cegonha ser um pássaro grande que é possível trazê-la (MATURANA, 2000).

Então, pensando como acontece essa relação do conhecimento no contexto das relações pedagógicas na educação infantil, isso nos leva a refletir sobre como tem acontecido essa biologia do conhecer nesta fase tão salutar para o desenvolvimento do ser humano, que é a infância. Ou seja, como está o escutar em relação as experiências que as crianças levam para as instituições de educação Infantil? Operamos nossas relações na objetividade sem parênteses ou objetividade com parênteses? Na educação da infância, o papel da escuta do adulto apresenta um significado fundante no contexto das relações, e Maturana (2002, p. 40) esclarece sobre a postura adulta diante da criança: "aquele que escuta é quem constitui uma reformulação da experiência como explicação, ao aceita-la como tal", pois segundo o autor, é esta postura que define se ele aceita ou rejeita as explicações, quando diz: "o modo como se escuta uma proposição explicativa é o que determina se ela é ou não aceita como uma explicação" (p. 41).

Os estudos de Maturana nos instigam a pensar, por exemplo, em que caminho tais aprendizagens estão sendo construídas no universo infantil, uma vez que em nossas relações humanas, nos movemos de um caminho para outro, no qual o autor denomina de objetividade sem parênteses, por se dar numa relação de verdades absolutas, de imposição, ou seja, as relações não acontecem numa relação mútua. Nesta relação o outro não é aceito como legítimo. Enquanto na objetividade com parêneses há uma relação de aceitação e respeito pelo outro. Defendemos a partir do olhar deste autor que a construção do conhecimento e as aprendizagens das crianças possam acontecer pelo o caminho da objetividade entre parênteses, tendo em vista ser uma perspectiva de aceitação e reconhecimento do outro, por meio do respeito, das histórias e experiências de cada sujeito.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Outro aspecto a ser considerado é sobre a importância corporalidade no desenvolvimento da criança, uma vez que, como afirma Maturana (2000) a corporalidade é nossa possibilidade, é nossa biologia. E, portanto, faz parte do ato de educar nossas crianças, assim, “aprender é a transformação de nossa corporalidade, que segue um curso ou outro dependendo de nosso modo de viver”. (MATURANA, 2002, p. 60).

Assim, no contexto da educação infantil, faz-se necessário “reconhecer que o corpo da criança está se transformando de uma maneira contingente com sua história” (MATURANA, 2000, p. 68). Neste sentido, é de suma importância segundo o autor desenvolver trabalhos manuais, porque a corporalidade torna-se diferente quando se desenvolve esse tipo de atividades com as crianças. É valido também destacar o papel da linguagem neste processo de construção de aprendizagens das crianças, processo este que se materializa nas interações sociais com as crianças e com seus pares, uma vez que tudo o que nós seres humanos realizamos, construímos mediados pela linguagem.

Para tanto, urge a necessidade de um olhar cuidadoso na relação entre crianças e professores. Isso implica analisar como as diferentes linguagens são exploradas e aceitas como via de comunicação entre os adultos e as crianças. Ou seja, como usamos as palavras para nos comunicar com as nossas crianças? Maturana nos chama a atenção para o fato de que por meio das palavras “nós nos tocamos. As palavras constituem encontros que desencadeiam mudanças estruturais em nós e mudam nossa fisiologia” (MATURANA, 2001, p. 95).

Interessante pensar sobre esse poder que as palavras exercem no nosso cotidiano, sobretudo quando o nosso olhar esta centrado na educação da infância, que precisamos enquanto educadores, assumir a preocupação com o outro, pois conforme enfatiza Maturana (2001, p. 96) “somos filhos do amor, mais ainda: eu diria que 99% das patologias humanas são do amor, E é por isso que no desenvolvimento da criança, o amor e a aceitação do outro na convivência é fundamental”, pois dependendo das palavras que utilizamos em nossa prática pedagógica, podemos deixar marcas indeléveis no processo formativo das crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao analisarmos as contribuições dos estudos de Maturana para aprendizagem da infância, consideramos relevante destacar alguns pontos: primeiramente é que a emoção se entrelaça no processo de aprendizagem. Além disso, que a aprendizagem está relacionada com as mudanças estruturais internas que acontecem em nossa constituição ontológica, que também se efetiva por meio das interações. Nesse sentido, as interações sociais que se fundam na aceitação mútua no respeito pelo outro, relacionam-se com um dos conceitos discutidos nas obras de Maturana que é um modo de ver as coisas, de perceber, de conhecer, de aprender por diferentes olhares, como no caso o aprender e conhecer por meio do caminho da objetividade com parênteses, que implica na aceitação e respeito mútuo.

Neste processo de aprendizagem é válido destacar o papel da linguagem, do amor, da escuta e da emoção, compreendendo como elementos constitutivos essenciais para o processo de aprender, sobretudo, nesta primeira fase da educação, que é a infância. Outro aspecto importante, destacado a partir dos estudos de Maturana é a questão da corporalidade, uma vez que o corpo se constituiu como uma parte da nossa biologia e uma parte que pode expressar, as emoções e as diversas linguagens das crianças e, por isso, o autor defende a importância de se desenvolver trabalhos manuais desde a infância.

Por fim, os estudos nos trazem reflexões salutares sobre a aprendizagem para pensarmos sobre a escola da infância, sobretudo, em relação ao como acontece o processo de interações sociais das crianças com seus pares, mas também na relação com o adulto, o qual necessita desenvolver um olhar atento para as formas das crianças significarem suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, London, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

MATURANA, R. H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA R. H. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MARTRÍZTICA: Disponível em: http://www.matriztica.org. Acesso em: 13 mai. 2021.

6.5.3 A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS: ESTUDOS SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Vinícius de Luna Chagas Costa[583]

Diomario da Silva Junior[584]

Marcus Vinícius Castro Faria[585]

RESUMO

A partir dos estudos sobre a teoria histórico-cultural, o artigo se propõe identificar as bases epistemológicas presentes na geografia escolar no Brasil, um campo de conhecimento onde repercutem os constructos de Lev SemionovitchVigotski, ao considerar as crianças como seres de linguagem constituídas no espaço geográfico fortemente marcado pelo conceito de vivência. A sistematização de base psicológica proposta pelo autor constrói um arcabouço teórico capaz de considerar as experiências de cada criança, como únicas e singulares. A análise gira em torno da reflexão acerca da dimensão geográfica como saber e da abrangência desses referenciais na geografia que se faz na escola e nas diretrizes curriculares de âmbito nacional que regulam a educação brasileira. Será utilizada como metodologia a análise documental a partir dos documentos que orientam o campo do currículo como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN´s) nos primeiros anos da educação básica. O escopo do texto irá dialogar com autores como Jean Piaget e Bärbel Inhelder, psicólogos ligados ao desenvolvimento infantil, além de Yi-Fu Tuan e Jader Janer Moreira Lopes, geógrafos que discutem a compreensão do humano como sujeito presente no mundo. As teorias desses pesquisadores trouxeram novas formas de olhar as crianças e suas infâncias a partir de espaços significativos.

Palavras-chave: Geografia. Anos iniciais. Currículo. Teorias de desenvolvimento humano. Infâncias.

1 INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem de geografia nos iniciais do ensino fundamental têm como objeto a construção do espaço social nas ações humanas, fundamental para que a criança atribua sentidos à noção de vida em sociedade. Por ser uma disciplina que possui centralidade na conformação de visões de mundo emerge aos professores de geografia e pedagogos compreender as relações que as crianças estabelecem não só com outras crianças, como também com os adultos em contextos espaciais.

[583] Doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: viniciusgeografo@gmail.com
[584] Doutorando em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: doma.kli@hotmail.com
[585]Mestre em Geografia pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: marcusvgeo@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Como professor que ensina geografia nos anos iniciais entendemos que o currículo, um documento legal regulado pelo Estado pode colaborar na compreensão sobre as mudanças e permanências presentes nas matrizes teóricas e formativas da geografia que fundamentam as práticas pedagógicas.

Tomamos por base o conjunto de leis gerais que regulam o currículo nos anos iniciais do ensino fundamental não só pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como também pela atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A base neste contexto trata-se de não só de um marco legal, mas de uma política que integra o corpo das reformas educacionais em um contexto neoliberal.

Acreditamos que os anos iniciais representam um período carregado de singularidades, justamente por corresponder – principalmente aos estudantes da rede pública – a primeira experiência formal com a educação, visto que a quantidade de vagas em creches e escolas de educação infantil ainda é insuficiente para dar conta da demanda das classes populares. O início da alfabetização, sobretudo a geográfica, para muitos começa neste momento.

Na apresentação do documento de geografia dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) encontra-se um breve apanhado sobre a proposta do trabalho pedagógico no sentido de apontar conceitos, procedimentos e atitudes a serem desenvolvidas. Na página 62, encontramos a seguinte informação:

> A Geografia, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirirmos uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço, e perceber as marcas do passado no presente. (BRASIL, 1997, p.62, grifos dos autores)

As transformações nos currículos, materiais didáticos e nos métodos de ensino advindas da oficialização dos Estudos Sociais ou Ciências Sociais, que envolvem as áreas de história e geografia acabaram revelando certos aspectos que permanecem até os dias de hoje, ampliando as propostas de trabalho ao considerar a dimensão cognitiva de Piaget e Inhelder (1993) e a de vivência em Vigotski (2010) na apreensão e construção das noções espaciais. O geógrafo Jader Janer Moreira Lopes (2018) descreve que a chegada das ideias desses autores ao Brasil datam meados dos anos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1970 e 1980, em momento onde mesmo sob ameaça de censuras, manipulações de informações e cortes de recursos por conta da forte oposição geopolítica entre Estados Unidos e União Soviética oriundas da guerra fria, as teorias piagetianas e do instituto de psicologia de Moscou ganharam terreno e foram implementadas em diversos espaços, até mesmo na reformulação dos currículos em redes públicas e privadas do país.

Destacamos duas importantes contribuições que se entrelaçam e devem ser consideradas: a compreensão do humano, fenômeno desenvolvido de forma singular e as etapas do desenvolvimento psicológico da criança.

2 GEOGRAFIA E A DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Os estudos dos psicólogos suíços Jean Piaget e Bärbel Inhelder (1993) apontam que existe uma mudança gradativa no desenvolvimento da noção espacial das crianças, através de uma dimensão científica e universal. Estes conhecimentos foram fundamentais para a consolidação da psicologia do desenvolvimento e transformaram a infância em um conceito universal, sob bases científicas, possibilitando sua apreensão e pesquisa. No livro A Representação do Espaço na Criança, os psicólogos descrevem o processo de experimentações e redes cognitivas ao compreender o mundo onde “a representação espacial é uma ação interiorizada e não simplesmente a imaginação de um dado exterior qualquer, resultado de uma ação.” (PIAGET e INHELDER, 1993, p.474). Esta construção da noção espacial é bem posterior ao desenvolvimento da linguagem e classificada como topológicas, projetivas e euclidianas.

A relação sociocêntrica entre a criança e a dimensão do espaço vivido pode ser verificada nos estudos de Vigotski (2010) através do conceito de vivência, como aparece descrito nas palavras do autor no texto quarta aula: a questão do meio na pedologia:

> A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independente da criança, mas sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (2010. P.683)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Aprendemos, assim, que a consciência além de ser uma possibilidade ativa de participar das práticas sociais nos permite construir caminhos outros, independentemente de onde nascemos e nossa relação é sempre com o outro pois o ser humano nasce num espaço geográfico, constituído na história da humanidade. Por sermos seres sociais, imersos na linguagem – um território em disputas axiológicas, carregado de valores – é do social que surge nossas dimensões singulares nos afastando de qualquer concepção ancorada no determinismo geográfico[586] ainda que esta tenha deixado sombras na geografia. Em nossa leitura, além disso, a visão sobre a geografia como um campo de conhecimento que colabora para a leitura de mundo pode ser melhor definido. Como sujeitos de valor seria possível interpretá-lo, pois o que vemos na realidade são fragmentos desse mundo. Se reconhecemos que qualquer ser humano é singular, um princípio pedagógico-geográfico precisamos colocar estas linguagens em diálogo. Lopes (2018, p.68) irá destacar que o conceito de vivência (perejivanie, em russo) seria uma unidade entre o ser humano e o meio (sredá), condição que nomeia a própria teoria histórico-cultural. Dentro desse campo teórico, assumimos que a teoria histórico-cultural seria também, geográfica.

Vigotski teoriza, mergulha na compreensão sociocêntrica da criança, aprofundando a compreensão de que a relação acontece sempre com o outro. Piaget por sua vez relaciona a maturação biológica da criança aos espaços.

Acreditamos que, a partir destes referenciais presentes na geografia escolar, os alunos do primeiro e do segundo ciclos do Ensino Fundamental têm amplas condições de compreender e de relacionar temas que abranjam escalas de tempo e espaço a partir do tempo presente e do espaço vivido, ou seja, uma proposta que parte da lógica espacial onde se considera o espaço mais próximo da criança. A sala de aula e escola são a portanto, base para estes estudos iniciais, que se espraiam para o bairro da escola, o bairro dos alunos e o município onde se localizam estes fixos, tendo o mundo como espaço mais distante. Assuntos relacionados à geografia dos lugares distantes podem, portanto, ser abordados justamente porque são considerados desdobramentos dessa concepção realidade/espaço.

[586] O geógrafo alemão Friedrich Ratzel (1844-1904) tinha como tese que o ambiente interfere no desenvolvimento de uma sociedade à medida que lhe possibilita maior ou menor acesso aos recursos. O determinismo geográfico ou ambiental seria uma leitura onde ambiente determina a fisiologia e psicologia humana.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É flagrante o fato de que, mesmo antes do ingresso na escola, a criança já é um ser de linguagem, que observa, pergunta e procura explicar os fenômenos sociais e naturais que observa em seu dia-a-dia, compreendendo a vida na vida, onde o meio e o social se conjugam. As ideias de Vigotski trazem o desafio para a escola de organizar situações sociais que levem a criança a se desenvolver de forma integrada no mundo ao ampliar, rever, reformular e sistematizar as noções que construiu (e constrói) de forma espontânea, não só através da aprendizagem de conteúdos de geografia e de história, como também ao considerar a história da criança.

As relações espaciais se tornam cada vez mais complexas ao ultrapassar seu espaço de brincar, de vivência: envolvem a comparação, explicação, representação e espacialização dos acontecimentos sociais e naturais de forma cada vez mais apurada, considerando as dimensões espaço-tempo.

Pode se ponderar que as propostas voltadas para o ensino específico de Geografia e História desde às séries iniciais introduziram seus conteúdos e métodos particulares como também uma nova forma de compreender o pensamento da criança com relação aos fenômenos sociais. A dissolução dos Estudos Sociais e a retomada destas áreas é resultado das lutas de professores, educadores e especialistas, como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN´s) de Geografia (BRASIL, 1997, p.18):

A disputa no campo do conhecimento geográfico se torna objeto não só da universidade, enquanto instituição que organiza o trabalho intelectual como também pelos professores, em diálogo com a geografia escolar e suas linguagens. Dessa forma, todo desenvolvimento humano acontece ao longo da vida a partir da nossa relação com o outro, evitando qualquer visão evolucionista/fragmentada. Coordenando esses princípios, Vigotski critica o processo biológico de desenvolvimento e defende um contínuo constante onde o ser humano nasce no plano social e se torna singular, não individualista.

Estes estudos vigotskianos visam uma compreensão científica sobre os processos psicológicos humanos aparecem em seus diálogos com a pedologia, ciência que envolve diversas disciplinas com foco na criança. Na opinião do autor, diferentemente de outras ciências a pedologia deveria estudar o meio, suas relações e influências ao longo do desenvolvimento da criança onde seus referenciais não devem ser presos em tipologias determinadas previamente, justamente por considerar a sua

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

capacidade criativa. Como apontara o próprio Vigotski (2010, p.682) sobre o papel da pedologia, “o pedólogo estuda não o meio e as regras que o constituem, mas seu papel e significado, sua participação e sua influência no desenvolvimento da criança.” E aqui é importante registrar que os elementos do meio devem ser relacionados a perspectiva da criança, de acordo com sua faixa etária. Isto ocorre porque a criança entende parcialmente os acontecimentos a sua volta em seu processo de desenvolvimento ao assimilar a língua e seus significados, de forma diferente dos adultos.

Outra questão a se considerar é o desenvolvimento humano, ao contrário das teorias da época de Vigotski não podem ser pensadas exclusivamente pela ontogênese (o desenvolvimento de um organismo dentro de sua própria espécie). Lopes (2009) define os outros planos contribuintes para esse desenvolvimento:

> A compreensão do humano é uma interface estabelecida pela filogênese (a história de uma espécie animal), a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie), a sociogênese (a cultura de um grupo), o que faz com que cada fenômeno do desenvolvimento seja singular (microgênse), tornando nossas experiências únicas na experiência coletiva. Esses planos interagem e produzem o desenvolvimento e a singularidade de cada sujeito. (LOPES, 2009, p.32)

Muitas vezes as crianças, mesmo sem condições de compreender integralmente o assunto do ponto de vista de sua temporalidade e espacialidade, interessam-se por temas historicamente produzidos como os animais da pré-história, a vida no tempo dos castelos, a paisagem das florestas tropicais ou dos desertos.

Estudar geografia tomando como base a teoria histórico cultural acontece quando temos a possibilidade de nos levar além de nós mesmos numa vivência, condição pela qual Vigotski caracteriza como o bom ensino, pois se adianta ao desenvolvimento.

Para tanto, é preciso observar, buscar explicações para aquilo que, no espaço, permaneceu ou foi transformado, isto é, os elementos do passado e do presente que nela convivem. A percepção espacial daqueles que moram nos diferentes lugares é marcada por laços afetivos e referências socioculturais. Nesta perspectiva, ao ler o espaço estamos identificando como os homens em sua trajetória histórica construíram o espaço ao longo da história. Lopes (2013, p.130) expressa compreensão do espaço geográfico como vivência:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Se a história humana produz o espaço geográfico, as paisagens, os territórios, os lugares, são esses que possibilitam os próprios processos humanos. As novas gerações ao nascerem encontram uma história da humanidade a partir dos espaços erguidos na superfície terrestre, estão entre os primeiros processos de mediação. As "formas" erguidas (entendidas aqui em seu caráter material e simbólico) são frutos da história humana, mas ao mesmo tempo são locais de onde a história humana constantemente se inicia; é fim, é começo, é gênese, formam as relações espaciais humanas, não são os vazios. Se o espaço geográfico é produzido e produz a história humana, constitui também o humano. Existe, assim, uma dimensão geo-histórica nesse processo.

Vigotski (2010, p.683) afirma que a vivência é fundamental para o desenvolvimento de sua personalidade consciente. O autor aprofunda sua análise sobre o conceito ao propor que não é qualquer componente do meio que influencia a criança, mas que o elemento ao ser interpretado pela criança pode determinar sua influência no "decorrer de seu desenvolvimento futuro". Desta forma, cada criança se relaciona com os acontecimentos a sua volta de forma diferente.

A preocupação com o ser e estar das crianças no espaço representa um tópico importante no campo da geografia humanista, pois passa a considerar valores morais e afetivos, focalizando aspectos qualitativos. Essa preocupação aparece no esforço teórico de geógrafos como Yi-Fu Tuan (1982) quando propõe uma compreensão do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, aquilo que pensa e sente em relação ao espaço e ao lugar. Abraçados nesta corrente, a geografia e o afeto se encontram, fornecendo uma definição:

> A Geografia Humanística reflete sobre os fenômenos geográficos com o propósito de alcançar melhor entendimento do homem e de sua condição. (...) procura um entendimento do mundo humano através das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico bem como dos sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar. (TUAN, 1982, p.143)

É importante assinalar que principalmente após 1970 esse enfoque teórico ganha força na ciência geográfica, ao valorizar o homem e seus grupos sociais. Entender o humano em seus significados, valores e experiências vividas revela uma visão oposta a geografia tradicional ou quantitativa, onde o homem era visto de forma reducionista.

Desta forma, entendemos a necessidade de discussão sobre o lugar, como um dos mediadores conceituais da geografia que se aproxima do conceito de vivência e que deve ser usado com as crianças. Recorremos novamente a Tuan (1982, p.7) ao afirmar que o conceito geográfico de lugar "reflete sobre os fenômenos geográficos com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o propósito de alcançar melhor entendimento do homem e de sua condição", ao compreender o mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, sentimentos e ideias. Torna-se necessário, retomar o conceito geográfico de lugar pelo viés curricular, que segundo os documentos oficiais coadunam para uma discussão entre as crianças justamente pelas características cognitivas e afetivas da faixa etária. Os PCN´s trazem a seguinte definição:

> Pensar sobre essas noções de espaço pressupõe considerar a compreensão subjetiva da paisagem como lugar: a paisagem ganhando significados para aqueles que a vivem e a constroem. As percepções que os indivíduos, grupos ou sociedades têm do lugar nos quais se encontram e as relações singulares que com ele estabelecem fazem parte do processo de construção das representações de imagens do mundo e do espaço geográfico. As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico. (BRASIL, 1997, p.74, grifos dos autores)

Este conceito trata das relações mais individualizadas dos alunos com o lugar em que vivem. Quais foram as razões que os fizeram morar ali (vínculos familiares, condições econômicas, entre outras) e quais são as condições do lugar em que vivem (moradia, asfalto, saneamento básico, postos de saúde, escolas, lugares de lazer). Pode-se aprofundar a compreensão desses aspectos a partir da forma como percebem a paisagem local em que vivem e procurar estabelecer relações entre o modo como cada um vê seu lugar e como cada lugar compõe a paisagem. Outro ponto a ser discutido são as normas dos lugares ultrapassando uma visão particular: como é que se deve agir na rua, na escola, na casa; como essas regras são expressas de forma implícita ou explícita nas relações sociais e na própria paisagem local; como as crianças percebem e lidam com as regras dos diferentes lugares. É importante abordar o conceito tentando encontrar as razões pelas quais elas são estabelecidas dessa forma e não de outra, sua utilidade, legitimidade e como alteram e determinam a configuração dos lugares.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta breve análise da geografia que se ensina e aprende nos anos iniciais a partir dos processos de concepção e desenvolvimento humano ao longo da vida,

sobretudo das crianças, nos mostra ser fértil investigar as formas de dialogia presentes na perspectiva histórico-cultural e dos estudos de Piaget.

Dialogamos ao longo do trabalho com a teoria histórico-cultural de Vigotski como dínamo para empreender o diálogo entre a dimensão do espaço vivido pelas crianças e as dimensões do conhecimento historicamente sistematizado e tratado na e pela geografia escolar, nas quais as práticas docentes aparecem como parte integrante.

As teses dos autores que enriquecem a base epistêmica da geografia brasileira através de uma abordagem humanista contribuem para colocar em evidência o espaço geográfico como fruto do encontro entre pessoas que o produzem, e em especial as crianças, onde o enraizamento histórico precisa pela escola, ao partir da experiência singular de vida das crianças e suas infâncias. Vimos que as crianças não apenas desenvolvem, mas se tornam corpos significados no espaço.

Os fatores condicionantes destas mudanças, em nossa leitura, têm centralidade no conceito de vivência de Vigotski, ao assumir que a gênese que nos torna humano é nascer num mundo social, onde o espaço geográfico que faz parte da criança e de sua formação surge no coletivo para produzir indivíduos singulares, impregnados em sua realidade sócio-histórica.

Entendemos que como professores, ter a clareza sobre a concepção de ser humano é um ponto de partida para desenvolver nossas práticas pedagógicas e nem sempre temos essa consciência. Outra questão fundamental é a possibilidade de considerar a criança de forma não passiva, mas como sujeito geográfico, através de suas relações com o espaço e subjetividades. São desafios para uma educação humanista no ensino de geografia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf. Acesso em: 10 abr.2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

LOPES, J. J. M. A “natureza” geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. In: TUNES, E. (Org.). **O fio tenso que une a Psicologia à Educação**. Brasília: UniCEUB, 2013, p. 125-136.

LOPES, J.J.M. A teoria histórico-cultural e suas interfaces com os referenciais teóricos em obras didáticas: notas para o debate. In: TONINI, I.M et al (Org.). **Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo**. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 60-71.

LOPES, J. J. M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**. [S. l.], v. 22, n. 49/1, p. 283-294, 2013.

LOPES, J.J.M. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, J.J.M.; MELLO, M.B. **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas. Dialogando com lógicas infantis.** Rio de Janeiro. Rovelle, 2009.

PIAGET, J; INHELDER, B. **A representação do espaço na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

TUAN, Y. Geografia Humanística. In: CRISTOFOLETTI, A. (Org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

VIGOTSKI, L.S. **Quarta aula: a questão do meio na Pedologia.** Psicologia USP, São Paulo, 21 (4), 681-701,2010.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O MOVIMENTO CORPORAL

Debora Luppi Souto[587]

RESUMO

Temas envoltos à formação docente devem ter papel de destaque no contexto educacional brasileiro. Isso se justifica pelo fato de que uma boa formação inicial e continuada para os professores define em muito a qualidade do ensino. Em sua formação inicial, os docentes constituem a base para o seu trabalho educativo, mas essa formação não deve ser pronta e acabada, muito pelo contrário, a profissão docente exige que o professor esteja em constante pesquisa, aprendizagem e aperfeiçoamento e isso se dá mediante a formação continuada que lhe dará possibilidades de refletir sobre sua prática e torna-la ainda mais qualitativa. Tendo como base esse contexto, acreditamos que na Educação Infantil, seja importante que a formação de professores continuada ocorra no dia a dia da prática docente e a partir das necessidades formativas do contexto educacional que envolve o professor. Diante dessa importância, este trabalho tem como objetivo apresentar a proposta de estudo de doutorado que encontra-se em desenvolvimento intitulada "Formação de professores na educação infantil: em foco as práticas pedagógicas com o movimento corporal na primeira infância" que será desenvolvida na Universidade Estadual de Maringá. A pesquisa justifica-se porque acreditamos que uma formação continuada de professores realizada por meio de intervenções que considerem as especificidades dos docentes tem a possibilidade de colocar os sujeitos em plena atividade no processo formativo, ampliando suas possibilidades de atuação em toda prática pedagógica, inclusive em suas ações com o movimento resultando em uma Educação Infantil de qualidade. Tendo como subsídio essa defesa, nossa pesquisa de doutorado terá o objetivo de analisar e investigar a formação continuada de professores na Educação Infantil a partir de práticas pedagógicas que envolvem o desenvolvimento do movimento corporal na primeira infância. O trabalho será realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo tendo como referencial teórico metodológico a perspectiva histórico-cultural.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de professores. Prática Pedagógica. Movimento corporal.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de estudo de doutorado que se encontra em desenvolvimento intitulada "Formação de professores na educação infantil: em foco as práticas pedagógicas com o movimento corporal na primeira infância" que está sendo desenvolvida na Universidade Estadual de Maringá sob orientação da professora doutora Heloisa Toshie Irie Saito. Essa proposta de doutoramento teve sua origem diante de estudos na graduação de Pedagogia, em nossas pesquisas no Mestrado em Educação, no Grupo de estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil – GEFOPPEI/UEM e em nossa

[587] Mestre em educação com doutoramento em andamento, Universidade Estadual de Maringá- UEM, debora_luppi@hotmail.com.

prática pedagógica na Educação Infantil. Em nossos estudos e vivências foi possível compreender a importância do movimento corporal para o desenvolvimento infantil, no entanto em nossa pesquisa de mestrado foi possível observar que, no que se refere a prática pedagógica com o movimento, os professores que atuam na Educação Infantil, apesar de entenderem que o movimento é um aspecto importante para o desenvolvimento das crianças pequenas, têm dificuldades em desenvolver um trabalho de fato qualitativo com o mesmo.

Diante disso, acreditamos que um dos problemas esteja na realização da formação desses professores, principalmente no que se refere a formação continuada, pois a formação continuada dos professores que atuam nessa etapa de ensino, geralmente, está atrelada a uma formação que ocorre, corriqueiramente, de maneira mecanizada por meio de palestras e de reuniões expositivas coletivas e breves que tratam de assuntos complexos e de suma importância para um trabalho qualitativo com as crianças. Acreditamos que esses temas deveriam ser estudados de forma minuciosa e continuamente de modo a relacionar a teoria à prática dos professores, especialmente no que se refere a prática pedagógica com o movimento. Julgamos que essa forma de realização de formação continuada como é realizada, não possibilite aos professores uma ressignificação de sua prática pedagógica, algo que poderia tornar essa atuação ainda mais qualitativa.

Essa compreensão nos levou a seguinte questão que guiará nossos estudos de doutorado: a formação continuada de professores realizada por meio de intervenções que considerem as especificidades dos professores pode possibilitar avanço qualitativo na atuação dos professores da Educação Infantil no que se refere a atividades com o movimento? Nossa hipótese inicial é de que uma formação continuada deve ocorrer no dia a dia dos professores e deve ser organizada tendo como base a realidade desses profissionais. Isso envolve compreender o contexto educativo e as dificuldades encontradas no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores de modo a incidir qualitativamente na prática desses profissionais. Acreditamos que o tema que envolve a formação de professores na Educação Infantil seja de grande importância no desenvolvimento de um trabalho qualitativo com o movimento com crianças de zero a três anos.

Nesse sentido, nossa pesquisa de doutorado que encontra-se em desenvolvimento tem como objetivo investigar e analisar a formação continuada de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professores na Educação Infantil a partir de práticas pedagógicas que envolvem o desenvolvimento do movimento corporal na primeira infância. Para a realização dessa pesquisa buscaremos, primeiramente, identificar e analisar referências bibliográficas e documentos legais que tratam sobre a formação de professores na Educação Infantil, com ênfase na formação continuada. Posteriormente, averiguaremos o conceito de movimento na Teoria Histórico- Cultural. Na sequência, realizaremos uma pesquisa de campo e, por meio de questionário e entrevistas, analisaremos como se dá a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil no que se refere às atividades realizadas com o movimento e qual o resultado dessa formação para a ação educativa. Posteriormente, faremos a proposição de uma formação continuada, denominada de “formação contínua colaborativa in loco”, que seja específica para os professores participantes da pesquisa, de modo a considerar suas necessidades no trabalho docente, verificando posteriormente, por meio de questionário o impacto dessa ação. Por fim, indicaremos os princípios gerais que devem orientar a organização e a efetivação de uma formação continuada de professores na Educação Infantil, enfatizando o trabalho com o movimento. Para o desenvolvimento dessa pesquisa teremos como subsídio teórico a perspectiva Histórico-Cultural.

Mediante o exposto, pressupomos que uma formação contínua que atua de acordo com as necessidades do contexto educativo e que seja desenvolvida em colaboração poderá atuar de modo qualitativo na prática pedagógica dos professores, permitindo a eles um trabalho com o movimento que incida diretamente na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O processo formativo dos professores é algo bastante complexo e propicia ao docente desenvolver princípios que envolvem o processo educativo e que nortearão sua prática pedagógica. No entanto a formação docente é algo que requer constante aprimoramento, constantes estudos e reflexões a partir da prática pedagógica. Por esse motiva uma formação continuada é tão importante no desenvolvimento de uma educação de qualidade, pois por meio dela o professor poderá repensar sua prática e torná-la mais qualitativa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para compreender a importância da formação continuada de professores é preciso fazer uma breve retomada do contexto histórico em que a formação de professores tornou-se destaque de discussões no que se refere à Educação Infantil. O tema referente a formação de professores começou a ganhar destaque a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual estabeleceu em seu artigo 205 que a educação é um "direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988, p.141)".

No momento em que a educação passa a ser um direito de todos, o cenário educacional passa a ser algo de diversos questionamentos em prol de garantir esse direito, dentre esses questionamentos encontram-se aqueles voltados a formação docente.

Esse tema tomou ainda maior destaque com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que determina no discurso que a formação mínima para a atuação dos professores na Educação Infantil deve ser a de nível médio na modalidade normal. Isso representou um avanço no campo da Educação Infantil, pois a lei estabelece um mínimo de qualificação para atuar com as crianças pequenas e isso implica em grandes mudanças, pois as ações pedagógicas ganham destaque nessa etapa de ensino e as instituições de Educação Infantil ganham cada vez mais caráter sistematizado e isso implica na necessidade de se pensar, planejar e organizar as ações educativas.

Atualmente a Base Nacional Comum Curricular aprovada em dezembro de 2017 também menciona a formação de professores, definindo que é preciso "[...] criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;" (BRASIL, 2017, p.17).

Mediante o exposto é possível afirmar que a formação de professores para a Educação Infantil é assegura pelas leis normativas que norteiam os trabalhos na Educação Infantil, no entanto é necessário analisar o que está posto nas entrelinhas dessas leis para não cair no discurso do neoliberalismo, pois segundo Arce (2001):

> [...] antigos preceitos provindos do liberalismo clássico estão extremamente fortalecidos nas políticas neoliberais para a formação de professores, sendo o principal deles a exacerbação do processo de individualização, que traz danos irreparáveis para o professor, que pode perder seu status profissional; para as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> crianças que receberão um ensino de baixíssima qualidade capaz de afundá-las na mediocridade (ARCE, 2001, p.278).

Para que haja qualidade no ensino, o professor precisa compreender o embate político e o jogo de interesses que acomete seu trabalho, pois assim ele terá possibilidades de resistir aos discursos neoliberais e compreender o que está posto podendo então refletir e atuar criticamente sobre a condição humana atual. É necessário que o professor que atua na Educação Infantil compreenda que:

> A educação escolar nunca é uma prática neutra, já que traz consigo entendimentos de mundo, valores da sociedade, do homem e da educação. Essa ideia orienta-se pelo pressuposto segundo o qual tanto o pensamento quanto a prática produtiva dos homens são historicamente construídos e têm correspondência entre sí, por isso, a ordenação do pensamento humano, como um ato social, é sempre política e traduz, de forma mais consciente ou menos consciente, objetivos, intenções, interesses, valores e necessidades correspondentes à produção e/ou à reprodução da sociedade (SAITO, 2010, p.20).

Para que o professor compreenda essa educação como algo que não é neutro, é necessário, primeiramente uma formação qualitativa desse profissional, formação essa inicial e continuada. Esse professor, por meio de sua formação inicial estabelecerá seus princípios gerais de trabalho atrelados a sua concepção de criança, em sua formação continuada ele fará uma ressignificação de sua prática refletindo sobre os pontos que podem ser melhorados nas ações com as crianças resultando em uma prática educativa ainda mais qualitativa que promova o desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores, dentre elas o movimento como menciona Vigotski:

> E isso nos confronta com uma conclusão de grande importância teórica. Sobre a base da grande similitude no essencial que se manifesta em sua origem e desenvolvimento, devemos considerar a unidade das funções mentais superiores. Funções tais como a atenção voluntária, a memória lógica, as formas superiores de percepção e de movimento, que até agora haviam investigado por separado, como fatos psíquicos independentes, aparecem à luz de nossos experimentos como fenômenos essencialmente de uma mesma ordem: unidos em sua gênese e em sua estrutura psíquica" (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 48, tradução nossa).[588]

[588] "Y ello nos enfrenta a una conclusión de gtan importancia teórica. Sobre la base de la gran similitud en lo esencial que se manifiesta en su origen y desarrollo, debemos plantearnos la unidad de las funciones mentales superiores. Funciones tales como la atención voluntaria, la memoria lógica, las formas superiores de percepción y de movimiento, que hasta ahora se habían investigado por separado, como hechos psíquicos independientes, aparecen a la luz de nuestros experimentos como fenómenos esencialmente de un mismo orden: unidos en su génesis y en su estruetura psíquica" (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 48).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O movimento é um aspecto essencial para o desenvolvimento humano, por meio dele as crianças desenvolvem-se integralmente, já que, ao trabalhar o movimento são explorados os aspectos cognitivo, físico e afetivo. No que se refere ao desenvolvimento humano é preciso salientar que o movimento é um fator que encontra-se muito presente nas crianças da Educação Infantil, quanto menor a criança mais ela se utiliza do movimento para estabelecer relações com o meio no qual está inserida e aqueles que ali se encontram. Sobre isso mencionam Souto (2018, p. 107):

> Por ser essencial para o desenvolvimento integral da criança, o movimento na prática pedagógica da Educação Infantil deve ser considerado como algo estritamente importante e indispensável, porque por meio dele a criança explora e conhece tudo ao seu redor.

O movimento, ao ser trabalhado com as crianças pequenas, desenvolvem-nas como um todo, pois não é apenas o aspecto motor que está ativo, mas também os aspectos afetivos e cognitivos, pois ao movimentar-se a criança estabelece importantes relações sociais e descobre a si mesma e ao mundo ao seu redor. Cabe mencionar que o movimento ao qual nos referimos é um movimento social, construído historicamente e socialmente pelos homens, esse movimento não se desenvolve de forma natural "[...] apesar da aparente naturalidade do desenvolvimento motor, ele é, tanto quanto os demais processos, habituado pelas condições sociais de desenvolvimento da criança" (MARTINS, 2012, p. 113).

O movimento precisa ser trabalhado para ser desenvolvido. Nesse sentido, acreditamos que as atividades com o movimento devam ser consideradas na formação de professores que atuam na Educação Infantil mediante sua essencialidade no trabalho com as crianças entre zero a três anos, pois por meio de tal formação, os professores poderão aperfeiçoar ainda mais a sua prática, refletindo sobre suas ações de forma a ampliar ainda mais seu trabalho com o movimento, dando a ele papel de destaque em suas atuações.

3 DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA A SER USADA

Nosso estudo de doutorado será desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo que pretende analisar e investigar a formação de professores na Educação Infantil a partir de práticas pedagógicas que envolvem o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desenvolvimento do movimento corporal na primeira infância (crianças de até três anos de vida).

No primeiro momento de nossa pesquisa identificaremos e analisaremos por meio de leituras de documentos, livros, teses, dissertações e artigos referências bibliográficas e documentos legais em âmbito nacional, estadual e municipal, que tratam sobre a formação de professores na Educação Infantil, com ênfase na formação continuada.

No segundo momento averiguaremos o conceito de movimento na Teoria Histórico- Cultural analisando em referências bibliográficas e na literatura especializada como essa teoria explica o movimento enquanto função psicológica superior no processo de desenvolvimento das crianças de zero a três anos.

No terceiro momento, em nossa pesquisa de campo, a princípio faremos uma breve contextualização do município e da instituição de Educação Infantil na qual realizaremos a pesquisa. Essa pesquisa será realizada em uma instituição de Educação Infantil e com um grupo de professores que atuam com crianças que se encontram na primeira infância (zero a três anos) e que aceitarem participar da proposta formativa. Também participarão da pesquisa os integrantes da equipe gestora da instituição de Educação Infantil. Nossa pesquisa de campo ocorrerá em quatro etapas: na primeira faremos uma visita técnica à instituição para observar e fotografar os espaços físicos, a rotina, a organização de espaço e tempo, enfim os aspectos pedagógicos da instituição de modo geral. Nessa etapa, também faremos uma entrevista com a equipe gestora, para compreender melhor os anseios, as necessidades do local, a proposta pedagógica, os avanços, as problemáticas, as dificuldades encontradas na prática pedagógica. Posteriormente aplicaremos o questionário número 1 aos professores que participarão da pesquisa. Nesse questionário eles responderão a questões afetas a alguns dados pessoas, a formação continuada ofertada pelo município e sobre a prática pedagógica que desenvolvem com o movimento juntamente com as crianças. Na terceira etapa realizaremos uma proposta formativa com os participantes da pesquisa que denominamos como “formação contínua colaborativa in loco”. Essa etapa ainda não está definida, pois será elaborado e organizado tendo como base a análise das duas etapas anteriores, de modo a compreender as necessidades de formação continuada do grupo pesquisado a partir do contexto educativo em que eles trabalham. Na quarta etapa de nosso estudo de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

campo realizaremos a aplicação do questionário 2 aos professores e verificaremos o impacto do desenvolvimento de nossa proposta formativa.

Por fim, no último momento de nossa pesquisa, indicaremos os princípios gerais que devem orientar a organização e a efetivação de uma formação continuada de professores na Educação Infantil, enfatizando o trabalho com o movimento enquanto função psíquica superior.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sua formação inicial, os docentes constituem a base para o seu trabalho educativo, mas essa formação não deve ser pronta e acabado, muito pelo contrário, a profissão docente exige que o professor esteja em constante pesquisa, aprendizagem e aperfeiçoamento e isso se dá mediante a formação continuada que lhe dará possibilidades de refletir sobre sua prática e torna-la ainda mais qualitativa.

Defendemos que uma formação continuada de professores realizada por meio de intervenções as quais considerem as especificidades dos professores, pode propiciar aos docentes uma ressignificação de sua prática pedagógica possibilitando a ampliação de suas formas de atuação, especialmente no que se refere a prática com o movimento, e que resulte em uma Educação Infantil de fato de qualidade.

Acreditamos que nossa pesquisa de doutorado pode possibilitar àqueles professores que atuam com as crianças na faixa etária entre zero a três anos, reflexões que possam qualificar ainda mais sua prática pedagógica, tendo em vista a proposição de uma formação que seja realizada através de intervenções que considerem as especificidades dos professores. Esse tipo de proposição formativa possibilitará aos docentes estar em plena atividade no processo formativo, de modo a considerar suas particularidades e necessidades, permitindo a eles potencializar o trabalho com o movimento, enquanto função psicológica superior. Tudo isso possibilitará ao professor refletir sobre sua prática pedagógica qualificando-a, de modo a promover a aprendizagem das crianças e o desenvolvimento do movimento e de todas as demais funções psicológicas superiores.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Educação e Sociedade, Campinas, v. 22, n.74, p. 251- 283, abr. 2001b. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf. Acesso em: 09 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 19 out. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União Brasília, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC 3° versão**. Brasília, DF, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 93-122.

SAITO, Heloisa Toshie Irie. **Aproximações entre a legislação da Educação Infantil Brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica**: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor. 2010. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

SOUTO, Debora Luppi. O movimento na Educação Infantil: a especificidade da prática pedagógica com crianças entre zero a três anos.2018. 196 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Educação, Maringá, 2018.

VYGOTSKI, Lev S; LURIA, Alexander R. Los métodos para el estúdio de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKY, Lev S; LURIA, Alexander R. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño**. Madrid, Gráficas Rogar, 2007.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.5 A HISTORICIDADE E AS POLÍTICAS PUBLICAS VOLTADAS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL LÚDICA

Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra [589]

Paulo Sergio Rodrigues Sampaio Junior[590]

Dálety Cantini Wengrat[591]

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar sob o olhar da história e das políticas públicas a ludicidade como prática pedagógica na educação infantil. No decorrer do tempo, a educação das crianças foi reflexo das transformações da sociedade se adaptando as novas necessidades que surgiam, como a inserção das mulheres ao mundo do trabalho, entre outras. O objetivo era o cuidar e suprir as necessidades básicas de alimentação e higiene pessoal. A proposta de educar não era previsto nas atividades desenvolvidas nos espaços institucionais onde acontecia os acolhimentos das crianças. A educação para esse público alvo modifica o foco do cuidar para o educar, estabelece políticas públicas, documentos e propostas pedagógicas próprias para essa faixa etária, considerando a criança com suas necessidades e especificidades, entre elas o direito de brincar. Devido a pandemia de Covid 19 a metodologia da pesquisa é bibliográfica, considerando a mais oportuna para esse momento. A pesquisa tem como teoria basilar, a psicologia histórico cultural de Vygotsky e seus seguidores, assim como documentos, diretrizes, dissertações e teses que versam sobre o tema. Esperamos com essa pesquisa contribuir com a reflexão acerca dos atravessamentos históricos e políticas públicas que fundamentam as práticas lúdicas, primordiais para os profissionais da educação infantil se guiarem nos dias atuais.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Ludicidade; Educação Infantil; Historicidade.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa apresenta um breve estudo ainda em andamento desenvolvido em três pilares essenciais: história, políticas públicas e ludicidade como prática pedagógica na educação infantil. Essa pesquisa está vinculada ao projeto de pesquisa maior denominado Práticas Educativas e Diferenças na Educação Infantil: a inclusão entre cores, sons e movimentos, desenvolvido em nosso grupo de estudos. Dessa forma

[589] Doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, atua na Faculdade de Educação FAED, Mestrado e Doutorado em Educação. Coordena a Pós-graduação em docência na educação infantil e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens. GEPEMULT, cadastro do CNPQ. E-mail: rosanacarlaggomes@gmail.com

[590] Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens – GEPEMULT, cadastro no CNPQ. E-mail: paulo.psj7@gmail.com

[591] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens – GEPEMULT, cadastro no CNPQ. E-mail: daletycwengrat@gmail.com

trazemos um recorte que evidencia a problemática que envolve nossa intenção de pesquisa: Qual seria a importância de investigar sob o olhar da história e das políticas públicas a ludicidade como prática pedagógica na educação infantil? Acreditamos que esse estudo nos fará compreender melhor o percurso histórico, as políticas públicas para entender as transformações que trouxeram as concepções atuais para fundamentar a educação das crianças sob a luz das teorias da ludicidade.

Dessa forma ao estudarmos a natureza do lúdico, acabamos sendo levados para a perspectiva do desenvolvimento da educação infantil ao longo da história.

> A educação moral voltada para a disciplina, a obediência e a polidez, era o núcleo da formação na proposta do kindergarten alemão. Mesmo no interior de um ambiente pedagógico bastante rico e diversificado, as crianças eram alvo da constante intervenção e vigilância dos adultos: "[...] para ensinar a moral não se valia da correção, mas de modelos normativos, da aprendizagem de rituais para a inserção social e dos exemplos de atitudes que são passados nos próprios momentos de ensino. (NASCIMENTO, 2015, p.17445)

Também pesquisar como as políticas públicas, estabilizaram diversos parâmetros para a aplicação da educação infantil como o ECA- estatuto da criança e do adolescente (ECA Lei 8.069, de 1990); a Constituição Federal do Brasil, de 1988; as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB n.5/2009) e a Base Nacional Comum Curricular BNCC entre outros. Dessa forma nosso encaminhamento para compreender como estruturam o sistema de educação infantil, e garante os diretos fundamentais para as crianças, para os profissionais da educação que atuam nessa área.

> Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar). (BRASIL, 2018, p.36)

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E A BUSCA PELA LUDICIDADE

Historicamente, a ludicidade passou por vários conceitos até chegarmos ao que entendemos atualmente, sendo considerada até mesmo o oposto do trabalho, levada

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como atividade frívola, os jogos e brincadeiras como um descanso e distração do próprio trabalho, e o trabalho visto como a atividade séria, como pela visão de Tomas de Aquino, que ao mesmo tempo em que atrela ambos, continua distinguindo os dois como coisas separadas.

> O próprio jogo, apesar das aparências, tem seu fim normal: o repouso do espírito graças ao qual podemos em seguida nos dedicar a atividades sérias; se o jogo carregasse em si sua finalidade, deveríamos jogar sem parar, o que não poderia ser. (AQUINO, 1954 apud BROUGÈRE, 1998, p.28)

Sendo assim, sem vivência da experiência completa no estado lúdico, integrando o sentimento, a ação e o pensamento, uma experiência própria de cada indivíduo que a vivencia desde os níveis corporais até o mental, emocional e mesmo que seja uma experiência própria, o socializa com o exterior.

Entre os vários documentos que norteiam a educação infantil e a regulam, existe a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e outras diretrizes curriculares que contribuíram na conquista da educação infantil de ter o brincar como direito e parte importante do currículo desta fase escolar. As competências curriculares da BNCC para a educação infantil defendem o direito das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se para que aprendam e se desenvolvam.

> Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2018 p. 38)

Com isto, passou a ser incentivada cada vez mais que as escolas adotem essas práticas lúdicas em sala de aula e o abandono daquela educação clássica em que o professor é o informador e o aluno é apenas o ouvinte, pois atualmente, essa prática educativa prepara os alunos para um mundo que já não existe e se faz necessário um ambiente de aprendizado em que o conhecimento seja construído de outras formas, mais intrigantes e que promovam a experiência de aprendizagem. Os alunos precisam ser instigados a pensarem por si mesmos, estimulando a criatividade, autonomia e os desafiando a aprender.

> Entende-se que educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente. Educar é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo. É seduzir os seres humanos para o prazer de conhecer. É resgatar o verdadeiro sentido da palavra “escola”, local de alegria, prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento. (DALLABONA, MENDES, 2004. p. 110)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É a partir disso que entendemos a importância da ludicidade no processo de aprendizagem das crianças, acima de tudo na educação infantil, irá proporcionar um ambiente desafiante e intrigante aos educandos que por sua vez vivenciarão o estado lúdico. Contudo, existem algumas observações para que os professores não acabem perdendo o conceito mais puro do lúdico ao proporem atividades rigidamente dirigidas que impeçam a criança de escolher, pensar por si e tomar decisões.

Dentro disso, é preciso se atentar de que os alunos vivam de fato a experiência lúdica em sua formação, sendo o docente principal responsável em proporcionar e provocar as situações que instiguem as crianças e que não separe os momentos em aula como momentos de estudo e momentos de brincadeira, como prêmio aos melhores alunos, mas que a ludicidade seja usada como importante ferramenta pedagógica, livre ou mediada pelo professor são de igual importância, para que o processo seja atrativo e prazeroso e uma experiência plena para cada criança individualmente.

O lúdico melhor que as práticas pedagógicas tradicionais, age preparando o educando para a vida, exercitando suas habilidades, o incitando a fazer escolhas, exercitando o pensamento e a criatividade além dos aspectos físicos e cognitivos da criança.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE ESTUDO

O início da revolução industrial, com a implementação do modo de vida que girava em torno do âmbito fabril, muitos valores morais e sociais estavam sendo modificados, uma das mudanças sociais mais impactantes para a época, foi a natureza da educação para as crianças, que não podiam ficar mais sob os cuidados dos pais, que tinham que desenvolver seu trabalho e, dessa maneira o tempo para a convivência familiar era drasticamente diminuído. Surge a necessidade de criar um local de acolhimento, que desse conta de cuidar das crianças enquanto seus pais trabalhavam. Surge então a preocupação de estruturar esse trabalho, elaborar leis que foram responsáveis por estabelecer a criação de locais, objetivos para essas crianças, e assim se estabelece as primeiras creches.

As instituições inicialmente voltadas para o cuidar, não definiam qualificações para o profissional que iria lidar com essas crianças, bastava ser mulher e ter filhos, o que sugere que saberia cuidar das crianças.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com o passar dos tempos a perspectiva das creches, seus objetivos e filosofia de trabalho foram se transformando e mudando sua perspectiva, para uma abordagem cada vez mais complexa do desenvolvimento da educação infantil, novos aspectos da sociedade foram marcantes para o avanço das políticas públicas para o atendimento dessa clientela, como a preocupação de instituições voltadas para o ensino dos alunos.

> A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (Brasil, 2009, p.18)

Na perspectiva do ensino as crianças passam a ter direito direitos a escolarização voltada especificamente a faixa etária e especificidades das crianças. Dessa forma através do olhar cuidadoso para os direitos das crianças, a educação é muito importante, e assim surgiram outros documentos para complementar a estruturação da educação infantil, na perspectiva da formação, das práticas, tempos e espaços da educação infantil

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009, p.18)

Leis que estruturam a fundamentação o brincar, que constituem essa propriedade do caráter infantil, para que possam usufruir desses direitos que lhe foram concedidos, também sobre a mudança da visão da prática docente que são voltadas para a educação infantil, pois dessa forma através das leis estabelecidas por órgãos responsáveis pela educação, pode-se estabelecer parâmetros para a adequação do profissional da educação trabalhar.

> Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. (Brasil, 1998, p.9)

Seguindo essa ideia podemos observar as mudanças que foram realizadas na perspectiva da educação infantil ao longo dos anos, desde o profissional sem formação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

específica, que não passava de simples cuidador ao profissional formado em nível superior preferencialmente o pedagogo nos dias atuais, uma das principais bases para a mudança dos paradigmas do cuidar para o educar.

As políticas públicas são uma das principais responsáveis por estruturar o sistema de educação como conhecemos, com a implementação, da Base Comum Curricular-BNCC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, o Referencial Curricular para Educação Infantil, entre outros,

> Avanços ocorreram a partir da nova concepção de criança, e, por isso, foram estabelecidas políticas públicas que garantem os direitos e documentos que orientam a prática docente e priorizam essa etapa da educação básica, especificamente quanto ao atendimento das crianças da educação infantil e das creches, com a delegação aos municípios das responsabilidades sobre implantação, execução e gestão dessa etapa da educação básica. (Mello, 2020, p.25)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho buscamos trazer uma breve reflexão da trajetória da educação infantil pelas políticas públicas que a fundamentam e um breve recorte temporal de como se modificaram, que determinam as funções das creches e pré-escolas que visavam o assistêncialismo, o cuidar das crianças enquanto os pais trabalhavam, uma concepção de que cuidadores sem formação profisisonal cuidavam das crianças, até a implementação de medidas, currículos e normas visando o estímulo à aprendizagem desde a primeira idade e essas instituições assumindo o caráter pedagógico que permanece.

É relevante levantarmos as conquistas das crianças desde que foram asseguradas cidadãs pela lei e como seus direitos são resguardados, para podermos assim identificar quais demandas devemos obedecer para que esses direitos não sejam inflingidos pelas instituições.

Além disso, trouxemos a necessidade e pertinência da educação lúdica presente em vários documentos oficiais afim de contribuir na formação e transformação das práticas docentes atuais, evidenciando os benefícios no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos com atividades livres e desafiadoras mediadas pelos professores em sala de aula como preparação para a vida além da escola.

> [...] cabe à escola e a nós, educadores, recuperarmos a ludicidade infantil de nossos alunos, ajudando-os a encontrar um sentido para suas vidas. Ao brincar, não se aprendem somente conteúdos escolares; aprende-se algo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> sobre a vida e a constante peleja que nela travamos. (DALLABONA, MENDES, 2004. p. 112)

Concluímos assim que é dever da escola garantir o direito de brincar na educação infantil, assegurado por leis e diretrizes que regem a educação brasileira, reinventando suas práticas pedagógicas atendendo as necessidades dos seus alunos, preparando-os efetivamente para as próximas etapas do ensino e nos mais diversos aspectos da vida, proporcionando uma experiência prazerosa de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARATA, A. N. D. M. **Ludicidade e educação infantil:** reflexões teóricas sobre relevâncias e pertinências curriculares. 2009. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia – UFBA, Salvador, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**, DCNEI, Resolução CNE/CEB n. 5. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular para Educação Infantil**, v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. A Educação é a Base. Brasília, MEC/SEB, 2018.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S.; **O Lúdico na Educação Infantil:** Jogar, brincar, uma Forma de Educar. Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG, Vol. 1 2004. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf>. Acesso em 1 jul. 2021

MELLO. **Guiomar Namo et al. Caderno de Complementação Pedagógica**: Educação Infantil. Somos Educação, n. 42, 2020. Disponível em: https://www.somoseducacao.com.br/conteudos-para-download/cadernos-de-complementacao-pedagogica-educacao-infantil/ .Acesso em: 12 jul. 2021.

NACISMENTO, Daniele Cristine Machado. **Processo Histórico da Educação Infantil no Brasil:** Educação ou Assistência? Educação Infantil, Campo Grande, p.17440-17455, out, 2015.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.6 A IDENTIDADE DOS PROFESSORES DE BEBÊS COMO FATOR ESSENCIAL PARA A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gisleine Cristina da Silva[592]

Maria de Jesus Cano Miranda[593]

RESUMO

A identidade dos professores de bebês é construída por diversas fontes de saberes, marcas pessoais e profissionais caracterizando um conjunto complexo de histórias e conhecimentos. Por isso, é muito importante rever a formação continuada dos professores, a partir dos diferentes saberes fundamentais à sua prática docente e assim reconstruir e valorizar os saberes já construídos. Diante disso, o presente estudo teve como objetivo apresentar uma revisão de artigos, a fim de discutir como a construção da identidade dos professores de bebês é um fator imprescindível para a profissionalização docente na educação infantil. Trata-se de uma pesquisa de revisão integrativa da literatura cujos procedimentos metodológicos envolveram levantamento da literatura em fevereiro de 2021, nas bases de dados Periódicos CAPES e Google Acadêmico o que permitiu a identificação de 15 artigos que se adequaram aos critérios de elegibilidade, leitura dos artigos e escrita do texto. Como resultado pode-se verificar que a construção da identidade do professor de bebê é fundamental para que esse profissional tenha o seu trabalho pedagógico reconhecido e valorizado e com isso ocorra a superação da visão assistencialista do atendimento de bebês na educação infantil. Conclui-se que é essencial garantir ao professor do berçário o acesso a cursos de formação continuada de longa duração e de qualidade capazes de contribuírem com o desenvolvimento dos saberes específicos e necessários ao trabalho com bebês, pois possibilita a criação de um novo perfil profissional, a construção da sua identidade, a ressignificação da prática e consequentemente a profissionalidade docente.

Palavras-chave: Construção. Docentes de bebês. Educação infantil. Identidade docente. Profissionalização docente.

1 INTRODUÇÃO

A identidade dos professores de bebês é construída por diversas fontes de saberes, marcas pessoais e profissionais caracterizando um conjunto complexo de histórias e conhecimentos (SILVA; SOUZA; BRAGA, 2020).

Por isso, é muito importante rever a formação continuada dos professores, a partir dos diferentes saberes fundamentais à sua prática docente e assim reconstruir e valorizar os saberes já construídos.

---

[592]Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2014), especialização em Educação Especial com ênfase em TGD pelo Grupo Rhema de Educação (2015) e especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual de Maringá (2017).

[593] Possui graduação em Letras Anglo Portuguesa pela Universidade Estadual de Maringá (1970), graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (1979), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2001) e doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (2011).

Em virtude disso, o estudo justifica-se pelo fato der ser urgente a construção da identidade dos professores de bebês, pois a identidade docente é um meio de atingir a profissionalidade a partir do desenvolvimento de um novo perfil docente e da formação continuada específica para o trabalho com bebês.

Nesse sentido, o presente estudo diz respeito de um estudo sistemático cujo objetivo foi discutir como a identidade dos professores de bebês é um fator essencial para a profissionalidade docente na educação infantil.

O presente estudo foi organizado em três partes articuladas entre si, sendo que na introdução discute-se a temática no geral e é apresentado o objetivo da pesquisa, a problematização e a justificativa.

Na segunda parte, apresenta-se o desenvolvimento do estudo que foi subdividido em: metodologia, discussão e resultados. E, a terceira parte refere-se às considerações finais na qual busca-se apresentar o ponto de vista e fazer uma reflexão diante da temática em questão.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Foi feito um levantamento da literatura em fevereiro de 2020, nas bases de dados Periódicos CAPES e Google Acadêmico. Os descritores utilizados foram os seguintes: “Construção” AND “Identidade” AND “Docentes de bebês” AND “Profissionalização docente” AND “Educação Infantil” e “Construction” AND “Identity” AND “Baby teachers” AND “Teacher professionalization” AND “Early Childhood Education” em todas as bases de dados. Foram selecionados 15 artigos sendo incluídos segundo os critérios de elegibilidade conforme a Figura 1. Os critérios de inclusão foram: artigos nos idiomas inglês e português, nos últimos cinco anos, envolvendo a construção da identidade dos docentes de bebês como um instrumento de profissionalização docente na Educação Infantil. Os critérios de exclusão foram artigos de revisão de literatura.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 – Fluxograma e critérios de seleção e inclusão dos artigos

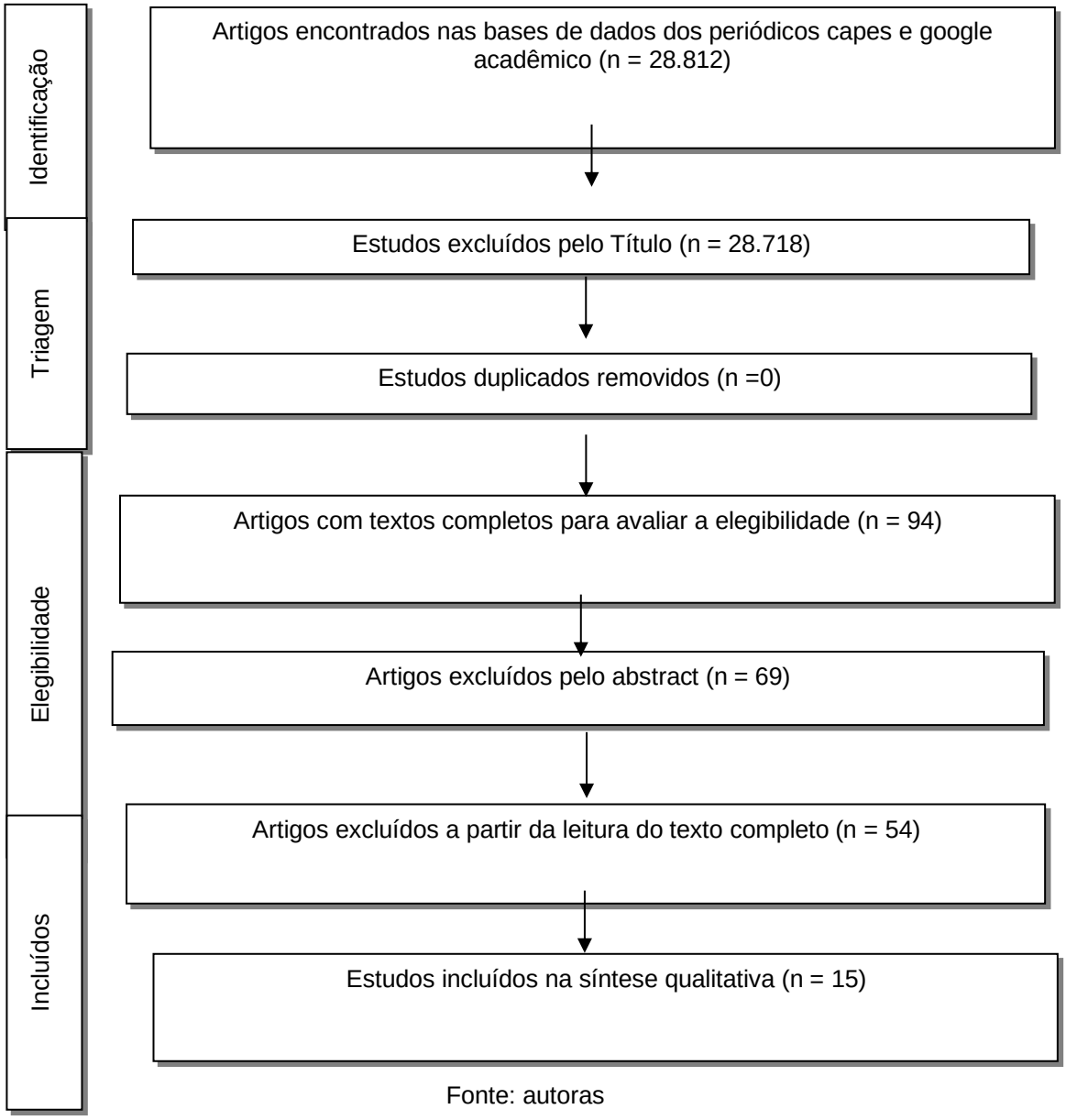

Fonte: autoras

3 A IDENTIDADE DOS PROFESSORES DE BEBÊS E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente estudo teve por objetivo apresentar uma revisão de artigos, a fim de discutir como a construção da identidade dos professores de bebês, é um fator imprescindível para a profissionalização docente na educação infantil.

Sabe-se que a Educação Infantil obteve muitos avanços e a criança passou a ser reconhecida como um sujeito histórico e de direitos, principalmente a partir da

promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 em que reconhece o seu direito a educação, desde o zero ano de idade (BAHIA; MOCHIUTTI; TRINDADE, 2020).

Contudo, embora sejam visíveis as transformações na política pública para a Educação Infantil ainda não houve mudanças significativas na qualificação da prática pedagógica dos professores de bebês e crianças pequenas e uma possível explicação para esse fato pode ser a ausência de uma formação docente específica para esse trabalho (BAHIA; MOCHIUTTI; TRINDADE, 2020).

Assim sendo, a construção da identidade profissional é influenciada pelo entrelaçamento do aspecto individual e o aspecto coletivo e é desenvolvida por meio das relações externas nos diferentes contextos (SILVA; SOUZA; BRAGA, 2020).

Desse modo, a identidade tem ao mesmo tempo uma dimensão individual que é resultado das suas ideias e concepções construídas sobre si mesmo e uma dimensão coletiva que é fruto dos papéis sociais que a pessoa exerce em cada grupo social que pertence (GOMES, 2018).

Nessa visão, para Nóvoa (1992) e Tardif (2002) a identidade docente diz respeito a um processo que ocorre ao longo da carreira e da trajetória de vida do sujeito (ONOFRE; TOMAZZETTI; MARTINS, 2017).

Logo, a identidade dos professores é construída a partir de várias fontes de saberes e marcas de natureza pessoal e profissional caracterizando um arranjo complexo de histórias e conhecimento (SILVA; SOUZA; BRAGA, 2020).

Assim embora, o campo de pesquisas sobre as identidades docentes seja recente há diversas pesquisas na área que compartilham da ideia de que as identidades docentes são mutáveis, ou seja, dizem respeito a formas reflexivas que sinalizam muitas possibilidades de análise (OLIVEIRA; VIVIANI, 2019). E, o tornar-se professor está articulado a história de vida do sujeito, sua visão da realidade, suas crenças e valores.

Desse modo, num país como o Brasil em que a educação e a profissão professor é extremamente desvalorizada o ser professor consiste em enxergar a educação como o único caminho possível de mudar a realidade (JESUS; MELO, 2020).

Nesse sentido, a constituição da docência no âmbito da educação infantil implica considerar o papel das relações de gênero e seus efeitos na construção da identidade docente, no que toca a feminização e suas contradições (BATISTA; ROCHA, 2018).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Por isso, nota-se transformações e marcas históricas nas práticas e conquistas obtidas na educação infantil. Entretanto, ainda há uma grande busca pela profissionalização do professor da educação infantil, rompendo com os resquícios da maternagem, do feminino e do assistencialismo na educação infantil (MOREIRA et al., 2020).

Diante disso, sabe-se que tais situações sem dúvida permitem as discrepâncias na compreensão do profissional atual como um sujeito que enfrenta muitos desafios e que já conquistou direitos e que têm muitos outros desafios a serem enfrentados e muito ainda o que conquistar (MOREIRA et. al., 2020).

Assim, para a superação das contradições que envolvem a valorização do professor e da escola e o enfrentamento dos inúmeros desafios do contexto educativo é essencial que os docentes desenvolvam a sua profissionalidade (FILHO; GHEDIN, 2018).

Isso posto, compreende-se que somente a formação inicial oferecidas aos professores de educação infantil é insuficiente para oportunizar o aprendizado dos saberes necessários a esse trabalho (BAHIA; MOCHIUTTI; TRINDADE, 2020).

Nessa perspectiva, segundo Rocha (2012) a formação do docente necessita ter uma intencionalidade possibilitando ao professor a sua própria performance como profissional (CAMARGO; BIAGINI; CORRÊA, 2018).

Além disso, a formação para a docência tem como marca a busca constante diante aos desafios e está conectada a um rol de situações e apoios constituintes do específico do ser professor (CARVALHO, 2018).

Diante disso, vale ressaltar que o perfil de professor de bebês necessário na educação infantil ainda precisa ser inventado, pois esse professor necessita compreender profundamente o desenvolvimento infantil para assim construir o seu modelo de prática pedagógica (SILVA et al., (2018).

Dessa maneira, a formação dos professores de crianças pequenas deve contemplar não somente os saberes produzidos e sistematizados pela academia, mas também o permanente diálogo com outros espaços, como o contexto das práticas do dia a dia na educação infantil (SANTOS; ARAÚJO; REZENDE, 2018) a.

Além disso, a formação continuada deve ocorrer no espaço escolar visto que é o lugar em que ela se define, enriquece-se e cumpre o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2019).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nessa perspectiva, há muitos estudos que demonstram os problemas e os obstáculos da Educação infantil e eles são suficientes para mostrar de modo plausível o que é a educação infantil de qualidade e a significância da profissionalidade docentes (SAMIA, 2018).

Em consequência disso, o desafio imediato que se tem são as mudanças necessárias na formação inicial e continuada, a fim de contribuir com a construção de um perfil de professor singular para o trabalho docente e o atendimento de qualidade da educação infantil (SAMIA, 2018).

Contudo, é essencial que ao falar sobre a educação infantil, comecem a falar sobre os bebês e os professores de bebês, a fim de divulgar a sociedade que na categoria professores existem os professores de bebês. E, enxergar, ter interesse pelos bebês e pelos professores tendo consciência do que é a educação e o trabalho com bebês na educação infantil (SANTOS, 2020).

E, embora os professores da educação infantil estejam sob o mesmo ordenamento dos demais professores da educação básica no que diz respeito a questão legal e das políticas públicas educacionais, mesmo assim são vistos com olhos diferentes um dos outros e essas diferenças são expressas dentro e fora da escola tanto de modo implícito quanto explícito (SANTOS, 2020).

Além disso, em relação aos professores tais diferenças são ainda mais acentuadas e explícitas. E, tal fato se dá pela invisibilidade da intencionalidade, da sistematização e do comprometimento com a prática pedagógica no berçário (SANTOS, 2020).

Sabe-se que a perspectiva assistencialista da educação de bebês contribui muito para a desvalorização do trabalho e dos profissionais que trabalham com crianças dessa faixa etária dificultando assim a consolidação das ações pedagógicas e da profissionalidade educativa nesse ambiente (OLIVEIRA, 2018).

Entretanto, vale ressaltar que tanto as instituições de educação infantil quanto os seus profissionais têm se esforçado para promover um atendimento de qualidade para as crianças, porém se faz necessário contrariar os discursos que dificultam o processo de (re)construção do trabalho docente realizado na educação infantil (OLIVEIRA, 2018).

Portanto, é de máxima importância a construção da identidade dos professores de bebês, uma vez que pode ser o caminho que levará os docentes a desenvolverem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a sua profissionalidade e ao reconhecimento e valorização do trabalho docente realizado na educação infantil.

4 RESULTADOS

No decorrer do presente estudo que esteve direcionado em apresentar uma revisão de artigos com o propósito de discutir como a construção da identidade dos professores de bebês é um fator imprescindível para a profissionalização docente na educação infantil, foi possível verificar que a construção da identidade do professor de bebê é fundamental para que esse profissional tenha o seu trabalho pedagógico reconhecido e valorizado e com isso ocorra a superação da visão assistencialista do atendimento de bebês na educação infantil.

5 À GUISA DE CONCLUSÃO...

A escola na comtemporaneidade vem enfrentando muito problemas e desafios que exigem que profissional docente seja uma pessoa resiliente e resistente e tal fato influência singnificativamente a sua identidade profissional, porem atuando também como meio de crescimento pessoal e profissional.

Diante disso, a garantia do acesso do professor do berçário a cursos de formação continuada de longa duração e de qualidade capazes de contribuírem com o desenvolvimento dos saberes específicos ao trabalho com bebês é de máxima importância, pois permite o nascimento de um novo perfil profissional, a construção da da identidade, a ressignificação da prática pedagógica resultando assim na profissionalidade docente.

Assim sendo, é de grande importância que ocorra uma transformçao nos currículos atuais dos cursos de formação inicial com o objetivo dar dar mais espaço para a formação do profissional que atuará com bebês e tambem se faz necesa´rio que ocorra uma aproximação entre as instituições formadoras e os centros de educação infantil.

Além disso, a divulgação massiva sobre a relevância da educação infantil de qualidade é essencial para que aconteça a superação do caráter assistencialista que durante muito tempo lhe foi atribuída.

E, também é preciso que na divulgação seja dado ênfase aos bebês, ao trabalho

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que é realizado com eles no espaço coletivo e aos professores de bebês para que a sociedade entenda e reconheça a existência dos professores de bebês e que a partir disso ocorra a valorização profissional desses docentes.

Portanto, no que diz respeito ao universo da educação infantil, em especial os bebês e professores de bebês, é urgente que a sociedade olhem para essa etapa da educaçao básica mais devagar e com um olhar mais sensível, a fim de enxergar as sutilizas e especificidades dos bebês e crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Celi da Costa Silva. MOCHIUTTI, Solange. TRINDADE, Marileia Pereira. **Formação e prática de professores de bebês:** entrelaços com os cursos de docência na educação infantil na universidade federal do Pará. 2020. Disponível em: < https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/17464 > Acesso em: 06 de fev. de 2021.

CAMARGO, Daiana. BIAGINI, Franciele Sueke Martins. CORRÊA, Patricia dos Santos. **De cuidadora a tia, de tia a professora: ser profissional da educação infantil.** 2018. Disponível em: < https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/MEPEC/article/view/226> Acesso em: 06 de fev. de 2021.

CARVALHO, Janaina Nogueira Maia. **Ser professor/a iniciante reflexões sobre sua identidade e especificidades**. 2018. Disponível em: < https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/search/search?simpleQuery=Ser+professor%2Fa+iniciante+reflex%C3%B5es+sobre+sua+identidade+e+especificidades&searchField=title > Acesso em: 06 de fev. de 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio:** o dicionário de língua portuguesa. 8 ed. rev. atual. Curitiba: Positivo, 2010.

FILHO, Mateus de Souza Coelho. GHEDIN, Evandro Luiz. **Formação de professores e construção da identidade profissional docente.** 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11502> Acesso em: 06 de fev. de 2021.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Conceito de identidades e a identidade profissional docente.** 2018. Disponível em: < https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2481> Acesso em: 06 de fev. de 2021.

JESUS, Claudiane Pinto Dias de. MELO, Maria Alice. **Profissão Professor:** considerações sobre a identidade docente. 2019. Disponível em: < https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62224> Acesso em: 06 de fev. de 2021.

MOREIRA, Alessandro Messias. GOMES, Celso Augusto dos Santos. SILVA, Renan Antônio da. GAZOLLA, Stefano Barra. OLIVEIRA, Felipe Flausino de. GUEDES, Luiz

Carlos Vieira. **Ser e se sentir professor na educação infantil: o que falam os docentes.** 2020. Disponível em: < https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2680#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20%E2%80%93%20EI%20avan%C3%A7ou,sua%20pr%C3%A1tica%20no%20saber%20cient%C3%ADfico.> Acesso em: 06 de fev. de 2021.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. 2019 Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402> Acesso em: 18 de jan. de 2020.

OLIVEIRA, Raiza Fernandes Bessa de. **Saberes e fazeres de uma professora de bebês na Educação Infantil.** 2018. Disponível em: < https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154927> Acesso em: 06 de fev. de 2021.

OLIVEIRA, Rosmari Pereira de. VIVIANI, Luciana Maria. **Entre a fralda e a lousa:** A questão das identidades docentes em berçários. 2019. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14947 > Acesso em: 06 de fev. de 2021.

ONOFREI, Márcia Regina. TOMAZZETTI, Cleonice Maria. MARTINS, Andressa. **Processos formativos de professoras de Educação Infantil:** olhares sobre a profissão. 2017. Disponível em: < https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2470 > Acesso em: 06 de fev. de 2021.

SAMIA, Mônica Martins. **Singularidades na constituição da profissionalidade de professoras da educação infantil.** 2018. Disponível em: < http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5901> Acesso em: 06 de fev. de 2021.

SANTOS. Marlene Oliveira dos. **A solidão profissional de professoras de bebês.** 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/46690 > Acesso em: 06 de fev. de 2021.

SANTOS, Núbia Schaper. ARAÚJO, Víviam Carvalho de. REZENDE, Wagner Silveira. **Identidade, docência e formação de professoras que atuam em creches:** um diálogo com a pesquisa. 2018. Disponível em: < http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2451 > Acesso em: 06 de fev. de 2021.

SILVA, Jéssica Francine Ferreira da. SOUZA, Ana Paula Gestoso de. BRAGA, Andréia Barboza. **Reflexões sobre a construção da identidade profissional de uma docente da educação infantil.** 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/886> Acesso em: 06 de fev. de 2021.

SILVA, José Ricardo et al. (Org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano.** 2 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 308 p.

6.5.7 A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra[594]

Eloísa Resende de Oliveira[595]

Érika Silva de Oliveira[596]

RESUMO

A ludicidade está presente diariamente nas salas de aulas e principalmente na Educação Infantil, os jogos, as músicas, as danças, teatro, pintura, os brinquedos e as brincadeiras são importantes e essenciais para a infância, sendo um direito garantido por lei, e posto em prática em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem escolar, mas devido a COVID-19 que trouxe uma realidade imprevista, nem todas as crianças estão tendo este momento lúdico que é realizado nas escolas pelos profissionais de educação. A partir de tais fatos surgiu o seguinte questionamento: Qual a importância de atividades lúdicas com ênfase em dança na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil? Entendendo que a Educação Infantil é uma fase de aprendizagem e desenvolvimento e não apenas do cuidar como é vista pela sociedade, nosso objetivo é descrever e discutir como a ludicidade e a dança são importantes para o aprendizado e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Para o desenvolvimento desta pesquisa foi realizado um estudo bibliográfico documental sobre o tema proposto com o objetivo de elucidar a questão levantada, utilizando como base teórica autores como: VYGOTSKI (1998), VERDERI (2009) e documentos que garantem o direito e a educação para a infância. Por conta da decorrência da COVid-19 esta pesquisa foi elaborada através de estudos histórico bibliográfico e documental sobre o tema proposto com o objetivo de elucidar a questão levantada, utilizando como base teórica documentos que garantem o direito à educação, ao lúdico e a dança para a infância e regem seus conceitos, conteúdos e objetivos.

Palavras-chave: Ludicidade. Dança. Educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

Por conta do COVID-19/21, optamos pela pesquisa de caráter bibliográfico obedecendo os protocolos da OMS - Organização Mundial da Saúde, pois o mundo se encontra em situação emergencial, tornando inviável outro tipo de coleta de dados. Por tanto, apresentamos o resultado da pesquisa realizada, e para isso foram consultados livros, artigos, dissertações, tese e documentos legais que versam sobre o direito da

[594] Doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, atua na Faculdade de Educação FAED, Mestrado e Doutorado em Educação. Coordena a Pós-graduação em docência na educação infantil e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens. GEPEMULT, cadastro do CNPQ. E-mail: rosanacarlaggomes@gmail.com

[595] Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens – GEPEMULT, cadastro no CNPQ. E-mail: eloisa.resende@yahoo.com.br

[596] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens – GEPEMULT, cadastro no CNPQ. E-mail: erika_s@ufms.br

criança ao lúdico, em sua vertente do movimento, expressividade e dança através de portais Scielo, Capes, ABNT- Associação Brasileira de Dissertações e Teses, Google Acadêmico e repositórios de universidades, para o levantamento de conteúdo base para a fundamentação e embasamento desta pesquisa, na perspectiva da sócio histórico cultural.

Os debates sobre este assunto foram feitos nas reuniões do grupo de estudos e pesquisas, todavia aprofundaremos mais no decorrer das reuniões que acontecerão para discussões de textos, fichamentos, análises, com o intuito de melhorar a compreensão sobre a temática e ampliar a visão a respeito e suas vertentes, com o objetivo de responder às perguntas que surgirem, incentivando a curiosidade e interesse ao mesmo tempo. Essa pesquisa é parte de um projeto maior intitulado Práticas Educativas e Diferenças na Educação Infantil: entre cores, sons e movimentos.

Este artigo pretende salientar a importância da ludicidade da dança como elemento lúdico para o processo de ensino/aprendizagem e desenvolvimento infantil. Marques fala a respeito da diferença de um corpo dançante e aquele que não possui essa prática, como ambos reagem e interagem com meio sociocultural e político que pertencem e/ou estão inseridos,

> [...] a dança trabalha desde a consciência de sua própria corporeidade quanto à relação harmônica entre "indivíduo" e o espaço em que vive. A dança é elemento essencial na construção do ser social, o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador (MARQUES, 2005, p.25).

1.EDUCAÇÃO INFANTIL E LUDICIDADE

A Educação Infantil passou a ser o primeiro nível para o desenvolvimento educacional básico garantido pela Constituição Federal para todo e qualquer cidadão brasileiro. Os responsáveis legais da criança devem matriculá-la e mantê-la em uma instituição educacional, ao Estado cabe a cumprir o previsto na lei de garantir uma intuição de ensino básico de qualidade de forma gratuita, para que todos possam ter acesso à educação. Segundo a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

> Art. 2° A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana(...) (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei no 9.394/1996)

Neste mesmo documento também em outro trecho complementa o já dito no artigo segundo a respeito da divisão de responsabilidade entre a família e o Estado

para garantir uma formação dessa criança preparando-a para o mercado de trabalho seguindo as regras sociais aprendidas no decorrer de sua vivência e aprendizagem escolar, familiar e em um âmbito maior sociocultural. Dizendo sobre o dever do educando de ter ensino de qualidade e gratuito em todas as etapas de seu processo educativo básico.

> Art. 4° O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade(...)
> II – Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;(...)
> IX – Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
> X – Vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei no 9.394/1996)

Na educação infantil se inicia as experiências educacionais e de interação sociocultural, ampliando a compreensão de mundo e a interação da criança com o meio em que está inserida, fora do ambiente familiar, portanto conhecendo pessoas diferentes, com perspectivas e conhecimentos prévios a respeito do mundo distintas, assim aprendendo sobre diversidade social, respeito, individualidade e cultura.

> [...] na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BNCC, 2018, p.37)

O lúdico na educação Infantil contribui em diversos aspectos, um dos mais importantes é o desenvolvimento por meio da troca de comunicação, visto que é neste período que começa o desenvolvimento da linguagem oral. Nesta fase com novas experiências é possibilitado à criança que conheça seus sentimentos, que tenha noção de corpo e movimento, sendo levado assim para a ludicidade.

A palavra ludicidade tem origem do termo “ludus” cujo significado é brincar ou jogar. Mas na educação infantil a ludicidade não se limita apenas aos jogos, ela abrange a brincadeira, a dança, a música, diversas outras atividades permitindo à criança criar, aprender e projetar o que está em sua mente usando a sua imaginação e criatividade com os recursos possíveis.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018) o brincar permite que a criança interaja com seus pares e com os adultos, construindo assim seu próprio modo

de agir, pensar e sentir, desta maneira descobrindo que há outras formas de viver, que existem pessoas diferentes com pontos de vista diferentes. A ludicidade envolve todos os sentidos explorando diversas formas de aprender, ampliando a experiência do sujeito em seu desenvolvimento e processo de ensino/aprendizagem, por explorar mais áreas de conexões cerebrais neste processo, sem dividir entre mente e corpo.

> Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. (BNCC, 2018, p.41)

O movimento corporal, é evidenciado em diversos documentos fundamentais para o direito das crianças e outros como orientação para os professores da educação infantil sobre suas práticas, às necessidades dessa faixa etária e como incluir a dança como conteúdo e ferramenta para o desenvolvimento desta. O lúdico permite e ensina a criança a ter autonomia, autoconfiança, expressividade, individualidade e especificidade, desenvolvendo-se cada vez mais.

A ludicidade anseia ensinar de maneira descontraída, sendo com dança, com brincadeiras, com jogos, com brinquedos e outros, de modo que o aluno possa aprender de forma espontânea e divertida, para ter assim um desempenho melhor. Contudo não se pode pedagogia todas as atividades lúdicas, pois deixa de lado a sua essência que é desenvolver a autonomia da criança, impossibilitando a mesma de exercer a sua liberdade de escolha e expressão.

A ludicidade deveria ser considerada uma grande aliada no desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1998), o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, aquilo que passa despercebido por ser natural, torna-se regra quando trazido para a brincadeira. Despertando assim a ideia do que é ou não imaginário, encontrando espaço na ação lúdica. Em sala de aula o professor é o responsável por organizar um ambiente que seja desafiador, motivador e principalmente lúdico para assim estimular o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Neste caso o docente se torna o provocador de situações-problema de ordem coletiva e individual e também estabelece regras.

Ao sugerir dinâmicas lúdicas, por mais difícil que seja sair do papel de portador do conhecimento e se colocar como observador, o docente não pode ser um aplicador de métodos e técnicas apenas, estas que foram passadas como uma receita entre seus pares, com a justificativa de ter dado “certo” com um determinado grupo de crianças de uma determinada faixa etária. Neste momento é preciso ter em mente que cada criança

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

é única e cada grupo tem atitudes diferentes em relação às atividades que foram aplicadas pelo docente.

Assim como a dança, o brinquedo, o jogo e a brincadeira na educação infantil são fatores que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, há diferenças conceituais entre eles, os jogos por exemplo trabalham muito a parte estratégica, fazendo com que as crianças usem de sua criatividade para resolver o jogo, nas brincadeiras é muito utilizada a liderança onde uma das crianças acaba tomando frente e liderando a brincadeira, e a dança ajuda no conhecimento de corpo e movimento e muitos outros fatores.

2.A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No campo de experiência - corpo, gestos e movimentos, presente na Base Nacional Comum Curricular, fala sobre a importância de explorar o corpo como objeto de conhecimento, seus movimentos, gestos, sensações, expressões, interação com o meio e com o outro, desenvolvendo-os no processo de aprendizagem.

> Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. (BNCC, 2017 p. 40 e 41)

A expressão corporal entrelaçada com vertentes lúdicas permite o autoconhecimento e uma melhor interação com o que está ao redor da criança, compreendendo por tanto suas habilidades, limitações e ampliando sua imaginação e criatividade em suas criações para interação com o meio. A partir disso compreende-se um pouco mais sobre a importância da dança para a formação do sujeito e seu desenvolvimento.

> Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. (BNCC, 2017, p.41)

Ao que diz respeito aos benefícios da atividade corporal, influencia e interfere no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, sendo reconhecido por documentos que dizem o que é importante ser trabalhado em sala de aula. Na Base Nacional Comum Curricular diz a respeito da expressividade e da liberdade de expressão do sujeito, fugindo do tradicionalismo educacional, onde se ensina a alienação dos corpos, incentivando que seja trabalhando com os educandos de uma forma onde o mesmo consiga se expressar, mostrar o que pensa e sente através da ludicidade, interagindo com o outro e com o meio em que está inserido. Assim sendo:

> [...] o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc. (BNCC, 2017, p.41).

Para a educação precisa-se olhar para o sujeito e suas capacidades/habilidades como um todo. As diferentes áreas do corpo que precisam se desenvolver e os incentivos educacionais para que isso ocorra, sem separar a mente do resto do corpo, pois são um só e precisam/devem se desenvolver em conjunto, recebendo todo e qualquer estímulo necessário. Para Verderi (2009), quando pensamos no aluno-corpo, pensamos em seres que brincam, correm, saltam, dançam, escrevem, choram, riem e tantas outras formas de manifestação que um corpo pode ter. Esse aluno-corpo é movimentado em tudo que se faz, é um significante expressando sentimento. Seu corpo é ativo no espaço que ocupa, comunica-se com os outros corpos ao seu redor e interage com eles. É um corpo em busca de novas possibilidades, novos caminhos, que necessita estar, ser, sentir e ser sentido.

Concordando com o já dito acima, sobre expressão corporal e a necessidade da interação dos corpos para se expressar, se comunicar e se desenvolver, socialmente, culturalmente e politicamente o mesmo autor ainda afirma a importância de ser um elemento educacional, seus benefícios para o processo de desenvolvimento do sujeito,

> [...] a dança na escola deve proporcionar oportunidades para que o aluno desenvolva todos os seus domínios do comportamento humano, e por meio de diversificações e complexidades, o professor contribua para a formação de estruturas corporais mais complexas (VERDERI, 2009, p. 50).

Verderi fala sobre a importância de se conhecer os alunos para poder aplicar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

uma programação que se adeque ao estilo da turma, respeitando-os como um grupo e cada membro com suas individualidades, especificidades, o tempo de cada um de se desenvolver, criar, imaginar e se sentir confortável para se expressar sem medo de ser julgado ou de errar.

> Dança é muito mais que sua própria palavra inspira para muitos. Ela deve ser descoberta, vivenciada, pensada e sentida. Se nossa proposta é ensinar dança para a criança, temos que conhecer nossas crianças, entendê-las, verificar seus anseios e necessidades, para somente depois pensarmos na elaboração de um programa adequado. (VERDERI, 2009, p. 58)

Uma das diretrizes garante alguns direitos das crianças de se expressar de diversas formas, sendo inserido na grade curricular do ano letivo, usando da imaginação, criatividade e todo seu corpo para que isso ocorra, mostrando seus sentimentos, pensamentos e anseios, sendo essa uma ação lúdica que traz benefícios para o desenvolvimento, envolvendo várias vertentes artísticas para que esse processo ocorra. Moraes (2010) diz que: Organizar os espaços, tempos, materiais e as interações nas atividades realizadas para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho, na dança, e em suas primeiras tentativas de escrita.

A comunicação pode ser de diversas formas, não apenas oral, a partir dessa compreensão, o desenvolvimento comunicativo infantil deve ser diverso, com o auxílio do educador para que o educando se desenvolva nessas áreas. O aprender artístico, além de melhorar o desenvolvimento pessoal e social, também proporciona ao aluno aprender sobre diversidade cultural, de seu próprio país ou de outros lugares do mundo.

> A música, a dança, as artes em geral, vinculadas aos diferentes grupos étnicos e a composições regionais típicas, são manifestações culturais que a criança e o adolescente poderão conhecer e vivenciar. Dessa forma enriquecem seu conhecimento sobre a diversidade presente no Brasil, enquanto desenvolvem seu próprio potencial expressivo. (PCN, 1997, p.133)

A partir da compreensão legal de que o lúdico é importante para o desenvolvimento da criança como um todo, da sua interação com o outro e com o meio que está inserida, torna-se de suma importância que este seja levado a sério quando se pensa como instrumento importante para o desenvolvimento e para todas as etapas de ensino/aprendizagem escolar.

> [...] a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo [...]" (BNCC, 2017, p.40,41)

Marques relata sobre os sentimentos e sensações que a dança proporciona a diferença de percepção de mundo entre uma pessoa que dança e uma que não, os benefícios da dança para o cognitivo e por sua vez auxiliando nas conexões neuronais, a mudança de ótica proporcionado por observar o mundo com a través da arte.

> "A dança, como forma de arte, está engajada com o sentimento cognitivo e não somente com o sentimento afetivo – ou o liberar de emoções (Reid, 1981, 1986). É por meio de nossos corpos, dançando, que sentimentos cognitivos se integram aos processos mentais e que podemos compreender o mundo de forma diferenciada, ou seja, artística e estética. " (MARQUES apud REID, 2007, p.25)

Oliveira, Muzel e Santos citando Bregolato, falam sobre as sensações e sentimentos humanos expressados através da dança de acordo com a música que se é ouvida, mudando de movimentos, intensidades, significados, estilos a partir das batidas ouvidas e do que cada música diz ou expressa, podendo ter interação e contato com o outro ou não, ser realizado individualmente, em grupo, com contatos ou sem eles, podendo passar uma mensagem, são muitos fatores que podem ser constituídos através da dança.

> Bregolato (2007, p.143) ainda coloca que "os movimentos são realizados espontaneamente, movidos pelo sentimento que a música proporciona", ampliando assim, as suas capacidades rítmicas, o seu meio de comunicação através da linguagem corporal e a sua psicomotricidade, fatores estes que são classificados primordiais para a sua sobrevivência com o meio social. (OLIVEIRA, MUZEL, SANTOS, apud Bregolato, 2007, p.5)

A dança como conteúdo nas escolas brasileiras sofre preconceito, por ser algo novo, lúdico, foge do padrão antigo de alienação corporal do aluno e mostra novos resultados de desenvolvimento infantil, com interações e relações diferentes, o professor sai da posição de detentor do saber, ele irá auxiliar o aluno em sua descoberta e alcance do saber.

A ludicidade permite uma formação mais completa, por usar diversas áreas do conhecimento, abrangendo partes do sujeito pouco exploradas no modo tradicionalista de ensino/aprendizagem. Se mostrando cada vez mais importante no processo de escolarização, melhorando o desempenho dos alunos, garantindo interesse e prazer em aprender os conteúdos, dessa forma ao pensar a dança como pertencente ao lúdico pode-se afirmar:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicadas no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram -se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. (BNCC, 2018, p.195)

O movimento intitulado dança, é muito subestimado, não recebe o devido valor e nem é aproveitado todos seus benefícios para a educação brasileira como deveria. Socialmente a dança permite e ensina sobre interações com o meio, percebendo-o de forma diferenciada e por sua vez se percebendo também através de outra ótica.

3.CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade e a dança fazem parte das culturas humanas e sempre integraram o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Quando falamos de dança, falamos da dança que está em nós desde o nosso nascimento, o ritmo que nos acompanhada pela vida e as reações naturais do nosso corpo a ele, nossa expressão corporal. Quando falamos da ludicidade tratamos de tudo que seja espontâneo e divertido. No caso das crianças, ao entrarem em contato com o lúdico e a dança aprendem a expressar seus sentimentos, emoções e pensamentos.

Cabe então, à escola e ao educador favorecerem momentos e ambientes para que essa prática aconteça de forma interdisciplinar, atingindo as expectativas da criança e possibilitando a ampliação de seus conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vive. Compreender o caráter lúdico e expressivo da dança na infância poderá auxiliar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades, curiosidades e motivações das crianças. A organização dos conteúdos para o trabalho com a dança deverá respeitar as diferentes aptidões dos alunos em cada faixa etária. Deve-se ter um processo contínuo e integrado, envolvendo múltiplas experiências, como imitação, dramatização e interpretação gestual e facial da música, as atividades lúdicas em foco a dança, são de grande importância para a educação infantil, em seus vários aspectos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 91p.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. p.26

BRASIL. LEI N 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Setembro de 1996. Editora do Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da educação e do desporto, secretaria da educação fundamental. Brasília**: MEC/SEF, v.3, 1998.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 3.ed, Brasília: Câmara dos deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. A Educação é a Base. Brasília, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Brasil**: MEC, SEB, DICEI, 2013.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 4ª ed, São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, I.A**. Dançando na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAES, Zilma. **Currículo Educação Infantil.** http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file (acesso em 20/04/2021)

OLIVEIRA, Rafael Cavalheiro de; MUZEL, Andrei Alberto; SANTOS, Mariól Siqueira. **A Importância da Dança na educação infantil**. p. 1 à 6.

http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/lupTy4EkojpUN2D_2014-4-22-15-43-53.pdf

VERDERI, Erica. **Dança na Escola**: Uma Proposta Pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009.

VIGOTSKY, L.S. **Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

6.5.8 A INFÂNCIA BRASILEIRA ENTRE DRAMAS COLETIVOS E A GARANTIA DE DIREITOS: ALGUMAS QUESTÕES PARA DEBATE

Daniela de Araújo Ando[597]

RESUMO

A história da infância no Brasil é composta por registro de crianças que enfrentavam fome, abusos sexuais, humilhações, trabalhos pesados, castigos físicos e cruéis, além de serem separadas, e/ou vendidas por seus familiares. Na formação da sociedade brasileira desde a colonização fica evidente a diversidade de tratamento da infância e da organização familiar, ao longo da história brasileira. Os vestígios da prisão de crianças em modelos culturais e ideológicos estiveram presentes em todas as camadas sociais, seja pela diversidade étnica, seja pela desigualdade social e estrutural do povo brasileiro. Esse artigo visa contribuir para reflexão sobre a história da infância do período colonial à conquistas de políticas sociais na área da infância perpassando pela história de violência contra crianças indígenas, negras e brancas. Para isto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica com referenciais teóricos de diversos autores. Em um empenho de síntese, sem a intensão de esgotar a discussão sobre a temática, entendendo que apesar de o Brasil ter conquistado leis em defesa e proteção da infância, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a dura realidade é que muitas infâncias, na atualidade, ainda estão longe de ter seus direitos garantidos e ainda são consideradas como propriedades das famílias ou expressões menores.

Palavras- Chave: Infância; História; Direitos; Maus Tratos.

1. PALAVRAS INICIAIS

A história da infância no Brasil foi marcada por etapas da história e da política que culminaram em grandes diferenças e disparidades sociais, e consequentemente fizeram resultar diferentes infâncias. Todo esse processo está de acordo com o que destaca Ferreira (2013), ao reconhecer a infância como uma constituição social, histórica e cultural que está interligada a determinadas formas de pensamento, conhecimento e saberes e que recebe um novo significado por meio dos debates econômicos, políticos e acadêmicos.

No Brasil, observa-se que a infância, desde o período da colonização, sofria tentativas de adestramentos físico e mental por parte dos jesuítas, principalmente em relação às crianças indígenas. Foi através do Cristianismo que muitas práticas, como aborto, infanticídio, abandono, comercialização e sacrifícios foram extintas gradativamente. Entretanto, os castigos físicos constituíram-se em prática rotineira

[597] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: daniela.a.ando@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

utilizada para repreender a natureza 'má' das crianças e instruí-las a obedecer aos adultos.

O colonialismo europeu em expansão nas Américas, acrescentado ao episódio do tráfico de escravos advindo da África, acarretou grandes impactos para a infância negra, branca e indígena.

A história de crianças em embarcações portuguesas quinhentistas, as quais enfrentavam fome, abusos sexuais e humilhações, caracterizou-se como história de dramas particulares e coletivos (RAMOS, 2004).

As crianças negras e indígenas foram duramente atingidas pela violência, sendo obrigadas a passar por processos que envolveram migração, trabalhos pesados, castigos físicos e cruéis, além de serem separadas de suas famílias para serem vendidas como mercadorias.

2. A INFÂNCIA NO BRASIL: DRAMAS COLETIVOS E A GARANTIA DE DIREITOS

Como assinala Chaves (2000), o predomínio e a subjugação da população que vivia no Brasil tiveram início com a catequização dos índios adultos, que apresentaram forte resistência em relação aos valores e costumes instituídos pelos colonizadores. Assim que os jesuítas perceberam o fracasso em dominar a população adulta, lançaram seus objetivos junto às crianças indígenas. Dessa forma, procederam a separação entre pais e filhos por meio da sedução dessas crianças, com o fim de estabelecer um novo convívio com os jesuítas. Ainda assim, crianças demonstravam resistência à aculturação, rejeitando o modo de vida que os padres lhes ofereciam, fugindo de volta para sua tribo.

Diante dessa situação, os padres passaram a castigar os índios mais resistentes, inclusive os pajés. As crianças índias, que no convívio com a sua tribo não conheciam a violência, passaram a descobrir no seu dia a dia os castigos físicos e a repreensão por parte dos jesuítas. Ao doutrinarem as crianças, os jesuítas obrigavam-nas não somente a abandonar seus costumes, mas também a abominá-los.

No que se refere aos relacionamentos entre pais e filhos na população indígena brasileira, além de não existir punições físicas por parte dos pais, também não existia entre eles a prática de entregar os filhos para que outros cuidassem. Chaves (2000) ressalta que tais práticas foram introduzidas pelos portugueses, particularmente, pelos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

jesuítas, com o objetivo de “cristianizar”, ou mais especificamente “dominar os indígenas.”

Outra infância no Brasil colônia que merece destaque é a negra escrava. A escravidão no Brasil trouxe diferentes consequências para a vida de milhares de crianças. Poucas sobreviviam à travessia oceânica. Além das péssimas condições de sobrevivência nos navios, o tráfico de escravo privilegiava os adultos do sexo masculino. As crianças não eram alvo de investimento senhorial, e sim, suas mães, que com as crianças trabalhavam em cafezais, plantação de cana de açúcar e demais atividades.

Restrito número de crianças eram importadas no tráfico, conduzidas pela mãe. Essas crianças jamais encontrariam compradores no mercado de escravo, pois os senhores não exerciam cuidado com os descendentes de escravos, além do grande risco no investimento em crianças, considerando as altas taxas de mortalidade infantil, uma vez que a maioria chegava somente até aos cinco anos de idade.

A área costeira era a principal rota do tráfico, entretanto muitas caravanas de escravos cortavam o território brasileiro a pé, onde homens, jovens, mulheres e crianças caminhavam famintos, doentes, sedentos e até ensanguentados (REIS, 2007).

Muitas mães, ao darem luz a seus filhos em solo brasileiro, eram obrigadas a abandoná-los em esteiras ou redes para que estas pudessem amamentar os filhos da sinhá. As crianças muito pequenas e desassistidas na senzala tendencialmente apresentavam má formação no crânio por serem mantidas em uma única posição ou vinham a falecer precocemente.

Em estudo apresentado por Reis (2010), assinala-se a existência e, com frequência, da vida familiar de escravos. A família era considerada uma instituição significativa não somente para os escravizados, como também para os seus proprietários. Essa família tinha algumas características como a ilegitimidade das uniões, a ausência de convivência entre o casal, e, muitas vezes, era formada somente de mães e filhos, o que não extinguia as relações afetivas.

Alguns arranjos, como o compadrio, também eram realizados de forma que a comunidade negra se tornava responsável por assistir crianças nascidas sem um pai presente ou com a improbabilidade da assistência materna. Esse laço de parentesco pode ser considerado como uma organização de redes sociais, possibilitando assim a estruturação da vida cotidiana.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O trabalho infantil escravo era iniciado desde muito cedo e sob as mais diferentes maneiras. Muitas crianças negras, a partir dos quatro anos de idade, já desempenhavam trabalhos domésticos; outras, aos 11 e 12 anos, pastoreavam gado ou até mesmo costuravam. A criança era considerada como um escravo em miniatura e desde pequena era preparada para, posteriormente, cumprir funções realizadas pelos adultos.

Faziam parte do dia-a-dia dessas crianças, além do trabalho forçado a que eram submetidas, pequenas humilhações e, consequentemente, grandes agravos.

A promulgação da Lei do Ventre Livre não representou grandes avanços no que se refere à melhoria de vida das crianças negras. A lei proibia a desagregação da família escrava pelo comércio; entretanto que adiantava à criança ganhar liberdade, se seus pais estavam sob o jugo da escravidão? A função do Estado em conceder melhores condições de sobrevivência para essas crianças e seus familiares era nula. Muitos negros sob a exploração do trabalho não dispunham de moradia e emprego e, consequentemente, viviam em situação de marginalidade.

Os meninos brancos do período colonial, apesar de criados com alguns privilégios, sofriam rigorosas punições por parte da família e nas salas de aula. Em família era castigado por todos os membros e nas escolas por padres e professores. Esses castigos tinham requintes de violência e crueldade.

Em relação à menina do Brasil Colônia, esta não tinha liberdade para correr, pular, subir em árvores ou até mesmo para brincar. Era considerada praticamente prisioneira em sua própria casa. O destino da maioria era o casamento (geralmente, aos 12 anos de idade) ou a ida ao convento que tinha como finalidade preservar a virgindade. A menina não estava livre dos castigos na forma de beliscões ou, até mesmo, a possibilidade de assassinato por parte de seu pai ou mãe, no caso de insinuação para o sexo oposto.

O gênero feminino na sociedade do Brasil Colônia era considerado inferior, pois as pretensões das meninas não podiam ultrapassar os desejos de seus pais e, posteriormente, as do marido.

No que tange à criança pobre no período colonial, esta passava por sérios problemas de ordem material, assim como os decorrentes da não condição de receber apoio familiar para enfrentar as desigualdades da realidade. Nesse período, também era comum os maridos abandonarem os lares, e, assim, muitas mulheres não tinham

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

apoio do companheiro para subsistência do filho. Dessa forma, as crianças sofriam por fome, abandono e podiam ser doadas a outras famílias para viverem de favor ou sobreviverem por meio do trabalho doméstico.

No que se refere às crianças órfãs, Ramos (2004) argumenta que um dos primeiros registros dessa realidade é conhecido como os Órfãos do Rei. Essas crianças (com idade inferior a 17 anos) eram encaminhadas ao Brasil em embarcações marítimas para se casarem com homens de destaque da coroa portuguesa. Muitas dessas meninas eram estupradas a bordo por marinheiros, fato que acabavam ocultando, por receio de serem enjeitadas no comércio matrimonial ou por vergonha.

O problema das crianças abandonadas estava relacionado às condições de miséria vivenciadas por muitas famílias e também por questão moral, por se tratar de filhos ilegítimos. Entretanto, a maior parte dos expostos morria logo em seguida ao abandono por fome, frio ou, até mesmo, devorados por animais. Outras eram lançadas no estabelecimento denominado roda dos expostos, instituição conhecida como o primeiro asilo para crianças.

Na verdade, foram poucas crianças abandonadas que obtiveram condições de asilo. Essas crianças logo eram encaminhadas para amas de leite que tinham a criança sob sua guarda e em troca de um trabalho remunerado. Esse sistema, entretanto, foi denunciado por fraudes e abusos de toda a sorte. Muitas crianças, após o período de criação das amas de leite, não tinham para onde ir e, consequentemente, acabavam vagando pelas ruas, se prostituindo, vivendo de esmola ou roubando (TORRES et al., 2009; MARCILIO, 2009).

Somente no século XVIII, foi assinada a lei Alvará de Regulamentação que tratava dos cuidados de crianças abandonadas e órfãs, permitindo o acolhimento dessas crianças em instituições como roda dos expostos e em casas particulares de casais considerados honestos e de bons costumes. Essa política de assistência a crianças em situação de vulnerabilidade persistiu por quase dois séculos, da Colônia à Primeira República, sendo bastante criticada por filantropos e higienistas que consideravam esses locais como espaços para despejo de crianças indesejadas, comercialização do leite de escravas, adoções ilegítimas e meio para camuflar o infanticídio e a mortalidade de crianças.

As dificuldades de sobrevivência das famílias pobres induziram muitos pais a abandonarem seus filhos. Isso, antes, era visto como um problema a ser amparado

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pela filantropia privada e pelos orfanatos para depois ser encarado como problema de Estado, o que exigia a adoção de políticas sociais. É a partir da pressão dos movimentos higienistas que o Estado começa a assumir diretamente a assistência e a correção de crianças e adolescentes. Somente em 1899, foi criado, no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, com o objetivo de resguardar crianças pobres, enfermas, abandonadas, etc.

Freitas (2009), ao discorrer sobre a história da infância através da literatura de Gilberto Freyre e Mario Andrade, afirma que a criança pode ser considerada como um símbolo vivo da violência em sociedade. A infância, ao mesmo tempo em que era proclamada com um destino à civilização, sofria diferentes formas de violência. A criança era vista como “anjo” ao morrer e concomitantemente era vista como depositário da ira alheia. Destaca-se que, ao tratar a criança como anjo, ela não tinha nem identidade própria. A mortalidade infantil era algo que fazia parte da rotina das famílias, “se viesse a morrer estaria em um lugar melhor”.

Outro problema apontado por Freitas (2009) são os relatos cruéis da situação da infância numa sociedade patriarcal, em que a criança era “depositária da ira alheia”. A sociedade patriarcal e escravocrata ora apontava a criança como anjo, ora apontava como detentora de uma perversidade inevitável.

No decorrer do século XIX, por influência da industrialização, do capitalismo e de valores individuais da sociedade brasileira, a família antes patriarcal passou a ter novos formatos, de modo que os casamentos começam a ser concretizados, envolvendo interesses individuais; pais e filhos começam a desenvolver maior intimidade, ao mesmo tempo, que diminuiu a prática de castigos corporais. Nesse novo formato há na família uma maior igualdade entre os sexos, maior domínio da taxa de natalidade, maior número de separações e de novos casamentos (BRUSCHINNI, 2005).

Na era crescente da industrialização brasileira, o médico e a mãe foram figuras importantes na formação e disciplinarização da criança, no contexto da família. Assim, o corpo da criança foi se tornando corpo político. Aspectos como o desenvolvimento, a educação e a saúde passaram a ser problemas de Estado. O zelo com a criança deixa de ser uma questão pessoal para ser uma responsabilidade social. A intervenção médica não se restringiu somente à saúde, mas também a questões de forma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

disciplinar. A criança, apesar de ser severamente castigada, deveria ser vigiada e controlada (HOLLANDA, 1990).

É na virada do século XX que a categoria “menor” começa a ser construída. Enquanto o termo infância era utilizado para os filhos das camadas sociais média e alta, o termo menor, que era empregado para nomear o ser humano na faixa etária anterior à maioridade penal, passou gradativamente a ser utilizado numa condição estigmatizante, ou seja, os filhos de pobres, o menor carente, abandonado ou, até mesmo, delinquente.

Para tanto, o Estado brasileiro criou, em 1927, o Código de Menores que consolidava praticamente todas as regulamentações legais referentes à assistência e situação irregular de menores. Entretanto, com o processo de modernização, industrialização e, consequentemente, o crescimento acelerado das cidades, a concentração de renda, os problemas de desigualdade e de pobreza só agravaram a situação das crianças pobres.

A visibilidade da criança como um ser humano singular, com características e direitos específicos, aconteceu no século XX, tendo como base a formulação dos Direitos Naturais do Homem e do Cidadão, durante os séculos XVII e XVIII. É no século XX que a criança passa a ter um destaque na medicina, ciências jurídicas, psicológicas e pedagógicas, sendo suas especificidades descobertas. Nesse momento acontece a modernização e o desenvolvimento de diferentes autores e obras, propiciando assim uma investigação mais direcionada à educação, à escola e à criança.

No ano de 1959, as Nações Unidas proclamam a Declaração dos Direitos Humanos da Criança, documento que acarretará importante e profunda colisão com as atitudes dos países no que diz respeito à infância. Mas, como sair desse encantamento com a descoberta da infância com o surgimento da legislação e do grande interesse por parte da ciência considerados como uma grande conquista para a infância? Ferreira (2013) convoca-nos a criar um distanciamento para falar que:

> [...] a infância nesse composto será palco de novas reconfigurações de estratégias de saber/poder. Os ideais de progresso e de ordem da nação necessitavam de uma gestão populacional mais refinada e sub-reptícia, baseada nos conclames da ciência, mas também em um governo econômico, em termos de uso mínimo da força e da imposição (FERREIRA, 2013, p.45).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Não se está invalidando todo esse avanço em prol da infância; conquistas foram alcançadas, mas, como apregoa Ferreira (2013), é preciso realizar sobre nós mesmos a suspeição, quando estamos dentro de todo esse emaranhado de discursos e práticas.

A declaração dos Direitos da Criança teve grandes impactos nos governos nacionais. No Brasil, em 1989, logo após ratificar a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), o país começa a redesenhar políticas sociais para a infância em busca do cumprimento integral das disposições da Convenção.

Dessa forma, a Constituição Brasileira somada à Declaração dos Direitos Humanos e à Declaração dos Direitos da Criança impulsionaram, em 1990, a assinatura do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que representou uma revolução no que diz respeito à doutrina, às ideias, práticas, ações em relação à criança brasileira.

O destaque na formulação desse documento vai para a participação de diferentes segmentos da sociedade, como organizações não governamentais, Pastoral do Menor, UNICEF, OAB, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, bem como a participação de entidades religiosas, universidades, etc. Outro avanço foi a formação dos Conselhos de Direitos e dos Conselhos Tutelares, o que centralizou forças no que diz respeito ao movimento de defesa dos direitos da criança e dos adolescentes.

Em 1992, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) reconheceu, no Brasil, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Na mesma década, foram efetivadas ações de enfrentamento da exploração sexual, por meio de conquista de espaço nos meios de comunicação social e na agenda de organizações governamentais e não governamentais. Tem-se, por decorrência, a instalação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) sobre a prostituição infantil, evento marcante na agenda social, bem como a campanha de artistas, buscando conscientizar a população sobre a exploração sexual. Em 1990, aconteceu o lançamento, pelo presidente da República, da Campanha de combate à exploração sexual.

Finalmente em 2000, o governo federal elaborou em parceria com organizações não governamentais e órgãos internacionais o Plano de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto Juvenil (PNEVSIJ) com o objetivo de desenvolver iniciativas nacionais e articular atuações de intervenção nos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na formação da sociedade brasileira desde a colonização, portanto, fica evidente a diversidade de tratamento da infância e da organização familiar, ao longo da historia brasileira. Os vestígios da prisão de crianças em modelos culturais e ideológicos estiveram presentes em todas as camadas sociais, seja pela diversidade étnica, seja pela desigualdade social e estrutural do povo brasileiro.

Apesar de o Brasil ter conquistado com a participação da sociedade uma das leis mais pragmáticas em defesa e proteção da infância, o ECA, a dura realidade é que muitas infâncias, na atualidade, ainda estão longe de ter seus direitos garantidos. O Brasil situa-se no 4º lugar num conjunto de 99 países no mundo no que se refere a assassinatos de crianças e adolescentes. O número de homicídios contra crianças e adolescentes encontra-se entre 50 e 150 vezes superior a países como a Inglaterra, Portugal, Espanha, Itália, Egito (WAISELFISZ, 2012a).

Apesar de todo o avanço no que diz respeito a atender e defender as crianças, os dados sobre a violência contra criança ainda são preocupantes, o que mostra que ainda há muito trabalho pela frente.

Tal configuração leva-nos a indagar sobre as recorrências presentes nas ações até os dias atuais, em que as crianças são consideradas como propriedade das famílias ou expressões menores, quando são maltratadas física, verbal e psicologicamente e suas expressões de opinião e sentimentos são desvalorizadas em meio aos adultos.

REFERÊNCIAS

BRUSCHINNI, C. Teoria crítica da família. In: AZEVEDO, M.A.; GUERRA,V. N. A. (Org.). **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. São Paulo: Cortez, 2005.

CHAVES, A. M. Os significados das crianças indígenas brasileiras (séculos XVI e VXII). **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v.10, n.1, p.1-26, 2000.

FERREIRA, P. H. **Tramas e grades**: inventário sobre a criança na educação infantil. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FREITAS, M. C. História da infância no pensamento social brasileiro. Ou, fugindo de Gilberto Freyre pelas mãos de Mário de Andrade. In: FREITAS, M. C. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

HOLLANDA, F. R. **A emergência da infância no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1990.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726 -1950. In: FREITAS, M. C. **História Social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

REIS, I. C. F. **A família negra no tempo da escravidão**: Bahia, 1850-1888. 2007. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2007.

REIS, I. C. F. Breves reflexões acerca da historiografia sobre a família negra na sociedade escravista brasileira oitocentista. **Revista da ABPN**, v.1, n.2, p. 113-132, jul.-out. 2010.

TORRES, A. S. et al. Conselhos dos direitos da criança e do adolescente. In: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos dos direitos da criança e do adolescente.** Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009.

WEISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2012**: crianças e adolescentes do Brasil. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 25 set. 2012a.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.9 A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE E DO ESPAÇO NO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Adriana Camila Machado da Rocha[598]

Flávia Brito Dias[599]

RESUMO

Este artigo analisa o papel do espaço e do ambiente no contexto da Educação Infantil, com o objetivo de compreender como eles influenciam na aprendizagem das crianças. A pesquisa foi desenvolvida sob a abordagem metodológica qualitativa, utilizando o método de análise textual. O estudo em destaque é relevante, pois considera que o espaço e o ambiente escolar são de extrema importância no processo de construção da aprendizagem da criança. A criança tem sensibilidade a ordem exterior, característica que permite que ela aprenda com mais facilidade em um espaço e ambiente organizado com materiais que a motivem. O espaço e o ambiente constituem-se em um dualismo, eles podem auxiliar no processo de construção de aprendizagem como também podem oprimir esse processo. Assim, para não causarem um efeito negativo na criança, o espaço e o ambiente devem ser elaborados a partir do olhar sensível do adulto, para tanto, é necessário que o educador tenha formação para desenvolver essa sensibilidade de compreender a criança e de como auxiliá-la em seu processo de aprendizagem. Montessori ao desenvolver seu método de educação viu o ambiente como principal elemento no processo de construção da aprendizagem da criança. Loris Malaguzzi, precursor da abordagem Reggio Emilia de educação, criou o que ele chamou de “ateliê”, um espaço educacional inovador que nos leva a refletir sobre o ambiente como terceiro educador. Ao pensar em ambiente e espaço não podemos desvincular a representação de criança e conhecer o desenvolvimento infantil, pois é a partir dessas duas concepções que espaços e ambientes são organizados. Os espaços e ambientes são elementos educadores, portanto, devem ser preparados a partir da sensibilidade do educador para a partir do espaço, organização dos móveis, materiais e estrutura física, criar uma atmosfera saudável no ambiente. A fundamentação teórica está baseada particularmente nos escritos de Maria Montessori (2019), Maria da Graça Horn (2017), Lella Gandini (2016) e Vea Vecchi (2017).

Palavras-chave: Espaço. Ambiente. Educação Infantil. Aprendizagem. Criança.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo reflete sobre A influência do ambiente e do espaço no processo de construção da aprendizagem da criança, buscamos compreender como os ambientes e espaços podem vir a ser elementos facilitadores da aprendizagem na primeira infância. As primeiras reflexões sobre a concepção de espaço emergem no cenário educacional século XIX a partir dos estudos de Maria Montessori, que desenvolveu um método educacional para crianças que viria a ser conhecido mundialmente como Método Montessori. Os pensamentos de Montessori sobre o espaço e o ambiente são inovadores, pois devido a representação de infância e de

[598] Doutoranda em Educação- Tuiuti. Professora FAEL. E-mail: adrianamachado.tutoria@gmail.com
[599] Flávia Brito Dias Mestrado e Doutorado em Educação - PUCPR - Professora na UNISANTACRUZ - flaviabd.7@gmail.com

criança como adulto em miniatura que fundamentavam a sociedade na época, não havia uma preocupação com esses elementos nas escolas.

Em seus estudos, Montessori não deixa clara a diferença entre ambiente e espaço, entretanto, esclarece que "Quando falamos de "ambiente", referimo-nos ao conjunto total daquelas coisas que a criança pode escolher livremente e manusear à saciedade, de acordo com suas tendências e impulsos de atividade" (MONTESSORI, 1936, p. 67). Assim, podemos considerar que quando ela fala em ambiente está se referindo ao que consideramos hoje como espaço educativo, um espaço constituído por um conjunto de materiais – artísticos, brinquedos, materiais estruturados e não estruturados – que auxiliam a interação da criança.

Loris Malaguzzi, precursor da abordagem Reggio Emilia de Educação Infantil, discípulo dos estudos de Montessori, considera que o ambiente e o espaço são elementos importantes no processo de construção da aprendizagem da criança, indicando-os como o terceiro educador. Representação esta fundamentou e fundamenta os educadores adeptos da Reggio Emilia.

Sobre isso, Krechevsky e Mardell (2014, p. 297) enfatizam que:

> Os educadores de Reggio consideram o ambiente como o "terceiro educador". Frequentemente observam o modo pelo qual vários materiais e o ambiente influenciam nos processos de aprendizagem. Procuram materiais ou fenômenos naturais que possam transformar o ordinário em extraordinário.

Devido à sensibilidade inata das crianças, entendemos que os espaços e ambientes são importantes para sua aprendizagem, uma vez que fazem com que estas construam o seu conhecimento com mais facilidade por meio dos sentidos. Logo, os espaços e ambientes não podem inibir a criança, pelo contrário, devem estar em sintonia para motivar a criança no processo de construção da aprendizagem. Neste contexto, podemos considerar que:

> [...] a liberdade em escolher sua própria atividade pode ser considerada como a escolha a ser realizada em ambiente previamente preparado para prover condições positivas de aprendizagem infantil a partir, sobretudo, do incentivo ao desenvolvimento da sensibilidade sensório-motora existente no contexto de vida prática e da quadriga triunfante (desenho, leitura, escrita e aritmética). Portanto, há um limite de materiais a ser disponibilizado para uso das crianças, o que significa reafirmar que seus interesses serão norteados pela motivação favorecida pelo ambiente e que seu uso autocorretivo não promoverá condições para que a criança possa explorar as possibilidades de um material, de um objeto constante nele constante, a não ser por meio da resposta que o mesmo lhe oferecerá. (ARAÚJO; ARAÚJO, 2007, p. 111-112).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O presente artigo aborda as concepções de espaço e ambiente na educação infantil com objetivo de compreender como estes influenciam no processo de construção da aprendizagem, a partir de Montessori e dos estudiosos da abordagem Reggio Emilia. Contamos com metodologia de pesquisa bibliográfica qualitativa para auxiliar no cumprimento do objetivo.

2 OS AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DE MARIA MONTESSORI

Maria Montessori (1870-1952) cursou medicina e especializou-se em pedagogia e neuropsiquiatria infantil. Trabalhou na Universidade de Roma como assistente na clínica psiquiátrica, período em que se dedicou ao estudo do comportamento de um grupo de jovens com deficiência intelectual.

Os estudos com esse grupo levaram Montessori a compreender que “as necessidades dessas crianças de brincar permanecem intactas o que leva buscar meios para educá-las” (RÖHRS, 2010, p. 13). Ao observar que, por não terem brinquedos, as crianças internadas brincavam com pedaços de pão que lhes eram oferecidos para alimentação, Montessori passou a refletir sobre a interação da criança com materiais não estruturados, pois mesmo as que apresentam algum tipo de deficiência têm criatividade para brincar e interagir com diversos materiais.

As ideias de Maria Montessori no campo educacional emergem no período do higienismo, metade do século XIX, movimento esse que apresenta um olhar sensível para a integridade da criança, o que não havia até então na sociedade. Antes dos cuidados com a higiene emergirem, a infância era um período não valorizado no contexto social. Segundo Montessori (2019, p. 9):

> A higiene começou a combater a mortalidade infantil; depois demostrou que a infância era vítima da fadiga escolar, mártir desconhecida, condenada à pena perpétua, porque a infância acabava com o término do período escolar. A higiene escolar descrever uma infância desgraçada, almas deprimidas, inteligência estancada, costas curvadas e peitos estreitos, uma infância predisposta à tuberculose.

Os conceitos de higiene na infância foram um divisor de águas, pois auxiliaram na preservação da criança de todas as classes e mudanças na educação. Nesse sentido, a autora destaca que, nesse período, “os princípios educativos entraram pela

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

via da doçura e da tolerância, seja nas famílias e seja nas escolas" (MONTESSORI, 2019. p. 11).

A criança nos anos iniciais até os cinco anos de vida está no período sensível à ordem exterior, característica essa que rompe com a concepção que a criança é desorganizada por natureza (MONTESSORI, 2019).Sobre essa temática, a autora aponta que a sensibilidade à ordem da criança está estruturada em dois aspectos o exterior e interior, em que "o exterior, diz respeito às relações entre partes no ambiente, já o interior do sentido as partes do corpo que agem nos movimentos e suas posições" (MONTESSORI, 2019. p. 79).

Foi por meios desses estudos e do entendimento de que a criança é sensível à ordem do espaço e do ambiente desde o nascimento até os cinco de vida, Montessori desenvolveu uma concepção de vanguarda do ambiente. Pois, até então, o ambiente não era pensado para a criança nem nas escolas, nem nas casas onde moravam, Montessori (2019, p. 10) destaca: "por um curioso fenômeno psíquico, o adulto jamais se preocupou em preparar um ambiente adequado ao seu filho". Nesse contexto, a criança teria que se adaptar ao espaço organizado para o adulto, que, na maioria das vezes, a limitava pelo espaço em si e pelo adulto que reprimia a sua interação.

A partir da necessidade inata de organização da criança é preciso que os espaços educacionais tenham uma ordem exterior, a fim de estimular as crianças a interagirem e terem experiências significativas nesses espaços, caso contrário, o ambiente pode promover frustações na criança. Montessori (2019, p. 66) esclarece que:

> Se, porém, o ambiente não é adequado e a criança se encontra em meio aos adultos, essas manifestações tão interessantes, que se desenvolvem pacificamente, podem converter-se em angústia, enigmas e capricho.

Desta forma, a falta de conhecimento de pais e professores sobre a importância de pensar na organização sensível do espaço irá ocasionar prejuízos no desenvolvimento da criança no seu interior, ou seja, no seu eu, gerando consequências no desenvolvimento saudável da sua mente. (MONTESSORI, 2019).

A sensibilidade aguçada nos cinco primeiros anos de vida faz com que a criança construa uma representação imagética nítida do ambiente que está inserida, pois, mesmo em tenra idade, a criança já é capaz de se apropriar das imagens do ambiente. "A criança é, portanto, um observador, que assume ativamente as imagens por meio

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dos sentidos, coisa bastante diferente de dizer que é capaz de recebê-las como um espelho.” (MONTESSORI, 2019, p. 78).

A criança tem sensibilidade para relacionar-se com o ambiente, fato esse que está relacionado com a infância, porque a criança é constituída de animação que possibilita as conexões entre ambiente e criança se tornem mais intensas. Nesse sentido, Montessori (2019, p. 123) enfatiza que “A capacidade de observar de modo vivo e minucioso os aspectos do ambiente que, para nós adultos, já privados de animação, são totalmente insignificantes, é certamente uma forma de amor”.

A criança tem internalizado nela a vontade de se conectar e de criar relações que se constituem de maneira intensa, fato esse está relacionado à motivação inata da criança e que o ambiente deve estimular, ou seja, alimentar essa particularidade da alma infantil.

> Na criança muito pequena ou na criança normalizada existe um impulso que as incita ao esforço de agirem por si mesmas. O movimento em direção ao ambiente não é frio: é um amor penetrante, um indicador vital, que poderia ser comparado com à fome. Quem sente fome tem em si um impulso para procurar o seu alimento. Isso não está ligado à lógica: não se diz, por exemplo: “Faz muito tempo que não como: sem comer, não posso ser forte nem viver; é, portanto, necessário que eu busque algo para comer!”. Não, a fome é um sofrimento que nos impede de modo irresistível na direção do alimento. E a criança sente essa espécie de fome que a conduz em direção do ambiente, para buscar nele coisas capazes de alimentar o espírito, e nutre-se com a atividade. (MONTESSORI, 2019, p. 199)

A motivação é própria da criança, ela nasce com essa característica, está no seu DNA, ou seja, é um atributo da criança que não é possível ser mensurado, fato esse que faz com que a sua inteligência flua naturalmente a partir das relações que ela estabelece com as imagens do ambiente (MONTESSORI, 2019).

Ainda, segundo a autora outro elemento importante que auxilia na interação da criança é o amor pelo ambiente, é esse amor que a levará a se relacionar e interagir, esse impulso é insaciável e contínuo (MONTESSORI, 2019).

A criança também se relaciona com o meio em que está inserida a partir dos cinco sentidos, porém, as mãos em especial são consideradas importantes por Montessori, pois é a partir delas que as crianças vão explorar os ambientes.

> A mão é um órgão refinado e complicado em sua estrutura, que permite à inteligência não só se manifesta como também estabelece relações especiais com o ambiente. Pode-se dizer que o homem “toma posse do ambiente com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> sua mão" e o transforma sobre orientação da inteligência cumprido assim sua missão no grande quadro do universo. (MONTESSORI, 2019, p. 98)

Os atributos delineados acima são as ferramentas inatas da criança para se relacionar com o ambiente. Nesse contexto, é importante que este ofereça possibilidades para a criança interagir, auxiliando no desenvolvimento da estruturação mental da criança, estabelecendo uma forma de cooperação com as capacidades que já nascem com a criança.

Segundo Montessori (2019, p. 99):

> A criança, para ver e ouvir, ou seja, para captar do ambiente os elementos necessários ao início de sua estruturação mental, precisa apropriar-se deles. Ora, quando deve movimentar-se de maneira construtiva, também tem necessidade de objetos exteriores para manipular, ou seja, é preciso que exista no ambiente motivos de atividade.

O adulto é importante no desenvolvimento da criança, pois ele deve buscar meios de auxiliar a criança na interação com o espaço. Nesse sentido, é o adulto quem irá organizar os recursos para a criança, como proporcionar um espaço rico em materiais que estimulem a interação desta com o espaço.

Assim,

> Pode-se dizer que a sugestionabilidade das crianças é a exacerbação de uma das funções psíquicas construtivas, ou seja, da característica sensibilidade interior que chamamos de "amor pelo ambiente". A criança observa apaixonadamente as coisas e se sente atraída por elas; mas, sobretudo, é atraída pelas ações do adulto para conhecê-las e reproduzi-las. Ora o adulto poderia ter sobre ponto de vista uma espécie de missão: ser um inspirador das ações infantis [...] (MONTESSORI, 2019, p. 111).

Tal qual a criança, o adulto fazem parte do ambiente, pois é ele o mediador entre espaço e criança, logo, ele deve ter sensibilidade para organizar e disponibilizar materiais que contribuam para o processo de aprendizagem. Sobre isso, a autora esclarece "no ambiente, o objeto do amor é especialmente o adulto, dele a criança recebe os objetos e ajuda com materiais, e dele toma, com intenso amor tudo que necessita para a sua própria formação" (MONTESSORI, 2019, p. 124).

Nesse cenário, o professor deve propiciar recursos para que a criança possa construir as suas relações cognitivas e para que ela sinta-se livre para pensar e criar. Em outras palavras, nem o espaço e nem o professor podem limitar a criança.

> Umas das mais inesperadas, e, portanto, mais surpreendentes, manifestações das crianças que agiam livremente em nossas escolas foi o amor e a exatidão com que cumpriam suas tarefas. No menino que se encontra em condições de vida livre manifestam-se as ações com as quais ele procura não só captar as

> imagens visíveis do ambiente, mas também amor pela exatidão na execução das ações. (MONTESSORI, 2019, p. 118).

O ambiente deve ser pensado de forma a favorecer a expressão por parte da criança daquilo que está internalizado, assim, a criança precisa buscar meios de representar suas imagens mentais e é nesse contexto que a interação com o espaço e os materiais deve permitir a criança ser livre, não ofuscando a capacidade da criança se manifestar.

Segundo Montessori (2019, p. 130):

> E é sobre o ambiente que é preciso agir para liberar as manifestações infantis: a criança encontra-se num período de criação e expansão, basta somente abrir a porta. Com efeito, aquilo que se transforma em atual, no momento de sair do nada não pode ter complicações; e se trata de uma energia expansiva, não há dificuldades de manifestação.

É necessário ter cuidado com os efeitos colaterais que o ambiente pode provocar no desenvolvimento infantil, pois um ambiente que ofereça obstáculos pode trazer consequências. A “vida psíquica é tão volúvel que suas características podem até mesmo desaparecer em decorrência de condições inadequadas do ambiente, e serem substituídas por outras características” (MONTESSORI, 2019, p. 165). Logo, é necessário um professor que tenha o olhar sensível para a organização do ambiente e espaço para o desenvolvimento da criança, habilidade essa que necessita de preparação, de uma escuta sensível as necessidades de aprendizagem da criança.

3.1 O ESPAÇO E AMBIENTE NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Assim como o educador que auxilia no processo de construção da aprendizagem da criança o ambiente e o espaço também impactam de maneira singular na aprendizagem do educando. Vea Vecchi considera que (2017, p. 17), "existe uma estreita conexão entre os espaços escolares e o processo de educação” (Loris Malaguzzi definiu o ambiente e os espaços como o terceiro educador – considerando-se que há dois professores por sala)”. Ou seja, assim como o professor auxilia no processo de aprendizagem, o mesmo acontece com ambiente e o espaço.

Tanto o espaço quanto o ambiente estão intimamente relacionados com a concepção de infância que a escola defende, e é a partir da concepção de criança e como ela aprende que os espaços e ambientes são projetados nas escolas. (GANDINI, 2016, p. 320). O ambiente e o espaço se constituem a partir de um dualismo, pois da mesma maneira que podem incentivar a aprendizagem, é possível desestimular o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

processo de construção da aprendizagem da criança. Desta forma, para Vea Vecchi (2017, p. 144):

> O cuidado ao projetar os ambientes e ao habitá-lo provem e corresponde à imagem da criança (e do homem) que está na base da filosofia educativa, referência para nós, e é necessário avaliar o quanto, no cotidiano, o ambiente permite ou proíbe, o quanto pode estimular e censurar, o quanto educa os olhares, as explosões, as sensibilidades.

A escola é um organismo vivo, podendo inclusive ser considerada o principal local a oferecer condições de interação diversificada nos mais variados ambientes e espaços. Logo, os ambientes e espaços que compõem a escola devem estar dispostos a acolher as crianças e suas linguagens a fim de possibilitar a aprendizagem. Eles devem ser pensados

> [...] desde o hall de entrada, os corredores, a cozinha, o refeitório, os banheiros e as salas de atividades múltiplas até os pátios internos e externos, o princípio norteador é de sua organização é convidar as crianças estar neles, acolhê-las, a permitir estar junto uns com os outros. Em todos eles, destacam-se as necessidades efetivas, fisiológicas, de autonomia, de movimento, de socialização, de descoberta, de exploração e conhecimento que elas possuem, Portanto, todos esses espaços e ambientes devem facilitar o crescimento infantil em todas as possibilidades, respondendo as necessidades das crianças de se sentir completa em termos biológicos e culturais. (HORN, 2017, p. 33).

Ao pensarmos em espaços para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem da criança, eles devem motivar ela a ir além do que ela já conhece, fazendo com que consiga novas superações, adquiram novas experiências e vivências. Nesse contexto, (SCHWALL, 2017, p. 81) complementa que os ambientes escolares “são desenvolvidos e usados permanentemente, de forma intencional, eles transformam a nossa vida diária na escola em uma manifestação viva da riqueza do potencial da criança”. O espaço não pode limitar a interação da criança, por isso a importância de espaços sem limitações, pois não oprime o corpo e consequentemente o diálogo criança-criança e criança-educador. Nesse ínterim Carla Gandini (2016, p. 321) destaca:

> Tradicionalmente, espaços para crianças pequenas tendem a ser organizados de maneira relativamente rígida que separa partes diferentes para atividades diferentes na escola. Essa separação deliberada buscar proteger a autonomia das salas e dos professores, mas há riscos de limitar a comunicação. A opção, portanto, é considerar um ambiente que seja funcional enquanto constituímos.

Nessa perspectiva do espaço como elemento que auxiliar na aprendizagem da criança, ele deve convidar a criança a explorar, deve ser motivador, instigador,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desafiador e, ao mesmo tempo, permitir que a criança o reinvente constantemente, criando um ambiente educador. Para tanto, é preciso de "materiais apropriados a essa faixa etária, o mobiliário específico e, principalmente, os lugares para brincar e estar em contato com a natureza, com foco de construção na autonomia infantil. (HORN, 2017, p.17-18). É de extrema importância refletir sobre os materiais e móveis que vão compor o espaço, pois os elementos que o constituem interferem de maneira significativa na atmosfera do ambiente.

Outro fator importante quando falamos em espaço no contexto da aprendizagem, é a relação com a estética saudável, "pois ao habitar um lugar belo e bem cuidado é percebido como condição de bem-estar físico e psicológico", auxiliando de forma mais efetiva na aprendizagem da criança (VECCHI, 2017, p. 134). Um espaço bonito proporciona sensação de bem-estar, harmonia e acolhimento motivando a criança a aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entender a importância do ambiente no desenvolvimento da criança para Maria Montessori, é necessário compreender a visão de criança delineada pela médica. Montessori considera que a criança tem uma sensibilidade à ordem, ou seja, ela descontrói a representação da sociedade da época que considerava a criança desorganizada, cuja noção de ordem só se construída a partir do adulto. Logo, a importância do ambiente educacional ser organizado, caso contrário, ele pode atrapalhar o processo de construção do conhecimento, devido a sensibilidade inata de organização da criança.

Outro fator relevante que Montessori destaca é que durante seus primeiros cinco anos de vida a criança tem a sensibilidade aguçada, permitindo que se relacione nos espaços por meio dos sentidos. Assim, o ambiente e os materiais que o compõem devem buscar atrair a criança de maneira sensitiva.

A criança precisa que o ambiente a motive, oferecendo condições para que ela possa explorar e interagir como materiais interessantes, possibilitando a interação entre criança e espaço, criança e seu pares e crianças e professores, possibilitando assim a construção de sua aprendizagem.

O espaço deve instigar a criança à exploração com o auxílio dos materiais que o compõem, tais materiais devem ser sempre renovados, pois a criança é intensa e

insaciável na busca de conhecimento, para tanto ela precisa ter contato com diferentes materiais que auxiliam no processo de aprendizagem.

Ao criar espaços para crianças no contexto educacional é necessário pensar em espaços que não limitem o seu movimento, pois a criança precisa de liberdade para interagir nos espaços. O espaço não pode impedir a criança de se manifestar e explorar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Joaquim Machado de; ARAÚJO, Alberto Filipe. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado e construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.144-215.

GADINI, Lella. Espaços educacionais e de desenvolvimento pessoal. In: EDWARS, Carolyn; GADINI, Lella; FORMAN, George (Ed.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Vol.1. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 301-313.

GANDINI, Lella. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: EDWARS, Carolyn; GADINI, Lella; FORMAN, George (Ed.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Vol.2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 315-336.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KRECHEVSKY, Mara; MARDELL, Ben. Quatro características dos grupos de aprendizagem. In: REGGIO CHILDREN PROJECT. **Tornando visível a aprendizagem**: criança que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014. p. 290-309.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Lisboa: Portugália, 1936.

MONTESSORI, Maria. **O segredo da infância**. São Paulo: CEDET, 2019.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. **Bambine**: A abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. pp.75-80.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

6.5.10 A LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nadia Aparecida de Lima Coser[600]

Adriana Derossi[601]

Maria Selma Grosch[602]

RESUMO

O presente estudo aborda a literatura infantil nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil. É uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com objetivo de aprofundamento teórico a fim de compreender a importância da literatura infantil nas práticas pedagógicas do professor na educação infantil. Nota-se que o contato com a literatura infantil traz um benefício enorme na vida das pessoas, em especial nas crianças, pois facilita o aprendizado, o processo de alfabetização, desenvolve a imaginação, criatividade, desenvolve sensibilidade e emoção, podendo aí, contribuir para formar um leitor, pois, meio de estímulos, as crianças desde cedo poderão criar o gosto pela leitura através da apreciação de bons livros que venham contribuir para construção de seu desenvolvimento integral. Por meio da literatura infantil podem ser despertados vários sentimentos, emoções, paixões, que possibilitem às crianças, aprender e vivenciar, transformar e ampliar as suas próprias experiências de vida, em aprendizado, considerando as práticas literárias como possibilidades para a formação do protagonismo infantil, e ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário. Para análise desse estudo buscou-se sustentação teórica em: Abramovich (1997), Cechinel (2020) Coelho (2000), Cosson (2018), Craidy e Kaercher (2001), (1998), Freire (1996).

Palavras-chave: Educação Infantil. Literatura Infantil. Práticas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo analisaremos a literatura infantil nas práticas pedagógicas do professor de educação infantil, como uma das muitas maneiras de estimular o desenvolvimento do gosto pela leitura, no intuito de formar crianças e adultos leitores. A literatura infantil contribui significativamente, pois é capaz de transformar as práticas pedagógicas dos professores da educação infantil potencializando-as, podendo despertar sentimentos, conhecimentos, vivências, transformando as ações do cotidiano em aprendizado lúdico e prazeroso, tornando-se ainda mais potente, na educação infantil, visto que é a fase do pleno desenvolvimento do pensamento imaginário das crianças.

[600] Estudante de Mestrado, Uniplac, nadialimacoser@uniplaclages.edu.br.
[601] Estudante de Mestrado, Uniplac, adrianaderossi@uniplaclages.edu.br.
[602] Doutora, Uniplac, profa.mariaselmagrosch@uniplaclages.edu.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A partir dessa visão, o presente artigo busca subsídios para compreender como a literatura infantil nas práticas pedagógicas do professor de educação infantil, pode favorecer, potencializar e facilitar as ações cotidianas do professor em sala de aula, possibilitando outras estratégias para alcançar objetivos propostos para determinada atividade. Com isso surge a problemática: Como a Literatura Infantil está inserida nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil? Tendo por objetivo, compreender como o uso da literatura infantil pode contribuir no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores/as da educação infantil.

2 DESENVOLVIMENTO

É pela educação que a humanidade se constrói e transforma a sua realidade ao longo da história, para Kant (1999, p. 15) “[...] o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”. Percebe-se que somente pela a educação podemos nos transformar em pessoas melhores e contribuir com o mundo que se desenvolve à nossa volta. Para Kant (1999, p.11) “O homem é a única criatura que precisa ser educada”. Pois outros seres tem uma certa autonomia já ao nascerem, adaptando-se à natureza, enquanto que os humanos precisam de cuidados desde que nascem, e necessitam transformar a natureza, pela educação e pelo trabalho adquirindo subsídios para suprir suas necessidades.

Sendo assim, há uma educação que se refere à liberdade, que visa formar homens livres, para pensar e agir dentro da sociedade na qual estão inseridos. Desde que, esse agir esteja de acordo com a ética e os bons costumes que regem essa sociedade, onde haja respeito pelo seu semelhante, sendo justo no seu agir para com os demais.

A literatura infantil é um dos caminhos que pode contribuir na construção para uma educação significativa. A literatura em especial a infantil, representa grande potencial no papel de contribuir com o desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade nesta sociedade em transformação, e Coelho, (2000, p.15) coloca que sua maior incumbência é “a de servir como agente de formação, [...] no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola”. É por meio dela que desenvolvemos várias habilidades e entendimentos e Coelho, (2000, p. 27) acrescenta que a literatura é: “ [...] fenômeno de criatividade que representa o mundo,

o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização".

Com isso percebemos as inúmeras possibilidades que a literatura infantil proporciona ao transformar as ações do cotidiano em aprendizado de forma espontânea, lúdica e prazerosa. É na educação infantil que a literatura infantil encontra um lugar apropriado, visto que é a fase onde as crianças estão em pleno desenvolvimento de suas potencialidades educativas.

> Considerando como uma grande auxiliadora durante o processo de alfabetização, a literatura infantil auxilia e facilita o aprendizado, e também desenvolve a imaginação, a criatividade e o prazer por ler principalmente na educação infantil. Isso significa incluir a criança em um mundo de aprendizado lúdico e com prazer, onde há um maior estímulo ao aprender a ler e escrever, ela permite que a criança vivencie situações, que no cotidiano não é possível. Desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem […]. No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade (COELHO, 2000, p. 29).

Com isso, percebe-se que a criança quando ouve uma boa história, aguça várias vertentes do conhecimento, mesmo as crianças que não são alfabetizadas, como diz Abramovich (1997, p.24) "ouvir histórias é viver um momento de gostosuras, de prazer, de divertimentos dos melhores, é encantamento, maravilhamento, sedução, [...]".

Por essas razões, entre outras, o professor necessita se aprimorar e buscar conhecimentos, procurando estar atento as mudanças que o mundo globalizado traz, o que exige transformação, mas é necessário aproveitar os conhecimento e experiências adquiridas ao longo do tempo, e relacioná-las às inovações tecnológicas tão presentes no cotidiano de todos, dando assim a oportunidade de a literatura infantil, se incorporar a essas transformações, revigorando as práticas pedagógicas dos professores potencializando-as.

Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário. Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizada da literatura, não basta apenas ler, como afirma Cosson (2018, p. 29), "[...] por isso, o ato de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário".

No decorrer do tempo foi se perdendo o interesse pela literatura, o imediatismo, os estímulos audiovisuais, tornaram ainda mais difícil, parar e ler um livro,

desencadeando assim o desinteresse pela leitura e a intimidade com os livros. Reverter este cenário, requer que desde cedo, na educação infantil, a criança seja estimulada, a ter contato com a literatura, por meio de ações intencionais dos professores/as, se criará desde muito cedo vínculo afetivo com os livros. Principalmente nestes tempos, em que as escolas já não conseguem alcançar e competir com todas as mudanças, principalmente as tecnológicas, precisando se reinventar para dar conta de resgatar um pouco da literatura nos currículos e na vida dos alunos. Por isso Cechinel também fala sobre essas mudanças:

> [...] nos dias atuais, tem vida assegurada somente aquilo que excita a percepção continuamente; deixar de excitar a percepção significa, nesse esquema, perder pontos na bolsa de valores dos olhares apenas parcialmente atentos, e é por isso que só o espetacular pode sobreviver. Com efeito, a própria existência ou não dos sujeitos é gerida pelo paradigma da exposição: ser alguém significa, antes de mais nada, ser visto, ou melhor, produzir estímulos (CECHINEL, 2020, p. 73).

É uma competição desleal, o espaço da sala de aula e fora dela, então a literatura precisa de um lugar nas instituições, um lugar nas práticas pedagógicas dos/as professores/as, de maneira a atrair a atenção dos alunos, para não correr o risco de desaparecer. Segundo Cechinel (2020, p.82) “O lugar da literatura nas instituições de ensino encontra-se ameaçado, principalmente porque a literatura resiste à ideia de uso e produção que hoje controla o valor atribuído aos conteúdos escolares”. Pois nas escolas muitas vezes faltam estímulos e tempo para que a literatura exerça sua função de contribuir com a formação escolar e humana.

Sendo assim a literatura pode ter as tecnologias como grande aliada, com acessos mais rápidos, podendo tirar proveito dela para garantir seu lugar nas instituições, usando-as em favor do desenvolvimento ético e crítico, pois a literatura requer alguns cuidados e tempo para compreensão, neste sentido Cechinel comenta que,

> [...] a literatura, por um lado, pode fundar uma temporalidade crítica para esse mundo, permitindo uma outra forma de ralação com os objetos; por outro lado, destituída da lentidão que lhe é particular, a literatura desfaz-se de imediato, cedendo espaço aos dispositivos que convertem todas as coisas em mercadorias (CECHINEL,2020, p.76).

O que se percebe nesses novos tempos na sociedade, que o desenfreado consumismo, a rapidez de estímulos proporcionada pelo acesso as tecnologias, nos empurra para um sistema mercadológico de consumo e de necessidades que não reais,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o que desencadeia a falta de convívio, sensibilidade e empatia, o que acaba por fomentar a individualidade, a competitividade e a falta de formação humana, nesse sentido Cechinel afirma que nos dias atuais,

> O desdobramento final desse quadro não nos é estranho: lado a lado com a conquista absoluta de todos os âmbitos da existência humana por um capitalismo desenfreado e autônomo, incapaz de cumprir as promessas que não deixa de diariamente renovar, caminham a desigualdade cada vez mais escandalosa, a devastação ambiental, as guerras, as inúmeras doenças e violências neuronais, a obediência acrítica e antecipada, a mutilação dos conceitos de democracia e comunidade, a competição generalizada, a indiferença, a conversão do indivíduo em empresa e tantas outras conhecidas formas de precarização da vida (CECHINEL, 2020, p. 89).

A escola não está preparada para essa demanda, sendo assim o que mais importa, o conhecimento, torna-se obsoleto, e salienta ainda mais as desigualdades sociais. A literatura que nos humaniza, está perdendo seu espaço, salientando nos indivíduos atos mecânicos e submetidos ao mundo globalizado que estipula uma padronização humana para se enquadrar nos moldes mercadológicos. Cechinel (2020), diz que:

> Aquilo que conhecemos como modernidade tardia ou pós-modernidade, por outro lado, é caracterizado exatamente pela imagem da dispersão, do consumo rápido, do descarte e do fluxo, de tal forma que o conhecimento de fôlego a ser incentivado e praticado na escola se vê cada vez mais inviabilizado por uma nova dinâmica leitora, repleta de estímulos em profunda sintonia com a "sociedade excitada" do tempo presente (CECHINEL, 2020, p.84).

A criança é autentica e sincera, por isso a preocupação em influenciá-la desde cedo, não dando espaço para que possa seguir as regras dessa sociedade de consumo, pois para Cechinel (2020),

> [...] a infância é o descontínuo que rejeita o programa, a singularidade que ameaça a normatividade das regras; a infância é o surgimento do qualquer". Sendo assim o estado fica inseguro, "é preciso atribuir identidades estáveis e neutralizar a irrupção enigmática da infância (CECHINEL, 2020, p. 171).

É por meio de brincadeiras que a criança expõe o que sente, se relaciona com o mundo imaginário que é somente dela. Essa fase é a melhor pois, é despretensiosa e sem que seja necessário possuir o que o mercado de consumo impõe, pois, sabendo fazer uso de sua imaginação é capaz de criar o que quiser. Mas, bem sabemos que o interesse pelo consumo é despertado desde muito cedo, estimulado pelas mídias, que vê um grande potencial futuro, pois sabem influenciar de maneira a tornar determinada mercadoria imprescindível, gerando muitos lucros, Cechinel comenta que,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Há na brincadeira das crianças, nesse sentido, um gesto de libertação dos usos prescritivos, capaz de desierarquizar e redimensionar, por meio da ressignificação, o campo das regras estabelecidas seja pela pedagogia ou pelos fabricantes de brinquedos – o universo dos códigos enrijecidos do mundo adulto (CECHINEL, 2020, p.167).

A literatura infantil nas práticas pedagógicas dos professores da educação infantil vem agregar, fortalecer e potencializar as mesmas, podendo fomentar o desenvolvimento integral da criança, sendo de suma importância aliar a literatura infantil nas práticas pedagógica do professor. Com isso é necessário que o professor procure sempre estar atento às mudanças da contemporaneidade procurando aperfeiçoar seus conhecimentos para poder exercer com qualidade em suas práticas pedagógicas no seu cotidiano com as crianças.

> Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos. Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experiência toda a força humanizada da literatura, não basta apenas ler. Por isso, o ato de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário (COSSON, 2018, p.29).

Podemos dizer que a literatura infantil, dentro das práticas pedagógicas na educação infantil promove cumplicidade, fortalecimento dos vínculos entre professores e crianças, possibilitando o desenvolvimento e a interação da criança pequena, despertando sentimentos, conhecimentos de outras gerações, tornando esses momentos ricos de possibilidades de ambas as partes envolvidas, esta prática pode fortalecer os elos afetivos da criança com a literatura e com o professor.

> Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição que nos cabe transformar, tal qual outros fizeram, antes de nós, com os valores herdados e por sua vez renovados (COELHO, 2000, p.16).

A literatura infantil escrita ou oral tem sido umas das formas pelas quais temos informações da herança e da tradição que recebemos, e nos permite transformar, tal qual outros fizeram, antes de nós, com valores herdados, porém revitalizados por nós com outros encaminhamentos e outras condições que a atualidades nos concede. De acordo com Paulo Freire (1996),

> [...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 39).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim vemos a reflexão crítica de extrema importância no trabalho desenvolvido na educação infantil, pois as primeiras experiências marcam muito a vida das crianças, e quando agrega positivamente, tende a despertar bons sentimentos. As práticas pedagógicas, na educação infantil tem como objetivo maior a criança, pois, ela é o centro de todo processo educativo, a partir dela que se organiza a prática pedagógica, alicerçada na interação, experiência e brincadeiras, visando sempre o desenvolvimento integral da criança.

> Todas as ações, forma de expressão, de manifestação do gosto, da sensibilidade infantil são marcadas pelo o que é vivido e aprendido nas creches e pré-escolas (mas também fora delas). Tudo isso constitui conhecimento escolar, na educação infantil. Tudo isso faz parte da experiência curricular (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p.20).

Considerar então, que a literatura deva estar presente nos processos formativos educacionais dos alunos, requer que entendamos as várias contribuições que podem se originar a partir de um bom texto, de um bom livro, que não precisa necessariamente estar vinculado a uma atividade curricular, pois literatura demanda estímulo de imaginação, criatividade, prazer, originalidade, aflora sentimentos, empatia, etc., a partir dessas possibilidades, procuramos compreender a importância literatura infantil nas práticas pedagógicas do professor de educação infantil. Salientando que toda prática pedagógica é também uma prática social, é necessário então que se leve em conta que toda atividade desenvolvida no âmbito da escola, não é independente do seu entorno social, ou seja, está sujeita às influências e determinações do contexto ao qual está inserida.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das buscas bibliográficas percebeu-se que a literatura infantil tem uma importante tarefa dentro da educação especialmente na educação infantil e nas práticas pedagógicas dos/as professores/as, pois é a fase da criança que a imaginação, a curiosidade e encantamento está aflorado e a literatura infantil por meio dos livros e das histórias contribui para desenvolvimento de várias competências, pois, além de ser agradável aos ouvidos das crianças, ouvir e/ou ler histórias funciona como um mecanismo que faz com que a mesma transforme e incorpore diversos pensamentos, sentimentos e vivencias no seu cotidiano.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A literatura infantil quando incorporada as práticas pedagógicas dos/as professores/as da educação infantil potencializa e facilita abordar conteúdos curriculares, proporcionando a interação entre ambos elevando o nível de interesse das crianças. Sendo assim a literatura infantil pode contribuir no desenvolvimento das crianças em qualquer faixa etária, mesmo ela não estando alfabetizada, pois faz leituras de imagens, manuseia o livro.

Tendo em vista esses aspectos, salientamos a importância do desenvolvimento de cursos de formação de professores/as, que sejam capazes de incentivá-los a fazer uso constante da literatura infantil em suas práticas pedagógicas, gerando oportunidades de transformar e qualificar a ação educativa de maneira significativa. Pensamos que os aprendizados adquiridos na formação de professores/as são de extrema importância, pois eles podem contribuir de maneira significativa no desenvolvimento de novos conhecimentos que se revertem em novas ações pedagógicas, que por sua vez se refletem em uma formação mais humanizada, incentivando um ensino mais instigante e significativo, que ajude a repensar os dilemas contemporâneos da educação e formas de reorganizar o ensino.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

CECHINEL, A. **Literatura, ensino e formação em tempos de teorias (com T maiúsculo).** 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2018.

CRAIDY E KAERCHER**. Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: **Saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Tradução: Francisco Cocke Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.11 A OBRIGATORIEDADE DE MATRÍCULA NA PRÉ-ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Edaniele Cristine Machado do Nascimento[603]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo problematizar a obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 e 5 anos de idade na pré-escola, a qual foi prevista pela Emenda Constitucional (EC) n. 59 e reafirmada pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013). Essa determinação legal ajustou a LDB 9394/96 e também estabeleceu que a pré-escola seja organizada com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos, devendo ser considerada como frequência mínima obrigatória 60% do período letivo. A relevância do tema proposto justifica-se pela importância da análise que se pretende realizar sobre o contexto das mudanças impostas pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013) para a Educação Infantil brasileira, sobre sua complexidade e implicações ao desenvolvimento integral da criança. Cabe salientar que este trabalho trata de uma análise preliminar decorrente de uma pesquisa de doutorado em educação, em andamento, realizada por meio de análise bibliográfica específica, a qual caracteriza-se pela abordagem qualitativa. O aporte teórico-metodológico selecionado para o desenvolvimento da pesquisa encontra-se na concepção marxista da história, por considerar que a categoria totalidade se faz essencial para a constituição dos pressupostos norteadores desta reflexão. Para pensar a educação da criança pequena, reportamos aos estudos que problematizam as políticas públicas de Educação Infantil no Brasil, assim como os documentos norteadores do trabalho com as crianças, entre eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Dessa forma, organizamos o presente texto buscando apresentar uma reflexão inicial sobre a inter-relação entre obrigatoriedade e qualidade da Educação Infantil.

Palavras-chave: Criança. Educação Infantil. Obrigatoriedade de matrícula. Pré-escola. Lei 12.796/2013.

1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos, explicitado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996), buscou superar os atendimentos e as propostas educativas, concebidos e assentados prioritariamente nas necessidades das mães trabalhadoras e guiados pela esfera do cuidado e da assistência. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) são estabelecidos os princípios norteadores das práticas, ganhando destaque a indissociabilidade das ações de cuidado e educação, a organização da estrutura das instituições e a formação de professores, dentre outros aspectos.

[603] Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - edani25@hotmail.com

A Educação Infantil representa a primeira etapa da educação básica, e, portanto, direito de toda criança. Contudo, há uma grande distância entre a proclamação do direito e sua efetivação, pois há algum tempo faltam vagas nas instituições, sendo criados critérios de admissão que muitas vezes ferem o direito subjetivo à Educação Infantil disposto na legislação:

> O fortalecimento de sua identidade, com a especificidade pedagógica que lhe é própria, implica: a) adoção de princípios e objetivos específicos; b) experiências de aprendizagem e metodologia condizentes com as características físicas e psicológicas da idade das crianças; c) espaços e tempos adequados; d) mediação de professores formados em nível superior com especialização ou habilitação para essa etapa da educação; e) relações com as famílias. Ela está sustentada, também, sobre a concepção de criança(s) e infância(s) na diversidade, pluriculturalidade, etnicidade e sobre o conceito de desenvolvimento e aprendizagem na infância. (BRASIL, 2013b. p. 114, 115).

Mais recentemente, com a ampliação do ensino fundamental para 9 anos e a inclusão de crianças de 6 anos no primeiro ano desse nível de ensino, novos embates passaram a fazer parte das discussões da área. Isto porque, muitos sistemas educacionais não se organizaram de forma adequada a fim de atender as crianças que antes participavam da Educação Infantil ou aquelas que nem frequentavam a escola. Essa condição compromete o desenvolvimento integral da criança, sua livre expressão, seu direito de brincar e explorar espaços.

Contudo, este ‘novo’ formato ainda está envolto em complicações relacionadas à oferta de vagas, à estrutura física das instituições, à formação de professores e às práticas pedagógicas e, de certa forma, nos leva a acompanhar e problematizar as ações que se desencadearão no sentido do cumprimento da determinação legal, que envolve a antecipação da obrigatoriedade escolar para a Educação Infantil.

A obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 e 5 anos de idade foi prevista pela Emenda Constitucional (EC) n. 59 e reafirmada pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013). Considerando o encaminhamento legal e as variadas questões envolvidas na implementação da obrigatoriedade, interessa saber sobre as práticas pedagógicas realizadas com as crianças dessa faixa etária na pré-escola, buscando reconhecer pontos positivos e/ou negativos decorrentes do cumprimento dessa exigência legal.

A relevância do tema proposto justifica-se pela importância da análise que se pretende realizar sobre o contexto das mudanças impostas pela Lei 12.796 (BRASIL,

2013) para a Educação Infantil brasileira, sobre sua complexidade e implicações ao desenvolvimento integral da criança. Dessa maneira, o objetivo desse trabalho é problematizar o disposto na Lei 12.796 (BRASIL, 2013), que estendeu a obrigatoriedade do ensino para as crianças de 4 e 5 anos, ou seja, para uma parte da Educação Infantil (EI).

Cabe salientar que este trabalho trata de uma análise preliminar decorrente de uma pesquisa de doutorado em educação, em andamento, realizada por meio de análise bibliográfica específica, a qual caracteriza-se pela abordagem qualitativa. Para compor este trabalho foram selecionados cinco artigos indexados a partir dos seguintes descritores: obrigatoriedade de matrícula na pré-escola; Lei 12.796/2013. Dessa forma, organizamos o presente texto buscando apresentar uma reflexão sobre a relação entre obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 e 5 anos na pré-escola e qualidade da Educação Infantil.

O aporte teórico selecionado para o desenvolvimento da pesquisa encontra-se na concepção marxista da história, por considerar que a categoria totalidade, e faz essencial para a constituição dos pressupostos norteadores desta reflexão. A categoria da totalidade:

> Justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla (CURY, 1985, p.27).

O conceito de totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. Isso não quer dizer que se devem conhecer todos os fenômenos, igual e indistintamente. Significa que o fenômeno referido só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção: “[...] É na interação desses elementos determinantes e determinados (entre os quais a educação) que a totalidade se faz e se cria” (CURY, 1985, p. 70).

Para pensar a educação da criança de 4 e 5 anos, reportamos aos estudos de autores que problematizam as políticas públicas de Educação Infantil no Brasil, como Sônia Kramer (2002); Rosânia Campos (2013); Maria Carmem Barbosa (2006), entre outros, assim como os documentos que norteiam o trabalho pedagógico nesta etapa

da educação básica, entre eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

DESENVOLVIMENTO

Em 2009, a Emenda Constitucional n. 59 previu a obrigatoriedade de matrícula em pré-escola para as crianças a partir dos 4 anos de idade, por meio de seu Art. 208, que enuncia: “Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009). Tal medida buscou ampliar o direito de todos à educação pública e gratuita, tornando o ensino básico e obrigatório no país um dos mais longos, em comparação com outros países.

Em 2013, a obrigatoriedade foi reafirmada pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013), que referendou a necessidade de matrícula na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos, ou seja, para uma parte da Educação Infantil, com prazo para implementação até o ano de 2016:

> Art. 4°: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) Pré-escola; b) Ensino fundamental; C) Ensino médio.

Assim, até o ano de 2016 os municípios deveriam universalizar o atendimento para as crianças da pré-escola, e também estender a toda educação básica o fornecimento de transporte escolar, alimentação e material didático.

Essas mudanças determinadas pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013) ajustaram a LDB 9394/96 e também estabeleceram que a pré-escola seja organizada com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos, devendo ser considerada como frequência mínima obrigatória 60% do período letivo.

A obrigatoriedade da pré-escola decorre das mudanças na Lei efetivadas por políticas públicas de educação, das quais temos observado que nas últimas décadas do século XX, um elevado número de ações governamentais e supranacionais tomaram conta da infância e das crianças pequenas. Conforme Campos e Barbosa (2016), tais ações se deram a partir de um discurso de amenizar a pobreza:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Considerada apenas como conjuntural, a infância se tornou objeto de intervenção política orientando nesse sentido as políticas de educação, assistência e proteção a ela dirigidas. Estas três dimensões apresentaram-se também, segundo nossa perspectiva, como elementos de legitimação às agendas políticas que orientaram as políticas de Educação Infantil naquele momento, em especial aquelas em curso na América Latina (CAMPOS; BARBOSA, 2016, p. 67).

Dessa maneira, as referidas autoras observam que no âmbito desses programas ou ações voltadas, em especial para as chamadas 'populações vulneráveis', a Educação Infantil figurou como importante estratégia para romper com os denominados ciclos de pobreza, retomando-se desse modo, antigos preceitos da Teoria do Capital Humano[604]. Assim, não podemos deixar de lembrar das influências dos organismos internacionais sobre as políticas públicas de Educação Infantil no Brasil, propagadas pela UNESCO, Unicef e Banco Mundial a partir da década de 1990, delineando uma política focalista[605] através de projetos e programas de baixo custo em parceria com instituições privadas.

Ainda segundo Campos e Barbosa (2016), as primeiras décadas do século XXI, dentre as inúmeras recomendações, projetos e programas em nível internacional e nacional, a discussão referente à obrigatoriedade da pré-escola ocupou várias agendas:

> Nesse processo, em 2006, foi promulgada a Lei Nº 11.274 que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394/1996, que passaram a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, a partir da data de sua publicação. Seguindo a lógica de ampliação da obrigatoriedade em 2013 foi aprovada a lei N°12.796 que determina a obrigatoriedade da matricula a partir dos quatros anos, sendo que o prazo para os municípios se adequarem a lei será até 2016 (CAMPOS; BARBOSA, 2016, p. 71).

Tais mudanças legais deveriam ser motivos de alegria, porém, conforme observam as autoras, se considerarmos o contexto nacional, bem como a história do atendimento a infância em instituições educativas no país, "[...] esse cenário é no mínimo preocupante (CAMPOS; BARBOSA, 2016, p. 71), o que nos leva a acompanhar

[604] Formalizada por Schultz (1971), buscava mostrar que os países como o Japão, destruídos na Segunda Guerra Mundial, conseguiram reconstruir suas economias a partir do investimento na capacidade humana para o desenvolvimento na área econômica e no campo competitivo de diversos países.
[605] Ver Campos (2013).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e refletir sobre os impactos da Lei 12. 796 (BRASIL, 2013) no cotidiano da Educação Infantil.

Para dar conta do disposto na Lei 12.796 (BRASIL, 2013) que indicou a necessidade de matrícula para crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, alguns municípios tem lançado mão de estratégias que ferem o direito da criança à educação de qualidade, como por exemplo alocar essas crianças em escolas de ensino fundamental. Dessa forma, parte-se do pressuposto de que as tais instituições estão desenvolvendo práticas escolarizantes na educação das crianças pequenas, o que contradiz o proposto pela referida Lei 12.796 (BRASIL, 2013) e os objetivos definidos pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e as DCNEI (BRASIL, 2010) para a Educação Infantil.

Desse modo, a principal pergunta é a seguinte: as práticas pedagógicas com as crianças de 4 e 5 anos desenvolvidas por estas instituições estão de acordo com o previsto na Lei 12.796 (BRASIL, 2013)? Dessa pergunta derivam outras, não menos importantes: tais práticas consideram as especificidades e singularidades das crianças nessa faixa etária? Qual a formação dos professores que atenderão essas crianças? A estrutura física da instituição é adequada a essa faixa etária? A entrada obrigatória antecipada das crianças na escolarização formal interfere na vida das famílias? Como?

No que tange ao cumprimento da mudança na Lei, uma vez que a oferta e administração do ensino cabe aos municípios e estes, por sua vez, têm geralmente lidado com problemas de ordem financeira, estrutural e profissional para atender o direito e a obrigação de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos de idade na pré-escola Lira, Drewinski e Sapelli (2016, p. 90) observam que:

> A falta de vagas na Educação Infantil é uma realidade na maioria dos municípios, nos quais a demanda reprimida, por vezes, é maior do que o número de crianças já atendidas. Considerando-se tal panorama, é de se perguntar como farão os gestores municipais para garantir as vagas, sendo que, há muito tempo, a demanda é maior do que a oferta? O que temos observado em nosso município e arredores, infelizmente, é que as secretarias de educação têm interpretado e encaminhado de forma equivocada tal atendimento. Na falta de vagas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), estão sendo criadas turmas de pré-escola nas instituições de ensino fundamental e médio já existentes. Nessa configuração, as crianças permanecem nos CMEI até o ano em que completam quatro anos e depois são encaminhadas para turmas de pré-escola, que estão sendo alocadas nas escolas e atendem em jornada parcial.

Essa realidade mostra que a extensão da obrigatoriedade do ensino deve vir acompanhada de financiamento público para que a Educação Infantil seja oferecida em

instituições com condições adequadas de estrutura, corpo docente e uma proposta pedagógica específica para a referida faixa etária. Para as referidas autoras, entre a obrigatoriedade e o direito, fica a imposição e a escolha; fica a necessidade de se repensar, em cada especificidade, as condições às quais serão submetidas às crianças numa fase tão importante da vida e a relação dessas com os possíveis benefícios para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

> Se nessa relação, nem sempre o saldo é positivo, então, a obrigatoriedade deveria ser repensada. Isso pode parecer contraditório diante das lutas pela Educação Infantil, mas há que se pensar e avaliar com cautela e seriedade essa especificidade e a necessidade de construir e garantir condições diferenciadas para as crianças pequenas (LIRA; DREWINSKI; SAPELLI, 2016, p. 95).

Outra problemática se refere a educação das crianças de 0 à 3 anos. Pois, se o ensino se tornou obrigatório a partir dos 4 ou 5 anos de idade, as experiências nos municípios brasileiros evidenciam que o atendimento destinado às crianças entre 0 e 3 anos de idade pode sofrer defasagem. O número de vagas ofertadas pode continuar sendo insuficiente uma vez que os recursos tendem a ser aplicados no segmento onde prevalece a obrigatoriedade.

> A obrigatoriedade da frequência com cinco e com quatro anos direcionou a atenção prioritária dos sistemas de ensino para essas idades, visando à sua universalização, o que trouxe, como consequência, menos atenção e menos recursos para a educação do nascimento ou a partir de 45 dias até os 3 anos de idade (BRASIL, 2013, p. 119).

No entanto não podemos esquecer do histórico discurso que ronda a Educação Infantil desde a sua criação, a preparação para o ensino fundamental. Segundo Moss (2011), o discurso globalizado em relação ao acesso e ao direito à Educação Infantil acontece com vistas ao ingresso da criança ao ensino fundamental, com o intuito de atingir padrões e comportamentos normativos. Por isso um maior investimento de políticas relacionadas à pré-escola. Desse modo, há um preparo da criança para que ela ingresse à nova etapa de ensino de forma que possa se adaptar mais facilmente. Nesse entendimento, corre-se o risco de focar naquilo que a criança virá a ser, negligenciando o que ela já é e reduzindo os encaminhamentos a ações preparatórias para os anos posteriores da escolarização.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A pré-escola, assim como a Educação Infantil de 0 a 3 anos, configura-se num momento importante da vida da criança, no qual ela se desenvolve e aprende sobre o mundo através da fantasia e da imaginação, por isso, a não garantia das condições mínimas como estrutura física, parques e brinquedos externos, e outros materiais, fere o direito da criança a uma educação de qualidade.

Compreendemos que retirar a criança de 4 e 5 anos do espaço pensado e planejado para ela, e colocá-la em escolas de ensino fundamental, significa na prática antecipar e tolher parte do seu desenvolvimento, além do mais o tempo de permanência nesses espaços foram reduzidos de oito para quatro horas, resultando em menos tempo de vivência com as interações e brincadeiras entre as crianças e os adultos que com elas trabalham, sendo que com a oferta em turno parcial restará as famílias encontrarem alternativas, muitas vezes desqualificadas, para o outro turno (LIRA; MACHADO, 2019; CAMPOS; BARBOSA, 2016).

Nesse sentido, Paschoal (2015) observa que, embora a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola seja uma estratégia para assegurar o direito à educação de maneira ampliada para todas as crianças a partir dos quatro anos, principalmente, as das camadas mais pobres da população, “[...] fragmenta a educação infantil e abala a concepção de creche como espaço legítimo de educação e cuidado da criança pequena” (PASCHOAL, 2018, p. 768).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos um retrocesso na política pública de Educação Infantil, pois os trabalhos analisados até o momento mostram que a organização do cotidiano da Educação Infantil no interior da escola de Ensino Fundamental resultam muitos desafios quando a pré-escola surge no terreno do Ensino Fundamental, mesmo após tantas conquistas em defesa das especificidades da Educação Infantil que atendam às necessidades próprias dessa etapa, como espaço de cuidado e educação.

Conforme revela a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil, ocorreram avanços importantes, mas também grandes desafios ainda são colocados no que se refere a obrigatoriedade da matrícula para crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, tais como a formação do professor que atenderá essa criança e os princípios teóricos-filosóficos sobre infância e educação infantil adotados pelas instituições que receberão

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

as crianças e, de que maneira estes se traduzem na prática pedagógica tanto do professor quanto da gestão da escola. Além da abertura de novas vagas na educação infantil e o investimento em estrutura física e pedagógica para atender a pré-escola

Esses e outros aspectos poderão ser repensados e reorganizados na medida em que sejam vivenciadas reflexões acerca das políticas públicas e do currículo na Educação Infantil, no sentido de reconhecer quais encaminhamentos são efetivamente significativos para a educação das crianças de 4 a 5 anos de idade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei. 8.069, de 13 jul. de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2013.

CAMPOS, R. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de Educação Infantil: do direito à focalização. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo,

v. 39, n. 1, p. 195-209, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a13.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. Obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos: ampliação ou recuo do direito? **Textura,** Canoas, v. 18, n. 36, p. 66-86, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/issue/view/147. Acesso em: 02 abr. 2021.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 02 abr. 2021.

LIRA, A. C. M.; DREWINSKI, J.; SAPELLI, M. Educação Infantil para crianças de quatro e cinco anos: entre a obrigatoriedade, o direito e a imposição. **Imagens da Educação**, v. 6, p. 84-97, 2016. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/27947 Acesso em: 20 jun. 2021.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41 n. 142 jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a08.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

PASCHOAL, J. D. Entre a pré-escola obrigatória e a creche opcional: reflexões dobre o direito da criança à educação de qualidade. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 3 [77], p. 766-779, jul./set. 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651509/18609. Acesso em: 20 jun. 2021.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**: Investimentos em Educação e Pesquisa. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.12 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E DOS AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luiz Fernando Fonseca Pimenta[606]

Marilene Alves Franco Costa [607]

RESUMO

O presente artigo apresenta reflexões de autores(as) que se dedicam ao estudo da Educação Infantil como primeiro lugar de educação coletiva que se dá fora do contexto familiar, configurando-se como espaço privilegiado para socialização, aprendizagem e desenvolvimento da criança. O objetivo é compreender a importância da organização dos espaços e dos ambientes das instituições de Educação Infantil para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas, levando-se em consideração o fato de as crianças serem sujeitos de direitos, culturais e com necessidades pessoais e sociais. Trata-se de um artigo com uma abordagem qualitativa e exploratória que reúne estudos de diferentes autores(as) como Montessori (1965), Lira e Saito (2012), Barbosa (2006), Barbosa e Horn (2001), Horn (2004), Vieira, (2009), Frago (1998), com os(as) quais dialogamos para melhor compreender a influência dos espaços da Educação Infantil na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Além da revisão bibliográfica, fez-se um estudo de documentos oficiais - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) - que norteiam as práticas pedagógicas nessa etapa da Educação Básica. Os resultados apontam para a o reconhecimento da importância do espaço como elemento fundamental das práticas pedagógicas e, mais que isso, da necessidade de planejar os espaços e ambientes na Educação Infantil de modo que as crianças bem pequenas e pequenas atuem como protagonistas de seu desenvolvimento, de sua aprendizagem, garantindo-lhes os seis direitos de que trata a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Palavras-chave: Espaço. Ambiente. Educação Infantil. Desenvolvimento. Socialização.

1 INTRODUÇÃO

As instituições de Educação Infantil representam a primeira oportunidade de socialização fora do contexto familiar e constituem-se de espaços privilegiados para o acesso aos bens culturais, para a aprendizagem e também para o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos (afetivo, motor, cognitivo, moral, etc.).

A pesquisa realizada dedicou-se à reflexão sobre os espaços que as instituições oferecem, tanto os internos quanto os externos, onde as crianças brincam, descansam, aprendem, movimentam-se. A compreensão do papel da Educação Infantil e do que ela necessita para desempenhá-lo bem permite inferir que é fundamental a garantia de

[606] Graduação em Pedagogia pela Faculdade Geremário Dantas, Especialização em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade Alfa América. E-mail: luiz.semec@gmail.com.
[607] Graduação em Pedagogia pela Fundação Universidade de Itaúna, Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Veiga de Almeida, aluna especial do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: maryfranco17@hotmail.com

espaços apropriados e bem cuidados que permitam às crianças interagirem com seus pares e com colegas mais experientes, que possibilitem o acesso das crianças a práticas culturais variadas, a exploração dos espaços e os direitos de brincar, aprender e desenvolver.

O presente artigo é o resultado de uma pesquisa de base bibliográfica, pesquisa essa que possibilitou o diálogo com pesquisadores(as) e autores(as) que se dedicam aos estudos sobre a Educação Infantil, em especial sobre a importância dos espaços e ambientes que acolhem as crianças bem pequenas e pequenas e a organização desses.

Selecionou-se alguns estudos que tratam da Educação Infantil à luz dos documentos oficiais que norteiam o trabalho pedagógico na Educação Infantil para que, de posse de concepções tão caras a essa primeira etapa da Educação Básica, pudesse refletir sobre os espaços e sua organização nas instituições de Educação Infantil.

2 CRIANÇA, ESPAÇO E AMBIENTE: CONCEPÇÕES CARAS AO ESTUDO DAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As pesquisas que se debruçam sobre o tema bem como as diretrizes e orientações contidas nos documentos oficiais propiciam reflexões acerca da importância dos espaços e ambientes para o desenvolvimento de propostas educativas na Educação Infantil.

A reflexão sobre a Educação Infantil implica a abordagem de concepções que rondam as práticas nessa etapa e a compreensão de como o espaço na educação infantil deve ser organizado para possibilitar as interações, a aprendizagem, o desenvolvimento infantil. Afinal, a proposta educativa apoia-se sempre em uma concepção de criança/infância, podendo o espaço/ambiente ser restritivo ou interativo e rico de possibilidades.

A criança, o espaço e o ambiente são três importantes concepções para esse estudo, considerando a estreita relação entre os espaços vividos nas instituições de Educação Infantil, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Sobre a concepção de criança, é importante recorrer os documentos que norteiam as práticas pedagógicas na Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A BNCC (BRASIL, 2017), documento de caráter normativo, além de discutir sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta uma concepção de criança como sujeito de direitos e protagonista e dá destaque à importância do espaço na Educação Infantil:

> Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, **seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p.35)

Esse documento aponta a criança como um sujeito de direitos, que se desenvolve pelas relações, práticas educativas e pelas interações com adultos e outras crianças. Como protagonista, sujeito de direitos, a criança é observadora, questionadora, capaz de levantar hipóteses, assimilar valores, interagir com o mundo físico e social; um sujeito de direitos. Como postulado na BNCC (2017), a criança tem seus direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Portanto, a esses direitos inclui-se o de contribuir para a definição dos espaços onde irá exercer os demais direitos.

Na esteira desse raciocínio, Bazílio e Kramer (2003) destacam essa concepção, lembrando que é preciso pensar as crianças como sujeitos sociais, sujeitos da cultura e da história que devem brincar, aprender e criar.

O espaço e o ambiente são também concepções muito importantes para esse estudo. Alguns autores como Barbosa (2006), Horn (2004, 2006), Montessori (1965) fazem considerações que contribuem para a compreensão do espaço e do tempo no contexto da Educação Infantil.

Para Barbosa (2006), o espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam.

Horn (2006, p.35), por sua vez, discute o espaço a partir de suas dimensões. Segundo a autora, deve ser "... entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular".

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O ambiente também é uma concepção recorrente na literatura pesquisada: “O fator ambiente pode modificar, isto é, ajudar ou destruir, jamais criar” (MONTESSORI, 2017, p. 65).

O ambiente é apresentado como algo diferente do espaço físico, ou seja, aquele que deve ser pensado de forma mais ampla, levando-se em consideração que é ele - o ambiente - que deve se adequar à criança e não a criança a ele.

Na esteira desse raciocínio, Horn (2004) discute a diferença entre os termos, afirmando que:

> É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação é o que o transforma em um ambiente. (HORN, 2004, p.28)

Também para Forneiro (1998), o espaço e ambiente são concepções distintas. A primeira concepção refere-se ao espaço físico, aos locais destinados às atividades que incluem objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração. O termo ambiente, por sua vez, refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade).

Barbosa (2006, p. 119) utiliza a concepção ambiente que, segundo ela, “é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários”.

Portanto, é preciso compreender como se deve realizar a organização dos espaços e dos ambientes na educação infantil.

3 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E DOS AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOBRE ARRANJOS E FUNÇÕES ESPACIAIS

A organização do espaço da sala em turmas de Educação Infantil é tema de várias pesquisas e estudos, além de estar presente em documentos legais que regem o nosso país. Mas em sua maioria são estudos e pesquisas nos quais a criança é apenas observada como sujeito passivo.

As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas, traduzem os objetivos, as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas.

Frago (1998, p.75) destaca sobre a funcionalidade do espaço: “o espaço não é neutro. Sempre educa”. Dessa maneira, observa-se o quanto o espaço pode ser importante na aprendizagem das crianças e o quando sua contribuição é positiva para seus movimentos em sala de aula.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) destacam a importância da organização dos espaços na Educação Infantil, lembrando que se faz necessário conhecer a realidade das crianças, bem como organizar o tempo e o espaço para que o trabalho pedagógico seja realizado de forma significativa.

Vieira (2009), ao discutir a reorganização do espaço da sala de Educação Infantil à luz da teoria Histórico-Cultural, mostra a influência da organização e do uso do espaço no desenvolvimento das crianças pequenas**.** A autora supracitada enfatiza que a reorganização do espaço da sala em cantos específicos, com objetos, materiais, brinquedos, jogos, adereços, entre outros, acessíveis às crianças, além de proporcionar a interação das crianças com seus pares e com os adultos, cria um espaço rico e diversificado, propício à troca e a transmissão de conhecimento.

De acordo com a autora, o espaço tem que possibilitar emergir todas as dimensões humanas (a lúdica, a fantasia, a artística, a imaginação, etc.), ou seja, propiciar à criança ampliar suas experiências e o mundo de referências afetivas, contribuir para a construção de sua identidade e compreensão do mundo, além de reforçar as habilidades de aprendizagem e comunicação e seu envolvimento em atividades e relações significativas. (VIEIRA, 2009)

Oliveira et al (2012) postulam que,

> [...] a constituição de um ambiente não diz respeito apenas ao seu aspecto espacial. Na verdade, um ambiente implica a maior ou menor integração de vários aspectos ou dimensões, que sempre e necessariamente estarão em interação. (OLIVEIRA ET AL, 2012, p.78)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 3, Conhecimento de Mundo (Brasil, 1998), aponta a necessidade da participação das crianças na organização da sala, destacando o livre acesso e manipulação dos materiais, a exposição das produções das crianças, além da manutenção desse espaço. A estruturação espaço-temporal deve se dar a partir da observação de como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

as crianças se comportam no espaço da sala de aula, de seus brinquedos e de suas brincadeiras preferidas e também da percepção do que elas pensam e desejam no espaço escolar.

Martins (2010), destaca a importância de ouvir as crianças, acreditando que são elas que poderão ampliar a compreensão sobre como percebem os espaços. Nesse contexto percebe-se a necessidade de ouvir o que as crianças pensam sobre o espaço da sala no qual estão inseridas e possibilitando que elas o reinventem.

Para Lira e Saito (2012, p. 2010). O espaço "...deve ser acolhedor, desafiador, criativo, instigante e, ao mesmo tempo, seguro". Ainda segundo as autoras supracitadas (2012):

> Nos ambientes internos, a iluminação deve ser natural sempre que possível e a ventilação adequada, com janelas grandes e na altura das crianças de maneira a possibilitar a visualização dos espaços externos" (LIRA, SAITO, 2012, p. 109).

Ainda a esse respeito, Lira e Saito (2012) afirmam: "o mobiliário deve ser adequado ao tamanho das crianças, com estantes acessíveis, mesas e cadeiras leves, assim como quadros, painéis, vasos sanitários e pias na altura das crianças" (2012, p. 109). Neste contexto, é importante se colocar no lugar das crianças, tomando como base suas dimensões.

Montessori (1965, p. 42) destaca a importância de se preparar o ambiente adequadamente, de forma a propiciar "as condições que tornam possível a manifestação dos caracteres naturais da criança." A autora (1965) propõe a criação de um ambiente adequado, que atenda às pessoas que frequentarão esse espaço. O ambiente preparado, segundo ela, permite e auxilia nesse processo do desenvolvimento infantil, por isso é preciso estar atento à ordem e à disciplina, mas também, à escuta, ao respeito e ao cuidado.

Segundo Montessori (1965):

> A criança vai, assim a pouco e pouco, formando sua própria 'massa encefálica', servindo-se de tudo que a rodeia. Esta forma de espírito é comumente denominada 'espírito absorvente'. É difícil de se imaginar o poder de absorção do espírito da criança. Tudo que a rodeia penetra nela: costumes, hábitos, religião. (MONTESSORI, 1965, p.58)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Partindo da premissa montessoriana, o ambiente preparado permitirá e incentivará a ação exploratória da criança, através de um professor que entenda o porquê e como se dá essa exploração, estimulando para além da exploração dos objetos, a interação entre os grupos de crianças, da mesma faixa etária ou de diferentes faixas etárias.

Segundo Barbosa (2006):

> [...] a organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. (BARBOSA, 2006, p. 122)

Porém não basta apenas esse espaço estar organizado de maneira a desafiar as crianças, se as mesmas não vivenciá-lo intensamente. O ambiente deve ser repleto de objetos que representam a cultura e o meio ao qual estão inseridos fazendo com que as crianças consigam compreender o mundo de formas diferentes. (BARBOSA, HORN, 2001).

Barbosa e Horn (2001) destacam também a importância de se pensar o espaço da sala como propiciador da construção da autonomia infantil. Na medida em que planeja-se um ambiente onde ela possa por si só dominar seu espaço, fornecendo instalações físicas para que, com independência, possa beber água, ir ao banheiro, pegar toalhas, materiais, ter acesso a prateleiras e estantes, estamos pensando num ambiente não somente como cenário, mas, certamente, como parte integrante da ação pedagógica.

Sobre a discussão acerca da perspectiva do adulto na organização do espaço da sala, Barbosa e Hurn (2001) acrescentam que:

> [...] a sala de aula não é propriedade do educador e que, portanto, deverá ser pensada e organizada em parceria com o grupo de alunos e com os educadores que atuam com este grupo de crianças. [...] entendemos que uma organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social da criança. (BARBOSA, HURN, p. 76)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O espaço deve ser pensado de forma a emancipar os sujeitos envolvidos, mas para que isso seja possível é necessário que os educadores tenham intencionalidade em suas ações pedagógicas, dando sentido à rotina e ao espaço.

Barbosa e Horn (2001) trazem em um de seus trabalhos como organizar os espaços e as atividades, mostrando que essa organização de atividades deve ser pensada considerando os seguintes aspectos: odor, ritmo, mobília e suas cores, sons e palavras, gosto, toque e regras.

Na organização do espaço deve-se considerar a área interna e externa da instituição, pois são espaços educativos e ambas as áreas devem ser consideradas e usadas nas diferentes ações propostas que possuem como foco o conteúdo a ser desenvolvido. Os ambientes devem possibilitar expressões e linguagens das crianças, convívio e diversidade, valores, construção da identidade, cooperação e autonomia.

Na educação infantil, porém, entende-se que é preciso trabalhar numa perspectiva de humanização, valorizando a experiência, os sentimentos e emoções e a própria espontaneidade infantil. Em síntese, a instituição de educação infantil é um espaço no qual há a inserção de diferentes seres, em um espaço único, compartilhando dos mesmos recursos. É neste local que acontece às interações sociais, conhecimentos, experiências e aprendizados, portanto, a socialização.

Barbosa (2006) descreve que os espaços são utilizados consoantes às práticas pedagógicas. Nesse sentido, pode-se dizer que qualquer espaço pode se tornar um ambiente propício para aprendizagem, desde que este esteja adequado a proposta e a prática pedagógica.

Horn (2006) reforça a ideia do ambiente organizado por cantos, e aborda também, a questão estética e harmônica para com esse espaço. Levando todos esses pontos em consideração, pode-se entender que um espaço, para ser realmente positivo precisa, antes de qualquer coisa, “conversar” com seus integrantes.

Os estudos de Vygotsky consideram que a maneira como o espaço é organizado influencia significativamente na aprendizagem da criança, de acordo com Horn (2004, p.20): “quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica”.

Na perspectiva vygotskyana, o desenvolvimento da criança se dá na relação social com outras crianças e com os adultos que neste caso é o sujeito com mais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

experiência e deve promover e organizar situações de interação entre a criança e o meio. Neste contexto, o espaço se constitui como cenário para o acontecimento dessas ações. (HORN, 2004)

Contribuindo também para a reflexão sobre o espaço, é importante destacar o que diz Barbosa: “os espaços e os ambientes não são estruturas neutras e podem reproduzir, ou não, as formas dominantes como os experimentamos. Um espaço contempla e produz interesses contraditórios” (2006, p.120).

Dessa maneira, a organização dos espaços e ambientes, de maneiras distintas como devem ser feitas, serão muito importantes para o processo de interação das crianças com o meio em que estão inseridas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre o espaço evidenciam não só a sua importância quanto a necessidade de que ele seja pensado como um elemento fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica, considerando sempre a segurança da criança.

O espaço deve ser pensado para as crianças considerando suas necessidades e construído juntamente com as mesmas, visando sempre ao desenvolvimento e à aprendizagem. Nessa construção do espaço em conjunto, a criança sente-se parte daquele ambiente, cresce nela o sentimento de pertencimento. Ela passa a ter cuidado com os materiais pedagógicos, com os brinquedos e consegue entender por que e para que esses objetos estão ali.

A organização do espaço na educação infantil deve ser parte integrante do planejamento e auxilia o professor no desenvolvimento de sua prática desde que haja um planejamento coeso, reflexão da prática pedagógica e mediação por parte do professor, de modo a construir ambientes que estimulem diversas experiências de aprendizagem e de convívio social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação Infantil:** Pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BAZÍLIO, L.C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, v. 1-2, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão homologada. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 06 jun. 2021.

FORNEIRO, L. I. **A organização do espaço na educação infantil**. In: ZABALZA, Miguel A. (org.). Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIRA, A. M.; SAITO, H. T. I. Elementos norteadores da prática pedagógica na educação infantil: em busca de ações sistematizadas e emancipatórias. In: CHAVES, M. (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil.** Maringá: Eduem, 2012.

MARTINS, R. C. **A organização do espaço na educação infantil**: o que contam as crianças? Paraná, 2010. Disponível em: http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24301/Rita%20de%20Cassia%20Martins.pdf?sequence=1 . Acesso em: 06 jun. 2021.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica:** a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

VIEIRA, E. R. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil:** uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2009. 123 f.

6.5.13 A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA E REPERCUSSÕES NO AMBIENTE ESCOLAR NA PANDEMIA DA COVID 19

Patrícia Andrade Vasconcelos[608]

Raimundo Sidnei dos Santos Campos [609]

RESUMO

A infância é considerada uma etapa fundamental da vida no processo de desenvolvimento do ser humano. Nesse processo, a família, tem um forte poder de influenciar os indivíduos. Não só confere normas, padrões, como também interfere significativamente na construção do caráter infantil. A violência doméstica rompe com isso, trazendo consequências graves ao desenvolvimento da criança. Percebe-se então que a família não deve ser unicamente considerada o centro e o núcleo de proteção de crianças e adolescentes, podendo ser a origem de diversas formas de violência. Assim, este estudo teve por objetivo compreender como a violência doméstica interfere na aprendizagem das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da pandemia da COVID-19. A metodologia aplicada é de caráter bibliográfico, utilizando como fontes de pesquisa artigos publicados na íntegra a partir dos anos 2000, que contivessem as palavras chave pertinentes ao tema proposto: violência, violência infantil, familiar ou doméstica, abuso, negligência, maus-tratos, criança e/ou aprendizagem infantil, pandemia e COVID-19. Os resultados obtidos mostram que a violência contra crianças não é recente e se perpetua na atualidade em diferentes manifestações e complexidades, revelando aspectos no âmbito familiar e social. De acordo com os contextos vividos e estudados chama a atenção a importância do papel da escola na rede de proteção e prevenção da violência, sobretudo, nestes tempos de pandemia da COVID-19, marcado pelo isolamento social em que as crianças ficaram mais tempo em casa.

Palavras-chave: Violência Doméstica. Criança. Ambiente Escolar. Pandemia da COVID-19.

1 INTRODUÇÃO

A negligência, o abuso físico, sexual e emocional e as práticas nocivas são formas de violar a integridade e os direitos de crianças e adolescentes. Há décadas que se constata nenhum país está imune à violência contra as crianças, que as diferentes formas de violência podem ocorrer no lar, nas escolas, nas instituições de acolhimento ou justiça, na comunidade ou no ambiente digital.

Assim, a violência afeta as crianças de formas diferentes e pode ocorrer em contextos em que fatores de risco adicionais dão origem a outras formas de violência. Isso afeta o nível físico, psicológico e integridade social de crianças e limita suas

608 Graduanda do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior -ENS da Universidade do Estado do Amazonas-UEA, e-mail: pav.ped16@gmail.com
609 Doutor em Educação, Professor da Escola Normal Superior -ENS da Universidade do Estado do Amazonas-UEA; Pedagogo da Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas-FVS, e-mail: rcampos@uea.edu.br

possibilidades de desenvolvimento no fator aprendizagem.

A crise sanitária agravada com a pandemia da COVID-19 pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) produziu limitações das atividades econômicas, fechamento de escolas, acesso reduzido aos serviços de saúde, e outras restrições. Com o distanciamento físico aumentaram a probabilidade de crianças se tornarem vulneráveis e expostos à violência e outras violações de seus direitos, afetando, dessa maneira, seu processo de aprendizagem escolar.

No Brasil, as desigualdades preexistentes em termos de condições socioeconômicas, moradia e acesso à saúde fazem com que muitas famílias tenham maior risco de contrair o vírus e sofrer com o impacto da crise.

No contexto da pandemia da COVID-19, as crianças passam a maior parte do tempo em casa com seus pais e/ou responsáveis, e no ambiente digital, na interação com pessoas em outros ambientes, como escola e comunidade. No entanto, é no lar e na família que a violência é mais frequentemente praticada contra as crianças.

O presente artigo constitui parte das discussões do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior-ENS da Universidade do Estado do Amazonas -UEA. A pesquisa desenvolvida se orientou pela seguinte questão: como a violência doméstica interfere na aprendizagem das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da pandemia da COVID-19?

O objetivo foi examinar como a violência doméstica interfere na aprendizagem das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto da pandemia da COVID-19. De modo específico buscou: 1) identificar os tipos de violência que as crianças são vítimas no ambiente familiar abordados pela literatura que trata do tema; 2) compreender como as violências são construídas e podem interferir no processo de aprendizagem das crianças na escola; e, 3) discutir como o professor pode trabalhar na identificação dessas violências no contexto escolar.

A realização do estudo surgiu das inquietudes decorrentes de situações e vivências no componente curricular de estágio supervisionado realizado nas escolas de Manaus no Estado Amazonas, no período antes e durante a pandemia da COVID 19. Durante o estágio nas escolas, despertou a necessidade de compreensão do aumento do índice de violência contra a criança, considerando que estudos mostravam que o Brasil liderava o ranking de agressão contra as crianças, na comparação com outros países da América latina.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A metodologia se fundamenta numa pesquisa bibliográfica e documental, com enfoque abordagem qualitativa. De acordo com Fonseca, a pesquisa bibliográfica é realizada "[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. (FONSECA, 2002, p. 32).

Na pesquisa bibliográfica, a qual é [...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 2002, p. 44), a principal vantagem "reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (idem, 2002, p. 45).

Neste sentido, foi realizado um levantamento dos principais trabalhos sobre a temática abordada, presentes na Plataforma SciELO e Google Scholar. Em seguida, fez-se a leitura especificamente do resumo e dos resultados obtidos em cada trabalho identificado, o que oportunizou uma interpretação sistemática das informações. Esse movimento fortaleceu a compreensão minuciosa da pesquisadora responsável, principalmente por considerar as questões pedagógicas de nossa época, mergulhadas nos impasses educativos promovidos pela pandemia da COVID-19.

2 A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA

A literatura científica evidencia que a violência está presente na vida do indivíduo desde os seus primórdios, nas mais diversas instituições, no lar e nos grupos fora dele, manifestando-se nas em variadas formas. Assim, consideramos importante destacar alguns tipos de violência que acometem crianças.

A violência física, que abrange espancar, queimar, chutar, socar, morder, mutilar ou matar, ou o uso de objetos ou armas, se configura como um ato que tenta causar ou resultar em dor e/ou lesão física.

Como acontece com todas as formas de violência, o objetivo principal do agressor não é apenas - ou nem sempre é - causar dor física, mas também limitar a autodeterminação do outro, pois "[...] a punição corporal treina a criança a aceitar e tolerar a violência na medida em que tais atos feitos pelos adultos destinam-se a ensinar obediências e submissão[...]" (GUERRA 2001, p. 47).

A violência psicológica, ao contrário da violência física, é escondida em atos e palavras que inicialmente parecem bastante inofensivos, mas que irão gerar um

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desconforto crescente com a sua repetição. Por mais que esta violência não deixe marcas visíveis aos olhos, causa um grande sofrimento mental para a vítima.

A violência psicológica pode manifestar se isoladamente, mas está presente em todos os outros tipos de violência. Este tipo de violência é uma forma difícil de ser identificada, pois incide no ato de rejeitar, isolar, aterrorizar, ignorar, corromper, depreciar, discriminar, desrespeitar e criar expectativas irreais ou imaginárias.

Saffioti destaca que "a violência psíquica está via de regra presente nas relações mãe-filho, seja através da chantagem emocional, da coerção psicológica, da imposição da vontade adulta contra os desejos da criança[...]" (2007, p. 56)

Para Azevedo (1997) a violência psicológica apesar de ser pouco evidenciada pela sociedade é a que mais fragiliza as crianças e adolescentes, impossibilitando-os de superar as dificuldades impostas pela vida, a qual faz parte do desenvolvimento pessoal para uma boa qualidade de vida individual e social.

A violência sexual, para Villas Boas (2013), compreende todas as formas de violência, física ou psicológica, que se manifestam de forma sexual. A vítima de violência sexual vive uma experiência traumática com graves consequências, como hematomas, fraturas, doenças sexualmente transmissíveis ou gravidez indesejada.

A violência negligenciada, "se configura quando os pais (ou responsáveis) falham em termos de atendimento às necessidades dos filhos em relação à alimentação, vestuário, saúde, educação etc." (AZEVEDO; GUERRA, 2013, p. 28). Este tipo de violência, encontra-se em todas as classes sociais, culturais e econômicas como outros tipos de violência.

A negligência aos cuidados básicos da criança pode ser em relação aos aspectos médicos, educacionais, higiênicos e física. Negligência significa "a omissão de cuidados básicos como privação de medicamentos; a falta de atendimento aos cuidados necessários com a saúde; a ausência de proteção[...]" (BRASIL, 2012).

Assim sendo, a violência doméstica em relação às crianças ocorre em um contexto de proximidade emocional e de dependência social e diz respeito as pessoas que estão intimamente ligadas geográfica e economicamente. Essa violência dentro da família não é comparável àquela encontrada no espaço público. A proximidade e os laços emocionais com o agressor, a dependência financeira e emocional, o tabu da violência no seio da família e muitos outros aspectos são obstáculos que impedem as vítimas de falar sobre os seus problemas e procurar ajuda.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Estudos apontam que a duração dos encontros das crianças com violência doméstica tem uma influência maior em seus níveis de estresse do que a gravidade do abuso. Os danos causados pela violência doméstica podem ser físicos, emocionais, comportamentais, cognitivos e sociais, e os efeitos são geralmente sobrepostos e inter-relacionados. (SANTA RITA et all, 2020)

3 A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E SEUS REFLEXOS NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Estudos já realizados demonstram que crianças vítimas de agressões físicas ou psicológicas tendem apresentar baixo desempenho escolar. A violência é uma barreira para a aprendizagem, por isso, a escola, sobretudo, os professores em sala de aula, devem estar atentos a cada sintoma que o sujeito venha apresentar.

A criança vítima de violência doméstica apresenta características específicas e o seu fracasso escolar pode estar relacionado com os maus tratos que ela sofre. Pimenta (2011) reforça essa ideia ao dizer que para a criança aprender o que a escola ensina, é necessário que a criança tenha entre outras coisas, uma personalidade sadia e emocionalmente madura.

O adulto, autor da violência, deve sempre lembrar-se que suas atitudes são as referências para o aprendizado da criança e adolescente. As atitudes do adulto em relação à criança serão o reflexo de suas primeiras aprendizagens, pois quando ela está se conhecendo, através dos pais, ao tocarem em seu corpo, elas já estão em processo de aprendizagem.

Crianças em idade escolar que crescem em um contexto de violência doméstica estão expostas a fontes significativas de estresse. A exposição à violência entre seus familiares próximos já é uma forma de violência doméstica contra elas e às vezes tem consequências graves na vida adulta.

Com a pandemia que resultou no fechamento de escolas no Brasil, a capacidade de apoiar as crianças foi comprometida por conta do isolamento social e, por conseguinte, a criança ficou exposta a maior incidência de violência em casa. Confinadas em casa, as crianças podem estar desprotegidas e em situações de vulnerabilidade. Trata-se de um contrassenso, pois quem deveria proteger, se torna o agressor e abusos são cometidos. A escola desempenha um papel fundamental na rede de proteção à infância e adolescência. De acordo com o Estatuto da Criança e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Adolescente (ECA), a escola deve zelar pelos direitos das crianças.

Para Alves et al. (2021), o conhecimento dos possíveis transtornos e anormalidades do desenvolvimento decorrentes de experiências de violência é particularmente essencial para a detecção precoce da exposição à violência pelos professores e outros profissionais, conforme ilustrado pelos exemplos a seguir: as experiências de apego na primeira pessoa de violência podem, em bebês, influenciar a qualidade do apego das crianças e estar associadas a transtornos de apego; em crianças pequenas, a exposição à violência pode se manifestar como comprometimento ou atraso no desenvolvimento motor e da linguagem ou como uma manutenção na fase de oposição; crianças em idade pré-escolar podem desenvolver comportamento agressivo, raiva e ansiedade (de ser abandonado, de morrer); as crianças na escola podem ter distúrbios do sono, déficits de atenção, capacidade de aprendizagem prejudicada ou desenvolvimento prejudicado do autoconceito e da competência social; e, a partir da puberdade, há diferenças de gênero mais marcantes nos danos potenciais resultantes da experiência de violência, como distúrbios alimentares em mulheres jovens ou comportamento agressivo em homens jovens.

Crianças traumatizadas por violência doméstica apresentam mais problemas de saúde: retardo de crescimento, alergias, distúrbios otorrinolaringológicos e dermatológicos, dores de cabeça, dores de estômago, distúrbios do sono e alimentação e são mais vítimas de acidentes (8 vezes mais intervenções cirúrgicas) (MIRANDA; FERRAZ, 2020). Frequentemente apresentam transtornos de adaptação: fobias escolares, ansiedade de separação, hiperatividade, irritabilidade, dificuldades de aprendizagem e transtornos de concentração. Também apresentam problemas de comportamento, 10 a 17 vezes mais do que crianças em uma casa sem violência, 28 incluindo comportamento agressivo em relação a outras crianças, 50% dos jovens delinquentes viveram em ambiente familiar violento na infância (SANTOS; SCHMIDT; CUNHA, 2020).

Todos esses sinais devem alertar os profissionais que trabalham com crianças, especialmente os professores, pois não há inevitabilidade. Uma criança que consegue expressar suas dificuldades, seus medos e encontrar ajuda adequada será capaz de se distanciar da situação estressante e, assim, reduzir o possível risco de se tornar um perpetrador ou vítima de violência.

A escola representa para algumas crianças um lugar de normalidade calmante e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

proporcionar-lhes um alívio tal que demonstram uma alegria de viver particular. As crianças passam uma parte considerável de seu tempo na escola. O professor não deve apenas transmitir conhecimentos às crianças, mas também promover o seu bem-estar físico, mental e social e reagir caso perceba sinais de perigo.

Em muitas circunstâncias, as crianças confiam mais nos professores do que em seus familiares, uma vez que na escola, elas têm menos medo de não acreditar. Ao mesmo tempo, a questão que preocupa as crianças é como o professor vai lidar com as informações que lhe dão sobre a violência em sua família e quais as consequências para elas. Temem, por exemplo, que sejam afastadas de suas casas e que lhes será negado qualquer contato com seus pais. Eles não sabem que tais medidas drásticas são raras.

Antes da pandemia, professores e conselheiros escolares costumavam estar entre os primeiros adultos a notar mudanças incomuns nos alunos - um possível sinal de que algo estava errado em casa. Agora, com a escola ensinada virtualmente e menos tempo ‘cara a cara’ entre professores e alunos, os especialistas em bem-estar infantil temem que a violência doméstica não seja detectada.

Ouvimos dizer que algumas crianças estão lutando contra o tédio ou por não poderem brincar com os amigos. Outras crianças estão em famílias onde enfrentam escassez de alimentos, doença mental dos pais que está sendo exacerbada. A escola é uma grande fuga para eles, e isso foi levado embora. Embora os professores possam não ter o mesmo tempo individual com os alunos, Linhares e Enumo (2020) comentam que as conversas por telefone ou online ainda podem incluir sinais de alerta. Uma das maiores bandeiras vermelhas: um aluno de repente se torna impossível de alcançar.

Em matéria publicada no dia 22 de julho de 2021, o Portal Acrítica.com publicou uma matéria onde noticia o aumento no percentual de chamadas por violência contra crianças e adolescentes. Conforme consta no site: “[...] nos primeiros cinco meses de 2021, o serviço emergencial 190 recebeu 1,6 mil denúncias relatando abusos cometidos contra esse público, em Manaus”. Na mesma reportagem os relatos mais frequentes são “abandono de incapaz, agressão, estupro de vulnerável e cárcere privado. No mesmo período do ano passado, foram 900 denúncias” (ACRÍTICA.COM, 2021, s/p).

Portanto, é necessário um trabalho de sensibilização sobre este assunto: as crianças devem estar cientes de que muitas crianças e suas famílias são afetadas pela

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

violência doméstica, que ela não pode ser tolerada de forma alguma e que existem vários serviços capazes de lidar com ela.

Os professores proporcionam um contributo decisivo no combate à violência doméstica e na detecção precoce de casos, ao disponibilizar informação sobre o tema e sobre as ofertas de apoio e ao perceber os sinais de perigo com antecedência suficiente para a tomada de medidas adequadas à proteção da criança.

A disposição de um professor em ouvir a história de uma criança pode fornecer a base para aumentar a resiliência e a força pessoal. A assistência mais significativa que os professores podem oferecer às crianças expostas à violência é um ambiente seguro e confortável onde as crianças podem conversar. A primeira responsabilidade do professor é seguir as políticas e procedimentos da escola e encaminhar a criança a profissionais especializados, como a assistente social ou psicólogo da escola (LINHARES; ENUMO, 2020).

Portanto, as crianças expostas à violência podem precisar de avaliação e intervenções especializadas que os professores não podem fornecer. Psicólogos, assistentes sociais ou conselheiros escolares podem ajudar as crianças e suas famílias procurando maneiras de evitar que os problemas atuais piorem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É visível que essa violência não se limita ao contexto familiar, interferindo no processo de ensino e aprendizagem da criança. O que acontece na infância, bem como na adolescência, tem profundas implicações para o bem-estar na vida adulta. A prevalência de violência doméstica como o fator mais comum citado em casos de crianças no contexto da pandemia do COVID-19 enfatiza a necessidade de abordar este problema duradouro por meio da prevenção, intervenção precoce e educação.

É encorajador que haja algumas evidências de pesquisas sobre violência doméstica no contexto educacional, embora permaneçam relativamente pouco investigadas. A fragmentação contínua do sistema escolar brasileiro e a pluralidade de tipos de escolas destacam a necessidade de mais pesquisas para avaliar o envolvimento das escolas no trabalho pedagógico.

A presente pesquisa enfocou os fatores de risco para violência familiar contra crianças e jovens relacionados à pandemia COVID-19. Procurou-se compreender

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

elementos e indícios revelados sobre a violência contra a criança no contexto antes e durante a pandemia e suas enormes consequências.

A situação produzida pela COVID-19, o risco de vitimização de crianças e adolescentes é alto, trazendo repercussões que vão muito além das medidas de prevenção da transmissão da doença e reduzem seu impacto na população global.

REFERÊNCIAS

ACRÍTICA.COM. No AM, chamadas por violência contra crianças e adolescentes aumentam 77,7%. 2021. Disponível em: https://www.acritica.com/channels/manaus/news/no-am-chamadas-por-violenciacontra-criancas-e-adolescentes-aumentam-77-7. Acesso em: 22 de julho de 2021.

ALVES, Pedro Henrique Melo et al. Principais fatores associados à Covid-19 que impactam na saúde e educação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.3, p. 32815-32826, 2021. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/27379/21676. Acessado em: 13 de julho de 2021.

AZEVEDO, Maria Amélia et all. **Organização da Infância e Violência Doméstica**: fronteiras do conhecimento. São Paulo, Cortez, 1997.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Infância e Violência Doméstica:** Fronteiras do Conhecimento. 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERRA, Viviane N. **A. Violência de pais contra filhos**: a tragédia revisitada. 4

ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LINHARES, Maria Beatriz Martins; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CrYD84R5ywKWBqwbRzLzd8C/?format=pdf⟨=pt. Acessado em: 15 de julho de 2021.

MIRANDA, Dediane Alves Silva; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. A relação entre professor e alunos vítimas de abuso: a inserção no contexto escolar. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 1, n. 2, p. 185-206, out./dez., 2020.

Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7867/5417. Acessado em: 13 de julho de 2021.

PIMENTA, Dulcymar de Mello Gonçalves. **Os reflexos da violência doméstica no desempenho escolar da criança e do adolescente.** MG, 2011. Disponível em: Acesso em: 25 de outubro de 2020.

ROQUE, Eliana M. sw S.T; FERRIANI, Maria das G. C. Desvendando a Violência Domestica Contra Crianças e Adolescentes SOB A Ótica dos Operadores do Direito na Comarca de Jardinópolis – SP. **Revista Latino- America de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 10, n 3, 2002. (pp. 334-344).

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Exploração sexual de crianças. In: AZEVEDO, Maria Amélia Guerra; AZEVEDO, Viviane Nogueira (orgs). **Crianças Vitimizadas:** a síndrome do pequeno poder: 2. ed. São Paulo: Iglu, 2007.

SANTA RITA, Ana Carolina Mathias et al. Violência infanto-juvenil intrafamiliar e doméstica: o impacto do distanciamento social e a importância da conscientização em meio à pandemia de COVID-19. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, 2020. Disponível em: https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/4689. Acessado em: 14 de julho de 2021.

SANTOS, Rosangela Araújo dos; SCHMIDT, Cristina; CUNHA, Maíra Darido da. O papel do professor no acolhimento escolar em casos de violência doméstica com os alunos. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 142-157, jan./jun., 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/13858/9312. Acessado em: 13 de julho de 2021.

VILLAS BOAS, Ana Carolina Villares Barral. Violência física contra a criança: fatores de risco e proteção e padrões de interação na família. 2013. 214 f. Tese (**Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

6.5.14 ADAPTAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jéssica de Fátima Camargo[610]

Izabelle Cristina de Almeida[611]

RESUMO

A adaptação inicia-se desde o momento em que os pais/ familiares optam por escolher um local adequado onde seus filhos possam permanecer por um determinado período. A fase de adaptação por vezes, trata-se de um período desafiador para todos os envolvidos nesse processo. Dessa forma a pesquisa tem como questão norteadora: Quais os desafios e possibilidades na prática docente, durante o período de adaptação nas turmas de 0 a 3 anos? Com o objetivo de compreender a importância do período da adaptação nas turmas de 0 a 3 anos da Educação Infantil, a fim de evidenciar os desafios e possibilidades na prática docente existentes nesse período, o presente artigo teve como objetivos específicos: a) identificar quais fatores podem contribuir ou dificultar esse processo de adaptação; b) averiguar como os desafios e possibilidades desse período ocorrem na prática; c) explorar o aporte teórico sobre a adaptação de bebês e crianças bem pequenas. Na pesquisa, qualitativa de cunho exploratório, foram aplicados questionários de maneira online, através do software Google Forms, com professores atuantes em turmas do Infantil I, II e III de instituições de ensino da rede privada do município de Ponta Grossa. Os resultados indicaram que a falta de um planejamento específico para esse momento, o número de crianças por turma nesse período e a relação família-escola, tratam-se de algumas dificuldades que ocorrem nesse período. Cabendo assim a necessidade de uma colaboração mútua entre os envolvidos nesse processo, para que o mesmo ocorra da melhor forma.

Palavras-chave: Adaptação. Educação Infantil. Bebês. Crianças bem pequenas.

1 INTRODUÇÃO

Em cada fase da vida surgem novos desafios e novas interações, as quais necessitam de adaptação, independente se o contexto inserido é agradável ou não. Com os bebês e crianças bem pequenas isso não seria diferente, desde que nascem, passam por longos períodos de adaptação, e uma delas é o ingresso na escola, fato que é rodeado de sentimentos e reações adversas tanto por parte dos bebês e crianças bem pequenas, quanto de seus genitores.

Sendo assim, esse artigo buscou responder o seguinte questionamento: Quais os desafios e possibilidades na prática docente, durante o período de adaptação nas

[610] Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Sagrada Família- FASF, Ponta Grossa- PR. camargojessicaf@gmail.com

[611] Orientadora; Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa; Licenciada em Pedagogia e Educação Física. Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil - GEPEEDI (UEPG-Cnpq). izadealmeida28@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

turmas de 0 a 3 anos? Diante desse problema, a pesquisa teve como objetivo compreender a importância do período da adaptação nas turmas de 0 a 3 anos. E como objetivos específicos: a) identificar quais fatores podem contribuir ou dificultar o processo de adaptação; b) averiguar os desafios e possibilidades na prática docente durante o processo de adaptação de bebês e crianças bem pequenas; c) explorar o aporte teórico sobre a adaptação de bebês e crianças bem pequenas.

Para atingir os objetivos acerca da problematização, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório. Para Severino (2007, p. 123-4) “a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições e manifestações do objeto”. Durante a pesquisa, foi realizado o levantamento bibliográfico, afim de agrupar informações e dados nos quais o trabalho foi baseado.

Para a coleta de dados foi utilizado como instrumento de pesquisa, um questionário online com nove perguntas, devido ao momento atual da Pandemia Covid-19, através da plataforma do Google Formulários. Sendo aplicada em instituições de ensino da rede privada do município de Ponta Grossa no estado do Paraná. Os sujeitos são seis professores que atuam em turmas de bebês e crianças bem pequenas, infantil I, II e III das mesmas. Justifica-se a escolha pelas instituições privadas, devido ao fato de que a rede municipal de ensino não estava atendendo a educação de 0 a 3 anos devido a Pandemia. Para a análise de dados foi utilizado o questionário já mencionado, onde para fins de anonimato, optou-se por representar os sujeitos por meio do substantivo professor, seguido de uma letra.

O presente artigo é um recorte do trabalho de conclusão de curso e emerge de experiências da prática da pesquisadora enquanto mãe, acadêmica e pesquisadora. Tendo em vista que possui uma filha pequena chamada Vitória de 2 anos e 5 meses, que em breve fará o seu ingresso na vida escolar, mais especificamente na Educação Infantil, o qual ainda não o fez devido ao momento atual de Pandemia, espera-se que esse momento para ela seja o melhor possível. Com o reconhecimento da importância da temática, e a partir das inquietações que surgiram mediante essa questão, o tema da pesquisa ganhou destaque para ser investigado.

2 O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Atualmente, os bebês e crianças bem pequenas estão ingressando cada vez mais cedo à escola. Sendo esse um direito da criança e também uma necessidade de algumas famílias, o ingresso de bebês e crianças bem pequenas na escola trata-se de um grande marco em suas vidas, pois é o momento em que deixam o seio familiar, desde então, na maioria das vezes, o seu único convívio, para a descoberta de um mundo novo. Esta fase exigirá um período de adaptação, fato que se desencadeia toda vez em que se enfrenta uma situação nova.

Segundo Reda & Ujiie (2009) o processo de adaptação, portanto, inicia com o nascimento, nos acompanha no decorrer de toda a vida e ressurge a cada nova situação que vivenciamos. Esse processo de adaptação escolar é um momento que exige tanto do bebê e criança bem pequena, que está dando um grande passo para a sua independência, bem como seus pais e família, quanto do professor.

> A adaptação muitas vezes é difícil não só para a criança, mas também para a família e a educadora, pois implica em reorganizações e transformações para todos. A forma como este processo é vivenciado pelas pessoas envolvidas, influencia e é influenciada pelas reações da criança. (DAVIES; BREMBER, 1991, p.73).

Tanto para a família, quanto para os professores e principalmente, para os bebês e crianças bem pequenas, trata-se de um momento novo, em que irá se estabelecer uma mudança de rotina com novos aprendizados e interações, os quais exigirão adaptação e organização, sendo necessário levar em consideração também a individualidade de cada bebê e criança bem pequena. Nesse âmbito, com relação aos professores:

> Quando chega o momento, a necessidade da família deixar a criança na escola e/ou às mesmas, estar com a idade necessária para frequentar a creche, compete à educadora perceber quais são as características daquela criança, seu jeito de ser e de se relacionar com o novo ambiente que agora passará a frequentar, bem como a maneira como interage com os/as colegas e com as pessoas que dela cuidam/educam. (RIBEIRO, 2020, p.06)

Dessa forma, os professores possuem um papel crucial na acolhida dos bebês e crianças bem pequenas, visto que, são considerados os principais elos nessa fase de adaptação. Quanto aos pais, a partir do momento em que optam por buscar um cuidado alternativo para os bebês e crianças bem pequenas, faz-se importante e necessário que sejam construídos vínculos afetivos entre a família e a escola, para que o bebê e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

criança bem pequena, possa sentir que existe uma relação de confiança por parte da família em relação aos seus novos cuidadores. Portanto, na medida que há uma relação saudável entre criança-escola-família, é possível que o processo de adaptação seja um sucesso para ambos, desde que tenha sido pensado e planejado para que isso ocorra da melhor forma.

3 A ADAPTAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pesquisa foi realizada em instituições de ensino da rede privada do município de Ponta Grossa no estado do Paraná, os sujeitos são seis professores que atuam em turmas de bebês e crianças bem pequenas, infantil I, II e III das mesmas. Para fins de anonimato, optou-se por representar os sujeitos por meio do substantivo professor, seguido de uma letra. As primeiras quatro questões foram direcionadas à caracterização dos participantes (turmas em que trabalham, instituição em que atuam e há quanto tempo atuam como professor nessa turma).

A exposição dos sujeitos demonstra que todos os professores atuantes nas turmas de 0 a 18 meses, apresentam no máximo 3 anos de atuação em suas respectivas turmas, isso revela que de maneira geral tratam-se de professores que possuem uma prática docente recente com essa faixa etária. Com relação à prática recente, é possível que haja uma certa insegurança, bem como incertezas e medos, em especial quando trata-se de um professor iniciante, sejam eles na condição de recém-formados ou no início da vida profissional: “a professora em início de carreira defronta-se com situações em que se sente ‘desamparada’ ”. (ZIBETTI, 2004, p. 221).

Entende-se que as práticas estão atreladas às concepções que os professores possuem a respeito da criança, da infância, assim como o entendimento do período de adaptação como um processo da vida da criança. Uma das questões estava relacionada à concepção de adaptação escolar para os professores.

> A adaptação escolar é o tempo em que a criança vai se apegar a professora e colegas, para que possa se desenvolver no processo educativo. (Professor A)
>
> É um processo individual de adaptação a escola, algumas crianças podem levar mais tempo, porém é algo importante no desenvolvimento da criança. (Professor B)
>
> Momento de acalmar e preparar a criança para o ambiente escolar, mostrar que lá é um ambiente bom e agradável para ela ficar. É a hora também de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> procurar conhecer um pouco cada criança, seus costumes, manias, entre outros. (Professor C)
>
> Adaptação escolar é um momento onde a criança vai deixar o seu vínculo familiar e começar uma rotina nova, com pessoas diferentes com várias personalidades. (Professor F)

Quando se fala sobre o conceito de adaptação, a mesma é associada a algo que não se conhece, que não é familiar.

> A adaptação implica olhar às múltiplas perspectivas com que uma determinada situação é entendida/vivenciada. [...] A adaptação não representa um processo que se encerra, mas que permanece em transformação, a partir da sucessão de eventos, da aquisição de novas habilidades, da emergência de novos significados ou da coconstrução e reconstrução das relações entre as pessoas. (ROSSETTI-FERREIRA, 1998, p. 155).

Rapoport, Sarmento, Nörnberg e Pacheco (2008, p.269) referem que o conceito de adaptação diz respeito a um "processo complexo que envolve uma interação e flexibilização de todos envolvidos em busca de seu bem-estar psicológico e social". Dessa forma, o processo de adaptação ocorre tanto para os pais/ familiares quanto para a equipe pedagógica, onde faz-se necessário o trabalho em conjunto para promover o bem-estar dos bebês e crianças bem pequenas, para que dessa forma consigam apropriar-se ao ambiente novo.

Com o objetivo de identificar quais fatores podem contribuir ou dificultar o processo de adaptação, os professores foram questionados se existe um planejamento diferenciado para cada bebê ou criança bem pequena que chega à sala.

Assim, verificou-se que a maioria das respostas foram negativas. Isso aponta que não existe em sala um planejamento específico para esse momento da adaptação. Tendo em vista que a adaptação é um processo delicado, é possível ver a necessidade da existência desse planejamento conforme Sartori (2001), pois toda separação gera uma passagem, envolve uma perda e o processo de adaptação equivale a tais passagens. Ainda, é preciso compreender que o processo de adaptação deve fazer parte do currículo da escola, havendo atividades e materiais específicos para que toda uma programação seja elaborada com o objetivo de acolher esse momento.

Dessa forma, faz-se necessário que tal planejamento para esse momento exista, seja pensado e colocado em prática e que também faça parte do currículo da instituição.

Em relação ao período da adaptação, além de um planejamento envolvido com intencionalidade, ressalta-se a importância de um ambiente acolhedor e preparado para este momento. Foi indagado aos professores, em uma escala de 1 a 5 - sendo 1 para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pouco importante e 5 para muito importante, como é percebida a importância de um ambiente acolhedor em sala para esse primeiro contato dos bebês e crianças bem pequenas no cenário escolar. Todos assinalaram a opção 5, ou seja, o ambiente acolhedor é tido por todos como algo muito importante nessa acolhida.

Faz-se necessário que o bebê e a criança bem pequena sinta-se de fato bem acolhida no ambiente novo, nessa perspectiva, Faria (2020) elucida que o professor deve criar uma sala com a “cara” da criança, um ambiente acolhedor com calendário, desenhos, letras, livros, canções, todos de fácil acesso, ou seja, na altura dos pequenos, para que eles possam ter contato com os objetos. Sendo assim, é importante que o professor aproxime o bebê e a criança bem pequena daquele ambiente até então novo, do qual fará parte dali para frente, utilizando para esse fim, recurso lúdicos e apropriados de acordo com a faixa etária.

4 OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PERÍODO DE ADAPTAÇÃO DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Com o objetivo de averiguar os desafios e possibilidades na prática docente durante o processo de adaptação de bebês e crianças bem pequenas, indagou-se quais são as maiores dificuldades e desafios existentes no período da adaptação. Apenas um professor respondeu que não teve dificuldade neste último ano. Uma das dificuldades relatadas foi a relação com os pais. Como é possível constatar na fala do professor a seguir:

> A maior dificuldade nesse momento de adaptação são os pais, muitos são inseguros em deixar o filho na escola, como é a primeira vez deles no ambiente escolar ficam inseguros e acabam passando essa insegurança para o filho. Outra dificuldade também relacionada aos pais é a questão do olhar que eles têm para a professora, no sentido de ter um rosto mais novo, ser mais nova. Já ouvi comentários como "uma criança cuidando de outra criança", e isso faz com que a gente queira provar que temos capacidade de estar ali”. (Professor F)

Outra dificuldade apontada foi a amamentação, tendo em vista que muitos bebês ainda estão neste processo. Ainda que a legislação incentive a amamentação e determine que as instituições ofereçam condições para que isso ocorra, nem sempre acontece. E por fim, acaba refletindo no processo de adaptação do bebê.

> As crianças que mamam no peito sofrem mais com o distanciamento, os pais que não tem condições de fazer uma adaptação escalonada, ou seja, aumentar gradativamente o tempo em que a criança fica na escola e a alimentação da criança que acaba de chegar é sempre um desafio”. (Professor E)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tendo em vista que o trabalho com bebês e crianças pequenas requer uma atenção individualizada, momentos de cuidado às suas necessidades básicas, como troca de fraldas, alimentação e momento de descanso, outra dificuldade apontada pelos sujeitos entrevistados foi o número de crianças na turma.

> Número grande de crianças, o que dificulta a atenção individual que cada criança merece no período de adaptação. (Professor B)
>
> E outra dificuldade, para mim seria a quantidade de crianças na sala, muito complicado você acalmar um e o outro chorar em uma sala com 18 alunos, acredito que essas duas são as maiores. (Professor C)

De acordo com os Referenciais Curriculares para Educação Infantil (2020) do município de Ponta Grossa, a Secretaria Municipal de Educação, considera os Centros de Educação Infantil espaços essenciais de desenvolvimento e organiza as turmas de Educação Infantil em uma de suas formas como Creche, compreendendo o atendimento às crianças de 0 a 3 anos, estabelecendo: Infantil I- crianças de 0 a 1 ano, com o número de 06 a 08 crianças por professor; Infantil II- de 1 a 2 anos, com 18 crianças por professor e Infantil III- de 2 a 3 anos, com 20 crianças por professor. (RCEI, 2020).

Portanto, faz-se necessário, que sejam cumpridas essas orientações quanto ao número de crianças por professor em cada turma, dessa forma é possível individualizar o atendimento e prestar a atenção necessária, a qual demanda os bebês e crianças bem pequenas. Como cada bebê e criança bem pequena possui particularidades, cada uma apresentará um tipo de manifestação diante desse período, pois possuem poucos recursos para se expressar, visto que ainda não se comunicam verbalmente. Dessa forma, manifestam seus sentimentos através do corpo.

Assim, apesar de serem relatados como dificuldades, algumas manifestações como o choro, se fazem necessárias devido ao fato da não existência da comunicação verbal e escassez de recursos para expressão por parte dos bebês e crianças bem pequenas.

Por fim, questionou-se os professores sobre as possibilidades e/ ou propostas para o processo de adaptação. É notável que a questão do horário diferenciado nesse período é de grande importância, como citado pelos professores, dessa forma o bebê e a criança bem pequena também consegue ir se adaptando gradativamente à rotina nova.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> O processo poderia ser com turmas reduzidas, para facilitar a acolhida e com períodos mais curtos na escola, nos primeiros dias. (Professor B)

> Tempo de permanência na escola ir aumentando gradativamente e respeitar o tempo da criança, algumas conseguem se adaptar mais rápido, outras levam até meses para se acostumar com a escola. (Professor E)

Nesse sentido, Rapoport (2008, p. 14) recomenda que nos primeiros dias seja organizado um horário de permanência reduzido no espaço, geralmente, segundo a autora, "inicia-se com um período de duas horas por alguns dias, aumentando gradativamente". Ainda nesse caminho, Craidy (1998) sugere que nos primeiros dias estas permaneçam apenas algumas horas no espaço e, aos poucos, à medida que se acostumam ao novo ambiente, seja aumentada a sua permanência de forma gradativa. Assim como já apontado ao decorrer do trabalho, o planejamento e um espaço preparado e pensado para o acolhimento desta criança, torna esse momento mais tranquilo e aconchegante, como pode-se perceber na fala de alguns professores:

> Sempre acolher a criança com afeto e alegria nunca esquecendo que para ela é tudo novo, desde o contato com você até o ambiente que estão sendo inseridos. (Professor C)

> O ambiente precisa ser acolhedor, passar segurança. Durante essa semana de adaptação o professor precisa criar um ambiente onde a criança se sinta bem acolhida, um lugar que ela queira voltar no outro dia. Promover brincadeiras que sejam interessantes para eles, que trabalhe a interação, se possível entregar alguns agrados como pirulito, uma bexiga, etc. (Professor F)

Craidy (1998, p. 11-12) afirma que "este novo espaço, diferente do ambiente doméstico, com uma rotina específica, com pessoas com as quais a criança nunca teve contato, deve ser sentido como prazeroso e não como algo ameaçador e desconfortável". Portanto, o professor precisa se aproximar das necessidades das crianças e de seu universo lúdico, estar preparado para receber uma criança com a qual nunca teve contato, lembrando que essa criança também está passando por um processo novo. Ainda, aproximar-se das lágrimas e entender seu significado, conhecer as suas necessidades, respeitar seus comportamentos, assim, enxergar essa manifestação na adaptação como linguagem e um direito da criança que está ali.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender a importância do período da adaptação nas turmas de 0 a 3 anos da Educação Infantil, a fim de evidenciar os desafios e possibilidades na prática docente existentes nesse período. Através da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

análise dos dados, revelou-se que entre os desafios e possibilidades na prática docente durante o período da adaptação, está a relação com os pais, que muitas vezes sofrem mais do que as crianças nesse período, sendo permeados pelo sentimento de insegurança, onde acabam transmitindo isso para os filhos. Onde é necessário que haja uma relação saudável entre criança-escola-família, para que a adaptação seja de sucesso para ambos. Foi possível perceber também que fatores como o choro, em alguns casos a amamentação e o grande número de crianças bem pequenas e bebês em sala no período de adaptação, são entendidos como dificuldades.

Foi possível concluir que a adaptação é um processo árduo e delicado para todos aqueles que estão envolvidos. Assim, conclui-se que o período da adaptação tem início desde o momento em que os pais/ familiares optam por escolherem um local para que o seu filho possa permanecer por um determinado período. A fase de adaptação trata-se de um momento muitas vezes doloroso, o qual precisa ser pensado e planejado, necessitando que o professor também busque referenciais teóricos e crie estratégias para enfrentar essa fase da melhor maneira possível. Não dissociando também o papel dos pais/ familiares nessa etapa, devendo ambos trabalharem juntos para que de fato, o momento por vezes tão temido, da adaptação, torne-se um momento prazeroso e tranquilo, ainda que esse seja acompanhado de desafios e dificuldades.

REFERÊNCIAS

CRAIDY, C. M. (Org.). **O educador de todos os dias:** convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Porto Alegre: Mediação, 1998.

DAVIES, J.; BREMBER, I. The effects of gender and attendande period on childrens adjustment to nursery classes. **British Educational Research Journal** , v. 17, n. 1, pág. 73-82, fev.1991.

FARIA, L. M. **O professor e a criança no processo de adaptação na Educação Infantil.** 2020. Disponível em: https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/379. Acesso em: 10 mai. 2021.

RAPOPORT, A.; SARMENTO, D. F.; NÖRNBERG, M., Pacheco, S. M. Adaptação de crianças ao primeiro ano do ensino fundamental. In: **Educação**, Porto Alegre PUCRS, vol. 31, n. 65, p. 268-273, set/dez. 2008. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/484. Acesso em: 20 mai. 2021.

RAPOPORT, A. **Adaptação de bebês à creche:** a importância da atenção de pais e educadores. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

REDA, M. G.; UJIIE, N. T. A educação infantil e o processo de adaptação: as concepções de educadoras da infância. In: IX Congresso Nacional de Educação: EDUCERE. **III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, Curitiba, p.10083-10094, out. 2009 – PUCPR.

Referenciais Curriculares: **Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação - Ponta Grossa (PR), 2020. Disponível em https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Referenciais-Curriculares-da-Educacao-Infanti.pdf. Acesso em: 21 mai. 2021.

RIBEIRO, Z. L. S. R. Adaptação das crianças na educação infantil**. Pedagogia-Unisul Virtual**, 2020. Disponível em https://www.riuni.unisul.br/handle/12345/9799. Acesso em: 23 mai. 2021

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 1998.

SARTORI, C. H. G. **Entrada da criança na escola e período de adaptação.** Campinas, São Paulo: Alínea, 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Cientifico**. São Paulo: Cortez. 2007.

ZIBETTI, M. L. T. A angústia no ofício de professor. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, p. 219-225, dez. 2004.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.15 APÓS 25 ANOS DE LDB AS PROFISSIONAIS QUE ATENDEM CRIANÇAS NAS CRECHES SÃO PROFESSORAS? UMA ANÁLISE DOS MUNICÍPIOS DO ALTO TIETÊ/SP

Lilian Franco de Assis[612]

RESUMO

O artigo objetiva analisar e identificar o atendimento profissional às crianças de 0 a 3 anos nos 12 municípios da região paulista do Alto Tietê. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 a educação Infantil/creche conquistou avanços significativos. Contudo esses avanços apresentaram muitos desafios políticos e financeiros aos municípios. Buscamos responder a questão: após 25 anos da implementação da LDBEN (1996), como os municípios estão realizando o atendimento às crianças de 0 a 3 anos em creches municipais, de acordo com a determinação do Art 62, em relação à qualificação dos profissionais? A pesquisa documental se realiza com base na análise dos Estatutos e Planos de Cargos e Carreiras de Profissionais da Educação, bem como Normativas municipais de regulamentação da Educação Infantil, em confronto com o previsto na LDBEN (1996). A fundamentação teórica se ancora em pesquisadores como, ROSEMBERG (2003), OLIVEIRA (2012), TRENTINI (2016) e OLIVEIRA (2017) Considerando as particularidades e diversidade dos municípios da região, os dados coletados em relação ao atendimento profissional na creche, apontaram que a maioria dos municípios encontram-se de acordo com a determinação da LDBEN/96, seja integralmente ou parcialmente, ainda que os documentos não apontem detalhamentos desse atendimento

Palavras-chave: LDBEN. Professores de Creche. Creche.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo analisa documentos normativos municipais de Educação Infantil (EI) e Estatutos e Planos de Carreira de 12 municípios da região do Alto Tietê, região metropolitana do Estado de São Paulo, com o objetivo de identificar e discutir o atendimento das crianças de 0 a 3 anos em creches municipais por profissionais qualificados de acordo com o prescrito na LDB/1996.

Na história da infância, o direito à educação, expresso na Constituição Federal de 1988, foi um marco importante e inaugurou um novo tempo, em que todas as crianças, independente da situação social, passam a comungar do mesmo direito. Outro marco foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que passou a considerar a “educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica” (Art.29), exigindo dos municípios adequações necessárias de suas políticas. Nesse sentido, após 25 anos da vigência da Lei, como os municípios estão realizando o

[612] Mestranda em Educação UNIFESP.assislilica@yahoo.com.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atendimento às crianças de 0 a 3 anos em acordo com a determinação do Art 62, em relação à qualificação dos profissionais de creches?

Utilizando como fontes, documentos dos 12 municípios paulistas que compõem a região do Alto Tietê, buscamos dados específicos relacionados ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos com centralidade na qualificação dos profissionais que atuam nas creches. Os dados foram confrontados com a LDBEN/96 e os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil além do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. E discutidos a partir da abordagem teórica de ROSEMBERG (2003), OLIVEIRA (2012), TRENTINI (2016) e OLIVEIRA (2017).

2 O ATENDIMENTO PROFISSIONAL NA REGIÃO DO ALTO TIETÊ ÀS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS EM CRECHES MUNICIPAIS.

Nossa intenção aqui é identificar o quadro dos profissionais da educação que realizam o atendimento às crianças nas creches municipais, nos doze municípios do Alto Tietê região metropolitana do Estado de São Paulo. Apesar de extremamente relevante, não abarcaremos outros aspectos do atendimento nesse estudo.

De acordo com o site do Consórcio de Desenvolvimento dos Municípios do Alto Tietê (CONDEMAT) a região é composta por 12 municípios: Arujá, Biritiba Mirim, Ferraz de Vasconcelos, Guarulhos, Guararema, Itaquáquecetuba, Mogi das Cruzes, Poá, Santa Branca, Santa Isabel, Salesópolis e Suzano. Juntos esses municípios somam 3 milhões de habitantes, com um orçamento de 10 bilhões, acumulam um PIB de 107,2 bilhões, que representa 5,11% do PIB do Estado de São Paulo, com predomínio do setor de serviços que corresponde a 72,4%, já a indústria corresponde a 25,8%. Dos 12 municípios, três estão no ranking das 100 maiores economias do Brasil, Guarulhos, Mogi das Cruzes e Suzano.

Tabela 1- Dados gerais dos municípios

Município	População estimada em 2020	Área Territorial	Densidade Demográfica	IDHM	PIB 2018
Arujá	91.157	96.167 Km	779.33 Hab/Km²	0,784	R$69.588,09
Biritiba Mirim	32.936	317.406 Km	90.03 Hab/Km²	0,712	R$21.320.35
Ferraz de Vasconcelos	196.500	29.564 Km	5.692,556 Hab/Km²	0,738	R$16.344.03
Guararema	30.136	270.816 Km	95.43 Hab/Km²	0,731	R$47.997.77
Guarulhos	1.392.121	318.675 Km	3.834.51 Hab/Km²	0,763	R$44.897,70

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Itaquáquecetuba	375.011	82.622 Km	3.895,24 Hab/Km²	0,714	R$19.678.,54
Mogi das Cruzes	450.785	712.541km	544.12 Hab/Km²	0,783	R$34.908,31
Póa	118.349	17.264 Km	6.141.05 Hab/Km²	0,771	R$39.992.89
Salesópolis	17.252	424.997 Km	36.79 Hab/Km²	0,732	R$11.899.42
Santa Branca	14.857	272.238 Km	50.56 Hab/Km²	0,735	R$16.610.52
Santa Isabel	57.966	363.332 Km	138.87 Hab/Km²	0,738	R$27.752.63
Suzano	300.559	206.236 km	1.272,93 Hab/ km²	0,765	R$37.835,81

Fonte: IBGE https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/suzano.html

Na Tabela 1 observamos que os municípios apresentam uma grande diversidade, desde pequenas populações estimadas como Santa Branca com 14.857 habitantes, até Guarulhos com 1.292.121 habitantes. Mogi das Cruzes tem uma população estimada em 450.738 habitantes, uma média entre os dois municípios já citados, porém é a cidade que tem a maior área territorial de toda região, que classificamos como populosa (grande quantidade de habitantes). Porém, os municípios mais povoados (grande quantidade de habitantes por Km) são: Ferraz de Vasconcelos com 5.692.556 Hab/Km², Poá com 6.141.05 Hab/Km², pois também contam com a menor área territorial. A região apresenta bons índices de desenvolvimento humano (IDH) que variam de 0,714 a 0,784. O Produto Interno Bruto (PIB) de Arujá se destaca em relação aos demais municípios.

Analisamos também o número de matrículas das crianças de 0 a 3 anos em creches municipais dos doze municípios, com base no ano de 2019, para nos possibilitar uma análise das demandas potenciais por atendimentos dessa faixa etária nas redes públicas municipais, visto que influenciam as estratégias de atendimento.

Tabela 2 – Número de matrículas da rede municipal no segmento creche (0 a 3 anos) com base no ano de 2019.

Municípios	Matrículas	Municípios	Matrículas
Arujá	1.586	Mogi das Cruzes	1.591
Biritiba Mirim	193	Poá	1.083
Ferraz de Vasconcelos	1.921	Salesópolis	92
Guararema	902	Santa Branca	217
Guarulhos	12.806	Santa Isabel	911
Itaquáquecetuba	2.405	Suzano	3.383

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo Escolar/INEP 2019.

Os dados da Tabela 2 também apresentam uma diferença significativa em relação ao número de crianças atendidas, desde Salesópolis, com menos de uma centena de matrículas, até Guarulhos com 12.806 matrículas. Ressaltamos que esses

dados se referem apenas à rede municipal direta, não contabilizamos aqui possíveis atendimentos em redes conveniadas.

Quadro 1 Atendimento profissional nos municípios da região do Alto Tietê de acordo com os documentos municipais em vigor.

Municípios	Atendimento Profissional		
	Faixa Etária	**Profissional**	**Formação**
Arujá	0 a 3 anos	Professor Educação Básica I	Pedagogia ou em Nível Médio Modalidade Normal
Biritiba Mirim	Sem informação	Sem informação	Sem informação
Ferraz de Vasconcelos	Educação infantil	Professor I	Pedagogia ou Normal Superior
Guararema	Educação Infantil	Professor de Educação Infantil	Pedagogia ou Normal Superior
Guarulhos	0 a 3 anos	Agente de Desenvolvimento Infantil Professor de Educação Infantil	Nível Médio Modalidade Normal Pedagogia ou em Nível Médio Modalidade Normal
Itaquaquecetuba	0 a 3 anos	Professor Titular de Educação Infantil	Pedagogia
Mogi das Cruzes	4 meses a 2 anos 3 anos	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil Professor Educação Básica	Ensino Médio Pedagogia ou Ensino Médio Magistério.
Poá	Educação Infantil	Professor de Educação Básica I	Pedagogia ou Normal Superior
Salesópolis	0 a 3 anos	Professor de Educação Infantil	Pedagogia ou em Nível Médio Modalidade Normal
Santa Branca	Sem informação	Sem informação	Sem informação
Santa Isabel	0 a 3 anos	Professor de Desenvolvimento Infantil	Normal em Nível Superior ou Pedagogia
Suzano	0 a 3 anos	Professor de Educação Básica I Auxiliar de Desenvolvimento Educacional	Superior com Licenciatura Plena Ensino Médio

Fonte: Lei Municipal nº 2.482/2012; Lei Complementar nº 227/2009; Lei nº 3.042/2014;Lei Municipal nº 6.839/2011; Lei Complementar nº 280/2015; Decreto Municipal nº 9.001/2008; Lei Complementar nº145/2019; Lei Municipal nº 3.720/2014; lei Municipal nº 1.592/2009; Lei Complementar nº130/2009; Resolução nº 01/2015; Lei Municipal nº 4.392/2010.

Para a organização dos dados do Quadro 1 utilizamos os Estatutos e Planos de Carreira do Magistério de 10 municípios Foram analisados também os documentos de Normatização da EI, para se obter informações mais precisas, porém somente Mogi das Cruzes e Suzano contam com esse documento. Foram realizadas buscas na internet e via contato com as outras Secretarias Municipais de Educação, e não obtivemos retornos relacionados às normatizações da EI. Entendemos que a ausência

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

das normatizações nos municípios impossibilita uma análise mais qualificada, pois contam com informações mais detalhadas sobre o atendimento. Também não obtivemos nenhum retorno dos municípios de Biritiba Mirim e Santa Branca, relacionados aos documentos em questão, após diversas tentativas via telefonemas e emails, pois não estão disponíveis via internet.

A partir da possibilidade de confrontar o Plano de Carreira com o Decreto de Normatização da Educação Infantil, analisamos que Mogi das Cruzes conta com o atendimento do Professor de Educação Básica I para educação infantil e especifica a modalidade creche, porém no Decreto de Normatização encontramos os detalhamentos dos atendimentos e observamos que o Professor atende apenas as crianças de 3 anos na creche e as crianças de 0 a 2 anos, são atendidas pelas auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI).

Em Suzano no Plano de Carreira observamos que Professor de Educação Básica I atende à educação infantil, mas não especifica a modalidade creche. Contudo na Resolução de Normatização da EI encontramos detalhamentos que apontam que as crianças de 0 a 3 anos são atendidas pelo Professor e também pelas auxiliares de desenvolvimento educacional (ADE).

Nos municípios de Ferraz de Vasconcelos, Guararema e Poá os seus Planos de Carreiras atribuem aos Professores o atendimento de EI sem especificar a modalidade creche. No Plano de Carreira de Guarulhos encontramos além do Professor de EI o Agente de Desenvolvimento Infantil no quadro de docentes e que fazem o atendimento às crianças de 0 a 3 anos em creches. Nos municípios de Arujá, Itaquaquecetuba e Salesópolis os Planos de Carreiras atribuem aos Professores o atendimento das crianças de 0 a 3 anos em creches.

Veremos a seguir os desafios que esses municípios enfrentaram ao longo da história para se adequarem à LDBEN/96 com intuito de valorizarem de profissionais e garantirem de qualidade da educação das crianças pequenas.

3 AS CONQUISTAS E AS IMPLICAÇÕES PARA O ATENDIMENTO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.

Em um breve percurso, destacaremos as políticas nacionais a partir dos anos de 1990 que mais influenciaram os contextos municipais de atendimentos em creches e que estruturaram a EI até os dias atuais com avanços e retrocessos. A partir desse

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contexto analisaremos os dados dos municípios da região do Alto Tietê/SP para verificar o quanto os municípios se adequaram aos dispositivos legais.

A partir da Constituição de 1988; a educação passa a ser "direito de todos e dever do Estado e da família" segundo o Art. 205, apontando novas configurações para a educação no Brasil. Outra conquista foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei 8069/1990 que se apresenta como um dispositivo de proteção integral à criança e reafirma o direito à educação.

A década de 1990 foi um período de muita discussão e produção acerca da EI. Rosemberg (2003, p.183) explica que diversos seguimentos como: "universidades, movimentos sociais, partidos políticos, associações profissionais, usuários" e com forte apelo dos movimentos feministas, todos com amplo conhecimento de políticas sociais em busca da qualidade para educação infantil, participaram de elaboração de novas propostas do Ministério da Educação (MEC) que se "afastavam de modelo não formal" e de baixo custo, com instituições precárias e sem profissionais qualificados com o intuito de superar, desigualdades históricas. Trentine (2016) analisa a importância que tiveram as discussões sobre a educação infantil entre 1988 e 1996, mobilizadas pelo MEC e diversos seguimentos, que culminaram na LDBEN/96

Segundo Oliveira (2012) os debates prepararam um contexto para a aprovação da Lei que contemplou a EI como, a primeira etapa da educação básica Art. 29; destinou no inciso V do Art. 11.a competência da EI à responsabilidade dos municípios, com prazo de 3 anos para se integrarem aos Sistemas de ensino (Art. 89) e determinou em seu Art.30 que a EI será oferecida em creches e pré-escolas.

Enfatizamos o quanto a LDBEN/96 significou mudanças e rupturas para a educação da infância, portanto a centralidade desse estudo encontra-se no Art. 62. acerca da "formação de docentes para atuar na educação básica" que deve ser em nível superior e admitida formação mínima em nível médio na modalidade normal para EI e séries iniciais.(Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

Passados 25 anos da LDBEN/96, os avanços na legislação apontaram desafios aos municípios, relacionados às políticas de financiamentos da educação, que implicaram na implementação da Lei, bem como a EC nº14 de 1996, Lei Federal 9424/1996, que criou o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que financiou apenas ao Ensino Fundamental. Segundo Rosemberg (2003) á década de 1990 foi marcada pelas orientações do Banco Mundial

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aos países subdesenvolvidos como o Brasil, fato que influenciou as reformas educacionais e afirma que "o Banco Mundial estabeleceu o Ensino Fundamental como o nível no qual deveriam se concentrar os recursos públicos".(ROSEMBERG, 2003.p.184). Ainda que houvesse esforços dos municípios para atender a demanda da creche o atendimento era "garantido mais por pressão social do que por direito" (TRENTINI, 2016, p.54). E ainda nesse sentido, Rosemberg (2003, p.190) critica e classifica o atendimento que restou para as crianças da creche como "incompleto e de baixa qualidade, provocando novos processos de exclusão".

Em 2006 uma conquista importante foi com a EC 53, que se refere ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, regulamentado pela Lei Federal 11.494/2007 que autorizou o repasse público, inclusive para as instituições privadas, Desta vez o Fundo contemplou toda a educação básica e suas modalidades e possibilitou "um grande avanço na garantia do direito da criança à educação infantil". (TRENTINI, 2016).

A alteração da LDB (9394/96), a partir da Lei Federal nº 12.796 de 2013 que torna o ensino obrigatório, a partir de 4 anos, levou os municípios a adequarem suas redes com o intuito de universalizar o atendimento dessa faixa etária, direcionando o olhar e as políticas dos governos municipais para atender a Lei; possibilitando a reprodução de novas demandas para o atendimento de 0 a 3, que não é obrigatório, sendo este secundarizado, conforme alerta Trentini (2016). Como no passado, sobre esse aspecto Rosemberg (2003,p.190) adverte que "para incluírem-se as crianças menores no sistema educacional, a solução proposta é redução dos custos, através da redução da qualidade".

Historicamente essa foi predominantemente a solução para o atendimento, inclusive pela herança assistencialista conferida às creches. Na pesquisa de Oliveira (2017) em que discute as "condições de trabalho" das professoras da EI, encontramos a trajetória das trabalhadoras, a qual se confunde com a trajetória das creches no país. Os estudos apontam desde as primeiras trabalhadoras de creches, com inúmeras nomenclaturas a elas atribuídas e com diversos níveis de escolarização, situações ainda recorrentes, presentes na pesquisa que resultou em diferenças nas condições de trabalho e garantia de direitos, entre as categorias para além da formação,.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O Art.62 da LDBEN/96 reafirma Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil dentre outras recomendações. (BRASIL, 2006.v,2) O Plano Nacional de Educação (PNE), 2014 a 2024 estabelece à formação e valorização de profissionais da EI, plano de carreira para profissionais da educação básica pública e piso salarial nacional profissional. Para Oliveira (2012 p.32) esses são “importantes aspectos” na definição de “parâmetros de organização adequados para atender as crianças”.

O breve percurso e resultados de pesquisas corroboram um histórico que reflete na contratação de profissionais e na antiga prática de serviços alternativos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que haja desproporção econômica e educacional dos municípios, observamos a partir da análise dos dados nos Estatutos e Planos de Carreiras sobre formação mínima dos profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos da região do Alto Tietê, identificamos que todos os municípios contratam a partir do provimento por concursos públicos, 10 municípios estão em acordo com o Art 62. da LDBEN/1996 integralmente, 1 município parcialmente, pois admite profissionais com Ensino Médio no atendimento de crianças de 0 a 2 anos, quando observado o documento de Normas da EI. Ressaltamos que são dados, apenas das redes municipais, mas que representam um significativo avanço para a região, tendo em vista o percurso histórico da EI e das profissionais de creche além da superação dos desafios políticos e financeiros dos municípios.

Portanto advertimos que a ausência das normatizações nos municípios se apresentou aqui como uma lacuna acerca do funcionamento e atendimento nas creches, pois esses documentos contam com informações detalhadas e contribuem para maior aproximação da realidade. Esse fato também aponta a necessidade das Secretarias Municipais de Educação dos municípios se organizarem, juntamente com seus respectivos Conselhos Municipais de Educação (CME), para construírem juntos as normas de atendimento para a EI que respeite os direitos das crianças para uma educação infantil integral e de qualidade.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ARUJÁ. **Lei Municipal n° 2.482 de 18 de abril de 2012.** Dispõe sobre o estatuto, plano de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica do município de Arujá e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal de 1988.** Brasília. DF,1988.

BRASIL**.** Presidência da República**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília. DF, 1990.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. DF. 1996

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:tp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

BRASIL. Presidência da República **Lei 9424 de 24 de dezembro de 1996,** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília. DF. 1996

BRASIL. Presidência da República **Emenda Constitucional nº14 de 12 de setembro de 1996.** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias.Brasília. DF.1996

BRASIL**.** Presidência da República **Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos Arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.DF.2006

BRASIL. Presidência da República **Lei 11.494 de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, Brasília, 2007

BRASIL. Presidência da República **Lei 12.796 de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências.

CONDEMAT. **Consórcio de Desenvolvimento dos Municípios do Alto Tietê.** Disponível em: https://condemat.sp.gov.br/perfil-alto-tiete/ Acesso em:03/07/21

Laboratório de **Dados Educacionais**. Disponível em: https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores. Acesso em:03/07/21.

FERRAZ DE VASCONCELOS, **Lei Complementar nº 227 de 15 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre normas e regulamentações funcionais, institui Plano de carreira e de Remuneração do magistério público Municipal de Ferraz de Vasconcelos e dá outras providências.

GUARAREMA. **Lei Municipal nº3042 de 25 de abril de 2014.** Dispõe sobre o Estatuto de Empregos, Salários e Carreiras da Prefeitura Municipal de Guararema e dá outras providências.

GUARULHOS. **Lei Municipal nº 6.839 de 2011**. Dispõe sobre a estrutura, organização e funcionamento da Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Guarulhos.

ITAQUAQUECETUBA, **Lei Complementar nº280 de 2015.** Dispõe sobre o Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Itaquáquecetuba e dá outras providências.

MOGI DAS CRUZES, **Decreto Municipal nº 9.001 de 29 de setembro de 2008.** Fixa normas para a Educação Infantil no SME de Mogi das Cruzes.

MOGI DAS CRUZES. **Lei Complementar nº 145, de 7 de agosto de 2019.** Dispõe sobre o Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Mogi das Cruzes, e dá outras providências

OLIVEIRA, Z. R. (org). **O trabalho do professor na Educação Infantil,** São Paulo: Bruta, 2012.

OLIVEIRA, T. G. **Docência e educação infantil: Condições de trabalho e profissões docentes.** Dissertação de Mestrado em Educação – UFMG – MG. 2017

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. **Vol.2**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. MEC/SEB. DF. 2006. Disponível em: ttp://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf

POÁ. **Lei n° 3.720 de 07 de maio de 2014** Dispõe sobre a estruturação do plano de cargos, carreira e vencimento dos profissionais do magistério público da Estância Hidromineral de Poá, institui as tabelas de vencimento e dá outras providências

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições.** vol.14.n.1(40), p.177 -194 jan/abr.2003

TRENTINE, J. **Direito à educação ou direito à creche: O que fundamenta o atendimento à criança de 0 a 3 anos na região da AMUNESC.**Dissertação de Mestrado em Educação; UNIVILLE. Joinvile. 2016

SALESÓPOLIS. **Lei n.º 1.592 em 28 de dezembro de 2.009.** Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal da Educação e Cultura, revoga a Lei nº 1299, de 06 de junho de 1999, e dá outras providências.

SANTA ISABEL, **Lei Complementar nº130 de 31 de agosto d 2009.** Dispõe sobre a reorganização do Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Santa Isabel e dá outras providências.

SUZANO, **Lei nº 4.392/10.** Dispõe sobre a estruturação do plano de cargos, carreiras e vencimentos da Prefeitura Municipal de Suzano, dos Profissionais da Educação, do quadro de pessoal da Guarda Civil Municipal de Suzano, institui tabelas de vencimento, e dá outras providências.

SUZANO. **Resolução CME nº 01/2015.** Fixa normas para autorização de funcionamento das instituições de Educação Infantil, pública e privadas, do Sistema Municipal de Ensino do município de Suzano e da outras providências.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.16 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Amanda K. Furquim[613]

RESUMO

A importância da Aprendizagem Significativa se dá pela relação em que os conhecimentos novos se relacionam com os conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva da criança, considerando assim suas vivências, seus sentimentos e suas predisposições a aprender algo. A partir da ludicidade, de brincadeiras e curiosidades apresentadas pelas crianças, busca-se garantir os direitos de aprendizagens bem como desenvolver os objetivos específicos segundo a Base Nacional Comum Curricular de forma a ser significativa para as crianças pequenas, respeitando sua capacidade cognitiva. Com isso, se faz necessário questionar, quais as contribuições da Aprendizagem Significativa na Educação Infantil? Partindo desse problema, o objetivo geral da pesquisa é evidenciar as contribuições da Aprendizagem Significativa na Educação Infantil, sua teoria, seus fundamentos e seus conceitos a fim de esclarecer sobre a importância e relevância para o ensino e aprendizagem das crianças, para essa pesquisa utiliza-se os autores Marco Moreira e Elcie Masini, que apresentam suas visões críticas sobre a Aprendizagem Significativa, Lev Vygotsky ao estudar a estrutura cognitiva e o desenvolvimento da criança, e Kramer na sua visão de crianças como criadoras de cultura. A pesquisa foi realizada por meio de consulta bibliográfica em uma abordagem qualitativa. Com essa pesquisa observa-se a relevância de se considerar aquilo que a criança já sabe seus conhecimentos e vivências anteriores, visto que a Educação Infantil promove aprendizagens de acordo com o desenvolvimento que a criança já possui.

Palavras-chave: Crianças. Aprendizagem. Educação. Significativa. Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

A Aprendizagem Significativa envolve as vivências, os conhecimentos e os sentimentos da criança, valoriza tudo aquilo que ela apresenta consigo para que os novos conhecimentos possam se interligar a essas bases na estrutura cognitiva, promovendo assim uma melhor utilização desses saberes na sociedade e um maior sentido às aprendizagens.

A partir de práticas e observações no processo de ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil, notou-se que pouco era utilizado e consultado os conhecimentos e vivências prévias nas propostas pedagógicas, e que se envolviam mais em propostas e brincadeiras nas quais elas participavam ativamente da construção à realização, de forma a contribuírem para todo o processo. Portanto, é relevante pensar uma Educação Infantil que promova uma Aprendizagem Significativa, pois segundo Masini & Moreira (2017, p. 19), a "aquisição de novos conhecimentos

[613] Graduanda, Universidade Positivo e amanda.kfurquim@gmail.com

com significado, compreensão, criticidade e possibilidades de aplicação desses conhecimentos".

A partir de pesquisas em diversos periódicos notou-se que havia poucos estudos sobre o desenvolvimento da Aprendizagem Significativa na Educação Infantil, que essa aprendizagem era mais voltada para o Ensino Médio e Ensino Superior, nos componentes curriculares de química, física e biologia, por exemplo.

Com isso, se faz necessário questionar, quais as contribuições da Aprendizagem Significativa na Educação Infantil? Partindo desse problema, buscou-se analisar essas contribuições primeiramente discorrendo a respeito da Aprendizagem Significativa sua teoria e seus principais conceitos para que com isso fosse possível analisar as contribuições dessa Aprendizagem na Educação Infantil e relacioná-la com o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

A presente pesquisa trata-se de uma pesquisa qualitativa, que segundo Severino é um "modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas "(SEVERINO, 2017, p. 90) e de natureza exploratória, pois "busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto ""(SEVERINO, 2017, p. 94). Sua fonte é uma pesquisa bibliográfica, na qual a "bibliografia como técnica tem por objetivo a descrição e a classificação dos livros e documentos similares, segundo critérios, tais como autor, gênero literário, conteúdo temático, data etc. "(SEVERINO, 2017, p. 103) na sua elaboração foi necessário o levantamento de informações e dados bibliográficos para a construção de uma análise sobre ao tema e ao problema a ser investigado. Esta análise foi realizada a partir das investigações da pesquisadora e contou com suporte bibliográfico de autores que discutem a respeito do tema.

A pesquisa se divide em dois tópicos, o primeiro apresenta e discorre sobre a Aprendizagem Significativa, sua teoria e seus principais conceitos, tendo como principal autor referenciado Marco Moreira com sua obra Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares (2011) no qual ele apresenta uma visão crítica sobre a Aprendizagem Significativa afirmando que ela é uma "interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos" (MOREIRA, 2011. p.14). A outra obra utilizada é Aprendizagem Significativa na Escola (2017) escrita por Marco Moreira e Elsie Masini, apresentando não somente a teoria e os conceitos, mas também a forma e as

possiblidades que essa aprendizagem é e pode ser ofertada nas escolas.

O segundo tópico expõe sobre a Aprendizagem Significativa na Educação Infantil, apresentando inicialmente questões sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança relacionando com a Aprendizagem Significativa, os autores referenciados são Vygotsky com as obras A Construção do Pensamento e da Linguagem (2009) e Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem (2017) na qual escreve juntamente com os autores Alexander Luria e Alexis Leontiev, e Kramer ao falar sobre o papel social da Educação Infantil em seus artigos e demais escritas, a autora se refere a relevância do papel da criança na sociedade, como produtora de cultura (1999), com isso buscou-se relacionar o desenvolvimento e aprendizagem da criança com a Aprendizagem Significativa, explorando as possibilidades e contribuições.

Observou-se a partir da pesquisa bibliográfica um número pequeno de trabalhos que relacionam a Aprendizagem Significativa na Educação Infantil o que faz necessária essa pesquisa, conclui-se, portanto, que a criança inserida na Educação Infantil já obtém conhecimentos, vivências e certo desenvolvimento e que isso deve ser levado em consideração na prática pedagógica para que as aprendizagens possam ser significativas.

2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: DA TEORIA AOS PRINCIPAIS CONCEITOS

A teoria da Aprendizagem Significativa foi desenvolvida por David Ausubel e divulgada no ano de 1976, ele era graduado em Medicina e psicologia, escreveu sua tese de doutorado em psicologia do desenvolvimento. Atuou em várias cátedras relacionadas a psicologia e psiquiatria em Universidades no Canadá, nos Estados Unidos, na Suíça, na Itália e na Alemanha.

No Brasil, ficou conhecido pela Teoria da Aprendizagem Significativa, como mostram as publicações em revistas, teses, dissertações e livros, foi até nomeado como o psicólogo da aprendizagem em algumas dessas escritas. Nas suas práticas clínicas dentro da psiquiatria e nas suas pesquisas como professor, Ausubel criticava a forma com que as escolas trabalhavam com o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, e isso o impulsionou a pesquisar também sobre a área educacional e a aprendizagem na escola.

Marco Moreira é o tradutor de Ausubel, com sua visão crítica ele apresenta a

Aprendizagem Significativa como “aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe’’ (MOREIRA, 2011, p.13) nesse sentido o termo substantiva se refere a algo que não é levada à risca, e o termo não arbitrário se relaciona com a interação dos conhecimentos novos com especificamente os conhecimentos prévios relevantes na estrutura cognitiva do aluno.

Moreira (2011) reitera que no processo de aprendizagem, os novos conhecimentos ganham significados ao mesmo tempo em que os conhecimentos prévios ganham novos significados e se solidificam na estrutura cognitiva da criança, sendo passível de transição e de modificação constante.

Para que haja uma aprendizagem significativa, a criança necessita ter uma estrutura cognitiva existente, a predisposição para aprender, e precisa-se também que se utilizem materiais potencialmente significativos (MASINI, MOREIRA, 2017. p. 26). O termo potencialmente significativo empregado, diz que os materiais não podem ser inteiramente significativos, já que a atribuição de significados varia de criança para criança (MOREIRA, 2011).

Os subsunçores podem ser ‘’proposições, ideias, modelos, crenças, representações socias, representações individuais, concepções alternativas’’ (MASINI, MOREIRA, 2017, p. 25), ou seja, qualquer conhecimento relevante na estrutura cognitiva do indivíduo no qual usa-se para atribuir significados aos saberes novos, esses subsunçores servem também para ancorar esses saberes novos.

Se por acaso, a criança não obtiver esses subsunçores adequados, utiliza-se então na prática pedagógica os organizadores prévios, que são recursos apresentados à criança num nível maior de abstração e generalização referente ao material de aprendizagem, pode ser ‘’um enunciado, uma pergunta, uma situação-problema, uma demonstração, um filme, uma leitura introdutória, uma simulação’’ (MOREIRA, 2011, p. 30).

A Aprendizagem Significativa se divide em três tipos: Aprendizagem Representacional, Aprendizagem Conceitual e Aprendizagem Significativa Proposicional. A Aprendizagem Representacional é quando um signo ou um símbolo representam apenas determinado significado e representação, por exemplo, a criança sabe que a palavra gato representa apenas o seu gato, e não que os demais gatos também são denominados assim, ela não tem o conceito de gato bem definido ainda.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(MASINI, MOREIRA, 2017).

A Aprendizagem Conceitual são ‘’representações de determinados atributos, propriedades, características comuns de objetos ou eventos’’ (MASINI, MOREIRA, 2017, p. 33) assim, a criança, por exemplo, sabe a representação de um gato, no caso o seu, mas começa a aprender que a palavra gato representa todos os felinos que possuem características em comum, e assim a formação de conceitos vai se formando na estrutura cognitiva da criança. O terceiro tipo, a Aprendizagem Significativa proposicional é “dar significados a conhecimentos, ideias, princípios, condições, expressos na forma de uma proposição, a qual envolve conceitos” (MASINI, MOREIRA, 2017, p. 33) e ainda sim pode estar no nível representacional da criança.

3 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lev Semyonovich Vygotsky nasceu na Bielo-Rússia no ano de 1896, formou-se em Direito e Filologia, e psicologia. Seus estudos foram voltados ao desenvolvimento cognitivo das crianças e ao impacto e importância das relações sociais para esse desenvolvimento. Faleceu precocemente no ano de 1934, de tuberculose.

O livro A Construção do Pensamento e da Linguagem foi publicado em 1934, mesmo ano do seu falecimento, a obra apresenta as questões fundamentais sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança. No livro, o autor se refere a formação de conceitos como algo que não é memorizado, mas sim como uma forma de generalização e abstração que evolui de acordo com a aquisição de novos significados de palavras, é a ’transição de uma estrutura de generalização a outra ‟(VYGOTSKY, 2009, p. 246). Cada palavra nova ligada ao seu significado é aprendida pela criança, marcando o ponto de origem, a base, pois esse significado mais generalista a partir do desenvolvimento cognitivo da criança adquire cada vez mais generalizações e depois especificidades até a formação de um conceito real (VYGOTSKY, 2009).

Vygotsky (2014) afirma que a conservação das experiências da criança é importante, pois auxilia a adaptação na sociedade, estimulando e favorecendo a criação de hábitos permanentes que serão reproduzidos, já que nossa estrutura cognitiva dispõe de uma plasticidade que a modifica constantemente, permitindo que determinadas ações se repitam em uma mesma circunstância, conservando as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

experiências.

A Aprendizagem Significativa se refere a ‘’interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos’’ (MOREIRA, 2011, p. 24) a Educação Infantil é uma etapa essencial para o desenvolvimento humano e social e para a aprendizagem, a criança é tida como um ser social que possui direitos, um contexto social no qual ela se relaciona e se comunica, sendo assim detentora de cultura e transformadora social, nesse contexto Kramer (1999) reitera que:

> Para a educação infantil desempenhar seu papel no desenvolvimento humano e social é preciso que a criança não seja vista como filhote ou semente, mas como cidadã criadora de cultura, o que tem implicações profundas para o trabalho em creches, pré-escolas e outros espaços, de caráter científico, artístico ou cultural (Kramer, 1999, p. 2).

A Base Nacional Comum Curricular (2017) afirma que as creches e pré-escolas devem utilizar e acolher todas as vivências e conhecimentos que as crianças trazem consigo e adaptá-las as propostas pedagógicas a fim de aproximar o contexto social e cultural de cada criança para a educação, essas propostas devem considerar os eixos estruturantes ditos pela DCNEI artigo 9° (2009) que são as interações e brincadeiras, proporcionando uma Educação Infantil voltada para as brincadeiras como forma primordial para o desenvolvimento e aprendizagens e com isso favorecer a socialização das crianças.

Vygotsky (2017) afirma que o desenvolvimento da criança deve atingir certa maturação sobre algumas funções e precede a aquisição de conhecimentos escolares, nesse sentido a criança quando inicia-se a sua vida escolar, deve apresentar algumas maturações e desenvolvimentos que a permita aprender novos saberes, essa base na estrutura cognitiva que servem como ancoradouro para dar significados aos novos conhecimentos são denominados subsunçores na Teoria da Aprendizagem Significativa (MASINI, MOREIRA, 2017).

Quando a criança começa a formar conceitos sobre determinados signos, por exemplo, ela parte de generalizações para só então entender as especificidades, Vygotsky afirma que:

> Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é aprendida pela criança, se desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (VYGOTSKY, 2009, p. 246).

Segundo Masini e Moreira (2017), esses subsuçores que servem como base para as novas aprendizagens, quando recebem um novo conhecimento podem modificar-se, adquirir novos significados ou se solidificarem, aumentando ainda mais sua capacidade de receber mais conhecimentos, nesse mesmo contexto, se tratando da aprendizagem infantil Vygotsky expõe que quando a criança aprende a fazer uma operação ela ao mesmo tempo ‘’apodera-se de um princípio estrutural cuja esfera de ampliação é maior do que a da operação de partida’’ (LEONTIEV, LURIA, VYGOTSKY, 2017, p. 109).

A aprendizagem da criança “começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (LEONTIEV, LURIA, VYGOTSKY, 2017, p. 109). Relacionando o que a criança já traz consigo de desenvolvimentos e aprendizagens, a prática docente deve considerar que a interação entre os conhecimentos prévios com os novos conhecimentos proporciona que a criança aprenda de forma significativa (MASINI, MOREIRA, 2017).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os estudos, leituras, reflexões, conclui-se que a Aprendizagem Significativa contribui na Educação Infantl de maneira a levar em consideração os conhecimentos e vivências anteriores da criança, tomando-as como ponto de partida para as aprendizagens futuras, com isso a criança além de sentir-se ativa nas propostas pedagógicas consegue fazer melhor relação dos conhecimentos prévios com os conhecimentos novos.

A contribuições da Aprendizagem Significativa na Educação Infantil, são o maior envolvimento das crianças com as propostas pedagógicas já que se sentem ativas nesse processo, a valorização dos conhecimentos e vivências prévias das crianças como ponto de partida para a aquisição de novas aprendizagens, a utilização de conceitos e explicações mais abrangentes para as mais específicas, respeitando assim o desenvolvimento da aprendizagem nas crianças, contrubui também para que as aprendizagens possam ser mais significativas ao se relacionarem com os

conhecimentos prévios na estrutura cognitiva infantil.

Conclui-se também, que a criança ao chegar na Educação Infantil, não é um ser em branco apenas disposto a receber as aprendizagens, mas sim um indivíduo que possui cultura, desenvolvimentos, saberes e uma curiosidade inerente a ela, e que esses fatores servirão como base para que novos conhecimentos possam ser adquiridos na sua estrutura cognitiva, para que desse modo as aprendizagens possam ser significativas.

Percebeu-se a proximidade da Teoria da Aprendizagem Significativa com o processo de desenvolvimento infantil segundo Vygotsky, sabendo que toda e qualquer aprendizagem parte do mais abrangente, mais generalista, para o mais específico e mais conceitual, e que esses conhecimentos novos se ligam a estrutura cognitiva da criança de forma dinâmica, podendo modificar as bases, os subsuçores e adquirir ainda mais conhecimentos e mais especificidades a essas bases, com isso a relação entre os conhecimentos prévios com os conhecimentos novos se dá de maneira mais significativa.

REFERÊNCIAS

.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB n°20/09 e Resolução CNE/CEB n°05/09. Brasília. 2009.

KRAMER, Sônia. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998. Disponível em: < http://gips.usuarios.rdc.puc-rio.br/infancia_producao_cultural.pdf> Acesso em: 05 mai. 2021.

LEONTIEV, Alexis, LURIA, Alexander, L, VYGOTSKY. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 16ª. ed. São Paulo: Ícone Editora, 2017.

MASINI, Elcie, MOREIRA, Marco. **Aprendizagem Significativa na Escola**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2017.

MOREIRA, Marco. **Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares.** 1ed. São Paulo: Editora Livraria da Física. 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico**]. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

VYGOTSKY, Lev. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 2ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Textos de psicologia).

6.5.17 AS CONTRIBUIÇÕES DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Larissa de Oliveira Rodrigues[614]

Ana Cláudia Bonachini Mendes[615]

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados obtidos em um trabalho de conclusão de curso da Graduação em Pedagogia do Centro Universitário Unitoledo, Araçatuba-SP. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as contribuições da brincadeira para o desenvolvimento das funções psicológicas na primeira infância. Para a compreensão do objeto de estudo, nos pautamos nos aportes da Teoria Histórico Cultural e nos autores dessa linha teórica Leontiev (1978); Mello e Singulani (2014); Oliveira (1997); Vilczaki e Umbelino (2009); Vygotsky (2008;2009), os quais defendem a brincadeira como direito das crianças e sobretudo, como atividade humana criadora e promotora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nossa reflexão acerca do tema orientou-se a partir do seguinte problema de pesquisa: de que maneira a brincadeira contribui no desenvolvimento das funções psicológicas superiores na primeira infância? Para responder ao problema de pesquisa, foi realizada as seguintes ações metodológicas: revisão de literatura sobre o tema nos sites acadêmicos, com a finalidade de aprofundar o conhecimento sobre a temática e realização de entrevistas semiestruturadas com professoras atuantes na Educação Infantil, com o objetivo de compreender as concepções sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e o planejamento de atividades que envolvem a brincadeira no contexto escolar. Como resultados, destacamos a intencionalidade educativa das professoras ao relatarem que as brincadeiras são fontes para o desenvolvimento dos pequenos e que na medida do possível esses momentos são cuidadosamente planejados e organizados. Nas considerações finais, pontuamos a necessidade do aprimoramento da formação continuada, para o embasamento teórico das práticas pedagógicas das professoras.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Brincadeira. Desenvolvimento. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que teve como objetivo geral analisar as contribuições da brincadeira para o desenvolvimento das funções psicológicas na primeira infância.

O ato de brincar é uma ação que promove e impulsiona o processo de desenvolvimento infantil e que fundamenta a formação da inteligência das crianças

[614] Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário Unitoledo. E-mail: larissa_rodriiigues@hotmail.com.
[615]Mestre em Educação. Doutoranda em Educação. Professora do Centro Universitário Toledo e Diretora de Escola na Prefeitura Municipal de Araçatuba, SP. Endereço eletrônico: bonachini.thc@gmail.com

desde a primeira infância. Ou seja, é por meio da brincadeiraque as crianças se reconhecem, identificam o outro e atribuem sentidos e significados às relações, objetos, sentimentos, habilidades cognitivas e socioemocionais ao seu redor, interagindo e agindo nesse meio.

Pesquisas na área da infância Pimenta (1986) Veronese (2011) apontamuma redução considerável no tempo de brincadeira das crianças no sentido de priorizar a antecipação da escolarização, submetendo as crianças a uma rotina atarefada, cansativa e desmotivadora. Além disso, outras pesquisas alertam que as escolas têm-se utilizado das brincadeiras apenas com finalidades didáticas e de caráter utilitarista, como se a sua função simbólica servisse apenas para a transmissão de conteúdos definidos pela escola. Os autores destacam que trata-se de um equívoco privar as crianças da possibilidade de exercer sua atividade livremente, tendo em vista que por meio da brincadeira elas podem organizar e planejar suas ações de forma ativa e independente. (LORDELO e CARVALHO, 2003; WAJSKOP, 1995).

Essa constatação revela que as brincadeiras propiciadas na escola pouco contribuem para o desenvolvimento infantil em sua plenitude, pois, as crianças precisam agir e interagir com os objetos e com a cultura mediado pelo outro mais experiente. Isso implica que, quanto mais fizermos pelas crianças o que elas têm condições de fazerem sozinhas, mais fragilizamos seu aprendizado e o seu desenvolvimento.

Com isso afirmamos que a brincadeira revela-se como uma ação essencial para o desenvolvimento pleno das crianças e por esta razão necessita ser organizada e planejada com esta intenção. Nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) encontramos elementos para superar práticas enraizadas no imediatismo, espontaneísmo e improviso que ainda fazem parte do cotidiano do trabalho educativo com os bebês e crianças pequenas. Portanto, é preciso ampliar e diversificar as experiências das crianças, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação, pois, quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p. 23). Ao criarmos condições para que as crianças realizem observações, explorações, investigações e descobertas, contribuímos para que elas ampliem seus conhecimentos e aprimorem qualitativamente as funções

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

psicológicas superiores – atenção, percepção, concentração, memória, imaginação, criatividade, função simbólica da consciência, pensamento e linguagem.

Vilczaki e Umbelino (2009) analisam a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil sob a perspectiva histórico-cultural e pontuam que é por meio dela que a criança assimila, compreende e apreende o modo de viver dos adultos, e é também por intermédio dessa atividade que ela satisfaz suas necessidades e desejos. Assim, a brincadeira como atividade-guia no desenvolvimento infantil é por excelência fundamental para o desenvolvimento psíquico das crianças na primeira infância, tendo em vista que este processo permite às crianças atribuírem sentido e significado ao mundo ao seu redor, ao mesmo tempo em que aprendem e se desenvolvem.

Em vista dessas considerações iniciais, esse trabalho se orienta a partir do seguinte problema: de que maneira a brincadeira contribui no desenvolvimento das funções psicológicas superiores na primeira infância?

Para discorrer sobre a temática, apresentamos as contribuições da brincadeira para o desenvolvimento na primeira infância, a partir da revisão de literatura realizada durante o processo de construção dessa pesquisa. Na sequência, organizamos a discussão sobre a importância e o planejamento das brincadeiras sob a ótica dos professores fundamentados nas discussões e reflexões que se constituíram a partir do diálogo dos autores que endossam a premissa de que a brincadeira é essencial para o desenvolvimento psicológico na infância. E nas considerações finais, destacamos a relevância da formação continuada para ampliação das experiências e vivências promotoras de desenvolvimento psicológico na primeira infância.

2. AS CONTRIBUIÇÕES DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Partindo da perspectiva da THC - que define o desenvolvimento humano como produto da atividade humana sobre o mundo - discutiremos nesse item, a brincadeira, como atividade principal que guia e orienta o desenvolvimento das crianças na primeira infância. A partir das condições adequadas e organizadas intencionalmente, as crianças podem ter ampliadas suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento ao passo em que se apropriam das qualidades especificamente humanas: atenção, percepção, memória, controle da conduta, concentração, imaginação, criatividade, pensamento e linguagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, Vygotsky (2008) explica que:

> A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária[...] - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento[...] (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Com isso, pontuamos que a brincadeira com possibilidades para promover a aprendizagem e saltos qualitativos no desenvolvimento, precisa incidir diretamente na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), conceituada por ele “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. ” (VYGOTSKY, 2008, p. 35).

Para Vygotsky (2008) o trajeto de desenvolvimento do pensamento vai do pensamento socializado para o individual pois, formulamos os pensamentos sob condições determinadas pelo sistema e pela cultura dependendo da sua disponibilidade, ou seja, das condições proporcionadas pelo meio e a partir das mediações. Ouseja, “o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.”(OLIVEIRA, 1997, p. 33).

Há uma íntima relação entre a brincadeira, o desenvolvimento, a aprendizagem e as mediações do professor. Desse modo, as situações que envolvem a brincadeira podem ser o melhor caminho de interação entre os adultos e as crianças e entre as crianças entre si, para gerarem novas formas de desenvolvimento e de construção de conhecimento. Uma vez que este processo é desencadeado pelas ações da criança e nas situações que vivencia.

A vivência é algo que está ligado tanto pelo lado de fora (o que eu vivencio) quanto pelo lado de dentro (como eu vivencio) do indivíduo, são as particularidades do meio e da personalidade (MELLO e SINGULANI, 2014).

Por meio de suas vivências e experimentações, a criança consegue estabelecer e manter um nível de desenvolvimento mental. Isto significa que o conhecimento elaborado de que ela já se apropriou, o qual domina e conhece mentalmente, corresponde ao “nível de desenvolvimento real”. No entanto, sempre existirá a ZDP, ou seja, o nível de desenvolvimento ainda não alcançado pela criança, no qual devem incidir as mediações do professor.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esse processo também é chamado de humanização e provém do desenvolvimento das crianças das quais devem ser assistidas de perto com o intuito de perceber " a especificidade das formas de relação da criança com o mundo que a rodeia, ou seja, a linguagem por meio da qual ela estabelece relações com o mundo de objetos e pessoas em seu entorno e vai atribuindo um sentido ao que vive e conhece" (MELLO; SINGULANI, 2014, p. 884). E se apropriando do mundo, concede significados em relação aos seus sentimentos, suas percepções, seu crescimento e sua vivência se apropriando do seu próprio desenvolvimento descobrindo que é sujeito na relação.

Ou seja, ao incorporar os papeis sociais na brincadeira, a criança aprende a controlar sua própria conduta, colocar-se no lugar do outro, prever o comportamento das pessoas, enfim, apropria-se das atitudes e valores essenciais para o seu processo de humanização. Quando nós, professores e professoras, respeitamos e criamos as condições necessárias para a brincadeira das crianças, possibilitamos que elas desenvolvam plenamente suas capacidades e habilidades que nos tornam humanos.

Assim, pautadas nos princípios da THC, destacamos a importância da escola em ampliar e diversificar as situações sociais possibilitadas pelas brincadeiras. Para isso, os professores devem assumir o papel de parceiro mais experiente, mediador e organizador do ensino. Tendo em vista que as brincadeiras podem e devem ser planejadas com as crianças, pois, essa prática possibilita o desenvolvimento da percepção espacial, da atenção, da concentração, da imaginação, da criatividade, do pensamento e da linguagem.

3. CONCEPÇÕES SOBRE A BRINCADEIRA E SUA RELEVÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA INFÂNCIA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Este estudo de natureza qualitativa, enquadra-se no tipo estudo de caso, definida por Severino (2007) como uma pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, ou seja, um grupo representativo e significativo de professoras atuantes na Educação Infantil, que possibilitou aprofundar a compreensão sobre o papel da brincadeira, a partir do referencial teórico que embasou nossa caminhada. Para coleta dos dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Após a transcrição literal do material, organizamos o discurso das professoras participantes em categorias de análise para a discussão do tema.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dessa maneira, nas perguntas relacionadas à categoria planejamento de atividades que envolvem a brincadeira, as professoras responderam que:

> Então, o planejamento é entorno do RCNEI, tendo como princípio básico a ação de cuidar, educar e brincar. É você construir um planejamento em cima desse tripé. (Professora 1)
>
> Quando a gente entra no 0 a 3, é muito importante a gente começar pelo ensino da rotina. Porque crianças pequenas elas precisam de uma rotina. Principalmente com referência aos cuidados que fazem parte do cuidar, o educar e o brincar, que é o tripé que baseia a educação infantil (Professora 2)
>
> [...] nossas atividades envolvem esse ritmo da casa, porque uma criança pequena ela tem como exemplo a mãe! Então as atividades das crianças são inspiradas nisso. E tem a parte das artes que nós trabalhamos muito as artes com as crianças! (Professora 3)

Nota-se uma diferença muito interessante sobre como acontece o funcionamento das aulas nas escolas das Professoras 1 e 2 em relação aos princípios pedagógicos da escola da Professora 3. Ainda assim, todas as três professoras definem e reconhecem o brincar, o cuidar e o educar como base do planejamento.

Ao serem questionadas sobre a importância da brincadeira, elas responderam:

> [...] o brincar é uma ação exploratória tão essencial [...]para a criança que o brincar é vida! O brincar é saúde, é descoberta, é felicidade, é alegria...O brincar é a própria criança! (Professora 1)
>
> O brincar é a essência da infância, então uma criança que não brinca, ela não consegue se desenvolver integralmente. Tanto as brincadeiras tradicionais como as direcionadas, as espontâneas, as livres, as lúdicas... (Professora 2)
>
> A criança tem que brincar! Porque é através do brincar que ela vai exteriorizar aquilo que ela aprendeu, aquilo que ela tá vivendo. No relacionamento com o brincar que ela vai desenvolver a criatividade Brincar é a coisa mais séria na nossa escola! (Professora 3)

As professoras demonstram clareza, consciência e uma certa emoção ao declararem que o brincar é a forma mais importante da vida da criança e da infância. Tais respostas são reforçadas por Rossler (2006) quando explica que a brincadeira na infância tem papel fundamental na dinâmica de apropriação-objetivação, a qual consiste na mola propulsora do processo de aprendizado do indivíduo. E como resultado dessa atividade em que a criança se envolve para compreender e se apropriar do mundo dos adultos, suas funções psicológicas superiores em processo de formação se desenvolve com implicações sem precedentes para a vida social humana.

Tais reflexões vêm ao encontro de uma proposta com possibilidades para a formação da inteligência e personalidade da criança. Ou seja, a brincadeira é a mestra invisível que guia o desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida, pois brincando

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e experimentando, a criança vai conhecendo seu corpo e o mundo ao seu redor. Portanto, "[...] se tiver tempo e espaço para brincar até os sete anos, ela desenvolverá corpo e mente e possuirá mais habilidade para adquirir conhecimentos." (BUITONI, 2006. p.43).

Sobre a diversidade das vivênciase experiências, as professoras mencionaram a importância do espaço, dos materiais oferecidos e o tempo para brincar. Relataram também que a natureza detém de materiais que propiciam uma relação de extrema saúde e prazer enfatizando os sentidos:

> E a natureza é fonte inesgotável de exploração! La tem um Flamboyant onde eles brincam, realizamos leitura, fazemos casinha das sementes que caem, dos galhinhos.Temos plantações de erva cidreira, hortelã...a gente sempre privilegia esse trabalho com sentidos.(Professora 1)
>
> [...] isso é explorar, é liberdade para o desenvolvimento da criança, desenvolvimento de todos os sentidos principalmente a parte cognitiva. Então aí onde entra aqueles esquemas neurais e experimentais que a criança vai criando referente a classificar os objetos, a saber o que é: grande, pequeno, pesado, cheio, vazio? Ou então: que brinquedo é esse que posso criar? Se não foi me dado nada pronto? "(Professora 2)

Enfatizamos que o modo como a criança internaliza e exterioriza conhecimento depende muito de suas vivências, mas principalmente da maneira como ela brinca, com quem ela brinca e sobretudo, as condições que são proporcionadas a ela. Por esta razão, ressaltamos que a criança que brinca está desenvolvendo sua linguagem oral, seu pensamento, suas habilidades sociais, construindo conceitos de relações espaciais de conservação, classificação, seriação, e muitas outras. (ANTUNES, 2014)

Sobre a relação da brincadeira e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na infância, notamos que embora não apareça de forma clara no discurso das professoras, elas pontuaram a brincadeira como ferramenta para do desenvolvimento integral das crianças:

> Porque é a partir dessa experienciação que acontece durante a brincadeira, que ela desenvolve as habilidades e competências e que são movidas pelos esquemas mentais...(Professora 2)
>
> [...] quando vai pular corda, tem esse movimento da criança saltar do chão pra cima, é uma conquista para a criança, sabia? A gente faz esse pular corda porque ela vai pra cima, ela sai do chão, ela se desloca! Então muitas coisas acontecem e isso é bom para o pensar e a concentração.(Professora 3)

Isso implica reconhecer a brincadeira como ferramenta que deve ser pensada e intencionalmente organizada para permitir que as crianças avancem por meio de experiências enriquecedoras, uma vez que o brincar não surge espontaneamente nas crianças. Ao possibilitar para as crianças, a brincadeira desprovida de suportes e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

intervenção, ela se torna pobre e repetitiva e, portanto, limitador das qualidades humanas que se encontram em processo de formação na infância. (MARCOLINO e MELLO, 2015)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao dialogar com os autores que concordam com a Teoria que embasa a reflexão proposta nesta pesquisa, ficou evidente a importância de propiciar momentos de brincadeiras para as crianças, visto que ela é a maior responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores na infância, ao mesmo tempo em que possibilita às crianças uma infância prazerosa, autônoma, criativa que vai refletir positivamente durante toda sua vida. A partir dos dados obtidos, foi possível compreender que a temática é relevante para a prática pedagógica, uma vez que, durante as entrevistas as professoras enfatizaram o valor da brincadeira para as criançase a importância da formação continuada.

Com tais considerações concluímos que, quanto mais as crianças vivenciarem brincadeiras e atividades autônomas, com materiais naturais, livres, desejáveis e terem contato com a natureza, mais chances terão de aprimorar as suas funções psicológicas superiores de maneira plena. Ademais, é necessário que haja uma reflexão em relação a formação de professores nas instituições de ensino, com a finalidade de promover formação de qualidade quanto à infância e ao brincar de modo que os futuros professores compreendam urgente a necessidade de deixar que as crianças brinquem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C..**O jogo e a educação infantil:** falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir, fascículo 15. [Livro eletrônico]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BUITONI, D. S. **De volta ao quintal mágico.** São Paulo: Ágora, 2006.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. 3. ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LORDELO, E. da R & Carvalho, A. M. A. (2003). **Educação infantil e psicologia: para que brincar?** Psicologia ciência e profissão, 23, 14-21.

MARCOLINO, S. e MELLO, S. A. O espaço onde se brinca na Educação Infantil. **Nuances: estudos sobre Educação.** Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 2, p. 149-168, maio/ago. 2015.

MELLO, S. A. e SINGULANI, R. A. D. **A abordagem de Pickler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações**. 2014.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-historico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PIMENTA, A. **Sonhar, brincar, criar e interpretar**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

ROSSLER, J. H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho Científico**.23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, V. L. T.; ANDRADA, P. C. de. **Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo.** Campinas.2013. Disponível em: www.scielo.br/j/estpsi/a/F937bxTgC9GgpBJ8QhCKs6F/?lang=pt&format=pdf.

VERONEZE, A. M. – UTFPR. **A Alfabetização e problemas de aprendizagens da língua escrita.** X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, subjetividade e educação – SIRSSE. Pontifica Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011.

VILCZAKI, D. e UMBELINO, J. D. Formação inicial de professores do curso normal médio: compreendendo o brincar na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. In: **O professor e os desafios da escola pública paranaense.** Cadernos PDE, vol. I, 2009, Paraná, SC.

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão e Iniciativas Sociais.** Rio de Janeiro: UFRJ n. 8, 2008. Disponível em: www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis10.pdf.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores**.** Tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WAJSKOP, G. (1995). **O brincar na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, 92, 62-69.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.18 AS CRECHES PÚBLICAS ANOS DE 1990/2000 – UM OLHAR PARA A EMERGÊNCIA E A PERSISTÊNCIA DA ROTINA NA MANUTENÇÃO DA DESIGUALDADE

Janete de Fátima Ferreira Caldas [616]

RESUMO

O objetivo deste texto foi analisar como a rotina influencia as práticas cotidianas na Educação Infantil promovendo a manutenção das desigualdades em relação as crianças pobres causando impactos no processo educativo/formativo das mesmas. O recorte temporal compreende ao período de construção de Creches no município de Guarapuava/PR, entre os anos 1990 e 2000 e a integração da Educação Infantil à secretaria municipal de educação em atendimento à nova política educacional brasileira (ECA/1990 – LDB/1996). Nesse processo emergem novas propostas metodológicas de trabalho envolvendo a organização por meio de rotinas, fundadas nos argumentos de uma perspectiva educacional para as crianças pequenas. Este estudo foi realizado no âmbito de uma disciplina de doutorado da Universidade Federal do Paraná/UFPR/2020, e se inspira no campo teórico da história/historiografia, tendo como bases teóricas as referências utilizadas na disciplina: Kuhlmann (2001); Rosemberg (1989; 1998); Campos (1998) Oliveira (1998), entre outros. As fontes utilizadas para a produção de dados empíricos foram narrativas de profissionais que atuaram nas Creches de Guarapuava/PR no período desse recorte. As leituras consultadas apontam que existe uma cultura produzindo o entendimento de que as rotinas organizam o processo educativo nas escolas de Educação Infantil, na medida em que estas são informadas pelas rotinas das escolas do Ensino Fundamental e que esses laços precisam ser cortados para que se respeite as especificidades da etapa da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Rotina. Creches. Desigualdades sociais.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir dos anos 1990 a educação da infância passou a ser objeto de grande atenção no meio político e também por parte da sociedade. Nesse período, o país estava modernizando suas políticas em função da promulgação da Constituição Federal (1988) e da agenda internacional que definiu a educação básica como alvo principal, incluindo a Educação Infantil (BANCO MUNDIAL, 1996).

Esse processo ecoou fortemente em torno da Educação Infantil, tendo em vista a ação de movimentos populares pela criação e manutenção de creches, que mobilizou diferentes interlocutores entre a sociedade civil e os poderes públicos, inicialmente no sentido de assegurar iniciativas de guarda e cuidado de crianças, a fim de facilitar o

[616] Doutoranda pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. E-mail: janettfcaldas@hotmail.com

trabalho das mães fora de casa, mas na continuidade, essa luta se fez pela garantia dos direitos da criança em face às especificidades dessa etapa.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reconheceu a criança como sujeito de direitos e em condição peculiar de desenvolvimento (BRASIL, 1990), que desde os primeiros meses de vida, teve o direito assegurado de frequentar instituições de Educação Infantil numa proposta de trabalho educativo que tivesse como primazia o pleno desenvolvimento aliado ao direito de participar de práticas e de "[...] saberes passíveis de aprendizagem para essa faixa etária" (ARCE; MARTINS, 2007, p. 6).

As creches dos anos de 1990 em Guarapuava além de demonstrarem as preocupações relativas à legislação nacional também foram reconhecidas como um alívio para a população, sobretudo para as mães que precisavam trabalhar fora de casa. Dessa forma, na medida em que as obras eram concluídas, logo acontecia a inauguração e iniciava o funcionamento, com práticas marcadas muitas vezes pelas ações espontaneístas, sob a justificativa da educação pobre para pobre (ROSEMBERG, 1998).

Assim foram inauguradas dez creches entre os anos de 1990 a 2002. Naquele período a creche tinha um objetivo a seguir "a criança saída da creche ou da pré-escola deveria estar preparada para apresentar um bom desempenho escolar na primeira série" (ROSEMBERG, 1989, p. 76), sendo que esse objetivo também marcou o contexto guarapuavano, fazendo com que as creches seguissem uma rotina que atendesse aos interesses do Ensino Fundamental, ou seja, o da escolarização.

Sendo assim, este estudo baseou-se em leituras do campo da história e historiografia realizadas durante a disciplina de doutorado cursada junto a Universidade Federal do Paraná – UFPR no ano de 2020, que provocaram a pensar na educação das crianças pequenas e sua organização pautada, sobretudo em rotinas. E nesse sentido tentou compreender: Em que medida os desafios em reconhecer a agência[617] e o protagonismo de todas crianças pequenas no sentido de romper com as desigualdades, encontra-se associado a perpetuação dessa forma de organização?

As fontes utilizadas para a produção de dados empíricos foram narrativas de profissionais que atuaram nas Creches de Guarapuava/PR no período desse recorte,

[617] Conceito emergente a partir da Sociologia da Infância entendido como participação da criança em todos os acontecimentos do cotidiano da creche/escola.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

entretanto não foi possível relatar as falas integralmente tendo em vista os limites do texto, nesse sentido optamos por referenciar apenas como P1, P2, P3, P4 e P5.

O trabalho foi organizado em dois eixos centrais além da parte introdutória e das considerações finais: Primeiro apresenta breve recorte histórico situando a legislação e o contexto da Educação Infantil nos anos de 1990/2000 em interlocução com alguns trechos das narrativas, refletindo sobre como as rotinas contribuem para a manutenção das desigualdades. No segundo eixo apresenta os aspectos da rotina (de forma emergente) constituída enquanto uma categoria pedagógica/metodológica e sua influência na organização do contexto das instituições. Nas considerações, discute-se brevemente sobre a persistência dessa organização e as possibilidades de ressignificação e/ou proposição de um ponto de viragem.

2 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS ANOS DE 1990/2000: COMO AS ROTINAS CONTRIBUEM PARA A MANUTENÇÃO DAS DESIGUALDADES.

Kuhlmann (2001) nos lembra que a Educação Infantil brasileira teve mudanças a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9394/1996) uma vez que a legislação brasileira reconheceu que as creches e pré-escolas necessitavam oferecer atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos, sob o entendimento de que a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica. Com esse reconhecimento, a creche passa a ser uma instituição de caráter de educação e cuidado, integrando as secretarias de educação em atendimento ao que foi posto pela LDB (9394/1996), deixando de pertencer ao setor da assistência e assumindo um trabalho de caráter pedagógico nos moldes da educação de massas.

Mas é preciso destacar que não foi uma transição sem embates, uma vez que a Educação Infantil enquanto assistência/assistencialismo foi tecida na correlação de força/poder, funcionando como um ato de benevolência. Nesse sentido, importa dizer que o processo de transição acabou sendo lento e trabalhoso, com diversas idas e vindas, na maioria dos municípios brasileiros (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Ao analisar alguns documentos organizados nos anos de 1990 (BRASIL (1996, 1998, 1998a, 1999)[618] foi possível perceber uma crescente preocupação com as

[618] BRASIL. Congresso Nacional. (1996) Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.
BRASIL. (1998). Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil.
BRASIL. (1998a) Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

práticas pedagógicas, com os planejamentos, e com a organização dos tempos e dos espaços oferecidos para as crianças na Educação Infantil.

Uma das políticas que passou a orientar as práticas na Educação Infantil foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil[619] – RCNEI (1998) esse documento foi elaborado num regime de urgência a fim de atender as demandas da Educação Infantil, entretanto apesar do caráter de provisoriedade e das críticas que recebeu, foi amplamente difundido entre os professores que atuavam com essa faixa etária, servindo como uma "cartilha" para esses novos tempos.

O documento do RCNEI foi elaborado num período de reformas dos sistemas educativos em que as organizações reconhecem os direitos da infância e da Educação Infantil e projetam um interesse em superar os velhos modelos assistencialistas de educação. O RCNEI define que o "ambiente físico deva ser arranjado de acordo com as necessidades e as características dos grupos de criança" (BRASIL, 1998, p. 83), o que foi entendido por grande parte das instituições como uma certa padronização na organização desses espaços.

Emerge nesse cenário um tenso debate entre os aspectos do educar e cuidar no campo da Educação Infantil pautado pela divisão do trabalho na Educação Infantil numa perspectiva de hierarquização, sobretudo a partir do modelo do trabalho diversificado, em que cabia à professora desenvolver atividades pedagógicas e a auxiliar/atendente organizar, limpar e cuidar das crianças, esse modelo não fragmentou apenas o trabalho, mas a própria criança que, ora era cognitiva, ora era movimento. (OLIVEIRA, 1998).

As estratégias que visavam o trabalho diversificado foram bastante difundidas a partir desse período nas instituições de Educação Infantil, uma vez que se "acreditava que por meio dessa organização permitia-se dar mais atenção a um grupo menor de crianças ensinando as letras do alfabeto, números e escrita do nome" deixando para traz aquelas crianças que apresentavam dificuldade no processo de alfabetização, muitas vezes precoce ou descontextualizado" (P.1),

BRASIL. (1999) institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Diário Oficial da União.

[619] Na atualidade temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – 2009) como um documento mandatório e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2017) como um documento orientador.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Essa proposta visava a organização por meio dos “cantinhos” em sala de aula, onde “era organizado o cantinho da casinha, da criatividade, da pintura, da construção, do brinquedo. Nessa perspectiva poderia proporcionar brincadeiras que garantissem as necessidades e os interesses infantis” (P.4), dando mais ênfase ao planejamento e a organização do trabalho dito pedagógico, voltando-se menos às práticas de assistência (cuidado), especificidade das crianças pequenas.

Apesar dessa organização, de acordo com as narrativas, a pauta da carência encontrava-se expressa na rotina, sobretudo, de alimentação das crianças, marcando sobretudo as desigualdades no trabalho com os bebês, descrevendo que “o dia era cercado por períodos de alimentação e sono” (P. 1), lembrando o que nos diz Barbosa relatando que “rotina entre os bebês era marcada pelos atos de “mamar, trocar as fraldas e dormir e poucas vezes brincar” (BARBOSA, 2006, p. 161), entretanto as crianças não precisam apenas de cuidados físicos, mas das relações humanas que se desenvolvem durante as ações em torno desse cuidado, promovendo além da proteção, a participação, a escuta e a atenção às crianças.

Já a pauta da disciplina também se faz presente, uma vez que a maioria das crianças pertenciam às classes populares, e nesse sentido “deveriam aceitar a prática da disciplina das filas, das esperas, do sono, da oração como forma de educação” (P.5), no entendimento de Foucault (1987, p. 128) “a disciplina fabrica corpos dóceis” e nos espaços das instituições servem para conter as crianças impedindo o desenvolvimento de sua autonomia.

As creches se constituíam num “equipamento de valor para famílias (pobres) por contarem com um local para deixarem os seus filhos enquanto trabalhavam, servia como um alento e também uma esperança de um futuro melhor” (P. 3). A instituição tem como objetivo proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, entretanto, percebe-se uma maior preocupação com um espaço para atender as crianças quando são consideradas pobres, do que com o processo formativo/educativo pensado para as crianças em condições de privilégio.

Rosemberg (1989) destaca que essa concepção de Educação Infantil reverbera a organização do trabalho pensado pelo do adulto, cujas características educacionais são mais pautadas na proteção, ligadas à higiene, alimentação e segurança, uma vez que servia a um projeto pensado para garantir os direitos das mães trabalhadoras,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sobretudo, aquelas em situação de vulnerabilidade e pobreza, atribuindo à creche o caráter de dádiva e não de direito.

Na perspectiva de Rosemberg, (1989, p. 15) a creche funcionava como uma reprodução de uma educação popular em que "a dimensão educativa, que qualquer trabalho com grupos de crianças forçosamente tem, é relegada ao "bom senso" ou noções precárias sobre as chamadas "atividades" com o aluno, o que resulta muitas vezes, num arremedo empobrecido e destituído de significado do modelo escolar". Nesse sentido as creches apresentam um conjunto de experiências realizadas para as crianças, mas nem sempre com as crianças, não reconhecendo a sua participação.

Esse breve histórico foi necessário para trazer a compreensão de que a creche, tanto em âmbito nacional, quanto local não teve como berço, o sistema educacional, sua entrada se fez pelas vias das lutas, e, portanto o processo trouxe (e continua trazendo), tensões que se deram nos limites da transição de um atendimento da área social para a área educacional com todos os embates que isso possa significar, como, financiamento, equipamentos, profissionais e a necessidade de uma renovação da proposta de cuidado que fosse aliada à proposta pedagógica. Na sequência argumentamos acerca da rotina como forma de continuidade das desigualdades em relação a educação das crianças pequenas.

3 A EMERGÊNCIA DA ROTINA CONSTITUÍDA ENQUANTO UMA "CATEGORIA PEDAGÓGICA" E A MANUTENÇÃO DAS DESIGUALDADES.

As creches assumem cada vez mais um conjunto de práticas que já vinham sendo realizadas de forma rotineira desde as décadas anteriores e que não foi abandonada, apesar dos avanços nas legislações e no modo de conceber a Educação Infantil no país.

Barbosa (2006) explicita a emergência das rotinas nas creches e nas pré-escolas como uma categoria pedagógica, segundo a autora, o tema das rotinas remonta aos textos dos principais fundadores da educação infantil, como os de Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Maria Montessori. Esses autores utilizavam outros termos como os de "moralização, hábitos, atividades da vida diária e socialização" (p.36), que foram sendo apropriados dando a base para a construção e justificativa das rotinas, que como conceito emergiu de um modo mais visível nas propostas contemporâneas de Educação Infantil. Para Barbosa (2006), precisamos pensar as rotinas como produtos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

culturais criados, produzidos e reproduzidos no cotidiano da própria vida e das instituições com o objetivo de organizar o dia a dia.

Entretanto, ainda para essa autora, um dos princípios da organização por meio da rotina é o controle do corpo como peça fundamental do controle social, assim em diferentes momentos da história, ao visar à educação da sociedade, as engrenagens suscitavam processos rígidos de submissão por meio da disciplina, ordenada muitas vezes pela prática da repetição, como era o caso do trabalho nas fábricas (BARBOSA, 2006).

Aos poucos a representação do trabalho rotinizado das fábricas deslizou do setor privado para o setor público e percorreu o caminho que vai das instituições industriais para os serviços públicos, escolas, hospitais e creches. No contexto das instituições, percebe-se que alguns modos dessa organização podem ser verificados por meio de práticas como a "organização rígida do espaço e do tempo, as formas de disciplinarização e a educação moral, como falar baixo, sentar-se corretamente, ficar imóvel por longos períodos de tempo, etc." (BARBOSA, 2006, p. 66). Assim a autora afirma que a rotina é uma categoria pedagógica estruturada pelos responsáveis pela Educação Infantil com o propósito de desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições (BARBOSA, 2006).

Os fatores que determinam a existência de uma rotina estabelecida na Educação Infantil são informados pelos modos sempre recorrentes dos acontecimentos, como a entrada e a saída das crianças, as refeições, as filas, as rezas, as festas, e os tempos de espera. Transformando-se num tempo padronizado que tenta impedir os escapes das crianças.

Barbosa (2006) defende que a rotina flexível é necessária para a organização do cotidiano das crianças, que aos poucos vão antecipando os acontecimentos, entretanto, não deveriam antecipar as formas, pois estas deveriam modificar-se a cada dia, trazendo um tom de novidade, de desafio e de satisfação às crianças.

Ao contrário disso, ou seja, por meio de uma proposta rígida e sem alterações diárias, as práticas cotidianas podem ganhar um caráter de opressão e por fim, se transformarem num rito tornando-se "uma tecnologia a serviço da alienação, quando as atividades se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações prescritas de maneira precisa, [...] é o vivido sem sentido" (BARBOSA, 2006, p. 39) em que é impedida qualquer forma de transgressão, banindo a alegria e o desejo das crianças.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para a autora as ações repetidas sempre da mesma maneira são identificadas como “rotineiras” “ações ou pensamentos – mecânicos ou irrefletidos – realizados todos os dias da mesma maneira” que se opõem às inovações e/ou progressos (BARBOSA, 2006, p. 41).

Para Nicolau (2002) o trabalho na pré-escola organizado por meio de rotinas do fazer diário relacionado às práticas de higiene, ao zelo com os materiais, assim como a participação nas rodas de conversa entre outros, contribui para a formação do hábito até que se transforme num costume cotidiano fazendo com que a criança realize as tarefas numa perspectiva de passividade.

Na organização das instituições as ações comuns, como receber as crianças na porta, entregar os bebês para a “tia” do berçário e direcionar as crianças maiores para uma sala a esperar pelo café da manhã, representam algumas formas em que as rotinas foram verificadas em outros países do mundo, copiadas e trazidas para os contextos brasileiros, conforme evidenciado nas pesquisas de Rosemberg (1989) Rosemberg; Campos (1998) e Barbosa (2006).

O estabelecimento das rotinas comuns torna-se mais complexo na medida em que se reproduzem práticas cotidianas inflexíveis, Barbosa (2006, p. 108) afirma que “a rotina da creche é vista como uma amarra”, obedecendo regras rígidas, não permitindo que as crianças interajam de forma autônoma, expressando suas vontades e desejos.

A organização do espaço e a sua decoração também determinam rotinas, a roda de conversa, a chamada, o calendário, o cartaz de ajudante do dia e o painel de aniversários, distribuídos pelas paredes das salas de atividade na Educação Infantil. Essa “decoração” na verdade serve para dizer sobre a forma como todos os dias as jornadas começam e terminam, de modo que, nem professores nem crianças conseguem fazer o cotidiano acontecer de outra maneira. Esse modelo, parece engessar, não só os acontecimentos, que muitas vezes não apresentam novidade, mas também as possibilidades de novos arranjos, e outras metodologias que atinjam de forma positiva as crianças.

Dialogando com as ideias de Simiano, (2014, p. 4) podemos afirmar, que os elementos que constituem o espaço escolar: “os objetos, organização, a decoração interior e exterior - não são neutros e expressam um conjunto de padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende” por isso é tão importante observar o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que as paredes, os cantinhos, os brinquedos, estão trazendo, enquanto significados para as crianças, e em que medida organizam a rotina das crianças permitindo ou não a sua agência e protagonismo nesse contexto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A insistência na temática da rotina na Educação Infantil é atravessada pelas concepções de criança, como sujeito histórico e de direitos e Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escola, que constituem estabelecimentos educacionais (BRASIL, 2009) conforme se defende na atualidade, entretanto ainda precisa de um certo teor de justiça social que a assegure.

Nesse sentido o trabalho com as crianças pequenas não comporta uma rotina inflexível, que se organize sem a participação das crianças. O ambiente das instituições totalmente preenchido com elementos decorativos determinando os acontecimentos, de modo que, o que as crianças falam, fazem e pensam, parece não ter muito valor, antes parecem dizer que esta é incompetente, preocupa e instiga.

Entretanto, não se pretende ocultar as possibilidades de combinar o uso desses elementos, mas sim afirmar que, para além desse modelo existem ações diversas, sobretudo, com a participação das crianças, que produzem efeitos que qualificam as suas experiências, garantindo sua agência e protagonismo.

Defende-se que esses espaços sejam mais livres para as intercorrências das crianças, e as rotinas sejam envolvidas pelas expressões que tornem as jornadas das crianças mais harmoniosas e satisfatórias, e que todas as crianças possam exercer sua agência e protagonismo por meio das escolhas dos espaços, dos materiais dos tempos, tendo a sua opinião reconhecida e acatada sempre que for expressa, independente da cultura, da cor, da etnia, etc.

Lembramos que a concepção de criança, infância e Educação Infantil avançaram bastante na atualidade, entretanto as rotinas continuam perpetuando as desigualdades na medida em que são organizadas de uma forma em que cuidado e educação são dissociados. Finalmente acredita-se que muitas destas considerações precisam de um refinamento maior, embora o olhar aqui seja mais de atenção para a proposta da rotina das creches e suas práticas, para entender o caminho que foi trilhado, buscando

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

possíveis formas de ressignificação dessas rotinas tendo em vista novos tempos para a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARCE, A; MARTINS, L. (Org.). **Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil**? Campinas, SP: Alínea, 2007.

BANCO MUNDIAL. Desenvolvimento na Primeira Infância: Investindo no Futuro. Washington, 1996.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

_____, **Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: SEF, 1998. V.3.

_____, **Lei**. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Lei n. 8.069/1990.

_____, **Lei** de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei n. 9.394/1996.

FILGUEIRAS, C. A. C. A creche comunitária na nebulosa da pobreza. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 88, p. 18-29, fev. 1994

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

KUHLMANN JUNIOR. M. **Infância e educação infantil**: Uma abordagem histórica. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

NICOLAU, M. L. M. **A educação pré-escolar**: Fundamentos e didática. São Paulo, 10 ed, Editora Ática, 2002.

NUNES, M. F. R. CORSINO, P. DIDONET, V. Educação Infantil do Brasil: primeira etapa da educação básica. Brasília: **UNESCO,** Ministério da Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. Discutindo uma experiência de educação infantil: a escola Bank Street. In: ROSEMBERG, F, CAMPOS, M. M. (org.) **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2ed. 1998.

ROSEMBERG, F. (Org.). **Temas em destaque**: Creche. São Paulo: Cortez, 1989.

_____, CAMPOS, M. M. (org.) **Creches e Pré-escolas no Hemisfério** Norte. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2ed. 1998.

SIMIANO, L. P. Medidas de um outro olhar… sobre a materialidade do espaço da creche e a constituição de um lugar dos bebês. **Revista acadêmica**, avaliada por pares, independente, de acesso aberto, e multilíngüe. Volume 22 Número 93, 29 de setembro de 2014.

6.5.19 AS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE COM BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO

Gisleine Cristina da Silva [620]

Maria de Jesus Cano Miranda [621]

RESUMO

O trabalho docente com e para os bebês necessita promover uma ação docente intencional possibilitando a experimentação, a descoberta, a autonomia, a interação e a brincadeira. Assim, o objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão integrativa da literatura de modo a compreender as especificidades do trabalho docente com bebês evidenciando a necessidade de superação das práticas pedagógicas ultrapassadas e irrelevantes no âmbito da educação infantil. Foi realizada uma pesquisa de revisão integrativa da literatura cujos procedimentos metodológicos envolveram levantamento da literatura em junho de 2021, nas bases de dados Periódicos CAPES e Google Acadêmico o que permitiu a identificação de 08 artigos que se adequaram aos critérios de elegibilidade, leitura dos artigos e escrita do texto. Como resultado verificou-se que tão necessário quanto refletir o lugar do ensinar na educação dos bebês, está a importância de se problematizar e ressignificar o papel do cuidado na composição dada à docência com bebês. Concluiu-se que ao se trabalhar com bebês se faz necessário ser um profissional qualificado e entender de desenvolvimento infantil, bem como, conhecer e compreender as especificidades do trabalho docente sabendo que o cuidado é algo inerente ao trabalho e diz respeito a um momento relacional e humanizante de extrema importância.

Palavras-chave: Bebês. Educação Infantil. Especificidades. Trabalho docente.

1 INTRODUÇÃO

Ao se pensar em trabalho docente pode-se compreender que nele apresenta-se as bases teórico-metodológicas adquiridas pelos docentes ao longo da sua trajetória de formação inicial e continuada, resultando nas formas de trabalho educacional docente com as crianças (SAITO E OLIVEIRA, 2018).

Nesse sentido, para a Teoria Histórico-Cultural as condições materiais de vida e de educação do nascimento ao longo da vida são responsáveis pela construção e o desenvolvimento da inteligência, da personalidade e propiciam a constituição das capacidades, habilidade e aptidões de cada ser humano (SILVA et al, 2018).

Dito isso, se faz necessário pensar as especificidades do trabalho docente compreendendo os bebês como sujeitos potentes, singulares, que se comunicam por meio de diferentes linguagens. Dessa maneira, o trabalho docente com bebês necessita

[620] Especialista em Psicopedagogia Clínica e institucional pela Universidade Estadual de Maringá – gisleinesilva22@hotmail.com
[621] Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - mjcmiranda00@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

promover uma ação docente intencional que oportunize a experimentação, a descoberta, a autonomia, a interação e a brincadeira (SCHMITT; MARTINS FILHO, 2017).

Portanto, o objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão integrativa da literatura de modo a compreender as especificidades do trabalho docente com bebês evidenciando a necessidade de superação das práticas pedagógicas ultrapassadas e irrelevantes no âmbito da educação infantil.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Foi realizado um levantamento da literatura em junho de 2021, nas bases de dados Periódicos CAPES e Google Acadêmico. Os descritores utilizados foram os seguintes: ‘’Especificidades” AND ‘’ Trabalho docente” AND ‘’ Bebês” AND ‘’ Educação infantil” AND ‘’Specificities” AND ‘’Teaching work’’ AND ‘’Babies’’ AND ‘’ Early childhood education’’ em todas as bases de dados. Desse modo, foram selecionados 08 artigos sendo incluídos segundo os critérios de elegibilidade conforme a Figura 1. Os critérios de inclusão foram: artigos nos idiomas inglês e português, nos últimos cinco anos, envolvendo as especificidades do trabalho docente com bebês na educação infantil. Os critérios de exclusão foram artigos de revisão de literatura.

Figura 1 – Fluxograma e critérios de seleção e inclusão dos trabalhos

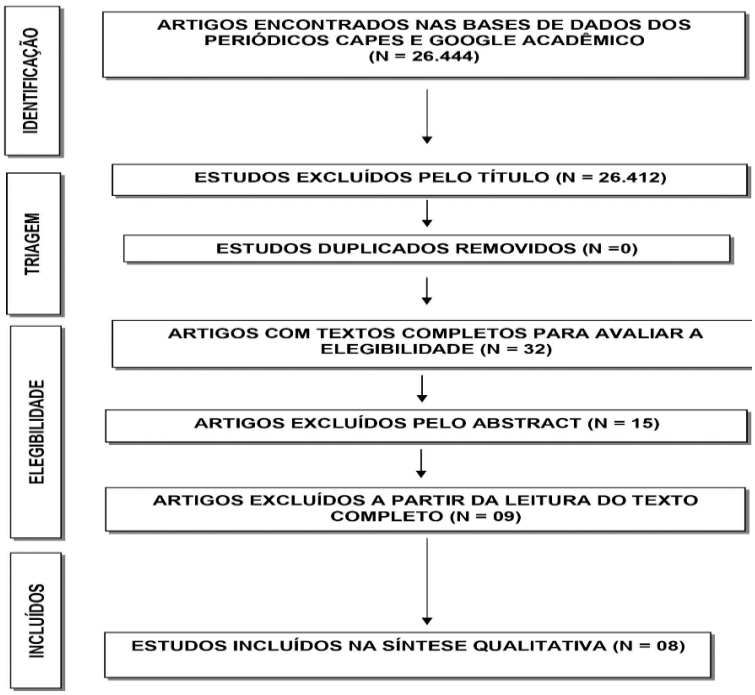

3 RESULTADOS

Os resultados do presente estudo encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1 – Demonstrativo dos artigos que integram a Revisão Integrativa

#N	Data	Título	Autores	Periódico	Objetivos	Resultados
1	2020	A docência no berçário: uma atividade eminentemente relacional marcada pela sutileza dos detalhes	Jefferson Antonio do Prado	Revista Temas em Educação.	Refletir alguns apontamentos acerca da atividade pedagógica eminentemente relacional de um professor de berçário, e as crianças, no espaço coletivo de trabalho.	A docência na primeira infância, atrelada ao olhar atento e minucioso, resulta na troca de experiências que se consolida não só na vontade de lecionar, mas também no desejo de prosseguir.
2	2020	A visão do que é ser bebê a partir das vozes das professoras de berçários	Myrtes Soraia Martins Maciel, Eduarda de Assunção Pacheco, Nadinhe Silvane Natividade de Sousa	Anais VII CONEDU	Discutir a concepção sobre bebês a partir das vozes das professoras de berçário.	Os resultados apontaram duas concepções de bebês: o bebê incapaz e o bebê que possui autonomia e possui direitos.
3	2019	Ação social dos bebês, as narrativas visuais e a constituição da docência	Daniele Marques Vieira, Angela Maria Scalabrin Coutinho	POIÉSIS	Pensar a educação de bebês em contextos educativos, nos quais a vivência da infância efetiva-se na inter-relação de oportunidades construídas da e na cultura.	Compreendem-se os bebês, sujeitos de linguagem, ativos socialmente na constituição de sentidos sobre o outro, sobre si mesmos e sobre o mundo mediados por relações, e a docência, contornada por este encontro, como exercício de observação, interpretação e elaboração de sentidos sobre quem são e o que fazem no contexto educativo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

#N	Data	Título	Autores	Periódico	Objetivos	Resultados
4	2018	Docência na creche: a modulação da presença dos adultos na construção da autonomia dos bebês e das crianças pequenas	Daniela Oliveira Guimarães	POIÉSIS	Discutir possibilidades e limites da construção da autonomia dos bebês e crianças pequenas na creche, a partir de uma pesquisa institucional que visa compreender a docência na educação das crianças de 0 a 3 anos.	O nascimento de uma criança com microcefalia é considerado um momento delicado e conflituoso para a vida das mães, por ser um evento novo e inesperado em suas vidas; além de ocorrer a perda do bebê idealizado a ser substituído por um bebê que precisará de cuidados especializados.
5	2018	Docência com crianças de 0 a 3 anos e as ações de cuidado e brincadeiras	Edaniele Cristine Machado do Nascimento, Aliandra Cristina Mesomo Lira	Nuances: Estudos sobre educação	Reconhecer a prática das professoras de crianças de 0 a 3 anos.	Destaca-se a importância do cuidado e da brincadeira no planejamento e na prática da docência com bebês e crianças bem pequenas nas instituições de educação infantil.
6	2017	Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência	Angela Maria Scalabrin Coutinho	POIÉSIS	Abordar a organização do cotidiano da educação infantil mediante a ação social dos bebês.	As características do trabalho pedagógico com os bebês nos impelem a ressignificar a compreensão do que implica a docência com as crianças bem pequenas, destacando que essa compreensão não pode ser vista como menos nobre ou com caráter menos profissional.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

#N	Data	Título	Autores	Periódico	Objetivos	Resultados
7	2017	O tempo dos bebês na rotina da creche	Maria de Lourdes Moraes Rondon, Simone Santos de Albuquerque	Editora da UFRGS	compreender qual é o sentido de tempo na educação de bebês e analisar as posturas de bebês e adultos nos diferentes tempos do cotidiano e da rotina.	O estudo constatou que os bebês falam, narrando com seus corpos e suas vozes, seus agrados e desagrados com os usos do tempo na rotina, porém é preciso estarmos atentos às suas expressões, a esta linguagem não verbal.
8	2017	Práticas educativas e pedagógicas com bebês: múltiplas possibilidades no cotidiano de creches	Aline da Silva Schmitt, Altino José Martins Filho.	Revista Humanidades e Inovação	trazer alguns subsídios para ampliar as reflexões em torno dessas problematizações que rondam a prática docente na Educação de bebês em creches.	Ao organizar uma proposta pedagógica para os bebês e com os bebês, devemos enfatizar as múltiplas possibilidades de aprendizagem por meio da brincadeira, experimentação, execução da proposta e participação dos próprios bebês.

4 DISCUTINDO E REFLETINDO

O objetivo do presente estudo consiste em apresentar uma revisão de artigos, a fim de compreender as especificidades do trabalho docente com bebês evidenciando a necessidade de superação das práticas pedagógicas ultrapassadas e irrelevantes no âmbito da educação infantil.

Desse modo, segundo Cerisara (2002), Rocha; Batista (2015) e Martins Filho; Delgado (2016) citado por Guimarães (2019) à docência na creche possui vestígios históricos de um uma percepção protetiva e custodial fundamentada num pensamento adultocêntrico e num discurso médico-higienista que perpassa a profissão marcada pela maternagem, submissão e desqualificação.

Entretanto, a educação infantil ainda é enxergada sob uma ótica escolarizante, ou seja, copiam os modelos escolares impondo as crianças e aos bebês atividades que as conduzem a um ensino padronizado e convencional (SCHMITT; MARTINS FILHO, 2017).

Assim sendo, vale destacar que a presença de crianças de até três anos de idade em instituições educativas, tem se acentuado nos últimos anos, ainda que a frequência à creche não alcance trinta por cento das crianças dessa faixa etária em território nacional, o aumento das matrículas demonstra que o processo de institucionalização da infância ocorre desde bebês. Em virtude disso, a necessidade de um atendimento educacional que considere as especificidades das primeiras relações num ambiente educacional extrafamiliar constituído por uma relação ininterrupta e sistemática com outras crianças e adultos (COUTINHO, 2017).

Bem como, a urgência do rompimento com a concepção assistencialista que define o foco da rotina diária na alimentação e na higiene, caracterizando assim o trabalho docente como uma espera pelo desenvolvimento do bebê que virá a ser e que, portanto, não há o que ser realizado com ele (SILVA et al., 2018).

Logo, essa visão dos bebês como sujeitos incapazes, sem saberes e competências leva a reprodução de práticas educativas de estimulações com o objetivo de que as crianças adquiram o que lhes falta, ou seja, propostas pedagógicas irrelevantes, cansativas, limitantes que impendem a imaginação, a interação e a troca de experiências entre os próprios bebês (SCHMITT; MARTINS FILHO, 2017).

Entretanto, “diariamente os bebês mostram os seus interesses e suas curiosidades independente das propostas dos adultos” (Silva et al., 2018, p. 29). Assim sendo, os bebês detêm o seu próprio tempo, meios e maneiras de experienciarem cada situação e interagem com as pessoas e com os objetos disponíveis demonstrando o que lhe incomoda, seus interesses, curiosidades e necessidades que precisam ser conhecidas e percebidas pelo adulto (SILVA et. al, 2018).

Desse modo, o olhar, a escuta atenta, a compreensão de que os bebês possuem e produzem saberes e que estão inseridos num meio social e cultural e que por isso produzem em coletivo uma cultura infantil e meios de expressões possibilita a criação de uma nova concepção de bebês (SCHMITT; MARTINS FILHO, 2017).

Além disso, os bebês são indivíduos imersos na cultura e de linguagem, sendo que a linguagem tem um papel central na discussão acerca da constituição humana, uma vez que o ser humano se constituí humano a partir da interação com o outro. E, tal interação obrigatoriamente perpassa pela comunicação que, no caso dos bebês, ocorre por meio do gesto, olhar, choro, movimento e dentre muitas possibilidades representadas no corpo (VIEIRA; COUTINHO, 2019).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nessa ótica, segundo Marin; Aragão (2013) citado por Rondon; Albuquerque (2017) os bebês se comunicam com todo o seu corpo, ou seja, se expressam utilizando o que possuem de mais comunicativo, o seu corpo e necessitam de um ouvinte que compreenda suas formas de comunicação e que possa responder a elas com sensibilidade, ações e atenção voltadas a atender as suas necessidades.

Nesse sentido, a potência dos bebês se evidencia nas suas múltiplas maneiras de relacionar-se com o mundo. E, desde o nascimento o bebê concebe sentidos sobre o mundo, constituindo-se a partir das diferenças (VIEIRA; COUTINHO, 2019).

Entretanto, embora os bebês nasçam com potencialidades humanas, é por meio da interação com o adulto e da troca com o outro que suas potencialidades são verdadeiramente desenvolvidas (MACIEL; PACHECO; SOUSA, 2020).

Nessa perspectiva, segundo Melo, 2010 citado por Maciel; Pacheco, Sousa (2020) ao nascer o bebê já se relaciona com o mundo e se apropria do mesmo e é essa relação que proporciona o seu desenvolvimento e as suas experiências. Assim sendo, a relação de cuidado e educação promovida pelo adulto permite ao bebê a percepção dos objetos e paulatinamente a ampliação das suas atividades no processo de organizar e reorganizar seus processos psíquicos.

Diante do exposto, a concepção de bebê como ator social admite que ele age socialmente, a partir da orientação do(s) outro(s), ação evidenciada pela percepção de quem é o bebê, pelo arranjo social e pelas marcas relacionadas ao gênero, raça, classe social exigindo assim atenção com a prática pedagógica, a fim de garantir condições â sua expressividade (VIEIRA; COUTINHO, 2019).

Nesse sentido, o trabalho docente com bebês conduz ao pensamento de que eles são sujeitos ativos em suas relações e possuem algo a dizer e esse “dizer” é relevante e possui um significado mesmo que do modo não verbal (SILVA et al., 2018).

Assim, estudos a partir da Teoria Histórico-Cultural evidencia que os bebês carecem ser compreendidos para além dos aspectos biológicos e das necessidades fisiológicas que são importantes, porém insuficientes para a promoção do processo de humanização (SILVA et al., 2018).

Nesse seguimento, é essencial que os docentes se instrumentalizem nas diferentes linguagens dos bebês, para que não apenas os compreendam, mas que também os ouça. E, que conhecendo os bebês construa com eles um vínculo relacional, a fim de perceber os pequenos, respeitá-los e interagir com eles como seres sociais e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

não apenas como corpos a serem cuidados. Assim, o trabalho docente com bebês caracteriza-se pelos detalhes e sutilezas presentes nas práticas diárias, ou seja, tanto atividades ditas pedagógicas quanto nas atividades que envolvem o cuidado que são indispensáveis a atuação docente, uma vez que sendo relacional é também humanizante (PRADO, 2020).

Logo, tão necessário quanto refletir o lugar do ensinar na educação dos bebês, está a importância de se problematizar e ressignificar o papel do cuidado na composição dada à docência com bebês, superando a mentalidade de tal dimensão no processo educativo como algo menos nobre e menos importante. Dessa maneira, a medida em que o cuidado é retirado da dimensão puramente instrumental e rotineira e é colocado na esfera da existencial ele ajuda a conceber a educação como um encontro entre a criança e o adulto, num sentido de diálogo, de troca, de respeito e experiência compartilhada (NASCIMENTO E LIRA, 2018).

Nesse sentido, a capacidade escuta e observação de cada docente é o indicador de tudo que acontece com os bebês no contexto da educação infantil e o quanto cada professor conhece cada bebê, reconhece e valoriza as suas múltiplas linguagens é determinante para que as práticas docentes aconteçam de um modo ou de outro demonstrando assim o quanto é importante perceber cada criança, abrindo mão, do repertório de conceitos construídos ao longo da trajetória profissional (PRADO, 2020).

Posto isso, ao compreender que os bebês como seres ativos o ato educativo é transformado demonstrando a necessidade e a oportunidade de atitudes docentes diferentes das que não levam em consideração os bebês no momento do planejamento, da organização do tempo, do espaço e dos materiais (SILVA et al., 2018).

Por isso, é muito importante observar, acolher e atender as necessidades e interesses dos bebês colocando-os como foco do planejamento e orientados pelos sinais expressos por eles promover práticas pedagógicas ricas, intencionais e sistematizadas de modo a promover o desenvolvimento.

5 DIALOGANDO E CONCLUINDO

O objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão integrativa da literatura, a fim de compreender as especificidades do trabalho docente com bebês evidenciando a necessidade de superação das práticas pedagógicas ultrapassadas e irrelevantes no âmbito da educação infantil.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Desse modo, ao se trabalhar com bebês se faz necessário ser um profissional qualificado e que tenha algo a mais, ou seja, é preciso entender de desenvolvimento infantil, bem como, conhecer e compreender as especificidades do trabalho docente sabendo que o cuidado é algo inerente ao trabalho e diz respeito a um momento relacional e humanizante de extrema importância.

Portanto, é primordial ter um olhar que não seja cristalizado, limitado e sim, um olhar capaz de enxergar para além do aparente, do superficial, ou seja, o professor de bebês necessitar ter desenvolvido em si a sua habilidade de olhar, observar, escutar e compreender o que os bebês estão dizendo por meio dos seu gestos, olhares, do seus corpos tendo a capacidade de captar o que estão expressando refletindo a respeito e levando isso em consideração na hora de planejar e organizar o tempo, o espaço e os materiais.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **Os bebês no cotidiano da creche:** ação social, corpo e experiência. Em Aberto, Brasília – DF, v. 30 n. 100, p. 105-114, 2017. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3217> Acesso em: 08 de jun de 2021.

GUIMARÃES, Daniela Oliveira. **Docência na creche: a modulação da presença dos adultos na construção da autonomia dos bebês e das crianças pequenas.** POIÉSIS, Tubarão - SC, v.13, n. 24, p. 240-255, 2019. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/8178> Acesso em: 08 de jun de 2021.

MACIEL, Myrtes Soraia Martins. PACHECO, Eduarda de Assunção. SOUSA, Nadinhe Silvane Natividade de. **A visão do que é ser bebê a partir das vozes das professoras de berçários.** Anais VII CONEDU - Edição Online... Realize Editora, Campina Grande - PB, 2020. Disponível em: < https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67886> Acesso em: 08 de jun de 2020.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. **Docência com crianças de 0 a 3 anos e as ações de cuidado e brincadeiras. Nuances:** Estudos sobre educação, Presidente Prudente - SP, v. 29, n. 2, 2018. Disponível em: < https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4567> Acesso em: 08 de jun de 2021.

PRADO, Jefferson Antonio do. **A docência no berçário: uma atividade eminentemente relacional marcada pela sutileza dos detalhes.** Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 29, n.2, p. 42-55, 2020. Disponível em: <

https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/51658> Acesso em: 08 de jun de 2020.

RONDON, Maria de Lourdes Moraes. ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **O tempo dos bebês na rotina da creche.** In: Albuquerque et al. (Org.) Simone Santos de. Para pensar a educação infantil: políticas, narrativas e cotidiano. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. Disponível em: < https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/171480/001056932.pdf?sequence=1> Acesso em: 08 de jun de 2021.

SCHMITT, Aline da Silva. FILHO, Altino José Martins. **Práticas Educativas e pedagógicas com bebês:** múltiplas possibilidades no cotidiano de creches. Revista Humanidades e Inovação, Palmas - TO, v.4, n. 5, p. 129-139, 2017. Disponível em: < https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/273> Acesso em: 08 de jun de 2021.

SAITO, Heloísa Toshie Irie. OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. **Trabalho docente na Educação Infantil:** Olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. Imagens da Educação, Maringá-PR, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/39310> Acesso em: 22 de jun de 2021.

SILVA, José Ricardo et al. (Org.). **Educação de bebês:** cuidar e educar para o desenvolvimento humano. 2 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 308 p.

VIEIRA, Daniele Marques. COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **Ação social dos bebês, as narrativas visuais e a construção da docência.** POIÉSIS, Tubarão - SC, v.13, n. 24, p. 256-275, 2019. Disponível em: < http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/8210> Acesso em: 08 de jun de 2021.

6.5.20 AS EXPRESSÕES DE PENSAMENTO DA CRIANÇA: ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana Ferreira Gentil[622]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo destacar pressupostos teóricos que evidenciam a relevância do pensamento da criança como expressão de aprendizagem. Pautados na Teoria Histórico-Cultural (THC), verificamos que as interações da criança com o mundo (realidade objetiva) precisam ser conscientemente direcionadas, permitindo à criança se apropriar subjetivamente das elaborações historicamente produzidas pela humanidade. Dessa forma, valemo-nos de estudo bibliográfico, pautando-nos nos principais autores da THC: Vigotski (2009; 1996; 1991), Luria (1985; 1996) e Leontiev (1978). Dentre as conclusões, destacamos a evidência de que a ausência da verbalização não significa falta de compreensão da criança, pelo contrário: trata-se de um importante período do desenvolvimento infantil, no qual a internalização das relações e simbolizações ocorrem intensamente. Dessa forma não é suficiente, na ação do docente das crianças de 0 a 6 anos, o trabalho de ampliar vocabulário (da fala), proporcionar interações e brincadeiras e inserir as letras do alfabeto se o modo de pensar da criança, a compreensão sobre o objeto/conceito não for considerada. Nas crianças pequenas o pensamento pode ser verificado e direcionado a partir das expressões gestuais e corporais, posteriormente pela oralidade, desenho e escrita. Assim, o desenvolvimento amplo e qualitativo das funções psicológicas superiores necessita de mediações que considerem e potencializem essas expressões de linguagem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagem. Desenvolvimento Infantil. Infância.

1 INTRODUÇÃO

Pensar sobre a Educação Infantil implica, necessariamente, pensar na criança como sujeito humano em processo formativo, no qual a organização desse primeiro nível escolar visa realizar intervenções didáticas que promovam o desenvolvimento, sendo o professor o responsável pelas mediações necessárias nesse processo.

Quando defendemos, na Educação Infantil, a função do professor mediador, enquanto adulto que organiza intencionalmente as ações pedagógicas, pautamo-nos nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), a qual compreende que por meio da linguagem o homem qualifica seu intelecto. A linguagem, segundo Luria e Yudovich (1985, p. 13) é instrumento de regulação da conduta e formação conceitual, na qual o adulto possui significativo papel no desenvolvimento psíquico da criança.

Vigotski (2009), entretanto, considera que não basta estar inserido em um

[622] Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente cursa Doutorado em Educação na mesma universidade. E-mail: drika_fg@hotmail.com

contexto linguístico: é necessário que a criança opere com os signos sociais, significados e conceitos elaborados historicamente pela humanidade, de modo que tenha sentido e mobilize o pensamento. Em outras palavras, é preciso que a criança interaja com a realidade concreta, mediada pela linguagem.

No atual contexto educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende, pautando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que as interações e a brincadeira propiciam experiências com vistas ao desenvolvimento, à socialização e às aprendizagens das crianças. Dessa forma, devem direcionar a proposta curricular e as ações docentes sendo eixos estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil.

Ao considerarmos a THC, as interações da criança com o mundo (realidade objetiva) precisam ser conscientemente direcionadas, permitindo à criança se apropriar subjetivamente das elaborações historicamente produzidas pela humanidade. É nesse sentido que a atuação docente na zona de desenvolvimento proximal se faz efetiva a partir da zona de desenvolvimento real, como defende Vigotski (2009).

Em nossa experiência enquanto pesquisadoras e profissionais atuantes na educação básica, deparamo-nos recorrentemente com a indagação de como mobilizar o pensamento das crianças com vistas à aprendizagem (elaboração conceitual), sobretudo na primeira infância, em que a linguagem oral ainda se encontra em estágios iniciais de verbalização.

Tendo em vista que o desenvolvimento da linguagem é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, temos como objetivo central neste trabalho destacar pressupostos teóricos que evidenciam a relevância do pensamento da criança como expressão de aprendizagem.

2 DESENVOLVIMENTO

Para que seja possível a mediação do professor da educação Infantil considerando o pensamento da criança, primeiramente é necessário compreender o pensamento e a linguagem, bem como o que os estrutura. Segundo a THC, a linguagem tem uma dimensão ampla, que supera o aspecto da comunicação: ela cumpre papel essencial nas interações do sujeito com o ambiente, seja de maneira

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

verbal ou não verbal, tendo em vista que condensa as experiências sociais e as elaborações conceituais.

> A linguagem não desempenha apenas o papel social de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humano, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas pelo objeto real e só podem, portanto existir como fato de consciência, isto é, como pensamento (LEONTIEV, 1978, p.87).

Dito de outra forma, a linguagem se constitui e se expressa na palavra, a qual não apenas comunica, mas é a própria consolidação do pensamento. “Isto significa que a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, é a célula do pensamento, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e a generalização” (LURIA, 1986, p.37, grifos do autor).

> A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não expressa mas se realiza na palavra. Por isto, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto (VIGOTSKI, 2009, p. 412).

Dessa forma, o pensamento é mais do que constituído pela palavra, materializa-se nela: no plano psíquico, a matéria é abstrata e faz parte do conceito de cada objeto. Na linguagem, a palavra concretiza as formulações psíquicas, mais do que as expressam.

Considerando que na Educação Infantil, as crianças de 0 a 6 anos se encontram em pleno desenvolvimento da linguagem e do pensamento, o professor desse nível escolar opera com a formação do intelecto, a base cognitiva e, consequentemente, a base da elaboração conceitual, as quais determinarão as funções psicológicas superiores de cada criança.

> A linguagem, que encerra a experiência de gerações, ou da humanidade, falando num sentido mais amplo, intervém no processo de desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida. Ao nomear os objetos e definir, assim, as suas associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da realidade na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que as que ela poderia formar através da experiência individual. Todo esse processo da transmissão do saber e da formação de conceitos, que é a maneira básica com que o adulto influi na criança, constitui o processo central do desenvolvimento intelectual infantil. Se não se levar em conta, no processo educativo, esta conformação de atividade mental infantil, não será possível

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> compreender, nem explicar, a causa de nenhum dos fatos da psicologia na criança (LURIA; YUDOVICH, 1985, p.11).

Tal afirmação evidencia a ação do professor como mediador, que contempla em sua ação o potencial desenvolvimento da criança, sobretudo quando se influi a partir do pensamento, visando a atividade mental do aluno.

No desenvolvimento da linguagem, Vigotski (2009) defende que, anteriormente à linguagem externa, na qual ocorre a comunicação gestual e a vocalização, há a linguagem interna. Dessa forma, na primeira infância, a criança que ainda não se vale da fala como comunicação externa, já opera com uma linguagem interna, na qual se apropria da realidade que a cerca por representações psíquicas.

> A própria existência ou inexistência de vocalização não é causa que nos explique a natureza da linguagem interior mas consequência dessa natureza. Em certo sentido, pode-se dizer que a linguagem interior não é só aquilo que antecede a linguagem exterior ou a reproduz na memoria mas é oposta a linguagem exterior. Este é um processo de transformação do pensamento em palavra, e a sua materialização e sua objetivação. Aqui temos o outro processo de sentido oposto, que caminha de fora para dentro, um processo de evaporação da linguagem no pensamento (VIGOTSKI, 2009, p. 425).

Essa afirmação é fundamental para a prática pedagógica na Educação Infantil, tendo em vista a dificuldade do adulto, no caso do contexto escolar o professor, compreender o pensamento da criança para mobilizá-la a novas aprendizagens. Compreender, primeiramente, que a ausência da verbalização não significa falta de compreensão é um ponto fundante a ser considerado pelo docente.

Vygotski (1991) constatou em seus estudos que as operações externas, vivenciadas pela criança desde bebê, são reconstruídas em um processo mental interno, o qual denomina de processo de internalização. Dessa forma, o pensamento da criança se constrói a partir da reconstrução interna das relações interpessoais, culturais e sociais. Para exemplificar, o autor cita o movimento de um bebê ao apontar para um objeto: em um primeiro momento a criança não tem compreensão da distância e do deslocamento necessário para pegar o objeto. Então, estica as mãos na tentativa de alcançá-la, movimentando os dedos como se fosse, de fato, pegá-lo. Entretanto, um adulto ao ver a situação compreende que se trata da intenção da criança de manusear o objeto e entrega ao bebê. A ação do adulto ensina a criança que aquele ato de apontar pode significar sua intenção. É nesse momento, segundo Vygotski (1991) que há

transformação psíquica da criança, a qual passa a se valer daquela ação não apenas como movimento, mas como gesto.

> Consequentemente, o significado primário daquele movimento malsucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar. Como consequência dessa mudança, o próprio movimento é, então, fisicamente simplificado, e o que resulta é a forma de apontar que podemos chamar de um verdadeiro gesto. De fato, ele só se torna um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros todas as funções do apontar, e ser entendido também pelos outros como tal gesto. Suas funções e significado são criados a princípio, por uma situação objetiva, e depois pelas pessoas que circundam a criança (Idem, p. 41).

O processo de internalização, dessa forma, ocorre de forma independente e anterior às expressões de linguagem. A criança inserida no contexto escolar, portanto, ainda que não verbalize ou gesticule seu pensamento, apropria-se não apenas dos conteúdos que são intencionalmente organizados pelos professores, mas das relações que os adultos estabelecem com os objetos e entre os sujeitos.

Outra compreensão fundamental no que tange ao desenvolvimento intelectual da criança refere-se à compreensão de que linguagem externa, seja expressa por gestos, vocalização (fala) ou mesmo por desenhos exprime palavras, conceitos, generalizações, pensamento. Destarte, o olhar atento do professor sob as expressões e expressividades da criança permite a identificação de como ela está elaborando seus conceitos, ou seja, como está se apropriando da realidade que a cerca.

Destarte, a elaboração conceitual expressa na palavra/conceito, seja ela verbalizada pela fala, sinalizada gestualmente, desenhada ou escrita, potencializa na criança o desenvolvimento das funções superiores, como análise e síntese, que possibilitam a compreensão e intervenção do sujeito sobre a realidade. Em consonância com Luria e Yudovich (1986, p.13), "a palavra influi sobre a criança, enriquecendo e aprofundando imensamente a sua percepção direta e conformando a sua consciência", por isso a consciência se altera com a ampliação do conceito da palavra, num contínuo sistêmico.

A ação docente, dessa forma, direciona-se para além da ampliação de vocabulário da linguagem, mas se compromete a subsidiar o repertório de pensamento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da criança, que comporá todas as suas produções, expressões e interações com o mundo.

Vigotski e Luria (1996) verificaram em suas pesquisas, por exemplo, a relação do pensamento e da linguagem da criança com a imaginação e o processo de criação. Os autores tomaram como ponto de partida as primeiras manifestações da fala, ainda sem o uso inteligente de palavras, mas como sons balbuciados que exprimem diversas necessidades em um som apenas. Observaram que, posteriormente, a criança começa a relacionar determinados sons à satisfação de necessidades, dando o primeiro passo de sons às palavras. Como exemplo, é citado que "a palavra babá não significa somente babá para a criança: significa 'babá, venha aqui', ou 'babá, vá embora', ou 'babá, me dê uma maçã'" (Idem, p. 210). A partir dessa compreensão, a criança vai ampliando seu vocabulário, tornando-o cada vez mais amplo e complexo.

Nos estágios seguintes a criança passa a fazer suas hipóteses e criar palavras. Vigotski e Luria (1996) utilizam como exemplo "uma das crianças, que depois de pensar sobre qual seria sua profissão futura, decidiu que precisava concertar a máquina de costura de sua mãe e que sem dúvida iria se tornar um 'maquineiro'". A partir do momento que a criança tem capacidade de criar novas palavras, no caso do exemplo "maquineiro", significa que já possui função de pensamento e imaginação que reelaboram, reformulam e então possibilitam novas formas, caracterizando a criação.

Para perceber essa interrelação cognitiva das funções psicológicas, o professor da Educação Infantil deve ter um olhar sensível e atento para as expressões de linguagem (individualizada) da criança, tendo em vista que a experiência, ainda que orientada de forma coletiva na sala de aula, é internalizada subjetivamente por cada sujeito participante no processo educativo.

Evidencia-se, portanto, a função essencial do professor como mediador do conhecimento, o qual deve proporcionar elementos culturais para a linguagem, mas também partir das expressões corporais, linguísticas e conceituais trazidas pela criança. Apenas dessa forma o docente compreenderá em que estágio do pensamento e da aprendizagem a criança se encontra, tendo elementos para atuar na zona de desenvolvimento real e proximal. Assim, o planejamento e a ação pedagógica qualificam-se com relação à intervenção para o desenvolvimento do intelecto, promovendo, gradativamente, internalizações, abstrações e generalizações importantes para a formação da consciência.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação pedagógica na Educação Infantil, na perspectiva prática do processo formativo, compreende que o desenvolvimento ocorre quando a interação com o objeto do conhecimento tem sentido para a criança. Entretanto, a partir dos pressupostos teóricos levantados neste artigo, percebemos que a mobilização do pensamento é o que garante a aprendizagem e o desenvolvimento, tendo em vista a formação da consciência.

Com as contribuições de Vygotski (1991) compreendemos que a ausência da verbalização não significa falta de compreensão da criança, pelo contrário: trata-se de um importante período do desenvolvimento infantil, no qual a internalização das relações e simbolizações ocorrem intensamente.

A ação do docente das crianças de 0 a 6 anos, dessa forma, não pode se restringir ao trabalho de ampliar vocabulário (da fala), proporcionar interações e brincadeiras e inserir as letras do alfabeto se o modo de pensar da criança, a compreensão sobre o objeto/conceito não for considerada.

Nas crianças pequenas o pensamento pode ser verificado e direcionado a partir das expressões gestuais e corporais, posteriormente pela oralidade, desenho e escrita. Assim, o desenvolvimento amplo e qualitativo das funções psicológicas superiores necessita de mediações que considerem e potencializem essas expressões de linguagem.

Destacamos que um docente que compreenda o verdadeiro mecanismo da linguagem e do pensamento proporcionará experiências e conceitos para as crianças vivenciarem em todas as áreas do conhecimento, valorizando as diversas expressões realizadas por ela.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

LURIA, A. R; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**/ símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.21 AS MÚLTIPLAS PRÁTICAS CONSTRUÍDAS E VIVENCIADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A POSSIBILIDADE DO JORNAL COMO FORMA DE VISIBILIDADE À DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Méuri Gobbato Labes[623]

Tainara Preilipper[624]

RESUMO

O presente trabalho desenvolveu-se a partir da temática da construção de um jornal educacional no espaço da Educação Infantil. A pesquisa realizada buscou embasar as ações promovidas visando responder a problemática de como tornar visível à documentação pedagógica produzida no interior da Unidade em tempos de pandemia, onde as famílias não podem adentrar no espaço educacional em virtude das restrições impostas pelas autoridades sanitárias. Tem como objetivo geral construir um jornal para dar visibilidade à documentação pedagógica e as múltiplas práticas desenvolvidas na Educação Infantil concebidas durante o período de pandemia. Como objetivos específicos buscamos proporcionar o contato das informações contextualizadas das vivências realizadas na Unidade mostrando o espaço, as interações e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil; fortalecer o vínculo entre as famílias, comunidade e Unidade de Educação Infantil, o calendário de ações e eventos; Contribuir para a valorização do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil. Com base em autores como Oliveira-Formosinho; Pascal (2019) e Ostetto (2008) compreendemos que a documentação pedagógica tem como função a constituição de um diálogo com todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Entendemos que o jornal é uma importante ferramenta para tornar visível as diversas práticas realizadas, onde inserido no espaço educacional se constitui enquanto uma prática de construção coletiva, proporcionando aos leitores informações contextualizadas sobre o referido espaço. Para a delimitação da pesquisa, o jornal foi desenvolvido em uma Unidade de Educação Infantil do Vale do Itajaí. Como as edições ainda estão em construção, observou-se que a partir de sua publicação, o jornal possibilitou tornar visíveis as ações desenvolvidas no espaço educacional.

Palavras-chave: Documentação Pedagógica. Registro. Jornal Educacional.

1 INTRODUÇÃO

Aos olhos não sensíveis as mudanças podem passar despercebidas, em determinadas situações acabam sendo traduzidas pela inserção ou mudança de uma determinada palavra que nomeie as práticas desenvolvidas na Educação Infantil. As discussões de grupo vivenciadas entre os docentes, a necessidade de dar visibilidade para a documentação pedagógica e o entendimento que as ações realizadas na Educação Infantil não podem ficar intramuros e restritas às pessoas que estão no cotidiano impulsionaram para a escrita do projeto buscando como produto a construção de um jornal.

[623] Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais com ênfase em Psicopedagogia, Prefeitura Municipal de Indaial, meuri.labes@indaial.edu.sc.gov.br.
[624]Licenciada em Pedagogia, Prefeitura Municipal de Indaial, tainara.preilipper@indaial.edu.sc.gov.br.

No ano de 2020 no estado de Santa Catarina, as aulas presenciais ficaram suspensas de março a dezembro em virtude da pandemia de COVID-19. Durante esse período a Secretaria Municipal de Educação referência da Unidade onde o projeto foi desenvolvido optou pela implantação do Ensino não-presencial em toda a rede, incluindo também a Educação Infantil. A perspectiva de reabertura da Unidade para atendimento presencial das crianças começou a ser planejada em outubro de 2020 através da elaboração do Plano de Contingência (PLANCON-EDU), seguindo os modelos e as normativas emanadas pelo Governo do Estado e da Vigilância Sanitária e se concretizou após a publicação da Lei nº 18.032, de 8 de dezembro de 2020 que considerou a educação como serviço essencial, possibilitando assim a abertura dos estabelecimentos de ensino públicos e privados, em todos os níveis. Em fevereiro de 2021, a Unidade voltou a atender presencialmente às crianças, mas com limitação de cinquenta por cento do total de matrículas de cada turma, além de uma série de procedimentos e recomendações, como a proibição das famílias entrarem no espaço da Unidade, que nos levaram a buscar por novas perspectivas que tornassem visíveis as práticas realizadas no contexto.

Dentre as variadas fontes de informação existentes e pensando uma forma de socializar nossas experiências e criarmos memórias sobre o vivido, optamos por utilizar o jornal voltado ao contexto da primeira infância, realizando a construção do projeto: “POSSIBILIDADES DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: a construção do jornal como forma de visibilidade do conjunto das práticas construídas e vivenciadas na Educação Infantil”, com o seu desenvolvimento, as considerações realizadas possibilitaram a escrita da pesquisa.

O trabalho se apoia na abordagem qualitativa, tendo como principal referência os fundamentos epistemológicos em relação ao objeto de investigação (CHIZZOTTI, 2014). A proposta central da pesquisa foi a construção coletiva de um jornal para dar visibilidade à documentação pedagógica produzida por todos os atores da Unidade, mostrando para as famílias e comunidade o espaço, as interações e brincadeiras, compartilhando o calendário de ações e eventos. A partir desses apontamentos e inquietações vivenciadas, definiu-se como questão problema: De que forma podemos dar visibilidade para a documentação pedagógica produzida no interior da Unidade em tempos de pandemia onde as famílias não podem adentrar no espaço escolar?

A pesquisa tem como objetivo central construir um jornal para dar visibilidade à

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

documentação pedagógica e as múltiplas práticas desenvolvidas na Educação Infantil concebidas durante o período de pandemia. Tem como objetivos específicos proporcionar o contato das informações contextualizadas das vivências realizadas na Unidade mostrando o espaço, as interações e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil; fortalecer o vínculo entre as famílias, comunidade e o espaço, o calendário de ações e eventos; Contribuir para a valorização do trabalho pedagógico desenvolvido na unidade educacional.

A Unidade de Educação Infantil que foi objeto deste estudo e pesquisa é uma instituição pública municipal, localizada em um município do Vale do Itajaí, no Estado de Santa Catarina. Essa instituição possui um amplo espaço físico: o espaço externo facilita momentos de interações e brincadeiras. Já nos espaços internos, a amplitude oferece uma diversidade de sugestões e organização de zonas circunscritas, proporcionando às crianças momentos de prazer, criatividade e construção/desenvolvimento de conhecimento**.**

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 CONCEITUAÇÕES SOBRE A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 51) “a documentação permite à comunidade profissional descrever, interpretar e compreender o cotidiano pedagógico experiencial das crianças onde a aprendizagem se desenrola”. A principal razão da documentação pedagógica conforme proposto por Ostetto (2008), é possibilitar e constituir um diálogo com todos os que estão envolvidos nesse processo, conhecendo cada vez mais cada criança e suas formas de conhecer e desenvolver-se. Documentar é cooperativo e possibilita uma análise coletiva. O registro, assim como a documentação, não devem ficar guardados apenas para nós, nossas histórias e a do grupo são “[...] marcadas diariamente, podem ser entrelaçadas às histórias de muitos outros, da escola, da instituição educativa.” (OSTETTO, 2008, p. 29). É por meio da mediação do registro que marcamos o mundo,

> A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições de voltar ao passado enquanto se está construindo a marca do presente. [...] O registro escrito amplia a memória e historifica o processo, em seus momentos e movimentos [...]. (FREIRE, 1996, p. 41 apud OSTETTO, 2008, p. 16).

O registro é essencial para qualificar nossa prática pedagógica, é importante pontuar que escrever sobre a nossa experiência é dar visibilidade ao fazer, revela nossa singularidade, nos possibilita refletir, socializar e teorizar a partir de nossa prática, sendo que dessa forma, como pontuado por Ostetto (2008), nós - professores - tomamos o nosso fazer pelas mãos, nos responsabilizando pela nossa própria formação. É no ato de registrar que "[...] o educador afirma-se autor. Marca o vivido e sonha o viver. Recupera sua palavra. Toma posse efetiva do seu fazer. Ao escrever o vivido, ele nomeia a experiência e, ao nomeá-la, inscreve-a no circuito da história" (OSTETTO, 2008, p. 37).

Compreendemos que a documentação pedagógica tornada visível e compartilhada com a criança permite que ela se veja enquanto protagonista de sua própria aprendizagem, ao professor possibilita refletir sobre suas contribuições para cada criança, sendo que "a documentação cria evidências para a compreensão da criança como ser que sente, pensa, relaciona-se, age, explora, comunica, narra, ou seja, um ser que vive e aprende" (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p. 51), dialogando entre as diversas culturas e identidades tanto da criança como do professor.

2.2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DO JORNAL EDUCACIONAL

A proposta do jornal escolar não é algo novo, porém sempre esteve voltado às escolas fundamentais, nesta proposição nosso olhar está direcionado para a primeira infância e a visibilidade da documentação pedagógica realizadas pelos profissionais da Educação Infantil. O jornal escolar como ferramenta educacional já era trabalhado por Freinet (1986-1966) e Korczak (1878-1942). Apesar de ter sido iniciada há muito tempo, a pedagogia presente nas propostas de ambos os autores continua atual, "[...] pois formar o indivíduo para atuar em sociedade sabendo ouvi-lo, certamente é uma ferramenta importante neste processo" (SCHIEFELBEIN; PIOVESAN, 2013, p. 2).

Sabendo que somos produtores de conhecimento, nós, professores somos geradores de teorias que partem de nossa prática educativa, a pesquisa se constitui o principal alicerce em nosso cotidiano, sendo que:

> [...] algumas estratégias podem ser consideradas e devem ser planejadas, tais como: o envio de artigos, ensaios, textos simples – nos quais se discutam questões relativas às infâncias, aos cuidados e educação entre 0 e 6 anos de idade, até informativos com relatos das vivências das crianças, para além da documentação pedagógica já exposta na instituição. (BRASIL, 2015, p. 73)

No meio educacional e pedagógico o jornal é um produto cultural dos sujeitos que o constituem em determinado tempo histórico, é um instrumento formador de leitores, apresentando em suas materialidades as práticas e os processos educativos, sendo assim também uma fonte de informação da realidade, onde as crianças e toda a comunidade educacional possam fazer parte e o constituí-lo (MARTINS; RABELO, 2020).

2.2.1 A constituição do jornal no contexto da educação infantil

Ao abordarmos sobre a qualidade do trabalho pedagógico que desenvolvemos nas creches e pré-escolas "[...] está vinculada à relação adulto-criança no espaço institucional, sobretudo na medida em que o planejamento e a avaliação sistemática do que se faz, por que e como se faz é uma constante no dia a dia educativo e partilhada com as famílias." (BRASIL, 2015, p. 71). É a partir desse discurso que compreendemos a necessidade de diversificarmos e inovarmos novas formas de comunicação para estabelecermos relações entre a Unidade de Educação Infantil e as famílias. É importante ressaltar que:

> O registro é do professor, que inicialmente escreve para si, para "dizer-se". A socialização, a partilha, é sem dúvida necessária e recomendável, mas é processo que se articula à conquista do trabalho coletivo, no qual as singularidades devem ser respeitadas à medida que evidenciadas. (OSTETTO, 2008, p. 30)

O jornal voltado ao ambiente da Educação Infantil reconstrói uma concepção de mundo e aguça o senso crítico, uma ferramenta para expandir o vivido entre seu meio com o espaço da comunidade, proporcionando também o contato com informações contextualizadas que refletem o conjunto das práticas construídas e vivenciadas na Unidade Educacional, se configurando enquanto uma possibilidade "[...] de comunicação de grande prestígio social que dissemina ideias e constrói significados." (MOURA; TOCANTINS, 2015, p. 108)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Acreditamos que as ações realizadas na Unidade de Educação Infantil não podem ficar intramuros e restritas às pessoas que fazem parte do cotidiano. O jornal, ao ser distribuído para as famílias e comunidade, dá visibilidade ao fazer pedagógico, noticia as propostas desenvolvidas para e com as crianças. A análise da documentação pedagógica produzida pelos professores e demais profissionais que atuam no contexto da Educação Infantil revela a forma como a infância é percebida e vivenciada.

Como o projeto encontra-se em andamento, somente a primeira edição do jornal foi realizada, edição esta que proporcionou diversos apontamentos sobre, sua construção foi uma produção coletiva que comunicou para as famílias e comunidade um pouco do trabalho pedagógico desenvolvido para e com as crianças. Em uma discussão conjunta com a Unidade, o jornal foi nomeado como “Fios de Memórias”, sendo indicação de uma das professoras. Tivemos muitas intercorrências para a concretização do jornal, como o projeto foi bem elaborado e debatido, sustentou as dificuldades e tornou possível a sua confecção. Ter em mãos o produto do projeto, o jornal impresso, nos permitiu olhar novamente para o vivido de forma a refletir sobre as ações e a reprogramar o caminho, tendo a certeza da inconclusão do projeto e de sua configuração ativa, pois se constitui a todo momento nas práticas vivenciadas e amparadas na realidade. Para as próximas edições consideramos ampliar o potencial de divulgação das práticas pedagógicas, criando uma revista digital que posteriormente será compilada em uma nova versão do jornal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Contribuições para a política nacional - A avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto.** Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI, 2015, 104p.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, C. G.; RABELO, G. Jornal Escolar na concepção de Célestin Freinet: diálogos com a legislação educacional catarinense – 1940 . Roteiro, v. 45, p. 1-22, 30 jul. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21640/14661> Acesso em 30 março 2020.

MOURA, A. L. C.; TOCANTINS, R. A. O jornal escolar como recurso pedagógico esolar. EntreLetras (Online), v. 06, p. 98-115, 2015. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/download/1499/8657/> Acesso em: Acesso em 30 março 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: Um caminho para a transformação.** Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008. Edição Kindle.

SANTA CATARINA. **Lei nº 18.032, de 08 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre as atividades essenciais no Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2020. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2020/18032_2020_lei.html>. Acesso em 28 mai. 2021.

SCHIEFELBEIN, Tanara Lemes. PIOVESAN, Sandra Dutra. **Jornal escolar: uma experiência na escola Hildebrando Westphalen**. Universidade Federal de Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/731/Schiefelbein_Tanara_Lemes.pdf?sequence=1 > Acesso em 30 março 2020.

6.5.22 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE BELEZA DO CORPO NA INFÂNCIA

Nilza Maria Cabral Feitosa Ribeiro[625]

Tânia Regina Lobato dos Santos[626]

RESUMO

Neste artigo pretendemos apresentar as representações sociais que crianças de 5 anos fazem sobre a beleza do corpo e discutir como estas representações sociais afetam a construção de sua identidade enquanto sujeitos. É importante ressaltar que tal estudo foi realizado com 24 crianças, sendo 8 meninas e 16 meninos, em uma instituição de Educação Infantil da rede municipal de Ananindeua – PA. Ressaltamos ainda que, tomamos todos os cuidados éticos necessários para a realização de pesquisa com crianças, como a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, a autorização da Secretaria Municipal de Educação, da Gestão da escola, bem como dos famíliares das crianças por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE, bem como a autorização das crianças por meio do Termo de Assentimento livre Esclarecido - TALE. As técnicas para coleta de dados foram a observação direta, técnica de desenho, contação de histórias e entrevistas em rodas de conversas, atendendo as singularidades da pesquisa acadêmica com crianças, pois são ações que oportunizam aos alunos se expressar livremente "na pesquisa com crianças, os jogos, os brinquedos, as brincadeiras são fontes reveladoras de cultura" (KRAMER;SANTOS, 2011, p.30). Assim, o olhar sensível que a arte nos remete, nos auxiliou durante o processo da pesquisa, e ocupa posição fundamental em nosso processo investigativo. E importante destacar que partimos das bases teóricas das Representações Sociais de Moscovici (2003) e Jodelet (2011). Na perspectiva da Sociologia da Infância em Sarmento (2011) Sirota (2011), Corsaro (2011). Sobre as singularidades e a ética na pesquisa com crianças nos apoiamos em Kramer; Santos (2011). Em relação a beleza nos fundamentamos em Eco (2017), Adorno (1970), Vigarello (2004) e Talon-Hugon (2009). Em relação a história da infância e da educação infantil, nos referenciamos em Aries (1986),Kuhlmann Jr (2007), Heywood (2004). A interpretação dos dados realizou-se por meio da Análise de Conteúdo, Bardin (2002) e Oliveira; Motta Neto (2011), principalmente, pelos processos de categorização.

Palavras-chave: Crianças. Infância. Representações Sociais. Educação Infantil. Corpo

1 INTRODUÇÃO

No presente artigo partimos da compreensão de crianças enquanto sujeitos históricos e ativamente participativos de sua vida, assim elas devem ser entendidas, enquanto protagonistas do meio em que vivem; capazes, portanto, de nos contar sobre as representações sociais de beleza. Para Moscovici (2003), "nunca devemos nos esquecer que nós adquirimos a marca do senso comum cedo na infância, quando nós começamos a nos relacionar, comunicar e falar" (MOSCOVICI, 2003, p.336).

As crianças estão constantemente imersas no universo das Representações

[625] Mestre em Educação - UEPA e mail: nipedag@gmail.com
[626] Doutora em Educação-UEPA e mail: tania02lobato@gmail.com

Sociais, por serem ativas no contexto em que vivem, por influenciarem e serem influenciadas por meio das relações que estabelecem com o mundo, com a história de seu tempo e pelas comunicações que realizam em seus grupos de convivência.

Longe de uma suposta passividade, a criança cria, inventa e reinventa modos de ser, nos contextos sociais e culturais em que vive. Transforma e dá novos sentidos para sua realidade por meio da cultura de pares; termo cunhado por William Corsaro, ao falar de pares ele se refere “a grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias”. O autor dá ênfase às culturas “que são produzidas e partilhadas principalmente por meio da interação presencial” (CORSARO, 2011, p.127).

Na medida em que as crianças estabelecem relações e interações com outras crianças, elas estruturam, transformam, apropriam-se e reconstroem, incessantemente, seus conhecimentos e representações numa coletividade específica: “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, p. 128, 2011).Nesse sentido compreendemos que a Educação Infantil é um contexto rico em representações sociais por compreendermos as crianças como sujeitos essencialmente inteligentes e sociais.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 As representações Sociais e a Educação Infantil

Nesta pesquisa, defendemos a perspectiva de que, as crianças enquanto atores sociais, em meio ao contexto em que vivem e sob influência de diversos fatores, constroem suas representações e as compartilham em seus espaços de socialização; como na escola, lugar em que a cultura de pares é inerente ao processo educativo. Nesse sentido, concordamos com Duveen (2011), quando considera que:

> Representações são sempre construtivas; elas constituem o mundo tal como ele é conhecido e as identidades que elas sustentam garantem ao sujeito um lugar nesse mundo. Assim, ao serem internalizadas, as representações passam a expressar a relação do sujeito com o mundo que ele conhece e, ao mesmo tempo, elas o situam nesse mundo. É essa dupla operação de definir o mundo e localizar um lugar nele que fornece às representações o seu valor simbólico (DUVEEN, 2011, p.214).

Para Moscovici (2003), as Representações Sociais só podem acontecer mediante dois indivíduos ou grupos; elas são eminentemente sociais, participativas,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

coletivas, cotidianas. Assim, a partir dos fundamentos teóricos das Representações Sociais, estruturamos, metodologicamente, esta investigação e construímos esta proposta e seus objetivos; no entendimento, também, de que, o contexto da Educação Infantil, é espaço profícuo a construção de representações sociais, sendo este, um ambiente eminentemente sociável, compostos de sujeitos ativos, inteligentes, criativos e possuidores legítimos de cultura – no caso, as crianças em suas vivências na infância.

No contexto escolar da educação infantil, as crianças interagem com seus pares, professores e demais adultos que ali trabalham, entre si compartilham representações sociais de suas culturas e leituras que fazem do mundo. Neste âmbito, as culturas de pares na infância, tornam-se um instrumento efetivo de representações sociais construídas pelas crianças.

Ao trilhar os caminhos teóricos das Representações Sociais, compreendemos o quanto esta teoria pode contribuir para pesquisas realizadas com crianças, visto que as representações sociais, também, estão presentes na construção da infância.

> A representação é um mecanismo de capital importância na infância. Ela aparece como um Instrumento de cognição que permite a criança interpretar as descobertas do meio físico e social, realizadas por meio de suas sensações, ações e experiências, conferindo-lhes um sentido e valores fornecidos pelo meio, principalmente em suas relações e trocas com o outro. Desse modo, a representação é, ao mesmo tempo, instrumento de socialização e comunicação. (LAUWE; FEUERHAN, 2001, p. 281)

Doise (2001), também considera este processo das representações sociais, como um fator que ocorre muito cedo na vida dos sujeitos, “crianças de diferentes idades se representam, à sua maneira” (DOISE, 2001, p. 303). Em consonância com a perspectiva da Sociologia da Infância, adotada nesta pesquisa, ao afirmar que as crianças são sujeitos, essencialmente, inteligentes e ativos; que percebem o mundo por sua maneira própria e singular e fazem suas leituras a partir de suas perspectivas, vivências e contexto em que vivem.

Moscovici (2003) considera que as representações sociais se formam no seio da coletividade. Através na perspectiva da sociologia da infância e enfoque sócio histórico, compreendemos que a educação infantil é terreno fértil para as crianças expressarem o que assimilam em suas experiências fora da escola, o ambiente escolar e a classe estudantil, tendo em vista a cultura de pares, funcionaria como um grupo de socialização. Como atores sociais, realizam representações sociais do mundo a sua volta. Mediante isso, nos perguntamos, constantemente, que representações sociais as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

crianças estão realizando sobre a beleza? O que elas veem? O que o contexto social e cultural em que vivem lhes apresenta sobre beleza? Estas representações na infância influenciam o processo de socialização nas instituições de Educação Infantil?

Havemos de considerar a expressão de Eco (2017), que se faz necessário defender uma beleza "politeísta". Não existe a possibilidade de concepção de beleza única, padronizada, mas como considera Vigarello (2004), a história, as novas concepções e a ética "exigem" uma compreensão de beleza que "já não é comandada pelo inteligível, mas sim pelo sensível. O critério deixou de ser o do absoluto, para passar ao ar do relativo. A beleza dita de outro modo, não existirá a não ser como inspiradora da volúpia" (VIGARELLO, 2004, p.103), é nessa perspectiva do sensível e do respeito á diversidade de belezas que as conversas com as crianças devem se constituir nos espaços de educação infantil.

A beleza, a Mídia e as Crianças

Vigarello (2004), nos lembra que no início do século XX, o cinema exerceu grande poder na construção de representações sociais sobre beleza para a sociedade da época, as normas de beleza eram por ele expressa ao universo feminino e masculino também, dizendo então que, "o cinema renovou o mundo imaginário. Renovou também os modelos da aparência, inspirando-se cabalmente nas tendências da época" (VIGARELLO, 2004, p.235).

Na atualidade vivemos uma sociedade midiática, tecnológica, na qual as crianças estão intensamente conectadas. Desta forma nos perguntamos: Como as crianças têm construído suas representações sociais sobre beleza? Que modelos e padrões de beleza, as crianças têm construído a partir do que a mídia veicula? É necessário refletir como a mídia alarga sua influência, deixando de ser apenas espaço de entretenimento para ocupar em nossas vidas cotidianas – de crianças e adultos – lugares de representações, de regulações, ocupando posições simbólicas, de outras pedagogias. (GUIZZO, 2001).

Devemos considerar, portanto que, "além das interações com as pessoas de seu entorno e com diversos dados do meio, as crianças recebem uma massa considerável de informações e imagens por intermédio da mídia" (LAUWE; FEUERHAN,2001, p.29).

Para discutirmos a concepção de beleza, nos referenciamos principalmente nos estudos de Talon-Hugon (2009), em Vigarello (2004), Adorno (1970) e Eco (2017) que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nos permitiram suporte teórico para a compreensão deste conceito a partir da dimensão histórica que envolve, e por assim ser, ultrapassar fronteiras, modelos e padronizações.

Nossos aportes teóricos anunciam que, instituir padronizações para a beleza, configura-se como evocações de insensibilidade do olhar em relação cultura, a história e a singularidade do outro; são reflexos da ausência de alteridade, o que ocasiona apenas exclusão e sofrimento. A perspectiva defendida aqui, posiciona-se, justamente, na contramão disto. Levantamos a bandeira do respeito às diferenças, respeito este, pensado na promoção da qualidade educacional que promova a qualidade de vida das crianças da Educação Infantil; dentro de contexto escolar humanista, reflexivo e crítico.

Compreendemos pela dimensão estética que, ser “bonito” ou “bonita”, assumiu significados distintos em cada sociedade. Da Grécia antiga a Idade Média, até a contemporaneidade, as concepções e representações de beleza assumiram diferentes definições e perspectivas. No entanto, Vigarello (2004), evidencia que todos os tempos históricos, e todas as sociedades são impregnados de sentimentos estéticos. A estética e a compreensão de beleza se transferem e transmutam para as relações humanas e históricas; estando entremeadas nas relações e ações que deles descendem.

Eco (2017) defende que “diversas ideias de beleza retornam e se desenvolvem em épocas diversas, nas obras de filósofos, escritores, artistas por vezes muito distantes entre si” (ECO, 2017,p.14), e assim, demonstra em “História da Beleza” (2017), pois, que desde a Grécia antiga, não havia um “estatuto unitário” sobre beleza.

Compreendemos que como sujeitos sociais e produtores de culturas, desde cedo, meninos e meninas, são capazes de criar representações sociais de beleza que compartilham em suas culturas de pares no contexto da Educação Infantil. No entanto, nos cabe refletir sobre de que forma estas representações sociais de beleza na infância, atuam dentro do contexto escolar, em seus processos de socialização. É importantíssimo, que isto seja problematizado e desencadeie e flexões e atitudes éticas, estéticas e sensíveis nas relações de amizade que lá se constituem.

É necessário por tanto, empreender uma concepção de beleza em que sejam consideradas a história de um povo, sua cultura, seus costumes e suas maneiras próprias de viver. Destacar assim, a história e cultura de uma etnia, de uma época, sejam, considerações que contribuem para a construção de respeito, ética e sensibilidade aos “modos de beleza”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste sentido, pretendemos trazer reflexões para o campo da Educação Infantil, revestidos da ideia de que a beleza se relaciona no tempo histórico com todos os indivíduos que nela transitam. Por ela ser presente nas relações humanas, possuir pontos de vistas diferentes ao longo dos tempos, está incongruente a padronizações. Desse modo, referimo-nos a beleza como fenômeno inerente à humanidade; possui formas especificas em cada época e cultura, por tanto inconcebível, pensá-la de forma única. Diante disso, compreendemos que o conceito de “belo” não é algo preso, estático e eterno. Por isso, a precisão de desmistificar modelos de beleza, padrões estabelecidos e veiculados por processos midiáticos que vendem e “convencem’’ as pessoas a respeito de uma suposta “beleza única”.

As Crianças e as Representações sociais de Beleza do Corpo

Em nossa ação com as crianças, constatamos que desde tenra infância, elas constroem representações sociais de beleza, estas permeiam e influenciam seus cotidianos. Estas representações na infância, estão relacionadas, diretamente, com os contextos sociais, suas interpretações por parte dos sujeitos, estão de acordo com as vivências que cada um irá ter. Nesta direção, ressaltam Lauwe; Feuerhan (2001) “a representação é, ao mesmo tempo, instrumento de socialização e comunicação” (LAUWE; FEUERHAN, 2001, p. 281).

Entre as representações sociais de beleza que as crianças apresentam, encontramos aquelas relacionadas ao corpo. Esta representação, em específico, observamos, relaciona-se diretamente com influência recebida da mídia. Nesse sentido, consideramos relevante lembrar o que nos diz Fischer (2000) sobre o papel da mídia, como uma forma de pedagogia, tornando-se “um lugar privilegiado de aprendizagens diversas; aprendemos com ela desde formas de olhar e tratar nosso próprio corpo até modos de estabelecer e de compreender diferenças de gênero” (FISCHER, 2000, p.16).

Constantemente, são impostos às crianças através: da TV, internet, revistas, modelos e padronizações que contribuem para a criação de representações sociais que excluem o outro, aquele que é considerado fora do “padrão”.

Nas oficinas e conversas realizada com as crianças elas narravam sobre suas representações sociais de beleza do corpo , bem como em muitas situações expressavam o desejo por um determinado aspecto físico, como o cabelo liso e em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

outros momentos crianças negras, não se identificavam como negras, negando sua cor e apontando como bonitas a cor branca, cabelo liso e loiro.

É importante ressaltar que o papel da escola também inclui desmitificar modelos que excluem, que segregam e causa dor. Ela precisa realizar seu papel e criar possibilidades para aprendizagens de atitudes humanizadoras, de respeitosa convivência com a diversidade. Cabe às instituições de ensino trazer para sua pauta de discussão e conversar junto à comunidade escolar, sobre respeito às diferenças, cumprindo seu princípio básico de agente humanizador.

É importante notar que as características físicas escolhidas pelas crianças como belas e atraentes, estão, sensivelmente, relacionadas com os padrões de beleza "aceitáveis" pela sociedade, como o "corpo magro, os olhos verdes, o cabelo liso" citado pelos alunos em seus diálogos. Fischer (2008), nos lembra que:

> Os imperativos da beleza (...) sobretudo nos espaços dos diferentes meios de comunicação, perseguem-nos quase como torturas: corpo de tantos outros e outras nos são oferecidos como modelo para que operemos sobre nosso próprio corpo para que transformemos, para que atinjamos (ou pelo menos desejemos muito) um modo determinado de sermos belo e belas, magros, atletas, saudáveis, eternos. (FISCHER, 2008, p.47-56).

Às crianças não passam despercebidos, os modelos valorizados pela sociedade e cultura em que estão inseridas. Em suas falas, contam sobre o que compreendem como "bonito", nos apontando para os corpos que são exaltados pela mídia.

Sobre as representações sociais de beleza e as preferências das crianças, damos destaque neste artigo, às conversas de Mulher Gato, Bailarina e Barbie ao mencionarem aspectos físicos que consideram bonitos e agradáveis.

Contávamos a história ''Tudo bem ser diferente'' de Todd Parr (2019), e enquanto apresentava o trecho em que dizia: "tudo bem ter mães diferentes". Mulher Gato, Bailarina e Barbie, disseram: Bonita é essa aqui. (apontando para a mãe de cabelo loiro) Pesquisadora: por que vocês acham ela bonita? Mulher gato: Porque ela é loira. Barbie e Bailarina: Porque ela tem cabelo liso. (Barbie e Bailarina possuem cabelo cacheado). (Diário de Campo, Ribeiro, 2020)

Esta conversa nos permite identificar como as representações sociais de beleza na infância, estão arraigadas a um modelo que valoriza a cor de pele branca, o cabelo liso e loiro, desconsiderando outras formas de beleza, o que acaba por negar o outro em sua essência. É importante ressaltar que Barbie possui cabelo cacheado e embora o livro apresentasse a imagem de cabelo cacheado, Barbie não a reconheceu como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

bonita, mas identificou a mãe de cabelo liso como aquela que mais lhe agradava; bem como Bailarina como uma criança negra apontou a mãe de cabelo loiro e liso como aquela que mais lhe agradava.

O cabelo liso ainda é aquele almejado pelas meninas, este ocupa lugar de destaque em sentido de beleza. Todas as meninas que participaram da pesquisa, apontam o cabelo liso como o mais bonito e, também almejado por aquelas que possuem cabelos crespos ou cacheados.

Sabendo das preocupações infantis, por desejarem em seus corpos, modelos valorizados pelo contexto social em que vivem, destacamos a necessidade de a Educação Infantil refletir sobre tais questões que permeiam a vida na infância. Visto, que tais representações sociais de beleza, influenciam a maneira como a criança ver a si mesma e se aceita diante do contexto social em que vive.

Enquanto realizávamos esta investigação, muitas vezes, surgiram questões em que as crianças expressavam situações de negação da beleza de si. Barbie sempre trazia para a Roda de Conversa, o desejo de ter cabelos lisos. Ela possui cabelos cacheados, em todo o período de pesquisa não escondia seu grande desejo em possuir cabelos lisos. Nas imagens que escolhia, Barbie, constantemente, reforçava que cabelo "liso era o mais bonito". Por meio da Técnica de desenhos, registramos narrativas em que Barbie destaca seu desejo em possuir cabelos lisos.

Contamos a história O Cabelo de Mola (REZENDE, 2012), e solicitamos que as crianças desenhassem a si e seus amigos na escola e enquanto desenhavam, Barbie demonstrava insatisfação com seus cabelos cacheados.

Enquanto desenhava Barbie disse: Barbie: o cabelo da minha avó é liso. Pesquisadora: O seu se parece com o dela? Barbie: Não. O meu é enrolado. Pesquisadora: E você queria que o seu fosse como o dela? Barbie: Balançou a cabeça afirmativamente. Barbie: esta sou eu e esta é minha avó. Pesquisadora: Você se parece com sua avó? Barbie: Não. Ela tem cabelo liso, eu tenho cabelo cacheado. (Observamos que Barbie havia desenhado seu cabelo liso. Então Bailarina olha para o desenho de Barbie e diz:. Bailarina: E por que teu cabelo tá liso? Já sei.tu quer ter cabelo liso, né ??? Barbie: balançou a cabeça afirmativamente. Barbie desenhando disse: o cabelo da minha avó é castanho. Pesquisadora: Qual a cor do seu? Barbie: É castanho também. Bailarina: O teu cabelo é preto! Barbie: (expressão constrangida.) (Diário de Campo, Ribeiro 2020)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse diálogo, travado entre a pesquisadora, Barbie e Bailarina, reiteramos como as representações sociais de beleza marcam a vida na infância, na maneira como as crianças enxergam a si, o outro e como se relacionam com seus pares. Compreendemos que as representações sociais que as crianças da Educação Infantil possuem sobre beleza, interferem na forma como enxergam o próprio corpo e de alguma maneira afetam sua autoestima.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa revelaram que estas representações sociais de beleza na infancia afetam a forma como a criança representa a beleza de si e a beleza do outro, o que gera atitudes de negação de características físicas como a cor de pele negra, o cabelo cacheado; e desse modo, influenciam na constituição da criança como um sujeito de direitos, de singularidades, história, cultura – afetando sua autoestima, a maneira de enxerga a si mesma e ao outro.

Reforçamos assim uma ação pedagógica questionadora, a fim de refletir, e construir ações nos processos de ensino aprendizagem, que discutam seriamente sobre a diversidade humana. Também reiteramos que a infância é um momento oportuno para as aprendizagens que propiciem o respeito mútuo, o auto cuidado e valorização da identidade, corpo, história e cultura. A Educação Infantil é, no nosso entendimento, um campo fértil para tais aprendizagens, que não podem ser ignoradas pelos educadores.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Teoria Estética.** edições 70, lisboa,1970.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância. 2ª edição. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre:** Artmed, 2011.

DOISE, W. **Cognições e Representações Sociais: a abordagem genética.** In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 301-309.

DUVEEN, G. **Crianças enquanto atores sociais: as representações em desenvolvimento.** In: GUARESCHI, P. A; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2011. p 209- 238.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Pequena miss sunshine: para além de uma subjetividade exterior: Proposições.** Campinas, v.19, n.2(56), maio\agosto.2008, p.47-56.

. _____.**Televisão e Educação: Fruir e pensar a tv.** Belo Horizonte: Autentica, 2001

GUIZZO, Bianca. **Representações e práticas de embelezamento na Educação Infantil: uma abordagem na perspectiva de gênero.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LAUWE, M. J. C.; FEUERHAHN, N. **A representação social na infância.** In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 281-299.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigação em psicologia social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. São Pulo: Panda Boocks, 2019.

REZENDE, Alexsander. **Cabelo de Mola**. São Paulo: Paulus, 2012.

SCRAMINGNON, Gabriela. **A Pesquisa também é das Crianças: o retorno ao campo como resposta responsável.** IN: KRAMER, Sonia (et al). Ética: Pesquisa e Práticas com crianças na educação Infantil. Campinas, SP: Papirus, 2019. TALON-HUGON, Carole. A estética: história e teorias. Textos e Grafias, 2009.

KRAMER, S; SANTOS, Tania Regina Lobato. **Contribuições de Lev Vygotsky para a pesquisa com crianças.** In: MARCONDES; OLIVEIRA; TEIXEIRA (Org.). Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação. Belém: EDUEPA, 2011.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.23 ATELIER NATURAL NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA DO RETORNO DAS VIVÊNCIAS AO AR LIVRE ÀS ESTRATÉGIAS DE CRIAÇÃO

Elisa Dos Santos Vanti [627]

Helenara Plaszewski[628]

Diana Paula Salomão de Freitas[629]

RESUMO

O presente trabalho apresenta a possibilidade de construção de um trabalho pedagógico educativo de acolhimento na "Educação Infantil do retorno" (retorno aos encontros presenciais na pós pandemia) que reúna, ao mesmo tempo, o processo de desemparedamento da infância (BARROS, 2018) através de uma imersão ao ambiente ao ar livre e uma abordagem de Atelier como locus da liberdade expressiva, investigativa e de criação de crianças e adultos. Ambas propostas entrelaçadas aqui são destacadas como sendo meios favoráveis ao cultivo do pensamento complexo e divergente, do espírito colaborativo e democrático que evolui na alegria, na aprendizagem experiencial e no direito da criança viver sua infância. As inspirações que constituem essa ideia de um "Atelier Natural" na Educação Infantil: 1) o movimento dos Jardins de Infância Florestais germânicos dos países nórdicos e 2) a Pedagogia do Atelier focada na experiência malaguzziana das escolas infantis de Reggio Emilia, na Itália. Num voo panorâmico sobre essas abordagens serão feitos breves apontamentos referentes as características e as potencialidades de cada uma das propostas separadamente. Por fim, o texto trata dessas abordagens inspiradoras de maneira combinada, revelando perspectivas que certamente vão ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças e dos adultos nesse momento que se discute o retorno aos encontros presenciais nas escolas infantis e que se buscam alternativas que recuperem as experiências ativas e positivas em contextos, arranjos e instalações para brincar, explorar, evocar desejos e imaginações.

Palavras-chave: Educação Infantil. Atelier da Infância. Jardim de Infância Florestal. Atelier Natural

1 INTRODUÇÃO

Sem pedir licença, a crise brutal instalada pela pandemia do coronavírus vem, desde 2020, levando as crianças do estado do Rio Grande do Sul que frequentavam a Educação Infantil, ao distanciamento da escola. Durante esse tempo, de escolas infantis públicas fechadas, os professores e gestores precisaram se "reinventar", encontrando maneiras de estabelecerem e manterem vínculos com as crianças e suas famílias, ao mesmo tempo que empreenderam uma caminhada em busca de outras aprendizagens e outros modos de ser e estar na docência.

627 Doutora em Educação, Docente da Universidade Federal de Pelotas - elisa_vanti@hotmail.com
628 Doutora em Educação, Docente da Universidade Federal de Pelotas - helenara.ufpel@gmail.com
629 Doutora em Educação em Ciências, Docente da Universidade Federal de Pelotas - diana.freitas@ufpel.edu.br

Tendo que aderirem apressadamente às tarefas impressas num sistema de "pegar e levar", ao envio de atividades digitalizadas por e-mail, às videoconferências em salas virtuais, às conversas e às produções de vídeos e áudios postados em redes sociais e/ou em aplicativos de mensagem. O ensino no modo remoto colocou professores e crianças diante de um ambiente virtual descolado da experiência sensorial, que muito frequentemente parece desconsiderar a complexidade contextual e situada das relações e interações cotidianas entre adultos e crianças. Isto é, sem todo o código corporal interativo da presença e da partilha facilmente o ambiente virtual pode fazer com que as relações de aprendizagem regressam e sucumbam às respostas automáticas, à transmissividade adultocêntrica e à reprodutividade de um currículo exclusivamente prévio (OLIVEIRA, 2020).

Em contra partida, é também verdadeiro dizer que durante nesse mesmo período de pandemia, tem se detectado o crescimento de um movimento substancial de reflexão crítica dessas mesmas práticas remotas transmissivas. Grupos liderados por professores especialistas de expressiva referencia na área que mediados pelas tecnologias da comunicação promovem encontros síncronos para discutir sobre a urgente ruptura com paradigma da cultura escolar transmissiva na Educação Infantil e a emergência de se "reinventar" a docência na busca da construção de outros fundamentos teóricos, outros valores e outras práticas inscritas em Pedagogias Participativas (OBECI, 2020). As Pedagogias Participativas acreditam que a experimentação é vital na infância e envolve a emoção do encontro com a materialidade das coisas, dos ambientes, imersa na atmosfera das relações com os outros (adultos e/ou crianças) e consigo mesmo, estabelecendo coreografias e sincronias corporais espontâneas do acontecimento no momento presente, na vivência, na partilha. (GANDINI; HILL; CADWELL e SCHWALL, 2019) A experimentação se consolida na documentação pedagógica. A documentação pedagógica, por sua vez, inclui movimentos de metainterpretação realizados por crianças e adultos, de tempos em tempos. Os movimentos de metainterpretação acontecem todas as vezes que esses sujeitos se debruçam sobre a memória do processo vivido e realizam mais outra reflexão sobre ele, relançando suas perguntas pertinentes, aprofundando suas aprendizagens coconstruídas e projetando, conjuntamente, desdobramentos refinados de suas investigações (FORMOSINHO e PASCAL, 2018).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na ambiguidade desse caleidoscópio de perspectivas transmissivas e participativas, de ambiente remoto e presencial, o presente trabalho traz algumas aproximações teórico-práticas que tentam contribuir, ainda que modestamente, para o fortalecimento da defesa das propostas reflexivas e dialógicas engajadas nas Pedagogias Participativas na educação da infância. Apresenta a possibilidade de construção de um trabalho pedagógico educativo de acolhimento na "Educação Infantil do retorno" (retorno aos encontros presenciais na pós pandemia) que reúna, ao mesmo tempo, o processo de desemparedamento da infância (BARROS, 2018) através de uma imersão ao ambiente ao ar livre e uma abordagem de Atelier como locus da liberdade expressiva, investigativa e de criação de crianças e adultos. Ambas propostas entrelaçadas aqui são destacadas como sendo meios favoráveis ao cultivo do pensamento complexo e divergente, do espírito colaborativo e democrático que evolui na alegria, na aprendizagem experiencial e no direito da criança viver sua infância.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL AO AR LIVRE: PRINCÍPIOS E ALCANCES

Educação Infantil ao ar livre é o nome genérico escolhido aqui para designar escolas infantis voltadas às crianças de 3 a 6 anos de idade cujas atividades coletivas de aprendizagem são realizadas quase que exclusivamente em ambiente natural, ou seja, ao ar livre. Conhecidas originalmente como Jardim de Infância Florestal, essas escolas infantis tiveram seu início nos anos 50 do século XX como resultado de um movimento importante de educadores e de pais dinamarqueses, impactados com a devastação ambiental promovida pela industrialização da sociedade capitalista de consumo (ROBERTSON, 2008).

Esse movimento desde seu início buscou a criação de fortes vínculos com a educação ambiental na geração que surgia, fomentando uma reação de resistência e promover um ato cívico de mudança social que culminasse com a criação de uma política efetiva de controle da devastação da natureza e preservação ambiental a longo prazo. Somando-se a isso, cria e mantém uma prática minimalista de escola e de educação que declina do uso de materiais estruturados e industrializados, ataca o desperdício e procura limitar o uso dos elementos da natureza aqueles que estão à disposição, muitas vezes, sem removê-los do seu ambiente. (SOBEL, 2015)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Desse modo, as escolas Infantil ao ar livre ou Jardins de Infância Florestais entraram na esteira das propostas alternativas de Educação Infantil dos anos de 70 do século XX . Por todo final do século XX essas propostas de Jardins de Infância Florestais tiveram uma expansão localizada abrangendo especialmente, os países nórdicos como Finlândia, Dinamarca, Suécia e Noruega.

Nos anos 90 do século XX, a proliferação das experiências de educação ao ar livre foram ganhando cada vez mais fôlego na esteira das Pedagogias Participativas. Os Jardins de Infância Florestais, nessa época ganharam adeptos no Reino Unido e consequentemente migraram para os Estados Unidos da América. Em solo norte americano, os Jardins de Infância Florestais foram sendo agregados aos inúmeros parques ecológicos e reservas florestais distribuídos no território do hemisfério norte, o que fez com que os Estados Unidos da América e em seguida, o Canadá, se tornassem alguns dos maiores disseminadores dessa proposta na atualidade (KNIGHT, 2013).

Nos Jardins de Infância Florestais europeus algumas condições comuns são encontradas que os identificam como tais. Entre essas condições podemos citar; 1) As escolas se encontram próximas as florestas de modo que facilitem a acessibilidade das crianças e dos adultos ao ambiente ao ar livre; 2) A sede possui espaço interno modesto usado como local de reunião de crianças e adultos, incluindo local para exposição de fotografias e produções das crianças, uma mobília especial para acomodar roupas apropriadas e outros equipamentos para exploração ao ar livre 3) O ambiente externo possui uma paisagem natural, sem uso de brinquedos plásticos ou revestimentos artificiais. Os equipamentos são rústicos feitos de madeira. Também existe um círculo de troncos com um conjunto de pedras no centro para acomodar uma fogueira, local para reunião, contação e dramatização de histórias, para cantar canções e participar de brincadeiras coletivas (KNIGHT, 2013).

Em geral, os grupos de crianças tem idades entre 3 a 6 anos e são acompanhadas por professores, pedagogos e pais voluntários em excursões diárias, adentrando no ambiente ao ar livre diariamente e com quase todo o tipo de clima. É comum adultos e crianças registrarem a aventura, fotografando, desenhando e anotando as descobertas. O currículo emerge dessas interações e situações espontâneas. Flexível e participativo, o currículo inclui o envolvimento das crianças e das famílias como uma comunidade que aprende cooperativamente a cada dia (ROBERTSON, 2008; LOUV, 2016).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A importância de correr riscos estando exposto ao contexto diverso do espaço natural é também valorizado pelos defensores inspirados pela abordagem dos Jardins de Infância Florestais. Para eles, correr riscos faz com que crianças e adultos experimentem, avaliem, errem, acertem, caiem e levantem, etc. E é a partir disso que se produz a oportunidade de vivenciar e fortalecer sentimentos de resiliência, de empatia com os outros e com a natureza, de partilha e solidariedade. Nos desafios que o ambiente outdoor na natureza impõem às crianças e aos adultos encontra-se a fecunda possibilidade de autossuperação e autorregulação comportamental pois, aí, os sujeitos se sentem capazes e seguros para explorarem seus limites e enfrentarem as dificuldades e frustrações, superando-as hoje e no futuro (TIRIBA, 2018; MARTINS, 2018)

3 ABORDAGEM DO ATELIER NA EDUCAÇÃO INFANTIL; INSPIRAÇÕES E APONTAMENTOS

O fortalecimento da potência da arte infantil com valor em si mesma igualmente remonta os anos 70 do século XX. Essa década fez surgir os trabalhos pioneiros dos pesquisadores Brittain e Lowenfeld (1977), Lowenfeld (1977), que projetaram holofotes à “arte infantil”, enaltecendo qualidades próprias a seus riscos, sua aparente desordem, a estética de sua lógica e à sua expressividade autentica. Momento em que, embalado por esses e outros estudos pioneiros sobre esse assunto, o pedagogo Loris Malaguzzi, idealizador e coordenador das escolas infantis de Reggio Emilia na Itália, toma a iniciativa de implementar as salas de atelier nessas escolas e de contratar atelieristas para atuarem nesses espaços junto às crianças e aos professores .

Segundo Hoyuelos (2020) Malaguzzi entende que o espaço do Atelier na escola infantil é uma forma ótima de resistir à escolarização precoce das crianças que costuma supervalorizar as linguagens escrita e a matemática, extirpando do cotidiano de meninos e meninas a vivência interativa e dialógica com todas as outras linguagens e suas infinitas possibilidades de envolvimento ético, estético e político. E desse modo, surge o Atelier como uma erupção subversiva à cultura escolar tradicional e o que ela defende. É um lugar de pesquisa, como comportamento para a vida, que incentiva a inventar, pensar, resolver problemas, a perguntar, a formular estratégias e a fazer escolhas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, o Atelier propõe o contato intensificado da criança com ambientes educadores, lugares contextuais onde a disponibilidade dos mais variados materiais organizados de forma atraente e suas materialidades possíveis são convites à experimentação, à expressividade e à criação da criança em interação com seus pares para a busca de sentidos sobre o mundo que a cerca.

O Atelier na escola infantil constitui-se, em linguagem poética, como metáfora, no reduto de criação artística, espaço de ferramentas e instrumentos da exploração e da descoberta e também para encontro de subjetividades que nele sentem-se apoiadas para materializarem suas ideias, pensamentos, teorias provisórias e sentimentos. Para Malaguzzi, o Atelier supera sua localidade e passa ser a ideia sistêmica que compõe a própria atmosfera de todos espaços e acontecimentos nas escolas infantis de Reggio Emillia (GANDINI; HILL; CADWELL e SCHWALL, 2018).

Para Malaguzzi a escola infantil é lugar para se arriscar sobre o desconhecido e colocar-se em estado de procura permanente, lidando continuamente com as incertezas, abrindo-se para a curiosidade e empenhando-se na investigação e na inventividade. A criatividade emerge das experiências múltiplas nas diferentes linguagens expressivas que incluem cotidianamente tanto as linguagens matemática, científica, como também o desenho, a poesia e a música. Pois, para Malaguzzi o processo educativo de aprendizagem é um processo de criação estética, onde todas as linguagens possuem equivalência e são valorizadas de maneira equilibrada não havendo sobreposiçao de umas em relação a outras (EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G., 2016)

Além do Atelier, Malaguzzi instituiu nas escolas infantis de Reggio Emillia, na Itália, a figura do atelierista que com os professores e pedagogistas, vai formar uma equipe que Malaguzzi gostava de chamar de “profissionais do maravilhamento” (VECHIA, 2019). Os atelieristas seriam os catalisadores de uma Pedagogia estética transgressora que luta, com esperança e otimismo, contra a acomodação da criança à intervenção adulta condicionada pelos esteriótipos mentais de uma escolarização tradicional. Os atelieristas com sua capacidade de deslumbramento superam seu conhecimento técnico para não reduzir as experiências infantis às técnicas artísticas e assim contribuem para que se produza uma criatividade institucional que entende a estética também como narrativa do possível e como elo apoiante dos projetos das crianças na escola da infância (VECHIA, 2019).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O atelierista provoca e cria pontes entre as crianças e o pensamento reflexivo, dialógico, estético, crítico e complexo em uma Pedagogia relacional participante, sistêmica e construtiva, onde os contextos educativos nascem da complexidade captada por uma audição multissensorial, da escuta sensível e da observação mútua e são acompanhadas e qualificadas por uma densa documentação pedagógica de design de alto valor estético que torna visível esses processos de aprendizagem de crianças e adultos. Enfim, o atelierista e o Atelier compõem um sistema que garante a dimensão estética das escolas infantis reggianas, imediatamente percebida pelos visitantes dessas instituições e que segundo Vechia (2919) constitui uma abordagem inspirada em uma harmonia ecológica com o ambiente e com o cosmo.

5 CONCLUSÃO DESSES DIÁLOGOS

Quando se pensa no retorno das crianças à Educação Infantil presencial nas escolas infantis busca-se munir-se de estudos e reflexões que se constituam em “tesouros formativos” que distanciem as escolas infantis de uma cultura escolar tradicional, atualmente repaginada por uma orientação neoliberal (HOYUELOS e RIERA, 2019).

Para tanto, uni-se inspirações das propostas de conectividade da criança com a ambiente natural e ainda aprofundar essa experiência com a proposta de criação em Atelier usando os elementos coletados na natureza se torna a garantia de não oferecer mais do mesmo às crianças no cenário pós pandêmico de: 1) elaborar produções expressivas que manifestem os sentimentos, as percepções e as teorias provisórias das crianças diante das situações cotidianas que vivenciaram e que vivenciam na família e na escola e que fazem sentido para as crianças; 2) proporcionar a liberdade de aventurar-se tanto na exploração do ambiente e dos materiais para criação quanto na sua investigação, na maneira de pensar, de conhecer, de fazer escolhas; 3) operar com vistas a tornar visível a aprendizagem nesses contextos (usando esses elementos naturais) através de uma densa documentação pedagógica.

A proposta Atelier Natural envolve primeiramente experiências na natureza que incluem pesquisas de reconhecimento do entorno com excursões exploratórias frequentes, coletando elementos naturais para serem organizados por espécie no Atelier. Para o aprofundamento dessas experiências exploratórias iniciais passa-se a amplificar a exploração e pesquisa do entorno com propostas orientadas de buscas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

com a inserção de equipamentos e instrumentos (lupas, lentes, pranchetas, sacolas de pano…). Na sequência se inicia a organização de instalações provisórias (mini Ateliers) no ambiente natural para diversificar as experiências. Por fim, a organização prévia de contextos investigativos no Atelier reverberando a experiência de contato direto da criança do mundo natural para o Atelier na escola infantil (VECHIA, 2019).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. e TEBET, G. **Infância e Pós Estruturalismo.** São Carlos; Pedro e João Editores, 2019.

BARROS, Mª I. **Desemparedamento da Infância.** a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Criança e Natureza e Alana, 2018.

BRITAIN, W. L. e LOWENFELD, V.. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**.São Paulo: Mestre Jou, 1977.

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança;** a Abordagem de Reggio Emilia para a Educação da Infância. Vol. 1. Penso Editora, 2016.

FORMOSINHO, J PASCAL, C. **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil**: Um Caminho para a Transformação. Penso Editora, 2018.

GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L. e SCHWALL, C. **O Papel do Ateliê na Educação Infantil**: a Inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso Editora, 2019.

HOYUELOS, A. E RIERA, M. A. **Complexidade e Relações na Educação Infantil.** Phorte Editora, 2019.

HOYUELOS, A. **A Estética no Pensamento e na Obra de Loris Malaguzzi.** Phorte Editora, 2020.

KNIGHT, S. **Forest School and Outdoor; Learning in the Early Years.** Sage Editor, 2013.

LOUV, R. **A Última Criança na Natureza**; Resgatando as Crianças do Transtorno de Déficit de Natureza. Aquariana Editora, 2016.

LOWENFELD, V. **A Criança e sua Arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARTINS, M. **Educando na Natureza**. Ecofuturo, 2018.

OBECI. V JORNADA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em; https://www.obeci.org/jornada-de-educacao-infantil. EDUCERE COM IDENTIFICAÇÃO Elisa e Helenara.docx. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e PASCHAL, C. **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil**: Um Caminho para a Transformação**.** Porto Alegre: Penso Editora, 2019.

OLIVEIRA, Z. R. **Quando o Retorno é um Novo Começo**; E Book. Biruta Editora, 2020.

ROBERTSON, J. **Swedish Forest Schools.** Criative Star; Learning Company, 2008.

SIBÉLIA, Z. **Educando na Natureza**. São Paulo: Ecofuturo, 2018.

SOBEL, D. **Nature Preschools and Forest Kindergartens**. The handbook for Outdoor Learning. EUA; Readleaf Press, 2015.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como Direito e Alegria**. Em busca de Pedagogias Populares e Libertárias. RJ; Paz e Terra, 2018.

VECHIA. V. **Arte e Criatividade em Reggio Emilia**; Explorando o Papel e a Potencialidade do Atelier na Educação da Primeira Infância. Phorte Editora, 2017.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.24 ATIVIDADES COMPLEMENTARES REMOTAS E AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA

Veridiana Dallarmi Pellanda[630]

RESUMO

O presente trabalho é fruto das inquietações de uma professora de Educação Física, que atua na Educação Infantil, diante da complexidade de efetivação do currículo desta etapa da educação das crianças durante o período pandêmico, referente à COVID-19, que acometeu o mundo em sua totalidade. Trata-se de uma realidade que eclodiu com rapidez e provocou tomada de decisão em caráter de urgência, de modo que as instituições educativas passaram a atuar a partir do modelo de educação remota emergencial, ainda em março de 2019, fato que corroborou com os protocolos de distanciamento físico. Tal situação, impossibilitou o contato efetivo com as crianças, desta maneira, implicou diretamente nas relações e construção de vínculos. Neste segmento, uma problemática tornou-se latente: como encaminhar atividades remotas que privilegiem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como os eixos estruturantes da educação da criança, este que se pautam nas interações e brincadeiras? Dessa forma, esta escrita tem por objetivo apresentar uma proposta de atividade complementar remota encaminhada às crianças de duas turmas de Pré de uma Escola Pública da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR e relatar como foi a aceitação e o desenvolvimento destas atividades, bem como os resultados e participação da família neste processo. Ressalta-se que a referida atividade complementar almejou: contemplar os campos de experiência; envolver crianças e famílias; propor a reelaboração da proposta educativa e instigar a família a registrar impressões sobre a atividade. Para este momento a metodologia utilizada foi a análise dos registros entregues à escola, estes que contemplaram as criações realizadas pelas crianças e os relatos que as famílias fizeram das impressões durante a atividade proposta. Como aporte teórico dialoga com documentos de referência para a Educação Infantil, autores que contribuíram na escrita da Base Nacional Curricular Comum e a Sociologia da Infância. Os relatos das famílias foram muito significativos, ressaltando a importância de se pensar em propostas e experiências de aprender voltadas para as especificidades da criança permeadas pelas interações e pela brincadeira.

Palavras-chave: Ensino remoto. Educação Infantil. Criança. Eixos estruturantes. Família.

1 INTRODUÇÃO

A criança e sua escolarização tem sido tema de muitos estudos nas últimas décadas. Esta preocupação em relação às crianças e suas infâncias trouxeram questionamentos, grandes reflexões, retrocessos e avanços. Embora caminhando a passos lentos, a garantia de acesso a esta etapa da educação básica vem avançando, principalmente para as crianças de 4 a 5 anos. O debate crescente sobre um currículo voltado para a Educação Infantil e suas especificidades ganhou notoriedade com a

[630] Especialização em Educação Física Escolar, Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), veripellanda@gmail.com

Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e define o Currículo da Educação Infantil como:

> [...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL,2010, p. 12)

Um currículo voltado para a criança, que possibilita criar condições para que ela explore o mundo, se sinta pertencente a ele e que olhe para a sua inteireza. Para colocar em prática esse currículo é preciso ter claro de que criança estamos falando, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a criança é um:

> [...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL,2010, p. 12,)

Desta forma, um currículo voltado para a Educação Infantil precisa valorizar todos estes aspectos e dar centralidade à criança com suas experiências e saberes. Nesta visão inovadora de currículo, não há espaço para uma lista de conteúdos previamente estabelecidos, pois segundo Fochi (2020, p.59)

> a noção de currículo na Educação Infantil está diretamente associada à busca de construção de sentidos. Por isso, cabe criar condições, para que as crianças se sintam encorajadas a construir explicações sobre o mundo, e não que sejam receptoras de um saber pronto e acabado.

A construção do planejamento se dá na interação da criança com o currículo, no que chamamos de processo educativo e este currículo tem que privilegiar a construção de sentidos, propiciar que a criança formule hipóteses e crie suas explicações sobre o mundo, mas para isso ela precisa ser ouvida. O mundo da criança tem como princípio a inteireza, os sentidos e significados vão sendo construídos a partir de suas experiências, vínculos, interações, tudo de forma relacionada, fluída.

Mas, como efetivar esse currículo em um período pandêmico, uma vez que não houve tempo de conhecer as crianças no início do ano letivo? Como encaminhar atividades remotas que privilegiem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como os eixos estruturantes da educação da criança, este que se pautam nas interações e brincadeiras? Para tanto esta escrita tem o objetivo apresentar uma proposta de atividade complementar remota encaminhada às crianças da Educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Infantil de uma Escola Pública da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR e relatar como foi a aceitação e o desenvolvimento destas atividades, bem como os resultados e participação da família neste processo.

2 DIALOGANDO COM A BNCC

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais é um documento orientador que estabelece um norte e que propõe formas de organizar as atividades pedagógicas na Educação Infantil, considerando um novo arranjo curricular: os CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS que "acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BNCC, 2018, p.40)

Esta organização propicia uma nova prática pedagógica, pois os campos se relacionam, um complementa o outro, promovendo assim a ampliação das experiências das crianças. Deste modo:

> [...] trabalhar com campos de experiências na Educação Infantil constitui um convite a uma nova maneira de compreender a prática pedagógica como resultante de aprendizagens significativas não só para as crianças, mas também para o professor. (OLIVEIRA, 2018, p.11).

Percebe-se uma desconstrução do formato por áreas do conhecimento, como a escola estava acostumada, ampliando para uma proposta que compreende os campos de experiências e seus objetivos, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se[631] e as interações e brincadeiras como eixos estruturantes, trazendo a criança para o centro do planejamento.

É com certeza uma nova forma de relação entre Adulto X Crianças X Currículo. Para tanto, o(a) professor (a) deve estar sempre muito atento às curiosidades das crianças, saber acolher seus anseios, planejar e organizar espaços, tempos e materiais e preparado para ouvi-la, de corpo inteiro. Com isso, Oliveira (2018), alerta como a presença de um(a) professor(a) sensível faz toda a diferença na Educação Infantil a fim de que:

> [...] as crianças vivam experiências mediadoras de aprendizagens valiosas nas quais expressem seus desejos e descobertas por meio do corpo, de gestos e/ou

[631] Os direitos estão contemplados na Base Nacional Curricular Comum, 2018 p.38.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> de palavras. Quando ele percebe e respeita as características de cada criança, compreende sua movimentação e seus motivos, estabelece vínculos afetivos, algo que é muito significativo para todas elas, em especial para aquelas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superlotação. Em síntese, o professor deve acolher os desejos e as necessidades das crianças e atender a suas especificidades de modo a assegurar-lhes os direitos propostos pela BNCC para a Educação Infantil. (2018, p.13)

Mas, e agora, como elaborar uma atividade significativa levando em consideração os Campos de Experiências e seus objetivos, bem como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os eixos estruturantes, em um contexto pandêmico que requer distanciamento físico ou, como dizem, social?

2.1 CONTEXTUALIZANDO A PROPOSTA...

Em 2021, iniciamos mais um ano escolar atípico, mais uma vez as escolas e o mundo pararam. A Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) iniciou então com o ensino remoto emergencial e a Secretaria Municipal de Educação (SME) organizou o acesso ao conteúdo escolar por meio de videoaulas que são transmitidas pelo canal do Youtube TV Escola Curitiba e pela TV aberta nos canais 9.2, 4.2 e 16.4 e para complementar as videoaulas, os professores das escolas preparam atividades complementares que são enviadas aos estudantes quinzenalmente.

A alegria de iniciar um novo ano, um novo ciclo, de conhecer as crianças, estabelecer vínculos e juntos articularmos saberes, foi mais uma vez interrompida. O contato olho no olho, fundamental nas relações com as crianças da Educação Infantil, a escuta ativa, as trocas, os diálogos, o encantamento, acabou sendo cessado. Nesta situação, como nosso contato com os pequenos seria por meio de atividades complementares enviadas quinzenalmente para casa, o retorno e parceria das famílias e algumas interações via aplicativo WhatsApp, teve-se o cuidado de pensar propostas para estas atividades que viessem proporcionar às crianças os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. O intuito primordial estruturou-se em ampliar o repertório de experiências sociocorporais, expressivas, imaginativas e sensoriais por meio do brincar, para o se relacionar com o mundo a sua volta assim como para o apropriar-se de novos conhecimentos. Ao tomar como eixo estruturante as INTERAÇÕES e a BRINCADEIRA foram encaminhadas várias atividades para as crianças e o envolvimento das famílias se tornou nosso maior alicerce, nosso elo tanto para o sucesso na realização das propostas, quanto no retorno por meio de relatos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

durante a realização das atividades, bem como no registro das falas das crianças, nas imagens e vídeos disponibilizados, no envolvimento com eles. Isso tudo permitiu conhecermos um pouco mais nossos pequenos e suas especificidades, experiências, preferências e como estaria caminhando o processo de construção dos saberes.

Deste modo, ressalta-se que diante a diversidade de propostas construídas com as crianças, para este relato, será analisada a última atividade que retornou antes do recesso escolar: o Caça ao tesouro. Uma experiência docente edificada com duas turmas de Educação Infantil, crianças de 4 a 6 anos, de uma Escola Municipal de Curitiba/PR. Do total de 52 crianças, 35 delas deram o retorno da atividade. Além da comunidade escolar, esta empreitada contou com a participação de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR[632].

2.2 PROPOSTA DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR REMOTA – CAÇA AO TESOURO

A proposta do Caça ao tesouro é a continuidade de uma atividade anterior, na qual foi solicitado às crianças a criação do seu próprio tesouro, entendendo tesouro como algo que seja valioso para a pessoa. Para melhor compreensão foi encaminhado para elas assistirem o episódio DIÁRIO DE MIKA – BAÚ DOS TESOUROS**,** disponível no link enviado pelo grupo do WhatsApp https://www.youtube.com/watch?v=eeKFnLFwHX4.

Juntamente com atividade alguns acessórios foram enviados para instigar a imaginação e o faz de conta. Cada criança organizou o seu baú do tesouro seguindo as orientações dadas na atividade e na sequência, para ilustrar, poderiam desenhar ou mandar fotos dos seus baús.

Num segundo momento, e este que será o foco da nossa análise, partimos para o Caça ao tesouro[633]. Para incitar ainda mais a fantasia e o faz de conta antes de começar a brincadeira tinham que ouvir o recado do Pirata Barba Ruiva (o áudio foi enviado no grupo do WhatsApp das turmas incentivando as crianças a encontrar o tesouro seguindo as pistas que estavam dentro do envelope de atividade). Os pais

[632] Como toda a Educação está desenvolvendo suas atividades de maneira remota, a Universidade Federal do Paraná, no curso de Educação Física também está disponibilizando aos seus acadêmicos a possiblidade do cumprimento de carga horária da disciplina de Prática de Ensino remotamente. Sendo assim, os acadêmicos Beatriz Lopes Gabriel, Duílio Queiroz de Almeida e Natália de Matos Pereira, acompanharam a elaboração da atividade complementar e deram suas contribuições.
[633] Caça ao tesouro é um tipo de jogo em que os participantes devem resolver os enigmas ou seguir pistas para encontrar a sua recompensa – o tesouro.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

foram orientados a esconder as pistas nos locais indicados, junto com cada pista tinha um desafio que a criança precisava cumprir. Para facilitar escolhemos partes que são comuns a maioria das casas como: mesa, porta, chuveiro, cama, sofá. Dentro deste envelope também foi um mapa. A família tinha que ler o primeiro desafio para a criança realizar, depois o enigma a fim de ela descobrir a pista e assim sucessivamente até chegar na última pista onde estaria o tesouro. Como os desafios foram sugeridos, deixei o último para que as crianças criassem o desafio que elas quisessem realizar. Para esta proposta quatro campos de experiência se interrelacionaram para atender os objetivos.

Quadro 1 – Campos de experiências e objetivos da atividade proposta

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	OBJETIVOS
EU, O OUTRO E NÓS	Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos (no caso a família). Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos. Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano como em brincadeiras (desafios). Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e dança (desafios). Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos.
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	Expressar-se livremente por meio de desenho (construção do mapa e do desafio)
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral. Criar uma história de aventuras, definindo o ambiente em que ela ocorre (criação do mapa).

Fonte: elaborado pela autora tendo como referência a Base Nacional Curricular Comum (2018) e Oliveira (2018)

A fim de analisar e compreender o envolvimento das crianças e famílias nesta proposta, foi solicitado alguns encaminhamentos:

- o registro (com desenho ou escrita) do desafio criado na última pista;
- criar o seu mapa (imaginar estar em um outro lugar, quem sabe no seu quintal, numa floresta, num parque, onde a imaginação levar. O que teria nesse mapa?).
- um relato da família de como foi a brincadeira (pontos positivos e negativos, falas da criança).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.3 RETORNO DAS CRIANÇAS E FAMÍLIAS

Para cada enigma a ser descoberto as crianças precisavam cumprir um desafio, e por último criar um com base em suas experiências corporais e vivências. O quadro abaixo mostra as criações das crianças.

Quadro 2 – Desafios criado pelas crianças

Pular com um pé só	Pular corda	Deitar e rolar
Cantar uma música	O chão é lava (brincadeira)	Pular trocando os passos
Dar uma gargalhada	Gritar bem alto	Desenhar um pé
Imitar um avião	Bater palmas	Ficar de pernas para o ar
Imitar um tatu bola	Estátua (brincadeira)	Se esconder e a família tinha que achar a criança
Imitar um sapo e a família tinha que descobrir o que era	Pergunta: Por onde o pirata entrou no navio? Pela porta.	Desenhar o seu animal preferido

Fonte: Própria autora (2021)

O primeiro desafio apresentado no quadro **pular com um pé só** foi citado por várias crianças. A escolha por esse desafio pode estar relacionada a um dos primeiros desafios propostos no início do caça ao tesouro, que era pular o mais alto que conseguissem, no desafio não falava se era com os dois pés ou com um só, e isso pode ter despertado a curiosidade para tentar pular com um pé só, movimento mais desafiador ou pelo simples fato de brincar com o seu corpo, fazendo novas descobertas, assim como o desafio de ficar de pernas para o ar e rolar no chão. Sayão (2002, p. 58) nos alerta que “quando as crianças brincam, elas o fazem para satisfazer uma necessidade básica que é viver a brincadeira”. Brincar para a criança é da sua cultura, faz parte dela, é brincando que ela se relaciona com o mundo e se apropria dele, articula saberes e amplia seu repertório de experiências e vivências.

Imitar animais também foi uma outra criação que as crianças trouxeram, além do brincar de se esconder, de estátua, pular corda e o chão é lava[634] que fazem parte do universo vivido e experienciado de cada uma, isso porque “as crianças brincam a partir dos seus repertórios sociais e culturais. Elas não brincam sobre coisas que não conhecem.” (VASCONCELOS, p.163, 2019). Daí a importância da escola, das interações e das brincadeiras nas práticas pedagógicas com a Educação Infantil.

[634] Brincadeira que se popularizou no chão da escola, quando alguém fala O CHÃO É LAVA, todos tem que tirar os pés do chão, como se ele estivesse quente. Então, as crianças criam inúmeras formas para realizar esse desafio.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O segundo encaminhamento solicitado, foi a elaboração de um mapa, uma proposta que exigia imaginação e faz de conta, o retorno foi bem menor, somente 14 crianças registraram a atividade. Os mapas foram bastante diversificados com desenhos, linhas, pinturas, diferentes elementos e alguns até com nome específico.

Percebe-se que há uma diversidade de produção das crianças e isso reflete as vivências que estas crianças estão tendo em casa com seus familiares, suas brincadeiras, suas rotinas e de que forma estão sendo instigadas e incentivadas a imaginar, a criar e a fantasiar.

Um fator que chamou a atenção e leva a reflexão ainda sobre os mapas, por que tantas crianças deixaram de apresentar os seus mapas?

O terceiro encaminhamento para essa atividade era um relato da família de como foi a brincadeira, apresentar pontos positivos ou negativos, falas da criança, tudo o que achassem pertinente. O material enviado foi muito significativo e valoroso. Além de registros escritos algumas famílias enviaram fotos e vídeos para complementar o relato. A maioria ressaltou a alegria das crianças, o envolvimento da família e o brincar juntos como fatores positivos. Pontos negativos praticamente não apareceram, um deles chamou a atenção:

> Adorou a brincadeira, achou as pistas muito rápido e se divertiu fazendo os desafios. Só ficou chateada por não ter um nenhum tesouro ao final do mapa, disse ainda que deveria ser uma chave dourada no fim da trilha (V.)

Apresento alguns dos relatos

Quadro 3 –relatos das famílias sobre a atividade

Amou tanto a brincadeira que queria levar para brincar com a prima. Acertou a maioria das pistas, brincadeira muito divertida.	Participou ela e o irmão de 7 anos. Ponto positivo: gostaram de ir atrás das pistas e ponto negativo ela não teve facilidade para entender todas as pistas e o irmão ajudou
Minha filha achou muito engraçado e deu muitas risadas, chegou a doer a barriga. Por ser uma brincadeira diferente ela se divertiu, fez uma dancinha de bate cabelo no desafio da dancinha engraçada.	Fez o desenho do seu mapa, onde escondeu dentro de casa um chocolate para a irmã Julia achar. No mapa ela desenhou a cama, a geladeira, o vaso e a mesa. A brincadeira movimentou toda a casa.
Apesar de pouca compreensão foi muito bom estar com ele e ajudá-lo. Estamos amando participar dessas atividades. (criança nova na escola com TEA, a família está apoiando bastante)	Ótima experiência em família, percebemos que a nossa filha conseguiu realizar os comandos e também se impõe quando eles não são do seu agrado. Ela achou a brincadeira legal e dizia “vamos rápido achar a próxima pista”.

Fonte: Própria autora (2021)

Pelos relatos apresentados acima temos material para muitos estudos, mas não vou me alongar, o objetivo aqui é relatar como foi a aceitação, o desenvolvimento e os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

resultados de uma proposta de trabalho para as turmas de Educação Infantil levando em consideração o novo arranjo curricular para esta etapa da educação básica, que são os Campos de Experiências e seus objetivos, os direitos de aprendizagem, os eixos estruturantes da prática pedagógica e a intencionalidade educativa, tudo isso no formato remoto, claro que essa não é a melhor maneira de se trabalhar com a criança pequena, ninguém até o momento havia pensado num trabalho remoto para eles, no entanto era a única forma possível. Fico imaginando a continuidade dessa proposta na escola...

Nossas crianças são indivíduos potentes, criativos, curiosos, que estão descobrindo o mundo e que aprendem de corpo inteiro. Pelos relatos percebemos como a atividade proposta teve um sentido para cada criança, podemos dizer sim que houve aprendizado, reelaboração, formulação de novas hipóteses, imaginação, fantasia. As crianças brincaram, conviveram, participaram, se expressaram, exploraram e conheceram-se mais, assim como as famílias conheceram mais seus filhos e tudo isso permeado pelas interações e pela brincadeira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em propostas para o ensino remoto com crianças pequenas realmente é desafiador, até porque nunca pensamos em viver algo parecido, no entanto quando nos deparamos diante de um problema temos que ter coragem, seguir e procurar resolvê-lo. Afinal, as crianças estão a nossa espera e o tempo não para. O Currículo precisa acontecer, assim como as interações e as brincadeiras que permeiam toda a prática pedagógica da Educação Infantil.

E assim, nos cabe olhar para frente e fazer acontecer, mas como encaminhar atividades e propiciar experiências de aprender para nossas crianças? A resposta é tentando, fazendo, arriscando, se permitindo ousar. Tanto nós professores, quanto as crianças e suas famílias ficamos angustiados e apreensivos neste tempo em que a escola teve que adentrar as casas, mas esta proposta de atividade mostrou que com parceria as coisas podem acontecer. Mais do que nunca o trabalho colaborativo deverá ser valorizado em todas as instituições, porque juntos tudo flui mais leve. E é assim que a Educação Infantil deve ser, leve e cheia de sentidos e significados, imaginação e faz de conta, curiosidade e investigação, saberes e experiências compartilhadas,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conhecimento e alegria, mesmo a distância.

Os relatos foram muito significativos e percebemos quantas coisas foram propiciadas para estas crianças e famílias, eles se divertiram e juntos construíram conhecimentos, brincaram e aprenderam com seus filhos. Perceberam suas especificidades, suas dificuldades e suas potencialidades.

Claro que não podemos romantizar e dizer que na educação remota tudo deu certo, que é a solução para nossos problemas e que todos aprenderam e tiveram seus direitos respeitados. Com certeza muitas crianças foram negligenciadas e é evidente que esse formato não é o melhor para a educação de nossas crianças. Este relato traz uma proposta que felizmente teve resultados positivos, que apesar das dificuldades é possível procurar fazer o melhor para nossas crianças sempre respeitando suas infâncias, mesmo de forma remota.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC) 06 mar. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em 23 jul. 2021

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.° 20, de 11 de novembro de 2009 (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica). Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 09 dez. 2009. BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010

CORSARO. W. A. **Sociologia da Infância.** 2ªed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FOCHI. P.S. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Conjectura: Filos**. Educ., Caxias do Sul, RS, 52 - 72, v. 25, Dossiê, 2020

OLIVEIRA. Z. de M. R. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**. Ministério da Educação. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

SAYÃO, D.T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002 55

SARMENTO, M. J**.** As Culturas da Infância nas encruzilhadas da segunda modernidade In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: **perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Editora ASA, 2004, p. 9-34.

VASCONCELOS**.** G.S. M. de. A potencialidade da brincadeira na Educação Infantil: das coisas que aprendi com as crianças. In: MORO. C; VIEIRA. D.M.(Org.) **Leituras em Educação Infantil: contribuições para a formação docente.** Curitiba: NEPIE/UFPR, 2019.

6.5.25 BRINCAR E INVESTIGAR: A RELAÇÃO ENTRE A BRINCADEIRA E A ATIVIDADE INVESTIGATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiana de Oliveira dos Santos[635]

Joyce da Costa Lima[636]

RESUMO

Pensando na Educação Infantil, a primeira etapa da educação básica, como um espaço fundamental para as descobertas, experiências e desenvolvimento das crianças, este trabalho tem como objeto a brincadeira e a atividade investigativa. Problematizando uma educação pautada no conteudismo e em uma formação fragmentada, buscamos a relação entre a brincadeira e a atividade investigativa visando um desenvolvimento e uma formação integral dos sujeitos da Educação Infantil. Além também da construção de uma formação crítica e questionadora da realidade desde os anos iniciais. Em questão de metodologia, o trabalho trata de pesquisa bibliográfica utilizando-se de uma abordagem qualitativa, partindo das contribuições de autores que abordam as infâncias, Educação Infantil e brincadeira como Corsino (2008), Kramer (2007), Borba (2007), entre outras, para se pensar as crianças e sua relação com a brincadeira e a Educação Infantil, e aportes teóricos que consideram a pesquisa como fundamental para as diferentes etapas de ensino com o intuito de articular a pesquisa com a Educação Infantil. Conclui-se que a brincadeira e a atividade investigativa se associam por se constituírem como potencializadoras dos processos de desenvolvimento e apropriação de conhecimento pelas crianças, sendo experiências formativas que proporcionam um olhar crítico, curioso e questionador da realidade pelos sujeitos envolvidos nesses processos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeira. Atividade Investigativa. Infâncias.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil apresenta-se como a primeira etapa da educação básica e configura-se como espaço fundamental de experiências, trocas, vivências, descobertas e desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, faz-se necessário um trabalho que possibilite aprendizagens significativas proporcionando um desenvolvimento e uma formação integral dos sujeitos da qual esta etapa se destina.

Vale ressaltar que, compreendemos as infâncias e as crianças de forma plural, pois existem vivências e experiências distintas nesta fase e no ser criança. Corsino e Fernandes (2020) dialogam a respeito da importância desses termos serem expressos

[635] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/IM), bolsista no Programa de Iniciação Científica pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior e Pesquisa em Educação - ESPE/UFRRJ. fabianasantosoliveira1@gmail.com
[636] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/IM), bolsista no Programa de Iniciação Científica pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior e Pesquisa em Educação - ESPE/UFRRJ. joycoosta.8@outlook.com

no plural, visto que a infância é entendida como uma categoria geracional em que as crianças têm características que as aproximam por vivenciarem um mesmo tempo e período e características que as diferenciam, e que são marcadas por diversas questões como as sociais, as econômicas, as étnico-raciais, entre outras.

Por esse viés, problematizando uma educação pautada no conteudismo e em uma formação fragmentada, buscamos, neste texto, uma possível relação da brincadeira e do trabalho com a pesquisa, através da atividade investigativa, para a Educação Infantil. Visando um desenvolvimento integral das crianças, pensando em suas singularidades e possibilidades, e a formação de sujeitos curiosos, críticos e questionadores diante da realidade.

O trabalho com a pesquisa, a partir da atividade investigativa, desde os anos iniciais, já com as crianças, busca uma formação crítica, questionadora e reflexiva dos sujeitos envolvidos. E a brincadeira constitui-se como um espaço significativo e fundamental nos processos de desenvolvimento, apropriação de conhecimentos e nas interações das crianças, além de seu aspecto imaginativo e criativo. Diante disso, para pensar a relação entre brincadeira e atividade investigativa, consideramos utilizar das caraterísticas inerentes à pesquisa, tais como: criticidade, questionamento, exploração e investigação, a fim de que possamos pensá-las na prática educativa, em específico na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, o presente trabalho parte das contribuições de autores que discutem infâncias, Educação Infantil e brincadeira, como Corsino (2008), Kramer (2007) e Borba (2007), para entendermos qual o olhar que se tem das crianças e de sua relação com a brincadeira e dos objetivos da Educação Infantil. Utilizamos também aportes teóricos que consideram a pesquisa como ferramenta fundamental para os diversos segmentos da Educação Básica e que, neste trabalho, nos apropriamos com objetivo de enfatizar a articulação da pesquisa com educação infantil.

O texto foi dividido em três partes: a primeira discute sobre a brincadeira e em como ela se configura na vida das crianças, a segunda parte apresenta o objetivo de se trabalhar a relação da brincadeira com a atividade investigativa na Educação Infantil. Por último, são feitas considerações para se refletir na prática educativa nesta etapa de ensino, partindo da brincadeira e da atividade investigativa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 A BRINCADEIRA E AS CRIANÇAS: ASPECTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o objetivo de abordar a relação das crianças com a brincadeira, faz-se necessário apresentar, a princípio, que temos a perspectiva das crianças como sujeitos sociais e de direitos, que interagem entre si, com os adultos e com a realidade da qual estão inseridas. De acordo com Kramer e Motta (2010), as crianças são entendidas como produtoras de cultura e também produzidas por ela e constituídas ao longo dos processos sociais e históricos.

As concepções de criança acompanham as transformações históricas, sociais e culturais das sociedades. Não é algo natural ou já pronto, e sim ideias e construções históricas e sociais. “No que diz respeito às concepções de crianças e infâncias, observa-se diferenças entre povos, épocas, lugares, classes sociais, etnias.” (BRANCO; CORSINO, 2020, p.3)

As crianças têm o seu olhar de mundo e, segundo Kramer (2007), também falam a partir da sua ótica diante do mundo adulto e da sociedade, percebendo as contradições existentes e apresentando uma outra forma de olhar a realidade. Elas não são pessoas isoladas e pertencem a um grupo social que tem costumes, valores e crenças. “Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações.” (KRAMER, 2007, p.17)

As crianças imaginam, criam, fantasiam e brincam. E compreendemos a brincadeira como característica das mesmas, inerente a elas. Segundo Kramer e Motta (2010), a brincadeira se configura como uma experiência cultural e uma maneira singular das crianças se expressarem. O brincar constitui um lugar importante na vida das crianças tanto em seus processos de desenvolvimento como nas interações entre si e com o mundo, “Para se desenvolver plenamente e participar ativamente do mundo em que vive, a criança precisa brincar.” (CORSINO, 2008, p. 21).

Segundo Borba (2007), a brincadeira se constitui como um lugar de apropriação de conhecimentos e habilidades tanto na área cognitiva e de linguagens como nas áreas sociais e de valores. Ainda de acordo com Borba (2007, p.42),

> [...] o brincar é uma atividade humana significativa, por meio da qual os sujeitos se compreendem como sujeitos culturais e humanos, membros de um grupo social e que, como tal, constitui um direito a ser assegurado na vida do homem.

> E o que dirá na vida das crianças, em que esse tipo de atividade ocupa um lugar central, sendo uma de suas principais formas de ação sobre o mundo!

A brincadeira constitui uma dimensão imaginativa e criativa, em que a criança tem a possibilidade de ser outra pessoa ou outra coisa, mudando sua forma de andar, de agir e de falar. “A criança quer puxar alguma coisa e se transforma em cavalo, quer brincar com areia e se transforma em pedreiro, quer se esconder e se transforma em bandido ou policial.” (BENJAMIN,1987, p. 247). Segundo Borba (2007), a imaginação se constitui em um importante processo psíquico que permite aos sujeitos a transformação do seu contexto.

Vygotsky (1991) afirma que a brincadeira tem uma grande influência no desenvolvimento da criança. Complementa que, no ato de brincar, ela tem um comportamento diferente do seu habitual, que em como uma lente de aumento a brincadeira “em forma condensada contém em si [...] todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum.” (VYGOTSKI, 2008, p.35).

Diante disso, percebemos como o ato de brincar carrega em si características fundamentais para o desenvolvimento das crianças, para as suas interações e formas de vivenciar a realidade. Nesse sentido, compreendemos que a brincadeira envolve “complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia.” (BORBA, 2006, p.37).

Segundo Brougère (1998), a cultura lúdica participa do processo de socialização das crianças, ela é um produto das interações sociais. A brincadeira constitui um espaço de produção de cultura e de trocas entre as crianças, em que as mesmas “estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de solidariedade e de amizade.” (BORBA, 2006, p.41).

É necessário destacar a importância de se possibilitar espaços e tempos para a brincadeira, favorecendo a relação das crianças tanto entre si como com o ambiente e com os objetos disponibilizados. De acordo com Kramer e Motta (2010), as crianças quando interagem estão se constituindo, aprendendo, criando e transformando o mundo no qual estão inseridas.

Neste sentido, faz-se necessário ressaltar a brincadeira como uma experiência cultural que possibilita às crianças uma perspectiva criativa, imaginativa e de fantasia, favorecendo processos de desenvolvimento, interações, interpretação e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conhecimentos. É preciso compreender a brincadeira como um direito das crianças, a maneira como se expressam, “as crianças brincam, isso é o que as caracteriza.” (KRAMER, 2007, p.15).

Ademais, partindo dessas contribuições sobre a relação entre a brincadeira e as crianças, compreendendo-a como fundamental no desenvolvimento desses sujeitos e pensando nas características que permeiam o ato de brincar, consideramos necessária a discussão da relação entre a brincadeira e a atividade investigativa para a Educação Infantil. Visando uma formação integral, valorizando a curiosidade, questionamento, criticidade e exploração no desenvolvimento das crianças.

3 BRINCADEIRA E ATIVIDADE INVESTIGATIVA: UMA DISCUSSÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os eixos que devem direcionar as práticas pedagógicas nesta etapa são as interações e as brincadeiras. Seguindo por esse viés, e retomando o que foi abordado anteriormente, salientamos a experiência indispensável que o ato de brincar proporciona às crianças, além de se constituir como um lugar fundamental nos seus processos de desenvolvimento, interações e apropriação de conhecimentos. “Na Educação Infantil, as interações e a brincadeira se articulam. As interações entre as crianças mobilizam brincadeiras e vice-versa. São eixos que giram e movem as práticas educativas.” (BRANCO e CORSINO, 2020, p.22).

Neste sentido, pensando nas características que atravessam a brincadeira e na prática pedagógica na Educação Infantil, consideramos a atividade investigativa como uma ferramenta pedagógica para uma formação integral das crianças. Tendo como objetivo o trabalho com a pesquisa, através da atividade investigativa, e da brincadeira na primeira etapa da Educação Básica. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a partir dos eixos direcionadores, as práticas pedagógicas devem proporcionar experiências que possam incentivar “a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”. (BRASIL, 2010).

Diante disso, compreendemos como necessário pensar o trabalho com a pesquisa, a partir da atividade investigativa, desde a Educação Infantil como uma

experiência formativa e significativa que visa a formação de sujeitos críticos e valoriza a curiosidade e a característica questionadora das crianças. De acordo com Moura (2020, p.143),

> [...] desde a educação infantil a atividade de pesquisa pode e deve ser introduzida nas atividades dos alunos como um caminho de compreensão da realidade e do mundo que o cerca, oferecendo os conteúdos a partir de um olhar curioso que pode ser provocado pela experiência e pela pesquisa.

A atividade investigativa se constitui como uma ferramenta pedagógica que propicia uma experiência formativa de maneira integral e não fragmentada, proporcionando processos de desenvolvimento, ensino e aprendizagem com uma perspectiva investigativa e crítica pelos sujeitos envolvidos neste processo. Tendo como características a "curiosidade, investigação, observação, problematização, análise, questionamento e debate." (MOURA e LIMA, 2021, p.19)

A partir das características mencionadas, compreendemos que trabalhar a sua relação com a brincadeira na educação infantil se configura como uma prática educativa que estabelece processos de desenvolvimento que incentiva a exploração, a observação, a curiosidade, o questionamento e a construção do eu pelas crianças. Além disso, vislumbramos, através do trabalho com a pesquisa, na Educação Infantil, oferecer às crianças uma formação crítica e emancipadora, desde seu primeiro contato com a escola.

A relação entre brincadeira e atividade investigativa possibilita uma aprendizagem mais significativa e a construção de sentidos pelos sujeitos envolvidos. A pesquisa, através da atividade investigativa, se estabelece como uma ferramenta pedagógica essencial no desenvolvimento da criança, por possibilitar formas de vivenciar e problematizar sua realidade, através da apropriação de conhecimentos. Trabalhar com a pesquisa, através da atividade investigativa, desde a Educação Infantil proporciona um espaço de observação, exploração, curiosidade e descobertas. Moura e Lima (2021, p.17-18) afirmam que:

> O incentivo à pesquisa como atividade investigativa na Educação Básica configura-se como possibilidade de potencializar a formação do sujeito desde os anos iniciais mediante a estímulos curiosos e criativos, contribuindo para uma formação focada na investigação e na construção do pensamento reflexivo de suas ações como sujeitos. É necessário afastar o ensino da pura transmissão e abrir caminhos para a construção do conhecimento. Ademais, é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> urgente suscitar questionamentos dos alunos e olhar problematizador com o objetivo de inseri-los no que de fato é investigar e pesquisar.

Neste sentido, é importante salientar, mesmo não sendo o foco deste trabalho, a importância de se pensar na formação de um professor reflexivo e que tenha uma formação para a pesquisa. Um professor que "pense a formação integral de seus alunos, oportunizando conhecimento consciente e crítico de si e do mundo; o professor pesquisador." (MOURA e LIMA, 2021, p.14). A formação e o trabalho do professor, são aspectos fundamentais para o desenvolvimento educacional da criança.

Diante disso, faz-se necessário que o professor da Educação Infantil, etapa na qual se destina este texto, tenha uma formação voltada para a pesquisa e a articule com a sua prática docente, uma prática reflexiva e crítica. "O professor pesquisador proporciona a construção de uma forma de pensar curiosa, sensível, observadora, reflexiva e analítica." (MOURA e LIMA, 2021, p.14). Investigação, exploração, problematização e brincadeira, são palavras-chave para o ensino na Educação Infantil, bem como se expressam como uma forte articulação entre ensino e pesquisa.

No que tange a brincadeira, vale ressaltar, segundo Borba (2007), que ao pensar em sua incorporação nas atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem é preciso possibilitar às crianças as dúvidas, descobertas, escolhas e decisões. E, dessa maneira, não se caracteriza apenas como uma atividade ou um exercício, visto que o ato de brincar não deve deixar de ter sua dimensão cultural, pois "[...] o eixo principal em torno do qual o brincar deve ser incorporado em nossas práticas é o seu significado como experiência de cultura." (BORBA, 2007, p.43). E, assim, pensar "no tempo e no espaço da brincadeira como a própria forma de a criança conhecer e transformar o mundo em que vive." (CORSINO, 2008, p.13). Considerando o ato de brincar como uma atividade potencializadora das crianças e um espaço de possibilidades e descobertas.

Portanto, a brincadeira e a atividade investigativa se relacionam por se configurarem como potencializadoras nos processos de desenvolvimento e apropriação de conhecimentos pelos sujeitos. Além também de se constituírem como experiências formativas que propiciam um olhar curioso, criativo e questionador da realidade.

Trabalhar essa relação desde a Educação Infantil tem como objetivo uma formação integral das crianças, possibilitando um espaço de descobertas, trocas, experiências e aprendizagens significativas. Incentivando a curiosidade e

questionamento das mesmas que com o passar das etapas de ensino vão sendo podadas, o que influencia em todo o seu percurso tanto de escolarização como de vida. A Educação Infantil é uma etapa essencial na formação dos sujeitos e em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. O trabalho do professor da Educação Infantil articulado à pesquisa, através da atividade investigativa, e a brincadeira, proporciona a formação do pensamento crítico e de sujeitos que possam questionar e refletir sobre a realidade e a sociedade que estão inseridos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos de considerações finais, não temos a intenção de finalizar as questões e discussões abordadas ao longo deste texto. Intentamos proporcionar, a partir das contribuições e das discussões realizadas, reflexões a respeito de se pensar a formação na Educação Infantil de maneira integral e crítica, entendendo as crianças como sujeitos sociais e históricos que em suas interações aprendem e interpretam a sua realidade.

Vale salientar que a Educação Infantil, como foi abordada anteriormente, é uma etapa fundamental no desenvolvimento das crianças. Por isso, é de grande importância que ela não se paute em um ensino marcado pelo conteudismo e em uma formação fragmentada, com a visão da educação apenas como uma transmissão de conhecimentos. Partindo dessa ideia, o professor precisa ter um trabalho intencional, compreender o motivo de se fazer isso e não aquilo em sua prática docente. Além também de buscar qual a sua concepção de crianças e infâncias, uma vez que essa compreensão influencia na maneira como atua com as mesmas.

Ressaltamos, também, a importância de se disponibilizar tempos, espaços e objetos para a brincadeira. E entendê-la como uma experiência cultural fundamental para as crianças, em seu desenvolvimento, interações, apropriação de conhecimentos e formas de olhar e interpretar a realidade. Sendo inerente às elas e possuindo características imaginativas e criativas.

Buscamos neste trabalho, relacionar a brincadeira, partindo das suas características, com a atividade investigativa na prática educativa da Educação Infantil. Apresentando a atividade investigativa, como um trabalho com a pesquisa, como uma ferramenta pedagógica que visa a formação e o desenvolvimento dos sujeitos

envolvidos de maneira integral. Proporcionando a valorização da curiosidade e do questionamento, características das crianças.

Ademais, procuramos estabelecer um diálogo entre a brincadeira e a atividade investigativa no intuito de refletir sobre uma atuação que incentive o olhar curioso desses sujeitos, que sofrem um corte ao longo das etapas de ensino, e a construção de uma visão crítica e reflexiva diante do mundo e da realidade. Além também da importância do ato de investigar e observar presentes nessa relação.

Em suma, buscar, desde os anos iniciais, uma formação mais crítica e questionadora impacta em todos os caminhos formativos das crianças, tanto os escolares como os de vida. Por fim, as discussões que se referem às crianças, as suas interações com o outro e com o ambiente ao seu redor e as suas percepções da realidade que as cercam, não se esgotam neste trabalho e precisam estar em constante diálogo, visando a formação integral dos sujeitos na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política.** 3° edição. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, SEB, 2007. p.33-45.

BRANCO, J.C. CORSINO, P. Experiência do encontro na educação infantil: interações, brincadeiras e espaços. **Revista Educação**. Santa Maria, v.45, p.1-26, jan/dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/40914/pdf>. Acesso em: 2 de jun. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Brasília, DF, 2010.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.24, n.2, p. 103-116, jul/dez. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>. Acesso em: 31 de maio de 2021.

CORSINO, P.; FERNANDES, M. **Infância, literatura e o brincar: bases para a formação docente**. Youtube, 16 de out. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M13z31LcBPM >. Acesso em 17 de jun. 2021.

CORSINO, P. Pensando a infância e o direito de brincar. In: Salto para o futuro. **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas**. Brasília: MEC, SEED, 2008. p.12-24.

KRAMER, S.; MOTTA, F. M. N..**Verbete criança**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L. F. (orgs). Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG/FAE. 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/crianca/ >. Acesso em: 5 de jun. de 2021.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, SEB, 2007. p.13-23.

MOURA, A.C. Formação de professores e a introdução da atividade de pesquisa para a educação: uma experiência formativa com alunos do PARFOR. **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas:** tensões e perspectivas na relação com a formação docente/ organização: Giseli Barreto da Cruz; Carmen Teresa Gabriel; Mônica Vasconcellos; Patrícia Bastos de Azevedo. p. 137-145, -1.ed.- Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020.

MOURA, A. C.; LIMA, J. C. Diálogos entre ensino e pesquisa: incentivo a pesquisa como atividade investigativa na educação básica. **Revista Pedagógica,** v.23, p. 1-21, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. n.8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 4 de jun. de 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.26 CONCEITOS DE JOGO: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

Elizabeth Melnyk de Castilho[637]

RESUMO

O estudo ora apresentado versa acerca de alguns conceitos de jogo. Tal atividade pode ser entendida como uma ocupação importante, que traz divertimento, a qual muitas vezes marca presença no cotidiano das pessoas de diferentes idades, e em especial na infância tem significatividade trazendo consigo contribuições para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, o jogo aparece muitas vezes vinculado à diferentes características, todavia, faz parte e está presente na esfera da vida humana desde o início das civilizações e segue acompanhando a evolução destas. Assim, este fenômeno perpassa diferentes contextos, culturas e povos. Diante disso, o problema que emerge é: Quais são os conceitos de jogo? Assim sendo, o objetivo deste estudo é apresentar conceitos e concepções atrelados ao termo jogo por diferentes perspectivas teóricas entre as quais estão os aportes de autores como: Huizinga (2014), Vygotsky (2010), Fink (2009), Froebel (2001), Gadamer (1993), Chateau (1987). Desta maneira, a metodologia empregada neste artigo é a pesquisa teórico-bibliográfica. Por fim, os resultados apontam que o jogo pode ser definido e compreendido por variadas lentes teóricas pois este conceito já se configurou como objeto de estudo e reflexão em distintas áreas do conhecimento, sendo analisado e problematizado ao longo da história da humanidade.

Palavras-chave: Jogo. Conceitos. Educação. Criança. Atividade.

1 INTRODUÇÃO

O termo jogo é um conceito amplo e que pode ser contemplado por diversas teorias e perspectivas, classificado por tipos e características, como também modalidades e usos que se fazem dele em diferentes âmbitos da realidade humana. Logo, este fenômeno permite uma diversidade de enfoques por meio dos quais pode ser analisado e interpretado.

Sendo assim, o problema que motiva este estudo é: Quais são os conceitos de jogo? Desta maneira, este estudo busca apresentar conceitos e concepções atrelados ao termo jogo por diferentes perspectivas teóricas.

A metodologia utilizada neste estudo é teórico-bibliográfica, que segundo Gil (2008, p. 44) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

[637] Pedagoga; Especialista em Gestão Escolar; Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva. Mestre em Educação; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX), Coordenadora Geral da Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória. bethi_mel@yahoo.com.br

Assim sendo, este estudo apresenta um percurso entre alguns campos teóricos e sob a ótica de distintos autores como Huizinga (2014), Vygotsky (2010), Fink (2009), Froebel (2001), Gadamer (1993) e Chateau (1987) buscando-se extrair o que estes teóricos definem como jogo.

Todavia, considerando a brevidade deste artigo, é preciso mencionar que não é o intuito deste tratar e nem aprofundar todos os teóricos que abordam ou fazem aproximações teóricas aos conceitos jogo. No entanto, não se desconsidera a importância de outros aportes teóricos não mencionados aqui, mas que surgiram ao longo da história, relacionados ao fenômeno em questão, pois sabe-se que este é um tema abrangente e complexo, e que pode ser percebido através de distintas nuances.

Este estudo se divide em três partes que apresentam os conceitos de jogo por diferentes perspectivas teóricas. Na primeira, são trazidos os conceitos de jogo encontrados em Huizinga e Vygotsky, na segunda os que aparecem de acordo com Froebel e Chateau, na terceira as definições partindo das ideias de Fink e Gadamer.

2 O CONCEITO DE JOGO EM HUIZINGA E VYGOTSKY

Interessado por questões lúdicas Johan Huizinga (1872-1945) autor da obra “Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura” (1938). Em sua obra, observa o jogo por uma perspectiva histórica e nesta direção, traz o conceito de homo ludens, o que na língua portuguesa se traduz por homem que joga, considerando-o assim, na mesma perspectiva em que o homem é considerado homo faber e homo sapiens, ou seja, homem artificie e homem sábio.

Huizinga (2014) tenta explicar a origem da palavra jogo, por um percurso que parte da análise do significado deste fenômeno em diferentes idiomas. Assim, argumenta que o latim cobre todo o terreno deste termo com uma única palavra: ludus, de ludere, de onde deriva diretamente ludus. Nesta perspectiva, Ludus abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais como também, os jogos de azar.

Sob este enfoque, podemos perceber a vasta aplicação do termo jogo, a qual envolve, inclusive, as manifestações culturais. Para o referido autor, tornam-se visíveis duas características bastante vinculadas ao fenômeno acerca do qual nos referimos: a recreação e a competição. Sendo assim, encontra-se o conceito de jogo vinculado aos aspectos que podem estar presentes no exercício desta atividade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A medida que avança em sua obra, Huizinga (2014) relaciona o jogo a outros aspectos, e nesta direção, conceitua o jogo como uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado num fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana.

Para o autor supracitado as regras são atributos presentes no jogo e sua finalidade apresenta-se como um fim em si mesmo. Deste modo, outro aspecto inerente a este fenômeno, seria a abstração da realidade que é possível de ser alcançada pelo jogador brincando ou jogando.

Desde este ponto de vista, se for considerado o processo que o jogo desencadeia (controle das emoções, elaboração de estratégias, planejamento de ações, relaxamento, satisfação de necessidades, bem-estar, alegria e prazer, entre outros aspectos) ele tem valor em si mesmo, ou seja, o simples fato de jogar constitui a sua finalidade, independente de resultados. Todavia, sabe-se que é possível alcançar resultados desde que sejam delineados objetivos previamente. De maneira geral, pode-se afirmar que o jogo traz consigo benefícios para aqueles que jogam.

Sob esta perspectiva, as regras estão sempre atreladas a qualquer tipo de jogo ou brincadeira e podem apresentar-se de duas maneiras: uma estabelecida anteriormente ao desenvolvimento do jogo, são as regras convencional, cultural ou socialmente estabelecidas. Outras são as regras que o próprio jogador ou jogadores estabelecem e criam no momento ou até mesmo no decorrer do jogo.

Da perspectiva da teoria Histórico Cultural Vygotsky explica que, para a criança, jogar ou brincar é satisfazer necessidades, e seriam estas, que motivariam a ação da criança para entrar na brincadeira ou no jogo. Desta maneira ele justifica:

> No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece, ainda, a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. (VYGOTSKY, 2010, p.108)

Deste modo, pode-se compreender que, para o autor, brincando a criança realiza seus desejos e satisfaz suas necessidades por meio do mundo imaginário que adentra

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em seus jogos e brincadeiras. Neste momento, é oportuno lembrar que, o termo brinquedo, nos textos de Vygotsky, devido as suas traduções, fazem referência à brincadeira propriamente dita e não ao brinquedo enquanto objeto material, suporte da brincadeira.

Ficando claro este aspecto importante e prosseguindo com o referido autor, o mesmo identifica que a noção de brincar possui essencialmente três características: a situação imaginária, a imitação e as regras. Sobretudo, à luz da teoria Histórico Cultural, à medida que a criança brinca, além de satisfazer suas necessidades, ela avança em seu desenvolvimento. Diante desta noção, a ação de brincar ou jogar torna-se crucial para o desenvolvimento infantil.

Ademais, essa teoria considera que é a necessidade da criança que produz o motivo para a sua ação, e ainda, a não compreensão destas necessidades por consequência, ocasiona um entrave, tornando desta maneira impossível entender o brincar ou o jogo como uma forma de atividade. Por este viés, Vygotsky critica teorias que ignoram ou desconsideram o fato desta atividade preencher necessidades infantis, bem como os teóricos que ignoram as necessidades das crianças.

Ainda de acordo com a teoria Histórico Cultural, a situação imaginária pode ser considerada uma característica definidora do brincar, a qual é criada pelas crianças durante a atividade lúdica. Por esta perspectiva, não existe brincadeira sem situação imaginária, isto se dá ao fato de que, esta linha teórica considera que a imaginação é um processo novo para a criança nesta idade, sendo que, ao investigar jogos infantis, esta se reporta primariamente aos jogos de papeis sociais os quais também são denominados de jogos de faz de conta ou jogos simbólicos por outros autores.

Com relação as regras, esta abordagem considera que se o jogo ou a brincadeira não apresenta regras explícitas, estas são presentes, mas de forma implícita. Por este prisma, certamente não existem atividades lúdicas sem as regras, de uma maneira ou outra elas estão atreladas a esta atividade.

3 O CONCEITO DE JOGO EM FROEBEL E CHATEAU

Prosseguindo com aproximações conceituais aos fenômenos de estudo, encontra-se o conceito de jogo em um dos autores pioneiros da educação pré-escolar: Froebel. Para o referido autor (2001), o jogo é o maior grau de desenvolvimento da

criança nesta idade, por ser a manifestação livre e espontânea do interior, sendo manifestação do interior exigida pelo próprio interior, conforme a significação própria da voz do jogo. Assim, ressalta que o jogo é o testemunho da inteligência do homem neste grau de vida. É pelo geral modelo e a imagem de homem, geralmente considerada, da vida natural, interna, misteriosa nos homens e nas coisas: porque o jogo origina o gozo, a liberdade, a satisfação, a paz consigo mesmo e com os demais, a paz com o mundo; o jogo é, enfim, a origem dos maiores bens.

Neste sentido, torna-se claro que o conceito de jogo elaborado por Froebel, parte da ideia da brincadeira como algo inato à criança. Logo, ele acredita que, por meio desta atividade, a criança pode representar ou expressar seu ser interno. Assim sendo, Froebel (2001) vê a importância da brincadeira na infância e considera o seu valor no próprio processo de brincar, ou seja, sua finalidade repousa em si mesmo, embora paralelamente, o concebesse também como um meio de ensino no Jardim de Infância, idealizado por ele.

Por uma via que analisa as características presentes no jogo, Chateau (1987, p. 20), apresenta a seguinte definição para o fenômeno: “O jogo é sério, tendo quase sempre regras rígidas, incluindo fadigas e às vezes levando mesmo ao esgotamento. Não é um mero divertimento, é muito mais.”

Nesta direção, Chateau aponta o jogo propriamente humano, visto que, reconhece e diferencia o brincar dos animais e dos seres humanos. Assim sendo, o brincar supera o fato de ser apenas um divertimento, proporcionando outras contribuições. De modo que, quando analisado sob contexto infantil, o autor destaca o preparo para a vida adulta como um elemento presente neste fenômeno.

Para Chateau (1987), o mundo do jogo infantil é uma antecipação do mundo das ocupações sérias da vida adulta, desta forma, se justificaria a imitação que as crianças fazem das atividades de trabalho de um adulto, sob o motivo da criança ainda não poder trabalhar como tal. Então ela vai, primeiramente, imitá-lo. Atrelado a isto, também se justificaria a questão do jogo de imitação ser mais frequente em crianças dos três aos sete anos de idade, já que o referido autor considera que os jogos vão evoluindo de acordo com a idade da criança.

4 O CONCEITO DE JOGO EM FINK E GADAMER

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Partindo para uma abordagem filosófica, Fink (2009) considera que o jogo não é somente a multiplicidade de atos lúdicos, porém, o modo fundamental de um trato humano com o possível e o irreal. Para o autor, o ato de jogar é um fazer impulsivo, espontâneo-fluente, uma ação animada. É em certo modo, em si mesmo, existência móvel.

Neste sentido, o autor menciona uma característica inerente ao jogo: o movimento, tendo este, um sentido e um fim em si mesmo. Entretanto, a fantasia e a imaginação também são consideradas elementos presentes neste fenômeno; inclusive, a possibilidade de se encontrar o prazer e a felicidade no mesmo momento em que se joga. Para o filósofo, o significado próprio do jogo não está relacionado com uma finalidade prevista, do contrário, é ausente de finalidade e possui um fim em si mesmo, sendo uma atividade autônoma.

Por este viés, Fink (2009) vê além do óbvio no jogo, do que está cotidianamente vinculado a ele para conceituá-lo. Assim, reconhece que o jogo possui um significado para a existência humana sendo um fenômeno vital. O autor o reconhece e também o considera um fenômeno fundamental da existência humana, entre os cinco nomeados por ele: morte, trabalho, domínio, amor e jogo.

Ainda nesta perspectiva, encontramos o jogo ocupando um papel central na filosofia de Gadamer, sendo um fenômeno também analisado e descrito pelo filósofo. Para o referido autor (1993) o jogo é em um sentido muito característico autorrepresentação, esta por sua vez, faz que o jogador consiga ao mesmo tempo a sua própria jogando algo, isto é, representá-lo. O jogo humano só pode encontrar sua tarefa na representação, porque jogar é sempre já um representar.

O autor busca conceituar e caracterizar o autêntico jogo. Desta forma, seus apontamentos colocam a noção de jogo como uma autorrepresentação, um movimento de vai e vem, sem ter um objetivo final; chegando a defini-lo como um “acontecer” com o fim de o jogador autorrepresentar-se.

Para Gadamer, o jogo se caracteriza por uma realidade que ultrapassa os sujeitos, sendo o jogador conduzido por ele. Entretanto, evidencia que é o comportamento lúdico e as regras presentes no jogo humano que o coloca como distinto do jogo animal.

Sobretudo o autor vê possibilidades no jogo e utiliza a sua noção estabelecida acerca deste como um fio condutor para realizar aproximações com obras de arte,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

linguagem, tradição e verdade, buscando determinar o “modo de ser” de cada um destes fenômenos. Sendo assim, para entender estes conceitos e dar uma noção dos mesmos, o referido filósofo recorre primariamente, ao conceito de jogo, ficando perceptível a relevância deste objeto de estudo para ele.

Em síntese, Gadamer lança o olhar para o jogo fazendo uma análise além da superficial, neste sentido o filósofo vê a importância que este fenômeno tem para a realidade humana e para a vida, bem como suas implicações nestes âmbitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou conceitos e concepções atrelados ao termo jogo por diferentes perspectivas teóricas, pois este conceito já se configurou objeto de estudo e reflexão em distintas áreas do conhecimento, sendo analisado e problematizado ao longo da história da humanidade. Sobretudo, a partir da problemática apresentada e do estudo empreendido é importante ressaltar que não há um conceito único que defina o jogo, todavia encontram-se variados conceitos.

Sendo assim, Huizinga conceitua o jogo como uma atividade ou ocupação voluntária, dotado num fim em si mesmo, vincula este também a manifestações culturais. Vygotsky define o jogo como a satisfação de necessidades e desejos da criança, atrelando esta atividade a situações imaginárias, a imitações e as regras. Froebel vê o jogo como o maior grau de desenvolvimento da criança, sendo a manifestação do seu interior, considera ainda o valor do processo que o jogo desencadeia e o percebe como um meio de ensino. Para Chateau, o jogo infantil é uma antecipação do mundo adulto, todavia, este vai além do divertimento, é uma atividade séria. Já Fink concebe o jogo como um fazer impulsivo, considera que tal fenômeno tem um fim em si mesmo. E por fim, para Gadamer, o jogo é em um sentido muito característico autorrepresentação, para ele a ação de jogar é representar.

Por esta via, estes teóricos sob múltiplas perspectivas, tentaram decifrar este fenômeno e assim, atribuir uma definição para a palavra jogo. Alguns deles basearam-se principalmente em características ou atributos mais representativos observados neste fenômeno, para a partir deste ponto e de seu contexto social e cultural, identificar e definir o que é este fenômeno.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

FINK, E. Grundphänomene des menschlichen Daseins (Fenómenos fundamentales de la existencia humana). Traducción en curso, Cristóbal Holzapfel et al. 2009. Disponível em<www.cristobalholzapfel.cl>. Acesso em 17.07.2021

FROEBEL, F. **A Educação do Homem**. Tradução de Maria H. C. Bastos. Passo Fundo, RS: UPF, 2001.

GADAMER, H. G. **Verdad y Método**. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. 5ª edición. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.27 CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA INFÂNCIA

Juliana Aparecida de Araújo Nascimento[638]

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade trazer os resultados de uma pesquisa de campo realizada durante o mestrado, a qual objetivou investigar a compreensão que os professores da educação infantil apresentam sobre o desenvolvimento da linguagem na infância. A pesquisa de campo foi realizada em um CMEI na região noroeste do Paraná, por meio de entrevista semiestruturada com um grupo de cinco professoras, sendo uma profissional de cada etapa da educação infantil. Teve como aporte a Teoria Histórico-Cultural (THC) e os estudos realizados no Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI/UEM/CNPQ). Defendemos, na pesquisa, a necessidade de as crianças da educação infantil terem o contato e a vivência com diversas linguagens infantis, como condição indispensável para seu desenvolvimento psicológico e social. Os dados da pesquisa com as professoras nos revelaram que ainda existe uma defasagem sobre esta temática seja na formação inicial do futuro professor da educação infantil, seja nas formações continuadas oferecidas pelo município, o que nos possibilitou verificar a emergência de instrumentalizar teoricamente estes profissionais sobre o assunto em questão, de modo que os mesmos tenham condições mais assertivas de desenvolver uma prática pedagógica que contribua verdadeiramente para um ensino adequado da linguagem na infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagem. Linguagens infantis. Formação de professores. Teoria Histórico- Cultural**.**

1 INTRODUÇÃO

O texto tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa de campo realizada durante o mestrado que teve como finalidade investigar as compreensões que os professores da Educação Infantil apresentam sobre o ensino da linguagem no desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos.

Defendemos que é no espaço da Educação Infantil que a criança amplia seus horizontes, isto é, adquire novos conhecimentos e experiências a partir da interação social com outras crianças e professores. Assim sendo, é nessa primeira etapa da educação básica que a criança se deparará com os conhecimentos culturais de forma mais complexa se comparada a que vivencia no seu âmbito familiar.

A linguagem, portanto, se configura como um conhecimento indispensável no processo formativo da criança. Justamente por ser um conhecimento histórico que nasceu da necessidade de interação e comunicação humana, precisa e deve estar

[638]Mestre em educação pela Universidade Estadual de Maringá, juli22k_@hotmail.com

presente no espaço da educação infantil de forma intencional e direcionada pelo fazer pedagógico do professor, visto que, é por meio da linguagem que a criança adquire condições de incorporar os costumes e as experiências de sua cultura.

Farias e Bortolanza (2015) nos coloca que a linguagem é um instrumento mediador, isto é, que medeia a forma dos seres humanos se relacionarem uns com os outros. Nesse sentido, é por meio da linguagem que o sujeito se apropria da realidade humana ao mesmo tempo em que interage com ela, transformando-se e humanizando-se.

Assim, a linguagem a que nos referimos está relacionada à maneira como os sujeitos interagem socialmente por meio das várias linguagens humanas, seja a linguagem oral, a linguagem escrita, a linguagem do desenho e da pintura, a linguagem dos gestos, as linguagens afetivas, enfim uma infinidade de meios de comunicação que proporciona ao ser humano condições imensuráveis de interação e comunicação com seus pares.

Desse modo, compreendemos que o trabalho com a linguagem na educação infantil contribui efetivamente para o processo de humanização da criança, visto que, a medida que ela se apropria das várias linguagens humanas, está também ampliando seu repertório de comunicação e interação social, o que lhe possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico, analítico e reflexivo do espaço social que pertence.

Portanto, destacamos o professor como uma figura importante no processo de ensino e aprendizagem das crianças da educação infantil, já que é por meio de sua prática de ensino que a criança aprenderá os conhecimentos científicos. E por esse motivo, cabe ao professor propor atividades para e com a criança de modo que essas linguagens humanas sejam ensinadas/exploradas de forma intencional e planejada por este profissional para que as necessidades de aprendizagens das crianças sejam de fato atendidas.

Com base em Vygotsky (2009), evidenciamos que somente uma correta organização do ensino é que contribui para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e por este motivo se torna de suma relevância verificar como os professores que atuam com crianças de 0 a 6 anos organizam o trabalho pedagógico para ensinar a linguagem na educação infantil.Defendemos que a linguagem enquanto instrumento simbólico precisa estar presente na prática pedagógica do professor, de modo a mediar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o acesso das crianças aos conhecimentos humanos, oportunizando condições adequadas de aprendizagem que atendam as necessidades infantis de comunicação, interação e expressão dos desejos dessa fase infantil.

Respaldados nos estudos do grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (Gefoppei/UEM/CNPq), nos aportes da Teoria Histórico-Cultural (THC) e em leituras contemporâneas provenientes de pesquisas voltadas para o tema em questão, realizamos uma pesquisa de campo em um Centro de Educação Infantil (CMEI) de um município do noroeste do Paraná.

A pesquisa realizada na instituição aconteceu por meio de uma entrevista semiestruturada com cinco professoras[639], sendo uma profissional de cada etapa de escolarização, com o intuito de verificar se a compreensão que possuem é suficiente (ou não) para um trabalho efetivo no ensino das linguagens para as crianças. Para a análise e interpretação desses dados organizamos uma matriz analítica constituída por três categorias que será abordada no tópico seguinte e que possibilitou verificar a compreensão que as profissionais possuem com relação ao ensino da linguagem infantil.

Assim sendo, traremos os resultamos alcançados a partir da análise das entrevistas com as professoras, procurando estabelecer um diálogo com estudiosos da contemporaneidade, a fim de realizar uma análise crítica sobre o ensino da linguagem na prática pedagógica do professor de educação infantil.

2 AS COMPREENSÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A LINGUAGEM NA INFÂNCIA.

As entrevistas realizadas com as professoras da Educação Infantil tiveram como propósito verificar a compreensão que elas possuem sobre o trabalho com a linguagem no desenvolvimento infantil. Para isso, foi organizado um roteiro com doze perguntas, e a partir das entrevistas organizamos nossa análise em categorias, de modo que fosse possível verificar o nível de formação do grupo entrevistado, como o conceito de linguagem é definido por essas profissionais e se a prática pedagógica aplicada no

[639]As entrevistas foram aplicadas somente com professoras, porque são elas que atuam diretamente no trabalho pedagógico com as crianças e desenvolvem um trabalho mais expressivo com as diferentes linguagens infantis.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cotidiano escolar das crianças contempla um trabalho efetivo com a linguagem infantil.

Na primeira categoria **Formação inicial e/ou continuada** foi possível observar que as professoras destacam que o curso de graduação e/ou pós-graduação apresentam disciplinas e estágios supervisionados para o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Apenas uma professora mencionou não ter vivenciado essa experiência por ter optado pelo estágio no ensino médio na graduação.

No que se refere às discussões voltadas para o trabalho com a linguagem na Educação Infantil, as professoras evidenciaram que as disciplinas estudadas nos cursos de formação inicial não deram ênfase ao ensino da linguagem na Educação Infantil. Isso nos permite inferir que os cursos de formação inicial de professores ainda não abordam efetivamente a discussão sobre a linguagem no processo de desenvolvimento infantil, visto que as profissionais demostram pouco conhecimento teórico sobre os questionamentos relacionados a tal assunto.

No que se refere às formações continuadas oferecidas pelo município, as professoras pontuaram que a temática linguagem está presente no curso de capacitação dos profissionais, contudo foi possível observar a partir das falas das professoras um conhecimento superficial sobre o assunto, visto que suas compreensões estão relacionadas mais ao aspecto da oralidade, da escrita ou da linguagem visual, isto é, a linguagem enquanto instrumento simbólico de comunicação e a interação por meio de várias linguagens acaba sendo um conhecimento restrito quando não compreendido adequadamente, o que interfere na forma como as crianças se apropriam e aprendem os conhecimentos da cultura humana.

Referente aos documentos oficiais em que se fundamentam para organizar a sua prática pedagógica, constatamos que as professoras não conhecem os documentos orientadores da educação infantil de forma adequada, pois tiveram dificuldades de nomear os documentos existentes. No entanto, a BNCC, foi um documento muito citado entre as professoras, contudo foi possível observar que elas não o conhecem, visto que também não souberam pontuar o que o referido documento traz de contribuição para o desenvolvimento da linguagem infantil.

Com base nos resultados obtidos, verificamos que, de modo geral, os documentos oficiais são pouco utilizados pelos professores de educação infantil. De acordo com Saito (2010), há uma insuficiência entre os profissionais no que tange aos conhecimentos adequados em relação aos documentos oficiais, bem como à sua

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

própria utilização para direcionar a forma como os docentes planejam sua prática pedagógica.

Com as questões que compuseram **a** segunda categoria **Conceito de linguagem,** tivemos como foco verificar as compreensões que as professoras apresentam sobre a linguagem no desenvolvimento infantil. Conseguimos constatar que as profissionais acabam associando a linguagem apenas ao aspecto da oralidade como forma principal de comunicação, o que de certa forma restringe um trabalho mais efetivo como outras linguagens que também contribuem para a comunicação das crianças pequenas. Sobre isso, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) nos apontam que o espaço da educação infantil deve proporcionar às crianças experiências com as diferentes linguagens de modo que "[...] Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical (BRASIL, 2010, p. 25).

E, ao serem indagadas sobre os conhecimentos que possuem acerca do desenvolvimento da linguagem infantil, por meio de suas respostas, constatamos que as docentes também relacionam o desenvolvimento da linguagem apenas no aspecto da oralidade, sem expor uma compreensão mais complexa acerca das contribuições da linguagem ao desenvolvimento infantil. Com relação ao conceito de linguagem infantil, observamos que as entrevistadas tiveram respostas parecidas, pois, para elas, a oralidade e a comunicação definem a linguagem infantil.

Posto isso, mediante a análise dessa categoria, destacamos que, embora as professoras reconheçam a relevância do trabalho com a linguagem na educação infantil, elas acabam reduzindo a compreensão do conceito de linguagem ao aspecto da oralidade, sem levar em consideração o fato de a linguagem englobar diversas formas de expressão humana essenciais para um desenvolvimento intelectual mais complexo, as quais devem estar presentes na formação das crianças desde a educação infantil.

Por fim, no conjunto de questões que constituíram a terceira categoria **Práticas pedagógicas**, nosso intuito foi analisar se as práticas pedagógicas das professoras contribuem para um trabalho mais efetivo com a linguagem na educação infantil.

A partir da formação e experiência das professoras, conseguimos constatar que elas procuram desenvolver atividades voltadas para o trabalho com a linguagem, no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

entanto, priorizam o aspecto da oralidade, isto é, mesmo citando o desenho, a música, as histórias e a expressão corporal como formas de se trabalhar a linguagem com as crianças, as professoras as utilizam como requisito para desenvolver a oralidade, não reconhecendo essas atividades como um tipo de linguagem que precisa também ser ensinado para as crianças da educação infantil.

Ao serem questionadas sobre a frequência com que trabalham a linguagem na rotina diária com as crianças, as professoras afirmaram que esse conteúdo está presente o tempo todo em suas aulas. Contudo, observamos que a comunicação oral, ainda permanece como requisito indispensável no trabalho pedagógico das professoras. Desse modo, podemos dizer que, mesmo sendo citada em alguns momentos a utilização de histórias, de músicas, de brinquedos, de narração de fatos do dia, esses recursos metodológicos priorizaram o aspecto da oralidade.

No que se refere ao apoio da equipe gestora, apenas uma professora manifestou uma opinião contrária, na qual expos que, ainda falta assistência por parte da equipe pedagógica para pensar em práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento da linguagem infantil. Assim, no que tange ao trabalho específico com a linguagem entende-se que ainda existe uma defasagem na formação e preparação da equipe gestora para direcionar e orientar atividades que possam contribuir para um trabalho mais adequado da linguagem na educação infantil.

Com relação às ações de ensino voltadas para desenvolver um trabalho efetivo com a linguagem, verificamos que de um modo geral, essa linguagem fica restrita à comunicação oral. Isso porque as professoras, ao empregarem recursos didáticos/metodológicos como a história, a brincadeira, a musicalização, o desenho e a pintura objetivam desenvolver a linguagem oral.

Nessa investigação, não foi possível constatarmos uma profundidade teórica na fala das professoras que levasse a um entendimento mais fundamentado sobre a importância da linguagem como função indispensável para o desenvolvimento do ser humano, a qual, certamente, vai muito além da comunicação oral, pois exige, antes de tudo, uma interação social com outras linguagens humanas presentes no desenho, na pintura, no gesto, na fala, na escrita, na expressão corporal, sendo todas necessárias ao desenvolvimento infantil.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A linguagem enquanto uma construção simbólica que permite a interação e a comunicação por meio de várias linguagens como "[...] oral, plástica, corporal, musical e, inclusive, escrita [...]" (LUCAS, 2008, p. 214) é o que permite a criança se constituir como um sujeito sócio-histórico, visto que a linguagem, nas suas diferentes formas de expressão e de compreensão do mundo, permite que a criança, desde a tenra idade, tenha acesso aos mais variados conhecimentos por meio de diferentes linguagens.

Assim, a partir do que foi exposto nas entrevistas com as professoras, sobre o trabalho com a linguagem no processo de desenvolvimento infantil, verificamos que as profissionais entendem a linguagem como um recurso para desenvolver aspectos da oralidade e da escrita das crianças e, com isso, anulam a relevância e a contribuição de outras linguagens como: o desenho, a contação de história, a musicalização, brincadeiras de papéis, entre outras, que se constituem como linguagens próprias da primeira infância.

É preciso, portanto, levar em consideração que, ao nascer, a criança já convive com diferentes linguagens humanas; no entanto, cabe ao espaço educativo pensar em situações de aprendizagem que potencializem os conceitos advindos do cotidiano das crianças, os quais aos poucos, vão tornando-se pensamentos mais elaborados e complexos. Por isso, é necessário que os profissionais da educação infantil tragam para a sala de aula maneiras diversas de explorar essas linguagens para que as crianças não se tornem meras reprodutoras de atividades de recorte, de pintura e de escrita. Essas atividades, ao serem pensadas, a priori, pelo professor, devem considerar as necessidades que as crianças apresentam de descobrir o mundo ao seu redor, de explorar os diferentes espaços humanos que não sejam somente a sala de aula.

Assim, por meio das entrevistas com as professoras, foi possível verificar uma defasagem tanto na formação inicial quanto nas formações continuadas ofertadas pelo município, e por isso, pontuamos para a necessidade de se fomentar mais discussões relacionadas à linguagem no âmbito da educação infantil, de modo que esta temática seja trabalhada de forma direcionada e eficaz no processo de formação docente para que seja organizada adequadamente no processo de ensino e de aprendizagem das crianças pequenas.

Por fim, pontuamos que é na educação infantil que as crianças terão mais oportunidades de vivenciar essas linguagens, visto que são conhecimentos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

indispensáveis para a constituição de sujeitos ativos e participativos no âmbito da cultura humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

FARIAS, S. A.; BORTOLANZA, A. M. E. O papel da linguagem escrita nos processos de ensino e aprendizagem: um estudo teórico. **Educação & Linguagem**, v. 18, n. 2, p. 63-85, 2015. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/view/5589/5234. Acesso em: 14 jun. 2021

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores.** 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SAITO, H. T. I. **Aproximações entre a legislação da Educação Infantil Brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica:** o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor. 2010. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

6.5.28 CONCEPÇÕES E DESAFIOS SOBRE AS CRIANÇAS IMIGRANTES: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PONTA GROSSA/PR

Natália Mendes dos Santos[640]

Marilúcia Antônia de Resende Peroza[641]

RESUMO

O presente trabalho apresenta parte de uma pesquisa que buscou conhecer o processo de inserção de crianças imigrantes nas instituições de ensino do município de Ponta Grossa/PR. Portanto, nesse texto iremos apresentar um recorte da análise de dados, ressaltando os aspectos acerca da percepção dos profissionais sobre a criança imigrante, desafios que enfrentam e os subsídios que tiveram ou têm para o trabalho com as crianças imigrantes. Dessa forma, tomamos como objetivo geral do nosso trabalho apresentar a percepção da equipe pedagógica em relação às crianças imigrantes com as quais trabalhavam nas escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa. E como objetivos específicos: a) analisar os dados dos questionários e entrevistas enfatizando aspectos sobre as concepções e desafios que permeiam o contexto escolar. O estudo conclui que a criança imigrante se depara com desafios e almejam, para além de ser acolhidos e protegidos, vivenciar a experiência do encontro com a nova cultura de maneira prazerosa e respeitosa. Por fim, que as escolas precisam compreender quais crianças fazem parte do contexto escola de modo a assumirem a diversidade presente na escola e consigam delinear propostas pedagógicas inclusivas e significativas.

Palavras-chave: Imigração. Infância. Educação.

1 INTRODUÇÃO

As transformações no mundo contemporâneo e a globalização têm provocado constantes fluxos migratórios, em que as pessoas saem dos seus países de origem em busca de condições melhores de vida. As migrações são amplas, diversificadas e muitas vezes dramáticas. Ocorrem em meio a complexas situações marcadas por conflitos, guerras, violência, pobreza, fome, dentre outras (MILESI, 2018, p. 1).

Ao pensar a situação do imigrante ou refugiado, geralmente, direciona-se o olhar para os adultos e como estes assimilam as inúmeras mudanças que vivenciam. Em uma cultura adultocêntrica, a tendência é colocar a criança na invisibilidade, o que ocorre, também, com a criança imigrante.

O estudo teve como objetivo geral apresentar a percepção da equipe pedagógica em relação às crianças imigrantes com as quais trabalhavam nas escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa. E como objetivos específicos: a) analisar os

[640] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. UEPG-nataliamendes1410@ourlook.com.
[641] Doutora em Educação pela PUCPR. Universidade Estadual de Ponta Grossa. malu.uepg@gmail.com.

dados dos questionários e entrevistas enfatizando aspectos sobre as concepções e desafios que permeiam o contexto escolar.

Os dados obtidos no decorrer do estudo, apontam para a necessidade de aprofundarmos o conhecimento sobre como as crianças são acolhidas no ambiente escolar, quais desafios são encontrados pelas equipes pedagógicas e professoras e as estratégias que utilizam para realizar o trabalho com as crianças de maneira significativa e acolhedora. Por outro lado, nos impele, também, a contribuir com a produção acadêmica referente a este tema.

2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

O presente trabalho fez parte de uma pesquisa [642] realizada na Iniciação Científica e culminou na elaboração de um trabalho de conclusão de curso. O estudo toma como referência a pesquisa qualitativa e envolveu o levantamento de dados sobre a presença das crianças imigrantes na rede pública de ensino de Ponta Grossa/PR, cujos resultados foram informados pela Secretaria Municipal de Ensino (SME), em 2019. Este levantamento informava que as escolas municipais e CMEI, em 2019, acolhiam 32 crianças, sendo 9 na Educação Infantil e 23 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Identificadas as escolas e as crianças imigrantes matriculadas na rede, foi estabelecido contato com as instituições. Inicialmente, a perspectiva era de inserção no ambiente escolar a partir de março de 2020 para a realização de diálogos e entrevistas com profissionais das escolas que atendiam as crianças imigrantes. Participaram da pesquisa, ao longo de 2020, 13 profissionais, de diferentes escolas da rede municipal, sendo que 11 responderam ao questionário e 2 participaram das entrevistas.

2.1 QUESTIONÁRIOS

Devido à pandemia de COVID- 19 não tivemos a oportunidade de ir às escolas para obter os dados diretamente com os profissionais, por isso, redimensionamos para a busca de dados por outros meios, sendo o questionário uma estratégia fundamental.

No questionário, obtivemos 11 respostas, 7 foram de professores que atuam ou atuaram direta ou indiretamente com crianças imigrantes. Nessa lista se integram

[642] Projeto de pesquisa analisado e aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) nº. 2.991.263 de 30/10/2018.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professores regentes, corregentes, e de área específica (Educação Física). Tivemos, também, a contribuição de 3 diretoras e 1 coordenadora pedagógica.

Trataremos aqui, de algumas questões mais pertinentes que os sujeitos da pesquisa responderam, pois, o estudo realizado abordou diversos aspectos. Iniciamos as perguntas a fim de conhecer as concepções de crianças dos profissionais. As respostas apresentaram uma compreensão dos professores que expressam as crianças de formas similares, dessa forma inserimos apenas algumas respostas que foram mais pertinentes. Perguntamos: “Para você, quais as principais características que definem as crianças, de modo geral? “.

As respostas dos profissionais foram muito semelhantes e com ideias muito próximas, **Diretora 1, Diretora 2, Prof. Educação Física 1, Prof. Educação Física 2, Prof. Corregente, Prof. Regente 1, Prof. Regente 2, Prof. Sala de Recursos Multifuncionais**, entendem as crianças como sendo: Agitadas, curiosas inteligentes, espertas, espontâneas e brincalhonas.

Ao lermos as respostas dos sujeitos da pesquisa sugere-se que os profissionais têm um ideal de criança, relacionado muito mais a uma imagem de criança veiculada pela mídia e pelas teorias da educação (curiosas, inteligentes, espertas, espontâneas, brincalhonas), já a percepção de agitadas, não foi detalhada pelos participantes, mas pode estar ligada a uma característica real da criança – inquieta, que se movimenta – e que, portanto, destoa do que a imagem anterior apresenta.

Em nenhuma das respostas aparecem as crianças concretas, presentes na realidade, que fazem bagunça, que ora brincam ora brigam, que se interessam ou não por determinados assuntos, que ao mesmo tempo que são tão diferentes são tão iguais.

A criança da teoria foi apresentada nas respostas, já a criança concreta, que está presente nas escolas, não aparece no discurso docente. A partir disso, nos indagamos se esses profissionais têm clareza das concepções que marcam suas práticas ou estão distantes das crianças reais que permeiam os contextos escolares. Ao pensar a criança, Kuhlmann Junior (2007, p. 30) afirma que:

> É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação feita por adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc. e conhecê-las como produtoras de história.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Entender a criança nos diferentes contextos em que ela está inserida como um sujeito histórico e social, significa compreendê-la na história, considerando sua infância como experiência humana e que compõe uma história na sociedade. Os seus diferentes modos de viver precisam ser respeitados e considerados.

Sendo a infância uma construção histórica e social é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, pois o processo histórico evidencia diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização (FRANCO 2002, p. 30). Tal afirmação é legitimada quando, por meio da mídia, percebemos diversas situações vivenciadas pelas crianças.

Na questão seguinte, abordamos a concepção relacionada às crianças imigrantes. Nesse sentido perguntamos: “Quais características você percebe(u) nas crianças imigrantes/refugiadas que as diferencia das demais?” As respostas foram expressas no quadro abaixo:

Quadro 1 - Respostas sobre as concepções de crianças imigrantes

Diretora1	Timidez, esforço.
Diretora2	Curiosas, contribuem para o conhecimento de suas vivências com outras crianças.
Diretora3	Não vejo diferença, porém eles têm dificuldade de entender esse novo espaço em um mundo que não pertence a eles, no entanto se esforçam para tentar driblar as dificuldades. A linguagem é seu maior desafio.
Prof. Educação Física 1	Língua, os demais abraçam e convivem bem.
Prof. Educação Física 2	São mais retraídas e distraídas
Professora Corregente	Acuada, quieta.
Professora Regente 1	Quieto, observador e dependente.
Professora Regente 2	Timidez e insegurança.
Professora Regente 3	A socialização
Coordenadora Pedagógica	Normal
Prof. sala de Rec. Multifuncionais	Interesse por aprender, obediência.

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos questionários, 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As respostas, evidenciam que, quando se trata de caracterizar as diferenças, aspectos individualizados aparecem: tímidas, quietas, inseguras, retraídas. Talvez, o contato com as crianças imigrantes provoca nos profissionais um choque com as próprias concepções. Estar diante do desafio provoca reflexões e sobressaem as diferenças, muitas vezes homogeneizadas nos processos educativos.

A presença de alunos imigrantes nos espaços escolares representa uma diversidade étnico-cultural que traz para a escola a importância de repensar como a instituição se organiza diante dessa nova realidade. Esse fator traz à tona a preocupação com o sentimento de pertencimento no espaço escolar, pois pudemos perceber que as questões étnicas-culturais não estão sendo pensadas com importância. Assim, ao pensar a criança, Kuhlmann Junior (2007, p. 30) afirma que:

> É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação feita por adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc. e conhecê-las como produtoras de história.

Entender a criança nos diferentes contextos em que ela está inserida como um sujeito histórico e social, significa compreende-la na história, considerando sua infância como experiência humana e que compõe uma história na sociedade. Os seus diferentes modos de viver precisam de respeito e consideração.

Tendo como referência a imersão da criança imigrante como um dos desafios que passaram a fazer parte dessas escolas, propusemos a seguinte questão: “Para você, quais os desafios que são (foram) enfrentados ao receber uma criança imigrante/refugiada na escola/sala de aula?”.

Quadro 3 - Respostas sobre os desafios

Diretora 1	**Como não dominamos a língua**, utilizamos aplicativos móveis pessoais.
Diretora 3	**Inserção da comunicação**, recursos pedagógicos adaptados aos conhecimentos trazidos pela criança, materiais adaptados, orientação ao professor e busca de novas alternativas para mediar o processo de ensino aprendizagem.
Prof. Educação Física 1	**Adaptação** e demonstrando com as outras crianças o movimento.
Prof. Educação Física 2	Explicação gestual para **complementar a oral**.
PC	Com gestos ou tentativas para **comunicação.**

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Prof. Regente 1	**Comunicação**, entre professora e aluno. O aprendizado do aluno por ele não entender muitas palavras ficando difícil sua alfabetização. Pois ele não tinha se alfabetizado nem no seu país.
Prof. Regente 2	Livros revistas pesquisas.
Prof. Regente 3	Trabalhei na alfabetização então foi mais fácil, de forma lúdica e **utilizando imagens**.
Prof. Sala de Recursos Multifuncionais	Baixei o aplicativo Google tradutor, visto que eles utilizavam o bengalês para se **comunicar.**
Coordenadora Pedagógica	**Conversa** com a família.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos questionários, 2020.

Vale destacar que, mesmo perguntando sobre os desafios, alguns profissionais responderam sobre as estratégias que utilizaram para superar os desafios. Mas chamou a atenção que nas respostas sobressai como desafio a comunicação-linguagem. Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos profissionais está relacionada à língua, o que, via de regra, dificulta a comunicação.

As escolas precisam ir além da concepção de ser apenas um espaço de construção e transmissão de conhecimentos, para tornar-se um lugar de transformação e de formação humana, que perpasse as relações entre a equipe pedagógica, pais, alunos e comunidade. Para tanto, é preciso desenvolver propostas inclusivas, que integrem e permitam descobertas, resultando em um sentimento de acolhida e pertencimento de todos ao contexto escolar.

Nas repostas, percebe-se que a principal dificuldade está relacionada ao processo de comunicação e como ensinar essa criança a dominar a língua portuguesa e os conteúdos curriculares. Indagamos se esses aspectos são tão fundamentais a ponto de se sobrepor às ações de conhecer a criança e as experiências vividas no decorrer da sua trajetória.

Os profissionais que atuam com crianças imigrantes necessitam ter plena consciência de que esses sujeitos têm direitos e contribuindo para que eles sejam garantidos integralmente, o que passa, necessariamente, pelo acolhimento e valorização da sua cultura.

2.2 ENTREVISTAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O outro instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Em meio a esses desafios, conseguimos entrevistar apenas uma professora e uma diretora. É importante ressaltar que as participantes não fazem parte da mesma escola e também não responderam ao questionário que enviados na primeira etapa da coleta de dados.

As entrevistas foram realizadas via áudio do WhatsApp e Google Meet, uma vez que as entrevistadas puderam escolher de que forma queriam participar.

Após transcrevermos as entrevistas, fizemos uma leitura cuidadosa para proceder às análises. Aqui, apresentamos alguns trechos que resultaram das análises de falas das participantes acerca das crianças imigrantes.

Tomando por base as categorias propostas no questionário, elaboramos o roteiro de entrevista. A primeira questão feita às entrevistadas foi sobre as principais características que elas conseguiam perceber nas crianças imigrantes, e quais semelhanças e diferenças percebiam entre elas e as demais. Elas responderam que:

> A semelhança era tão grande que as crianças simplesmente percebiam que elas falavam outra língua, mas na maneira de ser, elas conseguiam se integrar naturalmente. Então, quanto a isso na maneira de socializar e nas brincadeiras, a gente percebeu que elas conseguiram se integrar muito bem, a nossa cultura (DIRETORA, 2020).
>
> É uma educação que eles têm um respeito maior pelo professor, não é daquela criança que desconcentrava a turma, muito pelo contrário, ele ficava sempre no lugar dele, mas ele, ao mesmo tempo, ele era muito curioso (PROFESSORA, 2020).

Pudemos perceber que as respostas são, de certa forma, diferentes. Na perspectiva da diretora, as crianças eram semelhantes entre si. Demonstravam facilidade de se integrar com os outros colegas mesmo diante dos obstáculos, principalmente nos momentos das brincadeiras. Já na resposta da professora, percebemos que ela se refere ao comportamento das crianças na sala de aula, destacando uma atitude mais retraída da criança imigrante em relação às demais. Ela destaca o respeito e a curiosidade como diferenciais da criança imigrante.

Diferentemente do que ocorreu nas respostas ao questionário, na entrevista, a diretora deixa perceber uma compreensão das crianças como seres sociais, uma vez que nas interações e brincadeiras está se desenvolvendo e produzindo cultura. No entanto, ambas não consideram as particularidades das crianças imigrantes ao caracterizá-las em relação às demais no que se refere às vulnerabilidades a que estão expostas ou aos obstáculos que vivenciam socialmente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao pensar a criança na relação com as demais, é necessário pensá-la também, como criança que está na condição de imigrante e que essa peculiaridade exige um olhar para suas necessidades de modo a favorecer que tenha acesso a todos os direitos que lhe são inerentes, dentre eles, o acesso à educação de qualidade. Conforme Kramer e Leite, “conceber a criança como ser social que ela é, significa considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada e que estabelece relações definidas em sua origem [...]” (1996, p. 79).

Para muitas crianças, ser imigrante é um fator de discriminação. A depender da classe social à qual pertence, à sua nacionalidade de origem, às condições de vida e de trabalho que sua família possui no novo país, pode ser um determinante dos modos como são acolhidas no interior da escola.

A outra pergunta proposta, se referia aos desafios, preocupações e dificuldades identificadas pelas profissionais entrevistadas, no acolhimento e nas práticas pedagógicas desenvolvidas. De maneira unânime, elas apontaram como principal dificuldade a comunicação com os alunos. A diretora destacou que:

> As crianças entram numa turma de trinta alunos, mais ou menos, que é a média, e aí a professora não conseguia dar atenção para essa criança e ao mesmo tempo tinha que ser feito diferenciado com ela, até para ela poder aprender, claro, na socialização, ela ia desenvolvendo a o idioma, porém, questão de, da língua portuguesa, do trabalho com ela, precisava de alguém fazendo um outro trabalho individualizado (DIRETORA, 2020).

Em conversa, ela destacou que na escola a equipe conseguiu entrar em um acordo, no qual ela tirava um tempo do seu dia e trabalhava o início das palavras da língua portuguesa com essa criança, para dar um suporte para professora dentro de sala de aula. Enquanto isso, a coordenadora pedagógica fazia essa mediação do que era necessário trabalhar, estabelecendo um plano de trabalho. A diretora e a pedagoga fizeram uma espécie de reforço, um apoio, para dar esse suporte para a professora e a criança poder aprender a língua.

Já a professora, em sua resposta, destacou como dificuldade a comunicação com a criança, uma vez que a turma com a qual trabalhava já demonstrava outras dificuldades:

> Então, acho que a pior parte ali foi a comunicação. Eu precisava ter o retorno dele. E então, às vezes, era uma classe que já tinha muita dificuldade, eu não podia focar só nele, eu não tinha auxiliar, então eu estava com uma turma de trinta alunos, todos com grandes dificuldades e eu precisava ir de carteira em carteira (PROFESSORA, 2020).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Chama-nos a atenção a opção que a equipe pedagógica fez em inserir a criança imigrante em uma turma que já apresentava outras dificuldades. Neste caso, ampliam-se os desafios da professora diante da multiplicidade de propostas que precisaria oferecer para possibilitar a aprendizagem das crianças.

Como exposto, as falas evidenciam que a principal dificuldade detectada pelas profissionais se refere à comunicação. A atitude que a diretora tomou foi de grande importância para o processo de ensino aprendizagem da criança, e também auxiliou a professora. Já a professora entrevistada, destaca que todos os outros alunos da turma tinham dificuldade, diante disso percebe-se que a criança imigrante acabava por não receber uma atenção direta das profissionais da escola, devido à organização pedagógica e aos aspectos que permeiam o ambiente escolar.

Uma sociedade é formada por indivíduos dotados de particularidades, com seus sonhos, diferenças, necessidades e intenções. E a escola precisa reconhecer as demandas específicas e individuais, proporcionando um trabalho que possibilite a valorização da diversidade, a partilha de sonhos, a construção de conhecimentos. Para Farias, Santos e Silva (2009, p. 46), “a escola deve ser o ponto de encontro, o ponto do equilíbrio, entre diversos projetos, tanto coletivos, quanto individuais”. Os autores destacam que,

> Noutros termos, a linguagem organiza nossa visão de mundo e nosso estar no mundo, quer sejamos portadores de necessidades especiais, quer sejamos portadores de outras necessidades, como seres humanos inconclusos que todos somos. É por meio dela que nos comunicamos, por isso é relevante estudá-la e compreender seu papel no cotidiano e nas interações sociais (FARIAS; SANTOS; SILVA, 2009, p. 47).

Quando a escola impõe um único modelo linguístico e estabelece um modelo cultural único, acaba por não considerar a diversidade incorporada pelos seus alunos em suas experiências sociais fora do ambiente escolar. Uma possibilidade para a valorização intercultural e para o estabelecimento de uma prática pedagógica inclusiva seria estabelecer um diálogo formativo interdisciplinar que possibilitasse estudos com a área da linguagem. Farias, Santos e Silva apontam que seria “um modo bem eficiente de se começar a tornar a escola um espaço mais inclusivo porque ela (a linguagem) está em nós cotidianamente” (FARIAS; SANTOS; SILVA, 2009, p. 47).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No estudo realizado foi proposto, como objetivo geral, apresentar a percepção da equipe pedagógica em relação às crianças imigrantes com as quais trabalhavam nas escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa. E como objetivos específicos: a) analisar os dados dos questionários e entrevistas enfatizando aspectos sobre as concepções e desafios que permeiam o contexto escolar.

O estudo revelou que os sujeitos participantes da pesquisa possuem concepções ainda centradas em um ideal de criança, ou seja, aquela que é apresentada nos discursos pedagógicos e nos veículos de comunicação, que propaga uma visão homogênea de infância, desconsiderando as crianças que estão nos espaços escolares.

Uma sociedade é formada por indivíduos dotados de particularidades e diferenças, com seus sonhos, necessidades e intenções. E a escola precisa reconhecer as demandas específicas e individuais, proporcionando um trabalho que possibilite a valorização da diversidade.

Não se pode pensar a escola como lugar da homogeneidade, uma vez que ela representa em si a própria sociedade, em todas as suas nuances. É fundamental compreendermos a escola como um espaço de diversidades, um lugar em que todos se sintam pertencentes a este espaço. A análise dos dados evidenciou que a comunicação e as interações com a língua aparecem como um dos maiores desafios no trabalho com crianças imigrantes nos espaços educativos.

Compreendemos que os futuros professores encontrarão, cada vez mais, diversidade nas escolas e nas salas de aula. Desta forma, é necessário que compreenda seu papel no trabalho com as diferenças, assumindo uma postura integradora e inclusiva, que reconheça e valorize as diferenças e conheçam as crianças nas suas dimensões histórias, culturais e subjetivas.

Tudo isso requer uma relação de escuta e diálogo entre escola, família, comunidade, instituições que trabalham com a garantia de direitos, subsidiando um trabalho articulado na acolhida à diversidade de maneira respeitosa e responsável.

REFERÊNCIAS

FARIAS, I. R.; SANTOS, A. F.; SILVA, E. B. da. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In: DÍAZ, F. et al (Orgs). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 39-48. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-04.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FRANCO, M. E. W. **Compreendendo a infância**: como condição de criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KRAMER, S; LEITE, M. L. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MILESI, R**. Refugiados e migrações forçadas**: uma reflexão aos 20 anos da declaração de Cartagena. 2018. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/main.asp?Team=%7BC728A416-5AA7-476D-B239 CC89FFB36301%7D>. Acesso em: 13 jul. 2021.

6.5.29 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DA PROPOSTA DE MARIA MONTESSORI NO BRASIL

Taíza Fernanda Ramalhais[643]

Vinicius Rufino Leal[644]

Leticia Venancio Peres[645]

Thuana Marques Dinh The[646]

Luana Stefani Rocha[647]

RESUMO

O método de ensino Montessori, originou-se no início do século XX, o qual valoriza o princípio da autoeducação e defende que as crianças explorem o ambiente educacional, interajam com os materiais e reflitam seus conhecimentos no seu próprio ritmo durante o processo de desenvolvimento infantil. Este artigo apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa, na perspectiva bibliográfica, utilizando-se deste com o objetivo de evidenciar as concepções históricas do desenvolvimento infantil a partir da proposta de Maria Montessori no Brasil. Percebeu-se que a intencionalidade dessa concepção pedagógica passa essencialmente pelo caminho de uma prática educacional voltada à autonomia e ao progresso individual do aluno, proporcionando espaço e tempo para tal, em que através da pesquisa foi possível perceber que o método traz grandes contribuições à autonomia da criança, abertura e facilidade para a preparação no processo de ensino-aprendizagem e também ensejo de conteúdos, pois em razão disso, Maria Montessori conseguiu revolucionar a visão sobre a educação, de forma que desponta ainda hoje como excelente solução para a implantação de escolas que visem produção de conhecimento, de fato. Nesse sentido, a difusão do seu método para a concepção arquitetônica das instituições, apresenta-se como maneira significativa de contribuir para a educação brasileira mais eficiente, acessível e atrativa.

Palavras-chave: Montessori. Método. Brasil. Concepções histórias. Desenvolvimento infantil.

1 INTRODUÇÃO

A busca por construções históricas a respeito da educação, seus movimentos, desafios e avanços tem sido pauta de discussões ao longo da história. Nesse decorrer é de conhecimento comum que vários modelos foram tentados na ânsia de responder em seu tempo sobre os desafios do ensinar e do aprender no processo do desenvolvimento infantil.

643 Doutoranda em Educação, UNIMEO-CTESOP, thai_19@hotmail.com.
644 Mestrando em Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas, UNIMEO-CTESOP, vrlpsicologia@gmail.com.
645 Acadêmica de Psicologia, UNIMEO-CTESOP, leeticia_perez@hotmail.com.
646 Acadêmica de Psicologia, UNIMEO-CTESOP, thuana74@gmail.com.
647 Acadêmica de Psicologia, UNIMEO-CTESOP, luana02rocha@hotmail.com.

Pois no que diz em relação as etapas do desenvolvimento da criança sabe-se que devem ser observadas e respeitadas na sua individualidade, para que suas potencialidades possam ser enriquecidas e desenvolvidas com a estimulação, beneficiando assim, o seu desenvolvimento como um todo. A não intervenção precoce poderá causar à criança consequências negativas, visto que a aquisição de conhecimentos está ligada diretamente com o desenvolvimento psicomotor, em que a criança precisa ser estimulada para que ela possa evoluir aproveitando toda a sua capacidade cognitiva (RAMALHAIS, T. F. et al 2020).

É frente a isso que este estudo parte da prática educacional com o objetivo descrever as contribuições que o método Montessori possibilita a realidade brasileira.

Maria Montessori foi uma mulher a frente do seu tempo, que idealizou uma educação que pudesse abarcar a todos e proporcionar atividade que fossem eficazes na aquisição de conhecimento. Frente a isso, defendeu veementemente a infância como um período fértil em que as potencialidades para a aprendizagem estão no seu ápice e que justamente por isso as crianças deviam ter seu espaço de aprendizagem garantido de forma livre e autônoma, assim como, nós adultos aprendemos ao longo do tempo que é possível desenvolver. Sua visão permitiu conceber a criança como uma pessoa que explora o mundo ao seu redor, enfatizando a liberdade de ação nessas interações e fornecendo educação sensorial como parte integrante da prática do professor.

Ao conhecer essa forma apaixonada e que baseia-se na crença sobre o potencial infantil que este grupo buscou por meio de uma pesquisa qualitativa, realizar uma revisão bibliográfica a respeito da temática, caracterizando quais as concepções históricas do desenvolvimento infantil, segundo Maria Montessori, que possibilitou o desenvolvimento de novos marcos para o processo educacional no Brasil.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Contextualização histórica do Método de Maria Montessori

Maria Montessori foi a primeira médica da Itália, atuando em uma clínica psiquiátrica do hospital da Universidade de Roma em 1897, por durante dois anos. Foi neste lugar que pode experimentar a busca por métodos de tratamento que fossem eficazes em casos de retardo mental, termo utilizado na época, com um grupo de jovens. Isso possibilitou que algum tempo depois Montessori inicia-se seus estudos na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

área da educação especial e no ano de 1907 iniciou sua carreira na educação com cargo de diretora na creche Casa Dei Bambine (BARROS E PERREIRA, 2005).

O ensino tradicional da época era desrespeitoso e cruel com a criança, onde o professor tinha um papel autoritário e a criança era obrigada a aprender conteúdos decorados. A aplicação de um novo modelo veio a partir de uma concepção observacional, Montessori considerou que se seus métodos eram eficazes com alguém com atraso no desenvolvimento, quão vantajoso poderiam ser ao serem aplicados com crianças em um nível de normalidade. Foi assim que iniciou essa nova forma de aprendizagem em crianças consideradas normais, vindas de famílias carentes, onde maioria dos pais não eram alfabetizados. Essas crianças ingressavam aos 3 anos de idade e aos 5 anos já sabiam ler e escrever sem que fossem diretamente ensinadas. Sua premissa de ação se baseava no fato de que "todas as crianças possuem indistintamente a capacidade de 'absorver' a cultura." (MONTESSORI, 1949, p. 11).

Seu método consistiu em alimentar a liberdade e criatividade da criança, uma vez que essa tem capacidade de aprender e desenvolver habilidades por conta própria. Sendo assim, Montessori propôs a ideia de um ambiente preparado, contendo objetos que as crianças fossem capazes de manipular sozinhas sem ser necessária a interferência de um adulto no processo. A partir disso temos o ambiente das crianças organizados de forma que consigam acesso aos seus materiais, tendo liberdade de escolha e o tempo necessário para a manipulação do mesmo, sendo necessária a ajuda de um professor somente quando solicitado pela criança (MONTESSORI, 1949).

Em sua obra Mente Absorvente (1949) Montessori enfatiza a importância do ambiente nesse processo de aprendizagem

> [...] a mente absorvente da criança se orienta na direção do ambiente; e, especialmente no início da vida, deve tomar cuidados especiais para que o ambiente ofereça interesse e atrativos para esta mente que se deve dele nutrir para a própria construção (MONTESSORI, 1949, p.113).

Maria Montessori tem contribuições de extrema relevância para o processo de aprendizagem infantil, segundo Sousa et al (2014), no ano de 1929 ela cria a Associação Montessori Internacional (AMI) direcionada a infância e seu desenvolvimento e em 1947 em Londres fundou o Centro Montessori.

2.2 Concepções e metodologias de aprendizagem, educação e desenvolvimento subjacentes ao método montessoriano.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Antigamente, no ano de 1970, em contexto social, a criança pouca relevância social e diante a este cenário educacional rígido e baseado pela educação tradicional, surge Maria Montessori e suas contribuições inovadoras que mudaram a concepção da criança e seu papel na sociedade e na produção de conhecimento.

Concomitante aos poderes desconhecidos da criança, sob concepção montessoriana, a primeira infância é o período mais rico a ser explorado através da educação e uma vez que se deixa passar a oportunidade de expandir o desenvolvimento, isso pode ser irreparável, pois “os primeiros dois anos de vida abrem um novo horizonte, revelam leis de construção psíquica até agora mantidas ignoradas” (MONTESSORI, 1949, p. 09).

Assim, nota-se que os maiores picos do desenvolvimento se concentram na primeiríssima infância e tal fato aliado ao método montessoriano corroborará para que a criança obtenha o pleno desenvolvimento de suas funções, a partir do ensino que se adapta ao estilo de aprendizagem do aluno. Por isso, o material selecionado proporciona a criança a capacidade de formular seu próprio conceito e adquirindo uma performance autônoma.

Percebe-se que a inovação de seu método coloca a criança em posição ativa ao seu aprendizado e dessa forma, seu desenvolvimento não se restringe apenas as faculdades intelectuais, mas também a sua capacidade de deliberação, autonomia e iniciativa sobre o aprendizado. Nesse contexto, o processo de aprendizagem ocorre do macro ao microconhecimento, é com base na materialidade que o aluno conseguirá projetar suas abstrações.

Entretanto, para que esse processo de aprendizagem ocorra de maneira eficaz é necessário a disposição de materiais didáticos que forneçam subsídios para o ensino-aprendizagem, além da necessidade da estruturação de um ambiente que se adapte às necessidades da criança. Para que o processo progrida, são necessárias as adaptações das proporções que ofereçam o devido acesso de forma facilitada a criança dispondo os materiais necessários de forma que seja possível a realização da atividade planejada.

O método se inicia pelo cultivo da atenção, despertando a vontade, articulando a inteligência e a imaginação criativa para que a criança possa manipular o que está ao seu redor. Montessori defende a autoaprendizagem baseando-se na organização das classes como ambientes facilitadores (BUSQUETS, 2003)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dessa forma, se a criança dispõe de um ambiente preparado que irá se basear na autoeducação e dispõe para o aluno a liberdade de escolha, de repetição, em que cada brinquedo e brincadeira que são abordados pelo método montessoriano recebem a função de auxílio no desenvolvimento da criança de uma forma lúdica.

Nessa perspectiva de ensino, observa-se que é de suma valia que tudo o que é ensinado a criança esteja ligado com a vida e seu cotidiano, para que o aluno em seus gestos e ações de aprendizagem e o exercício de seu cognitivo, obtenha liberdade.

Particularmente é possível analisar que junto a educação cósmica que engloba a curiosidade, inter-relação, realidade, imaginação e fantasia da criança em conjunto da educação com ciência, que estabelece a observação e análises, o ambiente de ensino estará preparado para receptar um adulto preparado e uma criança equilibrada e isso permitirá que o aluno possa agir sobre sua própria educação.

Conclui-se com isso que Maria Montessori revela, por intermédio de seu método, que os materiais como formas geométricas, material dourado, letras de lixa, encaixes sólidos e materiais de uso cotidiano da criança faz com que ela desenvolva os movimentos, a atenção, os sentidos, a preparação para escrita com exercícios da vida prática e assim, concretiza o fato de a criança ter seu lugar no mundo e a agir com responsabilidade social.

2.3 Movimento Montessori no Brasil

Ainda que não seja um método novo, datando de mais de um século, o Método Montessori propõe estratégias consideradas revolucionárias até mesmo para os dias atuais. Desenvolvido através de anos de observação e análise sobre a peculiaridade infantil, com o intuito de promover a independência, disciplina e senso crítico da criança, assim como inseri-la no mundo dos adultos. Por essa razão, as escolas montessorianas estão espalhadas por todas as regiões do globo terrestre, desde metrópoles até as pequenas cidades (ALMEIDA, 1984).

Buscando relacionar obra e autor em época e culturas diferentes, Campos (2017) aponta que os conceitos educativos da obra de Montessori foram sendo ressignificados pelos seus estudiosos e aplicadores em cada nova cultura e momento em que fosse inserida. No Brasil, a apropriação da pedagogia montessoriana se deu principalmente através da sua aplicabilidade na instauração da Educação Infantil e Ensino Primário,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sendo o Método Montessoriano especialmente relacionado a ao uso de materiais didáticos específicos, além de mobiliários projetados especialmente para a estatura física das crianças.

De acordo com a Organização Montessori do Brasil (OMB, 2021), as primeiras ideias de Montessori chegaram ao Brasil, de forma isolada, em 1910 através de Joana Falce Scalco, que recém-chegada da Europa, introduziu o Sistema Montessori na escola Emília Erichsen, localizada no Paraná. Contudo, foi por intermédio de Miguel Calmon, um médico baiano, que em 1924 a metodologia montessoriana teve realizada sua divulgação de forma sistemática no Brasil, posto que Calmon obteve autorização direta de Montessori para publicar aqui no país o livro “Pedagogia Científica”, obra fundamental da bibliografia de Montessori. Durante os anos que se seguiram, houve algumas tentativas de implantação do Sistema Montessori no país, tanto na rede privada de ensino quanto na pública, com destaque para São Paulo.

Em 1950, Pipper Lacerda fundou em São Paulo a Associação Montessori do Brasil, seguido de Celma Perry que em 1956 inaugurou o primeiro programa de formação de professores pela didática do método montessoriano. Várias tentativas de implantação do método se deram, até que na década de 70 já era possível encontrar Escolas Montessorianas nos diferentes Estados Brasileiros. Ainda nesta década, congressos com a temática montessoriana passaram a ser realizados, até que em 1996 a Organização Montessori do Brasil – OMB foi oficializada como a organização representativa do Movimento Montessori no país, atualmente considerada o elo entre as diversas escolas que adotam esse sistema de ensino, assim como atuante em diversos cenários com o intuito de difundir cada vez mais os ideários montessorianos (Organização Montessori do Brasil, 2021).

Campos (2017) em uma análise bibliográfica realizada na base de dados da BVS Brasil identificou que entre os estudos montessorianos realizados no país, o tema que recebe maior atenção pelos pesquisadores é o da perspectiva educacional. Contudo, o autor ainda aponta que apesar dessa perspectiva em evidência, ao analisar os dados históricos do Brasil, depreende-se que o método Montessori se faz presente em sua grande maioria em escolas privadas, sendo raras a sua aparição em escolas da rede pública de ensino.

Apesar da corrente necessidade existente nos dias atuais da implementação de metodologias de ensino que possibilitem novos meios de aprendizagem, ao examinar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a legislação brasileira conquanto as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), não se encontra incentivo a refletir sobre a pedagogia de Montessori como um modelo complementar ao tradicional praticado nas escolas públicas do país. Se faz necessário reconhecer a importância na educação infantil de uma abordagem diferenciada para o desenvolvimento da criança, valorizando a sua autoestima, liberdade e autonomia, habilidades estas que são centrais na pedagogia montessoriana (OLIVEIRA, 2021).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que, dentro da história do método, o olhar prioritário à criança originou o ponto de partida e permanência do método. Embora sua organização inicial tenha surgido no entorno de crianças com deficiências, foi a partir desses, que se percebeu a possibilidade e a necessidade de fortalecer o processo de educação das crianças em geral de uma forma inovadora, fazendo com que esse processo se tornasse um grande complemento de uma das maiores ferramentas emancipadoras humana, que é o ambiente escolar, o qual possibilita benefício individual e coletivo daqueles que a utilizam.

Estudos mostram que um método de ensino não pode ser universalizado, pelo contrário, o grau reproduzível dependente do espectador, sua construção deve considerar a dimensão pessoal, a autenticidade de que faz parte deste. É com base nesta premissa que descreve-se o metodo Montessori como facilitador do aprendizado, normaliza o comportamento e respeita os alunos. Ao promover unanimemente a autonomia, a organização e a serenidade. Desta forma, os professores tornam-se cada vez mais observadores, os alunos cada vez mais capazes de realizar as atividades com autonomia, sendo a criança vista como o centro de todo o processo. Desta forma, é aconselhável preparar o ambiente e os materiais para que as crianças possam se locomover livremente e escolher cada uma das atividades, observar essas dinâmicas, interesses e necessidades dos alunos, é de responsabilidade do professor.

Pois em razão disso, Maria Montessori conseguiu revolucionar a visão sobre a educação, de forma que desponta ainda hoje como excelente solução para a implantação de escolas que visem produção de conhecimento, de fato. Nesse sentido, a difusão do seu método para a concepção arquitetônica das instituições, apresenta-se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como maneira significativa de contribuir para a uma educação brasileira mais eficiente, acessível e atrativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. D. **Montessori:** O tempo o faz cada vez mais atual. Perspectiva, Florianópolis, Santa Catarina, 1984. ISSN print 0102-5473, elSSN 2175-795X. Disponível em:https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8857/8198

CAMPOS, S. B. **A institucionalização do método Montessori no campo educacional brasileiro (1914-1952).** Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186514

FARIA, A., C. E; LIMA, C. F.; VARGAS, D.P. V. et al. **Método Montessoriano: A importância do ambiente e do lúdico na educação infantil.** Juiz de Fora – MG. Junho de 2012.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente.** Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949.

Movimento Montessori no Brasil. **ORGANIZAÇÃO MONTESSORI DO BRASIL, OMB.** 2021. Disponível em: http://omb.org.br/educacao-montessori/a-classe-agrupada

OLIVEIRA, D. S. .; MARTINS, D. R. G.; OLIVEIRA, C. C. de .; SILVA, C. R. da .; SILVA, R. R. da; SILVA, J. E. **The Montessori Method in basic education:** A systematic review of the literature on its influence on child development in the early years. Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 5, p. e48010515300, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i5.15300. Disponível em: https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15300.

PUJOL-BUSQUETS, J. M. Educação ativa e sensorial, In: SEBARROJA, Jaume carbonell et al (orgs). **Pedagogias do século XX.** Tradução Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2003.

RAMALHAIS, T.F.; Nunes, L. F. L.; SILVA, G. F. B.; CARDOSO, F. B. **A importância da estimulação precoce na primeira infância com crianças institucionalizadas.** Brazilian Journal of Development. Curitiba, v. 6, n. 8, p. 55083-55096, Aug. 2020.

6.5.30 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM SOBRE OS DESAFIOS DA SUA ATUAÇÃO.

Maria do Carmo Meireles de Deus[648]

Patrícia C. Albieri Almeida[649]

RESUMO

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação e tem como objeto de estudo os desafios da atuação do coordenador pedagógico (CP). Objetiva problematizar os desafios de Coordenadoras Pedagógicas que atuam na educação infantil. Empreende-se um diálogo teórico com Placco (2011), Oliveira (2015) Pereira (2017), dentre outros. Foi realizada uma pesquisa-formação, inspirada na pesquisa-ação, que articula investigação, formação e reflexão. Foram realizados encontros com um grupo de seis coordenadoras pedagógicas de uma rede confessional de ensino. Optou-se pelo registro de um Diário de Campo e a Roda de Conversa na produção dos dados da investigação. Desenvolve a análise de dados a partir da proposta de Bardin (2016). As conclusões parciais desta pesquisa colocam em relevo, dentre outros aspectos: as dificuldades de realização de atendimentos individuais tendo em vista um acompanhamento próximo; de promover e desenvolver formações para que a qualidade técnica da equipe melhore. Relatam, também, que devido a gama de atividades e atribuições, muitas vezes, acabam deixando as atividades que são inerentes à educação infantil para um segundo plano; apontam a dificuldade de administrar o tempo com eficiência, revelam a falta de qualificação profissional e pedagógica das professoras para o trabalho com crianças pequenas.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Formação Continuada. Educação Infantil. Pesquisa Formação. Práticas Formativas.

1 INTRODUÇÃO

A coordenação pedagógica tem sido objeto de estudo e discussão não só no que diz respeito à gestão e organização do trabalho pedagógico na escola, mas, também, no que concerne à formação dos professores, fato que tem colaborado com a produção de conhecimento na área, fomentando a elaboração de várias abordagens acerca do papel e atuação do Coordenador Pedagógico (CP) na escola.

Diante dessa realidade, é pertinente refletir um pouco sobre os desafios dos CPs que trabalham com professoras da educação infantil. O CP tem sido compreendido como formador, articulador e mediador no desenvolvimento de propostas pedagógicas, imprescindível para a constituição de identidade das instituições educativas da

[648] Aluna do Mestrado profissional, Centro Universitário Adventista, UNASP, Engenheiro Coelho, Brasil, E-mail: docarmo.meireles@gmail.com;
[649] Doutora em Educação, Fundação Carlos Chagas e Centro Universitário Adventista, UNASP, E-mail: patricia.aa@uol.com.br.

educação infantil, bem como para a construção de sua qualidade. Na verdade, a coordenadora pedagógica nesse contexto é fundamental, uma vez que sua função promoverá e impulsionará o trabalho pedagógico (PLACCO, 2012)

Segundo Oliveira (2015), é necessário que o espaço de atuação da coordenadora pedagógica seja configurado como um ambiente em que professores, gestores e monitores, crianças e famílias tenham acesso à organização, estruturação e desenvolvimento de ações educativas nas instituições de educação infantil que promovam qualidade de vida e educação.

Isto posto, apresentamos como objetivo do nosso estudo problematizar os desafios de Coordenadoras Pedagógicas tendo em vista à formação continuada de professoras que atuam na educação infantil.

2 NOVOS OLHARES SOBRE AS INFÂNCIAS, AS CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando falamos de infância, muitas vezes nos deparamos com concepções que desconsideram que os significados que damos a ela dependem do contexto no qual surge e se desenvolve as relações sociais nos seus aspectos econômico, histórico, cultural e político, entre outros (OLIVEIRA, 2015). Na verdade, a autora, ainda acrescenta que quando se considera a infância, nesta perspectiva, propicia-se movimentos que colaboram para a constituição de tais significados e concepções, que, por sua vez, nos remetem a uma imagem de criança como social e universal, ou então, nos mostram diferentes infâncias coexistindo em um mesmo tempo e lugar.

A questão da infância tem suscitado muitas discussões, não só no campo das pesquisas que tomam a educação infantil como objeto de estudo como, também, na área de políticas públicas. Nesses termos, a Constituição Federal de 1988 instalou essa modalidade de educação como direito de toda criança e dever do Estado em ajudá-las e, posteriormente, a aprovação da LDB[650] de 1996, que a colocou como integrante da educação básica.

650 **LDB** – Lei de diretrizes e Bases da Educação - A educação infantil recebeu um destaque na nova LDB, inexistente nas legislações anteriores. É tratada na Seção II, do capítulo II (Da Educação Básica), nos seguintes termos: Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Após a LDB de 1996, foi publicado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (RCNEI[651],), com o intuito de orientar as práticas pedagógicas nesse segmento de ensino. Trata-se de um esforço em continuar promovendo a democratização do acesso e a qualidade na educação infantil. O educar, na visão do RCNEI, contempla também a necessidade de se proporcionar aprendizagens que ocorram durante o 'brincar' espontâneo ou intencional, orientada pelos adultos, que subsidiarão o desenvolvimento da criança.

Ao falar em infância, compreendemos a importância de discutirmos acerca da especificidade do trabalho da coordenadora pedagógica na EI. Oliveira (2015) advoga que a coordenação pedagógica tem seu papel, funções e competências profissionais, bem como especificidade e profissionalidade específica na educação infantil. A autora considera que a coordenação pedagógica garante o princípio da continuidade da experiência educacional das instituições de educação infantil, tendo em vista que se configura como instrumento de programação, estudo, organização, verificação e síntese do projeto pedagógico.

Pensando nessa direção, os fatores que potencializam a atuação do CP nos processos formativos de professores voltam-se à necessidade de avançar para além dos programas de ensino, estruturados e trabalhados de forma desarticulada das demandas da prática, afirma Placco (2014). Diante do cenário da educação na contemporaneidade, a formação continuada tem sido apontada como um dos principais elementos, no sentido de intervir na qualidade do ensino ministrado.

A propósito, Davis et al (2012, p. 15) explicam que o alvo da formação continuada deve incidir no coletivo de professores de cada escola e que nesse processo formativo o PC assumi um papel central "de articulador das ações formativas na escola, as quais devem promover o desenvolvimento da equipe pedagógica (e não de cada professor)."

Logo, o CP deve compreender a essência do trabalho dos educadores que estão na educação infantil, o que representa um desafio para todos os envolvidos nesse processo. Nesses termos, sua atuação tende a ser mais eficaz se ele tiver clareza conceitual e teórica sobre a função da organização em que está inserido. Na verdade, a prática pedagógica requer que se pense de forma dialética e que se faça educação

651 - Referencial Nacional da educação infantil - documento legal que tem como função subsidiar a elaboração de projetos educativos, o planejamento e o funcionamento das creches e escolas infantis de todo o país.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para toda a sociedade, ainda que, através de diferentes meios e em diferentes espaços sociais (OLIVEIRA, 2015).

3 METODOLOGIA

No âmbito da natureza dessa pesquisa, que se assenta na rotina e nos desafios de coordenadoras pedagógicas que atuam na educação infantil, optamos por utilizar uma metodologia que se inscreve nos parâmetros da investigação pesquisa-ação, empregando a pesquisa-formação como princípio teórico-metodológico. Essa modalidade de pesquisa traz em seu bojo um caráter dinâmico e processual, que pode trazer incertezas e provocações, exigindo, por isso, flexibilidade, criatividade e rigor (PEREIRA, 2017).

O estudo contou com a participação de seis coordenadoras pedagógicas de professoras da Educação Infantil e pertencentes à uma rede de escolas confessional. Para definição do grupo, portanto, constituiu critério básico de participação: ser coordenadora pedagógica de professores da Educação Infantil; pertencer a equipe de coordenadores pedagógico do campo de pesquisa; e ao que se adiciona a adesão voluntária e a disponibilidade.

Segundo Triviños (2009), o pesquisador concebe o sujeito da sua pesquisa como elemento relevante de seu fazer científico, portanto, apoia-se em instrumentos/técnicas com características peculiares, capazes de ressaltar informações importantes à pesquisa. Nesses termos, em nosso estudo optamos como instrumentos na construção dos dados: o questionário, que teve como objetivo produzir dados que possibilitaram traçar o perfil dos sujeitos; as rodas de conversa que proporcionaram encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes. A propósito, segundo Sampaio (2014) as rodas de conversa são uma postura ético-política em relação à produção do conhecimento e à transformação social, efetivando-se a partir das negociações entre sujeitos. O diário de campo, que permitiu o registro de observações, comentários e reflexões.

Na análise, nos fundamentamos na proposta de Análise de Conteúdo, de Bardin (2016). Para a autora, essa proposta se apresenta como um “conjunto de técnicas das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores [...] que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção [...] dessas mensagens" (BARDIN, 2016, p. 47).

Fundamentada nessa autora, experienciamos momentos de diálogos com os dados da pesquisa, que possibilitaram a elaboração dos eixos de análise dos dados, a saber: (I) Eixo de análise I: Desafios enfrentados pelas coordenadoras pedagógicas da educação infantil. (II) Eixo de análise II: A Rotina de trabalho das coordenadoras pedagógicas e (III) Eixo de análise III: Observação de aula como prática de acompanhamento junto a professoras de educação infantil. Convém esclarecer que nesse artigo apresentamos os dados de análise do Eixo de análise I.

4 DESAFIOS DA ROTINA DO CP: O QUE NOS DIZEM AS INTERLOCUTORAS

O cotidiano do CP é considerado como o conjunto de atividades que ele planeja e executa no exercício de seu trabalho na escola. O cotidiano escolar é definido por Vasconcelos (2006, p. 85) como um universo permeado pela "relação entre as culturas, atravessado por tensões e conflitos." O CP, imerso nessa trama de relações busca criar uma rotina de trabalho na escola. Nessa perspectiva, acerca dos desafios enfrentados na rotina do CP, emergiram dos dados três categorias, a saber: (i) atividades junto às professoras de educação infantil; (ii) atendimento aos pais; (iii) atendimento às crianças.

Em relação às atividades junto às professoras de educação infantil, as interlocutoras são unânimes em afirmar que um dos maiores desafios é a falta do profissional habilitado e com as competências para trabalhar, tendo, inclusive, perfil adequado ao trabalho com crianças pequenas. Para reparar as dificuldades advindas dessas professoras, é necessário o acompanhamento diário das práticas pelo CP. Podemos elencar alguns dos desafios enfrentados pelas coordenadoras para formar os professores para estarem aptos a atuar com a criança pequenas:

- conscientizar professoras sobre a importância da aprendizagem da criança durante a educação infantil;
- ensinar as professoras a elaborar planejamento/sequências didáticas coerentes para essa faixa etária/segmento;
- conscientizar professoras sobre a importância da aprendizagem da criança durante a educação infantil.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nas falas das CPs percebemos a forte preocupação com despreparo das professoras quanto ao entendimento e o conhecimento na elaboração do planejamento adequado para o trabalho pedagógico com a criança pequena. É nessa perspectiva que os educadores da educação infantil precisam de uma formação mais sólida e abrangente para acompanhar as novas exigências do mundo e a grande demanda de crianças. É o que já afirmava o Referencial Curricular nos anos de 1990 (BRASIL, 1998, p.41).

> Para que os projetos educativos das instituições possam, de fato, representar esse diálogo e debate constante, é preciso ter educadores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis.

No entanto, destacamos que o cenário que as CP relataram sobre os desafios de sua atuação na proposta da aula remota, mas como estavam no início do processo quando a roda de conversa aconteceu, propuseram olhar para as atividades no modo presencial também. Não obstante, seja no modo remoto ou presencial, é fundamental que o CP, ao desempenhar o papel na articulação das atividades, o realiza com os mesmos atributos.

Almeida e Placco (2011) explicam que o CP, antes de quaisquer outras atribuições, tem a função de “articulador, formador e transformador”, ou seja, é a ponte que liga todas as dimensões escolares. É o profissional que faz o papel de articulador com os professores, com a gestão escolar, com os alunos e com a família, e que deve ter uma visão ampla na observação das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola.

No que diz respeito aos desafios pertinentes ao atendimento à família e às crianças, um fato em destaque é o desafio da CP quanto conscientizar e incentivar os pais da importância da aprendizagem durante esta fase, para elas, tal atitude revela que a participação e o entendimento por parte da família quanto a importância da aprendizagem nesta faixa etária flui melhor o trabalho delas e o do professor. Em se referindo a criança é criar um ambiente aconchegante para as crianças em classe, pensando no desenvolvimento integral da criança o ambiente específico e a organização dos espaços na educação infantil, desenvolvendo suas potencialidades e propondo novas habilidades sejam elas: motoras, cognitivas ou afetivas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Outro aspecto que emergiu dos dados é como as CPs enfrentam os desafios impostos na sua atuação com as professoras da educação infantil. As interlocutoras mencionaram como lidam com o desafio em relação ao trabalho com o professor. A esse respeito mencionam que: (i) realizam atendimentos individuais, capacitações, sugestões de aulas dinâmicas e diferenciadas; (ii) disponibilizam o máximo de informações, promovem acompanhamento próximo e oferece formações para que a qualidade técnica da equipe melhore; (iii) buscam rigor na seleção de professores para este segmento.

O enfrentamento dos desafios em relação aos pais dos alunos ocorre principalmente a partir de conversas, reuniões e devolutiva das atividades e portfólios em parceria com a orientação educacional.

As CPs também ressaltam que, de modo geral, enfrentam os desafios próprios do trabalho do CP buscando constante apoio dos superiores, dos professores e de toda a gestão escolar.

A síntese apresentada demostra que as coordenadoras pedagógicas desenvolvem um leque de atividades que são relevantes para o bom andamento das ações da escola. Nesse sentido, reforçamos que o momento atual exige desse profissional que reafirme e construa a sua profissionalidade, conquistando o seu espaço e dando legitimidade ao seu papel no contexto escolar como parte da escola, interagindo com ela permanentemente, adotando uma postura de investigação e descobertas, atuando como articulador, formador e transformador das práticas escolares. Reforçando esse pensamento, Franco e Campos (2016, p. 33) afirmam que:

> A função de coordenação pedagógica encontra-se na atualidade em um momento de grande reafirmação e construção de sua profissionalidade. Reconhecido na literatura, e em alguns sistemas de ensino como o profissional, cuja tarefa é viabilizar a formação continuada dos professores naperspectiva de qualificação do Projeto Político Pedagógico, o coordenador pedagógico, não raras vezes, encontra-se posto diante do desafio de conquistare consolidar o seu espaço de atuação.

É perceptível nas respostas das CP as ações que compõem os processos formativos tendo em vista aperfeiçoar as práticas das professoras da educação infantil diante dos desafios encontrados em relação ao trabalho com crianças pequenas.

As ações empreendidas pelas CPs são relevantes por pontuar que a atuação do coordenador é envolvida por uma gama de ações que não possuem exatamente um

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

único papel e sim ancorado em vários aspectos que propiciam um fazer pedagógico para contribuir com o processo de ensino aprendizagem da criança pequena.

5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Constatamos nas falas das CP que há uma gama de atividades e atribuições sobre a competência desse profissional e, devido a esta sobrecarga, por muitas vezes, o CP não se dedica ao planejamento específico ao atendimento à criança pequena, como também ao planejamento e acompanhamento das professoras que estão sob sua responsabilidade, seja por falta de tempo ou acúmulo de atribuições. A esse respeito Vasconcellos (2006, p.104) descreve que, no cotidiano escolar, rotineiramente uma perspectiva é estabelecida sobre "o papel do coordenador pedagógico, de tal forma que quando ocorre mudança, a pressão é tão grande que o novo coordenador termina se enquadrando no modo existente, naquilo que já se esperava dele; a expectativa formata o desempenho."

REFERÊNCIAS

BARDIN, L**. Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DAVIS, C. L. F. et al. Abordagens da formação continuada. In: DAVIS, C. L. F. et al **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: FCC/DPE, 2012. p. 11-20.

FRANCO, M. A. S., CAMPOS, E. F. E. (Org.), **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**: processos e práticas [e-book]. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

PEREIRA, R. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes:** movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação. Tese Doutorado, São Paulo, PUC-SP, 2017.

PLACCO, V. M. N. de S.; S., V. L. T. de & ALMEIDA, L. R. de. (2012) O Coordenador Pedagógico: aportes e proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo, v.1, n. 2. Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas. 2011 p. 227-287.

PLACCO, V. M. N. de S. A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. In: XVII ENDIPE – **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** Fortaleza – 11 a 14/11/2014.

OLIVEIRA, Rosiane Cristina Muniz de. **Coordenação Pedagógica na Educação Infantil.** 1ª Ed. Curitiba, Appris, 2015.

SAMPAIO J, SANTOS G.C, AGOSTINI M, SALVADOR A.S. **Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde**: uma experiência com jovens no sertão Pernambuco, Brasil: Interface (Botucatu). 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1ª Ed. 18ª Reimpressão – São Paulo: Atlas, 2009.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 7 Ed./ Celso dos Santos Vasconcelos. – São Paulo: Libertad Editora, 2006. – (Subsídios Pedagógicos do Libertad; 3).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.31 DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O ACOLHIMENTO ÀS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA NO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ana Letícia Galastri[652]

Camila Langner Zadureski[653]

RESUMO

Constantemente a sociedade passa por transformações, em certos momentos essas mudanças ocorrem de forma paulatina, em outras acontece de maneira súbita e inesperada, como é o caso que vivenciamos atualmente. Mediante a situação de pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19), o mundo precisou se adaptar à nova realidade, inclusive a Educação. Com a necessidade de repensar as ações e mediações educativas, visando garantir o direito de todas as crianças, muitas inquietações surgiram. Sendo assim, as pesquisas, estudos, diálogos e trocas de experiências se fizeram necessárias, para poder avaliar e readequar as propostas pedagógicas de maneira a atender às demandas vigentes. Neste sentido, o presente artigo tem por objetivo explicitar a realidade vivenciada pelas Unidades de Educação Infantil do Município de Araucária diante dos desafios enfrentados pelos profissionais em suas práticas pedagógicas adaptadas para o Ensino Remoto, bem como as reflexões do caminho percorrido no ano de 2020 e a continuidade das propostas em formato remoto para o ano de 2021, observando principalmente no que se refere ao acolhimento das crianças da Educação Infantil, tendo como embasamento teórico para as análises, o documento nacional DCNEI (2009) e principais autores como BOCK (2002), HARASIM (2005), CREPALDI (2015), SILVA (2017) e ZUIN (2020).

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Remoto. Práticas Pedagógicas. Acolhimento. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Em 2019, o mundo foi surpreendido com um novo vírus que originou-se na China e rapidamente se espalhou para diversos países do mundo, necessitando de alerta epidemiológico, como afirma a Sociedade Brasileira de Pediatria (2020).

> Após o relato pelas autoridades sanitárias da China de milhares de casos confirmados e centenas de mortes atribuídas ao novo coronavírus COVID-19, assim como detecção de casos em diversos países, acometendo principalmente adultos acima de 60 anos e portadores de co-morbidades, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, o surto como sendo uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII).

[652] Formada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia pela Universidade Positivo e Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade São Braz. Professora na Rede Municipal de Educação de Araucária. leticiagalastri@gmail.com

[653] Formada em Pedagogia, com especialização em Educação infantil pela Facear e Primeira Infância pela PUC-PR. Educadora na Rede Municipal de Educação de Araucária. camilalangner.ped@gmail.com

Com a declaração de toque de recolher e lockdown em diversos lugares, muitos tiveram que permanecer em suas residências, buscando se proteger, e a escola foi uma destas instituições sociais que precisou fechar as portas e interromper seu atendimento presencial.

A pandemia surpreendeu à todos, muitos desafios surgiram, evidenciando também a necessidade de repensar e adaptar o planejamento pedagógico, aprender a utilizar diversas ferramentas tecnológicas, avaliar a realidade das famílias e observar as alterações emocionais tanto dos profissionais quanto das crianças, dentre outras fatores que se fizeram necessários levar em consideração na atual situação.

Inicialmente inúmeros questionamentos foram levantados, por exemplo: Como dar continuidade ao trabalho pedagógico de forma remota? Como propor atividades que pudessem atingir todas as crianças? Como garantir que os estudantes teriam acesso aos materiais para realizar o que seria proposto? Como pensar em propostas que as famílias conseguissem orientar os filhos? Como manter o vínculo e acolher as crianças estando distantes fisicamente? Estas foram apenas algumas inquietações que permearam e ainda permeiam os pensamentos dos professores e educadores, bem como da equipe pedagógica, desde o momento em que se iniciou a pandemia.

Refletindo sobre estes questionamentos e a atual realidade pandêmica vivenciada pela humanidade, o presente artigo busca apresentar, de forma sucinta, sem pretensões de responder à todas as perguntas, mas com o intuito de traçar este breve percurso trilhado até o momento nos Centros Municipais de Educação Infantil de Araucária (CMEI'S), quanto às práticas pedagógicas, principalmente no que se refere ao acolhimento às crianças da Educação Infantil.

2. REFLEXÕES E AÇÕES PEDAGÓGICAS FRENTE À PANDEMIA DO COVID-19

No início de 2020, já haviam começado as aulas nas Unidades Educacionais do Município de Araucária, quando no final do mês de março todos foram surpreendidos pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. A pandemia chegou, trazendo incerteza, medo, insegurança e impulsionando a superar os novos desafios.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Inicialmente todos foram orientados a permanecerem em suas residências, evitando a circulação e possível contaminação com o vírus. O slogan que se propagou foi “Fique em casa” e assim se fez. Todos os profissionais e educandos mantiveram-se em suas moradias sem saber a princípio qual seria o tempo de duração da pandemia e no aguardo das orientações futuras.

Nos primeiros quinze dias realizou-se o adiantamento do recesso escolar do período de julho, passado esse tempo as famílias e profissionais foram orientadas a aguardar as novas informações, sendo assim não realizaram nenhuma atividade ou intervenção pedagógica neste momento.

Considerando que “A educação é um direito e não uma necessidade ou um interesse genérico.” (PICCININI e GIUDICI, 2016, p.107), visou-se, portanto, a garantia deste direito, mesmo em meio aos novos contextos. Sendo assim, a Secretaria Municipal de Educação de Araucária e todos os órgãos responsáveis, mediante diálogos, decidiram iniciar o Ensino Remoto a partir de 04/05/2020.

Para dar início ao contato de forma remota, foi necessário utilizar-se dos meios digitais, algo que ainda não fazia parte efetivamente do cotidiano escolar de muitas instituições. Todavia, sabe-se que sua apropriação tem seus benefícios, pois os recursos tecnológicos abrem possibilidades para ampliar o repertório das aprendizagens.

> Todos aprendem juntos, não em um local no sentido comum da palavra, mas num espaço compartilhado, um “ciberespaço”, através de sistemas que conectam em uma rede as pessoas ao redor do globo. Na aprendizagem em rede, a sala de aula fica em qualquer lugar onde haja, um computador, um “modem” e uma linha de telefone, um satélite ou um “link” de rádio. Quando um aluno se conecta à rede, a tela do computador se transforma numa janela para o mundo do saber. (HARASIM et al., 2005, p.19).

Neste sentido, os professores foram orientados a utilizarem as ferramentas tecnológicas como Whatsapp, Facebook, Telegram, E-mail e demais suportes para estabelecer a comunicação com as famílias. Foi sugerido aos espaços educacionais que de forma autônoma e democrática decidissem se as atividades seriam encaminhadas por meio de protocolo impresso ou via mídia social, visando sobretudo atender à realidade da comunidade escolar em suas especificidades.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As unidades estabeleceram o primeiro contato com as famílias, orientando como seriam desenvolvidas as atividades remotas. Alguns profissionais encaminharam vídeos explicando às crianças a importância do cuidado com a higiene e a necessidade do distanciamento. Foram disponibilizados também vídeos e informativos simples e ilustrativos para comunicar o que era o novo Coronavírus e quais seriam as medidas de prevenção.

Tudo aconteceu rapidamente e a necessidade de se reinventar se deu de forma urgente, e em meio ao atual cenário os profissionais precisaram se reinventar e assim iniciaram suas buscas por estratégias que viessem a tornar o trabalho pedagógico efetivo. A escola que sempre foi um local de partilhar ideias, estabelecer relações, aprender por meio das vivências e experimentações, precisou se transformar.

Sabe-se que, principalmente na Educação Infantil as relações das crianças com os adultos e com as outras crianças, bem como a interação com o meio em que está convivendo é essencial para que as aprendizagens possam acontecer de forma significativa, como bem colocam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), ao ver a criança como,

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (2010, p.12).

Pensando nesta perspectiva, refletiu-se sobre como garantir e promover este aprendizado por meio das interações, ainda que com o distanciamento físico.

Neste contexto, foi fundamental estabelecer a comunicação por meio das mídias, buscando contribuir no fortalecimento do vínculo com as famílias, visto que a instituição familiar é o primeiro espaço de interação social que a criança vivencia, logo estimular os responsáveis a participarem efetivamente na vida acadêmica de seus filhos, favorece ainda mais para este processo, como afirma Crepaldi (2015):

> A participação dos pais na vida da criança é essencial, e quando se estende até a escola, torna-se o processo de aprendizagem uma extensão daquilo que se iniciou em seu convívio familiar. Com essa participação dos pais no processo de ensino aprendizagem, a criança fica mais confiante, uma vez que percebe que todos se interessam por ela, e também porque passam a conhecer quais são as dificuldades e quais os conhecimentos que ela tem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Além do vínculo com a família para que esta prática pedagógica pudesse se efetivar, foi essencial pensar na formação continuada dos profissionais, visando auxiliar os professores nesta reflexão e fundamentação teórica. Alguns estudiosos da área educacional começaram a promover encontros online, por exemplo, por meio de lives no Youtube e Instagram.

A Prefeitura de Araucária também trilhou rumo a utilização deste suporte, e assim a Secretaria de Educação organizou diversas formações continuadas tanto pelo Youtube, quanto pelo Google Meet, abordando alguns temas como: “Os desafios da educação em 2020”, “Como falar de equidade e qualidade em tempos de pandemia?”, “Inclusão em tempos de pandemia”, “Políticas Públicas pós pandemia”, “Parecer e Avaliação das atividades remotas”, dentre outros assuntos. Promovendo assim um espaço de diálogo e reflexões sobre as possíveis intervenções pedagógicas.

Uma outra ação efetivada foi a elaboração de um documento denominado por Protocolo para Atividades Pedagógicas Remotas, o qual era disponibilizado mensalmente, com o intuito de dar suporte aos profissionais na construção do planejamento de atividades dinâmicas e com materiais alternativos.

Repensar a prática pedagógica não restringe-se apenas aos saberes e conhecimentos ou aos Campos de Experiência explicitados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas sobretudo referiu-se à analisar e avaliar as necessidades adaptativas da prática em sua totalidade.

Sendo assim, conforme destacam-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p.9) “As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”, e compreende-se que um destes fatores é o aspecto da alimentação, pois muitas crianças realizam no CMEI as principais refeições do dia, logo este fator primordial frente à realidade pandêmica também foi levado em consideração, no que refere-se aos cuidados básicos, e neste sentido a Prefeitura de Araucária juntamente com as Unidades Educacionais, mensalmente realizam até o presente momento as entregas do Kit Alimentação, com itens da cesta básica e de hortifruti.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesta perspectiva de integralidade, de que o cuidar e o educar são indissociáveis, as DCNEI (2009, p.10) afirmam que tal prática "requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme a necessidade que identifica nas crianças", portanto a manutenção do vínculo com a família, foi e tem sido um dos movimentos fundamentais para promover este olhar atento às necessidades dos educandos, e para contribuir com estas intervenções os Centros Educacionais contam com a parceria da Rede de Proteção, com ações de conscientização junto às famílias e em última instância por meio de busca ativa, visando garantir, segundo as DCNEI (2009, p.9), "o direto à proteção (contra a violência, discriminação, negligência e outros)".

Além das análises sobre as ações pedagógicas, contemplando o desenvolvimento integral da criança no que se refere ao fator intelectual, social, físico e psicológico, houve uma sensibilização também para as questões emocionais. Neste percurso, foi imprescindível acolher às crianças e suas emoções, e portanto, é possível observar como ocorreram estas reflexões.

3. O ACOLHIMENTO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO REMOTO

Pautando-se na integralidade e respeitando o sujeito como um todo, fez-se necessário ampliar este olhar individualizado e personalizado para cada realidade.

Nesta trajetória de reflexão e ações já realizadas ao longo do ano de 2020 sobre a prática pedagógica e o acolhimento frente às demandas, foi proposto aos profissionais no início do período letivo de 2021, durante a semana pedagógica, um estudo e diálogo para rever o caminho trilhado no ano anterior e as possibilidades para dar sequência ao trabalho ou as novas estratégias a serem pensadas, tendo em vista que no retorno às aulas, seria apenas de forma remota.

Mediante a análise dos relatos sistematizados pelos profissionais durante os estudos e trocas de experiência juntamente com a equipe pedagógica nas Unidades Educacionais, destacaram que no ano de 2020, observando a realidade das famílias, foram propostas atividades utilizando utensílios domésticos, materiais simples e ao mesmo tempo repletas de significados, de fato a escola estava adentrando o lar dos estudantes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diversos professores relataram que montaram pequenos kits com materiais escolares como lápis, papel, tinta e etc., tudo para buscar de alguma forma minimizar a carência de recursos, como podemos ver no relato de uma das Unidades do Campo ao falar sobre suas especificidades quanto às superações e desafios enfrentados.

> "Por se tratar de um CMEI do campo percebemos que ainda tínhamos dificuldades para atingir na totalidade as famílias, devido a falta de acesso a internet, muitas famílias demoravam para responder e relatavam que alguns vídeos acabavam não abrindo por conta da demora para carregar, sendo assim optamos por enviar as atividades impressas juntamente com lembrancinhas e kits adaptados para as crianças mensalmente, de acordo com o planejamento, dessa forma percebemos que as crianças se sentiam acolhidas por nós e as famílias amparadas. Mesmo com as atividades impressas os grupos de Whatsapp foram mantidos para ter o vínculo e enviar orientações e/ou explicações de como seria a realização das atividades impressas." (Cmei Filomena)

Para o ano de 2021, uma das sugestões realizadas pela Secretaria de Educação foi pela continuidade dos profissionais que estavam com a turma, visando a manutenção do vínculo, pois segundo o relato dos profissionais o contato com as famílias e esta interação foram fundamentais, como podemos observar no relato a seguir.

> Para o ano de 2021, considero essencial manter a relação de proximidade com as famílias. O diálogo e a escuta são formas empáticas de praticar o acolhimento. Não podemos esquecer do olhar sensível e afetuoso para cada criança. Acolhimento gera o sentimento de pertencimento. O CMEI precisa ser cada vez mais das crianças e para as crianças. (Cmei Aurora)

Pensando sobre este olhar sensível e referindo-se às emoções, Zuin (2020) considera que "As crianças lidam diariamente com diversas emoções, sentem raiva, frustração, medo e geralmente por não conseguirem lidar com esses sentimentos" visto que não sabem como verbalizar o que estão sentindo e "desprovidos de palavras que possam expressar, gritam, choram, mordem a fim de mostrar suas emoções."

Muitos adultos, sem saber como lidar, repreendem as crianças, no entanto, na perspectiva de Zuin (2020) "As emoções como alegria, medo, angústia, gentileza, são expressas pelas palavras, correto? Se o significado da palavra é moldado social e historicamente, nossas emoções também são". Neste sentido, segundo relato dos profissionais da Educação Infantil, foi possível perceber o quanto este olhar atento e a orientação para que as crianças pudessem expressar suas emoções frente ao desconhecido causado pela pandemia, foi de extrema importância.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> A prática pedagógica onde se demonstrava interesse pela criança e por seus sentimentos foi a melhor maneira encontrada para manutenção do vínculo e continuidade na participação das propostas encaminhadas para realização junto a família. Por isso foram proporcionadas atividades que valorizavam a expressão dos sentimentos da criança, por meio de literatura, brincadeiras e jogos, atividades lúdicas e desafiadoras. (Cmei Bronilda)

Segundo Ferreira (1998, p 74), “O diálogo só pode ser verdadeiro e frutífero a partir de um esforço de aproximação onde todos tentem perceber e conhecer o outro em seu próprio contexto e a partir da sua própria história constitutiva”. Durante as reflexões sobre as novas práticas pedagógicas, foi possível observar o quanto os profissionais utilizaram-se dos instrumentos tecnológicos para se aproximarem ainda mais das crianças, preocupando-se não apenas com o conhecimento científico a ser construído, mas sobretudo demonstrando interesse pela vivência, rotina e história peculiar de cada criança.

> Durante as vídeo chamadas realizadas foi possível interagir com as crianças ora de forma individualizada (perguntando sobre o irmãozinho que estava para nascer, os dentes que caíram, entre tantos outros assuntos do cotidiano e do universo infantil) e ora em grupo. Esse recurso foi fundamental no processo de interação entre o CMEI e as famílias e permitiu que se realizassem brincadeiras com intencionalidade pedagógica, tais como cantar, dançar, dramatizar, imitar, ouvir histórias etc. (Cmei Califórnia)

Em se tratando de novas práticas, considera-se que diversas ações deram certo, no entanto outras tantas geraram desconforto e desapontamentos. Para Bock (2002, p. 193) “Os afetos ajudam-nos a avaliar as situações, servem de critério de valoração positiva ou negativa para as situações de nossa vida: eles preparam nossas ações, ou seja, participam ativamente da percepção que temos de situações vividas e do planejamento de nossas reações ao meio”, neste sentido foi possível perceber nos relatos que o desconforto e a frustração impulsionaram a reflexão e permitiram que os profissionais adequassem suas ações mediante as reais necessidades, demonstrando empatia e flexibilidade na elaboração das propostas.

> Inicialmente, a maior parte das frustrações encontradas, esteve relacionada ao retorno das propostas que não ocorriam como esperávamos. Observando as dificuldades diversas encontradas pelas famílias, aos poucos, fomos compreendendo que a real importância das interações remotas, não necessariamente, seria obter o retorno das propostas, mas sim de fortalecer os vínculos e afetividades com as crianças a partir dos relatos das experiências vividas. Percebemos que na tentativa de acertar, acabamos enviando muito conteúdo, o que por vezes dificultou a devolutiva das famílias em razão do acúmulo de propostas, o que de certo modo nos revelou que precisávamos investir no processo e na qualidade das interações. (Cmei Primavera)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dentre tantos desafios e superações, foi possível perceber a capacidade dos professores de ressignificar a prática pedagógica e assim buscar acolher às crianças, respeitando suas particularidades, visando contribuir da melhor maneira possível para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que as transformações vivenciadas, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias e recursos inovadores, vale ressaltar, como bem coloca Silva (2017) que “Infelizmente esses avanços não têm chegado às salas de aula com a mesma intensidade com que chegam aos outros segmentos sociais, ou chegam enviesados e destituídos de sentidos para os sujeitos da educação”, logo estas mudanças necessárias e emergentes advindas da pandemia, levando a implementação do Ensino Remoto, interferiram diretamente nas ações atuais e certamente irão intervir nas práticas pedagógicas futuras, visto que quando houver o retorno presencial nas Unidades de Educação Infantil do Município de Araucária já não seremos mais os mesmos.

Portanto, destaca-se que é de suma importância valorizar o aprendizado conquistado, seja pela sensibilização e empatia que foram refinadas, seja pela adequação didática no momento de contar uma história ou propor uma atividade, na utilização mais efetiva dos recursos tecnológicos, na adaptação de materiais, nas alternativas pensadas para a acessibilidade, todas as conquistas precisam ser mantidas e incorporadas nas práticas educativas.

Conforme esta breve análise, considera-se ainda que a necessidade de se readaptar à realidade apresentada, fez com que novas estratégias fossem pensadas e colocadas em prática, bem como se desenvolveu um olhar mais sensível e atento para as crianças e suas famílias.

Que esta capacidade de se reinventar possa ser aprimorada e as redes de apoio continuem dando suporte para os próximos passos e os desafios que certamente surgirão, principalmente com o retorno presencial escalonado e no que se refere, por exemplo, ao sistema de Ensino Híbrido.

REFERÊNCIAS

ISSN: 2176-1396

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2009.

BOCK, A. M. B. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de psicologia/Ana Maria Mercês Bock, Odair Furtado, Maria de Lourdes Trassi Teixeira.13ª Edição reformada e ampliada - São Paulo: Saraiva, 2002.

CREPALDI, E. M. F. **A Importância da Família na Escola para a construção do desenvolvimento do aluno**. 2015. Disponível em: 25972_13983.pdf (bruc.com.br). Acesso em: 29 de junho de 2021.

PICCININI, S., GIUDICI, C. Capítulo 5: Reggio Emília, uma cidade em transformação. In: EDWARDS, C., FORMAN, G, GANDINI, L. (Organizadores). **As cem linguagens da criança**. Volume 2: A experiência de Reggio Emília em transformação. (3ª edição) Porto Alegre: Editora Penso, 2016. p. 103-112.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão Participativa da Educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

HARASIM, L. et al. **Redes de aprendizagem:** Um guia para ensino e aprendizagem online. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

SÁFADI, M. A. P. (Relator). **Novo coronavírus (COVID-19)** Departamento Científico de Infectologia (2019-2021). Sociedade Brasileira de Pediatria; 14/02/2020. Disponível em: 22340d-DocCientifico - Novo coronavírus.indd (sbp.com.br). Acesso em: 25 de junho de 2021.

SILVA, E. R.. **O Ensino Híbrido no Contexto das Escolas Públicas Brasileiras:** Contribuições e Desafios. Revista Porto das Letras, Vol. 03, Nº 01, 2017.

ZUIN, P. B. (Organizadora). **Acolhimento na educação infantil em tempos de pandemia da Covid-19**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 217.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.32 DIVERTIMENTO, CULTURA E DIREITO: REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR NA INFÂNCIA

Eliane Dominico[654]

Marilete Nunes[655]

RESUMO

Apesar da existência de respaldo teórico e legal que defendem a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, pesquisas apontam que essa atividade, em muitas situações, tem sido negligenciada e usurpada por ainda não ser devidamente reconhecida como um direito infantil. Diante dessa problemática, o objetivo desse estudo consiste em aprofundar o conhecimento sobre o brincar enquanto atividade socializadora das crianças e elemento representativo da cultura infantil. Esta pesquisa foi realizada a partir de um estudo bibliográfico baseado em autores que tratam da infância, do brincar e da cultura infantil como Benjamin (1984), Brougère (2004; 2013), Kishimoto (1995; 1999), entre outros. O texto está estruturado em duas seções: na primeira, tecemos apontamentos sobre a importância do brincar como elemento fundamental para o desenvolvimento infantil e como um fenômeno histórico e cultural da infância. Na segunda, propomos uma reflexão a respeito do brincar para além do conceito de divertimento, mas de direito infantil. Por fim, segue algumas considerações relevantes que podem abrir margem para novas pesquisas. O diálogo teórico estabelecido neste estudo aclarou o entendimento de que o brincar se configura em uma atividade de extrema importância para o desenvolvimento infantil não apenas nos aspectos físico, motor e educacional, mas especialmente nas dimensões sociais da infância (socioafetiva, cognitiva e cultural). Reconhecimento que se torna o passo fundamental rumo à desmistificação de visões cristalizadas sobre as crianças. Também colabora com o redirecionamento do olhar, percebendo que o brincar é mais do que um mero passa tempo infantil. Ele comporta significações e práticas sociais**.** A elaboração deste trabalho permitiu tecer reflexões que favorecem a instrumentalização de educadores e pais na compreensão do brincar como especificidade da infância que carece de ser respeitada em todas as esferas sociais.

Palavras-chave: Brincar. Cultura Infantil. Infância.

1 INTRODUÇÃO

Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo.
(Drummond)

Iniciamos nossa reflexão com o excerto de Carlos Drummond de Andrade, importante poeta brasileiro, pois, este sábio verso, instiga-nos a pensar a dimensão do brincar na vida humana. Mesmo diante da existência de um amplo arcabouço teórico e

[654]Doutora em educação pela Universidade Estadual de Maringá/UEM. Professora colaboradora do departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/Unicentro. E-mail: nane_dominico@hotmail.com.
[655]Mestranda em educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/Unicentro. Pedagoga da rede estadual de ensino. E-mail: marilete.nunes@escola.pr.gov.br.

legal que defendem a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, em muitas situações, essa atividade tem sido negligenciada e usurpada devido a visão equivocada presente no imaginário social do brincar relacionado ao ócio ou ao âmbito pedagógico.

Nessas condições, percebemos que o ato de brincar ainda não é devidamente garantido como um direito infantil. Esta é uma evidência de que a sociedade ainda conhece pouco sobre as especificidades da infância enquanto categoria geracional. Essa falta de conhecimento pode acarretar em agenciamentos e formas de controle da infância. Uma vasta gama de estudiosos e pesquisadores da infância apontam que ao brincar, o sujeito infantil criança estabelece formas de organização da brincadeira, cria regras, acordos entre os participantes, resoluções de possíveis conflitos e assim vai construindo aprendizados, tal como ocorre entre os adultos em suas relações sociais (BROUGÈRE, 2013; KISHIMOTO, 1995; SARMENTO, 2004).

Para sua elaboração, optou-se pelo estudo bibliográfico, uma vez que pesquisas desse gênero são caracterizadas por sua intenção em "[...] compreender as principais contribuições existentes sobre um determinado tema-problema ou recorte, considerando-se a produção já existente" (HORN; DIEZ, 2005, p. 73). A fundamentação teórica foi baseada em autores que tratam da infância, do brincar e da cultura infantil como Benjamin (1984), Brougère (2004; 2013), Corsaro (2011), Kishimoto (1995; 1999) e Sarmento (2004). Para o exercício analítico também foi empregado o aporte teórico da Sociologia da Infância.

Salientamos que um estudo como este é de grande relevância acadêmica e social, pois, pensar sobre essas questões também proporciona uma reflexão sobre o sujeito infantil de forma integral. Bem como, rever as práticas educativas para que o tempo e o espaço para brincar na sociedade e também no interior da Educação Infantil não sejam descaracterizados. Espera-se que este estudo possa servir de base instigadora de reflexão para todos àqueles preocupados com o desenvolvimento de uma educação que não subtraia infância da criança transformando-a apenas em alunos, ou em futuros adultos.

2 O BRINCAR COMO ESPECIFICIDADE DA INFÂNCIA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O ato de brincar está presente na vida das crianças desde muito cedo: ainda quando bebês já brincam com os movimentos de seu próprio corpo (pezinhos, mãozinhas), e com os sentidos (emitem sons, olhares, caretas e sorrisos). Os nenéns brincam por meio de seus movimentos corporais, e, nesses momentos, fazem descobertas e desenvolvem as primeiras habilidades motoras.

Também a Psicologia Histórico-Cultural salienta as contribuições da brincadeira e das atividades lúdicas para o desenvolvimento emocional e cognitivo do sujeito infantil. Vigotski, Luria e Leontiev (2001), salientam que o lúdico possibilita a criança progredir especialmente com relação à zona de desenvolvimento proximal e alcançar com maior êxito àquelas atividades que estão em fase de maturação. De acordo com esses autores, a brincadeira – por possibilitar a interação infantil - possui o papel de predispor o surgimento e aprimoramento das funções psicológicas nas crianças. Em seus postulados, ainda salientam o aspecto social da ação de brincar ao considerar a influência das relações sociais no desenvolvimento do ser humano.

Conforme admitem Vigotski, Luria e Leontiev (2001), o desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças se dá em função das interações sociais e das condições e experiências de vida que lhes são permitidas. Assim, se na infância, a brincadeira é a maior forma de interação social infantil, então, pode-se considerar o brincar como um dos elementos de maior potencial e promotor do desenvolvimento do ser humano em sua fase de criança. Walon (2007) também compreende as contribuições do brincar para a construção da identidade infantil. Esse autor estabelece, em seus estudos, uma classificação do ato de brincar conforme quadro a seguir:

Quadro 1: Classificação quanto ao ato de brincar

Brincadeira funcional	Brincadeira de ficção	Brincadeira de aquisição	Brincadeira de fabricação
Movimentos corporais, produção de sons dos bebês	Faz-de-conta, atividades e criações imaginárias	Compreensão do mundo e das outras pessoas	Criação de regras, Negociação

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da classificação de Wallon (2007)

Com o passar do tempo e com o crescimento da criança, o brincar vai assumindo um caráter mais amplo, complexo, especialmente nas situações grupais. Passa a demandar seu estatuto próprio, isto é, requisitos para que seja legítimo, tais como a liberdade de iniciativa, a aceitação, decisões, acordos por todos os participantes. No brincar se entrecruzam a imaginação infantil e a criação de regras.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo o filósofo alemão Walter Benjamin (1984, p. 64), para a criança brincar "significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio". Durante a brincadeira, meninos e meninas desenvolvem todo um sistema simbólico no qual elaboram e reelaboram sentidos. De acordo com Sebastiani (2003, p. 119), "a brincadeira é para a criança um espaço de investigação e construção de conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo". Nesse sentido, compreendemos que, além de ser condição necessária para seu pleno desenvolvimento, também abre possibilidades de experimentação da realidade.

Corsaro (2011) define esse processo de Reprodução Interpretativa que se refere à capacidade das crianças em, no cerne de suas interações com outras crianças e com os adultos, interpretar e transformar a cultura historicamente produzida. Pavam (2005, p. 183), vem ao encontro dessa mesma perspectiva ao considerar que "[...] brincar não é apenas diversão. Na hora da brincadeira, as crianças desenvolvem-se física e intelectualmente, destacam-se como indivíduos, ao mesmo tempo em que estabelecem o convívio social, tomando iniciativas próprias e estimulam a criatividade".

Nesses termos, o momento destinado a essa atividade não deve ser usurpado ou preenchido com outras tarefas consideradas de maior significância. Uma vez que o brincar se origina de situações do mundo real, essa ação remete a uma atividade de mimese e construção do conhecimento; ao passo que abarca processos de criação e recriação e de compartilhamento de experiências, permite ao sujeito estabelecer uma relação com a cultura.

3 PARA ALÉM DO DIVERTIMENTO, BRINCAR É UM DIREITO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), disposto pela Lei nº 8.069 de 1990 (BRASIL, 1990) - eminente amparo legal criado para a defesa dos direitos humanos das crianças e adolescentes brasileiros - dispõe sobre vários aspectos instituídos socialmente para o bem-estar dessas pessoas. Entre os direitos fundamentais como a vida e a educação, também defende o direito ao lazer e à cultura. No Artigo 16, inciso IV, desse documento "brincar, praticar esportes e divertir-se" (BRASIL, 1990) são aspectos intimamente ligados ao direito à liberdade. Assim, o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

brincar é legalmente reconhecido como um direito infantil que deve ser garantido pela família, pela sociedade e pelo poder público.

Na educação escolar da infância, o brincar também é a abordado como instrumento pedagógico, ou seja, com finalidade educativa orientada pelo docente, e encontrando respaldo na legislação educativa: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394 de 1996 aborda a importância do brincar para o desenvolvimento e para a aprendizagem infantil. Entre outros inúmeros benefícios, o brincar inserido nas práticas educativas promove descobertas e possibilita às crianças ampliar suas ações socializadoras ao interagir com outas crianças e com os adultos. Reconhecimento igualmente expresso no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) aborda também importância dessa atividade para o âmbito pedagógico. A Educação infantil, segundo o Referencial, é orientada por três eixos estruturantes, a saber: o direito de brincar, o acesso à cultura e a socialização. “Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer as crianças condição para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de outras situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos (BRASIL, 1998, p. 23). Esse documento ainda apresenta as possibilidades constitutivas do brincar:

> O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou recursos predominantemente implicados. […] Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-contas ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras, brincar com material de construções e brincar com regras (BRASIL, 1998, p. 28).

Esse aparato legal salienta o papel da atividade de brincar, seja na sua dimensão livre e espontânea, seja como recurso pedagógico para o desenvolvimento da autonomia e da identidade infantil. Esse documento ainda aponta a atuação docente como chave-mestra no planejamento e desenvolvimento de um trabalho pedagógico que respeite o direito infantil de brincar com vistas a garantir que as crianças vivam em sua totalidade as experiências da infância.

Contudo, apesar da legislação e da existência de um arcabouço teórico baseado em estudos e pesquisas que demonstram e defendem a importância do brincar, observa-se que esse direito é ainda retirado das crianças devido às muitas restrições sociais que lhes são impostas. Nesse sentido, estendendo a reflexão para o âmbito

educativo institucional, compreendemos que as instituições escolares precisam problematizar as questões associadas ao brincar e atentar para o fato de que suprimir ou retirar esse direito das crianças contribui para sedimentar uma sociedade desigual.

Adriana Friedmann (1992), em sua obra O direito de brincar: a brinquedoteca, defende que brincar é o ofício de criança, ou seja, uma das principais características da natureza infantil. Estabelecendo um paralelo, podemos considerar que, assim como o trabalho tomado em seu sentido ontológico é a atividade produtiva do ser humano adulto, o brincar, é a atividade produtiva do ser humano criança. E é nesse sentido que se pode entender, retomando a epígrafe inicial deste estudo que considera que brincar com uma criança não é perder tempo, mas sim ganhá-lo.

Outro ponto relevante diz respeito ao impacto das transformações conjunturais da sociedade na vida infantil. Transformações sociais incidem e modificam as formas de brincar, assim como a evolução dos brinquedos também tem influenciado as formas das crianças brincarem. Realizando uma análise da conjuntura social o filósofo e sociólogo Zygmunt Bauman (2001) relata em seus estudos que estamos vivendo numa condição social denominada por ele de modernidade líquida. Trata-se de uma transição de um arranjo social sólido – de certezas e estável - para um arranjo fluído – incerto e instável. Um momento no qual profundas alterações políticas, culturais, epistemológicas e axiológicas estão ocorrendo (BAUMAN, 2001).

Na contemporaneidade, com o predomínio do Capitalismo, as crianças têm sua identidade vinculada à condição de consumidores de brinquedos (OLIVEIRA; SILVA, 2019). As autoras destacam que a Indústria Cultural se apossou do brincar convertendo-o em mais um de seus instrumentos de repercussão de seu ideal de consumo. E, isto é atingido através da padronização do pensamento infantil. Por meio dos sedutores anúncios publicitários presentes nos diversos meios midiáticos, a Indústria Cultural dissemina entre as crianças a ideia de que brincar só é possível por meio da aquisição de determinado brinquedo. Sobre essas alterações nos brinquedos, Lira, Domínico e Nunes (2019, p. 06) destacam que:

> Das imagens veiculadas até os textos impressos nas embalagens e propagandas e embalagens e suas cores, encontramos elementos que não são neutros, pois as escolhas engendram esquemas de percepção e são frutos de intencionalidades que se sobressaíram no contexto da modificação dos brinquedos na contemporaneidade. Essa especialização da produção de brinquedos e sua divulgação lhes conferiu funcionalidades que interferem no comportamento infantil.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Reconhecendo a profundidade essa lógica, Oliveira e Silva (2019) chamam a atenção para o surgimento da indústria do brincar que incita o emprego cada vez maior de instrumentos tecnológicos e de recursos midiáticos nas brincadeiras como vídeo games, drones, smart fones, o aparecimento dos youtubers mirins. Esse fato, inferimos, acarreta uma virtualização do brincar na qual se abdica da presença real do outro.

Essa nova configuração do brincar se acentuou ainda mais nos dias atuais com a medida de isolamento social recomendada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) devido a disseminação da pandemia da Covid-19. O brincar, que antes demandava interação entre crianças, agora tornou-se solitário, individualista. E a expressão corporal característica da criança é substituída pela corporeidade passiva (OLIVEIRA; SILVA, 2019).

Percebe-se que esse modo de brincar contemporâneo revela expressiva influência de uma ordem de disciplinamento dos corpos infantis (FOUCAULT, 2014). Enfatizamos que, nesse caso, as habilidades psicomotoras e inventiva das crianças ficam comprometidas. Isto, por sua vez, concorre para a repressão do desenvolvimento integral das crianças. Diante desse cenário, o desafio que nos é posto é a defesa do brincar enquanto expressão e experiência cultural da infância.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura sobre o brincar é extensa. De forma unânime, os autores referem-se a essa atividade como essencial ao desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos. Também o caracterizam como uma das maiores formas de inserção ativa da criança no mundo. Contudo, ainda se faz necessário ampliar o debate que focaliza o brincar como elemento cultural da infância. Este é um dos requisitos para que este direito seja respeitado.

Ao longo deste texto procuramos salientar a premente necessidade de repensar o ato de brincar como expressão da cultura infantil. Também, destacamos que ampliar nosso conhecimento a respeito desse fenômeno universal nos permite compreender o lugar social da criança, assim como as imagens de quais crianças se deseja formar nos distintos enredos sociais. Isso, com vistas ao desenvolvimento de relações mais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

amistosas com as crianças que no seu cotidiano e nas suas Cem linguagens (MALAGUZZI, 1999), nos interpelam.

Este estudo nos permitiu entender que, de uma forma mais ampla, a sociedade precisa identificar as brincadeiras como parte da cultura das crianças e que refletir sobre os modos de brincar é um passo inicial a favor de se desenvolver maior interação entre pais e filhos, educadores e crianças. Este exercício é fundamental no diálogo e desenvolvimento de um outro relacionamento com as infâncias.

Esperamos que esta pesquisa possa aguçar novos estudos, não apenas na compreensão do brincar como direito infantil com intuito de defender esta atividade para que ela não seja subtraída ou substituída, mas também que nos inspire em conhecer mais a fundo o universo e a cultura das infâncias com as quais convivemos em todas as instâncias sociais. Por tanto, defendemos a necessidade de resgatar os tempos e os espaços destinados ao brincar no meio social como parques e áreas verde, assim como nas instituições educativas para que o mesmo não seja desconsiderado, descaracterizado transformando a criança apenas em aluno.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **A modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENJAMIN, W. **Reflexões:** a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Presidência da Republica. Lei nº. 8.069, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html. . Acesso em: 25. Jun. 2021.

BRASIL. Presidência da Republica. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a. . Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** 3 v. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 22. maio .2021.

BROUGÉRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 19-32.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e companhia.** São Paulo: Cortez, 2004.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância.** São Paulo: Artmed, 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** o nascimento das prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRIEDMANN, A. et al**. O direito de brincar:** a brinquedoteca. São Paulo: Scrita: ABRINQ, 1992.

HORN, G. B.; DIEZ, C. L. F. **Metodologia de Pesquisa.** Curitiba: IESDE, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. M. O brinquedo na educação: considerações históricas. **Ideias**, São Paulo, n. 7, p. 39-45, jun. 1995. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=019. >. Acesso em: 06 jun. 2021.

LIRA, A. C. M.; DOMINICO, E.; NUNES, M. A. Crianças e brinquedos: uma relação inquestionável? **Revista HISTEDBR.** São Paulo, v. 19, p. 1-17. 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653568 . Acesso em: 24 mai. 2021.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

OLIVEIRA, M. R. F. de; SILVA, A. T. T.. **Indústria cultural, educação e trabalho docente:** da semiformação à formação humana. Londrina: UEL, 2019.

PAVAM, A. É brincadeira. In: SOUZA, M. H. de; MARTINS, M. A. M. **Psicologia do Desenvolvimento.** Curitiba: IESDE, 2005. p. 183-187.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004. p. 9-34.

SEBASTIANI, M. T. **Fundamentos Teóricos e metodológicos da Educação Infantil**. Curitiba: IESDE, 2003.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.33 EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra[656]

Jonilce Aparecida de Oliveira[657]

Gabriela de Souza Dantas[658]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar qual a contribuição da ludicidade na educação infantil frente a perspectiva da inclusão. Sabemos que, a ludicidade tem sido motivo de várias pesquisas no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, principalmente em idade escolar e, mais especificamente na fase da educação infantil. Com o passar do tempo, as escolas estão fundamentando cada vez mais a pratica lúdica, incluindo em suas aulas os jogos, brinquedos e brincadeiras, livres ou mediadas com o objetivo de colaborarem no processo de ensino-aprendizagem e inclusão dos alunos. Para tanto a investigação perpassa o estudo das Políticas Públicas, entendendo aqui, como alicerce para o direito da criança ao brincar e o direito da criança com deficiência no tocante a inclusão escolar. Por conta da pandemia do covid-19, a pesquisa será de caráter bibliográfico e documental, e levantamento e análise da produção para a escrita do Estado da Arte. A teoria basilar é a psicologia histórico cultural de Vygotsky e autores como Kishimoto, documentos como LDB, BNCC e Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, Declaração de Salamanca, Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Teses, Dissertações, entre outros que versam sobre o tema. Essa pesquisa, ainda em andamento, é vinculada ao projeto maior intitulado Práticas Educativas e Diferenças na Educação Infantil: a inclusão entre cores, sons e movimentos. Esperamos contribuir para a formação inicial e continuada de professores da educação infantil, com as reflexões aqui contidas.

Palavras-chave: Educação infantil. Ludicidade. Inclusão. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte do interesse em melhor compreender qual a contribuição da ludicidade na educação infantil frente a perspectiva da inclusão.

Sabe-se que os jogos, as brincadeiras, e o ato de brincar tem um papel de fundamental importância quando se trata de formação e desenvolvimento de todas as crianças e tais atividades estão presentes desde os tempos primórdios até os dias

[656] Doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, atua na faculdade de educação FAED, Mestrado e Doutorado em Educação. Coordena a Pós-graduação em docência na educação infantil e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens – GEPEMULT, cadastrado no CNPQ. Email: rosanacarlaggomes@gmail.com.

[657] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens – GEPEMULT. Email: jonilce.oliveira@gmail.com.

[658] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens – GEPEMULT. Email:.gabidsd@hotmail.com.

atuais. As brincadeiras podem ser livres ou mediadas pelo professor afim de unir a brincadeira com o aprendizado. A defesa da ludicidade na educação infantil está presente em vários documentos que são norteadores no Brasil, mais recentemente a Base Nacional Curricular-BNCC.

A presente pesquisa aborda também os marcos legais que fundamentam a discussão da inclusão nas escolas de forma que valorize as diferenças e que proporcione uma educação de qualidade para todos.

Para tanto, o trabalho tem caráter bibliográfico e documental, a partir de seleção de materiais que versam sobre o tema. Será relatado brevemente o histórico da ludicidade e inclusão na educação, e também a conceituação dos jogos, brinquedos e brincadeiras. Em seguida, discorreremos sobre Políticas Públicas e o papel da ludicidade na inclusão.

Devido a pandemia do Covid-19, a pesquisa realizada será de caráter bibliográfico, que nas palavras de Gil (2008), "[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. " (p. 50).

Ainda segundo Gil:

> A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. (GIL, 2002, p. 30).

No Brasil, existem muitas pesquisas realizadas de caráter bibliográfico, trazendo reflexões acerca de trabalhos já elaborados e nota-se também que:

> As pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento (chamadas, usualmente, de pesquisas do "estado da arte"), são recentes, no Brasil, e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir a plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. (SOARES, 2000, p. 9).

Algumas pesquisas também são conhecidas como estado da arte e de modo geral, compreende-se como um bom conhecimento alcançado com relação a determinado assunto e ainda nas palavras de Soares

> Essa compreensão do "estado do conhecimento" sobre um tema em determinado momento é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de transformações e "resultados" já obtidos [...]. (SOARES, 2000, p. 9).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros.

2 A ludicidade na Educação Infantil

As brincadeiras infantis fazem parte da vida do ser humano e marcam época desde a antiguidade. O lúdico tem sua origem latina “ludus” que significa jogo, porém o termo lúdico não se refere apenas ao jogar, mas também a brincadeira, brincar, movimentar. Essa atividade colabora para que a criança se desenvolva tanto cognitivamente como emocional e socialmente. Na tentativa de descrever sobre a ludicidade na educação, Brougere conceitua da seguinte forma:

> [...] A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida quotidiana [...]. A cultura lúdica compreende o que se poderia chamar de esquemas de brincadeiras [...]. (BROUGERE, 1998, p. 108).

Desta forma, entende-se que a brincadeira infantil faz parte da história da sociedade e era praticada por adultos e crianças fazendo parte de sua vida e cultura.

> As crianças da antiguidade, por exemplo, participavam dos mesmos jogos, divertimentos, festas e brincadeiras dos adultos de modo reciproco dividindo os mesmos brinquedos inclusive. Jogos e brincadeiras hoje são reservados geralmente, às crianças. (BROUGERE, 2008).

A ludicidade tem a função de auxiliar as crianças no seu desenvolvimento e aprendizado, colaborando com a construção de conhecimento da criança, e através do brincar ela interage, descontrai, imagina e cria descobertas. O lúdico abre a imaginação da criança, criando um grande faz de conta, conduzindo-a a um intervalo da sua vida cotidiana.

Em suas brincadeiras, ela pode ser princesa, xerife, policial, a mãe, o pai, um super-herói, piloto de corrida e o que mais ela quiser ser. E é essa satisfação em viver o imaginário que contribui para o desenvolvimento integral da criança.

Desde a antiguidade, jogos e brincadeiras eram vistos apenas para fins de recreação, forma de passatempo e descanso das atividades que exigiam esforço físico, intelectual e escolar.

Nas palavras de Kishimoto:

> Antes da revolução romântica, três concepções estabeleciam as relações entre o jogo infantil e a educação: (1) recreação; (2) uso do jogo para

> favorecer o ensino de conteúdos escolares e (3) diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis. (KISHIMOTO, 2015, p. 28).

Contudo, a partir do Renascimento, os jogos didáticos e educativos, como cartas, trilha, leitura, tabuleiro, tiveram uma grande expansão, com maior ênfase ao jogo educativo. E com o passar do tempo, as escolas vêm investindo em diversos brinquedos educativos, tornando-os recursos de ensino do professor.

Existem diversas teorias a respeito da ludicidade as quais afirmam que a brincadeira tem grande importância nos anos iniciais das crianças e principalmente na fase da educação infantil, contribuindo com o desenvolvimento integral da criança.

Para Vigotsky:

> A brincadeira infantil quase chega a ser o mais precioso instrumento de educação do ensino. É popular a concepção de brincadeira como desocupação, como passatempo a que só se deve dedicar uma hora. Por isso não se costuma ver nenhum valor e, no melhor dos casos, considera-se que ela é a única fraqueza da fase infantil, que ajuda a criança a experimentar o ócio durante certo tempo. (VIGOTSKY, 2004 p.119).

Ao brincar, a criança não se preocupa com resultados. Quando ela está brincando, se torna um ser lúdico, fazendo com que sua brincadeira tenha grande sentido. Essa teoria ressalva a importância da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo, socialização, aprendizado e autonomia da criança. Através da brincadeira, a criança tem a oportunidade de conhecer o mundo, fazer parte de um faz de conta, inventar problemas e situações e até mesmo reproduzir aquilo que vê e ouve.

Vigotski também ressalta:

> A criança corresponde com que conduzem à elaboração das necessárias habilidades e hábitos. [...] a criança reproduz ativamente e assimila o que vê nos adultos, aprende as mesmas relações e desenvolve em si mesma os instintos que irá necessitar na futura atividade. (VIGOTSKI, 2004, p. 120).

Toda criança tem o direito de brincar e com base nesse direito, tanto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente, trazem normas que asseguram esse direto que, em âmbito escolar, inicia-se na educação infantil.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9694 de 20 de dezembro de 1996, considera-se a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, atendendo crianças de 0 a 6 anos de idade. Essa fase, é o primeiro contato da criança com o ambiente escolar e o momento em que ela fica longe de seus familiares.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A preocupação com as crianças nos anos iniciais da educação básica vem crescendo cada vez mais e se consolidando nas políticas públicas como vemos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 7, inciso **XXV** que traz como direito a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, artigo 29, também inclui a educação infantil como primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O Plano Nacional de Educação, no seu Projeto de Lei nº 8.035/2010, afirma que é direito da criança a educação infantil, sendo que a matrícula de 0 a 3 anos é opção da família e a partir de 4 e 5 anos é obrigatória.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, afirma que é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

A educação infantil é um espaço pensado totalmente para privilegiar a criança nessa fase de crescimento e aprendizado, fazendo com que a criança se desenvolva através de propostas com atividades lúdicas uma vez que o brincar é algo universal desde os tempos primórdios e é na brincadeira que as crianças colocam todas suas energias, imaginação e expressão.

3 A inclusão na Educação Infantil

A educação inclusiva foi criada para oferecer ao aluno com deficiência, a oportunidade de ter condições plenas de desenvolvimento educacional, tendo suas capacidades exploradas e suas necessidades atendidas pela instituição escolar.

Para discutir Educação Inclusiva, precisamos observar os marcos legais, as obrigações e fiscalização para sua implementação, na história recente. Nesse sentido, o maior marco da redemocratização é a Constituição federal de 1988, que assume a responsabilidade pela educação para todos os brasileiros, em seu artigo sexto:

> “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à

> maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (BRASIL, 1988).

Além dessa especificação, existe ainda um capítulo destinado às tratativas da educação no território nacional, cujo artigo 208 estabelece as garantias que o Poder Público deve fornecer aos educandos brasileiros.

> "Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. " (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, fica claro que a constituição de 1988 não faz distinção de qualquer espécie em relação às crianças com deficiência e como deve ocorrer o seu ensino. Assim sendo, entende-se que esse direito se estende para todos os alunos independente da sua condição.

Em resposta a pressão internacional, o Poder Público brasileiro manifestou opinião favorável às ideias defendidas pela Declaração de Salamanca, documento que formalizou as discussões levantadas na década de 80 e início dos anos 90 quanto como deveria ser efetivada a educação das pessoas com deficiência ao redor do globo, sendo o Brasil um dos países signatários.

> [...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades [...]. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Tal documento foi o marco mais forte ao estabelecer e defender o conceito da pedagogia centrada na criança, se opondo à lógica tradicional do aluno que se adequa ao padrão da escola, mas sim da escola que se preocupa com as características individuais de cada aluno, suas necessidades, limites e potencialidades. Dessa forma, é responsabilidade da escola enriquecer-se com materiais, técnicas e conhecimentos, para ser capaz de atender a esse segmento da sociedade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A partir desse momento histórico, surge então a LDB de 1996 que além de outras inovações na área da educação trouxe também a responsabilidade de tornar a educação regular inclusiva.

> "Art. 60. Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. " (BRASIL, 1996, p. 41-42)

Dessa forma, surgiu por parte dos educadores a demanda por planos e diretrizes direcionados para o debate da educação inclusiva. Nesse sentido, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo objetivo consiste em:

> Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

De forma complementar, outro documento recente que aborda a educação inclusiva e que causou impacto em toda estrutura educacional brasileira é a publicação da Base Nacional Comum Curricular no final de 2017 e início de 2018. A BNCC, a grosso modo, foca em um novo currículo para os diversos níveis da educação brasileira, porém dispõe em sua definição de competências da educação uma consideração quanto à questão da Educação inclusiva.

> "Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. " (BRASIL, 2018, p. 9)

Nesse sentido o papel da comunidade escolar ganha destaque, pois se torna a responsável em definir um conjunto de práticas pedagógicas para adequar os objetivos preditos pelas políticas públicas.

Observamos que os documentos oficiais ao tratar da inclusão trazem também como um dos seus objetivos a valorização da participação da sociedade em geral, tanto

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

na formação de professores, participação da família e da comunidade escolar, a acessibilidade em espaços sociais. Numa defesa de que não basta apenas garantir a matrícula dos alunos com deficiência, é preciso garantir também a sua permanência, o acesso ao conhecimento, à aprendizagem e a participação.

Com o passar do tempo e devido a grandes lutas para inclusão desses alunos, hoje eles têm seus direitos respaldados por meios das declarações, de leis e documentos que colaboram com sua entrada na escola regular.

Para garantir a inclusão desses indivíduos na rede básica de ensino foram criadas as salas de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Entende-se por Atendimento Educacional Especializado, de acordo com a legislação atual: o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...] (BRASIL, 2011) e esse atendimento deve ser fornecido com recursos plenos e de qualidade.

> As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (ALVES, 2006, p. 13).

Nesse contexto, o estudo da ludicidade como ferramenta pedagógica e de inclusão se torna fundamental, pois surge como abordagem metodológica para a transformação das práticas pedagógicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a pesquisa ainda esteja em andamento, compreende-se que a ludicidade na educação infantil colabora fortemente para o desenvolvimento integral da criança, para a inclusão, estabelece laços, promove socialização, aquisição de novos conhecimentos, instiga a imaginação, criatividade e a fantasia infantil, pois essa fase ainda é de grandes descobertas, aprendizagens e contrução da autonomia do sujeito.

O direito e a valorização do brincar ao longo dos anos, vem se firmando no espaço escolar, o brincar que ainda é visto apenas como modo de passatempo, hoje percebe-se que é uma atividade importante seja como for aplicada, livre ou mediada, pois a brincadeira sem intencionalidade pedagógica, está repleta dela, incluídas nas

atividades escolares de modo a colaborar com o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

O professor também pode utilizar a ludicidade nas praticas de inclusão visto que é importante que os alunos com deficiência estejam inseridos nas práticas lúdicas ativamente. Alem disso, temos Leis e Documentos que asseguram o direito a inclusão escolar dos alunos com deficiência que por muito tempo eram segregados da sociedade.

REFERÊNCIAS

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10641213/artigo-7-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 19/04/2021.

BRASIL, Lei nº 9694 de 20 de dezembro de 1996, artigo 29**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 19/04/2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BROUGERE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. Faculdade de Educação. São Paulo, v. 24, n2, p. 103-116, jul/dez. 1998. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59630/62727>. Acesso em: 21/04/2021.

BROUGERE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learn, 2015.

SOARES, Magda Becker: MACIEL, Francisca. Brasília: **Alfabetização**. MEC/Inep/Comped. 2000.

VIGOTSKI, Lev S. (Lev Semionovich), 1896-1934. **Psicologia Pedagógica.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

6.5.34 EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE: O CURRÍCULO PARA AS CRIANÇAS INDÍGENAS EM FOCO

Janete de Fátima Ferreira Caldas[659]

RESUMO

Este artigo teve como objetivo focalizar a discussão sobre a educação das crianças indígenas em relação ao currículo. A educação das crianças pequenas como direito de todos e dever do Estado, a ser efetivada em instituições educativas foi assegurada pela Constituição Federal de 1988. Tendo em vista as diversidades culturais, econômicas e territoriais do país, a Constituição (1988) traz afirmações mais incisivas acerca da educação dos povos indígenas. Enquanto cidadãos de plenos direitos, a educação destinada à população indígena passa a integrar as ações do Ministério da Educação - MEC, que elabora as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994), imputando-lhe caráter diferenciado, intercultural e bilíngue, colocando em debate as questões sobre a elaboração e implementação de currículo. Este trabalho foi produzido durante um período de participação em formação de professores/as atuantes em escolas situadas em terras indígenas, cujo objetivo foi debater sobre a implementação de uma política curricular nacional. Para essa discussão, além da legislação, mobilizamos também os autores/as que aproximam as suas pesquisas dessa temática. Paula (1999); Rosemberg (2005); Maher (2006); Gomes (2007); Luciano (2013); e Faustino e Adão (2015). A pesquisa foi revelando a anulação da identidade das crianças indígenas nas propostas curriculares, uma vez que seus conhecimentos, culturas, valores e história não são colocados em diálogo nos documentos curriculares nacionais, que priorizam a cultura branca, europeia e não indígena, bem como percebeu-se
a necessidade de se constituir uma docência junto às crianças indígenas que seja portadora de uma identidade própria.

Palavras-chave: Educação Infantil indígena. Currículo. Formação. Diversidade.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil passou por um intenso processo de expansão no âmbito nacional, e mais recentemente foi enfatizada com a política do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) em que a Educação Infantil (4/5 anos) passa a ser acompanhada da prerrogativa da universalização. Em termos de política curricular se orienta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e, a partir de 2017, pela Base Nacional Comum Curricular.

Leis como estas vêm induzindo a participação das crianças na Educação Infantil, como direito das crianças e das famílias, promovendo um movimento de inserção em espaços escolares, que embora recebam orientações específicas para levarem a efeito a forma mais adequada desta oferta, ainda seguem padrões de organização da

[659] Doutoranda pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. E-mail: janettfcaldas@hotmail.com

escolaridade formal, o que não garante as especificidades desta etapa, sobretudo, em se tratando das diversidades.

As políticas têm o poder de fazer com que as famílias indígenas, mobilizadas pelos seus representantes, enviem as crianças para frequentarem as instituições escolares, estas por sua vez, recebem as crianças a fim de educarem e cuidarem da infância indígena. Entretanto, as escolas têm oferecido às crianças uma proposta pedagógica baseada em um currículo (oficial), que não assegura o respeito a sua cultura, valores e habilidades, agindo numa tentativa de enquadrar a criança indígena num contexto escolar já existente, e preparado para atender outras demandas, que não a Educação Infantil indígena.

A presença da educação escolar infantil em terras indígenas não pode se dar sem se levar em conta que “a escola infantil e as propostas pedagógicas nela desenvolvidas teriam [...] um papel preponderante na superação da ignorância e da opressão que caracterizariam o nosso sistema social e constituiriam, por certo, um fator significativo na consecução da equidade” (BUJES, 2002, p,13).

A Constituição (1988) assegura que a manutenção da diferença e da autonomia dos povos indígenas, passa pela formação de professores de Educação Infantil indígena, pela elaboração de currículos e propostas pedagógicas que contemplem as especificidades das crianças indígenas e garantam uma educação diferenciada.

A partir da ideia de uma educação fundamentada completamente em um cotidiano aberto e integrado no ritmo da convivência, em constante contato com a natureza e os “afazeres” da própria comunidade (BENTO, 2012), a pergunta de fundo que orientou este estudo, refere-se a: Como as crianças indígenas e sua educação estão sendo representadas nos currículos, tendo em vista a sua diversidade?

O texto ficou organizado em dois grandes eixos, além da parte introdutória, um breve itinerário metodológico e as considerações finais. No primeiro eixo, busca produzir uma lente teórica a fim de descrever a diversidade no processo de educação das crianças indígenas. No segundo eixo traça a relação entre a educação das crianças indígenas e o currículo, e finalmente aponta as considerações. Registramos que em virtude do limite do texto não direcionamos nossa atenção aos estudos do documento da BNCC.

2 BREVE ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A pesquisa foi realizada em uma escola situada em terras indígenas em um município do interior Paraná, tendo em vista a participação em um projeto de formação continuada para os professores indígenas e não indígenas, elaborado entre uma Escola Indígena que contempla desde a Educação Infantil, (4/5 anos) até o Ensino Médio, e uma Universidade Estadual da região, com o objetivo de discutir as possibilidades da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017). Os encontros bimestrais aconteceram entre os anos de 2017/2018. A inserção nesse contexto nos permitiu apreender um pouco daquela realidade, lidando com as incertezas sobre a elaboração de currículos e problematizando no grupo de formação. Utilizou-se como instrumento de pesquisa anotações em diários de campo e observações da realidade.

3 PRODUZIDO UMA LENTE TEÓRICA CAPAZ DE DESCREVER A DIVERSIDADE NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS

A busca pela produção teórica revelou a pouca incidência de pesquisa com relação à Educação Infantil em terras indígenas. Rosemberg (2005) destaca que o tema da Educação Infantil para povos indígenas era (e é) considerado novo no Brasil e aponta como pioneira a iniciativa do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) em trazer o tema para o debate relacionando Educação Infantil e Educação Escolar Indígena, porém enfatiza que “a literatura de apoio, específica sobre o tema é praticamente inexistente no Brasil e aparentemente reduzida no mundo” (ROSEMBERG, 2005, p. 2), e que é preciso considerar que a expansão da Educação Infantil em creches e pré-escolas para as crianças indígenas constitui um avanço indiscutível no plano dos direitos da criança pequena à educação” (ROSEMBERG, 2005, p. 3).

> [...] políticas, programas e projetos contemporâneos de EI se desenvolvem na atual conjuntura econômica mundial globalizada, em que os países do sul enfrentam os desafios das políticas de ajuste consequentes ao novo ordenamento econômico mundial. Redução dos gastos sociais, [...] limitam o poder de participação e negociação já limitado destes atores sociais (ROSEMBERG, 2005, p. 8).

Esse panorama indica que a Educação Infantil para as crianças indígenas pode estar relacionada a uma forma de suprir necessidades econômicas/alimentares de famílias indígenas e de seus filhos em detrimento de uma proposta de educação que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

integre e incorpore a cultura local nas práticas de socialização das crianças indígenas com foco na sua formação.

Entre os maiores desafios estão o conhecimento da língua materna/local e da cultura, a formação profissional adequada para exercer a função de docente junto às crianças indígenas, a disponibilidade de material pedagógico e espaço físico adequados culturalmente. Estes aspectos atenderiam minimamente as questões relacionadas à diversidade, no tocante as crianças indígenas.

De acordo com Gomes (2007) a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças, estas foram sendo construídas pelos sujeitos sociais nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social, e no contexto das relações de poder e de dominação, que interferem na produção de políticas educacionais e orientações curriculares.

No contexto escolar não deveria se dissociar a educação escolar da diversidade, uma vez que a mesma se faz presente no cotidiano escolar por meio “da presença de professores/as e alunos/as dos mais diferentes pertencimentos étnico-raciais, idades e culturas”. (GOMES, 2007, p. 18). A diversidade apresenta-se, portanto como um processo constituinte da experiência humana, e que por isso influencia em todas as dimensões da sociedade, incluindo a educação e seus aparatos formativos:

> A escolarização, em específico, é um dos recortes do processo educativo mais amplo. Durante toda a nossa vida realizamos aprendizagens de naturezas mais diferentes. Nesse processo, marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio, no contexto das relações sociais, é que construímos nosso conhecimento, valores, representações e identidades. Sendo assim, tanto o desenvolvimento biológico, quanto o domínio das práticas culturais existentes no nosso meio são imprescindíveis para a realização do acontecer humano. Este último, enquanto uma experiência que atravessa toda sociedade e toda cultura, não se caracteriza somente pela unidade do gênero humano, mas, sobretudo, pela riqueza da diversidade. (GOMES, 2007, p. 18).

Nessa tensão, a diversidade pode ser entendida como um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço educativo, se tornando uma questão bastante complexa no contexto educacional e da sociedade atual, não podendo ficar de fora do debate que trata da formação dos profissionais que atuam em contextos diversos.

Luciano (2013) aponta que com a Constituição Federal de 1988, a escola indígena passa a ter objetivos e desafios diferentes daqueles propostos na colonização, se tornando uma escola mais preocupada com a formação do seu povo.

> O cumprimento da nova atribuição passa a ser o maior desafio da escola indígena contemporânea. Como transformar a antiga escola colonizadora e branqueadora de 500 anos em uma escola promotora das culturas, das línguas, das tradições e dos direitos indígenas, em diálogo com outras culturas, conhecimentos e valores? Nos últimos anos, professores e lideranças indígenas estão construindo uma nova escola indígena, caracterizada como plural, diversa e dinâmica. Não existe um modelo, um objetivo e nem uma meta única. Cada povo concebe historicamente sua escola e a projeta segundo suas perspectivas contextualizadas. A escola representa hoje uma resposta às necessidades reais das comunidades, nos seus diferentes momentos e contextos históricos (LUCIANO, 2013, p. 346-347).

Esse entendimento pode ajudar na produção de currículos reconhecendo que o discurso, a compreensão e o trato pedagógico da diversidade vão muito além da proposta de escola europeia “colonizadora e branqueadora” e da escola contemporânea, que se caracteriza pela visão do elogio à diferença ou da visão negativa que discrimina os ditos diferentes.

4 EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS: CURRÍCULO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Apesar de a educação escolar indígena avançar enquanto política pública, ainda é alvo da precariedade da infraestrutura e dos recursos humanos como um todo, tendo suas práticas pautadas em modelos de escolas tradicionais que pouco revelam as identidades das crianças indígenas.

Maher (2006) retrata os diversos modelos educacionais endereçados aos povos indígenas, destacando que o que se encontra ainda muito presente (ainda que de forma dissimulada) é um modelo denominado Assimilacionista. Nesse modelo se pretende educar o índio para que ele deixe de ser índio, o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abrir mão de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive lingüísticos, da sociedade nacional (brasileira).

Outro modelo que a autora destaca, denomina-se Modelo Assimilacionista de Transição. Nele a criança indígena não é retirada do seio familiar. Cria-se uma escola na aldeia e a língua de instrução, nas séries iniciais, é a língua indígena, porque, historicamente percebeu-se, grande dificuldade em alfabetizar uma criança em uma língua que ela não domina. Nesse modelo, depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna, e passa a entender a escrita e o seu funcionamento, a língua portuguesa vai sendo introduzida paulatinamente, até que a língua indígena seja

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

totalmente excluída do currículo escolar. “A função da língua indígena é apenas servir de elemento facilitador para a aprendizagem de língua portuguesa, a qual, tendo sido aprendida, passará a ser a língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares” (MAHER, 2006, p. 21).

Maher (2006) relata que como fruto de um movimento de fortalecimento político das associações indígenas, apoiadas por entidades da sociedade civil, as populações indígenas nos últimos anos, puderam presenciar uma modificação importante no cenário educacional indígena com a introdução de um novo modelo: o Modelo Emancipatório, de enriquecimento cultural e linguístico. No qual se pretende que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório lingüístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Destacando a importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas.

Esses conhecimentos (entre outros) provocaram conquistas no campo jurídico e político, que avançaram em duas direções: 1) no estabelecimento de um arcabouço normativo que reconhece e garante as autonomias pedagógicas dos processos educativos. 2) no reconhecimento do protagonismo indígena em todo o processo educativo, com o surgimento de professores e técnicos indígenas no magistério e na gestão de suas escolas (LUCIANO, 2013).

O autor entende que os profissionais devem procurar garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente, ou seja, com autonomia e protagonismo sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem (LUCIANO, 2013). Os/as professore/as, tanto indígenas como não-indígenas, em seu processo de formação, têm que refletir criticamente sobre a necessidade de práticas coerentes com educação escolar das crianças indígenas de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões que resultam do transplante do modelo curricular nacional para dentro das escolas.

Maher (2006) relata que o professor indígena ao ingressar no curso de formação já atua na escola de sua comunidade e tem pouca experiência de escolarização formal, trazendo em sua bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, entretanto, seu conhecimento sobre os saberes acadêmicos é restrito. Ao

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contrário, no caso do professor não-indígena, este se depara com o currículo escolar da instituição já pronto e em funcionamento, uma vez que em geral, cabe aos professores indígenas a elaboração do projeto político pedagógico de suas escolas, o que implica, necessariamente, no desenvolvimento da capacidade de atuar como pesquisador em diferentes áreas, a fim de atuar junto à comunidade indígena, diversa da sua realidade e formação.

Entretanto, ao possuir pouco suporte técnico, e acessos tecnológicos que os amparem, as escolas em que trabalham os/as professores/as indígenas têm permitido a inserção da cultura branca, que se sobressai no interior dessas escolas, tendo em vista que os professores não-indígenas acabam assumindo o papel de elaborador de currículos e das propostas pedagógicas. “Um dos principais desafios da escola indígena está no campo pedagógico, ou seja, como pôr em prática os conceitos políticos pedagógicos inovadores da atualidade”. (LUCIANO, 2013, p. 349), como é o caso da política curricular da BNCC (2017).

Nesse sentido Gomes (2007) alerta que: [...] o currículo se desenvolve nas experiências e práticas concretas, na relação de sujeitos concretos, imersos em relações de poder. “O currículo pode ser considerado uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz)” (GOMES, 2007, p. 23).

Arroyo (2015) analisa que as crianças se esforçam por frequentar e permanecer nas escolas, mas sairão da escola tendo conhecimento de si mesmas? Os conhecimentos dos currículos, o material didático ajuda a conhecerem seus coletivos, sua história, seu lugar, suas culturas, suas memórias, lutas, etc.? Respondendo, o autor aponta que o que se percebe é que são mostrados os rostos, a história, os valores, os conhecimentos, os modos de produção dos coletivos que se encontram no poder, e são ignorados, ocultados e desfigurados os rostos dos “Outros”. Conclui que “o currículo tem sido um espaço de ocultamentos, de apagar suas existências e seus conhecimentos aprendidos em sua resistência” (ARROYO, 2015, p. 65).

A produção de currículo que contemple a especificidade da educação das crianças indígenas constitui-se numa forma para que essa população possa saber-se e reconhecer-se no espaço institucional, assegurando suas identidades sociais, políticas, éticas, estéticas culturais, passando pelo processo de elaboração do currículo local.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Paula (1999) argumenta que o currículo se traduz numa imposição cultural, e que as escolas indígenas muitas vezes são obrigadas a seguir programas curriculares determinados por secretarias municipais de educação, "que exigem cumprimento de horários, calendários, modos de avaliação das crianças e outros quesitos, nada compatíveis com os processos educativos presentes nas diferentes sociedades indígenas" (p.79).

Freire (1982) explicita que não há prática pedagógica que não parta do concreto cultural e histórico, e que experiências e práticas não se transplantam, se produzem, se reinventam, se recriam, a partir do vivido e significado, assim acredita-se que a educação indígena continua existindo fora do contexto escolar como processo pedagógico capaz de fomentar a identidade étnica daquele povo.

Paula (1999) propõe a seguinte inversão: Em vez de Educação Escolar Indígena, por que não pensamos em Educação Indígena na Escola? Através do pensar e organizar práticas que acolham a educação indígena quando entra na escola e que seja baseada no contexto, na realidade e na cultura desses povos.

O fato de a escola estar presente nas terras e nas comunidades indígenas representa o contato com as diferentes culturas, urge, portanto a necessidade de ter presente a autonomia desses povos nas decisões dos currículos e projetos educacionais que lhes dizem respeito, na garantia de a escola poder ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades, mas com a possibilidade de ser integrada por meio de práticas intencionalmente planejadas. (PAULA, 1999).

Para Luciano (2013, p. 353) "Tudo indica que o principal desafio no campo das políticas públicas de educação escolar indígena, assim como de outros direitos indígenas é fazer valer na prática os direitos conquistados", nesse caso, o direito a uma educação diversa e respeitosa assegurada por meio do currículo produzido por mãos implicadas na educação das crianças indígenas.

Para Rosemberg (2005, p. 4) "mesmo assim, permanece a questão de que os diferentes atores sociais não dispõem do mesmo poder de negociação, e o consenso pode ser falseado por interesses alheios às crianças". Daí a necessidade de incidir nesses lugares de forma a fazer valer os direitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A evidência da necessidade desse assunto, circunscreve-se ao fato de que ao assegurar o direito à educação a toda a população brasileira, deveria se assegurar também o acesso, a permanência e a satisfação das crianças, que uma vez inseridas em instituições escolares, possam participar de uma proposta curricular que contemple e valorize a etnia e a cultura da qual se originam.

A participação nesse espaço de formação, com o objetivo do debate acerca do currículo nacional e local, possibilitou voltar o olhar e a escuta para o processo de formação e a necessária problematização das questões da diversidade, nesse caso, as causas e os direitos das crianças indígenas, que embora destacados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) não encontram ressonância na BNCC (2017).

Foi possível perceber que apesar dos esforços em busca de formação, persistem as ações cotidianas esvaziadas de intencionalidade e que, portanto, não garantem às crianças indígenas o direito aos conhecimentos produzidos pela diversidade, formas específicas de produção, trabalho e resistência, compondo esse quadro, destaca-se a inexistência de ações que reconheçam e fortaleçam a diversidade de culturas, memórias, identidades e universos simbólicos das crianças indígenas e de suas famílias, tendo em vista a tentativa de apropriação de uma documento curricular nacional que impossibilita focalizar as diferentes culturas, o que reforça ainda mais as desigualdades em relação a esses povos.

Verificou-se a anulação da identidade das crianças, uma vez que seus conhecimentos, culturas, valores e história não são colocados em diálogo nos documentos curriculares nacionais, que priorizam a cultura branca e não a indígena. Desse modo, conclui-se que, para a educação das crianças indígenas pressupõe a elaboração de outros currículos, que contemplem as suas especificidades e, que, não é possível se apropriar de um documento nacional como a BNCC, mas modelar uma proposta curricular coerente com a educação das crianças pequenas indígenas, promovendo seu protagonismo, sua autonomia e empoderamento na construção de uma verdadeira Educação Infantil escolar indígena, desafio que carrega também a necessidade da constituição de uma identidade própria do fazer docente junto às crianças indígenas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

BRASIL, **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar** / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. – 2ª ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2).

_____, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) Caminhos Investigativos II: **outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.11-33.

FAUSTINO, Rosângela Celia. ADÃO, Anabel Nascimento. Crianças indígenas no Paraná e educação escolar: contribuição para a aprendizagem e o desenvolvimento. In: **Orientações pedagógicas da educação infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico /Paraná. Secretaria de

Estado da Educação. Superintendência de Educação. - 2. ed. - Curitiba: SEED/PR., 2015.

FREIRE, Paulo. **Assessoria à Assembléia Regional do Cimi** – Regional MT. Cuiabá, 1982. (Mimeo.)

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. In: **Retratos da Escola** / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.7, n.13, jul./dez. 2013. – Brasília: CNTE, 2007.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, dezembro/99.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate. Seminário Educação Infantil e Povos Indígenas, **MIEIB** e Centro Luiz Freire. Recife, 2005.

6.5.35 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO REMOTO: ATUAÇÃO DE BOLSISTAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PEDAGOGIA/ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19

Ana Sarah da Silva Roque [660]

Eduarda Rodrigues Roubuste[661]

Andreia Moro Chiapinoto[662]

RESUMO

O presente trabalho está vinculado ao Programa Residência Pedagógica (PRP) do curso de Pedagogia Diurno, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O mesmo aborda questões referentes ao ensino remoto na Educação Infantil e as práticas desenvolvidas pelas bolsistas em uma escola da rede pública municipal de Santa Maria/RS. Possui um olhar voltado às realidades da infância, de forma a promover o desenvolvimento pleno por meio de momentos lúdicos e prazerosos. Para isso, elencamos como objetivo principal problematizar o brincar no ensino remoto, visando compreender a relevância desse ato na pandemia e a relação entre família, escola e infância. Assim, evidenciamos através de relatos enquanto bolsistas do PRP Pedagogia/Alfabetização nossas percepções e sentimentos em relação ao ensino na pandemia e como isso tem nos afetado. Nossas reflexões não vêm de modo a trazer resultados, mas sim, discutir sobre reinventar-se na nova realidade vigente, percebendo-se como profissionais docentes em formação que acreditam em práticas significativas na vida das crianças. Além disso, é possível evidenciar que o ensino presencial é de suma importância para a interação e construção de laços afetivos. No entanto, não podemos transferir o atendimento presencial para o remoto e nem associar as ações pedagógicas não presenciais com aquelas realizadas no âmbito escolar.

Palavras-chave: Bolsistas. Brincar. Ensino Remoto. Educação Infantil. Programa Residência Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo está vinculado às experiências de duas bolsistas do Programa Residência Pedagógica (PRP) do Núcleo Pedagogia/Alfabetização da Universidade

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia Diurno, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), anasarahs@yahoo.com.br.
[2] Acadêmica do curso de Pedagogia Diurno, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), roubusteeduarda@gmail.com.
[3] Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional, Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Professora da Rede Pública Municipal de Santa Maria, RS. andreiamorochi@gmail.com.

Federal de Santa Maria (UFSM), inseridas em uma Escola de Ensino Fundamental do Município de Santa Maria - Rio Grande do Sul atuando na Educação Infantil, mais precisamente em turmas de Pré A e Pré B.

O Programa Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo conduzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a inserção do licenciando na escola de educação básica. A imersão do bolsista deve contemplar regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola básica com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição de Ensino Superior.

O tema do presente trabalho é a ludicidade na Educação Infantil, tendo como objetivo, problematizar o brincar no ensino remoto, visando compreender a relevância desse ato na pandemia e a relação entre família, escola e infância. A escolha deste tema se dá em razão das experiências vivenciadas pelas bolsistas/acadêmicas do Programa Residência Pedagógica em meio a pandemia da covid-19.

Ao presenciarmos este momento adverso, percebemos o distanciamento e empobrecimento das práticas lúdicas e brincadeiras na Educação Infantil. Isso aconteceu em razão da suspensão das aulas presenciais, distanciando professores e alunos. Isso fez com que a ludicidade, tão importante e valiosa na infância fosse escassa, ocorrendo apenas em encontros on-line entre professores e crianças, onde há pouca participação por parte dos educandos.

A relevância do brincar na pandemia

O brincar é uma aprendizagem de caráter lúdico e exploratório presente desde os primeiros meses de vida de um bebê. É por meio da brincadeira que a criança se comunica, relaciona-se e interage com o mundo. Vygotsky (1984 apud Dallabona; Mendes, 2004) menciona que o brincar é importante para o desenvolvimento integral humano e para a construção do pensamento, contribui positivamente para a formação da linguagem e para a expressão dos sentimentos. Durante o ato de brincar, as crianças desenvolvem competências essenciais para a vida adulta como autonomia, autoestima, autoconfiança e responsabilidade. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27),

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

Após ratificar a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, podemos pontuar que o educador tem o papel de mediar esta prática, proporcionando atividades lúdicas que estimulem a imaginação e criatividade. De acordo com Vygotsky (1987, p. 37),

> O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade. Surgem diversos questionamentos e incertezas sobre a nova maneira de ensinar e criar vínculos com as crianças por meio da tela do computador. Há mais de um ano estamos cumprindo o isolamento social e as medidas de proteção para não nos contaminarmos pelo covid-19.

O ensino remoto demonstrou ser eivado de desafios, e dentre eles estão a permanência do brincar que continua sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Proporcionar aos alunos momentos de interação e brincadeiras é uma tarefa desafiadora diante da distância e do isolamento social. Exige que o professor explore novas ferramentas e tecnologias digitais, além de usar a criatividade para elaborar o planejamento dos encontros síncronos.

É importante realizar atividades que despertam o interesse da criança, pois sabemos que no ensino remoto as crianças estão em casa e ficam sentadas assistindo às aulas por uma tela e, muitas vezes, ficam bastante tempo na mesma posição. A realização de propostas dinâmicas e interativas possíveis de serem oferecidas no ensino remoto emergencial, desperta nas crianças o desejo de participar e envolver-se nas aulas.

Há uma grande conquista em relação às fases do desenvolvimento humano, principalmente no que se refere à infância e adolescência e as suas relações com a educação e direitos de aprendizagens. Com a pandemia do covid-19, as leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciaram ainda mais aquilo que diz respeito ao direito à vida e a educação dos sujeitos. Esses parâmetros legais frisam a importância de compreender as conquistas para as crianças e o que não se pode abdicar, mesmo vivenciando uma pandemia com inúmeras adaptações, principalmente, no âmbito escolar.

Conforme a LDB, a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento pleno das crianças, de forma a complementar a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Desta forma, as ações da escola e da família precisam estar em harmonia para a evolução gradativa dos sujeitos. Ao vivenciar o momento pandêmico, foi possível observar o quão necessário é a colaboração e envolvimento dos familiares com as propostas da escola, visto que esses estão sendo as pontes de ligações para estabelecer o ensino-aprendizagem.

Para Dessen e Polonia (2007, p. 22), a família é considerada “a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem estar da criança”.

É por meio da relação familiar que as crianças têm o seu primeiro contato com o mundo e vão se constituindo como indivíduo social. Dessen e Polonia (2007) colaboram ao dizer que a escola, no que lhe concerne, tem objetivo de potencializar as vivências e os saberes já existentes nos indivíduos, de forma a adquirir conhecimentos amplos e globais. Com isso, é possível constatar que as ações escola-família se fazem de forma indissociável e complementar.

Contudo, enquanto acadêmicas/bolsistas atuantes em turmas da Educação Infantil em uma escola pública da rede municipal de Santa Maria, RS, foi possível evidenciar que na maior parte dos casos, as famílias se fizeram distantes da escola no período do ensino remoto. É preciso levar em consideração as situações adeptas ao momento, como o desemprego, o sustento familiar, as preocupações da rotina da casa e demais compromissos. Também, há de se considerar a falta de acesso à internet e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

equipamentos tecnológicos, o pouco conhecimento para auxiliar a criança nas atividades escolares, entre outras questões que afetam diretamente o envolvimento com as propostas realizadas pelos professores.

Compreendemos que cuidar e acompanhar a vida estudantil dos indivíduos muitas vezes tem sido menos importante comparado às questões de sobrevivência na sociedade. Entretanto, sentimos a ausência dos familiares que muitas vezes possuíam acesso à internet, insumos tecnológicos e disponibilidade para auxiliar as crianças, mas não desenvolveram muitas das ações pensadas pelas regentes das turmas e bolsistas. Além disso, foi possível observar que quanto mais lúdicas e diversificadas as propostas, menos retornos por parte das responsáveis eram enviados. Interpretamos através de diálogos que essas atitudes dos familiares indicavam a incredulidade que determinadas propostas lúdicas contribuíssem para o desenvolvimento das crianças.

Assim, consideramos que a educação infantil tem muito a evoluir no que diz respeito ao seu entendimento perante a sociedade. O documento oficial intitulado Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à Educação, contribui ao dizer que,

> A trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas (BRASIL, 2005, p. 8).

Na realidade da educação para a infância em que estamos inseridas, acreditamos que o momento vivenciado contribuiu, em muitos casos, para distanciar o envolvimento da família na vida escolar das crianças. É necessário frisar que a etapa da educação infantil, propõe ações complementares da vida cotidiana, assim, para além do cumprimento de exigências escolares, a mesma proporciona que a criança se desenvolva de forma integral, isto é, como sujeito social.

Relato de experiências: o que aprendemos no ensino remoto

A suspensão das aulas presenciais nas escolas da rede pública municipal de Santa Maria/RS aconteceram em meados de março de 2020, após a declaração de pandemia de covid-19 feita pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Em julho de 2020, o Conselho Municipal de Educação de Santa Maria (CMESM) divulgou a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

resolução de número 41 que regulamenta as Ações Pedagógicas Não Presenciais na Educação Infantil nas escolas mantidas pela prefeitura.

A referida resolução aponta que as ações não presenciais na Educação Infantil serão desenvolvidas em caráter excepcional, enquanto persistirem as restrições sanitárias impostas pelo coronavírus. Essas ações devem priorizar o protagonismo das crianças e sua autoria, a partir de dois eixos norteadores: interações e brincadeiras.

Na escola em que estamos inseridas como bolsistas do Programa Residência Pedagógica (PRP), as Ações Pedagógicas não Presenciais iniciaram no mês de junho de 2020. Nesta seção do presente trabalho, iremos socializar brevemente como aconteceram essas ações em duas turmas da Educação Infantil: Pré A e Pré B.

Na turma Pré A, atividades impressas são entregues por semana para serem realizadas pelas crianças com apoio dos seus familiares. Os encontros on-line estão sendo realizados a cada quinze dias pelo Google Meet, com duração de uma hora.

Entretanto, nem sempre todas as crianças conseguem participar desses encontros, o que dificulta elaborar um planejamento que tenha continuidade entre um encontro e outro. Percebemos que as crianças gostam de brincar, cantar e participar de atividades dinâmicas que envolvam o movimento corporal, tudo aquilo que é diferente, atrai os alunos. Nesse sentido, os planejamentos que elaboramos estão sempre voltados às brincadeiras e experimentações, além da hora do conto. Ao propormos essas atividades, sempre estamos atentas às necessidades e dificuldades dos alunos, correspondendo às suas demandas e interesses.

Recentemente tivemos a implementação do projeto Hora do Conto, realizado pelo Programa Residência Pedagógica (PRP), os encontros quase sempre se iniciam com a contações de histórias, seguido da temática a ser trabalhada no dia.

Vários são os desafios encontrados na docência neste período, pois não podemos estar ao lado das crianças e acompanhá-las no desenvolvimento de suas aprendizagens.

As ações pedagógicas, principalmente na Educação Infantil, são caracterizadas pelo contato físico que proporciona melhor a interação entre professores e crianças. Com o ensino remoto de duração superior a um ano, já é possível observar as lacunas existentes nas relações de vínculos, diálogos e expressões, visto que o contato físico na escola tornou-se impossível.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na turma do Pré B, a realidade não se fez diferente. Atividades impressas para a semana também são entregues aos familiares das crianças e os encontros virtuais ocorrem quinzenalmente. Como já supracitado, os retornos das propostas enviadas foram mínimos e nos encontros on-line houveram poucas participações das crianças. Até o presente momento, não tivemos mais que seis alunos participando, mesmo a turma sendo composta por vinte alunos.

Mesmo com poucos contatos com as famílias e as crianças, buscamos nos colocar no lugar dessas pessoas que fizeram das suas casas a sala de aula, a brinquedoteca, o pátio da escola e, sobretudo, sua moradia. Desta forma, se no ensino presencial era preciso fazer relação com as vivências e cotidiano das crianças, no ensino remoto e híbrido, essa relação se fortaleceu. Como não relacionar o ambiente familiar com as práticas escolares? Como não tornar indissociável ambos os ambientes? Autores contemporâneos vêm discutindo as práticas pedagógicas na Educação Infantil e apontam que essas necessitam envolver-se ainda mais no dia-a-dia das crianças, de forma a tornar o momento vivenciado prazeroso. “A organização dos tempos e dos espaços na educação infantil está relacionada à concepção que se tem de criança, de como ela aprende e se desenvolve no contexto atual” (CZYZESWKI; WERLE, 2017, p. 368).

Ainda, Czyzeswki e Werle (2017), mencionam que o espaço é essencial na aprendizagem das crianças, visto que é através dele que vão direcionar as suas explorações e, principalmente, significar seus movimentos enquanto sujeitos ativos, autônomos e que fazem história. “Por isso, a importância em ser organizado de forma acolhedora e versátil, onde a criança se sinta convidada a explorar, a descobrir e a aprender” (CZYZESWKI; WERLE, 2017, p. 368).

Compreendemos que nos encontros on-line, é necessário estabelecer o máximo de vínculo possível entre professora, bolsista e crianças. Além disso, buscamos propor ações lúdicas, de diálogo, que falam sobre sentimentos, sobre o cotidiano, entre outras questões para adentrar melhor na vida dos sujeitos. Para isso, em todos os encontros, é realizada uma hora do conto com temáticas que abordam os sentimentos, o dia-a-dia da infância, aspectos referentes ao respeito e aos momentos prazerosos da vida. Após a história, as crianças sempre comentam sobre suas vivências expressando suas opiniões e relacionam a história com suas realidades. Assim, conhecemos melhor aqueles que estão presentes na sala virtual.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Posterior à hora do conto, geralmente fazemos jogos on-line e dinâmicas lúdicas em que todos nós participamos. Por meio dessas ações, exploramos saberes já existentes nas crianças e potencializamos suas habilidades, coordenação motora, expressão corporal, oral e interações.

As vivências nas turmas de pré-escola têm sido significativas, mesmo que sejam com poucos encontros e poucas crianças presentes. Buscamos cada vez mais fortalecer os laços com as famílias e, principalmente, com as crianças. Acreditamos que a relação entre o espaço escolar e as residências dos alunos podem ser ambientes que se complementam e aperfeiçoam a constituição dos sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho trazia por objetivo principal problematizar o brincar no ensino remoto, visando compreender a relevância desse ato na pandemia e a relação entre família, escola e infância. Após discutirmos o tema em questão, fundamentando com autores especialistas da área, podemos afirmar que o ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil. É por meio das brincadeiras que as crianças representam e recriam a vida cotidiana, exprimem sentimentos e emoções e se expressam de forma natural.

Mesmo com a suspensão das atividades presenciais escolares devido à pandemia do covid-19, documentos oficiais apontam a importância do ato de brincar para o desenvolvimento infantil. Entretanto, há a compreensão de que não é possível transferir o atendimento presencial para o remoto, bem como validar as ações pedagógicas não presenciais como se fossem realizadas no ambiente escolar, ficando prejudicada assim as relações sociais e as brincadeiras coletivas.

Neste momento difícil em que vivemos, é preciso que a escola considere as condições sócio-econômicas em que se encontram as famílias dos alunos atendidos. Mas é de responsabilidade do professor procurar manter vínculos com a comunidade e acompanhar a execução das propostas enviadas

As experiências que estamos vivenciando através da Residência Pedagógica tem nos dado força e criatividade para levar alegria e conhecimento aos alunos. O programa tem nos proporcionado muitas aprendizagens ao longo do período de ensino remoto, algo que seria impossível experienciar sem a participação nessa política de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formação inicial. Somos forçadas a nos reinventarmos constantemente para que possamos desempenhar o nosso papel de professores formadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 Jul 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

DALLABONA, S.; MENDES, S. (2004). **O lúdico na educação infantil**: jogar, brincar, uma forma de educar. Revista de divulgação técnico científica do ICPG. Vol. 1 nº4. Janeiro-Março, 2004.

MELLO, D. T. DE.; CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. DA S**. Formação para a docência na educação infantil**: pedagogias, políticas e contextos. Orgs___. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

SANTA MARIA. Resolução nº 41 do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, de 03 de Julho de 2020. Disponível em: <http://177.36.46.200/inc/view_doc.php?arquivo_dir=2020&dir_mes=08&arquivo_nome=D21-1024.pdf&doc_gc=1>. Acesso em: 22 jul. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

6.5.36 EDUCAÇÃO NAS INFÂNCIAS: A NATUREZA COMO MODO DE SENSIBILIDADE

Ana Paula Simião[663]

Silvia Sell Duarte Pillotto[664]

Elzira Maria Bagatin Munhoz[665]

RESUMO

O presente artigo é um recorte da pesquisa em andamento 'Educação nas infâncias: a natureza como modo de sensibilidade', que integra o Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, da Universidade da Região de Joinville (Univille). A problematização está centrada na seguinte indagação: a educação estética nas infâncias, articulada ao convívio com a natureza podem propiciar o olhar sensível/ crítico, a sensibilidade, tanto das crianças, quanto dos docentes? A partir desse questionamento, o objetivo da pesquisa é refletir sobre os efeitos mobilizados pela educação estética nas infâncias, destacando as relações das crianças com a natureza, compreendendo-a como imprescindível nos processos de sensibilização. A opção metodológica foi a abordagem narrativa, uma vez que serão trazidas as experiências de um grupo constituído por sei crianças com idade entre seis e oito anos e das docentes da Escola Municipal Professor Alfonso Fiedler, localizada no município de Joinville, Santa Catarina/Brasil. Os instrumentos utilizados, serão: observação in loco, caderno de anotações, fotos, filmagens, produções artísticas das crianças e as narrativas delas e das docentes. No percurso da pesquisa, alguns autores têm sido fundamentais para que possamos encontrar pistas e efeitos sobre as questões investigadas; são eles: Kohan (2004), Rinaldi (2012) e Piorski (2016), contribuindo no que se refere as infâncias; Duarte Jr. (2010), Meira e Pillotto (2010), Pillotto (2006), Barbieri (2012) e Garcia (2018), subsidiando as questões referentes a educação estética e sensibilidades; Louv (2016), Profice (2016) e Tuan (2012), dando suporte as discussões sobre a natureza e sua importância na condição humana e Souza (2007), Clandinin e Conelly (2011) e Delory-Momberger (2016), no aporte metodológico referente a abordagem narrativa. Os resultados parciais, iniciados com o estado do conhecimento e escolha do campo de pesquisa e interlocutores (crianças) nos revelam que a educação estética é imprescindível ainda nas primeiras fases das infâncias, pois exercitam o olhar sensível/crítico, além de cultivar as relações dos sujeitos com a natureza, essencial na vida planetária e na sua constituição humana.

Palavras-chave: Educação Estética; Infâncias; Natureza; Práticas Educativas; Narrativas**.**

1 INTRODUÇÃO

[663] Mestranda em Educação – UNIVILLE; Licenciatura Pedagogia-Fapi. Pesquisadora NUPAE. E-mail: anaegutio@gmail.com
[664] Pós Doutora pelo Instituto de Estudos da Criança na Universidade do Minho em Braga/Portugal; Doutora em Engenharia da Produção-UFSC; Mestre em Educação-UFPR. Docente nos Programas de Pós-Graduação Mestrado-UNIVILLE. Coordenadora do NUPAE. E-mail: pillotto0@gmail.com
[665] Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUCSP. Mestre Ciência Veterinária-UFPR. Professora Titular nos departamentos de Ciências Biológicas e Pedagogia - UNIVILLE. E-mail: elziramunhoz@gmail.br

A comunicação apresentada concentra-se nas questões referente a educação estética nas infâncias associadas ao contato com a natureza. Partindo dessa temática, trazemos como parte fundamental dessa pesquisa, a reflexão sobre a importância do convívio da criança com a natureza, propiciando um olhar sensível tanto das crianças quanto do docente. A partir desse pressuposto, a pesquisa busca identificar os efeitos mobilizados pela educação estética nas infâncias, ressaltando as relações das crianças com a natureza, entendendo-a como fundamentais nos processos de sensibilização.

Para iniciarmos nossas narrativas, sobre o tema proposto, é imprescindível que apontemos as direções que seguiremos nesse texto de comunicação. O caminho percorrido perpassa quatros âmbitos fundamentais: as Infâncias e seus percursos; a Educação estética nas infâncias; a natureza como propulsora de experiências estéticas e a abordagem narrativa como possibilidade de encontros e diálogos.

No que tange as infâncias e seus percursos, abordaremos conceitos partindo do entendimento de infâncias como condição de experiências, imaginação e devires. Falar em infâncias é falar em crianças na perspectiva de seres sociais, produtores de cultura e que no transcorrer de seus percursos formativos, geram maneiras de ser, pensar e sentir.

Na continuidade, traremos reflexões sobre a educação estética nas infâncias, considerando que esta fomenta o olhar de si, do outro e da natureza, potencializando os sentires, que envolvem as sensibilidades.

Nas questões referentes a natureza, sendo propulsora de experiências estéticas, trazemos a reflexão a cerca de que todos somos seres da natureza e que as crianças possuem uma forte atração por ela, seja com os animais, os vegetais, a água, as plantas, o solo, entre outros. Da natureza, extraímos experiências de vida, transformações, temperaturas, texturas, olfatos, sabores e a educação estética pode contribuir para que as crianças possam olhar para o entorno de modo a usufruir e cultivar aquilo que é essencial para suas vidas – a natureza.

A abordagem de pesquisa está baseada na perspectiva narrativa (auto)biográfica, sustentada a partir das experiências entre docentes e crianças. Como instrumentos de investigação, a pesquisa abarca os encontros de experiências sensíveis, observação, interações, e registros midiáticos, tendo como análise interpretativa o conjunto de processos e as pistas e efeitos captados. Para isso, a nossa tarefa como docentes/pesquisadoras é possibilitar diálogos, respeitando as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

singularidades de cada criança, mobilizando a interação e as relações afetivas com seus pares.

Dessa maneira, o entendimento sobre as práticas docentes, organizadas a partir de diferentes linguagens (sonoras, corporais e visuais), articuladas as questões científicas, tecnológica, ambientais e culturais, proporcionam as crianças a exploração de diferentes contextos, aguçando suas curiosidades e interesses pelas múltiplas linguagens e possibilidades outras. Os indícios da pesquisa têm nos direcionado a compreender a educação estética como fundamental para as crianças, propiciando o encantamento com a natureza, a arte, os artefatos, mobilizando seus processos de criação.

2 Caminhos e possibilidades nas infâncias

2.1 Infâncias e seus percursos

Discutir sobre as infâncias nos leva a tratar sobre as sensibilidades e o ser criança. Kohan (2004), afirma que as infâncias são entendidas como condição de experiência, o que é fundamental para a formação humana. Ser criança é não duvidar das coisas da vida, é ouvir, perceber e sentir tudo que a cerca. Sobre a escuta, Rinaldi (2012, p. 126-127) diz que:

> Elas possuem o tempo de escutar, que não é apenas o tempo para escutar, mas o tempo rarefeito, curioso, suspenso, generoso – um tempo cheio de espera e expectativa. As crianças escutam a vida em todas as suas formas e cores, e escutam os outros (adultos e colegas). Elas logo percebem que o ato de escutar (observando, mas também tocando, cheirando, sentindo o gosto, pesquisando) é essencial para a comunicação.

A criança, como ser curioso, sempre busca algo a mais, um olhar, um ouvir, um brincar, um falar, um pensar e um conhecer a mais. É desejosa de se expressar, se movimentar, comunicar e anseia expressar o que vive e o que pensa. Perceber a totalidade dessa criança é um processo pedagógico complexo, pois a criança é concebida como um sujeito constituído por inúmeras maneiras de ser, pensar e se expressar. Kohan (2004) destaca que as infâncias devem ser entendidas como um devir, incompleto e a espera do desconhecido. Neste contexto um dos preceitos que permeiam a pesquisa é o lugar das infâncias e do imaginário infantil, que para Kohan (2004), estão para além dos estereótipos impostos pela sociedade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sabemos que, desde muito cedo, as crianças recorrem da imaginação para brincar e com base nisso desabrocham cenários brincantes que por consequência geram culturas. Assim sendo, os processos imaginários e de criação/invenção habitam as infâncias. É o mundo "[...] do faz de conta... e se as coisas fossem de outro modo...? A forma única, e, a uma só vez, múltipla de todo acontecimento [...]" (KOHAN, 2004, p. 47).

Pensando nesse mundo imaginário das infâncias, também na visão de Piorski (2016, p.29) "[...] para melhor alcançarmos a criança, devemos compreender que a imaginação é um mundo". Dessa maneira, torna-se necessário o apoderar-se desse mundo e com ele estabelecer relações.

2.2 Educação estética nas infâncias

As conexões entre conhecer e sentir se constituem de experiências, movidas pelo desejo de explorar e desvendar o mundo e seus significados. Nesse sentido, a multisensoraliedade deve ser concebida como condição favorável para que esse fenômeno ocorra. Segundo Louv (2016, p.87) as crianças precisam do contato com a natureza para que possam viver de maneira saudável o seu próprio interior.

> As experiências sensoriais ligam o mundo exterior da criança ao mundo interior, escondido, afetivo. Como o ambiente natural é a principal fonte de estímulo sensorial, liberdade para explorar e brincar com o mundo exterior pelos sentidos em seu próprio espaço e tempo são essenciais para o desenvolvimento saudável de uma vida interior.

Portanto, a possibilidade de valer-se dos sentidos para a construção de significados fortalece uma educação sensível, que considera as sensibilidades como potências revelados e traduzidos em sentidos – o conhecimento sensível, que para Pillotto (2006, p, 58), configura-se na:

> [...] forma pela qual a pessoa apreende a realidade e não é totalmente lógico-racional, ou seja, alimenta-se muito mais de um saber subjetivo, apropriado de elementos que por sua natureza não necessitam de uma explicação concreta, mas de uma força transcendental que se fortalece na forma individual de perceber-se e perceber tudo o que está à sua volta.

O vôo alçado para a construção de significados não dispõe de asas; são constituídos de olhares investigadores, que conectam a criança em seu estado curioso, provocando o encantamento da descoberta; o desconhecido passa a ser conhecido

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pela experiência. As sensibilidades agem nesse processo, ativando os sentidos e sensações, possibilitando o encontro consigo mesma, com o outro e o mundo/natureza. A criança também se mostra pela busca, pela curiosidade sobre aquilo que ela vê ou imagina e isso se revela em expressividades criativas. Segundo Meira e Pillotto (2010, p.17):

> Manifestar-se por meio da expressão artística significa para a criança prazer e o aprender sobre suas capacidades de criar, de produzir e de materializar suas vontades. Ajuda a compreender a si mesma, aos outros, às obras sociais e à própria pedagogia como parte de um ritmo constante em suas construções cognitivas e sensíveis.

Nesse sentido, é por meio da educação estética e da experiência que a criança coloca em ação modos de perceber e significar o mundo. Para Garcia (2018, p. 25), a experiência "[...] é parte de um vasto invisível que se trona visível. Dela podem surgir modos de compreensão, antes desconhecidos, e uma interessante sensação de preenchimento".

Pensando no sensível e nos diferentes modos de experiências das crianças, é importante destacar que as práticas docentes precisam ser organizadas de forma a propiciar contato com diferentes linguagens e saberes. Nesse sentido, Duarte Jr. enfatiza que é preciso cultivar as sensibilidades de docentes e crianças ao longo de suas vidas, incluindo o fazer refletir em suas ações. Ou seja, é necessário "[...] saber perceber o mundo ao redor, em termos dos materiais e substâncias que o compõem, coletando-as e trabalhando-as artesanalmente.... com efeito, numa maneira de estabelecer vínculos mais sensíveis com a natureza (DUARTE JR., 2010, p.31).

2.3 A natureza como propulsora de experiências estéticas

A relação da criança com a natureza, no seu estado primitivo, é incontestável, pois a natureza encontra-se na sua essência. A criança possui fascínio pelos elementos naturais; um olhar apurado e curiosidade pelas formas encontradas na natureza, como: folhas, flores, sementes, água, solo, animais, entre outros. Disso provem as indagações sem fim e um gigantesco desejo de manipular e explorar os elementos da natureza. Piorski (2016, p. 63) nos diz que "[...] esses desejos embrenham as crianças nas coisas existentes, é um intimar para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa".

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A natureza dispõe desse potencial - provocar nas crianças e encantá-las, pois entre elas há um elo, uma afinidade, talvez porque ambas sejam sensíveis, vigorosas e grandiosas. No pensar o quanto a criança deseja estar com a natureza com o intuito de compreender o mundo, Piorski (2016, p.64) diz que:

> Um rastro que denota desde seu desejo para as formas da matéria, pelas manipulações e modelagens dos materiais, seu peso e sua densidade, até a mais radical pulsão para o íntimo. Impulso esse que leva a criança a sondar a anatomia da natureza – os veios das árvores ou as entranhas dos animais. O interesse pelo íntimo das substâncias vai da superfície dos materiais, sua pele, ao mais enraizado anatômico do mundo natural.

A criança é um ser ativo que necessita se construir, se formar e através do vínculo que estabelece com as pessoas, os lugares, os objetos e a natureza, ela aprende a se conhecer e conhecer o outro. Segundo Barbieri (2012, p.116):

> A natureza traz em si desafios físicos e estéticos que mobilizam as crianças a se aventurar. A lama, a areia as pedras, seus formatos e cores, seus pesos, temperaturas; as plantas, suas folhas, sementes, troncos e talos, raízes com diferentes texturas, cheiros, cores e tamanhos; e os animais que habitam esses lugares: os insetos com seus ruídos peculiares, suas cores e formatos; os diferentes relevos, as topografias: rios montes, barrancos, planícies. Enfim, um universo de possibilidades a serem observadas e investigadas, a serem brincadas, que nos levam ao sentimento de comunhão.

Nutrir a alma imaginativa, instigar esse senso exploratório que a criança possui, por meio também da natureza, é potencializar o sujeito social. Encontra-se assim com "[...] a vida social, as matérias do adulto (incluindo seus gestos), os artefatos e a imaterialidade da cultura, para realizar a tarefa imaginária atemporal de desmanchar o mundo, ou, num dizer alquímico, corrigir a natureza" (PIORSKI, 2016, p. 31).

As percepções que as crianças possuem em relação a natureza são vivificadoras em todos os seus aspectos (emocionais, físicos e espirituais). Profice (2016) defende a reconexão da criança com a natureza em seu estado mais bruto, para que conheçam a si mesmas. Para a autora, os sistemas e microssistemas em que as crianças estão inseridas são determinantes em sua formação e a conexão com a natureza contribui para que as crianças se desenvolvam, tanto nos aspectos físicos e sociais, como também nos emocionais.

Essa conexão com a natureza provoca nas crianças diferentes sensações. Segundo Tuan (2012, p.139-40) "[...] a natureza produz sensações deleitáveis à criança, que tem mente aberta, indiferença por si mesma e falta de preocupação pelas regras de beleza definidas". A beleza da natureza contenta a todos, é um deleite e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desperta um sentimento indecifrável, quase como enigmático, que resulta em uma transformação de si e do mundo; é um conforto interior, um reequilíbrio para a essência humana.

Na visão de Louv (2016), oportunizar a criança o contato com a natureza é potencializar seus processos de imaginar, fabular, descobrir, idealizar, inventar, investigar, questionar, contemplar, ou seja, estar envolta a um universo infinito de possibilidades, conhecimentos e saberes.

2.4 Abordagem narrativa como possibilidade de encontros e diálogos

A abordagem metodológica é a narrativa, uma vez que possibilita as sensibilidades, as experiências e as conexões com a natureza e o estético. As relações constituídas na pesquisa, levam em conta as experiências das crianças e das docentes/pesquisadoras por meio de suas narrativas, pois como afirmam Clandinin e Connelly (2011, p.18) a abordagem narrativa "[...] é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquela que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores".

Um fator importante dentro dessa perspectiva é a experiência que se desenvolve a partir de outras experiências. Ainda segundo as autoras, "[...] a relação do pesquisador com a história em andamento do participante configura a natureza dos textos de campo e estabelece seu status epistemológico" (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.136), portanto, nessa perspectiva, o pesquisador experiência a história participando, mobilizando reflexões sobre as suas próprias.

Nesta mesma direção, Delory-Momberger (2016) afirma que o sujeito está no mundo; transformando e se transforma na medida que as mudanças que ele provoca geram efeitos em si mesmo. As relações entre o sujeito e o mundo é de formação contínua. Nesse sentido, a construção narrativa é um modo de produção que possibilita um alcance maior na pesquisa e na compreensão dos sujeitos que que participam dela, no que tange as dimensões individuais e sociais, que constituem a suas vidas e que contribuem para sua existência. Segundo Souza, (2007, p. 65-66):

> Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas peculiaridades, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas. Nesse sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História.

Dessa forma, a narrativa se conecta e o expressar sobre si e o outro alcança um âmbito plural, podendo ser exposto de uma forma figurada e abstrata. Nesse enredo de vida, encontra-se o viver e o contar sobre o que viveu e vive.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado parcial de pesquisa, destacamos a contribuição do estado de conhecimento, que nos auxiliou nas escolhas conceituais e metodológicas, abrindo espaços para reflexões sobre as articulações entre infâncias, sensibilidades, experiências e a importância da educação estética em nossas práticas educativas. Também nos apontou uma reduzida bibliografia sobre essas conexões, o que reitera a relevância dessa pesquisa, que objetiva a reflexão e compreensão sobre a relações das crianças com a natureza e seus imbricamentos nas práticas educativas com ênfase na educação estética

Os achados no estado de conhecimento, revelam que ao pensar na singularidade das crianças no âmbito de suas curiosidades e interesses, tendo como base as questões referentes a experiência estética por meio da arte e da natureza, nos dão pistas sobre o forte elo entre a cognição e a sensibilidade. Dessa maneira entendemos que é necessário compreender que a educação a partir da estética e aqui movida pelo assombro provocado pela natureza, que impulsiona a imaginação criadora, suscitando conhecimentos, saberes e sentires.

Vivenciar experiências estéticas com as crianças pode possibilitar aos docentes/pesquisadores, ser também tocado pelas sensibilidades, revisitando a criança que ainda pulsa e que precisa ser cultivada.

Deste modo, a pesquisa por meio da abordagem narrativa em suas práticas educativas, tendo a educação estética como alicerce e a natureza como propulsora de experiências, tem em seus alicerces uma educação humanizadora, como defendia Freire (2000).

REFERÊNCIAS

BARBIERI, S. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução de: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr, 2016 (p. 133-147). Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/issue/view/141. Acesso em: 17 jun.2021

DUARTE JÚNIOR, J.F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GARCIA, J. O invisível na Educação Infantil. In: GARCIA, J.; PAGANO, A.; PRANDI, R. **A reinvenção da educação infantil:** uma experiência de Reggio Emília. Curitiba: Editora UTP, 2018. P. 15-34.

KOHAN, W.O. **A infância da educação:** o conceito devir-criança. Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LOUV, R. **A última criança na natureza:** resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MEIRA, M.; PILLOTTO, S. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PILLOTTO, S.S.D. **Gestão e Conhecimento Sensível na Contemporaneidade**. Joinville: UNIVILLE; Florianópolis: EdUFSC, 2006.

PIORSKI, G. **Brinquedos do Chão:** a natureza, o imaginário e o brincar**.** São Paulo: Petrópolis, 2016.

PROFICE, C. **Crianças e natureza:** reconectar é preciso. São Paulo: Pandorga, 2016.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília:** escutar, investigar e aprender**.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SOUZA, E.C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (Org.). **Memória e formação de professores (online).** Salvador: EDUFBA, 2007. p. 58-74. Disponível em: http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf. Acesso em: 17 jun.2021

TUAN, Y. **Topofilia:** um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. (Tradução de Lívia de Oliveira). Londrina: Eduel, 2012.

6.5.37 ENCULTURAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS PRESCINDE DA ALFABETIZAÇÃO NA LINGUA MATERNA?

Maria Luiza Munhoz[666]

Paulo César Gomes[667]

RESUMO

Entender e compreender os processos de Enculturação Científica implicam em compreender a Ciência enquanto Cultura ou como forma de apropriação de uma Cultura Científica e, entendida assim, trata-se de processos que almejam a formação cidadã para domínio e uso dos conhecimentos científicos nas diferentes esferas de suas vidas. Nosso objetivo central neste texto é tratar e reivindicar a importância dos processos de Enculturação Científica na Educação Infantil. Esta etapa da Educação Básica tem se mostrado uma das mais importantes e que compreende ações educativas circunscritas na primeira infância e que serão e servirão de rudimentos fundamentais para a compreensão de temáticas e conteúdo nos níveis seguintes de ensino. Compreendida como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil tem papel basilar para a formação integral da criança e desempenha função ímpar na inserção da criança na vida escolar. Os processos de enculturação científica poderiam ocorrer nessa etapa da vida escolar ou antes dela? Aprender ciências está atrelada a aprendizagem dos rudimentos da leitura e da escrita? Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, de natureza bibliográfica e documental. Fundamentamos nossos estudos em autores como: Arce (2011), Pozo e Crespo (2009), Haile (2012), dentre outros. Nosso texto parte da análise de documentos como a BNCC (2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) e a Política Nacional da Educação Infantil (1994). Por fim, entendemos que as intervenções ocorridas na Educação Infantil são substanciais para dar início (ou continuidade) aos processos de enculturação científica, pois serão importantíssimos ao longo da vida para que a criança consiga compreender fenômenos presentes no seu universo cotidiano e não-cotidiano.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cultura Científica. Ensino de Ciências.

1 INTRODUÇÃO

Nosso objetivo principal foi refletir acerca de possíveis contribuições do Ensino de Ciências na área da Educação Infantil, doravante, EI. Nossa pesquisa foi estruturada a partir de três seções: (i) Conhecimentos da EI: uma proposta de análise do currículo; (ii) Reflexões acerca do Ensino de Ciências na EI e (iii) Considerações acerca do trabalho docente na EI. Parte-se do pressuposto que ações e intervenções educativas realizadas na primeira infância serão fundamentais para a: (1) a internalização de

[666]Mestranda em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR, Campus Paranavaí. E-mail: marialuiza_muhoz@hotmail.com
[667] Doutor em Educação para a Ciência. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Botucatu (UNESP/Botucatu). E-mail: pc.gomes@unesp.br

processos de ensino-aprendizagem; (2) a compreensão inicial de conceitos e conteúdos que serão aprofundados em outros níveis de ensino; (3) o entendimento e amadurecimento de ideias acerca de fenômenos presentes na realidade concreta e imediata da criança; E, por fim, (4) da ideia que os conhecimentos desenvolvidos em sala, darão origem a outros conhecimentos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual realizamos um estudo exploratório, que contou com análise documental e buscas bibliográficas (GIL, 2002, p. 44-45). Assim, tecemos considerações a partir da análise de documentos como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) e Política Nacional da Educação Infantil (PNEI) (BRASIL, 1994).

A EI é a primeira etapa de toda a Educação Básica[668], tornando-se um alicerce para a formação humana bem como ingresso na vida escolar e os decorrentes processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Trata-se de momento em que a criança desenvolverá habilidades sociais importantes como o trabalho em equipe, a percepção de si e do outro, a compreensão de valores como solidariedade, respeito, companheirismo, autoestima, além de compreender aspectos e noções iniciais da vida escolar. Além disso, a criança desenvolverá habilidades, potencialidades, fará descobertas de novos conhecimentos, interagirá, criará vínculos afetivos e amizades, em conjunto, tratam-se de fatores que serão de suma importância para os demais níveis de ensino. Questiona-se: preparar as crianças para uma compreensão de fenômenos científicos desde o ingresso na EI poderia contribuir com os processos de enculturação científica na criança?

2 CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZ O CURRÍCULO?

A partir da análise de documentos como: (a) Política Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1994); (b) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998); (c) Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

[668] De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996, a Educação Básica e compreendida e estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(DCNEI) (BRASIL, 2009); (d) Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), apresentaremos uma discussão acerca do currículo da EI.

De acordo com o Artigo 4.º da DCNEI (BRASIL, 2009), a criança não é qualquer sujeito, mas compreendida como "sujeito histórico e de direitos" que a partir das relações sociais produz sua identidade "pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (BRASIL, 2009). Diante dessa concepção de criança, a EI não oferece um modelo de currículo formal como ocorre nos demais níveis de ensino. Desse modo, a educação na primeira infância está embasada e estruturada nos documentos supra mencionados. Assim, o RCNEI (BRASIL, 1998) advoga que a função central dos processos educativos está voltada ao cuidar e ao educar. Na EI, questões como alimentação e higiene estão interligadas às atividades educativas, cujo propósito é estimular o desenvolvimento de potencialidades. O processo de cuidar na EI considera as necessidades da criança, que são pautadas no diálogo, na observação e no respeito enquanto ser social. O cuidar, articulado ao desenvolvimento de capacidades humanas, envolve processos de promoção da saúde, preservação da vida que estão pautados em conhecimentos sobre o desenvolvimento intelectual, biológico, psicológico e o contexto social da criança (BRASIL 1998, p. 25). Do mesmo modo, o processo do educar, integrado ao cuidado e as brincadeiras, tem por objetivo propiciar aprendizagens que busquem contribuir com as capacidades infantis e relações interpessoais no que se refere a si e ao outro: respeito, aceitação, confiança e sua relação com os "conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural" (BRASIL, 1998, p. 23).

O RCNEI (BRASIL, 1998), dividido nos eixos: Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; Matemática. O documento propõe o desenvolvimento de capacidades: (1) ampliação das relações sociais com outras crianças e adultos; (2) conhecimento do próprio corpo; (3) brincar e se expressar das mais variadas formas; (4) utilizar diferentes linguagens com finalidade comunicativa. Especificamente considerando o Ensino de Ciências na EI, o eixo Natureza e Sociedade discorre acerca de possibilidades para o trabalho com fenômenos científicos, de forma a estimular condutas como: observação, análise, levantamento de hipóteses e proposição de questionamentos. O documento ainda destaca que a partir de conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais, as crianças, com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

auxílio do professor, poderiam ampliar as experiências na compreensão e produção de conhecimentos acerca do meio natural e social, de forma a considerar a pluralidade de fenômenos e acontecimentos, buscando "conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo, ao contato com as explicações científicas e à possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos que as cercam" (BRASIL, 1998, p. 166).

As DCNEI (BRASIL, 2009) destacam que o currículo, que busca o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos, está articulado em prol da valorização das experiências das crianças concebido como conjunto de práticas que visam articular saberes e experiências com conhecimentos advindos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2009).

A BNCC (BRASIL, 2017) propõe uma articulação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento com os campos de experiências na EI (Ver Quadro 1 seguinte).

Quadro 1 – Campos de Experiência e os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	CAMPOS DE EXPERIÊNCIA
Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se	Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações.

QUADRO 4- ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL/ **FONTE**: BNCC

Vale destacar que o campo de experiência denominado "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" aponta que as crianças devem ser estimuladas a entender, observar, investigar fenômenos presentes no meio em que elas vivem. O documento ainda denota que para ocorrer o ensino e aprendizado de ciências, as experiências e os saberes prévios das crianças devem ser valorizados buscando relação e compreensão com temáticas trabalhadas (BRASIL, 2018). Sobre as atividades desenvolvidas com os alunos, destaca-se que:

> É preciso oferecer oportunidades para que eles, de fato, envolvam-se em processos de aprendizagem nos quais **possam vivenciar momentos de investigação que lhes possibilitem exercitar e ampliar sua curiosidade, aperfeiçoar sua capacidade de observação, de raciocínio lógico e de criação, desenvolver posturas mais colaborativas e sistematizar suas primeiras explicações sobre o mundo natural e tecnológico,** e sobre seu corpo, sua saúde e seu bem-estar, tendo como referência os conhecimentos, as linguagens e os procedimentos próprios das Ciências da Natureza (BRASIL, 2018, p. 331, grifo nosso).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A proposição da BNCC (BRASIL, 2017) vem ao encontro da proposição de Haile (2017), que advoga que é preciso "reconhecer a estruturação da Educação Infantil é de fundamental importância para que, na realidade, o professor possa melhor direcionar sua prática pedagógica e ter intencionalidade educativa" (p. 26).

3 REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A curiosidade, que as crianças possuem desde as mais tenras idades, articulada ao conhecimento e entendimento dos fenômenos presentes no mundo poderiam, em conjunto, certamente contribuir para as aprendizagens científicas na EI.

Toda criança possui conhecimentos prévios que são oriundos da curiosidade e de elementos presentes nas relações do dia a dia e do seu círculo social. Arce, Silva e Varotto (2011, p. 09) alegam que "a verdadeira ciência começa com a curiosidade e fascinação das crianças que, levam à investigação e à descoberta de fenômenos naturais bem como artefatos e produtos decorrentes do mundo tecnológicos". Portanto, ao trabalhar questões científicas com as crianças, as escolas deveriam buscar a formação de um cidadão crítico, autônomo, emancipado, consciente e participativo da sociedade em que vive.

Pozo e Crespo (2009) destacam que, ao iniciar a vida escolar, as crianças apresentam vários conhecimentos existentes, mas que por sua vez, foram incorporados a elas de forma natural, despretensiosa, sem que elas saibam explicar como e porque eles aconteceram: muitas têm explicações místicas, religiosas ou pautadas em crenças pessoais produzida no seio familiar e social.

Nessa perspectiva, para que a criança comece o processo de transformação das suas inquietações em conhecimento científico, isto é, as brincadeiras, atividades lúdicas, as histórias devem converter-se em elementos concretos e fundamentais no contexto escolar para despertar o interesse das crianças para as ciências. Do mesmo modo, é

> [...] como um direito da criança de brincar, indagar e explorar o que acontece ao seu redor. É uma oportunidade que deve ser assegurada **de encantar com o mundo e compartilhar socialmente um modo singular de compreender ciência** (LIMA; SANTOS 2018, p. 11-12, grifo nosso).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Destaca-se também a necessária interdisciplinaridade entre os conteúdos a ser trabalhados, assim, os assuntos abordados não podem ou devem ser fragmentados, de modo que seja efetuadas relações entre várias áreas do conhecimento. De fato,

> O ensino de ciências na Educação Infantil propicia a interação com diferentes matérias, a observação e o registro de muitos fenômenos, a elaboração de explicações, enfim a construção de conhecimentos e de valores pelas crianças. Essa área, entretanto, precisa tomar parte das atividades de outras áreas como a linguagem, os estudos sociais, a matemática, as artes plásticas, o teatro e a música**. Na educação infantil é fundamental superar as fragmentações do conhecimento e buscar articulá-lo através de atividades lúdicas e instigantes** (ROSA, 2001, p. 163, grifo nosso).

A citação acima demostra que esse exercício de articular várias áreas do conhecimento poderia proporcionar que a criança refletisse sobre vários fatos e acontecimento e, além disso criar e propor hipóteses a partir de perguntas que o mundo possibilita concretizar. Ao estabelecer relações entre fatos e coisas, as crianças com auxílio do professor, poderia elaborar suas próprias explicações buscando o entendimento do mundo sempre mediado por outros sujeitos de sua cultura e experiências (FARIA; SALLES, 2007, p. 47).

4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao analisar a questão da formação docente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Artigo n.º 62 destaca a formação necessária para professores que atuam na Educação Infantil. De modo que:

> A formação de docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Com a formação necessária e ao trabalhar com temas científicos, faz-se necessário que os professores compreendam que o aluno da EI precisa trabalhar com objetos concretos, palpáveis, visíveis e aqueles que estão presentes em sua vida, para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que as crianças, juntamente com a figura do professor[669], consigam realizar e internalizar aquilo que está proposto a ser ensinado. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998):

> **É o adulto**, na figura do professor, portanto**, que**, na instituição infantil, **ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças**. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar (BRASIL, 1998).

Contudo, para que a prática educativa se efetive, faz-se necessário que todo o trabalho esteja organizado, tendo em mente o ponto em que os alunos se encontram e onde o professor pretende chegar. Assim, a organização diz respeito a: “tratar dos aspectos organizacionais é, afinal, tratar das condições que devemos levar em conta para conseguir desempenhar uma tarefa educativa” (BASSEDAS, HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 93).

Quando o professor leva em consideração aquilo que a criança sente, a sua curiosidade, o mesmo consegue identificar a melhor forma de atendê-la e como ensinar, fazendo- se com que a criança seja estimulada e desenvolva as habilidades e potencialidades necessárias, tanto para a vida escolar quanto para a sua vida. O RCNEI (BRASIL, 1998) destaca que o processo do educar e do cuidar na EI propõe uma ação educativa que vise dar atenção as crianças e que exige a compreensão de que elas são pessoas em contínuo processo de desenvolvimento e crescimento, respeitando assim suas singularidades e necessidades. Trata-se de prática pedagógica que visa demonstrar a criança o interesse pelos seus sentimentos e saberes.

Arce, Silva e Varotto (2011) discutem a importância do planejamento para o processo de ensino-aprendizagem e compreensão de conceitos científicos. Na fala das mesmas, vemos que:

> [...] o planejamento da aprendizagem, pelo qual as crianças são expostas aos fenômenos científicos - de forma constante e controlada - pode ajudá-las a organizar melhor suas experiências e prepará-las para a compreensão dos futuros conceitos científicos que serão aprendidos (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011, p. 63).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[669] Utilizamos aqui a frase “juntamente com a figura do professor”, compreendo que o mesmo é o responsável em estimular e criar condições para que o aluno realize questionamentos, observações e hipóteses sobre o conteúdo abordado.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nossos objetivos buscaram apresentar algumas considerações e reflexões acerca do Ensino de Ciências na área da Educação Infantil, visando processos de Enculturação Científica. Não pretendíamos adentrar a discussão polissêmica acerca dos processos de Letramento Científico, Alfabetização Científica, Scientific Literacy (para uma discussão desses termos ver, por exemplo, Sasseron e Carvalho, 2011). Apesar das discrepâncias entre autores e ausência de consenso acerca das expressões acima, é importante salientar que as ações e intervenções ocorridas na primeira infância serão subsídio para a internalização de conhecimentos nos demais níveis de ensino. Importante destacar que apropriação precoce da cultura científica e dos modos de fazer ciência poderiam contribuir de forma significativa para a formação desses pequenos cidadãos, como preveem os documentos analisados (BRASIL, 2017; 2009; 1998; 1994). Assim, na EI a aquisição de formas de expressão e de representação do mundo mediadas pelas aprendizagens decorrentes das Ciências Naturais, entendidas de forma indissociável das outras áreas do conhecimento, poderiam adquirir "significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade" (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001, p. 8-9).

Como Arce, Silva e Varotto (2011) elencam, é necessário considerar as experiências com o mundo para a ampliação desses aprendizados, estimulando a imaginação e a curiosidade, fatores essenciais para a transformação do conhecimento científico. Dessa forma, a formação da prática docente e a organização das ações educativas são imprescindíveis para a Enculturação Científica na primeira infância. O ensino ou trabalho com temas científicos com as crianças, exige organização e conhecimento sobre os alunos, sobre os conteúdos e a relação que estes têm com os contextos sociais, para que seja possível ouvi-las e sistematizar a prática pedagógica que atenda suas necessidades.

6 REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. MARTINS, Lígia Márcia. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. Ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2012.

ARCE, Alessandra; SILVA, Debora A. S. M.; VAROTTO, Michele. **Ensinando ciência na educação infantil**. Campinas (SP): Átomo & Alínea, 2011.

ARCE. Alessandra. **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. 1 ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2014.

BASSEDAS, Eulália, HUGUET, Teresa e SOLÉ, Isabel; trad. Cristina Maria de Oliveira. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**: Desenvolvimento e aprendizagem na etapa de 0 a 6 anos. POA: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC. 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n°. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5 ed. Brasília (DF), Casa Civil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília (DF): MEC, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília (DF): Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: conhecimento de mundo. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. SALLES, Fátima Regina Teixeira. **Currículo na Educação Infantil**: Diálogo com os demais elementos da Prática Pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo :Atlas, 2002.

HAILE, Ana Caroline. **O ensino de ciências na educação infantil.** 112 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas S. A, 2008.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; SANTOS, Mairy Barbosa Loureiro dos. **Ciências da natureza na educação infantil**. 2. ed. Belo Horizonte (MG): Ed. UFMG; Fino Traço, 2018.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Démetrio. **Alfabetização científica no contexto das séries inicias.** Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, n. 1, p. 1- 17, jun. 2001.

POZO, Juan Ignavio. CRESPO; Miguel, Ángel Gómex. **A aprendizagem e o ensino de ciências, do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. Ensino de ciências na educação infantil. In: CRAYDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 153-165.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**. V.16, n. 1, pp. 59-77, 2011.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.38 ENTRE VIVÊNCIAS E DIÁLOGOS: O MUNDO ENCANTADO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rafaela Santos de Carvalho[670]

RESUMO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é responsável por atender as crianças entre zero e cinco anos de idade e tem como objetivo possibilitar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, intelectual, psicológico e social. Ao observar, escutar histórias, interagir, brincar, recontar, conversar, levantar hipóteses, manusear, questionar, olhar e sentir, a criança constrói seus valores e julgamentos acerca do mundo, criando e recriando assim suas impressões culturais. É nesse contexto que a contação de histórias tem se tornado um elemento importante para a Educação Infantil, pois além de ser uma atividade prazerosa que colabora no desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças, a prática tem se tornado um rico instrumento didático para os educadores. O objetivo deste trabalho é apresentar a importância da contação de histórias para a prática pedagógica na Educação infantil, enfatizando de que forma o lúdico, a imaginação e a fantasia trazidos pelas histórias, contribuem para a construção social, emocional e cognitiva das crianças. Para a concretização deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica ancorada nos estudos de autores como Abramovich (1993,1997, 2001), Amarilha (1997), Bussato (2006), Bettelheim (1980) e Rodrigues (2005). A metodologia esteve pautada também nas experiências obtidas como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizada na Educação Infantil com crianças de uma creche da rede municipal de ensino com idades entre 03 e 05 anos. A breve pesquisa bibliográfica e as vivencias com o programa, evidenciaram que a contação de histórias é de fato uma prática importante para a Educação Infantil. O lúdico, a imaginação e a fantasia trazidos pelas histórias, transformam a sala de aula em um lugar do faz de conta e estabelece um diálogo continuo com o mundo infantil, proporcionando assim um processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso.

Palavras-chave: Educação Infantil. Contação de histórias. Ludicidade. Prática Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é responsável por atender as crianças entre zero e cinco anos de idade e tem como objetivo possibilitar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, intelectual, psicológico e social. As práticas pedagógicas da modalidade têm como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, por compreender que é a partir das ações, interações e brincadeiras que as crianças constroem e reconstroem seus conhecimentos durante a infância. Assim, a etapa possui como uma de suas especificidades educacionais, a

[670] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia - UNEB, rafinhagirl3@gmail.com;

necessidade de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem lúdico e prazeroso, que se relacione diretamente com o mundo infantil.

As crianças ao seu modo se expressam, se relacionam e agem sob o mundo de maneiras distintas e particulares, sendo assim, uma protagonista em seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, fica em evidência que a ação pedagógica desenvolvida na Educação Infantil deve ser realizada no mundo da fantasia, da imaginação, das cores e das brincadeiras, para que as aprendizagens façam sentido e sejam realmente significativas para a construção biopsicossocial dos pequenos.

Ao observar, escutar histórias, interagir, brincar, recontar, conversar, levantar hipóteses, manusear, questionar, olhar e sentir, a criança constrói seus valores e julgamentos acerca do mundo, criando e recriando assim suas impressões culturais. É nesse contexto que a contação de histórias tem se tornado um elemento importante para a Educação Infantil, pois além de ser uma atividade prazerosa que colabora no desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças, a prática tem se tornado um rico instrumento didático para os educadores.

As histórias infantis permitem que os pequeninos embarquem no mundo da fantasia, dando vida aos seus sonhos e, ampliando seus horizontes e possibilidades. Elas se tornam uma fonte para compreensão do mundo e contribui para a construção da identidade das crianças. Dessa forma, a literatura infantil é um caminho de descoberta emergido pela fantasia e imaginação, onde as crianças podem refletir e relacionar as distintas realidades apresentadas, construindo suas próprias impressões.

O objetivo deste trabalho é apresentar a importância da contação de histórias para a prática pedagógica na Educação infantil, enfatizando de que forma o lúdico, a imaginação e a fantasia trazidos pelas histórias, contribuem para a construção social, emocional e cognitiva das crianças.

Para a concretização deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica ancorada nos estudos de autores como Abramovich (1997, 2001), Amarilha (1997), Bussato (2006), Bettelheim (1980) e Rodrigues (2005). A metodologia esteve pautada também nas experiências obtidas como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizada na Educação Infantil com crianças de uma creche da rede municipal de ensino com idades entre 03 e 05 anos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 A IMPORTÂNCIA PEDAGOGICA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sob o olhar pedagógico, a contação de história na etapa da Educação Infantil se faz um instrumento muito importante na formação da criança em diferentes aspectos, a prática estimula o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo infantil, além de auxiliar na interação inicial da criança com o sistema de escrita e leitura de forma espontânea. Nesse sentido, Abramovich (1997, p.16) menciona que:

> Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...

De acordo com Abramovich (1997, p.143), ao ouvir histórias as crianças desenvolvem todo um potencial crítico, as literaturas fomentam o pensar, o duvidar, o questionar e o perguntar, e essa mistura de sentimentos abrem o caminho para novas descobertas. Com as histórias, as crianças entram em contato com diversas realidades e acontecimentos, que são analisados e problematizados por elas. Assim, é importante dá a devida atenção aos seus “por quês” e “para quês”, visto que, seus questionamentos fazem parte do desenvolvimento do seu olhar crítico sob o mundo. Desse modo, além de estimular a literacia e o gosto pelos livros na infância, a contação é um caminho importante para obtermos a formação de cidadãos críticos-reflexivos. Para Amarilha (1997, p.55):

> A linguagem e os enredos literários proporcionam à criança possibilidade de sucesso em duas dimensões. Uma, que é a subjetiva, a criança pode viver no livro aquilo que mais lhe atrai, sem receio de ser assistida, principalmente, por um adulto e pode lidar com seus problemas em tempos e espaços que são todos seus; por outro lado, mantém-se relacionada ao real, ela tem consciência de que não deixa de ser leitor. Essa duplicidade de atividade intelectual familiariza a criança com o simbólico e com suas possibilidades intelectuais dando-lhe, portanto, auto-estima e identidade psicológica e social.

O ato de ouvir e ver histórias estimulam a construção da identidade infantil ao possibilitar que os pequenos recriem suas próprias histórias, seus próprios enredos e personagens, nos quais sonho e fantasia se relacionam na construção de sua leitura de mundo. Portanto, é imprescindível a mediação de um professor narrador consciente da importância da autonomia infantil, que compreenda que a criança possui

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conhecimento de mundo e que essa leitura própria do ambiente deve ser valorizada durante seus momentos de expressões.

> Para que a história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETTELHEIM, 1980, p.11)

Assim, é importante que a história consiga chamar a atenção dos pequenos, para que desperte a curiosidade e esteja em harmonia com o mundo infantil. É necessário enfatizar que o entreter está posto aqui no intuito de chamar a atenção da criança e não de ser um passa tempo. Conforme nos afirma Abramovich (2001), a finalidade da prática de contar histórias não deve ser uma mera forma de proporcionar entretenimento e diversão, as histórias são muito mais que isso, são instrumentos que colaboram positivamente para o desenvolvimento das crianças.

Um passo importante para um contador é a escolha da literatura, ela pode ocorrer de forma pessoal ou em grupo a partir de diálogos realizados com a turma, durante essa escolha é preciso dar muita atenção ao enredo, aos personagens e as imagens da história. Na contação deve-se utilizar diversos recursos metodológicos que explorem diferentes formas, cores e texturas, não se esquecendo do uso do livro físico em determinados momentos. O contador deve saber alterar a sua voz com clareza e expor as emoções de forma que os pequenos compreendam os acontecimentos. Desse modo, para que a contação de história se torne realmente um instrumento pedagógico, é necessário que o educador desenvolva algumas habilidades para dominar a arte da contação.

Ao ouvir histórias, o imaginário infantil traz o fantástico e o faz de conta para sala de aula, se tornando um fator primordial para maturação dos alunos em diversas áreas do conhecimento. Essa relação entre história, ouvinte e contador é um lugar de encontro de mundos, de ideias, de vivencias e realidades, a partir dessas interações é possível a construção de novos caminhos.

> Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com jeito de escrever do autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É através da história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, a contação de história é uma arte que contribui de várias formas para o desenvolvimento das crianças, as familiarizando com diferentes realidades e estimulando a formação de opinião que interfere positivamente na construção de sua identidade.

Os momentos de contação também contribuem para a ampliação do vocabulário infantil e para seu desenvolvimento comunicativo, a partir da escuta e interações, as crianças entram em contato com uma gama de novas palavras, conceitos e expressões. Abramovich (2001, p. 18), afirma que:

> Para contar histórias – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção ... Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras... Contar histórias é uma arte.

As vivencias com as histórias colaboram para o desenvolvimento linguístico das crianças, nelas há uma provocação pela oralidade infantil que se amplia consideravelmente ao entrar em contato com novas palavras, sons, músicas, frases, nomes e etc. À vista disso, destaca-se a importância dos momentos de interação e brincadeira como base insubstituível na Educação Infantil, as aprendizagens das crianças devem se desenvolver de forma espontânea através destes eixos norteadores.

Bussato (2006, p.21) menciona que as histórias são fontes de sabedoria e tem papel formador de identidade, assim, por sua riqueza, o autor afirma que ela deve ser utilizada pelos educadores como um recurso que auxilia o processo de ensino-aprendizagem.

> Contar histórias pode ser fermento para o imaginário. Elas nascem no coração e, poeticamente circulando, se espalham por todos os sentidos, devaneando, gatiando, até chegar ao imaginário. O coração é o grande aliado da imaginação nesse processo de produção de imagens significativas. Com o coração, a gente sente e vê internas as imagens que nos fazem bem. (BUSSATO, 2006, p.58,59).

Desse modo, história, imaginação e infância estão relacionadas de forma efetiva e, essas relações podem ser exploradas pelos educadores a fim de estimular a produção de imagens significativas. Nesse processo os “porquês” e “para quês” surgidos das histórias são como pontes entre mundo real e mundo imaginário, o professor deve aproveitar essa “ponte” para mediar a ampliação das aprendizagens, através de uma ação pedagógica rica em fantasia, ludicidade e brincadeira. Para além

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

disso, a contação também ajuda a estreitar os vínculos entre o contador e ouvinte, fato de grande importância para Educação Infantil, uma vez que durante essa etapa há uma necessidade primordial do estabelecimento de laços afetivos entre as crianças, professores e colaboradores da escola.

3 EXPERIÊNCIA COM O MUNDO ENCANTADO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Durante as vivências com o programa PIBID foram realizadas intervenções semanalmente com distintas histórias e recursos, eram desenvolvidas atividades na perspectiva dos enredos e a partir das intervenções dos pequenos. As práticas com as contações se desenvolviam de forma mais prazerosa, pois estavam envolvidas pelo mundo da fantasia, onde tudo era possível, onde não havia limite para o ser e o estar.

Nas experiências foi possível observar que a contação de história também colabora com o desenvolvimento emocional das crianças, visto que os contatos com diversos acontecimentos permitem que eles conheçam melhor as diversas emoções que fazem parte de suas vidas,

> [...]inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido; torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (ABRAMOVICH, 1991 , p.24).

Em uma das intervenções realizadas em uma turma de 03 anos, uma das histórias trazidas para a sala de aula foi: “E o dente ainda doía” da escritora Ana Terra. Para contar a história foi elaborado um fantoche com a cabeça do jacaré e levado para a sala alguns objetos que apareciam na história, no intuito de desenvolve-la de maneira mais lúdica e divertida. A relação entre as histórias e o mundo infantil ficou em evidencia durante essa contação, em determinado momento algumas crianças começaram a chorar com medo do jacaré, enquanto outras pediam a todo o tempo para colocar o dedo em sua boca para ver se ele realmente mordia. Nesse sentido, afirma Rodrigues (2005, p.4):

> A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Conforme menciona o autor, as histórias vão além do imaginário e da fantasia, elas se concretizam na vida daqueles que as escutam e leem, despertando sentimentos e emoções que se materializam em suas vivencias. Durante o momento de contação, ficou claro que com a presença física de um fantoche de jacaré às crianças puderam vivenciar ainda mais a interação entre imaginação e realidade, essa interação proporcionou diversas emoções, sentimentos e inquietações que refletiram nos momentos posteriores de brincadeiras e atividades da turma. A partir da história aproveitamos também para levantarmos questões sobre a importância de uma rotinha de cuidado com os dentes, a turma participou interativamente deste momento, respondendo euforicamente às questões levantadas, trazendo suas hipóteses e inquietações. Após esse momento as crianças brincaram livremente, manusearam o fantoche de jacaré e o livro, também brincaram entre si reconstruindo o enredo e o personagem principal ao seu modo.

Durante as contações foram trabalhadas diversas temáticas como os valores, as emoções, os cuidados com o corpo, valorização da identidade negra, inclusão, cidadania, entre outras. Alguns aspectos observados foi que, após as contações de histórias as crianças gostavam de manusear o livro e recontar a história ao seu modo, com diferentes dimensões e uso livre da imaginação. Após as contações as histórias passavam a fazer parte dos momentos de brincadeiras livres, era comum escutar eles imitarem determinados acontecimentos, trazendo suas impressões sobre os fatos e personagens. Os diálogos eram muito ricos de questionamentos e de reflexões acerca de experiências vividas por eles, assim os momentos eram muito enriquecedores e prazerosos, sendo assim momentos de muitas aprendizagens.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A breve pesquisa bibliográfica e as vivencias com o programa, evidenciaram que a contação de histórias é de fato uma prática importante para a Educação Infantil. O lúdico, a imaginação e a fantasia trazidos pelas histórias, transformam a sala de aula em um lugar do faz de conta e estabelece um diálogo continuo com o mundo infantil, proporcionando assim um processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso. As histórias permitem que as crianças reflitam sobre sua realidade ao seu modo e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

construam suas visões de mundo a partir de suas descobertas, o que traz diversas contribuições para a suas formações biopsicossociais.

Considero que a escuta atenta as múltiplas linguagens das crianças são fatores primordiais para a contação de histórias, é nas interações e brincadeiras que conseguimos identificar de forma mais clara, a importância desse momento como forma efetiva de construção de aprendizagens. Desse modo, acredita-se que este recurso vai muito além de ser apenas um entretenimento, sendo um instrumento pedagógico que deve ser utilizado de forma frequente na ação do educador.

Ao proporcionar várias formas de expressões culturais infantis, as contações de histórias podem se tornam caminhos possíveis de conhecermos melhor as infâncias, sendo importante a ação do professor pesquisador para ampliar ainda mais a discussão. Constatou-se que, se realizada de forma efetiva a prática traz diversos benefícios para os pequenos, como a ampliação da imaginação, da comunicação, da interação, do raciocínio e dos aspectos físicos motores das crianças. Sendo assim, considera-se que é imprescindível que o professor da Educação Infantil possa conhecer de forma mais concreta as contribuições da contação de histórias, a fim de que possam utiliza-la em suas ações pedagógicas diárias.

REFERÊNCIAS

_____, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices.** São Paulo: Scipione, 1997.

_____, Fanny**. Literatura infantil:** gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis, RJ: Vozes. Natal: EDUFRN, 1997.

BETTELHEIM, B**. A Psicanálise dos Contos de Fadas.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BUSSATO, Cléo. **A arte de contar histórias no séc XXI:** tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2006.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

TERRA, Ana. **E o dente ainda doía**. São Paulo:DCL,2012.

6.5.39 ESTILOS DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO INFANTIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO DE 2010 A 2021

Ana Letícia Marcolla Gambús[671]

Evelise Maria Labatut Portilho[672]

RESUMO

A aprendizagem é um processo individual que acontece graças às experiências e interações do sujeito com o meio em que está inserido. Nesse processo, cada um tem a sua preferência no momento de aprender. Esse jeito preferido para aprender denominamos Estilos de Aprendizagem. Muito se fala sobre os estilos de aprendizagem dos indivíduos desde o Ensino Fundamental até formação continuada, porém evidencia-se a necessidade de estudar mais sobre os Estilos de Aprendizagem da criança da Educação Infantil. Assim, objetivamos nesse trabalho, compreender como os estilos de aprendizagem na Educação Infantil são abordados em produções científicas no período de 2011 a 2021. Como referencial teórico, Alonso (1994), Kolb (1978), Portilho e Beltrami (2009) e Portilho (2011) contribuíram com seus estudos para análise dos dados, articulação e discussão dos resultados. Com uma abordagem qualitativa do tipo estado do conhecimento, foi realizado um levantamento bibliográfico das produções acerca dos Estilos de Aprendizagem da criança da Educação Infantil, verificando que apenas 8 publicações atenderam aos descritores de busca, sendo 3 das produções fazem parte da mesma linha de pesquisa. Considera-se essencial essa pesquisa, pois evidencia a escassez de produções na área e a importância de ampliar os conhecimentos acerca dos estilos de aprendizagem das crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: Estado do conhecimento. Estilos de aprendizagem. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem pode ser compreendida como uma transformação num processo de coexistência. É o resultado de experiência, da organização e reorganização das estruturas cognitivas, daquilo que eu conheço, que faz parte do meu mundo interno, com aquilo que eu não sabia, que não conhecia, vindo do mundo externo. E isso só é possível porque pensamos, sentimos, agimos e interagimos com o meio.

Este artigo foi escrito em um contexto nunca imaginado antes, a pandemia da COVID-19, que nos fez reformular, ressignificar, rever muitas perspectivas de vida, inclusive aquelas relacionadas a educação.

[671] Pedagoga pela PUCPR e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação pela PUCPR, email: anagambus@gmail.com

[672] Pedagoga pela PUCPR e Psicopedagoga, Especialista em Educação Especial e Grupos Operativos. Mestre em Educação pela PUCPR. Doutora em Educação pela Universidade Complutense de Madri. Pós-doutorado na Universidade do Porto. Professora Titular do PPGE, do curso de Pedagogia e licenciaturas da PUCPR, e-mail: eveliseportilho@gmail.com.

Na pandemia da COVID-19 ocorreram mudanças na constituição do ambiente educacional, passando do ambiente escolar, para o ambiente da casa de cada criança. Houve afastamento físico, pois as interações continuaram acontecendo, porém de forma virtual e/ou remota. Esse afastamento desafiou as necessidades das crianças de estarem em contato com os colegas, dos professores que trabalharam longe de seus pares e da própria dinâmica escolar, acostumada com o contato pessoal. O inusitado provocou perguntas aos docentes: a maneira que estou trabalhando está promovendo a aprendizagem das crianças? As crianças estão conseguindo acompanhar as atividades propostas durante este período? As crianças estão podendo ampliar sua estrutura cognitiva? O ambiente doméstico favorece as aprendizagens?

Estas questões levam a necessidade de estudar e conhecer melhor os temas que ajudam o docente na prática de sala de aula, em direção as aprendizagens discentes. Um destes temas se refere aos estilos de aprendizagem, teoria que se volta a compreensão do perfil de aprendizagem, mais especificamente, das crianças pequenas.

Como motivação para o desenvolvimento desse trabalho, aparece a curiosidade e a necessidade de conhecer as produções científicas que tratam dos estilos de aprendizagem da criança da Educação Infantil. E o resultado é revelador, evidenciando a importância e urgência das discussões e produções abordando essa temática.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é apresentar os estudos realizados no Brasil sobre os estilos de aprendizagem na Educação Infantil no período de 2011 a 2021.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Os Estilos de Aprendizagem

Ao considerar a aprendizagem numa perspectiva interacionista, rompe-se com o reducionismo das teorias voltadas ou para o sujeito ou para o contexto em que a aprendizagem acontece. O interacionismo considera o sujeito histórico e o objeto cultural numa interação recíproca.

Neste processo de interação com o meio, as informações possibilitam ao sujeito aprendente uma constituição de combinações daquilo que já sabe com o que não sabe, provocando assim novos conhecimentos e aprendizagens.

Para entender melhor a aprendizagem humana, a perspectiva construtivista de Piaget (2011) apresenta os processos de assimilação e acomodação e esclarece que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

as experiências novas reorganizam e ampliam os esquemas anteriores, em esquemas mais elaborados e complexos.

A aprendizagem é um processo individual que acontece graças às experiências e interações com o meio. Nessa perspectiva aparece a teoria dos Estilos de Aprendizagem que foi desenvolvida a partir dos estudos com David Kolb em (1978), que salienta que "algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditário de las experiencias vitales propias, y de las exigências del médio ambiente actual" (1994, p. 47).[673]

Posteriormente, Peter Honey (1986) apud PORTILHO (2003) aperfeiçoa suas pesquisas se apoiando nos estudos Kolb, considerando a aprendizagem influenciada por fatores como o desejo por aprender, as destrezas de aprendizagem, o tipo de trabalho que o sujeito desenvolve e as pessoas, as necessidades, a natureza de aprendizagem e a atitude emocional envolvidas nesse processo (CORDEIRO, PORTILHO, 2011). Assim, Honey (1986 apud PORTILHO, 2003) propõem os quatro estilos de aprendizagem: ativo, reflexivo, teórico e pragmático.

Para a validação destes estilos, o instrumento "Learning Stiles Questionnaire" (LSQ) foi desenvolvido por Honey e posteriormente traduzido do inglês para o espanhol e aperfeiçoado por Catalina Alonso (1994).

Portilho (2003), contribui com a tradução para o português dos conceitos de cada estilo de aprendizagem, sendo o estilo ativo característico da pessoa que gosta de novas experiência, está sempre cheia de atividades e quando completa uma atividade, já pensa na próxima.

O estilo reflexivo é predominante naquela pessoa que considera a experiência e observa de várias perspectivas, analisa com detalhes antes de uma conclusão.

No estilo teórico a pessoa tende a ser perfeccionista, gosta de analisar e sintetizar o que fazem em teorias coerentes, está em busca da objetividade, de porquês, conceitos, finalidades claras.

E por fim, o estilo pragmático se coloca em evidência quando a pessoa gosta da prática, experimenta suas ideias, atua com agilidade naquilo que o atrai, é impaciente com a teoria, acredita que sempre se pode fazer melhor.

[673] Algumas capacidades de aprender que se destacam frente outras como resultado do aparato hereditário das experiências vitais próprias e das exigências do meio ambiente atual.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.2 Os Estilos de Aprendizagem da criança da Educação Infantil

Entende-se que a criança é um ser político, social e ativo, repleto de possibilidades. Assim, é um ser integral, em suas dimensões físico-motora, cognitiva, emocional e social. E nesse contexto, a etapa da Educação Infantil é a mais importante na vida das crianças, pois é o momento em que o mundo é apresentado a ela de fato. É quando começa a participar do meio social, constitui sua identidade, personalidade, constrói culturas, conhecimentos, inicia o processo sistematizado de aprendizagem, relaciona-se com pessoas que não pertencem ao seu meio familiar.

Ao compreender como o processo de aprendizagem se dá e as características dos estilos de aprendizagem, Portilho e Beltrami (2009) elaboraram o Inventário Portilho/Beltrami de estilos de aprendizagem, no intuito de verificar os estilos de aprendizagem de crianças da Educação Infantil.

3 METODOLOGIA

A abordagem foi qualitativa de tipo estado do conhecimento, visando analisar apenas um recorte das publicações realizadas sobre a temática dos estilos de aprendizagem da criança da educação infantil (ROMANOWSKI e ENS, 2006).

Assim, este estudo pretende responder ao problema “Como os estilos de aprendizagem na Educação Infantil são abordados em produções científicas no período de 2011 a 2021?”

Foi realizado levantamento nas plataformas Education Resources Information Center (ERIC) com os descritores “learning style and child education” e “learning style and kindergarden”; Revista de Estilos de Aprendizaje com os descritores “estilos de aprendizaje y educación infantil”; Biblioteca Digital da PUCPR e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores “estilos de aprendizagem e educação infantil”, “estilos de aprendizagem e criança” e “estilos de aprendizagem e primeira infância”. Outros artigos encontrados foram publicados no evento EDUCERE de 2011.

Percebeu-se que o enfoque das produções é do ensino fundamental ao ensino médio, estudantes universitários de diversos cursos, educação a distância, enfoque nos estilos de aprendizagem e ensino de professores de todas as etapas e modalidades, assim como sua formação continuada.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Verifica-se que são poucas as publicações acerca dos Estilos de Aprendizagem com enfoque na Educação Infantil, colocando-se como essencial o desenvolvimento do presente estudo, possibilitando ampliação dessa temática e contribuição para a área.

Para a análise dos dados, foi realizada a leitura na íntegra das produções, bem como interpretação textual, fundamentada nos conceitos já adquiridos sobre a temático dos Estilos de Aprendizagem e Educação Infantil.

4 RESULTADOS

O levantamento bibliográfico resultou um total de 8 produções científicas, entre artigos, dissertação e tese que se encaixam nos descritores e período delimitados, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 1 – Produções sobre os Estilos de Aprendizagem da criança da Educação Infantil

Plataforma	Quantidade	País	Tipo de produção	Ano
Biblioteca Digital PUCPR	1	Brasil	Artigo	2011
BDTD	2	Brasil	Dissertação e Tese	2012 e 2016
ERIC	1	Turquia	Artigo	2014
EDUCERE	2	Brasil	Artigo	2011
Revista de Estilos de Aprendizaje	2	Brasil	Artigo	2012

Fonte: Ana Letícia Marcolla Gambús (2021)

O país em que a maioria das produções foi encontrada, foi o Brasil, com 7 produções, sendo 5 artigos e 2 dissertações. Em seguida a Turquia, com a produção de um artigo. O ano com mais publicação sobre a temática foi 2012, seguido por 2011, 2014 e 2016.

Na análise inicial, é possível identificar a presença da autora Profª Drª Evelise Maria Labatut Portilho, na maioria das produções, como orientadora em uma dissertação e como autora de três outros artigos.

Respeitando a ordem do quadro acima, o primeiro artigo encontrado foi o das autoras Portilho, Zanetti e Aramayo (2011), disponível na Biblioteca Digital da PUCPR, intitulado “O desafio de pesquisar na Educação Infantil: limites e possibilidades”. Esse trabalho teve por objetivo identificar a representação profissional que a professora de educação infantil tem de si mesma, bem como a representação social que a comunidade educativa possui dela; e possibilitar a sua formação como pesquisadora de sua prática educativa. Os Estilos de Aprendizagem aparecem nessa pesquisa na aplicação do Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem, e o Inventário Portilho-Beltrami de Estilos de Aprendizagem foi aplicado pelas professoras com as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

crianças, como forma de fazer as professoras perceberem-se como pesquisadoras das suas próprias práticas educativas.

A dissertação de David (2012), disponível na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com título “Estilos de aprendizagem na Educação Infantil” que trata dos estilos de aprendizagens predominantes das crianças e professoras de um determinado centro de educação infantil, trazendo de forma detalhada e contextualizada na sua fundamentação os conceitos aprendizagem numa perspectiva cognitivista, estilos de aprendizagem, bem como caracterizando os sujeitos desse processo, detalhando como aconteceu o processo de coleta de dados, análise e discussão dos resultados. Esse trabalho foi o resultado das demais pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa” que são descritas abaixo.

A dissertação de Fonseca (2016), disponível na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, intitulada “Análise de Estilos de Aprendizagem de crianças e adolescentes com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade e Desenvolvimento Típico”. A pesquisa teve como objetivo analisar os estilos de aprendizagem em relação aos aspectos neuropsicológicos, comportamentais e de desempenho acadêmico em crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) comparado a crianças com desenvolvimento típico (DT). Os Estilos de Aprendizagem são trazidos na tese como possibilidade de selecionar melhores estratégias educacionais para compreender e sugerir intervenções objetivas no espaço escolar. A pesquisa não encontrou diferença entre os dois grupos TDAH e DT, com a predominância de estilos de aprendizagem. As crianças apresentaram diferentes estilos independente do grupo.

O trabalho de Balat (2014), disponível na Education Resources Information Center (ERIC), foi um artigo produzido em Istanbul, Turquia que tinha o objetivo de analisar a relação entre os estilos de aprendizagem de crianças da Educação Infantil e seus respectivos níveis de conhecimento de conceitos básicos. Considera três estilos de aprendizagem: auditivo, visual e pragmático, que são formas individuais de aprender, levando em conta estilos cognitivos e experiências. A pesquisa revelou uma relação positiva entre a aquisição de conhecimentos de conceito básico dos participantes e os estilos de visual e auditivo de aprendizagem, predominantemente. O estilo pragmático estaria relacionado ao processamento de informações, que acontece por meio da interação, movimentos, suas ações enquanto aprende, além dos sentidos.

No artigo de Cordeiro e Portilho (2011), produzido para o evento EDUCERE do mesmo ano, intitulado “Estilos de aprendizagem na educação infantil”, é desenvolvida uma pesquisa acerca dos estilos de aprendizagem das crianças e professoras da Educação Infantil. Essa pesquisa foi resultado do estudo e aplicação do Inventário Beltrami/Portilho de Estilos de Aprendizagem para crianças da Educação Infantil. Verificou-se que o estilo de aprendizagem predominante das crianças do maternal foi o ativo seguido do pragmático. As turmas do pré tiveram como predominante o estilo reflexivo, seguido pelo ativo e o teórico. As professoras apresentam a predominância do estilo reflexivo. Houve, ainda, combinação do estilo reflexivo com os demais.

O artigo de Beltrami com Portilho (2011), produzido também para o EDUCERE do mesmo ano, com título “Inventário Portilho/Beltrami de estilos de aprendizagem para crianças da Educação Infantil” trata do processo de construção do Inventário Portilho/Beltrami de estilos de aprendizagem das crianças da Educação Infantil pela falta de material que auxilie a professora a conhecer como as crianças aprendem. As autoras descrevem como o processo de construção e validação do instrumento. Este consiste em 12 cartelas ilustrativas, cada uma contendo 4 opções (cada uma referente a um estilo de aprendizagem). No processo de aplicação, a criança poderá escolher apenas uma das alternativas que mais se identifica com a forma como a criança gosta de aprender.

Sartori e Souza (2012) em seu artigo “Estilos de aprendizagem e a prática pedagógica na Educação Infantil: contribuições do desenho animado para a aprendizagem das crianças contemporâneas” disponível na Revista de Estilos de Aprendizaje, analisam os estilos de aprendizagem numa perspectiva da prática pedagógica educomunicativa que “trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa. Para tanto, supõe uma teoria da ação comunicativa que privilegie o conceito de comunicação dialógica” (SOARES 2002, p. 24 apud Sartori e Souza, 2021, p.33). O estudo dos estilos de aprendizagem nesse processo, está vinculado ao fato de que informam sobre a maneira como a criança aprende, notadamente ao criar e recriar as narrativas dos desenhos animados de acordo com suas vontades e interesses (SARTORI E SOUZA, 2012, p. 34). Não existe um aprofundamento em relação aos estilos de aprendizagem, além do seu conceito e sua relação coma temática.

Portilho (2012) em seu artigo intitulado “Educación Infantil: una mirada para los estilos de aprendizaje y la metacognición”, disponível também na Revista de Estilos de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Aprendizaje, traz discussões sobre os resultados da pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa "Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa", em que foi desenvolvida uma investigação dos Estilos de Aprendizagem predominantes das crianças e professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), da cidade de Curitiba/PR. Para a verificação, foram utilizados os instrumentos Questionário Honey-Alonso de estilos de aprendizagem, para as professoras e o Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem, com as crianças. Os resultados mostraram predominância do estilo ativo, seguido do teórico, reflexivo e pragmático. Também houve combinação de estilos no seu perfil de aprendizagem. As professoras mostraram ter uma predominância do estilo reflexivo no seu perfil de aprendizagem.

Com a análise das produções científicas, percebeu-se que as três pesquisas com Portilho (2011), (2011) e (2012) partem do mesmo grupo de pesquisa e discutem os mesmos aspectos, os estilos de aprendizagem de crianças e professoras de um CMEI, de Curitiba/Paraná. Todos esses estudos vão culminar na dissertação de David (2012). A pesquisa produzida por Balat (2014) traz os estilos de aprendizagem com fundamentação diferente das demais.

Todas as pesquisas compreendem a aprendizagem numa perspectiva interacionista, em que as crianças aprendem num processo de interação com o meio. Uma das pesquisas não foca na temática dos estilos de aprendizagem, apesar de trazer seu conceito.

5 CONCLUSÃO

Os estilos de aprendizagem consistem na preferência que uma pessoa tem por aprender algo. Ter consciência dos seus estilos de aprendizagem significa maior reflexão sobre a prática pedagógica, uma vez que a professora pode assim desenvolver e propor propostas com as crianças que sejam mais significativas e eficazes, considerando as especificidades e necessidades das crianças.

Ainda, é essencial, que a professora tome consciência e compreenda como ela aprende e quais suas preferências no momento de aprender, em outras palavras, requer um processo metacognitivo.

Com este trabalho, coloca-se como preocupante a escassez de pesquisa e produções acerca dos estilos de aprendizagem das crianças da educação Infantil.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Arriscamos dizer, inclusive, que houve mudanças nos estilos de aprendizagem das crianças da Educação Infantil durante todo esse processo. Desta forma, ampliar os conhecimento e estudos sobre a temática é de extrema importância. Como possibilidade de futuras pesquisas, seria interessante compreender as mudanças que a pandemia da COVID-19 acarretou à forma como a criança da Educação Infantil aprende e quais foram essas mudanças.

REFERÊNCIAS

ALONSO, C.; GALLEGO, D. J.; HONEY, P. **Los Estilos de Aprendizaje:** Procedimentos de Diagnostico y Mejora. 7 ed. Madrid: Ediciones Mensajero, 1994.

ALONSO, M. G. Z. C. **Os estilos de aprendizagem, a metacognição e a organização da prática docente na educação infantil/** Maria Gabriela Zgôda Cordeiro Afonso; Orientadora, Evelise Maria Labatut Portilho. – 2010. 181 f.: il.; 30cm. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em:<https://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1694> Acesso em: 22. Jun. 2021

BALAT, Gulden Uyanik. Analyzing the relationship between learning styles and basic concept knowledge level of kindergarten children. **Educational Research and Reviews**, v. 9, n. 24, p. 1400-1405, 2014. Disponível em:<https://academicjournals.org/journal/ERR/article-abstract/1380D8049181> Acesso em: 22. jun. 2021

BEE, Helen; BOYD, Denise. **A Criança em Desenvolvimento-12**. Artmed Editora, 2009.

BELTRAMI, KATIA. Inventário de estilo de aprendizagem para crianças Portilho/Beltrami: o estilo de aprendizagem das crianças e da professora de educação infantil. **Curitiba: Universidade Católica do Paraná**, 2008. Disponível em: < https://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1161 > Acesso em: 22. jun. 2021

BELTRAMI, Kátia-PUCPR. **Inventário Portilho/Beltrami de estilos de aprendizagem para crianças da educação infantil.** Trabalho apresentado no X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; I Seminário Internacional de Representações sociais, subjetividade e Educação – SIRSSE, no período de 7 a 10 de novembro de 20112011. Disponível em:<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/711_921.pdf> Acesso em: 22. Jun. 2021

CORDEIRO, Sara da Silva; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Estilos de Aprendizagem na Educação Infantil.** Trabalho apresentado no X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; I Seminário Internacional de Representações

sociais, subjetividade e Educação – SIRSSE, no período de 7 a 10 de novembro de 2011, Curitiba/PR. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6320_3540.pdf> Acesso em: 22. jun. 2021

DAVID, Mônica Cristiane. **Estilos de aprendizagem da professora e crianças da Educação Infantil**/ Mônica Cristiane David; Orientadora, Evelise Maria Labatut Portilho. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR, 2011. Disponível em: <https://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2212> Acesso em: 22. jun. 2021

FONSECA, Maria Fernanda Batista Coelho da. **Análises de estilos de aprendizagem de crianças e adolescentes com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e desenvolvimento típico**. 2016. 74 f. Tese (Doutorado) - Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/47165/Tese-15786.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 22. jun. 2021

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Como se aprende?** Estratégias, Estilo e metacognição. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Educación infantil: Una mirada para los estilos de aprendizaje y la metacognición. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, v. 5, n. 10, 2012. Disponível em: < http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/957/1665 > Acesso em: 22. jun. 2021

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; DE MATTOS, Hilda Maria Zanetti Heller; CRUZ, Juliana Boff Aramayo. O desafio de pesquisar a educação infantil: limites e possibilidades. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 32, p. 123-142, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118887008.pdf > Acesso em: 22. jun. 2021

ROMANOWSKI, J. P., & ENS, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". **Diálogos Educacionais**, 6(6), pp. 37-50. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/24176/22872> Acesso em: 22. jun. 2021.

SARTORI, Ademilde Silveira; DE SOUZA, Kamila Regina. **Estilos de Aprendizagem e a Prática Pedagógica Educomunicativa na Educação Infantil:** contribuições do desenho animado para a aprendizagem das crianças contemporâneas. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, v. 5, n. 10, 2012. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/958/1666 > Acesso em: 22. jun. 2021

6.5.40 EU SÓ GOSTO DE BARBIE DE CABELO LISO E GRANDÃO: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Henriqueta Barbosa[674]

Flávia Carolina da Silva[675]

RESUMO

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) está prevista em todos os níveis e etapas da Educação Básica, por meio de legislações. Este artigo (que é um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso) visa apresentar a inserção da ERER na Educação Infantil (EI). Temos a intenção de mostrar a importância da ERER estar no cotidiano das práticas pedagógicas para promover a igualdade racial entre todas as crianças, negras e não negras, para que desde muito pequenas estejam em contato com a cultura afro-brasileira e africana para desde cedo estarem em contato com uma educação que valorize e respeite a diversidade entre todos. Esta pesquisa, que é de cunho qualitativo, teve como sujeitos crianças de 0 a 03 anos de uma turma de EI em um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba (CMEI). Para operacionalizar este trabalho usamos observações, registros fotográficos e desenhos como instrumentos metodológicos. Também elaboramos uma proposta pedagógica em torno da ERER para trabalhar com as crianças e apurar suas percepções sobre as relações étnico-raciais. Os resultados obtidos no desenvolvimento desta pesquisa mostraram a urgência, e a importância, da ERER estar inserida no cotidiano das crianças pequenas para contribuir no desenvolvimento enquanto sujeito de direitos, assim como para garantir o acesso a uma educação de qualidade e igualitária a todas as crianças. É preciso que a ERER atravesse a formação dos profissionais de educação e as instâncias governamentais para garantir políticas públicas comprometidas com o desenvolvimento de uma educação antirracista e que promova a igualdade racial. A conclusão do artigo sustenta-se na necessidade de propor práticas pedagógicas com uma perspectiva antirracista e igualitária para contemplar as diferenças como elementos positivos e enriquecedores desenvolvidos nas relações entre as crianças, ajudando-as a perceberem-se como sujeito histórico, social e cultural. Todas as crianças, negras e não negras, têm o direito de uma educação não racista, de sentirem-se acolhidas e pertencentes ao ambiente que as constituem; que promovam interações, conhecimentos e aprendizagens sobre si, o outro e o mundo ao seu redor.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Educação Infantil. Infância e diversidade. Educação antirracista

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso e está fundamentado na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, sobretudo com bebês de 0 a 3 anos de

[674] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Curitiba. henri_barbosa@yahoo.com.br.
[675] Mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora no Marista Escola Social Ir Henri. flaviacarolinasilva1@gmail.com.

idade. Tem-se a intenção de apresentar como uma proposta pode contribuir no desenvolvimento da identidade, autoimagem positiva, trocas sociais e vínculos afetivos entre as crianças negras e não negras desde tão pequenas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006) – no volume 2 que trata especificamente da Educação Infantil – é importante propor um currículo dinâmico e vivo que permita manifestações de interesse, desejos e necessidades dos diferentes grupos de crianças e famílias que frequentam as unidades contribuem para o conhecimento e respeito da diversidade que nos rodeia, as Diretrizes destacam que:

> [...] crianças, profissionais e familiares têm origens culturais diferentes que devem ser motivo de novas aprendizagens, o que passa por uma questão ética fundamental, a de não impor os próprios valores e crenças às crianças, preservando as diferentes identidades, criando espaços de manifestação e valorização das diferentes culturas existentes. (CURITIBA, 2006, p.57)

Sendo assim o intuito deste trabalho é apresenta um recorte de práticas com/para e das percepções dos bebês em torno da ERER, nos mais diversos momentos, como acolhimento e brincadeiras; no sentimento de pertencimento; no reconhecimento e valorização de suas culturas e dos outros.

A Educação Infantil atua na base da formação humana, nesta etapa os bebês começam a familiarizar-se com a sua própria imagem, como também observam detalhes em si e no outro. No trabalho desenvolvido foi possível apreender, como as práticas pedagógicas desde a Educação Infantil, podem promover a igualdade racial. Pois como afirmam os autores Silva Jr, Bento e Carvalho (2012).

> A identidade tem mil faces, mas há duas características que contribuem de forma decisiva para sua formação: a relação que estabelecemos com o nosso corpo e a relação que estabelecemos com o grupo ao qual pertencemos. (SILVA JR, BENTO, CARVALHO, 2012, p.9).

Amparada nas palavras dos autores, ressaltamos a importância do olhar atento do professor, para que o respeito à diversidade seja sempre desenvolvido e valorizada nas relações estabelecidas entre as crianças. De acordo com Gomes (2001), desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a ERER nesta etapa contribui na formação de sujeitos históricos, capazes de atuarem criticamente na realidade que os cerca, bem como para aprender a conviver e atuar no mundo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A obrigatoriedade de uma educação que potencialize a igualdade racial é amparada por Leis, Diretrizes e Bases, Pareceres, entre outros documentos oficiais. Contudo a inserção da ERER nas práticas pedagógicas caminha vagarosamente na educação infantil, de acordo com a nossa perspectiva. Ainda de acordo com Gomes, "o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através de sua própria negação" (GOMES, 2005, p.46). Ou seja, o racismo acontece em situações cotidianas de maneira estrutural de nossa sociedade, está enraizado e naturalizado em nossa sociedade.

Os autores Silva Jr, Bento e Carvalho (2012) reforçam a atenção para o rompimento de propostas pedagógicas que insistem em perpetuar práticas racistas e corroboram para a perpetuação do racismo. Reforçam, que em todas as situações, no desenvolvimento de seu planejamento os professores devem contemplar a promoção da igualdade racial, como também, afirmam que é importante convidar o corpo docente a repensar as possibilidades de práticas pedagógicas. [...] "Um olhar atento ao que vem acontecendo nessa etapa em relação ao tema ora tratado – igualdade racial – será benéfico para as crianças negras, para as crianças brancas e para o futuro do país" (SILVA JR.; BENTO; CARVALHO, 2012, p.9).

Nesta perspectiva, este trabalho tem a intenção de apresentar uma prática em torno da ERER com os bebês e seus desdobramentos na Educação Infantil com bebês.

2 JUSTIFICATIVA

Todas as crianças têm o direito de uma educação não racista, de se sentirem acolhidas e pertencentes ao ambiente que as constitui; que promove interações; conhecimentos e aprendizagens sobre si, o outro e o mundo ao seu redor. Ao pensarmos nos bebês, não pode ser diferente devemos nos atentar as suas potencialidades e capacidades desde pequenos, contudo, ao elaborarmos propostas pedagógicas que comtemplem as relações étnico-raciais faz-se necessário que reflitamos sobre a grande responsabilidade que temos em nossas mãos. Gomes (2001) ressalta que:

> Pensar a articulação entre educação, cidadania e raça, é mais do que uma mudança conceitual ou tratamento teórico. É uma postura política e pedagógica. (GOMES, 2001, p. 90).

Como mencionado anteriormente, a ERER é prevista para todas as etapas e modalidades de educação. Apesar da obrigatoriedade, pesquisas como a de Flávio

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Santiago (2014), Fabiana Oliveira e Anete Abramowicz (2010), têm demonstrado que ainda há muitas situações de descriminação no universo escolar.

Ao pesquisar as práticas pedagógicas, e como a questão racial aparece no espaço que acolhe crianças pequenas, as autoras Oliveira e Abramowicz (2010), verificaram que:

> O racismo aparece na educação infantil, na faixa etária entre 0 a 2 anos, quando os bebês negros são menos "paparicados" pelas professoras do que os bebês brancos. Ou seja, o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 222).

Oliveira e Abramowicz (2010) observaram uma hierarquização racial na relação entre professores e crianças. As professoras comparavam e classificavam as crianças e não percebiam suas posturas, elas também afirmavam tratar todas as crianças de maneira igualitária. As autoras reforçam que:

> Os dados da pesquisa remetem à discussão de como um saber específico envolvendo a questão racial é importante para que os profissionais que atuam na escola, desde a educação infantil, tenham clareza de suas atuações, questionem suas práticas pedagógicas cotidianas, que, muitas vezes atreladas a um fazer acrítico, reforçam situações de racismo que interferem na constituição da autoestima positiva das crianças negras, de seu pertencimento étnico e da construção de uma sociedade mais plural e democrática, visando a que todos tenham seus direitos garantidos, inclusive de aprendizagem e de respeito por suas raízes étnicas e raciais. Ou seja, os professores necessitam escapar da ordem hegemônica produtora de desejos, estéticas, prisioneiros para realizar práticas educativas que acolham e produzam diferença, como estratégia pedagógica. (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 224).

As autoras reforçam a importância de se conhecer e desenvolver trabalhos que contemplem a ERER e refletir sobre a postura pedagógica desde a Educação Infantil, privilegiando todas as crianças, sem exceção, independentemente de seu pertencimento étnico-racial.

Sendo assim, a justificativa desta pesquisa sustenta-se em propor uma perspectiva antirracista e igualitária que contemple as diferenças como elementos positivos e enriquecedores desenvolvidos nas relações entre seus pares. Ajudando as crianças a se perceberem como sujeitos histórico, social e cultural.

2 DESENVOLVIMENTO

Na EI os jogos, as brincadeiras, a ludicidade, a contação de história, a exploração e a experimentação, são fortes aliados no processo de desenvolvimento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

das aprendizagens, por isso ressaltamos a importância do olhar atento do docente, respeitando as especificidades dessa etapa. sendo assim apresentamos um possível caminho para que o ensino da ERER ocorra de forma atrativa e prazerosa. Destacamos que nesta fase o ensino da ERER pode ocorrer com grande potencialidade por meio de atividades com músicas, danças, imagens, brincadeiras, jogos, dramatizações e contação de histórias e até mesmo brincadeiras de culinária, são recursos potentes para a promoção de igualdade racial entre todas as crianças sejam elas negras e não negras.

Desdobramentos da Prática Educativa

As crianças, desde muito pequenas, já conseguem perceber diferenças em si e no outro, e a forma como vão acolher essas diferenças depende significativamente da maneira como essas diferenças serão apresentadas para elas, Silva Jr., Bento e Carvalho (2012), reforçam que se uma criança negra se sente bem com seu corpo, seu rosto, seus cabelos, uma criança branca também se sente bem consigo mesma, pode haver respeito e aceitação entre elas. Essa é a importância do trabalho com a promoção da igualdade racial nesta etapa.

Amparada nas palavras dos autores e na possibilidade lúdica que a educação infantil permite, organizamos as crianças em um espaço aconchegante para ouvir e apreciar a história “O cabelo de Lelê” de Valéria Belém. O livro conta a descoberta da personagem Lelê sobre a origem de seu cabelo e sua identidade que é de herança africana. Após ouvirem a história as crianças apreciaram as imagens do livro, assim como várias imagens com pessoas de cabelos diferentes.

Na educação infantil é importante oportunizar às crianças momentos de experimentação e exploração, tais práticas contribuem para que se desenvolvam e se ampliem as aprendizagens. Em uma das práticas de nossa sequência didática sugerimos que as crianças sentissem a textura de seus cabelos e após sentissem as de seus outros colegas e professoras. Foi um momento espetacular, as crianças demonstraram gostar muito! Por meio dessa proposta as crianças puderam gradativamente familiarizar-se com as diversas texturas de cabelos, compreendendo desde pequenos que não existem cabelos bons ou ruins e sim cabelos com texturas diferentes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 – texturas e mais texturas

Fonte: Barbosa (2019, p.29)

Na sequência, foi proposto que as crianças criassem um cabelo diferente para a personagem Lelê.

As crianças tinham a sua disposição papeis sulfites, uma variedade de riscantes, como giz de cera e podiam se expressarem livremente. O resultado foi de lindas produções, mas também ressaltou que trabalhar com a ERER desde crianças é importante e necessário.

"Fiz a Lelê Barbie profe, eu só gosto de Barbie de cabelo liso e grandão."

Figura 2 – LELÊ – (BARBIE)

Fonte: Barbosa (2019, p.31)

A frase da criança nos chama atenção para o padrão de beleza de referência branca europeia, que apesar de tão pequena, ela tem conhecimento, tendo em vista que são esses brinquedos e desenhos de branquitude normativa que são mais "normalmente" comercializados em nossa sociedade, podemos verificar que as crianças pequenas estão imersas a um cultura que não considera a representatividade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

negra e essa triste realidade pode ser justificada pelos processos culturais nos quais as crianças estão sendo educados, no qual somente a cor branca , os cabelos compridos e lisos são vistos de formas valorativas, tendo em vista que essas características são mais evidenciadas perante a sociedade. De acordo com Gomes (2003),

> [...] entre os processos culturais construídos pelos homens e pelas mulheres na sua relação com o meio, com os semelhantes e com os diferentes, estão as múltiplas formas por meio das quais esses sujeitos se educam e transmitem essa educação para as futuras gerações. (GOMES, 2003, p. 170)

A autora ressalta também que o processo de relação entre cultura e educação não se reduz à escola, essa aprendizagem também se dá a partir das trocas nos grupos e meios sociais entre todos os que ensinam e aprendem. Há que se considerar que a ausência de referência negra também contribui para reforçar o padrão normativo e eurocêntrico. As crianças muitas vezes são levadas a fecharem seus olhos para suas características identitárias e não enxergarem que é na diferença que “mora a beleza” de cada um ser como é. Isso é uma das consequências de não se trabalhar com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

> Se as crianças negras receberem mensagens positivas dos adultos e de seus pares acerca de seus atributos físicos e demais potencialidades, aprenderão a se sentir bem consigo. De outro lado, se as crianças brancas aprendem que seus atributos físicos e culturais não são os melhores nem os únicos a ser valorizados, os dois grupos aprenderão a considerar as diferenças como parte da convivência saudável (SILVA JR; BENTO; CARVALHO, 2012, p.29).

Amparadas nas palavras dos autores acima citadas e parafraseando Munanga, (2006), salientamos que o compromisso com uma educação plural e promotora de igualdade racial não se limita à escola, é uma questão da sociedade e também da humanidade. Entretanto os docentes devem compreender que são agentes cruciais nesse processo e devem procurar refletir sobre suas ações e posturas diante das crianças sejam elas negras e não negras. Reforçamos que a intenção deste artigo não se fundamenta em avaliar o comportamento dos docentes da EI, mas sim de motivá-los a se desprenderam de verdades tidas como únicas, assim como dos padrões eurocêntricos enraizados em nossos meios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste artigo demonstramos que há a necessidade de trabalharmos a ERER com as crianças menores e mesmo que pequenas é importante contemplar nas propostas pedagógicas dos docentes da EI, questões que permeiam a ERER. Faz-se necessário salientar que é importante a oferta de cursos de formação e conhecimento a respeito das ERER, para que assim sejam desenvolvidos práticas promotoras de igualdade racial não somente no âmbito do cumprimento das legislações legais, mas sim para que todas as crianças negras e não negras se sintam acolhidas e aprendam desde muito pequenas a valorizar a diversidade étnico-racial de maneira positiva e não discriminatória.

Reiteramos a importância do papel do docente nas ações indissociáveis do cuidar e educar respeitando cada criança integralmente em sua especificidade, colaborando para que as crianças negras e não negras reconheçam o diferente de modo não hierarquizado, como também percebam que são referências para as crianças. Tal perspectiva corroborará para que todas as crianças desde pequenas desenvolvam uma auto imagem positiva sobre si, sobretudo, da pluralidade de seus pares, aprendendo a valorizar a diversidade étnico-racial. Vislumbrando a diferença de sob um olhar positivo e não discriminatório.

REFERÊNCIAS

BELÉM, V. **O Cabelo de Lelê**. Companhia Editora Nacional, 2007.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L., **O Negro no Brasil de Hoje**, São Paulo: Global, 2006.

GOMES, N. L. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, E. Racismo e anti-racismo na Educação. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, N.L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Ricardo Henriques (org.) Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.1 ed. Brasília: SECAD/MEC, 2005, p.39-62.

OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Infância, Raça e “Paparicação”. **Educação em Revista**. V.26, n. 02, p. 209-226, ago.2010.

GOMES, N. L. Educação, Identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.29, n. 1, p.167-182, jan/jun.2003.

SANTIAGO, F. **O meu cabelo é assim ... igualzinho o da bruxa, todo armado:** hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SILVA JÚNIOR, H., BENTO, M. A. S., CARVALHO, S. P. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo, Ceert, 2012.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação**. Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil de Curitiba**. V. 2. 2012.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.41 EXPRESSÕES DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA: FORMAS DE MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR.

Leysiane Gomes de Oliveira Silva[676]

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento[677]

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a violência na escola. A partir das experiências oriundas das vivências enquanto docente é possível compreender que variadas expressões da violência podem ser encontradas nos contextos escolares e afetar o cotidiano da comunidade escolar, tornando-se urgente e necessário trazer a problemática à voga a fim de buscar alternativas que visem sua superação e sejam elaborados planos e/ou medidas para um ambiente mais harmônico e saudável a todos. Dessa forma, este estudo tem como objetivos: conceituar as expressões de violência na escola e fazer apontamentos que possam contribuir com a reflexão sobre as possíveis estratégias para superá-la. Utilizou-se pesquisa bibliográfica e abordagem qualitativa com base nas obras de Alves (2012), Bourdieu & Passeron (1992), Freire (2006), Spósito (2002), Yamasaki (2007), entre outros. De acordo com os resultados da pesquisa, constatou-se que a violência é um fenômeno atual, presente na sociedade, e por isso não está desvinculado do ambiente escolar, marcando a escola com relações tensionadas pela forte pressão do contexto em que está inserida. Considera-se ainda necessária a reflexão sobre o fenômeno da violência na escola e a busca por estratégias que visem uma educação transformadora e emancipadora, para além das estruturações construídas através dos mecanismos de violência, compreendendo que este processo só pode se dar a partir do respeito às particularidades e singularidades de cada aluno, com utilização de diálogo acerca do tema com a comunidade escolar e formações da equipe pedagógica no sentido de prepará-la para lidar com o fenômeno na escola.

Palavras-chave: Violência. Educação. Escola. Violência na escola. Expressões da violência.

1 INTRODUÇÃO

O termo violência, segundo Alves (2012, p. 21) deriva do latim violenta, que significa caráter bravo, estando seu significado relacionado à “[...] forma ou potência de alguma coisa que agride, transgride algo ou alguém”.

A violência é um dos grandes desafios enfrentados na atualidade na medida em que se configura como algo que se apresenta no cotidiano de todos nas mais variadas formas, pois, como destaca Alves (2012, p. 21), cada sociedade define sua própria

[676] Discente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UEMA). Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar pela Faculdade Santa Fé. Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora da educação básica da rede pública municipal de São Luís - MA, leysioliveirasilva@gmail.com.

[677] Doutora em Educação pela UFRN. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação – PPGE/UEMA e do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em História – PPGHIST/UEMA. Professora do Departamento de Educação – UEMA. Coordenadora Pedagógica da SEMECT, franclanecarvalhon@gmail.com.

concepção de violência "[...] com o que considera como expressões da violência, dependendo da adoção de determinados critérios, valores, leis, normas, religião, tradição e história". Para o supracitado autor, o conceito de violência compreende formas diversas, a depender dos padrões sociais que cada sociedade apresenta.

Como a violência permeia todos os espaços e relações, infelizmente aparece também na escola, em suas mais variadas formas de manifestação. Diante disso, é importante salientar a escola enquanto local que além da produção e da construção do conhecimento, deve comprometer-se com a formação cidadã, visando cumprir com a sua função social.

Assim, o interesse pela temática surgiu pelo fato de estar inserida em uma comunidade considerada violenta, onde estudei e atualmente trabalho como professora em uma escola pública da rede municipal localizada neste bairro, a qual frequentemente são encontradas violência psicológica, bullying ou violência física (entre alunos), mas, estudando mais a fundo os conceitos de violência, pode-se atribuir a manifestação de várias outras violências nessa escola, como por exemplo a violência institucional, a violência dos poderes instituídos entre outras.

Diante das inquietações acerca do tema, surgiram as seguintes questões que serviram como propulsoras para este estudo: O que é violência? De que forma(s) a violência se expressa no ambiente escolar? O que pode ser feito para reverter o quadro de registros de violência na escola ou mesmo minimizá-lo?

Dessa forma, diante do exposto, é objetivo desse estudo identificar e descrever a violência e suas principais formas de expressão no contexto escolar, bem como apontar direcionamentos com vistas a sua superação para que se tenha um ambiente escolar mais saudável e harmonioso.

A pesquisa bibliográfica e de abordagem qualitativa deu suporte para obtenção de conhecimento teórico acerca do objeto de pesquisa. Oliveira (2008, p. 69) diz que "[...] a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador (a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo".

Foi realizada pesquisa em livros, artigos, textos, entre outros materiais sobre a violência e a violência na escola para tentar esclarecer esse fenômeno que está tão presente na vida do ser humano, mas que nem sempre é debatida ou mesmo recebe a atenção merecida.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, não se pretende nesse estudo esgotar a abordagem do fenômeno violência na escola, mas chamar a atenção para a presença desse tipo de violência na sociedade e como ela se traduz em um reflexo da violência experimentada pelos alunos fora do ambiente escolar.

2 EXPRESSÕES DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

A violência é um fenômeno complexo, pois ela não se apresenta apenas de forma visível, visto que pode se expressar para além da força física. Na escola essa violência não está presente apenas no nível interno, mas também externo como destaca Yamasaki (2007, p. 84) ao dizer que as práticas da violência abrangem os "[...] aspectos internos (sala de aula, relação professor(a) - aluno(a); e aspectos externos à escola (contexto socioeconômico das comunidades e escolas, políticas educacionais e sociais, em geral)". Assim, a escola passa a absorver a violência de fora dela, de casa ou das ruas (externa), considerando que está inserida no conjunto das relações sociais, o que consequentemente gerará outras práticas de violência em outros âmbitos da vida do indivíduo, inclusive na escola. A autora agrupa estes aspectos internos e externos da seguinte maneira:

> Dimensões objetivas (materiais e físicas);
> Dimensões subjetivas (simbólicas);
> Ocorrência em ambientes e contextos internos à escola (espaços comuns, quadra de esporte, por exemplo – sala de aula, relação professor-aluno e aluno-aluno);
> Ocorrência em ambientes e contextos externos à escola (contexto socioeconômico das comunidades e escolas e políticas educacionais e sociais, em geral) (YAMASAKI, 2007, p. 84).

Desse modo, observa-se que a violência na escola se expressa de diferentes maneiras, sendo importante que esta instituição desenvolva mecanismos de mudança, com vista à solução ou minimização dos conflitos implicados na convivência diária no ambiente escolar.

Para tanto, é necessária a reflexão de que a violência escolar se manifesta/expressa também através do poder de um indivíduo sobre o outro, o que acaba por gerar situações em que o preconceito, discriminação, violência explícita e implícita venham a se fazer presentes no ambiente escolar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nessa perspectiva, Spósito (2002) destaca que atualmente no Brasil, a violência nas escolas tem sido apresentada pela mídia de forma homogênea e que os estudos realizados têm apresentado esforço para diferenciar o que é violência escolar das várias modalidades e especificidades.

Assim, a partir de Sastre (2012), poderemos compreender variadas expressões da violência na escola através do levantamento acerca de alguns estudos no Brasil sobre a temática, em que é possível apreender a diversidade de conceituações e manifestações/expressões da violência no ambiente escolar, conforme quadro abaixo.

Quadro 1: Tipos de violência e suas manifestações/expressões presentes na escola.

Tipos de violência identificados na literatura	Definição	Manifestações/expressões
Violência dos Poderes Instituídos.	Desordem estrutural, originária da sociedade com reflexos na escola e também produzida no interior da instituição educacional pela sua constituição cultural, histórica, política, social, hierárquica específica.	A escola pode gerar a indisciplina devido à sua tendência de reproduzir a desigualdade que impera na estrutura social, enfrentando assim desafios, conflitos e tensões gerados em seu próprio interior.
Violência Institucional	Autoritarismo pedagógico expresso em julgamentos e normas disciplinares injustas, definindo-a como potencializadora de vários tipos de violência escolar.	Formas de violência geradas na instituição pela organização escolar: punições, transferências, imposições realizadas unilateralmente pelas instituições de ensino.
Violência da Escola	Expressa nas formas de organização do sistema educacional, na organização institucional, na construção de regras e estilos pedagógicos.	Supervalorização escolar da disciplina em detrimento da aquisição do conhecimento. A indisciplina é um sintoma de um problema estrutural da organização escolar.
Violência simbólica	Emana dos instrumentos sutis de imposição e de legitimação da dominação de uma classe social sobre outra, de maneira a contar com o apoio e convicção dos vitimizados, que se sentem seduzidos e compelidos a serem cúmplices da violência que sofrem. Violência que emana das relações de poder. Abriga o exercício da autoridade nas escolas.	Toda ação pedagógica exercida pelo sistema de ensino, reprodutor da cultura dos grupos e classes dominantes. As discriminações e preconceitos, como violência simbólica, são usados para manter grupos subalternos no lugar social construído para eles. A destruição desse poder simbólico supõe a tomada de consciência da arbitrariedade dos significados socialmente construídos.
Violência Mascarada	Violência real ocultada por mecanismos ou dispositivos ideológicos que acabam por favorecer a banalização e a	Comportamentos violentos que parecem não violentos, convertendo um ato de violência em um ato natural,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	naturalização desse fenômeno.	normal. Discriminações sociais, raciais, sexuais são típicas da violência mascarada.
Violência Anômica	Busca de uma estruturação social alternativa. Visão revolucionária. Reação contra o poder totalitário e desagregador. Violência feita de um duplo de destruição e fundação.	Formas de se proteger da dominação das instituições, mas a partir de tendências à destruição, à agressão, à crueldade.
Violência Banal	Atos violentos que se esgotam em si mesmos. A agressividade ou reação que tenta se opor à ordem existente na escola, através de manifestações explosivas que não têm um princípio de sentido. É quando se passa da violência do poder institucional sobre as pessoas para a violência das pessoas sobre este poder, que pode se apresentar não só de modo brutal, mas também passivamente, revelando uma resistência que subverte o instituído sem confrontá-lo abertamente.	Resistência de massa, desvios ao planejado, ao instituído, negação silenciosa do monopólio. Zombarias, risos, ironias como manifestações contra ou à margem das regulações da vida social. Grafites, pichações, como eventos.
Violência Dura	Crimes ou contravenções penais detalhados nos códigos penais: A violência dura exige intervenção estatal.	Lesão corporal com uso de armas de fogo ou brancas, ameaças, roubo, furto, tráfico de drogas e depredações.
Violência como "produto do uso da força e provocação de dano ao outro". Violência Física	Ato de brutalidade, sevícia e abuso físico contra outro.	As brigas, agressões físicas, depredações e brincadeiras de *agarra-agarra*. A destruição do patrimônio e as agressões físicas de aluno a aluno, de aluno a professor e de professor a aluno ou funcionário.
Violência Não Física	Violência psicológica e moral.	Ofensas verbais, discriminações, segregações e humilhações. O preconceito e estereótipos negadores. Assédio moral. Acosso.
Microviolências ou Incivilidades	De tão cotidianas, passam despercebidas aos olhos das instituições. Sequer são consideradas hegemonicamente violências, o que impede que providências de combate e prevenção sejam tomadas. Destroem essa ideia de cidadania, confiança e segurança pública. Essas pequenas violências	Pequenas desordens, pequenas ameaças, ofensas, algazarras, barulhos. Pequenas chantagens. As pequenas agressões do cotidiano que se repetem sem parar, a falta de polidez, as transgressões dos códigos de boas maneiras ou da ordem estabelecida.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	comprometem a reciprocidade e a solidariedade da vida social.	
Bullying	Intimidações que consistem em constantes ameaças que vão criando um pânico moral nas vítimas. A intimidação é vista como um subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizada por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder.	Essas intimidações podem ser de professor a professor, de professor a aluno, de aluno a professor e de aluno a aluno.
Ausência de disciplina/desobediência	O desrespeito às normas escolares. A desobediência considerada uma atitude de hostilidade. Nem toda regra é sinônimo de moralidade e certos atos de indisciplina podem ser considerados morais.	Recusa a cumprir as normas estabelecidas pela escola. Manifestação de resistência dos alunos ao autoritarismo pedagógico e, também, como resistência ao conjunto de normas vigentes na escola e/ou o desconhecimento dessas.
Indisciplina como desrespeito às regras justas	Se a norma ou regra for originada de forma imposta e se for injusta, não tem relação com a moralidade, portanto, a desobediência a ela será legítima e pode estar indicando uma ação baseada na autonomia.	Contestação direcionada das regras, demanda de participação na formulação de normatividade vigente.
Violência e indisciplina como característica natural do indivíduo	A indisciplina não acarreta prejuízo ao outro, mas ao funcionamento do ambiente escolar.	Indisciplina ingênua, infantil. Alegria incontida que entra em choque com a disciplina.
Indisciplina positiva	Ela se torna instrumento de resistência à dominação, à submissão, às injustiças, às desigualdades e às discriminações em busca da identidade e dos direitos.	Toda forma de protesto e rejeição contra os saberes estruturados e distantes dos interesses dos alunos: reação à prática pedagógica que impõe autoritariamente a disciplina e como denúncia à descriminalização da qual o aluno é vítima.

Fonte: SASTRE (2012, p. 59-61).

Assim, é possível perceber através da pesquisa as múltiplas definições e expressões da violência na escola, que muitas vezes se configura como uma violência mascarada. Fato é, que historicamente a sociedade brasileira sofreu e sofre violência sendo ela física ou não, se apresentando não só no cotidiano da população, como também no âmbito escolar.

Em se tratando de incidência de violência em escolas brasileiras podemos destacar os resultados da Pesquisa Nacional de Saúde na Escola - PeNSE (2012),

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

realizada no período de 2009 a 2012 e que demonstrou como a violência nas escolas constitui um problema que envolve todas as regiões do país.

A partir da pesquisa foi possível observar que as regiões Sul e Sudeste apresentaram maior índice de violência no período de 2009 a 2012, considerando 30 dias do mês, com problemas relacionados à briga no interior da escola.

É importante destacar, que a pesquisa foi realizada com 132.123 estudantes, dos quais foram obtidos dados referentes a 109.104 (83%) escolares, com taxa de não resposta correspondendo a 17%. Dos alunos entrevistados, 47,8% eram do sexo masculino, 52,2% do sexo feminino, 86% dos alunos tinham entre 13 a 15 anos, 82,8% estudavam em escolas públicas e 16,2% em escolas privadas.

Quanto às situações de violência envolvendo escolares, observou-se um aumento significativo na proporção de estudantes que vivenciaram situações de violência dentro e fora da escola (insegurança no trajeto casa-escola, insegurança na escola, envolver-se em briga com arma branca, briga com arma de fogo, ser agredido fisicamente na família).

A pesquisa da PeNSE (2012), destacou ainda, que as causas externas, sobretudo a agressão, têm sido a principal causa de morte entre adolescentes no Brasil, tornando de suma importância a abordagem da violência no ambiente escolar e com seus frequentadores, levando em conta que a violência na escola representa uma das formas mais visíveis da violência na sociedade. Alves (2012) destaca nesse sentido que,

> Desde suas origens, a escola favorece modelos institucionalizados de violência, implícitos em métodos autoritários de disciplinas e 'ensino', muitas vezes recorrendo até mesmo a castigos físicos ou psicológicos. Todas as mudanças revolucionárias vividas pela educação ao longo do tempo e que trouxeram métodos inovadores e críticos aos modelos autoritários não foram suficientes para abolir, em definitivo, a existência de uma violência presente na própria instituição escolar. Por esta razão, a reação da comunidade escolar, em muitos casos, também se dá por mecanismos violentos, em especial por parte de seus agentes principais, os estudantes (ALVES, 2012, p. 40).

Bourdieu e Passeron (1992, p. 230), destacam nesse contexto, que a educação formal está inserida no contexto dos interesses dominantes, sendo, então, necessário se interrogar sobre a contribuição que esse sistema traz à reprodução da estrutura das relações de classe.

Desse modo, para que surja uma transformação sistemática da ação de transformação é necessário,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] agentes capazes de exercer uma ação transformadora reprodutora da formação que eles próprios receberam, pelo fato, sobretudo, de que a instituição escolar é a única a deter completamente, em virtude de sua própria função, o poder de selecionar e de formar, por uma ação que se exerce sobre todo o período da aprendizagem, aqueles aos quais ela confia a tarefa de perpetuá-la e se encontra, portanto, na posição por definição a mais favorável para impor as normas de sua autoperpetuação, no mínimo, o fará usando de seu poder de reinterpretar as normas externas pelo fato, enfim, de que os docentes constituem um produto mais acabado do sistema de produção que são, entre outras coisas, encarregados de reproduzir (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 232).

É preciso, portanto, relacionar as propriedades de estrutura e de funcionamento dos sistemas de ensino, além de suas próprias funções, a fim de compreender a natureza das relações que unem o sistema escolar à estrutura das relações de classe, compreendendo e assumindo posturas frente às tensões e forças presentes na sociedade e nas instituições escolares que movimentam o fluxo das relações humanas, pois, caso o contrário, corre-se o risco de (re) produzir, naturalizar e legitimar a violência na escola.

Desta forma, Freire (2006, p. 21), destaca que para uma educação emancipatória e democratizante é fundamental que a escola considere as especificidades de cada aluno bem como suas experiências de vida. Ele ressalta que a escola deveria preocupar-se “[...] em preencher certas lacunas de experiência das crianças, ajudando-as a superar obstáculos em seu processo de conhecer, levando em conta que sua carência não determina a incompetência”.

Ainda de acordo com Freire (2000, p. 66) “[...] o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Isso nos afirma o papel fundamental da escola no que se refere ao respeito aos indivíduos através do processo ensino aprendizagem dos alunos, o qual deve abranger, além dos conteúdos planejados, formas pensadas e repensadas coletivamente com o objetivo de enfrentamento às situações de violência, respeitando a individualidade de cada um e com vistas a um bem maior que é a superação da violência que acaba por refletir na escola.

O enfrentamento da violência e sua minimização dependem tanto das condições internas quanto externas da escola. Por isso, seu combate e prevenção não podem ser feitos de maneira dissociadas da realidade, mas de forma ampla em que se insere o aluno, requerendo assim, estratégias com toda a comunidade escolar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante do contexto de agravamento dos mais variados tipos de violência é necessário criar uma cultura que vise uma educação transformadora, emancipadora, para além das estruturações construídas através dos mecanismos de violência, só sendo possível, a partir do momento em que forem respeitadas as particularidades e singularidades de cada aluno, possibilitando então, a integração e sentimento de pertencimento deste no seio escolar, considerando que a violência escolar historicamente se apresenta na própria estrutura do sistema de ensino.

Observa-se assim, que é necessária uma escola que escute mais o seu público (alunos, professores, sociedades de bairro, entre outros), considerando que não se muda a violência na escola de um dia para noite, mas sim, a partir do momento em que a comunidade escolar percebe que o mundo dado é um mundo que pode ser mudado, transformado e reinventado, mesmo diante da violência que historicamente marca o cenário brasileiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi conceituar as expressões da violência na escola, assim como fazer apontamentos que possam contribuir com a reflexão sobre possíveis estratégias de superação desse fenômeno.

Para isso, foi abordada, de acordo com a pesquisa bibliográfica, a conceituação geral de violência, visto que se trata de um fenômeno amplo e complexo, assim como a conceituação de variadas formas de manifestação/expressão da violência na escola para que se possam ampliar os olhares acerca desse tipo de violência no ambiente escolar.

Dessa forma, entende-se que a violência é um fenômeno real e presente no ambiente escolar e que este espaço não deve cruzar os brações diante desse problema que afeta suas atividades diretamente. Assim, com vistas à superação desse fenômeno, é urgente a abordagem do tema na escola, tendo um olhar mais preciso diante das situações que se manifestarem dentro e também fora da escola.

Para isso, a escola deve abrir espaços para diálogos entre a comunidade escolar, projetos e formações da equipe pedagógica para prepará-los para enfrentar a violência de forma a superá-la ou pelo menos minimizá-la.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Entende-se que apenas assim, encarando o problema e não o mascarando, o mesmo poderá ser evitado, formando cidadãos que levarão esse comportamento para sua comunidade, ajudando assim a suprimir uma realidade de violência tão presente em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES. M. d. F. **O bullying como expressão da violência entre alunos:** um estudo realizado no município de Floriano-PI. 2012. 147 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.**. A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 165 p.

_____. **A educação na cidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, M. M. d. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. - Petrópolis: Vozes, 2008.

PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE DO ESCOLA – PeNSE. **Situações de violência vivenciadas por estudantes nas capitais brasileiras e no Distrito Federal:** resultados do. Ministério da Saúde – Brasília, Brasil, 2012.

SASTRE, E. **Panorama de estudos sobre violência nas escolas no Brasil:** 1980 – 2009. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015503.pdf. Acesso em: 30/11/2020.

SPOSITO, M. P. **As Vicissitudes das políticas públicas de redução da violência escolar**. In: WESTPHAL, Márcia Faria (Org**.). Violência e criança**. São Paulo: USP, 2002.

YAMASAKI, A. A. **Violência no contexto escolar:** um olhar freiriano. 2007. 220 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

6.5.42 FOTOGRAFIA DOCUMENTAL PARA A VISIBILIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS

Gilvana Menslin Oliveira Maia[678]

Emília Maria Bezerra Cipriano Casto Sanches[679]

RESUMO

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa maior, realizada pelo Grupo de Pesquisa *Políticas Públicas para Infância* - CRIANDO. Este grupo está vinculado a um Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, na linha de pesquisa *Desenvolvimento Profissional do Formador e Práticas e Educativas* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e dele participaram profissionais ligados à educação, que ocupam diversas funções e cargos, como direção, coordenação, docência e supervisão de ensino e que lidam diretamente com a escola da infância. Este estudo tem como objetivo apresentar a experiência de um workshop de fotografia documental, utilizado como ferramenta para captar imagens em fotos sobre a escola na pandemia, como documento que data uma época e como a linguagem fotográfica que visibiliza as infâncias em seus contextos. Utilizando-se de concepções teóricas e prática fotográfica, o workshop instrumentalizou os participantes para, ao final, culminar com a construção de uma narrativa fotográfica, e a partir dela, produzir relatos de experiências educacionais nesses ambientes. Por meio deste Workshop sobre fotografia documental, o Grupo fez estudos sobre a utilização da fotografia como aliada ao fazer pedagógico. Coletivamente, os componentes do Grupo, foram convidados a retratar suas realidades, e discuti-las do ponto de vista de teóricos da Fotografia, entrelaçados com teóricos da infância. Os dados coletados durante a realização, retratam o processo de aprendizagem dos participantes e ao serem analisados, permitem observar que a leitura de imagem está intimamente relacionada com o contexto histórico e cultural que o espectador (no caso o profissional da educação) está inserido. Observou-se a importância em entender o que é percepção consciente e como utilizá-la na captação das imagens das crianças e dos ambientes. Refletiu-se sobre o papel do outro como fundamental, para ter consciência do que a imagem comunica e apurar a observação do entorno. Compreendeu-se a importância das palavras como potencializadoras para o uso das imagens.

Palavras-chave: Grupo de Pesquisa. Fotografia Documental. Crianças. Infâncias. Linguagem Fotográfica.

1 INTRODUÇÃO

Os momentos vividos hoje no cotidiano mundial, diante da Pandemia que atingiu a todos, sobretudo na Educação, forçou professores de todas as etapas de ensino a buscar novas formas de atuar, pois a educação não pode parar. Diante deste cenário, vive-se e sobrevive-se com a intenção de fazer o melhor pelas crianças. Ao pensar sobre a Educação Infantil, neste contexto, indagamos: Quais imagens visibilizam essas infâncias no atendimento remoto, no atendimento híbrido ou neste retorno presencial

678 Mestre em Educação. Pontifícia Universidade Católica - PUC - SP, giloliveiramaia@gmail.com

679 Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica - PUC - SP, emiliacipri@uol.com.br

realizado neste momento de vacinação e tentativa de retomada de muitos sistemas de ensino pelo Brasil?

Esse questionamento foi propulsor das ações de um Grupo de Pesquisa CRIANDO vinculado a um Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, na linha de pesquisa *Desenvolvimento Profissional do Formador e Práticas e Educativas* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, coordenado pela professora Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches. As pesquisas do Grupo agregam estudos que são inspirados pela escuta das crianças, pela consciência do papel de educadores e do valor social da educação em nosso país com o propósito de aprofundar as reflexões sobre as práticas político-pedagógicas que interessa realmente à infância.

Participam do Grupo de Pesquisa pessoas ligadas diretamente à Educação da Infância: supervisores de ensino, coordenadores e diretores de Educação Infantil, Formadores de Secretarias de Educação, professores universitários e professores de Educação Infantil. Sendo mestrandos, mestres, doutorandos e doutores em educação.

Esse Grupo, então, discutindo e refletindo as infâncias no contexto da Pandemia, elegeu a fotografia como linguagem para visibilizar as realidades vivenciadas neste momento. Para conseguir compreender o uso das imagens, observou-se a necessidade de refletir com o grupo de pesquisadoras, sobre a fotografia como documento que data uma época e como a linguagem fotográfica que visibiliza as infâncias.

Assim, com o objetivo de compreender como a linguagem fotográfica pode visibilizar o cotidiano das crianças, as pesquisadoras participaram de um momento formativo sobre Fotografia Documental, aprofundando-se em concepções teóricas e prática fotográfica, culminando com a construção de uma narrativa fotográfica.

Neste sentido, o presente trabalho, visibiliza e discute o processo vivido pelo Grupo de Pesquisa e a construção do olhar para a fotografia documental e a criança, durante a pandemia nas escolas da infância.

2 FOTOGRAFIA DOCUMENTAL

A imagem está presente em muitos momentos, e com o advento da fotografia digital e as redes sociais, muitas imagens são cotidianamente compartilhadas de forma instantânea. E desta maneira o ato de fotografar as crianças na Educação Infantil,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

passou a fazer parte do cotidiano das instituições. Hoje nos momentos de atendimento remoto, a fotografia fez parte das devolutivas das famílias.

Assim, com o questionamento do grupo sobre as imagens das crianças em tempos de Pandemia e como a linguagem fotográfica visibiliza as crianças, o grupo de pesquisa participou do Workshop de Fotografia Documental, sobre esse processo que iremos abordar nos próximos itens.

2.1 Processo Formativo sobre fotografia documental

Inicialmente a proposta foi apresentada ao grupo de pesquisa. A proposta foi composta de um encontro *online* via aplicativo de reunião síncrona sobre Fotografia Documental. Foram feitas interações diárias com exercícios de fotografias em um aplicativo onde compartilhou-se imagens realizadas pelos participantes. Utilizou-se a interação em uma rede social, onde as propostas dos exercícios eram postadas. Com aulas gravadas, o último encontro síncrono foi realizado em um aplicativo de reuniões. Essa organização e sistematização foi acompanhada pela mediadora Gilvana Menslin Oliveira da Maia, professora de Educação Infantil, Mestre em Educação e fotógrafa, participante do Grupo e orientado pela professora Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

O principal objetivo deste momento formativo foi compreender como a linguagem fotográfica pode visibilizar o cotidiano das crianças. Para o workshop l a abordagem da fotografia documental foi escolhida como plano de fundo para guiar o olhar neste exercício de fotografar.

2.1.1 A fotografia documental e as infâncias

O processo formativo iniciou com um encontro síncrono mediado por aplicativo de reuniões. Neste encontro, a mediadora se apresentou e convidou os participantes a falar sobre *O que vocês estão vendo?,* e assim apresentou uma sequência de imagens documentais de Pittsburgh realizadas no ano de 1950 pelo fotógrafo documentarista Elliott Erwitt. A curadoria foi feita do site da Agência Magnum, considerada a maior agência de fotógrafos documentarista do mundo.

O encontro foi gravado para posteriormente ser analisado e revisitado pelos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

participantes. Observou-se durante a leitura das imagens, especificamente, nas duas primeiras imagens apresentadas que retratavam paisagens, que os participantes fizeram comentários como: V*ejo carros antigos*, *Está borrada! Tem uma propaganda da coca cola ali*. Os comentários foram voltados para realmente o que estava presente de forma semiótica na imagem. Todavia, após a imagem três, na qual aparecia uma criança em um carro, olhando para fora, as respostas foram*: Cadê o conselho tutelar? Uma criança abandonada*, e outras neste sentido, interpretando a fotografia antes de descrevê-la.

Referente ao processo de leitura de imagem, emprestamos da área da arte o método de leitura de imagem de Edmund Feldman citado por Araújo e Oliveira (2003) o qual determina quatro estágios de leitura das imagens: descrever, analisar, interpretar e julgar. O convite realizado aos professores foi: *O que vocês estão vendo?.* Assim nas imagens que não haviam crianças, os professores descreveram o conteúdo da fotografia, porém, nas imagens que haviam crianças imediatamente a descrição foi substituída pela interpretação da imagem.

Lembrando a multiplicidade do grupo de pesquisa, com participantes que são ligados diretamente à Educação da Infância, assim, a criança está presente no cotidiano de todos e tal proximidade trouxe a confiança em interpretar, passando assim a descrição a ser uma etapa inferior. Tal fato foi reportado aos participantes do momento sobre os atalhos na hora da leitura de imagens. Esses atalhos de significação do observado, segundo Bakthin (2004) pode ser chamado de enunciados.

A foto como um enunciado que é interpretada pelo sujeito atribuindo sentido. Segundo Bakthin (2004, p. 92-93) essa atitude responsiva se dá a um determinado contexto “[...] para o locutor, o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação dada”. Pode-se entender o signo como algo construído socialmente e que faz parte de uma ideologia relacionada a uma superestrutura, ou seja, a cultura, que se modifica lentamente. Neste sentido, as falas das professoras, as imagens apresentadas advém de uma leitura semiótica, que foram ressignificadas pela cultura a qual estão inseridas, com uma maior proximidade com as crianças.

Neste sentido, a leitura de imagem proposta por Feldman apud Araújo e Oliveira (2003) perpassa por nossa cultura, mediada pelos signos que a compõem. Ter essa consciência no momento da leitura de imagens, seja da fotografia ou no ato de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

fotografar, na leitura do momento antes do clique ao realizar a fotografia, pode trazer à consciência elementos que passariam despercebidos devido ao nosso julgamento sem o foco na descrição do que se observa. Esse exercício de ver, descrever, analisar é de fundamental importância quando se tem a fotografia como linguagem para visibilizar as infâncias.

Durante a discussão referente às interpretações das imagens, a mediadora apontou aspectos relacionados a elementos formais presentes nas imagens, conforme apontado por Miranda (2015) planos abertos e fechados, enquadramento, linhas e molduras, assim, como elementos de interpretação subjetiva o contexto histórico e o roteiro e intencionalidade do fotógrafo. Na fotografia documental o roteiro do que se pretende contar com a imagem e a intencionalidade são fundamentais no processo de constituição da imagem. No ensaio apresentado, de acordo com o publicado pela Magnum, o fotógrafo Elliott Erwitt era o único que não tinha um roteiro pré-determinado, mas era livre para registrar Pittsburgh pelo seu olhar, ou seja, com sua subjetividade.

Neste sentido, dando continuidade ao encontro, a mediadora conversou com os participantes sobre a importância da observação, a mesma que guiou o olhar do fotógrafo Elliott Erwitt sobre a observação. Apresentou-se os conceitos de Herman (2016, p. 46) “A maioria das pessoas vê, mas não observa”, considerando que vemos muitas situações cotidianas, porém, pouco observamos. Tal habilidade que a autora denomina como *Inteligência Visual* pode ser considerada fundamental no momento em que professores se propõem a fotografar e documentar o cotidiano na educação infantil.

Assim, em um exercício de percepção, foi projetada na tela uma pintura de René Magritte *O Retrato* (1935), enquanto conversava-se sobre a fotografia documental. Após alguns slides, a mediadora solicitou que descrevessem a pintura projetada. Muitas relataram lembrar pouco da pintura e outros lembraram da legenda escrita e pouco da imagem. Esse exercício foi para trazer a consciência sobre nossa percepção, que segundo Herman (2016, p. 51) “A percepção consciente requer atenção, e a atenção é seletiva”. Estar com as crianças e fotografar exige do educador a consciência de sua percepção e sua atenção, não consiste em um ato aleatório, mas presente e situado.

Em seguida, a mediadora trouxe imagens de fotógrafos documentaristas: Sebastião Salgado, Jacob Riis, Vivian Maier e Robert Frank. Após a apreciação e discussão sobre as temáticas das imagens, foi apresentado o conceito de fotografia documental. De acordo com Elias (2020) a fotografia documental é um dos gêneros da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

fotografia que nasceu da exploração sistemática e autoral da câmera ao registrar temas e acontecimentos. Para Elias (2020, p. 05) na fotografia documental,

> [...] o fotógrafo precisa mergulhar fundo no tema que deseja documentar, o que demanda dedicação e entrega. O resultado é sempre uma mescla entre objetividade do real e a subjetividade do autor, que tem grande poder de mobilização por conta da proximidade com os dramas da existência humana.

Ao considerarmos o ato de fotografar na Educação Infantil, documentar as infâncias, tem-se na figura do professor como o profissional que mergulha no tema infâncias e crianças com dedicação e entrega e o resultados dos registros busca o real, mesmo que perpassado pela subjetividade o objetividade do professor. Assim, entende-se que na Educação infantil fotografia posadas, montadas não configuram o registro real das infâncias e a cultura infantil.

Após o entendimento sobre a fotografia documental, a importância da percepção consciente em relação aos contextos observados. A consciência que a cultura mediará as escolhas, a mediadora, convidou os participantes a fotografarem por quinze dias. Sistemática que será descrita no próximo tópico.

2.1.2 Olhares que fotografam

Assim, após a discussão sobre fotografia documental, percepção e a interferência da cultura em relação às escolhas que são feitas no momento que se utiliza o registro fotográfico, convidou-se os participantes a fotografarem durante quinze dias.

Foi utilizado a rede social em um grupo fechado para colocar as propostas que era ofertadas a cada três dias, e a mediadora, por meio de inspirações fotográficas, instigava os participantes a olharem de forma consciente para o cotidiano. As propostas envolveram: luz e sombra, reflexões, linhas, ângulos, fotografar objetos sem interferir no ambiente e montar uma narrativa fotográfica.

O combinado foi que cada participante colocaria seu registro no grupo e a mediadora passou a conversar individualmente com cada participante sobre a imagem captada. Nas imagens recebidas para a mediação, observou-se muitas vezes a pouca familiaridade com a câmera fotográfica do celular para o registro do que se via, dificultando a comunicação da sua intencionalidade com a imagem.

Em um dos registros recebidos sobre a temática luz e sombra observou-se pouca

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nitidez na imagem, a mediadora explicou:

> Pode ocorrer por três motivos: baixa luz no ambiente, o que não era o caso da imagem observada, não fez o foco no momento do clique tocando na tela do celular, ou então movimento do vento no galho da árvore, onde a câmera capturou o movimento deixando a imagem pouco nítida. (Mediadora mensagem de voz 15 de maio de 2021).

A participante então respondeu por mensagem de texto: *Sim, eu tentei focar, até HDR eu ativei para ver se melhorava, mas não tinha considerado o vento, estava ventando mesmo.* (Participante, 15 de maio 2021.) Nesta troca de mensagens pode-se observar a importância da devolutiva e acompanhamento individual a cada participante. A mediadora fez considerações acerca do contexto onde a imagem foi capturada, possibilitando ao participante considerar outras variáveis na hora da realização do clique.

Referente ao diálogo com outra participante, sobre o exercício de fotografar objetos, ela relatou:

> Essa semana eu estava com ela lá esperando [na escola onde a filha faz balé] ela na aula, eu vi o objeto lá em cima do móvel e achei muito bonitinho aí eu me aproximei [...] comecei a tentar, comecei a enquadrar comecei a fazer as tentativas, até deixar com esse fundo neutro. (Participante mensagem de voz, 22 de março de 2021)

Assim, foi possível observar no decorrer do workshop, mesmo que mediada por tecnologia, a mudança de olhar e a observação atenta dos participantes em seu entorno. No relato acima a participante observou algo que estava presente no seu cotidiano de maneira diferente, no estado consciente de observação. Para além de conhecer conceitos, compreender o que se fotografa perpassa pelo olhar do outro que interpreta a imagem, atribui sentido e significado, permitindo a quem fotografou avaliar se sua intencionalidade comunicativa foi exitosa.

2.1.3 Leitura de narrativas

Após o exercício de olhar e fotografar, foi proposto ao grupo criar uma narrativa fotográfica. A mediadora disponibilizou um vídeo explicando conceitos de narrativa fotográfica.

O vídeo iniciou com a explicação entre as imagens e as palavras, e sobre a importâncias das palavras para potencializar as imagens, de acordo com Freeman

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(2014, p. 42) “Algumas coisas elas podem fazer por mágica e melhor que qualquer texto, mas se o espectador não souber onde estão e qual a situação, ele começa a ficar confuso.” A fotografia por si só pode contextualizar a narrativa, ou muitas vezes é necessário a palavra para cumprir esse papel.

Quando se argumenta a necessidade do uso da palavra, refere-se a sua utilização para potencializar a narrativa e não para descrever o que a linguagem fotográfica já comunica.

A mediadora explicou no vídeo sobre os passos de uma narrativa fotográfica, que de acordo com Freeman (2014) são: abertura, síntese do contexto com várias imagens do contexto, após imagens que narram os fatos, uma fotografia principal, volta a se colocar imagens que narram os fatos, colocasse *mix* de fotografias variadas que sintetizam a narrativa e o encerramento. De acordo com o autor, o tamanho atribuído a imagem, quantas fotos ela divide a página, até sua posição na página vai comunicar ao espectador a sua força na narrativa fotográfica.

A orientação para as participantes do workshop sobre a construção na narrativa foi: escolha o que contar, observe as imagens capturadas o que elas comunicam em relação a intencionalidade, podem contar algo grande como o cotidiano ou algo específico como ações de uma criança e as decisões dependem exatamente do que cada uma quer contar.

Assim as participantes enviaram as imagens para a mediadora e a equipe que ajudou a organizar a rede social onde as fotos foram postadas para receber o comentário dos participantes do processo formativo, únicos que tinham acesso a essa conta na rede social.

Em uma das narrativas compartilhadas e comentadas as imagens eram: duas de crianças regando a horta, a terceira imagem uma criança abaixada perto da horta e a quarta e última foto crianças carregando uma caixa com as hortaliças e um adulto próximo. Essa narrativa recebeu os seguintes comentários: *Plantar e colher a semente; As crianças adoram fazer parte do processo… e desperta nas crianças muitas aprendizagens. Quantos aprendizados existem neste regar, plantar e colher. Crianças cuidando da horta e colhendo o que plantaram*; *Dia de horta*; *Nossa a forma mais genuína de colher o que plantou.* (Todos os comentários feitos dia 31 de maio de 2021)

No último encontro, ao vivo, utilizando aplicativo de reuniões, a mediadora conduziu a socialização das experiências em fotografar, montar a narrativa e ter sua

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

narrativa lida pelo grupo. As narrativas foram postadas na rede social de forma que o autor não fosse reconhecido. Na narrativa descrita acima e nos comentários referentes a ela, sua autora relatou que foi exatamente o que ela intencionou comunicar com as imagens: a ideia de tempo de colheita. A autora da narrativa explicou que era um ambiente institucional, onde as crianças aparecem usando máscaras, demarcando o tempo vivido atualmente no enfrentamento a Pandemia do Covid-19, e as imagens foram registros feitos em dias diferentes.

Neste momento de socialização, todas as narrativas foram comentadas pelos autores, muitos se surpreenderam com os comentários em uma narrativa com quatro imagens do céu. Os comentários recebidos na narrativa foram: *Uma janela para o céu; Crepúsculo; A beleza da transformação do céu; Céu de outono; Eu daria o nome de anoitecer para essa narrativa.* (Todos os comentários feitos dia 31 de maio de 2021). No encontro de socialização a autora da narrativa explicou que as imagens eram sempre da mesma janela, porém em momentos diferentes do dia, surpreendendo-se com os comentários, por mais que tenhamos uma intencionalidade marcada nas imagens a interpretação será sempre marcada pela subjetividade do outro.

E assim, após a socialização de todos, a mediadora agradeceu a participação no workshop, momento formativo que trouxe grandes aprendizados para todos os participantes. Agora, então, era o momento de documentar o cotidiano e as infâncias vividas pelo grupo de pesquisa. Olhares que serão visualizados em um livro que contará sobre as infâncias neste tempo de pandemia.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo versa sobre a experiências do grupo de pesquisa em um workshop sobre fotografia documental mediado por tecnologias. O presente estudo foi motivado quando esse grupo de pesquisadores passou a questionar-se quais lugares ocuparam as crianças neste contexto diferente que a educação está acontecendo? Ao se pensar sobre a Educação Infantil: quais imagens visibilizam essas infâncias no atendimento remoto, no atendimento híbrido ou neste retorno realizado neste momento de vacinação e tentativa de retomada de muitos sistemas de ensino pelo Brasil.

Com esses questionamentos, o Grupo participou das ações relatadas como o intuito de compreender como a linguagem fotográfica pode visibilizar o cotidiano das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

crianças. Assim participaram de experiências que foram desde a leitura de imagens, utilização da percepção visual ao ato de fotografar e terem as fotografias orientadas pela mediadora do workshop uma professora de educação infantil, mestre em educação e fotógrafa.

A experiência motivou as pesquisadoras a documentar esse momento histórico e sistematizar seus olhares e suas pesquisas com as crianças e suas infâncias em tempo de pandemia. Esse processo culminará na produção de um livro com uma coletânea de mini-histórias narradas e fotografadas pelas pesquisadoras, apresentando a poética da infância, a educação em tempos de pandemia, educação essa reinventada por protocolos que impuseram distanciamento.

A análise deste processo também demonstrou a importância do estudo sobre fotografia documental, linguagem fotográfica para sensibilizar os professores para a utilização desta linguagem tão rica e potente, na visibilização das crianças e suas infâncias. Assim como, demonstra a potência da fotografia para compor documentação histórica que revela as contradições e os desafios do fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, G. C. OLIVEIRA A. A. **Sobre métodos de leitura de imagens no ensino de arte contemporânea.** Imagens da Educação, v. 3, n. 2, p. 70-76, 2013

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2004.

ELIAS. E. **Gêneros da Fotografia Documental.** São Paulo: Editora Europa, 2020.

FREEMAN, M. **A narrativa fotográfica:** a arte de criar ensaios e reportagens visuais. Porto Alegre: Bookman, 2014.

HERMAN, A. E. **Inteligência Visual:** Aprenda a arte da percepção e transforme sua vida. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

MIRANDA, A. **Estratégias do olhar fotográfico:** Teoria e prática da linguagem visual. São Paulo, Paulus, 2015.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.43 GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES E FAZERES NECESSÁRIOS A GARANTIA DA QUALIDADE DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Mary Luiza Silva Carvalho Vila Nova[680]

RESUMO

Este artigo versa sobre a importância do trabalho do Gestor Escolar para a qualidade nos processos educacionais na Educação Infantil. Para tanto, julgou-se necessário inicialmente abordar a evolução das concepções de infância na sociedade ocidental, bem como, a evolução da educação formal para crianças pequenas. Explicitando o contexto social, político econômica da sociedade em cada época e a forma como esse contexto influenciou o surgimento das primeiras instituições educacionais. Destaca os marcos legais que normatizam a Educação Infantil no contexto brasileiro e a necessidade da efetivação destes em cada creche e pré-escola com vistas a garantia da qualidade da educação formal na primeira infância. Neste sentido, discute a necessidade de o gestor escolar desenvolver suas atribuições de forma a assistir a criança com suas especificidades, o que requer um trabalho diferenciado nesta etapa da Educação Básica. Este estudo de caráter qualitativo, está ancorado em uma revisão de literatura sobre a Infância, a Educação Infantil e a Gestão Escolar e, ainda, em uma análise documental dos marcos legais e históricos da Educação Infantil. O interesse por pesquisar essa esta temática emergiu após uma pesquisa de campo realizada em 2016 em 12 escolas públicas de São Luís, Maranhão, que revelou haver um descompasso entre os avanços na legislação para a Educação Infantil e sua efetivação nas instituições pesquisadas.

Palavras-chave: História da Infância. Primeira Infância. Gestão Escolar. Marcos Legais da Educação Infantil. Qualidade da Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A criança foi reconhecida no Brasil como sujeito de direitos a partir da Constituição Federal de 1988 (PASCHOAL; MACHADO, 2009), a qual preceituou ser dever do Estado garantir a educação formal às crianças a partir da primeira infância em creches e pré-escolas (BRASIL,1988).

Embora o direito à educação seja um preceito legal assegurado à criança de zero a cinco, para que a educação infantil cumpra sua finalidade de iniciar o processo de formação de um cidadão crítico, autônomo, capaz de refletir sobre a realidade que o circunda e agir sobre a mesma, essa educação deve ter garantida sua qualidade.

De acordo com Corrêa (2018), pesquisas voltadas especificamente ao exame da gestão na Educação Infantil, seja no âmbito das creches e pré-escolas, seja no âmbito das redes de ensino, ainda são escassas no Brasil. No entanto, os estudos (nacionais

[680] Mestre em Gestão pela Universidade Atlântica, Portugal. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).
E-mail: maryluizas@yahoo.com.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e internacionais) analisados pela referida autora, que de alguma maneira discutem gestão na Educação Infantil, apontam que a gestão é uma das principais dimensões quando se analisa a qualidade nesta etapa.

O gestor escolar é responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola. Como o articulador dos trabalhos e ações promovidas no contexto escolar, este, assume um papel extremamente significativo no processo pedagógico como um todo (LIBÂNEO, 2015; LÜCK, 2009; LÜCK 2014). Seu trabalho na educação infantil não difere muito do trabalho da gestão escolar nos demais etapas da Educação Básica. No entanto, a "Educação Infantil possui características específicas e particulares em relação, principalmente, à organização dos seus fazeres, tempos e espaços" (GRZYBOWSKI, 2021).

Partindo desse pressuposto, o interesse por pesquisar sobre a importância da gestão escolar para a garantia da qualidade nos processos educacionais na Educação Infantil, emergiu após uma pesquisa desenvolvida em 2016 em 12 escolas da rede pública do município de São Luís, Maranhão. Tal pesquisa tinha por objetivo "analisar ações desenvolvidas pelos gestores educacionais nas unidades municipais de Educação Infantil com vistas à implementação dos marcos legais para esta etapa" (NOVA, 2017).

Os resultados da referida pesquisa apontaram que a atuação dos gestores escolares entrevistados era fundamentada em referenciais teóricos da área da pedagogia em detrimento a referenciais teóricos da área da gestão da educação. Evidenciou, ainda, haver um descompasso entre os avanços na legislação educacional brasileira para a Educação Infantil e sua implementação nas instituições pesquisadas (NOVA, 2017).

Em face disso, esse artigo tem por finalidade explicitar de forma suscita a evolução da concepção de infância tal qual é tida atualmente, até o reconhecimento da criança como sujeito de diretos, bem como as atribuições e dimensões da gestão escolar salientando a importância de sua atuação para garantia da qualidade dos processos educacionais na Educação Infantil.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 HISTÓRIA DA INFÂNCIA E DE SUA EDUCAÇÃO FORMAL NO OCIDENTE

A infância como um período peculiar da vida, com suas especificidades, é uma concepção recente, da Idade Moderna (CUSTÓDIO, 2004). De acordo com Ariès (2006), na Idade Média os adultos não dispensavam muita atenção às crianças. O referido autor considerou que não havia um sentimento da infância. O que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, mas, sim que não havia uma consciência da particularidade infantil.

Somente a partir dos séculos XVI e XVII que foi possível observar o surgimento de um novo sentimento em relação as crianças pequenas. De acordo com Heywood (2004), foi nessa época que se passou a questionar o lugar da criança na sociedade. Nesse mesmo período novos modelos educacionais foram criados para responder aos desafios que emergiram em razão das transformações econômico-sociais ocorridas no período do renascimento, que “estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada” (OLIVEIRA, 2011, p. 59).

Foi no final do século XVIII começou a se desenvolver a concepção de infância mais próxima da que se tem atualmente, de que a infância é uma fase que tem uma importância que lhe é particular (HEYWOOD, 2004). Assim, no período moderno sob influência dos moralistas, a educação formal passou a ser considerada como uma forma de proteger a criança de ter contato com aquilo que poderia afetar negativamente seu desenvolvimento. É nesse período que a escola passa ser considerada um instrumento fundamental para o desenvolvimento social da criança (OLIVEIRA, 2011). Contudo “a forma escolar seriada de modo etário, fundada na disciplina e especificamente voltada à educação de crianças e jovens tal como conhecemos se consolida apenas no século XIX” (CUSTÓDIO, 2019, p.80).

No final do século XIX surgirão as primeiras instituições de atendimento a infância como o Kindergarten (jardim de infância), criado por Froebel, com preocupações voltadas para a educação e o desenvolvimento da criança com ênfase em atividades de caráter pedagógico e educativo e as instituições de cunho assistencialista baseadas em conceitos de subserviência e dominação para crianças mais pobres.

Enquanto as famílias mais abastardas colocavam seus filhos nos Jardins de Infância, que se ocupavam, sobretudo, da instrução formal, as classes mais pobres

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tinham suas crianças assistidas em creches e em escolas maternais que se restringiam apenas a cuidar das crianças enquanto seus familiares trabalhavam (KUHLMANN, 2001).

2.2 A evolução da Educação Infantil no Brasil

No Brasil a partir do final do século XIX em decorrência da abolição da escravatura e da migração para a zona urbana das grandes cidades, surgiram os primeiros jardins de infância de caráter assistencialista, que tinham por objetivo cuidar das crianças mais vulneráveis (OLIVEIRA, 2011).

A partir do século XX com a urbanização e a industrialização o país passa por grandes transformações na sociedade, sobretudo com a participação cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, o que fez com que estas precisassem ter um lugar proporcionasse os cuidados necessários aos seus filhos.

Associado a isso, nos anos de 1980, estudos das neurociências apontavam que os primeiros seis anos de vida da criança é a fase mais importante de formação da personalidade e do desenvolvimento de habilidades e competências essenciais ao desenvolvimento do ser humano. Assim, sobre influências de iniciativas em prol da educação da primeira infância ocorridos em países da Europa e nos Estados Unidos, pesquisadores da área da infância, comunidade acadêmica e outros setores da sociedade se uniram para sensibilizar a população brasileira de que a criança tinha direito a educação de qualidade (PASCAL; MACHADO, 2009).

Dessa forma, o período que antecedeu a promulgação da Constituição Federal foi marcado reivindicações da sociedade pelo reconhecimento do direito da criança a uma educação de qualidade. Essas reivindicações associadas a pressões de movimentos feministas “possibilitou a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado” (OLIVEIRA, 2011, p. 113). A partir de então, a criança passou a ser concebida como sujeito de direitos, cabendo ao Estado, à sociedade e à família garantir esse direito.

3 MARCOS LEGAIS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos estabelecido na Constituição Federal representou um avanço para a garantia dos direitos da criança que, de acordo com Pascal e Machado (2009), veio a ser inserida no mundo dos direitos humanos com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei 8. 069/90.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDBEN) integrou a Educação Infantil a educação formal, preconizando-a como primeira etapa da Educação Básica. Estabelecendo que a mesma "tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996).

Em 1998 foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) para servir de subsidio para as práticas educativas junto a crianças pequenas. Este documento representou um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação da tradição assistencialista das creches bem como, a superação da antecipação da escolaridade das pré-escolas.

Em 7 de abril de 1999, a Resolução CNE\CEB n° 1, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Estas, por sua vez, foram revisadas e atualizadas resultando na Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 e que atualmente definem em os fundamentos norteadores que devem orientar os projetos pedagógicos desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2009).

A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são os principais marcos legais e históricos que impulsionaram a elaboração de dispositivos legais que norteiam a Educação Infantil nas últimas décadas e que:

> [...] trouxeram importantes mudanças nas políticas de atendimento educacional para as crianças de 0 a 5 anos de idade, garantindo não somente o direito a educação, como também colocando a criança como sujeito de direitos e do respeito por sua condição de pessoa, vivendo o seu "tempo de Infância" (BRASIL, 2018, p.17).

Os marcos legais e históricos estabelecidos a partir de então são: a Política Nacional para a Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 – Lei do FUNDEB, a Lei

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

12.796/2013, o Plano Nacional de Educação, Marco Legal da Primeira Infância e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

4 ATRIBUIÇÕES DO GESTOR ESCOLAR

O trabalho do gestor escolar consiste em orientar, organizar, liderar, planejar e, ainda, monitorar e avaliar a efetividade do trabalho realizado (LUCK, 2009). Este tem sobre si a responsabilidade de gerir a as ações pedagógicas, os recursos financeiros, a infraestrutura, a comunidade, bem como gerir questões rotineiras.

O papel do gestor escolar é exercer tal liderança que promova a articulação de todos em um processo de gestão democrático-participativa. A gestão democrática da do ensino é um princípio definido na Constituição Federal e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É através da gestão democrático-participativa que são criadas condições para que a comunidade escolar não apenas tome parte, de forma regular e contínua das decisões que precisam ser tomadas na escola, mas assuma os compromissos necessários para que estas decisões sejam implementadas" (LÜCK, 2009, p. 71).

Segundo Paro (2011) a participação da comunidade na gestão da escola é necessaria para o desenvolvimento de processos educacionais de qualidade. O referido autor considera que a estrutura da escola seja organizada de tal forma que facilite e estimule essa participação não somente em atividades que a comunidade já considera sendo necessárias, mas, principalmente, nas tomadas de decisões previstas nas normas e mecanismos internos de participação.

Está preceituado na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional que os conselhos escolares ou as organizações sociais equivalentes constituem-se meios pelos quais a participação da comunidade escolar se efetiva (BRASIL, 1996). Sendo a participação da comunidade de forma organizada, um princípio a ser seguido, para que as pessoas ligadas à escola possam ser representadas nas decisões sobre questões administrativas, financeiras e pedagógicas.

A gestão democrática do ensino consiste, ainda, na elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola, conforme estabelecido na LDBEN (BRASIL, 1996). Este documento "detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar" (LIBÂNEO, 2015, p.126).

5 A GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES

De acordo com Corrêa (2018), a Gestão Escolar na Educação Infantil é uma temática pouco recorrente no campo científico brasileiro. No entanto, as atribuições da gestão de uma instituição de Educação Infantil são, essencialmente, as mesmas atribuições da gestão das demais etapas da Educação Básica. Contudo, as especificidades concernentes ao trabalho junto a crianças pequenas precisam ser consideradas (GRZYBOWSKI, 2021).

Compreende-se que a Educação Infantil corresponde a:

> Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, art.5º).

Dessa forma, os princípios que regem a gestão da Educação Infantil são os mesmos que já foram abordadas de forma sucinta nos tópicos anteriores do presente artigo. Ressalte-se, contudo, que a educação formal nesta etapa tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, emocional e social tal qual está normatizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). A qual preceitua, também, que o ato de cuidar das crianças de zero a cinco anos, assistindo às suas necessidades básicas, deve se dar de forma indissociável do ato de educar.

As referidas diretrizes constituem-se em um documento que apresenta a identidade da Educação Infantil, reunindo um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos com vistas a orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação dos Projetos Políticos-Pedagógicos de instituições de Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil determinam que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2013).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Este documento estabelece, ainda, que cada instituição deve assegurar espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias partindo do entendimento que a esta participação "possibilita agregar experiências e saberes para articular os dois contextos de desenvolvimento da criança" (BRASIL, 2013, p. 92). Dessa forma compreende-se que a participação das famílias é um dos pilares da Educação Infantil (OLIVEIRA, 2011).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que, **"**ao longo dos últimos anos, pesquisas e estudos tem contribuído para ampliar o conhecimento a respeito das crianças, de suas necessidades, características, potenciais, formas de aprender e desenvolver-se" (BRASIL, 2018, p.11), influenciando, assim, as políticas públicas destinadas a primeira infância, considera-se

> [...] importante que os profissionais que trabalham com essa faixa etária engajem-se em uma cultura de pensamento, reflexão e dialogo sobre as crianças e suas infâncias, tenham um conhecimento profundo e amplo de como elas aprendem e desenvolvem-se, respondendo de maneira que melhor atenda suas necessidades e interesses individuais e coletivos (Ibidem).

Partindo desse pressuposto, ressalta-se a importância de que o gestor de creches e pré-escolas, busque ampliar seus conhecimentos sobre as dimensões da gestão escolar com intuito de desenvolver as competências necessárias ao exercício do seu trabalho. Considerando que, de acordo com Libâneo (2015), a gestão escolar de qualidade pode contribuir sumariamente para com o desenvolvimento integral da criança além de criar um ambiente favorável para a aprendizagem.

Todavia, o desenvolvimento dessas competências por parte daqueles que atuam junto a primeira infância deve estar atrelado ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos, cidadã, produtora de conhecimento e cultura, criativa e capaz.

Como foi possível depreender deste estudo houveram avanços significativos na legislação brasileira que tiveram por objetivo garantir o pleno desenvolvimento das crianças, porém, para que esse objetivo seja, de fato, alcançado, os direitos fundamentais das crianças, já normatizados precisam ser legitimados dentro de cada instituição de Educação Infantil.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 01 dez. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília,DF: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/publicacoes> Acesso em: 2 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica (2013). Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. pp. 80-101. IN: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/ SEB, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 4ª versão. Brasília, DF, Dez./2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infatil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

CORRÊA, Bianca Cristina. A Gestão da Educação Infantil em 12 Municípios Paulistas. In: **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, 2018. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/78020/47918. Acesso em: 18 abr. 2021.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. A pedagogia como discurso de normatização da infância em situação escolar. IN: BOTO, Carlota; AQUINO, Júlio Groppa (Orgs). **Democracia, Escola e Infância.** São Paulo: FEUSP, 2019.

GRZYBOWSKI, Luciana. **O papel do diretor na gestão escolar na educação infantil:** abordagens em cinco anos de revista gestão escolar. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2052/1/GRZYBOWSKI.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

HEYWOOD, Colin. **Uma historia da Infância**: da idade média a época contemporânea no ocidente**.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN JR., Moysés. O Jardim-de-Infância e a Educação de Crianças Pobres. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da Infância Brasileira:1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea). cap. 1, p. 3-30.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6a ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus editora, 2015.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Liderança em gestão escolar**. 9a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Série Cadernos de Gestão)

NOVA, Mary Luiza Silva Carvalho Vila. **Gestão da Educação Infantil:** avanços legais e realidades em escolas municipais de São Luís. Dissertação (Mestrado). Bacarena: Atlântica, 2017.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011. (Série: Educação em Ação)

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf> Acesso em: 15 nov. 2015.

6.5.44 INFÂNCIA E ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM TEMPO DE PANDEMIA

Patrícia dos Santos Zwetsch[681]

Andriele dos Santos Zwetsch[682]

RESUMO

Dialogar sobre a infância no ensino fundamental, é perceber que nesta etapa da educação básica nós temos crianças, que são ativas e protagonistas de sua história. No decorrer da pandemia deparou-se com desafios, possibilidades, encontros e desencontros com as infâncias. Como também, com as diferentes maneiras de pensar o processo de aprendizagem, desenvolvimento e as interações das crianças, que exigiram reinvenção dos professores e até mesmo das famílias, pois elas eram e são as responsáveis pelas crianças. Usa-se o termo infâncias, pois não temos como uniformizar a infância, o tempo de viver e ser criança. Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de tese, que está em andamento em uma escola pública municipal, de Santa Maria- RS. A metodologia pauta-se em uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Os dados que serão dialogados e destacados nesta escrita, foram produzidos através das vivências e observações como doutoranda e professora da educação básica, em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental. Destaca-se as contribuições dos seguintes autores Arroyo (2013), Cohn (2011) e Corsaro (2011). Elenca-se como questão de diálogo a seguinte problemática: Quais foram os desafios e as possibilidades encontradas em tempos de pandemia, considerando as infâncias nos anos iniciais, do ensino fundamental? Pode-se dizer que os desafios e as possibilidades, permearam o ano de 2020 e seguem presentes no ano de 2021, são anos marcados por uma busca incessante das crianças, das famílias e de diferentes formas de garantir o direito a educação. Dentro de um contexto escolar, nos deparamos com muitas realidades e muitas desigualdades sociais, o que amplia ainda mais os desafios e as diferentes maneiras de estar com as crianças, de garantir o direito a educação, mesmo não podendo estar presencialmente na escola.

Palavras-chave: Infância. Anos Iniciais. Ensino Fundamental. Políticas Públicas Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

O ano letivo de 2020, foi marcado por momentos de ressignificação, encontros, desencontros, construções, possibilidades e desafios. As aulas presenciais no contexto escolar, foram suspensas e ficamos sem a interação com as crianças. Destaco que não tivemos interação física, mas buscou-se alternativas e diferentes formas de estar com as crianças, mesmo que de uma maneira distante. Diante disso, nos deparamos com as infâncias, as desigualdades sociais e os desafios impostos pela pandemia, ocasionada pelo COVID-19.

Com a pandemia, pode-se afirmar que as desigualdades sociais foram ainda

[681] Pedagoga. Especialista em Gestão Educacional. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação. Professora de Educação Básica. UFSM. E-mail: pathyzwetsch@gmail.com
[682] Pedagoga. Mestranda em Educação. UFSM. E-mail:andr_y@hotmail.com

mais acentuadas, pois percebemos o quanto os cidadãos brasileiros não possuem acesso as tecnologias e as dificuldades que são encontradas pelas famílias, quando se refere a sobrevivência, como alimentação, moradia e emprego. Nesta perspectiva, não basta elaborar políticas públicas educacionais que elucidem a importância do uso da tecnologia, se não desenvolver ações concretas que favoreça as famílias que não tem acesso, que necessitam de ampla ajuda para se manter e sobreviver em uma sociedade, com tantas desigualdades.

Conforme a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) a educação básica é dividida em três etapas, ou seja, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Nesta escrita, as nossas experiências, reflexões e estudos estão com o olhar direcionado para os anos iniciais, do ensino fundamental, mas especificamente para as infâncias. Dialogar sobre as infâncias no ensino fundamental, é perceber que existem crianças e que estas podem vivenciar experiências significativas, diversificadas e para além de um currículo organizado em conteúdos e áreas do conhecimento.

Ao se questionar sobre as infâncias nos anos iniciais do ensino fundamental, algumas reflexões vão emergindo, tais como: Por que as classes dos anos iniciais, do ensino fundamental não são iguais da educação infantil? Quais motivos levam a organizar uma sala de aula, em que os alunos sentam um atrás do outro? Por que o tempo de brincar nos anos iniciais, do ensino fundamental é somente no recreio? Por que o recreio tem um tempo tão curto, de apenas 15 minutos? Por que as crianças dos anos iniciais, do ensino fundamental não vão para a pracinha? Ou quando vão este tempo é corrido? Como pensar as infâncias e os tempos de brincar na pandemia, considerando que as ações se restringem a materiais impressos? A partir destes questionamentos, destaca-se a questão problematizadora deste estudo: quais foram os desafios e as possibilidades encontradas em tempos de pandemia, considerando as infâncias nos anos iniciais, do ensino fundamental?

A metodologia deste estudo pautou-se em uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. As reflexões e os dados deste trabalho, emergem das observações e vivências, como professora de uma turma dos anos iniciais, do ensino fundamental, na rede pública municipal de Santa Maria- RS. Também destaca-se que a produção dos dados está relacionada com a pesquisa em andamento de doutorado em educação.

Nesta perspectiva, objetiva-se analisar quais foram os desafios e as possibilidades encontradas em tempos de pandemia, considerando as infâncias nos

anos iniciais, do ensino fundamental. Em tempos pandêmicos a palavra reinvenção, esteve presente em nosso cotidiano, nós professores fomos ainda mais desafiados a pensar nas infâncias e articular estas com as ações pedagógicas, considerando as crianças ativas e protagonistas de sua história. Diante disso, necessitou mais do que nunca, considerar o contexto, os recursos e os processo de desenvolvimento das crianças, possuindo a casa como uma grande espaço de aprendizagem e exploração. Portanto, sabe-se que a educação é um direito de todos, mas a pandemia enfatizou algumas fragilidades que encontramos e que ainda não eram percebidas de maneira explicita, em nosso cotidiano escolar.

2 O QUE É INFÂNCIA?

No decorrer da história a concepção de infância e de criança, foi sendo modificada e (re)construída, visando assim considerar as especificidades desta, como também perceber a criança como um sujeito de direitos. Com isso, afirma-se que a concepção de infância que temos atualmente, nem sempre foi a mesma. Esta construção do conceito de infância foi sendo elaborada no decorrer da história e através de movimentos e lutas, para que se reconhecesse as crianças e suas infâncias, recebendo assim fortes influências do contexto europeu. Nesse sentido, salienta-se que:

> Ela não existe desde sempre, e o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar (COHN, 2005, p. 21).

A concepção de infância recebeu fortes influências dos momentos históricos e do contexto da sociedade. Podemos dizer, que foram (re)construções, desde o momento em que a criança não tinha visibilidade, até o instante que esta passa a ser sujeito de direitos. No contexto atual, encontram-se políticas públicas que garantem os direitos das crianças, relacionados com a saúde, educação e proteção. Sabe-se que para se construir uma concepção de infância, em que se considera-se a crianças como sujeito de direitos, foram necessárias muitas discussões e conquistas, tanto influenciadas pelos organismos internacionais, como os nacionais.

As primeiras discussões acerca da infância, percebiam as crianças na sociedade como adultos em miniaturas, pois não eram respeitadas e notadas a partir de suas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

especificidades, necessidades e muito menos percebidas como produtoras de cultura. Essa concepção de adulto em miniatura, tornava-se clara quando enfatizava- se o modo de viver, de agir, o seu vestuário, as ações que desenvolviam e os cuidados que eram direcionados para as crianças. A partir disso, salienta-se que:

> A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos (SARMENTO, 2005, p. 365).

No Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) é definido como crianças, os sujeitos de zero a doze anos de idade incompletos. Se faz necessário considerar que a infância transcende uma faixa etária, pois sabemos que as crianças são sujeitos históricos culturais. Nesta perceptiva, afirma-se que as crianças são sujeitos de direitos e produtores de cultura. Ao considerar a realidade do contexto brasileiro, não é possível afirmar que existe uma única concepção de infância e maneira de viver a mesma. Isto porque, nos deparamos com diversas realidades, muitas permeadas pelas desigualdades sociais, com dificuldades de acesso as tecnologias, ao contexto escolar, entre tantas outras possibilidades e espaços que encontramos em uma sociedade. Para aprofundar os estudos acerca da infância, compreende-se que as crianças são:

> [...] indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região do globo onde vivem (SARMENTO, 2005, p. 370).

As crianças são sujeitos que apresentam determinadas especificidades e que essas vão sendo modificadas, no decorrer do seu processo de desenvolvimento. Essas especificidades estão relacionadas com suas características e necessidades, como cuidado, desenvolvimento e percepção da realidade. Nesta perspectiva, pode-se destacar que as crianças não sujeitos passivos e muito menos folhas em branco, elas trazem consigo concepções, culturas e saberes. Estes elementos necessitam serem considerados ao pensar e planejar o contexto escolar, como também as práticas pedagógicas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A noção de infância emerge de uma sociedade capitalista, urbana e industrial, principalmente com a inserção social das crianças no contexto da sociedade, pois elas deixam de ser sujeitos passivos e sem direitos. Com isso, a infância passa ser uma categoria social, pois as crianças são produtoras de cultura e atores sociais de uma determinada sociedade, como também sujeitos de direitos. Corsaro (2011, p. 127) salienta que: "As crianças produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos a cujo contexto elas estão integradas". Nota-se uma diversidade das culturas infantis, como também das infâncias quando se considera os tempos e os espaços de vivências.

3 O CENÁRIO DOS DADOS ESTATÍSTICOS EDUCACIONAIS: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao verificar o processo histórico da educação brasileira, percebemos alguns avanços e mudanças, no ensino fundamental. A seguir se desenvolveu um breve apanhado histórico, considerando as versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Neste quadro, apresenta-se as mudanças e as nomenclaturas, que foram encontradas no transcorrer desta análise, visando assim realizar uma comparação entre as versões da LDB e suas referidas mudanças no que se refere ao ensino fundamental.

Quadro 1- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o ensino fundamental.

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961)	**Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971)**	**Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996)**
ENSINO PRIMÁRIO Tempo mínimo- **4 séries** Obrigatório aos **7 anos de idade.**	**ENSINO DE PRIMEIRO GRAU** Tempo mínimo- **8 séries** Obrigatório dos **7 anos aos 14 anos.**	**ENSINO FUNDAMENTAL** Tempo mínimo- **9 anos** **Era a única etapa obrigatória**, mas com a Emenda Constitucional nº59/2009 (BRASIL, 2009) a **educação básica** passa a ser **obrigatória**, ou seja, dos **4 aos 17 anos de idade.**

Fonte: Elaborada pela autora, com base em suas análises (2020).

Busca-se os dados estatísticos educacionais, para contextualizar os aspectos gerais desta etapa da educação básica. Em 2014, por meio da Lei nº13.005/2014 (BRASIL, 2014) foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE). Este apresenta vigência de dez anos, ou seja, de 2014 a 2024. Salienta-se, que o PNE é constituído

de metas e estratégias para o sistema educacional, desde a educação infantil até o ensino superior, considerando também a formação de professores. A Meta 2, do PNE refere-se ao ensino fundamental, apresentando como objetivo:

> Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Considerando os anos de 2004 a 2014, percebe-se que a universalização do ensino fundamental, apresentou avanços. Portanto, está etapa da educação básica, quase está universalizada, conforme os dados que serão apresentados, mas ainda não podemos afirmar que já ocorreu a universalização do ensino fundamental, pois ainda nos deparamos com crianças sem acesso ao contexto escolar ou com dificuldades para desenvolver as ações, principalmente quando consideramos o cenário da pandemia.

Gráfico 1- Percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentavam ou que já tinham concluído o ensino fundamental – Brasil – 2004-2014.

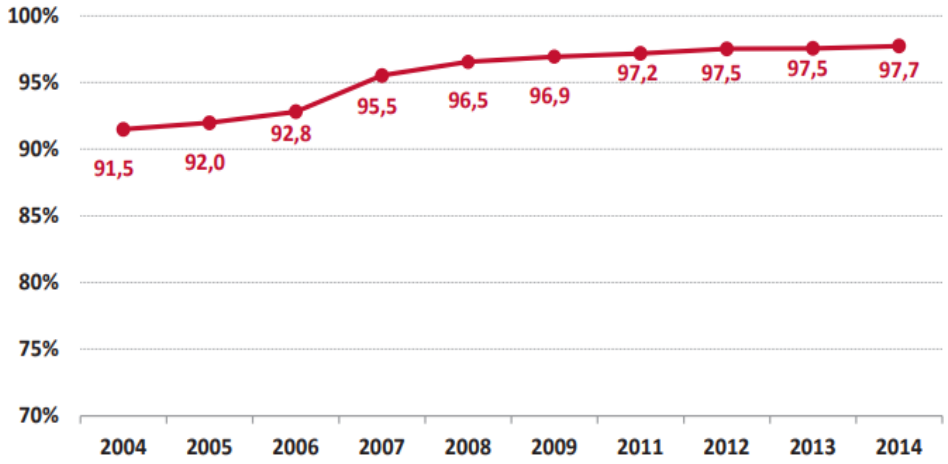

Fonte: Relatório do Primeiro Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação: biênio 2014 a 2016 (BRASIL, 2016, p. 54).

Uma ressalva bastante interessante que necessita ser realizada, sobre Gráfico 1, que para efetivar a construção destes dados, considerou-se tanto as crianças que estavam frequentando, como os que frequentaram e concluíram o ensino fundamental, neste período que é destacado no gráfico. Creio que, se fossemos considerar somente a matrícula, das crianças do ensino fundamental, que estão frequentando o contexto escolar, possivelmente os dados seriam um pouco diferentes. Visto que durante um ano letivo, depara-se com a evasão e o abandono escolar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Alguns motivos colaboram para entendermos a não universalização do ensino fundamental. Cabe destacar que esses motivos estão fortemente relacionados com a desigualdade social, no que tange ao acesso as escolas e também aos aspectos relacionados com as etnias. Ainda vivemos em um Brasil, em que a desigualdade social está fortemente presente. As escolas e o sistema educacional como um todo, não estão conseguindo atingir essas crianças e fazer com que elas permaneçam na escola. Isso ocorre, pois os fatores transcendem os muros da escola. Podemos salientar, que algumas crianças possuem dificuldades para chegar até a escola, outras estão imersas no mundo do trabalho e também temos aquelas que estão diretamente interligadas com o fracasso escolar. Neste sentido, Arroyo (2013, p. 110):

> Os currículos verão essas pessoas apenas como carentes de conhecimentos e de competências, de valores e de cultura. Oferecerão- lhes pratos de conhecimentos, competências, valores e bons hábitos. Talvez porque o direito à vida, o qual é o primeiro direito humano, não esteja sendo priorizado no campo da educação.

Sabe-se que muitas são as demandas do contexto escolar, muitos são os movimentos que são vividos e realizados para atender as crianças que vivem em vulnerabilidade social, para que essas permaneçam na escola. Compreende-se que somente o contexto escolar, programas e as políticas educacionais, sozinhas não irão diminuir os índices de evasão, de abandono escolar e ampliar a universalização da educação. É necessário um envolvimento de forma conjunta, com outros setores e com as políticas públicas de modo geral. Na imagem a seguir apresenta-se o percentual de crianças e adolescentes, de seis a 14 anos que ficaram fora do contexto escolar, no ano de 2018.

Figura 1- Crianças e adolescentes de seis a 14 anos de idade fora da escola segundo Grandes Regiões– 2018.

GRANDES REGIÕES	NÚMERO ABSOLUTO	PERCENTUAL
Região Norte	30.756	1,1%
Região Nordeste	61.343	0,8%
Região Sudeste	51.096	0,5%
Região Sul	13.614	0,4%
Região Centro-Oeste	12.712	0,6%
BRASIL	**169.521**	**0,7%**

Fonte: Fundação Abrinq (2020, p.49).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Se ao considerarmos uma realidade antes da pandemia, já ocorria fortemente a desigualdade social, no que se refere ao acesso à educação e a escola, cabe neste momento imaginar e começar a pensar, como será estes dados estatísticos educacionais após o processo de pandemia. Já podemos observar algumas reflexões e as dificuldades que foram encontradas pelas crianças e famílias, tanto elementos relacionados com o acesso, como com o desenvolvimento das ações propostas pelas professoras. Na figura a seguir, apresenta-se as condições da realização das ações que foram propostas pela escola, no decorrer do ensino remoto.

Figura 2- População de crianças e adolescentes de até 17 anos de idade em relação ao recebimento de atividades para fazer em casa e seus grupos etários - Brasil, julho a novembro de 2020.

GRUPOS ETÁRIOS	RECEBEU E REALIZOU PELO MENOS PARTE DELAS	NÃO RECEBEU	RECEBEU MAS NÃO REALIZOU (POR QUALQUER MOTIVO)	NÃO RECEBEU PORQUE ESTAVA DE FÉRIAS
Menores de seis anos de idade	2.359.096	405.093	53.627	64.328
De sete a 14 anos de idade	19.464.085	2.829.312	584.526	562.387
De 15 a 17 anos de idade	6.831.369	1.398.267	293.146	224.336

Fonte: Fundação Abrinq (2021, p.12).

Nos dados acima, percebe-se o distanciamento das crianças com a escola, pois nos deparamos com um grande número que não realizou as ações, ou que realizou as mesmas em partes. Diante disso, nota-se que ainda temos uma longa caminhada direcionada para o ensino fundamental, tanto no que se refere a permanência das crianças no contexto escolar, como também na infraestrutura e acesso a essa etapa da educação básica. Atualmente vivemos em tempos bastante desafiadores, pois através de algumas propostas pedagógicas e até mesmo as possibilidades de aprendizagens, estão proporcionando acesso, mas ao mesmo tempo promovendo o distanciamento daquelas crianças que não tem acesso tecnológico ou que já estavam distantes da escola.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as reflexões e diálogos estabelecidos nesta escrita, retoma-se aqui a questão problematizadora deste estudo "quais foram os desafios e as possibilidades encontradas em tempos de pandemia, considerando as infâncias nos anos iniciais, do ensino fundamental?" Destaca-se, que ao olhar para a infância como uma categoria social exige considerar o seu processo histórico, os seus direitos, as suas culturas e principalmente as crianças. Neste sentido, ao planejar as ações pedagógicas, dos anos iniciais do ensino fundamental, durante a pandemia foi bastante desafiante, pois se faz necessário considerar as infâncias e as crianças, como protagonistas de suas ações.

Foi desafiante, pois não se tinha as interações, as vozes das crianças, curiosidades e diálogos com as mesmas. Pode-se dizer, que muitas ações foram desenvolvidas por meio de atividades impressas, visto que as crianças não tinham acesso as tecnologias e plataformas digitais. Diante disso, sabemos as dificuldades de interação e de movimento, considerando que as ações impressas é uma forma de aproximação do contexto escolar, mas algo que muitas vezes não foi possível perceber as crianças.

A pandemia ocasionada pela Covid-19, nos demonstrou ainda mais as diferentes formas de viver a infância, quando consideramos o acesso ao contexto escolar, as interações familiares e a organização do processo de desenvolvimento, como também de aprendizagem. Sabe-se que o brincar é um direito das infâncias, coo também a socialização e as interações com outros sujeitos. No decorrer da pandemia percebeu-se os altos índices de desigualdade social, quando se analisa os dados relacionados com o acesso e o desenvolvimento das ações pedagógicas proporcionada pela escola.

Enfim, se exaltamos uma educação de qualidade no Brasil, em que percebe as singularidades das infâncias, se faz necessário considerar os diferentes contextos e realidades, como também perceber que nos anos iniciais do ensino fundamental, nós temos crianças e que as experiências precisam estar além de um currículo fragmentado em conteúdos e áreas do conhecimento. Se faz necessário processos de reflexão, escuta e olhar sensível, para assim perceber as crianças, suas singularidades e demandas.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ARROYO, M.G. Propostas e práticas que interpelam as teorias pedagógicas. In: MOLL, J. **Os tempos da vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html . Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Relatório do Primeiro Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação:** biênio 2014 a 2016. Disponível em: portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732. Acesso em: 20 mai. 2020

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20.mai. 2021.

COHN, C. **Antropologia da Infância**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W.A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da infância e adolescência no Brasil 2020**. Disponível em: https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2020-03/cenario-brasil-2020-1aedicao.pdf. Acesso em: 30.jun.2021.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da infância e adolescência no Brasil 2021**.Disponível em: https://fadc.org.br/noticias/fundacao-abrinq-traca-panorama-da-infancia-e-adolescencia-no-brasil. Acesso em: 06.jul.2021.

SARMENTO, M, J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

6.5.45 INFÂNCIAS, PERFORMANCES E INTERSECCIONALIDADES: DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS COM A PRODUÇÃO CIENTÍFICA CONTEMPORÂNEA

Débora Cristina Sales da Cruz Vieira[683]

RESUMO

Este artigo se inscreve no contexto de pesquisas de estado da arte e tem como recorte a produção científica sobre infâncias, performances e interseccionalidades em interface com narrativas de crianças pequenas. Com o objetivo de desvelar os estudos recém-publicados sobre a temática citada, realizei um levantamento em três bases de dados: a) Portal de Periódicos da CAPES (2015-2020), b) Anais das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (2013-2019); c) Anais das Reuniões da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE) (2013-2019), totalizando 22 estudos. A análise qualitativa foi realizada com base na categorização das temáticas presentes, inspirada livremente na análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Nesse sentido, realizei a categorização do córpus da pesquisa em três eixos de discussão, conforme: a) Corpo-infância: aproximações com uma pedagogia performativa; b) Classe, raça e gênero de crianças pequenas: interseccionalidades invisibilizadas; c) "Pode o subalterno falar?" diálogos epistemológicos com/sobre as infâncias plurais. Enfatizo que as pesquisas citadas nesse estudo assumem um papel importante no contexto de investigações sobre infâncias, porque se configuram como estudos que abordam essa temática de acordo com seus contextos, perspectivas teóricas e metodológicas peculiares, evidenciando um movimento interdisciplinar de saberes e campos do conhecimento de modo a potencializar diálogos entre pesquisa e a educação de crianças pequenas.

Palavras-chave: Estado da Arte. Infâncias. Performances. Interseccionalidade. Pesquisa com crianças.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo se inscreve no contexto de pesquisas de estado da arte e tem como recorte a produção científica sobre infâncias, performances e interseccionalidades em interface com narrativas de crianças pequenas. Com o objetivo de desvelar os estudos recém-publicados sobre a temática citada, realizei um levantamento em três bases de dados: a) Portal de Periódicos da CAPES (2015-2020); b) Anais das Reuniões da ANPED (2013-2019); c) Anais das Reuniões da ABRACE (2013-2019). Nessa jornada de investigação, percebi ser necessária a utilização de diferentes descritores, conforme o desenho de cada base de dados, para me aproximar dessa produção contemporânea, totalizando 22 estudos. A análise qualitativa desse córpus foi realizada com base na categorização das temáticas presentes, inspirada livremente na análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Na perspectiva da análise do conteúdo, as categorias são vistas como

[683] Mestre em Educação, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e e-mail deborasalesvieira19@gmail.com.

rubricas ou classes que agrupam determinados elementos reunindo características comuns.

2 DESENVOLVIMENTO

Descritores: uma busca por palavras, pessoas e percursos de pesquisa

A produção acadêmica brasileira com/sobre as crianças e suas infâncias tem vivido um momento de ascendente crescimento nas últimas décadas, em diferentes campos do saber, e essa diversidade epistemológica por si já se constitui como uma potência. No portal de periódicos da CAPES, ambiente virtual que oferece acesso a artigos completos de revistas acadêmicas nacionais e internacionais, foram utilizados três pares de descritores: a) infância e performance; b) infância e interseccionalidade e c) infância e narrativas, pois ao tentar realizar uma busca com a combinação infância-performance-interseccionalidade não foi encontrada nenhuma publicação no recorte temporal de 2015-2020.

Ao realizar na plataforma a busca com o primeiro par, foi levantado um volume alto de pesquisas que reconheciam performance como desempenho/capacidade, distanciando-se do conceito proposto nesse artigo, que enfoca a centralidade do corpo nas ações humanas. Na pesquisa com o segundo par surgiram nos resultados artigos relacionados ao feminismo, em especial o feminismo negro, e a infância, de um modo geral, aparecia apenas como um recorte temporal da vida de mulheres adultas. O último par gerou um número considerável de artigos, apontando uma produção acadêmica emergente, contudo apareceram inúmeras pesquisas com/sobre adultos e nos quais a infância se inscrevia apenas como parte de suas narrativas. Desse modo, selecionei nove artigos para essa aproximação inicial com a produção científica disponível na plataforma.

Diante desse quadro, vi como necessária a pesquisa em anais de eventos acadêmicos para estabelecer um diálogo com a produção recente nos campos da Arte e da Educação. Nesse sentido, foi realizada inicialmente a leitura dos resumos para identificação de pesquisas compatíveis com a temática abordada e posterior análise dos textos completos. A pesquisa nos Anais da ANPED (2013-2019) se limitou aos trabalhos apresentados no GT 07 – Educação das crianças de 0 a 6 anos e Educação Infantil. É interessante destacar que não foi encontrada nenhuma pesquisa que

abordasse os conceitos de interseccionalidade e performance. Nesse sentido, foram selecionadas seis pesquisas para esse diálogo. Para a pesquisa nos Anais da ABRACE (2013-2019) foi realizada uma busca em todos os GTs, totalizando cinco trabalhos que poderiam favorecer aproximações epistemológicas.

Após a leitura desse total de 22 pesquisas, percebi que 18 pesquisas foram desenvolvidas por pesquisadoras mulheres e apenas 04 foram desenvolvidas por pesquisadores homens, sendo que duas dessas foram em co-autoria com pesquisadoras. Desse modo, evidencia-se que no campo das infâncias, seja em contextos de escolarização, acadêmico e/ou de militância política há uma preponderância da presença feminina. A Educação Infantil surge como um direito das crianças a partir da histórica luta feminista pelo acesso e expansão dessa etapa pelas mães trabalhadoras.

Destaco que o maior êxito de uma jornada como essa é a possibilidade de vislumbrar como estão sendo desenvolvidas as pesquisas envolvendo infâncias, performance e interseccionalidade em interface com narrativas de crianças pequenas em alguma medida. Pois, a partir desses diálogos foi possível vislumbrar percursos singulares de produção de conhecimento e como esses trajetos consideraram as crianças como colaboradoras no processo empírico, sem exotizá-las ou objetificá-las, evidenciando um avanço ético e político nas pesquisas com/sobre crianças pequenas. Nesse sentido, realizei a categorização do córpus da pesquisa em três eixos de discussão, conforme: a) Corpo-infância: aproximações com uma pedagogia performativa; b) Classe, raça e gênero de crianças pequenas: interseccionalidades invisibilizadas; c) “Pode o subalterno falar?” diálogos epistemológicos com/sobre as infâncias plurais.

Corpo-infância: aproximações com uma pedagogia performativa

A partir do conceito de criança-performer de Machado (2010; 2012) no qual a noção de performance e de performer é potente para a compreensão da criança e do tempo das infâncias, como período marcado pelo desenvolvimento da oralidade, pelo corpo vivido, pela experiência intensa estabelecida nas relações com o mundo, dialogo com as demais pesquisas desse levantamento. Ao compreender que os corpos são constituídos de suas vivências, singularidades e subjetividades corporificadas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Corroborando com essa ideia, Buss-Simão e outros (2015) afirmam que a corporificação é compreendida como papel ativo das crianças, que, por meio dela, assimilam e reproduzem, mas também produzem o novo, construindo e reconstruindo seu mundo. Qual é o lugar que os corpos-infância ocupam nas instituições educativas da infância, com sua materialidade palpável?"Ora, os processos de inscrição e de apagamento acontecem antes de mais no corpo. Este é o lugar alquímico em que a inscrição e o apagamento sucedem, estabelecem trocas entre si, e encontram linhas de equilíbrio."(TÉCIO, 2017, p.104). Esse lugar exprime as concepções que norteiam os fazeres pedagógicos cotidianos. Nesse sentido, Modesto (2019) evoca a expressividade pela corporeidade, discutindo e propondo "o corpo como possibilidade de vivência para a educação e para o saber sensível, como um elemento primordial a formação humana, entendo a importância de pensar processos de educação sensível." (MODESTO, 2019, p.9). Para Duarte e Gonçalves (2019) investigar um processo poético é resgatar memórias que não são facilmente localizáveis. No ato, pela execução de ações com o corpo, uma prática de vida em obra se mostra. Ao utilizar objetos e vídeo como olhar, os processos poéticos se tornam um meio/obra da Performance.

Corrêa (2017) investiga a formação e o desenvolvimento profissional dos professores de educação infantil e reconhece a experiência sensível através do olhar, escutar, tocar, provar, degustar, cheirar, pensar, sentir, imaginar, criar, como uma dimensão essencial da formação docente, que pode ser ampliada no corpo, além dos limites de um conhecimento inteligível do mundo. Ferreira (2012) que também atua na formação inicial de professores, redimensiona o papel do corpo e da imaginação através da dança e das artes cênicas na formação de pedagogas.

Cruvinel (2012) problematiza a postura adultocentrista presente em concepções de infância que não vislumbram a singularidade na criança do século XXI, compreende "a criança é um ser ativo na construção dos seus sentidos e do seu conhecimento no processo de aprendizagem."(CRUVINEL, 2012, p. 3). Nesse sentido, reitero que as crianças são produtoras de culturas, em um movimento dialético no qual as constituem e são por elas constituídas. Prado (2019) afirma que as crianças compreendem os sentidos propostos nas brincadeiras e as transformam em outras, revelando expressões e manifestações culturais próprias de seus grupos infantis.

Classe, raça e gênero de crianças pequenas: interseccionalidades invisibilizadas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Akotirene (2019) apresentou-me não apenas o conceito interseccionalidade, mas sobretudo uma lente teórica que tem sido construída com a luta e a resistência epistemológica e política de mulheres negras, que com suas histórias, seus saberes e seus afetos têm escrito novas possibilidades de análise do racismo, feminismo e da luta de classes. Presente desde os clássicos estudos de Rosemberg (1996) que alertava para a subalternidade das crianças na Educação Infantil, na qual os marcadores de classe, raça, gênero e idade já posicionavam as crianças em condições sociais de existência distintas, o conceito de interseccionalidade como lente teórica dimensiona-se como uma possibilidade de leitura da realidade nas infâncias, de modo que preconiza a indissociabilidade desses marcadores na constituição da subjetividade desses sujeitos desde a primeira infância.

Silva (2017) ao investigar a autoidentificação racial de crianças pequenas afirma que houve uma variação de gênero dos meninos e das meninas que se reconheceram como pretos/as, pois os meninos apresentaram um mal-estar com a sua condição de criança e negra, em contrapartida, as meninas demonstraram orgulho e prazer. Gaudio (2015) em sua pesquisa sobre a perspectiva das crianças pequenas acerca das dimensões étnico-raciais na Educação Infantil, percebeu que "as crianças demonstravam suas concepções acerca da categoria étnico-racial, reproduzindo de modo próprio muitos dos preconceitos e estereótipos existentes no contexto social em que vivenciam".(GAUDIO, 2015, p.14). Cruz (2015) reitera que “a escuta da criança demanda um esforço muito grande no sentido de captar a sua maneira peculiar de, naquele momento, se relacionar com o mundo”. (CRUZ, 2015, p.13). Nesse sentido, ao tratar da discriminação étnico-racial entre crianças de três anos, a autora salienta que condições sociais têm um peso bastante relevante, mas as experiências vividas concretamente pelas crianças dão um sentido peculiar ao que elas se apropriam, aos sentidos que elas atribuem às coisas.

Arenhart (2013) afirma ainda que todas as crianças se situem dentro da categoria geracional infância e isso as coloca em uma série de experiências comuns, somam-se ao pertencimento geracional outras variáveis sociais, como classe, etnia, raça, gênero, lugar geográfico etc. A interseccionalidade refuta a ideia de homogeneidade nas culturas da infância, de modo que outras categorias se somam na produção das condições sociais singulares. Senkevics e Carvalho (2016), em pesquisa sobre escolarização de crianças em camadas populares constataram que embora as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

crianças esteja inseridas em um contexto sociocultural ancorado em uma dicotomia sexual acentuada, com tendência à polarização de homens e mulheres em esferas desiguais de poder e privilégio, as meninas se mostraram capazes de se apropriar dessas realidades para potencializar suas capacidades e perspectivas.

Miranda (2014) em sua investigação sobre gênero e sexualidade na Educação Infantil problematiza os padrões hegemônicos e amplia a discussão sobre o caráter social envolvido em processos identitários na infância, pois "[...] as identidades adquirem sentido através da linguagem. Elas são marcadas por meio de símbolos. O processo de identificação envolve a subjetividade." (MIRANDA, 2014, p.193). Santos e Silva (2020) esclarecem que mesmo que as crianças alinhem suas condutas às estruturas de gênero impostas pelos adultos, isso não indica passividade aos processos de fabricação de sujeitos gendrados. Ao considerar a agência de meninos e de meninas, vislumbra-se que a apropriação das relações de gênero por parte das crianças envolve engajamento e participação ativa deles/as.

“Pode o subalterno falar?” - diálogos epistemológicos com/sobre as infâncias plurais

Spivak (2010) na sua clássica obra desvela as relações de poder no campo econômico, epistêmico e cultural, numa perspectiva pós-colonial, e nesse sentido, percebo que as crianças e suas infâncias ocupam também um lugar de subalternidade, no qual são constantemente silenciadas. Foi assumida uma postura de diminuição das hierarquizações entre adultos e crianças, nas quais a participação das crianças e suas vozes foram consideradas e valorizadas na produção empírica. Oliveira (2015) na sua investigação sobre a participação de crianças em espaços públicos apresenta princípios de uma participação considerada democrática, conforme: a) as crianças devem compreender do que se tratam os projetos e qual é o seu papel; b) as relações de poder e as estruturas de tomada de decisões devem ser transparentes; c) as crianças devem ser envolvidas nos estágios iniciais de algum projeto que venha ser desenvolvido.

Lans

ki (2013) em sua pesquisa sobre a presença de crianças em espaços públicos, destaca que ao imprimir atenção às especificidades dos sujeitos e não somente das questões macroestruturais (economia, transporte, segurança, etc.), pode constituir uma inversão

na lógica do planejamento. “Cabe reiterar o direito das crianças ao tempo livre, ao tempo de brincar e o direito de circular pela cidade”. (LANSKI, 2013, p.30). Wollz e Ferreira (2017) reafirmam o brincar como atividade ordenadora da experiência social na narração das histórias de vida e nas práticas cotidianas infantis de crianças do MST.

Silva (2015) afirma que o evento narrativo expressa e constrói a própria subjetivação do narrador e sua capacidade de fazer interagir mundos em diferentes níveis, contextualizando e recontextualizando histórias, incluindo a sua própria. Desse modo, reitero que a experiência narrativa é um aspecto fundamental para a expressão e constituição de sujeitos em qualquer fase da vida. Santos (2019) aponta o desafio de ressignificar o cotidiano escolar, considerando as narrativas das crianças, ao desenvolver uma “Pedagogia da Escuta”, na qual as crianças conhecem a escola e esse conhecimento reverbera na proposição da práxis pedagógica e que este possa ser percebido pelas crianças como espaço de formação humana.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento nessas três bases de dados: a) Portal de Periódicos da CAPES (2015-2020); b) Anais das Reuniões da ANPED (2013-2019); c) Anais das Reuniões da ABRACE (2013-2019), destaco que a produção acadêmica copilada neste artigo ilustra um movimento de pesquisa emergente e interdisciplinar de saberes e campos do conhecimento de modo a potencializar diálogos sobre as crianças pequenas. Enfatizo que assumem um papel importante no contexto de investigações sobre infâncias, performance e interseccionalidade em interface com narrativas de crianças pequenas no Brasil, porque se configuram como estudos que abordam essa temática de acordo com seus contextos, perspectivas teóricas e metodológicas peculiares. As pesquisas supracitadas geram visibilidade às singulares formas de expressão das concepções assumidas sobre a temática e podem oferecer subsídios às pesquisas futuras, oportunizando formas de análise alternativas à que foi desenvolvida nesse artigo.

4 REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen Editora, 2019.

ARENHART, D. Culturas infantis em contextos desiguais: marcas de geração e classe social. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd**, UFG: Goiânia, 2013. Disponível em <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/culturas-infantis-em-contextos-desiguais-marcas-de-geracao-e-classe-social> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BUSS-SIMÃO,M.; MEDEIROS, F. E. de; SILVA A. M.; FILHO, J. J. da S. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26 , n.03 , p.151-168 , dez. 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/NdhG4Brn8nYjdCFhL3Jhmwb/?lang=pt> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

CABRAL, F. A. Ritmo em cena na primeira infância: O teatro para bebês e a construção de novas linguagens teatrais. **Anais do VIII Congresso da ABRACE: Tempos de memória: vestígios, ressonâncias e mutações**: Belo Horizonte, 2012. Disponível em <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1993> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

CORRÊA, C. A. Educação infantil, arte e formação de professores: escuta e narrativas. **Anais da 38ª Reunião da ANPED,** UFMA: São Luiz, 2017. Disponível em<http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/poster_38anped_2017_GT07_493.pdf> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

CRUVINEL, T. A CRIANÇA-ATOR. **Anais do VII Congresso da ABRACE: Tempos de memória: vestígios, ressonâncias e mutações**: Porto Alegre, 2012. Disponível em <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/2270> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

CRUZ, S. H. V. Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas.**Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED**, UFSC: Florianópolis, 2015. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4024.pdf> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

DUARTE, T. dos S.; GONÇALVES, E. A. As Coisas-memória na Arte da Performance. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad | Latin American Journal of Studies in Culture and Society** V. 05, ed. especial, abr., 2019. Disponível em < http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1151> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

FERREIRA, T. Corpo e imaginação nos anos iniciais: como instigar professoras pedagogas? **Anais do VII Congresso da ABRACE: Tempos de memória: vestígios, ressonâncias e mutações**: Porto Alegre, 2012. Disponível em <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/2458> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

GAUDIO, E. S. Dimensão étnico-racial na educação infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED**, UFSC:

Florianópolis, 2015. Disponível em < http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3713.pdf> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

LANSKY, S. Espaços urbanos com crianças. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd**, UFG: Goiânia, 2013. Disponível em <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/espacos-urbanos-com-criancas> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

MACHADO, M. M. A criança é performer. **Educação & Realidade**. v.35(2), maio-ago, 2010, p.115-137. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

MACHADO, M. M. Nuvem de Teatralidade: dramaturgias do espaço da Pediatria do Hospital das Clínicas da UFMG. **Anais do VIII Congresso da ABRACE: Tempos de memória: vestígios, ressonâncias e mutações**: Belo Horizonte, 2012. Disponível em <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1996/0> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

MIRANDA, A. C. de S. de. Gênero/sexualidade/diversidade sexual no âmbito da educação infantil. **Cronos**: R. Pós-Grad. Ci. Soc. UFRN, Natal, v. 15, n.2, p.185 - 200 jul./dez. 2014. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/8229> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

MODESTO, A. Performance, memória e educação. **Anais da X Reunião Científica ABRACE**: Campinas, v. 20, n. 1, 2019. Disponível em <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4515> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

OLIVEIRA, F. de. A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED**, UFSC: Florianópolis, 2015. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3885.pdf> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

PRADO, P. D. Performance, educação e primeira infância: “vamos juntas a cruzar la plaza corriendo sin miedo?”. **Anais da X Reunião Científica ABRACE**: Campinas, v. 20, n. 1, 2019. Disponível em <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4425> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

ROSEMBERG ; F. Educação infantil, classe, raça e gênero**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)** , São Paulo, v. 96, p. 3-86, 1996. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/814> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

SANTOS, A. R. de J. O que as crianças dizem sobre a escola? **Revista Educação**: Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/29624> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

SANTOS, S. V. S.; SILVA, I. de O. e. Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e69973, 2020. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/69973> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. de. "O que você quer ser quando crescer?". Escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas**. Revista brasileira Estudos pedagógicos** (online), Brasília, v. 97, n. 245, p. 179-194, jan./abr. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/FzJHcfsSPs93DP8bbFg5ypF/abstract/?lang=pt> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

SILVA, T. R. da. Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial das crianças na educação infantil. **Anais da 38ª Reunião da ANPED**: São Luiz, 2017. Disponível em <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_638.pdf> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

SILVA, R. de C. O. da. Quem conta um conto aumenta muito mais que um ponto: narrativa, produção de si e gênero na produção fílmica com crianças pequenas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1069 - 1088, set./dez. 2015. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1069> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TÉRCIO, D. Arquivar performances ou os paradoxos do corpo-arquivo. **Repertório**, Salvador, ano 20, n.28, p.93-107, 2017. Disponível em < https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/25001#:~:text=Em%20primeiro%20lugar%2C%20ao%20convocar,duas%20%E2%80%9Centidades%E2%80%9D%20aparentemente%20divergentes.> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

WOLLZ, L. E. B.; FERREIRA, F. R. As infâncias e as brincadeiras do e no campo: a vivência e a participação em um movimento social. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 84-103, set./dez. 2017. Disponível em <https://sumarios.org/artigo/inf%C3%A2ncias-e-brincadeiras-do-e-no-campo-viv%C3%AAncia-e-participa%C3%A7%C3%A3o-em-um-movimento-social> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

6.5.46 INSERÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Paula de Moraes[684]

Girrane Hilgenstiler de Souza[685]

Raquel de Abreu Fochesato Quidigno[686]

RESUMO

As crianças quando entram na instituição de ensino passam por um processo muito importante, que é a adaptação escolar. Esse período pode ser um momento delicado tanto para ela quanto para os responsáveis, para a instituição de ensino e para os professores. O presente trabalho tem como objetivo investigar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda o aspecto da adaptação escolar na Educação Infantil, refletindo sobre as possíveis dificuldades encontradas na fase de inserção da criança na primeira etapa da Educação Básica. Para isso, o trabalho foi dividido nos seguintes tópicos de discussão: introdução, englobando aspectos gerais da etapa de ensino investigada; adaptação escolar na primeira infância, apresentando aspectos teóricos relacionados ao processo adaptativo; adaptação na Educação Infantil na BNCC, abordando a investigação sobre a abordagem da temática nesse documento nacional. Ao final do presente trabalho, reflete-se sobre a necessidade da criação de um novo documento sobre adaptação, ou de uma abordagem sobre a temática dentro da BNCC. Tal abordagem, poderia auxiliar os docentes, responsáveis pelo trabalho na Educação Infantil, para um melhor planeamento das suas ações considerando esse aspecto do processo de desenvolvimento integral infantil. Uma vez que, tal processo acontecerá naturalmente nas turmas de Educação Infantil e fará parte da rotina de trabalho desses professores ao longo de sua carreira.

Palavras-chave: Adaptação escolar, BNCC, Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos, as escolas de Educação infantil (EI) creches e pré-escolas começam a ver suas crianças não somente como seres que precisam de cuidado, mas como é valorizado seu desenvolvimento. Hoje os profissionais que estão nesse meio buscam cada vez mais estar preparados para atuar dentro da EI. Além disso, novas leis e documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trazem uma

[684]Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Tecnologia de CURITIBA (FATEC-PR) - anapmoraes1999@gmail.com
[685]Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Tecnologia de CURITIBA (FATEC-PR) - girrane.hil@hotmail.com
[686] Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática (UFPR), UFPR, Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Tecnologia de CURITIBA (FATEC-PR) - raquel.fochesato@gmail.com

diferente proposta pedagógica, inovando o método utilizado em diversas instituições e oferecendo recursos que estimulem o desenvolvimento infantil.

O primeiro contato da criança no meio educacional, segundo a LDB 9394/96 passa a ser obrigatório a partir dos quatro anos de idade, mas antes mesmo, pode ser integrado à escola (BRASIL, 1996). O profissional que visava apenas o cuidar, durante o tempo de adaptação via-o como um período de fazer as crianças pararem de chorar (MORAES, 2018).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) “a criança é um sujeito histórico e de direitos [...] ao qual deve construir identidade pessoal e coletiva, aprender, experimentar, construir sentidos sobre a sociedade produzindo cultura” (BRASIL, 2010). Ou seja, ela deve por direito se desenvolver desde o início da sua vida escolar. O processo de adaptação nesse meio tem relação à interligação dos pais e professores, ao modo como são passadas atividades, o afeto e ludicidade, dinâmicas que geram interesse e confiança a criança, mas ao mesmo tempo trabalhando em conjunto aos pais para que os mesmos façam com que o meio educacional seja um lugar onde elas queiram estar.

Atualmente a BNCC é um dos principais documentos utilizados para abordar assuntos relacionados à educação, sendo assim, serve como apoio para as instituições e profissionais da área se basearem em situações diversas inclusive no processo de adaptação. No caso da inserção da criança na EI, não há abordagem sobre como o professor e/ou a instituição devem agir mediante a integração dessa criança ao meio educacional. Referente a isso, o trabalho apresentado tem como objetivo **investigar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda o aspecto da adaptação escolar na Educação Infantil, refletindo sobre as possíveis dificuldades encontradas na fase de inserção da criança na primeira etapa da Educação Básica**. Como a BNCC orienta todo o território nacional, há uma necessidade de trazer orientações para que todas as crianças que tenham além dos seis direitos de aprendizagem garantidos (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer) possam conquistar uma adaptação dentro da Educação Infantil que seja adequada, tranquila e bem-sucedida (BRASIL, 2017).

2 A ADAPTAÇÃO ESCOLAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O primeiro contato das crianças com o meio educacional, e consequentemente com uma ambiente forma de aprendizagem,acontecerá no ingresso na Educação Infantil. É nesse momento que uma preparação do professor para lidar com a adaptação escolar com seu aluno é fundamental e necessária. O processo adaptativo no contexto escolar é repleto de expectativas, para os responsáveis, para a instituição de ensino, para os professores e principalmente para as crianças, pois tem grande significado social pela importância que a escola assume na sociedade (VERÇOSA, 2016). Essa vivência é importante para proporcionar o desenvolvimento integral da criança. Uma vez que, estar em contato com outras crianças da mesma faixa de idade colabora para o avanço do processo de desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social, mas separar-se dos pais nem sempre é uma tarefa fácil.

Nesse sentido, para favorecer o processo, Freytag (2018 apudGURGEL 2011, p.57) apresenta que:

> No processo de separação e adaptação, é ideal que a mãe se afastepaulatinamente da criança, deixando-a aos cuidados da educadora. Quando o bebê não a procurar com frequência, passa a afastar-se fisicamente, inicialmente a curtos intervalos de tempo, aumentando-os gradativamente, conforme o ritmo da criança.

Ainda se faz necessário observar as “peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, [...] exige pensar-se em objetivos que contemplem também as dimensões de cuidado e outras formas de manifestação e inserção social próprias deste momento da vida” (ROCHA, 2001, p. 5).

Não somente a criança deve ser acolhida, mas também sua família dentro da escola.O acolhimento é fundamental para o processo adaptativo e funciona com hábitos e rotinas diferentes do cotidiano institucional, recebendo a criança e a família, que é nova na comunidade escolar. Assim, acolher as crianças para que se sintam a vontade, seguros e tenham uma boa comunicação dentro da instituição ajuda no processo de adaptação escolar (MORAES, 2018).

Conhecendo a escola, os profissionais e a estrutura, a família passa a ter maior confiança e tranquilidade quanto aos cuidados com seu filho nesse período inicial de inserção da criança no ambiente escolar. A participação familiar no cotidiano escolar é um processo positivo para a comunicação família e escola. Uma vez que, esses sujeitos devem trabalhar em conjunto para o bem-estar da criança. A escola serve de apoio aos pais, e os pais servem como apoio aos educadores, pois o diálogo é fundamental nesse

processo de adaptação escolar na educação infantil (ARIÈS, 1981).

Trabalhando com bebês e crianças pequenas, a Educação Infantil busca desenvolver um tipo de adaptação pensado especificamente para cada uma das fases atendidas, já que suas necessidades emocionais e capacidades compreensivas são distintas(ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009).

Hoje no Brasil, a Educação Infantil é de responsabilidade municipal, dando a cada município autonomia para desenvolver suas próprias práticas educacionais, tendo com baseadosna BNCC. Porém, em relação à adaptação ou a inserção na Educação Infantil não existe uma orientação a nível nacional. Tal aspecto, ao mesmo tempo que abre um leque de possibilidades para esse importante período, mostra como o mediador e ou professor sente dificuldades ao trabalhar com o primeiro contato da criança com sua vida escolar (BRASIL, 2010).

3 ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC

O presente trabalho tem como objetivo investigar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda o aspecto da adaptação escolar na Educação Infantil, refletindo sobre as possíveis dificuldades encontradas na fase de inserção da criança na primeira etapa da Educação Básica. Para tal, realizou-se uma pesquisa qualitativa de cunho documental. Uma vez que, tal forma de pesquisa pode ser pensada como um “procedimento para a compreensão da realidade social e a produção de conhecimento por meio da análise de variados tipos de documentos” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015).

Buscou-se então realizar o processo com o acesso ao documento escolhido para compor o corpus dessa investigação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O acesso a base se deu por meio do site (http://basenacionalcomum.mec.gov.br) criado pelo Ministério da Educação para acesso a esse documento oficial. Realizou-se então a leitura integral da introdução, da estrutura da BNCC e da etapa da Educação Infantil, parte destinada a primeira etapa da Educação Básica. Parindo dos eixos estruturantes trazidos pelas DCNEI (interações e brincadeira), a BNCC propõem os direitos da aprendizagem e desenvolvimento da criança e os cinco campos de experiências que devem estar presentes nas atividades (BRASIL, 2017).

Após a leitura minuciosa desses trechos do documento analisado, constatou-se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

apenas uma citação que aborda características do processo de adaptação escolar na Educação Infantil. Tal trecho pode ser visualizado a seguir:

> A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (BRASIL, 2017, p. 36).

O trecho acima demonstra uma preocupação expressa no documento que é comum durante a inserção das crianças na Educação Infantil. Muitas vezes a barreira mais complexa de ser vivenciada e superada pelas crianças nesse processo é a separação de seus pais. Apesar de trazer essa problemática à tona, a BNCC não a aprofunda e muito menos apresenta alternativas aos docentes de como lidar com essa situação.

A palavra adaptação na BNCC aparece somente uma vez, no excerto apresentado a seguir:

> Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e **adaptação** tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2017, p. 53, grifo nosso).

Em um primeiro momento a leitura fora do contexto pode nos levar ao erro de pensar que esse trecho estaria sendo escrito sobre as crianças ingressantes na Educação Infantil. No entanto, tal excerto está tratando do processo adaptativo das crianças ao ingressarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal aspecto pode refletir uma maior preocupação com a adaptação escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental do que com o ingresso na Educação Infantil.

A abordagem do processo adaptativo no contexto escolar na Educação Infantil com maiores detalhes de sua importância e orientações para que os professores tenham base de como agir, trabalhar e se organizar nesse período, poderia favorecer o planejamento dos professores para encarar o processo adaptativo com autoconfiança. Essa abordagem se torna ainda mais necessária quando falamos de professores iniciantes, pois eles não têm experiência suficiente e pode se encontrar numa turma em adaptação sem base pra conduzir esse momento (FREYTAG, 2018).

Em virtude disso, é cada vez mais comum encontrar em sites e revistas sobre educação dicas e orientações para professores iniciantes como: Conheça seus alunos, Vença a timidez, Planeje suas aulas, Ensaie, Aprenda a ouvir, etc. No entanto, a maioria

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dos artigos em revistas e jornais sobre adaptação fala diretamente com os pais, o que tem sua relevância, porém não atingemdiretamente o professor. Esse aspecto pode refletir uma necessidade de mais pesquisas sobre a temática e mais divulgação dos resultados encontrados para que haja um acesso dos professores a essas informações, buscando auxiliar esse docente a lidar com esse processo (ALMEIDA et al, 2014).

Será nesse momento de inserção da criança na Educação Infantil que a criança terá seu primeiro contato com a educação formal. Nesse sentido, é preciso que o professor tenha ao menos uma base de como agir, para assim auxiliar a criança a superar possíveis obstáculos no período de adaptação. Caso abordasse aspectos relacionados a postura que o professor deve tomar nesse período, a BNCC poderia ajudar muitos profissionais iniciantes e experientes a trabalhar de forma a propiciar um processo adaptativo que considere as demandas individuais de seus alunos. Buscando assim promover um desenvolvimento integral, onde o cuidar e o educar andem lado a lado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa de cunho qualitativo documental abordou a temática da adaptação escolar na Educação Infantil e sua presença na Base Nacional Comum Curricular (BNCC. Se torna evidente que o período de adaptação na primeira etapa da Educação Básica é relevante para todos os envolvidos no processo, principalmente para a criança, uma vez que, vai ditar um novo ritmo e rotina em sua vida. É um momento que mexe com crianças, responsáveis e professores e deve ser levado a sério, trabalhado com responsabilidade e cautelosamente analisado para se conhecer a criança e atender suas necessidades.

É importante que os professores tenham fundamentos para trabalharem de forma responsável nesse período, criando boas lembranças e não prejudicando ou prolongando excessivamente esse processo. Porém, analisando o formato da BNCC, e considerando a abrangência de culturas e realidades socioeconômicas do território nacional, a individualidade de cada criança, percebe-se a impossibilidade da elaboração de um anexo à BNCC que abordasse a temática.

No entanto, a abordagem por parte das redes municipais de educação, elaborando diretrizes aos docentes, aos responsáveis e a instituição buscando auxiliar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a compreensão sobre o processo adaptativo favoreceria o entendimento desse processo vivido pelas crianças ao ingressarem na Educação Infantil.

Entende-se então que individualmente cada município deva pesquisar e desenvolver seu próprio guia para as instituições, considerando a realidade que estão inseridos e dando ainda ao professor autonomia, para adaptar conforme a necessidade de cada criança. Tendo também um espaço para que as instituições possam se comunicar e trocar experiências, a fim de expandir seus conhecimentos e opções para lidar com casos específicos que fogem do tradicional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Roseli da Silva de et al. O Papel do Professor Na Educação Infantil.**Revista Científica de Ciências Aplicadas da FAIP.** São Paulo, v.1, n.1, 2014.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília,DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em:20 mai. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é abase. Brasília, DF: MEC, 2017, 468 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.** 2010, 36 p. Disponível em: <http://www.uac.ufscar.br/domumentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf >. Acesso em: 24 mar. 2020.

FREYTAG, Fabiane Fátima. **Adaptação na Educação Infantil: Uma Questão de Acolhimento.** Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul. Santa Rosa, 35 p., 2018. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/5845/Fabiane%20F%C3%A1tima%20Freytag.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 abr. 2020.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características da pesquisa qualitativa.**Atas CIAIQ2015 - Investigação Qualitativa na Educação.**v. 2, n.1, p. 246-246, 2015.

MORAES, Mariana. Adaptação Na Educação Infantil. **Congrega**, Rio Grande do Sul,

p. 100-114, 2018.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Olhando A Criança e seus outros: Uma trajetória de pesquisa em Educação Infantil. **Psicologia USP.** São Paulo, v.20, n.3, p. 437-464, 2009.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil.**Revista Brasileira de Educação.**Campinas, s/v., n.16,p. 27-34, 2001.

VERÇOSA. Renata Martins de Aguiar. **Processo de Adaptação na Educação Infantil.** Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 26 p., 2016. Disponível em: <https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/5911/3/ProcesAdaptEduc_Monografia_2017.pdf>Acesso em: 02 abr. 2020.

6.5.47 JOGOS COOPERATIVOS NO PROCESSO DE INTERAÇÃO SOCIAL E CULTURAL DOS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Cristina Trois Dorneles Rau[687]

Sandra Mara de Lara[688]

Juliana Vaz Paiva

RESUMO

O estudo aborda os jogos cooperativos no processo de interação social e cultural dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Teve como objetivo geral abordar os jogos cooperativos no processo de socialização de crianças dos 4º ao 5º Anos em uma escola pública de Curitiba, em que os professores observaram diferentes conflitos emocionais e que por sua vez intervieram nas interações sociais e culturais dos estudantes. Os objetivos específicos foram desenvolver oficinas lúdicas por meio de práticas cooperativas como forma de contribuir para o processo de interação entre os estudantes destacando como isso se reflete no processo ensino e aprendizagem na escola. A metodologia foi de abordagem qualitativa fundamentada em Triviños (1987) e envolveu a observação das interações dos estudantes nos diferentes espaços e tempos escolares e prática de dez oficinas lúdicas na escola. Participaram da pesquisa dois professores; de Língua Portuguesa e da Educação Física e 83 estudantes em duas turmas do Ensino Fundamental. O aporte teórico abordou Soler (2009), Brotto (2002), Sarmento (2005) e a BNCC (BRASIL, 2018). Ao desenvolver uma proposta lúdica na escola oferecemos mais oportunidades às crianças para participar de jogos e usar diferentes linguagens para se expressar com liberdade e sem medo. Ainda que os jogos possam ter sentido próprio para cada indivíduo, nas vivências em equipe, à interpretação e explicação das interações, das regras, a competição e cooperação ofereceram maior aproximação para as crianças entender suas emoções, comportamentos e experiências cotidianas. Os resultados evidenciaram que as propostas pedagógicas com o brincar competitivo são insuficientes para formar cidadãos que atuem com respeito a si, ao outro e a sociedade como um todo enquanto o brincar cooperativo contribui para essa formação. As crianças se sentiram valorizadas em escolhas nos jogos cooperativos e isso influenciou diretamente as suas interações e ações no processo de aprendizado.

Palavras-chave: Jogos Cooperativos. Competição. Cooperação. Interações sociais. Emoções e aprendizado.

1 INTRODUÇÃO

O propósito do presente artigo é explorar uma parte dos resultados dessa investigação, referentes aos processos de socialização na escola a partir da prática lúdica no estágio dos acadêmicos de Pedagogia de uma faculdade confessional de Curitiba-PR. O estudo teórico e prático dos jogos cooperativos foi parte da formação

[687] Licenciada em Educação Física (UCB-DF), Mestre e Doutora em Educação (PUCPR). SEED-PR. FB-OSJ PR. professora.ludica@gmail.com
[688] Licenciada em Pedagogia (PUCPR). Mestre em Educação (PUCPR). Faculdade UNINA-PR. sandra.mara@unina.edu.br

lúdica na disciplina de Corpo, Movimento e Educação. Teve como objetivo geral abordar os jogos cooperativos no processo de socialização de crianças dos 4º ao 5º Anos do Ensino Fundamental em uma escola pública de Curitiba, em que os professores de Língua Portuguesa e Educação Física se queixaram dos diferentes conflitos emocionais e que por sua vez intervieram nas interações sociais e culturais dos estudantes. A metodologia foi de abordagem qualitativa fundamentada em Triviños (1987, p. 130) que busca "as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos meios culturais." Envolveu a observação das interações dos estudantes nos diferentes espaços e tempos escolares e prática de dez oficinas lúdicas com jogos cooperativos na escola. Brotto (2002) e Soler, (2009) explicam que ao referir-se ao lúdico com intencionalidade educativa nos jogos cooperativos oferecemos mais oportunidades às crianças para participar ativamente e usar diferentes linguagens para se expressarem. À vista disso, os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), indicam que no Ensino Fundamental:

> O desenvolvimento da capacidade de observação e de compreensão dos componentes da paisagem contribui para a articulação do espaço vivido com o tempo vivido. O vivido é aqui considerado como espaço biográfico, que se relaciona com as experiências dos alunos em seus lugares de vivência. (BRASIL, 2018, p. 307).

A pesquisa revelou uma questão importante: as crianças vivenciam os jogos em espaços diferentes; com outras crianças na própria família e comunidade, na escola, nos espaços de lazer e nos espaços criados por elas próprias. Assim, esses espaços têm sentido próprio para as crianças porque estão ligados às suas relações sociais e culturais e dessa forma, dizem respeito às amizades, competições, trocas inter e intergeracionais. À vista disso, recorremos a Sarmento (2005, p. 367) ao explicar que "a infância deve a sua natureza sociológica, isto é, o constituir-se como um grupo com um estatuto social diferenciado e não como uma agregação de seres singulares.

Nesse sentido, os jogos, na sua maioria, valorizam os resultados evidenciando a relação entre vencedores e perdedores. Compreendemos que essa concepção possa ser transformada, modificando a ideia da "construção histórica de um conjunto de prescrições e de interdições, de formas de entendimento e modos de actuação, que se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

inscrevem na definição do que é admissível e do que é inadmissível fazer com as crianças ou que as crianças façam." (SARMENTO, 2005, 367). E, isso diz respeito ao papel dos adultos nas brincadeiras das crianças.

2 OS JOGOS COOPERATIVOS NA ESCOLA

É fato que as propostas pedagógicas com o brincar competitivo são insuficientes para formar cidadãos que atuem com respeito a si, ao outro e a sociedade como um todo enquanto o brincar cooperativo contribui para essa formação.

Os jogos cooperativos surgiram nos Estados Unidos ainda na década de 50 com Ted Lentz. No entanto, foi Terry Orlick (1989) seu principal pesquisador. Seu livro Vencendo a Competição é base para estudos sobre a competição exacerbada e a cooperação para os estudiosos da área. A obra crítica as relações de competição entre os jogadores no esporte, relacionando-as à ideia esportivizante ao modelo competitivo das relações sociais e humanas na sociedade capitalista.

A abordagem do autor sobre o tema influenciou a compreensão quanto ao sistema de valores, sugerindo que as pessoas controlem seus próprios comportamentos e comecem a se considerar membros cooperativos da família humana e cita: "[...] talvez, se alguns dos adultos mais destruidores de hoje, tivessem sido, quando crianças, expostos ao afeto, à aceitação e valores humanos, o que tento promover através dos jogos e esportes cooperativos, teriam crescido em outra direção." (ORLICK, 1989. P. 14).

No Brasil, Brotto (2002) e Soler, (2009) expandiram os jogos cooperativos na década de 80 no estado de Santa Catarina e São Paulo e isso se reflete na atualidade por meio da prática lúdica. Os autores esclarecem que os jogos cooperativos estimulam o trabalho em equipe, desenvolvem a união e a coragem para o enfrentamento de riscos, pois objetiva a colaboração de todos para atingir os objetivos. Assim, a vitória coletiva ser torna mais bem valorizada do que o fracasso individual. "Quando cooperamos, algo muito interessante acontece. Percebemos como é bom poder ajudar alguém." (Soler, 2009, p. 137). Desse modo, é possível identificar ações de cooperação entre os participantes dos jogos como forma de pensar e agir diversas à exclusão social.

Na escola, as práticas lúdicas e cooperativas podem favorecer a socialização entre os estudantes ao propor que jogando podemos ganhar; amigos, criatividade,

solidariedade e melhor convivência. "Para as crianças, tanto faz competir ou cooperar, pois o que elas querem é se divertir." (Soler, 2009, p. 136). Assim, o processo de jogar e divertir-se, nesta perspectiva, desenvolve a integração e formas saudáveis de competição.

3. OS JOGOS COOPERATIVOS, A FORMAÇÃO HUMANA E O APRENDIZADO DOS ESTUDANTES

As crianças se sentem mais valorizadas nas escolhas que fazem nos jogos cooperativos do que nos jogos competitivos e isso favorece a autoestima, a empatia influenciando diretamente suas interações e ações no processo de aprendizado.

À vista disso, a capacidade de comunicação e confiança do ser humano é uma das principais características a ser estimulada na prática dos jogos cooperativos. Por conseguinte, é importante considerar o ponto de vista das crianças sobre os jogos cooperativos na escola. As oficinas lúdicas por meio das vivências em jogos e brincadeiras propuseram uma maneira diferente de orientar as interações entre as crianças, seus saberes e as regras. Os jogos futebol aos pares, “basquete amigão e olhos de águia” (BROTTO, 2002, p. 87) propiciaram a comunicação entre todos os educandos, pois eles precisavam refletir sobre suas ações ao encontro da elaboração de estratégias em grupo.

Desta forma, as relações de dominação modificaram-se dando lugar às relações de cooperação e entusiasmo. Com feito, quanto maior a capacidade de comunicação entre os estudantes na escola melhor serão suas potencialidades de controlar suas emoções e sentimentos que levam a exacerbação. As emoções são enfatizadas na BNCC (BRASIL, 2018) nas competências sócio-emocionais e evidenciam sua relevância na educação citando que habilidades como a empatia, a cooperação e o respeito mútuo podem ser ensinadas, praticadas e estimuladas na educação.

Brown (1995) destaca que vivenciar jogos cooperativos na escola liberta seus participantes da competição, valorizando a convivência saudável e a transformação do sentido de vitória. Ao encontro dessa ideia, Soler (2009), propõe uma nova sigla: "PNC (Portadores de Necessidades Cooperativas); sim, pois muitas pessoas necessitam conhecer e praticar atividades cooperativas, escapulindo da única forma que infelizmente conhecem: A competição." (SOLER, 2009, p. 137).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Abordar a cooperação nas práticas lúdicas com as crianças do 4º Ano do Ensino Fundamental influenciou na percepção que possuíam sobre si e o outro, seus desejos e frustrações. Grande parte dos estudantes vivia em condições socioeconômicas e culturais desfavorecidas e dessa forma enfrentavam muitos desafios no seu cotidiano. Observamos que a maioria crianças sofria de ansiedade. A "ansiedade é um termo amplo que descreve um estado de preocupação para enfrentar situações de perigo." (Sousa et al, 2014, p. 101, In: Estanislau e Bressan, 2014). Por isto, os estudantes demonstravam agressividade no comportamento o que dificultava a sua participação em equipe nas diferentes atividades escolares. Com efeito, essas crianças podem ter "respostas ansiosas inadequadas, preocupação excessiva e persistente, pensamentos de conteúdo negativo e comportamentos que afetam o dia a dia do indivíduo." (Sousa et al, 2014, p. 101, In: Estanislau e Bressan, 2014).

Ao conversar com os estudantes dessa classe seus sentimentos de medo e exclusão foram expressos por meio de suas falas quando um expressou: "Profe, eu tenho problemas." Ao perguntarmos: "Quem disse lhe disse que você tem problemas?" A sua resposta foi: "O médico e a minha mãe." Desse modo, compreendemos que muitas crianças se sentem enfraquecidas por ouvir críticas ou juízos que as desqualificam quanto à possibilidade de ser protagonistas de suas aprendizagens e inserção nos meios culturais a que fazem parte.

Dessa forma, os jogos cooperativos propiciaram melhor aceitação de suas emoções e sentimentos, compreensão de suas atitudes pelos professores o que favoreceu serem mais bem incluídas no ensino e nos diversos espaços escolares.

Relativo a essa realidade, Soler (2009) destaca como atitudes a serem fortalecidas:

> A empatia como a capacidade de colocar-se no lugar do outro, a estima como a capacidade de reconhecer e expressar a importância do outro, a cooperação como a capacidade de trabalhar em prol de uma meta comum, a comunicação e o diálogo como o intercâmbio de sentimentos, conhecimentos, estima, problemas e perspectivas. (SOLER, 2009, p. 139)

Ao observar os estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental nos diversos espaços e tempos na escola, como nos intervalos entre as aulas, hora do lanche, entrada e saída, verificamos que muitos demonstravam agitação, pouco paravam para ouvir os colegas ou brincar tranquilamente. Eram competitivos e não aceitavam as regras quando essas não atendessem seus interesses individuais. Em uma prática das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

oficinas lúdicas que envolvia a expressão corporal e oral por meio do teatro de fantoches, verificamos que as crianças demonstravam maior interesse em atuar como personagens mais agressivos e ao serem questionadas sobre o motivo, apontaram que dessa forma, poderiam definir as regras e o que os outros personagens iriam fazer. Ao serem questionados sobre tal motivação, justificaram dizendo que comumente era o que os adultos faziam com eles. Isso demonstrou que os estudantes vivenciam uma rotina estressante com atividades escolares e extraclasses e dessa forma quase não havia tempo para as brincadeiras livres.

Neste grupo, ao observar a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física, verificamos suas potencialidades cognitivas na resolução de problemas em que o raciocínio era uma das habilidades requeridas, mas pareciam limitados na criatividade demonstrando poucas expectativas. Desse jeito se expressavam com insegurança e mais vulneráveis emocionalmente.

O brincar e jogar são uma das maneiras como as crianças expressam e constroem seu próprio modo de agir. Rau (2020) explica que a prática lúdica nos jogos cooperativos proporciona a reflexão sobre o agir consigo e com o outro de maneira diferentemente ao que se vê nas práticas competitivas. A autora esclarece que a cooperação incentiva às relações de respeito e amizade ao permitirem uma nova forma de participar de jogos e brincadeiras e por isso mesmo quando a competição se faz presente, a ética faz parte das ações individuais e coletivas.

Vale ressaltar que ao se referir à competição na atualidade, comumente está relacionada às atitudes submissas e dessa maneira, suprime a autonomia e a liberdade nas escolhas e decisões do sujeito, o que efetivamente é essencial na compreensão de seu papel na sociedade. Contudo, a formação cidadã requer sujeitos críticos e reflexivos nas suas decisões e as atitudes cooperativas no cotidiano pressupõem o respeito à diversidade social e cultural a que as pessoas fazem parte.

Por conseguinte, refletir sobre a concepção de formação humana a que estão inseridas as crianças na atualidade é importante. Nesse sentido, a proposta de formação cidadã por meio dos jogos cooperativos com os estudantes do 4º e 5º Anos não pretendeu dirimir a competição, mas propiciar a reflexão sobre qual a qualidade da formação humana é oferecida às crianças na escola. E, desse modo, compreendemos que os jogos cooperativos contribuem para a formação pessoal dos estudantes. Isso vem ao encontro da perspectiva de regras nos jogos competitivos, pré-definidas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

propiciam resultados individuais. Os jogos cooperativos, ao contrário, são mais flexíveis e dessa forma, as regras são construídas coletivamente, favorecendo a formação pessoal e o fortalecimento das relações de solidariedade e respeito mútuo.

Ambas as turmas de estudantes expressavam as suas histórias de vidas em todos os espaços e tempos na escola e com elas, seus valores sociais e afetivos. Durante as práticas com os jogos cooperativos não nos coube julgar estes valores, mas sim compreender como se manifestavam nas relações afetivas e expressões agressivas das crianças. Dessa forma, observamos que os sentimentos de medo e raiva faziam parte das emoções das crianças e que talvez por isso os sentimentos expressos pela compaixão e empatia sejam escamoteados nos gritos e gestos agressivos.

Logo, as oficinas lúdicas procuraram favorecer a compreensão dos sentimentos de raiva pelas crianças e com isso, a transformação de atitudes com as agressões físicas e verbais no diálogo e respeito. Observamos que as crianças que apresentavam dificuldades em controlar suas emoções durante práticas competitivas se sentiam agredidas por si mesmas enquanto agrediam aos colegas e, isso confere o quanto são destrutivas nas interações. Ao conversarmos sobre as vivências dos jogos ao final das oficinas comumente as crianças mais agressivas evidenciavam sentir culpa e demonstravam arrependimento pelo seu descontrole emocional. Percebiam-se feridos e na grande maioria pediam desculpas por ter ofendido os colegas com suas atitudes.

Com efeito, as práticas de jogos cooperativos contribuíram para transformar as interações entre os estudantes, pois suas vivências estimulam a união, a interação social e os objetivos comuns são compartilhados para beneficiar a todos. "Quando cooperamos, algo muito interessante acontece. Percebemos como é bom poder ajudar alguém" (SOLER, 2009, p. 137).

A agressividade expressada por meio de gestos e gritos descontrolados dificulta os relacionamentos Intra e Interpessoais e consequentemente interferem no processo de construção do conhecimento. No entanto, a empatia e a compaixão ao contrário, propiciam a reflexão sobre a sua própria identidade, comunga com a diversidade e possibilita que o entendimento de que juntos é mais fácil lidar com as dificuldades e enfrentar os desafios do cotidiano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao final das dez oficinas lúdicas os estudantes desenvolveram atitudes positivas nos jogos e nas interações sociais como um todo na escola. Isso foi refletido especialmente nas vivências da última oficina em que os estudantes das duas turmas criaram um grande mural como um instrumento para expressar suas compreensões quanto à proposta lúdica com os jogos cooperativos. O mural confeccionado pelas crianças com materiais alternativos foi exposto no pátio da escola e citou frases como: “Competir com ética e respeito à vida faz parte da escola. Cooperar também!”

A prática lúdica propiciou que todos participassem ativamente da construção coletiva das regras, da organização dos espaços, da utilização cuidadosa dos jogos e dos brinquedos, estimulando desta forma, a criatividade dos estudantes. Com efeito, isso foi refletido nas atitudes dos estudantes em sala de aula conforme descrito pelos professores e nos relatos das observações dos acadêmicos de Pedagogia.

A análise dos dados possibilitou o levantamento de indicadores sobre a contribuição da prática de jogos cooperativos na socialização dos estudantes e avanços no processo ensino e aprendizagem. Contudo, o resultado da prática lúdica nas oficinas lúdicas com os jogos cooperativos demonstrou que a cooperação está nas atitudes de todos para com o ambiente, com a educação, com a diversidade nos diversos espaços e tempos na escola e, por isso requer a continuidade de estudos e pesquisas no processo educativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>Acesso em 23 Jun 2021.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. 2. ed. São Paulo: Re-Novada, 2002.

BROWN, G. **Jogos Cooperativos**: teoria e prática. São Leopoldo: SINODAL, 1995.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

RAU, M. C. T. D. **Educação Especial:** eu também quero brincar! Curitiba: Intersaberes, 2020.

SARMENTO, M. J. **Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da**

Infância. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005 36. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 20 Abr 2021.

SOLER, R. **Educação Física Inclusiva**: em busca de uma escola plural. 2 ed. Rio de Janeiro: SPRINT, 2009.

SOUSA, P. M. de; OSÓRIO, F. de L.; SCHNEIDER, B. Z.; CRIPPA, J. A. de S. **Transtornos de Ansiedade** (transtorno de ansiedade generalizada, ansiedade de separação e fobia social). In: BRESSAN, R. A.; ESTANISLAU, G. M. (Orgs.) **Saúde Mental na escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: ARTMED, 2014.

TRIVIÑOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 2007.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.48 MAIS ARTE PARA AS CRIANÇAS: É POSSÍVEL AMPLIAR O ESPAÇO E O TEMPO PARA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Jucimara Bengert Lima[689]

Jaqueline Aparecida Norberto Luiz de Azevedo[690]

Thaís Jannuzzi Chaves[691]

RESUMO

O presente trabalho destaca a importância das linguagens da Arte no desenvolvimento infantil. Apresenta o processo de reestruturação do Projeto Oficina de Arte de Araucária-PR, ampliando o atendimento na Educação Infantil do município e descreve a adequação da proposta pedagógica de acordo com a Organização curricular (2019a), considerando o aporte teórico da psicologia histórico-cultural para o ensino da Arte (OLIVEIRA, 2019; OSTETTO, 2010) e considerando também a Proposta pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) São Francisco de Assis(2019b) no qual o Polo da Oficina de Arte foi instalado recentemente.Este artigo apresenta um breve histórico da Oficina de Arte, os principais aspectos do atual projeto de reestruturação e o planejamento anual das atividades. Destaca-se ainda o grupo de trabalho em forma colaborativa entre profissionais de Arte e Ciências do município e a UTFPR envolvidos em uma proposta de trabalho com temas socioambientais. Tem portanto, como objetivos: Descrever sinteticamente o trabalho realizado pela da Oficina de Arte como um espaço de ensino de arte, na escola pública e seu o recente processo de reestruturação do projeto com a ampliação para o atendimento da Educação Infantil; apresentar os principais pontos da proposta de organização pedagógica e o planejamento geral para o ano de 2021 e algumas soluções encontradas para o trabalho remoto por hora desenvolvido em função da pandemia por Covid19.

Palavras-chave: Arte. Educação Infantil. Oficina de Arte. Planejamento. Tema Socioambiental

1 INTRODUÇÃO

Em Araucária - PR, conta-se há 29 anos com um espaço de arte, denominado Oficina de Arte, que tem a finalidade de oferecer um trabalho pedagógico diferenciado, em formato de ateliê, desenvolvendo durante este percurso com grande diversidade de atividades nas diferentes linguagens da Arte e seus desdobramentos. A princípio destinava-se aos estudantes do Ensino Fundamental e gradualmente passou a atender os alunos da Educação Infantil a partir de 5 anos de idade.

[689] Mestre em Educação, Professora de Docência II – Arte, Secretaria Municipal de Educação de Araucária - PR (SMED), Departamento de Articulação Pedagógica (DAP). jucimara.lima@educacao.araucaria.pr.gov.br

[690] Professora Especialista em Educação Infantil - Secretaria Municipal de Educação de Araucária - PR (SMED), Oficina de Arte do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) São Francisco de Assis. jaqueline.azevedo@educacao.araucaria.pr.gov.br

[691] Mestre em Genética, Professora de Docência II - Ciências, Secretaria Municipal de Educação de Araucária/PR (SMED), Departamento de Articulação Pedagógica (DAP), thais.chaves@educacao.araucaria.pr.gov.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Recentemente, a Oficina de Arte deixou de ser um espaço único, centralizado, ampliando o seu atendimento para 4 Unidades Educacionais, e dentre elas, um Centro Municipal de Educação Infantil(CMEI). É vinculada à Secretaria Municipal de Educação, coordenada pelo Departamento de Articulação Pedagógica.

O presente trabalho propõe-se apresentar o processo de ampliação do ensino de arte na Educação Infantil em Araucária a partir da reestruturação do projeto da Oficina, tendo como principal objetivo apresentar os primeiros resultados alcançados, considerando-se a importância das linguagens da arte para o desenvolvimento infantil, ainda que em meio aos desafios impostos num contexto de distanciamento social em um período pandemia/Covid19,

2 A OFICINA DE ARTE DE ARAUCÁRIA

No Município de Araucária, região metropolitana de Curitiba-PR, existe a Oficina de Arte, um espaço destinado ao Ensino da Arte, vinculado à Secretaria Municipal de Educação(SMED), que desde 1992 tem como principal finalidade realizar um trabalho em um espaço adequado e com um tempo estendido para as atividades nas diferentes linguagens da arte. Tornou-se um espaço de referência em Arte para alunos, professores e comunidade.

Nos primeiros 13 anos de funcionamento, a Oficina de Arte atendia exclusivamente alunos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, e contava para a realização dos cursos com os professores de Arte - Docência II (na época, professores de Educação Artística de 5ª a 8ª série) do quadro próprio do município. Em 2005, à medida em que foi ampliando gradualmente a faixa etária de atendimento, passou do atendimento das crianças a partir de 10 anos(1992) a crianças a partir de 5 anos(ARAUCÁRIA, 2008). Para atuar com crianças menores, contou-se naquele momento com uma profissional de anos iniciais com especialização em Arte. No decorrer dos anos, de acordo com a disponibilidade dos professores de anos iniciais que possuíam formação em Arte, eram abertas turmas com crianças matriculadas na Educação Infantil do município.

Vale destacar que a Oficina de Arte de Araucária nem sempre funcionou em sedes próprias do município, necessitando realizar diversas mudanças de endereço, de acordo com a disponibilidade dos prédios alugados e do recurso público para tanto. O acesso da comunidade se restringia à condição de deslocamento das crianças e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estudantes para os cursos presenciais semanais na sede centralizada.

Os alunos eram atendidos no contraturno de acordo com os cursos que se inscreviam: Desenho, pintura, escultura, modelagem, gravura,história em quadrinhos, música, teatro, teatro de bonecos, técnicas variadas, enfim, de acordo a oferta dos cursos para aquele ano, dependendo da habilitação específica dos professores designados para o trabalho na Oficina. Ao longo destes anos, tornou-se também uma referência em formação continuada para professores e pedagogos, apresentando diferentes possibilidades de encaminhamentos em Arte para serem aplicados em sala de aula no ensino regular. Sempre que possível, promoveu e participou de mostras, exposições, projetos, atividades e eventos, movimentando a vida artística e cultural da comunidade.

Ao final de 2020, observou-se que algumas condições materiais favoreciam a abertura de Polos da Oficina de Arte em 4 Unidades de Ensino e dentre elas, um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI): construção de novas Unidades de CMEI's, remanejamento dos professores de anos finais que passaram a atuar em turmas de anos iniciais, chamamento de professores do concurso público para completar o quadro, entre outras. Estava posta a possibilidade de ampliar o acesso das comunidades aos ateliês de arte e aumentar a faixa etária atendida, contando-se com os espaços próprios públicos e com os profissionais do quadro próprio do magistério. Tais condições foram somadas à convicção da importância do ensino de arte na educação na formação integral, assim como em todos os campos da vida humana, conforme aponta Luciana Ostetto, 2011, p. 30:

> Como seres sócio-históricos que somos, interagimos com a realidade que nos cerca, somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções. Então, nossos repertórios constituídos ao longo da vida, são acionados a cada encontro com o outro – pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos. É com eles que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as "coisas do mundo", com o mistério da vida. Assim é para a arte como para todos os campos da vida humana.

Mas como realizar a ampliação de um projeto dessa dimensão em tempos de isolamento social e ensino remoto, dada a pandemia por Covid19? Dentre os inúmeros desafios, algumas soluções foram encontradas com o trabalho em conjunto.

Desta forma, são objetivos deste trabalho:

- Descrever sinteticamente o trabalho realizado pela da Oficina de Arte, como um espaço de ensino de arte, na escola pública;

- Descrever o recente processo de reestruturação do projeto com a ampliação para o atendimento da Educação Infantil;
- Apresentar os principais pontos da proposta de organização pedagógica e o planejamento geral para o ano de 2021;
- Apresentar algumas soluções encontradas para o trabalho remoto.

2.1 Ampliação do espaço e tempo da Arte na Educação Infantil

O Projeto de Reestruturação da Oficina de Arte começa a concretizar-se no final de 2020. Diferente do projeto inicial que concentrava o atendimento em um único espaço, partiu-se do princípio de identificar e escolher Unidades Educacionais situadas em diferentes regiões do município. Após análise, foi definido o aproveitamento dos espaços disponíveis em 3 Escolas e 1 CMEI. Com isto surge a necessidade de uma nova dinâmica da Oficina de Arte para o atendimento da comunidade escolar em cada uma das 4 Unidades Educacionais, a serem estruturadas para o ano de 2021.

2.2 A escolha do CMEI

O Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI São Francisco de Assis foi reinaugurado recentemente. Sua primeira inauguração data de 1981, e recentemente foi reconstruído com um projeto de ampliação, espaçoso e com instalações mais modernas e adequadas aos bebês e crianças nele matriculados com atendimento em período integral: São 102 crianças: 1 turma de Infantil Bebê; 3 turmas de Infantil 1; 1 turma de Infantil 2; 1 turma de Infantil 3. Em síntese, a alegria e o desafio de criar um Polo da Oficina de Arte para trabalhar com bebês e crianças de 0 a 3 anos.

Sendo assim, dentre as salas que serão em breve utilizadas pelas crianças nesse novo prédio do CMEI em Araucária, assim que as condições sanitárias permitirem em função do isolamento social imposto pela pandemia por Covid19, uma delas foi destinada à Oficina de Arte. Nos anos seguintes, serão matriculadas gradativamente crianças maiores, até o Infantil 5. Consta na Proposta Pedagógica do CMEI São Francisco de Assis:

> O Professor(a) e educador(a) tem a função mediadora nesse processo educativo para a superação dos conhecimentos cotidianos das crianças. Pela mediação destes profissionais e dos elementos culturais, o conhecimento elaborado, dosado, sequenciado e organizado coerentemente com o nível de desenvolvimento da criança, constitui a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas. A presença atenta, afetuosa, organizativa e mediadora do adulto responsável é fundamental, pois esses elementos desencadeiam processos de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> confiança, segurança, acolhimento, onde as crianças vão se humanizando e constituindo sua autonomia, identidade e personalidade. A Unidade Educacional como espaço socialmente constituído com a finalidade de trabalhar a educação e o cuidado, mediadora das esferas cotidianas e não cotidianas, exige trabalho sistematizado de transmissão do patrimônio cultural historicamente elaborado. (ARAUCÁRIA, 2019b, p.43)

Como o citado na Proposta Pedagógica, documento que norteia todo trabalho na Unidade Educacional, um polo da Oficina de Arte se mostra como mais um espaço de possibilidades, de acesso à criação, à cultura e conhecimento produzido e sistematizado historicamente, mediado pela arte e o afeto, imprescindíveis no trabalho na Educação Infantil.

2.3 Adequação pedagógica da Oficina de Arte a partir da reestruturação

O documento Organização Curricular de Araucária: um compromisso com o direito ao conhecimento (Araucária, 2019), que orienta o trabalho pedagógico no município de Araucária, fundamenta também o trabalho nas Oficinas de Arte, ao apresentar as linguagens da arte, tanto nos campos de Experiência na Educação Infantil: O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços tempos, quantidades, relações e transformações, quanto às relacionadas às Unidades temáticas no Ensino Fundamental: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas, tendo em conta que o trabalho das Oficinas deve ser realizado de forma complementar ao realizado pelos professores de arte e/ou educadores das Unidades em que estão inseridas.

Desta forma, a partir do que orienta a Organização curricular de Araucária, sistematizou-se um documento compartilhado entre a coordenação das Oficinas de Arte e os professores designados para os polos, a fim de organizar um Planejamento Geral, considerando os aportes teóricos da psicologia histórico-cultural:

> Para Vigotski (2007), o processo de apropriação do conhecimento é o principal meio de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. No entanto, esse autor destaca que a adequada organização do aprendizado tem como resultado o desenvolvimento mental e movimenta diversos processos de desenvolvimento que, de outra maneira, não poderiam acontecer. Ou seja, não é qualquer forma de ensino que tem o potencial de promover o desenvolvimento dos sujeitos. Diante disso, passamos a questionar: o que podemos considerar uma adequada organização do ensino de Arte? Quais conteúdos devem ser ensinados para favorecer o desenvolvimento das funções psíquicas dos estudantes? Como o professor pode mediar o conhecimento dessa área sem que seja retirada dos estudantes a sua possibilidade de criação e expressão?(OLIVEIRA et al, 2019, p. 122, grifo da autora)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1 - Planejamento geral de trabalho - Oficina de Arte de Araucária/2021

CONTA COMO FOI A HISTÓRIA? ENSINA COMO É QUE SE FAZ? E SE FOSSE DE OUTRO JEITO, COMO SERIA? VAMOS REGISTRAR E DIVULGAR?			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: CONVIVER, BRINCAR, PARTICIPAR, EXPLORAR, EXPRESSAR, CONHECER-SE			
OFICINAS	**CONCEITOS E TÉCNICAS**	**DE FORMA CONVENCIONAL**	**DE FORMA ALTERNATIVA**
ARTE E VIDA	BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS	TRADICIONAIS	NOVOS, CRIADOS OU ADAPTADOS
FORMAR E INFORMAR **DESENHO AO INFINITO** **JUNTO E MISTURADO** **PINTURA AO AVESSO**	DESENHO PINTURA COLAGEM E DOBRADURA ESCULTURA GRAVURA FOTOGRAFIA VÍDEO	LÁPIS, CANETA, GIZ, CARVÃO TINTA GUACHE E ACRÍLICA SOBRE PAPEL E TELA PAPÉIS COMERCIAIS ARGILA E MASSA DE MODELAR LINÓLEO, MADEIRA, GOIVAS CÂMERA FOTOGRÁFICA	TINTAS E PIGMENTOS NATURAIS SUPORTES ALTERNATIVOS PAPÉIS ARTESANAIS, PAPELÃO E EMBALAGENS MATERIAIS RECICLADOS RETALHOS DE TECIDO SABÃO EM BARRA BISCUIT, ETC.
CORPO E MOVIMENTO **DANÇANTES E BRINCANTES**	CIRANDA BRINCADEIRAS DANÇADAS DANÇAS TRADICIONAIS DE DIFERENTES POVOS DANÇAS FOLCLÓRICAS	ORIENTAÇÃO NO ESPAÇO DESLOCAMENTOS PLANOS DIREÇÕES RITMOS MOVIMENTOS LENTO, RÁPIDO E MODERADO	COM USO DE OBJETOS: BOLA, CADEIRA, CORDA, CARTEIRA, TECIDO, BAMBOLÊ, CABO DE VASSOURA, ETC.
HISTÓRIAS E FONTES SONORAS **JOGOS SONOROS**	MÚSICA INSTRUMENTOS PAUTAS E REGISTROS	MÚSICA INSTRUMENTAL MÚSICA DESCRITIVA INSTRUMENTOS DE ORQUESTRA INSTRUMENTOS DE DIFERENTES ORIGENS CANTO	COM USO DE OBJETOS: TALHERES, CHAVES, PAPÉIS, OBJETOS DE VIDRO, PLÁSTICO, METAL, CANOS E TUBOS DE PVC, ELÁSTICOS, MANGUEIRAS, ETC. PERCUSSÃO CORPORAL BINGO SONORO CAIXA SONORA
JOGOS TEATRAIS **APRESENTAÇÃO E REPRESENTAÇÃO**	JOGOS DE FAZ DE CONTA PERSONAGENS LITERATURA INFANTIL	PERSONAGEM E SUA CARACTERIZAÇÃO ESPAÇO CÊNICO TEXTO SONOPLASTIA	TEATRALIDADES NA VIDA COTIDIANA ELEMENTOS TEATRAIS ALTERNATIVOS VARIAÇÕES DE ENTONAÇÃO DE VOZ DIVERSIDADE DE PERSONAGENS E NARRATIVAS
NOSSA HERANÇA CULTURAL: ARTE BRASILEIRA, AFRICANA, INDÍGENA E DE OUTRAS ORIGENS			
ARTE E TEMAS SOCIOAMBIENTAIS			

Fonte: Araucária, 2020

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Optou-se em considerar 4 perguntas norteadoras para o trabalho, favorecendo os encaminhamentos metodológicos em Arte: Conta como foi a História?, a fim de favorecer a compreensão do contexto da produção artística ou da criação de uma determinada técnica; Ensina como é que se faz? para que seja trabalhado o domínio técnico, com aproximações da forma convencional de trabalho; E se fosse de outro jeito, como seria? para propostas alternativas de arte, favorecendo o uso da criatividade; Vamos registrar e divulgar?, tendo em conta que o trabalho se completa no outro sujeito, estimulando-se para tanto a realização de mostras e exposições e demais canais de divulgação do trabalho, incluindo as mídias sociais, tendo como base para o trabalho, a nossa herança cultural manifesta na arte brasileira, africana, indígena e de outras culturas, assim como o trabalho com temas socioambientais.

No ano letivo de 2021, até o presente momento, desenvolveram-se atividades de arte por meio do ensino remoto, usando-se para tanto os recursos de atividades orientadas por envio de vídeos de curta duração, veiculados por meio do WhatsApp ou Youtube.

3. ARTE E TEMAS SOCIOAMBIENTAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ÓTIMA COMBINAÇÃO

Os temas socioambientais são amplamente diversificados e se caracterizam por permitir às crianças entenderem sua própria realidade e vivências buscando respostas sobre sua vida e tudo que os cerca de forma crítica e atenta aos pequenos detalhes, relacionado a sua realidade de forma prazerosa e significativa (DOTTO, 2016). Com isto, a exploração destes temas considerados geradores incentivam mudanças de atitudes e o despertar para uma consciência científica, ecológica e até mesmo artística.

Sendo assim, a partir de março deste ano, formou-se um Grupo Colaborativo de Educação Ambiental entre a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), com reuniões online regulares a cada 15 dias, envolvendo os professores da Oficina de Arte, do Clube de Ciências, as coordenações do DAP/SMED e a assessora da UTFPR, com a finalidade de pensar-se formas de trabalho com as temáticas Socioambientais na escola pública.

Os professores se reuniam em duplas - um de Arte e outro de Ciências - e apresentavam proposições com os conhecimentos integrados, utilizando para tanto, principalmente o recurso da fotografia, como possibilidade de focar no detalhe. Deste

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

processo de trabalho colaborativo surge a proposta: Uma pausa para olhar, uma pausa para explicar, certamente aplicável na Educação Infantil, como nos aponta a autora:

> A presença da arte na educação infantil será tanto mais importante, quanto puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis – estéticas, por isso, vitais. (OSTETTO, 2010, p. 31)

Com o desafio de realizar tais atividades num período de isolamento social e trabalho remoto, observou-se que o uso dos vídeos de curta duração seriam a melhor alternativa para encaminhar as propostas para as famílias realizá-las com as crianças em casa, considerando a faixa etária de 0 a 3 anos. Sendo assim, criou-se um roteiro para as filmagens, com a intenção de favorecer o domínio técnico do professor e obter um melhor resultado.

3.1 Proposta de trabalho e primeiros resultados

Após ser enviado o vídeo realizado pela professora, com as explicações e orientações de acordo com o Plano de Aula, as famílias realizaram a atividade com as crianças e encaminharam as fotos com o resultado das composições e estruturas artísticas feitas com elementos da natureza.

Figura 1 - Infantil 3: Meio ambiente e texturas

Fonte: Autoras, 2021

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 2 - Plano de Aula - Oficina de Arte de Araucária Polo 3 - 2021

TEXTURAS E MEIO AMBIENTE - Plano e roteiro do vídeo	
SABERES E CONHECIMENTOS	Elementos da natureza; Elementos da linguagem visual: texturas, cores, superfícies, volumes, espaços, formas etc. Texturas táteis com diferentes asperezas; Esquema corporal; Identidade; Próprio corpo e suas possibilidades sensoriais.
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	Experimentar sensações físicas táteis sobre os fenômenos da natureza. Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação, explorando cores, texturas, superfícies, planos e formas. Manipular diversos materiais das Artes Visuais e Plásticas explorando os cinco sentidos por meio de texturas lisas, ásperas, macias e outras. Vivenciar brincadeiras de esquema corporal, de exploração e de expressão corporal.
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	Apresentação do artista plástico polonês naturalizado brasileiro Frans Krajcberg, defensor do meio ambiente, especialmente a floresta amazônica. Em suas obras, utiliza restos de vegetação e tintas naturais. Pedir às famílias que auxiliem as crianças a coletar resíduos da natureza que encontrarem no seu quintal (folhas, gravetos, flores, terra, areia etc). Observar as texturas dos materiais (áspero, liso, rugoso, macio, duro). Propor às crianças que peguem uma folha ou papelão e façam diferentes composições sobre eles sem colar, utilizando os resíduos naturais encontrados em seus quintais. Com a ajuda de um adulto fotografar os resultados obtidos e enviar na mídia adotada pela unidade para mandar as atividades. Em outro momento, estimular as crianças a utilizar os materiais naturais para fazer a estruturação do esquema corporal. Nesta experiência, as crianças podem usar os mesmos materiais já coletados e/ou acrescentar outros se acharem necessário. Após a conclusão das atividades incentivar as crianças a devolver à natureza tudo o que foi retirado, causando o menor impacto ambiental possível.
AVALIAÇÃO	A avaliação será processual verificando o aprendizado progressivo das crianças com relação às propriedades dos materiais, capacidade de imaginação, curiosidade e exploração dentre elas: - As crianças exploram as texturas dos materiais? - Exploram novas possibilidades de utilização dos materiais a partir da observação e imitação da professora? - Demonstram interesse e curiosidade em intervir sobre os materiais?

Fonte: Autoras, 2021

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ampliação dos espaços e do tempo destinados ao ensino de arte na Educação Infantil em Araucária a partir da reestruturação do projeto da Oficina de Arte, tem sido motivo de muito estudo, trabalho coletivo e dedicação. Ao mesmo tempo que os primeiros resultados têm sido motivo de grande alegria e estímulo para ampliar o projeto para outros Centros Municipais de Educação Infantil.

Apresentar um breve histórico desse espaço dedicado durante 29 anos no Município ao ensino de arte na escola pública, faz-nos refletir sobre a importância de socializar os desafios e as soluções encontradas no percurso do trabalho no referido projeto.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Mesmo tendo grandes desafios, especialmente em função de reestruturar-se em um período de trabalho remoto, dada as condições de isolamento impostas pela pandemia por Covid-19, a convicção de que o ensino de Arte é fundamental para o desenvolvimento infantil nos move a persistir.

Busca também ser exemplo e inspirar outros projetos em espaços educativos, especialmente dedicados à Educação Infantil, com o objetivo de ampliar cada vez mais o acesso à arte e à cultura, estimulando temas transversais como os socioambientais para reflexões, mobilização e conscientização pessoal.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. **Organiza**ção **Curricular de Araucária:** um compromisso com o direito ao conhecimento. Prefeitura de Araucária, 2019a.

_____.**Organização Pedagógica.** Oficina de Arte. Prefeitura de Araucária, 2008.

_____. **Oficina de Arte de Araucária**: Projeto de reestruturação. Organização: Jucimara Bengert Lima/ Departamento de Articulação Pedagógica-DAP/SMED , 2021.

_____.**Proposta Pedagógica**: Centro Municipal de Educação Infantil São Francisco de Assis, 2019b.

DOTTO, B. C. A educação socioambiental como tema gerador a partir do lugar de vivência. **Revista do Centro de Educação**.Universidade Federal de Santa Maria, vol. 41, núm. 3, pp. 631-644, 2016.

FREITAS, S. C. **Oficina de Arte de Araucária**. Monografia do curso de Pós-graduação Lato Sensu “Especialização em Fundamentos da Pesquisa e Ensino de História da Arte da Faculdade de Artes do Paraná. Orientação de Rosemeire Odahara Graça. Curitiba, PR, 2007.

OLIVEIRA, V.X; SFORNI, M. S.de F. A organização do Ensino de Arte com base em Pressupostos da teoria Histórico-cultural. In: SFORNI et al. **Aprendizagem Conceitual e Organização do Ensino:** experimentos didáticos na educação básica. Curitiba:CRV, 2019. p.121-146.

OSTETTO, L. Educação Infantil e Arte: Sentidos e práticas possíveis. **Caderno de formação:** formação de professores - Educação Infantil: Princípios e Fundamentos/Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 3

6.5.49 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Erisson Lopes Rocha[692]

Pedro Paulo Souza Rios[693]

RESUMO

O presente artigo trata de uma pesquisa sobre as contribuições da ludicidade no processo de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública localizada numa comunidade ribeirinha no interior do município de Itiúba – Bahia. O objetivo é refletir sobre as aprendizagens e experiências construídas por meio de atividades lúdicas, a partir das vivências de cinco crianças. Neste estudo, procurou-se trazer elementos que contribuíram de forma significativa para a prática de professores, bem como assegurar a participação das crianças que fizeram parte das atividades lúdicas, além de reconhecer a importância da teoria-prática e o bom andamento das habilidades e competências construídas através das atividades, por essas crianças. As bases metodológicas caracterizaram-se pelos fundamentos através das narrativas (auto)biográficas, onde discorremos acerca das vivências, conhecimentos adquiridos, desafios confrontados e a aprendizagem absorvida com relação à criança e o seu longo percurso de conhecimento. Dessa forma, essa pesquisa se constitui como um momento significativo na formação de pedagogos que vivenciarão em um futuro não muito distante os ciclos de vivência cotidiana da Educação Básica em âmbitos públicos e privados. Portanto, acreditamos que é importante assegurar voz e vez a essas crianças que vivenciam a experiência real das atividades, como meio de conhecimento elencando a teoria e a prática dessas atividades.

Palavras-chave: Ludicidade. Aprendizagem. Processos Pedagógicos.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de ludicidade é plurívoca, entendido como atividade ou expressão que a partir da realidade interior, cada indivíduo exerce sobre suas vivências socioculturais. No presente estudo tal conceito será fundamentado na perspectiva teórica de Huizinga (2004, p. 41), quando afirma que o lúdico "[...] abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar". Nesse sentido, entendemos que a ludicidade não é apenas um sinônimo de brincadeira, por compreendermos que o brincar só será lúdico se a criança experimentar a vivência plena e a sua entrega completa no momento de sua efetivação. Estudos recentes revelam que o termo ludicidade não se associa diretamente ao termo

[692] Graduado em Pedagogia, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII, e-mail: erissonlopes39@gmail.com.
[693] Doutorado em Educação, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII, e-mail: peudesouza@yahoo.com.br.

brincadeira (HUIZINGA, 2004). Por vezes, a brincadeira contém o lúdico, mas nem sempre o lúdico está na brincadeira, quando essa vem enrijecida por regras e normas, tirando o caráter livre e prazeroso inerente a toda atividade lúdica. De acordo com Luckesi (2007), algumas atividades denominadas lúdicas, como as brincadeiras e os jogos, só serão lúdicas se propiciarem um estado lúdico na pessoa que as vivencia.

Os processos pedagógicos estão cada vez mais imbuídos de tais práticas, onde as crianças são apartadas a todo momento de aprendizagens plenas e criativas, tendo que aprender de maneira abstrata e teórica, por meio de conhecimentos tomados como necessários e sobre os quais as vozes e as experiências das crianças não são reconhecidos ou, são tidos como sem sentidos e significados.

A atividade lúdica oferece ao sujeito uma sensação de liberdade, a entrega completa da sua vivência. Nesse sentido, Luckesi (2004, p. 2), ressalta: “[...] o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena”. Dessa maneira, compreender o lúdico confere um modelo próprio da existência humana. Acreditamos, portanto, que pensar os processos pedagógicos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de atividades lúdicas, favorecem para a construção de um sujeito socialmente mais criativo.

Neste trabalho, trataremos diretamente da contribuição do lúdico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo por objetivo refletir se as crianças podem fazer a aquisição de uma aprendizagem significativa através das atividades lúdicas. Levando em conta o contexto rural onde está localizada a escola e as crianças que são o público alvo desta pesquisa.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo está ancorado nos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa e tem por método a narrativa (auto)biográfica. De acordo com Lüdke e André (2013, p. 5): “Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica”. Favorecendo assim, as vivências narradas pelas crianças entrevistadas, levando em conta o contexto rural onde as mesmas vivem, sendo o pesquisador responsável pela descrição e análise dos dados coletados de forma articulada.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A pesquisa narrativa (auto)biográfica deve ser entendida como uma forma de compreender a experiência humana. Diz respeito à reflexão analítica de vivências individuais ou coletivas, uma vez que, a "[...] pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores" (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 18). Partindo desse princípio, o papel do pesquisador é analisar o texto narrado e, a partir dele elaborar um novo texto. Os dados obtidos nesse estudo foram coletados de forma oral, a partir de um bate papo em forma de roda de conversa.

Discorrer sobre a ludicidade, a partir das narrativas (auto)biográficas, é sem dúvidas uma experiência ímpar na formação docente. Ainda são recentes estudos e pesquisas que garantam a centralidade da criança como sujeito de direito e que busquem compreendê-la em sua complexidade e, particularmente, que reconheçam suas formas de ver e representar o mundo a partir do lúdico.

Assim, ao narrar sobre as experiências lúdicas, as crianças acabam atribuindo uma sequência lógica que não necessariamente corresponde a um determinado tempo e espaço, mas que tinham uma lógica ao serem narradas, atribuindo sentidos e significados para o cotidiano.

O lúdico, objeto deste estudo, foi utilizado enquanto ferramenta pedagógica, atrelada aos conteúdos da professora regente, de forma que envolvessem os educandos nas brincadeiras educativas e lúdicas, com o intuito de estimular o ensino e a aprendizagem de forma significativa.

Questionar sobre o gosto pelas atividades realizadas pelos professores de forma lúdica, e também se as mesmas aprendiam mais, ou não com essas atividades, são alguns pontos levantados com as crianças. Visando compreender a ludicidade como mecanismo importante para contribuir no processo educacional de ensino e aprendizagem.

Buscamos ainda refletir a partir dos diários de bordo, onde narramos as vivências durante o desenrolar desse trabalho, aulas, reuniões pedagógicas e de planejamento, onde é possível fazer uma reflexão sobre as narrativas coletadas durante as entrevistas realizadas com as crianças.

Participaram desta pesquisa cinco crianças com idade entre 10 e 11 anos, estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

localizada no povoado de Taquari, zona rural do município de Itiúba – Bahia. Conhecido como um ponto turístico na região por ser banhado pelas águas do Açude Jacurici.

É importante salientar que o Açude Jacurici, além de um importante ponto turístico, que gera renda e emprego para o povoado, proporciona o desenvolvimento da piscicultura. Com isso, tem contribuído para o desenvolvimento da comunidade que é visitada frequentemente por turistas de cidades circunvizinhas e até mesmo de outros estados do país.

Reconhecida enquanto população ribeirinha, a educação da comunidade segue as propostas do currículo municipal respeitando a diversidade de ideias e regiões para uma educação pautada no princípio formativo da sua pluralidade.

Considerando os objetivos traçados para este estudo, a escolha das crianças para participar da pesquisa aconteceu mediante o contato do pesquisador e suas vivências cotidianas na comunidade, por ser morador da mesma, além das suas experiências profissionais no campo da educação. A escolha se deu a partir de convites direcionados a cada uma das crianças, considerando as relações pessoais, comunitárias e profissionais estabelecidas anteriormente.

O primeiro contato teve por intuito apresentar a pesquisa, esclarecer possíveis dúvidas. De acordo com Felipe (2001), as pesquisas desenvolvidas a partir da concepção das crianças sobre assuntos inerentes as suas experiências devem, necessariamente, desde o início levar em consideração sua opinião. Após o aceite de cada uma delas estabelecemos contato com os responsáveis legais para explanar acerca do projeto e, posterior, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, pelos pais e Termo de Assentimento pelas crianças.

Após a realização das etapas descritas acima, começamos o processo de agendamento e gravação das entrevistas, que ocorreu entre os meses de maio e junho de 2020, respeitando a disponibilidade e o tempo das crianças.

Acerca das gravações é pertinente ressaltar que ocorram durante o período de isolamento social, em decorrência da pandemia causada pela Sars-CoV-2 e, que todas as precauções foram tomadas, de acordo com as orientações da equipe epidemiológica do município, a saber: distanciamento exigido entre o pesquisador e a criança entrevistada; higienização das mãos antes e, depois do encontro, uso de máscara. Ademais, é importante dizer que na comunidade não havia registro positivo de casos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A pergunta inicial indagava sobre: Quem sou eu? A ideia era fazer com que elas pudessem deixar a imaginação fluir, ao tempo em que buscávamos conhecê-las. Foi possível perceber que suas memórias estão permeadas de sonhos e frustrações com a escola. A partir da provocação inicial é possível perceber que as mesmas estão associadas à infância e a família, estabelecendo relações com o endereço da rua onde residem, bem como, o amor pelo brincar na rua ou, até mesmo nos jogos eletrônicos para se definirem o "eu" na sociedade.

Outro ponto levantado foi o grupo familiar, onde as crianças se identificam como "filhos de João que residem no bairro tal" e, que nos horários alternados ao da escola, brincam ou, ajudam os pais nas tarefas da casa ou da roça. No tocante as análises feitas nesse estudo, salientamos que se trata de fragmentos narrativos a partir das narrativas das crianças.

A seguir, faremos uma breve apresentação de cada uma das crianças, partindo das informações coletadas durante as entrevistas. Sobre isso, uma primeira informação é o fato de optarmos por utilizar os nomes das brincadeiras e objetos escolhidos por elas, acompanhado do último sobrenome para nomeá-las, salvaguardando dessa maneira o anonimato.

Futebol Gonçalves é um menino dedicado aos estudos, sempre disposto a aprender coisas novas e, se considera um locutor muito bom, nos eventos da sua igreja. Tem 11 anos, escolheu futebol, para ser seu nome, por gostar muito do esporte e querer se tornar um jogador profissional.

Pássaro Curuquinha Lima, é uma menina que se considera cheia de sonhos, ama a disciplina de Matemática e, se diz muito boa em fazer novas amizades. Tem 10 anos, escolheu pássaro Curuquinha, porque se diz uma defensora implacável dos animais, independente da sua espécie.

Skate Santos, se diz um garoto muito paciente e dedicado aos estudos, ama a natureza e os esportes radicais. Tem 11 anos e escolheu Skate por ser um dos seus passatempos preferidos, além de "manter o seu corpo em atividade", segundo ele.

Super Mário Santos, se considera muito solidário com os amigos e, ama as tarefas domésticas e os jogos eletrônicos. Se envolve muito nas causas dos animais abandonados, e por isso, quer ser um veterinário de muito sucesso. Tem 11 anos e escolheu o Super Mário por se identificar muito com os jogos eletrônicos e, em especial, com o personagem escolhido.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Girassol Carvalho, é apaixonada por flores, nas suas variadas espécies, ama estudar e se diz uma menina muito responsável com o meio ambiente. Tem 10 anos e escolheu Girassol por ser a sua flor favorita.

Já na apresentação das crianças é possível perceber a diversidade, no tocante ao universo lúdico das mesmas, perpassando desde o brincar com a realidade que as cerca, como pássaros e plantas, ao tempo em que se estende ao brincar contemporâneo global.

3 BRINCAR COMO ABORDAGEM LÚDICO PEDAGÓGICA

Brincar é o se apropriar do processo de aprender socialmente, onde o contato com as mais variadas culturas se dá através de um condutor. Na escola, esse papel cabe ao professor, que se utiliza dos recursos que dispõe para avançar significativamente para a qualidade da brincadeira e uma aprendizagem consolidada.

Vigotski (2002), assegura que a característica principal do jogo ou, atividades infantis, não era o gostar em si, mas a capacidade de vivenciar uma condição imaginária. Levando em conta a teoria vigostskiana, não há brincadeiras sem ordem. Por isso, pode-se dizer que, brincar de futebol ou, jogar baralho são semelhantes: elas necessitam do indivíduo que envolve a imaginação e que assume para si certas regras e escolhe seguir intencionalmente.

Nas narrativas das crianças, é notório que o brincar e o estudar estão separados e não podem se fundir um ao outro, isso porque, segundo elas, o brincar e o estudar estão em diferentes tempos e espaços de desenvolvimento.

Girassol Carvalho diz que: “Na escola, a gente vai estudar e aprender coisas diferentes em Matemática, Português...” Pássaro Curuquinha Lima complementa: “Na escola, a gente brinca um pouco e depois estuda”. A partir dos fragmentos narrativos é possível evidenciar o quanto os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil são fragmentados, uma vez que acabam desassociando a ideia de aprender brincando, ainda que pareça inconcebível. De acordo com Freitas (2004, p.61), essa tem sido a lógica do sistema escolar: “crianças não podem raciocinar se movendo; não podem refletir jogando; não podem pensar fantasiando”, ou seja, para aprender precisam ficar paradas e estáticas.

Tem sido recorrente entre profissionais da Educação Infantil afirmações de que as brincadeiras devem ser restritas apenas ao intervalo e, tão somente a esse momento. É comum durante as reuniões de planejamento colegas tecerem comentários do tipo: “Eu já disse aos meus alunos, o intervalo terminou agora é hora de se recompor, porque já estamos na sala de aula”. Brincar é uma atividade natural de qualquer criança, sendo assim, uma atividade que lhe oferece novos caminhos de desenvolvimento de maneira prazerosa (LUCKESI, 2007).

Nessa mesma perspectiva, Futebol Gonçalves ao se referir sobre aprender brincando relata:

> Eu aprendo muito e, na matéria que eu mais gosto aprendo mais, que é a Matemática. Quando nós ainda íamos para escola antes dessa doença, o corona, eu lembro da última aula de Matemática, que a professora falava das dezenas e centenas. Ela trouxe um jogo que eu não lembro o nome eu adorei e aprendi bastante (FUTEBOL GONÇALVES, 2020).

O fragmento sinaliza que o brincar, no processo de aprendizagem não tem apenas o propósito de distrair ou, cansar as crianças, mas revela em si, um conjunto de reações sociais entre o objeto e o meio pelo qual as crianças são estimuladas a produzirem, não de forma mecanizada.

Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com os outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta (BORBA, 2006). Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social, tipicamente humanas, e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem.

Nessa perspectiva, não podemos perder de vista que a brincadeira proporciona à criança a aquisição de novos conhecimentos e quando associada ao processo de aprendizagem acaba por desenvolver habilidades de forma natural e agradável. Conforme já salientamos, o brincar é uma das necessidades básicas no tocante ao desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “[...] a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém vínculo essencial com aquilo que é o não brincar” (BRASIL, 1998, p. 27). Assim, o profissional da educação que trabalha diretamente com crianças deve recordar que a criança usa a brincadeira para produzir, por meio de uma linguagem simbólica, sua reprodução de mundo utilizando o mundo imaginário.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O ato de brincar como método lúdico favorece a assimilação de realidades intelectuais exteriores à inteligência infantil dentro de um vasto campo de potencialidade da criança. Nessa perspectiva, quando questionado se as atividades lúdicas favorecem ou, não a aprendizagem, Super Mario Santos, relata: “Ajudam e muito! Amo as aulas de ciências onde a gente faz uns negócios bem legais, outro dia, a gente misturou um monte de massa e fez um vulcão, eu amei aquela aula”.

Sabe-se que muitos educadores necessitam desenvolver a capacidade lúdica, reconhecer seu valor na constituição do sujeito, desenvolvimento e aprendizagem. Acreditar no brincar e ver essa atividade como facilitadora do trabalho pedagógico, recurso a ser utilizado em qualquer disciplina, auxiliando o aprender do aluno. Para Pereira (2009), o problema é que o adulto não costuma dar muita atenção ao que a criança diz quando brinca, mesmo sendo essa a forma mais utilizada pela criança para se expressar.

Para Pássaro Curuquinha Lima, os conteúdos trabalhados por meio de atividades lúdicas são bem mais fáceis de serem assimilados. “Eu amo, gosto demais, tem umas aulas que a professora chama de aula de campo. A professora leva para gente fazer lá no mato, no rio, muita brincadeira para gente brincar lá; eu gosto disso ai, pois a gente brinca e aprende [...]. A gente aprende com mais facilidade”

Os benefícios dessas atividades lúdicas em sala de aula e, para além desses espaços, que vão desde o estímulo em participar das atividades propostas pelo professor, como a curiosidade sobre o novo, a autoconfiança em si mesmo e no outro, a iniciativa de questionar o que está ao seu redor, dentre outros. Luckesi (2007), argumenta que a aprendizagem por meio de atividades lúdicas estimula a capacidade crítica da criança, uma vez que ela acaba por estabelecer conexões com outras realidades, num misto de realidade e fantasia.

Compreendemos, portanto, que por ser a escola o espaço-tempo onde a aprendizagem ocorre por meio do brincar, cabe ao professor a tarefa de desenvolver atividades pedagógicas lúdicas que estimulem nas crianças o desejo de aprender brincando. Brincar e estudar ou brincar e aprender, passaram a ser considerados como atividades distintas, uma dicotomia que contribuiu para que o professor afastasse de sua prática o elemento lúdico, reduzindo o tempo das brincadeiras, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou utilizando-as como meros passatempos ou unicamente como meios para atingir os objetivos pedagógicos como ler, escrever.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os pressupostos teóricos e os fragmentos narrativos analisados no presente estudo, é possível inferir que as atividades lúdicas contribuem de maneira significativa no processo de a aprendizagem. Contudo, salientamos faz-se necessário pensar a formação docente que assegure elementos teóricos e práticas pautados no fazer educativo lúdico, para que possamos ter um olhar sensível e cuidadoso para essa criança em formação.

Não podemos perder de vista que a brincadeira proporciona à criança a aquisição de novos conhecimentos e quando associada ao processo de aprendizagem desenvolve habilidades de forma natural e agradável. O brincar é uma das necessidades básicas no tocante ao desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo.

Assim, o desafio que se apresenta aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é conhecer a criança com quem está trabalhando, suas singularidades, suas necessidades, para que sua prática pedagógica, a seleção das atividades e a metodologia de trabalho contribuam para que essa criança se desenvolva de forma integral.

Enquanto prática pedagógica, é importante dizer que O lúdico não pode ser considerado passatempo, haja vista a importância de tais práticas para a formação e desenvolvimento integral da criança. Tanto brincar quanto aprender são necessários para a criança. O grande problema hoje são os dualismos postos na educação da criança, podendo ser ainda mais acentuado nas práticas do primeiro ano se os educadores não estiverem atentos para as necessidades da criança.

Ademais, acreditamos que esta pesquisa contribuiu para que pudéssemos reconhecer a importância da formação inicial dessas crianças e a sua contribuição para a formação do sujeito, bem como, a necessidade de uma adaptação por parte dos professores. Ao fim, desejamos que estas reflexões sejam propagadas em todos os níveis da educação básica.

REFERÊNCIAS

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a**

inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 33-45.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Volume 1: Introdução; Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CLANDININ, D. J. CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FELIPE, J. Desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky e Wallon. In: CRAIDY, M. C.; KAERCHER, G. E. P. da S. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p, 27-37.

FREITAS, G. G. de. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens – O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 5. ed., 2004, p. 3-31.

LUCKESI, C. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, Bernadete (Org.). **Educação e ludicidade**. Salvador: UFBA, 2004.

LUCKESI, C. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: MAHEU, Cristina d'Ávila (Org). **Educação e ludicidade**: ensaios 04. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gepel, 2007. p. 11-19.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

PEREIRA, E. T. Brincar e criança. In: CARVALHO, A. et al. (Org.). **Brincar(es).** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2009. p. 17-27.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.50 NARRATIVAS NAS INFÂNCIAS: A AUTORIA COMO PROCESSO DE CONHECIMENTO

Daiane de Melo Gava[694]

Silvia Sell Duarte Pillotto[695]

RESUMO

A pesquisa ora apresentada foi finalizada no ano de 2020 no Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Educação) e vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) na Universidade da Região de Joinville (Univille). Desenvolvida com 18 crianças do 2º Ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Araquari, teve como objetivo mobilizar as narrativas infantis por meio de oficinas estéticas, no intuito de que as crianças compreendessem seus processos como autoras do conhecimento. Nos percursos da pesquisa, o estudo e o aprofundamento de autores fundantes foram imprescindíveis para o maior aprofundamento das pesquisadoras com relação aos estudos da imaginação, criação e o olhar sensível para a produção das crianças, alicerçadas aos vínculos afetivos. Os autores fundantes que deram sustentação a pesquisa, foram: Cunha (2015) e Kohan (2002) no que se refere as infâncias e suas nuances; Madalena Freire (1995), Paulo Freire (2000) e Nóvoa (2014), sobre às práticas educativas e docentes; Meira e Pillotto (2010); Fernándes (2021) e Skliar (2014), contribuíram no que diz respeito as concepções sobre imaginação e criação; Girardello (2011) e Kramer; (2002) subsidiaram nossa compreensão sobre autoria infantil; Ostrower (1986) e Rancière (2009) foram base para os conceitos referentes a oficinas estéticas e Clandinin e Connelly (2015), foram balizadoras para que nos apropriássemos do método e das metodologias da pesquisa. A abordagem teve viés narrativo, tendo seis oficinas estéticas com ênfase nas linguagens/expressões sonoras, corporais e musicais, como fio condutor das práticas educativas. Durante as oficinas estéticas, utilizamos para a coleta/produção de dados, instrumentos, como: gravações em multimídia, fotografias e narrativas infantis, pautadas em protocolo criado pelas pesquisadoras. A análise dos dados indicou os seguintes resultados: nas relações de afeto e no espaço destinado para as narrativas construídas, a partir de uma educação pelo sensível, as crianças sentiram-se partícipes do processo e autoras de suas histórias, conhecimentos, produções e narrativas, encorajadas em expressar seus saberes e sentires. As oficinas estéticas mobilizaram o diálogo, potencializando os processos de imaginação e criação, tendo como alicerce práticas educativas com ênfase no compartilhamento de ideias, afetos, sentidos e o conhecimento de si e do outro.

Palavras-chave: Educação pelo Sensível; Infâncias; Narrativas; Oficinas Estéticas; Autoria.

INTRODUÇÃO

Em um mundo em que o egocentrismo está em primeiro lugar, falar sobre sensibilidade, afeto e amor como mobilizadores de conhecimentos e de saberes nos processos cognitivos e sensíveis pode soar estranho, especialmente para profissionais que pensam nas sensibilidades apenas como entretenimento para ilustrar o currículo. Vale aqui ressaltar que por vezes a escola tem priorizado aspectos relacionados a

[694] Mestra, Universidade da Região de Joinville – Univille, daianedemelo1712@gmail.com
[695] Doutora, Universidade da Região de Joinville – Univille, pillotto0@gmail.com

cognição em detrimento das sensibilidades, o que consideramos um problema, uma vez que cognição e sensibilidade não deveriam ser tratados de modo fragmentado.

As crianças iniciam seu percurso pela vida de forma afetiva e por conta disso, abertas ao desconhecido, sem medos ao contato tátil, visual, corporal e sonoro. A curiosidade e as experiências são fios condutores nos percursos infantis e nesse sentido, a escola deveria ter como compromisso acolhe-la de modo afetivo, respeitando suas singularidades, necessidades e desejos.

Portanto, é imprescindível que a escola, seus professores e gestores, incluam em seus fazeres e pensares, práticas educativas voltadas ao sensível, a fim de que as crianças possam usufruir de momentos em que a experiência e as descobertas possam de fato tocá-las pela sensibilidade. Assim, o objetivo desta pesquisa foi mobilizar as narrativas infantis por meio de oficinas estéticas, no intuito de que as crianças compreendessem seus processos como autoras do conhecimento. Deste modo, nosso maior desafio foi criar práticas educativas, em que as crianças se sentissem acolhidas, respeitadas, amadas e autora de seus próprios conhecimentos, tendo espaço para os processos de imaginação e criação em suas produções. Este é um trilhar complexo, mas possível para aqueles que pensam a educação pelo sensível, aquela que não se faz somente por meio do ponto de vista cognitivo, mas que também valoriza as sensibilidades.

A abordagem dessa pesquisa foi de cunho qualitativo/narrativo e realizada com dezoito crianças, entre sete e oito anos, do 2° ano de Ensino Fundamental da Escola Municipal Içá Mirim, da cidade de Garuva, Santa Catarina/Brasil. O critério para escolha do campo de pesquisa se pautou no interesse em investigar uma turma em período integral, em que as crianças passam cerca de 10 horas longe da família. Nesse contexto, as relações de afeto muitas vezes passam despercebidas, tanto pelo professor em relação as crianças, como nos vínculos entre as crianças. Além disso, a escola em período integral precisa pensar numa educação que possibilite tempos de criação, afetos, amorosidade e imaginário. Estes são aspectos fundamentais para que as experiências possam se tornar marcas significativas durante os percursos de vida das crianças.

Para tanto foram desenvolvidas seis oficinas estéticas, que enfatizaram narrativas sonoras, visuais e corporais, ora de modos singulares, ora coletivo, num movimento interativo em que as relações de afeto estiveram presentes na trajetória

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cognitiva e sensível das crianças, impulsionando especialmente o sentimento de autoria.

DESENVOLVIMENTO

A metodologia consistiu em uma pesquisa baseada no método qualitativo com ênfase na abordagem narrativa. Ou seja, dos percursos narrativos das crianças e das professoras/pesquisadoras, em que cada um dos envolvidos pode expor suas ideias e manifestar seus desejos, entendendo que somos autores das nossas próprias histórias.

Essa abordagem permitiu uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que estão se formando e autoformando (NÓVOA; FINGER, 2014). Por fim, foi uma abordagem que possibilitou ir mais longe na investigação e na compreensão dos sujeitos e produzir dados a partir das experiências nas oficinas estéticas.

Para Clandinin e Connelly (2015, p.144), “[...] existe uma linha muito sutil entre a escrita autobiográfica utilizada como textos de campo e a escrita utilizada como textos de pesquisa”, assim, a escrita narrativa pode ser um meio de autoconhecimento.

O movimento de transição para transformar textos de campo em textos de pesquisa narrativa é uma tarefa complexa e difícil e por esta razão, as atividades foram propostas mediante as próprias narrativas das crianças a partir de um ‘Mapa do Conhecimento’ criado por elas, visando sempre uma educação pelo sensível, respeitando a história e os anseios de cada uma.

Os encontros foram organizados duas vezes por semana, com duração de duas horas cada, no período de um mês. Os instrumentos de coleta/produção de dados foram: narrativas (sonoras, visuais e corporais) individuais e coletivas, fotografias e gravações em multimídia.

DISCUSSÃO DOS DADOS

A fundamentação teórica tomou como ponto de partida quatro campos primordiais: as infâncias, o sensível, os percursos narrativos e as práticas educativas. Além disso, contou com suporte metodológico, apropriando-se da abordagem narrativa, em que crianças e professoras vivenciaram processos, sendo também autores dos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

seus próprios percursos e conhecimentos (GIRARDELLO, 2011).

A palavra infâncias, está literalmente ligada a palavra crianças. Mas, o que é ser criança? Ser criança, é viver um tempo de imaginação, curiosidade, aberto ao mundo e as coisas. Como afirma Skliar (2014, p. 167) o tempo delas "[...] não acontece por concentração, disciplina, esforço, aplicação, dedicação. Acontece por animalidade. Se prefere, para não ofender os demasiados humanos, acontece por uma animalidade de afeição perceptiva".

As crianças estão em constante processo de aprendizagem e de formação, no entanto é preciso compreender, que existe uma diferença bastante significativa entre "[...] o que supomos saber sobre as crianças e o que elas pensam, dizem e expressam sobre suas relações com o mundo em suas múltiplas linguagens" (CUNHA, 2015, p. 88). Afinal, a experiência é "[...] algo que acontece num tempo e lugar para e por alguém" (MEIRA, 2014, p. 56). Cada criança é única e todas possuem potencial para construir suas próprias histórias e conhecimentos. Cabe a nós adultos, sabermos respeitar estas singularidades e dizer-lhes que podem sim são autoras de seus conhecimentos, movidas pelos processos de imaginação e criação.

Nessa perspectiva, é necessário que se construam laços afetivos entre quem está aprendendo – as crianças e quem está mediando o aprendizado – o professor, uma vez que essa relação é permeada de confiança, o que pode impulsionar o sentimento de autoria (KRAMER, 2002). Nesse sentido, Kohan (2002, p. 129) nos provoca a pensar que "não ensinam e nem deixam aprender os que pensam que ensinar tem a ver com explicar e aprender com compreender e reproduzir o explicado".

Sobre essas questões, Meira e Pillotto (2010 p.14) destacam que no âmbito do espaço escolar "[...] são construídas relações de alegria e tristeza, competição, frustração, entre tantos outros sentimentos, que formam as redes de emoção [...]". Porém, no contexto atual, as crianças estão chegando as escolas cada vez mais carentes afetivamente, por conta de variantes diversas, envolvendo questões sociais, econômicas, políticas, culturais, entre outras. E assim a escola acaba sendo na maioria das vezes, um dos poucos lugares de experiências sensíveis e vínculos afetivos.

Muitas das consequências sociais, sinalizam o individualismo, a ausência do e com o outro e em especial a falta de amorosidade, que pode gerar a solidão, as dificuldades de escuta, e a ausência de relações de respeito e afetividade. Portanto, a escola cumpre um importante papel na vida das crianças e de todos que por ela

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

passam, haja vista que para além da mediação de conhecimentos, pode desenvolver uma educação pelo sensível. E o que entendemos sobre educação pelo sensível? Para Fernándes (2001, p. 132) se a escola é o lugar "[...] considerado como os valores imaginários das principais ideias dos seres humanos, sejam os de justiça, liberdade, igualdade, paz, amor, bem ao próximo; como também, dos de ódio, guerra, terror, angústia, dor, desesperança, solidão...", é também o lugar do sensível.

Nesta visão, a liberdade conquistada pelo professor e pelas crianças é a que conduz ao sentimento estético pela vida – o prazer, a reflexão, a possibilidade de utilizar os seus sentidos na construção de significados, seja a partir de eventos, objetos, lugares e pessoas. Em uma educação pelo sensível podemos ascender a um modo de conhecimento que nem sempre os olhos convencionais conseguem ver.

Ou seja, a consciência subjetiva do sujeito, que através do símbolo/imaginação e sentidos, constrói o que é humano - o possível ou impossível da razão. Deste modo, a educação pelo sensível alimenta-se muito mais de um saber subjetivo, apropriado de elementos que por sua natureza não necessitam de uma explicação lógico-racional, mas de uma força transcendental que se fortalece nas formas singulares de perceber-se e perceber tudo o que está à sua volta (PILLOTTO, 2007).

A partir da base conceitual da pesquisa, a nossa opção metodológica foi pela abordagem qualitativa com ênfase nas narrativas. Esta nos pareceu mais adequada ao tratarmos de um tema em que as subjetividades e sensibilidades acompanharam a trajetória da pesquisa, que também se caracterizou pela intervenção e experiência. Ao tratarmos de pesquisa não somente sobre as crianças, mas sobretudo, com as crianças, entendemos que nossos processos são também nossos resultados e nossos aprendizados. Construímos nossas histórias e sensibilidades de forma recíproca entre as crianças e nós – professoras aprendizes e pesquisadoras, que tateiam impressões sobre as narrativas de si e das crianças. Como afirmam Clandinin e Connelly (2015), vivemos histórias e ao conta-las as reafirmamos, modificando-as em nossos processos de ressignificações. "As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades" (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p.27).

As crianças chegam à escola com suas histórias e experiências, que fazem parte de suas identidades e percepções sobre a vida. São situações construídas a partir da realidade, mas, também do seu imaginário, daquilo que as afetam. Nesse sentido, a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pesquisa buscou o âmago da afetividade e das sensibilidades, comprometendo-se em criar práticas educativas, que priorizassem o sensível e as narrativas das crianças e nossas também.

Freire (2000, p. 28) foi nossa âncora ao tratarmos das práticas educativas, uma vez que é considerado, além de um crítico militante da educação, o mestre amoroso. O autor afirma que a educação está "[...] na intimidade das consciências, movidas pela bondade dos corações, que o mundo se refaz. E, já que a educação modela e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais".

A partir dessa visão, a escola pode ser propulsora das mudanças sociais, em um lugar para viver experiências sensíveis, capazes de (re)significar as relações de afeto e os conhecimentos e saberes. Portanto, as nossas práticas educativas partiram do pressuposto que as ações podem ser criadas coletivamente entre professor e crianças, levando-se em conta, não apenas a cognição como também o sensível, que se (entre)laçam em múltiplas ideias, desejos e construção de sentidos.

Tendo esse alicerce como referencial, traçamos um mapa de conhecimentos, saberes e sentidos, desmembrando-se em fazeres, descobertas e sensibilidades. Este mapa foi criado em um percurso em que todos eram autores e partícipes e foi durante este caminhar que as crianças, por meio das narrativas construíram o sentimento de autoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As linguagens/expressões da arte nas Oficinas Estéticas, mobilizaram o conviver, a argumentação, o respeito, as diversidades e principalmente a construção de sentidos e o olhar estético e ético para a vida (RANCIÈRE, . Além disso, romperam com o tempo estático do planejamento, possibilitando a criação de metodologias outras, que ampliaram a percepção de tempo/espaço como visão circular (OSTROWER, 1986).

As práticas educativas ganharam potência, pois nas oficinas estéticas foi possível também reinventá-las à medida que nos reinventávamos – nós e as crianças. Vale destacar alguns efeitos percebidos nos percursos da pesquisa; um deles foi a quebra de alguns conceitos sobre crianças e adultos, pois ficou evidente a dualidade nesses conceitos, especialmente quando as crianças narravam sobre o que é ser adulto.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nessa dicotomia entre estar e falar com e sobre crianças, nos vimos em meio as narrativas das crianças, enfatizando a generosidade, a responsabilidade e a amorosidade como importantes no viver; um ponto de quebra de conceitos e efeitos desvelados. Os adultos costumam pensar em caixinhas, cada qual em seu devido lugar, mas as oficinas estéticas deslocaram as caixinhas e nos colocaram em outro lugar.

Outra questão importante, deve-se ao fato de que os conceitos teóricos no momento da ação tomaram rumos imprevisíveis porque estava em ação as emoções. No decorrer das oficinas estéticas, percebemos que não estávamos mais sozinhas, estávamos em companhia das crianças, aprendendo juntas, vivendo juntas cada experiência. E um outro achado foi a percepção de um rompimento cronológico, pois nos lançamos juntos na aventura da imaginação e criação, nas quais, o tempo é sentido e nesse lugar de sensibilidades somos sujeitos da ação, da descoberta, da experiência, navegando por espaços reais e imaginários, conhecidos e desconhecidos.

REFERÊNCIAS

CLANDININ, J. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – 2ª Edição. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, Susana Rangel V. D. Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação? In: EDUCAÇÃO EM REVISTA, Belo Horizonte, v. 31, p. 69-91, jan./mar. 2015.

FERNÁNDES, A. B. M. Imagen y estética del discurso postmoderno en tiempos de globalización. In: REVISTA DE ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS. Sorocaba, SP: UNISO, V. 27 n° 2, p. 99-105, dez, 2001. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/2714/2322. Acesso em: jun. 2021.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relatos de uma professora. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 12 ed.,1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 3.ed. São Paulo, 2000.

GIRARDELLO, Gilka. **Imaginação:** arte e ciência na infância. Pro-posições, v. 22, n. 2, p. 72-92, 2011.

KOHAN, Osmar Walter. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. In: EDUCAÇÃO E REALIDADE, Porto Alegre, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002 (p. 123-130)

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas da pesquisa com crianças. CADERNO DE PESQUISA: São Paulo, n.116, p.41-59, jul. 2002.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MEIRA, Marly. O sentido de aprender pelos sentidos. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; BOHN, Letícia R. D. **Arte/educação**: ensinar e aprender no ensino básico. Joinville: Editora UNIVILLE, 2014. p. 53-62.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Organizadores António Nóvoa, Matthias Finger. Trad. Maria Nóvoa. - 2ª Edição. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Linguagens da arte na infância**. Joinville, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. Estética e política. 2. ed. Trad.: Mônica Costa Netto. São Paulo: 34 ed. 2009.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem** – educar. São Paulo: Autêntica, 2014.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.51 O AMBIENTE PREPARADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marilene Alves Franco Costa [696]

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa bibliográfica sobre o ambiente preparado e a aprendizagem das crianças nas escolas de Educação Infantil. Seu objetivo é ressaltar, particularmente sob a perspectiva do método Montessori, o ambiente preparado e sua interferência na aprendizagem das crianças em escolas da infância. Como justificativa dessa pesquisa, observa-se a relevância do tema em questão, ambiente preparado para a aprendizagem da criança nas escolas de infância e a importância dos estudos e formação de professores para que estejam preparados para a organização desse ambiente, bem como o exercício de uma prática docente de sucesso. Ressalta-se também a importância de Maria Montessori, como grande observadora do comportamento infantil e a influência de seu método em práticas pedagógicas de grandes relevâncias. Para esse artigo realizou-se uma abordagem qualitativa e exploratória, baseando-se em uma análise temática de perspectiva indutiva, considerando algumas obras de Montessori, complementada com estudos sobre o método montessoriano, as práticas pedagógicas delas decorrentes e as concepções acerca do ambiente preparado para a aprendizagem infantil. Entre as obras fundamentais para elaborar este trabalho, destaca-se Röhrs (2010), Tiriba (2010), Rinaldi (2014), Edwards, Gandini e Forman (2016) e Montessori (2017). Dentre os resultados obtidos nessa pesquisa salientam-se os benefícios no desenvolvimento da aprendizagem infantil, ligados diretamente ao ambiente preparado.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ambiente Preparado. Aprendizagem. Método Montessoriano.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo bibliográfico sobre o ambiente preparado e a aprendizagem das crianças em escolas de Educação Infantil. O objetivo é ressaltar, particularmente sob a perspectiva do método Montessori, o ambiente preparado e as interferências desse agente educador na aprendizagem das crianças em escolas da infância.

Para esse artigo, realizou-se uma abordagem qualitativa e exploratória de Chizzotti (2017), baseando-se em uma análise temática de perspectiva indutiva, considerando particularmente alguns estudos de Montessori (2017), complementados com pesquisas de referências sobre concepções do método montessoriano, acerca do ambiente preparado e da aprendizagem infantil.

[696] Licenciatura em Pedagogia pela Fundação Universidade de Itaúna, Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Veiga de Almeida, aluna especial do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: maryfranco17@hotmail.com

Dentre as obras fundamentais para a elaboração deste trabalho, destacamos Röhrs (2010), Tiriba (2010), Rinaldi (2014), Edwards, Gandini e Forman (2016) e Montessori (2017). Como justificativa dessa pesquisa, observa-se a relevância do tema em questão, ambiente preparado para a aprendizagem da criança nas escolas de infância e a importância dos estudos e formação de professores para que estejam preparados para a organização desse ambiente, bem como o exercício de uma prática docente de sucesso. Ressalta-se também a importância de Maria Montessori, como grande observadora do comportamento infantil e a influência de seu método em práticas pedagógicas de grandes relevâncias.

O presente artigo discorre na seguinte ordem: primeiramente discorre sobre as considerações sobre Montessori e o método Montessoriano, em seguida a aprendizagem das crianças na escola infantil, e o ambiente preparado, além das considerações finais e referências utilizadas para embasar este trabalho.

2 MARIA MONTESSORI: A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Maria Montessori dedicou boa parte de seus estudos à criança e foi uma grande observadora do comportamento infantil. Através de suas investigações científicas, evidenciou a importância do desenvolvimento infantil para a formação do ser humano. Essa formação humana integral é propiciada através da liberdade de escolha, da independência do pensamento e da autoeducação. Essas capacidades são alcançadas em um ambiente previamente preparado e organizado, com materiais concretos para manipulação, como meios de desenvolvimento (MONTESSORI, 1949).

Ao longo desse artigo será possível conhecer e estudar um pouco mais sobre o ambiente preparado à luz montessoriana. Nesse contexto vale destacar um modelo de Educação Infantil de sucesso, que se pauta nesse método, que é a Abordagem Reggio Emilia. Nas contribuições de Montessori e seu método para a abordagem Reggio Emilia, pode-se desvelar o papel do professor como observador e orientador, a imagem de criança protagonista, que com liberdade constrói sua aprendizagem, e a organização do espaço, com crianças em grupos, que aprendem nas interações, com os outros, e com o ambiente (MONTESSORI, 2017).

Através dessa experiência educacional inovadora é possível encontrar uma experiência estética proporcionada pelos ambientes e materiais, preparados pelos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professores, em que a aprendizagem acontece livremente, para que as crianças sejam capazes de sustentar suas buscas.

O Método Montessori tornou-se uma referência internacional por apresentar uma metodologia de trabalho que compreende a criação de um ambiente preparado à formação do professor (RÖHRS, 2010).

Montessori infere a importância de se preparar o ambiente adequadamente, de forma a propiciar "as condições que tornam possível a manifestação dos caracteres naturais da criança" (MONTESSORI, 1965, p. 42). Em primeiro lugar, cria-se um ambiente adequado, onde a criança possa agir e interagir. Em seguida, pensa-se nas pessoas que frequentarão esse espaço: o professor observador, organizador e avaliador dos processos de aprendizagem e as crianças curiosas, independentes e autônomas em constante evolução.

Montessori (1965) ressalta que:

> A criança vai, assim a pouco e pouco, formando sua própria 'massa encefálica', servindo-se de tudo que a rodeia. Esta forma de espírito é comumente denominada 'espírito absorvente'. É difícil de se imaginar o poder de absorção do espírito da criança. Tudo que a rodeia penetra nela: costumes, hábitos, religião. (MONTESSORI, 1965, p.58)

Na teoria montessoriana, liberdade e disciplina se equilibram e uma não é conquistada sem a outra. Com isso surge a autodisciplina na interação com o outro, através de exercícios e atividades de vida prática em um ambiente que reproduziria o de uma casa.

Conforme Röhrs (2010), a disciplina é conquistada pela própria criança e não é alcançada de fora para dentro, ou imposta do exterior. Considera-se que a criança passará por momentos em que ocorrem conflitos. Porém, esses conflitos são advindos justamente dos processos de interação e das vivências grupais e contribuirão para a formação humana. A maneira como o professor lida com esses conflitos, se faz através de intervenções quando necessário e da observação com foco na atitude da criança, que mostrará se ela já é capaz de resolver seus conflitos, sozinha ou se ainda necessitará de auxílio do professor.

Montessori reconstruiu o ambiente da sala de aula "Adaptando-o às necessidades infantis e tornando-o autoeducativo, ou seja, capaz de produzir a autonomia na criança, alicerce da liberdade" (PINTO, 2005, p. 50). Destarte, Montessori

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(1965) iniciou suas pesquisas, de acordo com os anseios infantis, modelos de mobílias escolares que atendessem às necessidades das crianças, para que pudessem agir livremente e com autonomia. Tudo era preparado e organizado proporcionalmente ao tamanho e às necessidades das crianças.

Nesse contexto o papel do professor como organizador, observador e avaliador é um elemento fundamental no processo educativo. Esse professor, com uma formação adequada, é capaz de respeitar a criança, sua cultura, suas experiências e vivências, se colocando na posição de mediador e não de detentor do saber. O professor confia nas atitudes da criança e de forma sutil, transforma o ambiente sempre que houver necessidade. Pois, é o ambiente que deve se adequar à criança e não a criança a ele.

Esse ambiente natural é de descobertas e experiências, conforme mencionado por Maran (1977):

> O ambiente preparado não é um elemento isolado. Está relacionado com um todo, do qual a criança é o CENTRO. O ambiente está em função da criança. Não é válido sacrificar a criança por causa do ambiente. O ambiente é um elemento de ajuda, um instrumento. O que se conta é a CRIANÇA, suas leis de desenvolvimento. (MARAN, 1977, p. 52)

Montessori priorizou a concepção biológica do desenvolvimento e elaborou um método de Educação a partir da criança e disse: “Não fui eu que criei algo novo na arte de educar, mas foi o espírito infantil que se revelou a mim e que eu soube contemplar na sua verdadeira manifestação” (MONTESSORI, 1965, p. 3). Atualmente, Montessori é grande influenciadora de toda área da educação, por reconhecer em suas obras, estudos e pesquisas, práticas e propostas de ensino de qualidade.

Destaca-se como uma destas propostas de ensino a Abordagem Reggio Emilia, que tem em Montessori, dentre outros teóricos, aporte para o dilema do ensino e da aprendizagem das crianças. Essa abordagem socioconstrutivista, um modelo de Educação Infantil que inspira o mundo todo, apresenta a infância como um período especial para a construção do conhecimento e da identidade de cada ser humano (MONTESSORI, 2017).

Nela, as crianças são protagonistas das suas aprendizagens e aprendem quando estão em relação consigo mesmas, com os outros, com o espaço, o tempo e o meio. O professor observador que prepara o ambiente e favorece a aprendizagem juntamente com o espaço, como escrevem Edwards, Forman e Gandini (2016):

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> A abordagem proporciona novas maneiras de pensar sobre a natureza da criança como aprendiz, o papel do professor, a organização e a gestão da escola, a organização e o uso do ambiente físico e o planejamento curricular que orienta as experiências da descoberta e da resolução de problemas. Devido a todas essas características, a experiência de Reggio Emilia é importante e empolgante para os educadores do mundo todo. (EDWARDS, FORMAN, GANDINI, 2016, p. 25)

No Brasil, surge em 2017, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, um documento de caráter normativo, criado em busca do compromisso de uma educação integral, com práticas educacionais modernas que visam o desenvolvimento humano global, baseados em pesquisas e estudos, inspirados em autores como Montessori, Vygotsky e outros.

A BNCC é um documento que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, com propostas pedagógicas articuladas que potencializem as aprendizagens das crianças, baseadas nos eixos estruturantes da Educação Infantil, interações e brincadeiras (BRASIL, 2017).

Esses eixos estruturantes devem assegurar os seis direitos de aprendizagem, estabelecendo cinco campos de experiências, onde serão definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017):

> Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, **seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 35)

Nessa perspectiva, a Educação Infantil brasileira, tal qual suscitava Montessori, ganha destaque no cenário educacional e passa a conceber a criança como protagonista, sujeito de aprendizagem e de direitos. Ela percebe a criança, como um ser observador, questionador, capaz de levantar hipóteses, concluir e fazer julgamentos, que assimila valores, apropria de conhecimentos, através de interações com o mundo físico e social; um sujeito de direitos, que lhe é assegurado seis direitos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de aprendizagem: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 38).

Mesmo com todas essas mudanças no cenário educacional brasileiro atual, é notório e sabido a necessidade de se aprofundar em pesquisas sobre práticas educativas, currículo, formação de professores e métodos de educação. Para que se possa avançar cada vez mais no que tange à qualidade da Educação Infantil do Brasil e aprendizagem das crianças nas escolas da infância.

3 O AMBIENTE PREPARADO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA- UMA PREMISSA MONTESSORIANA

Partindo da premissa montessoriana de que o ambiente é fator preponderante de aprendizagem para as crianças, ele deve ser projetado com exatidão, para que favoreça a aprendizagem espontânea da criança. Nele deverá conter tudo que a criança precisa para suas descobertas, experiências, pesquisas e construção de aprendizagens significativas.

Esse ambiente preparado permite e incentiva a ação exploratória da criança, através de um professor que estimule para além da exploração dos objetos, a interação entre as crianças, da mesma faixa etária ou de diferentes faixas etárias. Segundo Barbosa (2006):

> [...] a organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. (BARBOSA, 2006, p. 122)

Nesse contexto pressupõe-se que a escola da infância, ao passar por uma transformação, uma reforma essencial, com professores preparados, permitirá o livre desenvolvimento da aprendizagem da criança. Esse ambiente ao sair da imobilidade das carteiras, da edificação que engessa as atitudes infantis, proporcionará elementos indispensáveis para o desenvolvimento físico, mental e social.

O ambiente será preparado dando voz e vez à criança. Cabe ao professor despertar e incentivar a curiosidade infantil, oportunizando a ela, a continuidade de tudo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aquilo que a criança já sabe, que traz consigo como bagagem de suas vivências e aprendizagens.

O professor nesse cenário deixa de ser protagonista, centro da ação educativa e o protagonismo passa a ser da criança. Apesar de ele ser uma figura necessária, o seu papel é de observador e mediador. A criança terá tempo suficiente para executar suas atividades, criando possibilidades para que ela consiga experienciar, vivenciar e se necessário for aprofundar em suas escolhas e pesquisas. Com isso ela alcançará liberdade de explorar o espaço, conhecer o seu e o do outro, praticando relações de respeito, conhecendo os seus limites e o do outro.

Nesse sentido “o fator ambiente pode modificar, isto é, ajudar ou destruir, jamais criar” (MONTESSORI, 2017, p. 65). Essa concepção implica na importância do ambiente preparado e os benefícios que ele pode causar na aprendizagem infantil. À luz de Montessori, o ambiente é criado, organizado e adequado para a criança agir, favorecer sua independência e autonomia, liberto de obstáculos, onde ela possa sustentar suas buscas. Soma-se a isso, um ambiente preparado, com objetos que convidem as crianças a agirem, experimentarem, vivenciarem e aprenderem.

Como cita Rinaldi (2014):

> As escolas são ambientes organizados que oferecem ao ser humano um espaço de vida. [...] lugares envolventes para crianças e adultos, acolhendo-os numa rede de relações em um campo de possibilidades criativas de expressão e de comunicações múltiplas. (RINALDI, 2014, p. 16)

Esses espaços de aprendizagem não restringem aos muros da escola. A liberdade de aprender das crianças remete-se também à natureza, ao contato com o “ar livre”, jardins, praças, bosques, parques, praias, dentre outras possibilidades mais. Ofertar às crianças essa possibilidade de aprendizagem liberta sua natureza, para que ela possa revelar-se e mostrar sua verdadeira força. A observação da natureza é espontânea da criança e ela a faz com maestria, agindo com cuidado, curiosidade e simplicidade (CEPPI, ZINI, 2013).

No espaço de exploração e aprendizagem, o professor conduz para que cada criança realize suas experiências, com liberdade. Organizadas em grupos, não necessariamente com a mesma faixa etária, interagem entre si e com o ambiente. A atividade coletiva é também uma oportunidade para cada criança fazer o que quiser, como quiser, no tempo que quiser e na companhia de quem quiser. Nesse ambiente, o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professor oportuniza as escolhas da criança, escuta e observa, não decide por ela e nunca impõe nada a ela.

Quando se restringe à exploração de outros espaços, se nega os direitos fundamentais às crianças, conforme diz Tiriba (2010):

> Em 1998, quando foi aprovada a atual Constituição Brasileira, a Educação Infantil passou a ser um direito das crianças. Mas, se elas chegam às IEI aos 4 meses e saem aos 5 anos; se, até os dois anos frequentam raramente o pátio, e, a partir dessa idade, adquirem o direito de permanecer por apenas uma ou duas horas ao ar livre, brincando sobre cimento, brita ou grama sintética; se as janelas da sala onde permanecem o restante do tempo não permitem a visão do mundo exterior; se assim os dias se sucedem, essas crianças não conhecem a liberdade. O que foi conquistado como direito, em realidade constitui prisão. (TIRIBA, 2010, p. 6)

Pode-se encontrar este aprender com liberdade, em espaços preparados, na abordagem Reggio Emilia. Em Reggio Emilia as escolas da infância fazem relação entre as dimensões física e psicológica do espaço, entre as aprendizagens e o bem-estar das crianças, concebendo esse espaço como linguagem. Conforme Rinaldi (2014, p. 29) “o prédio da escola é um projeto pedagógico”. São nessas experiências e práticas educativas de sucesso, como a abordagem Reggio Emilia, que se reafirma a teoria de Maria Montessori e suas ideias acerca do ambiente e sua influência na aprendizagem das crianças.

Contudo, a aprendizagem na Educação Infantil, de acordo com Rinaldi (2006), não é um processo simples. Educar crianças pequenas implica em mudanças de paradigmas, em preparar escolas e seus espaços com contextos apropriados, em formação profissional de educadores, transformando-os em adultos competentes. Enfim, são necessárias mudanças na escola, na família e na sociedade a qual a criança pertence.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da literatura consultada foi possível perceber que o ambiente preparado pode modificar a experiência de aprendizagem da criança. Montessori (2017), nessa literatura afirma que o que rodeia as crianças penetram nelas. Por isso o espaço pode ser organizado pelo professor, para dar voz ou para silenciar e moldar a criança. No Brasil é comum encontrarmos nas escolas da infância, ambientes com práticas pedagógicas em que as crianças ficam a maior parte do tempo nas salas de aula, com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dispositivos e regras que limitam suas ações e sua liberdade para explorarem e construírem seu conhecimento de maneira autônoma e livre.

As ideias montessorianas relacionadas ao ambiente preparado na Educação Infantil mostram que esse ambiente deve ser prazeroso, rico em possibilidades e acolhedor. A criança então, pode modificar, transformar, reformular toda a proposta inicial do professor e construir suas aprendizagens significativas, através desse ambiente preparado e mobiliado proporcionalmente para ela. É nesse sentido que o professor constantemente se avalia, reorganiza suas práticas, redefine os objetivos propostos, para preparar o ambiente de acordo com as necessidades da criança e a forma como ele será utilizado por ela.

Destaca-se nesse artigo que o ambiente preparado, de acordo com o método montessoriano, influencia na aprendizagem da criança da Educação Infantil e pode modificar e ajudar em seu desenvolvimento e aprendizagem. Ele modifica e ajuda, por ser um agente transformador, por trazer benefícios, dentre os quais, ressalta-se a liberdade de escolha da criança. Essa liberdade traz à criança, de forma espontânea, o comprometimento com as tarefas que ela julga ser interessante, no seu tempo, propiciando-lhe a oportunidade de conviver em harmonia com o outro em todos os espaços escolares.

Outro benefício é que ao experimentar e explorar esse ambiente, a criança reconhece seus erros, aprende com eles, constrói saberes, sem depender exclusivamente do outro, confirmando o que já dizia Montessori (1949, p. 88) “Devemos construir um ambiente para as crianças onde elas possam participar ativamente!” Através de descobertas e experiências, ela ampliará seus conhecimentos e suas interações significativamente.

Portanto, o ambiente preparado é fator preponderante na aprendizagem infantil. A preparação desse ambiente requer muito estudo, disposição e qualificação tanto das escolas, quanto dos educadores. No ambiente preparado a criança terá oportunidade de investigar, realizar pesquisas e experimentos, explorar fenômenos, experimentar diferentes formas de linguagens, estimular o senso de mistério, o interesse, a imaginação e a criatividade. E ao provocar inúmeras emoções, a criança brinca, se diverte, se constitui enquanto sujeito de direitos e aprende com liberdade e autonomia.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão homologada. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br .Acesso em 10 jun. 2021.

CEPPI, G.; ZINI, G. (org.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

MARAN, J. **Montessori:** uma educação para a vida. São Paulo: Loyola,1977.

MONTESSORI, M. **Mente Absorvente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Portugália, 1949.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica:** a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MONTESSORI, M. **A descoberta da criança.** Campinas: Kirion, 2017.

PINTO, M. C. **Maria Montessori**: um indivíduo em liberdade. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RÖHRS, H. **Maria Montessori**. Brasília: Massangana, 2010.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. In: Anais do I Seminário Nacional. **Currículo em Movimento - Perspectiva Atuais.** Belo Horizonte, 2010. p. 1-21.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.52 O BRINCAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Aliandra Cristina Mesomo Lira[697]

Leandra Souza Machado[698]

Maristela Aparecida Nunes[699]

RESUMO

Trata-se de um ensaio que reflete sobre o brincar e sua reconfiguração em meio a pandemia da COVID-19. Parte de legislações que o defendem como direito fundamental das crianças, o qual foi comprometido como consequência do isolamento social recomendado para controle da disseminação da doença. Nesse cenário reflete sobre o crescimento do brincar por meio das mídias digitais na vida de parte da população infantil, a qual tem acesso aos aparatos eletrônicos. Ao considerar as reflexões já tecidas até então reconhece que o brincar, como atividade que promoveria interação entre os pares, apropriação da realidade, socialização e desenvolvimento em múltiplos aspectos, em tempos de pandemia foi confinado entre as quatro paredes. A restrição de funcionamento das instituições educativos e orientações para diminuir deslocamentos impactaram sobremaneira na vida das crianças e seu brincar. Pondera que se a virtualização das brincadeiras colaborou de algum modo para proporcionar momentos de distração e diversão para as crianças, por outro, limitou as interações e relações as quais são essenciais à formação humana. O contexto da pandemia impossibilitou que as trocas entre as crianças e seus pares ocorra da maneira desejada ou defendida nos marcos legais que explicitam o direito ao brincar. Atentar para esse cenário e pensar propositivamente em situações que acolham as angústias desse tempo, mas também oportunizem viver a infância ancorada na ludicidade configura-se um desafio bastante grande para os adultos, sejam os familiares ou profissionais das instituições educativas.

Palavras-chave: Brincar. COVID-19. Tecnologia.

1 INTRODUÇÃO

O brincar é coisa séria e de grande importância na infância, pois por meio dele as crianças se expressam, reproduzem situações vivenciadas, interagem com seus pares, aprendem e internalizam regras, constroem e compartilham conhecimentos, se apropriando do mundo a sua volta, reproduzindo e produzindo cultura. A brincadeira povoa o universo infantil, estimula a imaginação por meio do faz de conta, proporciona

[697] Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste– UNICENTRO. E-mail: aliandralira@gmail.com.
[698] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste– UNICENTRO. E-mail: liasouza0808@gmail.com.
[699] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste– UNICENTRO. E-mail: liasouza0808@gmail.com

o desenvolvimento da autonomia, da afetividade e sociabilidade, enfim, pode atuar positivamente sobre múltiplos aspectos do desenvolvimento infantil.

O brincar também é direito da criança assegurado por leis e permeia os documentos orientadores da construção das propostas e práticas pedagógicas. O brincar, de diversas formas, em diferentes espaços e com materiais variados apresenta-se como um leque de oportunidades e possibilidades de criação, de vida energizada para as crianças.

Em março de 2020, devido ao registro do primeiro caso de COVID-19 no Brasil (doença respiratória altamente contagiosa causada pelo novo coronavírus) e seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde para o distanciamento social como forma de prevenção dos contágios, vivenciamos no país uma mudança radical nas nossas vidas, o que afetou sobremaneira as crianças. A principal consequência foi a indicação de isolamento social e, no campo educacional, o fechamento das instituições, com orientações para que as crianças ficassem em suas casas. Dentre tantas mudanças e impactos na vida de todos nós, num cenário de insegurança, medo e perdas a impossibilidade de que as crianças compartilhassem momentos entre si reconfigurou seu brincar.

Frente a esse contexto o presente texto dedica-se a uma reflexão teórica sobre o brincar em meio ao caos instalado pela pandemia da COVID-19 buscando apresentar, por meio de reflexões e informações já produzidas, como essa prática se reconfigurou, especialmente mediado pelos meios virtuais no caso as crianças que têm acesso a eles. Pondera-se que se a virtualização das brincadeiras colaborou de algum modo para proporcionar momentos de distração e diversão para as crianças, por outro, limitou as interações e relações as quais são essenciais à formação humana.

2 O BRINCAR NOS MARCOS LEGAIS: UM DIREITO DAS CRIANÇAS

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil e a vida das crianças é reconhecida legalmente em documentos conhecidos mundialmente como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e, nos anos subsequentes, no contexto brasileiro como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e um conjunto de leis e documentos que norteiam a educação na infância.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, também conhecida como a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança, é um documento em que os direitos da criança são reconhecidos e afirmados. Em seu princípio 4° menciona o direito à recreação, aqui entendida como direito ao brincar, a se expressar por meio das brincadeiras próprias da infância. Tal defesa acompanha um contexto mundial em que as crianças são colocadas em um lugar de maior importância socialmente, sendo sua saúde, proteção e educação objeto de interesse e preocupação, mas também de disputa.

A Constituição Federal brasileira assegura esse direito e o ECA o reafirma, buscando garantir em termos legais os direitos civis de todas as crianças. Em seu artigo 5° o Estatuto destaca o brincar como área prioritária, dentre outras, para as políticas públicas. O documento também prevê a organização dos espaços públicos de modo que atendam as crianças, possibilitem e promovam brincadeiras infantis.

O avanço dos estudos e a ampliação da legislação enaltecem o brincar como prática importante e necessária para o bem viver da infância das diferentes crianças. Áreas como a Psicologia, Antropologia, Sociologia, Medicina e Pedagogia, dentre outras, defendem essa premissa que foi incorporada, pelo menos no nível do discurso, pelos documentos orientadores das propostas pedagógicas para o trabalho com as crianças. Os marcos legais inaugurados nacionalmente com a Constituição e reafirmados pelas legislações subsequentes incluíram o brincar como eixo do trabalho pedagógico.

No escopo deste texto não conseguimos nos debruçar sobre os diferentes documentos, por isso destacamos a concepção presente nas diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). De acordo com esse documento as interações e brincadeiras precisam figurar e materializar-se como eixo das propostas pedagógicas, por meio de ricas e potentes experiências:

> A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Por meio do brincar a criança aprende, experimenta o mundo, constrói relações e firma laços com outras crianças, internaliza a realidade, a reorganiza e reproduz, a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

partir de sua interpretação. Seu papel ativo e interativo atua sobre os múltiplos aspectos do desenvolvimento, por isso a importância de construir propostas e organizar espaços que promovam e potencializem as brincadeiras.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) descreve o brincar como um dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil:

> Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 36).

Por meio da brincadeira a criança vivencia contextos de escolhas, exploração, elaborando reflexões e estratégias a partir de diferentes contextos e situações. Ela se abastece da cultura adulta e das coisas do mundo e reinterpreta os fenômenos, ao mesmo tempo que se apropria deles de maneira bastante peculiar e imaginativa com seus pares.

Se pelo brincar as crianças vivenciam diversão, alegria e entretenimento, ocorrem também aprendizagens e a construção da identidade. Desse modo, o brincar assume papel de fundamental importância física, emocional, intelectual e culturalmente (BOMTEMPO; ANTUNHA; OLIVEIRA, 2008).

Em termos legais temos um sólido arcabouço teórico construído, defendido e aceito, que precisa ainda materializar-se em práticas e contextos que permitam, promovam e estimulem esse brincar, sejam nas cidades, nas famílias ou nas instituições educativas. Tal intento foi duramente comprometido pelas transformações sociais vividas nesse contexto de pandemia.

3 O BRINCAR E A PANDEMIA DA COVID-19: ALGUMAS REFLEXÕES

A pandemia, como já mencionado, trouxe inúmeros desafios para o mundo todo que perpassaram a vida e as relações das pessoas. Com o distanciamento social imposto, como garantir às crianças o que os dispositivos legais recomendam com relação ao brincar?

> Uma grande implicação do isolamento e distanciamento social, na vida de todas as pessoas, é o impedimento do encontro, das relações sociais e, no caso das crianças, o encontro diário com seus pares no coletivo da educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> infantil, restringindo-se ao espaço da casa, de seu convívio mais restrito no grupo domiciliar e, muitas vezes, apenas com pessoas adultas (BUSS-SIMÃO; LESSA, 2020, p. 1434).

Nesse contexto pandêmico é interessante buscar saber como as crianças brincam, uma vez que infância e brincadeira estão intrinsicamente ligadas. Embora a interação com os objetos promova brincadeiras, é com o outro que ela se qualifica e complexifica. Este outro esteve distante fisicamente desde o início da pandemia, e uma das formas encontradas pelas crianças para manter esses vínculos se deu por meio da tecnologia. Cabe registrar que não negamos as grandes desigualdades sociais que afetam as crianças e suas famílias, sobre as quais não nos deteremos aqui, mas que não são desconsideradas uma vez que promovem contextos de vida bastante diferentes e marginalizantes. Muitas crianças não tem o que comer, onde morar, muito menos acesso aos aparatos eletrônicos.

> [...] as crianças também foram imersas em bruscas mudanças com relação ao espaço-tempo de suas rotinas e interações. Para algumas, a organização de suas vidas passou a ser marcada pelo excessivo tempo em frente a uma tela, seja ela de televisão, computador, celular, tanto para dar conta de uma "escolarização" formal no formato remoto que muitas redes municipais deram sequência, quanto para dar conta de "gastar" o tempo dentro das condições de confinamento (BUSS-SIMÃO; LESSA, 2020, p. 1436).

Nos dedicamos aqui a refletir sobre alguns dos aspectos da vida das crianças cuja tecnologia se faz presente. Vivemos em uma era digital e, como já dissemos, o acesso ao uso de tecnologias e aparatos digitais não é democrático, uma vez que "[...] qualquer avanço nos sistemas de comunicação acarreta necessariamente alguma exclusão" (LEVY, 1999, p. 242). Dornelles (2005) nomeia de crianças ninja aquelas às margens da sociedade e da tecnologia e crianças cyber aquelas cujo contato com os aparatos tecnológicos e digitais se faz desde que nascem. Estas, mergulhadas no universo da internet, notebooks, videogames, tablets e celulares constroem suas vidas mediadas pela tecnologia, pela mídia, pelo consumo de produtos e conteúdos largamente disponíveis e acessados

Os nascidos na chamada sociedade digital vivem suas vidas mediados pela tecnologia., que reconfigura seus modos de ser e pensar, incluindo seu brincar. Muitas vezes constatamos que os brinquedos e as brincadeiras tradicionais como bola e bonecas são substituídos por jogos eletrônicos e, principalmente, por vídeos na internet. O tempo das crianças dedicado a brincadeira inclui assistir outras crianças

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

brincando, um fenômeno que nos causa estranhamento, mas que vem assumindo proporções inimaginadas há alguns anos.

Se consideramos que o brincar é palco para a construção dos processos imaginativos, de criação (OLIVEIRA, 2000) frequentemente nos perguntamos como isso é possível no mundo digital, qual o espaço da imaginação onde o que é apresentado está praticamente pronto.

> A proliferação de videogames e o uso cada vez mais amplo da internet com os usos dos celulares e brinquedos digitais eletrônicos, vão diminuindo a interação entre os seres humanos. Embora sejam também formas de fornecer informações às crianças, muitas das vezes sem a orientação de um adulto podem estimular a criança ao individualismo, perdendo assim os grandes momentos de trocas e experiências uns com os outros (VIANNA, 2019, p. 21).

O que presenciamos são formas de interação mediadas pelos aparatos, que de algum modo ainda precisam ser investigadas quanto ao seu papel e impacto na configuração das identidades infantis. A pandemia acabou pro ampliar esse brincar tecnológico, seja porque era a única opção possível, seja porque muitos pais e responsáveis precisavam manter as crianças ocupadas enquanto trabalham.

A presença alargada dos aparatos eletrônicos se fez numa velocidade maior no contexto pandêmico, aprofundando um brincar solitário e as crianças como espectadoras de outros brincares compartilhados nas telas e largamente assistidos. Como registra Vianna (2019, p. 31) “As tecnologias são alvos de completo interesse e curiosidade, devido suas facilidades de movimentação, sons e luzes [...]”. Esse universo, atraente e cativante, captura as crianças, constrói desejos e escancara uma infância em que as habilidades em manipular aparatos tecnológicos nos impressionam e escancaram as dificuldades e limitações das crianças com atividades básicas de seu dia a dia, como abotoar um casaco, amarrar seus tênis, jogar peteca, pular corda ou andar de bicicleta. Esta, há alguns anos, era o objeto de desejo de muitas crianças, pois permitia uma sensação de liberdade, de autoconfiança ao dominar os pedais, prática limitada e até esquecida nos dias atuais

Embora as plataformas digitais de jogos que simulam andar de bicicleta por exemplo, busquem elementos para se assemelhar ao menos em parte com a realidade, como paisagens e ciclovias, não há substituição e nem comparação com a prática em si, que promove vivências, desafia limites, colabora com a exploração do mundo real. Vianna (2019, p. 23) destaca que:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] o brincar nunca deve ser deixado de lado, precisa ser estimulado, onde contribuirá para o desenvolvimento infantil e no auxilio nas evoluções psíquicas, nas suas emoções e sensações de cada indivíduo nesse processo de construção de novas aprendizagens.

Nesse entendimento, e sob o contexto atual, a tecnologia vai silenciosamente desconstruindo o vínculo afetivo entre as crianças e seus pares, pois a interação se resume a uma tela. Assim, além do desiquilíbrio físico destacado pelos autores mencionados acima, há também o desiquilíbrio emocional e social. Pastore (2020) ressalva que o confinamento atua sobre os corpos, as experiências, as trocas e as relações.

O papel da educação é auxiliar as crianças a viver bem em sociedade, por meio do respeito e participação crítica, mas nesses tempos de incertezas as relações ficaram prejudicadas.

> O apelo à industrialização do brincar, por meio de jogos e mídias eletrônicas, reduziu o lúdico em diversão consumista não criadora, na qual a criança ao invés de experimentar, explorar, conhecer o mundo, criando-o e modificando-o à sua vontade, fica submissa a controlar brinquedos à distância ou a comandar movimentos de figuras na tela (PETRI; RODRIGUES, 2020, p. 15).

Num cenário que já se mostrava limitador ao brincar antes da pandemia, esta aprofundou as distâncias e invadiu a vida das crianças de uma forma sem precedentes. Se a tecnologia e as telas foram acessadas por muitas crianças, outras tantas não são consideradas, ouvidas e olhadas, sequer existem ou são objeto de preocupação numa sociedade desigual.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a criança como um ser social que vive sua infância de diferentes formas em contextos diversos reconhecemos a complexidade e as especificidades dessa fase da vida. Evidenciamos a importância das trocas com o outro, dos vínculos, do brincar como aspectos potenciais para a humanização a partir de experiências significativas para a criança. Esta, sujeito marcado pela invisibilidade e a vulnerabilidade, a margem da sociedade e das políticas e pouco considerada e ouvida também na pandemia. Estamos a falar de uma prática – o brincar, e de sujeitos – as crianças, igualmente marginalizados socialmente.

O contexto da pandemia impossibilitou que as trocas entre as crianças e seus pares ocorra da maneira desejada ou defendida nos marcos legais que explicitam o direito ao brincar. Atentar para esse cenário e pensar propositivamente em situações que acolham as angústias desse tempo, mas também oportunizem viver a infância ancorada na ludicidade configura-se um desafio bastante grande para os adultos, sejam os familiares ou profissionais das instituições educativas.

Não podemos desprezar que muitas crianças constroem suas experiências por meio do toque nas telas, assistindo outras crianças brincarem nos vídeos compartilhados na internet, e que tudo isso explicita uma reconfiguração da vivência da infância e do brincar. Contudo, a virtualização das relações e da brincadeira produz impactos na constituição dos sujeitos, sendo importante considerá-los e, sempre que possível, proporcionar experiências para além do confinamento.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOMTEMPO, E.; ANTUNHA, E. G.; OLIVEIRA, V. B. **Brincando na escola, no hospital, na rua.** Rio de Janeiro: Wak, 2006.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, dez. 2017.

BUSS-SIMÃO, M.; LESSA, J. S. Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1420-1445, dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/78165. Acesso em: 22 jul. 2021.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**. Da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEVY, P. **Cibercultura**. Editora 34. São Paulo. 1999.

OLIVEIRA, V. B. de (Org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Organização das Nações Unidas, Genebra, 1959.

PASTORE, M. D. N. Infâncias, crianças e pandemia: em que barco navegamos? **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, Preprint, 2020. Disponível em: www.preprints.scielo.org. Acesso em: 22 jul. 2020.

PETRI, I. S; RODRIGUES, R. F. de L. Um olhar sobre a importância do brincar e a repercussão do uso da tecnologia nas relações e brincadeiras na infância. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 9, n. 9, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7368/6480. Acesso em: 19 jul. 2021.

VIANNA, E. V. dos S. **O Brincar e a tecnologia**: as modificações das brincadeiras tradicionais e as influências tecnológicas na escola. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

6.5.53 O CABELO CRESPO DE CRIANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PESQUISAS BRASILEIRAS NO INÍCIO DA DÉCADA DE 2020

Eduardo Bocalete Pontes Gestal[700]

RESUMO

Trata-se de pesquisa qualitativa e bibliográfica referente a análise das produções acadêmicas que abordem sobre os cabelos crespos de crianças negras no contexto da Educação Infantil. Diante desse tema, são utilizadas como objeto de estudo pesquisas empíricas e teóricas pertinentes, em que se tem o objetivo de apurar a frequência e o conteúdo dessas pesquisas no recorte temporal de 2020 até o primeiro semestre de 2021, a fim de organizá-las e se vislumbrar uma perspectiva do andamento das produções acadêmicas sobre esse tema no decorrer da década. A metodologia adotada foi a de análise bibliográfica, em que foram buscadas pesquisas que se adequam como objeto através de plataformas oficiais, sendo elas: Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), SCielo e Plataforma de Periódicos da CAPES. Dos resultados encontrados, foram selecionadas 50 pesquisas como amostra de análise, em que a partir delas foi possível apurar a continuidade de estudos críticos sobre um racismo estrutural que desvaloriza a identidade negra na Educação Infantil, especialmente em relação ao cabelo crespo. No entanto, também foram encontradas conclusões em pesquisas que expõem situações de valorização de traços marcantes de pessoas negras, como o cabelo, o que pode indicar recorrência de exemplos nesse sentido. Por fim, vislumbrou-se uma perspectiva de um ritmo de publicação de produções acadêmicas sobre o tema que pode ser superior a uma centena no lapso de um ano e meio.

Palavras-chave: Educação Infantil. Crianças Negras. Cabelo Crespo.

1 INTRODUÇÃO

Dentre as cinquenta produções analisadas na presente pesquisa, nota-se que Nilma Lino Gomes é quase unanimemente referenciada, uma vez que a pesquisadora exterioriza que o cabelo crespo representa um forte ícone identitário das pessoas negras, assim como pode representar a força histórica e cultural desse segmento étnico-racial (GOMES, 2002). Ainda, Gomes (2002) também denuncia uma estrutura social escolar no Brasil que reproduz uma representatividade negativa do cabelo crespo e do corpo negro, o que prejudica a construção da identidade negra das crianças e perpetua preconceito e estereótipos.

Sobre esse cenário, Cavalleiro (2000) em sua pesquisa de campo realizada ao final da década de 90 em uma unidade de Educação Infantil já havia diagnosticado como as crianças em idade pré-escolar interiorizam o racismo e a identidade negra de modo negativo, ao passo que a escola se mantém omissa ao problema. Diante dessa

[700] Bacharel em direito pela Faculdade de Direito de Franca e graduando em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. eduardo.gestal@usp.br

estrutura, pesquisas como a de Santiago (2014) explicitam que o cabelo crespo ou enrolado representa um fundamental objeto no tocante a reprodução de uma sistemática escolar discriminatória e racista, especialmente relacionada aos estudantes da Educação Infantil.

Nesse sentido, partindo da análise de pesquisas mais recentes, verifica-se através da dissertação de cunho etnográfico efetuada por Braga (2016) que, ao estudar especificamente o cabelo crespo como marcador de identidade étnico-racial entre crianças negras da Educação Infantil, concluiu que é considerado como um marcador negativo. No entanto, a pesquisadora advoga a necessidade da intervenção docente nessas situações, de modo que valorize a cultura e história do povo negro e vise perpetuar uma forma de Educação antirracista.

De modo consonante, a pesquisa de Alves (2017), a qual versou sobre a análise bibliográfica de 192 produções acadêmicas, dividas entre teses e dissertações, também constata que traços marcantes das pessoas negras, como o cabelo, são alvo de comportamentos cíclicos que os inferiorizam. Devido a isso, a pesquisadora apresenta propostas intervencionistas e elucida a necessidade continuidade de estudos que desenvolvam sobre uma educação afrocentrada e antirracista de modo a contribuir com a situação.

Assim, adotando como tema e justificativa o que foi acima exposto, o presente artigo visa pesquisar de modo qualitativo e quantitativo pesquisas científicas publicadas entre o ano de 2020 e o primeiro semestre de 2021 que de alguma forma versem sobre o cabelo crespo das crianças negras no contexto da Educação Infantil. Desse modo, pode-se considerar como objetivos desta pesquisa a realização de uma análise sobre a frequência e o conteúdo das pesquisas referentes ao objeto de estudo no recorte temporal adotado, organizando-as, a fim de se vislumbrar uma perspectiva do andamento das produções acadêmicas sobre esse tema no decorrer da década.

2 METODOLOGIA ADOTADA E DADOS COLETADOS

Considera-se a presente pesquisa como bibliográfica, em que o material de análise foi coletado mediante a busca de produções científicas através de plataformas eletrônicas de fontes oficiais, sendo elas: Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), SCielo e Plataforma de Periódicos da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

CAPES. No campo de busca de todas as plataformas, foram inseridos os termos: “educação infantil” e “cabelo crespo”, sendo que somente o Google Acadêmico apresentou resultados que atendessem ao recorte temporal desejado .

Todavia, haviam aproximadamente 595 resultados disponíveis para consulta, dispostos por ordem de relevância organizada pela própria plataforma, o que justificou a necessidade de um recorte da amostra. Por isso, foram selecionadas como objeto de estudo as 50 primeiras pesquisas resultantes que foram consideradas como pertinentes. Sobre isso, importante apontar que as pesquisas que não abordavam sobre todo o tema (Educação Infantil, crianças negras e cabelo crespo) eram descartadas. Além disso, as que focavam em outras etapas do ensino e os artigos que não possuíam identificadores (ISSN, ISBN e DOI) também não foram objeto de uso.

Como último detalhe, explica-se que as que abordavam com mais foco sobre a literatura infantil do que a Educação Infantil em si foram consideradas, uma vez que se considera a primeira como elementar da segunda (COSTA, 2020). Diante disso, para fins de validade e confiabilidade, explica-se que foram coletadas tese, dissertações, artigos e trabalhos de conclusão de curso (TCC) que estão à disposição no quadro abaixo.

Quadro 1 – Amostra de pesquisas objeto de estudo

Tipo de pesquisa	Título	Autor(es)	Ano
Tese	Cabelos crespos em movimento (s): infância e relações étnico-raciais.	Maylla Monnik Rodrigues de Sousa Chaveiro	2020
Artigo	Protagonistas negros na literatura infantil brasileira: breve histórico e perspectivas contemporâneas	Erica Bastos da Silva; Núbia Lúcia Novais Borges	2020
Artigo	Literatura infantil com personagens negras: narrativas descolonizadoras para novas construções identitárias e de mundo.	Simone dos Santos Pereria; Iracema Santos do Nascimento	2020
Artigo	Turbantes e bonecas abayomi	Bruna de Paula Pereira; Maria Alice Rezende Gonçalves	2020
Dissertação	Protagonismos de meninas negras na literatura infantil contemporânea	Vanessa Rosa da Costa	2020
TCC	Educação escolar quilombola na educação infantil: um olhar sobre as práticas pedagógicas em uma escola quilombola no município de João Pessoa-PB	Michelle Cristine de Paula Silva	2020

Artigo	Espaço escolar, autoestima e corporeidade negra: reflexões a partir do espaço Vila Esperança e da Escola Pluricultural Odé Kayodê na cidade de Goiás-GO	Lorena Francisco de Souza; Priscila Áquila Satiro	2020
Artigo	Formação afrocentrada e descolonização curricular da educação básica: experiências pedagógicas	Tiago Morais de Freitas; Evaldo Ribeiro de Oliveira	2020
TCC	Racismo e primeira infância: o cabelo crespo e a construção da autoestima da menina negra	Edleide dos Santos Tiburcio	2021
TCC	Literatura infantil: uma análise do livro “cabelo de Lelê” de Valéria Belém	Érica dos Santos Lima	2020
Artigo	Educação, escola e relações étnico-raciais: uma aproximação da literatura infanto-juvenil	Eva Aparecida da Silva	2020
Artigo	Analisando as percepções de professores sobre o racismo na educação	Eduarda Soares de Almeida; Victor Hugo Nedel	2020
Artigo	Educação das relações étnico raciais: em foco as vivências em uma turma de crianças de quatro anos de idade	Thaís Regina de Carvalho	2020
Artigo	Identidade da mulher negra e literatura infantil: entre os cabelos de Lelê e os de Cora	Mariana de Souza Alves; Maria da Conceição dos Reis	2020
Artigo	Práticas docentes e relações raciais em uma creche do município do Rio de Janeiro	Aline de Oliveira Braga; Maria Alice Rezende Gonçalves	2020
TCC	Por um repertório de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil	Érika Carolina Salomé de Figueiredo Santos	2020
Artigo	Direitos humanos e as relações étnico-raciais na Educação Infantil	Amanda Basílio Barbosa; Márcia Helena S. G. Rostas	2021
TCC	A valorização da identidade étnico-cultural na literatura infantil: análise das obras “Meu crespo é de rainha” (Bell Hooks) e “O cabelo de Cora”(Ana Zarco Câmara)	Nivea Mesquita Ferreira Marques	2020
Artigo	O que aprendemos com as meninas bonitas? Análise de dados de uma pesquisa sobre racismo, gênero e literatura infantil	Helena Maria Marques Araújo; Rosa Maria Noronha Dias	2020
Artigo	Inquietudes de duas pesquisadoras quanto às reflexões de profissionais da educação infantil diante das relações etnicorraciais e o preconceito face aos imigrantes	Gisele Romildes Maçaneiro; Cyntia Bailer	2020
Artigo	A formação identitária negra frente à educação antirracista: uma análise a partir da narrativa autobiográfica	Maria Antonieta Teixeira; Daiane Oliveira da Cruz	2020

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Artigo	A morenização predominante na literatura infantil: um projeto de apagamento da identidade negra	Cristiane Veloso de Araujo Pestana; Marcos Vinicius Ferreira de Oliveira	2020
Artigo	A branquitude como entrave a implementação da Lei Federal 10.639/03 na educação infantil	Cintia Cardoso; Lucimar Rosa Dias	2021
Artigo	Corpo, gênero e beleza na educação infantil: olhares e falas docentes	Raimunda Abou Gibran; Jorosky Narda Helena	2020
Dissertação	As relações étnico-raciais na educação infantil: discutindo o preconceito e a identidade de crianças negras	Aurea Alice de Souza Moura	2020
Artigo	A literatura afro-brasileira em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo	Marta Regina Paulo da Silva; Cleia Souza Santos	2020
Artigo	O resgate da memória histórica como estratégia de desconstrução do racismo	Danielle Cabral Araujo; Vanessa Alice de Moura	2021
Artigo	Educação para relações étnico-raciais: trajetórias de professoras na escola básica	Jussara Araújo; Luciana Lima; Iris Verena Oliveira	2021
Artigo	Letramento literário crítico racial e políticas de leitura na educação infantil em Curitiba	Paulo Vinicius Baptista da Silva	2021
Artigo	A constituição da identidade negra no livro para infância Betina, de Nilma Lino Gomes	Fabienne Neide da Cunha; Eliane Santana Dias Deus; Joana Célia dos Passos	2020
Artigo	A cor da diferença: tensões e reflexões sobre as relações étnico-raciais que emergem do fazer artístico	Gislaine de Fátima Ferreira Silva et al	2021
TCC	A prática didático-pedagógica do docente acerca da diversidade étnico-racial na primeira infância	Adelina Santos Rocha Machado	2020
Artigo	Cada um com seu jeito, cada jeito é de um: a literatura afro-brasileira como interface para a construção identitária da criança negra	Valquíria Borges de Menezes	2020
Artigo	A literatura infantil e juvenil contemporânea e o poder das mídias sociais	Rosa Maria Cuba Richie	2020
Artigo	Práticas educativas no combate ao racismo: discutindo estratégias para a Educação Infantil	Leonardo Lacerda Campos; Raissa Santos Soriano	2021
Artigo	“Não é nenê, ela é preta”: educação infantil e pensamento interseccional	Flavio Santiago	2020

Artigo	Infância negra em contexto: invisibilizada, mas presente	Rita de Cássia Marques dos Santos et al	2020
Dissertação	Educação infantil e relações étnico-raciais: contribuições do Curso de Pedagogia da UFC para a formação docente	Bárbara Rainara Maia Silva	2020
Artigo	A escola e a construção identitária da criança negra no black power de Tayó	Fabrícia Bittencourt Pazinatto Vago	2020
TCC	Diálogos sobre racismo e representatividade por meio de autorretratos de uma criança negra	Késsia Cristina Noleto da Costa	2021
Artigo	O processo de afirmação da identidade negra em O Black Power de Akin de Kiusam de Oliveira e ilustração de Rodrigo Andrade	Lenadro Passos; Luana Passos	2021
Artigo	Estereótipos e formação da identidade da criança negra: o professor como agente de transformação	Jociane Oliveira Martins	2020
Artigo	Oficina de Adinkras na educação para relações étnico-raciais: relato de experiência em uma escola pública de Jaguaribe-CE	Cristiane Sousa da Silva; Viviane de Sousa Oliveira; Raquel Campos Nepomuceno de Oliveira	2021
Artigo	Um olhar decolonial para o ensino de literatura	Marcelo Alves Pinto	2020
Dissertação	Da menina negra à mulher preta: educação e identidade	Juliana dos Santos Costa	2021
Artigo	Formação de professores de inglês para abordagem de questões étnico-raciais: práticas planejadas e práticas manifestas	Joema Silva Santos	2021
TCC	Construção da identidade negra positiva na educação infantil: representações da cultura afro-brasileira no ambiente escolar	Luciene Inácio	2020
Artigo	Um a experiência em arte-educação no interior do estado de São Paulo: oficinas e vivências no CIE "Prof. Célia Miguel Nottolini"	Eduarda Gava Caciatori; Daiana Moura	2020
Artigo	Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: a história de Sophia	Alessandra Cristina Raimundo; Dinah Vasconcellos Terra	2021
Artigo	Identidade nacional e negritude nas histórias infanto-juvenis	Luena Nascimento Nunes Pereira	2020

Fonte: elaborada pelo autor.

3 INTERPRETAÇÃO DO MATERIAL COLETADO

Quanto a quantidade de pesquisas conforme o tipo, é possível as classificar a

partir da seguinte tabela.

Tabela 1 – Distribuição das pesquisas coletadas

Tipo de Pesquisa	Quantidade
Artigo	37
TCC	8
Dissertação	4
Tese	1
Total	**50**

Fonte: elaborada pelo autor

Desse modo, predominou a ocorrência de artigos científicos, com uma incidência de 74%, enquanto houve a de 16% relacionadas aos TCCs, 8% referente a dissertações e, por fim, 2% no tocante a teses. Pode-se considerar como esperada essa proporção, de modo que a frequência foi efetiva e proporcionalmente menor nas pesquisas de maior grau de complexidade. Ainda, detalha-se que dentre as pesquisas analisadas, apurou-se que precisamente metade delas apresenta caráter predominantemente bibliográfico enquanto a outra é empírico.

Assim, com a amostragem devidamente classificada e organizada estatisticamente, passa-se a uma análise mais qualitativa. Sobre isso, é importante considerar que a totalidade das produções analisadas reconhecem o racismo estrutural que predomina na Educação Infantil, o que se reflete na depreciação da identidade negra, sendo a desvalorização do cabelo crespo uma das formas.

Dentre obras que apontam isso, é possível destacar a pesquisa bibliográfica de Moura (2020), a qual relaciona o que já foi estudado sobre o tema em comparação a normatividade da Educação Infantil, também considerando o cabelo crespo como marco identitário. Outro exemplo é a de Silva (2020), em que seu estudo caso constatou lacunas teóricas e práticas no conhecimento e nas experiências de temática racial e representatividade por parte de professores, assim como de egressos e estudantes do curso de Pedagogia.

Entretanto, dentre a análise de todas as pesquisas, em oito delas (as oito primeiras dispostas no Quadro 1) foi possível visualizar constatações por parte dos pesquisadores de exemplos de situações em que foi observável uma representatividade positiva dos traços marcantes de pessoas negras, que trazem empoderamento às crianças e contribui para uma educação antirracista. Quanto ao

exposto, importante ressaltar que as pesquisas mencionadas somente se referem a percepções em que não houve intervenção da pesquisadora, uma vez que muitas pesquisas relatam resultados semelhantes mais que foram derivados de oficinas ou projetos intervencionistas efetuados pela própria pesquisadora.

Dentre elas, a tese de Chaveiro (2020), a qual também aborda sobre o problema estrutural na Educação Infantil, através de sua pesquisa empírica e multimétodo, constata ocorrências em que as crianças subvertem práticas sociais alicerçadas no colonialismo, assim como percebe a ampla problematização que os movimentos sociais tem feito contra o alisamento compulsório do cabelo de crianças negras. Enfim, a tese também conclui que as crianças atualmente "em suas resistências cotidianas encontram-se em lugar privilegiado para conduzir reflexões acerca de caminhos possíveis para a efetiva descolonização do pensamento" (CHAVEIRO, 2020, p. 167).

No mais, há pesquisas bibliográficas como a de Costa (2020) que constatam que obras da literatura infantil contemporânea tem se preocupado em empoderar e qualificar a identidade de crianças negras, especialmente sob a perspectiva de seus cabelos. Todavia, há a advertência de que "ainda precisam ser trazidos pelas obras outros aspectos que identifiquem meninas negras e seus respectivos lugares de fala, que muitas vezes foram silenciados, negados" (COSTA, 2020, p. 103). Diante disso, nota-se a aparição de constatações em produções científicas que demonstram resultados de enfrentamento na realidade social sobre os problemas estruturais de identidade negativa já expostos em diversas pesquisas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante todo o exposto, apura-se uma pluralidade de conclusões. Dentre elas, ressalta-se a de que se verifica uma perspectiva de uma diversidade de produções científicas sobre o tema por ano. Pois, na presente pesquisa, foi possível selecionar 50 pesquisas pertinentes em que não foi necessária a análise de nem mesmo 100 dos quase 600 resultados apresentados. Assim, não seria incoerente estimar que provavelmente existem mais de uma centena de trabalhos adequados que poderiam ser apreciados se não houvesse incidido um recorte quantitativo.

Diante disso, é possível deduzir que a década de 2020, em um lapso temporal de um ano e meio, tem a perspectiva de um ritmo de produções acadêmicas sobre o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tema no mínimo maior que cinquenta e potencialmente bem maior que cem. Ainda, importante recordar que o tema desta pesquisa apresenta filtros relacionados a Educação Infantil e o cabelo crespo, sendo nítido que as produções que versam sobre as relações-étnico raciais na Educação tenderão a apresentar um ritmo mais elevado de publicações.

No mais, também é passível de conclusão que as pesquisas estão dando continuidade a análise crítica de como há uma estrutura discriminatória e racista na Educação Infantil, pautada pela identidade negativa negra, principalmente em relação aos cabelos crespos que, segundo Gomes (2002), representam um forte marco identitário. Ademais, é observável uma certa paridade no padrão de quantidade de produções de cunho bibliográfico e empírico sobre o tema.

Ainda, notou-se que quase 1/5 das pesquisas analisadas apresentaram conclusões sobre dados empíricos que demonstraram situações em que se vislumbra uma representatividade positiva das crianças negras, principalmente em relação ao cabelo crespo. Ademais, importante ressaltar que essas conclusões não foram derivadas de intervenções das pesquisadoras. Nesse sentido, pode-se apurar que as novas pesquisas da década possivelmente tenderão a apresentar exemplos de situações da realidade em que haverá a valorização da identidade negra e dos cabelos crespos.

Todavia, elucida-se que isso não necessariamente significa que as pesquisas identificarão uma crescente educação antirracista, pois todas as pesquisas aqui estudadas ainda expõem uma estrutura social altamente racista. Não suficiente, diversas das produções estudadas abordaram sobre a necessidade de continuidade de pesquisas que abordem essa temática, a exemplo das sugestões expressadas por Chaveiro (2020) e Costa (2020).

Por fim, a presente pesquisa, ao analisar quanti e qualitativamente produções científicas que tratam sobre a Educação Infantil e o cabelo crespo de crianças negras, visou apresentar resultados organizados que possam auxiliar em uma visão geral do cenário científico no começo da década de 2020. Além disso, que também possa contribuir para a visualização de perspectivas sobre o tema no decorrer dos próximos anos.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ALVES, Ivonete Alves. **Educação infantil e relações étnicas e raciais**: pele negra e cabelo crespo nas escolas públicas e sua tradução nos trabalhos acadêmicos. 2017. 277 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150856. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRAGA, Ana de Oliveira. **Solta o cabelo!**: etnografia sobre o cabelo crespo como marcador de identidade étnico-racial entre crianças negras da educação infantil. 2016. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016. Disponível em: bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10204. Acesso em: 11 jun. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

CHAVEIRO, Maylla Monnik Rodrigues de Sousa. **Cabelos crespos em movimento(s)**: infância e relações étnico-raciais. 2020. 194 p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216697. Acesso em: 04 jun. 2021.

COSTA, Vanessa Rosa da. **Protagonismos de meninas negras na literatura infantil contemporânea**. 2020. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: lume.ufrgs.br/handle/10183/218411. Acesso em: 10 jun. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 21, p. 167-182, set./dez., 2002.

MOURA, Aurea Alice de Souza. **As relações étnico-raciais na educação infantil**: discutindo o pertencimento e a identidade das crianças negras. 2020. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2020. Disponível em: ieppap.unimep.br/biblioteca_digital/visualiza.php?cod=MTk3MA==. Acesso em: 17 jun. 2021.

SANTIAGO, Flávio. **"O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado"**: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/319164. Acesso em: 12 jun. 2021.

SILVA, Bárbara Rainara Maia. **Educação infantil e relações étnico-raciais**: contribuições do Curso de Pedagogia da UFC para a formação docente. 2020. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Fedral do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/55885. Acesso em 18 jun. 2021.

6.5.54 O CORPO NA ESCOLA: ESPAÇO DE VIDA E COMUNICAÇÃO

Izabelle Cristina de Almeida[701]

Victoria Mottim Gaio[702]

RESUMO

Entendemos que uma das tarefas da Educação Infantil é propiciar às crianças diferentes formas de manifestar seu conhecimento, estimulando assim todas as suas possibilidades. Portanto, o grande desafio para os professores desta etapa de ensino é criar situações que estimulem a exploração de movimentos, incentivem a imaginação, oferecendo às crianças diferentes experiências por meio de conhecimentos, como: a dança, a música, o desenho, a pintura, a escultura com o intuito de enriquecer e potencializar as capacidades expressivas das crianças. Pensando em uma educação de forma integral, devemos unir o que frequentemente vêm sendo dissociado: corpo e mente, sala e pátio, teoria e prática. Tal divisão, ainda se faz presente na prática pedagógica da EI, tornando o ambiente de aprendizagem cada vez mais distante da realidade e do universo infantil. O presente estudo, de cunho bibliográfico, tem como objetivos: a) enfatizar a importância do corpo como parte construtiva da aprendizagem e da vivência da escola; b) problematizar as dicotomias sobre as relações entre mente e corpo ainda presentes na escola. Define-se, no estudo, alguns caminhos já percorridos por estudiosos que investigam a educação corporal e a relevância do pensamento educacional de John Dewey para a problematização de questões concernentes à educação do corpo.

Palavras-chave: Corpo. Educação. Movimento.

1 INTRODUÇÃO

A escola é entendida como um lugar de vivência, de aprendizagem e de experiências para as crianças e para os adultos que o acompanham. Pensando em uma educação de forma integral, devemos unir o que frequentemente vêm sendo dissociado: corpo e mente, sala e pátio, teoria e prática. Tal divisão, ainda se faz presente na escola, tornando o ambiente de aprendizagem cada vez mais distante da realidade e do universo infantil. Faz-se necessário, reconhecer o corpo como forma de expressão e comunicação, oportunizando experiências que sejam significativas e potencializem as aprendizagens nesta etapa de ensino. John Dewey contrapôs ao sistema tradicional de educação e traz contribuições educacionais importantes com a teoria da Escola Nova, com o processo de ensino-aprendizagem focado no aluno como sujeito da mesma.

[701] Doutoranda em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Trabalho Docente- GEPTRADO. izadealmeida28@gmail.com.
[702] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa- Didática e Formação Docente- GEPEDIDO. vic_mottim@hotmail.com.

O presente estudo, de cunho bibliográfico, tem como objetivos: enfatizar a importância do corpo como parte construtiva da aprendizagem e da vivência da escola; problematizar as dicotomias sobre as relações entre mente e corpo ainda presentes na escola. Apresenta alguns caminhos já percorridos por estudiosos que investigam a educação corporal e a relevância do pensamento educacional de John Dewey para a problematização de questões concernentes à educação do corpo.

2 CORPO: ABRIGO DA HISTÓRIA DO SUJEITO

Para Freire (1997, p. 26):

> O corpo, inevitavelmente mortal, não está morto. E sem ele nada podemos fazer aqui onde habitamos. Somos locomotores. Diferente dos vegetais que onde nascem, permanecem. Não conhecemos a fotossíntese. Somos seres motores, corpos locomotores. As mentes não habitam cadáveres. O homem não é um zumbi intelectual. Nosso planeta é a terra, onde não existe forma possível de expressão que não seja motora. Pela corporeidade existimos, pela motricidade nos humanizamos. A motricidade não é movimento qualquer, é expressão humana.

Compreendemos que o corpo é a casa onde moramos, onde se recebem e registram experiências vividas. Nessa visão, pode-se perceber que o corpo passa a ser entendido como um espaço de vida e comunicação do ser humano com o mundo, sendo tratado com outras dimensões, sem funções repetitivas e sujeito a gestos técnicos sem finalidade alguma. Se assim podemos chamá-lo, o corpo é um abrigo da história de um sujeito. Ele é um organismo vivo, um ser desejante, atuante, emocional, inteligente, enfim, de maneira alguma podemos esconder ou renegar a história que ele carrega.

Fazendo um breve resgate histórico, relacionaremos as várias fases do corpo. Segundo Gallo (1999) cada período histórico apresenta características peculiares, que ao longo do tempo, foram deixando suas marcas.

Quadro 1 – Concepções de corpo nos diferentes períodos históricos

Período Histórico	Características
Primitivo	O corpo não era visto como algo isolado, não se tinha consciência da individualidade dos corpos.
Sócrates	O corpo era dividido em corpo perecível e alma imortal. Início da atividade reflexiva do ser. Sócrates acreditava na existência de verdades absolutas, nas quais segundo ele, só poderiam ser alcançadas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	com a separação do corpo e da alma, isto é, quando o indivíduo morresse. Isso porque o corpo seria o agente corruptor da alma.
Platão	O corpo e a alma assumem posições antagônicas.
Descartes	Segundo Descartes citado por Santos; Mendonza; Rosa (2002), Descartes separa e distingue as funções corporais e anímicas, através de sua fisiologia. Sendo assim, ele atribui ao corpo, funções que antes eram atribuídas somente à alma. Para ele, a alma processa por meio do pensamento, o que o corpo, deve manifestar mecanicamente.
Cristianismo	Retorna-se a dualidade platônica, com maior veracidade no corpo impuro e imoral e alma devendo ser cultuada e purificada. No livro de Gêneses o corpo representaria um instrumento de reprodução e multiplicação.
Idade Moderna	Com o passar do tempo e o avanço da ciência experimental, o corpo passa a ser objeto de estudo. A alma era o que diferenciava o homem animal devido à sua intelectualidade.
Século XVIII	O corpo não é máquina, é um ser desejante, dotado de sensibilidade.
Século XXI (Hoje)	O corpo existe e é pensado por muitos como um corpo consciente de suas possibilidades, um corpo saudável. Continua sendo estudado e busca-se o conforto dos males da civilização.

Fonte: Baseado em Gallo (1999)

No quadro acima, podemos visualizar as concepções de corpo que esteve e está presente em diferentes períodos históricos. Entre os séculos XVII e XIX ganha força a ideia de uma separação entre mente e corpo, uma das bases sobre a qual se fundou uma ciência e civilização que hipervalorizaram a racionalidade e o trabalho, em detrimento de outros caminhos de conhecer e modos de viver. Nesse período buscou-se suprimir todas as outras formas de conhecimento relacionadas à existência carnal dos seres humanos, sendo: os sentimentos, a imaginação, a intuição, o conhecimento sensual, a experiência.

Enfatizamos o papel do corpo infantil no contato com o mundo, sendo essencial para a construção de sentidos pelas crianças. Por meio do corpo as crianças estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos de si e do mundo, tornando-se progressivamente conscientes de sua corporeidade. O termo corporeidade pode ser entendido como o corpo em movimento, aquele que é dotado de motricidade, sensibilidade, e de transcendência; que busca a vida num determinado tempo histórico e cultural. O ser criança é corporalmente tudo isto ao mesmo tempo. O entendimento de corporeidade leva-nos a refletir que o corpo vai muito além das dicotomias corpo e mente. A criança é corporeidade significante e não pode perder essa importante característica (PICCOLO; MOREIRA, 2012). Sendo assim, na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

perspectiva da pedagogia do movimento o corpo não é máquina, restrito a gestos técnicos e sem repercussão na vida cotidiana. O corpo é síntese de todas as dimensões e por isso deve ser considerado na sua totalidade. Segundo Freire (2003, p. 16) em decorrência dessa visão fragmentada, educamos partes, em vez de totalidades, não educamos de corpo inteiro.

2.1 Uma Educação de corpo inteiro

Sendo o corpo, o primeiro instrumento de pensamento da criança no seu diálogo com o mundo, a criança investe em situações significativas. Nesta fase da infância, o significado depende, sobretudo, da ação corporal. Dias (2000) ressalta que o movimento para a criança, é a sua primeira linguagem; o corpo, primeiro instrumento de pensamento no seu diálogo com o mundo dos adultos e um importante instrumento para a construção de vínculos afetivos.

O movimento está em ligação direta com a criança, pois é parte dela que se comunica com o mundo, e também é a partir dele que ela irá organizar-se enquanto sujeito pensante e atuante para dar conta da sua participação na sociedade. Não se pode pensar em educação, sem a inserção do corpo. A integração entre o corpo, o movimento, o espaço e o brincar são fundamentais para a educação da criança em sua totalidade.

Para Freire (1997, p. 35) o dualismo corpo mente peca pela raiz e complementa dizendo:

> Procurar compreender corpo separado de mente tem sido, na verdade, uma tentativa de afirmar a superioridade da mente, da alma, ou do espírito. Um reducionismo, típico de nossa tradição intelectual. Um fruto do desejo de que o corpo seja inferior. E já que quisemos tanto que o corpo fosse inferior, ele foi. Esquecemo-nos do que somos, da nossa natureza humana, corpórea, real. Entretanto, foi apenas uma ilusão. O corpo continua aí, presente, reclamando nossa compreensão, nossa lucidez, tentando sempre nos dizer que estamos iludidos. Ás vezes o corpo até pede desculpas por ter sido tão atraído por sua capacidade de produzir as fantasias, as ilusões, os sonhos, a arte, a teoria. O corpo pede desculpas por ter inventado a alma, por ter inventado o espírito.

Para Rabinovich (2007) é possível estabelecer o encontro do corpo com a mente em sala de aula e que se pode aceitar o corpo da criança de maneira mais harmoniosa. Precisamos considerar a criança em sua totalidade, o que inclui seu corpo e a forma como se movimenta.

Freire (1997, p. 11) ressalta que:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará. [...] É necessário, a cada início de ano, que o corpo da criança também seja matriculado na escola.

Em uma cultura de tradição intelectual, parece inconveniente falar deste corpo em movimento. Muitas escolas ainda insistem em uma aprendizagem voltada apenas para cópias e reproduções de modelos, não valorizando a experiência vivida e sentida pela criança. Em nome da educação, reprimem o entusiasmo, exigem imobilidade, silêncio, não buscam atividades lúdicas e espontâneas, privando a criança de se desenvolver de forma mais autêntica.

Ressaltamos que a relação da criança com o seu meio e com o mundo, se dá por meio de suas expressões, que está intimamente ligada às suas atividades corporais. O movimento deve transformar-se numa parte construtiva da aprendizagem e da vivência na escola. A essa exigência estão ancorados conceitos de educação que não veem somente a aprendizagem cognitiva no processo de formação, como também aquela do sentido e do corpo.

Entendemos que nesta fase a criança quer explorar o espaço a sua volta e precisa se movimentar, mas para isso ela necessita vivenciar diferentes sensações provocadas por diferentes movimentos, em um ambiente organizado pelo adulto, que lhe proporcione a oportunidade de transformar, adaptar, criar, interagir, integrar-se e desenvolver todo o seu potencial. Para Rodrigues e Freitas (2008) o corpo é um suporte de signos sociais e nele estão marcadas todas as regras e normas, os valores e a cultura de uma determinada sociedade. Sendo assim, o corpo em movimento das crianças pequenas produz conteúdos/linguagens (expressões corporais) durante o processo de desenvolvimento infantil.

Enfatizamos a importância de uma compreensão mais apurada da motricidade infantil, pois muito além do olhar biológico ou fisiológico, o movimento é uma forma expressiva e relevante para as crianças. “O corpo que corre e cresce é o mesmo que sente, conhece e se expressa” (MATTOS; NEIRA, 2006, p. 11). Assim, rompemos com a ideia que explica o movimento como resultado de estímulos neurais, para entendê-lo como portador de significados culturais. As reflexões sobre o corpo são cada vez mais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

crescentes e se caracterizam como uma importante problemática multidisciplinar e objeto de investigação nas ciências humanas e sociais.

3. CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DE JOHN DEWEY: CORPO E EDUCAÇÃO

Jonh Dewey ao se inserir no contexto educacional, revolucionou o sistema da época com suas ideias. Como oposição ao ensino tradicional em vigor, surgiu assim uma nova filosofia, conhecida como Escola Nova. Essa tendência segundo Darido (2003, p.2):

> Tinha por respeito a personalidade da criança, visando desenvolvê-la integralmente, caracterizando-se por uma escola democrática e utilitária, cuja ênfase punha-se no aprender fazendo. O discurso na Educação Física passa a ser: "A Educação Física é um meio da Educação". O discurso desta fase vai advogar em prol da Educação do movimento como única forma capaz de promover a chamada educação integral.

Um de seus principais objetivos é educar a criança como um todo. O que importa é o crescimento físico, emocional e intelectual. Dewey consagra um conjunto importante de reflexões sobre a questão referente ao dualismo: corpo e mente. Analisava que a escola não tinha uma ligação intrínsica com a vida. Pretendia uma teoria educacional que estivesse vinculada à prática social, uma educação que não negasse a criança enquanto corpo e vontade, que não desprezasse as atividades práticas. Em seu livro "Vida e Educação", Dewey (1954) analisa a importância da atividade física: "sempre que a atividade física tiver de ser aprendida, apresenta valor intelectual. De fato, desde que a atividade tem de ser aprendida, deixa de ser somente física para se tornar de qualidade intelectual ou mental". (Dewey 1954, p.98).

O autor também relata a "importância das ocupações escolares que envolvem o exercício dos sentidos e dos movimentos" (Dewey 1954, p.99). Porém, faz uma crítica ao trabalho da escola elementar que: "tem consistido na imposição de formas de disciplina tendentes a reprimir toda a atividade do corpo". (Dewey 1954, p. 100). Tal regime causa na criança, aversão a aprender e a atividade intelectual torna-se estranha à sua natureza. Ressalta também a importância dos órgãos dos sentidos, como caminhos dos estímulos para as reações motoras. Valoriza as atividades manuais, já que as mesmas apresentam situações problemas concretas para serem resolvidas. E além do mais desenvolve o espírito de se trabalhar em equipe, pois através da divisão

das tarefas entre os participantes, se estimula a cooperação e consequentemente se desenvolve um espírito social. Só por meio destas reações, é que o conhecimento ocorre.

Para o autor, “O conhecimento não é algo de separado, e autossuficiente, mas está implicado no processo pelo qual a vida se sustenta e envolve. Os sentidos perdem seu lugar de portões do conhecimento, para ocupar o posto, que de direito lhes compete, de estímulos à ação” (DEWEY, 1959, p.105). Para ele, a vida humana é, necessariamente, um processo de educação, de formação e aquisição de experiências em que a corporalidade possui um valor central; e muitas coisas acontecem porque o ser vivo é um corpo que lhe permite contatos com o meio e com outros corpos, possibilitando a aquisição de novas experiências.

Dewey (1954) propõe a superação do dualismo corpo-mente presente no contexto educacional através da experiência.

> Pode-se mesmo dizer que tudo existe em função das relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. Esse agir sobre outro corpo e o sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de experiência. Nosso conceito de experiência, longe, pois, de ser atributo puramente humano, alarga-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros. (TEIXEIRA, A. 1971)

Para definir de forma mais precisa a superação do “problema” do dualismo entre mente e corpo, Dewey (1959) fala de um processo de crescimento de complexidade entre os diferenciados processos de manutenção da vida. Para exemplificar essa afirmação Dewey (1959) explica que explica que “[...] o dualismo corpo e mente é o mesmo que problematizar a relação entre uma planta que cresce e a terra na qual ela é cultivada”, “[...] ou o mesmo que afirmar que um urso hibernando sobreviveria sem obter na natureza as substâncias que ele precisa para o seu longo período de ‘independência’”. (DEWEY, 1959, p.279).

A educação, na visão deweyana, é uma constante reconstrução da experiência, de forma a dar-lhe cada vez mais sentido e a habilitar as novas gerações a responder aos desafios da sociedade. Neste contexto, Sayão (1997, p. 265) aponta e discute sobre algumas dicotomias presentes na escola e que ainda influenciam na prática pedagógica dos professores atualmente: São elas:

1) Dicotomia corpo/mente: no geral, concebem a criança como um ser dual, consolidando o trabalho pedagógico feito em sala como um atributo da mente/cognição

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e o trabalho realizado na Educação Física ou na área externa, voltado ao desenvolvimento do corpo e dos aspectos psicomotores.

2) Dicotomia sala/pátio: o trabalho pedagógico realizado em sala é desenvolvido basicamente pela professora regente da turma, enquanto as “atividades corporais” são desenvolvidas pelo professor de Educação Física na quadra, no pátio ou na área externa.

3) Dicotomia Teoria/ prática: entendem que a sala de aula é lugar de ensinar a teoria, enquanto que a prática é dada pelas atividades desenvolvidas pelo professor de Educação Física.

Essa visão apresentada por Sayão (1997) ainda se faz presente na prática pedagógica de alguns professores. Por vezes, o trabalho pedagógico relacionado à cognição/mente, é realizado pelo professor em sala que fica responsável em passar a “parte teórica” e o trabalho pedagógico relacionado ao corpo é desenvolvido na área externa por meio de atividades práticas, propostas pelo professor de Educação Física. Tais dicotomias não devem permear o cotidiano da escola, precisamos superar concepções ultrapassadas e pensar na criança em sua totalidade. Sendo assim, é necessário buscarmos nas atividades lúdico-corporais a integração, a aprendizagem, a expressividade, a criatividade, e o estabelecimento de valores positivos referentes ao próprio corpo. Nesta perspectiva, poderemos contribuir para a superação do paradigma dual corpo e mente, ainda presente de forma hegemônica na educação.

Com isso, são exigidas novas formas de pensar, agir e se relacionar. Moreira (1995) enfatiza a importância do trabalho com o corpo no cotidiano educacional, visto que possibilita à criança a reflexão sobre o próprio corpo e sua relação com o ambiente e demais indivíduos, o reconhecimento de suas necessidades e desejos, assumindo uma postura profissional que valoriza o lúdico, o prazer e a participação, elementos que fazem parte do denominado “fazer pedagógico”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos o corpo como parte construtiva da aprendizagem e da vivência na escola, ressalta-se a importância de trabalhar com as crianças que estão no início de suas descobertas corporais, espaciais, e no intercâmbio consigo e com o meio ambiente, tornando-se conscientes da sua existência na sociedade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Faz-se necessário problematizar as dicotomias sobre as relações entre mente e corpo ainda presentes. A escola deve trabalhar o indivíduo como um todo, e não de maneira isolada, restrita a gestos técnicos sem repercussão para a prática cotidiana. Entendendo-se com isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos no espaço. A criança precisa conhecer seu corpo e sentir-se "bem" com ele para que possa se comunicar com o meio.

A partir das contribuições de John Dewey, aprofundamos suas considerações pedagógicas em relação ao corpo e sua educação. A superação do dualismo corpo-mente, segundo ele ocorrerá a partir de uma nova concepção de ser humano, concepção esta que não separe o fazer do pensar, o fazer do saber, de maneira valorativa, cuja superação seja conquistada através da implantação da experiência. Educar, portanto, é mais do que reproduzir conhecimentos. É incentivar o desejo de desenvolvimento contínuo, preparar pessoas para transformar algo. A experiência educativa é, para Dewey, reflexiva, resultando em novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DIAS, M.C.M. Corpo e Construção do conhecimento: uma reflexão para a Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física,** São Paulo, 2000.

DEWEY J. **Vida e Educação**. Trad. Anísio S. Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos,1954.

DEWEY J. **Democracia e educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma:** o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, J. B. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2003. (Pensamento e ação no magistério).

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física/ João Batista Freire. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).

GALLO, S. **Educação, ideologia e a construção do sujeito.** Perspectiva. Florianópolis, v. 17, n. 32, p.189-207, jul./dez. 1999. DOI: https://doi.org/10.5007/%25x

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil:** construindo o movimento na escola. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

MOREIRA, W. W. (Org.) **Corpo presente.** Campinas: Papirus, 1995.

PICCOLO, V. L. N.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na Educação Infantil.** 1.ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

RABINOVICH, S. B. **O espaço do movimento na educação infantil:** formação e experiência profissional. São Paulo: Phorte, 2007.

RODRIGUES, C.; FREITAS, D de. Educação Física e Educação infantil: reflexões teóricas. **Diálogos possíveis**, v. 1, jan./jun., 2008.

SAYÃO, D. T. **A hora de...a Educação Física na pré-escola.** In: Congresso Brasileiro de ciências do esporte, 10, 1997. Goiânia: CBCE, 1997.

6.5.55 O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL APRESENTADO NAS TRÊS VERSÕES DA BNCC

Iracema dos Santos Teles[703]

Genylton Odilon Rêgo da Rocha[704]

RESUMO

Este artigo intenciona expor algumas ponderações relacionadas a uma pesquisa que se encontra em andamento e trata do tema da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem como objeto de estudo "O currículo para a educação infantil nas três versões da BNCC elaboradas pelo Governo Federal Brasileiro". As questões norteadoras da pesquisa partem de três indagações, a saber: quais as mudanças ou permanências na concepção de infância que orientou a proposta de currículo para a educação infantil nas três versões da BNCC elaboradas pelo governo brasileiro? Que organização curricular foi proposta em cada uma das três versões da BNCC para a educação infantil? Que conhecimento foram valorizados nas três versões da BNCC para a educação infantil? Com isso, objetiva de forma geral analisar as mudanças e permanências presentes nas três versões da Base Nacional Comum Curricular no que tange as concepções e currículo para a educação infantil. A pesquisa está se desenvolvendo conforme a abordagem qualitativa e trata de uma pesquisa documental. Para a sustentação teórica do estudo trago na pesquisa autores como Cury, Reis e Zanardi (2018) Lazaretti (2020), Sacristán (2013) entre outros autores. A análise dos dados que está sendo realizada a partir da técnica análise de conteúdo, ainda, se encontra em fase inicial.

Palavras-chave: BNCC. Educação Infantil. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa exposta apresentada neste artigo aborda o tema Base Nacional Comum Curricular, com foco nas três versões elaboradas e apresentadas pelo governo brasileiro. A escolha desse tema surgiu a partir da necessidade de conhecer como a proposta curricular para a Educação infantil veio se desenhando nas três versões apresentadas na base nacional comum curricular.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e voltar um olhar a esse campo é de extrema relevância, principalmente, em se tratando do currículo apresentado nas versões da BNCC, por isso os objetivos da pesquisa em questão são: identificar as mudanças e permanências na concepção de infância que orientou a

[703] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-PPEB/UFPA. Iracemateles1@gmail.com

[704] Doutor em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (2001). Professor Titular da Universidade Federal do Pará, exercendo atividades no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (Mestrado) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Doutorado). genylton@gmail.com

proposta de currículo para a educação infantil nas três versões da BNCC elaboradas pelo governo brasileiro; discutir a organização curricular proposta em cada uma das três versões da BNCC para a educação infantil e comparar os conhecimentos que foram valorizados nas três versões da BNCC para a educação infantil. Esses objetivos partiram da questão central de investigação que questiona: quais são as principais mudanças e permanências possíveis de serem identificas no currículo prescrito para a educação infantil contido nas três versões da BNCC elaboradas pelo governo brasileiro?

O movimento metodológico que direciona a pesquisa, considerando que se trata de uma pesquisa voltada para o campo educacional e que não deseja utilizar estatística e nem quantificar dados, seguiu a abordagem de Pesquisa Qualitativa, pois, essa abordagem atende os requisitos do estudo, conforme Yin (2016) a pesquisa qualitativa permite a realização de estudos aprofundados de diferentes situações, proporcionando a liberdade ao pesquisador em selecionar temas de seu interesse sem limitá-lo.

Para o desenvolvimento da pesquisa recorremos inicialmente à pesquisa exploratória, pois consideramos que essa etapa além de ser bem aceita na abordagem qualitativa, torna-se necessária, considerando o que assinalam Silva e Menezes (2005) esse tipo de pesquisa proporciona ao pesquisador uma maior familiaridade com o fenômeno a ser estudado, inclusive, envolve a revisão bibliográfica que é de grande relevância, pois as literaturas tendem a contribuir significativamente na cientificidade da pesquisa e compreensão desse fenômeno.

Quanto aos procedimentos da pesquisa trata-se de uma pesquisa documental por ser mais pertinente ao estudo desejado, tendo em vista que as fontes principais para coleta de dados são os documentos que vêm direcionando os currículos da Educação Infantil nos últimos anos e demais documentos que estão ligados a construção da BNCC. E a pesquisa documental conforme Gaio; Carvalho e Simões (2008) culmina na produção de novos conhecimentos a partir de documentos. Considerando esse conceito a pesquisa em questão se adapta a uma pesquisa documental, pois, em conformidade com Kripka; Scheller; Bonotto (2015, p. 57):

> [...] a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos; é caracterizada como documental quando essa for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim sendo, o estudo que está sendo realizado utiliza a pesquisa documental, lançando mão de métodos e técnicas para coletar e analisar os documentos. Como técnica de coleta de dados foi utilizado a análise documental, pois é uma técnica que se demonstra relevante e indispensável a esse tipo de pesquisa. No entanto, não é uma técnica e nem uma tarefa simples, conforme Cellard (2014) a análise documental exige do pesquisador muito folego, pois este deve estar apto a superar inúmeros obstáculos que podem surgir e trilhar com competência uma longa empreitada. Em face disso, a técnica de análise documental se colocou relevante no sentido de ser uma técnica rica, capaz de proporcionar evidências necessárias à exploração do objeto de estudo, garantindo inclusive estabilidade e cientificidade aos resultados alcançados.

Para analisar os dados a pesquisa está utilizando a técnica de análise de dados Análise de conteúdo, que conforme Bardin (1977) trata de um conjunto de técnicas de análise de comunicação capaz de permitir uma análise mais detalhada e aprofundada do conteúdo da pesquisa, tornando o fenômeno da pesquisa desvendável e propício a inferências e interpretações que nortearão as explicações e proposições do pesquisador.

Esse trabalho trata de um pequeno recorte da dissertação de mestrado que ainda está em construção, porém até o momento já está sendo possível fazer uma reflexão acerca do fenômeno estudado, no que tange as questões teóricas que abordam o tema da pesquisa.

2 A BNCC E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular trata-se de um documento de caráter normativo que se propõe a orientar os currículos da educação básica em todas as suas etapas, a saber: Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme (BRASIL, 2017) esse documento define o conjunto de aprendizagens essências que os alunos da educação básica devem desenvolver no percurso de sua trajetória nesse nível de ensino.

Para se chegar a aprovação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que ocorreu em 2017 um longo trajeto foi percorrido, perpassado por conflitos, disputas e interesses diversos.

> Tudo isso evidência que a Base Nacional Comum Curricular se constituiu em campo de intensas disputas ideológicas na sua construção e aprovação, mas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> que uma visão hegemônica burguesa acabou por aprisionar o debate com a atenção voltada para um tecnicismo excludente. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 84)

Na realidade, o que é perceptível que nesse campo de disputa o que prevalece são os desejos e as proposições de quem detém o poder, deixando de lado o desejo da sociedade que é ter um currículo e consequentemente uma educação que contemple e respeite as peculiaridades e pluralidades existentes.

O percurso da BNCC contemplou três versões apresentadas em 2015; 2016 e 2017, vários movimentos foram feitos para essa construção, desde a contratação de especialistas para redigir o documento, até o movimento da sociedade civil organizada que buscou participar da elaboração desse documento, no entanto, o que prevaleceu foi a decisão de um grupo que se sobrepus ao interesse da sociedade, esvaziando a participação que de fato se almejava, tornando-as em um processo fantasioso e irrelevante.

Para Santos e Orso (2020) o desejo de implementar políticas educacionais arroladas ao ideário burguês estendeu-se a BNCC, tendo em vista que o propósito de se criar uma política curricular homogeneizadora, empobrecida quanto aos conhecimentos e desejosa de manter os trabalhadores alienados sempre foram projeto e objetivo do governo Temer, e a BNCC da forma como foi estruturada e aprovada é o revérbero dessa política elitista e excludente que vem se consolidando no governo atual do Bolsonaro.

Não causa nenhuma estranheza essa postura adotada frente à educação, considerando governos comprometidos com empresariados e movidos por interesse econômicos, onde o que determina a sociedade é o capital. Assim sendo, a preocupação das instituições, organizações e movimentos que se formaram em defesa da BNCC em sua maioria nunca focaram na ascensão da classe trabalhadora e nem na qualidade real da educação.

A seguir discorreremos sobre a BNCC como política curricular para a educação infantil.

2.1 A política e organização curricular para a Educação Infantil na atualidade

Consideramos que os documentos que direcionam os currículos nacionais são uma política educacional e a BNCC é a mais recente política curricular que direciona

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

os currículos de todas as unidades educacionais que constituem a Educação Básica, dentre as etapas encontra-se a Educação infantil que compõe o objeto de nossa pesquisa, por essa razão as discussões aqui apresentadas serão focadas somente na Educação Infantil.

Conforme Lazaretti (2020) a BNCC para a Educação Infantil é resultado de intensos e antigos debates acerca de definição de critérios mínimos que subsidiem a elaboração de um currículo para a Educação Infantil. Debates estes que vem acontecendo desde o final da década de 1980 e que de certa forma culminou em elaboração de outros documentos que contemplaram essa etapa da educação básica.

Para a consolidação da BNCC para a educação infantil apresentou-se três versões do documento e nesse movimento muitas coisas foram suprimidas, modificadas, acrescentadas e outras permaneceram como pensada desde o início da elaboração do documento. Entre estas mudanças e permanências podemos perceber a organização curricular proposta nos três documentos.

Ao pensarmos em proposta curricular torna-se pertinente lembrarmos que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e que tem uma finalidade primordial que é o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos, seja, físico, psicológico, intelectual e social. Tendo em vista que:

> A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história (BARBOSA, 2009, p. 12).

É na Educação Infantil que a criança vai viver as primeiras novas experiências para além das que vivenciou no seu grupo familiar, daí a importância da organização curricular para essa etapa que é fundamental e primordial na vida da criança.

A DCNEI em seu art. 3º ressalta que o currículo na Educação Infantil deve acontece na articulação dos saberes e das experiências das crianças com os conhecimentos já sistematizados pela humanidade. E a BNCC para a educação infantil em suas três versões sugestiona que está pautada e articulada a essa proposição das DCNEI. Até porque:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> A BNCC para a educação infantil estrutura-se em eixos oriundos das DCNEI; é do documento de 2009 que resultam, também os direitos de aprendizagem e os campos de experiência. Já os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento e a transição da educação infantil para o ensino fundamental são tópicos próprios da BNCC. (LAZARETTI, 2020, p. 112)

Assim sendo, observamos que os pontos levantados pela própria DCNEI em relação à organização curricular são presentes nas três versões da BNCC. Quanto aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, também se fazem presente nos três documentos, no entanto, na forma de organização desses objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ocorreram mudanças, tendo em vista que, na primeira versão a organização desses objetivos não considerou grupos etários, foram organizados de maneira geral à todas as crianças da educação infantil, e as outras duas versões subdividiram esses objetivos em três grupos etários, considerando o que Lazaretti (2020) pontua que em cada período de desenvolvimento a criança pode aprender e conquistar coisas diferentes.

Em virtude dessa pesquisa ainda está em desenvolvimento outros apontamentos ainda serão feitos, porém, é significativo destacar que a BNCC para a educação infantil tem a finalidade de orientar os currículos e “os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento orientam as escolhas e as prioridades das ações de ensino de maneira intencional e sistemática” (LAZARETTI, 2020, p. 117).

Portanto, a BNCC definiu objetivos, logo também definiu as prioridades e os conhecimentos considerados válidos e essenciais, cabendo aos atores da educação organizarem seus currículos em uma perspectiva que contemplem de fato as necessidades das crianças ou não. É necessário ultrapassar as barreiras e pensar um currículo na perspectiva crítica e que de fato valorize a criança enquanto sujeito ativo. Sujeito esse que discutiremos a seguir.

2.2 O sujeito e o currículo da educação infantil nas três versões da BNCC

Pensar na concepção de infância implica, simultaneamente, pensar em sujeitos da infância, ou seja, como esse ser está sendo considerado e pensado em determinado contexto social.

Nas três versões da BNCC para a Educação Infantil foi mantido o conceito de criança pontuado nas DCNEI que a define como um:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

O que se pode depreender é que às três versões da BNCC seguiram na compreensão de que a criança é um sujeito histórico, social, capaz de se construir e se reconstruir constantemente e assim construindo, progressivamente, sua autonomia e identidade individual e coletiva. Essa concepção de criança apresentada e consolidada em todas as versões da BNCC pode ser entendida como sustentação desse documento, tendo em vista que pensa a criança numa perspectiva de sujeito ativo, podendo realizar intervenções e transformações em seu meio social, tendo a perspectiva de se construir e tornar-se um adulto também ativo em sua sociedade.

No entanto, Lazaretti (2020) chama atenção que a criança aprende a ser esse sujeito histórico, porém essa aprendizagem não ocorre de maneira espontânea, é necessária ação planejada e intencional para isto acontecer, por isso, não basta a penas defini essa criança é preciso explicar como esse processo ocorre, de que maneira essa criança se transforma nesse sujeito ativo e de direitos.

A maneira como se concebe o sujeito tem implicações diretas na forma como se organiza o currículo, tendo em vista que o currículo é dinâmico “Não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis” (SACRISTÁN, 2013, p. 22).

Cada opção e decisão tomada considera ou pelo menos deveria considerar a concepção de sujeito que se quer formar, dessa forma, se foi mantido nas três versões da BNCC o pensamento em relação à concepção de criança, logo todos os direcionamentos que de certa maneira irão definir o currículo escolar deve estar pautado nessa concepção.

A proposição de organização curricular foi mantida, partindo dos eixos estruturantes interações e brincadeira propostos nas DCNEI. Foi mantido, também, os direitos de aprendizagem que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e reconhecer-se. Foi preservado também os cinco campos de experiência a partir dos quais foram definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento considerando os grupos etários. Percebemos de certa maneira uma coerência nessa organização

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

curricular, podendo contribuir com avanços no desenvolvimento e aprendizagem do sujeito da educação infantil.

No entanto, na contramão de todos os pontos considerados relevantes para o desenvolvimento do sujeito da educação infantil, pautados na BNCC, encontram-se políticas descomprometidas de governo, conforme Corrêa (2019, p. 89):

> [...] o governo Temer desviou a pauta da primeira infância da educação para o âmbito da assistência social, com a criação do Programa Criança Feliz. [...] No governo Bolsonaro, os temas da primeira infância, incluindo o Criança Feliz estão sob a responsabilidade do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos [...]

Essa situação é considerada um retrocesso e implica diretamente na concepção de infância, de educação infantil e no currículo, tendo em vista que romper com a ideia assistencialista da educação infantil tem sido um instrumento de luta e qualquer movimento que desvincule a educação da criança da instituição da educação infantil que é a primeira etapa da educação básica se pode considerar um movimento contrário do que se deseja à criança em termos de desenvolvimento e aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o presente momento a pesquisa aponta para diversas permanências e também mudança nas três versões da BNCC, sem dúvida esses movimentos trazem implicações aos currículos escolares, considerando a dimensão e abrangência da BNCC.

A concepção de criança, a estrutura do documento em relação aos eixos estruturantes, direitos de aprendizagem, campos de experiências se mantiveram em todos os documentos, quanto os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento se manteve na estrutura, mas ocorreram alterações em relação à organização desses objetivos que a partir da segunda versão passou a considerar os grupos etários, contemplando a fase de desenvolvimento da criança.

O estudo não está concluído e os próximos passos da pesquisa será o aprofundamento da análise dos dados e a busca pelas respostas as questões investigativas em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. In: BRASIL. **Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**: Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 12/02/2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Presses Universitaires de France, 1977. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro Capa de Alceu Saldanha Coutinho, edições 70, Lisboa. Livraria Martins Fontes, São Paulo, 1979

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Base Nacional Comum Curricular. 1º versão. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file. Acesso em: 28 de dez. 2015.

_____. Base Nacional Comum Curricular. 2º versão. Abril de 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file. Acesso em: 08 de Agos. 2017.

. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 18 de set 2019.

CELLARD, André. **A análise documental.** In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução Ana Cristina Nasser. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORRÊA, Bianca. **Educação na primeira infância: direito público x capital humano.** In: CÁSSIO, Fernando (org). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZENARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

GAIO, Roberta; CARVALHO, Roberto Brito de; SIMÕES, Regina. **O caminho da produção de conhecimento.** In: GAIO, Roberta (Org.). **Metodologia de Pesquisa e Produção de Conhecimento.** Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa**. Revista de investigaciones UNAD. Vol.14. N. 2. Julho-Dezembro de 2015. Disponível em: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248. Acesso em 25/04/2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

LAZARETTI, Lucinéia Maria**. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interlocuções entre Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil.** In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, SP: Editora autores associados, 2020.

SACRISTÁN, J. G. **O que significa o currículo?** In: SACRISTÁN, J. G. (Org). Saberes e Incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 16-35.

SANTOS, Silvia Alves dos e ORSO, Paulino José**. Base Nacional Comum Curricular-** uma base sem base: o ataque à escola pública**.** In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, SP: Editora autores associados, 2020.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em https://projetos.inf.ufsc.br. Acesso em 20/07/2019.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.56 O CURRÍCULO PROPOSTO NAS DCNEIs (2009) NA PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tarsilla Noemi Bertoli Alexandrino[705]

Carolina Vanelli de Souza[706]

Daniela Neto Oliveira Peixer[707]

RESUMO

Esse trabalho parte da problemática de que a concepção de currículo expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), no que tange os servidores que atuam na primeira etapa da Educação Básica, objeto deste estudo, ainda não foi compreendida efetivamente pelos profissionais que atuam nesta etapa. Desse modo, o estudo teve como objetivo primeiro identificar as percepções latentes acerca da referida concepção de currículo, em um grupo de profissionais de um sistema público de ensino no nível municipal. A metodologia consistiu em um estudo exploratório com a utilização de questionário estruturado que constava de perguntas fechadas e abertas. O aporte teórico buscou subsídio em autores do campo do currículo para a primeira infância, tais como, Faria & Salles (2007), Barbosa (2010), Oliveira (2010), Tiriba (2018) e Santos (2014). O corpo de dados se constituiu das respostas coletadas de 149 respondentes – profissionais de educação de uma rede municipal de ensino, e os resultados apontaram para uma percepção fragilizada por parte dos servidores acerca de como se constitui o currículo para a Educação Infantil brasileira a partir dos documentos norteadores do Ministério da Educação, fator que revela a necessidade premente do aprofundamento nos estudos, tanto na formação inicial, bem como na formação continuada.

Palavras-chave: Infância. Currículo. Educação Infantil. Formação Inicial. Formação Continuada.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo exploratório, conforme já anunciado, teve por objetivo investigar junto aos profissionais que atuam na Educação Infantil, suas percepções acerca da concepção de currículo expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Importante ressaltar que, esse documento norteador foi construído a partir de um amplo movimento realizado em todo o país, pautando-se em pesquisas realizadas pelo Ministério da Educação em parceria com Programas de Pós-Graduação de Universidades públicas renomadas, tais como, o

[705] Pedagoga e Administradora Pública, Mestra em Administração, atua como Diretora Geral de Ensino na Secretaria de Educação de Camboriú (SC). E-mail: tarsillabertoli@gmail.com
[706] Pedagoga, Pós Graduada em Docência na Educação Infantil, atua como Técnica Educacional na Diretoria de Ensino na Secretaria de Educação de Camboriú (SC). E-mail: carolina@smecamboriu.g12.br
[707] Pedagoga, Pós Graduada em Práticas Interdisciplinares em Educação Infantil e Séries iniciais, atua como Técnica Educacional na Diretoria de Ensino da Educação Infantil na Secretaria de Educação de Camboriú (SC). E-mail: danielapeixer@smecamboriu.g12.br

documento “PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - BASES PARA A REFLEXÃO SOBRE AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES” (BRASIL, 2009), bem como com a participação de Movimentos e da comunidade escolar.

As DCNEIs (BRASIL, 2009), se constituíram em um marco para a Educação Infantil brasileira, pois inauguraram um “currículo” para a primeira etapa da educação básica, dimensão que ainda, no momento da escrita desse trabalho, gera conflitos entre os intelectuais brasileiros da área.

Importante ressaltar, que esse estudo exploratório não pretende tomar “lado” na discussão sobre a obrigatoriedade ou não obrigatoriedade de haver um currículo estruturado para a primeira infância institucionalizada. O que buscamos aqui, é identificar como essa concepção tem sido apropriada pelos profissionais que atuam nas bases, ou seja, nas instituições de Educação Infantil, de modo privilegiado, nos sistemas públicos de ensino, palco de todo acontecer da educação e cuidado da maioria das crianças brasileiras.

Sobre esse aspecto, Tiriba (2014, p. 122) ao investigar as práticas pedagógicas em uma creche pública no Rio de Janeiro constata, ao observar o trabalho desenvolvido pelas educadoras que “Pra começo de conversa, gostar de criança não é tudo”. Esta compreensão é alcançada pela pesquisadora ao perceber que faltavam saberes básicos aos educadores que atuavam junto aos agrupamentos de crianças. A preocupação centrava-se no desenvolvimento da coordenação motora quando realizavam por exemplo, a pintura de um desenho, mas em contrapartida a observação era inócua em uma brincadeira de jogos de encaixe, por exemplo, em que naturalmente as crianças separavam os objetos por cores, tamanhos, formatos, denotando já ter desenvolvido noções de seriação, sequenciação, ordenação, dentre outras.

É nessa perspectiva que esse trabalho pretende contribuir com a discussão sobre o currículo para a primeira infância, pois, entendemos que, embora alguns autores sejam resistentes em nomear o que acontece cotidianamente nas Creches e Pré-Escolas brasileiras como “currículo”, um currículo emerge dessas práticas cotidianas. Resta saber em qual ou quais modalidades, ou ainda, como é objetivo deste trabalho, se o currículo que emerge vai de encontro às concepções das DCNEIs (BRASIL, 2009) e se estabelece alguma ou nenhuma relação com as diretrizes.

2 O CURRÍCULO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA: UM OLHAR PLURAL

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nessa seção buscamos apresentar a concepção de currículo pelas lentes de diferentes autores do campo da educação para a primeira infância. Para tanto, elegemos como caminho, as proto-concepções, ou seja, as primeiras concepções expressas em livros e outras publicações da área.

2.1 O currículo pelas lentes de Faria & Salles (2007), Oliveira (2010) e Barbosa (2010)

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 - LDBEN/1996 (BRASIL, 1996), e com a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEIs (BRASIL, 1998), e as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pela RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999, a década de 2000 se tornou intensa nos movimentos que buscaram aprimorar ou mesmo, criar novas formas de cuidar e educar nas Creches e Pré-Escolas. O livro intitulado “Currículo na Educação Infantil – Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica” das pesquisadoras e autoras Vitória Faria e Fátima Salles, surgiu em meados dessa década como um verdadeiro alento aos profissionais que atuavam nos espaços de Educação Infantil.

As autoras trazem nessa publicação de forma didática como poderia ser organizada a proposta pedagógica nas instituições, propondo um currículo articulado com todos os elementos da Proposta Pedagógica:

> a) Organização do Currículo
> No início deste capítulo, destacou-se que, historicamente, entendia-se por currículo a definição de conteúdos objetivos, atividades e metodologias a serem trabalhados pela escola, estabelecidos por faixa etária. Afirmou-se também que hoje a ideia de currículo articula-se com todos os elementos de uma Proposta Pedagógica, não podendo ser elaborado de forma isolada (FARIA e SALLES, 2007, p. 33, grifos das autoras).

Na mesma linha, encontramos em Oliveira (2010), reflexões acerca de um currículo para a primeira infância que prima pela contribuição a um projeto de construção de uma sociedade livre, justa e solidária, e para tanto, necessita ser pensado a partir dessa premissa:

> [...] as instituições de Educação Infantil, assim como todas as demais

> instituições nacionais, devem assumir responsabilidades na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e que preserve o meio ambiente, como parte do projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (artigo 3, inciso I). Elas devem ainda trabalhar pela redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (artigo 3 incisos II e IV da Constituição Federal) (OLIVEIRA, 2010, p. 02, grifos das autoras).

A autora reconhece que o debate sobre o currículo para a Educação Infantil gerou e ainda persiste levantando angústias e controvérsias entre os pesquisadores e intelectuais da área, bem como, dos próprios profissionais que atuam nas instituições desenvolvendo um trabalho diretamente com as crianças. No entanto, em sua compreensão, nas décadas de 1990 e 2000, houve a construção de uma série de conhecimentos sobre as formas de organização do cotidiano nas Creches e Pré-Escolas brasileiras que permitiram refletir sobre e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Defende ainda que, a integração das Creches e Pré-Escolas no sistema da educação formal impõe à Educação Infantil trabalhar com o conceito de currículo, articulando-o com o de projeto pedagógico, que em sua concepção deve ser organizado do seguinte modo,

> O projeto pedagógico é o plano orientador das ações da instituição. Ele define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados. É um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico. Para alcançar as metas propostas em seu projeto pedagógico, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo. Este, nas DCNEIs, é entendido como "as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças". O currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições (OLIVEIRA, 2010, p. 04, grifos das autoras).

Consoante à concepção de currículo proposta por Farias e Salles (2007) e Oliveira (2010), Barbosa (2010) também contribui para o debate inserindo os bebês nesse contexto. Ao propor um currículo para bebês, a autora aponta a necessidade de compreendermos quem são esses seres humanos nessa etapa inicial da vida. Para ela, a ida para a Creche é uma grande oportunidade de ampliação de contato com o mundo. Por outro lado, para a família e para os adultos educadores que acompanharão esse bebê, se constitui em uma ação pedagógica que seleciona, reflete e organiza a vida no cotidiano da Creche, privilegiando práticas sociais que evidenciam os modos como os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educadores compreendem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico e os modos como traduzem, no exercício da docência, as suas propostas pedagógicas (BARBOSA, 2010).

Como é possível constatar, essa tríade de pensadoras da área da infância, oferecem uma compreensão do currículo para a primeira infância como um caminho, ou uma oportunidade de efetivar um projeto mais amplo de sociedade. Neste projeto, o trabalho docente junto aos sujeitos crianças, inicia-se desde a Creche, ou de modo mais específico, desde o berçário.

Nesse sentido, e com base na visão das autoras, o currículo na etapa da Educação Infantil, se constitui em um importante instrumento de mobilização social, ou seja, significa a oportunidade de a escola da infância cumprir sua função social, política e pedagógica, de concretizar na prática uma sociedade que seja de fato mais justa e solidária para todos e não apenas para alguns grupos privilegiados.

2. 2 O percurso metodológico

Para compor o percurso deste estudo exploratório, foi eleita a técnica de questionário, com perguntas fechadas e abertas. O corpus de dados se constituiu de respondentes que integram o grupo de profissionais da Educação Infantil do sistema municipal de ensino de um município catarinense.

A secretaria de educação por meio da Diretoria Geral e da Diretoria de Ensino da Educação Infantil, ofereceu um percurso de formação continuada tomando como base curricular os textos base das DCNEIs (BRASIL, 2009). Um dos módulos da formação teve como foco o currículo para a Educação Infantil, onde os profissionais tiveram a formação constituída pela dimensão teórica, estudo dos textos base do currículo, e dimensão prática, onde as profissionais tiveram a oportunidade de vivenciar experiências brincantes que permitiam o diálogo com o currículo proposto no documento nacional.

O questionário foi elaborado utilizando a ferramenta do Google Forms, que permite elaborar questionários ou entrevistas onde os respondentes participam em tempo real, pois as respostas são coletadas automaticamente e armazenadas no banco de dados online da própria ferramenta. Para esse trabalho, foram coletados 149 questionários, sendo que as respostas serão apresentadas e analisadas na próxima

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

seção.

2.3 A análise e tratamento dos dados

No percurso de análise e tratamento dos dados, inicialmente analisamos as informações coletadas a partir dos questionários respondidos por um grupo de 149 profissionais de um sistema público de ensino, incluindo dentre eles professores, auxiliares de sala - nesse sistema denominados monitores - orientadores, supervisores e gestores.

Quanto à idade dos profissionais, constatou-se que 41,6% têm idade entre 36 e 45 anos, que 24,8% possuem entre 26 e 35 anos, 23,5% estão dentro da faixa etária de 46 e 55 anos, 8,1% dos participantes têm entre 56 e 65 anos e 2% entre 18 e 25 anos. Sendo assim, a pesquisa mostra que a maior parte dos entrevistados possuem entre 36 e 45 anos.

No que tange à formação acadêmica, a maioria dos profissionais entrevistadas possuem Licenciatura em Pedagogia com especialização, totalizando 85,2%, sendo que profissionais somente com formação em nível médio, foram 22,8% e formação em curso superior 21,5%, assim podemos constatar que a maioria dos profissionais que atuam na Educação Infantil do referido sistema de ensino, possui formação convergente ao preconizado no art. 62 da LDB 9394/96.

Questionados quanto à percepção acerca da importância dos profissionais que atuam na Educação Infantil em relação ao módulo de formação ofertado, 49% dos profissionais compreendem a concepção de currículo expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil como imprescindível, 43,6% julgam ser muito importante e 7,4% importante. A partir das respostas obtidas, verifica-se que para esse grupo de profissionais o currículo se constitui em uma dimensão de grande importância para a qualificação dos processos educativos na Educação Infantil, levando-nos a refletir acerca de como as DCNEI's (BRASIL, 2009), são importantes para a organização do trabalho pedagógico em articulação à concepção de currículo, bem como, de outros aspectos relacionados à proposta pedagógica.

Quando questionadas sobre qual sua percepção acerca do currículo como articulador da prática pedagógica, 94% dos participantes da pesquisa responderam que são práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças e que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

promovem o desenvolvimento integral das mesmas. Observou-se que 3,4% responderam que são práticas planejadas que estruturam o cotidiano dos Centros de Educação Infantil, e 2,7% afirmaram que é a orientação dada ao trabalho com as crianças em creches e pré-escolas.

Aspectos muito relevantes de se observar, uma vez que esses profissionais consideram que o currículo, aliado à prática pedagógica, contribui de maneira a viabilizar o desenvolvimento integral das crianças. Consoante à essa percepção coletiva, Santos (2014, p. 119) afirma que, “A ideia de currículo que vem sendo construída, não se associa, ou pelo menos não tem como objetivo, a escolarização nos moldes do ensino fundamental, composta e estruturada por blocos de disciplinas ou matérias escolares.”

Ao refletir sobre como realizar práticas pedagógicas pensadas em uma aproximação do universo real das crianças, 63,1% dos entrevistados responderam que as práticas pedagógicas são pensadas a partir das relações sociais que as crianças estabelecem com os adultos no ambiente escolar. E 32,4% responderam que as práticas pedagógicas devem ser pensadas do ponto de vista da criança, e não por parte dos profissionais (adultos).

Esses dados nos levam a refletir sobre o impacto do distanciamento entre a percepção de que o educador deve ter ao se apropriar dos conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições (OLIVEIRA, 2010).

Assim, a partir desta concepção de criança como sujeito social, histórico e de direitos, e com base nos dados analisados, percebemos que faz-se necessário (re)pensar as práticas pedagógicas dos profissionais que atuam nesta etapa da educação básica, pois entendemos que, é tempo de iniciar ou retomar um movimento em que se privilegie a apropriação dos saberes que constituem o patrimônio do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade por parte dos educadores e que deve por estes sujeitos (adultos), ser estendido ou oferecido aos bebês e crianças.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Considerando os estudos realizados neste trabalho e as informações coletadas por meio da aplicação de questionários junto aos profissionais de um sistema público de ensino, pode-se averiguar que estes possuem conhecimento sobre a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Entretanto, ainda é latente a necessidade de estes educadores se apropriarem da concepção de currículo expressa nas DCNEI's (BRASIL, 2009) , bem como, do próprio documento como política educacional norteadora da prática pedagógica, uma vez que contribui com saberes necessários aos profissionais da Educação Infantil em relação ao que respalda uma ação pedagógica de qualidade junto às crianças.

A pesquisa revela que os saberes dos profissionais acerca dos documentos norteadores da educação infantil, em sua maioria se consolidou por meio da formação continuada que foi ofertada em apenas um único módulo. Se por um lado percebemos este aspecto como positivo, uma vez que, por meio dos encontros nas formações continuadas estes passaram a ter possibilidade de contato com estes documentos e legislações, por outro lado, ainda percebe-se que não há uma apropriação robusta, mais densa e aprofundada sobre a concepção de currículo expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009). O que sim se constata, é uma grande lacuna entre conhecer os documentos e articular práticas pedagógicas vislumbrando uma concepção de currículo que atente para as diversidades e as singularidades das crianças articuladas a um projeto de sociedade mais amplo.

Importante ressaltar que, por meio dos encontros da formação continuada ofertados nesse sistema de ensino, tem-se buscado dialogar sobre as DCNEI's (BRASIL, 2009) tomando como base teórica os textos elaborados, ou produzidos no âmbito do início de sua implementação, os quais, vale ressaltar, se constituem em aporte teórico rigoroso e aprofundado sobre como podem se estruturar os processos educativos na primeira etapa da educação básica.

Tais experiências de formação, permitem aos educadores criar possibilidades de reflexão acerca das práticas pedagógicas, contribuindo para uma troca de vivências entre os profissionais, possibilitando um ambiente de oportunidades para repensar seus fazeres e saberes, para então, compreender que as crianças são os atores principais do fazer pedagógico, sujeitos de direitos na sociedade contemporânea como todos os demais, crianças maiores, adolescentes, jovens e adultos que a constituem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Por fim salientamos a importância da formação continuada para a compreensão dos profissionais acerca das concepções que norteiam a Educação Infantil e de que forma ela se constitui. Tais concepções, a nosso ver, são essenciais para a construção de uma prática pedagógica onde o ouvir de fato se concretize na ação de dar voz às crianças, considerando-a como, [...] "sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (BRASIL, 2009).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil. Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.9.394/96. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – **Resolução Nº 1, DE ABRIL DE 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – **Resolução Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____**. As especificidades da ação pedagógica com bebês**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file. Acesso em: 04/07/2021.

FARIA, V. SALLES, F. **Currículo na educação infantil: Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica.** São Paulo: Scipione, 2007. (Coleção percursos)

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **O currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais?** Brasília: DF. 2010. Disponível em: Disponível em: http://portal.mec.gov.br Acesso em: 04 jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

SANTOS. Z. C. W. N. **Currículo do Brasil colonial à escola nova: fundamentos e contribuições para o currículo da infância na contemporaneidade.** In: GESSER, V. VIRIATO, E. O. (orgs). **Currículo:** histórico, teorias, políticas e práticas. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014. 107-124.

TIRIBA, L. **Pré-escola Popular: buscando caminhos, ontem e hoje.** São Paulo: Cortez, 2018.

6.5.57 O DIREITO À PARTICIPAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES LEGAIS E SOCIOLÓGICAS

Raquel Bernardes Corrêa[708]

Roseli Nazario[709]

RESUMO

Neste texto propõe-se discutir o conceito "participação infantil" a partir do aporte da Sociologia da infância (SI) e da legislação brasileira. O mesmo decorre do entrelaçamento de reflexões tecidas no âmbito de uma pesquisa de mestrado (em andamento) e outra de doutorado (concluída), ambas apoiadas na perspectiva sociológica dos estudos da criança. Na busca pela ampliação do entendimento sobre a "participação infantil" fez-se a opção por um estudo bibliográfico em que se coloca em destaque os pressupostos da SI e traz para o diálogo autores, como: Manuel Sarmento, (2003, 2008); Alan Prout (2010); Kátia Agostinho (2010, 2016); Jens Qvortrup (2011; 2015); Allison James (2019); entre outros. A legislação também se constituiu em material para a análise documental, partindo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Nº 8069/1990), o qual expressa defesas da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC, 1989). O percurso teórico-metodológico trilhado intencionou contribuir para a consolidação da ideia da infância como construção social e das crianças como agentes sociais e, sobretudo, reivindicar a alteridade deste grupo geracional no cotidiano, assegurando às crianças pequenas o direito de participarem das decisões que lhes dizem respeito.

Palavras-chave: Participação infantil. Sociologia da infância. Legislação brasileira.

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Este texto propõe uma reflexão sobre o conceito "participação infantil" a partir do aporte teórico da Sociologia da infância (SI) e da legislação brasileira, incluindo a legislação educacional que trata da especificidade da Educação Infantil. O mesmo é decorrente do entrelaçamento de reflexões tecidas no âmbito de duas pesquisas[710]: uma de mestrado (em andamento) e outra de doutorado (concluída), ambas apoiadas na perspectiva sociológica dos estudos da criança.

A escolha metodológica pela tecitura de um texto que recorre a um estudo bibliográfico com recorte no campo da SI é justificada pela defesa em torno da autonomia conceitual de criança e de infância, colocando-as em equidade conceitual

[708] Mestranda. Secretaria Municipal de Educação de Gaspar-SC. E-mail: raquelbcorrea13@gmail.com
[709] Doutora. Instituto Federal Catarinense – PPGE-IFC. E-mail: roseli.nazario@ifc.edu.br
[710] A pesquisa de mestrado comporta um estudo que objetiva analisar nos projetos políticos pedagógicos (PPP) de instituições públicas municipais de Educação Infantil de um dado município catarinense, como está previsto o direito à participação das crianças no planejamento do cotidiano dessas instituições. A de doutorado se ocupou das narrativas de crianças de 0 a 6 anos para falar das experiências dessas crianças no contexto do acolhimento institucional.

aos outros grupos e categorias sociais (QVORTRUP, 2011). Também porque considera-se importante dar destaque para elementos centrais que inauguraram este campo do conhecimento, a saber: a) a infância é uma construção social e uma variável de análise social que não deve ser compreendida descolada de outros marcadores da estrutura societal (geração, gênero, classe social e etnia, por exemplo); b) as culturas da infância e as relações das crianças devem ser estudadas a partir de si mesmas, no presente e não no futuro; c) as crianças devem ser vistas como seres ativos na construção e determinação da sua vida social. Sob esta prerrogativa, a SI é marcada por um novo paradigma que se afirma pela necessidade de reconstituição da infância na sociedade.

Em relação ao estudo documental, tomou-se parte da legislação brasileira como objeto de análise, partindo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Nº 8069/1990). Também se recorreu à legislação específica da educação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - Resolução CNE/CP Nº 5/2009); entre outras que compuseram este corpus de análise.

Situadas as escolhas teórico-metodológicas, este texto está organizado em duas seções, cabendo a primeira colocar em destaque a forma como a SI tem operado com o conceito “participação infantil” e, para isso, trouxemos para o diálogo autores, como: Manuel Sarmento, (2003, 2008); Alan Prout (2010); Kátia Agostinho (2010; 2016); Jens Qvortrup (2011, 2015); Allison James (2019), entre outros. Na segunda parte, coube colocar luz sobre os modos como na legislação brasileira tem sido tratado o conceito “participação infantil”.

2 O LUGAR DA CRIANÇA NA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA TRATAR DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Cabe para esta seção demarcar o lugar da criança e da infância na SI, importante campo do conhecimento que contribui significativamente para pensar na condição da criança como ator social e no protagonismo infantil e, nesta direção, colaborar para a ampliação da compreensão em torno do direito desses sujeitos à participação infantil.

Um aspecto que precisa ser considerado nesta discussão diz respeito ao lugar histórico-social das crianças nos estudos sociológicos, levando em conta que o interesse nas pesquisas pelas crianças não é fato atual. Qvortrup (2015, p. 16) indica

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que as crianças constituíram objeto de preocupação de algumas ciências desde o século XIX, afirmando que "Neste período, a psicologia do desenvolvimento, a pediatria e a psiquiatria infantil, por exemplo, convocavam suas primeiras reuniões gerais para estabelecer uma estrutura e uma rede a fim de discutir e fortalecer ideias e percepções sobre o desenvolvimento infantil". Entretanto, é a partir de um novo contexto, posicionado mais ao final do século XX, que a infância ganha espaço nos estudos das ciências sociais e se amplia nas ciências humanas, mais especificamente a partir dos anos 1980, quando, "[...] diversas sociedades observaram uma onda crescente de ideias sobre a participação e a voz das crianças", conforme esclarece Prout (2010, p. 21). Esse movimento abriu espaço ao campo de estudos da SI, o qual chegou para tensionar algumas defesas feitas em torno do desenvolvimento infantil pautado numa perspectiva estritamente biológica, contribuindo para modificar olhares tradicionais quanto à criança, em especial, da criança como um vir a ser, valorizando sua ação social desde a tenra idade.

Muller e Carvalho (2009, p. 22) também contribuem para este debate, ao afirmarem que a "[...] a sociologia tradicional não ignorou as crianças, mas as silenciou, e a SI tem como mérito ter rompido com o modo limitado com que a infância era estudada". Até as décadas finais do século XX, a concepção de criança era pautada nas considerações do que os adultos falavam sobre as crianças, assim consideravam-nas como adultos imperfeitos ou incompletos, os quais deveriam ser moldados e educados para adentrar a vida adulta. Por este viés é possível afirmar que a partir das duas décadas finais do século XX a SI teve papel importante ao contribuir e modificar os olhares tradicionais referentes à infância, valorizando a participação da criança na vida social, tarefa essa, até então, reservada, quase que exclusivamente, aos adultos.

A Sociologia da Infância – ao priorizar a escuta das crianças, desde sua existência infantil, suas experiências e culturas, e não mais em uma perspectiva adultocêntrica em que os adultos dizem e afirmam sobre elas –, coloca em cena uma nova concepção de criança e de infância. Isso é, a partir dessa nova perspectiva sociológica, as crianças são compreendidas como sujeito ativo, inventivo e de direitos, historicamente situado, produtora e reprodutora de culturas através de espaços de interação com o meio em que está inserida. Essa nova perspectiva amplia também a compreensão sobre a infância, entendendo-a para além de uma passagem de vida,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mas sim "como categoria social do tipo geracional, socialmente construída" (SARMENTO, 2008, p. 22).

Por esse movimento, de acordo com Agostinho (2010, p. 10), a SI tem "somado esforços no sentido de desenvolver teórica e metodologicamente conhecimentos que visibilizem as crianças e as suas infâncias [...] na busca da compreensão do social, através das e com as crianças". Sob esse prisma, "as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os seus mundos sociais". (CORSARO, 2002, p. 2).

De fato, essa perspectiva iniciou uma nova matriz discursiva em torno da criança e da infância e, ao mesmo tempo, isso resultou também em maior visibilidade sobre a violação dos direitos das crianças, se considerarmos que muitos ainda não são efetivamente assegurados. Nesta discussão, tem-se presente que o papel do adulto é de suma importância para a concretização da participação infantil. Cabe aos adultos proporem organização de tempos e espaços que favoreçam a participação das crianças e uma escuta minuciosa às suas ações, para, então, outorgar a elas o direito à participação na tomada de decisão sobre as causas que lhe dizem respeito. Para tanto, é importante considerar que a comunicação das crianças acontece por meio do "seu corpo (movimentos, gestos e expressões) e seus afetos, exprimidos e estendidos entre elas mesmas e entre elas e os adultos profissionais e familiares". (AGOSTINHO, 2016, p. 77), sendo fundamental considerar outras formas de comunicação que não apenas a verbal e, sobretudo, entender que crianças e adultos têm modos distintos de significação e de ação.

2.1 PARTICIPAÇÃO INFANTIL: SITUANDO ESTE CONCEITO

Etimologicamente a palavra participação, de acordo com Vasconcellos (2017, p. 26 – grifos nossos), "vem do latim 'participare', que se originou da expressão latina 'partem capere' e que quer dizer 'tomar parte'", entendendo que "tomar parte é uma expressão que representa um envolvimento mais profundo do indivíduo em determinada situação do que apenas fazer parte dela. Tomar parte é ter suas especificidades levadas em conta nas decisões importantes de um processo". Fernandes (2009, p. 95) amplia essa discussão ao posicionar que "participação"

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] etimologicamente se caracteriza como a acção de fazer parte, tomar parte em, mas é também falar de um conceito multidimensional que faz depender tal acção de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que a afectam, as competências de quem a exerce ou ainda as relações de poder que a influenciam.

Sarmento, Fernandes e Tomás (2007, p. 197) também contribuem ao explicar que "A participação é um modo de exercício de uma acção influente num contexto concreto". Ou seja, quando se defende que as crianças "tomam parte" ou ainda "participam", faz-se referência sobre uma ação e dentro de um contexto em que estão inseridas, acreditando na potência das crianças como atores sociais que são, com possibilidades de atuação e transformação social. Esse posicionamento coloca em reflexão os modos sobre como se compreende a participação das crianças, levando em conta que socialmente é comum achar que se está assegurando tal direito tão somente ao dar voz às crianças. Entretanto, essa questão precisa vir acompanhada de outras reflexões e, para isso, convoca-se James (2019, p. 222) para este debate, ao questionar sobre o lugar designado às crianças nas pesquisas.

> Que papéis assumem as "vozes das crianças" na pesquisa? [...] Qual é o risco de que as vozes das crianças possam ser empregadas simplesmente para confirmar preconceitos estabelecidos, ao invés de apresentar novas ideias, com base nas próprias perspectivas das crianças como atores sociais?

Entende-se que ampliar os espaços de participação das crianças é mais do que simplesmente lhes dar voz, visto que ainda assim suas vozes podem continuar sendo "[...] silenciadas, suprimidas ou ignoradas nas suas vidas cotidianas. As crianças podem não ser ouvidas acerca do seu ponto de vista e opiniões, e mesmo que sejam consultadas, as suas ideias podem ser descartadas". (JAMES, 2019, p. 220). Isso porque, como manifestado por Tomás (2007), "Há uma certa unanimidade na afirmação da participação como um processo fundamental do sistema democrático e tornou-se comum a apropriação do nome participação e participação das crianças para qualquer forma de 'participação'". Desse modo, pontua Fernandes (2009, p. 95), "é necessário mudar o mundo, não só pelas crianças, mas acima de tudo com a sua participação". Assim, é preciso evitar a interpretação aligeirada e equivocada do conceito "participação infantil" e, para tanto, é preciso considerar vários elementos.

> [...] primeiro, a partilha de poderes entre adultos e crianças; segundo, a introdução de métodos e técnicas que permitam às crianças participar, na esteira da tradição de democracia participativa; terceiro, a consideração de que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> a formulação de regras, direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo; e quarto, o condicionamento efectivo dos meios, métodos e resultados do processo de participação (TOMÁS, 2007, p. 48).

Por fim, registra-se que para que o direito à participação infantil seja efetivado, é fundamental também compreender a legislação que versa sobre esse direito, assunto sobre o qual nos debruçamos na próxima seção, afinal, como posiciona Tomás (2007, p. 48), "O conceito de participação tem múltiplos significados que se intersectam entre si".

3. PARTICIPAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO?

A participação infantil consiste em uma problemática que vem sendo legalmente prevista desde a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1989), em que o Brasil é signatário desde 1990. Esse compromisso do Brasil com os direitos das crianças foi traduzido na letra do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8069/1990), o qual orientou leis e documentos oficiais subsequentes, pautados na perspectiva das crianças como sujeitos sociais de direitos, assim como na defesa quanto à importância de escutar as crianças sobre todos os processos e ações que lhes dizem respeito.

Sarmento, Fernandes e Tomás, (2007, p. 192) explicam que a CDC, "[...] é uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação". Ao dar destaque ao direito de participação, expresso nos artigos 12º e 13º na CDC e que ressaltam a opinião da criança e a liberdade de expressão, Fernandes (2009, p. 42) indica:

> [...] a consideração de uma imagem de infância activa, distinta da imagem objecto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, [...] o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, direitos que deverão traduzir-se em acções públicas a ela direcionadas que considerem o seu ponto de vista.

Entretanto, isto está ainda longe de acontecer, visto que os "Direitos relativos à tomada de decisão por parte das crianças em assuntos que lhes digam respeito, bem como o seu direito à participação na vida política e social, continuam inalteráveis, ou seja, inaplicados". (FERNANDES, 2009, p. 44). Vê-se que apesar de a CDC trazer

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

grandes contribuições, ainda há muito para se conquistar, principalmente no que tange a participação infantil em espaços públicos, pois ainda o que impera são as decisões dos adultos, deixando as crianças na invisibilidade e silenciando-as. Outro fator que é indispensável descrever, diz respeito à relação entre o direito à participação e o direito à proteção, pois por muitas vezes um se destaca mais do que o outro, trazendo inquietações para a compressão desses direitos. Qvortrup (2015) tensiona a dialética entre participação e proteção, constituídos na CDC, a partir de duas vertentes: a liberalista (que defendeu o direito à participação); e a protecionista (que como a própria palavra define, defendeu a proteção). Nesse pressuposto, Qvortrup (2015, p. 13) questiona: "Como romper esse círculo vicioso para dar novamente às crianças a sensação de serem participantes, sem, com isso, negligenciar a necessidade que elas têm de proteção?". O autor defende a participação infantil, entretanto explicita que dentro do contexto vivido, torna-se importante a articulação com o direito à proteção. Assim, para Qvortrup (2015, p. 20):

> A proteção deve manter seu sentido positivo original – tendo em vista aquilo que, de fato, se pretende; e, quando falamos da proteção de crianças, estamos pensando que elas supostamente se beneficiarão dessa forma de intervenção em seu nome – seja enquanto são crianças e jovens, seja em termos de suas oportunidades futuras.

Ele alerta para o cuidado ao significado que tem-se ao direito à proteção, pois historicamente proteção foi instituída pensando na criança como vulnerável, incapaz e incompleta, tensionando que a proteção pode se constituir como um risco, sobretudo para a participação infantil, reforçando assim o poder dos adultos sobre as crianças, e se consolidando no que advertem Sarmento, Fernandes e Tomás (2007, p. 188) sobre "A privatização da infância (Wyness et al., 2004) corresponde a um dispositivo de protecção das crianças, tanto quanto a subordinação a um regime de autoridade paternalista".

Trazendo outra legislação para o debate no que concerne ao amparo legal no campo específico da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - Resolução CNE/CP nº 005/2009), ao defender textualmente as interações e a brincadeira como eixos das práticas pedagógicas, determina que as experiências educativas devem ampliar "a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas". Além disso, as DCNEI trazem a importância da participação das crianças na elaboração das Propostas Pedagógicas ou no Projeto

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Político Pedagógico, explicando que esse documento deve ser "[...] elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar" (BRASIL, 2010, p. 13).

Embora pontualmente destacado, entendemos que esse exercício de aproximação à legislação que sinaliza para a participação infantil é importante se levarmos em conta que esse percurso colabora para o rompimento da ideia de desenvolvimento humano pautado na psicologia desenvolvimentista que preza a socialização vertical da criança.

A imersão no conjunto de produções teóricas e de legislações colocadas em destaque neste texto contribuiu para reforçar a defesa de que a melhor forma de conhecer as crianças é conversando diretamente com elas, entendendo que isso reverbera sobre a recuperação da alteridade deste grupo geracional e consolida a "ideia da infância como construção social e das crianças como agentes sociais" (FERNANDES, 2009, p. 112). Pela análise das produções teórico-acadêmicas e da legislação brasileira notou-se um movimento ainda tímido de afastamento da afonia e invisibilidade das crianças, apesar do esforço empreendido pela SI para a "luta dos sem"[711], possibilitando a construção de um "saber solidário" (SANTOS, 2003) ao entender que a efetiva participação infantil é ferramenta imprescindível de luta contra ciclos de exclusão.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil.** Tese (Doutorado em estudos da Criança) Universidade de Minho, Portugal, 2010.

AGOSTINHO, Kátia. **A etnografia com crianças**. Reunião Científica Regional da ANPED. UFPR, Curitiba/Paraná, 24 a 27 de julho de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei 9394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEB, 1996.

[711] Expressão cunhada por François Dubet (2003), ao se referir às desigualdades sociais (sem papéis, sem emprego, sem moradia) e que neste texto é utilizada para representar a condição social e historicamente imposta às crianças: àquelas sem voz, sem direitos...

BRASIL. **Lei nº 8.069.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Senado Federal, Brasília, 1990.

CORSARO, William. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao "Faz-de-Conta das Crianças". **Educação Sociedade e Cultura**, nº 17, p. 113-134, 2002.

FERNANDES, Natália. **Infância, Direitos e Participação: Representações, Práticas e Poderes.** Porto: Edições Afrontamento, 2009.

JAMES, Allison. Dando voz às vozes das crianças: práticas e problemas, armadilhas e potenciais. In: **Zero-a-Seis**. Florianópolis, v. 21, No 40, p. 219-248, set./dez. 2019.

MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez. 2010.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. Tradução Maria Letícia Nascimento. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, no. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v.15,n.1, p.11-30, jan./abr. 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O Fórum Social Mundial.** 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-59, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2008). **Sociologia da Infância:** Correntes e Confluências". In Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália e TOMÁS, Catarina Políticas Públicas e Participação Infantil **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 25, 2007, 183-206.

VASCONCELLOS, Giselle Machado de. **A participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública.** Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2017.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.58 O ESPAÇO EDUCADOR NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Marilene Alves Franco Costa [712]

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo sobre o espaço como terceiro educador nas escolas de Educação Infantil, segundo a Abordagem Reggio Emilia. Em Reggio Emilia o espaço é considerado um elemento chave para a aprendizagem na Educação Infantil. O objetivo da pesquisa foi analisar as razões do espaço ser considerado o terceiro educador, no contexto da aprendizagem das crianças pequenas, particularmente sob a perspectiva dessa abordagem. A abordagem Reggio Emilia tem se apresentado como fonte inspiradora para projeção e consolidação de práticas educativas inovadoras, em diversos contextos. Diante disso compreender e analisar essa abordagem educativa, que tem a criança como protagonista e o espaço como educador, constitui uma ação fundamental para melhoria da qualidade da Educação Infantil ofertada às crianças pequenas. A elaboração deste artigo seguiu uma abordagem qualitativa e exploratória (CHIZZOTTI, 2017), baseando-se em uma análise temática de perspectiva indutiva. As principais fontes bibliográficas utilizadas incluem os textos de Malaguzzi (1999), Edwards, Gandini e Forman (2016, 1999) e Ceppi e Zini (2013a, 2013b). Dentre os resultados obtidos nesta pesquisa destaca-se que o espaço educa devido ao seu potencial para iniciar aprendizagens sociais, afetivas e cognitivas; por facilitar os encontros, as interações, as trocas, a construção de experiências educacionais e aprendizagens significativas; por possibilitar diferentes maneiras de ser usado e ocupado como um organismo vivo que é transformável e flexível.

Palavras-chave: Educação Infantil. Abordagem Reggio Emilia. Espaço. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo sobre o espaço como educador nas escolas da infância, segundo a Abordagem Reggio Emilia. Em Reggio Emilia o espaço é considerado um elemento chave para a aprendizagem na Educação Infantil (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999). O objetivo da pesquisa foi analisar as razões do espaço ser considerado o terceiro educador, no contexto da aprendizagem das crianças pequenas, particularmente sob a perspectiva dessa abordagem. A abordagem Reggio Emilia tem se apresentado como fonte inspiradora para projeção e consolidação de práticas educativas inovadoras, em diversos contextos. Diante disso compreender e analisar essa abordagem educativa, que tem a criança como protagonista e o espaço como educador, constitui uma ação fundamental para melhoria da qualidade da Educação Infantil ofertada às crianças pequenas.

[712] Licenciatura em Pedagogia pela Fundação Universidade de Itaúna, Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Veiga de Almeida, aluna especial do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: maryfranco17@hotmail.com

A elaboração deste artigo seguiu uma abordagem qualitativa e exploratória (CHIZZOTTI, 2017), baseando-se em uma análise temática de perspectiva indutiva. As principais fontes bibliográficas utilizadas incluem os textos de Malaguzzi (1999), Gandini (1999, 2016a, 2016b) e de Ceppi e Zini (2013a, 2013b). O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente discute a abordagem Reggio Emilia, expondo elementos históricos, conceituais e teóricos que norteiam a abordagem. Em seguida, analisa as razões do espaço ser considerado o terceiro educador nas escolas municipais de Educação Infantil da cidade de Reggio Emilia. Para encerrar, apresenta algumas considerações finais que sintetizam as análises elaboradas nesta pesquisa.

2 ABORDAGEM REGGIO EMILIA: BREVE HISTÓRICO

Reggio Emilia, uma cidade localizada no norte da Itália, começou a ser reconhecida mundialmente no início da década de 1990 como referência em educação da primeira infância. Naquele momento o seu sistema público de Educação Infantil foi apontado por especialistas, como o melhor do mundo, em uma matéria publicada pela revista norte-americana Newsweek, de 2 de dezembro de 1991 (MALAGUZZI, 1999).

Segundo Edwards, Gandini, Forman (2016, p. 34), um dos fundadores do sistema público de escolas de Educação Infantil em Reggio Emilia foi Loris Malaguzzi. Um pensador notável, que dedicou sua vida particularmente à educação de crianças pequenas. Seus pensamentos primavam por maior respeito à cultura da infância, pautados por uma educação de qualidade (GANDINI, 2016a). Malaguzzi, juntamente com pais, crianças e professores, lideranças políticas, intelectuais e educadores, construíram uma experiência pedagógica rica, que tem na base de sua filosofia educacional, uma imagem ampliada de criança, vista como forte, capaz e protagonista do seu próprio desenvolvimento. Segundo Edwards, Gandini, Forman (2016), uma abordagem pedagógica que tem em um de seus fundamentos, a criança competente, capaz de aprender e de expressar-se em diversas formas de linguagens, protagonista do seu processo de aprendizagem.

Esta experiência inovadora desencadeou inúmeros avanços no sistema educacional da cidade e segundo Malaguzzi (1999), muitas fontes inspiraram essa elaboração da abordagem Reggio Emilia, tais como as ideias de Dewey, Wallon, Claparede, Decroly, Makarenko, Vigotsky, Bovet, Ferriere, Hawkins, Freinet e Piaget,

dentre outros teóricos. As teorias que inspiraram a abordagem Reggio Emilia vieram de diferentes campos, não havendo uma teoria unificadora, visto que a pedagogia não pode ser prisioneira de certezas excessivas (GANDINI, 2016a). Um trabalho onde adultos e crianças constroem em conjunto, contextos de significados fundamentados em perspectivas construtivistas, simbólico-interacionais e socioconstrutivista (MALAGUZZI, 1999). Tal perspectiva permitiu aos educadores de Reggio Emilia abrirem-se para os preciosos insights sobre o psicólogo russo Lev Vigotsky (RINALDI, 2014, p. 28).

Uma das inspirações muito importantes, em Reggio Emilia, partem de Maria Montessori. Loris Malagguzi disse certa vez, “Montessori: ela é nossa mãe, mas como todos os filhos, tivemos de nos tornar independentes da mãe“ (RINALDI, 2014, p. 29). Dentre as principais contribuições de Maria Montessori e seu método para abordagem Reggio Emilia destaca-se, o papel do professor como observador e orientador, a imagem de criança protagonista, que com liberdade constrói sua aprendizagem, e a organização do espaço, com crianças em grupos, que aprendem nas interações, com os outros, e com o ambiente (MONTESSORI, 2017).

A partir dessa diversidade de teorias e conceitos, os educadores de Reggio Emilia, através da reflexão e da construção dessa experiência educacional democrática, foram criando seus próprios significados e implicações para a prática pedagógica. Essa experiência pedagógica para crianças pequenas de Reggio Emilia constitui uma história que perpassa o tempo e pode ser descrita como um experimento pedagógico em toda uma comunidade, por ter em suas raízes o desejo das famílias de construir um mundo melhor através da educação. Como assevera Rinaldi (2014, p. 23):

> A experiência pedagógica de Reggio Emilia é uma história que vem perpassando mais de quarenta anos e que pode ser descrita como um experimento pedagógico em toda uma comunidade. Como tal, ela é única; até onde temos conhecimento, jamais houve algo assim antes.

Nos últimos 50 anos o sistema educacional de Reggio Emilia se desenvolveu de maneira inovadora e é chamada de “Experiência de Reggio Emilia” (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 2016). Uma experiência em que as crianças pequenas são estimuladas e encorajadas a explorar e descobrir seu ambiente, se expressando através de múltiplas linguagens. Na Abordagem Reggio Emilia, pode se ressaltar a experiência estética proporcionada pelos ambientes e materiais, onde a aprendizagem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acontece livremente e tudo é preparado para que as crianças sejam capazes de sustentar suas buscas. As contribuições originadas das pesquisas das crianças e adultos deram origem a uma nova teoria, a das Cem Linguagens, que destaca a importância da estética, da pluralidade e da complexidade associadas aos processos de aprendizagem e construção de conhecimento (COOPER, 2016). O espaço é entendido como organismo vivo e para tanto precisa ser flexível e passar por constantes transformações, como relata Malaguzzi (1999, p. 72):

> Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste.

Atualmente a cidade de Reggio Emillia é conhecida internacionalmente pelo trabalho realizado nas suas instituições de Educação Infantil do município, no que se refere à organização do projeto educacional e a ênfase que se dá aos aspectos físicos dos espaços e ambientes (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016). As escolas municipais da infância seguem um mesmo programa de necessidades, porém cada escola é única e reflete a história e a cultura do lugar onde está localizada, da comunidade a qual pertence e reflete seus ocupantes. Na abordagem a importância do espaço vai além da organização, segurança e utilidade, ele é um dinamizador das interações. Dentro das escolas infantis os espaços se interligam, permitindo a comunicação e a interação entre eles e é considerado o terceiro educador (GANDINI, 2016b).

2 O ESPAÇO COMO TERCEIRO EDUCADOR

Nas escolas municipais da infância de Reggio Emilia é ofertada uma educação como direito de todos e responsabilidade da comunidade. Segundo Malaguzzi (1999), uma escola da infância que possibilita relacionamentos compartilhados e interações em um espaço em que todos se sintam confortáveis, onde se leva à reflexão que, a qualidade do espaço interfere na qualidade da aprendizagem, existindo aí uma correlação significativa. Esse espaço educador é pensado através de uma ação conjunta e muito diálogo entre professores, pedagogistas, atelieristas, arquitetos e crianças, para que, por meio das relações e da participação efetiva, oportunize a criança ser protagonista da construção da sua aprendizagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os ambientes nas escolas da infância de Reggio Emilia oportunizam as diversas linguagens das crianças, demonstrando a enorme importância deles, na aprendizagem infantil (GANDINI, 2016b). De acordo com Malaguzzi (Gandini, 2016b, p. 334) "As paredes das nossas pré-escolas falam e documentam. As paredes são usadas como espaços de exibições temporárias e permanentes sobre o que as crianças e os professores criaram". Essa prática revela uma preocupação especial com as artes visuais e a arquitetura, por desvelar através do espaço, o trabalho que está sendo realizado pelas crianças e professores, os cuidados e as escolhas educacionais que são propostas pela unidade escolar tornando assim visível a aprendizagem (GANDINI, 2016b). Como cita Rinaldi (2014, p. 16):

> As escolas são ambientes organizados que oferecem ao ser humano um espaço de vida. [...] lugares envolventes para crianças e adultos, acolhendo-os numa rede de relações em um campo de possibilidades criativas de expressão e de comunicações múltiplas.

Segundo Ceppi e Zini (2013a), as creches e pré-escolas municipais reggianas experienciaram parcerias entre educadores e arquitetos na construção das unidades escolares. Estes profissionais trabalham juntos em desenvolvimento de metaprojetos que analisam as características físicas e a qualidade do ambiente para crianças pequenas. O trabalho deles salienta a filosofia fundamental das creches e pré-escolas de Reggio Emilia relacionada ao ambiente escolar, fornecendo informações e reflexões acerca da qualidade do ambiente como referência para arquitetos, designers e educadores no projeto de espaços nas escolas da infância.

O espaço, nas escolas da infância em Reggio Emilia, é considerado fator preponderante de aprendizagem e deve ser projetado de modo que nele contenha o que a criança necessita para se desenvolver, crescer e favorecer sua aprendizagem espontânea. Rinaldi (2014) aponta que há uma clara articulação entre qualidade do espaço e qualidade do aprendizado, tanto que Malaguzzi, seu idealizador, considera o espaço como o terceiro educador. A propósito, ele defendia o direito a um ambiente construído com beleza, uma estética compartilhada, que se desenvolvesse através de um processo permanente de pesquisa de observação e documentação (GANDINI, 2016b). Um espaço organizado e planejado para iniciar aprendizagens. Conforme Gandini (1999, p. 157):

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Cada escola é cheia de luz, de variedade e de uma certa espécie de alegria. Além disso, cada escola mostra como professores, pais e crianças trabalhando e brincando juntos, criaram um espaço único, que reflete suas vidas pessoais, a história de suas escolas, as muitas diferenças culturais e um sentido de opções bem-pensadas.

As escolas infantis em Reggio Emilia são valorizadas nos espaços internos, bem como nos externos e por tudo que as rodeiam, cultivando uma relação enriquecedora com a comunidade e toda cidade. Elas mostram, além dos muros, uma conexão com a cidade, famílias, organizações sociais e culturais. Todos juntos na execução de processos que demonstrem as potencialidades das crianças, como seres capazes de estabelecer relações, compreender o mundo e consequentemente construir sua aprendizagem e sua história. As crianças enxergam por paredes de vidro o mundo que as cercam e constroem seus saberes a partir de ricas experiências educacionais (GANDINI, 2016b). Como está descrito em Gandini (1999, p. 147),

> [...] criaram espaços em suas creches e pré-escolas que refletem sua cultura e as histórias de cada centro em particular. Esses espaços tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali ser algo significativo e alegre.

A organização do espaço é fator preponderante para demonstrar atenção às necessidades das crianças individualmente e em grupos. Pois, quanto mais desafiador e promotor de atividades individuais e conjuntas, que façam as crianças aprenderem através da interação e imitação, mais ele permitirá que as crianças descentrem da figura do professor e como espaço educador propulsionará a criança, enquanto protagonista, a construir novas e significativas aprendizagens (HORN, 2017). A escola da infância em Reggio Emilia, em sua totalidade, é considerada um laboratório de aprendizado para as crianças (CEPPI e ZINI, 2013a). Todos os espaços são acessíveis e organizados para promoverem a experimentação das crianças.

Dentre esses espaços destaca-se alguns: o atelier, o hall de entrada, a piazza e a cozinha/refeitório. As necessidades e os ritmos das crianças moldam a organização do espaço, estabelecendo uma conexão entre espaço e tempo. Os espaços se comunicam e cada ambiente tem seu papel educador (GANDINI, 2016b).

O atelier é um espaço de ricas e infinitas possibilidades, com diversos materiais e técnicas, que exprimem contextos interessantes e atraentes para as crianças explorarem (GANDINI, 2016a). A cozinha é um espaço importante, organizado de modo

a desenvolver a compreensão matemática e estética das crianças. Um espaço onde as crianças participam na preparação das comidas, na preparação das mesas, ajudam e colaboram com as cozinheiras e se expressam através de diferentes linguagens. O hall é um espaço que recebe as crianças, famílias e visitantes e que também tem o objetivo de documentar e informar, através da exposição dos trabalhos produzidos pelas crianças. A piazza, é um grande pátio, uma área central grande para onde todos os espaços da escola se converge. É um espaço de convivência e interações, um ponto de encontro entre crianças, familiares e educadores. Segundo Ceppi e Zini (2013b, p. 45), "[...] a piazza auxilia na formação de relacionamentos, simbolizando a "pedagogia dos relacionamentos" no sentido em que promove encontros [...]".

O espaço educador é flexível e passa por modificações constantes, oriundas das necessidades das crianças e dos professores. Pois, todas as coisas que rodeiam o espaço e que são utilizados pelas pessoas são elementos que condicionam e são condicionados pelas ações das crianças e adultos que estão nele (GANDINI, 2016b). O espaço é considerado educador por iniciar diferentes aprendizagens. Como assevera Malaguzzi (GANDINI, 2016, p. 335):

> Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar e promover relações prazerosas entre pessoas de diferentes idades, criar um ambiente belo, realizar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial de incitar todos os tipos de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e de segurança para as crianças. Também pensamos como foi dito que o espaço tem de ser um tipo de aquário que reflete as ideias, os valores, as atitudes e as culturas das pessoas que vivem dentro dele.

Em Reggio Emilia, os educadores veem no poder da estética um princípio conector entre pedagogia e arquitetura (GANDINI, 2016a). Por isso, os espaços nas escolas da infância são organizados através de perspectivas práticas, inovadoras, ricos em materiais e estruturas atraentes, para que sejam verdadeiros convites à exploração. Tudo é escolhido e disponibilizado de modo a criar comunicação, trocas, interações, criando uma rede de conexões e construções de aprendizagens. O espaço é entendido como funcional, físico, relacional e temporal, passando a ser considerado um elemento curricular e dentro dessa característica, o espaço é considerado como um sistema vivo.

De acordo com a análise temática aplicada a certos teóricos, várias são as razões que caracterizam o espaço como terceiro educador nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia. Dentre estas razões destaca-se:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1- O espaço é considerado terceiro educador devido ao seu significado educacional, ao poder de promover relações e pelo seu potencial de iniciar diferentes tipos de aprendizagens social, afetiva e cognitiva (MALAGUZZI, 1999).
2- O espaço cumpre sua função educativa por oferecer às crianças múltiplas possibilidades de comunicação, interação, investigação e exploração. Por apresentar um "conteúdo" educacional que contém mensagens e estímulos para a experiência interativa da aprendizagem (GANDINI, 2016b)
3- Educa porque possibilita diferentes experiências de aprendizagem, em um espaço transformável e flexível, como um organismo vivo. No processo de aprendizagem, a criança ao interagir com a realidade, com o outro e com o ambiente (espaços, móveis, cores, iluminação e sons), a constrói e desconstrói, faz transformações e cria conexões em rede entre os elementos de aprendizagem (CEPPI e ZINI, 2013a).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem Reggio Emilia mostra ao mundo todo uma prática pedagógica diferenciada para a Educação Infantil. Ela é caracterizada pela intensa participação da família e da comunidade, pela inovação teórica, experimentação e documentação, pela formação contínua de seus profissionais, pelo protagonismo infantil e por considerar o espaço como terceiro educador. Essa abordagem se desenvolve em torno da imagem de criança competente, rica e ativa que constrói sua aprendizagem nas interações com o outro e com o ambiente.

Ao pesquisar o espaço e a aprendizagem das crianças nas escolas da infância, na perspectiva reggiana, foi possível analisar as razões pelas quais o espaço é considerado o terceiro educador e fator preponderante na educação e aprendizagem de crianças pequenas. Por ser educador, ele possui características desejáveis e qualidade de um ambiente para crianças pequenas que se baseiam em princípios fundamentais na construção de experiências educacionais, nas interações, através da observação e da escuta. Esse ambiente que educa, acolhe a criança e toda sua história, e promove propostas que estimulam a sua imaginação e a criatividade, constrói aprendizagem (GANDINI, 2016b).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Um espaço educador é organizado e flexível, atualizado conforme as necessidades das crianças protagonistas na construção de sua aprendizagem. Ele é composto por elementos que condicionam e são condicionados pelas pessoas que nele agem, sentem e pensam. A escola de Educação Infantil em Reggio Emilia, em sua totalidade, é considerada um laboratório de aprendizagens das crianças. Cada espaço é preparado e acessível a elas, para que com autonomia, construam sua aprendizagem (CEPPI e ZINI, 2013a).

Assim, ao analisar o espaço nas escolas da infância em Reggio Emilia, através dos autores, autoras e teóricos da literatura consultada, ele é considerado terceiro educador por iniciar diferentes tipos de aprendizagem, afetiva, social e cognitiva, proporcionar o pensamento reflexivo e oferecer às crianças múltiplas possibilidades de comunicação, interação, investigação e exploração, e por possibilitar diferentes experiências de aprendizagem na interação com a realidade, com o outro e com o próprio ambiente. O espaço educador é um convite à exploração, às trocas, às interações, à comunicação e conexões. Destarte, ao desafiar as crianças com sua riqueza de possibilidades, estas ganham protagonismo, sustentam suas buscas e desenvolvem aprendizagens, através das suas cem linguagens.

REFERÊNCIAS

CEPPI, G.; ZINI, G. (org.). Palavras Chaves. In: **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013a. 17-39

CEPPI, G.; ZINI, G. (org.). Elementos do projeto. In: **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013b. 43-109

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

COOPER, M. A beleza é uma forma de conhecimento? In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 293-299.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 1. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 1. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 145-158.

GANDINI, L. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016a. p. 45-85.

GANDINI, L. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016b. p. 315-336.

HORN, M. G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 1. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MONTESSORI, M. **A descoberta da criança.** Campinas: Kirion, 2017.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.59 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Edgar de Campos Neto [713]

Bruna Leal Silva [714]

João Batista de Souza Junior [715]

RESUMO

Este texto teve como objetivo geral mostrar a contribuição do estágio na formação do acadêmico e como objetivos específicos refletir sobre os textos estudados na relação da teoria e prática; mostrar as vivências (frustrações, expectativas, temores e realizações), ocorridas durante a realização do estágio; e relatar as transformações que ocorreram com o estagiário durante o percurso do estágio. O texto se organizou nas seguintes partes: inicialmente se apresentou o objetivo do estágio. Posteriormente, se caracterizou o campo de estágio e as suas especificidades. A metodologia se constituiu por uma revisão de literatura com textos de Ostetto (2000) que destaca a importância do planejamento na educação infantil; Pimenta e Lima (2005) discutem sobre o estágio e docência e as suas diferentes concepções, entre outros. Em seguida, apresentou-se as descrições das observações e intervenções do estágio, demonstrando as vivencias do estagiário. As observações ocorreram em todos as turmas da Educação Infantil (E.I), contemplando o E.I 1, 2, 3 e 4. As intervenções ocorreram no E.I 3, no qual a turma estava trabalhando com o projeto “Os três Porquinhos”, foram desenvolvidas cincos intervenções com a temática do projeto proposto. E por último foram proferidas as considerações vivência do estágio, destacando a contribuição do estágio na formação acadêmica.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Teoria. Prática. Vivências.

1 INTRODUÇÃO

Este texto é a síntese reflexiva do Estágio Supervisionado na Educação Infantil do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), realizado no período de julho de 2015 a março de 2016, que teve como objetivo geral mostrar a contribuição do estágio na formação do acadêmico e como objetivos específicos refletir sobre os textos estudados na relação entre teoria e prática, mostrar as vivências (frustrações, expectativas, temores e realizações) ocorridas durante a realização do estágio e relatar as transformações que ocorreram com o estagiário durante o percurso do estágio.

[713] Mestrando pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: edgarcamposneto@gmail.com
[714] Mestrando pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: bruna0201@hormail.comTitulação, instituição e e-mail.
[715] Mestrando pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: joaob.junior1994@gmail.com

Pensar em uma síntese, ao relatar os aspectos positivos e negativos de uma experiência de estágio, não é uma tarefa fácil, pois há necessidade de se fazer escolhas de acontecimentos, levar em consideração os diferentes personagens envolvidos (o estagiário, o supervisor, as crianças, os professores da creche, diretora, coordenadora pedagógica) entre outros. Desta forma, nosso olhar não é trazer apenas apontamentos negativos do que ocorre dentro do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), mas também ressaltar o que vem sendo construído e conquistado.

Deve-se ter a preocupação em reunir as informações de forma que se possa demonstrar que o estágio está cumprindo o seu papel na formação do acadêmico e está contribuindo para a formação do futuro profissional, pois esse estágio é o primeiro contato que o estudante passa a ter com o espaço escolar. Este, portanto, é um momento de verificar se a teoria à qual teve acesso na universidade pode ser transformada em uma prática.

Inicialmente, faz-se necessário trazer qual é o objetivo do estágio, que segundo a Resolução CEPE número 0166/2008 (UEL, 2008 p.1), em seu primeiro e segundo artigo, menciona que:

> O estágio na Universidade Estadual de Londrina (UEL) é caracterizado como um conjunto de atividades de aprendizagem profissional e cultural proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais da vida e de seu meio, realizado sob responsabilidade e coordenação da UEL. O estágio, atividade determinante na formação profissional e da cidadania do estudante universitário, tem por objetivo proporcionar o exercício do aprendizado compromissado com a realidade socioeconômico política do país.

É por meio do estágio que o acadêmico poderá conhecer as limitações e os desafios que existem na Educação Brasileira, afinal o estágio é uma preparação para a formação profissional. De acordo com a Carta de Apresentação do Estagiário (UEL, 2015), este documento traz as horas que compõem o estágio e as possibilidades da sua realização, definindo que:

> O estágio curricular obrigatório com uma carga horária de 100 horas será desenvolvido todas as _____ (dias da semana), no turno vespertino, horário 13h e 30min. Às 17h e 30min com a duração de julho de 2015 a março de 2016. Esta disciplina é anual com a supervisão do (a) Professor (a) _____.

As 100 horas que compõem o estágio foram divididas em 72 horas para observações e intervenções no CMEI e 28 horas restantes para reuniões com a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

orientadora do estágio, leituras de textos e realização dos planejamentos para as intervenções.

2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO

O campo de estágio escolhido foi o CMEI, localizado na região oeste de Londrina, que atende crianças que vêm de vários bairros que estão localizados no seu entorno. O CMEI, de acordo com a Proposta Pedagógica da instituição (LONDRINA, 2014, p.5), "atende crianças de 0 a 5 anos de idade no período integral e 6 anos no período parcial, sendo duas turmas no período matutino e duas no período vespertino." O número de crianças atendidas e como estão distribuídas as turmas e o número de professores que compõem o quadro da instituição estão definidos segundo a Proposta Pedagógica da seguinte maneira:

> O total de crianças atendidas atualmente é de cento e oitenta e oito. As turmas de Educação Infantil (E.I) 1, E.I 2, E.I 3 e E.I 4 são atendidas por duas professoras e as turmas E.I 5, E. I 6, biblioteca e brinquedoteca por uma em cada período, num total de vinte e oito professoras com jornada diária de seis horas. O quadro de funcionários conta ainda com duas merendeiras e uma lactarista (empresa terceirizada), três atendentes de serviços gerais (empresa terceirizada), uma auxiliar de supervisão e uma diretora. O horário de atendimento é de segunda a sexta-feira, das 7h às 18h30, ininterruptamente, obedecendo aos feriados e recessos escolares previstos em calendário escolar. (LONDRINA, 2016, p.5).

De acordo com a Proposta Pedagógica (LONDRINA, 2016, p.6), o CMEI, "atende uma população heterogênea caracterizada por diferenças socioeconômicas, estimando-se a renda familiar em torno de um salário-mínimo a três salários-mínimos", e aponta como é o nível educacional dos pais, pois "a escolaridade dos pais também é diversa, porém não há pais analfabetos. A maioria possui o ensino médio completo e alguns já possuem graduação e pós-graduação".

Esse CMEI trabalha com a Metodologia de Projetos, em cuja Proposta Pedagógica pode-se verificar o projeto desenvolvido por cada turma. Segundo ela:

> O ensino por Projetos é uma proposta de trabalho que integra diferentes áreas de conhecimento colaborando para um enfoque interdisciplinar, abordando uma gama significativa de conteúdos e saberes, que se organiza, geralmente, em torno de uma temática – situação problema, por meio da realização de um estudo que parte do interesse da criança e que será desenvolvido de acordo com sua faixa etária e sua estrutura cognitiva. Esse trabalho tem como objetivo proporcionar às crianças a possibilidade de constituírem-se como sujeitos ativos em seu processo de construção do conhecimento, permitindo assim, que elaborem um significado próprio mais profundo e completo dos acontecimentos

> de seu próprio ambiente e das experiências e relações que o estabelecem. (LONDRINA, 2016, p.34).

A proposta pedagógica do CMEI apresenta, em sua estrutura, as concepções de criança, os princípios teóricos para a sua construção, a formação dos professores e a metodologia em que são ancoradas as ações do CMEI.

3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

O estágio se dividiu em três momentos: no primeiro, foram realizadas reuniões com a supervisora do estágio para a regulamentação da parte burocrática, da documentação necessária e a indicação de leitura de textos. O segundo foi caracterizado pelas observações realizadas nos diferentes espaços do CMEI. No terceiro, foram realizadas as cinco intervenções.

As leituras dos textos trouxeram reflexões sobre aspectos para as intervenções. O primeiro aspecto destacado foi a necessidade do planejamento. Ostetto (2000) descreve a importância do planejamento na educação infantil e as suas diferentes formas. Também aponta que os critérios utilizados para o planejamento na Educação Infantil podem ser baseados em: listagem de atividades, datas comemorativas, aspectos do desenvolvimento, temas e conteúdos organizados pelas áreas do conhecimento. Estas são as formas usadas com maior frequência. Isto faz refletir que, dos critérios utilizados para o planejamento na Educação Infantil, em muitos casos, o que tem se oferecido para as crianças são experiências pobres, que não potencializam o seu pleno desenvolvimento. Conforme Ostetto (2000):

> O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é uma atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. (OSTETTO, p. 177).

Diante dessa afirmação, ressalta-se a importância do planejamento na Educação Infantil, pois o educador ao planejar está tomando decisões para que se tenha não uma prática feita de forma espontânea ou improvisada, mas que haja um embasamento teórico que se reflita em uma prática consistente e promova as diferentes vivências

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

necessárias para o desenvolvimento das crianças. A Educação Infantil é um dos momentos mais importantes no desenvolvimento das crianças, e não havendo um real comprometimento para as ações docentes, colheremos as consequências de não termos alunos criativos, independentes e críticos no futuro. Todas as atividades desenvolvidas com as crianças têm intencionalidade, finalidade e objetivo, inclusive os momentos de brincar tem intencionalidade.

Outro aspecto é sobre a formação de professores, como em Saviani (2009) ao realizar um resgate histórico de como ocorreu a formação de professores no Brasil e a constituição do estágio na formação dos professores, ressaltando que houve momentos que não havia uma prática de estágio ou uma experimentação por partes dos alunos durante a sua formação.

Pimenta e Lima (2005) mostram a relação que existe entre o binômio estágio e docência e as suas diferentes concepções. De acordo com as autoras, houve momentos em que a prática educativa era definida como uma imitação de modelos, sendo posteriormente concebida como uma instrumentalização técnica. As autoras ressaltam a necessidade de que a teoria e a prática sejam conectadas na ação pedagógica e não se dicotomizem. Existe ainda a necessidade de uma teoria que possa ser um embasamento teórico necessário para uma prática consistente. O estágio, segundo as autoras, é uma junção de teoria e prática que representam uma unidade.

O estágio pode ser utilizado de uma forma enriquecedora para se transformar em um momento de pesquisa. Portanto, a importância do estágio na formação do futuro profissional, segundo Pimenta e Lima (2005, p.21), é de que “o estágio prepara para um trabalho docente, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor”, e que “pensar o estágio em propostas que concebem o percurso formativo, alternado os momentos de formação dos estudantes na universidade e no campo de estágio”. Ostetto (1997, p.17) afirma que o estágio ocorre “a partir do encontro entre educadores em formação inicial e educadores em serviço”, e é na troca de experiencias que se constitui a formação.

É também na interação entre os estagiários e os educadores que atuam que ocorre uma troca de experiências, percebendo os erros e acertos na construção de uma educação de qualidade para as crianças. De acordo com Ostetto (1997, p.18), “o estágio, enfim, no movimento que lhe imprimem os sujeitos envolvidos, vai articulando

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

saberes, e assim, qualificando as práticas estabelecidas em creches e pré-escolas reais".

4 DESCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES

Neste momento, a descrição das observações e as intervenções são relatadas a partir do olhar do estagiário, demonstrando o sentido e o significado a partir de suas vivências.

Inicialmente, foram realizadas observações em todas as salas para a seleção da turma. Posteriormente, a pedagoga apresentou a instituição e a proposta pedagógica, demonstrando o engajamento com o trabalho na Educação Infantil.

No início das observações nas diferentes turmas do CMEI, percebe-se que há uma divisão entre os profissionais que atuam. Há os que são comprometidos e desenvolvem um bom trabalho e outros profissionais que não desenvolvem o trabalho de forma satisfatória. Com a realização do estágio, pode-se refletir que cada profissional dentro de suas possibilidades tenta fazer o melhor trabalho possível. Durante as observações, foi possível perceber as primeiras transformações. Nesse momento, o estagiário tentou encaixar tudo o que aprendeu teoricamente na prática.

A primeira observação foi realizada na turma de E.I (Educação Infantil) 1, com as crianças de um ano de idade do berçário, em que se ajudou na alimentação dos bebês e se brincou com eles. O aspecto que me marcou no berçário foi o discurso da professora ao colocar rótulos nas crianças, por exemplo: "essa criança mora na rua de baixo, sabe? Quem mora na rua de baixo não é uma boa pessoa". Penso que isso não se deve fazer pelo fato de o CMEI estar localizado em um bairro que tem um alto grau de violência.

A segunda observação foi realizada na turma do E.I 2, com crianças de dois anos de idade, outro berçário. A professora é bem comprometida com o seu papel de educadora. Ela me relatou do dilema que vive, pois no período da manhã trabalha em uma escola particular, onde possui todas as condições necessárias para a realização da sua função, enquanto no período da tarde trabalha para o município, em que diz que tenta promover a mesma educação para as crianças do CMEI com a mesma qualidade. Em comparação ao discurso das professoras do berçário, evidencio claramente duas profissionais, com atitudes totalmente diferentes, que por meio de suas atitudes revelam as suas crenças.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No segundo dia de observação, houve a necessidade de cuidar de uma criança que está em seu processo de adaptação, pois ela estava ficando no CMEI pela primeira vez em tempo integral. Em um momento, entrou uma professora na sala e disse que eu não poderia estar cuidando da criança, pois sou estagiário. Penso que fazer observações em um campo de estágio não é ficar somente sentado em uma cadeira fazendo anotações. É possível fazer observações e, ao mesmo tempo, estar envolvido e ajudar no que for necessário para que haja desenvolvimento nas crianças. Um aspecto negativo é que há um grande rodízio de professores, pois eles realizam a sua hora-atividade enquanto estão em sala de aula.

A terceira observação foi na turma do E.I 3, com crianças de três anos de idade, numa sala onde a maioria das crianças são meninos. Eles identificaram-se comigo, pois no CMEI somente há professoras e não professores, o que faz existir uma carência da figura masculina. Isto demonstra que existe uma crença em que a mulher tem mais jeito para ensinar as crianças, quando na realidade estamos pensando em profissionais que estudam para exercer a profissão. O predomínio na educação infantil é quase exclusivamente de mulheres.

Nesta observação, durante a rotina havia o momento em que foi passado um vídeo para as crianças, porém a professora não localizou o filme, colocando, por fim, outro para as crianças. Tanto as crianças quanto eu estávamos concentrados vendo o filme, mas do nada a professora desligou o DVD, pois havia encontrado o filme que procurava. Isso me levou a refletir sobre a falta de consideração para com as crianças, de não estar com um olhar atento. Teve-se a impressão de que o filme era só para cumprir um horário na rotina. Diante dessa situação, penso em como cada adulto marca a vida de uma criança de forma única e especial, e que por isso é preciso estar atento às suas vozes.

A quarta observação foi na turma do E.I 4, com crianças de quatro anos de idade. Um fato que me chamou a atenção foi de que as crianças envolveram-me em todas as atividades que elas realizaram. Elas estavam trabalhando com o projeto Borboletas, com o qual a professora passou um vídeo sobre o inseto, um vídeo longo e cansativo. Neste dia de observação, estava chovendo, então as crianças não saíram para o Solário, ficando na sala assistindo a desenhos. Não se promoveu qualquer outro tipo de atividade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Um aspecto positivo a ser ressaltado é o de que as crianças no dia de hoje levaram para suas casas as sacolas de leitura para enfeitarem-nas de acordo com os seus gostos, pois cada sacola terá a marca da criança. Isso é dar oportunidades para a criação de autonomia, pois possibilita-se que as crianças decidam sobre como querem o enfeite de suas sacolas de leituras.

4 INTERVENCÕES

Optou-se pela turma do E.I 3, que estava trabalhando com o Projeto “Os Três porquinhos”. Todas as intervenções foram relacionadas com o projeto. Foram realizadas cinco intervenções, e em cada uma perceberam-se aspectos positivos e negativos, mesmo com planejamento, e nem tudo ocorreu da forma como se esperava. Sentiu-se dificuldades em lidar com os contratempos.

Para cada intervenção, construiu-se um planejamento com referencial teórico. Depois de realizada, os professores responsáveis pelas turmas avaliaram se o que foi proposto foi contemplado. A avaliação foi realizada segundo uma ficha de avaliação elaborada pela orientadora do estágio.

A primeira intervenção foi recontar a história dos três porquinhos com um livro em 3D. O objetivo era levar um objeto da cultura para que as crianças tivessem contato, e esse livro despertou a atenção e a curiosidade das crianças. A história foi contada em uma área externa da escola, saindo da sala de aula e buscando a vivência de outros ambientes. Cada criança teve a oportunidade de manusear o livro para ver como ele era. Mello e Singulani (2014, p.43) afirmam que “as qualidades contidas nos objetos só são transmitidas às novas gerações pelo uso e, para isso acontecer, são necessários parceiros mais experientes que conheçam o seu uso”.

Na segunda intervenção foi realizada a receita de um bolo de fubá. Foram trabalhados com as crianças os elementos do bolo, o fazer-junto com eles com o qual se dava oportunidades para que cada um pudesse participar da atividade colocando ingredientes. Na preparação da massa do bolo, foi uma experiência enriquecedora, pois no final uma das falas das crianças foi de que ela tinha ajudado a fazer o bolo, apropriando-se da experiência.

A terceira intervenção foi numa aula de musicalização infantil. A meu ver, foi uma frustração, pois as crianças não possuíam os pré-requisitos necessários para a aula.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Enfrentou-se a indisciplina das crianças e não se lidou de forma significativa com esse fator.

A quarta intervenção foi o trabalho com a iniciação do jogo com regras. Realizou-se a construção de bolas com jornais, em cuja atividade as crianças tiveram uma participação fantástica. A quinta intervenção foi a continuação do jogo de regras, brincando de boliche e futebol com chute ao gol, em que tiveram acesso a uma bola de verdade para que pudessem manuseá-la e utilizá-la nos jogos propostos.

Depois de realizadas as intervenções, houve momento para novas observações. Na turma do E.I 6, com crianças de 06 anos de idade, havia um aluno com necessidades educacionais especiais. Neste dia, outra professora foi solicitada para cuidar dele e em nenhum momento ela fez alguma intervenção pedagógica. Este fato revelou como há falta de formação para lidar com alunos que têm necessidades educacionais especiais.

Os estagiários participaram de uma prática pedagógica realizada com as professoras, o que resultou em uma experiência enriquecedora, pois elas estavam fazendo experiências para a construção de tinta com elementos naturais. Houve a proposta da construção da tinta e cada professor deveria fazer um desenho para manifestar a sua criatividade por meio dele.

Houve uma reunião para a discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual os professores puderam expressar as suas ideias, seja em concordância ou discordância. Os estagiários participaram dos grupos dos professores quando se reuniram em pequenos grupos para a discussão, manifestando as suas opiniões. Percebe-se que os profissionais da Educação Infantil estão tendo oportunidades de participarem da construção do conhecimento para as crianças, sendo assim atores e não apenas coadjuvantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre o estágio, pensa-se no movimento interno e externo dos sujeitos envolvidos, estudantes da Instituições de Ensino Superior (IES), crianças da Educação Infantil e professores, e na complexidade de fatores envolvidos para que se proporcione o melhor desenvolvimento possível para as crianças.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Das dificuldades encontradas no percurso do estágio, destaca-se o planejamento, pois é preciso uma metodologia que contemple não uma formalização dos conteúdos, mas uma riqueza de experiências. Com isso, ressalta-se que a Educação Infantil é uma fase de extrema importância no desenvolvimento das crianças, e como professor sou responsável na promoção do desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos.

Entre erros e acertos, não se nega que o estágio foi um momento rico, único e singular, e os aspectos positivos e negativos servem de experiência e de construção para a formação enquanto pedagogo, professor e ser humano.

Da experiência vivenciada no estágio, o que me marca é a necessidade de educadores comprometidos com a educação, que apesar de todos os obstáculos continuam acreditando na humanização que a educação possibilita. O ideal é pensar que com suas atitudes e com conhecimento você está oportunizando o desenvolvimento das crianças.

O que fica na memória é o olhar de cada criança, a sua entrega que é verdadeira e sem medos, os sonhos, as brincadeiras, a forma como se envolvem nas atividades, as falas em cada atividade, o olhar curioso e a expectativa que tiveram em cada intervenção que foi realizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Resolução CEPE 0166/2008**, Londrina. 2008.

LONDRINA. **Carta de Apresentação do Estagiário**. 2015. www.uel.br/prograd/estágios.

LONDRINA. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil Professora Laura Verginia de Carvalho Ribeiro.** 2014.

MELLO, Suely Amaral; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. As crianças pequeninhas na creche aprendem e se humanizam. **Rev. Teoria e Prática da Educação,** v. 17, n. 3, p. 37-50, set/dez. 2014.

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. v. 1. Campinas: Papirus, 2000, p. 175-200.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da Universidade à formação dos profissionais de educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 11-20, jul/dez 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abr. 2009.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.60 OS BEBÊS E AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NAS PESQUISAS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Fernanda Cypriano[716]

Marilúcia Antônia de Resende Peroza[717]

RESUMO

Neste trabalho, buscamos apresentar os dados obtidos a partir da elaboração de um Estado do Conhecimento a respeito das pesquisas que tratam das interações dos bebês e das crianças no contexto da creche. Essa proposta se constitui como parte de um estudo mais amplo desenvolvido no processo de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia. A partir de algumas indagações feitas enquanto estávamos pesquisando sobre as crianças de 0 a 3 anos, chegamos à problematização que possibilitou este trabalho: Como estão representados os bebês e crianças bem pequenas nas pesquisas desenvolvidas em nosso país? Propomos como objetivo compreender como as interações dos bebês e das crianças bem pequenas no contexto da creche são apresentadas nas pesquisas científicas e, como objetivos específicos: a) construir um Estado do Conhecimento, considerando os bebês e as crianças bem pequenas e b) analisar como os bebês e as crianças bem pequenas são apresentadas nas pesquisas atuais. Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa, a partir de um estudo bibliográfico de cunho exploratório. Os principais referenciais teóricos são Romanowski e Ens (2006), que nos dá aporte teórico sobre o Estado do Conhecimento, e, no que se refere aos estudos que embasaram nossas análises, destacamos Gonçalves (2014), Ramos (2006) e Alves (2013) dentre outros. Por meio deste trabalho pudemos concluir que o levantamento bibliográfico feito através da construção do Estado do Conhecimento, contribuiu para uma melhor compreensão sobre os estudos já existentes abordando os bebês e crianças bem pequenas em nosso país, bem como, percebemos que as pesquisas voltadas para a faixa etária de 0 a 3 anos na área da Educação, ainda são muito recentes e escassas.

Palavras-chave: Bebês. Crianças bem pequenas. Estado do Conhecimento. Pesquisas.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos uma pesquisa de cunho bibliográfico, feito a partir da elaboração de um Estado do Conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006) sobre como os bebês e crianças bem pequenas estão representadas nas pesquisas atuais, publicadas no Brasil. Essa proposta se constitui como parte de um estudo mais amplo, desenvolvido no processo de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia e emerge de inquietações ao percebermos que cada vez mais cedo as crianças ingressam na escola e a necessidade de pensarmos em práticas pedagógicas e ambientes adequados para a faixa etária de 0 a 3 anos. Portanto, pensamos na

[716] Graduada em Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. E-mail: nandaacypriano@gmail.com.
[717] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. E-mail malu.uepg@gmail.com.

importância do desenvolvimento de pesquisas que considerem esse grupo etário no espaço educativo.

Neste sentido, nos indagamos, inicialmente, sobre quais fontes teóricas têm sustentado as práticas pedagógicas com os bebês e crianças bem pequenas e de que maneira as crianças de 0 a 3 anos, são apresentadas nas pesquisas. Ainda, se as crianças estão iniciando sua vida escolar mais cedo e a necessidade do atendimento à creche tem se ampliado, as pesquisas sobre a creche têm respondido na mesma proporção em termos de quantidade e qualidade? Estas reflexões, culminaram na pergunta central que mobilizou a pesquisa: Como estão representados os bebês e crianças bem pequenas nas pesquisas atuais em nosso país?

Desta forma, definimos como objetivo geral compreender como os bebês e crianças bem pequenas são apresentadas nas pesquisas científicas no Brasil. E, como objetivos específicos: a) construir um Estado do Conhecimento, considerando os bebês e as crianças bem pequenas e b) analisar como os bebês e as crianças bem pequenas são apresentadas nas pesquisas atuais.

Historicamente (ARIÈS, 2006), as crianças foram despercebidas perante a sociedade. Ao longo dos anos, e mais precisamente a partir da modernidade, estudiosos como Jean-Jacques Rousseau (1712-1794), Fröebel (1782-1852), dentre ouros, foram revolucionários ao estudar a criança e a infância, trazendo reflexões sobre a importância dessa fase da vida e a necessidade de olharmos para as crianças percebendo suas singularidades. A partir desta construção da concepção de criança e infância, hoje compreendemos a criança como um sujeito histórico e de direitos, e consequentemente, a necessidade de mudanças nas relações entre adultos e crianças tanto na sociedade quanto na área educacional.

Enquanto referencial teórico referente ao Estado do Conhecimento, nos pautamos em Romanowski e Ens (2006), que delineiam a importância desses estudos para uma aproximação com o campo de conhecimento. No que se refere aos estudos que embasaram nossas análises, destacamos Gonçalves (2014), Ramos (2006) e Alves (2013), entre outros, que apresentam reflexões importantes sobre os bebês, as crianças bem pequenas e a singularidade desta faixa etária, como as linguagens e interações entre os pequenos no contexto da creche.

Vale ressaltarmos, também, a importância deste estudo para uma análise da formação oferecida nos cursos de Pedagogia, uma vez que vêm sendo construídas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

novas percepções sobre os bebês e as crianças bem pequenas no âmbito escolar, mas que esses conhecimentos não têm sido considerados de forma efetiva na formação inicial de professores.

O texto está organizado em três tópicos. No primeiro apresentamos a metodologia que possibilitou a coleta e organização dos dados. Em seguida, apresentamos a análise dos dados e, por fim, trazemos as considerações a respeito das contribuições deste estudo.

2 METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, isto é, pressupõe uma relação próxima do pesquisador com os dados da sua pesquisa. Isso porque estes dados não se constituem em números e estatísticas, mas a partir de uma leitura pessoal das evidências encontradas cuja análise parte de categorias metodologicamente estabelecidas com rigor científico e de um aporte teórico que a sustenta. Esta modalidade de pesquisa é construída por meio da interação entre o conhecimento que se vai elaborando com base em estudos existentes na literatura da área e as percepções dos sujeitos envolvidos, assim, resultando nos dados da pesquisa. Triviños afirma que “o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente” (2009, p. 137). Portanto, é uma pesquisa em que percebemos a importância do processo de construção do trabalho como um todo, não somente nos resultados obtidos com as análises feitas.

A pesquisa se iniciou a partir do interesse em sabermos como os bebês, as crianças bem pequenas e as práticas pedagógicas na creche, estavam sendo revelados nas pesquisas científicas. Para tanto, realizamos a elaboração de um levantamento bibliográfico, tomando por base a elaboração de um Estado do Conhecimento. Romanowski e Ens afirmam que “um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento” (2006, p. 43). Com a construção do Estado do Conhecimento pudemos acessar o que já foi produzido sobre os bebês e crianças bem pequenas, bem como, para termos uma dimensão sobre a discussão da temática nas pesquisas mais recentes no país.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para a elaboração do Estado do Conhecimento, utilizamos o site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Iniciamos a busca tomando como descritores as palavras-chave com as seguintes combinações: creche, bebês e crianças pequenas, respectivamente. No total, no mês de maio de 2021, a busca resultou em 74 trabalhos entre teses e dissertações. Posteriormente, substituímos a combinação crianças pequenas para crianças bem pequenas, juntamente com as combinações anteriores (creche e bebês), e o resultado obtido foi muito abaixo, totalizando 27 trabalhos.

A análise que apresentamos considera os trabalhos sobre as crianças bem pequenas, ou seja, o total de 27 resultados. Destes, somente 15 estavam relacionados diretamente a área da educação, considerando os bebês, crianças bem pequenas, as práticas pedagógicas e a coordenação pedagógica na creche.

Entre eles, 9 eram dissertações publicadas entre os anos 2006 a 2020 e 6 teses publicadas no período de 2014 a 2019. Com estes dados, foi elaborado um quadro com as principais informações destas pesquisas, tais como título, autor, ano de publicação e se o trabalho se referia a uma dissertação ou tese. Apresentamos, no quadro 1, as dissertações que foram encontradas neste mapeamento.

Quadro 1 – Dissertações de Mestrado

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO
Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do berçário?	Tacyana Karla Gomes Ramos	2006
Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na etária de zero a três anos	Nelly Narcizo de Souza	2008
Bebês, por entre vivências, acordâncias e territorialidades infantis: de como o berçário se transforma em lugar	Iury Lara Alves	2013
A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente	Fernanda Gonçalves	2014
Concepções de diretoras de Centros de Educação Infantil paulistanos sobre creche, educação e cuidado de crianças pequenas de até 3 anos	Rosana Capputi Borges	2015
Os sentidos da relação cuidar-educar nos berçários de uma creche do município de Juiz de Fora/MG	Letícia de Souza Duque	2018
Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche	Maria Rosana do Rêgo e Silva	2019

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche	Luciane Frosi Piva	2019
Coordenador pedagógico da Educação Infantil e as necessidades formativas na escola: enfrentamentos e possibilidades	Priscila Conceição Gambale Vieira Matos	2020

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (2021)

Optamos por não restringir a busca delimitando um período histórico, pois mesmo sem essa limitação foram encontrados poucos trabalhos. No entanto, na análise de dados, decidimos filtrar mais uma vez os trabalhos encontrados, para identificarmos aqueles que tratavam diretamente sobre as expressões dos bebês e crianças pequenas e suas interações na creche. Apresentamos, no quadro 2, as teses encontradas em nosso mapeamento.

Quadro 2 – Teses de Doutorado

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO
A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal	Jorgiana Ricardo Pereira	2014
Educação infantil em creches - uma experiência com a escala ITERS-R	Karla Aparecida Zucoloto	2014
Práticas e representações da institucionalização da infância: bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão/PR (1980/1990)	Caroline Machado Cortelini Conceição	2014
Colecionando pequenos encantamentos... a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas	Luciane Pandine Simiano	2015
O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância	Kenia Adriana de Aquino Modesto-Silva	2019
Olhares para a formação dos cursos de pedagogia das IES privadas de Juiz de Fora/MG: desdobramentos para o lugar da docência na creche	Patrícia Maria Reis Cestaro	2019

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (2021)

Dentre as pesquisas apresentadas, nenhuma delas se aproxima com a temática que optamos por abordar, ou seja, estudos que tratam diretamente dos bebês e crianças bem pequenas e suas interações na creche.

Todavia, encontramos uma tese que nos chamou a atenção, tanto pelo seu título, quanto a pesquisa em si. Estamos nos referindo a pesquisa de Simiano (2015), intitulada Colecionando pequenos encantamentos... a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas, que traz uma peculiaridade

sobre os registros documentais cotidianos na Educação Infantil, considerando a relação dos adultos com os bebês. O diário de campo e o registro fotográfico, feitos durante observações dos educandos para as crianças, se tornam narrativas ricas, ou nas palavras da autora, “pequenos encantamentos colhidos, inventados, narrados no cotidiano” (SIMIANO, 2015, p. 11).

Por fim, a busca de dados nos permitiu perceber o quão recente são os estudos que pautam os bebês e as crianças bem pequenas nas pesquisas científicas, mostrando também, a importância de ampliarmos os estudos sobre esta faixa etária, visto a necessidade de um olhar singular para as especificidades da Educação Infantil, especialmente as crianças de 0 a 3 anos. No próximo tópico, apresentaremos as análises de dados obtidas com o levantamento realizado.

3. OS BEBÊS E AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NAS PESQUISAS

Neste tópico, apresentaremos a análise de dados obtidos na construção do Estado do Conhecimento. Iremos relatar brevemente sobre as dissertações encontradas que tratam diretamente sobre os bebês e crianças bem pequenas na creche, e suas interações.

A primeira pesquisa que destacamos é a de Gonçalves (2014), com sua dissertação desenvolvida na Universidade Federal de Santa Catarina, A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente. A autora fez um estudo de levantamento bibliográfico a partir de produções cadastradas no banco de teses e dissertações da CAPES sobre os bebês no contexto da creche entre os anos de 2008 a 2011. Através de seu estudo, pôde destacar que os elementos centrais que caracterizam a docência na creche (0 a 3 anos) é a organização dos tempos e espaços. Também, destacou que as dissertações analisadas utilizaram metodologias que proporcionavam que as crianças fossem participantes em suas pesquisas, tendência que vem crescendo nas últimas décadas.

Das outras dissertações que compõem o quadro, destacamos, as pesquisas de Ramos (2006) e Alves (2013). Estes trabalhos, diferentemente da dissertação de Gonçalves (2014), foram feitos por meio de observações no contexto da creche em diferentes municípios e/ou estados do Brasil, com um olhar voltado para as interações dos bebês e crianças pequenas tanto entre eles, quanto as especificidades das práticas educativas na creche.

A dissertação de Ramos (2006), “Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do berçário?”, foi realizada na Universidade Federal de Pernambuco. Com base na perspectiva socioconstrutivista, a autora fez videogravações de crianças entre 6 e 20 meses buscando analisar a interação criança-criança e criança e educadoras e, a partir disto, compreender as implicações destas interações no desenvolvimento da linguagem infantil. O estudo conclui que as crianças utilizam de maneiras não-verbais para se comunicarem e as brincadeiras coordenadas se constituem num processo de interação social que instiga uma dinâmica de relacionamento entre os pares.

Alves (2013) elaborou o estudo “Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidade infantis: de como o berçário se transforma em lugar”, defendido na Universidade Federal de Mato Grosso. A autora utilizou como aporte teórico a perspectiva Histórico-Cultural de Vigotsky e, para tanto, fez uma observação participante com registros fotográficos e filmagens com um grupo de 30 bebês em um berçário. Com sua pesquisa, a autora concluiu que o ambiente do berçário pode ser compreendido como um contexto de construções sociais e espaciais, em que a criança pequena, por meio de suas vivências, estabelece relação com o espaço e com seus pares, na atividade de significar o mundo que lhe é apresentado.

Contudo, pudemos perceber quão escassas são as pesquisas relacionadas aos bebês e crianças bem pequenas no contexto da creche, e ainda mais quando se trata diretamente das relações estabelecidas entre professores, crianças bem pequenas e bebês. Silva e Hai (2012), que possuem uma pesquisa publicada sobre bebês e crianças bem pequenas afirmam que,

> O motivo dessa escassez se deve à história do atendimento nessas instituições, por muito tempo considerado como um mal necessário. (...) estudar o cotidiano das instituições que atendem crianças de zero a três anos se constitui não só um desafio, mas, sobretudo, uma necessidade (SILVA; HAI, 2017, p. 1101).

Vale ressaltarmos que é recente o atendimento educativo das crianças em substituição ao atendimento de cunho assistencialista, o que possibilitou que os bebês e as crianças bem pequenas fossem percebidas no ambiente da escola. Até o final do século XX, as creches ainda eram vistas apenas com um caráter assistencial, sendo que estas instituições estavam vinculadas à Secretaria da Família e Bem-Estar Social. Somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) é que se pode considerar um

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

rompimento com o atendimento assistencialista das creches, para as famílias empobrecidas e trabalhadoras e, também, de uma tradição dos Jardins de Infância como fase preparatória para o Ensino Fundamental.

A partir da LDBEN, e com as contribuições de diferentes áreas do conhecimento, a Educação Infantil passou a ser vista com uma nova perspectiva, valorizando a criança e a sua cultura, considerando-a ativa e capaz de construir o seu próprio conhecimento e colocando o professor no papel mediador entre a criança e o conhecimento para o seu melhor desenvolvimento. Nesta normativa (BRASIL, 1996, p. 22), no art. 29, “a Educação Infantil (...) tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Desde então, as interações, potencialidades e necessidades educativas das crianças da Educação Infantil, passam, a ser foco das pesquisas. Outros trabalhos citados no quadro, estavam relacionados aos bebês e crianças bem pequenas, mas abordavam as práticas pedagógicas na creche de uma maneira mais ampla.

E, por fim, as outras teses e dissertações localizadas eram de áreas como a Saúde, abordando o bem-estar e a desigualdade social entre as crianças na creche, uma pesquisa na área da Música, com foco da importância de propostas pedagógicas envolvendo a música no berçário e algumas que também eram da área da Educação, mas não inserimos estas em nossos quadros, pois tinham como foco a formação continuada de professores e as políticas públicas educacionais.

O Estado do Conhecimento revelou a necessidade de ampliar as pesquisas sobre bebês e crianças bem pequenas na área da educação, uma vez que se trata de uma temática com poucas produções e, além disso, há uma demanda cada vez maior de famílias que têm o interesse de que suas crianças frequentem a escola antes da idade obrigatória, hoje a partir dos 4 anos de idade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu da curiosidade em sabermos como os bebês, crianças bem pequenas e as práticas pedagógicas desta faixa etária, estão sendo revelados nas pesquisas científicas atuais no Brasil. A partir de algumas indagações, já mencionadas no início do trabalho, chegamos à problematização central “Como estão inseridos os bebês e crianças bem pequenas nas pesquisas atuais em nosso país?”

Deste modo, propomos como objetivo geral compreender como os bebês e crianças bem pequenas estão inseridas atualmente nas pesquisas científicas no Brasil. E, como objetivos específicos: a) construir um Estado do Conhecimento, considerando os bebês e as crianças bem pequenas e b) analisar como os bebês e as crianças bem pequenas são vistas nas pesquisas atuais.

Com este estudo, pudemos concluir que o levantamento bibliográfico feito através da construção do Estado do Conhecimento, contribuiu para uma melhor compreensão sobre os estudos já existentes abordando os bebês e crianças bem pequenas em nosso país. Pudemos perceber, também, que as pesquisas voltadas a faixa etária de 0 a 3 anos na área da Educação, são recentes, ressaltando o fato de que antes da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), não havia uma preocupação sobre práticas pedagógicas na creche, conciliando o educar e o cuidar, mas um atendimento de cuidados sem uma intencionalidade pedagógica expressa. Com as novas percepções sobre a Educação Infantil, particularmente na creche (0 a 3 anos), os estudos científicos que contemplam esta temática vêm tendo um aumento significativo. Logo, entendemos que os bebês e as crianças bem pequenas, as práticas pedagógicas e um olhar atento para esta faixa etária, está cada vez mais presente nos estudos científicos.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. L. **Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis:** De como o berçário se transforma em lugar**.** 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Dora Flaksman (trad.). 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BORGES, R. C. **Concepções de diretoras de Centros de Educação Infantil paulistanos sobre creche, educação e cuidado de crianças pequenas de até 3 anos.** 2015. 270 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.º 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. 08 de jun. 2021.

CESTARO, P. M. R. **Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na etária de zero a três anos.** 2019. 262 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

CONCEIÇÃO, C. M. C. **Práticas e representações da institucionalização da infância:** Bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão/PR (1980/1990). 2014. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

DUQUE, L. S. **Os sentidos da relação cuidar-educar nos berçários de uma creche do município de Juiz de Fora/MG**. 2018. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

GONÇALVES, F. **A educação de bebês e crianças pequenas no Contexto da creche:** Uma análise da produção Científica recente. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MATOS, P. C. G. V **Coordenador pedagógico da Educação Infantil e as necessidades formativas na escola:** Enfrentamentos e possibilidades. 2020. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA, K. A. A. M. **O nascimento do pequeno leitor:** Mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância. 2019. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019.

PEREIRA, J. R. **A coordenação pedagógica na educação infantil:** O trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal. 2014. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PIVA, L. F. **Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche**. 2019. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

RAMOS, T. K. G. **Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche:** O que falam as crianças do berçário?. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 6, setembro/dezembro, 2006, p. 37-50. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176. Acesso em: 19 de jul. 2021.

SILVA, M. R. R. **Entre fraldas e livros:** Leitura literária com bebês na creche. 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SILVA, T. C.; HAI, A. A. O impacto das concepções de desenvolvimento infantil nas práticas pedagógicas em salas de aula para crianças menores de três anos. Florianópolis: **Perspectiva,** v. 30, n. 3, p. 1100 – 1119, set/dez. 2012.

SIMIANO, L. P. **Colecionando pequenos encantamentos... a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas.** 2015. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegra, 2015.

SOUZA, N. N. **Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na etária de zero a três anos.** 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ZUCOLOTO, K. A. **Educação infantil em creches - uma experiência com a escala ITERS-R. 2011**. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo São Paulo, São Paulo, 2011.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.61 OS BEBÊS E O CURRÍCULO: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Janete de Fátima Ferreira Caldas [718]

RESUMO

A partir das experiências de acompanhamento de estágio de acadêmicos/as concluintes de um Curso de Licenciatura em Pedagogia, este artigo objetivou compreender o lugar dos bebês nos currículos. Durante o processo de estágio nos deparamos com um movimento de transposição da abordagem Reggio Emilia para o contexto da rede municipal, em que a exclusão dos bebês desse processo foi verificada, fato que fez emergir a nossa problemática. Verificou-se que as propostas pedagógicas emanadas de documentos curriculares nacionais como a BNCC nem sempre contemplam o processo educativo/formativo dos bebês respeitando as suas especificidades, sendo que o desafio maior de trabalhar com os bebês passa pela dificuldade da comunicação. A pesquisa de natureza bibliográfica, inspirada na observação de contexto foi balizada pelas teorias do campo dos Estudos Sociais da infância, e pela produção acadêmica sobre a temática dos bebês associada ao currículo. Os resultados indicam que o trabalho com os bebês envolve um universo rico e complexo que exige muito conhecimento na organização das propostas pedagógicas, e nesse sentido se torna desafiador e perigoso tentar implantar uma perspectiva teórico/pedagógica que não tenha sido cunhada a partir da realidade local. A pesquisa foi revelando que na abordagem italiana priorizam a infância, e a criança ocupa um papel central na sociedade, sendo vista como um sujeito de direitos, algo que a sociedade brasileira ainda precisa avançar.

Palavras-chave: Currículo. Bebês. Estágio Supervisionado.

1 INTRODUÇÃO

Num período em que a educação brasileira, e em particular a educação infantil vivem um cenário de retrocessos e de perdas de direitos outrora conquistados, abre-se espaço para debater sobre a implementação de uma política de cunho curricular – A Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2017). Tal política se desdobra em direitos e objetivos de aprendizagem, encaminha que estes aconteçam por meio de campos de experiências e resultem em competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento da criança na educação infantil acompanhando-a nos demais níveis.

Em meio a esta discussão iniciou-se uma proposta de transformação teórica e metodológica em um município do interior do Paraná, no sentido de adotar uma nova proposta de atendimento à educação infantil inspirada na abordagem Reggio Emilia, com a finalidade de adotar um referencial mais significativo na construção de uma pedagogia da infância que pudesse reforçar os aspectos teóricos, pedagógicos e

[718] Doutoranda pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. E-mail: janettfcaldas@hotmail.com

metodológicos nas relações entre o cuidar e o educar, visando à autonomia e ao protagonismo das crianças.

Na perspectiva Reggio Emilia, a criança é vista como protagonista, uma vez que interage no processo de sua formação, seu desenvolvimento ocorre por meio das diversas linguagens: comunicativas, expressiva, cognitiva, simbólica, racionais, éticas, lógicas, metafóricas e imaginativas que são explorados através do diálogo e na interação com os envolvidos no processo.

Utilizando as palavras de Gardner (1999) o sistema Reggio Emilia se caracteriza como um coletivo de escolas para crianças pequenas, nas quais o "potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança precisa ser cultivado e orientado. O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor" (p.10).

Esta abordagem refere-se ao projeto idealizado pelo pedagogo Lóris Malaguzzi, implantado nas escolas de educação infantil na cidade de Reggio Emilia, na Itália. A referida abordagem pedagógica é voltada para a criança como protagonista na construção do seu conhecimento, colocando como tarefa prioritária do adulto reconhecer as múltiplas potencialidades das crianças (PRADO; MIGUEL, 2013).

No caso do município em questão as ideias surgiram como resultado de pesquisas e formações tendo em vista a homologação da BNCC (2017) e o aprofundamento dos estudos, por parte da equipe pedagógica, acerca dos campos de experiências, que ao estudar alguns documentos, despertou o interesse pela proposta de Reggio Emília, dando início a uma nova configuração de educação para as crianças pequenas que se aproximasse do projeto de educação pensado por Lóris Malaguzzi. Sob esse entendimento os CMEI passaram por um processo de adequação no sentido de colocar a criança como centro do processo educativo.

Com a intensificação dos debates acerca da BNCC o município buscou uma reorganização do currículo baseado na nova proposta dando ênfase aos campos de experiência[719]. Percebendo como necessário operar mudanças na estrutura física dos CMEI, foram retirando, de maneira progressiva as mesas e as cadeiras, deixando o espaço livre para a movimentação das crianças e a exploração dos materiais presentes

[719] O foco principal da nova proposta incide sobre a ideia de campos de experiências, entretanto a principal interpretação é a de "cantos" de experiências em que se organizam pequenos espaços para que as crianças circulem a fim de vivenciarem os campos de experiências.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

no ambiente, buscando realizar um processo educativo/formativo com a participação das crianças. De acordo com o entendimento da equipe sobre a abordagem pedagogia Reggio Emilia.

O artigo foi organizado em dois grandes eixos, compondo juntamente com a parte introdutória que aponta também os caminhos da pesquisa e a localização da problemática, e as considerações finais. O primeiro eixo apresenta uma breve revisão de literatura que objetiva situar os bebês e sua educação no campo dos estudos teóricos e nas produções acadêmicas. O segundo eixo busca fazer uma relação entre literatura estudada com a proposta reggio emiliana, no sentido de apontar fragilidades e/ou pontos fortes em relação ao município estudado. E por fim, nas considerações finais relatamos como foi o retorno dos/as estagiários/as ao contexto investigado após o aprofundamento teórico e a compreensão, em relação ao que acontecia naquela realidade.

2 DADOS CONTEXTUAIS – SITUANDO A PROBLEMÁTICA

Os dados empíricos apresentados aqui resultam das experiências como professora supervisora de estágio junto à formação de professores no Curso de Pedagogia de uma Universidade pública. Destaco que entendemos o estágio como uma viagem, para a qual não estamos totalmente preparados, mas vamos nos preparando no percurso, nas idas e vindas às escolas,

As visitas aos CMEI possibilitaram observar algumas modificações no espaço das crianças, porém sob atitudes de resistência por parte das professoras [720]. Conseguimos perceber que diversos projetos se encontravam em andamento nas unidades, horta, meio ambiente/reciclados, culinária, música, brinquedos utilizando material reciclado e outros, tendo em vista inspiração em Reggio Emilia.

Todos esses projetos contavam com a participação das crianças de 4/5 anos, entretanto no que dizia respeito às crianças bem pequenas (0/3 anos), mesmo em processo de adoção de uma nova abordagem teórica e metodológica, percebemos que a educação para esse grupo, continuavam ocorrendo da mesma maneira, persistindo uma cultura de rotinas, tempo de espera das crianças, organização por filas, separação dos grupos por gênero, hora da atividade pedagógica, hora da atividade livre, cuidados

[720] Não havia representantes masculinos atuando nos CMEI no período em que a pesquisa foi realizada.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

com o corpo, higiene, alimentação, etc. Revelando que existe uma identidade escolar que tem predominado na educação das crianças de 4/5 anos que exclui os bebês, uma vez que não se encaixam na versão de aluno, tendo sua presença ignorada no contexto da creche. Entretanto constitui-se num grupo com direitos, tanto estar presente no currículo enquanto grupo, quanto participar das propostas pedagógicas enquanto ações desenvolvidas com eles e para eles.

Barbosa (2010) analisa que apesar da ampliação das matrículas/vagas para essa faixa etária, ainda não se pode afirmar que uma pedagogia específica para as crianças pequenas tenha sido efetivada. Na maioria das instituições, as singularidades das crianças, “especialmente os bebês, ficaram subsumidas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas” (BARBOSA, 2010, p. 1).

Algumas questões foram surgindo ao longo das nossas visitas, a partir de observações e conversas informais com as docentes e pedagogas dos CMEI, que fizeram aumentar o interesse em saber o lugar que os dos bebês ocupam nesse processo. Alguns relatos indicaram que os bebês não conseguem se expressar no ambiente da creche, ao contrário do que afirma Schmitt (2008) que os bebês, dentro de suas possibilidades de desenvolvimento, se relacionam utilizando diversas expressões comunicativas como choro, sorriso, movimento/gesto, sons, palavras, e que estas expressões vão sendo ampliadas e significadas na relação constituída no coletivo.

Desse modo as questões que nos provocaram a investigar essa temática foram: Qual o lugar que os bebês ocupam nos documentos curriculares e qual o lugar que os bebês ocupam nas práticas que resultam desses documentos? No intuito de responder, ao menos em partes, (tendo em vista os limites do texto) nossos questionamentos, procedemos a uma breve revisão de literatura, visando situar a discussão procuramos investigar o que os autores que investigam nessa área teriam a nos dizer sobre a participação dos bebês no seu processo educativo/formativo. A partir de uma proposta formativa, por meio de seminários, os acadêmicos/estagiários realizaram pesquisas e trouxeram para o debate em sala de aula, alguns autores/as que contribuíram para o nosso entendimento acerca da presença, das ações e participações dos bebês nas creches e como isso está posto (ou não) nos documentos curriculares.

3 SITUANDO OS BEBÊS NO CAMPO DOS ESTUDOS TEÓRICOS E NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As leituras evidenciaram que o cotidiano educativo e a prática pedagógica com as crianças de 0/3 anos em creches e centros de educação infantil são abordados por diferentes autores (as), sendo considerada uma literatura vasta, sobretudo, ao pensarmos no curto espaço de tempo que detínhamos para nos preparar para o retorno nos CMEI. Portanto foi necessário refinar as buscas que foram realizadas pelos estagiários, deste modo selecionamos para um estudo mais pontual, as teses e as dissertações das autoras; Tristão (2006), Guimarães (2008), Schmitt (2008), Coutinho (2010). Essas autoras, a partir se seus estudos nos permitem estabelecer um diálogo com perspectivas teóricas e metodológicas alicerçadas nas relações educativas na infância, e nos ajudam a pensar em possibilidades de uma efetiva atenção às manifestações dos bebês e das crianças pequenas, colaborando desta forma para preparar o grupo de estagiários/as para a docência.

Nossas discussões se pautaram nos estudos que apontam que as concepções contemporâneas de infância, criança e educação vem se caracterizando por meio de um movimento científico-acadêmico reconhecido como a construção de uma perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar, advindas, sobretudo, da Sociologia da Infância, (ROCHA, 1999). Assim nos mobilizamos a partir das ideias de SARMENTO (1997) (2006) (2011) e CORSARO (2011), que dão visibilidade aos bebês e as crianças enquanto atores sociais e a infância como categoria social.

Examinamos ainda alguns trechos das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do município investigado, que revelam os modos como a educação das crianças têm sido citados nos documentos curriculares, as quais apontam que as experiências dedicadas à educação e ao cuidado das crianças pequenas têm o intuito de dar visibilidade a ações com essa faixa etária no município.

O estudo dessa produção, de um modo geral nos permitiu ajustar o foco nos bebês e nas crianças bem pequenas, uma vez que no entendimento de Coutinho (2010, p. 71) “a invisibilidade da criança fica ainda mais marcada quando se trata dos bebês, quanto menor a criança mais ausente ela está nas investigações, nos programas de formação de professores/as e nas políticas educacionais.

Guimarães (2008) problematiza as formas tradicionais e dominantes de considerar o bebê, ou seja, a perspectiva da fragilidade, carência, dependência e necessidade. Nesse sentido a autora evidencia que os bebês criam modos próprios para se estabelecerem nos espaços e no cotidiano e é fundamental visibilizar os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contatos e modos de relação, como uma forma de colocar a criança num lugar de potência e deslocar o cuidar de uma perspectiva automática, mecânica, "tarefeira", para um movimento de atenção a si e ao outro.

Para Coutinho (2010) "Os bebês agem socialmente determinando a ação de outros, modificando a sua própria ação, assim como atuando sobre a estrutura, que embora tenha um poder interferente, não conforma as suas ações, dada a sua capacidade enquanto agente" (COUTINHO, 2010, p. 9). Essa nova forma de conceber as ações sociais dos bebês em creche "é uma problemática sociológica, que se encontra na interface de dois campos de conhecimento, a educação – com a pedagogia da infância - e a sociologia – com a sociologia da infância" (COUTINHO, 2010, p. 71).

Tristão (2004) analisou como se constitui a prática pedagógica de professoras de bebês (crianças de zero a um ano), revelando que as preocupações, em larga medida, se voltam ao que se faz para as crianças e não necessariamente com as crianças, e que o trabalho docente realizado com crianças tão pequenas está enraizado na concepção de infância que as profissionais desenvolvem na prática cotidiana, concebendo o bebê ora como um corpo em desenvolvimento, caracterizado pelas suas faltas, ora como um ser competente e completo. Nesse sentido, a prática docente com crianças pequenas caracteriza-se pela sutileza das ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão devido ao seu cunho humanizante (TRISTÃO, 2004).

Schmitt (2008) aponta que as relações sociais constituídas com bebês e entre eles num espaço público de educação infantil sugerem a identificação do lugar social que eles (os bebês) vêm ocupando historicamente baseado no protagonismo das crianças pequeninas no cotidiano da creche, para além de suas reações ao que é proposto pelos profissionais. Destacou que o olhar sobre a competência das crianças pequeninas, como a denominou é fundamentado pela concepção de construir uma Pedagogia para Infância que respeite suas manifestações, seu lugar ativo na relação com o outro e suas produções culturais (SCHMITT, 2008).

Sarmento (2005) explica que a importância dada as crianças e seus processos educativos advém da mudança de uma perspectiva que enfatizava a lógica da reprodução social e colocava as crianças no papel de destinatários das políticas educativas e das práticas pedagógicas orientadas pelos adultos, para outra perspectiva que considera a categoria social infância como suscetível de ser analisada em si

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mesma, que interpreta as crianças como atores sociais de pleno direito e que interpreta os mundos de vida das crianças nas interações que elas estabelecem com os adultos.

O autor destaca que a "relevância social da infância neste final do século e a centralidade da atenção coletiva direcionada à criança têm gerado a intenção cada vez maior de pensar a respeito do conhecimento sobre o que se conhece sobre as crianças" (SARMENTO, 2005, p. 17). Colocando a infância como problemática central de estudo da Sociologia.

Buss-Simão (2013) constata que aumento desses estudos nos últimos anos, tem se revelado uma tendência dos movimentos da pesquisa em diálogo com a perspectiva da Pedagogia da Infância caracterizada como uma ciência da educação com foco nos processos educativos das crianças pequenas.

Corsaro (2011) escreve que o ressurgimento do interesse por crianças nos estudos da Sociologia deu origem a numerosos estudos e a uma variedade de métodos, reposicionando as crianças enquanto sujeitos ao invés de objetos, assim as crianças são vistas como atores sociais em seu próprio direito e não sendo representadas pelas ideias dos adultos.

Os estudos selecionados apontam que existe um movimento em torno dos estudos com os bebês que focalizam esse grupo enquanto sujeitos competentes, que agem no espaço das creches, que se relacionam e são partícipes da sua educação/formação e que, portanto, precisam figurar como atores nos documentos curriculares e nas ações cotidianas dos CMEI como agentes autônomos e participativos pelo que são, e não pelo que podem se tornar (alunos).

4 A RELAÇÃO DO CONTEXTO ESTUDADO COM REGGIO EMILIA

Concordamos que há consonância entre os estudos e o pensamento apresentado, com a abordagem reggio emiliana, que se preocupa em estar atenta para capturar o saber e as necessidades das crianças e desenvolver uma pedagogia com as crianças para potencializar as cem linguagens das mesmas (FORMAN, 1999).

De acordo com Muller (2007) em entrevista realizada com Corsaro, o autor relata que a Itália tem um sistema educativo bastante desenvolvido para crianças de 18 meses a 3 anos. Além disso, têm um sistema pré-escolar plenamente desenvolvido que atende quase a maioria das crianças entre 3 e 5 anos e uma pedagogia coerente conhecida como a abordagem de Reggio-Emília, que se tornou uma proposta atrativa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para a educação infantil também no cenário brasileiro. Desse modo, constata-se o esforço do município em se aproximar dessa abordagem, entretanto, os bebês ainda precisam ter mais visibilidade nessa proposta pedagógica, tendo em vista a própria organização do contexto italiano.

O movimento do município decorre da necessidade da implementação da BNCC revelando que as orientações das políticas públicas de alcance nacional têm influenciado na definição e produção de políticas públicas locais, entretanto precisam de maior alinhamento para que não procedam de maneira equivocada.

No caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017), este é um documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas no contexto da educação infantil desde as crianças bem pequenas, mas é importante ressaltar que os bebês possuem especificidades educacionais, formativas e de cuidados que diferem da escola pensada para as crianças maiores, portanto, contrapondo-se a prática de escolarização que muitas vezes permeia a condição das crianças entre 4/5 anos.

Analisando o documento das Diretrizes atuais do município, esta descreve que ao redimensionar o trabalho pedagógico proposto nos CMEI concebe-se a tarefa educativa integrada ao cuidar e defende-se a ideia de que o desenvolvimento cognitivo, físico, motor, linguístico, social e afetivo, já ocorre desde o início da vida, evidenciando que novo papel a ser desempenhado com a criança, não pode mais se limitar à realização de cuidados físicos ou à preparação para o ensino posterior exigindo ações que levem em conta essa nova realidade, para uma mudança efetiva da qualidade do atendimento oferecido.

O texto aponta ainda que a educação infantil do município vem articulando seus avanços aos observados no contexto brasileiro de um modo geral. Demarca o esforço teórico metodológico no que diz respeito às concepções de educação infantil, criança e infância que estão sendo postuladas nos documentos atuais. Também elenca um rol de competências e habilidades que as crianças precisam demonstrar apropriação ao final de cada nível, idade etc.

Entretanto não identificamos evidência acerca da valorização da participação dos bebês de modo efetivo no contexto da educação infantil do município, uma vez que em alguns pontos enfatiza a prática da transmissão de conhecimento, metodologia que não se encaixa na educação das crianças pequenas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No retorno aos CMEIS, para o supervisão final do estágio, após os/as estagiários elaborarem projetos e planos de aula - ações próprias do processo de estágio já nos seus encaminhamentos finais – pudemos verificar com maior profundidade que a situação dos bebês em relação a modificação observada nas demais turmas (4/5 anos) continuava igual: a rotina de cuidados, higiene, alimentação separada da rotina "pedagógica" que envolvia contação de histórias, música, desenhos com giz de cera e, esporadicamente, pintura com tinta totalmente direcionada pela professora, além das relações humanas junto as crianças que eram desenvolvidas de forma mecânica e impessoal, sem sorrisos, sem gestos de carinho sem valorização da presença deles naquele espaço.

Em seus planos de aula, os/as estagiários/as tentaram transpor algumas barreiras, tendo em vista que sua prática (agora) estava respaldada numa perspectiva muito mais reflexiva sobre o que estava acontecendo no CMEI em relação a transposição do modelo de Reggio Emília, mesmo entendendo que o processo todo poderia se tratar de um "modismo" tendo em vista a inspiração da BNCC nesse modelo, e que portanto poderia se tratar de formas equivocadas de levar a efeito essa pedagogia o grupo tentou apontar outras possibilidades de ação junto aos bebês.

Ao assumir tal premissa, tentamos corresponder as expectativa das crianças em relação ao seu desenvolvimento por meio de brincadeiras, músicas, passeios próximo à natureza externa, possibilitando contatos, gestos, cheiros, luzes, cores e movimentos ao bebês e contribuindo com a identificação das professores à nova proposta no sentido de romper com os eventos que revelam a iniciação das crianças, desde bem pequenas no ofício de alunos, devendo obedecer a regras, disciplinar movimentos, educar o corpo, esta perspectiva confere pouca margem às interações sociais dos bebês focando olhar em práticas que imitam os fazeres pedagógicos realizados com as crianças maiores.

Por fim, identificamos que a compreensão do currículo enquanto documento parece inconciliável com a educação dos bebês enquanto prática e que, portanto, a ideia da transposição de uma perspectiva pedagógica internacional pode se tornar perigosa, uma vez que é preciso considerar a realidade brasileira na definição de currículos, que considere as políticas, os contextos brasileiros e formação de professores.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **ANAIS** DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

BUSS-SIMÃO, M. Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. **Tese de Doutorado**, PPGE/UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed; 2011.

COUTINHO, A. S. A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche. **Tese de Doutoramento** em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância. Universidade do Minho - Instituto de Educação, 2010.
_____, O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar.

FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** abordagem de Reggio-Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GARDNER, H. Prefácio- Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: ARTMED, 1999.

GUIMARÃES, D. O. Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado. **Tese de doutorado**. PUC – Rio de Janeiro, 2008.

MULLER, F. Entrevista Com William Corsaro. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 271-278, Jan./abr. 2007.

PRADO, C. A. MIGUEL, M. A proposta pedagógica de Loris Malaguzzi: registro no cotidiano da educação infantil. IX Congresso Nacional de Educação: **EDUCERE**, Curitiba, 2013.

ROCHA, E. A. C. A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis, **Centro de Ciências da Educação**, Núcleo de Publicações, 1999.

SARMENTO, J. E. Crianças: educação, culturas e cidadania activa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SCHMITT, R. V. Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês em creche. 2008. Florianópolis, SC. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.62 OS JOGOS DRAMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kelly Karina Filus[721]

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira[722]

RESUMO

Esta pesquisa tratou da temática jogos dramáticos na educação infantil e teve como objetivo geral investigar o papel dos jogos dramáticos na educação integral da criança com idade entre 04 e 05 anos, na perspectiva docente. Os objetivos específicos foram: compreender a estrutura da Educação Infantil no Brasil; conceituar jogos dramáticos na concepção de educação integral da criança; analisar o papel dos jogos dramáticos na educação integral da criança com idade entre 04 e 05 anos, na perspectiva docente. Os procedimentos utilizados durante o processo de investigação foram: pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A fundamentação teórica se apoiou nos trabalhos de Kishimoto (1994) e de Slade (1978), em especial. A pesquisa documental destacou os documentos oficiais, entre eles a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017). O universo da pesquisa se constituiu pelo contexto educacional público da cidade de Curitiba, mais especificamente da Educação Infantil. Para a obtenção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Fundamentado no referencial teórico elencado e nas entrevistas realizadas pôde-se compreender que a ação dramática não é considerada como algo inatingível, cabendo ao professor a tarefa de mediar esse percurso para que ela flua espontaneamente, possibilitando um processo de ensino e aprendizagem que contemple os diferentes aspectos do sujeito, atentando-se à criança como um sujeito integral. Deste modo, destaca-se a necessidade de futuras pesquisas que contemplem tal problemática, visando o rompimento de estigmas do uso do teatro na escola e potencializando a produção dramática como um processo espontâneo do ser criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Jogos dramáticos. Educação Integral.

1 INTRODUÇÃO

Compreender o teatro como uma linguagem rica para o desenvolvimento infantil ainda é um longo caminho a ser percorrido, pois há resistência dos professores em desenvolver o teatro em sala de aula, utilizando como argumento a ideia de que essa linguagem está associada somente à disciplina de arte, não havendo tempo hábil para utilização de outros métodos de ensino devido à quantidade de conteúdos a serem abordados durante o ano letivo.

De acordo com levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foi possível constatar a fragilidade no número de pesquisas relacionadas ao tema desta investigação. Com a utilização do descritor “Educação Infantil” entre os anos de 2000 e 2018 foi apresentado o resultado de 4.475 pesquisas,

[721] Especialista em Alfabetização e Letramento, Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: kellyfilus@hotmail.com
[722] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: alboni@alboni.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

enquanto o descritor “jogos dramáticos” apresentou 106 resultados. Já a junção dos dois descritores “jogos dramáticos na Educação Infantil” apontou apenas 19 pesquisas, sendo que, dentre elas, a pesquisa de Bastos (2014), apresentou os dois descritores em seu título.

Diante da imprescindibilidade de futuros estudos, bem como da necessidade de contemplar os jogos dramáticos em sala de aula, como propõem os documentos norteadores, esta pesquisa se apresenta relevante no cenário educacional, pois, dentre as inúmeras possibilidades que a utilização da arte teatral pode proporcionar no ambiente escolar, a criança pequena tem a oportunidade de vivenciar ações como o conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, direitos fundamentais para a aprendizagem na Educação Infantil conforme estabelecido na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017).

As práticas teatrais, mais especificamente no contexto dos jogos dramáticos, possibilitam a identificação da criança com o conviver em sociedade e é por meio da representação que ela vivencia papéis, compreende questões hierárquicas e a função social de diferentes sujeitos. A utilização dos jogos dramáticos proporciona uma atmosfera criativa, rica em novidades e possibilidades, despertando o interesse do aprendiz que, ao mesmo tempo em que brinca, assimila saberes para além dos conhecimentos sistematizados. Considerando que a Educação Infantil é uma das etapas mais importantes da educação básica, tendo em vista que é nesse período que as bases para a formação do sujeito vão sendo estabelecidas, é por meio de suas ações e interações com o outro e o mundo ao seu redor que a criança constrói seu próprio conhecimento e assim produz cultura.

O que difere o jogo dramático do fazer teatral, segundo Slade (1978), é a formação de plateia, e a construção em prol de um resultado: nos jogos dramáticos se prioriza o processo de construção da ação dramática. Ainda segundo o autor, esta não é uma atividade para momentos de ócio, mas sim uma maneira rica de promover o pensar, o criar, o absorver e o desenvolver. Assim sendo, os jogos dramáticos potencializam o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais atrativo e significativo.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar o papel dos jogos dramáticos na educação integral da criança com idade entre 04 e 05 anos, na perspectiva docente. Os objetivos específicos foram: a) compreender a estrutura da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Educação Infantil no Brasil; b) conceituar jogos dramáticos na concepção de educação integral da criança; c) analisar o papel dos jogos dramáticos na educação integral da criança com idade entre 04 e 05 anos, na perspectiva docente.

Tais objetivos subsidiaram a elaboração desta comunicação, a qual está organizada em três tópicos principais: “Educação Infantil: um breve panorama”; “Os jogos dramáticos na Educação Infantil”; “Procedimentos metodológicos” e, por último, as Considerações finais.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL UM BREVE PANORAMA

A creche e a pré-escola são uma das etapas fundamentais para o desenvolvimento da criança, sendo essa uma prioridade absoluta do Estado e de direito inegável à criança. As políticas públicas que envolvem este direito foram consubstanciadas na Constituição Federal (BRASIL, 1988), sendo reafirmadas por outros documentos oficiais, que definiram os trajetos para a Educação Infantil no Brasil. Esses documentos foram norteadores para o estabelecimento de uma prática educacional que promova o desenvolvimento integral da criança, em seus diferentes aspectos.

A percepção da criança como um ser social que produz cultura, um sujeito situado historicamente, protagonista e cidadão de direitos, rompe com a visão reducionista da criança perpetuada durante vários séculos. Segundo os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), por muito tempo a criança pequena foi vista como um ser vazio, prestes a ser lapidado pelo mundo que a cercava ou como um adulto em miniatura, no entanto sem autonomia suficiente para expressar seus sentimentos e opiniões. Porém, devido aos estudos desenvolvidos em diversas áreas, principalmente no âmbito educacional, a criança passou a ser percebida como um sujeito completo que reage a seu entorno, um ser social que está inserido em uma cultura ao mesmo tempo em que a produz, tornando-se protagonista de sua aprendizagem.

Essa nova concepção de infância propiciou uma nova concepção de Educação Infantil, que se destaca atualmente na BNCC (BRASIL, 2017). Esse documento define, para a primeira etapa de ensino da educação básica, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que visam o despertar da criança em ações que promovam sua

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

habilidade de participar ativamente em situações reais, são elas: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. É por meio desses direitos de aprendizagem que a criança irá construir significados sobre si, os outros e o mundo ao seu redor. Ações inatas ao universo infantil destacam-se pela importância da intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar.

Tendo em vista a intencionalidade educativa, a BNCC (BRASIL, 2017) estrutura cinco campos de experiência, os quais definem os objetivos empregados a cada etapa da Educação Infantil. São eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Objetivos esses que servirão como fio condutor para o processo de ensino e aprendizagem em todo o Brasil.

Em Curitiba, cenário da pesquisa, os documentos consultados informam que o trabalho com crianças de 0 a 06 anos, até meados da década de 70, era exclusivamente voltado ao cuidado e ao suprimento de carências da infância, não havendo nenhuma organização escolar que atendesse esta faixa etária. Foi somente a partir de 1976 que a Educação Infantil começou a receber incentivos em prol do seu desenvolvimento.

Com a implementação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o olhar voltado à infância se modificou no país e, em Curitiba, não foi diferente. A partir desse momento, a criança começou a ser compreendida como um sujeito de direitos, trazendo uma grande evolução no modo de se pensar a infância nacionalmente.

A partir da década de 90, tornou-se visível a busca constante por referenciais que pudessem subsidiar o trabalho desenvolvido com crianças pequenas. Com a aprovação da BNCC (BRASIL, 2017) o município apresentou novos estudos, visando a readequação da Educação Infantil, possibilitando às crianças um lugar de protagonistas no processo de ensino e aprendizagem e defendendo a importância de a ação docente voltar-se ao desenvolvimento integral da criança, respeitando suas diferentes dimensões e efetivando ações que promovam seu desenvolvimento.

Para compreendermos o conceito de educação integral é necessário dissocia-lo do termo educação em tempo integral. A escola em tempo integral exige a mobilização de diferentes áreas, as quais devem convergir para o bem-estar da criança, tendo em vista que a jornada escolar dos estudantes ocorre de forma ampliada. Porém a ampliação da jornada escolar não é suficiente, uma vez que o conceito de educação integral é mais amplo e eloquente, compreendendo que ela pode atingir a todos os

estudantes matriculados no ensino regular. Assim, pressupõe uma mudança em toda a estrutura da instituição, que influenciará diretamente no trabalho desenvolvido na escola. Nessa mudança do trabalho com as crianças inserem-se os jogos dramáticos, nos quais a criança é compreendida como um sujeito em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em sua totalidade e individualidade visando seu desenvolvimento amparado por suas próprias experiências (BRASIL, 2017).

3JOGOS DRAMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O universo infantil tem como característica predominante o envolvimento constante com momentos de ludicidade, brincadeiras, jogos, movimentos e ações espontâneas que demonstram o interesse da criança pelo faz de conta e o mundo imaginário.

O jogo encontra-se como uma prática ativa presente na rotina diária das crianças, seja nos pátios das escolas, nos momentos de lazer entre os amigos e família ou em atividades previstas na própria rotina escolar. As ações construídas por meio do jogo se estabelecem de forma imprevisível, a abertura proposta por essa prática concede ao universo imaginário inúmeras possibilidades, no qual a criança tem a oportunidade de ser protagonista da ação, expor sua opinião e expressar-se de forma significativa. Segundo Kishimoto (1994):

> O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo livre, espontâneo no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, o jogo tradicional infantil tem um fim em si mesmo e preenche a necessidade de jogar da criança (KISHIMOTO,1994, p.25).

Deste modo, no ato de jogar estão embutidos valores imprescindíveis para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, destacando-se o respeito às necessidades e às particularidades da criança e a consideração em relação ao tempo dela na realização das ações a serem desenvolvidas no ato de jogar. Especificamente, nesta pesquisa, o jogo tradicional infantil em destaque é o jogo do faz de conta, no qual o jogo dramático se estabelece.

Para compreender o conceito de jogo dramático, é necessário primeiramente distingui-lo do jogo teatral, que se define como uma atividade de improvisação, com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

regras, tendo ênfase na demonstração dos resultados obtidos para uma plateia de espectadores, o que o difere do jogo dramático, que preza pela participação mútua dos jogadores, havendo regras, mas não a formação de plateia para prestigiar os resultados obtidos. Partindo deste pressuposto, o jogo dramático prioriza a experimentação de papéis, ações e situações, o que auxilia no processo de compreensão do mundo e de si próprio, apropriando-se da realidade que o cerca e atribuindo a ela suas percepções e descobertas.

No processo de construção do jogo dramático, Slade (1978) atribui ao drama duas importantes qualidades: absorção e sinceridade. O processo de absorção refere-se ao envolvimento total com a ação que está sendo realizada, com exclusão de quaisquer outros pensamentos. Já a qualidade de sinceridade destaca-se pela completa honestidade ao representar determinado papel, trazendo um sentimento profundo e experiência sobre a realidade, sendo atingida somente por meio da absorção. A criança pequena possui, em sua natureza, facilidade em colocar em prática essas qualidades, por meio da imaginação e do faz de conta. Nos primeiros anos de vida, é natural que a criança utilize de situações reais intercaladas com situações imaginárias durante o desenvolvimento do jogo. Nesse sentido, Slade (1978) aponta duas situações frequentes no jogo infantil, que são o jogo projetado e o jogo pessoal.

Durante a ação dramática, no jogo projetado, a criança quase não utiliza seu corpo, transpassando a ação dramática a outro elemento ou objeto, como um brinquedo, por exemplo, dando a ele voz e vida. Na perspectiva do jogo pessoal, a criança envolve-se profundamente com a ação dramática, e sente a necessidade de representar um determinado papel, tendo convicção em suas ações.

Desenvolver os jogos dramáticos na escola, e particularmente na Educação Infantil, possibilita o rompimento da heteronomia, colocando o sujeito em situações inesperadas, o faz refletir sobre suas ações e colocar-se no lugar de outrem, expressando assim seu modo de compreender o mundo, desenvolvendo sua criatividade e criticidade. Por conseguinte, é fundamental compreender que a principal função dos jogos dramáticos se dá por meio do processo no qual eles são construídos. O importante não será o resultado desta criação, mas o ato de criar, o exercício da imaginação criativa.

Deste modo, compreende-se que o papel do professor nas instituições de Educação Infantil é o de promover ações que estimulem a livre expressão da criança

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nas mais diferentes linguagens, para que esse processo ocorra efetivamente é necessária uma postura mediadora do profissional que atua com crianças.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa desenvolvida se utilizou da abordagem qualitativa, para aprofundar o entendimento relativo ao papel dos jogos dramáticos na educação integral da criança, com idade entre 04 e 05 anos, na perspectiva docente. Os procedimentos escolhidos para a investigação foram: pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Realizadas as pesquisas bibliográfica e documental, a pesquisa de campo foi orientada pela realização de duas entrevistas, as quais foram gravadas em áudio e transcritas de forma integral, a fim de produzir material concreto para a análise. Para realização das entrevistas, foram observados os procedimentos éticos recomendados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR.

A primeira entrevistada, P01, possui formação inicial em magistério e graduação em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas, é especialista em Metodologia do Ensino da Arte e mestre em educação pela Universidade Federal do Paraná. A segunda, P02, é professora do Departamento de Educação Infantil de Curitiba e realiza práticas inspiradoras vinculadas à ação dramática na Educação Infantil.

O instrumento de coleta de dados escolhido para essa investigação propiciou momentos de diálogo e reflexão sobre a prática docente destinada à inserção dos jogos dramáticos na Educação Infantil. Por meio dos dados obtidos durante o processo de investigação, foi possível compreender o lugar dos jogos dramáticos na proposta curricular da Educação Infantil na cidade de Curitiba, como também desvelar a prática dos jogos dramáticos em sala de aula por meio das experiências vividas pelas professoras entrevistadas, experiências que contribuíram significativamente para a compreensão do objeto de estudo deste trabalho.

A respeito de como se estabelece a exploração da linguagem dramática nas escolas do município, P01 destacou sua percepção a respeito do termo “teatro”, apresentado na BNCC (2017), afirmando compreender o termo “teatro” como uma grande nomenclatura, destinada aos profissionais artistas, sendo que à pedagogia cabe, no trabalho com a Educação Infantil, o desenvolvimento da linguagem dramática,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

por meio do jogo. Defendeu que o conceito linguagem dramática é um termo exclusivo da Educação Infantil e que, para que ela seja desenvolvida, se faz necessária a participação ativa da criança nas propostas de ensino e aprendizagem.

De acordo com P01, é necessário discutir esse fazer do professor desde a formação inicial, por meio de suas experiências no departamento e por meio da pesquisa científica por ela desenvolvida. Nesse sentido, destacou, por exemplo, a fragilidade dos professores de Educação Infantil quando os termos linguagem dramática e jogos dramáticos são colocados em questão. Muitos profissionais, segundo ela, buscam uma formação continuada para desenvolver esse trabalho, devido à formação deficitária promovida pela graduação.

Ainda segundo P01, não é possível classificar a linguagem dramática como um recurso a ser utilizado pelos professores da Educação Infantil, porque esta é uma linguagem própria da criança, resumindo-se no ato de ser criança, e está presente em todas as ações basta o professor saber desenvolver um trabalho que potencialize ainda mais essa ação tão natural da infância.

Referindo-se aos jogos dramáticos, P02 caracteriza a ação dramática como um processo que permite com que os professores construam uma relação mais afetiva e de confiança com as crianças, tornando-se cúmplices no processo educativo. De acordo P02, devemos olhar para a criança e escutá-la, com uma escuta sensível, a fim de compreendê-la em suas diferentes instâncias. De acordo com a entrevistada, a ação dramática está intrínseca na ação docente, permeando todo o trabalho com a Educação Infantil. Acrescentou a importância da formação continuada dos professores para a utilização da prática dos jogos dramáticos. Segundo ela,

> O meu objetivo em trabalhar em cima de contos era não deixar isso se acabar, porque a infância precisa ser rica em experiências e eu acredito que o jogo dramático trás muito isso. Por meio dos objetos indutores, objetos cênicos, trabalhei muito com imagens, sons, e o texto que é isso que permeia a ação dramática. Eu sempre me baseei muito nisso, isso me desestabilizou muito como professora, tirou meu chão (Trecho da entrevista com a Professora 02, em 16/08/2018).

A formação continuada dos professores da Educação Infantil, portanto, foi mencionada pelas entrevistadas como necessária para que os jogos dramáticos sejam trabalhados com as crianças.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou o aprofundamento a respeito do papel dos jogos dramáticos na educação integral da criança com idade entre 04 e 05 anos, na perspectiva docente.

Foi possível, também, aprofundar os conhecimentos relativos à estrutura da Educação Infantil no Brasil e, mais especificamente, na cidade de Curitiba.

A pesquisa permitiu que se explorasse também o termo jogos dramáticos, de acordo com Slade (1978), o qual distingue jogos dramáticos destinados à Educação Infantil, do teatro convencionalmente realizado por atores. Compreende-se, por meio desse estudo, a necessidade do rompimento de paradigmas que caracterizam a inserção do teatro na escola como uma proposta de apresentações em datas de cunho comemorativos, sem intuito educacional, com ensaios maçantes, que por vezes forçam o educando a expressar-se de forma indesejada, ocasionando-lhe traumas desde a primeira infância.

Por meio da pesquisa de campo realizada, concluiu-se que a ação dramática não é algo inatingível, o que se observa no discurso de muitos profissionais, mas é parte do universo infantil, bastando apenas que o professor saiba mediar esse processo para que ele flua espontaneamente. Conforme a fala de uma das professoras entrevistadas, trabalhar com o jogo dramático fez com que ela se desestabilizasse enquanto professora, porém esse desequilíbrio resultou em uma busca incessante pela formação continuada, a fim de trazer cada vez mais a ação dramática para o seu cotidiano escolar.

O jogo dramático se estabelece como uma ação inclusiva, que possibilita a todos uma participação ativa durante o processo criativo, não havendo exclusão porque uma criança se mostra mais ativa e extrovertida do que a outra, ambas são partes integrais do processo e a participação mútua fará com que a aprendizagem ocorra de forma significativa para todas.

As crianças possibilitam o jogo, pois não julgam, são o outro seja lá qual for, são cachorros, sapos, árvores, o que lhes for proposto e o que lhes for de interesse em representar, não se tem medo em ser ridículo, pois o ridículo é engraçado e isso faz parte do ser criança, achar graça, ser a graça.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dada a relevância dessa temática se faz necessário o aprofundamento a respeito da inserção dos jogos dramáticos na Educação Infantil, considerando a ação dramática como a ação de ser criança.

REFERÊNCIAS

BASTOS. Clarisse Zan de Assis. **O desenvolvimento moral na educação infantil:** contribuições da literatura infantil e dos jogos dramáticos e teatrais. 2014. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista- UNESP, Marília,.São Paulo, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil.** Brasília. DF v.l , 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1998.

SLADE, Peter**. O jogo dramático infantil**. 8. Ed. - São Paulo: Summus, 1978.

6.5.63 OS PEQUENOS CONFINADOS: OS EXCESSOS DAS TECNOLOGIAS DURANTE A PANDEMIA

Sheila Hubner Messas[723]

Taiza Fernanda Ramalhais[724]

Vinicius Rufino Leal[725]

RESUMO

O início do ano de 2020 foi marcado por um cenário mundial, pandemia o COVID-19, trazendo mudanças nas rotinas globais, principalmente na vida das crianças. O presente artigo objetiva falar sobre os pequenos, atual mudança de sua rotina, que foram bruscamente arrancados de sua realidade e trancafiados em casa sob ameaça de um inimigo invisível, afetando diretamente suas famílias. As fontes de dados incluíram através da revisão de literatura de livros, artigos e revistas, dentre os autores base da pesquisa incluiu: Vygotsky (1929; 2000), Souza (2019), os mesmos trazendo informações importantes sobre o desenvolvimento infantil psicomotor e cognitivo. Primeiramente contextualiza-se o que é a infância, qual sua relevância no desenvolvimento humano. No segundo tópico será abordado o excesso do uso da tecnologia, como os pais estão lidando com essa nova situação, principalmente no abuso do uso de telas. E por fim os efeitos durante a pandemia quais as consequências, os efeitos significativos nas famílias brasileiras: sociais, políticos, econômicos e culturais. Conclui-se que o presente isolamento social, tem refletido na vida dos pequenos, na forma que se comportam e desenvolvem, na sua rotina, alterações no sono, emoções à flor da pele, ensino a distância, excesso de telas. Como todas essas adaptações e limitações, podem trazer mudanças como transtorno de comportamento cognitivo, patologias como crises de ansiedade, obesidade e afetividade. O tema atual é de grande importância para o momento, pois ainda vive uma realidade que estão se adaptando, sem saber por quanto tempo ficarão confinados, lidando com as emoções e frustrações.

Palavras-Chave: Tecnologia. Pandemia. Infância.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa tem por finalidade mostrar como a tecnologia tem influência significativa em crianças, bem como, o aumento do uso dessa tecnologia durante a pandemia, acarretando assim efeitos que possam ser desfavoráveis para seu desenvolvimento físico, mental e social.

As crianças no geral se veem cada vez mais voltadas às tecnologias, deixando assim de lado as brincadeiras que eram consideradas as prediletas, como, pega-pega, amarelinha, bola, bonecas, entre outras. Estão se tornando cada vez mais incomum.

[723]Acadêmica de Psicologia, UNIMEO-CTESOP, sheilahubner@gmail.com.
[724]Docente Doutoranda em Educação, UNIMEO-CTESOP, thai_19@hotmail.com.
[725]Docente Mestrando em Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas, UNIMEO-CTESOP, vrlpsicologia@gmail.com.

A pesquisa fundamentou-se num levantamento de publicações científicas relacionadas com o tema, no período entre 1987 à 2021. As bases foram consultadas entre fevereiro à julho de 2021, sendo elas: Scielo, Medline e Google Acadêmico. Para análise e síntese do material observaram-se os seguintes procedimentos: leitura exploratória e posterior a leitura seletiva, em que se procedeu por meio da seleção, ou seja, à determinação do material que de fato interessa à pesquisa.

Alguns teóricos neste artigo serão de suma importância para explicar as etapas de um desenvolvimento infantil, e como as crianças têm influência com relação ao uso da tecnologia, bem como os efeitos que a tecnologia principalmente agora em tempos de pandemia, afetou diretamente e indiretamente as crianças no que diz respeito ao tempo de exposição ao uso de telas e seus prejuízos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O que é infância

A infância passa por muitas transformações ao decorrer da história humana, havia um período que ela era negligenciada, a qual passou por um processo de transformação seguindo um viés de relevância científica, em que muitos filósofos conceituam como parte do desenvolvimento humano, um signo, que reverbera até o fim da vida.

Pasqualini (2009), Vygotsky, Leontiev e Elkonin compreendem o desenvolvimento infantil como fenômeno histórico não determinado por leis naturais universais, mas intimamente ligado às condições objetivas da organização social, sendo fundamental considerar o lugar ocupado pela criança nas relações sociais e as condições históricas concretas em que seu desenvolvimento se desenrola.

Pois a importância de um contexto histórico, apresentando que certos estágios do desenvolvimento infantil se traçam no caminho da história da humanidade, com a alteração do espaço ocupado pela criança nas sociedades (ELKONIN, 1987).

Segundo Vygotsky (1929; 2000), na época do nascimento, o organismo humano - o aparato biológico, está estruturalmente desenvolvido, entretanto, ele ainda não está humanizado. No desenvolvimento psicológico da criança forma-se a aderir de duas linhas equivalentes: a do desenvolvimento biológico e a do desenvolvimento histórico-

cultural. Desse contorno o desenvolvimento do homem parte de um aparato biológico, mostrar-se nas ligações sociais os fatores humanizadores, para muitos teólogos é a fase mais importante.

No entanto é na infância que se constrói a personalidade através das fases do desenvolvimento, que se inicia no período pré-natal, a concepção ao nascimento, logo após a primeiríssima infância, do nascimento aos 3 anos de idade, a segunda infância que vai dos 3 anos aos 6 anos e, a terceira infância dos 6 anos aos 11 anos. De acordo com Papalia & Feldman (2013), no entanto, nesses períodos em que os cientistas do desenvolvimento estudam os três domínios ou aspectos do eu: físico, cognitivo e psicossocial, os quais estão inter-relacionados, em que cada um afeta o outro de uma forma diferente no seu desenvolvimento humano.

Pois a primeira infância constitui-se como um período fundamental no desenvolvimento cerebral, em que as crianças iniciam desde muito cedo seu aprendizado com relação ao mundo que os cerca, desde os períodos pré-natal, perinatal (imediatamente antes e após o nascimento) e pós-natal.

Contudo no que diz em relação às etapas do desenvolvimento da criança sabe-se que devem ser observadas e respeitadas na sua individualidade, para que suas potencialidades possam ser enriquecidas e desenvolvidas com a estimulação, beneficiando assim, o seu desenvolvimento como um todo. A não intervenção precoce poderá causar à criança consequências negativas, visto que a aquisição de conhecimentos está ligada diretamente com o desenvolvimento psicomotor, em que a criança precisa ser estimulada para que ela possa evoluir aproveitando toda a sua capacidade cognitiva (RAMALHAIS et al., 2020).

Para Pimenta & Caldas (2014), às funções psíquicas, assim como as biológicas, não se desenvolvem de modo proporcional, mas que a cada idade existe uma função que domina sobre as demais, em que cada período as funções se interrelacionam e formam um sistema de consciência. O desenvolvimento dessas funções psíquicas que é determinado pelo desenvolvimento da percepção, é fundamental para o desenvolvimento infantil, servindo de base para outras funções, sendo a percepção a função básica da primeira infância. De certo modo todas as funções infantis estão imersas na percepção, dependem e se desenvolverão a partir dela (VYGOTSKY, 2006).

De acordo com Quadros (2009), a infância não é apenas mensageira do passado e futuro, de esperança e de nostalgia, mas também de investimento, em todos os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sentidos do termo: investimento afetivo que monopoliza tanto a afetividade do casal como a capacidade emocional da coletividade, sendo de suma importância para as relações interpessoais.

Salles (2005), diz que a identidade da criança é construída hoje numa cultura caracterizada pela existência de uma indústria de informação, de bens culturais, de lazer e de consumo onde a ênfase maior está presente, na velocidade, no cotidiano, no aqui e agora, enfim na busca do prazer imediato.

O convite no presente artigo é uma conta simples, a qual se contextualiza por meio de uma revisão bibliográfica o quanto a primeira infância com cuidados, amor, estímulos e muita interação realiza um movimento num processo cujo caminho reflete para que a criança aproveite todo o seu potencial, e se torne um adulto mais saudável e equilibrado e resulte numa sociedade com os mesmos valores.

2.2 O excesso do uso da tecnologia

De acordo com Paiva & Costa (2015), às crianças do século XXI nasceram no período em que a tecnologia se tornou o grande pilar na constância das relações sociais, por conseguinte, tornando-a quase impossível viver sem ela, as utilizações de aparelhos eletrônicos têm sido cada vez mais precoces, afetando o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança, as crianças antes mesmo de serem alfabetizadas aprendem a utilizar os aparelhos eletrônicos, subestimando a aprendizagem no âmbito escolar.

Pois consequentemente, tem se tornado frequente ver a criança no computador e outros aparelhos tecnológicos dos pais digitando seu nome, ao invés de praticar sua escrita no caderno. Com isso os brinquedos tradicionais perderam a magia tornando-se obsoletos.

Segundo Estigarribia (2018), o brincar deve estar presente na vida das crianças e a parte que se tem mais relevância através das brincadeiras corpórea a criança desenvolve a capacidade de reinventar, imaginar, encenar desenvolvendo seu convívio social e sua subjetividade em sua formação psíquica, pode considerar que as crianças se integram a modernidade tecnológica que os prejudica de certa forma, no seu modo de vida, suas relações e em sua própria dimensão do que se é considerado brincar e brinquedo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O presente momento pandêmico vivenciado pode-se perceber as mudanças significativas que a era digital vem trazendo para nossas crianças, as brincadeiras de corpo a corpo com brinquedos elaborados com madeiras, ceras, brincadeiras de rua como de pega-pega, jogar bola ou até mesmo criar um novo brinquedo, raramente vemos crianças brincando com brinquedos antigos, os mesmos estão perdendo espaço para as telas (SOUZA, 2019).

As crianças atualmente estão sendo expostas e inseridas no mundo digital desde muito cedo, através das referências dos pais, que por, todavia fazem uso desses dos meios eletrônicos virtuais, tornando as relações e os afazeres cada vez mais acessíveis trazendo a praticidade para o seu dia a dia.

Porém com o excesso das telas, as crianças são submetidas a um processo não criativo, ou seja, condicionados a estímulos primários e o reforço natural a exposição a tecnologias onde tornaram-se um movimento de referência aprendida na qual é responsável pelo lazer, e atualmente tendo que dividir esse tempo com aprendizagem a distância, desse modo, diante a essa realidade, a falta de controle e regras dos pais, impossibilitam as crianças de discernir o lazer do estudo (EISENSTEIN & ESTEFANON, 2006).

De acordo com a Sá et al. (2021), devido ao isolamento social, causado pela nova pandemia do COVID-19, as crianças estão começando a seguir um sistema de ensino à distância como forma de permanecer na escola. Quanto ao resultado, a exposição à tela, que já é trivial entre as crianças, é superexposta. Especialistas falam que isso pode prejudicar a fixação de conteúdo pelas crianças, além de colaborar para mudanças comportamentais, como dependência digital, distúrbios do sono, estilo de vida sedentário, obesidade e problemas de saúde mental.

2.3 Efeitos durante pandemia

Não é segredo a ninguém que os efeitos da pandemia COVID-19 trouxeram consequências significativas às famílias brasileiras. Assim como também alguns impactos sociais, políticos, econômicos e culturais da pandemia.

As consequências do desemprego contribuem diretamente com o impacto social, político e econômico. De acordo com o IBGE (2021), no Brasil teve um grande aumento e recordes históricos de pessoas desempregadas em busca de um emprego

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

são 14,7% no 1°trimestre; os efeitos disso acarretou grandes sequelas nas famílias brasileiras, isso porque sem emprego há um número maior de pessoas que se encontram em casa. A mistura disso pode ter ocasionado naturalmente a falta de intolerância, de paciência, bem como a instabilidade emocional, advinda da falta de emprego.

Essas interferências nas rotinas brasileiras dentre outras consequências emergiram-se assim um número maior de divórcios, sendo um grande impacto negativo, econômico e até psicológico. Segundo COLÉGIO NOTARIAL DO BRASIL) com a necessidade de isolamento social e o consequente aumento da convivência familiar, o crescimento de divórcios extrajudiciais, realizados diretamente nos Tabelionatos de Notas, alcançaram números recordes desde o início da prática, em 2007 (BRASIL, 2021). As maiores vítimas são as crianças, havendo uma grande influência nisso tudo em seu desenvolvimento, podendo assim ocasionar alguns transtornos mentais.

De acordo com Oliveira Neto et al., (2015), algumas crianças podem apresentar alguns transtornos como: ansiedade, medo, insegurança, isolamento, depressão, obesidade, dificuldades na escola, dupla personalidade, entre outros.

Contudo há uma significância relevante da pandemia na educação infantil, com as mudanças de rotinas, em que o distanciamento e isolamento social se tornou uma imposição sem possibilidades de escolhas, repercute no processo de desenvolvimento afetivo e social de convivência com relação ao contexto escolar.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação – CNE por meio do parecer CNE/CP 5/2020 (BRASIL, 2020), existe uma nota, onde o conselho diz que as instituições de educação infantil (EI) podem desenvolver atividades para as crianças, a serem concretizadas com seus responsáveis. Sendo o mesmo pode ser feito nos anos iniciais do ensino fundamental, na alfabetização das crianças. O mesmo deixa claro que na EI, devido à limitação legal, as atividades remotas não poderão computar no calendário letivo, e as aulas terão que ser (re) postas presencialmente.

Porém é sabido que na EI, a criança é imersa em um universo científico e que elas são produtoras de cultura, e resposta de suas relações sociais.

Contudo à educação a distância infantil é ilegal na sua esfera constitucional, porque as escolas em sua maioria privadas, insistem em nutrir o ensino remoto para crianças. Mandando diariamente, uma enorme quantidade de atividades, exigindo a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

transmissão do conteúdo por parte dos seus tutores, que em sua maioria não possui conhecimento pedagógico para tal (BARRETO et al., 2021).

De acordo com o parecer 5/2020, vem informar, que a um aumento da desigualdade e exclusão social, prejudicando, o direito educacional de crianças em suas mais distintas camadas da sociedade, por exemplo: os alunos de baixa renda, que não possui acesso a recursos midiáticos, materiais e nem físicos, onde seus responsáveis muitas vezes não dispõem de conhecimento de leitura. Com isso o conteúdo das aulas ofertados através de videoaulas; aquisição de materiais didáticos; orientação de leituras e atividades, muitos não terão como estudar, atrasando toda metodologia de aprendizagem da classe mais vulnerável da população (BRASIL, 2020).

De acordo com o manifesto ANPED (2020) - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, intitulado, Educação a Distância na Educação Infantil, não é momento de reafirmar e defender um projeto formativo com propriedade social desde uma percepção ampliada de educação, que analise todas as crianças como sujeitos de direitos, sem esquecer aquelas que não convivem em meio urbano, como as do campo, quilombolas, indígenas, com um olhar particular àquelas que recebem Educação Especial, sob os riscos neste momento da pandemia, efetivarmos a exclusão de parcela importante da população e ampliarmos as diferenças sociais já existentes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se de acordo com a teoria de Vygotsky, que o desenvolvimento humano, é um constante processo de evolução, que vai muito além dos fatores biológicos o qual consiste no contexto sociocultural, e que o desenvolvimento infantil é regido pela historicidade, desenvolvida pela sociedade presente, vivenciada em cada âmbito, sendo de suma importância para relações interpessoais.

No entanto, a presente vivência que se tem de rotinas, são as significativas transformações, principalmente no contexto infantil, em que o brincar, e pular, correr, correlacionar com outras crianças, está sendo substituído de maneira errônea, com o uso da tecnologia, sem limites estabelecidos pelos pais, que impactam o desenvolvimento cognitivo, psicossocial e motor da criança, afetando a forma de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

interação social, criatividade de se autodesenvolver, transformando cada vez mais de forma direta ou indireta o seu dia a dia.

Sendo que a temática atual está marcada pelo desenvolvimento tecnológico, em que a forma que utilizam essas ferramentas possam prejudicar a infância, ressaltamos que a tecnologia não é a grande vilã, e sim assegurando o modo qual ela é utilizada.

Além desse excesso no uso de telas, as rotinas foram mudadas, tornando-os mais dependentes delas, com o surgimento de uma pandemia COVID-19, que transformou os dias, em homeworks, em aulas remotas. Trazendo para sociedade grandes conflitos: sociais, econômicos, culturais, onde muitas famílias não estavam preparadas para grandes mudanças, principalmente no contexto escolar. Contudo os pais não estavam preparados para ensinar, de uma certa forma substituir o professor com sua capacidade de resiliência, outros devido sua dificuldade econômica não possuíam condições para acompanhar as aulas on-line.

Contudo evidencia-se que o momento atual vivenciado apresenta transformações numa dimensão que inclui toda a sociedade, principalmente nos lares e no âmbito escolar, em que as medidas impostas, sendo a principal delas o isolamento social como forma de prevenção do contágio do vírus.

REFERÊNCIAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Manifesto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação contra a Educação a Distância na Educação Infantil**. Abr. 2020. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

BARRETO, A. C. F.; LIMA, M. M. P.; ROCHA, D. S. Educação infantil em tempos de COVID-19. **Revista Latino-Americana Estudo Científicos**, Vitória, v. 01, n. 06, p. 72-80, nov./dez. 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.46375/relaec.33597. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Colégio Notarial do Brasil - Conselho Federal. **Alta no número de divórcios e a praticidade para a realização de atos em cartórios.** Brasília. 2021. Disponível em: https://www.notariado.org.br/artigo-alta-no-numero-de-divorcios-e-a-praticidade-para-a-realizacao-de-atos-em-cartorios-joelson-sell/. Acesso: 20 jul. 2021.

BRASIL - Conselho Nacional de Educação**.** Parecer /CP Nº 5/2020, de 28 de abril de 2020**.** Reorganização do Calendário Escolar, dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 32, p. 1-24, 1º jun. 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2021.

EISENSTEIN. E.; ESTEFENON, S. Computador: ponte social ou abuso virtual? **Revista Adolescência e Saúde**, Santa Rosa, v. 3, n. 3, out. 2006. Disponível em: http://adolescenciaesaude.com/imagebank/PDF/v3n3a14.pdf?aid2=136&nome_en=v3n3a14.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de al periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología**). Moscou: Progresso, 1987. p. 125-142. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/?lang=pt. Acesso em: 21 jun. 2021.

ESTIGARRIBIA, F. A. **O brincar e a interferência da tecnologia**. 2018. 30f. Tese (Graduação em Psicologia) - Departamento da humanidade e educação, UNIJUÍ, Santa Rosa, 2018. Disponível em: http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/5841/Fabiana%20Andressa%20Estigarribia.pdf?sequenc1. Acesso em: 27 mar. 2021.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores Sociais no Brasil/desemprego**, 2021. Brasil. Disponível em https://www.ibge.gov.br/indicadores#desemprego. Acesso em: 17 jun. 2021.

OLIVEIRA NETO, Á.; QUEIROZ, M. E. M. de.; CALÇADA, A.; SOUSA, M. Q. L. de. **Alienação parental e família contemporânea:** um estudo psicossocial. 2. ed. Recife: FBV, Devry, Biblioteca da Faculdade de Boa Viagem, 2015. E-book. 121 p. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/alienacao_parental/alienacao_parental_e_familia_contemporanea_vol2.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

PAIVA, N. M. N.; COSTA, J. da S. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça? **Revista: Portal do Psicólogo**, Teresina, p. 1-13, jan. 2015. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf. Acesso em: 30 mai. 2021.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12ª. ed. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda, 2013. 800p.

PASQUALINI, J. C**.** A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Revista Psicologia em estudo**, Maringá, v.14, n.1, p. 31-40, mar. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/RWgYCJ8KJvkYfjzvDbcF3PF/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

PIMENTA, S. B. B.; CALDAS, R. S. Estudo introdutório sobre desenvolvimento da percepção infantil em Vygotsky. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**,

Juiz de Fora, v.7, n. 2, pp. 179-187, dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202014000200006. Acesso: 24 mai. 2021.

QUADROS, E. A. de. **Psicologia e desenvolvimento humano**. Curitiba: SERGRAF, 2009. 188p.

RAMALHAIS, T. F.; NUNES, L. F. L.; SILVA, G. de F. B. da.; CARDOSO, F. B. A importância da estimulação precoce na primeira infância com crianças institucionalizadas. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 8, p. 55083-55096, Aug. 2020.

SÁ, C. dos S. C. de.; POMBO, A.; LUZ, C.; RODRIGUES, L. P.; CORDOVIL, R. Distanciamento social COVID-19 no Brasil: efeitos sobre a rotina de atividades física de famílias com crianças. **Revista Paulista de Pediatria**. São Paulo, v. 39, p. 1-8, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-0462/2021/39/2020159. Acesso: 18 jun. 2021.

SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n.1, p. 33-41, jan./mar. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/p6nq9YHw7XT7P7y6Mq4hw3q/abstract/?lang=pt. Acesso em: 01 jun. 2021.

SOUZA, J. S. de. **Brincar em tempo de tecnologias digitais móveis**. 2019. 471f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/28762/3/Joseilda.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas (Tomo IV**). La Infancia temprana. Madrid: A Machado Libros. 2006. (Trabalho original publicado em 1933). Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=4255569&pid=S1983-82202014000200006000013&lng=pt. Acesso em: 27 jun. 2021.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia concreta do homem. (Trad: A. Marenitch, L. C. de Freitas, A. Pino). **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, jul. 2000. p. 23-44. (Trabalho original publicado em 1929). Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

6.5.64 PANDEMIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIANÇAS: UM TEMPO DE INCERTEZAS

Aliandra Cristina Mesomo Lira[726]

Danieli Bachtchen[727]

Leandra Souza[728]

RESUMO

Trata-se de ensaio teórico que objetiva refletir sobre as implicações da pandemia para a vida das crianças, suas famílias e práticas educacionais em tempo de incertezas. Parte de ponderações sobre os desafios trazidas pela COVID-19, especialmente para o trabalho pedagógico com as crianças da Educação Infantil e estabelece paralelo com o arcabouço legal que indica o direito a uma educação de qualidade a todas as crianças, cujo foco são as interações e brincadeiras. Pondera que as atividades remotas, reconhecidas como 'tarefeiras', encaminhadas com as crianças de 0 a 5 anos de idade não alcançam os objetivos e finalidades da Educação Infantil, cuja docência se faz nas relações com o outro e com o mundo. Assim como a crianças, as famílias e os profissionais da educação tiveram suas condições de vida e trabalho precarizadas com a pandemia, cujos reflexos são sentidos física e psicologicamente. Conclui que é preciso considerar os impactos de tal cenário na vida de todos os envolvidos, em especial as crianças, as quais precisam ser ouvidas, acolhidas e respeitadas em suas formas de sentir e viver esses tempos. Ao esboçar-se a retomada dos atendimentos presenciais defende o tempo para reencontros e afetos, essenciais para o processo de humanização.

Palavras-chave: Educação Infantil. COVID-19. Crianças. Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Em 2020, com a pandemia do novo coronavírus (SARS-COV-2), um vírus respiratório altamente contagioso e por vezes, mortal, causador da doença denominada COVID-19, instaurou um cenário caótico em nossa sociedade, afetando a rotina de vida mundialmente. Medidas restritivas recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) passaram a indicar a necessidade do isolamento social, distanciamento físico e a suspensão das atividades escolares presenciais, provocando medos, gerando incertezas e expondo desafios frente ao aumento exponencial de casos e mortes pela doença.

[726] Pós- doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. E-mail: aliandralira@gmail.com.
[727] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. E-mail: danielibachtchen@gmail.com.
[728] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. E-mail: liasouza0808@gmail.com.

As instituições educativas tiveram suas atividades suspensas em todo o país como medida preventiva, com restrições ao atendimento presencial, condição que exigiu que as atividades escolares assumissem um novo formato, remoto, de modo que os vínculos estabelecidos pela presença física fossem substituídos pela virtualidade. Tal cenário impactou na vida das crianças, das famílias e dos profissionais, que precisaram encontrar novas formas de manter contato entre si e encaminhar suas ações e diálogo.

Diante do rompimento das relações presenciais e do distanciamento social instaurado, o cuidado e a educação como objetivos da Educação Infantil ganham novos contornos e significados, sem esquecer sua ancoragem nas interações e brincadeiras como forma de alcançar o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social (BRASIL,1996; 2009). Frente a esse contexto pandêmico os direitos infantis consolidados historicamente tendem a ser fragilizados e as vozes das crianças acabam sendo silenciadas.

Nessa perspectiva, buscamos apresentar discussões teóricas com o intuito de refletirmos sobre as vivências da pandemia pelas crianças, e a forma como os objetivos da Educação Infantil têm sido impactados diante de tal cenário, tomando como referência documentos legitimadores da etapa no percurso histórico.

2 A PANDEMIA E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS: UM CENÁRIO DESAFIADOR E INCERTO

A pandemia gerada pela COVID-19 impactou diretamente a educação e nos deu muitas lições, algumas bastante cruéis como reflete Santos (2020). Para as crianças pequenas, da Educação Infantil, ela comprometeu sobremaneira a docência, que se faz nas relações, e as práticas pedagógicas, pautadas nas interações e brincadeiras. Estas, são fundamentais para que a sociabilidade e a aprendizagem se consolidem. Nas relações de trocas que acontecem por meio do brincar há a expressão de sentimentos e experiências trazidas pelas crianças de suas vivências ocorridas em outros momentos, produção e reprodução de cultura que são significadas e ressignificadas nas brincadeiras.

O distanciamento social, recomendado pelos órgãos de saúde para conter a disseminação do vírus, trouxe consigo muitos desafios para a Educação Infantil, área

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que conta com conquistas históricas de acesso e direito à educação, as quais se mostraram frágeis em termos práticos. O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP n. 05 (BRASIL, 2020), preocupou-se em orientar sobre o calendário, os dias letivos, sendo muito genérico quanto às especificidades que caracterizam a Educação Infantil.

A garantia desse atendimento às crianças recomendado pelo CNE esbarraram, nesse momento específico, nas inadequações de espaços para a realização das atividades e na falta de orientações e encaminhamentos para sua realização. Os professores, muitos sem nenhuma formação para lidar com a tecnologia, buscaram de variadas formas colocar em prática ações dirigidas as crianças, mas em muitos municípios prevaleceram atividades xerocadas, no papel, sem efetiva participação das crianças. Como lembra Tourinho (2021, p. 7), “Estamos todos tentando entender o que estamos vivendo...Num país assolado por emergências sanitárias, políticas, jurídicas, econômicas e sociais, encontramos no ambiente educacional um terreno frágil, instável e pouco acolhedor”.

As incompreensões sobre os objetivos e finalidades da Educação Infantil somaram-se às incertezas de como efetivar a docência no tempo de pandemia, condição que impactou diretamente as crianças e suas famílias (TÖWS; MALYSZ; ENDLICH, 2020; CAMPOS; DURLI, 2021). A relação família-escola também foi abalada pela pandemia, uma vez que o contato ficou restrito aos meios digitais e nem todos têm acesso a esse recurso, pois vivemos em país marcado por desigualdades sociais e estas se tornaram gritantes no contexto em que vivemos. Desse modo, muitos pais ficaram perdidos em meio às solicitações de realização de atividades com as crianças, seja por dificuldade em fazer a mediação, pela inabilidade na utilização dos meios tecnológicos ou mesmo por não disporem desses aparatos.

O papel da escola é organizar um trabalho pedagógico de maneira sistematizada, enquanto que a família está envolvida cotidianamente de maneira não formal ou planejada nos cuidados e educação das crianças. O desejável é que essa tarefa seja compartilhada entre os responsáveis pela criança e as instituições, numa relação de parceria: “O diálogo entre a família e a escola tende a colaborar para um equilíbrio no desempenho escolar, porque a proximidade dos pais no esforço diário dos professores faz uma enorme diferença nos resultados da educação nas escolas” (FERREIRA, 2016, p.14). A família, ao ser parceira da instituição, colabora com o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desenvolvimento das crianças, reforça os laços de afeto e proximidade com os pequenos e facilita a construção de vínculos com os profissionais; do mesmo modo, os profissionais ao estabelecerem diálogo franco e constante com os pais podem conhecer melhor as crianças, explicar suas escolhas pedagógicas e dialogar sobre as conquistas ou dificuldades dos pequenos.

É fato que com a pandemia as famílias passaram por diferentes desafios, dentre eles acompanhar as atividades remotas. Os professores, por sua vez, depararam-se com a necessidade de aprender a usar a tecnologia e construir percursos metodológicos não presenciais. Tiveram, assim, que encontrar meios para manter o vínculo com as crianças e ao mesmo tempo desenvolver seu trabalho, acentuadamente precarizado (SILVA, 2020).

Uma das orientações para a realização do trabalho docente foi a gravação de vídeos com orientações, brincadeiras, histórias, que são enviados para as famílias das crianças (que têm acesso aos recursos e aparatos tecnológicos/digitais). Esses vídeos, na maioria das vezes, são gravados e enviados por meio de recursos próprios dos professores, que em sua maioria faz o possível para alcançar todas as crianças: “[...] o professor se vê envolto por uma sobrecarga de trabalho, e atuando de sua casa vê-se obrigado a transformar suas intervenções e adequá-las ao ambiente virtual, sem mesmo ter formação e preparação para isso” (LIRA; DOMINICO; JOHANN; NUNES, 2020, p. 71).

É importante reconhecer se o proposto considera e promove a participação infantil, dá espaço para a expressividade e subjetividade das crianças. Se presencialmente já debatíamos a intensificação de uma Educação Infantil preparatória aos anos posteriores da escolarização ou a incompreensão dos bebês como sujeitos competentes e ativos, com a pandemia esses problemas podem ter se acentuado, sem a devida formação e preparação dos profissionais, bem como orientações claras por parte dos gestores municipais e federais.

O cenário de incertezas traz à tona a necessidade de enfrentar os desafios da implementação do direito à Educação Infantil de qualidade para todas as crianças. Essa empreitada precisa, necessariamente, escutar as crianças, legitimar seu lugar de fala como sujeitos que sentem e pensam sobre o mundo e a realidade em que vivem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM DIREITO DE TODAS AS CRIANÇAS: DAS GARANTIAS LEGAIS AOS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO

Historicamente a Educação Infantil foi marcada por diversos embates, até que pudesse ser reconhecido seu caráter educativo. No decorrer de sua trajetória de consolidação no contexto educacional evidenciaram-se políticas públicas que são legitimadoras do direito à Educação Infantil para as crianças. Nesse percurso histórico, cabe destacar que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) mostra-se como um marco inicial na indicação do direito à Educação Infantil, esta indicada como primeira etapa da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (BRASIL, 1996). Nesse momento passou a ser enfatizada a intrínseca relação entre cuidado e educação, em função das particularidades que envolvem a faixa etária das crianças.

Em termos legais destacamos ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), cujo intuito é orientar a organização das propostas pedagógicas e reforçar as interações e brincadeiras como eixos norteadores trabalho pedagógico, elementos presentes também na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Diante dos principais marcos legais envoltos no processo de consolidação da Educação Infantil, a etapa passa ser considerada como um direito de todas as crianças. Caracteriza-se, sobretudo, a partir da intersecção entre cuidar e educar, prioritariamente por meio das interações e brincadeiras como parte das vivências, considerando as singularidades infantis, a importância da exploração de diferentes ambientes e contextos e das relações e vínculos estabelecidos entre os professores, crianças e seus familiares.

No entanto, diante de legislações robustas que sinalizam avanços e conquistas é perceptível que na realidade dos diferentes contextos educacionais brasileiros evidenciam-se dificuldades e desafios para efetivação das disposições legais, explicitando fragilidades no âmbito das políticas públicas. A escassez de vagas, a fragilização da formação e desvalorização docente, a estrutura física das instituições e, sobretudo, a antecipação de práticas pedagógicas escolarizantes que tendem a atribuir à etapa um caráter conteudista, descaracterizando sua identidade e objetivos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tais aspectos se tornam mais evidentes ainda diante da educação 'remota' colocada em prática no momento de pandemia, conforme pontuam Coutinho e Côco (2020, p. 1):

> A centralidade de iniciativas voltadas ao cumprimento de carga horária associada a conteúdos, com o uso de plataformas virtuais, redes sociais, correio eletrônico, recursos de videoaulas e outros, parece negar nossa situação de excepcionalidade, em que se mostram as condições de desigualdade em que vivemos, também no acesso aos recursos tecnológicos.

Nessa perspectiva, de acordo com Anjos e Pereira (2021, p. 7) cabe destacar que "Se, por um lado, o distanciamento físico é necessário e as tecnologias digitais nos permitem realizar muitas tarefas, por outro, é preciso uma reflexão a respeito dos usos e abusos desses recursos e das implicações para a formação humana e humanizadora". Diante de propostas de ensino mediadas por meio de recursos tecnológicos, o que comumente têm se evidenciado são atividades 'tarefeiras', onde os sentimentos das crianças são pouco considerados, visto que as telas não favorecem a interação e muitas crianças não dispõem de acesso a tais ferramentas e recursos.

De acordo com Magalhães, Lazaretti e Pasqualini (2021, p. 112) "[...] a atividade pedagógica acabou por converter-se em um acumulado de tarefas elaboradas pelos professores, enviados ou entregues para as famílias para serem preenchidos pelas crianças e devolvidos à escola". Desse modo, destaca-se que em meio a tais condições e estratégias de ensino o acesso e a garantia dos objetivos da Educação Infantil tendem a se distanciar ainda com mais intensidade das particularidades e reais necessidades das crianças brasileiras. Assim, "[...] nesse período de pandemia se evidencia um retrocesso nas ações pedagógicas com as crianças" (MAGALHÃES; LAZARETTI; PASQUALINI, 2021, p. 113), prevalecendo encaminhamentos tarefeiros para ocupá-las e preencher papéis.

As crianças, as mais afetadas e impactadas diante do rumo tomado pelas determinações oriundas desse momento de pandemia, são pouco ouvidas e consideradas. Magalhães, Lazaretti e Pasqualini (2021, p. 114, grifo das autoras) reconhecem que, "Como regra, no entanto, nos parece que a educação infantil se viu confinada ao atendimento de demandas formais, protocolares e burocráticas, e distanciada de sua tarefa humanizadora e desenvolvente". Assim, se direcionarmos a atenção aos documentos legitimadores do direito a Educação Infantil consolidados até então, se torna perceptível que:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Tal cenário apresenta-se em franca oposição àquilo que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais [...], que indicam que as proposições pedagógicas devem valorizar as interações e a brincadeira, bem como os avanços teóricos-metodológicos objetivados nas pesquisas da educação infantil, das últimas décadas (MAGALHÃES, LAZARETTI; PASQUALINI, 2021, p. 113-114).

Diante de tais apontamentos, sinaliza-se que no contexto atual a Educação Infantil acaba por sofrer inúmeros impactos que se somam aos desafios já vivenciados anteriormente por essa etapa: “O que vivenciamos neste tempo foi o distanciamento das conquistas históricas da educação infantil e a certeza de que a atividade pedagógica realizada pela e na escola depende de condições e circunstâncias que ainda precisam ser conquistadas e objetivadas” (MAGALHÃES, LAZARETTI; PASQUALINI, 2021, p. 114).

Vozes infantis silenciadas, pouca escuta dos adultos, trabalho pedagógico centrado exclusivamente no cumprimento de tarefas e atividades pré-estabelecidas. De fato, neste cenário a tela aprisionou e capturou ainda mais as crianças, acentuando o controle que já se evidenciava no dia a dia da Educação Infantil.

4 PARA FINALIZAR: É PRECISO ESCUTAR E ACOLHER AS CRIANÇAS!!!

Num cenário desafiador como o que estamos vivendo começam a ser esboçadas propostas de reabertura das instituições e retorno das crianças ao contexto escolar. No entanto, cabe destacar que vivemos em um momento de incertezas, com oscilações imprevisíveis que assolam equipes gestoras, professores, crianças e familiares na retomada das atividades presenciais. Se por um lado reconhece-se o importante papel da Educação Infantil e a necessidade das crianças de frequentar as instituições, essas constatações convivem lado a lado com os temores de contaminação pela COVID-19, que ainda são muito presentes. Além disso, paira no imaginário social a ideia de que as instituições precisam ‘recuperar’ o tempo perdido, o que pode atropelar as crianças, seus sentimentos, em nome do trabalho com os ‘conteúdos’ represados.

O fato é que em meio aos protocolos, guias orientativos e medidas restritivas que visam minimizar os riscos de contaminação emergem múltiplos sentimentos. O distanciamento social, o rompimento das relações e contatos físicos, da rotina, da interação diária das crianças com outras crianças, com os professores e com os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diversos ambientes escolares nos convocam a considerar a necessidade de ouvir as crianças, acolher sua fala, suas histórias e vivências desse período.

É imprescindível dar tempo aos reencontros, sem abrir mão do respeito às especificidades pedagógicas e curriculares da Educação Infantil, sendo importante: reafirmar as concepções de criança e currículo; defender as dimensões relacionais das práticas pedagógicas; garantir e incentivar processos de formação continuada aos profissionais; reforçar a manutenção dos vínculos com as crianças e suas famílias; reorganizar grupos seguindo os protocolos de segurança em saúde e priorizar momentos, situações e experiências ao ar livre (MIEIB, 2021).

Pensar, estabelecer e considerar as reais prioridades é primordial para que possamos proporcionar momentos que humanizem e promovam o engrandecimento das relações e respeito às singularidades infantis diante de um cenário desafiante que desestruturou as relações sociais e educacionais.

REFERÊNCIAS

ANJOS, C. I. dos; PEREIRA, F. H. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, jan. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79179. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n. 5/2020**. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 jul. de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z. Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 221-243, jan. 2021. Disponível em:

https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79059 . Acesso em: 29 jun. 2021.

COUTINHO, A. S.; CÔCO, V**. Educação a distância na educação infantil, não!** Educação e cuidado com as crianças, suas famílias e profissionais docentes, sim! Anped, 08 mai. 2020. Disponível em: https://www.anped.org.br/news/educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao-colaboracao-de-texto-por-angela-scalabrin-coutinho. Acesso em: 04 jul. 2020.

FERREIRA, M. A. **Família e escola**: uma parceria fundamental na formação dos discentes. Itaporanga: UFPB, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1749/1/MAF07122016. Acesso em: 12 jul. 2021.

LIRA, A. C. M.; DOMINICO, E.; JOHANN, M. M.; NUNES, M. A. Infâncias confinadas: a educação como direito das crianças em tempos de pandemia. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, Ed. Especial, p. 59-76, 2021. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/11185. Acesso em: 05 jul. 2021.

MAGALHÃES, C.; LAZARETTI, L. M.; PASQUALINI, J. C. Distanciamento das conquistas históricas da educação infantil: reflexões sobre a atividade pedagógica em tempos de confinamento. **Humanidades e Inovação,** Palmas, v. 8, n. 34, p. 107-116, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4325. Acesso em: 28 jun. 2021.

MIEIB. **Diretrizes para o debate sobre as condições de retomada das experiências interativas no contexto da educação infantil**. Brasília, 2021. Disponível em: http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2021/05/DIRETRIZES-PARA-O-DEBATE-SOBRE-AS-CONDI%C3%87%C3%95ES-DE-RETOMADA-DAS-EXPERI%C3%8ANCIAS-INTERATIVAS-NO-CONTEXTO-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

TOURINHO, I. “O que é fim?”. In: CUNHA, S. R. V. da; CARVALHO, R. S. de (Orgs.). **Arte Contemporânea e docência com crianças**: inventários educativos. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 7-9.

TÖWS, R. L.; MALYSZ, S. T.; ENDLICH, A. M. **Pandemia, espaço e tempo**: reflexões geográficas [livro eletrônico]. 1. ed. Maringá, PR: PGE - Programa de Pós Graduação em Geografia, 2020. Disponível em: https://www.observatoriodasmetropoles.net.br/wp-content/uploads/2020/10/Pandemia-espaco-e-tempo_Reflexoes-Geograficas1.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

6.5.65 PANORAMA SOBRE A PRODUÇÃO REFERENTE À ABORGAGEM REGGIO EMILIA NA PÓS-GRADUAÇÃO NACIONAL

Dauane Camila da Silva[729]

Thaylise de Cassia Santos Przepiura-Mussi[730]

RESUMO

O presente estudo possui como objetivo realizar um panorama sobre a produção referente a abordagem de Reggio Emilia na Pós-Graduação nacional, utilizando como meio de obtenção de dados o catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A abordagem Reggio Emilia é uma abordagem educacional italiana voltada para a educação da primeira infância e é reconhecida mundialmente por acreditar e defender que as crianças são capazes de promover seu próprio aprendizado e conhecimento por meio das interações com os espaços. As escolas em Reggio Emilia recebem visitantes de todos os lugares do mundo e a troca de conhecimentos e experiências são um ponto forte a compartilhar durante as visitas guiadas, tendo em vista que os professores em Reggio Emilia não buscam apresentar uma abordagem perfeita. A realização deste estudo justifica-se, considerando a importância de se proporcionar visões amplas sobre o que se tem pesquisado sobre a abordagem Reggio Emilia, além de evidenciar possíveis lacunas de pesquisas que podem vir a ser preenchidas na publicação nacional, contribuindo para o desenvolvimento da educação infantil no país. Por meio do levantamento, pode-se evidenciar que existem poucas publicações sobre a abordagem Reggio Emilia na plataforma analisada. Os estudos encontrados no levantamento evidenciam que a partir de uma consideração das especificidades brasileiras, é possível se pensar a utilização da abordagem Reggio Emilia no contexto educacional brasileiro, logo, a execução de estudos nesta área pode trazer avanços significativos para a educação infantil.

Palavras-chave: Educação. Reggio Emilia. Ensino. Educação Infantil. Autonomia.

1 INTRODUÇÃO

A abordagem Reggio Emilia surgiu após a segunda guerra mundial na cidade de Reggio Emilia, localizada na região da Emilia Romagma ao Norte da Itália. Envoltos pelo desejo de reconstruir suas histórias e oferecer às suas famílias uma vida melhor, os moradores da comunidade desejaram construir uma nova cidade e juntamente com eles, pais de crianças desejavam proporcionar uma vida melhor aos seus filhos por meio da educação (SÁ, 2010).

A primeira escola da cidade Reggio Emilia foi construída com a venda de alguns materiais que restaram da guerra, seis cavalos e três caminhões deixados pelos alemães (SÁ, 2010). Segundo Sá (p. 58, 2010):

[729] Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal do Paraná; dauaneretzlaff@hotmail.com
[2] Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal do Paraná; thaylisp@gmail.com

> Atraído pelo projeto educativo, Loris Malaguzzi seguiu para Villa Cella e se encantou com tal experiência. Novas escolas foram construídas, todas operadas por pais e com o auxílio do Comitê Nacional para Libertação. Por meio desse processo de construção e ampliação das escolas, o maior ensinamento que os pais passou a seus filhos foi a possibilidade de reconstrução com base nas ruínas e no sentido de coletividade e união para se alcançar um objetivo.

Logo, Loris Malaguzzi foi o idealizador desta abordagem educacional pensada para a primeira infância, que entende a criança como protagonista ativa na construção do seu processo de aprendizagem (MALAGUZZI, 1999). A abordagem Reggio Emilia é baseada em:

> Reconhecer o direito da criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vistas, de modo a jamais termos certezas demasiadas (MALAGUZZI, 1999, p. 62).

Segundo Rinaldi (1999), a abordagem Reggio Emilia é uma abordagem na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida. A proposta pedagógica das escolas em Reggio Emilia consiste em desenvolver diálogos contínuos entre as crianças e as crianças com os professores, momentos que são essenciais e o que torna Reggio tão diferente de outros espaços escolares (MIRANDA, 2005). Os professores na abordagem italiana ganham um enfoque importante nesta trajetória e sabem proporcionar todo o tempo necessário para que as crianças desenvolvam suas atividades (RINALDI, 1999).

A cidade ganhou destaque no cenário da educação na década de 1990 e ficou conhecida por defender uma educação de qualidade (SCHABERLE, SOUSA, ANDRADE, 2018). Deste então, a abordagem Reggio Emilia é destaque na área educacional e já foi considerada a melhor escola do mundo em um artigo na Newsweek, tendo em vista que recebem visitas organizadas em diversos idiomas sem pretensão alguma de apresentar aos visitantes um modelo perfeito, mas com o intuito de ressignificar valores e objetivos (MIRANDA, 2005).

Com base nisto, diversos estudos têm se desenvolvido com o intuito de se apropriar destes conceitos e por meio de sua exploração e utilização potencializar a educação infantil para além da Itália. A realização deste estudo justifica-se, considerando a importância de se proporcionar visões amplas sobre o que se tem pesquisado, além de evidenciar possíveis lacunas de pesquisas que podem vir a ser preenchidas na publicação nacional, contribuindo para o desenvolvimento da educação infantil no país.

Deste modo, o objetivo deste estudo é o de realizar um panorama sobre a produção referente a abordagem de Reggio Emilia na Pós-Graduação nacional, utilizando como meio

de obtenção de dados o catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

2 METODOLOGIA

O presente estudo possui abordagem qualitativa e consiste em um levantamento bibliográfico, realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes (CAPES, 2021), considerando o objetivo de mapear a produção sobre a abordagem Reggio Emilia na pós-graduação nacional.

Para realizar o levantamento, utilizou-se o descritor “Reggio Emilia”. Inicialmente, não foi estabelecido nenhum recorte temporal e todos os textos que apareceram foram incluídos na análise.

Ao realizar a primeira busca, pode-se perceber que diversas publicações divergiam do objetivo proposto, logo, a busca foi limitada apenas para referências pertencentes à área do conhecimento da Educação. Posteriormente, uma leitura exploratória foi realizada, buscando identificar a partir dos títulos quais tinham proximidade com a temática.

Feita a identificação dos estudos publicados sobre a abordagem de Reggio Emilia, realizou-se uma leitura destas referências na íntegra, com o intuito de se identificar as vertentes de cada estudo, buscando caracterizar as propostas explicitando como cada autor utilizou o referencial teórico em questão. Para isto, os manuscritos foram inseridos no software de análise qualitativa Nvivo, que auxiliou na sistematização dos dados encontrados.

3 RESULTADOS

Ao realizar uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com o termo “Reggio Emilia”, 5574 resultados foram rastreados. Destes, 2688 eram dissertações de mestrado, 1397 eram teses de doutorado, 301 mestrados profissionais e 118 profissionalizantes.

Todavia, nem todas estas produções referiam-se especificamente a abordagem Reggio Emilia, logo, a busca foi refinada para que apenas as referências pertencentes à área do conhecimento da Educação fossem rastreadas.

Nesta área do conhecimento, os dados diminuíram para 579 referências, elaboradas por 565 autores e 317 orientadores diferentes. Destas, 217 eram dissertações de mestrado e 71 eram teses de doutorado. Com relação as datas de publicação, foram observados estudos publicados desde o ano de 1987 até 2012. Com esta busca, pode-se observar publicações em 58 instituições diferentes, dentre elas Universidade Federal de São Carlos, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Universidade de São Paulo.

Após o levantamento, foi realizada a leitura dos títulos e resumos das 579 referências, com o intuito de filtrar quais eram específicos sobre a abordagem Reggio Emilia. Observou-se que embora tenham sido rastreados 576 estudos na busca, a maioria abordava outras temáticas e apenas três manuscritos falavam especificamente sobre a temática em questão.

Tabela 1 – Publicações sobre Reggio Emilia

NOME DO AUTOR	TÍTULO	TIPO DO ESTUDO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO E ANO
CARINE LASSO PORCIUNCULA DOS SANTOS	EDUCAÇÃO E A ESCOLA INCLUSIVA: UM ESTUDO A PARTIR DA ABORDAGEM EDUCACIONAL DE REGGIO EMILIA	MESTRADO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ CURITIBA, 2012
MÁRCIA REGINA GOULART DA SILVA STEMMER	EDUCACAO INFANTIL E PÓS-MODERNISMO: A ABORDAGEM REGGIO EMILIA	DOUTORADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA FLORIANÓPOLIS, 2006
NAYARA VICARI DE PAIVA BARACHO	A DOCUMENTAÇÃO NA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM OLHAR E AS POSSIBILIDADES EM UM CONTEXTO BRASILEIRO	MESTRADO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO SÃO PAULO, 2012

Fonte: elaborada pelas autoras (2021)

Os estudos encontrados foram publicados em três diferentes cidades, sendo elas, Curitiba (PR), Florianópolis (SC) e São Paulo (SP). Logo, percebe-se o envolvimento das regiões Sul e Sudeste do país. Com o intuito de se verificar como a abordagem Reggio Emilia foi utilizada nos diferentes estudos, realizou-se uma leitura com o intuito de verificar os seguintes itens:

a) Qual foi o parâmetro de utilização da Abordagem Reggio Emilia?

b) Quais foram os achados relevantes por meio deste parâmetro?

A busca pela resposta destes questionamentos justifica-se tendo em vista que podem contribuir para um melhor entendimento de como se realizar estudos brasileiros por meio da utilização desta teoria

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 – Nuvem de palavras recorrentes

Fonte: elaborada pelas autoras (2021)

Com relação aos parâmetros de utilização do referencial teórico, pode-se observar que Santos (2012) utilizou a Abordagem Educacional de Reggio Emilia como uma possibilidade de educação inclusiva no Brasil. Para isto, a autora buscou construir um aprofundamento teórico a fim de compreender quais os mecanismos adotados nas escolas que utilizam a abordagem em relação à Escola Inclusiva. A autora escolheu tal abordagem considerando a valorização das práticas e experiências individuais das crianças.

Baracho (2011) realizou um estudo de caso sobre a possibilidade de implementação da documentação na perspectiva da abordagem de Reggio Emilia na Educação Infantil Brasileira. Para isto, verificou se a utilização da documentação pode acarretar em mudanças na prática educativa da instituição analisada.

Já a autora Stemmer (2006) teve por objetivo analisar a relação entre o pensamento pós-moderno e a educação infantil considerando a abordagem Reggio Emilia. Para isto, buscou identificar como pós-modernismo se insere neste campo identificando suas possíveis consequências para a concepção de criança, infância e educação infantil.

Sobre os achados relevantes identificados por meio dos parâmetros utilizados, observou-se que Santos (2012), identificou o Projeto Educacional de Reggio Emilia como um

processo de ensino e de aprendizagem que leva em conta a relação entre os educadores e as crianças entre si. Deste modo, nesta abordagem ocorre um processo de inclusão naturalmente, tendo em vista que se observa a criança de forma integral, com suas próprias experiências e contribuições, logo, a abordagem é diferenciada e importante para o incentivo a valorização do outro. Sendo assim, a autora observa a abordagem viável para a inclusão, pois, por meio dela ocorre a obtenção da autonomia e igualdade de acesso aos saberes socialmente construídos.

Segundo Baracho (2011), embora não tenha sido possível realizar o processo de documentação em todas as práticas, por meio do estudo pode-se refletir sobre algumas estratégias didáticas que consideram a criança como sujeito participativo na construção do conhecimento. Logo, ressalta-se a importância da documentação, considerando que desta forma as práticas podem ser revistas com intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Para Stemmer (2006), a pesquisa evidenciou um outro olhar sobre a abordagem Reggio Emilia, evidenciando aspectos negativos se observar o papel do professor. Todavia, com base nos apontamentos, é possível evidenciar a necessidade de adaptação das praticas de acordo com a realidade dos locais, para que desta forma seja possível encontrar os principais pontos positivos de Reggio Emilia.

4 DISCUSSÃO

A abordagem Reggio Emilia é repleta de possibilidades e pode ser aplicada em diversas áreas da Pedagogia e Educação para a primeira infância (SÁ, 2010; MALAGUZZI, 1999; RINALDI, 1999). Os campos exploratórios da autonomia, da possibilidade real da criança no centro do seu processo de ensino aprendizagem e a documentação pedagógica como fator essencial para que os professores apoiem as crianças em suas escolhas, esteve presente em dois estudos publicados.

Nestes estudos (SANTOS, 2012; BARACHO, 2011) pode-se verificar que a experiência da aborgagem Reggio Emilia nos espaços escolares no Brasil é possível e viável. Não desmerecendo o desenvolvimento da Educação Infantil no país, apenas agregando conhecimentos da abordagem itaniana que é considerada referência mundial.

No terceiro estudo (STEMMER, 2006), a autora faz uma contextualização sobre o pós modernismo e analisa a relação entre o pensamento pós-moderno e a educação infantil, e para ela, a abordagem Reggio Emilia desvaloriza o ato de ensinar e corrobora para a desintelectualização docente.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A abordagem Reggio Emilia é reconhecida e é modelo para diversas instuições de ensino ao redor do mundo, logo encontrar apenas três estudos sobre a temática entre 579 estudos rastreados, mostra que a publicação no Brasil ainda pode ser ampliada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo realizar um panorama sobre a produção referente a abordagem de Reggio Emilia na Pós-Graduação nacional, utilizando como meio de obtenção de dados o catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Por meio do levantamento, pode-se evidenciar que existem poucas publicações sobre a abordagem Reggio Emilia na plataforma analisada.

Os estudos encontrados no levantamento evidenciam que a partir de uma consideração das especificidades brasileiras, é possível se pensar a utilização da abordagem Reggio Emilia no contexto educacional brasileiro, logo, a produção de estudos nesta área pode trazer avanços significativos para a educação infantil.

REFERÊNCIAS

BARACHO, Nayara Vicari de Paiva. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26032012-161504/pt-br.php. Acesso em 4 de julho de 2021.

MALLAGUZZI, L. Histórias, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed,1999.

MIRANDA, Heide Struziatto. O imaginário nas escolas de Reggio Emilia, Itália. **I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais**, 2005.

RINALDI, Carolina. In KINNEY, Linda e WARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação Infantil em Reggio Emilia**.; trad Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, Carine Lasso Porciuncula dos. **EDUCAÇÃO E ESCOLA INCLUSIVA: UM ESTUDO A PARTIR DA ABORDAGEM EDUCACIONAL DE REGGIO EMILIA.** 2012. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: https://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2613. Acesso em 4 de julho de 2021.

SÁ, Alessandra Latalisa de. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. **Paidéia**, 2010. Disponível em: http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1281. Acesso em 4 de julho de 2021.

SCHABERLE, Isabela Martins; SOUSA, Vanessa Varela; ANDRADE, Izabel Cristina Feijó. REGGIO EMILIA: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DA APRENDIZAGEM. **Revista GepesVida**, São José, v. 4, n. 9, 2018. http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/321. Acesso em 4 de julho de 2021.

STEMMER, Márcia Regina Goulart da Silva et al. **Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/88732/235618.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 4 de julho de 2021.

6.5.66 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE BOA VISTA-RR

Darla Rodrigues Mota[731]

Gilfran Melo Nascimento[732]

RESUMO

A capacidade de aprendizagem das crianças está intimamente relacionada ao comportamento lúdico. Este artigo apresenta, portanto, o recorte de uma pesquisa realizada para a composição de uma monografia do curso de Licenciatura em Pedagogia. Objetivando investigar as percepções que os professores têm sobre a importância do brincar como facilitador do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, realizou-se uma pesquisa do tipo exploratória; quanto aos procedimentos, bibliográfica e de campo, com abordagem quali-quantitativa. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário, com perguntas fechadas e abertas, aplicado por meio da plataforma eletrônica Google Forms. Participaram dessa pesquisa professores de turmas da etapa pré-escola da rede pública municipal de Boa Vista-RR. Como resultado, verificou-se que em geral os professores acreditam no potencial do brincar como ferramenta facilitadora e compreendem a importância das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem, embora também tenha sido percebido um distanciamento entre os conhecimentos teóricos sobre o lúdico e as práticas pedagógicas de alguns sujeitos.

Palavras-chave: Brincar. Infância. Educação infantil. Ensino e aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil (EI), o brincar como ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem tornou-se um direito garantido e essencial para a construção da identidade, da autonomia e do desenvolvimento global da criança. Enquanto brincam, elas aprendem muito com o mundo e adquirem, de forma prazerosa, novas aprendizagens e assim se desenvolvem. A ação do brincar, além de estimular nas crianças novos conhecimentos, estimula-a a analisar sua realidade, assimilar sua cultura e aprender sobre o ambiente onde se encontra. Além disso, as brincadeiras proporcionam interações com o meio e contribuem com sua autonomia, curiosidade, linguagem, pensamento, autoconfiança e, consequentemente, aprendizado.

A metodologia para a realização deste trabalho se deu por uma pesquisa

[731] Licenciada em Pedagogia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). E-mail: darla.mota05@gmail.com.
[732] Mestre em Ensino de Ciências. Fundação Universidade Virtual de Roraima (UNIVIRR). E-mail: prof.gmn@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

básica, de caráter exploratório, com ênfase na investigação bibliográfica e estudo de campo, de abordagem quali-quantitativa baseada nas respostas dos professores ao questionário aplicado como Instrumento de Coleta de Dados (ICD). Para Lakatos e Marconi (2001), a finalidade da pesquisa bibliográfica é permitir ao pesquisador conhecer o que já foi escrito e publicado sobre determinado assunto, enquanto a pesquisa de campo busca informações e conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Preferiu-se a abordagem quali-quantitativa por considerar que as potencialidades das pesquisas qualitativas e quantitativas têm sido amplamente demonstradas nas últimas décadas tanto no Ensino quanto na Educação, gerando resultados e reflexões que proporcionam o aprimoramento dos processos educacionais em diferentes áreas do conhecimento (DAL-FARRA; FETTERS, 2017).

Para a realização da coleta de dados, foi enviado o link do ICD da pesquisa para professores de escolas de Educação Infantil, da rede pública municipal de ensino de Boa Vista-RR, todas localizadas na zona urbana da capital, em bairros da periferia, cujas famílias são em sua grande maioria de baixo poder aquisitivo.

Quando necessário, os professores foram identificados como: P1, P2 [...]. E este artigo traz apenas um recorte das respostas mais significativas em relação ao objetivo da investigação.

2 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS CAMINHOS PERCORRIDOS

A infância encontra-se ligada a períodos históricos, culturas diversas e comportamentos determinados pela coletividade de cada época. As crianças que nasciam nos séculos XIV, XV e XVI tinham vida semelhante à dos adultos, de modo que o anseio dos adultos na época era que logo a criança crescesse, para poder contribuir com seu trabalho em atividades adultas. Nesses períodos, a escola era reservada para um pequeno grupo social e as crianças aprendiam na prática o trabalho familiar doméstico, que naquele momento era considerado uma educação (ARIÈS, 1981).

Posteriormente, nos séculos XVI e XVII, a sociedade gradualmente desenvolveu a mentalidade de que por intermédio da educação as crianças

conseguiriam evoluir e ser pessoas honradas. Finalmente, as crianças passaram a ser consideradas como indivíduos inocentes, não mais como adultos. Começaram a ser quebrados os paradigmas, sob diversos fatores sociais e históricos, que criaram novos conceitos de infância (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014).

Entre os séculos XVII e XVIII a criança foi claramente reconhecida como indivíduo dotado de particularidades e conhecimentos. Na metade do século XVIII a educação e os cuidados básicos se tornaram prioridades para a criança. “Desde então, a educação das crianças deixou de acontecer apenas através de uma rede de convívio com adultos e foi transferida para as escolas” (CRESPI, 2020, p. 40).

Contudo, entre os séculos XVIII e XIX, quando do advento da revolução industrial, as crianças passaram a ser vistas como extremamente valiosas para a exploração. Como o Estado não garantiu o direito das crianças à educação, elas foram inseridas no mercado de trabalho, e passaram a ser exploradas, por razões econômicas (SOUSA; SANTOS; FEITOSA, 2020). Somente nos anos de 1850 a 1950 a sociedade voltou a compreender que as crianças deveriam ser retiradas das indústrias e introduzidas na infância e nas instituições de ensino novamente, na busca de um aprendizado sistemático (MAIA, 2012).

Assim, o advento da modernidade introduziu novos modelos, costumes e leis que vislumbravam a criança e a infância. Também fez surgir a Educação Infantil que é desenvolvida atualmente e que dispõe da concepção sobre a criança como indivíduo que gera cultura e é produzida na cultura (LORO, 2015).

Tomando como referência alguns documentos oficiais, que são relevantes para a Educação Infantil (EI), salientamos a Constituição Federal (CF) de 1988, a qual discorre que todas as pessoas têm direito à educação, sendo uma obrigação do Estado o seu oferecimento e dever da família. As instituições de ensino precisam, portanto, ter um olhar atento sobre a concepção de criança contemporânea, sobre seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento na EI.

O brincar nessa primeira fase é indispensável para o processo de ensino da criança. Para que isso ocorra, é necessário que as instituições de ensino disponham de espaços nos quais as vivências, interações, experiências e a aprendizagem possam ocorrer de forma agradável, tanto para a criança quanto para o professor (OLIVEIRA; SILVA, 2018; CRESPI, 2020).

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na pré-escola, a brincadeira é um direito garantido, que norteia as práticas pedagógicas de ensino. É por meio das experiências no brincar, no ato da invenção, da imaginação, da exploração e da participação em momentos lúdicos que a criança adquire aprendizado e fortalece sua autonomia, comunicação, linguagem e principalmente sua identidade.

Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabeleceu uma ligação entre cuidados e educação para crianças de até 6 anos. E como a primeira fase da educação básica é responsabilidade da EI, a lei estabelece como objetivo dessa etapa o desenvolvimento físico, mental, intelectual e social das crianças pequenas. A criança hoje é vista como sujeito que faz parte do sistema e é respeitada por meio das legislações que guiam o processo de ensino e garantem o direito da criança à escolarização. No tocante a isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, discorre a respeito das brincadeiras evidenciando que “as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2018, p. 35).

3 O BRINCAR COMO FACILITADOR DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

O brincar é uma ferramenta facilitadora no processo da aprendizagem que tem grande relevância na EI. Por meio do brincar a criança também se desenvolve, pois a brincadeira é uma forma de comunicação que auxilia na construção de conhecimentos. No ato da brincadeira a criança resolve dificuldades, uma vez que a sua atenção está voltada para a atividade e não para os resultados (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014).

Quando a criança brinca, torna-se um ser capaz, realizada e feliz. Por meio da brincadeira a criança vivencia inúmeras situações, consigo mesma, com os seus pares e com o mundo onde se encontra:

> A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Em sala de aula, essa ferramenta é ainda mais valiosa e indispensável como recurso nas práticas de ensino da pré-escola, pois quando utilizada como ferramenta de apoio nas práticas de ensino e aprendizagem, torna-se meio rico para alcançar os objetivos propostos no planejamento.

Para Oliveira e Silva (2018), a criança ao brincar aprende e se desenvolve, o brincar enriquece as aulas e faz com que a criança seja estimulada a aprender. A brincadeira como ferramenta educacional proporciona às crianças prazeres simples que se tornam parte fundamental do desenvolvimento físico, intelectual, social e, consequentemente, do aprendizado infantil.

O brincar deve, então, ser utilizado como recurso pedagógico. Para os professores resta a função de mediador e planejar atividades orientadas ou livres. As brincadeiras devem proporcionar às crianças o verdadeiro sentido do desejo da aprendizagem alegre por meio dessa ferramenta que se mostra eficaz no processo de ensino (CAMPOS et al., 2020).

Ou seja, para que o aprendizado aconteça de forma lúdica, a criança precisa do brincar, das interações e socializações com seus pares, com o mundo, com pessoas mais experientes, dentro e fora do contexto escolar.

4 ANALISANDO AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O BRINCAR

As análises das respostas ao questionário dão conta que em relação à pergunta que versava sobre o conceito do brincar, 33% assinalaram a opção segundo a qual “brincar é aprender, o brincar está relacionado com a aprendizagem. No ato do brincar reside a base daquilo que mais tarde permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas” (FANTACHOLI, 2011, p.15). Os outros 67% optaram pela resposta que afirmava “o ato de brincar favorece o processo de aprendizagem da criança, pois ajuda na construção da autonomia, da criatividade e reflexão, estabelecendo assim uma relação estreita entre o brincar e a aprendizagem” (CRESPO, 2016, p.24).

Nenhum dos sujeitos, contudo, assinalou a opção em que o brincar era definido como divertimento, entretenimento, distração, brincadeiras e jogos livres que têm a intenção de representar e utilizar objetos lúdicos. Tampouco a opção que afirmava que o ato de brincar acompanha a criança desde o nascimento, no começo não tem

metas educativas e de aprendizagem pré-definidas, estabelecidas, porém, com o tempo, ao brincar a criança evolui, aprende, desenvolve-se e tudo por meio do brincar.

As respostas de todos indicaram, portanto, que percebem como o comportamento da criança é mais avançado quando brinca. Nas brincadeiras, elas desempenham papéis e desenvolvem comportamentos que mobilizam novos conhecimentos, novas habilidades e aprendizagens. Ou seja, para todos os sujeitos da pesquisa, o brincar e o aprender estão profundamente relacionados, porque as crianças também se desenvolvem e constroem conhecimentos por meio dessa atividade.

O fato de nenhum sujeito ter assinalado as opções em que o brincar está distanciado da aprendizagem e do desenvolvimento demonstra sua percepção de que o brincar é uma característica da infância, que traz muitos benefícios para a formação da criança e fornece uma série de treinamentos que ajudarão no seu desenvolvimento futuro (CIRILO, 2015).

Quando questionados se acreditavam que o brincar dirigido baseia-se no brincar direcionado para fins de aprendizagem, em que a criança vive experiências em níveis diferentes de complexidade, incluindo suas capacidades cognitivas, apenas 1 sujeito afirmou não acreditar.

Destaque-se que esse professor, aqui identificado como P1, não é adepto do brincar direcionado para fins de aprendizagem. Como tal resposta provocasse curiosidade, realizou-se uma análise mais detalhada das respostas desse sujeito, a qual permitiu identificar se tratar de um professor com mais de 16 anos de profissão, formado em Pedagogia e Especialista em Metodologia do Ensino de Artes. Sua resposta revela contradição entre a teoria e a prática, ou seja, entre sua formação e sua didática. Isso porque, uma vez que o Ensino de Artes tem grande aporte no lúdico, na interação, no abstrato, na imaginação e até nas construções a partir da criatividade, era de se esperar que o brincar fosse priorizado como uma ferramenta de elevada eficácia na aprendizagem das crianças para quem P1 ministra suas aulas.

Embora o brincar orientado traga inúmeros benefícios e o orientador/professor possa, por meio do brincar, acompanhar o desenvolvimento do conhecimento da criança, perceber quais são suas principais dificuldades e, com essas informações, focar no plano de aula adequado (OLIVEIRA, 2018), o sujeito P1 não acredita nessa premissa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na questão seguinte, a grande maioria respondeu concordando que no brincar livre não existe formato ou padrão, nele a criança é deixada livremente em sala de aula com o objeto (brinquedo ou brincadeira) para explorar sua criatividade e criar seu próprio tempo, entretanto 2 sujeitos discordaram dessa ideia.

Uma vez mais, P1 apresenta sua resposta contrária ao brincar, desta vez o brincar livre, como uma metodologia propícia ao aprendizado infantil. Nessa questão, outro sujeito também discordou da definição proposta no enunciado; ressalte-se que o professor P2 tem entre 6 e 10 anos de profissão, com formação em Pedagogia e Especialização em AEE.

É possível que P1 e P2, em suas formações durante a graduação e a pós-graduação, não tenham se apropriado de conhecimentos teóricos e práticos relativos ao brincar, ou ainda, que esses sujeitos não tenham afinidade ou habilidade com esse modelo de ensino a partir do lúdico. O que reforça a ideia de que esses professores não enxergam o brincar como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, embora em suas áreas de formação o lúdico seja preconizado como didática própria para a etapa escolar em que esses sujeitos trabalham, a saber, a Educação Infantil em nível de Pré-Escola.

Causa estranheza que esses professores não tenham presente o brincar na EI como uma importante ferramenta didática de apoio ao ensino ao mesmo tempo em que oferece às crianças inúmeras possibilidades de explorar diferentes experiências em diferentes ambientes. Oliveira (2018) chama a atenção para o fato de que não perceber o brincar como uma atividade de prazer, emoção e entretenimento que perpassa todas as fases da vida humana pode até comprometer o desenvolvimento durante a primeira infância, pois “o brincar é fundamental para o processo de aprendizagem das crianças, uma vez que cada brincadeira traz imbuída em si normas, regras e valores que contribuem com a formação integral da criança” (OLIVEIRA, 2018, p. 37). Por meio de jogos, as crianças podem se expressar, vivenciar o mundo e as relações sociais, bem como testar e melhorar suas funções e quaisquer limitações (CRESPI, 2020).

Logo, percebe-se que há um distanciamento entre os conhecimentos teóricos sobre o lúdico e as práticas pedagógicas de alguns sujeitos que notoriamente não priorizam o brincar em favor da aprendizagem dos seus alunos. É necessário, portanto, que estes professores revejam suas práticas pedagógicas, pois o brincar é

um direito de aprendizagem na EI, sendo um dever do professor saber suas diferenças, ideias e formas de aplicação com as crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece como direito de aprendizagem da criança:

> [...] brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018a, p. 38).

Para a criança atingir os objetivos propostos na primeira fase de ensino escolar, é necessário que a formação do professor seja consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer métodos, contribuições teóricas e práticas para o desenvolvimento das habilidades, conhecimentos e saberes docentes. O brincar é, portanto, uma ferramenta facilitadora que promove a aprendizagem e o desenvolvimento geral das crianças; sua utilização em sala de aula é importante, assim como seu planejamento por parte dos professores. Cabe, portanto, ao professor da EI promover atividades lúdicas que promovam o pensar e o agir, de modo que a criança se desenvolva e aprende brincando (RODRIGUES, 2020).

Assumindo que os professores da EI são mediadores entre as crianças e os objetivos de aprendizagem, é dever dos professores propiciar espaços, organizar situações de aprendizagem em que articulem os conhecimentos prévios da criança com os novos conhecimentos que se pretende que ela construa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores em geral compreendem a criança conforme o conceito atual da evolução histórica da percepção da infância e da EI. Foi possível também perceber a compreensão do brincar como influenciador no processo de aprendizagem da criança por parte da maioria dos sujeitos da investigação, embora tenham sido identificados 2 professores que não são adeptos dessa metodologia em suas aulas. Por conseguinte, ficou identificada nos sujeitos quais as suas percepções acerca da função do professor na mediação do brincar na EI, a qual envolve o planejamento e desenvolvimento de atividades visando o desenvolvimento social, afetivo e criativo

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

das crianças, característica presente na maioria dos participantes da pesquisa e evidenciadas em suas resposta e opiniões.

Com isso, foi possível observar também que para a maioria dos sujeitos o brincar é uma ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem na EI. Ficou claro que a sua aplicabilidade como recurso pedagógico é indispensável nessa primeira fase, pois ajuda a criança na sua formação intelectual, social, e consequentemente global; tudo de forma prazerosa e alegre, conforme relatado nas respostas dos professores ao questionário.

Apesar de termos percebido que na pré-escola o aprendizado ocorre por meio do brincar, observamos que tais práticas lúdicas podem ser realizadas de forma mais consciente e abrangente. Por outro lado, não se pode deixar de notar alguns sujeitos cujas respostas indicaram que não priorizam o brincar, ainda que o considerem favorável à aprendizagem das crianças. Ficando, assim, inegável o distanciamento entre os conhecimentos teóricos sobre a ludicidade e as práticas pedagógicas desenvolvidas em suas aulas.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 fev. 2021.

CAMPOS, Aline Soares; VIANA, Gardênia Coelho; SIMÕES, Luiza Lúlia Feitosa; FERREIRA, Heraldo Simões.O jogo como auxílio no processo ensino-aprendizagem: as contribuições de Piaget, Wallon e Vygotsky. **Brazilian Journal of Development,** v. 6, n. 5, p. 27127-27144, 2020.

CIRILO, Rayssa de Lima. **A importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.** 2015. 16 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia), Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

CRESPI, Livia Regina Saiani. **Neurociências na formação docente continuada:** valorizando o desenvolvimento e a aprendizagem na primeira infância. 2020. 213 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

CRESPO, Teresa Paula Nogueira. **A importância do Brincar para o desenvolvimento da criança**. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar), Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação. Porto Alegre, 2016.

DAL-FARRA, Rossano André; FETTERS, Michael D. Recentes avanços nas pesquisas com métodos mistos: aplicações nas áreas de educação e Ensino. **Acta Scientiae,** v. 19, n. 3, p. 466-492, maio-jun., 2017.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. O brincar na educação infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras: um olhar psicopedagógico. **Revista científica aprender,** v. 5, n. 12, p. 1-17, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.
LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LORO, Aline Rafaela. **A importância do brincar na Educação Infantil.** 2015. 42 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Santa Rosa, 2015. Disponível em: https://bit.ly/2xgh8eQ. Acesso em: 12 jan. 2021.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e de educação dos professores de educação infantil.** 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2012.

OLIVEIRA, Cláudia Patrícia de Lima Silva. **As contribuições das brincadeiras na aprendizagem das crianças da educação infantil na faixa etária entre quatro e cinco anos.** 2018. 45 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia), Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018.

OLIVEIRA, Juliana Aparecida Santim de; SILVA, Nivaldo Correia da. O lúdico como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Saber Acadêmico,** n. 25, p. 30-44, 2018.

RODRIGUES, Lucianny Favacho Inajosa. **O lúdico como ferramenta facilitadora no processo ensino e aprendizagem na Escola Municipal de Educação Infantil O Pequeno Príncipe.** 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación, Universidad Autónoma de Asunción. Asunción, Paraguay, 2020.

SOUZA, Isaura Lays Sá Fernandes de; SANTOS, Luclécia da Silva dos; FEITOZA, Milena Marques. **A construção do sentimento de infância ao longo da história.** In: VI Semana Internacional de Pedagogia (VI SIP), do II Encontro Estadual de Educação em Prisões de Alagoas (II ENEEPAL) e do I Seminário de Educação em Prisões de Alagoas (I SEPAL). Maceió, 2020. Disponível em: https://www.doity.com.br/anais/sip2018/trabalho/77357. Acesso em: 13 fev. 2021

TEIXEIRA, Hélita Carla; VOLPINI, Maria Neli. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade,** n. 1, v. 1, p. 76-88, Bebedouro-SP, 2014.

6.5.67 POTENCIALIDADES DO ENSINO INTEGRAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DO 2º E 3º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mariane Ramos de Souza[733]

RESUMO

Este relato de experiência é discussão teórica-prática a partir da reflexão realizada no Estágio Supervisionado, tendo como objetivo descrever potencialidades do ensino integral para o desenvolvimento da criança do 2º e 3º anos do fundamental visando a formação de um cidadão autônomo e crítico. Buscou responder à questão: quais potencialidades que o ensino integral pode proporcionar aos estudantes do 2º e 3º anos do ensino fundamental? A opção metodológica para subsidiar essa reflexão constitui-se numa abordagem qualitativa tomando a pesquisa-ação como perspectiva da discussão sobre a vivência da prática docente ocorrida no estágio, de maneira prática. Como aporte teórico, apoiou-se nas reflexões de autores como: Titton e Pacheco (2012), Pauperio e Pacheco (2012), Zucchetti e Moura (2017), Arroyo (2012), Vygotsky (1994), a LDBEN 9.394/96 e BNCC (2017). O ensino de tempo integral é uma grande tendência, no entanto, o mais importante é que as atividades oferecidas sejam úteis para o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, conclui-se que na escola em que se realizou o estágio há grandes potencialidades no ensino integral ao fornecer com mais tempo e em diferentes organizações de tempos: um ambiente de colaboração e cooperação entre os estudantes, valorizando as várias dimensões do sujeito; atividades em pares entre séries diferentes; projetos que partam da necessidade e curiosidade da turma, dentre outros.

Palavras-chave: Ensino integral. Ensino fundamental. Potencialidades. Teoria. Prática.

1 INTRODUÇÃO

Este relato tem como objeto de estudo a educação integral e faz parte da experiência vivenciada na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, na formação no curso de Pedagogia em uma classe com estudantes do 2º e 3º anos do ensino fundamental, anos iniciais, do contraturno de uma turma do integral de uma escola privada do município de Curitiba/PR.

O ensino integral, está em alta e é uma grande tendência, já que o tempo da família presente diminuiu, como também a inserção da mulher no mercado de trabalho fez com que houvesse maior busca por escolas que ocupem o dia da criança, diminuindo também a logística de locomoção dos responsáveis no meio do dia para levar a outros ambientes. No entanto, o mais importante é que as atividades oferecidas sejam úteis para o desenvolvimento dos estudantes e se ultrapassar o acesso à

[733] Pedagoga, mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, marianeramos.23@gmail.com.

educação para todos, oferecendo uma educação realmente de qualidade, que segundo Gadotti (2009, p. 98):

> Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.

Portanto, envolve a compreensão do sujeito como ser biopsicossocial. A Base Nacional Comum Curricular (2017, p.14) também disserta que independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral deve estar comprometido com a construção intencional dos processos educativos a partir das necessidades e interesses dos estudantes, bem como desafios da sociedade contemporânea, o que revela como mais importante que as atividades sejam significativas e emancipadoras.

Corroborando com esse pensamento, ao estar inserida em uma turma integral foi despertado a curiosidade em relação as estratégias utilizadas nesse contexto que possam contribuir com o desenvolvimento integral do sujeito, em seus aspectos cognitivo, social e afetivo. A partir disso, objetivou-se nesse relato, descrever potencialidades do ensino integral para o desenvolvimento da criança do 2º e 3º anos do fundamental visando a formação de um cidadão autônomo e crítico. Assim, questiona-se: quais potencialidades que o ensino integral pode proporcionar aos estudantes do 2º e 3º anos do ensino fundamental?

A metodologia deste trabalho é de abordagem qualitativa, na qual conforme Fonseca (2002, p. 20) “se preocupa com aspetos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

O procedimento para estruturação da coleta de dados será a pesquisa-ação que “tem por premissa a intervenção no fenômeno estudado” (MALHEIROS, 2011, p.108), com o fim de descrever potencialidades do ensino integral, entendendo a pesquisa-intervenção como possibilidade de contribuir com a prática do professor. A coleta de dados foi realizada por meio da observação e registro do diário, em que eram realizadas as reflexões. Foram 9 dias de observação, incluso 2 dias de intervenção (regências), na qual a partir da necessidade da prática foi escolhido seu conteúdo, buscando refletir sobre ela. Os sujeitos da pesquisa foram uma classe com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estudantes do 2º e 3º anos do ensino fundamental, anos iniciais, do contraturno de uma turma do integral de uma escola privada do município de Curitiba/PR.

Para discussão do tema foi utilizado teóricos como Pauperio e Pacheco (2012), Zucchetti e Moura (2017), Arroyo (2012), Vygotsky (1994) além dos documentos legais como a LDBEN 9.394/96 e BNCC (2017).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo a LDBEN 9.394/96, no artigo 34, segundo parágrafo: “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”; no artigo 87, quinto parágrafo indica que: “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. Portanto, a educação em tempo integral é um direito previsto legalmente e na política pública do Plano Nacional da Educação de 2014 é apresentado como meta oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas (meta 6).

O Ministério da Educação também criou o Programa Mais Educação para dar suporte para que os sistemas estaduais e municipais ampliarem a jornada escolar até o limite mínimo de sete horas recebendo para isso recursos do Fundeb. O cenário atual da educação integral, dessa maneira, é de uma proposta que vem caminhando e ganhando visibilidade, mas ainda têm-se discussões sobre a intencionalidade de ir além do tempo integral. Pauperio e Pacheco (2012, p.151) indicam que a escola, então, deve favorecer:

> O encontro entre todos os agentes sociais que intervém na educação de crianças, adolescentes e jovens, rompendo com o seu tradicional isolacionismo e prevendo disposição para o diálogo e para a construção de um projeto coletivo de uma educação integral/integrada. Essa perspectiva valoriza a pluralidade de saberes e reconhece distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo, contribuindo para a construção de um projeto de sociedade democrática.

Assim, os autores alertam e percebem uma educação integrada como uma concepção além do tempo estendido pregando a valorização da identidade do indivíduo e indicam a escola como meio de ampliar as relações com o mundo em

busca de uma sociedade mais humana e democrática. Ainda segundo os estudiosos, Pauperio e Pacheco (2012, p.155):

> Um processo de formação nessa perspectiva pressupõe uma pedagogia da investigação, do laboratório, como afirma Dias (apud Reimão, 2000), quando todas as experiências podem ser transformadas em espaços de pesquisa na direção de um projeto de educação integral. Assim, é preciso prever, nesse processo, reflexões sobre aprendizagem, currículo, avaliação, disciplina, gestão, diversidade, cultura, enfim, oportunidades para que esses elementos sejam reinterpretados sob múltiplos olhares, contemplando diferentes visões de mundo.

Destarte, a educação integral trata-se de uma perspectiva que deve ressignificar a avaliação, o currículo, a disciplina, valorizar as diversidades de conhecimento e produções, a pesquisa, buscar refletir e articular os saberes erudito e popular, já que a escola deve ser um espaço de produção coletiva de conhecimento que promove o encontro entre o seu mundo e a vida; é por meio da diversidade de experiências trazidas pelos estudantes que os conteúdos escolares fará sentido para o mesmo e esse seja estimulado a valorizar o conhecimento, a pesquisa e a querer aprender sempre mais em busca de cidadãos autônomos, críticos e socialmente responsáveis.

No entanto, de acordo com Zucchetti e Perez (2017, p. 269), no Brasil o ensino integral na rede pública se caracteriza com:

> Forte apelo compensatório que se traduz num conjunto de práticas socioeducativas, modalidade de atenção às crianças e adolescentes pobres, amparado pela LOAS e pelo ECA. Fato que incorpora a educação (integral) à ideia de direito à proteção social da infância e da juventude socialmente vulnerabilizada; ação prática que foi por muitos anos estratégia de intervenção no campo da assistência social.

Diante disso, a educação integral que vem ganhando espaço em políticas devido a dimensões conjunturais socioeconômicas, entende como uma forma de proteção ampliar o espaço e o tempo de permanência na escola, classificando a educação também como direito à proteção social, no entanto não se pode associar a apenas ao tempo integral.

3 DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As observações e regências foram realizadas em uma escola privada da cidade de Curitiba/PR em uma sala de turma integral, no contraturno, onde tinham 23

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estudantes do 2º e 3º anos, que no período regular, são divididos em séries, mas no contraturno ficam mesclados. A turma se autodenomina “Os campeões”. Há na sala, na parte superior, um “brinquedão”, em que os estudantes podem brincar e é compartilhado com a sala ao lado. Também há um ambiente chamado de espaço da assembleia, em que havia o calendário e combinados, com desenhos e escritas feitas pelas próprias crianças e se discutia no decorrer da semana casos de descumprimento dos combinados, questões de respeito, escuta do outro, bullying, etc. Além disso, existe um espaço da leitura, com armário com livros e gibis, tatame e almofadas, espaço do desenho, três computadores, TV, quadro e de higiene com uma pia.

O ambiente é elaborado para se trabalhar em equipe, com mesas redondas e cadeiras, pia no tamanho das crianças. Há armários individuais e uma mesa de agendas. A turma chega e precisa fazer suas atividades das aulas do turno regular e em seguida, realizar as atividades do integral, cada um à seu tempo e ao final podem jogar basquet, brincar no “brinquedão”, ir ao canto da leitura, fazer experiências na pia, etc. Eles manuseiam objetos tidos como “perigosos” como tesoura e cola quente; objetos, que inclusive não tem oportunidade de mexer em casa, mas são importantes por fazer parte do uso social e, portanto, da autonomia do indivíduo. Essa organização dinâmica de atividades preza o respeito pelo corpo e movimento como parte da aprendizagem, o lúdico e o brincar, respeitando acima de tudo a infância.

Segundo Arroyo (2012), um turno já se configura pesado para milhões de crianças e adolescentes que sofrem com reprovações, evasões, extensas atividades de casa, assim, ter mais uma dose do mesmo será insuportável. Diante disso, as atividades do contraturno vivenciadas, consonantemente com as ideias do autor, possuem uma configuração de liberdade dos estudantes de realizarem diferentes atividades entre eles, respeita o tempo de cada um, se torna um ambiente de potencial prazeroso para desenvolvimento, além de ser mais inclusivo.

O foco, então, do contraturno não é cumprir planejamento e sim desenvolver as crianças em suas dimensões, é oportunizar aprendizagens, respeitando os diferentes momentos de cada uma com suas singularidades. No decorrer da manhã, os estudantes vão saindo em grupos para atividades complementares (judô, ginástica rítmica, ginástica artística, ballet, coral, dança, capoeira, circo, etc.).

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No horário de almoço, os responsáveis que puderem se dirigir à escola, podem almoçar com seus filhos, estreitando a relação família/escola além de estender o tempo da criança com seus pais, fortalecendo vínculos afetivos.

Segundo a professora regente da sala, a maior dificuldade da turma era Língua Portuguesa e como na sala havia estudantes do 2º e 3º ano foi deparado com a questão que outros educadores também já tiveram no contraturno: “Como trabalhar com alunos de diferentes níveis de aprendizagem ao mesmo tempo?” (PAUPERIO; PACHECO, 2012, p.152). Como eles estavam em dois momentos diferentes de aprendizagem, a proposta da intervenção foi de construção de um Diário coletivo da turma chamado de “Diário da Turma dos Campeões”. O 2º ano escreveria, e o 3º ano reescreveria os textos em um segundo dia. Os temas eram variados e sorteados dentro de uma caixa surpresa. Primeiramente foi dialogado com o grande grupo sobre o gênero textual Diário; as crianças já sabiam muitas coisas. Foi pedido que um estudante lesse um exemplo de um dia de um Diário que foi escrito para a classe, revisou-se a estrutura e deixado esse, escrito no quadro também para auxiliá-los no momento de escrever. Uma aluna que gostava de desenhar fez a capa do Diário da turma (Figura 1).

Figura 1 – Capa do Diário da Turma dos Campeões

Fonte: A autora, 2019.

No segundo dia de encontro da regência os estudantes do 3º ano fizeram as reescritas, queriam dar nota, escreviam recados nos textos, trocavam experiências com outros estudantes que estavam fazendo a reescrita e questionava se estava difícil, se tinha muitos erros. Houve criança que perguntou se já tinham reescrito seu texto. Constituiu-se assim, um forte ambiente de aprendizagem em uma sala com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

duas séries diferentes, podendo auxiliar o outro a criar zonas de desenvolvimento proximal e alcançar seu nível potencial. Segundo Vygotsky (1994, p.101):

> Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar zonas de desenvolvimento proximal; ou seja, (...) desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente (na interação entre) pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente.

A turma do integral, por já haver a iniciativa de apresentar estudantes de séries diferentes, tem grandes potencialidades e entende que se pode contribuir para criar zonas de desenvolvimento proximal; o professor nesse cenário precisa ter o olhar de personalização do planejamento para buscar desenvolvê-los. Ao final o Diário foi montado e disponibilizado ao acesso das crianças no canto da leitura.

A segunda intervenção fez parte do Projeto, que tem como tema elegido pela turma: Grécia Antiga. Trabalhou-se o mito do Cavalo de Troia. Favoreceu, assim, a interdisciplinaridade, por isso foi explorado nela o diálogo entre História, Língua Portuguesa e Arte; foi articulada utilizando 4 estações. A primeira estação era coletiva com todos os estudantes, chamada de “Assiste, fala e escuta”. Devido a rotatividade e dinamicidade da manhã, essa estação introdutória aproveitava o momento em que todos estavam, para leitura e discussão coletiva do tema: o que é um mito, qual motivo da guerra entre gregos e troianos e o “presente de grego” fazendo também a analogia à expressão reportada aos dias atuais, inclusive sobre o malware “cavalo de troia”, refletindo sobre seu significado.

Divididos em grupos menores, circularam pela “estação da interpretação” em que apresentava questões sobre o mito; a “estação do desenho” que desenharam algo significativo da história e da “nuvem de palavras”, que elegiam palavras-chave do mito e escreviam. Não havia tempo pré-determinado, nem ordem rígida para “passar” pelas estações. A regência utiliza diferentes estratégias tendo como premissa que as pessoas aprendem de formas diferentes, já que segundo Natel, Tarcia e Sigulem (2013) indicam, na atualidade é mister respeitar a diversidade e se considerar a Teoria das Inteligências Múltiplas, a Teoria dos Estilos Cognitivos, bem como a Teoria dos Estilos de Aprendizagem.

Diante da singularidade da aprendizagem utilizou-se de diferentes estratégias na intervenção, como a ligação com conhecimentos prévios, discussão, leitura,

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

escrita, desenho, vídeo, nuvem de palavras, para assim por meio da ludicidade abranger diversas maneiras de aprender, buscando uma aprendizagem significativa. Assim, percebe-se a potencialidade de trabalhar na turma integral de forma dinâmica e valorizando outras inteligências e variados estilos, respeitando o tempo de cada um.

Em outro dia foi utilizada a sala interativa da escola, na qual apresenta materiais recicláveis. Os estudantes deveriam construir um cavalo de Troia (Figura 2) da maneira como imaginavam. Tratou-se de uma construção coletiva da turma, a professora auxiliava estruturando, questionando e mediando para entrarem em um consenso. Utilizaram tubos de madeira como estrutura, que fecharam com tampas de achocolatado, na qual os soldados (feitos com embalagem de leite fermentado) “saiam”, de acordo com o mito. Para os soldados gregos (Figura 3) descerem do cavalo, no território inimigo, utilizaram uma lã como corda; palito de fósforo simbolizou uma espada e um tecido por cima foi colocado sobre a estrutura dos tubos para ser o corpo do cavalo.

Figura 2 - Corpo do Cavalo de Troia.

Fonte: A autora, 2019 .

Figura 3 - Soldados gregos.

Fonte: A autora, 2019.

Na proposta de construção coletiva do cavalo de Troia, há valorização do corpo, rompendo com a tradição dualista, que se valoriza apenas a lógica, separa corpo e mente. Foi permitido que a criança expresse sua imaginação, afinal, a educação integral implica desenvolver todas as dimensões humanas. Segundo Malaguzzi (2016), no poema “De jeito nenhum os cem estão lá”, a criança tem cem linguagens, apresenta cem formas de pensar, descobrir, inventar, etc.; incita, portanto, os educadores pensar formas de oportunizar as crianças atividades que as expressem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de tempo integral é uma grande tendência, no entanto, o mais importante é que as atividades oferecidas sejam úteis para o desenvolvimento dos estudantes. A partir dessa premissa, este relato teve como objetivo descrever potencialidades do ensino integral para o desenvolvimento da criança do 2º e 3º anos do fundamental visando a formação de um cidadão autônomo e crítico. Observou-se na escola em que realizou-se o estágio que há grandes potencialidades, como fornecer com mais tempo: um ambiente de colaboração e cooperação entre os estudantes, valorização da dimensão socioafetiva e desenvolvimento da autonomia; respeito do tempo de cada criança; diálogo e empatia na divisão das crianças por diferentes espaços na sala e fora dela; ambiente mais inclusivo; atividades entre pares e entre séries diferentes; projetos que partam da necessidade e curiosidade da turma; proximidade entre família-criança-escola; oportunidade de oferecer propostas de intervenção interdisciplinares, lúdicas e que alcance várias inteligências e formas de aprender além da constante presença do brincar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Educação integral: O direito a tempos-espaços de um justo e dignoviver. In: MOLL, Jaqueline (org.) et al.**Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. cap.1, p.30-42.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 26 jun. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 04 nov. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, **de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2019.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa cientifica**. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2002. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo / Moacir Gadotti. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã;4). Disponível em:http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3079/1/FPF_PTPF_12_076.pdf. Acesso em: 07 set. 2019.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

NATEL, Maria Cristina; TARCIA, Rita Maria Lino de; SIGULEM, Daniel. A aprendizagem humana: cada pessoa com seuestilo. **Revista Psicopedagogia**, v. 30, n. 92, p. 142-148, 2013.

PAUPERIO, Maria Beatriz; PACHECO, Titton Suzana Moreira. Educação integral: Aconstrução de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline (org.) et al.**Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. cap.9, p.145-156.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; PEREZ, Eliana Gonçalves de Moura. Educação integral. Uma questão de direitos humanos? **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 257-276, jan./mar. 2017. Disponível em:https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WPJJxwC4rZ4RhV87jJPM6wm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 03 jul. 2021.

6.5.68 PRINCÍPIOS ÉTICOS, POLÍTICOS E ESTÉTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCOVAR E COMPREENDER CONCEITOS

Roberta Schmith[734]

Flávia Burdzinski de Souza[735]

RESUMO

A presente pesquisa se constitui de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Erechim-RS intitulado "Princípios éticos, políticos e estéticos: o que as fotografias da rede social de uma escola de Educação Infantil revelam?". O trabalho teve por objetivo geral investigar a maneira pela qual os princípios éticos, políticos e estéticos, previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009b), são garantidos nas propostas pedagógicas de uma escola de Educação Infantil. Assim, para analisar as premissas que compõem os princípios, inicialmente foi necessário "escovar" (Barros, 2018) cada um dos termos, para que na sequência fosse possível refletir sobre como eles são garantidos ou não no cotidiano da Educação Infantil e é esse recorte que fará a composição desse trabalho. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, com o uso de pesquisa bibliográfica e documental (CELLARD, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 2018). Além das DCNEI, dentre os aportes teóricos usados, estão autores como: Vázquez (1999), DeVries e Zan (2007), Lins (2007), Barbosa (2009), Barros (2018) e Hoyuelos (2020). Durante a pesquisa foi possível concluir que é de grande valia que os profissionais envolvidos com a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade, possam estudar com maior profundidade os princípios da Educação Infantil, bem como as políticas que normatizam a etapa, a fim de garantir que a autonomia, a solidariedade, a liberdade de expressão, a participação, a cidadania, a ludicidade, a criticidade, a sensibilidade, entre outros aspectos sejam respeitados no cumprimento das propostas pedagógicas (BRASIL, 2009a; 2009b).

Palavras-chave: Educação Infantil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Princípios Éticos. Princípios Políticos. Princípios Estéticos.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada aqui, se constitui como um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul campus Erechim-RS, intitulado "Princípios éticos, políticos e estéticos: o que as fotografias da rede social de uma escola de Educação Infantil revelam?", o qual foi orientado pela professora Flávia Burdzinski de Souza. A pesquisa procurou investigar o respeito aos princípios éticos, políticos e estéticos nas propostas pedagógicas da Educação Infantil, já que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

[734] Acadêmica de Pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim/RS. robertaschmith@gmail.com
[735] Doutoranda em Educação (PPGEdu/UPF). Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim/RS. flavia.souza@uffs.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Educação Infantil (DCNEI) descrevem como os mesmos devem ser garantidos no contexto escolar (BRASIL, 2009a; 2009b).

A problematização que originou a pesquisa foi: De que maneira os princípios éticos, políticos e estéticos são garantidos nas propostas pedagógicas de uma escola de Educação Infantil? Para que esta questão fosse devidamente respondida, o TCC teve por objetivo investigar a maneira pela qual os princípios éticos, políticos e estéticos são garantidos nas propostas pedagógicas da escola de Educação Infantil Dom João Aloísio Hoffmann, pertencente ao sistema público do município de Erechim-RS. Para isso, no TCC foram utilizadas fotografias encontradas na rede social da instituição com a devida autorização pela via de termo de livre consentimento e esclarecido.

Porém, devido ao limite de extensão desse trabalho, o recorte que será aqui apresentado, tem uma abordagem qualitativa e faz parte da pesquisa bibliográfica e documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2018; CELLARD, 2008) dos capítulos que compuseram o TCC, no intuito de "escovar"[736], como diz Manoel de Barros (2018), os princípios éticos, políticos e estéticos a serem garantidos na execução das propostas pedagógicas da Educação Infantil, buscando compreender as entrelinhas de cada um dos princípios.

Desse modo, acreditamos que ao escovar os princípios, podemos esclarecer alguns pontos e avançar na garantia do cumprimento das DCNEI, que se constitui como uma importante normativa para a primeira etapa da Educação Básica brasileira (BRASIL, 2009a; 2009b), além de dar sustentação a muitas concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

2 ESCOVAR E COMPREENDER OS PRINCÍPIOS ÉTICOS, POLÍTICOS E ESTÉTICOS

> Eu queria escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondia a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora (BARROS, 2018).

[736] Termo usado por nós para fazer referência ao Poema Escova.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os princípios éticos, políticos e estéticos para a Educação Infantil estão previstos na Resolução CNE/CEB n. 5/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) e no Parecer CNE/CEB n. 20/2009 que faz a sua revisão. Esses princípios devem ser garantidos ao conduzir as propostas pedagógicas das escolas, sendo apresentados como:

> I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
> II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
> III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009b, p. 2).

Para “escovar” os princípios éticos, é de grande importância apresentar o conceito “ético”, que de acordo com o minidicionário de Língua Portuguesa é: “Relativo a ética ou a moral” (LUFT, 2000, p. 309). Pode-se perceber que esta definição faz relação com duas palavras: ética e moral. A ética é caracterizada como “Conjunto de regras e de valores ao qual se submetem aos fatos e as ações humanas, para apreciá-los e distingui-los” (p. 309). Já a moral é conceituada como algo “Relativo aos princípios do bem e ao mal” (p. 467).

Lins (2007) destaca que do ponto de vista educativo os valores éticos e morais dão base e sustentação para os demais valores. A autora reflete que a “Ética não se entende necessariamente a partir de uma apresentação de um sistema de normas e regras de vida, mas de um conjunto de valores que marcam esta vida” (LINS, 2007, p. 152). Sendo assim, o entendimento sobre ética acontece no cotidiano da vida, pelo significado dado a elas por cada sujeito, que orientam a base de seu comportamento.

DeVries e Zan, autoras que discutem a ética no âmbito da Educação Infantil, destacam que as crianças vão aprender pela prática e por meio de suas vivências cotidianas, considerando primordial a aquisição de conhecimentos vindos de um adulto, o qual tem um papel importante na condução e resolução dos conflitos do cotidiano, pois “[...] pode oferecer o contexto no qual as crianças tornam-se conscientes de que outros têm sentimentos, ideias e desejos” (DEVRIES; ZAN, 2007, p. 90). Desse modo, essas situações podem desafiar o professor, o qual deve estar disposto a lidar com circunstâncias que exigem capacidade para aproveitar estas oportunidades e dialogar sobre atitudes éticas. As autoras ainda destacam que “Quando falamos de crianças morais, não queremos dizer que meramente exibem um

conjunto de traços ou comportamentos morais. Nem queremos dizer crianças que meramente são obedientes, polidas ou religiosas" (DEVRIES; ZAN, 2007, p. 40), mais do que isso, estamos falando de crianças que compreendam as premissas das regras. Por isso, mais do que "obedecer" às regras, o trabalho com crianças deve ser pautado nos princípios que regem as regras e que conduzem o bem-estar coletivo da vida cotidiana na escola e na sociedade.

Para "escovar" os princípios políticos, iniciamos pensando no conceito da palavra "político". Em nossa língua essa palavra é ligada aquilo que é relativo a política, que é a ciência das questões públicas, do governo dos povos (LUFT, 2000). Escovando essas palavras passamos a pensar esse assunto por meio de conceitos como: agir, ser e dos negócios públicos, ou seja, do povo, de todos.

A escola é vista como um bem público, como um espaço na qual a criança exerce seus direitos e está em contato com questões políticas o tempo todo em seu cotidiano, afinal: "As crianças são actores políticos, ainda que as competências políticas das crianças se exerçam prioritariamente nas interacções de pares, e no espaço comum que partilham" (SARMENTO, FERNANDES e TOMÁS, 2007, p. 202). Ser um ator político é ter espaço de ação conjunta em prol do bem comum, é poder participar democraticamente da tomada de decisões, do planejamento, das escolhas, da formulação do currículo, que inclusive, de acordo com as normativas das DCNEI, coloca a criança como centro do planejamento (BRASIL, 2009a; 2009b).

Conforme pontua a revisão das DCNEI, para desenvolver os princípios políticos, a Educação Infantil deve garantir propostas que respeitem os direitos de cidadania, do exercício da criticidade e respeito à ordem democrática (BRASIL, 2009a). Em relação à garantia do direito à cidadania, o documento afirma que a escola deve percorrer um caminho que considere a formação integral da criança, além de "criar condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito" (BRASIL, 2009a, p. 8). Na LDBEN também é possível encontrar algumas considerações relacionadas a cidadania, ao falar dos princípios e fins da educação nacional, o Art. 2º aponta que: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996, p. 1), porém em muitos contextos,

por meio de uma imagem distorcida da criança como alguém incapaz, incompetente, inferior, carente, o trabalho não abre espaço para que ela possa exercer sua cidadania, principalmente participando dos processos educativos.

O conceito de estético pode ser escovado também com a ajuda do dicionário, o qual aponta que essa palavra significa: “1. Relativo a estética. 2. Belo; harmonizo. 3. Artístico” (LUFT, 2000, p. 303). Já estética é caracterizada como a “Parte da filosofia que trata das leis e dos princípios do belo. 2. Caráter estético; beleza” (LUFT, 2000, p. 303). As definições apresentadas permitem pensar esse assunto por meio de questões artísticas, do que é belo e harmonioso, porém não é nesse sentido que queremos discutir esse princípio, já que o conceito de belo é relativo a cada sujeito e muitas vezes acaba sendo imposto pelo olhar estereotipado do adulto sobre a criança.

Vázquez (1999) faz referência a estética como ciência do belo, salientando que estético também se indica na presença do que feio, sublime, cômico, monstruoso e trágico. O que se é considerado fundamental para autor é que o estético expõe a qualidade do que é sensível e que se diferencia de algumas filosofias da arte, mas que deve se tratar de algumas situações do cotidiano. Segundo Vázquez (1999, p. 46):

> A Estética se ocupa também do estético não-artístico, ou seja, de uma ampla esfera de objetos elaborados pelo homem – produtos artesanais, artefatos mecânicos ou técnicos, artigos usuais da vida cotidiana –, que, se reagem bem a uma finalidade extra-estética, também têm seu lado estético.

A questão estética é também um conceito discutido por Hoyuelos (2020), principalmente pelo fato do autor considerar a estética como uma forma de pensar e explorar criativamente, fugindo do “tédio” muitas vezes presente nas escolas de Educação Infantil. Porém, para chegar a esse patamar sensível do estético, é necessário transgredir, “[...] crescer para além de nós mesmos [...]” (2020, p. 30), se permitir, ultrapassar obstáculos muitas vezes impostos por nós mesmos. Transgredir tem a ver com estranhar aquilo que é habitual nas escolas, como por exemplo, as decorações feitas por adultos, com desenhos e figuras que circulam pela indústria cultural e que nada ajudam a ampliar o olhar sensível das crianças.

A estética se constitui como uma experiência, que ultrapassa aspectos intelectuais e práticos, se reencontrando no artístico e sensível presente na estética da experiência humana, sendo ela “[...] autêntica, reveladora, comunicante, veraz, crítica e transcendente” (HOYUELOS, 2020, p. 34). Nesse sentido, para Hoyuelos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(2020), a estética se transforma em atitudes, rompendo com ideias já fragmentadas, pouco refletidas e problematizadas no contexto escolar, ao permitir a capacidade de observá-la no detalhe, no aperfeiçoamento das ações, pela vontade de entender e expor por meio da sensibilidade.

A questão estética explorada na Educação Infantil e também pela própria criança é relacionada por Barbosa (2009, p. 31) com o ato de brincar. A autora afirma que "as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente no divertimento que reside sua liberdade e seu caráter profundamente estético". Barbosa relata que a brincadeira é a cultura da infância, um processo que envolve relações, interações e transformações, isso faz relação com ações pedagógicas que envolvam o brincar:

> [...] com tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, exploram não apenas o mundo material e cultural à sua volta, mas também expressam e compartilham imaginários, sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, ideias, através de imagens e palavras. A compreensão do mundo da criança pequena se faz por meio de relações que estabelece com as pessoas, os objetos, as situações que vivencia, pelo uso de diferentes linguagens expressivas (BARBOSA, 2009, p. 31).

A partir dessa colocação de Barbosa (2009) pode-se perceber o amplo leque de possibilidades que pode ser explorado no brincar, que também leva em consideração os princípios estéticos, pois planejar e organizar espaços, materiais e contextos brincantes o adulto também colabora com essa ampliação do olhar sensível, lúdico, criativo e libertador das crianças (BRASIL, 2009a).

A partir disso, fica evidente a importância de pensar com intencionalidade as propostas que são oferecidas às crianças na Educação Infantil, pois conforme a BNCC ressalta, a intencionalidade pedagógica é constituída de experiências "[...] que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica" (BRASIL, 2018, p. 39).

Desse modo, ao percorrer as premissas dos princípios da Educação Infantil, propostos pelas DCNEI (Brasil, 2009a, 2009b), percebemos o quanto é necessário e urgente escovar bem esses termos, "limpando" e indo a fundo nas entrelinhas dos seus significados. Trabalhar com ética, estética e política é um modo de garantir os direitos das crianças como sujeitos, acolhendo-as com comprometimento na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para que a autonomia, a solidariedade, a liberdade de expressão, a participação, a ludicidade, a criticidade, a sensibilidade, os direitos de cidadania, o respeito ao outro e ao meio ambiente, entre outros aspectos sejam respeitados no cumprimento das propostas pedagógicas (BRASIL, 2009a; 2009b), se faz necessário cada vez mais pensar sobre cada um desses princípios, "escovar" esses conceitos. Nesse exercício de reflexão, cada vez que vamos a fundo nesses conceitos, percebemos que ainda é preciso avançar muito no cotidiano das escolas para garantir os direitos das crianças.

Nesse contexto, após escovar os termos, pensar sobre os princípios, delinear a pesquisa nas DCNEI, podemos estabelecer algumas relações que nos permitiram levantar inúmeras reflexões, dentre as quais destacamos:

- Por que as crianças ainda não participam do planejamento e da gestão das escolas e das políticas públicas para a infância?

- Como as relações éticas são vividas pela escola?

- Se a escola é feita para/com as crianças, por que ainda em muitos contextos não são encontrados registros de escuta das crianças para a organização de ações participativas?

- Por que a posição e altura dos materiais e das mobílias que compõem a organização das salas ainda não é adequada?

- Por que a autonomia não é considerada no desenvolvimento das propostas?

- Como os desejos, as singularidades das crianças são consideradas e acolhidas pela escola para que se efetive a premissa da criança como centro do planejamento (BRASIL, 2009a; 2009b)?

- Como se organiza a "decoração" e a estética das escolas?

- O que é autonomia? Responsabilidade? Criticidade? Sensibilidade? Respeito à ordem democrática? Como isso pode ser retratado nas postagens das redes sociais das escolas?

- Como garantir os direitos das crianças de participar, brincar, explorar, expressar, conviver e conhecer-se na Educação infantil?

A partir dessas questões nos colocamos a pensar sobre o modo como estamos cuidando e educando as crianças nas escolas brasileiras para garantir o cumprimento desses princípios, que hoje sustentam também as premissas dos seis direitos de

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprendizagem e desenvolvimento propostos pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2018).

A partir da pesquisa do TCC, também foi possível perceber que os princípios estéticos dão sustentação para os demais princípios, visto a globalidade presente nele. O estético está para além da beleza, para o que é "bonito" aos olhos dos adultos, mas relacionado com uma certa poética que pode ser observada nos espaços, nas ações, no tempo, na organização (ou desorganização) do cotidiano de uma escola.

As discussões no âmbito da estética na Educação Infantil, principalmente a partir da leitura da obra: "A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi", escrita por Alfredo Hoyuelo (2020), permitiu perceber que a estética nos move como sujeitos. É ela que causa incomodo, aflora a reflexão e problematização, tira do eixo da obviedade que muitos professores e professoras que se encontram fixados. A estética mexe com sentimentos, bons ou não, mas que fazem parte do indivíduo, permitindo sair da "bolha", tirando do antojo que muitos professores insistem em usar, possibilitando ver o que está a volta de outra maneira.

Portanto, compreendemos ser de grande valia que os professores e professoras se debruçassem a conhecer os documentos e legislações que amparam a etapa da Educação Infantil, "escovando" mais os termos, como diz Manoel de Barros (2018), para poder entender e captar a essência da escolha das palavras que fazem parte das políticas educativas. Sabe-se, por meio do relato de muitas profissionais, que essa é uma lacuna que muitas vezes é pouco explorada pela formação inicial, então os momentos de formação continuada, e principalmente de formação em contexto, podem abrir espaço para discutir esses assuntos de acordo com a necessidade da escola, evitando assim o desenvolvimento de propostas pedagógicas que não dialoguem com tais documentos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. MEC: Brasília, 2009.

BARROS, Manoel de. Escova. In: BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 20. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB n. 5. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso 15 mar. 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et. al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

DEVRIES, Rheta.; ZAN, Betty. **A Ética na Educação Infantil:** O ambiente sócio moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

HOYUELOS. Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. **Educação Moral na Perspectiva de Alasdair MacIntyre**. Rio de Janeiro: ACCESS, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft.** São Paulo: Ática, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas,** n. 25, p. 183-206, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Convite à estética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.69 PRODUÇÕES DE CRIANÇAS NO CAMPO DAS LINGUAGENS

Madileide de Oliveira Duarte[737]

RESUMO

O trabalho voluntário de docência segue em várias direções, que se traduz em muita leveza na relação dual com crianças. Mesmo assim, o reforço escolar em tempos de ensino remoto não é algo fácil de lidar, apesar de cada encontro ser sempre imbuído de investimento cognitivo, crítico-criativo e desenvolvimento humano. As crianças são sempre surpreendentes. Sendo assim, nosso objetivo geral foi apresentar produções das crianças no campo das linguagens, envolvendo: oralidade, leitura e escrita. Dito isto, o relato se propôs a seguinte problematização, considerando quais estratégias pedagógicas favoreceram: 1) o amplo desenvolvimento da oralidade; 2) o amplo desenvolvimento da leitura; 3) o amplo desenvolvimento da escrita. Metodologia: relato de experiência de atividades dirigidas, durante 1 hora e meia de bate-papo online com crianças, idades entre 7 e 10 anos, atentando para a existência da produção de variados materiais elaborados e disponibilizados por elas, ao longo do primeiro semestre de 2021. Foram sequências didáticas, através do google meet e, apoio complementar, grupo no whatsapp. Referenciais teóricos: Basicamente a compreensão da oralidade, da leitura e da escrita no fazer da criança passa pelos estudos de Soares (2020). O prazer do texto pelas anotações de Barthes (1977). E quando nos referimos a perspectiva do desenho, as experimentações de Vigotski (2018) são luzes para nossa compreensão. Os resultados alcançados: 1) a oralidade é sempre a mais fácil, digamos assim. As crianças se soltam, e muito, e se expressam dentro de uma lógica infantil e, na perspectiva da compreensão das linguagens trabalhadas a cada encontro; 2) a leitura, esta acontece, entretanto, de forma ainda “tímida”, mesmo assim a maior parte das crianças sempre se prestam a ler, mediante cada investimento neste sentido; 3) e o mais complexo, a escrita. As crianças mantem suas poucas produções textuais visíveis e, não permitem intervenção posterior em seus textos, para que fluam mais e melhor. A escrita demanda um acompanhamento mais específico, isto, com o ensino remoto há invariavelmente grandes perdas. Sendo nosso trabalho acordado para ser apenas online, o desafio nas três frentes continuará ainda mais firme ao longo do semestre seguinte.

Palavras-chave: Produção de crianças. Linguagens. Docência voluntária. Ensino remoto. Infância.

1 INTRODUÇÃO

O papel do professor no trabalho com crianças requer um grande movimento em várias direções de aprendizagens, imaginemos então, no contexto em que o distanciamento pessoal força ações ainda mais cuidadosas/criteriosas/motivadoras para que o aprendizado possa acontecer. Isto implica em uma tarefa ainda mais delicada, porém amplamente planejada. Dito isto, o objetivo geral com este relato é

[737] Pedagoga e Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas. Docente Universitária de 2001-2019. Assistente em Administração Aposentada pela Universidade Federal de Alagoas. Trabalho voluntário *online, docência com crianças,* desde 31 de julho de 2020 através da Fraternidade Espírita Deus Conosco (FRADEC). E-mail: madileideduarte@gmail.com

apresentar produções das crianças no campo das linguagens, envolvendo a oralidade, a leitura e a escrita. A problemática de pesquisa que será discutida, se dar através de estratégias pedagógicas que favoreçam: 1) o amplo desenvolvimento da oralidade; 2) o amplo desenvolvimento da leitura; 3) o amplo desenvolvimento da escrita.

O investimento na aprendizagem das linguagens, considerando o amplo desenvolvimento humano, individual e coletivo, requer uma diversidade de ações pedagógicas, mediante às necessidades e potencialidades na infância. Investimento que se justifica com a elaboração deste relato com apresentação de variadas estratégias de ensino e, resultados, com as produções das crianças, no campo da oralidade, da leitura e da escrita. Desta maneira, acredito ser o reforço/apoio escolar extremamente significativo, como trabalho paralelo à escola de ensino regular.

2 DOCÊNCIA VOLUNTÁRIA COM CRIANÇAS

Dia 12 de março de 2021 iniciam-se encontros remotos com crianças. Crianças novatas no grupo, muita inquietação/expectativas por parte delas mediante presença online de uma nova professora. Uma grande interrogação na cabecinha delas: o que esperar nestes encontros? Com relação as crianças que acompanho desde 2020, elas muito tranquilas diante das câmeras e de nossas aulas. De minha parte, mantenho em casa um cantinho muito especial para estar com as crianças online, esperando contar com verdadeiro interesse por parte de todos que possam estar conosco a cada encontro às sextas-feiras. Digo isto por que o ensino remoto aparentemente as crianças se sentem mais livres para participação, inclusive por nosso trabalho ser de voluntariado e, por eles, não serem necessariamente “avaliados” como na escola de ensino regular. Na realidade, as crianças são avaliadas por mim todo o tempo, qualitativamente, de maneira que eu possa ter ideia como nosso planejamento diário e anual deve se compor com (re)ajustes para que aprendam significativamente e em variadas direções.

O trabalho se dar com crianças entre as idades de 7 a 10 anos, fases iniciais para a inserção sistemática da escrita alfabética e do uso social da língua materna. Aprendizados teóricos e aplicados, com a experiência de Soares (2020). Com isso, nos deparamos com a limitação da escrita, principalmente. A dinâmica dos encontros tem como base a presença da literatura: fábulas, lendas, poesias, contos, romances,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

parlendas etc e, outras linguagens como: música e dança, propaganda, fotografias, cultura local, nacional e estrangeira etc.

Às aulas iniciam sempre com um diagnóstico para compreender quem são os novatos no grupo e, mediante o reconhecimento de como anda o desenvolvimento daqueles que ainda continuam conosco.

O ano de 2021 segue com a problemática da pandemia entre nós, tal mal-estar é relatado por alguns deles no início e em alguns momentos, durante o ano letivo. Com isso uma criança[738] desenha a representação deste triste momento:

Figura 1 – Representação de Ino Yamanaka com máscara

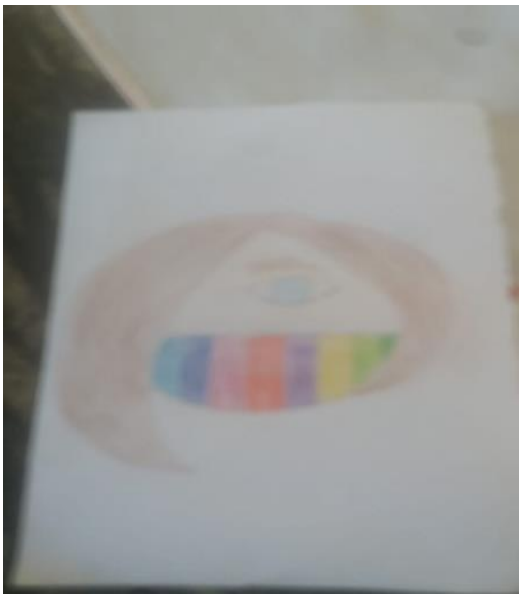

Fonte: Desenho de uma criança (2021)

O expressivo desenho da criança[739], que o fazia a medida em que prestava atenção as nossas conversas online, ela representa a personagem Ino Yamanaka (da série japonesa Naruto[740]) com uma informação nova: o uso da máscara. Ao final de nosso encontro ela envia esta imagem diretamente para meu whatsapp particular, visto que esta criança acompanhamos seu desenvolvimento desde o ano de 2020.

O desenho e outras criações, são uma grande companhia para as crianças, que “longe” do professor, elas se mantem ocupadas entre o acontecimento tratado nas aulas online e, muitas vezes suas criações simultâneas e espontâneas. Ora a

[738] Para preservar o anonimato na identificação das crianças não utilizaremos seus nomes no texto.
[739] Mostraremos algumas produções, as mais relevantes para o momento e referências as crianças criadoras, cujo projeto integral à instituição tem total conhecimento. Além de outros projetos para 2021.
[740] https://pt.wikipedia.org/wiki/Naruto

partir de assuntos tratados em aula, ora algo de seus interesses imediatos. Segundo Vigotski (2018) as crianças se apropriam do desenho como representação de seu imaginário e/ou como representação do mundo real. Às vezes há o entrecruzamento entre o imaginário e a realidade, como podemos perceber na figura 1. E é assim que damos início a esta vivência docente que perpassa por variados saberes individuais/coletivos das crianças, e que mesmo em tempos de pandemia, o investimento se dar de maneira motivadora, como tratado também por Duarte (2020).

É importante destacar que na duração dos encontros online (tempo mínimo 1h, máximo 1h30) as crianças prestam atenção a tudo. Em suas casas, simultaneamente, as famílias às vezes em volta da criança e das informações tratadas nos aprendizados entre nós. As crianças também aproveitam este momento online para escrever, desenhar, pintar, moldar massinhas, criar (histórias, histórias em quadrinhos, jogos).

As crianças apresentam a particularidade de seus lares, seus animais (para aqueles que os têm), seus irmãos maiores ou menores, sua família, sua condição de vida. De minha parte, procuro ficar atenta a tudo que nos rodeiam para que situações em volta também haja produção e ampliação de conhecimento sobre as coisas. Em muitos momentos chega a ser cansativo, porém extremamente producente para todos e, de variadas maneiras.

3 ORALIDADE

Em 2020 nossas aulas tem início pelo alfabeto, através do livro de José Paulo Paes Poemas para brincar edição de 1992. Em 2021, o alfabeto ilustrado em si e a ampliação dele com as crianças trazendo nomes para acompanhar o alfabeto sequencial trouxe um sentido ainda maior ao que Soares (2020, trata como “objeto cultural” (p. 47). No caso do alfabeto em nossa língua desde 2009 são oficialmente 26 letras, com indicação das letras K, W e Y. E, “é este o sistema de escrita alfabética que a criança aprende quando se alfabetiza” (idem).

Como o objetivo de nosso projeto, com estas aulas, é o desenvolvimento sistemático do aprendizado social da língua materna e outras linguagens, recorremos frequentemente a oralidade, a leitura e a escrita para que o conhecimento seja explorado pelas crianças com ampla percepção de saberes. E com isso, os avalio frequentemente de maneira qualitativa. Segundo Hoffmann (2014) a tarefa avaliativa

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

é uma verdadeira charada e que precisamos ter em mente duas coisas: 1) que a criança em sua individualidade traz respostas diferentes para questões levantadas pelo professor, e que isso deve ter sua total atenção. Por conseguinte, 2) o professor deve também prestar atenção a sua maneira de compreensão das coisas para ampliação da percepção com a avaliação qualitativamente.

"A aula de hoje me deu muitas inspirações", disse uma criança, que mais uma vez (no encontro seguinte) se mostra muito feliz em desenhar coisas de sua imaginação e conhecimento. Então, se não considerarmos os posicionamentos das crianças, suas interações, como modos de aprendizagem, certamente estaremos deixando pelo caminho oportunidade de expansão do conhecimento, seja mediante temáticas abordadas, sejam temáticas tratadas por elas, a cada instante. Não é um processo fácil, estamos diante de variadas realidades, idades distintas, escolas diferentes (para aqueles que estão nas escolas regulares). Coletivamente as crianças também aprendem, uns com as respostas dos outros. Algumas vezes até se corrigem entre si no grupo. Enfim, é aprendizado para mim também. Sabemos que a sala de aula online não substitui a sala de aula presencial (em especial na infância), temos plena consciência disso, mesmo assim sabemos que as estratégias do professor que possibilita a interação professor-aluno, aluno-aluno, soma-se a possibilidade de ascensão no desenvolvimento cognitivo, social, cultural, autonomia, discussão, debate, interação e integração de conhecimentos. A oralidade é aquele lugar por excelência em que a criança se posiciona perante o outro, o mundo e a si mesmo. Quando oportunizamos a fala, estamos dizendo a criança, de alguma maneira, sua opinião, seu conhecimento, seu "erro" ou "acerto" é de grande importância por aqui. Daí ela fala, mesmo que timidamente, inicialmente. Ela se orgulha de seus acertos. Ela critica aquele que não "fala bem", aquele que "atrapalha a aula" (mesmo que no chat). O ato da fala é de extrema importância como desencadeante para os passos seguinte, ou simultâneos, leitura e escrita, nesta pesquisa.

Do nosso encontro do dia 09 de abril, foi possível saber que no mês de março houve aniversariantes entre as crianças; que no dia anterior e dia seguinte (8 e 10), também. Por isso, aproveitando a sequência didática sobre a localização dos bairros de nossas moradas, apresentei para elas um livro de poemas sobre os bairros da capital (Maceió)[741]. Daí, na sequência, elas criaram um poema com repertório de

[741] PEDROSA, Ari Lins. Bairros de Maceió: uma visão poética, São Paulo: Scortecci, 2017.

coisas de seus cotidianos, no bairro do Canãa. Então, para comemorar os aniversariantes e chamar a atenção para suas potencialidades com a oratória e criação literária, eu fui escriba de seus poemas[742]. E assim ficou:

Figura 2 – Poemas das crianças / Mapa de Maceió-Alagoas

Fonte: Montagem da autora (2021)

A oralidade, transportada e adequada à escrita, ela se traduz na maneira como as crianças veem o bairro do Canãa, a realidade cotidiana de suas vidas. São histórias de vida construídas num breve e significativo poema.

4 LEITURA

Na terceira semana de nossas aulas, um conto de Machado de Assis foi o escolhido. A contação deixei por conta deles. Um começava, o outro continuava. Não resta dúvida que há dificuldade na leitura. Em alguns momentos era preciso que eu auxiliasse. Outros momentos, eles próprios interviam na leitura. A narrativa termina com uma moral (a moral da história). Mesmo assim, a maneira engraçada como Machado conduz o texto é algo mágico. É algo declaradamente interessante para às crianças, que, sendo um conto, seu início Era uma vez, transporta também as crianças

[742] Recorrentemente no *whatsapp*, no Grupo Apoio Escolar, eu informo: a coordenação, a outra professora desse apoio escolar, aos pais e as próprias crianças, situações vivenciadas por nós em aulas que demonstrem o desempenho/envolvimento das crianças ao longo do processo.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para o imaginário dos contos de fadas. Com isso, Um Apólogo[743] dar vida a objetos, que nas mãos de Machado de Assis vai para além de uma fábula, de uma moral, em si. As crianças se encantam com a beleza estilística do autor. Com a forma engraçada como utiliza as palavras. Seu diálogo com o leitor, em alguns momentos, que tem um real efeito de convite.

Roland Barthes em seu livro O prazer do texto (Le Plaisir du Texte) (1977) nos dar uma bela lição sobre as variadas maneiras de sentir prazer com o texto. Ele menciona vários autores da literatura clássica (alguns deles: Zola, Dickens, Tolstói, Proust, Balzac, Júlio Verne, Flaubert, Stendhal) como demonstração de modos de escrita ou escritura, de maneira que o leitor desperte o prazer da leitura. Machado de Assis também bebeu em várias fontes literárias nacionais e estrangeiras. Seu olhar curioso e atento as formas de viver na sociedade de seu tempo também contribuíram para que sua literatura se tornasse um clássico universal.

O contador de história, sendo fiel a leitura do texto, ele contribui para que este prazer a leitura, a contação, em suas variadas dimensões, se torne invariavelmente atraente. É claro que o contador de histórias tem lá suas habilidades, seja contando fielmente o texto, seja oralmente fazendo as articulações para que a história seja compreendida, acompanhada e interessada pelo objeto de desejo, aqui a literatura. A figura 3 traz uma importante oportunidade de leitura para eles (dia 28 de maio).

Figura 3 – Composição de imagens para leitura de seus resumos/resenhas

Fonte: Montagem da autora (2021)

[743] ASSIS, Machado de. Um Apólogo. In: ASSIS, Machado de. **Novas Seletas**. Organização, apresentação e notas Luiz Antonio Aguiar. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 29-31, 2002.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nela, **Aladim** de Hanna Diab (autor), Antoine Galland (tradutor no ocidente); **O Mágico de Oz** de L. Frank Baum (autor), W. W. Denslow (ilustrador), Luis Reyes Gil (tradução); **O Carteiro e o Poeta** de Antonio Skármeta (autor), Beatriz Sidou (tradutora); **História Meio ao Contrário** de Ana Maria Machado (autora) Renato Alarcão (ilustrador); **A Bruxinha que era boa** de Maria Clara Machado (autora); **Alice no País das Maravilhas** de Lewis Carroll (autor) John Tenniel (ilustrador); **Rainha de Katwe: a emocionante história da garota que conquistou o mundo do xadrez** de Tim Crothers (autor) Alda Lima (tradutora); **Chapeuzinho Amarelo** de Chico Buarque (autor), Ziraldo (ilustrador); **O Corcunda de Notre-Dame** de Victor Hugo (autor), todos os resumos e resenhas sobre tais literaturas e outras artes ganharam vida na leitura das crianças. Elas mais uma vez se encantam com o que ouvem/leem e, algumas delas até estabelecem relação com o conhecimento de algumas histórias, em outros formatos.

As artes sempre encantam, por exemplo quem ler D. Quixote de La Mancha e, depois assiste a minissérie Hoje é dia de Maria, vai se deparar com semelhanças entre D. Quixote e Chico Chicote, que Omena; Vasconcelos; Duarte (2007) retratam muito bem em seu artigo sobre o assunto. É a fantasia que a criança tanto gosta.

5 ESCRITA

Figura 4 – Produções textuais de algumas crianças

O gosto de uma criança pela leitura (2021)
Criação de uma história em quadrinhos (2021)
Palavras de um alfabeto (2021)
Regras - Jogo Labirinto Fantasma (2021)

Fonte: Montagem da autora (2021)

Fotos de seus cadernos, envio pelo whatsapp, eis procedimentos das crianças. Produções criativas de algumas crianças, produções textuais: 1) a partir de um alfabeto ilustrado; 2) criação de um jogo – Labirinto Fantasma; 3) história em quadrinhos; 4) E o prazer pela leitura, algo que essa criança externaliza grande interesse desde 2020.

Por fim é chegado o dia 11 de junho. Data em que planejamos o encerramos do 1º semestre letivo de 2021 recebendo em nosso encontro online a presença de um colombiano, nosso amigo, para contar história para as crianças[744].

Figura 5 – Representação do Homem-Jacaré (lenda colombiana)

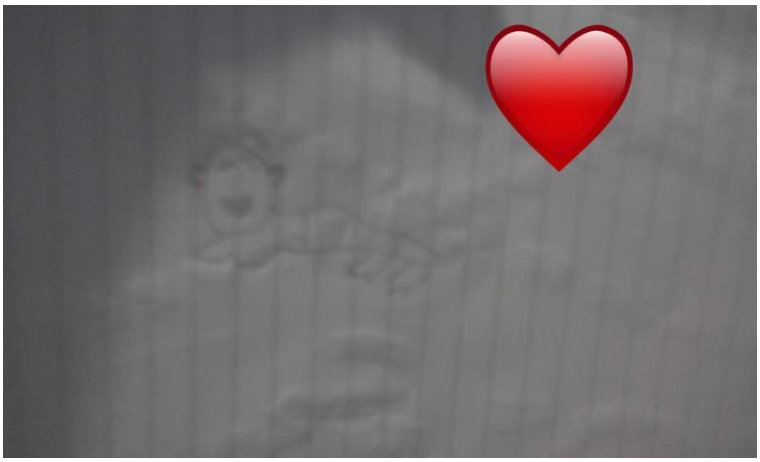

Fonte: Desenho de uma criança de 7 anos, com representação icônica de um coração (2021)

E é assim que gostaríamos de finalizar este relato e nossas aulas, com a arte de uma criança de 7 anos, mediante sua representação do Homem-Jacaré, lenda colombiana contada por nosso convidado. Com isso, damos uma pausa para que as crianças possam comemorar de alguma maneira as festas juninas, algo imensamente prejudicado deste 2020 com a pandemia (COVID-19).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se por um lado Soares (2020) contribuiu para ampliação de nosso entendimento acerca da oralidade, da leitura e da escrita das crianças; Barthes (1977)

[744] Em 2020, a experiência com a criação de espaços para estrangeiros contarem histórias teve uma grande aceitação por parte das crianças. Histórias contadas, diretamente da Colômbia, da Alemanha, de São Paulo (nigeriano contador de histórias que mora no Brasil). Amigos, que falando bem a nossa língua, trouxeram um ingrediente a mais de interação, na perspectiva transcultural, propriamente dita.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

corrabora como o prazer do texto se lança sobre nós; a experiência de Vigotski (2018) com o desenho de crianças nos ajuda na investigação do fazer produtivo da criança sob vários aspectos. Por isso, este relato, com estes e outros referenciais, além da própria experiência se apropria de estratégias para o amplo desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita. Os resultados, durante o 1º semestre de 2021: 1) a oralidade é sempre a mais fácil, digamos assim. As crianças se soltam, e muito, e se expressam dentro de uma lógica infantil e, na perspectiva da compreensão das linguagens trabalhadas a cada encontro; 2) a leitura esta aconteceu, entretanto, de forma ainda "tímida", mesmo assim a maior parte das crianças sempre se prestam a ler, mediante cada investimento neste sentido; 3) e o mais complexo, a escrita. As crianças mantêm suas poucas produções visíveis. Elas não permitem minha intervenção posterior em seus textos para que esta se desenvolva mais e melhor. A escrita demanda um acompanhamento mais específico, isto, com o ensino remoto há invariavelmente grandes perdas. Sendo nosso trabalho acordado para ser apenas online o desafio nas três frentes continuará, ainda mais firme, no 2º semestre letivo.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg, São Paulo: Perspectiva, 1977.

DUARTE, M de O. Quarentena e ensino remoto: cuidados com o desenvolvimento da cognição e criatividade na infância. In: II Congresso Alagoano de Epidemiologia e saúde coletiva (II CAESC). Universidade Estadual de Ciências da Saúde em Alagoas (UNCISAL). **Anais...** Maceió/AL. Resumo, 2020. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/2020/trabalho/170237> Acesso em 16 jun. 2021.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2014.

OMENA, F. B. de; VASCONCELOS, J. N. dos S; DUARTE, M. de O. Literatura e televisão: a intersemiose em Hoje é dia de Maria. In: FERREIRA, Giovandro Marcus; DALMONTE, Edson Fernando. **Comunicação e Pesquisa**: região, mercado e sociedade digital, Salvador: EDUFBA, 2007. p. 199-214.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever, São Paulo: Contexto, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**, ensaio psicológico. Livro para professores, trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, São Paulo: Expressão Popular, 2018.

6.5.71 PROJETO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MALALA, UMA VOZ PELA EDUCAÇÃO

Patricia Batista Schunk[745]

Suelí Marques de Souza Velloso [746]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar o projeto de trabalho realizado com um grupo de crianças de 5 anos de idade, do segmento da Educação Infantil, em uma escola da rede municipal de Niterói. A ideia sobre o tema surgiu a partir da doação de um livro sobre uma menina ativista pelo direito à educação, que quase morreu em um atentado quando ainda era adolescente, e tornou-se ganhadora do prêmio Nobel da Paz, intitulado “Malala, a menina que queria ir para a escola”, da autora Adriana Carranca. Nesse sentido, a professora do grupo se encantou pelo livro, pela história de Malala Yousafzai, e pela possibilidade de levar a proposta de estudo para as crianças. Após a leitura do livro e a discussão com a professora parceira sobre a ideia de projeto, deu-se início a pesquisa sobre a biografia de Malala e os temas que poderiam ser abordados ao longo do projeto. A partir do projeto instituinte da escola, intitulado “Brinquedos e brincadeiras”, as atividades foram pensadas para estabelecer uma relação entre ambos os projetos, e contemplar questões em torno da importância da escola, sua função e a valorização do conhecimento e aprendizado; a biografia de Malala e aspectos que a caracterizam como: seu país de origem, sua família, sua língua. E até mesmo englobando questões mais complexas como a religião, os costumes, a intolerância, os direitos, a violência, a escrita, o clima. Inclusive, brinquedos e brincadeiras característicos do Paquistão, país de nascimento de Malala, comparados com os que as crianças costumam brincar hoje, bem como formas de brincar dos indígenas, pertencentes aos povos originais do Brasil. Logo, o projeto de trabalho, buscou apresentar às crianças e descobrir com elas, o que pensavam sobre os assuntos abordados. E foi além disso, pois a figura e o legado de Malala marcaram profundamente crianças e professoras, nos levando a acreditar que a conhecemos pessoalmente.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Educação Infantil. Pedagogia de Projetos.

1 INTRODUÇÃO

Este texto propõe apresentar o projeto de trabalho realizado com um grupo de crianças de 5 anos de idade, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da rede municipal de ensino de Niterói.

A ideia sobre o tema surgiu a partir do momento que uma das professoras do grupo recebeu a doação de um livro, cujo tema tratave sobre uma menina ativista pelo direito à educação, que quase morreu em um atentado quando ainda era adolescente, e que tornou-se ganhadora do prêmio Nobel da Paz. O livro é intitulado “Malala, a

[745] Mestranda em Educação pela Universidad del Salvador (Argentina); Pós-graduada em Neurociências (UFRJ); Graduada em Pedagogia (UFF); Prefeitura de Niterói, patyschunk@gmail.com
[746] Pedagoga, Especialização em Psicopedagogia, Prefeitura de Niterói, suelimsv@yahoo.com.br

menina que queria ir para a escola", da autora Adriana Carranca. A partir disso, torna-se importante destacar o valor da leitura e dos livros, a importância da democratização do acesso, e da doação, para que o material não perca o sentido, e possa circular por outras mãos, levando conhecimento e entretenimento, de acordo com o sentido a que se propõe.

Nesse sentido, uma das professoras do grupo se encantou pelo livro, pela história de Malala Yousafzai, e pela possibilidade de levar a proposta de conhecimento do tema para as crianças. Após a leitura do livro, e a discussão com a professora parceira sobre a ideia de projeto, deu-se início a pesquisa sobre a biografia de Malala, além de pensar sobre os temas que poderiam ser abordados ao longo do projeto de trabalho que ali nasceria.

A partir do projeto instituinte da escola, intitulado "Brinquedos e Brincadeiras", as propostas de interação com as crianças foram pensadas para estabelecer uma relação entre ambos os projetos, e contemplar questões em torno da importância da escola, sua função e a valorização do conhecimento e aprendizado; a biografia de Malala e aspectos que a caracterizam como: seu país de origem, sua família, sua língua. Até mesmo englobando questões mais complexas como a religião, os costumes, a intolerância, os direitos, a violência, a escrita, o clima. Inclusive, brinquedos e brincadeiras característicos do Paquistão, país de nascimento de Malala, comparados com os que as crianças costumam brincar hoje, bem como formas de brincar dos indígenas, pertencentes aos povos originais do Brasil.

2 DESENVOLVIMENTO

Apresentando a prática

A escola, onde se desenvolveram as atividades, apontou em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que uma das modalidades de trabalho seria a inspirada na teoria da Pedagogia de Projetos, conceito elaborado por Fernando Hernández (1998), que a compreende como algo que requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem, ou seja, na postura de trabalho do professor, consequentemente, na concepção do conhecimento escolar.

Nesse caso, compreende-se que a Pedagogia de Projetos possibilita a interdisciplinaridade, pois permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem (MOURA, 2010).

A partir disso, afirma-se que a Pedagogia de Projetos possibilita uma aprendizagem significativa, pois permite que a criança possa decidir, opinar, debater, construir sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais e cidadãos. Isso é possível ao propor a realização das propostas, por meio de processo de elaboração pessoal, onde a criança é convidada a buscar, descobrir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento (MOURA, 2010).

Tendo em mente tal definição teórica e a opção da escola em trabalhar com essa metodologia, torna-se necessário incluir a criança em todos os processos que envolvem o desenvolvimento das atividades propostas, pois ela é sujeito da construção de seu conhecimento, e co-autora desse processo.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, os documentos afirmam que:

> Os projetos podem ter como ponto de partida um tema, um problema sugerido pelo grupo ou decorrente da vida da comunidade, uma notícia de televisão ou de jornal, um interesse particular das crianças etc. Uma das condições para sua escolha é que ele mobilize o interesse do grupo como um todo. As crianças, em primeiro lugar, mas também os professores, devem sentir-se atraídos pela questão (BRASIL, 1998, p. 110).

Nesse sentido, é importante destacar que, sendo a criança sujeito de seu processo de construção de conhecimento, o projeto de trabalho que tenha partido do interesse dela ou da professora, deve ter sentido sobretudo para a criança, pois assim, a aprendizagem se tornará significativa.

De acordo com as ideias de Hernandez (1998) o trabalho por projetos pode ser dividido em 4 etapas: problematização (início; as crianças irão expressar o que já conhecem sobre o assunto, que poderá surgir espontaneamente ou mesmo pela estimulação do professor); desenvolvimento (momento em que se criam as estratégias para buscar respostas às questões e hipóteses levantadas na problematização; as crianças devem ser colocadas em situações que as levem a inquietações, levando a reelaboração das explicações); aplicação (dos conhecimentos obtidos na execução do projeto na sua realidade); avaliação (dimensão diagnóstica para o educador, investigativa e processual para analisar o desenvolvimento das crianças, assim, poderá decidir como mediar estratégias para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que avancem na construção de conhecimentos, e verificar em que medida o processo está coerente com as finalidades e os resultados obtidos). (MOURA, 2010)

Tendo em vista esses conceitos, as professoras passaram a pensar o planejamento das atividades como forma de apresentar a personagem Malala, da forma mais leve e suave possível, pois, por trás de sua biografia há uma história de dor, sofrimento e luta.

Este projeto de trabalho teve início no primeiro trimestre no ano letivo, e permeou os diversos projetos paralelos que surgiram ao longo do ano, sendo finalizado no terceiro trimestre do mesmo ano.

As professoras iniciaram a abordagem do assunto com uma sondagem inicial, através de uma conversa com o grupo, que teve como tema principal a escola. As questões levantadas foram: o que é a escola? Quem gosta ou não gosta da escola? O que mais gosta ou não gosta na escola?

Com essas respostas, questionou-se: Quem leva ou busca a criança na escola? Como a criança vai ou volta da escola? E essas respostas foram tabuladas em forma de gráficos montados com as crianças.

Outra questão como: Onde se localiza nossa escola? foi abordada, pois a partir dela o grupo fez um trabalho para conhecer o bairro, a cidade, o nome da escola e o porquê daquele nome.

Questões como: Quais profissionais trabalham nela? Quais as funções de cada um? também foram levantadas, e possibilitou que as crianças se aproximassem ainda mais dos adultos que trabalham na escola e o que fazem lá.

E a partir disso, conversas sobre: Até quantos anos a criança pensa que vai estar na escola? Por que a criança pensa que é importante ir à escola/estudar? também surgiram.

Então, foram feitos registros das falas das crianças de modo que elas pudessem ter acesso ao que foi discutido coletivamente.

Nesse sentido, as professoras compreenderam que poderiam avançar sobre o tema para ser aprofundado, fazendo provocações mais complexas, destacando a escola como local de grande importância para a formação, para o acesso ao conhecimento e ao aprendizado. Tendo Malala como pano de fundo, foram apresentadas questões como: você sabia que tem lugares onde as crianças não podem estudar? E que tem escolas onde meninos e meninas estudam separados?

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O livro “Malala, a menina que queria ir para a escola”, da autora Adriana Carranca, foi apresentado às crianças, juntamente com outro livro intitulado “Malala e seu lápis mágico”, de autoria da própria Malala. Como o primeiro livro tem uma linguagem voltada para um público infanto-juvenil, uma das professoras ficou encarregada de recontar a história, destacando os fatos mais marcantes do texto, que seriam aqueles que narram os aspectos em torno da vida da Malala, pois o livro possui um texto bastante longo e com uma linguagem elaborada. Já o segundo livro foi complementar, pois é um livro infantil, e apresenta dados sobre a vida de Malala que a aproxima das crianças, pois os elementos da história humanizam a personagem.

A biografia de Malala foi dividia em dois momentos: antes e depois do atentado que ela sofreu. E na abordagem feita sobre sua vida foram destacados, a princípio, o local onde nasceu e cresceu, sua família, e a escola onde estudou. Além disso, questões como seu gosto pelo estudo e pela escola, e os fatos posteriores ao atentado, como por exemplo, o motivo que a fez deixar a casa e a escola, e o que ela faz nos dias atuais, também foram abordadas nesse momento.

Com o suporte dos livros citados, as crianças tiveram acesso a outros personagens que marcaram a vida de Malala, como: os membros de sua família, especialmente o pai e os irmãos; as amigas que estavam com ela no dia do atentado; os “homens perigosos” que a atacaram, entre outros. Assim, foi possível também, ao longo do projeto, incluir questões como as relações familiares e a amizade.

As professoras buscaram apresentar informações sobre Malala que a caracterizassem como uma figura real e próxima das crianças. Aspectos sobre idioma, culinária, trajes, costumes, música, clima, moeda, brinquedos, escrita, foram comparados entre Paquistão (seu país de nascimento), Inglaterra (país onde passou a viver após o atentado) e Brasil (onde as crianças vivem). Além disso, questões mais complexas também foram abordadas, como: cartografia, religião, guerra, intolerância, direitos, violência, pois fazem parte da história de Malala, e foram cruciais para que a biografia dela fosse construída como é. As professoras tentavam apresentar os assuntos de forma suave para que não chocasse as crianças, pois são assuntos delicados e que envolvem fatores diversos e espinhosos.

Como proposta concreta, as professoras apresentaram a versão brasileira do pão árabe, comido no Paquistão, que de acordo com as pesquisas é também chamado de roti ou chapati, pelos povos asiáticos, e pita pelos povos árabes. Talvez

pela sonoridade da palavra, as crianças elegeram o roti como palavra para chamar esse pão, que serve de prato e de talher nas refeições. Então, as crianças tiveram a oportunidade de comer o pão com a carne que estava sendo preparada na cozinha da UMEI para o almoço.

As atividades desenvolvidas ao longo do projeto priorizaram que as crianças se sentissem envolvidas e parte do tema. Portanto, foram planejadas: rodas de conversa; registro das falas em cartazes; destaque de palavras-chave, como: ESCOLA, LÁPIS, CASA, PAI, MALALA, INGLATERRA, ROTI, DIREITOS X DEVERES, BRINCADEIRA; gráficos comparativos; dramatização da história dos livros com encenação para as famílias e com personagens representados em varas; confecção de mapas ilustrando o caminho da casa da criança até a escola; quebra-cabeças tridimensionais com imagens de Malala; quebra-cabeças com montagem de trajes típicos do Paquistão; comparação de trajes típicos do Paquistão, Inglaterra, Brasil e de povos indígenas; utilização de livros variados para abordar os temas família e moradia; exposição de traje típico feminino árabe; listagem de demandas das crianças sobre a escola ou pessoais, a partir do livro “Princesas em greve”, de Thais Linhares, que tem Malala como uma das personagens reivindicando o direito à educação; apresentação da Declaração Universal da UNICEF e do Estatuto da Criança e Adolescente, com uma conversa sobre direitos e deveres, sobre o que conquistamos X o que ainda não conquistamos, e questionamento se todos têm seus direitos respeitados? O que poderia ser incluído como direito? Cada criança escolheu 1 direito e 1 dever para ilustrar); vídeos sobre e com a Malala; imagens impressas e textos sobre Malala, Paquistão, Inglaterra, etc.; caça-palavras, entre outros materiais que serviram de inspiração e fonte de pesquisa para o desenvolvimento do projeto.

Também houve uma exposição durante a Festa Cultural da escola, que teve como tema principal o projeto instituinte “Brinquedos e brincadeiras”. Nesse caso, o grupo apresentou brinquedos e brincadeiras típicos do Paquistão, país de origem de Malala; dos indígenas, povos originais do Brasil; brinquedos que as crianças usam nos dias atuais; e brinquedos de “todos os tempos”, a partir do que foi visto no filme e no livro “O Menino Maluquinho”, de Ziraldo, que apresenta brinquedos e brincadeiras dos “tempos da vovó”.

Durante o desenvolvimento do projeto as professoras levaram o grupo de crianças e seus responsáveis ao teatro para assistir o musical “Malala, a menina que

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

queria ir para a escola", baseado no livro de Adriana Carranca. Os ingressos foram doados pelo teatro, e a escola arcou com os custos do transporte. O espetáculo aconteceu em um sábado letivo, e o teatro se localiza na cidade do Rio de Janeiro. Foi perceptível que a partir desse dia, o tema sensibilizou ainda mais as crianças, além de envolver ainda mais as famílias no projeto que ainda estava em desenvolvimento.

Após o espetáculo, as crianças se mostraram ansiosas em explorar os materiais que as professoras compraram no teatro (bonecas, camisetas, canecas, jogos). Relembraram as músicas que ouviram, e destacamos as palavras mais marcantes da letra de uma das músicas da apresentação.

As professoras acordaram com as crianças que a cada 4 meses seriam comemorados os aniversários das pessoas do nosso grupo. Embarcando nessa organização, as crianças quiseram fazer uma festa de aniversário para Malala. Usando massinha e brinquedos da sala, elas fizeram bolo, docinhos e salgados, enfeites, escreveram o nome da homenageada. Para a festa, as crianças quiseram se arrumar e utilizaram fantasias e adereços para se enfeitar.

Os registros por meio de fotos e vídeos destacam um pouco da riqueza dos aprendizados e experiências surpreendentes para todo o grupo. Pois as professoras, ao proporem o tema, não faziam ideia dos rumos que ele tomaria, e da dimensão de conceitos que seriam abordados ao longo do período.

A avaliação na Educação Infantil não tem por objetivo classificar ou provar por meio de instrumentos fixos a aprendizagem da criança. Os documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil, tanto na esfera federal, quanto municipal de Niterói, indicam meios de avaliar o grupo ou a criança de maneira processual, com instrumentos variados. Ou seja, esse processo se dá ao longo das atividades propostas, antes, durante e depois, neste caso, do projeto de trabalho.

A partir do momento que é permitido à criança estar inserida em propostas que contemplem as interações e as brincadeiras, eixos principais da Educação Infantil, os meios para se atingir o objetivo do projeto podem ser diversos, desde que coloquem a criança no centro do processo de sua construção de conhecimento, propiciando a opinião, o debate, a construção da autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais e cidadãos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao longo do texto, foram expostas algumas atividades que trabalharam conceitos matemáticos para crianças pequenas, com intencionalidade pedagógica, de forma leve, significativa e para ser levada para a vida prática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto de trabalho, buscou apresentar às crianças e descobrir com elas, o que pensavam sobre os assuntos abordados. E foi além disso, pois a figura e o legado de Malala marcaram profundamente crianças e professoras, nos levando a acreditar que a conhecemos pessoalmente.

Tal constatação foi possível de analisar no retorno que as crianças davam sobre os temas na escola, quando conversavam entre elas e com o grupo, e no retorno das famílias sobre como as crianças apresentavam os assuntos em casa, falando com propriedade sobre temas complexos como culinária, violência e intolerância.

O grupo pareceu ter compreendido a importância do direito à educação, que é a principal luta de Malala, especialmente do direito à educação de meninas, que ainda hoje são privadas do acesso à escola, por questões políticas e religiosas. Portanto, as professoras se esforçaram para apresentar que algo tão comum para o grupo, que é o ato de ir para a escola, em alguns lugares, representa um grande desafio por parte das crianças.

As professoras costumavam receber fotografias das crianças em casa comendo o pão árabe, ou escutavam dos responsáveis relatos sobre o que se falava na escola e era reproduzido em casa.

Ao final do ano letivo, enquanto o grupo desenvolvia um projeto de trabalho paralelo sobre cartas e correspondências, quando as professoras questionaram as crianças para quem mandariam uma carta, uma delas respondeu que mandaria para a Malala.

E para finalizar, esse projeto de trabalho foi tão significativo para o grupo, que em uma viagem de férias, uma das professoras teve a oportunidade e a felicidade de visitar o país onde Malala hoje vive e estuda, além de conhecer um pouco da cultura árabe em um país do Oriente Médio. Foi um momento de encontro, de alguma forma, com essa personagem tão emblemática e com uma luta tão necessária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

MOURA, Daniela Pereira de. **Pedagogia de Projetos: Contribuições para Uma Educação Transformadora**. Grupo Virtuous. 29/10/2010. Consultado em 24/02/2020. Disponível em: http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedegogiadeprojetos/index.php

6.5.72 RE (INVENTAR) A PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Dalila Maitê Rosa Sena[747]

Karine Alves Teixeira Crisoni[748]

RESUMO

Diante do cenário de pandemia, os dias letivos foram comprometidos. Assim, foi imprescindível buscar formas diferenciadas de reorganização do Calendário Escolar que garantissem o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Desta forma com a necessidade de estender o prazo de paralisação para o ano de 2021 e da incerteza da data de retorno das atividades educacionais presenciais, o município de Ji-Paraná, estabeleceu as atividades remotas como possibilidade de computar os dias letivos, desta forma este estudo tem por objetivo identificar foram as principais mudanças na prática pedagógica de professores e professoras em relação às aulas remotas ofertadas para a educação infantil durante a pandemia causada pela Covid-19. Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, tendo como participantes, 14 professores(as) da rede pública municipal de Ji-Paraná/RO. A coleta de dados ocorreu durante o primeiro semestre do ano de 2021, mediante a aceitação do termo de Consentimento Livre Esclarecido. Utilizamos um questionário aberto com o auxílio da plataforma Google Formulários para a produção de dados, no qual ficou evidente que os principais desafios dessa nova modalidade de ensino era a conectividade, falta de formação especifica para manusear editores de vídeos e plataformas virtuais. A análise dos resultados seguiu aproximações com a Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Os resultados evidenciaram que embora o ensino remoto tenha trazido inúmeros desafios, os (a) professores(as) viram uma oportunidade de se apropriar dos recursos tecnológicos, para tanto, a auto formação, auto avaliação e resiliência profissional fizeram parte do contexto dos professores(a) diante da pandemia da covid-19.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Educação Infantil. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo apresentaremos as percepções de professores e professoras da Educação Infantil do município de Ji-Paraná/RO acerca do ensino remoto em tempos de pandemia da COVID-19, também conhecida como coronavírus.

No dia 19 de março de 2020 em virtude da crise sanitária instalada no mundo e do alto índice de transmissão da doença, o Governador Do Estado De Rondônia, no uso das atribuições que lhe confere o inciso V do artigo 65 da Constituição do Estado, com fulcro nos incisos VII e VIII do artigo 7º, da Lei Federal n° 12.608, de 10 de abril de 2012; por meio do DECRETO N° 24.919, DE 5 DE ABRIL DE 2020, declarou Estado de Calamidade Pública em todo o território do Estado de Rondônia, para fins de prevenção e enfrentamento à pandemia causada pelo novo Coronavírus - COVID-

[747] Mestra em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia, e-mail: dalila_maite@hotmail.com
[748] Graduada em Pedagogia, Secretaria Municipal de Educação, e-mail:karine.crisoni2019@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

19 e no art. 9 ficou decidido a suspensão atividades educacionais em todas as instituições das redes de ensino pública e privada, conforme necessidade. (RONDONIA, 2020)

O Decreto entrou em vigor suspendendo as aulas presenciais e antecipando as férias de julho, porém com o aumento do número de contaminados com a covid-19 e com a impossibilidade do retorno presencial o município adotou o diário de pandemia com a finalidade de acompanhar os alunos e manter o vínculo com a escola.

Percebendo o crescente número de contaminados com a covid-19 e com objetivo de dar continuidade ao atendimento das crianças, por meio da Resolução Nº 0112/2020-CME/PMJPRO, o Conselho Municipal de Educação de Ji-Paraná aprovou o Projeto Educajipa 2020 para implantação nas Instituições da Rede Municipal de Ensino objetivando a reorganização do Calendário e das ações pedagógicas.

Diante do cenário de pandemia, os dias letivos foram comprometidos. Assim, foi imprescindível buscar formas diferenciadas de reorganização do Calendário Escolar que garantissem o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Desta forma com a necessidade de estender o prazo de paralisação para o ano de 2021 e da incerteza da data de retorno das atividades educacionais presenciais, o município de Ji-Paraná, estabeleceu as atividades remotas como possibilidade de computar os dias letivos, uma vez que cada professor/a responsável pela turma elaborava o material em conformidade com a Proposta Pedagógica e adaptado à situação emergencial, desta forma fez-se necessário, a partir de maio de 2020, a disponibilização de atividades remotas objetivando garantir a continuidade do processo de aprendizagem do estudante.

Os professores e professoras passaram a organizar o planejamento in loco ou em regime home office, utilizando as Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) disponíveis, desta forma, cada instituição de ensino passou a organizar o planejamento no espaço escolar respeitando as normas sanitárias do distanciamento entre as pessoas, exigindo o uso de máscaras e luvas, bem como disponibilizando álcool gel 70% para a devida higienização.

Com a impossibilidade do contato presencial com os estudantes, a carga horária do professor, passou a ser computada como efetivo trabalho, compreendendo a formação on-line oferecida pela secretaria ou Instituição de Ensino, o planejamento, a entrega das atividades e o acompanhamento das devolutivas que passou a ser

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

registrada em instrumento próprio.

Com a necessidade de manter o vínculo dos estudantes com a escola em meio a pandemia, o ensino remoto foi a possibilidade encontrada para oferecer uma educação mediada pelas tecnologias digitais. Essa mudança de práticas e metodologias do ensino presencial para as plataformas virtuais trouxe muitas mudanças para o modo de ensinar e aprender.

De acordo com Santos (2020), o ensino remoto tem deixado suas impressões, em alguns casos, ele permite novas estratégias de ensino, e, em outros, têm repetido modelos massivos, subutilizando os potenciais da cibercultura na educação. Na tentativa de atender todas as crianças, a rede Municipal de Ensino optou por atividades quinzenais impressas e disponibilizadas no WhatsApp de cada turma, as famílias que não possuíam conexão de internet retiravam as propostas de atividades nos Centros Municipais de Educação Infantil.

Com a impossibilidade de utilizar uma plataforma online para atender as crianças, os professores e professoras realizaram gravações de vídeos e priorizaram experiências, jogos e brincadeiras. A busca por novas propostas metodológicas voltadas para o ensino junto das crianças, dialoga com as ideias pontuadas por Gualda (2019, p.110) “a maneira pela qual a informação é adquirida, a forma de lidarmos com ela, sua manipulação e processo de ressignificação foram drasticamente alterados e a escola precisa se adequar aos novos contextos sociais que emergem”, pois, na busca por domínio e uso das (TICs) ainda na Educação Infantil, professores e professoras demonstram sua percepção sobre as necessidades que a educação atual requer.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória. Os participantes da pesquisa foram 14 (quatorze) professores(as) da educação infantil da rede pública do município de Ji-Paraná/RO.

Os resultados foram registrados na própria ferramenta de Formulário do Google e transcritos para um documento de edição em formato de Word para a análise. A análise dos resultados seguiu aproximações com a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Inicialmente as informações foram compiladas para uma avaliação ampla dos achados, seguido da divisão por pontos focais e posterior junção em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

categorias temáticas.

Para a realização do estudo, foram seguidos os critérios éticos para pesquisas com seres humanos indicados pela Resolução 466 de 2012 e a de nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012). Antes da disponibilização do questionário, os professores e professoras foram informados dos preceitos éticos que envolvem a pesquisa, indicando os objetivos e a sua posterior divulgação em formato de textos científicos. Todos os participantes responderam ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponível no próprio Formulário disponibilizado aos professores. Como parte dos critérios éticos da pesquisa, a identidade dos participantes foi preservada como o uso de codinomes, sendo indicados no texto pela palavra “participante” seguida de números ordinais sorteados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de um ensino ofertado por meios tecnológicos principalmente para crianças da educação infantil, trouxe alguns desafios, grande parte dos professores não se sentiam preparados/capacitados para o manuseio de recursos tecnológicos.

Neste contexto de pandemia, os professores e professoras, em caráter de urgência tiveram que aprender/desenvolver habilidades com várias ferramentas voltadas para o manejo tecnológico, como por exemplo: Google Meet, Gravação e edição de vídeos, transmissão ao vivo entre outras.

Analisando o questionário dos professores e professoras, elencamos alguns desafios enfrentados durante o ensino remoto: ter que usar o celular ou notebook pessoal para trabalhar, problemas com conectividade, falta de formação especifica para manusear editores de vídeos e plataformas virtuais. Podemos ver na fala do(a) participante que alguns recursos tecnológicos ainda eram desconhecidos “está sendo um desafio muito grande porque não tínhamos conhecimento das novas tecnologias e tivemos que aprender em tempo recorde e isso nos trouxe um nível de estresse muito grande (Participante 01). A escola teve que se organizar e construir estratégias para o ensino remoto, os professores tiveram que buscar tutoriais e trocar experiências com outros(as) professores(as) mais experientes, a formação que poderia ter ocorrido de forma gradativa, ocorreu às pressas como relata a(o) participante.

Dentro deste contexto de adaptação e mudanças no modo de ensinar e

aprender o(a) Participante 04 relata que mesmo aprendendo a mexer com as Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), sua preocupação maior é se essas crianças estão tendo acesso a tudo que é ofertado, pois, cada família tem uma realidade diferente. É importante ressaltar que mesmo o(a) professor(a) disponibilizando os materiais e vídeos pelo WhatsApp ou outras plataformas, há famílias que possuem apenas um aparelho telefônico ou não possuem conexão de internet e isso dificulta o acesso das crianças a tudo que é ofertado, desta forma pensar nas especificidades de cada estudante tornou-se necessário.

Repensar a prática docente é um exercício essencial no trabalho educativo, principalmente quando os professores e professoras estão vivenciando situações que exigem maiores e melhores ações pedagógicas que lhes auxiliem nesse processo de ensinar e consequentemente aprender. O depoimento a seguir evidencia esse repensar:

> Tive que me reinventar e criar novas estratégias para atrair a atenção das crianças. Despertar o interesse de uma turma de crianças de 5 anos de forma virtual, está sendo meu maior desafio. Sabemos que as relações entre as pessoas, o contato físico com o próximo é vital para o fazer docente. É por meio das interações que muitos conhecimentos são construídos, hipóteses são reformuladas e problematizadas. Mas, infelizmente, a pandemia nos tirou abruptamente esse contato diário com nossos estudantes. Essa troca de experiências por meio das interações teve que se encaixar e se adaptar aos limites das telas dos celulares, computadores, áudios e atividades impressas. O lado bom das aulas remotas é que me vi diante da necessidade de aprender a utilizar alguns recursos que antes nem passavam pela minha cabeça, como gravar, editar e criar conteúdos audiovisuais para meus alunos. [...] (Participante 07)

De acordo com o relato acima percebemos que houve prejuízos na aprendizagem das crianças da educação infantil no que se refere a convivência e a relação com seus pares, mesmo de forma remota essa interação é muito limitada e não consegue alcançar todas as crianças, por outro lado o ensino remoto ampliou as possibilidades de atuação do(a) professor(a) e sua auto formação foi de suma importância para se adequar à nova realidade do ensino remoto, muitos professores e professoras viram nesse momento de pandemia uma oportunidade de aprofundar e adquirir novos conhecimentos a respeito de recursos tecnológicos, (o)a Participante 07 continua:

> [...] Acredito que unir os vídeos às aulas presenciais seja um recurso que fique após a pandemia. Está sendo bom sair da minha zona de conforto, mesmo diante de uma situação tão cruel para o fazer docente, como está sendo a pandemia da Covid-19. Mas, não tenho dúvidas que sairemos mais fortes e com aprendizados novos. Eu aprendi a valorizar ainda mais o meu

> trabalho e compreendi que o contato com o outro é vital para mim, para minha evolução como ser humano e como profissional da área da educação. (Participante 07)

De fato, o ensino remoto limitou as possibilidades de interação das crianças com diferentes espaços e pessoas, mesmo utilizando recursos tecnológicos existem algumas lacunas que precisam ser preenchidas. A família entra nesse contexto como aliada na construção da aprendizagem das crianças. A Participante 05 acredita que independente do ensino remoto ou presencial, as TICs continuarão a fazer parte dos seus planejamentos "[...] a situação emergencial me fez abraçar a tecnologia como uma ferramenta pedagógica, na qual nos aproxima das crianças e de seus familiares" e essa aproximação cria uma parceria entre a escola e a família. O depoimento do(a) participante 5, reforça a importância de olhar para uma perspectiva de resiliência profissional e que apesar do caos instaurado pela pandemia, ainda é possível tirar algumas lições. Reforçando a dinâmica do aprendizado Claxton (2005, p.16-17) enfatiza que:

> Nós seres humanos, temos o mais longo aprendizado de todas as criaturas, porque chegamos ao mundo com a competência para - e a necessidade de – moldar nossas próprias mentes e hábitos a fim de ajustá-los aos contornos deste mundo em que nos encontramos. A maneira como fazemos isto constitui a aprendizagem.

A necessidade de permanecer aprendendo ao longo da vida e nos moldarmos às necessidades é um exercício mental e pessoal, reconhecemos que essa pandemia apresentou inúmeras adversidades, contudo, também possibilitou o desenvolvimento de novos conhecimentos não apenas no âmbito educacional, mas na sociedade de modo geral.

No que se refere as mudanças que ocorreram com o ensino remoto, os professores e professoras destacaram de forma unânime que a gravação de vídeos educacionais foi o recurso mais utilizado para estabelecer uma aproximação com as crianças e o WhatsApp que era utilizado de forma pessoal, passou a ser um instrumento de trabalho conforme o relato abaixo:

> Eu não utilizava nenhuma mídia pessoal para fins trabalhistas. Hoje temos grupo de WhatsApp da turma, faço a explicação e a correção individual das tarefas por WhatsApp. Atendo os alunos de forma individual por áudio e vídeo chamada a hora que eles precisarem das 8 horas até as 22 horas. Minhas aulas são planejadas contendo alguns vídeos curtos ou editados sobre o tema. Faço contato semanal com os pais e responsáveis por linha telefônica, pra conversar sobre o desenvolvimento do aluno, ouvir sugestões e fornecer orientações sobre os estudos (Participante 14)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Embora o WhatsApp tenha sido utilizado como recurso para as aulas, nem todos os professores e professores estavam confortáveis para utilizar tal ferramenta, “parece que estou 24h trabalhando, as notificações não param de chegar no meu celular e não estou sabendo lidar com isso (Participante 09)” separar a vida pessoal da profissional tem sido um desafio constante, este depoimento exemplifica como o trabalho de professores e professoras vem ultrapassando a sala de aula, misturando-se com a vida pessoal, a qual o limite ainda não está claro neste formato.

Para Kirchner (2020, p.46) “a pandemia nos colocou frente ao desafio de pensar a escola, nos retirando a sala de aula, o ambiente que sempre foi o lugar de estabelecer os vínculos principais de mediações de conhecimento”, com o ensino remoto a rotina do ambiente familiar sofreu modificações e isso repercutiu na forma de ensinar e aprender, pois ao mesmo tempo que a tecnologia nos aproxima de quem está longe, também nos afasta de quem está perto, desta forma os professores e professoras nesta busca por novos conhecimentos para lidar com o ensino remoto, acabam muitas vezes priorizando o trabalho e passam boa parte do tempo envolvidos com questões pedagógicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação às metodologias e os recursos tecnológicos utilizados pelos professores e professoras, houve a ampliação de conhecimento a respeito de diversas metodologias e maneiras de lidar com a atual situação, dentre elas, gravação e edição de vídeos, criação de canal no youtube, reuniões com grupos de alunos pelo Meet, tendo como principal recurso tecnológico o celular e o notebook, além desse contato mediado pelas tecnologias, os professores disponibilizam atividades impressas.

A partir das análises evidenciou-se que os professores e professoras, estão empenhados em aprender e reavaliar sua prática docente para atender as crianças no ensino remoto e que mesmo diante dos desafios estão utilizando seus próprios recursos para produzirem materiais didáticos pedagógicos.

Para tanto, a auto formação, auto avaliação e resiliência profissional fizeram parte do contexto dos professores(a) diante da pandemia da covid-19, desta forma esperamos que as marcas deixadas por este período pandêmico possibilite a ressignificação da prática docente para o retorno presencial e que cada criança,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

família ou professor(a) seja considerado em suas especificidades.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CLAXTON, G. O desafio de aprender ao longo da vida. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Conselho Nacional de Saúde. (2012). Resolução nº 466/12. Recuperado em 31 de outubro de 2017, de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html Acesso em: 14 maio. 2021.

Conselho Nacional de Saúde. (2016). Resolução nº 510/2016. Recuperado em 31 de outubro de 2017, de http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf Acesso em: 14 maio. 2021.

CORDEIRO, K.M.A. O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. Disponível em: http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157. Acesso em: 27.jun. 2021.

GUALDA, L. C. Educador 4.0: impactos da revolução tecnológica na prática docente. Revista. de Humanidades Tecnologia e Cultura. Faculdade de Tecnologia de Bauru, v. 9, n. 1. dez. 2019.

KIRCHNER, E. A. Vivenciando os desafios da Educação em tempos de Pandemia. In: PALÚ, J., SCHÜTZ, J. A., MAYER, L. (Orgs.) Desafios da educação em tempos de pandemia, Cruz Alta: Ilustração, 2020, p. 45-53.

RONDÔNIA. Decreto n° 24.919, de 5 de abril de 2020.Dispõe sobre o Estado de Calamidade Pública em todo o território do Estado de Rondônia. Diário Oficial do Estado de Rondônia, Porto Velho, RO, 05 abr. 2020. Disponível em: http://www.rondonia.ro.gov.br/publicacao/decreto-n-24-931-de-6-de-abril-de-2020-estado-de-calamidade-publica/ Acesso em: 14 jun. 2021.

ROSA, R. T. N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus COVID-19!. Rev. Cient. Schola Colégio Militar de Santa Maria Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil Volume VI, Número 1, Julho 2020. ISSN 2594-7672. Disponível em http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20(Rosane%20Rosa).pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, agosto de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: < https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119 >. Acesso em: 25 jun. 2021.

6.5.73 REFLEXÕES TEÓRICAS E LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NA RELAÇÃO COM A CIDADE

Adriane da Silva Schmidt[749]

Simone José Aparecida da Silva Santos[750]

Sueli Pereira Donato[751]

RESUMO

Esse estudo tem como tema a educação infantil na relação com a cidade e tem como objetivo geral: compreender em que medida os documentos legais que norteiam a educação infantil e a literatura concebem a relação dessa etapa de ensino com a cidade enquanto espaço educador e potencial de aprendizagens. A investigação respalda na pesquisa bibliográfica em articulação com autores como: Tiriba (2010), Barbosa (2006), Bernet (1997), Carbonell (2016), Lefebvre (2008), Mosé (2014), Barros (2018), Tavares (2020), e documental a partir das orientações contidas na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Dessas reflexões verificamos que a legislação atual preconiza e enfatiza a educação infantil como promotora da garantia de direitos e ao desenvolvimento das potencialidades da criança, enquanto sujeito de direito à aprendizagem. Assim como os teóricos apresentados, também vislumbramos que o conhecimento não é produzido apenas na relação da criança com o contexto escolar, mas em contextos mais amplos, com a família, com seus pares nos espaços de brincadeiras, bem como as relações construídas nos diferentes espaços que a criança vivencia na cidade. Entendemos ser necessário sistematizar cada vez mais o currículo escolar para educar nossas crianças com ações de pertença à cidade, pois quando os professores ofertam diferentes possibilidades de interação e diferentes espaços de aprendizagens, contribuem para que todos os estudantes se desenvolvam, garantindo assim, o direito de aprendizagem de todas as crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Territórios educativos. Cidades que educam.

1 INTRODUÇÃO

Ao ampliarmos o olhar para o entorno e as experiências vivenciadas nos diversos caminhos presentes no cotidiano de cada criança, nos espaços que elas participam, sua cultura, que envolvem trajetos diferenciados, encontramos na cidade e na comunidade, ricas possibilidades de aprendizado, e que ao chegar até a escola,

[749] Mestranda em Educação e Novas Tecnologias pelo Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba- PR/ Brasil. Coordenadora Pedagógica do Centro de Educação Infantil Municipal Pica- Pau, São Bento do Sul- SC/Brasil. E-mail: adrischmidt870@gmail.com.
[750] Doutoranda em Educação pelo Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba – PR/ Brasil. Professora da Escola Estadual Manoel Bandeira, Alta Floresta – MT/Brasil. E-mail: profasimonematematica@gmail.com.br.
[751] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba - PR/Brasil. E-mail: sueli.d@uninter.com

são compartilhados com os demais sujeitos, através das relações de troca e influência mútua.

Segundo Tavares (2020, p. 171) quando as crianças pequenas conhecem e exploram os diversos territórios e signos da cidade e praticam formas e modos distintos de usufruir a cidade, de reconhecer-se nela, de realizar o (re) conhecimento dos espaços de produção da vida urbana, significa que estão impregnando-se "da cultura em seu sentido mais amplo, compreendida como um bem comum, fruto do trabalho humano e da ação do tempo".

Entendendo a criança como um sujeito de direitos, torna-se relevante compreender que "as crianças só se constituirão como sujeitos de seus corpos e de seus movimentos, se forem sujeitos dos espaços naturais e sociais onde vivem e convivem... [...]". (TIRIBA, 2010, p. 5). Acrescenta a autora quanto a valorização desse diálogo da criação, sobre a necessidade de "reinventar os tempos, os espaços, as rotinas das instituições de educação infantil, possibilitando que as crianças possam ter acesso à vida que está no entorno" (TIRIBA, 2010, p. 7).

Nessa perspectiva, este trabalho apresenta um estudo qualitativo do tipo documental e bibliográfico se pauta na seguinte questão norteadora: Em que medida os documentos legais que norteiam a educação infantil e a literatura concebem a relação dessa etapa de ensino com a cidade como espaço educador potencial de aprendizagens? Na busca por responder essa indagação elegemos como objetivo geral compreender como os documentos legais que norteiam a educação infantil e a literatura concebem a relação dessa etapa de ensino com a cidade como espaço educador potencial de aprendizagens.

Para tanto, recorremos aos teóricos e a legislação para situar e refletir sobre a educação infantil na relação com a cidade que educa e que estabelece desafios à profissão docente para empoderar práticas docentes que re(conheçam) o direito da criança à cidade. Pois entendemos que o conhecimento é produzido na relação da criança com o contexto escolar, com a família, com seus pares, bem como nas relações construídas nos diferentes espaços que vivencia na cidade.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL ARTICULADA À CIDADE: DA LEGISLAÇÃO AOS TEÓRICOS

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que em seu Artigo 4º, definem a criança como:

> [...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Enquanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil (EI) homologada em 2017 nos chama a refletir a prática pedagógica, com entendimento das implicações pelas quais se tornam necessários a oferta de espaços diferenciados, favorecendo o continuum de produção de saberes que acompanha a criança em seu percurso das experiências vivenciadas em seu cotidiano:

> As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.). [...] a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações (BRASIL, 2017, p. 43).

A BNCC (2017) consolida o que está explícito nas DCNs da EI, trazendo para os professores que estão envoltos aos processos educativos, reflexões importantes para criar as articulações que necessitam ser realizadas nas práticas pedagógicas. Um movimento de mudança, necessário que promova um olhar na construção do sentido para a criança, entendendo-a como enfoque principal neste processo de elaboração e produção cultural. (BRASIL, 2017).

Corroboramos com Barbosa (2006, p.122), no que se refere a importância de pensarmos no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem, como um importante ato para se construir a pedagogia na Educação Infantil. Ao considerarmos o olhar da autora ao fato de que observando as formas pelas quais encontramos diferentes configurações de organizar ambientes para o desenvolvimento de aprendizagens, trazem implícito, “os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro de novas gerações e às suas ideias pedagógicas” (BARBOSA, 2006, p. 133).

De acordo com Barros (2018, p. 35) brincar é um direito humano e se materializa com o acesso ao universo que está para além das paredes e dos muros das escolas. Assim como a autora, também acreditamos que as crianças têm o direito

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de experimentar, aprender, brincar, explorar, se esconder e se encantar com a - e na - natureza, e que os esforços para que isso de fato aconteça devem ser de toda a sociedade. Acrescenta a autora que "[...] para assegurar que as crianças usufruam desse direito durante o tempo que passam na escola, o primeiro passo é entender o que a legislação no Brasil garante, de forma a embasar as mudanças que sonhamos" (BARROS, 2018, p. 35).

Pois, conforme a BNCC para a Educação Infantil:

> [...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 34).

A expressão "pré-escola" foi utilizada no Brasil até a década de 1980 e expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para o Ensino Fundamental. Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade torna-se dever do Estado e a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei N° 9394, publicada em 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica. (BRASIL, 2017, p. 33).

A LDB/1996 em seu Artigo 29 aponta que a educação infantil "tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade". (BRASIL, 1996).

A Resolução Nº 5 do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada em 18 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Em relação ao currículo da primeira etapa da educação básica explana:

> Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 18).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Enquanto, o Artigo 4° desta Resolução enfatiza que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar a criança, centro do planejamento curricular, como um sujeito histórico e de direitos. Esta criança, nas interações, relações e práticas cotidianas, "constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura". (BRASIL, 2009, p. 18).

Concordamos com Henri Lefebvre (2008, p.134) quando menciona que:

> O direito a cidade se manifesta como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à obra (à atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade) estão implicados no direito à cidade.

O parecer n° 20 do CNE descreve, que as práticas realizadas na educação infantil devem ser efetivadas por meio de relações sociais que as crianças, desde bem pequenas, estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2013).

Este parecer também afirma que as crianças são inseridas no mundo dos direitos humanos, os quais implicam não apenas o direito fundamental da criança à provisão (saúde, alimentação, lazer, educação lato senso) e à proteção (contra a violência, discriminação, negligência e outros), mas direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, portanto, elas devem ser respeitadas e tem liberdade para se expressarem individualmente. (BRASIL, 2013).

Ao referirmos as crianças que frequentam a educação infantil, encontramos no Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 aspectos fundamentais a serem observados pelos professores ao afirmar que:

> [...] as crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, [...] elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais e teatrais (BRASIL, 2009, p. 15).

Depreendemos a aprendizagem acontecer não somente na escola, mas em uma variedade de espaços educativos não formais presentes nas cidades, como desde os parques, as ruas, as praças, o zoológico, os museus, os teatros, entre outras inúmeras possibilidades e que contribuem para "[...] suscitar práticas vinculadas à própria vida num movimento em que ocorre da escola à cidade, e vice-versa, e não

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

se reduza apenas para a vida e/ou descontextualizada da realidade" (DONATO; ENS, JESUS, 2020, p. 386), mas também, pela vida e a cidadania ativa.

Tavares (2020, p. 169) entende que o saber conhecimento não é produzido apenas na relação escolar: professor/a, crianças e objetos do conhecimento, mas é construído em contextos mais amplos, os contextos familiares, os adultos com os quais relaciona, seus pares nos espaços de brincadeiras, bem como as relações construídas nos diferentes espaços vivenciados pela criança na cidade. Para tanto, precisamos ouvir o que as crianças têm a nos dizer:

> [...] o que as crianças pensam sobre o espaço de suas pré-escolas e creches? Como experimentam o caminho de seus bairros até a entrada de sua pré-escola? Quais são os seus contextos e espaços de descobertas? O que elas pensam sobre a sua rua? O seu bairro? Seus espaços de brincadeiras? De que têm medo e insegurança? Quais são os territórios das infâncias na cidade? (TAVARES, 2020, p. 169).

Segundo Tavares (2020) "etimologicamente a palavra infância deriva-se do latim "infant" que significa aquele que "não fala, aquele que vem sendo falado pelos diferentes discursos e saberes, sejam estes saberes médicos, jurídicos, psicológicos, pedagógicos, midiáticos, pelos estudos sociais da infância etc." (TAVARES,2020, p.167).

> Porém, no terreno concreto, miúdo da vida cotidiana, multiplica-se a polifonia das vozes infantis: a criança reivindica a sua saída dos bastidores do cenário sociocultural, demandando também o seu reconhecimento como ator social (FARIA, FINCO, 2011). Assim, em vez de ser sem linguagem, a criança pequena teria cem linguagens, como nos provoca a pensar o educador italiano Loris Malaguzzi (1999). (TAVARES, 2020, p. 167).

Assim como Tavares (2020, p. 181), desejamos que as crianças se reconheçam como co-construtoras ativas no mundo. Pois, aprendemos ao longo de toda vida, cada um de nós sempre tem algo a ensinar e a aprender. É pertinente vislumbrarmos a cidade com suas trilhas educadoras, com seus espaços de convivência, de inclusão e de solidariedade. Inclusive podemos aprender com os olhares das crianças.

Nesta perspectiva estudar deverá ser, antes de tudo, "entender onde a gente mora, que relações predominam ali, que tipo de vida impõe, para saber até que ponto queremos seguir trilhas prontas ou inventar as nossas" (MOSÉ, 2014, p.83). Isto implica a necessidade de estabelecermos metas, abrir trilhas, produzir contornos, conceitos; criar valores. O aprender deve estar vinculado ao criar. "Aprender criando

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

é a regra, porque do contrário não é aprendizado, é treinamento; não há troca, há imposição" (MOSÉ, 2014, p. 83).

Sendo assim, apoiadas em Barros (2018, p. 44) chamamos a atenção para,

> [...] alguns aspectos que tratam da transformação do olhar do educador para os espaços escolares, uma sensibilização para a potência das experiências de vida, portanto educacionais, que acontecem nos pátios e em outros territórios educativos naturais. Acreditamos que há muito a ser feito no sentido de reconhecer esses espaços como lugares que favorecem diversos aprendizados e compreender o papel dos educadores no processo de desemparedamento de crianças, adolescentes e jovens. (BARROS, 2018, p. 44).

Para Carbonell (2016, p. 6) a "vida compartilhada por um grande número de crianças exerce sobre cada uma delas uma influência benéfica: mostram-se mais despertas, mais alegres, o que afeta satisfatoriamente a sua saúde". As vantagens são notáveis para a educação do espírito e do corpo. Concordamos com autor quando menciona "[...] A cidade é uma fusão de identidades culturais e sociais. Uma bifurcação de caminhos e histórias. Uma sinfonia de sons e linguagens (orais, escritos, corporais, imagéticos, simbólicos, de costumes, de geometrias, etc.) que se modificam no transcurso do dia e da noite" (CARBONELL, 2016, p.15). Acrescenta, o autor, que:

> A cidade, em síntese, constitui um livro aberto, uma espécie de Wikipédia, em que todo sujeito pode contribuir livremente, acessar, relacionar, contextualizar, reelaborar, compartilhar, sistematizar, sintetizar e se questionar continuamente em torno de um amplo e incalculável capital de conhecimentos. (CARBONELL, 2016, p.15).

Como vimos, os documentos legais que norteiam os processos educacionais em nosso país, e os autores estudados indicam a necessidade de a educação infantil contribuir com a formação integral do sujeito. Desta forma, é importante que os professores reconheçam os diferentes espaços que a cidade oferece como territórios educativos e os usufruam em suas práticas pedagógicas na tessitura da aprendizagem

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das reflexões tecidas no recorte desse estudo que definiu como objetivo identificar o que os principais documentos que norteiam os processos educacionais na etapa da educação infantil, orientam sobre a utilização de diferentes possibilidades de interação e diferentes espaços de aprendizagens que a cidade oferece e, em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

articulação com autores, depreendemos que a legislação atual preconiza e enfatiza a educação infantil como promotora da garantia de direitos e ao desenvolvimento das potencialidades da criança, enquanto sujeito de direito à aprendizagem. Assim, como os autores, também vislumbramos que o conhecimento não é produzido apenas na relação da criança com o contexto escolar, mas em contextos mais amplos, com a família, com seus pares nos espaços de brincadeiras, bem como as relações construídas nos diferentes espaços que a criança vivencia na cidade.

Portanto, consideramos importante pensarmos na escola da infância que temos e na escola da infância que queremos e que a educação das crianças não é apenas um dever do estado, mas também da família e da sociedade. Assim, pensarmos a infância para além dos muros das instituições de educação infantil na interação com a multiplicidade de agentes educadores constitui-se um dos direitos da criança e, também, um compromisso político do governo local.

E nesse contínuo movimento de busca e aprendizado na infância, refletimos constantemente sobre novos espaços vividos, novos olhares e novas formas de aprendizado no diálogo/aproximação com a cidade, e nessa relação de troca mútua, nos edificamos, entendendo o tempo e os desafios da era contemporânea. Percebemos ser necessário sistematizar cada vez mais o currículo escolar para educar nossas crianças com ações de pertença a cidade.

Quando os professores ofertam diferentes possibilidades de interação e diferentes espaços de aprendizagens, contribuem para que todos os estudantes se desenvolvam, garantindo assim, o direito de aprendizagem de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen da Silveira. **Por amor e por força:** Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância:** A escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro, jul., 2018. 2. ed. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 03 abr. 2021.

BERNET, J. T. Ciudades Educadoras: Bases Conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. **Cidades educadoras**. Curitiba, Ed UFPR, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação**. Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 dez. 2009.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do Século XXI:** Bases para Inovação Educativa. Porto Alegre: Penso, 3. ed., 2016.

JESUS, R.; DONATO, S. P. ENS, R. T. Cidade educadora e o programa linhas do conhecimento: representações sociais de professores de educação infantil. **Interfaces da Educ.,** Parnaíba, v.11, n.32, p. 384-411, 2020. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4583 Acesso em: 12 jul. 2021.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à Cidade.** São Paulo: Centauro, 5. Ed., 2008.

TAVARES, M. T. G. Infâncias e o direito à cidade em São Gonçalo: investigando a participação de crianças na cidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 16, n. 40, p. 164-183, jul./set. 2020. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6895. Acesso em: 14 abr. 2021.

TIRIBA, Lea (Consultora). **Crianças da Natureza.** Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6679-criancasdanatureza&Itemid=30192. Acesso em: 29 de jun. 2021.

6.5.74 RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA FORMADORA DE PROFESSORES EM RELAÇÃO AS AULAS REMOTAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elisângela Rodrigues Furtado[752]

RESUMO

A pandemia de Coronavírus atingiu todas as etapas da Educação Básica e Ensino Superior. As aulas tiveram que ser suspensas presencialmente e passaram a ser ministradas de forma remota. Com o objetivo de contribuir no processo de ensino e aprendizagem a Secretária Municipal de Educação, realizou formações continuadas para toda a Educação Básica no município. Neste sentido este estudo tem por objetivo relatar experiência de uma formadora de professores em relação a primeira formação continuada com professores de Educação Física que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil em Campo Grande – MS. Os principais achados foram: a formação baseou-se no como fazer, surgiram muitas dúvidas em relação como os professores deviam atuar partir das aulas remotos. Em relação à Educação Física nesta etapa as atividades ficaram muito restrito em relação a materiais e espaço. Contudo, pode-se observar que os professores de Educação Física têm-se desdobrado para construir cadernos, e orientar por meio de vídeos, áudios, e mensagens de texto, para fazer com que as crianças tenham o maior número de experiências e conhecimentos, mesmo reconhecendo as dificuldades neste processo de ensino e aprendizagem. Sugere-se mais estudos em relação ao professor de Educação Física que atua na Educação Infantil e suas práticas pedagógicas durante e pós pandemia.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Aulas Remotas.

1 INTRODUÇÃO

No final de 2019 foi anunciada um vírus que vinha contaminando a população chinesa, porém até então não sabíamos a dimensão e a periculosidade que esse vírus tinha em relação a sua letalidade. Contudo, no início de 2020 todo o mundo discutia e via cidades e países tento seus serviços não essenciais parando, devido a contaminação, causando um grande número de morbidade e mortalidades.

No Brasil não foi diferente, a partir do primeiro caso anunciado, o vírus propagou rapidamente, causando pânico, insegurança e muitos óbitos. Como medida de prevenção os serviços considerados não essenciais foram suspensos, entre eles as aulas presenciais, tanto na Educação Básica como Ensino superior.

Em Campo Grande – MS por meio do Decreto Municipal n. 14.189, de 15 de março de 2020, suspendeu o funcionamento de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, pelo prazo de 20 dias corridos, a partir de 18 de março de 2020;

Contudo, percebeu-se os aumentos de casos de contaminação, fazendo com que o

[752] Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco e e-mail: elisfurtado@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

retorno presencial das aulas ficasse cada vez mais distante e implantaram as aulas remotas conforme a Resolução Semed n. 203, de 6 de abril de 2020. Que estabeleceu o regime emergencial de aulas não presenciais na reme, uma medida preventiva à disseminação da COVID-19, e dá outras providências.

A Educação Infantil, paralisaram suas aulas, porém as crianças não poderiam ficar sem suas atividades, para isso foram elaborados cadernos de atividades, vídeos, programas na TV Reme, áudios, e tudo que pudessem ampliar o repertório de aprendizagem e conhecimentos para os grupos da Educação Infantil.

Os professores de Educação Física que atuam a partir do Grupo II, tiveram que planejar atividades, para colocar nos cadernos, assim como preparar vídeos, tutoriais, áudios, mensagens de texto, para tentar alcançar o maior número de crianças possíveis. No entanto, essa mudança no fazer pedagógico causou muitas dúvidas e inseguranças.

Neste sentido este estudo tem por objetivo relatar experiência de uma formadora de professores em relação a primeira formação continuada com professores de Educação Física que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil em Campo Grande – MS.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO GRANDE - MS

A Educação Física na Educação Infantil é algo ainda muito novo, pois durante muito tempo, limitou nesta etapa da Educação Básica o trabalho da pedagoga ou da professora com ensino médio com formação em Magistério, ficando responsável por todas as atividades de aprendizagem e conhecimento.

Em Campo Grande os professores de Educação Física começam a atuar nas Escolas de Educação Infantil (EMEI) a partir da Resolução n. 151 de 10/12/2013, que dispõe sobre os quantitativos de horas-aula e de horas atividades a serem cumpridas pelos profissionais da Educação Básica, no exercício da docência nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, a partir do início do ano letivo de 2014. Para que seja cumprida a resolução os professores de Educação Física e Arte passam a fazer parte no quadro funcional das EMEIS.

Os professores de Educação Física, assim como os demais professores, devem seguir todas a normativas referentes a trabalho docente nesta etapa da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Educação Básica, entre elas participar das formações continuadas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS.

Em relação aos professores que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil e a formação continuada, a Resolução SEMED n.199, de 21 de novembro de 2019. Dispõe sobre a organização do ano escolar e do ano letivo para o exercício de 2020, nos centros de educação infantil da rede municipal de ensino. No art. 8º Os centros de educação infantil deverão contemplar, obrigatoriamente, no calendário escolar:

I - Quatro dias para reuniões de formação continuada nos centros de educação infantil para o corpo docente e para os servidores administrativos, sendo uma por bimestre;

II - Quatro dias para a formação continuada “Reflexões Pedagógicas: Diálogos entre a teoria e a prática”, sendo um dia por bimestre, sob a responsabilidade da Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais/SUPED/SEMED.

As “Reflexões Pedagógicas: Diálogos entre a teoria e a prática”, é uma formação continuada em serviço, no qual tem como objetivo de assegurar momentos de estudos e reflexões sobre o trabalho docente, a fim de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da reflexão teórico-prática, a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais/SUPED.

No entanto o ano de 2020 se fez atípico devido a pandemia do Coronavírus COVID-19, e as formações continuadas para os professores de Educação Física de Campo Grande – MS tiveram como objetivo auxiliar no processo de ensino e aprendizagem nesta nova modalidade as aulas remotas.

A seguir discutiremos a importância da formação continuadas em serviço e como formadora percebi o relato dos professores Educação Física que atuam na Educação Infantil diante deste novo cenário.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO CONTINUADA

As Escolas Municipais de Educação Infantil de Campo Grande – MS tem Educação Física a partir do grupo II (1 aula por semana), grupo III, (2 aulas por semana) e grupo IV e V (4 aulas por semana). Todas as atividades devem ser planejadas de acordo com o quantitativo de aulas semanais, sempre priorizando as rotinas, as características e necessidades de cada grupo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É importante ressaltar que os estudos referentes a Educação Física na Educação Infantil ainda são muito recentes, para Garanhani e Nadolny (2015) afirmam que este profissional tem que estar preparado para atuar nesta etapa da Educação, para isso faz-se necessário formação inicial e continuada contribuem nos conhecimentos destes docentes.

De acordo com Mattos e Neire (2008) o professor de Educação Física ao se deparar com o novo, o diferente, neste caso em especial na Educação Infantil muitas vezes se apressa em ensinar jogos como conteúdo, subtraindo da criança a oportunidade de vivenciar, conhecer e explorar outras possibilidades, neste sentido o caminho da construção do saber deve-se apoiar na reflexão sobre sua própria prática pedagógica, além de formações que contribuem na construção destes novos conhecimentos.

Rosa (2017) em seu livro “Educação Física e Educação Infantil. Encontros e desencontros”, faz uma relato do histórico da Educação Física nesta etapa da Educação, discute sobre os currículos eminentemente preenchidos com esportes, atividades motoras, porém com pouco conteúdo para trabalhar com crianças na Educação Infantil, deixando claro que desde a formação inicial existe uma falta preparo para este profissional atuar, sendo assim, necessário formações iniciais e continuadas que de suporte ao professor de Educação Física ministrar aulas na Educação Infantil.

Neste momento de pandemia em que estamos vivendo, fez-se mais das nunca necessárias formações continuadas, que contribuam do fazer pedagógico do professor, assim como, tentar sanar dúvidas, angustias e frustrações que os docentes estão vivendo durante as aulas remotas.

Neste sentido os professores técnicos da SEMED, teve como uma das funções no início da pandemia preparar formação continuada dos professores. Cada técnico ficou responsável pelo seu componente curricular. Nós da Educação Física ficamos responsáveis em preparar formação para os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Neste estudo relataremos sobre a formação dos professores que atuam nas EMEIs.

No entanto, nós como formadores tivemos muitas dúvidas no início, pois também não sabíamos ainda a extensão da pandemia. Quanto tempo ia durar a paralização das aulas presenciais? Se as aulas remotas seriam apenas para poucos

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dias? Como nós formadores que também não tivemos formação para lidar com essas mudanças poderíamos colaborar com o trabalho do professor?

Diante deste cenário de caos, inicialmente preparamos nossas próprias formações: estudos, buscando informações com outros estados e municípios, entrando em contato com universidades e estudiosos, buscando cursos de formação rápidos (como utilizar aplicativos, plataformas, preparar vídeos, postura diante da câmera), além de preparar os primeiros cadernos de atividades.

Tivemos quinze dias para preparar os primeiros cadernos para servir de "modelos", organizar o blog de cada componente curricular para servir de suporte com atividades para os docentes, e quarenta e cinco dias para a primeira formação online.

Para preparar a formação continuada para os professores de Educação Física que atuam na EMEIs em Campo Grande – MS, utilizamos algumas perguntas norteadoras: Como contribuir neste momento no saber fazer do professor? Como discutir a condução do trabalho docente? Como contribuir informações sobre aula remota e construção dos cadernos de atividades para a EMEIs? Como amenizar a ansiedade e incertezas sobre o saber-fazer na atualidade?

Também foi utilizado para a primeira formação as muitas dúvidas dos professores de Educação Física que atuam nas EMEIs, que chegavam diariamente na Secretária de Educação tais como: como trabalhar com a Educação Física na Educação Infantil em casa? Como montar vídeos? Quais atividades poderiam ser ministradas? Quais aplicativos e plataformas poderiam ser utilizadas? Como produziriam os cadernos? Se as aulas poderiam ser as mesmas para todos os grupos? Que materiais utilizariam nas aulas? Que espaços poderiam ser usados? Como avaliar as atividades? Entre outras, pode-se observar naquele momento que todas as dúvidas giravam em torno do como fazer.

Diante de todas as questões levantadas pela equipe e o momento atípico que estamos vivenciando, ficou assim organizado a formação para os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil.

1. Utilizar o Referencial Curricular da Reme para planejar as atividades para os cadernos e nos vídeos;
2. As atividades deveriam estar de acordo com o grupo e a faixa etária das crianças;
3. Todas as atividades priorizar as interações e brincadeiras;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4. Organizar as atividades com os objetivos de ampliar os conhecimentos e habilidades, porém priorizando cuidados para que as crianças fizessem as atividades de forma segura e lúdica.
5. Utilizar de uma linguagem fácil e lúdica para que as crianças tenham interesse em realizar as atividades com a companhia de um adulto;
6. Ao preparar as atividades, conforme a realidade da EMEI em que o professor está lotado;
7. Preparar atividade com materiais que os pais tenham em casa, e em espaço como: (sala, quarto, área, entre outros);
8. Em relação aos vídeos: utilizar de uma linguagem simples, lúdica e objetiva; utilizar diferentes ambientes e materiais; estar vestido adequadamente; e evitar mostrar a intimidade (quarto, pessoas da família, entre outros);
9. No que diz respeitos aos grupos de WhatsApp: mandar mensagem nos horários de aula, responder questões apenas referentes as atividades para os alunos, arquivar mensagens, fotos e vídeos das atividades feitas pelas crianças, para utilizar na construção da avaliação da aprendizagem e desenvolvimento da criança;
10. Evitar postar mensagens políticas, de autoajuda, religiosas ou outras que possam gerar conflitos no grupo.

Todas essas recomendações foram sugestões de trabalho no início das aulas remotas. Durante a formação os docentes participaram do chat, nos quais podiam fazer questionamentos e/ou relatar dificuldades.

Os principais questionamentos e relatos durantes o chat foram:

1. Como avaliar as atividades realizadas pelos alunos;
2. Uso das tecnologias digitais de informações;
3. Como fazer com que pais/responsáveis acompanhasse o processo de ensino e aprendizagem dos alunos;
4. Quantitativo de atividades por grupo;
5. Metodologia para construção dos cadernos.

As questões foram assim respondidas: em relação a avaliação, utilizar as fotos, vídeos, conversas pelos aplicativos, que os pais enviarem para construir a avaliação qualitativa dos alunos; em relação ao uso das tecnologias, utilizar diferentes aplicativos para tentar chamar a atenção dos alunos; no que diz respeito ao

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acompanhamento de pais/responsáveis montar junto a escola grupo de WhatsApp, lembrando os pais de enviar as atividades e como acompanhar os filhos; a quantidade de atividade dependerá do grupo e quantitativo de horas semanais; a metodologia dos cadernos utilizar como referência o primeiro caderno construído pela Semed.

Diante das dúvidas dos docentes pode-se observar que em relação a primeira formação continuada em serviço reflexo pedagógicas entre diálogos entre a teoria e a prática, ficou muito centrada no como fazer.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia do Coronavírus COVID/19, em Campo Grande - MS fez com que os docentes repensasse e reestruturasse sua prática docente, porém esse processo tem causado muitas dúvidas e inseguranças entre os professores, coordenadores, gestores e formadores de professores.

Em relação à Educação Física e sua atuação nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), este componente por ser eminentemente prático para essa etapa da educação básica, teve que se reinventar para construção das atividades, priorizando as interações e brincadeiras, mas também se preocupando com que essa criança estivesse acompanhada de um responsável, com materiais de fácil acesso, e as atividades pudessem ser realizadas dentro de casa.

Neste sentido, o trabalho do professor de Educação Física ficou muito restrito em relação a materiais e espaço. Contudo, pode-se observar que os professores de Educação Física tem-se desdobrado para construir cadernos, e orientar por meio de vídeos, áudios, e mensagens de texto, para fazer com que as crianças tenham o maior número de experiências e conhecimentos, mesmo reconhecendo as dificuldades neste processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, a pandemia tem nos revelado uma realidade, que a muito tempo vem sendo discutida, que é falta de formação inicial e continuada para o uso das tecnologias digitais de informação, a falta de políticas pública que fomente a melhoria de condições de trabalho do docente, que melhore a infraestrutura das escolas de educação infantil, assim como, valorize os profissionais que atuam nesta etapa da educação básica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esta pesquisa é uma contribuição para discutir com seu deu o processo de construção do conhecimento em relação ao fazer pedagógico do professor de Educação Física que atua na Educação Infantil, e como todos docentes, coordenadores, gestores, técnicos, formadores, tem se desdobrado para tentar levar para as crianças das EMEIs, o mínimo de experiências e conhecimentos, mesmo diante de uma realidade tão caótica que temos vivenciado.

Sugere-se mais estudos em relação ao professor de Educação Física que atua na Educação Infantil e suas práticas pedagógicas durante e pós pandemia.

REFERÊNCIAS

CAMPO GRANDE-MS._Decreto Municipal n. 14.189, de 15 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do Novo Coronavírus/COVID-19, e suspende o funcionamento de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, pelo prazo de 20 dias corridos, a partir de 18 de março de 2020; Disponível: http://www.campogrande.ms.gov.br/servidor

_____. Resolução Semed n. 203, de 6 de abril de 2020. Dispõe sobre a prorrogação da suspensão das aulas presenciais nas escolas da Rede Municipal de Ensino/REME de Campo Grande - MS, conforme o decreto n. 14.227, de 2 de abril de 2020, e estabelece o regime emergencial de aulas não presenciais na reme, uma medida preventiva à disseminação da COVID-19, e dá outras providências. Disponível: http://www.campogrande.ms.gov.br/servidor.

_____ . Resolução SEMED n.199, de 21 de novembro de 2019. Dispõe sobre a organização do ano escolar e do ano letivo para o exercício de 2020, nos centros de educação infantil da rede municipal de ensino. .DIOGRANDE n. n. 5.751 de 25/11/2019 págs. 15 a 17. Disponível: http://www.campogrande.ms.gov.br/

_____ . Resolução n. 151, 10 de dezembro de 2013. Dispõe sobre carga horarias destinada as horas atividades. DIOGRANDE n. 3.910, de 10/12/2013. Disponível: http://www.campogrande.ms.gov.br/

GARANHANI, M.C.;NADOLNY, L. F. O professores de Educação Física na Educação Infantil: estratégias de um projeto de formação de professores no PIBID;CAPES-UFPR. Cadernos de Formação RBCE, p. 45-57, mar.2015

MATTOS, G. M; NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil: construindo o movimento da escola**. 7º ed. São Paulo, Phorte, 2008

ROSA, M. V. G. **Educação Física e Educação Infantil. Encontros e Desencontros**. Rio de Janeiro, CreateSpace Independent Publishig Platform, 2017.

6.5.75 SABINO E BOJUNGA EM DOIS TEMPOS DE CRIANÇA: UM ESTUDO DA REPRESENTAÇÃO DE "MENINA" NOS CONTOS TCHAU DE LYGIA BOJUNGA E PASSEIO DE FERNANDO SABINO

Hevelin Cordeiro de Souza[753]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender a representação de menina presentes nos contos Passeio (1965) de Fernando Sabino e Tchau (1984) de Lygia Bojunga. As obras com quase duas décadas de diferença, tratam sobre a questão da estrutura familiar. A partir da metade do século XX as mudanças na constituição dos direitos das mulheres possibilitaram novos arranjos familiares, resultando em novas perspectivas sobre a imagem da menina, enquanto criança, que podem ser evidenciadas nos contos. O diálogo entre Bojunga e Sabino é possível devido ao modo como ambos captam o cotidiano e os elementos sociais sobre as configurações familiares. Um exemplo disso é como narram sobre núcleos familiares se desestruturando e se reconfigurando. Nesse sentido a questão proposta aqui é como a representação de menina está ligada a representação de mulher nos contos propostos? Como metodologia utilizaremos o conceito de representação de Chartier e as noções de Gouvea (2008) com as categorias definidoras da identidade infantil. Com isso, se busca apresentar as possibilidades de investigação que a Literatura fornece para os estudos acerca das crianças na perspectiva histórica. Concluímos que ao estabelecer um diálogo entre literatura e história conseguimos traçar nas narrativas de Tchau (1984) e de Passeio (1965) momentos próximos que marcam a sociedade em que cada obra foi produzida.

Palavras-chave: História da Criança. Literatura Infantil. Representação. Lygia Bojunga. Fernando Sabino.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar as representações de meninas, enquanto crianças, presentes nas obras de Fernando Sabino e Lygia Bojunga Nunes que se inserem em dois períodos temporais distintos, sendo em 1965 e 1984 respectivamente.

Durante o século XX houve muitas mudanças quanto ao imaginário coletivo em relação as mulheres devido às lutas e conquistas na sociedade. Essas mudanças refletiram significativamente nos arranjos familiares fazendo com que as representações de menina se modifiquem nas obras conforme o ano em que foram produzidas. Segundo Pesavento (2003):

> A literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário. [...] Para além das disposições legais ou códigos de

[753] Mestranda em Educação na linha de História e Historiografia da Educação do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR). Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Paraná – *Campus* Paranaguá. E-mail: cordeiro.hevelin@gmail.com

> etiquetas de uma sociedade, é a literatura que fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma. (PESAVENTO, 2003, 82-83).

Nesse sentido, as obras literárias não contemplam a realidade como um todo, mas demonstram aspectos ligados às representações e significações do mundo objetivo e dos sujeitos reais. Para Gouvea (2008):

> Trabalhar com textos literários significa ter sempre em mente a originalidade desta produção discursiva. Sua análise remete-nos inicialmente a interrogarmo-nos sobre as estratégias e limites de sua interpretação. A matéria-prima do texto literário são os signos e é na fluidez e deslizamento característicos da produção semiótica que está escrita se localiza e locomove. A literatura não traduz a realidade, mas a reconstrói através dos signos, ela constitui uma forma de representação real. (GOUVEA, 2008, p. 108).

Mesmo com a perspectiva de uma narrativa ser criada a partir das construções imagéticas do autor, sem ter contato direto com a realidade, pode demonstrar muito a respeito de como esse autor compreendia a sua época e a sua sociedade, pois, “a Literatura sempre manterá por detrás de seu discurso ficcional uma carga de crítica [e naturalização] que deve ser levada em consideração, pois faz parte da representação de um tempo de produção a ser considerado”. (ANDRADE, 2005, p. 30).

As alterações das funções sociais dos adultos e a produção de expectativas sobre o futuro do adulto, estão diretamente relacionados à construção de um sentimento de infância. Modificações nos aparatos legais e a interferência do Estado na vida desses indivíduos em formação, marca essa consolidação da ideia de criança e suas designações no aparato social. Segundo Gouvea (2008) a experiência da infância diferencia-se de acordo com categorias sociais definidoras da identidade infantil, como gênero, classe social, etnia e religião. É nessa perspectiva que procuramos observar como a representação de menina está ligada com as mudanças sociais dessas categorias: Mulher e Família.

Conforme ocorrem alterações nos modelos de família, os adultos mudam as relações com as crianças, contribuindo assim para a análise dos contos. Nesse sentido, “a criança [...] é vista como o adulto em gestação. Concomitantemente a essa mudança, a família sofreu, ela também, uma profunda transformação com a emergência da vida privada e uma grande valorização do foro íntimo. (DEL PRIORE, 2010, p. 6).

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No conto Passeio[754] (2001) o momento de comunicar à filha sobre a separação dos pais é narrado de maneira breve. Para isso o pai leva a Menina[755] para um passeio, porém a idealização da ingenuidade da filha dificulta a sua tarefa de contar para a menina o fim do seu casamento e a consequente separação da família.

Em Tchau[756] (2008), um buquê chega como aviso que o casamento dos pais de Rebeca não vai bem. Depois, à beira mar, a Mãe conta para Rebeca que está apaixonada por outro homem e vai se separar do pai da menina, que tenta então a todo custo fazer com que a Mãe mude de ideia, o que não acontece, e a Mãe acaba deixando os filhos e a mala para trás.

Em uma primeira leitura, as representações feitas das duas personagens podem aparentar serem muito diferentes nas obras. Em Tchau (2008), Rebeca conversa com a mãe como se fosse uma amiga, vai até o bar para falar com o pai enquanto ele está se "afogando na bebida" e se encarrega de fazer a mãe mudar de ideia. Já na obra Passeio (2001) apesar de o pai estar preocupado com a reação da menina, no início ela lida com a situação do divórcio dos pais de uma maneira esperada para uma criança: sem interferir e escutar o que o adulto tem a dizer. Porém no final do conto a menina mostra que não só entende o que o pai quer falar, como é ela quem o guia para casa.

A criança como sujeito por muito tempo não tinha visibilidade, assim como o sentimento de infância que foi inexistente em determinados períodos. Quando os adultos deixaram de enxergar as crianças como "adultos em miniatura" se deu uma expectativa de adulto para o futuro, surgindo uma preocupação com a preparação a partir da infância.

> Quando os adultos foram deixando, aos poucos, de perceber a criança no seu presente como um "adulto em miniatura", projetaram-na para o futuro, sendo a infância interpretada como um tempo de construção do futuro num contexto de reelaboração dos sentimentos da passagem do tempo e de elaboração da noção da previsibilidade. (GOUVEA, 2008, p. p. 26).

No final do século XIX a infância passa a ser observada como fase da vida e perspectiva do futuro da vida adulta, assim, como possibilidade de controle da

[754] O conto que possuímos é de uma edição de 2001 publicada na obra *De conto em conto* da Coleção *Literatura em minha casa* do FNDE.
[755] Adotaremos a grafia "Menina" quando se tratar da personagem do conto do Fernando Sabino e "menina" como sinônimo de criança, Rebeca e Menina.
[756] A versão que possuímos é a 18ª edição de 2008, publicada pela Editora Casa Lygia Bojunga.

sociedade adulta futura. Dessa forma, a partir da interação familiar a criança é moldada socialmente para a vida adulta, já que o comportamento são as respostas exigidas pelo grupo social em que o núcleo familiar está inserido, pois, segundo Gouvea (2008) diferente de outros sujeitos da história, a criança não produz a sua própria história, mas são depositadas nela as perspectivas dos adultos para a formação e preparação para a vida adulta.

As obras a serem analisadas são produzidas por adultos. A criança não escreve sua própria história, para Kuhlmann e Fernandes (2004):

> Se a história da criança não possível de ser narrada na primeira pessoa, se a criança não é nunca biógrafa de sim própria, na medida em que não toma posse de sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem organiza e dimensiona tal narrativa, talvez a forma mais direta de percepcionar a criança, individualmente ou em rupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança. (KUHLMANN E FERNANDES, 2004, p. 21).

Diante disso não temos em Passeio (2001) e em Tchau (2008) narrativas a partir das próprias crianças, o que só permite o acesso às significações dos adultos para e sobre as crianças, logo, só é possível captar os processos históricos da infância a partir de uma análise das narrativas dos adultos para as crianças, o que nos traz a visão do adulto sobre a infância e a criança.

Diante disso, para analisar as obras nos alicerçaremos no conceito de representação de Roger Chartier (1991) que nos permite visualizar práticas culturais presentes na sociedade numa dada época e a identificar como uma realidade é construída e pensada. Segundo o autor “todos visam, de fato, a fazer com que a coisa não tenha existência a não ser na imagem que exibe, que a representação mascare ao invés de pintar adequadamente o que é seu referencial. ” (CHARTIER, 1991, p. 185).

Com essa perspectiva, em especial no caso da literatura infantil, podemos tomar essas obras como a leitura de mundo vivenciada pelo autor e reproduzida través de uma filtragem do imaginário, que é inserida em um enredo no qual transpassa elementos culturais, sociais e históricos. E destacamos essa leitura de mundo desse autor, como uma perspectiva em relação a outras experiências vivenciadas por outros agentes sociais, nesse caso as crianças.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 ENTRE MILK SHAKE E SORVETE: IMAGENS DA INFÂNCIA

Em Passeio, Fernando Sabino constrói uma narrativa com base em acontecimentos de sua época. O tema central tratado na obra é o fim de um relacionamento. Os anos de 1960 foram marcados para mulheres pelas conquistas na esfera legal que tiveram, como por exemplo, o direito ao desquite. E mesmo com as mudanças no aparato legal a mulher continuou submissa ao marido e com a atenção voltada à criação dos filhos, eram definidas pelos papéis que "a natureza" lhes havia determinado e pela moral imperante na época.

A família foi por muito tempo uma realidade moral e social, mais do que sentimental. Em a Nova História das Mulheres no Brasil, Scott (2018) discorre sobre a família e o lugar da mulher nesse núcleo familiar. Segundo a autora, dentro dos grupos familiares os projetos e manifestações individuais não tinham espaço e, além disso o que importava era a vontade do chefe da família, o patriarca. Porém com a modernização começou a surgir um novo modelo de família em que:

> [...] a vontade dos indivíduos (por exemplo com relação ao cônjuge) ganhava um pouco mais de espaço, deixando de estar totalmente subordinada aos interesses coletivos da família comandada pelo patriarca. O autoritarismo atroz do "senhor" de bens e pessoas, possível e alimentado em uma sociedade escravocrata e que se estruturava a partir das propriedades rurais, não tinha mais lugar no país que se modernizava. (SCOTT, 2018, p. 16).

Na "família conjugal moderna", o amor romântico foi reconhecido pela Igreja e pelo Estado, ganhando maior relevância dentro do casamento, fazendo com que os relacionamentos tivessem uma maior intimidade. Nesse novo modelo familiar o papel da mulher continuou sendo de submissa ao marido. Uma esposa afetiva, voltada para os afazeres do lar. "Esse modelo que transformara a mulher em 'rainha do lar', manteve a mesma hierarquia com relação aos papéis masculinos e femininos, com o homem à cabeça da casa e da família e a mulher como subalterna e dependente" (SCOTT, 2018, p. 17), com a atenção voltada à criação dos filhos e à administração da casa. "As mulheres tinham um espaço de realização muito restrito, definido pelos papéis que 'a natureza' lhes havia determinado e pela moral imperante na época. " (SCOTT, 2018, p. 21).

O molde familiar proposto no século XX era um modelo ideal de família, que deveria ser um local de alegria, formada por pai, mãe e poucos filhos. Apesar das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

manifestações familiares terem espaço, a vontade do chefe de família foi o que prevaleceu por muitos anos.

No conto Passeio (2001), homem é o único adulto a ter voz durante a narrativa, deixando a mulher como personagem que só é mencionada. É ele também quem escolhe sobre a educação da filha, como vemos no trecho a seguir: “pensou sem perceber que violentava as regras intransigentes de educação da filha que ele próprio firmara e que a mulher agora não fazia senão obedecer” (SABINO, 2001, p. 30). Um pai que toma todas as decisões, desde a criação da filha como é quem resolve se separar: “Bem, eu e sua mãe gostamos muito um do outro, mas eu andava muito cansado, trabalhando o dia todo, sua mãe muito nervosa, nós vivíamos discutindo... brigando...” (SABINO, 2001, p. 34).

Em uma estrutura familiar patriarcal, tanto a mulher como a criança não têm voz. Essas são as características das personagens “mãe” e “menina” construídas por Sabino. O pai leva a filha a um passeio para poder conversar e contar sobre a separação. Aparentemente ele dá à menina a liberdade de comunicação, no entanto, a conversa gira de acordo com o que ele quer falar e tudo com uma intenção por trás. Segundo o pai, além dessa ser uma maneira de não “assusta-la para vida” (SABINO, 2001, p. 28), se ele não contasse para a filha os motivos da separação, a criança poderia inventar. A fase da infância visa uma preparação da criança, a partir de uma série de aprendizados para viver em sociedade, culturalmente exigidos. Em Passeio (2001) a menina é vista como uma criança com sua inocência a zelar, mas também é vista como como alguém que não sabe se portar diante a sociedade e precisa ser instruída.

Ao decorrer da obra fica evidente que não falar abertamente com a menina é um modelo de convivência social. Apesar de o pai manter um diálogo fluente com a filha, as respostas dela só são levadas em consideração quando considerados importantes para o pai. Além disso, embora seja atualizada dos conflitos do mundo adulto a menina é colocada pelo pai em um mundo infantil sem contradições e sem grandes conflitos “– Traga um sorvete para esta menina. Que sorvete você quer minha filha? – Milk shake – disse ela, com displicência, o garçom logo a entendeu”. (SABINO, 2001. p. 31).

De uma família constituída em bases hierárquicas passemos para uma família mais democrática, ou assim pensamos ser.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em Tchau (2008) teremos fragmentos de mudanças que ainda viriam. Na década de 1980 os direitos das mulheres tiveram um maior avanço, e em consequência seus papéis na família tiveram transformações. Entretanto essas mudanças só aconteceram em 1988 com a Constituição Federal, que garantiu a isonomia jurídica entre homens e mulheres, especificamente no âmbito familiar, protegeu-se a maternidade como um direito social, dentre outras conquistas instituiu-se ser dever do Estado coibir a violência no âmbito das relações familiares.

Ao longo da narrativa vemos a mãe que apesar de ser identificada apenas pelo papel que desempenha, o de mãe, aparece na narrativa e responde por ela mesma, não é necessário que nem o marido nem a filha falem por ela. Já a figura do pai não é representada como o chefe da família que tece as regras da casa. O único momento que a atitude do pai é de autoridade é quando ele descobre que a mulher irá deixa-lo, então o pai apela para a sensibilidade materna “se você não leva elas agora eu não deixo você levar nunca mais. Abandono do lar, da família, de tudo: a lei vai estar do meu lado. Então você escolhe: ou ele ou as crianças (BOJUNGA, 2008. p. 16), remetendo a um espaço feminino restrito ao papel de mãe, um aspecto determinante na vida da mulher, que por ser mãe seu lugar é no lar.

Enquanto em Passeio (2001) é o pai que decide sobre a educação da filha, em Tchau (2008) essa era uma responsabilidade inteiramente da mãe “ Eu queria que você e o Donatelo já fossem grandes. O que eu vou fazer com vocês dois? Me diz, me diz! Eu não tenho jeito com criança” (BOJUNGA, 2008, p. 33). O pai fica sem saber o que fazer. E “afoga suas magoas” em bebidas. Rebeca precisa ser o ponto de apoio dos pais que estão se separando, é ela quem escuta sobre nova paixão, sobre ter que cuidar dos filhos e tenta a todo custo ser o elo que manterá sua família unida.

> – Ele é grego.
> – Grego? E você entende o que ele fala?
> – A gente conversa em francês.
> Rebeca ficou olhando pro castelo desmanchado. Depois de um tempo suspirou:
> – E ainda mais essa! Com tanto homem no Brasil. (BOJUNGA, 2008, p. 26).

E continua:

> – O que que eu faço com vocês dois, Rebeca?
> – Deixa comigo, pai, eu te prometo que eu não deixo a mãe dizer tchau pra gente. (BOJUNGA, 2008, p. 33)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Rebeca é vista pela Mãe como uma amiga, uma confidente que escuta sobre a nova paixão, e diante da crise no casamento se vê como alguém que tem que tomar as rédeas da situação. Com a decisão da mãe de ir morar fora do Brasil com Nikos, seu novo amor grego, Rebeca promete ao pai, que fará a mãe mudar de ideia, isso em uma mesa de bar, enquanto o pai afoga as mágoas. Bojunga então substitui a imagem de menina ingênua e idealizada por imagens amargas e duras. “Rebeca acaba o sorvete, comia a casquinha, dava uma lambida em cada dedo, enxugava eles na saia e suspirava de pena do sorvete ter acabado” (BOJUNGA, 2008 p. 31). Ao mesmo tempo em que Rebeca precisa amadurecer, ela precisa ser criança, mas a duração é pouca, logo é preciso se mostrar madura para tentar estabilizar sua família novamente: “Deixa comigo, pai, eu te prometo que eu não deixo a mãe dizer tchau pra gente. – Promete? – Prometo. E agora para de beber, tá?” (BOJUNGA, 2008 p. 33).

Apesar de Rebeca conversar com seus pais como uma amiga, que escuta sobre a nova paixão, sobre as dificuldades de cuidar dos filhos sozinho, a protagonista não deixa de ter comportamentos primordiais para um bom filho, como se comportar bem ou não se intrometer nas discussões.

No final de cada um dos contos, são as crianças que seguram as pontas e se mostram fortes. Em Tchau, Rebeca acha uma solução para fazer com que a mãe volte, no mesmo tempo que consola o pai, já em Passeio, a filha conduz o pai como a um cego. (SABINO, 2002, p.35).

Diante da inserção precoce das crianças no mundo dos adultos, elas tentam guiar e ser o ponto de equilíbrio em um conflito que levará à desestruturação de suas famílias. Para isso Bojunga dá vida a uma personagem sofredora, complexa e inteligente, enquanto Sabino dá vida a uma personagem racional, que questiona e está atenta a tudo que acontece ao seu redor.

As duas famílias são representadas com conflitos e ao compararmos as obras percebemos as diferenças entre as estruturas familiares derivadas dos ideais de cada período. Nesse sentido, podemos conjecturar que apesar de suas singularidades, as duas obras, apresentam características presentes na maioria das estruturas familiares de sua época, representando seus problemas e conflitos, trazem questões de ideias implícitos em cada período.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Concluímos que ao estabelecer um diálogo entre literatura e história conseguimos traçar nas narrativas de Tchau (2008) e de Passeio (2001) momentos próximos que marcam a sociedade em que cada obra foi produzida e publicada. As obras de Fernando Sabino (2001) e Lygia Bojunga (2008) permitem a observação no campo social das representações de menina, pois, a literatura enquanto arte representa o homem no seu espaço e tempo, mediante suas relações com a cultura.

Temos por base, que a criança é o sujeito que vive as experiências sociais da vida, ou seja, a infância. Nesse caso, a infância é a fase da criança, na qual ela exerce a sua atuação social no mundo, onde participa ativamente da sua produção como sujeito histórico-social e deixa suas marcas tão ricas na nossa exploração e representação. Portanto, observando as estruturas familiares no contexto histórico-social da família, como a entrada da mulher no mercado de trabalho, novas formas de comunicação e transporte, e demais estruturas que interferem nas relações familiares, logo interferindo na infância, ajudam a entender que em diversas sociedades, haverá representações e concepções de infância e criança diferentes. Então se a mãe não tem voz no seu ambiente familiar, a criança também não terá. Se a mãe tem espaço para as suas opiniões, a criança será mais participativa nos acontecimentos familiares. Nesse sentido, temos representações e concepções de infância diferentes nas quais pudemos evidenciar em cada obra.

Em Passeio a descrição de menina esboçada pelo narrador faz com que o leitor construa uma imagem de criança vítima, inocente e pura. Em Tchau (2008), Bojunga constrói uma nova imagem. Mostra a criança por uma nova ótica. São transferidos para o mundo infantil os conflitos do mundo adulto. Enquanto o pai tenta a todo custo não ferir a inocência da Menina, Rebeca é jogada nos conflitos do casamento dos seus pais. Duas crianças que lidam com um mesmo problema, mas, de forma diferente.

O diálogo entre Bojunga e Sabino foi possível devido ao modo como ambos captam o cotidiano e os elementos sociais sobre as configurações familiares. Um exemplo disso é como narram sobre núcleos familiares se desestruturando e se reconfigurando.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lílian Gonçalves de. Narrativa histórica e narrativa literária: pontos e contrapontos. **BIBLOS**, v. 17, p. 23-31, jan. 2008. ISSN 2236-7594. Disponível em: https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/95. Acesso em: 09 out. 2019.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 de junho de 2019.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, Apr. 1991. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010. Acesso em: 15 ago 2020.

DEL PRIORE, Mary (Org). **História das Crianças no Brasil.** 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN, Moysés. Sobre a história da infância. In: FARIAS FILHO, Luciano (Org). **A infância e sua educação: Materialidades, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 21.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **A escrita da história da infância: periodização e fontes.** In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. São Paulo: Vozes, 2008.

NUNES, Lygia Bojunga. Tchau. In: NUNES, Lygia Bojunga. **Tchau**. 18 ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2008. p. 19-39.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SABINO, Fernando. Passeio. In: ANDRADE, Carlos Drummond et al. **De conto em conto: antología de contos.** São Paula: Ática, 2001. (Coleção Literatura em minha casa; v. 2). p. 28-35.

SCOTT, Ana Silvia. O caleidoscópio dos arranjos familiares. In: PINSKY, Carla Bassanezi. PEDRO, Joana Maria (Orgs). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018.

VEIGA, Cynthia Greive. **As crianças na história da educação**. In: SOUZA, Gizele de Souza (org). Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2017, p.21-39

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.76 UM OLHAR SOBRE AS INTERFACES ENTRE AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA, DISCIPLINA E INDISCIPLINA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Evanileide Patrícia Lima Figueira[757]

RESUMO

Nesse trabalho, temos como objetivo incitar reflexões sobre as conexões existentes entre as concepções sobre criança, infância (ARIÉS, 1981; ARROYO, 2009, 2014; CORSARO, 2011; GAGNEBIN, 1997; KRAMER, 2006, 2008; KOHAN, 2009; SARMENTO, 2009; KUHLMANN JR, 2004), disciplina e indisciplina (PARRAT – DAYAN, 2016; VASCONCELLOS, 1995, 2009; REGO,1996; FOUCAULT, 1999; FREIRE, 1987, 1989, 1983, 2011; VINHA, 2000; DEVRIES; ZAN, 1998) construídas ao longo do tempo, de forma a evidenciar suas implicações sobre a educação designada as crianças e as práticas educativas desempenhadas junto a elas, condizentes ou não com suas necessidades e especificidades. Como metodologia utilizamos uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. A partir das abordagens teóricas percorridas, foi possível perceber que o olhar sobre a criança e sua infância nos diferentes momentos históricos mantiveram estreita relação com a consideração sobre a disciplina e indisciplina nesta etapa de ensino, exercendo um papel determinante sobre a educação e práticas educativas direcionadas as crianças. No que se refere a indisciplina, foi possível inferir que a sua incidência é uma forma das crianças manifestarem através de seus comportamentos aspectos da sua formação ou educação a ela destinada cabíveis de reflexão, tornando-se assim um elemento potencializador a inovação do ensino, se acolhida e problematizada dentro do coletivo que compõe a escola.

Palavras-chave: Criança. Infância. Disciplina. Indisciplina. Práticas Educativas.

1 INTRODUÇÃO

Os conceitos de criança e de infância, assim como de disciplina e indisciplina assumiram ao longo do tempo diferentes concepções que incidiram diretamente sobre as práticas educativas oferecidas às crianças nos espaços institucionais dedicados a Educação Infantil. O entendimento sobre as mesmas foi desencadeado em função dos diferentes momentos históricos, com seus respectivos cenários político, econômico e social.

Ao assumir que as histórias individuais não se dão isoladamente, mas sim num constante diálogo com as demais, (KUHLLMANN JR, 2004), entendemos que as compreensões sobre criança, infância, disciplina e indisciplina tem em suas histórias individuais e constitutivas uma articulação permeada pelo contexto social na qual se desenvolvem, assumindo suas interfaces no delineamento da educação das crianças

[757] Mestre em Educação, UNESP/PP, evanileidelima@gmail.com.

pequenas.

Dessa forma, a busca pelo alcance do objetivo deste trabalho, qual seja, incitar reflexões sobre as correlações existentes entre as concepções sobre criança, infância, disciplina e indisciplina se torna relevante dado o fato que a qualidade da educação a ser ofertada às crianças perpassa necessariamente pelas compreensões que orientam as práticas educativas mais democráticas ou autoritárias nesses espaços. Assim como desvelam os limites e possibilidades em pensar os comportamentos disciplinados e indisciplinados das crianças na Educação Infantil.

Para o atendimento ao objetivo estabelecido no presente trabalho, utilizamos como metodologia uma pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, porque este procedimento investigativo oferece a possibilidade de "análise e interpretação das contribuições teóricas" (BARROS E LEHFELD, 1986, p.28). Realizamos uma análise das produções cientificas sobre a temática em estudo, a partir de "materiais já elaborados" (GIL, 2002, p.44) nas últimas quatro décadas, e que, de alguma forma dialogavam com o nosso objeto de pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO

A busca pela disciplina presente nas formas de organização do trabalho pedagógico nas diferentes etapas de ensino, sempre esteve presente na condução e organização do ato pedagógico (VINHA, 2000; VASCONCELLOS, 2009). Historicamente a escola sempre acolheu a disciplina e diferentes formas de disciplinamentos, sendo que na educação das crianças pequenas especificamente, esta era estabelecida "através de métodos de controle e punição, a fim de socializa-las" (DEVRIES & ZAN, 1998). Conforme Arroyo (2009, p. 135):

> Os estudos mostram uma dimensão disciplinar que está na origem da construção do ideário de infância, das instituições e saberes pedagógicos que se propõem construí-la. O sentimento da infância teria levado a seu reconhecimento como um outro, o que anunciava a emancipação das crianças do mundo adulto, o ideal de infância civilizada trazia dimensões emancipatórias, mas ao mesmo tempo inventava instituições e pedagogias para a regulação desse tempo humano, para o adestramento e controle das crianças e adolescentes nos parâmetros do ideal civilizado.

Destarte, esse autor em suas reflexões, coloca em evidência a história de disciplinamento presente na condução da educação designada as crianças, que tem

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como pressuposto a legitimação da regulação para libertação, tendo em vista a consideração da criança como um vir a ser, sob a imagem do adulto civilizado.

Tais pensamentos corroboram com Gagnebin (1997), ao explicitar que a infância em sua origem não estava relacionada a um referencial de idades, numa perspectiva etária, mas sim pela ausência da linguagem humana, no sentido da infância como um infante, ou seja, aquele que desprovido de razão não fala, devendo assim ser domesticada.

Dessa forma, a concepção da criança como um ser frágil e inocente ou um adulto em potencial, e da infância como um tempo de vida, ou período de transição ou preparo para a vida adulta, designou a elas uma educação pautada no cuidado, proteção e assistência, e um ensino baseado na obediência e submissão, através do estabelecimento de uma disciplina rígida e rigorosa.

Sob essas compreensões a criança foi identificada como om sujeito passivo e submisso, sendo implementadas práticas educativas que ignoraram o seu efetivo papel nas mudanças e transformações sociais, assim como na construção de seu conhecimento. “O sentimento da particularidade da infância, de sua diferença com relação ao mundo dos adultos, começou pelo sentimento mais elementar de sua fraqueza, que a rebaixava ao nível das camadas sociais mais inferiores” (ARIÉS, 1981), acentuando a sua inferioridade em função da sua minoridade e dependência.

A infância ao ser entendida como um infantilização, numa perspectiva temporal de minoridade, aprisiona a criança num período em que deverá preparar-se, restringindo ao que lhe falta. Assume-se, nessa compreensão, a localização do adulto como aquele que sempre sabe e da criança como o de ser sempre o aprendiz, relegando a ela um papel secundário, ancorado na imagem desta “como ser puro, sem consciência e sem voz nos processos sociais, políticos e econômicos, incapaz de opinar e de se expressar, imaturo para responsabilidades e sem direito de expor seus próprios desejos” (KRAMER, 2008, p. 133)

Tais acepções, assentam-se sob o ensino tradicional, que segundo Kramer (2006), consideram a criança sob uma natureza corrompida, onde a educação torna-se instrumento disciplinador por intermédio de uma intervenção constante e direta do adulto. A disciplina nesse sentido, assume a perspectiva de docilização e controle dos corpos, de forma que não haja nada neles, nem fora deles que possam atrapalhar o processo educativo (REGO, 1996), em sua produtividade (FOUCAULT, 1999).

Sob esses preceitos, ocorre uma ritualização do ambiente, em prol as necessidades do professor em dirigir sua aula, e cumprir os programas educativos estabelecidos, numa consideração da educação infantil como um período de preparo as demais etapas de ensino (KHULMANN JR, 2004).

> Essa escola caracteriza-se por ser um espaço ordenado e controlado, onde as diferentes atividades estão ritualizadas. O movimento, o ato de tomar a palavra, o estudo etc. respondem a rotinas estruturadas. Na escola tradicional, recomenda-se o silêncio, que é considerado, ao mesmo tempo, uma virtude social e uma disposição intelectual. O controle do corpo é constante (PARRAT-DAYAN, 2016, p.28).

Tais explicitações colocam em evidência a cultura de controle e dominação constante no direcionamento dos atos pedagógicos, presentes num ensino tradicional, focado na figura do professor e na passividade e submissão do aluno a este. Sobre esse ensino, repousa a percepção da disciplina como “resposta positiva, do indivíduo ou conjunto, à vontade do outro, isto é, a submissão passiva do desejo de um ou de muitos ao desejo do outro” (VASCONCELLOS, 2009, p. 89).

Sobre tais perspectivas, os ambientes são revestido de autoritarismo, e as práticas educativas se dão de forma impositiva e antidialógica (FREIRE, 1987), numa relação verticalizada, que tende a favorecer a formação de um sujeito submisso, obediente. Nesse cenário, o conceito de criança disciplinada refere-se ao aluno que se submete sem questionar, e indisciplinado aqueles cujos comportamentos afrontam ao ordenamento almejado, em atitudes consideradas de rebeldia e desacato às figuras de autoridade (REGO, 1996).

Porém, as concepções sobre criança e infância não são estáticas e definitivas, sofrendo ao longo do tempo mudanças ocasionadas pelas transformações ocorridas na sociedade, desencadeadas pela percepção do papel social da criança em cada época e contexto histórico.

O deslocamento da consideração da mesma, de um sujeito frágil, incompleto, submisso e passivo, para um sujeito de direito, ativo e participativo em suas aprendizagens foram construídos historicamente, em função da dinâmica social de cada época, movimentos sociais e políticos em suas aspirações democráticas, assim como de estudos que explicitaram especificidades de seu desenvolvimento.

A partir desses movimentos, ocorre o deslocamento de um sujeito de tutela, para um sujeito de direito, e da consideração da sua participação ativa na construção

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de seu conhecimento. Também são colocandas sob juízo, as medidas coercitivas e punitivas adotadas na educação das crianças que tendem a coisificar e submeter o sujeito (FREIRE, 2011). Nesse momento, a disciplina assume uma outra dimensão, não mais repressora, mas libertadora, sendo considerada a partir deste ponto de vista, algumas questões orientadoras das ações: “o fazer o que posso, o que devo e o que preciso fazer” (FREIRE, 1989).

Com a revisão de sua concepção, a disciplina passa a ser visto como um instrumento inerente ao ato pedagógico, porque viabiliza a sua ocorrência, organizando as relações e situações decorrentes de sua efetivação no âmbito escolar, assim como na vida em sociedade (REGO, 1996, VASCONCELLOS, 2009). Por ser inerente ao processo ensino aprendizagem, a disciplina e indisciplina estão sendo repensadas , em consonância com as mudanças de concepções sobre a infância , a criança e a sua formação.

Conforme acentua Aquino (1996), as modificações sociais e contextuais alteram também os modos de ser e viver dos indivíduos no âmbito escolar, impondo uma nova percepção sobre os mesmos, acarretando assim a necessidade de uma nova ordem pedagógica, onde a disciplina deve estar a favor da atuação do sujeito na construção de seu conhecimento.

Tais mudanças tem como potencial deslocar as crianças de um vir a ser, para um “ser mais”, conforme tensiona Freire (1983, 1987, 2011), deslocando-se de uma educação pautada na transmissão de conteúdo para uma educação emancipatória e participativa, que a partir de uma liberdade de ação do sujeito na construção do seu conhecimento, potencializa sua criatividade e autonomia, inibindo a opressão, submissão e alienação.

A criança nessa perspectiva é considerada como um sujeito ativo, cuja infância pode ser identificada “a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade” (KOHAN, 2009). Isso gera mudanças nos espaços e pensamento designados à infância, principalmente nos métodos disciplinares que podem favorecer ou inibir a potencialidade de desenvolvimento pertencente a esta etapa de escolarização.

Para Kramer (2006) a concepção das criança e infância, sobre os preceitos da pedagogia “nova” ou “moderna” tem a centralidade do processo educativo não mais

na autoridade do adulto, mas na liberdade e espontaneidade das crianças na construção de suas aprendizagens, decorrendo assim numa descentralização do saber, e estabelecimentos de práticas educativas horizontais.

Estudos recentes (SARMENTO, 2009) apresentam a definição da infância como uma categoria social, e a criança como ser social pleno, não mais percepcionadas como seres "em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações" (p.20).

Já Corsaro (2011), ao estudar as relações estabelecidas entre as crianças, traz uma percepção desta como seres ativos, criativos e participativos, que produzem suas culturas e contribuem para sociedade adulta. Para esse autor a infância é "um período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas" (p. 15), sendo uma forma estrutural que está inter-relacionadas com as outras categorias estruturais, onde a alteração destas afetam diretamente a natureza da infância.

A partir dessas concepções, é colocada no centro do processo educativo, e é autorizada a escrever sua história, já que apropria criativamente das informações da sociedade, e produzem suas culturas entre seus pares, transformando informações em respostas relacionadas a preocupação de seu mundo.

São as próprias crianças através de seus comportamentos que questionam as medidas disciplinares a elas designadas. Através de suas diferentes linguagens, rompem com a imagens romanceadas e universalizadas sobre a infância, levando os professores a se aproximarem das imagens reais dos educandos e de suas diferentes infâncias (ARROYO, 2014), de forma a colocar no centro do processo educativo crianças reais em suas formas de vida concreta (KRAMER, 2008).

> Considerar a criança como um ser mitificado e angelical é negar sua condição de sujeito histórico e social, capaz de expressar ideias e sentimentos e de assumir sua condição de sujeito inventivo, com o poder de virar pelo avesso a ordem natural (ou naturalizada?) das coisas. (KRAMER, 2008, p.133)

Sobre os aspectos disciplinares, o Referêncial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) chama atenção para o fato das crianças ainda serem expostas a rotinas rígidas que buscam suprimir ou controlar os movimentos. Isso tem como base o entendimento equivocado de que a liberdade e a autonomia, quando concedidas às crianças, podem prejudicar seu desenvolvimento e suas aprendizagens. O referido documento, ao refletir sobre essas práticas disciplinares

ainda presentes no cotidiano da Educação Infantil, acentua que as crianças oferecem formas de resistências, manifestadas como forma de oposição ao estabelecimento desta disciplina, através de comportamentos hostis ou passivos, explicitando que:

> Um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças (BRASIL, 1998, p.19)

A disciplina, no espaço da educação infantil, assim como nas demais etapas de ensino, a depender do olhar designado para criança e sua infância, pode assumir um caráter repressor, incitando a implementação de práticas coercitivas e cristalizadas que não favorecem o desenvolvimento das crianças, assim como pode optar por um caráter libertador (DEVRIES; ZAN, 1998, FREIRE, 1989), já que orienta as ações e organiza as relações dos sujeitos nas diferentes situações do seu convívio social.

Para Arroyo (2009), é no repensar da infância que o pensamento educativo se constrói, mobilizando as organizações escolares através do ajuste de sua proposta educativa às imagens reais da infância. “Nas condutas que vemos como indisciplinadas os alunos podem estar nos dizendo: que valor têm para nós este território, a escola, se nossa experiência juvenil não mais o vincula a nós? O apelo pode ser para construirmos coletivamente formas de convívio mais humanas (ARROYO, 2014, p.28).

Na Educação Infantil, a indisciplina pode se apresentar como um afrontamento às regras (LA TAILLE, 1996), e sua incidência pode ser entendida como prejudicial ao desenvolvimento do próprio individuo, ou seja, daquele que pratica o ato desafiador ou do outro, que assim como lee, também está na condição de aprendiz (FRANZOLOSO, 2012). Como está sendo analisada no âmbito deste trabalho, a indisciplina também pode ser identificada em seu sentido positivo, “como um alerta [...] porque nos mostra que as coisas não estão fáceis e que aquele autoritarismo não tem mais lugar” (FREIRE, 1989). Da mesma forma pode ser percebida como “um significado de ousadia, de criatividade, de inconformismos e de resistência” (PASSOS,

1996), viabilizadores de um ponderar sobre a educação oferecida em seus diferentes aspectos e um olhar mais cuidadoso para a criança sujeito desse processo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao percorrer as diferentes abordagens teóricas durante a pesquisa bibliográfica realizada, foi possível identificar que os diferentes olhares sobre a criança e sua infância mantiveram estreita relação com as concepções que se constituíram sobre a disciplina e indisciplina na escolarização da primeira infância.

Os apontamentos resultantes da pesquisa colocaram em evidência que a concepção sobre a criança e infância, quando direcionada para a abordagem que privilegia a sua fragilidade e incompletude, identificando-a como um ser passivo e submisso incitou a adoção me uma disciplina do controle, orientando práticas autoritárias e coercitivas em prol a um ensino diretivo e controlador.

Do mesmo modo, quando a criança é concebida como um sujeito pleno de direito, ativo e participativo em seu processo ensino-aprendizagem, os métodos disciplinares são revisados, e a disciplina assume um caráter de liberdade, orientando práticas mais democráticas e horizontais.

No que se refere a indisciplina, os estudos explicitaram que os tempos mudaram, e a criança real e atual manifesta-se através de suas diferentes linguagens, impondo por intermédio de suas condutas, uma necessária revisão as medidas disciplinares designadas a sua educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo a consciência de que a configuração da educação e das práticas educativas não se restringem as interfaces de tais elementos aqui apresentados, sejam estes a criança, a infância, a disciplina ou a indisciplina, destacamos a importância em ponderá-las, já que a partir dos resultados coletados foi possível verificar a estreita relação entre elas, por influenciarem de forma significativa a educação na primeira infância. Como tais representações ainda se fazem presentes nos espaços escolares foi possível identificar que existe demanda por uma atualização de conceitos e concepções a favor do estabelecimento de uma educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mais autônoma e consciente para garantir aos indivíduos o direito de ser plenamente criança em seus processos formativos.

No que diz respeito a indisciplina, está se mostrou um instrumento revelador e potencializador da revisão de conceitos e concepções, já que através de suas manifestações oferece como possibilidade a denúncia de aspectos que devem ser contemplados na organização do trabalho pedagógica de cada instituição. Cabe ainda ressaltar a sua capacidade de nos chamar a atenção para a criança real em suas formas concretas de vida, oferecendo assim condições de um repensar sobre as práticas educativas cristalizadas e as imagens naturalizadas sobre criança e infância.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. et.al. **Indisciplina Na Escola**. São Paulo: Summus. 1996.

ARIÈS. P. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M; GOUVEA, M. C. S. de. (Org). **Estudos da Infância.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis:Vozes, 2014.

BARROS, A. J. P. de; LEHFELD, N. A. de. S. **Fundamentos de Metodologia:** um guia para iniciação cientifica. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na Educação Infantil:** o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRANZOLOSO, M.R. A importância da Afetividade na compreensão da moralidade e da Indisciplina na Educação Infantil. In: **Anais do VII Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea**, 2012, Curitiba. Curitiba: UTP. 313-325

FREIRE, P. Dialogando sobre disciplina com Paulo freire. In: **Disciplina na Escola: Autoridade versus autoritarismo.** São Paulo: EPU, 1989.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JR, P. (Org.).. **Infância, escola e modernidade.** São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosôfia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org). **Estudos da Infância**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** A arte do disfarce. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Profissionais de educação infantil –** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

KUHLMANN, JR. M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

LA TAILLE, Y de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola**: alternativas Teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 09-24.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola.** 2. Ed. São Paulo: contexto, 2016.

PASSOS, L.F. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola**: alternativas Teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. pp. 117-127.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola**: alternativas Teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. pp. 83-101.

Referencial Curricular para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 1998. 3.vol. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

SARMENTO, M. **Estudos da Infância –** educação e práticas sociais. 2. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Indisciplina e disciplina escolar –** fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil:** uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras. 2000. 623 p.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6.5.77 UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA EM SALVADOR/BA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araujo[758]

Cristiane Regina Dourado Vasconcelos [759]

RESUMO

O acesso à Educação Infantil (EI) de qualidade é um direito garantido pela legislação brasileira. Contudo, a universalização deste segmento e a qualidade da educação ofertada requer o enfrentamento de desafios históricos, sociais e culturais presentes desde a institucionalização da infância como uma categoria social. Neste sentido, merecem destaque: a compreensão do percurso histórico que sublinhou esse direito; as concepções de criança construídas na história do mundo; a historicidade da EI e de suas instituições representativas; a caracterização do segmento na legislação brasileira; e a relevância do acesso à EI para o desenvolvimento humano. Diante disso, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida com o objetivo de elencar alguns desafios e estratégias do Estado para garantir a universalização da EI pública e de qualidade em Salvador/BA. A investigação, de caráter qualitativo, previu a realização de pesquisa documental e revisão de literatura. Como resultados são apontados os desafios que se enquadram em quatro classificações: sociais, culturais, normativas/documentais e gerenciais/políticas. Com referência às estratégias, podemos afirmar que existe um direcionamento da educação enquanto serviço público e não como um bem público à medida que o Estado desloca a sua responsabilidade de provedor para uma posição de mero administrador, quando cria uma lógica de mercado ao adotar um caminho de privatização da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infância. Políticas Públicas. Privatização. Universalização.

1 INTRODUÇÃO

Reportagens anunciaram o fechamento de escolas privadas de Educação Infantil (EI) na capital baiana e na Região Metropolitana de Salvador (CORDEIRO, 2020). O que essa informação subleva? A desconsideração da EI como um dos mais importantes estágios da educação escolar? A ineficiência do ensino remoto para este segmento? O impacto econômico da pandemia da Covid-19?

São várias as suposições, contudo, a recorrente busca por vagas para a EI em redes privadas pode ser justificada pela escassez de vagas nas escolas públicas municipais. Fato é que, a ausência de acesso à educação escolar na primeira infância

[758] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Gestora escolar da Educação Básica da rede municipal de Salvador/BA. E-mail:akeiroz@gmail.com

[759] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Educação Básica da rede municipal de Salvador/BA. E-mail: dourado.cris@gmail.com

pode reverberar sobre o desenvolvimento social, cognitivo e cultural de muitas crianças a curto, médio e longo prazo e que, a ausência de ações efetivas para garantir a universalização da EI pública e de qualidade não é uma situação recente no país.

Apesar do investimento em ações de cuidado, proteção e educação para as crianças pequenas nos últimos anos (entre 2006 e 2009, dobrou o investimento em programas de atenção à criança e ao adolescente - os recursos passaram de R$ 28,9 bilhões para 56,6 bilhões) e do fluxo de políticas, planos e programas implantados, há uma desproporcionalidade de recursos e ações compensatórias das décadas de negligência com as questões da infância. Esta desproporcionalidade cria circunstâncias obstacularizantes, mas não impeditivas, para que o Estado garanta, no tempo determinado na lei, a universalização da EI.

As circunstâncias denotam os grandes desafios que o Estado enfrenta para garantir o acesso de crianças na faixa etária de zero a seis anos à sala de aula e, para implementar ações sociais de suporte à escola e às comunidades carentes, como: a criação e o fortalecimento de núcleos de apoio à família; programas de distribuição de renda: grupos multifuncionais de assistência médica, social, psicológica; entre outras. Estas ações podem lastrear a estruturação das instituições escolares (IEs) e das gestões públicas.

Neste processo, outro desafio é identificado: o de frear os direcionamentos de determinados governos para adoção de estratégias características do modelo de quase mercado nos sistemas públicos de ensino, para responder às demandas da lei. Diante disso, este artigo objetiva elencar desafios e estratégias do Estado para garantir a universalização da EI em Salvador. A investigação, de caráter qualitativo, previu a realização de pesquisa documental e revisão de literatura.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO

Embora os conceitos de criança e de infância sejam considerados análogos no senso comum, eles divergem quanto a sua dimensão. Enquanto a concepção contemporânea de infância é considerada uma categoria social, do tipo gestacional, distinta da concepção de infância difundida no passado por Platão e Santo Agostinho, que “concebiam a infância como um estado primitivo e animalesco do ser humano”

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(ANDRADE, 2010, p. 69), a palavra criança representa a pessoa que integra a infância, ser social, um sujeito:

> [...] histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 18).

Esta construção histórica apontou para a necessidade de definição de papéis de responsabilização, criando caminhos para a separação entre o público e o privado, entre o Estado e a família, entre o espaço doméstico e de socialização secundária, dentro dos novos modelos de produção (MOREIRA; VASCONCELOS, 2003, p. 169). Assim,

> [...] a globalização da infância é hoje a resultante de processos políticos (por exemplo, por efeito da regulação introduzida por instâncias como a Unicef, a OIT, etc.), processos econômicos (por exemplo, a criação de um mercado global de produtos para a infância), processos culturais (por exemplo, a influência dos mitos infantis criados a partir das séries internacionais de televisão) e processos sociais (por exemplo, a institucionalização dos quotidianos da criança ou a difusão mundial da escola de massas) (SARMENTO, 2001, p. 15).

Desta forma, o reconhecimento dos direitos da infância e da criança como sujeito de direito promoveu discussões sobre as condições necessárias à sobrevivência e a proteção das crianças (ANDRADE, 2010) e, nesta perspectiva, a EI passa a ser entendida como uma etapa da educação escolar, como instituiu a Declaração Universal dos Direitos da Criança, proclamada de 1959.

Essa declaração definiu que a criança tem direito a receber educação escolar, gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares, devendo ser ofertada uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral.

Contudo, anteriormente à esta Declaração, já existiam instituições destinadas a acolher crianças. As primeiras instituições deste tipo foram fundadas na Europa e sua criação está associada ao desenvolvimento da vida urbana e industrial.

No Brasil, as primeiras instituições de EI datam de 1875 (Jardim de Infância do Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro) e de 1877 (Jardim de Infância da Escola Americana) em São Paulo, ambas voltadas para o atendimento às crianças da elite. A

primeira instituição pública para o atendimento das crianças menores foi fundada em 1896, mas também era destinada ao atendimento de crianças da burguesia paulistana. O atendimento das crianças carentes, especialmente as abandonadas, era realizado pelas conhecidas Casas dos Expostos ou Rodas, instituições filantrópicas asilares.

Graças ao movimento operário, à chegada dos imigrantes, ao crescimento da industrialização no país e à inserção da mulher no mercado do trabalho, as reivindicações por instituições de EI passaram a ser pauta de discussão, tanto da iniciativa privada, como da esfera pública. Estas instituições, contudo, não possuíam como objetivo central o desenvolvimento cognitivo e social dos educandos, mas, a redução da taxa de mortalidade infantil, através do atendimento médico-sanitário, alimentar e assistencial das crianças.

Nesta perspectiva, Araujo (2015) afirma que:

> Com a queda da mortalidade infantil nos anos subsequentes à década de 1940 e a influência das diversas correntes psicológicas e sociológicas que apresentavam pesquisas quanto ao desenvolvimento da criança, surgiu a necessidade de atribuir ao cuidado da criança mais uma dimensão: a dimensão educativa (ARAUJO, 2015, p. 46).

Era o início da normatização da EI enquanto direito e estágio formativo.

3 O ATENDIMENTO À INFÂNCIA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A responsabilização do Estado brasileiro com a educação da criança iniciou-se com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930. A partir deste marco, e, da publicação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, o número de instituições destinadas ao atendimento a crianças pequenas aumentou. Ademais destes fatos, o ordenamento constitucional brasileiro indica a desvalorização da infância pelos legisladores ao longo de décadas seguidas, como podemos notar no quadro a seguir.

Quadro 1 - Referências à infância ou à criança nas constituições brasileiras.

Constituições	Referências
1924	Sem referência à proteção da criança ou da adolescência.
1891	Não há referência à proteção da criança.
1934	Proibiu o trabalho ao menor de quatorze anos.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	Criou a norma de proteção à criança, amparando-a mesmo em seu desenvolvimento intrauterino – proteção à maternidade, ao estatuir que é dever da União, dos Estados e dos Municípios o amparo à criança, para o qual estes deveriam destinar 1% de suas rendas.
1937	Instituiu o ensino primário gratuito e obrigatório, embora não impusesse punição no caso do seu não-cumprimento, nem descreveu os meios para que se assegurasse o ensino a todos os cidadãos. Estabeleceu a competência privativa da União para ditar normas fundamentais de defesa e proteção da saúde, especialmente da criança. O Estado colocou a infância e a juventude sob sua direta proteção, encarregando-se de assegurar-lhes as condições físicas e morais de vida sã, possibilitando-lhes pleno desenvolvimento. Atribuiu compensações para as famílias numerosas.
1946	Determinou a obrigatoriedade da assistência à infância e à adolescência, e o amparo às famílias de prole numerosa.
1969	Reduziu a idade mínima para o trabalho para doze anos.
1988	Enunciou o direito à educação como um direito social de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Fonte: Adaptado de COELHO (1998).

Inferimos que a atenção dispensada à infância nas normas constitucionais acompanhou momentos de avanços e retrocessos que começaram na Constituição de 1934. Na Constituição de 1946, os direcionamentos da responsabilização do Estado figuraram com mais ênfase. Estes avanços, contudo, regrediram na Constituição de 1969. Com a redemocratização política do país, a publicação da Constituição de 1988, considerada a mais promissora das constituições, reabriu os caminhos para a discussão da EI como responsabilidade do Estado e da família.

Entre as novas diretrizes políticas voltadas para a EI, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996 apresentou muitos avanços, dentre os quais podemos citar a classificação e caracterização das instituições de EI em duas categorias, de acordo com a dependência administrativa: públicas ou privadas.

De acordo com esta lei, as instituições públicas de ensino são aquelas criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público federal, estadual, distrital ou municipal (art. 19, inciso I), enquanto as instituições privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (art. 19, inciso II). Esta segunda classificação foi, pois, subdivida em dois outros tipos: com fins lucrativos e, sem fins lucrativos.

Esta lei definiu, ainda, os espaços apropriados para o atendimento das crianças: creches, pré-escolas, centros ou núcleos de EI e salas anexas às escolas de Ensino Fundamental (EF); a faixa etária correspondente; e a periodicidade para a

oferta de cada etapa da EI. Estas instituições foram, assim, classificadas em dois segmentos: aquele destinado a atender crianças entre 0-3 anos, comumente chamadas de creches, e o destinado a atender as crianças entre 4 e 5 anos, denominadas instituições pré-escolares.

4 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SALVADOR/BA

Atualmente, a rede pública municipal de Salvador possui 100 centros municipais de EI com 7.448 crianças matriculadas em creches. Há, ainda, 18.163 crianças matriculadas na pré-escola[760].

A leitura e interpretação dos textos acadêmicos e normativos sobre a EI em Salvador permite-nos classificar os desafios para a universalização deste segmento em quatro categorias.

A primeira insere-se na categoria normativa/documental, que estabelece a portabilidade de um registro geral para a matrícula de crianças na escola. Neste sentido Araujo (2015) afirma que:

> A despeito dos esforços empreendidos pelo Estado nos últimos anos (como a sanção da Lei n° 9.534, de 10 de dezembro de 1997, que determina a gratuidade do registro civil e da primeira certidão de nascimento), 14,1% das crianças nascidas na Região Nordeste do país possuía um sub-registro em 2014 - classificação da pessoa que não foi registrada civilmente no mesmo ano do nascimento (ARAUJO, 2015. P 62).

Embora a ausência ou o atraso de registro civil não seja impeditivo para a matrícula da criança, estas circunstâncias podem constituir-se como obstáculo, já que há uma exigência normativa nos sistemas de ensino para registrar o número dos documentos de identificação do aluno.

O atraso no registro, por seu turno, pode impactar na inserção tardia da criança na escola. Isto pode desvincular seu interesse e linguagem utilizados da faixa etária própria dos primeiros anos de escolarização, e inseri-la no indicador distorção idade - série[761]. A estratégia que pode ser utilizada para superar este desafio é construir um sistema público de assistência social e de saúde capaz de catalogar todos os nascimentos, indicando e viabilizando as condições necessárias para que as crianças

[760] Informações disponíveis em: http://sistemas.educacao.salvador.ba.gov.br/relatorios/inicio
[761] Dado estatístico que acompanha, em cada **série**, o percentual de alunos que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tenham, imediatamente, sua identidade civil.

A dimensão cultural é explicitada na baixa frequência dos alunos de 0- 6 anos na escola (SOUSA, 2006), talvez, pelo entendimento dos pais de que, este segmento educacional, com suas muitas manifestações lúdicas, pouco acrescenta para o desenvolvimento cognitivo da criança. Acerca destas informações, Sousa (2006) afirma que,

> [...] os responsáveis não sabem que o ser humano não nasce com todas as conexões cerebrais formadas, nem entendem que são os estímulos e experiências diversificadas promovidas à criança na primeira infância (até os 7 anos) que contribuirão para a formação destas conexões, para o desenvolvimento do autoconhecimento e da autoestima e para o processo de socialização da criança (SOUSA, 2006, p. 18).

A chave para romper com esta cultura pode ser encontrada nas políticas que estruturam as IEs. É, então, uma questão ligada à persistência para promover a mudança de pensamento de gerações. A participação das famílias nas IEs também pode contribuir para que essa cultura seja superada.

Os desafios situados na questão socioeconômica dizem respeito ao provimento de: condições dignas de vida para as populações - Detroit des gente[762]; defesa de direitos trabalhistas e previdenciários; à implantação de programas de distribuição de renda; mecanismos concretos de acesso aos direitos fundamentais, entre eles, à saúde, à alimentação e à segurança da criança desde sua gestação. Uma vez firmados estes mecanismos, fatores socioeconômicos influenciarão em menor escala sobre a aprendizagem das crianças, quebrando ciclos criados pelas desigualdades sociais.

Todas estas dimensões fluem, contudo, para a dimensão gerencial/política, que define as responsabilidades e ações do Estado para garantir o acesso e a permanência da criança nas instituições de EI. Essa dimensão remete, então, para as estratégias pelas quais o Estado oferta as vagas e à qualidade da educação.

Se considerarmos o contexto da EI nos últimos anos, em Salvador, percebemos as acentuações do Estado para ofertar vagas de EI em instituições privadas com fins lucrativos, adotando um caminho de privatização da Educação Pública. A implantação de programas como Primeiros Passos e Pé na Escola são exemplos desta acentuação.

[762] Direitos das gentes, livre tradução.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Justificando-se na urgência para alcançar a meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n° 13.005/2014, que prevê universalizar, até 2016, a EI na pré-escola (crianças de 4 a 5 anos) e ampliar a oferta de EI em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE, o governo municipal vem, paulatinamente, apresentando suas estratégias de fortalecimento do Mercado na oferta de serviços públicos. Ao direcionar a educação enquanto serviço público e não como um bem público, o Estado desloca a sua responsabilidade de provedor para uma posição de mero administrador.

Ao apresentar e implementar os programas que ofertam voucher para as famílias que não conseguiram vagas nas escolas municipais de ensino ou, ao assinar contratos com instituições privadas para a oferta das vagas - chaterschool, o Estado alimenta a cultura popular construída pela mídia e pelo descaso do próprio Estado de que, as instituições públicas não são suficientemente boas para suprir as necessidades educacionais dos alunos.

Ao mesmo tempo, ele desresponsabiliza-se das funções de: construir novas escolas; realizar concursos públicos; aumentar os investimentos em educação; garantir a manutenção das Instituições de Educação Infantil; assegurar os mecanismos de participação, através de colegiados escolares e da eleição de gestores escolares, com vínculos efetivos na administração pública, como prevê a LDB.

A Educação Pública e gratuita está sendo, desta forma ameaçada, à medida que estas estratégias perseguem os mesmos caminhos trilhados por países sul-americanos que adotaram a subvenção de vagas em instituições privadas. Países estes que ostentam altas posições nas avaliações internacionais às custas da partilha do financiamento da educação com a comunidade.

Nesta perspectiva, refletimos que não basta satisfazer às demandas de acesso, porque, promover universalização da EI, através do fortalecimento das instituições privadas com fins lucrativos, representa a tentativa de garantir um direito mediante a perda de tantos outros. A EP precisa ser defendida enquanto bem público, obrigatória e gratuita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A partir destas análises e discussões, podemos inferir que ainda temos um longo caminho a ser percorrido para que a universalização da EI de qualidade, seja, de fato concretizada em Salvador/BA.

Talvez o primeiro passo seja o investimento, por parte do Estado, em políticas que prevejam a ampliação do número de instituições públicas de ensino que ofertem a EI e, consequentemente, o número de vagas, a manutenção adequada das instituições já existentes, a ampliação dos recursos destinados para este segmento e para a formação docente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. B. P. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 5 jan. 2021.

ARAÚJO, J. A. Q. de C. **Parcerias entre a rede pública municipal de ensino de Salvador - BA e creches e pré-escolas comunitárias:** uma estratégia que visa contribuir para a universalização da educação infantil no município. 2015. 146f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DOU, 23 dez. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 maio 2021.

BRASIL (2014). **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. TV Escola. Educação integral e intersetorialidade. Salto para o Futuro, v. XIX, n. 13, out. 2009

COELHO, B. L. M**. A proteção à criança nas constituições brasileiras: 1824 a 1969** Brasília a. 35 n. 139 jul./set. 1998. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/390/r139-07.pdf?sequence=4. Acesso em: 20 março de 2021.

CORDEIRO, H. 2020. **Escolas de educação infantil fecham as portas em Salvador e Lauro de Freitas**. Disponível em: https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/escolas-de-educacao-infantil-fecham-as-portas-em-salvador-e-lauro-de-freitas/. Acessado em: 30 de março de 2021.

MOREIRA, E. M., VASCONCELLOS, K. E. L. Infância, infâncias: o ser criança em espaços socialmente distintos. **Serviço Social & Sociedade** (São Paulo), ano 24, n.76, p.165-80, nov. 2003.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L., LEITE FILHO, A. (Org.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SOUSA, M. de F. G. de. Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na educação infantil: significados e desafios de qualidade. In: TACCA, Maria Carmem V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea 2006.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7. EIXO EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Coordenação:

Ana Maria Eyng – PUCPR
Thais Pacievitch – PUCPR/UFPR

7.1 DESCRIÇÃO DO EIXO EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

O Eixo Educação e Direitos Humanos enfatiza a discussão crítica e coletiva de resultados de pesquisas que abordam as teorias, as políticas e as práticas que relacionam os direitos humanos e a Educação. São acolhidos trabalhos que dialoguem com as seguintes temáticas: Políticas e programas de Direitos Humanos. A complexidade de saberes na formulação e efetivação das políticas em direitos humanos. Os processos culturais e a concepção intercultural dos direitos humanos. Os espaços de promoção e defesa dos direitos. Garantia e violação de direitos nas escolas. As políticas nacionais e internacionais para educação em direitos humanos. A educação em direitos humanos na formação de professores e no currículo da educação básica. As relações entre currículo escolar, direitos humanos e justiça social. Processos inclusivos para superação das desigualdades e exclusão. Os direitos humanos na perspectiva decolonial. O direito à Educação. Os direitos da Infância. A violação de direitos e a pobreza infantil multidimensional. O direito à educação em tempos de pandemia.

7.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Adriane de Lima Penteado - UEPG
Ana Maria Eyng - PUCPR
Adriana Lira da Silva - CUB-UDF
Azucena de la Concepcion Ochoa Cervante - Universidad Autònoma de Querétaro-México
Candido Alberto Gomes - Fafi PT
Carlos Alberto Vilar Estêvão - Católica de Braga-PT
Carlos Ângelo de Meneses Sousa - UCB
Claudia Madruga Cunha - UFPR
Geraldo Caliman - UCB
Ivar César Oliveira de Vasconcelos - UNIP
Joao Casqueira Cardoso - UFP-PT
Joe de Assis Garcia - UTP
Josafá M. da Cunha - UFPR
Leandro Gorsdorf - UFPR
Lilia Rolim Abadia/
Marcus Levy Albino Bencostta - UFPR
Maria Beatriz Ferreira Leite Oliveira Pereira - UMINHO
Maria Cecília Barreto Amorim -PUCPR
Maria Jesús Comellas - UAB-ES
Maria Teresa Prieto Quezada -Universidade de Guadalajara - México
Marizete Santana dos Santos - SME-Curitiba
Maurício Cesar Vitória Fagundes - UFPR
Natália Fernandes - UMINHO

Nei Alberto Salles Filho - UEPG
Roberto Sabatella - UFPR
Thais Pacievitch - PUCPR-UFPR

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7.3 PALESTRAS EM EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

7.3.1 ASSEGURAR O BEM-ESTAR NO PRESENTE, RESPEITANDO O DIREITO DAS FUTURAS GERAÇÕES – Samuel Thirion

RESUMO

Como assegurar o bem-estar de todos no presente sem comprometer o bem-estar das gerações futuras? É o grande desafio do desenvolvimento sustentável. SPIRAL (Societal Progress Indicators for the Responsibility of All) é um quadro conceptual, organizacional e metodologico procurando responder a este desafio. Promovido incialmente pelo Conselho da Europa no âmbito da sua estratégia e plano de ação para a coesão social, está agora a ser desenvolvido pela Rede Internacional TOGETHER de todos os territórios que a puseram em prática em 20 países da Europa e de Africa. Partindo da definição dos critérios de bem-estar pelos próprios cidadãos, permite a co-construção e a implementação de planos de ação colaborativos à escala de famílias, de aldeias, bairros, municípios e cidades, conciliando o bem-estar dos habitantes, a transição ecológica e a criação de novas oportunidades socioeconómicas, incluindo para o público mais vulnerável, nomeadamente realçando os critèrios materiais e imateriais do bem estar. É, assim, uma ferramenta para a concretização a nível local dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas e dos Objetivos de Paris. SPIRAL difere de outros quadro participativos pelo facto de estar totalmente aberta e sistematizada. Em particular, diferencia-se de uma abordagem focada nas necessidades para apresentar uma abordagem focada no sentido da vida em comum, evitando uma estigmatização, tanto num território como num local de trabalho. Garante um direito à palavra igual para todos, independentemente da condição social de cada um, e inclui a diversidade de aspirações, expressões e culturas. Permite a construção transparente da síntese a diferentes níveis, desde os grupos de cidadãos até ao nível global, sem perder a riqueza das expressões. Trata-se de características democráticas essenciais para promover a participação e a corresponsabilidade, e alcançar uma conciliação consensual da preservação do ambiente com o bem-estar de todos, principalmente para o público excluído. Durante esta palestre apresentar-se-á este quadro do ponto de visto da sua utilização educacional por exemplo a nível de uma escola ou de um bairro como exemplos concretos da sua utilização.

7.3.2 DIREITOS HUMANOS NA COVID-19: DESIGUALDADES, SAÚDE MENTAL E VIOLÊNCIAS - Candido Alberto Gomes

RESUMO

A COVID-19 atuou como uma caixa amplificadora das desigualdades sociais, pelas dificuldades intrínsecas, relacionadas sobretudo à posse e uso de tecnologias. As agruras econômico-sociais, a solidão e o confinamento contribuíram significativamente para deteriorar a saúde mental das crianças, adolescentes e adultos por eles responsáveis. Assinalam-se depressão, ansiedade e estresse pós-traumático dentre as dificuldades registradas. Ao mesmo tempo, cresceu expressivamente a violência intrafamiliar, com mulheres e crianças na qualidade de vítimas mais frequentes. Ademais, a violência, inclusive o cyberbullying, tornou-se mais frequente. O uso de câmeras causou incômodos, pela pobreza de domicílios, interrupções e ruídos domésticos e das ruas, como anúncios de alto-falantes, denotando as áreas de residência menos privilegiadas, onde são permitidos. Estas situações requerem planejamento específico para darmos passos à frente, em compensação ao retrocesso. É preciso utilizar serviços psicológicos, mediação e também assistir os educadores, com frequência afetados pela pandemia, tanto pelo cansaço quanto pela saúde física e mental. Por isso mesmo, a retomada das aulas requer um diagnóstico da situação escolar e um pacto para projetar situações de catarse e estabelecimento de situações para a resolução pacífica

de conflitos. Precisa-se ter em conta que as pessoas amiudadamente passaram por situações capazes de modificá-las, trazendo cicatrizes. Por isso, as situações novas não podem significar o restabelecimento do que era antes. Águas passaram e modificaram a paisagem. Assim, a orientação pelos direitos humanos é a melhor alternativa, visto que eles têm como norte a dignidade da pessoa humana e o princípio da igualdade. No caso da adolescência, em especial, é preciso ter em conta o desenvolvimento das sociabilidades, em parte suprido por meios tecnológicos, que não suprem os contatos ao vivo entre seres humanos. A socialização entre colegas é fundamental para o seu desenvolvimento, com as correspondentes relações entre gerações. A sociometria, o sociodrama e o teatro em geral são estratégias de valor, com longa experiência na superação de problemas.

7.3.3 EDUCAÇÃO E DIREITOS DIANTE DOS DESAFIOS ÉTICOS CONTEMPORÂNEOS - Carlos V. Estêvão

RESUMO

Face aos novos desafios com que actualmente nos deparamos e que perpassam todas as áreas da convivência humana, a palestra irá abordar impactos dos desafios éticos que se colocam à Educação e aos Direitos Humanos, incidindo a análise sobre: as noções de verdade que proliferam; o relativismo e a pluralização das éticas que se expandem; as desigualdades, o descarte e as exclusões que se multiplicam; o individualismo e o ethos de triunfo que se dilatam; a intolerância, o fanatismo, o conformismo e a indiferença que progridem; as vulnerabilidades, o desassossego e a insegurança que se ampliam; a corrupção, a impunidade e a irresponsabilidade que se alastram; enfim, a decepção política e social e alguma solidão que se agravam. Depois, e considerando que pelo menos algumas destas tendências têm sido potenciadas no actual contexto pandémico, a análise não deixará de focar como este contexto tem contribuído para modificar também as relações interpessoais, provocando erosão social e o modo como se passou a exercer a cidadania. Nesta sequência, e no que respeita à Educação, o autor desenvolve aspectos de uma educação “ressentida” pelo modo como a têm tratado, desde logo, e a título de exemplo, quando a encaram como uma diligente serviçal para a limpeza da sociedade, ou então como uma espécie de acólita devotada ao cerimonial da adoração de bezerros de ouro do mercado ou, ainda, como uma vestal que terá de velar exclusivamente pela manutenção do fogo sagrado do templo do conhecimento. Relativamente aos Direitos Humanos, abordar-se-á, entre outras, a questão de uma certa solidão actual dos direitos, não obstante as juras de amor, por vezes estridentes, que amiudadamente se ouvem professar por gente respeitável; atender-se-á às críticas que vão, por exemplo, no sentido de os direitos serem um empecilho à autorrealização porque nos desapropriam de nós próprios em nome do amor ao próximo ou, pelo contrário, no sentido de que eles são uma condição para garantir o direito ao livre exercício de escolha ou o direito a consumir que o novo capitalismo tanto apregoa; do mesmo modo, irá merecer uma reflexão particular o facto de os direitos serem considerados por muitos como uma ferramenta multifuncional que tudo sanciona e legitima, ou a crítica de eles mobilizarem uma racionalidade que tende a transformar-se numa “racionalidade indolente”, que aceita, nas palavras de Santos e Martins (2019), hierarquias do humano ou a distribuição diferencial das prerrogativas do humano. Por fim, o autor proporá um outro posicionamento relativamente à Educação e aos Direitos Humanos que se distinga por ser mais militante, mais crítico, mais plural, mais inclusivo, mais atento à dimensão da justiça, do cuidado, da solidariedade, da conexão humana, levando a que a Educação e os Direitos Humanos deixem de ser, consequentemente, muletas multiusos ao serviço de outros senhores e de outras éticas nem sempre muito compatíveis com a dignidade humana.

7.4 MESAS-REDONDAS EM EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

7.4.1 DIREITOS HUMANOS, CONTEXTOS HUMANITÁRIOS E CULTURA DE PAZ

- Moderadora: Ana Maria Eyng

DIREITO INTERNACIONAL, DIREITO À EDUCAÇÃO E CPLP:UM PROBLEMA HUMANO OU UMA QUESTÃO HUMANITÁRIA? - João Casqueira Cardoso

RESUMO

O direito à educação integra a lista dos direitos humanos garantidos por normas do direito internacional. O Pacto sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais, em vigor desde janeiro de 1976, e da Convenção sobre os Direitos da Criança, em vigor desde setembro de 1990. Após uma breve contextualização, o primeiro assunto tratado é o nível de ratificações do Protocolo Facultativo ao Pacto sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC). Destaca-se a situação dos Estados membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), e os progressos realizados ou por ainda por fazer. O Protocolo Facultativo ao PIDESC permite ao Comitê sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de receber queixas de indivíduos que foram vítimas da violação de quaisquer um dos direitos previstos no Pacto. Sublinha-se a relevância, nos direitos humanos elencados, do direito à educação. Contudo, indica-se igualmente os limites procedimentais à utilização deste mecanismo jurídico. O segundo assunto abordado é o Protocolo Facultativo III à Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), que funciona igualmente como um mecanismo de queixa. As queixas podem ser apresentadas por maiores e igualmente por menores, e os direitos protegidos são os direitos humanos consagrados na CDC, mas igualmente nos seus Protocolos Facultativos I e II (relativos, respetivamente, à venda de crianças, à prostituição infantil e à pornografia infantil, por um lado, e ao envolvimento de crianças em conflitos armados, pelo outro). Para esta análise, e de forma transversal, usa-se as normas internacionais e a jurisprudência sobre os direitos humanos, embora o número de casos relativos aos Estados membros da CPLP seja baixo. Questiona-se, para concluir, o potencial da CPLP, enquanto organização internacional, para a promoção do direito à educação. Os dados disponíveis, como por exemplo as estatísticas do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), indicam os limites das garantias do direito à educação nos Estados membros da CPLP. Importa por isso saber como atuar, no futuro, perante repetidas falhas ou lacunas na aplicação das normas internacionais. Este exercício torna-se cada vez mais necessário, numa altura em que as crises de vários tipos, algumas delas estruturais ou prolongadas no tempo, obrigam a repensar a eficácia do direito à educação como uma questão humana e humanitária.

EDUCAR PARA A PAZ EM TEMPOS DIFÍCEIS - Nei Alberto Salles Filho

RESUMO

No espaço das reflexões sobre “Direitos Humanos, Contextos Humanitários e Cultura de Paz”, a Educação para a Paz é um tema importante e necessário na construção de alternativas pedagógicas para contexto educacional. Educar para a cultura de paz e dos direitos humanos requer refletir sobre as múltiplas formas de violência, sobre o papel dos conflitos e sobre a dignidade humana em nosso tempo. Considerando estas questões, a proposição deste tema é aprofundar o diálogo sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da Educação para a Paz a partir da Lei nº. 13.663/2018, que alterou o artigo12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no sentido de incluir medidas de combate à violência e a promoção da cultura de paz nos estabelecimentos de ensino. Neste contexto é fundamental ampliar e qualificar o movimento de reflexão e discussão sobre a cultura de paz como ação educacional.

Em face disso os conceitos de violência estrutural, violência direta, violência cultural, paz positiva e paz negativa, muito presentes nos estudos sobre a paz, surgem como elementos relevantes. Ao mesmo tempo, as questões sobre violências, conflitos e paz devem ser pensadas a partir do contexto social e educacional brasileiro, particularmente em relação à democracia, aos direitos humanos, ao desenvolvimento humano, à sustentabilidade, além da violência em patamares muito elevados. Ao reconhecer que a cultura de paz requer a consideração desta complexidade social, entendemos que a Educação para a Paz está muito além de práticas escolares isoladas e reducionistas. Considerando esta argumentação, o Núcleo de Educação para a Paz da Universidade Estadual de Ponta Grossa (Paraná) está construindo, desde 2015, uma proposta metodológica para a Educação para a Paz. Nesta proposta são evidenciados cinco campos de conhecimento articulados para estruturar o processo pedagógico da paz: valores humanos, direitos humanos, conflitologia, ecoformação e vivências/convivências. Esta proposta considera, na articulação dos cinco temas, um caminho adequado para tratar a cultura de paz com elementos pedagógicos críticos e adequados às demandas sociais atuais da escola brasileira. A partir deste caminho expositivo, o tema pretende contribuir para a temática central proposta na mesa-redonda.

EDUCAÇÃO PARA A PAZ: TEORIA E PRÁTICA - Roberto Sabatella Adam

RESUMO

A comunicação apresenta resultados da pesquisa de pós-doutoramento “Educação para Paz (E.P.): suas dimensões teóricas e práticas”, considerando as questões temáticas da discussão na mesa: Direitos Humanos, Contextos Humanitários e Cultura de Paz, este apresenta os resultados da pesquisa de pós-doutoramento “Educação para Paz (E.P.): suas dimensões teóricas e práticas”. Na pesquisa produziram-se análises sobre: dificuldades, tendências e boas práticas em E.P., assim como possíveis relações entre E.P. e cidade (considerando a formação do autor em Arquitetura e Urbanismo); a partir do método de revisão bibliográfica. Para as análises observaram-se: a) a questão norteadora “- Por que, apesar das mais diversas expressões de violência a E.P. ainda é tão desconsiderada na sociedade atual?”; e, b) obras de autores que tratem a E.P. e temas afins, como por exemplo, Educação em Valores e Direitos Humanos, Visões Complexas e Integradoras. Como resposta à questão norteadora, a principal dificuldade surge da plena efetivação da Educação em Direitos Humanos e da ausência da E.P. na formação de docentes e nas matrizes curriculares; formando-se assim um círculo vicioso: falta de E.P. e expressões de violência. Os autores analisados afirmam que a paz não surge naturalmente, mas é desenvolvida, educada. Educar para Paz não significa educar para: ausência de guerras e conflitos, nem para um mundo de egoísmo e fragmentação; mas educar para: autonomia, entendimento da agressividade e da violência, distinção entre necessidades reais dos sujeitos e seus sentimentos e emoções, compreensão das estruturas do conflito para propor soluções, diálogo, democracia, convivência, diversidade cultural, responsabilidade socioambiental, interdependência global. Entre as práticas estudadas podem citar-se: dramatização, educação reflexiva, apresentação de exemplos, processos circulares para resolução de conflitos, desenvolvimento de virtudes e comunicação não-violenta. Sobre as relações E.P. e Cidade, nota-se que a própria cidade se apresenta desumana, violenta, agressiva; portanto cabe o desenvolvimento de projetos para estimular o convívio, humanizar e democratizar o espaço urbano, tanto quanto sensibilizar cidadãos, pois a cidade tem dimensões educadoras.

7.4.2 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS NOS CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS - Moderadora: Adriane Lima Penteado

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

EPICENTROS E PERIFERIAS NAS CULTURAS ESCOLARES – JOVENS EM MOVIMENTOS, TERRITÓRIOS DE RESISTÊNCIA E CONTRA-HEGEMÔNICOS - Paulo Marinho

RESUMO

A democratização do ensino trouxe consigo o grandioso número de acesso de todos/as à escola. Contudo, paralelamente a este fenômeno de acesso de todos/as à escola tem-se problematizado sobre o trabalho (a montante e a jusante), que os sistemas educativos têm realizado para que esses/as todos/as possam permanecer e progredir na escola com sucesso e, concomentiantemente, com acesso e vivências efetivas de justiça social. Quando nos referimos a todos/as, queremos com isto sinalizar cada criança, jovem e adulto como pessoa única e irrepetível com direito à inclusão na amplitude da sua "dignidade humana" (BOAVENTURA, 2009). O compromisso e o desafio mais premente que os sistemas educativos atuais e futuros continuam a ter de enfrentar é o de garantir que todos/as os/as alunos (as) possam construir percursos que os potencialize ao acesso e concretitude de justiça em suas vidas. É tendo por base esta premissa, que intencionamos trazer para esta mesa a discussão de categorias de análise que possibilitem compreender os tsunamis que são recriados por jovens na tentativa de que lhes sejam devolvidos a atenção nos percursos de suas vidas marcadas pela exclusão e injustiças de várias ordens. Vidas "encurraladas entre dois mundos" (KOERNER, 1992) em desacordo com a cultura hegemônica da escola, constituindo-se jovens contra-hegemônicos, nos seus saberes, interesses, conhecimentos e projetos de vida. Assim, elencamos para esta mesa os seguintes objetivos: i) reelaborar um reencontro epistemológico-conceitual dos paradigmas e lógicas nas/das periferias escolares marcadas pela desigualdade social e estigmatizadas por várias dimensões de "ausência" (BOAVENTURA, 2002) e por "pedagogias da monstrualização" (RODGER, 2013); ii) identificar e caracterizar "espaços das margens" que reforçam o desenvolvimento de movimentos e construção de territórios desestabilizadores de epicentros de culturas da organização escolar hegemónicas; e iii) conjeturar a emergência de um paradigma da potência como forma de mais justiça social nas culturas escolares.

CLIMA ESCOLAR E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO - Geraldo Caliman

RESUMO

A análise aborda resultados de uma pesquisa de pós-doutorado no exterior que partiu de algumas hipóteses sobre a violência nas escolas e especificamente de suas manifestações em ambiente universitário. Foram utilizadas categorias interpretativas que nos permitem uma leitura dos condicionantes externos da violência (em perspectiva estrutural) como também daqueles que se encontram presentes nas atitudes, valores e crenças, no quotidiano das pessoas (perspectiva cultural). Objetivo da pesquisa foi identificar as matrizes estruturais e culturais mais incidentes na geração da violência no meio universitário, segundo a percepção de docentes e alunos de uma IES brasileira e outra italiana. Os objetivos específicos foram orientados à compreensão das manifestações de violência percebidas no meio universitário; na identificação de possíveis razões que levam a utilizar-se de expressões violentas; e na projeção de práticas e de processos educativos voltados à prevenção da violência entre os estudantes. A metodologia incluiu aplicações de questionários online qualitativos para docentes (9 professores italianos e 16 brasileiros). Na abordagem quantitativa foram abrangidos por meio de questionários online 256 estudantes brasileiros e 76 estudantes italianos. Os resultados (a) registram a presença de formas de violência na vida acadêmica de ambas as instituições confirmadas pelos dados que emergem nas três áreas temáticas responsáveis pela análise das relações entre estudantes-administrativos/gestores,

estudantes-professores e estudantes - estudantes. (b) Quanto ao tipo de violência, dificilmente ela se manifesta por formas expressamente agressivas, do tipo de violência física. Mas, em geral parece bastante velada, mascarada por piadas, palavras agressivas, vulgaridades, pela segregação em panelinhas. (c) Na origem dessa violência, a que desencadeia as expressões mais evidentes, manifesta-se em várias formas de discriminação: entre italianos e não italianos; entre religiosos e leigos; entre aqueles que se comportam com arrogância intelectual e aqueles acometidos por déficits de aprendizado, de habilidades de linguagem; entre aqueles que administram / gerenciam o poder (intelectual, econômico), de maneira desrespeitosa em relação aos que portam uma cor de pele diferente e / ou provém de países estrangeiros. Podemos dizer, portanto, que se trata de um fenômeno "oculto", mas, justamente por isso, pode-se argumentar que se situa no submerso, e ligado à dimensão do comportamento discriminatório / transgressivo / ofensivo, podendo ser mais extenso do que o observável ou maior que a coragem de assinalá-los. Tudo isso reforça e ao mesmo tempo confirma a hipótese de que essas formas de comportamento ainda existem dentro do campus, mesmo que "não sejam visíveis", ou "que se faça de conta de não vê-las" ou, pior ainda, "que não se quer que sejam vistas".

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIREITO À ALIMENTAÇÃO: A CONSCIENTIZAÇÃO DOS PROBLEMAS DA FOME NO BRASIL (1981-2020) – Maria Cecília Barreto Amorim Pilla

RESUMO

O século XX foi marcado por inúmeras preocupações e ações para combater o grande flagelo mundial da fome. Resultado dessas preocupações em 16 de outubro de 1945 foi criada a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) em Quebec no Canadá. E em comemoração a esse dia, mas não só, foi estabelecido pela FAO em 1979, o mesmo dia (16/10) para designar o Dia Mundial da Alimentação (DMA), principalmente para conscientizar o mundo sobre as causas básicas da desnutrição, da pobreza e da fome. A partir de 1981, a cada ano é escolhido um tema para marcar a importância da alimentação. Desde então foram muitos os temas abordados: a comida vem em primeiro lugar (1981 e 1982); segurança alimentar (1983); mulheres na agricultura (1984), entre outros. E no ano 2000 foi indicado o tema “um milênio sem fome”. Movido por esse e outros desejos para um mundo melhor, nesse mesmo ano foi lançado pelo então secretário-geral das Nações Unidas, Kofi Annan, o Pacto Global, com o objetivo de engajar e conscientizar empresas sobre a importância do desenvolvimento de ações para o enfrentamento dos grandes desafios da sociedade. Ao integrar esse pacto, o Brasil assumiu, desde 2015, a responsabilidade em contribuir para alcançar os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, as ODS, até 2030. Dentre estes objetivos destacamos o de número 2, ou seja, o “Fome Zero e agricultura sustentável”. A partir dessa premissa queremos tratar nessa mesa de discussões sobre a alimentação como um direito fundamental e uma preocupação constante para a população mundial, e aqui de forma muito particular abordar, como a educação em direitos humanos pode contribuir para o entendimento da importância da garantia da Segurança e Soberania Alimentar para uma vida mais digna e autônoma, utilizando como metodologia a revisão bibliográfica sobre o tema e as possibilidades de implementações de políticas públicas que instiguem as escolas públicas e privadas brasileiras de Educação Básica, a colocarem em seus calendários comemorativos o dia 16 de outubro para marcar a luta contra a fome no país.

7.4.3 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS NA PEDAGOGIA MARISTA – Moderadora: June Alisson Westarb Cruz

TEOLOGIA E DIREITOS HUMANAS NA PRÁTICA EDUCACIONAL MARISTA - Alex Villas Boas

RESUMO

A emergência de um Estado Laico e daquilo que se chamou Ciências Humanas no século XIX se dá em forma de litígio com a concepção teológica de época. Tal litígio pode ser analisado pelo modo como as chamadas Humanidades pensam a partir de uma significação ética que visa a implementação do que chamamos hoje Direitos Humanos contra uma significação dogmática, especialmente promovida por alguns grupos eclesiais como os jansenistas, que naquele contexto confundiam a conservação da fé com a conservação de privilégios em uma determinada estrutura social, que fora alvo da chamada Revolução Francesa. Entretanto, na proposta de Michel de Certeau de uma arqueologia da religião, há que se analisar como tal significação ética estava presente em um primeiro momento nas práticas sociais de alguns grupos religiosos, e somente em um segundo momento tais práticas resignificam as práticas discursivas, e assim o fazem porque estão imbuídas de uma sensibilidade teológica capaz de reconhecer nas categorias "dignidade humana" e "bem comum" uma raiz cristã. Nesse sentido, tal comunicação visa analisar como a prática educacional marista, pensada inicialmente por Marcelino Champagnat se insere nestes primórdios do que ficou conhecido como Catolicismo Social, movimento amplo e plural, porém de grande importância para a mudança de concepção em que a conservação da fé passa a ser entendida como preservação de um discurso profético a favor da dignidade humana, sobretudo daqueles que mais necessitam, e no caso marista, das crianças pobres que os Estados modernos no início da Revolução Industrial não atingiam. A questão da prática como locus theologicus que revisita e dilata a interpretação do depositum fidei é uma categoria revolucionária ao mesmo tempo em que é tradicional ao Cristianismo, constituindo no caso da educação marista um traço identitário.

GOVERNAR A SI MESMO E OS OUTROS: ESPIRITUALIDADE MARISTA COMO PROJETO DE MUNDO E DE HUMANIDADE - Fabiano Incerti

RESUMO

Um olhar atento para a história e para a espiritualidade marista logo perceberá que em Marcelino Champagnat e seus primeiros Irmãos religiosos se encontram traços do que se pode chamar de uma "mística do cotidiano", ou seja, uma atitude ético-espiritual de governar a si mesmo e os outros, manifestada por uma série de práticas relacionais e pedagógicas que, com o tempo, se transformaram num jeito próprio de viver e de educar. Tais aspectos foram decisivos para o que hoje se denomina de valores maristas, materializados numa proposta educativo-evangelizadora que pretende mudar a realidade de crianças e jovens, especialmente das mais pobres. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é mostrar como nas origens institucionais elementos como o cuidado, a presença, a simplicidade já eram parte de um projeto não somente educativo, mas de ser humano. Um dos exemplos mais significativos é o Irmão Francisco Rivat, primeiro superior geral entre os anos de 1839 e 1860, que a despeito de certa imagem de ingenuidade espiritual e moral, desenvolveu um sofisticado modelo de vida ético-espiritual, que ancorado numa sólida tradição "místico-ascética" de exercícios e práticas de constituição de si mesmo transformou os valores maristas numa "arte de viver", ou seja, algo que abarcou toda a sua existência e foi transmitido, por meio de seus escritos institucionais e pessoais, aos seus coirmãos de congregação e às crianças e jovens que frequentavam as escolas maristas. As suas mais de cinco mil páginas escritas à mão, distribuídas em vinte e dois carnets, que contém desde notas espirituais até receitas de cerveja, revelam uma personalidade que, ao mesmo tempo em que crescia na fama de santidade se revelava frágil diante o desafio de levar à frente uma obra que crescia vertiginosamente. Para compreender o Ir. Francisco como herdeiro de uma longa tradição

filosófico-teológica iniciada nas escolas pagãs greco-romanas, ou seja, dezoito séculos antes do surgimento dos Exercitia spiritualia propostos por Inácio de Loyola, algumas ferramentas teóricas são indispensáveis, como as obras dos pensadores franceses Pierre Hadot, em especial Exercícios espirituais e filosofia antiga de 1981 e O que é filosofia antiga? de 1995 e Michel Foucault, com seu intitulado a Hermenêutica do sujeito, pronunciado no Collège de France em 1982.

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: PRÁXIS DA PEDAGOGIA MARISTA - Ana Maria Eyng

RESUMO

A vocação da Pedagogia Marista tem como princípios e valores da práxis a defesa e garantia da dignidade humana. Essa perspectiva, parece se inspirar na indignação, surgida das primeiras experiências do fundador do Instituto Marcelino Champagnat, com os tratamentos humilhantes dispensados pelos educadores aos estudantes. Embora, alinhados aos pressupostos pedagógicos daquele período histórico, que incluía o castigo físico como "reforçador" da aprendizagem, as atitudes dos educadores geravam humilhação e sofrimento. Na trajetória do instituto, acompanhamos esforços na construção e fortalecimento contínuo da práxis educativa referendada nos direitos humanos. Esse movimento pode ser analisado nas falas de estudantes e educadores de 8 instituições Maristas, sendo 4 no Brasil, 1 na Argentina, 1 no Chile, 1 na Colômbia e 1 no México. As percepções de 554 sujeitos foram coletadas via aplicação de formulário online compostos de quatro blocos de questões abertas e fechadas sobre: aspectos de identificação; direito à educação, direito à saúde e direitos da infância. Os dados advêm do projeto "A infância em situação humanitária nos âmbitos latino-americano e europeu: perspectivas da garantia do direito à educação e do direito à saúde". As respostas reúnem 420 estudantes, sendo 273 estudantes brasileiros (108 de Pernambuco, 129 do Paraná e 37 do Rio Grande do Sul) e 149 estrangeiros (60 argentinos, 39 chilenos, 34 mexicanos e 13 colombianos). Quanto aos 134 educadores, foram ouvidos 64 educadores brasileiros (26 de Pernambuco, 24 do Paraná e 14 do Rio Grande do Sul) e 70 estrangeiros (29 argentinos, 19 mexicanos, 13 colombianos e 9 chilenos). A discussão se orienta na abordagem qualitativa traz para o diálogo os pressupostos dos direitos da infância, pobreza infantil, bem-estar, participação e interculturalidade: CDC (ONU, 1989), Fernandes(2009), Sarmento, M (2010), Sarmento, C (2015), (Bastos e Veiga (2016), Vieira (2017), Eyng e Cardoso (2020). Serão destacados na apresentação as percepções dos estudantes e educadores sobre a garantia de direitos nos contextos escolar, com destaque para o direito à participação, à voz de crianças e adolescentes nos contextos cotidianos. Os resultados apontam possibilidades de garantia de direitos na práxis pedagógica como estratégia de superação da pobreza infantil multidimensional.

7.5 COMUNICAÇÕES EM EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

7.5.1 A BIOÉTICA TRANSNARRATIVA NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Joaquim Francisco Dias Setin[763]

Isabella Pundek Martins de Oliveira[764]

Janete Dubiaski-Silva[765]

RESUMO

A Bioética Transnarrativa é uma vertente Latino-americana que valoriza a literatura e as artes no processo de ensino-aprendizagem para promover a co-criação e o desenvolvimento cooperativo e democrático dos cenários e das atividades, visando um convívio ético integral e a aprendizagem significativa. O objetivo desse trabalho foi revisar na literatura os estudos já realizados sobre a Bioética (Trans)Narrativa na educação; levantar estudos que utilizem de alguma ferramenta didática para o ensino da Bioética (Trans)Narrativa; Auxiliar na pesquisa usando do RPG É.D.E.N, tendo como a base da Bioética (Trans)Narrativa. Foi realizada uma revisão da literatura nos moldes da Revisão Integrativa da Literatura, usando os descritores (palavras-chave) “bioética”, "narrativa", e “gamificação” em plataformas de pesquisa científica. Para fazer a seleção dos artigos relevantes foi realizado um fichamento composto de três etapas, os textos que passaram para a etapa final e fizeram parte da revisão foram os que se adequaram aos critérios de inclusão. Então para afunilar melhor os resultados, elaborou-se uma pergunta orientadora, “como se dá a Bioética (Trans)Narrativa na educação?“, fazendo parte do processo de inclusão dos textos finais. Um total de 61 textos foram registrados a partir das palavras-chave selecionadas, e, após o fichamento de três etapas, foram selecionados 10 artigos que respondiam à pergunta orientadora e correspondiam aos critérios de inclusão. Todos os artigos encontrados utilizam a bioética narrativa, seja no ensino superior seja em atividades com profissionais já formados, e sempre ligados à área médica, para auxiliar na tomada de decisões e/ou na identificação de conflitos morais. Constatou-se que são raros os trabalhos científicos acerca da aplicação prática do método transnarrativo, bem como da abordagem das temáticas da Bioética Transnarativa. Nota-se, portanto, um nicho acadêmico carente de experiências que concretizem na prática os princípios dessa vertente Bioética e analisem em situação real as potencialidades e limitações do método trans-narrativo para a Educação.

Palavras-chave: bioética narrativa, gamificação, ensino superior

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho está localizado no escopo da pesquisa de mestrado de título “Gamificação como Metodologia Ativa para a aprendizagem de Bioética: o potencial do Role Playing Game”, realizada pelo grupo de pesquisa CNPq/PUCPR Bioética e

[763] Mestre em Bioética, PUCPR, joaquimsetin@gmail.com
[764] Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, PUCPR, isapundek@gmail.com
[765] Doutora em Ciências Biológicas, Professora Titular da Escola de Educação e Humanidades da PUCPR, janete.dubiaski@pucpr.br

Educação.

Na contemporaneidade, é urgente uma abordagem educacional (pós)crítica, efetivamente multicultural, para melhor atender às necessidades vindas das intersubjetividades da educação e de seus atores e da diversidade (EYNG, 2015). Da mesma forma, é seguro afirmar que uma bioética crítica e socialmente comprometida, tal como descrita por Cunha e Lorenzo (2014) e na qual este estudo se localiza, deve ser impreterivelmente fundamentada nos Direitos Humanos e esses, para realizarem-se em plenitude, devem ser, impreterivelmente, interculturais (SETIN, 2021). Dessa forma é possível o agir educacional contextualizado, em prol do aprendizado significativo, honrando as intersubjetividades do contexto escolar.

Nas Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) encontram-se alternativas e apoio para uma prática educacional contextualizada e complexa, uma vez que se tratam de maneiras práticas e interventivas de educação que promovam autonomia, valorizem os conhecimentos prévios dos estudantes e estimulem características tipicamente humanas, tais como socialização, cooperação e democracia, conforme evidenciaram Marin et al. (2010), Morán (2015), Paiva et al. (2016) e tantos outros pesquisadores da educação.

Dentre as MAA, uma vem ganhando cada vez mais destaque na literatura científica: a Gamificação. Essa, de acordo com Burke (2015), consiste na abordagem e uso de diferentes jogos didáticos para a educação. Dentre eles, considera-se como um dos mais promissores entre as modalidades de jogo existentes o Role Playing Game (RPG). A primeira obra que origina os RPGs se chama “Dungeons and Dragons”, criado em 1973 nos Estados Unidos da América. O RPG, jogo de interpretação de personagens e de contação de histórias, incorpora processos narrativos muito característicos, dinâmicos e intersubjetivos (MARCONDES, 2004), proporcionando ao estudante a possibilidade não apenas de fazer parte da história, mas também de planejar e interpretar, passando, portanto, a se construir um ambiente onde a intuição e o trabalho investigativo, proposto de forma similar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2020), sejam elementos para potencializar o aprendizado.

Esse potencial aprimorador da experiência narrativa na prática educacional é discutida na área da Bioética, sendo que a denominada Bioética Narrativa (BA) localiza-se em um paradigma diferente das abordagens tradicionais, não limitada à

racionalidade clássica ou positivista, mas a uma abordagem descritiva, argumentativa, hermenêutica e deliberativa; método indutivo, em que o singular, o concreto e o situacional são contextualizados. Esta exige habilidades específicas tais como as linguísticas, interpretativas, críticas, reflexivas, comunicativas e de negociação (MANCHOLA-CASTILLO et al. 2016).

A partir dessas reflexões, o objetivo deste trabalho foi realizar uma Revisão Integrativa da Literatura (WHITTEMORE e KNAFL, 2005) acerca dos estudos já realizados sobre a Bioética (Trans)Narrativa na Educação. Para tal, foram investigados estudos que utilizem de alguma ferramenta didática para o ensino da Bioética (Trans)Narrativa. Como objetivo secundário, este estudo visou contribuir com a vivência do RPG usando do método (trans)narrativo e a Bioética Transnarrativa como orientador teórico metodológico. Nas seções seguintes, são relatados num primeiro momento, os métodos empregados na pesquisa, para em seguida descrever os resultados, seguidos da discussão desses. Encerra-se o trabalho com algumas considerações finais acerca do tema.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Método

A pesquisa que se apresenta foi realizada em concordância com a perspectiva de Severino (2007) acerca da pesquisa bibliográfica. A pesquisa na qual este trabalho se localiza consiste numa abordagem quali-quantitativa (GREENE e KREIDER, 2015). Para a realização da revisão bibliográfica integrativa foram utilizados critérios avaliativos de acordo com a necessidade dos levantamentos. A partir desse embasamento teórico sobre a abordagem narrativa aplicada à educação em e para Bioética, auxiliou-se no planejamento de novas missões para o Jogo E.D.E.N., usado nas vivências com o RPG na pesquisa de origem.

A revisão integrativa da literatura foi realizada nas plataformas de periódicos Scielo, Redalyc e Eric utilizando-se as palavras chaves [narrativa AND bioética] nas duas primeiras e [Narrative AND bioethics] na última. Foi utilizada também a estratégia de pesquisa que foi chamada de revisão cruzada, em conformidade com o método de revisão integrativa, que consiste em procurar nas referências dos trabalhos

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

selecionados, pesquisas que contenham o conjunto de palavras chaves “bioética” e “narrativa”.

Para selecionar os artigos mais relevantes em relação ao tema foi realizado um fichamento de três etapas, suportado pela pergunta norteadora “como se dá a Bioética (Trans)Narrativa na educação?” e os critérios de inclusão 1) responder à pergunta orientadora, 2) corresponder a um artigo completo revisado por pares e 3) relatar uma experiência realizada no âmbito da educação, no final foram selecionados oito artigos. A primeira etapa do fichamento consistiu em selecionar todos os artigos resgatados a priori ao aplicar os descritores nas plataformas. Em seguida, foram lidos os resumos de todos os artigos resgatados e, a partir disso e dos critérios de inclusão e exclusão, os artigos selecionados passaram para a segunda etapa. Nessa segunda etapa foi realizada a leitura integral para avaliação da relevância dos artigos. A terceira etapa foi a produção de um fichamento dos textos e a classificação por termos e códigos que auxiliaram a classificar o que foi abordado em cada tempo.

Após a análise dos textos, foi elaborada uma tabela com categorias e características que facilitam a análise dos artigos com relação à sua pertinência, relevância e adequação ao conteúdo de Bioética (Trans)Narrativa e às suas ferramentas metodológicas.

Além disso, foram realizadas reuniões do grupo de pesquisa, para que fossem realizadas trocas de informação e discussões a respeito dos temas e conteúdo a serem utilizados nas missões do Jogo E.D.E.N.

2.2 Resultados

Foram resgatados 47 artigos na plataforma Scielo, um total de 12 na plataforma Redalyc e dois artigos na Eric. Durante os testes de adequação dos descritores, notou-se que quando inclusa a palavra gamificação na busca, não houve resultado (zero resgates). O mesmo ocorreu quando incluso o prefixo trans à palavra narrativa, por isso, esse último termo foi escolhido para recuperar os artigos que melhor respondessem à pergunta orientadora. Foram selecionados 11 artigos a partir da revisão cruzada, sendo que sete deles estavam inclusos no fichamento inicial e apenas cinco eram novos. Desses, quatro não respondiam à pergunta orientadora.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os trabalhos selecionados para esse estudo, suas características descritivas e a área de estudo que contemplam encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1 - Características gerais dos textos selecionados

Autor	**Ano**	**Características descritivas**	**Área de estudo**
CAMBRA BADII, I.C.	2016	Narração cinematográfica. Análise de episódio. Reconhecimento de situações. Tomada de decisões	Psicologia
CONDE HIGUERA, P.C; RAMÍREZ, M.L.P; ÁVILA, A. D. e MORATALLA, T.D	2016	A bioética narrativa na área médica. Medicina narrativa Bioética narrativa. Ela estabelece valores Tomada de decisões.	Medicina
KOTTOW, M.	2016	A bioética narrativa na área médica. Aborda especificamente da medicina narrativa e da bioética narrativa. Ela estabelece valores e ajuda na tomada de decisões.	Medicina
MANCHOLA-CASTILHO, C. e BRAZÃO, C. PULSCHEN, A. e SANTOS, M.	2016	Cuidados paliativos alívio dos sofrimentos. Bioética narrativa na área médica. Entrevistas com voluntários da unidade.	Medicina
RAMIS OLIVOS, A.R	2016	Bioética narrativa e medicina narrativa. Teórico prático. Interpretação reflexões médicas Sistemas de saúde médicos Práticas da saúde.	Medicina
MANCHOLA-CASTILLO, C.(A)	2017	3 apostas para a bioética prática Discussão. Bioética narrativa Área médica Tomada de decisões	Medicina
TAO, H.B.; SIERRA, M.L.	2018	Saber narrativo Hermenêutica e o mundo da vida. Multi-inteligências subjetividade Sentido da vida Revisão de literatura	Medicina
MANCHOLA-CASTILLO, C(B)	2017	Bioética narrativa subjetividade Conceitos de bioética	Interdisciplinar
SEARIGHT, R.H	2020	Narrativa cinematográfica Ensino da bioética Reconhecimentos de atitudes adequadas Conceitos de bioética	Medicina

Fonte: Os autores, (2021).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em seu trabalho revisional, Ramis Olivos (2016) discute a situação paciente-médico e critica a abordagem paternalista da medicina, discutindo a razão narrativa e a tradição raciovitalista, mencionando os aportes da antropologia médica com enfoques interculturais da bioética, abordando os dilemas bioéticos no sistema de saúde intercultural chileno e a sabedoria ancestral e suas formas narrativas. O autor comenta que, no escopo que estudou em seu trabalho, a Bioética Narrativa desempenha papel importante para a humanização da prática médica.

Por outro lado, em seu trabalho reflexivo acerca do saber narrativo e do sentido da vida, Tao e Sierra (2018), comentam acerca da hermenêutica, abordando o significado de termos como inteligência coletiva e multi-inteligências. Para os autores, o saber narrativo supera a condição cognitiva e eleva as habilidades de compreender, historiar, analisar, fazer reflexões, memorizar, interpretar e valorizar a capacidade de tomar ações.

Os passos para estratégias do método narrativo em Bioética foram abordados por Mancholla-Castillo e Garrafa (2019), sendo eles 1) a busca coletiva em campo do conflito moral que se espera abordar; 2) a apresentação dos resultados dessa busca em forma de narrativas, contextualizando aspectos técnicos, sociais, políticos e econômicos; 3) a construção de uma narrativa interativa com as outras narrativas apresentadas, fazendo o uso da imaginação; 4) a identificação de sujeitos e interesses presentes na narrativa transdisciplinar criada; 5) as consequências associadas ao conflito identificado; 6) a escolha de uma decisão final; e 6) imaginação dos possíveis cenários resultantes da implementação dessa ação final, elaborando um processo de argumentação, contra-argumentarão e autocrítica.

Noutro estudo, Conde Higuera et al. (2016) utilizaram a narrativa hermenêutica para aprofundar a reflexão do problema acerca da discriminação contra crianças com HIV/AIDS. Os autores propuseram que seus resultados colaborem para aprimorar o tratamento dessas crianças. De forma similar, Camilo-Manchola et al. (2016) empregaram método narrativo nas entrevistas com profissionais da saúde que resultou num parâmetro acerca de cuidados paliativos no local da pesquisa, e concluíram com apontamentos que, afirmam, sejam importantes para o aprimoramento da educação continuada de profissionais da saúde.

Uma abordagem mais próxima do arcabouço da educação se dá em Cambra Badii (2016). O autor trata da transversalidade entre bioética, psicologia e narrativa

cinematográfica na área da saúde. Em seu artigo, os estudantes foram provocados a analisar um caso apresentado em uma obra de ficção e, a partir dessa narrativa, construir um plano de trabalho usando de seus conhecimentos e criatividade. O autor constata o engajamento e significado provenientes da abordagem narrativa como um ponto positivo a favor do método. De forma correlata, Searight (2020) propõe uma atividade utilizando filmes comerciais, os quais são analisados pelos estudantes que farem suas anotações a partir de um esquema estruturado de avaliação proposta pelo professor. Ambos concordam que a utilização do método narrativo colaborou nas questões cognitiva e psicológica dos envolvidos.

Dialogando os resultados desta pesquisa com os das pesquisas de outros colegas integrantes do grupo de pesquisa, foi desenvolvida uma missão para o RPG E.D.E.N., a qual foi aplicada em 2020 no âmbito da Educação Superior e relatada na dissertação de Setin (2021). A Bioética Transnarrativa serviu de orientação metodológica para a elaboração das situações-problema e cenários. Além disso, a fundamentação teórica sobre o método transnarrativo possibilitou a elaboração de estratégias para superação de possíveis problemas ao longo da vivência, como resistência dos estudantes com relação ao tema abordado, incentivo a criatividade na criação das comunidades, com características escolhidas pelos estudantes.

2.3 Discussão

Não foram encontrados trabalhos que tratam da bioética transnarrativa, especificamente e, na maioria dos textos encontrados, o método narrativo não aparece como tema principal do estudo. Constata-que a Bioética Transnarrativa é uma vertente bioética emergente.

Considerando os estudos de Cambra Badii (2016) e Searight (2020), nota-se que a utilização do lúdico, numa perspectiva narrativa, incentiva ao pensamento crítico. Segundo Searight (2020), a narrativa cinematográfica inclui a dimensão abstrata e permite abordar situações de maneira complexa, funcionando não só como uma estratégia didática, mas também como produtora de uma nova aprendizagem. Nesse sentido, o emprego da mídia cinematográfica tem efeitos similares aos da abordagem gamificada, pelos mesmos motivos apresentados pela autora.

Os textos de Higuera et al, (2016), Kottow (2016), Camilo-Manchola et al., (2016), Ramis Olivos (2016), Camillo-Manchola (2017), Tao e Sierra (2018) não

tratam diretamente sobre o ensino ou a educação superior, mas da prática profissional na área da saúde e, a partir desses trabalhos, nota-se que existem vantagens em utilizar a bioética narrativa na educação continuada de profissionais, sobre conflitos morais e tomada de decisões.

A diferença entre o método narrativo e o método transnarrativo, segundo Manchola-Castillo (2017) se dá na medida que o primeiro usa da literatura e hermenêutica para o ensino, baseando-se no estudo e reflexão da narrativa enquanto o último rompe a limitação da narrativa e permite que essa narrativa seja alterada, mudada, influenciada e resolvida pelo educador e educandos. Indo além, na perspectiva de Manchola-Castilho (2019), a diferença se dá ainda na possibilidade dessa adaptação e mudança da narrativa acontecer de acordo com o contexto educacional (realidade escolar) no qual a prática acontece, numa perspectiva crítica.

Auxiliando a construção das missões e a aplicação do RPG E.D.E.N em turmas de ensino superior na PUCPR, descritas na dissertação de Setin (2021), nota-se que é possível utilizar a bioética transnarrativa em um jogo pois, notou-se, mesmo antes de se saber quais eram os elementos que caracterizam uma abordagem como transnarrativa, esses já constavam na elaboração inicial das missões pensadas pelo grupo para as vivências do RPG.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a revisão da literatura realizada, pode-se concluir que a bioética (trans) narrativa é um tema pouco recorrente nos trabalhos dessa área, pois o que se mostrou mais recorrente correspondeu à bioética narrativa. Essa apresentou-se sempre ligada com a resolução de problemas e a tomada de decisões na área médica, e os estudos apontaram que existem diversas maneiras de aplicá-la em sala de aula. Esses estudos se mostraram predominantes na área de saúde.

A Bioética (Trans)Narrativa, por ser proposta muito recente, limitou-se a trabalhos de cunho teórico, sendo sua aplicação prática relatada pela primeira vez na dissertação em que esse estudo ajudou a planejar a missão, o que também era um dos objetivos iniciais.

Considerando o diálogo entre Educação e Bioética (Trans)Narrativa, especificamente acerca de metodologias de aprendizagem, tal como discutido anteriormente, notam-se convergências entre os elementos centrais dos jogos de

RPG e a Bioética (Trans)Narrativa, uma vez que a última, em conformidade com a transdisciplinaridade, tende a explorar os mais diversos campos da realidade, abandonando a visão simplista e compacta de sala de aula tradicional empregando artes e literatura – esses sendo características comuns dos jogos de RPG.

Espera-se que esses resultados mostrem uma área em potencial para novas pesquisas, já que não foram encontrados trabalhos a respeito da gamificação no ensino da bioética transnarrativa. São necessárias, portanto, investigações com escopo mais amplo para compreender o estado da arte acerca, principalmente, das discussões do histórico do método (trans)narrativo e da bioética (trans)narrativa com o intuito de dialogar esses conhecimentos com o escopo educacional e das metodologias ativas de forma que embase aproximações práticas similares às relatadas na dissertação de mestrado à qual este trabalho se vincula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, [2018].

BURKE, B. **Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias**. São Paulo: DVS Editora, 2015.

CAMBRA BADII, I. Psicología, bioética y narrativa cinematográfica: un análisis cualitativo de producciones de estudiantes sobre conflictos bioéticos relacionados con la identidad. **Rev. Latinoam. Bioet**, , v. 16, n. 2, p. 16-39, 2016.

CONDE HIGUERA, P., PIMENTEL RAMÍREZ, M. L., DÍAZ ÁVILA, A., & DOMINGO MORATALLA, T. Estigma, discriminación y adherencia al tratamiento en niños con VIH y SIDA: Una perspectiva bioética. **Acta bioethica**, 22(2), 331-340, 2016.

CUNHA, T. R. e LORENZO, C. Bioética global na perspectiva da bioética crítica. In.: **Revista Bioética**, n.22, v. 1, p. 116-125, 2014.

EYNG, A. M. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. In. **Rev. Diálogo Educ**., v. 15, n. 44, p. 133-155, 2015.

GREENE, J. e KREIDER, H. Combinação de métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social. In. SOMEKH, B. e LEWIN, C. **Teoria e métodos de Pesquisa Social.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2015. (p. 331-340)

KOTTOW, M. **¿Bioética narrativa o narrativa bioética?** Revista Latinoamericana de Bioética, v. 16, n. 31-2, p. 58-69, 2016.

MANCHOLA-CASTILLO, C. e GARRAFA, V. De la fundamentación a la intervención: una propuesta metodológica (¡narrativa!) para la Bioética de Intervención. In.: **Rev Bras Bioética**, v.15, n. 6, p. 1-18, 2019.

MANCHOLA-CASTILLO, C. et al. **Cuidados paliativos, espiritualidade e bioética narrativa em unidade de saúde especializada.** Rev. Bioét. Brasília, v. 24, n. 1, p. 165-175, Apr. 2016.

MANCHOLA-CASTILLO, C. **Tres apuestas por una bioética práctica.** Revista Bioética, 25(2), 264-274. 2017.

MANCHOLLA-CASTILLO, C. H. **Bioética, Imaginación y Acción: Hacia una Bioética Narrativa, práctica y comprometida**. (Tese – Doutorado) Universidade de Brasília. Faculdade de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação Bioética. Brasília, 2017.

MARCONDES, G.C.. Livro das Lendas aventuras didáticas. São Paulo, BRA: Zouk, 2004.

MARIN, M. J. S.; LIMA, E. F. G.; PAVIOTTI, A. B.; MATRUYAMA, D. T.; SILVA, L. K. D.; GONZALEZ, C.; DRUZIAN, S. e ILIAS, M. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. In.: **Revista Brasileira de Educação Médica,** v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In.: SOUZA, C. A. e MORALES, O. E. T. (Orgs.) **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania:** aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. Ponta Grossa – PR: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO. I. R. e QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de aprendizagem: Revisão Integrativa. In.: **SANARE**, v.15, n. 02, p.145-153, 2016.

RAMIS OLIVOS, Á.. Bioética narrativa y salud intercultural mapuche: Aportes a su fundamentación y complementación. **Veritas**, n. 34, p. 93- 116, 2016.

SEARIGHT, H. R. **InSight: A Journal of Scholarly Teaching**, v15 p33-51 2020.

SETIN, J. F. D. **Gamificação como metodologia ativa para a aprendizagem de Bioética: o potencial do Role Playing Game**. Dissertação (Mestrado em Bioética) Escola de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2021

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TAO, Hernando Barrios; SIERRA, Manuel Losada**. Bioética, saber narrativo y sentido de vida.** Revista Investigaciones Andina, v. 19, n. 34, p. 1863-1878, 2017.

WHITTEMORE, R. e KNAFL K. The integrative review: Updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**. v. 52, n. 5, p. 546–553, 2005.

7.5.2 A CARTA DA TERRA E O DIÁLOGO COMO VEÍCULOS PARA A INTERCULTURALIDADE E UMA CULTURA DE PAZ

Juliana Boff Aramayo Cruz[766]

RESUMO

O cenário ocidental globalizado traz em seu bojo uma profunda desigualdade social e um aumento do fosso entre a população do norte e do sul do planeta. A carta da Terra, como um documento internacional, faz uma reflexão do cenário contemporâneo e traz princípios fundamentais a serem desenvolvidos nas diferentes nações para o desenvolvimento de uma nova consciência universal e sustentável. O artigo tem como objetivo compreender a relação da Carta da Terra e do diálogo como ferramentas para promover a interculturalidade em direitos humanos e uma cultura de paz. Para isso utilizou-se o método hermenêutico como forma de realizar uma análise interpretativa da Carta da Terra e referências como Freire (1986, 1996, 2001, 2005), Pacheco e Eyng (2020), Boff (2003, 2012), Santos (1997) e Candau (2008). Traz como destaque o desenvolvimento de uma ética do cuidado e de uma responsabilidade universal, que pode ser desenvolvida a partir de uma vivência da interculturalidade como aspecto essencial. Nesse sentido a partir de uma visão integradora, como propõe a Carta da Terra, será possível encontrar caminhos para harmonizar a diversidade com a unidade, percebendo cada sujeito como uma alteridade, permitindo o diálogo entre as pessoas e as nações e, consequentemente, uma cultura de paz.

Palavras-chave: Interculturalidade. Direitos Humanos. Educação para a Paz.

1 INTRODUÇÃO

O artigo tem como tema de investigação a Interculturalidade em Direitos Humanos com ênfase na relação da Carta da Terra e do diálogo com uma educação para a paz. O estudo se justifica por sua atualidade e relevância pois vivemos em um mundo globalizado no qual uma das consequências é a intolerância com o diferente. Os diversos tipos de violências existentes na sociedade e na escola, demonstram a necessidade de refletir e aprofundar temas como o diálogo intercultural dos direitos humanos numa educação para a paz.

O problema que orienta a reflexão procura elucidar a seguinte questão: de que forma a Carta da Terra contribui para o desenvolvimento do diálogo intercultural dos Direitos Humanos numa educação para a paz? O objetivo do trabalho é, portanto, identificar os aspectos ressaltados na Carta da Terra que contribuem para o diálogo intercultural dos Direitos Humanos numa educação para a paz.

[766] Doutoranda e Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: julianaboffac@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A análise da questão proposta se apoia nos argumentos teóricos da dimensão intercultural dos Direitos Humanos, com base nos estudos de Candau (2008), Santos (2007), do campo da educação para a paz, com base nos estudos de Boff (1999, 2003), Freire (2007, 1986, 1996, 2005) e Buber (1974).

Com o aporte dos estudos mencionados o trabalho discute as seguintes categorias de conteúdo: educação para a paz, interculturalidade em direitos humanos e diálogo.

O trabalho se organiza na articulação dos seguintes tópicos: contexto global atual, interculturalidade e direitos humanos, o diálogo como possibilidade de uma visão intercultural dos direitos humanos, os princípios da Carta da Terra e uma educação para a paz e, por fim, as considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO

Contextualização global atual

Inicialmente, vamos contextualizar o cenário ocidental contemporâneo e suas consequências à sociedade, especialmente aos menos favorecidos, e sinalizar a Carta da Terra como um dos documentos internacionais que busca orientar as nações na aceitação das diferenças e na constituição de uma comunidade terrestre.

Na cultura dominante e ocidental atual, as sociedades vivem sob a égide de estruturas de dominação. “São elas: as estruturas do patriarcado que levam ao sexismo; as estruturas da superioridade racial, que levam ao racismo; as estruturas de classe, que levam à exploração; e as estruturas do antropocentrismo, que levam à extinção das espécies e à degradação ambiental” (O’SULLIVAN, 2004, p. 201). Essas estruturas de dominação originam situações de intolerância e violência, que são parte do mercado competitivo global, pois reforçam a existência de vencedores e perdedores constantemente.

O mundo globalizado, traz em seu bojo a violência em suas múltiplas dimensões e manifestações – ecológica, social, pessoal, midiática – que denotam uma crise sistêmica, isto é, que ocorre nos diferentes campos da vida - social, econômico, político, pessoal.

Nesse sentido, Saviani (2020) em um artigo que aborda a crise estrutural da educação no Brasil, destaca a percepção de Mèszáros (2002, p.797) que o mundo

vive uma crise estrutural da sociedade capitalista, pois "afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada", isto é, tem um caráter universal, interdimensional, além de ser contínuo e permanente.

Nesse cenário de crise global está inserida a dimensão educativa, representada pela escola como instituição formal. Saviani (2020, p.14) afirma que no Brasil "vem ocorrendo o desmonte da educação nacional pelo corte de recursos destinados à educação, à ciência e à pesquisa científica, pelo ataque à educação pública [...] e com a desqualificação e perseguição aos professores." Essa crise educativa reforça o aspecto competitivo, com predomínio do lucro, presente na visão neoliberal e capitalista.

A Carta de Terra em seu preâmbulo destaca o cenário de desigualdade social quando afirma que "os benefícios do desenvolvimento não estão sendo divididos equitativamente e o fosso entre ricos e pobres está aumentando. A injustiça, a pobreza, a ignorância e os conflitos violentos têm aumentado e são causa de grande sofrimento" (BOFF, 2012, p.168). Nesse cenário, urge a necessidade de ouvir a voz da grande maioria da população que clama por paz, em seus diferentes sentidos – político, econômico, social, pessoal e ecológico.

Diante do contexto global, no qual o ocidente e o norte do mundo, ainda demonstram o predomínio do poder, não só econômico, mas também simbólico, cabe refletir sobre o papel da interculturalidade no desenvolvimento dos direitos humanos.

Direitos humanos: direitos universais e locais construídos historicamente

Nesta reflexão será destacada a concepção de direitos humanos, especialmente no que tange ao aspecto universal e específico e quanto à dimensão histórica, sob o olhar de pesquisadores que aprofundam a temática abordada.

Boneti (2019, p.31) destaca que "os direitos humanos, enquanto regras institucionais, são o resultado de uma construção histórica, [...] sempre buscando transformações do mundo social e político daquele momento histórico." Assim, pensar em direitos humanos, presume situar a questão em um dado espaço e momento, pois cada tempo exige e oportuniza pensamentos e atitudes distintas. Bobbio (2004, p.25) complementa que "são várias perspectivas para compreender os direitos do homem: filosófica, histórica, ética, política, jurídica".

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Porém, mesmo percebendo que cada tempo traz em seu bojo especificidades em relação aos direitos humanos, há uma universalidade e aspectos gerais, que independem do tempo e do espaço em que estão circunscritos. Como afirmam Zucchetti e Moura (2017, p. 271) “A universalização é um critério fundamental para pensarmos os direitos humanos; enquanto direitos inerentes à condição humana.” Já Bobbio (2004, p.13) destaca que “não existem direitos fundamentais por natureza. O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas”. Portanto, ao discutir os direitos humanos, há uma dimensão global, mas também histórica que influencia e é influenciada em um movimento dialético.

Para exemplificar a questão da universalização e especificidade dos direitos humanos, pode-se pensar que a dignidade humana é um aspecto geral a ser garantido, portanto é universal. Todo ser humano, independentemente de onde e quando vive, merece ter e ser tratado com dignidade. Por outro lado, o que cada tempo e cultura compreende por dignidade? Quais são as características de uma vida digna? Tem-se aqui especificidades que mudam em cada realidade. Boaventura de Sousa Santos (1997, p. 112) complementa afirmando que:

> [...] os direitos humanos têm que ser recontextualizados como multiculturais. O multiculturalismo [...] é pré-condição de uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de uma política contra-hegemônica de direitos humanos no nosso tempo.

Partindo do pressuposto que cada cultura pode ter uma concepção distinta da dignidade humana, numa visão multicultural, há que se buscar um diálogo intercultural que possa ampliar a compreensão de dignidade humana, integrando as incompletudes das especificidades de cada cultura e os aspectos universais.

Ao refletir acerca da relação dos direitos humanos e a paz, Bobbio (2004, p.93) destaca que “o reconhecimento e a proteção dos direitos do homem são a base das constituições democráticas, e, ao mesmo tempo, a paz é o pressuposto necessário para a proteção efetiva dos direitos do homem em cada Estado e no sistema internacional”. Portanto, a paz, a democracia e os direitos humanos são fatores interligados e indissociáveis no processo cultural vivido.

Considerando os apontamentos discutidos, toma-se como ponto de partida a seguinte perspectiva sobre os Direitos Humanos. São processos dinâmicos,

constituídos e modificados historicamente; mantém uma relação de interdependência com os conceitos de democracia e paz. Abarcam os processos sociais, históricos, filosóficos, políticos, econômicos e normativos, que criam a abertura e consolidação de espaços de luta pela dignidade, liberdade e igualdade humana, de forma universal, percebendo o ser humano na sua diversidade pessoal, social e cultural.

A interculturalidade como possibilidade de um diálogo entre alteridades

A concepção intercultural dos direitos humanos é um tema que vem sendo discutido amplamente na sociedade acadêmica. O conceito proposto pela Unesco, a define como "a presença e interação equitativa de diversas culturas e a possibilidade de gerar expressões culturais compartilhadas, adquiridas por meio do diálogo e de uma atitude de respeito mútuo". (UNESCO, 2007, p. 17)

Nessa perspectiva, interculturalidade é um conceito dinâmico e não fechado em si mesmo. Supõe a integração e um trabalho conjunto entre as diferentes culturas. A interação equitativa possibilita expressões culturalmente compartilhadas, assim, não é mais uma cultura específica, distanciada das demais, mas uma cultura que tem aspectos de outras culturas, integrados em seu contexto.

Na humanidade há diferença de raças, de culturas, de gêneros, de religiões, de convicções. Essa diversidade presume uma relação de alteridade[767] com a diferença, fato que não se verifica de forma predominante na cultura ocidental (BOFF, 2003), há uma grande dificuldade de conviver de forma harmônica com a diferença, apesar de viver-se em um mundo globalizado. Observa-se o predomínio do antropocentrismo[768] que reduz a Terra e a natureza a um conjunto de recursos a serem explorados e utilizados a favor do ser humano.

Uma educação intercultural, que desenvolva o diálogo e uma relação entre alteridades é capaz de permitir a vivência de propostas e experiências que permitam o conhecimento de diferentes culturas, estabelecendo uma relação pautada no diálogo horizontal, com uma relação Eu-Tu, na qual o Eu não é uma realidade em si, mas é relacional. Portanto, presume-se a presença e a relação com o outro. Esse

[767] Segundo o dicionário Houaiss, alteridade é definida pelo "que se opõe à identidade, ao que é próprio e particular; que enxerga o outro, como um ser distinto, diferente."
[768] Antroprocentrismo, segundo a definição do dicionário Houaiss, está relacionado à "ideologia, ou doutrina, de acordo com a qual o ser humano é o centro do universo, de tudo, sendo ele rodeado por todas as outras coisas."

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

outro quando percebido como Tu, encontra-se verdadeiramente com o Eu. “O Eu se realiza na relação com o Tu; é tornando Eu que digo Tu. Toda vida atual é encontro.” (BUBER, 1974, p.13) A relação entre alteridades na qual percebe-se o outro como um sujeito, substitui a relação Eu-Isso, pautada pela dominação, subjugação do outro. Nesse sentido Pacheco e Eyng (2020, p. 121) destacam que, em uma “perspectiva dialógica, a educação intercultural irá nortear-se no reconhecimento do outro, do diverso e do diferente, permitindo que culturas outras migrem das margens para o centro”.

Considerando que o diálogo é um dos aspectos essenciais para uma interação entre diferentes culturas, Santos (2006) citado por Candau (2008) destaca quatro premissas necessárias para uma ressignificação dos direitos humanos. São elas: proposição de diálogos interculturais sobre preocupações convergentes; a ideia de que toda cultura tem uma percepção sobre dignidade humana; todas as culturas são incompletas em suas visões sobre a dignidade humana; necessidade de enfatizar as versões de dignidade humana mais abertas ao diálogo intercultural. Para que se possa chegar à efetivação dessas premissas, a educação tem um papel fundamental.

Educar presume olhar para o sentido da vida e perceber que, na prática educativa, é impossível dissociar o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos, portanto, educar não é somente desenvolver aspectos cognitivos, mas também uma ética que permita o desenvolvimento de interações sociais mais humanas.

É preciso lembrar que o diálogo faz parte da própria história dos seres humanos e, a educação, por acontecer entre pessoas, tem a palavra e o diálogo como essência do ato educativo. Como afirma Freire (1986, p. 64) “é através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, que podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade”. Portanto, em um diálogo aberto, a forma como o professor utiliza sua voz, gestos, olhares e palavras, tem a possibilidade de convidar o aluno a participar ativamente da interlocução, fazendo com que este desenvolva a habilidade de ouvir e ser ouvido, de participar do diálogo de forma ativa. Para Freire (1986, p. 119) “escutar, no sentido aqui discutido, significa a possibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”, aspecto essencial a ser desenvolvido na educação quando se pensa em uma perspectiva de interculturalidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A partir da escuta e da fala no sentido proposto por Freire é que se estabelece o verdadeiro diálogo, no "momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem". (FREIRE, 1986, p.64)

Portanto, uma educação intercultural, que permite a convivência com a diferença e diversidade, oportuniza o desenvolvimento de relações pautadas no diálogo genuíno, em um movimento dialético de escuta e fala, como destaca Freire (1986), e o desenvolvimento de uma relação entre Eu-Tu, entre alteridades.

A Carta da Terra e uma educação para a paz

Diante da crise que o planeta vive, a Carta da Terra em seu preâmbulo, aponta que, para seguir em frente, é preciso considerar que:

> [...] no meio da uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. (BOFF, 2012, p.168)

Portanto, ainda que haja diferentes culturas, formas de ser e de viver, fazemos parte de uma mesma comunidade, que, para ter uma vida sustentável, isto é, capaz de incluir todos os seres em um processo de interrelação, precisa ter princípios comuns, que permitem a vida e a equidade cultural. A Carta da Terra parte de uma visão integradora. "Considera as interdependências entre pobreza, degradação ambiental, injustiça social, conflitos étnicos, paz, democracia, ética e crise espiritual." (BOFF, 2003, p. 15). Esse documento aponta princípios e valores éticos necessários para a sobrevivência da Terra como Gaia, organismo vivo. São eles: respeitar e cuidar da comunidade da vida; manter a integridade ecológica; promover a justiça social e econômica; favorecer a democracia, a não-violência e a paz (BOFF, 2003).

No princípio I da Carta da Terra (BOFF, 2012, p.170), aponta-se a necessidade de "respeitar e cuidar da comunidade de vida". Dentro desse princípio orienta-se "1. Respeitar a Terra e a vida em toda sua diversidade. [...] 2. Cuidar da comunidade de vida com compreensão, compaixão e amor. [...] 3. Construir sociedade democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas" (idem, p.170). Por conseguinte, pode-se afirmar que se considera a existência de uma única comunidade de vida, apesar de suas diferenças pessoais e culturais que devem ser respeitadas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Por fim, a Carta da Terra retoma a relação e interdependência entre conceitos como democracia, justiça e paz, da mesma forma como destaca Bobbio (2004).

O diálogo intercultural é essencial no processo educativo para que a compreensão humana se faça presente. Freire (1996) destaca a importância da relação dialógica entre professor e aluno. Como ele afirma, "o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve." (FREIRE, 1996, p. 86). Uma relação pautada na curiosidade, na cooperação e na relação entre alteridades possibilita uma educação para a paz[769], pois é capaz de reconhecer a alteridade e o outro na sua singularidade. Esse reconhecimento nos faz desejar a benquerença que está na raiz do ato amoroso de educar. "Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia" (FREIRE, 2005, p. 94). Dessa forma, a solidariedade humana e o saber ético, constituem elementos essenciais para o estabelecimento da compreensão humana.

Ao propor uma relação dialógica entre educadores e educandos, parte-se do princípio que se estabelece uma relação pautada no diálogo, que permite a reflexão sobre a realidade e a atuação crítica para transformar essa realidade (FREIRE, 1986). Portanto, se há uma busca na formação de alunos que possam ter o sentido de pertencimento ao Universo e da percepção de interconexão e interdependência entre as partes, é preciso o estabelecimento de uma relação pautada no diálogo horizontal, que percebe o outro como verdadeiro outro (BUBER, 1974), que parte do conhecimento do aluno e a partir disso reflete sobre o conhecimento junto com outro sujeito. O desenvolvimento do sentimento de pertença à Terra, de conexão entre os seres, pautado pelo diálogo entre as pessoas, pode permitir que a interculturalidade se desenvolva e crie um espaço de convergência, escuta e troca entre as culturas, cada qual com sua riqueza e limites.

Analogamente, o movimento intercultural, pode permitir uma educação para a paz. Como afirma Freire (2001, p.143):

[769]Na perspectiva de Xésus R. Jares, a educação para a paz "é um processo educativo, contínuo e permanente [...] que pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura da paz, que ajude as pessoas a entender criticamente a realidade, desigual, violenta, complexa e conflituosa, para poder ter uma atitude e uma ação diante dela." (JARES, 2007, p. 44,45)

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> A luta pela paz, que não significa a luta pela abolição nem sequer pela negação dos conflitos, e sim a confrontação justa, crítica dos mesmos e a busca de soluções corretas para eles, é uma exigência imperiosa de nossa época. No entanto, a paz não precede a justiça. Por isso a melhor maneira de falar de paz é fazer justiça.

Ao proclamar a justiça como aspecto essencial à paz, cabe destacar a importância do movimento dialógico entre igualdade e diferença, tão presente no aspecto intercultural dos direitos humanos, quanto na relação entre alteridades. Candau (2008) retoma a proposição de Santos ao afirmar que "temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza" (2006, p. 29). Somos diferentes e pertencemos a distintas culturas, mas estamos vinculados a uma mesma comunidade de vida inserida na mãe Terra.

Por fim, a Carta da Terra traz a proposição de:

> 16. Promover uma cultura de tolerância, não violência e paz.
> a. Estimular e apoiar o entendimento mútuo, a solidariedade e a cooperação entre todas as pessoas, dentro das e entre as nações.
> b. Implementar estratégias amplas para prevenir conflitos violentos e usar a colaboração na resolução de problemas para manejar e resolver conflitos ambientais e outras disputas.
> [...]
> f. Reconhecer que a paz é a plenitude criada por relações corretas consigo mesmo, com outras pessoas, outras culturas, outras vidas, com a Terra e com a totalidade maior da qual somos parte. (BOFF, 2006, p.176)

Nesse sentido, cabe destacar que a paz é oriunda de relações pessoais, interpessoais e interculturais construídas e pautadas pelo diálogo, respeito e cuidado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Priorizar, desde a mais tenra idade, a convivência com o diferente e as diferenças, possibilita desenvolver o senso de responsabilidade universal, na qual todos são "cidadãos de nações diferentes e de um mundo no qual a dimensão local e global estão ligadas" (BOFF, 2012, p. 168). Nesse sentido, o diálogo tem um papel fundamental, pois, a partir do momento que se percebe cada sujeito como uma alteridade, busca-se manter uma atitude de abertura e diálogo, na qual é possível desenvolver a tolerância, o respeito e uma ética de cuidado (consigo, com o outro e com o meio ambiente).

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Carta da Terra, um documento internacional, parte de uma visão holística e integradora que busca desenvolver nas pessoas o sentimento de uma comunidade global, a partir de princípios interdependentes como democracia, respeito aos direitos humanos e à vida em toda sua diversidade e a educação para a paz. Tem como fundamento o cuidado em suas diferentes dimensões (consigo, com o outro e com o ambiente) e o diálogo entre alteridades, no qual cada sujeito é respeitado em sua individualidade e o processo de fala e escuta ocorre de forma dialógica e construtiva.

Os princípios propostos pela Carta da Terra, se incorporados às instituições educativas, podem contribuir para o desenvolvimento da interculturalidade e consequentemente de uma cultura de paz.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**; tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. – Nova ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOFF, L. **Civilização Planetária:** desafios à sociedade e ao cristianismo. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

BOFF, L. **Sustentabilidade:** O que é – O que não é. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BONETI, Lindomar Wessler. **Panorama histórico dos direitos humanos no mundo,** in BONETI, L.W (et al), Educação em direitos humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas. Ed. UEPG, 2019.

BUBER, M. **Eu e Tu**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1974.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez, revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação.** São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JARES, Xésus R. **Educar para a paz em tempos difíceis.** São Paulo: Palas Athena, 2007.

O'SULLIVAN, E. **Aprendizagem transformadora**: uma visão educacional para o século XXI. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

PACHECO, E. F. H.; EYNG, Ana Maria. A educação intercultural como possibilidade em processos decoloniais na garantia dos direitos da infância. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, p. 110-124, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. Lua Nova – **Revista de Cultura e Política**. n° 39, pp. 105-124, 1997.

SAVIANI, D. Crise estrutural, Conjuntura Nacional, Coronavírus e Educação – O desmonte da educação nacional. **Revista Exitus** v.10. 2020.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. Educação integral. Uma questão de direitos humanos?. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 257-276, jan./mar, 2017.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7.5.3 A CONDIÇÃO FEMININA E OS DIREITOS HUMANOS NOS MOVIMENTOS DE MIGRAÇÃO FORÇADA (2010-2021)

Marli Pereira de Barros Dias[770]

Wilma de Lara Bueno[771]

RESUMO

O êxito na conquista de direitos femininos, ainda não foi efetivado na sua totalidade e quando se refere à situação das refugiadas, as garantias ainda não aconteceram de fato. Neste contexto, a pesquisa centra-se em averiguar a situação da mulher refugiada no Brasil, no período de 2010 até a atualidade e tem como problemática a seguinte questão: em que medida a condição das mulheres refugiadas pode ser tornar objeto de estudo que contribua para a efetiva conquista dos direitos e vivência plena da cidadania, considerando o contexto das migrações forçadas que marcam o mundo e a sociedade brasileira nos dias atuais? Tomou-se como delimitação temporal a ocorrência do desastre natural no Haiti (2010) e o início da guerra na Síria (2011), quando se intensificou a migração a nível mundial, o que também se registrou no Brasil. O objetivo geral visa evidenciar as condições de vida das mulheres no contexto das migrações forçadas que ocorrem em vários países do mundo e também no Brasil, as quais, por motivos múltiplos, tais como, as guerras, os conflitos religiosos e as catástrofes naturais, abandonam sua terra em busca de sobrevivência. Os objetivos específios são: analisar a situação feminina no âmbito da migração forçada e verificar as condições de atendimento das mulheres refugiadas no Brasil, a partir de suas identidades culturais. O trabalho é uma pesquisa bibliográfica e de natureza qualitativa, mediante o qual foi possível apurar a ausência de políticas públicas eficientes, diálogo intercultural e atendimento adequado, que permitem o acesso das refugiadas à cidadania plena.

Palavras-chave: Brasil. Direitos. História. Migração forçada. Mulheres Refugiadas.

1 INTRODUÇÃO

A conquista dos direitos universais é uma história inacabada ao se considerar as mulheres comuns em sua diversidade étnica, religiosa e condições sociais. Indígenas, pobres, negras, escravas, polacas, migrantes, entre outras referências socioculturais, constituem um universo de mulheres, as quais, não obstante, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), permanecem excluídas do gozo da cidadania plena, dos sentimentos de auto-realização e dos projetos de busca da felicidade. E por quais motivos persistem tais exclusões?

O despertar de si (GOMES, 2004), do lugar de igualdade e de respeito à dignidade são temáticas das tendências historiográficas contemporâneas, dos estudos culturais, dos movimentos de lutas que deram visibilidade às mulheres como

[770] Doutorado em Teoria Jurídico-Política e Relações Internacionais, Faculdade Unina, marli.dias@unina.edu.br
[771] Doutorado em História. Faculdade Unina, wilma.bueno@unina.edu.br

sujeitos, ativos da vida em sociedade. Contudo, constata-se que, apesar do sufrágio universal, do acesso à formação acadêmica, do ingresso no mundo do trabalho, outrora considerado masculino, as mulheres comuns e pobres permanecem muito aquém do que se espera para uma vivência democrática e justa.

Ao se constatar que apenas parte do público feminino teve acesso aos direitos humanos e que muitas mulheres permanecem silenciadas em suas de lutas diárias, cabe problematizar: em que medida a condição das mulheres refugiadas pode se tornar objeto de estudo que contribua para conquista dos efetiva conquista dos direitos e vivência plena da cidadania, considerando o contexto das migrações forçadas que marcam o mundo e a sociedade brasileira nos dias atuais? O recorte temporal do presente trabalho, justifica-se em decorrência do desastre natural no Haiti (2010), o início da guerra na Síria (2011), quando se intensificou a migração a nível mundial, evidente também no Brasil.

Este trabalho tem como objetivo evidenciar as condições de vida das mulheres no contexto das migrações forçadas que ocorrem no mundo e também no Brasil, as quais, por motivos, como as guerras, os conflitos religiosos e as catástrofes naturais, abandonam sua terra em busca de sobrevivência. Os objetivos específios são: analisar a situação feminina no âmbito da migração forçada e verificar as condições das mulheres refugiadas no Brasil, a partir de suas identidades culturais. As mulheres migrantes trazem experiências ancoradas em seus princípios culturais, sociais, religiosos, entre outros. Ao chegarem ao país de destino, portadoras de contextos diversos, sem dominar a língua, sem conhecer as novas referências, são excluídas das condições inerentes à cidadania.

Ao se abordar a condição das mulheres migrantes, o conceito de educação intercultural (CANDAU,2012) apresenta-se como possibilidade para fundamentar as políticas inclusivas dos governos, projetos educacionais em todos os níveis, o preparo profissional para funções que alarguem seus campos a fim de acolher projetos pautados no conceito de interculturalidade, pois só nesta perspectiva será possível uma sociedade mais inclusiva. Ou seja, a educação intercultural fundamenta-se no entendimento de que as diferenças entre os povos se registram, não a partir do nascimento, mas das experiências, dos processos educacionais e das referências culturais, o que deve ser considerado para combater as políticas hegemônicas que marcam nossa sociedade, seja nas práticas cotidianas, seja nas estruturas

institucioniais, ou ainda nos conceitos filosóficos das tendências pedagógicas que legitimam exclusões.

A partir destes conceitos, o presente trabalho fundamenta-se na pesquisa qualitativa, em diálogo com autores que privilegiam a migração forçada, na consulta e análise das políticas migratórias com base em documentos oficiais (Lei nº 13.445/2017), no levantamento de dados em relatórios sobre os índices migratórios, no registro das diversas etnias que, em diversos espaços da cidade, buscam sobreviver em realidades ainda desconhecidas.

2 MULHERES MIGRANTES

Historicamente, entre as sociedades ocidentais, um conceito de representação feminina convencionou a mulher a sentimentos e papeis que buscavam "naturalizar" a maternidade, os cuidados com a família e administração doméstica, cabendo a ela o exercício destas funções. Este conceito esteve bem evidente entre as camadas privilegiadas e ainda assim, a historiografia contemporânea evidencia exemplos das que não se conformaram apenas ao desempenho da tarefas caseira, tornado-se escritoras, cientistas, artistas.

No entanto, as mulheres comuns, historicamente, evidenciaram outros perfis: elas trabalhavam nas ruas carregando água; plantavam na roça e vendiam nas cidades; serviam como criadas no período posterior à colheita; lavavam as roupas nos rios das cidades; vendiam quitutes em seus tabuleiros. Eram sábias, curandeiras e administravam, com sabedoria, os parcos salários dos maridos o que muitas vezes as levava a outros trabalhos para complementar a renda familiar, além de todas as tarefas domésticas.

A historiadora Michelle Perrot (1998) dá voz às mulheres pobres, lavadoras de roupas no Rio Sena, às acolhedoras dos estrangeiros, às curandeiras de enfêrmos e também às rebeldes que atuavam em defesa dos seus direitos. Quando os alugueis venciam e as famílias pobres não tinham como pagar, elas esvaziam as casas no entardecer, colocando seus pertences nas calçadas, o que incomodava as autoridades porque enfeiavam o cenário urbano. Nas fábricas eram ativas na defesa do aumento dos salários, do combate ao desemprego, enchendo os bolsos com pedras lançadas contra as máquinas nos dias de pagamentos ou na demissão dos trabalhadores. Nas sociedades ocidentais, a rebeldia das mulheres pobres,

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

historicamente, foi vista como uma característica a ser combatida, por vezes como uma marca da ignorância ou como também um ato perigoso.

Lynn Hunt (2009) expõe como os direitos humanos foram instituídos em leis, ao longo dos séculos, particularmente nas sociedades europeias e nos Estados Unidos, uma vez que as revoluções burguesas defendiam a liberdade, igualdade e autonomia dos povos. A autora apresenta como a consciência de si, a empatia com o outro, o reconhecimento da individualidade e da condição humana atingiram a sociedade sobre os direitos inerentes ao todos os homens e mulheres. Ao longo dos séculos, a questão dos direitos humanos foi sendo acolhida por um grande público, assim como entre legisladores e governantes. A autora mostra como os romances do século XVIII contribuiram, para a construção da consciência dos direitos humanos: as mulheres comuns, protagonistas desses romances, na vida cotidiana, extrapolavam ao controle masculino e, com seu exemplo, comoviam os leitores, levando-os a refletir sobre a dignidade humana para além as posições convencionais. Apesar da revelação de que as mulheres eram assim, como os homens, sujeitos ativos da sociedade, possuidoras de direitos compatíveis, elas permaneceram ignoradas.

O percurso foi lento até 1948, data da Declaração Universal dos Direitos Humanos e, na prática, a realização deste documento ainda é uma meta a ser atingida. No entanto, em que pese a ausência de adesões políticas, bem como as diversidade das tradições socioculturais dos povos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu Preâmbulo, reafirma: “a fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e valor da pessoa humana e na igualdade de direitos dos homens e mulheres”.(Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948). E ainda:

> Todo ser humano pode usufruir de todos os direitos e liberdades (...) sem distinção de qualquer sorte, como raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra ordem, origem nacional ou social, bens, nascimento ou qualquer outro status.(Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Apesar de contemplar todas as pessoas, sem distinção, na prática, a Declaração Universal dos Direitos Humanos ainda não é cumprida, pois, a violência continua a atingir mulheres de todas as classes sociais, independentemente de nacionalidade ou etnia. No entanto, a violência é mais evidente entre as mulheres em situação de vulnerabilidade econômica e social. Muitas vítimas não denunciam seus agressores por vergonha, dependência financeira e medo e, com as mulheres

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

refugiadas, não é diferente. Neste caso específico, sobretudo, o pavor não somente do companheiro, mas também do violador, que geralmente é um contrabandista.

Ao se pensar o movimento de migração forçada no século XXI, evidencia-se que as mulheres e as crianças representam a metade dos deslocados no mundo e vivem em situação de vulnerabilidade como sujeitos invisíveis no universo de pessoas que têm seus direitos violados. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), “em cada cinco refugiadas, uma é vítima de violência” (ACNUR, 2017). Esse tipo de crime é constante na vida de mulheres e meninas, que vivenciam os conflitos armados; as perseguições políticas e religiosas; as travessias arriscadas; os campos de refugiados; a discriminação e o preconceito racial nos países de acolhimento.

Considera-se ainda que a desproteção, em que vivem as migrantes forçadas, valida a prática de atos abusivos, tais como, a violência doméstica e a escravidão sexual. A troca de favores sexuais para sair do país em guerra, por exemplo, tornou-se uma prática muito usada como forma de pagamento aos contrabandistas. Para além dessa situação, há outras que forçam a mulher a se submeter a esse tipo de abuso. De acordo com a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), geralmente, as mulheres refugiadas são as cuidadoras de outros familiares, sobretudo, dos mais velhos (ACNUR, 2017). Nesses casos, muitas vezes, são forçadas a vender sexo em troca da manutenção de seus dependentes.

Outro fato que afeta principalmente, as meninas refugiadas é o casamento forçado. O casamento infantil, embora seja combatido mundialmente, ainda é uma realidade. Esta prática, normalmente está associada à miséria econômica e social, o que impacta ainda mais, a vida de muitas crianças e adolescentes do sexo feminino, colaborando para a manutenção do ciclo de pobreza. “Em todo o mundo, 21% das jovens entre 20 e 24 anos foram noivas mirins. Estes casamentos são frequentemente acompanhados de violência, evasão escolar e maternidade prematura” (ONU, 2020, s.n.p.).

Apesar dos esforços mundiais evidentes na Declaração do Milênio das Nações Unidas (2000), nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), particularmente, nos itens três e cinco, os quais se referem às questões de gênero, maternidade e empoderamento feminino, entende-se que a questão da mulher refugiada está em pauta, mas não está sendo repeitada. Partindo-se do pressuposto que não existe uma concepção universal do “ser mulher”, respeitar os distintos modos de vida,

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

culturalmente constituídos, é observar e seguir os princípios instituídos para o bem comum. Assim, torna-se importante ressaltar que os problemas que afetam as mulheres, assumem contornos diferentes no tempo, no espaço e em relação à cultura. No entanto, a proposta da estudiosa de gênero (SCOTT, 1992, p.77), indica observar a diferença da diferença. Ou seja, em cada sociedade, as práticas socioculturais e religiosas apresentam diversidade a serem respeitadas como possibilidades de se diminuirem as desigualdades sociais, intensificadas pelos preconceitos culturais.

As refugiadas devem ser pensadas a partir de suas identidades culturais e não mediante uma visão singular ocidental. O direito à vida, à liberdade, à educação, à saúde, ao trabalho e à cidadania, implica na inclusão e na valorização das diferenças, as quais correspondem à essência de ser humano. A percepção do outro, independentemente da sexualidade, nacionalidade, cor ou etnia, deve ser a base para a existência de políticas públicas que assegurem direitos subjetivos, individuais, humanos e coletivos, contemplados na sua pluralidade. A essência humana necessita ser pensada e refletida. Segundo Brito:

> [...]. A dimensão ontológica da humanidade deve ser compreendida articulada à sua dimensão política. Ou seja, implica a construção de um espaço político, um artifício, além das fronteiras nacionais, em que as condições de isonomia e pluralidade possibilitam que cada indivíduo seja livre para ter direito a ter direitos. (BRITO, 2017, p. 192).

O Brasil tem uma legislação favorável ao refugiado, no entanto, na prática deixa a desejar, especialmente quando recai sobre a questão do “ser mulher”, da raça e da classe social. Ou seja, essa devida atenção não está sendo dada de modo efetivo às migrantes não ocidentais que, embora culturalmente diferentes, são sujeitos de direitos, conforme assegura a Declaração de 1948. Nesse sentido, a política brasileira para refugiados é generalista de modo que a questão feminina é contemplada na lei nacional, mas não atende à diversidade. Uma das implicações evidentes neste contexto, ocorre com as mulheres, cujo companheiro é o provedor e, em caso de violência, denunciá-lo é um contrassenso cultural e também de subsistência. Para compreendermos tal situação torna-se necessário recorrermos ao conceito de interseccionalidade, que nos possibilita compreender os diferentes tipos de desigualdades e de segregação (AKOTIRENE, 2019).

Outra forma de violência sofrida pelas mulheres migrantes é a discriminação religiosa e cultural. No Ocidente, esse preconceito recai, principalmente, sobre as refugiadas originárias do Oriente Médio, que geralmente, por motivos religiosos, se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

vestem de modo diferente das ocidentais. A islamofobia está em ascensão no Ocidente, e os principais alvos são os refugiados muçulmanos, e em muitos casos, as mulheres. O uso do hijab (véu islâmico), por exemplo, gera hostilidade por xenófobos e por uma parte significativa das sociedades ocidentais, incluindo o Brasil, que não aceitam a diversidade sociocultural. A visão estereotipada sobre a religião islâmica recai sobre a identidade das mulheres muçulmanas, que são discriminadas até mesmo por alguns movimentos feministas ocidentais e brasileiros, em decorrência de suas vestimentas.

Evidencia-se portanto, a necessidade de políticas públicas e migratórias, a partir de uma abordagem intercultural, o que poderá reduzir a médio e a longo prazo, a resistência da sociedade brasileira e ocidental em aceitar e valorizar as diferenças. De acordo com Candau,

> [...], a educação intercultural é concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram (CANDAU, 2012, p. 242).

Neste contexto, a questão dos refugiados a partir da interculturalidade é uma possibilidade de se buscar diminuir os preconceitos. Nesta perspectiva, ao se questionar o uso do hijab, por exemplo, desrespeita-se o direito à liberdade religiosa e ao modo de vida relacionado à cultura de cada povo. Pois, toda mulher é livre para se vestir como desejar e de acordo com a sua cultura. Neste sentido, verifica-se que a opressão sobre as mulheres refugiadas deve ser analisada em contextos culturais diferentes, considerando-se o direito de livre expressão, escolhas pessoas, ou socioculturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ausência de políticas públicas para o exercíco da maternagem, a violência e o elevado índice de feminicído, o desrespeito às escolhas pessoais, a discriminação étnica e cultural são fatos do cotidiano das sociedades, não só no Brasil como de outros países.

Embora o Brasil seja um país acolhedor, a teoria não corresponde aos fatos, na medida em que inúmeros obstáculos se impõem aos estrangeiros/migrantes. Para além da burocracia, o acesso ao emprego, à educação, aos serviços públicos são dificuldades enfrentadas pelos migrantes e, no caso das mulheres, tornam-se mais

intensas. Geralmente, a refugiada é colocada em condição de inferioridade, as portas do emprego lhes são fechadas, bem como o acesso à educação. Os preconceitos impedem o acolhimento humanitário e inviabiliza o atendimento adequado às mulheres. O poder público brasileiro torna-se omisso quando não prioriza o debate sobre questão, não contempla as diferenças e não promove o diálogo intercultural. Isto aumenta a invisibilidade das mulheres refugiadas, sobre as quais recai o peso da indiferença e as tornam receptoras diretas, em muitas circunstâncias, de praticamente todos os modos de violência.

É importante destacar que, aquilo que é legítimo para uma mulher ocidental não é para a não ocidental. A cultura se expressa no modo de ser, de agir e de se vestir e esta compreensão é fundamental para que as refugiadas, independentemente de nacionalidade, cultura ou condição social, sejam incluídas em uma sociedade mais justa e democrática.

Em se tratando das contribuição dos estudos acadêmicos sobre esta questão, conclui-se que à medida que a denúncia do não acesso aos direitos se amplia e encontra receptividade em públicos diversos, seja nos projetos científicos, seja nas políticas de atendimento, as mulheres refugiadas irão adquirindo maior consciência de si e da força de suas lutas em busca da igualdade e do respeito às diferenças culturais, o que se constitui o caminho para a cidadania plena.

REFERÊNCIAS

ACNUR. **Uma em cada cinco refugiadas é vítimas de violência sexual no mundo**. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/2017/06/23/uma-em-cada-cinco-refugiadas-e-vitima-de-violencia-sexual-no-mundo/. Acesso em: 28 jun. 2021.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade: Femininos plurais.** São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRITO, Fausto. **A ruptura dos direitos humanos na filosofia política de Hannah Arendt**. In Kriterion, p.177 – 196. Belo Horizonte, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferão. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc**., Campinas, v.33, nº 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf. Acesso em: 04 de mai. 2021.

GOMES, Angela de Castro (Org.). **A escrita de si a escrita da história**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ONU. **Unfpa: Sete coisas que você não sabia sobre casamento infantil**. 2020. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2020/02/1703871. Acesso em: 28 jun.2021.

ONU. **Declaração dos Direitos Humanos**. N.Y,1948. Disponível em: https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/?gclid=EAIaIQobChMImu6UmuPC8QIVhBCRCh0Zxgd1EAAYASAAEgJoBPD_Bw. Acesso em: 12 jun. 2021.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres, prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas.São Paulo: UNESP, 1992.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7.5.4 A CONFIGURAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE QUANDO A URGÊNCIA É A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EQUITATIVA E DE QUALIDADE

Adriane de Lima Penteado[772]

RESUMO

As Políticas de Formação de Professores para a Educação Básica, com foco na docência para educação de qualidade social são o objeto desta investigação. O problema que orienta a reflexão procura elucidar: Como os docentes da educação básica podem contribuir para o alcance do quarto objetivo da agenda 2030, adotada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, para o Desenvolvimento Sustentável? O objetivo do trabalho é, portanto, identificar medidas que visem educação inclusiva e equitativa, a partir de percepções de docentes e estudantes sobre os traços constitutivos da profissionalidade docente para a efetivação da qualidade social da educação básica. A análise da questão se apoia nos argumentos teóricos dos campos da qualidade social da educação, nos estudos de Belloni (2003); da profissionalidade docente, nos estudos de Gatti (2011), Gimeno Sacristan (2012) e Morgado (2005). O enquadramento teórico da pesquisa situa-se na abordagem qualitativa, com referencial teórico dialético, utilizando como metodologia de análise de dados empíricos a Abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball e colaboradores (1992). A pesquisa empírica, cujo recorte apresentado neste trabalho subsidia o alcance do objetivo de pesquisa, foi realizada por meio de questionários em aplicativo web, com 242 integrantes, entre docentes e estudantes, de um Programa de Iniciação à Docência e concluída com a tese de doutorado no Programa de Pós- Graduação em Educação da PUCPR. Os resultados do estudo evidenciam que a garantia ao direito à educação inclusiva, equitativa e de qualidade, do ponto de vista da formação docente, está diretamente relacionada à necessidade de conhecimento crítico e contextualizado do cotidiano escolar, ampla visão das condições sociais e políticas da profissão docente, valorização profissional, fortalecimento do papel social do professor e aplicação de estratégias didático-pedagógicas emancipatórias.

Palavras-chave: Agenda 2030. Educação de Qualidade Social. Garantia de Direitos. Profissionalidade docente.

1 INTRODUÇÃO

Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU, aprovados pela Assembleia Geral das Nações Unidas possui uma relação direta com a agenda de Direitos Humanos, pois possui em sua concepção a própria definição de Direitos Humanos contida na Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada e Proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas de 1948, a saber:

> Direitos Humanos são valores universais inalienáveis da pessoa humana em processo de permanente construção, cuja essência

[772] Doutora em Educação pela PUCPR. Pedagoga na UTFPR. E-mail: adriane.penteado@gmail.com

> nuclear é o respeito à dignidade da pessoa humana e cuja proteção é o grande desafio a ser enfrentado no campo das políticas públicas e do Direito para que possamos viver com liberdade em um ambiente de igualdade, amor fraterno e paz**.** (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948).

Nos documentos da Plataforma Agenda 2030 consta que Educação de Qualidade, objetivo 4, é: "Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (PLATAFORMA AGENDA 2030, n.d). Esse Objetivo de Desenvolvimento Sustentável coaduna-se às Políticas de Formação de Professores para a Educação Básica, com foco na docência para educação de qualidade social, que são objeto de estudo desta investigação.

A Educação Básica no Brasil, apesar de ter sido alvo de políticas públicas nas últimas décadas, ainda não conseguiu cumprir as metas de educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. Legalmente, a preocupação com a "educação para todos" teve início na Constituição Federal de 1988, conhecida como constituição cidadã, ao mencionar, no parágrafo 3º do artigo 212 da emenda constitucional nº. 59:

> A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação". (BRASIL, 2009).

O recorte do trabalho apresentado neste artigo traz como problema que orienta a análise da questão: Como os docentes da educação básica podem contribuir para o alcance do quarto objetivo da agenda 2030, adotada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, para o Desenvolvimento Sustentável? O objetivo do trabalho é, portanto, identificar medidas que visem educação inclusiva e equitativa, a partir de percepções de docentes e estudantes sobre os traços constitutivos da profissionalidade docente para a efetivação da qualidade social da educação básica.

Além desta seção introdutória, o trabalho está dividido em outras três seções: a segunda apresenta o referencial teórico; na terceira seção encontram-se a metodologia e os resultados; as considerações finais estão na quarta seção.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesta seção são abordados os estudos de teóricos sobre profissionalidade docente, qualidade social da educação e legislação sobre a formação de professores.

> A partir das novas determinações legais, que incluíram os termos universalização e equidade entre seus preceitos, passou-se a se falar também - além dos padrões de desempenho escolar que afere a qualidade por meio de resultados quantitativos em avaliações de larga escala - de qualidade social, com admissão do estudante e da aprendizagem na centralidade da escola e com todos os pressupostos voltados a esse entendimento. Dessa forma, a educação passou a requerer a presença de novos princípios orientadores da formação docente, considerando, entre outros aspectos, a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar. (PENTEADO, 2015, p. 14)

A educação de qualidade social, para que seja efetivada na educação básica deve admitir a profissionalidade docente como um “atributo caracterizador do sujeito profissional inserido num contexto mediado pelas condições sócia-histórica, econômica e políticas datadas e localizadas”. (ALVES; ANDRÉ, 2014, p.359). Neste sentido, o processo atual, no qual estão inseridos os licenciados para atuar na Educação Básica não vivenciam, de forma plena, um currículo que permita desenvolver um trabalho necessário para colaborar com os índices de educação de qualidade social. Para Gatti (2011):

> “[...] o problema da formação do(a) licenciado(a) como profissional professor(a) se acha descurado de sua qualidade na direção do perfil de profissional com condições mínimas de adentrar em uma escola em que crianças e jovens em desenvolvimento dependem de seu trabalho para chegar à cidadania plena”. (GATTI, 2011, p. 117)

As disposições para ser um professor com o perfil mencionado por Gatti, são construídas ao longo da formação, com a relação entre teoria e prática, uma vez que profissionalidade docente é um conceito está em permanente elaboração “devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 65).

Por sua vez, Gatti, elabora o conceito de profissionalidade, como sendo:

> [...] o conjunto das características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. (GATTI, 2011, p. 206).

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em seus estudos, Morgado (2005, p. 26) define a profissionalidade docente como sendo "o que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor". Essa ideia é ainda defendida por Freire (1991) ao afirmar que "A educação é um ato político. Ela não pode ser indiferente a um certo projeto. Há objetivos e finalidades". (FREIRE, 1991, p.21)

As medidas adotadas e implementadas no campo da política educacional, com inspiração de política neoliberal, tem atendido ideais de competividade e rankings, alimentados pela necessidade de resultados imediatos, nos quais apenas os bons e melhores tem destaque e permanecem. Para Estevão (2019, p.225):

> O conceito de equidade tende a apresentar-se, em determinados contextos e tradições, como mais vinculado à produtividade económica e à contribuição individual, pelo que se exige, desde logo, vigilância crítica relativamente ao seu uso. Isto significa que, no actual contexto de invasão da ideologia de mercado, a equidade (tal como a problemática da inclusão, por exemplo) não tem sido vista como indiferente à tensão entre a agenda democrática e a agenda neoliberal, sabendo-se que neste confronto, a questão das desigualdades, por exemplo, tenda a ser esquecida a favor de outras problemáticas. (ESTEVÃO, 2019, p.225)

A outra via, em contraponto à educação com ideais mercantilistas, é "[...] comprometida com a formação do aluno com vistas à emancipação humana e social; visa formar cidadãos capazes de construir uma sociedade baseada nos princípios da justiça social, igualdade e democracia. (BELLONI, 2003, p.232). Para a autora (idem) o modelo, que recebe o nome de Qualidade Social da Educação, se manifesta nas três dimensões: acesso à educação, permanência no sistema ou em atividades educacionais e sucesso nos resultados da aprendizagem.

Outrossim, as discussões que ocorrem nos campos teóricos e práticos sobre a qualidade na educação vêm, via de regra, acompanhadas da preocupação com os resultados que o ensino apresenta. Neste sentido, Arelaro (2003, p. 14) vê "[...] a qualidade de ensino adotada pelo sistema educacional como uma variável da permanência, pois se o ensino e a escola forem considerados pelo aluno ' (des) qualificados', ele aí não permanece [...]". Ou seja, a permanência do aluno no ensino está imbricada à qualidade do ensino. Para além dos conceitos de eficiência e eficácia, a qualidade na educação possui outras dimensões sinalizadoras, mais próximas da formação para a cidadania.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Muito mais que importante é fundamental e imprescindível a promoção de educação inclusiva e igualitária com base nos princípios de direitos humanos combinados ao desenvolvimento sustentável. A promoção da formação inicial e continuada das pessoas deve ser o aspecto basilar da preocupação da garantia da educação de qualidade, sendo assim, o centro do objetivo 4 do Desenvolvimento Sustentável, que visa ampliar as oportunidades das pessoas mais vulneráveis no caminho do desenvolvimento, por meio das Metas descritas no quadro 1.

Quadro 1 – Metas do Objetivo 4

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento
4.b Até 2020 substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo disponíveis para os países em desenvolvimento, em particular, os países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento
4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos
4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável
4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática
4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade
4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo
4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade
4.2 Até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário
4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes

Fonte: http://www.agenda2030.org.br/ods/4/

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao considerar que não existe um único tipo de educação percebe-se que não existe um único tipo de qualidade. Morosini (2009, p. 172) afirma que "a educação é um direito humano; consequentemente, a educação de qualidade apoia todos os direitos humanos". A garantia de direitos não é uma tarefa exclusiva da escola, tampouco é a única atividade exercida pela instituição. Porém, é no ambiente escolar que o estudante vivencia a existência de um dos seus mais ricos direitos: a educação

3 METODOLOGIA E RESULTADOS

Nesta seção encontra-se apresentada a metodologia que conduziu a pesquisa empírica, utilizando a Abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball e colaboradores.

O processo de desenvolvimento do estudo empírico teve seus dados obtidos via participação de 242 participantes, por meio de questionários aplicados a partir do editor de formulários do aplicativo Google docs, como etapa de realização de tese de doutorado no Programa de Pós- Graduação em Educação da PUCPR.

No entanto, para este trabalho são utilizados apenas os dados que contribuem para a resposta ao problema: Como os docentes da educação básica podem contribuir para o alcance do quarto objetivo da agenda 2030, adotada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, para o Desenvolvimento Sustentável?

A abordagem do Ciclo de Políticas, utilizada como metodologia de análise de dados empíricos defende que profissionais da educação exercem um importante papel na interpretação e entendimento crítico das políticas, quando não assumem o papel de meros transmissores do que está escrito, pois elas são firmadas nos contextos sociais.

Para Bowe, Ball e Gold (1992) o processo político é descrito em contextos e cada contexto consiste em uma série de arenas de ação, alguns públicos e alguns privados. Segundo os autores, são previstos cinco contextos políticos que formam um ciclo: Influência, Produção de Texto, Prática, Resultados e Estratégia Política.

No quadro 2 estão apresentados os resultados de pesquisa, empírica e documental, extraídos das categorias analisadas dentro de cada contexto. A primeira coluna refere-se ao nome do contexto atribuído por Bowe, Ball e Gold (1992), a segunda coluna diz respeito ao local onde as políticas são manifestadas e o que elas representam, e, a terceira coluna refere-se às incidências de respostas que cada

contexto teve na pesquisa, de acordo com o agrupamento extraídos das categorias e que contribuem para a resposta ao problema de pesquisa.

Quadro 2 – Resultados de pesquisa relacionados aos Contextos do Ciclo de Políticas.

CONTEXTO	MANIFESTAÇÃO	INCIDÊNCIA DE CADA CONTEXTO NA PESQUISA
INFLUÊNCIA	Onde as políticas são iniciadas e os discursos políticos são produzidos	Modelo neoliberal, mercantilização da Educação baseada em rankings e universalização do ensino básico, política de cotas e programas de incentivo ao estudante.
PRODUÇÃO DE TEXTO	Os textos políticos representam a política sob forma de textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. São o resultado de disputas e acordos	1996: Homologada a LDBEN. 2009: Instituída a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dando possiblidade ao PIBID e PARFOR. 2013: Aprovado o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 2014: Aprovada a Lei do Plano Nacional de Educação (2014-2024). 2015: Homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. 2019: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2020- Homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
PRÁTICA	Onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original	Dificuldades na implementação e de recursos físicos, financeiros e humanos das escolas públicas. Falta de autonomia no desenvolvimento das aulas e avaliação. Falta de interesse dos alunos. Falta de recursos e investimentos. Falta de segurança.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

		Falta de tempo para estudar e pesquisar. Violência e indisciplina de alunos, sem que algo seja feito. A profissionalidade docente para a qualidade social requer diálogo entre teoria e prática, em que o conhecimento seja intencionalmente promovido como forma de ensino, convivência e suporte profissional entre professores mais experientes e iniciantes.
RESULTADOS	Preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. As políticas têm efeitos, em vez de resultados e deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Envolve a resposta à questão específica pelo público-alvo composta por 242 participantes.	Formação contínua, atualização. Formação específica na área. Gostar de crianças e adolescentes. Habilidades de pesquisa e inovação. Modificação da realidade de pessoas, fazendo a diferença na vida dos alunos. Necessidade contínua de aprender, acreditar na educação como uma via de formação e transformação do ser humano. Participação nas lutas pela melhoria da qualidade da educação básica. Resiliência. Valorização, relação positiva com os alunos, desafios. Ver cada aluno com suas diferenças.
ESTRATÉGIA POLÍTICA	Envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política	Conhecimento crítico e contextualizado do cotidiano escolar. Ampla visão das condições sociais e políticas da profissão docente. Valorização profissional, fortalecimento do papel social do professor. Aplicação de estratégias didático-pedagógicas emancipatórias.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Ao responder ao problema da investigação: Como os docentes da educação básica podem contribuir para o alcance do quarto objetivo da agenda 2030, adotada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, para o Desenvolvimento Sustentável? Conclui-se que a formação do docente contribui, com algumas medidas, mas elas não são suficientes, para compor perfil profissional que habilite ao docente exercer trabalho com estudantes que dependem dele para ter garantido seu direito à educação de qualidade social, uma vez as escolas públicas, a maioria com estrutura

precária, não dispõem de condições que possibilitem criação de experiências metodológicas, tecnológicas e inovadoras, tampouco a distribuição de carga horária do professor na educação básica permite trabalho interdisciplinar.

Por outro lado, o objetivo de pesquisa que tencionava "identificar medidas que visem educação inclusiva e equitativa, a partir de percepções de docentes e estudantes sobre os traços constitutivos da profissionalidade docente para a efetivação da qualidade social da educação básica" permitiu identificar, no contexto da estratégia política, medidas de conhecimento crítico e contextualizado do cotidiano escolar, ampla visão das condições sociais e políticas da profissão docente, valorização profissional, fortalecimento do papel social do professor e aplicação de estratégias didático-pedagógicas emancipatórias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema cuja reflexão conduziu esta investigação elucidou que o caminho para docentes da educação básica contribuírem para o alcance do quarto objetivo da agenda 2030, adotada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, para o Desenvolvimento Sustentável- Educação de Qualidade- é a formação inicial e continuada crítica, disruptiva e emancipatória.

A valorização dos profissionais da educação é uma outra via do mesmo caminho que pode contribuir para não esvaziar os quadros do magistério em países, como o Brasil, que além de não conceder remuneração digna, não garante condições satisfatórias de trabalho.

Contudo, uma sociedade melhor, justa e equitativa é conquistada com a arma que a escola fornece e pela mão dos professores e professoras e se chama educação, porém só uma boa formação pode orientar para a garantia do direito à educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cristovam da Silva; André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. O clima organizacional e seus efeitos sobre a construção da profissionalidade docente. IN: FERREIRA, Jacques de Lima (Org). **Formação de Professores teoria e prática pedagógica**. Petrópolis: VOZES, 2014, p. 355-378.

Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (217 [III] A). Paris. 1948.

BELLONI, Isaura. Educação. In: BITTAR, Jorge. (Org.). **Governos estaduais**: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003. p. 230-246.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. Reforming Education and changing schools: cases studies in policy sociology. London: **Routledge**, 1992.

BRASIL. Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, ano CXLVI, nº. 21 , 30/01/2009, pp. 01.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, nº. 208 , 29/10/2020, pp. 103.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Nacional da Casa Civil da Presidência da República, nº. 28, 10/02/2020, pp. 87.

ESTEVÃO, Carlos Vilar. Ideologias de conveniência em Educação. **Revista Ensaio**. Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 223-228, abr./jun. 2019. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n103/1809-4465-ensaio-27-103-0223.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1357. Acesso em: 16 ago 2021.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: **Profissão professor**. Tradução Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luisa Santos Gil. Porto: Porto editora, 1999. p. 63-92

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto, 2005.

MOROSINI, Marília Costa. **Qualidade na educação superior**: tendências do século. Estudos em avaliação educacional. São Paulo, v. 20, n. 43, p. 165-186, mai-ago. 2009.

PENTEADO, Adriane de Lima. **A profissionalidade docente para a educação básica de qualidade social**: Possibilidades do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID). 2015. 174 f. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação.

PLATAFORMA AGENDA 2030. Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: http://www.agenda2030.org.br/ods/4/ Acesso em: 03 jul 2021.

7.5.5 A CULTURA DA VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: POSSIBILIDADES PARA SUPERAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Cádia Carolina Morosetti Ferreira[773]

Viviane Martins Vital Ferraz[774]

RESUMO

Este trabalho de pesquisa é vinculado ao Grupo de Pesquisa Elos do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). O objetivo é compreender a relação entre a cultura da violência e o direito à Educação. A pesquisa é de cunho qualitativa, pautada pela revisão literária acerca da temática em estudo. O aporte teórico está baseada nos entrelaces das obras de Charlot (2020), Chaui (2019), Candau (2000), entre outros.. No pincelar das cenas e cenários das microesferas sociais do cotidiano escolar observa-se que a cultura da violência, ao invadir a vida dos indivíduos desde a infância, principalmente, os que estão nos grupos de vulnerabilidade social, amplifica ainda mais os sentidos, os significados e os efeitos da violência no cotidiano. Assim, chegamos ao entendimento de que há algo historicamente construído por ações humanas e pelos processos sociais. A violência no cotidiano escolar é algo que nos foge, todavia, não nos torna menos parte. É uma realidade que retorna e nos faz vítimas tanto quanto responsáveis. Ademais, por meio da realização deste estudo foi possível pensar no lugar da escola e da formação dos professores enquanto caminho de contribuição de ações pautadas nos direitos humanos, na democracia, no desenvolvimento, na ética, na cidadania, bem como na atitude de não violência. Educar pelo prisma dos Direitos Humanos, é humanizar o homem baseado em uma cultura de tolerância e solidariedade, que assegure todos os direitos individuais e coletivos e previna toda forma de violência.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Violência. Direito à educação.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos no Brasil e no mundo tempos sombrios, em que o ódio, a intolerância e a violência das mais diferentes formas assolam nossa sociedade, mostrando a sua face mais nefasta. O ódio aos pobres, a tudo que é diferente, a apologia a tortura, ao racismo, a misoginia, a naturalização da morte e da barbárie tornou-se algo do nosso viver cotidiano.

Com a ascensão de movimentos ideológicos de extrema direita, movidos por discursos intransigentes e violentos, pode-se visualizar no Brasil e no mundo uma série de acontecimentos que corroboram para um processo de construção histórico-

[773] Mestre em Educação, Universidade Federal do Pampa (Unipampa), cadiacmorosetti@gmail.com
[774] Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vivi.mvferraz@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cultural de um estado de violência. Estamos diante de uma série de discursos que potencializam uma cultura cada vez mais machista, homofóbica, misógina e negacionista. Um coro de vozes afirma que os Direitos Humanos tendem a proteger apenas uma parcela da população, diminuindo-os conceitualmente e as suas aplicabilidades. Efetiva-se a “Cultura da violência” por um processo de manipulação, de ideologias políticas e morais, alimentadas pelo sentimento coletivo de impunidade e de vulnerabilidade. Fato muito perigoso A inversão de prioridades é estarrecedora - vivemos, portanto, um momento crítico da nossa história enquanto sociedade brasileira.

Na escola não é diferente, historicamente, ela é marcada por uma série de fatores que a interpelam. Dentre esses fatos, tem-se a violência. O cotidiano escolar é permeado, por diversos tipos de conflitos e violência, que surgem das relações interpessoais, da heterogeneidade que compõem a escola, pois:

> Esse é o caso em que o universal (ideal) exclui a diferença (o caso particular de um atributo que desvia o ideal). [...] Muitas ações violentas são geradas por esse processo de apropriação/expropriação, vinculadas ao não reconhecimento daquilo que é diferente do eu, como são os casos de intimidação e humilhação, ainda frequentes no espaço escolar. (HERMANN, 2014, p.84).

Cada ser é único em sua aparência, etnia, cor da pele, religião, orientação sexual, gênero, raça, credo, dentre tantas outras singularidades que nos tornam diferentes entre si. Assim, o lugar da educação é um lugar plural que envolve um corpo físico e psíquico das redes de relações burocráticas, administrativas e políticas dos sujeitos envolvidos nesta prática social. É como um tecido em que cada ponto se faz necessário para entendermos o todo e a parte diante desta condição sociocultural, socioeconômica, e as relações de poder alicerçadas na força, na competitividade, no discurso da meritocracia e da igualdade. Nesse sentido, é necessário pararmos para refletir nossa relação com o outro e com o mundo em que vivemos. A partir dessas reflexões iniciais, faz-se uma tentativa de propor vias para se pensar sobre o impasse entre a cultura da violência e suas diferentes manifestações e o direito à educação, sendo uma forma de enfrentamento é o desenvolvimento do Educar em Direitos Humanos.

2 METODOLOGIA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O Grupo de Pesquisa ELOS, vinculado a Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM), desenvolve pesquisas que oportunizam um diálogo entre os docentes que atuam tanto na Educação Básica como no Ensino Superior e as temáticas que orientam o ambiente escolar. Identificamos que o aumento da violência escolar vem incomodando os professores, principalmente porque muitas vezes os docentes não receberam uma formação pedagógica para aprender a lidar com tais situações.

Nesta perspectiva, este estudo tem como objetivo: compreender a relação entre a cultura da violência e o direito à Educação. A violência como uma grave violação do direito à educação, a partir da descrição de algumas possibilidades de construção de práxis pedagógicas, considerando os conceitos fundamentais como violência, direitos humanos. Visando atingir o objetivo da pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa. O referencial teórico perpassa pelas contribuições de Charlot (2020), Chauí (2019), Candau (2000), entre outros.

3 SOBRE A VIOLÊNCIA COTIDIANA

O termo violência está intrinsecamente ligado ao ser humano e caracteriza-se por ser um problema social. É um conceito polissêmico e com múltiplos sentidos e significados. Estamos acostumados com a violência, seja ela violência física, simbólica ou psicológica, com a violência opressora do/no nosso viver cotidiano, com a violência que maltrata nossos corpos e almas, mas o que é violência? Violência, segundo a Organização Mundial da Saúde (2002), trata-se da “[...] imposição de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis”. Em seu livro intitulado: “Sobre a violência”, Marilena Chauí nos diz que a palavra “violência”, etimologicamente, vem do latim vis, que significa força e sugere uma aproximação com:

> 1. tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2. todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3. todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4. todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito (é espoliar ou a injustiça deliberada; 5. consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e pela intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência é a presença da ferocidade nas relações com o outro enquanto outro ou por ser um outro, sua manifestação mais evidente se encontra na prática do genocídio e na do apartheid. (2019, p. 35 e 36).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A relação de poder desigual amplifica a potência destrutiva deste fenômeno, incluindo além das violências físicas e sexuais, as violências simbólicas/psicológicas envolvendo situações de ameaças, intimidações, negligências, omissões, bem como as que resultam em suicídios. A nomeada violência invisível. Diariamente nos afetamos com vários tipos de violências. A cada momento as mídias produzem uma gama de informações que correspondem e relatam atos violentos. O Brasil é um dos países que mais mata no mundo. E nos parece que por aqui a violência se naturalizou.

A cultura da violência invadiu os muros da escola. Não é de hoje que se discute a temática da violência e suas subdivisões: violência à escola (externa), violência na escola (entre os membros) e violência da escola (relação de poder do sistema educativo). Houve aumento das pesquisas científicas nos anos 80 e 90, principalmente na área da Educação. Candau (2000), já afirmava desde a década de 90 a relevância da implementação da "cultura dos Direitos Humanos" e da dignidade da pessoa humana no âmbito da vida individual, familiar, escolar, do trabalho em diferentes grupos sociais.

Partindo do princípio que todo ser humano tem direito à educação e que só é "[...] possível pensar em melhoria das condições de vida de qualquer pessoa se ela tiver possibilidade de crescer como indivíduo, como profissional e como cidadão, através da educação." (BRASIL, 2018, ESCOLA VIRTUAL DO GOVERNO - EVG). Assim, sempre foi e sempre será a educação a proporcionar essa possibilidade, contudo, quando falamos de educação estamos falando, também, de uma educação que ultrapassa os muros da escola e, vai muito além deste universo, confundido, muitas vezes, com preparação para o trabalho. Nesse sentido, é necessário pararmos para refletir nossa relação com o outro e com mundo em que vivemos, assim como superar o senso comum de "estudar para ser alguém na vida", como aponta Charlot:

> [...] "estudar para ter um bom emprego mais tarde" e educar nossos filhos como membros de uma espécie humana responsável pelo estado atual e futuro do mundo, será muito difícil escapar desses surtos de barbárie que já estamos vendo e cujas novas formas são anunciadas com orgulho pelo pós-humanismo. (2020, p.11).

Obviamente sabemos da importância da educação formal, porém não podemos ignorar outros aspectos tão importantes quanto estes a serem considerados. Como:

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> […] o convívio social, a ética, a cultura, as identidades, os valores da cidade, do trabalho, da cidadania, as relações sociais de produção, os direitos, o caráter, as condutas, a integridade moral, a consciência política, os papéis sociais, os conceitos e preconceitos, o destino humano, as relações entre os seres humanos, entre os iguais e os diversos, o universo simbólico, a interação simbólica com os outros, nossa condição espacial e temporal, nossa memória coletiva e herança cultural, o cultivo do raciocínio, o aprender a aprender, aprender a sentir, a ser... (ARROYO, 2002, p. 75).

Com isso, pensar na violência cotidiana é pensar nas formas de enfrentamento, de promoção de diálogo, de acolhimento, na formação de professores para que possam atuar de forma a combater todo tipo de violência da/na/a escola.

4 O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO

Os Direitos Humanos são as garantias legais aos indivíduos e grupos contra ações que agridam suas liberdades fundamentais e a dignidade humana. Dentre os Direitos Humanos, o direito à educação é considerado um direito fundamental por Políticas Públicas nacionais e internacionais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos produzida pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1948) influenciou a Constituição Federal de vários países, dentre eles a nossa Constituição Federal de 1988, onde no Art. 6 traz o direito à educação como um direito social, o Art. 205 institui que precisa ser garantido pelo Estado, pela família e pela sociedade e o Art. 227 institui a proteção contra qualquer forma de violência. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990) prevê a garantia dos direitos fundamentais, sendo a educação, uma prioridade. Neste sentido, os três poderes do Estado (executivo, legislativo e judiciário) por meio dos municípios, estados e União precisam garantir as condições necessárias para a sua implementação, mas também a fiscalização do seu cumprimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) versa sobre o direito à educação e como deve ser implementada. Diante deste direito constitucional, crianças e adolescentes deixam seus lares e passam parte do seu dia em um ambiente escolar.

O viver e o existir humano estão entrelaçados com o ato de aprender. E a aprendizagem humana ocorre por meio da relação social. Somos seres sociais desde o nosso nascimento até o nosso último dia de vida. Neste sentido, a educação passa a ocupar um lugar vital no sentido da existência. A existência vai muito além. Assume o lugar da construção das condições sociais em permanecer vivo para além de um

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

corpo. Segundo o Atlas da Violência de 2020, a principal causa de mortes entre jovens de 15 e 29 anos são: os homicídios. “Foram 30.873 jovens vítimas de homicídios no ano de 2018, o que significa uma taxa de 60,4 homicídios a cada 100 mil jovens, e 53,3% do total de homicídios do país” (BRASIL, p. 20). Isso significa que centenas de jovens, em idade escolar e de formação profissional, morrem de forma violenta todos os anos em nosso país. É inegável que estamos em estado letárgico, perdemos a sensibilidade e a capacidade de nos abalar diante a dor do outro, de sentir empatia, de sermos solidários.

De certa forma, com uso da tecnologia e das redes sociais o mundo privado se tornou público e, de uma forma passiva, nos tornamos espectadores da violência latente disponível em nossas timelines constantemente. E por um processo de silenciamento ou pelo torpor do momento vivido e lido, não identificamos e compreendemos com profundidade que violência é real, letal e está ali, materializada e sorrateira, entre os posts e o deslizar dos dedos na tela do celular que instantaneamente invade o nosso lar. Violência essa que é produzida e produz nossas formas de ver e estar no mundo. Somos sobrecarregados de informações contendo imagens de terror, tragédias, catástrofes e desgraças de toda ordem se tornaram uma espécie de lugar-comum, o sofrimento humano vira clichê.

O cotidiano escolar é permeado, por diversos tipos de conflitos, que surgem no cotidiano das relações interpessoais, do contato com a diversidade que compõem a escola. Para Priotto; Boneti:

> A violência na escola em alguns casos deve ser analisada como a violência da escola: aluno agredir ou usar de forças ou não contra o professor, diretor ou funcionário. Caracteriza-se uma violência aquela gerada pela instituição escolar e seus agentes os através do trato a partir de regras e normas estabelecidas (2009, p. 169).

O cotidiano escolar é um lugar social no qual os conflitos emergem a partir de diferentes situações. O conflito faz parte da natureza humana e promove o desenvolvimento da inteligência socioemocional. Escola também é o lugar da subjetividade, e de afeto no sentido de afetar o outro. O lugar do afeto perpassa pela forma como eu provoco no outro uma aprendizagem, uma experiência e, por um processo de reciprocidade, aprendemos mutuamente. Experiência como alguém que é atravessado por esse “afetar”. Desta forma, se faz necessário “pensar a educação a partir do par experiência/sentido. [...] A experiência é o que nos passa, o que nos

acontece, o que nos toca" (LARROSA, 2002, p. 22). É o lugar onde a vida acontece impregnada de sentidos, pausas, reflexões, existências e de encontros com o cuidado de si e com o cuidado dos outros no mundo. O estar vivo é uma trajetória humana impregnada pelo sentido, pelo afetar e ser afetado, pela experiência e pela relação biológica e psicossocial deste afeto. A história da humanidade nos mostra que a nossa sobrevivência está vinculada a uma coexistência com o outro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora se saiba que a escola é atravessada pelos acontecimentos sociais e que, ela não transforma o mundo sozinha, trata-se de um ambiente que pode produzir movimentos que desconstruam a naturalização de práticas de violência. Ela pode ser esse lugar que levanta espaços de diálogo e narrativas que convidam a pensar sobre problemáticas tão sérias e que, podem vir a constituir um debate educativo que transforme paradigmas sociais que chegam até os bancos escolares. A formação dos docentes deverá ser permanentemente o ponto de partida para a tomada de consciência na construção de uma educação humanizadora e libertadora do Ser Mais. Uma formação humanizadora que revisita o passado para dar sentido ao presente e futuro. É legítimo quando se faz humano, e para se fazer humano precisa se despir dos próprios preconceitos. Os Direitos Humanos se fazem no amor por aquilo que nos torna humano: a pluralidade, a interculturalidade e a sua incompletude. Educar pelo prisma dos Direitos Humanos, é humanizar o homem baseado em uma cultura de tolerância e solidariedade, que assegure todos os direitos individuais e coletivos e previna toda forma de violência. Sim, parece utópico se pensarmos no atual momento em que o Brasil encontra-se, em que a violência, a apologia a torturadores, intolerância, discriminação, homofobia parecem ter tomado o lugar da paz, da tolerância e, do respeito. Há muito que se discutir, sobre violência(s). Por isso, reiteramos aqui que, não só a auto(trans)formação docente seja permanente, mas que outros estudos e pesquisas possam avançar ainda mais, rompendo, modificando ou ampliando o que até agora conseguimos sistematizar nesse estudo epistemológico-político auto(trans)formativo.

O que apontamos como distanciamento é a implementação efetiva da indissociabilidade entre o Direito à Educação e os Direitos Humanos, além da compreensão não simplista da problemática da violência. Entretanto, vale ressaltar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que, a escola precisa ser compreendida como um lugar que, ao mesmo tempo, fomenta direitos humanos e violências. Além disso, a desigualdade social, a distribuição de renda mais igualitária, a efetivação da justiça social, pelo viés da dignidade da pessoa humana. Afinal, como educar em Direitos Humanos em um território marcado pelas violações ao direito à vida em múltiplas instâncias, inclusive em ambientes escolares?

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Apresentação do livro**. In: VEIGA, C. G.; FARIA FILHO, L. M. de (Org.). **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BONETI, L. W. **O silêncio das águas: políticas públicas, meio ambiente exclusão social**. 2 ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

_____; PRIOTTO, E. P. **Violência escolar: na escola, da escola contra e a escola**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO–EDUCERE,8.,2008, Curitiba. Anais. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> . Acesso em: 07 de agosto de 2021.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 agosto 2021.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 07 agosto de 2021.

CANDAU, V. M. Direitos Humanos, violência e cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). Reinventar a escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 137-166.

CHARLOT, B. **Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. Tradução Sandra Pina; [revisão técnica do autor]. - 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2020.

CHAUI, M. **Sobre a violência.** Organizadoras Ericka Marie Itokazu, Luciana Chaui-Berlink. --1. ed.; 2. reimp. --Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

ESCOLA VIRTUAL DO GOVERNO (EVG). **Educação em direitos Humanos.** 2018 Disponível em: <http//mooc.evg.gov.br/mod/book/tool/ print/index_php?id=66784>. Acesso em: 07 agosto 2021.

HERMANN, N. **Ética & Educação: outra sensibilidade.** 1. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). Atlas da violência 2020. Rio de Janeiro: Ipea; FBSP, 2020.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. In.: Revista Brasileira da Educação. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada em 10 de dezembro de 1948. Brasília: UNESCO, BR, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/ima-ges/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 06 agosto 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global consultation on violence and health.Violence: a public health priority.** Geneva: WHO; 2002 (document WHO/EHA/ SPI.POA.2). Disponível em: <https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/introductio n. pdf>. Acesso em 05 agosto 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7.5.6 A EDUCAÇAO E JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Márcia Lucas de Oliveira[775]

RESUMO

A presente pesquisa se originou das seguintes situações problema: Quais as orientações nacionais acerca da oferta da educação de jovens e adultos (EJA) no período de pandemia do Covid-19? Como o sistema municipal de ensino se organizou para a oferta desta modalidade neste período de pandemia? Quais as orientações relativas à otimização de turmas da EJA e quais seus impactos na oferta desta modalidade neste município? Esta otimização é resultado do período de pandemia ou segue a lógica outros períodos em que a tentativa de redução desta modalidade tem sido frequente. Tais questões resultaram no estudo do tema: Educação de Jovens adultos em tempos de pandemia no município de São Gonçalo /RJ, e é resultado de pesquisa documental de normativas emitidas pela secretaria de educação relativa à organização desta modalidade em tempos de pandemia. Seu objetivo foi analisar a situação atual sobre a oferta da EJA na cidade de São Gonçalo em tempos de pandemia, no que se refere à redução de sua oferta, bem como analisar os possíveis impactos desta redução no direito de escolarização dos jovens e adultos desta cidade. O estudo possibilitou perceber que a oferta desta modalidade que vem sofrendo redução frequente nesta cidade, apenas se asseverou neste período, com proposta de otimização de turmas o que num futuro breve resultará no fim de sua oferta nesta cidade. Para melhor contextualizar o estudo, buscou-se referenciais teóricos sobre a EJA, utilizados os estudos de Serra, et al. (2017), Souza (2005, p. 179), Di Pierro (2005, p.1118), Paiva (1983, p.19), enfatizando as normativas municipais: Portaria SEMED n° 118, ofício n° 195/SUBAP/2021, ofício n° 198/ SUBAP/2021, ofício n° 210/SUBAP/2021.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pandemia. Otimização. Educação. Direito.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a educação de jovens e adultos é uma modalidade delineada em benefício de uma igualdade de acesso à educação como um bem social, para aqueles que não tiveram acesso ou não puderam concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Para isso ser possível é preciso investimento do poder público, elaboração e execução de políticas públicas específicas para este alunado.

Serra, et al. (2017) fazem uma reflexão sobre o lugar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa no município de São Gonçalo e nos alertam que a oferta

[775] Mestre, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Formação de Professores, marcia.marciocuesta@gmail.com

desta modalidade, traz em si as marcas da contradição própria do modelo de desenvolvimento desigual em que se estrutura esta cidade.

Sem negar que a pandemia do covid-19 impactou de forma bastante significativa a organização da educação em todo Brasil, a proposta atual de redução da oferta da EJA pelo sistema municipal de ensino parece trazer em si um processo histórico de discriminação exclusão desta modalidade que apenas se asseverou no período da pandemia do Covid -19.

Diante desta realidade me surgiram as seguintes situações problema: Quais as orientações nacionais acerca da oferta da EJA no período de pandemia do Covid-19? Como o sistema municipal de ensino se organizou para a oferta desta modalidade neste período de pandemia? Quais as orientações relativas à otimização de turmas da EJA e quais seus impactos na oferta da EJA deste município? Esta otimização é resultado do período de pandemia ou segue a lógica outros períodos em que a tentativa de redução desta modalidade tem sido frequente. Assim, foi realizada uma pesquisa documental sobre o tema: Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia na cidade de SG/RJ. Esta pesquisa teve como objetivo apresentar a situação atual sobre a oferta da EJA na cidade de São Gonçalo, no que se refere à redução de sua oferta, bem como analisar os possíveis impactos desta redução no direito de escolarização dos jovens e adultos desta cidade. O estudo foi realizado por meio de análise documental das normativas emitidos pela secretaria municipal de educação (SEMED) com finalidade de organizar a oferta da EJA em períodos da pandemia do Covid-19. Esta pesquisa se justifica pois poderá colaborar para reflexões mais aprofundadas sobre a oferta desta modalidade no município no período atual em que vivemos.

2 DESENVOLVIMENTO

Ao analisarmos o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), verificamos que esta modalidade nasceu em nosso país apenas com a intenção de qualificar a classe trabalhadora que garantisse o processo de industrialização do país, sem a preocupação com a formação integral do indivíduo, conforme exteriorizado por Souza (2005, p. 179) “O Brasil, ao longo de sua história, reproduz os padrões de desigualdade social que mantém parte de sua população em situação de pobreza”.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A EJA incialmente foi inserida nos documentos legais em 1934, quando foi criado o Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito às pessoas adultas como direito constitucional. Um olhar mais específico sobre esta modalidade se ampliou também a partir da realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, em 1958 com ampla divulgação da pedagogia de Freire, que já chamava atenção da necessidade de adequação e contextualização das práticas educativas para o público-alvo desta modalidade (STRELHOW, 2010).

Somente com a promulgação da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, capítulo IV, acontece a regulamentação da educação de jovens e adultos (supletivo) que pela primeira vez apareceu separado do ensino regular básico e secundário, trazendo uma mudança significativa para a EJA, inclusive com a orientação formação de professores exclusivamente para atuar nesta modalidade.

Com a Constituição de 1988 a educação de jovens e adultos teve novo olhar, pois esta previa que todas as pessoas teriam acesso à educação, este olhar foi sendo reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que estabeleceu no capítulo II, seção V a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação escolar. No artigo 37, esta lei expressa um primeiro demarcador de quem seriam os sujeitos da EJA quando estabelece: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, porém na educação do Brasil esse direito nunca foi efetivado plenamente, tornando-se ainda mais grave recentemente com a diminuição de oferta e fechamento de escolas para essa modalidade de ensino (SERRA, et. al., 2017).

Essa expressão “idade própria” referida na legislação brasileira, se reportando as características do alunado da EJA, segundo Di Pierro (2005, p.1118) aponta os vestígios do pensamento compensatório da educação da EJA que “[...] inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência”. Em consonância com a fala da autora, que “idade própria” seria esta, se não existe fundamentação científica de que exista uma idade certa para aprendizado.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No campo das normativas nacionais, posteriormente a resolução CNE/CEB nº 1 de 05 de julho de 2000 e Parecer CNE/CEB nº 11 de 07 de julho de 2000, estabeleceu suas Diretrizes Curriculares Nacionais.

No tocante a idade desse público que poderia frequentar a EJA, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº 23/2008[776] que alterou para 18 anos a idade mínima para o ingresso na EJA, incluindo o ensino fundamental, gerando muitas discussões entre os representantes dos sistemas de ensino, movimentos sociais e entidades ligadas a educação o que fez com que sua homologação fosse adiada. Devido a acentuada mobilização, em 16 de junho de 2010, foi publicado no Diário Oficial da União a Resolução CNE/CEB nº 3 de 2010, alterando a idade mínima de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o ensino médio.

No que se refere à EJA ofertada pela rede municipal da cidade de São Gonçalo /RJ, de acordo com pesquisas realizadas por Quintanilha (2011), esta teve seu projeto inicial com o projeto chamado “Escolarizando Adultos” em 1990, na Escola Municipal Luiz Gonzaga, onde a maioria de seus alunos eram adolescentes internos do Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Menor (CRIAM)[777],esta afirmação se origina das memórias de uma entrevistada por Quintanilha durante sua pesquisa de mestrado, diante da grande dificuldade de recolher material comprobatório da história de início da EJA neste município.

Quanto à sua organização, a EJA nas escolas municipais de São Gonçalo atende aos alunos do primeiro segmento (alfabetização ao 5º ano) e segundo segmento (6º ao 9º ano). A EJA é organizada por grupos e fases: Grupo I, Fase 1 (1º momento da alfabetização); Grupo I, Fase 2 (2º momento da alfabetização); Grupo II (1ª e 2ª séries do EF); Grupo III, Fase 1 (3ª série do EF); Grupo III, Fase 2 (4ª série do EF); Grupo 4, Fase 1 (5ª série do EF); Grupo 4, Fase 2 (6ª série do EF); Grupo 5, Fase 1 (7ª série do EF); Grupo 5, Fase 2 (8ª série do EF).[778]

Refletir sobre a EJA como asserção de inclusão social é pensar no seu público-alvo, jovens, adultos e idosos que buscam diligenciar a sua identidade que em algum momento lhes foi negada "[...] os jovens e adultos que voltam ao estudo, sempre

[776] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12743-ceb-2008
[777] São unidades de semiliberdade do Degase onde adolescentes em conflito com a lei saem para estudar retornando para dormir.
[778] EF – Ensino Fundamental; dados retirados do documento Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos – 1º e 2º segmentos da Rede Pública de Ensino do Município de São Gonçalo/RJ, novembro de 2005.

carregam expectativas e incertezas à flor da pele" (ARROYO, 2005, p.42). Pensando neste público que frequenta a EJA nos remetemos o pensamento de Paiva (1983, p.19):

> São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas.

Ao longo dos anos a oferta de vagas para EJA no município de São Gonçalo vem diminuindo, pois conforme Marques (2016), [...] “podemos observar uma distribuição desigual das unidades escolares de ensino à medida que o quantitativo da oferta da educação de jovens e adultos (EJA) vem sofrendo uma diminuição ao longo dos últimos anos”, uma situação muito preocupante num município com uma população tão expressiva.

Outro fator importante, é São Gonçalo ser considerada uma das cidades mais populosa do estado do Rio de janeiro, localizada na Região Metropolitana, que possui hoje uma população estimada em 1.084.839 habitantes numa extensão territorial de 247.709 km^2, noventa e um bairros[779] oficiais (existem ainda 18 bairros reconhecidos pela população gonçalense) distribuídos entre 5 distritos, sendo atualmente o segundo município mais populoso do estado do Rio de Janeiro, atrás apenas da capital, e o 16º mais populoso do país, conforme dados do IBGE de 2020. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, o sistema municipal possui atualmente 110 escolas, das quais, 88 atendem ao ensino fundamental, 18 ofertam a modalidade de ensino de Jovens e Adultos (EJA) e 76 escolas atendem a educação infantil (SEMED, 2020). O que chama atenção é a expressiva população mediante a quantidade de escolas que ofertam a EJA.

[779] Dados retirados do sítio do município em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Atualmente, o isolamento social imposto pela pandemia do Covid -19, impactou fortemente os sistemas de ensino que tiveram de se reorganizar para que o processo escolarização tivesse continuidade. O Conselho Nacional de Educação emitiu Parecer nº 5/2020 para período de pandemia, onde orientou que a forma de oferta da EJA deveria ser discutida com efetiva participação dos alunos para que suas necessidades e perspectivas fossem respeitadas buscando alcançar um padrão de qualidade e equidade para esta modalidade de ensino.

Seguindo esta orientação, o município de São Gonçalo/RJ, por meio da Portaria nº 087/2020 trouxe para EJA a mesma orientação nacional, tendo em seu texto apenas uma citação à EJA, acrescentando que de forma excepcional o calendário desta modalidade no ano de 2020, deveria dar continuidade ao primeiro semestre até o encerramento do ano letivo, considerando as atividades realizadas durante o isolamento. Esta portaria tinha por fim, orientar um possível retorno às atividades presenciais, o que não ocorreu em 2020.

De forma bastante contraditória às orientações e normativas nacionais que definem a oferta a ampliação da oferta da EJA com qualidade, em 16/10/2020 foi publicada a portaria SEMED n.º 118/2020, que estabelece normas pertinentes à matrícula para o ingresso e permanência nas unidades de ensino da rede pública municipal de São Gonçalo para o ano letivo de 2021 estabelecendo que as unidades de ensino deveriam organizar suas turmas da seguinte forma:

> Art. 15 As Unidades de Ensino deverão organizar as turmas para o ano letivo de 2021, observando os seguintes quantitativos:
> IV – Jovens e Adultos: a) Grupo I – 20 alunos. b) Grupo II – 30 alunos. c) Grupo III – 35 alunos. d) Grupo IV – 35 alunos. e) Grupo V – 35 alunos.

Considerando o contexto da pandemia, e que a grande maioria os alunos da EJA não têm acesso às tecnologias necessárias ao ensino remoto, o número de alunos frequentes neste período foi muito menor do que o esperado. Fato este que poderia ter suscitado políticas de incentivo a esta modalidade, cuja ampliação do acesso às tecnologias poderia ter destaque. Entretanto, isto não aconteceu, e de forma bastante contraditória ao direito à educação formal, em 9 de junho de 2021 as escolas foram surpreendidas com o Ofício 195/2021 da subsecretária de ações pedagógicas (SUBAP), no qual a SEMED definiu alterações na oferta desta modalidade, visto que neste ofício apresentou que segmentos continuariam

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

funcionando nas unidades de ensino que ofertam a EJA. Assim, das 18 escolas que ofertam a EJA no município de SG, apenas 8 continuariam ofertando o primeiro segmento, fechando assim a EJA neste segmento em 10 escolas. O segundo segmento continuou sendo ofertado em todas as 18 escolas já o ofertavam.

A determinação deste ofício causou uma reação muito grande dos profissionais da educação da cidade de SG, organização sindical, e professores da Universidade Pública desta cidade, que buscou influenciar a equipe gestora da SEMED a rever a orientação deste ofício. Este fato resultou em novo ofício enviado às escolas, o ofício 198/2021/ da SUBAP de 11/06/2021 aos diretores de escolas e supervisores que atuam na EJA. Este ofício tinha como assunto a otimização das turmas de EJA. Entretanto, amenizando a determinação do ofício anterior autorizando também o funcionamento da EJA do primeiro segmento cujas matrículas chegarem a 80% do número determinado na portaria de matrículas. Este percentual, posteriormente foi reduzido a 50%, no Ofício 2010/SUBAP de 21/06/2021 que reiterou importância da busca ativa para manutenção do primeiro segmento da EJA nas escolas onde haviam sido fechadas as turmas, desde que atinjam um número de matrícula de 50% do número exigido na portaria da matrícula publicada em 2020.

Diante destas normativas, percebe-se a dificuldade enfrentada pela gestão pública em perceber que a minimização de turmas do primeiro segmento, resultará em pouco tempo, na redução de turmas do segundo segmento, e por consequência a minimização da oferta desta modalidade no município. Este fato se torna mais grave no contexto atual em que a pandemia do Covid 19 ainda não possibilita a reabertura das escolas e sua totalidade, o que possibilitaria de fato maior procura por matrículas nesta modalidade. Diante do exposto é preciso refletir sobre o fortalecimento da comunidade escolar e das formas pelas quais precisa agir enfaticamente para que toda tentativa de negação de direitos não se estabeleça.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oferta da EJA embora tenha sido um forte instrumento no campo do direito à a educaçao formal, não tem se consolidado sem que grandes barreiras institucionais precisassem ser derrubadas.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A pandemia do Covid-19 impactou de forma significativa todas as etapas da educaçao brasileira,mas esta a modalidade foi uma das mais abaladas.

Na cidade de São Gonçalo, estudos tem demonstrado que a tentativa da redução de sua oferta tem sido uma constante, e a análise documental realizada por este estudo demontrou que o poder publico precisa olhar para esta modalidade com uma perpectiva de ampliação de sua oferta e não de sua redução, entendendo-a como mais um instrumento que poderá colaborar para a diminuição da desigualdade social tão presente neste municipio.

Destaca-se neste estudo, o posicionamento dos profissionais da educação ,sindicato, e membros da universidade pública, que de forma técnica buscou diálogo com o orgão gestor,diálogo este que resultou na revisão das decisões e na retomada da possiblidade da oferta da EJA nas escolas onde já existiam demonstrando uma abertura do poder público para a democratização de sua relação com a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005, p. 19- 50.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (Relator). **Parecer CEB11/2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB 23/2008.** Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 08/10/2008. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov. br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB 05/2021.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jul. 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. MEC, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Seção1, Brasília, DF, ano CXXXIV, n. 248, p.1-9, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**. Resolução n° 01 de 05 de julho de 2000b**. Brasília: MEC, 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3 de 15 de junho de 2010**.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, nº 113, p. 1 – 168, 2010.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial-Out. 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados**: São Gonçalo. 2020. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/sao-goncalo.html. Acesso em: 10 jun. 2020.

MARQUES, I.S. Notas sobre as conflituosidades entre as esferas do poder local e o direito à educação de jovens e adultos trabalhadores no município de são Gonçalo/RJ. **Revista Tamoios**. Rio de Janeiro [São Gonçalo], v.12, n.2, p.32-46, jul./dez. 2016. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/19577. Acesso em: 28 jul.2020.

PAIVA, V. P. Educação Popular e Educação de Adultos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO (Rio de Janeiro). Secretaria Municipal de Educação. Coordenação de Gestão de dados. **Portaria n° 087/2020**. Dispõe sobre a reorganização das atividades educacionais para o ano letivo de 2020 nas unidades escolares da rede pública municipal de ensino de São Gonçalo e dá outras providências. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO (Rio de Janeiro). Secretaria Municipal de Educação. Coordenação de Gestão de dados. **Portaria n° 118/2020**. Estabelece normas pertinentes à matrícula para o ingresso e permanência nas unidades de ensino da rede pública Municipal de São Gonçalo para o ano letivo de 2021 e dá outras providências. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO (Rio de Janeiro). Secretaria Municipal de Educação. Coordenação de Gestão de dados. **Ofício n° 195/SUBAP/2021**. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO (Rio de Janeiro). Secretaria Municipal de Educação. Coordenação de Gestão de dados. **Ofício n° 198/SUBAP/2021**. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO (Rio de Janeiro). Secretaria Municipal de Educação. Coordenação de Gestão de dados. **Ofício n° 210/SUBAP/2021**. 2021.

QUINTANILHA, Daniela. Memórias, narrativas e histórias: a educação de jovens e adultos de São Gonçalo- RJ. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP, São Gonçalo, 2011.

SERRA, E.; VENTURA, J.; ALVARENGA, M.; REGUERA, E. Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por educação de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 25-41, ago./dez.2017. Disponível em: http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/243. Acesso em: 29 abr. 2020.

SOUZA, M. A. **Sociedade e Cidadania:** desafios para o século XXI. Ponta Grossa-PR. Ed. UEPG, 2005, p. 1-232.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

7.5.7 A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

Auda Ramos[780]

RESUMO

O texto busca contribuir com a reflexão sobre o direito à educação, reconhecido como direito fundamental e de natureza social. Como tal deve ser assegurado a todos em condições de igualdade, beneficiando não somente ao indivíduo, mas toda a sociedade. Desta forma, a reflexão centra-se na seguinte questão: Em que medida o direito à educação se efetiva no sistema prisional brasileiro? Adotou-se para o estudo de cunho qualitativo, a associação de pesquisa bibliográfica, documental e dados quantitativos divulgados pelo Departamento Penitenciário Nacional. A análise dos dados foi efetuada com base em referenciais teóricos envolvidos com a temática, privilegiando as contribuições de COELHO (2005), CURY(2002; 2008), DALLARI (2004), FREIRE (1979), GOFFMAN (2012), GOMES & MOLINA (2009), e ONOFRE (2011). Enfatiza-se o caráter emancipador da educação vinculado à dignidade humana, voltado ao pleno desenvolvimento humano e ao fortalecimento dos direitos e liberdades fundamentais. Detecta-se na análise dos dados que o direito à educação não atinge a todos, nem na vida pregressa, nem durante o processo de cumprimento da pena. Ao verificar a situação no ingresso verifica-se que somente 15,70% apresenta o Ensino Fundamental completo, 14,43% o Ensino Médio completo e menos de 1% o Ensino Superior. Durante o cumprimento da pena, se observa a fragilidade do sistema prisional brasileiro entre a norma e a realidade encontrada, somente 10,58% estão envolvidos em algum tipo de atividade educacional. Os resultados encontrados refletem a necessidade de maior investimento de recursos, não somente financeiro, mas político-pedagógico. Investimento que carece de políticas públicas, não somente educacional, mas intersetoriais, que ampliem direitos, visto que o cumprimento de uma pena, em função do cometimento de um crime, não retira a titularidade dos direitos fundamentais não atingidos pela lei, ou seja, pela perda de sua liberdade. E, no caso, jovens e adultos que não tiveram oportunidade de se escolarizar na idade própria podem e devem ser destinatários de uma proposta pedagógica, apoiada com recursos e condições que oportunize uma retomada da vida escolar com expectativas de sucesso.

Palavras-chave: Direito à educação. Dignidade humana. Prisão.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar em que medida o direito à educação se efetiva no sistema prisional brasileiro. Parte-se do princípio constitucional “a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205)”, e acrescenta-se que se faz necessária como instrumento facilitador para acesso aos demais direitos.

O direito à educação, no que se refere a pessoa que se encontra em privação de liberdade, encontra graves entraves na sua efetivação, que vão desde as peculiaridades

[780] Doutora em Educação, SEED/PR – SME/CURITIBA, audaramos@gmail.com

próprias do espaço em que ocorre, que envolvem as questões da estrutura física, fluxo de movimentação de pessoas e serviços, as relações decorrentes dessa coexistência de sujeitos em um mundo criado artificialmente a tensões específicas do campo educacional.

No Brasil, em consonância com o texto constitucional a Lei de Execução Penal (BRASIL,1984), prevê a formalização pelos estados de termos de cooperação técnica entre as Secretarias de Educação e as Secretarias responsáveis pela execução penal na promoção do acesso à escola nos seus sistemas penitenciários. Entretanto, os dados extraídos do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen 2019, que identificam o censo das unidades prisionais e dados agregados da população prisional evidenciam a fragilidade do sistema prisional brasileiro entre a norma e a realidade encontrada, no caso educacional, somente 10,58% estão envolvidos em algum tipo de atividade educacional. Considera-se que esse distanciamento de uma proposta pedagógica atinge não somente os apenados, mas também as pessoas que estão em contato com essa realidade carcerária de forma direta ou indireta.

2 DESENVOLVIMENTO

A PRISÃO COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL

A prisão comumente é vista como um espaço necessário para a segurança da sociedade, um espaço que isola o risco da ordem social, como se não houvesse uma interdependência entre prisão e sociedade. Relação facilmente detectada a partir da observação da rotina e dos fluxos estabelecidos entre ambas, que abrange não somente o apenado, mas atinge as famílias, os empregos e os serviços ofertados.

Para que a reclusão resulte minimamente em algo positivo para a reintegração do apenado implica um processo comunicacional e interativo entre os sujeitos e a sociedade. Ao término da pena, a pessoa encarcerada retoma sua vida em comunidade, mas se nesse processo a sociedade também não aprimorar seus dispositivos de acolhimento, ampliando as políticas públicas, os resultados não serão favoráveis.

Na legislação vigente (GOMES & MOLINA, 2009), a pena estatal não se justifica só porque seria retribuição ao delito cometido, nem só porque seria meio de prevenção de futuros delitos, mas também para a ressocialização do autor.

Apesar de dominante, essa visão ressocializadora recebe críticas, a começar pelo termo ressocialização. Se consideramos a tese que o homem é um ser gregário

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

por natureza, é em si um ser sociável, não é a privação de liberdade que lhe retira essa qualidade inerente. Outro aspecto se refere ao caráter pedagógico destinado ao Estado, que assume a função de reeducar coercitivamente o indivíduo. O homem não é um ser reprogramável, que se substitua uma ou outra peça, se altere ou se determine uma nova diretriz a ser executada com um comando "input/output".

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 ao instituir os direitos e deveres dos apenados no Brasil e assegurar o princípio da dignidade da pessoa humana para todos, minimiza o poder coercitivo do Estado, coerente com a concepção de Estado Democrático de Direitos. "Para os seres humanos não pode haver coisa mais valiosa do que a pessoa humana. [...] Existe uma dignidade inerente à condição humana, e a preservação dessa dignidade faz parte dos diretos humanos (DALLARI, 2016, p. 15)."

Ao cumprir uma pena ou medidas de segurança, em decorrência do cometimento de um crime, pode ser privado de sua liberdade, mas não de sua dignidade, razão pelo qual o qual o artigo 3º da Lei de Execução de Penal (BRASIL, 1984), em consonância com o artigo 38 do Código Penal (BRASIL, 1940) e inciso IX do artigo 93 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), determina que ao condenado e ao internado sejam assegurados todos os direitos não atingidos pela lei, ou seja, pela perda de sua liberdade.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL

Conforme a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]", mas como garantir acesso e igual oportunidade de educação, quando não há oferta suficiente? Ou quando o filtro de acesso ocorre em função da segurança? Na análise de RAMOS (2019, p. 260), com a previsão constitucional dos direitos sociais, o Estado tem obrigação a cumprir para que as pessoas possam desfrutar de tal direito.

Ao analisar o conceito de educação básica como direito, estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), Cury (2008) analisa que o conceito incorpora a diferença como direito, e no caso dos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de se escolarizar na idade própria podem e devem ser destinatários de uma proposta pedagógica, apoiada com recursos que oportunize uma retomada da vida escolar com expectativas de sucesso.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O Brasil adota as recomendações internacionais, em especial a Convenção da Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO), relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino (adotada em 14 de dezembro de 1960), e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (adotada em 10 de dezembro de 1948), facilmente identificadas sob o triplo fundamento: o da promoção dos direitos humanos, o da promoção da paz e o da afirmação de sociedades livres e democráticas (ONU, 1948; UNESCO, 1960).

Quadro 1 – Pessoas privadas de liberdade no Brasil

Total da população prisional	726.354
Sistema Penitenciário	706.619
Secretarias de Segurança e Carceragens	19.735
Total de Vagas	423.242
Déficit de vagas	303.112
Taxa de Ocupação	171,62%
Taxa de Aprisionamento	349,78

Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho/2017; IBGE, 2017. Dados referentes a dezembro de 2016.

De acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen – junho 2017, com dados validados de dezembro de 2016), o total da população prisional é de 726.354, sendo destas 706.619 internas no sistema penitenciário; 19.735 em Secretarias de Segurança e Carceragens. Com um total de vagas de 423.242, um déficit de vagas de 303.112 e uma taxa de ocupação de 171,62%.

Gráfico 1 – Faixa etária

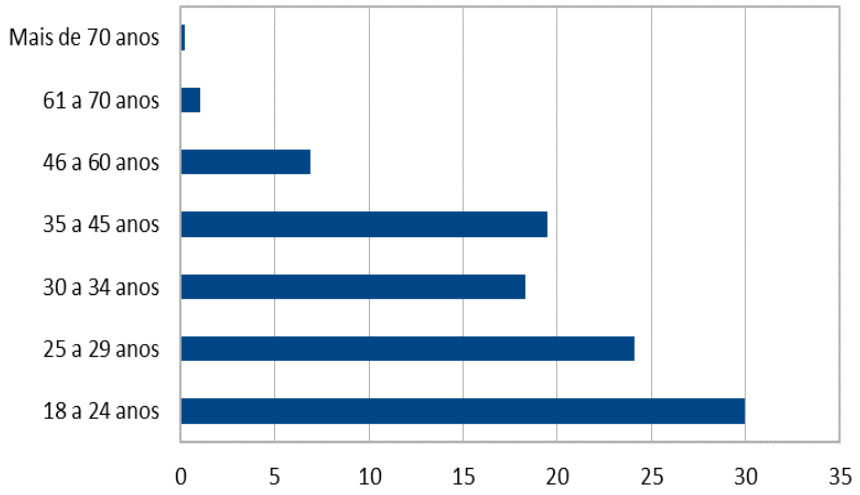

Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho/2017; IBGE, 2017. Dados referentes a dezembro de 2016.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em relação a faixa etária das pessoas privadas de liberdade no Brasil, é possível inferir que a maior parte é composta por jovens. Entre estes, 29,9% possuem entre 18 e 24 anos, seguido de 24,1% entre 25 a 29 anos e 19,4% entre 35 a 45 anos. Somados o total de presos até 29 anos de idade totalizam 54% da população carcerária.

Quanto ao perfil da população carcerária quanto a cor ou etnia, os dados indicam que 46,2% das pessoas privadas de liberdade no Brasil são de cor/etnia parda, seguido de 35,4% da população carcerária de cor/etnia branca e 17,3% de cor/etnia preta. Somados, pessoas presas de cor/etnia pretas e pardas totalizam 63,6% da população carcerária nacional.

Gráfico 2 – Escolaridade Sistema Penitenciário

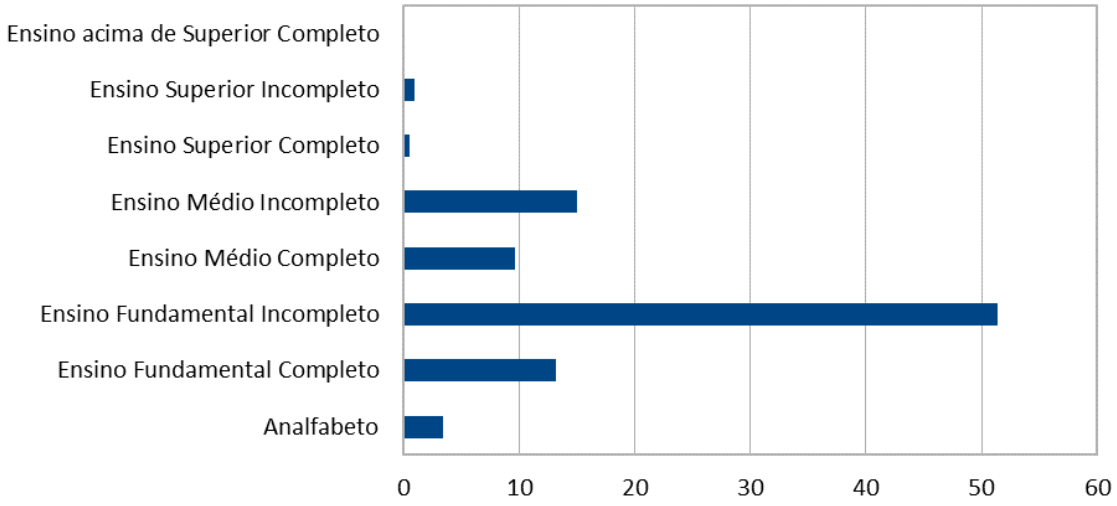

Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho/2017. Dados referentes a dezembro de 2016.

Os dados indicam quanto ao grau de escolaridade das pessoas privadas de liberdade no Brasil, que 51,3% destas possuem o Ensino Fundamental incompleto, 14,9% com Ensino Médio incompleto e 13,1% com Ensino Fundamental Completo. O percentual de presos analfabetos 3,45% e somente 0,5% destes possuem Ensino Superior Completo. Mais da metade desta população possuem baixa escolaridade, não se percebe dispersão entre todos os níveis educacionais.

Na análise de COELHO (2005, p.306), “o nível de educação formal serve como indicador da posição do indivíduo na pirâmide da estratificação social e a cor, como dimensão simbólica mais visível de sua posição da hierarquia social”. De acordo com

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

esse mesmo autor esses dois atributos se associam às pessoas que chegam ao fim do processamento da justiça criminal.

A educação está prevista como direito da pessoa presa, no artigo 11, inciso IV, da Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), tendo sido alterada pela Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, que altera a redação dos artigos 126 ao 129 da LEP, incluindo desta forma, a remissão de pena pelo estudo, à razão se 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional, divididas no mínimo, em 3 (três) dias. Segundo o parágrafo 2º do artigo 126, as atividades de estudo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

Quadro 2 – Pessoas privadas de liberdade no Brasil com acesso à educação

Pessoas em atividade de ensino escolar	69.923	9,6%
Pessoas em atividades UF educacionais complementares	7.520	1,04%

Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho/2017; IBGE, 2017. Dados referentes a dezembro de 2016.

Os dados obtidos no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias identificam que aproximadamente, somente 10,58% da população prisional no Brasil está envolvida em algum tipo de atividade educacional, entre aquela de ensino escolar e atividades complementares.

Quadro 3 – Pessoas privadas de liberdade no Brasil de acordo com o tipo de ensino

Alfabetização	19,28%
Ensino Fundamental	53,90%
Ensino Médio	24,85%
Ensino Superior	0,81%
Cursos Técnicos (acima de 800h)	0,74%
Cursos de formação inicial e continuada (capacitação acima de 160 h)	6,70%

Fonte Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen, Junho/2017; IBGE, 2017. Dados referentes a dezembro de 2016.

Os dados apresentados apontam que aproximadamente, 50% dos custodiados frequentam o Ensino Fundamental. A justificativa técnica explicitada quanto ao acesso à educação é a garantia, sobretudo da oferta do Ensino Fundamental, sendo os demais atendidos conforme demanda existente.

A Lei de execução Penal prevê a remição de pena, além da educação formal, também em função de atividades educacionais complementares. Assegura, no artigo

126, parágrafo 5º que o tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação. E no parágrafo 6º que o condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto e o que usufrui liberdade condicional poderá remir, pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova. Ainda, prevê no artigo 129, a possibilidade de a pessoa privada de liberdade autorizada estudar fora do estabelecimento penal, comprovando mensalmente por meio de declaração da unidade de ensino, a frequência e o aproveitamento escolar.

Quadro 4 - Pessoas privadas de liberdade no Brasil de acordo com a atividade educacional complementar

Remição pelo estudo através da leitura	10.562	49,96%
Remição pelo estudo através do esporte	810	3,83%
Pessoas envolvidas em atividades educacionais complementares (videoteca, atividades de lazer, cultura	9.926	46,95

Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho/2017

Considerando o total da população prisional no Brasil, apenas 1,04% encontram-se envolvida em atividades de remição de pena, seja pela leitura ou pelo esporte e demais atividades educacionais complementares. Destas, 49,96% realizam atividades de leitura, 46,95% realizam atividades complementares como videoteca, atividades de lazer e cultura e somente 3,83% aqueles que praticam algum esporte.

A garantia do acesso à educação na prisão, mais propriamente à escola, responde diretamente a função social que a prisão realiza na sociedade. O encarceramento como medida punitiva pelo Estado, exige espaços e tempos de aprendizagens, que possam qualificar e dar melhores condições de aproveitamento por parte dos apenados quando retornarem ao convívio social mais amplo. Por outro lado, o processo educativo necessita de liberdade, não pode desta forma se constituir em mero serviço, como um mecanismo a mais de disciplinamento da estrutura da prisão. Se faz necessário considerar que esses sujeitos são jovens e adultos que possuem trajetórias de vidas até chegarem à sala de aula na prisão. Trajetórias que incluem autonomia em suas escolhas, sonhos e esperanças frente a vida pessoal, familiar, econômica, política, cultural e social, que não podem ser ignoradas em função do local adverso em que se encontra.

De acordo com GOFFMAN (2010, p. 17), a prisão se enquadra na categoria de uma instituição total organizada para proteger a comunidade contra perigos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

intencionais, e o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato. O aspecto central pode ser descrito com a ruptura das barreiras que comumente separam as esferas da vida.

Disto, se enfatiza a compreensão que "os processos de adaptação dos indivíduos ao sistema social do cárcere não são plenos. Encerram contradições, uma vez que os aprisionados encontram e constroem formas de resistência, e a educação não permanece neutra nesse processo (ONOFRE, 2011, p.2)."

Nesse sentido, a escola comprometida com a emancipação dos sujeitos, não é mera reprodutora de conteúdo. A educação exige a liberdade da relação dialética estabelecida entre o sujeito de sua aprendizagem e os diferentes processos que dela decorrem. Esse é o grande tensionamento existente na educação no cárcere: Como promover uma educação capaz de contribuir para a desconstrução da identidade criada pela vivência criminal e possibilitar a construção de uma identidade mais qualificada, de busca do conhecimento de si mesmo e da vida através do percurso escolar? A educação não se realiza como processo coercitivo de adaptação do indivíduo à sociedade. "A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar. O homem integra-se e não se acomoda (FREIRE, 1979, p.32)."

Ao refletir sobre o processo educativo e a condição do inacabamento do homem, Freire (1979, p. 27), "considera que o homem se sabe inacabado e por isso se educa. O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade, e assim, existindo essa capacidade de autorreflexiva, pode descobrir-se como inacabado". Eis nesse ponto, com o qual concordamos, a raiz da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na forma em que se estabelece constitucionalmente o direito à educação, deve ser assegurado a todos em condições de igualdade, beneficiando não somente ao indivíduo, mas toda a sociedade. O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. […] e uma chave de crescente estima de si (CURY, 2002, p. 260). Em se tratando dos sujeitos desta pesquisa, jovens e adultos, que já detém uma trajetória de vida, que em grande medida, evidenciam experiências negativas de

acessos aos bens sociais e convivência humana, o acesso ou a retomada desse ao conhecimento está imbricada na possibilidade de ampliar horizontes e perspectivas diferentes de ser e agir frente a própria vida e a de outros.

Concluindo, a análise dos dados divulgados pelo Departamento Penitenciário Nacional, reflete a necessidade de maior investimento de recursos, não somente financeiro, mas político-pedagógico. Investimento que carece de políticas intersetoriais que ampliem direitos, visto que o cumprimento de uma pena, em função do cometimento de um crime, não retira a titularidade dos direitos fundamentais não atingidos pela lei, ou seja, pela perda de sua liberdade.

REFERÊNCIAS

BIANCHINI, Alice.; GOMES, Luiz Flávio; MOLINA, Antonia García-Pablos de. Direito Penal: introdução e princípios fundamentais. 2 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009. (coleção ciências criminais)

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 7210, de 11 de julho de 1984. **[1984]. Instituição da Lei de Execução Penal.** Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm Acesso: 08 jun. 2020.

_____. Lei nº 12.433/2011. Altera a **Lei nº 7.210/1984** (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12433&ano=2011&ato=adaATVE1UMVpWTdf7 Acesso: 08/06/2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 12 set.2020.

COELHO, Edmundo Campos. A Administração da Justiça Criminal no Rio de Janeiro: 1942-1967. In.: A Oficina do Diabo e outros estudos sobre criminalidade. Rio de Janeiro: Record, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf Acesso: 20/11/2019.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116. São Paulo: julho, 2002. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010 Acesso em: 20 nov. 2019.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Direitos Humanos e Cidadania. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DEPEN. Levantamento nacional de informações penitenciarias, atualização de dados junho/2017. Org. Marcos Vinicius Moura. - - Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional, 2019. Disponível em: http://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias Acesso em: 20 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Perspectiva, 2010.
ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. Polyphonía, v.22/1, jan./jun. 2011.

ONU, Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos [1948]. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423 Acesso em: 12 set. 2020.

RAMOS, Auda Aparecida de. Da mera legalização ao efetivo direito à educação do adolescente em conflito com a lei. In. Fernandes, Maria Nilvane; COSTA, Ricardo Peres da (orgs). Socioeducação no Brasil: intersetorialidade, desafios e referências para o atendimento. Curitiba: Nova Práxis Editorial, 2019. v. 3.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino [1960]. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598_por?posInSet=3&queryId=ac822856-4d56-4e91-8d57-b75b312428d3 Acesso em: 12 set. 2020.

7.5.8 A ESCOLA COMO ACOLHIMENTO AOS IMIGRANTES

Patricia Maria Ormianin Ferreira[781]

Claudinéia Maria Vischi Avanzini[782]

RESUMO

O presente artigo apresenta a especificidade do trabalho de acolhimento aos estudantes imigrantes realizado nas escolas da Rede Municipal de Educação de Araucária durante o ano de 2020, assim como a premente orientação e formação dos profissionais da rede municipal para efetivar de forma integradora a inclusão dos estudantes imigrantes, provenientes em sua maioria da Venezuela. O objetivo principal deste artigo é apresentar a importância do acolhimento aos estudantes imigrantes desde sua matrícula e inclusão no sistema de ensino brasileiro, até a oferta de programas suplementares para o atendimento de necessidades específicas, como auxílio na aprendizagem da Língua Portuguesa, o respeito à língua materna e a sua progressiva inserção no universo escolar brasileiro. A metodologia escolhida para a elaboração deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica desenvolvida por meio de seleção e análise de materiais publicados e fundamentados em Friedrich, Melo-Pfeifer & Ruano (2021), Araújo et al (2020) e Correa & Araújo (2016; 2017) e a pesquisa documental via abordagem quantitativa e qualitativa com o levantamento de fontes observadas nos relatórios de dados referentes à constituição da Rede Municipal de Educação de Araucária, aos atendimentos oferecidos para estes estudantes no ano de 2020 e as assessorias aos professores de estudantes imigrantes em 2020 ligados à Coordenação do Suporte Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Neste trabalho intenciona-se investigar como ocorreu o envolvimento dos profissionais da educação no atendimento a esses estudantes e a ocorrência de acolhimento ou discriminação destes indivíduos, quais as motivações que direcionaram e colaboraram para o envolvimento dos profissionais na diversificação de atividades necessárias para a inclusão destes estudantes no universo escolar. Como resultado preliminar constatou-se que o número de estudantes imigrantes cresceu de forma exponencial e os atendimentos pedagógicos tiveram que ser orientados e readequados por conta da situação instaurada com a matrícula de diversos estudantes que sequer falavam o idioma local e o agravamento da situação dos que tiveram que ser acolhidos em um momento em que as aulas eram realizadas de forma remota, com o envio de atividades pedagógicas e também no contraturno escolar, como suporte para suprir o desenvolvimento da linguagem e aprendizagem do idioma.

Palavras-chave: Acolhimento. Integração. Direito à Educação. Imigrantes. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta a especificidade do trabalho de acolhimento aos estudantes imigrantes realizado nas escolas municipais da Rede Municipal de

[781] Pedagoga pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), professora da Secretaria Municipal de Educação, patricia.ormianin@educacao.araucaria.pr.gov.br.
[782] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Educação Social (UNISAL), Educação Especial (CEUCLAR) e Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE (SEED/SETCT/UFPR). Professora Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e da Secretaria Municipal de Educação de Araucária – PR, clauvischi2@gmail.com.

Educação de Araucária/Paraná, durante o ano de 2020 na perspectiva do acolhimento e integração destes no universo escolar municipal, assim como a premente orientação e formação dos profissionais da rede municipal para efetivar de forma integradora a inclusão dos estudantes imigrantes, provenientes em sua maioria da Venezuela.

De acordo com a lei do imigrante que é pautada na:

> (...) defesa dos direitos humanos para que seja oferecido o tratamento humanitário, (...) regida pelos princípios de indivisibilidade dos direitos humanos dos imigrantes e repudia a xenofobia, o racismo e qualquer forma de discriminação, prezando pela acolhida humanitária e salvaguardando a igualdade de acesso aos serviços sociais e bens públicos como saúde, educação, justiça, trabalho, moradia, e etc. (CORREA & ARAÚJO, 2016, p. 04).

Neste sentido, essa proposta de atendimento aos imigrantes se fundamenta na preocupação com “a real necessidade em se tomar medidas para assegurar aos imigrantes os direitos a uma vida digna, pela perspectiva dos direitos da pessoa humana” (CORREA & ARAÚJO, 2017, p. 978) o que inclui principalmente o direito à educação.

A problemática da pesquisa denota a intenção de investigar como ocorreu o envolvimento dos profissionais da educação no atendimento a esses estudantes, a ocorrência de acolhimento ou discriminação destes indivíduos, quais as motivações que direcionaram e colaboraram para o envolvimento dos profissionais na diversificação de atividades necessárias para a inclusão destes estudantes no universo escolar e que ações educacionais relacionadas à formação e acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores que atenderam essas crianças marcaram esse processo.

Este trabalho se justifica pela necessidade premente de investigar como foram atendidos um número cada vez maior de estudantes imigrantes matriculados na Rede Municipal de Ensino de Araucária e, se as formações continuadas dos profissionais de educação do município tiveram que se adaptar por conta da situação instaurada com a matrícula de público tão diverso, que em grande parte, não tinham a Língua Portuguesa como língua materna.

O objetivo principal é apresentar a importância do acolhimento aos estudantes imigrantes por meio de sua matrícula, inclusão no sistema de ensino brasileiro e oferta de programas suplementares para o atendimento de necessidades específicas, como a aprendizagem da Língua Portuguesa, o respeito à língua materna e a progressiva inserção destes no universo escolar brasileiro.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A metodologia escolhida para a elaboração deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica desenvolvida por meio de seleção e análise de materiais publicados sobre o tema e fundamentados em Friedrich, Melo-Pfeifer & Ruano (2021), Araújo et al (2020) e Correa & Araújo (2016; 2017) e a pesquisa documental via abordagem quantitativa e qualitativa com o levantamento de fontes observadas nos relatórios de dados referentes à constituição da Rede Municipal de Educação de Araucária, aos atendimentos oferecidos para estes estudantes no ano de 2020 e as assessorias aos professores de estudantes imigrantes realizados pela Coordenação do Suporte Pedagógico do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação.

2 TODOS SOMOS UM: A ESCOLA COMO ACOLHIMENTO E O ATENDIMENTO DO SUPORTE PEDAGÓGICO

O município de Araucária está situado na região metropolitana de Curitiba, estado do Paraná, região sul do Brasil, na América do Sul. As famílias dos quase 70 estudantes que foram matriculados em 2020 na Rede Municipal de Educação de Araucária, são provenientes majoritariamente da Venezuela (noroeste da América do Sul), e em menor quantidade Haiti (América Central), Colômbia (noroeste da América do Sul) e República Federativa do Congo (África Central), nesta ordem.

Com relação à questão migratória observada nos últimos anos no Brasil pode-se destacar que

> [...] O acesso aos serviços públicos universais como saúde e educação lhes foi garantido, sem entretanto ter havido conscientização dos agentes públicos, sensibilização da sociedade em geral e planejamento e execução de ações especiais para garantir a permanência digna. (FRIEDRICH, MELO-PFEIFER & RUANO, 2021, p. 03).

Por meio da pesquisa realizada com os pais de crianças imigrantes matriculadas na Educação Infantil da rede pública municipal de Araucária, 81,8% das 11 (onze) famílias que responderam a pesquisa informaram que os estudantes menores de cinco anos vieram diretamente com transferências dos seus países de origem, o que favoreceu o processo de aquisição da linguagem verbal e escrita local, facilitando a aprendizagem e a integração no ambiente escolar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Gráfico 1 - A criança já residiu ou foi matriculada em outra cidade brasileira?

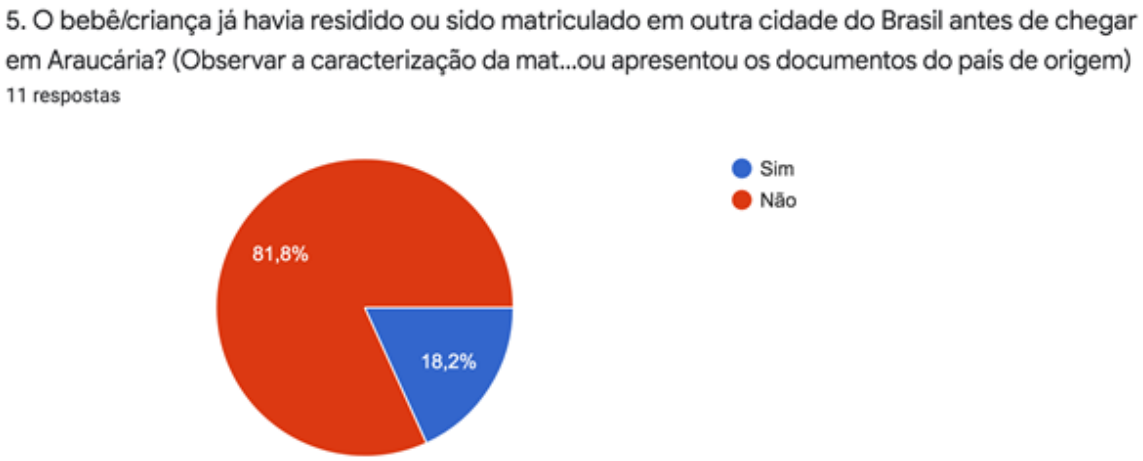

Fonte: ARAUCÁRIA, 2020.

No caso dos estudantes com idade escolar equivalente ao Ensino Fundamental, pouco mais da metade, 56,9% das 51 respostas informaram que já haviam residido em outras cidades brasileiras, bem como, frequentado outra instituição educacional, portanto, já possuíam experiências escolares em outras localidades do Brasil, apresentando alguma vantagem na prática e vivência do idioma da língua portuguesa, como seu segundo idioma.

Gráfico 1 - O estudante já residiu ou foi matriculado em outra cidade brasileira?

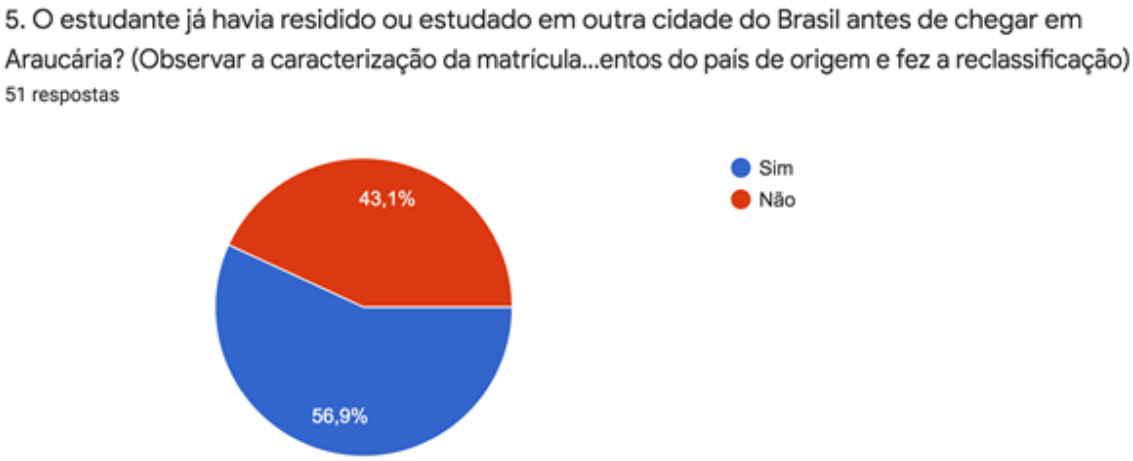

Fonte: ARAUCÁRIA, 2020.

Sobre seus países de origem, o idioma nativo que prevalece é o espanhol ou castelhano, seguido pelo francês, revelando a necessidade de traduções e adequações das atividades e mediações de explanações de conteúdos escolares, visto que ainda não dominam os aspectos importantes da língua portuguesa: a escrita, a leitura e o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

entendimento.

A paralisação das atividades presenciais decorrente da Pandemia mundial de COVID-19 em março de 2020 que se prorroga até hoje, trouxe inúmeros desafios para toda a população e para enfrentar essa nova realidade, fez-se necessário que atividades escolares fossem realizadas em casa com o apoio da família e mediação dos professores. Porém, muitas famílias não realizaram a devolutiva dessas atividades remotas, devido a falta de tempo, recursos tecnológicos e financeiros, e principalmente, pela falta de compreensão sobre os conteúdos propostos. Para os imigrantes, além destas dificuldades comuns nesse período, ainda enfrentam a distância do seu país de origem, de sua família, amigos, cultura e da língua materna.

O ambiente onde os estudantes poderiam vivenciar a língua portuguesa em seu cotidiano seria a escola e, com o distanciamento físico instaurado, esse contato deixou de existir. A compreensão auditiva do que os profissionais e a comunidade expressam verbalmente, acontece de maneira mais lenta pois estão inseridos nesta sociedade e a aprendizagem por imersão se faz necessária.

Evidencia-se que o entendimento oral é mais compreensível e rápido de assimilar, comparando com a linguagem escrita, portanto, é de fundamental importância a aproximação e o acolhimento às crianças e suas respectivas famílias, bem como ações que objetivem um aprendizado mais consistente e efetivo, pois:

> [...] para fortalecer esse processo é necessária uma adaptação dos currículos e de estratégias de aprendizagem significativas que valorizem a cultura dos sujeitos aprendentes. O desafio percebido foi a necessidade de compreender que o processo de inclusão da criança imigrante perpassa a significação do currículo em vistas a favorecer processos pedagógicos que integrem a perspectiva da interculturalidade no ensino. (CORREA & ARAÚJO, 2017, p. 985).

A organização do trabalho pedagógico realizado em conjunto entre os p0rofessores regentes e os professores de contraturno é importante para toda a comunidade, já que superando essa primeira barreira, o estudante compreenderá os conteúdos escolares pois lhes serão mais significativos, seguindo o princípio de equidade na apropriação do idioma, que os auxiliará na aquisição de novos conhecimentos.

As professoras regentes do ensino regular ou do Suporte Pedagógico no contraturno, enviavam as atividades pedagógicas remotas, adaptadas e traduzidas em formato de linguagem oral, utilizando recursos de áudio. Além disso, criou-se um banco

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de palavras com imagens e seus nomes escritos em língua portuguesa.

Com a oportunidade de ouvirem as atividades traduzidas e relacionarem com a leitura na língua portuguesa, buscou-se facilitar a compreensão dos conteúdos escolares. Esse processo de transição era temporário, até que ocorresse a apropriação e compreensão a partir da língua materna para o que viria a ser seu idioma local e aquisição da escrita.

Segundo resultado da pesquisa realizada com as famílias dos estudantes imigrantes em Araucária, verificou-se que menos do que 1⁄4 dos estudantes, 19,6% das 51 respostas recebidas estavam participando do atendimento do Suporte Pedagógico em contraturno no qual os estudantes participam de atividades para recuperação de suas dificuldades, sendo ministrado por professores formados em Pedagogia, licenciatura em Língua Portuguesa com ou sem língua estrangeira e em Matemática. Nele, as dificuldades de aprendizagem e defasagem de conteúdos são trabalhadas conforme as especificidades e individualidade de cada estudante (ARAUCÁRIA, 2017; ARAÚJO et al., 2020, p. 83004).

Gráfico 3 - Inscrição do estudante no Suporte Pedagógico em 2020

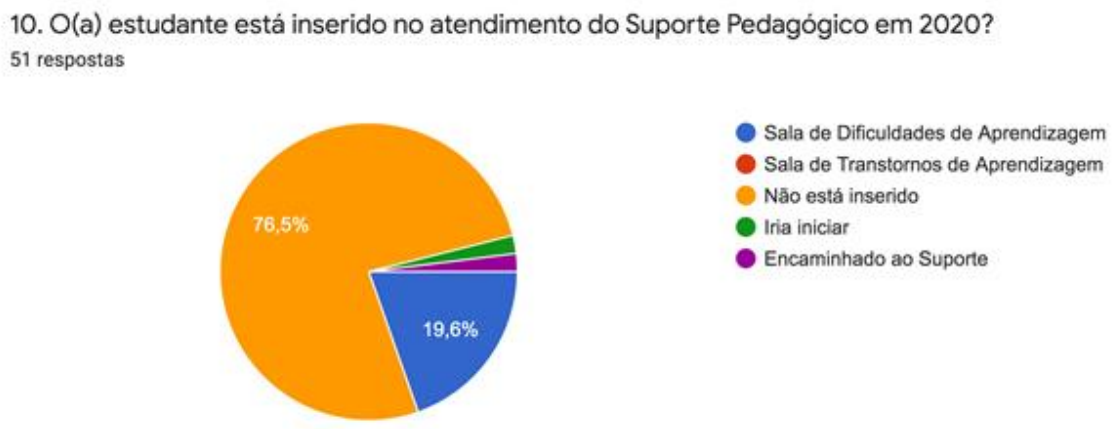

Fonte: ARAUCÁRIA, 2020.

Foi recomendado pela coordenação do suporte pedagógico que a totalidade dos estudantes imigrantes fosse inserida nesse serviço oferecido no contraturno escolar, especificamente na área da Língua Portuguesa. As mediações realizadas com os profissionais da educação orientaram sobre a necessidade dessa inserção, a qual se justificou pelo fato de que os estudantes estariam disponibilizando um tempo maior na dedicação de estudos do componente curricular, que os auxiliaria no processo de aquisição do idioma local, tanto na linguagem oral como escrita. (ARAUCÁRIA, 2020).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O aspecto positivo na aquisição de conhecimento se tornou bilateral, já que a formação multicultural que vivenciou-se colaborou com o enriquecimento do aprendizado não só dos imigrantes, mas também de toda a comunidade, inter e extra escolar, já que trazem consigo conhecimentos vivos de cultura, de idiomas e vivências de seus países.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado preliminar constatou-se que o número de estudantes imigrantes cresceu de forma exponencial e as formações continuadas dos profissionais de educação do município de Araucária tiveram que se adaptar por conta da situação instaurada com o aumento de matrículas de estudantes que sequer falavam a língua portuguesa, a concomitância com o isolamento físico causado pela pandemia do Covid-19 e o agravamento da situação dos estudantes que foram acolhidos em um momento que as aulas se realizavam de forma remota, além de terem atividades em contraturno escolar para desenvolver o aprendizado do idioma e, portanto, a melhoria do processo de ensino aprendizagem destes estudantes imigrantes.

Buscando uma aprendizagem efetiva para os estudantes imigrantes, muitos profissionais tiveram que reinventar-se, seja pela distância, dificuldades tecnológicas e pelo olhar nas especificidades de seus estudantes, muitos orientados pela formação continuada ofertada pela coordenação do suporte pedagógico do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Araucária.

O olhar à equidade revelou a preocupação com a realidade daqueles que necessitavam de auxílio neste processo, contando com professores que buscaram cada família, seja por meio de ligações, enviando mensagens por aplicativo no idioma original das famílias, por áudio ou texto, bem como histórias infantis, outros estavam à disposição para atender traduções e adaptações das atividades enviadas pelas professoras regentes, entre outras ações usadas como ferramentas pedagógicas.

Para além da função social da escola, também se proporcionou às famílias o recebimento de benefícios distribuídos pela prefeitura (como kits hortifrúti e de alimentos) e encaminhamento à assistência social. Por não terem vínculo com programas do Governo, muitos deles não estavam incluídos e passavam por necessidades básicas.

Com base em todas as informações colhidas na pesquisa que ocorreu no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

segundo semestre de 2020 e com a atualização dos dados no primeiro semestre de 2021, a busca de melhorias permanece como prioridade.

Contudo, percebeu-se a necessidade da utilização de metodologias alternativas e diversificadas na exploração dos objetos de conhecimento e atividades de fixação para que esses estudantes se desenvolvam cognitivamente e possam ser partícipes na apropriação de conhecimentos. Outro fator importante relatado no formulário, foi o fato de que, além de todas essas dificuldades descritas acima, os imigrantes muitas vezes sofrem preconceito dentro da comunidade.

Assim, a elaboração de material impresso como ferramenta pedagógica auxiliar, incluindo brincadeiras ou conteúdos característicos dos seus países de origem, formação continuada dos profissionais que atendem a esses estudantes com respeito ao seu idioma, ações para combater o preconceito sofridos pelas famílias imigrantes, além de disponibilizar o serviço de tradução quando necessário e cumprimento da indicação para inserção no atendimento do Suporte Pedagógico no contraturno escolar.

Outra ação instituída foi sistematizar que o estudante imigrante ao ser matriculado na rede municipal de ensino é, no ato, encaminhado para a assistência social, sendo atualizadas as informações a respeito de matrículas novas e transferências, objetivando o controle efetivo dos estudantes que frequentam a rede municipal de ensino de Araucária e distribuição eficiente dos recursos no decorrer do ano letivo. Ainda se tem como meta a confecção de cartilha/manual traduzida em idiomas mais frequentes, para agilizar o fluxo no período de matrículas e para facilitação da documentação das famílias imigrantes no município.

Com a compilação das informações coletadas, identificou-se em quais proporções estavam apresentadas as dificuldades dos professores, dos estudantes e de suas famílias no que diz respeito à comunicação e à aprendizagem. Os resultados obtidos demonstram que, caso a comunicação entre familiares e escolas seja mais qualitativa, principalmente no que diz respeito ao idioma, o atendimento tende a ser mais abrangente e efetivo.

Dentro desta perspectiva, como outra ação, foi criado um e-mail institucional a fim de possibilitar um canal de comunicação com as famílias migrantes/estrangeiras, comunidade e rede educacional municipal de Araucária, para sanar dúvidas e obter informações sobre atendimentos de que necessitem.

Diante da problemática apresentada e em conformidade com capítulo IV do

artigo 6º da Resolução nº 1, de 13 de Novembro de 2020 do Conselho Nacional de Educação, o qual dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro, conclui-se que é necessária e premente a formação para os profissionais a respeito do atendimento inicial e acolhimento aos imigrantes no município, na mesma medida que se busca resgatar a empatia para estreitar relações com as famílias dos estudantes e oportunizar vínculo no processo de ensino-aprendizagem. As preocupações que levam a essas proposições evidenciam um esforço coletivo para atingir a totalidade das crianças e dos estudantes imigrantes, criando novas estratégias de suporte pedagógico que possam ser implementadas. Considerar as ações que já estão sendo efetuadas, com adequações que se fizerem necessárias neste percurso, bem como, os resultados obtidos e possibilidades de intervenções para superação das lacunas e dificuldades evidenciadas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D.P et al. A experiência do suporte pedagógico em Araucária como atendimento à recuperação dos estudantes: Uma prática de contraturno escolar. **Brazil Journal of Development.**, Curitiba, v. 6, n. 10, oct. 2020, p.83003-83012. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/19034. Acesso em 02/07/2021.

ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal. Decreto Municipal nº 30.989/2017. Regulamenta a Lei no 2848/2015 que institui a garantia de recuperação de estudos em contraturno escolar e cria o Suporte Pedagógico nas Unidades Educacionais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Araucária. **Diário Oficial Municipal**. Araucária, 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Relatório de pesquisa sobre os bebês/crianças e estudantes migrantes/estrangeiros matriculados na Rede Municipal de Ensino de Araucária em 2020**. Araucária - PR, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. **Diário Oficial da União.** Brasília, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152 Acesso em: 23/06/2021.

CORREA, C.C.T. & ARAÚJO, D.P. A criança imigrante e a escola: adaptação social e curricular. Curitiba, 2016. Faculdade Padre João Bacozzi. (Trabalho de conclusão de curso).

_____. A criança imigrante e a escola: adaptação social e curricular. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE. Curitiba, 2017. p.975-987. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26852_14063.pdf Acesso em 02/07/2021.

FRIEDRICH, T., MELO-PFEIFER, S., & RUANO, B. Direito à educação linguística de alunos migrantes e refugiados: Reflexões sociopolíticas, sociolinguísticas e educativas em torno dos casos Brasileiro e Alemão. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Vol. 29, nº 70, Tempe, EUA, 2021.

7.5.9 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO SOCIAL

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula[783]

Flávio Alessandro Braga Zuckert[784]

RESUMO

Neste trabalho são apresentadas observações preliminares que entendem a escola de tempo integral enquanto espaço no qual a educação social tem potencial de ocorrer. O objetivo deste trabalho é compreender a configuração desta escola atualmente e a ausência da Educação Social nos modelos atuais. O texto traz à discussão autores que apresentam as aproximações e diferenças entre essas modalidades de ensino. A metodologia empreendida foi análise dos documentos que amparam as propostas de ampliação dos tempos escolares, entre documentos legais nacionais e os documentos internacionais que os amparam (BRASIL, 2010; 2016; 2017; 2018; DELORS; 1998) e revisão da literatura de artigos sobre essa temática, a partir das pesquisas empreendidas por Carmelo e Ribeiro (2014), Paula, Tagliari e Santos (2017), Cavalieri (2010), Libâneo (2016), Gonçalves (2006) e Teixeira (1959). Como resultados, é possível observar certa mudança de paradigma nas práticas educacionais, no qual o desenvolvimento para atividades e práticas artísticas, esportivas e culturais é substituído por propostas de aprimoramento dos índices externos de avaliação de qualidade da educação. Como hipóteses preliminares, percebe-se a perda do pouco espaço da educação social na educação de tempo integral, e uma aproximação com os ideais neoliberais expressos em documentos internacionais a partir da década de 1990.

Palavras-chave: Educação; Escola de tempo integral; Educação social.

1 INTRODUÇÃO

As escolas de tempo integral no Brasil não são propostas recentes. Desde a década de 1950, com a Escola Nova, estudiosos brasileiros como Anísio Teixeira realizaram diversas ações como as escolas parques em tempo integral com propostas inovadoras para educação.

De acordo com Carbello e Ribeiro (2014) as escolas parques foram cuidadosamente elaboradas desde os projetos arquitetônicos aos projetos artísticos, culturais e educacionais para os alunos, até mesmo cuidados com a saúde e alimentação. A proposta era de uma educação pública de qualidade. Para os autores: “As escolas de tempo integral foram pensadas para resolver a questão da infância abandonada, contudo, para Anísio Teixeira este problema era bem mais abrangente” (p. 366). Ele considerava que todas as crianças de escolas públicas estavam

[783]Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá, erciliaangeli@yahoo.com.br.
[784] Mestrando em Educação, Universidade Estadual de Maringá, flaviozuckert@yahoo.com.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

abandonadas. Esta afirmativa deve-se ao fato de que as escolas públicas para as crianças, principalmente das classes populares, sofriam descaso do Estado desde questões básicas de funcionamento de infraestrutura até a formação de professores.

A proposta pedagógica das escolas parque de tempo integral era oferecer aos alunos diversas experiências, desde as aulas clássicas de conteúdo escolar até as aulas de teatro, música, dança, artesanato, alfaiataria, bordados, tecelagem, leitura, jogos, aulas de Educação Física, grêmio estudantil e feiras escolares. A escola era dividida em vários setores: o setor de instrução, que era dedicado ao ensino de leitura, escrita e aritmética e as ciências físicas e sociais, e os setores de trabalho, de educação física e recreação e de extensão cultural, e biblioteca. O dia escolar das crianças era dividido em dois períodos: o da Escola-classe e, no período oposto, o da Escola Parque. As dificuldades de implantação e expansão das escolas parque no Brasil estiveram relacionadas aos custos. Segundo Teixeira apud Carbello e Ribeiro (2014, p. 369) “[...] é custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata, como não se pode fazer guerra barata.” (TEIXEIRA, 1959, p. 3). Anísio Teixeira defendia a educação como um direito de todos em uma escola universal. Para isso, foram realizados vários cursos de formação de professores para discutir esse modelo de escola. Posteriormente, esses modelos foram retomados no Governo de Leonel Brizola no Brasil e no Programa Mais Educação, nos Governos Lula e Dilma, como analisados por Paula, Tagaliari e Santos (2017).

A justificativa deste estudo surgiu a partir da necessidade de estudar as características das propostas da Escola em Tempo Integral na ultima década no Brasil. O estudo tomou como problemática: quais as propostas e objetivos de educação das escolas em tempo integral e a quais alunos tais propostas são destinadas? O objetivo deste trabalho é compreender a configuração da escola de tempo integral atual e a ausência da Educação Social nos modelos atuais.

Paula, Tagliari e Santos (2017) consideram que a Educação Social é uma área que atende a todas as crianças e adolescentes que têm direitos violados, independente de classe social. No que diz respeito às perspectivas teórico-metodológicas é preciso pensar a educação que alcance e seus limites além do espaço escolar. Quanto às práticas educativas, elas não podem se resumir à

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

reprodução das práticas das escolas formais. É preciso articular elementos da sociologia, antropologia, política, dentre outras, na formação dos cidadãos.

2 METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho envolve uma revisão de literatura sobre diferentes autores que discutem as escolas em tempo integral e as relações com a Educação Social e análise de documentos. Os artigos que fundamentam a discussão deste trabalho corresponderam ao período das três últimas décadas, entretanto, quanto às concepções sobre escolas em tempo integral, foram consideradas análises da ultima década. No que diz respeito à escola em tempo integral foram selecionados oito artigos e quanto a Educação Social são três artigos, obtidos através de sites como Google acadêmico e Scielo, utilizando as palavras chave educação em tempo integral + educação social.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A sociedade atualmente enfrenta muitos problemas, principalmente na educação. De acordo com Ribeiro (2006) “a educação é reconhecida, por parte das correntes teórico-epistemológicas – da mais conservadora à de esquerda mais radical –, pelo seu caráter social.” (p. 157). Nesse sentido, na década de 1990, as políticas públicas educacionais foram atravessadas por discussões no contexto internacional, onde o âmbito nas propostas curriculares foi marcado pela intervenção de órgãos internacionais nas políticas educacionais desde o final do século passado. Segundo Libâneo, esse processo se deu a partir de:

> Orientações formuladas em torno das relações entre educação e desenvolvimento econômico e, particularmente, do papel da educação para os grupos sociais mais desfavorecidos. Por volta dos anos 1990, elas passaram a incorporar temas como justiça, equidade e inclusão, os quais deveriam figurar nas políticas educativas para países emergentes. (LIBÂNEO, 2016, p. 45)

Entre as políticas e proposições para a educação nos países emergentes – em especial da América Latina e Caribe – que surgiram nos anos 1990, destacamos um documento que as sistematiza: Educação: um tesouro a descobrir, também conhecido como Relatório Delors. Este relatório (DELORS, 1998) apresenta uma educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

voltada à redução da pobreza e das desigualdades sociais, em que a formação que se enseja para o sujeito tem como objetivo desenvolver "uma capacidade cada vez maior de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal" (DELORS, 1998, p. 102).

Esse modelo de educação foi largamente implementado nas políticas educacionais do Brasil, segundo Libâneo (2016), permeado nos currículos, materiais didáticos, avaliações de larga escala, além de outros aspectos da educação. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2017 (BRASIL, 2017), assim como os documentos norteadores do Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016; 2018), apresentam o contexto das habilidades e competências, em consonância com as propostas do Relatório Delors. Libâneo (2016), ao discorrer sobre os modelos de educação no país nas últimas décadas, traz uma visão crítica acerca dessa compreensão de educação, consolidada em tais documentos e, consequentemente, atrelada em algum grau a todas as propostas curriculares do país. Para ele, esse modelo de escola não está preocupado em desenvolver a ciência: "Ao contrário, é uma escola centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer, visando a empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho. (LIBÂNEO, 2016, p. 49)."

Além dessa configuração que se deu nas escolas nesse contexto das políticas neoliberais para a educação, outra modalidade de ensino ocorreu a partir da primeira década do presente século, que, segundo o autor, foi marcada pela implementação das políticas de ampliação do tempo escolar, com as escolas de tempo integral, com o objetivo de enfrentar os problemas sociais relacionados à pobreza e diversidade social (CAVALIERE, 2010; GONÇALVES, 2006; PAULA, TAGLIARI, SANTOS, 2017). É importante ressaltar que no relatório Delors, o conceito de desigualdade social inerente à sociedade de classes é, segundo Libâneo (2016), amenizado e, de certa forma, naturalizado, ao se utilizar o termo diversidade. Desta forma, segundo o autor, a escola passa a ter função educadora e protetora, incorporando responsabilidades até então estranhas ao contexto escolar. Surge assim, então, segundo Nóvoa, "a existência hoje de uma escola a duas velocidades: escola como centro de acolhimento social para os pobres, com forte retórica na cidadania, e a escola do conhecimento e da aprendizagem para os ricos" (NÓVOA in LIBÂNEO, 2016, p. 54).

Essa situação é agravada, segundo observamos em Vendrame, Paula e

Borges (2019), que atestam que "no Brasil, as classes populares, em sua maioria, são as que têm a maioria dos seus direitos violados. Nesse sentido, são necessárias ações para reparação e promoção dos direitos humanos para esses grupos considerados vulneráveis." (p. 46). Para Paula, Tagliari e Santos (2017) os autores analisam as ações desenvolvidas pelo governo, no sentido da ampliação dos tempos escolares e das possibilidades de emancipação dos sujeitos atendidos por essa escola. Eles observam que as políticas públicas no âmbito federal, especificamente a partir do Programa Mais Educação, instituído pelo decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010), que tinha como proposta "permitir que a criança e o adolescente tivessem acesso aos saberes que lhes permitissem estar no mundo de forma mais integrada" (p. 459), sofreram modificações nos últimos anos, em que a partir da Portaria do Ministério da Educação nº 1.144/2016 (BRASIL, 2016) no qual foi instituído um programa que substituiu o anterior, sendo que "esse novo programa apresenta características de reforço escolar e se difere do 'Programa Mais Educação' anterior que possuía uma proposta de formação integral dos educandos" (p. 460). O objetivo era subsidiar o aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática, subtraindo o tempo no qual se desenvolviam conteúdos culturais, esportivos, artísticos e que poderiam promover a emancipação dos sujeitos.

A proposta do "Novo Mais Educação" (BRASIL, 2018) traz novas configurações para os tempos escolares, os quais sofrem alterações de jornada e a organização em dois modelos. No primeiro, são atribuídas cinco horas, divididas igualmente entre Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa e de Matemática, atribuídas aos mediadores da aprendizagem, professores concursados da escola. No segundo modelo, onde são atribuídas quinze horas, oito horas são divididas igualmente entre Língua Portuguesa e Matemática, e as sete horas restantes distribuem-se entre as opções disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, em que cada escola pode escolher três atividades a serem desenvolvidas pelos facilitadores, antigos oficineiros do Programa anterior (BRASIL, 2010).

Chama atenção o fato de que, mesmo no segundo modelo, em que a carga horária é maior, e há a possibilidade de se desenvolver três atividades além do acompanhamento pedagógico, o documento orientador do Programa, ao estabelecer o papel do facilitador, orienta que:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Os facilitadores serão responsáveis pela realização das atividades de livre escolha da escola nos campos das artes, cultura, esporte e lazer. Ele deve planejar e executar as atividades escolhidas em sintonia com as necessidades e habilidades dos estudantes considerando os objetivos do programa, sobretudo no que se refere à melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. (BRASIL, 2018, p. 20)

Observa-se que, mesmo as atividades voltadas às artes, cultura, esporte e lazer, que poderiam configurar na emancipação e humanização dos sujeitos que vivem em condições de vulnerabilidade, e sendo direitos de aprendizagem de toda criança e adolescente, são tomadas apenas como instrumento de apoio pedagógico para o desenvolvimento de conteúdos escolares do ensino regular. Nesse contexto, a educação musical, as oficinas de teatro, cinema, desenho e outras modalidades possibilitadas no Programa Novo Mais Educação, não serão mais desenvolvidas com fim em si mesmas, ou seja, o objetivo de se trabalhar música deixa de ser o desenvolvimento de conteúdos musicais, mas a música passa a ser considerada um apoio metodológico no ensino de matemática, para citarmos apenas um exemplo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do contexto apresentado, compreendemos que os aspectos da Educação Social, enquanto frutos da preocupação em promover uma educação que emancipe e humanize os sujeitos em condição de exclusão e vulnerabilidade, conforme os autores já apresentados, deixa de se configurar nas propostas de ampliação dos tempos escolares oriundas do Governo Federal a partir do Programa Novo Mais Educação. Nessas condições, a ampliação dos tempos escolares se reduz a uma ampliação do ensino que já é ministrado no ensino regular, de forma que os direitos de aprendizagem das crianças e adolescentes, estabelecidos na legislação, não sejam possibilitados aos sujeitos que, em outros ambientes, dificilmente terão acesso. Enquanto o enfoque desse Programa se reduz aos indicadores de qualidade das avaliações externas, a possibilidade de um ensino que amplie as possibilidades de emancipação dos sujeitos deve ser buscada, e o papel da academia nesse contexto é fundamental, fator que motivou esta breve pesquisa.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em 16 set. 2019.

_____. **Portaria n. 1. 144/2016 de 10 de Outubro de 2016**. Institui o Novo Programa Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. 2016, Disponível em http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16690-programa-mais-educacao. Acesso em 16 set. 2019.

_____. **Programa Novo Mais Educação:** caderno de orientações pedagógicas – versão II. Brasil, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=90251-caderno-orientador-pnme&category_slug=junho-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 16 set. 2019.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em 28 set. 2019.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol; RIBEIRO, Ricardo. Escola parque: notas sobre a proposta de anísio teixeira para o ensino básico no Brasil. **Revista Ibero Americana de Estudos na Educacão**. Vol 9, n 2, 2014, p. 1-13

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

PAULA, E. M. A. T.; SILVA, L. T.; SANTOS, M. A. As possíveis relações da Educação Social e da Pedagogia Social no Programa “Mais - Educação”. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.2, p. 455-470, jun./ago., 2017

VENDRAME, E. C. S.; PAULA, E. M. A. T.; BORGES, W. S. Educação social para crianças e adolescentes em tratamento de saúde: ações de cidadania e cultura. **Convergencias**. Revista de Educación. Vol. 2, nº 4, 2019, p. 43-58.

7.5.10 A GARANTIA DO DIREITO À PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM CONTEXTOS DE POBREZA INFANTIL

Ana Maria Eyng[785]

Bárbara Pimpão Ferreira[786]

Jéssica Adriane Pianezzola da Silva[787]

Talita Quinsler Veloso[788]

RESUMO

O estudo se situa no campo dos direitos da infância, com ênfase no direito à participação de crianças e adolescentes em contextos de pobreza infantil na América Latina durante a pandemia da COVID19. O objetivo é analisar percepções de adolescentes sobre a garantia de seu direito à participação no âmbito da educação e da saúde. Os dados foram produzidos por meio de pesquisa online entre os meses de setembro e dezembro de 2020 e apresentação do relatório para o público envolvido e instituições parceiras em seminário dedicado ao registro de suas percepções e contribuição de especialistas realizado em junho de 2021. Os participantes da pesquisa foram 504 estudantes de escolas de educação básica localizadas em contextos de vulnerabilidade social em cinco países da América Latina – Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México; 147 profissionais da educação, que desenvolvem suas atividades diretamente com o grupo de estudantes, e 24 profissionais da saúde que trabalham diretamente no atendimento de crianças e adolescentes. Os resultados apontam que na percepção das crianças e adolescentes, o direito à participação é vivenciado nas práticas educativas realizadas nas instituições, ainda que o contexto de pandemia tenha criado dificuldades para sua garantia. Os dados demonstram a necessidade de maior discussão e aprimoramento das possibilidades de ampliar a participação de crianças e adolescentes nos processos de decisão e nos atendimentos em saúde. A vivência e educação em e para os direitos humanos subsidia práticas participativas, que se vinculam com a melhoria das ações em prol dos direitos de proteção e provimento, instalando um ciclo de interdependência, como é próprio da configuração dos Direitos Humanos – indivisíveis, interdependentes e universais.

Palavras-chave: Direito à participação. Crianças e adolescentes. Garantia de direitos. Pobreza infantil. Pandemia COVID19.

1. INTRODUÇÃO

As ações frente às necessidades emergentes da pandemia da COVID19 tiveram repercussão mundial. O direito à educação e à saúde merecem especial

[785] Pós-Doutora em Ciências Humanas e Sociais na área de Políticas Públicas/ Estudos de Minorias; Professora e Pesquisadora do PPGE/PUCPR. E-mail: eyng.anamaria@gmail.com
[786] Doutoranda em Educação pela PUCPR. Mestre em Educação pela Unesp. Pedagoga pela UEM. Gerente do Centro Marista de Defesa da Infância. E-mail: barbara.ferreira@pucpr.edu.br
[787] Doutoranda em Educação. Mestre em Educação e Pedagoga pela PUCPR. Professora na Educação Básica na Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais. E-mail: jessica.adriane.ps@gmail.com
[788] Doutoranda em Educação. Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas. Graduada em Psicologia pela PUCPR. Psicóloga em um serviço de convivência e fortalecimento de vínculos. Psicóloga Clínica. Professora pela Universidade Positivo. E-mail: talitaqveloso@gmail.com

destaque neste cenário, pois com o isolamento social e a ausência de estruturas e programas adequados, houve o agravamento da pobreza infantil manifestado na fragilização e privação desses e outros direitos.

Na seara da educação, por exemplo, a escola é considerada como um ambiente de proteção e de provisão de direitos para um grande contingente de crianças e adolescentes, sendo o local em que permaneciam por maior tempo nos seus cotidianos. No entanto, na América Latina e Caribe, 137 milhões de estudantes não regressaram à escola desde que a COVID19 foi reconhecida como pandemia e medidas sanitárias para conter sua propagação foram instauradas.

O UNICEF destaca o impacto da privação do convívio escolar e do ensino, com a ampliação da desnutrição, do trabalho infantil, da gravidez na adolescência, da exploração e do abuso sexual, do casamento infantil, dentre outras situações de violência (UNICEF, 2020). Além disso, as condições das escolas para o retorno das atividades exigem um planejamento adequado para todos da comunidade educativa e um dos indicadores apresentados no relatório destaca que “4 de cada 10 escolas atualmente não têm instalações básicas de lavagem das mãos” (UNICEF, 2020, p. 07) e que o investimento público sofre retração pelos Estados da região.

Nessa direção, direito à educação e à saúde parecem não dialogar em realidades nas quais estudantes estariam potencialmente mais expostos às ameaças do vírus.

Sobre o direito à saúde, um relatório publicado pela Fiocruz em parceria com o Ministério da Saúde sobre a saúde de crianças e adolescentes no contexto da pandemia, apontou como consequências deste período o estresse, ocasionando um aumento de sintomas de depressão e ansiedade; diminuição na cobertura de vacinas; prejuízo em programas de triagens; aumento da fome; redução do acesso na atenção primária e especializada devido à readaptação do sistema de saúde em função da COVID19. Com isso, a preocupação recai sobre as consequências da falta de prevenção, o que pode ocasionar o aumento das taxas de mortalidade infantil cujos números já eram considerados elevados. O diretor da Organização Mundial da Saúde estimou que os resquícios do cenário pandêmico para as crianças e adolescentes podem ser inclusive maiores do que as próprias mortes causadas pelo vírus (MS e IFF/FIOCRUZ, 2020).

Tais indicativos revelam a gravidade e os reflexos da pandemia para a

ampliação de cenários de pobreza infantil multidimensional que configura a violação dos direitos de crianças e adolescentes, em diferentes países. Portanto, a perspectiva multidimensional da pobreza infantil se origina em estruturas e fatores que ultrapassam a dimensão econômica. As crianças e adolescentes são especialmente vulneráveis às problemáticas e ameaças da violação de direitos que lhes afetam física, emocional e socialmente, tanto na esfera individual quanto familiar, gerando um ciclo recursivo de pobreza.

Em realidades nas quais o nível de bem-estar em matéria de saúde e educação estão fragilizados, observam-se reflexos no que diz respeito ao bem-estar subjetivo das crianças e adolescentes, isto é, ao modo como se sentem em relação a si mesmas e em relação às interações sociais a que se vinculam e praticam.

Desse modo, a garantia ou privação dos direitos de provisão e proteção, como saúde e educação, afetam diretamente à efetividade de um terceiro campo dos direitos das crianças, os direitos de participação. Como afirma Cussiánovich (2002), o princípio da participação de crianças e adolescentes, presentes na Convenção dos Direitos da Criança,

> [...] não faz apenas parte de uma nova cultura da infância, mas também de um eixo articulador e de reprodução de novas formas de estabelecer relações sociais entre os seres humanos e entre eles e seu entorno. Nessa perspectiva, a participação protagonista torna-se um fenômeno cultural de conteúdo ético inconfundível. (CUSSIÁNOVICH, 2006, p. 60).

Assegurar a participação da infância como princípio e direito humano implica o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeito ativo, aos quais “[...] estão assegurados direitos civis e políticos, nomeadamente, o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício (FERNANDES, 2009, p. 42).

Por meio do reconhecimento da categoria social infância, composta por sujeitos ativos e de direitos, a compreensão sobre a contribuição das crianças e adolescentes nos assuntos que afetam suas vidas conduz à superação da visão de criança dependente, caracterizada pelas práticas adultocêntricas, patriarcais e pelos contextos de pobreza. Fernandes (2009) discute a respeito da criança participativa, na ótica da cidadania, sinalizando a articulação entre as necessidades de provisão, proteção, prevenção e participação. Na mesma linha, Hart (1992), utilizando-se da apresentação didática de oito categorias ilustradas por meio da escada de

participação, indica processos que ainda se configuram no nível da não-participação, e possibilidades participativas que garantem o acesso à informação, consulta, processos horizontais de tomada de decisão, e liderança das crianças em diferentes iniciativas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (artigo 26.2) e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989 (artigo 29) (ONU, 1948; 1989) tratam do direito à educação, o considerando necessário e integrado aos princípios do interesse superior da criança, do direito ao desenvolvimento, do direito a não discriminação e do direito à participação. As normativas internacionais configuram um marco histórico que vislumbra um novo contrato social entre Estados e sociedade civil com as infâncias e adolescências e refletem nas legislações nacionais, a exemplo do Estatuto da Criança e Adolescente, no Brasil.

É neste contexto que a pesquisa empírica da qual os dados foram extraídos se situa para analisar a garantia dos direitos à educação e da saúde da infância em situação de pobreza no contexto da pandemia[789]. A escuta dos sujeitos com o propósito de diagnosticar necessidades, demandas e estratégias de garantia dos direitos à educação e à saúde da infância em situação de pandemia da COVID19 foi realizada via formulários compostos de questões abertas e fechadas disponibilizados via Google Forms em conformidade com os roteiros de investigação e os termos de consentimento e assentimento organizados pelo grupo de pesquisadores, em consonância com os critérios éticos da pesquisa científica.

A coleta de dados ocorreu entre os meses de setembro e dezembro de 2020, abrangendo instituições de cinco países – Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México. No total, obteve-se a participação de 504 estudantes, sendo 358 do Brasil e 146 do exterior; 147 profissionais da educação, sendo 77 do Brasil e 70 do exterior; e 24 profissionais da saúde, sendo 18 do Brasil e 06 do exterior.

Com base em dados da referida pesquisa, este artigo aborda o direito à participação de crianças e adolescentes em contextos de pobreza infantil na América Latina durante a pandemia da COVID19. O objetivo é analisar percepções de estudantes sobre a garantia de seu direito à participação no âmbito escolar e no âmbito do atendimento à saúde, estabelecendo relações entre direitos de provisão,

[789] Texto aborda dados da pesquisa "A infância em situação humanitária nos âmbitos latino-americano e europeu: perspectivas da garantia do direito à educação e do direito à saúde". Pesquisa financiada pela PUCPR e BRDE.

proteção e participação.

Os referenciais teórico-metodológicos subsidiam a análise do direito à educação e à saúde nas interfaces entre políticas de proteção da infância, relatórios de práticas de organizações e instituições que atuam na proteção da infância nos campos da educação e da saúde e dados de pesquisa em campo, com a escuta das percepções de estudantes (crianças e adolescentes), em contextos cotidianos em situação humanitária da pandemia da COVID19.

2. PARTICIPAÇÃO NOS CONTEXTOS INFANTIS

Os 504 participantes da pesquisa retratados nesse estudo – crianças e adolescentes – têm, predominantemente 12 (23,6%) e 13 anos (26,4%). Em relação ao sexo, identificam-se como do sexo feminino, 56,3% dos participantes e do masculino, 43,7%. A composição familiar varia entre 3 e 5 pessoas (76,8%). Observou-se que 52% das crianças e adolescentes participantes da pesquisa indicaram dividir seu quarto com alguma outra pessoa, com maior incidência irmãos (75,7%) e seus pais (11,3%).

Os estudantes foram questionados sobre doenças pré-existentes em sua família. Dos 504 participantes, 193 (38,3%) indicaram que alguém da família possuía algum problema de saúde, como hipertensão (20,7%), diabetes (20,2%), asma (11,6%), entre outros.

Acerca das condições estruturais no local em que vivem, 91,7% dos estudantes vivem em regiões com acesso à água tratada, no entanto, 72,6% indicaram que não há rede de esgoto. Um segundo dado neste sentido é o de que 78,6% dos estudantes indicaram ter acesso à máscara, álcool em gel e sabão, itens básicos de higiene e prevenção contra a COVID19.

Tais indicadores são importantes porque situam certas vivências e experiências as quais esses grupos podem estar inseridos e contribuem na análise de suas percepções sobre direito à participação na família, na escola e no atendimento à saúde apresentada em três questões presentes no formulário. A primeira destas questões solicitou aos estudantes uma classificação das situações vivenciadas em relação à sua participação na escola, conforme escala de classificação (Tabela 1). A segunda questão abordou a percepção sobre seu direito à participação durante o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atendimento à saúde. A terceira questão em análise, indagou sobre o direito à participação no cotidiano relacionado à "oportunidades de emitir sua opinião e contribuir nas decisões sobre questões da sua vida."

Tabela 1 – Participação na escola

PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA	Sempre		Às vezes		Nunca		TOTAL	
GERAL	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Seus professores escutam você e seus colegas?	404	80,2	96	19,0	4	0,8	504	100
Suas opiniões são acolhidas e respeitadas entre seus colegas de sala e amigos na escola?	239	47,4	252	50,0	13	2,6	504	100
Os diretores e coordenadores escutam os estudantes?	409	81,2	89	17,7	6	1,2	504	100
Gosta de expor suas opiniões?	133	26,4	306	60,7	65	12,9	504	100
Reconhece que sua opinião e a dos demais colegas são consideradas nas diversas decisões tomadas na escola?	255	50,6	219	43,5	30	6,0	504	100
Sente-se informado sobre as questões que se relacionam aos estudantes?	307	60,9	175	34,7	22	4,4	504	100
Sua escola tem Grêmio Estudantil ou grupos abertos de estudantes?	352	69,8	74	14,7	78	15,5	504	100

Fonte: Garantia do direito à educação e direito à saúde no contexto da pandemia covid-19 (2020-2021)

Para os estudantes (80,2%), os professores sempre escutam suas opiniões e de seus colegas como também os gestores educacionais, diretores e coordenadores (81,2%). Também é expressivo o reconhecimento de grêmios estudantis ou grupos abertos de participação (69,8%) e a compreensão sobre a comunicação da escola sobre questões que envolvem os estudantes (60,9%).

Os dados apontam para uma expressiva taxa de participação, que reflete a concepção da instituição de ensino a que se vinculam os estudantes, orientada para a promoção de processos educativos mais inclusivos e participativos.

Ao responderem sobre suas percepções quanto ao direito de participação em sua escola, os participantes também tiveram a oportunidade de registrar outras considerações sobre o tema em uma questão aberta: "Utilize este espaço para acrescentar informações que considere necessárias em relação à participação na escola". Dos 504 participantes, 327 (64,8%) registraram suas percepções com reconhecimento sobre o direito à participação (27%) como "Tanto mi opinion, como la de mis compañeros, son tenidas en cuenta en la escuela"; com comentários sobre a necessidade de garantia do espaço de participação (38%) como "Es importante la participacion de los alumnos, para escuchar diferentes voces"; com críticas sobre a

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

participação em tempos de pandemia (4%) como “Que as professoras entendam quando o aluno não poder participar no momento da aula”; com sugestões (30%) como “Poderia ter mais debates em relação a saúde emocional, aberto para todos os estudantes que se sintam a vontade para participar”; e considerações especificamente sobre os impactos da pandemia em seus cotidianos e nas atividades online (2%) como “Não tô conseguindo estudar em casa não dá eu tento”.

Nos contextos analisados, as condições de vida e acesso aos bens e serviços básicos nem sempre são favoráveis e a garantia do direito à participação configura-se mediante a garantia dos demais direitos, como é o caso da educação, garantida na perspectiva da qualidade social. No entanto, a ampliação da participação em outros contextos dependerá da extensão de tais práticas aos demais âmbitos da vida das crianças e adolescentes, sob pena de tornarem-se datadas a permanência dos estudantes nas instituições.

Na Tabela 2, sintetizamos as percepções a respeito de como os estudantes percebem seu nível de participação em atendimentos de saúde.

Tabela 2 – Participação nos atendimentos de saúde

PARTICIPAÇÃO NOS ATENDIMENTOS	BRASIL		EXTERIOR		TOTAL	% (geral)
	n.	%	n.	%		
Receber informações sobre seu estado de saúde e tratamento.	297	52,6	126	49,4	423	51,6
Ser ouvido pelos profissionais da saúde.	201	35,6	81	31,8	282	34,4
Emitir opiniões.	47	8,3	39	15,3	86	10,5
Nenhuma das alternativas anteriores.	16	2,8	6	2,4	22	2,7
Outros.	2	0,4	3	1,2	5	0,6
Informações fornecidas aos familiares.	1	0,2	0	0,0	1	0,1
Não sabe.	1	0,2	0	0,0	1	0,1
TOTAL (respostas)	565	100	255	100	820	100

Fonte: Garantia do direito à educação e direito à saúde no contexto da pandemia covid-19 (2020-2021)

Metade dos estudantes (51,6%) relata receber informações sobre seu estado de saúde e tratamento, 34% afirmam ser ouvidos pelos profissionais de saúde e 10% citam poder emitir opiniões. Os índices não muito altos de participação na seara da saúde, ainda que significativos, revelam um contexto histórico a ser ressignificado, o qual prevê a passividade da criança frente ao atendimento em saúde, luta igualmente traçada em outros campos da infância, com vistas a integrar a perspectiva da criança como sujeito ativo e de direitos. Segundo Gomes, Caetano e Jorge (2008) a comunicação é essencial no cuidado à saúde, especialmente para não só informar,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mas se fazer compreender processos de prevenção e tratamento, para com isso romper com uma conduta paternalista na relação médico-paciente.

Adiante, ao responderem ao questionamento sobre participação em casa e na escola, os estudantes foram esclarecidos de que os direitos de participação consideram oportunidades de emitir sua opinião e contribuir nas decisões sobre questões da sua vida. Deste modo, foi solicitado que classificassem o nível de garantia das categorias indicadas, por meio de escala (insuficiente, fraco, médio, ótimo, excelente), conforme Tabela 3.

Tabela 3 – Garantia dos direitos de participação na sua vida.

DIREITOS DE PARTICIPAÇÃO	Insuf.		Fraco		Médio		Ótimo		Excelente		TOTAL	
GERAL	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Liberdade de expressão em casa.	9	1,8	22	4,4	110	21,8	151	30,0	212	42,1	504	100
Liberdade de expressão na escola.	4	0,8	32	6,3	115	22,8	168	33,3	185	36,7	504	100
Direito de participar em casa.	4	0,8	13	2,6	69	13,7	177	35,1	241	47,8	504	100
Direito de participar na escola.	6	1,2	19	3,8	75	14,9	171	33,9	233	46,2	504	100
Direito de decidir em casa.	20	4,0	51	10,1	146	29,0	152	30,2	135	26,8	504	100
Direito de decidir na escola.	18	3,6	41	8,1	156	31,0	176	34,9	113	22,4	504	100

Fonte: Garantia do direito à educação e direito à saúde no contexto da pandemia covid-19 (2020-2021)

Os dados apontam para significativas taxas com qualificação “excelente” no que diz respeito à liberdade de expressão em casa, direito de participar em casa e direito de participar na escola, aproximando-se de 50% dos participantes nesses quesitos. Expressar-se está diretamente vinculado ao processo dialógico no qual se tem a escuta atenta do outro. A escuta de crianças e adolescentes é imprescindível para ajudar adultos a compreender prioridades, interesses e preocupações, dado que crianças e adolescentes “[...] têm intuições, opiniões, ideias e experiências que são unicamente próprias delas. Com efeito, tem muito a ensinar aos adultos sobre sua própria vida” (LANSDOWN, 2005, p. 11).

Sobre o direito de decidir, esse se mostra mais distribuído entre as alternativas. O processo de decisão implica em experiências metodológicas nas quais a participação se torna princípio para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para tal. Cussiánovich e Márquez indicam a necessidade de geração de um clima de relação baseado na horizontalidade e equidade, no qual as crianças e adolescentes a seu ritmo, sem pressões, “[...] empregam seus códigos e as ações do projeto são decididas, esboçadas, executadas e avaliadas com as próprias crianças e adolescentes”. (2002, p. 25).

Fernandes (2009), ao estudar a influência do contexto social e do cotidiano das crianças como sujeitos de direitos, trata o princípio da participação com destaque para um processo não automático, muito menos imediato da participação infantil. As aprendizagens do exercício do direito à participação "[...] o terão de ser desenvolvidas mais precocemente possível e de uma forma crescente e devem acontecer nos quotidianos infantis e no conjunto de vivencias e representações que as crianças vão produzindo acerca dessas competências. (FERNANDES, 2009, p. 326)

Nesse sentido, o direito à participação deve ser pensado como prioridade para respeitar inclusive a fase peculiar do desenvolvimento das crianças e adolescentes, tendo as políticas para a infância, em destaque aqui aquelas ligadas especialmente à educação e à saúde, responsabilidade de articular fazeres que promovam a garantia dessa potencialidade em direção à autonomia dos sujeitos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário pandêmico os efeitos e riscos da pobreza infantil foram acentuados, ampliando os desafios para a garantia de direitos de crianças e adolescentes. Na discussão sobre os riscos e efeitos da pandemia sobre os direitos à educação e à saúde, o presente artigo analisou o direto à participação das infâncias em seus cotidianos, considerando os espaços relacionados à proteção e garantia dos direitos à educação básica e ao atendimento na saúde. Sob o enfoque do direito à participação, a percepção dos estudantes ouvidos apresenta índices significativos que apontam seu reconhecimento como sujeitos que se sentem incluídos no exercício cotidiano da escola, ainda que o distanciamento do ambiente escolar devido à pandemia da COVID19, tenha apresentado novas formas e estratégias de interação na comunidade educativa.

Embora os direitos à liberdade de expressão e direito de participar foram avaliados de modo significativo, o direito de decidir teve índices menos representativos. Esse aspecto, pode demonstrar a necessidade de maior aprimoramento e aplicabilidade desse direito nas políticas, programas e práticas de atenção à criança e adolescentes.

A compreensão dos direitos da criança e do adolescente, o reconhecimento da autonomia progressiva na percepção dos sujeitos aponta para a necessidade de capacitação dos profissionais para que a participação seja exercida e contribua para

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

seu desenvolvimento integral. Processos que integrem os direitos humanos nos currículos da formação inicial e nas formações continuadas podem subsidiar práticas participativas, que estarão imediatamente vinculadas com a melhoria das ações em prol dos direitos de proteção e provimento, instalando um ciclo de interdependência, como é próprio da configuração dos Direitos Humanos – indivisíveis, interdependentes e universais.

REFERÊNCIAS

CUSSIÁNOVICH, Alejandro; MÁRQUEZ, Ana. **Hacia uma participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes**. Suécia: save the children, 2002

CUSSIÁNOVICH, Alejandro**. Ensayos sobre la infancia: sujetos de diretos e protagonistas**. Instituto de formacion de educadores de jovenes, adolescentes y niños trabajadores de america latina y el caribe. Lima, Peru: IFEJANT, 2006.

FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participação**: representação, prática e poderes. Braga: Afrontamento, 2009.

GOMES, Ivana Lima Verde Gomes; CAETANO, Rosângela; JORGE, Maria Salete Bessa. A criança e seus direitos na família A criança e seus direitos na família e na sociedade: uma cartografia das leis e resoluções. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 61, n. 1, jan./fev. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reben/a/gCSWpn7RFWtM3v8Mwd5FJcs/?format=html. Acessado em: 26/06/2021.

HART, Roger. **Children's participation**: from tokenism to citizenship, Florence: International Child Development Centre, UNICEF, 1992.

LANSDOWN, Gerison. **Children's participation**. In democratic decision-making, UNICEF, 2005.

MINISTÉRIO DA SAÚDE; FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Covid-19 e Saúde da Criança e do Adolescente. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: http://www.iff.fiocruz.br/pdf/covid19_saude_crianca_adolescente.pdf. Acessado em: 20/05/2021.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris, Assembleia Geral, 1948.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Resolução 44/25 de 20 de novembro de 1989.** Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989.

UNICEF. **Educación em pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19**. Nov., 2020.

7.5.11 A INFLUÊNCIA DO BULLYING NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO

Gabriela Sant'Ana Ruffino[790]

RESUMO

Na história humana, hábitos e costumes foram construídos, entre os quais os atos de violência e conflitos com o próximo, nos espações cotidianos, na comunidade e nas escolas. Ainda que, infelizmente sempre tenham existido as violências, suas manifestações nas escolas precisam ser superadas, pois além de violarem direitos, trazem consigo sofrimentos físicos, emocionais e psicológicos. A ênfase da reflexão desenvolvida para esta comunicação está focada na mas manifestações de violências que se encontra fortemente presente nas instituições de ensino, a violência entre os alunos, sendo denominada como o fenômeno do bullying. O objetivo da investigação, consiste em analisar estratégias capazes de superar o fenômeno bullying e seus prejuízos no desenvolvimento dos estudantes. O estudo presente sobre o tema, se orienta na abordagem qualitativa, articulando os procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados da investigação assinalam os efeitos negativos da ocorrência do bullying na vida dos estudantes envolvidos, trazendo consigo consequências prejudiciais para a aprendizagem e para o desenvolvimento adequado. Além de afetar o desempenho dos estudantes no contexto educacional, o bullying pode prejudicar seriamente, gerando danos emocionais e psicológicos. O estudo permite destacar a potencialidade das estratégias de integração, prevenção e discussão permanente em meio da decorrência desse fenômeno.

Palavras-chave: Violências nas escolas. Bullying. Aprendizagem. Aluno. Professor.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da infância crianças e adolescentes podem se deparar com algum tipo de ameaça de violências, venham elas das ruas ou da televisão ou da própria casa, representando múltiplas ameaças, porém as ameaças e as agressões também podem estar dentro dos muros da escola. As violências nas escolas se manifestam de inúmeras formas.

> É possível afirmar que as violências presentes nas escolas se referem a um fenômeno complexo que vem despertando, cada vez mais, a atenção dos educadores e da sociedade como um todo e requer atenção especial das instituições responsáveis pela formulação e implementação das políticas públicas, em especial as educacionais. (EYNG, p. 470. 2009)

Uma das faces destas manifestações das violências nas escolas é o chamado Bullying, o termo vem da palavra inglesa bully, que significa valentão, sendo utilizada de forma geral para dar nome "ao desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão" (TATUM; HERBERT, in PEDRA; FANTE, 2008). Esse fenômeno se caracteriza pela ocorrência de ações agressivas, intencionais, sem motivações aparentes que causam dor, desespero e aflição, por muitas vezes se

[790] Graduanda em Pedagogia, PUCPR e e-mail: gabiruffino@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tornam atos repetitivos.

Como a escola é um ambiente onde crianças e adolescentes passam a maior parte do tempo, é nela que irão formar sua personalidade, desenvolver habilidades, senso crítico, formando seu perfil como cidadão e vivência em sociedade. Infelizmente, a forte presença de bullying nas escolas, tem crescido de maneira alarmante, e muitas vezes as escolas têm se mostrado inaptas em trabalhar com a empatia e afetividade dos estudantes. Segundo dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes 2019: “Três em cada dez alunos de 15 anos no Brasil afirmam sofrer bullying "algumas vezes ao mês", segundo dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).”

A motivação para escrever sobre esse tema, surgiu das vivências pessoais durante o período escolar e por que não dizer da infância de modo geral. Percebe-se um crescimento do interesse sobre o tema e de muitos estudos ligados a ele, mas também pode-se observar que sempre há espaço para o debate e novas abordagens podem se apresentar, levando em conta políticas públicas, interesses acadêmicos e educacionais. Uma sociedade só avança com uma boa estrutura educacional, na qual o respeito seja um dos pilares da convivência e da cidadania.

O problema da investigação surge da observação das dificuldades que os professores têm em lidar com situações de manifestações de bullying entre seus alunos. Esse fenômeno se mostra cada vez mais presente no espaço escolar, o que nos faz refletir sobre sua influência no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, nos levando a seguinte pergunta: Como o bullying influencia o processo da aprendizagem dos estudantes?

Assim, a investigação busca compreender como o bullying reflete no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, considerando, maneiras de reduzir o impacto na vida pessoal e estudantil. Analisar a influência do Bullying no processo de aprendizagem dos estudantes.

E, desta forma, o estudo busca trazer elementos para fortalecer a formação dos profissionais da educação para compreender e lidar com o fenômeno bullying e suas consequências no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, trazendo juntamente, estratégias para impedir que tais eventos ocorram nas escolas.

No o percurso da pesquisa, serão analisadas três categorias: a violência, o bullying e a aprendizagem, exploradas com base em pesquisa bibliográfica e análise

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

documental. O estudo desenvolvido nesse trabalho, entendido como "procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos." (GIL, 2007, p.17), se orienta na abordagem qualitativa. De acordo com os objetivos vinculados à metodologia, a pesquisa pode se caracterizar como exploratória, já que nos traz um enriquecimento dos conhecimentos sobre os fenômenos a serem estudados e analisados.

De acordo com os objetivos vinculados à metodologia, a pesquisa pode se caracterizar como exploratória, já que nos traz um enriquecimento dos conhecimentos sobre os fenômenos a serem estudados e analisados.

A Pesquisa se caracteriza, também como de natureza básica, pois objetiva compreender como os profissionais da educação e o grupo docente identificam o fenômeno do Bullying e o que podem fazer para intervir nas situações, diante dos fatos quando ocorrem ou de modo preventivo.

2 DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

A pesquisa documental sobre o tema se referendou na análise de documentos que trazem as normativas sobre os direitos das crianças e dos adolescentes e sobre as formas de lidar com o bullying que se constitui um flagrante violação dos direitos do estudante.

Quadro 1 – Documentos selecionados para análise

Documento	Finalidade	Categorias encontradas no documento
CDC (ONU, 1989)	A Convenção sobre os Direitos da Criança é o tratado mais amplamente aceito na história universal, assim como o mais abrangente dos instrumentos legais em favor da promoção e da proteção da criança.	Aprendizagem e Bullying
ECA (BRASIL, 1990)	Compreender o código de conduta imposto a criança e ao adolescente, como seus direitos e deveres estão classificados perante os ambientes de aprendizagem e sua convivência social.	Aprendizagem, violência e Bullying
Lei anti-bullying (CURITIBA, 2010)	Dispõe sobre a Política "Antibullying" nas instituições de ensino no município de Curitiba, aprovada em novembro de 2010.	Violência e Bullying

Fonte: A autora

A reflexão sobre o fenômeno bullying se inicia pela análise da categoria violência.

Tal fenômeno parece estar associado à história da espécie humana, nas suas

vivências, conforme relatos sobre a luta pela sobrevivência, a qual fez com que o ser humano muitas vezes usasse da violência para conseguir o que desejava, chegando a usar a força bruta.

A violência é hoje uma das principais preocupações da sociedade brasileira, ela atinge a qualidade de vida e a integridade física e emocional das pessoas, sendo um produto de modelos de desenvolvimento que tem suas raízes na história humana.

Apesar desse fenômeno estar presente em nossa sociedade, sua presença é fortemente identificada nas escolas,

> A criança e ao adolescente são mais suscetíveis a situações violentas com as quais convivem em seu meio quer seja ele, social familiar ou escolar. Existe violência da criança e do adolescente contra o meio ambiente, mas também da sociedade, da escola e da família contra eles. (LEVISKY, 1997, p.53)

No que se refere à sua manifestação nas escolas, Abramovay (2003) refere como violências nas escolas as seguintes tipificações: física, verbal e simbólica.

a) Violência Física:

Abramovay (2003) cita que violência física se classifica como: “ação de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro (s) ou de grupo (s) e contra si mesmo abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios. Além das diversas formas de agressões sexuais.”

b) Violência Verbal:

Abramovay (2003) “Incivilidades (pressão psicológica) – humilhações, palavras grosseiras, desrespeito, intimidação ou “bullying”.”

c) Violência Simbólica:

Abramovay (2003) Podendo ser considerada um exercício de “poder” classificada como: abuso do poder, baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade; Institucional – marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder.

O termo bullying foi criado em 1970, segundo (ANTUNES; ZUIN, 2008), se referindo a palavra inglesa bully que significa valentão, dando sentido ao ato de intimidar ou amedrontar um indivíduo.

De acordo com Fante (2005), alguns pesquisadores consideram que o mínimo de três ataques contra a mesma vítima durante o ano pode ser classificado como bullying. Segundo Fante o bullying é definido como:

> Um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros, levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do "comportamento bullying" (FANTE, 2005 p. 28 - 29).

Na ocorrência do bullying existem diversos perfis ou papéis que produzem o fenômeno, sendo eles: as vítimas, os agressores e os observadores:

a) As vítimas: Boulton e Smith (1994) descrevem a vítima de bullying como alguém com quem frequentemente implicam, batem, arreliam ou fazem coisas desagradáveis sem qualquer razão. as vítimas de bullying são alvos de agressões sem que exista motivo aparente para que tal se suceda.
b) Os agressores: "Uma característica distintiva do agressor típico é o facto de a sua agressão ser dirigida em relação aos pares, apesar de poder ser dirigida a outros agentes, tais como os professores ou os pais" (Olweus, 1999).
c) Os observadores ou testemunhas: definidos como sujeitos que presenciam o bullying, que adotam comportamentos diversos que os podem levar a assumir um importante papel na situação, experimentam diversos sentimentos e emoções, além de também eles sofrerem os efeitos da exposição a tais eventos (OMARI, 2010).

Para melhor entender este fenômeno, Fante (2005) descreve a presença deste comportamento por meio da classificação dos tipos de papéis desempenhados pelas vítimas, sendo eles: vítima típica, vítima provocadora e vítima agressora.

O bullying exerce impacto sobre a experiência escolar de crianças e adolescentes em vários níveis: cria problemas com a adaptação e o vínculo com a escola, prejudica a capacidade e o interesse de aprender e de cumprir as tarefas, compromete o processo de socialização, gera sentimento de medo, aumenta o absenteísmo e pode favorecer a evasão escolar. (NETO, 2011, p. 83).

> As situações de violência comprometem o que deveria ser a identidade da escola, lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espírito críticos, pautados no diálogo, no reconhecimento da diversidade e na herança civilizatória do conhecimento acumulado. Essas situações repercutem sobre a aprendizagem e a qualidade de ensino tanto para os alunos quanto para professores. (Abramovay e Rua, 2003 p. 65)

A dificuldade de aprendizagem ocorre, pois por muitas vezes as vítimas deixam de questionar em sala de aula, com medo de serem ridicularizadas, podendo desejar

trocar de escola ou até mesmo abandonar o ambiente escolar por não suportar a violência dos colegas.

> O bullying afeta diretamente o desenvolvimento escolar de uma criança. Por ser constantemente maltratada, concentra suas forças em encontrar alternativas para escapar do sofrimento. Vive em estado de alerta e suas únicas preocupações passam a ser controlar suas emoções, evitar os bullies e chegar a casa em segurança. Estudar deixar de ser prioridade, não consegue se concentrar nas aulas, evita participar dos trabalhos em grupos e das atividades extracurriculares. Quando suas notas começam a cair, os 9 pais e professores começam a pressioná-la, seus níveis de estresse se elevam ainda mais. Em muitos casos, acaba sendo reprovada e até desiste de estudar. É lamentável constatar que um bully tem o poder de ameaçar o futuro educacional e as oportunidades de vida de uma criança. Ao se sentir humilhada e perder a autoestima, ela pode deixar de aproveitar oportunidades que lhe dariam melhores empregos e uma carreira de sucesso. (CARPENTER; FERGUSON, 2011, p. 124)

Os resultados da pesquisa dos documentos e do estudo bibliográfico permitem destacar estratégias para superar e diminuir os efeitos que o bullying produz sobre as aprendizagens e o desenvolvimento dos estudantes.

1) Integração - A escola promover a paz por meio de projetos de integração dos alunos da escola (relação aluno – aluno e professor – aluno):

> A escola deve sempre observar o modo de agir de cada aluno, tratar cada um como ser único e especial, deve também conhecer suas características individuais, ter profissionais capacitados a ensinar a lidar com as diferenças e desse modo nunca expor um aluno a situação de constrangimento e é preciso que a escola promova projetos onde busque a integração social entre alunos e professores. (SILVA; BORGES, 2018, p. 34)

Realizar projetos entre as turmas da escola, pelo menos duas vezes ao mês, mesclando as idades das crianças e suas turmas, propondo situações de brincadeiras interativas, jogos de empatia e por fim promover sua própria campanha anti-bullying.

2) Prevenção - Conscientização dos pais a respeito da identificação de vítimas e agressores:

> "A Escola exerce seu papel através da prevenção. Por ser ela a ponte de comunicação e interação entre pais, filhos e escola, deve-se preservar o fortalecimento da relação entre eles [...]" (FANTE, 2008 apud SILVA; BORGES, 2018, p.36).

Promover palestras e reuniões com os responsáveis pelos alunos, abordando o tema Bullying e a importância da parceria entre a escola e a família, solicitando a retomada do assunto dentro de casa, principalmente com os responsáveis da situação específica que ocorreu dentro da escola.

3) Discussão - Promover rodas de conversas com pedagogos e psicólogos:

O papel da escola é de fundamental importância, devendo disponibilizar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

espaços para que as crianças possam falar de suas emoções e sentimentos, que discutam, reflitam, disponibilizem jogos e alternativas de lazer e interação social e encontrem soluções para as diversas situações da vida. (LOURENÇO et al, 2009, p. 211)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se evidenvia que o fenomeno do bullying ocorre frequentementedevido ao preconceito, esteriótipos e rótulos impostos pelos envolvidos. A falta de identificação das ocorrencias e de comprensão de estratégias de mediação faz com que ele permaneça ativo e prejudicial nas escolas, afetando principalmente a vida de alunos que muitas vezes não sabem como se defender sozinhos e não buscam ajuda por medo e vergonha.

Conforme os estudantes passam pelo ocorrido, muitas vezes apresentam sintomas característicos, transparecendo na sua vida social e educacional, podendo prejudicar seu desenvolvimento emocional e cognitivo. E suas consequências na aprendizagem, é bastante prejudicial para aquele que está sofrendo e para que não lhe afete até a fase adulta, é preciso interromper e ajudar o quanto antes.

O estudo sobre as violências nas escolas pode ampliar o olhar pedagógico sobre o que ocorre nas instituições de ensino, aprimorando a compreensão sobre o fenômeno e seus efeitos. A presença do bullying prejudica a aprendizagem, mas pode ser impedido com o conhecimento e desenvolvimento de estratégias por educadores, docentes, gestores, estudantes e familiares.

Por meio da ação coletiva, poderá ser feito com que a escola se torne cada vez mais um ambiente seguro, tolerante e atento a qualquer manifestação de violência, podendo agir de acordo com os principios do respeito à dignidade humana e impedir que o fenômeno se espalhe e prejudique todos ao seu redor, prezando pelo bem estar físico, psicológico e educacional dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A.A.S. (2008). **Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação.** Psicologia e sociedade, 20 (1), 33-42.

BOULTON, M. J.; SMITH, P. K.. **Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance.** British journal of developmental psychology, 12(3), 1994, p.315-330.

EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora. **Violências nas escolas e representações sociais: um diálogo necessário no cotidiano escolar.** Revista Diálogo Educacional, v. 9, n. 28, p. 467-480, 2009.

FANTE, Cleo; PRUDENTE, **Neemias Moretti. Bullying em debate.** Editora Paulinas, 2018.
FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** Verus Editora, 2005

LEVISKY, D. L. **Adolescência e violência: aspectos do processo de identificação do adolescente na sociedade contemporânea e suas relações com a violência.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOURENÇO, Lélio Moura et al. **A gestão educacional e o bullying: um estudo em escolas portuguesas.** Interacções, v. 5, n. 13, 2009.

OMARI, M.. **Rumo a dignidade e respeito no trabalho.** Uma exploração de comportamentos de trabalho em um ambiente profissional. Relatório técnico preparado para o sócio da indústria, uma associação profissional na Austrália ocidental, 2010.

OLWEUS, D., LIMBER, S., & MAHALIC, S. F.. **Bullying prevention program.** Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado at Boulder, 1999.

Relatório Nacional PISA 2012 - **Resultados brasileiros.** INEP. São Paulo: Fundação Santillana, 2014a.

7.5.12 A TEMÁTICA DA DESIGUALDADE SOCIAL NO PROJETO EDUCATIVO DE UMA ESCOLA CATÓLICA

Rita de Cássia Mitleg Kulnig[791]

RESUMO

Este trabalho é um recorte da tese de doutoramento da autora (KULNIG, 2019), que teve como objetivo dar visibilidade à dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização das elites por meio do estudo das práticas escolares realizadas no segmento do Ensino Médio em uma instituição pertencente a uma Rede de Ensino Católica. Dentre as questões que nortearam a tese está a compreensão de como a temática da desigualdade social se apresenta e é significada nos documentos institucionais. A análise desses documentos resultou na construção de três Núcleos de Significação que sintetizam a identidade católica da instituição, seus valores e a educação libertadora como um norte para as práticas educativas. Embora não seja apresentada uma discussão explícita sobre o fenômeno da desigualdade social, as diretrizes emanadas desses documentos enfatizam a oferta de uma educação integral, que incorpore a dimensão técnico-científica associada aos princípios relativos à promoção da justiça social, à multiculturalidade, ao respeito às diferenças, bem como orientam a realização de um trabalho interdisciplinar que auxilie os jovens, a partir de uma leitura crítica da realidade na qual estão inseridos, construírem seus projetos de vida sustentados em uma ética solidária. Ao enfatizarem a oferta de uma educação evangélico-libertadora, destacam como opção metodológica ações de intervenção social em defesa da vida, buscando a concretização de uma sociedade mais justa, abrindo espaço para a discussão crítica do fenômeno da desigualdade social.

Palavras-chave: Desigualdade Social. Escola Católica. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da tese de doutoramento da autora (KULNIG, 2019), que teve como objetivo dar visibilidade à dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização das elites por meio do estudo de práticas escolares realizadas no segmento do Ensino Médio em uma instituição, doravante denominada Colégio, pertencente a uma Rede de Ensino Católica. O Colégio aproxima-se do que Paes de Carvalho (2006) denominou “empreendimentos educacionais”: escolas confessionais tradicionais nas quais pode ser identificada a existência de uma instituição religiosa como mantenedora e a definição de uma missão institucional que propõe a formação integral baseada em valores humanistas e religiosos sem perder de vista a necessidade de uma integração socialmente responsável do aluno à sociedade.

Doutora em Educação: Psicologia da Educação – ritakulnig@gmail.com

Dentre as questões que nortearam a tese citada, estava a compreensão de como a temática da desigualdade social se apresentava no Projeto Educativo, na Proposta para o Ensino Médio e nas Matrizes Curriculares do Colégio. Considerando que a compreensão desses documentos necessita do conhecimento do contexto e dos princípios que fundamentaram sua produção, inspiramo-nos na metodologia do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006) para apreender os princípios da doutrina católica que orientaram sua elaboração e sua relação com a questão da desigualdade social. Feito isso, passamos ao levantamento de pré-indicadores, à sistematização de indicadores e à construção de Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2013) para responder ao questionamento levantado.

2 A ESCOLA CATÓLICA

A declaração Gravissimum Educationis[792], fruto de reflexões empreendidas no Concílio Vaticano II sobre a educação cristã, ao reconhecer a educação um direito inalienável da pessoa e reafirmar o livre direito de a Igreja fundar e dirigir instituições educacionais, concebeu a Escola Católica como um espaço aberto a todos que a escolham, assumindo uma perspectiva católica no sentido próprio do termo e estabelecendo propósitos norteadores que deveriam "[...] ser desenvolvidos mais extensamente por uma comissão especial pós-conciliar [...] e aplicados por conferências episcopais a diferentes situações locais".

Nesse sentido, face à realidade do continente latino americano, as Conferências do Episcopado Latino-Americano, ocorridas posteriormente ao concílio, bem como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, conclamaram a escola confessional católica a inserir-se na sociedade a partir de uma perspectiva crítica (ver, julgar e agir) para formar agentes transformadores de uma realidade fortemente marcada pelas desigualdades sociais; ofertar uma educação que, por meio de uma prática essencialmente dialógica, proporcione ao educando os elementos indispensáveis ao respeito à diversidade cultural e à prática da solidariedade, criando "[...] condições para uma nova maneira de ser, de viver e de conviver que possibilita a comunhão dos homens entre si e com Deus, veiculando os valores evangélicos da

[792] Declaração Gravissimum Educationis. Disponível em <http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html>.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

verdade, da justiça, da partilha, da solidariedade, da igualdade"(CNBB 47, 96)[793], priorizando uma educação evangélico-libertadora, integral, que transforme o educando em sujeito do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento social; que exija da instituição um contínuo processo de autoavaliação permitindo rever "[...] práticas educativas que, muitas vezes, favorecem as desigualdades sociais, a eliminação dos mais pobres, reforçando o individualismo, a competição" (CNBB 47, 96). Ou seja, realizando uma revisão constante de práticas que favorecem "[...] o próprio sistema injusto que se denuncia verbalmente" (CNBB 47, 96).

3 A TEMÁTICA DA DESIGUALDADE SOCIAL NOS DOCUMENTOS ANALISADOS

Como parte de uma rede de escolas católicas, além de seguir as diretrizes emanadas da Igreja, o Colégio segue as diretrizes políticas, pedagógicas e pastorais dessa Rede, expressas em documentos elaborados em nível interprovincial, frutos de um processo reflexivo e dialógico, escritos a muitas mãos, mentes e corações[794], com o propósito de dar unidade ao processo educativo vivido em cada escola, respeitando e valorizando seus sujeitos, as peculiaridades culturais e regionais e as novas demandas educativas, em um esforço coletivo de realizar uma leitura atualizada do carisma institucional voltado às necessidades dos tempos atuais.

A análise desses documentos resultou na construção de três Núcleos (Quadro 1) que expressam a identidade católica da instituição, seus valores e a opção por uma educação libertadora, discutidos a seguir.

Quadro 1 – Síntese dos Núcleos de Significação elaborados a partir da análise dos documentos institucionais

Núcleos de Significação	Indicadores	Síntese dos Núcleos
A escola como um "espaçotempo de pastoral que articula fé, cultura e vida"	Educação como forma de evangelização. Relação entre fé, cultura e vida Relação entre evangelização e promoção humana.	Expressa a identidade católica da instituição sintetizada nos preceitos de seu fundador e de documentos eclesiais: um lugar privilegiado para a evangelização e a promoção humana, que fomenta o diálogo entre fé, cultura e vida.
Uma educação "comprometida com [...] o cultivo da justiça social, da solidariedade, da responsabilidade, da ética e	Solidariedade Justiça social Direitos humanos Ética cristã	Expressa os pilares que sustentam o fazer educativo da instituição.

[793] Educação, Igreja e sociedade. Documento 47, 1992. Disponível em < https://grupocjc.files.wordpress.com/2011/07/47-educac3a7c3a3o-igreja-e-sociedade.pdf>
[794] Será utilizado o recurso do itálico quando reproduzidos trechos do Projeto Educativo, da Proposta para o Ensino Médio e das Matrizes Curriculares do Colégio.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do protagonismo na construção de uma humanidade nova”	Responsabilidade Protagonismo juvenil	
A educação como “um meio poderoso de formação e transformação das mentes e dos corações das crianças e dos jovens [...] formando agentes de transformação social e encorajando-os a assumir sua responsabilidade pelo futuro da humanidade”	Educação integral Educação crítica Educação atrelada ao seu contexto histórico-cultural Constituição de subjetividades	Expressa a compreensão da instituição na educação como uma ferramenta que potencializa a conversão individual e a transformação social (uma educação libertadora).

Fonte: Elaboração própria a partir da análise dos documentos institucionais

Coerentes com o princípio fundacional do instituto religioso ao qual pertencem, que consiste em tornar Jesus Cristo conhecido e amado, traduzido na vocação para uma educação humana e cristã e atendendo aos preceitos da Igreja que orientam o fazer de uma Escola Católica, os documentos marcam, de forma explícita, a escola como campo de atuação da Igreja e lugar de evangelização.

A evangelização pode ser considerada uma ação formativa por atingir e modificar critérios, valores, pensamentos e modos de ser e de viver de pessoas e de comunidades. No entanto, enquanto a ação educativa é uma ação direcionada por princípios oriundos de matrizes diversas, a ação evangelizadora será sempre uma ação formativa direcionada pelos princípios da Palavra de Deus, na tradição cristã. Quando unidas essas ações no espaço escolar, temos uma “escola em pastoral” (BALBINOT, 2014), que “[...] visa exatamente propor e assumir a atividade evangelizadora como dinamismo para todas as atividades da Escola” (JUNQUEIRA; LEAL, 2017, p. 346). Nesse sentido, o projeto educativo deve ser pensado e operacionalizado a partir dos fundamentos da vida cristã, como expresso no apelo da Conferência de Aparecida, que clama à escola confessional o resgate de sua identidade católica por meio da promoção de uma educação “[...] que ofereça às crianças, aos jovens e aos adultos o encontro com os valores culturais do próprio país, descobrindo ou integrando neles a dimensão religiosa e transcendente” (DAp, 334)[795].

Encontramos ecos desse apelo nos documentos do Colégio, que deve assumir, dentre as diversas configurações propostas em seu projeto educativo, a de um Espaçotempo de pastoral que articula fé, cultura e vida. Ou seja, impregnar os

[795] Documento de Aparecida, disponível em < http://www.dhnet.org.br/direitos/cjp/a_pdf/cnbb_2007_documento_de_aparecida.pdf>.

conteúdos e as práticas com os valores evangélicos e construir espaçotempos de atuação dos sujeitos da escola a partir desses valores na comunidade educativa interna e nos espaços públicos. Assim, a proposta educativa e a proposta de evangelização identificam-se, inter-relacionam-se, não são antagônicas, e o espaço escolar um local que tem como principal tarefa o empenho pela integração entre fé e vida, encarnando a mensagem evangélica na própria cultura.

Nos documentos eclesiais, o vínculo entre cultura, educação e formação humana "[...] remetem, no âmbito escolar, ao conceito de currículo, entendido como instrumento viabilizador do desenvolvimento dos seres humanos e de constituição de identidades" (NOVAIS; SILVEIRA, 2017, p. 1244), contrapondo-se à concepção de currículo como um plano de estudos ou programa de escolarização. Nesse sentido, "[...] a tarefa de seleção e reelaboração didática dos materiais culturais, própria da educação escolar, é propositadamente executada para formar identidades, orientar comportamentos e estruturar personalidades" (NOVAIS; SILVEIRA, 2017, p.1251). Considerando o currículo um artefato cultural que diz da concepção de homem que o fundamenta, é possível evangelizar pelo currículo por meio da inculturação do Evangelho, um processo por meio do qual "[...] a evangelização se faz a partir de dentro da cultura do grupo humano que se quer evangelizar e não como algo extrínseco e estranho a ela" (AZEVEDO, 2001, p. 29).

Posicionamento que encontra ressonância na instituição investigada, quando nesta se assume que a cultura, articulada com a fé e a vida, ocupa uma posição central nos processos educacionais contemporâneos das escolas. Esse posicionamento se dá não apenas porque vivemos num país marcado pela pluralidade cultural, pela pluralidade de modos de ser brasileiro e viver o Brasil, mas também porque a própria educação-currículo-pedagogia-escola funciona como um dispositivo que produz valores, práticas culturais, saberes e conhecimentos, por meio dos quais os sujeitos da educação se posicionam no mundo e assumem um compromisso com a vida [...] a partir da paixão por Jesus e pela humanidade.

Desta forma, como enfatizado nas Matrizes Curriculares, não é qualquer conhecimento, qualquer metodologia, nem qualquer valor que respondem aos desafios de evangelizar pelo currículo. Assim, as Matrizes Curriculares, uma forma peculiar de concretizar o Projeto Educativo, têm como propósito construir conhecimento, educando o olhar, a mente e o coração das crianças, jovens e adultos,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para gerar vida e vida em plenitude, segundo o projeto de Cristo. Desse modo, [...] a principal tarefa da educação será o empenho pela integração entre fé e vida, encarnando a mensagem evangélica na própria cultura.

Ao assumir o compromisso de evangelizar, o Colégio abraça a proposta fundamental de uma educação católica, formar para humanizar, libertar e construir sociedades e mundos novos. Consequentemente, compromete-se com o percurso da formação humana e da evangelização como centro do processo educativo que visa à formação cristã e cidadã, mediante o cultivo da justiça social, da solidariedade, da responsabilidade, da ética e do protagonismo na construção de uma humanidade nova, configurando-se o Colégio como um espaçotempo do anúncio, do testemunho e da comunhão; da compaixão pela humanidade; do compromisso com as causas da justiça e da paz.

Ao se conceber como um espaçotempo de cultivo da solidariedade, da justiça, da dignidade humana, aponta que sua proposta educativa deve se colocar próxima da realidade e da vida do povo, especialmente dos pobres e dos que mais sofrem, pois, como parte da Igreja, a educação que oferta está "[...] real e intimamente ligada ao gênero humano e à sua história" (GS, 1)[796]. Afirma, assim, seu compromisso na promoção da cultura de respeito aos Direitos Humanos, configurando-se como um espaçotempo do aprendizado político e ético, que promove a reflexão, discussão e participação responsável dos jovens nas questões que envolvem a dinâmica da comunidade, procurando garantir o direito de expressão de todos, o exercício do pensamento reflexivo, da crítica e da autocrítica, o colocar-se no lugar do outro e a busca de alternativas e soluções compartilhadas na resolução de conflitos, pautadas pelo respeito às diferenças. As práticas educativas devem promover a participação dos jovens em atividades que transcendem o âmbito dos interesses individuais e familiares, possibilitando-lhes vivenciar a sensibilidade, a corresponsabilidade e a alteridade, educando-os na e para a solidariedade, acolhendo a diversidade e promovendo o diálogo, a amorosidade e o respeito.

A solidariedade, princípio basilar inegociável da proposta educativa do Colégio, é traduzida como uma opção pela vida e pela justiça, devendo ser assumida pelos jovens como a virtude cristã dos tempos atuais. Compreendida como a determinação

[796] Constituição pastoral Gaudium et Spencer. Disponível em < https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html>.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

firme e perseverante de se empenhar pelo bem comum, configura-se como a concretização do "[...] conjunto de condições materiais, espirituais e religiosas que permitam a todos os membros da sociedade, com prioridade àqueles marginalizados da riqueza e do poder, atingirem níveis de vida compatíveis com a dignidade humana" (CNBB, Doc 42, 82)[797].

Para incorporar o desafio de educar na e para a solidariedade, é apontada a realização de um trabalho educativo embasado em metodologias pautadas pelo currículo integrado, como projetos e sequências didáticas que favorecem a investigação e a problematização. Destacamos os projetos de intervenção social que devem ser planejados para formar corações solidários e consciências críticas, construir conhecimentos articulados com questões políticas, sociais e ambientais e desenvolver competências e metodologias de participação, intervenção e mobilização política e social.

Além da excelência acadêmica, o segmento do Ensino Médio tem como foco o comprometimento com a inclusão e a transformação social, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que deverá ser concretizada por meio de projetos interdisciplinares e transversais que ajudem a desenvolver a autonomia dos estudantes, estimulando-os a buscar por alternativas de soluções para os problemas postos pela sociedade contemporânea, dentre eles, a desigualdade social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os princípios que orientam as práticas das instituições católicas de ensino reverberaram na produção dos documentos analisados. Nesse sentido, entendemos que, ao assumir uma concepção cristã e sistêmica da pessoa humana na configuração de uma educação integral, o Colégio declara sua intencionalidade de formar agentes de transformação social que possam assumir sua responsabilidade pelo futuro da humanidade, educando-os na e para a solidariedade, por meio de práticas interdisciplinares que tenham como foco, além da excelência acadêmica, o desenvolvimento da autonomia dos jovens, estimulando-os, por meio de uma leitura crítica da realidade na qual estão inseridos, construírem seus projetos de vida sustentados em uma ética solidária, enfatizando uma educação integral que incorpore,

[797] Exigências éticas da ordem democrática. Documento 42, 1989. Disponível em < https://caminhosevidas.wordpress.com/2016/04/18/exigencias-eticas-da-ordem-democratica/>

à dimensão técnico-científica, os princípios relativos à promoção da justiça social, à multiculturalidade e ao respeito às diferenças.

Ao enfatizarem a oferta de uma educação evangélico-libertadora, essas diretrizes destacam, como opção metodológica, ações de intervenção social em defesa da vida, buscando a concretização de uma sociedade mais justa, abrindo espaço para uma discussão crítica do fenômeno da desigualdade social.

REFERÊNCIAS

AUTORA, 2019 (dados da tese de doutoramento).

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, Apr. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 jun. 2014.

AZEVEDO, Marcello de Carvalho. **Viver a fé cristã nas diferentes culturas**. São Paulo: Loyola, 2001.

BALBINOT, Rodinei. Educação e evangelização: pastoral escolar e escola em pastoral. **Informativa Educacional. Revista ANEC**. n 28, p. 42-44, junho 2014. Disponível em < http://anec.org.br/publicacoes/revista_28/#45>. Acesso em 30 nov. 2017.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; LEAL, Valéria Andrade. Escola católica: uma escola em pastoral!. **Revista de Cultura Teológica**. ano XXV, nº 89, jan./Jun/ 2017a. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/view/rct.i89.30549>. Acesso em 25 set 2017.

KULNIG, Rita de Cássia Mitleg. **A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização das elites**: um estudo sobre práticas escolares no Ensino Médio. 2019. 236f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em < https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22189>. Acesso em 20 jun. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para uma análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.** Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abril de 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso>. acesso em 26 de setembro de 2018.

NOVAIS, Luís Eduardo Duarte; SILVEIRA, Nadia Dumara Ruiz. Educação humanizadora: escola na concepção católica e teorias curriculares críticas. **Revista**

e-Curriculum[S.l], v.15, n.4, p. 1234– 1266, dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35013>. Acesso em 20 abr. 2018

PAES DE CARVALHO, Cynthia. Contextos institucionais e escolarização: uma hipótese de classificação das escolas da rede privada de educação básica. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 11, n. 31, p. 155-166, Abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 set. 2017.

7.5.13 A UNATI VAI À ESCOLA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Tamires Caroline da Costa[798]

Sandra Regina Cassol Carbello[799]

RESUMO

Este trabalho trata sobre a importância de atividades que integram crianças, jovens e idosos. Seu objetivo é relatar como essas atividades com jogos, brinquedos e brincadeiras podem corroborar para a garantia dos direitos dos idosos a uma vida digna e no fortalecimento dos vínculos entre as gerações. A partir de experiências realizadas em 2018, entre alunos da Universidade Aberta à Terceira Idade – UNATI/UEM e alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), foi criado no ano de 2019 o Projeto de Extensão: "Bola de Meia, Bola de Gude...: de conversas sobre memórias de brinquedos, jogos e brincadeiras à interação pedagógica com alunos da educação básica", cujo objetivo é integrar no espaço escolar, crianças, jovens e idosos através de atividades com jogos, brinquedos e brincadeiras que fizeram parte da infância dos unatianos, resgatando suas memórias. Assim, disserta-se sobre as atividades organizadas no projeto e sua importância para as gerações envolvidas, especialmente para a terceira idade. Respalda-se em Kishimoto (2012) sobre a importância do brincar; na Política Nacional do Idoso (BRASIL, 1994) e no Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003) sobre os direitos da terceira idade; no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) sobre o direito da criança brincar; em Vellas (2009) e França, Silva e Barreto (2010) para discorrer sobre a relevância de promover ações que envolvam os idosos e integrá-los em novas atividades. Considera-se que a intergeracionalidade é um conceito fundamental no debate em busca de caminhos para a garantia dos direitos dos idosos e para o exercício da ajuda mútua, estimulando a solidariedade e a empatia entre as gerações. Essas ações são necessárias para o exercício da cidadania, e os resultados desse trabalho indicam que as atividades com jogos, brinquedos e brincadeiras podem ser organizadas para que crianças, jovens e idosos aprendam um com o outro.

Palavras-chave: Relações intergeracionais. Direitos dos idosos. Brinquedos. Memórias.

1 INTRODUÇÃO

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que a tendência ao envelhecimento vem sido mantida nos últimos anos no Brasil. Entre 2012 e 2017 houve um aumento de 18% da população idosa no país, ultrapassando a marca dos 30,2 milhões e as projeções são que em 2060 o percentual de pessoas com 65 anos ou mais seja de 25,5%, computando 58,2 milhões de idosos. Segundo as informações do Instituto, isso se deve ao aumento da expectativa de vida pela melhoria nas condições de saúde e a diminuição na taxa de fecundidade (IBGE, 2018a, 2018b).

[798] Acadêmica do curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá, tamirescarolline04@gmail.com.
[799] Prof.ª Dr.ª do curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá, srccarbello@uem.br.

Tendo em vista esse aumento no contingente da população idosa, é preciso cada vez mais que ela tenha condições dignas de se manter em sociedade, com amparo na legislação e no acolhimento da comunidade. Dessa forma, foram criados a Política Nacional do Idoso (BRASIL, 1994) e o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003) que preveem a garantia dos direitos dessa população. Em relação ao acolhimento da comunidade, faz-se necessária uma mudança de mentalidade frente ao envelhecimento e ao ser idoso.

À vista disso, foi criada na França, em 1973, a Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) com a finalidade de melhorar a vida das pessoas idosas por meio da sua inserção nas universidades públicas. Na Universidade Estadual de Maringá (UEM) a criação da UNATI foi aprovada em 2009 e mediante interações entre ela e alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)[800] do curso de Pedagogia/UEM em 2018, foi possível a criação do Projeto de Extensão: “Bola de Meia, Bola de Gude...: de conversas sobre memórias de brinquedos, jogos e brincadeiras à interação pedagógica com alunos da educação básica”, que busca integrar crianças, jovens e idosos através de atividades com jogos, brinquedos e brincadeiras que remetem às memórias de infância dos unatianos.

Nesse sentido, o objetivo do texto é apresentar o trabalho que é realizado no projeto de extensão, focando nos benefícios das atividades intergeracionais para os idosos. No entanto, a melhoria de vida por intermédio dessas ações não se limita a terceira idade, pois as integrações permitem aos envolvidos adquirirem novos conhecimentos e habilidades, além de exercitarem a solidariedade e a empatia, e corroborarem para a garantia de uma vida digna aos idosos.

Respalda-se em Kishimoto (2012) sobre a importância do brincar, em Vellas (2009) e França, Silva e Barreto (2010) para discorrer sobre a relevância em acolher os idosos e integrá-los em novas atividades, na Política Nacional do Idoso (BRASIL, 1994) e no Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003) na busca de compreender os direitos da terceira idade e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) sobre o direito ao brincar.

2 DESENVOLVIMENTO

[800] Trata-se de um programa de bolsas de iniciação à docência cujo objetivo é aproximar futuros professores das salas de aula da rede pública de ensino, contribuindo para a formação inicial dos estudantes em licenciatura e incentivando a carreira na área da educação básica.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.1 O que é a UNATI?

A Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) ou somente Universidade da Terceira Idade, foi criada no dia 23 de fevereiro de 1973, pelo Conselho da Universidade de Ensino e Pesquisa, "Estudos Internacionais e Desenvolvimento", na cidade de Toulouse, França. Um de seus objetivos é determinar em que medida é possível às universidades, se valendo de suas finanças, de seu pessoal e disponibilidade, contribuirem para melhorar as condições de vida dos idosos (VELLAS, 2009), já que, gradualmente, o contingente dessa população tem aumentado, tornando necessárias novas medidas e mudanças no modo como encaramos a velhice. Para Vellas (2009, p. 180), a "[...] luta contra o processo de envelhecimento, acesso ao patrimônio cultural, estudo do problema da velhice [...] sensibilização da opinião pública, formação para novas atividades na coletividade." são algumas das principais finalidades da UNATI.

No Brasil, a Política Nacional do Idoso (BRASIL, 1994) publicada em janeiro de 1994, apoia a criação das universidades para a terceira idade como uma possibilidade do seu público ter acesso a diferentes conhecimentos. Desde então, as universidades públicas passaram a ser espaços de integração entre distintas gerações, especialmente entre a juventude e a velhice.

No ano de 2009 a Universidade Estadual de Maringá (UEM), por meio da Resolução Nº 034/2009-COU aprova a criação da UNATI/UEM, com base nos seguintes princípios:

> I - compromisso com a luta nas diferentes formas de exclusão social do idoso;
> II - compromisso com a promoção da autonomia, da dignidade e da cidadania do idoso;
> III - a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
> IV - perspectiva da horizontalidade entre os diferentes campos do conhecimento: a inter, a multi e transdisciplinaridade;
> V - compreensão do envelhecimento, no curso da vida nas dimensões biológica, psíquica e social;
> VI - a gratuidade dos trabalhos educativos. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2009, n.p.)

Mediante esses princípios, são apresentadas as finalidades da UNATI/UEM, entre as quais destacamos: a promoção de articulações que objetivam a concretização e ampliação dos direitos dos idosos, a contribuição para a mobilização

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

social dos idosos, para que conheçam e exerçam seus direitos enquanto cidadãos e a criação de espaços que contribuam para a convivência e troca de experiências intergeracionais.

Como um meio de alcançar tais finalidades, em 2019 foi criado o Projeto de Extensão: "Bola de Meia, Bola de Gude...: de conversas sobre memórias de brinquedos, jogos e brincadeiras à interação pedagógica com alunos da educação básica", uma parceria entre a UNATI/UEM e o curso de Pedagogia/UEM, cujo objetivo principal é criar espaços de intergeracionalidade e interlocução entre idosos, jovens e crianças, valorizando as memórias e os brinquedos da infância dos unatianos.

2.1 O Projeto de Extensão: "Bola de Meia, Bola de Gude...: de conversas sobre memórias de brinquedos, jogos e brincadeiras à interação pedagógica com alunos da educação básica"

O projeto de extensão foi criado a partir de inspirações suscitadas em atividades realizadas nos anos de 2018 e 2019 com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e os idosos alunos do curso de "Brinquedos, jogos e brincadeiras: registros de memórias" da UNATI/UEM. As atividades foram organizadas pelos pibidianos, que receberam os unatianos nas escolas-campo em que executavam as atividades práticas do Programa. O objetivo de cada ação foi a integração entre diferentes gerações por meio de atividades com brinquedos, jogos e brincadeiras que remetem à infância dos unatianos. Foram momentos de aprendizagem, troca de conhecimentos, experiências e afeto entre crianças, jovens e idosos.

Figura 1- Atividade de integração entre pibidianos, unatianos e alunos da educação básica.

Fonte: arquivo do PIBID (2019)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O projeto foi organizado em duas fases: no primeiro semestre de 2019, foram realizados estudos sobre a importância do brincar (KISHIMOTO, 2012), os direitos dos idosos (BRASIL, 2003) e os direitos da criança (BRASIL, 1990), as oficinas de confecção de brinquedos e jogos, a organização de caixas para armazena-los, a elaboração de um manual de instruções sobre como fazer alguns brinquedos e a preparação para as ações práticas nas escolas.

Já no segundo semestre, o foco esteve nas idas às escolas e na interação com as crianças. Realizamos as atividades em três instituições de educação básica do município de Maringá/PR e as intervenções tiveram foco, em uma das escolas, na confecção de bolas de meia e na apresentação, pelos idosos, dos brinquedos confeccionados nas oficinas. Nas outras duas escolas, as ações foram organizadas em quatro estações de brinquedos e brincadeiras, divididas em: cantigas de roda, telefone de lata e jogo das cinco-Marias, batata-quente e exposição de brinquedos. Em uma das escolas, cuja atividade foi organizada por estações, foi possível atender todos os alunos, em sistema de rodízio, totalizando aproximadamente 260 crianças.

Com a pandemia de COVID-19 em 2020/2021 as atividades presenciais e práticas foram suspensas, então os encontros passaram a ser efetivados virtualmente, contando com o auxílio das acadêmicas para com o idosos em relação às plataformas digitais, entre elas o Google Meet. As reuniões ocorreram uma vez na semana e são discutidos assuntos referente às memórias de infância dos unatianos. Também há grande partilha cultural entre todos, com indicações de filmes, declamação de poesia, sugestões de leituras, documentários, entre outros. Ademais, os unatianos aceitaram o desafio de confeccionar brinquedos em suas residências com os materiais disponíveis e compartilhar com a turma nos encontros semanais por meio de registros escritos, fotos ou vídeos.

2.3 As relações intergeracionais, os brinquedos e as brincadeiras

Entre as diretrizes dispostas na Política Nacional do Idoso (BRASIL, 1994, n.p.) está a “I - viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio do idoso, que proporcionem sua integração às demais gerações”. A UNATI/UEM e o projeto de extensão aqui tratado, são espaços que possibilitam essa participação e o fortalecimento dos vínculos da terceira idade com as outras gerações.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As oficinas de brinquedos tornaram-se pontos de interação e de aprendizado entre a velhice e a juventude. Foram lideradas pelos unatianos, que ensinavam às acadêmicas como era o acesso aos brinquedos na sua infância e, desse modo, como eram confeccionados. A decisão de qual brinquedo construir nas oficinas ficava a critério do grupo, o qual, depois de decidir, coletava os materiais necessários para a produção, como latas, retalhos de tecido, palha, pedras, barbante, entre outros. No ano de 2019, foram produzidos telefones de lata, bonecos trapezistas e equilibristas, jogo das cinco-Marias, bonecas de sabugo de milho, fazendinha de cana de milho e outros, que os idosos já traziam de casa como uma possibilidade de confecção.

Todos os brinquedos e jogos produzidos nas oficinas foram levados para as escolas que receberam o projeto, a fim de que as crianças conhecessem outros tipos de brinquedos e a época a que perteceram, outras formas de brincar e olhar o mundo. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), brincar é um direito da criança que compreende o princípio da liberdade (BRASIL, 1990) e, nesse sentido, a criança enquanto cidadã tem direito ao acesso às brincadeiras, aos jogos e aos brinquedos. A escola é um espaço primordial para que esse acesso seja possível e o brincar aconteça, é um universo propício para trazer atividades que envolvam outros sujeitos da comunidade, o que é previsto pelos princípios da gestão escolar democrática que permeiam as escolas públicas do país, conforme a LDB 9394/96, as instituições devem se articular à comunidade e às famílias dos alunos, estabelecendo momentos de integração entre a escola e a sociedade (BRASIL, 1996).

À vista disso, as brincadeiras e os brinquedos tornaram-se o elo que fortaleceu o vínculo entre escola e comunidade, unatianos e acadêmicas, crianças e idosos nas atividades realizadas em 2018 e 2019. De acordo com Kishimoto (2012, p. 11),

> Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. [...]

A intergeracionalidade presente nas ações efetuadas nas escolas oportunizou às crianças e aos idosos esse compartilhamento de brincadeiras, a exploração do ambiente, de diferentes brinquedos e materiais utilizados para confeccioná-los, permitiu que os sujeitos se expressassem por meio dos jogos e do brincar coletivo e individual, fortalecendo os vínculos entre as duas gerações, valorizando as memórias de infância dos unatianos e as diferentes maneiras de brincar de ambos. Para França,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Silva e Barreto (2010) as atividades que transpassam o lúdico são pontos de partida importantes para a intergeracionalidade e para a concepção de novos conhecimentos e de uma sociedade melhor para todos, especialmente para os idosos.

Em conformidade com as autoras, "[...] Cada pessoa tem uma ou mais habilidades, conhecimentos, aptidões, ou sabe desenvolver uma atividade, que pode ser multiplicada e dividida por outros que não são ou não foram tão afortunados. [...]" (FRANÇA; SILVA; BARRETO, 2010, p. 529), essa troca de experiências e conhecimentos além de ser possibilitada entre idosos e crianças nas ações práticas nas escolas, foi contemplada também nas oficinas de brinquedos executadas na UEM entre unatianos e acadêmicas.

A Política Nacional do Idoso (BRASIL, 1994, n.p.) estabelece a necessidade de se "[...] valorizar o registro da memória e a transmissão de informações e habilidades do idoso aos mais jovens, como meio de garantir a continuidade e a identidade cultural", sendo assim, ao ensinarem sobre a confecção dos brinquedos, os idosos tiveram a oportunidade de resgatar suas memórias de infância e de compartilhar com pessoas que estavam dispostas a ouvi-los. Vellas (2009) salienta que o patrimônio cultural, as habilidades e os conhecimentos que as pessoas mais velhas carregam, não têm sido valorizados pela sociedade, que descarta as experiências dos idosos, fazendo-os se sentirem inúteis. De acordo com o autor, muitas pessoas da terceira idade "[...] possuem habilidades, a experiência, as capacidades físicas e o tempo livre que lhe permitem serem úteis. [...]" (VELLAS, 2009, p. 96), sendo necessárias mudanças de mentalidade frente ao envelhecimento e na legislação, para que o sentir-se útil esteja cada vez mais presente e que os direitos dos idosos a uma vida digna sejam de fato garantidos. Assim, ao ensinarem a confecção e coordenarem as oficinas de brinquedos, os unatianos sentiram-se acolhidos e pertencentes a um determinado grupo.

França, Silva e Barreto (2010, p. 526) destacam que o foco do trabalho intergeracional

> [...] deve ser o processo educativo centrado na melhoria da comunidade, e dos que dela participam, por meio de uma troca de informações, percepções e conhecimentos, nas situações práticas, de forma criativa e de maneira a se obter as bases para as ultrapassagens conceituais relevantes.

Nas oficinas de brinquedos, além de aprenderem a confeccionar, as acadêmicas ouviram as narrativas sobre o passado, a realidade de um tempo que não

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

viveram. A troca de percepções sobre o mundo esteve presente nas atividades de construção dos brinquedos e conforme França, Silva e Barreto (2010) é no lúdico, em ações como as oficinas e as realizadas nas escolas, que se têm a potencialidade de aproximar gerações, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos, a solidariedade, ajuda mútua e a formação de atitudes cidadãs entre as gerações.

Figura 2 – Oficina das bonecas de sabugo de milho

Fonte: arquivo pessoal das autoras (2019)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a população idosa cada vez mais crescente, tornou-se imprescindível criar novas medidas para que os direitos da terceira idade fossem garantidos. A UNATI é um grande exemplo e possibilita o acesso e a permanência na universidade pública de pessoas que, muitas vezes, não se imaginaram pertencentes ou não tiveram acesso a educação básica. Trata-se de uma conquista que deve ser preservada e valorizada.

E por meio da UNATI/UEM, foi possível a criação do projeto de extensão aqui abordado, que objetiva integrar jovens, crianças e idosos por intermédio de atividades com jogos, brinquedos e brincadeiras, valorizando as memórias de infância dos unatianos. As atividades de integração como as oficinas de brinquedos e as ações práticas nas escolas de educação básica, foram primordiais para que os vínculos entre as gerações fossem fortalecidos e o olhar para o envelhecer modificado. O envelhecimento não deve ser entendido como a incapacidade de brincar, ensinar e aprender, França, Silva e Barreto (2010) tratam sobre isso ao discorrerem que por meio da intergeracionalidade é possível mudar a mentalidade das pessoas sobre o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ser velho e formar nelas atitudes positivas frente ao envelhecimento, valorizando a inclusão social, os relacionamentos e o direito a vida digna.

Nesse sentido, as atividades intergeracionais têm muito a contribuir para a vida em sociedade, pois oportunizam aos envolvidos aprenderem novos conhecimentos e habilidades, oportunizam às diferentes gerações compreenderem outros pontos de vistas, outras maneiras de ver o mundo e viver nele. Especialmente nas atividades lúdicas relatadas ao longo do trabalho, houve uma rica troca sobre as diferentes formas de brincar, os materiais e os brinquedos a serem utilizados, ações importantes para que se aprenda a respeitar o outro, ter solidariedade e empatia, características imprescindíveis para o ser cidadão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República**. Lei nº 8.069,** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.842**, de 04 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 04 jan. 1994. Não Paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.741**, de 01 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 01 out. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

FRANÇA, Lucia Helena de Freitas Pinho; SILVA, Alcina Maria Testa Braz; BARRETO, Márcia Simão Linhares. Programas intergeracionais: quão relevantes eles podem ser para a sociedade brasileira? **Revista Brasileira Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 519-531, 2010.

IBGE. Número de idosos cresce 18% em 5 anos e ultrapassa 30 milhões em 2017. **Agência IBGE Notícias**. Brasil, 1 out. 2018a. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017. Acesso em: 22 jul. 2021.

IBGE. Projeção da População 2018: número de habitantes do país deve parar de crescer em 2047. **Agência IBGE Notícias**. Brasil, 1 ago. 2018b. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21837-projecao-da-populacao-2018-numero-de-habitantes-do-pais-deve-parar-de-crescer-em-2047. Acesso em: 22 jul. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko. M. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches:** manual de orientações pedagógicas. Brasília: MEC/SEB, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Conselho Universitário. **Resolução nº 034/2009-COU**. Aprova criação da UNATI/UEM e adota outras providências. Maringá: COU, 2009. Não Paginado. Disponível em: http://www.scs.uem.br/2009/cou/034cou2009.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

VELLAS, Pierre. **As oportunidades da terceira idade.** Maringá: EDUEM, 2009.

7.5.14 A UNIVERSIDADE ABERTA PARA A TERCEIRA IDADE ENQUANTO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA O IDOSO

Rita de Cássia da Silva Oliveira[801]

RESUMO

O envelhecimento populacional no mundo e em especial no Brasil constitui um dos grandes desafios deste século. O desenho demográfico em nosso país tem apresentado significativas e rápidas mudanças, registrando atualmente cerca de 28 milhões de idosos (IBGE, 2018). Embora com um grande contingente de idosos ainda existem muitos preconceitos relativos a velhice como a incapacidade de aprendizagem, improdutividade, doenças, solidão que favorecem a exclusão e marginalização social dessa faixa etária. A educação na concepção emancipatória é uma estratégia de empoderamento do idoso na busca pelo conhecimento dos seus direitos, desenvolvimento do senso crítico e criativo para usufruir da própria cidadania. A educação é um direito de todo cidadão, independente da faixa etária e está previsto em nossa constituição brasileira. Tendo como objeto de investigação a Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI) na Universidade Estadual de Ponta Grossa, este artigo tem como objetivo refletir sobre a educação para o idoso enquanto um direito humano e identificar os impactos causados aos idosos pela pandemia nos espaços educativos para esta faixa etária, oferecidos pelas universidades. Foram utilizados como referencial teórico: Freire (2019), Oliveira (2011, 2012, 2015), D'Alencar (2014). Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Foi utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados, aplicado on line, o qual foi respondido por 50 alunos da UATI/UEPG. Como resultado indica-se dois aspectos relevantes: - o sucesso e reconhecimento da UATI enquanto programa voltado para a educação do idoso; - o isolamento social exigido pela pandemia apresentou impactos positivos e negativos na vida dos alunos da UATI/UEPG.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. Universidade Aberta para a Terceira Idade. Idoso. Educação não-formal.

1 INTRODUÇÃO

Refletir e pesquisar sobre o processo do envelhecimento e sobre a velhice, enquanto fase da vida, não são questões fáceis porque ao mesmo tempo que se pesquisa, se envelhece.

Um dos temas atuais em efervescência na comunidade científica é a longevidade, investigada por profissionais de diferentes áreas como resposta diante do significativo aumento do número de idosos em nível mundial, apresentando novas demandas sociais, políticas, culturais, educacionais, as quais se constituem como um dos grandes desafios deste século.

A realidade para os idosos, em uma sociedade capitalista, não se apresenta nada otimista.

[801] Pós-doutora em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: soliveira@uepg.br

Ainda perdura na sociedade brasileira muitos preconceitos sobre a velhice, tornando os idosos mais vulneráveis e, por muitas vezes, os direitos básicos não são minimamente respeitados. Entre esses direitos, ressalta-se o referente à educação. No ordenamento jurídico, não existe uma política educacional para o idoso, mas políticas públicas que apresentam no decorrer de seu texto prescrições à educação, entre elas o Estatuto do Idoso que busca assegurar e garantir o respeito aos direitos básicos, entre os quais está a educação.

A educação constitui um direito de todo cidadão, que está previsto na Constituição Brasileira. Deve ser permitido o acesso a uma educação de qualidade, a aquisição de saberes socialmente construídos, os quais devem superar os limites impostos pela dinâmica da desigualdade social, independentemente da idade.

A Universidade é um espaço educacional por excelência, possui a extensão como uma das suas funções e, deve levar para comunidade os produtos da pesquisa e do ensino de maneira articulada contribuindo para o desenvolvimento da comunidade nos mais variados âmbitos, promovendo a relação entre os conhecimentos acadêmicos e populares, ao mesmo tempo que fortalece a interlocução entre a universidade e comunidade.

Este artigo tem como objeto de investigação a Universidade Aberta para a Terceira idade (UATI) na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), como um espaço educacional dentro da universidade voltado para o idoso, de grande relevância e responsabilidade diante da situação de vulnerabilidade e desrespeito ao idoso manifestada na sociedade capitalista.

A pandemia pelo COVID19 desenhou um novo contexto social, onde o isolamento social passou a ser necessário, impactando na vida dos idosos e no espaço educacional criado para esta faixa etária na universidade, a UATI/UEPG, sendo também um dos objetivos desta pesquisa.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Como procedimento metodológico utilizou-se um questionário como instrumento de coleta de dados, o qual foi aplicado on line, para 50 idosos da UATI/UEPG. Como critérios de inclusão foram considerados o interesse e disponibilidade em responder as questões.

2 A EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO HUMANO... ALGUMAS REFLEXÕES!

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A educação e os direitos humanos possuem uma relação muito estreita e indissociável. Não se pode pensar apenas na educação formal porque não é a única forma e também pode não ser a mais eficiente. Assim, todo o cidadão tem direito a educação na medida que precisa se situar no mundo, conhecer suas relações com o outro, seus direitos e deveres. Registra-se assim, a relevância da educação enquanto instrumento para possibilitar a superação de qualquer situação de opressão, de desigualdade, de libertação e de usufruir uma vida com qualidade.

"A sociedade brasileira apresenta uma desigualdade social que traz também um descompasso educacional, embora a educação seja um direito de todos os cidadãos, registrado como preceito constitucional, que nega qualquer distinção ou preconceito." (OLIVEIRA, 2014, p. 101).

Entretanto, não é qualquer educação que hoje é satisfatória para os cidadãos, refuta-se a educação bancária que subentende uma relação desigual, fortalece a domesticação, a alienação e a submissão.

O idoso de hoje, segundo o Estatuto do Idoso, é o indivíduo com 60 anos ou mais, teve uma educação fundamentada na concepção de educação bancária explicitada por Paulo Freire (2019), com característica castradora, que inibia a capacidade de criação e de crítica, impedia o desenvolvimento como cidadão e impossibilita a humanização. Registra-se a "cultura do silêncio", conforme afirma Paulo Freire (2019), sufocando a politicidade do ato pedagógico em prol da dominação, eliminando o caráter criativo e transformador d educação.

Em contrapartida, Freire propõe a educação libertadora, que emancipa, respeita a diversidade, supera as desigualdades sob uma concepção de horizontalidade de relações, de forma dialógica e participativa na construção coletiva dos saberes, na conscientização da própria realidade, no olhar sensível para si e para o outro e na busca pela efetivação dos direitos humanos.

Uma educação libertadora que reate os laços sociais e a despersonalização dos indivíduos seja desconsiderada. Uma educação libertadora torna possível não somente a construção de uma sociedade democrática, como também demonstra um caminho para a concretização dos direitos humanos." (PAIVA, PIRES, PELLEGRINO, 2020, p.110).

A Universidade, enquanto instituição voltada por excelência para a produção e disseminação do conhecimento na busca por uma sociedade mais justa e com menos

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desigualdades, por meio de sua função extensionista, acolhe os idosos por meio da criação de um espaço educacional que venha ao encontro dos interesses desta faixa etária e que vá além deste conformismo improdutivo, que estimule a criatividade, o desenvolvimento das potencialidades de cada idoso, para que usufrua de uma qualidade de vida, voltado para a velhice ativa e saudável, corroborando para a efetividade dos direitos humanos, ressaltando aqui, o direito à educação.

3 A UATI/UEPG, UMA REALIDADE DE SUCESSO

A Universidade Estadual de Ponta Grossa, como educação não formal, baseada na concepção da educação permanente, criou em 1992, a Universidade Aberta para a Terceira Idade, atualmente um Programa de Extensão, com 650 idosos matriculados.

Considerando o homem como um ser inconcluso, inacabado, que se desenvolve ao longo da vida, a educação deve ser um processo permanente.

A educação enquanto prática social media a transmissão da herança cultural acumulada pela sociedade. Tem sua intencionalidade e finalidade, contemplando o homem em sua totalidade. Possui um papel político fundamental pois possibilita a troca de experiências e saberes com uma concepção democrática, cuja essência é a transformação, superando a mera transmissão de informações, instrumentalizando, crítica e criativamente, os indivíduos para a inovação da realidade (PICONEZ, 2009).

Oliveira afirma (2012, p.34):

> A realidade reclama novos espaços educativos baseados em novas políticas públicas que possibilitem ao idoso condições mais dignas de vida, exigindo não apenas mais reflexão sobre a constante mudança e envelhecimento da população, mas também aliar a uma ação mais ampla em relação à condição humana.

Assim, entende-se a educação como processo que oportuniza mudanças individuais e sociais, refletindo a necessária condição de libertação de mudanças e de conquista da autonomia na terceira idade.

> É indispensável o despertar de mais atenção e investimento do Estado e da sociedade civil para minimizar a precariedade de vida dos idosos. A terceira idade, no Brasil, não constitui um fato econômico sério, e, assim, não atrai maiores investimentos no setor. Essa situação, pela educação, deve ser revertida (OLIVEIRA et al., 2011,16).

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A UATI enquanto um Programa de educação não formal possibilita ao idoso uma diversidade de oportunidades e espaços para usufruir da cidadania em sua plenitude. Caracteriza-se como um espaço de aprendizagem social, com diferentes metodologias, com flexibilidade curricular, não se enquadrando em espaços escolares regulares. Possibilita ao idoso o desenvolvimento das potencialidades. O exercício de práticas comunitárias e sociais, aprendizagem que favorece a leitura do mundo, transmissão de informações e a formação política, social e cultural.

A educação não formal da UATI, valoriza a cultura individual e coletiva, respeita as experiências e os saberes do idoso, possibilita o compartilhamento de experiências, ações, relações inter-geracionais e inter-raciais, superando estigmas e estereótipos negativos construídos e cultivados pela sociedade.

O diálogo constitui uma estratégia eficiente na educação do idoso para aprender a leitura do mundo, a reflexão, a conscientização de si e do mundo em seu entorno, o empoderamento para uma maior participação e melhoria na qualidade de vida.

Os objetivos da UATI são: melhorar a qualidade de vida do idoso; valorizar o idoso; resgatar a dignidade e a cidadania do idoso; promover a participação e a integração do idoso, ampliar o convívio social, possibilitar o convívio intergeracional, possibilitar a aquisição de conhecimentos e a atualização, elevar a autoestima do idoso, contribuir para a mudança de paradigma da velhice.

A UATI na UEPG possui uma abordagem multidisciplinar, é constituída por 2 cursos: Curso da Universidade Aberta para a Terceira Idade, que está na 29ª Turma (2020), com duração de 1 ano e meio; Curso da Universidade Continuada para a Terceira Idade, que está na 26ª Turma, para os alunos que já concluíram o Curso da UATI. Os projetos são: Jornal da UATI, Horta da Terceira Idade e Contador de Histórias.

O Programa estrutura-se em quatro eixos articuladores: Educação, cultura e arte; Educação, saúde, nutrição e qualidade de vida; Educação física. esporte e lazer; Educação, empoderamento e cidadania. Nestes eixos baseiam-se as disciplinas e os projetos.

As disciplinas oferecidas e distribuídas nos quatro eixos são: Atividade esportiva, Caminhada, Dança circular, Dança de salão, Line Dance, Natação,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Hidroginástica, Pilates de Solo, Tai Chi Chuan, Yoga, Zumba, Contador de histórias, Pintura em tela, Seresta, Teatro, Artesanato, Espanhol, Francês, Inglês, Informática.

Cada uma das disciplinas possui uma especificidade o que exige também uma metodologia diferenciada. A problemática do idoso é analisada em diversos aspectos biopsicológicos, filosóficos, políticos, espiritual, religioso, econômico e sociocultural.

A interatividade é estimulada, respeitando a experiência de vida e sabedoria de cada idoso. As aulas teóricas são dialógicas, compartilhando ideias e cada vez mais possibilitam aos idosos se inserirem e participarem ativamente na sociedade.

São promovidas viagens, passeios culturais, festas voltadas para a integração dos 680 alunos matriculados na UATI. As aulas-passeio objetivam reconhecer os patrimônios culturais locais e sua importância no processo de crescimento e desenvolvimento do espaço em que vivem, além de possibilitar a preservação da memória.

A UATI se apresenta como um Programa que atinge plenamente todos os objetivos estabelecidos. Atualmente possui grande visibilidade com valorização nacional e internacional. É a pioneira no Brasil em uma Universidade Estadual e uma das mais antigas porque possui 30 anos de ações ininterruptas.

No Brasil, atualmente são cerca de 180 Universidades Abertas para a Terceira Idade que oferecem educação para o idoso como um instrumento de empoderamento social, maior respeito, valorização e reconhecimento da cidadania desta faixa etária.

Há a necessidade de aprender a envelhecer já que a longevidade e a expectativa de vida se ampliam, mas o importante é vivenciar a velhice com qualidade, dignidade e neste aspecto a educação é relevante propiciando espaços de integração e interação para os idosos, possibilitando a (re)significação da velhice e do processo de envelhecer.

4 A UATI E A PANDEMIA: UM NOVO CENÁRIO

Atualmente vive-se um contexto social de inseguranças, incertezas e preocupações devido a Pandemia pela COVID 19 que exigiu algumas medidas enérgicas para evitar o contágio, entre as quais o uso de máscaras, higiene intensificada nas mãos com o uso de álcool gel e principalmente o isolamento social.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com o surgimento de diferentes vacinas, espera-se superar este contexto desalentador, que provocou mudanças radicais nas relações socias e principalmente registrou um grande número de mortes em todos os países do mundo.

Esse contexto atual é atípico e sem precedentes em nível mundial e nacional e, certamente impactou em especial os idosos, considerado grupo de risco.

Os idosos ao frequentarem a UATI, buscam uma maior integração, convívio social e a ampliação de novas amizades. O afastamento social impactou diretamente os alunos da UATI. Com o objetivo de identificar estes impactos da pandemia pelo isolamento social exigido, foi aplicado um questionário on line, para 50 alunos da UATI, de ambos os sexos, com idade entre 65 e 72 anos. O critério de inclusão foi apresentar interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.

Os principais aspectos que impactaram os alunos da UATI, segundo as respostas coletadas nos questionários foram:

- Diminuição do convívio social, participação em festas, passeios e viagens.
- Sentimento de solidão e de abandono, pela menor participação social.
- Surgimento de algumas doenças chegando a início de depressão.
- Falta da convivência com os professores, coordenadora e colegas da UATI.
- Carência afetiva das conversas, dos abraços e carinhos que são costumeiros entre os idosos na UATI.

Também foram indicados alguns aspectos positivos, tais como:

- Aprendizagem da utilização da tecnologia para comunicação por meio de alguns aplicativos como Zoom, Meet. A utilização dos aplicativos foi ensinada pelos professores da UATI o que propiciou uma maior formação e participação em grupos da whatsapp, ampliação de amizades, mesmo que de maneira virtual.
- Acompanhamento de aulas da UATI por meio de aplicativos.
- Ocupação do tempo livre por meio das atividades e aulas on line realizadas pelos professores e coordenador da UATI.
- Maior convivência familiar, e colaboração dos membros da família nas atividades domésticas, como por exemplo nas compras cotidianas como as de supermercado.
- Aprendizagem e a realização de compras pela internet.

Pode-se perceber que apesar do distanciamento social, exigindo outras maneiras de convivência, a pandemia também propiciou alguns aspectos positivos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

principalmente referentes a aprendizagem e ao uso da tecnologia. Estes aspectos positivos foram apontados pelos idosos que possuem um bom grau de autonomia e independência, o que em grande parte foi adquirido por frequentarem a UATI há muitos anos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a ação educacional possui como pano de fundo diferentes intenções, nem sempre explícitas mas que orientam o tipo de homem que se espera formar para aquela determinada sociedade, naquele determinado momento tempo histórico.

O Programas da Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI) na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), busca por meio das diferentes atividades que oportunizam aos idosos e das variadas metodologias utilizadas, despertar um espírito crítico e criativo, o conhecimento do si e do mudo por parte do idoso, o empoderamento pela aquisição do conhecimento para contribuir com superação de estereótipos atribuídos a fase da velhice porém sem fundamentação científica, almejando a superação da exclusão em detrimento do fortalecimento do paradigma do envelhecimento ativo, com qualidade.

Diante do fenômeno do envelhecimento acelerado e da longevidade ampliada, busca-se um redimensionamento das perspectivas de vida mas ainda registra-se um descompasso dos recursos sociais, das famílias, das instituições, das políticas públicas, da educação e da cultura frente ao contingente de idosos.

A UATI/UEPG é uma realidade e já alcançou mundialmente reconhecimento e relevância. Diante da pandemia resiste e se fortalece por meio dos laços afetivos, do respeito, da solidariedade e da resistência. Pelas pesquisas almeja-se desconstruir essa percepção negativa da velhice, ainda presente, e cristalizada, na sociedade.

Refletir sobre a velhice deve constituir um desafio para todos os cidadãos, para que aconteça o rompimento da visão preconceituosa e a promoção de mecanismos que favoreçam esta superação (D'ALENCAR, DIEDERICHE, 2014).

A velhice é uma construção social e cultural. A construção de outro conceito de velhice que seja mais compatível com o idoso que hoje emerge, mais ativo, participativo, com autonomia e empoderado não será tarefa fácil e nem acontecerá em curto prazo, entretanto, deve ser um compromisso de toda a sociedade e de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

indivíduos de todas as idades, inclusive os idosos que devem ser partícipes de uma mudança cultural gradativa e necessária.

A educação constitui um instrumento poderoso na transformação social e cultural da representação social da velhice.

O novo contexto social, com a exigência do isolamento social devido a pandemia pelo COVID19, foi parcialmente amenizado pelas relações estabelecidas virtualmente, encontros, webs promovidos por meio de aplicativos e também pelo apoio dos amigos que os idosos possuem na UATI, ressaltando mais uma vez a relevância deste Programa na vida dos idosos.

REFERÊNCIAS

D'ALENCAR, Raimunda. DIWDERICHE, Márcia (org.) **Velhice saudável:** múltiplos olhares e múltiplos saberes. Ilhéus: Editus, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 68 ed. Rio de janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

OLIVEIRA, Rita de Cássia; SCORTEGAGNA, P.; OLIVEIRA, Flávia S. **O envelhecimento e a velhice**: teorias, demografia e a política. Curitiba: CRV, 2012.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. Estratégias para a reinvenção da velhice: a educação e a cultura. In: D'ALENCAR, Raimunda. DIWDERICHE, Márcia (org.) **Velhice saudável:** múltiplos olhares e múltiplos saberes. Ilhéus: Editus, 2014, p.101-110.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. D'ALENCAR, Raimunda (org.). **As experiências de universidades abertas em um Brasil que envelhece.** Curitiba:CRV, 2011.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. SORTEGAGNA, Paola. (org.) **Universidade Aberta para a Terceira Idade**: o idoso como protagonista na extensão universitária. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. SORTEGAGNA, Paola; OLIVEIRA, F.S. Universidade Aberta para a Terceira Idade: o protagonismo da pessoa idosa no espaço educativo no município de Ponta Grossa – PR. In: OLIVEIRA, R.C.; D'ALENCAR,R.S. (org.) **As experiências de universidades abertas em um Brasil que envelhece.** Curitiba: CRV, 2011, p.11-26.

PAIVA, PIRES, PELLEGRINO. Direitos humanos e educação: reflexões para a construção de uma sociedade plural. In: RARAYMUNDO, Giseli (org.).**Direitos Humanos e Educação**: uma relação indissociável. Curitiba: Bagai. 2020, p. 101-112.

7.5.15 A VIOLÊNCIA EM SUAS MULTIPLAS FACES COMO FORMA DE VIOLAÇÃO DE DIREITOS: UM RECORTE DA VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Rodrigo da Paixão Pacheco[802]

RESUMO

Este estudo tem por temática a violência contra crianças e adolescentes e, como objeto a violência intrafamiliar, apreendida como uma violação de direitos, considerando as expressões que esta subscreve - violência física, psicológica, sexual e negligência. Nesse sentido, objetiva analisar o fenômeno da violência, além de descrever e caracterizar os tipos de violência intrafamiliar às quais crianças e adolescentes encontram-se envolvidos. A questão central que envolve o problema da pesquisa é desvelar a violência intrafamiliar perpetrada em desfavor de crianças e adolescentes. O delineamento da pesquisa foi de natureza qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica percorreu todo o desenvolvimento da pesquisa e teve como objetivo a aproximação teórica do objeto, constituindo-se em subsídio para a análise e interpretação dos dados coletados. São parte dessas referências os seguintes autores: Guerra (2008); Faleiros e Faleiros (2007); Deslandes (1994), dentre outros. A pesquisa documental foi subsidiada por informações contidas na CF/88, no ECA, dentre outros. A bibliografia utilizada possibilitou uma análise social crítica, visando a análise do tema em sua totalidade e o desvelamento das contradições da realidade que envolve o objeto de análise. A partir do estudo e pesquisa, os seguintes resultados podem ser apontados: as crianças e adolescentes são tratados como objetos e o ambiente familiar pode ser lócus de violação de direitos e, portanto, espaço de conflitos e contradições.

Palavras-chave: Crianças. Adolescentes. Violência. Fenômeno. Família.

1 INTRODUÇÃO

Partindo da perspectiva etimológica, a palavra “violência” vem do latim violentia, que traz uma acepção de “ação de intimidar alguém moralmente ou o seu efeito; ação (...) destrutiva, exercida com ímpeto, força” (HOUAISS, 2010, p. 804).

Isso posto, é importante salientar que a violência é essencialmente desigual, visto que - a sua ocorrência - caracteriza-se por um indivíduo ou grupo se sobrepondo em força, poder e/ou autoridade sobre outro indivíduo ou grupo. Esse indivíduo é um ser social único em meio aos outros animais por deter a aptidão de pensar, raciocinar e refletir sobre os seus atos (MARX, 1996).

Desta feita, as ações do indivíduo perpetrador da violência detêm um caráter de intencionalidade causando, no sujeito passivo da violência, dor, sofrimento ou até

[802] Doutorando em Educação, mestre em Serviço Social, ambos pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). E-mail: adm.rodrigopp@gmail.com.

mesmo a morte. Nesse interim a violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes se institui por meio de relações desiguais de poder, em que ocorre a negação dos valores considerados universais como a liberdade, a igualdade e a vida.

Para Arendt (1994), a violência é o ato de fazer ou produzir algo contra outrem, ferindo ou até matando, sendo um mecanismo intensificador do vigor natural do ser humano. Portanto, somente os humanos têm a capacidade de serem violentos, em razão de deliberarem. Por força de consequência qualquer ato produzido por um animal só pode ser considerado agressivo, posto que o animal age por instinto e não é capaz de deliberar.

Nesse mesmo diapasão, Chauí (1998), assevera que a ética é inseparável do sujeito racional e nesse sentido a violência é antagônica à ética em razão de ser perpetrada por seres racionais.

2 O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA E SEUS CONTEXTOS

O fenômeno da violência não é algo inédito. Perpassa toda a sociabilidade humana independentemente de classe social – em que pese a população pobre se constituir a mais afetada-, como foi visto no primeiro capítulo, as crianças e adolescentes são apontados na literatura como objeto de descuidos, desatenção, desproteção, negligência, abandono, maus-tratos e toda sorte de violências. De acordo com De Mause (apud Faleiros e Faleiros, 2007, p. 16) “a história da infância é um pesadelo (...). Quanto mais atrás regressamos na História, mais reduzido o nível de cuidados com crianças, maior a probabilidade de que houvessem sido assassinadas, aterrorizadas e abusadas sexualmente”.

Sua constituição envolve questões de ordem cultural, social, econômica, política e suas expressões tangenciam as relações pessoais. Diante disso, conclui-se que a violência se vincula à maneira como a sociedade se organiza e se estrutura, devendo ser apreendida não somente como um ato físico, mas político, cultural, social e econômico.

Nas palavras de Engels (2010), na infância do gênero humano, as condições de vida se baseavam numa conjuntura de carência, estabelecida pelo exíguo desenvolvimento das forças produtivas. Nesse cenário de inópia, a violência surgia essencialmente com aspecto de assegurar os insólitos recursos à manutenção da vida. Todavia, na sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas

concebe as condições necessárias para irromper com a situação paupérrima experienciada noutro tempo – conquanto isso não aconteça, de forma integral, dadas as suas próprias bases fundantes. Nesse contexto, a problemática da violência se torna mais complexa e ganha novas formas, que adentram no "jogo das forças sociais e na dinâmica das formas de sociabilidade" (IANNI, 2002, p. 09).

No sistema capitalista há o desdobramento da violência nas tensões da relação de classes, que o sistema tenta abafar. A própria dinâmica do capital estimula o individualismo transformando o outro num ser rival. Desta feita, a hostilidade para com o outro se torna um fundamento para "perpetuação da violência" (FRAGA, 2002, p. 51). Portanto, a violência é cercada de valores que estão ligados a forma como a sociedade se organiza.

Com efeito, neste estudo, apreendemos o fenômeno da violência contra criança e adolescente como uma expressão da violação de direitos historicamente conquistados e assegurados. À vista disto, infere-se a violência como uma ruptura ou negação dos direitos consubstanciados no ordenamento jurídico pátrio e tratados internacionais.

Minayo (1994, p. 9) assevera que "em razão das mortes e traumas" a violência é um problema de saúde pública, embora não seja uma preocupação somente da área de saúde. No ano de 2002 a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde, que foi adotado pelo Ministério da Saúde, o qual conceitua a violência como:

> [...] uso intencional de força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade que resulte ou tenha possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG e G. et al., 2002, p.5).

O conceito de violência selecionado para o presente estudo, em consonância com a temática de criança e adolescente, foi cunhado por Guerra, sendo apreendido como:

> Todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica, de um lado, numa transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância, isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. (GUERRA, 2008, p.32-33)

Ainda sobre o Relatório, a OMS destacou as tipologias da violência em três

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

categorias: violência auto infligida/auto provocada, violência coletiva e violência interpessoal que se subdivide em violência intrafamiliar e comunitária/extrafamiliar, sendo a primeira nosso objeto de estudo alinhado ao segmento de crianças e adolescentes. A ocorrência se dá entre os membros da própria família, entre pessoas que têm grau de parentesco, ou entre pessoas que possuem vínculos afetivos, até mesmo sem vínculo parental, incluindo-se aí os agregados e empregados (as). Não se restringe ao espaço físico onde ocorre a violência, mas também, às relações que se constrói e efetua.

Quanto à natureza da violência, o relatório considera a violência física, psicológica, sexual e negligência. Vale ressaltar que para este estudo o uso da expressão violência intrafamiliar, seguirá a linha analítica da OMS, que adota a vertente teórica que também a denomina de violência doméstica.

2.1 A FAMÍLIA COMO ESPAÇO DE MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA

Falar em violência intrafamiliar significa considerar que a família é um espaço contraditório e de conflitos, e nesse caso pode ser lócus da violência contra crianças e adolescentes. Essa percepção é antagônica à concepção habitual de família presente em nossa sociedade, que a apreende como lócus de proteção, amor e carinho. Todavia, é inequívoco que no seio familiar também se materializam violências contra as crianças e adolescentes.

Trata-se de um fenômeno que ocorre no mundo todo e que não faz distinção de classe social, etnia, religião, porquanto é uma prática social, que remonta os tempos antigos da história. Todavia, atualmente o segmento conta com um aparato legal de defesa que os posiciona com status de sujeitos de direitos.

Desta feita, os casos de violência não podem ser mais aceitos. Não obstante, hodiernamente, o que se vê é um quantitativo de crianças e adolescentes com direitos violados, sobretudo, devido à não concretização do aparato legal de defesa dos direitos desses sujeitos.

A priori, cabe ressaltar dois processos de violação de direitos, a vitimação e a vitimização, de acordo com os estudos das pesquisadoras Azevedo e Guerra, precursoras do debate da violência contra crianças e adolescente do Laboratório de Estudos da Criança (LACRI), sito no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O processo de "vitimação atinge exclusivamente filhos de famílias economicamente desfavorecidas", como assevera Saffioti (2007, p. 15-16), uma vez que são acometidos pela desigualdade social, imposta pelo sistema capitalista, ficando suscetíveis ao desemprego, mercado informal, acesso restrito às políticas públicas e toda sorte de mazelas.

Já o processo de vitimização não escolhe classe social, circunda as relações abusivas entre adultos e crianças, atingindo toda a população de crianças e adolescentes uma vez que se trata da "objetalização" destas, que significa, estar em condição de objeto de maus-tratos (AZEVEDO e GUERRA, 2000, p. 35). Destarte, advogamos a acepção de que a violência não está imbricada tão somente e de forma direta com a pobreza. Mas, certamente, se configura como um agravante, porque a ela estão associados outros fatores que incidem na ocorrência da violência, como escolaridade, instabilidade em relação ao trabalho, baixa renda, exposição a comunidades mais violentas, dentre outros.

A categoria violência intrafamiliar apresenta como agente perpetrador da violação de direitos quem tem função parental, isto é, a violência sobrevém das relações familiares, sendo incidente tanto em ambiente privado quanto em espaço público, pois não se restringe ao espaço de moradia. O fenômeno abarca não somente o autor, geralmente pai/mãe, e a criança ou adolescente, em situação de violência, mas também os espectadores que muitas vezes são os denunciantes frente aos órgãos de proteção da criança e do adolescente.

A violação dos direitos de crianças e adolescentes ocorre por parte da família, bem como do Estado e da sociedade como um todo, isto é, aqueles que deveriam proteger crianças e adolescentes, haja vista a condição peculiar de desenvolvimento, são justamente os que violam seus direitos.

De modo inequívoco, a violência intrafamiliar contradiz os termos do art. 5º do ECA, que determina que:

> Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

O artigo 226 da Carta Magna expõe a importância da família, quando declara que a: "família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado", corroborando, desta forma, o artigo 16, da Declaração dos Direitos Humanos, que explicita a família

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como sendo o núcleo natural e fundamental da sociedade, e com direito à proteção da própria sociedade e do Estado.

A importância da família e sua proteção se reafirmam no ECA e na LOAS, entre outras. Todavia, o reconhecimento da importância da família nas legislações não tem sido transposto para o cotidiano, ao passo que o Estado dá sinais cada vez mais claros de um processo de penalização e desproteção das famílias brasileiras, uma vez que as violações de direitos se expressam no cotidiano de crianças e adolescentes, sobretudo as de família economicamente desfavorecidas, que mais necessitam de políticas públicas efetivas, devido sua fragilização social, pois são privados de comida, saúde, habitação, escola e proteção deixando-os mais vulneráveis à drogadição e alcoolismo e consequentemente à violência.

O descaso estatal com políticas públicas reflete a incipiente atenção destinada a esse segmento populacional.

A responsabilidade de assistir crianças e adolescentes é uma questão de suma importância, sob pena de retrocesso, porque durante um bom tempo a atenção despendida ao segmento ocorria de maneira discriminatória e seletiva, desta feita, não alcançava todas as crianças, mas tão somente aquelas que sua situação representava risco a ordem social, como delinquência e abandono.

Não raras vezes os atos de violência são justificados como método de disciplina. A naturalização da violência torna as crianças e os adolescentes um objeto de manuseio ao bel prazer dos adultos. Essa violência acontece pelo abuso do poder dos pais sobre os filhos.

Os pais por serem considerados a autoridade do lar, os responsáveis pelos filhos, abusam do poder que detêm e, por essa lógica, transformam crianças e adolescentes em vítimas de toda sorte de violências, além dessa cultura ser repassada de pais para filhos como algo natural ganhando um contorno transgeracional (ANTONI e KOLLER, 2010).

Assim, a dialética da violência na família está imbricada com o poder, que Saffioti (2007) denominou de Síndrome do Pequeno Poder. A violência pode ser caracterizada como o domínio do mais forte sobre o mais fraco, em situações especificas, apenas pela obtenção do prazer decorrente do exercício do poder em si, fazendo-se presente nos casos de dominação do homem sobre a mulher ou do adulto sobre a criança. O uso ou a possibilidade de uso da violência tem a ver com o poder

de grupos ou indivíduos sobre outros.

Já nas famílias de classe média e rica, a violência intrafamiliar também está presente, mas é encoberta pelo silêncio tendo em vista que essas famílias preservam sua privacidade e, sobretudo, seu status social, o que colabora com a falsa ideia de que a violência não se faz presente nesse grupo social. Para Deslandes (1994, p.180) "as famílias de maior poder aquisitivo" quase sempre não são notificadas, uma vez que não se utilizando da rede de serviços públicos de atendimento médico, psicológico e de educação, "pagam" também pela discrição".

Portanto, a família compreendida por muitos como lugar de amor, afeto e proteção tem se revelado um ambiente de violência, sendo que seu caráter de inviolabilidade impede muitas vezes a denúncia e apuração de casos, pois o que ocorre no seio familiar é considerado uma questão privada, que só diz respeito aos seus membros.

A violência intrafamiliar, de acordo com as tipologias da OMS se expressam na forma de violência física, psicológica, sexual e negligência. A divisão é meramente para efeitos didáticos já que defronte ao caso concreto percebe-se que as expressões de violência intrafamiliar não são excludentes, portanto, interligadas, posto que a violência física presume uma violência psicológica e a violência sexual, por seu turno, intercorre concomitantemente com a violência física e psicológica.

Por violência física entende-se toda ação de sevícia física, com uso da força física de maneira intencional, desencadeada por um agressor, em desfavor de uma criança ou adolescente, no intuito de ferir, lesar, provocar dor e sofrimento ou até mesmo a morte, deixando, ou não, vestígios indubitáveis pelo corpo. Desta feita, são atos de violência que vão de pequenas lesões até o máximo que é a morte. (GUERRA, 2008).

Quanto à violência sexual, configura-se como qualquer ação ou jogo sexual, na qual um ou mais adultos, valendo-se da sua posição de poder, força física, coerção, intimidação ou influência psicológica, com uso ou não de armas ou drogas, obriga a criança ou adolescente de qualquer sexo e idade, a ter, presenciar, ou participar de interações sexuais ou a utilizar, de qualquer modo a sua sexualidade, com o objetivo de promover uma estimulação sexual contra sua pessoa ou de outra pessoa. Sua ocorrência se dá tanto na relação heterossexual e como também na homossexual (GUERRA, 2008).

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Por seu turno a violência psicológica é toda ação que coloque em risco ou cause danos à autoestima, ao autoconceito ou a capacidade da criança ou adolescente estabelecer relações interpessoais, isto é, uma interferência negativa do adulto sobre a criança e ao adolescente produzindo um padrão de comportamento destrutivo.(GUERRA, 2008).

Por fim, a negligência completa a nossa abordagem das violações de direitos expressas pela violência intrafamiliar, perpetradas contra crianças e adolescentes e, se caracteriza por ser uma omissão. Nas outras expressões de violência analisadas, far-se-á necessário uma conduta comissiva do adulto. Já aqui, não há conduta alguma, onde na realidade deveria existir, excepcionado os casos que o adulto não consegue por total inexistência de condições, portanto, a negligencia ocorre quando os pais deixam de prover as necessidades e cuidados básicos para o desenvolvimento físico, emocional e social da criança ou do adolescente (GUERRA, 2008).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência é um fenômeno complexo, multifacetado da qual nenhuma sociedade é totalmente isenta.

No entanto, vale lembrar que consoante ao artigo 227 da CF/88 e ao artigo 5º do ECA, é responsabilidade não só dos pais mais também da sociedade e do Estado, por meio de polícias públicas, assegurar que crianças e adolescentes estejam a salvo de toda sorte de negligência, assim como da violência, discriminação, exploração, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer os que atentem, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. Isto é, no contexto em que os pais não conseguem prover as necessidades da criança e do adolescente a sociedade e sobretudo o Estado devem agir. A ordem de responsabilidade, sob a ótica das concepções neoliberais, insinua uma participação subsidiaria do Estado, sendo esta posterior a da família e da sociedade.

Portanto, buscando uma apreensão do fenômeno da violência numa perspectiva de totalidade, infere-se a emergência da sociedade e, principalmente, do Poder Público em ser protagonista da mudança, tomando pra si a responsabilidade de intervir na problemática, por meio de políticas de prevenção e enfrentamento que conduza a uma mobilização em defesa de um projeto de sociedade capaz de efetivar a Doutrina da Proteção Integral.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ANTONI, C. & KOLLER, S. H. (2010). **Uma família fisicamente violenta: uma visão pela teoria bioecológica do desenvolvimento humano**. Temas de Psicologia, 18(1), 17-30.

ARENDT, H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

AZEVEDO, M. A. & GUERRA, V. N. A. **Vitimação e vitimização: questões conceituais.** In: AZEVEDO, M. A. e GUERRA, V. N. A. (orgs). Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder. 2 ed., São Paulo, Iglu, 2000.

BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente**, Lei nº 8.069. Brasília, 1990.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 1988.

CHAUÍ, Marilena. **Ensaio ética e violência**. Revista Teoria e Debate, ano 11, n. 39, 1998.

DESLANDES, S. F. **Atenção a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência Doméstica: Análise de um Serviço.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 1994.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **ESCOLA QUE PROTEGE: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, edição eletrônica.

FRAGA, Paulo Denisar. **Violência: forma de dilaceramento do ser social**. Revista Serviço Social e Sociedade. Cortez Editora – Ano XXIII, nº 70. Julho/2002.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

IANNI, Octavio. **A violência na sociedade contemporânea**. Estudos de sociologia, v. 7, n. 12, 2002.

KRUG, E. G. et al. (Org.). **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Organização Mundial de Saúde. Genebra, 2002.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. v. 1. Livro 1. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996.

MINAYO, M. C. S. **A violência social sob a perspectiva da saúde pública**. In: Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 10 (sup. 1): 07-18, 1994.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Exploração Sexual de Crianças**. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de A. (Orgs.). Crianças Vitimizadas: a síndrome do pequeno poder. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2007.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7.5.16 AMPLIAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DO ACESSO E POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS FORA DA ESCOLA: UMA ANÁLISE DA REGIÃO NORTE DO BRASIL

Nayara Mesquita Andrade[803]

Cleverson José dos Santos[804]

RESUMO

O presente texto busca discutir a execução do direito à educação na faixa etária de 15 a 17 anos, analisando a expansão histórica das matrículas desse grupo na região Norte do Brasil ao longo de 2009 a 2015, período que compreende da promulgação ao ano anterior do prazo de implementação da Emenda Constitucional n° 59/2009 que trata da obrigatoriedade etária para a educação básica. Em conjunto, foram analisados os índices de população fora da escola para o mesmo recorte. A fim de examinar: O aumento do acesso impactou diretamente no número de jovens entre 15 e 17 anos que estavam fora da escola? A discussão tem caráter qualitativo e quantitativo. Para abordagem metodológica, utilizou-se dados secundários organizados pelo Laboratório de Dados Educacionais sobre número de matrículas de jovens entre 15 e 17 anos e da população fora da escola na mesma faixa etária, agregados por unidades da federação da região Norte do Brasil ao longo de 2009 a 2015. A discussão teórica embasa-se em Araújo (2011), Silva (2019), Cury (2008), Alves e Silva (2013). As conclusões evidenciam que, apesar de a Região Norte ter ampliado suas matrículas ao longo desses 6 anos, isto não impactou significativamente no índice de pessoas entre 15 e 17 anos fora da escola.

Palavras-chave: Direito à educação. População fora da escola. Desigualdade educacional.

1 INTRODUÇÃO

O acesso à escola apresenta-se como uma possibilidade de compreensão das desigualdades educacionais que caracterizam o Brasil. Nesse contexto, é necessário analisar os dispositivos constitucionais e legais à luz da realidade evidenciada por meio de dados quantitativos e das pesquisas no campo da educação.

Enquanto direito social, a educação se materializa através de políticas públicas, cujo resultado deve ser a formação ética, crítica e cidadã de todas as crianças, jovens e adultos. Entretanto, o resultado das políticas educacionais traz à tona profundas desigualdades, seja do ponto de vista do acesso ou da qualidade.

[803] Licenciada em Pedagogia pela UFPR. Mestranda em Educação pelo PPGE UFPR. nayaramesquita@ufpr.br.

[804] Licenciado em Geografia e Pedagogia pela UFPR. Mestrando em Educação pelo PPGE UFPR. Integrante do Observatório do Ensino Médio UFPR. cleverson.santos@ufpr.br

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse cenário, a partir de 2009, a Constituição Federal passa a considerar obrigatória a matrícula de toda a população com idade entre 4 e 17 anos (BRASIL, 1988). Assim, o direito à educação é ampliado e passa a contemplar idades cuja matrícula adequada se efetivaria na pré-escola (4 e 5 anos) ou no Ensino Médio (15 a 17 anos). Contudo, entre os jovens de 15 a 17 anos, observa-se diferentes entraves no acesso e permanência na escola, os quais refletem as condições sociais, econômicas e culturais dessa faixa etária.

No que se refere à inclusão escolar de jovens de 15 a 17 anos, paradoxalmente, verifica-se uma ampliação do acesso, ao mesmo tempo em que, em algumas unidades da federação (UF), observa-se um aumento na quantidade de jovens fora da escola, isto é, daqueles que não concluíram a Educação Básica e não estão matriculados em nenhum estabelecimento de ensino. Dessa forma, como a ampliação do acesso se relaciona com a população fora da escola?

Essa pesquisa estabelece uma análise dos dados de matrículas bem como dos dados de população fora da escola, considerando a faixa etária de 15 a 17 anos nos estados da região Norte do Brasil, no período compreendido entre os anos de 2009 a 2015. Logo, a série histórica analisada abrange o período em que as unidades da federação (UF) tiveram de ampliar a escolarização obrigatória a fim de atender a exigência imposta pela Constituição Federal.

Em síntese, este estudo tem o objetivo de discutir a execução do direito educacional para a população de 15 a 17 anos a partir de dados quantitativos e das análises teóricas sobre o direito à educação em Araújo (2011) e Cury (2008), acesso ao Ensino Médio em Silva (2019) e oportunidades educacionais em Alves e Silva (2013). Dessa forma, o texto esboça o conceito de direito à educação, as perspectivas a respeito do acesso ao Ensino Médio no Brasil, sobretudo em relação à faixa etária de 15 a 17 anos. Então, os dados de matrícula e população fora da escola são analisados a partir da literatura consultada e das hipóteses elaboradas pelos autores, os quais evidenciam a heterogeneidade no acesso à escola entre os estados da região Norte do Brasil.

2 AMPLIAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DO ACESSO E POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS FORA DA ESCOLA

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A educação formal institui-se como um direito garantido pela Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e outros documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, dado seu papel dual: no desenvolvimento civil, coletivo, e emancipador, pessoal. Dessa forma, entende-se que "a educação é ao mesmo tempo um direito e uma obrigação" (ARAÚJO, 2011, p. 287). Para que a educação se materialize na vida das pessoas, é necessário que o Estado, impulsionado pelos marcos legais, desempenhe seu papel executor da escolarização formal pública. Araújo (2011) aponta que a oportunidade educacional é composta por acesso, permanência e qualidade, entretanto, o Estado nem sempre conduz sua oferta atendendo a esses três fundamentos de forma igualitária e justa.

Para Araújo (2011), essas desigualdades estão ligadas às contradições da própria história brasileira e de como a oferta de educação pública foi se estruturando ao longo do tempo. O mesmo é afirmado por Cury (2008), que evidencia o quanto complexos processos sociais brasileiros acabam refletidos na escola como: escravidão, exclusão feminina da vida civil, segregação espacial, elitismo, entre outros. O autor chama de "inclusão excludente" (CURY, 2008, p. 209) a forma com que as crianças e jovens são tratados no sistema educacional brasileiro pois, segundo o mesmo, é perceptível uma evolução no acesso ao longo dos anos, e até mesmo avanços em discussões sobre a quem e como o direito à educação deve ser efetivado. No entanto, para Cury (2008), a escolarização mantém outras barreiras históricas que levam à exclusão e assim, à violação do direito à educação. Isso indica que não basta abrir as portas da escola e matricular os indivíduos.

Em que pese a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente preconizarem a progressiva universalização do Ensino Médio, o ordenamento jurídico brasileiro não foi suficiente em efetivar esse direito. Tal lacuna se consolida a partir da promulgação da Emenda Constitucional (EC) n° 59/2009, na qual se firma a obrigatoriedade etária, em detrimento das etapas (SILVA, 2019). Assim, esse cenário evidencia a trajetória do Ensino Médio brasileiro, cuja característica é o alijamento das classes populares, seja por meio da ausência de acesso ou do acesso com baixa qualidade.

Nesse contexto, esse estudo se dedica à faixa etária considerada adequada para o Ensino Médio: 15 a 17 anos. Contudo, as desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil levam ao fato de que, em 2012, 23,6% dessa faixa etária ainda

estava matriculada no Ensino Fundamental, ao passo que 15,2% estavam fora da escola (SILVA, 2019). De acordo com Alves e Silva (2013), em estudo que analisa o acesso à educação da população de 4 a 17 anos, a faixa etária de 15 a 17 anos demonstra grave fragilidade no acesso, embora a permanência na escola tenha se ampliado nas últimas décadas. Ao mesmo tempo, se considerada a população de 18 a 24 anos, em 2010, 52,7% não concluíram a Educação Básica e tampouco estavam matriculados na escola (ALVES; SILVA, 2013, p.864). Portanto, o acesso à última etapa da Educação Básica, na prática, não constitui direito para grande parte dos jovens brasileiros.

Segundo Silva (2019), é necessário problematizar a ideia de que a diminuição no total de matrículas do Ensino Médio é resultado apenas de mudanças demográficas, isto é, da redução na quantidade de adolescentes. Quando observada a taxa líquida de matrículas, é evidente o aumento de jovens de 15 a 17 anos nessa etapa, especialmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil (SILVA, 2019). Entretanto, ao lançar mão dos dados de população fora da escola, a tendência de crescimento na taxa de matrículas não se traduz, necessariamente, na diminuição dos jovens fora da escola. Nesse cenário, tem-se a importância da análise conjunta dos dados de matrícula e dados de população fora da escola no intuito de formular hipóteses as quais ilustrem a complexidade do direito à educação no Brasil.

2.1 UMA ANÁLISE DA REGIÃO NORTE DO BRASIL

A presente pesquisa, tem como recorte geográfico a região Norte do Brasil, formada pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Tal definição está assentada em pesquisa realizada por Silva (2019), a qual situa o avanço das matrículas no Ensino Médio, dos jovens entre 15 a 17 anos nas redes públicas estaduais de todas as unidades da federação.

Em síntese, Silva (2019) demonstra que a região Norte se destaca no cenário nacional, haja vista sua ampliação das matrículas entre os anos de 2009 e 2016. Isto é, o estudo considera o período de promulgação até o prazo de implementação da EC n° 59/2009 com o objetivo de analisar a efetividade da alteração do texto constitucional na garantia do direito à educação da juventude. Com efeito, os resultados trazem à tona as desigualdades regionais, sociais e raciais no acesso à última etapa da Educação Básica.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante dos dados de ampliação das matrículas na região Norte, é possível inferir que a tendência de acréscimo no acesso reflete na redução da população de 15 a 17 anos fora da escola? Essa relação é homogênea se observados os estados da grande região analisada?

Para o recorte etário considera-se a Constituição Brasileira, alterada pela EC n° 59/2009 que, em seu Artigo 208, reconhece como dever do Estado a garantia da "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade" (BRASIL, 1998, p. 124). Ou seja, a obrigatoriedade está ligada a idade e não a etapa, posto isso, o indicador aqui utilizado "número de matrículas por faixa etária" considera todos os jovens entre 15 e 17 anos, independente da relação entre idade e etapa adequada, pois, apesar dessa faixa de idade corresponder ao Ensino Médio, esses jovens podem estar espalhados em diversas séries do sistema. A delimitação histórica reflete o período compreendido entre a promulgação da EC n° 59/2009 e o ano que antecede o prazo de sua uma implementação, isto é, 2009 a 2015.

Os dados coligidos na construção da pesquisa estão disponíveis no Laboratório de Dados Educacionais, plataforma online organizada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Federal de Goiás (UFG), que trata e disponibiliza dados educacionais que auxiliam na elaboração de pesquisas quantitativas e qualitativas na área de educação. Nesse estudo, utiliza-se a Plataforma de Dados Educacionais, mais especificamente os indicadores: Número de Matrículas e População Fora da Escola.

No indicador "população fora da escola" é considerado o número total de pessoas entre 15 e 17 anos que não concluiu a educação básica e declara não frequentar a escola. Os respectivos dados para o ano de 2010 não estão disponíveis na fonte utilizada, entretanto, foi considerada nesta análise os outros 6 anos. Nas tabelas 1 e 2 é possível verificar as informações de matrícula e população fora da escola, respectivamente.

TABELA 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS POR FAIXA ETÁRIA DO ALUNO EM 31/03 (15 A 17 ANOS) POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO (UF) DA REGIÃO NORTE – BRASIL, 2009 A 2015

UF	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
ACRE	33.224	35.341	37.902	39.579	41.829	44.461	44.480
AMAPÁ	63.416	65.153	67.502	69.047	70.145	69.146	68.324
AMAZONAS	165.255	172.080	180.116	190.593	192.311	194.609	196.117
PARÁ	337.791	360.817	371.119	381.374	388.373	387.656	387.647
RONDÔNIA	73.126	78.405	80.399	81.145	81.878	79.907	78.486

RORAIMA	19.699	21.937	23.182	23.877	24.430	24.622	25.071
TOCANTINS	63.416	65.153	67.502	69.047	70.145	69.146	68.324
TOTAL	755.927	798.886	827.722	854.662	869.111	869.547	868.449

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2009 – 2015

TABELA 2 – POPULAÇÃO FORA DA ESCOLA POR FAIXA ETÁRIA EM 31/03 (15 A 17 ANOS) - POR UF DA REGIÃO NORTE – BRASIL, 2009 A 2015

UF	2009	2011	2012	2013	2014	2015
ACRE	9.925	10.889	10.439	9.931	12.263	9.108
AMAPÁ	5.238	7.814	9.814	8.700	7.228	8.407
AMAZONAS	36.759	35.881	33.040	47.871	47.341	35.475
PARÁ	92.315	90.840	81.785	76.356	81.026	78.571
RONDÔNIA	19.382	24.770	22.160	18.019	19.902	22.427
RORAIMA	3.061	4.293	5.363	4.082	6.653	4.754
TOCANTINS	10.753	16.907	11.875	14.004	13.012	11.389
TOTAL	177.433	191.394	174.476	178.963	187.425	170.131

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir da Pnad (arquivo Pessoas) - IBGE 2009 – 2015

Acerca da análise dos dados, é importante reiterar que a população de 15 a 17 anos fora da escola, apresentada nesta série histórica, trata-se de uma amostra da região Norte como um todo, e é preciso sempre ter em mente que os números correspondem a indivíduos em si. Conforme afirma Alves e Silva (2013), é possível comparar regiões ou municípios mutuamente e quanto mais desagregada as informações, melhor o panorama da realidade local, contudo, a análise em nível regional também fornece indícios que podem ser tomados como ponto de partida para pesquisas ainda mais detalhadas.

Em linhas gerais, a partir de 2009 é possível perceber um aumento no número de matrículas em todos os estados da região Norte, esse aumento é consecutivo em todas as Unidades da Federação (UF) até 2013, e depois sofre oscilações nos estados de Amapá, Pará, Rondônia e Tocantins.

Considerando os extremos do período analisado, o estado do Amazonas, Acre e Pará são os únicos que demonstram queda no número de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola, o que sugere um avanço na efetivação do direito. O Pará, por sua vez, foi o estado que teve maior queda absoluta na população fora da escola, sendo essa, praticamente contínua. Ao mesmo tempo, a quantidade de matrículas teve um

crescimento relevante. Nesse cenário, o Pará figura como a UF em que há maior proximidade entre o aumento nas matrículas e redução da população fora da escola. Em que pese as limitações do presente estudo, a especificidade do Pará pode refletir políticas locais de efetivação do direito à educação. Entretanto, há que se ressaltar o fato de que, em 2015, 78.511 jovens permaneciam sem acesso à escola no estado.

Em três estados o número de matrículas aumentou consecutivamente ao longo dessa série histórica: é o caso do Acre, Amazonas e Roraima. Por outro lado, não se identificam quedas consecutivas no número de jovens fora da escola em nenhum dos estados. No Acre, percebe-se vários aumentos no número de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola, também é visível que esses dados oscilaram, mas, ainda em 2015 o estado não havia superado o cenário que já se desenhava desde 2009, com mais de 9 mil pessoas fora da escola. Essa informação ilustra a afirmação de Cury (2008) sobre a expansão do acesso à educação pública que tem ocorrido ao longo do tempo como uma “inclusão excludente”.

Os estados de Tocantins, Rondônia e Amapá demonstram que o número de pessoas fora da escola a partir de 2009 foi alargado, e mesmo seis anos depois, com oscilações no período, em 2015, ainda não tinha sido efetivamente solucionado e apresentavam índices inclusive maiores que em 2009.

A redução da população fora da escola entre 15 e 17 anos segue a passos lentos, mas é possível ver avanços ao olhar para os dados agregados pela região Norte, que passaram de 177.433 pessoas em 2009 para 170.131 em 2015. Entretanto, a análise dos dados não permite afirmar um impacto direto da EC n° 59/2009, pois esta torna compulsória a matrícula na faixa etária representada. Embora seja fundamental a previsão do direito nos diplomas legais, é necessário que o Estado implemente políticas para efetivação do acesso, o que não se observou no período, tendo em vista a grande quantidade de jovens que permaneceram fora da escola.

Na leitura dos dados agregados é preciso cuidado, pois corre-se o risco de invisibilizar desigualdades em níveis mais internos (ALVES; SILVA, 2013) e, conforme demonstrado na tabela 2, essa redução não ocorreu de maneira igualitária nos estados da região Norte.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A partir da promulgação da EC n° 59/2009 se inseriu na Constituição Federal a obrigatoriedade da matrícula para a faixa etária de 4 a 17 anos. Dessa forma, houve a intenção de ampliar o acesso à educação, especialmente para as faixas etárias com maior nível de exclusão escolar, na qual se inclui os jovens de 15 a 17 anos. Porém, a desigualdade social brasileira coloca dificuldades na efetivação do direito à educação. Isto está evidenciado na análise da região Norte que, apesar de destacar-se na ampliação do acesso aos jovens entre 15 e 17 anos, entre 2009 e 2015, não promoveu uma ampla inclusão dessa faixa etária entre aqueles que estavam fora da escola.

Nesse sentido, somente o acesso à matrícula não é capaz de reverter a ordem excludente da escola brasileira e executar o direito de forma equal para todos (Cury, 2008). Para superar as desigualdades educacionais e a exclusão escolar são necessárias ações em diferentes frentes, pois são variados os motivos, de ordem intra e extraescolares, que levam os jovens para fora da escola.

É preciso compreender qual escola inclusiva se pretende, a quem se destina, de que forma ocorre o acesso, onde moram seus destinatários, sua cor, suas condições socioeconômicas, a distância entre escola e moradia, entre outros. Da mesma forma, é preciso considerar que os empecilhos se somam: são as práticas de reprovação, com a falta de olhar sensível a qualidade, a descontinuidade dos conteúdos, a negação a um grupo específico de sujeitos, e assim por diante (Araújo, 2011).

Em vista disso, o efetivo acesso ao direito à educação formal exige planejamento político, inclusive no sentido de verificar se a oferta é capaz de absorver a demanda existente, seja ela de novos estudantes que, na medida em que avançam no sistema escolar ingressam no ensino médio, seja ela de pessoas que encontram-se excluídas da escola e que necessitam de buscas ativas e ações conjuntas para retornar a ela.

Vale ressaltar que é possível pormenorizar as análises aqui realizadas a nível municipal, o que poderia evidenciar ainda mais desigualdades (ALVES; SILVA, 2013). As hipóteses deste texto são baseadas em um recorte específico e em dados de amostra – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), e apesar de possuir limites em ampliar as muitas discussões que atravessam a exclusão escolar e a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

garantia do direito à educação, fortalece a investigação sobre a realidade brasileira em suas muitas faces, indicando caminhos para aperfeiçoá-la.

REFERÊNCIAS

ALVES, T; SILVA, R. M. da. Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2013 v. 34, n. 124, p. 851-879. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300011>. Acesso em: 1 de jun. 2021.

ARAÚJO, G, C, de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: O problema maior é o de estudar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, 2011. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100018>. Acesso em: 3 de jun. 2021.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 5 de jun. 2021.

CURY, C. R. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, n. 48, p. 205-222. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a10n48.pdf>. Acesso em: 9 de jun. 2021.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS (LDE). Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 3 de jun. 2021.

SILVA, M. R. da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, 2019 vol. 28, nº. 107, p. 274-291. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701953>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

7.5.17 AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Joaquim Rosa Donato Neto[805]

RESUMO

A proposta deste artigo é refletir sobre as bases para uma educação integral, usando os fundamentos das Epistemologias do Sul, cuja premissa básica é que um conhecimento não comprovado nos moldes científicos também tem sua importância no contexto de vida do ser humano e podem (devem) coexistir com a ciência. Foi elaborado segundo o modelo de pesquisa bibliográfica tendo como princípio norteador a educação como prática progressista libertadora. Traz como principais aportes teóricos os estudos de Cavaliere (2002), Setubal; Carvalho (2012), sobre Educação Integral e Santos; Meneses (2009) sobre Epistemologias do Sul. Muitos estudantes, especialmente nos níveis técnico e superior, trazem conhecimentos que foram produzidos em sua prática profissional e experiências de vida. Esses conhecimentos são, na maioria das vezes, desprezados no ambiente educacional, por não serem considerados conhecimentos comprováveis cientificamente e certificados por instituições de ensino. Essa prática desmotiva o estudante, levando-o muitas vezes à evasão. Os resultados levantados na literatura apontam que uma educação integral é um instrumento útil e primordial para transformar a sociedade, pois o estudante, considerado como sujeito em sua totalidade, ao avançar nos ciclos educacionais, avança também nas práticas de cidadania, na capacitação para o trabalho e na luta contra as intolerâncias e preconceitos.

Palavras-chave: Educação Integral. Epistemologias do Sul. Ensino-Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico, a velocidade com que as mudanças ocorrem na sociedade, guiadas pela lógica de mercado e facilitadas pela tecnologia, traz benefícios para todas as áreas de conhecimento, possibilita uma vida melhor para muitas pessoas. Essas mesmas tecnologias provocam também um distanciamento entre as pessoas que a cada dia tornam-se mais solitárias, incapazes de pensar o todo, de compreender o outro e perceber-se sujeito na construção do conhecimento.

As práticas mercadológicas adaptadas para a escola provocam um distanciamento da real finalidade da escola que é provocar no estudante uma reflexão sobre sua postura no mundo, que o leve a autonomia e lhe permita decidir e agir de modo ético e responsável.

Esse desvirtuamento do processo de ensino-aprendizagem acaba por desconsiderar ou negar conhecimentos que são produzidos e vivenciados pelos estudantes, no meio onde (con)vivem.

[805] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (PPGE-Unifesp). joaquim.donato@unifesp.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Aproximar o estudante do conhecimento científico a partir da sua realidade, reconhecendo sua vida e história como parte de uma rede de informações, ações e situações que mesmo não estando nos livros e teorias clássicas devem ser reconhecidas como relevantes no processo de construção do conhecimento e da sua percepção como sujeito é o caminho mais rápido para torná-lo um agente na luta contra as injustiças e preconceitos a que estão expostos, sobretudo nas classes menos favorecidas.

Para diminuir a distância entre a ciência e o que o estudante traz de conhecimentos, compreender a concepção das Epistemologias do Sul ajudará a perceber que esses conhecimentos podem (devem) coexistir.

2. EPISTEMOLOGIAS DO SUL

O termo epistemologia significa o modo de produzir, registrar e validar os conhecimentos gerados pelas sociedades e engloba um conjunto de regras, trajetórias, etapas e processos de diferentes áreas do saber, sendo científicos aqueles comprovados por meio de um método considerado válido para uma comunidade acadêmica, sendo assim “uma epistemologia, enquanto teoria do conhecimento científico, busca explicitar o processo de produção da ciência [...]” (CAVALCANTI, 2014, p. 987)

Sendo a epistemologia o processo de produção da ciência, Santos, Meneses (2009, p. 7) afirmam que “[...] não há epistemologias neutras e as que reclamam sê-lo são as menos neutras [...]” e Cavalcanti (2014, p. 983) confirma que “não há pesquisa propriamente dita sem uma base epistemológica.” O processo de construção do conhecimento “[...] ou contribui para a manutenção e conservação da realidade ou contribui para mudar e transformar a realidade. (CAVALCANTI, 2014, p. 997)

Por muitos anos a pesquisa e a produção de conhecimento científico validado pelo modelo eurocêntrico serviu para a manutenção e conservação de uma sociedade, dividida entre aqueles que produziam conhecimentos válidos e os que não o produziam. Essa lógica reflete uma realidade na qual “[...] a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos, mas objeto de discursos de direitos humanos.” (SANTOS, 2016, p. 37)

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Se apenas uma verdade é válida, perpetua-se a parte que não professa essa verdade como excluída, como inferior. Essa situação estabelece uma relação à qual Quijano (2009) denomina de colonialismo.

O conceito de colonialismo foi substituído por colonialidade e criou classificações identitárias na sociedade, alargando diferenças entre brancos, negros, índios, amarelos, entre outros. “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista.” (QUIJANO, 2009, p. 73), que favorece uma narrativa linear da história do conhecimento.

Essa linearidade da história cria uma narrativa única, ou seja, a história contada pelo prisma eurocêntrico, o que torna invisível propositalmente todas as outras possibilidades epistemológicas.

Com o avanço tecnológico e pesquisas feitas em diversas partes do planeta o modelo eurocêntrico passou a ser questionado e novas possibilidades se opõem ao sistema vigente, tanto no campo científico como no econômico. Esse questionamento ganha visibilidade com as tecnologias digitais e a comunicação midiática.

No campo da ciência e produção do conhecimento esse questionamento se dá pelas Epistemologias do Sul. De acordo com Santos e Meneses (2009, p. 12):

> O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo.

Para Santos et al. (2016, p. 17) “um ponto de partida essencial desta proposta epistemológica é a convicção de que todos os saberes são incompletos, condição a que não escapa a própria ciência.” e que “não se trata, pois, de demonizar o pensamento europeu ou a ciência moderna europeia, mas de reconhecer as suas incompletudes.” (SANTOS, 2016, p. 28), sendo assim, as Epistemologias do Sul buscam reverter o que em mais de duzentos anos impediu que conhecimentos que não passaram pelo crivo científico padrão, fossem reconhecidos como válidos.

Pensar ciência e produzir conhecimento nessa nova concepção é o esforço de pensar de modo diferente do padrão eurocêntrico e identificar as realidades a partir da vida e do conhecimento produzido localmente.

Cavalcanti (2014, p. 997) afirma que “todas as epistemologias, a partir de categorias diversas, propõem-se a explicar a realidade.” A partir das Epistemologias do Sul muitas realidades passaram a ser compreendidas partindo de explicação do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ponto onde se encontram e não de realidades ditas verdades, impostas por epistemologias estranhas, sem representatividade local.

Ao compreender a realidade partindo de experiências reais, próximas, verdadeiras, Juncklaus et al. (2016, p. 58) acreditam que "muitos dos problemas enfrentados hoje, advindos da importação de teorias e modelos estrangeiros, poderiam ser mais valorizados a partir de experiências locais [...]." As experiências locais aproximam os pesquisadores de suas realidades, permitindo também a estes produzir, registrar e validar suas epistemologias, aproximando o estudante do reconhecimento de sua importância no fazer ciência e no fazer-se cientista e cidadão.

A escola precisa proporcionar experiências e aprendizagens que levem em conta o ser humano em sua totalidade e o processo de ensino-aprendizagem deve ser pensado a partir da realidade do aluno para conduzi-lo à ciência a partir de onde ele vive.

3 FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE

Pensar em educação integral é pensar o sujeito, destinatário dessa ação, de modo holístico, em sua totalidade. Desse modo:

> Uma educação integral considera o desenvolvimento humano na sua integralidade. Pensa o desenvolvimento das competências cognitivas, imbricando-as enfaticamente às dimensões éticas, estéticas, físicas, afetivas e sociais. (SETUBAL, CARVALHO, 2012, p. 114)

Gonçalves-Silva, et al. (2016) analisaram a educação integral no Brasil com base nos movimentos sociais e/ou educacionais (anarquista, integralista, escolanovista) que ocorreram no país a partir da primeira década do século passado até chegar ao Programa mais Educação.

O movimento anarquista que chegou ao Brasil com os imigrantes europeus no início do século XX, considerava como educação integral o conjunto de propostas e práticas para o desenvolvimento intelectual, físico e moral do ser humano e tinha como princípios a igualdade, a verdade, a solidariedade e a liberdade. A educação integral deveria ser uma prática emancipatória por meio de uma pedagogia libertária.

Para o movimento integralista, cujo ápice se deu com a elaboração do Manifesto Integralista Brasileiro em 1932, educação integral era aquela que buscava a formação do estudante em seus aspectos físico, intelectual e moral. Esse

movimento trazia forte influência da classe média-alta com fundamentos conservadores baseados nos princípios: Deus, família e pátria. A educação buscava a conformidade às regras, disciplina e obediência, para preparar os estudantes para a sociedade industrial da época.

As características da educação integral para o movimento escolanovista traziam como bandeiras a ideia de uma educação pública, laica, obrigatória e de qualidade, como um direito de todos, cujo objetivo era preparar o estudante para resolver seus problemas e enfrentar o futuro incerto. A escola era considerada uma microssociedade na qual as atividades eram planejadas para que os alunos pudessem vivenciar experiências reflexivas que os levassem a praticar a democracia. Por volta de 1950 Anísio Teixeira, baseado em modelos americanos, criou projetos regionais para implantação de escolas em período integral.

A Lei 4024/61 (Diretrizes e Bases da Educação), cita que um dos objetivos da educação é o desenvolvimento integral da personalidade humana e a participação na obra do bem comum e que a educação será responsabilidade do lar e da escola.

Entre 1964 a 1985, governo militar, o tema educação integral nada evoluiu e o assunto só volta à pauta da educação com o fim do governo militar e após a promulgação da Constituição Federal em 1988 (CF de 1988), que embora não cite o termo integral, deixa subentendido, em seu artigo 205, que a educação terá por finalidade [...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1988)

A Lei 9394/96 (Diretrizes e Bases da Educação) cita a educação integral nas fases da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e rege no artigo 29 que a educação infantil "[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social." (BRASIL, 1996)

No artigo 32 que trata do Ensino Fundamental a lei cita que este "[...] terá por objetivo a formação básica do cidadão" (BRASIL, 1996). Por formação básica os incisos I e II tratam da aprendizagem de leitura, escrita e cálculo, bem como da compreensão da sociedade, das tecnologias e artes, que possibilitarão ao estudante, conforme inciso III, "o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores." (BRASIL, 1996)

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ainda sobre essa etapa do ensino, o artigo 34, parágrafo 2°, cita que ele será ministrado progressivamente em tempo integral.

Com relação à etapa final da educação básica, o ensino médio, a referida lei em seu artigo 35, parágrafo 7° estabelece que os currículos:

> [...] deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 1996)

Entre a promulgação da CF de 1988 e o início das ações para se colocar em prática a educação integral passaram-se aproximadamente 20 anos. Em 2007 a Portaria Interministerial número 17 institui o Programa Mais Educação, que é regulamentado pelo Decreto 6094/2007 com 28 diretrizes com objetivo de melhorar a educação básica, reunidas no Plano de Metas do Programa Todos pela Educação. Em 2010 por meio do Decreto 7083/2010 o Programa Mais Educação integra os Ministérios da Educação, Meio Ambiente, Esporte e Cultura com o objetivo de fomentar a educação integral e elevar a qualidade da educação através de novas metodologias e práticas didáticas e da revisão curricular. Esse programa busca integrar a comunidade, a família na melhoria da educação, onde tudo (disciplinas, conteúdos, projetos, visitas, etc.) deve contribuir para a formação integral do aluno.

Essas práticas buscam uma educação que leva em conta que “a vida humana é uma teia de experiências e, portanto, de aprendizagens variadas.” (CAVALIERE, 2002, p. 258)

É nessa teia que a educação integral torna-se possível, mas para isso “[...] é preciso que a escola seja um ambiente onde crianças e adultos vivenciem experiências democráticas.” (CAVALIERE, 2002, p. 267)

Essas experiências democráticas são capazes de proporcionar ou possibilitar “[...] resultados ineliminíveis sobre cada indivíduo, que pode trazer importantes contribuições à vida social em geral.” (CAVALIERE, 2002, p. 253)

O aparato legal sobre a educação integral como instrumento para elevar a qualidade da educação é bastante vasto e esclarecedor, a prática e o acesso a esse direito é o que ainda não é tão visível.

Entre muitas carências, podem ser citados os ambientes padronizados nos moldes da educação tradicional, com muitos alunos na mesma sala, escassez de recursos e pouco preparo de alguns profissionais da educação para receber alunos

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nas mais variadas situações sociais sendo que "uma das bases da concepção de educação integral é, justamente, esta predisposição de receber os educandos como indivíduos multidimensionais." (CAVALIERE, 2002, p. 262)

A educação integral e em tempo integral, ainda tem como missão, atender "[...] estudantes que apresentem maior vulnerabilidade social, pois é preciso um forte compromisso com o enfrentamento das desigualdades sociais no Brasil." (SETUBAL, CARVALHO, 2012, p. 113)

Para Zucchetti e Moura, (2017, p. 269) "[...] caberá à escola novos atributos, entre eles fazer cumprir um duplo desafio: educar e proteger."

Setubal e Carvalho (2012, p. 116) destacam que "O tempo é condição necessária para efetivar-se uma educação integral. Apenas quatro horas de jornada diária escolar não bastam." Esse é outro dilema enfrentado, uma vez que não são todos os estudantes que têm acesso à educação em período integral, mesmo estando em condições de vulnerabilidade e as escolas que oferecem, nem sempre tem recursos para uma efetiva educação integral.

A educação em tempo integral já é uma realidade em diversas escolas e deve expandir-se. Faz-se necessário compreender que "o tempo integral não pode ser restrito ou aprisionado ao espaço escolar." (SETUBAL, CARVALHO, 2012, p. 117)

Para Zucchetti e Moura (2017) a educação integral deve ser vista como uma estratégia para que os alunos possam participar de modo crítico das decisões que influenciarão a nação, ou seja, fazer-se sujeito da ação.

E é nessa perspectiva que as Epistemologias do Sul são de fundamental importância, uma vez que, ao reconhecer o conhecimento produzido e trazido pelos alunos e aproximá-los dos conhecimentos reconhecidos e produzidos conforme norma vigente quebra-se a barreira que separa o mundo do estudante do mundo do conhecimento científico e, ao fazê-lo o estudante pode ampliar seu horizonte e reconhecer-se como parte da construção de sua trajetória de aprendizagem.

Esse reconhecer-se sujeito do processo de ensino-aprendizagem favorecerá

> [...] o florescimento de uma juventude politicamente democrática, historicamente situada, culturalmente identificada, pedagogicamente politécnica e, por tudo isso, socialmente participativa e crítica. (MACIEL et al., 2017, p. 482)

Uma educação integral leva o estudante a essa autonomia, permite que participe criticamente nas decisões e contribua para uma sociedade menos desigual.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma educação integral, embasada nas Epistemologias do Sul, torna-se um instrumento útil, capaz de transformar a sociedade, pois o aluno, ao avançar nos ciclos educacionais, avança também nas práticas de cidadania e na sua capacitação para o mercado de trabalho.

Práticas de educação integral deveriam ocorrer em qualquer ambiente, sendo em período integral ou não e para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo, além de oferecer melhores condições de trabalho aos professores deve pensar turmas com menos alunos, algo que vai contra o modelo capitalista vigente.

Outro destaque é a falta ou a formação pedagógica deficitária que leva muitos professores para a sala de aula apenas com o saber técnico, incapazes de uma prática integral.

Para superar as barreiras trazidas com as disciplinas divididas em grades e programas é importante que se desenvolvam projetos e atividades interdisciplinares com vistas a integrar os conteúdos e saberes. Para que esses projetos ou atividades aconteçam, a interação entre professores, coordenação e direção é imprescindível, caso contrário se tornarão mais um fardo para os estudantes, sem nada agregar.

Todas essas práticas serão infrutíferas se o estudante não evoluir em termos de autoconhecimento e autogestão, tomando como sua a responsabilidade, tornando-se protagonista e maior interessado por sua aprendizagem e evolução, ou seja, assumir a posição de sujeito de sua ação no ambiente escolar e no mundo.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, A. de S. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 983-998, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WhQbRXcSv5zb4Gb6F9X7LJd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2020.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 19 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial Nº 17. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 19 ago.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 19 ago. 2020.

GONÇALVES-SILVA, L. L. et al.. Reflexões sobre Corporeidade no Contexto da Educação Integral. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 185-209, mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/H6PNWRLw3Bt98YzyC6vqqvC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 set. 2020.

JUNCKLAUS, L. R.; BINI, T. J.; MORETTO NETO, L. Independência ou Norte: reflexões sobre a influência do estrangeirismo no campo do conhecimento da administração no Brasil. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 14, n. 1, p. 47–60, mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/Jdj8yY7fmBrQCwhFkxTTJ8h/?lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2020.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 473-488, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hzTrtmFgCsH9FMmL7Vtp4tF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 set. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.) **Epistemologias do Sul.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-118.

SANTOS, B. de S. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 24-56, dez. 2016. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/edreal/a/8tfsCDfc56cmYDJhzmbWC5N/?format=html>. Acesso em: 23 ago. 2020.

SANTOS, B. de S.; ARAUJO, S.; BAUMGARTEN, M. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 14-23, dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/Y3Fh6D3ywMCFym4wMFVdzsq/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2020.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.) **Epistemologias do Sul**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 9-20.

SETUBAL, M. A.; CARVALHO, M. do C. B. de. Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 113-123, jul./dez., 2012. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3089/2824>. Acesso em: 09 set. 2020.

ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. P. G. de. Educação integral. Uma questão de direitos humanos?. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 257-276, mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362017000100257&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 set. 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7.5.18 AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS E A PREVENÇÃO DE CONFLITOS E VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: POTENCIALIDADES DO DIÁLOGO E DA ESCUTA ATIVA

Débora de Lima Marreiro[806]

Eduardo Fofonca[807]

RESUMO

Este estudo tem por objetivo apresentar reflexões sobre como as práticas restaurativas podem ser minimizadas ou prevenidas diante dos conflitos e da violência no ambiente escolar. Desta forma, realiza-se um mapeamento teórico, de natureza qualitativa e bibliográfica, tendo a concepção da justiça restaurativa como ponto de partida, que sustenta as práticas restaurativas, representando uma abordagem baseada em valores de pertença, solidariedade e escuta ativa, considerando a relevância da participação de estudantes, professores e familiares. Compreende-se, assim com a abordagem, a origem dos conflitos e as diferentes nuances de violência na comunidade escolar, sendo um prisma essencial à compreensão de um percurso restaurativo na escola, no despertar das potencialidades adormecidas para a construção de um ambiente dialógico crítico e acolhedor. O diálogo, presente na construção de um território conversacional acolhedor e colaborativo está presente nas contribuições advindas da justiça restaurativa e sua abordagem baseada em valores de pertença, solidariedade e escuta ativa. Os pressupostos teóricos que fundamentaram este trabalho foram Larrosa (2002, 2006); Freire (1985, 1996); Pranis (2010) e Zehr (2010, 2012). Ressaltamos que os desafios da comunicação e a identificação de propostas que validem o processo circular e a comunicação não-violenta como práticas restaurativas na escola foram contemplados como práticas que priorizam a escuta ativa dos atores numa narrativa que sustenta a validação do saber vivido. O estudo verifica que a justiça restaurativa, com suas práticas comunicativas e dialógicas, pode atender a necessidade de implementação de novas práticas em um ambiente sedento de um caminho mais dialógico nas relações no contexto da escola que possui espelho e reflexos, também no contexto familiar e social.

Palavras-chave: Práticas restaurativas. Justiça restaurativa. Escola. Conflitos. Escuta ativa

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende investigar como as práticas restaurativas podem prevenir ou minimizar os conflitos e a violência no ambiente escolar. Abordará ainda a influência das práticas dialógicas no ambiente escolar por meio de ação educativa e da humanização da convivência. Para isso, vale ressaltar que as experiências pessoais e profissionais vividas pela pesquisadora como pedagoga com mais de trinta

[806] Mestre em Educação pela Logos University International, UniLogos, Estados Unidos. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Santos, SP, Brasil. deboranamaste@gmail.com

[807] Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, UPM-SP, com pós-doutorado pela Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Brasil e pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus Assis, Brasil. Técnico em Assuntos Educacionais na Pró-reitoria de Ensino do Instituto Federal do Paraná, IFPR, Brasil. eduardofofonca@gmail.com

anos de experiência docente, instigaram a pesquisa voltada à comunicação no ambiente escolar, a necessidade de se garantir uma prática educativa dialógica e a preservação de um território conversacional[808] seguro e acolhedor.

Muitos foram os conflitos presenciados no ambiente escolar entre estudantes, e seus pares e professores, professores e pais de alunos, professores e equipe gestora da escola.

Diante da necessidade e desejo de rompimento de fronteiras, excluindo o receio de falar de conflitos e despertar assuntos adormecidos, envolvemos professores e a comunidade escolar nas práticas restaurativas. Neste cenário, a formação docente em práticas restaurativas preconiza a horizontalidade e humanização do atendimento a todos, de forma conectada às demandas socioeducacionais e à promoção de práticas dialógicas que veem no conflito uma oportunidade de mudança, de transformação.

As práticas restaurativas pressupõem a articulação entre os saberes científicos e comunitários, a escuta ativa, a comunicação não-violenta e o olhar compassivo. Em 2016, uma pesquisa realizada pela **Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso),** em parceria com o **Ministério da Educação e a Organização dos Estados Interamericanos (OEI) revelou que a violência verbal ou física** atingiu **42% dos alunos da rede pública.**

Uma concepção mais recente que vem sendo discutida é a proposta pela justiça restaurativa que visa a prevenir a violência em todas as suas dimensões com uma visão mais realista e menos reducionista da problemática. Tendo a pesquisa uma abordagem bibliográfica e narrativa que viabiliza a análise da problemática da violência no ambiente escolar, o questionamento levantado por esta pesquisa é "Como as práticas restaurativas podem prevenir e minimizar os conflitos e a violência no ambiente escolar?".

Nesta perspectiva de promoção da paz, vale lembrar que a formação docente aborda a problematização como teoria metodológica com práticas cotidianas envolvendo atores diversos com o objetivo de conhecer a realidade e produzir conhecimentos que possibilitem uma intervenção mais efetiva e comprometida com

[808] Utiliza-se o termo "território conversacional" para referir-se ao espaço de múltiplas relações de diálogo em um determinado contexto social e histórico. Entendemos que a criação de termos e conceitos, como o termo "território conversacional" é uma forma de transformar o mundo, pois, de acordo com Gallo, tal concepção é considerada uma intervenção no mundo e pode conservá-lo ou transformá-lo (GALLO, 2003, p. 35).

as práticas restaurativas. Para tal, é necessária uma Pedagogia centrada na resolução de problemas que resulte na apropriação ativa de saberes científicos e aperfeiçoamento das práticas e fortalecimento das ações coletivas (LUCKESI, 1994).

O presente estudo reconhece a importância da experiência, assim como expõe Larrosa (2002), quando interpreta que a experiência é a "possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque em um gesto de interrupção". E este saber da experiência traz sabor às linhas que se seguem.

Em relação ao mapeamento teórico que sustenta a pesquisa, pode-se ressaltar a presença constante de Larrosa (2002, 2006) e suas contribuições acerca do saber da experiência a da arte da conversa; Freire (1985,1996) com relevantes reflexões a respeito do diálogo e da pedagogia da pergunta; Pranis (2010) traz o detalhamento dos processos circulares que sustentam as práticas restaurativas; Zehr (2010, 2012) contempla o trocar de lentes retributivas e punitivas por um olhar e prática restaurativos.

Esta pesquisa tem ainda o intuito de conectar-se ao trabalho sensível da escola, em razão da diversidade e da pluralidade é palco de conflitos inter e intrapessoais, conflitos intergeracionais e comunitários, geralmente, causados pelas divergências na comunicação. Contudo, considera-se a relevância de todos na escola prepararem-se para o enfrentamento das diferenças, da heterogeneidade e dos desafios próprios do relacionamento escolar, que muitas vezes podem gerar desarmonia e violência de diferentes naturezas. Para dirimir os conflitos que surgem na convivência diária, a escola deve munir-se de estratégias e instrumentos assertivos e dialógicos de comunicação e cooperação.

2 PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA: DIMENSÕES DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

Para compreender o problema levantado por este trabalho, iniciaremos abordando o tema conflito e sua relação com a justiça restaurativa. Desse modo, torna-se importante destacar que diferentes autores concebem o conflito como algo inerente à atividade social humana. De acordo com Chrispino seria "parte integrante da vida e da atividade social. O conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro, mas de posições que são defendidas frente à outras, diferentes" (2007, p. 30).

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Considerando a escola como espaço de intensa atividade humana, pode-se afirmar que os conflitos provavelmente sempre estarão presentes no ambiente escolar. Mas, como evitar que os conflitos se convertam em atos de violência, como prevenir os conflitos? A justiça restaurativa, como um terreno fértil para a instauração de um novo olhar com foco na reciprocidade e corresponsabilidade, parte do princípio de que relações podem ser restauradas pautadas em valores de inclusão, pertença, solidariedade e escuta ativa, dentre outros que preconizam a comunicação e o respeito.

Cabe aqui resgatar o surgimento da justiça restaurativa, onde os primeiros registros constam nos Estados Unidos, em 1970, em uma experiência da Nova Zelândia, sob a forma de mediação entre réu e vítima, que resgata práticas da tribo indígena Maori. Howard Zehr, considerado um dos estudiosos que mais contribuíram para a divulgação da justiça restaurativa, afirma que:

> Como, então, devemos definir justiça restaurativa? Embora haja um entendimento geral sobre seus contornos básico, os profissionais do ramo não conseguiram chegar a um consenso quanto a seu significado específico. Alguns de nós questionam a utilidade de uma definição, ou mesmo duvidam da sabedoria de se fixar uma tal definição. Mesmo reconhecendo a necessidade de princípios e critérios de qualidade, preocupa-nos a arrogância e a finalidade de estabelecer uma conceituação rígida (ZEHR, 2012, p.48).

Se não há um consenso em relação à existência de uma definição, há por outro lado, a prerrogativa de um alicerce em princípios pautados na escuta ativa, sentimento de pertencimento e diálogo. Nesta busca por definição, encontramos uma definição ainda vaga utilizada pelo Conselho Econômico e Social da ONU (ECOSOC) na qual destaca que “todo programa que se vale de processos restaurativos para atingir resultados restaurativos” (ONU, Resolução 12/2002).

No Brasil não há um posicionamento em relação à tal definição e os primeiros registros de ações pautadas na justiça restaurativa, datam de 2002, em Porto Alegre. O Projeto de Justiça para o Século 21, desenvolvido desde agosto de 2004, no núcleo de estudos AJURIS - Escola de Magistratura promoveu a articulação dos princípios da justiça restaurativa e as garantias de justiça previstas no Programa Nacional de Direitos Humanos.

Com foco na articulação entre as diversas pessoas envolvidas em um conflito, a “justiça restaurativa é um processo através do qual todas as partes envolvidas em um ato que causou ofensa reúnem-se para decidir coletivamente como lidar com as

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

circunstâncias decorrentes desse ato e suas implicações para o futuro" (BRANCHER, 2006, p. 21).

Se a justiça restaurativa é um procedimento recente no país, na educação está trilhando os primeiros passos, com experiências em Porto Alegre, São Caetano do Sul e em Santos, no Estado de São Paulo. A implementação de círculos restaurativos nas escolas ultrapassa um simples conceito de resolução de conflito e acaba por integrar uma proposta preventiva e formativa, visando a redução de práticas discriminatórias e excludentes.

Dessa forma, a justiça restaurativa preconiza alguns valores essenciais como a igualdade e a equidade em que se "reconhece a condição humana universal, capacitando vítima e ofensor a descobrirem" (BRANCHER, 2006, p. 18) que são seres humanos com sua trajetória individual em uma perspectiva global. As responsabilidades compartilhadas possibilitam a restauração das vítimas e a reintegração dos ofensores, mas vale ressaltar que na realização de um círculo, o guardião deve ter muita cautela para não rotular os participantes entre vítima e ofensor, é necessário garantir a escuta respeitosa e acolhedora a todos, indistintamente.

Nesse sentido, torna-se importante verificar que de acordo com os princípios da justiça restaurativa, Zehr (2012), destaca a interconexão como valor essencial à prática restaurativa, envolve a todos os interessados e relembra a relevância da autorresponsabilização. Para tanto, seguindo um percurso pautado nos princípios da justiça restaurativa, a concepção dialógica e emancipatória de educação respaldada pelo ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (2007) oportuniza a ressignificação de práticas e saberes docentes. Assim,

> Embora comumente haja uma tendência de se pensar na aplicação de práticas restaurativas apenas quando as coisas não estão bem, na realidade os elementos proativos e preventivos são bem mais importantes. Notamos que se uma escola adota a abordagem restaurativa como um apêndice ocasional ou último recurso quando as respostas autoritárias ou punitivas não funcionam mais, então poucas mudanças serão notadas tanto no comportamento individual quanto em toda a comunidade escolar. A chave está na adoção sistemática pela Escola como um todo de uma ética e cultura restaurativas e do uso constante de pensamentos e habilidades restaurativas pela equipe gestora e também, por todos os professores (HOPKINS, 2003, p.37).

Diante do exposto, a proposta preventiva sustentada pela formação de professores e gestores demonstra ser um caminho promissor às práticas

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

restaurativas. Investir em práticas dialógicas, em momentos que propiciem aos participantes partilhar suas histórias, conceder escuta aos professores e a toda a comunidade escolar pode ser um caminho revelador de potencialidades adormecidas no silêncio que o cotidiano impõe.

3 PRÁTICAS PARA HUMANINIZAR E PARTILHAS DE EXPERIÊNCIAS

Quantas histórias partilhadas em círculos de construção da paz servem para humanizar as relações porque as pessoas percebem o motivo do comportamento, um do outro no momento em que partilham experiências e valores. Considerando a necessidade de se revisitar as metodologias utilizadas para a transformação das relações no processo de formação dos professores, a justiça restaurativa e seu fundamento nos direitos humanos representa uma resposta positiva na busca por um caminho transformador para a sociedade contemporânea. Transformador na medida em que propicia uma alternativa à coexistência pacífica em uma sociedade plural formada por individualidades singulares e distintas.

Nessa perspectiva, Sica (2007), esclarece que justiça restaurativa traduz múltiplos conceitos que geram muitas possibilidades de participação e comprometimento. A Resolução 12/2002 de 24 julho de 2002, da Organização das Nações Unidas (ONU) define a justiça restaurativa como “um processo através do qual todas as partes envolvidas em um ato que causou ofensa reúnem-se para decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias decorrentes desse ato e suas implicações para o futuro”.

Como a arte da convivência, a justiça restaurativa questiona a prática de acabar com a violência por meio de práticas violentas que, constantemente, alimentam o ciclo vicioso em diferentes ambientes, inclusive nas escolas. Promover a autorresponsabilização e a reparação dos danos está no cerne do trabalho com a justiça restaurativa como uma forma contínua de estabelecer relações interpessoais mais harmoniosas e potentes.

Sustentados por Chrispino, em relação aos conflitos, vale afirmar que:

> Todos os que vivem em sociedade têm as experiências do conflito e, desde a infância até a maturidade, convivem com o conflito intrapessoal (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender, casar/não casar, etc.) ou interpessoal (brigas entre vizinhos, separação familiar, guerra, desentendimento entre alunos etc.) (CHRISPINO, 2007, p. 05).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Portanto, investigar formas de lidar com o conflito e potencializar o diálogo é essencial ao viver na sociedade contemporânea. Promover práticas dialógicas e integradoras que gerem empatia e despertem para a relevância da prática da escuta ativa deve ser prioridade a todos os que se comprometem com as transformações socioeducacionais.

Paralelamente às práticas dialógicas, temos a Comunicação Não-violenta – CNV, que revela o objetivo não está na mudanças das pessoas, mas seu comportamento: "não é mudar as pessoas e seu comportamento para conseguir o que queremos, mas sim, estabelecer relacionamentos baseados em honestidade e empatia, que acabarão atendendo as necessidades de todos" (ROSEMBERG, 2006, p. 127).

Ao aprender a identificar as necessidades, emoções, compreender os conflitos e reconhecer as próprias reações, os estudantes podem incorporar estratégias e ferramentas que beneficiem o gerenciamento pacífico das relações e conflitos. Os conflitos são inerentes à condição humana, porém, o que surge a partir dos conflitos como violência em diferentes formas, pode e deve ser administrado e formas de convivência mais harmoniosas podem minimizar os danos causados em decorrência dos conhecidos conflitos.

As práticas restaurativas nas escolas promovem o desenvolvimento de uma postura pautada em procedimentos e práticas pacíficas e construtivas e, geralmente, focam na prevenção por meio do fortalecimento do diálogo e do vínculo ou na restauração e reparação pela reconexão e reconstrução das relações. Quando se fala em diálogo e relações, há de se considerar que:

> Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer. (LARROSA, 2002, p.28).

Palco de uma diversidade de conflitos, a escola e seus conflitos, geralmente, vistos como imprevisíveis, abarca um espaço de convivência entre pessoas de idades, gênero, etnias, condições socioeconômicas e culturais tão diversificadas traz em seu cerne o enfrentamento da heterogeneidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante de tais possibilidades de conflitos, da distinção de sua origem e dos possíveis desdobramentos, quais estratégias, recursos e instrumentos estão disponíveis para a escola minimizar os conflitos da convivência diária? Como afirma Andrade:

> A escola é encarregada de formar valores e habilidades pró-sociais que motivem para a convivência, valendo-se, inclusive, dos conflitos gerados pelo encontro de diferenças, assim como, particularmente, de situações mais graves que ameaçam os vínculos grupais, como é o caso da violência (ANDRADE, 2007, p. 42).

Nem todo conflito está relacionado à violência, como os conflitos em jogos e brincadeiras presentes no cotidiano dos estudantes. Porém, alguns desafios das relações interpessoais transformam-se em indisciplina e agressividade, como a rivalidade entre grupos, conflitos de interesse, bullying e reações diante de possíveis injustiças.

Deste modo, entende-se que a pluralidade de interesses, necessidades e valores são potentes disparadores de conflitos. Gerenciar as emoções, identificar sentimentos, aprender a conviver formam um alicerce sustentável para a restauração de relações e a criação de um território conversacional harmonioso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu trocarmos as lentes e ampliarmos nosso olhar com relação ao que nos propomos a estudar – as práticas restaurativas como estratégia para a prevenção e mediação de conflitos no ambiente escolar. Por conseguinte, possibilitou verificarmos que, por meio da implementação da justiça restaurativa e das práticas restaurativas na escola contribuímos para um clima escolar pautado no diálogo e na construção de um território conversacional inclusivo.

A partir do estudo realizado, foi possível responder à questão que nos trouxe a esta pesquisa, que se constituiu por um mapeamento teórico acerca da adoção das práticas restaurativas na escola e resgatou a importância garantia da fala e da escuta e a articulação entre pessoalidade e profissionalidade, como também propiciou uma sustentação de um território conversacional efetivo.

Consideramos que esse mapeamento produzido a partir do que já existe contribuiu para a compreensão das potencialidades e fragilidades da implementação das práticas restaurativas em ambiente escolar e para a permanência de propostas integradoras com foco na comunicação e humanização das relações.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As contribuições de Larrosa (2002, 2006), Zehr (2010, 2012), Freire (1985, 1996) e Kay Pranis (2010) oferecem suporte para compreensão dos processos restaurativos que reverberam no sistema escolar, nas relações humanas, no acontecer em cada escola. Tal ação é dinâmica, plural e entrecortada por inúmeras interferências do sistema de valores e da forma como a comunicação é instituída nas relações.

Esse movimento de retomada do tempo e das lembranças do percurso (trans)formativo caminham em busca em um caminho de encontros na ação de refletir e agir, dispomo-nos a consolidar práticas restaurativas por onde caminharmos como profissionais da educação, pelos caminhos que cruzarmos em prol de uma educação humanizada e humanizadora.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. C. (2007). **Entre gangues e galeras:** juventude, violência e sociabilidade na periferia do Distrito Federal. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. **Ministério da Educação**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc. Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Comissão de Legislação Participativa. Pensar a Justiça Restaurativa no Brasil. Brasília: **Câmara dos Deputados**, 2007.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente, e da outras providencias. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, **Poder Legislativo**, Brasília, DF, 16 jul. 1900. p. 13563. Disponível em: http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75648. Acesso em: 23 jul. 2020.

CENTRO DE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO LIMPO. **Justiça Restaurativa Juvenil:** Reconhecer, Responsabilizar-se, Restaurar. Relatório final do projeto “Novas Metodologias de Justiça Restaurativa com Adolescentes em Conflito com a Lei”. São Paulo, 2014.

CHRISPINO, Á.. **Gestão do conflito escolar:** da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: aval. pol. pública. Educ. Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A.. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; SHOR, I.. **Medo e ousadia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GALLO, S.. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HOPKINS, B.. **A Whole School Approach to Restorative Justice**. Voma Connections, n. 13, 2003. Disponível em: http://www.voma.org/docs/connect13.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

LAPRAIRIE, C., "Conferencing in aboriginal communities in Canada: Finding middle ground in criminal justice?". In. **Criminal Law Forum**. 1995. Disponível em: https://doi.org/10.1007/BF01096044 . Acesso em: 18 jul. 2020.

LARROSA, J.. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, nº 19, 2002.

LARROSA, J.. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. (2ª ed.).Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MELO, J. A. C. (Org.) **Educação: razão e paixão.** Rio de Janeiro: Panorama, ENSP, 2005.

PRANIS K.. **Processos Circulares**. Ed. Palas Athena, São Paulo, 2010.

ROSEMBERG, M. B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.** São Paulo: Ágora, 2006.

SICA, L.. **Justiça restaurativa e mediação penal:** o novo modelo de justiça criminal e de gestão do crime. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007. Disponível em: http://biblioteca2.senado.gov.br:8991/F/?func=item-global&doc_library=SEN01&doc_number=000785449 . Acesso em 23 jun 2020.

ZEHR, H.. **Justiça Restaurativa**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

ZEHR, H.. **Trocando as Lentes, um novo foco sobre o crime e a Justiça Restaurativa**. Ed. Palas Athenas. São Paulo. 2010.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7.5.19 BULLYING: UM PROBLEMA A SER ENFRENTADO PELA ESCOLA

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia[809]

Gilson Luís Voloski[810]

Almir Paulo dos Santos[811]

RESUMO

No presente projeto de pesquisa abordamos o bullying e seu impacto no ambiente escolar. A escolha do tema relaciona-se com os constantes relatos de professores e estagiários dos cursos de licenciatura que percebem o aumento desse tipo de violência nas escolas. Além de comprometer a aprendizagem, as vítimas desse tipo de agressão podem carregar sequelas e sofrimentos psíquicos para sua vida adulta. A pesquisa consiste na aplicação de questionários em formato eletrônico junto às instituições escolares da região sudoeste do Paraná, envolvendo inicialmente quatro municípios. O objetivo da investigação é compreender como o bullying é identificado nas escolas, bem como as ações que são implementadas por professores, gestores e demais funcionários, tanto para a prevenção como a intervenção em situações ocorridas. Os referenciais teóricos aqui adotados contemplam as discussões atuais da temática nos campos da educação, psicologia e sociologia. Pretende-se, a partir dos resultados da pesquisa, discutir o problema com as instituições escolares e traçar futuros projetos de formação continuada de professores. Trata-se de uma pesquisa em execução que pretende identificar as práticas exitosas, bem como indicar meios para contribuir com a redução da incidência desse tipo de prática violenta. Nesse momento da atividade de pesquisa apresentamos o problema de investigação, discutimos os referenciais teóricos e revisão de bibliografia.

Palavras-chave: Bullying. Combate e prevenção da violência. Educação. Crianças e adolescentes. Instituições escolares.

1 INTRODUÇÃO

O bullying corresponde a prática de violência física ou psicológica intencionais e repetidos, cometidos por um ou mais agressores contra uma determinada vítima de modo contínuo e causando sofrimento à vítima por determinado período de tempo. Em outras palavras, é um tipo de tortura física ou verbal que atinge um grande número de vítimas no Brasil e também no mundo. O bullying pode ocorrer em qualquer ambiente onde existe o contato interpessoal, seja no clube, na igreja, na própria família ou na escola. É um ato muito comum no ambiente escolar, pois é nele que se encontram pessoas distintas, em intensa convivência. Envolve seres humanos ímpares e um relacionamento, que durante a vida escolar, torna-se diária. Desta forma

[809] Doutor em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), ronaldo.garcia@uffs.edu.br
[810] Doutor em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), gilson.voloski@uffs.edu.br
[811] Doutor em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), almir.santos@uffs.edu.br

lidar com diferenças pode ser um desafio para os alunos que estão em processo de crescimento e desenvolvimento psíquico e social.

Diferenças físicas e comportamentais, podem se tornar para os agressores "arma" para a imputação de apelidos, discriminação e constrangimentos que podem se tornar ameaças e, em casos mais graves, agressões físicas contra as vítimas. Em casos mais extremos pode levar a surtos psicóticos, em que a vítima se torna um agressor radical, atentando contra a vida daqueles que o atacaram, ou ser levado a cometer suicídio. Na maioria dos casos, as vítimas do bullying mantêm-se caladas, com medo de sofrer mais agressões. Em outras situações se calam sob ameaças dos agressores. Isso pode desencadear, principalmente no ambiente de convivência escolar, defasagem e problemas na aprendizagem, baixa autoestima, isolamento, medo do ambiente escolar. Também procuram evitar interação em sala para não chamar a atenção de quem o ameaça, entre outros danos para seu desenvolvimento da criança e do adolescente. A palavra bullying vem do inglês "bully", que significa brutalizar, amedrontar ou tiranizar. Nasce do ímpeto de inferiorizar, humilhar uma vítima que se apresenta mais frágil, insegura e vista como inferior, se utilizando da intimidação.

A pesquisa irá disponibilizar um questionário eletrônico e enviado aos profissionais da educação (gestores, coordenadores e professores) com questões referentes ao bullying. As questões procuram aferir qual a prática mais comum existente no meio escolar, a idade mais frequente que o bullying ocorre, as consequências, a periodicidade de relatos e também quais as atitudes tomadas quando relatados essas práticas e as consequências observados pelos participantes que interferem no desenvolvimento educacional do estudante. Além disso, a pesquisa busca localizar e identificar as práticas exitosas já desenvolvidas pela escola para combater ou prevenir o problema. A pesquisa irá se concentrar inicialmente em quatro municípios da região sudoeste do Paraná (Realeza, Santa Izabel, Capitão Leônidas Marques e Planalto).

O Bullying, além das agressões verbais e físicas traz traumas psicológicos para uma vida toda, por isso a importância de tratar sobre essa temática, para que tanto o aluno quanto o professor tenham condições de refletir sobre o bullying e formas de preveni-lo e combate-lo. Esse assunto está se tornando cada vez mais preocupante e pouco é discutido, por isso nosso projeto tem como principal objetivo chamar a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atenção para a questão, problematizar o tema e oportunizar informações e conhecimentos sobre o assunto e incentivar professores, alunos e outros profissionais da educação a combater o bullying não só dentro do ambiente escolar, mas também no convívio em sociedade.

Faz-se necessário o debate sobre esse assunto, que hora é discutido hora é silenciado. Um exemplo da importância e da ampliação dos debates que tratam o bullying é o crescimento dos casos mesmo em meio a pandemia, onde o bullying passou a ser cyberbullying, sendo a prática da intimidação, humilhação, exposição vexatória, perseguição, calúnia e difamação por meio de ambientes virtuais, como redes sociais, e-mail e aplicativos de mensagens.

É importante ressaltar que é necessário que a escola envolva os pais no processo de aprendizagem de seus filhos, para que juntos sejam capazes de criar um ambiente seguro e com tranquilidade, dentro e fora da instituição. Contudo, é fundamental que a escola se preocupe em desenvolver programas para um desenvolvimento dos alunos que vai além do puramente cognitivo. Afinal, o trabalho das competências socioemocionais pode contribuir muito no combate ao bullying proporcionando relações sociais saudáveis e investindo na busca de soluções sadias para os problemas do dia a dia, onde os alunos possam se tornar capazes de se comunicar bem e que estejam abertos a viver novas realidades e experiências.

2 REVISÃO DE LITERATURA E DISCUSSÕES

Segundo Souza e Almeida (2011), no Brasil esse comportamento agressivo tem acontecido muito, “[...] independentemente de turno de estudo, localização da escola, tamanho da escola ou da cidade onde ela se localiza ou se são séries finais ou iniciais ou ainda se a escola é pública ou privada.” (p.181) Em outras palavras, são todos os públicos que estão sujeitos a serem vítimas ou agressores.

Durante muito tempo as questões referentes ao Bullying eram tratadas de forma padronizada nas escolas, sendo visto pelos professores e direção como desentendimento comum entre os alunos. Devido a diversos casos surgidos nos últimos tempos envolvendo o problema e estudos e pesquisas realizadas ao longo dos anos, o assunto ganhou atenção gerando discussões sobre temáticas sociais. Assim, iniciou-se em algumas escolas um movimento de enfrentamento ao bullying, mas, assim como outras formas de desrespeito, ainda necessita de espaço público de

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

debates, reflexões e encaminhamentos de ações coletivas.

O bullying traz sérias consequências para as vítimas, tanto no ambiente escolar, quanto para seu futuro, segundo Souza e Almeida:

> [...] traz prejuízos à sua formação emocional e socioeducacional dos indivíduos, além de contribuir para a produção, em larga escala, de cidadãos estressados, deprimidos, com baixa autoestima, baixa capacidade de auto aceitação e resistência à frustração, reduzida capacidade de auto-afirmação e de auto-expressão, além de outras sintomatologias como doenças psicossomáticas e psicopatologias graves. (2011, p.182)

Neste trecho podemos perceber que as consequências dessa agressão não atingem apenas o indivíduo durante a sua etapa escolar, mas pode carregar consequências e sequelas para toda vida, principalmente por ser a pré-adolescência e a adolescência, período de formação de relações emocionais, assim gerando traumas e sequelas que podem permanecer para a vida adulta.

Para muitos pesquisadores (SOUZA e ALMEIDA, 2011; BERNARDO DA SILVA, GOMES e LIMA, 2017) o bullying se torna um desejo consciente de maltratar o outro, colocando-o sob momentos de tensão. Torna-se um comportamento agressivo, cruel e, como se trata de um ambiente escolar, onde os alunos se encontram diariamente, as agressões tornam-se repetitivas. Para o agressor, qualquer motivo ou característica que não esteja de acordo com seu padrão, torna-se motivo de repressão à vítima.

Além disso, o bullying pode ser praticado por uma ou por um grupo de pessoas, que agem intencionalmente para causar dor, angústia, sofrimento, utilizando-se de insultos, intimidações, apelidos maldosos, acusações, que hostilizam e ridicularizam os outros alunos, levando os mesmos a serem excluídos, além de causar danos físicos, morais e materiais. Nesse contexto, os mais fortes tendem a comportamentos cruéis e se utilizam dos alunos mais fracos como instrumento de diversão e prazer denominando como brincadeiras atitudes maldosas.

Para auxiliar os professores e demais funcionários que estão em contato diretamente com os alunos e presenciam, muitas vezes, esse tipo de agressão, mas não tomam as devidas atitudes de prevenção por falta de conhecimento ou formação adequada para se posicionar sobre a prática. Fante (2005) cita três critérios que podem ser utilizados para identificar corretamente os casos de bullying na escola, sendo eles: ações repetitivas pela mesma vítima num período prolongado de tempo;

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desequilíbrio de poder dificultando a defesa da vítima e ausência de motivos que justifiquem os ataques.

Deve-se atentar sobre os tipos de bullying. A partir do levantamento feito em periódicos, é possível identificar o bullying direto e físico. Trata-se de casos em que a vítima é forçada a fazer coisas contra sua vontade, além de extorsão e agressões físicas, como chutes e socos. O bullying direto e verbal envolve insultos, apelidos desagradáveis e racistas que diminuem o outro sob qualquer aspecto. Já o bullying indireto, que se refere ao isolamento proposital do indivíduo, espalhando boatos para ferir a reputação do mesmo visando exclusão do convívio social escolar.

Souza e Almeida (2011), em seu artigo Bullying em ambiente escolar, apresenta alguns indícios que podem contribuir com os professores e comunidade escolar a identificar os agressores e as vítimas. No caso do sofredor esse permanece isolado dos demais ou fica próximo aos adultos, é sempre o último a ser escolhido nas brincadeiras, demonstra grande dificuldade de falar em público, apresenta desleixo gradual nas atividades escolares, apresenta machucados e faltas regulares e perde com frequências os materiais escolares. No caso do ofensor, esse faz brincadeiras maldosas e ri desdenhosamente do outro, ameaça, ordena, domina e comanda. Incomoda, intimida, empurra, bate, dá socos, pontapés, beliscões etc. Além disso, pega os pertences do outro sem consentimento.

Estamos enfrentando um momento difícil, a epidemia do Coronavírus, em que o contexto escolar mudou drasticamente. Assim pode ser que os atos de bullying também tenham encontrado outros espaços de ocorrência, ou seja, o espaço virtual. O bullying também passou a ocorrer nos meios digitais.

Vanina Pinheiro (2020) menciona as palavras da delegada e presidente do Sindicato dos Delegados de Polícia do Estado de São Paulo, Raquel Kobashi Gallinati, segundo ela o cyberbullying passou a ser mais visto, já que os ofensores continuam a agredir e caluniar suas vítimas através dos grupos de WhatsApp, por exemplo, onde existe um público para presenciar os atos. Ainda com relação ao texto de Pinheiro (2020), a presidente do sindicato dos delegados chama atenção dos pais para o assunto, pois as consequências do cyberbullying são as mesmas de quando o ato acontece de forma presencial, portanto é muito importante estar atento ao comportamento da criança e do adolescente e nos meios sociais que ela está inserida.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Outra questão que os artigos científicos sobre o tema chamam a atenção, diz respeito aos motivos que levam ao surgimento de um agressor. De acordo com Bernardo da Silva, Gomes e Lima (2017):

> Existem diversos fatores que possibilitará o surgimento desta "prática de violência", a exemplo do ambiente familiar, muitas vezes o agressor tende a ter problemas familiar e por não querer conversar pedindo ajuda, prefere agredir o outro, às vezes também por não aceitar as diferenças encontradas no próximo, a questão da sexualidade, do multiculturalismo, da pluralidade religiosa e, em muitos casos por questões de cor/raça, todos estes são exemplos claros. (2017, p. 434)

Portanto, observa-se que na maioria das vezes há uma motivação que leva o indivíduo a hostilizar o outro. Daí a importância do trabalho conjunto da comunidade escolar com os pais para que problemas como o bullying sejam evitados, pois em alguns casos o agressor reproduz aquilo que se manifesta em seu ambiente familiar, reproduzindo assim a violência com os colegas.

Existem formas de atenuar e conscientizar a sociedade sobre a prática do bullying, "a exemplo da apresentação de palestras, trabalhar projetos interligando a escola-pais-sociedade" (BERNARDO DA SILVA, GOMES e LIMA, 2017, pp. 434-435). Em especial, no ambiente escolar é importante que os profissionais da educação estimulem a solidariedade, a diversidade, o comportamento ético e o respeito. É preciso incentivar a empatia em toda e qualquer tarefa, favorecendo abertamente a comunicação entre todos os alunos, sendo assim possível identificar e evitar qualquer prática de agressão decorrente neste ambiente escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento do presente projeto de pesquisa se espera-se a criação de um espaço mais oportuno para tratar sobre as questões relacionadas ao bullying, com formas mais acolhedoras e com uma prática pedagógica mais voltada para tal situação. Isso faz com que o tema se enquadre nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) adequados para uma melhor visibilidade, tanto em um meio docente (como um dos focos essenciais), mas também no meio acadêmico, externo e a comunidade local. Assim esperamos contribuir chamando a atenção para o bullying, não só em termos sociais, mas de uma maneira ampla e com isso acarretar a prática de ações mais efetivas e continuadas de combate ao problema.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No que diz respeito ao aspecto cultural, reconhecer as múltiplas formas de se portar socialmente, compreendendo as diferentes de etnias, gêneros, sexualidades, linguagens e afins. Com isso, ter a visão dos núcleos sociais, minorias e a necessidade de busca de conhecimento na área social, de tal maneira a melhorar a formação dos estudantes. Além disso, promover o debate de tema relevante que ainda se faz muito presente nas escolas e outras instituições de atenção às crianças e adolescentes, gerando espaços para discussões sociais e o entendimento para a necessidade de combater e evitar estes problemas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FANTE, C. A. Z. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

PINHEIRO, V. Cyberbullying aumenta com a pandemia**. O Estado de São Paulo**. São Paulo, 19 de ago**.** 2020. Disponível em: https://bora.ai/blog/cyberbullying-aumenta-com-a-pandemia. Acesso em: 21 de abr. de 2021.

BERNARDO DA SILVA, J. L.; GOMES, E. B.; LIMA, I. S. Bullying na escola: uma revisão literária. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras PB, v. 02, v. 02, p. 426-436, ago. 2017. Disponível em: https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/234. Acesso em: 23 jul. 2021.

SOUZA, C. P.; ALMEIDA, L. C. P. Bullying em ambiente escolar. **Enciclopédia Biosfera**. Goiânia, v. 07, n. 12, p. 179-190, out/dez. 2011. Disponível em: http://www.conhecer.org.br/enciclop/conbras1/bullying.pdf. Acesso em: 20 de abr. 2021.

7.5.20 CIDADE EDUCAÇÃO EXPLORANDO AS RELAÇÕES ENTRE CIDADES EDUCADORAS, EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO PARA A PAZ.

Roberto Sabatella Adam[812]

RESUMO

O trabalho explora, por meio do método de pesquisa bibliográfica, as relações entre cidade e educação, produzindo reflexões a respeito de como a visão parcial e reducionista do sujeito desencadeia relações desumanas, de violência e ausência de direitos. Estas relações estruturam cidades, cujo potencial educador nem sempre é percebido. Em vista disso, essa reflexão considera que a educação elaborada a partir de um olhar integral, propiciado pela síntese dos olhares das cidades educadoras, da educação em direitos humanos e da educação para a paz, tem especial papel na formação de sujeitos com autonomia, e, deste modo, papel fundamental para o despertar das potencialidades humanas nestes educandários vivos que são as cidades.

Palavras-chave: Cidade. Educação. Cidades Educadoras. Educação em Direitos Humanos. Educação para a Paz.

INTRODUÇÃO

A conexão entre cidade e educação tem como base o conceito de educação permanente ou educação continuada e solicita uma abordagem complexa, inter e transdisciplinar, por facultar a migração de referências e conceitos entre distintas áreas do conhecimento como, por exemplo, educação, urbanismo, arquitetura, meio ambiente, psicologia, entre outras (ZAINCO, 1997).

O objetivo deste á produzir reflexões e análises, a partir de pesquisa sobre as relações entre cidade e educação, direitos humanos e paz (GADOTTI, PADILHA, CABEZUDO, 2004; XARES, 2002, 2007 e 2008; RAYO, 2004), considerando que combinar educação e paz, encontrar as raízes das mesmas, é fundamental para viver e conviver nas cidades com dignidade e ética, em face de um mundo globalizado, com tantas riquezas e diversidades culturais.

O problema que orienta as reflexões vem da análise das relações reducionistas e fragmentadoras, que conformam as construções humanas como a cidade e a educação, nas quais o ser humano estabelece relações consigo mesmo, com o outro, e com o meio em que vive.

[812] Arquiteto Urbanista - UFPR, Doutor em Meio Ambiente - UFPR; Professor Arquitetura e Urbanismo - UFPR; roberto.sabatella@hotmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Outro dado que interessa ao texto é que, embora cidades educadoras, educação em direitos humanos e educação para a paz tenham suas especificidades e categorias, elas partem da ideia força que conjuga dois aspectos: o desenvolvimento de virtudes humanas, e os meios necessários para tal desenvolvimento, entre os quais cabe salientar o convívio humano no urbano. E isto vem ao encontro dos aprendizados relativos aos 4 Pilares da Educação, aprender: a ser, a conviver, a fazer e a conhecer.

DESENVOLVIMENTO

1. REFERENCIAIS HUMANOS URBANOS

Leff (2001) exalta a importância de integrar conhecimentos científicos e saberes tradicionais; disso, cabe rememorar uma história ancestral relacionada às cidades como agentes de transformação humana: uma das passagem que exalta o poder de despertar e educar das cidades - a história do Príncipe Sidarta, que por anos foi educado no claustro de um palácio, o que mais recentemente poderia comparar-se ao viver dentro de um condomínio fechado, sem contato com a realidade do mundo e seus concidadãos; contudo, certo dia, saiu da proteção e do conforto de sua clausura, defrontando-se, enquanto fruía a cidade, com a impermanência, com a decrepitude, com a velhice e com a morte. Esse despertar de consciência ocorrido face às circunstâncias humanas e urbanas da época teve tal poder transformador, que o príncipe passou a questionar-se a respeito do sentido da vida e dos valores existenciais, tornando-se um dos sábios historicamente mais influentes, o Buda, também chamado o desperto.

Com respeito à falta de consciência e de atenção que cercam as relações humanas e urbanas, Calvino encerra sua obra, As Cidades Invisíveis, com a resposta de Pólo à observação de Khan sobre a cidade infernal, na qual alienam-se os seres humanos; diz o autor,

> O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço. (1990, p. 150) (grifos nossos)

Com respeito a vida urbana do Brasil, Mori sublinha, que o ideário fundante segue presente na constituição espacial brasileira, que revela mais continuidade do que ruptura com o passado, o processo econômico-social embora renove imagens e discursos "perpetua o descolamento entre sujeito e objeto da formação do espaço que sempre caracterizou a vida brasileira" (1999, p.55), retrato de uma sociedade desigual e, portanto, violenta, pois pouco ocupada com a educação e construção de relações dignas e pacíficas.

A síntese cidade educação, não só relaciona o ser humano e suas construções mentais, sensoriais e perceptivas, mas aponta para os valores e para a ética na formação de profissionais e técnicos responsáveis pela construção do meio urbano, como arquitetos, urbanistas, engenheiros, projetistas, geógrafos, designers, publicitários, posto que nem sempre estes cidadãos conseguem compreender e aquilatar o potencial educador de suas ações e intervenções.

Verifica-se a presença destes profissionais nas interferências urbanas e em seus estímulos, jardins e espaços públicos com amplas áreas verdes, passeios e ciclovias; avenidas longas com velozes automóveis e tráfego de ônibus; locais desertos e abandonados, espaços do medo, da marginalidade e da violência; riqueza e ostentação materializados na arquitetura; ocupações irregulares, inundações e degradação ambiental; outdoors, luminosos e fluorescentes multicor; antenas e poluições com suas influências na saúde coletiva; essas referências elencadas permitem que sentimentos, emoções, e memórias brotem mentalmente, são situações exploradas em literatura, artes, cinema, publicidade, jornais e telejornais.

Jares (2007) ao ponderar sobre a violência que paira sobre um dos eventos humanos urbanos mais marcantes do século XXI, o ataque às torres do World Trade Center em Nova Iorque, leva a refletir: Quais as causas desses incidentes? Como educarão gerações? Como construir fraternidade, paz e tolerância para conviver no mundo globalizado?

Talvez estes matizes de violência possam ser vistos como epifenômenos de uma crise, em que a cidade, como construção de significados, cristaliza uma visão de mundo consumista, egoísta, agressiva, fragmentadora, desencantada, portadora de intolerância, fanatismo, violência, conforme observa Moura (2010). Enfim é a cidadania sendo edificada com carências de práticas: valores, saberes, paz, compreensão, diálogo, moral, ética, segundo anota Puig (2004). Esses fatos retratam

construções socioculturais enfermas em que sujeito e sociedade expurgam suas anemias, adoecimentos e desarmonias em si e no ambiente plasmando variados tipos de crises no meio urbano.

2. CIDADE EDUCAÇÃO

Logo, estes espaços urbanos que, segundo Morin (BAUDRILLARD e MORIN, 2004), se estruturam a partir de relações de violência, como, monumentalidade das torres verticalizadas, de áreas sem insolação natural, sem presença de verde, e portanto sem sombreamentos e renovação de oxigênio, geram trechos urbanos sem qualidade de vida, são espaços pautados no tempo da máquina e da tecnologia (automóvel, metrô, ônibus, celulares, computadores), e que afugentam as pessoas do convívio em certos trechos da cidade. Fatores que, em conjunto, constroem cidades desumanas, que evidenciam não só as macro, mas também as microviolências (MOURA, 2010).

Quando se poderia, ou se deveria, planejar a cidade a partir de pressupostos que venham a enaltecer o tempo de qualidade, o tempo produtivo construído com reflexão, os espaços para o desenvolvimento da ética e das virtudes, ambientes e boas práticas para exercitar o conviver, uma pedagogia do conviver conforme Jares (2008), e os aprendizados relacionados ao interser (4 pilares da educação). Estratégias de humanização dos espaços urbanos.

Os (des)encontros dos grupos urbanos com seus diferentes matizes de percepção, significados e interesses, colocam em xeque os modelos de planejamento urbano, em cujo conhecimento tradicional disciplinar especializado, e especialmente o modelo de desenvolvimento socioambiental pouco criativo e excludente, viceja nas construções humanas-urbanas.

Antes de iniciar uma reforma urbana, como propuseram os projetistas funcionalistas e objetificadores de outrora, vale observar se não compete aos planejadores, em suas gestões, incorporar um desenvolvimento humano integral, que engendre transformações a partir das plagas da consciência, como reconhecimento das potencialidades que jazem adormecidas e alienadas nos cidadãos. São os sujeitos desatentos de Calvino, seres que não sabem fruir a cidade e o vital, porque não sabem de si, de sua natureza.

Para Morin e Kern (1995), qualquer tipo de desenvolvimento é humano, pois, quando não se incorpora conscientemente o ser humano em qualquer gestão, se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

geram mazelas sociais, degradação ambiental e uma série de outros problemas recalcitrantes que não são atacados em suas causas, e simplesmente retratam o subdesenvolvimento do modelo de desenvolvimento.

É uma anemia ou subdesenvolvimento mental inerente a certa visão de mundo que se crê desenvolvida, mas priva de liberdade e desenvolvimento o indivíduo e a sociedade, portanto, ao se compreender a cidade como elemento educador, deve-se incluir a transformação dos cidadãos por meio de modelos e gestões que integrem o humano ao urbano, e desvelem a verdadeira fonte que sustenta qualquer relação: a do sujeito-objeto. Deste modo, torna-se possível renovar valores e saberes, mitigar as desigualdades sociais, fomentar a ética e o humanitarismo sem perder as diferenças culturais e sem degradar o ambiente.

A partir deste desvelar da inseparabilidade entre a natureza sustentadora do sujeito e do objeto, pode-se dizer que uma das possibilidades para renovar este contato em fluxo e reciprocidade humano-urbano, é sintetizar no sujeito a cidade educação, transformá-lo na fonte da "cidadeducação", ou da cidade-despertar, quando, então, o sujeito cônscio incorpora a cidade como experiência empírica, isto é, a urbe a ser observada, conhecida e experimentada, ao mesmo tempo em que ele, sujeito, se conhece, se observa e se experimenta. E isso significa, para o indivíduo, repousar em sua natureza básica, para assimilar integrada e poeticamente cidade e cidadania, sujeito e objeto, para que se experimente a cidade além das palavras, a cidade em fluxo, cidades estas que exaltam a natureza do ser. Isto quer dizer que o indivíduo passa a sentir a cidade, ao mesmo tempo em que é sentido para ela, e que passa a conhecê-la enquanto se conhece perceptiva, mental e intencionalmente (VARELLA, THOMPSON, ROSCH, 2003).

Retomando a proposta leffiana dos saberes, cabe rememorar um escrito popular que denota esse despertar de consciência do sujeito, é o texto do décimo quadro da história do pastoreio do boi, usado nas representações do Zen,[813]

> Com o peito descoberto e descalço, ele entra na Praça do Mercado.
> Enlameado e empoeirado, como sorri mostrando os dentes!
> Sem recorrer a místicos poderes, faz árvores secas florescerem de repente.
> (texto popular, s/p.)

[813] Muitos autores ocidentais absorveram em suas obras os saberes ancestrais do oriente, vale citar Ken Wilber, Francisco Varela, Heidegger, etc., para maiores detalhes ver também os autores da Escola de Kyoto e ABE, Massao. ***Zen and Western Thought***. Honolulu: Hawaii Press, 1985.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esse escrito Zen corresponde a um mapa que representa momentos da história do sujeito, em que este, após passar por etapas de desenvolvimento de consciência, alcança libertação e autonomia:– a) adormecimento; b) busca para encontrar a si mesmo, e c) compreensão da sua natureza ilimitada–; entra na Praça do Mercado, que é representação do mundo (da cidade, dos ambientes etc.), de modo cônscio, sentindo-se liberto, sentindo-se em casa, e portanto usufruindo do direito à paz, do direito à consciência em paz.

Esse espírito de ser, ao qual faz referência esse artigo, e a história Zen, não se revela em tola ataraxia, mas exige presença, verticalidade, atenção e ética, para que o próprio indivíduo se capacite a despertar e averiguar seu ser sendo no mundo. E esse é um exercício que incorpora a consciência e orienta as relações subjetivas, intersubjetivas e objetivas (WILBER, 2001), que a natureza urbana e existencial do ser apresenta.

Essa articulação ser-mundo, ao agregar indivíduo, consciência, sociedade e ambiente, faculta à cidade tornar-se vivida de modo empírico e, ao ser humano, sustentar e sustentar-se nos limites do devir, em constante reencontro com a ética. Um sujeito que que exalta a liberdade e a responsabilidade de cada passo, do caminhar.

Segundo Galimberti (2003), a ética de um sujeito em fluxo, não deve ser ética do nomadismo, pois essa é irresponsável e não vincula verdadeira e eticamente sujeito e ambiente; mas deve ser ética do andarilho que sabe-se responsável pelo rastro ambiental que deixa, e também das responsabilidades por um futuro em aberto, construído desde o presente. Vale rememorar Guatari (1992), para quem esse sujeito em fluxo e mediador da consciência é capaz não só de restaurar a cidade objetiva, mas principalmente de restaurar a cidade subjetiva.

Gardner (1999), na perspectiva educacional, reconhece a dissociação entre as faculdades humanas e afirma que conhecimento e educação devem investigar, exercitar e entender exemplos de verdade, beleza e bondade; pois são tão significativos aos seres humanos, que justificam-se por si mesmos. O autor afirma que: “Na ausência de tal entendimento, os indivíduos não podem participar de forma plena no mundo em que vivem” (p.17), e dá um exemplo:

> Na perspectiva confuciana, que se desenvolveu mais ou menos pela mesma época, era importante que o jovem se tornasse um cavalheiro: hábil nas artes gráficas, musicais, marciais; leal a família e ao Estado; humilde, gracioso,

> amável, justo e cortês na companhia de quem quer que seja. Esse conjunto também só poderia resultar de uma educação ideal, que perdurasse pela vida inteira e promovesse a contínua autotransformação. Na sociedade confuciana, as áreas de beleza e bondade eram vistas como fundidas numa só: não podia ser admitida a noção de beleza em um objeto ou pessoa que fosse, ao mesmo tempo, moralmente corrupto (1999, p.35).

Para avaliar os três domínios (verdadeiro, belo e bom) o autor lança mão de três exemplos: a) Darwin, que buscou traçar estruturas explicativas, cruzando os limiares da teorização científica; b) Mozart, o artista que se movimenta entre os universos relativo e absoluto, e precisa exercer a presença entre emoções, sentimentos, pensamentos, crenças, visões, imaginação, materiais, técnicas etc., para transmitir sua obra, visto que sem domínio de meios o artista não consegue se expressar, e c) o Holocausto nazista, sobre o qual Gardner desenvolve o conceito do historiador, que não só entra em contato com dados primários, secundários etc., mas sobretudo penetra na história ao ultrapassar o registro puro de dados e se transforma em um intérprete de eventos, raciocinando sobre as consequências e responsabilidades das decisões.

Outro autor que trabalha próximo a Gardner é Wilber (2001) ao afirmar que para um desenvolvimento integral é preciso incluir simultaneamente as três dimensões engendradas pela consciência: intersubjetividade (bom, justiça, ética, direitos), subjetividade (belo, arte, religião, contemplação) e objetividade (verdadeiro, científico, tecnológico, sensorial), considerando que há preconceito em tratar o mundo interior do sujeito, e por isto desenvolve uma proposta que considere o sujeito integralmente.

Alerta Demo (1985) que na educação em escolas e universidades, pouco ou nada se faz na direção do feliz, do sensível e do belo; ao contrário, sob o prisma do controle social, trabalham-se a infelicidade, a insensibilidade, e mesmo a deturpação estética da sociedade. É uma consciência pseudocrítica:

> Não se pode treinar o sábio, porque já seria instrumentalizá-lo. Isto é coisa da ciência. Mas talvez se possa formar o sábio, no sentido de autodesdobramento, motivado pela convivência, pela prática, pela identificação cultural. A ciência se produz: a sabedoria se cria. Esta está mais para a arte, do que para a técnica (1985, p.54). (grifos nossos)

Funda-se aqui a necessidade de desenvolver sabedoria e ciência em conjunto, ciência com consciência, o que aponta para maior profundidade em termos de educação ética por parte da sociedade. Avaliando esta lacuna de ordem moral, Puig

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(2004) propõe práticas morais para que sujeito possa desenvolver o autoconhecimento e construir relações mais saudáveis e pacíficas.

Retomando as tratativas sobre o espaço urbano, cabe analisar a pertinência das propostas do urbanista europeu Jan Ghel (2013), que, embora possam ter um viés cultural específico, contribuem para a humanização dos espaços urbanos. Por meio de diferentes estratégias ele propõe a construção de espaços observando a humanização da cidade, dando a esta vitalidade, e demonstrando o papel da urbe no enaltecimento e na educação das relações humanas; por meio do estímulo ao convívio de diferentes faixas etárias e classes sociais, ao aproximar pessoas, e promover inclusão social.

Também cabe rememorar Jares (2002, 2007), que observa ausências, tais como a falta de formação de docentes, e mesmo a falta de interesse das famílias e da sociedade em geral, com relação à educação em direitos humanos, e à educação para a paz. Assim forma-se um ciclo vicioso, que somente pode ser rompido por uma educação pautada em ética, valores e na humanização do humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidade materializa-se a partir da intimidade de cada cidadão, que é responsável por alienar ou despertar consciência. E esse descaso com relação à consciência não é ocultável, mas aparece cristalizando percepções, libertando e condicionando mentes, educando ou não cidadãos e, principalmente, plasmando crises e degradações socioambientais urbanas. As raízes dessa revolução se encontram na educação, na força de seu poder transformador, para que, penetrando em profundidade nas problemáticas humanas e urbanas, possa lançar luzes, e apresentar caminhos, na construção de sujeitos com autonomia e cidades mais humanas; fazendo que a sintonia cidade educação, enalteça o bom, o belo e o verdadeiro.

Refletir sobre as múltiplas facetas do vivido no urbano leva à cogitar sobre os significados: da cidade para o cidadão, da existência, de ser humano e de ser no mundo.

O entendimento da cidade como fator educacional, relaciona-se diretamente com seus habitantes e com o aprendizado que eles desenvolvem ao explorá-la, manejá-la, senti-la, vivenciá-la. Isso permite ao urbano, como direito de cidadania, ser

vivenciado aberta, empírica, ontológica e eticamente; enquanto lêem-se informações, imitam-se exemplos, expressam-se emoções, arremedam-se gestuais, deflagram-se relações e permutam-se significados.

A própria realidade da inseparabilidade dos fenômenos possibilita compreender o ser humano como um complexo "educacional-ambiental", um conjunto de referências em constante sobreposição, uma antena viva que capta, percebe, processa e atua consciente ou inconscientemente. Como afirmava Gandhi "seja você a mudança que quer no mundo".

A observação através dos filtros do humano-urbano e da síntese cidade educação, solicita uma perplexidade própria do vital, um olhar de aprendiz, uma disposição para sorver e entender as necessidades das pessoas e das coisas na cidade, e depois de ouvir esses sons do mundo, penetrar no mundo agindo com habilidade, sensatez e sabedoria. Compreendendo-se, então, que "cidadeducação" é um compromisso de pertencimento dos cidadãos com seus rastros humanos-urbanos, o que faz da cidade, constantemente, sala de aula e laboratório, matriz curricular e tema transversal, nos quais há vários matizes de educação, direitos, paz e consciência se processando. Cabe retornar aos 4 Pilares da Educação, aprender: a ser, a conviver, a fazer e a conhecer, e verificar o quanto eles se realizam nos espaços das cidades, verdadeiros educandários vivos, para os quais nem sempre estamos atentos, e, portanto, nem sempre bem aproveitando.

REFERÊNCIAS

CALVINO, I. **As Cidades Invisíveis.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

BAUDRILLARD, J.; MORIN, E. **A Violência do Mundo.** Rio de Janeiro: Anima editora, 2004.

DEMO, P. **Ciências Sociais e Qualidade.** São Paulo: Almed, 1985.

GADOTTI, M.; PADILHA, P.R.; CABEZUDO, A. **Cidade Educadora: princípios e experiências** São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras América Latina: 2004.

GALIMBERTI, U. **Rastros do Sagrado**. São Paulo: Paulus, 2003.

GEHL, J. **Cidades para Pessoas.** São Paulo: Perspectiva, 2013.

GUATARI, F. **Caosmose: Um Novo Paradigma Estético.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

JARES, X. **Educar para a paz em tempos difíceis.** São Paulo: Palas Athena, 2007.

_____. **Educação para a paz sua teoria e sua prática.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Pedagogia da Convivência.** São Paulo: Palas Athena, 2008.
LEFF, E. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários a Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília-DF: Unesco, 2002.

_____. e KERN, A.B. **Terra Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MOURA, T. **Novíssimas Guerras: espaços, identidades e espirais da violência armada.** Coimbra: Edições Almedina, 2010.

PUIG, J.M. **Práticas Morais**. São Paulo: Moderna, 2004.

RAYO, J.T. **Educação em Direitos Humanos: rumo a uma perspectiva global**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VARELLA, F. THOMPSON, E. ROSCH, E. **A Mente Incorporada**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZAINCO, M. A. S. (org.). **Cidades Educadoras**. Curitiba: Ed. UFPR, 1997.

WILBER, K. **A União da Alma e dos Sentidos**. São Paulo: Cultrix, 2001.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7.5.21 CONTRA-ATACANDO PELO PODER DA MEMÓRIA OUTRO GOLPE MILITAR NO BRASIL

Suzane Faita[814]

Geraldo Augusto Locks[815]

RESUMO

O objetivo deste estudo é revisitar os Atos Institucionais do regime militar brasileiro (1964-1985), com ênfase no AI-5, que está em disputa de narrativa no contexto atual da sociedade brasileira. O trabalho deriva de uma pesquisa que aborda a ditadura militar brasileira e a memória sobre o período na cidade de Lages/SC. A abordagem é qualitativa e a pesquisa documental. O enfoque teórico metodológico referencia-se no materialismo histórico e dialético. É embasado em autores como, Brechara e Rodrigues (2015), Ridente (2014), Schwarcz (2019), além de alguns atos institucionais, dentre os dezessete publicados pelo regime militar entre 1964 e 1969. A análise aponta que os Atos Institucionais, bem como Emendas Constitucionais, compuseram o aparato judicial do regime militar no Brasil. Percebe-se a tentativa de dar a aparência de legalidade das decisões, que na realidade são arbitrárias, pois o que fizeram foi dar mais poder ao Executivo Federal representado por integrantes das Forças Armadas, e cada vez mais reduzindo a participação popular e dos poderes Judiciário e Legislativo. Dessa forma mantiveram a aparência de funcionamento democrático das instituições. Contemporaneamente a narrativa sobre o regime militar está em disputa no campo simbólico e político. No período que sucedeu o regime militar (1986-2016) de democratização do Estado e da sociedade, muitos avanços podem ser registrados na conquista do Estado de Direitos. Contudo, o autoritarismo brasileiro retorna atacando direitos, desestabilizando instituições e instaurando processualmente outro golpe.

Palavras-chave: Atos Institucionais. Regime Militar. Autoritarismo. Democracia.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é revisitar os Atos Institucionais do regime militar brasileiro (1964-1985), com ênfase no AI-5, que está em disputa de narrativa no contexto atual da sociedade brasileira. O trabalho integra uma pesquisa que aborda a ditadura militar brasileira e a memória sobre o período na cidade de Lages/SC. A abordagem é qualitativa e a pesquisa documental. O enfoque teórico metodológico referencia-se no materialismo histórico e dialético.

A pesquisa qualitativa leva em consideração os pontos de vista subjetivos que constituem uma pesquisa. “[...] Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas,

[814] Mestranda, Universidade do Planalto Catarinense, suzanefaita@uniplaclages.edu.com.
[815] Doutor, Universidade do Planalto Catarinense, prof.geraldolocks@uniplaclages.edu.com.

igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. [...].” (GIL, 2002, p.45). Percebemos os documentos, conforme o autor, como uma considerável fonte de informações, pois, resistem ao tempo, e são relevantes para a pesquisa histórica.” Laurence Bardin (1977) ao explicar as diferenças entre análise de conteúdo e a linguística diz que: “[...] a análise de conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis. [...] tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis” (p.43). Para as ponderações que pretendemos, precisamos, conforme o autor, procurar conhecer o que não está aparente, mas por trás das palavras.

Ao buscar os Atos Institucionais, disponíveis no site do Governo Federal, procura-se entender como o regime militar agiu de forma aparentemente ‘legal’ para cometer atos antidemocráticos, como as cassações de mandatos, as prisões, cerceamento de liberdades, entre outros. Brechara e Rodrigues (2015) vão dizer que a ditadura no Brasil teve algumas particularidades, em relação às ditaduras na América Latina:

> Entre essas peculiaridades, pode-se citar a utilização do direito como forma de legitimação do regime. Essa utilização do direito se deu por meio da criação dos Atos Institucionais, que passaram a ser utilizados pelos militares como forma de regulamentar os direitos do cidadão brasileiro”, (BRECHARA e RODRIGUES, 2015, p.558).

A discussão é relevante considerando que no Brasil, nos últimos anos, ressurge e cresce o autoritarismo ameaçando o Estado democrático de direito (Artigo 1º da Constituição Federal). Prova disso são as manifestações - elas aconteceram também durante a pandemia da Covid-19 -, desrespeitando a orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS) e dos estados da federação, para o isolamento social - pedindo a volta da ditadura e do AI-5, o mais duro golpe do regime militar.

2 DESENVOLVIMENTO

Em 2019 o deputado federal por São Paulo Eduardo Bolsonaro (PSL), filho do presidente da república, Jair Bolsonaro (sem partido), fez uma declaração defendendo e propondo a instauração do AI-5. Convém recordar que o Governo Bolsonaro e os membros da família do presidente, que ocupam cargos eletivos, demonstraram em diversas ocasiões o apreço por regimes ditatoriais, e também uma disponibilidade de

restringir os direitos neste momento crítico. Diversos jornais e portais nacionais repercutiam as falas de pai e filho, em maio de 2020, em resposta a uma operação autorizada pelo ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Alexandre de Moraes, no inquérito das Fake News. O portal Uol repercutiu a seguinte manchete: “Eduardo cita 1964 e fala em militares para pôr "pano quente" entre Poderes”. Na reportagem do jornal El País são transcritas as palavras do deputado ao conceder uma entrevista à Rádio Bandeirantes. O filho seguiu a mesma linha do pai, que sinalizou para uma intervenção militar pontual, buscando um ‘parecer legal’ para suas intenções antidemocráticas, “[...] o poder moderador para restabelecer a harmonia entre os Poderes não é o STF, são as Forças Armadas [...] eles [militares] vêm, põem um pano quente, zeram o jogo e, depois, volta o jogo democrático. É simplesmente isso”, (BENITES; JIMÉNES, 2020).

A escalada autoritária, com o presidente flertando abertamente com o golpe, nos remete aos anos de restrições das liberdades. Lembremo-nos que a justificativa dada para a promoção do Golpe Civil-Militar, em 1964, foi de evitar uma ‘revolução comunista/de esquerda’ e organizar o país. O momento é delicado no Brasil, não apenas pela pandemia, bem como pela inexistência de políticas públicas voltadas à população empobrecida; tentativa de desmonte das instituições democráticas; interferência em setores da Justiça e da Segurança; defesa de uma ditadura de direita, incentivada por políticos eleitos pelo regime democrático.

Recorremos aqui a Karl Marx (2007) que aponta a necessidade de olhar a aparência para buscar a essência. O atual governo brasileiro (2019/2022) foi eleito democraticamente, e usa o discurso de “democracia” para promover o autoritarismo. É um governo ideológico, na medida que mascara, maquia a realidade, seja do seu autoritarismo seja na ineficácia do combate a pandemia, ao mesmo tempo que promove o desmonte das políticas públicas e a morte de trabalhadores e trabalhadoras pela Covid-19. O governo privilegia as grandes empresas e aumenta a pobreza e a desigualdade social.

A narrativa sobre o regime militar está em disputa no campo simbólico e político, é relevante nos aprofundarmos no tema, mais especificamente a judicialização do regime, por meio dos Atos Institucionais. Nos valemos das reflexões de Lilia Schwarcz (2019): “[...] A história não só carrega consigo algumas lacunas e incompreensões

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

frente ao passado, como se comporta, muitas vezes, qual campo de embates, de desavenças e disputas [...].”

Os dezessete Atos do regime foram publicados entre 1964 e 1969, sendo que a maioria deles, doze, no último ano citado. Com eles os militares procuraram dar amparo jurídico às arbitrariedades. Os Atos foram o modo de governar dos militares, e foram feitos de modo arbitrário, pois não houve participação do poder legislativo. Conforme destacam Brechara e Rodrigues (2015), “O Ato inaugural, Ato Institucional nº1 (AI-1), de 9 de abril de 1964, redigido por Francisco Campos, estabelece, principalmente, a eleição indireta para presidente”. A constituição de 1946, pós Estado Novo, foi mantida. O Ato permitiu a cassação de mandatos e a suspensão de direitos políticos, e foi assinado pela junta provisória, que chamaram de Comando Supremo da Revolução. O artigo 10 dava poderes para “suspender os direitos políticos pelo prazo de dez (10) anos e cassar mandatos legislativos federais, estaduais e municipais [...]”.

Foi pelo Ato Institucional nº 1 que muitas pessoas foram presas nos primeiros dias de abril. Essas pessoas foram detidas em todo o território nacional. No caso da cidade de Lages foi o 2º Batalhão Rodoviário do Exército Brasileiro que teve a responsabilidade de fazer valer a lei. O artigo 8º do AI-1 determinava que: “Os inquéritos e processos visando à apuração da responsabilidade pela prática de crime contra o Estado ou seu patrimônio e a ordem política e social ou de atos de guerra revolucionária poderão ser instaurados individual ou coletivamente”. No caso das prisões em Lages, analisando o relatório produzido pelo responsável pelo Inquérito Policial Militar (IPM), capitão do Exército Hiran Aguiar de Sousa, algumas características eram observadas nos interrogados: participar de reuniões sobre a criação do Grupo dos 11, ter assinado a lista de participação no Grupo dos 11, ter perfil de liderança e ser comprovadamente comunista, ou seja, ser integrante ou ter sido filiado ao Partido Comunista Brasileiro. Algumas das prisões se mantiveram, e os presos foram enviados para Florianópolis. Indiciados, todos foram inocentados em um julgamento no ano de 1969.

O AI-2, por exemplo, informava que políticos cassados, em qualquer esfera do poder, não seriam substituídos, e extinguiu os partidos políticos. Além de reduzir o número de representantes ‘adversários’ do regime, interferiu na livre organização partidária. Durante a ditadura prevaleceu o bipartidarismo, Arena (Aliança Renovadora

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nacional), partido dos militares, e MDB (Movimento Democrático Brasileiro), oposição consentida. O Ato também deu mais poderes à Justiça Militar. Publicado em 1966, o AI-4 convocou o Congresso Nacional para "se reunir extraordinariamente, de 12 de dezembro de 1966 a 24 de janeiro de 1967, para discussão, votação e promulgação do projeto de Constituição". A Constituição de 1967 é de 24 de janeiro de 1967 e entrou em vigor em 15 de março.

O mais duro Ato publicado foi o nº 5, de 13 de dezembro de 1968. A justificativa para o Ato foi o discurso do então deputado Márcio Moreira Alves. Considerado ofensivo ao governo militar serviu de pretexto para o AI-5: "[...] após recusa dos parlamentares de conceder licença para o governo processar o deputado, que gozava de imunidade parlamentar garantida pela constituição de 1967", (RIDENTI, 2014).

Em conjunto foi editado, pelos militares, o Ato Complementar nº 38 que determinava o fechamento do Congresso Nacional o qual permaneceu cerrado por um ano. Entre as medidas, foi "suspensa a garantia de habeas corpus, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular", (art.10). O presidente poderia "decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembléias Legislativas e das Câmaras de Vereadores, por Ato Complementar, em estado de sítio ou fora dele, só voltando os mesmos a funcionar quando convocados pelo Presidente da República" (art.2), além de "no interesse nacional, poderá decretar a intervenção nos Estados e Municípios, sem as limitações previstas na Constituição", (art.3).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Atos Institucionais, bem como Emendas Constitucionais, compõem o aparato judicial do regime militar no Brasil. Percebe-se a tentativa de dar a aparência de legalidade das decisões, que na realidade são arbitrárias, pois o que fizeram foi dar mais poder ao Executivo Federal representado por integrantes das Forças Armadas, e cada vez mais reduzindo a participação popular e dos poderes Judiciário e Legislativo. Dessa forma mantiveram a aparência de funcionamento das instituições democráticas. Ora, como é possível pensar em direitos garantidos quando não há democracia? Esses Atos, que cercearam a liberdade, permitiram uma série de abusos de poder, como as prisões e as torturas. No período que sucedeu o regime militar

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(1986-2016) de democratização do Estado e da sociedade, muitos avanços podem ser registrados na conquista do Estado de Direitos. Contudo, o autoritarismo brasileiro retorna ameaçando direitos e desestabilizando instituições. A possibilidade de um golpe está posta. É preciso resistir e insurgir.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENITES, A., JIMÉNES, C. Bolsonaro invoca “intervenção militar” contra o STF e flerta com golpe. **El País**. Brasília e São Paulo. 28 maio 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-29/bolsonaro-invoca-intervencao-militar-contra-o-stfe-flerta-com-golpe.html>. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. Ato Institucional nº1, de 9 de abril de 1964. Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-01-64.htm>. Acesso em 24 maio 2020.

BRASIL. Ato Institucional nº 2, de 27 de outubro de 1965. Mantem a Constituição Federal de 1946, as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as alterações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da Revolução de 31.03.1964, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-02-65.htm>. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Ato Institucional nº 3, de 5 de fevereiro de 1966. Fixa datas para as eleições de 1966, dispõe sobre as eleições indiretas e nomeação de Prefeitos das Capitais dos Estados e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-03-66.htm>. Acesso em 24 maio 2020.

BRASIL. Ato Institucional nº 4, de 7 de dezembro de 1966. Convoca o Congresso Nacional para se reunir extraordináriamente, de 12 de dezembro de 1966 a 24 de janeiro de 1967, para discursão, votação e promulgação do projeto de Constituição apresentado pelo Presidente da República, e dá outras providências <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-04-66.htm>. Acesso em 24 maio 2020

BRASIL. Ato Institucional nº 5, 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm>. Acesso em 30 maio 2020.

BECHARA, G. N., RODRIGUES, H. W. **Ditadura militar, atos institucionais e Poder Judiciário**. Justiça do Direito, Passo Fundo, v. 3, n. 29, p. 587-605, set. 2015.

Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rjd/issue/view/533>. Acesso em: 28 maio 2020.

EDUARDO cita 1964 e fala em militares para pôr "pano quente" entre Poderes. **Uol**. São Paulo. 28 maio 2020. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/politica/ultimasnoticias/2020/05/28/eduardo-bolsonaro-conflitos-poderes.htm. Acesso em: 29 maio 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

HONORATO, R. Partidos e entidades reagem a fala de Eduardo Bolsonaro, que defendeu 'medida enérgica' em resposta a investigação do STF. **G1**. Brasília. 28 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/28/partidos-e-entidades-reagema-fala-de-eduardo-bolsonaro-que-defendeu-medida-energica-em-resposta-a-investigacao-dostf.ghtml>. Acesso em: 28 maio 2020.

MARX, K. **A ideologia Alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007. Kindle.

RIDENTI, M. As oposições à ditadura: resistência e integração. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **A ditadura que mudou o Brasil**: 50 anos do Golpe de 1964. [S. l.]: Zahar, 2014. cap. 2. E-book.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das letras, 2019. Kindle.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7.5.22 DIREITO À EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE PESCADORES ARTESANAIS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Clarissa Menezes de Souza Poubel[816]

Leandro Garcia Pinho[817]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir algumas abordagens sobre as teorias pedagógicas e o processo de escolarização dos pescadores artesanais, enfatizando a perspectiva do direito à educação formal, especialmente ressaltando a garantia do acesso e permanência na escola. Configura-se como um estudo qualitativo, na perspectiva de Pesce e Abreu (2013) que apontam que a investigação no campo da Educação sugere uma abordagem epistemológica que perceba, cientificamente, os fenômenos próprios da Educação, entendendo suas particularidades em relação aos demais campos de investigação. A Educação, enquanto práxis, é dotada de intencionalidade, portanto as pesquisas neste campo visam sempre contribuir para a construção dos sujeitos envolvidos no processo educacional. A discussão deste estudo, de pressupostos teóricos, fundamenta-se nas concepções pós-críticas de Henry Giroux (1995), Tomaz Tadeu da Silva (1995), Stuart Hall (1998), Antônio Flávio Moreira e Vera Candau (2008) que trazem à tona discussões sobre o multiculturalismo e poder; nas concepções críticas de Althusser (1985), Bourdieu (1989), Freire (1996), Gadotti (2001) que discutem o dinamismo do espaço escolar como agente de reprodução ou transformação social e ainda nas concepções de Lemos (2016) e Lima et al (2018) que versam sobre os processos de escolarização de pescadores. Espera-se, assim, poder contribuir significativamente para o debate do tema em questão.

Palavras chave: Direto a Educação; Escolarização de Pescadores; Teorias Pedagógicas

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n° 9394/96, prevê que a educação pode acontecer nos mais variados ambientes formativos, entre esses: “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1). No entanto, a escola é a instituição social criada e sistematizada para promover educação escolar. Portanto, é a escola, a instituição socializadora e formadora, que desempenha o papel de construção da cultura e dos saberes científicos.

[816] Mestre em Políticas Sociais, Universidade Estadual do Norte Fluminense “Darcy Ribeiro”, clarissapoubel@gmail.com
[817] Doutor em Ciência da Religião, Universidade Estadual do Norte Fluminense “Darcy Ribeiro”, leandropinho@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No Brasil, a legislação educacional mencionada, nº 9394/96, alterada pela Lei nº 12.796/13, infere em seu artigo 4º que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte maneira: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

Contudo, o direito à educação e à escola para todas as pessoas ainda não é uma realidade. O censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstra que em 2018, a taxa de analfabetismo entre a população de 15 (quinze) anos ou mais de idade é de 6,8%. Esse percentual revela que as restrições quanto ao acesso e permanência na escola são reflexos das desigualdades sociais por ela reproduzidas, ratificando assim, a função que as instituições escolares também têm exercido na reprodução da sociedade de classes.

Neste sentido, Gauthier (2014) afirma que diante de uma perspectiva pedagógica tradicional não existe preocupação em questionar os arranjos educacionais, as formas dominantes de conhecimento e ainda a formação social dominante. Ao tomar o status quo como referência desejável, as teorias tradicionais se concentram na reprodução da divisão de classes.

Em completa inversão aos fundamentos das teorias tradicionais, as teorias pós-críticas e críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. Assim, são teorias de questionamento, desconfiança e transformação radical, pois trazem profunda reflexão sobre os arranjos sociais dominantes que se vislumbram na escola.

Entre os teóricos pós-críticos discutidos neste estudo, destacam-se Stuart Hall (1998). Em sua análise sobre identidade cultural, Hall identifica avanços na teoria social e nas ciências humanas no século XX que contribuíram para o avanço de uma outra percepção do sujeito e da identidade; Henry Giroux (1995) e Tomaz Tadeu da Silva (1995) em suas análises sobre estudos culturais que concebe a cultura como campo de luta em torno da significação social e ainda Antônio Flávio Moreira e Vera Candau (2008) que atentam para a construção de currículos multiculturalmente orientados.

Entre os teóricos críticos, cita-se: Louis Althusser (1985) na perspectiva da escola que desempenha o papel de aparelho ideológico para fins de dominação; Pierre Bourdieu (1989) com a conjectura da reprodução cultural promovendo violência

simbólica; Paulo Freire (1996) e a visão de educação como prática da liberdade e ainda Moacir Gadotti (2001) com as discussões de educação e poder.

Ainda de acordo com a perspectiva crítica, tomando como pauta as discussões em torno da questão da escolarização de pescadores, as referências serão: Lemos (2016) que reporta a reflexão de que a escolarização formal ainda é uma realidade distante da vivência dos trabalhadores da pesca; Lima et al (2018) discutem que a existência de políticas públicas educacionais para pescadores artesanais não é o suficiente para que elas sejam acessíveis.

2. DESENVOLVIMENTO

Uma das conquistas do século passado é a ampliação sobre o entendimento de Direitos Humanos. Se compararmos os dois documentos paradigmáticos a respeito, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa de 1789, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948, é possível perceber a ampliação do reconhecimento dos direitos que devem ser garantidos a cada ser humano.

No Documento de 1948, o Direito à Educação é incorporado nos seguintes termos: "todo ser humano tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, ao menos nos estágios elementar e fundamental. A educação elementar deve ser compulsória (...)" (ONU, 1948, art. 26).

Esta incorporação do Direito à Educação pode ser historicizada nos termos realizados por Thomas Humphrey Marshall (1967), em seu estudo clássico “Cidadania, Classe Social e Status”. Apesar da evidente impregnação, em seu trabalho, da especificidade britânica, esta é certamente uma referência para os estudos a respeito nas sociedades contemporâneas.

Marshall recupera o desenvolvimento do conceito de cidadania, dividindo-o em três elementos - civil, político e social - cada um deles tendo sua expansão-consolidação, associada a um período, respectivamente, o século XVIII para os direitos civis; o século XIX para os direitos políticos e o século XX para os direitos sociais (MARSHALL, 1967).

Dentre os direitos sociais, Marshall (1967) destaca o importante papel da Educação, por considerá-la imprescindível para a expansão e exercício dos demais

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

direitos. É através da educação que os indivíduos tomam consciência de seus direitos e, inclusive, se organizam para lutar por eles.

> A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. (...) A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil (MARSHALL, 1967, p.73).

Diante dessa perspectiva, além de ser um direito social, a educação é um pré-requisito para acesso aos demais direitos civis, políticos e sociais, emergindo como componente básico dos Direitos do Homem. A Educação enquanto Direito Humano é quase um pressuposto para se usufruir dos demais, concepção adotada explicitamente na Declaração de 1948.

Vale ressaltar, no entanto, que no processo de construção da cidadania pode haver avanços e retrocessos. Segundo Carvalho (2008) houve, no processo brasileiro, duas importantes diferenças em relação ao caso inglês: ênfase e precedência dos direitos sociais em relação aos demais; e os direitos sociais muitas vezes foram concedidos, e não conquistados, em troca de benefícios políticos.

No contexto educacional brasileiro, tendo como princípio o direito a Educação Básica para todos e entendendo como prerrogativa da Educação Básica a formação do cidadão. O conceito de cidadania adotado é bastante influenciado pelo trabalho de Marshall. A legislação brasileira tem progressivamente incorporado o Direito à Educação, elevando-o ao nível constitucional a partir de 1934. Em 1988, esse direito é detalhado, precisado e explicitado, estabelecendo-se até mesmo os mecanismos para sua garantia conforme atesta o artigo 208, da Constituição Federal.

Por certo, no Brasil, os direitos sociais foram constitucionalmente ampliados e garantidos pela Constituição Federal de 1988, que enuncia como direito subjetivo:

> [...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988, cap.2, art. 6º).

Desse modo, a educação como um direito constitucionalmente garantido torna-se dever do Estado para com seus cidadãos. Portanto, é objeto de políticas públicas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse sentido, Carvalho (2008, p. 11) argumenta que “a ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política”. A educação tem múltiplas funções: é através das práticas educativas que se dá a socialização do conhecimento acumulado pela humanidade; da transferência de conhecimento entre as gerações. É através dela que as crianças, jovens e adultos, são preparados para enfrentarem os desafios ao longo da vida pessoal, profissional e social. É através dela que os indivíduos são preparados para o mercado de trabalho e para o exercício de cargos públicos. É através dela que se formam cidadãos críticos, conscientes e participativos.

Sendo um direito estabelecido por lei, a educação é entendida como instrumento necessário a formação do cidadão e como pressuposto para o acesso aos demais direitos. No Brasil apesar de toda previsão legal, o direito ao acesso a educação ainda é um desafio, especialmente no que tange a permanência escolar. Vale dizer que, o acesso à educação escolar versa sobre a garantia da matrícula em instituições de ensino, independente da origem social, étnica, econômica, entre outras questões. Já a permanência diz respeito a aprendizagem significativa, não basta estar na escola, é necessário construir conhecimentos de forma autônoma e crítica para nela permanecer.

Conforme já mencionado, a escolarização no Brasil ainda é um desafio, dadas as condições de desigualdades de acesso e permanência a quais estão submetidos os brasileiros. O que se comprova através dos dados estatísticos do censo 2018 que revelam um percentual de 6,8 de analfabetos na idade de 15 anos em diante. O que configura que o direito a educação não é uma realidade e ainda que a escola vem reproduzindo as condições desiguais nas quais os sujeitos estão inseridos.

As teorias pedagógicas tradicionais legitimam por meio de suas práticas a visão social dominante, criando uma estrutura de aceitação e crença que as estruturas sociais desiguais são boas e desejáveis. Assim, o papel da escola está em manter a organização social e desenvolver nos indivíduos condições de adaptação ao meio.

De acordo com Gauthier (2014) a teoria tradicional apresenta as seguintes características: pedagogia fechada e formal; de abordagem mecânica; ensino dogmático; formar o sujeito é adaptá-lo ao meio em que vive; o conteúdo a ser ensinado não leva em conta o contexto social; o mestre está no centro da ação, é ele quem doa o seu saber a um aluno que pacificamente deve ouvir memorizar e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

reproduzir. Portanto, não há uma percepção e menos ainda uma preocupação com os arranjos sociais desiguais que se refletem e reproduzem na escola.

Quando levamos em consideração os processos de escolarização de pescadores esse desafio de acesso e permanência também é evidenciado. A pesca artesanal é uma atividade muito antiga e depende de saberes práticos para os quais a escola não tem inserção direta. Essa afirmação é comprovada pelos estudos de Torres e Gianella (2020) que demostram que a escolaridade dos pescadores registrados no Brasil é baixa, ficando em sua maioria no nível fundamental.

De acordo com Bejarano et al (2014) é comum que os pescadores não permaneçam por muito tempo na escola pois não percebem que na sua prática laboral os saberes aprendidos na escola tenham alguma inferência, ou seja, as escolas ainda não estão preparadas para atender as mais diferentes culturas e nem levar em conta os saberes tradicionais construídos no dia a dia da atividade pesqueira.

Assim, conforme as abordagens teóricas evidenciadas neste estudo, este desafio da escolarização de pescadores se dá porque a escola tende a reproduzir as desigualdades sociais não levando em consideração os saberes produzidos no ambiente da pesca.

Em contrapartida à visão tradicional, as teorias críticas e pós-críticas trazem a perspectiva de pensar a educação como caminho para a transformação social. No que diz respeito à escolarização de pescadores, apontam-se as discussões críticas de Lemos (2016) e Lima et al (2018).

Lemos (2016) defende a ideia de que a escola é um “não lugar” para os trabalhadores da pesca. “A declaração de que ‘não vale a pena’ foi uma posição que entrou na discussão e parece reafirmada a opinião de que, para a pesca, a escola não é necessária” (p.140/1).

Entre os pescadores homens, as representações sobre escolarização demonstram que “escola ameaça a pesca” e que, portanto, pescador que defende a pesca “não quer a escola”. Entre as mulheres pescadoras, um impedimento à escolarização formal é o ciúme de seus maridos, assim, suas representações se manifestam nos termos: “mulher de pescador não pode ir à escola.

> Nesse sentido, parece ser preferível declarar que a escola não é para ele ou ela ou que escola é “lugar de criança” ou ainda que “é impossível conciliar pesca artesanal e escola”. No caso dos trabalhadores da pesca artesanal, portanto, o “não lugar pra gente” parece ser esta expressão que ancora e

> sobre o qual se apoiam suas representações sociais de escola (LEMOS, 2016, p.176)

Coadunando com essa perspectiva, Lima et al (2018) afirmam a que existência de políticas públicas educacionais para pescadores artesanais não é o suficiente para que a escola seja acessível, por isso, os pescadores procuram desenvolver suas atividades e aprender com os ensinamentos passados de pais para filhos.

> O grande número de pescadores com baixo nível de escolaridade deve-se, principalmente, à falta de estímulo, visto que os modelos educacionais seguidos pelas escolas, em sua maioria, não levam em consideração a sua cultura, seu tempo-espaço, seus saberes, sua vida. Outro fator relevante que faz com que eles não permaneçam na escola no período escolar é em função do tempo, pois exercem a atividade pesqueira durante o dia e à noite. Nos horários vagos, consertam os apetrechos de pesca e ainda atuam nas atividades relacionadas à limpeza, ao preparo e à comercialização do pescado junto à família (LIMA et al, 2018, p.228).

A perspectiva crítica, evidenciada por Althusser (1985) e Bourdieu (1989), nos dá pistas de que a escola não está preparada para acolher a classe trabalhadora, pois ela é lugar da reprodução e dominação social. Loius Althusser (1985) afirma que a escola é um Aparelho Ideológico de Estado, assim, passa a desempenhar uma função prioritária na manutenção das relações sociais e econômicas existentes. A instituição educativa é de todos os aparelhos ideológicos de Estado, aquele que cumpre a função dominante na reprodução das relações de exploração capitalistas, já que é, além disso, a que dispõe de mais anos de frequência obrigatória. Bourdieu (1989) desenvolve a teoria da Reprodução Cultural em que considera que as divisões em classe e grupos sociais e as configurações ideológicas e materiais sobre as quais elas se apoiam são transmitidas e reproduzidas através da violência simbólica, enquanto imposição de um poder arbitrário.

Numa visão menos tendenciosa a considerar a escola como lugar de reprodução cultural, mas como forma de intervenção na sociedade, temos as concepções críticas de Paulo Freire (1996) e Moacir Gadotti (2001). Freire (1996) propõe um modelo de educação pautado na conscientização e na libertação do homem da condição de opressão com vistas a transformação da sociedade. Por isso, defendia a ideia de que a educação é um ato político, pois pode contribuir para a manutenção ou transformação social. Comungando dos princípios de Freire, Moacir Gadotti (2001) defende a visão de que a ação pedagógica deve colaborar para a transformação social. Assim, refere-se essencialmente a possibilidade de que a

prática docente interfere no desenvolvimento das forças que levam a sociedade a se modificar.

Além das teorias críticas que denunciam os arranjos sociais desiguais que são reproduzidos ou transformados pela ação educativa, as teorias pós-críticas atentam que a escola deve ser espaço do diálogo entre as mais diversas identidades culturais. Para os teóricos pós-críticos: Giroux (1995), Tomaz Tadeu da Silva (1995), Hall (1998) e ainda Moreira e Candau (2008) a escola é espaço de construção de identidades e somos confrontados por uma multiplicidade de identidades possíveis com as quais podemos nos identificar, ao menos temporariamente. Portanto, elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura por parte da comunidade escolar que deve estar aberta às distintas manifestações culturais. A perspectiva do currículo multiculturalista trouxe à cena a discussão dos direitos das minorias, da identidade e de seu reconhecimento, em três zonas de conflitos emergenciais: a educação; a identidade sexual e as relações interpessoais; e as reivindicações de identidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo discutir teoricamente as algumas abordagens sobre as teorias pedagógicas e o processo de escolarização dos pescadores artesanais, enfatizando a perspectiva do direito à educação formal. Dessa forma, discutiu-se as principais referências teóricas na perspectiva das teorias pós-críticas e críticas de educação buscando demonstrar que os trabalhadores da pesca nem sempre tem acesso a níveis mais elevados de instrução escolar pelos mais diversos motivos, entre os principais a dificuldade de acesso à escola. As concepções críticas inferem que a escola reproduz a sociedade de classes contribuindo para que a classe trabalhadora tenha dificuldade em permanecer nela e as teorias pós-críticas demonstram a relevância de que o currículo leve em consideração as mais diferentes formações culturais e sociais para que todos possam se sentir parte integrante do processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: editora Presença LTDA, 1985.

BEJARANO, Nelson Rui Ribas et al. **A vida de alunos pescadores da comunidade de Baiacu (Bahia) e sua relação com a escola: dois mundos distintos?** Ciênc. Educ., Bauru, v. 20, n. 1, p. 159-173, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, Lei nº9394/96**. Brasília, 1996.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro. 11ª edição. Civilização Brasileira, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 12ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GAUTHIER, Clermont. **Da pedagogia tradicional à pedagogia nova**. In: A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos dias atuais. GAURTHIER, Clermont e TARDIF, Maurice (Orgs.). 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIROUX, Henry. **Praticando Estudos Culturais nas faculdades de Educação**. In: Tomaz Tadeu da Silva (org.). Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p.8-103.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A,1998.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico: Brasil**. Rio de Janeiro, 2018.

LEMOS, Suelly Fernandes Cardoso. **Pescadô, num qué ir pra escola, não**! Representações sociais dos pescadores de Atafona. 1ed. Curitiba: Appris, 2016.

LIMA, Tânia Olinda.; BERTÃO, Ana Paula da Silva; LEITE, Eliane Silva.; FREITAS, Clodoaldo de Oliveira. **Processo de formação educacional e seus reflexos na atividade pesqueira: a realidade dos pescadores artesanais do Vale Guaporé (RO)**. Inter-Ação, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 219-239, jan./abr. 2018.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

PESCE, Lucila e ABREU, Claudia Barcelos de Moura. **Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

TORRES, Rafael Barsotti e GIANNELLA, Letícia de Carvalho. **A vulnerabilidade dos pescadores artesanais brasileiros: uma análise sociodemográfica.** REVISTA GEONORTE, Amazonas, V.11, N.38, p.162-185, 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7.5.23 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS INSTITUCIONALIDADES NO CONTATO ENTRE ÍNDIOS E NÃO-ÍNDIOS

Kasandra Conceição Castro de Sousa[818]

Vivian Vale de Oliveira[819]

RESUMO

O estudo compreende a educação escolar indígena brasileira (EEIB) como expressão do processo de contato cultural do indígena com a sociedade nacional e as fases desta educação como etapas deste processo. Com base na teoria do contato cultural de Martins, Couto e Sánches (2018), empreende um balanço de dados normativos e indicadores empíricos da educação escolar indígena brasileira com o objetivo de classificar a atual etapa e compreender a importância dos direitos humanos na institucionalidade desta. O problema proposto foi: em termos legais e práticos, como pode ser caracterizada a atual etapa do processo de contato entre as sociedades indígenas e a sociedade nacional? Qual a função dos direitos humanos na etapa atual deste processo? Os resultados mostraram que os direitos humanos influenciaram os postulados básicos dos regulamentos desta educação. Mostraram que há uma contradição entre o discurso normativo e os indicadores práticos. Por isso, em termos normativos é possível classificar a atual etapa de contato entre indígenas e sociedade nacional como intercultural, mas os dados empíricos mostram uma realidade que nega direitos humanos básicos, inclusive educacional, dignidade e cidadania a grande parte desta população, o que pode provocar retrocessos nesta educação e no processo de contato em questão. A metodologia envolverá pesquisas qualitativas de caráter bibliográfico e documental.

Palavras-chave: Educação indígena. Contato Cultural. Direitos Humanos.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena brasileira (EEIB) é uma modalidade diferente da educação tradicional dos povos indígenas. A primeira foi introduzida pelo colonizador português para atender aos interesses da colonização, enquanto que a segunda é própria do modo de ser ancestral e atual destes povos. Pode-se compreender o conteúdo da primeira como uma expressão das características do processo de contato cultural entre indígenas e não-indígenas no Brasil. Este processo se desenvolve em etapas que se caracterizam por institucionalidades distintas. A etapa atual e o papel dos direitos humanos neste processo é o que se analisa neste artigo.

Luciano (2013) salienta que a educação escolar é uma modalidade de educação tipicamente europeia. Suas características são: um espaço específico para

[818] Mestranda em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, kasandrak1224@gmail.com.
[819] Mestranda em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, egvregia@hotmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprender e ensinar, que é a escola; uma pessoa específica para ensinar crianças, jovens e adultos, que é o professor; e, um horário pré-determinado. Diferentemente, a educação indígena ocorre no âmbito do território comunitário, sem delimitação de tempo; é responsabilidade de todos, com algumas especificações aos mais velhos.

Assim, quando se fala em educação escolar indígena (EEI) é importante salientar que esta faz parte do processo de contato entre as sociedades indígenas e a sociedade nacional e que ela faz parte do modo como estas se relacionam.

A literatura especializada delimita dois momentos da EEIB: um que se estende do início da colonização até 1988 e outro que se estende de 1988 à atualidade (MELIÁ, 1999; D'ANGELIS, 2012; LUCIANO, 2006, 2013). Os especialistas são unânimes em afirmar que o período que se estende até 1988 foi marcado por uma postura integracionista, modernizadora, civilizatória e assimilacionista desta política (MELIÁ, 1999; D'ANGELIS, 2012; LUCIANO, 2006, 2013).

No século XX, por meio do Estado, este modelo de educação escolar foi reforçado para atender a um ideal de nação como um só povo cultural, econômica, política e socialmente homogêneo (SCHWARCZ, 1996).

Por isso, Meliá (1979) -acompanhado por especialista como Luciano (2013) - propôs o termo educação para o índio a este modelo de EEI como forma de o diferenciar da educação indígena. Este segundo modelo, diferentemente do primeiro, alinha-se com a preservação e o fortalecimento da língua, da cultura, das identidades, do modo de ser, do ethos indígena (MELIÁ, 1979, 1999; LUCIANO, 2013).

Para além dos seus sentidos estritamente políticos e educacionais, a educação para o índio e a educação indígena demarcam também dois momentos e modos distintos de contato entre os povos indígenas e a sociedade nacional.

De acordo com Martins, Couto e Sánchez (2018), os contatos culturais obedecem a dois pressupostos inevitáveis: ou envolvem perdas ou a soma de culturas. Estes autores sustentam que os termos intra, multi, inter e transcultural se aplicam a etapas diferentes de contatos culturais, todas com características específicas que envolvem perdas ou somas culturais. A etapa superior deste processo é a sobreculturalidade.

De forma sintética, a etapa do intraculturalismo é a da "conhecer-se e aceitar-se" (MARTINS, COUTO, SÁNCHEZ, 2018, p.57); a do multiculturalismo é a da "conhecer e aceitar o outro" (MARTINS, COUTO, SÁNCHEZ, 2018, p.57); a do

interculturalismo é a do "'interagir' na busca de um desenvolvimento pessoal e comunitário" (MARTINS, COUTO, SÁNCHEZ, 2018, p.57); a do transculturalismo envolve a transformação do modo de pensar, de atuar consigo mesmo e com o outro a partir do processo de contato; por fim, a do sobreculturalismo, envolve a sobrevivência, o fortalecimento, a propagação e a perpetuação das culturas, tudo isso assegurado em direitos e deveres (MARTINS, COUTO, SÁNCHEZ, 2018).

Como se verá, o atual modelo de EEI do Brasil, o da educação indígena, conforme caracterizado anteriormente, está envolto por contradições. Se são observados avanços em termos legais e políticos há, entretanto, limitações que subsistem e ameaçam a institucionalidade da atual etapa de contato entre índios e não-índios (LUCIANO, 2013).

As conquistas legais são fruto de movimentos políticos que ocorreram na esfera da sociedade civil, na esfera estatal e supraestatal. Na esfera civil, destaca-se a luta dos movimentos sociais, com o protagonismo do movimento indígena, e de atores como o movimento por educação, o estudantil, o de trabalhadores sem-terra, o missionário indigenista católico, o ambientalista e, ainda, de indigenistas (OLIVEIRA, FREIRE, 2006; LUCIANO, 2006, 2013; D'ANGELIS, 2012).

Na esfera estatal e supraestatal, destacam-se as conquistas em direitos civis, sociais, políticos e humanos âmbito global no Pós-Segunda Guerra Mundial. Neste contexto, situam-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, ambos de 1966; a Convenção nº. 169, de 1989, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, da UNESCO, de 2001 (MELIÁ, 1979, 1999; LUCIANO, 2006, 2013; D'ANGELIS, 2012).

Estes tratados internacionais, seguidos pelo Brasil, assentam-se sobre os direitos humanos, que tem por princípio a dignidade da pessoa humana, os direitos iguais e inalienáveis de todos os cidadãos como fundamentos da liberdade, da justiça e da paz. Estes direitos reconhecem a diversidade como um patrimônio comum da humanidade, aí incluída a diversidade das populações tradicionais e tribais (MELIÁ, 1979, 1999; LUCIANO, 2006, 2013; D'ANGELIS, 2012).

Dignidade humana, direitos iguais, liberdade, justiça e diversidade são fundamentos dos direitos humanos e estiveram presentes no imaginário, nas

representações sociais e nas reivindicações dos movimentos sociais que lutaram pela reformulação da EEI, por isso estão no conteúdo normativo da nova etapa do contato entre indígenas e a sociedade nacional no Brasil.

Com base nestas considerações, este estudo se coloca o seguinte problema: em termos legais e práticos, como pode ser caracterizado a atual etapa do processo de contato entre as sociedades indígenas e a sociedade nacional? Qual a função dos direitos humanos na etapa atual deste processo?

Entende-se que as etapas de contato entre culturas são marcadas pela emergência de institucionalidades específicas que as consolidam. Deste modo, este estudo pode contribuir para a compreensão das institucionalidades presentes, indicar institucionalidades que podem ser construídas para avançar às outras etapas e qual o papel da EEI e dos direitos humanos neste processo.

Assim, objetiva-se caracterizar, com base no conteúdo das normas que regulamentam a educação escolar indígena e nos indicadores desta educação, a etapa atual de contato entre as populações indígenas e a sociedade nacional, a fim de compreender de que modo os direitos humanos e a EEI podem contribuir para a construção de institucionalidades e o desenvolvimento deste contato.

2. A ETAPA ATUAL DE CONTATO CULTURAL ENTRE INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS NO BRASIL

Como mencionado, a caracterização da etapa atual do contato cultural entre indígenas e não indígenas no Brasil se baseia em dados legais e em indicadores desta modalidade de educação escolar. Pretende-se contrabalançar o conteúdo subjetivo ou, para utilizar uma categoria adotada por Saviani (2010), idealista desta educação com seu conteúdo prático.

2.1. As normas da educação escolar indígena e a atual etapa de contato cultural

Desde a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) as normas que regulamentam a EEI no Brasil se mostram alinhadas com os princípios dignidade, autonomia, da diversidade cultural, fortalecimento das identidades étnicas, da língua e do ethos destes povos. No caso da CF/1988, o compromisso do Estado com estes princípios está estabelecido nos Artigos 210, 215 e 231 desta lei.

Ao longo das décadas seguintes, um conjunto de decretos, leis, resoluções e

portarias foram criados para regulamentar esta educação. Destas, destacam-se a Lei 9.394/1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n° 14/99, de 1999, a Resolução do CNE n°. 03/99, de 10 de novembro de 1999, o Decreto 6861/2009, a Lei nº 12.711/2012, o Decreto 7747 de 05 de junho de 2012, a Resolução CEB/CNE n. 05/2012 e a Portaria do Ministério da Educação GM/MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013 (**BRASIL, 1996, 1999a, 1999b, 2009, 2012a, 2012b, 2012c, 2013).**

Estas normas tem em comum os princípios elencados anteriormente com vistas a garantir uma EEI intercultural, que reforce o ethos indígena ao mesmo tempo em que prevê o diálogo cultural, o acesso ao conhecimento técnico e científico da sociedade nacional, tal como se observa nos artigos 78 e 79 da LDB (BRASIL, 2012c).

Para romper com a tradição tutelar da relação do Estado com as populações indígenas, outro princípio presente nestas normas é a autonomia para definir o modelo de escola que consideram mais apropriado para alcançar seus interesses e necessidades comuns. Esta autonomia é referente à gestão escolar, ao currículo, à carga horária, aos horários e às finalidades práticas desta educação (BRASIL, 2012c).

Por fim, a sobrevivência, o desenvolvimento e fortalecimento do modo de vida socioeconômico, ambiental e cultural destes povos também está ancorado no princípio da sustentabilidade, outro princípio que perpassa estas normas e que foi consolidado na Resolução CEB/CNE nº5/2012.

A previsão na legislação se alinha com as previsões teóricas de Martins, Couto e Sánches (2018) e permitem classificar a etapa atual do contato cultural entre os povos indígenas e a sociedade nacional como intercultural.

O conjunto de normas constitui a sua institucionalidade e seus princípios e valores acima identificados indicam uma afinidade direta com os fundamentos dos direitos humanos, o que evidencia a influência destes nas lutas e na formulação da educação escolar indígena Pós-1988.

Se bem sucedidas, estas normas evitam perdas culturais dos povos indígenas no contato com a sociedade não-indígena. Também fortalecem suas identidades étnicas, modo de vida, cultura e lhes proporciona as condições objetivas e subjetivas necessárias para avançar para as etapas seguintes do processo de contato. As próximas etapas deste, portanto, dependem do sucesso prático da institucionalidade atual. Por isso, cabe perguntar, como estão os indicadores atuais da EEI?

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.2. Os indicadores da educação escolar indígena na atual etapa de contato cultural

Luciano (2013) sustenta que a EEI logrou sucesso em várias áreas. Uma delas foi o aumento de escolas indígenas, que, no ensino fundamental, alcança "quase todas as aldeias indígenas" (LUCIANO, 2013, p.347) e saltou de 754 para 2.954 do início da década de 1990 para 2012. Outra foi no número de alunos matriculados, que subiu de cerca de 40 mil no início de 1990 para cerca de 235 mil em 2012.

O número de professores indígenas é outro dado positivo: constituíam 4% no início de 1990 e, em 2012, eram 91,60%. Do mesmo modo, o conjunto de normas que reconhece a autonomia das comunidades indígenas para definir seu modelo escolar; que reconhece o direito a uma educação diferenciada, intercultural e à diversidade; e, que estimula a participação da população indígena no protagonismo do processo educacional escolar são conquistas jurídicas e políticas importantes para os povos indígenas (LUCIANO, 2013).

Por fim, este autor elenca ainda como conquistas o aumento do aporte financeiro à EEI, assim como a criação de conselhos, comissões e conferências de educação escolar indígena, nacionais e estaduais, ao longo das últimas décadas (LUCIANO, 2013).

Porém, o autor em questão salienta que a infra-estrutura continua sendo um gargalo para o pleno funcionamento e a melhoria da qualidade da EEI. Outro fator delicado é a formação e qualificação dos professores. Em suas palavras:

> Os sistemas de ensino não possuem estruturas adequadas e equipes qualificadas para atender às demandas das escolas indígenas, resultando na baixa capacidade e qualidade na execução dos programas de construção de escolas, formação de professores, elaboração de material didático, transporte e alimentação escolar (LUCIANO, 2013, p.349).

Indicadores mais atuais também atestam a baixa qualidade e os problemas estruturais da EEI. Vettorazzo (2017), salientava que a taxa de analfabetismo entre pretos e pardos -onde se localizam os indígenas- era de 9,9%, o que significava que era o dobro da taxa de analfabetismo entre brancos, que, neste ano, era de 4,2%.

Apesar da melhora no acesso à educação escolar, os dados não expressam a qualidade desta educação. O próprio Governo Federal oferece informações a este respeito. De acordo com este, em 2019, havia 3.345 escolas indígenas no Brasil, porém:

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> 1.029 escolas indígenas não funcionam em prédios escolares; 1.027 escolas indígenas não estão regularizadas por seus sistemas de ensino [...]. Além disso, 1.970 escolas não possuem água filtrada, 1.076 não possuem energia elétrica e 1.634 escolas não possuem esgoto sanitário. São 3.077 escolas sem biblioteca, 3.083 sem banda larga e 1.546 que não utilizam material didático específico. E, apesar de 2.417 escolas não informar a língua indígena adotada, 3.345 unidades escolares utilizam linguagem indígena (BRASIL, 2019).

Deste modo, por mais que tenha havido melhoria no acesso à educação escolar por parte da população indígena, os dados mostram que se trata, em grande parte, de uma educação ofertada em condições precárias, que inevitavelmente afetam a qualidade do ensino ofertado.

Dados recentes da CEPAL indicam que as condições de vida das populações indígenas na América Latina vêm se deteriorando: aumento da migração de crianças e jovens indígenas para as cidades, a perda de identidade daí decorrente, a exposição a condições de vida insalubres e o aumento da exploração do trabalho infantil na cidade e no campo como indicadores desta deterioração: no Brasil, por exemplo, é quatro vezes maior o número de crianças indígenas trabalhando em relação a crianças não-indígenas (CEPAL, 2020, p.190).

Se a deterioração de vida destes povos persistir, a tendência é que suas condições educacionais e seus indicadores escolares também se deteriorem, o que torna ainda mais contraditória a relação entre o discurso legal e a realidade educacional prática destes povos.

Portanto, apesar de avanços importantes, os indicadores mostram também que as condições estruturais e a qualidade de grande parte da EEI oferecida é precária. Este dado, de acordo com Saviani (2010), dificulta não somente o desenvolvimento de conhecimentos como, também, de habilidades intelectuais e físicas necessárias ao pleno desenvolvimento das faculdades humanas.

Na prática, portanto, os indicadores apontam que o direito à educação, à autonomia, à diferença, à diversidade, ao fortalecimento da cultura, da tradição e do modo de vida destes povos continuam ameaçados em função das condições educacionais e socioeconômicas precárias.

3. CONSIDERAÇÕES

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O estudo analisou aspectos normativos e empíricos da EEI para compreender em qual etapa se encontra o processo de contato destes povos com a sociedade nacional e qual o papel dos direitos humanos neste processo.

Os resultados mostraram que os postulados desta educação, como dignidade, justiça, igualdade de direitos, interculturalidade, autonomia, direito à diferença, à diversidade, à afirmação das identidades étnicas, da cultura, língua, tradições e história estão em conformidade com os fundamentos dos direitos humanos, o que evidencia a influência que este exerceu no imaginário e na luta política destes povos.

Mostraram, também, que, por mais que se possa classificar, com base no conteúdo das normas, a etapa atual do contato cultural destes povos com a sociedade nacional como sendo intercultural, os indicadores empíricos apontam riscos que podem inviabilizar a efetivação deste modelo educacional, que reduzem a capacidade de resistência destes povos e que os tornam vulneráveis, inclusive, culturalmente à influência da sociedade nacional.

Diante deste fato, o conjunto de normas, com seus princípios e valores, que regulam a EEI constituem uma institucionalidade interculturalista fortemente associada aos princípios e valores dos direitos humanos, mas esta não encontra sustentação forte na realidade empírica que, pela precariedade, na prática, nega direitos, dignidade e cidadania a grande parte desta população.

O fortalecimento e desenvolvimento desta institucionalidade com a consequente passagem para uma etapa superior –transcultural e sobrecultural- deste processo de contato dependerá da solução dos problemas práticos aí existentes. Os direitos humanos continuarão sendo parceiros estratégicos neste processo, pois deles tendem a emergir tanto instrumentos de luta quanto novos arranjos institucionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Governo Federal, 1988.

_____. **Lei 9.394/1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Governo Federal, 1996.

_____. Parecer CNE nº 14/99, de 14 de setembro de 1999: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Governo Federal, Brasília: CNE, 1999a.

_____. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**: Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Governo Federal, Brasília: CNE, 1999b.

_____. **Decreto 6.861/2009**: Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília: Governo Federal, 2009.

_____. **Lei nº 12.711/2012**: Dispõe sobre ações afirmativas para afrodescendentes e indígenas. Brasília/DF: Governo Federal, 2012a.

_____. **Decreto 7.747 de 05 de junho de 2012**: Institui a Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial das Terras Indígenas. Brasília/DF: Governo Federal, 2012b.

_____. **Resolução CEB/CNE n. 05/2012**: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília/DF: Governo Federal, 2012c.

_____. **Portaria do Ministério da Educação GM/MEC nº 1.062**: de 30 de outubro de 2013, institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais. Brasília/DF: Governo Federal, 2013.

_____. **MEC trabalha por avanços na educação escolar indígena**. Governo Federal: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206-noticias/1084311476/75261-mec-trabalha-por-avancos-na-educacao-escolar-indigena. Acesso em 03/03/2020.

CEPAL. **Los pueblos indígenas de América Latina**. Santiago do Chile: CVEPAL, 2020.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Uma breve história da Educação Escolar Indígena**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

LUCIANO, Gersem J. dos S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC, 2006.

_____. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 345-357, jul./dez. 2013.

MARTINS, Daniel Valério; COUTO, Ana Luara Gortaria do; SÁNCHEZ, Paula Bravo. Conceitos de Contatos Culturais e de Intervenção Social que Incidem na Sociedade Latinoamericana do Século XXI, Intra, Multi, Inter, Trans e Sobreculturalidade. **Pluri**, v. 1, São Paulo, nº1, 2018.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dez./1999.

SAVIANI, DEMERVAL. Sistema nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, mai./ago. 2010.

SCHWARCZ, L. M. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XX: O contexto brasileiro. In SCHWARCZ, L.M.; QUEIROZ, R. da S. (Eds.). **Raça e Diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996.

VETTORAZZO, L. País tem 11,8 milhões de analfabetos; taxa entre negros dobra ante brancos. 21/12/2017. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1944963-pais-tem-118-milhoes-de-analfabetos-taxa-entre-negros-dobra-ante-brancos.shtml. Acesso em: 03/04/2020.

7.5.24 DIREITOS HUMANOS E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Valdenir Batista Veloso[820]

RESUMO

Tratar das relações entre direitos humanos e privação de liberdade não parece algo simples. Tais interfaces têm se mostrado sempre complexas e, muitas vezes, também polêmicas no espaço e no tempo. Sem possibilidade e nem tampouco a pretensão de ser exaustivo, este artigo busca debater a questão da dignidade humana em ambientes de privação de liberdade, dando visibilidade a uma temática pouco debatida, mas de fundamental importância neste crucial momento da história. O principal desafio é superar a histórica dualidade entre a privação de liberdade e os direitos humanos, uma vez que a garantia de direitos e a proteção dos cidadãos, inclusive daqueles privados de liberdade, precisam ser funções primordiais de qualquer Estado democrático de direito. Por certo, tem o presente a intenção de aclarar realidades pouco comentadas e eivadas de preconceitos por parte da população, quanto ao difícil cotidiano dos privados de liberdade, que além de perderem o direito de ir e vir, ainda perdem a dignidade humana.

Palavras-chave: Direitos humanos. Privação de liberdade. Cidadania. Políticas públicas**.**

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, clarifica-se que este artigo tem como foco estudar a relação entre direitos humanos e privação de liberdade. Convém destacar que tratar das relações entre direitos humanos e privação de liberdade não parece algo simples, uma vez que tais interfaces têm se mostrado sempre complexas e, muitas vezes, também polêmicas no espaço e no tempo.

Nesse ponto, destaca-se que esse estudo ganha relevância a medida em que a violação de direitos é algo constante para a população privada de liberdade. Para tanto, o principal desafio é superar a histórica dualidade entre a privação de liberdade e os direitos humanos, uma vez que a garantia de direitos e a proteção dos cidadãos, inclusive daqueles privados de liberdade, precisam ser funções primordiais de qualquer Estado democrático de direito.

Destarte, o problema que orienta a reflexão proposta procura elucidar a seguinte questão: Em uma sociedade meritocrática, excludente e produtora de violências, como garantir, em ambientes de privação de liberdade, a dignidade humana de sujeitos – majoritariamente pretos – oriundos de espaços em que a

[820] Doutorando em Educação, PUCPR, vbvufpr@hotmail.com.

violação de direitos é algo constante?

A análise da questão proposta se ampara nos argumentos teóricos do campo dos direitos humanos, interculturalidade e da segregação urbana, com base nos estudos de Boaventura de Sousa Santos, Vera Maia Candau e de Loic Wacquant. Por sua vez, a questão do encarceramento será abordada sob o viés teórico dos estudos de Alessandro De Giorgi e de Raúl Zaffaroni.

Com o aporte dos estudos mencionados o trabalho discute as seguintes categorias de conteúdo: direitos humanos e privação de liberdade; segregação urbana e cidadania; encarceramento e políticas públicas. Para realizar esse estudo e atingir o objetivo proposto, a metodologia escolhida é a de abordagem qualitativa, pretendendo-se, a partir dos campos teóricos, ter uma compreensão mais ampla dos fatores aqui levantados.

Outrossim, a intenção desse estudo é aclarar realidades pouco comentadas e eivadas de preconceitos por parte da população, quanto ao difícil cotidiano dos privados de liberdade, que além de perderem o direito de ir e vir, ainda perdem a dignidade humana.

2 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E A RELAÇÃO COM OS DIREITOS HUMANOS

Existe no mundo uma ideia muito própria de imposição e manutenção da ordem. Esse conceito, ainda que vago e indefinido, é muito afirmativo e usado em diversos momentos ao longo da história, seja por homens, na demonstração de poder, seja pelo Estado, no considerado exercício legítimo da força, ainda que de forma violenta.

No século 18 a.C., o Código de Hamurábi já previa, dentre suas 282 cláusulas, as medidas sociais a serem adotadas para coibir os abusos e corrigir as injustiças. No epílogo do código constava:

> As justas leis que Hamurabi, o sábio rei, estabeleceu e (com as quais) deu base estável ao governo (...). Eu sou o governador guardião (...). Em meu seio trago o povo das terras de Sumer e Acad; (...) em minha sabedoria eu os refreio, para que o forte não oprima o fraco e para que seja feita justiça à viúva e ao órfão (...). Que cada homem oprimido compareça diante de mim, como rei que sou da justiça (BOUZON, 2000, p. 30).

Dessa forma, foi possível depreender um suposto humanitarismo existente na primeira legislação de que se tem conhecimento, bem como uma noção de direitos humanos e de justiça. Por sua vez, a Bíblia Sagrada, principalmente o antigo testamento, já orientava a maneira como os judeus deveriam se comportar e buscar a justiça. Nesse quesito, o livro de Isaías (1:16,17) menciona: “Lavem-se! Limpem-se! Removam suas más obras para longe da minha vista! Parem de fazer o mal, aprendam a fazer o bem! Busquem a justiça, acabem com a opressão. Lutem pelos direitos do órfão, defendam a causa da viúva”.

Ainda historicamente, resgata-se a Carta Magna da Inglaterra, de 1215, a qual abordava a questão da justiça entre os homens, o que poderia ser considerado uma das primeiras consolidações da noção de direitos. No artigo 39 da citada Carta consta

> Nenhum homem livre poderá ser mantido preso, privado se seus bens, posto fora da lei ou banido, ou de qualquer maneira molestado, e não procederemos contra ele nem o faremos vir, a menos que por julgamento legítimo de seus pares e pela lei da terra (TST, 2015, p. 39).

Para além desses documentos históricos, destaca-se que a existência dos direitos humanos, como hoje são conhecidos e adotados em diversos documentos, derivam-se da Declaração dos Direitos do Homem e Cidadão, de 1789. Já na idade contemporânea, as primeiras incorporações de direitos humanos à ordem jurídica de um Estado aconteceram por intermédio da Constituição Mexicana de 1917; da Constituição Russa de 1918; da Constituição da República de Weimar de 1919 e, igualmente, da Constituição do Uruguai de 1934.

Na sequência, tendo em vista as inúmeras violações de direitos ocorridas na segunda guerra mundial, documentos com dimensão internacional foram sancionados, ou seja, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração Universal dos Direitos dos Povos (1976).

Os diferentes documentos anteriormente citados, foram de suma importância para consolidar os direitos dos privados de liberdade, seja por meio da Constituição, seja por documentos como a Lei de Execução Penal (Lei 7.210/84), e as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (ONU, 1990). Em ambos os documentos, há a garantia, ainda que nas letras da Lei, da dignidade humana, uma vez que os direitos dos privados de liberdade são invioláveis, imprescritíveis e irrenunciáveis.

Para encerrar esta primeira seção, convém enaltecer que a Antiguidade desconhecia totalmente a privação de liberdade como sanção penal. A prisão servia para a contenção e custódia do réu, geralmente com trabalhos forçados. Durante a Idade Média, o sistema de penal era alicerçado nas penas de morte e nas penas corporais. Nesse período a privação da liberdade continua a ter uma finalidade primordialmente custodial. A prisão canônica, com a noção de pena penitência, era mais humana e mais suave que as mutilações e os trabalhos forçados da antiguidade. Assim sendo, salienta-se que o direito canônico serviu consideravelmente ao surgimento da prisão moderna, especialmente no que se refere à reforma do infrator, ou, em termos mais apropriados, na ressocialização dos sujeitos privados de liberdade.

3 A DIGNIDADE HUMANA EM AMBIENTES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Na sociedade atual, com todas as suas complexidades, o monopólio estatal da violência precisa ser questionado, ou seja, qual a capacidade de o Estado administrar a vida em sociedade estipulando normas? E ainda, nos casos de privação de liberdade, como esse mesmo Estado resguarda os direitos humanos de sua população carcerária?

Nesse contexto, salienta-se a necessidade de se alterar a maneira como a sociedade atual vive o seu direito, bem como o papel exercido pelo Estado no controle do monopólio da violência, uma vez que na sociedade capitalista atual toda conflitividade social é transformada em problema penal. Como bem salientou De Giorgi “a penalidade se inscreve num conjunto de instituições jurídicas, políticas e sociais (o direito, o Estado, a família), que se consolidam historicamente em função da manutenção das relações de classes dominantes”. (2017, p. 36)

Diante disso, o desafio é ressignificar o papel do Estado e revisitar a concepção de poder estabelecido em suas instituições. Essa lógica visa repensar o Estado e, principalmente, o direito, não como dono da decisão, mas como construtor de espaços de diálogos com todos os envolvidos no processo, sem deixar de levar em conta as especificidades sociais e individuais. Isso significa colocar, no centro do debate e das decisões, as diferentes visões de mundo e a construir uma nova visão advinda das experiências interativas concretas. Para tanto, como a exclusão social é produto de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

relações estruturais desiguais, faz-se oportuno trazer à tona a importância da "redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos e, como tal, se baseia, simultaneamente, no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento da diferença" (SANTOS, 2007, 21).

Sob essa lógica, o Estado, ou mais especificamente seus aparelhos de repressão, deixam de impor decisões monocráticas e passam a mediar conflitos. Afasta-se assim o consenso de vigiar, punir e encarcerar. O próprio Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3, assevera a importância de novos regramentos para superar práticas abusivas dispensadas aos privados de liberdade, sugerindo ainda novas formas de tratamento dos conflitos.

A superação de um Estado centralizador e definidor dos conflitos sociais, para um Estado mediador de conflitos sob o viés da dialogicidade e da interculturalidade, permite uma compreensão sociológica dos direitos humanos, numa perspectiva de respeito à dignidade humana, inclusive daqueles que estão temporariamente privados de liberdade. A materialização dos direitos passa pela garantia da igualdade e da identidade dos sujeitos, pois é preciso construir, coletivamente, "um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade" (CANDAU, 2008, p. 52).

As reflexões trazidas até aqui são importantes para a compreensão de que a realização dos direitos humanos são de suma importância numa sociedade altamente desnivelada e balizada pelo poder como dominação e afirmação das classes burguesas que praticamente ditam a normatização político-econômica-judiciária. Sem o respeito aos direitos humanos não haverá Estado e nem um ideal de justiça social, uma vez que a sociabilidade humana passa pelo encontro das diferenças, inclusive com aqueles excluídos do sistema social e que se encontram privados de liberdade, os quais devem ser responsabilizados de forma justa e humanizada pelos malfeitos e intercorrências que cruzaram suas vidas.

Assim sendo, quando se aborda os direitos humanos, estes devem contemplar todos os cidadãos, pois:

> [...] o que está efetivamente em discussão é saber se os direitos dos cidadãos podem ser diminuídos para individualizar os inimigos, ou seja, passa-se a se discutir algo diferente da própria eficácia da proposta de contenção. [...] Caso se legitime essa ofensa aos direitos de todos os

> cidadãos, concede-se ao poder a faculdade de estabelecer até que ponto será necessário limitar os direitos para exercer um poder que está em suas próprias mãos. Se isso ocorrer, o Estado de direito terá sido abolido (ZAFFARONI, 2017, p. 192).

Por sua vez, para Wacquant (2001) o caminho para mudar a realidade da lógica penal é o Estado social, pois do contrário, a miséria e o desprezo pelo outro estarão cada mais preponderantes na sociedade. Por conseguinte, o referido autor salienta ainda que a "criminalização da miséria" está correlacionada com atributos raciais, de classe e geográficos. Portanto, há um processo de desumanização, de indiferença perante o sofrimento alheio e estes cidadão excluídos, em especial os privados de liberdade, estarão sempre nas bordas da sociedade quanto da humanidade.

Nessa mesma linha de pensamento, o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2007) clarifica que as linhas abissais fortalecem a injustiça social global e tem por função primordial dividir o mundo humano do sub-humano. Desse modo, a desumanização impera de um lado da linha, enquanto do outro lado reina a paz e a prosperidade completa, ainda mais que "as linhas abissais continuam a estruturar o conhecimento e o direito modernos" (SANTOS, 2007, p. 11).

Seguindo esse mesmo raciocínio, Wacquant (2008) enaltece ainda que o Estado neoliberal global, abre-se de total forma para o mercado, ao mesmo tempo em que se incumbe de manter a "lei e a ordem" frente às desigualdades sociais crescentes. Como bem salienta o autor, a lógica neoliberal é desmantelar o Estado social e fortalecer o Estado penal, ampliando assim as linhas abissais que dividem a humanidade.

Atualmente, há um intenso grau de violação de direitos humanos, com destaque para o sistema penitenciário e socioeducativo brasileiro. Tal cultura do cárcere e de violação da dignidade humana tem gerado nos indivíduos:

> [...] estigmatização, interrupção das estratégias escolares, matrimoniais e profissionais, desestabilização das famílias, supressão das redes sociais, enraizamento, nos bairros deserdados onde a prisão se banaliza, de uma "cultura de resistência", até mesmo de desafio, à autoridade, e todo o cortejo das patologias, dos sofrimentos e das violências (inter)pessoais comumente associadas à passagem pela instituição carcerária (WACQUANT, 2001, p. 143).

Além disso, encontra-se difundido na sociedade um discurso que desumaniza e exclui o sujeito em privação de liberdade, abrindo as portas do isolamento social quando o mesmo estiver em liberdade. Não obstante, a noção enviesada sobre

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

direitos humanos, ou seja, direitos de bandidos, contribui para fortalecer no imaginário popular a ideia de que o encarceramento é a forma correta de justiça, bem como uma maneira eficaz de prevenção da criminalidade urbana.

Por conseguinte, fatores como as desigualdades sociais, a falta de oportunidades, a ausência de políticas públicas e a capilaridade do crime organizado contribuem para a pulverização de atos infracionais ou atos criminais, ainda mais quando esses sujeitos convivem com determinadas circunstâncias sociais em que a reprodução da violência e da criminalidade são mais acentuadas, sendo que para além de protagonistas da violência, esses sujeitos são as maiores vítimas de um ciclo histórico de negação de direitos.

4 O DIREITO À EDUCAÇÃO ENQUANTO GARANTIA DE EMANCIPAÇÃO HUMANA PARA OS PRIVADOS DE LIBERDADE

Pensar sobre o direito à educação enquanto possibilidade de emancipação humana para os privados de liberdade não é uma tarefa simples numa sociedade contemporânea marcada pela globalização e pela exclusão, onde as forças de mercado têm, incessantemente, transformado as esferas da produção e do consumo, produzindo variadas formas de segregação e influenciando a subjetividade desses sujeitos. Nesse ponto, é importante enaltecer que a não garantia de permanência na escola é uma das primeiras violações de direitos da população privada de liberdade.

A função primordial da ressocialização está intimamente relacionada com o direito à educação, pois a não realização desse direito em espaços de privação de liberdade inviabiliza ao interno o acesso ao conhecimento científico historicamente acumulado. Para além do conhecimento, a educação deve possibilitar a análise crítica da sociedade, desvelando as contradições que impedem o sujeito em conflito com a lei de compreender a realidade da qual é mais uma vítima.

Ademais, para discutir o discutir o direito à educação, faz-se necessário, de igual forma, conhecer a trajetória educacional pregressa dos privados de liberdade. De maneira geral, pode-se inferir, a partir de dados disponíveis na página eletrônica do Conselho Nacional de Justiça, que o nível de escolaridade da maioria desses sujeitos encontra-se concentrada no ensino fundamental, resultado das dificuldades de acesso e de permanência na escola, muitas vezes marcadas por sucessivas

reprovações e pela evasão escolar. Com isso, uma parcela considerável de sujeitos em conflito com alei adentram o sistema penitenciário ou socioeducativo marcados por uma elevada defasagem educacional.

Por essa razão, ao estreitar os laços com a educação, o processo de ressocialização tende a perder o caráter exclusivamente punitivista que o caracteriza. A educação, numa perspectiva dialógica e emancipadora, pode contribuir para a elaboração de um plano de ressocialização calcado nos direitos humanos, visando possíveis diálogos entre a punição, a educação e o direito. E, como resultado destas inter-relações, um novo horizonte para a garantia da dignidade humana, pois, numa perspectiva intercultural e emancipatória, faz-se oportuno “questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros” (CANDAU, 2016, p. 21).

A educação possibilita o questionamento frente ao mundo e amplia as discussões sobre as convenções sociais, sobre o poder estabelecido e sobre as normas impostas, seja pelo Estado ou pela sociedade civil. Por isso, que processos educativos devem estar presentes em ambientes de cárcere, propiciando aos internos novas relações com o saber, com a lei e com o poder, engendrando assim novas práticas sociais que assegurem a dignidade humana.

A relação entre educação e privação de liberdade pode ser emancipatória ou conflituosa, uma vez que o processo educativo favorece o surgimento de novos olhares, novas realidades e inverte os pontos de vista sacramentados, influenciando de maneira substancial a subjetividade de sujeitos forjados por uma única visão de mundo. A educação “intramuros” deve ter o condão de propiciar aos indivíduos a recuperação da subjetividade perdida e oferecer os instrumentos necessários para o enfrentamento pacífico das tensões e conflitos surgidos na prática social.

Repensar as práticas de encarceramento e punição sob o viés da educação, requer uma concepção de direitos humanos embasada numa sociedade incerta, heterogênea e conflitiva, tendo em vista que uma educação humanitária cria as condições necessárias para a descoberta de novas práticas e direitos, ainda mais num contexto de repressão e violência. Qualquer que seja a aposta, só haverá ressocialização com um amplo processo educativo emancipatório voltado para àqueles que tem suas necessidades, sonhos e utopias negadas cotidianamente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Se a educação pode ser emancipadora, ela também pode ser opressiva e forjadora da consciência opressora, por isso que em ambientes de privação de liberdade as práticas educativas têm que instrumentalizar a mudança, rompendo os processos de homogeneização que ocultam e minimizam as diferenças. Conforme acentua Candau (2016), a educação tem que estimular a formação de subjetividades inconformistas, que sejam capazes de questionar o status quo, a distribuição do poder e do saber, pois só assim poder-se-á construir a justiça social.

Por fim, convém salientar que não se faz educação no cárcere sem um projeto de direitos humanos, uma vez que educação e direitos humanos devem estar entrelaçados sensibilizando e humanizando homens que convivem num ambiente hostil e de opressão permanente. São histórias marcadas por exploração, opressão e violência, mas que precisam ser recontadas pelo viés da justiça, da liberdade e da humanidade que outrora foi suprimida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lugar ocupado pelo Estado permite o direito ao uso legal da violência, isto é, o monopólio da força, da coerção e da persuasão. No entanto, para se legitimar socialmente, o Estado passa a ofertar políticas públicas sociais, com o intuito de amenizar as tensões entre classes e frações de classes.

Estando sob a lógica neoliberal, as políticas sociais acabam por perder espaço para as políticas econômicas, ensejando assim o aumento da pobreza e da violência. Para lidar com esse problema, o Estado desloca os mecanismos de proteção social para os mecanismos de gestão penal da pobreza, isso talvez explique o aumento da população carcerária no Brasil e no mundo.

Além disso, o que se tem notado atualmente é a acentuada desresponsabilização do Estado na gestão das políticas sociais, derivada de um projeto conservador de sociedade que tem afetado todos os direitos sociais e as condições de vida da classe trabalhadora, uma vez que o comprometimento do Estado é com a garantia da valorização do capital, fato esse que compromete as possibilidades de implementação de políticas públicas de acordo as necessidades sociais.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O artigo em tela possibilitou, ainda que superficialmente, discutir as causas e os efeitos da pobreza e das desigualdades sociais. Sob essa lógica, faz-se necessário compreender que o processo de inclusão social requer políticas públicas que ampliem as condições de vida de sujeitos que foram fortemente marcados pela situação de pobreza e de exclusão social. Nesse sentido, a ampliação das políticas sociais adquire uma importância especial nos ambientes de privação de liberdade, já que deve garantir o acesso a bens e serviços fundamentais outrora negados a esses sujeitos, impossibilitando aos mesmos o desenvolvimento humano e a consciência cidadã.

Para entender esses sujeitos de maneira mais ampla é preciso, fundamentalmente, incorporar a noção de que a garantia dos direitos básicos e da dignidade da pessoa humana é de suma importância para os mesmos. Tendo em vista que, falar em cidadania em ambientes de privação de liberdade, somente é possível quando as necessidades mais elementares desses internos estão plenamente atendidas, principalmente quando os direitos estão ameaçados ou violados, pois não basta declarar os direitos, mas sim oportunizar que os sujeitos possam exercê-los.

Portanto, destaca-se que garantir direitos sociais, como o direito à educação, torna-se um desafio, pois o Estado só pode ser considerado democrático e de direito se promover a cidadania de todos os indivíduos, independentemente se os mesmos estiverem ou não em condição de cárcere.

REFERÊNCIAS

BOUZON, Emanuel. **O Código de Hammurabi.** Introdução, tradução do texto cuneiforme e comentários. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

_____. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. Belo Horizonte: Educação em Revista, v.32, n.01, jan./mar. 2016.

GIORGI, Alessandro De. **A miséria governada através do sistema penal.** Rio de Janeiro: Revan, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** Portugal: Revista Crítica de Ciências Sociais, 2007.

TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO. **Magna Carta – 800 anos.** Brasília: Coordenadoria de Gestão Documental e Memória, 2015.

WACQUANT, Loic. **As duas faces do gueto.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
_____. **As Prisões da Miséria.** Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **O inimigo no direito penal.** Rio de Janeiro: Revan, 2017.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7.5.25 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E BIOÉTICA NA AMÉRICA DO SUL

Valquiria Elita Renk[821]

Mirian Celia Castellain Guebert[822]

RESUMO

Os Direitos Humanos e a Bioética aproximam-se no fato de ambos defenderem a dignidade humana, e no contexto sul-americano estão ligados às especificidades sociais e históricas. O tema deste trabalho é a Educação em Direitos Humanos e Educação em Bioética, nos países da América Latina. A questão de pesquisa é: Como os países da América do Sul contemplam em suas Políticas Públicas de educação as temáticas de Direitos Humanos e Bioética? Objetiva identificar as políticas públicas em Educação e Direitos Humanos e Bioética na América do Sul, em todos os níveis de ensino, nos países da América do Sul, de 2010-2020. A importância da pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar se é assegurado o direito à Educação em Direitos Humanos, estabelecido pelo Programa Mundial de Educação (2010-2020) e o ensino de Bioética está no Artigo 23 da Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos - DUBDH (UNESCO,2005). Quanto a metodologia, esta é uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, documental, com análise de conteúdo. As fontes de pesquisa são os documentos oficiais referentes as políticas públicas de Educação em Direitos Humanos e Bioética nos países da América do Sul de 2010-2020, tais como as leis, as diretrizes e normativas educacionais e recomendações oficiais e outros que compõem um arcabouço instrutivo e normativo da educação em direitos humanos em cada um dos países pesquisados. O corpus documental será discutido em perspectiva interdisciplinar com Sacavino; Candau (2008;2013) Segatto (2006), Zenaide; Viola (2019). Os resultados da pesquisa demonstram que a Educação em Direitos Humanos é colocada como elemento significativo das diretrizes de políticas educacionais da América do Sul está alinhada com pressupostos de documentos internacionais da UNESCO. Os referenciais de Bioética estão presentes nos documentos, mas não de forma sistematizada e explícita, mostrando que a Educação em Bioética ainda não é tratada como essencial na cultura escolar.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Educação em Bioética. Políticas Públicas. América do Sul**.**

1 INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho é a Educação em Direitos Humanos e Educação em Bioética, nos países da América Latina. Objetiva identificar as políticas públicas em Educação e Direitos Humanos e Bioética na América do Sul, em todos os níveis de ensino, no período de 2010 a 2020. A importância da pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar se é assegurado o direito à Educação em Direitos Humanos, estabelecido pelo Programa Mundial de Educação (2010-2020) e o ensino

[821] Doutora. PUCPR. valquiria.renk@pucpr.br
[822] Doutora. PUCPR.mirian.castellain@pucpr.br

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de Bioética está no Artigo 23 da Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos - DUBDH (UNESCO,2005).

O recorte temporal corresponde a segunda fase do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos - PMEDH da UNESCO, de 2010 a 2020. O PMEDH tem alcance mundial e foi sistematizado em fases, sendo a primeira (2005-2009) a de implementação da educação dos direitos humanos nos sistemas escolares primários e secundários a segunda (2010–2014) no sistema de educação superior e no treino de professores, funcionários públicos e outros. O PMEDH tem como metas articular esforços governamentais e não governamentais na promoção da cultura e educação em defesa dos direitos humanos, em todos os níveis de ensino. Assim, a questão a ser respondida é: como os países da América do Sul contemplam em suas Políticas Públicas de educação as temáticas de Direitos Humanos e Bioética?

Quanto a metodologia, esta é uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, documental, com análise de conteúdo. As fontes de pesquisa são os documentos oficiais referentes as políticas públicas de Educação em Direitos Humanos e Bioética nos países da América do Sul de 2010-2020, tais como as leis, as diretrizes e normativas educacionais e recomendações oficiais e outros que compõem um arcabouço instrutivo e normativo da educação em direitos humanos em cada um dos países pesquisados.

A educação é um Direito Humano que tem como perspectiva o fortalecimento do respeito aos direitos e as liberdades fundamentais, de promover a tolerância e a manutenção da paz (MUGRABI; BASTOS,2011). A educação é um direito e ao mesmo tempo colabora para a garantia dos demais direitos. Assim, a educação em/de Direitos Humanos no entendimento de Sacavino; Candau (2008) pode favorecer o empoderamento, especialmente dos sujeitos e grupos sociais que historicamente foram excluídos dos processos decisórios.

A partir da década de 1990, o Organização das Nações Unidas -ONU intensificou suas ações para garantir a universalização da educação. Neste sentido, em 1990 foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos. Na II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em 1993, em Viena foi aprovado o Programa Mundial para a Educação para os Direitos do Homem e para a Democracia (UNESCO, 2006, TOSI; FERREIRA, 2014). Neste sentido, foi instituída a Década da Educação em Direitos Humanos da ONU, de 1995-2004 e para

implementar esta ação, os países signatários criaram os Comitês Nacionais de Educação em Direitos Humanos.

Considerando a importância da Bioética na discussão e enfrentamento de questões éticas em diferentes escalas, em 2005, foi aprovada a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (UNESCO, 2006). Neste documento consta o compromisso dos países signatários em implementar a Educação em Bioética (Art.23).

Assim, compreende-se que o Estado tem importante papel em implementar as políticas públicas em implementar políticas públicas que assegurem os direitos e a dignidade humana estabelecidos em diferentes documentos supranacionais.

2. DESENVOLVIMENTO

Desde a década de 80, no Brasil e na América do Sul, os movimentos e os grupos sociais se mobilizaram para a construção de uma nova cultura política estimulando a participação social, com o propósito de construir uma cultura de direitos humanos e a democracia (CANDAU, 2003; CANDAU, et al. 2013). No Brasil, paulatinamente as ações para fomentar a educação em Direitos Humanos foram construídas.

Em 1996 foi instituído o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, que apresentou propostas para a formulação e implementação de políticas públicas na área dos Direitos Humanos (BRASIL, 2009, p. 256-257). Em 2003, a Secretaria Especial de Direitos Humanos instituiu o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos CNEDH, cujas atribuições eram de elaborar e aprovar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos- PNEDH e apresentar políticas públicas sobe a Educação em Direitos Humanos, compreendendo a Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-formal, Educação dos profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança e Educação e Mídia (TOSI; FERREIRA, 2014). As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos- DNEDH foram instituídas em 2012 e representam o resultado de um processo histórico de busca pela inserção da temática no espaço escolar e um importante documento, pois efetiva a educação em Direitos Humanos na cultura escolar (BRASIL, 2012).

Muitos países da América do Sul, que tiveram ditaduras civis ou militares, a partir da década de 1980, começaram as pressões se grupos e movimentos sociais

pela democratização e inserção da Educação em Direitos Humanos na agenda política. Nesta agenda estavam encontros, seminários, oficinas e cursos, revelando a dinâmica da sociedade civil construindo projetos de educação em direitos humanos. Nesse protagonismo encontram-se as ações de organismos como: o Conselho de Educação de Adultos – CEAAL, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos, o Instituto Peruano de Educación en Derechos y la Paz – IPEDEHP, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos – IIDH, a Red Latino-americana e Caribenha de Educação em Direitos Humanos, a Novamérica e a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos e outros (ZENAIDE; VIOLA, 2019). Neste sentido, o debate ganha espaço nas universidades e nas agendas dos governos nacionais, na implementação da Educação em Direitos Humanos, em todos os níveis de ensino. Portanto, a Carta Democrática Interamericana (2001) representou um acréscimo nos debates, com a promoção e proteção dos direitos humanos como condição fundamental para a existência de uma cultura democrática. Este documento propõe uma educação em direitos humanos de perspectiva intercultural em face do passado colonialista, exigindo o respeito à diversidade étnica, cultural e religiosa, como forma de enfrentar a discriminação de gênero, étnica e racial, e as mais diversas formas de intolerância (ZENAIDE; VIOLA,2019).

A implementação de políticas de Educação em Direitos Humanos, foi elaborada no final do século XX, a saber:

- 1998 - Equador: Plan Nacional Derechos Humanos del Ecuador
- 2001 - Venezuela: Plano Latino-Americano para a Promoção da Educação em Direitos Humanos
- 2001 - 2006 - Bolívia: Plano Bolívia Digna, Soberana, Produtiva e Democrática
- 2003 - Brasil: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
- 2006 - 2011: Bolivia: Plan Nacional de Desarrollo Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para Vivir Bien;
- 2006 - 2011 - Perú: Plan Nacional de Derechos Humanos 2006-2010.
- 2010 – Venezuela: Plan Nacional de Derechos Humanos (ZENAIDE; VIOLA,2019).

Candau (2013, p. 162), analisa que os direitos humanos são conquistas históricas que nascem da prática de grupos sociais e decorrem “do envolvimento, da participação em ações, grupos, campanhas, movimentos e iniciativas concretas”, a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

partir das experiências nas práticas cotidianas da educação direitos humanos como um campo de conhecimento. A Educação em Direitos Humanos não se restringe a informação, mas, está conectada a dimensão histórica e cultural na medida em que educadores e educandos, constroem seu processo de individualização e de socialização.

Os resultados da pesquisa podem ser conhecidos no Quadro 1.

Quadro 1 – Políticas Públicas

Países	Políticas Públicas
Peru	Ley General de Educación a educação como um direito fundamental da pessoa e da sociedade.Princípios da Educação:ética, justiça, solidadriedade, inclusão,interculturalidade, eliminação da pobreza, consciência ambiental, entre outros Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena
Paraguai	Ley General de Educación, cujas finalidade finalidades do sistema educativo são a formação para o respeito aos direitos fundamentais e para o exercício da tolerância e da liberdade, assim como a capacitação para a proteção ao meio ambiente e as riquezas naturais e o patrimônio nacional. Plan Nacional de Educación 2024 busca reverter o atraso histórico da população paraguaia nessa área, e responder aos desafios atuais da educação conforme o dinamismo das mudanças sociais e das exigências das tendências mundiais O Plan Nacional de Derechos Humanos do Paraguai (2013) o país dá o primeiro passo na direção de uma democracia que reconheça os direitos da pessoa humana como inerentes à sua dignidade. O eixo estratégico II do Plan Plan Nacional de Derechos Humanos do Paraguai, é destinado à educação e cultura em direitos humanos.
Guianas	Education Sector Plan visa melhorar o aprendizado em todos os níveis da educação de 2014-2018. Educação como fator de desenvolvimento do país
Uruguai	Lei geral de educação (Nº 18.437) capítulo VII artigo 40 que “a educação em direitos humanos deve ser considerada um direito em si mesma, um componente indissociável do direito à educação e condição necessária para o exercício de todos os direitos humanos.
Venezuela	Orientações Pedagógicas 2016-2017 no site do Ministèrio del Poder Popular para la Educación. Objetiva Fomentar o respeito pela dignidade das pessoas e a formação cruzada dos valores éticos de tolerância, justiça, solidariedade, paz, respeito pelos direitos humanos e não discriminação.
Chile	Lei General Educación- NÚMERO 20370/2009 - Ministério da Educaión. recomenda a organização dos processos educacionais, garantidos pela constituição nacional, articulados com os tratados internacionais
Colômbia	Lei 115/1994- Lei geral da Educação- Objetiva entender a educação como processo de formação permanente, pessoal, cultural e social, que se baseia em uma concepção integral da pessoa humana, sua dignidade, seus direitos e deveres. Expressa os princípios dos Direitos humanos, não faz referência a Bioética, mas enfatiza a ética no mercado de trabalho, e não para formação humana.
Bolívia	Lei 070/2010- LEi da Educación, regida pela Ministério da Educação. Existem no país várias normativas. Esta lei garante a toda pessoa a receber a educação nos variados níveis de ensino, de maneira universal, produtiva, gratuita, integral e intercultural, sem discriminação.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Brasil	O país é regulamentos por inúmeras políticas públicas que atendem aos tratados internacionais, a LDB/1996 com mais de 200 ementas, versa sobre educação deve abranger os processos normativos, se desenvolvem em vários âmbitos, de forma gratuita, laica e universal.
Equador	Plan Nacional Derechos Humanos del Ecuador- Ley Organica de Educación Intercultural 2017- Ministério da Educação- Reconhece a educação com direito de todos durante a vida, constitui uma área prioritária para as políticas públicas e garantia de igualdade e inclusão social, condições indispensáveis para a vida digna.
Argentina	Contenidos Basicos comunes para la educaión general basica/1995. Lei 11723/1995, que institui a educação como processo ensino no país, para promoção da proteção cultural nacional, para todos os sujeitos.

Fonte: Organizada pelas autoras, 2021.

Quadro 2 – Referências de Direitos Humanos e Bioética presentes nos documentos educacionais dos países estudados

Indicadores	Guiana	Paraguai	Peru	Venezuela	Uruguai	Chile	Colômbia	Bolívia	Brasil	Equador	Argentina
Educação como um direito	X	X	X	x	x	x	x	x	x	x	x
Atenção às pessoas em vulnerabilidades e com necessidades especiais	X	X	X	x	-	-	-	x	x	x	x
Necessidade da presença dos Direitos Humanos na formação educacional	-	X	X	x	x	x	-	x	x	x	x
Equidade	-	X	X	x	-	x	-	x	x	x	-
Democracia	-	X	X	x	x	x	-	x	x	x	x
Proteção ambiental / sustentabilidade ambiental	X	X	X	x	-	x	x	x	x	x	x
Atenção aos avanços científicos e tecnológicos	-	X	X	-	-	x	-	-	-	x	x
Atenção à vida saudável / saúde sexual	X	X	X	x	-	-	-	-	-	x	x

Fonte: Organizado pelas autoras (2021)

Os quadros 1 e 2 mostram que a Educação é um direito assegurado nos países analisados. A Educação em Direitos Humanos também está sendo implantada nos onze(11) países estudados, em consonância com PMEDH.

Nos países analisados, a Educação em Bioética ainda carece de políticas públicas para sua efetivação. Mas, os documentos analisados mostram que temas interdisciplinares como a atenção à preservação ambiental e à sustentabilidade estão presentes em oito países, mostrando a relevância desse conteúdo; a DUBDH, no artigo 22, coloca que seus princípios devem ser apoiados "por ações nas esferas da educação, formação e informação ao público" (UNESCO, 2006a). Os avanços pelos quais as ciências e a tecnologia passam são considerados como importantes no desenrolar da ação educativa, tanto para o sujeito individualmente quanto para a sociedade como um todo.

A Educação em Direitos Humanos e Educação em Bioética objetiva formar uma sociedade mais democrática, mais justa e implementar a cultura da paz, mas ainda apresenta desafios antes a diversidade cultural. Mas, apresenta tensões a serem superadas, como no caso dos povos originários, "mas também no próprio Ocidente, em plena modernidade" (SEGATTO, 2006, p. 209). Os resultados expressam fragilidades quanto a estas temáticas, ao se identificar que cinco (5) países não enfatizam em suas políticas públicas a atenção aos avanços científicos e tecnológicos, e apenas quatro deixam de abordar a atenção a vida saudável, e a saúde em suas diferentes abordagens.

As políticas brasileiras estavam em consonância com as de outros países do continente e com as recomendações da ONU, para a Educação em Direitos Humanos. Apesar do Brasil ser um país signatário da ONU e da DUBDH (2005), ainda não está assegurado direito à Educação em Bioética em todos os níveis de ensino, como um Direito Humano, no país ainda não existem políticas públicas que implementem e garantam este direito (ENNS, 2017; ENNS; RENK, 2018).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa demonstram que há um esforço dos governos dos países da América do Sul em implementar políticas educacionais em Direitos Humanos, que reverberam na construção de sociedades mais inclusivas, mais sustentáveis, justas e democráticas. A Educação em Bioética ainda necessita mobilização para a incidir em políticas públicas, bem como para sua efetivação no continente. Porém, destacam-se que os dados expressam uma realidade histórica e temporal que impactam na organização dos países, em suas cultura e seus processos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formativos, no que se refere a cultura da Educação em Direitos Humanos e a Bioética. O PMEDH tem como metas articular esforços governamentais e não governamentais na promoção da cultura e educação em defesa dos direitos humanos, em todos os níveis de ensino, os dados apontam para o esforço dos países na educação básica, no entanto a formação dos formadores são foco para futuro esforços no sentido de construir uma cultura em direitos humanos e Bioética. Assim, podemos afirmar que os países da América do Sul contemplam em partes nas suas Políticas Públicas de educação as temáticas de Direitos Humanos com maior ênfase e de forma singular a Bioética.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.** Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em 07 abr 21.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos,** 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 15 março 20.

CANDAU, V.M. Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In. CANDAU, V.M; SCAVINO, Susana (org). **Educar em Direitos Humanos:** construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
CANDAU, V.M.et. al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as).** São Paulo: Cortez, 2013.

ENNS, C**. Os saberes da bioética na educação básica brasileira: uma análise dos documentos norteadores a partir de referenciais bioéticos**. Mestrado (Dissertação) Programa de Pós Graduação em Bioética. Curitiba: PUCPR, 2017,p. 121.

ENNS, C; RENK, V.E. Aproximações entre o ensino de Bioética e dos Direitos Humanos na Educação Básica. In. CANDIOTTO, Jaci F. S.; GUEBERT, Miriam C.C; RENK, Valquiria E. **Direitos Humanos em Perspectiva**. Curitiba: CRV Editora, 2018, p.51-72.

MUGRABI, E, BASTOS, L. N. **Direito e Educação: pela dignidade humana contra a homofobia.** Curitiba: Editora CRV, 2011.

SACAVINO, S. CANDAU, V.M. (org**). Educação em Direitos Humanos. Temas, questões e propostas.** Petrópolis: DP et Alli Editora, 2008.

SEGATTO, R.L. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. **MANA** 12(1), 2006, p. 207-236.

TOSI, G; FERREIRA, L.de F.G. Educação em Direitos Humanos nos sistemas Internacional e Nacional. In FLORES, E.C et all. **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos.** João Pessoa: Ed da UFPB, 2014.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos.** 2006. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146180por.pdf> Acesso em 05 abr 21.

UNESCO. **Plano de Ação**: Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. Nova York e Genebra, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf . Acesso em 07 mar 21.

ZENAIDE, M.N.T; VIOLA, S.E.A. Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos. **RIDH** Bauru, v. 7, n. 1, p. 85-105, jan./jun., 2019, p.85- 105.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7.5.26 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E OS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES

Elisangela Hahn dos Santos[823]

Leoncio Santiago[824]

RESUMO

Assumindo a educação em direitos humanos como um processo educativo formal, não-formal e informal destinado à consciência crítica e emancipatória, este trabalho a reconhece como uma importante estratégia para o enfrentamento ás violações dos direitos humanos das mulheres. Subalternizadas e silenciadas pela sociedade patriarcal e machista, as mulheres foram privadas de um processo educativo emancipatório, por meio da reprodução de uma cultura socialmente reproduzida marcada pela dominação masculina, que invisibiliza e silencia mulheres e suas histórias. Este trabalho é resultado parcial da pesquisa de mestrado intitulada "Pelo direito de contarmos a nossa história: a educação em direitos humanos como alternativa para a construção de narrativas decoloniais sobre a vida das mulheres" do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Política Públicas da PUCPR, e amparando-se em referenciais de uma educação crítica, como Paulo Freire, apresenta a relação e importância da educação em direitos humanos para o enfrentamento das violações de direitos das mulheres.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Mulheres; Direitos Humanos; Educação. Conscientização.

1 INTRODUÇÃO

O desafio de materialização dos Direitos Humanos na vida das pessoas é histórico e amplo. Quando se trata de mulheres este desafio é ainda maior, haja vista o histórico de violações dos seus direitos e a ausência ou ineficácia de políticas públicas voltadas às mulheres.

Às mulheres sempre foi negado à participação na esfera pública da sociedade. Isto quer dizer que além das diversas formas pelas quais têm seus direitos violados, ainda lhe é negado o direito de participar ativamente da construção de alternativas para a superação destas violações. As políticas públicas, bem como toda a sociedade, são pensadas por homens até mesmo naquilo que se destina às mulheres.

Diante de as diferentes concepções sobre os Direitos Humanos, assume-se aqui a perspectiva histórico-crítica segundo a qual, os Direitos Humanos são conquistas históricas das classes subalternas na disputa de interesses com às classes

[823] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Direitos Humanos da PUCPR. elisangelalilah@gmail.com.
[824] Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, leonciosantiago.ls@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

hegemônicas. Assim, Direitos Humanos não se limitam aos explicitados em lei, e nem mesmo são efetivados por simples aprovação de legislação; os direitos precisam ser compreendidos "como parte da luta de grupos sociais empenhados em promover a emancipação humana, apesar das correntes que amarram a humanidade na maior parte de nosso planeta" (HERRERA FLORES, 2009, p.71).

Outro aspecto a se considerar, como pressuposto deste trabalho é que os Direitos Humanos em sua perspectiva crítica, concebe a necessidade de se "desempenhar um forte papel de conscientização que ajude a lutar contra o adversário e a reforçar os próprios objetivos e fins. Quer dizer, deve ser eficaz com vistas à mobilização" (HERRERA FLORES, 2009, p.56). A Educação em Direitos Humanos como estratégia deste processo de conscientização é um dos pressupostos deste trabalho, que concebe, como plano de fundo, o entendimento de que a educação seja ela em seu contexto formal, informal e não-formal é a forma pela qual se aprende a ler o mundo. Se educa para criticidade ou não criticidade, se educa para participação ou não participação.

De forma geral culturalmente as classes subalternas são educadas para a não participação e não criticidade. Mas, sobretudo as mulheres, grupo societário ao qual o acesso à educação fora assegurado tardiamente, e que "têm sido privadas, ao longo dos séculos, do exercício pleno de direitos humanos e submetidas a abusos e violências, tanto em situações de guerra como no espaço da vida familiar e doméstica" (BARSTED; PITANGUY, 2011, p.31)

Este trabalho é resultado parcial da pesquisa de mestrado intitulada "Pelo direito de contarmos a nossa história: a educação em direitos humanos como alternativa para a construção de narrativas decoloniais sobre a vida das mulheres", que busca, por meio de referências do pensamento decolonial, possibilidades e conexões com a educação em direitos humanos, compreendida como:

> [...] a educação é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo e ser promotor dos ideais humanos que sustentam o movimento a favor da paz e dos direitos humanos" (BRASIL, 2013, p.26).

Na famosa frase de Simone de Beauvoir, "Ninguém nasce mulher, Torna-se" (BEAUVOIR, 1967, p.9) encontra-se uma síntese da problematização aqui feita sobre o papel das relações sociais historicamente produzidas e reproduzidas, e dos lugares e papéis das mulheres impostos por este modo de sociabilidade. Compreender esse

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

processo, requer não apenas perceber a dimensão de gênero, mas, também o poder que o sistema patriarcal e racista exerce, sendo essencial trazer presenta a questão de classe e raça.

Este trabalho, busca desta forma, problematizar a educação em direitos humanos como processo de conscientização e mobilização para o reconhecimento, defesa e garantia dos direitos humanos das mulheres. Como referencial para Educação em Direitos Humanos, considerou-se para este trabalho processos educativos formais, informais e não formais cujo a finalidade esteja na formação de consciência crítica e emancipatória.

2 DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES

Antes mesmo de falar em direitos humanos das mulheres, é necessário estabelecer qual a compreensão de Direitos Humanos assumida neste texto. Trata-se de Direitos Humanos em sua Perspectiva histórico-crítica. Nesse sentido Joaquín Herrera Flores apresenta os Direitos Humanos como: “mais que direitos ‘propriamente ditos’, são processos; ou seja, o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para vida” (HERRERA FLORES, 2009, p. 27).

Essa contribuição de Herrera Flores estabelece que os direitos humanos são muito mais do que direitos positivados na lei do como apresentam as perspectivas tradicionais. Apresenta os direitos humanos como processos que envolvem lutas, que segundo a perspectiva histórico-crítica, é o que permite avançar, compreendendo fatores relevantes que envolvem as disputas e interesses no âmbito da sociedade.

Herrera Flores (2009) acrescenta acerca dos Direitos Humanos:

> Quando falamos de direitos humanos, falamos de dinâmicas sociais que tendem a construir condições materiais e imateriais necessárias para conseguir determinados objetivos genéricos que estão fora do direito (os quais, se temos a suficiente correlação de forças parlamentares, veremos garantidos em normas jurídicas). (HERRERA FLORES, 2009, p. 29).

Esta perspectiva rompe com perspectivas clássicas e tradicionais que segundo Herrera Flores (2009), consideram os direitos humanos:

> [...] como parte da essência humana, os direitos humanos são reduzidos, por um lado, à mera retórica conservadora – ou evangelizadora – que serve mais para justificar o injustificável que para resolver os problemas concretos da humanidade. (FLORES, 2009, p.20)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo Santos (2013) "a hegemonia de direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável" (p. 42). Herrera Flores (2009, p.21) compactua dessa relação entre direitos humanos e dignidade humana, e afirma que "conceitos e definições tradicionais já não servem mais" e defende que "falar de direitos humanos é falar de "abertura de processos de luta pela dignidade humana"", e complementa:

> Por essa razão, nossa teoria crítica dos direitos humanos trabalha com a categoria de deveres autoimpostos nas lutas sociais pela dignidade, e não de direitos abstratos nem de deveres passivos que nos são impostos a partir de fora de nossas lutas e compromissos. (HERRERA FLORES, 2009, p.21)

Amparado em Herrera Flores (2009) Zeifert e Agnoletto (2019) apresentam que:

> [...] o pensamento crítico demonstra que os direitos humanos precisam ser visualizados como processos de movimentos e lutas sociais pela dignidade humana, cujo resultado objetiva a redistribuição de bens, o empoderamento de indivíduos, grupos e comunidades, e a reinterpretação do contexto econômico, político e social. No centro da questão sempre irá se encontrar a ideia de dignidade humana, de modo que seu significado varia de acordo com seus contextos. (ZEIFERT; AGNOLETTO, 2019, p. 213)

Nesse sentido, Chauí e Santos (2013) apresentam que "a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos" (p. 42). E esta é uma afirmação central para a ideia apresentada neste texto.

Fernanda Frizzo Bragato (2014) em uma reflexão crítica em seu artigo aborda os seguintes pontos:

> O triunfo da visão individualista coincide justamente com os eventos inaugurais da positivação dos direitos humanos: a Declaração de Direitos da Virgínia de 1776, mas principalmente, a Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Elas agregaram, ainda, a expressão legal do projeto iluminista fundado na promessa de emancipação do indivíduo das formas de opressão política. A Declaração de Direitos da Virgínia inicia-se com o reconhecimento expresso de que "todos os seres humanos são, pela sua natureza, igualmente livres e independentes, possuem direitos inatos, dos quais, ao entrarem em estado de sociedade, não podem, por meio de nenhum tipo de pacto, privar nem despojar sua posteridade: nomeadamente, a fruição da vida e da liberdade, com os meios de adquirir e possuir propriedade de bens, de procurar e obter a felicidade e a segurança". (BRAGATO, 2014. P. 208)

A partir deste olhar é possível perceber que sem as lutas sociais ou como Herrera Flores (2009) afirma, condições materiais e imateriais, os direitos humanos acabam se resumindo em declarações, em direitos sob uma perspectiva de garantia

individual. Ressalta Bragato (2014) que "A tradição liberal moderna incorporada nessas Declarações parte dos direitos naturais do homem do modo como são formulados na teoria do contrato social." (Bragato, 2014, p.209).

Nesse sentido, um dos pontos essenciais na discussão sobre Direitos Humanos é compreender a partir da perspectiva crítica possibilidades de construções concretas que exigem condições para que as pessoas possam de fato buscar condições dignas de vida e acesso aos bens.

No documento "O Progresso das Mulheres no Brasil 2003-2010" elaborado pela ONU Mulheres, ao apresentar elementos sobre os direitos humanos das mulheres: agendas nacionais e internacionais, este expõe diversos elementos de violação de direitos que permanecem vigentes até hoje, de forma que:

> Questões que sempre fizeram parte da sua agenda, como a violência doméstica, os direitos sexuais e reprodutivos, direitos sociais específicos da mulher, como o de herdar e ser proprietária, muito restringido em países islâmicos, a violação de sua integridade física, entre outros, vêm sendo colocadas por estes movimentos nas pautas de discussões das Nações Unidas. (BARSTED; PITANGUY, 2011, p. 31)

Para avançar nessa discussão e cumprir com o objetivo deste texto, mesmo que de modo breve, será preciso perpassar o que são os Direitos Humanos das mulheres, temática esta que de um olhar imediato pode causar estranheza e questionamentos falar em Direitos Humanos "das Mulheres", afinal, não são humanos e humanas os homens e as mulheres? Esta argumentação que parte da suposta igualdade entre homens e mulheres é quase que mitológica quando nos deparamos com a realidade.

Historicamente as mulheres tiveram sua humanidade negada na medida que são privadas total ou parcialmente de seus direitos políticos, sociais, econômicos, sexuais, e até mesmo de seu direito à vida, como relata a Doutora Maíra Zapater em seu texto "Porque (ainda) falar em direitos humanos das mulheres", publicado no portal "Justificando".

As afirmações de Zapater se fundamentam na histórica desigualdade entre homens e mulheres no Brasil e no Mundo. Se por um lado é verdadeira a afirmativa de que tanto os homens quanto as mulheres têm seus direitos violados; não é verdadeira a afirmação de que tal violação ocorre de forma igual. Mulheres foram e são histórica e socialmente entendidas como sub-humanas, menos humanas ou até mesmo não-humanas frente às legislações, tradições e costumes.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo a autora Mirla Cisne (2015) em uma conjuntura como a brasileira, marcada por sua característica conservadora e reacionárias, com fortes marcas de uma herança racista e patriarcal, a luta por direitos torna-se indispensável, para que seja defendida a dignidade da pessoa humana, sobretudo daquelas pertencentes aos grupos sociais historicamente discriminados como as mulheres, em especial, as negras e indígenas. Desta forma, a violência contra as mulheres, é algo prático, concreto e objetivo, mas, também tem raízes subjetivas na forma como ocorre, silenciosa no cotidiano.

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CONSCIÊNCIA E EMANCIPAÇÃO

Falar em processos educativos com enfoque nos direitos humanos, concebidos de forma crítica e emancipatória, requer buscar, também em Paulo Freire referenciais para discutir o processo de conscientização. Para Freire (2008) conscientização é "tomar posse da realidade. [...] é o olhar mais crítico possível da realidade que a des-vela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante" (FREIRE, 2008, p.33). Assim a educação, nessa perspectiva crítica dos direitos humanos auxilia no processo de desconstrução dessas estruturas opressoras, autoritárias e impositivas que vem sendo vivenciado por mulheres em seu cotidiano.

A intencionalidade de processos educativos que desvelam a realidade está na transformação da realidade, haja vista que:

> As classes dominadas constituem forças mais ou menos organizadas na medida em que sejam capazes de tomar consciência de seus interesses e de se mobilizarem para realizá-los. [...]. Esses interesses são objetivamente determinados pelas relações de exploração de dominação [...] [...] A mobilização implica uma autoconsciência de certos interesses imediatos e a luta pela modificação dessas relações de exploração e dominação (FALEIROS, 2001, p. 102 apud MARTINS, 2012, p. 85)

Segundo Lapa, Willat, Penhos e Lizama (2021):

> A EDH pressupõe três aspectos essenciais: a educação sobre direitos humanos (conhecer os direitos humanos), a educação por meio dos direitos humanos (o processo deve ocorrer mediante o respeito a esses direitos) e a educação paraosdireitos humanos (em sua defesa) (LAPA; WILLAT; PENHOS; LIZAMA, 2021, p.3).

A educação quando não orientada pelo horizonte da emancipação das pessoas condiciona os sujeitos subalternos aos interesses dos grupos dominantes. No caso

das mulheres, trata-se de um grupo que corre que social e culturalmente foram educadas pela não ocuparem o espaço público; e com papéis sociais diferentes daqueles "destinados" aos homens. Em outras palavras, afirma-se que a o processo educativo decorrente do cotidiano e das relações diárias, para as mulheres, as subalterniza, ao invés de contribuir para sua emancipação.

As mulheres, privadas de uma educação emancipatória, também privadas de contaram suas histórias; contadas pelos seus opressores; isto é, assim como a história dos colonizados foi contada pelos colonizadores; a dos escravizados, pelos escravizadores; o patriarcado contou por muito tempo, a história das mulheres. Este processo de dominação masculina é evidenciado por Reis e Cargenlutti (2020), que apresentam uma cultura que silencia as mulheres na arte e na literatura, e afirmam que "com uma cultura "tão saturada de preconceitos masculinos, que as mulheres quase nunca têm uma chance de ver-se culturalmente, através dos próprios olhos" (FIRESTONE, 1976, p.182 apud REIS; CARGNELUTTI, 2020, p.266):

> Sobre os processos de silenciamento e exclusão das mulheres nas construções dos cânones e histórias literárias nacionais [...] alguns conceitos e valores – até então considerados como universais e neutros – têm sido questionados e problematizados. Esses valores, determinantes para a formação dos cânones literários tradicionais. Manifestam historicamente relações de poder e ideologias sociais, privilegiando vozes e obras e marginalizando ou excluindo outras. [...] Além disso, não somente nas artes e nas letras as mulheres foram silenciadas historicamente – também no campo científico a dualidade sexual desse sistema teve manifestações negativas para elas (REIS; CARGNELUTTI, 2002, p.266-267)

A educação em direitos humanos, por seu caráter crítico e emancipatório, possibilita desvelar os processos de opressão e isso foi evidenciado em pesquisa realizada por Elisangela H. Santos e Solange Fernandes (2018), que, tratando da educação popular freiriana, afirma que "diante de várias problematizações e colocações realizadas pelas mulheres que participaram da pesquisa, fica evidente que a educação popular é uma ferramenta para o enfrentamento da violência contra mulher" (SANTOS; FERNANDES, 2018).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência contra mulher é resultado de processos de organização cultural da sociedade, imposta pela grande presença patriarcal, que pode ser considerada resultado de uma determinada forma de educação, no qual mulheres são

inferiorizadas. Este trabalho buscou perpassar discussões importante tendo como temática central a educação em direitos humanos e os direitos humanos das mulheres sob uma perspectiva histórico-crítica. Possibilitou compreender as limitações apresentadas pela teoria tradicional dos direitos humanos, sendo que a teoria crítica em contraponto contribuiu com elementos para compreender como Herrara Flores (2009) menciona, os Direitos Humanos como processos.

Nesse sentido, quando a questão passa a ser os direitos humanos das mulheres, é possível perceber que ainda há muito a construir, pois a história das mulheres é perpassada pela dominação patriarcal, colonial e carregada de machismo, sob o qual mulheres foram oprimidas ao longo da história. Uma estratégia para enfrentamento dessa realidade, está nos processos de educação em direitos, que quando orientado pela perspectiva crítica e emancipatória, possibilita o desvelar da realidade das opressões sofridas, bem como para a mobilização para a transformação social.

Assim, este trabalho possibilita compreender que a educação, ao tempo que pode ser uma ferramenta de dominação ideológica, na produção e reprodução de valores socialmente construídos como o machismo e o patriarcado; podem também, conforme a orientação ideológica construir processos de conscientização crítica e emancipatória com vistas a superação das situações de opressão, neste caso aqui abordada, àquela sofrida historicamente pelas mulheres.

REFERÊNCIAS

BARSTED, L. L; PITANGUY, J. Um instrumento de conhecimento e de atuação política. IN: ONU – MULHERES. **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010.** Rio de Janeiro: CEPIA – Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação / ONU Mulheres. 2011. p.15-18 disponível em: https://onumulheres.org.br/wp-content/themes/vibecom_onu/pdfs/progresso.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo: experiência vivida**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BRAGATO, F. F. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. **Novos Estudos Jurí-dicos**, v.19, n.1, p.201-230, 2014. Disponível em: https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/5548/2954. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL, República Federativa. **Caderno de Educação em Direitos Humanos** - Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR. 2013. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2013/10/Anexo40_Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf. Acesso em: 19 de jul. 2021.

CISNE, M. **Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Serviço Social**. 2. ed. São Paulo: Outras expressões, 2015.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

HERRERA FLORES, J. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianopolis: Fundação Boiteux, 2009.

LAPA, F. B.; WILLAT, F.; PENHOS, M. LIZAMA, I. A Educação em Direitos Humanos na América Latina. Florianólpolis:**Perspectiva**, v.39, n.3, p.01-26, jul./set. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/78209/46792. Acesso em: 20 jul. 2021

MARTINS, C. F. O Método de Paulo Freire sobre a Educação Popular como Possibilidade de Articulação com a Intervenção Profissional do Assistente Social na Perspectiva Político-Pedagógica. 2012. 109 f. TCC (Serviço Social) — Escola de Educação e Humanidades da Faculdades Integradas do Brasil (Unibrasil), Curitiba, 2012.

REIS, M.; CARGNELUTTI, C. A dominação masculina em questão: emancipação das mulheres e pensamento feminista. Revista Ártemis - Estudos de Gênero, Feminismos e Sexualidades, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 260–278, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1807-8214.2020v29n1.46359. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/46359. Acesso em: 23 jul. 2021.

SANTOS, B. de S. S. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez. 2013.

SANTOS, E. H. dos. FERNANDES, S. **A educação popular como ferramenta para o enfrentamento da violência contra mulher.** Curitiba: Relatório PIBIC – PUCPR. 2018.

ZAPATER, M. Porque (ainda) falar em direitos humanos das mulheres. **Justificando – mentes inquietas pensam direito** [online]. 2015. Disponível em: http://www.justificando.com/2015/03/06/porque-ainda-falar-em-direitos-humanos-das-mulheres/. Acesso em: 19 jul. 2021.

ZEIFERT, A. P. B.; AGNOLETTO, V. O PENSAMENTO DESCOLONIAL E A TEORIA CRÍTICA DOS DIREITOS HUMANOS: saberes e dignidade nas sociedades latino-americanas. **Revista Húmus**, v.9, n.26, p.197-217, 2019. Disponível em:

http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/12077. Acesso em 19 jul. 2021.

7.5.27 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: LOCALIZANDO A PRÁTICA NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA

Milaine A. Barszcz[825]

Cláudia M. Cunha[826]

RESUMO

Os Direitos Humanos são garantias das vidas mínimas e remetem as formas de acolher às situações de vidas ignoradas, às condições de vidas que faltam a inúmeros indivíduos marginalizados. Como uma construção histórica, os Direitos Humanos podem ser interpretados por diferentes vias, problematizamos nesse artigo os dados de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional: Teoria e Prática de Ensino, os quais resultam de procedimentos cartográficos ocupados de localizar uma experiência com a Educação em Direitos Humanos (EDH). Trazemos nessa análise um diálogo com a filosofia da diferença (DELEUZE; GUATTARI; 1995; 2004) e problematizamos através da análise cartográfica (KASTRUP, PASSOS, 2013). Por meio do estudo cartográfico, analisamos como a Educação em Direitos Humanos – na tendência de deixar de ser apenas linguagem universal ou discurso – tem sido interpretada na prática pedagógica de alguns professores que atuam numa determinada escola municipal de Curitiba, olhando para os planos de ação elaborados entre os anos de 2017 e 2019. Esses planos de ação podem ser entendidos como o resultado de um processo que coteja os modos como os professores expressam sua percepção sobre a Educação em Direitos Humanos. Pensar sobre os modos como os profissionais da educação básica têm recebido a necessidade de adequarem-se em termos teóricos e metodológicos nos levou a olhar para uma escola pública para localizar o que estava sendo produzido e nomeado como EDH, identificamos quais foram às temáticas trazidas para o debate no cotidiano escolar e constatamos que entre o discurso das normas e as ações práticas que garantam os Direitos Humanos ainda há um percurso a se construir dentro e fora da escola. É necessário uma escola que se abre para a temática dos Direitos Humanos, ampliando o próprio conceito de humanidade fundado na secularidade da tradição europeia. Essa exigência de ampliação da noção de humano implica em aceitar que cada existência é singular. Cada indivíduo é um composto formado por um conjunto de diferenças, o que envolve entender que cada um é uma multiplicidade.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Plano de ação. Escola. Prática Pedagógica. Cartografia.

1 INTRODUÇÃO

Os Direitos Humanos contemplam a agenda política do Brasil desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual declarou o país como estado democrático de direito e reconheceu entre seus fundamentos a dignidade da pessoa humana. Compreendemos que o tema dos Direitos Humanos e cidadania tornaram-se mais relevantes no contexto da redemocratização, da criação de um Estado de direitos no Brasil, como resposta aos embates, aos enfrentamentos anteriores e a

[825] Mestre em Educação (UFPR); milaine.alves2018@gmail.com
[826] Doutora em Educação (UFRGS); Pós-Doutora em Educação (Universidade do Porto); cmadrugacunha@gmail.com

herança das violações rotineiras nas questões sociais. Podemos destacar que essa disputa se consolidou como política pública após a concepção do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (1996) e a criação da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (1997). Foi a partir da década de 90, que no campo educacional brasileiro se apresentou intensa produção de documentos fortalecendo esse debate. São exemplos: o Estatuto da criança e do adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (1996); Plano Nacional de Educação (2001; 2010); Programas Nacionais de Direitos Humanos (1996; 2002; 2010); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNEDH (2006), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012). Tais documentos propõem o fortalecimento do respeito aos Direitos Humanos por meio de ações educativas, o que indica que a Educação em Direitos Humanos é fundamental ao processo de formação dos indivíduos que compõem um Estado democrático.

Nesse viés foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012) com a finalidade de orientar como as normatizações ligadas a essa temática podem vir a se tornar prática educativa. Essas diretrizes se referem ao uso de concepções e práticas pedagógicas que, fundadas nos Direitos Humanos, sejam capazes de promover, proteger, defender e aplicar princípios na vida cotidiana e cidadã. Ações que permitam a consolidação de uma perspectiva educativa na qual se ampara um sujeito de direitos, alguém capaz de responsabilizar-se individual e coletivamente pelo meio em que vive (BRASIL, 2012).

As diretrizes sugerem que a Educação em Direitos Humanos seja promovida por um viés transversal e interdisciplinar, o mesmo deve se efetivar na construção de Projetos Políticos Pedagógicos, na redação de Regimentos Escolares, Planos de Desenvolvimento Institucionais, Programas Pedagógicos de Curso das Instituições de Educação Superior e, ainda, pode estar presente nos materiais didáticos e pedagógicos, além de orientar a construção do currículo, os processos de ensino-aprendizagem e as práticas avaliativas (BRASIL, 2012).

Este artigo retoma os dados de uma pesquisa que buscou analisar uma experiência protagonizada nos anos de 2017-2019, em Curitiba, que teve por objeto a Educação em Direitos Humanos. Essa experiência resultou em planos de ação docente, documentos nos quais um grupo de professores tentou traduzir o discurso das diretrizes que orientam uma proposta de Educação em Direitos Humanos em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

práticas educativas. O percurso dá pesquisa se fez durante a formação em Mestrado Profissional: Teoria e Prática de Ensino [2018-2021], momento em que a temática dos Direitos Humanos em educação se aproxima dos estudos da diferença, perspectiva de pensamento desenvolvida pelos pós-estruturalistas franceses Gilles Deleuze e Felix Guattari.

Segundo Deleuze olhar para uma dada realidade sob a perspectiva da diferença requer desinvestir de perguntar sobre "o que é [?]", cada coisa, ser vivo, temática; interessa ao ato de pesquisar diferenciar, situar ou mapear "o como [?]" cada coisa, ser vivo, tema, se relaciona com outras coisas, seres vivos e temas (DELEUZE, 2010). A análise da singularidade e da diferença é uma geoanálise e pode se organizar em uma cartografia, mapa ou rizoma (CUNHA, 2019). Essa cartografia dispôs de três movimentos ou percursos que se desdobram a seguinte questão: "como os profissionais da educação básica têm respondido à necessidade de adequarem-se as diretrizes municipais, fundadas nos documentos nacionais, propondo planos de ação, que tentam operacionalizar uma Educação em Direitos Humanos (EDH)?"

O estudo cartográfico apresentou o primeiro percurso como o movimento de territorialização situando os processos de institucionalização dos Direitos Humanos, buscando habitar o território das normas e dos discursos postos para a EDH, foi traçado um plano histórico-temporal dos Direitos Humanos e sua relação com a educação. O movimento de desterritorialização deslocou esse território dialogando com a noção da diferença, propondo refundar o discurso normativo da EDH e as possibilidades das práticas educativas por um discurso outro, menor[827], sob a perspectiva da diferença pautada em Deleuze (2000) e, posteriormente, Deleuze e Guattari (2014). O terceiro movimento, de reterritorialização faz um retorno ao ponto de partida, contudo apresentou as possibilidades teóricas práticas, para fins de elucidar os resultados de uma experiência em busca de efetivar as diretrizes da EDH, proposto no plano de ação de uma escola municipal de Curitiba.

A análise cartográfica (KASTRUP, PASSOS, 2013)[828], permitiu situar o entendimento dos docentes ou suas interpretações que buscam dar formas ou traduzir

[827] Os filósofos da diferença apresentaram o termo menor, por meio da obra *Kafka: por uma literatura menor*, contudo esse termo não foi defendido no contexto pejorativo, ou na comparação de valores, como algo negativo ou inferior; o termo foi utilizado na oposição ao universal (do maior), mas não atrelado a hierarquias (DELEUZE; GUATTARI, 2014).
[828] KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. Disponível em: https://periodicos. uff.br/fractal/article/view/4942. Acesso em: 08 ago. 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

- em ensinar e aprender - o discurso normativo da Educação em Direitos Humanos. Nesse artigo seguindo a forma da cartografia que nos inspirou, começa por localizar "o como?" a Declaração dos Direitos Humanos Universais se desdobra na construção de uma Educação em Direitos Humanos; a seguir resumidamente esclarece sobre o percurso teórico da pesquisa; e, por fim, diz do processo de construção da análise dos dados. Os procedimentos realizados como artifício ao processo de implementação de uma Educação em Direitos Humanos, em Curitiba, foi acompanhado de perto por uma das autoras. Foi dessa experiência que veio o interesse em observar os resultados, tomando os planos de ação docentes como documentos para análise.

O território dos Direitos Humanos

Interessa situar que a entrada dos Direitos Humanos no campo da educação se fez a partir da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (1993), evento realizado pela Organização Mundial das Nações Unida/ONU em Viena, no qual foi indicada a inclusão das questões referentes a essa temática. Tais questões remetem a um conjunto de condições para a adesão dos Direitos Humanos no contexto escolar quando requisitam: a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura de direitos em todos os espaços da sociedade; a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, social, ético e político; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados (BRASIL, 2009).

A criação da Organização das Nações Unidas, ONU (1945) e a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, DUDH (1948) foram dois grandes marcos regulatórios para a discussão dos Direitos Humanos. A ONU nasceu em um contexto ocidental de pós-guerra amplamente marcado por mudanças socioculturais, processos que conduziu a rupturas conceituais, a revisão moral e ética, à quebra de paradigmas que entre outras fundamentos exigiam uma releitura do conceito de humanidade proposto por pensadores clássicos europeus e cristãos. Os horrores da guerra e os tempos de convívio com outras culturas, em parte promovidas pela miscigenação das raças nos períodos de combate, exigia novos entendimentos para legitimar novos sujeitos. Esse nascimento era rondado pelas violências de toda ordem vividas na guerra, daí a necessidade de estabelecer a paz e a segurança entre os países e povos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi um documento

balizador para as ações referentes à proteção aos Direitos Humanos e considerações em torno da integridade humana e justiça social. É preciso lembrar ambos são propostos em tempos de reconfiguração das ciências humanas, no qual surge o debate sobre a/s diferença/s.

Com a democratização do Estado brasileiro vinda ao final da década de 80, um conjunto de políticas são adotadas como princípios aos Direitos Humanos, assumindo a afirmação de proteção e garantia de direitos via Educação (EYNG, 2017, p. 23). As noções de democracia, Estado de Direito e os próprios Direitos Humanos vão aos poucos se transversalizando nos currículos das instituições de ensino, brasileiras fortalecendo esse debate, resultam em um contexto no qual tornou-se imperativo debater a diversidade sociocultural nas escolas (CUNHA, 2019).

Desterritorializando os Direitos Humanos: das normas às práticas educativas possíveis

A busca por efetivar uma Educação em Direitos Humanos leva a pensar que essa não se limita à contextualização e à explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que interferem e orientam os processos educativos, também faz parte de sua horizontalização dialogar e se relacionar com os conteúdos que a compõem enquanto área. A história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos são fundamentos a serem trabalhados no currículo básico (SILVA, 2010, p. 49). A prática educativa desse processo não se esgota na transferência desses conteúdos, implica refletir os acontecimentos e experiências vivenciadas no cotidiano dos processos de escolarização e a consequente produção de subjetividades que deles reverbera em reflexões permanentes. Não se dissocia a questão das estratégias metodológicas para a EDH da visão político-filosófica, afinal uma concepção em Direitos Humanos envolve o sentido de educar em Direitos Humanos em uma determinada sociedade e em um momento histórico concreto (CANDAU, 2008, p.291).

Os Direitos Humanos são hoje a garantia mínima das vidas mínimas, o alerta das situações de vidas ignoradas, das condições de vida que faltam. Logo, o papel do debate e das práticas de uma Educação em Direitos Humanos, diz do educar no respeito às diferenças, trata do preservar as condições de respeito à autonomia dos

modos diversos de viver que se encontram na escola. Na perspectiva deleuzeana reconhecer a diferença como categoria, contrapondo o conceito indicado pela tradição, ultrapassa o sentido da representação, isso significa pensar a diferença em oposição ao ideal, à igualdade e à semelhança, passando a considerar a diferença como a expressão do próprio ser, de cada ser (unívoco), pois o ser é múltiplo, singular, imprevisível, difere de si mesmo e não do outro, a diferença extrapola qualquer forma de representação (DELEUZE, 2000).

O território escolhido para fazer deslocar proporcionar o diálogo entre Direitos Humanos em educação e a perspectiva da diferença ou de sentido, foi uma escola pública, municipal, localizada na região periférica da cidade, a qual atende estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais). Nessa unidade havia aproximadamente 292 estudantes matriculados no período investigado e a média de 36 funcionários entre professores, equipe diretiva e outros. As considerações do projeto político pedagógico dessa escola narra que a comunidade em torno dela, em sua maioria, vive com recursos mínimos de sobrevivência, a renda familiar é baixa e parte dos estudantes vive em situação de vulnerabilidade e risco social, a região conta com ocupações irregulares de moradias, sem urbanização sujeitos a inundação, localizam-se próximo ao rio.

Sobre a relação dos Direitos Humanos e educação demarcamos, para fins de observação, a implementação do processo para a Educação em Direitos Humanos. Desde o ano de 2016 se encontra no Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba uma diretriz que propõe a EDH na perspectiva de favorecer a emancipação de sujeitos sociais historicamente excluídos, tendo em vista o possível reconhecimento do (a) educando (a) como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo e capacidade de protagonismo na construção de uma sociedade plural e igualitária (CURITIBA, 2016). Nesse sentido, a rede municipal de ensino de Curitiba elaborou uma normativa estabelecendo a criação de uma comissão de Educação para Direitos Humanos, convocando a comunidade escolar, a pensar num plano de ação para cada unidade de ensino, de acordo com cada contexto, com ações a serem realizadas ao longo do ano letivo.

De acordo com as orientações normativas o documento intitulado plano de ação deve apresentar o diagnóstico da escola, os objetivos e as ações a serem realizadas. Esses elementos devem ser elencados e discutidos com a participação de

toda a comunidade escolar (estudantes, famílias e demais profissionais da escola). Entendemos que o processo para elaborar um plano de ação parte da leitura crítica da realidade, na relação do contexto escolar e comunitário, envolve a sensibilização dos sujeitos a partir da problematização das questões sociais e fundamentação teórico-metodológica para compreender a que se passa entre a dignidade da pessoa humana e suas violações.

No movimento de reterritorialização voltamos o olhar para a realidade da escola, olhando para os planos de ação, situamos os diagnósticos, identificamos os objetivos e localizamos as temáticas dos Direitos Humanos, observando como os conteúdos desses planos criam uma tendência de efetivação de um discurso e de uma prática da EDH.

Reterritorializando a Educação em Direitos Humanos: uma experiência em Curitiba

Nas considerações do Programa Nacional de Direitos Humanos (2010), com o objetivo de combater o preconceito, a discriminação e a violência, se faz necessário incluir nos currículos da educação básica as temáticas referentes aos Direitos Humanos que possuem forte relação com os problemas sociais, políticos e culturais. De acordo com a análise realizada percebemos que as temáticas abordadas no período investigado integram e compõem as disputas em torno dos Direitos Humanos e são pensadas na perspectiva da diferença e da identidade. Nesse sentido a diferença categoriza a identidade e as temáticas da diferença intensificam os debates acerca dos temas plurais como gênero, raça, etnia, sexualidade, crenças religiosas, alteridade e identidade. Por essa vertente constatamos que as temáticas intencionadas nos planos de ação correspondem a esse debate em torno dos Direitos Humanos.

Como recorte de uma pesquisa maior, aqui nesse trabalho são evidenciadas as temáticas dos Direitos Humanos que estão sendo abordadas no território da escola por meio dos planos de ação. Em síntese, considerando os planos de ação analisados, entre os anos de 2017 e 2019, destacam-se as temáticas abordadas no processo de EDH de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 1 - Temáticas abordadas na Educação em Direitos Humanos

Conteúdos	2017	2018	2019
História e Cultura da África	x	x	x
História e Cultura Indígena	x	x	x
Cultura afro-brasileira	x	x	x
Cidadania	x	x	x
Trabalho Infantil	x	x	x
Pobreza, desigualdade social e violência na escola	x		
Violência contra a Mulher		x	
Relações de gênero		x	
Intimidação Sistemática – bullying	x	x	x

Fonte: Barszcz M. (2020, p.72)

A Lei de Diretrizes Básicas da Educação, Lei Federal nº 9394/1996, diz que o currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, inserindo a temática da cidadania na escola. A temática é trazida no contexto enfatizando práticas com os direitos e deveres, voltado para a conscientização do estudante. Isso é decorrente dos ideais do Estado Democrático de Direito, o qual visualiza a cidadania como o direito de interagir com o poder manifestando-se tanto na participação no processo político, indicando o direito de votar e de ser votado, como na própria legitimidade para impugnar certos atos praticados pelo poder público, o que se dá com o manejo da ação popular, de uso restrito aos cidadãos.

Sendo o objetivo dos planos combater à discriminação "[...] elaborar um plano de ação voltado ao respeito e a não discriminação étnico-racial, de gênero, de orientação sexual e identidade de gênero" (CURITIBA, 2016), chamou nossa atenção o fato de que temática sobre a violência contra a mulher e sobre as relações de gêneros foram indicadas apenas no plano de 2018 a despeito da sua recorrência no debate público. Percebemos a recusa quanto à temática sexualidade e gênero não presente nos documentos analisados. Essa recusa ao tema dentro da escola apenas reforça o que as estatísticas nos mostram, com seus elevados índices de feminicídio e violência contra a mulher e população LGBTQI+. Assim, observa-se que não basta que a legislação consagre a dignidade humana e a igualdade de direitos, é preciso atuar para sua garantia e efetivação. O solo da escola é espaço atravessado por relações de poder, constantemente tensionado pela construção de novas relações de sentido nos atos de ensinar, aprender e conviver, uma EDH enquanto prática em construção pode operar como ferramenta de resistência às violências, afirmando e realizando direitos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em relação à temática da diversidade religiosa também evidenciamos a dobra entre o que se propõe os Direitos Humanos "[...] toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião" (ONU, 1948) e as estatística referentes aos crimes quanto à intolerância religiosa. Nessa vertente, olhando para os planos de ação, novamente a escola se distancia do debate necessário e urgente, entendendo que a escola deve contribuir para a desconstrução e desnaturalização de estereótipos, preconceitos e silenciamentos presentes no seu cotidiano, visando o enfrentamento e o combate à discriminação religiosa.

Muitas vezes as práticas pedagógicas invisibilizam alguns modos de existência, como o caso da história e das culturas indígenas. Contudo, a escola revelou a intenção de estabelecer a comunicação com estudantes de uma determinada escola indígena, com o intuito de explicar a existência de diferentes modos de morar, brincar, estudar, alimentar-se, comunicar-se e locomover-se, dela e de outras crianças em diferentes tempos e espaços. O racismo na forma de exclusão está presente no funcionamento da escola e a troca de experiência pretendida com a comunidade indígena pode ser vista como uma prática educativa potente.

Entre o discurso das normas e as ações práticas que garantam os Direitos Humanos ainda há um percurso a se construir. Há uma legislação que garante a igualdade e a dignidade humana, porém ainda não superamos o distanciamento entre o ordenamento jurídico e a possibilidade de uma prática educativa. Uma educação integral em Direitos Humanos que não somente proporcione conhecimentos e mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmita as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os Direitos Humanos na vida cotidiana, dentro e fora da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso dos Direitos Humanos contempla a agenda política do Brasil, o país tem uma legislação que garante a igualdade e a dignidade humana, porém há pouco investimento tanto material quanto simbólico, para sensibilização, a construção e a realização de sentidos para a norma desde o contexto escolar. Contudo, a democracia frágil instituída em nossas escolas no presente não permite perceber que esse tema não é uma bandeira, mas uma linha limite, uma linha que precisa ser viabilizada e desejada para manter as possibilidades do que margeia a vida dos

coletivos. Mesmo diante de um extenso acervo documental que dá aos Direitos Humanos força de lei e institui políticas públicas de enfrentamentos ao racismo, sexismo, homofobia, xenofobia e outras formas de discriminação, persiste uma recusa em trazer estes temas, efetivar essas políticas, afirmar estes direitos na escola. Em um contexto de crise sanitária, econômica e profundo retrocesso político-social, o desafio multiplica-se.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília (DF): Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2009.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília (DF): Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2012.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3**). Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo C. B (Org.). Educação e metodologia para os Direitos Humanos. São Paulo: Quartier Latin, p. 285-298, 2008.

CUNHA, C. M. Princípios da cartografia e o pensamento da diferença em Deleuze – o que quer a pesquisa cartográfica? **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 3, p. 934-959, 2019.

CURITIBA. **Lei nº 14.681, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, da Cidade de Curitiba. Curitiba (PR): Câmara dos Vereadores, 2015.
_____. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental**: 1º ao 9º ano. Curitiba (PR), 2016.

DELEUZE,G.. **Diferença e Repetição**. Tradução de L. Orlandi e R. Machado. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

_____. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo (SP): Perspectiva, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka** – por uma literatura menor. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2014

EYNG, A. M. (org.). **Direitos Humanos e diversidade**: perspectivas da docência no PIBID/PUCPR – concepções, proposições e experiências. Curitiba (PR): CRV, 2017.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. 1948. Disponível em:

https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 16 nov. 2020.

SILVA, A. M. M. **Direitos Humanos na educação básica: qual o significado?** In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Política e fundamentos da educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, p.41-63, 2010.

7.5.28 EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA EM ADORNO

Gilson Luís Voloski[829]

RESUMO

O texto trata sobre a relação entre educação crítica, direitos humanos e democracia, a partir das contribuições do filósofo Theodor Adorno (1903-1969), de modo especial da obra Educação e Emancipação. Esta obra póstuma (1995) reúne ensaios e entrevistas de Adorno no seu retorno do exílio, nas décadas de 1950 e 1960, no contexto de reconstrução da democracia na Alemanha pós-nazista. Considerando esse contexto, o texto tem por objetivo analisar como aparece o conceito de educação crítica, nesta obra, e qual a sua relação com a dignidade humana, com os direitos humanos e com a democracia. A abordagem metodológica é qualitativa, com estudo teórico bibliográfico da obra citada, e também contam com o apoio de Eclipse da razão (2002) e Dialética do esclarecimento (2006). Estas fundamentam os escritos educacionais de Adorno, especialmente os conceitos articulados ao diagnóstico do tempo contemporâneo, dentre outros, o predomínio da razão instrumental/subjetiva, a indústria cultural, a semiformação e a sociedade administrada. Para além da reconstrução econômica, o autor tematiza a tarefa de revisar criticamente a cultura que possibilitou o totalitarismo, trazer às claras os elementos da barbárie que estão subjacentes na própria cultura e que, em certo sentido, obstruem os elementos civilizatórios, entre eles, a efetividade dos direitos humanos. Nesse contexto, o papel da educação é resistir criticamente para que Auschwitz não se repita. Para tal, argumenta pelo reconhecimento da relevância da educação crítica como antídoto do totalitarismo, da sociedade de massas administráveis, e viabilidade da sociedade democrática, bem como da garantia dos direitos humanos. Uma reconstrução efetiva passaria necessariamente pela reeducação da sociedade, no sentido de formar pessoas autônomos para o pensar e para o agir, tendo em vista que o sentido da palavra democracia demanda pessoas emancipadas.

Palavras-chave: Educação crítica. Dignidade. Autonomia. Direitos Humanos. Emancipação.

1 INTRODUÇÃO

Educação é um dos direitos fundamentais da pessoa humana. O acesso de todos à escola pública é uma luta histórica e ainda será enquanto parte da população mundial não tiver esse direito humano garantido. Entretanto, a efetiva democratização da educação e da cultura não se restringe à oportunidade de acesso à escola, mas também das condições apropriadas para a permanência do educando nos estudos e, principalmente, de uma educação de qualidade. E é justamente neste aspecto que se busca apoio nas contribuições do filósofo Theodor Adorno (1903-1969), tendo como demarcação central de estudos a obra Educação e Emancipação, para se pensar a educação crítica como um pressuposto dos direitos humanos e da democracia.

Esta obra póstuma (1995), trata-se de um conjunto de entrevistas e ensaios de

[829] Doutor em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS: gilson.voloski@uffs.edu.br.

Adorno sobre o papel da educação no contexto de reconstrução da Alemanha no pós-guerra. O problema contextual posto não era apenas de pensar a reconstrução dos centros urbanos devastados pela ciência a serviço dos fins bélicos, mais do que isso, a tarefa era revisar criticamente a cultura que possibilitou o totalitarismo, trazer às claras os elementos da barbárie que estão subjacentes na própria cultura e que, em certo sentido, obstruem os elementos civilizatórios, entre eles, a efetividade dos direitos humanos e da democracia.

O texto tem como objetivo analisar como aparece o conceito de educação, nesta obra, e qual a sua relação com a dignidade humana, com os direitos humanos e com a democracia. A abordagem metodológica é qualitativa, pois trata-se de um estudo teórico bibliográfico. Parte-se do pressuposto de que o pensamento de Adorno, a partir do seu diagnóstico do tempo presente, apresenta uma defesa argumentativa do reconhecimento da educação crítica como antídoto ao totalitarismo e viabilidade da sociedade democrática e da garantia dos direitos humanos.

2 EDUCAÇÃO CRÍTICA COMO PRESSUPOSTO DA DEMOCRACIA

Theodor Adorno é um dos principais expoentes da abordagem filosófica Teoria Crítica Social, também conhecida como Escola de Frankfurt (NOBRE, 2012). Na última década de sua vida, depois do regresso do exílio nos Estados Unidos, dedicou-se intensamente sobre temas educacionais, por meio de produção de ensaios, de artigos e de entrevistas, que foram reunidos e publicados no Brasil, com o título Educação e Emancipação (MAAR, 1995).

Nestes escritos, Adorno aborta criticamente o tema da educação no contexto de reconstrução da democracia da Alemanha no pós-guerra. A problemática contextual era bem mais complexa do que reconstruir os centros urbanos, devastados pelo poder inédito da ciência e da tecnologia aplicado aos fins bélicos. A tarefa mais importante era revisar criticamente a cultura que possibilitou o totalitarismo e, para tal, compreender as contradições daquele tempo, na profundidade dos seus fundamentos. Afinal, a Alemanha prometia muito ao mundo pela sua cultura, como um dos primeiros países a universalizar o acesso à escola e a acabar com o analfabetismo, bem como uma terra que produziu artistas, poetas, filósofos e cientistas notáveis. Entretanto, também foi o palco de uma das maiores barbáries

contemporâneas. A história sinalizava de que a garantia de escola a todos não era necessariamente garantia de uma sociedade emancipada.

Desse modo, a tarefa filosófica que Adorno se propõe é de trazer às claras, por meio da crítica, os elementos da barbárie que estão subjacentes na própria cultura e que, em certo sentido, obstruem os elementos civilizatórios, entre eles, a efetividade dos direitos humanos e da democracia. É preciso elaborar o passado, não deixar cair no esquecimento essas contradições, exercer a crítica permanente até atingir os seus fundamentos e seus desdobramentos para os diversos aspectos da formação humana e social. Do contrário, a reconstrução seria apenas na superficialidade dos interesses econômicos de mercado e, consequentemente, com probabilidade de um retorno. O autor está plenamente consciente dos limites da educação para transformar esse estado de coisas, por isso coloca ênfase na sua dimensão de resistência crítica. Nas palavras de Adorno (1995, p.119), a "exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação". Não se trata da repetição daquele acontecimento histórico e geográfico, mas do que esse evento simboliza para a humanidade. Ele representa toda a situação em que o ser humano é reduzido a uma coisa, contexto em que todas as conquistas históricas dos direitos humanos são revogadas e o opressor não reconhece no outro as características da dignidade da pessoa, consequentemente, nem obstáculos morais para eliminá-lo. Em outras palavras, a exigência que Adorno coloca como meta para a educação é a de resistência crítica e de luta contra tudo o que ameaça a dignidade humana.

A fundamentação desta crítica são os escritos de Adorno e Horkheimer, elaborados na década de 1940, período em que estiveram exilados nos Estados Unidos da América. Eles buscaram realizar uma revisão da racionalidade desenvolvida no processo civilizatório. Segundo o diagnóstico a que chegaram, o desenvolvimento da razão no Ocidente não ocorreu de forma integral, em suas dimensões objetiva e subjetiva. No decorrer da história e consolidação das ciências ocorreu o predomínio de uma racionalidade reduzida à sua dimensão instrumental para dominação da natureza, portanto, também do ser humano, como mero objeto de exploração e controle.

Em Eclipse da razão (1947) e Dialética do esclarecimento (1944), os autores ressaltam que na maior parte da história predominou uma concepção de razão objetiva, que consistia na ênfase maior nos fins amplos do que nos fins-meios. A virada

para a primazia da razão subjetiva ocorreu a partir da doutrina cartesiana sobre o cogito e seu desdobramento em método procedimental. A natureza, em geral, passou a ser concebida como extensão, enquanto tal, objeto de controle e domínio. E o caráter amplo da práxis, ético e político, aos poucos, cede lugar em importância ao predomínio de uma prática restrita ao fazer técnico de resultados produtivos. Segundo Horkheimer (2002, p.11-12), a "razão subjetiva se revela como a capacidade de calcular probabilidades e desse modo coordenar os meios corretos com um fim determinado", sem necessariamente considerar as implicações de longo alcance.

A predominância da razão instrumental na sociedade contemporânea, a busca da potencialização de sua eficiência, a ausência de um freio ao seu poderio e com a orientação de uma visão míope de horizonte social, consequentemente, a história pode redundar em regresso. De fato, o caos resultante da Segunda Guerra Mundial indicou o poderio irracional da ciência e da tecnologia a serviço da destruição em massa, da frieza calculista e insensível frente ao dilema das minorias, da indiferença a cerca da dignidade da pessoa e/ou das determinações dos direitos humanos, em detrimento daqueles seres humanos que simplesmente foram eliminados nos campos de concentrações ou vitimados pelas bombas atômicas. Esses são exemplos extremos da autossuficiência míope do saber instrumental. Com isso, o que se quer dizer é que a barbárie do totalitarismo se realizou não apenas porque a racionalidade instrumental possibilitou o poder para tal, mas pelo fato do âmbito ético e político da práxis social estar debilitada a ponto de não a conter (VOLOSKI, 2013, p.87).

Embora menos explícita em seus danos como na guerra, o predomínio da razão instrumental também marca presença na prosperidade e na bonança da sociedade contemporânea. Adorno e Horkheimer (2006) denominaram de "indústria cultural" o termo de enquadramento da cultura a esse modelo de razão. Pautada no cálculo do resultado produtivo de curto alcance, a cultura é produzida em larga escala, de baixo custo, mais a serviço de divertir do que de formar a população. Em seus fins curtos ela é eficiente, como o resultado financeiro e a manutenção da ordem social, mas míope e indiferente aos fins amplos, como as consequências do consumismo, dos danos ambientais, da manipulação das massas, entre outros. Em certo sentido, os sistemas escolares também se ajustaram a esse modelo, especialmente, quando a formação se restringe à preparação técnica de profissionais para o mercado, de um executar eficiente e produtivo, porém não necessariamente de pensar de forma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

autônoma.

Estes pressupostos teóricos estão subjacentes na interpretação crítica de Adorno em Educação e Emancipação. Naquele contexto de reconstrução, o autor critica o processo apressado de democratização da Alemanha pós-nazista, sem dar a devida importância a reelaboração da cultura que sustentou o totalitarismo. Esse fenômeno que redundou no estado de suspensão dos direitos humanos às minorias só foi possível porque contou com a colaboração das massas populares manobráveis pela sutileza da razão instrumental. Manter esse "estado de coisas" apenas preservaria elementos autoritários no interior da democracia, tendo em vista que, segundo Adorno "o ressentimento contra a reeducação é bem visível" (1995, p.35). A reconstrução efetiva para a democracia exigia uma reelaboração cultural e uma reeducação da população em geral.

Nesse sentido, o autor argumenta que o "único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia [...]: o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação". (ADORNO, 1995, p.125). No sentido oposto da sociedade de massas, das pessoas que seguem ordens externas sem reflexão, da incapacidade de se autodeterminar, da consciência coisificada e da adesão colaboradora da barbárie, portanto, da suspensão dos direitos humanos denominado de princípio de Auschwitz, o autor contrapõe a formação para a autonomia. Ele insiste em cobrar a promessa de formação humana ampla feita pelo Iluminismo como condição da sociedade moderna, sobretudo de Kant, tendo em vista de que os acontecimentos históricos evidenciavam de que ela ainda não havia sido cumprida na Alemanha contemporânea. Para a sociedade que se propõe como regime político a democracia, não basta oportunizar o acesso universal à escola e nesta qualquer educação, é preciso também garantir as condições de formação humana de qualidade. E neste aspecto, Adorno é bem exigente, uma formação que prepara apenas tecnicamente as pessoas para serem produtivas ao mercado é semiformação. Não se trata de formação pela metade, mas de formação humana alguma, pois sem a capacidade de entendimento a pessoa reduz sua dignidade a um mero meio. E para Adorno, a formação para a autonomia, no sentido kantiano, como a capacidade humana de pensar, decidir e agir por conta própria, pressupõe uma educação crítica.

De acordo com Voloski (2020, p.179-182), pensar no sentido oposto do totalitarismo e de sua tendência à barbárie, portanto, é pensar a favor da democracia

e em defesa dos direitos humanos. Necessariamente, isso implica no investimento na educação que prime pela formação de cidadãos capazes de refletir criticamente, de resistirem firmes nas suas decisões e de dizer não às determinações absurdas que, geralmente, são impostas do alto. Ao contrário de uma democracia de aparências, mantida pela administração instrumental das massas populares, sustentada pelo coletivismo passional da maioria, que legitima os interesses privados da economia, o autor contrapõe que “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas" (ADORNO, 1995, p.141). Emancipar-se é sair do estado de menoridade, é sair da tutela do outro, no caso em questão, deixar de ser massa de manobra. Romper com isso exige um processo educacional apropriado que contribua com a formação das pessoas, no sentido oposto da doutrinação, de fazerem uso do seu próprio entendimento. É importante frisar de que na perspectiva kantiana de ética, a qual Adorno compartilhava, o âmago da dignidade humana, a justificativa de que jamais uma pessoa deve ser usada como mero meio, o que impede alguém moralmente a tomar a decisão pelo outro, é o pressuposto racional de que cada ser humano tem sua capacidade de entendimento, portanto, de autonomia. O fato de que nenhuma pessoa nasce com essa capacidade pronta, mas de que ela é um processo pedagógico de desenvolvimento e aprendizagem, individual e coletiva. A partir dos argumentos do autor, é possível identificar logicamente uma relação estreita entre a educação crítica, direitos humanos e a efetivação da democracia.

Para Adorno, o conceito de formação cultural abrange duas dimensões: a de autonomia e a de adaptação social. O autor chama de semiformação quando a primeira é atrofiada pela predominância da segunda (MAAR, 1995, p.26). A educação, que abre precedentes para a mera adaptação, tem a formação atrofiada em seu caráter autorreflexivo, enquanto a ênfase recai no saber instrumental produtivo. De acordo com Pagni e Silva (2007, p.244), a crítica que o autor empreendeu a “instrumentalização do pensamento e da cultura e suas implicações para a dominação social, fornece elementos significativos para problematizar o conceito moderno de formação cultural e de Educação”. Ele denuncia criticamente a redução de significados desses conceitos à medida que encobrem a heteronomia do pensamento e a deterioração da cultura propiciada pela subordinação destes à lógica do sistema, que é a do mercado. Enquanto predominar as condições de uma sociedade de

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

massas, da influência da indústria cultural, da semiformação, consequentemente, de uma democracia de aparências, conduzida pelo carisma de políticos populistas, a garantia dos direitos humanos estará sob a ameaça.

Considerando que a condição socioeconômica e cultural contemporânea predomina o momento da adaptação da educação a esse estado de coisas, pensar uma verdadeira reconstrução da democracia, bem como uma configuração social de garantia dos direitos humanos, implicaria em zelar e prover prioritariamente na escola pública as possibilidades formadoras da autonomia das novas gerações que, geralmente, tendem a ficar em segundo plano nas exigências de uma sociedade de mercado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, a partir dos argumentos de Adorno em Educação e emancipação, é possível identificar logicamente uma relação estreita entre a educação crítica, direitos humanos e a efetivação da democracia.

Pensar uma educação democrática a partir das contribuições do pensamento de Theodor Adorno exigiria colocar como centro de toda a reflexão a palavra “resistência crítica”. Considerando que Auschwitz foi o contexto de revogação de todas as conquistas históricas dos direitos humanos, a total negação da dignidade das minorias, colocar como a grande meta da educação o empenho para que tal fenômeno não se repita jamais, Adorno está advogando pelo reconhecimento irrefutável da relevância da educação crítica como pressuposto dos direitos humanos.

E propor a resistência como “cultura do espírito em sua independência crítica”, a capacidade de “dizer não” ao padronizado pelo modelo industrial, a luta contínua de cada indivíduo contra a tendência à massificação da sociedade administrada e a insistência pedagógica na valorização de experiências espontâneas, em poucas palavras, a luta permanente da formação para a autonomia de cada cidadão é o pressuposto básico para uma efetiva reconstrução da democracia.

Neste contexto, uma educação crítica precisa antes de tudo proporcionar clareza destes determinantes sociais e se posicionar na condição de resistência de uma formação crítica, ética e política. Em outras palavras, o direito a uma formação humana abrangente, não somente técnica, mas também da apropriação conceitual e

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cultural é o pressuposto da garantia dos direitos humanos e da democracia em seu sentido amplo e efetivo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: **Adorno e a experiência formativa**. In: ADORNO, Theodor. Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

NOBRE. M. **A teoria Crítica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PAGNI, P.A; SILVA, D. J. **A crítica da cultura e os desafios da educação após Auschwitz: uma leitura a partir da teoria crítica da Escola de Frankfurt**. In: PAGNI, P.A; SILVA, D. J. (org.). Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, 2007, p.243-271.

VOLOSKI, G. L. **Dos lugares da Filosofia da Educação**: reforma educacional, praticismo, formação. 2013. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2013.

VOLOSKI, G. L. Formação de professores, escola pública e democracia. In: KRAEMER; PETERSEN, GESSI (organizadores). **Práticas pedagógicas para a reflexão docente**: diálogos e interfaces na educação. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7.5.29 ENSINO REMOTO E O DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: AÇÕES DE INCLUSÃO DIGITAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

Carla Rubia Marques[830]

Fernanda Evelin Camarço de Souza[831]

RESUMO

A educação é um direito social e fundamental do cidadão. Com a pandemia de COVID-19, a garantia deste direito aos cidadãos brasileiros teve dificuldades, uma vez que, o período pandêmico alterou significativamente o funcionamento das instituições de educação. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), reafirmando seu compromisso com a vida de seus estudantes e servidores, suspendeu por um período suas atividades escolares presenciais e iniciou o trabalho remoto para realização de atividades administrativas. Com o processo de retomada das atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma remota, um estudo da Pró-Reitoria de Ensino (PRE) do IFSP, realizado durante a suspensão das aulas presenciais, apontou dificuldades de acesso aos equipamentos eletrônicos e serviços de internet por parte de seus estudantes. Assim, este trabalho se propõe a explanar sobre as ações de inclusão digital executadas no IFSP durante o período pandêmico e discutir sua viabilidade para a garantia do direito à educação do discente da instituição. Para isso, faz-se necessário primeiramente compreender sobre o direito à educação no Brasil e conhecer o Programa Nacional de Assistência Estudantil, que tem como um dos seus objetivos, contribuir para a inclusão social pela educação. Para explorar os impactos das ações de inclusão digital, foi proposta uma metodologia que analisou documentos que abrangem leis, normas e decretos que tratam do direito à educação e autores como Saveli (2010), que discute acerca do direito à educação e Vasconcelos (2012), que discorre a respeito do Programa Nacional de Assistência Estudantil. Para o retorno das atividades escolares não presenciais, foi aprovada pela PRE do IFSP a normatização dos Projetos de Inclusão Digital, no âmbito do Programa de Ações Universais de sua Política de Assistência Estudantil (PAE) e a adesão da instituição ao Projeto Alunos Conectados do Ministério da Educação. No IFSP, o Programa de Ações Universais é destinado a todos os estudantes e visa a formação integral do discente e o aprimoramento dos valores de cidadania, participação, coletividade e inclusão social, além de, em conjunto com os demais programas da PAE, democratizar as condições de permanência e êxito dos estudantes no IFSP.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação. Ensino Remoto. Inclusão Digital. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

1 INTRODUÇÃO

Em 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia mundial de COVID-19, doença causada por um novo tipo de coronavírus, o Sars-CoV-2. No Brasil, a COVID-

[830] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), marques.rubia@bol.com.br
[831]Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), fernandaevelin@gmail.com

19 já infectou mais de 18 milhões de brasileiros, levando mais de 524 mil a óbito (BRASIL, 2021). Com a pandemia, medidas de isolamento social foram adotadas, em uma tentativa de conter a disseminação do vírus. Com isso, instituições de educação básica e superior interromperam suas atividades presenciais e autorizadas pelo Ministério da Educação (MEC), passaram a ofertar a educação de forma remota.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), em uma atitude de valorização da vida de seu corpo discente e de servidores, interrompeu, em 23 de março de 2020, por tempo indeterminado, suas atividades acadêmicas presenciais e adotou o trabalho remoto para realização de atividades administrativas (IFSP, 2020c). Desde então, o IFSP passou a desenvolver ações de combate à COVID-19 e durante o período de suspensão das atividades presenciais, a Pró-Reitoria de Ensino (PRE) do IFSP realizou um estudo junto aos discentes, para verificar as condições de acesso à equipamentos eletrônicos e serviços de conectividade. Com os dados levantados e a partir das discussões da Comissão de Planejamento e Análise Estratégica no período de Calamidade e Excepcionalidade do IFSP, a instituição aprovou o retorno às atividades escolares de forma remota, dando autonomia para seus campi decidirem o melhor momento de retornar, de acordo com a situação específica de cada localidade (IFSP, 2020d).

Com o retorno não presencial, foi aprovada pela Pró-Reitoria de Ensino do IFSP a normatização dos Projetos de Inclusão Digital, no âmbito do Programa de Ações Universais de sua Política de Assistência Estudantil e a adesão da instituição ao Projeto Alunos Conectados do MEC em parceria com a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). Assim, este trabalho se propõe a explanar sobre as ações de inclusão digital executadas no período pandêmico e discutir sua viabilidade para a garantia do direito à educação do discente do IFSP. Para isso, faz-se necessário primeiramente compreender sobre o direito à educação no Brasil e conhecer o Programa Nacional de Assistência Estudantil, que tem como um dos seus objetivos, contribuir para a inclusão social pela educação.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

No Brasil, é com a Constituição Federal de 1988 que o direito à educação é trazido como o primeiro dos direitos sociais do cidadão brasileiro.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Promulgada após um intenso processo de redemocratização do país, a CF de 1988, representa, para Saveli (2010) uma mudança nos rumos da história brasileira, pois buscou atender mais aos anseios da sociedade como um todo, do que aos de determinadas classes sociais.

Enquanto direito social do cidadão brasileiro, "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, Art. 205) e tem como um de seus princípios a igualdade de condições para acesso e permanência do cidadão na escola. Para que o direito à educação se concretize, políticas públicas e ações afirmativas são executadas, a fim de garantir que toda população brasileira tenha condições de acesso e permanência nos espaços escolares.

Uma política pública que tem por objetivos a democratização das condições de permanência, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, reduzindo as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação é o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), executado nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Nos IFs, as ações de Assistência Estudantil contemplam os estudantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), dada a especificidade de atuação destas instituições (BRASIL, 2010).

Sendo assim, temos que a educação é condição indispensável no combate às desigualdades existentes na sociedade brasileira. Para efetivação deste direito, o PNAES se coloca como um instrumento de garantia da permanência e êxito dos estudantes da educação superior pública federal e dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica ofertados pelos Institutos Federais.

2.1 Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma política educacional

O Programa Nacional de Assistência Estudantil foi instituído em 2007, como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, ampliação e democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes de cursos de graduação da educação superior (MEC, 2007). Com o PNAES, as áreas de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atuação da Assistência Estudantil foram definidas em moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Para atendimento dessas áreas, os recursos para o PNAES são repassados do MEC para as instituições federais de educação superior, para implementação das ações de Assistência Estudantil (MEC, 2007).

Voltado às IFES, o PNAES teria como seu público-alvo de atendimento os estudantes matriculados nos cursos presenciais de graduação, selecionados prioritariamente por critérios socioeconômicos, não havendo prejuízo para outros requisitos fixados pelas Instituições Federais de Educação Superior. A promulgação do PNAES:

> [...] representa um marco histórico e de importância fundamental para a questão da Assistência Estudantil, pois essa conquista foi fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes, técnicos-administrativos e discentes, e representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da Assistência Estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público (VASCONCELOS, 2012, p. 105-106).

Em 2010, o PNAES tornou-se política de Estado, através do Decreto nº 7.234/2010 e além de manter as nove áreas de ações da Assistência Estudantil, trazidas em 2007, incluiu o “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010, Art. 3º, inciso X), como mais uma área de atuação da Assistência Estudantil.

Uma outra inclusão que o decreto de 2010 trouxe foi o de atendimento do programa aos estudantes dos IFs, criados em 2008. A partir do Decreto nº 7.234/2010, nas IFES e IFs, os estudantes atendidos no âmbito do PNAES são, prioritariamente, oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio e mantém que outros requisitos para atendimento dos estudantes podem ser fixados pelas instituições. Assim, o Programa Nacional de Assistência Estudantil surge como uma ação que tem a prioridade fundamental viabilizar a igualdade de oportunidades e contribuir para o êxito acadêmico do estudante, agindo preventivamente, para minimizar a evasão e repetência, decorridas por insuficiência de condições financeiras.

3 INCLUSÃO DIGITAL NO IFSP: UMA AÇÃO UNIVERSAL

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo tem por missão institucional "ofertar educação profissional, científica e tecnológica orientada por uma práxis educativa que efetive a formação integral e contribua para a inclusão social, o desenvolvimento regional, a produção e a socialização do conhecimento" (IFSP, 2019, p. 144). Presente em todas as regiões do Estado de São Paulo, o IFSP atua da educação básica à educação superior, ofertando a EPT nos diversos níveis e modalidades de ensino e atendendo diversificados eixos tecnológicos e áreas de conhecimento, levando para a população paulista seu ensino público, gratuito e de qualidade.

No IFSP, sua Política de Assistência Estudantil (PAE) é executada desde 2011. Pautada no PNAES, a PAE do IFSP se divide em três programas: Programa de Auxílio Permanência, destinado aos estudantes em vulnerabilidade social; Programa de Apoio ao Estudante do PROEJA (PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Jovens e Adultos), destinado aos estudantes dos cursos da Educação de Jovens e Adultos ofertados pelo IFSP e Programa de Ações Universais, destinado a todos os estudantes da instituição, independentemente da situação socioeconômica (IFSP, 2015).

O Programa de Auxílio Permanência contempla as áreas de alimentação, creche, material, moradia, saúde e transporte. O Programa de Apoio ao Estudante PROEJA atende seus estudantes com ações de alimentação e transporte e o Programa de Ações Universais contempla as ações de cultura, esporte, inclusão digital e acesso e apoio pedagógico ao estudante público-alvo da educação especial (IFSP, 2015). Com seus três programas, o IFSP desenvolve ações de Assistência Estudantil em todas as áreas previstas no PNAES.

Com a pandemia de COVID-19 e suspensão das atividades escolares presenciais, a PRE do IFSP aplicou questionários aos seus estudantes, para avaliar a situação dos discentes e levantar informações acerca das condições de acesso aos equipamentos eletrônicos e serviços de conectividade, para acompanhamento das atividades escolares, em um possível retorno não presencial. Os dados levantados demonstraram que a maioria dos estudantes do IFSP possuíam equipamentos eletrônicos (tais como computadores, notebooks, tablets e smartphones) para acompanhamento das aulas, sendo os smartphones e notebooks a maioria dos

equipamentos disponíveis aos estudantes. Quando consultados sobre a disponibilidade de serviços de internet banda larga, 81% dos estudantes respondentes ao questionário da PRE, declararam possuir acesso a este tipo de serviço de conectividade (IFSP, 2020a).

A fim de proporcionar condições para os estudantes que não possuíam equipamentos eletrônicos e/ou acesso à serviços de conectividade, o IFSP realizou três ações principais para garantir o direito à educação do discente da instituição, mesmo em tempos de atividades não presenciais. Uma das ações foi a realização de uma Chamada Pública, para captar doação de equipamentos eletrônicos para utilização dos estudantes da instituição.

Outra ação realizada, foi a adesão do IFSP ao Projeto Alunos Conectados, uma parceria do MEC com a RNP, que fornece um chip para acesso exclusivo a pacote de dados móveis, para que os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica possam desenvolver suas atividades escolares.

A ação de maior impacto foi a normatização dos Projetos de Inclusão Digital, vinculados aos Programas de Ações Universais da Política de Assistência Estudantil do IFSP. O Programa de Ações Universais se destina a todos os estudantes da instituição, com o objetivo de formação integral do estudante e o aprimoramento dos valores de cidadania, participação, coletividade e inclusão social, além de, em conjunto com os demais programas da PAE, democratizar as condições de permanência e êxito dos estudantes no IFSP. Na instituição, as ações de inclusão digital buscam a socialização do conhecimento digital dos estudantes, oferecimento de cursos e compra de materiais e serviços que atendam às necessidades discentes.

Com a Instrução Normativa PRE/IFSP nº 007, de 10 de julho de 2020, foi estabelecido que os Projetos de Inclusão Digital, elaborados em caráter emergencial, dada a situação de enfrentamento à pandemia de COVID-19, visavam proporcionar auxílios financeiros para subsidiar de forma parcial ou integral a compra de equipamentos eletrônicos e contratação de pacotes de internet pelos estudantes do IFSP, para que estes pudessem permanecer na instituição e acompanhar as atividades escolares remotas (IFSP, 2020b).

Em cumprimento às orientações da Resolução IFSP nº 41/2015, que trata da Política de Assistência Estudantil do IFSP e como já realizado no IFSP, foi dada autonomia a cada campus, para que pudesse propor projetos de inclusão digital que

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

fossem mais adequados a sua realidade e necessidade. Como uma ação universal, os projetos de inclusão digital são destinados a toda comunidade discente do IFSP, independentemente da situação socioeconômica do estudante, porém, no caso dos Projetos de Inclusão Digital emergenciais, podem ser aplicados critérios de prioridade de atendimento, para atender aqueles estudantes sem equipamentos e/ou acesso aos serviços de conectividade.

Com a continuidade da situação pandêmica, o ano letivo de 2021 se iniciou no IFSP com as atividades mantendo ainda a forma remota de ensino, sem previsão para um retorno presencial. Com o ingresso de novos estudantes e continuidade daqueles já matriculados, as três ações realizadas em 2020, para permitir ao estudante do IFSP o acesso às aulas remotas e sua permanência na instituição, continuam sendo realizadas em 2021. Para a captação de doação de equipamentos eletrônicos, foi elaborado um novo edital de Chamada Pública, que se estenderá até o ano de 2022. Enquanto estiver em vigência, o IFSP segue participando do Projeto Alunos Conetados do MEC/RNP, solicitando a inclusão de novos estudantes para recebimentos dos chips com acesso aos dados móveis. As ações de inclusão digital, já previstas na Política de Assistência Estudantil do IFSP, continuam sendo realizadas em cada campus da instituição, respeitando os valores orçamentários disponíveis para realização destas ações e visando, em conjunto com o Programa de Auxílio Permanência e Programa de Apoio ao Estudante PROEJA, a permanência do estudante no IFSP e seu acesso à educação pública, gratuita e de qualidade ofertada pela instituição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de COVID-19 provocou uma mudança de postura visando conter a disseminação do novo coronavírus. Infelizmente, ainda em 2021 a situação pandêmica persiste, estando mais controlada em alguns lugares e em outros, não. No Brasil, a cada dia aumenta o número de infectados e de óbitos, decorrentes da COVID-19. Sendo assim, ainda não é seguro retornarmos as nossas atividades cotidianas, tais como fazíamos antes de março de 2020. Com a pandemia, as desigualdades sociais se acentuaram e dificuldades para o acesso ao direito à educação, se tornaram mais evidentes.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, tem realizado suas atividades acadêmicas e administrativas de forma remota, sem previsão para uma retomada presencial. Sabendo que o acesso à educação não é uma realidade de todos, o IFSP, para minimizar as desiguldades sociais e educacionais e para garantir ao seu estudante a permanência e acompanhamento das atividades escolares da instituição, realiza, desde 2020, três principais ações para que os discentes tenham acesso aos equipamentos eletrônicos e serviços de conexão à internet.

É certo que haverão prejuízos educacionais, não somente no IFSP, mas em todas as instituições de educação básica e superior, uma vez que, a necessidade de adaptação das aulas presenciais para um formato remoto, surpreendeu a todos. Porém, dada a excepcionalidade do momento, as ações de inclusão digital realizadas no IFSP tem cumprido com seu propósito de subsidiar meios para que seu estudante continue os estudos na instituição, viabilizando a garantia do direito à educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 jun.2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **COVID-19 no Brasil.** Brasília: MS, 2021. Disponível em: https://qsprod.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 05 jul.2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 07 jun.2021.

IFSP - Instituto Federal de São Paulo. **Considerações sobre a retomada dos Calendários Letivos – 2020.** Pró-Reitoria de Ensino do IFSP, 2020a. Disponível em: https://drive.ifsp.edu.br/s/szdFX016fYSPoo4#pdfviewer. Acesso em: 07 jun.2021.

IFSP - Instituto Federal de São Paulo. **Instrução Normativa PRE/IFSP nº 007, de 10 de julho de 2020.** Estabelece diretrizes acerca da normatização dos Projetos de Inclusão Digital, vinculados ao Programa de Ações Universais da Política de Assistência Estudantil. Pró-Reitoria de Ensino do IFSP, 2020b. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/pre/Documentos_quarentena/IN-Inclusao-Digital-10-07.pdf. Acesso em: 07 jun.2021.

IFSP – Instituto Federal de São Paulo. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023.** Disponível em: https://ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019-valendo.pdf. Acesso em: 04 maio 2020.

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Portaria IFSP nº 1.200, de 23 de março de 2020.** Suspende o calendário acadêmico de cursos do IFSP, mantém as demais atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão e dá outras providências. Reitoria do IFSP, 2020c. Disponível em: https://drive.ifsp.edu.br/s/N3bseiby2byuJv3#pdfviewer. Acesso em 07 jun.2021.

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Portaria IFSP nº 2.337, de 26 de junho de 2020.** Estabelece diretrizes para que os câmpus do IFSP, em sua autonomia, e de acordo com os protocolos estabelecidos pelo Estado e por seus respectivos municípios, analisando a situação da sua região, possam decidir pela melhor forma de Reorganização das Atividades Acadêmicas. Reitoria do IFSP, 2020d. Disponível em: https://drive.ifsp.edu.br/s/N3bseiby2byuJv3#pdfviewer. Acesso em 07 jun.2021.

IFSP - Instituto Federal de São Paulo. **Resolução nº 41, de 2 de junho de 2015.** Altera a Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: https://ist.ifsp.edu.br/site/images/Documentos2020/AssistenciaEstudantil/Resoluo_41_2015_Assistncia_Estudantil.pdf. Acesso em: 07 jun.2021.

MEC – Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em 07 jun.2021.

SAVELI, Esméria Lourdes. A educação obrigatória nas constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas. **Revista Contrapontos – Eletrônica,** Itajaí, vol. 10, n. 2, p.129-146, mai.-ago. 2010. Disponível em: https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1879. Acesso em: 07 jun.2021.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Assistência Estudantil: uma breve análise histórica. In: **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. Universidade Federal de Uberlândia - UFU, PROEX: 2012, p. 102-111.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7.5.30 ENSINO REMOTO: A EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Eloisa Helena Mello[832]

Clarice Schneider Linhares[833]

RESUMO

Este estudo discute o ensino remoto dos estudantes da Educação Básica em tempos de pandemia. Em 2019, o mundo foi surpreendido pela insegurança de uma nova doença viral. O que a princípio parecia distante, chega ao Brasil em 2020. A Covid-19, doença altamente contagiosa, exige providências de isolamento social e prevê o fechamento das escolas no mundo todo. A partir do Decreto nº.6, de 20 de março de 2020, foi definido Estado de Calamidade Pública e a substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto. Para legitimar tais ações e a organização da educação nacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova, em 28 de abril de 2020, as diretrizes para orientar o trabalho nas escolas de educação básica e superior durante a pandemia do coronavírus. Este trabalho discute essa organização e os impactos da pandemia na aprendizagem dos alunos. Considera-se que nesse período as aulas foram suspensas e o ensino remoto se consolidou no Brasil. O ensinar e o aprender tornou-se a distância, com avaliações remotas sem interação com os alunos. Por meio de estudo bibliográfico e documental, foi possível compreender que os impactos causados pela pandemia agudizaram as desigualdades sociais, a exclusão dos vulneráveis, além de negligenciar o direito à educação previsto na legislação nacional.

Palavras-chave: Educação Básica. Avaliação. Ensino Remoto. Covid-19.

1 INTRODUÇÃO

No final de 2019, na cidade de Wuhan, na China, surgem os primeiros casos de uma infecção misteriosa e altamente contagiosa, que rapidamente se espalha pelo mundo. A partir de janeiro de 2020, a doença avança com inúmeras mortes, o que exige dos governantes providências, a fim de evitar o alastro da contaminação. Para o combate à doença, a Organização Mundial da Saúde alertou os governantes que o isolamento social e a utilização de máscaras seriam as únicas alternativas de proteção contra a doença. Dessa forma, diversos locais de convívio social foram interditados, incluindo a escola, com a paralisação das aulas presenciais. A escola, sendo o lócus da aprendizagem sistematizada e convívio social, precisa se adequar ao momento

[832] Pós-Doutoranda no PPGE/PUCPR. Doutora em Educação pela UTP. Coordenadora de Gestão da Secretaria Municipal de Educação – SME, de Ponta Grossa/PR. Membro do Grupo de Pesquisa "Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais" – POFORS/PUCPR. E-mail: e.lo.h@hotmail.com.

[833] Doutora em Educação. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade estadual do Centro Oeste- Unicentro, Membro do Grupo de Pesquisa "Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais" – POFORS, Pós-doutoranda da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, clarinha_linhares@yahoo.co.br

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pandêmico.

O objetivo desse estudo é discutir o ensino remoto dos estudantes da Educação Básica em tempos de pandemia. Para essa discussão, foi realizada uma pesquisa qualitativa e exploratória, de cunho bibliográfico e documental, por meio da análise da legislação nacional.

O ensino remoto foi uma estratégia emergencial para legitimar o ano letivo, porém não houve tempo para o planejamento e a organização desse processo. Os professores tiveram que aprender a utilizar a tecnologia, superar o medo, a incerteza e a insegurança, pois ministrar aula sem interação com o aluno torna-se uma incongruência com o processo de ensino, o qual compreende a aprendizagem como uma prática social e de interação entre os sujeitos e o meio. Além desse desafio, as escolas sem recursos tecnológicos, entre eles equipamentos e acesso à internet, transferiram para o professor a responsabilidade de gravação de aulas com seus próprios recursos. Nessa precarização das condições de trabalho, também se destaca nesse estudo a situação de vulnerabilidade dos alunos, uma vez já prejudicados pela disparidade de condição social e econômica e agora pela pandemia. O estudo discute a legislação brasileira e suas providências no contexto da pandemia e a invisibilidade social dos alunos que ficaram à margem desse ensino.

2 O CONTEXTO BRASILEIRO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em 2020, a pandemia chega ao Brasil. No mês de março se reconhece que o país se encontra em Estado de Calamidade Pública, conforme o Decreto Legislativo n.º 6, de 20/03/2020. Em 01/04/2020, publica-se no Diário Oficial da União a Medida Provisória n.º 934, que dispensa a obrigatoriedade do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar na Educação Básica, desde que seja cumprida a carga horária mínima anual de 800 horas. A Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, autoriza no artigo 1.º a substituição das disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação para o ensino superior. (BRASIL, 2020a, 2020b, 2020c)

O Parecer CNE/CP n.º 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, estabelece a reorganização do calendário escolar. (BRASIL, 2020d)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O Parecer CNE/CP n.º 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020, alerta sobre os possíveis impactos da suspensão das aulas presenciais por período prolongado, quais sejam:

> - dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022;
> - retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento;
> - danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e
> - abandono e aumento da evasão escolar (BRASIL, 2020e).

O direito à educação, garantido pelo art. 205 da Constituição Federal de 1988 e art. 4.º da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, preconiza o direito ao pleno desenvolvimento do cidadão e o dever do Estado em garanti-lo. O desafio se instaura e como alternativa institui-se no Brasil o ensino remoto. (BRASIL, 1988). Entende-se por ensino remoto o cancelamento das aulas presenciais e a adaptação do trabalho do professor, por meio de tecnologias e recursos digitais.

Conforme o Parecer CNE/CP n.º 9/2020, a organização desse calendário escolar, respeitando o fechamento das escolas para evitar proliferação do vírus, precisa ser planejado de forma a não aumentar a desigualdade e ao mesmo tempo aproveitar as tecnologias para criar formas de acesso a todos. (BRASIL, 2020e). É importante considerar que o mundo tecnológico aproxima as diversas pessoas independentemente de sua classe social, desde que elas possuam o recurso tecnológico e as condições de acesso à internet. Sem pensar em políticas que incluam acesso gratuito à internet e aparelhos digitais que comportem as mídias interativas de forma gratuita, os menos favorecidos ficaram à margem desse processo.

No Brasil, com tanta desigualdade social, torna-se um desafio pensar em como alcançar todos os alunos por meio do ensino remoto. A pandemia do Covid-19 agudizou as desigualdades e atingiu principalmente os vulneráveis, que não dispõem dessa tecnologia para acompanhar o ensino remoto, previsto na legislação. Somam-se a esse processo de desigualdade o direito ao acesso, ao ingresso e à permanência do estudante na escola já são lacunas existentes no cenário educacional, esse novo ensino acentua tais discrepâncias e fragiliza o trabalho docente, além de trazer insegurança, desmerecimento e invisibilidade, bem como aumentar o fosso social existente entre o ensino público e o privado. As mazelas sociais nesse momento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

também se tornam invisíveis, entre elas a fome e a violência física, sexual e psicológica das crianças, que se naturaliza em um cenário de caos social, político e econômico.

Aprender nesse contexto desfavorável, no qual os pais se tornam professores, exige do docente repensar sua prática e organizar-se com seus próprios recursos, por meio de aulas gravadas e transmitidas pela televisão ou pelas mídias interativas e acompanhar esse processo de ensino e aprendizagem mediante atividades entregues pelos responsáveis na escola e aos poucos que têm acesso, pois a mediação e a orientação para realizar as tarefas diárias nesse momento equivalem à presença e à aprovação no ano letivo.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), o Brasil tem 11 milhões de analfabetos e 3 em cada 10 brasileiros são analfabetos funcionais, que são os que leem, mas não compreendem o que leem. Essa pesquisa considera a idade entre 15 e 64 anos. Essa informação é foco de atenção, pois os alunos da escola pública permanecem em casa, sob o olhar dos responsáveis, que não têm escolaridade para contribuir na mediação da aprendizagem de seus filhos.

Vive-se um momento contraditório, em que os alunos do ensino público são atingidos pelas contradições sociais e os professores se tornam invisíveis e por vezes desqualificados por não atingir a aprendizagem de seus estudantes.

A Resolução n.º 2/2020, no artigo 11, determina que cabe às secretarias de educação:

> I - planejar a reorganização dos ambientes de aprendizagem, comportando tecnologias disponíveis para o atendimento do disposto nos currículos;
> II - realizar atividades on-line síncronas e assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
> III - realizar atividades de avaliação on-line ou por meio de material impresso entregue desde o período de suspensão das aulas; e
> IV - utilizar mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos, pesquisas e projetos que podem ser computados no calendário e integrar o replanejamento curricular (BRASIL, 2020f).

A responsabilidade das secretarias, por vezes sem recursos para o investimento na tecnologia, estende-se às escolas. São orientações para serem seguidas, sem condições apropriadas à sua execução.

Para acompanhar o desempenho dos alunos, está prevista nessa resolução no artigo 7º., inciso VI, a organização de avaliação formativa ou diagnóstica dos estudantes, a qual subsidia o planejamento das unidades escolares e legitima a

aprovação do estudante.

Entende-se que a avaliação supera a perspectiva de realização de provas e atividades, principalmente nesse contexto em que os estudantes não têm a mediação do professor. Essas atividades avaliativas mascaram a realidade de muitos que burlam o preenchimento dessas, a fim de cumprir um protocolo estabelecido à aprovação. Estabelece-se, então, um pacto de hipocrisia, em que o aluno não aprende e o professor não ensina, o que naturaliza um nefasto processo educativo.

É importante retomar Luckesi (1999) sobre o significado da avaliação. Durante todo o tempo, avalia-se e avalia-se, nesse sentido convém resgatar o exemplo do referido autor que cita o costureiro ao produzir um casaco. O comprador experimenta e observa como se encaixa a roupa em seu corpo e avalia se os botões estão corretos e o corte bem-feito. Ao perceber que algo não combina ou não está conforme sua encomenda, rapidamente providencia o ajuste e modifica até que se tenha o produto final desejado. Esse é o processo de avaliação, planejar as ações, experimentar, observar, acompanhar se está conforme o objetivo proposto e, em caso negativo, imediatamente rever seu posicionamento, a fim de alterar o planejamento com novas estratégias, uma vez que já se sabe o que não deu certo.

É essa a concepção que se precisa ter ao discutir a avaliação. As atividades entregues pelo aluno no ensino remoto precisam ser base para essa reflexão da prática. Mas como pensar na prática sob a perspectiva da ausência da mediação do professor? Que avaliação é possível realizar ao aluno que não tem acesso às aulas pela televisão ou celulares e computadores para acompanhar? Sem dúvida é um desafio, e a avaliação passa a ser um protocolo burocrático, punitivo, porém necessário para comprovar números e presença.

Mas em contradição a essa realidade, legitima-se no art. 14, § 2.º:

> A realização das atividades pedagógicas não presenciais deve possibilitar a efetivação dos direitos de aprendizagem expressos no desenvolvimento de competências e suas habilidades, previstos na BNCC, nos currículos e nas propostas pedagógicas, passíveis de serem alcançados mediante estas práticas, considerando o replanejamento curricular adotado pelos sistemas de ensino, redes e escolas (BRASIL, 2020f).

A garantia dos direitos de aprendizagem nesse movimento dialético, em que não há recursos nem condições de acesso, torna-se utopia e o principal atingido é o sujeito já marginalizado em suas condições sociais e econômicas, que mais uma vez

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

torna-se invisível num país no qual impera o individualismo, a competitividade e favorece quem detém o capital.

De acordo com o Ministério da Cidadania (2021), foram 10 milhões de contemplados com o auxílio emergencial, muitos desses públicos do Bolsa Família, um universo significativo de pessoas que não tiveram o direito à educação previsto na legislação brasileira. Enquanto o ensino privado permaneceu com as aulas presenciais, na maioria do Brasil, as escolas públicas se mantêm fechadas. (BRASIL. MIN. CIDADANIA, 2021).

Gabriel Correa (2021), líder do Movimento Todos pela Educação, destaca em entrevista que são 5 milhões de estudantes que estão sem estudar. Esse número impacta, pois representa menos escolaridade e condições de sobrevivência. É o acesso negado aos direitos instituídos, como o direito à educação e o direito à vida. Para os vulneráveis, a escola representa além do ensino-aprendizagem, já que é porta-voz de muitas crianças que em seu lar sofrem com falta de alimento, assistência e saúde. É nesse espaço que os vulneráveis se sentem seguros, amparados e por vezes dialogam com seus professores sobre as agressões vividas. É o porto-seguro de muitas crianças que compreendem que o professor pode intervir, já que as denúncias de maus-tratos, de negligência física, psicológica e moral são realizadas na maioria das vezes pela escola. Portanto, privar esse grupo da presença na escola é torná-lo invisível à sociedade.

O ensino remoto é possível para quem tem garantido todos os seus direitos de cidadão e conveniente quando nesse local a criança tem um lar, alimento, responsáveis que contribuem para sua aprendizagem e condições de acompanhar as aulas com seu tablet ou computador, sem preocupar-se com a utilização de dados móveis dos seus eletrônicos.

É importante repensar o quão invisíveis se tornaram os estudantes da escola pública ao se naturalizar a evasão escolar e ao se agudizar o fosso social entre os que têm melhores condições sociais e econômicas e os vulneráveis.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação está previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988. (BRASIL, 1988). Entende-se que o direito à educação é o próprio direito à vida

no sentido pleno, ou seja, significa ter acesso a todos os saberes culturais. A escola é o passaporte para a cidadania, pois nesse espaço se oportunizará a formação dos sujeitos protagonistas, os quais se compreendem como sujeitos históricos, capazes de ser construto de sua própria vida.

A luta pelo direito à educação dos vulneráveis é histórica, num processo contínuo de resistência para que tenham acesso, ingresso e permanência na escola pública, mas essa luta se intensificou, pois o mundo foi acometido pela pandemia de uma doença altamente contagiosa.

Para o combate a essa doença, o isolamento se faz necessário, escolas são fechadas e as aulas se tornam remotas. A legislação brasileira regulamenta o ensino remoto como alternativa para o combate à pandemia. Nesse novo formato, percebe-se o aumento das desigualdades sociais e econômicas. A aprendizagem no ensino remoto dificulta o processo de ensino com professores ansiosos, que não sabem articular o processo de ensino à tecnologia e, por outro lado, estudantes ausentes e evadidos.

Há a necessidade de avaliar quão invisíveis os alunos da educação pública, em especial, os vulneráveis, tornaram-se. É fundamental rever o posicionamento político e investir nas escolas públicas com condições de atendimento pedagógico, psicológico e de amparo social para todos. A equidade é a palavra que precisa nortear o retorno às aulas, pois não é possível que esses estudantes continuem invisíveis às políticas educacionais, já que urge repensar estratégias e financiamento para que esse fosso social agudizado na pandemia seja revertido. Sem dúvida, não é um processo de tempo determinado, mas necessário como política emergencial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020.** Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem n.º 93, de 18 de março de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 934, de 1.º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior

decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 05, de 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 09, de 08 de junho de 2020.** Reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-%09pdf/147041-pcp009-20/file. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução n.º 2, de 10 de dezembro de 2020.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Bolsa Família terá 10 milhões de contemplados com o Auxílio Emergencial 2021 em abril.** Disponível em https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/bolsa-familia-tera-10-milhoes-de-contemplados-com-o-auxilio-emergencial-2021. Acesso em: 15 maio 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Analfabetismo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **5 milhões de alunos estão sem estudar.** Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/?gclid=CjwKCAjwlYCHBhAQEiwA4K21m6

wVWZCAx_xWVhc0UxnZlGHnszkdZsXg-lI_9U-VB_asGNs9XqucWBoCeqMQAvD_BwE. Acesso em: 02 jul. 2021.

7.5.31 ENVELHECIMENTO & EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL: UM MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O ESTADO DO TOCANTINS.

Miliana Augusta Pereira Sampaio[834]

Fernando Afonso Nunes Filho[2]

Neila Barbosa Osório [3]

RESUMO

É relevante criar possibilidades de relações intergeracionais que permitam mudanças na representação social da velhice e enriqueçam as novas gerações, pelas trocas estabelecidas com a convivência com as anteriores. Desse modo, destaca-se que a relação intergeracional tem papel fundamental, favorecendo a troca e a percepção da velhice, sendo promovidos diálogos entre as gerações em que se transmitem sentimentos, vivências, crenças e valores. Nesse contexto, presente estudo objetiva analisar as discussões científicas dos últimos cinco anos (2016 a 2021) que tratam da educação intergeracional na Amazônia Legal, com foco no Estado do Tocantins, através de uma revisão integrativa de literatura. Para tanto, procedeu-se uma busca de produções científicas sobre o tema publicadas no recorte temporal escolhido, utilizando-se os descritores (não booleanos): “Educação intergeracional”; “educação intergeracional e envelhecimento”; “educação intergeracional e envelhecimento no Tocantins”. Após aplicarem-se critérios de inclusão e exclusão, foram selecionadas seis (6) produções científicas, onde então se procedeu a análise crítica dos temas abordados. Em concluso, dado baixo número de produções mapeadas, demonstra uma lacuna científica a qual necessita ser aprofundada, diante da riqueza que o tema suscita. Além disso, concluiu-se que a UMA-UFT/TO, que emerge como uma referencia em produção científica, bem como um espaço educativo de relevância em educação intergeracional na região da Amazônia Legal.

Palavras-chave: Educação Intergeracional. Envelhecimento. Amazônia Legal.

1 INTRODUÇÃO

Os novos modelos familiares que se podem encontrar neste momento pós-moderno, trouxe-nos possibilidades de estruturas do parentesco intensamente

[1] Doutoranda em Educação na Amazônia- EDUCANORTE/UFT, Mestre em Educação, Membro do grupo de Pesquisa Interdisciplinar para Pesquisa e Estudos em Educação Intergeracional e Altas Habilidades GIPEEIAH, e-mail: miliana.sampaio@mail.uft.edu.br.
[2] Doutorando em Educação na Amazônia- EDUCANORTE/UFT, Mestre em Educação, Membro do grupo de Pesquisa Interdisciplinar para Pesquisa e Estudos em Educação Intergeracional e Altas Habilidades GIPEEIAH,, e-mail: fernandoanf@uft.edu.br.
[3] Orientadora. Pós-doutorado. Professora Associada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Coordenadora Nacional da Universidade da Maturidade. Pesquisadora membro dos Grupos de Pesquisa Pro-gero e História, historiografia e fontes de pesquisa em educação, Grupo Pesquisa Interdisciplinar para Pesquisa e Estudos em Educação Intergeracional e Altas Habilidades GIPEEIAH,. E-mail: neilaosorio@uft.edu.br.

diversificadas, inclusive, com uma maior convivência intergeracional. Dessa forma, as questões que envolvem a família contemporânea exigem abertura ao que podemos chamar de novo da cultura, bem como reconfigurações sociais, significando que os padrões da sociedade moderna têm se transformado, e a família adquirido novos valores (PEDROSA, 2006).

Tal reorganização e reconfigurações familiares atingem a população idosa, representada, sobretudo pelos avós, os quais vêm passando a assumir novas funções para com seus netos. Nessa nova configuração, o papel dos avós nesse século XXI vem se transformando ao longo do tempo, num cenário dinâmico e instável (BAUMAN, 2001).

Nesse contexto, as relações intergeracionais são necessárias: os humanos trazem uma história diferente. Sua capacidade de sobrevivência depende da interdisciplinaridade cultural, ou seja, de influência mútua entre as culturas, não do gene. Com isso, passa a ser uma conquista que os adultos vivam tempo suficiente para oferecer informações de uma geração à outra (OSÓRIO; NETO; SOUZA, 2018).

É neste contexto que nos últimos quarenta e cinco anos chamou-se a atenção para a necessidade de mudança de paradigma envolvendo os processos de convivência geracional, especialmente, no que concerne a educação. Passou-se a propor a educação ao longo da vida, acentuando-se a importância de temáticas educativas tais como: o envelhecimento ativo, a educação e solidariedade intergeracional, os programas intergeracionais e a educação intercultural (VILLAS BOAS, et al., 2016).

A Educação Intergeracional tem como foco a partilha de conhecimentos, com base na diferença entre o nível de conhecimento dos mais velhos e o nível de conhecimento dos mais novos, caracterizando-se por ser um processo de educação/aprendizagem bidirecional que contribui para o enriquecimento dos processos de educação/aprendizagem simultaneamente dos mais jovens e dos mais velhos, contribuindo, também, para desenvolver o capital e a coesão social nas sociedades envelhecidas (PATRÍCIO, 2014).

Nesse sentido, se faz necessário refletir a respeito desse tema, já que é reconhecível a cooperação, interação, intercâmbio e diálogo desenvolvido numa relação igualitária, de tolerância e respeito mútuos promovidos por uma educação intergeracional (NUNES, 2009). Nesse ínterim o Estado do Tocantins, o mais novo da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nação brasileira, pode trazer uma relevante perspectiva em se trabalhar a educação intergeracional.

Dessa forma, o presente estudo objetiva analisar as discussões científicas dos últimos cinco anos (2016 a 2021) que tratam da educação intergeracional na Amazônia Legal, com foco no Estado do Tocantins, através de uma revisão integrativa de literatura. Ressalta-se a importância qualitativa da presente pesquisa, ao almejar fornecer um panorama em relação às produções científicas sobre a temática no contexto do Norte brasileiro, possibilitando futuras investigações e programas de intervenção pautados na analise de tais produções, proporcionando a elaboração de estratégias de intervenção mais apropriadas às necessidades educacionais na perspectiva da educação ao longo da vida.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Amazônia Legal, principal divisão político-territorial utilizada nos estudos brasileiros, é uma delimitação de origem política, suas linhas gerais foram incorporadas pelo geógrafo Pedro Pinchas Geiger na sua proposta de regionalização 1967, na qual a Amazônia corresponde a uma das três regiões geoeconômicas, junto com o Centro-Sul e o Nordeste. Nesta divisão, mais importante do que os limites políticos são as características socioeconômicas dos estados agregados (DE TOLEDO STELLA, 2011).

O território da Amazônia legal é formado pelos Estados e Territórios Federais da Amazônia Clássica (Amazonas, Pará e os Territórios Federais do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima), incluída parte do Maranhão, Tocantins, Goiás e Mato Grosso (norte do paralelo 16º de latitude sul), abrangendo uma superfície de 5.217.423 km², ou 61% do território brasileiro (DA CUNHA et al., 2016).

Apesar de sua grandeza territorial, cultural, de sua importância política e econômica, Amazônia brasileira ainda não ocupa posição condizente com sua estatura, sendo tratada de forma desigual, em que grande parte de sua população, vive em situação de extrema pobreza e para a qual as políticas públicas ainda são incipientes não antecipatórias, além de mal direcionadas (SANTOS, 2014; ANTUNES; MOREIRA, 2018).

E quando nos referimos às políticas voltadas à educação, a negligência é ainda mais substancial. Na ultima Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, a

educação da Amazônia Legal ainda apresenta os seguintes problemas, mais preponderantes que em outras regiões do país: a) falta de escolas particularmente de ensino médio e de formação profissional; b) um quantitativo considerável de professores leigos, c) índices elevados (10,6%) de analfabetos na faixa etária de 15 anos ou mais, enquanto no Brasil a taxa ficou em 9,7%; d) a taxa de analfabetos funcionais representados por aqueles com menos de 4 anos de estudos completos ficou em torno de 20,3 e a região em torno de 23,1% (IBGE, 2011; ANTUNES; MOREIRA, 2018).

Nesse contexto, Repetto (2020) defende que uma educação pautada nas verdadeiras necessidades da Amazônia Legal deve ser fundamentada na interculturalidade, aonde o ensino deve ser instrumento para fortalecimento da identidade nacional, desenvolvimento da memória e das culturas dos povos que habitam o Brasil, se aproximando do pensamento descolonial, cuja ênfase se dê na inclusão, diversidade cultural, interculturalidade e intergeracionalidade (GOBBI, 2016).

Na realidade brasileira, a necessidade de políticas educacionais intergeracionais voltadas a velhice é evidente e vem ganhando espaço de discussão, justamente por tratar-se de uma temática que aborda um fator preocupante para as políticas públicas: a nova realidade demográfica, já que se estima que, em 2025, o Brasil estará na posição sexta no que tange o contingente de idosos no pais, ou seja, será 32 milhões de indivíduos com 60 anos ou mais (OSÓRIO et al., 2021).

No tocante a realidade da educação intergeracional e envelhecimento no âmbito da Amazônia Legal a discussão se torna ainda mais necessária, já que são duas temáticas marginais dentro da literatura científica. Dessa forma, objetiva-se nessa pesquisa analisar as discussões científicas dos últimos cinco anos que tratam da educação intergeracional no Estado do Tocantins, através de uma revisão integrativa de literatura. A seguir, traremos o percurso metodológico utilizado para tal.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A fim de discutir e analisar a temática da educação intergeracional e envelhecimento no contexto tocantinense fez-se uso do método de revisão integrativa de literatura. A revisão integrativa da literatura é um instrumento da prática baseada em evidências (PBE) que possibilita a síntese e análise do conhecimento produzido

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acerca da temática investigada, constituindo-se em uma técnica de pesquisa com rigor metodológico, aumentando a confiabilidade e a profundidade das conclusões da revisão (CROSCRATO et al., 2010).

Para efetivar o referido método, após estudo preliminar da temática, procedeu-se a fase de busca ou amostragem na literatura as produções científicas sobre o tema publicadas entre os anos de 2016 e 2021, utilizando-se os descritores (não booleanos): “Educação intergeracional”; “educação intergeracional e envelhecimento”; “educação intergeracional e envelhecimento no Tocantins”. A questão norteadora adotada para este estudo foi: quais são as publicações advindas e tendo como foco a região do Tocantins sobre educação intergeracional e envelhecimento?. Ainda nessa etapa, definiu-se as bases de dados para efetivar a busca, tendo sido escolhidos, as plataformas LILACS, Google Scholar, SciELO e BVSBrasil, por conta de maior afinidade interdisciplinar, sendo mais provável de encontrar-se estudos sobre o tema.

4 RESULTADOS

A busca dos estudos na base de dados escolhidas, utilizando os descritores: “Educação intergeracional”; “educação intergeracional e envelhecimento”; “educação intergeracional e envelhecimento no Tocantins”, usando os critérios de inclusão: Pesquisas completas, Pesquisas escritas em Português, que abordem questões relacionadas a estudos realizados diretamente sobre a temática da educação intergeracional e envelhecimento no Estado do Tocantins, recuperaram 256 produções científicas em todas as bases de dados. Realizada a primeira filtragem, restringido o período de 2016 a 2021, restaram 18 pesquisas.

Na segunda filtragem delimitando as áreas temáticas e verificando o conteúdo dos estudos, selecionando apenas pesquisas que se pautem em pesquisas e estudos realizados sobre e, necessariamente adotando a terminologia e se pautando na perspectiva intergeracional na educação voltada para o envelhecimento no estado do Tocantins, sobraram 6 produções.

Após a seleção dos estudos, ocorreu a leitura na íntegra dos 6 estudos selecionados, onde ocorreu a análise do conteúdo temático-categorial, obedecendo aos seguintes critérios: (1) classificação e diferenciação do conteúdo dos pesquisas, (2) adequação ou pertinência do conteúdo ao objetivo do estudo e (3) análise crítica

dos temas abordados, seguindo o modelo proposto por Dos Santos (2020). As produções científicas foram analisadas e a seguir estão apresentadas, a saber:

Quadro 1 - Resumos dos conteúdos dos estudos selecionados.

TÍTULO DO ESTUDO	AUTORES	ANO	MÉTODO
A intergeracionalidade por meio da contação de histórias na universidade da maturidade da Universidade Federal do Tocantins.	Silvanis dos Reis Borges Pereira; Sob a orientação da Dra. Neila Barbosa Osório.	2020	Pesquisa Qualitativa, fenomenológica e de Campo.
A educação intergeracional como tecnologia social: uma vivência no âmbito da universidade da maturidade – UFT.	Samara Queiroga Borges Gomes Da Costa Sob a orientação da Dra. Neila Barbosa Osório.	2016	Pesquisa de natureza aplicada e de abordagem qualitativa e de Campo.
Era uma vez: a história de velhos com base freiriana para promoção da intergeracionalidade na educação infantil.	Amanda Pereira Costa. Sob a orientação da Dra. Neila Barbosa Osório.	2019	Método da história oral e pesquisa de Campo.
Histórias de vida em uma relação transdisciplinar com a universidade da maturidade.	Glauce Gonçalves da Silva Gomes Adriana da Costa Pereira Aguiar Amanda Pereira Costa Silvanis dos Reis Borges Pereira Neila Barbosa Osório	2019	Método qualitativo baseada na visão interpretativa sob a perspectiva fenomenológica. Documental e bibliográfica.
Educação de pessoas idosas: um estudo de caso da universidade da maturidade no tocantins.	Fabíola Andrade Pereira. Sob a orientação de Timothy Denis Ireland.	2016	Pesquisa bibliográfica; estudo de caso e etnografia enquanto método de análise.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Aprendizagem Significativa Da Língua Inglesa Para Velhos: Um Estudo De Caso Na Universidade Da Maturidade Polo Palmas Tocantins.	Ligia Felix Parrião Matos. Sob a orientação da Dra. Neila Barbosa Osório.	2018	Estudo de caso, pesquisa aplicada e de Campo.

Fonte: produzido pelos autores (2021).

A revisão integrativa de literatura enfoca a categorização de estudos, serão apresentadas algumas das informações coletadas. O primeiro aspecto a ser categorizado, consiste nas datas de publicações dos estudos e produções científicas. Nesse aspecto, não há predominância muito significativa de nenhum ano. Os primeiros estudos são do ano de 2016 (GOMES DA COSTA, 2016; PEREIRA, 2016) e a ultima publicação é do ano de 2020 (OSÓRIO, et al., 2020).

Outra análise categorial realizada, se debruçou sobre às metodologias de pesquisa dos estudos selecionados. A maioria teve como seu principal método escolhido, a pesquisa de campo (4 produções), seguidas pela pesquisa de natureza bibliográfica (2 estudos). Deste modo, é possível perceber que a os estudos vão ao encontro da tradição das pesquisas acadêmicas em geral, onde se priorizam estudos pragmáticos, como os de campo e relatos de experiências exitosas (LOPES, 2012).

Já na categoria das temáticas abordadas nas produções, a primeira produção que se destaca, escrita por Gomes da Costa (2016), é sobre a Educação Intergeracional como uma Tecnologia Social que possibilita a inclusão das gerações por meio da interação e mediação da escola, assim como pela capacitação de profissionais da educação que vislumbrem o respeito às diferenças, que desconstruam paradigmas edificados desfavoravelmente ao que é considerado velho e demonstrem a necessidade de ações/atividades educacionais voltadas a intergeracionalidade para a aprendizagem e o desenvolvimento do educando.

Tendo o formato de dissertação, o estudo se propôs a apresentar experiências de atividades intergeracionais que foram desenvolvidas pela Universidade Federal do Tocantins, por meio do projeto de Extensão da Universidade da Maturidade com ênfase a parceria com o Centro de Educação Infantil do Tribunal de Justiça do Estado do Tocantins - Nícolas Quagliariello Vênancio, em decorrência do projeto "Meus Avós São Estrelas" que também abordou a Educação Intergeracional. Ao analisar as

atividades intergeracionais pesquisadas, o maior enfoque foi para as transformações relatadas pelas experiências que cada indivíduo expôs, por meio de observações e grupo focal (GOMES DA COSTA, 2016).

Já a pesquisa realizada por Pereira (2016) estudou a Universidade da Maturidade do campus de Tocantinópolis, no Tocantins, como referência para entender o significado da Educação intergeracional e o papel que a universidade tem tido na busca por esse tipo de educação. Além disso, a pesquisadora procurou fazer uma análise dos documentos atuais/oficiais como o Estatuto do Idoso, a Política Nacional do Idoso e de instituições como a UNESCO e outras fontes para detectar os principais aportes conceituais que a temática da educação de Jovens e Adultos, compreendendo se as práticas educativas desenvolvidas nesse espaço conseguiram desenvolver aprendizagens significativas, que abarquem além de conteúdos curriculares, conteúdos atitudinais fundamentais à sua inserção social na sociedade e a melhoria da qualidade de vida dos idosos.

Por sua vez, Costa (2019) desenvolveu seu estudo, também na forma de dissertação, discutindo com base na pedagogia de Paulo Freire, o referencial teórico sobre a velhice e a intergeracionalidade, buscando validar de que forma a Universidade da Maturidade poderia contribuir com as relações intergeracionais da criança da Educação Infantil, por meio do recurso de contar para as crianças da educação infantil a história dos velhos, partindo da relação intergeracional entre velhos atuantes na Universidade da Maturidade e crianças da Educação infantil.

Osório et al., (2019) teve como proposta desenvolver um artigo na forma de ensaio, tendo como embasamento as aulas da Disciplina Tópicos Educação Intergeracional, do Programa de Mestrado em Educação ofertado pela Universidade Federal do Tocantins, cujo o estudo teve como resultado a elaboração de instrumentos de coleta de dados aplicados a velhos da Universidade da Maturidade, cujos dados que remetessem à sua história de vida, partindo da infância, perpassando por momentos importantes de sua vida, perfazendo uma coletânea de mini biografias intergeracionais ao final da pesquisa.

Já Matos (2018) também desenvolveu sua pesquisa de mestrado no cenário da Universidade da Maturidade, buscando identificar o processo de aprendizagem significativa da língua inglesa nos acadêmicos da UMA-UFT/TO. A autora objetivou estudar o contexto social do velho no processo de ensino/aprendizagem da Língua

Inglesa, descrevendo a proposta educacional da Universidade da Maturidade no atendimento ao velho que busca qualidade de vida, tendo como aporte prático e teórico, a perspectiva intergeracional na educação de velhos.

Nota-se que todas as produções elencadas sobre educação intergeracional na região do Tocantins são frutos diretos ou indiretos da Universidade da Maturidade da Universidade Federal do Tocantins. Percebeu-se que a Universidade da Maturidade como programa de extensão universitária, mostrou-se fecundo espaço de produções científicas que se pautem na intergeracionalidade e na aprendizagem ao longo da vida, sob uma ótica crítica, atentar aos processos de transformação pessoal e social, sendo referencia na região da Amazônia Legal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou fornecer um panorama em relação às produções científicas sobre a temática no contexto do Norte brasileiro, possibilitando futuras investigações e programas de intervenção pautados na analise de tais produções, proporcionando a elaboração de estratégias de intervenção mais apropriadas às necessidades educacionais na perspectiva da educação ao longo da vida.

A partir do mapeamento e analise das seis (6) produções selecionadas, percebeu-se que a maioria das pesquisas são estudos de Campo (4) e que tal baixo número de produções mapeadas mostra uma lacuna científica a qual necessita ser aprofundada, diante da riqueza que o tema suscita. Além disso, praticamente todas tiveram como palco a UMA-UFT/TO, que emerge como uma referencia em produção científica, bem como um espaço educativo que concebe aprendizagem como elemento fundamental e plural, aglomerado pessoas de diferentes idades e que juntas aprendem a tecer novos saberes e novas formas de convivência.

Dada as possibilidades e lacunas aqui apontadas, almeja-se que esta pesquisa fomente o desejo pelo aprofundamento para que a comunidade científica busque um engajamento e apropriação sobre o assunto, para que haja uma maior produção sobre o tema, oportunizando contribuição para os avanços da questão aqui debatida, valorizando a educação intergeracional na região da Amazônia Legal.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ANTUNES, M. C. P. MOREIRA, M. C. Educação intergeracional e envelhecimento bem sucedido. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, v. 15, n. 1, p. 21-32, 2018.

ARAGÓN, L. E. A dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação/The international dimension of the Amazon: a contribution for its interpretation. **Revista Nera**, n. 42, p. 14-33, 2018.

COSCRATO, G. PINA, J. C. MELLO, D. F. Utilização de atividades lúdicas na educação em saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 23, n. 2, p. 257-263, 2010.

COSTA, A. P. **Era uma vez: a história de velhos com base Freiriana para promoção da intergeracionalidade na educação infantil.** Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário de Palmas. Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação, 2019.

DA SILVA, A. R. P. DO NASCIMENTO MASCARENHAS, S. A. Implicações do pensamento descolonial para a educação amazônica. **Multidebates**, v. 2, n. 2, p. 202-218, 2018.

DE TOLEDO STELLA, T. H. et al. **A integração economica da Amazonia (1930-1980)**. 2009. Tese de Doutorado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS.

DOS SANTOS, L. B. et al. Pronatec campo-possibilidades & desafios: um estudo de caso a partir da prática do psicólogo educacional na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, p. 9835, 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios-Segurança alimentar 2004/2009: Brasil, grandes regiões e unidades da federação**. Brasília: IBGE, 2011.

GOBBI, M. A. NASCIMENTO, M. L. B. P. **EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: desafios para os estudos da infância e da formação docente**. Junqueira & Marin Editores, 2016.

GOMES DA COSTA, S. Q. B. **A Educação Intergeracional como Tecnologia Social: uma vivência no âmbito da Universidade da Maturidade-UFT**. Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário de Palmas. Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação, 2016.

OSÓRIO, N. B. NETO, L. S. S. EDUCAÇÃO NA VELHICE? UMA HISTÓRIA DE 11 ANOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **DESAFIOS-Revista Interdisciplinar Da Universidade Federal Do Tocantins**, v. 4, n. 3, p. 01-02, 2017.

OSÓRIO, N. B. et al.Histórias de vida em uma relação transdisciplinar com a universidade da maturidade. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 10, p. 17640-17646, 2019.

OSÓRIO, N. B. et al. Avós do século xxi: uma revisão de literatura. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 24577-24589, 2021.

OSÓRIO, N. B. et al. Educação e aprendizagem ao longo da vida: uma prática educativa na universidade da maturidade. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 10864-10877, 2021.

PEREIRA, S. R. B. **A intergeracionalidade por meio da contação de histórias na Universidade da Maturidade da Universidade Federal do Tocantins.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Palmas, 2020.

SANTOS, T. F. A. M. A educação no desenvolvimento da Amazônia. **Belém: ICED**, 2014.

SANTOS, L. B. et al. Envolvimento escolar e redes sociais na educação profissional e tecnológica: um estudo com discentes realizado pelo PROFEPT IFMA. In: **[GKA EDUTECH 2020] Congreso Internacional de Tecnologías en la Educación**. 2019.

SANTOS, L. B. et al. Percepções e Concepções dos Docentes da Rede Federal de Educação acerca da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 18, p. 8674, 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7.5.32 EQUIDADE, IGUALDADE E DESIGUALDADES SOCIAIS: É POSSÍVEL GARANTIR OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA?

Tiago Pereira Gomes [835]

Fabrício Valentim [836]

Nayana Cristina Gomes Teles [837]

RESUMO

O contexto educativo tem evidenciado olhares múltiplos em relação as ações afirmativas sobre os desafios que emergem no atual cenário pandêmico. As reflexões sobre a equidade, igualdade e desigualdade sociais se tornam relevantes a medida que estes conceitos atenuam as realidades socioeducativas que são vivenciadas por alunos, professores, gestores e toda a comunidade escolar. Este artigo, tem como objetivo central discutir sobre as desigualdades sociais em tempos de pandemia, considerando os pressupostos da equidade e igualdade como mecanismo de reflexões para a garantia de direitos individuais e coletivos, mediados pelos relatos de discentes e docentes de uma universidade multicampi. É ancorado a luz das teorias de Aristóteles (1984), John Raws (2002), Cuenca (2010), François Dubet (2008), Comparatto (2010), entre outros que alicerçam a discussão em foco. Os estudos realçaram que os desafios no campo educacional já existiam, e a pandemia provocado pelo coronavírus colocou a escola/universidade como campo de visibilidade em que os professores/docentes tiveram que (re)definir suas práticas e mobilizar ações pedagógicas e administrativas para favorecer os laços institucionais e os direitos de aprendizagem. Evidenciou ainda, a falta de gestão por parte do Ministério da Educação em relação a políticas educacionais em tempos de crise direcionadas aos sistemas de ensino.

Palavras-chave: Equidade. Igualdade. Direitos individuais e coletivos. Universidade.

1 Discussões iniciais

As realidades socioeducativas em nosso país tem sido alvo de discussões principalmente no atual cenário de pandemia, em que as práticas da docência foram (re)significadas colocando em evidência o papel essencial da escola, universidade dos profissionais que nela atuam, entre outros. Dialogar sobre essas realidades torna-se relevante no sentido de compreender as ações diretivas que minimizam as desigualdades sociais no contexto das instituições escolares públicas.

A equidade e igualdade social ao serem refletidas nesse estudo, visa uma análise crítica e múltiplas sobre as ações afirmativas e os desafios que emergem no atual no cotidiano educativo. Com essa pesquisa, objetivamos discutir sobre as desigualdades sociais em tempos de pandemia, considerando os pressupostos da

[835]Mestre em Educação, Universidade Federal do Amazonas, ti-pg@hotmail.com
[836]Doutor em Educação, Universidade Federal do Amazonas, valentim.silvafv@gmail.com
[837] Doutora em Psicologia da Educação, Universidade Federal do Amazonas, nayanateles@ufam.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

equidade e igualdade como mecanismo de reflexões para a garantia de direitos individuais e coletivos, mediados pelos relatos de discentes e docentes de uma universidade multicampi.

Este estudo de caráter bibliográfico, reflexivo-compreensivo, é ancarado a luz das teorias de Aristóteles (1984), John Raws (2002), Cuenca (2010), François Dubet (2008), Comparatto (2010), entre outros que abarcam a discussão em foco. Tem abordagem quali-quantitiva, alicerçado nos estudos de Gatti (2002; 2004), Gamboa (1995), Minayo (1994), Richardson (1999) e Santos Filho (1995), na qual foram utilizados dados de uma pesquisa realizada em uma Universidade Multicampi, onde foram coletados informações de alunos e docentes sobre as aulas não presenciais durante a pandemia de COVID-19.

Os dispositivos de produção de dados utilizado, foi o Google Formulário com questões abertas e fechadas. Adotamos a triangulação de dados qualitativos para as respostas abertas e quantitativos para as respostas fechadas. Recorremos, a Silva (1998, p. 171) sobre a relação entre esse tipo de pesquisa na qual menciona que "[...] o quantitativo ocupa-se de ordens de grandezas e de suas relações, o qualitativo é um quadro de interpretações para medidas ou a compreensão para o não quantificável" (SILVA, 1998, p. 171). Essa complementariedade entre a pesquisa qualititativa e quantitativa, favorece a compreensão do objeto de estudo a medida em que estes integram a mesma realidade social, histórica e política.

As discussões aqui empreendidas partem das discussões iniciais, na qual apresentamos as ideias centrais do estudo, com o objetivo, os pressupostos teóricos e metodológicos, seguindo dos fundamentos dialógicos e reflexivos mediados pelos dados da pesquisa sobre a equidade e igualdade no contexto da universidade, e por fim, as discussões finais desta pesquisa.

Portanto, os estudos realçaram que os desafios no campo educacional já existiam, e a pandemia provocado pelo coronavírus colocou a escola/universidade como campo de visibilidade em que os professores/docentes tiveram que (re)definir suas práticas e mobilizar ações pedagógicas e administrativas para favorecer os laços institucionais os direitos de aprendizagem. Evidencou ainda, a falta de gestão por parte do Ministério da Educação em relação a políticas educacionais em tempos de crise.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 EQUIDADE E IGUALDADE NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE

A pandemia no Brasil e no Mundo provocada pelo novo coronavírus, têm evidenciado cada vez mais as desigualdades sociais e os desafios da educação, principalmente em relação ao processo formativo, despertando a necessidade de discutir e refletir sobre os direitos individuais e coletivos no contexto da Universidade.

Intencionamos dialogar sobre os aportes teóricos conceituais da equidade e igualdade, já sabendo que esses temas evocam outras questões. Consideramos este olhar pertinente, pois a educação ainda é compreendida, em determinados segmentos de nossa sociedade, como um instrumento de distinção social e de promoção de injustiças, atenuante este que nos mobiliza a (des)construir discursos que servem de base para a compreensão da realidade social em que estamos vivendo.

O conceito de equidade é definido por Aristóteles (1984) em sua obra: Ética a Nicômaco, expressando que ser equitativo é ser justo, e que a equidade como a ação equitativa está subjacente a justiça superior, na igualdade de direitos, e senso de justiça. Para o filósofo, a escolha do homem, na prática de seus atos que “não se aferra aos seus direitos em mau sentido, mas tende a tomar menos do que seu quinhão embora tenha a lei por si, é equitativo; e essa disposição de caráter é a equidade, que é uma espécie de justiça [...]” (ARISTÓTELES, 1984, p. 136).

A justiça meritória pensada no conceito aristotélico, favoreceu a construção de conceitos de justiça distributiva e/ou social. Assim, a equidade como princípio de justiça, quando compreendida e aplicada no cotidiano social, e mobilizada pelas necessidades individuais e coletivas, dá sustentação a construção de políticas públicas educacionais e a minimização das desigualdades.

A equidade e a igualdade, como princípios da justiça social, são alicerçadas nos movimentos e lutas de classes sociais que demarcam territorialidade em busca de direitos negados pelo estado. Em se tratando do momento pandêmico, podemos realçar que esses termos e conceitos elencados se tornam pertinentes nesta discussão, a medida em que o processo de ensinar e aprender nos espaços universitários está em constantes reflexões sobre a garantia de acesso ao ensino para a promoção das aulas remotas.

Cuenca (2010), corrobora nestes registros ao especificar que equidade e igualdade na educação têm significados diversos, desde a concepção de equidade

como qualidade adquirida e como qualidade alcançada, cada uma se apresenta como fator relevante para a compreensão das desigualdades sociais, que deve ser pensada a partir dos direitos desigualmente distribuídos e das relações em que os indivíduos se estabelecem social, cultural e politicamente. Assim, "não se pode usar o direito igual para todos, ou seja, não se pode tratar igualmente os desiguais, pois, assim, a desigualdade é perpetuada" (AZEVEDO, 2013, p. 138).

Nesse trilhar discursivo, reafirmamos a importância de que os direitos que estabelecem a diminuição das desigualdades sociais tanto no contexto individual e coletivo, devem ser realizados pelas situações específicas, principalmente quando se trata dos direitos de aprendizagens na educação. O olhar atencioso para cada situação e contextos devem prevalecer, considerando os aspectos culturais, econômicos e sociais, reflexionados as necessidades imediatas e a longo prazo, de modo a favorecer aqueles que historicamente têm sido discriminados. Esses argumentos, estão em consonância aos estudos de François Dubet (2008, p.11), ao expressar que a "igualdade das oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais [...]". A ausência da equidade na igualdade de direitos provoca a inexistência de acesso justo, ou seja, a iniquidade, tornando desiguais as ações distributivas e redistributivas promovidas para o bem comum da sociedade.

3 REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE O "NOVO NORMAL" ACADÊMICO

O "novo normal", vem provocando mudanças no cenário educacional mediados por reflexões críticas em relação à sistematização de ações e se estas atendem às reais necessidades de "todos" que dela fazem parte ou se tornam exclusiva por não atingir em sua totalidade.

A opinião de um estudante universitário sobre o ensino remoto emergencial nos provoca a pensar sobre a suposta democracia e a garantia dos direitos individuais, ao enfatizar que "Se só a minoria tem internet, a "escolha" é para uns poucos privilegiados. Quando é que isso é democracia?" (Discente ID 22). A fala do discente encontra ressonância nos escritos de Scotti (2007, p.5), ao pontuar que a "ideia de igualdade de acesso não pode ser confundida com igualdade de oportunidades". À medida que a equidade e a igualdade são discutidas e evidenciadas como base para a diminuição de desigualdades sociais individuais e coletivas "o ser humano passa a

ser considerado, em sua igualdade essencial, como ser dotado de liberdade e razão, não obstante, as múltiplas diferenças de sexo, raça, religião ou costumes sociais" (COMPARATO, 2010, p. 23).

O acesso ao ensino como ação equitativa não reduz o problema da desigualdade, mas garante condições para uma competição justa em um modelo capitalista em que vivemos atualmente, em que a competitividade é o motor compulsivo para a aquisição de direitos, e negação de deveres do estado. Os níveis socioeconômicos dos alunos da Educação Básica e Superior nos direcionamentos pedagógicos pelos sistemas de ensino é um ponto crucial na tomada de decisões, principalmente no contexto da região norte, nordeste e centro oeste que tem como via principal de acesso ao ensino remoto a internet que na maioria das cidades do interior desses estados não estão disponíveis com eficácia.

É um raciocínio simplista e equivocado acreditar que a disponibilização de dados móveis para alunos oriundos das camadas populares é suficiente para "resolver" o problema da conectividade e do acesso às aulas, pois, como citado anteriormente, cerca de 50% dos alunos da universidade não possuem computadores de mesa, notebook ou tablete, seu único equipamento eletrônico é um celular, muitas vezes compartilhado com vários familiares.

Além disso, os discentes que responderam a enquete sobre aulas remotas citam, entre outros fatores que dificultam a participação nas aulas realizadas nesse formato, a inexistência de um espaço de estudos adequado em suas residências; a necessidade de trabalhar para ajudar a família; problemas psicológicos dentre outros. Se antes da pandemia do Coronavírus, as escolas e universidades já apresentavam dificuldades na aquisição de recursos para suprir suas necessidades nos diferentes setores, hoje os problemas são ainda maiores, e se percebe a ausência de um gerenciamento de políticas e ações educacionais do governo federal no planejamento das atividades didáticas pedagógicas em tempos de pandemia.

Valorizar o olhar com equidade e igualdade na diminuição de desigualdades sociais para a aquisição de direitos individuais e coletivos é se perceber como pessoa e como agente transformador do espaço social, ecoando vozes com significados de justiça social e colaborativa entre sujeitos em sociedade conectados numa mundialidade de vozes que gritam por socorro nos processos de (re)organização dos sistemas educacionais e das formas de aprender e ensinar.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nessa perspectiva, os professores universitários também precisam ser colocados em realce nas discussões sobre o "novo normal", devido às tensões que este contexto trouxe para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, dos 1.228 docentes que responderam à pesquisa que subsidia esta análise, 452 docentes estão lotados na sede, ou seja, na capital do Estado e 776 dos professores que responderam à pesquisa estão lotados nas unidades acadêmicas do interior do Estado do Amazonas.

É sempre importante destacar que as condições objetivas de trabalho dos docentes das unidades fora da sede são ainda mais críticas e precarizadas, e a principal ferramenta, quando nos remetemos ao ensino remoto, que é a internet, é cara e de péssima qualidade. Soma-se a esse problema, a precariedade dos equipamentos que os alunos dispõem para estudar, como já mencionado. Assim ao serem questionados sobre os equipamentos que dispõe para ministrar aulas remotas fora do espaço físico da universidade, 84,12% dos docentes responderam que possuem notebook, e 70,18% responderam ter celular. Possuir tais equipamentos é importante, mas não suficiente para ministrar disciplinas antes presenciais em um ambiente virtual, muitos professores precisaram adquirir, com recursos próprios, câmeras e celulares mais modernos, microfones, mesas digitalizadoras, entre outros.

Satyro e Soares (2008), colaboram nesta discussão, ao mencionar que a estrutura institucional deve garantir os recursos, tanto físicos, como pedagógicos e tecnológicos, de modo a atender as singularidades do processo formativo. Os insumos escolares devem ser garantidos principalmente em momentos de emergência. Para além deste gargalo, a questão da conectividade, do acesso à internet, é outro ponto de grande preocupação. Questionados se possuem internet banda larga e plano de dados móveis, 75,07% dos professores responderam que possuem banda larga e 77,89% possuem dados móveis. Entretanto, percebe-se como questão central, no discurso dos docentes, principalmente os contrários a adoção do ensino remoto, a preocupação com a acessibilidade de seus alunos.

> Atualmente tenho pouco acesso a internet e mesmo assim tenho consciência que minhas condições de conectividade, que são precárias, ainda são superiores à de meus alunos, especialmente os que retornaram para suas comunidades e vilas. Não considero democrática a prática de aulas não presenciais, visto que no meu município e nas comunidades vizinhas a conectividade é ruim, até mesmo para quem paga por um serviço

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> especializado (Docente, ID[838] 287)

Os docentes, trazem em suas respostas suas angústias em relação ao acesso à internet não por sua parte, mas a dos alunos, que em sua maioria não tem condições de acompanhar as aulas virtuais (remotas), em virtude da precariedade de acesso. A demora na elaboração de ações afirmativa pelo Ministério da Educação, trouxe problemas estruturais e pedagógicos para o atendimento formativo nesta pandemia. Schmidt (2008, p. 2311), colabora ao esclarecer que "[...] política pública sempre remete para a esfera do público e seus problemas. Ou seja, diz respeito ao plano das questões coletivas, da polis".

Assim, a compreensão de política pública com a intencionalidade do coletivo, com vistas a atender os objetivos específicos devem ser colocadas em pauta no sentido de dizer que o sistema de educação, em sua esfera administrativa, deveria de forma intensa e desburocratizada atender as singularidades existentes em relação ao acesso à internet, entre outros recursos, para que o ensino remoto ocorresse de forma eficaz, garantindo a consolidação dos laços institucionais entre alunos, professores e sociedade.

Enfatize-se ainda que, para alguns docentes, todavia, não desenvolver atividades de ensino remoto é "ficar para trás", já que não é possível incluir a todos, e os que não participarem do ensino remoto, realizarão a disciplina noutro momento.

> É tranquilamente possível ministrar o conteúdo a distância. Eu fico triste por estar respondendo esse questionário passado tanto tempo do início da Pandemia. As escolas públicas do colégio militar, as escolas públicas municipais e principalmente as escolas particulares, estão dando um baile nessa Universidade [...] é claro que vai existir alguns alunos que não obterão êxito, ou acesso, ou motivação, interesse, caso seja ajustado e autorizado aula on-line, mas não será surpresa, pois mesmo com aulas presenciais já temos esse perfil de aluno. NA VOLTA RESOLVEMOS OS PROBLEMAS PONTUAIS [...] (Docente ID 224)

O relato deste docente bem representa uma parcela dos professores das IES, inclusive quando a compara com instituições dos sistemas municipais, estaduais e particulares que migraram rapidamente para o ensino remoto. Porém, é preciso considerar que a tomada de decisão sobre o ensino remoto na IES pesquisada foi precedida de uma minuciosa avaliação das condições e peculiaridades de cada campi e amplamente discutida em consultas a comunidade acadêmica. Além disso, decisões

[838] Cada respondente recebeu um número ID, sinalizado nas respostas abertas. Os autores não tiveram acesso aos dados pessoais dos sujeitos da pesquisa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

institucionais desta natureza são tomadas por representantes dos pares (docentes, discentes, técnicos administrativos e comunidade) nos conselhos superiores, lugar no qual se espera que as tomadas de decisão sejam baseadas na multidimensionalidade formativa da Universidade, que possuem cursos e alunos com necessidades específicas.

Outro questionamento feito aos docentes nesta pesquisa foi sobre o grau de dificuldades que sentiam para ministrar as aulas por educação à distância ou ensino remoto, 14,84% relataram não ter nenhuma dificuldade em ministrar aulas remotas, 19,88% afirmaram ter pouca dificuldade, 27,74% dos professores assinalaram ter razoável dificuldade, 22,85% responderam ter muita dificuldade, 9,79% extrema dificuldade e 4,9% dos docentes não responderam.

Os dados apresentados pelos docentes demonstram a necessidade de uma formação continuada especificamente em relação ao uso das tecnologias aplicadas a educação, bem como uma política de instrumentalização didática-tecnológica para os docentes oportunizando com que estes tenham condições de ministrar suas aulas de forma remota.

Apesar das dificuldades relatadas, a universidade realizou nos meses de setembro, outubro e dezembro, o Período Excepcional de Ensino Remoto (ERE), com disciplinas ofertadas exclusivamente on-line, recebendo 53.502 solicitações de matrículas, distribuídas em 1.981 turmas, com adesão de 1.015 docentes. Porém, é importante pontuar que, apesar da adesão expressiva ao ensino remoto, um significativo percentual de alunos com dificuldades de acesso digital contava com o programa de inclusão digital do MEC, alardeado como a solução para o problema de acessibilidade, e que, novamente, foi promessa não cumprida pelo Governo Federal, que encaminhou os chips de celular para a Universidade em dezembro, com o período excepcional perto do fim. Os dados sobre a avaliação do período de ensino remoto emergencial ainda não estão disponíveis, logo, não é possível, ainda, avaliar os impactos do ensino remoto na aprendizagem dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diálogos sobre a universidade pública em tempos de pandemia, considerando as tensões, desafios e mudanças da prática no contexto da Universidade, permite-nos concluir que muitos foram os desafios decorrentes da

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

suspensão das atividades presenciais frente a pandemia ocasionada pela COVID-19, desde a necessidade da formação de comissões e submissões de enfrentamento nas diversas especificidades do contexto universitário de modo a garantir ações afirmativas de forma reflexiva, cautelosa e coletiva, atendendo os contextos socioculturais local e regionais da Sede universitária e de seus campi, até campanhas de arrecadação de alimentos para estudantes em vulnerabilidade econômica e populações tradicionais.

Em relação às exigências que pandemia trouxe para as universidades públicas, ressaltamos que a crise sanitária desnudou de forma dramática as dificuldades que as instituições enfrentam há anos em relação à infraestrutura, assim como revisitou o desconhecimento e a desvalorização que sofre a instituição por parte de significativa parcela da população. A Universidade Pública no Brasil sempre fez muito, com muito pouco.

O contexto da Pandemia também tem servido de pretexto para maiores ataques às instituições de ensino públicas, inclusive para a caça de inimigos imaginários, doutrinadores e ideólogos que supostamente agem como agentes políticos nas universidades, quando, na verdade, estamos a maior parte do tempo tentando oferecer uma formação de qualidade aosnossos estudantes, alunos estes que também enfrentam inúmeras dificuldades para conseguir continuar estudando.

Afirmava Paulo Freire (2005) que “a educação é um ato político” e nós, enquanto educadores, não podemos aceitar que uma das nossas maiores conquistas, a ampliação do acesso dos jovens das camadas populares à universidade, se constitua agora em mais uma situação de exclusão e de ampliação das desigualdades.

5 REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves. Igualdade e Equidade: qual a medida da justiça social? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 129-150, março, 2013. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2191/219125744008.pdf . Acesso em: 08 set. 2020.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CUENCA, Ricardo. Equidade educativa. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília:Plano Editora, 2002.

. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?format=pdf&lang=pt. Acessoem: 17 jun. 2021.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e deuma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

MINAYO, Maria C. Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria C. Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis:Vozes, 1994.

NASCIMENTO, Milton M. A vontade geral e o princípio da equidade**. Cadernos de Ética e Filosofia Política**, [S. l.], v. 2, n. 21, p. 146-165, 2013. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/56558. Acesso em: 08 set. 2020.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita M.R.Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS FILHO, José C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafioparadigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.).**Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental:** um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

SCOTTI, Pedro Alfradique. Igualdade de chances entre grupos como critério de equidade em educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13., 2007, Recife/PE. **Anais [...]**. Recife/PE: UFPE, p. 443, ref. 6-141.

SCHMIDT, João Pedro. Para entender as políticas públicas: aspectos conceituais e metodológicos. In: REIS, Jorge Renato dos Reis; LEAL, Rogério Gesta (Orgs.). **Direitos sociais & Políticas públicas.** Tomo 8. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7.5.33 ESTAÇÃO CASA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO DE ATUAÇÃO DE ATENDIMENTO A BEBÊS NASCIDOS EM CONTEXTO PRISIONAL

Vanessa Cristina Camargo

RESUMO

O presente artigo aborda a experiência de atuação da Unidade Marista Estação Casa. O relato de experiência apresenta os desafios, avanços e a consolidação de uma proposta educativa com foco na garantia de direitos e proteção integral dos bebês e crianças nascidas em contexto prisional. A experiência aqui exposta discorre sobre a implantação da proposta, os desafios encontrados no decorrer da implementação do projeto, os avanços alcançados durante a consolidação da unidade e os resultados da experiência após cinco anos de atuação. Para tanto, o trabalho foi dividido em tópicos que apresentam a implementação do projeto e sua consolidação e atuação enquanto unidade atuante na defesa e garantia de direitos referentes às mães e aos bebês nascidos em contexto prisional. Considerando os elementos apresentados durante o relato e com base na vivência cotidiana no atendimento aos bebês e crianças encarceradas, podemos inferir que a Unidade Estação Casa se tornou peça fundamental para dar visibilidade as discussões referentes a esse tema, além de evidenciar a importância de se criar espaços de atendimento que respeitassem a vivência da maternagem e primeira infância em ambientes prisionais. Acredita-se que esse relato de experiência poderá contribuir acerca dos debates, reflexões, desafios e possibilidades dando visibilidade a esse tema.

Palavras-chave: Estação Casa. Proposta Educativa. Bebês e Crianças. Contexto Prisional. Garantia de Direitos.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar a experiência de atuação da Unidade Marista Estação Casa, destacando os avanços, desafios e a consolidação de uma proposta educativa construída com o objetivo de defender, garantir e promover os direitos de bebês e crianças nascidas em contexto prisional, durante os cinco anos de atuação da Unidade.

Balizados por muitas intencionalidades, a unidade atuou incansavelmente na proposição de pautas que assegurassem a visibilidade e o fortalecimento de articulações e integrações das políticas públicas em prol do desenvolvimento integral e atendimento desses bebês, estruturando-se em dois grandes eixos de atuação: a defesa e a promoção dos direitos das crianças.

No eixo promoção de Direitos, a atuação teve como foco a proteção integral do bebê e da criança nascida no contexto prisional. As premissas do projeto contemplaram uma proposta socioeducativa que garantiam o desenvolvimento integral do bebê e da criança; o fortalecimento de vínculo entre mãe e filho; e a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

promoção de ações que auxiliaram na transição da criança que vive temporariamente no sistema prisional para a convivência com a família extensa ou, quando necessário, em unidade de acolhimento, sempre garantindo o superior interesse da criança. Ainda no âmbito da promoção, a atuação teve por objetivo garantir o acesso das crianças aos seus direitos fundamentais (o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária), além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, previstos na Constituição Federal (1988) e garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

A proposta educativa tornou de fato o Estação Casa como um espaço que possibilitou o respeito aos direitos e subjetividades, no qual as mulheres puderam exercer a maternagem em um ambiente acolhedor e seguro, com dinâmicas que possibilitaram o cuidar/educar/brincar, proporcionando práticas que respeitassem as necessidades inerentes à infância. A Unidade buscou assegurar “espaçotempos” único dentro de um sistema prisional com inúmeras limitações e desafios, constituindo um espaço seguro e aconchegante que remetessem a convivência, ao encontro, a ludicidade e amorosidade, ainda que por um período transitório.

2 DESENVOLVIMENTO

2.2 IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA

Considerando a fase de implantação da proposta, a equipe de trabalho foi composta por uma coordenadora, uma assistente social, uma psicóloga e três educadoras sociais. As atividades desenvolvidas tiveram como intencionalidade o estabelecimento de vínculos com os diversos atores que permeavam o espaço prisional. As ações desenvolvidas pela equipe no primeiro ano de trabalho, buscaram atender demandas urgentes na efetivação dos direitos fundamentais, em especial ao que se referia o acesso a saúde, a alimentação e elementos da rotina da criança que se configuravam muito com as práticas de segurança vivenciadas naquele espaço.

No primeiro semestre de 2015, em virtude de a estrutura física apresentar algumas inadequações para as atividades cotidianas com as crianças, em especial na faixa etária de 0 a 03 anos, fez-se necessário um investimento na adequação e reforma.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Seguindo a linha da visibilidade das crianças e do acesso aos direitos fundamentais, destacamos o acesso a saúde e a busca da equipe em efetivar a garantia a esse direito. Esse processo resultou em uma parceria com a área da saúde do Grupo Marista. Em agosto de 2015 a equipe da Unidade Marista Estação Casa passou a contar com uma enfermeira no atendimento das crianças, que viabilizou o acesso as consultas pediátricas e o cumprimento do calendário de vacinação, acompanhando os bebês as consultas de puericultura médica na Unidade de Saúde do município de Piraquara.

Durante os dois primeiros anos de atendimento, a Unidade Marista Estação Casa atendeu crianças maiores de 06 meses, nesse sentido durante esse período a Unidade buscou a garantia dessas crianças ao acesso à educação por meio de uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Piraquara que viabilizou a participação das crianças no Centro Municipal de Educação Infantil.

No segundo semestre de 2015, por meio de uma Recomendação Administrativa do Ministério Público local, a Unidade Marista Estação Casa passou a responder pela articulação das medidas protetivas dos bebês e crianças nascidas na Penitenciária Feminina do Paraná, elaborando a partir desse momento o Plano Individual de Atendimento do bebê. Essa construção ocorria conjuntamente com a mãe, coordenada pelo Serviço Social e construído interdisciplinarmente pela equipe que pactuava o processo de transitoriedade do bebê na Unidade Marista Estação Casa.

Dentre as ausências de direitos encontradas no processo de implantação da proposta educativa, destacou-se a violação do direito ao brincar, bem como a ausência de um espaço físico disponível para interações e a indisponibilidade de brinquedos e outros recursos lúdicos adequados a faixa etária de atendimento. Diante desse cenário, a equipe avaliou a realidade e percebeu a necessidade da criação de espaços concretos que proporcionassem o acesso das crianças ao brincar.

Frente ao exposto, entende-se o brincar como um fator social e que a criança se constrói nas relações, nas brincadeiras, no lúdico e no contato com o outro. Sendo assim, compreendemos que o brincar permite a criança fantasiar, criar e expressar o que sentem sobre o mundo. A brincadeira permite a criança produzir culturas, apontar potencialidades e explorar sua criatividade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A partir de maio de 2016 a equipe por meio de intervenções nas práticas educativas e mudanças no espaço físico, além da disponibilidade dos materiais lúdicos passou a construir juntamente com as mães um espaço com uma identidade distinta das galerias e cubículos, constituindo um lugar que respeitasse a criança e a infância, garantindo o acesso as culturas infantis e ao brincar.

Neste contexto, compreendemos que os dois primeiros anos de atuação da Unidade buscou estruturar uma dinâmica de atendimento que se tornasse de fato um espaço de convívio e fortalecimento de vínculos entre a mãe e o bebê, trabalhando na perspectiva de que o período de permanência da criança no sistema prisional fosse pautado no princípio da provisoriedade, bem como o processo de separação ocorresse de forma gradual, minimizando os impactos que a separação pudesse causar no bebê e na mãe.

Neste sentido, ao dialogarmos sobre a permanência do bebê junto com a mãe, fez-se necessário analisar as possibilidades de garantir um desenvolvimento integral para as crianças e entender esse espaço como uma experiência de moradia temporária para bebês e crianças, à luz dos princípios da dignidade humana e no melhor interesse da criança, princípios que vêm desdobrados em várias legislações. A Unidade Marista Estação Casa trabalhou para garantir o que prevê a Resolução nº 4, de 2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, em seu artigo 2°:

> Art.2°: Deve ser garantida a permanência de crianças no mínimo até um ano e seis meses para as (os) filhas (os) de mulheres encarceradas junto as suas mães, visto que a presença da mãe nesse período é considerada fundamental para o desenvolvimento da criança, principalmente no que tange à construção do sentimento de confiança, otimismo e coragem, aspectos que podem ficar comprometidos caso não haja uma relação que sustente essa primeira fase do desenvolvimento humano; esse período também se destina para a vinculação da mãe com sua (seu) filha (o) e para a elaboração psicológica da separação e futuro reencontro. (BRASIL, 2009)

Partindo dessa compreensão, evidenciamos que a Unidade Marista Estação Casa em sua fase de implantação, pautou suas ações na intencionalidade e na construção de uma proposta educativa que efetivasse o acesso dos bebês aos direitos garantidos por lei de forma integral.

O gráfico abaixo apresenta os indicadores de atendimento referente a fase de implantação da proposta educativa de 2014 a 2017 e sua trajetória na consolidação do atendimento.

Figura 1 - Indicadores de Atendimento Unidade Marista Estação Casa (2014/2017)

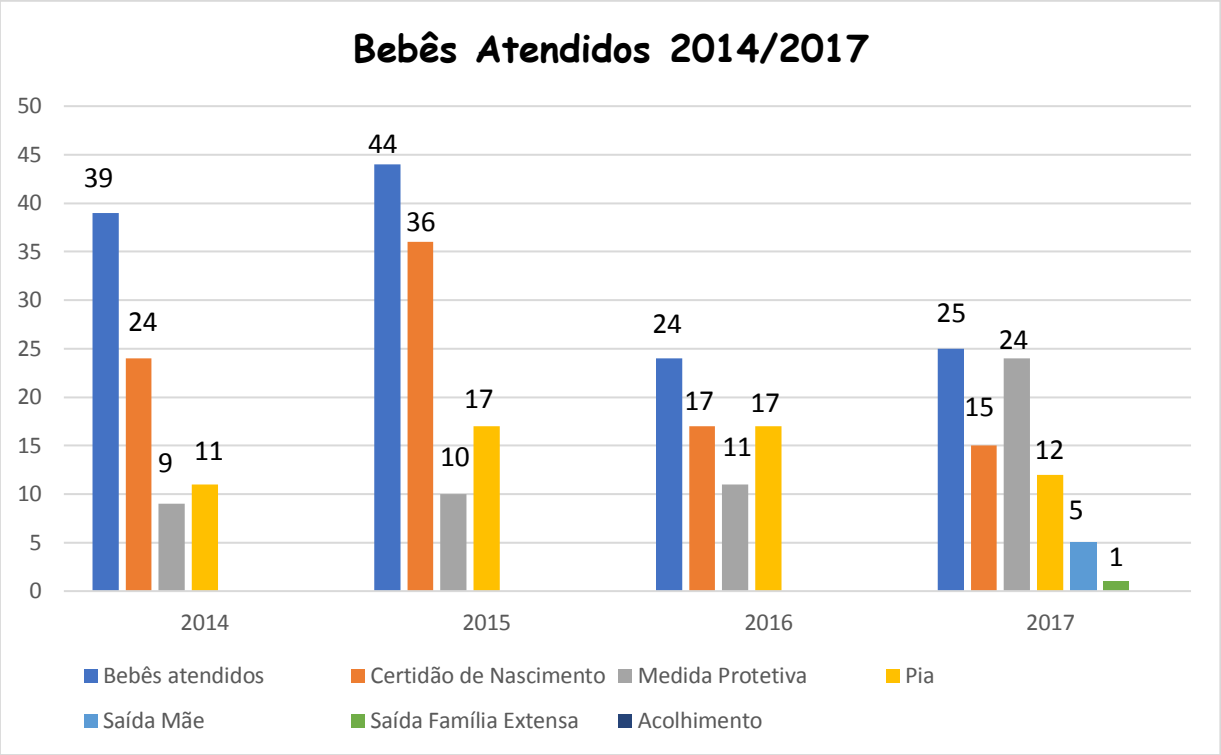

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

2.3 CONSOLIDAÇÃO E ATUAÇÃO DA UNIDADE

A partir de 2018, a Unidade Marista Estação Casa já havia se fortalecido e se estruturado enquanto um espaço diferenciado da instituição prisional, passando a focar as ações no objetivo primordial da proposta.

Com a proposta implantada e já consolidada, as dinâmicas de atendimento da Unidade passaram a legitimar por meio das intervenções diárias o acesso dos bebês e crianças aos direitos fundamentais, como acesso a certidão de nascimento, espaços acolhedores, saúde, elaboração do Plano individual de atendimento, amamentação e alimentação.

O acesso a certidão de nascimento dos bebês nascidos em contexto de privação de liberdade é de responsabilidade do sistema penitenciário, que encaminha a declaração de nascido vivo ao Cartório do Munícipio de Piraquara para que seja viabilizada a certidão de nascimento.

A proposta socioeducativa da Unidade objetivou a criação de um espaço que se diferenciasse do sistema prisional, neste sentido buscou-se criar um ambiente acolhedor, harmonioso, seguro e adequado para que os bebês e crianças pudessem

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

se desenvolver em sua integralidade, considerando sempre as especificidades existentes.

Nesse contexto, destacamos que a proposta foi desenvolvida e embasada nas diretrizes de educação básica[839], especificamente das instituições de educação infantil, essa que se configura um direito garantido em lei a todas as crianças de 0 a 5 anos de idade.

Frente a isso, destacamos que a Unidade buscava proporcionar aos bebês e crianças um espaço capaz de desabrochar a criatividade, buscando ao máximo se aproximar dos espaços de educação infantil, esses que se definem como espaços em que se "chove" brincadeiras e ideias. Dessa forma o espaço para recebê-las proporcionavam segurança e aconchego, tornando-se ambientes estimulantes, desafiadores, criativos, alegres e divertidos com atividades que possibilitavam o desenvolvimento de sua identidade.

Neste cenário, destacamos uma das grandes conquistas na implantação da proposta educativa: a sala de referência dos bebês e das crianças pequenas, trata-se de um ambiente composto por espelhos e repleto de fotos dos bebês e suas mães, bem como de mediações que objetivam potencializar o reconhecimento de si e o desenvolvimento de uma imagem positiva de si mesmo.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PIA) é entendido como uma estratégia de planejamento que, a partir do estudo aprofundado de cada caso, compreende a singularidade dos sujeitos e organiza as ações e atividades a serem desenvolvidas com a criança e sua família durante o período de acolhimento. O PIA era encaminhado ao juiz do Foro Regional de Piraquara, PR, e obrigatoriamente anexava a certidão de nascimento da criança e os demais documentos, como prontuários médicos, indicações de tratamento entre outros decorrentes do atendimento da criança durante sua permanência no projeto.

Os atendimentos dos bebês que ocorriam extramuros, eram realizados pelo serviço de enfermagem da Unidade Marista Estação Casa e pelas agentes de segurança da Penitenciária Feminina do Paraná. No entanto, a comunicação da mãe com o profissional de saúde era garantida por meio de uma carta que entregue ao médico. A mãe era garantida acesso a toda documentação de saúde dos(as)

[839] A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n°9.394/96, a educação de crianças pequenas passa a ser um direito e um dever do Estado.

filhos(as), sempre preservando o direito de ela tomar as decisões a respeito de qualquer procedimento necessário a ser realizado com o(a) filho(a), bem como ser informada do estado de saúde e da administração de qualquer medicação. Os dados de crescimento e desenvolvimento do bebê eram realizados mensalmente pela enfermeira do Estação Casa e apresentados à mãe.

De acordo com a legislação, os estabelecimentos penais destinados às mulheres serão providos de berçário, onde as mães possam cuidar dos filhos, inclusive amamentá-los, no mínimo até os 6 meses de idade, conforme art. 83, § 2º da Lei n° 7.210/84, com as alterações da Lei n° 11.942/09 (BRASIL, 1984, 2009). A Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda o aleitamento exclusivo até os 6 meses de idade e a continuação da amamentação, juntamente com a alimentação complementar, até 2 anos ou mais. Dentro da proposta socioeducativa da Unidade Marista Estação Casa, eram proporcionados espaçotempos por meio de rodas de conversa, atendimento individual, conversas informais, vivências práticas e aulas de culinária, nos quais as mães eram acolhidas e apoiadas para as tomadas de decisão sobre a amamentação e a alimentação dos(as) filhos(as).

Para apoiar os processos de mediação, que favorecessem a construção e o fortalecimento de vínculo entre mãe e bebê, considerando e respeitando as diferentes histórias de vida de cada mulher, destacamos algumas ações educativas de orientação e práticas desenvolvidas na unidade com as mães e bebês: dança e acalanto, massagem shantala, chá de boas-vindas, rodas de conversa e oficinas para mães.

Os acessos aos serviços fundamentais para o desenvolvimento da criança em situação de cárcere devem ser assegurados de forma integral nas políticas públicas, tendo em vista tratar-se de crianças em situação de vulnerabilidade. As ações desenvolvidas possibilitaram o acesso da criança a serviços básicos ofertados pelas políticas públicas (Saúde, Educação e Assistência Social). O Serviço Social nesse processo assumia a responsabilidade de verificar se a família extensa acessava os serviços ofertados pela rede socioassistencial do seu município, com a finalidade de proporcionar o acompanhamento e apoio dessa família no período em que a mãe e o bebê estivessem em situação de privação de liberdade. Essas crianças não deveriam perder o contato com sua rede social, com a família extensa, e ter garantida a

participação nos diferentes equipamentos sociais aos quais têm direito, e assim estarem preparadas para a vida extramuros.

A interlocução e diálogo com a rede socioassistencial ocorria sistematicamente via contato telefônico por meio do Serviço Social.

Neste contexto, destacamos a situação de grande vulnerabilidade social em que viviam as famílias atendidas pela Unidade Marista Estação Casa, fato esse que não possibilitava visitas aos bebês durante sua permanência no projeto, pois a maioria não possuía condições econômicas para arcar com as despesas do deslocamento. Outro aspecto que dificultava a visita é o fato de que a família, em muitas situações, já havia assumido a guarda provisória dos outros filhos da mãe que vive em situação de cárcere. Por isso o papel da Unidade Marista foi fundamental na manutenção e possibilidades de contato com a família extensa, estimulando o vínculo por meio da elaboração de cartas e de revelação de fotos dos bebês e das crianças.

Considerando ainda, a promoção de vínculos, o Serviço Social tinha como elemento fundamental o diálogo com a direção da Penitenciária e rede sociassistencial viabilizando visitas especiais, nos processos de transição de saída dos bebês com a família extensa.

No decorrer dos últimos dois anos de atuação da Unidade Marista Estação Casa, evidenciamos a experiência, ainda que marcada por constantes desafios presentes em uma realidade tão complexa, da consolidação de uma proposta balizada no acesso a direitos que asseguraram no tempo mínimo de estadia dos bebês na instituição prisional a oportunidade de conviver em um ambiente que respeitasse as culturas infantis e o fortalecimento de vínculos.

O gráfico abaixo apresenta os indicadores referentes aos últimos dois anos de atendimento 2018 e 2019.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2: Indicadores de Atendimento Unidade Marista Estação Casa (2018/2019)

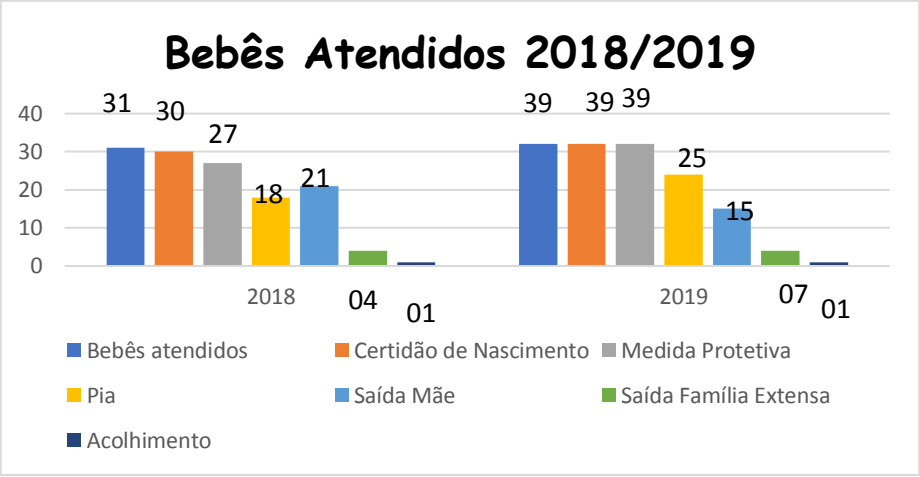

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O gráfico aponta para algumas mudanças no contexto de atendimento nos últimos dois anos. Como podemos observar, o número de atendimentos realizados aumentou significativamente, o que nos permite inferir que a permanência em reclusão de mulheres gestantes e lactantes com seus bebês marca uma tendência de crescimento desse público no contexto prisional.

Ao final do projeto, evidenciamos que a Unidade consolidou a construção de uma proposta com o objetivo de reduzir ao máximo os impactos de uma infância vivenciada em ambiente prisional, buscando proporcionar um ambiente apropriado para o atendimento desse público.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de implantação e consolidação da proposta educativa da Unidade Marista Estação Casa durante os cincos anos de atuação foi construído desde seu início com extrema cautela pelos profissionais que lá atuaram.

A Unidade se constituiu com o objetivo primordial de promover a criação de políticas públicas voltadas aos direitos de crianças nascidas em contexto prisional, atuando no eixo defesa e promoção de direitos.

A experiência da Unidade Estação Casa durante sua trajetória de atuação foi construída e pensada por inúmeras mãos, atuar em uma unidade prisional feminina de segurança máxima, onde a mulher que cumpre pena é invisível já se configura como um grande desafio, mais desafiador ainda era pensar uma metodologia que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

legitimasse e promovesse a efetivação de direitos a filhos(as) de mulheres encarceradas.

A invisibilidade desse público frente a sociedade e as lacunas existentes no cumprimento das políticas públicas que assegurassem o acesso mínimo à direitos tornava esse desafio ainda mais complexo.

Considerando os elementos apresentados durante o relato e com base na vivência cotidiana no atendimento aos bebês e crianças encarceradas, podemos inferir que a Unidade Estação Casa se tornou peça fundamental para dar visibilidade as discussões referentes a esse tema, além de evidenciar a importância de se criar espaços de atendimento que respeitassem a vivência da maternagem e primeira infância em ambientes prisionais.

Nesta ótica, reafirmamos que o projeto e as vivências experienciadas nessa construção contribuiu para a promoção de direitos e objetivou desenvolver uma metodologia de atendimento que intervissem na realidade dos bebês e suas mães de forma que rompessem a invisibilidade desse público.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** 31ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da criança e do adolescente: Edição Comemorativa, Curitiba: Impressão Oficial do Estado, 2010.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº 11.942, de 28 de maio de 2009.** Da nova redação aos artigos 14, 83 e 89 da Lei nº 7210, de 11 de julho de 1984 – Lei de execução penal para assegurar as mães presas e aos recém-nascidos condições mínimas de assistência. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 de maio de 2009.

_____. **Resolução CNPCP nº4, de 15 de julho de 2009.** Dispõe sobre a estada, permanência e posterior encaminhamento das (os) filhas (os) das mulheres encarceradas. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 2009.

7.5.34 FIN RÃN HÁ - ENTRE MUNDOS: ARTE, HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS NO ENSINO DE ARTE

Flávia Gisele Nascimento[840]

RESUMO

Este estudo tem como foco investigar como os(as) professores(as) de Arte, da rede estadual de ensino do Paraná, abordam a arte, a história e a cultura dos povos indígenas em suas aulas. O objetivo é compreender como essa temática vem sendo abordada no Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio, nas escolas públicas da cidade de Curitiba. A metodologia escolhida para a pesquisa é a qualitativa, com abordagem cartográfica. Esse método é o mais indicado para acompanhar processos. Visando mapear os processos, os registros e os depoimentos dos(as) docentes, será ofertado um curso de formação continuada que será realizado em 2022. Como o trabalho está conectado com a arte indígena é importante investigar o conceito, não tentando defini-lo, mas fazendo alianças com alguns autores(as) para pensar sobre o assunto (ESBELL, 2018; LAGROU, 2009; NUNES, 2011). Outros aportes teóricos situam-se sobre a formação de professores em relação à Lei 11.645/08 (SILVA; SILVA, 2020; MATTAR; SUZUKI; PINHEIRO, 2020; SILVA; COSTA, 2018; ANDRADE; SILVA, 2017; MUNDURUKU, 2017, 2009); e decolonialidade (SMITH, 2018; KRENAK, 2019, 2020; KOPENAWA, 2015). Pretende-se analisar as conexões entre o ensino da Arte e as culturas dos povos originários na perspectiva anticolonial e antirracista que contribuam para a formação docente. A pesquisa está em fase inicial, na parte da revisão bibliográfica. O estudo permitirá tanto a pesquisadora como os(as) participantes do trabalho pensarem em outros modos da educação, da arte e da vida.

Palavras-chave: Ensino da Arte. Povos indígenas. Formação de professores. Cartografia. Decolonialidade.

1 NOR. ABERTURA

Quais histórias conhecemos do Brasil? São as mesmas que estão sendo contadas na universidade, na escola, no museu e na mídia? O ano de 1500 é marcado pelo descobrimento ou invasão do país? O que sabemos sobre os povos que estão a milhares de anos neste território? Se soubéssemos sobre a nossa ancestralidade, será que nos sensibilizaríamos com o genocídio, o etnocídio e o epistemicídio dos povos originários que ainda está em curso em pleno século XXI? Essas perguntas reverberam com a teoria da escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019) o perigo da história única, pois muitas vezes conhecemos somente uma versão dos acontecimentos, que geralmente, são contados pelo colonizador. Atravessada por essas questões, surge o interesse em ampliar essa discussão em uma pesquisa de doutorado. Sendo professora de uma universidade pública formadora de outros(as) professores(as) em Arte, pensei em como poderia contribuir para criar uma sociedade

[840] Mestre em Educação, UFPR e flaviagisele51@yahoo.com.br.

que conheça a história do outro e consequentemente respeite e valorize as suas diferenças.

A partir desse momento, coloquei como propósito estudar de forma mais aprofundada as culturas dos povos indígenas. Começo essa imersão pesquisando, lendo livros, assistindo filmes, participando de seminários, de cursos como o de língua e cultura Kaingang, visitando aldeias, buscando diferentes encontros com os povos originários.

Nessa trajetória, descubro vários escritores(as), artistas, filósofos, cineastas, dentre outros profissionais indígenas que nunca tinha ouvido falar, que nunca foram-me apresentados nos diferentes espaços que frequentei, na escola, na universidade, na biblioteca, no museu, no teatro, no cinema….

Conectando com essa experiência, apresento o relato que o poeta Miguel Antonio d' Amorim Junior faz no prefácio do livro Ay Kakritama: eu moro na cidade, da escritora indígena Márcia Wayna Kambeba (2018, p. 15):

> Fiquei envergonhado por conhecer tão pouco ou quase nada sobre os povos indígenas. No entanto, percebi que eu sou vítima de um sistema que me negou o direito de conhecer os meus ancestrais. Essa percepção me despertou de um sono de 500 anos e me convidou para conhecer o desconhecido.

No caminhar também busquei investigar as minhas origens, as minhas raízes indígenas. Minha mãe comentou algumas vezes que meu bisavô era indígena, mas que essa era a única informação que ela tinha. Após algumas averiguações, descobri o nome dele e onde ele estava enterrado. Infelizmente, o local não tem um livro de registro, o que impossibilita saber outras informações, como por exemplo o povo que ele pertencia.

Conforme a autora Vanessa Rodrigues de Araújo (2019, n.p):

> Por que no Brasil ninguém fala sobre as nossas origens não brancas? Seria um silenciamento um ato consciente ou inconsciente? Quem roubou nós mesmos das nossas próprias histórias, destruindo nossa concepção de ser dentro dela? O que interferiu no modo de construirmos nossas memórias familiares a ponto de branqueá-las? […] Se as pessoas soubessem sobre suas origens indígenas e negras, elas apoiariam projetos políticos que visam exterminar esses povos e grupos? Elas se comoveriam com centenas de famílias indígenas sendo despejadas de suas terras e jogadas à beira da estrada sem comida e sem água, com massacres permanentes ou com o aumento do racismo em todas as suas esferas? Elas perceberiam que existe um genocídio em curso que vem desde a conquista e que isso não é um problema do 'outro', mas de todos nós?

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Começo a mapear outras questões, como: quais disciplinas contemplam a arte, a história e a cultura dos povos originários no currículo das escolas? Esses documentos estão de acordo com a proposta da Lei 11.645/08? Lei que aborda a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira na Educação Básica. Como os indígenas são representados e como as suas histórias são contadas nos livros didáticos? Qual é o espaço que a arte, a cultura e a história dos povos originários têm nas aulas de Arte? Essas e muitas outras perguntas começaram a reverberar.

Surgiu então, o interesse em investigar como os(as) professores(as) de Arte, da rede estadual de ensino do Paraná, da cidade de Curitiba, abordam a arte, a história e a cultura dos povos indígenas em suas aulas?

No estudo será utilizado o termo indígena, de acordo com a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2008). Segundo o escritor Daniel Munduruku (2010) o termo índio é um apelido criado pelos europeus quando chegaram nas Américas, pensando que haviam encontrado a Índia, por isso não é um termo adequado, pois “acabou chegando até nossos dias, muitas vezes para lembrar o exotismo dos povos e, com isso, determinar a inferioridade do índio em relação ao branco. Eis aí um exemplo de onde a palavra refletiu um modo de pensar.” (MUNDURUKU, 2010, p. 13).

Os títulos deste trabalho estão escritos em dois idiomas, na língua kaingang e a sua tradução na língua portuguesa. Esta escolha é uma provocação, uma problematização para a universidade pensar: quais disciplinas na graduação, no mestrado e no doutorado abordam o ensino da história, da cultura, da arte dos povos originários? Além disso, as disciplinas que são ofertadas nos cursos apresentam teóricos indígenas em suas ementas? As pesquisas que são desenvolvidas nos diferentes níveis têm autores indígenas em suas referências bibliográficas? Os projetos de extensão oferecem cursos de línguas indígenas?

Segundo Denise Bernuzzi de Sant' Anna (2000, p. 50) “faz sentido dizer com Certeau que cada cultura tem seu corpo assim como ela possui a sua língua”.

Corpos que carregam um conhecimento milenar, com cosmovisões diferentes da nossa. Corpos que foram escravizados, violentados, contaminados, silenciados...

Corpos que lutam a mais de 521 anos, que resistem, choram e sangram.

Corpos que abraçam e cuidam da mãe terra.

Esses corpos habitam a milhares e milhares de anos esta terra chamada Brasil. E mesmo com toda essa trajetória, por quê esses corpos são tão invisibilizados?

Por que esses corpos quase não aparecem na mídia, nos livros, nas universidades, nas escolas?

Por que continuamos alimentando o sistema e contanto uma história única (ADICHIE, 2019)?

Como proposta de mapear os estudos sobre essa temática, fiz uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes, com as palavras-chaves: professor de arte, ensino de arte, arte indígena e Lei 11.645/08. Nessa busca, foram encontradas duas dissertações e duas teses.

Na pesquisa no banco de dados Scielo, fazendo a busca com as mesmas palavras-chaves citadas anteriormente, foi encontrado apenas um artigo relacionado à temática da pesquisa. O estudo apresenta a análise de uma experiência estética tendo como referência a cultura indígena e africana, desenvolvida nas aulas de Arte em uma escola de Belo Horizonte (KOLB-BERNARDES, 2010).

Já na busca feita no Google Acadêmico, foram encontradas algumas pesquisas que já foram citadas anteriormente e dois trabalhos de conclusão de curso de graduação.

Nessa breve análise, percebemos que existem pouquíssimas pesquisas sobre a temática e que elas são recentes.

Diante dessa exposição, verificamos como esse assunto é negligenciado, por isso, a importância de dar visibilidade em diferentes espaços, tanto nas universidades, quanto nas escolas. Pois, se queremos uma sociedade mais justa é importante conhecermos as matrizes que compõem esse país.

O presente estudo tem como objetivo compreender como os(as) professores(as) de Arte do Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio, da rede estadual de ensino do Paraná, da cidade de Curitiba, abordam a temática indígena em suas aulas.

Além disso, tem como propósito investigar os discursos sobre a arte, a cultura e a história dos povos indígenas dos(as) professores(as) de Arte da rede estadual de ensino do Paraná; identificar como a temática indígena é abordada nas aulas de Arte no Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio; verificar como as representações das culturas indígenas são discutidas na disciplina de Arte; evidenciar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o lugar que a arte indígena ocupa nas aulas de Arte nas escolas públicas da cidade de Curitiba; e desenvolver um processo de formação continuada com os(as) professores(as) de Arte do Estado, sobre a arte, a história e a cultura dos povos originários.

2 INH HÊ MÃ TÃ G? VOU POR QUAL CAMINHO?

A metodologia escolhida para o estudo é a qualitativa, com abordagem cartográfica, a partir do conceito proposto pelos filósofos Félix Guattari e Gilles Deleuze (1995) e dos estudos desenvolvidos por Suely Rolnik (2014, 2018), PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA (2012) e PASSOS; KASTRUP; TEDESCO (2014)

A primeira etapa da pesquisa em campo é compreender qual é o repertório dos(as) professores(as) de Arte sobre os povos originários. Para que os(as) professores(as) criem um vínculo com o estudo, será ofertado um curso de formação intitulado “A terra dos mil povos: arte, história e cultura dos povos indígenas em foco”, que será realizado em 2022.

A pretensão é propor um curso de 20 horas, com um encontros por semana. Além disso, atender no máximo 20 docentes por turma, com previsão de ofertar a formação mais cinco vezes, atendendo em média um público de 100 professores(as).

No primeiro encontro, após uma dinâmica, será solicitado para que os(as) participantes respondam um questionário no Google Forms, com perguntas objetivas e discursivas: Você sabe se a origem da sua família tem ascendência indígena? (sim, não) Qual é a imagem que você tem dos indígenas? Como eles(as) são representados na mídia? E na história da arte brasileira? O que você aprendeu na escola sobre a arte, a história e a cultura dos povos indígenas? E na universidade? Quantas etnias indígenas você conhece ou já ouviu falar? (nenhuma, uma, duas, 3 a 5, mais de 6 etnias) Caso afirmativo, quais são os nomes das etnias que você conhece? Você conhece algum(a) indígena? (sim, não) E um(a) artista indígena? (sim, não) Caso afirmativo, qual o nome do(a) artista indígena que você conhece? Você já visitou uma aldeia indígena? (sim, não) Você já leu o livro de um(a) escritor(a) indígena? (sim, não) Caso afirmativo, qual o título do livro?

Durante o curso, será proposto aos(as) professores(as) criarem um diário de bordo, um caderno de proposição, um caderno de descobertas... o qual eles(as)

registrem o que marcou naquele encontro? Quais conexões eles(as) fizeram com o seu repertório? Como poderiam abordar aquela temática em suas aulas? Dentre outros pensamentos.

Algumas questões, serão apresentadas durante os encontros, como: Você apresenta sob qual perspectiva e em qual contexto os povos indígenas nas suas aulas? Quais nomenclaturas são abordadas relacionadas aos povos originários (indígena, povo, etnia, nação, dentre outras)? Quais imagens são utilizadas para representar os povos indígenas e a sua arte? Qual linguagem da arte indígena é contemplada? Apresenta quais referências para abordar a temática (livro didático, sites, vídeos, dentre outros)? Mostra obras de artistas indígenas contemporâneos? Qual o espaço que a arte dos povos indígenas tem no plano de ensino? É igual ou menor em relação às outras culturas? Existem propostas de atividades, projetos, experimentos conectados com a arte dos povos originários na escola?

Os encontros do curso serão gravados (áudio). Será apresentado para os(as) participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que abordará a temática da pesquisa, os objetivos, dentre outras informações.

Após esses procedimentos, será feita a análise de dados.

3 VÃGFY KANHRÓ. TRANÇAR O SABER

Devido ao pouco espaço para apresentar a trajetória dos povos indígenas, convido o leitor e a leitora a conhecer um pouco sobre a trajetória do movimento indígena, que na década de 80, começou a ocupar todo o Brasil e cobrar dos políticos os seus direitos. Ao longo dessa luta, os povos indígenas tiveram algumas conquistas, como: ter um capítulo específico na Constituição Federal de 1988, denominado “Dos Índios”, que inicia com o Art. 231 - “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.”

Outra conquista do movimento foi a Lei 11.645/08, que altera a Lei 9394/96, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e Médio, nas instituições públicas e privadas, dando ênfase que a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

abordagem seja feita em todas as áreas de conhecimento, mas em especial na Arte, na Literatura e na História.

Mesmo com essa legislação estando em vigor a mais de dez anos, percebemos que em muitas escolas e universidades, a história dos povos indígenas ainda é contada na versão do colonizador.

Em muitos livros o indígena é apresentado de forma estereotipada, romantizada, exótica, selvagem, como um ser primitivo, como se não existisse mais no país. Outras vezes como se vivesse somente de forma isolada, em sua aldeia. Em outros casos, as culturas dos povos indígenas são silenciadas, invisibilizadas. E quando são retratadas não é mostrada a sua pluralidade cultural ou são apresentadas como se estivessem estancadas no tempo.

De acordo com Munduruku, escritor indígena com mais de cinquenta publicações, é importante “entender a riqueza das diversas manifestações culturais de diferentes povos indígenas sem achar que essa riqueza precise ser destruída, explorada ou possuída. Cultura é para ser partilhada.” (MUNDURUKU, 2010, p. 8)

É necessário descolonizar o olhar e o pensar.

Segundo Suely Rolnik (2018, p. 145):

> A descolonização do inconsciente envolve um trabalho sutil e complexo de cada um e de muitos que só se interrompe com a morte; ela nunca está dada de uma vez por todas. Mas a cada vez que se consegue dar um passo adiante nesta direção é mais uma partícula do regime dominante em nós e fora de nós que se dissolve, e isto tem poder de programação. É nestes momentos que a vida dá um salto e nos proporciona o gozo individual e coletivo de sua afirmação transfiguradora. Desejar este acontecimento de uma vida não cafetinada é o antídoto para a patologia do regime colonial-capitalístico que torna a vida genérica e nos faz desejar o gozo do poder- um gozo próprio de uma subjetividade reduzida ao sujeito, cuja cegueira nos leva a um miserável narcisismo devastador.

A pesquisa apresenta-se na perspectiva anticolonial e antirracista (SMITH, 2018; KRENAK, 2019, 2020; KOPENAWA, 2015); e propõe abordar estudos voltados à formação de professores em relação a Lei 11.645/08 (SILVA; SILVA, 2020; MATTAR; SUZUKI; PINHEIRO, 2020; SILVA; COSTA, 2018; ANDRADE; SILVA, 2017; MUNDURUKU, 2017, 2009).

Como a pesquisa está conectada com a artes indígena serão feitas alianças com alguns autores(as) para pensar este conceito (ESBELL, 2018; LAGROU, 2009; NUNES, 2011).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 HYN. PROVAVELMENTE

O Brasil é um país formado por diferentes culturas, mas ao longo de séculos o eurocentrismo tem permeado em diferentes espaços culturais e de ensino. Através do projeto de pesquisa em questão espera-se delinear e indicar como a arte, a história e a cultura dos povos originários vem sendo abordada nas aulas de Arte, no Ensino Fundamental - Anos Finais e no Ensino Médio, nas escolas estaduais, localizadas na cidade de Curitiba.

A partir das pesquisas que foram consultadas percebe-se que é necessário um investimento na formação inicial e continuada dos professores de Arte sobre esta temática. Além disso, uma abertura da universidade e da escola para outros pensamentos, começando pela descolinização das ementas das disciplinas, do currículo, apresentando referências de escritores(as) indígenas em suas bibliotecas, ofertando cursos de extensão de línguas indígenas, dentre outras ações.

O estudo tem como propósito apontar possibilidades que contribuam significativamente na formação dos(as) docentes em Arte. Pensando em outros modos da educação, da arte e da vida.

MÎJ. ENCONTRO
REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDRADE, J. A. de. SILVA, T. A. A. da. (Org.). **O ensino da temática indígena:** subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas. Recife: Edições Rascunhos, 2017.

ARAÚJO, V. **Sabendo quem somos…** Brasília, 2019. Disponível em: <https://cimi.org.br/2019/08/sabendo-quem-somos-livro-discute-apagamento-memoria-familiar-descolonizacao/>. Acesso em: 07 ago. 2020.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 1 ago. 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Tradução de: GUERRA NETO, A.; COSTA, C. P. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 1 v.

ESBELL, J. Makunaima, o meu avô em mim! **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 19, n.46, p. 11-39, jan/jul. 2018. Disponível em: <https://www.waunet.org/downloads/wcaa/dejalu/march_2020/iluminuras.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.

KAMBEBA, M. W. **Ay Kayritama:** eu moro na cidade. São Paulo: Pólen, 2018.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu:** palavras de um xamã Yanomami. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KOLB-BERNARDES, R. Segredos do coração: a escola como espaço para o olhar sensível. **Cad. CEDES,** Campinas, SP, v. 30, n. 80, jan./abr. 2010.

LAGROU, E. **Arte indígena no Brasil:** agência, alteridade e relação. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

MATTAR, S.; SUZUKI, C.; PINHEIRO, M. (Org.). **A lei 11.645/08 nas artes e na educação:** perspectivas indígenas e afro-brasileiras. São Paulo: USP, 2020.

MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses:** conversa sobre a origem e a cultura brasileira. São Paulo: Global, 2009.

_____. **Coisas de índio**. São Paulo: Callis Ed., 2010.

_____. **Mundurukando 2 - sobre vivências, piolhos e afetos:** roda de conversa com educadores. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

NUNES, F. V. As artes indígenas e a definição de arte, 2011. In: FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE, 7., 2011, Curitiba. **Anais eletrônicos**. Curitiba: EMBAP, 2011. v. 7, p. 143-153. Disponível em: <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/Forum/anaisvii/143.pdf.>. Acesso em: 07 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Naco es_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 2. ed. Reimp. Porto Alegre: Sulina, 2012.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Org.). **Pistas do método da cartografia:** a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014. 2 v.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2014.

_____. **Esferas da insurreição:** notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: 2018.

SANT' ANNA, D. B. de. Descobrir o corpo: uma história sem fim. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n.2, p. 49-58, 2000. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46832>. Acesso em: 31 jul. 2020.

SILVA, E.; SILVA, M. da P. da. **A temática indígena na sala de aula:** reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 3. ed. Recife: Ed. UFPE, 2020.

SILVA, G. J. da; COSTA, A. M. R. F. M. da. **História e culturas indígenas na educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. Coleção Práticas Docentes.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias:** pesquisa e povos indígenas. Curitiba: UFPR, 2018.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7.5.35 GARANTIA DE DIREITOS DA INFÂNCIA EM SITUAÇÃO DE PANDEMIA DA COVID-19 FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Ana Maria Eyng[841]

Juliane Moreira Dutra[842]

Priscila Morais Tosta[843]

RESUMO

O estudo situa-se no âmbito dos direitos da infância, enfatizando a formação dos profissionais da educação para atuar em situação humanitária, na qual os cenários são marcados pela pobreza infantil. O objetivo do trabalho é discutir sobre metas e estratégias para formação de profissionais da educação para atuação na garantia dos direitos da infância em situação humanitária à educação e à saúde. Os dados utilizados advêm do projeto de pesquisa no qual foi realizado coleta de dados com profissionais da educação, da saúde e com estudantes, abrangendo oito contextos de instituições educacionais, sendo sete comunitárias e uma pública, situadas em cinco diferentes países das Américas, dentre eles: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México. No presente trabalho trazemos dados provenientes dos participantes de uma instituição de Almirante Tamandaré – Paraná. O estudo alia pesquisa bibliográfica e documental aos estudos empíricos, sendo que por meio da articulação dessas estratégias foram integrados procedimentos de investigação capazes de problematizar e reunir argumentos que permitem examinar o tema proposto. Os resultados da pesquisa apresentam as percepções dos participantes sobre: direitos da infância, o processo das aulas remotas, com destaque para as dificuldades advindas do período de afastamento social e os posicionamentos dos estudantes que demonstram uma avaliação positiva quanto à atuação das escolas que frequentam para a garantia dos direitos da infância. Neste cenário são reafirmadas as dimensões da educação em direitos humanos a partir da formação inicial dos profissionais da educação que contemplem conhecimentos, princípios, valores, atitudes e ações práticas para a defesa e garantia de direitos da infância. Assim, as estratégias para formação de profissionais da educação para que atuem na garantia de direitos da infância precisam integrar: educação em direitos humanos no currículo da formação inicial dos profissionais da educação; educação em direitos humanos nos programas de formação continuada de professores; produção de materiais sobre direitos humanos para todos os níveis de ensino; planejamento e desenvolvimento coletivo de ações para disseminação e fortalecimento de conhecimentos, princípios e atitudes de respeito à dignidade humana de todos(as), no espaço escolar e comunitário.

Palavras-chave: Formação. Profissionais da educação. Garantia de direitos. Infância. Covid-19.

1 INTRODUÇÃO

O contexto da pandemia do Covid-19 ampliou ainda mais a situação humanitária da infância, atingindo a todos os países, colocando milhares de vidas sob

[841] Professora Doutora, PPGE/PUCPR, ana.eyng@pucpr.br
[842] Acadêmica de Pedagogia, PUCPR, juliane_moreira201@hotmail.com
[843] Acadêmica de Pedagogia, PUCPR, pritosta@yahoo.com.br

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ameaça e gerando uma infinidade de consequências na saúde, na educação e na economia. O estudo considera os desafios e necessidades da formação de profissionais da educação para atuação na garantia de direitos da infância, colocando em destaque o direito à educação e à saúde de crianças e adolescentes em contextos marcados pela pobreza infantil, nos quais suas condições de vida são ainda mais precarizadas em decorrência da pandemia da Covid-19.

Pode-se classificar a pobreza infantil seguindo duas linhas de análise: a abordagem unidimensional e a multidimensional. “A abordagem multidimensional considera que o bem-estar da criança implica na satisfação de um conjunto de necessidades materiais e imateriais. Enquanto a abordagem unidimensional, considera a dimensão econômica na análise[…]” (EYNG; CARDOSO, 2020, p.1100), ligada à falta de recursos econômicos, segundo a qual “as crianças vivem em pobreza se o rendimento e os recursos disponíveis para o seu sustento são inadequados para terem um padrão de vida considerado aceitável na sociedade em que vivem” (SARMENTO; TREVISAN, 2017, p. 19). E a segunda linha de análise, a multidimensional, que considera a violação de um conjunto de direitos, "[...] articulada com as condições de bem-estar […] constitui hoje um aspecto central da teorização sobre infância e exclusão social” (SARMENTO; TREVISAN, 2017, p. 19).

> Na perspectiva da abordagem multidimensional estão compreendidos o conjunto de direitos de provisão, proteção e participação das crianças que, […]situam a infância num cenário contemporâneo caracterizado pela pobreza infantil, em cotidianos eivados de violências (EYNG; CARDOSO, 2020, p.1100).

Nesse sentido, o Relatório sobre a situação mundial da infância (UNICEF, 2016, p. 4) destaca que “[...] ainda que a pobreza esteja diminuindo globalmente, quase metade dos extremamente pobres do mundo são crianças, e muitas outras experimentam múltiplas versões da pobreza em sua vida”. Assim, Sarmento e Trevisan (2017, p. 19) afirmam que “[...] o acesso daquelas crianças aos direitos fundamentais pode ser restringido e limitado, elas podem experimentar situações de estigmatização e discriminação e as suas vozes podem ser não escutadas”.

Os direitos da infância buscam garantir o desenvolvimento integral das crianças, e de acordo com Sarmento e Marchi (2008, p. 21), “[...] sendo os direitos da criança uma especificação geracional dos direitos do homem, negar a qualquer criança sua infância é negar a ela seu pertencimento à humanidade”. Para Eyng e

Cardoso (2020, p. 1100) “[...] o bem-estar da criança implica na satisfação de um conjunto de necessidades materiais e imateriais”. Nessa direção, segundo os autores, "estão compreendidos o conjunto de direitos de provisão, proteção e participação das crianças”.

No âmbito do direito à educação é objetivado o pleno desenvolvimento do educando que abrange um conjunto de direitos. Conforme Cardoso et al (2020, p. 39), “[...] a educação faz parte dos denominados direitos sociais, típicos de segunda dimensão de direitos fundamentais, surgidos no início do século XX”. Porém, um dos mais prejudicados direitos na atual pandemia da Covid-19 tem sido o direito à educação, pois “[...] a pandemia não é democrática” (SACAVINO; CANDAU, 2020, p.123).

A Convenção sobre Direitos da Criança (ONU, 1989) estabelece no art. 24 que “[...] reconhecem o direito da criança de gozar do melhor padrão possível de saúde e dos serviços destinados aos tratamentos das doenças e à recuperação da saúde”. Entretanto, de acordo com o Relatório sobre a situação mundial da infância (UNICEF, 2016, p. 3) “[...] ao redor do mundo, milhões de crianças têm seus direitos negados e são privadas de tudo o que precisam para crescer saudáveis e fortes”. Considerando os contextos da infância na pandemia, o direito à saúde também é uma das áreas prioritárias relativas aos direitos de provisão e proteção que são extremamente precarizados. “É um jogo de espelhos, saúde e educação se miram: ambas refletem as desigualdades sociais e para elas contribuem; uma reforça as desigualdades da outra” (GOMES et al, 2020, p. 6).

No que se refere à garantia de direitos da infância, o Estatuto da Criança e do Adolescente em seus art. 3 e 4 enfatizam que “[...] é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação”. De acordo com Eyng e Cardoso (2020, p.1100), a “[...] garantia se constituiu na criação de possibilidades para atenuar e, gradativamente, superar os riscos e efeitos perniciosos e violentos que a pobreza pode acarretar sobre a infância”.

A formação de profissionais pode ser definida como um conjunto de ações que visam adquirir conhecimentos práticos e teóricos que serão responsáveis por um bom desempenho na carreira profissional. E a educação em direitos humanos, conforme Eyng (2017, p. 16) “[...] é concebida como uma educação que integra conhecimentos

e estratégias de proteção a atitudes e comportamentos de respeito aos direitos de todos e por todos".

O presente trabalho se vincula ao projeto que abrangeu cinco diferentes países da América Latina, no qual o projeto matricial problematiza os direitos da infância na contemporaneidade, considerando na análise os contextos caracterizados e atravessados pelos requisitos e indicadores econômicos que configuram uma neomeritocracia (AFONSO, 2017), ampliando processos de exclusão como consequência da produção de novas desigualdades. A investigação reuniu dados e argumentos para diagnosticar necessidades, demandas e estratégias de garantia dos direitos à educação e à saúde da infância em situação de pandemia da Covid-19, segundo percepções de sujeitos. A reflexão, neste texto tem como propósito estabelecer demandas para a formação de profissionais de educação para atuação na garantia de direitos da infância, com ênfase no direito à educação.

2 PROCESSOS E RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa, abrangeu oito contextos de instituições educacionais, sendo sete comunitárias e uma pública, situadas em cinco diferentes países das Américas, quatro no Brasil (estados de Pernambuco, Paraná e Rio Grande do Sul) e um em cada um dos seguintes países: Argentina, Chile, Colômbia e México. Tivemos 675 participantes, sendo 504 estudantes, e 147 educadores. Dos estudantes 358 são brasileiros e 146 estrangeiros. Quanto aos 147 educadores, foram ouvidos 77 educadores brasileiros e 70 estrangeiros.

O estudo alia pesquisa bibliográfica aos estudos empíricos, sendo que por meio da articulação dessas estratégias são integrados procedimentos de investigação capazes de problematizar e reunir argumentos que permitam examinar o problema proposto.

Os dados foram obtidos mediante coleta online com crianças e adolescentes, profissionais da educação e da saúde que atuam no atendimento direto às crianças e aos adolescentes em contexto da covid-19. A escuta dos sujeitos se realizou em conformidade com os roteiros de investigação e com os termos de consentimento e assentimento organizados pelo grupo de pesquisadores, em consonância com os critérios éticos da pesquisa científica. Na pesquisa foram abordadas percepções dos

sujeitos mediante questões abertas e questões fechadas agrupadas em quatro grandes blocos: 1. Questões sobre identificação dos sujeitos e dos contextos; 2. Questões sobre os direitos da infância; 3. Questões sobre o direito à educação; 4. Questões sobre o direito à saúde.

Da pesquisa resultou um grande número de dados, sendo que para a presente discussão, optou-se por analisar os dados provenientes dos participantes da cidade de Almirante Tamandaré – PR, na qual participaram: 129 estudantes (71 do sexo feminino e 58 do sexo masculino), 24 profissionais de educação, (18 do sexo feminino e 6 do sexo masculino) e 11 profissionais da saúde (10 do sexo feminino e 1 do sexo masculino).

Iniciando pelas respostas à questão: “Observa consequências da pandemia para a saúde emocional das crianças e adolescentes?”. Dentre os participantes, 96 estudantes (74,4%), 21 profissionais da educação (87,5%), e 7 profissionais da saúde (63,6%) observaram consequências e consideram a ansiedade como a maior consequência da pandemia. Essa percepção é também afirmada na pesquisa realizada pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2020) com o objetivo de reunir informações sobre a saúde mental do brasileiro durante a pandemia da Covid-19 que revelou: “a ansiedade é o transtorno mais presente no período”. Além disso, o isolamento e o fechamento das escolas por longo período, segundo a UNICEF (2021) “têm impactado profundamente a aprendizagem, a saúde mental e a proteção de crianças e adolescentes”. Os estudantes consideram como consequência, a ansiedade (32,2%), o estresse (17,4%), medo; medo de adoecer (10,4%), irritação; raiva (9,6%), depressão (7,8%).

A segunda questão sobre a qual refletimos: “A mudança para as aulas remotas criou novas dificuldades, na relação dos alunos com seus professores?”, apresentou as seguintes respostas: comunicação (34,6%); esclarecer dúvidas, compreender e realizar atividades (32,6%); concentração (11,6%); distância, vínculo, relacionamento (9,3%); interação dos estudantes (4,7%); dificuldades no acesso à aula (4,7%); saúde emocional (2,3%). Essas novas dificuldades podem ser fatores significativos para a efetivação ao direito à educação, pois podem afastar os estudantes da escola, pelas dificuldades sentidas e não adaptação ao ensino remoto empregado durante a pandemia. Mesmo com a facilidade das crianças e jovens em relação às tecnologias, segundo Sacavino e Candau (2020, p. 129) “sua experiência está marcada pela

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

espontaneidade, pela busca da interatividade, do lazer, [...]. Uma vivência certamente enriquecedora, mas não desenvolvida de maneira reflexiva e crítica".

Em relação às novas dificuldades mencionadas pelos profissionais da educação ao iniciarem suas atividades de trabalho de forma remota, as mais citadas foram replanejar as atividades para adequar ao ensino remoto (28,3%) e interação com os estudantes (21,7%). Essas dificuldades estão de acordo com o que foi respondido pelos alunos em relação a comunicação com seus professores, o que pode prejudicar a efetivação do direito à educação. A pandemia impõe o desafio de efetivar o direito à educação em uma sociedade com amplo acesso digital à informação, que "[...] exige promover amplamente o letramento digital, especialmente no processo de formação de professoras e professores, assim como entre os alunos e alunas" (SACAVINO; CANDAU, 2020, p. 130).

Em relação às questões sobre direitos da infância trazemos as respostas às questões: "Escolha entre os direitos garantidos para a infância, os TRÊS que considera mais importantes na vida de crianças e adolescentes, estudantes de sua escola/rede, neste momento."; "Direitos de Provisão: se relaciona a satisfação de suas necessidades básicas e ao seu desenvolvimento pessoal e social. Indique o nível de garantia desse conjunto de direitos para a infância, considerando a escala"; "Direitos de Proteção: Se refere a sua segurança e proteção física e emocional. Indique o nível de garantia desse conjunto de direitos para a infância, considerando a escala.; "Os direitos de proteção: se refere à segurança, proteção física e emocional. Indique o nível de garantia desse conjunto de direitos para a infância, considerando a escala.".

As respostas dos estudantes e dos profissionais da educação sobre os direitos que consideram mais importantes na atual situação de pandemia, diante de questão que os levou a refletir sobre o conjunto dos direitos da infância e a escolher três dos direitos citados, conforme a Convenção dos Direitos da Criança (ONU,1989), a opção mais assinalada com 96 (62,7%) respostas foi o da "Educação", seguido 90 (58,8%) respostas para "Saúde", 70 (45,7%) respostas para "Convivência em Família" e, por fim, 31 (20%) respostas para "Proteção contra todas as formas de violência". As respostas estão acentuando, portanto, a importância do direito à educação e da saúde diante dos direitos da infância, que deve ser assegurado e mantido pelo Estado que, como citado por Cardoso et al (2020, p. 40), "há uma obrigação fornecer educação de qualidade a todos os cidadãos, sendo as políticas públicas instrumentos para o

cumprimento desta obrigação".

Os direitos da infância afirmados pela CDC (ONU, 1989) são agrupados em Direitos de Provisão, Proteção e Participação. As respostas dos participantes sobre as questões: "Os direitos de provisão se relacionam à satisfação das necessidades básicas e ao desenvolvimento pessoal e social"; "direitos de proteção: se referem a sua segurança e proteção física e emocional"; "direitos de participação: consideram oportunidades de emitir sua opinião e contribuir nas decisões sobre questões da sua vida." Nessas questões foi solicitado indicar o nível de garantia desse conjunto de direitos considerando a seguinte escala: "Insuficiente"; "Fraco"; "Médio"; "Ótimo" e "Excelente". O direito mais assinalado pelos profissionais da educação e os estudantes sobre direitos de provisão com 90 (58,8%) respostas para "Excelente" foi o "Direito à família", porém a opção mais assinalada pelos profissionais da educação sobre o direito de provisão com 14 (58%) respostas foi "Médio", seguido dos direitos de proteção a opção "Sente-se protegido contra todas as formas de violência" com 57 (37%) respostas para "Excelente" foi a mais assinalada no geral dos participantes, sendo que os professores acentuaram a opção "Proteção contra doenças" na perspectiva "Médio" com 12 (50%) respostas, e, por fim, nos direitos de participação o "Direito de participar da escola" foi o com mais incidência com 82 (53,5%) respostas assinalando "Excelente", acentuando, portanto, a baixíssima incidência de respostas com "Insuficiente" ou "Fraco" para os direitos citados.

Os direitos da infância previstos na CDC (ONU, 1989) e ECA (BRASIL, 1990) abrangem um conjunto de direitos de provisão, proteção e participação, cuja violação "[…] situam a infância num cenário contemporâneo caracterizado pela pobreza infantil […]" (EYNG; CARDOSO, 2020, p. 1100), permitindo compreender que na atual realidade, além dos cotidianos violentos e da pobreza infantil, há um alarmante risco para a saúde emocional dessas crianças e adolescentes.

Tais riscos quanto aos direitos de provisão, proteção e participação da infância devem ser evitados mediante atuação conjunta do Estado, da família e das escolas. Conforme assinalam as respostas dos participantes da pesquisa é possível observar que os riscos que afetam os direitos da infância podem ser minorados através da parceria escola e família, segundo a forma como se posicionaram os estudantes quanto à avaliação do nível de satisfação em relação aos seus direitos.

3 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA ATUAÇÃO COM OS DIREITOS DA

INFÂNCIA

A formação de profissionais em direitos humanos visa a formação de sujeitos de direitos, capacitados para contribuir com a transformação das estruturas de injustiça que ainda perduram em nossas sociedades. Portanto, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação promove o conhecimento e reconhecimento da "[...] educação em direitos humanos como parte fundamental do conjunto de direitos, fazendo parte, inclusive, do próprio direito à educação" (EYNG, 2017, p. 15).

Nas questões dirigidas aos profissionais da educação, refletimos sobre: "Sua escola/rede ofereceu suporte para continuidade de suas atividades profissionais?" e "Qual a forma de suporte para a realização das atividades remotas". Tendo as respostas: a plataforma para acesso e organização online das disciplinas e atividades (25%); orientações para gravação de vídeoaulas (24%); formações online sobre a modalidade e recursos para aulas remotas (21,9%). Esses suportes apontados pelos profissionais entrevistados, são importantes estratégias para garantir o acesso na continuidade dos estudos, aspecto essencial na efetivação do direito à educação em tempos de crises humanitárias.

A segunda questão sobre a qual refletimos: "Como se sentiu ao iniciar as atividades de trabalho de modo remoto?", apresentou as seguintes respostas: inseguro (40,5%), motivado (28,6%), em dúvida (19%), despreparado (7,1%), preparado (4,8%).

Considerando esses aspectos, na educação em direitos humanos, os profissionais "[...] devem ser concebidos como profissionais e cidadãos e cidadãs, agentes socioculturais e políticos, mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social, construtores de conhecimentos, valores e práticas". (CANDAU et al, 2013, p. 70).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As condições de vida na infância foram ainda mais precarizadas em decorrência da pandemia da Covid-19, o que culminou em novos desafios para a garantia de direitos da infância, ainda mais quanto ao direito à educação. Essa constatação remete à necessidade de pensar e compreender os desafios da formação dos profissionais da educação para garantia desses direitos em situação de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pandemia.

Os resultados da pesquisa apontam novas dificuldades dos estudantes e dos profissionais da educação durante a pandemia, aliados a novas aprendizagens que precisam ser refletidas nos processos formativos dos educadores.

Em decorrência dos dados são sugeridas estratégias para formação de profissionais de educação para que atuem na defesa e garantia de direitos da infância, por meio da educação em direitos humanos no currículo escolar, fortalecendo as aprendizagens sobre direitos com as próprias crianças e adolescentes, partindo do princípio de que o conhecimento é essencial para que possam conquistas e exigir a efetivação dos seus direitos. A educação em direitos humanos na formação inicial dos profissionais da educação, buscando a construção da cultura dos Direitos Humanos em todas as práticas sociais.

Neste cenário são reafirmadas as dimensões da educação em direitos humanos a partir da formação inicial dos profissionais da educação que contemplem conhecimentos, princípios, valores, atitudes e ações práticas para a defesa e garantia de direitos da infância. Assim, as estratégias para formação de profissionais da educação para que atuem na garantia de direitos da infância precisam integrar: educação em direitos humanos no currículo da formação inicial dos profissionais da educação; educação em direitos humanos nos programas de formação continuada de professores; produção de materiais sobre direitos humanos para todos os níveis de ensino; planejamento e desenvolvimento coletivo de ações para disseminação e fortalecimento de conhecimentos, princípios e atitudes de respeito à dignidade humana de todos (as), no espaço escolar e comunitário.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Neomeritocracia e novas desigualdades**, in TORRES, Leonor L.; PALHARES, José A.. A excelência acadêmica na escola pública portuguesa. Fundação Manoela Leão, V. N. Gaia, 2017.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial União, Brasília, 14 jul. 1990. Disponível em [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf]. Acesso em 20 JUL 2021.BRASIL. **Ministério da Saúde.** 2020. Disponível em [https://antigo.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/47527-ministerio-da-saude-divulga-resultados-preliminares-de-pesquisa-sobre-saude-mental-na-pandemia]. Acesso em 20 JUL 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; PAULO, Iliana; ANDRADE, Marcelo; et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as).** São Paulo: Cortez, 2013.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo**, v.7, n.3, 2020. Disponível em [http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929/554]. Acesso em 20 JUL 2021.

EYNG, Ana Maria. **Formação de professores na perspectiva dos direitos humanos e diversidade no PIBID/PUCPR**, In EYNG, Ana Maria (ORG.) Direitos humanos e diversidade**:** perspectivas da docência no PIBID/PUCPR – concepções, proposições e experiências. Curitiba: Editora CRV, 2017. p.15-28.

EYNG, Ana Maria; CARDOSO, João Casqueira. Direitos da infância em contextos de necessidades humanitárias: fatores de risco e demandas educativas. **Ensaio: aval. pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n.109, p. 1098-1120, out/dez. 2020.

GOMES, Candido Alberto; OLIVEIRA e SÁ, Susana; VAZQUEZ-JUSTO, Enrique; COSTA-LOBO, Cristina. A Covid-19 e o Direito à Educação. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 9, n. 3, 2020. Disponível em [https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12176]. Acesso em 20 JUL 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.** Resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Disponível em [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir_crianca.pdf]. Acesso em 20 JUL 2021.

SACAVINO, Susana Beatriz; CANDAU, Vera Maria. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. **RIDH,** Bauru, v. 8, n. 2, p. 121-132, jul./dez., 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância Crítica. **Configurações** (online), 4, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TREVISAN, Gabriela. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 17-34, set. 2017.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância 2016:** Oportunidades justas para cada criança. 2016. Disponível em [https://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Situacao-Mundial-Da-Infania-2016-Oportunidades-Justas-Para-Cada-Crianca-UNICEF.pdf]. Acesso em 01 MAIO 2021.

UNICEF. **Carta aberta às prefeitas e aos prefeitos eleitos dos municípios brasileiros.** 2021. Disponível em [https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-

imprensa/unicef-pede-prefeitas-e-prefeitos-eleitos-que-priorizem-reabertura-segura-das-escolas]. Acesso em 01 MAIO 2021.

7.5.36 GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE PANDEMIA COVID-19: IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO

Laueni Ramos Padilha[844]

Ana Carolina Ramos Passos[845]

Mônica Luiza Simião Pinto[846]

Ana Maria Eyng[847]

RESUMO

Os tempos hodiernos foram assolados por uma pandemia mundial, que propulsionou diversas mudanças no cotidiano dos sujeitos. No âmbito da educação formal no Brasil, os processos de ensino e aprendizagem tiveram uma reconfiguração no formato e na sua continuidade. As estratégias encontradas foram as aulas online síncronas e assíncronas, atividades impressas, comunicação via plataformas digitais, entre outros meios. Entretanto, cabe se questionar acerca das possibilidades de qualificar as aprendizagens dos estudantes no período remoto, buscando responder: Quais as implicações da avaliação na garantia do direito à educação no contexto de pandemia? A pesquisa de abordagem de natureza qualitativa discute as implicações da avaliação na garantia do direito à educação, a partir das percepções de estudantes, cujos dados empíricos foram coletados via formulário on-line. Os aportes teóricos basilares foram Eyng (2013; 2015), Macedo (2021) e Saul (1988; 2015). Os resultados revelam que os procedimentos de avaliação adotados pelos docentes no período de ensino remoto são em grande parte os mesmos utilizados no ensino presencial, com forte relação com processos avaliativos conservadores e classificatórios. Tal fato suscita a discussão da relação entre a avaliação e o direito à educação. Para efetivar o direito à educação na perspectiva contemporânea torna-se fundamental adotar práticas pedagógicas que possibilitem a participação, a construção de saberes e o diálogo entre os sujeitos. Dessa forma, a concepção de avaliação emancipatória é uma das alternativas para promover uma educação de qualidade social, considerando os princípios dos direitos humanos.

Palavras-chave: Direito à Educação. Avaliação. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Os Direitos Humanos foram construídos historicamente em diferentes civilizações, visando assegurar a manutenção das necessidades básicas sociais e individuais a todos e todas. Durante o século XX, foram consolidados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, com o intuito de garantir, como elemento central, a dignidade do ser humano, durante guerras, pandemias ou em seus cotidianos. É indubitável, que, dispor de uma Declaração Universal ou leis nacionais não garante

[844] Mestranda em Educação, PUCPR e laueni.ramos@gmail.com.
[845] Mestranda em Educação, PUCPR e anacarolramospassos@gmail.com
[846] Doutoranda em Educação, PUCPR e monica.simiao82@gmail.com.
[847] Pós-Doutora em Ciências Humanas e Sociais na área de Políticas Públicas/ Estudos de Minorias pela Universidade Fernando Pessoa, PUCPR e eyng.anamaria@gmail.com.

sua efetividade a todos e todas, entretanto suscita um fundamento no qual os grupos sociais podem se apoiar para reivindicar o direito a todas e todos.

Entre tais direitos está o direito à educação, consubstanciado em diferentes documentos orientadores e legais em âmbito nacional e internacional. No Brasil, seu enfoque visa o acesso, a permanência e a "promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento social" (BRASIL, 2010, p. 02) de todas e todos os estudantes a partir dos 4 anos. O artigo 5° das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básicas dispõe o Direito à Educação:

> [...] como um direito inalienável do ser humano [...]. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais (BRASIL, 2010, p. 02).

Cabe pontuar, inicialmente, que as conquistas referentes aos Direitos Humanos se constituíram a partir de construções históricas marcadas por reivindicações e lutas, de modo que "nada surgiu por acaso, ou simplesmente pela boa vontade de governantes" (BONETI, 2019, p. 19). Ainda, a história da educação brasileira "carrega as marcas das resistências afirmativas das vítimas da segregação social e racial" (ARROYO, 2015, p. 18), as quais perpetuam-se hodiernamente marginalizadas quanto às garantias do direito à educação e seus reconhecimentos.

Em tempos hodiernos, uma pandemia assola os países, a qual instigou todas e todos a se reorganizarem frente à adversidade. Distanciamento social, uso de máscaras nos espaços públicos e aulas remotas tornaram-se habituais. Entretanto, com uma desigualdade desmedida pré-existente à pandemia, sujeitos que já dispunham de privações de direitos, estão expostos a mais uma desfortuna: o vírus. A transição para as aulas remotas desvelou amplamente as precárias condições de vida dos sujeitos, os quais além de não ter acesso à internet e à tecnologia, ainda não dispõem do básico de saneamento para a manutenção da higiene e da saúde.

> Segundo dados da ONU Habitat, 1,6 mil milhões de pessoas não tem habitação adequada e 25% da população mundial vive em bairros informais sem infraestruturas nem saneamento básico, sem acesso a serviços públicos, com escassez de água e de eletricidade (SANTOS, 2020, p. 18).

Nesse contexto, as questões acerca do direito à educação apresentam-se como uma fração da dimensão de direitos violados da população em situação de vulnerabilidade social.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Em diferentes escolas públicas e privadas, dúvidas não pararam de surgir: as atividades devem esperar o fim da pandemia ou a escola deve adotar o ensino remoto?[...] Em suma: se a educação for transferida para o ambiente online, seguirá como um direito ou será um privilégio? (MACEDO, 2021, p. 264)

Em período pandêmico, com a transição de aulas presenciais para as remotas, muitas questões foram levantadas, sendo encontradas diferentes estratégias para a manutenção e o prosseguimento do calendário escolar. Dentre elas, ocorreram gravações de aulas e reproduções por meios tecnológicos, como televisão e internet, atividades impressas e reuniões síncronas via plataformas digitais.

Assim, há de se refletir sobre a unidade basilar para o desenvolvimento das aulas e da aprendizagem: o planejamento e a avaliação. O planejamento ocorreu de forma diversa nas instituições de ensino, algumas contaram com uma organização prévia, considerando a necessidade de formação para os docentes. Em outros casos, isso não ocorreu, sendo delegado aos próprios docentes a busca por esta formação para sua atuação de forma virtual.

No que diz respeito à avaliação, esta é uma ação que “atravessa o ato de planejar e de executar; por isso contribui em todo o percurso da ação planificada” (LUCKESI, 2006, p. 118). No período pandêmico, as avaliações se deram de diferentes formas, e faz-se importante analisar se cumpriram com seus objetivos emancipatórios e de acompanhamento das atividades e das aprendizagens dos estudantes ou se atuaram somente com um foco burocrático.

As aulas continuam ocorrendo remotamente e as atividades sendo planejadas e executadas. Entretanto, a questão impera na possibilidade de qualificar as aprendizagens efetivas dos estudantes e seus desenvolvimentos. Cabe, então, indagar: Quais as implicações da avaliação na garantia do direito à educação no contexto de pandemia? Este artigo objetiva discutir as implicações a partir das percepções de estudantes.

A metodologia de abordagem qualitativa, concebe os resultados para além de dados quantitativos e “se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas” (MINAYO E SANCHES, 1993, p. 244). Os dados são extraídos de pesquisa empírica que abordou estudantes, profissionais da educação e da saúde do Brasil, Argentina, Colômbia, Chile e México. O roteiro de pesquisa foi acessado pelos sujeitos de modo online pela plataforma do Google Forms.

2 DESENVOLVIMENTO

No contexto pandêmico as aulas remotas criaram a urgência de aprender a aplicar as novas tecnologias, com formações voltadas para a inclusão digital, ou seja, o acesso à internet, aos computadores e seus recursos.

Cada escola optou por diferentes estratégias para o ensino remoto, diversas ofereceram formações para os docentes e estudantes, buscaram assessoria e outras, sobretudo, as da rede pública, se reinventaram para garantir o direito à educação. Uma das alternativas para esse período, foi a impressão de atividades para os estudantes realizarem em casa e após, devolverem para os professores na escola. O que motivou a escolha dessa estratégia, foi justamente a não necessidade de utilização de recursos digitais, visto que nem todas os estudantes têm acesso à internet e a equipamentos digitais, conforme indaga Gomes et al (2020, p. 5): “como prover educação a distância se aos domicílios faltam condições para estudo e/ou equipamentos eletrônicos?”. Dessa forma, a estratégia de adotar a impressão de atividades buscou viabilizar a participação de todas e todos.

As escolas da rede privada, com maiores recursos, realizaram aulas síncronas, as chamadas “videoconferências”. Já as escolas da rede pública, como mencionado, adotaram a entrega de atividades como recurso principal, ou seja, as desigualdades no âmbito educacional se tornaram ainda mais visíveis.

Segundo os dados sistematizados da pesquisa realizada, 58,1% dos estudantes dispunham de condições tecnológicas necessárias e materiais para participar das aulas e 41,9% não possuíam a mesma igualdade de condições. Tal fato indica que muitos estudantes não tiveram seu direito à educação garantido. Demonstra ainda que as desigualdades educacionais, que já dispunham de um vasto abismo, tornaram-se ainda mais profundas frente à pandemia e suas consequências.

Nessa perspectiva, a continuidade das aprendizagens foi comprometida ao passo que a interação com os sujeitos e a mediação do(a) docente foram interrompidas ou drasticamente reduzidas durante o período pandêmico. Pela razão de que “quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais” (TASSONI, 2000, p. 150). Segundo a pesquisa, 13,8% buscam sanar suas dúvidas sozinhos nesse momento e 30% consultando a internet, livros e outros materiais disponíveis em casa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, outro desafio que surgiu com a pandemia da Covid-19 foi o de avaliar os estudantes remotamente. Entretanto, apesar das diversas mudanças que ocorreram no cotidiano de todas e todos, segundo 49,4% dos estudantes a avaliação perpetua-se tal como era realizada presencialmente. No que diz respeito às formas de avaliação, a participação nas aulas e entrega de atividades teve incidência de 22,5% e os trabalhos individuais 22,4%. O quantitativo de provas objetivas de múltipla escolha foi de 17,2%, seguido de trabalhos em grupo com 11,9%, lista de exercícios com 11,5%, provas dissertativas com 11,1% e simulados com 3,4%.

Esses dados revelam que o processo avaliativo dos estudantes considerou com maior incidência a participação e entrega de atividades. Levanta-se aqui o questionamento a respeito do que seria essa participação nas aulas e qual o tipo de participação que foi oportunizada para os estudantes no contexto de ensino remoto. Não obstante, segue em maior quantidade a utilização de provas objetivas para avaliação, seguidas de trabalhos em grupo, lista de exercícios, provas dissertativas e simulados. Tais instrumentos, em sua maioria, enfocam conhecimentos prontos, apenas para serem reproduzidos. Isso explicita uma concepção de avaliação classificatória, que se vincula ao ensino tradicional, preocupado apenas com o produto final e não com o percurso de aprendizagem do estudante.

No que se refere ao processo avaliativo, em uma progressão histórica, a avaliação foi compreendida, em primeiro momento, como aferição de resultados quantitativos e, posteriormente, como alcance de objetivos. “Dessa perspectiva conservadora emanam as abordagens positivista e regulatória de avaliação” (EYNG, 2015, p. 139). Essas abordagens apresentam fins classificatórios e excludentes, sendo viáveis para uma educação de conformação, as quais “[...] não serve em nada para a transformação: contudo, é extremamente eficiente para a conservação da sociedade, pela domesticação dos educandos” (LUCKESI, 2006, p. 43). Com as mudanças de paradigmas, consubstanciadas nos pressupostos epistemológicos da pós-modernidade, outras abordagens de avaliação foram sendo construídas, sendo essas: crítico-marxista, emergente e emancipatória (LEITE, 2006). Essas pautam-se em princípios voltados à diversidade, inclusão e democracia com compreensão de um sujeito integral e complexo situado em um contexto espaço-temporal, na perspectiva da abordagem emancipatória que, “[...] inclui os conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. Os procedimentos de avaliação não

desprezam os dados quantitativos, mas a ótica de análise é eminentemente qualitativa" (SAUL, 2015, p. 1309). A compreensão do planejamento e da avaliação como processos contínuos e inter-relacionados, propõe práticas reflexivas, uma práxis, conforme defende o pensamento freireano, pois o papel da educação é "[...] se constituir como modo de vida, como práxis social, sintetizando a reflexão, a ação de decidir e a ação transformadora" (ALBUQUERQUE, 2001, p. 220-221).

Os dados analisados, na perspectiva do entendimento sobre o processo avaliativo, os estudantes foram questionados sobre sua própria aprendizagem, sendo que 34,4% dos estudantes não souberam identificar seus resultados, 29,4% apontaram que foram piores, 24,9% indicaram que obtiveram os mesmos resultados e 11,3% que foram melhores. Ao relacionar tais dados com os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, percebe-se que tais formas não atendem a uma concepção de avaliação emancipatória, sendo mais alinhados às abordagens conservadoras.

O fato de o maior percentual de estudantes não consegue mensurar de forma qualitativa suas próprias aprendizagens, além dos procedimentos majoritariamente aplicados sugere que o processo avaliativo se referenda, ainda numa perspectiva tradicional e classificatória. Não atende, portanto aos objetivos básicos de uma avaliação emancipatória: autonomia, autoconhecimento e participação democrática, e assim, "iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas" (SAUL, 1988, p. 61).

As práticas fechadas e tradicionais dos currículos e das avaliações pautam-se em ações sem diálogo com os contextos e com os sujeitos que permeiam o espaço, não os consideram nem os reconhecem. Assim, as implicações da avaliação na perspectiva tradicional perpassam o silenciamento das diferenças, o não reconhecimento das multidimensionalidades da aprendizagem e produzem o distanciamento da garantia do direito à educação, o qual:

> [...] consubstancia-se na efetivação de um processo educativo significativo para cada sujeito historicamente situado. Portanto, não se trata de direito à qualquer educação, mas a uma educação de qualidade, independente da origem social, econômica ou cultural (EYNG, 2015, p. 141).

Vale destacar, nesta direção, que a "[...] escola se constitui na instituição por meio da qual o direito fundamental de crianças, adolescentes, jovens e adultos à educação pode ser efetivado." (EYNG, 2013, p. 31), enquanto espaço de ensino

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formal, constitui-se em lugar de garantia do direito à educação, e a partir dele, pode possibilitar aos indivíduos a garantia de outros direitos fundamentais.

> Entretanto não se trata simplesmente de garantia de acesso e permanência na escola, mas da garantia de acesso, de permanência com qualidade e do sucesso na formação integral, considerando a diversidade de contextos e sujeitos. (EYNG, 2013, p. 31).

Contudo, os dados indicam a manutenção das formas de avaliação e de reprodução de um ensino tradicional e não emancipatório. Os desafios postos à escola não são recentes e com o advento da pandemia de Covid-19, a partir de 2020, o fechamento e a reconfiguração do trabalho das escolas, explicitou que os "mecanismos de criação e reprodução de desigualdades se mostraram ainda mais atuantes. [...]. Para além das desigualdades educacionais e sociais, somaram-se desigualdades digitais" (MACEDO, 2021, p. 265).

De acordo com Eyng (2013, p. 30), uma escola de qualidade social deve ser "capaz de garantir e proteger os direitos de crianças, adolescentes, jovens e adultos". Porém, observa-se que esta escola está longe de se tornar real, pois "mais do que nunca, durante a pandemia da Covid-19 em 2020, a educação no Brasil tornou-se um privilégio, deixando milhares de estudantes sem garantia de seu direito à educação (MACEDO, 2021, p. 268). Desse modo, há grandes lutas e reivindicações a serem efetivadas progressivamente a fim de alcançar a tão almejada garantia de direitos a todos e todas na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pandemia de Covid-19 inúmeros desafios foram postos para as instituições de ensino, maiores ou tão desafiadores quanto os já existentes. Entre eles a necessidade de se adaptar ao isolamento social e ao uso de tecnologias virtuais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Neste sentido, buscou-se refletir sobre quais seriam as implicações da avaliação na garantia do direito à educação neste contexto.

Ao analisar tais implicações da avaliação, percebe-se que, para que os estudantes tenham consciência sobre suas aprendizagens, é necessário que elas sejam significativas e construídas coletivamente. Desse modo, coloca-se em questão a participação como eixo central nas práticas pedagógicas mediadas pelos docentes,

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a fim de garantir não só o acesso à educação, mas a igualdade de condições para a permanência na escola e o sucesso das aprendizagens.

Não obstante, no que se refere à garantia de participação de todos os sujeitos, "é preciso reconhecer que garantir a conectividade para viabilizar o ensino online é apenas um paliativo em período de crise, já que o processo de aprendizagem não é só transmissão de conteúdo." (MACEDO, 2021, p. 276). Dessa forma, a simples conectividade virtual com a escola para o acesso aos conteúdos escolares não é suficiente para garantir o direito à educação.

A avaliação quando se restringe a uma compreensão de procedimento de medida ou classificação impede a compreensão e o realinhamento do processo, ação vital para garantir aprendizagens significativas e o desenvolvimento de cada aprendiz. Da mesma forma, a avaliação pautada nos dados quantitativos e enfocada nos resultados não alcança os objetivos de uma educação de qualidade social capaz de promover a emancipação, autonomia e consciência crítica do sujeito sobre suas aprendizagens e sobre o mundo.

Além disso, a avaliação quantitativa, quando utilizada como único instrumento, hierarquiza sujeitos e pressupõe a exclusão dos menores resultados, desse modo os sujeitos à margem dos processos perpetuam-se nessa condição e têm seu direito à educação negado.

Nessa perspectiva, para que a Educação seja inclusiva e equitativa, garantindo o direito que já é dos sujeitos, a avaliação precisa fundamentar-se no diagnóstico e na ação formativa, de modo colaborativo, para realinhar o processo a fim de promover as aprendizagens, bem como suscitar o desenvolvimento do autoconhecimento dos estudantes. Assim, a concepção de avaliação deve estar consubstanciada nos pressupostos inclusivos e democráticos para a garantia do direito à educação.

O direito à educação e a avaliação estão estritamente relacionados para efetivar uma educação de qualidade social, visto que a concepção de avaliação emancipatória, a qual baseia-se nos pressupostos dos direitos humanos, sendo eles: diálogo, participação, construção coletiva do conhecimento e a tomada de decisões democráticas. Consequentemente, as práticas de avaliação emancipatórias, que visam a emancipação dos sujeitos, contribuem significativamente para a garantia do direito à educação de crianças, adolescentes e jovens.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, T. S. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 217-265.

ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial-tempos insatisfatórios?. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 15-47, 2015.

BRASIL. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução n. 4**, de 13 de julho de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5916&Itemid=. Acesso em: 27 jun. 2021.

BONETI, L. W. Panorama histórico dos direitos humanos no mundo. In: **Educação em Direitos Humanos:** história, epistemologia e práticas pedagógicas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2019.

EYNG, A. M. **Currículo e avaliação:** duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. Revista Diálogo Educacional, v. 15, n. 44, Champagnat, Curitiba, 2015.

EYNG, A. M. Educação em direitos humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: EYNG, Ana Maria (Org). **Direitos humanos e violência nas escolas.** Desafios e questões em diálogo. Curitiba: CRV, 2013.

GOMES, Candido Alberto et al A Covid-19 e o Direito à Educação. **Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social**, 9(3). Disponível em: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12176. Acesso: 04/01/2021.

LEITE, D. Avaliação da educação superior. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília: INEP; RIES, 2006. v. 2. p. 459-506.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, RJ, v.34, n.73, p.262-280, mai. 2021.

MINAYO, M. C. S. SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de saúde pública**, v. 9, n. 3, p. 237-248, 1993.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui**, São Paulo, SP. v.41, n. especial, p.1299-1311, dez. 2015.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina S. A., 2020.

TASSONI, E.C.M. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 233f. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7.5.37 IMPLICAÇÕES DA VULNERABILIDADE SOCIAL NO DESEMPENHO ESCOLAR DA CRIANÇA E O DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Anyére Monteiro de Souza[848]

Antonia Luciene Silva Lima[849]

Marcelo Luiz Bezerra da Silva[850]

Mateus Aparecido de Faria[851]

Lázaro de Oliveira Evangelista[852]

RESUMO

O presente artigo é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "Vulnerabilidade social e seus impactos no desempenho escolar da criança", apresentado à Universidade do Estado do Pará (UEPA). Como objetivo buscou investigar as implicações da vulnerabilidade social no desempenho escolar de crianças que vivem em condições de vida fragilizada. Metodologicamente, utilizou-se o método indutivo, abordagem qualitativa, entrevista com roteiro semiestruturado, pesquisa bibliográfica e de campo. Foi realizado um estudo de caso, voltado para a análise do rendimento escolar de uma criança que estava vivendo em condição de vida vulnerável e estudando (no momento da pesquisa) em uma escola pública de Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de São Miguel do Guamá, no estado do Pará. A análise dos dados foi apoiada nas contribuições teóricas de Siqueira e Gurgel-Giannetti (2011), Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018), entre outros. Os resultados revelam que devido a criança não ter garantidos os direitos humanos essenciais ao pleno desenvolvimento, tende a vivenciar uma condição de vulnerabilidade social que interfere na sua educação, comprometendo o seu desempenho escolar. Dessa forma, foram identificadas as seguintes implicações que atravessam a escolarização infantil: dificuldade na leitura e escrita, apatia, desmotivação e bullying. Diante disso, considera-se a necessidade da promoção de uma educação de qualidade, que seja capaz de minimizar as implicações, visto que a educação é um direito humano e por meio dela a criança tem a possibilidade de desfrutar de um futuro com melhores oportunidades de vida.

Palavras-chave: Vulnerabilidade Social. Desempenho Escolar. Educação. Direitos Humanos.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira contemporânea, por ser capitalista e desigual, colabora para que haja grande disparidade na distribuição de renda da população. As famílias

[848] Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: anyere34@gmail.com.
[849] Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: Lucienelimalima727@gmail.com.
[850] Doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: marcelo.bezerra@uepa.br.
[851] Doutorando em Saúde Coletiva pelo Instituto René Rachou – Fundação Oswaldo Cruz (IRR – Fiocruz). E-mail: mateusfaria18@gmail.com.
[852] Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: lazarusevangelista@gmail.com.

que estão em um contexto de grande desigualdade social tendem a encontrar mais dificuldade em proteger e oferecer suporte aos membros mais frágeis, dentre eles crianças e adolescentes. Por terem um escasso e precário acesso a recursos como trabalho, renda e escolarização, a situação em que se encontram acaba afetando suas trajetórias no decorrer dos anos (SOUZA; PANÚNCIO-PINTO; FIORATI, 2019).

No que concerne ao termo vulnerabilidade social, ele "[...] já assumiu várias conotações, [...], designando grupos ou indivíduos fragilizados, juridicamente ou politicamente, que necessitam de auxílio e proteção para a garantia de seus direitos como cidadãos" (SCOTT et al., 2018, p. 602), ou seja, está inteiramente relacionado a uma condição de vida difícil, por conta da família ou até mesmo uma comunidade inteira não usufruírem de determinados direitos humanos, que são "[...] internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, [...]" (BRASIL, 2012, Art. 2º, § 1º).

Nesse sentido, vale dizer que a educação de qualidade como um direito humano muitas vezes não é garantida para as crianças em situação de vida socialmente vulnerável e a falta de recursos econômicos, sociais e afetivos acaba refletindo negativamente no processo educativo delas. Sendo assim, a pergunta que norteou este estudo foi: quais as implicações da vulnerabilidade social no desempenho escolar de crianças que vivem nessas condições de vida fragilizada?

Além disso, como objetivo buscou-se investigar as implicações da vulnerabilidade social no desempenho escolar da criança. A justificativa se assenta na importância de pesquisar sobre a educação escolar de crianças vulneráveis, uma vez que elas podem ter o rendimento escolar afetado por conta do violento processo de marginalização ao qual foram socialmente submetidas. Dessa maneira, este estudo pretende contribuir para o enriquecimento da literatura no que diz respeito à temática aqui abordada, servir como base para outras pesquisas e apresentar as implicações da vulnerabilidade social no desempenho escolar da criança, almejando que os educadores desenvolvam uma prática que venha potencializar a aprendizagem do público infantil que sente na pele o impacto dos males causados pela vulnerabilidade social.

No que se refere aos processos metodológicos, a pesquisa foi um estudo de caso (GIL, 2002), exploratória quanto ao objetivo (GIL, 2002), qualitativa quanto a

abordagem (YIN, 2016), indutiva quanto ao método (MAZUCATO, 2018), bibliográfica (FONTANA, 2018) e de campo (YIN, 2016) quanto aos procedimentos. Destaca-se que a pesquisa de campo aconteceu em outubro de 2020, em uma escola de Ensino Fundamental menor da rede pública municipal de São Miguel do Guamá, no estado do Pará (PA), na qual foi realizada uma entrevista semiestruturada (NEVES, 2007) com a professora Luísa[853], levando em consideração as medidas de proteção devido ao contexto pandêmico da Covid-19 que o país estava vivenciando, assim como as ponderações éticas constantes na Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisa com seres humanos.

Dessa forma, a finalidade da entrevista foi conhecer sobre o desempenho escolar de Gabriel[854], que naquele momento era aluno de Luísa, estava com sete anos de idade cursando o segundo ano do Ensino Fundamental e vivendo em situação de vulnerabilidade social. Vale dizer que a escolha da criança foi realizada por Luísa.

2 REALIDADE SOCIAL DE GABRIEL: REVELAÇÕES DA PROFESSORA LUÍSA

Gabriel é uma criança que faz parte de uma realidade social não favorável ao seu pleno desenvolvimento humano, não por uma questão de escolha, mas por estar inserido em um contexto social de exclusão decorrente do não acesso – ou apenas em parte – a direitos fundamentais assegurados legalmente. Isso é evidenciado na seguinte fala:

> [...] apareceu uma senhora, me relatando né, que é ela que cuida dele [Gabriel] e mais dois irmãos, que ela é catadora de lixo né, sustenta ele com esse trabalho que ela tem, ela e o esposo [...] e ela com muito sacrifício que cuida né, com dificuldades financeiras né, até do próprio material ela me relatou essa questão do material, porque a gente no início do ano solicitou assim, um material de uso pessoal para o aluno né, um lápis de cor, uma tesourinha, e ela veio me relatar, “professora ainda não dá pra comprar” [...]. (LUÍSA, dados da entrevista, 2020).

Nessa perspectiva, compreende-se que a realidade social dessa família não é nada fácil, o recurso financeiro obtido deve ser pouco a ponto de não haver condições de comprar materiais escolares. Esse contexto marcado pela escassez de recursos reflete na qualidade da educação propiciada a Gabriel e evidencia a necessidade de

[853] Nome fictício utilizado com o intuito de manter em anonimato a identidade da professora entrevistada.
[854] Nome fictício utilizado com o intuito de manter em sigilo a identidade da criança.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ações do Estado voltadas para o suprimento daquilo que o núcleo familiar não consegue oferecer à criança.

"A situação de miséria e pobreza extremas a que estão submetidas milhares de famílias brasileiras tem suas raízes na desigualdade na distribuição de renda que caracteriza o nosso contexto" (GONTIJO; MEDEIROS, 2009, p. 469). Entende-se que a carência de recursos está relacionada às desigualdades socioeconômicas. Isso é uma característica do contexto social da família de Gabriel.

No que diz respeito à estrutura familiar de Gabriel, seus pais não são presentes, "eles vivem no mundo, ela [avó de Gabriel] me relatou que eles vivem no, no mundo [...] não vivem debaixo do mesmo teto, [...]" (LUÍSA, dados da entrevista, 2020). Essa afirmativa transmite a ideia de que esses pais têm uma vida incerta e desestabilizada, sendo bem provável que eles também estejam em condição de vulnerabilidade social. Não se sabe ao certo se Gabriel sofre com a ausência deles, mas isso é uma possibilidade, tendo em vista que a separação ou perda de alguém que se ama pode levar uma pessoa a acumular desejos insatisfeitos (que deveriam ser propiciados pela pessoa amada) e isso pode acarretar em um estado de desamparo (OLIVEIRA; RESSTEL; JUSTO, 2014).

Outro ponto que merece reflexão é a escolaridade da avó de Gabriel, pois, "[...] ela é uma avó semianalfabeta, [...] ela me disse assim, 'professora eu estou tendo muita dificuldade de ajudar as crianças nas tarefas'" (LUÍSA, dados da entrevista, 2020). Diante disso, percebe-se uma avó que por alguma razão não teve a oportunidade de concluir os estudos e desfrutar do direito à educação, o que também reflete negativamente na qualidade da educação oferecida a seus netos.

Vale destacar que "para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos(as) cidadãos(ãs)" (BRASIL, 2018, p. 10). Ou seja, a educação se mostra essencial para que uma pessoa exerça a sua cidadania, e devido a avó de Gabriel não ter concluído os estudos da educação básica e alcançado uma formação mais sólida, isso pode ter comprometido o alcance do conhecimento de seus direitos e consequentemente limitado o exercício de sua cidadania, o que favorece a manutenção dos processos de exclusão social.

Dessa maneira, entende-se que Gabriel e sua família vivenciam uma realidade de vulnerabilidade social por não desfrutarem de direitos humanos fundamentais para se viver um contexto promissor, favorável ao pleno desenvolvimento e ao bem-estar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

social. Sendo assim, faz-se necessário que o Estado se comprometa em desenvolver e efetivar políticas públicas para amenizar a situação de vulnerabilidade a qual muitas famílias estão submetidas e assim, proporcionar uma vida mais digna às pessoas marginalizadas, reconhecendo-as como cidadãs providas de direitos.

3 IMPLICAÇÕES DA VULNERABILIDADE SOCIAL NO DESEMPENHO ESCOLAR DA CRIANÇA: UMA REALIDADE VIVENCIADA POR GABRIEL

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, em seu art. 2º, considera criança a pessoa com até doze anos de idade incompletos. Além disso, no art. 3º destaca que toda criança e adolescente desfrutam de todos os direitos essenciais à pessoa humana, como forma de propiciar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social; levando em consideração condições de vida digna (BRASIL, 1990). No entanto, crianças em situação de vulnerabilidade social não desfrutam efetivamente dos direitos indispensáveis ao desenvolvimento humano e a dura realidade vivenciada interfere negativamente no processo educacional do educando.

Sobre o desempenho escolar de Gabriel, “[...] ele tem um baixo rendimento né. Ele vive inserido nesse contexto social que não é favorável né e que isso interfere no processo de aprendizagem dele” (LUÍSA, dados da entrevista, 2020). Viver em um contexto social vulnerável pode gerar inúmeras condições de risco a crianças e adolescentes, afetando-os em seu desenvolvimento físico, psíquico e/ou social e, com isso, ocasionando a violação de seus direitos (SILVA; COSTA; NASCIMENTO, 2019). Infere-se assim, que por Gabriel viver uma realidade marcada pela carência de recursos socioeconômicos, está exposto a experienciar situações que não contribuem para o seu bem-estar e consequentemente afetam a sua aprendizagem.

A respeito do comportamento de Gabriel em sala de aula, percebeu-se que ele é uma criança que apresentou o não interesse pelas atividades propostas nos primeiros dias de aula: “[...] olha o Gabriel ele é um aluno apático né, assim, desmotivado, eu percebi isso na primeira semana, [...]” (LUÍSA, dados da entrevista, 2020). Diante disso, afirma-se que condições pouco estimuladoras podem contribuir com a dificuldade escolar (SIQUEIRA; GURGEL-GIANNETTI, 2011). Por conta de Gabriel viver em um contexto vulnerabilizado, é bem provável que ele passe por experiências desagradáveis, que enfrente muitas circunstâncias difíceis no âmbito familiar que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

podem até lhe causar sofrimento e isso tem grande chance de ser a causa do seu aparente desinteresse observado por Luísa. Dessa forma, é essencial o desenvolvimento de uma prática educativa que motive o educando a permanecer na escola e a avançar na sua aprendizagem.

Vale ressaltar, que Gabriel já passou por momentos constrangedores na escola:

> [...] a professora anterior me disse, [...] ele era assim, muito introspectivo no primeiro ano, porquê? Porque os coleguinhas sabiam que a avó, os avós são catadores de lixo né, [...] e vez ou outra, eles falavam isso né, como motivo de chacota [...] pra querer é, diminuir [...]. (LUÍSA, dados da entrevista, 2020).

Percebe-se, que Gabriel era agredido verbalmente na escola. O trabalho exercido pelos seus avós é percebido pelos seus colegas de turma como “não digno”, sem valor. Eles se utilizavam disso para atingir Gabriel e essas situações o deixava introspectivo, ou seja, não havia um espaço favorável para ele desenvolver as suas relações sociais, mas sim um ambiente de violência, caracterizada como bullying.

No âmbito escolar, as vítimas de bullying “[...] apresentam baixo desempenho, demonstram insegurança ao se manifestar em público e preferem se manter afastadas dos colegas” (ZEQUINÃO et al., 2017, p. 2). As agressões verbais sofridas por Gabriel podem ter lhe causado um sentimento de desvalor, contribuindo para que ele se comportasse como uma criança retraída. Toda essa situação pode justificar o fato de ele encontrar dificuldade ao desempenhar suas atividades escolares, levando-o a apresentar um baixo rendimento escolar. Mediante isso, constata-se que Gabriel sofreu a violação do direito de ser tratado com respeito, tendo em vista que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (ONU, 1948, Art. 1º).

Outra problemática observada no desempenho escolar de Gabriel foi a dificuldade na leitura e na escrita:

> [...] geralmente no segundo ano né, se tiver [...] um trabalho de base mesmo, o aluno já chega [...] com um nível de leitura né. Ainda que seja de, de leitura de sílabas simples, mas ele já traz, é o contrário do Gabriel, ele tava assim num nível muito, muito baixo [...], de a gente pegar na mão mesmo e ensinar fazer o próprio nome [...]. (LUÍSA, dados da entrevista, 2020).

Sobre isso, “é bem estabelecido na literatura que condições desfavoráveis socioeconômico-culturais influenciam negativamente no desempenho cognitivo e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acadêmico, ocasionam maior índice de mau desempenho e insucesso escolar" (SIQUEIRA; GURGEL-GIANNETTI, 2011, p. 80), o que é confirmado no processo educacional de Gabriel, pois ele não estava avançando da forma esperada.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade da oferta de um ensino de qualidade nas escolas públicas brasileiras, uma vez que a educação além de ser um direito em si, é essencial para o alcance de outros direitos, tornando-se mais importante quando voltada para o pleno desenvolvimento humano e para a valorização do respeito àqueles que vivem às margens da sociedade (BRASIL, 2018).

Portanto, destaca-se que foram identificadas as seguintes implicações da vulnerabilidade social no desempenho escolar de Gabriel: dificuldade na escrita e na leitura, apatia, desmotivação e bullying. Dessa maneira, quando a condição social estiver refletindo negativamente na educação da criança, se faz necessário que a escola desenvolva estratégias metodológicas que venham contribuir com o rendimento dela, zelando pela sua permanência no âmbito escolar, para que alcance uma formação consistente e crítica, que lhe ajude a persistir pela efetivação de seus direitos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, o intuito desta pesquisa pautou-se em investigar as possíveis implicações da vulnerabilidade social no desempenho escolar de crianças que se encontram nessas condições de vida. Sendo assim, enfatiza-se que os contextos sociais são diversos e podem se apresentar de várias maneiras, quanto menor acesso a direitos humanos, maior a chance de uma pessoa passar a vivenciar uma realidade que a deixa vulnerável.

Observou-se que Gabriel e sua família estavam vivendo em situação de vulnerabilidade social no momento da pesquisa, sendo que essa condição estava refletindo na sua educação, contribuindo para a ocorrência das seguintes implicações no seu desempenho escolar: dificuldade na leitura e na escrita, apatia, desmotivação e bullying. Compreende-se assim, que o escasso acesso a recursos econômicos, sociais, culturais, afetivos, prejudica o desenvolvimento de uma criança, e consequentemente afeta seu processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, é necessário que todo educando socialmente vulnerável seja alcançado com um ensino que lhe proporcione o desenvolvimento intelectual, uma formação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

crítica e o conhecimento de seus direitos, para que perceba as violações sofridas e se posicione como um cidadão com consciência dos direitos que lhe são atribuídos.

Portanto, o Estado precisa se comprometer em promover uma educação de qualidade às crianças que vivem em situações de vulnerabilidade social, buscando desenvolver políticas públicas que venham proporcionar a elas condições favoráveis para que apresentem um bom desempenho escolar, pois a educação é um direito, e por meio dela, as crianças podem alcançar um futuro promissor. Quanto aos professores, eles podem favorecer a educação dessas crianças ao proporcionar um ensino acessível, motivador e que zele pela permanência da criança na escola, sempre buscando adequar a metodologia quando esta não estiver trazendo resultados satisfatórios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Site do Planalto. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012.** Site do Conselho Nacional de Saúde.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, T. P. S. (org.). **Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018. p. 10-94.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONTIJO, D. T.; MEDEIROS, M. Crianças e adolescentes em situação de rua: contribuições para a compreensão dos processos de vulnerabilidade e desfiliação social**. Ciência e Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 467-475, abr. 2009. Disponível em: https://www.scielosp.org/pdf/csc/2009.v14n2/467-475/pt. Acesso em: 20 jul. 2020.

MAZUCATO, T. P. S. Métodos. In: MAZUCATO, T. P. S. (org.). **Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018. p. 10-94.

NEVES, E. B. Escrevendo a metodologia do estudo. In: NEVES, E. B.; DOMINGUES, C. A. (org.). **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: EB/CEP, 2007.

OLIVEIRA, A. A. A. de; RESSTEL, C. C. F. P.; JUSTO, J. S. Desamparo psíquico na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v. 13, n. 1, p. 21-32, jan. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/revpsico/v13n1/a03.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948.

SCOTT, J. B. et al. O conceito de vulnerabilidade social no âmbito da psicologia no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 600-615, ago. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v24n2/v24n2a13.pdf. Acesso em: 4 jan. 2020.

SILVA, A. J. N. da; COSTA, R. R. da; NASCIMENTO, A. M. R. As implicações dos contextos de vulnerabilidade social no desenvolvimento infantojuvenil: da família à assistência social. **Pesquisa e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 14, n. 2, p. 1-17, jun. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v14n2/07.pdf. Acesso em: 2 jan. 2020.

SIQUEIRA, C. M.; GURGEL-GIANNETTI, J. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 78-87, fev. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ramb/a/vrDgSbhJq5nBDjysppPyYzj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 jul. 2020.

SOUZA, L. B.; PANÚNCIO-PINTO, M. P.; FIORATI, R. C. Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 27, n. 2, p. 251-269, jun. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2526-89102019000200251. Acesso em: 4 jan. 2020.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução por: Daniel Bueno. Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZEQUINÃO, M. A. et al. Desempenho escolar e bullying em estudantes em situação de vulnerabilidade social. **Journal of Human Growth and Development**, São Paulo, v. 27, n. 1, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v27n1/pt_03.pdf. Acesso em: 29 jan. 2020.

7.5.38 IN/EXCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REMOTO NO ESTADO DO PARANÁ

Claudia Gallert[855]

Andreia Nakamura Bondezan[856]

RESUMO

Este trabalho tem como objeto a educação escolar ofertada aos estudantes com deficiência no Aula Paraná, forma instituída pelo governo do para ofertar acesso à educação durante a suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia de COVID-19. Este trabalho problematiza como ocorreu a inclusão dos estudantes com deficiência nessa forma de ensino. Teve como objetivo analisar as orientações da Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED) para o atendimento educacional para esses estudantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório. Utilizou como metodologia a análise documental e a pesquisa bibliográfica. O trabalho é fundamentado por produções de pesquisadores da educação especial no Brasil, como Kassar (2012) e Garcia (2013); em publicações recentes que versam sobre o ensino remoto, com ênfase nas produções que tratam da educação especial nessa forma de ensino no Paraná. Os resultados da análise demonstraram que a SEED não foi precisa na orientação aos docentes em relação ao atendimento educacional dos estudantes com deficiência, agindo de forma discriminatória por não contemplar esse público desde o início da oferta do Aula Paraná e não promover acessibilidade durante a sua vigência; portanto, acentuando as desigualdades históricas no acesso à educação pelos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Estudantes com deficiência. Educação Especial. Inclusão. Aulas Paraná. Políticas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

O governo do Paraná suspendeu as aulas presenciais por tempo indeterminado a partir de 20 de março de 2020 devido à pandemia de COVID-19. Duas semanas depois, em 06 de abril, iniciou a oferta do ensino remoto pelo Aula Paraná, programa criado pela Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED) para oferta de educação durante o período de suspensão das aulas presenciais.

Com a pretensão de garantir o acesso a todos os estudantes das escolas públicas estaduais, o Aula Paraná utilizou diversas ferramentas para a distribuição de conteúdo escolar: canal de televisão aberta, materiais impressos e internet através de

[855] Doutoranda em Sociedade, Cultura e Fronteiras, pela UNIOESTE, Pedagoga no IFPR-Cascavel, claudia.gallert@ifpr.edu.br
[856] Doutora em Educação pela UEM, Professora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da UNIOESTE, Professora do Centro de Ciências Humanas e da Educação da UNESPAR, andreia.bondezan@unespar.edu.br

aplicativo para celular, plataforma de compartilhamento de vídeo e plataforma de gerenciamento e distribuição de conteúdo em salas de aulas virtuais.

No entanto, apenas o acesso ao conteúdo escolar não garante a aprendizagem. A inclusão escolar, ou seja, a matrícula em escolas regulares, com a plena participação das atividades escolares, aprendizagem dos conteúdos científicos, com a modificação da escola para atender as especificidades do aluno é direito independentemente de possuir ou não deficiência (GARCIA, 2013; KASSAR, 2012).

O alunado das escolas estaduais paranaenses é composto por uma diversidade cultural, étnica, regional, social, linguística, familiar e por pessoas com deficiência. De forma que, embora o Aula Paraná tenha utilizado diversas ferramentas, o material compartilhado era padronizado. Portanto, não considerou a diversidade e não atendeu as necessidades educacionais dos estudantes que precisam de estratégias e recursos diferenciados, como é o caso de muitos estudantes com deficiência.

Assim, com o objetivo de compreender como a SEED direcionou o atendimento educacional dos estudantes com deficiência na implementação do Aula Paraná, para garantir sua efetiva participação e aprendizagem, analisou-se os documentos orientadores do ensino remoto nas escolas públicas estaduais sobre o tema em questão.

2 DO DIREITO AO ACESSO A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A democratização do acesso à educação pública é um processo tardio e moroso na história brasileira, ainda mais para as pessoas com deficiência, que foram incluídas posteriormente nesse movimento. Apenas em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), a escola regular passou a ser espaço prioritário para a educação desse público.

A concepção social de deficiência, com ênfase na interação da pessoa com deficiência e seu contexto, que fundamentou a PNEEPEI, suscitou a necessidade de modificações epistemológicas e estruturais na educação brasileira e, a acessibilidade passou a embasar a elaboração de políticas voltadas para esse público, também referente à educação (CORREIA; BAPTISTA, 2018).

O Brasil avançou significativamente nos últimos anos nessa área, como pode-se observar com a promulgação de leis e decretos. Para citar alguns exemplos: a Lei

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012); o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015); e a inserção da reserva de vagas para pessoas com deficiência em instituições de ensino federais na Lei de Cotas (BRASIL, 2016).

Nesse contexto, historicamente, o Paraná assumiu uma posição atuante em relação às pessoas com deficiência, em alguns momentos se adiantando ao próprio governo federal (BONDEZAN; OSMAN, 2020), como ao estabelecer as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006) e promulgar o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná (PARANÁ, 2015).

No entanto, a análise de como os documentos orientadores do ensino remoto expedidos pela SEED trataram do atendimento educacional dos estudantes com deficiência demonstrou que, durante a pandemia de Covid-19, o governo do estado não teve o mesmo protagonismo histórico em relação à garantia de direitos das pessoas com deficiência na implantação do Aula Paraná.

2.1 Resultados e discussão

A Resolução SEED nº 1.016, de 03 de abril de 2020 (PARANÁ, 2020a), foi o primeiro documento sobre o ensino remoto e implementou o Aula Paraná. Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), apenas informou que as orientação a respeito seriam repassadas posteriormente.

Gallert (2020) destaca que o silenciamento em relação ao tema indica que a SEED não organizou previamente o atendimento educacional para os estudantes com deficiência antes de iniciar o Aula Paraná. Bondezan e Osman (2020) destacam que na live de lançamento do Aula Paraná, transmitida em dois de abril, algumas pessoas questionaram sobre o trabalho com os estudantes com deficiência e o governo não respondeu satisfatoriamente. Assim, o Aula Paraná iniciou suas atividades sem contemplar as necessidades educacionais desse público.

A Orientação SEED nº 02, de 15 de abril de 2020 (PARANÁ, 2020d), tratou de questões educacionais específicas no ensino remoto. Em relação à educação especial, instruiu que os Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS), os Professores de Apoio a Comunicação Alternativa (PAC) e de Apoio Educacional Especializado (PAEE)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acompanhassem os estudantes nas turmas virtuais e auxiliassem os docentes das disciplinas; e orientou que os docentes das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) disponibilizassem atividades complementares e/ou suplementares em salas de aula virtuais específicas para esse fim.

A Orientação SEED nº 06, de 23 de abril de 2020 (PARANÁ, 2020e), tratou do AEE no ensino remoto, elencando as atribuições dos Núcleos Regionais de Educação, das equipes gestoras e pedagógicas das escolas e dos docentes especialistas por área de deficiência. No entanto, não mencionou as atribuições da SEED em relação à produção do material gravado e disponibilizado.

Ferreira, Januário e Moreira (2021) consideram que as atribuições elencadas nesse documento são um conjunto de deveres e não subsidiam efetivamente o trabalho pedagógico. Destacam que muitas orientações são comuns aos sujeitos citados e apenas reforçam atribuições definidas em documentos anteriores ao ensino remoto.

Assim, o material distribuído continuou sem preocupação com a acessibilidade ou com as necessidades específicas dos estudantes com deficiência, como áudio descrição de figuras para estudantes com deficiência visual e clareza e objetividade das informações para estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Bondezan e Osman (2020) identificaram que também no dia 23 de abril foi inserida a janela de TILS nas aulas gravadas. Mas Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) afirmam que apenas essa medida não garante a aprendizagem dos estudantes surdos e que a falta de conhecimento e domínio da Libras perpetuam práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade da comunidade surda. Quadros (2004) enfatiza a necessidade da utilização de recursos visuais para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem desse alunado.

A Resolução SEED nº 1.522, de 07 de maio de 2020 (PARANÁ, 2020b), substituiu a Resolução SEED nº 1.016/2020. Em relação à educação especial, remeteu, genericamente e em conjunto com as demais modalidades de ensino, ao exposto na Deliberação CEE/PR nº 01/2020 (PARANÁ, 2020c), que, por sua vez, apenas indica a necessidade de atendimento igualitário aos estudantes da educação especial.

Em 14 e 21 de maio, respectivamente, foram enviados às escolas os Ofícios Circulares nº 43/2020 (PARANÁ, 2020f) e nº 44/2020 (PARANÁ, 2020g), tratando de procedimentos para o atendimento dos estudantes da educação especial na plataforma de salas de aulas virtuais. No primeiro documento, a SEED retirou a instrução dada

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

anteriormente para que os docentes das SRMs ofertassem atividades complementares ou suplementares em salas de aulas virtuais específicas, para, então, atuarem de forma colaborativa com os docentes das disciplinas.

O segundo documento é composto praticamente de orientações burocráticas. Em relação aos aspectos didáticos, orientou os docentes especialistas e das disciplinas ao trabalho colaborativo para selecionar e adaptar atividades significativas para os estudantes do AEE, e generalizou para todas as áreas da educação especial a indicação dada na Orientação SEED nº 06/2020 (PARANÁ, 2020e) para o AEE de estudantes com deficiência intelectual de priorizar os conteúdos de Matemática e Português.

Essa proposta demonstra uma visão capacitista da pessoa com deficiência e se opõe à perspectiva de que educação especial deve se pautar nos mesmos princípios da educação das pessoas sem deficiência, com estratégias diferenciadas para as mediações e alcance dos mesmos objetivos para todos os alunos (VYGOTSKI, 1997). E se aproxima da perspectiva criticada por Garcia (2013) de pensar a escola regular mais como espaço de convivência e sociabilidade para os estudantes com deficiência e menos de aprendizagem do conhecimento historicamente produzido.

Não foram localizadas na página eletrônica da SEED[857] normativas sobre o objeto em questão publicadas em 2021.

A análise dos referidos documentos demonstra que a SEED repete a prática histórica da educação brasileira de incluir as pessoas com deficiência posteriormente nos processos educativos, conforme aponta Gallert (2020).

Também evidencia-se a imprecisão da SEED em relação ao AEE uma vez que não houve uma definição sobre o que é e como deve ser efetivado o AEE no ensino remoto. Pode-se entender, apoiados em Garcia (2013), que, genericamente, no ensino presencial o AEE tinha espaço e tempo próprios: o contraturno e a SRM. No entanto, nas aulas remotas, observa-se que a SEED teve dificuldade em estabelecer como deve ocorrer o AEE. Inicialmente propôs a manutenção do caráter suplementar ou complementar nas SRM de forma virtual, depois retrocedeu nessa orientação e se aproximou de uma generalização do trabalho dos PAEEs. Nesse sentido, Ferreira, Januário e Moreira (2021) destacam que as orientações da SEED são pouco esclarecedoras aos gestores e docentes em relação ao atendimento educacional dos

[857] Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Legislacao

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estudantes com deficiência.

É evidente, ainda, a falta de acessibilidade e de preocupação em oferecer materiais acessíveis ou eliminar barreiras. A tarefa de promover a acessibilidade fica sob responsabilidade de cada TILS, PAEE, PAC e docentes das SRMs em conjunto com os docentes das disciplinas, enquanto a SEED silencia quanto ao planejamento e elaboração do material disponibilizado com fundamentos de acessibilidade, como desenho universal, por exemplo.

Bondezan e Osman (2020) consideram que, com o Aula Paraná, o governo do estado e a SEED agiram de forma discriminatória com as pessoas com deficiência, contrariando a legislação vigente e criando barreiras que não promovem a igualdade de oportunidades.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estado do Paraná, durante a pandemia de COVID-19, o ensino remoto foi realizado pelo Aula Paraná e envolveu ferramentas como canal aberto, materiais impressos e aulas gravadas disponibilizadas pela internet. Nesse trabalho, procurou-se compreender como a SEED encaminhou o atendimento educacional para os estudantes com deficiência nesse contexto, visto que muitos deles necessitam de estratégias diferenciadas de ensino e de aprendizagem.

Os resultados da análise demonstraram que a SEED não foi precisa na orientação em relação ao atendimento educacional dos estudantes com deficiência, o que fragiliza o trabalho docente; além disso, agiu de forma discriminatória por não contemplar as necessidades educacionais desse público e por não promover a acessibilidade no Aula Paraná.

Vale ressaltar que a padronização do ensino, tal como no Aula Paraná, afeta os estudantes com deficiência e também os que não possuem as condições materiais para o ensino remoto e os que não tiveram sua diversidade cultural contemplada.

Mesmo não sendo o objetivo deste trabalho, cabe destacar que, além de não levar em consideração a diversidade do alunado das escolas públicas do estado, o governo também ignorou outros fatores na implantação desse modelo de ensino, como falta de acesso aos recursos tecnológicos, de espaço para estudo, de apoio para a realização das atividades escolares, ou seja, as vulnerabilidades sociais e econômicas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que envolvem as famílias paranaenses.

De forma que, como problematiza Kassar (2012), as características gerais da educação brasileira, no caso o Aula Paraná, dificultam a identificação de quais problemas são específicos da educação especial e quais são questões gerais que afetam a todos os estudantes.

Para finalizar, concorda-se com Ferreira, Januário e Moreira (2021) ao destacar que as dificuldades de atendimento aos estudantes da educação especial são anteriores ao ensino remoto, mas este escancarou e acentuou as desigualdades. Assim como, com Faissal e Dainez (2020) ao considerar que a oferta de ensino remoto sem outras políticas de manutenção da vida, do trabalho e do vínculo dos estudantes com a escola e com o conhecimento amplia as desigualdades do acesso à educação e efetiva uma política seletiva que escolhe seus beneficiários.

REFERÊNCIAS

BONDEZAN, A. N.; OSMAN, B. H. de S. A educação da pessoa com deficiência em tempos de pandemia no estado do Paraná. In: MORAES, D. R. da S.; SUZUKI, J. C.; BORGES, V. (Org). A**nálises de uma Pandemia: Diálogos políticos e pedagógicos.** São Paulo, FFLCH/USP, 2020. p. 94-118.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf Acesso: 21 jun 2021.

BRASIL. Lei nº 10.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso: 21 jun 2021.

BRASIL. Lei n. 13.146/2015, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso: 21 jun 2021.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos Cursos Técnicos de Nível Médio e Superior... Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm Acesso: 21 jun 2021.

CORREIA, G. B., BAPTISTA, C. R. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias? **RPGE - Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 716–731, dez., 2018. Disponível em:

https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11905 Acesso: 21 jun 2021.

FERREIRA, G. M.; JANUÁRIO, E. R.; MOREIRA, J. A. da S. Políticas para a educação especial inclusiva no Paraná e a COVID-19: ensino remoto emergencial. **Revista Teias**, [S.l.], v. 22, n. 65, p. 147-162, maio. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.12957/teias.2021.55782 Acesso: 21 jun 2021.

GALLERT, C. Condição dos/as estudantes com deficiência nas Aulas Paraná - relato de experiência. In: KESTRING, B.; et al (org.) **Aulas não presenciais em tempos de pandemia: Improviso, exclusão e precarização do ensino no Paraná**. Curitiba: Platô Editorial, 2020. p. 138-150.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?lang=pt&format=pdf Acesso: 21 jun 2021.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/?format=pdf&lang=pt Acesso: 21 jun 2021.

PARANÁ. Lei nº 18.419, de 07 de janeiro de 2015. Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. Curitiba, 2015. Disponível em: http://portal.alep.pr.gov.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leCido=46249 tipo= L & t Play=0 Acesso: 21 jun 2021.

PARANÁ. SEED. Resolução nº 1.016, de 03 de abril de 2020. Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pela Covid-19. Curitiba, 2020a. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=233513&indice=1&totalRegistros=3&dt=23.5.2020.18.55.4.326 Acesso: 21 jun 2021.

PARANÁ. SEED. Resolução nº 1.522, de 07 de maio de 2020. Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. Curitiba, 2020b. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=235178&indice=1&totalRegistros=1&dt=23.5.2020.19.8.39.751 Acesso: 21 jun 2021.

PARANÁ. SEED. Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos. Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf Acesso: 21 jun 2021.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 01/2020, de 31 de março de 2020. Institui regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia... Curitiba, 2020c. Disponível em:

http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_01_20.pdf Acesso: 21 jun 2021.

PARANÁ. SEED. Orientação nº 02, de 15 de abril de 2020. Em relação ao regime especial das atividades escolares na forma não presencial, estabelecido pela Resolução SEED nº 1.1016/2020... Curitiba, 2020d. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/covid19/edu/orientacao_02_2020_seed_pr_aulas_nao_presenciais_especificidades_covid19.pdf Acesso: 21 jun 2021.

PARANÁ. SEED. Orientação nº 06, de 23 de abril de 2020 - Em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19, orienta sobre os procedimentos para a realização do Atendimento Educacional Especializado... Curitiba, 2020e. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-10/orientacao_062020_aee_educacaoespecial_27102020.pdf Acesso: 21 jun 2021.

PARANÁ. SEED. Ofício Circular nº 043, de 21 de maio de 2020. Procedimentos para o atendimento dos estudantes da Educação Especial no Google Classroom. Curitiba, 2020f. Disponível em: https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/exibirAssinaturaDigital.do?action=exibirArquivoDetalhamentoPDF&idArquivo=39d087a41bda8696941b13da9995d065 Acesso: 21 jun 2021.

PARANÁ. SEED. Ofício Circular nº 044, de 21 de maio de 2020. Procedimentos complementares para o atendimento dos estudantes da Educação Especial no Google Classroom. Curitiba, 2020g. Disponível em: https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/exibirAssinaturaDigital.do?action=exibirArquivoDetalhamentoPDF&idArquivo=4b8ce4f6c445380b0245dd09523de7b2 Acesso: 21 jun 2021.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G.N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15476.071 Acesso: 21 jun 2021.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos, SP: Editora da UFSCar, 2004.

SOUZA, F. F.; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar da escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16303.093 Acesso: 21 jun 2021.

VYGOTSKI, L. S. El niño ciego. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo V: Fundamentos de defectología. Madri: Visor, 1997. p. 99-114.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7.5.39 INTERSECÇÕES ENTRE DIREITOS HUMANOS E GÊNERO: A WEBQUEST COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL

Bruna Agostinis[858]

Fabiane Freire França[859]

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar como as tecnologias digitais, e de modo específico a WebQuest (WQ), podem ser usadas na formação inicial e continuada de docentes e estudantes no que se refere às discussões de direitos humanos e gênero. Consideramos a WebQuest uma metodologia válida para tratar de temáticas atuais nas diversas etapas do ensino. Como referencial teórico elegemos a perspectiva intercultural e dialógica que tem a finalidade de promover a educação em direitos humanos. A metodologia utilizada na pesquisa ancora-se em um mapeamento bibliográfico do tema envolvendo direitos humanos, gênero e novas tecnologias. A busca foi realizada a partir do catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Entendemos que o campo da educação em direitos humanos é permeado por uma vasta área de possibilidades tanto de temáticas, objetivos, metodologias e de resultados que precisam ser melhor exploradas. Desse modo, é possível concluir o uso da metodologia WebQuest como uma estratégia possível e válida para a abordagem de direitos humanos e gênero dentro das práticas pedagógicas, bem como a necessidade de inserir e fazer com que os ambientes, escolar e acadêmico, se apropriem de novas metodologias com o uso da tecnologia, com o intuito de contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento crítico. Com efeito, ao considerar o contexto atual pandêmico, em decorrência da Covid-19, apresentamos a WQ como uma possibilidade metodológica de educar em direitos humanos.

Palavras-chave: Educação. Direitos humanos. Gênero. Tecnologia. WebQuest.

1 INTRODUÇÃO

Apresentamos a perspectiva de educar em direitos humanos, por se tratar de direitos fundamentais a todo indivíduo, sem distinção de raça, gênero, classe, sexualidade, religião ou opção política. Desse modo, essa perspectiva almeja promover a conscientização na sociedade acerca de liberdade e direitos.

Com o intuito de compreender a temática acerca de direitos humanos e gênero, destacamos o uso da tecnologia como forma de difundir e propagar conhecimentos e gerar discussões acerca de assuntos contemporâneos. Para tanto, apresentamos a WebQuest como uma metodologia válida para a formação docente em torno do trabalho de gênero na escola, por tratar-se de um recurso de caráter lúdico, não-convencional e

[858] Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná e brunaagostinis22@gmail.com.
[859] Doutora em Educação, Universidade Estadual do Paraná e Universidade Estadual de Maringá-PR e fabiane.freire@unespar.edu.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

significativo na construção do aprendizado (ROSSI; FRANÇA, 2020). Como referencial teórico utilizamos a proposta intercultural e dialógica de educação em direitos humanos como um processo de análise histórica, social, política que reverbera as práticas cotidianas e seu enfrentamento às desigualdades sociais (CANDAU, 2012).

Desse modo, o objetivo da presente pesquisa é analisar como as tecnologias digitais, e de modo específico a WebQuest (WQ), podem ser usadas para a formação inicial e continuada de docentes e estudantes no que se refere às discussões de direitos humanos e gênero. Partindo destas teorizações é possível pensar como a sociedade brasileira se encontra, sendo que discursos preconceituosos e extremamente conservadores ganharam força e têm sido veiculados nos meios de comunicação e na internet.

Em consonância com o objetivo da pesquisa foi necessário realizar um mapeamento de textos que tratassem dos temas direitos humanos, gênero, e novas tecnologias de forma conjunta. Entretanto, com a combinação dos descritores “direitos humanos e tecnologias” e “gênero e WebQuest” não foram localizados registros de pesquisas na área da educação.

Constatamos a necessidade de produzir conhecimentos científicos nesta área, um tema pouco tratado, e de suma importância, por se tratar de assuntos recorrentes e necessários. Em vista disso, consideramos a necessidade de tornar a WebQuest como um recurso pedagógico, no processo educacional de alunos/as, docentes, tanto da educação básica como no ensino superior, para que assim contribua para a desconstrução de paradigmas preconceituosos que têm se fortalecido na sociedade.

2 DESENVOLVIMENTO

1. A tecnologia inserida na educação

Partimos do conhecimento de que vivemos em um mundo permeado de tecnologias digitais, dispositivos móveis conectados à internet e aplicativos. Isso implica em afirmar que a evolução tecnológica presente na atualidade tem impactado diferentes áreas de atuação humana, na forma de interação para gerar ações de lazer, conhecimento e comunicação (ARGENTINO, 2017).

Assim, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tornam-se cada vez mais presentes em diversos meios, inclusive no campo da educação, visto

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que as tecnologias são capazes além de produzir, também difundir e propagar discursos. Por esses motivos é necessário atrelar essas discussões, presentes no meio tecnológico, como forma de compreender as contribuições capazes de oferecer para os/as alunos/as do Ensino Superior, com destaque ao curso de Pedagogia, que se encontram no processo de formação docente, assim como também estudantes da Educação Básica, visto que a presente metodologia abordada, pode ser utilizada com os variados níveis do processo educacional.

1.2 A metodologia

De forma simplificada o mapeamento das teses e dissertações, com o tema envolvendo direitos humanos, gênero, e novas tecnologias foi realizado mediante o catálogo de teses e dissertações da CAPES. A pesquisa ocorreu por meio das seguintes palavras chaves: “Direitos Humanos”, “Gênero’’, Tecnologias’’, “Ensino superior’’ e localizamos 1.207.982 textos. Porém, na mesma pesquisa selecionamos a área de educação como campo de conhecimento oferecido pela plataforma com o intuito de refinar as buscas e os resultados caíram para 42.301.

Com o intuito de encontrar textos, da área da educação, sobre direitos humanos, gênero, tecnologias e WebQuest, organizamos a busca por blocos de palavras-chave, tais como: “Direitos Humanos e tecnologias” e “Gênero e WebQuest”, e ao selecionar a área da educação a plataforma informa que não há nenhum registro encontrado para o termo buscado. Desse modo para realização da busca foi necessário reduzir a quantidade de palavras chaves, filtrar os textos a partir dos títulos, e selecionar pesquisas, que apresentem discussões acerca de direitos humanos, gênero e tecnologias de forma diversificada. Ressaltamos ainda que nenhuma das pesquisas abordou o uso da WebQuest sobre direitos humanos e gênero.

Com o levantamento bibliográfico, foi possível compreender que o campo da educação em direitos humanos é permeado por uma vasta área de possibilidades tanto de temáticas, objetivos, metodologias e resultados. Assim, mencionamos algumas das referências que localizamos no mapeamento realizado, tais como, Argentino (2017), Pereira (2019), Ardenghi (2014), Oriani (2011), Costa (2013) e Carvalho (2015) que demonstram a necessidade da educação em direitos humanos para o diálogo e reflexão dos estudantes no ensino superior, sobre os temas de gênero, raça, etnia, geração,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dentre outros para a promoção de uma cultura de direitos.

Com o intuito de destacar os principais resultados explícitos nos textos das autorias mencionadas, cabe ressaltar os resultados que demonstram que a experiência da instituição de ensino superior é capaz de gerar nos estudantes reflexão necessária para despertar nos mesmos o sentimento de uma cultura dos direitos humanos. Assim, foi possível compreender que as práticas pedagógicas de educação em direitos humanos no âmbito do ensino superior devem ser difundidas para a promoção da igualdade de direitos e o reconhecimento da diversidade humana. Desse modo, também observamos nos textos encontrados que a criação de uma cultura de direitos humanos, deve, portanto, ocorrer com a reflexão, o debate e a sensibilização dos estudantes para que assim se concretize a compreensão acerca do respeito ao diferente bem como pelo desenvolvimento da potencialidade humana para o reconhecimento desses direitos, bem como a consciência do direito do outro.

Em uma das pesquisas encontradas (ARGENTINO, 2017) a tecnologia é apresentada como um ponto de impulso para tratar de tais temas na formação inicial e continuada de docentes. Uma delas consiste em que ao mesmo tempo que se percebe a tentativa de inserir e debater as questões relacionadas a gênero durante a formação docente, conforme foi descrito nas ações pedagógicas dos pesquisadas/os, abordados nos textos, verificamos, também, o silenciamento e a resistência à discussão da temática, demonstrados pela ausência desse tema no currículo dos cursos de formação docente.

Com a intenção de romper com estes silenciamentos de um trabalho efetivo sobre direitos humanos e gênero é que apresentamos a potencialidade das tecnologias da educação e seus usos para a formação de temáticas que são pouco ou quase nada abordadas no processo educativo, em todos os níveis. E para isso destacamos a potencialidade do uso da WebQuest.

1.3 A WebQuest como ferramenta educacional

Como sinalizamos não foram localizadas teses e dissertações com o tema em foco, todavia ao ampliar a pesquisa para artigos encontramos a pesquisa de Rossi e França (2020) que apresentam a articulação dos estudos de gênero com a WebQuest. O termo “WebQuest”, traduzido literalmente para a língua portuguesa, significa “Busca na Web” e consiste em uma proposta de investigação orientada por meio de uma página

na internet (ROSSI; FRANÇA, 2020). Sendo assim, esta metodologia, da qual a presente pesquisa se ampara, trata-se de uma ferramenta não convencional, por não proporcionar respostas prontas, mas fazer com que os criadores pesquisem e busquem, com base em conhecimento científico, respostas e conteúdos para suas inquietações.

Ainda de acordo com o autor e a autora esta ferramenta foi desenvolvida no ano de 1995, por Bernie Dodge, professor da Universidade Estadual de San Diego nos Estados Unidos, movido pelo ímpeto de buscar novas alternativas de ensino em que a/o aluna/o pudesse se tornar a/o protagonista e ser ativa/o na construção do conhecimento (ROSSI; FRANÇA, 2020).

> É neste sentido que Dodge estabeleceu seis elementos básicos que devem se fazer presentes durante a elaboração, a fim de que a página possa então ser caracterizada como uma WebQuest, são eles: Apresentação; Introdução; Tarefa; Processos; Avaliação e Conclusão, podendo passar por algumas flexibilizações, readequações, acréscimos e/ou supressões, de acordo com as intenções de quem a construir [...] (ROSSI; FRANÇA, 2020, p. 56).

Compreendemos a possível relação entre educação, ambiente escolar, alunos/as de formação docente e a tecnologia como uma ferramenta pedagógica para tratar sobre direitos humanos e gênero. A proposta é contribuir de diferentes formas, com um olhar voltado aos direitos humanos em busca de uma sociedade que combata preconceitos, violência, e qualquer atitude que atinja o indivíduo decorrente da não aceitação e compreensão de que todos os indivíduos são (deveriam ser) livres e que possuem direitos que devem ser cumpridos e garantidos pelo Estado. Assim, corroboramos com o exposto pelas autoras, que:

> [...] defendemos o uso da WQ como recurso didático favorável ao acesso de conteúdos científicos e de reflexões sobre o impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no cotidiano das pessoas, desde que seja democratizado (FRANÇA; SASSO; CORDEIRO, 2021, p. 322).

A este encontro, Rocha (2007) destaca pontos positivos que justificam o uso desta metodologia. Um deles é o fato de apresentar uma grande adaptabilidade de uso, por ser utilizada nas mais variadas áreas do conhecimento, assim como também o próprio aprendiz pode ter qualquer idade e estar em qualquer nível de aprendizado. O principal argumento utilizado por March (1998) na defesa da WQ como recurso didático é que esta metodologia integra todas as práticas pedagógicas mais efetivas numa única

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atividade escolar, ao mesmo tempo que propõe desenvolver, no/a estudante, três aspectos: motivação; o desenvolvimento das habilidades de pensamento crítico e o incentivo ao aprendizado colaborativo.

De acordo com Pimentel (2007) a metodologia WebQuest pretende ser uma forma de estimular a pesquisa, o pensamento crítico, o desenvolvimento efetivo de professores, a produção de materiais e a construção de conhecimento dos estudantes. Para o autor, uma WQ parte da definição de um tema e objetivos por parte do professor, uma pesquisa inicial e disponibilização de links selecionados acerca do assunto, para consulta orientada dos alunos. No que se refere a motivação descrita por March (1998), o/a aluno/a é apresentado a uma problemática para o qual ele busca a respostas com base no conhecimento científico, em fontes de conteúdo autêntico. Assim o/a estudante precisa levantar hipóteses, argumentar e compreender para chegar a uma conclusão. A exposição a uma tarefa autêntica extrapola os limites de uma aula tradicional, tornando-a mais atrativa ao aluno/a, e consequentemente ao leitor/a.

Para Pimentel (2007) O uso das tecnologias na formação do educador tem sido um ponto referencial na busca de ofertar uma educação de qualidade, e que oportunize ao aluno/a e ao educador/a uma reflexão de sua vida e de suas práticas cotidianas. Diante disso, torna-se possível realizar uma relação acerca do desenvolvimento das habilidades de pensamento crítico exposto por March (1998), é por meio da WebQuest, que o/a aluno/a coloca em ação estratégias de ordem cognitiva para chegar à solução de um problema. Para tanto, o/a aluno/a precisa não somente coletar informações obtidas através da web, uma WebQuest deve conduzir os mesmos a elaborar pensamentos e conclusões mais sofisticadas, ao fornecer as ferramentas necessárias à conclusão da tarefa o que pode contribuir a novos esquemas cognitivos que poderão ser utilizados por ele/a no futuro.

1.4 Educação em direitos humanos, gênero e WebQuest

Segundo Ferreira (2018) o Ministério dos Direitos Humanos Brasileiro, norteado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), define direitos humanos como os direitos que todas as pessoas possuem para a garantia da dignidade da vida humana, independente de raça, sexo, nacionalidade, idioma, religião ou qualquer outra condição (BRASIL, 2018). Ainda de acordo com Ferreira (2018), no Brasil, a educação em direitos humanos pode ser entendida como uma opção política

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estratégica de fortalecimento da democracia brasileira na perspectiva da consolidação de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social, e esse movimento teve como marco expressivo na Constituição Federal de 1988, que formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana.

Segundo Pereira (2019, p. 10), "o campo da Educação em Direitos Humanos é permeado por muitas possibilidades de trabalho, tanto metodológicas quanto temáticas".

O processo de formação docente envolve diversas temáticas, dentre elas, direitos humanos e gênero, podem contribuir diretamente para uma formação não só de profissionais conscientes, mas de pessoas que irão lidar com diversas situações no ambiente escolar. Gênero pode ser empregado para explicitar uma ordem social e institucional que impulsiona a construção sociocultural de ser mulher e de ser homem, o que tem determinado desigualdades históricas entre os sexos (TELES, 2007). Com base em Scott (1994), torna-se necessário frisar o que compreende e o que implica em seu significado.

> [...] gênero é a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo [...] (SCOTT, 1994, p.13).

Educar em direitos humanos parte do objetivo de garantir e propiciar vida digna a todas as pessoas, independente de raça, nacionalidade, gênero, etnia, orientação sexual ou opção política. Sugerimos propagar discussões com o objetivo de alcançar a compreensão dos/as alunos/as em direitos humanos, utilizando de ferramentas como a WebQuest. Cabe ressaltar, com base em Pereira (2019), que trabalhar no campo da Educação em Direitos Humanos não é uma tarefa simples, porém, ela deve contribuir para que as pessoas percebam e façam valer seus direitos, compreendidos como uma construção social e histórica.

> Direitos Humanos é um termo que permeia o dia a dia de qualquer um que participe de algo que podemos chamar de sociedade ocidental; pessoas com acesso constante aos meios de comunicação, tanto para informação quanto para entretenimento; e pessoas com acesso a escolarização, saúde e segurança (mesmo porque, como será discorrido neste trabalho, estas são algumas das temáticas/garantias aos direitos humanos) (PEREIRA, 2019, p. 25).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dessa forma, Pereira (2019) explica a educação em direitos humanos, partindo da articulação dos direitos humanos com a educação, bem como de outras pautas que a educação assume socialmente. Educar é um movimento de aproximação semântica, é um movimento de aculturação. Diferentes tipos de modelos educacionais priorizam aquilo que consideram mais adequado para o sujeito que pretendem formar. Toda educação é adjetivada, mesmo que não explicitamente.

Dito isto, ponderamos que a EDH é um conjunto de ações sistêmicas, direcionadas à dissolução de hierarquias sociais, ao reconhecimento de todos enquanto sujeito de direitos, ao empoderamento de grupos e indivíduos socialmente preteridos e à divulgação profilática das dramáticas atrocidades cometidas contra a humanidade. Abordamos, dessa forma, práticas pedagógicas direcionadas, fruto da reflexão e imersas em intencionalidades (PEREIRA, 2019).

Desse modo, educar para os direitos humanos precisa ser um dos conteúdos presentes nos cursos de formação inicial e continuada de docentes. E considerando o contexto atual de trabalho remoto, vimos na WQ uma possibilidade de formação e produção humana no combate à violência de gênero, práticas preconceituosas e demais atitudes que possam ferir os direitos humanos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, cumprimos o objetivo de analisar o modo de como as tecnologias digitais, com ênfase na WebQuest, podem ser usadas na formação inicial e continuada de docentes, no âmbito das discussões de direitos humanos e gênero. Constatamos, por meio do mapeamento das pesquisas uma lacuna no uso de tecnologias como possíveis ferramentas para o trabalho docente sobre direitos humanos e gênero.

Apresentamos a WebQuest como uma metodologia válida para a formação docente em torno do trabalho de direitos humanos e gênero na escola, por tratar-se de um recurso de caráter lúdico, não-convencional e significativo na construção do aprendizado. Portanto, a implementação de tais ferramentas tecnológicas no espaço da Universidade para as discussões de temas atuais, recorrentes e necessários, como direitos humanos e gênero, é um dos caminhos para assegurar uma formação crítica e criativa voltada aos direitos humanos e a cidadania.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ademais, o mapeamento bibliográfico realizado nos propiciou o embasamento teórico e evidenciou a necessidade de produzir conhecimentos científicos na área de direitos humanos gênero e tecnologia. Consideramos a possível utilização da WebQuest para abranger as temáticas de direitos humanos e gênero pela necessidade de tratar de tais assuntos em ambiente escolar pelo fato da escola ser um espaço de produçao e ensino dos conhecimentos

Atualmente notamos o fácil acesso à internet, um ambiente propício para busca de informações na construção conhecimento. Entretanto, sem um direcionamento esse espaço pode ser utilizado para a propagação de notícias falsas, as chamadas fake News (FRANÇA, COSTA, SANTOS, 2019). Em contrapartida, a proposta da WQ se configura como um espaço interativo facilitador de desenvolvimento e impulsionador de aprendizagem.

Entendemos que os direitos humanos, que são direitos fundamentais e essenciais a todo indivíduo, deveriam ser de conhecimento de todos e todas. Consideramos a WebQuest como um elemento a ser inserido no contexto de ensino-aprendizagem, de forma que desenvolva nos/as estudantes suas habilidades críticas no que se refere a seus direitos, assim como a temática de gênero. Em outras palavras, "[...] pode-se dizer que a escola possui responsabilidade ainda maior quanto à formação de meninos e meninas em direitos humanos e gênero'' (MACIEL, 2016, p.141). Portanto, é necessário e urgente relacionar a educação e às tecnologias aos temas de direitos humanos e gênero.

REFERÊNCIAS

ARGENTINO, Patricia Cibinel. **Inovação: as Tecnologias Digitais em espaços educativos**. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf. Acesso em: 27 abr. 2021.

CARVALHO, Erika Fernanda Marins de. **Violência de Gênero e Políticas Públicas: Os Centros de Referência de Atendimento à Mulher no enfrentamento à violência.** Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)- Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COSTA, A. G. N. **Educação em Direitos Humanos: ouvindo a comunidade escolar e observando as suas práticas.** 2013. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

FRANÇA, Fabiane Freire; COSTA, Maria Luisa F.; SANTOS, Renata O. As novas tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional das políticas públicas. ETD - **Educação Temática Digital**, 21(3), 2019, p. 645-661. https://doi.org/10.20396/etd.v21i3.8654687

FRANÇA, Fabiane Freire; SASSO, Andrea Geraldi.; CORDEIRO, Aline Fernanda. Educação em Direitos Humanos: um relato de experiência do estágio de docência com o uso de WebQuest. **Communitas**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 312–333, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4645. Acesso em: 5 jul. 2021.

MACIEL, Talita Santana. Gênero e direitos humanos na educação infantil: relato de experiência. **Organizações e Democracia**, v. 17, n. 2, p. 135-144, Jul./Dez., 2016.

PEREIRA, Guilherme do Nascimento**. Percepções de estudantes de Pedagogia sobre Educação em Direitos Humanos**. 2019. 127f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. **Formação de professores e novas tecnologias: possibilidades e desafios da utilização de Webquest e Webfólio na formação continuada**, 2007. Rio de Janeiro: UCB. (especialização em Docência do Ensino Superior)–Universidade Castelo Branco e Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEx). Disponível em: http://www.ensino. eb.br/portaledu/conteudo/artigo7780.pdf> Acesso em: 12 de jul. 2021.

ORIANI, Valeria Pall. **Direitos humanos e gênero na Educação Infantil: concepções e práticas pedagógicas**. 2010, 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

ROSSI, Jean Pablo Guimarães; FRANÇA, Fabiane Freire. “Gênero e diversidade na escola”: uma proposta de WebQuest como subsídio para discussões de gênero no espaço escolar. **Educa Online**, v. 14, n. 3, p. 50-80, set/dez. 2020.

SCOTT, Joan. Igualdad versus diferencia: los usos de La teoria postestructuralista. **Feminist Studies**, Florianópolis: v.14, n.1, p.87-107, 1988.

TELES, M. A. A. **O que são os direitos humanos das mulheres**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7.5.40 O DIREITO A EDUCAÇÃO E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIREITOS HUMANOS – UMA PERSPECTIVA

Laureane Nascimento[860]

Rubiane Bakalarczyk Matoso[861]

Marcia Maria Fernandes de Oliveira[862]

RESUMO

Os Direitos humanos são considerados essenciais a todas as pessoas e são indispensáveis para a vida com dignidade. O direito a educação está entre esses direitos, conforme bem salienta a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (1948) no artigo 26. Nos últimos anos, vários estudos estão sendo realizados no sentido de que os direitos humanos devem ser ensinados nas escolas e universidades, visando à formação para a cidadania e o respeito entre as pessoas. O presente artigo, com alicerce teórico em (ROMANOWSKI e ENS 2006) propõe uma perspectiva a partir do estado do conhecimento sobre o direito à educação no cenário dos direitos humanos e a necessidade de uma formação continuada dos professores em educação em direitos humanos. Para tanto autores como Benevides (2000), Schilling (2004), Gatti e Barreto (2009), Candau e Sacavino (2013), dentre outros são essenciais. Apresenta-se uma exposição sobre o surgimento dos direitos humanos na esfera internacional e sua internalização no ordenamento jurídico brasileiro. Num segundo momento, um breve histórico sobre a história da educação no Brasil procurando demonstrar o caminho traçado para a Educação em Direitos Humanos, por meio do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (2007). Ao final aponta-se a necessidade de uma formação de professores voltada a Educação em e para os Direitos Humanos.

Palavras-chave: Direito a Educação. Educação em Direitos Humanos. Formação de Professores.

1. INTRODUÇÃO

Os direitos humanos estão ligados a vários acontecimentos históricos. No cenário internacional, são muito recentes, data de meados do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, como reflexo dos horrores cometidos por Hitler, surge como ramo do Direito Internacional Público. Ergue-se no sentido de resguardar o valor da dignidade humana, concebida como fundamento dos direitos humanos. Junto com esta nova sistemática, surge a Organização Internacional do Trabalho (OIT), com a finalidade de proteger internacionalmente o direito do homem, garantindo a justiça social, por meio da proteção do trabalhador como a parte mais vulnerável.

[860] Mestranda, Programa de Pós Graduação Mestrado e Doutorado: Educação em Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional Uninter. laureanea@yahoo.com.br
[861] Mestranda, Programa de Pós Graduação Mestrado e Doutorado: Educação em Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional Uninter. rubiane.bk@gmail.com
[862] Doutora, Professora do Programa de Pós Graduação Mestrado e Doutorado: Educação em Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional Uninter. marcia.o@uninter.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo Benevides (2000) a Educação em Direitos Humanos parte de três pontos fundamentais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos - ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos. Tais pontos são premissas: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção.

Nos últimos anos, vários estudos têm sido realizados no sentido de que os direitos humanos precisam fazer parte da educação nos diversos níveis de ensino. Esta ênfase no ensino dos Direitos Humanos tem como objetivo a formação da pessoa como um ser pleno e com entendimento da diversidade existente no mundo e o respeito nas escolas sobre a pluralidade e ao próximo.

A temática de educação em direitos humanos tem ganhado espaço e força dentro das escolas e universidades. Para que exista uma efetiva educação para os direitos humanos é necessário que os professores sejam educados em direitos humanos, ou seja, que exista uma formação continuada dos docentes nessa temática.

O objetivo do presente artigo é discorrer sobre a educação como um direito humano fundamental. Além disso, a abordagem terá como temática a formação dos professores em direitos humanos como uma necessidade permanente e atual para o desenvolvimento de uma educação plena.

O presente estudo está em processo, inserido no projeto de pesquisa intitulado Educação, Sociedade e Meio Ambiente no Programa de Pós Graduação Mestrado e Doutorado Educação em Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional Uninter. Utiliza-se como procedimento de abordagem a pesquisa o método exploratório descritivo com o intuito de evidenciar a necessidade de formação de professores em Educação em Direitos Humanos. A metodologia foi organizada, por meio de levantamento bibliográfico com alicerce na teoria do estado do conhecimento proposto por (ROMANOWSKI, ENS 2006).

Neste estudo utilizamos a expressão “Educação em Direitos Humanos” com o intuito de que as práticas cotidianas reflitam a prática constante do respeito aos direitos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

humanos, intrínsecos a todos. Sendo assim, o desafio é como transportar o conteúdo contido nas declarações e documentos sobre os Direitos Humanos à vida das pessoas, dos professores, alunos e sociedade (Schilling 2004).

A Educação em Direitos Humanos, de acordo com Benevides (2000) é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, por meio da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas.

2. A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO

O direito à educação, entendido como um direito humano, se desenvolve ao longo da história. Sua afirmação como um direito fundamental se dá, por meio de documentos internacionais e nacionais, movimentos políticos, revoluções ao longo dos séculos.

Os direitos humanos, conforme Benevides (2000) são naturais e universais, pois estão profundamente ligados à essência do ser humano, independentemente de qualquer ato normativo e valem para todos; são interdependentes e indivisíveis, pois não podemos separá-los, aceitando apenas os direitos individuais ou só os sociais, ou só os de defesa ambiental.

Machado e Oliveira (2001, p. 56) reconhecem o século XX como sendo o que assistiu à ampliação do reconhecimento dos direitos que devem ser garantidos a cada ser humano e defendem a educação enquanto “um direito social proeminente, como um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis”.

Nas palavras de Dias (2007) “o direito à educação enquanto direito humano fundamental tem sido tematizado, ao longo da história, por inúmeros documentos, movimentos e campanhas de afirmação e legitimação dos direitos da pessoa humana”. Entre as duas referências citadas pela autora, duas se tornam emblemáticas, sendo elas a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e a Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A primeira delas remonta ao século XVIII, no contexto da Revolução Francesa. Estamos falando da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, admitida pela Convenção Nacional Francesa em 1793, cujo Art. XXII assegurava que:

> A instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos.

Dois séculos depois, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada e proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, reafirma, no seu artigo XXVI, que:

> Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. (DIAS, 2007)

A educação ganha viés de direito social e humano em meados do século XX, para Machado e Oliveira (2001), tal direito passa a ser reconhecido pelo direito garantido a cada ser humano, tornando-se “um direito social proeminente, como um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis”. Logo, o direito a educação é um pré-requisito para que os demais direitos civis, políticos e sociais possam ser exercidos pelo cidadão.

No Brasil, a Constituição Imperial de 1824 e a Republicana de 1891 afirmam em seus dispositivos a educação como sendo um direito de todos. Porém, tal direito somente ganhou visibilidade com a Constituição de 1934 que afirmou, em seu artigo 140, que a “educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. Nas palavras de Dias (2007):

> Desde a sua formulação inicial, na Carta de 1934, até os dias atuais, a ideia da educação como um direito ganha contornos e assume configurações diversas, matizadas por aspectos de ordem jurídico-constitucional que sofrem as pressões dos momentos históricos que permearam e, por vezes, definiram seus conteúdos e processos.

Mesmo diante das Constituições que se seguiram, e apesar de a educação já ser concebida como direito de todos e dever do Estados, ela passa a ser considerada um direito social efetivo a partir da Constituição de 1988. E a partir desse marco, as legislações sobre educação são pensadas e publicadas no Brasil visando a efetivação de tal direito.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Lei nº 9.394/96 conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), foi objeto de intensa negociação do qual vários segmentos organizacionais tiveram sua participação, e hoje é a lei base que dirige a concessão da educação no Brasil. Nessa legislação, apenas a educação fundamental é um direito de todos e forma gratuita e garantida pelo Estado.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E/EM DIREITOS HUMANOS

No contexto dos problemas enfrentados à aprendizagem escolar, onde se torna cada dia mais complexa, aumenta a preocupação com a formação dos professores, tanto nas estruturas das instituições quanto nos currículos e conteúdos formativos, ou seja, são variados os motivos, como a política educacional aplicada, o financiamento da educação básica, os cenários culturais do país, hábitos, gestão escolar, pais e ou responsáveis, alunos, entre outros que podem corroborar nas condições de ensino na rede escolar.

No que se refere à formação de professores, Alves (1992) explica que a legislação objetiva formar os professores para a educação básica, sendo a educação infantil, o ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos, educação especial e educação superior. Ainda de acordo com o autor acima citado, sua institucionalização e currículos são postos em questão e isso ocorre por muitos anos, visto que pesquisas de tempos remotos já apresentavam diversas questões sobre a consecução das finalidades formativas a elas atribuídas.

Quais são as características dos alunos das licenciaturas? É relevante considerar as particularidades dos formandos, visto que possui peso sobre as aprendizagens e seus desdobramentos na atuação profissional. Quem são os alunos das licenciaturas? Quais suas expectativas e experiências? (GATTI; BARRETO, 2009, p. 89).

De acordo com Gatti e Barreto (2009), existem também uma preocupação sobre de que forma promover a formação de professores em direitos humanos, seja nas políticas públicas ou na sociedade civil. Diante do fato, as iniciativas se multiplicaram, sendo realizados cursos, palestras e seminários em todos os estados, elaborados por universidades, organizações não governamentais e órgãos públicos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Pode-se destacar que as questões apresentadas pelos autores supracitados representam as preocupações com a formação de professores, se estes serão capazes de suprir a demanda diante de uma tão problemática política de ensino no Brasil.

Será que os professores estão sendo formados para realizarem práticas pedagógicas que envolvam temas relacionados aos Direitos Humanos. Assim como não estão capacitados para abordarem em aula, temas tão importantes como preconceito, racismo, questões de gênero, entre tantas outras realidades que envolvem os direitos dos indivíduos? De que forma podemos transformar essa realidade, se o profissional que forma cidadãos não possuir esse entendimento? Não existe, na formação regular dos professores (curso de licenciatura), a possibilidade de trabalhar questões polêmicas; daí a necessidade de capacitação" (OLIVEIRA, 2009, p. 223). Analisando esse contexto, uma das possibilidades de desarraigamento do desrespeito e violação da dignidade humana, seria incluir temas que envolvam os Direitos Humanos nos cursos de licenciaturas, criando assim uma práxis pedagógica voltada à conscientização dos alunos.

Na perspectiva da normatização, Gatti (2008) mostrou que a formação continuada demonstrou progresso a partir do surgimento da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), que surge como direito do professor. O Art. 67, inciso II, estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar a formação dos docentes em exercício como um direito do professorado, integrante de sua carreira e de política de valorização do magistério.

A formação docente também foi referida no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001, que delineou propósitos para formação de professores e reconhecimento do magistério. O plano diz que "deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação" (PNE, 2001). Fica nítido que essa formação é um componente importante de aperfeiçoamento duradouro da qualidade da educação.

Existe uma preocupação sobre de que forma promover a formação de professores em direitos humanos, seja nas políticas públicas ou na sociedade civil. Diante do fato, as iniciativas se multiplicaram, sendo realizados cursos, palestras e seminários em todos os estados, elaborados por universidades, organizações não governamentais e órgãos públicos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Destaca-se que a implantação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), no ano de 2003, exerceu uma função essencial para estimular, apoiar e viabilizar as inúmeras atividades. Grande parte das inciativas são direcionadas para a formação de professores, seja no ambiente da educação formal, seja na educação não formal.

Entretanto, pode-se dizer que estas iniciativas enfatizaram a análise da questão sobre os direitos humanos na sociedade atual, no plano internacional e na evolução histórica da concepção e interpretação adequada sobre os direitos humanos.

O PNEDH (2007) possui cinco frentes de atuação sendo elas: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não Formal, Educação e Mídia e Educação dos Profissionais de Justiça e Segurança.

Compreende-se, portanto, que o processo de aprendizagem e cultura sobre educação em direitos humanos ele deve ser iniciado pela formação dos docentes para que eles transmitam esse conhecimento para os estudantes.

A partir do estabelecimento das políticas públicas em nosso país, temos visto a Educação em Direito Humanos se afirmar, por meio de iniciativas privadas e públicas, são realizados seminários, palestras, movimentos sociais. A maioria das atividades tem por objetivo a formação dos educadores.

Tratando da formação dos docentes, Candau e Sacavino (2013) elencam alguns desafios considerados fundamentais para que as ações e programas de educação em Direitos Humanos sejam eficientes.

O primeiro desafio proposto está em desconstruir a visão do senso comum sobre os Direitos Humanos, que está relacionado a desconstrução da visão existente sobre direitos humanos, de que tais direitos só protegem “bandidos”.

É necessário desconstruir esta visão para que se possa assumir a perspectiva de que os Direitos Humanos têm que ver com a afirmação da dignidade de todas as pessoas, com a defesa do estado de direito e a construção de estratégias de diálogo e negociação para a resolução pacífica dos conflitos inerentes à dinâmica social. (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 65)

O segundo desafio está relacionado a concepção de Educação em Direitos Humano (EDH) e os métodos, as abordagens utilizadas para a explicação sobre esses direitos. É necessário ter uma visão clara sobre que horizontes se pretende caminhar (CANDAU; SACAVINO, 2013).

O terceiro desafio está na articulação de ações de sensibilização e de formação dos docentes de curta duração com abrangência de todos os públicos. Também, se estabelecer programas para grupos específicos, como os professores, por exemplo, que permita mudanças significativas de mentalidade, valores e comportamentos:

> Tem-se investido bastante nos últimos anos na difusão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e em muitas ações de sensibilização. Consideramos urgente procurar articular de modo mais explícito essas ações com programas de formação de multiplicadores e investir de modo mais intenso nesses programas. Somente assim acreditamos ser possível que a afirmação dos Direitos Humanos possa penetrar mais profundamente nos diferentes âmbitos da sociedade brasileira, dando-se prioridade ao sistema educativo em suas distintas modalidades (CANDAU; SACAVINO, 2013).

Um dos grandes paradigmas trazidos por Candau e Sacavino (2013) está no quarto e quinto desafios propostos, que consistem na construção de ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos humanos incorporando esta educação no currículo escolar (nos diversos níveis). Tais desafios estão entre ligados, uma vez que a inclusão dos Direitos Humanos no currículo trará mudanças significativas no ambiente educacional.

Além disso, precisamos pensar do ponto de vista pedagógico:

> Existe um amplo consenso entre os especialistas de que nestes níveis de ensino não se trata de introduzir uma disciplina específica sobre Direitos Humanos. Incorporar e educação em Direitos Humanos como um dos eixos norteadores dos Projetos Político Pedagógicos das escolas constitui um grande desafio (CANDAU; SACAVINO, 2013).

As duas últimas propostas de Candau e Sacavino (2013) encontram-se ligadas a introdução da educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de educadores e na produção de materiais de apoio para que exista avanço no processo de formação. Diante desse cenário, podemos concluir que até o momento a introdução da temática dos DH na formação dos docentes é muito tímida.

> Poucas são as instituições que trabalham sistematicamente nesta perspectiva. No entanto, trata-se de uma questão urgente se queremos colaborar para a construção de uma cultura dos Direitos Humanos, que penetre as diferentes práticas sociais. Empenhar-se para que as instituições de formação de educadores incorporem espaços – disciplinas, seminários, estágios, etc – com este objetivo é um aspecto a ser enfatizado. Também é importante que a educação em Direitos Humanos seja aprofundada na pós-graduação, tanto em cursos de especialização como de mestrado e doutorado. Ainda é muito reduzida entre nós a produção acadêmica nesta área. (CANDAU; SACAVINO, 2013).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante dos desafios apontados neste estudo, podemos chegar à conclusão de que mesmo diante das políticas públicas existentes em nosso país, a Educação em Direitos Humanos, nos diversos níveis da educação, acontece em passos lentos. E para que isso se torne uma realidade precisamos que as Universidades públicas e privadas estejam engajadas na promoção da formação inicial e continuada dos professores em educação em direitos humanos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa que encontra-se em processo, chama atenção para a necessidade de uma transformação cultural no que diz respeito a valores e repeito a diversidade, com foco na formação de professores em educação em direitos humanos.

Torna-se indispensável a criação de estratégias pedagógicas, nas diversas dimensões do conhecimento, bem como a utilização de estratégias de metodologias ativas, participativas para que a educação em Direitos Humanos se torne efetiva na vida dos professores e que o conhecimento chegue aos alunos nas diferentes dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Dessa forma, é fundamental uma transformação significativa nas estruturas das instituições e nos currículos de formação. É necessário unir a formação em currículos articulados e direcionados para esta finalidade. A formação de professores deve ser considerada como também uma função social para a escolarização, ensinando as novas gerações o conhecimento e consolidando valores e práticas coerentes com a vida de cada cidadão, respeitando a pluralidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. (Org.). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

ASSEMBLEIA NACIONAL FRANCESA. Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1793.

BENEVIDES, M. V. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000. http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

_____. Ministério de Educação. **Lei nº 9.394/06**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério de Educação. **Lei nº 10.172/2001**. Plano Nacional da Educação. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério de Educação. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PNEDH, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file. Acesso 25 mai. 2021.

CANDAU, V. M. et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

GATTI, Bernadete A. **Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 37, p.57-70, jan/abr., 2008.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

MACHADO, Lourdes Marcelino e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à educação e legislação de ensino. In: WITTMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes (org.) O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2001.

SCHILLING, Flávia. **Sociedade da Insegurança, violência na escola**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2004. p. 110.

OLIVEIRA, Fátima Bayma (org.). **Desafios da educação: contribuições estratégicas para o ensino superior**. Rio de Janeiro: E-papers: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos do Homem. Adotada e aprovada em Assembleia Geral da ONU no dia 10 de dezembro de 1947. Disponível em: http://www.dhnet.org.br. Acesso em: 10 jun. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, núm. 19, 2006, pp. 37-50, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2006.

7.5.41 O DIREITO A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISONAL

Lanita Helaine da Silva Neves Sizanosky[863]

RESUMO

A Lei de Execução Penal 7.210 de 11/07/84 (BRASIL, 2018), declara que é dever do Estado a assistência ao preso ou ao internado (Art. 10), objetivando prevenir o crime ou contribuir quanto ao seu retorno ao convívio na sociedade; esta então surge com o intuito de humanizar a pena por meio do Tratamento Penal. Para a individualização da pena, deve ser observado o delito cometido, antecedentes criminais e comportamentos sociais. A assistência educacional é ofertada àqueles que necessitam de instrução escolar (da alfabetização ao ensino médio). Segundo a LEP é dever do Estado oferecer condições necessárias para a efetivação desta assistência, fazendo menção a implantação de bibliotecas nas unidades penais do país. Estudiosos como Charleaux (2016), Gomes (2016), Julião (2007), Onofre (2007), Oliveira (2013), Teixeira (2010) entre outros, reiteram a importância e direito do encarcerado as assistências necessárias a fim de propiciar a reintegração social, salientando que garantir o acesso à educação é o caminho que oportunizará reflexões e a saída deste do sistema penitenciário com melhores condições para enfrentar os desafios que irão se apresentar na sua nova fase de vida. Esta pesquisa tem por objetivo contribuir quanto a reflexão acerca do direito a educação pelos apenados ou custodiados do país.

Palavras-chave: Assistência educacional, Sistema Prisional, Inclusão Social.

1 INTRODUÇÃO

> Haverá no presidio de Fernando de Noronha os seguintes empregados: Um Commandante, Official General ou Superior. Um Major da Praça, Official Superior. Um Secretario, Capitão ou Subalterno. Um Amanuense, Cadete, Official Inferior, Cabo ou Soldado. Dous Capellães, um dos quaes será professor de primeiras letras do sexo masculino. Dous médicos. Um Pharmaceutico. Um Almoxarife. Um Escrivão do Almoxarifado. Um Amanuense. Um Fiel, e os Guardas que forem necessários, podendo o lugar de Fiel ser desempenhado por um dos Guardas à escolha do Almoxarife. Um Professor de primeiras letras. Uma Professora de primeiras letras. (BRASIL apud VASQUEZ, 2008 p. 51)

No decreto 3.403 de 11/02/1895, acima descrito e promulgado pelo então imperador da época D. Pedro II, percebe-se dentre as categorias de empregados designados para o serviço no presídio de Fernando de Noronha que havia uma professora de primeiras letras para lecionar no ensino primário para as filhas dos detentos que viviam com suas famílias na ilha-presídio. Este seria um dos exemplos já

[863] Doutoranda em Educação- Logos University International. Pedagoga Penal há 15 anos. lanitahelaine@hotmail.com

ocorridos nas províncias de Minas Gerais, São Paulo, Pernambuco, Ceará e Amazonas dando os primeiros passos ao processo ressocializador no país (VASQUEZ, 2008).

A partir da Constituição de 1934 extinguiu-se no país penas cruéis, a privação de liberdade como função social passou por uma grande evolução no país e o processo ressocializador é então pensado como um processo necessário. Segundo Vasquez (2008), a educação efetiva para os detentos nas prisões no Brasil, passou a ocorrer a partir da segunda metade do século XX por meio da lei 3.274/57 (BRASIL 02/10/57), conhecida como primeiro regulamento prisional a nível nacional. Estas normas continham a inserção da educação moral, intelectual, física e profissional aos sentenciados, as quais objetivavam uma “educação integral” como proposta de um tratamento penal.

Segundo Madeira (2012) no mundo quase 10 milhões de pessoas, no momento da sua pesquisa, estavam reclusas em instituições penais. No Brasil, segundo o Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2017), o total de presos em 2017 era de 654.372 detentos e os presos provisórios de 221.054, totalizando 875.426.

O levantamento Nacional sobre Informações Penitenciárias (junho/ 2016) aponta que 55% da população prisional no Brasil é composta por jovens ente 18 a 29 anos, quanto as informações disponibilizadas constataram-se que 64% são pessoas negras e 51% não concluíram o ensino fundamental.

A Constituição Federal de 1988 trata em seus artigos sobre o âmbito educacional e asseguram a todos os brasileiros o direito a este acesso, neste sentido, portanto, esta lei possibilita ao cidadão que se torne um ser atuante nesta sociedade, conhecedor dos seus direitos mais amplos. Este direito educacional, entretanto, não é garantido apenas às crianças ou aos jovens, mas o Estado deve também garantir o direito a educação aos adultos e idosos, os quais não tiveram acesso ao ensino formal na idade apropriada.

A Lei de Execução Penal 7.210 de 11/07/84 (BRASIL, 2018), declara que é dever do Estado a assistência ao preso ou ao internado (Art. 10), objetivando prevenir o crime ou contribuir quanto ao seu retorno ao convívio na sociedade; esta então surge com o intuito de humanizar a pena por meio do Tratamento Penal. Para a individualização da pena, deve ser observado o delito cometido, antecedentes criminais e comportamentos sociais. A assistência educacional é ofertada àqueles que necessitam de instrução escolar (da alfabetização ao ensino médio) e a formação profissional. Segundo a LEP

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

é dever do Estado oferecer condições necessárias para a efetivação desta assistência, fazendo menção a implantação de bibliotecas nas unidades penais do país.

O Parecer CNE/CEB nº 4/2010, vem fortalecer as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, orientando ações que garantam esta modalidade de ensino, por meio de programas educacionais sob a responsabilidade do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Justiça, com a possibilidade de realizar convênios com Estados, Distrito Federal e Municípios; cujos recursos devem atender o provimento de materiais didáticos e escolares, apoio pedagógico, alimentação e saúde dos estudantes.

2 DESENVOLVIMENTO

Assim como nas instituições fora do sistema penitenciário, a Educação de Jovens e Adultos – EJA é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Trata-se de um direito constitucional e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação. A EJA está baseada no que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN Nº 9.394/96, no Parecer CNE/CEBNº11/2000, na Resolução CNE/CEBNº01/2000, no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), no Plano de Desenvolvimento da Educação e nos Compromissos e acordos internacionais.

Pensar na EJA no país, traz à tona a palavra “exclusão”, que segundo Haddad e Pierro (2000) grande parte o perfil dos jovens inseridos na modalidade de ensino da EJA são compostos por jovens excluídos do ensino regular, os quais “carregam o estigma de alunos-problemas”:

> Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 127).

Segundo as Diretrizes da EJA (2008, p. 33) “das razões pelas quais o educando da EJA retorna para a escola destaca-se o desejo da elevação de escolaridade para atender às exigências do mundo do trabalho”, já para o aluno recluso há vários fatores que o levam a retornar para as carteiras escolares, Onofre (2007) relata que em alguns

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

há o desejo de aprender, de resgatar a cidadania perdida e prosseguir desejando concluir a fase de ensino em que abandonou os estudos ou até mesmo em cursar o ensino superior, outros de buscar um passatempo, ou desejam apenas sair da cela e veem o lanche da escola como uma oportunidade de comer algo diferente, outros desejam um parecer positivo nos exames criminológicos.

Este exame foi estabelecido pela LEP (Lei de Execução Penal) em seu artigo 8º, é realizado em detentos do regime fechado com o objetivo de avaliar/classificar o detento quanto ao grau de periculosidade, eventual arrependimento ou possibilidades de cometer novos crimes, seu objetivo ainda é para individualização da pena (JUSBRASIL, 2018).

Conforme Teixeira (2007) “o princípio fundamental que deve ser enfatizado e exigido é que a educação no sistema penitenciário não pode ser entendida como privilégio, benefício ou, muito menos, recompensa oferecida em troca de um bom comportamento”. Entende-se que a educação é um direito previsto constitucionalmente. Entretanto, Oliveira (2013, p. 961) alerta por meio de pesquisa de campo, realizada na prisão de Uberlândia (MG) que nem sempre este direito é respeitado já que para o acesso ao ensino formal é avaliado “a conduta de cada preso, o qual se transforma o direito de todos à educação em um benefício individual e algo a ser conquistado”, entende-se, portanto, ser este um benefício para poucos. A imperfeição do sistema obriga as unidades penitenciárias a realizarem uma triagem para a escolha dos presos que terão acesso ao ensino formal, isto porque ao construir as unidades penitenciárias não se pensava no tratamento penal, ou seja, não se planejava o atendimento escolar.

Em 24 de maio de 2.010, foi sancionada a lei 12.245, o qual determina a instalação de salas de aulas nos presídios como forma de cumprir a Lei de Execução Penal, colocando em prática o direito do preso à assistência educacional, entretanto leis são aplicáveis conforme a administração pública, ainda segundo Charleaux (2016) cerca de 90% dos detentos do sistema prisional ainda lhes é negado o direito à educação[864].

[864]Os dados se referem às pessoas privadas de liberdade no sistema penal adulto - maiores de 18 anos. Dos presos matriculados em atividades formais de educação no Brasil, 51% estão no ensino fundamental.
Link para matéria: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/11/08/O-acesso-dos-presos-%C3%A0-educa%C3%A7%C3%A3o-nas-cadeias-brasileiras.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No sistema penitenciário nacional, conforme levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN, junho/2016, o índice de analfabetismo é de 4% a nível nacional, sendo que até a data da referida pesquisa, o Estado com maior dificuldade no que se refere a políticas públicas de combate ao analfabetismo de reclusos foi o estado de Alagoas com 23%, dados três vezes maiores que a média nacional.

Os dados da pesquisa de campo realizado por Oliveira (2013) foram coletados por meio de entrevistas acerca da educação escolar implementada no sistema penitenciário daquele local. Segundo a pesquisadora, a instituição de ensino que atua na Penitenciária de Uberlândia é a Escola Estadual Mário Quintana, que foi inaugurada e está em funcionamento desde junho de 2006. Foram coletados sete depoimentos de detentos que não participavam das atividades escolares, os questionamentos foram acerca das representações dos presos a respeito de: acesso e permanência da educação escolar na prisão; educação como direito; relação com profissionais que atuam na prisão e educação escolar como inclusão social.

Oliveira (2013, p. 961) constatou que “a educação escolar é entendida no âmbito da prisão como um benefício, uma oportunidade para aqueles que acatam a norma específica do ambiente.” Segundo a pesquisa, os detentos assimilaram o direcionamento desta unidade como algo a ser conquistado, um mérito por bom comportamento e declara que “que os presos não vislumbram a educação como um direito de todos legalmente constituído, o qual é um dever do Estado” (OLIVEIRA, p. 961) Há ainda, o caso de um detento ter a compreensão que a educação é uma assistência e que o Estado tem por obrigação oferecer aos detentos, entretanto por não haver a série que ele necessitava, para não perder a vaga na escola este se submeteu a repetir a série já estudada. Segue o relato do detento a pesquisadora Oliveira:

> Tô estudando tem três anos aqui. [...] Tô na quarta série agora, porque no meu bloco não tem a quinta série que foi a que eu parei. Mas eu sei que é meu direito fazer essa série que parei lá fora, mas não tem como (OLIVEIRA, 2013, p. 961).

Leme (2007, p. 142) corrobora com a pesquisadora Oliveira, ao relatar que a escola é “tratada na maioria das vezes pelos funcionários como um lugar secundário e acreditam que o preso não precisa estudar [...]”

Para Gomes (2010, p. 31) o caminho educacional é um instrumento importante para auxiliar na crise apresentada pelo sistema prisional no país. A educação

proporciona “um presente mais digno e também a possibilidade de um futuro, com formação educacional e profissional, longe do crime”. A autora referência que a atual legislação penal brasileira prevê que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do interno penitenciário. Institui como obrigatório o Ensino Fundamental, integrando-se ao sistema escolar da unidade federativa.

. No sistema penitenciário, conforme relata Julião (2007) a escola ainda que localizada em um espaço repressor, é o único local que possibilita e estimula processos educativos, contribuindo na reconstrução da sua identidade e na sua reintegração social. Neste sentido Julião declara que:

> A escola nos presídios tem uma enorme responsabilidade na formação de indivíduos autônomos, na ampliação do acesso aos bens culturais em geral, no fortalecimento da autoestima desses sujeitos, assim como na consciência de seus deveres e direitos, criando oportunidades para seu reingresso na sociedade (JULIÃO, 2007, p. 47).

A Lei de Execução Penal Brasileira (LEP) nº 7.210/1984, assegura o direito à Assistência Educacional e também prevê a existência biblioteca com livros didáticos e recreativos para acesso dos detentos, para garantir uma política de incentivo ao livro e à leitura no sistema prisional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 propõe programas que devem ser desenvolvidos em parcerias com os governos estaduais, municipais e a sociedade civil, buscando de forma quantitativa e qualitativa para atender a modalidade da EJA.

Em 11/03/2009 por meio da Resolução nº 3, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça do Brasil as Diretrizes da Educação nas Prisões a fim de nortear pedagogicamente a oferta de educação escolar.

Já o Decreto nº 7.626/2011 a oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços

Onofre (2007) esclarece ainda que para a construção dessa escola prisional, há que se considerar se existe descompasso entre o que ela deve e o que pode fazer no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

interior das prisões. Segundo a pesquisadora, é necessário se pensar que alunos queremos formar? Mas no sistema penal, qual aluno podemos formar? Esta ainda relata:

> [...] problemas na área da educação são complexos e não existem repostas imediatas ou soluções rápidas para eles, o que justifica a necessidade de estudos, reflexões e, especialmente, a formulação de projetos sociais e educacionais voltados para os excluídos, os marginais, os insatisfeitos, os não-clientes, a maioria perdedora (ONOFRE, 2007, p. 11).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito de todos legalmente constituído, o qual é um dever do Estado disponibilizar este acesso. No sistema prisional, este acesso educacional não poder ser barganhado ou conquistado, em troca de bom comportamento, deve ser respeitado e cumprido. O Estado não pode criar barreiras para que o direito a educação seja usufruído pelos detentos no país.

O papel da escola na sociedade atual, vai muito além de se oportunizar o ensino formal, pois ela é um mecanismo que se deve propiciar aos alunos da EJA, debates a fim de compreenderem que eles são protagonistas da sociedade que todos almejam. No sistema penitenciário, conforme relata Julião (2007) a escola ainda que localizada em um espaço repressor, é o único local que possibilita e estimula processos educativos, contribuindo na reconstrução da sua identidade e na sua reintegração social.

Uma sociedade cujo índice de criminalidade aumenta a cada década e precisa investir em mais presídios do que em escolas, apresenta traços de enfermidade social. E se as políticas públicas não forem trabalhadas de acordo como se propõe na lei, poderá ocorrer do detento no seu egresso a sociedade, apresentar comportamento institucionalizado ao vivido no ambiente prisional, ou seja, reproduzir hábitos e ensinamentos adquiridos por meio de convívio com detentos, os quais possuem alto grau de periculosidade, abrindo ou aprofundando o abismo no espaço sociofamiliar e o fracasso poderá ser percebido através das reincidências criminais.

Reincidências trazem prejuízos ao ser humano enquanto ser individual, social e financeiro, a educação por sua vez, não possui um poder mágico, mas quando o professor observa um detento retomar a trajetória escolar e ultrapassar vivências negativas e influências desastrosas ocorridas ao longo da vida marginalizada, é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

possível então vislumbrar um futuro melhor e pensar que todo esforço e dedicação valeu a pena.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conselho Nacional de Justiça em 2017**. Disponível em: www.cnj.jus.br/noticias//cnj/84371-levantamento-dos-presos-provisorios-do-pais-e-planode-acao-dos-tribunais. Acessado em 12/04/2018**.**

_____. **Infopen** - **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Junho/2016. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-inf>.

_____. **Legislação Informatizada - Lei nº 3.274, de 2 de outubro de 1957 -** Publicação Original. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3274-2-outubro-1957-354632-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. Lei 7.210. **Lei de Execução Penal.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210compilado.htm Acesso em: 10/11/2019.

CHARLEAUX, João Paulo. O acesso dos presos à educação nas cadeias brasileiras. **Nexo Jornal on-line**. 08 nov. 2016. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/11/08/O-acesso-dos-presos-à-educação-nas-cadeias-brasileiras>. Acesso em: 26 fev. 2019.

GOMES, Ana Valeska Amaral. Câmara dos Deputados. **Consultoria Legislativa sobre a Oferta Educacional em prisões e a modalidade EAD.** 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/2016_18422-oferta-de-educacao-em-prisoes>. Acesso em: 11 nov. 2018.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.108-130, maio-ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2018.

JULIÃO. Elionaldo Fernandes. EJA e Educação Prisional - Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade: desafios para a Política e Reinserção Social. Ministério da Educação. **Projeto Salto para o Futuro.** Boletim n. 06, maio de 2007.

LEME, José Antonio Gonçalves. **A cela de aula: tirando a pena com letras**. In: Onofre, Elenice Maria Cammarosano (Org). Educação escolar entre as grades. São Carlos: UDUFSCar, 2007.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. **A educação escolar nas prisões:** uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 4, p. 955-967, out./dez., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop894.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2018.

ONOFRE, Maria Cammarosano. **Educação Escolar entre as grades**. São Carlos: EDUFSCAR, 2007.

PARANÁ**. Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dceeja.pdf>. Acesso em: 03 out. 2018.

TEIXEIRA. Carlos José Pinheiro. **O papel da educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços.** Programa Salto para o Futuro. 2007. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/saltopfuturo_edprisional.pdf

VAZQUEZ, Eliane Leal. **Sociedade Cativa**. Entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária. 2008. 163 fls. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7.5.42 O DIREITO UNIVERSAL DA EDUCAÇÃO PARA OS REFUGIADOS E SUA RELAÇÃO COM OS DIREITOS HUMANOS

Juliana Scaciota Simões da Silva[865]

Fernanda Scaciota Simões da Silva[866]

RESUMO

Em 1948, a Organização das Nações Unidas – ONU, em votação por unanimidade, instituiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, que apesar de não se tratar de ordenamento jurídico com força legal, tornou-se a declaração de ética fundamental ao direito universal da humanidade. Desde então, o International Covenant on Civil and Political Rights – ICCPR, o International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights – ICESCR, juntamente com o International Bill of Human Rights tornaram-se os pilares do fundamento dos direitos humanos. Indissociavelmente como fundamento de uma vida digna, a educação foi reconhecida no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos como princípio de direitos humanos, ao tratar da "universalidade, que garante o ser humano independente de sua condição, direitos a saúde e educação, com a indivisibilidade, que garante o ser humano gozar dos direitos em sua totalidade." Entendendo o disposto no art. 26 e na garantia legal que o art. 7 da Constituição da República Federativa do Brasil apresenta que, "Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei", o objetivo do presente artigo é refletir sobre o direito universal da educação para os refugiados e sua relação com os direitos humanos, compreendendo que fundamentar direitos não deve se sobrepor a proteger e garantir direitos humanos a todos, indistintamente.

Palavras-chave: Direitos Universais, Direitos Humanos, Refúgio, Educação.

1 INTRODUÇÃO

Segundo a ACNUR (2019), dos 7,1 milhões de crianças em situação de refúgio e em idade escolar, mais da metade não frequentam uma escola de educação básica, pois conforme o relatório Stepping Up: Refugee Education in Crisis (2019), apenas 63% das crianças refugiadas frequentam a escola primária.

No Brasil, os dados sobre os refugiados são acompanhados pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), por meio dos pedidos protocolados pelos solicitantes no Ministério da Justiça e Segurança Pública, com o registro do caso em determinada localidade nacional de refugiados registrados. Entretanto, as localidades podem não corresponder ao atual local de moradia, tendo em vista o livre trânsito no território nacional.

[865] Graduada em Direito – Universidade Federal do Paraná/UFPR, especialista em Direito Penal – Faculdade IBMEC São Paulo/ Instituto Damásio de Direito– e-mail: juhscaciota@gmail.com

[866] Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Direito – Universidade de São Paulo/USP, Mestre em Educação Matemática – Universidade Federal do Paraná /UFPR e Doutora da Université Nice Sophia Antipolis – UNICE/I3DL/Université Côte d'Azur – CAPES/MEC – e-mail: ferscaciota@gmail.com.

Os dados, disponibilizados na tabela Refúgio em Números, representam, portanto, um recorte, de refugiados que viviam no Brasil em 2019 (última atualização). Isso porque há inúmeras situações de reconhecimento da condição de refugiado: diversos foram naturalizados brasileiros, outros deixaram de ser refugiados e optaram pela residência no país, em conformidade com a Lei de Migração nº 13.445/2017, outros optaram pelo retorno ao país de origem, ou tiveram a cessação da condição de refugiados, ou faleceram, entre outras (Tabela 1):

Tabela 1 - Quantidade de crianças refugiadas em idade escolar e o ano de nascimento

Quantidade de crianças refugiadas em idade escolar	Ano de nascimento
42	2009
44	2010
47	2011
47	2012
38	2013
12	2015
13	2016
09	2017
09	2018
01	2019
262	**TOTAL**

Fonte: ACNUR (2019)

Ao refletir sobre direitos humanos e a sua indissociabilidade do direito à educação, há presente a demanda de que todos tenham um olhar para a esfera do refúgio.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 REFÚGIO E DIREITOS

O instituto do refúgio foi criado no seio da Liga das Nações, sendo que sua conceituação era mais rasa que as discussões que atualmente surgem sobre o tema, apontando, inicialmente, que refugiado é um ser humano, componente de determinado grupo de pessoas, perseguida em seu Estado de origem. A proteção de tal instituto internacional é realizada pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, criado em 1951, no seio da ONU – Organização das Nações Unidas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O presente organismo é subsidiário à Assembleia Geral das Nações Unidas, de modo que possui autonomia para atuar nos momentos de necessidade, recebendo, para tanto, poderes coercitivos, para que os refugiados recebam dos Estados concessores a proteção devida, observando-se o cumprimento de certas ações e iniciativas protetivas. A atuação do Alto Comissariado tem como base o contexto de direitos humanos, no qual a proteção a esta base de normas e princípios constitui o melhor meio de prevenção, bem como de auxílio para as questões envolvendo os refugiados.

A partir desse cenário é criado o Direito Internacional dos Refugiados, com normas internacionais que preveem a proteção das pessoas que se enquadram no conceito de refugiado. Hathaway (2014) pontua que o desenvolvimento de um catálogo normativo especial para os refugiados não significa colocá-lo como mais importante no cenário internacional, mas é um meio de reconhecer as necessidades especiais, diante das especificidades desse grupo. Para Hathaway a categoria refúgio tem como objetivo assegurar a proteção contra o ‘refoulement’, ou seja, assegurar que a pessoa que pleiteia o refúgio não seja devolvida ao país de origem durante o momento de duração do risco.

Outro princípio, também considerado importante, é o do ‘non-refoulement’, consagrado pelo artigo 33 da Convenção de 1951, o qual prevê que os Estados não podem expulsar ou rechaçar qualquer refugiado para locais ou fronteiras em que sua vida ou liberdade sofram ameaça. O princípio da manutenção da unidade familiar tem como base a proteção da entidade familiar, principalmente das crianças e adolescentes em situação de refúgio, consagrando a família como elemento natural e fundamental da sociedade. Por fim, existe o princípio do tratamento mais favorável possível em igualdade de condições aos nacionais, com vistas a apresentar aos refugiados as mesmas oportunidades que as dadas aos habitantes locais, devendo o Estado facilitar a naturalização do refugiado no país concessor.

No Brasil, considerando a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 como legislação maior, no Título II, artigo 5º, há o detalhamento dos Direitos e Garantias Fundamentais, e há também um capítulo específico sobre a educação (artigos 205 a 214).

2.2 CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DO REFÚGIO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O conceito de refugiado aparece, pela primeira vez, na Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, porém a concepção criada por este documento foi alargada posteriormente, culminando no Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados, de 1966.

A formulação do conceito e da normatividade não surgiu de maneira isolada, sem uma formulação anterior, tanto que Hathaway (2014) aponta que a implementação do instituto do refúgio ocorreu em três momentos diferentes, com uma abordagem jurídica, social e individualista.

Logo após a Primeira Guerra Mundial, com a nova perspectiva apresentada pelos tratados de paz e pelas alterações ocorridas na Europa, surge a abordagem jurídica do refúgio. Nesse momento várias pessoas não se reconheciam como pertencente a qualquer parte, de modo que por meio de tratados de paz foram criados inúmeros modelos de Estado-nação para tutelarem os direitos daqueles que se consideravam minorias. Contudo, esse cenário provocou uma inversão nos sentimentos das nações, colocando-se as minorias como culpadas pela situação existente, de modo que os grupos minoritários começaram a ser perseguidos.

Diante de tal situação, a Liga das Nações, juntamente com o Comitê Internacional da Cruz Vermelha – CICV, começou a trabalhar na proteção das pessoas perseguidas, intitulando-as como refugiados. O status de refugiado existente nesse momento era jurídico, com vistas a proteger o ser humano dos serviços consulares e das intervenções diplomáticas que poderiam levar a expulsão ou deportação da pessoa ao local de perseguição.

Na sequência, com as situações promovidas pela política nazista e a perseguição judaica, houve um aumento expressivo nos casos de saídas forçadas, o que culminou na necessidade de reanálise do critério para definir o refugiado, alterando-se do critério nacionalidade para o critério perseguição. Todavia, os estudos acerca do refúgio consideravam somente as situações de determinado povo, deixando de averiguar todos os indivíduos. Assim, para alcançar uma proteção internacional, houve a criação e regulamentação do Alto Comissariado da Liga das Nações para Refugiados em 1939.

A existência de um organismo internacional unificado para as situações envolvendo os refugiados possibilitou um deslocamento do conceito, o qual centralizou no indivíduo, importando para a definição de refugiado o elemento subjetivo. Essa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mudança de perspectiva alterou o Direito Internacional dos Refugiados, que saiu da perspectiva de preocupação humanitária generalizada para focar nas pessoas especificamente, os quais tem seus direitos violados.

Após a Segunda Guerra Mundial os números do refúgio aumentaram exponencialmente, de modo que, com o fim da Liga das Nações, os Estados entenderam pela necessidade de se criar um órgão que se ocupasse em buscar soluções para os problemas relacionados aos milhares de refugiados espalhados pela Europa. Assim, após a constituição da Organização das Nações Unidas, com uma nova concepção de direitos humanos, constituiu-se o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR, em 1951.

A partir desse contexto que foi firmada a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados em 1951, que aponta quatro elementos principais para definir a condição de refugiados: (a) estar localizado fora do seu país de origem; (b) ausência de vontade ou incapacidade do Estado originário de proporcionar ou facilitar o retorno do indivíduo; (c) fundado temor de perseguição, que provoque deslocamento; e (d) perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a determinado grupo social ou por opinião política. (Barichello, Araújo, 2014)

Para Hathaway (2014) somente aqueles que são perseguidos dentro das razões constantes na Convenção de 1951 podem ser enquadrados no requisito refugiado. Tanto que o status de refugiado não parte de um ato discricionário do Estado concessor, mas possui seu reconhecimento vinculado aos conceitos existentes nas hipóteses legais preestabelecidas nos documentos internacionais.

Sobre o tema, Jubilut (2007) comenta que:

> [...] o status de refugiado é reconhecido a qualquer pessoa que sofra perseguição em seu Estado de origem e\ou residência habitual, por força de sua raça, nacionalidade, religião, opinião política ou pertencimento a determinando grupo social.

Assim, o reconhecimento do status de refugiado decorre de obrigações internacionais para o Estado de acolhida, desde que exista o fundado temor de perseguição por força de raça, nacionalidade, religião, opinião política ou pertencimento a determinado grupo social.

Assim, o status de refugiado é reconhecido por meio de uma decisão declaratória, no qual as condições pessoais, somadas a situação objetiva do Estado de proveniência estabelecem a condição de refugiado. (Jubilut, 2007)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 PERSPECTIVA DO DIREITO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS

A teoria dos direitos humanos a partir da perspectiva do refúgio é estudada por Hannah Arendt, usando como base a perspectiva da igualdade. A autora coloca que a igualdade é conquistada com o tempo, em que as pessoas somente se tornam iguais quando são membros de determinada coletividade, e, por meio de uma decisão conjunta, decidem garantir a todos direitos iguais. (Lafer, 1988)

Assim, a igualdade é uma construção elaborada pelos homens para que se organizem em uma comunidade política. E, no caso dos refugiados essa igualdade não existe, uma vez que se veem inseridos em outra comunidade, com a qual não possuem o sentimento de pertencimento, ao mesmo tempo em que deixam o seu espaço dentro da comunidade política de origem.

O princípio da igualdade que perpassa toda a sociedade é resultado da organização humana, no qual as instituições são utilizadas para equalizar as diferenças, fazendo com que todos sejam iguais no cenário político, no exercício da cidadania.

A grande complicação dessa teorização para o estudo do instituto do refúgio é que Arendt aponta a cidadania como meio central para a proteção dos direitos humanos, considerando o status de cidadão como um valor universal, ligado à essência da natureza humana. Logo, a cidadania é vista no âmbito da comunidade, de modo que sua privação afeta de maneira direta a condição humana, tendo em vista que nesse cenário o indivíduo é privado do seu estatuto político, da sua substância, sem qualquer identificação com os seus semelhantes. Há, então, uma quebra do princípio da igualdade.

A fim de preservar um mínimo de igualdade entre os seres humanos, se faz necessário estabelecer obrigações objetivas em matéria de direitos humanos, as quais são vistas e percebidas como essenciais para preservar a ordem pública internacional. Dentre essas normas estão as regras que baseiam o Direito Internacional dos Refugiados, com vistas a resguardar esta pessoa que está excluída dos direitos humanos, bem como tentar efetivar uma igualdade com a nova comunidade que reside.

Desse modo, para Arendt, o Estado é o local onde os direitos humanos devem ser exercidos, por ser um pressuposto da cidadania, sendo que a cidadania somente pode ocorrer no seio do próprio Estado. Deve, portanto, haver uma prevalência dos direitos humanos em face ao Estado, uma vez que o indivíduo surgiu antes que o ente

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estatal e essa construção somente ocorreu para justamente proteger os direitos humanos.

Há, portanto, a aplicação concomitante das normas de direitos humanos, de direito humanitário e de direito dos refugiados, com vistas a garantir uma ampliação e fortalecimento das vias de proteção da pessoa humana. No caso específico do refúgio, a proteção dos direitos humanos deve ser utilizada para prevenção, evitando que as pessoas tenham o fundado temor de perseguição, e para o reestabelecimento da proteção dos direitos humanos no Estado acolhedor.

No mesmo sentido, Trindade, Peytrignet e Santiago (2004) entendem que o direito de permanecer é intrínseco ao direito de liberdade de movimento, de modo que deve ser uma escolha deixar o país de origem, de acordo com uma leitura ampliada do artigo 9º da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Logo, o direito dos refugiados deve ter como base a violação de direitos humanos.

Para tanto, a proteção da pessoa humana deve ser o denominador comum para a proteção internacional dos refugiados, a qual é consagrada pela normativa internacional e solidamente respaldada pela jurisprudência dos órgãos internacionais. Assim, a aproximação com os direitos humanos com o direito dos refugiados é extremamente importante, mas ficam algumas dúvidas sobre a capacidade desta aproximação responder algumas questões, sendo elas se é possível particularizar a forma de vulnerabilidade, ou se os standards dos direitos humanos são apropriados para identificar os danos da perseguição, ou se algum direito humano constitui um risco de dano grave.

4 A PERSPECTIVA DA INTERRELAÇÃO ENTRE O DIREITO A EDUCAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS

O direito à educação sempre esteve e ainda está presente no campo da reflexão. Atualmente, não existe um país que não possua determinantes legais sobre a educação e a garantia do direito de acesso e continuidade dos cidadãos à educação básica, que não tenha princípios que delimitem políticas públicas de garantia a educação.

Com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), com a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), com o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), recentemente com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Conferência de Jomtien (1990), com a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura, com a liderança da Agenda Global de Educação 2030 por meio do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável e o Marco de Ação de Educação 2030 – FFA, constrói-se uma linha histórica da universalização do ensino fundamental para todos e para todos os países.

Com isso, a educação está no centro dos direitos fundamentais e é missão da UNESCO, dentro da visão transformadora "construir a paz, erradicar a pobreza e impulsionar o desenvolvimento sustentável, [...] acreditando que a educação é um direito humano para todos ao longo da vida e que o acesso deve ser acompanhado de qualidade [...] fornecendo liderança global e regional em educação, fortalece os sistemas de educação em todo o mundo e responde aos desafios globais contemporâneos por meio da educação tendo a igualdade de gênero como um princípio básico." (UNESCO, 2021)

Pode-se afirmar então que o direito à educação é um direito fundamental e inalienável, um dos direitos humanos, que necessita de normatizações. Mas como afirma Cury (2002), é imprescindível que se considere que inscrição de um direito no código legal de um país não acontece de um dia para outro, mas é sim um processo histórico de construções que devem emergir das necessidades e realidades sociais e históricas, ou seja:

> Trata-se de um processo dialético entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença. O pensamento "único" ou empírico não aprecia a abstração, preferindo o manifesto, o visível, o palpável. O empírico é necessário e mesmo "porta" de entrada para uma realidade ontológica mais ampla. Esta realidade é o gênero humano, da qual procede o reconhecimento da igualdade básica de todos os seres humanos, fundamento da dignidade de toda e qualquer pessoa humana. É do reconhecimento da igualdade essencial de todas as pessoas do gênero humano que se nutriram todas as teses da cidadania e da democracia. Sem esse reconhecimento e respeito por ele, estão abertas portas e janelas para a entrada de todas as formas de racismo e correlatos de que o século XX deu trágicas provas. (Cury, 2002, p. 255)

Isso porque não há como não compreender que os direitos humanos são universais e naturais (Benevides, 2013, p. 41):

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] e o que é considerado um direito humano no Brasil, também deverá sê-lo com o mesmo nível de exigência, de respeitabilidade e de garantia em qualquer país do mundo, porque eles não se referem a um membro de uma sociedade política; a um membro de um Estado; eles se referem à pessoa humana na sua universalidade. Por isso são chamados de direitos naturais, porque dizem respeito à dignidade da natureza humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora exista uma classificação para o termo refugiado, pode-se perceber esta não é pacífica no contexto internacional, com a existência de inúmeras estruturas normativas complexas, que formam uma subordinação, uma pluralidade. Contudo, mesmo com todas as nuances existentes nos ordenamentos jurídicos, o instituto do refúgio tem como principal alicerce a proteção da pessoa humana que, diante da necessidade de se deslocar do território de origem, serve para assegurar os requisitos mínimos de vida e dignidade, pautando-se em um forte caráter humanitário.

Pensar o refúgio sem o direito à educação, é descolar o caráter humanitário presente nos direitos humanos que deve ser efetivado como fundamento de todos os direitos. Com isso, não há como desconsiderar que conforme Bobbio (2004, p. 22):

> [...] o importante não é fundamentar os direitos do homem, mas protegê-los. Não preciso aduzir aqui que, para protegê-los, não basta proclamá-los. Falei até agora somente das várias enunciações, mais ou menos articuladas. O problema real que temos de enfrentar, contudo, é o das medidas imaginadas e imagináveis para a efetiva proteção desses direitos. É inútil dizer que nos encontramos aqui numa estrada desconhecida; e, além do mais, numa estrada pela qual trafegam, na maioria dos casos, dois tipos de caminhantes, os que enxergam com clareza, mas têm os pés presos, e os que poderiam ter os pés livres mas têm os olhos vendados. Parece-me, antes de mais nada, que é preciso distinguir duas ordens de dificuldades: uma de natureza mais propriamente jurídico-política, outro substancial, ou seja, inerente ao conteúdo dos direitos em pauta.

REFERÊNCIAS

ACNUR (Agência da ONU para Refugiados). **Educação para refugiados em crise: mais da metade das crianças refugiadas em idade escolar do mundo não recebe educação.** Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/2019/09/04/educacao-para-refugiados-em-crise-mais-da-metade-das-criancas-refugiadas-em-idade-escolar-do-mundo-nao-recebe-educacao/ Acesso em: 30 jun.2021.

BARICHELLO, S.E., ARAUJO, L.E.B. Aspectos históricos da evolução e do reconhecimento internacional do status de refugiado. In: **Universitas Relações Internacionais**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 63-76, 2014. Disponível em: https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/relacoesinternacionais/article/download/2997/2486. Acesso em: 03 out. 2019.

BENEVIDES, M.V.M.S. Cidadania e Direitos Humanos. In: **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas (FCC). Ed. nº 104. (1998). Publicado em 15 jul. 2013, p. 39-46. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/715/731. Acesso em: 01 jul. 2021.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, 7ª impressão.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Refúgio em números e publicações.** Disponível em: https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 30 jun. 2021.

CURY, C.R.J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: **Cadernos de Pesquisa.** nº 116, p. 245-262, julho/2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 01 jul.2021.

HATHAWAY, J.C., FOSTER, M. **The Law of Refugee Status**. Cambridge University Press, 2014.

JUBILUT, L.L. **O Direito internacional dos refugiados e sua aplicação no ordenamento jurídico.** São Paulo: Método, 2007, p. 240.

LAFER, C. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 410.

UNESCO. **Education transforms lives**. Disponível em: https://em.unesco.org/themes/education. Acesso em: 01 jul. 2021.

TRINDADE, A.A.C., PEYTRIGNET, G., SANTIAGO, J.R. **As três vertentes da proteção internacional dos direitos da pessoa humana.** Editora Instituto Interamericano de Direitos Humanos, 2004.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7.5.43 O RECONHECIMENTO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS: UMA EVOLUÇÃO HISTÓRICA

Nathaly Martinez Alves[867]

Lívia Maria de Souza Soares[868]

Raul Aragão Martins[869]

RESUMO

A ideia de infância passou por transformações sociais e históricas ao longo dos anos, sendo reconhecida como etapa fundamental para o desenvolvimento humano. Assim, observamos crianças saírem da insignificância jurídica e social para o reconhecimento como sujeitos de direitos. Deste modo, o presente artigo tem por objetivo delinear a evolução histórica dos direitos dessa população, bem como a mudança paradigmática estabelecida a partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a fim de demonstrar o progresso referente a garantia de direitos do público em questão. Como método foi utilizada a pesquisa bibliográfica, pautada na legislação brasileira e em teóricos da temática como Alberton (2005), Ariès (1987), Gagnebin (1997), Lima, Poli e José (2017), Oliveira (2017), Saraiva (2003), entre outros, para a realização do estudo. A análise compreende desde o século XVI até o momento presente, como forma de comparar o tratamento dado ao grupo social em questão. A partir dos documentos levantados, constata-se que esse público percorreu por um longo percurso até ser finalmente reconhecido como sujeito de direitos, carecendo da garantia de direitos fundamentais para o seu pleno desenvolvimento, os quais só poderão ser assegurados de fato com a criação de políticas públicas eficazes que resguardem possíveis transgressões cometidas a essa população.

Palavras-chave: Infância. Direitos Humanos. Pesquisa bibliográfica.

1 INTRODUÇÃO

A fascinação pelos anos da infância é um acontecimento relativamente recente no âmbito mundial e nacional, pois “a noção como uma idade profundamente diferente a ser respeitada na sua diferença é relativamente nova” (GAGNEBIN, 1997, p.83). Desta forma, a concepção de infância e a forma de tratá-la sofreram alterações significativas ao longo dos séculos, passando da negligência ao reconhecimento como fase essencial para o desenvolvimento humano.

[867] Pedagoga e Mestranda em Educação do PPG em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNEPS/Marília. E-mail: nathaly.martinez@unesp.br.
[868] Pedagoga e Mestranda em Educação do PPG em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNEPS/Marília. E-mail: livia.soares@unesp.br.
[869] Professor Associado do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP/São José do Rio Preto e do PPG Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília. E-mail: raul.martins@unesp.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com a alteração da concepção de infância, a criança passa a ser vista como indivíduo em fase de desenvolvimento que necessita de garantias e direitos fundamentais para desenvolver-se de forma plena. Desta forma, os direitos da criança ganham visibilidade na sociedade contemporânea. Contudo, por um longo período estes mantiveram-se quase inexistentes, possuindo um forte caráter comportamental e sanitário, que não assegurava a proteção a essa população, e sim o seu controle social, uma vez que a infância "[...] era considerada um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida" (ARIÈS, 1981, p.52).

A partir da promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei federal n.8069/1990 mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), é estabelecida uma mudança paradigmática que considera a criança como um sujeito de direitos. Assim, é instituída a doutrina da proteção integral a essa população e sua prioridade em todas as esferas. Deste modo, podemos considerar a criança um fenômeno moderno, que passa a ter os seus direitos garantidos e assegurados recentemente, saindo da insignificância jurídica e social para o reconhecimento como sujeitos de direitos.

Sendo assim, o objetivo deste ensaio é apresentar a evolução histórica do reconhecimento dos direitos da criança a fim de possibilitar uma melhor compreensão da realidade contemporânea. Desta maneira, será possível avaliar o progresso referente a garantia de direitos a essa população. Tal evolução será apresentada em três fases com base no tratamento dado à criança pelo ordenamento jurídico brasileiro.

2 PRIMEIRA FASE: SÉCULO XVI AO SÉCULO XIX

Durante os séculos XVI ao XIX, a criança vivia e era vista como um adulto em miniatura, logo, submetida à vida deste. Segundo Ariès (1981), como não se tinha conhecimento das fases do desenvolvimento humano que separam infância, adolescência, vida adulta e velhice, não era atribuído valor e nem relevância a idade das pessoas. Também não era conferido às crianças importância e cuidados essenciais para o seu desenvolvimento, o que somando as más condições sanitárias e as adversidades da época, as levava, segundo Guerra (1985), a terem vidas curtas e sua morte era considerada como algo natural e sem comoção.

Tal período é marcado por uma intensa agressividade e violência contra às crianças, principalmente no âmbito familiar, pois cabia à família o papel de instituição

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formadora, ou seja, de discipliná-la. Assim, a obediência e autoridade paternal eram as bases da educação. A infância não era valorizada e tampouco as opiniões das crianças. Segundo Rangel (2011), os maus tratos e os abusos físicos e sexuais sempre estiveram presentes no âmbito familiar no decorrer da história, uma vez que eram entendidos como exercício, pelos pais, de seu direito sobre os filhos, os quais eram assegurados pelos princípios religiosos e pelos costumes.

Assim como a violência, o abandono de crianças foi uma prática igualmente frequente no Brasil durante os séculos XVI ao XIX, assim como em períodos subjacentes da história mundial e nacional. Conforme descreve Del Priori (1997), esse período é marcado por diversos conflitos e disputas por territórios, que acabavam por deixar diversas crianças órfãs. Há de se considerar que inúmeras crianças foram abandonadas devido a condição em que nasceram, não sendo aceitas pela sociedade brasileira da época, onde prevaleciam os valores morais e éticos. Desta forma, filhos de relações extraconjugais, de mães solteiras, de índios e negros eram discriminados e segregados. O abandono às crianças também estava relacionado com a condição socioeconômica da família.

Segundo Barros (2005), ao analisar a história do Brasil considerando inicialmente o período colonial (1530 – 1822), verifica-se a inexistência de mecanismos destinados à proteção da criança, dado que a infância era compreendida apenas como um período de transição para a vida adulta, assim, não era necessário tratamento distinto dos adultos. Com a instituição do império (1822-1889), ocorreram diversas mudanças estruturais e administrativas no Brasil, assim, a primeira Constituição brasileira foi promulgada em 1824.

Tal constituição não faz qualquer menção à criança, sua proteção ou ao estabelecimento de garantias fundamentais, sendo seu principal objetivo a estruturação da centralização administrativa do império. Neste período também é promulgado o Código Penal Imperial de 1830, que adota a imputabilidade penal aos 14 anos de idade, contudo adere ao “sistema de discernimento”, assim, menores de 14 anos poderiam responder criminalmente pelos seus atos como adultos, e caso ficasse comprovado que este possuía a capacidade de discernir sobre o seu ato, seriam recolhidos para casas de correção, possibilitando-se, em determinados casos, a pena de prisão por tempo indeterminado (Art 13). Nota-se o caráter punitivo e não ressarcitório e, também, não educativo, do primeiro Código Penal brasileiro.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com a instituição da República, em 1889, ocorreram diversas mudanças na esfera política, social e jurídica, assim é promulgado o Código Penal brasileiro de 1890, que mantém a doutrina penal do Código anterior, ou seja, considerando o sistema de discernimento. A mudança significativa que decorre do novo Código é a alteração da imputabilidade penal de 14 para 9 anos de idade. Em 1891 é promulgada a Constituição Republicana, e ainda que ela tenha inovado em determinados pontos como a separação dos poderes, extinção de privilégios adquiridos na monarquia, e fortalecimento do direito à propriedade, a proteção à criança seguiu sem ser mencionada, como na Constituição anterior.

Percebe-se, portanto, que durante a primeira fase a criança não possuía relevância social e nem jurídica, não sendo asseguradas garantias e nem direitos que as protegessem e as diferenciassem dos adultos. É só no final do século XIX, início do século XX que a criança passa a ser vista como indivíduo distinto dos adultos e com especificidades próprias. Assim, ciências como a Psicologia, Psicanálise, Pediatria, entre outras, passam a dar ênfase aos problemas relacionados a esta etapa da vida, “[...] o mundo atual é obcecado pelos problemas, físicos, morais e sexuais da infância.” (ARIÈS, 1978, p.276).

3 SEGUNDA FASE: SÉCULO XX

Tendo em vista o conturbado cenário político e social do Brasil no início do século XX, é estabelecida nesse período uma grande preocupação com a criminalidade juvenil. Neste contexto é promulgado o Código de Menores de 1927, voltado exclusivamente para tratar dos interesses e responsabilidades do Estado para à criança e o adolescente em “situação irregular". Deste modo, a infância torna-se alvo de intervenção política, na esfera social e jurídica, para controle do “menor”, classificação dada às crianças e adolescentes que se encontravam em situações de carência material ou moral, além das infratoras. Assim, crianças e adolescentes passaram a receber certa proteção e assistência do Estado, porém, de uma forma discriminatória.

Com a promulgação da Constituição de 1934 surgem questões referentes à proteção ao trabalho infantil, sendo proibido,” trabalho a menores de 14 anos; de trabalho noturno a menores de 16 e em indústrias insalubres, a menores de 18 anos e a mulheres” (Art. 121, § 1º, "d). A Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937 manteve tal proibição e trouxe, como inovação, a possibilidade de uma proteção social

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

à infância e a juventude que passam a ser "[...] objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades" (Art. 127). Nota-se, portanto, que foi a partir da Constituição de 1937 que o Estado começa a dar importância às questões que tangem a infância e juventude, contudo, sem considerá-los, todavia, sujeitos de direitos.

O Código Penal de 1940 alterou o Código de Menores de 1927, modificando a responsabilidade penal para os 18 anos de idade. Em 1979, surge o Código de Menores, com estrutura principal em conformidade com aquele instituído em 1927, ou seja, com o mesmo caráter assistencialista e repressivo, levando ao surgimento da expressão "menor em situação irregular". Esse princípio de "situação irregular", segundo Saraiva (2003), não diferenciava infratores de crianças vítimas de abandono e maus tratos, pois de acordo com a lei, todos estariam em "situação irregular". Assim, estariam em situação irregular de acordo com o Código de Menores de 1979, crianças e adolescentes até 18 anos de idade que praticassem atos infracionais, as que estivessem em situação de abandono pela sociedade ou vivenciassem condição de maus-tratos familiares.

Deste modo, conforme argumenta Alberton (2005, p. 58), "(...) de 1830 até 1988, salvo algumas exceções, a legislação brasileira que se referisse "ao menor" nascido ou residente no Brasil era discriminatória", pois não visava proteger ou assegurar direitos a todos. A partir da década de 80, nota-se, que a busca pela democracia se tornou algo mais concreto com a promulgação da Constituição de 1988, dando mais destaque no que se refere à proteção e garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, atribuindo não só ao Estado a responsabilidade por essa população, mas incluindo também à família e à sociedade.

À vista disso, nota-se que até a Constituição de 1969 a criança não era tratada como sujeito de direitos, constatando posteriormente a teoria da situação irregular contida no Código de Menores, tendência rompida com a Constituição de 1988 e complementada com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA). Representando uma mudança paradigmática no tratamento dado à criança pelo ordenamento jurídico brasileiro.

4 TERCEIRA FASE: A ERA DA PROTEÇÃO INTEGRAL

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei federal n. 8069/1990, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), representou o marco legal e regulatório dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. Ao dispor sobre a proteção integral a essa população e sua prioridade absoluta em todas as esferas, a Constituição e o ECA trazem uma mudança paradigmática, considerando-os sujeitos de direitos.

O Art. 3° do Estatuto da Criança e do Adolescente esclarece a respeito dos direitos resguardados a esse público:

> A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

Tanto o Art. 227 da Constituição Federal de 1988 quanto o Art. 4° do ECA estabelecem os principais responsáveis pela efetivação dos direitos da criança e do adolescente definidos em lei: Estado, família e sociedade. Entre os direitos assegurados estão: “direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária’’ (BRASIL, 1990). Nesse sentido, afirma-se a criança como sujeito de direitos e submetida aos cuidados da tríade citada pela legislação.

De acordo com Oliveira (2017, p. 353) “objetivando promover de fato a dignidade da pessoa humana, o Estatuto da Criança e do Adolescente surge para servir como instrumento válido para salvaguardar crianças e adolescentes”. Assim, os abusos físicos e sexuais considerados comuns nos séculos XVI ao XIX são severamente penalizados, garantindo a segurança física e mental de todas as crianças. É perceptível o compromisso dos dispositivos em certificar a infância na sua forma sublime, desprendida de violações, contribuindo para o desenvolvimento integral do sujeito.

A criação do Conselho Tutelar, citado no ECA no Título V, demonstra a atenção dada aos aspectos infantis, visto que o órgão tem como principal função a inspeção de descumprimentos da legislação, de modo a solucionar possíveis situações de transgressão de direitos da criança. O Conselho Tutelar manifesta-se como companheiro para a garantia dos direitos infantis no cotidiano - seja escolar, familiar ou social.

Nessa perspectiva surge, posteriormente, o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), criado em 2006 e consolidado pela Resolução 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). Esse sistema articula e integra as instituições do poder público na execução de mecanismos de promoção, defesa e controle para o cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, isto é, assegurando e fortalecendo a implementação do ECA. Fazem parte desse sistema, o Sistema de Saúde, Sistema de Educação, Sistema de Assistência Social, Sistema de Segurança Pública e Sistema de Justiça.

Essa fase, linear até o século atual, é caracterizada pela declaração da criança como sujeito de direitos e possuidor de garantias fundamentais para seu pleno desenvolvimento. A infância é respeitada e protegida pelos órgãos estatais, pelo âmbito familiar e social. Segundo Martins (2004, p. 6 apud LIMA; POLI; JOSÉ, 2017, p. 323):

> Deixam de ser vistos como meros sujeitos passivos, objeto de decisões de outrem (ou seu representante legal), sem qualquer capacidade para influenciarem a condução da sua vida, e passaram a ser vistos como sujeitos de direitos, ou seja, como sujeitos dotados de uma progressiva autonomia no exercício de seus direitos em função da sua idade, maturidade e desenvolvimento das suas capacidades. Pode, por conseguinte, afirmar-se que a criança e o adolescente conquistaram já um estatuto de “cidadania social” incontornável.

Por conseguinte, a Constituição Federal de 1988 se apresenta como marco na concepção da infância e na mudança do olhar para a criança. De acordo com Lima, Poli e José, o documento:

> […] procura assegurar às crianças e adolescentes o acesso a políticas sociais básicas, como saúde e educação; à política de assistência social, em caso de risco e vulnerabilidade social; e à políticas de garantias de direitos, para as situações de ameaça ou violação de direitos (2017, p. 327).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, dispositivo legal e distinto para a efetivação dessa perspectiva, assevera o processo de desenvolvimento humano com dignidade, respeito e liberdade, utilizando o termo “sujeito de direitos” para reforçar as garantias civis, humanas e sociais inscritas na Constituição. Ambos constituem-se como importantes instrumentos no combate à violação de direitos reconhecidos legalmente e na validação da infância em sua totalidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O caminho percorrido neste artigo busca refletir sobre as concepções factuais presentes no Brasil, na qual trilha de uma visão irrelevante sobre a criança, percorrendo a um panorama de assistência somente a crianças em situação vulnerável, até alcançar a perspectiva de sujeito de direitos. A transformação da criança em cidadão com direitos e deveres é ponto crucial para compreender e assegurar o acesso à educação, saúde e assistência social.

A promulgação da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 representam um marco histórico na garantia dos direitos civis e no reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Todavia, ainda é fundamental o desenvolvimento de políticas para efetivação do que está previsto em lei, isto é, que seja legitimamente assegurado direitos fundamentais a essa população, visto que as políticas públicas possuem o objetivo de caucionar e promover o desenvolvimento integral da infância, resguardando-a de possíveis transgressões.

Ressalta-se que a manutenção de programas destinados à proteção e desenvolvimento da infância concorrem para o resguardo dos direitos da criança, bem como para a execução fiel da legislação brasileira. Estado, família e sociedade são atores fundamentais no favorecimento do desenvolvimento integral de maneira digna.

REFERÊNCIAS

ALBERTON, M. S.. **Violação da infância: crimes abomináveis:** humilham, machucam, torturam e matam! Porto Alegre, RS: AGE, 2005.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BARROS, N. V. Violência intrafamiliar contra criança e adolescente. Trajetória histórica, políticas sociais, práticas e proteção social. Tese de Doutorado - Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro: PUC, 2005.

BRASIL. Código Penal de 1830. **Lei de 18 dezembro de 1830.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em: 10 de jun. 2021.

BRASIL. Código Penal de 1890. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Promulgada em 5 de outubro de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto; Editora UNESP, 1997.

GAGNEBIN, J. M.. Infância e Pensamento. In: **Infância, Escola e Modernidade**. GHIRALDELLI JR, Paulo (org.) São Paulo: Cortez, 1997.

GUERRA, V. N. A. **Violência de pais contra filhos: procuram-se vitimas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

LIMA, R. M. de; POLI, L. M.; JOSÉ, F. S.. A Evolução Histórica dos Direitos da Criança e do Adolescente: da insignificância jurídica e social ao reconhecimento de direitos e garantias fundamentais. **Rev. Bras. Polít. Públicas** (Online), Brasília, v. 7, nº 2, 2017 p. 313-329. Disponível em: https://www.publicacoes.uniceub.br/RBPP/article/view/4796. Acesso em: 23 jun. 2021.

OLIVEIRA, T. C. de. Evolução histórica dos direitos da criança e do adolescente com ênfase no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Interdisciplinar do Direito - Faculdade de Direito de Valença**, [S.l.], v. 10, n. 2, out. 2017. ISSN 2447-4290. Disponível em: https://revistas.faa.edu.br/index.php/FDV/article/view/173. Acesso em: 23 jun. 2021.

RANGEL, P. C. **Abuso sexual:** intrafamiliar recorrente. 2ª ed. rev. atual. Curitiba: Juruá Editora, 2011.

SARAIVA. J. B. C.. Adolescente em conflito com a lei. **Da indiferença à proteção integral:** uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7.5.44 PERCEPÇÕES DE EDUCADORES SOBRE DIREITOS HUMANOS

Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araujo[870]

Cristiane Regina Dourado Vasconcelos[871]

RESUMO

Este texto decorre de uma pesquisa cujo objetivo foi conhecer a percepção de educadores de uma escola pública municipal de Salvador/BA sobre o conceito de Direitos Humanos e sobre os contornos e estratégias implementadas pela escola púbica para promover essa categoria e para materializar as normas jurídicas que a balizam. A metodologia da pesquisa matricial foi fundamentada na pesquisa documental, onde foram explorados: livros, dissertações, pesquisas de órgãos estatais e reportagens jornalísticas, além de entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos. No percurso de desenvolvimento das entrevistas, foram questionados elementos que compõem o perfil etário, social, econômico e formativo dos educadores participantes e dos discentes da escola, as percepções sobre a titularidade dos direitos, a relação entre desigualdade social, déficit de aprendizagem, evasão escolar, violência urbana e defesa de Direitos Humanos (DH). Os resultados da pesquisa apontam que ações educativas desenvolvidas de forma coletiva, com o apoio da sociedade civil e de órgãos estatais podem representar uma importante estratégia para promover o conhecimento e a defesa dos Direitos Humanos e, consequentemente, a redução das desigualdades sociais. As entrevistas revelaram a complexidade que envolve os mecanismos de garantia dos Direitos Humanos e a insuficiência das discussões sobre a temática nas instituições de ensino.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Desigualdade social. Educação. Percepção Docente.

1 INTRODUÇÃO

Expressões como bandido bom é bandido morto, Direitos Humanos são para humanos direitos têm ecoado na sociedade brasileira, desde o ano de 2014, quando políticos inescrupulosos, elites econômicas e parte inconsequente da mídia televisiva e digital começaram a apregoar críticas aos programas de distribuição de renda e a atrelar o sucesso profissional e financeiro à meritocracia.

Incomodados com a velocidade da ascensão social e econômica de uma parcela da população que passou a dispor de poder de consumo, cotas e vagas em universidades e de certa regularidade financeira, proporcionada pelos programas de distribuição de renda, criados e/ou expandidos pelos governos de esquerda, o trio formado por políticos-elite-mídia tem difundido a ideia de que a criminalidade praticada por jovens pobres é questão desatrelada a causas sociais e que aqueles que ingressam

[870] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Gestora escolar da Educação Básica da rede municipal de Salvador/BA. E-mail:akeiroz@gmail.com

[871] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Educação Básica da rede municipal de Salvador/BA. E-mail: dourado.cris@gmail.com.

na vida do crime não devem ser beneficiários de ações de defesa pública, podendo ser, inclusive, condenados à morte pelo Estado.

Este mesmo trio fez ecoar o discurso de que só podem ser considerados humanos aqueles que andam em conformidade com a lei. Contudo, esta regra não é aplicada quando os investigados pertencem à classe privilegiada, a quem se oferece cela especial e prisão domiciliar (em mansões) e para quem, perdões civis e tributários e recursos públicos advindos de cargos eletivos continuam a ser concedidos.

O caráter imparcial destes discursos que propõem a impunidade para ricos delinquentes e a condenação dos sujeitos pobres acentua as reflexões sobre os contornos que a sociedade e a justiça social estão tomando no país. Neste sentido, a pesquisa matricial deste texto objetivou conhecer a percepção de educadores quanto: aos caminhos da universalização dos Direitos Humanos (DH); o conceito de DH; seus beneficiários e sobre as ações escolares que podem contribuir para o fortalecimento desta conquista histórica.

No percurso da pesquisa de abordagem qualitativa, abordou-se as relações existentes entre desigualdade social, criminalidade, educação e defesa dos DH. O texto apresenta as percepções de quatro educadores (docentes e coordenadores pedagógicos) que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola pública municipal de Salvador/BA. As percepções foram coletadas através da realização de entrevistas semiestruturadas, realizadas por telefone, no mês de maio de 2021. Para garantir o anonimato, as participantes são nomeadas por felinos.

2 CONCEITUAÇÃO E HISTORICIDADE DOS DIREITOS HUMANOS

Os DH são normas e procedimentos internacionais que servem para assegurar a condição humana, protegendo-a contra toda forma de omissão ou desrespeito. Eles nomeiam e defendem princípios que amalgamam a condição humana à garantia de condições mínimas de dignidade e vida.

A origem histórica deste conjunto de regras internacionais foi estabelecida na Revolução Francesa e materializada a partir da criação de valores universais nos âmbitos sociais, políticos, econômicos, civis e culturais. Ela está situada na publicação de dois documentos: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

elaborada pela Assembleia Geral das Nações Unidas e a Carta da UNU (1955), que propuseram regras para manter a paz e a segurança internacional, por meio de estratégias pacíficas e de cooperação internacional, sendo a DUDH o documento de maior referência.

Assim, a DUDH passou a constituir-se como o pilar do Direito internacional, orientando os Estados-membros das Nações Unidas a garantirem a igualdade de direito e a liberdade para todos os seres humanos, independentemente de sexo, gênero, religião, nacionalidade ou classe social, como afirma em seu Art.1º: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (ONU, 1948).

Os artigos 22, 23, 24, 25 e 26 da DUDH estabeleceram os caminhos pelos quais a liberdade e a dignidade humanas seriam materializadas: através da garantira de acesso à segurança social, trabalho, educação, bem-estar, lazer, saúde, serviços sociais, vestuário e alimentação e liberdade de culto, de opção sexual e de proteção étnica.

Esta norma internacional balizou a promulgação, pela UNU, em 1966, de dois outros documentos do Sistema de Proteção dos Direitos Humanos [872]: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, monitorado pelo Comitê de Direitos Humanos da ONU e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Estes documentos ampliaram e discriminaram os contornos do direito à autodeterminação dos povos, à igualdade entre homem e mulher e a aspectos relacionados ao trabalho e à participação ativa na economia, à proteção das pessoas com deficiência e dos refugiados.

Desta forma, estes ordenamentos legais fortaleceram a defesa de grupos sociais e étnicos-raciais minoritários e vulneráveis, fornecendo referência internacional e suporte jurídico para garantir sua dignidade. Assim, os DH estabeleceram em todo o planeta a vida humana como um valor absoluto, ímpar, inalienável, incondicional, incomensurável, insubstituível, universal, indivisível[873] a ser garantido pelo Estado, nas dimensões individuais e coletivas.

Apesar de todas estas providências, o reconhecimento dos DH na prática depende de ações educativas que difundam os princípios e os caminhos pelos quais estes direitos podem ser conhecidos e garantidos.

[872] Constituído por duas esferas: a esfera global e a esfera regional (o Sistema Interamericano, o Sistema Europeu e o Sistema Africano).
[873] Não existe um direito "menor". Não há hierarquia de DH.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3. DIREITOS DO HOMEM, DIREITOS HUMANOS E DIREITOS FUNDAMENTAIS: DISTINÇÕES NECESSÁRIAS.

As expressões Direitos do homem, DH e Direitos Fundamentais (DF) são comumente usadas como sinônimas. Contudo, há consenso entre juristas acerca de suas distinções.

A expressão Direitos dos homens, de acordo com o jurista Ricardo Castilho, é empregada sempre que se pretende designar aquele conjunto de direitos que se reconhecem pertencentes ao ser humano por sua própria natureza (CASTILHO, 2018).

A expressão Direitos Humanos é utilizada para denominar direitos conquistados e positivados na esfera internacional. Eles são responsáveis por garantir a liberdade humana, a liberdade de expressão, o trabalho digno, dentre outros aspectos essenciais para a evolução global e proteção integral dos seres humanos (CASTILHO,2018).

Sem os DH, guerras, bombas atômicas e regimes totalitários prevaleceriam, do mesmo modo que a abolição da escravatura e a emancipação da mulher (antes rebaixada à condição de inferioridade jurídica) ainda seriam uma realidade em todas as sociedades (FIGUEIREDO, 2019).

Embora estejam intimamente relacionadas, as expressões DH e DF distinguem-se à luz de quatro aspectos: a positivação, a titularidade, a eficácia e a abrangência. Esta distinção pode ser observada no Quadro 1.

Quadro 1. Características que diferenciam os DH dos DF.

Características/ Distinções	**Direitos**	
	Humanos	**Fundamentais ou Positivados**
Positivação	Refere-se a posições jurídicas que reconhecem o ser humano, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional.	São reconhecidos, mas não restritos à esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado.
Titularidade	Possuem como titulares todos os seres humanos indistintamente.	Algumas normas de DF têm por titulares exclusivamente os cidadãos de um determinado Estado.
Eficácia	Dependem do status jurídico atribuído pelo ordenamento que as recepcionou.	Possuem, em regra, a sua aplicabilidade garantida pelas Constituições que as consagram.
Abrangência	São normas de caráter internacional.	Vigoram em uma ordem jurídica, e podem ser adotados, no interior dos Estados, de acordo com o plano internacional.

Fonte: Araujo (2015).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A caracterização dos direitos contribui para a compreensão de que os DH e os DF são frutos de lutas e movimentos travados pela humanidade ao longo de diferentes realidades sociais (BOBBIO,1992). São, portanto, um constructo político derivado de uma condição social e não só natural, que acompanha a dinâmica e evolução histórica da humanidade. No Brasil, os DF foram classificados em quatro categorias ou gerações.

São Direitos de Primeira Geração – os direitos civis e políticos que têm como titular o indivíduo (direitos à vida, à liberdade e à igualdade, previstos no caput do art. 5º da CF/88); Direitos de Segunda Geração – os direitos sociais, culturais e econômicos (direitos fundamentais à educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança e previdência social: art. 25 6º, caput da CF/88); Direitos de Terceira Geração – os direitos que visam à proteção do ser humano, da humanidade, e não apenas do indivíduo ou do Estado, em nome da coletividade (direitos ao desenvolvimento, à paz, ao meio ambiente, à propriedade enquanto patrimônio comum da humanidade e à comunicação); e Direitos de quarta geração, caracterizada pela defesa do patrimônio genético, pelo avanço tecnológico, pelo direito à democracia, à informação e ao pluralismo.

A classificação destes direitos em gerações permitiu a discussão sobre o papel do Estado como provedor de direitos, assim como, a percepção do caráter articulador e interdependente entre os direitos.

4. RELAÇÕES ENTRE DESIGUALDADE SOCIAL, CRIMINALIDADE, EDUCAÇÃO E DEFESA DE DIREITOS HUMANOS.

A pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em 2016, nas escolas do Rio de Janeiro, aponta o vínculo entre políticas preventivas e efetivas de segurança pública e o acesso e a qualidade da educação pública ofertada. Na pesquisa intitulada Trajetórias Individuais, Criminalidade e o Papel da Educação, o Mapa da Letalidade Violenta no Brasil indica a ocorrência de sessenta (60) mil assassinatos por ano, o que corresponde a mais de 10% a 12% dos assassinatos no mundo (GANDRA, 2016).

De acordo com o estudo, os bairros que detém os maiores índices de violência

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

são também os mais pobres e abrigam as escolas que apresentam as piores condições estruturais e as piores ofertas de recursos para o setor educacional. O professor Daniel Cerqueira, autor do estudo que pesquisou a escolaridade das vítimas de homicídios no Brasil entre 1980 e 2010, menciona ainda a estreita relação entre o baixo grau de escolaridade e morte por violência.

Segundo o professor, a cada 1% a mais de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola, a taxa de homicídio numa determinada localidade aumenta 2% (GANDRA, 2016). Ao analisar a incidência de homicídios nessas localidades e a incidência de desempenho estudantil, constatou-se que o desempenho educacional é muito pior nas localidades violentas do que nas localidades menos violentas.

Neste estudo, também foi possível mensurar as condições de trabalho dos docentes e relacioná-las à qualidade da educação ofertada. Nas escolas pesquisadas, há professores com mais de 500 alunos, distribuídos em várias turmas, de diferentes níveis, o que denota sobrecarga de trabalho.

O autor afirma que estas instituições apresentam as maiores taxas de reprovação (9,5 vezes maior que as escolas localizadas em bairros menos violentos), as maiores taxas de taxas de abandono (em torno de quatro a cinco vezes maior do que nos bairros menos violentos) e as piores médias de alunos por turma. É o chamado efeito aluno, explicado na pesquisa pela desvantagem cultural e educacional, e pela situação de pobreza e vulnerabilidade. Ao analisar informações escolares dos apenados, constata-se que mais de 60% não concluiu o Ensino Fundamental.

Apesar de expor dados de alunos na faixa etária de 15 a 17 anos, o estudo aborda a importância de se investir na Educação Infantil (até os 6 anos). Salienta que é na primeira infância que são desenvolvidas habilidades cognitivas e socioemocionais e que, a ausência de condições estruturais para desenvolver tais habilidades pode prejudicar a aprendizagem e n convivência em fases posteriores. Neste sentido, a educação é uma das chaves para quebrar ciclos de desigualdade social e do crescimento econômico.

Outra chave para promover esta transformação é a redistribuição de renda, necessária para garantir certa estabilidade econômica para a população, que passa a ter acesso a recursos com regularidade e, consequentemente, condições mínimas para suprir suas necessidades. Estes mecanismos podem contribuir para a diminuição dos índices de evasão escolar (MONTEIRO; CASTELAR; ARRUDA, 2021), de violência

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

urbana e de dificuldades de aprendizagem.

Nesta perspectiva, a defesa dos DH por educadores e por toda a sociedade reporta para o compromisso de promover conhecimentos básicos sobre os elementos jurídicos que garantem a dignidade humana e o rompimento dos ciclos de desigualdade social. Esta defesa, contudo, não sobrecarrega o educador com mais uma responsabilidade, mas, contextualiza as condições de vida e de aprendizagem vivenciadas no cotidiano escolar.

5. A PERCEPÇÃO DE DOCENTES SOBRE OS DIREITOS HUMANOS.

Se os educadores, especialmente os que operam no chão da escola, são os profissionais que possuem maior potencial influenciador, a percepção destes sobre o conceito e os caminhos dos DH representa uma importante janela para compreender as ações executadas nas unidades escolares no sentido de fortalecer estes direitos.

Diante disso, entrevistas com docentes e coordenadores pedagógicos são alternativas para conhecer a percepção de quem opera a educação pública. Assim, as entrevistas foram realizadas com quatro professoras de uma escola pública municipal de Salvador. A escola está localizada em um dos bairros mais populosos da cidade, conhecido pelas efervescentes manifestações e representações étnicas/sociais, pelos altos índices de assassinato de jovens, pela pobreza e pelo intenso comércio local. As entrevistadas apresentam o perfil descrito no quadro 2.

Quadro2: Perfil de gênero, etário, profissional e formativo das entrevistadas.

Entrevistadas[874]	Faixa etária (anos)	Formação inicial	Titulação máxima	Carga horária de trabalho	Tempo de experiência na docência
Lince	41-50	Pedagogia	Especialista	40 h	Mais de 10 anos
Pantera	41-50	Pedagogia	Especialista	40 h	Mais de 10 anos
Guepardo	31-40	Pedagogia	Especialista	40 h	Mais de 10 anos
Serval	41-50	Pedagogia	Mestrado	60 h	Mais de 10 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

As entrevistadas são licenciadas em Pedagogia, possuem especialização (3) e Mestrado (1), atuam há mais de dez anos na docência e são do sexo feminino.

Essas informações revelam o interesse das docentes pelo aprimoramento acadêmico, já que as entrevistadas dispõem de título com nível superior ao exigido para o exercício da função (algumas entrevistadas possuem mais de um título de

[874] Nomes substituídos para garantir a ética da pesquisa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

especialização). De modo complementar, verificamos que todas são mães e trabalham pelo menos 40 horas semanais, o que denota a partilha do tempo para conciliar as tarefas domésticas, profissionais e o protagonismo social nas comunidades de convivência.

Com base em suas experiências profissionais e na ação educativa em DH, as entrevistadas apontaram a percepção clara da relação entre desigualdade social, vulnerabilidade, violência e déficit de aprendizagem. Relataram a forte influência das condições de vida sobre o desempenho escolar, a criminalidade e a violência comunitária.

De acordo com Guepardo,

> [...] os alunos com condições econômicas menores, inseridos dentro da faixa dos miseráveis, apresentam mais dificuldades de concentração e de compreensão nas aulas, com raríssimas exceções. (GUEPARDO,2021)

Esta afirmação é confirmada por Lince à medida que ela relata ter constatado que os alunos,

> [...] cujas famílias apresentam altos índices de desemprego ou subemprego, apresentam impaciência causada pela fome (pressa de chegar logo a hora da merenda) e desânimo quando sabem que a refeição ofertada na escola naquele dia é mingau, suco e/ou biscoito, ao invés de comida de panela. (LINCE, 2021).

Pantera explica que, infelizmente, não se surpreende com notícias de assassinatos de ex-alunos por envolvimento com o tráfico de drogas, porque entende que muitas crianças são empurradas para a vida do crime, pelas dificuldades sociais que enfrentam e pelas facilidades operacionais ofertadas pelo tráfico de drogas. Assim, ela afirma [...] Eu sinto muito porque são crianças indefesas que crescem à mercê dos direitos, dos cuidados dos governos, de uma estrutura econômica. (PANTERA, 2021).

Ao relatarem suas experiências com movimentos de defesa de DH, as entrevistadas, por unanimidade, mencionaram que só ouvem falar, mas não têm contato. Afirmam também que nunca participaram de curso sobre DH e relacionaram estes, exclusivamente aos DF, sem fazer referência a qualquer documento ou evento internacional sobre DH.

Quando lhes foi solicitado que expusessem seus conceitos sobre DH, as entrevistadas fazem alusão à condição natural de humanidade. Elas informaram que todos os seres humanos devem ser beneficiários de direitos, sem exceção.

A entrevistada Serval aponta que a garantia dos DH contribui para a redução das

desigualdades sociais e que [...] os programas de distribuição de renda para os mais vulneráveis têm apresentado resultados dentro da escola, já que há uma vinculação entre o pagamento do benefício e a frequência escolar. (SERVAL, 2021)

Ao abordar sobre a relação entre escola e DH, Guepardo afirma que a escola é, ao mesmo tempo, a materialização do direito à educação pública, e, o veículo pelo qual, outros direitos podem ser conhecidos e requeridos pela comunidade. Ela afirma que a escola pode, por meio de palestras, interpretação de textos, parcerias com instituições públicas e privadas, difundir os mecanismos legais pelos quais as comunidades podem exigir do Estado a garantia de outros direitos.

Ainda sobre as estratégias possíveis para universalizar a garantia dos DH, as entrevistadas argumentam que os principais mecanismos de cobrança são os movimentos sociais, a educação de qualidade e a realização de ações educativas implementadas de forma coletiva, com o apoio da sociedade civil e de segmentos estatais. As falas indicaram a necessidade de luta por políticas públicas que forneçam condições dignas de vida para a população, assim como, condições dignas de ensino e de aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revela a complexidade que envolve os mecanismos de garantia dos DH e a insuficiência de discussões sobre a temática entre os profissionais da educação. Ao explanarem sobre suas experiências profissionais, as educadoras entrevistadas revelaram um alto potencial de diagnóstico de fatores sociais que influenciam o desempenho escolar, as lacunas formativas e as condições de trabalho dos docentes. Ficou notória a necessidade de expandir o conhecimento da educação em DH entre os educadores.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. A. Q. de C. **Parcerias entre a rede pública municipal de ensino de Salvador - BA e creches e pré-escolas comunitárias**: uma estratégia que visa contribuir para a universalização da educação infantil no município. 2015. 146f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação). Faculdade de Educação. Campus I – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

BOBBIO, N. **A era dos direitos;** tradução Carlos Nelson Coutinho; Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.

CASTILHO, R. **Direitos Humanos**. 6. Ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FIGUEIREDO, R. Conceito de Direitos Humanos. **Revista Jus Navigand**i. 2019. Meio digital. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/78307/conceito-de-direitos-humanos. Acesso em: 10 de abril de 2021.

GANDRA, A. Ipea: educação é instrumento para afastar jovens da trajetória de crimes. 2016. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro. Publicado em 08/09/2016 . Meio digital. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-09/ipea-educacao-e-instrumento-para-afastar-jovens-da-trajetoria-de-crimes. Acesso em: 10 de abril de 2021.

MONTEIRO, V. B.; CASTELAR, P. U. de C; ARRUDA, E. F. O impacto da violência urbana nos indicadores de evasão escolar no município de Fortaleza (CE) em 2012. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 43, nº 84, p. 117-134, jan./abr. 2021. Disponível em: http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/1127/594. Acesso em: 11.05.2021.

7.5.45 POR UMA GEOGRAFIA CARCERÁRIA E DAS EMOÇÕES

Moniqui Vassoler Bayerl[875]

RESUMO

As pesquisas e discussões sobre as emoções humanas vêm ganhando destaque ao longo das duas últimas décadas na Geografia. Portanto, quando nos disponibilizamos a conhecer o outro e suas densidades emocionais, percebemos que cada sujeito constrói uma relação diferente com o espaço. Assim, em um espaço incomum e singular para uma grande maioria da sociedade, como o sistema prisional, o envolvimento entre a dimensão espacial e as emoções podem construir novas espacialidades e sentidos para enriquecer significativamente a ciência geográfica, possibilitando geografias sensíveis, que privilegiem as subjetividades presentes nas vivências cotidianas e espaciais. Metodologicamente, entrevistas realizadas em profundidade na Penitenciária Estadual de Vila Velha – ES (PSVV IV), constituem o principal instrumento de investigação e análises na construção desta pesquisa. Deste modo, através de reflexões sobre as vivências e narrativas cotidianas de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em situação de privação de liberdade, entende-se que este trabalho possibilitou um olhar para além da mera compreensão espacial de um presídio, de modo que se viabiliza a construção de novos sentidos para o espaço, visando à compreensão espacial para aqueles que o tem de forma limitada, como para os sujeitos que estão privados de liberdade, porém seguem construindo, entretanto, ricas e profundas espacialidades.

Palavras-chave: Sistema Prisional, Geografia das Emoções, Ensino de Geografia e Privação de Liberdade.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou Investigar, através das vivências, narrativas e entrevistas, as espacialidades dos sujeitos privados de liberdade dentro do sistema prisional capixaba. Logo, buscou-se responder à seguinte questão: como os sujeitos privados de liberdade constroem e compreendem o seu espaço/espacialidades? Portanto, interessa a esta pesquisa conhecer para além das espacialidades dos sujeitos, isto é, enxergar a partir das singularidades, interessa, também, fazer conhecer mais e melhor sobre a Geografia das Emoções, ou seja, “colocar as pessoas como centrais nas discussões da Geografia, especialmente a partir de suas vivências e experiências, traduzidas a partir de suas narrativas” (SILVA, 2016, p. 100).

Porém, buscar compreender as emoções pessoais dos sujeitos dentro de uma pesquisa geográfica pode parecer um grande desafio. Dessa forma, a percepção da geografia das emoções rompe com as barreiras positivistas, constatando que as questões emocionais podem ser sim relevantes para à ciência geográfica.

[875]Mestranda em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo, moniquibayerl@hotmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Fundamentada e baseada na geografia humana, a Geografia das Emoções vem ganhando destaque e espaço em diferentes pesquisas, desse modo, propondo-nos a conhecer o outro e suas densidades emocionais, percebemos que cada sujeito constrói uma relação diferente com o espaço e, principalmente, com a compreensão que se tem sobre ele. Assim, em um espaço incomum e singular para uma grande maioria da sociedade, como o sistema prisional, o envolvimento entre o espaço e as emoções podem construir novas espacialidades e sentidos para enriquecer significativamente a ciência geográfica, "possibilitando uma geografia sensível, que privilegie as subjetividades presentes nas vivências espaciais" (SILVA. 2016, p. 100).

Almeja-se chegar, contudo, para além da mera compreensão espacial de um presídio, de modo que se pretende construir novos sentidos para o espaço, visando à compreensão espacial para aqueles que o tem de forma limitada, mas que nele constroem ricas e profundas espacialidades. Desta forma, através de vivências cotidianas no sistema prisional, unidas as narrativas dos sujeitos privados de liberdade, estas que foram adquiridas através de pesquisa de campo e aplicação de instrumento para analises, constituem- se como os pilares para a construção deste trabalho.

A pesquisa tem, portanto, como campo e público alvo o sistema prisional e internos desta mesma instituição. São consideradas neste trabalho as vivências, experiências e narrativas cotidianas daqueles que as sentem, as vivem e as constroem de maneira própria, conjunta e singular cotidianamente em situação de cárcere.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Cárcere: Espaço e Sociedade

O esforço para compreender o espaço e os seus fenômenos é o que faz da geografia uma ciência única. Desse modo, têm sido apresentadas, há algum tempo, novas propostas de se pensar os conceitos, o de espaço geográfico que, por exemplo, modificou-se ao longo do tempo. Na visão teorético-quantitativa, o espaço geográfico era analisado de forma lógica e estatística. Mais recentemente, na visão proposta por Massey (2008), é entendido, por outro lado, como um produto de interrelações, incluindo o homem como o sujeito da mudança. Seguindo essa lógica temporal,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Fioravante (2011) destaca que o conceito proposto por Massey (2008) nos leva "a entender o espaço como sempre em construção, como mutável, como fluido é uma forma de compreendê-lo em sua dinâmica, sempre aberto" (FIORAVANTE, 2011, p. 38).

Assim, é inegável que "o espaço como tal se discute na ciência geográfica, é uma categoria de análise fundamental para entender a questão carcerária" (ARRUDA. 2015, p. 25). Logo, como, então, constroem suas espacialidades aqueles que se encontram em situação de cárcere? Segundo Fioravante (2011), sobre o espaço carcerário e a restruturação das relações socioespaciais cotidianas, a autora relata que:

> [...] o espaço carcerário é enquanto um produto das inter-relações, como a esfera que possibilita a coexistência da multiplicidade, sempre em construção. O espaço enquanto elemento fundamental na constituição das identidades, sendo da mesma forma, transpassado por elas (FIORAVANTE. 2011, p. 38).

Contudo, é importante destacar o conceito fundamental proposto por Fioravante (2011), e que será discutido ao longo da pesquisa: trata-se da ideia de que as complexas espacialidades do cárcere não são construídas e derivadas dos elementos normativos das prisões. Mas, pelo contrário, são construídas pelos sujeitos que ali habitam, interferem, criam e burlam toda a lógica de poder imposta pelas instituições oficiais. "São principalmente as vivências cotidianas das pessoas encarceradas que constituem esse espaço enquanto tal, e não apenas os discursos oficiais" (FIORAVANTE. 2011, p. 30).

Adentrar e conviver no sistema prisional se constitui como experiência intrigante, porém necessária quando o objetivo é, justamente, entender o(s) significado(s) dessa realidade. É sob essa ótica que se busca, aqui, compreender e esclarecer a respeito das socioespacialidades dos que se encontram privados de liberdade, mas que não se encontram privados de espaço, ou seja, que mesmo em espaços físicos relativamente pequenos, constroem, vivenciam e realizam fenômenos socioespaciais riquíssimos para a constituição desta pesquisa.

2. 2 "Na Busca pelos Territórios da Alma": Aprendizagens e Dificuldades da Pesquisa de campo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A construção de uma pesquisa não se trata necessariamente de algo simples. Ao contrário, envolvem-se múltiplos e dinâmicos processos que auxiliam na produção e na investigação de determinado conhecimento. Quanto à realização de pesquisas que envolvam o sistema prisional e seus internos, evidenciam-se processos ainda mais complexos, já que tratam-se de espaços, instituições e sujeitos sob o controle total do Estado.

Sendo assim, o primeiro passo para a realização desta pesquisa constituiu-se pela autorização e aprovação do núcleo educacional da Secretaria de Estado e Justiça do Espírito Santo (SEJUS) para a proposta de trabalho. A SEJUS se responsabiliza por analisar e filtrar todo o conteúdo adquirido e escrito no trabalho de pesquisa, ou seja, a mesma controla, avalia e até mesmo veta informações adquiridas na pesquisa. Também por solicitação da SEJUS, a pesquisa de campo no interior da penitenciária deveria ser realizada com o acompanhamento de servidores especializados, e com data e hora prevista, ressaltando a impossibilidade do uso de qualquer equipamento eletrônico no interior da unidade prisional. Assim, também por determinação da Secretaria de Estado e Justiça, a pesquisa deveria ser realizada junto a internos da unidade prisional masculina Penitenciária Semiaberta de Vila Velha IV (PSVV IV), localizada no distrito de Xuri, zona rural de Vila Velha - ES, que hoje se trata do maior complexo penitenciário do Espírito Santo. A direção da unidade prisional foi muito bem receptiva a esta pesquisa, não constituindo-se como obstáculo ao seu desenvolvimento, apenas proibiu a produção de plantas, croquis ou mapas da penitenciária, fatores estes que não estavam previstos de ser realizados neste trabalho.

Porém, em relação aos internos, interessavam principalmente os relatos sobre as suas espacialidades, estas que vão para muito além do espaço físico do presídio, o que auxiliaria na construção e na concepção espacial desses sujeitos a partir do seu cotidiano na unidade prisional. No entanto, na busca pelas geografias emocionais dos sujeitos através da pesquisa de campo, o instrumento de análise precisou ser adaptado, pois existia a condição de que não seria permitido o uso dos recursos de aparelhos eletrônicos. Sendo assim, foi elaborado um guia de entrevistas como forma e instrumento para investigação e análises. O guia de entrevistas foi impresso e reproduzido em cópias para a aplicação na data e horário agendados para visita e pesquisa de campo à PSVV IV.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Também por determinação da SEJUS, as entrevistas deveriam ser realizadas dentro da escola da PSVV IV, e durante o horário letivo dos internos. A escola e a educação nos presídios funcionam com base em uma parceria entre a Secretária de Estado e Justiça do Espírito Santo (SEJUS) e a Secretaria de Educação do Espírito Santo (SEDU). A modalidade de ensino oferecida é a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na unidade prisional PSVV IV, os alunos são todos homens e maiores de idade, e de faixa etárias bem variadas, que não concluíram os estudos em liberdade e que aproveitam, na penitenciária, a oportunidade de retornar à escola.

> A participação em aulas concede ao detento o direito à remição da pena. A execução penal sofreu alteração a partir da Lei 12.443, de 2011, que institui a remição da pena por estudo em todo território nacional, assim o preso que participa a cada três dias de atividades educativas terá direito há um dia de remição de pena. Essa ação é permeada por muitas contradições, mas é uma das medidas de maior potencial humano por proporcionar aos detentos a vivência de um pouco de liberdade nos espaços das salas de aula, e permitir o acesso ao mundo do conhecimento e da cultura por meio da interação com os professores e os livros (ARRUDA. 2015, p. 90).

Dentro do sistema prisional, escola é um direito do interno, mas não há vagas disponibilizadas para todos que necessitam. Desse modo, há um processo de seleção baseado em acompanhamentos psicológicos e de serviço social. Portanto, não são todos os internos que possuem a oportunidade de frequentar a escola e finalizar os estudos.

No guia de entrevistas elaborado, haviam apenas 02 questionamentos. A primeira pergunta se tratava do significado de liberdade, ou seja, qual o sentido de ser livre para sujeitos que estão privados de liberdade. Já o segundo questionamento, corresponderia às sensações e ao sentimento de liberdade, existentes dentro do próprio presídio, ou seja: seria possível se sentir livre dentro da prisão?

Diante de uma dimensão ética, escolheu-se preservar o nome e a imagem de todos os internos envolvidos, e que estiverem dispostos e autorizados a participar deste estudo, de modo que toda e qualquer informação adquirida, analisada e exposta nesta pesquisa se efetivará através de um nome e idade fictícia, no intuito de resguardar a identidade pessoal de cada um dos sujeitos envolvidos.

2.3 “Entre Teias e Aranhas”: Do Privado a Liberdade

> Estamos privados dos nossos direitos como cidadãos, tais circunstâncias nos limitam de diversas atividades, porem sabemos que o limite é uma fronteira

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> criada só pela mente. Sendo assim eles podem prender nossos corpos, mas nossas mentes serão eternamente livres (Carlos, 42 anos).

As aranhas são animais bastante singulares, para alguns são seres repugnantes, para outros, fascinantes. Alguns podem até admirá-las, já outros preferem sequer as olhar. E são exatamente essas relações singulares que tornam os seres humanos tão fascinantes, através da sua paradoxal forma de enxergar, sentir, construir e compreender o espaço.

Quando se está vivenciando a experiência do cárcere, o sujeito se expõe a um mundo de novas descobertas, sentimentos e experiências. Se o sujeito privado de liberdade ficar o todo tempo se comparando com as pessoas do mundo livre, isso lhe acarretará um peso dramático e um sentimento de “haver atingido o mais baixo ponto possível de degradação, identificando-se como algo que não merece mais que indiferença, descaso e desprezo” (THOMPSON. 199, p.65).

Porém, Thompson (1991) explica que, se o sujeito privado de liberdade se concentrar em sua comunidade atual, tornando a prisão como o ponto de referência e a escala para suas relações, a concepção a respeito do seu “eu” pode ter avanços significativos, ou seja, o preso pode estabelecer uma nova taxonomia de sentimentos, que equivalem ao meio ao qual está vivenciando.

Mas, afinal, o que seria liberdade? O que significa ser livre? Se pararmos para analisar, o mundo livre tem uma concepção que diverge a dos internos quando o assunto é a liberdade. Para os privados, a “liberdade só se é valorizada quando perdida” (Diego, 31 anos), e isso eles sentem no cotidiano, sentem na pele, sentem na alma. Quem nunca passou pela experiência do cárcere, jamais será possível explicar sobre os sentimentos relacionados à liberdade como quem já foi privado a ela.

> Liberdade é muito mais que uma palavra. Eu fui livre, ou pelo menos achava que era livre, minha mente era um calabouço, um cárcere que não prendia só a mim, mas todos que estavam em volta. Eu possuo todos os membros e sentidos de um ser humano sem deficiência possui, mas nunca me senti perfeito, eu só enxergava o que eu queria ver, nunca enxerguei que o céu era tão grande e colorido lá fora. Hoje minha visão é limitada, enxergo o que querem e onde querem que eu veja, durmo noites mal dormidas e não estou perto de quem eu amo, CARAMBA! Parece terrível, mas me sinto livre. Porque a prisão que eu estava é bem pior que a que estou. Eu me perdoo e isso é liberdade (Igor, 23 anos).

De acordo com Furlanetto (2014), os sentimentos íntimos nascem da vulnerabilidade e da fragilidade dos sujeitos, mas quando o sentir é comunicado e

compartilhado, “o isolamento individual se rompe e o homem se une ao universo. Este é o papel profundamente social das emoções e dos sentimentos” (FURLANETTO. 2014, p. 202). As emoções seriam, assim, intimamente responsáveis pela ligação do homem ao espaço, de modo que os sentimentos controlam e auxiliam na construção de nossas espacialidades. Com isso, o sentimento de liberdade e a sensação de se estar livre, para os internos, se torna completamente divergente à concepção de liberdade que se tem no mundo livre.

> A liberdade é como o ar, sentimos sua grande importância quando nos falta. E é assim que me sinto, sem ar, pois não é fácil viver em um espaço de poucos metros quadrados com pessoas que você não escolheu estarem ali junto com você, na verdade não dá nem para andar, eu passo a maior parte do tempo deitado, e mato o tempo para ele não me matar (Jorge, 50 anos).

Os efeitos do aprisionamento e do cotidiano do cárcere criam, nesses espaços, através dos sujeitos, fenômenos, situações curiosas ou até inimagináveis por aqueles que desconhecem, ou mesmo para os que conhecem sobre a vida carcerária. Um exemplo são as aranhas, sim as aranhas, voltemos a elas, pois elas se tornam uma analogia perfeita para compreensão da privação de liberdade e os efeitos do encarceramento.

> Aqui dentro você passa a ver as coisas diferentes, ficar preso é algo que não desejo ficar novamente, você se arrepende de tudo aqui, quero voltar a ficar perto da minha família logo. Se eu contar tem coisas que acontecem aqui dentro que você nem vai acreditar, tem preso que faz cada coisa, tem gente aqui que até cria aranha ... (Carlos, 42 anos).

As aranhas são os “pets” das galerias do sistema penitenciário, isso mesmo, elas são os animais de estimação, que são capturadas e criadas pelos internos em suas celas. As aranhas recebem todo e variado tipo de tratamento, como um nome próprio e alimentação (que se trata de outros insetos que são jogados nas teias para alimentá-las). Dão-lhes até vagalumes quando possível, pois, segundo os internos, os vagalumes, quando jogados nas teias e comidos pelas aranhas, o líquido responsável pela florescência dos vagalumes (oxidação biológica) deixam as aranhas com uma “onda muito forte” (sob efeito de drogas), a única justificativa para tamanha “descoberta cientifica” se dá pela frase que sempre se repete ao explicar os fenômenos inusitados e curiosos da vida carcerária: “Isso é coisa de Preso!”. A parte mais triste é quando a aranha foge “pela ventana” (janela) enquanto o preso não estava a vigiando. E, em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

seguida, o ciclo se reinicia, mas com uma nova aranha de estimação, posteriormente capturada.

Desse modo, o significado de liberdade vai para muito além dos aspectos físicos e espaciais do presídio, de modo que os sentidos de liberdade aqui tratados são muito maiores do que estar dentro ou fora da prisão. A liberdade seria também um sentimento que poderia ser internalizado, a liberdade, então, tornar-se uma questão de consciência.

2.4 Existe Liberdade "Entre os Muros"?

> Sim! Pois prendem nossos corpos mas nossas mentes continuam livres, e a mente vai até onde você quer. Nesse exato momento estou viajando nestas perguntas que você está me fazendo (Rafael, 39 anos).

Viver e cumprir pena por anos em situação de cárcere pode mudar completamente os parâmetros e as escalas espaciais na vida dos sujeitos que vivenciam tais experiências. Desse modo, viver longos anos em situação de cárcere pode possibilitar ao sujeito novas formas de enxergar e de compreender o seu espaço. Para os sujeitos "do mundo livre", pode vir a parecer loucura, mas para aqueles que estão privados da liberdade pode fazer todo o sentido, ou seja, "é possível se sentir livre dentro do presídio"?

> Sim. Muitas vezes quando lembramos da família, das crianças de casa, das coisas boas que vivemos no passado, quando fechamos nossos olhos e começamos a viajar nos nossos pensamentos, e assim podemos nos sentir livres, mas logo voltamos para a realidade. Mas sempre devemos nos lembrar que as grades só prendem o corpo, o pensamento ainda é livre (Marcelo, 26 anos).

Quando ativamos os sentidos de nossa mente, podemos escutar e perceber as vozes e os sons de épocas distantes, mas ainda bem vivas e pulsantes em nossas almas. Para Furlanetto (2015), nossas memórias são como um "porta-joias palpitante de memórias, carregado de significados e, sobretudo, de emoções que misteriosamente nos envolvem e nos tranquilizam" (FURLANETTO. 2015, p. 211).

> As vezes sim, podemos nos sentir livres quando estamos no nosso mundo da imaginação, assim nos sentimos livres. Eu sou livre para sonhar com a minha liberdade. É difícil se sentir livre aqui dentro, mas eu faço como se fosse uma viagem, com a imaginação eu viajo para muitos lugares, assim eu tento me distanciar desse lugar mesmo sendo só em pensamento (Leandro, 45 anos).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As memórias e os pensamentos se tratam de grandes impulsos para a compreensão da geografia das emoções, pois as memorias abordam um extenso e variado rol de muitos fenômenos que constituem a esfera do pensamento, já que podemos rever nossos percursos cotidianos, nossas viagens, momentos, emoções, vozes, sons, imagens, lembranças, cheiros, gostos, sensações, nostalgias que, unidas, acrescentam novas chaves e leques para as leituras espaciais (FURLANETTO. 2015, p. 213).

> Tem momentos que nos sentimos livres, principalmente na questão da pressão do mundo do crime, o crime não é só alegria, e sim cheio de muita tristeza e "oprimisão". E é claro que tem muitas pessoas que estão nas ruas e se sentindo presas, e tem muitas pessoas presas se sentindo soltas, isso acontece muito (Matheus, 32 anos).

A ideia que o conceito de liberdade possa emergir a outros caminhos, ou seja, ir para além das grades e das trancas dos presídios, consiste também na ideia de que existem atividades dentro do próprio presidio capazes de romper com a sensação de aprisionamento ou com a sensação de liberdade, isto é, que transformam e permitem que a geografia revele a "interioridade dos indivíduos, a alma das coisas, isto é, sabe fazer emergir a essência misteriosa dos lugares" (FURLANETTO. 2014, p. 2013).

Nossa liberdade não é algo ou um bem que possa ser convertido facilmente, pois ela resiste a ser interiorizada como qualquer conteúdo de nossa consciência. Assim, sentir-se livre dentro do presídio se torna, sim, algo possível, pois o sentimento de liberdade vai para muito além do "ir e vir" ou do estar "dentro e fora", a liberdade também se trata de sentimentos, emoções, sensações e consciência. Assim, os sentimentos aproximam as trocas entre os indivíduos, mas não somente as trocas individuais, os sentimentos também influenciam nas relações sociais e com o espaço. E, no sistema prisional, não seria diferente: as emoções e os sentimentos também influenciam o controle e a construção de barreiras físicas e emocionais no, como, por exemplo, o sentimento de liberdade que existe dentro da própria prisão. Assim sendo, os sentimentos e as emoções seriam capazes de romper as barreiras físicas do espaço.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os incontáveis fenômenos existentes no cárcere, assim quando identificados, se tornam um campo riquíssimo para estudos e pesquisas geográficas. Porém, buscar compreender e analisar as emoções, sentimentos e espacialidades de sujeitos em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

situação de cárcere não se tratou de algo simples, pois extrair e analisar sobre os sentimentos e espacialidades de outros sujeitos se constitui como uma tarefa bastante complexa e multifacetada.

Desse modo, através da pesquisa de campo e do instrumento de análise aplicado aos internos da PSVV IV, fui capaz de explorar a fundo sobre as vivências, sentimentos, emoções e espacialidades de sujeitos privados de liberdade. Descobrimos, assim, que o significado de liberdade vai para muito além dos aspectos físicos e espaciais do cárcere. Seria ela "como o ar, sentimos sua grande importância quando nos falta" (Jorge, 50 anos). A liberdade seria um sentimento capaz de ser internalizado, o conceito de liberdade torna-se, aqui, uma questão de consciência.

Consciência esta que seria capaz de romper com as próprias barreiras físicas do espaço, ou seja, "as vezes sim, podemos nos sentir livres quando estamos no nosso mundo da imaginação, assim nos sentimos livres. Eu sou livre para sonhar com a minha liberdade" (Leandro, 45 anos). A ideia que o conceito de liberdade possa emergir a outros caminhos, ou seja, ir para além das grades e das trancas dos presídios consiste também na ideia de que existem atividades dentro do próprio presidio que são capazes de romper com a sensação de aprisionamento ou com a própria sensação de liberdade.

Enfim, concluímos que se torna nítido que analisar e discutir sobre as emoções de sujeitos constituem uma questão bastante ampla e complexa para um universo de infinitos debates para com a ciência geográfica. Assim, este trabalho de pesquisa se mostra apenas como uma introdução à profunda discussão sobre os sentimentos e espacialidades de privados de liberdade, pois, dada a complexidade do tema, ainda há muito a ser desbravado e descoberto a partir da perspectiva da geografia das emoções.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Raimundo. **Geografia do Cárcere: Territorialidades na Vida Cotidiana Carcerária no sistema prisional de Pernambuco.** 2015. Tese de Doutorado aprsentada a Universidade de São Paulo. São Paulo. 2015.

FIORAVANTE, Karina. **O espaço Carcerário e a Restruturação das Relações Socioespaciais Cotidianas de Mulheres Infratoras na Cidade de Ponta Grossa, Paraná.** 2011. Dissertação de Mestrado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2011.

FURLANETTO, B. H. **Geografia e emoções. Pessoas e lugares: sentidos, sentimentos e emoções.** Revista Geografar - Curitiba, v.9, n.1, p.200-218, jun./2014

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço: uma nova política de espacialidade**; tradução Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert – Rio de Janeiro: Bertrand, 2008.

SILVA, Marcia Alves Soares. **Por uma Geografia das Emoções.** Universidade Federal do Paraná. GEOgraphia - Ano. 18 - Nº38 – 2016.

SILVA, Roberto. **A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade.** Educ. Pesqui. São Paulo, v. 41, n. 1, p. 33-48, jan./mar. 2015

THOMPSON, Augusto. **A questão Penitenciária.** Editora Forense. Rio de janeiro. 1991.

7.5.46 RETRATO DO ANALFABETISMO: DIÁLOGO ENTRE BRASIL E COLÔMBIA

Hercules Guimarães Honorato[876]

Marcela Duarte Herrera[877]

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar caminhos a serem seguidos, tanto pela sociedade quando pelo poder político, para a mitigação do analfabetismo, um diálogo entre Brasil e Colômbia. A abordagem metodológica foi qualitativa, exploratória e descritiva, o que requereu um levantamento bibliográfico e análise em documentos. Foi elaborado ainda um questionário com três perguntas abertas para docentes que trabalham com a alfabetização de jovens e adultos. As análises realizadas construíram pontes no diálogo entre os países estudados. Ao ser abordado a questão das características dos analfabetos, afirmaram os respondentes que a maioria é pobre, abandonou a escola para contribuir com o sustento de suas famílias e com baixa autoestima. Um ponto comum e muito importante é o desejo e a urgência que sentem na aquisição de habilidades de leitura e escrita. Quando as políticas públicas educacionais que poderiam se apresentar como mitigadoras do analfabetismo a melhor formação e valorização dos profissionais que trabalham com alfabetização. Outro ponto que se destacou foi a melhoria dos espaços escolares, reiterando que a atenção psicopedagógica especializada ainda se deve aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Não se trata apenas de ensinar-aprender a ler, escrever, somar ou subtrair, é ressignificar a lógica da opressão por meio de discursos de ação e humanização. O analfabetismo não pode e não deve ser considerado uma doença a ser curada, está enraizado nos países como importante problema social.

Palavras-chave: Analfabetismo. Diálogo Brasil e Colômbia. Educação de Jovens e Adultos. Políticas Públicas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

Estamos a viver em um século marcado pela complexidade e ambivalência de toda e qualquer ordem natural. Em todos os momentos de nossas vidas, estamos à procura da qualidade, em especial a de vida. Nesta época de incertezas e restrições, veio à superfície a questão preocupante de uma quantidade de indivíduos que não tiveram a oportunidade de estudar na época devida, os analfabetos, que permanecem excluídos e invisíveis como cidadãos participativos nessa sociedade do novo milênio tecnológico.

O Banco de Dados Internacional de Educação, cujo objetivo é medir e classificar o impacto que o sistema educacional de cada país, com os dados de 203 países, relativos a 2019, colocam o Brasil na 76 no ranking, com uma população de cerca de

[876] Mestre, Instituto Naval de Pós-graduação, Rio de Janeiro. E-mail: hghhhma@gmail.com.
[877] Doutoranda, Universidad Del Valle, Cali, Colômbia. E-mail: marcela.duarte@correounivalle.edu.co

207 milhões e 7,4% da população de analfabeto[878]. A inquietação de um dos autores com o objeto deste estudo veio ao encontro da constatação que o segundo país mais populoso no continente sul-americano, a Colômbia, com uma população de 47,6 milhões e 5,8% da população adulta de analfabetos, ocupando a 85 posição no ranking dos países avaliados. A partir deste ponto veio o convite para uma amiga, professora e pesquisadora colombiana, para fazermos um estudo em nossos países sobre o analfabetismo, suas causas e consequências.

O objetivo deste artigo é apresentar caminhos a serem seguidos, tanto pela sociedade quando pelo poder político, para a mitigação desse fardo centenário às pessoas, que tiveram seus direitos como cidadãos negados no atual contexto sócio-educacional dos dois países. Este estudo se torna relevante, em especial por apresentar um tema importante na atual conjuntura de sociedades tecnológicas e globais.

Assim contextualizado, a seguinte questão de pesquisa norteou este trabalho: Como o analfabetismo no Brasil e na Colômbia pode ser mitigado para tornar o analfabeto visível à sociedade?

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O principal conceito que nos apresenta é da própria palavra analfabeto, que tem a mesma grafia em português e espanhol. Pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) brasileiro, o analfabeto é o chamado sem instrução (GADOTTI, 2008). Ferraro (2009), trata do analfabetismo absoluto como sendo a condição do indivíduo que, no censo demográfico, declara-se não saber ler e escrever. O analfabetismo funcional seria, segundo Vilas Boas, Holanda e Castro (2019, p.144) o indivíduo “que frequentou alguma rede de ensino, mas sua situação educacional é precária”.

Por não possuírem instrução, as pessoas analfabetas não alcançam uma boa colocação no mercado de trabalho e se sentem inferiorizados quanto os aspectos culturais e de representação, o que reforça a sua invisibilidade social do grupo (ANDRADE; MOREIRA, 2019). Se o analfabeto é uma pessoa invisível à sua comunidade, sua identidade como cidadão não está plena, encontra-se enfraquecida.

[878] Disponível em: https://worldtop20.org/education-data-base-2019. Acesso em: 13 maio 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Barbosa e Delaguetti (2016) apresentam cinco fatores para o Brasil, mas que também podem ser similares para a Colômbia, para que haja a desistência da alfabetização do adulto. Os fatores são: (i) as longas jornadas de trabalho; (ii) o tempo gasto dentro dos transportes públicos; (iii) a falta de segurança; (iv) atividades laborais exaustivas; e (v) no caso das mulheres, a existência de companheiros machistas, que não as valoriza, limitando-as às tarefas domésticas.

O analfabetismo está na raiz de todos os grandes problemas sociais. O que podemos verificar que o tema é tratado de maneira pouco explorada, como fator de exclusão social, interferindo na sua relação direta com o meio social em que o indivíduo analfabeto está inserido.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de abrangência qualitativa, que se caracterizou inicialmente como exploratória, onde foi escolhido um tema pouco estudado. As pesquisas documental e bibliográfica buscaram estabelecer relações sobre o analfabetismo, seus fatores de desigualdade e exclusão, suas raízes nos problemas sociais nos países pesquisados.

Foi utilizada a pesquisa descritiva, esta que é abrangente, o que nos permitiu uma análise do problema sob os aspectos sociais, econômicos, políticos e educacionais. Como parte importante do estudo, foi elaborado um pequeno questionário com três perguntas abertas para docentes que trabalham com a educação de jovens e adultos (EJA).

4 O ANALFABETISMO

Esta seção tem por escopo apresentar, em síntese, a situação estrutural e conjuntural do analfabetismo nos países em estudo. Para tal, cada autor seguiu o seu rumo próprio, porém, tendo como fio condutor a percorrer, em especial, as políticas públicas do campo educacional e as legislações específicas.

4.1 Brasil

O primeiro documento escrito da história da terra de além-mar foi a carta de Pero Vaz de Caminha, escrivão da frota de Pedro Álvares Cabral, escrita entre 26 de abril e 2 de maio de 1500. Ao destacarmos as frases da Carta de Caminha: “a barbaria deles

ser tamanha", "gente que ninguém entende" e "seria, logo cristãos", começamos a entender o que diversos autores consideram que o analfabetismo no Brasil é secular, com origem na chegada do colonizador europeu.

A nossa atual carta Magna (BRASIL, 1988) estabeleceu, principalmente, em seu artigos: (i) 205, que à educação, direito de todos e dever do Estado e da família; (ii) 206, inciso I, que deverá existir a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; (iii) 208, como dever do Estado mediante a garantia de, em especial no seu inciso I, que o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; e (iv) 214, estabelecer um plano nacional de educação, de duração plurianual, que conduza a erradicação do analfabetismo.

Neste ponto, quando o analfabetismo tem um lugar de destaque para sua erradicação desde a Constituição, perpassando pela Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Na seção V, que trata da educação dos jovens e adultos, o art. 37 ratifica que a EJA é "destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida".

A Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014) aprovou o atual Plano Nacional de Educação (PNE). Caminhando em consonância com a Constituição, o art. 2º define as suas diretrizes, que no inciso I reforça a questão da "Erradicação do analfabetismo". Esse plano decenal é composto por 20 metas e 254 estratégias. A meta 9 (nove) estipula que "[...] até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional".

Em relação a erradicar, Paulo Freire (apud FERRARO, 2009, p.7) assevera que "Para a concepção critica, o analfabetismo não e uma 'chaga', nem uma 'erva daninha' a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta.".

4.2 Colômbia

Na Colômbia, apesar da educação gratuita até a conclusão do ensino médio, o problema do analfabetismo e do abandono escolar ainda persiste. Tal questão se intensifica em contextos que perpetuam o ciclo de pobreza, trabalho infantil, além de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

situações de violência e deslocamento, que fazem parte da história moderna do país. Dentro das medidas tradicionalmente trabalhadas pelo Estado para erradicar esse problema, há uma tendência ao assistencialismo, uma questão pela qual eles acabam com soluções temporárias para um problema imerso na genealogia de muitas famílias colombianas (NUÑEZ; ESPINOSA, 2005).

O Ministério da Educação Nacional da Colômbia declara na Lei Geral da Educação (COLÔMBIA, 1994) e na Constituição Política da Colômbia (COLÔMBIA, 1991) que a educação formal será gratuita na oferta do serviço público. Nesse sentido, define como educação formal, que inclui a pré-escola e o ensino médio, e não formal ou informal, que considera todos os processos educacionais voltados para crianças e jovens em idade escolar, adultos, camponeses, etnias, às pessoas com limitações físicas, sensoriais e psíquicas e às pessoas que necessitam de reabilitação social, sendo objeto da referida legislação estabelecer seus parâmetros de regulação.

Atualmente existem poucas pesquisas sobre analfabetismo, sendo um problema estudado em termos de abordagem territorial, associado a pobreza multidimensional ou situações como incapacidade, violência interna e migrações (CARRIÓN, 2019). Regiões com altas taxas de pobreza, como Caribe, Pacífico e Amazônia, representam os principais focos, onde o acesso à educação formal é limitado e as medidas adotadas pelo Estado, como modelos ou metodologias flexíveis de aprendizagem (ESQUIVEL, 2018).

Em relação às políticas em si, constatamos que a Constituição (COLÔMBIA, 1991) promulga no art. 13 a liberdade e a igualdade de oportunidades de acesso aos direitos dos cidadãos, destacando a educação no art. 67 como um direito fundamental e considerando no art. 68 a "erradicação do analfabetismo e a educação de pessoas com limitações físicas ou mentais ou com habilidades excepcionais são obrigações especiais do Estado". A Lei Geral de Educação (COLÔMBIA, 1994), onde é proposta como um processo contínuo ao longo da vida e o objetivo da educação de adultos é a erradicação do analfabetismo (art. 1 e 51). Como proposta no Plano de Educação Decenal 2016-2026 (COLÔMBIA, 2016) a necessidade de reduzir as taxas de analfabetismo como indicador do progresso do sistema educacional, especialmente no setor rural.

5 ANÁLISES E DIÁLOGOS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As análises foram realizadas a partir das respostas às três perguntas abertas, listadas a seguir, dos professores que estiveram ou estão em atividades na alfabetização de adultos. Um total de 18 docentes apresentaram suas visões sobre o tema, sendo sete colombianos e onze do Brasil. A primeira análise que se apresenta é que 50% dos professores que responderam possuem experiência na alfabetização de adultos acima de 10 anos, o que evidencia trajetórias profissionais significativas no objeto de estudo.

5.1 Na sua experiência, quais são as características de uma "pessoa analfabeta"?

Segundo a percepção dos respondentes, verifica-se que cada um dos participantes enfatiza traços que se referem a características cognitivas ou de aprendizagem, descrição de personalidade, direitos violados (perspectiva dos direitos) ou características físicas. Essas falas são apresentadas resumidas a seguir:

5.1.1 Perspectiva de direitos

Como parte dos traços representativos dos analfabetos, três professores brasileiros apontam os direitos, deveres e questões associadas à cidadania, como déficit da sociedade ou do indivíduo. Dois professores, um brasileiro e um colombiano, utilizam a denominação de “pobre”, como elemento de identificação. Um docente brasileiro assevera que os seus alunos “Ignoram sua importância para a sociedade, não sabem letras ou números, não sabem viver em sociedade, não conhecem suas obrigações e direitos”.

5.1.2 Características físicas

Um professor brasileiro refere-se ao termo “preto” como parte de sua descrição da pessoa analfabeta. Em sua resposta, também há questões associadas a uma perspectiva de direitos (“pobre, negro e periférico”), questão que poderia estar associada à percepção de uma origem étnica com menos oportunidades de acesso a direitos no Brasil.

5.1.3 Características de personalidade

Nove dos participantes, entre brasileiros e colombianos, descrevem traços de personalidade onde a palavra "tímido" aparece em três das descrições, e em três o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nome "baixa (auto) estima". Outros traços são identificados como comprometimento com a aprendizagem, além de características que os colocam em desvantagem social, como dois professores da Colômbia destacam que “[...] são fáceis de enganar” e “[...] medo de aprender”, além da insegurança. Alguns traços que indicam os aspectos positivos de sua identidade como muito humilde, pessoa simples e trabalhadora. São pessoas que têm uma experiência de vida que deve ser considerada no processo de alfabetização e são resilientes, respostas dos brasileiros.

5.1.4 Características Cognitivas

Oito dos participantes referem-se ao processo de aprendizagem individual ao descrever o analfabeto associadas ao déficit de conhecimento/reconhecimento de símbolos, dificuldade de interpretação, incapacidade de realizar atividades e, em apenas um caso, o docente colombiano reconhece a “[...] facilidade para operações matemáticas”.

5.2 Na sua opinião, no campo das políticas públicas e sociais de educação, quais ações são necessárias para promover a alfabetização em seu país?

Os dois países estudados caminham juntos por um labirinto histórico de analfabetismo de sua população, independente se o indivíduo é jovem ou adulto, a questão se torna relevante, mas pouco diagnosticada e não combatida com políticas públicas educacionais eficazes e não apenas assistenciais, o escrutínio de documentos oficiais e que são apenas momentâneos nas políticas de governo, não alcançando o status de uma verdadeira política de estado, perene e permanente. E neste preâmbulo que esta questão foi abordada, nas ações que são necessárias para promover uma alfabetização completa e ampla tanto no Brasil como na Colômbia.

Os respondentes, o primeiro colombiano e o segundo brasileiro, têm o mesmo pensamento, ou seja, deixam claro que a melhoria dos espaços escolares, também associada a condições de trabalho mais favoráveis para os professores envolvidos com este grupo de jovens e adultos alfabetizar-se, reiterando que ainda há necessidade de atendimento psicopedagógico especializado aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Na trama que cerca o analfabeto, como está comprovado que se trata de uma pessoa em busca de sua cidadania, o docente brasileiro, com mais de dez anos em sala de aula, não acredita que estejamos na segunda década do século XXI com

indivíduos que não sabem escrever o próprio nome, que as ações desenvolvidas têm como objetivo resgatar como seres humanos pessoas em exercício de sua cidadania.

Um ponto comum destacado é a melhor formação dos profissionais que irão desenvolver suas atividades na educação de jovens e adultos. Um entrevistado colombiano revelou a necessidade de “ter professores idôneos com sensibilidade social, em um exercício pedagógico adaptado aos contextos e com ferramentas recreativas e criativas que possam motivar seus alunos”.

A síntese das respostas de todos os participantes é simples e direta, mas que ainda não conseguimos atingir, e que o docente brasileiro sintetiza: “A alfabetização deve ser considerada uma prioridade, com mais investimento e desenvolvimento na área da educação”. Complementamos com o apoio sinérgico da sociedade política e civil, a fim de mitigar um dos grandes problemas sociais, econômicos e históricos dos países estudados.

5.3 Como alfabetizador(a), quais são suas percepções sobre o sistema educacional em seu país?

Ressalta-se, pelos professores brasileiros as dificuldades de formação de professores são evidentes, condições de pobreza associadas à família, exclusão da população por etnia, gênero ou condição econômica, políticas ineficazes do governo, bem como a falta de inovação educacional. Destaca-se ainda a descontinuidade das políticas públicas de educação; falta de apreço pelos professores; infraestrutura escolar inadequada, bem como “um sistema precário que não tem ações pedagógicas efetivas devido à dívida histórica que temos com esses jovens e adultos”, respostas do docente com mais de dez anos de experiência.

Em relação aos professores colombianos, eles identificaram como fragilidades da educação as questões relacionadas ao déficit de recursos ou à ineficácia do Estado para reconhecer ou enfrentar o problema. Nesse sentido, os respondentes afirmaram que “falta de recursos didáticos e de material didático”, há uma “recusa do Estado em assumir que há alto analfabetismo no país”, pouco aproveitamento de projetos de alfabetização existentes, dificuldades para a continuidade da formação do aluno, “do governo não temos incentivos para essas pessoas, nem apoio da iniciativa privada para dar tempo de estudo, então tem muita evasão", número insuficiente de escolas noturnas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas com os professores alfabetizadores construíram pontes no diálogo entre os países estudados. Ao ser abordado a questão das características dos analfabetos, afirmaram que a maioria é pobre, abandonou a escola para contribuir com o sustento de suas famílias, é inseguro, tímido e com baixa autoestima. Um ponto comum e muito importante é o desejo e a urgência que os analfabetos sentem na aquisição de habilidades de leitura e escrita.

Quando as ações estratégicas das políticas públicas educacionais que poderiam se apresentar como mitigadoras do analfabetismo nesses países, o fio condutor foi inicialmente tecido pela melhor formação e valorização dos profissionais que trabalham com alfabetização. Outro ponto que se destacou foi a melhoria dos espaços escolares, também associada a condições de trabalho mais favoráveis para todos os envolvidos, reiterando que a atenção psicopedagógica especializada ainda se deve aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Não se trata apenas de ensinar-aprender a ler e escrever, é ressignificar a lógica da opressão por meio de discursos de ação e humanização. O analfabetismo não pode e não deve ser considerado uma doença a ser curada, está enraizado em importantes problemas sociais. Acredita-se que devemos combatê-lo nas primeiras séries do ensino fundamental, com uma educação de qualidade para todos. Em relação aos jovens e adultos, colocá-los na vanguarda das políticas educacionais, reconhecendo-os também como responsabilidade do Estado, desenvolvendo a sua cidadania, libertando-os desta situação de tratamento social desigual.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. C.; MOREIRA, M. S. Reconhecimento e cidadania dos analfabetos no Brasil: uma questão histórica e política. **Revista FIDES**, Natal, v. 10, n. 2, p. 128-139. jul./nov. 2019.

BARBOSA, E. A.; DELAGUETTI, S. “Eu sou analfabeto, e você? Considerações sobre a leitura e compreensão de uma invisibilidade brasileira”. In: **Novas fronteiras da Psicologia Social:** o que nos aprisiona e o que nos liberta. Lulu.com, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988. Publicação original.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Publicação original.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, edição extra, Brasília, DF, p.1, 26 jun. 2014. Publicação original.

CARRIÓN, D. A. **El analfabetismo en Colombia**: un análisis territorial del problema desde la efectividad de las políticas públicas, período 2002-2018. Escuela Superior de Administración Pública, 2019.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016). **Plan decenal de Educación 2016-2026**. El camino hacia la calidad y la equidad. 2016.

COLÔMBIA. **Ley General de Educación**, 8 de febrero de 1994.
COLÔMBIA. **Constitución Política de Colombia**. 2. Edición. Editorial Legis, 1991.

ESQUIVEL, J. A. Analfabetismo y su relación con el desarrollo social de los seres humanos. **Revista Científica del SEP**, v.1, p.81-91. 2018.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira).

GADOTTI, M. **MOVA, por um Brasil alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008 – (Série Educação de Adultos; 1). ISBN: 978-85-60867-05-9.

NUÑEZ, J.; ESPINOSA, S. **Pobreza y protección social en Colombia**. ASDI, 2005.

VILAS BOAS, G. B; HOLANDA, M. J. B. de; CASTRO, A. C. Tendências e perspectivas para erradicação do analfabetismo na EJA. **Revista Projeção e Docência**, v.10, n.1, p.142-153. 2019.

7.5.47 REVISÃO DA LITERATURA: DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA

Luana Hillesheim[879]

Priscila Caroline Dalpiaz[880]

RESUMO

Este artigo é resultado de uma revisão de literatura a partir do Dossiê Especial: Educação Infantil em tempos de Pandemia, publicado no volume 23 da revista Zero-a-seis de Florianópolis, da Universidade Federal de Santa Catarina. O dossiê reúne produções que refletem acerca da Educação Infantil brasileira em tempos de pandemia. Sendo assim, este artigo tem por objetivo identificar por meio da análise da literatura os apontamentos sobre a educação infantil durante o período de pandemia. Justifica-se a escolha do tema por se perceber a necessidade de compreender os reflexos da pandemia na educação infantil, a fim de contribuir para a prática docente. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, utilizando-se da revisão da literatura para produção de análise dos dados. Os resultados e discussões apontam que o trabalho na educação infantil encontrou diversas dificuldades ao longo da pandemia, como carência de acesso à internet ou tecnologias digitais de muitas famílias, a ausência de formação docente adequada para as novas demandas educacionais e as dificuldades enfrentadas pelos professores em adaptar e suprir tudo aquilo que antes poderia ser realizado de modo presencial. Ao longo da pandemia, as desigualdades sociais ficaram mais evidentes em relação à educação e à educação infantil, dessa forma nota-se a importância desta etapa de ensino, quanto a garantir segurança e alimentação, e os direitos de brincar, participar, expressar-se, explorar e conviver com outras crianças.

Palavras-chave: Educação infantil. Direitos Humanos. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Os direitos humanos ganharam visibilidade após a Segunda Guerra Mundial, devido aos abusos e a violência contra à dignidade humana instaurada naquela época, dessa forma a necessidade de reconstruir a significação dos direitos humanos se tornou primordial (PIOVESAN, 2000).

A educação pode ser entendida como um direito humano, logo, a educação infantil também é um direito. O direito à educação infantil é amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, na Constituição Federal de 1988 e é reconhecido em diversos documentos educacionais (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; CURY, 2008).

[879] Mestranda em Educação, Universidade Regional de Blumenau - FURB, luaanahillesheim@gmail.com.
[880] Mestranda em Educação, Universidade Regional de Blumenau - FURB, pcdalpiaz@gmail.com.

O direito e o acesso à educação foram abalados consideravelmente durante o período da pandemia causada pelo coronavírus, nos anos de 2020 e 2021, em que a educação infantil ainda encontra dificuldades em adaptar-se às novas metodologias e demandas de trabalho.

Desse modo, esta pesquisa se propõe a identificar por meio da análise de literatura os apontamentos sobre a educação infantil durante o período de pandemia. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, sendo utilizado a revisão de literatura, em que são analisados artigos científicos a partir de uma busca nas bases de dados do Periódico Capes e do Scielo. A relevância dessa pesquisa está atrelada à importância de discutir acerca dos reflexos da pandemia na educação infantil e em como os autores de artigos científicos apresentam e discutem essa temática.

2 DIREITOS HUMANOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é concebida em 1948, "introduz ela a concepção contemporânea de direitos humanos, caracterizada pela universalidade e indivisibilidade destes direitos" (PIOVESAN, 2000, p.94). Sendo um documento de extrema importância para os direitos humanos, com a intenção de tornar a temática um interesse para a comunidade internacional.

Neste sentido, Piovesan (2018) ressalta que a Declaração Universal dos Direitos Humanos objetivou conceber uma ordem mundial, fundamentada em valores de respeito à dignidade. À vista disso, Piovesan (2018, p. 231) afirma que "desde seu preâmbulo, é afirmada a dignidade inerente a toda pessoa humana, titular de direitos iguais e inalienáveis. Vale dizer, para a Declaração Universal a condição de pessoa é o requisito único e exclusivo para a titularidade de direitos". Portanto, o documento faz alusão a universalização dos direitos, assim como da indivisibilidade deles (PIOVESAN, 2018).

No Brasil, Piovesan (2000; 2018) destaca a Constituição de 1988 como um marco em relação aos direitos humanos no país. A Constituição de 1988 aponta os direitos humanos como um princípio, afirma a igualdade de direitos entre homens e mulheres, assim como reconhece a dignidade humana (BRASIL, 1988). Desse modo, entende-se por direitos humanos:

> Direitos Humanos são princípios, normas, valores universalmente reconhecidos como fundamentais para a existência e coexistência humanas. Sua aceitação advém da compreensão de que Direitos Humanos baseiam-se

> na igualdade de todos os seres humanos e na dignidade do ser humano (MIRANDA, 2006, p. 182).

Para Piovesan (2000, p. 95), os direitos humanos "[...] compõem assim uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada", e para Benevides (2003, p. 312) "são aqueles direitos considerados fundamentais a todos os seres humanos, sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, classe social, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política [...]", dentre outros. Portanto, Benevides (2003) evidencia que os direitos humanos são essenciais para uma vida humana digna.

Os direitos humanos são fruto de lutas históricas, são universais e indivisíveis, isto é, são para todas as pessoas, e, esses direitos (civis, políticos, sociais etc.) não devem ser separados uns dos outros. Se discute, cada vez mais, a necessidade da educação em e para os direitos humanos, assim como uma cultura de direitos humanos, visando a mudança cultural (BENEVIDES, 2003).

Para a autora, foi um grande avanço na história a ideia de igual dignidade perante todos os seres humanos. No entanto, ressalta que ainda existe, na sociedade, que a dignidade está atrelada somente a um grupo determinado de pessoas, logo, os direitos humanos, apesar de estarem descritos como universais, infelizmente, nem sempre são colocados em prática. Como afirma Piovesan (2009), ao destacar que as principais violações aos direitos humanos são praticadas contra grupos sociais mais vulneráveis, como por exemplo, mulheres e crianças.

No Brasil, “[...] até meados do século XIX, não existia em nosso país o atendimento de crianças pequenas em instituições como creches, parques infantis ou jardins de infância” (OLIVEIRA, 2019, p. 19). O direito à educação infantil no Brasil foi se constituindo a passos lentos, sendo marcado por dificuldades. Por muito tempo vivenciou um cunho assistencialista, em que a criança era apenas cuidada, sem nenhum acompanhamento pedagógico.

Atualmente, o direito à educação, bem como o direito à educação infantil, é reconhecidos na LDB 9394/96, na Constituição Federal de 1988 e nos documentos educacionais oficiais. Assim, a educação infantil, segundo a LDB, é a "[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]" (BRASIL, 1996, p. 1). Sobre o direito à educação infantil, muitas vezes, encontram-se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dificuldades e desigualdades quanto ao acesso e a permanência das crianças nas instituições, além da garantia de uma educação de qualidade. A pandemia, durante 2020 e 2021, evidenciou essas questões, isto é, os docentes se depararam com diversas dificuldades para dar continuidade ao ano letivo com as crianças, desenvolver atividades, interagir e manter o vínculo/contato.

3 MÉTODO

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, utilizando a revisão de literatura como instrumento para geração e análise de dados. Segundo Marconi e Lakatos (2017, p.272), a revisão de literatura "consiste em uma síntese, a mais completa possível, referente ao trabalho e aos dados pertinentes ao tema, dentro de uma sequência lógica" e para Matias-Pereira (2016), na pesquisa qualitativa, os resultados não são quantificáveis ou estatísticos, mas sim descritos, por isso, frequente em pesquisas das áreas humanas e sociais.

Realizou-se uma busca por artigos na base de dados do Periódico Capes e na base de dados do Scielo. No Scielo, foram utilizados os descritores "educação infantil" e "pandemia", totalizando em cinco artigos, entretanto, nenhuma obra trouxe a educação infantil a partir da perspectiva educacional no período da pandemia, e por isso, nenhum artigo foi selecionado para análise. No Periódico Capes, utilizou-se os descritores "educação infantil" e "pandemia", e no campo "tipo de material" a opção "artigos", resultando em 64 pesquisas. Após, no campo "refinar meus resultados" foi selecionado as opções "educação infantil", "education", "children", "pandemia", "covid-19" e "Social Welfare & Social Work", totalizando em 26 artigos. Com a leitura dos resumos, foram descartados 17 produções, por serem da área da saúde ou não possuírem relação com a educação infantil durante o período de pandemia no Brasil, resultando em 9 artigos (que pertencem ao mesmo periódico e fazem parte do Dossiê Especial: Educação Infantil em tempos de Pandemia, publicado no volume 23 da revista Zero-a-seis).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com os artigos selecionados, realizamos a leitura, objetivando analisar os apontamentos dos autores sobre a educação infantil brasileira no período da pandemia. As obras selecionadas estão descritas a seguir:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1 – Seleção artigos

Título	Autores	Ano	Revista
Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da Educação Infantil	CAMPOS, R. F.; DURLI, Z.	2021	Zero-a-seis
Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia	ANJOS, C. I. dos; FRANCISCO, D. J.	2021	Zero-a-seis
Educação infantil no contexto Amazônico: experiências em tempos de pandemia	FRANCO, Z. G. E.; NOGUEIRA, E. M. L.; PRATA, W. de A.	2021	Zero-a-seis
Atuação dos fóruns de defesa da educação infantil em tempos de pandemia	PEREIRA, F. H.	2021	Zero-a-seis
Impactos da pandemia de COVID-19 na educação infantil em São Gonçalo/RJ	TAVARES, M. T. G.; PESSANHA, F. N. L.; MACEDO, N. A.	2021	Zero-a-seis
O teletrabalho coletivo durante a pandemia da COVID-19: um relato de experiência na educação infantil de Florianópolis	SILVEIRA, J.	2021	Zero-a-seis
A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais	CRUZ, S. H. V.; MARTINS, C. A.; CRUZ, R. C. de A.	2021	Zero-a-seis
Políticas públicas de educação infantil em contexto de pandemia: considerações a partir da realidade de Brasil e Itália	SANTOS, J. B. dos; CORREIA, M. A. A.	2021	Zero-a-seis
Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um "novo normal"?	BARBOSA, I. G.; SOARES, M. A.	2021	Zero-a-seis

Fonte: Autoras (2021)

As obras de Campos e Durli (2021), Cruz, Martins e Cruz (2021) e Santos e Correia (2021) problematizam os pareceres oficiais, bem como, as políticas públicas relacionadas à educação infantil no período da pandemia. As escolas receberam orientação para suspensão dos atendimentos no final do mês de abril de 2020, por conseguinte, o ensino remoto foi adotado. Foram diversas as tentativas de retorno ao ensino presencial durante o ano de 2020, assim, o calendário letivo foi reformulado. Para Campos e Durli (2021), as soluções adotadas perante os pareceres ao longo da pandemia precarizaram o trabalho do professor, observam a falta de entendimento do poder público acerca do funcionamento da educação infantil ao propor que não sejam realizadas interações (com contato ou partilhar objetos), visto que, a organização da educação infantil é muito diferente do que se é proposto no ensino fundamental e médio. Salientam ainda, que as medidas propostas foram sugeridas com base em famílias mais abastadas, e não levando em conta a realidade das famílias de classes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

trabalhadoras.

Na educação infantil, perante o documento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017, p.25), assegura-se "direitos de aprendizagem e desenvolvimento", que são: "conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se". Desse modo, esta etapa da educação é organizada a partir das interações e brincadeiras, portanto, tendo em vista que a instituição de educação infantil era (e é) um espaço seguro e faz parte do cotidiano das crianças e famílias, a pandemia então, abalou o direito do brincar, do explorar, do conviver — levando em consideração que muitas crianças não têm acesso a outros espaços infantis ou não possuem contato com outras crianças e adultos — assim como o direito de participar do cotidiano e das decisões da instituição de educação infantil. O que dificultou, mas não extinguiu, o direito de expressar-se, agora mediado pelas tecnologias.

Anjos e Francisco (2021) discutem o uso da tecnologia na educação infantil durante a pandemia, ressaltam que toda a educação se reorganizou para atender às novas demandas educacionais. Todavia, assinalam que o acesso a internet e as tecnologias não são a realidade de todas as famílias brasileiras, mas, que o contato da criança (e família) com a instituição, ainda que por meio do virtual, é de extrema importância. Cabe ressaltar ainda o artigo de Pereira (2021), que traz um estudo sobre os fóruns e sua defesa a educação infantil e ao atendimento às crianças, sendo as discussões realizadas, principalmente, no âmbito digital (redes sociais, blogs, páginas na internet, etc), trazendo questões sobre a educação e educação infantil, políticas públicas, práticas pedagógicas, dentre outros. Nota-se uma preocupação, mesmo durante a pandemia, em defender de diferentes modos o direito à educação infantil, sendo essa, com qualidade.

A pesquisa de Franco, Nogueira e Prata (2021) investiga as práticas pedagógicas (maioria realizada por meio de tecnologias) na educação infantil no período da pandemia, evidenciando também a dificuldade de acesso à internet (e as desigualdades) de muitas famílias, a falta de formação docente para atender às novas demandas digitais e as dificuldades dos professores em preservar o vínculo com as crianças. Neste sentido, Silveira (2021, p.319) também afirma as dificuldades encontradas com o uso da tecnologia na educação infantil durante a pandemia, "a ruptura apresentada pela substituição de uma prática docente que envolvia o toque, o cuidado, as interações, a presença e a disponibilidade corporal, por outra [...]", que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

envolviam tecnologias e práticas pouco utilizadas até então.

As desigualdades provocadas pela pandemia também aparecem nos artigos de Tavares, Pessanha e Macedo (2021), Silveira (2021) e também Barbosa e Soares (2021), ao evidenciarem as desigualdades sociais não apenas em relação à educação infantil, mas também, por exemplo, ligadas ao desemprego. Ainda, problematizam a falta de alimentação adequada provocada pelo não funcionamento das instituições de educação infantil, neste sentido, Santos e Correia (2021) afirmam que a educação infantil auxilia na garantia de direitos referentes à alimentação, a segurança, o brincar, dentre outros. Outrossim, Barbosa e Soares (2021) questionam a retomada de "tempos normais", visto que a sociedade brasileira foi e é marcada por grandes desigualdades sociais, isto é, o normal é excludente e desigual, por isso, faz-se necessário pensar no novo, na mudança.

Diante disso, nota-se que a pandemia afetou e trouxe prejuízos (materiais e imateriais) a diversas pessoas, principalmente, aos grupos sociais historicamente marginalizados ou minoritários. De acordo com Santos (2020, p.15), a pandemia piorou, de um modo geral, um cenário de crise já existente, logo, "qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros [...]", com isso, percebe-se que os mais afetados são, como dito pelo autor, aqueles "ao sul da quarentena", não referindo-se ao sul no sentido geográfico, mas no sentido social e político, isto é, são sujeitos em um contexto ou situação de vulnerabilidade, em que a pandemia se torna mais complicada. À vista disso, o autor cita como exemplo as mulheres, trabalhadores autônomos, moradores de rua, idosos, deficientes, dentre outros, porém, pode-se afirmar que as crianças também se encaixam nesse contexto, além dos danos psicológicos causados devido a pandemia e o isolamento social, são múltiplas as formas de violência infantil que prevaleceram ao longo da pandemia, aumentos consideráveis de violências, negligências e abusos sexuais, como apontado por Linhares e Enumo (2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos artigos, evidencia-se que a pandemia e o isolamento social foram difíceis tanto para as crianças e famílias quanto para os professores e gestores, trazendo à tona diversas dificuldades em continuar o trabalho na educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

infantil. A análise da literatura evidenciou que a pandemia agrava um cenário de fortes desigualdades sociais, isto é, muitas crianças não tiveram como dar continuidade ao ano letivo, mesmo que o direito à educação seja previsto por lei. Muitas crianças não têm acesso a sinal de internet ou a tecnologias, evidenciando como o acesso à informação ainda é desigual. Ainda, com o fechamento das instituições de educação infantil, a segurança alimentar das crianças ficou prejudicada, visto que a escola garante, para muitos sujeitos, a alimentação diária necessária.

As produções demonstram que os professores também encontram dificuldades em realizar os trabalhos com as crianças na educação infantil, muitos não receberam uma formação adequada para as novas demandas digitais e tiveram dificuldade em suprir (por meio das tecnologias) as interações sociais que antes eram presenciais, como as interações, as brincadeiras, o afeto, o contato com a natureza. Além disso, a partir dos artigos, percebe-se que muitos professores perderam o contato e vínculo, isto é, ora perdem totalmente o contato com a criança, ora essa mediação é realizada apenas pelos familiares ou responsáveis.

Nota-se o posicionamento dos autores quanto a políticas públicas ineficientes para a educação e a educação infantil no período da pandemia, em que a tomada de decisões apresentavam desconhecimento sobre as particularidades desta etapa de ensino. Em suma, evidencia-se que a pandemia trouxe muitos prejuízos para o trabalho e a qualidade na educação infantil, sendo que a educação infantil garante o brincar, a segurança alimentar, a participação, a proteção da criança, as interações com pares, a criação e manutenção de vínculos afetivos, espaços adequados de interações e brincadeiras, dentre outros. A pandemia e o isolamento social foram e são uma constante negação dessas questões e direitos.

REFERÊNCIAS

ANJOS, C. I. dos; FRANCISCO, D. J. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79007. Acesso em: 25 jun. 2021.

BARBOSA, I. G.; SOARES, M. A. Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um "novo normal"?. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 35-57, jan./jan., 2021. Disponível em:

https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79044. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z. Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da educação infantil. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 221-243, jan./jan., 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79059. Acesso em: 25 jun. 2021.

CRUZ, S. H. V.; MARTINS, C. A.; CRUZ, R. C. de A. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade, e condições para o retorno às atividades presenciais. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 147-174, jan./jan., 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79003. Acesso em: 28 jun. 2021.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago., p. 293-303, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?lang=pt#. Acesso em: 02 jul. 2021.

FRANCO, Z. G. E.; NOGUEIRA, E. M. L.; PRATA, W. de A. Educação infantil no contexto Amazônico: experiências em tempos de pandemia. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 244-268, jan./jan., 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/78988. Acesso em: 25 jun. 2021.

LINHARES, M. B. M.; ENUMO, S. R. F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, e200089, p. 1-14, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CrYD84R5ywKWBqwbRzLzd8C/?lang=pt#. Acesso em: 30 jun. 2021.

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 4 ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2016.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. 8.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2017.

MIRANDA, N. **Por que direitos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
OLIVEIRA, Zilma Ramos. **O trabalho do professor na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019. 376p.
PEREIRA, F. H. Atuação dos fóruns de defesa da educação infantil em tempos de pandemia. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 291-315, jan./jan., 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/78977. Acesso em: 25 jun. 2021.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 18 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

PIOVESAN, F. Direitos humanos: desafios e perspectivas contemporâneas. Revista TST, Brasília, v. 75, n.1, p.107-113, jan./mar., 2009. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/6566/010_piovesan.pdf?sequence. Acesso em: 24 jun. 2021.

PIOVESAN, F. Direitos humanos globais, justiça internacional e o Brasil. **Rev. Fund. Esc. Super. Minist. Público Dist. Fed. Territ.**, Brasília, Ano 8, v. 15, p. 93-110, jan./jun., 2000. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan_dh_globais_justica_mundo_br.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

ROSA, A.; CAVALCANTI, M. T. Direitos humanos, meio ambiente e educação. **Rev. Augustus**, v. 23, n. 46, p. 136-156, jul./dez/, 2018. Disponível em: https://apl.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/192/84. Acesso em: 24 jun. 2021.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, J. B. dos; CORREIA, M. A. A. Políticas públicas de educação infantil em contexto de pandemia: considerações a partir da realidade de Brasil e Itália. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 195-220, jan./jan., 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79038. Acesso em: 28 jun. 2021.

SILVEIRA, J. O teletrabalho coletivo durante a pandemia da COVID-19: um relato de experiência na educação infantil de Florianópolis. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 316-332, jan./jan., 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/76802. Acesso em: 25 jun. 2021.

TAVARES, M. T. G. Impactos da pandemia de COVID-19 na educação infantil em São Gonçalo/RJ. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p.77-100, jan./jan.,

2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/78996. Acesso em: 25 jun. 2021.

7.5.48 TOTAL CARE: A IMPLANTAÇÃO DE UMA ÁREA DE ATENDIMENTO INTEGRAL NA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO GRUPO MARISTA

Pedro Braga Carneiro[881]

Henrique Costa Brojato[882]

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência sobre a implantação da área Total Care na Diretoria Executiva de Educação Básica de um grupo de colégios, escolas e unidades sociais, desenvolvido por meio da metodologia da pesquisa-ação. O referido setor tem como objetivo prestar suporte às equipes escolares para a promoção do atendimento integral, considerando perspectivas do processo de aprendizagem escolar que vão além do aspecto cognitivo. A implantação da área toma por base o conceito de Educação Integral presente na obra de Miguel Arroyo e no Projeto Educativo do Brasil Marista, a compreensão de um papel ampliado da escola a partir das formulações de José Carlos Libâneo e de Paulo Freire, além da dimensão da Qualidade Social da Educação referendada por Maria Abádia da Silva, apresentados por meio de pesquisa bibliográfica. Este relato tem como objetivo promover a sistematização e reflexão sobre a prática, permitindo o seu aprimoramento e a disseminação da experiência, que poderá servir de referencial para outras instituições, considerando suas especificidades. Compõem esse relato o registro do histórico, dos eixos de atuação e dos procedimentos da área, bem como dos primeiros resultados obtidos pela equipe. Por fim, percebem-se também os desafios para a ampliação e o aprofundamento das ações.

Palavras-chave: Atendimento Integral. Educação Integral. Cuidado Integral. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um relato de experiência desenvolvido a partir da metodologia da pesquisa-ação, um método de base empírica em que autores participam diretamente do contexto analisado, que vem sendo reconhecido por sua utilidade (Gil, 2002). O método da pesquisa bibliográfica será usado para construção do referencial teórico.

O tema abordado é a implantação da área Total Care na Diretoria Executiva de Educação Básica do Grupo Marista (Província Marista Brasil Centro-Sul) no início de 2020. A apresentação dos objetivos, eixos e atividades da área será respaldada pelo conceito de Educação Integral (UMBRASIL, 2010; ARROYO, 2012).

São os objetivos do artigo: promover a sistematização da prática que permita um exercício de revisão; o registro histórico e dos resultados; o reconhecimento dos processos, potenciais e desafios; e possibilite a divulgação da experiência como

[881] Psicólogo (UFPR), Mestre em Planejamento e Governança Pública (UTFPR), Doutorando em Tecnologia e Sociedade (UTFPR). Especialista Educacional no Grupo Marista. carneiro.pedro@grupomarista.org.br

[882] Psicólogo (UBC), Especialista em Psicopatologia Fenomenológica (FCMSCSP), Mestrando em Educação (PUC-PR). Especialista Educacional no Grupo Marista. henrique.brojato@grupomarista.org.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

referência para outras práticas.

Justifica-se a relevância deste trabalho em dois aspectos. Primeiro, para disseminação do conhecimento, possibilitando que outras instituições educacionais possam desenvolver práticas similares, adaptando o que for pertinente a suas realidades. Em segundo lugar, compreendendo-se que o exercício de sistematização da prática profissional permite sua própria revisão e aprimoramento. Esta união entre ação e reflexão aproxima-se do conceito freiriano da práxis, que permite a transformação da realidade a partir da conscientização (FREIRE, 1980).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A escola se constitui como local privilegiado para a cidadania e defesa de Direitos Humanos, assim como se mantém "como instituição necessária à democratização da sociedade" (LIBÂNEO, 2011, p. 10). Essa afirmação condensa diversos significados históricos, políticos e culturais na perspectiva de garantia de direitos fundamentais na infância e juventude, assim como da construção histórica de políticas públicas no Brasil. Afirmar que a escola integra as políticas públicas de proteção implica em legitimar seu pertencimento ao Sistema de Garantias de Direitos, assim como sua importância estratégica na promoção de vivências aos educandos que consolidem seu desenvolvimento potencial e suas capacidades humanas (UNESCO, 2008).

O caminho para a escola ser um espaço para tal construção se dá por meio da convivência, capaz de promover processos educativos pautados no respeito aos Direitos Humanos, e que podem incidir no enfrentamento de diversas formas de violência. Tal perspectiva já se expressa nos artigos 205 e 227 da Constituição, que afirmam que a educação precisa ser apta a conduzir cada educando a seu pleno desenvolvimento (BRASIL, 1988), assim como no Estatuto da Criança e Adolescente e Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Portanto, a garantia desse direito precisa ser constantemente defendida, de forma coletiva e intransigente.

Sendo assim, a escola não pode se restringir a aspectos cognitivos como a aquisição da escrita, leitura e cálculo, mas sim compreender a formação plena, que inclui aspectos sociais, culturais e afetivos, objetivando dessa forma a construção cidadã (CARDOSO; OLIVEIRA, 2020). Nesse ponto, a perspectiva da educação integral ganha relevo, principalmente se a ela estiverem pactuados currículos que promovam o direito à vida (ARROYO, 2012). Portanto, programas de educação integral

precisam considerar "políticas afirmativas do direito da infância-adolescência a vida, corpos, tempos-espaços de um digno e justo viver" (ARROYO, 2012, p. 41).

Cardoso e Oliveira (2020) afirmam que a educação integral se caracteriza por um currículo integrado, que possibilite a realização de atividades diversas e envolva múltiplas dimensões da formação do sujeito (cognitiva, afetiva, psicomotora, social).

Falar sobre educação integral no Brasil se caracteriza por uma amplitude de práticas. Contudo, seja na perspectiva da promoção da proteção integral, ou da educação integral em tempo integral, a escola precisa ser considerada como lugar de "integração e síntese" (LIBÂNEO, 2011, p. 10), onde a formação do sujeito seja considerada a partir de sua integralidade, onde se façam presentes os incômodos frente às "precarizações das formas de viver de crianças e adolescentes" (ARROYO, 2012, p. 43).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) também aponta para o compromisso com a Educação Integral, partindo de uma compreensão das singularidades de cada sujeito e voltando a proposta educativa para o desenvolvimento pleno de sua potencialidade. Tal perspectiva advém de movimentos históricos importantes, não podendo ser considerada de forma isolada, muito menos acabada. Freire (2007, p. 112) já discutia em seu método de alfabetização a importância de superação de propostas educativas mecânicas, bancárias. É possível então aproximar sua perspectiva de imersão na realidade para a tomada de consciência que levasse "da ingenuidade à criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos" da proposta de Arroyo (2012) de reorganização dos tempos-espaços escolares para um viver digno, questão que ainda carece de avanços na realidade brasileira.

Para atingir o objetivo de desenvolvimento global dos educandos conforme a BNCC, a escola necessita enfrentar a questão do fracasso escolar, saindo do pensamento mágico e de esforços desordenados, e partindo para análises fundamentadas, compartilhadas e nítidas dos desafios inerentes à educação (PERRENOUD, 2001). Ou seja, enfrentar as questões atuais que atravessam a vida de cada educando perpassa necessariamente a compreensão de que "aprender é uma atividade complexa, que mobiliza [...] aspectos fundamentais no âmbito pessoal e cultural" (PERRENOUD, 2001, p. 24).

Portanto, os desafios no processo de aprendizagem dificilmente se mostram como questões apenas cognitivas, mas também se relacionam a "valores, hábitos e até

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mesmo manias, gostos e desgostos, desejos, medos, fragilidades e obsessões, egoísmos e entusiasmos" (PERRENOUD, 2001, p. 25).

Deste modo, o currículo precisa contemplar não só aspectos cognitivos, mas também outras dimensões formativas, outras inteligências e culturas. Isso dimensiona a discussão sobre a educação integral para uma perspectiva intercultural, que promova o reconhecimento do outro para o diálogo e enfrentamento de conflitos por meio de um projeto comum, no qual as diferenças possam ser incluídas dialeticamente (CANDAU, 2013).

Nesse ínterim, é possível considerar a importância do ambiente saudável, de uma política de inclusão efetiva, do respeito às diferenças e do funcionamento de espaços participativos e democráticos como cruciais à qualidade social da educação (SILVA, 2009). Além desses elementos, a permanência e o sucesso de cada educando também se vinculam às atitudes dos profissionais da escola, que precisam estar aptos ao reconhecimento de potencialidades e à criação de caminhos que facilitem o desenvolvimento da colaboração e do espírito público.

Nesse sentido, a constituição da área Total Care ganha aporte na perspectiva de proteção integral de educandos e suas famílias por meio de sua atuação alinhada com o Projeto Educativo do Brasil Marista, o qual se estrutura por meio de processos reflexivos, dialógicos e dinâmicos, constituindo-se "em um lócus coletivo gerador de políticas e práticas educativas e de empoderamento dos sujeitos sociais" (UMBRASIL, 2010, p. 15). Seus princípios apontam para a possibilidade de práticas pedagógicas que venham a fortalecer ideais de uma educação emancipatória, intercultural, compromissada e transcendente, buscando, por meio de um compromisso ético e político, afirmar processos educativos inclusivos, de permanência e de qualidade de acesso, na busca de sentidos para projetos de vida.

Em suma, a pedagogia marista se propõe ao desenvolvimento de um espírito de pertença, como um "sentido do outro", virtude essa amparada nas dimensões espiritual e ética humanas. Tal pedagogia dialoga e se atualiza por meio dos princípios de educação integral, de qualidade social e de proteção de crianças e adolescentes, defendidos por Arroyo (2012), Silva (2009), Freire (2007) e UNESCO (2008), importantes balizadores para a atuação proposta de atendimento integral à toda a comunidade educativa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 A IMPLANTAÇÃO DA ÁREA: HISTÓRICO E CONSTRUÇÕES

A Diretoria Executiva de Educação Básica é a área responsável pela gestão de 39 colégios, escolas e unidades sociais da Província Marista Brasil Centro-Sul, com abrangência em Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e na cidade de Goiânia. O setor foi criado no final de 2019, a partir da fusão das diretorias de Ação Social (até então responsável pelas escolas e unidades sociais, de acesso gratuito a estudantes em vulnerabilidade social) e da Rede de Colégios (responsável pela rede privada).

Foi neste momento de reconfiguração das áreas que se identificou a relevância da instituição de uma gerência implicada em potencializar o atendimento integral às(aos) estudantes, promovendo o cuidado permanente, a partir de uma concepção global de sujeito. Sob a inspiração de sistemas educacionais canadenses, denominou-se a nova equipe, formada por pedagogos, assistente social e psicólogos, como Total Care em referência à preocupação com a totalidade da experiência estudantil, para além da proficiência acadêmica e da aprendizagem dos conteúdos historicamente sistematizados.

Uma vez constituída a área, a primeira tarefa foi a definição do que de fato se constituiria como atendimento integral. Ou seja, para se considerar que uma escola presta efetivamente um atendimento integral, quais seriam os pressupostos? Em resposta a esta pergunta, compreendeu-se que o atendimento integral se materializa em cinco eixos: a defesa e garantia dos direitos humanos; a promoção de saúde e bem-estar; a configuração de uma escola inclusiva; restaurativa; e segura[883].

É evidente que os eixos não são estanques: na prática escolar, verificam-se interfaces e entrelaçamentos entre todos. Contudo, ressalta-se a pertinência do exercício analítico das categorias para melhor gestão do trabalho. Seguem breves resumos das compreensões de cada eixo:

Direitos Humanos: são entendidos como prática de valores que possibilitam a garantia básica de necessidades e liberdades aos cidadãos, a fim de favorecer a convivência e a organização social, política, econômica e cultural entre sujeitos, grupos e sociedade em geral.

[883] Originalmente, fazia parte do escopo da área também o eixo Projeto de Vida. Contudo, quando da apresentação a outros setores do Grupo, entendeu-se que faria sobreposição com ações de outras equipes, optando-se pela supressão.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Saúde e bem-estar: quando se aborda saúde na escola, não se está defendendo o eventual atendimento em especialidades clínicas em uma perspectiva individual. Compreendendo saúde como um fenômeno coletivo de bem-estar, calcado nas relações sociais, o que se pretende é a promoção de um ambiente favorável à convivência, socialização e aprendizagem.

Escola Restaurativa: a escola é um lugar de encontro e interação de diferentes sujeitos e culturas. Sendo assim, é esperado que ocorram conflitos. A escola restaurativa admite a existência destes conflitos, mas enfrenta o desafio de consolidar um ambiente baseado no respeito, em valores humanísticos e na Cultura da Paz.

Escola Inclusiva: uma escola inclusiva é aquela que promove condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem para todos, acolhendo e respeitando suas especificidades, garantindo o direito às diferenças e eliminando barreiras para seu desenvolvimento pleno.

Escola Segura: considerando a segurança como condição à aprendizagem, objetiva-se a promoção de uma estrutura e definição de procedimentos para prevenção, mitigação e respostas a riscos e acidentes. Também se busca o enfrentamento à violência e a preservação da integridade dos sujeitos.

A partir da definição destes eixos, realizou-se um levantamento de expectativas das equipes escolares em relação às possibilidades e prioridades de uma área de suporte para o atendimento integral. Foi desenvolvido um formulário que contou com 232 respondentes de todas as escolas e foram destacados representantes de diversos segmentos para validação das respostas. Com base neste material, procurou-se também identificar o que cada espaço já desenvolvia com sua comunidade educativa, e quais carências mereciam maior apoio da Diretoria.

Sendo assim, concluiu-se que a área Total Care estabeleceria sua prática a partir das seguintes atividades: produção de diretrizes de atuação para os colégios, escolas e unidades sociais em cada um dos eixos, que elucidassem as estruturas e processos que precisariam contemplar para serem eficientes na promoção do atendimento integral; estudo e acompanhamento de casos referentes aos eixos de atuação (por exemplo, o encaminhamento à rede socioassistencial de situações de violações de direitos humanos, ou o desenvolvimento de estratégias de educação inclusiva a estudantes com necessidades educacionais especiais); promoção de atividades formativas, de aprimoramento profissional em temas correlatos aos eixos (cursos,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

participação propositiva em reuniões pedagógicas); e a produção de materiais de referência sobre tais temas (realização de publicações em meios de comunicação internos e externos, com o objetivo de ampliar o debate sobre a necessidade de um atendimento integral na prática educativa).

Outra definição importante para a área refere-se à forma de atendimento às equipes escolares, considerando o grande número de unidades envolvidas e a necessidade de estabelecimento de instrumentais de gestão do trabalho. Com apoio do setor de Tecnologia Educacional, viabilizou-se o desenvolvimento de um sistema de chamados, pelo qual profissionais dos colégios, escolas e unidades sociais requisitam serviços pré-estabelecidos (formações pedagógicas, reuniões para estudo de casos, pareceres relacionados à educação inclusiva, elucidações quanto às diretrizes, entre outros), evidenciando o eixo ao qual o pedido se refere.

Em seguida, em parceria com o setor de Comunicação, estabeleceu-se um plano de comunicação da área, com o intuito de divulgar as atividades e incentivar que as equipes escolares a acessassem. Foram produzidos boletins informativos quinzenais destacando os eixos e as primeiras produções da Total Care, distribuídos em meios eletrônicos para os trabalhadores de Educação Básica do Grupo.

Ainda, em 2021, somou-se à área um novo eixo de atividades denominado Propulsão, destinado à implantação de ações e estratégias preventivas ao uso abusivo de substâncias psicoativas. Esse eixo se origina a partir da expertise desenvolvida em 7 anos de atuação direta com adolescentes em situação de vulnerabilidade oriunda da dinâmica de uso abusivo de substâncias, em um serviço específico para este público Curitiba. O enfoque da unidade Propulsão durante esse período foi a inserção social e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários dos atendidos; contudo, com essa integração ao Total Care, a perspectiva de atuação se amplia para o suporte à prevenção em todas as escolas da instituição.

Considerando o fenômeno do uso abusivo de substâncias psicoativas na contemporaneidade (BASTOS, 2017), importa à escola refletir como esse fenômeno se manifesta na vida de crianças e adolescentes. Sendo assim, uma escola que atenta para a integralidade dos sujeitos precisa desenvolver estratégias preventivas ao uso abusivo de substâncias psicoativas, promovendo a tomada de consciência e capacidade de tomada de decisão e autonomia de cada educando.

4 RESULTADOS DA ÁREA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao final do primeiro ano de atividades, registrou-se a promoção de 35 atividades formativas, que abrangeram equipes de 23 escolas. Ao todo, foram 1787 participações nos cursos e palestras realizados pela equipe em 2020. A maior parte, 21 atividades, foram relacionadas ao eixo de saúde, em especial saúde mental e emocional, uma demanda importante das equipes neste momento de pandemia, teletrabalho e todo contexto social envolvido.

Além disso, foram atendidos 117 chamados registrados pelas equipes escolares, a maioria deles, 83, pertinentes ao eixo Escola Inclusiva – estudos de casos, pareces e propostas de desenvolvimento de atividades, adaptações de materiais e avaliações para o público da educação especial.

Também se verificou o acompanhamento de 46 casos de suspeitas de violações de direitos humanos, com indicações de encaminhamentos, registro e mediações com outras políticas públicas.

No que diz respeito à comunicação, foram produzidos 7 boletins informativos sobre as atividades da equipe, 8 lives, 15 materiais para mídia interna (vídeos, textos, podcasts) e 7 inserções na mídia externa (jornais, rádio, televisão).

Ainda, destaca-se a produção de dois e-books em 2020: Diretrizes de Educação Inclusiva, com informações sobre legislação, orientações sobre acessibilidade, considerações sobre atendimento a estudantes e famílias; e Protocolo de Segurança para Retorno às Aulas, uma referência para que as escolas formulassem seus planos de biossegurança frente à Covid-19. No início de 2021, a biblioteca de referenciais da área Total Care foi ampliada com o lançamento das Diretrizes Saúde e Bem-Estar e Direitos Humanos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta os conceitos que respaldam a área Total Care e suas realizações, considera-se extremamente relevante que o setor tenha se constituído como referência em atendimento integral para um grande número de escolas do Grupo Marista em pouco mais de um ano – ainda mais em um período tão atípico devido à pandemia.

Verificam-se como desafios a pertinência ampliar parcerias até que se abranja a totalidade das escolas; e que as equipes escolares acessem constantemente o setor para formações, estudos e acompanhamentos. Também figura como desafio dar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conhecimento às escolas da integração do Propulsão ao Total Care, para que passem a contar com apoio da área também nesta temática.

Para tanto, estão em andamento a conclusão de mais dois documentos de apoio à prática escolar (as diretrizes Escola Restaurativa e Escola Segura), e curso EaD auto-instrucional sobre intervenções no contexto escolar para prevenção ao uso problemático de álcool e outras drogas.

Por fim, conclui-se pela pertinência e validade da implementação de uma área de suporte em inclusão, direitos humanos, saúde, segurança e praticas restaurativas como forma de se materializar a perspectiva da educação e do atendimento integrais no cotidiano das escolas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In MOLL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BASTOS, F. I. et al. (Org.). **III Levantamento Nacional sobre o uso de drogas pela população brasileira**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ICICT, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CARDOSO, C. A.; OLIVEIRA, N. C. Concepções de educação integral e em tempo integral no Brasil: reflexões a partir bases teóricas e legais. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, 2020.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3 ed. São Paulo: Morais, 1980.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, M. A. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Cedes**, v. 29, n. 78, 2009.

UNESCO. **Escola que protege.** Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: SECAD, 2008.

União Marista do Brasil. **Projeto Educativo do Brasil Marista:** nosso jeito de conceber a Educação Básica. Brasília: UMBRASIL, 2010.

7.5.49 VIOLÊNCIA DE GÊNERO NAS ESCOLAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Fabiola Pereira Machado da Silva [884]

Mareli Eliane Graupe [885]

RESUMO

Este trabalho possui como objetivo conhecer os estudos sobre o fenômeno da violência, especialmente as produções acadêmicas com abordagens referentes às violências de gênero nas escolas no contexto da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). As buscas foram realizadas no banco de dados Scientific Electronic Library Online (SCIELO) com o recorte temporal de 2019 a 2021. Foram localizados cinco trabalhos com os temas apontados. É uma pesquisa com abordagem qualitativa e foi realizada uma revisão de literatura sistemática. É urgente e necessário pesquisar sobre as violências de gênero, pois as diferentes formas de violência se agravaram durante a pandemia do COVID-19. A escola como sendo um lugar de socialização exerce um papel importante para o desenvolvimento de uma cultura de enfrentamento das diferentes manifestações de violências, se converte no principal espaço de identificação. Portanto, é necessário a interação entre alunos e professores para que as crianças e adolescentes possam falar e serem ouvidos, que possam encontrar na escola um espaço de escuta confiável e seguro, promovendo impacto positivo no processo de ensino e aprendizagem. Reiteramos que é fundamental refletir, debater o presente tema para criar ações de enfrentamento e combate às violências de gênero, ao preconceito, à discriminação e a todas as formas de violência nas escolas.

Palavras-chave: Violências de gênero. Pandemia (COVID-19). Escolas.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho possui como objetivo conhecer os estudos sobre o fenômeno da violência, especialmente as principais produções acadêmicas com abordagem sobre violência de gênero nas escolas no contexto da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). A pesquisa é de abordagem qualitativa (FLICK, 2013), trabalhando com textos e coletas de informações referentes ao tema.

Para situar o debate conceitual e projetar a produção realizada sobre as violências de gênero nas escolas, contemplando aquelas ocorridas no período da pandemia, ou seja, as violências familiares contra crianças, realizamos uma revisão sistemática de literatura (CORDEIRO et al., 2007). Por meio desta, foi realizado o

[884] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, Santa Catarina Brasil. E-mail: fabiola.m@uniplaclages.edu.br
[885] Doutora em educação e Professora no Programa de Mestrado em Educação e em Ambiente e Saúde, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: prof.mareli@uniplaclages.edu.br

levantamento e a identificação das produções acadêmicas na biblioteca virtual Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

A violência de gênero é um fenômeno social e histórico, presente na organização e dinâmica das sociedades, com estéticas, incidências e enfrentamentos de modo particular, relacionados ao conjunto de conhecimentos científicos e políticas sociais. Saffioti (2001, p. 01) aborda a "Violência de gênero é o conceito mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos".

Se por um lado a escola é um dos espaços de expressão das violências, por outro, é um espaço marcante na vida dos sujeitos, e de identificação do fenômeno. É um lugar fundamental de socialização e para o desenvolvimento de uma cultura de paz e de enfrentamento das diferentes violências.

Nas duas últimas décadas o fenômeno ganha projeção acadêmica e midiática, estando presente recorrentemente nos noticiários. Em 2014, nacionalmente, é veiculado os resultados do "Diagnóstico Participativo das Violências nas Escolas: falam os Jovens", realizado pela FLACSO- Brasil, OEI, MEC, e a violência sexual no espaço escolar, constatada por Santos et.al. (2018). O primeiro estudo aponta o Brasil no topo do ranking de violência contra professores/as, repetindo-se entre os/as alunos/as. Santa Catarina (SC), igualmente, tem a violência no espaço escolar registrada nos noticiários, basta um breve levantamento nos veículos de comunicação do Estado, e acesso ao site do Governo de Santa Catarina.

O cenário de pandemia causada pelo Coronavírus pode afetar diretamente crianças que sofrem violência dentro de suas próprias casas. Portanto, é necessário que a sociedade, especialmente a escola estar atenta para suspeita ou evidências de violências escolar e familiar com crianças, fazer levantamentos de dados, estudos visando proteção, minimização dos danos e impedindo perpetuação das violências.

2 DESENVOLVIMENTO

A partir dessas questões citadas acima, apresentaremos os resultados da pesquisa referentes aos trabalhos acadêmicos desenvolvidos em torno da temática, violência de gênero nas escolas no contexto da pandemia COVID-19.

A busca sistemática da literatura foi realizada com descritores relacionados às violências de gênero nas escolas no contexto da pandemia do coronavírus (COVID-19). Os descritores referentes à revisão sistemática foram "Violências de gênero";

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

"COVID-19"; "Pandemia", "Coronavírus"; "Educação", "Educação infantil", "Violência com crianças" no título, usando operador booleano AND, e palavras entre aspas.

Dos resultados recuperados pelo banco de dados SCIELO, foram selecionados cinco artigos publicados de 2019 a 2021. A busca sistemática está sintetizada no quadro abaixo:

Quadro 1- Resultados da busca sistemática.

Descritores	Resultados
"violência de gênero" AND "pandemia	11
"Violência com crianças" AND "Pandemia"	4
"Violência de gênero" AND "Educação infantil"	3
"Violências de gênero" AND "coronavírus"	4

Fonte: As autoras, 2021.

Para crivar alguns arquivos da pesquisa, os critérios foram obtidos pela análise dos títulos e dos resumos dos artigos conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Artigos do Banco de Dados Scielo

N°	Autor	Título	Banco de dados Endereço de referência e data de acesso (site de busca)
1	Levandowski, Mateus Luz; Stahnke Douglas Nunes; Munhoz Tiago; Hohendorff Jean Von, Silva Roberta Salvador.	**Impacto do distanciamento social nas notificações de violência contra crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul, Brasil**.	https://www.scielosp.org/pdf/csp/2021.v37n1/e00140020/pt Acessado em: 30/05/21
2	Barbosa, Jeanine Pacheco Moreira; Lima, Rita de Cássia Duarte; Martins, Gabriela de Brito; Lanna, Solange Drumond; Andrade, Maria Angélica Carvalho. Data de publicação: 14/05/2020	**Interseccionalidade e outros olhares sobre a violência contra mulheres em tempos de pandemia pela covid-19.**	**https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/328/592** Acessado em: 30/05/21
3	So, Karen Namie Sakata; Egry, Emiko Yoshikawa; Apostólico, Maíra Rosa; Wazima, Cinthya Midori.	**Vídeos institucionais podem contribuir ao debate para o enfrentamento da violência doméstica infantil?**	https://www.scielosp.org/pdf/csc/2016.v21n8/2347-2356/pt Acessado em: 30/05/21

4	Estrela, Fernanda Matheus; Soares, Caroline Fernandes Soares; da Cruz, Moniky Araújo; da Silva, Andrey Ferreira; Santos Jemima Raquel Lopes; Moreira, Tânia Maria de Oliveira; Lima, Adriana Braitt, Silva, Márcia Gomes. ARTIGO Ciênc. Saúde coletiva. Set/2020.	**Pandemia da Covid 19: refletindo as vulnerabilidades a luz do gênero, raça e classe.**	https://www.scielo.br/j/csc/a/bbcZzgN6Sns8mNPjKfFYRhb/?format=pdf&lang=ptf Acessado em: 30/05/21
5	Platt Vanessa Borges, Guedert Jucélia Maria, Coelho Elza Berger Salema.	**Violência contra crianças e adolescentes: notificações e alerta em tempos de pandemia.**	https://www.scielo.br/j/rpp/a/Ghh9Sq55dJsrg6tsJsHCfTG/?format=pdf&lang=pt. Acessado em: 04/07/21

Fonte: As autoras, 2021.

Os dados pesquisados apontam várias questões pertinentes ao tema violência e, para aprofundá-lo é importante contextualizar o que é violência, como identificar as violências de gênero, suas formas de manifestação no ambiente educacional, especialmente no contexto da pandemia da COVID-19.

O artigo, “Impacto do distanciamento social nas notificações de violência contra crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul, Brasil” de Mateus Luz Levandowski, Douglas Nunes Stahnke, Tiago N. Munhoz; Jean Von Hohendorff, Roberta Salvador Silva (2021), analisou as taxas de notificações de violência contra crianças e adolescentes no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, entre 2015 a 2020 e as alterações devido à pandemia do novo coronavírus (COVID-19). O estudo conclui que o distanciamento social devido à pandemia reduziu 70% as taxas de notificações dos casos de violência infanto-juvenil devido à subnotificação, no período de maior índice de distanciamento social no Estado (março e abril de 2020). Os autores apontam a necessidade de melhoria nas estratégias para identificação dos casos suspeitos de violência durante a pandemia, bem com o planejamento e ações intersetoriais (como saúde, proteção social, justiça e segurança pública) rápidas e específicas, garantindo os direitos das crianças e dos adolescentes.

No artigo de Jeanine Pacheco Moreira Barbosa, Rita de Cassia Duarte Lima, Gabriela de Brito Martins Santos, Solange Drumond Lanna e Maria Angélica Carvalho Andrade intitulado “Interseccionalidade e outros olhares sobre a violência contra

mulheres em tempos de pandemia pela Covid-19" (2020), aborda-se o aumento das violências domésticas durante o isolamento social em tempos de pandemia, partindo das contribuições dos estudos interseccionais e da filosofia da diferença. Foi descrito como o isolamento social, entendido como uma intersecção afeta as mulheres, a violência que as oprime, a separação das pessoas e dos recursos sobretudo a invisibilidade histórica da violência doméstica, legitimada pelas instituições e ampliada durante a pandemia.

O artigo "Vídeos institucionais podem contribuir ao debate para o enfrentamento da violência doméstica infantil? ", produzido por Karen Namie Sakata So, Emiko Yoshikawa Egry, Maíra Rosa Apostólico e Cinthya Midori Wazima (2019), teve como objetivo identificar o potencial de criticidade dos vídeos sobre o enfrentamento da violência infantil nas perspectivas das categorias Geração e Gênero.

Para os autores, a violência infantil ocorre predominantemente no ambiente doméstico e intrafamiliar, e o principal agressor está dentro da própria família. O ambiente familiar torna-se um espaço privilegiado para sua ocorrência por favorecer relações desiguais de poder pelos padrões patriarcais de hierarquia, submissão e dominação entre masculino e feminino, adultos e crianças.

Os resultados dos estudos mostraram que os vídeos se constituem como materiais com potencial para reflexões e críticas nos processos de educação e, também, como estratégias de formação com foco no enfrentamento da violência doméstica infantil considerando as perspectivas de gênero e de geração.

No estudo "Pandemia da Covid-19: refletindo as vulnerabilidades a luz do gênero, raça e classe", Fernanda Matheus Estrela, Caroline Fernandes Soares e Soares, Moniky Araújo da Cruz, Andrey Ferreira da Silva, Jemima Raquel Lopes Santos, Tânia Maria de Oliveira Moreira, Adriana Braitt Lima e Márcia Gomes Silva (2020) fazem um estudo exploratório na análise de publicações de órgãos institucionais da rede pública de saúde e produções científicas referentes à pandemia da COVID-19. Refletem os impactos da pandemia com base na literatura analisada, revelando que os marcadores sociais relacionados à gênero, raça e classe que apresentam condição vulnerabilizadora à exposição da doença. As autoras observam a necessidade da implantação de estratégias de melhoria de vida dessas pessoas durante e pós a pandemia, bem como a adoção de políticas socioeconômicas, ampliando o acesso a melhores condições de saúde, educação, moradia e renda.

No artigo intitulado “Violência contra crianças e adolescentes: notificações e alerta em tempos de pandemia, Vanessa Borges Platt, Jucélia Maria Guedert e Coelho Elza Berger Salema (2021), fazem um estudo visando avaliar e comparar as notificações de violências infanto-juvenil disponíveis no Sistema de Informação de Agravos de Notificação do Estado de Santa Catarina, pré e pós-pandemia do novo coronavírus. A partir dos resultados foi concluído a necessidade da sociedade estar atenta para a suspeita e evidência dos casos de violências contra crianças e adolescentes, e ainda as autoras ressaltam a importância de propiciar formas acessíveis, eficazes e seguras, como incentivo para as denúncias, a notificação e o rápido atendimento dos casos, para a proteção das vítimas, impedimento da perpetuação da violência.

Após a descrição dos resultados dos trabalhos publicados nos últimos dois anos, consideramos relevante aprofundar o conceito de violência educacional, segundo as autoras Rocha (2014), Abramovay et al. (2002, 2012, 2016) e Priotto e Boneti (2009).

A violência é considerada um fenômeno inerente à condição humana e à vida social. Portanto, seu conceito é histórico, amplo, multifacetado e complexo, pois sua manifestação aponta particularidades ou configurações em cada contexto sociocultural de forma plural. “[...] sem dúvida podemos dizer também que sua dimensão não é única. Por isso, é legítimo configurá-la na relação macro e micro” (ROCHA, 2014, p. 77). Segundo Rocha, a macroviolência é marcada pelas guerras e genocídios, enquanto que a microviolência expressa-se de muitas formas nas vivências sociais cotidianas, inclusive a violência simbólica (ROCHA, 2014).

Segundo Priotto e Boneti (2009, p. 162) é chamado de “violência escolar todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros [...]”. Segundo a/o autor/a, a violência pode ser praticada “por, e entre a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar” (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 162). Com isso, a educação escolar tem convivido com uma situação paradoxal, ou seja, tendo como finalidade o desenvolvimento humano, contraditoriamente, testemunha crescente manifestação do fenômeno da violência desumanizante “na”, “da” e “contra” a escola.

Para Rocha (2014), a violência da escola é institucional e simbólica, podendo refletir o tratamento dado às/aos alunas/os por meio de atitudes desdenhosas, racismo, preconceitos de gênero e sexual, atos considerados injustos por estes alunos, dentre

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

outros, fazendo com que a violência na e à escola, ocorram como uma manifestação reativa frente a essas diferentes reações. Assim, a manifestação da violência no espaço escolar não pode ser vista unilateralmente, mas de diferentes ângulos, dadas as condições nas quais os diferentes e múltiplos fatores influenciam e se expressam.

Abramovay et al. (2002), cita a violência doméstica como motivo de muitos jovens deixarem a família. Nos relatos de meninos e meninas, é um pai ou padrasto que espanca, um abuso. Muitos dos jovens tiveram contato com a violência de forma direta ainda no ambiente familiar sendo vítimas de maus-tratos pelos próprios pais.

Para a autora a violência doméstica é “um elemento desencadeador do que poderia ser denominado cadeia de violências ou reprodução de violências. ” Neste sentido, “pais e mães violentos que têm os filhos como suas vítimas, que, por sua vez, se tornariam violentos, fazendo outras vítimas”. (ABRAMOVAY et al., 2002, p. 51).

A escola pode ser um lugar confiável e de amparo nas diversas situações de violência, mas o que se observa é que na verdade “As escolas deixaram de ser um local de proteção aos alunos, e um espaço que já foi considerado “sagrado”, no sentido de merecer cuidado e respeito.”. (ABRAMOVAY et al., 2016, p. 72).

Segundo Abramovay, “para compreender a dinâmica das relações sociais na escola, faz-se necessário observar como os alunos constroem seus vínculos, sejam com seus pares ou com aqueles que representam a instituição escolar. ” (ABRAMOVAY, 2006, p. 84). A autora destaca a potencialidade de trabalhá-las nas escolas como antídotos contra os tipos de violências.

Além da relação dialogal com as/os alunas/os, a parceria com as suas famílias, incentivando a participação dos pais é importante para melhorias na escola, o estreitamento das relações entre professoras/es, alunas/os e suas famílias é algo fundamental, pois estes microssistemas são agentes de transformação. (ABRAMOVAY, 2006).

Freire contribui ao chamar atenção para “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente” (FREIRE,1996, p. 103). A relação de respeito, atenção às subjetividades, a prática do diálogo, o reconhecimento da diversidade, o ato de repensar as relações sociais no espaço escolar são instrumentos na prevenção e ao combate da violência.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A temática demanda a atenção de todos profissionais que interagem nas escolas, para identificação dos diferentes tipos de violências que acontecem no diariamente, principalmente no contexto atual, a importância da escola ser um local seguro, de amparo para crianças e adolescentes vítimas de violência no âmbito doméstico, escolar ou comunidade.

Observar o espaço escolar, entender as causas e consequências da violência é o primeiro passo para seu enfrentamento e para romper o ciclo de violência é necessário ser orientado na perspectiva da educação em Direitos Humanos, garantir essa educação "é assegurar o aprendizado para a convivência baseada em práticas democráticas e em atitudes de respeito aos direitos fundamentais e de não-discriminação". (ABRAMOVAY et al., 2012, p. 73).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos conhecer os estudos realizados sobre violência de gênero nas escolas e as alterações no contexto da pandemia do novo coronavírus (COVID-19).

A pesquisa proporcionou olhares sobre as questões de violências de gênero nas relações hierárquicas de subordinação e desigualdade nas famílias e no contexto da pandemia, pois o distanciamento social contribui para este cenário, com as mudanças de rotina, desemprego, estresse, problemas agravados com o período pandêmico que as crianças presenciam no ambiente familiar estando mais sujeitas às violências, pois o isolamento reduz as chances de defesa, dificulta o pedido de socorro a alguém próximo.

Analisando os estudos postos, fica evidente a relevância do papel da escola, que se converte no principal espaço de identificação das diferentes manifestações de violência, é, portanto, necessário a interação entre alunas/os e professoras/es para que as crianças e as/os adolescentes possam falar e serem ouvidos, que encontrem na escola um lugar confiável e seguro, promovendo impacto positivo no processo de ensino e aprendizagem.

É fundamental debater o presente tema no momento atual, refletir conjuntamente (família, professoras/es e alunas/os) para criar ações de enfrentamento e combate à violência, ao preconceito, à discriminação e a todas as formas de violência no ambiente escolar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. et al. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas entre violências**. Brasília: UNESCO, 2006.

ABRAMOVAY, M. et al. **Conversando sobre violência e convencia nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO -Brasil, OEI, MEC, 2012.

ABRAMOVAY, M. et al. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens.** Rio de Janeiro: FLACSO -Brasil, OEI, MEC, 2016.

BARBOSA, J. P. M.; LIMA, R. C.; MARTINS, G. de B.; LANNA, S. D.; ANDRADE, M. A. C. **Interseccionalidade e outros olhares sobre a violência contra mulheres em tempos de pandemia pela covid-19.** Data de publicação: 14/05/2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/328/592>. Acessado em: 30/05/21.

BONETI, L. W., PRIOTTO, E. P. Violência Escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 161-179, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

CORDEIRO, A. M. et al. **Revisão sistemática: uma revisão narrativa**. Rev. Col. Bras. Cir., v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

ESTRELA, F. M.; SOARES, C. F. S.; DA CRUZ, M. A.; DA SILVA, A. F.; SANTOS, J. R. L.; MOREIRA, T. M. de O.; LIMA, A. B.; SILVA, M. G. Pandemia da Covid 19: refletindo as vulnerabilidades a luz do gênero, raça e classe. Artigo Ciênc. Saúde coletiva. Set/2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/bbcZzgN6Sns8mNPjKfFYRhb/?format=pdf&lang=ptf>. Acessado em: 30/05/21.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: Um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LEVANDOWSKI, M. L.; STAHNKE D. N.; MUNHOZ T.; HOHENDORFF J. VON, S. R. Salvador. **Impacto do distanciamento social nas notificações de violência contra crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul, Brasil**. Cad. Saúde Pública 2021, Volume 37 Nº 1. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csp/2021.v37n1/e00140020/pt>. Acessado em: 30 mai. 2021.

PLATT, V. B., GUEDERT J. M., COELHO E. B. S. **Violência contra crianças e adolescentes: notificações e alerta em tempos de pandemia.** Original Article. Rev. paul. pediatr. 39. 2021 Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rpp/a/Ghh9Sq55dJsrg6tsJsHCfTG/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 04/07/21.

ROCHA, J. S. da. **Castigo e crime: Adolescentes criminalizados e suas interações com as condutas de risco, a educação e o sistema de justiça**. 2014. 297 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

SAFFIOTI, H. I. B. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero**. Cadernos Pagu (16) 2001: p.115-136. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a07.pdf>. Acesso em 29 jun. 2021.

SO, K. N. S.; EGRY, E. Y.; APOSTÓLICO, M. R.; WAZIMA, C. M. **Vídeos institucionais podem contribuir ao debate para o enfrentamento da violência doméstica infantil?** Ciência & Saúde
Coletiva Ago. 2016, Volume 21 Nº 8 Páginas 2347 - 2356 Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csc/2016.v21n8/2347-2356/pt>. Acessado em: 30 mai. 2021

8. EIXO EDUCAÇÃO E SAÚDE

Coordenação:

Patricia Maria Forte Rauli - FPP
Gabriela Eyng Possolli - FPP
Cloves Antonio de Amissis Amorim - PUCPR

8.1 DESCRIÇÃO DO EIXO EDUCAÇÃO E SAÚDE

O foco do eixo Educação e Saúde será a discussão de pesquisas e práticas referentes à educação e à saúde e suas manifestações nas instituições educacionais, serviços de saúde e comunidade. Nesse sentido, acolherá pesquisas e estudos sobre: o processo de ensino-aprendizagem na educação básica e superior, interações entre educação-saúde na Pandemia da Covid-19, as práticas de atendimento ao educando hospitalizado, tecnologias assistivas, direitos humanos e saúde, e ações de saúde na comunidade escolar.

8.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO EDUCAÇÃO E SAÚDE

Ana Maria Moser - PUCPR
Ana Paula Kuczynski - FPP
Beatriz Essenfelder - FPP
Camila Moraes Marques - FPP
Catarina de Souza Moro - UFPR
Claudia Lucia Menegatti - PUCPR
Claudio Adriano Piechnik - FPP
Cloves Antonio de Amissis Amorim - PUCPR
Elaine Rossi Ribeiro - FPP
Gabriela Eyng Possolli - UNIT
Heloisa Ihle Giamberardi - FPP
Ivete Sanson Zagonel - FPP
Karin Ogradowski Persegona - FPP
Laercio Piancini - FPP
Leide da Conceição Sanches - FPP
Maria Cristina Antunes - UTdP
Maria Rosa Machado Prado - FPP
Maria Sara de Lima Dias - UTFPR
Patrícia Forte Rauli - FPP
Roberto Zonato Esteves - UEdM/FPP
Rosana Alves - FPP/U
Tania Zaleski - UFPR

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

8.3 PALESTRAS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE

8.3.1 DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA – Ivete Zagonel

RESUMO

Abordar o tema nos faz pensar em momentos vividos, a partir de março de 2020 pelas instituições de ensino superior no Brasil. A inclusão do Eixo Educação e Saúde foi muito assertiva pela importância e relevância em unir, articular e conectar duas áreas essenciais para o fazer, o ser e viver das pessoas. Este é o âmbito de minha experiência profissional e vamos compartilhar um pouquinho nossa compreensão sobre o tema que vamos tratar aqui. Nesse sentido, a pandemia de COVID-19, que surpreendeu o mundo provocou no meio educacional brasileiro diferentes respostas à suspensão das aulas presenciais imposta pela necessidade de distanciamento social. Na iniciativa privada, a resposta foi mais rápida e abrangente, principalmente no ensino superior.(SALDANHA, 2020). As Instituições de Ensino Superior (IES) passam a ser estimuladas a inovar o processo de ensino e aprendizagem para tornar os profissionais, cada vez mais crítico-reflexivos, ativos e protagonistas na construção de seus conhecimentos, com vistas a promover transformações nas práticas de saúde e atender às necessidades da população. (NALOM et al., 2019). Muitos são os desafios ao tratar da educação após a pandemia, entre os quais elenco alguns, os quais exigiram das IES estratégias diante da situação: a) impactante - foi sentido de distintas formas, mas abrangeu a totalidade das IES, sem distinção, quanto ao seu regime de oferta; b) emergencial - Ensino Remoto de Emergência é na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias da pandemia. Exigiu mudanças organizacionais, desafios institucionais de adaptação, de inovação, de alterações estruturais, de flexibilidade, de enquadramento e de liderança; c) mobilizadora - adaptação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) às normativas ministeriais, como desafio para a educação, pois enquanto em outras áreas profissionais as mudanças são mais rápidas, na educação, um PPC, por exemplo, pode levar quatro ou cinco anos para sofrer qualquer mudança; d) ressignificação – do olhar para o existente com redefinição de objetivos, definição de métodos e de metodologias, criação de uma ambiência educacional adequada, capacitação da comunidade acadêmica, aprendizagem voltada aos discentes com os docentes e inovação que vai ganhando corpo com o tempo ao planejar, implementar, testar, recomeçar; e) transformação – com a construção de currículos flexíveis, metodologias e práticas pedagógicas inovadoras, práticas eficientes com foco na ética e estética, currículos para a promoção, humanização, solidariedade, inclusão e uma mudança de paradigma para a lógica de rede. A educação mediada pelo digital faz parte de um novo ecossistema educativo que muito tem contribuído para a reconceitualização dos processos de ensino e de aprendizagem. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). As experiências com ensino remoto podem auxiliar o desenvolvimento de estratégias para a criação de modelos educacionais sustentáveis a longo prazo, baseados em práticas de qualidade que potencializam o aprendizado dos estudantes.(LAGO et al., 2021). As reflexões sobre os desafios da educação pós-pandemia continuam.

8.3.2 GESTÃO ESCOLAR E ESTRATÉGIAS DE APOIO AOS PROFESSORES EM SAÚDE MENTAL NA E APÓS – Cloves Antônio Amissis Amorim

RESUMO

“O mundo mudou. E mudou numa velocidade nunca vista anteriormente. A mais importante lição para a gestão da escola é a necessidade da mudança permanente, como instituição aprendente, adequando-se de forma crítica às circunstâncias do novo tempo”. Inicialmente serão consideradas algumas contribuições teóricas e processos democráticos de gestão educacional apresentados na literatura brasileira. Posteriormente serão listadas as ações de liderança em tempos de pandemia. Serão apresentadas as emoções que promovem o bem-

estar dos professores e a reação dos mesmos frente às exigências educacionais. Finalmente, serão desenvolvidas e apresentadas as principais estratégias de cuidado promovidas pelos gestores no período da pandemia da COVID-19. A ansiedade e a depressão foram identificadas num estudo com 84 docentes (CRUZ, 2020) enquanto outros autores listaram cinco eventos de alto risco para a saúde mental de profissionais da educação e da saúde: a) vulnerabilidade ao estresse e *Burnout*, b) depressão, c) medo e ansiedade, d) uso de álcool e outras substâncias, e) ausência de limites para o trabalho. Identificou-se que após a interrupção das aulas presenciais, 67% dos professores se consideravam ansiosos, enquanto aqueles que se sentiam cansados e sobrecarregados chegavam respectivamente a 36% e 35% dos entrevistados. Passado alguns meses, a proporção de professores que se julgavam cansados ou sobrecarregados aumentou para 53% e 57% respectivamente. Pode-se inferir que a adaptação a novos formatos de trabalho e a incerteza quanto ao retorno presencial impactou a saúde mental dos professores. As questões emocionais tornaram-se importante pontos de atenção para os gestores escolares, exigindo desses apoio e ações de promoção da saúde mental.

8.3.3 BIOTECNOLOGIA E TRANSUMANISMO: O QUE OS BIOCONSERVADORES E OS BIOPROGRESSISTAS DIZEM? – Gabriela Eyng Possoli

RESUMO

A biotecnologia em suas perspectivas atuais propõe hackear a estrutura biológica e utilizar recursos tecnológicos para manipular essa estrutura para supostos benefícios, eliminando inconsistências que possam atravancar nosso desenvolvimento como doenças ou disfunções corporais, além do viés de elevar a performance corporal e mental. O desenvolvimento biotecnológico atual criou condições para o transumanismo em um estágio mais evoluído ao manipular nosso código genético como não era possível até pouco tempo atrás. A pesquisa tem como temática a relação entre biotecnologia e transumanismo, na perspectiva dos discursos bioconservadores e bioprogressistas da ciência contemporânea. Enquanto os bioprogressistas, entusiastas do desenvolvimento biotecnológico cada vez mais avançado, defendem que o humanismo do iluminismo já valorizava o desenraizamento da natureza (Bostrom, 2003, Buchanan, 2011), os bioconservadores defendem que modificar a dotação biológica do ser humano anuncia o fim do homem, uma vez que representa uma grave ameaça para a integridade da espécie humana, tal como é protegida pelos direitos humanos (Fukuyamam, 2004, Harbermas, 2002). A presente pesquisa organiza-se em duas fases distintas e complementares: 1- pesquisa teórica com base analítico-descritiva (Bogdan e Biklen, 1994), 2- segunda fase de campo, com abordagem qualitativa-descritiva em que, por meio de entrevistas semi-estruturadas, com 18 participantes de quatro Estados Brasil e de outros três países, realizou-se uma análise do discurso de pesquisadores que trabalham com biotecnologia a fim de compreender se suas posições e práticas estão mais voltadas para o bioprogressismo ou para o bioconservadorismo. No momento da entrevista foram apresentadas aos participantes notícias ou pensamentos de autores, em duas categorias: 1- Notícias em Biotecnologia; 2- Posturas de autores a respeito do Transumanismo e Biotecnologia. Ambas categorias congregam notícias a respeito de tecnologias aplicadas à saúde nas áreas de genética, melhoramento, biomodelos, com visões bioconservadoras ou bioprogressistas em sentido mais amplo ou mais estrito, com ou sem cuidados bioéticos. Por meio dos resultados da pesquisa percebeu-se que o transumanismo está mais presente no ideário da biotecnociência do que se imaginava, com muitas práticas nos domínios da engenharia genética, da biologia molecular, da bioinformática, da inteligência artificial e em tantas outras áreas de pesquisa em saúde humana, pautadas em argumentos e visões de mundo transumanistas. Por meio dos discursos e análises dos cientistas entrevistados, mesmo expressando preocupações bioéticas, seus posicionamentos concordaram com maior representatividade com as ideias bioprogressistas, do que com o pensamento bioconservador.

8.4 MESAS-REDONDAS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE

8.4.1 DIREITOS HUMANOS, SAÚDE E EDUCAÇÃO – Moderadora: Patrícia Forte Rauli

DIREITOS HUMANOS E SAÚDE E EDUCAÇÃO – Leide Sanches

RESUMO

Enquanto se produz este texto, milhares de pessoas estão morrendo, porém, a grande maioria morre sem necessidade, decorrente de causas evitáveis. A prática inclusiva em saúde requer o respeito aos direitos humanos e a promoção de educação em saúde de qualidade para todos/as, indistintamente. O objetivo é trazer uma reflexão que reúna estes três elementos, direitos humanos, saúde e educação como indissociáveis. Isto porque não é novidade que a saúde, e consequentemente a educação estejam interligadas ao discurso dos direitos humanos, cuja abordagem é voltada para a justiça social priorizando o bem-estar dos indivíduos e das sociedades. A integração da perspectiva dos direitos humanos à saúde leva à ampliação do conceito de saúde, que para muito além do biológico, torna-se um obstáculo à opressão da população. Interligar saúde e direitos humanos é propor mudanças profundas, que questionam as condições de vida sem dignidade em que se encontra a grande maioria da população. A dignidade humana deve ser central quando se trata de saúde e educação em saúde, e disso decorre que a saúde sob a ótica dos direitos humanos é um valor inegociável. Saúde é um direito, e não ideologia. É lei. Equívoco pensar em direito à saúde como negociável. É direito e pronto. É a ética dos mínimos, que exige o respeito e observância de todos/as. A partir do reconhecimento inquestionável do direito à saúde, impõe-se que diferentes setores da sociedade incluindo o próprio Estado atuem, para difundir e concretizar a saúde. A educação, de todas as suas formas é imprescindível para que isto ocorra. Muitos desafios surgem a partir desta compreensão sobre saúde, porém, não são inalcançáveis. Aceitar o desafio de promover saúde é começar pensando sob qual estatuto ela se dá, sob quais organizações e se as políticas públicas trabalhadas são de fato inclusivas. Este é um bom começo ou boa mudança da forma como se atua. A consciência que move os direitos humanos, a saúde e a educação é a inclusão. Se não há inclusão, não há direito humano à saúde respeitado, e, portanto, não há ética.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO HÍBRIDO - Gabriela Eyng Possoli

RESUMO

A pandemia, além dos desafios sanitários, do distanciamento social, apresentou muitas mudanças para a educação básica e superior no Brasil, para adaptação para aulas remotas e híbridas, exigiu um desafio ainda maior para o atendimento à pessoas com deficiência. Como foi planejada a inclusão das pessoas com deficiência nesse contexto pandêmico na educação brasileira? No Brasil segundo o último sensu temos cerca de 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, que são alvo de políticas públicas inclusivas. A inclusão educacional diz respeito a igualdade de oportunidades a todos os alunos, eliminando barreiras que impeçam ou dificultem o processo de ensino-aprendizagem. A falta de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação é uma das principais razões das dificuldades enfrentadas para inclusão das pessoas com deficiência. O Plano de Ensino Individualizado (PEI) para os educandos com deficiência precisou ser adaptado para a educação em tempos de pandemia. Como de fato foi garantido o direito à educação para esse estudantes? O atendimento individualizado e as adaptações aos alunos com deficiência se tornaram ainda mais difíceis com a pandemia, e em muitos casos esses alunos ficaram sem assistência educacional, realizando atividade domiciliares que não cumpriram o currículo proposto. É

importantíssimo conhecer as plataformas e aplicativos disponíveis na web para utilizar na adaptação do processo de ensino aprendizagem para as pessoas com deficiência, são as tecnologias assistivas, que adaptam as situações didáticas às necessidades dos educandos com deficiência. As tecnologias assistivas são classificadas em dez categorias: Auxílios para a vida diária; Comunicação aumentativa e alternativa; Recursos de acessibilidade ao computador; Sistemas de controle de ambiente; Projetos arquitetônicos para acessibilidade; Órteses e próteses; Adequação postural; Auxílios de mobilidade; Auxílios para cegos ou baixa visão; Auxílios pra surdos ou com déficit auditivo. A inovação forçada que a pandemia trouxe precisa ser uma oportunidade para trazer um incremento de novos processos e tecnologias para atender as pessoas com deficiência. Que essa oportunidade seja agregada a protocolos de atendimento individualizados para que as instituições educacionais estejam preparadas para receber esses educandos.

CUIDADOS SANITÁRIOS NAS ESCOLAS: PROTOCOLOS E OPERACIOANLIZAÇÃO – Eduardo Gubert

RESUMO

Educação é um direito da criança e do adolescente. A pandemia da COVID-19 acabou gerando uma pausa educacional para muitos deles, consequentemente afetando sua saúde. O retorno às aulas presenciais dependem de vários pontos de vista: A) Crianças: Grande preocupação inicial que seriam os principais vetores; receio de desenvolver COVID grave inicialmente; como e qual idade utilizar máscaras. B) Famílias: Decisão de retorno ou não à escola; receio de infecção. C) Escolas: Repensar o espaço e estrutura física; manter o distanciamento; formar bolhas para mitigação de riscos; disseminar a higienização das mãos; como realizar refeições na escola; cuidados com crianças ou staff sintomáticos; crise financeira; isolamento de casos e contatos; tipos de testes diagnósticos e quando testar; modalidades de ensino (aumento do remoto, híbrido). Alguns depoimentos de gestores de escolas foram colocados na apresentação para contextualizar o problema. D) Médicos e Políticas de Saúde: Protocolos e condutas em meio a incertezas científicas. E) Desenvolvimento da Criança. Difícil mensurar o quanto o fechamento das escolas impactou e vai impactar no desenvolvimento de uma criança ou de um adolescente. Um trabalho mostrou prejuízo na saúde mental principalmente de crianças de baixa renda que frequentaram escola remotamente. (HAWEILENKO, 2021). Outros evidenciaram aumento de miopia por aumento do uso de telas e equipamentos eletrônicos e até mesmo aumento de depressão e risco de suicídio entre adolescentes. F) Responsabilidade: De quem é a responsabilidade desse retorno seguro às aulas se algo der errado? Analisando todos esses pontos de vista e a realidade brasileira, o hiato entre o ensino nas escolas públicas e particulares pode ter se intensificado. A diferença de agilidade em atender as medidas e protocolos para retorno ao ensino nas escolas, pode ser determinante para que a desigualdade social aumente.

8.4.2 HUMANIZAÇÃO NAS ESCOLAS E NOS SERVIÇOS DE SAÚDE EM TEMPOS DE PANDEMIA – Moderador: Cloves Antônio Amissis Amorim

ESCOLARIZAÇÃO E A SAÚDE MENTAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PÓS-PANDEMIA – Deyse Campos

RESUMO

O presente relato de experiências possui o objetivo de compartilhar de que modo a pandemia e a necessidade do distanciamento, produziram na escola Interpares a busca por inovadoras práticas educativas. A busca por novas formas de aproximação e fortalecimento de vínculos afim de fazer valer três palavras-ação, são elas: amor, humor e saber as quais fundamentam-se como a essência de seu projeto político pedagógico. Palavra-ação de acordo com o professor Paulo freire “implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e

refazem o mundo" (FREIRE, 1980). As práticas de ensino desenvolvidas durante o ano de 2020 revelam que produzir momentos de partilha de amor, de alegria e de saber permitiram à comunidade educativa uma maior reflexão sobre a relação família e escola e sobre a ação humana mediada pela tecnologia. No primeiro momento da apresentação buscou-se abordar as práticas inovadoras implementadas em meio a pandemia. Ações de amor, humor e saber, como fundamentos da ação escolar que foram base para uma reconfiguração da rotina e que diariamente as crianças, pais e professores dividiam momentos para explorar os vínculos, explorar a afetividade e conexão não só das ferrramentas,mas entre os afetos e sentimentos, além de encontrar na alegria o alicerce que sustenta a esperança e a curiosidade e, nas propostas pedagógicas que envolviam as ações de saber (do programa curricular) que foram desenvolvidas em diversos formatos (classroom, whatsapp, classdojo, partilhas de vídeos, músicas, podcast e histórias em aplicativos). Na segunda parte, com o foco voltado para o percurso metodológico, sistematizam-se as ideias de como se torna viável o inédito, ou seja, como as experiências nunca antes vivividas na educação infantil, tais como: Tutoria, e o projeto BRINCA que envolve brasilidade, Infância e Educação se configuraram como uma prática comprometida com uma aprendizagem libertadora, problematizadora e, portanto transformadora da difícil realidade porque não reproduzia informações, antes produziu condições à autonomia e o protagonismo de quem ensina e de quem aprende de forma concreta, dialógica, fundamentada na relação ativa de construção de significados de vontade de saber mais, de perguntar e investigar o mundo, mesmo que o mundo estivesse tão confuso e caótico ainda assim é um mundo interessante que a criança precisa e merece conhecer. Dar vez e voz a curiosidade da criança implica evidenciar o protagonismo infantil na construção do conhecimento e produção da cultura que traz à tona a necessidade de pensar o papel e lugar da escola em tempos de pandemia.

CUIDADOS INTENSIVOS HUMANIZADOS E A CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS – Samoel dos Santos

RESUMO

Em fevereiro de 2020 foi decretado no Brasil o estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) (Brasil, 2020), devido ao novo agente do coronavírus, chamado de novo coronavírus - COVID-19, que foi descoberto no fim de dezembro de 2019 após casos registrados na China. A nova ainda não sido previamente identificada em seres humanos (WHO, 2021). Com o decreto da lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde pode realizar contratação emergencial sem licitações, requisitar bens e serviços de pessoas naturais e jurídicas, assegurando posterior indenização entre outras medidas. Com isso, houve a contratação de diversos profissionais para o enfrentamento a pandemia no Município de Araucária, bem como a criação do Centro Especial de Combate ao Coronavírus – Sandra Maria Aparecida Ribeiro (CECC-SMAR). O nome do Centro foi em homenagem a uma vítima da pandemia, não por causa da doença e sim do negacionismo. Sandra, 45 anos, separada e filha única, ela era o alicerce da família. Criava sozinha os dois filhos adolescentes e cuidava dos pais, ambos idosos e com problemas de saúde. No dia 28/04/2020, a ignorância tirou a vida dela no hipermercado na cidade da Região Metropolitana de Curitiba, ela levou um tiro após uma briga ocasionada por um cliente que se recusou a usar máscaras de proteção contra o coronavírus – ela era fiscal de caixa e estava trabalhando. O CECC-SMAR durante as piores fases da pandemia sempre presou por um atendimento humanizado, tendo como pilares: A segurança do Paciente; Crença na ciência; A valorização do ser humano; O respeito as crenças e credos; e o respeito a vida. Diante o transcurso da pandemia várias ações e capacitações foram realizadas a medida que fomos também aprendendo com o vírus. Porém, mesmo com o suporte prestado pelos gestores, profissionais e comunidade, no sentido de mitigar o sofrimento causado pela pandemia, o CECC-SMAR, bem como outros serviços, chegou a colapsar pela falta de leitos. Com isso estabelecendo um dos maiores desafios para os profissionais de saúde que foi fortalecer os cuidados humanizados, bem

como o cuidar do ser humano sendo outro ser humano, citando Carl Gustav Jung: "Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana".

SAÚDE MENTAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE – Claúdia Lúcia Menegatti

RESUMO

A partir da discussão sobre o que é 'normal' ou esperado em relação à saúde mental em tempos de crise, o objetivo desta apresentação foi de discutir a saúde mental dos profissionais da saúde e da educação dentro do contexto da Pandemia da Covid-19. Explorando a compreensão de Georges Canguilhem sobre normalidade, no qual tem-se que "um organismo completamente fixo e adaptado a uma única norma é doente" (Franco, 2009, p.91), foram exploradas as reações esperadas ou possíveis neste tempo pandêmico. A emoção do medo é a mais evidente nesta época, e o texto de Schimmenti, Billieux & Starcevic (2020) sobre os quatro cavaleiros do medo nos orienta quanto à perspectiva de uma dialética aparentemente contraditória quanto aos medos que nos movem e ao mesmo tempo nos paralisam diante do inesperado. A pandemia representa desafio à saúde mental de toda a população, e dos profissionais da saúde e educação em particular. As reações mais comuns e já explicitadas na literatura se referem a: 1 – Alta vulnerabilidade ao estresse e ao Burnout (adaptações imediatas e intensas nos dois grupos); 2 – Medo e Ansiedade; 3 – Stress Pós-Traumático; 4 – Depressão; 5 – Uso de álcool e outras substâncias; 6 – Ausência de limites para o trabalho – stress e 7 – Estigma do sobrevivente no pós-surto (Almondes & Teodoro, 2020; Coelho et. al, 2021). Como estratégias de enfrentamento neste momento tão ímpar, alguns cuidados de saúde mental são mais indicados: 1 – Uso adequado da comunicação virtual; 2 – Compartilhamento de emoções e preocupações, discutindo estratégias em conjunto; 3 – Limite de exposição às notícias da pandemia; 4 – Foco no aprimoramento de habilidades que o indivíduo possui, tendo em vista a possibilidade de utilizá-las frente às mudanças de cenários sociais, ocupacionais e econômicos e 5 – Regulação de alimentação e hábitos de sono (Bhattacharjee B, Acharya, 2020). Além disso, ambientes profissionais saudáveis incluem a possibilidade de compartilhar vivências e *feedbacks* dentro do grupo de trabalho, a fim de compreender que são tempos com exigências além daquelas previamente treinadas em suas profissões. Como conclusão, resgata-se novamente o pensamento de Canguilhem, recordando da possibilidade das ações mais flexíveis, pois, se a doença representa riscos à nossa existência física e simbólica, a criatividade se revela com um poder para a proposição de novas normas.

8.5 COMUNICAÇÕES EM EDUCAÇÃO E SAÚDE

8.5.1 A AÇÃO DO PEDAGOGO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR

Leila Cristina Mattei Cirino[886]

Ricardo Antunes Sá[887]

RESUMO

Este relato de experiência configura-se numa reflexão sobre a ação do pedagogo em planejar, organizar e promover a formação continuada de professores no atendimento educacional hospitalar, de modo a revelar a atuação e as intencionalidades do pedagogo. O texto resulta da vivência profissional do pedagogo do Serviço de Atendimento a Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH de uma unidade hospitalar de Curitiba, ao propor formação continuada aos professores da educação básica da rede estadual e municipal do atendimento educacional hospitalar. A proposição da formação continuada parte do pedagogo ao identificar a carência de formação na área da Pedagogia Hospitalar, no anseio do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e na busca de uma educação de qualidade no contexto hospitalar. Os argumentos teóricos que sustentaram a formação, partem dos preceitos da Pedagogia Hospitalar que compreende o processo de ensino e aprendizagem no ambiente hospitalar como uma teia complexa de relações, com enfoque multiprofissional e integrador. Diante das reflexões apresentadas pelo texto, evidencia-se o papel formador do trabalho do pedagogo ao planejar, organizar e promover a formação continuada aos professores, a partir de uma ação intencional e sistemática na busca da reforma do pensamento e da superação da fragmentação do conhecimento. Com vistas oportunizar uma visão sistêmica organizacional da realidade educacional hospitalar, ao fortalecer a integração entre a equipe da saúde e da educação e ao considerar a multidimensionalidade do ser humano, em atenção integral dos estudantes em tratamento de saúde e em prol de uma educação humanizadora.

Palavras-chave: Pedagogo. Formação Continuada. Atendimento Educacional Hospitalar.

1 INTRODUÇÃO

As questões inerentes a formação continuada de professores têm constituído foco de atenção de diversas publicações acadêmicas que apontam desafios e tensões abrangendo a trajetória histórica, as políticas e entre outros estudos sobre a formação de professores, dentre esses, os realizados por centro de pesquisa educacional do Brasil, como a Fundação Carlos Chagas. Com relação às políticas, opta-se em mencionar a Agenda 2030, por apresentar objetivos e metas para concretizar diversos direitos humanos, como o direito à educação, à dignidade, justiça social, inclusão e

[886] Pedagoga. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (Mestrado Profissional). Universidade Federal do Paraná – UFPR. cirino.leila@gmail.com
[887] Pedagogo. Mestre e Doutor em Educação. Pós Doutor em Educação. Universidade Federal do Paraná – UFPR. antunesdesa@gmail.com

diversidade. Conforme, descrito na Agenda 2030 sobre o direito à educação, destaca-se alguns princípios direcionados as políticas educativas que concernem a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, dentre outras ações educativas, aborda a formação de professores como importante instrumento na busca de uma educação de qualidade e que esta ação necessita integrar as políticas educativas.

Em se tratando do atendimento educacional hospitalar essa oferta de ensino parte do princípio da Constituição Federal de 1988, que declara como direito de todos à educação e caracteriza-se como uma política de educação inclusiva de relevância social que visa dar condições de igualdade e equidade educacional aos estudantes em tratamento de saúde. Neste cenário adverso do contexto escolar, a formação continuada de professores no atendimento educacional hospitalar apresenta-se como um desafio na busca do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas que possibilitem refletir sobre a efetivação do processo de ensino e aprendizagem no lócus hospitalar.

Diante disso, o texto configura-se numa reflexão sobre a vivência profissional do pedagogo do Serviço de Atendimento a Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH ao planejar, organizar e promover a formação continuada de professores do atendimento educacional hospitalar. Cabe destacar que o Serviço de Atendimento a Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH) é uma política pública da Secretaria Estadual de Educação e do Esporte do Paraná que oferta o atendimento educacional aos estudantes impossibilitados de frequentar a escola, em virtude de hospitalização, realizado por profissionais da educação e a equipe é formada por um pedagogo e três professores divididos por área do conhecimento: ciências exatas, linguagens e ciências humanas. O escrito é fruto do Seminário de Educação Hospitalar e Domiciliar: do direito ao acesso a intervenção pedagógica, realizado em um hospital público no estado do Paraná, situado na cidade de Curitiba no ano de 2017. A formação foi estruturada em uma perspectiva humanizadora, que concebe a intervenção pedagógica como critério fundamental na organização do trabalho pedagógico e a prática educativa constitui-se em uma teia complexa de relações, compreendida a partir de “[...] uma visão sistêmica da realidade hospitalar e da realidade do escolar hospitalizado” (MATOS; MUGGIATI, 2009, p.117).

Esta proposta foi fomenta pelo pedagogo ao reconhecer o trabalho pedagógico do SAREH e emergirem: a carência de iniciativas de formação continuada para professores desta área; tanto por parte da mantenedora quanto das unidades

hospitalares e das Instituições de Ensino Superior; além de evidenciar a exiguidade de aprofundamento teórico-metodológico quanto as especificidades inerentes do processo educativo do ambiente hospital. Diante disso, surge a questão: como se constitui a ação do pedagogo ao planejar, organizar e promover a formação continuada de professores, diante da complexidade do atendimento educacional hospitalar? Este relato de experiência apresenta-se como possibilidade de revelar a atuação do pedagogo sobre a teia complexa de relações que envolvem os processos educativos no atendimento educacional hospitalar, além de contribuir para pesquisadores da área, outros estudos e vivências profissionais. Na seção a seguir, será apresentado argumentos sobre o trabalho do pedagogo para a formação continuada de professores.

2 AÇÃO DO PEDAGOGO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

No estado do Paraná, o pedagogo é responsável pelo trabalho pedagógico nas unidades hospitalares que ofertam o Serviço de Atendimento a Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH), ao definir como atribuições do pedagogo “coordenar, acompanhar, mediar e avaliar o trabalho pedagógico, bem como organizar os materiais e equipamentos do SAREH” (PARANÁ, 2020, p. 20). Assim, cabe ao pedagogo intervir no processo educativo a partir da organização do trabalho pedagógico coerente, articulado e integrado, de modo proporcionar diferentes estratégias para enfrentar os desafios que envolvem a teia complexa de relações do processo educativo no contexto hospitalar (MATOS; MUGGIATI, 2009).

Entre as atribuições cabíveis ao pedagogo estabelecidas pelo SAREH, pode-se mencionar ainda, “articular ações com os profissionais da unidade, para o desenvolvimento do SAREH” (PARANÁ, 2020, p. 21), com vistas fortalecer a rede de atendimento educacional hospitalar e promover a formação continuada de professores. Neste sentido, a formação continuada pode ser compreendida como uma possibilidade de enfrentamento dos desafios que envolvem o processo educativo no ambiente hospitalar. Parte-se da perspectiva de formação continuada que possibilite a interlocução entre a equipe da educação e da saúde e considere a multidimensionalidade do ser humano, com vistas promover uma visão sistêmica organizacional (SÁ, 2019) do processo educativo, em prol da atenção integral do

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estudante hospitalizado e de uma educação humanizadora. Estas são ações complexas que consistem em conhecimento especializado do pedagogo.

Em que a partir da realidade educacional permite reconhecer as necessidades da prática pedagógica e assim, entre outras atribuições, cabe ao pedagogo planejar, organizar e promover formação continuada aos professores, de modo intervir na realidade educacional. De acordo com Libâneo (2010), a ação do pedagogo visa subsidiar os professores na compreensão de situações de ensino, a partir de bases teóricas, como contempla:

> A Pedagogia assume, precisamente, essa tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades socais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização num determinado contexto histórico-social. Junto a isso, formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa (LIBÂNEO, 2010, p. 142).

Os princípios que constituíram a ação do pedagogo em relação à formação continuada de professores, parte-se da necessidade de promover a reflexão sobre a complexidade que envolve o processo educativo no contexto hospitalar. A partir do princípio educativo e conceber a intervenção pedagógica como critério fundamental na organização do trabalho pedagógico, ao priorizar o conhecimento pertinente (SÁ, 2019), para superação do conhecimento fragmentado, numa relação dialógica entre a prática e a teoria. Além de privilegiar, a multidimensionalidade do estudante hospitalizado que sofre rupturas com o ritmo de vida e exige a necessidade de ações educativas especiais que auxiliem a enfermidade, conforme expressam Medina e Encomienda (2010). Salientam os autores, que há carência de formar professores motivados, sensíveis e especializados, para atender os preceitos da educação inclusiva, a diversidade e as especificidades do ambiente hospitalar.

Para Matos e Muggiati (2009), a Pedagogia Hospitalar visa refletir sobre os encaminhamentos necessários para evitar equívocos que podem comprometer a recuperação estudante hospitalizado e integrar os profissionais da educação e da saúde. As autoras, enfatizam que ação docente no ambiente hospitalar excede a prática escolar e exige uma intervenção pedagógica diferenciada, por isso a importância de formação qualificada. Ortiz e Palanca (1997) defendem a relevância de uma coordenação pedagógica que possibilite um trabalho articulado com a equipe

multiprofissional em atenção integrada ao estudante hospitalizado. Além de estabelecer diferentes estratégias para integrar: os professores, a família, o estudante, a escola de origem, os profissionais de saúde e o sistema de ensino. Para, Matos e Muggiatti (2009) ressaltam a importância de desenvolver ações integradas com a equipe multiprofissional, tendo em vista que a ação pedagógica envolve outras esferas que estão interrelacionados no atendimento do estudante hospitalizado.

Diante da necessidade de promover uma visão sistêmica organizacional da realidade hospitalar, compete ao pedagogo subsidiar o professor com pressupostos teóricos e a formação continuada, apresenta-se como possibilidade para enfrentar os desafios da educação. Como defende Morin (2000), será necessário buscar a reforma do pensamento, que parte de constantes estudos e reflexões sobre a complexidade humana, na compreensão do conhecimento interligado e considerar os aspectos da espécie humana, do individual, do social, do histórico esses são fatores entrelaçados e inseparáveis, elementos fundamentais para apoderar a consciência, “educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro [...]”, destaca Morin (2000, p.65). A partir dessas considerações explicita-se brevemente a teia de relações que se constitui os processos educativos no ambiente hospitalar e na próxima seção, destaca-se como a proposta de formação continuada foi organizada, elucidando a atuação e as intencionalidades do pedagogo.

3 A Formação Continuada e as Intencionalidades Pedagógicas

Este relato de experiência se inscreve em uma abordagem de natureza qualitativa de caráter descritivo, por registrar os encaminhamentos realizados pelo pedagogo ao planejar, organizar e promover uma formação continuada aos professores do atendimento educacional hospitalar na cidade de Curitiba, se caracteriza como relato de experiência ao “descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação” (GIL, 2009, p.54).

A formação continuada de professores foi proposta pelo pedagogo de uma unidade hospitalar do SAREH, com as seguintes intencionalidades pedagógicas: proporcionar aprofundamento teórico-metodológico acerca do trabalho pedagógico do atendimento educacional hospitalar, despertar sobre a complexidade dos processos educativos e priorizar o conhecimento científico, destaca-se alguns temas: inclusão

escolar, ação docente e as políticas públicas do atendimento educacional hospitalar; ampliar e fortalecer as relações entre os profissionais da educação e da saúde.

Com o apoio da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná foram emitidos os certificados e permitiu os professores em horário de serviço participarem da formação continuada. A unidade hospitalar sede da formação, apoiou com disponibilização do espaço físico para os encontros e o envolvimento no suporte de diversos setores como portaria, copa, marketing e assistência técnica. O público-alvo da formação foram professores da educação básica da rede estadual e municipal de Curitiba do atendimento educacional hospitalar, foram 150 inscritos, com uma carga-horária de 24 horas (divididas em 06 encontros de 04 horas de duração cada), os encontros ocorreram de forma presencial, entre os meses de maio a novembro de 2017.

Para organização dos encontros foi realizado um levantamento de pesquisadores na área da educação especial e pedagogia hospitalar com artigos científicos, projetos de pesquisas e publicações de dissertações ou teses, prioritariamente do estado do Paraná. Neste levantamento, foram convidados 08 professores da educação básica e 05 professores das Instituições de Ensino Superior. Os pesquisadores abordaram os estudos desenvolvidos sobre as temáticas, com vistas priorizar conhecimento científico, promover o aprofundamento teórico-metodológico sobre o processo educativo, além de instrumentalizar à acessibilidade ao currículo, a partir do princípio educativo no ambiente hospitalar.

Outra esfera relevante inclusa nesta formação foram os representantes dos Sistemas de Ensino com intuito de expor as políticas públicas das Secretarias de Educação no que tange a garantia do direito a educação de estudantes hospitalizados. Desse modo, o representante da Secretaria de Estado da Educação do Paraná proferiu sobre as Políticas Públicas Estaduais do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH). Enquanto que o representante da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba apresentou as Políticas Públicas Municipais do Programa de Escolarização Hospitalar (PEH).

Para fortalecer as ações entre educação e saúde, entendeu-se necessário a constituição de uma mesa com os interlocutores representando as unidades hospitalares de Curitiba que ofertam o SAREH. Conforme, a Instrução n.02/2020 (PARANÁ, 2020), define que em cada unidade hospitalar deverá indicar um

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

profissional de referência para fazer a interlocução, acompanhamento, articulação das ações do SAREH. Nesta mesa, foi relatado a relevância e benefícios da integração do atendimento educacional no ambiente hospitalar, bem como apresentada as ações que cada unidade hospitalar realiza envolvendo a equipe de profissionais da educação. No intuito de proporcionar uma maior integração entre educação e saúde, foram convidados diversos profissionais da área da saúde que constituem a equipe multiprofissional como psicólogo, médico, enfermeiro e assistente social. Estes profissionais relataram sobre as contribuições do atendimento educacional hospitalar e elucidaram algumas ações que são desenvolvidas no trabalho articulado entre a educação e a saúde.

Em cada encontro foram realizadas apresentações culturais com estudantes público-alvo da educação especial da rede estadual e municipal de ensino de Curitiba. Cabe salientar que os estudantes representaram a esfera fundamental dessa formação continuada de professores, sendo que as apresentações foram organizadas com intuito de despertar a sensibilidade e reconhecer a complexidade da ação docente com os estudantes que necessitam adequação curricular permanente ou temporária, em considerar a condição multidimensional e em atenção integral do estudante, respeitando os aspectos físico, psíquico, biológico, cultural, social e histórico.

Esta proposta de formação continuada de professores prioriza o conhecimento científico no anseio de reflexões sobre a complexidade que envolve os processos educativos do atendimento educacional hospitalar. Que parte de uma perspectiva de educação humanizadora, ao conceber a intervenção pedagógica como critério fundamental na organização do trabalho pedagógico e ao considerar a multidimensionalidade humana, em atenção aos aspectos físico, psíquico, biológico, cultural, social e histórico do estudante hospitalizado. Com vistas consolidar e garantir o direito à educação dos estudantes hospitalizados, visando igualdade de condições para o acesso e permanência a educação.

Diante disso, aborda-se o papel formador do pedagogo no processo de formação continuada de professores do atendimento educacional hospitalar. Parte-se do entendimento que o pedagogo é o profissional apto para promover a “compreensão e intervenção da e na práxis educativa” (SÁ, 2000, p. 179), por usufruir de subsídios teóricos-metodológicos para analisar o todo do processo educativo, além identificar

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

as especificidades das partes, os limites e as possibilidades do trabalho pedagógico num processo dialógico entre teoria e prática, entre saúde e educação, integrando uma visão sistêmica organizacional e humanizadora. Neste texto, as partes consistem nas esferas que fizeram parte desta proposta de formação, sendo estas: estudantes, sistemas de ensino, unidades hospitalares, profissionais da saúde, professores pesquisadores, professores e pedagogos, por estarem envolvidas ao processo educativo hospitalar, os quais "estão interligados e estabelecem relação de interação e interdependências [...] e interfere na atividade de outro e vice-versa" (SÁ, 2008, p. 69). Desse modo, o pedagogo ao estruturar a formação em estudo procurou abranger as diversas esferas que estão diretamente ou indiretamente relacionadas com o atendimento educacional hospitalar, na busca de uma ação com enfoque multiprofissional e integradora, conforme figura 1.

Figura 1: Esferas da Formação Continuada do Atendimento Educacional Hospitalar.

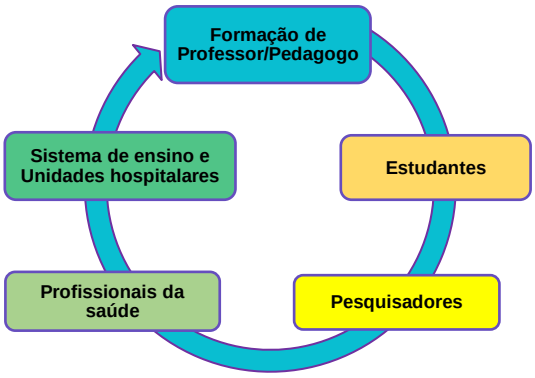

Fonte: CIRINO; SÁ, (2021)

O pedagogo em uma ação intencional, envolve as diversas esferas que estão relacionadas com o atendimento educacional hospitalar, no almejo ampliar a percepção da multidimensionalidade do estudante, integrar a prática social, identificar as necessidades pedagógicas e os desafios que envolvem o processo educativo, para assim intervir na realidade educacional. Neste cenário, o papel formador do pedagogo ao planejar, organizar e promover a formação continuada de professores do ambiente hospitalar, consiste na ação de ampliar as relações de interação entre a educação e a saúde, em um enfoque multiprofissional para fortalecer a integração entre as equipes, almejando uma ação em atenção integral do estudante hospitalizado.

Desse modo, a Pedagogia Complexa (SÁ, 2019) apresenta subsídios para refletir sobre o papel formador do pedagogo na organização da formação continuada

de professores do atendimento educacional hospitalar, por conceber a educação em uma perspectiva humanizadora e o processo educativo como um sistema organizacional complexo. Neste sentido, ressalta-se a mediação da ação do pedagogo entre a prática social, as necessidades pedagógicas e contexto hospitalar, configura-se como uma possibilidade de avanço para a transformação da realidade educacional. Estes aspectos são evidenciados na formação continuada em estudo, pela ação do pedagogo ao integrar a saúde e a educação, ao articular o conhecimento científico e estudo sistematizado sobre os fenômenos educativos para a compreensão da realidade e dos desafios do trabalho pedagógico do ambiente hospitalar. Compreende-se a relevância e a necessidade da ação do pedagogo ao promover a formação continuada de professores, com afirma Morin (2000) para uma reforma do pensamento. Faz-se imprescindível a mediação do pedagogo para reflexão da complexidade dos processos educativos e para essencialidade de considerar a multidimensionalidade humana, como aspectos que estão interligados e refletem no processo educativo escolar ou não-escolar. A partir de uma ação do pedagogo, intencional e sistemática que parte do um enfoque integrador e multiprofissional, na busca a superação da fragmentação do conhecimento, a partir do conhecimento científico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência resulta da vivência profissional do pedagogo do Serviço de Atendimento a Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH ao propor uma formação continuada aos professores do atendimento educacional hospitalar e tem por finalidade promover a reflexão sobre a ação do pedagogo. Em síntese, cabe ao pedagogo a compreensão da teia complexa de relações que constituem o processo educativo no contexto hospitalar e estabelecer estratégia que fortaleça a integração entre os professores, os profissionais de saúde, a escola de origem, os familiares e os estudantes hospitalizados, unidades hospitalares, sistemas de ensino e pesquisadores, em atenção integral aos estudantes em tratamento de saúde. Reconhece-se a contribuição da ação do pedagogo com papel formador para promover a reforma do pensamento (MORIN, 2000), a partir de uma ação intencional e sistemática que parte do um enfoque integrador, multiprofissional e considera a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

multidimensionalidade humana nas condições físicas, sociais, culturais e históricas, como aspectos que estão interligados e refletem no processo educativo. Na busca da superação da fragmentação do conhecimento, a partir do conhecimento pertinente promover uma visão sistêmica organizacional em prol de uma educação humanizadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Constituição de 1988. **Diário Oficial da União.** Brasília, 5 out. 1988. p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-norma-pl.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Bernardete Angelina Gatti, Elba Siquiera de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Partrícia Cristina Albieri de Almeida. Brasília: UNESCO, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo, Cortez, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. T. F. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde.** Elizete Lúcia Moreira Matos; Margarida Maria Teixeira de Freitas Mugiatti. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MEDINA, M. J. L.; ENCOMIENDA, F. J. B. Función professional del pedagogo em centros hospitalários com ámbitos educativos excepcionales. **Educación XXI**, Madrid, n. 2, 2010, p. 95-116.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

ORTIZ, C.; PALANCA M. Importancia de la coordinación en el aula hospitalaria. **Intervención educativa en el medio hospitalario**. Libro de conferencias, comunicaciones e informes de las VII Jornadas de Pedagogía Hospitalaria. Hospital Gregorio Marañón, Madrid, mayo, 1997, p.33-34.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Instrução nº02/2020. Dispõe sobre procedimentos para implantação e funcionamento do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH, Diário Oficial do Paraná, Curitiba 20 de fevereiro de 2020. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/instrucao_002_2020_sareh.pdf. Acesso em 30/03/2020

SÁ, R. A. Pedagogia: identidade e formação, o trabalho pedagógico nos processos educativos não-escolares. **Educar**, Curitiba, n. 16. p. 171-180. 2000.

_____. Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares. **Educar**, Curitiba, n. 32. p. 57-73. 2008.

_____. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. In: SÁ, Ricardo Antunes de; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Teoria da Complexidade**: contribuições epistemológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019. p. 17-63.

8.5.2 A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Clarissa Faverzani Magnago[888]

Isadora Santos Amaral[889]

Cândida Prates Dantas[890]

RESUMO

O percurso universitário tende a ser marcado por diversas mudanças, desafios e, por vezes, dificuldades para os sujeitos que o vivenciam. Assim, destaca-se a importância do trabalho da psicologia, como dispositivo capaz de oferecer escuta e apoio aos atores que compõem uma instituição de ensino superior. Diante disso, o presente trabalho tem o objetivo de apresentar a atuação da psicologia, situando seus limites e possibilidades, através de uma Unidade de Apoio Pedagógico (UAP), vinculada ao Centro de Ciências da Saúde (CCS), da Universidade Federal de Santa Maria, através de um relato de experiência. Os resultados foram divididos em dois momentos: o período pré-pandemia, em que as ações psicológicas eram realizadas através de atendimentos clínicos individuais, grupos psicoterapêuticos voltados a estudantes, professores e técnicos, bem como ações de promoção de saúde, como rodas de conversa e a 'Ambiência no CCS'; e o período durante a pandemia, o qual demandou uma readequação das ações, que vêm ocorrendo através de atendimentos individuais on-line e presenciais, grupos terapêuticos para alunos, a implementação de um canal de acolhimento via formulário on-line e ações de prevenção e promoção de saúde que se dão através de publicações com dicas e orientações nas páginas da UAP nas redes sociais. Esta experiência de trabalho se apoia em autores que versam sobre a atuação da psicologia no contexto universitário e o arcabouço de sentimentos refletidos a partir desta vivência especialmente para estudantes. Dentre estes autores, cita-se MARINHO-ARAÚJO; SANTANA, PEREIRA, RODRIGUES; ASSIS, OLIVEIRA; BENEVIDES; SULKOWSKI, JOYCE. Dessa forma, conclui-se que há inúmeras possibilidades de atuação da psicologia no contexto universitário, inclusive de maneira remota, o que foi necessário a partir da pandemia, que podem ser desenvolvidas para além do modelo tradicional, o qual possui foco individualizado e voltado apenas ao público discente, apesar de não haver tanta adesão dos atores às propostas grupais em comparação às individuais.

Palavras-chave: Psicologia Educacional. Ensino Superior. Práticas Psicológicas.

1 INTRODUÇÃO

O contexto da educação superior é formado a partir dos aspectos institucionais e das subjetividades dos atores que compõem determinada instituição universitária (MARINHO-ARAUJO, 2016). Nessa perspectiva, destaca-se que o ensino superior demarca diferenças significativas em comparação ao ensino básico, no que diz respeito a objetivos e métodos, o que demanda um processo de adaptação do aluno que

[888] Psicóloga, Universidade Federal de Santa Maria, cfmagnago@gmail.com
[889] Acadêmica de Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria, isaamaral09@gmail.com
[890] Acadêmica de Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria, candida.cnd@gmail.com

ingressa em uma instituição universitária. Uma vez que esta já possui uma estrutura anteriormente constituída, destaca-se a importância de serviços, ofertados pela Instituição de Ensino Superior (IES), que ofereçam apoio aos alunos e demais atores que compõem esse contexto, com o objetivo de proporcionar a inserção, permanência e qualidade de vida no ensino superior (SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014).

Nesse sentido, compreende-se que nesse período importante na vida dos estudantes ocorrem diversas mudanças, o que exige um ajustamento, não só no que diz respeito a mudanças que ocorrem da experiência do ensino básico ao universitário, mas também às transformações da vida do sujeito, visto que a entrada na universidade, muitas vezes, simboliza a saída da casa dos pais, morar sozinho, mudança de cidade, distância do núcleo familiar, etc. (ASSIS; OLIVEIRA, 2011; SULKOWSKI; JOYCE, 2012). Desse modo, nota-se que é uma fase que pode se tornar conturbada para muitas pessoas nessa conjectura, diante de inúmeros desafios e modificações, podendo ocasionar um sofrimento ou psicopatologias, como estresse, depressão, ansiedade e disfunção alimentar (SULKOWSKI; JOYCE, 2012).

Assim, ressalta-se a necessidade e a importância de serviços que amparem os alunos, tanto nas questões institucionais, que envolvem inserção, permanência e aspectos de ensino-aprendizagem, quanto no que diz respeito às particularidades do indivíduo, as quais embora possam não ter ligação direta com a universidade, podem afetar o sujeito e o seu desenvolvimento no contexto universitário. Ainda, destaca-se que os demais atores universitários, como professores e técnicos, também necessitam apoio, visto que estão permanentemente vivenciando o contexto institucional e relacional e, ainda que de forma distinta dos alunos, apresentam demandas de escuta e sofrimento.

Dessa forma, considera-se a relevância dessa temática, visto que salienta a prática da Psicologia como forma de oferecer suporte e apoio aos sujeitos no ensino superior, o que pode impactar no seu caminho de desenvolvimento pessoal, relacional e profissional. Assim, este trabalho pretende apresentar as práticas desenvolvidas pelo serviço de Psicologia que compõe a Unidade de Apoio Pedagógico, vinculada ao Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal de Santa Maria (UAP-CCS-UFSM), e suas contribuições para auxiliar, de distintas maneiras, os estudantes, professores e técnicos, assim como, elucidar possíveis atuações da Psicologia Escolar e Educacional, apresentando as possibilidades e os desafios de atuação no ensino

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

superior.

2 DESENVOLVIMENTO

A educação superior vem sendo considerada como um terreno fértil para uma atuação da Psicologia Escolar, comprometida e pautada nos aspectos institucionais, relacionais e sócio-histórico-culturais que permeiam os contextos e sujeitos que formam uma IES (MARINHO-ARAUJO, 2016). Nessa perspectiva, Santos et al. (2015) destacam que, tradicionalmente, a atuação do psicólogo no ensino superior tende a ser voltada para o apoio somente de estudantes, através de atendimentos clínicos individuais. Contudo, tais práticas vêm sofrendo uma transição, a partir da inclusão de novas propostas de atuação, pensadas para além dos atendimentos individualizados e voltados apenas para o corpo discente.

No que diz respeito ao trabalho da Psicologia na UAP-CCS-UFSM, destaca-se a presença de uma atuação que busca compreender e desenvolver intervenções pautadas nas demandas dos diferentes grupos de sujeitos que formam o CCS, buscando promover uma maior qualidade de vida e bem-estar no ambiente acadêmico. Dessa forma, serão apresentadas as práticas desenvolvidas anteriormente à pandemia de Covid-19, bem como as atividades que vêm sendo desempenhadas e (re)pensadas durante a pandemia, que resultou na suspensão das aulas presenciais e na necessidade de readequação das práticas que vinham sendo realizadas.

2.1 Práticas anteriores à pandemia

A atuação da UAP-CCS busca se fazer presente desde o início da jornada acadêmica dos estudantes através da recepção dos calouros. No início de cada semestre, com o ingresso de novos estudantes nos cursos do CCS, a UAP organiza um espaço de acolhimento dos calouros, com o objetivo de promover uma aproximação da UAP com os alunos, bem como de proporcionar um momento de integração entre os pares. Assim, é proposta uma dinâmica em grupo para descontrair e para que os alunos possam ir conhecendo melhor uns aos outros. Posteriormente, é realizada uma apresentação sobre os objetivos e os serviços ofertados pela UAP. Destaca-se, nesse sentido, a importância de os alunos conhecerem, desde o princípio, as ações psicológicas ofertadas pela UAP, para que possam buscar apoio caso sintam desejo ou necessidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em se tratando mais especificamente dos serviços de escuta psicológica, a UAP oferece duas modalidades: a escuta psicológica individualizada e a escuta psicológica grupal. A escuta clínica individual é destinada principalmente aos estudantes dos cursos da saúde que compõem o CCS, mas também aos professores e Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) que busquem o serviço. Destaca-se que as solicitações para atendimentos individuais eram realizadas exclusivamente através das coordenações dos cursos. Nessa perspectiva, Marinho-Araujo (2016) pontua que os sentimentos, emoções, sofrimentos e vivências dos sujeitos que formam o contexto universitário demandam uma escuta qualificada e comprometida eticamente, a qual não possui a finalidade de adequar os sujeitos a padrões pré-estabelecidos, mas sim de considerá-los em sua subjetividade, possibilitando que possam se apropriar e trabalhar, de maneira ativa e dinâmica, suas próprias questões e processos pessoais e relacionais, bem como os aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem.

Por sua vez, a escuta psicológica grupal se dá por meio de três grupos psicoterapêuticos, divididos a partir dos grupos para os quais cada grupo se destina: alunos, professores e TAEs. O grupo terapêutico voltado aos alunos intitula-se ‘Que eu sou eu?’, e consiste em um grupo semanal, aberto, no qual os alunos podem comparecer sem inscrição prévia e compartilhar suas questões, sentimentos e angústias, escutar e ser escutado por seus pares. O grupo psicoterapêutico para professores é intitulado ‘Permita-se(r)’, é mensal, com membros fixos, a partir de inscrições prévias. Já o grupo destinado aos TAEs se chama ‘Para se encontrar’, remetendo a uma forma de encontro físico e relacional entre os técnicos, bem como uma forma de encontrar a si mesmo no sentido psíquico e emocional. São oferecidos dois horários, um pela manhã e outro pela tarde, com encontros quinzenais.

Assim, percebe-se que no grupo destinado aos alunos, há uma maior rotatividade de participantes em virtude de ser aberto e a participação flexível. Nesse caso, destaca-se que parece haver uma preferência dos estudantes por atendimentos individuais em comparação a uma escuta grupal, talvez por haver um certo preconceito em se expor para outras pessoas ou por serem as escutas individuais mais tradicionais. No grupo de professores, nota-se que há procura por parte dos sujeitos que, em geral, encontram-se envolvidos com função de gestão universitária, como coordenação de curso ou chefia de equipe, devido à sobrecarga de trabalho e à dificuldade em resguardar um momento para si, fora do espaço de trabalho. No grupo de TAEs (Figura

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1), existe uma maior participação e assiduidade por parte dos técnicos, o que pode ser justificado pelo fato de ser um público menos assistido e valorizado no contexto universitário.

Figura 1 - Pôster do grupo 'Para se encontrar'

Fonte: UAP-CCS

Apesar de se verificar uma frequência menor na procura pelo dispositivo de atendimento grupal, destaca-se a importância e a potência proporcionadas por espaços grupais entre os pares, mediados por profissionais da psicologia. Nesse sentido, de acordo com Benevides et al. (2010) os grupos psicoterapêuticos constituem-se como uma forma de empoderamento dos participantes, os quais podem se fortalecer a partir do compartilhamento de vivências e sentimentos, além da escuta e convivência com pares.

Ainda, para além dos grupos psicoterapêuticos, a UAP-CCS-UFSM desenvolve outras atividades grupais que visam a promoção da saúde. Uma delas consiste em rodas de conversa que tem o objetivo de abordar temáticas que possam interessar aos alunos, e que estes possam participar de maneira ativa nas discussões. A segunda é chamada de 'Ambiência no CCS' (Figura 2), que é uma ação que visa promover integração, descontração e lazer a todos os atores que fazem parte do CCS. São realizadas no horário do meio dia, no hall do CCS, local em que todos têm acesso e podem participar espontaneamente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2 - Pôster de divulgação de uma Ambiência no CCS

Fonte: UAP-CCS

2.2 Práticas durante a pandemia

No ano de 2020, o mundo foi assolado pela pandemia do novo coronavírus e seus incontáveis impactos sociais, econômicos, políticos e, consequentemente, escolares e educacionais, que atravessam o Brasil desde março de 2020. Nesse contexto, rapidamente, tiveram que ser feitas adaptações às circunstâncias a partir do primeiro semestre do ano de 2020 nas IES, não só quanto às aulas que passaram de presenciais para modo online para evitar a contaminação dos alunos, professores e funcionários, como também a UAP-CCS precisou se adaptar ao teleatendimento, visto que, nesse período de distanciamento social, as demandas dos estudantes universitários se sobressaíram na conjectura da pandemia.

Desse modo, houve a necessidade de dar continuidade aos atendimentos individualizados dos alunos, porém, realizados de forma remota, assim como, ampliar os meios para que os alunos pudessem entrar em contato pedindo auxílio. Nesse sentido, passaram a ser aceitos e-mails dos próprios estudantes direcionados a UAP solicitando atendimento psicológico, não apenas por meio da coordenação do curso; as redes sociais, como Instagram, Facebook e Whatsapp também foram uma via essencial para facilitar a solicitação de acompanhamento psicológico. Além disso, devido ao contexto excepcional da pandemia e das aulas online, foi produzido um formulário online com o nome de Canal de Acolhimento para os estudantes, com a finalidade de oferecer um espaço de fala e escuta aos alunos do CCS.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.2.1 Escuta psicológica individualizada presencial e on-line

Portanto, constatou-se a necessidade de prosseguir os atendimentos individuais de forma remota, com a finalidade do acompanhamento terapêutico contínuo e o amparo nesse momento tão difícil e complexo em que vivenciamos. Sendo assim, tiveram que ser avaliadas as condições de trabalho para o atendimento online, no sentido de seguir as orientações do Conselho Federal de Psicologia (CFP) para garantir a ética nessa modalidade que foi predominante em pouco tempo na Psicologia.

Nesse contexto, a maioria dos estudantes atendidos se adaptaram bem à psicoterapia online, onde usamos a chamada de vídeo de plataformas, como o Skype e Google Meet, para realizá-la, porém, muitos foram atravessados pelo desafio de assegurar a privacidade e o sigilo quando moravam com sua família, tanto que em alguns casos foi necessário realizar o atendimento por meio de mensagens ou e-mail. Ressalta-se que uma das facilidades foi a possibilidade de continuar o acompanhamento com estudantes que tiverem que voltar às suas cidades de origem, em decorrência do isolamento social. Assim como, ao longo do ano de 2020, alguns estudantes retomaram o atendimento presencial quando foi oportuno, seguindo todos os protocolos de prevenção à Covid-19.

Dessa forma, destaca-se a escuta psicológica como o principal meio da UAP, nesse momento, de nos colocarmos para ouvir, acessar e compreender as subjetividades de cada aluno atendido, de mesmo modo, investigar e questionar essas demandas de acordo com suas relações interpessoais e o ambiente institucional (MARINHO-ARAUJO, 2016).

2.2.2 Grupo psicoterapêutico on-line destinado a alunos

Nessa direção, identificamos a importância de reunir pessoas que manifestassem questões e problemas, coletivos ou individuais, a fim de que tivessem um espaço para conversar livremente e compartilhar as suas angústias, contemplando a temática de saúde mental no contexto do EaD. Assim, surgiu o “Grupo Online de Conversa para Alunos: Conversando sobre...”. Inicialmente, foi pensado para acontecerem quatro encontros quinzenais, tendo cada encontro um tema principal, mas com flexibilidade nos tópicos abordados, de acordo com os relatos de cada participante.

Esse grupo ainda está ocorrendo, e, apesar de ter tido um formulário de inscrição para entrar no grupo, depois do primeiro encontro o deixamos aberto para outros alunos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do CCS que se interessassem em participar. Os assuntos abordados, por enquanto, são a insatisfação com a coordenação do curso, as sensações de improdutividade e cansaço, ansiedade, a necessidade de conciliar diversas tarefas, o local de estudo ser o mesmo de descanso e lazer, estratégias para ser e se sentir mais produtivo, entre outros. Assim como os grupos formados presencialmente, o grupo online também teve baixa adesão, contudo, é bastante produtivo no propósito de propiciar conversas e desabafos acerca de problemáticas que afetam vários estudantes universitários.

2.2.3 Instagram

Essa rede social foi e permanece sendo extremamente importante para ser um meio de acesso dos estudantes para contatar a UAP, como também para serem propagadas orientações e estratégias para auxiliar nos estudos, cuidados psíquicos e enfrentamento do isolamento social (Figura 3), além de informações sobre o funcionamento da UAP e divulgação dos grupos psicoterapêuticos promovidos pela UAP-CCS, por exemplo.

Figura 3 - Post sobre 'Como evitar a autocobrança excessiva em tempos de confinamento?'

Fonte: Instagram da UAP-CCS

2.2.4 Implementação do Canal de Acolhimento

Assim, foi elaborado o Canal de Acolhimento para fornecer um espaço de fala e escuta aos estudantes, onde eles respondiam cinco questões sobre qual curso faziam, como estava sendo a experiência com as aulas na modalidade EaD, como estavam se sentindo no momento, de que maneira a UAP poderia auxiliá-los nesse período, e se queriam acrescentar mais alguma coisa. Além de ser um ambiente livre para os alunos

do CCS se expressarem, o Canal de Acolhimento se tornou um dos principais meios que a UAP usava para contatar os alunos que buscavam ajuda, para agendar o atendimento psicológico e acompanhar como estava aquele indivíduo de forma mais direta, por meio do teleatendimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da atuação da Psicologia por meio da UAP-CCS-UFSM, é possível perceber que há uma ampliação das práticas no ensino superior, pensadas e oferecidas com o objetivo de contemplar todos os níveis de sujeitos que compõem o CCS, como estudantes, professores e demais profissionais. Ainda, há uma busca em proporcionar atividades, tanto individualizadas, como os atendimentos clínicos, quanto grupais, como os grupos psicoterapêuticos e a Ambiência no CCS.

Destaca-se, ainda, a necessidade de readequação das práticas que vinham sendo desenvolvidas a partir da suspensão das atividades presenciais por conta da pandemia de Covid-19. Apesar de os atendimentos clínicos individuais terem sido mantidos, passaram a ocorrer predominantemente de maneira on-line. Da mesma maneira, o grupo psicoterapêutico foi proposto de forma remota, no entanto foi oferecido apenas para o público discente, o qual se notou maiores demandas. Ressalta-se, nesse contexto, a importância da implementação do Canal de Acolhimento, como um espaço livre para que os alunos pudessem escrever sobre suas experiências e sentimentos com a pandemia, isolamento social e com o ensino a distância.

Portanto, percebe-se que, tanto no período pré-pandemia, quanto durante a pandemia, a atuação da Psicologia no ambiente acadêmico vem sendo bastante valorizada e demandada, por diversos atores, especialmente pelos alunos. Assim, destaca-se a importância e as diferentes possibilidades de trabalho da Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior, que vão desde um modelo tradicional, que inclui atendimentos mais individualizados, até propostas mais grupais. Com a pandemia, houve uma necessidade ainda maior de (re)pensar as práticas, o que ampliou as possibilidades de atuação. Como desafios para a prática da Psicologia, percebe-se que, embora haja uma busca por ampliar as formas de atuação, que fujam de um modelo tradicional, há uma certa resistência e baixa adesão por parte dos atores que fazem parte do ambiente acadêmico.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ASSIS, A. D.; OLIVEIRA, A. G. B. Vida universitária e saúde mental: atendimento às demandas de saúde e saúde mental de estudantes de uma universidade brasileira. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Florianópolis, SC, v.2, n. 4-5, p.163-182, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/68464. Acesso em: 21 jun. 2021.

BENEVIDES, D. S.; PINTO, A. G. A.; CAVALCANTE, C. M.; JORGE, M. S. B. Cuidado em saúde mental por meio de grupos terapêuticos de um hospital-dia: perspectivas dos trabalhadores de saúde. **Interface – Comunic., Saude, Educ.**, Botucatu, v. 14, n. 32, p. 127-138, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832010000100011. Acesso em: 21 jun. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução nº 004, de 26 de março de 2020.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 199-211, abr./jun. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200003. Acesso em: 21 jun. 2021.

SANTANA, A. C.; PEREIRA, A. B. M.; RODRIGUES, L. G. Psicologia Escolar e educação superior: possibilidades de atuação profissional. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, v. 18, n. 2, p. 229-237, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182736. Acesso em: 02 jul. 2021.

SULKOWSKI, M. L.; JOYCE, D. J. School psychology goes to college: the emerging role of school psychology in college communities. **Psychology in the Schools**, v. 49, n. 8, p. 809-815, set. 2012.

8.5.3 A POTENCIALIDADE DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Raimundo Sidnei dos Santos Campos[891]

Nataliana de Souza Paiva[892]

RESUMO

A pandemia alterou profundamente a dinâmica da vida humana nos campos social, político, econômico, cultural e educacional. O Brasil, com altas taxas de vulnerabilidade social foi profundamente atingido e tem enfrentado muitas dificuldades no controle da COVID-19. O ambiente escolar é um espaço importante de socialização e convivência social, com potencial criador de ações educativas em saúde, capazes de produzir transformações nas formas de pensar e agir social. A pesquisa busca compreender como se dá o fazer pedagógico da educação em saúde no contexto escolar no Amazonas, diante da complexidade e desafios da pandemia. Tem por objetivo analisar as práticas pedagógicas da educação em saúde e sua importância no âmbito escolar em tempos de pandemia, investigando indícios da capacidade de organização didático-pedagógica e de resposta das instituições de ensino frente a complexidade da crise sanitária atual e das particularidades dos agravos à saúde humana em contexto amazônico. A metodologia é de abordagem qualitativa por meio de estudo bibliográfico e documental, apoiada no Paradigma Indiciário, método sistematizado por Carlo Ginzburg (1989). Para tanto, se fundamenta em estudos de Brandão (1986), Freire (1975), Vasconcellos (2001; 2006), dentre outros. Os resultados parciais identificaram que as ações de educação em saúde assumem um papel fundamental no enfrentamento da pandemia da COVID-19, sobretudo, diante da necessidade do conhecimento da doença, da orientação dos cuidados necessários e na sensibilização da população para adoção das medidas de prevenção. A pandemia demandou a reorganização do processo de trabalho na escola. Práticas pedagógicas de educação em saúde baseadas em tecnologias da informação e da comunicação se tornaram mais frequentes e foram intensificadas nas rotinas de trabalho.

Palavras-chave: Educação em Saúde. Escola. Pandemia da COVID-19. Amazonas.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) criou uma grave crise sanitária global, ceifando vidas e causando inúmeros problemas para a humanidade. Diante do avanço da doença por muitos países, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou emergência de saúde pública de importância internacional e, por conseguinte, uma pandemia, com grande impacto na vida social.

Neste contexto, medidas de quarentena e de isolamento social foram recomendadas pela OMS e adotadas pelos órgãos de saúde pública como estratégias

[891] Doutor em Educação, Professor da Universidade do Estado do Amazonas-UEA/Pedagogo da Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas-FVS, e-mail: rcampos@uea.edu.br
[892] Mestre em Educação, Professora da Universidade do Estado do Amazonas/Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação/SEMED Manaus, e-mail: npaiva@uea.edu.br

para conter o avanço da doença, medidas que, por sua vez, impuseram a sociedade novas regras de convivência. A pandemia, na sua complexidade, tende a atingir a população socialmente vulnerável, sobretudo, porque no Brasil persistem desigualdades sociais profundas e seus efeitos recaem sobre muitas áreas e campos da atuação humana, como no trabalho e educação.

No campo educacional, as escolas foram fechadas e as aulas suspensas, comprometendo o planejamento de ensino e a formação escolar. Diante desse cenário, no Estado do Amazonas, não diferente de outros Estados, houve a recomendação da adaptação das atividades do ensino presencial para o ensino remoto, dentre outras estratégias de ensino implementadas de maneira emergencial, adotadas como ações de contingência. Com isso, novas rotinas de (re)organização do trabalho pedagógico passaram a dar respostas educacionais aos inúmeros problemas decorrentes da crise social e de saúde instalada pela pandemia.

Com o agravamento da pandemia, a escola, instituição reconhecida socialmente pela formação humana como um espaço de relação e convivência de crianças, adolescentes, jovens e adultos, que reunidos em salas de aulas tem acesso ao ensino, tornou-se imprópria, por conta do contato físico que oportuniza a propagação da doença.

No campo da promoção da saúde, já existiam algumas ações educativas, como o Programa de Saúde na Escola (PSE), política intersetorial da Saúde e da Educação, instituído em 2007 se constituiu numa política de saúde na escola que se propõe a articular e integrar permanentemente os setores saúde e educação com ações que buscam melhorar a qualidade de vida dos alunos de escolas de educação básica, tendo por base ações de prevenção, promoção e atenção à saúde.

Neste sentido, a promoção da saúde no espaço escolar, sobretudo, dialoga com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), reconhecendo a saúde como tema transversal, o que pressupõe uma prática educativa, capaz de transformar saberes, no intuito de fomentar o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos indivíduos no cuidado com a saúde, bem como conhecimento das condições de risco.

A escola, amparada por políticas e dispositivos legais se articula e sedia programas e projetos na área de saúde. Assim, se constitui como um lugar de práticas educativas, capaz de potencializar a promoção da saúde e a compreensão crítica dos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

fatores determinantes e condicionantes do processo saúde-doença.

Contudo, diante da crise sanitária e social instalada pela pandemia do novo coronavírus com repercussões nas rotinas de trabalho das escolas em contexto amazônico, a pesquisa pretende responder a seguinte questão: como se dá o fazer pedagógico da educação em saúde no contexto escolar no Amazonas?

A realização desta pesquisa é justificada pela necessidade de compreensão e problematização da educação em saúde e suas práticas pedagógicas na escola no contexto da pandemia de COVID 19, tendo em vista a complexidade dos protocolos sanitários e seus desdobramentos na vida em sociedade.

A pesquisa integra o projeto institucional docente (PID), aprovado no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas-UEA e tem duração de 24 meses com o objetivo geral analisar as práticas pedagógicas da educação em saúde e sua importância no âmbito escolar em tempos de pandemia de COVID-19, buscando indícios da capacidade de organização didático-pedagógica e de resposta das instituições de ensino frente a complexidade da crise sanitária atual e das particularidades dos agravos à saúde humana em contexto amazônico.

Tem abordagem qualitativa por meio de estudo bibliográfico e documental, apoiada no Paradigma Indiciário, método de investigação e análise sistematizado pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1989), onde o foco principal é buscar dados nos pormenores, ou naquilo que é considerado, até mesmo, sem importância, mas que fornece indícios. O método está baseado na investigação de pistas, sinais ou indícios reveladores acerca dos fenômenos da realidade, onde a investigação científica se importa em sobressair elementos, que até então, podem ter sido ignorados devido a sua sutileza e aparente insignificância, diante das formas hegemônicas de produzir conhecimento e fazer ciência (GINZBURG,1989).

Na etapa atual da pesquisa é realizada a revisão de literatura, a partir de publicações científicas e dados documentais, como notas técnicas e protocolos sanitários no Diário Oficial do Estado do Amazonas - DOE, nos sites da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC), Diário Oficial do Município de Manaus – DOM, na Secretaria de Estado de Saúde do Amazonas (SES) e no site da Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas Dr.ª Rosemary Costa Pinto(FVS-RCP).

Esta pesquisa trará algumas aproximações teóricas da educação em saúde, na perspectiva da educação popular, também elementos que retratam orientações da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educação em saúde na escola e a importância desta prática educativa em tempos de pandemia.

2 A EDUCAÇÃO EM SAÚDE: ALGUMAS COMPREENSÕES TEÓRICAS

A educação em saúde é, acima de tudo, educação, e como tal, se constitui a partir de diferentes saberes, práticas, sujeitos e contextos. Há diversos modos do pensar e fazer educação em saúde, que expressam diferentes perspectivas de compreensão da realidade, do ser humano e de suas relações.

Nesta perspectiva, o movimento da educação popular em saúde, pela fundamentação teórica que assume, produz uma crítica contextualizada e de base reflexiva importante para a compreensão das ações educativas em saúde no contexto da pandemia COVID-19.

Brandão (1986) numa perspectiva de compreensão antropológica da educação afirma que “Complica um pouco pensar a educação como apenas educação (grifo do autor).” (BRANDÃO, 1986, p.5). O autor destaca que a educação deve ser vista “no seu contexto cotidiano, no interior de sua morada: a cultura (grifo do autor) — o lugar social das ideias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui.” (BRANDÃO, 1986, p.5).

A educação, entendida como uma expressão da vida humana, se constitui como um espaço de práticas sociais e de processos de trabalho que podem potencializar vivências comprometidas com o pensar e agir em saúde. Compreende-se que a educação ou a prática educativa é um processo que envolve ação e reflexão e que ocorre em diferentes contextos, sob muitas influências e percepções. Compartilha-se do entendimento de Freire (1975) de que, neste sentido, a prática educativa deve ser compreendida como práxis educativa.

A prática educativa implica numa inserção crítica na realidade, deve partir da realidade, “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.” (FREIRE, 1975, p.77). Ao pensar a educação numa perspectiva problematizadora, crítica e transformadora que se dá no diálogo e na troca de saberes, Freire apresenta elementos fundamentais para constituir as bases da chamada Educação Popular, entendida como uma proposta que se contrapõe a “Educação Bancária” (FREIRE, 1975).

Vasconcellos (2001; 2006) explica as limitações da educação em saúde no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

modelo conhecido como educação sanitária, haja vista que, se trata de uma perspectiva de compreensão que tinha como preocupação principal o convencimento do indivíduo a adotar novos hábitos e regras de higiene, sendo responsabilizado pelas suas doenças, como se tudo dependesse de uma consciência sanitária e não tivesse relação também com as questões de ordem econômica e social.

Este modelo de educação não levava em consideração os determinantes psicossociais e culturais dos comportamentos em saúde, tomando os sujeitos (usuários) como objeto das práticas educativas e desprovidos de saberes sobre a sua própria saúde, ignorando que o saber/fazer em saúde é também permeado por crenças e valores e muitas outras formas de saber. (VASCONCELLOS, 2001; 2006)

Brandão (2002) argumenta que somos a extensão da natureza e imprimimos nossas marcas através de nossas ações, pois, não somos intrusos no mundo ou uma fração da natureza rebelde a ela. Somos a própria múltipla e infinita experiência do mundo natural realizada como uma forma especial de Vida: a vida humana.

Neste sentido, a educação constitui um processo de partilha de conhecimentos regidos pela comunicação viabilizando as relações dos homens com o mundo. Não há educação sem diálogo. O diálogo caminha para a igualdade, sem hierarquização de saberes e conhecimentos objetivando tornar os homens iguais.

3 OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA

O Ministério da Saúde define Educação em Saúde como um processo educativo de construção de conhecimentos em saúde com vistas à apropriação pela população. Trata-se de um “conjunto de práticas que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e os gestores a fim de alcançar uma atenção de saúde de acordo com suas necessidades” (BRASIL, 2009, p. 22).

Na Carta de Ottawa de 1986 a educação é compreendida com um pré-requisito fundamental na reorientação dos serviços de saúde na perspectiva da promoção da saúde. Acrescente-se também que, a educação popular assumida como política de educação em saúde dá ênfase na promoção da saúde.

De acordo com o documento do Ministério da Saúde “Bases para Educação em Saúde nos Serviços” (2008), o processo educativo que perpassa pelo âmbito da saúde

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

é essencial para a melhoria da saúde individual e coletiva. É necessário entender esse processo educativo como uma prática central para o processo de produção de saúde entendido como estratégia para a autonomia dos sujeitos e coletividades.

No âmbito escolar, a educação em saúde se constitui como conhecimentos, práticas e experiências voltadas para a promoção da saúde de indivíduos, grupos, comunidade e da população em geral trazendo no seu bojo elementos políticos e pedagógicos que fundamentam uma compreensão de educação e de saúde.

O fazer pedagógico da educação em saúde na escola tem implicações na vida social, pois está relacionado com a maneira como a população pensa, age e convive, colaborando na perspectiva da saúde integral, onde os processos educativos são necessários ao desenvolvimento da saúde em vários aspectos.

A educação em saúde se manifesta no cotidiano escolar como expressão do trabalho docente e de outros profissionais da educação e da saúde, por meio de práticas educativas em saúde, projetos pedagógicos, na implementação do currículo, em projetos educativos específicos, na relação intersetorial com as equipes de saúde da família, dentre outras iniciativas.

As práticas educativas em saúde na escola revelam vivências, experiências e aprendizados socioculturais, que decorrem de diferentes saberes científicos e populares que circulam na comunidade, permeiam o cotidiano escolar e o agir pedagógico. Assim, saúde e educação são campos constituídos de especificidades e complexidades. São campos conectados por teorias, saberes e práticas que decorrem do acúmulo de conhecimentos técnico-científicos e de experiências que podem emergir da compreensão de diferentes sujeitos inseridos em suas realidades socioculturais.

A educação em saúde na escola potencializa, antes de tudo, um agir social, mas o agir normativo e vertical dificulta o desenvolvimento destas práticas participativas e dialogais. As ações educativas são de fundamental importância para o controle das doenças e para a promoção da saúde como podemos vislumbrar no cenário pandêmico atual.

A ação educativa é uma importante estratégia, podendo ser capaz de despertar novas atitudes da população e potencializar novas condutas de comportamento humano. Contudo, numa realidade social marcada por profundas desigualdades sociais, antes de tudo, se trata de compreender os condicionantes da saúde.

A Lei nº 8.080/90 do Sistema Único de Saúde (SUS), ao incorporar elementos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dessa compreensão destaca que fatores determinantes e condicionantes da saúde expressam os níveis de saúde da população em um determinado momento histórico.

No contexto amazônico, o entendimento desta complexidade da vida, pressupõe o conhecimento da condição de vida da população local, sua cultura, suas tradições, seus saberes e suas relações com a natureza, assim como, a compreensão dos desafios amazônicos, como a sazonalidade das doenças e o regime das águas.

Admitir a complexidade local é compreender que os diferentes sujeitos sociais criam formas de viver que refletem especificidades do território amazônico, uma vez que "as práticas educativas, recriadas conforme o cotidiano ganham espaço os interesses e valores da vida de seus praticantes na busca da construção de um projeto de educação humanista e solidário." (CAMPOS, 2019, p. 46).

Neste aspecto é preciso pensar a vida no contexto local, reconhecendo a influência das relações culturais entre o modo de vida rural e urbana. Brandão afirma: "Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação." (BRANDÃO, 1986, p. 7)

A educação em saúde tem sua importância não somente nos períodos críticos como nas situações emergenciais em saúde pública (períodos epidêmicos ou pandêmicos), mas sobretudo, nos períodos não epidêmicos, deverá ser ação processual e contínua, que considera saberes científicos, populares e diferentes experiências da vida.

Buscar conhecer a vida das pessoas, sua realidade social e os problemas vivenciados é fundamental para o trabalho educativo em saúde. Considerar o saber comum das pessoas sobre a sua compreensão de saúde, sua experiência de adoecimento e de cura na sua cultura, suas vivências e história de vida na luta pelo bem-estar e qualidade de vida é ponto de partida do processo educativo.

Destacamos que a educação, concebida como processo ativo poderá fortalecer projetos que pretendam construir ações coletivas e solidárias, incentivando e valorizando o diálogo, a criatividade e as atitudes sensatas, objetivando a busca de soluções para as questões de saúde que afetam as comunidades, em prol da melhoria da qualidade de vida.

Dessa maneira, a intenção é dialogar com estudos, pesquisas e achados que

englobem os fatores sociais, educacionais, culturais e pedagógicos considerados de grande importância para a compreensão da educação em saúde na percepção dos riscos e dos cuidados em saúde, refletindo criticamente sobre desafios da educação em saúde em decorrência da pandemia ocorrida devido ao novo coronavírus.

4 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE EM TEMPOS DE PANDEMIA

A pandemia da COVID-19 desafiou a existência humana em sociedade com adoção de novas atitudes no campo da convivência social, com medidas de prevenção da doença pelos indivíduos, grupos e comunidades envolvendo um amplo processo de sensibilização social e de conscientização coletiva, o que produz implicações educacionais profundas.

A escola tem sido desafiada ao fortalecimento da mobilização social e a sensibilização coletiva para conter a disseminação do vírus (SARS Cov 2), uma vez que a COVID-19 apresenta alto potencial de risco à saúde humana, agravando as taxas de morbidade e mortalidade.

Neste contexto, as ações de educação em saúde assumem um papel fundamental no enfrentamento da pandemia da COVID-19, sobretudo, diante da necessidade do conhecimento da doença, da orientação dos cuidados necessários e na sensibilização das medidas de prevenção a serem adotadas por crianças, adolescentes, jovens e adultos na promoção da saúde individual e coletiva.

Pensar e construir processos educativos em saúde capazes de despertar uma nova mentalidade na sociedade em relação a COVID 19 é tarefa urgente e necessária, que se impõe à escola, como uma instituição social capaz de despertar novas atitudes e promover transformações nas formas de viver em sociedade.

A pandemia demandou a reorganização do processo de trabalho na escola evidenciando a preocupação quanto à possível descontinuidade das ações educativas no processo de formação. Práticas pedagógicas apoiadas em metodologias e tecnologias da comunicação e da informação se tornaram mais frequentes e foram intensificadas, desafiando as rotinas do trabalho de professores, alunos e gestores, criando uma nova dinâmica pedagógica no cotidiano escolar, sobretudo, na maneira como esses aspectos são explorados nas práticas pedagógicas dos professores.

No Estado do Amazonas o Governo do Estado estabeleceu protocolos sanitários

para o enfrentamento da COVID-19, impactando na vida social e econômica de muitas instituições, dentre elas, as escolas estaduais e municipais. Neste sentido, instituiu-se o Decreto nº 42.061 de 16/03/2020 que declarou a situação de emergência na saúde pública no Amazonas, frente a disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV). Além disso, criou-se o Comitê Intersetorial de Enfrentamento e Combate ao COVID-19, com a atribuição de estabelecer medidas preventivas.

Alinhando-se as recomendações sanitárias, as escolas interromperam as atividades administrativas e pedagógicas, respaldadas na Resolução n.º 30/2020 - CEE/AM, de 18/03/2020, foi aprovado o regime especial de aulas não presenciais no SEDUCAM, como medida preventiva à disseminação do COVID-19. Na SEMED/Manaus, o Decreto nº 4.787, de 23 de março de 2020, declarou estado de calamidade pública no município, assegurando a continuidade do ano letivo de modalidade de ensino remota, por meio do Projeto Aula em Casa uma cooperação técnica entre SEMED/Manaus e SEDUC/AM.

Diante do crescente número de casos da pandemia da COVID -19 e reprodução das cadeias de transmissão no país, evitar ou minimizar o contágio da população pelo vírus, implica na construção de processos educativos em saúde, que sejam capazes de ser compreendidos e assimilados pela população, despertando novas relações e formas de convivência na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em saúde é um campo de estudo complexo e sujeito a múltiplas interpretações. No âmbito escolar, podem assumir diferentes matizes de pensamento e práticas. É processo educativo complexo, plural e multicultural que se relaciona com a diversidade de saberes, práticas e experiências da atividade humana que se situa no campo de relações, tensões e contradições da sociedade.

Práticas de educação em saúde fundamentadas no mero repasse de conhecimentos deixam de lado questões importantes, como diálogo e a troca de experiências. A escola tem um papel fundamental na construção de novas práticas de educação em saúde. Os conhecimentos não são fixos, prontos e acabados, mas estão relacionados com os movimentos e dinâmica da vida e do mundo.

A construção de uma educação em saúde dialógica e emancipatória, capaz de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

promover novos sentidos na saúde é tarefa da escola que contribui para a transformação das condições de vida e de saúde da população.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Decreto n.º 42.061, de 16 de março de 2020. Determina a emergência, por 120 dias, pelo Governador do Estado do Amazonas. Diário Oficial do Estado do Amazonas. (DOE 16.03.2020)

BRANDÃO, C.R. **A educação como cultura.** Ed. rev. e ampl. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRANDÃO, C.R. **Educação Popular**. 2ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Saúde. Escolas promotoras de saúde: experiências do Brasil / Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2007. 304 p. – (Série Promoção da Saúde; n. 6).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. As Cartas da Promoção da Saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, Projeto Promoção da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2002. 56 p.: il. (Série B. Textos Básicos em Saúde).

BRASIL. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde na escola. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos: meio ambiente, saúde. Brasília: MEC/SEF. 1997.

CAMPOS, R. S. S. **A prática educativa do agente de combate às endemias no cotidiano da vigilância em saúde da Ilha de Parintins no Amazonas**: desafios e possibilidades da educação popular em saúde. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa, 2019.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (CEE/AM). Resolução Nº 30 de 18 de março de 2020. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, como medida preventiva à disseminação do COVID-19.

FREIRE. **Pedagogia do oprimido.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1975.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: Carlo Ginzburg. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MANAUS, **Decreto nº 4.787**, de 23 de março de 2020. Declara estado de calamidade pública no município de Manaus para enfrentamento da pandemia do COVID-19, e dá

outras providências. 2020.

VASCONCELOS, E.M. **Educação Popular e a atenção à saúde da família**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

VASCONCELOS, E.M. Redefinindo as práticas de saúde a partir de experiências de educação popular nos serviços de saúde. Interface – **Comunic, Saúde, Educ** 8, 2001.

8.5.4 A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA CLASSE HOSPITALAR COMO ESPAÇO HUMANIZADOR

Ilda Maria Baldanza Nazareth Duarte[893]

Ana Valéria de Figueiredo da Costa[894]

RESUMO

O pano de fundo da presente pesquisa tem como premissa identificar o pedagogo na classe hospitalar assim como analisar as práticas metodológicas utilizadas no espaço da classe hospital especificamente no Hospital Geral de Nova Iguaçu, (lócus da pesquisa) que possui esse espaço de atendimento humanizador às crianças que se encontram em estado de internação e, dessa forma, vulneráveis afetivamente. Tomamos como suporte teórico a concepção fenomenológica – hermenêutica alemã de Husserl (1947), Heidegger (1979), Gadamer (1994, 2000) e Marques (1997), na tentativa de decifrar o fenômeno na intenção de compreender assubjetividades que permeiam o fazer do profissional pedagogo nesse espaço de atuação, qual seja, a Classe Hospitalar. Portanto não se trata apenas de uma descrição, mas o aprofundamento dos usos, hábitos e imaginário empregados usualmente por meio de registros no diário de bordo, acompanhados dos depoimentos e entrevistas colhidas in loco, devidamente registradas e analisadas que foram previstas no cronograma. Este enfoque de pesquisa caracterizar-se pela ênfase no cotidiano na busca de dados que possam ser analisados e estudados frente ao referencial teórico da formação docente e em Pedagogia e seus espaçosde atuação. Nesse percurso o grupo pode constatar a que a classe hospitalar ainda não e muito valorizada, haja vista, dentro do próprio hospital, muitos funcionários desconhecerem sua potencialidade. No entanto ficou clarificado no depoimento de mães de pacientes os benefícios advindos do acolhimento da criança: elevou a autoestima de meu filho; esse trabalho ajudou muito a recuperação de meu neto.

Palavras-chave: Classe Hospitalar. Curso de Pedagogia. Formação Docente. Práxis Pedagógica. Humanização.

1 INTRODUÇÃO

Tomando por base o cotidiano hospitalar das crianças e adolescentes em estado de internação, o presente estudo teve como objetivo central identificar a práxis do profissional pedagogo no contexto hospitalar e, no decorrer da pesquisa, se pretendeu compreender o que pensam os atores que transitam no hospital, assim como os familiares das crianças, os professores das escolas onde as crianças efetivamente se encontram matriculadas e as próprias crianças e adolescentes que se encontram

[1] Doutora em Ciências da Educação/Organizações Educativas (Universidade do Minho/UFRRJ); Professora Titular e Orientadora do Projeto de Iniciação Científica na Universidade Iguaçu (RJ); *e-mail*: ilda.duarte@globo.com

[2] Doutora em Ciências Humanas/Educação (PUC-Rio); Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Professora Convidada do Projeto de Iniciação Científica na Universidade Iguaçu (RJ); *e-mail*: anavaleriadefigueiredo@gmail.com

internados, na tentativa de identificar os benefícios para o paciente atendido na Classe Hospitalar.

Também esteve sob o foco da pesquisa propor atividades extensionistas tendo em vista a parceria existente entre a Universidade e o Hospital Geral de Nova Iguaçu (HGNI), com a presença in loco da professora responsável pelo estágio em instituições não escolares do Curso de Pedagogia, o que foi realizado com a Oficina de Autoconhecimento, dinamizadas pelas alunas do Curso de Pedagogia e equipe de pesquisa da Universidade Iguaçu (RJ).

Tendo como princípio o atendimento personalizado ao educando no qual se trabalha uma proposta pedagógica com as necessidades singulares, o profissional pedagogo que atua na Classe Hospitalar busca estabelecer critérios que respeitem a patologia/estado de saúde do paciente uma vez que nesse período de internação a criança está longe do seu cotidiano na companhia dos amigos, brincadeiras e escola, mas sim entrando em contato com integrantes do hospital: enfermeiras, médicos e outros profissionais da saúde, além da família.

Dessa forma torna-se fundamental a atenção do educador em articular atividades para a aceitação do paciente, na situação de internação no hospital. ParaOrtiz (1999, p.12): “a classe hospitalar é uma abordagem de educação ressignificada como prioridade, ao lado do tratamento terapêutico, e o pedagogo tem um papel primordial na caminhada de humanização”. Daí a importância do tema de pesquisa na perspectiva do aluno da Licenciatura em Pedagogia, seja como estudante, seja como profissional da educação, atuando nos espaços não escolares especificamente em classe hospitalar.

Ainda, contribuir com o Curso de Licenciatura em Pedagogia tanto no aspecto acadêmico tendo em vista a proposta de atividades extensionistas indo ao encontrodas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) no artigo 2º reza que:

> [...] as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se àformação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos

Ainda, o projeto tem caráter interdisciplinar, posto que pretendeu buscar no ambiente da saúde, constatações que vão na direção de afirmar que a qualidade de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

vida almejada se constrói sobre vários pilares, dentre esses, a educação como forma de promoção e manutenção da saúde.

A justificativa se embasa no texto legal das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) que permite entender que a Pedagogia não está relacionada apenas à docência escolar; ao contrário, permite que se afirme que os conhecimentos pedagógicos estão em outras áreas que não somente as escolares. O artigo continua em seu parágrafo 1º esclarecendo a compreensão de docência:

> § 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

Interessante sublinhar o entendimento da docência como área que deve desenvolver-se "em articulação", exigindo do Licencaido em Pedagogia que sua atuação docente leve em conta conhecimentos científicos, bem como de outros campos do saber, porém não dissociados. E ainda, e artigo 2º em seu parágrafo 2º, o que o Curso de Licenciatura em Pedagogia deverá propiciar:

> § 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006).

Frente ao texto legal, é possível confirmar a amplitude das áreas de atuação do Licenciado em Pedagogia, visto os campos de estudo que devem contribuir em sua formação. Complementando e reforçando o artigo 2º, o artigo 4º em seu parágrafo único é bastante incisivo quando aponta aspectos inerentes à atividade docente: art. 4º[...] Parágrafo único:

> [...] as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas einstituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos scolares e nao escolares.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A expressão "não-escolares" no texto legal traz a oportunidade para que se fortaleça a ideia de que o pedagogo não tem sua área de atuação restrita à escola; ao contrário, a lei reafirma que onde houver espaços nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, ali poderá atuar o pedagogo em seus múltiplos saberes.

Vale lembrar a própria palavra Pedagogia que é definida segundo dicionário online[895] como "ciência que trata da educação das crianças e adolescentes com problemas de adaptação escolar, [...] que estuda os problemasrelacionados com o seu desenvolvimento como um todo". Enquanto o termo hospitalar quer dizer "relativo a hospital, onde se tratam doentes internados ou não".

A junção dessas duas palavras tão distintas se deu diante da necessidade que crianças e adolescentes têm em dar continuidade aos seus estudos mesmo estando afastados do meio escolar comum por motivos de doença. Mattos e Mugiatti (2007,p.37), assim definem Pedagogia Hospitalar como: "um processo alternativo de educação continuada que ultrapassa o contexto formal da escola, pois levanta parâmetros para o atendimento de necessidades especiais transitórias do educando, em ambiente hospitalar e/ou domiciliar".

Complementando a definição das autoras, Libâneo (2001, p.44) assim se expressa:

> [...] a Pedagogia é uma área de conhecimento que investiga a realidade educativa no geral e no particular, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos profissionais buscando explicitação de objetivos e formas de intervenção metodológicas e organizativas em instâncias da atividade educativa implicada no processo de transmissão/ apropriação ativa de saberes e modo deação.

Cabe explicitar que para viabilizar um compromisso dessa ordem tal como o projeto em tela, foi necessário investigar os pressupostos que permeiam a prática metodológica cotidiana nas Classes Hospitalares, indagando aos atores se houve ou não mudanças comportamentais significativas nos paciente internados inseridos no atendimento e quais as mais prementes.

Para maior amplitude, o estudo lançou mão da pesquisa em campo[896] no sentido de identificar a fidedignidade do pensado e vivido e se essasexperiências marcam mais

[895] Disponível em: https://www.dicio.com.br/pedagogia. Acesso em: 15 maio 2019.
[896] O projeto está registrado pelo CEP/Plataforma Brasil em edição.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

profundamente reforçando as atitudes de autoconfiança tanto do profissional de pedagogia quanto das crianças e adolescentes que estão nesse espaço.

Daí a importância de se investigar o período de vida (internação) dessas crianças e adolescentes, mapeando a história de vida das mesmas no sentido de identificar a adequação das atividades uma vez que as ações propostas devem ter cunho personalizado, ou seja, a cada um deve se dar um tratamento pedagógico específico, bem como verificar as estratégias didático-pedagógicas utilizadas.

É importante ressaltar que o trabalho da Classe Hospitalar não pode ser confundido com ludoterapia, pois se propõe a ser uma continuidade do trabalho escolar dentro do hospital no período de internação da criança/adolescente. A questão é tão séria, que o profissional que atua na classe pode efetivar a matrículade crianças que porventura não estejam matriculadas em nenhuma escola no período da internação.

Os argumentos levantados apontam para a relevância do estudo que se abre como um amplo campo de trabalho, o que requer pesquisas, debates e indagações constantes para a melhoria e maior alcance das ações didático-pedagógicas empreendidas por profissionais da área. Nesse sentido, destacamos que o projeto em questão e seus resultados estão filiados ao Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas, Currículos e Espaços de Formação PPCEF UNIG[897].

2 MATERIAL E MÉTODOS UTILIZADOS

Para compreender o cotidiano da rotina hospitalar foi necessária à ação compreensiva, motivo por que se recorreu à fenomenologia-hermenêutica que, estando aberta à compreensão do outro, permite a percepção da multiplicidade de vozes, indícios e saberes que emergem no espaço escolar, tomando como suporteteórico a concepção de Husserl (1947), Heidegger(1979), Gadamer (1994, 2000) e Marques (1997), na tentativa de decifrar o fenômeno.

A intenção foi a de buscar o significado de compreensão/interpretação da prática do pedagogo na Classe Hospitalar do HGNI. Portanto, não se trata apenasde uma descrição, mas o aprofundamento dos usos hábitos e imaginários empregados usualmente. Daí este enfoque de pesquisa caracterizar-se pela ênfaseno cotidiano.

Compreender, no sentido fenomenológico-hermenêutico, significa aproximar-se da “verdade”. Todo o problema da compreensão é ampliar o sentido,que é inatingível

[897] Espelho do grupo de pesquisa disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/230842

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

porque jamais se alcança totalmente, mas apenas uma parte dele. Sendo assim o horizonte do conhecimento, da compreensão da ciência é inalcançável, utópico e próximo da impossibilidade. Esta estrutura gira em torno decírculos, porque no horizonte da compreensão o singular só pode ser compreendidopelo todo e o todo pelo singular como o reconhecimento social da função.

A fenomenologia está na base dos estudos sociais com características qualitativas. Por esta razão, para realizar o presente estudo, optamos por uma metodologia que dê o encadeamento antropológico (mundo humano) e suporte a observação do cotidiano da Classe Hopspitalar e que auxilie a tornar visível e invisível, perceptível ou imperceptível as questões com as quais lidamos. Acreditamos que se possa aproximar uma compreensão / interpretação do mundohumano no cotidiano, pois

> [...] é possível documentar o não documentado, isto é desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 1995, p. 41).

3 DESCRIÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA E ASPECTOS DO TRABALHO

A pesquisa se deu na Classe Hospitalar do Hospital Geral de Nova Iguaçu (RJ), mais conhecido na região como Hospital da Posse, devida a sua localização em bairro de mesmo nome. Passamos a apresentar as observações relatadas pela equipe de pesquisa em visitas autorizadas pela Direção do hospital.

O ambiente é simples e adaptado; outras pessoas, além dos envolvidos diretamente na Classe Hospitalar circulam no espaço. Notamos a pouca presença aparelhos de tecnologia digital (computadores, projetos multimídia, tabletes e outros); quanto ao material pedagógico é satisfatório ao que se realiza, mas fica ao sabor das doações, pois não existe verba especifica para tal.

Esclarecemos que a Classe Hospitalar se encontra sob a égide da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu (RJ) e que no momento estão tentando subsídios financeiros junto ao MEC tendo em vista o reconhecimento da Classe Hospitalar através do artigo 4ºA da LDBEN/9394/96**:** “é assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na Classe Hospitalar do HGNI as crianças em condição de internação são atendidas por duas pedagogas: uma delas com especialização em Educação Especial e a outra com especialização em Pedagogia Hospitalar; destacamos que ambas são funcionárias estatutárias lotadas na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED NI).

Quando indagadas a respeito do tempo que as crianças permanecem no hospital fomos informadas que a média normal é de uma semana e, alguns, quinze dias, mas há exceções, tais como alguns casos graves com permanência por mais de seis meses. Quanto ao atendimento pedagógico, este é realizado através do PEI (Plano Educacional Individualizado) e as pedagogas nos informaram que, quando possível, solicitam ao responsável que tragam da escola de origem da criança o planejamento e, nos casos da não possibilidade, realizam uma adequação tomando por base o planejamento seriado da SEMED NI.

No cômputo geral identificamos que as duas professoras que atuam nesse espaço da Classe Hospitalar enfrentam muitas dificuldades contra as quais lutam bravamente e, nos foi dada a possibilidade de observar que não são prestigiadas devidamente - o que nos causou certa comoção - e que, no decorrer da pesquisa, pudemos constatar tal fato.

Partindo dessas primeiras observações, as entrevistas foram realizadas com os responsáveis das crianças, na enfermaria, que assim se posicionaram a respeito do serviço social e pedagógico realizado pela Classe Hospitalar. E, de forma resumida, destacamos alguns pontos.

Em depoimentos, os familiares e responsáveis pelas crianças foram consensuais ao afirmar que desconheciam o trabalho da classe. Entretanto, passaram a conhecer a partir da aproximação das pedagogas que atuam na Classe Hospitalar que foram à enfermaria informar a respeito do trabalho lá desenvolvido.

Relataram à equipe de pesquisa que estão muito felizes com o atendimento realizado e que realmente as pedagogas prestam um serviço de relevância e que seus filhos gostam muito. Lamentaram que a Classe Hospitalar não seja devidamente prestigiada por todos, hipótese que já havia sido aventada pela equipe de pesquisa previamente e que, nas observações realizadas e a partir das entrevistas com os responsáveis estão se confirmando.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os familiares e responsáveis afirmaram que há necessidade de maior atenção Classe Hospitalar pela direção do hospital e maior apoio da SEMED NI ao trabalho das pedagogas, bem como para a infraestrutura do espaço, suprindo com equipamentos, mobiliário adequado e material didático-pedagógico para o pleno desenvolvimento das ações.

Paralelamente às observações e entrevistas, foi organizada e dinamizada pela equipe de pesquisa a Oficina de Autoconhecimento com a participação dos familiares e responsáveis que se sentiram prestigiados e manifestaram o desejo que mais iniciativas como as que estavam vivenciando fossem realizadas, segundo as falas os mesmos.

Para melhor visualização organizamos uma tabela com pontos positivos, negativos e empecilhos detectados no transcorrer da pesquisa.

Quadro 1 – Pontos positivos e Pontos negativos

Pontos positivos	Pontos negativos
Troca de experiência Contribuição com ideias/aperfeiçoar prática Teorização da prática por meio das oficinas Diálogo com os responsáveis/por meio das entrevistas Conhecimento da realidade/por meio dos relatórios de observação/diário de bordo Compromisso dos profissionais lotados na classe hospitalar Trabalho humanizado realizado pelas graduandas da UNIG	Falta de incentivo pelos órgãos oficiais para a melhoria do trabalho Não disponibilidade de muitos materiais e ficam na dependência de doações

Fonte: as autoras

Quadro 2 – Empecilhos ao trabalho

Divulgação por parte da direção do hospital dos benefícios advindos da classe hospitalar. Falta de maiores entrosamentos com todos os setores do hospital Falta de capacitação continuada dos profissionais atuantes no espaço escolar, o que prioritariamente é de responsabilidade da SEMED Entraves de burocracia por parte da administração do HGNI para nossa entrada na Classe Hospitalar

Fonte: as autoras

4 CONSIDERAÇÖES FINAIS

Nesse percurso a equipe de pesquisa pode constatar a que a Classe Hospitalar ainda não é muito valorizada e ainda desconhecida, haja vista dentro do próprio hospital muitos funcionários desconhecerem sua potencialidade. No entanto ficou clarificado no depoimento de familiares e responsáveis de pacientes os benefícios advindos do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acolhimento da criança que, segundo depoimento, elevou a autoestima de meu filho, esse trabalho ajudou muito a recuperação de meu neto.

Também ressaltamos a oportunidade dos alunos participantes da pesquisa vivenciarem a teoria e prática por um período mais extenso (tempo de duração do projeto quatro semestres) o que permitiu um novo olhar na formação dos estudantes de Pedagogia ultrapassando os muros da escola indo além, abrangendo a saúde emocional das crianças em situação de vulnerabilidade.

Ao final ousamos apontar algumas sugestões de melhoria para o trabalho: **a**mpliar a relação das professoras da classe hospitalar com os pais na tentativa de minorar a problemática; maior incentivo e recursos por parte da SEMED NI; promoção de encontros dos professores atuantes na Classe Hospitalar com outros pares para troca de experiências; a necessidade de desburocratizar parte dos procedimentos de acesso aos parceiros, tais como universidades e instituições não escolares.

Destacamos mais uma vez o potente trabalho realizado pelas pedagogas e sua importância para a condição de saúde das crianças e adolescentes em condição de internação, o que repercute também positivamente nos familiares e responsáveis, bem como na formação e atuação mais humanizada do Licenciando em Pedagogia.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação**.In: Revista Eletrônica de Educação. Disponível em: http//:www.reveduc.ufscar.br/index2.php?option=com_content&task-view&id=37&Ite. Acesso em: 16 maio 2019.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação.** Conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e suas emendas**. 4 ed. Rio de Janeiro: Degrau Cultural, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9394 de 20 de dezembrode 1996**.** Brasília: 1996.

BRASIL **Conselho Nacional de Educação Resolução** CNE/CP Nº 1, de 15 /05/2006. Brasília: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar:** estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/ arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acesso em: 03 maio 2019.

BRASIL. Direitos da criança e do adolescente hospitalizados. **Diário Oficial,** Brasília, 17 out. 1995. Seção 1, p. 319-320. Disponível em: http://www.mec.gov.br.Acesso em: 03 maio 2018.

CORETH, E. **Questões fundamentais de hermenêutica.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1973.

CNDCA. **Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995,** Direitos da criança e adolescente hospitalizados, 1995.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

DEMO, P **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

GADAMER, H. A **Idade Hermenêutica da Filosofia**: Faculdade de Filosofia de Braga, 2000.

GADAMER, H & HEIDEGGER, G.H. In: **La dialéctica de Hegel**. Cinco ensayos hermenêuticos. Cátedra: Madrid, 1994.

HUSSERL, E. **A Ideia da Fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1986 (original em alemão, 1947).

HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: abril Cultural, 1979. (Os pensadores).

LIBÂNEO, J. C. Buscando a qualidade social do ensino. In: **Organização e Gestãoda Escola** – Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARQUES, J. Linhas Gerais do Método Fenomenológico Russerliano. In: **Filósofos**, v.2(2), UFG. 1997.

MATOS, E. L. M; MUGIATTI, M. M. T. de F. **Pedagogia hospitalar:** a humanização integrando educação e saúde. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ORTIZ, L.C. M. Ensinando a alegria à classe Hospitalar. In: **Vida, Saúde, Educaçãoe Meio Ambiente.** 7p. Jul/Set.1999.

8.5.5 A SINDROME DO HIV NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA: DESAFIOS CONTEMPORANEOS À EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO

Maria Celeste Ramos da Silva[898]

RESUMO

O processo da história natural da infecção do HIV/Aids vem sendo alterada em todo mundo, consideravelmente, pela terapia antirretroviral, a qual foi iniciada no Brasil em 1996, resultando em um aumento da sobrevida das pessoas vivendo nessa condição mediante reconstrução das funções do sistema imunológico e redução de doenças secundárias e, consequentemente, melhorando a qualidade de vida. Este artigo é parte de um capítulo da tese de doutoramento defendida em 2016, cujo objetivo era o de analisar quais as marcas que existem na sociedade e nas concepções dos professores que contribuem para produção e reprodução da (in) visibilidade da criança e do adolescente com HIV/AIDS na escola, um estudo de natureza qualitativa que buscou evidenciar aspectos da cronicidade dessa infecção na infância e adolescência sobre as questões que impactam o processo de escolarização dos estudantes, o que exige dos profissionais da educação, assim como daqueles que atuam nas equipes multidisciplinares, maior atenção e consequentemente cuidado sobre essa experiência. Consideramos, portanto, que as marcas que (in)visibilizam crianças e adolescentes soropositivas na escola, são também as que colocam os professores em condições desiguais e de exclusão, sob a ordem do preconceito e discriminação a que também estão submetidos. O que fica evidente nos discursos, sua estrutura como determinantes das construções sociais.

Palavras-chave: Síndrome do HIV/Aids. Escolarização. Doença Crônica. Criança e adolescente soropositivo.

INTRODUÇÃO

Na atualidade a síndrome da imunodeficiência adquirida (Sida = AIDS) é uma doença que representa um dos maiores problemas de saúde em função do seu caráter pandêmico e da sua notável gravidade crônica.

As pessoas com vírus da imunodeficiência humana (HIV) evoluem para uma grave disfunção do sistema imunológico. A Secretaria de Vigilância Epidemiológica afirma que essa disfunção é alterada à medida que vão sendo destruídos os linfócitos T CD4+, uma das principais células alvo do vírus. A contagem de linfócitos T CD4+ é um importante marcador dessa imunodeficiência, sendo usado tanto para estimar o prognóstico e avaliar a indicação de início de terapia antirretroviral (TARV), quanto para definição de casos de AIDS, com fins epidemiológicos.

Na experiência brasileira, de certo, uma das prioridades do Programa Nacional

[898] Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação - FACED/UFBA. mmariacelesteramos@gmil.com

de Infecção Sexualmente Transmissível (IST) e AIDS é a redução da transmissão vertical do HIV, aquela que é transmitida da mãe para o bebê. Alguns resultados com grande êxito vêm sendo observados a partir da instituição de protocolos de tratamento da gestante/parturiente e da criança exposta, a qual, além da quimioprofilaxia com os antirretrovirais, deve ser alimentada com fórmula infantil desde o nascimento até a confirmação do seu status sorológico.

Para fins de melhor compreensão dos diferentes aspectos dessa complexa infecção, as diferentes abordagens de notificação, investigação, diagnóstico e tratamento, abordaremos algumas questões, organizadas em dois pontos: o primeiro, discorreremos sobre a síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS) propriamente dita e, destacaremos aspectos específicos da infecção e as exigências requeridas ao novo momento dessa epidemia, e em segundo, trataremos no campo da infância sobre a atenção mais próxima da educação, no sentido do acompanhamento requerido no processo de escolarização.

A síndrome do HIV/Aids e as suas repercussões históricas

Como novidade o HIV/Aids chega no campo da infância. A ilusão de invulnerabilidade dos jovens tornou-se uma tendência da disseminação do vírus do HIV desde os primeiros anos da epidemia na década de 1990. Uma grande parcela de casos notificados nesse período era de adultos jovens, que pela lógica da infecção contraíram o vírus na adolescência. Isso demanda da sociedade busca de respostas para seu cuidado, educação e saúde. As crianças que supostamente morreriam na infância chegaram à adolescência, hoje na juventude.

Alarmados com esta situação, muitas instituições e organizações começaram a centrar na prevenção do HIV/Aids nos jovens, enfatizando a proibição ou o treinamento para que dissessem não ao sexo e às drogas. Outra questão, é que os próprios pais, no intuito de protegê-los, acabam colocando os filhos em risco, muitos resistem a oferecer educação sexual temendo que isso possa ser um estímulo para o jovem iniciar a vida sexual. Outra questão é que a limitação desse tema a um discurso de cunho moralista também impede que os jovens tenham um espaço para dialogar e falar sobre suas dúvidas e suas angústias (PINEL & INGLESI, 1996).

Um fator expressivo é o início precoce das relações sexuais e na maioria das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

vezes sem método preventivo para as Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). Outra característica é de que o preservativo passa a ser substituído por outros métodos contraceptivos, prevenindo apenas a gravidez na adolescência e deixando de lado a prevenção do HIV.

De acordo com Cruz (2007) o surgimento do HIV em crianças está intimamente relacionado à expansão da infecção do vírus nas mulheres, intensificado pelo processo de feminização da epidemia, nessa última década. Os primeiros casos de transmissão do HIV para os bebês no Brasil surgiram em 1983, ano em que foi notificado o primeiro caso. Frente à inexistência de medicamentos e o não conhecimento científico para evitar a infecção ao nascerem, muitas crianças morriam com frequência.

Apesar de a criança e o adolescente com HIV/Aids entrarem na construção dessa especificidade de pessoa vivendo com HIV/Aids, sua 'invenção' não passa ao largo de discursos já existentes sobre a infância nos campos da saúde, da assistência, da educação e da justiça. Ou seja, se o HIV/Aids aparece como novidade no campo da infância, ela é uma novidade que vai ser tecida a partir dos fios já existentes nos imaginários das pessoas e nos dispositivos já construídos sobre o que seja a infância.

As representações sociais que construímos sobre a criança combinam com uma ideia de futuro, de continuidade, do vir a ser, não diferente do que pensamos do ser criança e adolescente na escola, atreladas ao trabalho. Na medida em que o HIV/Aids se associa à infância, temos a combinação HIV/Aids igual à morte, logo, crianças e adolescentes com HIV/Aids representam um prenúncio de morte constante, são infâncias perdidas. Pensando assim, a criança não serve como espelho do imaginário adulto, ou seja, a continuidade de si mesmo.

De acordo com o Ministério da Saúde (MS), desde o início até junho de 2006 foram notificados 16.071 entre as crianças. Entre elas, a via sexual representa 6,6% dos casos ao longo desses mais de 20 anos de Aids na infância; a via sanguínea responde por 4,1% das notificações (inclui-se aí uso de drogas injetáveis e transfusões de hemoderivados); 81,1% atribuído à transmissão vertical do HIV; e 8,3% de casos de forma de infecção ignorada ou não notificada (BRASIL, 2007). Em dados mais recentes, disponibilizados pelo Programa das Nações Unidas sobre HIV/AIDS (UNAISDS - Sigla em inglês)[899], consta que desde 2010, "as novas infecções por HIV em crianças caíram 52%, de 320 mil [210mil-500 mil] em 2010 para 160 mil [100 mil-240 mil] em 2020".

[899] Joint United Nations Program on HIV/AIDS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esse é um dado significativo considerando o controle dos nascidos vivos livre da infecção, mas ainda demonstra um número significativo, que conviverá nas escolas, afastados do reconhecimento das tratativas de atenção e cuidado.

Atualmente tem-se a primeira geração de crianças e adolescentes que vivem desde o nascimento, com HIV/Aids e com todas as repercussões que esta epidemia traz à família e à sociedade, como o estar constantemente no hospital, a necessidade de administrar medicações, os exames clínicos e laboratoriais, entre outras demandas, acrescentadas da frequência e dos eventos recorrentes de seu afastamento.

É de fundamental importância considerar as implicações, para as crianças vivenciarem uma doença que ainda não tem cura, que necessita de tratamento e de uma adequada adesão medicamentosa e que apresenta vulnerabilidades específicas relacionadas à infecção do HIV para além daquelas que fazem parte da infância (SCHAURICH, MEDEIROS & MOTTA, 2007).

Esses autores acrescentam que a vulnerabilidade individual das crianças com HIV/Aids pode estar relacionada a diversos aspectos e fatores, no entanto há pouca compreensão em relação à doença, suas implicações e repercussões; o pequeno poder de transformação de comportamentos e atitudes; e, o desconhecimento em relação ao diagnóstico. Grande parcela do contingente infantil que tem Aids desconhece seu diagnóstico, não entendem o porquê das visitas constantes ao hospital, os motivos da administração de muitos medicamentos, as necessidades de realizar exames clínicos-laboratoriais, entre outras questões que a auxiliam a torná-las mais vulneráveis à progressão da doença e desenvolvimento das infecções oportunistas.

> O conceito de vulnerabilidade com todos os seus desdobramentos, é ferramenta importante na construção de uma resposta social à epidemia, pois, com a vulnerabilidade procuramos julgar a suscetibilidade de cada indivíduo ou grupo a esse agravo, dado um certo conjunto de condições intervenientes. (AYRES 1997, apud SEFFNER, 2006, p.136).

Certamente, dentre os mais variados aspectos da vulnerabilidade infantil está relacionado o grau de envolvimento e comprometimento do familiar-cuidador no que se refere ao acompanhamento aos serviços de saúde e a administração dos antirretrovirais, pois dependerá disso para o sucesso da adesão terapêutica e o prognóstico de saúde da criança. Do mesmo modo, frequentar creches/escola se, por um lado, pode parecer positivo no sentido de auxiliar a criança a socializar-se e a tornar-se cidadã por meio do processo ensino-aprendizagem, por outro lado, pode representar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

um ambiente coercitivo e preconceituoso, impedindo-a e/ou punindo-a, por exemplo, quando necessita faltar as aulas para ir às consultas ou ausentar-se para administrar as medicações. É comum acreditar que o controle da carga viral com a administração medicamentosa, diminui o risco das crianças de adoecerem, ou seja, esquece-se que crianças e adolescentes estão em pleno processo de desenvolvimento, o que seria natural também e por isso correm o risco de outras infecções e adoecimentos naturais à sua idade.

Pensa-se que estas questões auxiliam para tornar a criança que tem HIV/Aids mais vulnerável em seus aspectos individual (desenvolvimento e progressão da doença) e coletivo (falta de rede social de apoio, proteção e solidariedade). Aliado a isso fatores que pertencem a condições mais generalizáveis da organização da estrutura da sociedade e dos governos como, por exemplo, a pauperização que vive parcela significativa da população (brasileira e mundial) e a dificuldade de acesso e permanência nas instituições educacionais, o que pode acabar privando os indivíduos de refletir, compreender e escolher o que é melhor para si em termos de prevenção e assistência.

A escolarização e o cuidado na atenção ao estudante soropositivo.

É importante considerarmos que questões como a orfandade a que estão expostas as crianças e os adolescentes e sua consequente institucionalização, às diversas estruturas e organizações familiares, às dificuldades existentes no interior desses grupos para revelação do diagnóstico, contribuem para o pacto de silêncio intrafamiliar em relação ao HIV/Aids no que tange à comunidade/sociedade, aos serviços de saúde, a atenção e cuidados na creche/escola.

Contemporaneamente o HIV/Aids na infância muda sua tez e, nesse percurso histórico da epidemia, um jogo especular de aceitação e recusa, de possibilidade e impossibilidade, de ruptura e permanência se processa em todos os espaços sociais, fazendo com que a chegada das crianças com HIV/Aids à adolescência tenha sido recebida pelos adultos com um misto de alegria, espanto e despreparo, questões que já deveriam ser superadas, tendo em vista a constatação dos avanços no campo da saúde.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Desprevenidos com as resistências e a polifonia de possibilidades que emergiram das crianças nós, adultos, começamos a tematizar a adolescência vivendo com HIV/Aids, sua sexualidade, seu futuro. Ademais esse é um dos desafios colocados à Educação do Século XXI no sentido de reconhecer os esforços realizados pelos Governantes e o sucesso obtido em várias metas previstas, a partir dos relatórios apresentados, diretamente relacionadas à discriminação e aos direitos humanos, mas ao mesmo tempo, reconhecem que muitas metas não foram atingidas com forte chamamento para a questão do estigma e a discriminação como elemento crítico no combate à epidemia global do HIV/Aids, inclusive na escola. Diante desse cenário, implica indagar: qual seria então o papel da escola?

De acordo com Zucchi, Barros, Paiva & Júnior (2010) a restrição dos direitos humanos é uma das características mais marcantes da epidemia da Aids pois crianças e jovens infectados ou afetados são particularmente vulneráveis a sofrer estigma em ambientes educacionais.

> Com relação às primeiras crianças infectadas e afetadas pela Aids, o estigma e a discriminação relacionados aos HIV/Aids no âmbito escolar tiveram como expressão a ambiguidade de mensagens sobre vítimas inocentes (ou seja, alunos soropositivos) e, simultaneamente, o medo da comunidade escolar em recebê-los e aceitá-los na escola [...]. (ZUCCHI, BARROS, PAIVA & JÚNIOR, 2010, p.721).

Corroboramos com esses autores quando dizem que é possível que a pouca visibilidade que as ISTs tiveram para a maioria dos educadores, expresse a crença difundida de que o HIV/Aids já passou, pois pouco se ouve falar dela, fazendo com que o assunto caia no esquecimento. Filho (2004, p. 189) afirma: “ninguém pode viver sem nunca se retirar do meio dos outros para algum canto separado e quieto. Uma vida densa, que se perceba única e significativa, depende de solidão. Retiro, separação e silêncio, são condições para uma vida que não seja anônima e fútil”. O que significa pontuar que mesmo necessitando silenciar-se, carecem do lugar pontuado de suas falas quando a escola aborda tais temáticas.

Na relação entre Aids e educação, os temas sobre ética, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual exprimem três ideias centrais para o estigma da Aids: O respeito a diferença só é possível mediante justiça, diálogo e solidariedade; a consciência de que a saúde expressa a interação entre os homens e suas condições de vida; e sexualidade como produção histórica e cultura. Não podemos falar destas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

questões sem também considerarmos a escola como espaço de produção de saberes visto que o ensino começa com um retorno reflexivo ao que aconteceu.

Assim, estamos falando dos modos pelos quais as escolas e os professores elegem seus conteúdos, produzem seus currículos. Muitos autores acreditam que a situação de ensino não precisa ser contextualizada por um projeto, os professores precisam contextualizar a situação escolar de ensino e o projeto de ensino, isso é mais amplo. O ensino é que precisa ser contextualizado em um projeto, mas aprendizagem é obrigatoriamente contextualizada.

> Como uma atividade extremamente complexa, a aprendizagem se caracteriza por um processo em que o sujeito busca, e é desafiado a buscar, compreender a realidade em que vive e a si através da sua capacidade percepto-cognitiva e de interação estruturantes (nem sempre conscientes), mediadas por suas intenções, interesses, desejos, escolhas, modificando, portanto, seu meio e a si próprio (toda aprendizagem envolve mudanças, deslocamentos, retomadas, ressignificações e possibilidades de rupturas alterações [...]), em que a resultante desse processo se configura na aquisição de saberes e fazeres, em níveis intelectuais, cognitivos psicomotores, psicossociais, culturais, como dimensões relativamente integradas, integrando aí num inacabamento infinito, até porque, em face de existirmos colocando-nos constantes problemas para compreendermos e solucionarmos, estaremos sempre condenados a aprender. (MACEDO, 2012, p. 55).

A atitude em relação a aprendizagem conforme ilustra Macedo, faz parte de todos processos de vida de uma pessoa, não importando a natureza do que se aprende. Isso dependerá, portanto das nossas interações com o objeto da aprendizagem.

Em um artigo recentemente traduzido no Brasil, Ingold (2010) discute o papel da experiência e o da transmissão geracional nos modos pelos quais os seres humanos conhecem e participam da cultura. Questiona o pressuposto da ciência cognitiva de que o conhecimento existe principalmente na forma de ‘conteúdo mental’ que é passado de geração em geração, e que a cultura é a herança que uma população recebe de seus antepassados. Dialoga com a biologia neodarwiniana e a psicologia cognitiva para situar o desenvolvimento humano além da dicotomia entre capacidades inatas e competências adquiridas. Propõe o conceito de habilidades humanas como propriedades emergentes de sistemas dinâmicos em que cada geração alcança e ultrapassa a sabedoria de seus predecessores. Sua contribuição para nosso objeto de estudo localiza-se na seguinte questão: nós não copiamos tanto outras pessoas como copiamos suas ações, e, encontramos outros pontos de origem dessas ações, cada um está implicado no outro, cada geração dá à seguinte para o aumento do conhecimento humano, que se dá menos por um suprimento acumulado de representações e mais

por uma educação da atenção. Ao que nos parece, esse será o desafio colocado à educação na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES

Contemporaneamente, sabemos que a proliferação do HIV/Aids tem evidenciado situações da ambivalência humana originadas no comportamento do homem no qual a sexualidade tem desempenhado papel essencial. O traço do perfil epidemiológico, no Brasil, tem mostrado essa mudança de comportamento, por sua intricada complexidade e pelo redesenho na dinâmica espacial por meio dos processos de heterosexualização, feminização, interiorização e pauperização da população. Embora sejam universais, as práticas sexuais, denotam significados colados ao contexto e ao momento histórico, da relatividade cultural e da interpretação de quem observa (SILVA, 2016).

É certo pontuar também que alguns conteúdos são considerados tabus, alvo de preconceitos e marcas sociais estigmatizadoras, como o caso da condição crônica de crianças e adolescentes soropositivos que sobrevivem e vivem na escola, desde a história do surgimento do HIV/Aids, no mundo. Certamente que em razão disso, muitos espaços sejam pouco disponibilizados e até mesmo negados para que se reflita e amplie as considerações sobre tais condições, em nosso caso, o assunto sobre o HIV/Aids e a consequente produção de (in)visibilidade de estudantes soropositivos vivendo nos ambientes escolares, e isso já se configura por si só, justificativa para um olhar de cuidado ao percurso do estudante. Do mesmo modo, o assinalamento que que estas são marcas que colocam os professores nas mesmas condições dos estudantes, quando consideramos que lá existem professores que são sobreviventes do HIV e os coloca, tanto uns quantos os outros, em condições desiguais e de exclusão, sob a ordem do preconceito e discriminação.

Assim, consideramos que a vida social das crianças e dos adolescentes pode estar atravessada por processos nos quais estão circunstanciadas às produções das díades: normal/patológico, saúde/doença, sucesso/fracasso, como categoria que distinguem, no plano social, o que é prescrito ou aceito daquilo que é proscrito ou recusado, do mesmo modo em podem (re)produzir as marcas (in)visibilizadoras da condição crônica dos alunos sobreviventes do HIV/Aids na escola e em outros espaços de sua convivência.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Isso já demonstra, por si só, suficientes desafios à uma educação que se incumbe de protagonizar por meio de políticas geracionais de inclusão um outro lugar para se pensar no cuidado e atenção requeridos às condições circunstanciadas na condição desses escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Boletim Epidemiológico DST-AIDS**. Ano IV, nº01. 27ª a 52ª semanas epidemiológicas – julho a dezembro de 2006. 01ª a 26ª semanas epidemiológicas – BRASILIA, janeiro a junho de 2007.

CRUZ. Elizabete Franco. Infâncias, adolescências e AIDS. Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. p. 363-384. Dez 2007.

FILHO, José Moura Gonçalves. A invisibilidade pública. (prefácio). In. COSTA, F. B. da. **Homens invisíveis** – relatos de uma humilhação social. São Paulo, Globo, 2004.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v 33. p. 2-25, jan/abr: 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em prespectiva e a problemática da formação. In: **Jacques Ardoino & a Educação**. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

PINEL, A.; INGLESI, E.. **O que é Aids**. – São Paulo: Brasiliense. 1996

SCHAURICH, Diego; MEDEIROS, Hilda Maria Freitas e MOTTA, Maria da Graça Corso da. Vulnerabilidade no viver de crianças com AIDS. Ver. **Enfermagem**. UERJ. Rio de Janeiro, abril/junho; I5(2):284 – 90 – 2007.

SEIDL, E. M. F; ROSSI, W. S. VIANA, K. F. et al. Crianças e Adolescentes Vivendo com HIV/Aids e suas Famílias: Aspectos Psicossociais e Enfrentamento. Psicologia: Teoria e Pesquisa Set-Dez 2005, Vol. 21 n. 3, pp. 279-288

SEFFENER, Fernando. AIDS & Escola. In: MEYER, Dagmar E. Estermmann (Org). Saúde e Sexualidade na Escola. - Porto Alegre: Mediação, 2006.

SILVA, M. C. Ramos. **Marcas (in) visíveis na vida escolar da criança e do adolescente com HIV/AIDS**. Tese (Doutorado) Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. – 2016.

ZUCCHI, E. M.: BARROS, C.R.S.: PAIVA, V.S.F.: JÚNIOR, I.F. Estigma e discriminação vividos na escola por crianças e jovens órfãos por Aids. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n3, p. 719 – 734, set/dez. 2010.

8.5.6 ADESÃO AO TRATAMENTO DO TABAGISMO

Lidia Dalgallo[900]

RESUMO

O tratamento para o tabagismo tem o propósito de prevenir agravos a saúde dos usuários, sendo assim, o Ministério da Saúde implementou o Programa Nacional de Controle do Tabagismo, o qual utiliza-se de um método cognitivo comportamental e o uso de medicamentos. Desta forma, a adesão ao processo de cessação é algo a ser considerado, possibilitando observar a alta ou a baixa adesão dos pacientes no tratamento. Objetivo: Conhecer o número de pacientes que aderiram ao tratamento por meio da frequência aos encontros e o tempo que os usuários precisaram para a cessação do tabaco. Método: Estudo quantitativo, transversal, realizado com uma amostra de 361 pacientes, com dados obtidos por meio de prontuários do projeto de extensão Educando e Tratando o Tabagismo da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no período de 2014 a 2018. Resultados: Entre os 361 pacientes da amostra, nas quatro primeiras semanas do projeto, 62 pacientes pararam de fumar, na quinta semana 51 cessaram o uso e 16 cessaram, porém, não informaram a data. Entretanto, 125 reduziram a quantidade de consumo do tabaco. Conclusão: O número de pessoas que cessaram o uso do tabaco e as que reduziram são equivalentes e a maior parte dos pacientes frequentaram entre 4 ou 5 encontros no projeto de tratamento. Espera-se que a divulgação de experiências bem sucedidas como a do presente projeto sirvam para encantar e engajar outros acadêmicos e professores das universidades em projetos de tratamento do tabagismo, contribuindo assim, com a oferta do tratamento oferecido a população.

Palavras-chave: Tabagismo. Adesão ao Tratamento. Cessação do Tabaco. Controle do Tabagismo. Cigarro.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Controle do Tabagismo (PNCT) foi articulado pelo Ministério da Saúde por meio do Instituto Nacional do Câncer (INCA) no final da década de 1980, com o objetivo de diminuir o índice de fumantes junto à população, bem como a ocorrência das morbimortalidades ocasionadas pelo uso do cigarro (INCA, 2012).

Esse programa é coordenado pelo Instituto Nacional do Câncer (INCA), órgão do Ministério da Saúde que possui o incremento das secretarias de saúde a nível estadual, municipal, de educação e da sociedade civil organizada. Esta estratégia tem sido essencial para a formação da rede de parcerias que desenvolvem atividades de coordenação, gerência operacional e técnica do programa (CAVALCANTE, 2005).

Em 2008, um grupo de professores e acadêmicos da Universidade Estadual de Ponta Grossa, movidos pela oportunidade de desenvolver ações de promoção,

[900] Doutoranda, da Pós-Graduação em Ensino, Ciências e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, lidiadalgallo@gmail.com

prevenção e tratamento do tabagismo junto à comunidade de Ponta Grossa, implantou o projeto Educando e Tratando o Tabagismo, o qual visa a cessação do tabaco por meio de ações educativas e com abordagem do método cognitivo comportamental associado ao uso de medicamentos, os quais são recomendados pelo Ministério da Saúde.

O modelo cognitivo comportamental é a forma mais recomendada para a cessação do tabaco. Está baseado na mudança de crenças, desvinculação do comportamento do indivíduo relacionado ao hábito de fumar, sendo então substituído por intervenções cognitivas com treinamento de habilidades comportamentais. O uso de medicamentos no tratamento para o tabagismo tem como objetivo amenizar os sintomas de abstinência causado pela interrupção momentânea do tabaco. Porém, somente o medicamento não auxilia na cessação, sendo fundamental a abordagem cognitiva comportamental de forma correta dos profissionais de saúde com os usuários.

Este acompanhamento do paciente é feito durante quatro semanas consecutivas e um período de manutenção de três semanas com um intervalo de 15 dias no segundo mês de tratamento, neste caso a manutenção tem como propósito acompanhar a evolução do paciente no tratamento. Ao avaliar a participação do usuário no projeto é possível ter um parâmetro da dificuldade para cessar o tabaco e poder traçar estratégias para melhorar a atenção a este paciente.

O objetivo da pesquisa foi conhecer o número de pacientes que aderiram ao tratamento por meio da frequência aos encontros do projeto e o tempo que os usuários precisaram para a cessação do tabaco.

2 DESENVOLVIMENTO

Atualmente, com as leis de restrição ao fumo, o tabagista depara-se com a dificuldade de conciliar o uso do tabaco com as exigências da vida profissional e social, o que contribui para a mudança de comportamento em relação ao ato de fumar.
Associado a isto existe o desconforto de não ter um local apropriado para fumar ou não poder fumar, o que tem levado as pessoas a refletirem sobre o seu comportamento tabágico.

É preciso salientar que houve uma mudança na forma como a sociedade passou a ver o hábito de fumar, pois se no passado era visto como charme, sinônimo de afirmação e hábito social, o mesmo passa a ser reconhecido atualmente como um ato

incorreto e indesejado, gerador de desconfortos e doenças aos fumantes e às pessoas ao seu entorno (ECHER et al, 2008).

Neste contexto, é importante lembrar que hoje existe uma política de conscientização nacional em relação aos danos causados pelo consumo do cigarro, o que tem ocorrido por meio das ilustrações com situações de doenças relacionadas ao tabaco estampadas nos maços de cigarros, pelas propagandas nos meios de comunicação advertindo sobre os riscos do fumo e da exposição passiva à fumaça do cigarro e pelas campanhas mundiais e nacionais para incentivar a prevenção do uso do tabaco e sua cessação.

Para tanto se faz necessário as ações educativas dirigidas a diferentes grupos alvo e têm como objetivos disseminar informações sobre os malefícios do tabaco, sobre cessação de fumar, sobre as estratégias da indústria do tabaco e sobre a legislação para controle do tabagismo existente no Brasil; mobilizar apoio da sociedade brasileira, sobretudo de formadores de opinião; estimular mudanças de atitude e comportamento entre formadores de opinião. Essas ações educativas envolvem atividades pontuais por meio de campanhas de conscientização (Dia Mundial sem Tabaco em 31 de maio e Dia Nacional de Combate ao Fumo em 29 de agosto), de organização de eventos comunitários e de divulgação de informações pela mídia. Valendo-se da rede de gerência descentralizada do PNCT, estas atividades têm acontecido em todo o Brasil.

Já as ações para promover a cessação de fumar têm como objetivo motivar fumantes a deixar de fumar, aumentar o acesso dos mesmos a métodos eficazes para cessação do tabagismo e têm envolvido a articulação de diferentes atividades. Nesse sentido, o programa tem atuado por meio da divulgação de métodos eficientes para a cessação de fumar por meio de campanhas, da mídia, de eventos dirigidos a profissionais de saúde; da implantação do Disque Pare de Fumar – um serviço gratuito de telefonia que fornece orientações básicas para deixar de fumar pela abordagem cognitivo-comportamental breve e que teve início a partir de maio de 2001 –; cujo número as companhias de fumo são obrigadas a inserir nas embalagens dos produtos derivados de tabaco ao lado de advertências sanitárias.

3 METODOLOGIA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Estudo quantitativo, transversal, realizado com amostra de 361 pacientes que frequentaram o Projeto Educando e Tratando o Tabagismo no período de 2014 a 2018 A coleta de dados foi por meio dos prontuários de acompanhamento ao tratamento, onde constam informações dos participantes desde sua admissão ao projeto de extensão Educando e Tratando o Tabagismo até a conclusão do tratamento.

Neste sentido os prontuários foram analisados detalhadamente, e as suas informações extraídas e transferidas para uma planilha no Excel, as quais foram utilizadas para análise dos dados e elaboração destes em gráfico e tabela.

RESULTADOS

Diante da amostra dos 361 pacientes participantes do projeto Educando e Tratando o Tabagismo é possível observar na tabela 1 que, nas quatro primeiras semanas, 62 pacientes conseguiram cessar o uso do tabaco, a partir da quinta semana foram 51, e 16 participantes pararam de fumar, porém não constava nos prontuários a data em que ocorreu a cessação do tabaco, entretanto 125 conseguiram somente reduzir a quantidade de cigarros que fumavam por dia, no entanto 107 pacientes, não foi identificado nos registros se cessaram o uso ou não do tabaco.

Tabela 1 – Adesão dos pacientes ao projeto Educando e Tratando o Tabagismo de acordo com o período que frequentaram os encontros, na UEPG de 2014 a 2018.

Informações sobre o período que parou de fumar	Número de pessoas	Percentual
Parou de fumar nas quatro primeiras semanas	62	17%
Parou de fumar a partir da quinta semana	51	14%
Parou de fumar, sem informação de data	16	4%
Não parou, porém, reduziu a quantidade de cigarros	125	35%
Não informado se parou ou não	107	30%
Total	361	100%

Fonte: autora, 2021.

Primeira fase do projeto (intensiva, com objetivo da cessação) do tabaco. Nas consultas semanais, no primeiro mês, avaliar aspectos pessoais, histórico do tabagismo, grau de motivação e de dependência. Sintomas respiratórios ou de outra natureza. Solicitar exames de avaliação, conforme necessário e possível (por exemplo, radiografia do tórax e espirometria).

Explicar o programa no seu conjunto, enfatizando os quatro passos básicos: (1) querer (ter desejo e motivação); (2) preparar-se (com apoio técnico, terapia cognitivo-comportamental (TCC), e, se necessário, medicamentos); (3) marcar o dia D (o dia da cessação; com isto, se estabelecerá um compromisso objetivo); e (4) manter (prevenção da recaída).

Na segunda consulta, revisar resultados de exames, completar dados necessários e expor com mais detalhes o programa. Enfatizar itens da TCC que se apliquem ao caso individual, particularmente aqueles relacionados à motivação e às mudanças comportamentais indispensáveis. Outros itens da TCC que devem ser trabalhados são os objetivos da cessação, benefícios, gatilhos, frustrações, mecanismos automáticos, mecanismos de gratificação, ambivalência e um plano de enfrentamento das causas mais comuns de recaída.

Avaliar a indicação de medicamentos e escolher o esquema terapêutico mais adequado. Marcar o dia D. Pode ser o da preferência do paciente: aniversário próprio, de alguém da família, das suas relações afetivas ou ainda qualquer outra data relevante. É importante que esse dia esteja dentro das próximas três semanas, para evitar-se o retardamento da decisão que desmobilize o paciente da meta estabelecida. O primeiro objetivo do programa é que o dia D aconteça. A terapia medicamentosa destina-se a reduzir os sintomas da síndrome de abstinência. Já a TCC destina- -se a aspectos que muito interferem na cessação e na manutenção da abstinência: dependência psicológica, ansiedade, depressão, aspectos psicossociais, baixa autoestima, automatismos e gatilhos.

Após a cessação, focar o tratamento na preparação do paciente para os enfrentamentos que costumam surgir e frequentemente levam a lapsos e recaídas. Embora se considere que após um ano de abstinência o pior já tenha passado, deve-se manter o paciente alerta e sempre atento, pois mesmo após muitos anos ainda poderá haver o desejo de fumar e acontecer a recaída. Enfatizar que, ante quaisquer dificuldades, ele deve manter a abstinência e voltar à consulta ou fazer contato o quanto antes com seu médico ou com alguém da equipe para não perder o rumo do tratamento.

Em relação a quantidade de encontros frequentados pelos pacientes é possível observar que o maior número está concentrado entre 4 encontros frequentados, em um total de 66 pessoas, e 5 encontros, com 74 indivíduos. Ou seja, parte desses usuários

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

participaram dos quatro primeiros encontros, e outra parte, além das quatro semanas, participou também da primeira semana de manutenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível concluir que, o número de pessoas que cessaram o uso do tabaco e as que reduziram são equivalentes, o que indica uma grande efetividade do projeto na cessação ou na redução do tabagismo e a maior parte dos pacientes frequentaram 4 ou 5 encontros, o que indica grande adesão por parte dos usuários.

Para a equipe do projeto é muito gratificante receber esse resultado das ações, porque mostra que está sendo feito uma atenção de qualidade com o paciente. O objetivo é abranger cada vez mais o projeto para que mais pessoas tenham acesso a ele, sendo possível diminuir o número de fumantes na região, aumentando a qualidade de vida desses usuários e melhorando sua convivência social.

É sabido que o tabagismo se constitui na maior causa de morte evitável no mundo, e esforços de prevenção e tratamento têm sido realizados na rede pública de saúde. Estes programas são efetivos na cessação do fumo. Porém, dificuldades de acesso à medicação e de recursos humanos qualificados para atender esta clientela ainda são graves no país. Espera-se que a divulgação de experiências bem sucedidas como a do presente projeto sirvam para encantar e engajar outros acadêmicos e professores das universidades em projetos de tratamento do tabagismo, contribuindo assim, com a oferta do tratamento oferecido a população.

REFERÊNCIAS

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER - **Programa Nacional de Controle do Tabagismo**. 2019. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/programa-nacional-de-controle-do-tabagismo>. Acesso em: 25/06/19.

BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer José de Alencar Gomes da Silva. Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). **O controle do tabaco no Brasil: uma trajetória**. Rio de Janeiro: INCA, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer. Organização Pan-Americana da Saúde. **Pesquisa especial de tabagismo** – PETab: Relatório Brasil / Organização Pan-Americana da Saúde. Rio de Janeiro: INCA, 2011.

CAVALCANTE, T. M. O controle do Tabagismo no Brasil: avanços e desafios. **Revista de Psiquiatria Clínica.** 32(5); 283-300, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rpc/a/qfTsDPcjGpb5WLpQ3PpJbWw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19/07/20.

ECHER IC, LUZ AMH, LUCENA AF, MOTTA GC, GOLDIM JR, MENNA BARRETO SS. A contribuição de restrições sociais ao fumo para o abandono do tabagismo. **Rev Gaúcha Enferm.** 2008 Dez; 29(4):520-7. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/CYxRJQm9brZFGPwQXrz7BRR/?lang=pt&format=pd>.Acesso em: 05/04/20.

8.5.7 APRENDIZAGEM POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NO AMBIENTE HOSPITALAR

Luiza Leticia Carvalho de Lara [901]

Dulcineia de Souza[902]

Leandra Felicia Martins[903]

RESUMO

Este trabalho traz a importância do pedagogo no ambiente hospitalar, a temática "Aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras no ambiente hospitalar", contribui para uma reflexão sobre a melhor maneira de colaborar para a aprendizagem dentro de hospitais, tendo com amparo a resolução, a pedagogia hospitalar assegura que crianças e adolescentes em situação de hospitalização consigam usufruir do direito a educação prevista na Constituição Federal de 1988, Art. 205. "A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, além de Cabreira (2000); Fonseca (2008); Wachowicz e Machado (2011) entre outros. O objetivo identificar quais benefícios os jogos e brincadeiras trazem para a criança no ambiente hospitalar. A metodologia foi de abordagem qualitativa, instrumento utilizado foi análise documental por meio de relatórios realizados por pedagogos que atuam em hospitais, como autor basilar Triviños (2006), como resultados obtidos é que o brincar é fundamental para todas as crianças, independente do contexto em que ela esteja. Quando é necessário ficar um tempo no hospital, a criança ainda necessita ter o contato com o brincar, concluímos que a pedagogia hospitalar tem sua importância no processo de recuperação desse estudante à medida que possibilita pensar o processo escolar no contexto do hospital, não só cuidando da parte doente, ou seja, da saúde física, mas também se preocupando com o emocional e sua formação como cidadão merecedor de seus direitos, sendo que investe na continuidade da vida, como um todo.

Palavras-chave: Ambiente Hospitalar. Pedagogia Hospitalar. Aprendizagem. Jogos e Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Pedagogia Hospitalar é uma área nova de atuação do pedagogo. Essa área surgiu devido a necessidade de atender crianças e adolescentes hospitalizadas, que não podem ir para escola, e está amparado pela Resolução n. 41/95 (Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente) a qual estabelece que tenham "Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar durante sua permanência hospitalar" (BRASIL, 1995)

[901] Estudante de pedagogia, Faculdade Unina e luiza.lara1798@gmail.com
[902] Pedagoga, Faculdade Unina e dulcineia@unina.edu.br
[903] Mestre em educação, Faculdade Unina e leandra@unina.edu.br

No ano de 2005, na RME de Curitiba, deu-se início à escrita de um documento norteador do PEH (Programa de Escolarização Hospitalar), visando alinhar práticas pedagógicas voltadas à população de crianças e estudantes hospitalizados e em tratamento de saúde, cuja responsabilidade de cumprimento à educação foi determinada pelo MEC.

Tendo com amparo a resolução, a pedagogia hospitalar assegura que crianças e adolescentes em situação de hospitalização consigam usufruir do direito a educação prevista na Constituição Federal de 1988, Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim procura o desenvolvimento de crianças/estudantes, bem como das relações fundamentadas na convivência e na valorização das diferenças, pautando-se na equidade, em conformidade com o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n.º 13.005/2014), indicada na meta 4, assim como suas estratégias:

> Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

O respectivo departamento busca o aperfeiçoamento e a consolidação de ações na inclusão escolar, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que se refere “aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.

Muitos termos foram utilizados para o atendimento pedagógico hospitalar no Brasil: Classe Hospitalar, Pedagogia Hospitalar, Hospitalização Escolarizada, Atendimento Pedagógico ao Escolar em tratamento de saúde, entre outros. Após muitos estudos referentes ao tema, a partir de 2013, a denominação utilizada pela RME de Curitiba passa a ser Programa de Escolarização Hospitalar.

Nesse contexto a educação hospitalar possibilita o acompanhamento da escola regular levando em conta as necessidades dos estudantes em tratamento. No entanto, “compete às Secretarias de Educação, atender à solicitação dos hospitais para o serviço de atendimento pedagógico hospitalar [...], a contratação e capacitação dos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professores, a provisão de recursos financeiros e materiais para os referidos atendimentos" (BRASIL, 2002, p.15).

Diante disso o pedagogo que atua nessa área, deve entrar em contato com a escola, que a criança frequenta, para articular as atividades de acordo com o currículo, visando acompanhar as atividades que seriam desenvolvidas em sala de aula. Porém, cabe ao pedagogo hospitalar fazer adaptações necessárias para que essas atividades sejam realizadas conforme o quadro em que se encontra o aluno.

Pelo fato da importância do pedagogo no ambiente hospitalar, precisar adaptar as atividades para dar a criança ou adolescente a oportunidade de continuar seus estudos, a temática "Aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras no ambiente hospitalar", contribui para uma reflexão sobre a melhor maneira de colaborar para a aprendizagem dentro de hospitais.

O objetivo é, identificar quais benefícios os jogos e brincadeiras trazem para a criança no ambiente hospitalar. A metodologia foi de abordagem qualitativa, instrumento utilizado foi análise documental por meio de relatórios realizados por pedagogos que atuam em hospitais como autor basilar Triviños (2006), num total de 6 Pedagogos os quais serão identificadas como A, B, C .....Para salvaguardar o anonimato dos participantes da pesquisa, em 4 hospitais da grande Curitiba. que têm convenio com a secretaria de educação do estado do Paraná, oferecendo apoio educacional a alunos hospitalizados por meio do programa Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (Sareh).

DESENVOLVIMENTO

O brincar é fundamental para todas as crianças, independente do contexto em que ela esteja. Quando é necessário ficar um tempo no hospital, a criança ainda necessita ter o contato com o brincar. Brougère explica que:

> Brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter uma certa distância em relação ao real, fiel, na concepção de Freud, que vê no brincar o modelo do princípio de prazer oposto ao princípio de realidade. Brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples com o real. (1998, p. 1)

Corroborando a autora Cabreira (2000) faz mostra os benefícios da brincadeira nesse momento de hospitalização

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> […] destaca em poucas palavras a magia que envolve a ludicidade, pois nos permite conduzir a criança por outros universos que não o da sua doença, assim ela pode experimentar outras sensações, sorrir, desligar-se dos aparelhos que aprisionam seu corpo, e novamente sentir-se criança. (CABREIRA, S/A, p. 3)

Assim podemos afirmar que a brincadeira é utilizada no contexto hospitalar como forma de ensino permitindo que a criança se desenvolva socialmente, emocionalmente e cognitivamente, construindo juntos, estratégias de enfrentamento em relação à doença e a própria hospitalização. Ou seja, não isolando essa criança do seu mundo, mas tentar trazer o seu dia a dia para o hospital, como uma forma de auxílio em sua recuperação. O espaço da brinquedoteca conta com armários abertos e fechados, mesas e cadeiras infantis, suportes para soro, televisão, caixas plásticas para os brinquedos que devem ser esterilizados.

E quando esse estudante se recuperar e voltar a sala de aula possa estar atualizado podendo dar prosseguimento ao currículo sem atrasos. Na brinquedoteca ainda consta com outros materiais para as atividades escolares, como: filmes infantis, livros, revistas em quadrinhos, pastas com diferentes desenhos para colorir e atividades (elaboradas pelas professoras), brinquedos diversos, tapetes emborrachados e vários lápis para escrever ou colorir.

ANÁLISE DOS RELATÓRIOS

O SAREH atende crianças e adolescentes de 1º a o 5 ª, porém o trabalho no hospital não se limita a esta faixa etária, atende também crianças acima de 3 anos e adultos. O objetivo é desenvolver atividades lúdicas com um enfoque pedagógico, junto as crianças que frequentam a brinquedoteca, onde geralmente ocorre a intervenção do pedagogo hospitalar, como também, crianças que se encontram impossibilitadas de deixar seus leitos. Assim o SAREH vem surgindo como um divisor de águas nas ações que envolvem a educação hospitalar no Paraná.

Num crescente reconhecimento o SAREH vem assumindo sua valiosa contribuição para a inclusão e a equidade no atendimento a diversidade que existe no sistema de ensino e fazendo sua história no Estado do Paraná. A brinquedoteca tornou-se obrigatória para hospitais com crianças hospitalizadas -Lei 11.104/5.

Algumas regras a serem seguidas pelos pedagogos que atuam nesses hospitais:

1. Respeitar a vontade da criança;
2. Amenizar o momento pelo qual a criança está passando;
3. A criança quando não pode sair do leito atividade vai até ela;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Mural Interativo: exposição de atividades feitas palas crianças que estão internadas no hospital.

Como acontece o trabalho dos pedagogos:

1. Sondagem informal;
2. Convite para realizar atividades na brinquedoteca;
3. Exploração;
4. Propor atividades pedagógicas e recreativas;
5. Levar atividades para as crianças que não podem sair dos leitos

Como ocorre a higienização dos materiais utilizados pelas crianças: Para a prevenção da infecção hospitalar, brinquedos e jogos são desinfetados com produtos de limpeza e álcool 70º

Além de seguir as Diretrizes Curriculares do Paraná, há também um PPP do SAREH formulado conjuntamente com a equipe de coordenação do hospital; o principal autor utilizado em sua fundamentação teórica é Paulo Freire, assim trabalhando junto com os objetivos do SAREH que se dedica a educação da criança e do adolescente, e a relevância dada pelo autor à aprendizagem significativa. Algumas falas das pedagogas nos relatórios:

> A sensibilidade da pedagoga ao se aproximar do paciente e sua agilidade em ir atrás de conteúdos e/ou resolver problemas que, muitas vezes, não são relacionados a questões escolares. Foi questionado sobre o diferencial positivo de se trabalhar em classes hospitalares: "O trabalho é mais individual com o aluno, exige mais autonomia, principalmente do professor. Há a uma aprendizagem mais significativa pelo trabalho com projetos já que ele surge do interesse do aluno; não possui problemas com indisciplina e há total participação dos pais. (pedagoga A)

E assim se entende que a pedagogia hospitalar também atende o que as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica (Brasil, 2010, p.2) propõe como centralidade da função social da educação básica, ou seja, o “educando, pessoa em formação na sua essência humana”.

O programa inclui atendimento individualizado, mantendo o contato da criança com a escola em que estuda, atualizando-a quanto aos conteúdos trabalhados em sala de aula e providenciando a vinda de materiais e tarefas de sua escola. O atendimento é feito por professoras da rede pública, graças a convênios com as Secretarias Municipal e Estadual de Educação. (pedagoga D)

A partir dos dados é possível perceber que em ambos os campos, as atividades são realizadas seguindo os parâmetros das diretrizes curriculares e as atividades que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estão sendo desenvolvidas na escola, a partir disso cabe aos pedagogos/professores fazerem as adaptações necessárias levando em consideração a realidade do aluno.

> Após contatos com a coordenação da escola da criança, as professoras desenvolvem um plano de atuação, propondo tarefas e atividades compatíveis com o currículo, objetivos e conteúdos trabalhados na escola de origem, bem como de acordo com os eixos propostos pelo Referencial Curricular, pelas diretrizes curriculares municipais e estaduais, Parâmetros Curriculares Nacionais e pelo projeto Político Educacional do Setor.
> Em março de 2002, o setor iniciou as atividades do programa de Jogos de Todo o Mundo, através do qual se propicia entre os usuários a prática de jogos de culturas de todo o planeta, com especial destaque para jogos que desenvolvem o raciocínio lógico, expressão verbal, habilidades cognitivas e psicomotoras. Através desse programa, as crianças têm contato com jogos de estratégia, como o mancala africano e o gomoku coreano; com jogos de cálculos, como o Feche a Caixa, o 101 e a Maratona. (PEQUENO PRINCIPE)

Diante disso, Wachowicz e Machado (2011, p.112) afirmam que, " o falar com os alunos implica em ouvir os argumentos deles, perceber seu significado e responder adequadamente", ou seja, a partir do momento que o professor leva um problema para os alunos resolverem utilizando-se de diversas linguagens, eles conseguem compreender o que está sendo estudado.

Entretanto, as adaptações se dão maneira lúdica, no qual o pedagogo/professor torna-se um mediador do ensino e aprendizagem cabendo ao mesmo conhecer, observar, interagir e participar, e até mesmo aprender, Wachowicz e Machado (2011, p.101):

> [...] a qualidade do trabalho pedagógico está diretamente relacionada à forma didática pela qual o professor e a professora conduzem o processo de aprendizagem na sala de aula.

Portanto se manifesta a riqueza de diversos momentos de aprendizado, que pode acontecer, no ambiente hospitalar, através de práticas que levam o aluno a um momento lúdico fazendo-o esquecer por alguns instantes, a situação que se encontra. Sendo assim, o professor pode buscar a melhor maneira de ensinar, apoiando-se de recursos que possibilitem aos educandos a compreensão e aprendizagem em diversos contextos, levando em consideração as realidades envolvidas nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Fonseca (2008, p.16), diz que o atendimento pedagógico-educacional hospitalar faz a mediação entre as interações da criança hospitalizada com o mundo que está para além das paredes do hospital. A pedagogia hospitalar procura desenvolver a afetividade e nos processos cognitivos, sendo seu objetivo pedagógico educativo, proporcionando as crianças e jovens hospitalizados à continuidade de sua vida escolar, e assim transformando esse momento de pesar um pouco mais agradável, diminuindo o estresse causado pela situação da doença. possibilitando, até mesmo, a redução no período de internação.

Menezes (2004, p. 42), afirma que o objetivo da Pedagogia hospitalar é:

> Promover a integração entre a criança, a família, a escola e o hospital, atenuando os traumas da internação e contribuindo para interação social;
>
> [...] Aproximar a vivência da criança no hospital à sua rotina diária anterior ao internamento, utilizando o conhecimento como forma de emancipação e formação humana;
>
> [...] Proporcionar à criança hospitalizada a possibilidade de, mesmo estando em ambiente hospitalar, ter acesso à educação;
>
> Contribuir para a reintegração da criança hospitalizada em sua escola de origem ou para sua inserção após a alta, uma vez que muitas delas, mesmo em idade de obrigatoriedade escolar, não frequentam a escola.

A pedagogia hospitalar tem sua importância no processo de recuperação desse estudante à medida que possibilita pensar o processo escolar no contexto do hospital, não só cuidando da parte doente, ou seja, da saúde física, mas também se preocupando com o emocional e sua formação como cidadão merecedor de seus direitos, sendo que investe na continuidade da vida, como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/.../CF88_Livro_EC91_2016.pdf > Acesso em: 10/05/2021

BRASIL Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC; SEESP, 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf> Acesso em: 10/05/2021.

BRASIL Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. MEC/CNE/CEB. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view= artic le. Acesso em: 13/05/2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagem/BNCC_publicacao.pdf Acesso em: 19jul. 2021.

BRASIL**. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.** Resolução n° 41 de Outubro de 1995 (DOU 17/19/95). Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bioetica/conanda.htm> Acesso em: 10/05/2021

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. Rev. Fac. Educ. 1998, vol.24, n.2, pp.103-116, 1998.

CABREIRA, L. G. **Em cena a ludicidade na classe hospitalar**. Projeto de Extensão "Intervenção Pedagógica junto à Criança Hospitalizada" - UEM, S/A.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Volume 4, Educação Especial e Inclusiva. Curitiba, 2006

FONSECA, E. S. da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon 2008.

GROULX, L.-H. **Contribuição da Pesquisa Qualitativa à Pesquisa Social**. Em: POUPART, Jean. DESLAURIES, Jean-Pierre. GROULX, Lionel-H. LAPERRIÈRE, Anne. MAYER, Robert. PIRES, Álvaro. A Pesquisa Qualitativa: Enfoques Epistemológicos e Metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

MENEZES, C. V. A. **A necessidade da formação do pedagogo para atuar em ambiente hospitalar**: Um estudo de caso em enfermarias pediátricas do Hospital de Clínicas da UFPR (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação São Paulo: Atlas 2006.

WACHOWIZ, L. A.; MACHADO, O. T. M. **A Escola que toda criança merece ter.** Brasília: Liber Livro, 2011.

8.5.8 AS FAKE NEWS E AS VACINAS: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PARANAVAÍ-PR

Viviane Fernandes Mendonça[904]

Marcia Regina Royer[905]

RESUMO

A vacinação em massa tem-se mostrado eficaz no controle de doenças preveníveis. No cenário pandêmico da COVID-19, o debate sobre as vacinas torna-se mais presente, assim como as fake news com conteúdo antivacina. Nosso problema de pesquisa é: os professores tem conhecimento sobre as vacinas ou são guiados pelas fake news? Considerando a escola um espaço favorável na contribuição do pensamento e a importância da conscientização da população diante do fenômeno danoso, o objetivo deste estudo é averiguar a concepção de professores da rede estadual do Núcleo Regional de Educação do município de Paranavaí-Paraná sobre as vacinas diante das fake news. A pesquisa foi realizada com professores, por meio de questionário on-line, com questões objetivas e subjetivas. Participaram 62 professores que atuam nas diversas áreas do ensino fundamental-anos finais, ensino médio regular e ensino profissionalizante. Os principais referenciais teóricos que fundamentam o estudo são: Stávale, Leal e Freire (2020), Rothbarth (2018), Homma, et al. (2011), Lima, Almeida e Kfouri (2021), Meneses (2018), Feijó e Sáfadi (2006), Sanches e Cavalcanti (2018), e outros. Averiguou-se por meio da análise que 93,5% dos professores podem ser considerados bem informados no que diz respeito às vacinas. Em contrapartida, 6,5% dos participantes podem ter sido influenciados pelas fake news, sendo um sinal de alerta, considerando que os professores são formadores de opinião e, desse modo, devem encorajar seus alunos a analisarem criticamente os fatos, contribuindo com novos pontos de vista.

Palavras-chave: COVID-19. Antivacina. Erradicação de doenças. Fontes de informação. Conscientização.

1 INTRODUÇÃO

O termo fake news representa qualquer informação publicada on-line que seja intencionalmente falsa, com o objetivo de manipular os consumidores (MENESES, 2018; SANCHES; CAVALCANTI, 2018). Quando se fala em saúde, considera-se fake news como “qualquer informação errada, distorcida ou descontextualizada que induz o público a tomar decisões erradas, a adotar comportamentos inadequados, que insufla esperanças ou medos descabidos na população” (ORSI, 2020, p. 62).

As fake news se propagam rapidamente entre a população, pelas redes sociais, promovendo ações e comportamentos contrários às orientações das autoridades

[904] Bióloga, Mestranda em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da UNESPAR/Paranavaí, Docente da SEED- Paranavaí. E-mail: vyvyanefernandes@gmail.com.
[905] Bióloga, Doutora, Docente do colegiado de Ciências Biológicas e do Mestrado em Ensino da UNESPAR/Paranavaí. E-mail: marciaroyer@yahoo.com.br.

técnicas da área da saúde (NETO et al., 2020). São eficientes em determinar condutas na população, influenciando resultados importantes em alguns setores, como o político e participando na redução dos índices de vacinação. Comumente, depreciam o conhecimento científico e refutam o progresso alcançado no sentido da preservação da vida (TEIXEIRA; SANTOS, 2020).

As vacinas mostram-se eficazes no controle epidemiológico de doenças preveníveis, com potencial de reduzir a mortalidade infantil e melhorar a saúde e a qualidade de vida das populações (FEIJÓ; SÁFADI, 2006; ROTHBARTH, 2018). Segundo Junior (2019), é incontestável que a crescente diminuição da cobertura vacinal ameaça os avanços na saúde pública.

Campanhas como o movimento antivacina, ganharam força com as fake news desencadeando na Europa, Estados Unidos e Brasil, o reaparecimento das doenças que haviam sido erradicadas (SARAIVA; DE FARIA, 2019; SANCHES; CAVALCANTI, 2018). Assim, apoiar ações que promovam a imunização das comunidades, através de educação, informação e conscientização, é um desafio que se apresenta a todos nós (FEIJÓ; SÁFADI, 2006).

Fundamentados nessa discussão, nosso problema de pesquisa é: os professores tem conhecimento sobre as vacinas ou são guiados pelas fake news? Considerando a escola um espaço favorável na contribuição do pensamento e a importância da conscientização da população diante do fenômeno danoso, o objetivo deste estudo é averiguar a concepção de professores da rede estadual do Núcleo Regional de Educação do município de Paranavaí-Paraná sobre as vacinas diante das fake news.

2 METODOLOGIA

O público-alvo da pesquisa foram os professores que atuam nas diversas áreas do ensino fundamental - anos finais e do ensino médio regular e profissionalizante das escolas estaduais do Núcleo Regional de Educação de Paranavaí-PR. A coleta de dados realizou-se por meio de questionário on-line (Google Forms), contendo 20 questões objetivas e subjetivas e aplicado virtualmente entre os dias 08 e 15 do mês de abril de 2021.

Entre os assuntos discutidos no questionário estão: a confiabilidade nas vacinas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aplicadas no Brasil, a função da vacina, o motivo das campanhas de vacinação em massa, a importância de se vacinar, a aceitação da vacina contra a COVID-19, o nível de conhecimento dos alunos e da população em geral a respeito das vacinas, as dificuldades enfrentadas na conscientização e as propostas para melhoria da situação.

As respostas foram analisadas pelo método de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos dados coletados, participaram 62 professores, na faixa etária de 18 a 60 anos, sendo que 41% deles têm entre 40 a 50 anos de idade. Estes professores atuam nas áreas de Geografia, Matemática, Ciências, História, Química, Língua Portuguesa, Educação Especial, Educação Física, Pedagogo, Arte, Filosofia, Sociologia, Biologia e Língua Inglesa.

3.1 Concepção da Vacina

Dos professores questionados, 93,5% consideraram as vacinas importantes porque permitem a obtenção da imunidade coletiva, o controle da propagação de microrganismos patógenos e a erradicação de doenças. Estes resultados corroboraram com o mencionado por Leite, Lopes, Oliveira (2020) e Rothbarth (2018), em que asseveram que a imunização adquirida pela vacina vai além da esfera individual, uma vez que leva a um grande benefício coletivo, que inclui menores taxas de hospitalização e de sequelas, além de contribuir para a erradicação de doenças. No entanto, 6,5% dos professores consideraram que as vacinas proporcionam imunidade individual, apenas. Tal concepção causa preocupação, porque ao ser difundida, pode trazer riscos para a saúde do corpo social. Nesse sentido, Teixeira e Santos (2020), apontam para o perigo das fake news, que operam pela deliberação individual sobre a adoção ou repulsa à vacina, eximindo o indivíduo da responsabilidade coletiva pela saúde da população.

Sobre a necessidade de vacinação para uma doença que foi erradicada no país, 93,5% dos professores afirmaram que a população ainda necessita ser imunizada. Sanches e Cavalcanti (2018), Saraiva e De Faria (2019) e Teixeira e Santos (2020) concordam que a propagação das fake news contrárias à vacina favoreceram a queda

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

na taxa de imunização ocasionando o retorno de doenças que haviam sido controladas e erradicadas. Desse modo, nota-se que há uma pequena parcela entre o grupo de professores com uma concepção da imunização pautada na desinformação.

No momento da pesquisa, a vacina contra a COVID-19, ainda não havia sido disponibilizada aos professores, pois é necessário seguir o Plano Nacional de Imunização (PNI). No entanto, com exceção de um professor, que alegou não ter certeza, os demais afirmaram que receberão a vacina quando ela estiver disponível.

Os dados da pesquisa revelaram que 86,9% dos professores afirmaram que, as vacinas aprovadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) são confiáveis. Destacaram-se as impressões de confiança quanto ao histórico da Agência e do PNI. Para Homma et al. (2011), o PNI é comparável ao de países desenvolvidos e tem como consequência a melhoria da expectativa de vida da população. No que concerne a ANVISA, Stávale, Leal e Freire (2020), destacam que ela é uma agência forte que garante a segurança da população, pois é pautada pelo princípio da precaução, tendo o reconhecimento de que os produtos aprovados por ela são seguros e tem qualidade garantida. Outro destaque para a confiança nas vacinas aprovadas pela ANVISA é em relação à credibilidade da Ciência. As respostas evidenciaram a presença de concepções compostas pelos valores do cientificismo moderno como a crença de uma construção linear e cumulativa da ciência.

Dentre os 12,9% dos professores que não sentem confiança nas vacinas aprovadas pela ANVISA, citam relatos sobre o ritmo acelerado dos testes para as vacinas contra a COVID-19. De fato, os esforços na produção vacinal em resposta à pandemia da COVID-19, são inéditos em termos de velocidade considerando que, tradicionalmente, cada etapa dos ensaios clínicos em humanos para a liberação da vacina, levam de meses a anos (SOUTO, 2020; ALMEIDA; KFOURI, 2021). Para agilizar o processo de obtenção de uma vacina em situações de emergência, como uma pandemia, determinadas etapas das pesquisas desenvolvidas podem ser realizadas de forma simultânea, para permitir a aprovação de um produto com maior rapidez (SOUTO, 2020). Após a aprovação pela ANVISA, a vacina é distribuída e aplicada na população. Inicia-se, a partir daí, a farmacovigilância, que é um processo que acompanha episódios de eventos adversos, além de avaliar o efeito protetivo durante um longo período, para desse modo, se obter a confiabilidade dos dados sobre a segurança da vacina (HOMMA et al., 2011; ROTHBARTH, 2018).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os professores foram questionados sobre os riscos da vacina contra a COVID-19 e poderiam escolher mais de uma opção de resposta. Registrou-se que quatro professores consideram que a vacina provoca o risco de mutação genética. Tal resposta alertam para possíveis influências das fake news, em que Lopes (2021), acusa a circulação nos aplicativos de mensagens de relatos com conteúdo anticientífico e negacionista, sobre um suposto risco da vacina contra a COVID-19 manipular o código genético. A maioria dos professores (41), apontaram como riscos os efeitos colaterais leves, como dor no local da injeção, dores musculares e febre. Também chama a atenção, as respostas de 14 professores que apontaram que a vacina contra a COVID-19 não apresenta nenhum risco.

Lessa e Dória (2013), destacam que a vacina é uma das técnicas biomédicas mais polêmicas e de maior controvérsia considerando que os riscos de efeitos adversos são conhecidos desde os primórdios de seu uso. APS et al. (2018); Rothbarth (2018), consideram que dentre os riscos associados ao uso de vacinas o mais grave é a não vacinação, em razão de que os demais riscos, quando presentes, mostram-se inexpressivos diante dos riscos relacionados à não vacinação.

Os professores apontaram, em mais de uma opção de resposta no questionário, os motivos para a vacinação em massa durante a pandemia da COVID-19, sendo eles, apresentados na figura 1. Percebe-se que a maioria respondeu que a vacinação foi para imunizar a população.

Figura 1 – Motivação das campanhas de vacinação em massa

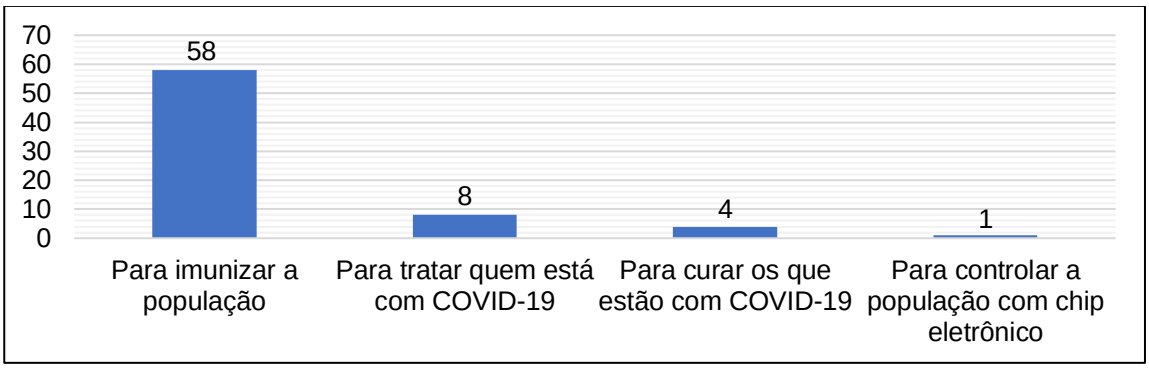

Fonte: Elaborado pelas autoras

Merece atenção as respostas de alguns professores que mostraram o desconhecimento no modo de atuação da vacina. De acordo com Santos, Albuquerque e Sampaio (2005), as vacinas promovem a imunização artificial, fundamental como medida profilática com a finalidade de impedir que indivíduos saudáveis adoeçam.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A vacinação em massa na cidade paulista de Serrana, realizada para um estudo coordenado pelo Instituto Butantan, denominado Projeto S, indicou o controle da epidemia de COVID-19 após 75% de adultos imunizados com a vacina CoronaVac. De acordo com os dados, em junho de 2021, houve redução de 95% do número de mortes e de 86% do número de internações decorrentes da COVID-19 (Instituto Butantan, 2021).

As principais fontes de informações quanto às vacinas, adotadas pelos professores, são apresentadas na figura 2. Somado as fontes, 93,5% dos professores afirmaram checar a confiabilidade das mesmas.

Figura 2 – Principais fontes de informação dos professores sobre vacinas

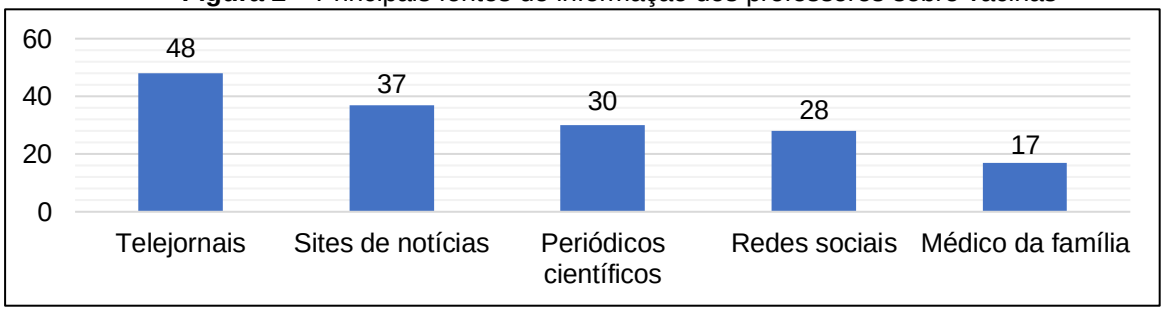

Fonte: Elaborado pelas autoras

Cabe ressaltar, que a informação desempenha um papel primordial para os professores, e como vimos, as fontes nem sempre são confiáveis, daí a importância de checar. Galhardi et al. (2020), evidencia que o WhatsApp é a plataforma mais utilizada para disseminar fake news, seguida pelo Facebook.

3.2 Escola, Sociedade e Conscientização a Respeito das Vacinas

Referindo-se ao nível de conhecimento dos alunos sobre as vacinas, 56,6% dos professores avaliaram que seus alunos tem um nível médio, 38,7% consideraram que o nível é baixo, 1,6% avaliaram que não há conhecimento e 3,2% consideraram o nível alto. As principais justificativas para os níveis médio, baixo e até a falta de conhecimento foram a influência das fake news, a tendência ao negacionismo científico da sociedade, o desinteresse no assunto, a falta do hábito de leitura e a prática de procurar respostas na internet em sites de busca sem verificar se a fonte é fidedigna. No quadro 1 estão descritas as ações indicadas pelos professores para melhorar a conscientização dos alunos e da população em geral sobre as vacinas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1 – Ações indicadas pelos professores para a conscientização a respeito das vacinas

DA POPULAÇÃO EM GERAL	DOS ALUNOS
• o fortalecimento das políticas públicas em saúde e educação; • a colaboração das lideranças políticas; • a divulgação das informações por autoridades técnicas da saúde e da ciência nas diversas mídias de forma mais acessível.	• informação sobre a importância das vacinas com base no contexto histórico; • realização de projetos interdisciplinares; • a consolidação de parcerias com as instituições da saúde para a promoção de palestras e debates na escola.

Fonte: Elaborado pelas autoras

No quadro 2 consta as opiniões dos professores sobre as ações que atrapalham a conscientização dos alunos e demais membros da sociedade, quanto ao uso das vacinas.

Quadro 2 – Ações que atrapalham a conscientização quanto ao uso das vacinas

DA POPULAÇÃO EM GERAL	DOS ALUNOS
• a disseminação das fake news; • a influência de figuras públicas e autoridades políticas; • a desinformação; • o negacionismo científico.	• a disseminação das fake news; • a desinformação das famílias; • o desinteresse dos estudantes; • a ausência do ensino presencial.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Cabe ressaltar, que o professor não pode ser omisso diante a crise pandêmica da COVID-19, visto o papel relevante que ele tem frente aos desafios impostos pela sociedade, que como sujeito integrante dela, segundo De Albuquerque (2004), influencia e é influenciado, numa atividade eminentemente política.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou averiguar que os professores pesquisados se revelaram bem informados no que diz respeito às vacinas, entretanto, alguns dos participantes podem ter sido influenciados pelas fake news, sendo um sinal de alerta, considerando que os professores são formadores de opinião e, assim, devem encorajar seus alunos a analisarem criticamente os fatos.

Na concepção da maioria dos professores, os alunos e a sociedade são fortemente influenciados pela disseminação das fake news, o que atrapalha a implementação de ações de conscientização quanto ao uso das vacinas. Destacam-se também, opiniões que consideram outras ações como prejudiciais nesse sentido, como a tendência ao negacionismo científico e a influência negativa de pessoas públicas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O combate às fake news, implica em complexidades e, para além da necessidade de políticas públicas mais incisivas, é preciso atuar no debate público para a conscientização social. A escola como espaço de formação, é um setor que deve privilegiar tal debate. E os professores como formadores por excelência, devem participar de mais esse desafio que se coloca diante de uma crise pandêmica.

REFERÊNCIAS

APS, L.R. de M.M.; PIANTOLA, M.A.F.; PEREIRA, S.A.; CASTRO, J.T.; SANTOS, F.A.O.; FERREIRA, L.C.S. Eventos adversos de vacinas e as consequências da não vacinação: uma análise crítica. **Rev. Saúde Pública**, v.52, n.40, p.1-13, 2018. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rsp/article/view/145028/139192. Acesso em: 15 mai. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 280 p.

DE ALBUQUERQUE, I.L. O professor e seu papel social. **Rev. Brasileira em Promoção da Saúde**, v.17, n.4, p.206-210, 2004. Disponível em: https://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/701. Acesso em: 15 mai. 2021.

FEIJÓ, R.B.; SÁFADI, M.A.P. Imunizações: três séculos de uma história de sucessos e constantes desafios. **Jornal de Pediatria**, v.82, n.3, p. s1-s3, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jped/a/ZjQy9DgV5tmcLqxk3YsS5Vf/?lang=pt. Acesso em: 16 abr. 2021.

GALHARDI, C.P.; FREIRE, N.P.; MINAYO, M.C.S.; FAGUNDES, M.C.M. Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.25, n. supl. 2, p.4201-4210, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/XnfpYRR45Z4nXskC3PTnp8z/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 21 mai. 2021.

Instituto Butantan. **Projeto S**: imunização de Serrana faz casos de Covid-19 despencarem em 80%, e mortes em 95%. 2021. Disponível em: https://butantan.gov.br/noticias/projeto-s-imunizacao-em-serrana-faz-casos-de-covid-19-despencarem-80-e-mortes-95. Acesso em: 13 jun. 2021.

HOMMA, A.; MARTINS, R. de M.; LEAL, M. da L.F.; FREIRE, M. da S.; COUTO, A.R. Atualização em vacinas, imunizações e inovação tecnológica. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.16, n.2, p.445-458, 2011. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/csc/2011.v16n2/445-458/pt/. Acesso em: 17 abr. 2021.
JUNIOR, V.L.P. Antivacinação, um movimento com várias faces e consequências. **Cadernos Ibero-Americanos de Direito Sanitário**, v.8, n.2, p.116-122, 2019. Disponível em: https://www.cadernos.prodisa.fiocruz.br/index.php/cadernos/article/view/542. Acesso em: 18 abr. 2021.

LEITE, F.P.A.; LOPES, C.B.; OLIVEIRA, F.B.M.P.G.B. O Impacto Negativo das 'Fakenews' nos Serviços Públicos de Saúde: Redução da Vacinação e da Erradicação de Doenças no Brasil. **Revista de Direito Brasileira**, v.25, n.10, p.142-161, 2020. Disponível em: https://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/5310. Acesso em: 18 mai. 2021.

LESSA, S. de C.; DÓREA, J.G. Bioética e vacinação infantil em massa. **Revista Bioética**, v.21, n.2, p.226-236, 2013. Disponível em: https://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/812. Acesso em: 15 mai. 2021.

LIMA, E.J. da F.; ALMEIDA, A.M.; KFOURI, R. de Á. Vacinas para COVID-19-o estado da arte. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v.21, n. supl. 1, p.13-19, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1519-38292021000100013&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 14 mai. 2021.

LOPES, C.R. A biopolítica do risco e o discurso negacionista sobre vacinação contra Covid-19. **Porto Das Letras**, v.7, n.2, p.103-117, 2021. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/11556. Acesso em: 17 abr. 2021.

MENESES, J.P. Sobre a necessidade de conceptualizar o fenómeno das fake news. **Observatorio (OBS*)**, v.12, n.5, p.37-53, 2018. Disponível em: http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/1376. Acesso em: 12 abr. 2021.

NETO, M.; GOMES, T.O.; PORTO, F.R.; RAFAEL, R.M.R.; FONSECA, M.H.S.; NASCIMENTO, J. Fake news no cenário da pandemia de Covid-19. **Cogitare Enfermagem**, v.25, 2020. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/download/72627/40567. Acesso em: 16 abr. 2021.

ORSI, C. Fake News em saúde: o inimigo mora ao lado. **Fundação Oswaldo Cruz. Gerência Regional de Brasília. Fake News e Saúde**, p.60-66, 2020. Disponível em:https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/42586/2/Fake%20news%20e%20sa%C3%BAde.pdf#page=60. Acesso em: 02 mai. 2021.

ROTHBARTH, R. **Vacinação: direito ou dever?: a emergência de um paradoxo sanitário e suas consequências para a saúde pública**. 2018, 153 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Universidade de São Paulo, 2018.

SANCHES, S.H.D.F.N.; CAVALCANTI, A.E.L.W. Direito à saúde na Sociedade da Informação: a questão das fake news e seus impactos na vacinação. **Revista Juridica**, v.3, n.52, p.448-466, 2018. Disponível em: http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/3227. Acesso em: 30 abr. 2021.

SANTOS, Z.M. de S.A.; ALBUQUERQUE, V.L.M.; SAMPAIO, F.H.S. Vacinação–o que o usuário sabe. **Rev. Brasileira em Promoção da Saúde**, v.18, n.1, p.24-30, 2005. Disponível em: http://periodicos.unifor.br/RBPS/article/viewFile/863/2081. Acesso em: 20 mai. 2021.

SARAIVA, L.J.C.; DE FARIA, J.F. A Ciência e a Mídia: A propagação de Fake News e sua relação com o movimento anti-vacina no Brasil. **Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Pará**, v.42, n.01, p.01-15, 2019. Disponível em: https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-1653-1.pdf. Acesso em: 03 mai. 2021.

SOUTO, X.M. Vacinas contra a Covid-19: estado da arte. **Recital-Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG**, v.2, n.2, p.12-35, 2020. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital/article/view/144. Acesso em: 14 mai. 2021.

STÁVALE, M.C. de M.; LEAL, M. da L.F.; FREIRE, M. da S. A evolução regulatória e os desafios na perspectiva dos laboratórios públicos produtores de vacinas no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v.36, n.14, p. e00202219, 2020. Disponível em: http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1175/a-evolucao-regulatoria-e-os-desafios-na-perspectiva-dos-laboratorios-publicos-produtores-de-vacinas-no-brasil. Acesso em: 03 mai. 2021.

TEIXEIRA, A.; SANTOS, R. da C. Fake news colocam a vida em risco: a polêmica da campanha de vacinação contra a febre amarela no Brasil. 2020. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/40875. Acesso em: 26 abr. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

8.5.9 COMER, COMER… É O MELHOR PARA PODER CRESCER? REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E REFLEXÕES SOBRE ALIMENTAÇÃO E EDUCAÇÃO

Felipe Chaves Pereira[906]

Glenda Nascimento Blanco[907]

RESUMO

A maneira como familiares e a escola tem manejado estratégias pedagógicas de alimentação saudável pode ser colocada em observação neste estudo, mas também algumas reflexões se lançarão sobre as formas de sociabilidade da contemporaneidade. Buscou-se produzir um estudo de revisão bibliográfica, possível passo inicial de uma pesquisa maior (ainda em avaliação e desenvolvimento), acerca de distorções alimentares na primeira infância, cada vez mais perceptíveis, com simples olhares para os parques ou escolas. Para tanto, no exercício de revisão e discussão, foram recuperados dados de pesquisas empíricas e teóricas, de 2015 até 2020, que trabalhavam com alimentação saudável e desenvolvimento infantil, em ambientes escolares e, também, em espaços não formais de educação. Serviram como importantes aportes teóricos nesta pesquisa estudos coletivos como os de Fernandes et al. (2018), Cunha et al. (2018) e Souza et al. (2017). Tais produções acadêmicas auxiliaram na construção das pistas que ainda servem como provocações para futuras investigações. Como resultados, não foram encontrados trabalhos que conectassem práticas alimentares pouco saudáveis e baixos níveis de desenvolvimento cognitivo infantil, mesmo que essa tenha sido uma hipótese inicial da pesquisa. Apesar disso, resultados preliminares mostraram relações entre saúde fisiológica da infância e hábitos alimentares demarcando, frequentemente, a relevância da intervenção nutricional junto da criança na atualidade.

Palavras-chave: Educação alimentar. Educação nutricional. Educação infantil. Saúde.

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, a cada dia se vê mais transições: modernidade-contemporaneidade; duração-transitoriedade; ordem-caos… Assiste-se, também, ao que se pode chamar de transição nutricional. As crianças têm recebido uma alimentação cada vez mais empobrecida em nutrientes variados e ricas em açúcares, convivendo com o que seria, em princípio, um paradoxo: obesidade e desnutrição (SOUZA et al., 2017).

No âmbito desta constatável mudança social e cultural, é possível perceber, já na educação infantil, distorções alimentares. Com uma breve visita a um parque, por exemplo, vê-se grande número de crianças com sobrepeso ou obesas. Sem dúvida, isso já traria elementos suficientes para um alerta. Do mesmo modo, há nisso traços de importantes investigações.

[906] Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana, PPFH-UERJ, chaves.pereira@gmail.com.
[907] Graduanda em Pedagogia, IFC-Campus Rio do Sul, gnablanco@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com a pandemia da COVID-19, ainda parece ser mais fácil a constatação de uma mudança nutricional, incluindo maior número de alimentos ultraprocessados, redução de proteínas animais (devido ao aumento do preço das carnes), situações que, por enquanto, são rastros e sensações dos pesquisadores, ainda não tendo encontrado estudos que os corroborem.

Este tipo de observação fez crescer nos autores interesse diferente do inicial (pedagogia em ambientes não escolares), torcendo o olhar dos pesquisadores para a questão da alimentação e sua relação com os processos educacionais na educação infantil.

Como será que as famílias lidam com a alimentação infantil? Percebem o que isso se avulta em desdobramentos futuros, seja para desenvolvimento físico e cognitivo, seja para a própria questão alimentar do sujeito adulto?

Com vistas às reflexões acima, realizou-se revisão bibliográfica, com pesquisas através dos portais Scielo Brasil, GoogleAcadêmico e Periódicos Capes. O período selecionado para a recuperação dos dados foi do ano de 2015 a 2020. Utilizaram-se os primeiros 30 resultados para a primeira análise. A pesquisa e o tratamento inicial dos dados foram realizados, principalmente, nos meses de novembro e dezembro de 2020.

Constituíram-se, então, em práticas colaborativas digitais, planilha para melhor visualização dos dados recuperados e cruzamento das leituras efetivadas. Foram usados os seguintes descritores: “artigo sobre alimentação saudável pdf”; “escola e condicionantes de saúde”; “educação alimentar e educação infantil e saúde”; “educação alimentar e saúde”.

Do espectro total de textos de interesse, foram analisados dezesseis artigos. Destes, mobilizaram-se aqui nove documentos, alguns que operam no marco de revisão bibliográfica e, a maioria, com trabalhos de pesquisa empírica.

2 COMER, COMER… NA ESCOLA? TAMBÉM, SENHORAS E SENHORES

Apesar de a escola ter sido constante guarda-chuva para implementação de diversas intervenções em políticas públicas, por exemplo, em questões de segurança pública ou outras[908], aqui, nossa proposta é pensar como a nutrição infantil tem sido

[908] Deixamos de reportar bibliografia sobre o assunto, mas indicamos, por exemplo, a inserção de atuações como o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD, que contava, diretamente, com a participação policial dentro das escolas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

manejada no âmbito educativo. Na educação infantil, em geral, no espaço-tempo da escola, há oferta de alimentações (a conhecida merenda) – por conta disso, surgiu como potência a presente pesquisa.

Muitos parecem ser os fatores de influência direta na alimentação infantil, mídia, família, amigos etc. (CUNHA et al., 2018). Na esteira da valorização dos hábitos familiares, algumas análises atribuem grande responsabilidade ao conhecimento de pais e cuidadores.

> Segundo a Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), realizada entre os anos de 2008-2009 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças de cinco a nove anos foi de 33,5% e 14,3%, respectivamente (IBGE, 2010). (FERNANDES et al., 2018).

Localizaram-se alguns esforços (DIAS, 2016; BOTELHO et al., 2016), nos espaços de Atenção Primária à Saúde, por exemplo, para além das salas de aula, em que se pretendia efetivar ensinamentos sobre educação alimentar e nutricional: conceito complexo e processualístico que envolve o aumento responsável de consumo de alimentos saudáveis (in natura e menos processados) e redução dos alimentos ultraprocessados (com altos teores de açúcares livres e sal, como refrigerantes e produtos industrializados) (FERNANDES et al., 2018).

O tempo de permanência das crianças na instituição educacional é, em geral, bastante significativo, principalmente, considerando que a maior parte da educação infantil oferece o serviço a tempo integral. Assim, parece interessante perceber a potência do espaço educacional escolar como promotor de saúde, traço que também foi enxergado por outros (FERNANDES et al., 2018; MARREIRO; ZEMNIAN, 2019).

3 QUEM TEM MEDO DO LOBO MAL?!

Alguns estudos apontam os impactos do aumento da rede de relações extrafamiliares da criança e a sua interseção com o consumo de alimentos (MARREIRO; ZEMNIAN, 2019).

Nesse sentido, foi possível levantar que uma introdução alimentar[909] de boa qualidade auxilia na produção de hábitos saudáveis que tendem a se prolongar na vida

[909]Costuma-se chamar por “introdução alimentar” o período de transição da alimentação principal da criança entre o leite materno e a alimentação que integra o núcleo familiar daquele infante. Em geral, pelo Guia Alimentar da População Brasileira, documento referido em diversos trabalhos consultados para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

adulta (CUNHA et al., 2018). Conforme se poderá ver na tabela reproduzida abaixo, o consumo alimentar tende a ser de menor valor nutricional, rico em gorduras e açúcares.

Figura 1 – Quadro alimentar sobre cereais e carboidratos e seus hábitos de consumo por pré-escolares.

Alimentos	N (%)						
	Mês			Semana		Dia	
Cereais	Nunca	Menos de 1 vez	1 a 3 vezes	1 vez	2 a 4 vezes	1 vez	2 ou mais vezes
Arroz cozido (3 colheres de sopa)	01(3,33)	0	03(10,0)	02(6,67)	18(60,0)	05(16,67)	01(3,33)
Batata cozida/purê (1 colher de servir)	03(10,0)	03(10,0)	02(6,67)	14(46,67)	07(23,33)	01(3,33)	0
Batata frita (1 escumadeira)	02(6,67)	08(26,66)	11(36,67)	09(30,0)	0	0	0
Biscoito sem recheio (3 a 4 unidades	01(3,33)	03(10,0)	02(6,67)	07(23,33)	10(33,33)	03(10,0)	04(13,34)
Biscoito com recheio (3 a 4 unidades)	02(6,67)	06(20,0)	06(20,0)	11(36,67)	05(16,66)	0	0
Cereal matinal (1 xícara)	16(53,33)	07(23,33)	02(6,67)	0	05(16,67)	0	0
Macarrão cozido ao sugo (1 escumadeira)	0	01(3,33)	03(10,0)	15(50,0)	10(33,34)	01(3,33)	0
Macarrão instantâneo tipo miojo(1/3 do pacote)	17(56,67)	07(23,34)	01(3,33)	03(10,0)	01(3,33)	01(3,33)	0
Pão francês/ forma/ bisnaguinha(1/2 unidade/1 fatia/ 1 unidade)	02(6,67)	03(10,0)	0	01(3,33)	10(33,33)	11(36,67)	03(10,0)
Espessantes (1 ou 2 colheres de sopa)	19(63,34)	08(26,67)	01(3,33)	0	01(3,33)	0	01(3,33)

Fonte: CUNHA et al., 2018, p. 168

Figura 2 – Descrição de frequência de consumo alimentar pelos pré-escolares do grupo de verduras e legumes.

Alimentos	N (%)						
	Mês			Semana		Dia	
Verduras e Legumes	Nunca	Menos de 1 vez	1 a 3 vezes	1 vez	2 a 4 vezes	1 vez	2 ou mais vezes
Abóbora (2 colheres de sopa)	10(33,33)	07(23,33)	09(30,0)	02(6,67)	0	0	0
Alface (2 folhas)	11(36,67)	03(10,0)	04(13,33)	01(3,33)	05(16,67)	04(13,33)	0
Acelga/repolho/couve (1 colher de sopa)	10(33,33)	06(20,0)	04(13,33)	06(20,0)	01(3,33)	02(6,67)	0
Tomate (3 fatias)	09(30,0)	01(3,33)	06(20)	06(20,0)	05(16,67)	01(3,33)	0
Molho de tomate (1 colher de sopa)	10(33,33)	03(10,0)	01(3,33)	04(13,33)	08(26,67)	02(6,67)	0
Cenoura (1/2 colher de servir)	02(6,67)	02(6,67)	07(23,33)	06(20,0)	09(30,0)	02(6,67)	0
Chuchu (1 colher de sopa)	15(50,0)	01(3,33)	05(16,67)	03(10,0)	03(10,0)	01(3,33)	0
Mandioquinha (1/2 colher de sopa)	11(36,67)	03(10,0)	06(20,0)	05(16,67)	03(10,0)	01(3,33)	0

Fonte: CUNHA et al., 2018 , p. 168

Através deste breve e simplório diagnóstico, intervenções que pudessem assimetrizar comportamentos, criar novos hábitos ou provocar estranhamentos em tradições alimentares pouco nutritivas se levantaram em pesquisa.

Alguns autores relataram conseguir bons indicadores com a intervenção em espaços extraescolares, nos Postos de Atenção Primária, por exemplo (DIAS, 2016). Ali, por meio de grupos de discussão, foram colocadas questões alimentares em debate,

a construção deste *paper*, há indicações de uso de alimentação menos processada o possível. Desta maneira, garantir-se-ia uma boa qualidade na transição alimentar e se construiriam hábitos saudáveis de consumo responsável dos alimentos, bem como se instigaria bons exercícios mandibulares (evitando má-oclusão dentária e outras questões que podem aparecer quando há excesso de pasteurização da comida). (VIEIRA *et al.*, 2016).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aumentando a informação sobre grupos nutricionais de importância para o bom desenvolvimento físico e cognitivo das crianças.

Com foco no ambiente extramuros, houve a percepção do quanto os familiares tinham poucas informações de qualidade sobre a questão nutricional de seus infantes, fazendo uso de alimentos ricos em açúcares livres e de baixíssimo teor nutricional (DIAS, 2016). Ali, foi possível obter bons resultados enquanto práticas de promoção de saúde no “postinho”, vinculado ao Sistema Único de Saúde, campo de intervenção da autora (DIAS, 2016).

Em outra pesquisa, verificou-se que a falta de identificação dos profissionais de saúde com a questão alimentar, acreditando-a de menor importância, reputando que “tinham trabalho demais”, gerava conflitos que não permitiam avançar na educação alimentar e nutricional na atenção primária à saúde (BOTELHO, et al., 2016).

Enquanto numa ação foi possível constatar mudanças qualitativas interessantes com a reeducação familiar sobre a nutrição infantil (DIAS, 2016), contando, claro, com a dedicação da pesquisadora-intervencionista, parte atuante numa equipe de atenção sanitária; em outro espaço, a apatia e ausência de desejo construíam movimentos de lamúria e baixa intervenção sociossanitária (BOTELHO, et al., 2016).

Quando se aumentou o escopo da pesquisa para a educação alimentar em âmbito escolar, notou-se que a intervenção da escola precisava estar conectada a diversos outros setores, como a atenção primária à saúde (“postinho”), assistência social e mesmo a parceria familiar (FERNANDES, et al, 2018). Caso esta interconexão falhasse, era bastante provável a falta de êxito na educação alimentar e nutricional da criança.

A obesidade infantil tem sido apontada como o “grande lobo mal” da atualidade, produtor de imensas demandas de saúde na vida adulta, carreando questões como diabetes, hipertensão e outros distúrbios associados, inclusive, a questões psiquiátricas (SOUZA, et al., 2017). Atentos a isso, os pesquisadores têm buscado intervir na busca de uma melhor educação alimentar e nutricional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de práticas colaborativas digitais, foi possível confeccionar o presente estudo, que sinalizou para distorções alimentares perceptíveis já na infância. A forma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de os familiares e cuidadores manejarem a educação alimentar e nutricional foi colocada em análise através de revisão bibliográfica.

Não foi possível levantar trabalhos que fizessem estreita ligação de práticas alimentares pouco saudáveis e baixo nível de desenvolvimento cognitivo infantil. No entanto, conexões diretas foram indicadas entre questões de saúde fisiológica da infância e seus hábitos alimentícios.

As pesquisas foram feitas em ambientes escolares e não escolares (unidades de atenção primária à saúde, os chamados “Postinhos”), tendo deixado pistas da potência da escola como espaço promotor de sáude. Certo foi, também, que qualquer intervenção em educação alimentar e nutricional deve contar com apoio intersetorial, envolvendo, fortemente, também os familiares das crianças alvo da intervenção.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, F. C. et al. Estratégias pedagógicas em grupos com o tema alimentação e nutrição: os bastidores do processo de escolha. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 6, p. 1889–1898, jun. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-81232015216.08862016. Acesso em: 27 dez. 2020.

CUNHA, C. et al. O conhecimento dos pais sobre a importância de uma alimentação saudável na infância. **Perspectiva**, v. 42, n. 157, p. 161–173, mar. 2018. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/157_702.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

DIAS, J. S. **Importância da alimentação infantil e suas repercussões na vida adulta**. Rio de Janeiro, 2016. 16 p. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização lato sensu em Saúde da Família). UERJ-UnASUS. Disponível em: https://ares.unasus.gov.br/acervo/html/ARES/7962/1/Juliana%20Santiago%20Dias.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

FERNANDES, B. G. et al. Promoção de saúde na escola: estratégia para o controle do excesso de peso infantil. **Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**, v. 12, n. 74, p. 707–715, dez. 2018. Disponível em: http://www.rbone.com.br/index.php/rbone/article/view/772. Acesso em: 20 nov. 2020.

MARREIRO, N. A. M.; ZEMINIAN, L. B. A importância da educação alimentar e nutricional na primeira infância. **Revista Medicina e Saúde**, v. 2, n. 3, p. 127--142, jun. 2019. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwim-Ofa5eztAhWhF7kGHZMqD3cQFjABegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fintranet.redeclaretiano.edu.br%2Fdownload%3Fcaminho%3D%2Fupload%2Fcms%2Frevista%2Fsumarios%2F898.pdf%26arquivo%3Dsumario8.pdf&usg=AOvVaw1s24nlLCjGuWI627ur-zwh. Acesso em: 25 nov. 2020.

SANTOS, D. M. **A Alimentação escolar como estratégia de educação alimentar e nutricional: uma revisão da literatura**. Vitória de Santo Antão (PE), 2017. 46 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Nutrição). UFPE. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/23871/1/SANTOS%2C%20Deborah%20Maria%20dos.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

SOUZA, N. P. et al. A (des)nutrição e o novo padrão epidemiológico em um contexto de desenvolvimento e desigualdades. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 7, p. 2257–2266, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-81232017227.03042017. Acesso em: 18 dez. 2020.

VIEIRA, V. C. A. M. et al. Desenvolvimento da fala e alimentação infantil: possíveis implicações. **Revista CEFAC**, v. 18, n. 6, p. 1359–1369, dez. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-0216201618611516. Acesso em: 27 dez. 2020.

8.5.10 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS DA PROFISSÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19

Izabela Cruz Faccioli[910]

Gabriela Cristine de Barros Meireles[911]

RESUMO

O presente artigo é resultado de um estudo realizado no curso de Habilitação em Gestão Escolar do curso de Pedagogia da Universidade Estadual que pertencemos, com o seguinte problema: Quais os desafios enfrentados por coordenadores pedagógicos em meio à pandemia do Covid-19? O objetivo desse trabalho é identificar e refletir acerca de desafios do Coordenador (a) Pedagógico (a) em Escolas Públicas de Educação Básica no contexto da pandemia, a partir dos principais referenciais teóricos: Libâneo, Oliveira, Toschi (2012); Domingues (2014) e Placco (2009). Os dados foram coletados por meio de relatos pessoais de duas coordenadoras participantes. Os resultados evidenciam que a pandemia do Covid-19 se tornou um grande desafio para a atuação do coordenador pedagógico, tendo em vista que esse profissional atua como elo entre todos os sujeitos da comunidade escolar. Os relatos pessoais das coordenadoras afirmam que de um modo negativo, os ambientes escolar e familiar se misturaram, uma vez que, enquanto se está em casa, presume-se que há tempo livre para lidar com questões internas da escola, ultrapassando a carga horária usual de trabalho e o espaço pessoal, afetando não só o desempenho quanto a saúde mental de todos os envolvidos. Escutar coordenadoras pedagógicas foi fundamental para refletirmos sobre as teorias de gestão escolar articuladas com as experiências do atual cenário, a fim de pensarmos em alternativas para os desafios da educação pós-pandemia.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Gestão Escolar. Pandemia do Covid-19.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta resultados de um estudo realizado no curso de Habilitação em Gestão Escolar do curso de Pedagogia da Universidade Estadual que pertencemos. O desenvolvimento desse trabalho partiu do seguinte problema: Quais os desafios enfrentados por coordenadores pedagógicos em meio à pandemia do Covid-19? Para respondermos essa pergunta, entramos em contato com uma coordenadora pedagógica e uma atual diretora, que deixou o cargo da coordenação a pouco tempo, ambas atuam em escolas públicas de Educação Básica nos municípios de Três Lagoas/MS e Birigui/SP, a fim de identificarmos quais os maiores desafios que

[910] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista FCT/Unesp, Presidente Prudente – SP. Graduada em Licenciatura em Pedagogia e graduanda em Habilitação em Gestão Escolar pela mesma instituição. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública e Profissionais da Educação (GEPEPPE) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP - Presidente Prudente - SP. E-mail: izabela.faccioli@unesp.br.

[911] Graduanda em Licenciatura em Geografia e em Habilitação em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Paulista FCT/Unesp, Presidente Prudente – SP. E-mail: g.meireles@unesp.br.

estão perpassando pela atuação da coordenação nesses dois últimos anos de pandemia do Covid-19. Na escrita deste artigo utilizaremos nomes fictícios ao mencionarmos as participantes: Ester e Jaqueline, em homenagem às duas mulheres, cientistas, doutoras que atuaram no sequenciamento de genomas de vírus para o rápido sequenciamento do Coronavírus.

O (a) coordenador (a) pedagógico (a) que atua na escola exerce diferentes papéis na organização e gestão escolar que aproximam esse (a) profissional aos demais membros da escola, especialmente, dos professores e professoras. Acrescentamos que dependendo do local de sua atuação, essa nomenclatura pode sofrer alteração, como no município de Presidente Prudente/SP, no qual, quem está dentro da escola pública municipal exercendo as múltiplas funções que traremos durante esse trabalho é o nomeado orientador pedagógico.

Nesse sentido, objetivamos neste estudo identificar e refletir acerca de desafios do (a) Coordenador (a) Pedagógico em Escolas Públicas de Educação Básica no contexto da pandemia, a partir de referenciais teóricos estudados na disciplina apresentada anteriormente e dados coletados por meio de relatos pessoais em formato de áudios (WhatsApp) das duas coordenadoras participantes.

2 DESENVOLVIMENTO

Para alcançarmos o objetivo proposto, faremos um breve resgate histórico sobre a profissão do coordenador pedagógico no Brasil. Em um segundo momento discorreremos sobre os papéis do coordenador na escola pública, por fim, apresentaremos falas das coordenadoras pedagógicas, para refletirmos sobre os desafios do cotidiano escolar dessas profissionais durante a pandemia do Covid-19.

2.1 Coordenação pedagógica: um breve resgate histórico

Ao estudarmos sobre a coordenação pedagógica, conhecemos um contexto histórico que nos permitiu compreender as mudanças de nomenclaturas e funções do atual coordenador pedagógico, nome que surgiu primeiramente em São Paulo em 1960, como uma ideia de coordenação pedagógica:

> [...] associada às escolas experimentais, às escolas de aplicação, aos ginásios pluricurriculares e a outros que, em decorrência da Lei n. 4.024 de dezembro de 1961, adquiriram autonomia para organização do currículo, dos métodos, de tempos e de espaços (DOMINGUES, 2014, p. 25).

No entanto, antes de tornar-se coordenador, esse profissional da educação foi chamado por outros nomes, uma função que existe desde o séc XII. Nessa época, por influência dos jesuítas, quando a igreja era responsável por grande parte da educação, chamava-se de inspetor escolar; designado a observar e ensinar, acompanhando o professor em sala de aula. Mais a frente ele assume uma postura de fiscalizador. Com o passar dos anos, o Estado começou a ter mais controle sobre a educação brasileira e o cargo de inspetor se oficializou, trabalhando também com a formação de educadores.

Entrando no século passado, com a chegada dos ginásios em 1939, neles se tinha a presença do orientador pedagógico que era o responsável pela formação da unidade escolar. Nos anos 60, surge a supervisão escolar, citada nos artigos 33 e 84 da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências (LDBEN/71), sendo esse supervisor uma função de fiscalizar as questões administrativas e pedagógicas, caminhando para a coordenação pedagógica.

Somente na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB/96), que a função (ainda não cargo) de coordenador pedagógico foi dizimado para as escolas, ela se tornou cargo no município de São Paulo apenas em 1985. Entende-se que essa mudança da nomenclatura do mesmo cargo tantas vezes ao lado da história da educação brasileira, se dá exatamente pelo significado dela atualmente: deixar de ser uma fiscalização ou um ato ordenado de forma autoritária com as funções escolares, para ser aquele que coordena, orienta, transforma, soluciona e acima de tudo, que possibilita uma formação continuada dos educadores, por meio da ação coletiva, escuta e diálogo.

2. 2 Os diferentes papéis exercidos pelo coordenador pedagógico

Neste tópico discorreremos sobre os papéis e atribuições do coordenador pedagógico - nome utilizado pelos autores que fundamentaram nossas reflexões. Inicialmente, consideramos importante entendermos quem são os coordenadores pedagógicos. Segundo Libâneo (2002, p.74 apud DOMINGUES, 2014, p.30):

> [...] O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar na escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento de execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com os professores e alunos, colaboração na práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento das necessidades ligadas ao ensino e à aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação de aprendizagem.

Diante dessas responsabilidades principais apresentadas acima que nos auxiliam a compreender a função do coordenador pedagógico, comentaremos sobre as ações que esse profissional exerce ao desempenhar os papéis que lhe são atribuídos. Libâneo (2001) apresenta uma lista com as atribuições do coordenador pedagógico, sintetizadas em: responder pelas atividades pedagógicas-didáticos e curriculares da escola; supervisionar a elaboração de projetos e planos; orientar a organização e desenvolvimento do currículo escolar; orientar a atuação docente; organizar e coordenar as reuniões pedagógicas; planejar, organizar e coordenar o conselho de classe; organizar as turmas de alunos, atuar na designação dos docentes e elaborar o horário escolar; ministrar atividades de formação continuada e desenvolvimento profissional docente; elaborar atividades formativas com pais e famílias; acompanhar e orientar as avaliações de aprendizagem, institucional e em larga escala na escola.

Esses eixos nos mostram o quão desafiador é o papel da coordenação pedagógica ao assumir à frente de grande parte das ações e estratégias de organização e gestão escolar, quanto conhecimento ele deve buscar e ao mesmo tempo articular com a realidade e as necessidades da escola em que atua. O coordenador pedagógico tem grande responsabilidade na "viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade de ensino" (LIBÂNEO, 2001, p. 183). Nesse sentido, é fundamental pensarmos na formação inicial e continuada desse profissional.

Há uma ausência de formação específica para coordenadores. Domingues (2014, p. 27) defende que o pedagogo escolar "precisa ter sua formação alicerçada na compreensão de que a prática pedagógica deve ser compromissada com a transformação da realidade social". A autora ressalta que a formação do próprio coordenador é um grande desafio e acrescenta que seria necessário que todos os coordenadores pedagógicos fossem formados em cursos de Pedagogia que oferecem para esses alunos formação na área da gestão educacional, tendo em vista, que essa graduação daria suporte teórico e prático para que esses profissionais desenvolvessem as diferentes atribuições mencionadas anteriormente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Deste modo, a formação inicial do coordenador pedagógico, somadas naturalmente a todas as outras experiências formativas vivenciadas por esse profissional, assume um peso que pode determinar como a formação será conduzida, que papel terá o professor e se a ação do coordenador será prescritiva ou produto de discussões e de análises do currículo e da relação da escola com a sociedade (DOMINGUES, 2014, p. 28).

Diante das responsabilidades desse profissional da educação, consideramos que a essência da atuação do coordenador é olhar para a escola como um espaço também de ensino e aprendizagem e de formação para os docentes (DOMINGUES, 2014). Defendemos que o modelo de organização e gestão escolar em uma perspectiva democrático-participativa (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012), é fundamental para que o coordenador pedagógico reflita sobre a multiplicidade de professores que atuam na escola e oportunize momentos de debates e discussões referentes à organização desse espaço formador em lócus, envolvendo o coletivo.

> Ao aproximar a formação do local de trabalho, encurta-se a distância entre a ação docente real e a reflexão sobre essa ação. Isso implica tomar as necessidades da prática como elemento de reflexão para a formação, o que significa que ela se desenvolverá para responder às “ansiedades” formativas de determinado grupo de educadores comprometidos com o trabalho pedagógico num tempo/espaço determinado (DOMINGUES, 2014, p. 117).

Partiremos dessas reflexões referentes às tarefas assumidas pelo coordenador (a) pedagógico ao atuar na organização e gestão escolar, para pensarmos sobre os desafios que têm perpassado pelas relações do pensar com o agir; do falar com o fazer; da reflexão com a prática (práxis – prática refletida) na atuação de duas coordenadoras pedagógicas nesse momento difícil que vivenciamos desde 2020 com a pandemia do Covid-19.

2.3 Desafios do ser coordenadora pedagógica no atual contexto pandêmico

Desde o ano de 2020, enfrentamos mundialmente a pandemia do Covid-19 que refere-se a “uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), do inglês severe acute respiratory syndrome-associated coronavirus 2” (BRITO et al, 2020, p.55). Esse vírus afetou praticamente todos os países do mundo, de acordo com Organização Mundial da Saúde (OMS), são apenas 15 os países que não registraram nenhum caso de Covid-19 até o momento. Portanto, essa pandemia tem sido um grande desafio do século XXI, além dos seus efeitos no Brasil, nos deparamos com a negligência e descaso do atual governo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

brasileiro em fornecer vacina para toda a população, como também com o aumento dos índices de miséria e desemprego em nosso país.

Em meio às tristes notícias, às aproximadamente 515[912] mil vidas perdidas em decorrência dessa terrível e perigosa doença, nos encontramos em situação de calamidade pública, fator que afeta diretamente a educação brasileira. Tendo em vista, que a equipe gestora, os professores, alunos e famílias estão lidando com os desafios das aulas e atividades escolares remotas em meio à falta de recursos básicos, ao medo, ao adoecimento, as angústias que uma pandemia causa nas pessoas, nos propomos refletir sobre os desafios da atualidade na perspectiva da coordenação pedagógica.

Nos questionamos acerca das ações da coordenação pedagógica frente à pandemia do Covid-19, para isso, traremos falas de duas coordenadoras que nos permitiram refletir sobre a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio ao próprio coordenador pedagógico, à dificuldade em articular os inúmeros papéis que esse profissional exerce com o distanciamento social, assim como, os efeitos negativos da pandemia na aprendizagem e engajamento dos alunos.

Inicialmente, retomamos a discussão feita por Domingues (2014) referente a formação inicial de coordenadores pedagógicos, uma das duas participantes deste estudo afirma não ser coordenadora especialista,

> Não sou uma coordenadora pedagógica especialista porque em nosso estado há bastante tempo não há concurso mais para aquele coordenador formado em Pedagogia que entra para atuar por meio de um concurso público efetivo para atuar na coordenação pedagógica (Ester, 2021).

Assim como Domingues (2014) revela em sua tese de doutorado que há uma inadequação na formação inicial de coordenadores pedagógicos formados em Pedagogia, devido a generalização dos cursos mencionados pelas participantes de sua pesquisa, evidenciamos outra lacuna pertinente para debates acerca da atuação desse profissional: a não obrigatoriedade de ser formado em Pedagogia em alguns estados e municípios. Ester complementa sua fala ao dizer que,

> [...] como esse concurso não existe mais nós aqui no estado do Mato Grosso do Sul participamos de processos seletivos por provas e às vezes títulos, mas geralmente é por provas mesmo, são testes que nós fazemos para construir um banco reserva e qualquer professor da rede com qualquer formação pode participar dessa prova, sendo aprovado entra como membro dessa base de dados compondo interessados em participar da coordenação pedagógica das escolas e depois entram na atuação no chão da escola como professores coordenadores (Ester, 2021).

[912] Dados do dia 29 de junho de 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A fala acima reafirma a problemática da formação inicial apresentada anteriormente que antecede a pandemia do Covid-19, mas que perpassa por toda a atuação da coordenação pedagógica, tendo em vista que esses profissionais são responsáveis pela formação dos docentes na escola, em lócus. Durante essas relações formativas com os professores em meio à pandemia, Jaqueline menciona que o mais desafiador foi o trabalho com o psicológico dos docentes e das famílias, ela relatou um caso que abalou toda a escola:

> [...] uma professora mandou mensagem para uma mãe, a mãe não respondeu, ela até estranhou, porque a mãe sempre foi muito presente e aí uma dessas mensagens que ela mandou a criança respondeu e a mãe tinha falecido de Covid-19, então, isso abalou a escola inteira, o mais difícil no contexto de pandemia foi dar o suporte psicológico para elas, porque inúmeras vezes eu não tinha esse suporte em mim, eu não tinha tanta estrutura e eu tinha que ter para poder dar força para elas, o equilíbrio que elas precisavam (Jaqueline, 2021).

Placco (2009) menciona sobre a implementação do planejamento na escola, perpassando pela importância, rotina, urgência e pausa. No qual, ela define a Importância como aquelas atividades previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, metas de curto, médio e longo prazo, que visam mudar a situação presente, são ações prioritárias para superação de dificuldades que impedem o avanço escolar; as atividade de Rotinas são as voltadas para a manutenção e o funcionamento do cotidiano na escola; as Urgências objetivam resolver os problemas imprevistos, exigem atenção permanente e adequação dos modos de trabalho as constantes modificações da realidade, requer uma quebra de rotina e possivelmente atraso nas importâncias e as atividades de Pausas que a autora nos chama a atenção para a humanização dos sujeitos da escola, que visa atender as necessidades individuais, inclui descanso, férias, elementos subjetivos das relações interpessoais, como: atividades culturais (arte e estética), ela destaca que a ausência das Pausas podem gerar estresse e ansiedade, que resultam em deturpações, ineficiências e desvios dos objetivos pedagógicos.

Articulamos a fala da Jaqueline com as definições apresentadas por Placco (2009) ao pensarmos que a Pandemia do Covid-19 foi inicialmente uma urgência imposta, na qual, a equipe gestora, professores, alunos e demais membros da escola tiveram que se reinventar, se adaptar e aprender a lidar com recursos tecnológicos, com uma nova rotina escolar, para que de fato se tornassem atividades de rotinas e atividades de importância que cumprissem as propostas do PPP. Todavia, Placco (2009) defende que das horas trabalhadas, 10% deveriam ser destinadas a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

importância, 30% a rotina, 30% a urgência e 30% a pausa, e o que percebemos em meio à pandemia é que não há pausa, não há descanso para a gestão escolar e professores, o que resulta na fala acima, de que falta apoio psicológico para a coordenação lidar com o situações de apoio emocional aos docentes.

Em relação ao trabalho excessivo nos dias de hoje, Jaqueline ressalta que tirando as horas de sono, ela trabalhava 14 horas diárias na coordenação.

> [...] era o dia inteiro respondendo. E isso acontece até hoje, aí o tempo inteiro dando orientação, então assim como que eu exercia, elas planejavam as atividades e mandavam para mim por e-mail ou pelo WhatsApp, eu corrigia e mandava foto para elas das correções, elas faziam e mandavam, acompanhava todo o trabalho nos grupos, eu tinha 19 grupos de WhatsApp no meu celular, eu acompanhava todos os grupos para ver se os pais estavam postando atividades e se as professoras estavam postando leitura, interagindo, dando devolutiva das atividades diárias, postando aula do dia e aí com a formação a gente meu trabalho era pelo Google Meet, mandava encontros assíncronos e síncronos (Jaqueline, 2021).

Para a Ester esse trabalho remoto tem prejudicado o engajamento e a articulação com os professores, alunos e famílias,

> [...] a articulação para mim é um ponto chave, essa articulação hoje em dia é feita por reuniões pelo Meet, pelo WhatsApp, por ligação, as vezes a gente pede para ir na escola conversar, às vezes nós damos início ao trabalho dentro da escola para depois a gente poder repassar isso de uma forma externa e aí a gente usa o WhatsApp, ligação pelo Meet. Na minha opinião realmente a articulação dos trabalhos está sendo bastante desafiadora (Ester, 2021).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 519) ao defenderem o estilo de gestão democrático-participativa, citam ações para a construção de uma comunidade democrática de aprendizagem, na qual, requer dos diretores e coordenadores uma "capacidade de liderar e gerir práticas de cooperação em grandes grupos, de modo que se crie outra cultura organizacional, ou seja, outra mentalidade de organização escolar". Nos dias atuais, essa organização, cooperação e articulação como citada pela Ester tem sido afetada em decorrência da pandemia.

Outro ponto apresentado pelas coordenadoras refere-se a busca em promover uma organização e gestão escolar em favor da qualidade do ensino, em tempos de ensino remoto, de crianças que não têm acesso aos recursos, de tantas famílias que não tiveram a oportunidade do estudo ou que não possuem tempo para orientar seus filhos nas atividades da escola, assim como, os efeitos na saúde mental e física de todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Então eu tinha que respirar muito fundo para conseguir manter o equilíbrio, então isso foi o mais difícil no contexto de pandemia. Tiveram vários desafios, ainda nós estamos enfrentando vários nessa questão de aprendizado das crianças, porque eles não evoluíram nada, falo com conhecimento de causa, não sou a única, em vários outros lugares eu também tive esse depoimento, essa questão de ensino remoto, de mandar atividade para casa não está valendo de nada, eles estão como se não tivesse tido nada no ano passado, então era complicado você mandar atividade e ter que cobrar da criança fazer no contexto que tava (Jaqueline, 2021).

Nota-se que embora estamos no segundo ano de pandemia, os desafios, as inseguranças e medos ainda se fazem presentes no desempenho do trabalho educativo das escolas, especificamente neste estudo escutamos duas de muitas coordenadoras que passam por outras ou semelhantes dificuldades ao tentarem desempenhar os seus papéis tão fundamentais na organização e gestão escolar, que se questionam “Como fazer o contato com todos eles para que eles participem? Como é que a gente vai coordenar as atividades de forma que os professores tenham horários diferentes?” (Ester, 2021). E ao mesmo tempo, tentam de diferentes formas exercer o seu trabalho com dedicação, respeito e qualidade “nós temos que mandar o link do Google Meet respeitando o horário de trabalho de todo mundo, tendo bastante atenção para não ultrapassar o horário estipulado, porque os professores estavam já em vídeo chamada com outras escolas” (Ester, 2021). Estamos vivendo problemáticas que demorarão anos para serem solucionadas, a educação pública brasileira sofrerá com os efeitos e consequências desse período pandêmico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos que a pandemia não está fácil em nenhuma área, na educação como um todo não seria diferente, identificamos que o Covid-19 se tornou um grande desafio para a atuação do coordenador pedagógico, pois esse profissional atua como elo entre todos os sujeitos da comunidade escolar: alunos, professores, servidores, direção e até mesmo a sociedade em seu entorno.

Percebemos com os relatos pessoais das coordenadoras que, de um modo negativo, os ambientes escolar e familiar acabaram se misturando, uma vez que, enquanto se está em casa, presume-se que há tempo livre para lidar com questões internas da escola, ultrapassando a carga horária usual de trabalho e o espaço pessoal, afetando não só o desempenho quanto a saúde mental de todos os envolvidos.

Deste modo, faz-se necessária a compreensão das particularidades desses espaços de aprendizagem ao elaborar estratégias pedagógicas; da sala de aula à sala

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de estar, dos corredores da escola ao corredor entre o quarto dos pais e dos filhos. Apesar dos desafios, ressaltamos que mesmo com todas as dificuldades mencionadas, as coordenadoras não deixaram de exercer os seus papéis, se fizeram presentes para os alunos, os professores e acolheram as famílias. Por essa razão, escuta-lás foi fundamental para refletirmos sobre as teorias de gestão escolar articuladas com as experiências do atual cenário, a fim de pensarmos em alternativas para os desafios da educação pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências (Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 ago 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 9 jun. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 jun. 2021.

BRITO, Sávio Breno Pires et al. Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. **Visa em Debate**: 15 países no mundo ainda não registraram casos de covid-19, Rio de Janeiro, v. 8, ed. 2, 2020, p. 54-63. DOI https://doi.org/10.22239/2317-269x.01531. Disponível em: https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/07/1103209/2020_p-028.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

DOMINGUES, Isaneide (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 1. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 47- 60.

SOARES, Mariana Ribeiro. OMS: 15 países no mundo ainda não registraram casos de covid-19. In: AGÊNCIA BRASIL. **OMS**: 15 países no mundo ainda não registraram casos de covid-19. Lisboa, 6 jan. 2021. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2021-01/oms-15-paises-no-mundo-ainda-nao-registraram-casos-de-covid-19. Acesso em: 10 jun. 2021

8.5.11 CUIDADO, CUIDADO DE "SI" E CUIDADO DO "NÓS" PROCESSOS DE APRENDIZAGENS EXPERIÊNCIAS DAS DOCENTES DURANTE A PANDEMIA DA COVID 19

Rogério Lima Vidal[913]

RESUMO

A investigação aborda os relatos de experiências dos docentes de Ensino Superior na região Metropolitana de Salvador-Bahia, ligados às práticas de cuidado consigo e para com os outros, durante a pandemia da COVID 19. A análise dessas experiências da dimensão do cuidado residiu em (HEIDEGGER, 1988, 1986); (FOUCAULT, 2004); (DUBOIS, 2004); entre outros teóricos. A investigação objetivou explorar as experiências das docentes na pandemia da COVID 19, os impactos psicológicos e às medidas de isolamento social para impedir a propagação do vírus e adoecimentos. Na seqüencia entender as distintas práticas de cuidados das docentes para evitar tanto a possibilidade de contágio da COVID 19 como os sintomas e agravamentos da doença. A base metodológica do estudo consistiu na pesquisa qualitativa, (LÜDKE, & ANDRÉ, 1986) cujos instrumentos foram questionários via Google Forms e entrevistas pelo Google Meet, de maio a dezembro de 2020. O estudo concluiu demonstrando outras formas de cuidado para além de uma implicação com os modelos biomédicos no período da pandemia do COVID 19. Os achados revelaram processos de instabilidade da saúde mental, ansiedade, irritabilidade, insônias e depressão, oriundos do pânico causado pela doença e as imprevisibilidades da mesma, mas também formas de enfrentamento pelas práticas do cuidado.

Palavras Chaves: Cuidado. Auto Cuidado. Saúde docente. Processos educativos.

QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

Como objeto epistemológico da enfermagem e do modelo biomédico, o termo cuidado está associado ao latim cogitatu, pensado, imaginado, meditado. Cuidado pode ser atenção, dedicação, aparência, um sentido de zelo por si, por alguém. Porém a problematização dos determinantes do cuidado para área da enfermagem reside no fato de que grande parte dos seus agentes (enfermeiros, auxiliares, técnicos de enfermagem) direciona-se no ato de relacionar o cuidado às ações e/ou procedimentos, técnicas, protocolos, prontuários, manuais, manejos intensamente ligadas à área física, técnica, profissional. WALDOW (1995, p. 07-30). Essa lógica muito embora clientelista, desenvolvida por longas datas vem mudando esse discurso por ações que priorizam ver o indivíduo de maneira holística, numa perspectiva cultural, munido com as suas próprias crenças e valores em relação a vida-morte, saúde-doença, cuidado-cura, entre outros. MAYEROFF, (1971, p.178); HEIDEGGER, (1969, p. 156).

[913]Graduando em Ciências Biológicas pela Universidade Estácio de Sá. Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC. UNEB**.** Membro associado à ABRASCO (Associação Brasileira de Saúde Coletiva). .pessoa_vidal@yahoo.com.br (71) (99328-1868).

Mas cuidado pode ser curar, ajudar pessoas, tomar decisões, se prevenir, BEVIS (1981 p. 49-59). No entanto, a cultura irá influenciar os modos pelos quais o cuidado será empregado. Neste aspecto, tem-se uma compreensão ampla do termo dominado pela enfermagem onde está associado a uma lógica de assistir/assistência; cuidar/cuidado, LEININGER, (1980, 1984, e 1985). O cuidado carrega consigo um significado existencial para além da condição do sujeito. Desse modo, em sua totalidade o cuidado é o existir, é temporalidade, é tomar corpo da consciência subjetiva representacional de mundo.

Nesta perspectiva, o cuidado não é uma ação instrumental, e nem tão pouco automática, disciplinar, mas, um agir, um sentido de existência, onde os seres humanos se mostram em sua totalidade e que, em dado momento é possível reconhecer nossas fragilidades, dependências, incapacidades, ou mesmo a perda do outro diante da finitude da vida As concepções sobre cuidar, cuidado, ter cuidado, cuidar de si, cuidar dos outros, fazem parte do vocabulário na vida cotidianidade qualquer pessoa. Esses termos são amplamente empregados para alertar, orientar, prevenir, promover a cura ou para preservar a vida. Além disso, ajuda no crescimento e desenvolvimento de qualquer ser vivo, ou mesmo na preservação de um objeto inanimado.

Assim, enquanto uma prática de cuidado de si, dos outros e para com o outro, todas elas, na maioria das vezes, vêm acompanhadas de uma atitude de zelo, solicitude, relações com corpo, com o espírito, com a família, com a cidade e de tudo o que os rodeia. Neste ponto de vista, quem cuida também é cuidado, em uma relação mútua. O cuidado é, e estar, quando se toma a dimensão fática, temporal e existencial da ação humana com todos os seus limites. É justamente essa definição existencial ontológica do cuidado que determina a crítica sobre o modelo biomédico. Essa critica decorre principalmente na relação doença/saúde, medicalização/cura, tratamento/hospitalização entre outros.

Em suma, o cuidado numa perspectiva filosófica, está atrelado à finalidade da totalidade do sujeito no cuidado de si, para si, e para com os outros, ou seu entorno. Da sua necessidade de sobrevivência social, coletiva, não reduzido apenas para tratar da doença ou garantir a saúde. Ainda nesta perspectiva, o cuidado também estar conectado ao individual, nas suas crenças, valores, cultura, interconexão ou o sentimento da necessidade do existir para o outro, de doar-se, para sentir-se bem. Para esta última possibilidade de acepção do termo cuidado, há um rompimento com a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tradição biomédica de entender o seu sentido para além do domínio da saúde, doença, da lógica clínica, medicamentosa, protocolar. SALES, (1998, p.308); PALEY, (1998, p.94).

Sendo assim, neste rompimento epistemológico referido acima, a investigação tomou como objeto de análise as práticas de cuidado, cuidado de si e cuidado do nós dos (as) docentes não apenas para evitar o contágio do SARS-CoV-2 (conhecida como COVID-19), mas, práticas de atenção a saúde mental, e estratégias desenvolvidas por esse grupo mediante ao contexto da pandemia. A investigação objetivou explorar as experiências das docentes na pandemia da COVID 19, os impactos psicológicos e às medidas de isolamento social para impedir a propagação do vírus e adoecimentos. Na seqüencia, entender as distintas práticas de cuidados das docentes para evitar tanto a possibilidade de contágio da COVID 19 como os sintomas e agravamentos da doença. Ressaltando que os proprietários das narrativas escolhidas para este estudo fazem parte de grupos considerados de risco para agravamento da COVID19.

A base metodológica consistiu na pesquisa social qualitativa, onde foram utilizados como forma de obtenção de dados o aplicativo Google Forms, Google Met, e conversas por telefone, aplicativos do WhatsApp, com as docentes entre os meses de maio a dezembro de 2020. Ressalto que estas alternativas metodológicas para obtenção de dados, foram de substancial relevância mediante ao isolamento social. Vinte e cinco docentes participaram desta investigação aliados as categorias: idade, tempo de atuação, prevalência de transtorno mental, fatores de riscos associados no grupo acompanhado, estilos de vida, condições econômicas e ambientais. Foram preservados o anonimato dos seus nomes completos, desse modo utilizou-se apenas o primeiro nome como dado de identificação. Porém dadas as condições desta produção foram selecionadas algumas narrativas para compor as compreensões sobre o cuidado de “si” e do “nós.”

2. PRÁTICAS DE CUIDADO, CUIDADO DE “SI” E CUIDADO DO “NÓS” EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTE.

No dia 6 de fevereiro de 2020 mediante ao cenário mundial da pandemia do Novo Coronavírus (SarsCoV-2, causador da COVID-19) o Governo Federal Brasileiro publicou a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que conceitua dois termos que passam a fazer parte do cotidiano de todos os cidadãos brasileiros. São eles o isolamento, que é definido no art. 2º, inciso I, como “separação de pessoas doentes ou

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros [...]" (BRASIL, 2020) e quarentena, que é conceituada no art. 2º, inciso II, como "restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes [...]" (BRASIL, 2020a).

Com base na adoção das medidas em decorrência a Lei, ocasionaram mudanças drásticas nas rotinas de todos os brasileiros e brasileiras, alterando suas rotinas, modos de comportamentos, hábitos e principalmente nas formas e práticas de cuidados e autocuidados. Primeiro, o cuidado para não ser contaminado ou não contaminar alguém próximo, e por seguinte, a necessidade de se proteger de outros processos de adoecimentos físicos e mentais. Aliados também, as sensações da tristeza, solidão, inseguranças, vulnerabilidade ao vírus mediante a alguma doença já preexiste, entre outros aspectos econômicos e sociais.

Os docentes participantes da investigação vivenciaram mesmo que de maneiras diferenciadas, ou semelhantes não só esses sintomas aqui superficialmente citados, mas experienciaram práticas de cuidados e de autocuidado de si, onde cada um deles e delas ao relatar suas experiências, alegaram a aprender determinados valores, amor, estima, fortaleza, resiliência, consigo e com os seus.

A primeira questão aventada na pesquisa partiu justamente da tomada de consciência da expansão do contágio da COVID 19 e a falta de informações técnicas, manejos, cuidados e as incertezas sobre possíveis agravamentos, complicações da doença e a morte.

> [...] Fiquei apavorada só tomei de fato ciência desta infeliz doença quando perdi um amigo meu que estava na linha de frente (...). (Eulália, 47 anos, hipertensa, 16 anos na docência universitária).

> [...] Minha maior preocupação era porque o meu marido estava tratando de uma neoplasia maligna muito rara chamada de Cordoma sacrococcígeo, tivemos que tomar várias medidas de isolamento e manter a imunidade dele, sofri e ainda sofro muito com tudo isso. Levei ele para o interior na esperança de lá não ter contato com o vírus ate que houvesse a vacina (...). (Martha, 44 anos, bronquite asmática, 12 anos de docência).

> [...] Minha maior preocupação e cuidado com os meus pais, já idosos, ainda mais por minha mãe ser hipertensa e ter diabetes melitus, mas foi em vão os dois tiveram Covid, mas, graças a Deus sobreviveram minha mãe teve maiores complicações com a doença. Foi à mão Deus nessa hora (...). (Helena, 51, diabetes mellitus tipo I, 22 anos na docência).

> [...] Nunca fui tão cautelosa comigo e minha família, o dia mal amanhecia e eu já estava cansada a cada noticia sobre a expansão da contaminação na minha cidade (...). (Elisabete, 36 anos, transtorno de depressão em tratamento, Anemia Falciforme em investigação, 06 anos na docência).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com base nos relatos acima é possível perceber o grau de angústia, fragilidade mediante, tanto, ao desconhecimento da doença, bem como, os possíveis agravamentos. Aliado a esse infortúnio, as falas das professoras trazem as emergências do cuidado e auto cuidado de si, e, para com os outros, no caso aqui exposto, os familiares e as suas condições de saúde subjacentes, como fatores de risco para agravamento do COVID 19. Por ser uma doença infecciosa e altamente contagiosa, de factível agravamento para pessoas com diabetes mellitus, doença pulmonar crônica e doença cardiovascular, entre outras prevalências de comorbidades, a mesma provocou na população medo, ansiedade, insegurança, algo muito presente nas narrativas aludidas acima. O medo do contágio, aliado aos sintomas da doença e de um possível óbito, se caracterizaram em incertezas, mexeram com a noção de imprevisibilidade, não só em relação ao comportamento do vírus em cada pessoa atingida, mas, também, aos familiares ao redor.

Para além do distanciamento social, lavagem das mãos, uso de máscaras, isolamento, quarentena, restrição excepcional de saída, entrada e permanência de pessoas, com base na Lei nº 13.979/2020 das Medidas Sanitárias para o enfrentamento da COVID 19, outras ações, práticas não protocolares foram implementadas. Essas experiências do cuidado e auto cuidado de si estivem e estão aliadas ao fortalecimento das redes de contato entre grupos, união familiar, fé, crenças, por todas as comunidades, e todas as pessoas para ajudar a retardar a disseminação do COVID-19. E essa deferência se fez e faz presente nas narrativas dos sujeitos da pesquisa.

Conforme (FOUCAULT, 1996, p. 44), o cuidado é pensado como cuidado de si para consigo, voltado para as potencialidades do sujeito, “uma tecnologia do eu” e de “governo de si”. Esse exercício filosófico fundamenta-se na possibilidade do indivíduo passar a ser reconhecido como sujeito dotado de vontade própria, de uma ética, uma educação para a política no sentido das “relações de si para consigo” e “para com o mundo”. O cuidado de si para Foucault é interpretado como uma relação de poder, tanto do sujeito de si, em si, e as relações as quais ele estabelece com o mundo. Dessa maneira, o cuidado perpassa pelos conceitos da ética, das tecnologias governamentais, das distinções entre poder e domínio e assim, o fenômeno da resistência, dando a esse “ser de si” a condição de não se sujeitar às fragilidades da vida.

Nesta perspectiva, pode-se dizer, que esse “cuidado de si” para (FOUCAULT 2006) traz como característica primordial uma resposta do sujeito para “si mesmo”,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

quando este "ser de si" passa a ocupar-se de consigo mesmo, um regresso a si mesmo. Ao sair do estado subjetivo de "des-cuido", ele agora passa para uma centralidade existencial, passando a ocupar-se das coisas de si próprio. [...] "o giro de Foucault ao seu cuidado de si, passando o mesmo a incorporar à sua ontologia anteriormente baseada no binômio poder-saber, agora poder/sabe/si-mesmo (cuidado de si)". [...] (DUARTE, 2007, p.4). O grupo de docentes analisados nesta investigação passou além do medo de contrair a doença a sensação de insegurança em todos os aspectos da vida, e isso, fizeram a reaprender saindo do dês-cuido para uma centralidade existencial do cuidado de si, e poder de si mesmo para com os outros. As falas a seguir ressaltam condições de autogoverno e normas de aprendizagens, consigo e para com os outros.

> [...] Para me proteger e proteger o pessoas daqui de casa em orava fazia chás de folhas para gripes, dia sim dia não eu faziam mingau com alho para mim e minha mãe já idosa. Não tinha vacina ainda não tinha nada era isso que se valia, era esse o cuidado, aliado a fé (...). (Regina, 51 anos, Hipertensão, 21 anos na docência).

> [...] Meu pai teve Covid infelizmente faleceu, foi extremante doloroso tanto a falta dele como também a forma, pois ainda não tinha vacina à prevenção era o distanciamento, mas não foi suficiente meu pai pegou o vírus (...). (Maria, 49 anos, em tratamento de um câncer de mama, 17 anos na docência).

> [...] Durante essa pandemia me apeguei muito nas minhas orações, isso me ajudou a ter serenidade e confiança que tudo isso vai passar e sairemos vitoriosos. Mas também mantenho os meus cuidados evitando aglomerações, cuidando da minha alimentação, por que essa é a chave. (...) (Valdelice, 48 anos, vivendo com HIV á 06 anos. Na docência 11 anos).

As narrativas apresentadas trazem para a análise informações sobre a emergência do cuidado e nele elementos para o campo da psicologia, mas para esse texto o foco reside nos processos de aprendizagens com o cuidado. Por conta disso, cabe afirmar que as narrativas por hora analisadas, trazem elementos remetentes à relevância de intervenções psicológicas alinhadas às necessidades emergentes no atual contexto de pandemia. Onde por esse caminho os docentes desta investigação e grande parte da população mundial, vivenciaram sintomas de ansiedade e estresse. Além de emoções negativas, como tristeza, medo, solidão e raiva, angústia, decepção, incertezas entre outros eventos. Cabendo aos profissionais da saúde mental estratégias para promoção de bem-estar psicológico.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O cuidado enquanto totalidade para a garantia e continuidade da existência humana onde envolvem o amor, a presença, a entrega e principalmente a cura [...] Sorge (cura, cuidado), (HEIDEGGER 1994A, p. 237) estiram presentes nas alternativas dos docentes e de modo fundamental ligado ao amor por si, para si e pelos outros (HEIDEGGER (1994A, p. 238). As mudanças de comportamentos relacionadas às não saudáveis de saúde a exemplo do consumo de álcool, tabaco, manutenção de relacionamentos e outras drogas foram categorias elencadas nas narrativas dos docentes reforçado pelos métodos de enfrentamento de práticas não saudáveis sejam evitados, a exemplo de medidas para organização da rotina de atividades diárias sob condições seguras, cuidado com o sono, prática de atividades físicas e técnicas de relaxamento.

A partir dos resultados acima, considero importante resgatar a dimensão do cuidado numa visão de Heidegger, onde o cuidado (Sorge) em sua ontologia pode ser compreendido como "cura" como “amor”. Dessa maneira o cuidado é constituinte da estrutura humana do sujeito, da sua necessidade existencial para si mesmo e para com os outros. Esses docentes tiveram que buscar apoio nas suas redes de contato, via telefone, WhatsApp, Facebook, Instagram, grupos de apoio virtual, grupos de família via redes sociais. Neste sentido, “o cuidado (Sorge) é a essência da existência e a temporalidade é o sentido de ser do cuidado” (FERNANDES, 2011, p. 162).

As ações dos docentes na busca de redes de apoio unem-se interpretação particular de mundo, relações do cuidar humano, trocas afetivas, confiabilidades, ajuda mutua, solidariedades, dispositivos para a condição de saúde. As práticas e modos de aprender com o cuidado do nós possibilitaram a manutenção das redes de apoio social, não apenas durante a quarentena, mas mediante as imprevisibilidades da doença. As novas formas de aprender com os cuidado também é essencial para a saúde mental, já que a ruptura das conexões sociais e físicas é um importante facilitador de impactos psicológicos negativos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de crise no contexto de pandemia de sobre maneira teve e tem repercussões na saúde mental dos docentes, onde os mesmos tiveram que criar para além das normas implementadas pela Lei nº 13.979/2020 das Medidas Sanitárias para o enfrentamento da COVID 19 práticas do cuidado na sobrevivência e apoio da crise

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da COVID-19. No âmbito da prevenção em saúde de certo que esses docentes criaram outras formas alternativas para uma autoproteção e proteção dos demais ao seu redor. Nas diversas narrativas acolhidas e de difícil seleção para essa tessitura textual, não foram poucas as histórias de sofrimentos relacionados à pandemia. Houve também, casos de familiares com suspeita ou diagnóstico confirmado, alguns hospitalizados, outros que vivenciaram o processo do óbito e a falta da dignidade para fazer uma justa despedida, ou seja, se despedir presencialmente ou acompanhar o falecido em razão da pandemia.

Os docentes narraram as suas experiências, e formas próprias de tratamento, proteção e fortalecimento, mediante as surpresas, dores, angústias, alegrias também em saber que os seus próximos ficaram curados da doença. E todos estes aspectos citados são preenchidos pelo cuidado. A análise das narrativas docentes presumiu a condição do cuidado como via dupla, entre quem cuida e é cuidado. E este que cuida se sente cuidado pelo agradecimento, êxito pela dedicação prestada e o resultado deste cuidado. Dessa forma toda essa dinâmica possivelmente é a garantia do afastamento da condição da fatalidade, ajuda atingir a cura, a resolução, a salvação da dor ou perda. Enfim, cuidar, cuidado para evitar uma dor enquanto uma experiência privada e subjetiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020a. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus** responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm>.Acesso em: 30 de mai. de 2020.

BEVIS, Olivia, A life force. In: LEININGER, M. **Caring: an essential human need.** Thorofare, Charles B. Slack, 1981. cap. 5. p.49-59.

DUARTE, Y. A. O.; LEBRÃO, M. L.; LIMA, F. D. **Contribuição dos arranjos domiciliares para o suprimento de demandas assistenciais dos idosos com comprometimento funcional em São Paulo, Brasil**. Revista Panam. Salud Publica, v. 17, n. 5/6, p. 370-378, 2005.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.

_____. **História da sexualidade**: o cuidado de si. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1985.

HEIDEGGER. M. **Ser e tempo**, Parte I e II. 3a ed. Petrópolis: Vozes; 2008.

LEININGER, Madeleine. **Caring: a central concern of nuraing services and health care.** NUTS. Health Care, Westport, 1(3):135-43, Oct.1980.C.

_____. **Caring:a central focus of nursing and health care services**. In: Leininger, M. Care the essence of nursing and health. Thorofare, Charles B. Slack, 1984. cap. 4. p.45-59. (b)

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, Pg. 25-44, 1986.

MAYEROFF, M. **On caring**. New York: Harper & Row, 1971.

PALEY, J. **Misinterpretive phenomenology:** Heidegger, ontology and nursing research. **J. Adv. Nurs.**, v.27, n.4, p.817-24, 1998.

SILVA, A.L. da. **O cuidado no encontro de quem cuida e de quem é cuidado.** In: MAYER..D. E. et al. Marcas da diversidade: saberes e fazeres da enfermagem contemporânea. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

SALES, C.A. **O cotidiano do enfermeiro e seu cuidado ao ser leucêmico.**Texto Contexto Enferm., v.7,n.2, p.308-19, 1998.

WALDOW, V. R. **Cuidado humano e a enfermagem: ampliando sua interpretação clínica.** Esc. Anna Nery R. Enferm. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 142-153, dez. 1995.

_____. **Cuidado humano: o resgate necessário**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1998.

_____. **Peculiaridades e contradições do cuidar: um estudo etnográfico.** Nursing, v. 33, ano 4, p, 18- 24, fev. 2001.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

8.5.12 DISCUTINDO A RELAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REINVENTADO A EXTENSÃO

Natália Mueller Jenichen Perboni[914]

Fabia Graciela de Marchi Maffezzolli [915]

Isabela Antonio Pereira [916]

Isabelle Martins de Carvalho[917]

Nathália Pagotto [918]

RESUMO

Este trabalho relata as ações desenvolvidas em tempo de pandemia pelo Projeto de Extensão "Discutindo a Relação # DR", desenvolvido para estudantes do 6° ao 9° ano em duas escolas municipais de uma cidade do sul do Brasil. O projeto objetiva desenvolver ações de educação em saúde, previstas no Programa Saúde na Escola (PSE), para a promoção da saúde e fortalecimento do desenvolvimento integral do adolescente, envolvendo a comunidade escolar e a universidade. São temas trabalhados pelo #DR: Promoção da cultura de paz e de direitos humanos; Promoção da saúde mental no território escolar; Saúde e prevenção nas escolas (SPE): direito sexual e reprodutivo e prevenção das IST's/AIDS; Saúde e prevenção nas escolas (SPE): prevenção ao uso do álcool, tabaco, crack e outras drogas; e Prevenção das violências e dos acidentes. O projeto é constituído por docentes e discentes dos cursos de Psicologia, Enfermagem, Biomedicina e Farmácia, de uma universidade da mesma região. O contexto de pandemia do COVID-19, trouxe necessidades de adaptação para efetivar os objetivos propostos pelo projeto e manter ao alcance dos adolescentes. Este relato é para compartilhar a experiência de adaptação de um projeto essencialmente presencial para o ambiente remoto, apresentando os resultados obtidos com o projeto no período de pandemia e apontar pontos positivos e negativos dessa adaptação. Por fim, queremos propor uma futura intervenção para um contexto com continuações de restrição de convívio presencial. Desta forma esperamos contribuir com outros programas que também estão neste processo de adaptação e reconstrução em um contexto de mundo pandêmico.

Palavras-chave: Projeto de extensão. Pandemia. COVID-19. Educação e Saúde. Promoção de Saúde. Multidisciplinar.

1 INTRODUÇÃO

[914] Psicóloga e Mestre em Educação, docente na graduação e no Projeto de Extensão, Discutindo a Relação, na Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. E-mail: nataliaperboni@univali.br
[915] Acadêmica de Psicologia na Universidade do Vale do Itajaí. Bolsista do Projeto de Extensão Discutindo a Relação. E-mail: fgmmaffezzolli@gmail.com
[916] Acadêmica de Enfermagem na Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Bolsista do Projeto de Extensão Discutindo a Relação. E-mail: isabelaapereira1@gmail.com
[917] Acadêmica de Psicologia na Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Bolsista do Projeto de Extensão Discutindo a Relação. E-mail: isabellemc18@gmail.com
[918] Acadêmica de Psicologia na Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Bolsista do Projeto de Extensão Discutindo a Relação. E-mail: nathaliapagotto@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo o Ministério da Saúde (2008, p. 22) durante a adolescência ocorrem mudanças emocionais que são fundamentais para o indivíduo, tais como o desenvolvimento da autoestima e da autocrítica; questionamento dos valores dos pais e dos adultos em geral. É um momento da existência em que o indivíduo inicia sua interação com o externo de modo mais autônomo sem, aparentemente, ter de assumir as responsabilidades da vida adulta. Neste período, vai delineando para o sujeito, sua identidade sexual, familiar e laboral, permitindo que ele venha a exercer diversas funções na sociedade. Para além de um período de transição, a adolescência se caracteriza como parte de um processo de amadurecimento e de aprofundamento dos conhecimentos da vida e de si mesmo.

Pensando em necessidades de adolescentes, o Projeto de Extensão universitário Discutindo a Relação, possui como objetivo desenvolver ações para a promoção da saúde, para fortalecer o desenvolvimento integral e o enfrentamento das vulnerabilidades; que podem comprometer o desenvolvimento do adolescente.

Estas ações são voltadas para adolescentes de escolas públicas de uma cidade do sul do país e construídas conjuntamente com a comunidade escolar e os profissionais da Estratégia de Saúde da Família, pois se trata de uma proposta interprofissional e interdisciplinar sustentada pelo Programa Saúde na Escola - o PSE. O Projeto de Extensão envolve três cursos da área da Saúde de uma universidade do sul do Brasil, são eles: Psicologia, Enfermagem, Farmácia e Biomedicina, composto por professores, voluntários e extensionistas.

O PSE é um programa de parceria entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação e tem como proposta ampliar as ações integrais como prevenção, atenção e promoção em saúde para alunos da rede pública de ensino. Em sua atuação, o projeto #DR trabalha a partir dos temas destacados no componente II, relacionados à promoção de saúde e prevenção de agravos. Dentre eles, os principais temas abordados pelo projeto são: Promoção da cultura de paz e de direitos humanos; Promoção da saúde mental no território escolar; Saúde e prevenção nas escolas (SPE): direito sexual e reprodutivo e prevenção das IST's/AIDS; Saúde e prevenção nas escolas (SPE): prevenção ao uso do álcool, tabaco, crack e outras drogas; e Prevenção das violências e dos acidentes.

Desde 2015, estas ações têm acontecido de forma presencial, através de oficinas que aconteciam no ambiente escolar que estes adolescentes estavam

frequentando. Dinâmica esta que teve que ser modificada devido a crise sanitária advinda da pandemia de Covid-19. A passagem deste ambiente presencial para o virtual e a possibilidade de continuação da realização do Projeto de Extensão são os fenômenos que se pretende descrever neste trabalho. Além de divulgar as ações do #DR, queremos compartilhar nossa experiência para que ela possa servir como registro, base para discussão e fomento das possibilidades dos usos dos recursos digitais para a continuidade das ações que buscam servir como ferramentas de transformação social e contribuir para o enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o desenvolvimento pleno dos alunos; além de promover a saúde e qualidade de vida, articular ações entre rede pública de ensino e saúde principalmente para contribuir para o fortalecimento da concepção de desenvolvimento integral do sujeito.

Este relato de experiência registra os impactos da pandemia no projeto de extensão #DR e o processo de adaptação; apresenta os resultados obtidos com o projeto no período de pandemia; aponta pontos positivos e negativos com a adaptação do projeto de extensão para o modo remoto; propõe uma futura intervenção para um contexto com continuações de restrição de convívio presencial.

2 DESENVOLVIMENTO

O contexto

O ano é 2020. Ano marcado pela pandemia decorrente do novo Coronavírus (SARS-CoV-2), que causou no mundo todo um estado de vulnerabilidade. Gerando impactos em setores econômicos, políticos e sociais. Diante da emergência internacional que se intensificava, medidas de prevenção deveriam ser adotadas no Brasil e no mundo. Segundo o Ministério da Saúde e a OMS (2020), práticas de distanciamento social, higienização correta das mãos e da testagem ampla da população eram essenciais para minimizar os impactos da, ainda segundo a OMS, a "maior crise sanitária mundial da nossa época".

No Brasil, em 3 fevereiro de 2020 é aberta a Portaria de n° 188 que anuncia a emergência nacional de exercer medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos ou agravos à saúde pública. Dentre estas medidas, o isolamento social –

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

popularmente chamado de quarentena, que não só dificultou, como impossibilitou desde o deslocamento até a presença de muitas áreas de convívio social, sendo uma dessas, a educação (CUNHA et. al., 2020).

No dia 23 de março de 2020 o plano de contingência da universidade suspende as atividades acadêmicas curriculares e extracurriculares presenciais e, em conformidade com as medidas estipuladas, as atividades do projeto #DR foram também suspensas.

Diante deste contexto as atividades do #DR, que antes da pandemia eram realizadas essencialmente de forma presencial, precisaram urgentemente ser repensadas. Desta necessidade de reorganização e de um novo cronograma de atividades foi preciso pensar alternativas e se adaptar.

Processo de reinvenção: adaptação para o formato remoto

Para se adaptar foi preciso primeiro paralisar. As atividades ficaram suspensas de 17 de março a 20 de abril. Momento em que a equipe se reuniu remotamente, através de aplicativos e plataformas de reuniões virtuais, para entender como trabalhar com os adolescentes de forma virtual e remota os temas: Promoção da cultura de paz e de direitos humanos; Promoção da saúde mental no território escolar; Saúde e prevenção nas escolas (SPE): direito sexual e reprodutivo e prevenção das IST’s/AIDS; e Prevenção das violências e dos acidentes. Como promover saúde para estes adolescentes sem estar presente, de forma remota e virtual.

Para atender as demandas sociais junto às escolas e seus jovens para efetivar os objetivos do #DR, entendemos que iríamos produzir os conteúdos sobre estas temáticas de uma forma acessível, focada na faixa etária, com linguagem de clara compreensão para sem consumida sem mediação e com recursos interativos de quiz através do Kahoot® e de um GoogleForms®.

Um novo cronograma foi construindo em diálogo com as duas escolas parceiras, Os materiais seriam enviado quinzenalmente para as diretoras repassarem para os adolescentes do 6o ao 9o ano e professores. A produção de conteúdos é realizada pelos extensionistas sob supervisão das professoras coordenadoras do #DR.

Estes materiais também são compartilhados nas redes sociais respeitando um outro cronograma, este semanal, que intercala entre os materiais da escola e os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

materiais produzidos pelos parceiros. O #DR é parceiro de outras disciplinas da universidade. A disciplina de Projeto Comunitário de Extensão Universitária (PCEU), incorporada na matriz curricular de diferentes cursos da universidade e a disciplina de Psicologia Educacional do curso de Psicologia. Esta parceria gera materiais que podem ser divulgadas nas mídias sociais e for o caso com as escolas parceiras.

As mídias sociais são uma marca da adaptação e trazem uma nova frente de trabalho. Páginas que antes serviam como divulgação, agora também são utilizadas para cumprir os objetivos do projeto. Com perfis públicos e duas redes sociais, o Facebook® e Instagram®, o #DR agora compartilha informações que visam a promoção de saúde para o público geral.

Resultados obtidos com o projeto no período de pandemia

O Projeto já produziu 37 materiais entre Março/2020 e Maio/2021, abordando os temas já previstos no cronograma de oficinas e também jogos e posts informativos para a prevenção do COVID-19 e de estratégias para lidar com ansiedade devido à pandemia.

Apenas no ano de 2020, principalmente no segundo semestre, foram realizadas 35 reuniões de equipe para planejamento, estudo e organização das ações para a adaptação do projeto, sendo por fim elaborados e divulgados 30 posts de materiais midiáticos para os 868 estudantes do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e para os 24 professores das instituições.

Em 2021, analisando a efetividade das atividades do último semestre de 2020, com reuniões a cada quinze dias, o grupo se reúne para discutir compromissos com a universidade e para junto às escolas e suas demandas. Desse modo, foram já elaborados, desde março até o presente momento que se transcreve, 8 posts dentre vídeos e cartilhas que constam nos objetivos do projeto.

Sendo assim, apenas neste ano, dentro das redes sociais como o Instagram, obtemos 432 seguidores a fio, porém em visualizações de vídeos foram contabilizadas 2.874 pessoas. Os posts, em geral, alcançaram 334 curtidas, juntamente de 35 comentários positivos acerca dos conteúdos, o que gerou 53 compartilhamentos de terceiros acerca das obras do projeto. Já no Facebook, com 96 curtidas na página oficial do projeto, os vídeos obtiveram 736 visualizações, todos os posts 41 curtidas, 2 comentários e 4 compartilhamentos. No Instagram também, por ser a plataforma que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mais há contato e comunicação junto a comunidade e seguidores, os números totais de contas alcançadas, apenas entre maio e junho (2021) chegam a 4.307 usuários da rede.

Em 2020, os 30 materiais elaborados foram distribuídos para o público alvo das duas escolas parceiras do projeto, contabilizando 868 estudantes do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e para 24 professores. Portanto, estima-se que a cada material entregue para as escolas e repassado aos alunos pelos professores, ao serem visualizados por cada um dos estudantes, tenha atingido, indiretamente, 5.000 pessoas da comunidade escolar e familiares e, ou responsáveis.

Além do público alvo e a comunidade que os cerca, considera-se também a sensibilização das turmas, compostas por estudantes de diferentes cursos, que participam da disciplina de Projeto Comunitário de Extensão Universitária - PCEU, com seu desenvolvimento de materiais a partir das demandas do #DR. Com a última realização da matéria, em dezembro de 2020, 5 alunos que desenvolveram o material e mais o restante da turma foram atingidos diretamente. A partir de integralização curricular da extensão com a turma do 7º período de Psicologia na disciplina de Psicologia Educacional, 44 de acadêmicos também foram alçados, elaborando atividades de produção midiáticas de Educação em Saúde para as escolas parceiras do projeto.

Dentro das redes sociais digitais do #DR, por exemplo, muitos dos seguidores são, além dos alunos das escolas municipais que recebem o trabalho extensionista, como também seus responsáveis, mas também parte do corpo acadêmico da instituição, que inclusive interagem com as divulgações. Esse último público, para além de números divulgadores, acarretam o futuro do projeto de extensão, uma vez que lhe geram interesse e acabam instigando a participação.

Pontos positivos e negativos

Diante de todo o percurso de adaptação e apresentação dos resultados, apresentamos um compilado dos pontos negativos e positivos evidenciados em nossa prática.

Um dos principais pontos negativos foi ter a aplicação da metodologia freiriana dificultada ou até mesmo impossibilitada. No processo de construção das ações do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

#DR, entre professores, extensionistas e voluntários, que sempre aconteciam de forma presencial, possibilitam muito mais trocas e uma relação dialógica de construção e aprendizado. Na parte da aplicação das ações com os adolescentes esta metodologia foi totalmente interrompida, visto que não era mais possível realizar dinâmicas e promover diálogos com os jovens. Todos os materiais produzidos pela escola são repassados pelas professoras responsáveis pelas turmas, em intermediação com as diretoras das escolas. A não mediação direta também é entendida como um ponto negativo.

A dificuldade ao acesso das tecnologias de informação e comunicação, bem como o acesso à internet de qualidade por parte dos adolescentes também é um ponto negativo. Causando baixo acesso e interatividade dos adolescentes com os conteúdos produzidos para eles. Esta baixa interatividade é principalmente constatada pelos baixos índices de respostas dos materiais interativos.

Como principal ponto positivo destacamos a possibilidade de dar continuidade às propostas do #DR, dando continuidade a ações de promoção da saúde e de enfrentamento das vulnerabilidades. Nos sentimos privilegiados de poder levar informações relevantes para a fase de desenvolvimento do nosso público alvo, sobretudo nestes momentos em que se mostram tão necessárias e urgentes.

Além das atividades tradicionais do #DR, também foram ampliadas as ações mediadas pelas redes sociais. Intensificamos as postagens no Facebook, que era uma rede social utilizada para divulgação das ações do projeto e criamos um perfil do Instagram para ampliar o alcance da população atingida. Vemos este movimento como positivo para o projeto, já que amplia nossos canais de divulgação e possibilita refletir criticamente como promover saúde mediado por conteúdos relevantes e fundamentados teoricamente.

Toda esta aproximação com as Tecnologias da Informação e Comunicação, desenvolvimento de habilidades para manuseio de ferramentas de criação de conteúdo e gerenciamento de redes sociais. Por fim, destacamos que os processos de autonomia dos extensionistas foi intensificado assim como sua resiliência e pró-atividade para resolver problemas e dificuldades encontrados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Enfim, chegamos aqui! Nos adaptamos, reinventamos e continuamos discutindo a relação durante a pandemia. Do período de paralisação e extremas incertezas, de março de 2020, para o período de escrita deste trabalho, mais de quinze meses depois, podemos afirmar que foi possível dar continuidade ao planejamento anual de temas que são trabalhados a partir da proposta do PSE (Programa Saúde na Escola). Foi necessário resiliência de todos. Intensificou-se o comprometimento de professores, extensionistas, bolsistas e voluntários para entender como atingir os objetivos do projeto, produzir conteúdo científico e relevante, adaptar as formas de interagir e trabalhar, tudo ao mesmo tempo em que era desvendado o funcionamento das mídias sociais. Havia um compromisso com os adolescentes das escolas parceiras e uma nova frente de trabalho com um novo público alvo.

Consideramos que as temáticas apresentadas e a nova estratégia de trabalho adquirida pelos extensionistas, advindas da necessidade exigida frente ao distanciamento social beneficiou a comunidade atendida bem como o próprio projeto de extensão. Por conseguinte, levaram informações pertinentes aos estudantes sobre a COVID-19 e ações que auxiliam na prevenção e diminuição da contaminação, técnicas para reduzir o nível de ansiedade sem deixar de levar as informações que complementam o ensino de base escolar.

É fundamental planejar desde já como serão as intervenções futuras em um contexto em que as restrições de convívio presencial sejam mantidas. É fato que a pandemia criou uma nova conjuntura social em que as formas de se relacionar modificaram-se, e faz parte do papel social da extensão estar atenta a essas modificações, promovendo ações que fortaleçam o desenvolvimento social a partir das ferramentas que lhes é ofertada. Portanto, o #DR se esforça desde já para pensar qual a maneira mais assertiva de acessar o seu público alvo em um futuro em que o isolamento seja mantido.

Nesse sentido, propomos para as intervenções futuras que o contato com o público alvo se dê de forma síncrona, em no mínimo duas oportunidades durante o semestre. Esses encontros serão previamente estabelecidos com as escolas participantes do projeto e se darão em horário de aula dos alunos, bem como era feito anteriormente à pandemia, mas dessa vez, sem o contato físico. Acreditamos que essas ocasiões poderão proporcionar uma maior identificação por parte dos jovens com o projeto, além de oportunizar a criação de vínculo entre extensionistas e o seu público

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

alvo e proporcionar que a aprendizagem dos jovens vá além de apenas receber conteúdos e participar das avaliações: eles poderão, juntamente com os extensionistas, construir saberes e participar horizontalmente das atividades propostas.

Além disso, alimentar as redes sociais do projeto e prospectar mais leitores e seguidores para as mesmas também serão ações que o #DR manterá na provável continuidade das restrições de convívio presencial. Essas ações se dão na tentativa de ir para além dos muros da universidade sem que se percam os cuidados necessários para a diminuição de contágio do vírus. Desta forma contribui para sustentar o valor social da extensão e busca influenciar positivamente na vida da comunidade.

Com a finalização do primeiro semestre de 2021 e com este, a última reunião de equipe, está aberto em tópico para discussão e planejamento novas possibilidades para 2021/2, a partir do avanço das medidas protetivas, do conhecimento e adaptação tecnológicos, além do progresso das vacinações para que haja uma nova ação com o público alvo, talvez por meio de alguma plataforma online como Google Meets, para não perder o contato, e legitimar o afeto que o #DR tem conjunto aos estudantes, assim como não deixar de oferecer informações, educação e promover saúde, seja perto ou longe, daqueles que mantêm e buscam manter o projeto ativo.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF. Diário Oficial da União, 6 fev. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979compilado.htm>. Acesso em: 1 jul. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Recomendação nº 061, de 03 de setembro de 2020.** Recomenda que a retomada das aulas presenciais só ocorra depois que a pandemia estiver epidemiologicamente controlada e mediante a articulação de um plano nacional que envolva gestores e a sociedade civil. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1355-recomendac-a-o-n-061-de-03-de-setembro-de-2020>. Acesso em 29 jun. 2020.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 10 jun. 2021.

DEMARZO, M. M. P.; AQUILANTE, A. G. **Saúde Escolar e Escolas Promotoras de Saúde**. In: Programa de Atualização em Medicina de Família e Comunidade. Porto Alegre, RS: Artmed: Pan-Americana, 2008. v. 3, p. 49-76.

ITAJAÍ. Decreto nº 11.868, de 16 de março de 2020. Declara situação de emergência em saúde pública no município de Itajaí em razão de surto de doença respiratória - 1.5.1.1.0 - coronavírus (covid-19) no município de Itajaí. **Sistema Leis Municipais,** 18 mar. 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/i/itajai/decreto/2020/1186/11868/decreto-n-11868-2020-declara-situacao-de-emergencia-em-saude-publica-no-municipio-de-itajai-em-razao-de-surto-de-doenca-respiratoria-1-5-1-1-0-coronavirus-covid-19-no-municipio-de-itajai>. Acesso em 1 jul.2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus. **Organização Mundial da Saúde no Brasil**, Brasília, p. 1-3, 30 jan. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>. Acesso em: 29 jun. 2021.

SAÚDE, Ministério da. **Saúde do Adolescente:** competências e habilidades. 2008. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_adolescente_competencias_habilidades.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SILVA, Siony da. Redes sociais digitais e educação. **Revista Iluminart**, v. 1, n. 5, 2010.

VIEIRA, Márcia Gilmara Marian; PEREIRA, Yára Christina Cesário; CAMARGO, Mariana Teixeira Fares. Experiências docente-discente vivenciadas na disciplina de projetos comunitários de extensão universitária-Univali. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, v. 18, n. 38, p. 161-175, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/76397/46003> . Acesso em: 20 jun. 2021.

8.5.13 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE: REFLEXÕES SOBRE DESAFIOS EM TEMPO DA PANDEMIA COVID-19

Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert [919]

Maria Aparecida de Oliveira Freitas[920]

RESUMO

O início do Século XXI, se mostrou extremamente desafiador para a humanidade. Com o reconhecimento do estado da Pandemia COVID-19 no início de 2020, tornaram-se obrigatórias medidas que favorecessem a contenção da disseminação do vírus, e a pandemia desnudou - aos olhos daqueles que se permitem, as diferenças sociais e a injustiça social que sempre existiram, nos exigindo refletir, de forma urgente, sobre o que somos, o que fazemos e o lugar que ocupamos no mundo enquanto sujeitos sociais. Às instituições de educação coube a redefinição e adaptação de suas atividades de ensino-aprendizagem tendo em vista o distanciamento social. Nessa direção, passou a ter protagonismo as Tecnologias Digitais (TD) no planejamento e na realização do Ensino Remoto Emergencial – ERE, que impôs aos/às docentes a necessidade de repensar a organização e concretização de suas atividades de ensino frente aos desafios pedagógicos instalados, às dúvidas, às incertezas. Este trabalho, caracterizado como um ensaio, tem a intencionalidade de problematizar a docência no campo das ciências da saúde a partir da vivência com a formação didático-pedagógica no âmbito de cursos de pós-graduaçãostricto sensu em uma universidade pública. Assume-se como referencial os pressupostos da pedagogia freiriana e as implicações nos afazeres pedagógicos considerando as exigências que se impõem neste momento de crise sanitária.

Palavras-chave: Pandemia Covid 19. Ensino Remoto Emergencial-ERE. Formação Docente. Educação Superior. Ciências da Saúde.

Ponto de partida

> [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.
> (Paulo Freire, 2015, p. 40)

Vivemos tempos difíceis! Afinal, no início do Século XXI, o ano de 2020 se mostrou extremamente desafiador para a humanidade. A Pandemia COVID-19 é reconhecida pela Organização Mundial da Saúde – OMS (WHO, 2020) e medidas urgentes são estabelecidas, exigindo novas e desafiadoras rotinas à toda a sociedade civil, em todos os segmentos, além da enorme pressão sobre os serviços de saúde, no caso brasileiro o Sistema Único de Saúde – SUS.

[919] Doutora em Psicologia da Educação, docente aposentada colaboradora da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, otiliaseiffert@gmail.com
[920] Pós-doutora em Ensino em Ciências da Saúde, Pedagoga aposentada colaboradora da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, cidaposdoc2016@gmail.com

Como afirmam Saviani e Galvão (2021, p. 36), “o ano de 2020 será lembrado mundialmente como aquele em que a pandemia do novo coronavírus atingiu mais de quarenta e três milhões de pessoas ao redor do planeta e tirou mais de um milhão e cem mil vidas”. Lamentavelmente esse índice já foi ultrapassado e no caso do Brasil, a tragédia mantém-se fortalecida.

A pandemia desnudou - aos olhos daqueles que se permitem, as diferenças sociais e a injustiça social que sempre existiram, nos exigindorefletir, de forma urgente, sobre o que somos, o que fazemos e o lugar que ocupamos no mundo enquanto sujeitos sociais. Para nós, o visível inclui um conjunto de aspectos que envolvem a vida das pessoas no plano individual e coletivo: morte, sofrimento, dor, tristeza, desesperança, impotência, fome, injustiça, falta de empatia, arrogância, isolamento social, ausência, caos, entre outros. Logo, o que esta pandemia nos permite ver e o modo como for interpretada e avaliada, determinarão o futuro da civilização em que vivemos (SANTOS, 2020).

Entre seus relevantes argumentos, SANTOS (2020) ressalta que muitas são as aprendizagens que devemos e deveremos, ainda por alguns anos, tirar desta calamidade em que fomos colocados pela crise sanitária do coronavírus, que de forma abrupta, mas esperada, assolou e ainda assola o mundo e que não sabemos por quanto tempo. Consequentemente, essa situação nos impôs um isolamento social sem precedente, que alterou, sobremaneira e subitamente, a rotina de todos.

Neste cenário e no bojo das reflexões que se fazem necessárias há uma, em especial, que se destaca e vem afetando a vida nas instituições de ensino ao redor do mundo e, também, no Brasil, e trata da reorganização das atividades de ensino-aprendizagem por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), como tem sido denominado o ‘fazer’ de docentes e estudantes. Com o distanciamento social o uso das tecnologias digitais se fez necessário, exigindo de docentes o domínio de plataformas virtuais, estratégias de ensino-aprendizagem para os momentos assíncronos e síncronos – como são denominadas as atividades virtuais, além das condições materiais para sua realização. Obviamente, essas também são pressões que emergiram na vida dos/as estudantes.

Documento da ANDES-SN (2020) indica que o movimento para utilização do ERE se deu especialmente em instituições do setor privado, e acabou sendo imposta à comunidade acadêmica de universidades públicas sem que docentes e técnicos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tenham sido minimamente qualificados para desenvolver tal atividade, e esta é só uma das dificuldades para professores e estudantes, em lidar com essa estratégia.

Saviani e Galvão (2021, p. 39) chamam atenção sobre as implicações pedagógicas do ensino remoto na formação dos(as) estudantes. Enfatizam que "pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial" e que está constituída "necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos".

Ao lado disso, Nóvoa e Alvim (2020) argumentam que os debates sobre o que será da educação e a necessidade de repensar a forma como esta tem sido conduzida, surgiram bem antes que a pandemia acometesse o mundo. Portanto, entendemos que, como educadores(as), devemos nos mobilizar a fazer a autocrítica de nossos afazeres, considerando as premissas pedagógicas que lhe dão ancoragem. Afinal, de qual perspectiva pedagógica conduzimos a docência? Qual educação temos sido construtores/as?

Ao refletirmos do lugar que ocupamos como docentes-formadoras de docentes na área das ciências da saúde, reconhecemos ainda a impossibilidade de sistematizar evidências concretas de impactos que a pandemia tem gerando nos distintos cenários da educação – desde a Educação Básica até a pós-graduação. Contudo, não podemos desconsiderar o quanto esse fenômeno alterou o cotidiano dos docentes, e mais, o quanto tem exigido a formação pedagógica para se garantir as boas práticas do magistério na educação superior. Consideramos que no momento o foco central que se impõe para reflexão, antecede o "como fazer o ensino remoto", pois se refere a fundamentos e saberes necessários para as práticas educativas.

Ao considerarmos o que efetivamente representa o EDUCERE enquanto lócus de debate, compartilhamento de experiências e produções científicas, optamos por compartilhar um texto na modalidade ensaio com a intenção de provocar reflexões livres de leitores sem, contudo, apresentar afirmações definitivas sobre a docência na educação superior em saúde. Evidentemente que temos uma perspectiva de análise, que pode ser considerada por nossos/as interlocutores/as na busca do aprofundamento da compreensão sobre os desafios da/para a docência. Em suma, as reflexões ao longo do ensaio devem instigar leitores/as a tirar suas próprias conclusões sobre o tema abordado (MENEGHETTI,2011).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

DOCÊNCIA EM SAÚDE– inquietações e perspectivas

A docência em saúde é a prática que tem nos mobilizado, a partir da docência na formação de mestres e doutores em programas de pós-graduação em uma universidade pública federal. Ser educador(a) na educação superior, e especialmente na área da saúde, impulsiona a constantes reflexões - dentre tantas que permeiam esse fazer-em especial como transformar práticas pedagógicas que, mesmo antes do período pandêmico, já não suscitavam tanto interesse nos(as) estudantes.

Diante deste desafio, temos uma pergunta:das vivências de formação didático-pedagógica para a docência em saúde o que precisamos realizar ainda hoje frente ao futuro da educação?

Cabe salientar que partimos da compreensão que formação compreende:

> [...] antes de mais nada, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte.[...] há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade CHAUÍ (2003, p. 12).

Em se tratando da docência em saúde, reconhecemos fundamental não perder de vista que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) contribuiu com princípios fundamentais para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional - LDBEN/1996, valorizando a formação da cidadania e as fronteiras da ciência no exercício profissional. Além disso, incluiu pela primeira vez na história brasileira dispositivos relacionados à saúde e criou o Sistema Único de Saúde (SUS), o que pode ser considerado uma das grandes conquistas da população. E mais, o SUS passou a constituir-se, também, o ordenador da formação de recursos humanos na área de saúde (BRASIL, 1990). Nesta direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as profissões da Saúde assumiram, desde sua criação no ano de 2001, o objetivo de oferecer uma formação que possibilitasse a qualificação do cuidado na assistência à saúde, contemplando os princípios doutrinários do SUS (BRASIL, 2001, 2002).

Essas premissas exigem concretizar processos de formação para o magistério superior em saúde intimamente articulado como os distintos cenários da atenção à saúde. A graduação deve centra-se na formação de profissionais autônomos e flexíveis,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

devendo ter um "caráter contínuo para enfrentar a permanente mudança na produção de conhecimentos e uma formação que incorpore os processos de aprender a aprender e que busque atender às demandas da sociedade" (COSTA et al, 2018, p. 1184). Consequentemente, deve-se assumir uma concepção de aprendizagem crítico-reflexiva, que concretiza o desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia do educando/a. Para tanto, ao papel do/a docente imprime-se a facilitação e a mediação dos processos de construção e compartilhamento de saberes, experiências, assumindo os/as educandos/as a postura ativa e o compromisso com sua aprendizagem.

A trilha da nossa vivência na formação de docentes em saúde tem sido arquitetada por fundamentos da educação interprofissional, da interdisciplinaridade, e da pedagogia da problematização. Com o Marco para a Ação em Educação Interprofissional - EIP e Prática Colaborativa (WHO, 2010) ficou estabelecido que os profissionais devem aprender a trabalhar como membros de equipes interprofissionais para atingir práticas colaborativas.

Para tanto, passa-se a exigir a reformulação das estruturas tradicionais dos processos formativos que nos dias de hoje, ainda é fragmentada, competitiva, individualista, uniprofissional, sendo denominada de educação bancária (FREIRE, 2020), para dar espaço a propostas interativas, dialógicas, problematizadoras da realidade, baseadas na interdependência das áreas e saberes. A EIP oferece "oportunidades para aprendizado em conjunto com outros profissionais para desenvolver atributos e habilidades necessárias em um trabalho coletivo" (REEVES, 2016, p. 186). Nesse sentido, a interdisciplinaridade, considerada uma atitude, se contrapõe a saberes disciplinares e fragmentados, e constitui-se pilar necessário à EIP, pois se concretiza numa interação envolvente dos distintos saberes dos sujeitos comprometidos com determinada prática (FAZENDA, 2002).

Dessa perspectiva, o método da problematização tem como ponto de partida a realidade dos atores sociais da ação educativa, mobilizando a análise crítica de informações e situações em torno de indagações, que demandam uma aproximação a saberes científicos sistematizados em direção à produção coletiva de conhecimento e de tomada de decisão. A principal intencionalidade é contribuir para a formação cidadã pela qual os(as) educandos(as) tomem consciência do seu contexto social e reflitam sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desafiados por ela, possam agir sobre ela (FREIRE, 2020).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Partindo desses fundamentos, temos mais uma indagação: como torná-los presentes nas demandas à educação superior em saúde neste contexto da pandeia?

A emergência para a reorganização das estratégias de ensino-aprendizagem neste período pandêmico, demandou uma rápida transição das atividades presenciais para o ambiente virtual por meio do ERE o que conduziu as instituições educacionais a necessidade do(re)planejamento e execução para o uso de ferramentas virtuais ou outros meios disponíveis, na tentativa deminimizar os impactos da suspensão das aulas presenciais, em virtude dos planos de contingência da crise sanitária. Na área da saúde a complexidade ficou ainda maior quando se trata de práticas formativas nos cenários da assistência e em ambientes como laboratórios clínicos, laboratórios de habilidades práticas, e similares.

A convivência com nossos pares, em processos formativos ofertados para a preparação para o ERE, revelou explicitamente a insegurança e a fragilidade da formação didático-pedagógica para docência, expressadas com um certo embaraço por um número significativo de docentes. A pergunta frequente era e ainda continua sendo: como utilizar determinada estratégia num ambiente virtual de ensino-aprendizagem específico? Como fazer a transposição do modelo de aula presencial ao remoto? O que fazer para os/as estudantes participarem pois ficam calados/as e sequer abrem as câmeras? Como manter os(as) estudantes atentos(as) e/ou interessados(as) em aulas de quatro horas de duração ou mais? E quando se busca tratar das correntes pedagógicas, há um desejo maior de focar o ‘como’ e não os seus alicerces, pois, boa parte dos docentes que lecionam no ensino superior – especialmente na área da saúde, sequer sabem que, qualquer prática pedagógica precisa estar fundamentada em teorias.

Sem dúvida, são inquietações pertinentes. Contudo, há aspectos pedagógicos que devem anteceder e acompanhar essas questões–a leitura crítica do mundo, os princípios da aprendizagem para que seja significativa e duradoura, e a autonomia dos/as estudantes. Caminhos possíveis podem ser percorridos pelas metodologias interativas, afinal, estas criam condições à motivação de quem aprende e de quem ensina; valorizam os saberes e experiências prévias dos /as educandos/as; contribuem para o desenvolvimento de competências para atuar em novos contextos e situações complexas; induzem a reflexão e o pensamento crítico; e reforçam a autoestima e engajamento dos atores sociais envolvidos na ação educativa que devem ser

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

transformadoras de práticas.

Em nossa vivência com a formação para a docência neste período de pandemia, também fomos obrigadas a redesenhar a programação da formação didático-pedagógica em saúde desenvolvida com os(as) pós-graduandos/as. Um ponto crucial a ser ratificado: os fundamentos pedagógicos iluminam (pedagogia crítica) ou obscurecem (pedagogia tradicional) as trilhas de ensino-aprendizagem

PALAVRAS FINAIS

A breve parada que fizemos para problematizar a docência na educação superior e a nossa própria vivência, como formadoras para a docência em saúde, nos mobilizam a ressaltar que a formação didático-pedagógica pode constituir-se um pilar estruturante para a qualidade das práticas pedagógicas, desde que valorize a superação das fragilidades inerentes à pedagogia tradicional. Afinal, são os fundamentos que constituem a bússola de nossas ações educativas

O ERE nos sinaliza que as Tecnologias Digitais, quando integradas às metodologias interativas, podem efetivamente compor um conjunto de condições objetivas para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, do pensamento crítico e da autonomia do(a) educando(a).

Para finalizar, cabe mais uma pergunta: quais desafios enfrentamos para pensar o futuro da educação e de mestres?

Conforme nos chama atenção Dos Santos Carvalho e Araújo (2020, p.19):

> Se os processos educativos já estavam sendo questionados pelos desafios impostos pela contemporaneidade, com a pandemia da covid 19 se materializaram e ganharam as “formas” da imprevisibilidade e da incerteza. O novo, então, é o agora que precisa ser (re)pensado e (re)construído. Assim, inovar, inventar, criar, transformar constituem as palavras de ordem do atual momento. Pensar e problematizar a inovação são, portanto, imperativos nas formas de ensinar e aprender na contemporaneidade.

Neste sentido, precisamos ter a clareza do nosso desejo pedagógico enquanto educadores(as) e fazer a nossa entrega a ele. Pensar um mundo possível no qual prevaleça a justiça social e o respeito à vida. Pensar numa educação comprometida com a formação integral e contextualizada dos(as) educandos(as)? Então, uma educação emancipatória? Temos que fazer uma travessia e esperançar...

> A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (Eduardo Galeano).

REFERÊNCIAS

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente**. 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 8.080, de 19 de setembro 1990. **Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamentodos serviços correspondentes e da outras providencias**. Brasília: Diário Oficial daUnião, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm. Acesso em: 15 mai 2018.FAZENDA, I. (org.). Interdisciplinaridade: dicionário em construção. São Paulo: Cortez, 2002.

BERBEL; N. A. N. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?**Interface: comunicação, saúde, educação, v. 2, n. 2, p. 139-54, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf. Acesso em: 10abr. 2019.

COSTA, Dayane Aparecida Silva; SILVA, Roseli Ferreira da.; LIMA, Valéria Vernaschi; RIBEIRO, Eliana Cláudia Otero. **Diretrizes curriculares nacionais das profissões da Saúde 2001-2004: análise à luz das teorias de desenvolvimento curricular**. Interface (Botucatu), v. 22, n.67, p. 183-95, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/icse/v22n67/1807-5762-icse-1807-576220170376.pdf Acesso em: Nov 2019.

CHAUI, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação[on-line]. 2003, n. 24, pp. 5-15. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002.
Epub 25 Out 2006. Acesso em: Nov 2019.

DOS SANTOS CARVALHO, Eliana Márcia; ARAÚJO, Ginaldo Cardoso. **Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária**. Revista Cocar, v. 14, n. 30, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 74ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 51ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

JOYE, Cassandra; MOREIRA, Marília; ROCHA, Sinara. **Educação a Distância ou Atividade Remota Emergencial: em busca pelo elo perdido da educação escolar**

em tempos de COVID-19. Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e521974299, 2020.

MENEGHETTI, F. K. **O que é um ensaio-teórico**. Revista de Administração Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011.

NÓVOA, António, Alvim, Yara. **Nothing is new, but everything has changed: a viewpoint on the future school**. Prospects 49, 35–41 (2020). Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w

REEVES, S. **Porque precisamos da educação interprofissional para um cuidado efetivo e seguro**. Interface (Botucatu) [on-line], v. 20, n. 56, p. 185-96, 2016. Disponivel em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832016000100185&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 mai 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto**. Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino.Brasília, n. 67, p.36-49, Jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO. Learning together to work together for health. **Report of a WHO study group on multiprofessional education of health personnel: the team approach**. Geneva: WHO: 1988, p. 1-72. (Technicalreport series, 769).

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2020). **Coronavirus disease (COVID-19) situation report–102**. Geneva: WHO: 2020. Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200501-covid-19-sitrep.pdf?sfvrsn=742f4a18_2.

8.5.14 EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA VISÃO DE DOCENTES E AGENTES ESCOLARES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Alidiane Josefa Barbosa da Silva[921]

André Augusto Diniz Lira[922]

RESUMO

A alimentação sempre foi considerada um fator crucial para o desenvolvimento físico. Contudo, uma boa alimentação tem repercussões sociais e cognitivas, inclusive está relacionada à qualidade de vida. Esta pesquisa analisou a produção científica brasileira sobre a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) na perspectiva de docentes e de agentes escolares. Para tanto, realizou-se uma revisão sistemática de literatura em periódicos nacionais, considerando-se o período de 2001 a 2020, tendo como descritores um conjunto de termos como: nutrição e/ou educação alimentar, alimentação e/ou nutrição e escola. As bases de dados utilizadas foram: Biblioteca Eletrônica do SciELO (Scientific Electronic Library Online), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Biblioteca Ana Maria Poppovic. Utilizou-se as leituras do tipo exploratória, seletiva, analítica e interpretativa. Como resultados, encontrou-se 12 estudos que satisfizeram aos critérios estabelecidos para a amostra. Verificou-se uma variedade de participantes nas pesquisas (docentes, merendeiros, gestores, nutricionistas), que reconhecem como legítima a preocupação educativa com o valor da relação saúde e educação, mas ainda apresentando muitas lacunas no que respeita à formação em Educação Alimentar e Nutricional (EAN). O professor é tido como um agente-chave para a consecução da EAN na escola e a formação continuada, para todos os agentes, é também considerada essencial para produzir práticas diferenciadas nesse sentido. Há necessidade de que sejam realizados mais estudos a fim de contemplar melhor todas regiões do país bem como em diferentes realidades escolares.

Palavras-chave: Educação Alimentar. Educação Nutricional. Formação Continuada. Docentes. Escola.

INTRODUÇÃO

Uma alimentação saudável relaciona-se, de modo amplo, com o desenvolvimento físico, social e cognitivo do indivíduo, inclusive com a sua qualidade de vida. O ato de comer não é um ato isolado, pois é perpassado por simbolismos, rituais e ainda com o consumo sustentável de alimentos. O contexto familiar e o contexto escolar são essenciais no desenvolvimento de ações para implementar uma educação alimentar e nutricional, permitindo se iniciar um processo de afirmação da identidade alimentar (ALBIERO; ALVES, 2007). Nessa perspectiva, foram

[921] Graduanda pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal De Campina Grande-UFCG; Bolsista do Grupo PET-Pedagogia da UFCG. Email: alidiane-ph@outlook.com
[922] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN; Professor da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG; Tutor do grupo PET-Pedagogia da UFCG. Email: andreaugustofcg@gmail.com

implementadas políticas públicas educacionais que têm a alimentação e a nutrição como foco no Brasil.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), implantado em 1955, visa fornecer uma alimentação saudável aos alunos e trabalhar conjuntamente com a educação alimentar e nutricional, na perspectiva de ser uma ação integrada ao currículo escolar. Apesar de quase três décadas de práticas pedagógicas mais voltadas para a alimentação escolar, no Brasil, ainda temos muitas lacunas a superar, inclusive relativas ao conhecimento que agentes escolares têm nesse sentido.

Com o objetivo de analisar a produção científica brasileira sobre a Educação Alimentar e Nutricional (doravante, EAN) na perspectiva de docentes e de agentes escolares, no ambiente escolar, realizamos uma revisão sistemática em periódicos nacionais. Por concepções aqui se incluem representações, conhecimentos, pensamentos a respeito da EAN. Por agentes escolares, consideramos em uma acepção ampla, os nutricionistas, os merendeiros/as que estejam inseridos em uma instituição de ensino.

METODOLOGIA

Segundo Gil (2002), a pesquisa de natureza bibliográfica pode incluir artigos, livros, revistas, publicações avulsas, relatórios em torno de um determinado assunto. Como uma das categorias da pesquisa bibliográfica temos a revisão sistemática. Sampaio e Mancini (2007) afirmam que esse tipo de estudo oferece um resumo dos estudos e publicações relacionadas a uma determinada temática "mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação", o que, contribui para o desenvolvimento de uma base sólida de conhecimento.

A realização desta pesquisa bibliográfica norteou-se pelas etapas de leitura propostas por Gil (2002), quais sejam: leitura exploratória, leitura seletiva, leitura analítica e leitura interpretativa. Estas buscam respostas à problemática levantada pelo pesquisador.

Consideramos para a busca dos artigos periódicos brasileiros, publicados nas duas últimas décadas (de 2001 até 2020). As bases de dados que lançamos mão foram: Biblioteca Eletrônica do SciELO (Scientific Electronic Library Online) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Biblioteca Ana Maria Poppovic, Sistema de Biblioteca Digital da Unicamp, USP e UNB. Foram utilizados na

busca os seguintes descritores: nutrição e/ou educação alimentar, alimentação e/ou nutrição e escola. Além disso, os critérios de seleção dos artigos obedeceram os seguinte parâmetros: a) trabalhos cujo título, objetivo geral e/ou específicos referiam-se ao objeto deste estudo; b) idioma: português; c) trabalhos publicados apenas no formato de artigos científicos; d) estudos acessíveis on-line em formato completo.

RESULTADOS

Para a apresentação dos resultados, listamos, a seguir, um esboço dos trabalhos os quais utilizamos no estudo e posteriormente, consideramos de um modo mais amplo os principais achados desta pesquisa:

Assao e Cervato-Mancuso (2008) analisaram as percepções de 78 educadores de 8 instituições infantis públicas do município de Jandira (SP). Entre os resultados, destacaram algumas percepções relevantes sobre a questão da variedade na alimentação, da diversidade, do papel antagônico dos alimentos e nutrientes e as preferências alimentares. Contudo, sublinharam percepções inadequadas, de acordo com os parâmetros da produção de hábitos alimentares para crianças da faixa etária em que os docentes atuavam.

Carvalho et al (2008) refletem acerca do trabalho das merendeiras em seu envolvimento direto no preparo e distribuição da merenda às crianças. A pesquisa aconteceu por meio de grupos focais com merendeiras de 41 escolas públicas municipais de Ensino Fundamental da cidade de João Pessoa (PB). A compreensão dessa categoria revela uma preocupação maior com a oferta e a aceitação dos alimentos, mas se desconsidera elementos fundamentais de uma boa nutrição escolar.

Shimabukuro, Oliveira e Taddei (2008) avaliaram o conhecimento das educadoras de creches sobre a alimentação das crianças nos seus primeiros anos de vida. Realizado em 36 creches da cidade de Santo Amaro - SP, o trabalho contou com 137 participantes que responderam questionários sobre alimentação, envolvendo especificidades da faixa etária em questão. A pesquisa apontou que o conhecimento das educadoras estão baseados em costumes, valores e crenças pessoais, o que pode prejudicar os cuidados na relação com a alimentação, enfatizando ainda a limitação e a necessidade de mais estudos nessa área.

Barbosa e Torres (2009) buscaram em seu estudo conhecer as opiniões, as atitudes, assim como as representações de atores escolares sobre alimentação e sobre a educação nutricional no contexto escolar. Foram entrevistadas 11 pessoas (1

coordenadora pedagógica, 7 professores e 3 merendeiras) em uma escola da cidade de Taguatinga - DF. Na concepção dos entrevistados a escola é um espaço promotor de saúde, auxiliando à formação de hábitos alimentares saudáveis, sendo importante o ato de educar e conscientizar os alunos nesse aspecto.

Silva, Telarolli Junior e Monteiro (2010) através de um estudo de caso com oito profissionais do ensino que trabalhavam na faixa etária de zero a três anos, duas professoras, e seis agentes educacionais (responsáveis por cuidados diários, como banho, troca e etc.) observaram um conhecimento significativo sobre nutrição infantil, independentemente da formação e da experiência profissional. Percebeu-se, no entanto, um distanciamento entre a teoria e a prática, inclusive relativa às condições de trabalho. Observou-se ainda um maior estímulo à quantidade e variedade de alimentos em detrimento das ações educativas que envolvam o tema, tornando-se segundo os autores, a conhecida dissociação entre o cuidar e o educar.

Assao et al (2012) analisam a percepção de 22 merendeiras de escolas de EF na cidade de Guarulhos-SP sobre a alimentação escolar, por meio de um grupos focais. As pesquisadoras ressaltaram o potencial de atuação das merendeiras como um promotor de hábitos alimentares saudáveis, dada a sua proximidade com as crianças no convívio escolar. No entanto, sublinharam que estas possuem poucas oportunidades de interferir em algumas questões alimentares, realizando uma função puramente operacional.

Cervato-Mancuso et al (2013) e Nogueira et al (2020) buscaram identificar as percepções de gestores escolares, coordenadores pedagógicos, dos Secretários Municipais da Educação e Nutricionistas a respeito da relação da alimentação na escola e a promoção dos hábitos alimentares entre escolares, na cidade de Guarulhos-SP e Campinas-SP. Após os dados, ambos estudos trazem à discussão pontos que estão também imbricados a realidade da alimentação escolar como o papel do professor, o papel da alimentação escolar e o PNAE, a afetividade existente na relação com a criança e as merendeiras, formação e capacitação para gestores, entre outros.

Mussio, Teo e Rezer (2014) analisaram o cenário em que se insere a alimentação escolar, pontuando o papel da escola, O PNAE, e a ressignificação da alimentação escolar por meio do debate entre as concepções dos atores escolares, em três municípios da Mesorregião Oeste Catarinense. O grupo focal constitui-se de 36 professores da rede pública municipal. Os autores observaram que, há um consenso

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

quanto à interpretação positiva das iniciativas referentes aos temas e programas que envolvem a alimentação no ambiente escolar. Todavia, enxergam um conhecimento incipiente, sem um olhar crítico sobre a alimentação escolar.

A pesquisa de Honório e Batista (2015), com formação nas áreas de Saúde e Educação, teve como objetivo conhecer as percepções e demandas dos nutricionistas atuantes na alimentação escolar sobre sua formação nessa área da nutrição. A pesquisa foi realizada em uma capacitação para nutricionistas que atuam no PNAE e contou com 39 participantes.

Rocha e Facina (2017) verificaram por meio do estudo o conhecimento dos professores do Ensino Fundamental I acerca do papel da escola na formação dos hábitos alimentares dos escolares. A pesquisa foi realizada por meio de questionários para os professores de seis escolas municipais na cidade de Amargosa-BA.

Magalhães e Porte (2019) objetivaram conhecer a percepção de quinze educadores da educação infantil sobre educação alimentar e nutricional, e após análise dos resultados verificou-se que o conhecimento está bastante embasado no viés biológico. As autoras pontuam que os educadores precisam ser mais ativos e participantes,em projetos políticos pedagógicos com o tema trabalhando habitualmente de forma interdisciplinar.

Após essa apresentação dos trabalhos selecionados, destacamos os aspectos centrais da revisão sistemática de literatura.

A escola como local promotor de saúde

A escola, na cultura moderna, é reconhecida por seu papel significativo na transmissão do conhecimento, tendo este trilhado por muito tempo apenas pelos caminhos da seriação, da grade curricular, da carga horária, assim, ao longo da história da educação se identifica resquícios de uma velha ordem escolar, fragmentada, dicotômica e positivista. No entanto, diante desse cenário, percebe-se o avanço de uma visão holística e que convida a ver e analisar a realidade, valendo-se de novas fundamentações, alterando assim a instituição e seus atores.

Pelo que percebemos, na análise do material, as discussões sobre educação e promoção da saúde têm permeado a produção científica, encontrando-se na maioria dos trabalhos. Além de promover o saber, a escola e seus agentes têm reconhecido a necessidade de investir na promoção de conhecimentos da totalidade do ser humano,

auxiliando também na promoção de sua saúde. Essa é considerada uma combinação de apoios educacionais e ambientais que visam atingir ações e condições de vida conducentes à saúde.

Silva, Telarolli Júnior e Monteiro (2010) reforçam a concepção de que a escola é o ambiente adequado, que deve assumir a responsabilidade na promoção de saúde, tendo em vista a sua função social. Quando essa ação é efetiva, repercute para além da escola, contribuindo para mudanças no todo (casa dos alunos, família dos próprios profissionais, entre outros). Mussio, Teo e Razer (2014) e Rocha e Facina (2017) corroboram com o pensamento e apontam que o ambiente escolar é significativo e adequado para o desenvolvimento de práticas de promoção de saúde além de propiciar a Educação Alimentar através do processo de ensino-aprendizagem.

Por meio dos trabalhos estudados, acredita-se que a promoção da saúde em educação é permanente, um processo em desenvolvimento contribuindo para o desenvolvimento de conhecimento não apenas dos indivíduos escolares mas também da comunidade, possibilitando assim o pleno exercício da cidadania. No entanto, vimos que quanto às práticas escolares ainda há muito o que se investir no tocante a Educação Alimentar e Nutricional.

O docente como agente desencadeador de mudanças

Após compreender como se dá a visão e as concepções do espaço escolar, sendo esta, segundo Tardiff e Lessard (2014), uma construção social, na qual diversos atores estão empenhados na realização da educação, é necessário entender que dentre estes, a construção do conhecimento tem sido atribuída de forma determinante aos professores. Não apenas no ambiente educativo, existe uma certa concordância no corpo social como um todo que os professores são peças centrais no cenário educacional.

O envolvimento de educadores como agentes que fomentam a promoção da saúde, em especial aqui enfatizando o incentivo à alimentação saudável, parece ser outro aspecto importante nas discussões dos autores examinados. Rocha e Facina (2017) apontam que as crianças reconhecem no adulto um modelo de comportamento, de forma que, no universo escolar esse modelo personifica-se na pessoa do professor, e que estes são agentes fundamentais na promoção da qualidade de vida dos alunos.

A ação desse profissional no que diz respeito a saber fazer, ser e agir, ou seja, na diversidade dos saberes (TARDIFF, 2002) envoltos no exercício docente, faz com

que se enxergue contribuições e possibilidades transformadoras nos/dos fenômenos educativos.

Esse olhar da práxis com articulações internas e externas e relacionadas às compreensões de si e do outro já estão incorporadas a própria mentalidade do professor, ao ponto que, eles se consideram agentes fundamentais para incentivo de atividades em promoção de saúde, e que sua atuação estimula e desencadeia práticas alimentares saudáveis.

É por meio dessa atuação do professor frente às escolas, segundo Assao (2012), que se oportuniza a realização de atividades motivadoras, integradas as experiências cotidianas dos estudantes, podendo desse modo, integrar temas relativos à alimentação ao currículo escolar, tornando-se assim um instrumento pedagógico como proposto pelo PNAE.

No entanto, esta procura por propostas educativas e curriculares adequadas aos alunos e às situações reais de vida nos quais estão envolvidos, não é tão fácil. Pressupõe a existência de condições que conduzam por caminhos de inovação, dentre eles a formação continuada dos professores, tema do próximo tópico.

A formação continuada como ponto de partida

Novas perspectivas que repensam em outras espécies de conhecimento, de ensino, requer também repensar a formação do educador. A cada dia novos caminhos de investigação começam a ser trilhados. Essa aprendizagem do professor não ocorre de forma linear ou ascendente, sendo necessário um longo trajeto para que se incorporem nas práticas novas formas de agir e pensar.

Como observamos, nos estudos aqui analisados, a maioria dos entrevistados nas pesquisas diz respeito a professores que lecionam na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental. Nesse aspecto, entende-se o professor como polivalente, ou de acordo com Lima (2007), um sujeito capaz de apreender e desenvolver diversos tipos de conhecimentos.

Ademais, para lidar com os desafios que emergem em sala de aula é imprescindível a incorporação de práticas que atendam às novas exigências educacionais. No entanto, não se trata de entender as formações apenas como um modo de preparação profissional, no sentido técnico. Mussio Teo e Rezer (2014) destacam as formações continuadas em parceria com universidades e escolas por meio de projetos é uma alternativa de qualificação para o enfrentamento de certos temas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Também entendida como perspectiva de mudança das práticas, não permeia apenas no âmbito dos docentes, Carvalho et al (2008) também expressa a necessidade de cursos de formação para as merendeiras possibilitando assim torná-las sujeitos críticos e trabalhadoras, conscientes como cidadãs e competentes no desempenho de sua função. Entre os nutricionistas expostos no trabalho de Honório e Batista (2015) desponta a indispensabilidade de um processo de formação pós graduação, tendo como objetivo da própria pesquisa uma proposta de formação para os nutricionistas atuantes na alimentação escolar. De igual modo, Nogueira (2020) indica, baseado em outros estudos, que muitos gestores desconhecem o funcionamento e gestão do PNAE, detectando assim a carência e a necessidade de capacitações e formações entre os gestores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos aqui revisados apontam para a necessidade de que sejam realizadas mais pesquisas acerca da temática da EAN e o aprofundamento das discussões suscitadas. Há uma necessidade fundamental de se conhecerem diversas realidades escolares quanto se trata dessa temática, tendo por base as diferentes regiões do país e diferentes níveis de ensino.

O que se percebeu é que não bastam os estudos teóricos, se estes, frente às questões mais relevantes da prática pedagógica, não conseguem fomentar mudanças significativas no trabalho dos professores. A temática da EAN é valorizada por professores e agentes escolares, mas as práticas ainda não se consolidaram no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ASSAO, T. Y. et al. Alimentação do escolar: percepção de quem prepara e oferece as refeições na escola. **Segurança Alimentar e Nutricional**, v. 19, n. 1, p. 22-32, 2012. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/san/article/view/8634666/2585>. Acesso: 17 de fevereiro de 2021.

ASSAO, T. Y. CERVATO-MANCUSO,A. M. Alimentação saudável: percepções dos educadores de instituições infantis. **Journal of Human Growth and Development**, v. 18, n. 2, p. 126-134, 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822008000200003> Acesso: 23 de março 2021.

BARBOSA, D. E. de M. **Percepções de sujeitos de uma escola pública de ensino fundamental do Distrito Federal sobre a alimentação escolar e a educação nutricional como tema curricular transversal**. 2009. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação e Promoção da Saúde)—Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponivel em <https://bdm.unb.br/handle/10483/2335> Acesso: 14 de dezembro de 2020.

CARVALHO, A. T. de. et al. Programa de alimentação escolar no município de João Pessoa–PB, Brasil: as merendeiras em foco. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, p. 823-834, 2008. Disponivel em <https://www.scielo.br/j/icse/a/W8PFLpcJrbxZ75hrwcYCWsq/?lang=pt> Acesso em 23 de março de 2021.

CERVATO-MANCUSO, A. M. et al. (2013). O papel da alimentação escolar na formação dos hábitos alimentares.**Revista Paulista de Pediatria**, v. 31,(3) p. 324-330, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rpp/a/xqzRGhCdbvW8RLm5rH5zfPm/?lang=pt> Acesso 03 de julho de 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.
HONÓRIO, A. R. F; BATISTA, S. H. Percepções e demandas de nutricionistas da alimentação escolar sobre sua formação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 13, p. 473-492, 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tes/a/rmGfwM7ZfwXmnQQZCDQ4yYH/?lang=pt> Acesso 03 de julho de 2020.

LIMA V. M. M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes**: um estudo a partir de escolas públicas. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - USP, São Paulo, 2007. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-111920/pt-br.php> Acesso em 17 de fevereiro 2021.

MAGALHÃES, H. H. S. R.; PORTE, L. H. M. Percepção de educadores infantis sobre educação alimentar e nutricional. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 25, p. 131-144, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/47ktF8tC8vHmskBBYrdHmTJ/?lang=pt> Acesso em 09 de fevereiro de 2021.

MUSSIO, B. R.; TEO, C. R. P. A.; REZER, R. O comer e a comida: percepções de professores sobre a alimentação escolar. **Colóquio Internacional de Educação**, v. 2, n. 1, p. 937-948, 2014. Disponível em <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/article/view/5133/3221> Acesso 02 de abril de 2021.

NOGUEIRA, R. M. et al. Interpretação dos gestores da região de Campinas sobre a Alimentação Escolar. **Segurança alimentar e nutricional**, 2020. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/san/article/view/8652963/21557> Acesso 02 de abril de 2021.

ROCHA, A. dos S. FACINA, V. . Professores da rede municipal de ensino e o conhecimento sobre o papel da escola na formação dos hábitos alimentares dos

escolares. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, p. 691-706, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/W3TxRpcFSvVt7BsH9MBRPGx/?format=pdf&lang=pt > Acesso em 23 de março 2021.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 11, p. 83-89, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?lang=pt> Acesso 03 julho de 2020.

SHIMABUKURO, Elaine Emy; OLIVEIRA, Mariana de Novaes; TADDEI, José Augusto de AC. Conhecimentos de educadores de creches sobre alimentação infantil. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 26, p. 231-237, 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rpp/a/XmCnTTH7CYBnLZxG5KKnzfS/?lang=pt> Acesso 23 de março de 2021.

SILVA, Andréia Cristina de Almeida; TELAROLLI JÚNIOR, Rodolpho; MONTEIRO, Maria Iolanda. Analisando conhecimentos e práticas de agentes educacionais e professoras relacionados à alimentação infantil. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 16, p. 199-214, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/BhRFFmwNffvpCnXScRMjYVr/?lang=pt#> Acesso 23 de março de 2021.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ. **Vozes**, 2014.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

8.5.15 EDUCAÇÃO SUPERIOR VERSUS SAÚDE MENTAL: UM ESTUDO COM FOCO NAS PERSPECTIVAS DOCENTES

Fátima Myrcea Teixeira Batista[923]

Ruthe Castro de Aquino Pinheiro[924]

Regilane Sousa de Araújo Uchôa[925]

RESUMO

No início de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou a ocorrência da pandemia de COVID-19, o que acarretou uma adaptação por parte de professores de ensino superior a softwares como ferramentas de intermediação para o desenvolvimento de suas atividades laborais. Buscou-se com este estudo analisar se a saúde mental de educadores de ensino superior no Brasil foi afetada pela adaptação a novas ferramentas tecnológicas em suas atividades profissionais, no contexto pandêmico. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, notadamente uma revisão bibliográfica, acerca da temática em estudo. As ferramentas de busca foram SciELO.br e Google Acadêmico. Filtraram-se as publicações feitas principalmente entre os anos 2020 e 2021. Os sujeitos analisados nas pesquisas que serviram de base para este estudo apresentaram dificuldades no desempenho de suas atividades laborais, principalmente no início da conversão do trabalho da forma presencial para a remota. As mediações pedagógicas precisaram ser repensadas, haja vista as condições diferenciadas de acesso à internet pelos educandos e de conhecimento do uso do aparato tecnológico pelos educadores. Variados fatores impactaram a saúde mental desses sujeitos, tais como: dificuldades no manuseio desses softwares, alteração em suas rotinas domésticas, incertezas com relação à crise política que assola o país, dentre outros fatores. Faz-se necessário investigar se os sujeitos analisados nas pesquisas deste estudo apresentavam histórico prévio de distúrbios psiquiátricos, uma vez que esse histórico pode potencializar sintomatologias ansiosas, comorbidades, dentre outras. Os achados desta pesquisa foram insuficientes para traçar um panorama mais específico sobre a saúde mental dos educadores no contexto da pandemia de COVID-19.

Palavras-chave: Pandemia.Educadores. Tecnologia. Saúde mental.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 impactou a sociedade brasileira de diversas formas, fazendo com que gestores e profissionais das áreas da Saúde, Educação, Assistência Social, dentre outras, necessitassem desenvolver estratégias para se adaptarem às

[923] Graduanda em Psicologia, Universidade Federal do Ceará; Licenciada em Pedagogia, FAEL; Pós-graduada em Psicologia Educacional, Uniasselvi; Pós-graduada em Saúde Mental, Faculdade Futura. E-mail: myrceapsi@gmail.com.
[924] Pós-graduanda em Psicologia Humanista, Unifaveni; Bacharel e Licenciada em Psicologia, Unime; Pós-graduada em Saúde Pública, Unifacs. E-mail:ruthecastropsi@gmail.com.
[925] Graduanda em Psicologia, Uninassau; Graduada em Gestão de Recursos Humanos, Universidade Estadual do Vale do Acaraú. E-mail: regilane_araujo@yahoo.com.br.

novas exigências provocadas pela transmissão do novo coronavírus, causador da COVID-19, a qual tem levado à morte milhares de pessoas em todo o mundo.

Nesse sentido, este estudo tem como foco a análise das adaptações ocorridas na área da Educação no Brasil, especificamente no ensino superior, realizadas por professores de universidades públicas e privadas de ensino e a relação dessas adaptações com a saúde mental desses trabalhadores.

Buscou-se analisar, de forma mais específica, se o uso de softwares nas atividades laborativas por tais educadores, no contexto pandêmico, afetou a saúde mental desses sujeitos, dada a ocorrência dessa mudança de paradigma educacional.

Foram selecionados artigos científicos que tratavam da correlação existente entre as adaptações do trabalho docente de nível superior no Brasil e os impactos na saúde mental desses profissionais no contexto da pandemia de COVID-19.

A revisão de literatura foi realizada a partir de buscas por artigos científicos publicados sobre o tema em estudo principalmente nos últimos dois anos, por meio das bases de dados online SciELO.br e Google Acadêmico, bem como a utilização de referências advindas de uma entrevista com professoras universitárias em um site especializado e de uma publicação em um jornal eletrônico.

Os descritores selecionados como meio de busca nas plataformas citadas foram: Docentes Universitários e Saúde Mental, Pandemia COVID-19 e Práticas pedagógicas no nível superior. Foram priorizadas as publicações nacionais relativas à temática em estudo.

Após a leitura dos artigos científicos que serviram de base para a pesquisa, procedeu-se à análise das possíveis correlações existentes entre as adaptações feitas por educadores universitários ao ensino remoto na pandemia, com o uso de softwares/aplicativos e a saúde mental desses sujeitos, buscando identificar se a saúde mental desses profissionais foi afetada diante da migração do trabalho presencial para o remoto.

2 ADAPTAÇÕES E DIFICULDADES INICIAIS

A continuidade do processo de ensino e aprendizagem nas universidades e faculdades públicas e privadas no Brasil, durante o contexto pandêmico, exigiu dos educadores conhecimentos variados sobre ferramentas tecnológicas,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

softwares/aplicativos, os quais, em parte das vezes, eram desconhecidos por esses profissionais ou de pouco uso em suas atividades laborais rotineiras.

Exemplificando nossas palavras, Silva et al. (2020) avaliam que parte dos docentes não estavam preparados para incluir em suas rotinas novas tecnologias e que a formação a que eles tiveram acesso não contempla o uso de tecnologias digitais, sendo necessárias capacitações e atualizações para a manutenção da qualidade do ensino ofertado.

A despeito de tais dificuldades por parte dos docentes e visando à volta das aulas no ensino superior, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) deliberou a portaria nº 345/2020, que regulamentou a migração das aulas presenciais para a forma remota, com a utilização de tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2020b).

Dessa maneira, a continuidade do semestre letivo e dos outros que estavam por vir precisaram ser intermediados pelo manuseio de variadas tecnologias, aulas síncronas, assíncronas e metodologias pedagógicas que objetivaram garantir a participação dos educandos no processo de ensino e aprendizagem, incluindo aqueles que apresentavam limitações de acesso banda larga à internet.

No que concerne às dificuldades de acesso à internet pelos estudantes, um estudo feito em 2019 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) demonstrou que 58% dos domicílios brasileiros não têm acesso a computador e 33% não dispõem de internet (CETIC, 2019).

Ainda de acordo com o Centro de Estudos:

> A pandemia COVID-19 tornou mais evidente a exclusão digital de parcela significativa da população brasileira. Dados da TIC Domicílios 2019, coletados em um período prévio à crise sanitária, mostram que a falta de acesso à Internet atinge uma a cada quatro pessoas no Brasil. (CETIC, 2019).

Continuando nessa esteira, uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2020 mostrou que aproximadamente seis milhões de estudantes brasileiros, desde a pré-escola até a pós-graduação, não têm acesso à internet banda larga ou 3G/4G em suas residências (IPEA, 2020).

Especificamente com relação ao nível superior, o estudo acima identificou que cerca de 150 a 190 mil discentes de graduação não têm acesso à internet, sendo aproximadamente 51 a 72 mil de instituições públicas de ensino.

Buscando atenuar tal realidade, o Ministério da Educação disponibilizou chips de dados de internet móvel para alunos em situação de vulnerabilidade social de institutos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

federais e universidades federais, no intuito de dar seguimento aos semestres letivos vindouros (BRASIL, 2020a).

3 ATIVIDADE DOCENTE E SEUS DESAFIOS

O contexto pandêmico problematizou inúmeras dificuldades as quais já eram enfrentadas por docentes do ensino superior no Brasil, tais como: exigência de produções científicas, dificuldades para acesso a financiamento de pesquisas e estudos, sobrecarga de trabalho, dentre outros.

Nesse sentido, a pandemia de COVID-19 se tornou mais um desafio para essa categoria profissional consubstanciado na luta pelo oferecimento de um ensino de qualidade aos educandos de universidades públicas e privadas em nosso país, o qual necessitou da intermediação tecnológica para o desempenho de todas as funções docentes.

Santos, Scarabotto e Matos (2011), refletindo sobre o papel do educador, avaliam que a adaptação às novas e complexas demandas educacionais oriundas das novas tecnologias exige do educador inovação, criatividade e mudanças em sua forma de trabalho, tendo em vista que os métodos de trabalho convencionais não mais satisfazem as novas necessidades presentes no contexto atual.

Além dos desafios referentes às adaptações necessárias em termos de aulas remotas, o novo contexto de distanciamento social ocasionou alterações nas rotinas domésticas desses docentes, com sobreposição de papéis e atividades concentradas em um mesmo ambiente físico, numa dinâmica de difícil separação do binômio casa-trabalho.

Ainda nesse rol de problemáticas, o cenário político-econômico no Brasil também se apresentou como um motivo de preocupação para os profissionais da Educação, haja vista as incertezas com relação a questões como: destinações orçamentárias, execução de políticas públicas, desinvestimentos na área educacional, as quais atingem diretamente os educadores de instituições públicas de ensino superior em nosso país.

Nessa esfera, Alves (2011, p. 63) assevera que a boa qualidade de ensino nas universidades perpassa por questões que estão para além do oferecimento de salários dignos, tais como: a recuperação das reais condições de trabalho e verbas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

orçamentárias suficientes para a instalação e manutenção física das atividades de ensino.

Ilustrando nossas palavras, conforme a professora Rose Gurski, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em uma aula pública realizada em 2020, assegura que a precarização das condições de ensino e pesquisa no Brasil e o aniquilamento da educação como bem público, dentre outros, são fatores que concorrem para o declínio da educação como uma riqueza cultural (ADUFRGS, 2020).

Ainda de acordo com a estudiosa, a comunidade acadêmica já se encontrava em sofrimento psíquico antes da pandemia, relacionados à "demonização dos professores e da universidade pública" cujos ataques representam efeitos deletérios à saúde mental desses profissionais, podendo acarretar quadros mais graves no campo da Psicopatologia.

Tais preocupações e acúmulo de atividades, além de outras exigências relativas ao desenvolvimento da função, traduzem-se em "terreno fértil" para o adoecimento mental dos trabalhadores foco de nosso estudo.

Conforme relatam Sanchez et al. (2019):

> Vários são os fatores que tornam a função de docente universitário propensa a doenças de cunho psicoemocional ou psicossomático, tais como as exigências referentes à alta produtividade científica, necessidade de constante atualização pela participação em congressos/ bancas, as longas jornadas de trabalho, inclusive nos finais de semana e feriados, falta de equipamentos e condições de trabalho, além do estresse tecnológico (caracterizado como uma reação do organismo com componentes psicológicos e físicos, que ocorre quando surge a necessidade inevitável de adaptação às importantes inovações tecnológicas), entre outros.

No que respeita ao critério produtividade por parte dos educadores de nível superior no Brasil, Carlotto (2004) menciona que a pressão para o desenvolvimento de pesquisas e para a produção científica foi apontado como o principal fator gerador de estresse e Burnout.

Nessa mesma perspectiva, Dalagasperina e Monteiro (2016) realizaram um estudo sobre os fatores de estresse em docentes do ensino superior privado na região metropolitana de Porto Alegre. Como resultado do estudo, as pesquisadoras apontaram para aspectos relacionados à sobrecarga de trabalho, cobranças, dificuldades de relacionamento com chefia e alunos, importando em prejuízo à saúde desses trabalhadores.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em uma temática similar, uma pesquisa que objetivou aferir a percepção de estresse por educadores do ensino superior no Brasil, no contexto da pandemia de COVID-19, concluiu ser real a percepção de estresse por esses profissionais que exerceram suas funções por meio do ensino remoto, ocorrendo predomínio de estresse nos profissionais que possuíam menos habilidades com o uso de tecnologias (ARAÚJO et al., 2020).

Outro estudo realizado por Leal e Freitas (2020), com professores dos cursos da área da saúde apontaram os seguintes resultados:

> [...] o indicador de depressão em 84% da amostra, nos níveis Normal e Leve e o indicador de ansiedade em 93%, nos níveis Normal e Leve e o indicador de estresse em 63%, nos níveis Normal e Leve. Ao analisarmos os cursos separadamente, os níveis de estresse são mais elevados em três deles, sejam eles o de Educação Física, Nutrição e Odontologia com níveis de Médio a Extremamente Severo. As narrativas dos entrevistados apresentaram-se conforme os percentuais, trazendo à tona a questão da sobrecarga que pode ser o causador dos níveis de estresse (LEAL; FREITAS, 2020, p. 2).

Ainda nessa lógica, outra pesquisa também de 2020 feita com educadores do curso de Psicologia de uma universidade privada no Ceará, revelou que os docentes apresentam queixas referentes a adaptações realizadas frente ao contexto pandêmico, as quais resultaram em cargas de trabalho exaustivas, mudanças na organização do trabalho e sistema educacional, com a incorporação de tecnologias da informação e comunicação (ELOI et al., 2020).

Nessa perspectiva, a adoção de novas práticas pedagógicas, com o uso intenso de recursos tecnológicos, advindos da necessidade de adaptação ao modelo de ensino remoto, acentuou a problematização da rotina laboral dos educadores de ensino superior no Brasil, na medida em que esses profissionais precisaram ter um domínio razoável das ferramentas tecnológicas essenciais ao desempenho da função docente.

Dessa forma e diante do exposto, a introdução de uma nova forma de trabalho, associada às dificuldades e exigências inerentes ao próprio de cargo de educador, traduziu-se em um aumento no nível de estresse desses profissionais, conforme informam algumas pesquisas mencionadas ao longo desse estudo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia causada pela COVID-19 representou um desafio ao trabalho docente no Brasil, exigindo adaptações em práticas pedagógicas e novos olhares para o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior público e privado.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Essas adaptações, que não se restringiram ao ambiente de trabalho, tiveram um impacto negativo na saúde mental dos sujeitos analisados, somando-se a preocupações e cobranças relativas ao desempenho de atividades laborais que já eram comuns a esses profissionais antes do surgimento da pandemia de COVID-19 e que se acentuaram no contexto pandêmico.

No entanto, apesar dos estudos realizados nesta pesquisa e corroborando com Santos e colaboradores, conclui-se que ainda são escassas na literatura científica a demonstração da relação existente entre o sofrimento psíquico e a instabilidade emocional dos docentes em decorrência do ensino remoto de emergência (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021).

Tal consideração alia-se à falta de informações sobre distúrbios psiquiátricos preexistentes no segmento social estudado, os quais podem potencializar sintomatologias ansiosas, comorbidades, dentre outras. Nesse sentido, os achados desta pesquisa foram insuficientes para traçar um panorama mais específico sobre a saúde mental de educadores de nível superior no Brasil no contexto da pandemia de COVID-19.

REFERÊNCIAS

ALVES, N (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 11° ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO et al. COVID-19, Mudanças em práticas educacionais e a percepção de estresse por docentes do ensino superior no Brasil. **BrazilianJournalofComputers in Education** (Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE). 28, 864-891. 2020. Disponível em: https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p864/67. acesso em: 01 abr. 2021.

ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (ADUFRGS). **Professoras da UFRGS e UFCSPA destacam efeitos da pandemia na saúde mental**. 24 jun. 2020. Disponível em: https://adufrgs.org.br/noticias/professoras-da-ufrgs-e-ufcspa-destacam-efeitos-da-pandemia-na-saude-mental/. Acesso em: 13 mar.2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). MEC Oferecerá internet gratuita para alunos em situação de vulnerabilidade. 2020a. Disponível emhttps://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/07/mec-oferecera-internet-gratuita-para-aluno-em-situacao-de-vulnerabilidade. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em

meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2020b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 12 fev. 2021.

CARLOTTO. M. S. Síndrome de burnout e características de cargo em professores universitários.Vol 4. No 2. Julho-dez 2004, p 145-162. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v4n2/v4n2a07.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021

Comitê Gestor da Internet no Brasil (CETIC). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros:** TIC Domicílios 2019.Survey onthe use ofinformationand communication technologies in Brazilianhouseholds: ICT Households 2019 / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- 1. ed. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Ebook. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 23 fev. 2021.

DALAGASPERINA, P; MONTEIRO. J. K. Estresse e docência: um estudo no ensino superior privado. Fortaleza. **Rev. Subj.** vol.16 no.1. abr. 2016. Disponível em: https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/5154/0. Acesso em: 11 jan. 2020

ELOI, J. V. L. et al. Saúde mental de professores universitários: desafios e adaptações no contexto de pandemia da covid-19. IX MOSTRA DE PRÁTICAS INTEGRATIVAS. Ceará. **Unicatolica Quixadá**. Disponível em: http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/eedic/article/view/4160/3874. Acesso em: 21 mar. 2021.

LEAL. L. T. A.; FREITAS, C. D. R. Saúde mental dos professores de uma universidade do Rio Grande do Sul. **RepostUnisc**. Disponível em: https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/2860/1/Luiza%20Tamara%20de%20Almeida%20Leal.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021.

SANCHES, H. M. et al. Impacto da saúde na qualidade de vida e trabalho de docentes universitários de diferentes áreas do conhecimento. **Rev. Ciênc.Saúde Coletiva.** São Paulo, Vol 24 (11) 28 Nov. 2019. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/csc/2019.v24n11/4111-4123/pt/. Acesso em: 27 mar. 2021

SANTOS, G. M. R. F.; SILVA, M. E.; BELMONTE, B. R. COVID-19: emergencyremoteteachinganduniversityprofessors' mental health. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**. V. 21, pp. 237-243. 24 Fev. 2021. ISSN 1806-9304 212021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013. Acessado 15 Jun. 2021.

SANTOS, M. S.; SCARABOTTO, S. C.A.; MATOS, E. L. M. Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na educação? In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Londrina. **I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação.** PUCPR, 07-10 nov. 2011, 1-12 p**.**. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5409_3781.pdf. Acesso em: 22 jan. 2021.

SILVA, A. F. et al. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. São Paulo. **Rev. Saúde Coletiva**. Vol 30 (02) 24 Jul 2020. Disponível em: https://scielosp.org/article/physis/2020.v30n2/e300216/pt/. Acesso em: 28 jan. 2020.

8.5.16 ENCONTRANDO SOLUÇÕES PARA MOTIVAÇÃO E EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA, A PRODUÇÃO DE UM LIVRO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Claudio Jose Beltrão [926]

Julianna Rodrigues Beltrão [927]

Camila Agnes Lumi Abe [928]

Thais Teles Soares Kondo [929]

RESUMO

Este artigo trata-se de um relato de experiência sobre a produção de um livro acerca do sistema de saúde de 35 países, ensino médico e o respectivo manejo da pandemia de COVID-19. O objetivo do trabalho foi a educação em saúde coletiva mundial, com contextualização socioeconômica e cultural. Participaram do projeto 189 alunos do curso de Medicina, de ambos os sexos e variadas idades, sob supervisão do professor responsável. Os acadêmicos foram divididos em grupos e os países escolhidos e distribuídos entre eles. Dentre os países incluídos no livro, cita-se: Alemanha, Argentina, Dinamarca, Estados Unidos, Espanha, Inglaterra, e outros. O trabalho foi inteiramente realizado de forma online, devido as medidas de restrição social, assim, os grupos tiveram reuniões apenas por aplicativos digitais. Foram levantados dados referentes ao histórico do sistema de saúde público e privado, a formação profissional em Medicina e o enfrentamento da pandemia. Além disso, os grupos entrevistaram um cidadão e um médico de cada país acerca de suas opiniões sobre os sistemas de saúde. Apesar das implicações dos meios digitais de interação, que impediram que os grupos se encontrassem pessoalmente, a experiência permitiu o trabalho em conjunto dos alunos, a produção de um material científico de alta qualidade, os quais reconheceram as características dos sistemas de saúde de cada país, bem como, as dificuldades encontradas diante de uma situação de calamidade, como a atual pandemia.

Palavras-chave: Sistemas de Saúde. COVID-19. Educação Médica.

1 INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS), em 1946, adotou em sua constituição a saúde como um direito humano fundamental, não passível de discriminações. Assim, todos os cidadãos deveriam ter acesso aos serviços de saúde sem necessidade de pagamentos ou custos adicionais. Essa nova concepção de saúde causou reformas nos sistemas de saúde de vários países, com o intuito de incluir, de forma efetiva, a justiça social. Entretanto, o mundo ainda está longe de atingir a ideal cobertura

[926] Professor Doutor do Curso de Medicina da PUCPR. c.beltrao@pucpr.br
[927] Psicóloga, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Bioética e acadêmica de Medicina da PUCPR. julianna.beltrão@hotmail.com
[928] Médica formada pela PUCPR. camilaagneslumiabe@gmail.com
[929] Acadêmica de Medicina da PUCPR. thaist-kondo@hotmail.com

universal (BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2008; NICOLETTI; FARIA, 2017).

Os sistemas de saúde devem ser compreendidos pela articulação de três componentes: político, econômico e assistencial. Cada um desses componentes deve ser compreendido em suas definições particulares, mas os quais se inter-relacionam. Nenhum país possui um modelo de saúde puro e único, porém há modelos que predominam em cada local. Na Europa, por exemplo, predomina-se o modelo privado (GARCIA; GONÇALVES, 2020).

No dia 11 de março de 2020, a OMS declarou oficialmente o surto da COVID-19 como uma pandemia global. A partir desse momento um conjunto de medidas passou a ser promovido para que práticas individuais e coletivas ligadas à higiene, ao distanciamento físico e ao uso de máscaras impedisse o rápido contágio da doença. Essas recomendações contribuíram para economizar tempo, organizar a estrutura de saúde, ampliar a capacidade de unidades de terapia intensiva, preparar profissionais da saúde e evitar o colapso do sistema de saúde (WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO), 2019).

O ensino à distância (EAD) é um método que pode ser utilizado como forma de ajudar a disseminar conhecimento. Diante das restrições do COVID-19, o EAD surgiu como uma opção para dar continuidade os estudos, mas na área da saúde ainda restam dúvidas quanto à aplicabilidade dessa metodologia. Para o uso bem-sucedido na educação médica, o EAD deve estar alinhado às necessidades dos alunos e os programas de ensino das instituições (JÚNIOR MACHADO; PAUNA, 2020).

Nesse contexto, viu-se uma oportunidade de aprendizado: transformar o estudo acerca dos sistemas de saúde e seus enfrentamentos contra a pandemia de COVID-19 em um livro. Essa produção também visou contribuir para a motivação e participação dos alunos do curso de Medicina durante o EAD.

2 DESENVOLVIMENTO

O projeto de produção do livro ocorreu em diferentes etapas, as quais foram demonstradas na Figura 1.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 – Etapas do Projeto de Produção do Livro

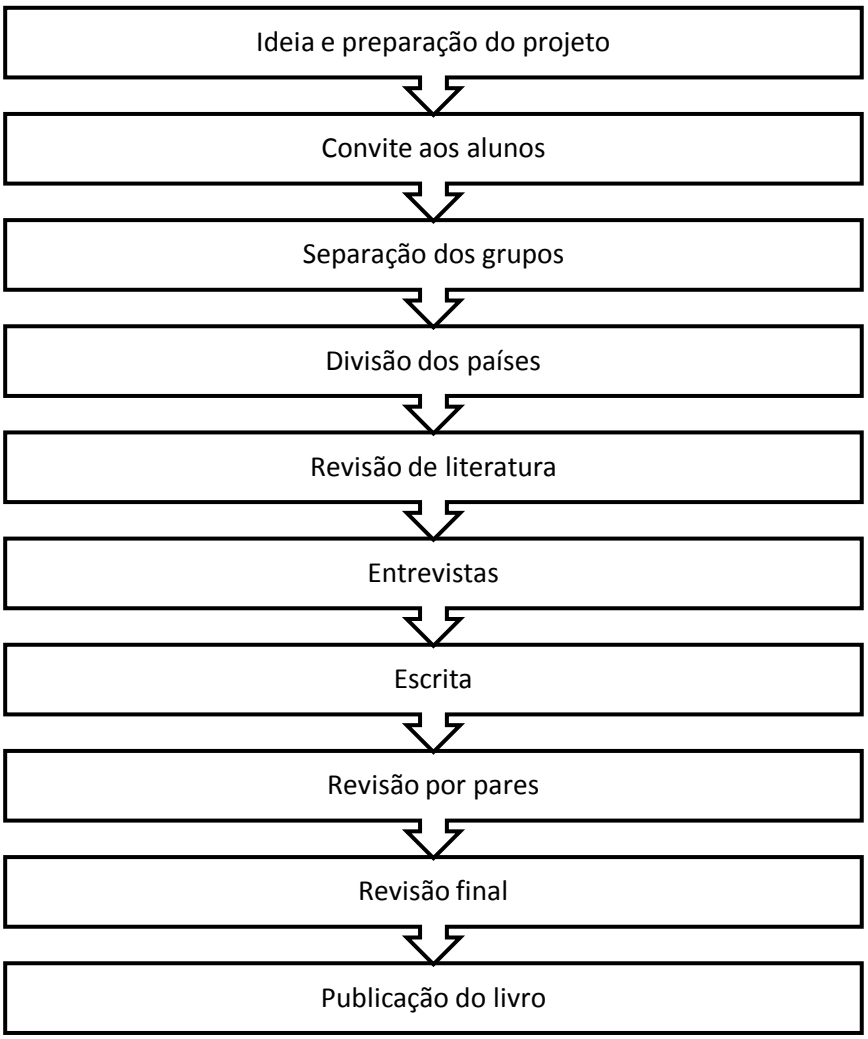

Fonte: elaborado pelos autores (2021)

A Figura 2 demonstra em um mapa mundial, quais os países selecionados para serem incluídos no livro. É possível perceber que foram abordados todos os continentes e que a maior distribuição refere-se à América. Uma possível explicação para esse fato decorre da maior proximidade dos alunos com tais países.

Figura 2 – Figura mundial dos países incluídos no livro

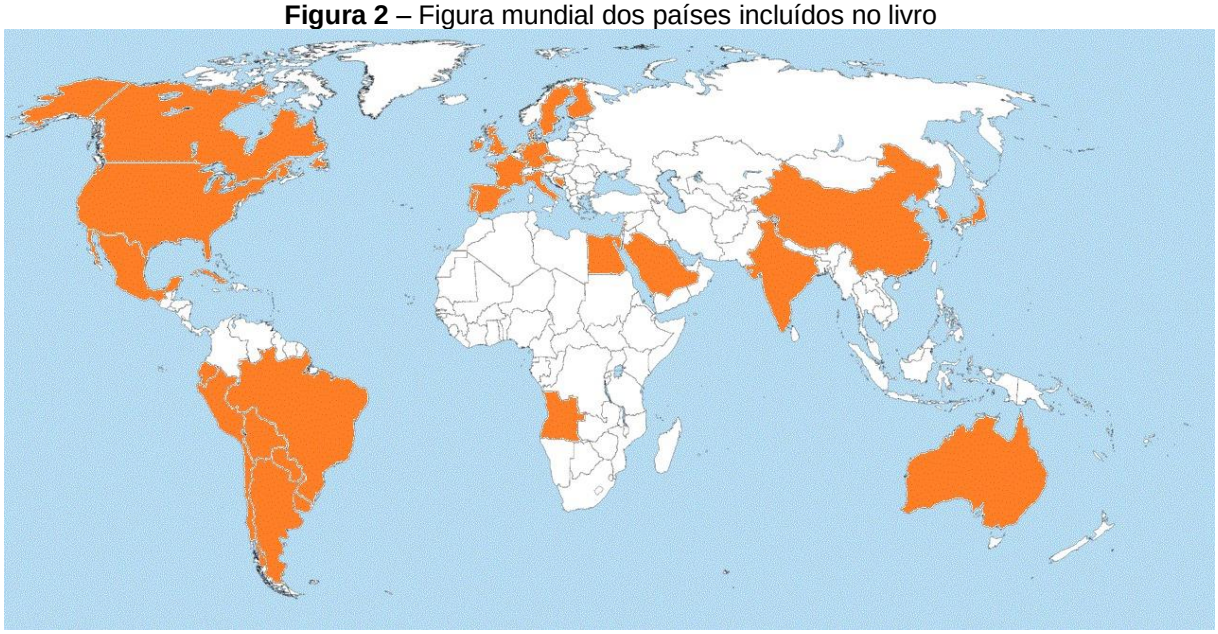

Fonte: elaborado pelos autores (2021)

Participaram do projeto, no total 189 alunos. A Tabela 1 apresenta o número de alunos distribuídos em cada grupo para determinado país. Cada capítulo poderia ser produzido individualmente ou até no máximo 9 alunos. A maioria dos estudantes estava na fase do internato, isto é, entre o 9º e 12º períodos do curso.

Tabela 1 – Número de alunos por país

País	**Número de alunos**
Alemanha	8
Angola	5
Arábia Saudita	5
Argentina	4
Austrália	5
Bolívia	4
Brasil	5
Canadá	6
Chile	6
China	2
Coreia do Sul	3
Cuba	5
Dinamarca	5
Egito	6
Equador	5
Espanha	6
Estados Unidos	6
Finlândia	6
França	8
Holanda	6
Índia	5
Inglaterra	6
Irlanda	6
Itália	5
Japão	6

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Líbano	4
Lituânia	5
México	9
Paraguai	5
Peru	5
Portugal	5
República Tcheca	5
Sérvia	7
Suécia	6
Uruguai	4
Total	**189**

Fonte: elaborada pelos autores (2021)

Relato do professor

Uma das principais dificuldades do modelo EAD é manter a participação dos alunos. Como os estudantes encontram-se, em sua maioria, em casa com mais meios de distração, fica mais difícil manter a concentração nas aulas (GARCIA; BIZZO, 2013). Nesse sentido, o professor mencionou:

> No início da pandemia, nós, professores, tivemos que realizar diversas adaptações no modelo de ensino. Tivemos que criar maneiras de motivar nossos alunos através das telas. Em especial, minha preocupação foi com os alunos do internato, pois esse seria o momento da faculdade com maior quantidade de atividades práticas nos hospitais e que devido à pandemia ficaram restritas. Isso acaba desmotivando o aluno, que muitas vezes sente-se cansado com apenas as aulas teóricas.

Nesse sentido, é importante ressaltar as diferenças nos papeis do aluno e do professor no processo de aprendizagem. Cabe ao professor estimular a curiosidade de seus alunos através de atividades exploratórias, lançando perguntas que mantenham o interesse e provoquem o pensamento. Já aos estudantes, cabe reconhecer seu valor central e ativo nesse movimento (VASCONCELOS; PRAIA; ALMEIDA, 2003).

Relatos dos alunos

Com a pandemia de COVID-19, as aulas presenciais do curso de Medicina foram suspensas. Porém, isso não impediu a realização do projeto, o qual ocorreu através de encontros virtuais e aplicativos digitais de escrita coletiva e simultânea. Conforme comentou um dos participantes:

> Devido as medidas de isolamento social durante a pandemia, não pude me

> encontrar pessoalmente com meu grupo, realizamos apenas reuniões virtuais, mas não diria que isso impactou nosso resultado. Na verdade, assim até foi mais fácil para nos encontrarmos e escrevermos.

Um dos principais objetivos do projeto era ampliar o conhecimento dos alunos acerca das diferenças entre os sistemas de saúde público e privados nos diversos países. Acerca dessa aprendizagem, uma aluna relatou:

> Eu aprendi muito com a produção do livro. Não apenas sobre o país do meu capítulo, mas todos de forma geral. O projeto também me deu outra visão sobre o SUS brasileiro. Acho que temos que ser muito mais gratos por sua existência.

Assim, o processo de produção de um material, como o livro, contribuiu para uma aprendizagem significativa. Esse é o processo no qual uma nova informação é relacionado a um aspecto relevante do conhecimento prévio do indivíduo. Essa forma de aprendizagem somente ocorre quando o novo conteúdo apresenta-se de forma lógica e interage com conceitos relevantes disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito (VASCONCELOS; PRAIA; ALMEIDA, 2003).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de COVID-19 trouxe vários desafios quanto ao processo de educação no ensino superior. Em um curto espaço de tempo, sem os devidos planejamentos, foi imposto um novo paradigma. Docentes e alunos se viram impedidos dos ricos encontros, discussões e momentos que são muito importantes para a aprendizagem.

Sem escolha, adotou-se o modelo digital, on-line e síncrono, para evitar que o ensino ficasse paralisado. Os ambientes acadêmicos das escolas do ensino particular, dotadas dos devidos recursos tecnológicos e até financeiros, conseguiram dispor de salas virtuais e dispositivos para suportar esse novo modelo. De início, muito complicado visto a falta de familiaridade com as tecnologias disponíveis e sem o devido planejamento acadêmico, os atores foram se adaptando sem muito escolha. Com o passar das semanas, a questão da motivação veio a tona: Como manter professor e aluno entusiasmados?

Coube ao professor procurar e estabelecer novas estratégias para o engajamento, principalmente em turmas de maior quantidade de alunos, onde a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

participação on-line fica muito comprometida, tornando as aulas quase sempre expositivas. A experiência relatada mostrou ser uma estratégia viável, tanto no processo motivacional como no resultado de numa produção científica com peso relevante ao currículo dos futuros profissionais médicos.

Passada a pandemia, cabe ainda ressaltar que a necessidade de adaptação a um novo modelo de ensino, híbrido. As tecnologias disponíveis e, novamente, a questão da motivação deverão ser observadas, a fim de atingir com sucesso os resultados do processo da educação.

REFERÊNCIAS

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Constituição da Organização Mundial da Saúde em 1946**. [s.l: s.n.].

GARCIA, M. S. M. P.; GONÇALVES, A. M. DA S. Estudo aplicado do sistema de saúde na europa. **Revista Científica Intraciência**, v. 19, p. 1–8, 2020.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N. Formação contínua a distância: Gestão da aprendizagem e dificuldades dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, p. 662–681, 2013.

JÚNIOR MACHADO, A. J.; PAUNA, H. F. Distance learning and telemedicine in the area of Otorhinolaryngology: lessons in times of pandemic. **Braz J Otorhinolaryngol.**, v. 86, n. 3, p. 271–272, 2020.

NICOLETTI, M. A.; FARIA, T. D. M. Análise Comparativa Dos Sistemas De Saúde Brasileiro E Britânico Na Atenção Básica. **Infarma - Ciências Farmacêuticas**, v. 29, n. 4, p. 313–327, 2017.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n. 1, p. 11–19, 2003.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Coronavirus disease (COVID-19) - events as they happen**.

8.5.17 ENCONTROS E DESENCONTROS DOS ALUNOS GRAVEMENTE ENFERMOS E OS ALUNOS EM TEMPO DE PANDEMIA - O QUE PODEMOS APRENDER COM ELES?

Wei Mei Hsu[930]

RESUMO

O artigo 205 da Constituição Federal afirma o direito e o acesso à educação brasileira a todos. Porém, sabe-se que, além de oferecer, é preciso garantir que essa educação seja de qualidade. Concretizar esse direito é também reconhecer o aluno que ali está inserido. Diante de tantos imprevistos, tanto nos âmbitos clínicos e biológicos, ou mesmo, diante de fatores externos, como uma pandemia, o campo educacional, a comunidade escolar e, mais precisamente, os alunos, são afetados. Diante dessas especificidades fora do contexto tradicional de ensino, questiona-se: como direcionar, conduzir, acompanhar e/ou orientar esses alunos? Sendo assim, o objetivo deste artigo é compreender, por meio das contribuições das literaturas acerca dos alunos gravemente enfermos, os desafios do ensino para com os alunos em tempo de pandemia. Para este fim, será utilizada a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici (2015), segundo a qual é possível sugerir estudos que visem a comparação de objetos de pesquisas menos recentes para aqueles mais familiarizados na literatura. A conclusão encontrada é que, apesar de os alunos gravemente enfermos e os alunos em tempo de pandemia serem discentes com muitas distinções - desde aspectos do sujeito em si até fatores externos que os envolvem - é possível reconhecer pontos de encontro que contribuem com o entendimento do encaminhamento de um ensino-aprendizagem significativo, efetivo e eficaz, mesmo longe das paredes tradicionais das instituições escolares.

Palavras-chave: Aluno gravemente enfermo. Aluno em tempo de pandemia. Teoria das Representações Sociais. Estratégias de ensino.

1 INTRODUÇÃO

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a pandemia devido ao aparecimento do coronavírus (COVID–19). Gradativamente, essa doença foi reconhecida por seus altos índices de propagação e de transmissão infecciosas e; diante da falta de conhecimentos científicos, bem como da até então inexistência de uma vacina; os números de casos aumentaram de forma exponencial (LEMOS; SARLO, 2021).

Com a aceleração dos estudos a fim de compreender e combater esse vírus, diversas medidas em âmbitos governamentais, estaduais e municipais foram implementadas. No Brasil, medidas de controle e prevenção, estabelecidas por meio do fechamento de escolas e departamentos comerciais não essenciais, minimizaram, consideravelmente, a propagação e transmissão do vírus. Por outro lado, de acordo

[930] Mestranda em Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), weimeihsu@gmail.com.

com as pesquisas de Dias e Pinto (2020), essas condutas resultaram na aparição, mais evidente, das desigualdades sociais e econômicas - situações que podem se agravar futuramente. Dessa forma, reafirma-se às necessidades de se reavaliar as políticas públicas em âmbito nacional.

Nesse cenário, a pandemia do Covid-19 trouxe significativas mudanças para a sociedade, especialmente para a educação. As inconstâncias de gerenciamento governamental, incluindo as que dizem respeito ao setor da saúde, trouxeram reformulações do ensino para o modelo não presencial, o ensino remoto. É um momento em que muito se discute quais são as melhores estratégias para dar continuidade nos estudos dos alunos, visto que eles, seus professores e a própria comunidade escolar tiveram que adaptar as suas responsabilidades de ensino para outros espaços e temáticas.

Considerando que o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar visa alcançar objetivos significativos na/para a figura do aluno, sendo este, ativo e participativo, como reconhecê-lo quando a sua prática não ocorre por meio de engessamentos de espaços físicos tradicionais de ensino? Ou mesmo diante de situações, sejam elas de ordem física, biológica ou psicológica, que vão além das limitações e alcances humanos?

Assim, diante disso, neste artigo tomamos as contribuições das literaturas acerca dos alunos gravemente enfermos que servem como objeto comparativo para compreender os desafios enfrentados pelos alunos em tempo de pandemia, diante de cenários fora do contexto tradicional de ensino. Para percorrer esse caminho, usaremos a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici, segundo a qual é possível sugerir estudos que visem a comparação de objetos de pesquisas menos recentes para aqueles mais familiarizados na literatura.

2. ALUNOS EM TEMPO DE PANDEMIA E SEUS ESPAÇOS

Os alunos, aqui nomeados como “alunos em tempo de pandemia”, são aqueles que, devido a situações externas, como a pandemia, tiveram que, juntamente à comunidade escolar e o Conselho Nacional de Educação, ressignificar os espaços, interações e os processos de ensino-aprendizagem para evitar o aumento das desigualdades sociais já existentes, como as evasões e repetências tanto na Educação Infantil como no Ensino Superior.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse sentido, foi criado o Ensino Remoto Emergencial (ERE), composto por estratégias pedagógicas e didáticas realizadas por mediações tecnológicas políticas e sociais para garantir o isolamento social e, consequentemente, minimizar a transmissão do vírus. Segundo Hodges (2020), o ERE é a:

> [...] oferta da educação utilizada durante do período de pandemia da COVID-19 e caracteriza-se como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído (HODGES, 2020, np).

Sendo assim, muitos desses alunos que se encontram em seus lares, para não ficarem em defasagem escolar, puderam contar com o suporte das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) para continuar o ano letivo. Por outro lado, na grande maioria da população brasileira, que é vista como minoria aos olhos políticos sociais, há aqueles que não possuem acesso ou um limitado. Pesquisas demonstram que enquanto escolas particulares estavam, de alguma forma, proporcionando aos seus alunos a educação de forma remota, as escolas públicas ainda não haviam iniciado tais ações, o que sobressai às questões de desigualdades de ordem educacional e social (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021).

Além das questões que dizem respeito aos usos das metodologias de ensino remoto, é necessário considerar que os alunos pouco são estimulados no exercício da sua autonomia e nem sempre é possível considerar a participação dos pais e/ou responsáveis para auxiliar os alunos, por conta de inúmeras razões, tanto sociais, temporais, econômicas ou mesmo em instâncias educacionais (BRAGANÇA, 2021).

Neste cenário atual, nos deparamos com estudantes que estão desmotivados e desanimados, devido à circunstância pandêmica que gerou o isolamento social, mas que acarretou a impossibilidade de interagir presencialmente com amigos, colegas, professores, ou mesmo, tantas outras atividades sociais que possibilitavam a presença física, a troca e o contato humano - elementos que refletem nas esferas que completam um sujeito. A pesquisa da Universidade de São Paulo (USP) demonstra que, com o baixo entusiasmo e o aparecimento de sentimentos como tristeza, ansiedade, esgotamento ou medo, muitos alunos vêm mostrando reflexos negativos nos desempenhos escolares (CURY; LEAL, 2021).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em outra perspectiva, destaca-se que há aqueles estudantes que desrespeitam os protocolos de segurança, como o isolamento social; ao mesmo tempo em que há outros que se preocupam em manter rigorosamente o distanciamento social. A partir do comportamento deste último grupo, surgiu o termo “Síndrome da Gaiola”, cunhado pelo psiquiatra da Infância e Adolescência da Associação Brasileira de Psiquiatria, Gabriel Lopes. O conceito faz referência aos pássaros que não deixam o seu cativeiro e correlaciona-os aos alunos que estão fixados em outro extremo, direcionados nas aulas no ensino remoto, desconsiderando quaisquer interações com o “mundo exterior”.

Nesse sentido, a educação foi uma das áreas atingidas por essa síndrome, já que são fundamentais para o desenvolvimento de uma criança e/ou de um jovem em idade escolar, colecionar experiências vindo de estímulos na interação com amigos, festas, comemorações ou mesmo de conflitos, são importantes para o seu desenvolvimento de identidade (ZANFER, 2021).

2.1 ALUNOS GRAVEMENTE ENFERMOS E SEUS ESPAÇOS

Os alunos gravemente enfermos são aqueles que devido às questões de ordem de saúde acabam por ser acometidos por doenças e, por conseguinte, passam a se submeter a tratamentos curtos ou de longos períodos. Em tratamentos mais longos como os oncológicos, o tempo médio entre o início do aparecimento de um sintoma até o seu diagnóstico final varia entre 101 (cento e um) a 223 (duzentos e vinte e três) dias (COVIC, 2003).

Especificamente, o câncer infanto-juvenil, pertencente a faixa etária de 0 a 19 anos, apresenta uma porcentagem significativa de 75% nos casos de neoplasias (DA SILVA; CARNEIRO; DE ALMEIDA CRUZ, 2007). Os tratamentos mais comuns são: quimioterapia, radioterapia, exames e, em muitos casos, a cirurgia. Parte desses procedimentos invasivos afetam seus órgãos e sistemas que, consequentemente, acarretam:

> [...] problemas de aprendizagem, memória, dificuldade de concentração e diminuição da habilidade de realizar atividades escolares com a autonomia esperada para a idade. Ainda são relatados sintomas como fadiga, problemas auditivos, visuais e motores que dificultam a inserção e o bom andamento escolar (COVIC, 2011, p. 29).

Além disso, sentimentos como ansiedade, medo, preocupação e angústia são comumente desencadeados devido às tantas manipulações dolorosas em seus corpos (AZEVÊDO, 2011) e às próprias características de um hospital: paredes lisas, níveis

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diversos de iluminação, pessoas estranhas, aparelhos gelados ou grandes para a estatura de uma criança. Tudo isso afeta o psicológico de uma criança ou um jovem nas dependências de um ambiente hospitalar (CHIATTONE, 2003).

Diante dessa circunstância que toma do sujeito parte da sua autonomia e o conduz para um palco onde a doença e o seu tratamento são os protagonistas de um período da sua história, as políticas públicas no âmbito da educação e saúde precisam atuar e direcionar esses sujeitos que estão em idade escolar. Afinal, é por meio delas que as disputas, lutas e enfrentamentos em âmbitos governamentais, estaduais e municipais buscam um atendimento digno para os alunos gravemente enfermos, como o Atendimento Escolar Hospitalar (AEH).

Conforme o documento intitulado Classe Hospitalar e o Atendimento Pedagógico Domiciliar (BRASIL, 2002), esse atendimento, além de carregar muitas especificidades práticas e teóricas, de um modo geral, é um direito expresso no acesso à educação, o qual, para acontecer de modo efetivo, necessita:

> [...] elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de freqüentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir, a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral (BRASIL, 2002, p. 09).

O professor da escola de origem do aluno e o que atua no hospital ressignificam os conteúdos e as aulas para os estudantes e, muitas vezes, se deparam com o desafio de fazer com que o aluno-paciente participe ativamente das atividades. Esse desafio é devido às limitações e sentimentos apresentados anteriormente e por desânimos e sentimentos que podem ser contornáveis pelo educador, até porque, mesmo não sendo obrigado a participar das aulas, ficar o tempo do tratamento inteiro sem retomar e dar continuidade nas atividades curriculares não será favorável para o seu desenvolvimento. Sendo assim, o educador que atua no (AEH) precisa estar atento para as estratégias e os estímulos necessários para que o aluno dê continuidade de forma proveitosa no seu processo de ensino (DARELA, 2007).

De modo geral, reconhecendo as singularidades do (AEH) e dos alunos gravemente enfermos, faz-se necessário ações de regulamentação para os campos de educação e saúde, pois muitos programas de educação em hospitais dependiam de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

iniciativas isoladas, de origem de projetos de educadores ou das mobilizações de Organizações Não Governamentais (ONGs).

3 REFLEXÃO COMPARATIVA DOS ALUNOS FORA DO CONTEXTO TRADICIONAL DE ENSINO

Tratando dessas duas perspectivas apresentadas, usaremos as contribuições da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici (2015), através da análise e construção a partir da Ancoragem. Por meio dela, utilizaremos os dois campos de análise de modo comparativo, onde um conhecimento ou um fenômeno antigo que é mais conhecido - ou que pelo menos, deveria ser - nos traz luz ao buscar compreender aquele que ainda está fora da familiarização social.

É a partir do século XIX que medidas estratégicas e de orientação ao aluno gravemente enfermo começaram a difundir as temáticas nas ações políticas do sistema de atendimento ao enfermo em idade escolar. Comparado ao aluno em tempo de pandemia, que iniciou em 2020, este é considerado o objeto de estudo, ainda no campo da ideia e, para torná-lo do “não familiar ao familiar”, usaremos as contribuições dos alunos gravemente enfermos.

Com base na Figura 1, notamos desencontros, mas também possíveis encontros, entre a figura do aluno gravemente enfermo e o aluno em tempo de pandemia.

Figura 1 - Encontros e desencontros

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Podemos considerar que, mesmo havendo inúmeras especificidades e singularidades que diferem esses dois tipos de alunos, não somente quanto ao sujeito em si, mas também na totalidade que os envolvem, mesmo assim, reconhecemos cinco pontos principais que, em pequena instância, têm em comum.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O distanciamento social (1) ocorre com os dois sujeitos, porém, com o aluno gravemente enfermo, acontece devido a sua enfermidade, caracterizada pela internação em quartos com restrições de contato e pelas vestimentas obrigatórias do ambiente hospitalar. Com o aluno em tempo de pandemia, por sua vez, esse distanciamento é regido por protocolos de instâncias que também vão além dos seus alcances, mas são regras impostas em prol da saúde coletiva na pandemia. Por meio do distanciamento, o aluno se vê em casa, sem momentos de socialização presencial. O item (2) também se dá por meio de encontros entre os dois sujeitos, pois ambos não conseguem mensurar o tempo que ficarão nessa condição, levando ao item (3), resultando em sentimentos de angústia, ansiedade, medo, preocupação, saudade, ou mesmo, de insegurança. Nesse sentido, o item (4) constitui-se, para ambos, um ponto essencial na trajetória percorrida, tanto a equipe multidisciplinar, como a presença, mesmo que distante, de amigos e/ou familiares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não são recentes os debates em torno das questões que dizem respeito às problemáticas da educação no Brasil, assim como não são recentes as preocupações, estudos, lutas e pesquisas em favor do crescimento, valorização e mobilização por parte da comunidade escolar. Com a pandemia, situações que já eram graves tornaram-se mais evidentes e alarmantes, requisitando amparo e mobilização das partes.

Aos alunos em tempo de pandemia, as práticas de ensino devem convergir em pesquisas que intentem compreender e melhor agir neste momento. É por meio de estudos já realizados e de políticas públicas cujas lutas focam nas implementações, que utilizamos as contribuições dos alunos gravemente enfermos. Estes se encontram em “quarentena”, em “isolamento”, ou mesmo, fora de suas rotinas tidas como “normais”, há tempos, devido ao tratamento do câncer, antes mesmo da suposta imaginação de uma possível pandemia.

Minha intenção não é desmerecer as ações realizadas no âmbito da educação na pandemia, mas refletir sobre o amparo e suporte disponibilizados somente em momentos de crise. As literaturas e as práticas com alunos gravemente enfermos revelam que não é somente por meio do aluno em tempo de pandemia que devemos enxergar e reconhecer o aluno fora das suas especificidades; que precisamos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

reconhecer a importância da família nos processos de ensino - aprendizagem desse sujeito, assim como a importância de respeitarmos as singularidades, diferenças e dificuldades dessas famílias brasileiras. Da mesma forma, não é somente nesses tempos que precisamos repensar e analisar as metodologias de ensino aplicadas a estes alunos.

Os alunos gravemente enfermos já nos mostravam todas as especificidades de um ensino significativo e voltado para as singularidades do sujeito. Nesse sentido, assim como há preocupações com os alunos em tempo de pandemia, no que diz respeito às suas desmotivações, como a evasão escolar, a falta de acesso e a descontinuidade dos estudos, há essa mesma demanda para com os alunos gravemente enfermos.

Assim, acredito que muito aprendemos com as diferenças dos desafios impostos nas várias vertentes que a educação nos proporciona e que, diante delas, precisamos ter constantemente os olhares atentos para uma formação adequada e continuada que vise o compromisso da comunidade escolar e dos órgãos públicos em favor dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

AZEVÊDO, Adriano Valério dos Santos. O brincar da criança com câncer no hospital: Análise da produção científica. **Estudos de Psicologia** (Campinas) [online], v. 28, n. 4, p. 565-572, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000400015>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRAGANÇA, Regina Célia Moreth. Reflexões em tempo de pandemia. **Revista Campo Minado,** nº 1- Niterói, p. 03-06 1º semestre, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/campominado/article/view/48608/28494>. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. **PORTARIA N.º 345, DE 19 DE MARÇO DE 2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020>. Acesso em: 16 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação**. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar:** estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC; SEESP, 2002.

CHIATTONE, Heloisa Benevides Carvalho. **A criança e a hospitalização**. In: ANGERAMI–CAMON, Valdemar Augusto (org.); CHIATTONE, Heloisa Benevides

Carvalho; MELETI, Marli Rosani. A psicologia no hospital. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p. 23-100, 2003.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105199> Acesso em: 17 jun. 2021.

COVIC, Amália Neide. **Atendimento Pedagógico Hospitalar**: Convalidando uma experiência e sugerindo idéias para a formação de educadores. Mestrado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, 2003.

_____; OLIVEIRA, Fabiana Aparecida de Melo. O aluno gravemente enfermo. **Coleção Educação & Saúde**. São Paulo: Cortez, v. 2, 2011.

CURY, Lucilene; LEAL, Katherine Athaydes. **Educação em tempos de ensino remoto.** Escola de Comunicações e Artes da USP. Jornal da USP. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=382427> Acesso em: 18 jun. 2021.

DARELA, Maristela Silva. **Classe hospitalar e escola regular**: Tecendo encontros. (Dissertação) Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis, 2007.

DA SILVA, Luís Cândido Pinto; CARNEIRO, Fernanda Medeiros; DE ALMEIDA CRUZ, Roberval. Manifestações gerais das Leucemias agudas na infância, aspectos básicos para o conhecimento do cirurgião-dentista. **Arquivo Brasileiro de Odontologia**, v. 3, n. 2, p. 129- 145, 2007. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/Arquivobrasileirodontologia/article/view/1237. Acesso em: 27 jan. 2021.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set., 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801080001. Acesso em: 15 jun. de 2021.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE**. Review. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 17 jun. 2021.

LEMOS, Leila Maria Rainha; SARLO, Agna Lucia da Silva. Efeitos da alfabetização aplicada no ensino remoto durante a pandemia de covid-19: uma revisão literária. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 2, 5 fev. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/reas.e5981.2021>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social [editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi]. 11. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SILVA, Andrey Ferreira Da et al. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia**. Physis: Revista de Saúde Coletiva** [online]. 2020, v. 30, n. 026.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300216>. Acesso em: 16 jun. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ZANFER, Gustavo**. Síndrome da Gaiola caracteriza jovens que não querem contato com o mundo exterior**. Jornal da USP. Publicação em: 16/06/20021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=426449>. Acesso em: 18 jun. 2021.

8.5.18 FORMAÇÃO INICIAL DE FUTUROS MÉDICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES ACERCA O ENSINO EMERGENCIAL REMOTO

Gina Bressan Schiavon Masson[931]

Francielli Ferreira da Rocha Romero[932]

Patric Paludett Flores[933]

RESUMO

A pandemia da COVID-19 causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) interrompeu as atividades presenciais em todo mundo. No processo de formação inicial do futuro médico, o ensino e a aprendizagem à "beira leito" ficou inviável. O cancelamento sistemático das aulas presenciais e a substituição pelo ensino remoto emergencial trouxe questionamentos em termos de educação médica (CASTIONI, 2021) (SILVA, 2021). Nesse sentido, o presente estudo qualitativo descritivo, objetivou avaliar o conhecimento de docentes de um curso de medicina quanto ao uso das ferramentas digitais e como estão se adaptando a essa realidade. O instrumento aplicado foi um questionário. Dos resultados, verificou-se que a 72% dos entrevistados não apresentaram experiência anterior com o ensino remoto, alegando facilidades no trato tecnológico no campo formativo. Como fragilidades observou-se os seguintes relatos: em relação aos estudantes destacou-se a escassez de participação ativa; dispersão durante as aulas, ausência de interação por vídeo; em relação ao aplicabilidade e ação metodológica das aulas, observou-se a dificuldade na ação avaliativa e, adaptação do conteúdo. Como fatores preponderantes causados pela ausência de uma práxis efetiva, os participantes entrevistados ressaltaram a importância da relação teoria e prática no processo formativo do futuro profissional, uma vez que mesmo sendo o novo modelo adotado um experimento rumo a novos olhares ao campo formativo ainda há que se repensar as estruturas do ensino com vistas desenvolvimento de habilidades e competências aos futuros profissionais médicos, bem como, sobre o papel do estudante dentro desse processo, de forma a viabilizar efetivamente a autonomia do estudante, mesmo que no ensino remoto. Nesse sentido, conclui-se que a ação formativa intensifica-se no processo a partir das relações entre os sujeitos que promovem a emancipação e a relação crítica e reflexiva, na qual há disponibilidade para o aprender e o ensinar concomitante quer seja no remoto ou no presencial.

Palavras-chave: Educação Médica. Pandemia. Covid-19. Ensino Emergencial. Formação inicial.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 pelo coronavírus (SARS-CoV-2) interrompeu as atividades presenciais de 82,1% dos estudantes no mundo (UNESCO, 2020) e tem se apresentado como um dos maiores desafios sanitários em escala global do século XXI. O insuficiente conhecimento científico sobre o novo coronavírus, sua alta velocidade de disseminação e capacidade de provocar mortes em populações vulneráveis, geram incertezas acerca das quais seriam as melhores estratégias a serem utilizadas para o

[931] Mestre em Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, e-mail: gbschiavon@uem.br
[932] Mestre em Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, e-mail: franciellirocha13@gmail.com
[933] Doutor em Educação Física, Universidade do Estado de Minas Gerais, e-mail: patric.flores@uemg.br

enfrentamento da pandemia. Desde março de 2020, uma das medidas tomadas para diminuir a propagação da doença foi o fechamento de escolas e universidades. Universidades passaram por uma migração massiva e sem precedentes da educação em sala de aula para a educação online na forma do ensino remoto emergencial. Em um curto espaço de tempo, milhões de professores começaram a lecionar em frente à tela do computador e seus estudantes passa a ter uma nova configuração da rotina de aulas, sendo a casa o ambiente de estudos (GUSSO, 2020).

No Brasil, o ensino remoto emergencial surge como uma medida extraordinária aprovada pelo Ministério da Educação (MEC). A portaria n° 343 publicada no Diário Oficial da União, em 17 de março de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia da COVID – 19 (BRASIL, 2020).

A medida era válida por 30 dias ou enquanto durar a situação da pandemia para que as instituições de ensino pudessem cumprir o cronograma de aulas presenciais enquanto as circunstâncias impedissem a reunião dos estudantes. Como consequência, as aulas começam a ocorrer ao vivo e a distância, com professores e estudantes conectados no formato síncrono ou assíncrono.

Entretanto, as discussões acerca do ensino remoto emergencial, resultam na busca pela compreensão entre essa modalidade de ensino e a Educação a Distância (EAD), isto porque om modelo de ensino remoto se difere enquanto sua estruturação e organização. A EAD é uma modalidade planejada e não emergencial, com apoio de tutores e recursos como vídeos, questionários, pdfs e podcasts e caracteriza-se pela flexibilidade, com a maioria das aulas gravadas o que possibilita estudantes, professores e tutores adequarem as atividades para o melhor horário de cada um, diferente da estruturação do ensino remoto emergencial, que traz em sua essência, na maioria das instituições, a aula síncrona (CASTIONI, 2021; GUSSO, 2020).

Este contexto, coaduna com a realidade da área da saúde, uma vez que a pandemia também provocou disrupção nas rotinas hospitalares, nos serviços de saúde, nas escolas de Medicina e em outros importantes ambientes de aprendizagem. Na educação médica, a observação da interação do professor com o doente em estágios e práticas clínicas permite ao estudante de medicina organizar um raciocínio clínico e inferir possíveis condutas diagnósticas e terapêuticas. Além disso, o contato humano permite ao estudante a compreensão da realidade humana e social em que está

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

inserido e como pode interferir na vida de um doente/familiar. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem à “beira leito” tão necessário à formação médica sofre um impacto imensurável durante a pandemia da COVID-19.

O cancelamento sistemático das aulas presenciais e a substituição pelo ensino remoto emergencial trouxeram questionamentos em termos de educação médica para realização das disciplinas pré-clínicas e clínicas. Esse é visto com ressalvas no ensino da graduação, sendo anteriormente muito utilizado apenas nos cursos de aperfeiçoamento e de atualização (SILVA, 2021). Um dos motivos se deve ao fato de se tratar de um curso na qual as práticas são essenciais no processo de aprendizagem e mais do que conhecimento técnico, necessita de habilidades que possibilitem um cuidado humanizado e integral, sendo a da comunicação essencial para atingir esse objetivo (GOMES, 2020).

Sobre essa formação profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Medicina, de 2014, preconiza uma formação generalista baseada no compromisso com o respeito e defesa à cidadania, à dignidade humana e à integralidade do ser humano. Além disso, tem como eixo transversal na sua prática médica diária os determinantes sociais do processo de saúde-doença. No entanto, o ensino remoto emergencial em razão das demandas apresentas no processo de ensino e aprendizagem com escassez de conhecimentos das tecnológicas por parte dos agentes formadores, tende a gerar instabilidade no processo de formação desse médico em relação a limitação da interação interpessoal. Nesse sentido, surge a seguinte inquietação: como as adaptações que estão sendo realizadas no ensino médico a partir do ensino remoto emergencial estão repercutindo no processo formativo? Para responder a esta questão, o presente trabalho buscou avaliar o conhecimento dos docentes envolvidos em um curso de medicina quanto ao uso das ferramentas digitais e como estão se adaptando a essa nova realidade.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como enfoque metodológico a abordagem quanti-qualitativa do tipo descritiva, que busca analisar e correlacionar os fatos sem manipulá-los, dando ao tratamento dos dados um caráter interpretativo para compreender e descrever melhor uma dada situação, estabelecendo possíveis relações entre as variáveis analisadas (GIL, 2017).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os docentes (n=80) do Departamento de Medicina da Universidade Estadual de Maringá (UEM) Maringá-PR/Brasil foram convidados a participar da pesquisa. A amostra foi composta por 29 docentes (36%) que aceitaram responder o questionário acerca o ensino remoto emergencial. Inicialmente foi enviada uma solicitação ao coordenador para liberação da pesquisa. Mediante autorização, realizou=se o contato via whatsapp com os docentes e entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Como instrumento para a coleta dos dados, utilizou-se um questionário contendo questões abertas e fechadas. No questionário há questões para investigar o uso de ferramentas digitais e a familiaridade dos docentes com as mesmas. Ressalta-se que a participação estava condicionada a apresentação do TCLE. A coleta de dados foi realizada no primeiro semestre de 2021, pela plataforma Google Forms, devido à pandemia da COVID-19, com duração média de 15 minutos.

Os dados foram analisados por estatística descritiva simples (%) e análise por temáticas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre o perfil dos 29 docentes, destaca-se que 58,6% é do sexo masculino e 41,4% é do sexo feminino. A maioria dos participantes (65,5%) leciona há mais de 20 anos e 20,7% dos participantes tem menos de 5 anos de experiência em ensino. Em relação as disciplinas, ministradas pelos participantes, existe um predomínio das disciplinas de cunho teórico-práticas (82,2%). Em relação a experiência com o ensino remoto (Figura 1), nota-se que a maioria não tinha experiência anterior com tal modelo de ensino (72,4%), tanto na posição de estudante quanto de professor.

Figura 1 – Sobre a experiência com o ensino remoto.

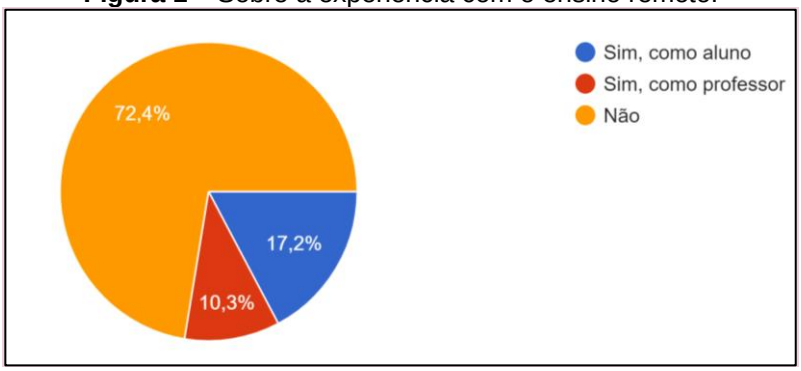

Fonte: os autores

Destaca-se que, mesmo considerando essa "inexperiência", 82,8% consideraram muito boas suas habilidades na utilização das ferramentas digitais. Porém, apenas 39,3% referiam conseguir ministrar a aula (acessar a plataforma, compartilhar tela, entre outras atividades) sem o auxílio dos estudantes (Figura 2).

Figura 2 – Sobre o acesso e uso do Classroom sem auxílio de outros.

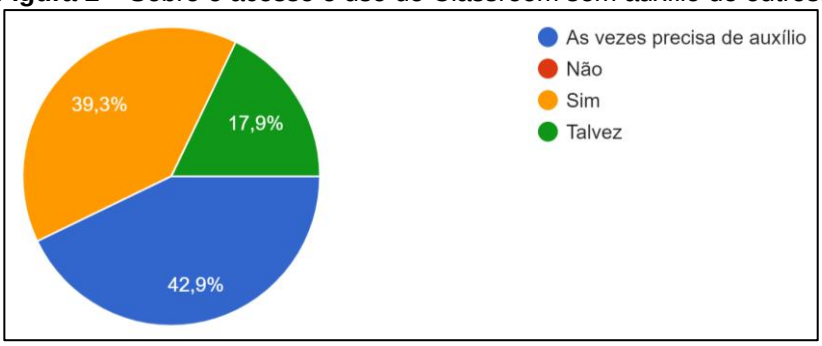

Fonte: os autores

Quanto ao acesso aos meios digitais: 86,2% possuem dispositivos para uso pessoal, não sendo necessário compartilhamento com demais membros da família, 69% refere boa qualidade da internet, raros problemas de falhas durante o uso (atividades síncronas).

Quando questionados sobre as principais dificuldades relatadas, destacam-se as seguintes: Formato das atividades avaliativas (55,2%); manter a atenção dos alunos (37,9%); uso dos recursos digitais (34,5%); e, adaptação do conteúdo para a atividade remota (31%).

Sobre manter a atenção dos estudantes, nota-se que uma queixa recorrente dos professores decorre da dificuldade na interação ativa dos estudantes via vídeos síncronos. Para isso, foi possível identificar como estratégia que contornasse tal situação, o uso do ensino em pequenos grupos, o que facilita a interatividade. Outra possibilidade apresentada refere-se ao uso da sala de aula invertida, como estratégia pedagógica, com o corpo docente mediando os conteúdos e as informações que devem ser acessados e estudados pelos discentes previamente à aula.

Com relação as atividades avaliativas, assim como no presente estudo, uma preocupação muito marcada na literatura (MORETTI-PIRES et al., 2021) se refere à avaliação do processo ensino e aprendizagem, já que tradicionalmente se privilegiam a memorização e as provas com enfoque conteudista. Buscando minimizar o distanciamento humano das aulas foram citados como estratégias avaliações online, incluindo avaliação oral por meio de videoconferência e comunicação próxima com os

estudantes, apresentações orais, avaliações assíncronas com consulta à bibliografia, gravações em vídeo de apresentações sobre caso clínico, exercícios de medicina baseada em evidências ao avaliar tratamentos, exames com consulta e perguntas aleatorizadas no ambiente virtual de aprendizagem com tempo máximo estabelecido para conclusão foram algumas possibilidades descritas.

Sobre a adaptação do conteúdo para o ensino remoto e o uso de recursos digitais dentro desse processo, nota-se que o formato de estruturação e mediação da educação a distância destaca-se entre as inúmeras possibilidades metodológicas que podem ser utilizadas como otimizadoras da formação profissional, principalmente ao se considerar que as rápidas mudanças econômicas, sociais e políticas que vêm ocorrendo nas últimas décadas requerem maior conhecimento e constante capacitação dos profissionais de saúde. Porém, apesar de não ser uma modalidade nova, estamos pouco habituados, gerando dificuldade para seu entendimento e uso.

Na literatura observa-se destacam como estratégias pedagógicas para as atividades virtuais, destacando: fóruns de discussão assíncronos; portfólio de aprendizado que facilita os aspectos dos objetivos pessoais e reflete o domínio organizacional; apresentação virtual de casos pelos próprios estudantes; rodadas de discussão virtuais; entre outros (MORRETI-PIRES et al., 2021). Os seminários online e por videoconferência baseados na solução de problemas, geralmente acompanhados de resultados de investigação ou de um longo diálogo com o paciente, também foram relatados como estratégias. A videoconferência como ferramenta de aprendizagem tem sido amplamente utilizada entre educadores e alunos neste momento de pandemia, a fim de induzir uma comunicação eficaz entre estudantes e professores ou estudantes e seus colegas, especialmente quando os recursos face a face não são possíveis indefinidamente.

Quando questionados se anteriormente à pandemia os professores já estavam habituados ao uso dessas ferramentas de ensino, observou-se que a grande maioria nunca tinha realizado qualquer tipo de treinamento (Figura 3).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 3 – Sobre a realização de curso de treinamento para o ensino remoto antes da pandemia.

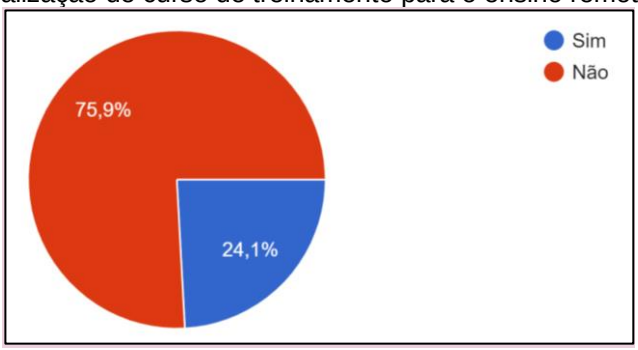

Fonte: os autores

E, após seis meses de ensino remoto emergencial, metade dos professores ainda não haviam realizado nenhum treinamento acerca dessas novas possibilidades de ensino (Figura 4).

Figura 4 – Sobre a realização de curso de treinamento para o ensino remoto durante da pandemia.

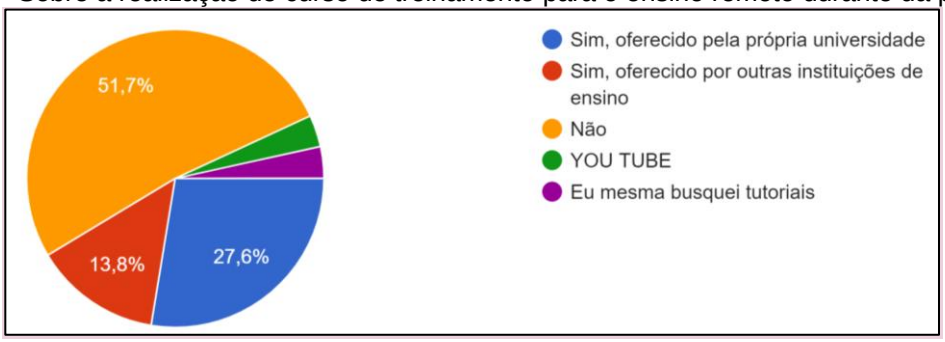

Fonte: os autores

Um dos questionamentos levantados por meio desse estudo é se estas dificuldades encontradas não estão ocorrendo por falta de conhecimento e treinamento adequado para o ensino remoto emergencial? Questões referentes à capacitação do corpo docente para o uso das tecnologias e ao desenvolvimento de recursos de infraestrutura são defendidas pela literatura há muito tempo e se intensificaram no contexto da pandemia de Covid-19(CASTIONI, 2021).

Outro fator em destaque refere-se à centralidade do docente e do espaço clínico na formação e a posição pouco protagonismo dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, a exemplo da dificuldade de migrar disciplinas teórico-práticas e práticas para outras formas que não a vivência em enfermarias e ambulatórios. A aquisição de habilidades de comunicação efetiva é um dos pilares da formação médica, sendo base da formação de médicos, não apenas para a realização da anamnese, mas também para a construção de uma relação de parceria médico-paciente.

O ensino remoto em um primeiro momento parece ser um grande obstáculo à aquisição dessa habilidade, uma vez que dificulta a interação professor-estudante e estudante-estudante, processo indispensável à construção de uma boa comunicação (GUSSO, 2020; GOMES, 2020). Como demonstrado na queixa dos professores da falta de diálogo ("estou fazendo um monólogo") e de interação ("câmaras fechadas"). Mesmo assim, 65,5% julgam estar transmitindo o conteúdo de maneira efetiva (Figura 5).

Figura 5 – Sobre a transmissão do conteúdo de maneira efetiva.

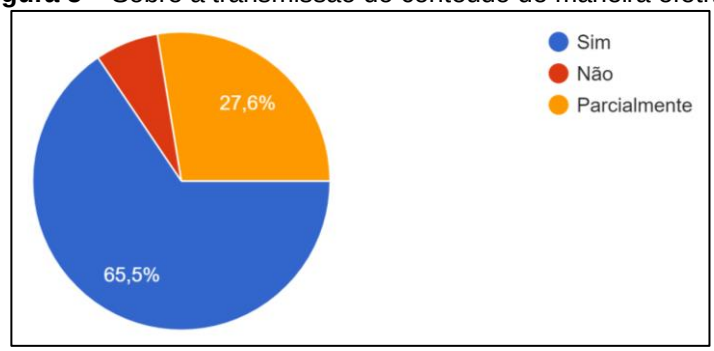

Fonte: os autores.

Quando questionados se o ensino remoto emergencial afetou ou irá afetar a formação e aprendizado dos estudantes, 86,6% dos docentes, afirmaram que neste momento entendem que em função da “forma” de implementação do ensino emergencial remoto, a inexperiência com o trato pedagógico para com a dialogicidade dos conteúdos no modelo posto haverá uma carência e/ou fragilidade no processo de acesso, transmissão, ensino e aprendizagem dos conteúdos (Figura 6).

Figura 6 – O ensino remoto fragilizou a formação profissional.

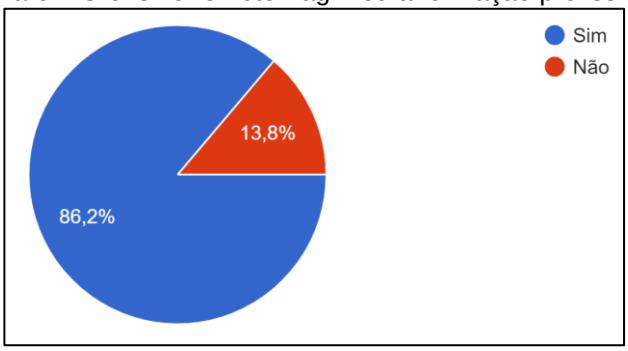

Fonte: os autores

Compreende-se que todo processo de formação inicial, compreende romper com paradigmas, estereótipos, mas para que essa ação ocorra faz-se necessário que os sujeitos envolvidos professores formadores e futuros profissionais possibilitem as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mudanças e as interlocuções. Este fato, ressalta as individualidades, na percepção dos sujeitos, em relação a suas respostas em relação ao ERE: "Pela minha experiência, nada substitui o aprendizado presencial na formação do médico. O ERE [Ensino Remoto Emergencial] é uma ferramenta importante no contexto atual, porém longe de ser a ideal" (Prof.1) e "Não substitui o ensino presencial, mas é uma opção melhor do que não oferecer ensino durante o período pandêmico. Acredito que ficar sem nenhum ensino é pior para a formação do aluno" (Prof. 2).

Outrossim, evidencia-se que neste momento essa realidade apresentada corresponde a uma experiência formativa, estudos demostram que algumas escolas já relatam experiências interessantes em substituição das atividades práticas presenciais, tais como: oferta de aulas virtuais de diagnóstico radiológico, adaptação de visita à beira do leito usando recurso de videoconferência, chamadas clínicas permitindo interação ao vivo com os pacientes e desenvolvimento de habilidades interpessoais de comunicação (MORETTI-PIRES et al., 2021). Durante esse estudo, diversas estratégias para a superação de desafios relacionados ao ambiente de aprendizagem, às avaliações e aos exames foram adotadas de maneira interessante pelos docentes nos artigos encontrados, trazendo inspirações para a implementação imediata e o desenvolvimento futuro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se do futuro médico uma formação acadêmica que desenvolva o pensamento crítico e reflexivo, e de "compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença" de acordo com os preceitos da DCN de 2014. Compreender este processo de formação para além do aspecto pedagógico, incidindo, de fato, numa formação mais humanizada dos profissionais médicos, já era um desafio da educação antes da pandemia ante as mudanças do mundo contemporâneo, como a teleconsulta e as subespecializações.

A pandemia aflorou as dúvidas quanto ao método de ensino, centrado no professor e de avaliações conteudistas são adequados para esse momento e para a formação do perfil profissional esperado. Mas trouxe também a possibilidade de certa forma de ressignificar a aprendizagem, visando minimizar os prejuízos oriundos do distanciamento social exigido como medida sanitária. O treinamento do professor se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

faz urgente nessas novas tecnologias e possibilidades pois como demonstrado, existem saídas possíveis para áreas mais clínicas e de contato com casos e procedimentos médicos, apesar do questionamento sobre até que ponto essas adaptações podem ser empregadas sem prejuízo ao desenvolvimento de habilidades e competências aos futuros profissionais médicos. Outra coisa a ser pensada também é o papel do estudante no processo ensino e aprendizagem que deve ser repensado, com certa centralidade na autonomia dadas as características do ensino remoto. Como analisado por um docente: “Estamos todos nos adaptando. Acho que este tempo é necessário! Percebi que estão mais " visíveis" (câmera) e mais participativos. Fiz uma avaliação da disciplina e acho que, pelas respostas, estamos no caminho. As estratégias utilizadas foram bem avaliadas. Reconheço que um esforço adicional é necessário para que professor e aluno se sintam satisfeitos nesse processo! ” (Prof. 3)

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução Nº. 3 de 20 de junho de 2014. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 jun. 2014; Seção 1, p. 8-11.

CASTIONI, R.; Melo, A.A.S.; Nascimento, P.M.;Ramos, D.L. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.29, n.111, 2021.p. 399-4192021

GOMES, V. T. S.; Rodrigues, R. O.; Gomes, R. N. S.; Gomes, M. S.; Viana, L. Vanessa M.; Silva, F. S. E. A Pandemia da Covid-19: Repercussões do Ensino Remoto na Formação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S. l.], v. 44, n. 4, 2020. DOI: 10.1590/1981-5271v44.4-20200258. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010055022020000400602&tlng=pt. Acesso em: 5 jul. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GUSSO, H. L. et Al. Ensino Superior Em Tempos De Pandemia: Diretrizes À Gestão Universitária**. Educação & Sociedade**, [S. L.], V. 41, 2020. Doi: 10.1590/Es.238957.

MORETTI-PIRES, R. O.; Campos, D.A. De; Tesser Junior, Z.C.; Oliveira Junior, J. B. De; Turatti, B.O.; Oliveira, D.C. Pedagogical strategies in medical education to the challenges of Covid-19: scoping review. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S. l.], v. 45, n. 1, 2021. DOI: 10.1590/1981-5271v45.1-20200350.ing.

SILVA, F. T. M.; Kubrusly, M.; Peixoto Junior, A. A.; Vieira, L. X. S. S.; Augusto, K. L.. Adaptações e repercussões nas vivências em escola de ensino híbrido durante a pandemia por Sars-CoV-2. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S. l.], v. 45, n. 2, 2021. DOI: 10.1590/1981-5271v45.2-20200332.

UNESCO. **Educação: da interrupção à recuperação**. 20 de Abril de 2020.Acesso em 24 de Maio de 2021, disponível em UNESCO: https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse

8.5.19 INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE FÍSICA E MEDICINA A PARTIR DA REFLEXÃO SOBRE DIAGNÓSTICO POR IMEGEM NO CONTEXTO DE DUAS TURMAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Stephanie Caroline Bonzanini[934]

Jeremias Ferreira da Costa[935]

Sérgio Camargo[936]

RESUMO

Este texto apresenta um projeto que tem aspectos de interdisciplinaridade entre a Física e a Medicina, desenvolvido “de maneira remota” em uma escola pública de Curitiba-PR, parceira do programa Residência Pedagógica em Física da Universidade Federal do Paraná. O objetivo principal foi, a partir do contexto dos estudantes, oportunizar as discussões sobre radiologia, área também conhecida como diagnóstico por imagem, que se dedica ao estudo e emprego dos raios X. Levando em consideração as diversas visões populares e seus pré-conceitos acerca do exame de raio-x, este projeto visa demonstrar que por trás de cada avanço científico existe um longo e ramificado processo de desconstrução também. A intervenção didática teve duração de um trimestre, sendo aplicada em duas turmas de primeiro ano do ensino médio diurno. O processo metodológico seguiu os três momentos pedagógicos. Essa dinâmica pode ser assim caracterizada, segundo Muenchen e Delizoicov (2014): A primeira etapa, conhecida como problematização inicial, consiste em levantar uma questão, abrindo a discussão em sala com objetivo fazer uma ligação dos conteúdos prévios dos estudantes com os científicos. A segunda etapa é a Organização do conhecimento, nela haverá a sistematização do conhecimento necessário para a compreensão do tema e da problematização inicial com a orientação da professora. Para finalizar, a última etapa é conhecida como Aplicação do conhecimento e se baseia em abordar o conhecimento incorporado pelo estudante, analisar e interpretar as situações desde as questões iniciais de estudo. A intenção foi levar a ciência aos jovens a fim de garantir um melhor entendimento dos conceitos mais complexos abordados. Realizada a intervenção didática, pode-se perceber que os alunos estruturaram um conceito mais aprofundado sobre a radiologia, bem como compreenderam os conceitos físicos e biológicos da utilização do exame de raio-x, consolidado na ciência, tendo média de aproveitamento a superior a setenta por cento.

Palavras-chave: Ensino de Física, Interdisciplinaridade, raio X, saúde humana.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino de Física é um campo de atuação que possibilita a integração de diversos conteúdos do campo profissional, seja por meio das tecnologias, na saúde, em cursos profissionalizantes, entre outros. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a utilização do conhecimento sobre a radiação ionizante e seu

[934] Graduanda em Física, UFPR, stephaniebonzanini@gmail.com
[935] Doutorando do PPGECM/UFPR/Professor de Física e Matemática da Educação Básica, SEED/PR, jeremias.costa@hotmail.com
[936] Docente do Depto de Teoria e Prática de Ensino/Setor de Educação/UFPR - Coordenador do Programa Residência Pedagógica – Projeto Física, UFPR, s1.camargo@gmail.com

contexto histórico deve ser feita a fim de avaliar os potenciais riscos e sua aplicabilidade em diferentes utilizações.

Neste sentido, buscamos direcionar o Ensino de Física para campo interdisciplinar com a Medicina, especificamente sobre o Raio X numa relação com a saúde. Durante muitos anos, o raio X foi tratado como algo maléfico para os seres humanos. É conhecido que altas doses da radiação podem causar mutações em nosso DNA, podendo provocar até o desenvolvimento de células cancerígenas.

Uma pesquisa publicada pela Biblioteca Nacional de Medicina dos Estados Unidos diz que os raios X aumentam o risco de câncer em 0,6% a 1,8% em pessoas com idade de 75 anos, ou seja, apesar de existir um limite anual de 1 mSv (dose efetiva, expressa em milisievert) além do natural presente em nosso corpo (2,4 mSv), esse limite não considera as exposições por exames, pois geralmente nesses casos, os benefícios dos Raios x superam os prejuízos à exposição, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS). Uma radiografia do tórax, que é considerada com altas doses de radiação, possui 0,02 mSv.

Em nossa abordagem, buscou-se desmistificar os malefícios historicamente ditos e ensinar por meio de conceitos físicos que as ondas de raio X não oferecem riscos à saúde, visto que o avanço científico sobre o tema possibilitou o maior controle sobre a radiação ionizante e cada dia mais, não só os equipamentos médicos, mas também diversas outras máquinas, utilizam de menos dosagem.

Como promover a interdisciplinaridade da Radiologia como ciência vivida para os alunos do primeiro ano do ensino médio? Foi essa a questão que norteou nossa intervenção pedagógica neste projeto que tem por finalidade relacionar a Física, o Raio X e a Física Médica no contexto escolar da educação básica, a partir do Ensino de Física aplicada a Biologia, sendo a Física Médica e suas aplicações contribuintes como corpo de conhecimento necessário para a formação multidisciplinar da ciência vivida pelos estudantes, investigando o raio-x enquanto exame e o raio X enquanto onda eletromagnética e organizar o conhecimento científico a fim de contribuir para a formação do aluno pesquisador desde o Ensino Básico.

2 DESENVOLVIMENTO

A Física Médica consiste na aplicação dos conceitos, leis e modelos da Física à

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Medicina, um campo que abrange majoritariamente técnicas para o diagnóstico e o tratamento de doenças. No entanto, as suas áreas de atuação são muito diversificadas, há diversos tópicos do programa de Física do Ensino Médio que podem ser ilustrados com exemplos da Física Médica ou servir de temas transversais para projetos e pesquisas.

O cuidado em identificar pontos importantes no processo de desenvolvimento contínuo de formação dos estudantes, fez com que uma habilidade compreendida dentro da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, do documento mais recente publicado da BNCC, fosse aqui destacado e utilizado como suporte a fundamentação desse projeto de pesquisa. O trecho reforça sobre a importância em:

> Utilizar o conhecimento sobre as radiações e suas origens para avaliar as potencialidades e os riscos de sua aplicação em equipamentos de uso cotidiano, na saúde, na indústria e na geração de energia elétrica (BRASIL, 2018, p.541).

Outro destaque utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa é a interdisciplinaridade, conceito associado à relação colaborativa entre duas ou mais áreas do saber. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) acrescentam que:

> [...] a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 2000, p. 76).

A partir de diversas reflexões sobre a interdisciplinaridade, conclui-se que ela consiste em criar um objeto novo que não pertence a ninguém. Partindo desse pressuposto e dessa nova área conhecida como Física Médica, buscou-se abordar e contextualizar a ciência de acordo com a realidade dos estudantes.

É reconhecido pela BNCC (2019) que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas diversas dimensões. Além disso, tem um papel complementar que assegura a aprendizagem essencial da Educação Básica, que é caracterizada por um conjunto de ações. Uma destas ações é definida por:

> [...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando

> estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (BRASIL, 2018, p.16).

Os assuntos citados acima demonstram o quanto a Radiologia é atual e deveria ser tema presente no processo de formação da Educação Básica. Entretanto, a abordagem desses produtos da BNCC (2018), PCN (2002) e conceitos Interdisciplinares continuam distantes da realidade vivida pelo aluno.

2.1 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida ao longo da atuação da bolsista licencianda em física, do professor supervisor e do coordenador do projeto, junto ao Programa de bolsa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Paraná no Colégio Estadual Professora Maria Aguiar Teixeira, localizado na cidade de Curitiba-PR, com duas turmas de primeiros anos e aproximadamente quinze estudantes em cada sala. Foi baseada na metodologia dos Três Momentos Pedagógicos (3MPs), distinguindo-se com funções específicas e diferenciadas entre si, a saber: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. Essa dinâmica, abordada, inicialmente, por Delizoicov (1982, 1983), ao promover a transposição da concepção de educação de Paulo Freire para o espaço da educação formal, pode ser assim caracterizada, segundo um estudo feito por Muenchen e Delizoicov:

> Problematização Inicial: apresentam-se questões ou situações reais que os alunos conhecem e presenciam e que estão envolvidas nos temas. Nesse momento pedagógico, os alunos são desafiados a expor o que pensam sobre as situações, a fim de que o professor possa ir conhecendo o que eles pensam. Para os autores, a finalidade desse momento é propiciar um distanciamento crítico do aluno ao se defrontar com as interpretações das situações propostas para discussão, e fazer com que ele sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém. Organização do Conhecimento: momento em que, sob a orientação do professor, os conhecimentos de física necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são estudados. Aplicação do Conhecimento: momento que se destina a abordar sistematicamente o conhecimento incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo quanto outras que, embora não estejam diretamente ligadas ao momento inicial, possam ser compreendidas pelo mesmo conhecimento. (MUENCHEN; DELIZOICOV, 2014, p. 620)

As atividades realizadas durante o trimestre seguiram a seguinte organização: Na primeira etapa, foi aplicado um questionário inicial para investigar os conhecimentos dos estudantes. O questionário foi composto de temas físicos, efeitos biológicos da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

radiação ionizante e associações entre eles. Esta ferramenta foi caracterizada pela apreensão e compreensão da posição dos alunos ante as questões em pauta que facilitou o andamento do projeto, visto que o ponto de partida foi determinado através destes dados e investigado os conceitos prévios e populares da Radiografia. Em seguida promoveu-se uma discussão sobre o tema e o objetivo a ser alcançado, em uma sala de aula virtual.

Na Organização do conhecimento foram desenvolvidos diversos tipos de atividades com os estudantes. Os conhecimentos selecionados para a compreensão do tema foram: O contexto histórico e curiosidades sobre a radiologia, o espectro eletromagnético, os componentes básicos de um sistema de produção de raio X, a diferenciação entre os exames de radiografia e tomografia computadorizada e os riscos na gravidez. Ao final das aulas foram feitos questionamentos aos estudantes (alguns registrados em forma de questionário virtual escrito individualmente) sobre a compreensão dos assuntos ali abordados e caso houvesse dúvidas, os assuntos eram retomados ao início da aula seguinte. Passo a passo, os conhecimentos foram sendo associados e cientificamente organizados para a compreensão dos estudantes.

Na etapa da Aplicação do Conhecimento foi elaborada uma revisão dos conteúdos e um questionário final foi aplicado, que se baseou em abordar o conhecimento incorporado pelo aluno, analisar e interpretar as situações desde as questões iniciais de estudo, aplicando o mesmo questionário usado na problematização inicial, a fim de coletar os dados dos conhecimentos obtidos pelos estudantes nesse processo.

3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A proposta de intervenção didática desenvolvida neste projeto, com sequência determinada, está demonstrada no quadro 1.

Quadro 1 – Sequência Didática

Encontros	Etapa metodológica	Desenvolvimento
01 - Questionário prévio e apresentação de proposta pedagógica	Problematização Inicial	No primeiro contato com as turmas, foi realizada a apresentação da bolsista, pedido para que os estudantes se apresentassem um a um e apresentada a proposta de intervenção didática. Um momento de discussão foi aberto e finalizado com o preenchimento do questionário prévio.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

02 - Contexto histórico e filosófico da Radiologia	Organização do Conhecimento	Os conhecimentos científicos do tema foram inicialmente apresentados por meio de atividades previamente elaboradas com o objetivo de estudar sistematicamente a problematização inicial. A primeira proposta de atividade consistiu em uma apresentação de slides que ilustravam os dez momentos mais épicos da história da Radiologia, incluindo a descoberta do Raio X pelo físico alemão Wilhelm Conrad Roentgen.
03 - Ondas eletromagnéticas	Organização do Conhecimento	A segunda proposta de atividade consistiu na apresentação de todo o espectro eletromagnético, inicialmente conceituando o que é a luz e posteriormente sendo feita a caracterização das ondas eletromagnéticas em relação ao comprimento de onda e frequência. Conceitos sobre densidade também foram investigados a fim de ter uma boa interpretação de uma imagem radiológica. Ao final da aula foi disponibilizado um questionário no qual contemplava assuntos de formação de imagens, luz visível e densidade.
04 - Componentes básicos de um sistema de produção de raio-x	Organização do Conhecimento	Partindo das questões anteriores problematizadas, foram retomados alguns conceitos do espectro eletromagnético e reorganizados cientificamente. A sequência deste encontro se deu pela demonstração do funcionamento da máquina utilizada na radiografia. Os destaques foram: produção de Raio X e exame radiológico. Um questionário online foi enviado com o intuito de saber o que os alunos aprenderam e se restaram dúvidas.
05 - Radiografia x Tomografia Computadorizada	Organização do Conhecimento	Levando em consideração alguns parâmetros da BNCC, nesta aula foram apresentados três vídeos aos estudantes com o objetivo de fazer a conexão da ciência com a vida. Um dos vídeos diferencia a radiologia convencional da digital, outro conceitua o exame conhecido como Tomografia Computadorizada e o último sobre os pré-conceitos ao se fazer um exame que utiliza a faixa espectral eletromagnética conhecida como raio X. Novamente foi deixada uma questão aos estudantes sobre os conhecimentos adquiridos na aula e suas possíveis dúvidas.
06 - Riscos na gravidez	Organização do Conhecimento	O início deste encontro foi uma problematização sobre os possíveis riscos e as possíveis consequências de uma grávida realizar uma radiografia. Posteriormente foi feita uma apresentação sobre o assunto na qual continham dados como: a dose máxima de radiação da exposição de uma gestante, parâmetros de comparação de dose e consequências de superdosagem em diferentes fases gestacionais.
07 - Revisão	Aplicação do Conhecimento	Partindo para a última etapa do processo metodológico aqui escolhido, a primeira metade da aplicação de conhecimentos consistiu em uma conversa com os estudantes, cujo todos os tópicos das aulas anteriores foram apresentados. Foi realizada então uma revisão de todos os conteúdos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

		até aqui estudados.
08 - Questionário final	Aplicação do Conhecimento	Para finalizar a intervenção, foi aplicado o mesmo questionário da problematização inicial, agora denominado questionário final. O objetivo desta atividade foi avaliar quais os conhecimentos científicos absorvidos pelos alunos durante todo o processo de Organização do conhecimento.

Fonte: Os autores (2021)

No quadro 2 são apresentadas as mesmas questões que foram utilizadas nos questionários inicial e final.

Quadro 2 – Questionário

1. O que você entende por raio x? Fisicamente. Explique
2. O que você entende por radiografia (exame de raio-x)? Explique
3. Qual a diferença entre os exames de radiografia e de tomografia computadorizada? Explique
4. É perigoso fazer um exame de raio-x ao ano? Explique
5. As grávidas estão autorizadas a fazer o exame de raio-x? Explique
6. Por que no exame de raio-x os ossos são mais visíveis?
7. A máquina de raio-x continua emitindo radiação mesmo desligada? Explique

Fonte: Os autores (2021)

4 RESULTADOS E ANÁLISES

Durante o desenvolvimento do projeto, foram aplicados cinco diferentes questionários a fim de coletar as informações e aprendizagens científicas compreendidas pelos estudantes. São eles: questionário inicial sobre a física do raio-x, componentes básicos de um sistema de produção de raio X, espectro eletromagnético, radiografia e tomografia e para concluir, o questionário final.

A iniciação do processo de interação entre o conhecimento prévio do aluno e o material elaborado e apresentado dialogicamente, se deu através do primeiro questionário. O exercício possui questões pessoais, como idade dos estudantes e seus interesses pela disciplina. O restante foi composto por sete questões a respeito da física do raio-x, apresentadas no quadro 2.

Essa atividade foi realizada por vinte e dois estudantes das duas turmas de primeiro ano do ensino médio, sendo exatamente metade dos estudantes de cada

turma. Eles têm de 14 a 16 anos e suas respectivas porcentagens de idade são: 31,8% com 14 anos, 31,8% com 16 anos e 36,4% com 15 anos. Ao serem questionados se possuem curiosidades acerca do exame de raio-x, 68,2% dos estudantes responderam que sim e 9,1% responderam que não, o restante optou pelo talvez.

As perguntas específicas sobre Radiologia, apresentadas no quadro 2, foram corrigidas do questionário inicial apenas com o propósito investigativo da pesquisa. Foram atribuídos valores de zero a dez para o individual e foi calculada a média aproximada de todos os estudantes, independentemente da turma, sendo a máxima de 100% e estão apresentadas a seguir no gráfico 1. Notou-se que não havia conhecimentos sobre o Raio X (componente do espectro eletromagnético - uma onda), pode-se identificar diversos preconceitos historicamente ditos sobre o exame e o que vai contra todo o “medo” da radiação, a resposta da pergunta 7, na qual eles disseram que a máquina não continua emitindo radiação ionizante quando desligada.

Gráfico 1 - Porcentagem de acertos pelos estudantes sobre o questionário inicial aplicado.

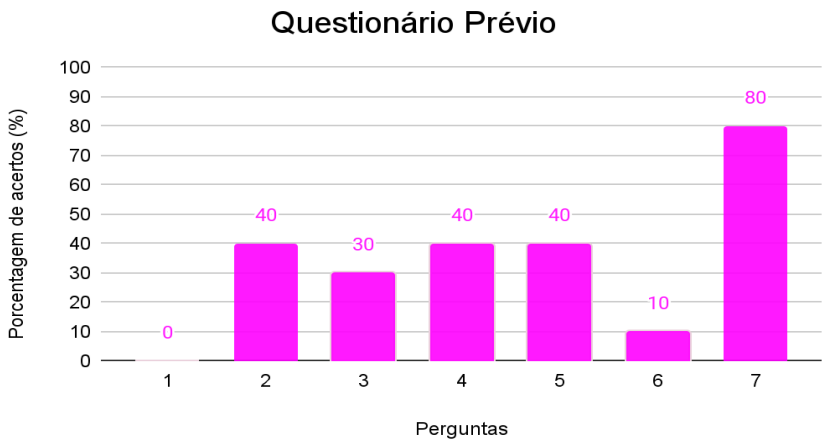

Fonte: Os autores (2021)

Após termos feito o mapeamento dos conhecimentos dos alunos presentes sobre Radiologia, utilizamos o primeiro questionário para nortear o andamento da pesquisa e a organização dos tópicos a serem abordados.

Dando sequência ao projeto, procuramos estabelecer uma conexão entre os dois saberes, o científico e o prévio. Foi realizada a organização do conhecimento e desenvolvida três atividades nas quais os estudantes basicamente escreviam o que haviam entendido sobre cada tópico abordado. Foi na aula sobre espectro eletromagnético que identificamos uma maior dificuldade na compreensão dos conceitos e a partir das respostas, retomamos o assunto na aula posterior e o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

abordamos de maneira diferente.

Ao final desta segunda etapa metodológica, partimos para a terceira e última, chamada de Aplicação do Conhecimento. Optamos pela reaplicação das questões apresentadas na tabela 2 e obtivemos os seguintes dados.

Como dito anteriormente, iniciamos a pesquisa com vinte e dois estudantes, sendo 11 de cada turma. Notamos um grande contraste no engajamento ao decorrer das aulas e o ponto crucial desta diferença foi dado pela questão dos horários das aulas. A turma do primeiro ano A tinha aulas às 7h30 da manhã e a turma B às 10h10. Com a reaplicação do questionário, temos o seguinte dado: 22,2% das respostas correspondem aos estudantes do primeiro ano A e 77,8% do primeiro B.

Obtivemos somente dezoito respostas com o questionário final, sendo que apenas quatro estudantes da turma A o responderam e todos da turma B. Em relação às respostas dadas pelos estudantes, pode-se identificar um grande aumento na porcentagem de acertos em todas as questões. Faz-se necessário o destaque para algumas questões: A primeira, na qual eles deveriam conceituar o Raio X enquanto onda, notamos que os alunos obtiveram uma grande dificuldade em separar o conceito físico da aplicação prática; a última, na qual todos compreenderam que o aparelho de raio-x não continua emitindo radiação após desligado.

Gráfico 2 - Porcentagem de acertos pelos estudantes sobre o questionário final aplicado.

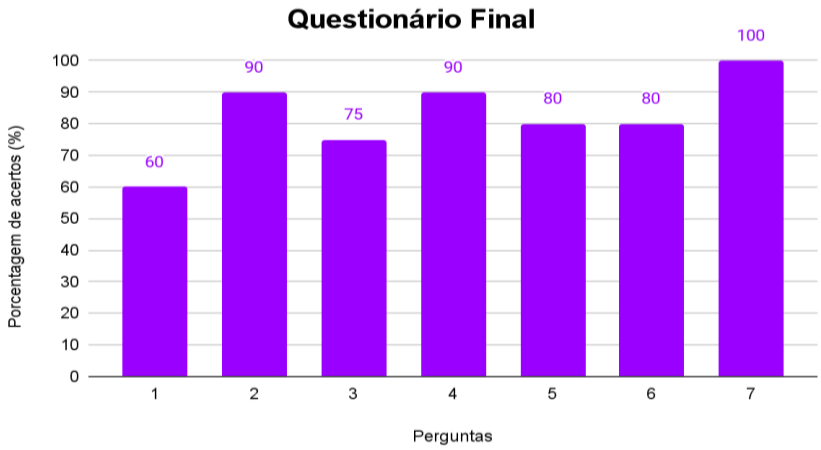

Fonte: Os autores (2021)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução de tópicos científicos aplicados à realidade dos estudantes é respaldada pelos PCN e BNCC e defendida há muitos anos por diversos pesquisadores, havendo distintas maneiras de sua aplicabilidade e um só propósito, que é o bom entendimento e aprendizado dos alunos.

Nesta pesquisa de intervenção abordamos discussões sobre radiologia, com fins diagnósticos e terapêuticos. Averiguamos uma significativa cooperação e envolvimento, além de um grande interesse pelo assunto, da maioria dos alunos.

Entendemos que a metodologia e as estratégias de ensino empregadas neste projeto contribuíram de maneira significativa para a desmistificação do exame de raio-x, superando as barreiras do medo e favorecendo o conhecimento científico.

Ressaltamos também que por meio de abordagens contextualizadas e interdisciplinares, sob a metodologia dos 3MPs, exista uma grande possibilidade de que a maioria dos alunos do Ensino Médio possa valorizar cada vez mais a Ciência. Sendo assim, na medida em que a Física seja apresentada de maneira mais acessível, utilizando a transposição dos saberes científicos para a realidade do estudante, é possível que eles se tornem pessoas mais críticas e até mesmo considerem a possibilidade de seguir carreira

REFERÊNCIAS

BERRINGTON A.; DARBY S. Risk of cancer from diagnostic X-rays: estimates for the UK and 14 other countries. **The Lancet**, London. v.363, p.345-351, jan. 2004. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15070562/. Acesso em 01 jul. 2020

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Ciências da Natureza e suas tecnologias.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 jul.2021

DELIZOICOV, D. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal: relato e análise de uma prática educacional na Guiné-Bissau**. 1982. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

DELIZOICOV, D. Ensino de Física e a Concepção Freiriana de Educação. **Revista de Ensino de Física**, São Paulo, vol. 5, n.2. dez. 1983. Disponível em: http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/vol05a19.pdf. Acesso em 01 jul. 2021

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro "Física". **Ciência & Educação**, Bauru, vol.20, n.3, p.617-638, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1516-73132014000300007. Acesso em 01 jul.

2021

Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: **Bases Legais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 01 jul.2021.

8.5.20 LÍNGUA DE SINAIS E O IMPLANTE COCLEAR: UMA LACUNA DE IDENTIDADE

Clarice Fabiano Costa Palavissini[937]

Dartel Ferrari de Lima[938]

RESUMO

Este trabalho aborda a respeito das lacunas de identidade do sujeito surdo em meio ao implante coclear e ao uso da língua de sinais no processo de reabilitação. Tal pesquisa foi realizada a partir de levantamento de publicações da comunidade científica nas bases de dados Medical Literature and Retrivial System on Line e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde, no período de 2015 a 2021. Onze estudos foram selecionados para a análise, em periódicos internacionais. A revisão narrativa da literatura identificou duas concepções acerca da surdez e como elas são abordadas temporalmente. A primeira, clínico-terapêutica, ocupa-se com o diagnóstico da surdez e a reabilitação do surdo. A segunda, socioantropológica, ocupa-se em perceber a surdez como diferença cultural e não como uma patologia. Nosso propósito foi de construir uma síntese do conhecimento sobre a utilização ou não de recursos sonoros para a comunicação de pessoas surdas, norteada por resultados de estudos significativos sobre o tema para explicar os motivos que implicam no desencadeamento de diferentes comportamentos em relação à utilização de recursos sonoros, visuais ou combinados. Nos embasamos nesse trabalho em teóricos de ambas as áreas de estudos como Geers et al., (2017), Bisol et al., (2008), Murray et al., (2019), Stinson et al., (2021) entre outros autores. Desse modo, as diferentes concepções utilizam abordagens tecnológicas que se apresentam para melhorar as condições de vida do indivíduo surdo. Há duas perspectivas a serem exploradas: o mundo do som, quando se nasce surdo no seio familiar ouvinte, ou o mundo dos sinais. O primeiro, normalmente, é influenciado pela família ouvinte, o outro é influenciado pelos pares semelhantes da comunidade surda. Porém, enquanto não se define o caminho a seguir o ser surdo encontra-se sem saber a que grupo pertence, ocasionando problemas psicológicos. No momento, a LS suscita interesse e entusiasmo entre o público, persiste a resistência à ideia de que as crianças devem beneficiar de um ambiente bilíngue. Parece-nos legítimo reforçar a utilização da LS para uma possível prática de comunicação precoce, lúdica e associada à expressão oral, uma vez que uma prática não exclui a outra.

Palavras-chave: Surdez. Implante coclear. Língua de sinais. Tecnologias. Lacuna de Identidade.

1 INTRODUÇÃO

Por meio deste artigo, apresentam-se dois vieses presentes no cenário sobre a surdez. O primeiro aborda a visão clínico-terapêutica que prima pelo diagnóstico e pela reabilitação para a inclusão social do sujeito surdo, utilizando as tecnologias para a correção do defeito orgânico com maior brevidade possível. O segundo, ao fazer a

[937] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática – PPGECEM, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. clarice_fc@hotmail.com.
[938] Doutor, Medicina Preventiva, Educação Física e saúde, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. dartelferrari07@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

expressão oral depender de uma necessidade fisiológica e, ao conceber a linguagem unicamente como referencial neurobiológico, aproxima a possibilidade de as pessoas surdas encontrarem-se com as redes linguísticas visuais por meio das línguas de sinais (LS), estabelecendo o viés socioantropológico.

O treinamento do sistema visual induz uma reorganização dos córtices visual e auditivo em pessoas surdas, interferindo nos resultados de um implante coclear (IC), limita os recursos visuais durante a reabilitação para não prejudicar a eficácia do implante. Isso, no entanto, não parece ser absolutamente correto, pois pode retardar o desenvolvimento cognitivo da criança por falta de estímulos. Assim, o impasse está criado.

Um estudo realizado em 2020 pela Federação Mundial dos Surdos (World Federation of the Deaf - WFD), sediada na cidade de Helsinke, Finlândia, revelou que existem, no mundo, cerca de 70 milhões de surdos e 460 milhões de pessoas têm déficit auditivo moderado ou severo (FENEIS, 2014; WFD, 2020). No Brasil, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há cerca de 10 milhões de pessoas com deficiência auditiva, sendo que, desse total, 2,7 milhões têm perda de audição severa, dois em cada três brasileiros com perda de audição relataram enfrentar dificuldades nas atividades cotidianas (IBGE, 2010).

No contexto global, são utilizadas mais de 200 diferentes LS para a comunicação de pessoas com limitação auditiva severa (WFD, 2020). Entende-se como Língua de Sinais a forma de comunicação e expressão com estrutura gramatical própria, em que o sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos e de natureza visual-motora, produzindo uma forma de comunicação com um conjunto de elementos linguísticos manuais, corporais e faciais utilizados para a articulação do sinal em um determinado espaço de enunciação, percebidos através da visão (MÜLLER, 2016).

No Brasil, essa forma de comunicação é reconhecida por Libras (Língua Brasileira de Sinais), pela Lei nº 10.436 de 2002, que a define como um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas (BRASIL, 2002).

O outro componente envolvido nesta discussão diz a respeito do IC, que consiste em uma sequência complexa de eventos audiológicos de caráter pedagógico, psicológico e cirúrgico, utilizados para a reabilitação de pacientes com alto grau de perda auditiva neurossensorial, possibilitando-os de ouvir (AMBROSE et al., 2020). Há,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nesse quadro, uma corrente de comportamento individual de pessoas surdas que dispensam a possibilidade de implantar esses dispositivos eletrônicos, IC, para ouvir, assumindo a LS como a forma natural de comunicação (BISOL; SIMIONI; SPERB, 2008).

É nesse cenário que se procura refletir sobre duas formas distintas de pessoas surdas utilizarem facilitadores de comunicação; seja entre eles ou com pessoas não surdas. Assim, apesar das evidências da contribuição de novas tecnologias da informação como ferramenta de comunicação, um passo crucial a ser melhor compreendido, trata da aceitação ou da recusa dessas ferramentas entre as pessoas surdas. Com a intenção de compreender melhor essa lacuna do conhecimento e, seguindo as referências bibliográficas utilizadas para o arcabouço deste artigo, este estudo buscou identificar na literatura científica, os argumentos para a utilização ou recusa de recursos sonoros, como o IC, para a comunicação de pessoas surdas.

2 DESENVOLVIMENTO

As informações que sustentaram a discussão deste artigo foram alcançadas em revisão narrativa da literatura, empenhada na busca de experiências de expertises e publicadas em artigos revisados por pares, no período de 2015 a 2021. A busca não utilizou estratégias sofisticadas e exaustivas, somente o suficiente para a seleção dos estudos e o mapeamento das informações, sujeitas à subjetividade dos autores; permitindo o estabelecimento de relações com produções anteriores e fornecendo o estado da arte sobre o objeto em tela (ROTHER, 2007).

A revisão narrativa oportunizou alavancar este estudo, buscando a argumentação do tema em tela, nos artigos de referência disponíveis digitalmente e de acesso público. O propósito de construir uma síntese do conhecimento sobre a utilização ou não de recursos sonoros para a comunicação de pessoas surdas, norteada por resultados de estudos significativos sobre o tema para explicar os motivos que implicam no desencadeamento de diferentes comportamentos em relação à utilização de recursos sonoros, visuais ou combinados (CASARIN et al., 2020).

Para Zillmer e Díaz-Medina (2018), a opção por esse mecanismo de busca se justifica devido à revisão narrativa ser ampla na abordagem metodológica quando comparada a outras formas de revisão, possibilitando incluir vários desenhos de

estudos para uma análise mais ampla do fenômeno. Estabelece, também, dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar definições de conceitos, revisão de teorias e evidências e análise de problemas metodológicos particulares, gerando um panorama consistente e compreensível de conceitos complexos (FORTICH, 2013).

Para a busca de artigos na literatura, realizou-se um rastreamento nas bases de dados do Lilacs (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e da Medline (Medical Literature Analysis and Retrieval Sistem on-line). Para a captura de artigos, foram utilizados os seguintes descritores e suas agregações nos idiomas português, espanhol e inglês: “implante coclear”, “Tecnologias de Informação”, “Tecnologias de Comunicação”, com definição booleana AND para os descritores “surdez” e “Libras”.

Os critérios de inclusão para a seleção dos artigos foram: artigos publicados em português, espanhol e inglês; artigos na íntegra, de acesso gratuito e revisado por pares, com retrato do tema em foco, publicados por periódicos indexados nos referidos bancos de dados do período de 2015 a 2021. Foram excluídas as réplicas de artigos e aqueles cujos resumos ou títulos desviavam do objetivo desse artigo.

3 METODOLOGIA EMPREGADA

O processo de busca dos trabalhos nas respectivas bases de dados informadas identificou 80 registros, destes, foram excluídos 53 por encontrar-se em duplicidade ou incompletos. Dos 27 trabalhos apontados após filtro inicial, analisaram-se o título e o resumo dos artigos, excluindo outros 16 trabalhos por fuga do tema proposto. No refinamento do processo, restaram 11 trabalhos, lidos na íntegra e considerados de acordo para a análise por conveniência, conduzida com o discurso pretendido a atender o objeto deste estudo.

3.1 A solução da surdez pertence à medicina?

O anúncio de um diagnóstico de deficiência auditiva de uma criança é impactante devido ao choque emocional que provoca e aos desdobramentos das expectativas dos pais. A deficiência auditiva tem a particularidade de apontar uma deficiência que não

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pode ser vista. O significante surdo refere-se, inevitavelmente, a uma dificuldade de comunicação (FUENTE, 2014).

Saizarbitoria (1999) aponta que, pelas particularidades do seu modo relacional, que coloca a criança surda à margem do grupo familiar, conforme se desenvolve, questiona a sua pertença à linha familiar e, habitualmente, desencadeia angústias ao confrontar a família com as dificuldades de entendimento que surgem e, tende a dificultar os processos de identificação recíproca entre pais e filho. Stinson et al., (2021) complementam que essa angústia é inevitável para os pais e manifesta-se, normalmente, por sentimento de culpa.

Pluta et al., (2021) afirmam que a humanização dessa criança surda se baseará numa continuidade entre os anseios criados durante a gestação e a realidade do nascimento. Desse modo, levanta-se séria questão relacionada com uma deficiência que pode ser corrigida (veremos os limites disto) por um implante coclear, muitas vezes, ocorrendo abruptamente no início de uma relação mãe-infante, quando não há nenhuma emergência médica que a justifique.

Segundo Zhao et al., (2021), se a surdez pertence à medicina como uma deficiência a ser tratada, isso necessita de cuidados especiais, especialmente porque os desafios do diagnóstico precoce parecem estar ligados ao contexto de correção com implantação de dispositivos cada vez mais cedo. No entanto, a maioria das crianças surdas sofre o risco de privação da linguagem durante o período crítico de aquisição da linguagem, nos primeiros cinco anos de vida. Essa privação traz consequências negativas para o domínio e aquisição oportuna, afetando inclusive a parte física e mental (HALL et al., 2018). A intervenção precoce incluindo LS e programas bilíngues pode contribuir para a superação do defeito orgânico (MURRAY; HALL; SNODDON, 2019).

Cannon et al., (2020) apontam que há uma corrente médica que recomenda fazer o implante coclear o mais cedo possível na vida da criança surda, pois a reorganização cortical é mais flexível e reversível devido à maior plasticidade do cérebro nos primeiros meses de vida. Se o procedimento ocorrer depois dos dois anos de idade, a criança terá mais dificuldade de se ajustar, especialmente em relação aos aspectos da leitura labial.

Conforme Geers et al., (2017), estudos anteriores apontam aspectos positivos em crianças de até três anos de idade, que demonstram que crianças implantadas sem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o apoio da LS obtiveram progresso na linguagem falada, promovendo o desenvolvimento verbal. Podemos perceber que há controvérsias e que cada caso é único, principalmente no sentido do acompanhamento da reabilitação.

Não se trata de questionar a legitimidade da cirurgia de implante coclear, cujos protocolos são rigorosos, mas sim de apoiar uma reflexão que ecoa o discurso da ciência como a solucionadora de todas as causas. É, portanto, a promessa de possível reparação para os pais poderem educar a criança surda, a começar pela aprendizagem da língua oral. Essa necessidade de decisão rápida e tomada como garantida pode, diante um resultado malsucedido, reatualizar o trauma inicial (PLUTA et al., 2021).

A criança surda, não é uma criança doente, exceto quando a causa é decorrente de doença; a criança é saudável, com uma característica diferente das ouvintes. Levá-la para a cirurgia com o risco de morte, para falar como as outras pessoas e ter uma vida melhor, não acontece instantaneamente. O implante coclear não apaga a surdez como mágica. A criança não reage imediatamente aos sons como os seus pais esperam, há o processo longo de reabilitação, a entrada da linguagem oral ainda deve ser esperada, instala-se um atraso e as angústias da revelação são, normalmente, relembradas (SIDERA; MORGAN; SERRAT, 2020).

Salienta-se que, para algumas pessoas surdas, o IC a que foram submetidas não é muito eficaz. E não é que o dispositivo deles esteja quebrado ou não seja potente o suficiente. Em vez disso, a razão é que o córtex cerebral se organizou de tal forma, que a informação visual sobrepuja a atenção em detrimento da informação sonora (DENG; TONG, 2021).

Habitualmente, a escolha do implante exclui a aprendizagem da LS, o que levanta a questão das representações que esta linguagem veicula. Contudo, estudos demonstraram que a LS estimula a capacidade de exploração da criança e, longe de dificultar o acesso à linguagem oral, facilita-a. Ainda, as capacidades adaptativas dos pais, em particular na implementação de uma comunicação visual diversificada e animada, são fundamentais para apoiar a estabilidade das primeiras representações mentais, quando a língua está ausente.

Aldalur, Pick e Schooler (2021) afirmam que apesar da lacuna tender a ser reduzida mais tarde, o atraso é estruturado. A dificuldade de ser compreendido pelos que rodeiam o implantado é expressa pela intolerância, que envolve desde frustração até comportamentos agressivos. Geralmente, a entrada na escola comum atualiza a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

deficiência por haver poucas possibilidades do implantado se relacionar com outras crianças em condições equivalentes. Isso pode provocar o desinteresse da criança pela escola. É muito frequente o insucesso escolar da criança surda em uma escola com ambiente exclusivamente auditivo (TERHUNE-COTTER; CONWAY; DYE, 2021).

Por outro lado, os adolescentes implantados e com dificuldade oral, geralmente adotam a LS com desconcertante facilidade e sensação de que estão sendo compreendidos. Isso parece reforçar as características de reorganização das estruturas psíquicas, destacando-se o reforço à busca da identidade, central nessa fase de desenvolvimento maturativo da personalidade, finalizando no final da adolescência – quando bem-sucedido – a representação de si e dos objetos com seus limites estáveis, fundamentando a continuidade de sua existência. Segundo Cromack (2004, p. 70), “o pertencimento a um grupo social com uma forma característica de linguagem é de extrema importância para a constituição do sujeito”.

Wang et al., (2021) afirmam que quando o encontro com a LS tem lugar, se o adolescente se apropriar dela, permite-o ampliar relações mediante convívio com o grupo circundante a ele. O grupo permite novas identificações, e pode permitir a aquisição de fluidez de expressão e trocas de experiências ainda não experimentadas. No entanto, fica aberto ao implantado ser bilíngue. Assim, ele poderá escolher o modo de comunicação que será o mais investido: o do mundo do som, quando se nasce surdo no seio familiar ouvinte, ou o mundo dos sinais. O primeiro, normalmente, é influenciado pela família, o outro é influenciado pelos pares semelhantes da comunidade surda.

Segundo Todorov et al., (2021), ser surdo implantado e evoluir num mundo de som requer muita atenção e concentração. A instalação de fadiga é uma queixa recorrente do uso prolongado de implante coclear. A LS pode assumir, nesse momento, um protagonismo, aliviando as tensões do dia, reinstalando a comunicação sem esforço, nos períodos que o implantado necessita se desligar do implante. Os adolescentes com implantes apresentam boa destreza para a LS, expressando gosto por esta linguagem, ancorando-a à própria percepção visual como base de relações com o mundo (GRAHAM et al., 2021).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Não se trata aqui, obviamente, de questionar a escolha de uma alternativa de comunicação por pessoas surdas, mas sim de questionar a exclusão que uma gera à outra com muita frequência. No momento, considerando que a LS suscita interesse e entusiasmo entre o público, persiste a resistência à ideia de que as crianças devem beneficiar de um ambiente bilíngue. Enquanto se reduz a segundo plano a utilização da LS como ferramenta de comunicação de crianças surdas, observa-se de fracassos escolares graves e sintomatologias reacionárias que se generalizam decorrentes da limitação na comunicação efetiva sendo oral ou sinalizada. Parece-nos legítimo reforçar a utilização da LS para uma possível prática de comunicação precoce, lúdica, animada e associada à expressão oral, uma vez que uma prática não exclui a outra.

REFERÊNCIAS

ALDALUR, A.; PICK, L. H.; SCHOOLER, D. Navigating Deaf and Hearing Cultures: An Exploration of Deaf Acculturative Stress. In: **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Volume 26, Issue 3, July 2021, Pages 299–313. Disponível em: https://academic.oup.com/jdsde/article-abstract/26/3/299/6294805. Acesso em: 18 jul. 2021.

AMBROSE, S. E; APPENZELLER, M; AL-SALIM, S; KAISER, A. P. Effects of an Intervention Designed to Increase Toddlers' Hearing Aid Use. In: **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education,** Volume 25, Issue 1, January 2020, Pages 55–67.

BISOL, C. A.; SIMIONI, J.; SPERB, T. Contribuições da psicologia Brasileira para o estudo da surdez. In: **Psicologia**: Reflexão e Crítica, 21(3), 392-400, 2008.

BRASIL. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**.** Diário Oficial da União. Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2010.436%2C%20DE%2024%20DE%20ABRIL%20DE%202002.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20L%C3%ADngua%20Brasileira. Acesso em: 21 jul. 2021.

CANNON, J. E.; HUBLEY, A. M.; O'LOUGHLIN, J. I.; PHELAN, L.; NORMAN, N.; FINLEY, A. A Technology-based Intervention to Increase Reading Comprehension of Morphosyntax Structures, In: **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Volume 25, Issue 1, January 2020, Pages 126–139. Disponível em: https://academic.oup.com/jdsde/article-abstract/25/1/126/5544639. Acesso em: 18 jul. 2021.

CASARIN, S.T.; PORTO, A.R; GABATZ, R. I. B; BONOW, C. A; RIBEIRO, J. P; MOTA, M.S. Tipos de revisão de literatura: considerações das editoras do Journal of Nursing and Health. In: **J. nurs. Health,** 2020;10(n.esp): e20104031.

CROMACK, E. M. P. C. Identidade, Cultura Surda e Produção de Subjetividades e Educação: Atravessamentos e Implicações Sociais. In: **PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO**, 2004, 24 (4), 68-77. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v24n4/v24n4a09.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

DENG, Q.; TONG, S. X. Linguistic but Not Cognitive Weaknesses in Deaf or Hard-of-Hearing Poor Comprehenders, **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education,** Volume 26, Issue 3, July 2021, Pages 351–362. Disponível em: https://academic.oup.com/jdsde/article-abstract/26/3/351/6213402. Acesso em: 18 jul. 2021.

FEDERAÇÃO MUNDIAL DOS SURDOS. World Federation of the Deaf – WFD. **Semana Internacional dos Surdos 2020**. Disponível em: http://wfdeaf.org/get-involved/wfd-events/international-week-deaf/internationalweekofthedeaf/. Acesso em: 21 jul. 2021.
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. WFD - **World Federation of the Deaf** (Federação Mundial dos Surdos). Disponível em: http://www.feneis.org.br/page/wfd.asp. Acesso em julho de 2014.

FORTICH, M. N. **Revision sistematica o revision narrativa?** CSV: Vol. 5 No.1 Año 2013, p. 1-4.

FUENTE O. P. Las personas sordas como minoría cultural y linguística. In: **ILEMATA** año 6 (2014), nº 15, 267-287.

GEERS, A. E.; CHRISTINE M MITCHELL; ANDREA WARNER-CZYZ; NAE-YUH WANG; LAURIE S EISENBERG; CDACI INVESTIGATIVE TEAM. Early Sign Language Exposure and Cochlear Implantation Benefits. Multicenter Study. In: **Pediatrics**. 2017, Jul;140(1): e20163489. doi: 10.1542/peds.2016-3489. Epub, 2017 Jun 12.

GRAHAM, K.; WOLBERS, H.; DOSTAL, L. HOLCOMB. Does Teacher Self-Efficacy Predict Writing Practices of Teachers of Deaf and Hard of Hearing Students? In: **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Volume 26, Issue 3, July 2021, Pages 438–450. Disponível em: https://academic.oup.com/jdsde/article-abstract/26/3/438/6279325. Acesso em: 18 jul. 2021.

HALL, M. L.; EIGSTI, I.; BORTFELD H.; LILLO-MARTIN, D. Executive Function in Deaf Children: Auditory Access and Language Access. In: **J Speech Lang Hear Res**. 2018 Aug 8;61(8):1970-1988. doi: 10.1044/2018_JSLHR-L-17-0281.

IBGE. CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

MÜLLER, J. **Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos**. 2016. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MURRAY, J. J.; HALL, W. C.; SNODDON, K. Education and health of children with hearing loss: the necessity of signed languages. In: **Bull World Health Organ**. 2019 Oct 1;97(10):711-716. doi: 10.2471/BLT.19.229427. Epub 2019 Aug 20.

PLUTA, A.; KRYSZTOFIAK, M.; ZGODA M.; WYSOCKA J.; GOLEC K.; WÓJCIK J.; WŁODARCZYK E.; HAMAN M. False Belief Understanding in Deaf Children With Cochlear Implants. In: **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education,** 2021; enab015. Disponível em: https://academic.oup.com/jdsde/advance-article-abstract/doi/10.1093/deafed/enab015/6310127. Acesso em: 18 jul. 2021.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. Editorial Acta paul. In: **Enferm**, 20 (2), jun 2007.

SAIZARBITORIA, R. La elección del sistema de comunicación en la educación de los niños sordos. In: **Zerbitzuan**, Núm. 23, pp. 58-66. 1999. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2699459. Acesso em: 18 jul. 2021.

SIDERA, F.; MORGAN, G.; SERRAT E. Understanding of Pretend Emotions in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing, In: **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education,** 2020. Disponível em: https://academic.oup.com/jdsde/article-abstract/25/2/141/5673265?redirectedFrom=fulltext. Acesso em: 18 jul. 2021.

STINSON, M.; ELLIOT L.; MARCHETTI, C.; RENTSCH, J. R. Effects of Schema-Enriched Communication in Teams With Diverse Hearing Status. In: **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 2021. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34164645/. Acesso em: 18 jul. 2021.

TERHUNE-COTTER, B. P.; CONWAY, C. M.; DYE, M. W. G. Visual Sequence Repetition Learning is Not Impaired in Signing DHH Children. In: **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education,** Volume 26, Issue 3, July 2021, Pages 322–335. Disponível em: https://academic.oup.com/jdsde/article-abstract/26/3/322/6279324. Acesso em: 18 jul. 2021.

TODOROV, M.; GALVIN, K.; KLIEVE, S.; RICKARDS, F. Engagement of Children who are Deaf or Hard-of-Hearing Attending Mainstream Schools. In: **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education,** Volume 26, Issue 3, July 2021, Pages 395–404. Disponível em: https://academic.oup.com/jdsde/article-abstract/26/3/395/6232577. Acesso em: 18 jul. 2021.

WANG, Y.; SIBAII, F.; LEE, K.; GILL, M. J.; HATCH, J. L. Meta-Analytic Findings on Reading in Children With Cochlear Implants. In: **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education,** Volume 26, Issue 3, July 2021, Pages 336–350. Disponível em: https://academic.oup.com/jdsde/article-abstract/26/3/336/6276256. Acesso em: 18 jul. 2021.

ZHAO Y.; WU, X.; SUN, P.; CHEN, H. Relationship Between Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension in Deaf and Hard of Hearing Students. In: **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education,** 2021; enab023. Disponível em: https://academic.oup.com/jdsde/advance-article-abstract/doi/10.1093/deafed/enab023/6322317. Acesso em: 18 jul. 2021.

ZILLMER, J. G. V; DÍAZ-MEDINA, B. A. Revisión Narrativa: elementos que la constituyen y sus potencialidades. 2018. In: **Journal of Nursing and Health,** 8(1). P. 1-2 Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/13654/8387. Acesso em: 18 jul. 2021.

8.5.21 MAPEAMENTO DO TERMO "CLASSES HOSPITALARES" NOS ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE) – 2008 - 2019

Irlaine Aparecida Favoretto[939]

Lucia Pintor Santiso Villas Bôas[940]

RESUMO

As classes hospitalares possibilitam o início ou a continuidade do processo de aprendizagem sistematizado contemplando crianças e adolescentes que estão afastados da sala de aula dita convencional em função de uma internação hospitalar. Pode possibilitar não só o avanço nas questões do aprender como também proporcionar uma internação mais branda e possivelmente abreviando-a. Neste contexto, o presente trabalho, ainda em desenvolvimento, pretende investigar os trabalhos publicados na base de dados do Congresso Nacional de Educação (Educere) relacionados com as classes hospitalares, no período de 2008 a 2019. Como referencial teórico, entre outros, utilizou-se os estudos de Barros et al (2011) e Menezes et al (2020). Entende-se este estudo como relevante na medida em que futuramente poderá vir a fornecer subsídios para a implantação de políticas públicas mais assertivas e dar novo sentido ao trabalho dos professores em ambiente hospitalar, bem como oferecer às crianças e aos adolescentes chance de dar início e/ou continuidade em suas atividades escolares. Até o momento, é possível observar, de uma maneira geral, que as publicações evidenciam preocupação com a educação e a saúde das crianças; com a formação inicial e continuada dos professores das classes hospitalares; com as políticas públicas que atingem esse segmento, bem como em descrever experiências do funcionamento destas salas de aula tão inusitadas pelo Brasil.

Palavras-chave: Pedagogia hospitalar. Classes hospitalares. EDUCERE.

1 INTRODUÇÃO

Apesar da temática evidenciar grande relevância para crianças e adolescentes internados, a visualização das classes hospitalares vem ocupando posições discretas como campo da educação. Vários fatores podem estar contribuindo para tal contexto, aqui citando o baixo número de hospitais que possuem classes hospitalares e a dificuldade em levantar esse número com exatidão, a forma como são tratadas as informações, bem como, com um trabalho que se apresenta em formas muito distintas nos hospitais espalhados pelo Brasil.

[939] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e Psicopedagoga, irlainefav@terra.com.br.
[940] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC), Docente da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) dos Programas de Doutorado e Mestrado Acadêmico em Educação e Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais, lboas@fcc.org.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse contexto, o presente trabalho, ainda em fase de desenvolvimento, pretende investigar os trabalhos publicados na base de dados do Congresso Nacional de Educação (Educere) relacionados com as classes hospitalares. Para tanto, optou-se por uma busca de trabalhos nesta temática na base de dados do Congresso Nacional de Educação (Educere). Entende-se este estudo como relevante na medida em que futuramente poderá vir a fornecer subsídios para a implantação de políticas públicas mais assertivas e dar novo sentido ao trabalho dos professores em ambiente hospitalar, bem como oferecer às crianças e aos adolescentes chance de dar início e/ou continuidade em suas atividades escolares.

2 CLASSES HOSPITALARES: PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS

Os hospital é percebido, nos dias de hoje, como instituição responsável pelo resgate à saúde, o que pode ser um processo longo, implicando em uma internação hospitalar. Situação que pode contemplar qualquer pessoa, não isentando crianças e adolescentes. Estes, por sua vez estão em franco período de desenvolvimento e não podem ter essas questões desvalorizadas ou suprimidas, destacadas aqui as demandas em relação ao aprender.

Assim, saúde e educação tem se aproximado com o intuito de promover o desenvolvimento das aprendizagens, sejam formais ou informais, em qualquer espaço, conforme destacam Silva e Andrade (2013):

> A Pedagogia Hospitalar se efetiva como um direito dos sujeitos que se encontram hospitalizados e consiste numa prática educativa inclusiva focada na atenção humanizada e no cuidado essencial àqueles que, acometidos por uma patologia aguda ou crônica, precisaram se afastar do convívio da família, da escola, da igreja e das demais instituições onde possuem uma rotina, para serem submetidos ao tratamento por tempo (in)determinado (SILVA; ANDRADE, 2013, p. 19).

Também, deve ser considerado, em relação a estas crianças e adolescentes o fato de que eles não podem ter cerceadas suas oportunidades de dar início e/ou continuidade às aprendizagens formais/sistematizadas, uma vez que estão afastados da escola dita convencional. Fato que corrobora a inserção das classes hospitalares nesse ambiente, assim definidas:

> A Classe Hospitalar é uma modalidade de atendimento prestada a crianças e adolescentes internados em hospitais, em casas de apoio, ou em contextos domésticos adaptados à assistência médica. Ela parte do reconhecimento que a enfermidade afasta esses jovens da rotina de uma escola, os priva da convivência em comunidade e os submete a riscos de transtornos ao

> desenvolvimento. Por isso, procura compensar essas perdas proporcionando espaços e momentos de ensino-aprendizagem (BARROS et al, 2011, p. 336).

Através das classes hospitalares é possível dar início ou continuidade às aprendizagens sistematizadas contemplando crianças e adolescentes que estão afastados da sala de aula dita convencional, possibilitando não só o avanço em suas questões do aprender como também a possibilidade de tornar a fase de internação mais branda e possivelmente abreviando-a.

Atualmente, o atendimento educacional sistematizado em ambiente hospitalar para crianças e adolescentes se expandiu de forma considerável, se observarmos, que os primeiros registros, sobre este campo de educação datam de 1950.

Apesar de muito se ter avançado nesta trajetória, ainda nos dias de hoje, existe uma grande dificuldade em se realizar uma pesquisa que aponte com assertividade números que delimitem este tipo de atendimento, aqui considerados os números de hospitais que mantém este segmento ativo, os números de professores atuantes ou ainda a quantidade de estudantes que usufruem deste benefício.

Ainda que existam estudos que versem sobre os aspectos jurídicos a respeito das classes hospitalares Menezes et al (2020), Xavier (2013, 621) afirma que “ainda há lacunas importantes em relação as informações oficiais”. Mesmo que seja um direito assegurado por lei (educação) as classes hospitalares são desconhecidas por muitas pessoas e, como afirma Corte (2012, p. 11) “até os próprios profissionais da Educação desconhecem a possibilidade e/ou existência desse campo de atuação.

Todavia, a sociedade como um todo vem concebendo a percepção de que a aprendizagem sistematizada necessita adentrar outros ambientes, sustentando, cada vez mais, a presença dos professores das classes hospitalares atendendo crianças e adolescentes que, por estarem em fase de internação hospitalar, não conseguem dar início e/ou continuidade às suas aprendizagens sistematizadas, uma vez que encontram-se afastados da escola dita convencional.

E assim tem sido construída a trajetória das classes hospitalares brasileiras: caminhos nem sempre tão previsíveis, permeados por momentos ora de angústias, ora de esperanças, mas sem perder de vista, em nenhum momento sequer, o propósito de levar a educação a quem de direito e de necessidade, ofertando à crianças e adolescentes internados mais e melhores oportunidades não só de terem fortalecidos seus vínculos com a aprendizagem, mas de serem sujeitos atuantes e produtivos, com direitos a sonhos e aspirações.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 A INVESTIGAÇÃO: DIMENSÃO TEÓRICA-MEDOTOLÓGICA

Justifica-se a escolha desta base, justamente por estar organizada para consulta on line, tendo inclusive, um eixo específico sobre Pedagogia hospitalar – que atualmente, para atender as necessidades de readequação em termos de trabalhos/eixos passou a ser denominado 12. Educação, Saúde e Pedagogia Hospitalar.

O percurso investigativo percorre três fases; algumas delas foram realizadas ao longo do primeiro semestre de 2021:

1ª) Levantar todas as publicações que de alguma maneira se conectassem à temática proposta, tendo como via de acesso a utilização do filtro de busca dos anais do Educere denominado "título do trabalho", valendo-se dos seguintes termos, respeitando as devidas flexões gramaticais: adolescência, classe hospitalar, criança, docência hospitalar, educação hospitalar, escola no hospital, escola hospitalar, hospitalização escolarizada, infância, infantil, professor da classe e professor hospitalar;

2ª) Organizar um arquivo que respeitasse um critério de seleção, no caso, possuir em seu título, resumo, ou palavras-chave o termo "classe(s) hospitalar(es)";

3ª) Apresentar os resultados obtidos, realizando exposições que se relacionam com os eixos (uma vez que existe publicações fora do eixo Pedagogia hospitalar) e com as edições.

4 APRESENTAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Dando prosseguimento, a intenção agora é discriminar os dados indicando o número de publicações que satisfizeram os critérios pré-determinados, localizando-os numa linha do tempo, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Trabalhos localizados atendendo critérios

Eixo/Ano	2008	2009	2011	2013	2015	2017	2019
EDUCERE: Teorias, Metodologias e Práticas	01	-	-	-	-	-	-
Pedagogia hospitalar	-	03	05	13	-	-	-
Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação	-	-	-	01	-	-	-

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

12. Educação, Saúde e Pedagogia Hospitalar[941]	-	-	-	-	27	-	-
Educação da Infância	-	-	-	-	01	-	-
10. Educação e Saúde	-	-	-	-	-	03	-
Educação e Saúde	-	-	-	-	-	-	02
					TOTAL:		56

Fonte: As autoras (2021)

Foi possível constatar a presença de publicações em outros eixos, assim como fica evidente que o eixo “Pedagogia hospitalar” não está presente em todas as edições da base de dados consultada.

Ficou explícito que o ano de 2015 concorreu com o maior número de publicações, perfazendo 47,27% da totalidade das produções selecionadas.

Através da leitura dos textos – realizada no momento da seleção – e mediante confronto com o quadro 1 (acima) foi possível perceber que foram publicados trabalhos referentes às classes hospitalares em todas as edições, assim como também, foi possível, perceber que o eixo Pedagogia hospitalar não foi suprimido – ocorreu uma mudança de orientação do eixo que passou a se alinhar com novas tendências de discussão da interface educação e saúde: 12. Educação, Saúde e Pedagogia Hospitalar, hoje denominado Educação e Saúde.

A análise preliminar dos textos selecionados – citados abaixo no quadro 2 – para este estudo espelha uma preocupação muito grande em relação às crianças, tanto na dimensão da saúde como na dimensão da educação, no entendimento do direito que ela tem ao início e/ou continuidade das suas atividades escolares.

Outra temática que apresentou certa convergência entre os autores dos referidos trabalhos foi a preocupação em relação aos professores que adentrarão estas salas de aula tão inusitadas, bem como o tipo de formação continuada proporcionada.

Nota-se um discreto posicionamento em relação às políticas públicas, tanto naquilo que já é existente, quanto nos aspectos que poderiam trazer melhorias, seja nas condições de trabalho destes professores, seja na ampliação da assistência em favor destes jovens e crianças hospitalizados.

De uma maneira geral, existem trabalhos que descrevem o funcionamento das classes hospitalares em todas as regiões brasileiras, sendo um ponto muito positivo, se pensarmos que é um trabalho que vem se multiplicando. Outro ponto positivo a ser

[941] A partir do ano 2015, o eixo Pedagogia Hospitalar foi descontinuado e passou a receber o nome de 12. Educação, Saúde e Pedagogia Hospitalar.

destacado é que quanto mais forem relatadas as maneiras como os hospitais trabalham com as classes hospitalares, maiores as possibilidades de se estabelecerem práticas mais uniformizadas, fortalecendo a categoria, convidando outros hospitais a aderirem a proposta ou que se incrementem aquelas que já estão implantadas.

Mesmo que existam trabalhos permeados de angústia quando descrevem que ainda nos dias de hoje muitas crianças não têm acesso às classes hospitalares ou que estas trabalham em condições precárias, sem dúvida, há muitos trabalhos que denotam esperança, acreditando que, mesmo a longo prazo, as classes hospitalares irão atender, com muita qualidade, um número maior de crianças e adolescentes em período de internação.

Abaixo, título dos trabalhos selecionados:

Quadro 2. Título dos trabalhos selecionados

1	A avaliação no processo ensino aprendizagem: uma discussão na escola hospitalar do hospital Ophir Loyola-PA
2	A classe hospitalar como garantia do direito da criança e do adolescente hospitalizado: uma necessidade na cidade de Ponta Grossa
3	A classe hospitalar e a hospitalização infantil: algumas contribuições
4	A classe hospitalar: o fazer pedagógico no hospital infantil
5	A contribuição dos simuladores como motivador na educação hospitalar
6	A criança enferma: o ensino e a aprendizagem no hospital
7	A dinâmica pedagógica dos professores da classe hospitalar
8	A educação infantil no ambiente hospitalar: uma pesquisa em classes hospitalares em Curitiba
9	A importância da classe hospitalar como espaço favorável para a redução de situações de estresse observadas em crianças no pré-operatório
10	A resiliência dos educadores/as na prática da classe hospitalar
11	A tecnologia assistiva em classes hospitalares
12	As características da implementação de classes hospitalares: um estudo sobre o atendimento à educação infantil
13	As práticas pedagógicas e a classe hospitalar
14	Brincando no hospital - o papel do jogo nos processos educativos de crianças hospitalizadas
15	Classe hospitalar do hospital universitário de Santa Maria: espaço de fomento investigativo
16	Classe hospitalar: espaços de educação escolar e processos educativos formais, não formais e informais
17	Classe hospitalar: um ponto de apoio na luta pela saúde e pela vontade de viver
18	Classes hospitalares: a contribuição das narrativas infantis para as políticas educacionais
19	Classes hospitalares: aprendizagens biográficas e formação docente
20	Concepção de professores acerca da classe hospitalar: competências requeridas à formação e ao trabalho docente
21	Construção das classes hospitalares no estado do Pará
22	Contexto histórico-social sobre o desenvolvimento para o atendimento pedagógico à criança em tratamento de saúde no Brasil
23	Desbravando o contexto das classes hospitalares brasileiras
24	Dificuldades de aprendizagem enfrentadas por escolares na classe hospitalar: avaliação mediada pela epistemologia convergente

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

25	Discutindo a inclusão e atuação do professor no cotidiano escolar de alunos com câncer na classe hospitalar
26	Discutindo as práticas e políticas das classes hospitalares em Mato Grosso do Sul
27	Educação hospitalar: relato de uma prática educativa transformadora
28	Extensão universitária e classe hospitalar: proposta de diálogo pelo viés da arte
29	Formação de professores para atuação nas classes hospitalares no município de Salvador-BA
30	Imagens do universo amazônico na classe hospitalar
31	Lacunas na política brasileira de classes hospitalares
32	Marituba: uma esperança de progresso-projeto interdisciplinar desenvolvido na classe hospitalar da unidade especial abrigo João Paulo II - Marituba-PA
33	Narrativas autobiográficas e a pesquisa-ação-formação: uma proposta dialética de aprendizagem ao longo da vida com professores de classes hospitalares
34	O computador como ferramenta pedagógica interdisciplinar na classe hospitalar no espaço-PA: um caso específico das alunas vítimas de escalpelamento
35	O direito a educação da criança em tratamento de saúde
36	O direito a escolarização: implementação da classe hospitalar do hospital universitário Onofre Lopes do RN
37	O ensino híbrido na educação hospitalar no CHR: um relato de experiência
38	O fórum de classe hospitalar e o movimento social implicado nas ações dos professores em Salvador-BA
39	O hospital e a classe hospitalar em narrativas de crianças hospitalizadas: vozes que ecoam
40	O papel da literatura infantil para crianças e adolescentes hospitalizados no enfrentamento dos medos infantis
41	O trabalho pedagógico na classe hospitalar do Hospital Infantil Joana de Gusmão
42	O uso de estratégias de aprendizagem por crianças com doença crônica
43	Oficina de sensibilização musical: uma experiência na formação dos professores da educação hospitalar em Londrina
44	Pedagogia hospitalar no Brasil: atuação docente nas classes hospitalares
45	Percepção da classe hospitalar no município de Salvador: um estudo exploratório envolvendo gestores
46	Plantando sonhos e colhendo conhecimentos: o saber popular da floresta na classe hospitalar
47	Políticas de formação de professores para atuar em classes hospitalares
48	Por onde anda a escolarização de crianças hospitalizadas em Barbacena-MG?
49	Práticas de alfabetização na classe hospitalar: uma experiência com os processos de ensinar e aprender
50	Projeto de extensão estudar, uma ação saudável: análise da contribuição da pedagogia hospitalar no cotidiano das crianças internadas no hospital de São Luís do Maranhão
51	Projetos de lei, leis e decretos em defesa da educação nos hospitais e atendimentos pedagógicos para crianças, adolescentes, jovens e adultos no Brasil: um longo caminho a percorrer
52	Projetos pedagógicos interdisciplinares na classe hospitalar do espaço acolher
53	Relação professor-aluno: um diferencial na classe hospitalar
54	Um breve histórico sobre as classes hospitalares no Brasil e no mundo
55	Um planejamento voltada (SIC) para a realidade hospitalar
56	Velhos dilemas na formação do professor da classe hospitalar

Fonte: As autoras (2021)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, ainda em desenvolvimento, busca oferecer contribuições para a educação através de um estudo que analisa e investiga o que vem sendo publicado sobre as classes hospitalares utilizando como fonte de busca a base de dados do Congresso Nacional de Educação (Educere). Sua relevância reside na possibilidade de oferecer contribuições para a implantação de novas políticas públicas, para a ressignificação da atuação do professores das classes hospitalares e para potencializar o atendimento a crianças e adolescentes que, por algum motivo, estão em internação hospitalar e não podem frequentar as aulas de uma escola dita em molde convencional.

A classe hospitalar é um campo da educação que prevê o início e/ou a continuidade da aprendizagem formal e sistematizada para crianças e adolescentes que se encontram em período de internação hospitalar, impossibilitando-os de frequentar a escola dita em molde convencional.

Mesmo que a educação seja um direito sustentado por força de lei, este segmento ainda ocupa posições muito discretas dentro da educação. Alguns fatores podem estar contribuindo para isso, citados aqui o desconhecimento deste trabalho pelas pessoas dos mais diversos grupos sociais (inclusive profissionais da educação), o baixo número de hospitais que aderem a essa proposta, a dificuldade em fazer um levantamento preciso deste número, assim como a forma como estes dados são tratados, culminando com uma prática que se apresenta sob formas muito distintas nos hospitais espalhados por todo o território brasileiro.

A leitura e a análise, de uma maneira geral, das publicações, têm evidenciado preocupação com a educação e a saúde das crianças, havendo, também, muito interesse em relação aos professores que adentrarão estas salas de aula, bem como sua formação continuada. Nota-se um discreto posicionamento em relação às políticas públicas, diferente do que não acontece com o número de trabalhos que descrevem o funcionamento das classes hospitalares por todo o território nacional, o que de certa maneira, pode possibilitar a uniformização da prática, o fortalecimento da categoria, bem como o incentivo a hospitais aderirem à proposta ou de incremento àqueles que já a possuem.

Entende-se como oportuno o aumento do número de pesquisas e trabalhos focados nas classes hospitalares visando o acompanhamento das mudanças que vêm ocorrendo na educação, assim como de oferecer mais e melhores oportunidades para

as crianças e os adolescentes em processo de internação hospitalar tenham seus direitos de educações validados.

REFERÊNCIAS

BARROS, Alessandra Santana Soares e; GUEUDEVILLE, Rosane Santos; VIEIRA, Sônia Chagas. Perfil da publicação científica brasileira sobre a temática da classe hospitalar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 17, n. 2, p. 335-354, Ago. 2011. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23/dez/2020.

CORTE, Júlio André Della. Pedagogia hospitalar: para além da humanização na internação pediátrica. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**. v. 7, n. 8, p. 11-18, ago-dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/6245> . Acesso em 27/dez/2020.

EDUCERE – XV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [site institucional]. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/>. Acesso em: primeiro semestre/2021.

MENEZES, Cinthya Vernizi Adachi; TROJAN, Rose Meri e PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira De. O direito à educação no atendimento escolar hospitalar e domiciliar: inquietações conceituais e legais. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria. v. 45, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/40261/html> . Acesso em 26/jan/2021.

SILVA, Neiton da e ANDRADE, Elane Silva de **Pedagogia hospitalar:** fundamentos e práticas de humanização e cuidado. Cruz das Almas: UFRB, 2013.

XAVIER, Thaís Grilo Moreira; De ARAÚJO, Yana Balduíno; REICHERT, Altamira Pereira dos Santos e COLLET, Neusa. Classe Hospitalar: produção do conhecimento em saúde e educação. **Revista Brasileira Educação Especial**. Marília, v. 19, n. 4, p. 611-622, Out.-Dez., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/h8TBkXNBxskRLbkcZJGgr7D/?lang=pt> . Acesso em 02/jan/2021.

8.5.22 MENTORIA: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDICO

Adriana Pagan Tonon[942]

Ana Maria Falsarella[943]

RESUMO

Este trabalho tem por tema a mentoria como estratégia de intervenção didática no ensino de medicina. Apresenta dados de pesquisa realizada para dissertação de mestrado profissional na área gestão educacional concluída em 2020. A mentoria, do inglês mentoring, refere-se a uma metodologia de interação pedagógica na qual um profissional mais experiente orienta iniciantes em seu desenvolvimento. A pesquisa teve por objetivo geral avaliar e analisar, do ponto de vista dos alunos, a experiência da mentoria realizada em uma faculdade privada de ensino médico localizada em município do interior do estado de São Paulo. Foram objetivos específicos: (a) comprovar a relação entre participação na mentoria e estabelecimento de vínculos solidários; (b) destacar os aspectos do perfil do mentor que o qualificam como influenciador de futuros profissionais de medicina; (c) levantar pontos positivos e negativos sobre o processo desenvolvido. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental com coleta de dados quantitativos, em novembro de 2019, por meio de questionário com questões fechadas e abertas, apresentado aos estudantes pelo Centro Acadêmico na instituição. Foi respondido online por alunos do 1º ao 3º ano do curso de medicina que participaram do processo de mentoria durante este ano. O principal aporte teórico veio de Bellodi e Martins (2005, 2016). Como resultados, observou-se que houve contribuição do programa na humanização da vida acadêmica e na formação para o futuro exercício profissional e, ainda, que a relação da mentoria aproximou e estabeleceu vínculos solidários dos alunos entre si e com os mentores. Destacou-se a importância do perfil do mentor como influenciador de futuros profissionais de medicina. Constatou-se também a existência de alguns fatores desfavoráveis com relação ao processo de mentoria, sendo importante rever o programa, principalmente no que tange a flexibilização dos horários, obrigatoriedade de participação e seleção dos mentores. Espera-se que as informações coletadas colaborem para o aperfeiçoamento do programa em tela e possa servir de bússola a outras instituições.

Palavras-chave: Educação médica. Mentoria como estratégia pedagógica. Formação profissional em medicina. Humanização da vida acadêmica. Humanização da profissão médica.

1 INTRODUÇÃO

A proposta inicial para construção desse estudo surgiu da observação sobre a importância da mentoria no processo educacional, considerando sua implantação em empresas, universidades e faculdades e, mais especificamente nos cursos de medicina no Brasil e no mundo. Assim, a justificativa para o presente estudo deve-se à

[942] Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação (área da Educação) pela Universidade de Araraquara (UNIARA). Coordenadora do Programa de Mentoria em Medicina no Centro Universitário Padre Albino (UNIFIPA). adriptonon66@hotmail.com

[943] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara (UNIARA). amfalsarella@uniara.edu.br

constatação de que a mentoria na área médica está em crescente implantação, porém é pouco explorada pelos educadores.

Entende-se que os estudantes de medicina podem sentir esgotamento e falta de apoio social durante a formação, em função das exigências teóricas e práticas do curso. Isso pode afetar seu bem-estar geral e sua capacidade de dominar as competências profissionais essenciais.

A mentoria é entendida aqui como uma modalidade de intervenção didático-pedagógica e psicológica de suporte ao aluno da graduação em medicina que visa proporcionar o aprimoramento da capacidade de julgar, a resiliência, a independência, a solidariedade e a empatia nas relações humanas, fortalecendo a relação entre o mentor e os mentorados através de soluções estratégicas para alcançar os objetivos necessários para a conclusão da graduação. De acordo com Bellodi e colaboradores (2004, p. 119) “os programas de mentoria se inserem nesse contexto efetivando-se como uma modalidade de relação de ajuda em que uma pessoa experiente e empática, o mentor, orienta um jovem iniciante, o mentorado, em seu desenvolvimento pessoal e profissional”. Os mentores podem ser modelos positivos que auxiliam os alunos na construção da sua identidade profissional, minimizando os estresses advindos do processo de desenvolvimento do vir-a-ser-médico.

A revisão da literatura referente ao tema trouxe aspectos gerais e resultados observados por outros autores, sendo que o tamanho demarcado para o texto não comporta discorrer sobre todos. Destacamos, então, que o marco referencial mais relevante para este trabalho, pois ajudou a compreender as vivências e variáveis dentro do grupo de mentoria, foi o trazido por Bellodi e Martins (2005, 2016), que descrevem a construção e a evolução do programa de mentoria da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). De acordo com as autoras, em faculdades de medicina de todo o mundo, o número grande de alunos acaba por dificultar a disponibilização de mentorias individuas. Desta forma, uma estratégia educacional de ensino e aprendizagem possível é a mentoria em pequenos grupos, englobando até 15 aprendizes por mentor, o que facilita o ajuste de horários e a redução na demanda por mentores, recurso humano difícil no meio acadêmico médico. Além do mais, processos de mentoria que envolvem pares ajudam no desenvolvimento das competências necessárias para a formação profissional do futuro médico, pois possibilitam a discussão sobre conquistas, receios e dificuldades.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Outrossim, a mentoria como apoio ao desenvolvimento do currículo, é valioso procedimento de ensino, pois oferece suporte ao processo de aprendizagem, propicia o aperfeiçoamento de habilidades relacionais básicas para a atuação profissional e enseja o apoio pessoal quanto às dúvidas e anseios relacionados à profissão, possibilitando uma visão mais humanizada da medicina.

Diante destas considerações, julgamos importante investigar se, da perspectiva do estudante, a mentoria o auxilia de fato. Assim o trabalho teve como objetivo geral avaliar e analisar um programa de mentoria no ensino médico, do ponto de vista dos alunos. E como objetivos específicos: (a) comprovar a relação entre participação na mentoria e estabelecimento de vínculos solidários; (b) destacar os aspectos do perfil do mentor que o qualificam como influenciador de futuros profissionais de medicina; (c) levantar pontos positivos e negativos sobre o processo desenvolvido. Espera-se que as conclusões possibilitem replanejar e aperfeiçoar o programa, inspirar sua aplicabilidade em programas semelhantes em outras instituições, bem como contribuir para a ampliação de estudos sobre o tema.

2 DESENVOLVIMENTO

Tratou-se de uma pesquisa documental, em que se buscou avaliar os resultados e os efeitos de um programa de mentoria desenvolvido em uma faculdade privada de medicina situada em município do interior de São Paulo, por meio de análise de formulários de avaliação da mentoria que foram disponibilizados aos alunos em meio digital pelo Centro Acadêmico da instituição.

O Programa de Mentoria aqui analisado se estruturou e teve início em 2019 por meio de encontros presenciais. Já em 2020, em função da pandemia de Covid-19, os encontros foram remotos. Os grupos são formados de 12 alunos do primeiro ao terceiro do curso de medicina, os quais ficam sob a responsabilidade de um professor-mentor, obrigatoriamente com graduação completa em medicina e, geralmente, docente do próprio curso. As turmas contam também com o apoio de um mentor-júnior (aluno do sexto ano do curso), como parceiro e apoiador dos mentores na realização dos encontros, trazendo experiências recentes e próximas do momento da graduação. Os encontros ocorrem com a frequência de uma vez por mês, durante o ano letivo, com duração de uma hora e trinta minutos, em horários previamente agendados e protegidos de outras atividades didáticas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O instrumento da pesquisa foi o questionário de avaliação do Programa de Mentoria, disponibilizado e respondido pelos alunos por meio digital, em novembro de 2019. Era composto por questões fechadas e abertas. Nas questões fechadas foi solicitada a atribuição de menções de 0 a 5 em uma série de assertivas. Nas questões abertas, o resultado foi colhido por meio de respostas escritas. Tais procedimentos configuraram o escopo de análise da pesquisa. Depois de finalizada a coleta, os dados foram sintetizados e agrupados por categorias, conforme temas que emergiram das respostas dados pelos alunos, calculados em porcentagens, procurando-se verificar em que situações o programa de mentoria trazia auxílio aos alunos, quais dificuldades eles sentiram e como poderia ser aperfeiçoado.

Os critérios de inclusão foram estar cursando medicina nos três primeiros anos da graduação, ter participado dos grupos do programa de mentoria durante 2019 e ter aceito responder o questionário.

Foram convidados a preencher o questionário 320 alunos, com retorno de 254 participantes (79,4%). Quanto ao perfil, conforme as respostas dadas, os estudantes são solteiros (99%), com idades entre 19 e 24 anos (85%), sem filhos (99%), residindo na própria cidade sede do curso (91%). Quanto ao nível sociocultural, a maioria tem conhecimento básico de Inglês (95%), informática (100%) e lê jornal ocasionalmente (80%), sendo a seção cultural a de maior interesse.

3 RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Em consonância, os resultados obtidos foram analisados sob o olhar da análise de conteúdo, que implica em releitura reiterada das informações, identificação das unidades de significado e construção de categorias. Nesse sentido, os dados foram agrupados por categorias conforme temas que emergiram das respostas dadas pelos alunos, calculados em porcentagens, procurando-se estabelecer o diálogo com autores de referência.

No intuito de melhor compreender e entender o aprazimento de um programa de mentoria, reafirmamos que o presente estudo explora razões exteriorizadas pelos alunos em relação ao referido programa em atividade no ano 2019, abordando aspectos relevantes da mentoria apontados pelo grupo de participantes com descrições a respeito das relações dos mentores com os alunos e suas peculiaridades

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

psicoemocionais e sociais decorrentes do processo do curso de medicina, conforme citações dos próprios estudantes.

Por meio da questão “A importância da mentoria para a própria formação”, foi possível observar que a maioria dos alunos (71%) atribuiu notas maiores (3, 4 e 5), enquanto que uma menor parte (29%) pontuou com as notas mais baixas (1 e 2). Assim, muitos alunos sugerem a continuidade do programa, enquanto um menor número considera-o sem fator agregador para a formação médica, pois preferem dedicar seu tempo de estudo aos livros e às questões técnicas da formação.

A questão “Avaliação da experiência com mentoria como um todo”, traz implicação porcentual de 81,9% dos alunos em pontuarem notas maiores (3, 4 e 5). Entretanto, novamente, um percentual menor de 18% atribuiu notas mais baixas (1 e 2). Estes números são indicativos de que a maioria dos alunos vê a mentoria como importante para a própria formação, reconhecendo que essa modalidade foi pensada para ajudá-los a contornar dificuldades e melhorar seu aprendizado e desenvolvimento pessoal. Nesse aspecto, destacam muitos benefícios do programa, desde a melhoria do bem-estar até um melhor aproveitamento curricular, o que é percebido por meio do desenvolvimento das habilidades de interação e dos aspectos morais da formação médica, além do fortalecimento do senso de compromisso, de responsabilidade e de empatia na relação com os colegas de profissão e com os futuros pacientes.

Quanto à questão “Avaliação da experiência com mentoria junto ao grupo”, 84% atribuíram as maiores notas (3, 4 e 5) e 16% dos estudantes avaliaram com menções menores das notas (1 e 2). Isto parece indicar que a experiência com o grupo também foi proveitosa, pois possibilita construir formas de convívio humano, contribuir para o bem comum, para a satisfação e a realização do indivíduo e para seu desenvolvimento global.

Na avaliação do desempenho do mentor, a pergunta respondida pelos participantes “Como você avalia sua experiência com seu mentor?” teve respostas da maioria dos alunos (90%) como uma experiência proveitosa, com os mentores avaliados com menções das notas maiores (3, 4 e 5), enquanto a menor parte (10%) atribuiu as notas menores (1 e 2). Sendo assim, os dados mostram o papel do mentor como uma referência e a relação mentor-aluno como um fator muito importante para o sucesso do mentoring para a maior parte dos investigados.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A aplicabilidade da experiência do mentoring no cotidiano do aluno foi explorada por meio da questão “Descreva o que você aprendeu na mentoria e colocou em prática na sua vida acadêmica”; foi sintetizada em respostas agrupadas pelas categorias consideradas: (A) Pouco aprendi com a mentoria; (B) Residência Médica e elaboração do currículo acadêmico e profissional; (C) Vida Acadêmica (métodos de estudo e organização, dentre outros); (D) Saúde mental; (E) Outros.

As respostas descrevem o aprendizado alcançado para contribuição na vida acadêmica. Na categoria A (pouco aprendi com a mentoria), houve manifestação de 12% dos participantes. Observou-se que a maioria era de alunos do terceiro ano e, assim sendo, entendemos que as discussões no grupo de mentoria possibilitaram menor agregação de conhecimentos. A falta de espaços livres na matriz de atividades semanais e o excesso de trabalho presencial, virtual e extracurricular, bem como a dificuldade em discutir em grupo, também justificaram esse tipo de avaliação.

De toda forma, o descontentamento vem ao encontro do que apontam Bellodi et al (2004) sobre as características e valores pessoais que permanecem como ingredientes fundamentais nas relações de mentoria, atraindo ou afastando pessoas da atividade quando o programa é oferecido para todos os estudantes de uma escola, uma vez que seu propósito, inevitavelmente, pode não ser estimulante para todos. Como a questão era “descreva o que você aprendeu na mentoria e colocou em prática na sua vida acadêmica”, devemos refletir que as respostas ficaram indefinidas, pois o “pouco ou nada” pode se referir “ao que aprendeu” ou “ao que colocou em prática” ou a ambos. Em síntese, parece que o “pouco ou nada” se refere a assuntos já conhecidos a que já tinham acesso fora da mentoria ou a assuntos que não consideravam interessantes.

A formação fixa dos grupos, mesclando alunos do primeiro ao terceiro ano, mesmo tendo a maioria afirmado pela positividade desse modo de formação dos grupos, foi a que menos atingiu menções positivas; no parecer dos alunos iniciantes, os temas estavam distantes de sua vivência e, para os finalizantes, eram repetitivos.

Na categoria B (residência médica e elaboração do currículo acadêmico e profissional), os alunos citam que, nos encontros, aprenderam sobre a importância de montar um curriculum, acumular pontos e requisitos para a seleção da residência médica, além de adquirir conhecimento sobre a profissão, remuneração e especialização. Entende-se que, para esses alunos, a mentoria atingiu os objetivos propostos ao muni-los de conhecimento sobre quais atividades priorizar durante a vida

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acadêmica e, em decorrência, irão ajudá-los nas provas de residência e na vida profissional, contribuindo com reflexões para a tomada de decisões sobre quais atividades participar e dar foco para a formação de seu currículo. Nesta categoria, chamou a atenção o número de menções sobre a importância da mentoria para a aquisição de informações referentes à residência médica e à elaboração do currículo acadêmico e profissional, com 54% dos participantes relacionando a mentoria com a aquisição desses conhecimentos, podendo, inclusive, o mentor ser a ligação entre o estudante e um futuro estágio optativo.

Já na categoria C (vida acadêmica), os alunos afirmaram que aprenderam nos encontros o planejamento, a organização do tempo e metodologias de estudo que os auxiliam no enfrentamento das dificuldades com a excessiva carga de atividades, na superação de inseguranças e na integração com os alunos que se encontram mais avançados no curso. Em 39% das respostas sobre “o que aprendi com a mentoria”, aparece como muito relevante o aprender a organizar-se, programar e administrar suas atividades e a fazer a gestão do próprio tempo e disciplinar-se para cumpri-lo. Relacionado a isso, a mentoria concorreu também para a aquisição de metodologias mais produtivas de estudo e de rotinas acadêmicas.

A saúde mental foi explorada através da categoria D (saúde mental), na qual a mentoria mostrou-se ser uma atividade que ajudou os alunos a terem momentos em que podiam conversar sobre assuntos que os inquietavam e a conhecerem outras pessoas. Do total de respostas, 11% dos alunos apontaram ganhos na saúde mental, no equilíbrio pessoal e no alívio do estresse como benefícios trazidos pela mentoria. É interessante notar que a saúde mental é um dos pontos mais importantes da mentoria na área médica. No entanto, não foi muito destacada pelos alunos. Devemos refletir sobre isso, pois a mentoria deveria produzir efeitos positivos nos participantes em especial a autoconfiança e autoestima, conforme apontam Chaves et al (2014), mas na maioria das vezes não externada ou suficientemente refletida pelos alunos.

Por fim, a categoria E (outros), foram apontados pontos positivos da mentoria, tais como maiores contatos com a realidade da área médica, desenvolvimento da habilidade de comunicação, desenvolvimento da resiliência e, até mesmo, o “aprender a ser feliz”. Nesta categoria, foram colocadas as respostas que não encontraram enquadramento nas categorias anteriores. Observou-se aqui relatos relacionando a mentoria à aquisição de novas habilidades importantes para a vida profissional.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na análise das expectativas futuras, por meio da questão “O que você sugeriria para seu mentor para tornar a mentoria melhor?”, as respostas puderam depreender sugestões para o programa em seu todo. De fato, a literatura destaca esse ponto. Chaves et al (2014) apontam que o mentor, como profissional mais experiente, interessa-se e investe no desenvolvimento dos menos experientes e tenta estabelecer uma relação mais próxima, estimulando as capacidades crítica e reflexiva. Junqueira (2010) destaca a figura do mentor como decisiva na formação acadêmica, partindo da disponibilidade do diálogo com o iniciante e da promoção de estímulos motivacionais e da orientação. Young e Perrewé (2000) afirmam que é função básica do mentor criar um ambiente de acolhimento desde o momento de recepção até as demais interações que ocorrem a cada encontro ou sessão.

As respostas à questão “Críticas, sugestões e outros comentários”, remete-nos a uma gama de possibilidades para prover a mentoria de elementos que possibilitem seu aperfeiçoamento como um todo e melhor inserção de cada estudante no grupo e no curso, tais como abordagem de temas pouco diversificados, a imposição de obrigatoriedade e de assiduidade, que foram as questões de organização mais criticadas pelos estudantes. Torna-se, assim, perceptível que alguns alunos do curso em questão ainda se posicionam com relutância em relação ao programa.

Existem relatos que avaliam os motivos de desmotivação tanto do mentor quando dos mentoreado, destacando-se a não adesão de alguns alunos e o excesso de atividades curriculares e extracurriculares. Como sugestão ao atendimento das demandas obteve-se a solicitação que os alunos sejam mais ouvidos na seleção dos temas, que os temas sejam de maior relevância e tratados com mais objetividade para a melhoria da programação organizacional, havendo sugestões também de rotatividade dos mentores. Porém, entende-se que, mesmo sendo apontada como positiva aos alunos, a atividade com rotatividade de mentores acabaria por não gerar vínculos de afetividade, questão essa de grande relevância dentro de um programa de mentoria que visa o construto de humanização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível constatar que houve adesão positiva da maior parte dos alunos ao programa de mentoria, com uma maioria experimentando-a como importante para a própria formação. A experiência com o grupo foi proveitosa e o fato de os grupos serem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

compostos por alunos dos diferentes anos, com vistas a possibilitar trocas de experiência, foi considerada válida pela maior parte.

Sendo assim, houve a validação e a comprovação estratégica do Programa de Mentoria pelos alunos quanto à sua contribuição de humanização para a vida acadêmica dentro do curso, à demonstração da relação entre a mentoria e o estabelecimento de vínculos solidários e à importância do perfil do mentor como influenciador de futuros profissionais de medicina.

Os aspectos identificados como necessários para reformulações do programa dizem respeito à obrigatoriedade de participação, ao tempo de envolvimento do aluno dentro do programa e ao conflito cronológico que ocorre entre os encontros e as necessidades de dedicação aos estudos pelo aluno.

Evidentemente, não há um modelo único e nem ao menos ideal de construção de um programa de mentoria como um manual de melhores práticas, mas podemos observar que alguns formatos não acompanham as mudanças sociais, em que exercícios presenciais, após o advento da internet, fazem com que as relações humanas mais físicas seja, ao menos, parcialmente substituídas por relações online, em especial após a calamidade da pandemia que se alastra desde 2019.

Vale dizer que não há um consenso sobre a melhor forma de participação dos alunos em programas de mentoria, existindo aqueles para quem há obrigatoriedade, aqueles que trabalham com incentivos e outros totalmente voluntários. No caso desta pesquisa, os depoimentos dos alunos revelaram um mosaico de diferentes vivências e percepções, a maioria de satisfação, outras indicando dúvidas e, algumas em menor parte, de críticas às atividades do programa.

Os estudantes não deixaram dúvidas do quanto o contexto árduo e exigente da formação em medicina oferece poucos espaços e relações em que podem compartilhar suas dúvidas e angústias. Nesse sentido, a mentoria foi indicada pela maior parte dos alunos quanto à sua contribuição de humanização para a vida acadêmica dentro do curso de medicina, mas há ajustes a serem feitos. Entendemos que o mais importante a ser esclarecido e reforçado com mentores e mentoreados esteja voltado à retomada dos principais objetivos de um programa desse tipo: a proteção da saúde mental dos envolvidos no curso de medicina por meio do estreitamento de laços de relacionamento, da interação, da troca de informações, de conhecimentos experienciais, de dúvidas e angústias, vislumbrando estratégias de superação dos problemas e/ou adversidades

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que possam surgir durante o processo de ensino e aprendizagem e interferir na formação de postura e condutas profissionais competentes e humanizadas.

REFERÊNCIAS

BELLODI, P.L; MARTINS, M.A. **Tutoria: Mentoring na formação médica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BELLODI, P. L.; MARTINHO, T.; MASSAROPPE B.; MARTINS, M.A; SANTOS, M.A.S. Temas para um programa de tutoria em medicina: uma investigação das necessidades dos alunos da FMUSP. **Revista Brasileira de Educação Médica.** Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2004, p. 119-127. Disponível em https://www.fm.usp.br/mentoria/conteudo/(Paper)%20(Patricia%20Bellodi)%20Temas. Acesso em 18 jul.2019.

CHAVES, L. J. et al. A tutoria como estratégia educacional no ensino médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 38, n. 4, Rio de Janeiro, out.dez.2014, p. 532-541.

JUNQUEIRA, L. A. C. **Mentoring: você sabe o que é isto?** Disponível em: http://www.institutomvc.com.br/costacurta/artla54_mentoring.htm. Acesso em 04 de nov. 2010.

MARTINS A.F., BELLODI P.L. Mentoring in medical students: a humane and developmental experience. **Interface (Botucatu).** 2016; 20(58): 715-26.

YOUNG, A.M.; PERREWÉ, P. L. **The exchange relationship between mentors and protégés: the development of a framework.** Human Resource Management Review, [S.l.], 10, n. 2, p.177-209, 2000.

TONON, A.P. **Mentoring: estratégia educacional no ensino médico**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Universidade de Araraquara (2020). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1FklldiXPVZFcUmOevFVW7y_MEjUiM4Vl/view?usp=sharing. Acesso em 20 de julho de 2020.

8.5.23 O DIREITO À ALIMENTAÇÃO E O DIREITO A EDUCAÇÃO: A INTERRELAÇÃO ENTRE OS DIREITOS HUMANOS

Juliana Scaciota Simões da Silva[944]

RESUMO

Compreender a sociedade e suas múltiplas relações só é possível na perspectiva da pluridimensionalidade epistemológica das relações e dos direitos humanos. Principalmente quando o cenário mundial se apresenta permeado por crise em suas estruturas fundantes, as políticas, as econômicas, as sociais e consequentemente, as éticas. Refletir sobre a garantia de direitos universais e humanos passa a ser primordial e a busca em garanti-los determinante. Levando em conta o cenário atual da pandemia do Covid-19, não há como não se entrecruzar o contexto da vida social ao da vida individual, da vida política com a vida biológica. Embora se reconheça que as desigualdades de classe social são decisivas para determinar os impactos da Covid-19, o aumento da reprodução de desigualdades de direitos nos níveis individual, institucional e estrutural se torna mais evidente, principalmente dois dos direitos fundamentais, o da alimentação e o da educação. Assim, é objetivo deste artigo refletir sobre como encontram-se indissociáveis os direitos humanos fundamentais de alimentação e educação na fase de vida de crianças e adolescentes e como é de responsabilidade do Estado a implementação de políticas públicas de permanente atenção e de ação e responsabilidade correlata. Isto porque conforme Arendt (2007, p.81) a necessidade e a vida são tão intimamente aparentadas e correlatas que a vida é ameaçada e deixada de lado, quando se elimina a necessidade.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Alimentação, Fome, Educação.

1 INTRODUÇÃO

Foi no final do ano de 2019, que veio à tona de um novo cenário em expansão mundial, surgiam os ruídos dos primeiros casos de uma síndrome gripal na cidade de Wuhan, interior da China, após correlacionados e interligados à infecção por um novo e desconhecido vírus denominado SARS-CoV-2. Em março de 2020, de forma alarmante a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou a situação de pandemia global da Covid-19 – doença causada pelo novo vírus. A partir deste momento, o mundo global vivencia cotidianamente a evolução de um cenário sanitário dramático agregado a crise econômica e social, que impacta indiscutivelmente na garantia dos direitos humanos.

Vivencia-se com a Covid-19 os diversos cenários e contextos históricos-sociais-culturais-econômicos que determinam a globalidade do mundo e consequentemente nosso país. Vivencia-se um momento onde não há mais como fechar os olhos para as discrepâncias sociais negativas produzidas da pandemia, que embora não são

[944] Graduada em Direito – Universidade Federal do Paraná/UFPR, especialista em Direito Penal – Faculdade IBMEC São Paulo/ Instituto Damásio de Direito– e-mail: juhscaciota@gmail.com

igualitárias, podem e devem ser medidas pelas condições de vida e de acesso a bens, serviços e direitos sociais.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 ALIMENTO E DIREITO HUMANO

O direito humano à alimentação possui uma perspectiva abrangente de proteção, e se relaciona com uma vida digna, com a finalidade de atender as necessidades básicas de cada pessoa, entre estas as que envolvem alimentação e nutrição. A proteção do direito à alimentação é garantida pela Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), que possui como objetivo erradicar a fome e promover a produção e distribuição efetiva de alimento, o que resultará na viabilização de uma alimentação nutritiva para toda a população mundial.

Entretanto, embora seja direito, a proteção do direito à alimentação é algo complexo, por ser fonte de exclusão de pessoas, o que forma deste modo, uma forma de exílio moderno, onde o ser humano é afastado do acesso aos recursos, entre eles os produtivos, que permitem uma vida livre da fome. A violação deste direito ocorre por determinantes diversos, entre estes a ausência de políticas públicas que efetivem e garantam o respeito e a proteção deste direito fundamental, uma vez cabe ao Estado facilitar ou não o acesso das pessoas a alimentação adequada.

De acordo com Squeff (2018), o direito à alimentação possui três dimensões básicas: a biológica, a material e a econômica, que permitem estabelecer se a pessoa possui um estado nutricional adequado, se há a devida disponibilidade do alimento e se há capacidade de acesso a esta alimentação, sendo que a inter-relação destas dimensões proporcionam a proteção necessária e pretendida na garantia do direito humano. A ausência de uma das dimensões alimentares apresenta uma situação de vulnerabilidade, em que o indivíduo está afastado do conceito de alimentação adequada, o qual é compreendido como elemento central da vida humana, base para concretização das liberdades.

2.2 CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DO DIREITO À ALIMENTAÇÃO

Para ser possível compreender todas as esferas do direito ao alimento, é importante ter em mente o que seria este alimento. Alimentação adequada seria aquela que prevê a quantidade alimentícia indispensável para a vida do ser humano, sendo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que para tanto é observada a quantidade calórica suficiente para agregar os componentes nutricionais. Logo, o conceito de alimento é muito mais complexo que a mera perspectiva da comida, devendo ser observado se a alimentação é qualitativa e quantitativamente adequada de acordo com as especificidades locais, pessoais e culturais.

Sendo assim, a ausência das características qualitativas e quantitativas levam a fome no sentido teórico do termo. Isto porque, de acordo com Burlen (2009), a fome é vista como uma inacessibilidade física ou econômica ao alimento, o qual não é fornecido ou buscado por determinada pessoa em quantidade ou em qualidade suficiente para assegurar uma vida humana saudável.

O que se vê é que a fome, mesmo não sendo o resumo do direito à alimentação, ainda continua sendo uma das suas características mais evidentes de violação, pela percepção que tal atuação leva a desigualdade, criando um cenário mundial de inacessibilidade, afastando o entendimento de insuficiência de recursos. (Golay, Özden, 2006) Portanto, além das nuances acerca do conceito de alimento, é importante um estudo acerca da teoria da segurança alimentar.

O instituto da segurança alimentar foi criado no pós-guerra, durante um momento de crise alimentar internacional, para tentar explicar a ausência de abastecimento vivenciada no momento. O conceito de segurança alimentar dependia de adequado suprimento alimentar, estabilidade do suprimento e acesso ao alimento, contudo, tal entendimento alterou-se em 1970 com o agravamento da crise da fome e da desnutrição pela dificuldade de acesso ao alimento e não a baixa produtiva. (Ferreira de Carvalho, 2012)

Diante de tal situação, durante a Conferência Mundial de Alimentação de 1974, ficou estabelecido que segurança alimentar seria o acesso aos suprimentos alimentares adequados em qualquer momento, evitando-se flutuações na produção e no preço. A partir de tal estudo a FAO apresentou um novo conceito de segurança alimentar em 1983, baseado na oferta adequada de alimentos, na estabilidade da oferta e dos mercados e na segurança no acesso.

Por fim, na década seguinte, o instituto da segurança alimentar ganhou mais um tópico, o da utilização, que vincula toda a questão do acesso ao alimento, anteriormente previsto, com as proteções envolvendo a qualidade, o balanceamento da dieta, as informações nutricionais e os hábitos alimentares.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Acerca do conceito de segurança alimentar Maluf e Menezes (2019) pontuam:

> Segurança Alimentar e Nutricional é a garantia do direito de todos ao acesso a alimento de qualidade, em quantidade suficiente e de modo permanente, com base em práticas alimentares saudáveis e respeitando as características culturais de cada povo, manifestadas no ato de se alimentar. Esta condição não pode comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, nem sequer o sistema alimentar futuro, devendo se realizar em bases sustentáveis. É responsabilidade dos estados nacionais assegurarem este direito e devem fazê-lo em obrigatória articulação com a sociedade civil, dentro das formas possíveis para exercê-lo.

Por meio de uma leitura do conceito de alimento, tendo como base as diretrizes de segurança alimentar, é necessário garantir o acesso físico e econômico ao bem chamado alimento, atendendo as especificidades culturais de cada região, bem como as questões calóricas que satisfaçam o necessário diário para cada indivíduo. (Squeff, 2018)

Tal perspectiva é vista na Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 – CF/1988, no art. 6º, sendo que tal normativa foi incluída no texto constitucional após a chamada PEC da Alimentação (Emenda Constitucional nº 64), que tinha como escopo responsabilizar o Estado pela luta contra a fome, efetivando que a nação criasse e efetivasse políticas públicas voltadas para a causa. É possível verificar no art. 3º da CF/1988 a proteção do direito à alimentação com a inclusão dos objetivos de erradicar e reduzir as desigualdades sociais e regionais, o que somente demonstra o compromisso nacional com o acolhimento do conceito de direito ao alimento e sua proteção interna.

2.2 PERSPECTIVA DO DIREITO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS

A teoria dos direitos humanos a partir da perspectiva do bem de Flores (2009), é importante na compreensão da proteção do alimento, como direito. Isto porque, Flores entende que as dinâmicas sociais são aquelas que normalmente constroem condições materiais e imateriais para que o ser humano alcance determinados objetivo genéricos, ou seja, que os atores, ao se comprometerem com determinados direitos, os quais são direitos humanos, buscam o funcionamento de práticas sociais para alcançar as condições mínimas para viver.

Tendo em vista que os bens pontuados por Flores são aqueles que levam a condições mínimas de vida, é possível perceber que o alimento pode ser vislumbrado como um desses bens, ao ser considerável indispensável à vida humana, de modo que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

é possível reconhecer as lutas pertinentes ao direito à alimentação como um direito humano, oponível a todos.

Arendt (2007) também vislumbra o alimento como uma condição da existência humana, algo basilar, o que pode vir a ser considerado um direito humano, pois é algo que espontaneamente se insere no mundo humano, tornando-se parte, e sua inserção apresenta um impacto. O que se vê, deste modo, é um direito universal, indivisível, interdependente e inter-relacional, com aspecto de perenidade, tendo como base para sua aplicabilidade a intransponibilidade. Afinal, como um direito social, o direito à alimentação envolve o pensamento baseado no bem-estar social, por meio de uma aplicabilidade imediata, utilizando-se dos poderes públicos para atribuir máxima e imediata eficácia.

A partir da assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 houve a previsão de que os Estados possuem o dever de assegurar a saúde e o bem-estar dos seres humanos por meio da segurança alimentar, promovendo, por meio de tal normativa uma intrínseca relação entre o direito à alimentação e o direito à nutrição, delimitando visivelmente as características do direito humano destacado, principalmente ao colocá-lo em um patamar internacional, demonstrando que a proteção da saúde, por meio do direito à alimentação, é algo que ultrapassa o domínio estatal, mas está no interesse da comunidade internacional.

Logo, cabe a comunidade internacional a proteção de tal direito, o qual se refere em ter acesso físico e econômico a alimentos nutritivos, seguros e saudáveis, com qualidade e culturalmente aceitos. Afinal, quando o individuo acessa os alimentos nutritivos, saudáveis e dignos, ele pode exercer na completude o seu papel de cidadão, atuando para buscar a salvaguarda dos demais direitos humanos que perpassam sua existência. (Carvalho, 2012)

Contudo, mesmo que o direito ao alimento seja vislumbrado para efetivar demais direitos humanos, ele não pode ser visto como derivado de outros direitos, pois, como pontuado, ele perpassa os demais direitos com a finalidade de alcançar a completude na vida do ser humano, capaz de maneira autônoma, porém não isolada, apresentar uma proteção completa dos direitos fundamentais, compondo uma espécie de proteção máxima, que será a base para a dignidade da pessoa humana.

A proteção do direito à alimentação como um direito humano veio, especificamente, a partir da Declaração de Roma Sobre a Segurança Alimentar Mundial

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de 1996, construída no seio da Organização das Nações Unidas, durante a ocorrência da Cúpula Mundial da Alimentação. O instrumento internacional, mesmo que não vinculante, apresenta obrigações morais aos Estados, e tem como ponto principal implementar e monitorar o plano de ação da cúpula, a fim de assegurar um acesso ao alimento a todos, atingindo o objetivo de erradicação da pobreza. (Siqueira; Brito, 2013)

O cenário a ser resguardado pela Cúpula apresenta três obrigações base, respeitar, proteger e realizar, o que demonstra que a atuação estatal é para além do âmbito privado, mas também algo proativo, que garanta a todos uma alimentação a adequada e suficiente, protegida pela maneira cultura, englobando todos os requisitos do direito assegurado.

No Brasil, a partir das previsões legislativas, bem como dos programas de estado que garantem a divisão da renda, é reconhecida a existência do direito humano à alimentação adequada, o qual é um dever de todos, devendo ser protegido internacional e nacionalmente, com um efetivo acesso. (Beurlen, 2009)

2.3 A PERSPECTIVA DA INTERRELAÇÃO ENTRE O DIREITO A EDUCAÇÃO, O DIREITO À ALIMENTAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS

A análise inter-relacional entre o direito a educação e o direito à alimentação é de extrema importância para a preservação dos direitos humanos durante a infância e adolescência, principalmente diante do prejuízo apresentado pela situação de insegurança alimentar neste período do desenvolvimento corporal. Entretanto, o que se vê é a marginalização do problema da articulação entre alimentar-se e aprender, delegando a desnutrição a um recorte espacial das regiões mais remotas ou pobres de um país. Esse processo articulado da falta de alimentos e da ausência da aprendizagem, gera outros problemas sociais, o que pode ser considerado como derivado do acesso escasso aos direitos humanos básicos que deviam ser protegidos pelo Estado. (Mendes, 2011)

O Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais das Nações Unidas prevê que o alimento deve ser indissociado da dignidade humana, inseparável da justiça social, ligado a erradicação da pobreza, central para efetivar os demais direitos fundamentais previstos na Carta Internacional de Direito dos Homens, como é o caso do previsto no art. 26, o qual pontua que a educação, juntamente com a alimentação,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

deve visar a expansão da personalidade do indivíduo, reforçando seus direitos e sua liberdade. (Golay; Özden, 2006)

A concretização da ascensão por meio da educação, de acordo com a previsão internacional somente poderá ocorrer com base em uma atuação direita e segura do Estado ao efetivar e salvaguardar o direito à alimentação, com vistas a garantir que a mobilização social efetivada pela aplicação de ambos os direitos dentro do mesmo espectro, fortifique a preservação dos direitos humanos, garantindo, efetivamente, o usufruto de ambos os direitos.

Para que sejam efetivados ambos os direitos, cada vez mais o Estado deve promover uma atuação conjunta, em que haja um diálogo entre comunidade, escola e Estado, a fim de promover a preservação, para as crianças e adolescentes, de uma alimentação adequada dentro e fora do âmbito escolar, com vistas a alcançar o efetivo desenvolvimento na educação. Afinal, tendo em vista que em sua maioria, aqueles que estão sofrendo violações ao direito à alimentação também são aqueles mais carentes, os quais em diversas oportunidades abandonam o ambiente escolar para ajudar no provimento de sua família, a efetividade do direito ao alimento auxilia na proteção do direito a educação, atuando, por meio de programas governamentais, para a alteração da estrutura social observada. (Dias, 2021)

O que se percebe, deste modo, é uma interdependência de todos os direitos, que, ao mesmo tempo que são estudados de maneira dissociada, estão relacionados entre si no momento de sua aplicabilidade, pois, como mesmo demonstra a teorização de Flores (2009), há a busca por práticas sociais, ou seja, a efetivação de direitos, que em conjunto tem como objetivo alcançar condições mínimas de vida, garantir a proteção e efetividade da vida digna desejada. (Rizzi; Gonzalez e Ximenes, 2011)

Vários programas de alimentação estão em vigência há anos no Brasil, muitos deles utilizando a escola como meio de efetivação, de modo que, mesmo a passos lentos, o país vem progredindo em sua função de progredir na emancipação das famílias, para que elas consigam o autossustento, mas ainda é importante destacar que a educação alimentar ainda está longe de ter seu objetivo alcançado.

Assim, de acordo com Oliveira (2006) é preciso:

> [...] reafirmar que a educação precisa ser considerada o fator fundamental para a boa alimentação, e que a segurança alimentar e nutricional é, ao lado da educação, outro fator muito importante para garantir o direito a essa alimentação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta este panorama, o Estado brasileiro, durante o momento da pandemia da Covid-19, adotou medidas concretas e relevantes para assegurar o direito à alimentação adequada para fase da infância e adolescência, conforme previsto na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) foram distribuídas cestas básicas por todo o país, utilizando os recursos financeiros que já estavam destinados ao programa. (Dias, 2021)

Porém, não houve a agilidade para tanto em vários momentos, de modo que foram realizadas diversas ações com a finalidade de alcançar, por meio da sociedade civil e movimentos sociais, a efetivação do direito ao alimento nutritivo durante o período pandêmico. Embora caiba ao Estado o poder público de ação, ainda decai sobre a sociedade civil e a cada indivíduo na sua individualidade, a força de ação frente as injustiças sociais e a busca ao acesso aos direitos humanos.

Pode-se trazer à tona mais uma vez o pensamento e Arendt (2007, p 212) que distingue o poder e força:

> O poder é sempre, como diríamos hoje, um potencial poder, não uma entidade imutável, mensurável e confiável como a força. Enquanto a força é a qualidade natural de um indivíduo isolado, o poder passa a existir entre os homens quando agem juntos, e desaparecem no instante em que eles se dispersam.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A condição humana.** 10. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BEURLEN, A. **Direito Humano à Alimentação adequada no Brasil.** Curitiba: Juruá, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 30 jun. 2021.

DIAS, J. **Um observatório para garantir direito à Alimentação Escolar.** Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/um-observatorio-para-garantir-direito-a-alimentacao-escolar/. Acesso em 04 jul. 2021.

CARVALHO, O. F. **O direito fundamental à alimentação e su proteção jurídico-internacional.** Revista de Direito Público, Londrina, v. 7, n. 2, p 181-224, 2012. Disponível em http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/view/11174. Acesso em: 04 set. 2019.

FLORES, J.H. **A (Re) invenção dos direitos humanos.** Florianópolis Fundação Boiteaux, 2009.

GOLAY, C.; ÖZDEN, M. **Le Droit à L'Alimentation.** Geneve: Centr Eruope-Tiers Monde, 2006.

MALUF, R.S., MENEZES, F. **Caderno 'Segurança Alimentar.** Disponível em: https://www.agencia.cnptia.embrapa.br/gestor/pimenta/catalogo/REC000gvxlxe0t0wx7ha0g934vg3vl6b05.html. Acesso em: 10 set. 2019.

MENDES, M.P. **O direito à alimentação e à educação do menor, frente ao Estatuto da Criança e do Adolescente.** Revista Âmbito Jurídico nº 95, ano XIV, out/2012. Disponível em: https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-94/o-direito-a-alimentacao-e-a-educacao-do-menor-frente-ao-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente/. Acesso em 04 jul. 2021.

OLIVEIRA, J.E.D. **Educação e direito à alimentação.** Alimentação e educação II, Estud. av. 21 (60), 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000200010. Acesso em: 04 jul. 2021.

RIZZI, GONZALEZ, XIMENES. **Direito Humano à Educação.** Coleção Manual de Direitos Humanos – volume 07 Direito Humano à Educação – 2ª edição – Atualizada e revisada. 2011.

SIQUEIRA, D.P., BRITO, J.D. **Direito à alimentação sob jurisdição da Corte Européia: avanços ou retrocessos?** XXII Congresso Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito, São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/publicacao/uninove/livro.php?gt=195. Acesso em 12 set 2019.

SQUEFF, T.A.F.R.C. **A Efetivação do Direito Humano ao Alimento no Direito Internacional sob o viés Descolonial: Soft Law como fonte Libertadora e de Resistência.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Tese), 2018.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

8.5.24 O PROJETO DA HIGIENIZAÇÃO DAS MÃOS NO COMPLEXO HOSPITALAR DO TRABALHADOR E SUA IMPORTÂNCIA PARA A MULTI/INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO HOSPITALAR.

Silvéria Ferreira de Souza Oliveira[945]

Edson Bucko Tuffi[946]

Cristiane Kloster[947]

RESUMO

O presente trabalho tem o intuito de refletir sobre o projeto da Higienização das mãos do CHT - Complexo Hospitalar do Trabalhar de Curitiba, mostrando a necessidade da conscientização dessa temática nas atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos em situação de internamento hospitalar. Visando reforçar sobre a relevância da higienização, sendo um fator fundamental para a recuperação e prevenção da saúde. A ação feita com os alunos que recebem atendimento escolar no hospital requer uma atenção diferenciada. Com as ações do projeto, as quais aconteceram em parcerias entre os setores do referido hospital, houve um engajamento dos envolvidos com o tema, tornando um trabalho significativo. Para a Educação Hospitalar, o trabalho sobre a Higienização das mãos, entre os setores do hospital, ganhou êxito pela interdisciplinaridade desenvolvido nas ações inter setoriais, reconhecido pelas medidas de prevenção que a educação pode disseminar. Verificou-se a importância dessa temática, a qual ganhou ainda mais atenção devido ao período pandêmico/histórico do ano de 2020, em face ao acontecimento do Corona vírus, tornando ela uma questão de debate mundialmente, se aplicando nos dias de hoje, na esperança de melhoria para dias vindouros. Percebemos a necessidade de registrar tais atividades ocorridas dentro do hospital, para que possa perpassar para outros ambientes educativos para a promoção da saúde.

Palavras-chave: Higienização; Interdisciplinaridade; Educação Hospitalar; Saúde

1 INTRODUÇÃO

A equipe dos professores do SAREH (Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar) pertencentes à SEED do Estado do Paraná participou do Projeto da Higienização das mãos do Hospital do Trabalhador de Curitiba.

[945]Professora do ensino básico da rede estadual do estado do Paraná, do quadro próprio desde 2003, formada em letras – português/inglês. Especialização na área da Avaliação Educativa, Educação Especial e Inclusiva. Aperfeiçoamento em Saúde/Educação. Concluiu o PDE (programa de desenvolvimento da escola) com estudos nos diversos gêneros textuais, especialmente ao gênero Biografia. Atua desde 2016 no SAREH (serviço atendimento à rede de escolarização hospitalar) passando pelos hospitais: Evangélico, Trabalhador e atualmente no Pequeno Príncipe, e-mail: silveria.oliveira@escola.pr.gov.br

[946] Professor da Rede Estadual do Estado do Paraná, com especialização em Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Barão de Mauá, e-mail: ebtuffi@gmai.com

[947] Professora da Rede Estadual do Estado do Paraná, formada em Pedagogia, com especialização em Educação Especial e Psicopedagogia, atuando no Atendimento Educacional Especializado, (SRM) Sala de Recursos/Deficiência Visual, e-mail: cristiane.kloster@escola.pr.gov.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Conscientes sobre a necessidade de desenvolver atividades pedagógicas nessa temática, a importância da higienização, a equipe, apoiou o "Projeto da Higienização das mãos" do Complexo Hospitalar do Trabalhador entre os anos 2018 a 2020. Dessa forma, vincularam atividades didáticas para desenvolver com os alunos em que se encontravam em situação de internamento nesse local.

O projeto propôs fomentar a relevância da higiene das mãos no ambiente hospitalar para prevenir possíveis complicações dos pacientes. É sabido que muitas doenças provêm da falta da higienização das pessoas e atentar-se nessa conscientização no ambiente hospitalar deve ser primordial no contato com os pacientes. O aluno/paciente nessa situação de internamento muitas vezes encontra-se debilitado, por isso é muito relevante o cuidado com a higienização sobre ele. Rever esse hábito da higienização das mãos, tanto quanto outros atos de higiene reduz e previne infecções, assim sendo elaboramos a flexibilização dos conteúdos escolares nas atividades pedagógicas.

Dessa forma, apoiamos esse projeto pelos benefícios que ele propõe no cotidiano das pessoas e principalmente colaboramos na recuperação de sua saúde naquele ambiente. Ainda, vale salientar, que o tema em discurso mobiliza pesquisadores, pois o momento que estamos atravessando, pelo desfecho da Pandemia, em relação a Covid-19, busca-se promover o aprofundamento para as questões referentes à Saúde.

2 A EDUCAÇÃO HOSPITALAR

No ambiente hospitalar, os atendimentos vão além do processo pedagógico, ampliam um conjunto de conhecimentos que não se esgotam nas metodologias, didáticas do ensino, conteúdos e nas reflexões, sendo um lugar para se humanizar.

É sabido que a internação modifica a vida do aluno/paciente hospitalizado, se veem afastados de seus amigos e familiares, dos seus objetos pessoais, da sua escola, enfim sua rotina é modificada. Tais rupturas, somadas às mudanças e às intervenções medicamentosas invasivas, lhes provocam insegurança (FONSECA, 2003). Além da mudança da rotina deste aluno, chegando ao hospital, o aluno se depara com uma realidade nova: paredes brancas, instrumentos cirúrgicos, pessoas com roupas brancas que lhe aplicam medicamentos, muitas vezes dolorosos. Tudo isto lhe causa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

medo e insegurança, o que gera ansiedade e resulta, muitas vezes, em quadros de depressão. (GONÇALVES, 2001). E é nesse momento, que o papel do professor como o profissional que tem o objetivo de promover a aprendizagem, estabelecendo uma relação afetiva com o aluno/paciente, possibilitando sua reintegração escolar e social, além de lhe proporcionar momentos de alegria e prazer.

Se torna importante compreender que nesse espaço hospitalar, não é somente o direito de ter aulas, mas sim desenvolver o cognitivo dos alunos internados ou em tratamento de saúde.

Os alunos que se encontram em tratamento de saúde, por longo tempo, acabam sentindo excluídos das questões sociais cotidianas, durante o tempo de internamento, como estar fora de casa, a falta dos amigos, o contato com os familiares, enfim a sua rotina muda.

Ainda, pode-se acreditar que a Educação Hospitalar garante ao aluno paciente a apropriação de conhecimentos significativos à sua vida dentro e fora do hospital e o mantém em constante desenvolvimento cognitivo.

Assim, a escolarização dentro do hospital torna-se uma importante aliada no restabelecimento da saúde do aluno paciente através da melhora da sua autoestima, pois, ao garantir seu direito à educação, faz com que ele se torne mais confiante e seguro.

É notório que a revolução tecnológica está acontecendo e o olhar do professor dever ser diferenciado, se antes todos admiravam a tecnologia como algo que atrai o aluno, hoje o professor está se adaptando para poder interagir melhor com seu aluno pelo modelo remoto. As mudanças aconteceram, também na educação hospitalar, onde neste momento, ecoa com bastante sentido o ensinamento do mestre Paulo Freire, notamos o quanto o aluno deve tornar-se o sujeito do próprio conhecimento.

Analisa-se que no contexto hospitalar a tecnologia pode ser uma base de sustentação de conhecimento inovador que causa nos estudantes: motivação, respeito, diferenciação, inclusão modificação do pensamento. Outro levantamento com a leitura do artigo “Classe Hospitalar, inclusão e aprendizagem: uma experiência mediada pelas tecnologias” A autora Gleisy V. Campos acrescenta questões importantíssimas sobre a Pedagogia Hospitalar, mencionando pontos significativos para lidar com as diferentes emoções do aluno que se encontra nessa situação de tratamento, ressaltando a necessidade das intervenções pedagógicas e psicopedagógicas. A autora cita Matos e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Mugiatti ao viés da psico-sócio-pedagógico, em que esse trabalho perpassa para além dos conteúdos escolares. Na continuação da vida estudantil no ambiente hospitalar, concretiza-se o estreitamento da distância escola-aluno-hospital.

Nesse espaço hospitalar, atrelar o contato físico do educador, com a escuta pedagógica e o olhar diferenciado sobre o aluno, faz uma grande diferença para repassar as atividades escolares.

Espera-se que investir na criança e no adolescente de hoje é melhorar o adulto e a sociedade do amanhã, na esperança de torná-los melhores, multiplicadores desse tema tão essencial e utilitário nos dias de hoje.

3 A IMPORTÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Dentro do hospital, busca-se o restabelecimento da saúde e, para nós educadores, reforça-se a responsabilidade com o processo educativo do aluno nesta situação de tratamento.

A importância dessas atividades atribuídas no espaço hospitalar foram de grande valia pois podem ajudar no desenvolvimento educacional do aluno, contribuindo na melhoria da sua formação. E, ainda que a Educação Hospitalar garante ao aluno/paciente a adequação dos conhecimentos significativos a sua saúde.

Em concordância com o portal do MEC, a promoção da saúde se faz por meio da educação, da adoção de estilos de vida saudáveis, do desenvolvimento de aptidões e capacidades individuais, da produção de um ambiente saudável.

Nessa perspectiva, o ato de uma boa Higienização das Mãos, torna-se fundamental na prevenção de eventuais infecções, atentando ao cuidado com a saúde para não propagar a resistência antimicrobiana, dentre outras ameaças emergências à saúde.

Em uma das divulgações da OPAS (Organização Pan-Americana da Saúde) relatou que em 2018, somente 45% dos países de baixa renda apresentam um programa nacional voltado para a prevenção de infecções funcional, comparando a 53% a 71% dos países de média e alta renda. Infelizmente, poucos países tem monitoramento adequado para eficácia para essa resolutiva.

Com essa divulgação, podemos fazer a diferença, atrelada aos apelos da OPAS (Organização Pan-Americanas da Saúde) nos dizeres de suas campanhas:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Vacinado ou não, continue se protegendo da Covid-19" - "Lave suas mãos frequentemente". Ainda, averiguado nesse site, encontramos; "a pandemia de Covid-19 nos lembra todos os dias da importância da Higienização das Mãos para prevenir doenças", "pelo bem-estar de todos, acostume-se com lavar as mãos com água e sabão, hoje e sempre. (OPAS, 2021)

O projeto da Higienização das Mãos foi desenvolvido no Hospital do Trabalhador, especialmente do mês de Abril, de acordo com o dia 05 de maio ser o Dia Mundial de Higienização das Mãos, determinado pelo OMS (Organização Mundial da Saúde).

Através dele, foram aplicadas ações, em que discorreremos sobre elas, excepcionalmente dos anos (2019-2020). As pessoas que o lideraram, basearam-se nas diretrizes da Anvisa orientando sobre a importância da Segurança do Paciente em Serviços de Saúde.

Vale ressaltar que no ano anterior de 2019, em reunião com outros grupos hospitalares do SAREH (Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar), uma funcionária do referido hospital, palestrou sobre a importância da Higienização das Mãos, para professores e equipe escolar, obtendo uma notória credibilidade em seus ensinamentos sobre a importância da higiene das mãos no ambiente hospitalar.

Cada equipe escolar do SAREH mantida pela SEED do Estado do Paraná, é composta por 1 (uma) coordenadora pedagógica e 3 (três) professores, os quais atendem nas áreas de linguagens, humanas e exatas.

A equipe escolar dessa unidade hospitalar, aderiu ao projeto da Higienização das Mãos, adaptando os seus conteúdos escolares, bem como flexibilizando as atividades pedagógicas conforme a faixa etária e ano escolar de cada aluno, levando em consideração cada especificidade.

Com a interdisciplinaridade entre as disciplinas e, à luz da teoria de Paulo Freire, desenvolvemos ações aos saberes significativos na prática educativa.

Na área de Linguagens, foi elaborado atividades na disciplina de Arte para os alunos da Educação Infantil. Nas quais, pintando as mãos dos pequeninos com a tinta guache, brincaram de carimbar as mãos nos papéis e posteriormente foram expostos no mural, que se encontra ao lado do espaço da Pediatria. Conversando com os pequeninos, reforçamos a importância da lavagem correta das mãos, explicamos detalhadamente como lavar as suas mãos. Com os alunos do Ensino Fundamental I, foram realizadas leituras com as HQs - histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, mencionamos as características dos personagens, desenharam e colaram nos painéis,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

utilizando a técnica mosaico. Dialogamos sobre os variantes aspectos dos personagens, destacamos o Chico Bento pela a falta de higiene corporal, comparando-os aos hábitos saudáveis. Já com os alunos do Ensino Fundamental II foram selecionados alguns textos instrucionais e informativos para a discussão do tema, contemplando as variações linguísticas, bem como o vocabulário em inglês sobre as partes do corpo. Utilizamos também jogos com cartas de comandos, atentando-se para a fisiologia humana aos hábitos de higiene que o adolescente precisa saber nessa faixa etária, muitas vezes percebendo isso nas aulas práticas de Educação Física. Já com alguns alunos do Ensino Médio utilizando o gênero textual panfletos para a prevenção da gripe H1N1 e Corona vírus, propusemos nos diálogos a importância da higienização das mãos.

Como na releitura de Freire, a interdisciplinaridade atrelada à autonomia, animou a buscar estratégias metodológicas, com múltiplos enfoques na transformação permanente.

Na área de Exatas, com os alunos pequenos da Educação Infantil foi utilizado os blocos de formas geométricas, instruindo na construção das brincadeiras e a importância da higiene dos brinquedos. Com outros alunos, o professor utilizou as medidas e formas para construção das atividades, bem como realizou atividades lúdicas com jogos de tabuleiro, mencionando com os cuidadores/acompanhantes das crianças sobre o cuidado com as peças, podendo ser fonte de contaminação. Especialmente na disciplina de Ciências e Biologia, o professor dialogou com os alunos dos ensinos fundamental I e II sobre as diferenças entre fungos, vírus e bactérias, relatando sobre o cuidado e o perigo da ausência da higiene, bem como a importância dela na não proliferação das doenças. Dialogou sobre a necessidade da higienização para o combate dos micróbios resistentes, instigando também com os alunos e responsáveis sobre a importância do registro da Carteira da Vacinação dos alunos ou, aplicativo da SESA.

Com o tema da higienização, o professor também relacionou as doenças sexualmente transmissíveis, planejou atividades educativas com folders, instruindo os alunos, acompanhantes e funcionários sobre as doenças sexualmente transmissíveis. Nessa atividade percorremos o hospital, fomos em alguns postos de enfermagem para dialogarmos, através de brincadeiras, como V ou F sobre as ISTs (Infecções

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sexualmente Transmissíveis). Nesse diálogo, enfatizamos sobre a higienização e prevenção das doenças transmissíveis.

Na área de Humanas foi atribuída atividades sobre a compreensão espacial, com uso de cartas, realizou-se atividades lúdicas com jogos sobre a importância da higiene das mãos, concluindo o passo a passo na lavagem correta das mãos dos alunos. Também foi realizada atividades sobre a higiene corporal, relatando sobre a importância da higiene das pessoas onde vivem, tanto na moradia, escola, hospital como com o meio ambiente em geral. Foi comentado com os alunos sobre os costumes e mudanças de hábitos dos povos indígenas, relacionando com os modos de vida contemporânea "Cidade saudável". Já com os alunos do Ensino Médio foi contemplado a problemática sobre o Saneamento Básico (água potável) do povo brasileiro e a necessidade das Políticas Públicas para a melhoria na qualidade da vida dos cidadãos. Comentando a especificidade de cada país, alertando sobre o esgotamento dos recursos naturais, sustentabilidade e a importância da conscientização de cada pessoa.

Nesse âmbito, os professores ajustaram os conteúdos escolares, adequando as atividades curriculares e, contemplando as várias vertentes da higienização/educação/saúde para um trabalho coletivo e interdisciplinar.

Algumas atividades foram unificadas a essa questão. Elaboramos um mural na temática Higienização das Mãos/Água. Mural este, fixado os trabalhos pedagógicos, no espaço Pediatria. Vale registar, a necessidade com a temática "água" nos planejamentos das atividades educativas, quantas vezes forem possíveis.

A implementação de algumas das ações do projeto, aconteceram em grupos, já outras atividades aconteceram de forma personalizada no leito do hospital com o aluno/paciente. Em alguns casos, levamos nosso aluno no espaço brinquedoteca/escolar ao lado da "sala dos professores". Nesse ambiente, organizamos um lembrete com as regras de convivência para ajudar no ambiente mais organizado, limpo e saudável, contribuindo dessa forma para um lugar mais higiênico. Tornando perceptível a importância do papel do professor no desenvolvimento das atividades selecionadas e a relação com a equipe multi-hospitalar.

É louvável que a Educação Hospitalar tornou-se uma importante aliada na restauração da saúde do aluno, especialmente quando ele se encontra em situação de tratamento e recuperação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que o Projeto Higienização das Mãos ganhou forças em virtude da pandemia que estamos atravessando, diversas mudanças e discussões para ampliar a responsabilidade das pessoas para o controle social das doenças. E, ações dessa natureza, sócio educativas, são primordiais tanto no espaço hospitalar quanto escolar, nesse modelo interdisciplinar. Somada às diversas ações, em que alerta a Anvisa com parceria com a OPAS/OMS, contribuindo para promoverem a segurança do paciente com base em evidências e boas práticas, onde destacam o desafio global de segurança do paciente, focando na higienização das mãos.

Nas atividades desenvolvidas tendo como suporte o diálogo consciente constatou-se também, que o ensino e a aprendizagem foram beneficiados para uma Educação Hospitalar/Humanizada e Permanente.

Percebemos nas ações do projeto da Higienização das Mãos a promoção à aprendizagem numa gama de informações que a temática pode propor. Ressaltamos também, que tanto nos atendimentos coletivos ou personalizados houve uma boa aceitação das atividades elaboradas, como também percebemos uma relação positiva de afetividade entre aluno/professor, já que é uma temática vivenciada no dia a dia.

No desenrolar das ações e das atividades, notamos que o projeto tem um efeito cascata, atingindo desde os acompanhantes dos nossos alunos/pacientes até os vários profissionais da saúde que circulam no espaço hospitalar.

Dessa forma, sugerimos essa divulgação para além do ambiente hospitalar, eis que no momento atual, o qual estamos atravessando, torna-se uma medida de impacto, a Higienização das Mãos. Com o simples ato de lavar as mãos, estudos comprovam a eficácia na prevenção das infecções, inclusive a averiguação de resistente da transmissão cruzada de microrganismos.

Dessa forma, nota-se que o ensino e a aprendizagem perpassam para além deste aluno atendido, fazendo com que a Educação Hospitalar contempla a humanização, bem como estabelece laços de afetividade com outras pessoas, pois no momento em que o aluno está passando por trauma e sofrimentos e, muitas vezes imprevisibilidades da vida, percebe-se a importância que temos com a seletiva das atividades educativas.

Vale ressaltar, que as campanhas como da FNDE, os programas como do PNSE, os projetos e ações como aqui discorridas, enfatizam para o benefício da saúde

coletiva para uma vida mais saudável. Pode-se considerar, que o professor no ambiente hospitalar e a inter-relação com a equipe de saúde são executores de proteção/promoção à saúde.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, G. V. **Classe Hospitalar, inclusão e aprendizagem: uma experiência mediada pelas tecnologias da informação e comunicação**. Revista Extensão & Cidadania, Vitória da Conquista, v.1, p.21-40, jul/dez.2013. Disponível em: file:///C:/Users/HERMIN~1/AppData/Local/Temp/2222-Texto%20do%20artigo-3749-1-10-20171208-1.pdf. Acesso em 29/06/2021.

FONSECA, Eneida Simões da. **O papel do professor no ambiente hospitalar e a inter-relação da equipe pedagógica com a equipe de saúde e a família da criança hospitalizada.** In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: SEED/PR., 2010 – 140 P. - (Cadernos temáticos).

FREIRE, Paulo. **Conscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 25ª Edição. 1996

GONÇALVES, A. G. **Poesia na classe hospitalar: texto e contexto de crianças e adolescentes hospitalizados**, 2001. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MENEZES, Cinthya Vernizi Adachi de, Daviane Danielle Perez Nascimento, Silvia luan Lozza. **Direito à Educação: Hospitalar e domiciliar**. 1ª. ed. Maringá: Publisher, 2018.

OPAS, **Organização Pan-Americana da Saúde.** Disponível https://www.paho.org/pt/brasil**.** Acesso em 1º/07//2021.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Orientação reposição SAREH/Hospitalar-2020.** Departamento de Educação Especial. Curitiba, 2021.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução n. 006/2008**. Estabelece procedimentos para a implantação do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar no Paraná. Curitiba, 2008.

ROCHA, H.h.P. **A higienização dos costumes**: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Higiene de São Paulo (1918-1925). Campinas: Mercado das Letras, 2003.

8.5.25 PRÁTICA DOCENTE E O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM HUMANIDADES E SAÚDE.

Patrícia Fonseca Fleury[1]

Gabriela Eyng Possolli [2]

RESUMO

A evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) possibilitou o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas com a utilização de ferramentas e recursos tecnológicos em um contexto de aulas remotas devido a pandemia da COVID-19, surgindo assim a problemática do estudo: Como se desenvolveram as práticas pedagógicas com a utilização das TICs nas aulas remotas emergenciais? O objetivo do estudo foi analisar a prática docente e o uso dos recursos digitais no ensino remoto, e como objetivos específicos, verificar como os professores adaptaram sua prática presencial para o contexto remoto. Identificar ferramentas e estratégias utilizadas, assim como comparar os desafios e potencialidades na utilização dos recursos tecnológicos em ambas as áreas. Procurou-se responder a problemática do estudo à luz de teóricos contemporâneos como Bacich (2015), Santos (2014) e Moran (2015). A metodologia utilizada foi o estudo exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa. Os 119 docentes da área de humanidades e saúde de sete estados brasileiros, contatados via redes sociais, responderam a um questionário no Google Forms, com questões relacionadas a frequência e habilidades na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, de estratégias e metodologias utilizadas em ambiente remoto. Assim como a participação em cursos e encontros de capacitação para uso das TICs. Concluiu-se com o estudo que os docentes acreditam que o processo educacional está se modificando e a tecnologia vem se tornando aliada no processo ensino-aprendizagem. Verificou-se a necessidade de formação e capacitação docente para o uso das TICs para novas estratégias e novas abordagens no processo ensino-aprendizagem, como a sala de aula invertida e metodologias ativas, como PBL e gamificação para condução do aluno ao centro do aprendizado.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Tecnologias de Informação e Comunicação. Estratégias Pedagógicas. Ensino Remoto.

1 INTRODUÇÃO

A chegada da pandemia da Covid -19 levou o mundo a uma crise sanitária, afetando cerca de 160 países, 1,5 bilhão de alunos e 60 milhões de professores que ficaram afastados de suas instituições educacionais por recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS), priorizando o isolamento social para evitar aglomerações e preservar vidas no combate ao novo coronavírus. Os estudantes da educação superior, de instituições públicas e privadas, tiveram suas aulas suspensas por tempo indeterminado, assim como os professores precisaram adaptar a prática docente para o ensino remoto e as aulas presenciais para o contexto de ambientes e

[1]Mestre em Ensino de Ciências da Saúde, Faculdades Pequeno Príncipe e email: paty.fff10@gmail.com
[2]Doutora em Educação, Faculdades Pequeno Príncipe e email: gabriela.possolli@fpp.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

recursos online. Diante dessa crise de proporção global, famílias e educadores tiveram que transpor essa imprevisibilidade em benefício da vida, adaptando as formas digitais de trabalhar, aprender, ensinar e interagir para se adequar à nova realidade em um universo tecnológico de oportunidades, vivenciando novas ferramentas de avaliação e novas formas de ensinar. Frente a este momento de imensos desafios para o Sistema Educacional, o Ministério da Educação na tentativa de reduzir a ampla disseminação do novo Coronavírus, publicou a Portaria n° 343, em 17 de Março de 2020, tratando da substituição de aulas presenciais por aulas que utilizassem meios e Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), com o objetivo de suspender temporariamente o funcionamento das escolas e transferir para formato remoto. (BRASIL, 2020). No dia 16 de junho de 2020, o Ministério da Educação autorizou uma nova resolução, n.544, com extensão do prazo até dezembro de 2020. Essa resolução reafirmou a autorização da substituição das disciplinas presenciais em cursos que estivessem regularmente autorizados por atividades que utilizassem recursos educacionais digitais, outro meio convencional, ou tecnologia de informação e comunicação. Já para as práticas profissionais de estágio e para as práticas que fossem exigidos laboratórios especializados as IES deveriam adaptar essa oferta, sendo que esta substituição só seria possível de ser aplicada se estivessem alinhadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, e que os cursos que não estivessem disciplinados pelo CNE teriam a revogação da sua substituição. (BRASIL, 2020).

O estudo é exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa, e faz parte da temática prática pedagógica em aulas remotas e seus desdobramentos, com relevância educacional nas adaptações dessas abordagens pedagógicas, pelo uso de novas estratégias e ferramentas tecnológicas, com foco no avanço científico do ensino a distância, ensino híbrido e aulas remotas. Assim como a concepção das práticas pedagógicas dos 119 docentes de sete estados brasileiros, com a participação de 49,5% de docentes de Humanidades e 50,5% de docentes da área da saúde, que foram contatados via redes sociais e responderam a um questionário no Google Forms sobre o cenário de aprendizagem e uso de estratégias e metodologias com o suporte das Tecnologias de informação e Comunicação, em aulas remotas no contexto do coronavírus.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O objetivo geral do estudo foi analisar a percepção dos docentes sobres as práticas pedagógicas em aulas remotas nos cursos de graduação em Saúde e Humanidades no período de distanciamento social da COVID-19 e como objetivos específicos, verificar como os docentes da Educação Superior em Saúde e Humanidades adaptaram sua prática pedagógica presencial para o contexto de aulas remotas. Identificar como foi o preparo e a prática com ferramentas tecnológicas digitais no ambiente remoto, e comparar as potencialidades e os desafios encontrados por docentes da área de saúde e humanidades durante o processo.

As aulas remotas devem permitir a adaptação e concepção de contextos personalizados diante das fragilidades e potencialidades dos alunos. Os estilos de aprendizagens dos estudantes e as novas práticas pedagógicas dos professores devem mesclar situações de desenvolvimento e inserção de estratégias, reconhecendo essa interação e adaptação ao ensino remoto. Nesse contexto, é importante avaliar o caminho dessas novas práticas pedagógicas abordadas pelos professores nas Instituições de Educação Superior, e como estão sendo utilizadas as Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem para a construção desse novo momento pedagógico.

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

2.1 Mapeamento do uso das TICS no ensino remoto emergencial

A disponibilização de novas tecnologias, utilizadas como forma de desenvolvimento e mudança, contribuem para a articulação de ações que foquem o desenvolvimento de comunicação e requer um professor crítico, criativo, reflexivo, pedagógico e principalmente construtor de conhecimento e metodologias que utilizem os recursos tecnológicos. (BACICH, 2015).

As mudanças paradigmáticas vêm ocorrendo em muitas práticas, e a tecnologia aparece como fator fundamental, para demanda de um docente conhecedor de diversos meios de comunicação social, e das novas mídias educativas. (WEBER e BEHRENS, 2010).

Em relação a frequência de uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, perguntou-se aos docentes: “Com que frequência você utilizava as Tecnologias de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Informação e Comunicação antes da pandemia?" O Gráfico 1 aponta a frequência no uso das TICs.

Gráfico 1- Dados sobre a frequência de uso das TICs.

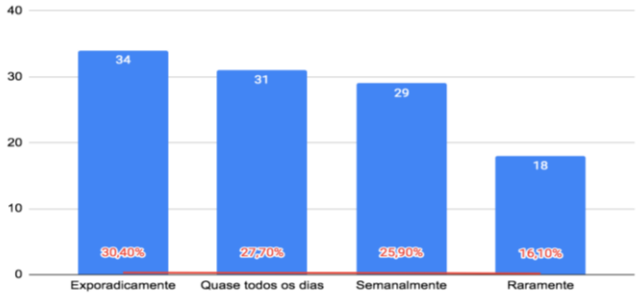

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A respeito da frequência de uso das TICs nas práticas pedagógicas dos docentes, observou-se no Gráfico 1 a regularidade de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na prática docente. Constatou-se que a metade dos professores já trabalhavam com as TICs em sala de aula. Todavia dentre os recursos tecnológicos mais utilizados pelos docentes anteriormente a pandemia, destacava-se o powerpoint. Entretanto, observa-se que uma parcela significativa de docentes utilizavam mais raramente e esporadicamente as Tecnologias de Informação e Comunicação em sua prática pedagógica, evidenciando que grande parte dos docentes estavam mais acostumados a utilizarem a lousa e o giz, e que ferramentas como powerpoint eram raramente utilizadas. Essa constatação pode ser reflexo de um modelo tradicional de ensino, ao qual algumas universidades ainda utilizam em seu cotidiano.

Segundo Santos (2014), a busca para promover interação entre recursos tecnológicos e professores, se faz necessária para estreitar essa relação e auxiliar no desenvolvimento de uma prática docente apoiada em novas tecnologias.

> Promover a inclusão digital de professores em exercício e inserí-los nos novos contextos culturais, decorrentes das tecnologias digitais, tem sido um desafio hércule, enfrentado há várias décadas pelas diversas instâncias do poder público brasileiro, sem que tenhamos, a nosso ver, efetivamente avançado na questão. Isso porque a promoção da inclusão digital do professor consiste em um processo substantivamente distinto aquele que se refere à inclusão digital de modo geral (SANTOS, 2014, p.530)

Moran (2015), coloca em evidência a evolução pedagógica necessária para alcançar uma efetiva qualidade do ensino e o desafio contínuo do professor trabalhar

unindo conteúdos a tecnologia em sala de aula. Apesar de seus desafios complexos esta realidade não pode ser desprezada.

No ambiente educacional podem acontecer vários tipos de híbridos em diversos âmbitos de saberes e valores e de várias áreas do conhecimento. Todavia, dentre as definições que melhor representa a visão sobre a relevância pedagógica do uso das TICs no processo ensino-aprendizagem realizada pelo estudo, verificou-se que 36,6% dos docentes acreditam que o processo educacional está se modificando e a tecnologia vem se tornando aliada no processo ensino-aprendizagem, apresentando vários benefícios para essa aprendizagem. E observou-se que 25% acreditam que a inovação tecnológica deve estar presente no cotidiano dos estudantes e docentes, proporcionando o uso de recursos didáticos digitais para promover melhoria do processo ensino-aprendizagem. Em contrapartida, 16,1% dos docentes afirmaram que o uso das tecnologias digitais podem maximizar problemas de inclusão, pela dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos evidenciados pelas desigualdades sociais, e que 11,6% dos docentes afirmaram que a tecnologia se tornou fundamental com a pandemia para o Ensino remoto, mas que suas aulas presenciais suprem totalmente as necessidades didáticas de ensino-aprendizagem sem necessidade de uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), ou seja ainda uma parcela significativa de docentes encontram-se resistentes a tecnologia preferindo a lousa e o giz.

Em relação às estratégias e metodologias utilizadas no Ensino remoto, perguntou-se aos docentes: “Quais as metodologias e estratégias mais utilizadas nas aulas remotas emergenciais?” O Gráfico 2, aponta os resultados sobre as estratégias e metodologias mais utilizadas no ensino remoto.

Gráfico 2 - Dados sobre Metodologias e Estratégias de Ensino

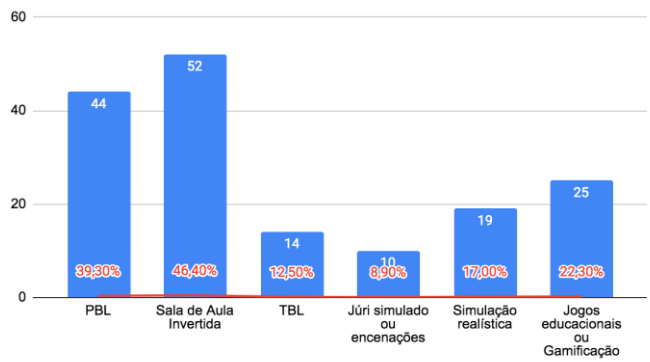

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Em relação às metodologias e estratégias mais utilizadas no Ensino Remoto, verificou-se no Gráfico 2, que a Sala de Aula Invertida foi a metodologia e estratégia utilizada pela maioria dos docentes, com 46,4%, seguida pelo PBL com 39,3% e Jogos Educacionais 22,3%.

Os resultados da pesquisa, apontaram que as metodologias ativas, como o Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e Jogos Educacionais, foram estratégias mais utilizadas pelos docentes da área da Saúde, os quais utilizaram mais metodologias ativas na sala de aula remota. A Sala de Aula Invertida foi a metodologia mais utilizada tanto na área da Saúde quanto na área de Humanidades no ensino remoto emergencial.

As metodologias ativas ganharam destaque nas aulas remotas emergenciais por apresentarem contrastes em relação às metodologias tradicionais de ensino, em que os alunos são receptores passivos de conhecimento. A mudança principal para essa metodologia ativa, está no papel fundamental do professor, que passa de protagonista para coadjuvante do processo de aprendizado de seus estudantes. Devido a necessidade de adaptação e ressignificação da prática pedagógica no ensino remoto, algumas estratégias e metodologias do Ensino Híbrido vieram a ser aplicadas no Ensino Remoto Emergencial para a adaptação em ambientes virtuais de aprendizagem com a apropriação dos recursos tecnológicos por parte dos docentes.

Em relação a cursos e encontros de capacitação ofertados pelas instituições de ensino, perguntou-se aos docentes: “Você participou no ano de 2020 de cursos ou encontros de formação ou capacitação para o uso das TICs no ensino remoto?” O Quadro 1, aponta o resultado sobre a participação docente em cursos e encontros de capacitação.

Quadro 1 - Dados sobre capacitação e uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)

Formação e capacitação	Nº Ocorrências	%
Não teve	25	22,3%
Sim, até 3 ocasiões em todo ano	49	43,8%
Sim, de 4 a 6 ocasiões	18	16,1%
Sim, inúmeras situações em reuniões, cursos, capacitações on-line e vídeos instrucionais	20	17,9%

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Observou-se no Quadro 6, que grande parte dos docentes tiveram encontros ou cursos de capacitação para o uso das TICs. Os resultados do estudo nos apontaram que a maioria dos docentes de Instituições Privadas tiveram cursos e encontros de capacitação, enquanto os docentes de Instituições Públicas participantes do estudo, a maioria deles não tiveram cursos ou encontros de capacitação, ficando sem suporte e apoio por parte de suas instituições.

O resultado do estudo se mostrou em consonância com a pesquisa realizada pelo CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), que segundo relatório divulgado, em julho de 2020 mostrou que 53, 6 % dos professores, não receberam capacitação pelas suas redes de ensino.

2.2 Relatos dos docentes- Questão Aberta

2.2.1 Mudanças Metodológicas Na Prática Docente

Os desafios metodológicos fizeram-se presentes durante as aulas remotas emergenciais, pois com a falta de interação presencial, houve necessidades específicas em relação ao tipo de metodologia e estratégias a serem aplicadas, e recursos e ferramentas tecnológicas a serem utilizados. Assim foi observado nos relatos dos docentes em relação ao uso de novas técnicas e estratégias. “A oportunidade de parar e, junto com os colegas de departamento do centro e da universidade, bem como com estudantes, discutir técnicas e métodos pedagógicos, ao invés de simplesmente aceitar uma prática pré-definida. Tivemos que parar, pensar e reformular nossa prática. Essa experiência ficará para o resto da vida”. (P 75).

Para Rodrigues (2017), a utilização das tecnologias no processo metodológico, permite a representação de ideias, percepções e convicções dos estudantes, na produção de base de conhecimentos, de estimulação para a construção do pensamento e para formação coletiva do conhecimento no processo de colaboração com o outro. Essas percepções em relação a necessidade de estimulação de habilidades e formação do conhecimento, foram observadas nos relatos dos docentes. “Perceber que estratégias que visem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, são possíveis de serem executadas de forma síncrona, através de discussão e feedback imediato aos discentes”. (P5).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na elaboração das aulas remotas emergenciais, os docentes reaprenderam a planejar dentro dessa nova realidade remota, e não apenas agregar a tecnologia em seu planejamento, mas reestruturar completamente as práticas pedagógicas e repensar nas metodologias que dariam certo ou não para serem aplicadas remotamente. Foi observado nos relatos dos docentes essa preocupação com a aprendizagem e a busca de novas soluções. “Aprender novas maneiras de lidar com o processo formativo virtualmente, deixar a situação de “acomodação” de sala de aula presencial e tentar novos formatos para o processo ensino-aprendizagem. Manter o foco na aprendizagem, observando quais estudantes estavam conectados às aulas (de fato, embora virtualmente) e quais dificuldades eles expressavam nos trabalhos e nas atitudes na sala de aula virtual’’. (P41)

A disponibilização dos recursos tecnológicos digitais no processo ensino aprendizagem nas aulas remotas, evidenciou uma maior conotação para as metodologias ativas. Segundo Ruschel, Trevisan e Pereira (2020):

> No contexto do ensino remoto, as chamadas metodologias ativas ganham mais visibilidade, e esse é um ponto positivo da mudança, pois cria a necessidade de uma preparação diferenciada das aulas, voltando-se cada vez mais para as metodologias ativas. Antigas estratégias como a aula expositiva dão lugar a estratégias diferenciadas como a sala de aula invertida (com foco no aluno, que primeiro internaliza os conceitos antes da aula e depois, no coletivo discute os conhecimentos adquiridos e tira dúvidas), a gameficação (uso de dinâmicas baseadas em jogos para engajar pessoas e resolver desafios) e a aprendizagem baseada em problemas ou projetos. (p.06)

Os docentes precisaram se adaptar às novas práticas pedagógicas e encontrar caminhos na busca de novos métodos, estratégias e materiais de apoio que colocassem esse discente no centro do processo ensino-aprendizagem. Assim foi observado nos relatos dos professores, essa necessidade de articulação docente. “A mudança de postura, colocando o aluno no centro das atenções, pois todos os professores tiveram que sair da zona de conforto e buscar soluções plausíveis para um melhor ensino” (P47).

Nesse percurso metodológico vivido com grandes desafios pelos docentes, houve a disponibilização, nas aulas remotas emergenciais, de estratégias híbridas, com momentos on-line e off-line, de interações e participações em fóruns pelos estudantes, em seu ambiente virtual de aprendizagem. De utilização de metodologias ativas como a sala de aula invertida, estratégias de gameficação através de jogos educacionais, e de situações de problematização, com a utilização do PBL (Problem basead learning). Essas estratégias foram observadas nos relatos dos docentes em relação a um modelo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de ensino híbrido na utilização de novas metodologias. “Muito esforço de aprendizagem de todos, mas acredito que usaremos mais a tecnologia, e o ensino híbrido será a prática mais recorrente’’ (P7). Essa nova prática, baseada em mesclar momentos online e offline, conduzirá o aluno ao centro do aprendizado, transformando a prática pedagógica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se com o estudo que uma parcela significativa dos docentes utilizam mais esporadicamente e raramente as Tecnologias de Informação e Comunicação e que esses professores apresentam certas dificuldades em relação ao uso dos recursos tecnológicos. Entretanto, observou-se com o estudo que os docentes acreditam que o processo educacional está se modificando e a tecnologia vem se tornando aliada no processo ensino-aprendizagem, mas ainda assim grande parte dos professores utilizam em sua prática pedagógica a lousa e o giz, e que recursos como powerpoint são raramente utilizados, e isso pode ser reflexo de um modelo tradicional de ensino. Evidenciou-se com o estudo que grande parte dos docentes de Instituições Públicas ficaram sem apoio e suporte institucional, e que os docentes de Instituições Privadas puderam contar com o suporte e apoio de suas Instituições de Ensino. Verificou-se que a Sala de Aula Invertida foi a estratégia mais utilizada por docentes da área de saúde e humanidades no ensino remoto emergencial, e com a potencialidade de seu uso ficará o legado do Ensino Híbrido para o período pós pandêmico. Todavia, estratégias como o PBL e Gameficação foram muito utilizadas por docentes da área da saúde que precisaram utilizar mais metodologias ativas para a viabilizar a transposição das aulas práticas de laboratório para o ambiente remoto.

Observou-se que uma parcela significativa de docentes afirmaram que a tecnologia pode maximizar problemas de inclusão pela dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos devido a problemas de ordem estrutural. Essa constatação evidencia a necessidade de formulação de políticas públicas de inclusão e acesso à internet e a equipamentos adequados. Assim como a necessidade de implantação de estratégias com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação por parte das Instituições de Educação Superior, e a oferta de cursos de formação e capacitação permanente aos docentes para a utilização dos recursos tecnológicos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria no 343 (2020). **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19.** Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 16 de set. de 2020

_____. Portaria nº 544(2020). **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - covid-19**, e revoga as portarias mec nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> Acesso em 16 de set.de 2020.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Relatório Pesquisa Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente.** v.7 Minas Gerais,2020. Disponível em: <https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/73263-pesquisa-com-mais-de-15-mil-professores-da-rede-publica-aponta-as-condicoe> Acesso 13 de fev.2021.

MORAN, J. M. A **Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 5. reimpr. São Paulo: Papirus, 2015.

RODRIGUES, A. **Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia.** SBC Horizontes, jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/ 2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso em 15 de mar. de 2021.

RUSCHEL, G.E.S; TREVISAN, M.B.; PEREIRA, J.F. **Ensino Remoto no Contexto de uma Instituição Privada.** GEAPEF-Observatório Sócioeconômico da COVID-19. Rio Grande do Sul: UFSM,2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/10/Textos-para-Discussao-18-Ensino-Remoto-em-uma-instituicao-particular.pdf.> Acesso em 15 de fev.de 2021.

SANTOS, G.L. **A Promoção da Inclusão Digital de Professores em Exercício: Uma pesquisa de síntese sobre aproximações entre professores, novas mídias e manifestações culturais emergentes na escola.** Inter-Ação, Goiânia, v.9, n.3, p.529-543, set/dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/ index.php/interacao/article/view/28790>. Acesso em 15 de fev. de 2021.

WEBER, M.A; BEHRENS, M. A. **Paradigmas Educacionais e o Ensino com a utilização de mídias.** Rev. Intersaberes, Curitiba, n.10, p. 245-279, 2010. Disponível em: <http://www.waltenomartins.com.br/ desinstr_a1_art2.pdf.>. Acesso em 13 fev. de 2021.

8.5.26 RAÇA/COR, CLASSE SOCIAL E GÊNERO NO PROCESSO DE VACINAÇÃO CONTRA A COVID-19

Karine Cristine de Souza Barboza[948]

Clarice Martins de Souza Batista[949]

RESUMO

O presente ensaio objetivou analisar o que motiva a baixa quantidade de pessoas negras nas fotos de vacinação divulgadas pelas mídias sociais. Acredita-se que seja uma leitura da desigualdade motivada por raça/cor[950] como principal marcador social. Para analisar essa hipótese, aplicou-se uma pesquisa quantitativa sobre a proporção de imagens contendo pessoas negras, identificando a cor e o sexo do profissional da saúde e da pessoa sendo vacinada presente nos registros fotográficos do Google Imagens. Em concordância com os dados do IPEA, do IBGE e de pesquisas aplicadas por jornais independentes de circulação online, a análise de fotografias de pessoas sendo vacinadas demonstrou a baixa representatividade da população negra na pandemia da covid-19. Nestes registros fotográficos, tanto profissionais de saúde quanto as pessoas recebendo a vacina são na maioria mulheres brancas, seguido de homens brancos, mulheres negras e, por último, homens negros. Entre os principais fatores que marcam essa desigualdade, destaca-se o demarcador raça/cor, sexo, idade, território, classe social, índice de violência e presença de comorbidades. Estes marcadores, bem como a condição da população negra, em específico, não são considerados no "Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra Covid-19", indicando a falta de políticas públicas voltadas para a acessibilidade das condições de proteção à vida da população mais afetada pela pandemia da covid-19.

Palavras-chave: Covid-19. Raça/cor. Vacinação. Direitos Sociais. Fotografias.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia pelo novo coronavírus foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020 (WHO, 2020b), tendo o primeiro caso mundial identificado na China na véspera do ano novo (WHO, 2020a). No Brasil, o Ministério da Saúde confirma o primeiro caso da doença no dia 26 de fevereiro de 2020 (GOVERNO DO BRASIL, 2020) e o primeiro óbito por covid-19 em 12 de março de 2020, tendo como vítima Rosana Aparecida Urbano, 57 anos, diarista na cidade de São Paulo. Também empregada doméstica, no estado do Rio de Janeiro a primeira vítima da doença foi Cleonice Gonçalves, negra, de 63 anos, que exercia, desde os seus 13

[948] Graduanda de Filosofia na UFPR. Contato: karinesouzabarboza@gmail.com
[949] Professora e Pedagoga da educação básica da rede pública. Contato: claricemsbatista@gmail.com
[950] Utilizamos a classificação de raça/cor do IBGE, em que se denomina de "negras" as somas de pretas e pardas e "não negras" a soma de brancas, amarelas e indígena.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

anos de idade a profissão de empregada doméstica (SIMÕES, 2020). Pouco mais de 1 ano depois do primeiro caso mundial de covid-19, no dia 17 de janeiro de 2021, a enfermeira Mônica Calazans marca o início de um plano de vacinação no estado de São Paulo (SJC, 2020). Na data de elaboração do presente ensaio, o país soma mais de 547 mil óbitos pela doença (PARANÁ, 2021).

Com o avanço da vacinação no Brasil, cresceu a quantidade de fotos de pessoas recebendo a vacina contra a Covid-19 nas mídias sociais. Entretanto, observou-se que as fotos que circulam pelas mídias sociais em sua maioria não apresentam pessoas negras e, entre as que circulam, nota-se a escassa presença dessa população, em especial de homens negros. O que se propôs representar com a primeira pessoa a ser vacinada no país, uma mulher negra selecionada para um momento tão significativo para a saúde da população, não foi o que se percebeu na análise de imagens de pessoas vacinadas no decorrer dos primeiros seis meses de vacinação[951] no Brasil.

A partir disto, questionam-se quais são as condições de acesso à vacinação contra a covid-19 para pessoas negras e quais os marcadores relacionados ao baixo índice de vacinação contra o novo coronavírus e com a alta taxa de mortalidade da população negra decorrente da covid-19. Para tanto, aplicou-se o método de análise quantitativa sobre a proporção de imagens contendo pessoas negras encontradas no Google Imagens, bem como a revisão de literatura, abordagem de dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e pesquisas aplicadas por jornalismo independente de circulação online.

2 DESENVOLVIMENTO

Em um primeiro momento, analisou-se a representatividade da população negra na vacinação contra a covid-19 mediante aplicação de pesquisa quantitativa sobre a proporção de imagens contendo pessoas pardas, pretas e negras, através de pesquisa pelos termos “pessoas+sendo+vacinadas+covid” no Google Imagens, no dia 22 de junho de 2021, sob o filtro "último ano”, em modo de navegação anônima pelo browser Google Chrome. As palavras-chave pesquisadas foram selecionadas por apresentarem coerência com a questão sobre o acesso da população negra à vacinação contra a

[951] Início da vacinação em 17/01/2021 - data da coleta de dados em 23/07/2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

covid-19. Por sua vez, o mecanismo de pesquisa Google Imagens foi selecionado por ser o mais utilizado para busca de imagens no Brasil (STATISTA, 2021), entretanto, salienta-se que os resultados da pesquisa limitam-se à operação do mecanismo de pesquisa Google Imagens sobre escolha de palavras chaves selecionadas pelas autoras.

Foram observadas todas as 832 imagens resultantes do mecanismo de pesquisa, de modo a descartar as imagens que não fossem coerentes com o problema de pesquisa, tais como cartazes informativos, fotos diversas, fotos de frascos de vacina e fotos com crianças sem uso de máscaras. Foram selecionadas apenas fotografias que contivessem (i) ao menos um profissional de saúde aplicando a vacina no braço de uma pessoa adulta, e/ou (ii) ao menos uma pessoa segurando uma placa com um texto que indicasse o recebimento da vacina contra covid-19 e/ou, ainda, (iii) se a pessoa estivesse segurando a carteirinha de vacinação. Foram considerados profissionais de saúde os indivíduos uniformizados e/ou vestindo luvas e segurando uma seringa, ou, ainda, aplicando a agulha no braço de uma pessoa. Com a aplicação desses critérios, obteve-se o total de 409 fotografias, das quais 14 correspondiam ao registro da vacinação da enfermeira Mônica Calazans. Subtraindo essas imagens, consideraram-se apenas 395 registros como material de análise para o presente ensaio. Em fotos que continham mais de uma pessoa sendo vacinada, contabilizou-se todas as pessoas. Conforme esses critérios de seleção e análise, analisaram-se os marcadores cor/raça, a presença de pessoas negras na condição de aplicador/a ou profissional de saúde e de recebedor/a da vacina, bem como o sexo dos indivíduos que aparecem nas imagens, analisadas e contabilizadas nos gráficos que seguem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Gráfico 1. Dados relativos aos profissionais de saúde

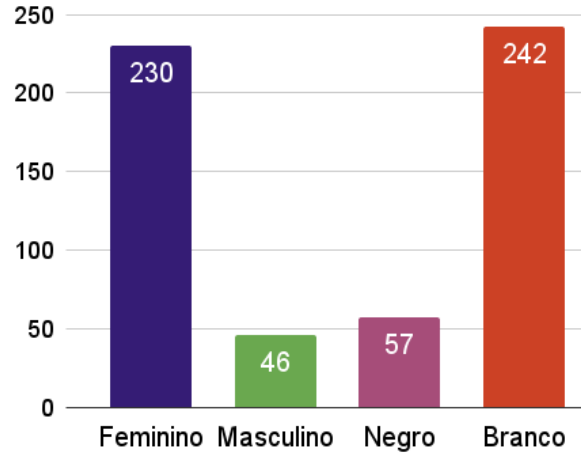

Fonte: Google Imagens (2021).

Gráfico 2. Dados relativos aos profissionais de saúde: sexo e raça/cor

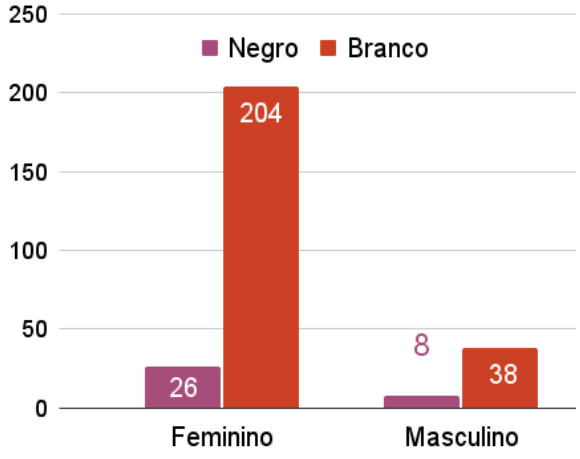

Fonte: Google Imagens (2021).

Gráfico 3. Dados relativos às pessoas vacinadas

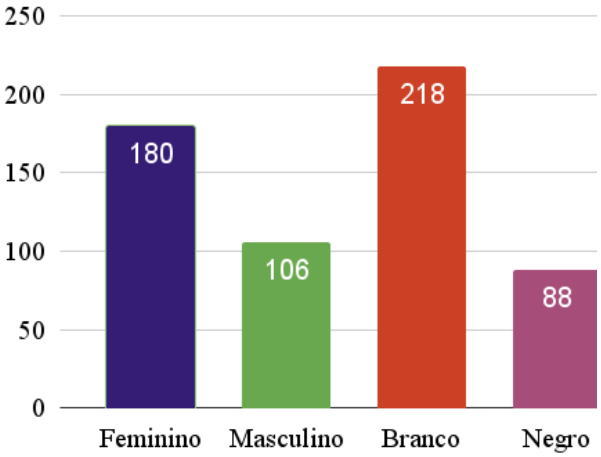

Fonte: Google Imagens (2021).

Gráfico 4. Dados relativos às pessoas vacinadas: sexo e raça/cor

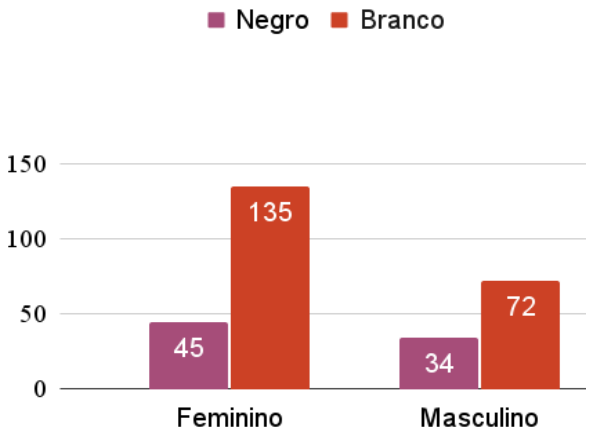

Fonte: Google Imagens (2021).

Conforme os dados ilustrados no Gráfico 1, no Gráfico 2, no Gráfico 3 e no Gráfico 4, observa-se que, as 395 fotos selecionadas contabilizaram 605 pessoas registradas: 299 pessoas registradas eram profissionais da saúde e 306 eram pessoas sendo vacinadas, das quais 460 eram brancas e 145 negras. Dessas, foram identificados o sexo de 562 pessoas, ficando 43 pessoas sem identificação do sexo. Nesse ponto, cabe ressaltar que a proporção domarcador sexo em relação ao marcador cor/raça se deve à dificuldade de identificação do sexo da pessoa fotografada, já que muitas vezes a foto registrava apenas as mãos do aplicador e o braço da pessoa sendo vacinada. Por sua vez, quanto ao sexo, 410 eram mulheres e 152 eram homens.

Conforme o Gráfico 1, 230 mulheres eram profissionais da saúde (56,10% das mulheres) e destas, segundo o Gráfico 2, identificou-se 26 negras (11,30% das profissionais de saúde) e 204 brancas (88,70% das profissionais de saúde). Quanto às pessoas vacinadas, o Gráfico 3 mostra que 180 eram mulheres (43,90% do total de mulheres registradas na pesquisa), das quais, como indicado no Gráfico 4, 45 eram negras (25% do total de mulheres vacinadas) e 135 brancas (75% do total de mulheres vacinadas). Quanto ao sexo masculino, o Gráfico 1 mostra que 46 (30,26% dos homens registrados pela pesquisa) eram profissionais da saúde e desses, como ilustrado no Gráfico 2, 8 eram negros (17,39% do total de homens da área da saúde) e 38 brancos (82,61% do total de homens da área da saúde). No Gráfico 3, observa-se que 106 homens estavam sendo vacinados (69,74% de todos os homens registrados na pesquisa), dos quais, como se vê no Gráfico 4, 34 eram negros (32,08% dos homens vacinados) e 72 brancos (67,92% dos homens vacinados).

A partir dos dados apresentados, concluiu-se que a maioria das pessoas registradas, tanto na condição de profissional de saúde quanto de pessoa sendo vacinada, são mulheres brancas: 204 profissionais de saúde e 135 sendo vacinadas, isto é, 56,03% das 605 pessoas registradas. Em sequência, nota-se a predominância de homens brancos atuando na área da saúde (18,63% dos profissionais), seguido por mulheres negras (12,75% dos profissionais) e homens negros (3,92% dos profissionais). A predominância de mulheres brancas registradas nas fotografias seguem os dados da pesquisa “Perfil da Enfermagem no Brasil” (FIOCRUZ/COFEN, 2017), que demonstra que, de todos os profissionais de enfermagem do país, 42,3% são pessoas brancas e 11,5% são negras (FIOCRUZ/COFEN, 2017, p. 129), com 85,1% de mulheres (FIOCRUZ/COFEN, 2017, p. 110).

Segundo o IBGE (2020), 56,2% da população brasileira se autodeclara negra, 46,8% se autodeclararam como pardos e 9,4% como pretos. Entretanto, apesar da soma da porcentagem de brasileiros negros, pardos e pretos representar mais da metade da população brasileira, a maioria das pessoas vacinadas são brancas (MUNIZ, 2021) — consoante à indicação de que há uma “sobremortalidade muito grave para a população negra, mas especialmente entre homens negros” (NISIDA; CAVALCANTE, 2020). Quanto à taxa de mortalidade decorrente da covid-19, a pesquisa aplicada pelo Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (BATISTA et al., 2020, p. 4) demonstra que 54,78% de pretos e pardos vieram à óbito, sendo maior que a de pessoas brancas,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que totalizam 37,93%.

Cleonice Gonçalves, primeira vítima da covid-19 no estado do Rio de Janeiro, ilustra a situação da capital do estado, bem como de todo o país. Não informada do risco de contágio, Cleonice faleceu aos 63 anos (SIMÕES, 2020). Ela morava em um puxadinho com filho, irmão e sobrinho ao lado do cemitério onde foi enterrada. A rua da casa da família não era asfaltada e ela pegava duas conduções para chegar ao trabalho, que ficava a mais de 100 quilômetros da sua residência (SIMÕES, 2020).

Como demonstrado pelos dados apresentados anteriormente, a raça/cor de Cleonice é a mesma da maioria das vítimas de covid-19. Em São Paulo, a "população negra e de baixa renda continua sendo a mais atingida pela pandemia" (VASCONCELOS, 2020). Além da baixa renda, o fator educação também se apresenta como um agravante para a situação dos negros na pandemia de covid-19. Segundo Batista et al. (2020, p. 6), "pretos e pardos sem escolaridade mostraram uma proporção 4 vezes maior de morte do que brancos com nível superior (80,35% contra 19,65%)".

A maior mortandade de negros em relação à de pessoas brancas já era motivada por marcadores de violência e, no contexto atual de pandemia, também é maior devido à covid-19. O número de mulheres negras assassinadas chega a 64,45% e o de homens negros a 74,0%; assim como o número de homicídios entre homens e mulheres negros são significativamente maiores que a relação com homens e mulheres brancos (IPEA/FBSP, 2020, p. 68). "Entre 2008 e 2018, as taxas de homicídio apresentaram um aumento de 11,5% para os negros, enquanto para os não negros houve uma diminuição de 12,9%" (IPEA/FBSP, 2020, p. 47).

Uma consequência desta realidade é que ao se vacinar as pessoas com um corte etário sem considerar a estatística em relação a idade/raça/cor - como se fez no planejamento da vacinação iniciando pelos mais idosos -, a população negra e, especificamente, a quantidade de homens negros, não estiveram representados proporcionalmente, pois o percentual de homens negros acima de 40 anos é menor que brancos.

> [...] a população negra é comparativamente mais jovem que a branca. Apesar de o Brasil ter mais pessoas negras que brancas, negros são minoria em todas as faixas etárias a partir de 40 anos de idade. Para se ter uma ideia, a partir dos 60 anos, havia cerca de 30% a mais de pessoas brancas que negras no último censo do IBGE, de 2010. (CEERT.ORG, 2021, s/p)

Além da morte prematura e menos por envelhecimento, é marcante a incidência

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de doenças crônicas na população negra (CEBRAP, 2020, p. 10).

É necessário também perceber que em:

> Análise socioeconômica da letalidade dos casos da COVID-19 no Brasil Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (NOIS) pacientes pretos e pardos apresentaram um número maior de óbitos em relação aos brancos, em todas as faixas etárias. Na faixa acima de 90 anos, as duas linhas se aproximam, porém, o número de casos nesta faixa é menor (BATISTA, 2020, p. 5).

Outros indicadores que refletem a falta de acesso à informação e educação como direitos é na própria educação, na qual a população negra também é negligenciada.

> Na área da educação, por exemplo, a pobreza e a desigualdade de renda são marcadores responsáveis pelas elevadas taxas de abandono e atraso escolar entre os jovens de 15 a 17 anos. De acordo com o IBGE, em 2018, enquanto 11,8% dos jovens pobres de 15 a 17 anos tinham abandonado a escola sem concluir o ensino médio, entre os jovens mais ricos esse percentual era de apenas 1,4%. (IPEA, 2020, p. 30)

O artigo sexto da Constituição Federal (CF) indica que "**São direitos sociais** a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência **social**, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta **Constituição"** (BRASIL, 1988, p. 252), porém o que se percebe ao levantar esses dados é que os direitos sociais são negligenciados para parte da população brasileira.

A desigualdade racial no acesso à vacinação contra a covid-19 demonstra a necessidade de realização de políticas públicas que atendam a diversidade da população brasileira. Segundo o IBGE, desigualdade racial é "toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica" (BRASIL, 2016, p. 11).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além dos marcadores sociais indicados anteriormente, há outros que precisam ser levantados e discutidos, como o acesso ao trabalho/emprego, transporte público, saneamento básico e à residência, fatores estes que interferem diretamente na qualidade de vida de todo cidadão.

Apesar da pluralidade de problemas que necessitam de atenção, observam-se empecilhos metodológicos no levantamento de dados, tais como a escassez de dados acerca da cor das pessoas vacinadas, a possibilidade de subnotificação de mortes por

covid-19 e a possibilidade das fotos publicadas representarem mais uma região do país em detrimento de outra. Quanto às pesquisas disponíveis sobre a condição da população negra em meio à pandemia da covid-19, nota-se o protagonismo de pesquisas aplicadas pelo jornalismo independente e, em sequência, pesquisas realizadas por instituições de ensino.

A interseccionalidade[952] de raça, gênero e classe social motivam a ausência de pessoas negras ao acesso à vacinação contra covid-19. O caso é de ausência de pessoas negras com idade que esteja no plano de vacinação motivadas pelas formas de violências pela qual a população negra é exposta diariamente no país, agravado pela ausência de políticas afirmativas que pensem na solução para a falta de acessibilidade da população negra à saúde.

REFERÊNCIAS

ARCHIVED: WHO Timeline - COVID-19. **World Health Organization**, 27 de abr. de 2020. Disponível em: < https://www.who.int/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>. Acesso em 23 de jun. de 2021.

BATISTA, A. et al. Nota Técnica 11 – 27/05/2020. **Análise socioeconômica da taxa de letalidade da COVID-19 no Brasil**. Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (NOIS), PUC-Rio, 2020. Disponível em:< https://drive.google.com/file/d/1tSU7mV4OPnLRFMMY47JIXZgzkklvkydO/view>. Acesso em 23 de jun. de 2021.

BRASIL confirma primeiro caso do novo coronavírus. **Governo do Brasil**, 26 de fev. de 2020. Disponível em:< https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/02/brasil-confirma-primeiro-caso-do-novo-coronavirus>. Acesso em 23 de jun. de 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.a

CEBRAP. **Desigualdades Raciais e Covid-19: o que a pandemia encontra no Brasil?**. Informativo 1, de out. de 2020. Disponível em:< https://cebrap.org.br/wp-content/uploads/2020/11/Afro_Informativo-1_final_-2.pdf >. Acesso em 23 de de jun. de 2021.

[952] O termo **interseccionalidade** é usado para fazer referência às formas como diferentes marcadores sociais — de gênero, raça, classe, sexualidade, entre outros — interagem entre si, influenciando a forma como experimentamos a vida em sociedade. Em um artigo publicado em 1989, a norte-americana Kimberlé Crenshaw foi a primeira intelectual a sistematizar a ideia de interseccionalidade. Em determinadas situações, há uma interseção entre diferentes identidades sociais, e quando isso ocorre, a discriminação assume características singulares.

CEERT.ORG — **Brasil vacina duas vezes mais pessoas brancas do que negras** — 2021. Disponível em: https://ceert.org.br/noticias/saude/43958/brasil-vacina-duas-vezes-mais-pessoas-brancas-do-que-negras Acesso em 23 jul. de 2021.

COVID-19 in Brazil: a retrospective analysis of nationwide data. **THE LANCET RESPIRATORY MEDICINE**, 15 jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/S2213-2600(20)30560-9>. Acesso em 23 de de jun. de 2021.

FIOCRUZ/COFEN. **Relatório final da Pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil** . Vol. 1. Rio de Janeiro, em 2017.

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios:** Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf. Acesso em 23/07/2021.

IPEA — Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da violência 2020**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2020.

MOST popular online search engines in Brazil in 2020, based on market share. Statista, 2 de jul. de 2021. Disponível em:< https://www.statista.com/statistics/309652/brazil-market-share-search-engine/>. Acesso em 23 de jun. de 2021.

MUNIZ, Bianca et al. **Brasil registra duas vezes mais pessoas brancas vacinadas que negras**. Pública, 15 de mar. de 2021. Disponível em:< https://apublica.org/2021/03/brasil-registra-duas-vezes-mais-pessoas-brancas-vacinadas-que-negras/#Link2 >. Acesso em 23 de jun. de 2021.

NISIDA, Vitor e CAVALCANTE, Lara. **Raça e covid no município de São Paulo**. Instituto Pólis, jun. de 2020. Disponível em:< https://polis.org.br/estudos/raca-e-covid-no-msp/ >. Acesso em 23 de jun. de 2021.

OLIVEIRA, B. L. C. A. de e LUIZ, R. R. Densidade racial e a situação socioeconômica, demográfica e de saúde nas cidades brasileiras em 2000 e 2010. **REV BRAS EPIDEMIOL**, Brasil, v. : E190036, abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-549720190036>. Acesso em 23 de jun. 2021.

PARANÁ. Governo do Estado. **Informe epidemiológico coronavírus (Covid-19) de 23 de jul. de 2021**. Disponível em:< https://www.saude.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-07/informe_epidemiologico_23_07_2021.pdf>. Acesso em 23 de jun. de 2021.

PRIMEIRA vacinada do país, enfermeira Mônica Calazans ajuda a salvar vidas em SP. SJC Secretaria da Justiça e Cidadania, 17 de jan. de 2021. Disponível em:<

https://justica.sp.gov.br/index.php/primeira-vacinada-do-pais-enfermeira-monica-calazans-ajuda-a-salvar-vidas-em-sp/ >. Acesso em 23 de jun. de 2021.

RANZANI, O. et al. Characterisation of the first 250000 hospital admissions for

SIMÕES, Mariana. **Primeira morte do Rio por coronavírus, doméstica não foi informada de risco de contágio pela "patroa"**. Pública, 19 de mar. de 2020. Disponível em:< https://apublica.org/2020/03/primeira-morte-do-rio-por-coronavirus-domestica-nao-foi-informada-de-risco-de-contagio-pela-patroa/ >. Acesso em 23 de jun. de 2021.

VASCONCELOS, Caê. **População negra e de baixa renda continua sendo a mais atingida pela pandemia, aponta monitoramento**. Ponte, 11 de ago. de 2020. Disponível em:< https://ponte.org/populacao-negra-e-de-baixa-renda-continua-sendo-a-mais-atingida-pela-pandemia-aponta-monitoramento/>. Acesso em 23 de jun. de 2021.

WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020. World Health Organization, 11 mar. 2020. Disponível em: < https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> . Acesso em 23 de jun. de 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

8.5.27 RAIZEIROS, REZADEIRAS, CURANDEIROS, ERVEIROS: EXPERIÊNCIAS COM A SAÚDE E A DOENÇA E PROCESSOS DE APRENDIZAGENS NAS PRÁTICAS DE CURA NO OESTE DA BAHIA.

Rogério Lima Vidal[953]

RESUMO

O artigo objetiva desenvolver análise sobre as compreensões entre saúde, doença, cuidado e processos de aprendizagens nas práticas de curas dos rezadeiros, raizeiros, erveiros e curandeiros das comunidades rurais na Região Oeste da Bahia intitulados como agentes da cura. O texto discute questões que envolvem os saberes e fazeres da cura e tratamento das doenças por métodos associados à religiosidade popular e cultivo de plantas de ações curativas. (RABELO, 1999); (CZERESNIA, 1999); (HERZOG, 1987). Problematiza, investigar as experiências dos agentes de cura com a doença, tratamento e prevenção da saúde, bem como os processos de aprendizagens nas compreensões entre saúde/doença, tratamento/cuidado. Traz como objetivos a priori, entender de que maneira as experiências das práticas de cura foram ensinadas e quais as suas mudanças na visão desses agentes e, por final, que conhecimentos e aprendizagens sobre a saúde, doença e cuidado são elaboradas pelos agentes da cura. A metodologia baseou-se na pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, tomando como base a memória coletiva dos agentes da cura conforme (GEERTZ, 1989); (BOSSI, 2003); (PORTELLI, 1997). O artigo demonstrou práticas de cura desenvolvidas na região, na qual trazem conhecimentos, processos de aprendizagens e formas ancestrais afro-ameríndias. As práticas de cura se configuram como expressão de resistência cultural e religiosa na região e está associada a lutas políticas de uma pluralidade heterogênea de saber, conhecimento, método e poder dos povos de territórios ameríndios, rurais e quilombolas.

Palavras Chaves: Práticas de cura. Saúde e doença. Religiosidade. Identidade étnica.

QUESTÕES INTRODUTÓRIAS:

As concepções entre saúde e doença estão atreladas a diversos contextos dentro de uma perspectiva histórica. Estas compreensões estão relacionadas nas condições de vida da população, na organização sócio espacial de cada época. As relações saúde/doença possuem um caráter político e histórico, correspondendo dimensões simbólicas, subjetivas, filosóficas que extrapolam o âmbito biológico. Embora a modernidade enquanto um fenômeno eurocêntrico considerar as relações saúde/doença em um único campo de pensamento e estudo, essa relação engloba hoje a reconstrução de novas racionalidades e imaginários a partir da presença dos sujeitos, povos e culturas excluídas. (DUSSEL, 2005); (MIGNOLO, 2003). Sistemas de valores que regulam a conduta humana.

[953]Graduando em Ciências Biológicas pela Universidade Estácio de Sá. Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC. UNEB**.** Membro associado à ABRASCO (Associação Brasileira de Saúde Coletiva). .pessoa_vidal@yahoo.com.br (71) (99328-1868).

Tomando como referência as disposições teóricas acima, o artigo traz concepções particulares das narrativas e experiências dos agentes da cura[954] sobre as suas práticas e arte de curar em comunidades rurais na região do Oeste da Bahia. Bem como, suas concepções sobre a saúde e a doença, ambas atreladas ao cuidado, em tratamentos específicos sob domínios das intermediações de saberes acumulados na comunidade, nas crenças religiosas, no acúmulo do saber ancestral, onde produzem aprendizagens.

Mesmo que haja outras formas de tratamentos médicos, hospitalares, alopáticos, entre outros meios biomédicos, há indivíduos que fazem uso de outros subsídios curativos aliados ao uso de rezas, folhas, banhos, preparos, beberagens para a sua cura, ou mesmo, paralelos ao tratamento médico. Essas práticas continuam presentes até hoje, onde ocorrem processos de aprendizagens, troca de saberes, não apenas na produção dos remédios, na intermediação de forças espirituais para a cura, mas, bem como no cuidado, no aprender com a doença e seu tratamento.

Desse modo, as discussões sobre práticas de cura, processos de adoecimento e cuidado, impulsionam olhares para outro campo educacional de um saber marcado pela alteridade dos seus sujeitos, das suas subjetividades, diferenças sem hierarquias escolares ou acadêmicas. Portanto, os sentidos atribuídos à cura, resolução dos distúrbios do corpo, da mente do espírito e o cuidado com o outro, confirmam a existência da relação saúde-doença e cuidado. Essa analogia, por sua vez, está interligada à cultura, ao território, às tradições, ao transcendente, bem como à educação.

Contudo, as interligações entre o conhecimento mágico-divinatório, benzeduras, como táticas e estratégias para manter a saúde e afastar os males que a afetam, seja fisicamente ou no campo espiritual, partem basicamente da existência de um corpo (existencial ou não) e das formas, manejos, técnicas do cuidar e para cuidar. É neste sentido que se propõem esse artigo em socializar resultados de pesquisa realizada com os agentes da cura nas comunidades rurais situadas na Região Oeste da Bahia.

[954] O termo agente da cura engloba os *benzedeiros (as), rezeiros (as), raizeiros (as), erveiros (as) e curandeiros (as).* O termo sugere formas pelas quais esses sujeitos são socialmente, reconhecidos na comunidade. Eles (as) são conhecedores (as) dos saberes das rezas uso de folhas, ervas e outros objetos na preparação de remédios, xaropes, lambedores, chás, banhos, emplastros, garrafadas entre outros meios para curar as pessoas tanto de doenças físicas como espirituais. São proprietários de conhecimentos populares da cura de aspecto popular, religioso e cultural.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O artigo traz como problemática central investigar através das narrativas dos agentes da cura suas experiências com a doença e o adoecimento, o tratamento e prevenção da saúde, bem como os processos de aprendizagens nas compreensões entre saúde/doença, doravante as suas práticas nas comunidades rurais na Região do Oeste da Bahia. Como objetivos acrescidos neste trabalho, primeiro, entender de que maneira as experiências das práticas de cura foram ensinadas para os atuais agentes da cura e, por final, que conhecimentos e aprendizagens da saúde, doença e cuidado são elaboradas pelos agentes da cura nas comunidades rurais do oeste as Bahia.

Considerando a investigação focada nos fazeres e saberes dos agentes da cura o estudo teve como suporte metodológico a pesquisa social qualitativa, cuja coleta dos dados ocorreu a partir da abordagem etnográfica. A justificativa por essa escolha metodológica sustenta-se na teoria interpretativa de (GEERTZ, 1989, p. 10-11), o qual aborda o conceito antropológico de cultura, composto por construções simbólicas "como signos interpretáveis".

A opção metodológica pela abordagem etnográfica - pesquisa qualitativa se deu por compreender que a mesma permite um diálogo entre o individual e o coletivo, isto é, diálogos com os espaços e vivencias de cada um, onde envolvem segredos, revelações, omissões nos seus discursos. (PORTELLI, 1997); (BOSSI, 2003); (VANSINA, 2010). Foram utilizados como instrumentos na coleta e diálogo com os dados: a observação participante, diário de campo, e entrevistas semi estruturadas, diálogos informais. Sob essa perspectiva sinalizo que outros instrumentos também fizeram presentes como, por exemplo, o auxílio de máquina fotográfica, gravador digital (MP4) e filmadora.

2. EXPERIÊNCIAS COM O ADOECIMENTO, PREVENÇÃO DA SAÚDE, TRATAMENTOS E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGENS NAS NARRATIVAS DOS AGENTES DA CURA.

Com base nos referencias teóricos e metodológicos acima, nas comunidades rurais e demais localidades ocorrem o uso de práticas de curas com a utilização de rezas, benzimentos com a utilização de palavras, folhas para o mal olhado, quebranto, olho gordo, espiela caída, ventre caído, dor de dente, de cabeça, constipação, diarréia, entre outros processos de adoecimento. Nessa ocasião também foram observadas a prática de banhos de folhas, uso de sementes, raízes na produção de remédios

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

caseiros, para curar doenças como: reumatismo, dor de dente e de barriga, problemas nos rins, dor de cabeça, catapora, gripes, picadas de animais peçonhentos.

Esses agentes da cura desenvolvem tratamentos com fabricação de remédios denominados de remédios do mato. Um dos agentes da cura, também identificado na região como famoso raizeiro relatou sobre diversas beberagens que ele prepara, além dos procedimentos que ele faz para atender as pessoas que lhe procuram, principalmente segundo ele

> [...] Quando os remédios de hospital não resolvem o problema deles, eles procuram os remédios do mato, o pessoal faz muito remédio caseiro, tira tudo aí da roça (...). Sr. João dos remédios. Antigo raizeiro da região. (Entrevista realizada em outubro de 2019).

O interlocutor revelou que trouxe os seus conhecimentos da região de Tocantins, onde nasceu e foi criado, mas que, outros conhecimentos foram assimilados, pelas suas andanças e contatos com raizeiros de outras regiões próximas. Os saberes sobre as ervas, propriedades e modos de preparos são expressos a partir dos conhecimentos das folhas nativas da região Oeste da Bahia. Na ocasião da pesquisa foram listadas algumas das ervas e raízes de propriedade curativa do raizeiro, tais como: Aroeira a qual melhora a liberação da urina, processos inflamatórios e é bom para gripes com catarro e febre. Angerca/Angico que segundo o raizeiro sua raiz é muito usada no combate a tosse e tuberculose. Barbatimão muito apropriado para cortes, ferimentos, inflamação na garganta, seu uso pode ser como um pó ralado ou tipo chá ou infusão. O fruto do buriti no qual o seu óleo e utilizado como cicatrizante e para eliminar o catarro dos pulmões.

Na seqüência o raizeiro ainda demonstrou outros conhecimentos das ervas e raízes como: cabelo de nego onde em forma de chá é utilizado para combater disenterias e o canapú/camapu também utilizado para aliviar as dores causadas pelo reumatismo. Atuando como antiinflamatório nas articulações em forma de compressas quentes. As folhas de guiné utilizada para reumatismo e auxilia na cicatrização como antiinflamatória e banho de descarrego e o jatobá branco empregado no tratamento da tuberculose e pneumonia. É bem possível que ocorra algumas variações regionais entre o nome dessas ervas suas propriedades e tratamentos.

Diante desses conhecimentos das ervas, raízes e suas propriedades e ações curativas demonstrados pelo raizeiro, os autores (CZERESNIA, 1999); (MORIN, 2002); (BUCHILLET, 1991) comentam que historicamente as antigas culturas sempre

procuraram meios de tratar da saúde e da doença, utilizando métodos religiosos a depender das suas estruturas cosmológicas. Assim, as definições e tratamentos dados à saúde e doença apresentavam comportamentos, ações, prescrições singulares, assim como, uma terapeuta específica para cada doença. Estas particularidades não são providas das diferenças biológicas de cada sujeito, e sim das diferenças socioculturais dos mesmos, de como a cultura definia os seus padrões, normas e práticas de como a doença era definida ou explicada para cada sujeito.

Nas comunidades rurais percorridas foi possível perceber que as práticas de cura incluindo as rezas, benzimentos, passes, defumações, trazem influências da crença religiosa aos santos populares da comunidade, unida aos laços sócios afetivos entre quem realiza a cura e quem é tratado. Em face deste episódio, no final alguns desses procedimentos de benzedura, há sempre ocorrência de um diálogo do consulente com o rezador ou rezadora a respeito da satisfação e bem como da sua melhora diante do êxito da benzedura realizada. No final do procedimento da benzedura mantive uma conversa rápida com o rezadeiro e com o consulente, ambos relataram que se tratava de um mal de quebranto muito comum na região e passa de uma pessoa para outra, pelo olhar, gestos, com palavras de “mal dizer.” No entanto, para contrair o mal de quebranto a pessoa teria que está de “corpo aberto”, ou melhor, desprotegida.

Desse modo, tomando como base essa situação por mim vivenciada percebi a existência de um sistema cultural na comunidade, bem como nesse relatado contexto e que ressalta a dimensão simbólica do entendimento, representações e significados culturais tanto do rezadeiro, como do consulente para definirem, classificarem, perceberem e explicarem as doenças tanto físicas e espirituais e, nesse caso, o mal de quebranto aqui apresentado. Porém, dada a delimitação deste trabalho não será possível investigar essas ocorrências e nem tão pouco aprofundá-los. Mesmo porque, para esse objetivo seria necessário maiores investidas e tempo para amadurecimento de novas investigações.

2.1 As experiências, conhecimentos e os diferentes modos de como as práticas de cura foram ensinadas para os atuais agentes da cura.

O papel dos agentes de cura entre outras denominações foram, e são até hoje necessários para restabelecer o equilíbrio do corpo da mente e principalmente da alma. Essas práticas continuam presentes até hoje, onde ocorrem processos de aprendizagens, troca de saberes, não apenas na produção dos remédios, na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

intermediação de forças espirituais para a cura, mas, bem como no cuidado, no aprender com a doença e seu tratamento. Contudo, foram encontrados diferentes narrativas de como estes conhecimentos foram ensinados, apreendidos e colocados em prática. Vejamos:

> [...] Eu aprendi, na verdade, porque tinha uma mulher que morava aqui, ela já morreu, ela sempre rezava o meu filho de quebranto, aí um dia ela disse! Geralda, porque você não aprende a rezar também! (...). Dona Antônia de Jesus, 56 anos, rezadeira e antiga parteira. (Entrevista realizada em outubro de 2019).

> [...] Eu aprendi vendo minha mãe rezando, mas ela já dizia que eu tinha o dom, mais só tive a certeza quando eu rezei e vi resultado (...). Dona Geralda dos Santos, 62 anos, Antiga rezadeira de criança de colo. (...). (Entrevista realizada em novembro de 2019.)

Muitos destes conhecimentos acumulados, produzidos e retribuídos pela oralidade no cotidiano dos moradores do Povoado que geram aprendizagens individuas e coletivas. Nota-se nas narrativas das rezadeiras que os seus saberes foram repassados, através de uma pessoa mais experiente, por meio dos ensinamentos orais, ou seja, pelo uso da palavra, dos gestos e da experiência em ser rezada. Nota-se que o saber, ao ser transmitido para ela, é mais uma vez renovado. “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores” (BENJAMIN, 1987, p.198).

Outros alegaram que os seus saberes e domínios para curar foram transmitidos via oralidade, trazidos de outras regiões. As mulheres rezadeiras a qual antes mantinham uma maior prevalência neste campo da cura relataram que seguiram os passos de suas mães que erram consideradas como grandes rezadeiras e parteiras na região.

> [...] A maioria dos rezador tudo velho já morreu. Tem muito home agora rezando também, antes não era assim não, parece que mudou tudo (...) Eu rezo de quebranto (...). Dona Domingas dos Santos, 72 anos. Rezadeira de quebranto.(...). (Entrevista realizada em novembro de 2019).

> [...] Aqui tinha muito rezador bom. Agora, hoje, aqui, está assim, cada um faz do seu jeito porque um faz de um jeito, outro já faz de outro, eu nem sei lhe explicar como é direito. (...). Dona Santa, 73 anos. Rezadeira de moleira de criança. (Entrevista realizada em setembro de 2019)

Vale ressaltar conforme algumas narrativas exclusivamente das rezadeiras fato de haver mudanças entre os praticantes desses conhecimentos locais, que antes eram elas e principalmente as mais velhas que executavam as atividades como parteiras e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

benzedeiras dentro e fora da comunidade, mas hoje, são os homens que vem assumindo com mais freqüência esse posto como curandeiros ou rezadeiros. E por segundo, as normas de como os rezadeiros e rezadeiras devem proceder nas rezas, nos meios divinatórios, mudaram, sendo inseridas novas práticas segundo as suas próprias convicções divergindo da maneira pela qual esse conhecimento foi-lhe transmitido. No entanto, o que revela essa abordagem são mudanças nestes fazeres, acrescido do poderá da oralidade.

Desse modo, tomando como base as situações por mim vivenciadas percebi a existência de um sistema terapêutico, onde se misturam, recombinam várias técnicas mobilizadas para a cura, cuidado e paz ao consulente. Mas também, a dimensão simbólica de entendimentos, representações culturais, biomédicos, religiosos tanto do rezadeiro, como do consulente para definirem, classificarem, perceberem e explicarem as doenças tanto físicas e espirituais. Uma vez, que muitas pessoas entre homens, mulheres, idosos, famílias com crianças, procuram tratamentos com os rezadeiros (as) aliados aos tratamentos médicos.

2.2 práticas educativas e processos de aprendizagens na saúde, doença tratamento e cuidado pelos agentes da cura.

O papel dos agentes da cura entre outras denominações foram e são até hoje necessários para restabelecer o equilíbrio do corpo da mente e principalmente da alma. Essas práticas continuam presentes até hoje, onde ocorrem processos de aprendizagens, troca de saberes, não apenas na produção dos remédios, na intermediação de forças espirituais para a cura, mas, bem como no cuidado, no aprender com a doença e seu tratamento. Contudo, são conhecimentos acumulados, produzidos e retribuídos pela oralidade no cotidiano dos moradores das comunidades que geram aprendizagens individuas e coletivas.

Entre essas aprendizagens não como um conhecimento formalizado, foram destacadas na escolha dos tipos de ervas e os horários específicos para retirada e usos, na especificidade de cada rezadeiro ou rezadeira. Neste contexto, os conhecimentos para efeitos da cura, os seus específicos tratamentos para tratar a doença e obtenção do êxito, os cuidados exclusivos para cada pessoa atendida, compreendem também ocorrências atreladas às potencialidades de cada rezadeiro ou rezadeira. Onde nestes exemplos situacionais, evidenciados durante a pesquisa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

suscita entender que há uma espécie de especialidade, fronteiras do saber no campo da cura.

A doença e seus diferenciados tratamentos são construções sociais vivenciadas por diferentes sociedades e construída pela mesma. (REVEL&PETER, 1976); (HERZOG, 1987). Desse modo, a doença aparece atrelada a história movida por uma percepção sociocultural e de muitos desdobramentos. Da mesma forma, a saúde é o desejo individual ou coletivo em que implicam fatores sociais, históricos e religiosos entre os indivíduos, as classes e diferentes povos e que podem ocorrer de forma desigual, controlada pelos determinantes sociais, psicológicos e biológicos. A forma de atenção à saúde não está desconectada da cultura, pois a mesma funciona como um sistema social conectada com a organização social de um grupo, de uma pessoa. Para (SCLIAR, 2007, p.30) o conceito de saúde enquanto um estado de bem estar físico, mental e social é, de certo modo, abstrata, pois a mesma extrapola os determinantes biológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É pertinente salientar que as práticas de cura realizadas nas comunidades rurais da região Oeste da Bahia trazem a combinação de preces sagradas, folhas, raízes, remédios do mato, ervas, energias, fé, confiança e conhecimentos acumulados que não oficializadas pelos órgãos controladores e provedores da chamada saúde pública brasileira. Muito embora, se constituíssem em atividades terapêuticas muito intensas na região do Oeste da Bahia, no passado, hoje, as que persistem são tomadas nos redutos do saber médico como charlatanismo, alvo de perseguições religiosas de cunho protestante.

O que está em pauta não é a legitimidade entre um conhecimento ou outro, ou mesmo, no embate entre Ciência e Fé, mas no deslocamento exclusivo do padrão explicativo hegemônico nas disputas pelo poder de cura e de uma determinada geopolítica de produção de conhecimento. Sobre esta realidade, tanto no Oeste Baiano e bem como em toda a Bahia, esses conhecimentos e formas ancestrais afro-ameríndias para cura se configuram como expressão de resistência cultural e religiosa desses povos. Assim, partindo deste princípio, podemos compreender se as relações saúde/doença são evidenciadas pela dimensão simbólica e cognitiva, onde diversas interpretações e medidas de terapias, cuidados e tratamentos estão atreladas a elas.

REFERÊNCIAS

BOSI, Cléa. **O Tempo Vivo da Memória:** Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê editorial, 2ª edição, 2004.

CZERESNIA, D. **O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção.** Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 701-710, 1999.

GEERTZ, Glinford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro. Zahar. 1989.

HERZOG, R. **Sujeito-da-doença ou doença do sujeito? A construção do ser doente** Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. 1987.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando Aprender um Pouquinho**. Algumas Reflexões Sobre a Ética na História Oral. Projeto História, São Paulo, n. 15, 1997. P. 13-47.

QUIJANO, Aníbal. **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina.** In: Estudos Avançados 19 (55). 2005. p. 09-31.

RABELO, Miriam Cristina M. (1999) **Comparando experiência de aflição e tratamento no candomblé, pentecostalismo e espiritismo**. Texto apresentado no XII Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, 27-31 de outubro, 1998.

REVEL, Jacques & PETER, Jean-Pierre. **O corpo: o homem doente e sua história,** in: LE SCLIAR, M. **História do Conceito de Saúde**. Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 17(1): 29-41, 2007.

TURNER, Victor. **O Processo Ritual**. Petrópolis: Vozes, 1977.

8.5.28 RELATO DISCENTE NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: O ENSINO REMOTO NA FISIOTERAPIA DA UFPR DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Taisy Aparecida de Melo[955]

Stephany Ferreira de Souza[956]

Vera Lúcia Israel[957]

RESUMO

A graduação em Fisioterapia na Universidade Federal do Paraná (UFPR) forma fisioterapeutas generalistas há 15 anos, desde seu início no campus litoral em 2005 na cidade de Matinhos/Paraná até o atual em Curitiba/Paraná, campus Centro Politécnico. Dentre as possibilidades existentes no mundo do trabalho, o profissional fisioterapeuta egresso da Universidade pode proativamente escolher sua atuação nas áreas clínica, docência e/ou pesquisa. A UFPR, assim como as demais instituições de ensino superior público, possibilita aos estudantes (de graduação ou pós-graduação) vivências que compreendem a tríade: ensino, pesquisa e extensão. Tal como o programa de iniciação à docência (PID), vinculado à disciplina do primeiro semestre do curso de Fisioterapia "Panoramas da Fisioterapia no Brasil e no Mundo" (PFBM), em sua primeira versão digital e remota devido à Pandemia de Covid-19 em 2020. Em razão do alto risco de contaminação e periculosidade do vírus da Covid-19, adotou-se o distanciamento social, por meio de plataformas digitais para o seguimento possível dos processos educacionais como atividades não essenciais restritas, entre elas a educação superior. Tais atividades sofreram adaptações que possibilitaram sua realização a partir de plataformas, mídias digitais e do home-office (quando possível). Deste modo, foram necessários estudos pedagógicos, reuniões quinzenais, planejamentos prévios e reformulação da disciplina: aulas, materiais de apoio e bibliografia, atividades avaliativas e produtos finais da aprendizagem por projetos na disciplina de PFBM. A experiência proporcionou uma vivência única e humanizada à formação acadêmica da estudante monitora, estudante colaboradora voluntária, estudantes matriculados na disciplina e a docente.

Palavras-chaves: Fisioterapia. Educação. Formação Profissional. Saúde. Educação à Distância.

1 INTRODUÇÃO

A Fisioterapia é uma área de formação em saúde que passa pela graduação e na atuação em Educação há necessidade do fisioterapeuta ter um processo de educação continuada ao longo da vida profissional. A aprendizagem diversificada e em

[955]Discente do Programa de Iniciação à Docência (PID) Digital, Curso de Fisioterapia, Universidade Federal do Paraná email: taisymelo@ufpr.br
[956]Discente do Programa de Voluntariado Acadêmico (PVA), Curso de Fisioterapia, Universidade Federal do Paraná e mail: stephanyferreira@ufpr.br
[957]3 Docente Associada IV do Departamento de Fisioterapia (DPRF), Curso de Fisioterapia, Universidade Federal do Paraná email: vera.israel@ufpr.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

níveis diferenciados de aprofundamento pedagógico para construção do olhar discente precisa ser motivada pela docência em Fisioterapia, ressignificando assim a sua participação proativa e reflexiva na formação profissional. Na educação pública as oportunidades em projeto formativos, durante a graduação em Fisioterapia possibilitam a inovação na prática fisioterapêutica, seja na função clínica, pesquisa ou docência em Fisioterapia.

No ano de 2019 o mundo foi acometido pelo infortúnio do que depois ficou conhecido como pandemia da COVID-19 causada pelo vírus SAR-CoV-2 (HOUVÈSSOU; SOUZA; SILVEIRA, 2021). Este fato comprometeu o exercício de atividades presenciais devido à alta transmissão de COVID-19 por gotículas expelidas pelo ar diretamente de humano a humano (OMS, 2020). Dada a urgência e emergência em saúde devido à gravidade de condições de transmissão e do impacto sobre saúde global, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou situação de pandemia em 11 de março de 2020 (OMS, 2020). A ciência procurou desenvolver um consenso entre pares de todo o mundo de medidas preventivas efetivas contra esta doença na época pouco conhecida: o uso de máscara, distanciamento social, higienização de mãos e lockdown (HOUVÈSSOU; SOUZA SILVEIRA, 2021). Portanto, inicialmente, todas atividades presenciais não essenciais foram suspensas e, quando possível de acordo com o contexto e atuação do indivíduo, retomadas gradualmente no modelo remoto (home-office). Com relação ao ensino, tanto básico quanto superior no Brasil, foi adotado o uso de plataformas digitais para auxiliar os processos de ensino e aprendizagem (UFPR, 2020b; NG et al., 2021). Em março de 2020, a Universidade Federal do Paraná, seguindo esta recomendação da OMS (2020), suspendeu os serviços e as atividades formativas presenciais visando a segurança dos estudantes, professores, técnicos administrativos e funcionários terceirizados (OMS, 2020; UFPR, 2020a). Dada a proporção tomada pela pandemia, que está em processos de controle diversos entre as nações através das políticas públicas de saúde pública de cada população, no segundo semestre de 2020, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) possibilitou para seus estudantes o Ensino Remoto Emergencial (ERE), dividido em períodos de até 13 semanas contemplando disciplinas que não fossem prejudicadas pelo formato remoto e digital (UFPR, 2020b).

No segundo período de oferta, nomeado de “ERE II”, no curso de Fisioterapia foi ofertada a disciplina Panoramas da Fisioterapia no Brasil e no Mundo (PFBM) com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

disponibilidade também de apoio do Programa Emergencial de Monitoria Digital (PROGRAD, 2020). Portanto, a disciplina e o programa de monitoria denominado de Programa de Iniciação à Docência (PID) foram experienciadas pela primeira vez no formato remoto, e para isso o cronograma precisou ser reformulado, incluindo as aulas e atividades avaliativas. Nesse momento, foi necessário remover as visitas de campo presenciais anteriormente realizadas na disciplina PFBM convencional, responsáveis por proporcionar experiências práticas aos estudantes, além do reconhecimento de espaços e possibilidades de tradicional e não-tradicional em saúde, considerando o conhecer-compreender-propor e agir em diferentes níveis de complexidade (Unidade básica de Saúde - UBS, Núcleo Ampliado de Saúde da Família - NASF e hospitais locais). A fim de sanar parcialmente a impossibilidade de realização das atividades práticas, foram inseridas atividades diversificadas, com conteúdos e objetivos temáticos baseadas na ementa da disciplina, a serem construídas ao longo das aulas síncronas e de momentos assíncronos, com suporte pedagógico na metodologia de aprendizagem por projetos. As demais propostas para a disciplina foram mantidas quando possível e reformuladas para a versão digital, sempre com olhar na construção da profissão em Fisioterapia, no futuro da formação do fisioterapeuta e no seu envolvimento nesta fase da pandemia e do pós-pandemia.

Ainda que o ensino à distância (EaD) seja permitido pelo Ministério da Educação (MEC), em um percentual mínimo de 20% nas diretrizes curriculares nacionais (DCNs) da Fisioterapia (SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2012), como uma das possibilidades de modalidade de ensino houve a necessidade de normatizações específicas para o ERE na UFPR. Com reflexão acerca do projeto político pedagógico (PPC) do curso de Fisioterapia e das demandas de PFBM frente à formação dos estudantes neste desafio pandêmico o resultado possível foi uma adaptação extraordinária de disciplinas com maior carga horária teórica em comparação à prática para minimizar o prejuízo educacional no processo de aprendizagem dos estudantes da UFPR. Assim, a Universidade, com mais de cem anos de história e alta qualidade de ensino no Brasil procura contornar os empecilhos destes anos 2021/2021 explorando positivamente suas qualidades e potenciais dos pouco mais de 15 anos de curso de graduação em Fisioterapia, hoje o melhor resultado paranaense no Enade do MEC.

No contexto atual é necessário considerar o desenvolvimento humano, a saúde

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e a formação dos profissionais atuantes nesta área, como o fisioterapeuta. Deve-se buscar uma abordagem humanizada e que considere aspectos biopsicossociais, contextuais e culturais (OMS, 2015; FREIRE, 1979). Isto pode favorecer o desenvolvimento pedagógico e técnico de competências e habilidades profissionais nos discentes para uma atuação inovadora, ética e com inserção responsável no mundo do trabalho (SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2012).

O objetivo deste trabalho é descrever a experiência inédita como participante no projeto de iniciação à docência, na disponibilização de uma versão excepcional digital da disciplina PFBM, para estudantes em primeiro período do curso de Fisioterapia na UFPR, em contexto de pandemia de COVID-19.

2 DESENVOLVIMENTO

O curso de Fisioterapia inicialmente era fornecido pela UFPR no Setor Litoral na cidade de Matinhos. No ano de 2012, o curso foi transferido para Curitiba. Desde o litoral a disciplina PFBM conta com o incentivo aos discentes para vivenciar todas as áreas e funções da profissão e do profissional, ressaltando a tríade da universidade (ensino, pesquisa e extensão), em especial à docência com o PID e também com projeto de voluntariado acadêmico (PVA) (ISRAEL et al., 2020).

A disciplina foi planejada ao longo de três meses, anteriormente ao início das aulas, com reuniões quinzenais entre a docente responsável, estudante colaboradora e estudante monitora, por meio de plataformas gratuitas de conferência online. Nesse período houve adequações da disciplina, bem como ajustes e inserção de materiais didáticos online, desenvolvidos especialmente para este formato digital. Tais modificações objetivaram otimizar os resultados para o aprendizado do futuro fisioterapeuta. Para isso, durante as reuniões de monitoria digital preparatórias foi necessário estudos pedagógicos de diferentes questões legais, educacionais e especificamente sobre formação e atuação docente em Fisioterapia, além de orientações sobre cada atividade avaliativa, elaboração do cronograma, conteúdo das monitorias e correção de atividades.

O estudo pedagógico foi estruturado pelo diálogo e contribuição mútua entre docente, colaboradora voluntária e monitora. Quinzenalmente estava prevista a leitura e discussão de materiais que poderiam agregar no projeto e no conteúdo profissional,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

incluindo leituras e discussões de materiais como projeto político pedagógico do curso Fisioterapia da UFPR, livro de Paulo Freire "Pedagogia da indignação", Guidelines da World Physiotherapy referente ao ensino de Fisioterapia, as diretrizes curriculares nacionais (DCN) para o curso. Além disso, houve a participação da monitora nos cursos de treinamentos sobre programa de monitoria e as principais plataformas digitais utilizadas para o ensino na UFPR. A colaboradora voluntária foi essencial, devido a sua expertise artística e proatividade, sendo responsável pelo apoio tecnológico (plataformas digitais) e criativo, enquanto a monitora manteve o enfoque na sobre a perspectiva pedagógica, logo, ao apoio aos discentes e à docente.

Como oportunidade ímpar, o formato remoto da disciplina foi novidade a docente e demais envolvidos. Portanto, todo conteúdo foi repensado e a disciplina remodelada para o modelo digital. As atividades propostas utilizaram-se das plataformas online para realização e entrega para pontuação, e todas foram construídas de maneira crescente, onde os conteúdos eram agregados a cada semana até a entrega dos produtos finais. Logo, a disciplina foi elaborada com a finalidade de desenvolver os conhecimentos considerando os objetivos educacionais de metodologia ativa (MA) de aprendizagem por projetos.

Esta MA foi utilizada com a proposta de incentivar o processo de aprendizagem que desenvolve a autonomia, reflexão e demais habilidades do discente, com objetivos de gerar uma aprendizagem significativa. Deste modo, aproxima-se os conteúdos e competências necessárias para formação do fisioterapeuta com a ânsia de aprender do estudante, considerando os pilares educacionais e no processo de educação em Fisioterapia.

Devido a disparidade entre metodologias tradicionais (passivas) e ativas (NG et al., 2021), perceptível nas disciplinas iniciais oferecidas na graduação de Fisioterapia na UFPR e Panoramas da Fisioterapia no Brasil e no Mundo, respectivamente, houve um estranhamento inicial dos estudantes sobre a realização da disciplina. Inicialmente, a primeira barreira encontrada foi o comodismo e a necessidade de proatividade ao estudante na busca de conhecimentos para além do referencial descrito na atividade. Além disso, os discentes foram incentivados a criar materiais autorais, desde o primeiro encontro síncrono de monitoria, sendo orientados também em relação aos danos e punições referentes ao plágio e autoplágio.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Desde a primeira semana os discentes foram organizados em pequenos grupos de até 5 participantes por mapas temáticos, pré-elaborados pela docente responsável, além de serem também orientados a desenvolver as atividades previstas no contrato didático no decurso da disciplina para atingirem os objetivos educacionais da aprendizagem pelo projeto temático de PFBM digital. Tal estratégia envolveu a produção de alguns produtos finais: banner contendo o mapa conceitual temático envolvendo a profissão de Fisioterapia, ciclos da vida e local não tradicional de atuação do fisioterapeuta; também uma proposta de produto inovador, uma postagem para rede social e uma notícia sobre a Fisioterapia.

Para atender as competências e os conteúdos da disciplina, as aulas abordaram a construção de saberes sobre: atuação da Fisioterapia (atenção à saúde: promoção, prevenção, reabilitação ou prevenção primária, secundária e terciária), os níveis de complexidade (baixa, média, alta), histórico e paradigmas e legislação da profissão, modelo biopsicossocial da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde), o processo fisioterapêutico, pilares educacionais, entre outros. Houve também abordagens sobre a gestão de carreira, profissão no exterior, política e identidade profissional, valores humanos e éticos, honorários, além do incentivo à aprendizagem continuada. Além disso, a disciplina possibilitou um contato inicial com relatos e espaço para dúvidas com profissionais da Fisioterapia.

As monitorias foram realizadas semanalmente, após às aulas, e com as temáticas concomitantes a cada encontro previsto no cronograma, sendo realizada com os estudantes divididos em duas turmas, uma turma por horário combinado previamente e democraticamente com os discentes (turma A pela manhã e turma B durante a tarde) e no mesmo dia da aula. Além disso, ainda havia o contato facilitado entre monitora e docente, assim como monitora e estudantes matriculados, visando um relacionamento amigável e humanizado como reforço positivo ao aprendizado.

A mediação na monitoria digital tem a finalidade de aproximar o estudante matriculado na disciplina ao docente, agilizando a resolução de conflitos, dúvidas e ajustes. Além disso, para a estudante monitora, há grande aprendizado referente a mediação pedagógica e o processo de aprendizagem dos estudantes, somado à gestão interpessoal e comunicação não-violenta.

A finalização da construção dos projetos finais elaborados pelos estudantes se deu com a defesa para duas bancas avaliadoras (com datas diferentes no cronograma)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como seminários e apresentação dos mapas temáticos elaborados, banners, material por escrito, uma postagem na rede social e uma notícia com finalidade de promoção da saúde em Fisioterapia.

De acordo ao previsto em cronograma foi combinado entre a estudante monitora, a colaboradora voluntária e a docente que a última aula síncrona seria mediada e realizada pela monitora, como processo de aprendizagem para desenvolver um plano de ensino e a oportunidade de ministrar uma aula. Portanto, a última aula e o seu plano de aula estavam sob desenvolvimento e controle da estudante monitora durante a construção e execução do plano de ação previsto no PID digital.

Logo, a experiência proporcionou um amadurecimento profissional e pessoal à estudante monitora. Fato explicado pelos pilares educacionais da UNESCO, onde há o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, sobre o processo de docência (DELORS, 2003). No caso uma atividade inicialmente construída a seis mãos, nos 3 meses de planejamento prévio, e que foi agregado ao aspecto multifatorial do contexto pandêmico, de ensino remoto, experiência de vida e participação de cada estudante e convidados que integraram a disciplina.

Portanto, realizar a monitoria na disciplina de PFBM Digital foi uma experiência extraordinária e desafiadora, de contribuição acadêmica para a disciplina, estudantes matriculados, docente, estudante colaboradora voluntária e estudante vinculada ao PID.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de participar no processo de monitoria de uma disciplina no curso de Fisioterapia, que discute e reflete sobre os paradigmas da profissão e as suas contribuições clínicas, científicas e sociais para a sociedade, teve grande potencial agregador de aprendizados e vivências positivas à formação da discente envolvida no programa de iniciação à docência. Dessarte, a pandemia possibilitou experiências novas e atípicas a todos envolvidos na disciplina: aos docentes envolvidos (docente responsável e convidados), discente colaboradora voluntária, discente vinculada ao programa de monitoria emergencial e discentes matriculados que ainda estavam na fase inicial do curso.

REFERÊNCIAS

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**.2. Ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Sandra/Os-quatro-pilares-da-educacao.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

FREIRE, P. **Educação e mudança**.12. Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HOUVÈSSOU, G. M.; SOUZA, T. P. de; SILVEIRA, M. F. S. **Medidas de contenção de tipo lockdown para prevenção e controle da COVID-19: estudo ecológico descritivo, com dados da África do Sul, Alemanha, Brasil, Espanha, Estados Unidos, Itália e Nova Zelândia, fevereiro a agosto de 2020**. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, v. 30, n.1, 2021. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742021000100013#B6. Acesso em: 21 mai. 2021.

ISRAEL, V. L. KOPPE, S.; ALMEIDA, N.; GOMES, R. H. S.; WOLFF, A. L. P.; MELLO, N. M. **Panoramas da Fisioterapia: Comemorando 15 anos do Curso de Graduação em Fisioterapia na UFPR (2005-2020)**. Livro eletrônico, Curitiba, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1EiwSesenFqDZ5Q7ImDaDpce6jcedLZny/view. Acesso em: 19 jun. 2021.

NG, L.; SEOW, K. C.; MACDONALD, L. CORREIA, C.; REUBENSON, A., GARDNER, P.; BUNZIL, S.; DE OLIVEIRA, B. I. **eLearning in Physical Therapy: Lessons Learned From Transitioning a Professional Education Program to Full eLearning During the COVID-19 Pandemic**. Physical Therapy, v. 101, n. 4, 2021. Disponível em: https://academic.oup.com/ptj/article/101/4/pzab082/6158909?login=true. Acesso em: 19 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP; 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020**. Organização Mundial da Saúde, 2020. Disponível em: https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020. Acesso em: 20 mai. 2021.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PROGRAD). **Edital nº 03/2020 - PROGRAD/COAFE/MONITORIA Programa Emergencial de Monitoria Digital**, Processo nº 23075.054313/2020-61. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2020. Disponível em:http://www.prograd.ufpr.br/portal/coafe/wp-content/uploads/sites/15/2020/10/EDITAL-03.2020v1.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. **Projeto político pedagógico do curso de Fisioterapia**, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2012. Disponível em:

http://www.bio.ufpr.br/portal/fisioterapia/wp-content/uploads/sites/20/2017/03/PPC-Curitiba-30-05-2012.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Nota oficial sobre pandemia de Coronavírus: UFPR suspende aulas a partir de segunda-feira (16)**. Universidade Federal do Paraná, 2020a. Disponível em: https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/nota-oficial-sobre-pandemia-de-coronavirus-ufpr-suspende-aulas-a-partir-de-segunda-feira-16. Acesso em: 20 mai. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **UFPR define prazos e normas para o Ensino Remoto Emergencial.** Universidade Federal do Paraná, 2020b. Disponível em: https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/ufpr-define-prazos-e-normas-para-o-ensino-remoto-emergencial. Acesso em: 20 mai. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

8.5.29 SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DURANTE A PANDEMIA: AÇÕES INSTITUCIONAIS NAS UNIVERSIDADES

Ana Cristina Bittencourt[958]

Rojanira Roque[959]

RESUMO

O presente estudo trata-se de uma revisão integrativa realizada com o objetivo de identificar quais foram as ações institucionais desenvolvidas nas universidades voltadas à promoção da saúde mental desde o início da pandemia para os estudantes. A partir de uma amostra inicial de 112 artigos, 9 foram selecionados para análise, os quais demonstraram algumas questões importantes para consideração neste contexto: a baixa quantidade de produções sobre o tema, falta de divulgação de ações institucionais realizadas nas universidades, reconhecimento da importância e necessidade de continuidade das ações pelos participantes, sinalização das mudanças significativas promovidas pela pandemia de Covid-19 relacionada à percepção da saúde mental entre os universitários, relevância da implementação de ações institucionais para atender a comunidade acadêmica. Conclui-se que considerando as demandas de saúde mental no contexto universitário, existe a necessidade das instituições oferecerem estratégias individuais e coletivas para o enfrentamento do cenário atual, a partir do desenvolvimento de programas fundamentados em evidências científicas, assim como da disseminação do conhecimento das melhores abordagens, visando contribuir com a troca e aprendizado entre as instituições, objetivando fortalecer uma rede que propiciará o encaminhamento de propostas de transformações no sistema educacional para atender a uma nova realidade e assim além de formar um cidadão, realizá-lo de forma que ele possa ser capaz de viver sua vida em plenitude.

Palavras-chave: Saúde Mental. Universitários. Ações institucionais. Pandemia. Cultura de bem-estar.

1 INTRODUÇÃO

Um dos principais efeitos da pandemia de Covid-19 foi disseminar, junto à população, especialmente aos gestores, informações sobre a importância dos cuidados necessários com a saúde mental e o fortalecimento da articulação de redes comunitárias (NOAL et. al., 2020). No entanto, antes da saúde mental ser considerada como uma das respostas emergenciais de saúde pública, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2008), já alertava sobre o risco de aumento dos transtornos mentais, enfatizando o alto custo em relação ao sofrimento humano, incapacidade e prejuízos econômicos. Nesse sentido, os estudantes universitários têm despertado a atenção da saúde pública devido ao aumento da prevalência de transtornos mentais, superior à

[958] Mestra em Educação, Universidade Federal do Paraná. ac.bittencourt@yahoo.com
[959] Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Paraná. rojanira.roque@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

média populacional, gerando nas últimas décadas um crescimento constante de pesquisas sobre saúde mental e bem-estar dos estudantes universitários (AUERBACH, 2018; HERNÁNDEZ-TORRANO, 2020).

Este cenário demonstra a necessidade da implementação de abordagens baseadas em evidências científicas para a promoção e a prevenção da saúde mental. Para responder a esse desafio, surgiram estudos visando compreender melhor o fenômeno, embora as conclusões indiquem a necessidade de aprofundar a investigação. Os autores Kim et al. (2021) realizaram um estudo com 4970 estudantes assinalando a possibilidade de a pandemia afetar a saúde mental dos estudantes universitários, alertando sobre a necessidade de oferecer melhores serviços de saúde mental. As autoras Sahão e Kienen (2021) analisaram 925 publicações, investigando o sofrimento mental dos estudantes e a relação com os fatores de adaptação no contexto acadêmico. Concluíram que existe a necessidade de os estudantes desenvolverem estratégias de coping e sugerem que as universidades implementem ações preventivas com o objetivo de desenvolver o bem-estar físico e psicológico.

Com a ocorrência da pandemia da Covid-19, a saúde mental voltou à evidência através de novos alertas das instituições governamentais devido às consequências do isolamento, do medo e da tristeza. Então, muitos grupos mobilizaram-se para realizar ações de prevenção, inclusive as instituições de ensino superior ofereceram novas abordagens em suporte emocional e social, para ajudar neste período em que muitas pessoas enfrentam situações de incertezas, perdas e rupturas, o que contribui para as possibilidades de agravamento de quadros de sofrimento mental. É a partir desse cenário de mobilização e enfrentamento coletivo mundial que surgiu o interesse em conhecer quais foram as ações institucionais desenvolvidas nas universidades, voltadas à promoção da saúde mental desde o início da pandemia para os estudantes e que foram registradas em publicações científicas.

2 METODOLOGIA EMPREGADA NA REVISÃO INTEGRATIVA

Para responder à pergunta norteadora deste estudo, foi realizada uma revisão integrativa da literatura no intuito de levantar a produção científica sobre a temática. O levantamento dos artigos foi feito em duas bases de dados - a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e a Scielo, seguindo as seguintes etapas:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1) **Definição da pergunta norteadora:** "Quais ações institucionais foram desenvolvidas nas universidades voltadas à promoção da saúde mental, desde o início da pandemia, para os estudantes e que foram registradas em publicações científicas?",
2) **Definição de critérios:** foram utilizados 6 descritores para as buscas nas duas bases de dados: a) saúde mental, pandemia e universitários; b) saúde mental, pandemia e universidade; c) saúde mental, pandemia e ensino superior; d) saúde mental, covid-19 e universitários; e) saúde mental, covid-19 e universidade; f) saúde mental, covid-19 e ensino superior. Seguindo os seguintes critérios de inclusão e exclusão:
   - **Critérios de inclusão:** a) busca dos descritores no título, resumo e assunto; b) língua portuguesa; c) ações desenvolvidas no Brasil; d) publicados desde março de 2020; e) publicações selecionadas: artigos, ensaios e relatos de experiência.
   - **Critérios de exclusão:** a) ações desenvolvidas em hospitais (2); b) ações para comunidade externa (6); c) ações para docentes (1); d) cartilha (2); e) estudo descritivo (2); f) monografia (1); g) não abordava saúde mental (2); h) nota (1); i) pesquisa desenvolvida fora do país (1); j) revisão (2) k) preprint (3).
3) **Definição da amostra inicial:** Foram selecionados 112 artigos.
4) **Seleção inicial:** A partir da amostra inicial, foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão, e retirados os artigos duplicados. Seguiram para a análise 9 artigos.
5) **Análise:** Foi realizada a análise crítica dos 9 artigos selecionados e criadas duas categorias que serão apresentadas no item 3. A síntese dos trabalhos selecionados encontra-se no Quadro 1:

Quadro 1 – Artigos selecionados para análise

	TÍTULO	ANO	PERIODICIDADE BASE	SÍNTESE DO ESTUDO	CATEGORIA
1	Saúde mental das juventudes e COVID-19: discursos produtores do webcuidado educativo mediados na webrádio (MARTINS TORRES, R. A. et al.)	2020	Nursing (São Paulo)/BVS-SCIELO	Análise das ações de um programa de webrádio voltado a abordar assuntos relacionados à saúde. Conclui que a utilização das novas tecnologias podem ser fonte de cuidado e suporte para a comunidade.	A.E

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2	Estratégia musical para cuidar de discentes de enfermagem: experiência no enfrentamento da covid-19 (SOUZA, J. B. DE et al.)	2020	Revista: Rev. baiana enferm/BVS	Relato de experiência do processo de produção de um vídeo musical com conteúdo de suporte emocional para discentes de um curso de Enfermagem. O estudo mostra que o vídeo produzido foi um agente articulador entre docentes e discentes.	A.E.
3	Programa de Mentoria do Curso de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Atividades Integrativas em Foco (MOREIRA, S. DA N. T. et al.)	2020	Rev. bras. educ. méd/BVS-SCIELO	Relato de experiência de um programa de mentoria criado em 2015, oferecendo suporte e manutenção dos vínculos entre os participantes.	A.C.
4	Aspectos psicossociais de acadêmicos de Enfermagem durante a pandemia da COVID-19 (GALVÃO, D. D. S. et al.)	2020	Estud. Psicol. Revista: Enferm. foco (Brasília)/BVS	Trata-se de um relato de experiência com o objetivo descrever a experiência do isolamento social de acadêmicos de enfermagem no período de pandemia através de videoconferências em plataformas virtuais.	A.E.
5	A Arte como Estratégia de Coping em Tempos de Pandemia (MEDEIROS, M. S. et al.)	2020	Rev. bras. educ. méd/BVS-SCIELO	Relato de experiência sobre o grupo Estudo de Literatura e Arte na Medicina (Elam) que, durante a pandemia, proporcionou a alunos de medicina momentos de discussão de obras literárias e artes plásticas, para lidar com os conflitos apresentados.	A.C.
6	Mentoria durante a pandemia: um ambiente de acolhimento, pertencimento e humanização para primeiranistas (SILVA, V. DOS S. et al.)	2021	Revista Brasileira de Educação Médica/SCIELO	Relato sobre as ações do programa de mentoria do curso de Medicina da (UFRN),com apoio institucional e assessoria externa. Na pandemia, o programa favoreceu a criação de vínculos e apoio a todos os envolvidos.	A.C.
7	Saúde mental dos estudantes de Medicina do Brasil durante a pandemia da coronavirus disease 2019 (TEIXEIRA, L. DE A. C. et al.)	2021	J. bras. psiquiatr/BVS-SCIELO	Estudo transversal e exploratório que avaliou 656 estudantes. Demonstra que os indícios de sofrimento psíquico estão elevados na população estudada em decorrência da pandemia e indica que existem fatores protetivos para a saúde mental.	A.E.
8	Promoção da saúde e redução de vulnerabilidades por meio da prática da atividade física (BORGES, I. S. C. et al.)	2021	Revista Brasileira de Educação Médica/BVS	Relata a experiência atlética com a realização de um desafio esportivo virtual entre suas equipes, em prol do bem-estar físico e mental dos(as) estudantes.	A.E.
9	Reflexões sobre a quarentena: uma estratégia de acolhimento de discentes em um grupo de mentoring (ROCHA, A.	2021	Revista Brasileira de Educação Médica/SCIELO	Este relato apresenta, de forma descritiva, a análise reflexiva da percepção discente sobre facilidades e adversidades vivenciadas durante o	A.E

	C. et al.)			distanciamento social proporcionado pela pandemia e avalia de que modo a participação na mentoria interferiu nesse processo.	

Fonte: As autoras (2021).

6) **Apresentação:** A síntese e a interpretação dos resultados da análise são apresentadas nos itens seguintes.

3 RESULTADOS

A amostra inicial foi composta de 112 trabalhos científicos publicados a partir de 2020, sendo o total de publicações encontradas na primeira busca BVS/LiLACS igual a 71, na Scielo 41, portanto o total de 112 publicações. Destas 80 publicações foram excluídas devido a duplicidade ou repetição nas bases. O resultado da pré-seleção foi de 32 publicações. Ao utilizar os critérios de exclusão foram eliminadas 23, sendo, portanto, selecionadas 9 publicações para análise final. Os 9 artigos foram distribuídos em duas categorias: a) (A.C.): ações continuadas realizadas pela instituição. b) (A.E.): ações emergenciais ocorridas devido a pandemia.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após analisar os artigos selecionados para responder à questão norteadora, foram identificadas cinco considerações que serão detalhadas a seguir:

Baixa quantidade de produções sobre o tema

Após a seleção da amostra inicial de 112 publicações, apenas 9 foram selecionadas para análise. Neste estudo não foi possível identificar quais foram as razões que ocasionaram a baixa quantidade de publicações após a pandemia relacionadas ao tema. Embora o período selecionado seja bastante restrito, a situação de emergência ocasionada pela pandemia intensificou a necessidade de resposta dos espaços comunitários (Noal et al., 2020). É importante ressaltar que as demandas dos estudantes relacionadas ao sofrimento psíquico são anteriores à pandemia e têm sido objeto de frequentes investigações, como ressalta Silva et al. (2021).

Falta de divulgação de ações institucionais que ocorrem nas universidades

A partir do levantamento dos dados, identificou-se que 6 das 9 ações selecionadas, são consideradas ações continuadas e destas apenas 3 são ações com apoio institucional. De forma geral, os artigos representaram ações pontuais de resposta à pandemia ou relacionadas a necessidades anteriores, sendo realizadas por alunos ou professores para atender a um público restrito. Isso sinaliza o reconhecimento da comunidade da necessidade de agir em relação à situação identificada, como relatado por Medeiros et al. (2020) ao identificar na pandemia dificuldades de adaptação e de estados emocionais menos positivos. Outro aspecto importante refere-se ao fato de que os setores dedicados aos serviços a estudantes universitários não têm a cultura de registro de suas ações através de publicações científicas.

Reconhecimento da importância e necessidade de continuidade das ações

Dos 9 artigos selecionados, 6 representam ações emergenciais realizadas isoladamente por cursos ou disciplinas e identifica-se nessas publicações relatos de reconhecimento da importância das ações e a necessidade de continuidade. Moreira et al. (2020) enfatizam sobre a relevância das ações para minimizar os sintomas relacionados à depressão, ansiedade e estresse. Já Torres et al. (2020) indicam desenvolver estratégias de aproximação, escuta e interação de pessoas. Souza et al (2020) sugerem a realização de acolhimento e desenvolvimento de vínculos. Rocha et al. (2021) discorrem sobre a importância de identificar as necessidades individuais. Por fim, Borges et al. (2021) apontam para a necessidade de prevenir vulnerabilidades. Medeiros et al. (2020) também sugerem a necessidade de posteriormente à pandemia intensificar a discussão e implementar programas de promoção de competências sociais. Portanto, de forma geral, os autores reconhecem a importância de os estudantes participarem de ações para o aprendizado e desenvolvimento de estratégias de enfrentamento, para além de uma ação pontual, mas através de uma proposta planejada e consistente.

Mudanças promovidas pela pandemia de Covid-19 relacionada à percepção da saúde mental entre os universitários

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Identificou-se nas publicações um sinal de mudança de percepção sobre o reconhecimento da importância das ações de promoção de saúde mental no contexto universitário, possivelmente devido a experiência vivenciada no período da pandemia e a uma ampla divulgação de conscientização ocorrida neste período. Torres et al. (2020) afirmam que é necessário considerar a razão e as emoções no contexto universitário, enquanto Galvão et al. (2020), enfatizam sobre a importância do acompanhamento psicossocial. Já Medeiros et al. (2020) ressaltam a necessidade de mudança na concepção de qualidade do ensino, devendo ser incluídas ações para o desenvolvimento da adaptação biopsicossocial do estudante. No retorno presencial, pode ocorrer maior exigência sobre as condições individuais e coletivas de saúde devido a conscientização do impacto da em suas vidas da percepção da vivência universitária, e portanto, da necessidade de adoção de estratégias de enfrentamentos para os eventos e fatores considerados estressores na vida acadêmica.

Relevância da implementação de ações institucionais para atender a comunidade acadêmica

Os programas de mentorias apresentados pelos autores Silva et al. (2021), Moreira et al. (2020) e Rocha et al. (2021) revelam um modelo a ser avaliado pelas instituições educacionais para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento, acolhimento, suporte e promoção de espaços seguros de reflexão, promovendo a formação integral e também a saúde mental dos estudantes, como ocorre por exemplo através da ampliação da rede de apoio na instituição. A adequação desse modelo às necessidades e recursos de cada instituição apresenta-se como uma possibilidade de atender à crescente demanda de suporte emocional, ampliando a oferta de serviços disponíveis através da capacitação da comunidade acadêmica. Atendendo, assim, às recomendações internacionais que propõem a capacitação, especialmente de lideranças em educação psicossocial, para viabilizar o fortalecimento e atendimento de comunidades. No entanto, considerando a alta prevalência de indícios de sofrimento psíquico dos estudantes, conforme indicam Teixeira et al. (2021), evidencia-se a necessidade de abordagens diversas na atuação institucional para a pesquisa e desenvolvimento de estratégias de enfrentamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Um aspecto limitador do presente estudo foi o tempo selecionado para análise. Com isso, sugere-se a realização de novos estudos no futuro, que poderão contemplar relatos ainda não publicados para obtenção de uma percepção mais abrangente e fidedigna das ações implementadas nesse período.

Por meio da revisão de literatura realizada foram levantadas cinco considerações relacionadas à saúde mental dos estudantes universitários, as quais indicam que, além da necessidade de as instituições oferecerem estratégias individuais e coletivas para o enfrentamento, é prioritária a implementação de programas de prevenção e promoção da saúde mental no contexto universitário, apoiando as ações pontuais realizadas por discentes e docentes.

A saúde mental dos estudantes universitários vem-se tornando em todo o mundo, uma questão de saúde pública. Nesse sentido, é importante que as instituições considerem o desenvolvimento de uma cultura de bem-estar como parte de seu projeto institucional, a partir do desenvolvimento de programas fundamentados em evidências científicas que permitam a realização de políticas e práticas institucionais contínuas nas universidades.

Ressalta-se a importância do mapeamento de experiências para estudo e disseminação das melhores abordagens, visando contribuir com a troca e aprendizado entre as instituições e, consequentemente, fortalecendo uma rede que propiciará o encaminhamento de propostas de transformações necessárias no sistema educacional, para alteração de políticas públicas que precisam ser realizadas para atender a uma nova realidade e assim além de formar um cidadão, fazê-lo de forma que este possa ser capaz de viver sua vida em plenitude.

REFERÊNCIAS

AUERBACH, Randy P. et al. WHO world mental health surveys international college student project: prevalence and distribution of mental disorders. **Journal of abnormal psychology**, v. 127, n. 7, p. 623, 2018. Disponível em: https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fabn0000362 Acesso em: 22/07/2021.

BORGES, I. S. C. et al. Promoção da saúde e redução de vulnerabilidades por meio da prática da atividade física. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 2, p. 1–6, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/R46f6xRQ35WDwpmM53bHHzd/?lang=pt. Acesso em: 22/07/2021.

GALVÃO, D. D. S. et al. Aspectos psicossociais de acadêmicos de Enfermagem durante a pandemia da COVID-19. **Enfermagem em Foco**, v. 11, n. 2.ESP, p. 143–147, 2020. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1145791. Acesso em: 22/07/2021.

HERNÁNDEZ-TORRANO, Daniel et al. Mental health and well-being of university students: A bibliometric mapping of the literature. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 1226, 2020. Disponível em: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01226/full. Acesso em: 22/07/2021.

KIM, Hanjoo et al. College mental health before and during the COVID-19 pandemic: Results from a nationwide survey. **Cognitive Therapy and Research**, p. 1-10, 2021. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10608-021-10241-5. Acesso em: 22/07/2021.

NOAL, Débora da Silva; PASSOS, Maria Fabiana Damasio; FREITAS, Carlos Machado de (org.). Recomendações e orientações em saúde mental e atenção psicossocial na COVID-19. Brasília: Fundação Oswaldo Cruz, 2020. 342 p. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/44264. Acesso em: 22/07/2021.

MARTINS TORRES, R. A. et al. Saúde mental das juventudes e COVID-19: discursos produtores do webcuidado educativo mediados na webrádio. **Nursing (São Paulo)**, v. 23, n. 270, p. 4887–4896, 2020. Disponível em: http://revistas.mpmcomunicacao.com.br/index.php/revistanursing/article/view/1025. Acesso em: 22/07/2021.

MEDEIROS, M. S. et al. A Arte como Estratégia de Coping em Tempos de Pandemia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. suppl 1, p. 1–7, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/SkqNfQvdvcHpqg4YBGYbLqf/?lang=pt. Acesso em: 22/07/2021.

MOREIRA, S. DA N. T. et al. Programa de Mentoria do Curso de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Atividades Integrativas em Foco. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. 4, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/Dfg8fJ84Qnyx5qRpbdSqdfK/abstract/?lang=pt. Acesso em: 22/07/2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE MÉDICOS DE FAMÍLIA. Integração da saúde mental nos cuidados de saúde primários: uma perspectiva global. 2008.

ROCHA, Ana Carolina et al. Reflexões sobre a quarentena: uma estratégia de acolhimento de discentes em um grupo de mentoring. **Revista Brasileira de Educação Médica,** v. 45, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/fCDn6MrYfsjJ6j4jDZbLzGJ/abstract/?lang=pt. Acesso em: 22/07/2021.

SILVA, V. DOS S. et al. Mentoria durante pandemia: um ambiente de acolhimento, pertencimento e humanização para primeiranistas. **Revista Brasileira de Educação**

Médica, v. 45, n. suppl 1, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/MT9mSDTGGzjzcJBc5MrBXcF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22/07/2021.

SOUZA, J. B. DE et al. Estratégia musical para cuidar de discentes de enfermagem: experiência no enfrentamento da Covid-19. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 34, n. 4, p. 1–7, 2020.

TEIXEIRA, L. DE A. C. et al. Saúde mental dos estudantes de Medicina do Brasil durante a pandemia da coronavirus disease 2019. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 70, n. 1, p. 21–29, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/yjxwLdpJ6q5CJJCpPNxKr5R/?lang=pt&format=html Acesso em: 22/07/2021.

SAHÃO, Fernanda Torres; KIENEN, Nádia. ADAPTAÇÃO E SAÚDE MENTAL DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/tdnsrZFwKyb53nvNZG79p9n/abstract/?lang=pt. Acesso em: 22/07/2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

8.5.30 SAÚDE MENTAL DE UNIVERSITÁRIOS: UM OLHAR A PARTIR DO CLIMA INSTITUCIONAL

Ana Cristina Bittencourt [960]

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um ensaio teórico que tem por objetivo discorrer sobre a qualidade da saúde mental de estudantes universitários, ressaltando a relevância de pesquisas sobre o clima institucional, as quais, sendo um instrumento de diagnóstico, permitem a identificação sobre as mudanças necessárias em determinado contexto para a promoção do bem-estar entre estudantes. A literatura sobre o tema é escassa e está, em geral, relacionada a sistemas de avaliação da qualidade do ensino superior. No entanto, as organizações internacionais tais como a Organização Mundial da Saúde e a Unesco divulgaram relatórios com dados sobre os jovens, demonstrando o aumento dos índices de depressão e suicídio, enfatizando a responsabilidade compartilhada e recomendando a necessidade de olhar para além dos indicadores de aprendizagem, inclusive para a necessidade de promover o bem-estar nos contextos educacionais. Apresenta-se que para percorrer o caminho da transformação, será necessário além do levantamento de dados confiáveis e acessíveis sobre a qualidade dos ambientes de aprendizagem, o estudo sistemático dos fatores que afetam a qualidade da educação e principalmente, a conscientização para a promoção do bem-estar. O estudo fundamenta-se na literatura da Psicologia e Moralidade para evidenciar a importância de a universidade constituir-se como um espaço de promoção da convivência ética e, consequentemente, de promoção do bem-estar individual e coletivo.

Palavras-chave: Clima Universitário. Cultura de bem-estar. Universitários. Saúde Mental. Ambientes Saudáveis.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com pesquisas recentes sobre estudantes universitários e saúde mental, há nos últimos anos um aumento considerável da prevalência de problemas de saúde mental entre os estudantes universitários (CHESSMAN; TAYLOR, 2019; LIPSON et al., 2019). Tendo em vista o panorama histórico da educação a nível mundial, relatórios internacionais enfatizam sobre a importância de a educação ser uma responsabilidade compartilhada entre os diversos atores do contexto educacional (UNESCO, 2017) e sugerem o desenvolvimento de instrumentos que contribuam para a melhoria da qualidade na educação através da disponibilização de dados transparentes, relevantes e atuais para subsidiar a tomada de decisão.

No Brasil, dados similares sobre a saúde dos estudantes foram apresentados através da publicação da Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições

[960] Mestra em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), ac.bittencourt@yahoo.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Federais de Ensino Superior no Brasil) que divulgou os resultados da quinta pesquisa de perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior, afirmando que, pelo menos, 83,5% dos estudantes já enfrentaram alguma dificuldade emocional que interferiu na sua vida acadêmica (FONAPRACE/ANDIFES, 2019). O relatório revela um público vulnerável e demonstra a importância de conscientização da comunidade acadêmica sobre adoecimento mental, sofrimento psíquico e suicídio, este último considerado a segunda causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos (WHO, 2014).

Para os autores Carlotto e Teixeira (2015), a adaptação dos alunos ao ambiente universitário apresenta muitos desafios nas dimensões pessoais, interpessoais, familiares e institucionais, exigindo responsabilidades mais complexas e adaptação rápida às significativas mudanças e exigências do novo contexto universitário. Os estudantes adotam diferentes estratégias de enfrentamento para lidar com as situações estressoras e os obstáculos da integração acadêmica, sendo algumas negativas como o isolamento e a evitação. O estudo de Graner e Cerqueira (2019) apresenta dados sobre a possibilidade de o sofrimento psíquico entre estudantes estar associado à percepção negativa do ambiente universitário e ao decréscimo neste período da qualidade de vida. Nesse sentido, Ariño e Bardagi (2018) defendem a necessidade de promover ações institucionais, preferencialmente no início da vida acadêmica para o desenvolvimento de estratégias eficazes para prevenção do adoecimento e do sofrimento psicológico.

Portanto, o cenário apresentado demonstra a necessidade de mudanças no contexto universitário, relacionadas ao cuidado de si, do outro e da comunidade. Assim, este ensaio teórico tem por objetivo discorrer sobre a qualidade da saúde mental de estudantes universitários, ressaltando a relevância das pesquisas sobre o clima institucional, as quais, sendo um instrumento de diagnóstico, permitem a identificação sobre as mudanças necessárias em determinado contexto para a promoção do bem-estar entre estudantes. Busca amparo na literatura da Psicologia e Moralidade para evidenciar a importância de a universidade constituir-se como um espaço de promoção da convivência ética e, consequentemente, de promoção do bem-estar.

2 FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO DE CLIMA INSTITUCIONAL

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com o objetivo de identificar a percepção que os indivíduos têm a respeito do ambiente no qual estão inseridos, utilizam-se as pesquisas de clima, uma avaliação subjetiva do "[...] conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade, decorrente das experiências vividas nesse contexto" (MORO, 2018, p. 47). As pesquisas de clima institucional consideram diversos fatores interrelacionados e interdependentes, fornecendo informações sobre os efeitos dos padrões de normas, objetivos, valores e expectativas que moldam os relacionamentos (THAPA, 2013) e constituem-se como uma importante forma de avaliação do sistema de ensino.

Atualmente, cada instituição adota um modelo de avaliação que reflete seus próprios conhecimentos, desafios, recursos e compromissos. Os autores reconhecem que há um grande desafio em definir e medir o clima institucional, não existindo um acordo universal sobre as definições, dimensões ou metodologias que compõem as avaliações de clima, ou sobre o formato padrão para sua aplicação (HART; FELLABAUM, 2008; MORO, 2018; THAPA, 2013), e também sinalizam sobre limitações significativas e inconsistências (THAPA, 2013). Além disso, alguns autores afirmam que um dos principais desafios são a compreensão dos processos psicológicos que sustentam o vínculo entre o ensino e a aprendizagem, requerendo este item uma investigação mais aprofundada (MAXWELL et al., 2017) para então elucidar a relação da percepção do clima pelos estudantes com o aprendizado.

A implementação da pesquisa de clima compreende diversas fases e alguns cuidados são necessários para que não seja considerado um projeto isolado dentro da instituição (MORO, 2018). Deve-se, por exemplo, contemplar o sigilo na utilização das informações e a não realização de comparações ou rankings. Os autores Hart e Fellabaum (2008) fizeram uma análise qualitativa de 118 pesquisas de clima universitário e chegaram a algumas recomendações que demonstram tanto a importância de adotar parâmetros quanto a necessidade de considerar as características peculiares de cada instituição. Nesse sentido, seria importante avaliar as características que identificam as singularidades em relação à cultura, estrutura, contexto e momento histórico, assim como realizar a atualização e fundamentação baseada nos novos princípios de uma educação de qualidade. Portanto, devido a sua importância como uma ferramenta que permite transformar a realidade, a avaliação de clima requer uma análise criteriosa das dimensões que estão sendo analisadas pela

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

instituição e a sua utilização deve sempre ser baseada em metodologias científicas e fundamentação teórica. Em virtude do cenário apresentado, faz-se necessário avaliar a inclusão de dimensões relacionadas à saúde mental e bem-estar dos estudantes para permitir criar uma base de dados com evidências científicas para a decisão das melhores ações a serem realizadas.

3 A IMPORTÂNCIA DA CONVIVÊNCIA ÉTICA PARA O BEM-ESTAR NOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Os contextos educacionais refletem boa parte dos desafios da nossa sociedade, com índices cada dia maiores relacionados às violências e aos conflitos. São muitos os fatores que afetam a qualidade da educação, no entanto, a convivência tem uma representação significativa. Em toda comunidade, existe um conjunto de valores, crenças e práticas que definem quais são as regras de convivência (THAPA et al., 2013; VINHA et al., 2016) e, consequentemente, causam impacto no aprendizado, na identidade, na saúde mental, no bem-estar e na qualidade de vida de todos.

Este cenário complexo demonstra a importância do papel da instituição para apoiar espaços democráticos, que fundamentados em valores éticos, valorizem o diálogo, a reflexão, a participação ativa, a justiça, o respeito mútuo, o acolhimento, o reconhecimento e o respeito das diferenças. Que considerem, portanto, a importância do desenvolvimento de sujeitos autônomos e críticos (VINHA; NUNES; MORO, 2019).

As vivências do ensino superior também contribuem para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Stanton et al. (2016) afirmam que um ambiente saudável e seguro é uma condição prévia para a aprendizagem, e aprender sobre o bem-estar também pode contribuir para a satisfação e envolvimento com o aprendizado. Neste sentido, o desenvolvimento de uma cultura de bem-estar tem total relação com a convivência ética. Afinal, em contextos onde as pessoas dialogam, são respeitadas, são acolhidas e valorizadas, são tratadas de forma justa, sentem-se seguras e apoiadas, há melhores condições para a construção do conhecimento científico (FRICK et al., 2020).

Há muito tempo, propõe-se uma mudança de perspectiva para resolver os problemas relacionados a convivência no contexto educacional, alterando o foco de medir os efeitos da violência, dos conflitos, da discriminação e da desigualdade para

outro, direcionado a promover uma visão de futuro compartilhada sobre o que realmente importa, a prevenção de espaços saudáveis que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

A partir dessa perspectiva, a educação para a convivência ética é um ponto fundamental para a construção de ambientes saudáveis, devido a valorização e promoção da qualidade das relações interpessoais. Promover uma convivência ética é oferecer a oportunidade de participação democrática para a construção dos valores individuais e coletivos que constituem o espaço educacional. Segundo os autores Vinha et al. (2016), a construção desse ambiente é responsabilidade de todos: professores, funcionários, alunos e demais responsáveis, os quais precisam se sentir membros de uma comunidade e participar ativamente das suas atividades. Nesse sentido, é necessário esquecer modelos antigos baseados no uso da força, do poder, da intimidação, da falta de diálogo e do individualismo, promovendo de forma planejada e sistematizada a convivência ética e, portanto, o respeito, o diálogo, a escuta de diferentes perspectivas, a confiança e a colaboração como um padrão das interações positivas. Assim, acredita-se que o ambiente universitário também possa ser um espaço de relações baseadas em princípios éticos, promotores de bem-estar individual e coletivo.

4 O BEM-ESTAR, A CONVIVÊNCIA ÉTICA E A AVALIAÇÃO DE CLIMA INSTITUCIONAL

A pesquisa de clima universitário vai além da realização de uma avaliação diagnóstica, pois permite, a partir da identificação dos pontos de melhoria, o planejamento e condução das transformações necessárias de uma instituição. O desenvolvimento de um ambiente saudável é viabilizado através da identificação das percepções e expectativas de vários atores, da identificação dos efeitos das regras, normas e valores que estão sendo construídas e compartilhadas, da evidenciação da cultura e da qualidade das relações interpessoais.

Algumas pesquisas demonstram a importância de entender os reais impactos da relação da saúde mental do estudante com a universidade para a realização de intervenções eficientes na promoção e cuidados em saúde mental. Barros (2021) em seu estudo analisou as relações entre dimensões acadêmicas, sociodemográficas e de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

hábitos de vida com sintomas de transtornos mentais comuns (TMC), depressão, ansiedade e estresse e destacou a importância dos vínculos sociais.

A pesquisa de clima é uma ação institucional que se propõe a realizar uma escuta atenta para as mudanças que precisam ser realizadas. No entanto, esta ferramenta sozinha não resolve todas as questões identificadas. Para que esta ação diagnóstica seja efetiva, seria fundamental que as pessoas compreendessem os conceitos das questões que estão sendo levantadas para reflexão e discussão. Pressupõe-se que através da conscientização e apreensão dos principais conceitos da educação para o desenvolvimento moral e ético, as pessoas poderão compreender melhor a sua condição individual e coletiva, assim como os fatores que causam impacto na promoção do desenvolvimento humano, da aprendizagem e do bem-estar de todos os envolvidos no contexto universitário.

Outro aspecto importante a ser destacado é que embora seja fundamental o compromisso com a responsabilidade compartilhada de todos os atores desse sistema, o gestor é um dos principais agentes deste processo de construção de uma cultura para o bem-estar. Jamtsho (2015) defende que os contextos educacionais são locais de promoção do conhecimento, habilidades e atitudes que melhoram o bem-estar pessoal e coletivo. Para o autor, os fatores contextuais mais amplos, tais como governança e cultura, influenciam nosso bem-estar de várias maneiras, além da nossa capacidade individual de controle. Portanto, um dos aspectos-chave da cultura organizacional está relacionada à liderança, a direção política e estratégica, as quais podem promover crenças e visões concorrentes influenciando a implementação da promoção do bem-estar.

Da mesma forma, Lück (2017) afirma sobre a importância do papel dos gestores na cultura e clima organizacional. A gestão educacional estabelece um conjunto de pressupostos e proposições que sustentam e induzem em vários aspectos da educação, direcionando e mobilizando o modo de ser e de fazer no espaço institucional.

Desde 1980, mudanças foram realizadas na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para estabelecer princípios da educação nacional, que passou a ser base para a implementação da gestão democrática. No entanto, esta é uma capacitação que, apesar dos princípios da democracia, participação e autonomia estarem definidas na lei, na prática depende de cada instituição implementar em sua cultura organizacional.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os autores Ryder e Mitchell (2013) destacam que compreender o clima institucional aumenta a capacidade de tomar as decisões, permitindo planejar novos programas e melhorar os ambientes de aprendizagem na universidade, contudo, aumenta também a responsabilidade pessoal e social. Nesse sentido, mais uma vez, a educação para a convivência ética contribui para o desenvolvimento de um ambiente saudável, através da promoção da conscientização da importância da participação nos contextos dos quais se está inserido, mudando a percepção de responsabilidade, da visão de um dever, para uma visão do direito de atuar e contribuir em relação às regras, normas e valores da comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos mais importantes do desenvolvimento do diagnóstico da pesquisa de clima institucional universitário é a promoção do diálogo e da participação de todos na construção de estratégias para solucionar os desafios comuns identificados, permitindo a participação democrática de todos os envolvidos. O diagnóstico da qualidade do clima institucional universitário contribui na identificação e análise dos padrões de interações sociais na universidade, permitindo representar as distintas percepções dos atores pesquisados que compõem o ambiente e permite fundamentar a recomendação de projetos de prevenção, promoção ou intervenção.

Portanto, conclui-se que para percorrer o caminho da transformação, sempre serão necessários o levantamento de dados confiáveis e acessíveis sobre a qualidade dos ambientes de aprendizagem, assim como o estudo sistemático dos fatores que afetam a qualidade da educação. Mas, sobretudo, considerando os desafios do cenário apresentado, percebe-se que será necessária a adoção de uma nova perspectiva, para a conscientização e promoção da saúde mental e do bem-estar em contextos educacionais.

Dessa forma, para evitar visões fragmentadas ao enfrentar desafios complexos, sugere-se a adoção da educação sobre a convivência ética, a qual apresenta os princípios básicos para a promoção dos ambientes saudáveis, buscando valorizar o envolvimento de todos que participam da comunidade, para que sejam representadas suas reais expectativas sobre a qualidade de vida, desenvolvido um sentido de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pertencimento, responsabilidade e a visão de um futuro compartilhado para uma cultura de bem-estar.

Embora a pandemia da COVID-19 esteja sendo uma crise histórica, um momento sem igual de rupturas, desafios e descontinuidades, este evento também poderá representar no futuro um momento de oportunidade para ressignificar os contextos educacionais no sentido de serem espaços que promovam além do aprendizado, oportunidades reais de desenvolvimento humano e bem-estar para todos, através de uma convivência ética e de uma educação para a vida.

REFERÊNCIAS

ARIÑO, Daniela Ornellas; BARDAGI, Marúcia Patta. Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. **Revista psicologia em pesquisa**, v. 12, n. 3, 2018.

BARROS, Rebeca Neri de. **Saúde Mental de Estudantes Universitários**: o que está acontecendo nas universidades? 2020. 65 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Salvador, 2021.
Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33236>. Acesso em: 20 julho de 2021.

CARLOTTO, Rodrigo Carvalho; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia. Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários. **Psico-USF**, v. 20, p. 421-432, 2015.

FRICK, L. T.; CRUZ, D. V. da.; MAIA, M. B. de S. A.; BOSSONI, R. A.; YANO, V. A. N.CUNHA, J. M. da. Acolhimento e segurança na universidade: desafios para a avaliação da percepção de estudantes sobre o clima universitário. In: **XII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento**. Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (ABPD) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC, 2020, p.41-42. Anais eletrônico disponível em: https://www.abpd.psc.br. Acesso em: 20 julho de 2021.

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras. Brasília: Fonaprace, Andifes; 2019

GRANER, Karen Mendes; CERQUEIRA, Ana Teresa de Abreu Ramos. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, p. 1327-1346, 2019.

HART, Jeni; FELLABAUM, Jennifer. Analyzing campus climate studies: Seeking to define and understand. **Journal of Diversity in Higher Education**, v. 1, n. 4, p. 222, 2008.

JAMTSHO, Sangay. **Implementing a whole-school approach to student wellbeing**: a study examining the implementation experiences of Bhutanese and Australian teachers in wellbeing leadership roles. 2015. Tese de Doutorado. University of Melbourne

LIPSON, Sarah Ketchen; LATTIE, Emily G.; EISENBERG, Daniel. Increased rates of mental health service utilization by US college students: 10-year population-level trends (2007–2017). **Psychiatric services**, v. 70, n. 1, p. 60-63, 2019.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Editora Vozes Limitada, 2017.

MAXWELL, Sophie et al. The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. **Frontiers in psychology**, v. 8, p. 2069, 2017.

MORO, A. **A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar.** 2018. 470f. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas- SP, 2018.

RYDER, Andrew J.; MITCHELL, Joshua J. Measuring campus climate for personal and social responsibility. **New directions for higher education**, v. 2013, n. 164, p. 31-48, 2013.

STANTON, Alisa et al. Understanding Students' Experiences of Well-Being in Learning Environments. **Higher Education Studies**, v. 6, n. 3, p. 90-99, 2016.

THAPA, Amrit et al. A review of school climate research. **Review of educational research**, v. 83, n. 3, p. 357-385, 2013.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação 2017/8. Responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos. 2017. Disponível em:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259593_por?posInSet=10&queryId=695e85fd-7e86-4873-aa06-9536f5b84455 Acesso em: 20 julho de 2021

VINHA, Telma Pileggi et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 64, p. 96-127, 2016.

VINHA, T.; NUNES, C. A. A.; MORO, A. Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. Schème - **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 11, número especial, p. 123-158, 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Preventing suicide: A global imperative**. Geneva. WHO, 2014.

8.5.31 SAÚDE MENTAL, (TELE)TRABALHO E EDUCAÇÃO

Gabriella Suzana Lorenzzon Maffioletti[961]

Edival Sebastião Teixeira[962]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre as mudanças que a pandemia do COVID-19 e a imposição do teletrabalho em decorrência da quarentena trouxeram para o trabalhador da educação, especialmente em termos de saúde mental. Para tanto utilizamos revisão bibliográfica sobre o trabalho na educação antes e depois da pandemia, unida à análise de dados de afastamento do trabalho entre os anos de 2019 e 2021, em decorrência de doenças mentais em um instituto e uma universidade federais, ambos multicampi, do estado do Paraná. O trabalho se utiliza de autores como Gradella Junior (2010), Sguissardi (2008) e Antunes (2014) para descrever as caraterísticas do trabalho na educação antes da pandemia. Para análise do período pós pandemia, contamos com Araújo (et al, 2020), Pedrolo (et al, 2021), Rojas, Martínez e Riffo (2020) entre outros. Consideramos que embora os registros de afastamento do trabalho por doenças mentais tenham diminuído em 68,8% comparando o período regular com o pandêmico, isso não quer dizer que a saúde mental dos trabalhadores tenha melhorado. Inferimos que há subnotificação dos estados de sofrimento e doença mental e que é preciso atentar para investir em gestão, programas, projetos e políticas públicas que colaborem para o reestabelecimento de uma rotina mais saudável de trabalho e prevenção da doença mental junto a esses trabalhadores. Como resultado final desse investimento, teremos a possibilidade de efetivar uma educação emancipadora, já que a educação e a saúde mental do educador são lados de uma mesma moeda e não podem ser consideradas separadamente.

Palavras-chave: Saúde mental e trabalho. Educação. Teletrabalho. Pandemia. COVID-19

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é refletir sobre as mudanças que a pandemia do COVID-19 e a imposição do teletrabalho em decorrência da quarentena trouxeram para o trabalhador da educação. O faremos partindo da análise de bibliografia unida a alguns dados de afastamento do trabalho em decorrência de doenças mentais.

Para tanto são também utilizados dados extraídos do Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do servidor (SIASS), que é uma funcionalidade ligada ao Sistema Integrado de Administração de Pessoal (SIAPE), ambos utilizados no âmbito da educação superior pública federal. Considerando a impossibilidade de realização de todas as perícias médicas durante o período da quarentena, que iniciou em março de 2020 e dura até o presente momento (julho de 2021), alguns desses dados foram

[961] Mestre em Desenvolvimento Regional, UTFPR-FB e gabriellas@utfpr.edu.br
[962] Doutor em Educação, UTFPR-PB e edival@utfpr.edu.br

fornecidos pela coordenação do SIASS e ainda serão inseridos ao sistema assim que as atividades voltarem ao regime presencial, possibilitando a execução de todas as perícias pendentes.

Os dados dizem respeito aos afastamentos do trabalho por doença mental registrados em uma Universidade Federal e um Instituto Federal, ambos multicampi, situados no Paraná, Brasil. Foram divididos em dois períodos de tempo. O ANO 1 corresponde aos dados obtidos entre março de 2019 e março de 2020 e o ANO 2 aos dados de março de 2020 a março de 2021. Queremos determinar a diferenciação entre os índices registrados no período de trabalho regular e compará-los com os obtidos durante a pandemia. Isso nos permitirá visualizar como o regime de teletrabalho influenciou na saúde mental dos trabalhadores das universidades ou, como veremos, no registro das doenças por eles experienciadas.

Essa análise pode colaborar para se traçar novas formulações relacionadas ao regime de trabalho adotado nas universidades, visando a manutenção e promoção da saúde dos trabalhadores. Além disso, são dados que podem servir de referência para novas análises já que sabemos que as doenças mentais nem sempre se deixam ver logo no início de sua manifestação. Ou seja, é possível que outras consequências apareçam ao longo do tempo e ter um retrato do momento atual pode ajudar a estabelecer os alcances das mudanças, o que será fundamental também para investir na resolução dessas questões, seja a nível individual, social ou institucional.

O trabalho na Universidade tem sido estudado de forma ampla pelo campo da Educação, bem como sua relação com a saúde mental e a temática do adoecimento mental nas pesquisas em psicologia do trabalho. São comuns estudos que abordem a relação entre mudanças que o ofício docente tem enfrentado e o panorama social, político e econômico do nosso país, que tem imposto ritmo e condições de trabalho característicos de uma visão neoliberalista (BOSI, 2007; MAUÉS, 2010; BORSOI, 2012 e MATTOS E SHCLINDWEIN, 2015). Hoffmann (et al, 2019, p. 3), por sua vez, consideram ainda que “faltam estudos que tratem da tríade trabalho/saúde/doença no contexto docente a partir de contextos distintos em termos sociais, culturais e econômicos”, fato que constitui uma motivação para esse trabalho.

A ocorrência da pandemia e das restrições relacionadas ao trabalho presencial somaram ao quadro descrito algumas condições ainda desconhecidas, nunca vivenciadas até então, e por isso pouco pesquisadas. Procuramos ao longo do texto

explorar um pouco esse aspecto e discutir possíveis consequências do período histórico que estamos vivendo.

2 EDUCAÇÃO, TRABALHO E SAÚDE MENTAL: CONTEXTO

Procuramos levantar pesquisas recentes que tomem o contexto nacional como referência para descrever as análises acerca do trabalho na área da educação vinculado à saúde mental ou sofrimento dos trabalhadores. Não é demais repetir que de acordo com as condições de trabalho e com a saúde do trabalhador e sua capacidade de estabelecer vínculos saudáveis de vida teremos a possibilidade de pensar e fazer uma educação mais ampla e mais voltada ao seu fim essencial, uma vida mais justa e solidária para todos. Dias Sobrinho (2008, p. 195) situa a função da educação superior na formação para a vida em sociedade, ou seja, na capacitação de sujeitos aptos para uma "existência social mais digna, solidária, justa, material e espiritualmente mais elevada", sendo esse o aporte necessário para a construção da sociedade democrática.

O trabalho do docente tem como produto, ideias e teorias e se realizam na produção de conteúdo cultural e ideológico. Assim, objetiva-se na educação de sujeitos múltiplos, dinâmicos e com as mais variadas interconexões. Saúde mental é, inegavelmente, uma condição para o exercício dessa prática profissional (GRADELLA JUNIOR, 2010).

O adoecimento psíquico dos trabalhadores da educação tem sido estudado em relação direta com o produtivismo acadêmico o que demonstra a busca pela eficiência empresarial nas universidades, fato que que se agrava no contexto das p pós-graduações onde a prática universitária é parametrizada e avaliada por esse produtivismo. (BASTOS, 2007; SGUISSARDI, 2008; BORSOI, 2012; GUARANY, 2012; LEITE, 2017; DE MEIS et al, 2003 e VOLTARELLI, 2002).

Precariedade das relações socioprofissionais, pouca liberdade, baixo reconhecimento, o estigma e invisibilidade das funções exercidas são outras causas apontadas para o aparecimento do sofrimento relacionado ao trabalho. Segundo Ramos e Macêdo (2018) a pouca autonomia e sobrecarga de trabalho engessam a mobilização conjunta e criativa.

Maués (2010) afirma que a partir do final dos anos 1990, no Brasil, a educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

superior tem sido vista como meio propulsor para o desenvolvimento econômico do país. “As críticas ao estado burocrático e o aceno para a constituição de uma forma descentralizada de gestão se constituíram nos pontos fulcrais desse processo”, que leva a precarização e intensificação do trabalho docente. Segundo Bosi (2007) há uma percepção generalizada do aumento, intensificação e desvalorização do trabalho do docente. Essas modificações são atribuídas a reconfiguração das características do trabalho de modo a possibilitar a reprodução do capital, inserindo o trabalho na universidade nesse contexto.

A produção, transmissão de conhecimento e subjetividade tem sido alteradas pela lógica neoliberal que se fixa num processo de aceleração social. Em face das demandas crescentes, Rotenberg e Carlos (2018) indicam consequências como sujeitos culpados pela falta de tempo, sensação de correr morro acima somente para ficar no mesmo lugar, impacto na vida pessoal, desvalorização da experiência e especialização.

Souza (et al, 2017) afirmam que no cenário das universidades é preponderante o uso de pressões para intensificar o trabalho e cumprir as exigências de produtividade. Antunes (2014) descrevendo a nova morfologia do trabalho no Brasil, considera que o avanço tecnológico supostamente produziria uma redução na utilização da mão-de-obra e o trabalho tenderia a diminuir. No entanto não se observa esse movimento na realidade, mas sim o surgimento de um novo tipo de trabalho, multifacetado e adaptado às exigências próprias dessa modificação. Essa condição tem sido levada ao extremo quando pensamos no contexto da pandemia e do trabalho em casa, assim como se pode ver em pesquisas que relacionam esse momento histórico com a saúde mental dos profissionais da educação.

Rangni e Matins (2020) pesquisaram professores de ensino superior brasileiros visando identificar suas opiniões sobre as consequências da pandemia e do distanciamento social, considerando seus alcances econômicos, sociais e sanitários. Os autores descrevem que os resultados apontam para efeitos emocionais prejudiciais, além de sobrecarga de trabalho, uma vez que o expediente no teletrabalho não é tão bem demarcado, avançando no tempo que seria de descanso e lazer. Por outro lado, indicam a resiliência desses profissionais ao valorizarem a oportunidade de estar em casa zelando pela própria saúde, dos seus e da sociedade e também veem como positiva a oportunidade de estar mais tempo presentes junto aos familiares.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Araújo (et al, 2020) identificaram em pesquisa junto aos professores que houve a percepção de estresse em todos eles, sendo que a falta de familiarização com a tecnologia demonstrou ser um agravante, assim como níveis mais altos de estresse foram verificados nas professoras.

Monteiro e Souza (2020) buscaram, por meio de revisão de literatura, dados a respeito das causas do sofrimento mental em professores universitários entre 2017 e 2020. Destacam que as condições de trabalho precarizadas e em declínio somadas ao COVID-19 e políticas de austeridade tem sido o que em conjunto o que mais influi para o sofrimento. Novamente identifica-se a Interseccionalidade entre sexo e classe, demonstrando que as mulheres são as principais atingidas, especialmente as que são mães.

Santos, Silva e Belmonte (2021), por meio de revisão bibliográfica, destacaram que as novas exigências criaram aumento da carga horária, ritmo e diversidade do trabalho, gerando consequências não somente psicológicas, como emocionais e financeiras.

O Sindicato Intermunicipal das escolas de Santa Catarina também conduziu uma pesquisa com vistas a identificar o impacto da pandemia nos professores daquele Estado. Identificaram que, em um público de 520 participantes, apenas 9% dos entrevistados não possuíam sintomas característicos do estresse e dentre os demais, 20% já estavam em estágio de exaustão absoluta (MELO, 2020).

Pedrolo et al (2021) conduziram um estudo epidemiológico com professores de um instituto federal e identificaram que o intenso convívio familiar, a presença dos filhos e cuidados que requerem, inadequação do espaço residencial como ambiente de trabalho, o acúmulo de atividades influi elevando o nível de estresse dos trabalhadores.

3 O QUE DIZEM OS DADOS

Os dados apresentados na sequência correspondem a registros realizados no Siass e englobam o total de servidores de uma universidade e um instituto federais do estado do Paraná, ambos multicampi. Como as perícias dos atestados ainda não foram todas concluídas, uma vez que o trabalho nessas instituições permaneceu remoto durante a quarentena, consideraremos para análise aqui proposta somente o número total de atestados de doenças mentais registrados. Deixamos a investigação mais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

profunda dos dados para trabalhos posteriores.

Durante o ANO 1, foram registrados um total de 263 afastamentos ocasionados por doenças mentais. Isso correspondeu naquele ano, a 9689 dias de afastamento para quase 196 servidores efetivos. No ANO 2, devido à impossibilidade das perícias, temos somente o número total de afastamentos, que está na casa de 82, sendo que destes, 23 foram registrados no sistema e 59 são extra oficiais, e aguardam perícia).

Comparando-se então os índices obtidos nos dois espaços de tempo, temos uma diminuição de 68,8% no número de afastamentos de servidores por doenças mentais. Houveram mudanças substanciais na forma de trabalhar após a pandemia e se considerarmos somente os dados reportados poderíamos entender que houve uma melhora na condição da saúde mental dos servidores.

No entanto, tomando em conta as pesquisas que tem sido publicadas na área a análise pode nos levar para outro ponto. Pedrolo et al (2021), descreve que do total de participantes de seu estudo, identificou-se quadro de estresse em 54,95% sendo que 90% desses estando em fase de resistência. Ou seja, embora acometidos pelo estresse, a conjunção de aspectos individuais, subjetivos e multidimensionais tem levado os trabalhadores à luta para resistir ao momento vivido.

Quem sabe a impossibilidade de modificar radicalmente esse quadro ou mesmo fugir da situação leva à manutenção dos trabalhadores no período de resistência, como que identificando que a luta ainda não acabou. Nesse sentido, chamamos a atenção para o fato de que há estresse acumulado e o fim da pandemia ou sua amenização, a volta às atividades presenciais e a, na medida do possível, regularização daquilo que era considerado vida normal deve tender no sentido de liberar todo estresse acumulado. Indicamos, por essa percepção, que os impactos dos momentos vividos atualmente serão computados somente ao final desse momento histórico.

Embora tal como descrito em Rojas, Martínez e Riffo (2020), que estudando o contexto chileno, descrevem que os professores tem mantido relações de colaboração entre colegas por meio da conectividade e dos dispositivos digitais, muitas dos enfrentamentos referentes ao trabalho na pandemia tem ocorrido à nível individual. Isso favorece o sentimento de auto culpabilização pelo fracasso, cansaço, bem como pela falta de conhecimentos tecnológicos que permitam realizar o trabalho online. Nesse caso o sofrimento fica escondido com o indivíduo e, considerando que ele não está em contato presencial na Universidade, a ocorrência da doença nem mesmo é reportada.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Entendemos que isso pode levar a uma incompreensão, no sentido de que a doença mental antes registrada por um maior número de trabalhadores, agora não existe mais. O grande problema dessa incompreensão é ausência de gerenciamento da crise, ou seja, diminuição da importância de programas, projetos e mesmo políticas públicas que visem melhorar as condições de saúde mental dos trabalhadores da educação.

Dados de outros países, como a Espanha, onde o ensino regular retornou em setembro de 2020 também servem como referência. Ozamiz-Etxebarria (et al, 2021) descreveram que, tal como demonstraram as pesquisas nacionais acima referenciadas, durante a pandemia a situação da saúde mental dos profissionais foi prejudicada. A partir do retorno ao modelo presencial, somando-se ao estresse já acumulado, havia a inexperiência diante da situação inédita vivenciada. Os autores descrevem que alta porcentagem de professores apresentou sintomas de ansiedade, depressão e estresse. Consideram ainda a necessidade de investir na saúde mental dos professores em vista tanto de melhorar a qualidade de ensino como salvaguardar a saúde mental dos estudantes, corroborando com a argumentação apresentada aqui.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que ao pensar no período de pandemia e nas suas interferências no ambiente de trabalho, bem como na saúde mental do trabalhador, temos que ter em conta que para que a educação cumpra seu papel de emancipadora social, é preciso que o trabalhador pensar sobre como a garantia da saúde mental do trabalhador vai dar condições à objetivação dessa educação. São dois lados de uma mesma moeda e que precisam ser avaliados em conjunto, caso se queira tratar da realidade de fato.

Percebemos, ao analisar os dados de afastamento do trabalho em função de doença mental, que os registros ao longo do ano vivido em isolamento social e em teletrabalho apontam para uma amenização do problema e suposta melhoria da saúde mental dos trabalhadores da educação.

Considerando, porém, as pesquisas desenvolvidas junto a esses trabalhadores entre os anos de 2020 e 2021, identificamos unanimidade no sentido de apontarem para um agravamento do sofrimento e do estresse vivenciado por esses trabalhadores. Isso nos leva à conclusão de que os profissionais da educação podem estar vivendo as dificuldades desse período de maneira individual e isolada, o que os mantém numa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

fase de resistência, de luta contra as adversidades. Além disso, inferimos o afastamento do convívio presencial tem feito com que deixem de registrar os estados de exaustão vividos.

Essa situação é importante porque se utilizarmos somente os dados como meio de análise da saúde mental dos profissionais da educação ignoraremos o fato de que são e, futuramente isso tende a se agravar, necessárias medidas de apoio, projetos, programas e políticas públicas para apoiar esses profissionais e colaborar para que sua saúde mental seja reestabelecida ou para que a doença mental não se efetive.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 28, n. 81, 2014.

BASTOS, A.V.B. O ofício acadêmico: singular ou plural? In **Revista Organização e Sociedade**, Salvador, UFBA, v. 14, n. 3, 2007

BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de ensino superior. In **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 15, n. 1, 2012.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, 2007.

CRUZ, R. M. et al. Retorno ao trabalho? Indicadores de saúde mental em professores durante a pandemia da COVID-19. **Revista Polyphonía**, v. 31, n. 1, p. 325-344, 2020.

DE ARAUJO, R. M. et al. COVID-19, Mudanças em Práticas Educacionais e a Percepção de Estresse por Docentes do Ensino Superior no Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, 2020.

DE MEIS, L. et al . The growing competition in Brazilian science: rites of passage, stress and burnout. **Braz J Med Biol Res**, Ribeirão Preto, v. 36, n. 9, 2003.

MELO, M. T. **Impacto dos fatores relacionados a pandemia de Covid 19 na qualidade de vida dos professores atuantes em SC**. Florianópolis, SC: Contexto Digital, 2020.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: Produção de sentidos com valor de formação. In **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1,2008

GRADELHA JÚNIOR, O. Sofrimento psíquico e trabalho intelectual. In **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 13, n. 1, 2010.

GUARANY, A. Trabalho docente, carreira doente: a privatização, a lógica produtivista e a mercantilização na e da educação e seus efeitos sobre os docentes. In **Educação Por Escrito**, vol. 3 n. 1, 2012.

HOFFMANN, C. et al. Prazer e sofrimento no trabalho docente: Brasil e Portugal. **Educ. Pesqui.,** São Paulo, v. 45, 2019.

LEITE, J. L. Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico. In **Revista katálysis**, Florianópolis, v. 20, n. 2, 2017.

LOUREIRO, T.; MENDES, G. H. S.; SILVA, E. P. Estigma, invisibilidad e intensificación del trabajo: estrategias de enfrentamiento del sufrimiento por los asistentes en administración. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 16, n. 2, 2018.

MARTINS, B. A.; RANGNI, R. A. A COVID-19 sob a ótica de professores da educação superior no Brasil. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 6, 2020.

MATTOS, C. B. M. SCHLINDWEIN, V. L. D. C. "Excelência e produtividade": novos imperativos de gestão no serviço público. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, 2015.

MAUÉS, O. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**, n. SPE_1, 2010.

OZAMIZ-ETXEBARRIA, N. et al. The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching**. Frontiers in Psychology**, v. 11, 2021.

PEDROLO, E.et al. Impacto da pandemia de COVID-19 na qualidade de vida e no estresse de docentes de uma instituição federal. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, 2021.

RAMOS, L. F. C; MACÊDO, K. B. Reflexões sobre o adoecimento dos servidores técnico-administrativos em educação/Reflections on the occupational illnesses of technical-administrative employees in education. **Argumentum**, v. 10, n. 3, 2018.

ROJAS, O.; MARTÍNEZ, M.; RIFFO, R. Gestão diretiva e estresse laboral do profissional docente: um olhar a partir da pandemia COVID-19. 2020.

ROTENBERG, L.; SOARES LIMA CARLOS, R. How social acceleration affects the work practices of academics: a study in Brazil. **German Journal of Human Resource Management**, v. 32, n. 3-4, 2018.

SANTOS, G. M. R. F.; SILVA, M. E.; BELMONTE, B. R. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, 2021.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. In **Educ. Soc., Campinas**, vol. 29, n. 105, 2008.

SOUZA, K. R. et al. A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, 2017.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

VOLTARELLI, J. C. Estresse e produtividade acadêmica [Editorial]. In. **Revista Medicina** Ribeirão Preto,vol.35, n.4, 2002.

8.5.32 SAÚDE, INCLUSÃO, E SUA INFLUÊNCIA NA QUALIDADE DE VIDA NA VISÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Clarissa Faverzani Magnago[963]

Natália Viktorovna Santos Goudochnikov [964]

Rafaella Valli Santanna[965]

RESUMO

O presente estudo teve o objetivo de analisar como alunos do ensino superior conceitualizam os termos “saúde”, “inclusão”, e “qualidade de vida”, bem como sua relação com estes termos e sua relevância em suas vidas. Para isso, foi realizada uma pesquisa com 22 alunos de cursos do Centro de Ciências da Saúde de uma universidade do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi feita através de uma plataforma online, por meio de um questionário com perguntas abertas. Como resultado obteve-se que a maioria dos alunos percebem a saúde como algo amplo e maior do que simplesmente a ausência de doença, entendendo sua ligação com aspectos sociais, econômicos e mentais. Também para a maioria dos alunos, o conceito de inclusão não se deteve apenas a inclusão de alunos com deficiência, mas englobou aspectos como gênero, raça, idade, orientação sexual, condições físicas e mentais e classe socioeconômica. Foi encontrada uma ligação entre as respostas dos alunos sobre saúde e inclusão, sendo que ambos implicam a possibilidade de inserção plena na sociedade, podendo exercer sua cidadania. Ao se analisar a situação de inclusão para os alunos em si, apesar de a maioria responder que sentem-se incluídos, quatro responderam “mais ou menos”, justificando que se sentiam desqualificados do meio acadêmico em relação a características individuais como raça ou condição socioeconômica limitada. Nas falas dos alunos, a qualidade de vida foi similarmente conceituada como a capacidade de ter uma vida plena com suas necessidades contempladas. Esta pesquisa tem importância para conhecer a relação da qualidade de vida dos estudantes com sua saúde e inclusão.

Palavras-chave: Saúde. Inclusão. Qualidade de Vida. Estudantes Universitários.

1 INTRODUÇÃO

Em uma pesquisa realizada com alunos dos cursos de saúde de uma universidade no interior do RS, foram analisados os conceitos percebidos sobre a saúde e a inclusão, considerando a saúde como algo que engloba fatores físicos, psicológicos, ambientais, relacionais, sociais, etc., e a inclusão como algo estendido a todos que se sintam deslocados dentro de certo ambiente ou realidade.

[963] Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). cfmagnago@gmail.com
[964] Graduanda em Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). nataliavsg@hotmail.com
[965] Graduanda em Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). vallirafaella@gmail.com

É necessário se fazer uma crítica à visão biomédica de saúde como uma simples ausência de doenças, e conceituar novos termos para a saúde que estão de acordo com esta crítica: a saúde coletiva, a promoção de saúde e a educação à saúde.

A saúde coletiva significa um conceito de saúde que considera a qualidade de vida e o aspecto social (OSMO & SCHRAIBER, 2015; SOUZA, 2014). A promoção da saúde visa prevenir quadros indesejados ao promover ações comunitárias que estejam de acordo com as necessidades e conhecimentos de cada comunidade (BEZERRA & SORPRESO, 2016). Já a educação em saúde auxilia a promoção da saúde neste caso, pois as ações preventivas começam na educação sobre as práticas de saúde (PINNO, 2019; SANTOS et al., 2016). Estes conceitos, quando postos em prática, resultam em maior autonomia e empoderamento para os indivíduos e comunidades beneficiados por eles.

Também se deve examinar como a inclusão vs exclusão interagem com esses conceitos. A inclusão implica que antes havia algo a ser excluído, e que está sendo excluído de acesso a alguma coisa também. Essa exclusão ocorre justamente porque há um modelo criado para ser seguido e demandado dos indivíduos (MANTOAN, 2017; MASCARO, 2013; SOUZA et al., 2018). Chega até a um ponto em que as diferenças são levadas em conta, mas para que sejam mudadas e adequadas ao que é esperado socialmente (MASCARO, 2013; SOUZA et al., 2018). Aqui se identifica a necessidade de desconstruir os ideais de padrões e normalidade coletivos, a necessidade da aceitação das diferenças, e também a mudança dos conceitos pessoais de cada indivíduo (ANTUN, 2018; RIBEIRO et al., 2017).

Segundo Oliveira Júnior et al. (2017), a educação tem como função social acolher a diversidade e denunciar a discriminação. Já o Manual para garantir inclusão e equidade na educação (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO], 2019) explica essa função social, ressaltando que as diferenças individuais funcionam como oportunidades de aprendizagem e democratização. Ademais, a inclusão demanda participação social, ou seja, a possibilidade de todos indivíduos participarem das decisões coletivas. No Brasil, isso se tornou mais relevante nos anos 60 e 70 (MASCARO, 2013).

Diante do exposto, o presente estudo buscou compreender as possíveis relações entre saúde e inclusão com a qualidade de vida. Seus objetivos específicos foram mapear o que significa saúde para um grupo de alunos atendidos pela Unidade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de Apoio Pedagógico do Centro de Ciências da Saúde em uma Universidade do RS, verificar como esses estudantes experienciam e entendem a inclusão, e aproximar os conceitos de saúde e inclusão para refletir como influenciam na qualidade de vida.

2 DESENVOLVIMENTO

Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória descritiva com abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2018). Ocorreu em 2020, através de um questionário online, ao qual responderam 22 estudantes, de ambos os sexos, variando de cursos, sendo que o maior grupo dentre estes foi o de medicina. O questionário foi composto por 12 perguntas abertas, com vistas a identificar o entendimento dos alunos acerca do tema. Também contou com uma explicação inicial sobre a pesquisa, dados do pesquisador, riscos e benefícios, anonimato e a oferta de um serviço de apoio caso algum aluno sentisse desconforto ao participar. O instrumento de coleta foi aplicado após a aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa da instituição, sob o número CAAE: 27550820.3.0000.5346.

Os dados foram analisados ao se organizar categorias em função da frequência e da importância dos achados para o objetivo do estudo, que foram submetidas à técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

Sobre a saúde como conceito, alguns alunos conceituaram saúde como simplesmente a ausência de doença, enquanto outros demonstraram uma interpretação mais ampla acerca da definição. No entanto, apenas um participante limitou totalmente a saúde a aspectos físicos e cuidados com o corpo, não mencionando aspectos psicológicos, econômicos ou sociais.

É importante analisar o uso do termo "equilíbrio entre saúde e doença" pelo aluno, pois esta definição propõe que qualquer manifestação de doença compromete o equilíbrio e o sistema, restringindo, portanto, a saúde como algo que pode ser padronizado, não considerando as nuances de cada sujeito (MANTOAN, 2017; MASCARO, 2013; SOUZA et al., 2018; VITALI et al., 2019). Chammé (2002) e Vitali et al. (2019), alertam para o resultado dessa padronização, na qual os indivíduos têm uma ideia rígida de saúde que deve ser seguida, se tornando prisioneiros de seus corpos e sacrificando a experimentação e individualidade em prol de manter-se o mais saudável possível. Esses padrões de saúde desta abordagem são ditados por forças externas que procuram controlar a visão dos indivíduos sobre seus corpos, suas mentes, e seus

hábitos, como se fosse possível alcançar a saúde perfeita (CÂMARA et al., 2012).

Em sua maioria, porém, o grupo de alunos que respondeu a pesquisa deu conceitos de saúde similares ao conceito atual da OMS de 2006, que compreende saúde também em seus aspectos psíquico e social, bem como o bem-estar físico em geral.

Não só se detendo nestas visões amplas sobre saúde, alguns alunos foram mais além, questionando também a subjetividade do termo do bem-estar, apontando este como algo que varia para cada sujeito, além de tocar em aspectos como a espiritualidade.

Nas falas dos estudantes, pode se perceber que consideram não uma visão individualista, e sim que compreende as experiências variadas do coletivo, e os nuances do contexto social, compreendendo a importância de aspectos como a educação, o lazer, o trabalho, os direitos individuais e coletivos, a comunicação, a participação social, a independência e a autonomia.

Considerando que as falas dos alunos incluíram referências a estilos de vida e espiritualidade, isso também evidencia uma nova visão sobre saúde sendo formulada, uma que valoriza o conhecimento popular e a participação social (BEZERRA & SORPRESO, 2016; PINNO, 2019; SANTOS et al., 2016). Por meio disso também pode se afirmar que o próprio exercício da cidadania é um promotor de saúde, pois contribui para o sujeito estabelecer autonomia sobre si próprio em seus atos, saúde, e vida.

Já sobre o conceito de inclusão, deve-se ressaltar que a inclusão para o meio acadêmico não se limita só a inclusão de pessoas com deficiência, e sim, a inclusão de qualquer pessoa, abraçando a diversidade e as diferenças de todos (MANTOAN, 2017). Importante salientar que este não é somente um tratamento igualitário que presume que todos tenham as mesmas oportunidades e portanto simplesmente dá os mesmos recursos a todos, e sim, um que compreende as diferenças de cada um lhes dá recursos de acordo com suas necessidades (SANTOS et al., 2019).

As respostas dos alunos sobre inclusão em sua maioria se mostraram compreensivas da grande gama de conceitos que são considerados pela inclusão, citando raça, gênero, idade, classe social, condições físicas e mentais, socioeconômicas, e orientação sexual. Também afirmam que a inclusão significa aceitação das diversidades e a possibilidade de exercer a cidadania e ter acesso aos recursos e espaços que buscam e necessitam.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Porém, dois alunos responderam "não sei", demonstrando que ainda existe incerteza sobre esse termo, e dois delimitaram a inclusão como se estendendo especificamente para pessoas com deficiência.

Já quando perguntados se se sentem incluídos, a maioria dos alunos respondeu que sim. No entanto, quatro responderam que "mais ou menos", e justificativas como a condição socioeconômica limitando a possibilidade de participar de eventos ou adquirir material, e o estigma e falta de consideração para com problemas psicológicos foram citadas, bem como a etnia.

Mascaro (2013) aponta que por mais que a humanidade tenha avançado historicamente em termos de legislação que visa a inclusão, na prática, ainda há poucas ações que realmente afirmam esses documentos, possibilitando que a exclusão e a ignorância às diferenças continuem ocorrendo. a mesma autora também ressalta que para haver inclusão, é necessário romper com o padrão. Para além disso, a inclusão deve não apenas possibilitar que os alunos participem do meio universitário, mas que possam fazer uso dele gozando de todas as faculdades possíveis, podendo fazer suas escolhas e ter sua vontade levada em conta, tendo as oportunidades de se desenvolver plenamente (SANTOS et al., 2019).

Para Mantoan (2017), as diferenças pessoais não deveriam levar à exclusão, e sim, a uma troca de saberes e engajamento entre professores e alunos. Além disso, conforme Ribeiro et al. (2017), podemos ter uma atitude inclusiva já rejeitando ideologias do que é normal e considerando os sujeitos a partir de suas necessidades e desejos. A inclusão, segundo eles, começa dentro de nós, na nossa vida cotidiana.

Ainda há um longo percurso para seguir até que se possa afirmar que todos estão incluídos de fato, e possam exercer essa inclusão, citando os alunos que disseram não se sentir incluídos, e que é exatamente nesses casos que a educação inclusiva deve focar seus esforços.

Também se deve investigar como a saúde e inclusão se tornam complementares. Nas respostas dos alunos, as falas sobre saúde e inclusão se complementam, conceituando saúde como ter qualidade de vida para exercer suas atividades e lazer sem restrições, e inclusão como a promoção do bem estar comum e amparo social e psicológico.

Ou seja, quando a saúde é considerada como não só a ausência de doença, e sim como promoção do bem estar, a inclusão se faz parte dos espaços de promoção

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de saúde. Afinal, no modelo biopsicossocial da saúde, fatores sociais, ambientais, psicológicos e biológicos interagem entre si e refletem na qualidade de vida dos indivíduos (BEZERRA & SORPRESO, 2016; OSMO & SCHRAIBER, 2015; SOUZA, 2014).

Conforme Severo et al (2020), a inclusão traz também a dimensão das relações interpessoais, a riqueza dos relacionamentos sociais sendo um indicador de inclusão, pois os vínculos afetivos, quando positivos, levam a adaptação, integração, pertencimento e desenvolvimento para aqueles que passam por um novo espaço educativo e etapa de vida.

Finalmente, para a pergunta sobre a qualidade de vida, os alunos em sua maioria responderam que a qualidade de vida compreende a possibilidade de ter uma vida plena e digna, com as condições financeiras, sociais e ambientais que levem em conta suas necessidades. Isto corrobora com a ideia de que a qualidade de vida está compreendida dentro do conceito de saúde, e que a inclusão é fator que garante essa qualidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, pode-se entender a compreensão que alunos universitários, ainda que em uma amostra pequena, tem sobre a saúde e inclusão, e suas repercussões para a qualidade de vida. Em sua maioria, os alunos entendem que o conceito de saúde vai além do que só ausência de doenças, compreendendo aspectos psicológicos, físicos, sociais, econômicos e espirituais que fazem sentido para cada indivíduo conforme sua concepção de mundo, e que a qualidade de vida portanto é dependente destes mesmos fatores, e que a inclusão é um elemento imprescindível para garantir estes fatores.

Por fim, conclui-se que investigar as relações entre saúde e inclusão para alunos universitários contribui para a melhor qualidade de vida dessa população. Reconhecendo a amostra pequena da pesquisa, deve-se incentivar que mais pesquisas com os temas sejam feitas, que sejam mais abrangentes, procurando reconhecer realidades de outros meios acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ANTUN, R. P. Na educação inclusiva, a pessoa vem antes da deficiência. **Plataforma Online Diversa, Educação Inclusiva na Prática**. 2018. Disponível em: https://diversa.org.br/artigos/na-educacao-inclusiva-a-pessoa-vem-antes-da-deficiencia

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. 2011.

BEZERRA, I. M. P.; SORPRESO, I. C. E. Concepts and movements in health promotion to guide educational practices. **J Hum Growth Dev.**, 26(1), 11-20. 2016. Disponível em: http://doi.org/10.7322/jhgd.113709

CÂMARA, A. M. C. S.; MELO, V. L. C.; GOMES, M. G. P.; PENA, B. C.; SILVA, A. P.; OLIVEIRA, K. M.; MORAES, A. P. S.; COELHO, G. R.; VICTORINO, L. R. Percepção do Processo Saúde-Doença: Significados e Valores da Educação em Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 36 (1). 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-55022012000200006

CATUNDA, M. A. P.; RUIZ, V. M. Qualidade de vida de universitários. Pensamento Plural: **Revista Científica do UNIFAE**, 2(1). 2008. Disponível em: https://www.fae.br/2009/PensamentoPlural/Todas/artigo21_qualidadedevidadeuniversitarios.pdf

CHAMMÉ, S. J. Corpo e saúde: inclusão e exclusão social. **Saúde Soc**., 11(2), 3-17. 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-12902002000200002

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. Cortez. 2018

CHRISTMANN, M. As implicações das condições de saúde para aprendizagem. Em Pavão, A. C. O. & Pavão, S. M. O**. Atendimento Educacional Especializado: aprendizagem, saúde e inclusão** (pp.97-128). Ed. pE.com. 2018. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/LIVRO-2.pdf

FIGUEIREDO, L. S. **Educação, Exclusão e Equidade**. Anais do XIII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", São Cristóvão, Sergipe, Brasil. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.29380/2019.13.04.24

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, 10(2), 37-46. 2017. Disponível em: http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030

MASCARO, C. A. A. C.. Políticas e Práticas de Inclusão Escolar: Um diálogo necessário. **Revista da Faculdade de Educação**, 19(1), 33-55. 2013. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_19/artigo_19/33_55.pdf

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

OLIVEIRA JÚNIOR, M. O.; MOREIRA, N. R.; CRUSOÉ, N. M. C. Escola e diversidade sexual: narrativa sobre identidade de gênero. **Linhas Críticas**, 23(52), 642-663. 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193554181009

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Constituição da Organização Mundial da Saúde**. Documentos básicos, suplemento da 45ª edição. 2006. Disponível em: https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf

OSMO A.; SCHRAIBER L. B.. O campo da saúde coletiva no Brasil: definições e debates em sua constituição. **Saúde Soc**., 24(1), 205-218. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0104-12902015s01018

PINNO, C. **Abrangência e limites da educação em saúde**. Em Pinno, C. et al. Educação em saúde (pp. 99-140). Sagah. 2019.

RIBEIRO, E. N.; SIMÕES, J. L.; PAIVA, F. S. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. **OLH@RES**, Guarulhos, 5(2), 210-226. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.34024/olhares.2017.v5.669

SANTOS, A. A.; TEODORO, A.; QUEIROZ, S.. Educação em saúde: um mapeamento dos estudos produzidos no Brasil e em Portugal (2000-2013). **Revista Lusófona de Educação**, 33, 9-22. 2016. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34949131002

SANTOS, M. N. G.; SANTOS, E. G.; DAMASO, E. A. F. . Inclusão social na escola: controversas e desafios**. Revista EDaPECI**, 19(3), 109-121. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.29276/redapeci.2019.19.312255.109-121

SEVERO, J. L. R. L.; CARREIRO, G. N.; MORAIS, M. S.; PAIVA, C. L. C.; DURÉ, R. C.. “Ser estudante” no ensino superior: aspectos valorativos da experiência na perspectiva discente. **Linhas Críticas**, 26, 1-16. 2020. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/32512

SILVA, E. C.; HELENO, M. G. V.. Qualidade de Vida e Bem-Estar Subjetivo de Estudantes Universitários. **Revista Psicologia e Saúde**, 4(1), 69-76. 2012. Disponível em: https://www.pssa.ucdb.br/pssa/article/download/126/225

SOUZA, A. C.; DAL RI, V. C. F.; LUIZ, M. C. Inclusão escolar e as violências veladas: perspectivas epistemológicas. **Cadernos de Pedagogia**, 11(22). 2018. Disponível em: http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1126

SOUZA, L. E. P. F. Saúde pública ou saúde coletiva? **Revista Espaço Para a Saúde**, 15(4), 07-21. 2014. Disponível em: http://www.escoladesaude.pr.gov.br/arquivos/File/saude_publica_4.pdf

VITALI, M. M.; ARAÚJO, M. F.; FERRAZ, F.; CERETTA, L. B.; SORATTO, J. Prumo, Guyton e caminho: polissemia da saúde na perspectiva dos estudantes universitários. **Revista CEFAC**, 21(6), e5619. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192165619

8.5.33 TUDO MUDOU! PERCEPÇÃO SOBRE NOVOS MODOS DE VIVER E (CON)VIVER DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Rosamaria Rodrigues Garcia[966]

Heloísa Milani[967]

RESUMO

Introdução: desde dezembro de 2019, o mundo sofre inúmeras repercussões devido à pandemia de COVID-19, dentre elas, a diversidade de efeitos decorrentes das medidas de enfrentamento à doença, principalmente o isolamento social. Os governos e os órgãos internacionais de saúde enveredaram esforços para conter a transmissão da doença, reduzir as mortes e vacinar a população, no entanto, também faz-se necessário conhecer e atuar sobre outros impactos que assolam o mundo. Objetivo: identificar a percepção sobre as mudanças nas relações familiares, decorrentes das medidas de enfrentamento à pandemia. Método: estudo prospectivo, transversal, de abordagem exploratória e qualitativa, com amostra não probabilística, com viés de conveniência, sem delimitação de localização geográfica, realizado de forma remota, em que os participantes responderam perguntas sobre os efeitos do isolamento social. Foi utilizada a análise de conteúdo para tratar os dados qualitativos. Resultados: dentre as respostas de 140 participantes (103 mulheres e 37 homens), observou-se a diversidade de efeitos gerada pela necessidade de maior convivência e proximidade física, dividindo o mesmo espaço, transitando ora por momentos de afeto, união e suporte psicossocial, ora por conflitos e tensões, gerando adaptações e ajustes no modo de conviver em família. A nova realidade provocou mudanças bruscas e inusitadas nas formas de trabalhar e estudar, em todas as faixas etárias. O lar, antes considerado refúgio de descanso e sinônimo de segurança, precisou ser ressignificado, tornando-se multifuncional, embora nem sempre adaptado para todas as demandas e membros da família. Os achados do presente estudo corroboram estudos nacionais e internacionais. A partir dos resultados, foram elaborados vídeos educativos, com potencial para instrumentalizar discussões em cenários educacionais formais e informais, bem como práticas individuais e coletivas de cuidado. Considerações Finais: os achados evidenciaram sentimentos de maior proximidade, afeto e cuidado entre as famílias, bem como presença de conflitos relacionais, discussões, brigas, tensões e intolerância. O acúmulo de atividades laborais, escolares e domésticas, e a ressignificação do espaço domiciliar ensejaram adaptações e aprendizado de novas formas de viver e (con)viver. Torna-se importante a adoção de medidas para avaliar, acompanhar e monitorar a saúde psicossocial da população, visando à prevenção de efeitos deletérios ao isolamento.

Palavras-chave: COVID-17. Isolamento Social. Relações Familiares. Adaptação.

1 INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, um surto de COVID-19, em Wuhan, China, se espalhou pelo mundo, decretando pandemia e afetando drasticamente o mundo. Os governos e

[966] Doutora e Mestre em Saúde Pública, Docente Permanente do Programa de Mestrado Profissional Inovação no Ensino Superior em Saúde, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, rosamaria.garcia@online.uscs.edu.br.
[967] Discente do Terceiro Ano do Ensino Médio, Colégio Universitário da USCS, heloisa.milani@uscsonline.com.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

os órgãos de saúde pública impuseram severas regras de isolamento social, fechamento de serviços não essenciais, proibição de aglomerações, medidas sanitárias, visando controlar a transmissão da doença e reduzir o número de mortes (KHANNA et al., 2020; JEYABALADEVAN, 2020).

As aulas em todos os níveis de ensino, infantil, fundamental, médio e superior, foram suspensas e os alunos precisaram se adaptar ao ensino remoto, sendo submetidos a processos psicológicos e emocionais, muitas vezes com dificuldades de se envolverem de forma produtiva (POKHREL e CHHETRI, 2021).

O Brasil delegou o planejamento de estratégias no combate à pandemia aos governos estaduais e municipais, dentre elas a criação de hospitais de campanha, aquisição de equipamentos e recursos tecnológicos, profissionais de saúde (técnicos, enfermeiras e médicos) foram contratados, leitos ociosos de enfermaria e unidade de terapia intensiva foram desbloqueados, bem como a descontaminação de ambientes. Esforços foram empenhados para vencer as deficiências do sistema de saúde, bem como para preservar vidas, favorecer a manutenção da qualidade de vidas dos infectados, além do desenvolvimento de vacinas (SEVERO, GUIMARÃES e DELLARMELIN, 2021).

Andrade et al. (2020) apontaram como efeitos psicossociais da pandemia, sentimentos de angústia, tristeza, irritabilidade e impotência diante do cenário. O isolamento social, necessário para combater o avanço da pandemia, pode desencadear sentimentos de tédio, solidão, falta de apoio, alterações de apetite e de sono, conflitos interpessoais, e medo da morte.

Garantir a saúde física é dever essencial aos equipamentos de saúde pública, no entanto, é fundamental que os governos se preocupem também com aspectos da saúde mental e do bem estar da população, durante a pandemia. Acredita-se que são atribuídos à COVID-19 efeitos como solidão, isolamento social, sintomas de ansiedade, depressão, entre outros (O' CONNOR et al., 2021).

Considerando o ineditismo do cenário pandêmico entre a maior parte da população que vive no século XXI, e a diversidade de efeitos decorrentes das medidas de enfrentamento à doença, principalmente o isolamento social, o presente estudo tem por objetivo identificar a percepção sobre as mudanças nas relações familiares, provocadas pela pandemia de COVID-19.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 MÉTODO

Foi realizado estudo prospectivo, transversal, de abordagem exploratória e qualitativa, com amostra não probabilística, com viés de conveniência, sem delimitação de localização geográfica.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, sob parecer 4.749.633 e CAAE 44834621.0.0000.5510, sendo executado totalmente de forma remota, por meio de tecnologias digitais.

Após aceitarem ao convite e concordarem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os participantes responderam, de forma remota, perguntas abertas sobre a percepção dos efeitos do isolamento social provocado pela pandemia.

Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, conforme a metodologia de Bardin (2011), compreendendo três fases: pré-análise; exploração do material e; tratamento dos resultados. A pré-análise consiste na organização e leitura cuidadosa do material e constituição do corpus. A exploração do material consiste na aproximação entre as falas, análise da temática, divisão do texto por aproximação e similaridade em temas principais, ou seja, codificação e categorização. E a última fase consiste na inferência e interpretação dos dados.

3 RESULTADOS

Foram entrevistados de forma remota, 140 participantes, sendo 103 homens e 37 mulheres, com 18 anos ou mais. Este manuscrito se propôs a analisar um dos aspectos investigados no roteiro de pesquisa, a saber, a percepção sobre as mudanças nas relações familiares, provocadas pela pandemia de COVID-19. A análise de conteúdo das respostas gerou três categorias, descritas a seguir. Para manter o sigilo e a privacidade dos participantes, as falas estão atribuídas à letra P (participante) e ao número correspondente da ordem de tabulação dos resultados (P1, P2, P3 e assim sucessivamente).

Pandemia de COVID-19:Turbilhão de emoções

Os relatos dos participantes demonstraram multiplicidade de sentimentos, em

geral, relacionados ao estresse, à ansiedade, à tensão, perpassando pela irritabilidade, labilidade emocional, maior necessidade de afeto, união, solidariedade, retratados nas falas em destaque.

> Maior necessidade de ficar em contato (P 31).
> Ansiedade e saudade (P 34).
> Família mais ansiosa (P 35).
> Gerou muita ansiedade pelo fato do isolamento (P 55).
> Cuidado e respeito com a família e o distanciamento mostrou isso (P 91).
> Vejo menos os meus pais e sinto saudades deles (P 93).
> A maior mudança foram as crises de ansiedade com frequência (P 98).

Alguns participantes conviveram diretamente com a doença na família e com perdas de entes queridos, aumentando ainda mais o sofrimento, despertando sentimentos de pesar, de dor e tristeza, mas também de resiliência, relatando a união da família como um meio de ressignificar a perda e superar as adversidades.

> Com a perda do meu vô, tudo mudou, a gente se desestabilizou muito. Mas por conta de ficar muito tempo juntos, a gente tá aprendendo a lidar com nós mesmos e com o próximo (P 104).
> Acho que a união..presencial e online (P 30).
> Todos ficaram mais compreensivos em casa (P 33).

Outros participantes experimentaram pela primeira vez, o distanciamento dos membros familiares mais próximos, gerando sentimentos de saudades, de solidão, de preocupação com o bem estar e a segurança de todos, corroborando Andrade et al. (2020). Alguns optaram por mudar-se de residência para proteger os familiares e outros foram obrigados a saírem de casa para não se exporem ao risco de contágio, desencadeando necessidade de adaptação a outros bairros, cidades e principalmente ao convívio com outras pessoas, ou ainda passar a viver sozinho.

> Meus pais moram em outra cidade e costumávamos nos ver dois finais de semana por mês em média. Estamos agora, passando o período de isolamento social juntos (P 26).
> Acabei vendo menos minha família e amigos (P 52).
> Me afastei completamente da família, depois do vírus, vivo somente com minha filha (P 82).
> Antes da pandemia eu morava com a minha irmã em outra cidade. Com a pandemia, como ela trabalha na saúde, tive que mudar de casa para ficar menos exposta, ainda mais porque tenho doença autoimune e deveria evitar a contaminação... Passei a morar em uma nova cidade, na casa da minha sogra, com o meu namorado e sua avó. Senti muito o afastamento da minha irmã, que é uma das minhas amigas mais próximas e, mesmo que conversemos pelas redes sociais e nos vejamos esporadicamente, não é a mesma coisa que o convívio cotidiano. Também passei a visitar menos os meus pais que moram no

> interior de São Paulo (P 90).
> Não pude encontrar com minha mãe desde que começou a pandemia (P 116).

Os achados desta categoria são corroborados por O'Connor et al. (2021), que realizaram um estudo com 3077 participantes no Reino Unido e identificaram sintomas de solidão, depressão, sintomas de ansiedade, sentimento de derrota/fracasso e até ideação suicida, após seis meses do início da pandemia. Andrade et al. (2020) também corroboram o presente estudo, referindo sintomas de ansiedade, depressão, estresse entre adolescentes e jovens. Nos dois estudos, os autores observaram que indivíduos com doenças psíquicas prévias à pandemia possuíam maior chance de desenvolver sintomas psíquicos durante o período.

Maior proximidade: mais afeto ou mais conflitos?

Esta categoria concentra relatos de que o isolamento social imposto pela pandemia favoreceu maior aproximação entre os membros da família, tanto aqueles que coabitam o mesmo espaço, quanto quem residem longe, havendo maior proximidade afetiva, apesar da impossibilidade de contato presencial.

As repercussões emocionais trazidas pela drástica mudança no estilo de vida e na rotina das pessoas, bem como o medo de adoecer e da morte, o risco de contágio de si e dos outros e a insegurança de uma doença fora do controle provocaram mais necessidade de afeto, suporte emocional, apoio mútuo, despertando sentimentos de solidariedade, compaixão e maior envolvimento afetivo, incluindo aqueles que estão distantes geograficamente, conforme relatos:

> Os vínculos familiares foram renovados. Estamos mais próximos, mais dependentes de afeto e atenção (P 27).
> Já os parentes mais distantes parece que mesmo longe fisicamente, também ficamos mais unidos virtualmente (P 74).
> Hoje me comunico mais com meus irmãos e primos, pra saber notícias da família (P 77).
> Aproximação pelo sentimento de solidariedade e preocupação e mais respeito (P 81).
> Porém, depois da fase de ajustes, acho que esse tempo a mais juntos nos aproximou, porque precisamos ser ainda mais o suporte emocional do outro (P 97).
> Mais interação, ajuda mútua e proximidade familiar (P 138).

Os relatos apontam para um movimento dos participantes, de reconsiderar valores de convivência familiar e interpessoal, de aumentar a tolerância entre os

membros da família, que passaram a conviver em tempo praticamente integral, em espaços nem sempre adaptados para tal, com pessoas reagindo das mais variadas e inusitadas formas, diante da crise sanitária, da interrupção do convívio social e da necessidade de adaptação às novas rotinas:

> Senti que as pessoas sentiram mais necessidade de estarem juntas, sentiram muito mais falta umas das outras e passaram a valorizar 100 vezes mais os contatos e as relações (P3).
> Estamos mais próximos, acompanhando a rotina de cada um, conversando e se amando mais (P 25).
> Mas uma coisa boa aconteceu na pandemia: as conversas entre eu, meus pais e minha irmã se tornaram mais ternas, brigamos menos por coisas pequenas e passamos mais a nos preocupar com o bem estar um do outro (P 90).
> Oportunidade de reconstruir a visão sobre as pessoas da família e re significar aspectos da nossa história juntos, nos unirmos mais com as pessoas da mesma casa, compreender melhor o outro, aumentar o vínculo (P 101).

Por outro lado, esta categoria evidenciou que a maior proximidade e a convivência familiar desencadearam conflitos entre pais e filhos, entre cônjuges, entre irmãos, gerando estresse, irritabilidade, brigas e discussões.

Em geral, os relatos apontam que as famílias possuíam rotinas bem estabelecidas, em que os membros quase não ficavam em casa, não faziam refeições juntos, não compartilhavam espaços em comum, trabalhavam e/ou estudavam, com várias atribuições fora do domicílio. A convivência forçada, em tempo integral, trouxe à tona, segundo os relatos, diferenças, dificuldades de adaptação e relacionamento interpessoal, engatilhando atritos, descontentamentos e desentendimentos, muitas vezes potencializados pelos sentimentos de tensão e insegurança gerados pelo cenário caótico da pandemia, achados corroborados por Andrade et al. (2020) e O'Connor et al. (2021).

> Estamos vivendo 24hrs juntos, então tem mais brigas (P 3).
> As coisas se complicaram, pois a convivência aumentou mais que o normal (P18).
> Antes, a gente se aturava. Agora a gente só briga (P 43).
> Por conta da convivência no dia a dia me deixou mais estressada, por não concordar com alguns pontos discutidos por eles (P 46).
> No começo da quarentena, como voltei a passar mais tempo em casa, a relação com a minha mãe ficou muito mais difícil, já que não estava mais adaptada a rotina de afazeres da casa e por ser um momento muito estressante P 67).
> Mais brigas, mais irritação, menos proximidade (P 103).
> Convivência assídua gerou diversos conflitos e muitas adaptações (P 123).
> Mais proximidade com as filhas; mais brigas com a esposa; menos tolerância a tolices (P 128).

Em geral, observou-se a diversidade de efeitos gerada pela necessidade de

maior convivência e maior proximidade física, dividindo o mesmo espaço, transitando ora por momentos de afeto, união e suporte psicossocial, ora por conflitos e tensões, gerando adaptações e ajustes no modo de viver e (con)viver em família.

Novas formas de estudar e trabalhar

Nesta categoria foram evidenciadas as dificuldades dos participantes e demais membros da família em lidarem com as mudanças nas formas de estudar e trabalhar, administrando rotinas de pais e filhos, irmãos, transformando o espaço residencial em múltiplos usos, trabalho, estudo, lazer, descanso, convívio e atenção às necessidades básicas.

Inesperadamente, as aulas presenciais foram suspensas, e o ensino remoto foi introduzido nos lares, sem o devido treinamento dos discentes e docentes e até mesmo dos pais, para acompanharem as atividades escolares dos filhos. Da mesma forma, várias atividades laborais foram interrompidas e gradativamente os trabalhadores foram se adaptando ao trabalho remoto.

Os participantes referiram que as residências nem sempre estavam preparadas para acolher diferentes atividades, por exemplo, trabalho dos cônjuges, aulas em formato remoto dos filhos, realização de tarefas domésticas, espaço para brincar e se distrair, e até mesmo a divisão dos espaços com os animais de estimação. Esta realidade originou situações de tensão, tornando os membros estressados e mais suscetíveis aos conflitos e à intolerância.

> Passamos a estar mais tempo juntos, conhecemos 100% da rotina das pessoas, acompanhamos mais de perto o crescimento de nossos filhos, lados positivos e negativos. Da mesma maneira que tivemos que aprender a dividir um espaço para trabalhar. Nossa casa deixou de ser um espaço de lazer e descanso (P 22). Percebo que a tensão e o estresse entre a família aumentou bastante. A relação mudou bastante com todos juntos dentro de casa. No início foi bacana, poder ter mais tempo junto com a família... mas agora, tendo que trabalhar e estudar em cada, as vezes a família atrapalha e isso causa alguns desentendimentos (P 49). Fiquei mais próxima do meu filho, com oportunidades de maior convivência e melhor educação (P 84).

Os pais, além de lidarem com a nova realidade de trabalho em casa, precisaram auxiliar os filhos em atividades escolares, em um formato remoto, totalmente novo, principalmente para as crianças mais novas, implicando em maior supervisão. Há que se ressaltar a realização das tarefas domésticas e manutenção da casa, que em alguns

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

casos, deixou de ser feita por funcionários contratados em virtude do risco de contágio. Mais uma sobrecarga, principalmente para os adultos, e em alguns casos, para as crianças e adolescentes, que precisaram incluir as tarefas domésticas em sua rotina, para ajudar os pais.

> Com marido em home office, a sala da casa ficou indisponível. Filhos estudando on-line. Perdi tudo o espaço onde eu trabalhava, além de ter não ter liberdade para ouvir música, assistir tv, brincar (sou muito palhaça com meus filhos), brincar com o cachorro (P 87).
> Com meu marido, tivemos um longo período de adaptação à nova rotina, que causou certos transtornos em relação à espaço de trabalho na casa e em relação aos horários das atividades que conflitavam (P 97).
> Tive mais tempo de contato com meu filho. Muitos bons momentos para apoiar e brincar com ele. No entanto, tive que dedicar muito tempo em seu desenvolvimento escolar (P 110).
> No começo parecia que tinha mais tempo, mas o trabalho e estudo estão consumindo cada vez mais (P 140).

A nova realidade imposta pelas medidas de contenção do COVID-19, provocou mudanças bruscas e inusitadas nas formas de trabalhar e estudar, em todas as faixas etárias, corroborando os achados de Pokhrel e Chhetri (2021). O lar, antes considerado refúgio de descanso e sinônimo de segurança, precisou ser ressignificado, tornando-se multifuncional, embora nem sempre adaptado para todas as demandas e membros da família.

A análise dos resultados proporcionou a confecção de vídeos educativos de curta duração, elaborados pelas alunas de ensino médio, pesquisadoras deste estudo, responsáveis pelo roteiro, produção e edição dos vídeos, tendo sempre a cautela de manterem-se fidedignas aos relatos dos participantes. Os vídeos foram divulgados por meio do Instagram da pesquisa, com potencial para fomentar discussões em sala de aula, em cenários educacionais formais e informais, bem como para instrumentalizar práticas individuais e coletivas de cuidado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de COVID-19 provocou um cenário raramente vivenciado anteriormente pela população que a enfrenta atualmente. É inegável que os modos de viver e de se relacionar com as pessoas e com a sociedade sofreram alterações diante das medidas de enfrentamento ao coronavírus.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O presente estudo demonstrou na amostra estudada, que houve efeitos positivos e negativos decorrentes da pandemia, destacando-se maior proximidade entre os membros da família, favorecendo mais momentos de conversa, de interação e entrosamento; bem como também constatou-se a necessidade de maior apoio emocional, afeto, cuidado e união entre os membros, até mesmo daqueles que estão distantes geograficamente, visando superar as advsersidades, as incertezas e o medo da doença e da morte.

Por outro lado, os achados evidenciaram que o maior tempo de convívio entre os membros da família, em situação de isolamento social e desenvolvimento quase em sua totalidade, das atividades laborais e escolares, também pode ser motivo de conflitos relacionais, discussões, brigas, tensões e intolerância.

Deste modo, torna-se importante a adoção de medidas para avaliar, acompanhar e monitorar a saúde psicossocial da população, visando à prevenção da instalação de sintomas de depressão, ansiedade e estresse, dentre outros.

5 REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. et al. A utilização das redes sociais digitais no cuidado psicossocial infantojuvenil, diante da pandemia por Covid-19. **Health Residencies Journal,** v. 1 n. 2: Pandemia COVID-19, 2020. https://escsresidencias.emnuvens.com.br/hrj/article/view/12

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

JEYABALADEVAN, P. COVID-19: an FY1 on the frontline. **Med. Educ. Online,** v. 25, n. 1, 2020.

KHANNA, R. C.; CICINELLI, M. V.; GILBERT, S. S.; HONAVAR, S. G.; MURTHY, G. S. COVID-19 pandemic: lessons learned and future directions. **Indian J. Ophthalmol**, v. 68, n. 5, 703e710, 2020. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7350475/

O'CONNOR, Rory C. et al. Mental health and well-being during the COVID-19 pandemic: longitudinal analyses of adults in the UK COVID-19 Mental Health & Wellbeing study. **The British Journal of Psychiatry**, v. 218, n. 6, p. 326-333, 2021. https://www.cambridge.org/core/journals/the-british-journal-of-psychiatry

POKHREL, S.; CHHETRI, R. A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. **Higher Education for the Future**, v. 8, n. 1, p. 133-141, 2021. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2347631120983481

SEVERO, E. A.; GUIMARÃES, J. C. F.; DELLARMELIN, M. L. Impact of the COVID-19 pandemic on environmental awareness, sustainable consumption and social

responsibility: Evidence from generations in Brazil and Portugal. **Journal of Cleaner Production**, v. 286, p. 1-14, 2021.

8.5.34 VOCÊ ESTÁ PREPARADO? PERCEPÇÃO DE GRADUANDOS DA ÁREA DA SAÚDE SOBRE ATUAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Gabriel Netto Marquez De Siqueira[968]

Rosamaria Rodrigues Garcia[969]

RESUMO

Introdução: apesar dos avanços no ensino superior em saúde, ainda predominam os currículos tradicionais, fragmentados, em que se valoriza a especificidade, a especialidade, dificultando o olhar interdisciplinar do cuidado e a atuação em equipe, mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos na área da saúde preconizem a formação integral e integrada. Objetivo: identificar a percepção de graduandos da área da saúde de uma universidade, sobre sua atuação em equipe interdisciplinar, pautada nos princípios da integralidade do cuidado e da clínica ampliada. Metodologia: estudo prospectivo, transversal, descritivo, de abordagem quantitativa, com amostra não probabilística, selecionada por conveniência, sendo incluídos alunos matriculados nos últimos dois semestres dos cursos de graduação em Educação Física, Farmácia, Fisioterapia, Enfermagem, Nutrição, Psicologia e Odontologia de uma universidade. Foi aplicado de forma remota um instrumento com questões objetivas sobre conceitos de integralidade, clínica ampliada, interdisciplinaridade, ministrados ao longo da graduação. Além disso, havia uma autoavaliação sobre competências desejáveis para o exercício de atividades no contexto interdisciplinar do cuidado. Resultados: participaram 133 estudantes, sendo 36 homens e 97 mulheres. Verificou-se que 69,6% dos discentes afirmaram que os conceitos de integralidade e clínica ampliada foram tratados frequentemente ou com muita frequência, durante o curso; 71,4% presenciaram ou tiveram contato com práticas interdisciplinares na graduação. Questionados sobre sua percepção, se ao concluírem o curso de graduação, estariam preparados para trabalhar em equipes interdisciplinares, 83 alunos (62,4%) responderam que sim, enquanto 50 participantes (37,6%), responderam que não se sentiriam preparados. A autoavaliação demonstrou que cerca de 15 a 20% dos participantes se sentem pouco capazes ou incapazes de trabalhar em equipe; respeitar a opinião dos colegas; contribuir positivamente nas discussões e tarefas; favorecer a participação de colegas nas discussões; e de ter flexibilidade diante de conflitos e discordâncias. Considerações Finais: os achados apontam para a necessidade de revisão das práticas de ensino em saúde, relacionadas à atuação interdisciplinar, evidenciando que apesar das diretrizes preconizarem a formação generalista e integrada, ainda há discentes que se sentem despreparados e incapazes de atuar em equipe, sendo imprescindível reforçar princípios e diretrizes do cuidado integral e interdisciplinar, valorizando a atuação em equipe.

Palavras-chave: Ensino em Saúde. Interdisciplinaridade. Integralidade. Clínica Ampliada. Práticas de Cuidado.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata do constante desafio da formação profissional em saúde, mais

[968] Mestrando do Programa de Mestrado Profissional Inovação no Ensino Superior em Saúde, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, gabrielnetto.psicologo@gmail.com.
[969] Doutora e Mestre em Saúde Pública, Docente Permanente do Programa de Mestrado Profissional Inovação no Ensino Superior em Saúde, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, rosamaria.garcia@online.uscs.edu.br.

especificamente da graduação em saúde. Em pleno século XXI, ainda predominam nas instituições de ensino superior, os currículos tradicionais, fragmentados, em que se valoriza a especificidade, a especialidade, mesmo diante das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação na área da saúde, que preconizam a formação de profissionais generalistas (MARANHÃO, 2003).

Almeja-se ainda, conforme Costa et al. (2018, p. 1186) um currículo inovador,

> [...] aquele cuja proposta educacional busca superar as fragmentações entre teoria e prática, a desarticulação entre disciplinas, a descontextualização de saberes, o predomínio do uso de metodologias passivas de ensino-aprendizagem, o privilégio da memorização em detrimento do raciocínio e a abordagem atomística de competência.

De acordo com Gonzáles e Almeida (2010), observa-se um cenário diferente das diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), em que a atenção à saúde tem enfoque na assistência curativa, hospitalar e cada vez mais especializada, além de interesses econômicos e corporativos perpassados. Para substituir esse sistema por outro, que tem como objetivo a integralidade, o cuidado humanizado e a promoção da saúde, deve-se dar atenção à formação e à prática dos profissionais da saúde (SILVA, MIRANDA e ANDRADE, 2017).

Nota-se que durante a graduação na área da saúde, ocorre um movimento contraditório aos preceitos do SUS, em que através de metodologias tradicionais, o aluno aprofunda-se em conhecimentos técnicos específicos de sua atuação, cada vez mais fragmentados. De acordo com Mitre et al. (2008), o ensino na área da saúde tem sido baseado na aplicação de metodologias conservadoras (ou tradicionais), sob forte influência do mecanicismo de inspiração cartesiana, segmentado e reducionista. Apartou-se o corpo da mente, a razão do sentimento, a ciência da ética, fragmentando-se, em consequência, o conhecimento em campos altamente especializados, em busca da eficiência técnica.

Isto posto, trabalhar a interdisciplinaridade na formação profissional, requer ações estruturadas que proporcionem a oportunidade dos futuros profissionais experimentarem a construção coletiva e interdisciplinar do saber. De acordo com Minayo (1991; 2010), a interdisciplinaridade consiste na articulação de várias disciplinas, tendo por foco o objeto, o sujeito, o problema ou o tema complexo, em que uma única resposta de determinada disciplina não é suficiente. Na verdade, a interdisciplinaridade exige a comunicação das disciplinas com o contexto de vida e de

mundo em que o sujeito ou o objeto de estudo está inserido, para compreensão da complexidade e resolução da pergunta/problema que se quer resolver/entender.

Considerando o cenário da formação profissional sobre a integralidade do cuidado, é pertinente observar como se dá o processo ensino aprendizagem a respeito da integralidade do cuidado. Se o docente aparece como detentor do conhecimento e transmissor de conteúdo, e ao discente, resta a retenção e repetição destes, sem crítica e reflexão, nota-se que este método contraria a proposta em que a construção do saber é coletiva. A respeito do sistema de ensino e da forma como ele se apresenta, Fiorin et al. (2014), afirmam que deve haver a reformulação no sistema de ensino, a fim de atender as necessidades atuais da sociedade, não só para atender as demandas sociais, mas também para repensar e adequar a formação profissional ao contexto atual.

As instituições de ensino superior têm como desafio, a revisão, reformulação e atualização de suas práticas e dos projetos políticos pedagógicos. De acordo com Lacerda e Santos (2018), o trabalho em equipe, o desenvolvimento do pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas, o olhar interdisciplinar e a construção coletiva do saber e das práticas em saúde são competências imprescindíveis na formação profissional, além das habilidades técnicas esperadas.

Especializar-se em sua atuação não é suficiente para garantir a promoção de saúde, mas a articulação desse saber com o de outros profissionais, se faz indispensável para a ampliação desse cuidado. Segundo Ferrarini e Camargo (2012), o conteúdo e as vivências universitárias, implicam não só na formação técnica dos profissionais, mas também no seu processo de subjetivação. Os diferentes discursos, metodologias e práticas universitárias, contribuem com uma pluralidade de visões de mundo, de homem e de sociedade, e a partir destas, os sujeitos constroem seus sentidos próprios e plurais.

Justificada a necessidade da adoção de práticas interdisciplinares e de metodologias que favoreçam o desenvolvimento dos profissionais de forma mais ampla (BERBEL, 2011), o presente trabalho objetivou identificar a percepção de discentes dos cursos de graduação da área da saúde de uma universidade, a respeito de sua atuação em equipe interdisciplinar, pautada nos princípios da integralidade do cuidado e da clínica ampliada.

2 DESENVOLVIMENTO

A Constituição Federal brasileira de 1988, associa o conceito de integralidade ao atendimento integral, com a premissa de considerar o indivíduo em sua totalidade, como um ser holístico, constituído de dimensões biopsicossociais. Trata-se de um eixo estruturante do SUS, principalmente no que concerne à Atenção Primária à Saúde, que é a ordenadora do cuidado, servindo também como diretriz para os outros níveis de atenção (BRASIL, 1988).

De acordo com Lei 8080, de 1990, que regulamenta a saúde como direito universal e normatiza o funcionamento do SUS, o conceito de integralidade é instituído como um princípio do SUS, sendo definido como o "conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso, em todos os níveis de complexidade do sistema". Deste modo, a lei prevê que o usuário do SUS seja contemplado em todas as suas necessidades, desde o nível de atenção primária ou básica, até o nível mais complexo, terciário ou quaternário (BRASIL, 1990).

A integralidade permite ao profissional de saúde desenvolver um olhar ampliado, que transcende a lógica puramente intervencionista, oportunizando almejar o delineamento da compreensão do processo de cuidar, sob a ótica da organização dos serviços de saúde (CARNUT, 2017).

De acordo com Silva, Miranda e Andrade (2017), a integralidade da saúde assume sentidos polissêmicos, por exemplo, como a intenção dos profissionais e dos serviços de saúde em compreender as necessidades de saúde de cada usuário, valorizando sua singularidade; ou ainda considerando a organização dos serviços e das práticas de cuidado, ressaltando a articulação entre a assistência e os diferentes elementos que compõem as práticas de saúde pública, apontando, agora de forma coletiva, as necessidades da população; e também os autores apontam o sentido da integralidade a partir das políticas públicas, em que pese a responsabilidade dos órgãos governamentais na resolução de problemas de saúde.

O conceito de clínica ampliada está afinado aos preceitos da integralidade, sendo pautado na singularidade do sujeito e nas relações que estabelece com o meio, com a rede, interferindo na produção do cuidado. A clínica ampliada valoriza a autonomia e o protagonismo do sujeito nas diferentes formas de cuidar (CAMPOS, 2006).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para Carnut (2017, p. 1182),

> [...] a clínica ampliada tematiza a expressão única da doença no corpo biológico do sujeito, identificando como os sinais e sintomas desse sujeito – que se concretizam de forma difusa e muitas vezes são minorados ou confundem-se com comorbidades – sinalizam a expressividade única da doença nele mesmo. Nesta medida, pode-se dizer, então, que a clínica ampliada é uma não padronização diagnóstica, que se contrapõem àquela própria do ensino biomédico, podendo-se, também, afirmar que esta clínica pretende considerar o sujeito em si.

3 MÉTODO

Trata-se de estudo prospectivo, transversal, descritivo, de abordagem quantitativa, com amostra não probabilística, selecionada por conveniência. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, sob parecer 4.390.529, CAAE 39847720.1.0000.5510.

Foram incluídos discentes com 18 anos ou mais, regularmente matriculados nos últimos dois semestres dos cursos de graduação em Educação Física, Farmácia, Fisioterapia, Enfermagem, Nutrição, Psicologia e Odontologia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Foi elaborado um questionário na plataforma Google Forms™, com questões sobre conceitos de integralidade, clínica ampliada e interdisciplinaridade. Havia também uma autoavaliação sobre competências desejáveis para o exercício de atividades no contexto interdisciplinar do cuidado.

O link do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o questionário foi disponibilizado através do site da universidade, disparado para os e-mails dos alunos, além de contato direto pelo WhatsApp™ com os representantes das turmas. Os dados foram tabulados e analisados a partir da estatística descritiva, utilizando-se o software Microsoft Excel™.

4 RESULTADOS

Frente ao desafio de realizar pesquisa em 2021, no contexto de pandemia e na impossibilidade de abordagem presencial, a coleta foi feita remotamente, online. Foram feitos dois convites ao longo de dois meses de coleta de dados, para maior adesão possível.

A amostra final foi de 133 estudantes, sendo 36 homens e 97 mulheres, com média de idade de 26,2 anos (± 7,2 DP), variando entre 19 e 53 anos. Analisando-se apenas as mulheres, observou-se média de idade de 26,7 anos, variando entre 19 a 53 anos e dentre os homens, a média de idade foi de 25,9 anos, variando de 20 a 47 anos.

Os participantes estavam distribuídos nos seguintes cursos: 31 em Farmácia (correspondendo a 23,3% da amostra total), 25 do curso de Nutrição (18,8% ad amostra), 19 de Psicologia (14,3% do total de respondentes), 17 de Fisioterapia (12,8% da amostra), 16 do curso de Enfermagem (12%), 16 de Educação Física (12%) e 9 do curso de Odontologia (6,7% do total).

Quanto à frequência da abordagem dos conceitos de integralidade e clínica ampliada durante a graduação, 59 discentes (44% da amostra), responderam que frequentemente, 34 (25,6%) afirmaram que foram tratados com muita frequência, 31 (23,3%) ocasionalmente, 6 pessoas (4,5%) afirmaram que raramente, e 3 pessoas (2,3%) responderam que nunca tiveram esses conceitos abordados.

Durante o curso de graduação, 95 discentes (71,4%) referiram ter presenciado ou ter contato com alguma prática interdisciplinar, ao passo que 38 (28,6%) referiram que não tiveram. Questionados quanto sua percepção em estarem preparados para atuar em equipes interdisciplinares, 83 (62,4%) responderam que sim, enquanto 50 (37,6%) responderam que ao saírem do curso, não se sentiriam preparados.

Com relação à afirmativa: especializar-se em sua área de atuação não é suficiente para garantir a promoção de saúde, mas a articulação desse saber com o de outros profissionais, se faz indispensável para a ampliação desse cuidado, 106 participantes (79,7%) concordaram totalmente, 25 (18,8%) concordaram parcialmente, e 2 (1,5%) responderam que eram indiferentes.

Considerando a afirmação: além das competências técnicas, o profissional deve sair do ensino superior capacitado a trabalhar em equipe, produzir sob pressão, ter senso crítico, coletivo e interdisciplinar, resolver problemas, além de outras competências, verificou-se que 82 participantes (61,7%) responderam que concordam totalmente com a afirmação, 47 (35,3%) concordam parcialmente, 2 (1,5%) discordam parcialmente e outros 2 (1,5%) discordam totalmente.

No questionário de autoavaliação sobre atividades ou atitudes desejáveis para o trabalho multiprofissional e interdisciplinar, o participante deveria atribuir nota de 0 a 10 para cada os itens correspondentes, onde a nota zero significava que ele se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

considerava totalmente incapaz e nota 10 significava que ele se considerava totalmente capaz em relação às atividades/atitudes.

O primeiro item era sobre trabalhar em equipe. Verificou-se que 47 (35,4%) participantes atribuíram nota dez; 30 (22,5%) se deram nota oito; 21 (15,8%) atribuíram nota nove; 10 (7,5%) se deram nota dois; 8 (6,0%) consideraram a nota sete; 7 (5,3%) se deram nota seis; 5 (3,8%) atribuíram nota cinco; 3 (2,2%) consideraram nota um; e 2 (1,5%) se deram nota três.

O segundo item questionava se em caso de discussão, o participante conseguiria ouvir a opinião dos colegas, mesmo quando considerasse que estivesse certo. Neste item, 47 participantes (35,4% do total da amostra) se deram nota dez; 25 (18,8%) consideraram nota oito; 22 (16,5%) atribuíram nota nove; 10 (7,5%) se deram nota sete; 9 (6,8%) atribuíram nota seis; 7 (5,3%) se deram nota dois; 6 (4,5%) se deram nota cinco; 4 (3,0%) consideraram nota um; 2 (1,5%) consideraram nota três; e 1 (0,7%) atribuiu nota zero.

No terceiro item, os participantes deveriam pontuar sua capacidade de contribuir positivamente nas discussões em trabalhos/tarefas em grupo. Neste item, 50 (37,6%) participantes atribuíram nota dez; 25 (18,8%) consideraram nota oito; 24 (18,1%) atribuíram nota nove; 8 (6,0%) se deram nota sete; 7 (5,3%) se deram nota dois; 5 (3,7%) consideraram nota seis; 4 (3,0%) atribuíram nota cinco; 4 (3,0%) consideraram nota três; 4 (3,0%) se deram nota um; e 2 (1,5%) atribuíram nota zero.

O quarto item diz respeito à capacidade do entrevistado em encorajar os colegas a participarem das discussões nas atividades em grupo. Neste item, 50 participantes (37,6% do total da amostra) se deram nota dez; 26 (19,5%) consideraram nota nove; 14 (10,6%) se deram nota oito; 11 (8,2%) participantes atribuíram nota sete; 7 (5,3%) se deram nota dois; 6 (4,5%) consideraram nota seis; 6 (4,5%) atribuíram nota cinco; 5 (3,7%) se deram nota três; 5 (3,7%) atribuíram nota um; 2 (1,5%) consideraram nota quatro; e 1 (0,7%) atribuiu nota zero.

O quinto item trata da flexibilidade diante de conflitos e discordâncias, em atividades em grupo. Observou-se que 41 (30,9%) participantes atribuíram nota dez; 28 (21,1%) consideraram nota oito; 27 (20,3%) se deram nota nove; 9 (6,8%) atribuíram nota sete; 6 (4,5%) se deram nota cinco; 6 (4,5%) atribuíram nota dois; 5 (3,7%) se deram nota seis; 5 (3,7%) consideraram nota um; 4 (3,0%) se deram nota três; 1 (0,7%) atribuiu nota quatro; e 1 (0,7%) atribuiu nota zero.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Considerando participantes que atribuíram notas menores ou igual a cinco, a autoavaliação demonstrou que 15% dos participantes se sentem pouco capazes ou incapazes de trabalhar em equipe; 15% apresentam dificuldades ou incapacidade de respeitar a opinião dos colegas; 15,8% consideraram que possuem dificuldades ou incapacidade em contribuir positivamente nas discussões e tarefas; 19,4% reconheceram pouca ou nenhuma capacidade em favorecer a participação de colegas nas discussões; e 17,1% referiram pouca ou nenhuma flexibilidade diante de conflitos e discordâncias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados apontam para a necessidade de revisão das práticas de ensino em saúde, relacionadas à atuação interdisciplinar, evidenciando que apesar das diretrizes preconizarem a formação generalista e integrada, ainda há discentes que se sentem despreparados e incapazes de atuar em equipe, sendo imprescindível reforçar princípios e diretrizes do cuidado integral e interdisciplinar, valorizando a atuação em equipe.

As instituições de ensino superior devem garantir o intercâmbio de conhecimentos entre as diferentes especialidades no cuidado à saúde, o desenvolvimento de habilidades de relacionamento e comunicação, que vão além das técnicas, além de preparar os futuros profissionais para práticas interdisciplinares.

É urgente valorizar metodologias ativas de aprendizagem, desenvolvidas a partir de currículos inovadores, bem como a educação interprofissional, em que se agregue e partilhe saberes, valorizando a construção coletiva e interdisciplinar das competências do profissional de saúde.

6 REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25–40, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei 8.080, de 11 de setembro de 1990. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 set. 1990.

CAMPOS, G. W. Clínica e saúde coletiva compartilhadas: teoria paidéia e reformulação ampliada do trabalho em saúde. In: CAMPOS, G. W. et al. (org.). Tratado de saúde coletiva. São Paulo: Hucitec, 2006.

CARNUT, L. Cuidado, integralidade e atenção primária: articulação essencial para refletir sobre o setor saúde no Brasil. **Saúde Debate**, v. 41, n. 115, p. 1177-1186, out-dez. 2017.

COSTA, D. A. S.; SILVA, R. F.; LIMA, V. V.; RIBEIRO, E. C. O. National curriculum guidelines for health professions 2001-2004: an analysis according to curriculum development theories. **Interface** (Botucatu), v. 22, n. 67, p. 1183-95, 2018.

FERRARINI, N. L.; CAMARGO, D. O sentido da psicologia e a formação do psicólogo: Um estudo de caso. **Psicologia e Sociedade**, v. 24, n. 3, p. 710–719, 2012.

FIORIN, P. B. G. et al. O Ensino Interdisciplinar na Área da Saúde: Perspectivas para a formação e a atuação multiprofissional. **Revista Didática Sistêmica**, v. 16, p. 30–43, 2014.

GONZÁLEZ, A. D.; ALMEIDA, M. J. Integralidade da saúde - norteando mudanças na graduação dos novos profissionais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. 3, p. 757–762, 2010.

LACERDA, F. C. B.; SANTOS, L. M. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 23, n. 3, p. 611–627, 2018.

MARANHÃO, E. A construção coletiva das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação da Saúde: uma contribuição para o Sistema Único de Saúde. In: ALMEIDA, M. J. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos universitários da área de saúde**. Londrina: Rede Unida; 2003.

MINAYO, M. C. S. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. **Emancipação**, v. 10, p. 435–442, 2010.

MINAYO, M. C. S. Interdisciplinaridade: uma questão que atravessa o saber, o poder e o mundo vivido. **Medicina**, v. 24, n. 2, p. 70–77, 1991.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: Debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 13, n. SUPPL. 2, p. 2133–2144, 2008.

SILVA, M. V. S.; MIRANDA G. B. N.; ANDRADE, M. A. Sentidos atribuídos à integralidade: entre o que é preconizado e vivido na equipe multidisciplinar. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 589-599, 2017.

9. EIXO EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

Coordenação:

Mirian Celia Castellain Guebert - PUCPR
Valquíria Elenita Renk - PUCPR

9.1 DESCRIÇÃO DO EIXO EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

O eixo tem o intuito de divulgar estudos e pesquisas concluídas ou em andamento sobre educação e inclusão em diferentes segmentos e contextos, priorizando investigações que perpassam estudos teóricos ou práticos desenvolvidas junto às minorias, para além do campo da educação especial e inclusão escolar. Portanto, as propostas para este eixo, devem refletir sobre movimentos para democratização da educação a partir das diferenças humanas, sociais, culturais, econômicas para valorização da diversidade em uma perspectiva inclusiva e orientada por uma concepção crítica emancipatória.

9.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

Carlos Mosquera - UNESPAR
Cristiane Ribeiro da Silva - IFPR
Denise Mak - RU
João Henrique da Silva - UTP
Luis Alfredo Chambal - US-M
Luiz Cinécio Tang - UCdMQ
Márcia de Souza Lehmkuhl - UDESC
Mariano R. Araújo - UCdMQ
Michele Melina G.D.P.N. Pereira - UNICSUL
Mirian Célia Castellain Guebert - PUCPR
Pamela Carolina do Nascimento Martins - PUCSP
Patricia Lara Tanganelli - UFMS
Sandra Maria Sanches - R
Sergio Nascimento - PUCPR
Sirleine Brandão de Souza - UFMG
Valquiria Elita Renk - PUCPR

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.3 PALESTRAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

9.3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL – Maria Helena Michel

RESUMO

A palestra irá tratar da pesquisa " A formação do professor de educação especial no Brasil". A referida investigação foi encomendada pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) como trabalho encomendado da 40ª reunião Nacional da Associação, pelo GT 15 - Educação Especial. Contando com cerca de 30 pesquisadores que atuam em todas as regiões do país, o objetivo central da investigação é mapear em âmbito nacional, como estão sendo formados as(os) professoras(es) de/para a educação especial. Os objetivos específicos e a metodologia podem ser assim assinalados: 1) localizar e caracterizar os cursos ativos de Licenciatura em educação especial n o que concerne à esfera administrativa da instituição que oferece o curso, sua modalidade e principais características; analisar as Propostas Pedagógicas dos Cursos (PPCs) buscando perceber: a história do curso, sua estrutura (carga horária/vagas/carga de TCC; carga de estágio; carga de atividades prática), seus objetivos, o perfis dos egressos, os sujeitos da educação especial que são contemplados na formação, a concepção de educação, educação especial, inclusão; 2) localizar e caracterizar os cursos ativos de especializações na área no que tange a esfera administrativa da instituição, a modalidade da oferta do curso e suas principais temáticas; 3) identificar, dentre os cursos de Pedagogia das universidades federais, as disciplinas da área de educação especial e as principais discussões propostas.

9.3.2 CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA INCLUSÃO - Aida Maria Monteiro Silva

RESUMO

A Educação em Direitos Humanos EDH no processo de construção e a sua contribuição para o fortalecimento da democracia, no respeito às diferenças e à inclusão. A importância das políticas públcias de EDH para o Estado Democrático de Direito. A formação Docente e a relação com os fundamentos teórico-metodológico da EDH. Compreender a Educação Inclusiva em uma dimensão mais ampla, que incorpora os direitos das pessoas no respeito à diversidade, com destaque para pessoas com deficiência no sentido da integração das mesmas em relação aos aspectos econômico, físico, educacional e cultural. O papel das instituições formativas na formação de sujeitos de direito e de responsabilidade. Destacar as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, do Conselho Nacional de Educação (2012), como instrumento orientador das políticas de educação em diferentes níveis de ensino e diferentes áreas de conhecimento.

9.3.3 PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DAS PEDAGOGIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO – José Renato Polli

RESUMO

A pedagogia do direito à educação e da educação como direito vem se constituindo lentame nte na tradição educacional brasileira, desde o manifesto dos pioneiros da educação nova, a partir do princípio da democratização da escola pública. a constituição brasileira de 1988 definiu em capítulo específico sobre a educação, o caráter laico, estatal, universal, público e gratuito do ensino, na intenção de garantir esta democratização do acesso à educação.

Pensadores como Anísio Teixeira E Paulo Freire foram fundamentais, enquanto formuladores de pressupostos filosóficos e formulações práticas que ensejam a garantia desse direito. espera-
se nesta exposição, indicar quais são estes pressupostos e formulações.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.4 MESAS-REDONDAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

9.4.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DA ESCOLARIZAÇAO DA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – Moderadora: Pamela Caroline Martins Tezzele

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA DESENVOLVIDAS NO PROCESSO EDUCATIVO DE ALUNOS SURDOS - Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau

RESUMO

Ao analisar as práticas pedagógicas de ensino da língua portuguesa escrita, em escolas especiais de orientação bilíngue (língua brasileira de sinais e língua portuguesa escrita), utilizamos do procedimento para a coleta de dados a observação de uma sala de aula do quinto ano do Ensino Fundamental I. Com as contribuições teóricas de Vygotsky (1997 e 2000), Ferreiro (2001) e Soares (2009 e 2010), a análise dos dados permitiu concluir que as atividades didáticas desenvolvidas não favoreceram a apropriação da língua Portuguesa escrita, na medida em que a relação estabelecida entre a língua de sinais tendeu a empobrecer a dimensão dos textos, que o processo de ensino da linguagem escrita se apresentou como codificação da língua de sinais, sem a diferenciação entre as duas línguas e que as dificuldades na apropriação da língua portuguesa escrita decorreram dos processos pedagógicos utilizados em sala de aula.

APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – Patricia Tanganelli Lara

RESUMO

O principal problema a ser abordado refere-se ao estudo, aplicação e análise de método de ensino para que se efetive a apropriação da leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual, com base na experiência cubana, cujos dados demonstram a conquista da competência de leitura e escrita, com índices gerais de 97% de alfabetização no país e, na área da deficiência intelectual, alguns se alfabetizam em 1 ano e outros, com maiores comprometimentos, em 3 anos. Esse tem sido uma grande problemática no contexto brasileiro, principalmente no que se refere àsdiretrizes de ensino para alcançar de forma eficiente e resguardada as particularidades destes alunos, suas possibilidades de leitura e escrita.

O CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SUL DO BRASIL – Márcia de Souza Lehmkuhl

RESUMO

Temos como objetivo discutir a formação inicial de professores na área da educação especial no Sul do Brasil, verificando quais as vertentes teóricas estão presentes nessas formações, especialmente sobre a temática da deficiência mental/intelectual, analisando a organização curricular dos cursos de licenciatura em Educação Especial. Utilizamos como procedimento metodológico a análise de documentos como Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), as matrizes curriculares, as ementas e a carga horária dos cursos que atuam na região Sul do Brasil, buscando refletir sobre currículo e a constituição histórica da educação especial. Para tanto, apoiamo-nos nos estudos de Goodson (1995), Jannuzzi (1985, 2004, 2006), Bueno (1993, 2004, 2011), Michels (2005), Schreiber (2019), Michels e Lehmkuhl (2021). O estudo apontou que a formação de professores nos cursos de licenciatura em educação especial, nos três estados da região Sul, não rompe com as vertentes médico-pedagógica e

psicopedagógica presentes historicamente nas discussões da área, centradas no diagnóstico, nos métodos e técnicas para os sujeitos da Educação Especial.

9.4.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NO SISTEMA DE ENSINO – Moderadora: Mirian Celia Castellain Guebert

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA – Gislaine Coimbra Bude

RESUMO

Discorre sobre a inclusão escolar, que vinculada à atenção e consolidação do respeito às diferenças, visa a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, proporcionando o acesso a uma educação de qualidade a todas as crianças e estudantes. Explana que como Cidade Educadora, Curitiba conta, na estrutura da Secretaria Municipal da Educação (SME), com o Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE), composto pelas gerências: de atendimento educacional especializado; de acompanhamento ao profissional de apoio; de cooperação e encaminhamentos especializados; de inclusão e do sistema de transporte para a educação especial. O departamento tem como objetivo precípuo a promoção do desenvolvimento cognitivo e social dos mais de sete mil estudantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que se enquadram como público-alvo da Educação Especial, bem como das relações fundamentadas na convivência e na valorização das diferenças, pautando-se na equidade. O departamento é ainda responsável pela coordenação de todos os programas, serviços e modalidades da Educação Especial do município. Essas ações são direcionadas ao público-alvo da educação especial/inclusiva de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), sendo este composto por crianças e estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As Diretrizes da Inclusão e da Educação Especial de Curitiba: diálogos com a BNCC, publicizadas no site da Secretaria Municipal da Educação, consideram de forma obstinada e resoluta o processo ético da inclusão escolar, de valor à aprendizagem, à inovação e ao aperfeiçoamento constante, buscando o desenvolvimento integral do educando. Além das ações diretas aos estudantes, professores e equipe pedagógica e administrativa das unidades para a promoção da inclusão de fato e de direito no ambiente educacional, também é prestado apoio, suporte e orientação às famílias dos estudantes público-alvo da Educação Especial por meio da Escola de Pais, realizada mensalmente. Também são direcionadas ações pontuais aos profissionais da educação, com formação constante com vistas ao desenvolvimento profissional

INCLUSÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ – Shirley Aparecida dos Santos Bortolotto

RESUMO

A Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná, por meio da Diretoria de Educação e do Departamento de Educação Especial – SEED/DEDUC/DEE, responsável por desenvolver ações pertinentes às políticas públicas em respeito às diferenças individuais dos estudantes que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além do público mencionado e legitimado pela legislação nacional como público da Educação Especial, os estudantes com transtornos funcionais específicos, assegura a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no turno e no contraturno da escolarização, para o acesso e a permanência com participação na rede pública estadual de ensino. A inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial é um grande desafio, além da disparidade das políticas públicas municipais em relação a oferta do atendimento,

muitos professores das classes comuns alegam desconhecimento para o atendimento pedagógico a esse grupo de estudantes, apoiados em um discurso de que não foram preparados para ensinar estudantes com necessidades específicas de aprendizagem. Estudos analíticos recentes realizados pela equipe do Departamento de Educação Especial-DEE demonstram que o trabalho colaborativo é uma estratégia pedagógica, com resultados satisfatórios para avanços na consolidação de uma proposta de educação inclusiva, a partir do desenvolvimento de estratégias metodológicas de acesso ao currículo, enriquecimento curricular e formas diferenciadas de avaliação. Os valores quantitativos referentes a oferta do atendimento especializado e número de estudantes atendidos entre os anos de 2011 a 2020, obtidos por meio do Sistema Estadual de Registro Escolar cujos arquivos armazenam os dados oficiais da rede estadual de ensino, demostram a ampliação da oferta dos serviços, consequentemente, o crescente número de matrículas dos estudantes da Educação Especial no ensino comum, no entanto sabe-se que para a permanência com participação se efetive é imprescindível que a escola – equipe pedagógica, professores das diferentes disciplinas e professor do Atendimento Educacional Especializado desenvolvam o trabalho pedagógico de forma colaborativa, a atender às necessidades/singularidades de cada estudante, oferecendo adaptações curriculares ao nível de aprendizagem também de cada um, em relação ao currículo do ensino comum e do ano de matrícula do estudante.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS A PARTIR DE REDES COLABORATIVAS – Laura Cereta Moreira

RESUMO

Discute-se a educação superior a partir da relevância de políticas e práticas destinadas aos estudantes público alvo da educação especial, no sentido de apontar o quanto a construção de cultura inclusiva precisa ir além dos aportes legais instituídos, em que pese sua enorme importância para a construção dos direitos humanos, sobretudo no Brasil, onde a cultura da exclusão social e educacional está historicamente sedimentada e agravada pela pandemia do Covid 19. Discorre-se sobre a relevância de iniciativas, programas e políticas estabelecidos em inúmeras universidades brasileiras, que imprimem em sua gestão a pluralidade, a inclusão e os diretos de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e que apresentam altas habilidades/superdotação, como objetivo em seu plano de desenvolvimento institucional. Destaca-se, porém a fragilidade na construção de políticas em rede colaborativas nas universidades, tendo em vista que há instituições que se destacam pela expertise em diferentes áreas, tais como: na construção de critérios, protocolos e resoluções destinados às políticas de acesso; na consolidação de espaços e/ ou unidades que desenvolvam ações de ensino, pesquisa e extensão destinadas aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação; na construção de currículos flexíveis que primem pelo enriquecimento curricular, pelo aproveitamento de estudos e por condições diferenciadas àqueles/aquelas que apresentam dificuldades ou diferentes formas de aprender, por meio de reconfigurações assentadas na razoabilidade às barreiras de aprendizagem; na organização da terminalidade específica em suas formações universitárias; no acumulo de estudos sobre avaliação na perspectiva biopsicossocial; na solidificação de estudos sobre tecnologia assistivas, dentre outros. Por fim, contextualiza-se que a luta histórica em prol dos princípios inclusivos na educação brasileira, neste momento tão ameaçada pela labilidade do estado democrático e pelo acirramento das desigualdades sociais, agravada pela pandemia de Covid-19, impactam diretamente também os/as estudantes público alvo da educação especial que frequentam a educação superior, razão pela qual a universidade deve consolidar inúmeras formas de resistência, mas também organizar-se enquanto uma rede colaborativa, que possa fortalecer e ampliar políticas e práticas transversais mais inclusivas.

9.4.3 ESTUDANTES COM SUPERDOTAÇÃO: DOS DIREITOS AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL – Moderadora: Laura Cereta

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: DIREITO À IDENTIFICAÇÃO E AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – Cristina Maria Carvalho Delou

RESUMO

Todos os documentos educacionais em vigor no nosso país apontam que é direito dos estudantes com altas habilidades ou superdotação a identificação e o atendimento educacional especializado no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Direito que garante o acesso aos níveis mais elevados do ensino; currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; aceleração de estudos; professores especializados; assim como critérios e procedimentos para inclusão em cadastro de entidades responsáveis pelo cadastramento e o acesso aos dados do cadastro com vistas a definição de política de desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Cabe à escola criar as condições para que a identificação e o atendimento educacional se deem de acordo com as necessidades dos estudantes.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO – Eliane Regina Titon

RESUMO

A defesa de direitos, entre eles o da identificação, só é qualificada se houver a clara intenção da oferta do atendimento. Costa (2018, p. 128) reafirma a importância da identificação e alerta para que posterior a esse processo “é imprescindível que sejam ofertadas propostas de atendimento diferenciadas a fim de ampliar seus conhecimentos”, nesse sentido o atendimento educacional especializado (AEE) para estudantes com altas habilidades ou superdotação deve contemplar a oferta de programas/atividades de enriquecimento durante toda a trajetória escolar/acadêmica oportunizando experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento. Pretende-se, portanto, apresentar a função do AEE, como ele se organiza e as propostas de enriquecimento que podem atender as necessidades educacionais dosestudantes superdotados.

FAMÍLIA SUPERDOTADA – Paula Sakaguti

RESUMO

A expressão Família Superdotada será utilizada para caracterizar a identidade da família que tem, dentre seus membros, uma pessoa superdotada. Serão abordados os indicadores de qualidade das interações familiares, sejam elas predominantemente harmônicas ou com predominância de interações inconsistentes. Serão apresentados os diversos modos como pais, mães e cuidadores veem a família em sua relação com a superdotação, e, por seguinte, as expectativas, a aceitação, as dificuldades, a negação da condição e das necessidades educacionais especiais, bem como do papel da rede de apoio. Assim sendo, espera-se que os temas propostos para a discussão na Mesa “Família Superdotada” contribuam para a reflexão pessoal sobre os diversos contextos que afetam e são afetados pela família, pilar que constitui o desenvolvimento humano.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.5 COMUNICAÇÕES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

9.5.1 A APRECIAÇÃO PELA VARIABILIDADE DOS APRENDIZES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Camila Elizabete da Silva[970]

Elizabete Cristina Costa Renders[971]

RESUMO

Esse texto apresenta os resultados parciais de uma pesquisa aplicada com caráter intervencionista, realizada numa escola pública municipal na região do grande ABC paulista, com professoras do Ensino Fundamental. Busca-se responder a seguinte questão: Qual a percepção das professoras sobre a variabilidade dos aprendizes e como isto se reflete em suas estratégias pedagógicas? Variabilidade é um conceito base do Design Universal para a Aprendizagem (DUA), sendo este o principal referencial teórico dessa investigação. Trata-se, assim, da Educação Inclusiva e da Educação Especial na perspectiva inclusiva, pois a pesquisa considera todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O objetivo geral desta investigação é compreender como as professoras consideram a variabilidade presente no seu grupo de aprendizes e como essa concepção interfere diretamente em suas estratégias de ensino inclusivo. Metodologicamente, combina a pesquisa narrativa com a pesquisa de desenvolvimento e utiliza como instrumentos entrevista narrativa e rodas de conversa, onde será desenvolvido colaborativamente o produto final da pesquisa. Como resultado, buscamos, desenvolver um instrumento de planejamento pautado nos princípios do DUA, que contribua para um ensino mais inclusivo.

Palavras-chave: Variabilidade. DUA. Inclusão escolar. Ensino inclusivo. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, nos voltamos para o campo da educação especial e inclusiva, partindo de situações de ensino em salas de aula onde há alunos com e sem deficiência. Entendemos que todos os alunos demandam um olhar diferenciado sobre seu processo de aprendizagem. Esta investigação se fundamenta, portanto, no paradigma da educação inclusiva, trabalha com os princípios do design universal para aprendizagem, especialmente considerando o conceito da variabilidade das redes neurais de aprendizagem e suas demandas no ensino inclusivo. A variabilidade nos

[970] Mestranda em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, camilaelizabete@gmail.com.
[971] Doutora em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, elizabetecostarenders@gmail.com.

remete a questões intra e interpessoais pertinentes às estratégias dos aprendizes no processo de aquisição de conhecimento.

As diferenças são intrínsecas ao sujeito, por isso devem ser consideradas e valorizadas no planejamento das práticas educacionais. Embasada nesta perspectiva, surge a nossa questão investigativa: Qual a percepção das professoras sobre a variabilidade dos aprendizes e como esta percepção pode contribuir para a construção de estratégias pedagógicas inclusivas?

Importa, portanto, que a professora ou professor busque novas soluções para atender às especificidades dos aprendizes. Há que reconhecer o aprendiz como sujeito, sabendo que não há receitas ou fórmulas para ensinar ou aprender, pois todos os aprendizes tem suas potencialidades e dificuldades que precisam ser reconhecidas no ensino oferecido. Isso não quer dizer que as professoras irão buscar uma classe homogênea. Pelo contrário, o reconhecimento da variabilidade demanda valorizar as especificidades dos alunos e oportunizar a todos o acesso à educação escolar.

Para tanto, o objetivo geral desta investigação é compreender como as professoras consideram a variabilidade presente no seu grupo de aprendizes e como essa concepção interfere diretamente em suas estratégias de ensino inclusivo. Já, os objetivos específicos são:

- Verificar como a concepção das professoras acerca da variabilidade dos aprendizes aparece no planejamento das suas práticas pedagógicas;
- Promover a problematização dos documentos de planejamento da Rede pesquisada, tendo como base o Design Universal para a Aprendizagem;
- Construir, juntamente com as professoras participantes da pesquisa, um semanário fundamentado no conceito de variabilidade.

Nos termos de Nunes e Madureira (2015), as professoras e professores se percebem diante do desafio de buscar novas soluções para atender as especificidades dos aprendizes e buscam suporte para o planejamento de práticas mais inclusivas. Elas entendem que o design universal para aprendizagem, ao considerar as variabilidades interna e externa, contribui com uma proposta que promove o diferenciar para incluir, apoiando professoras e professores no ensino inclusivo. Somente respeitando as diferenças é que se pode pensar nas reais possibilidades de um trabalho pedagógico inclusivo.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esta proposta investigativa se apoiará, portanto, no estudo das políticas para a educação inclusiva no Brasil e também no pensamento de diversos autores que tem contribuído com a aproximação do paradigma da inclusão ao Design Universal para Aprendizagem. Podemos citar: David Rose com as produções do CAST(Center of Applied Special Technology), Elizabete Cristina Costa Renders e Ana Paula Zerbato com as publicações nacionais, Clarisse Nunes e Isabel Madureira como referências de publicações em Portugal. Estes autores irão nos subsidiar na discussão dos conceitos de variabilidade e Design Universal para Aprendizagem.

Maria Teresa Égler Mantoan nos apoiará ao falarmos sobre educação inclusiva e o direito à educação escolar que deve ser garantido para todos os sujeitos. Boaventura de Souza Santos nos dará suporte para a problematização das monoculturas, as quais entendemos que estão presentes nas escolas e precisam ser superadas para a garantia da educação inclusiva.

Neste cenário, se coloca a relevância desta pesquisa, uma vez que há pouquíssimas pesquisas brasileiras que discorram sobre o tema design universal para aprendizagem como suporte para o planejamento do ensino inclusivo. Além do mais, o termo variabilidade ainda não é um termo muito familiar entre professoras e pesquisadores no campo da educação inclusiva. Ao elucidar esse conceito, esta pesquisa poderá contribuir para uma educação mais inclusiva, ajudando eliminar as barreiras no ensino e criando as condições para a acessibilidade curricular.

Como pesquisa aplicada, tem um viés intervencionista, pois busca atuar sobre os processos de ensino e aprendizagem com base em instrumentos de pesquisa que combinam a pesquisa narrativa (ouvindo professores) e a pesquisa de desenvolvimento (construindo um objeto de aprendizagem inclusivo).

2 DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento dessa investigação inicia-se pela revisão bibliográfica e definição do campo, sujeitos e instrumentos de pesquisa. Na sequência, apresentamos, portanto, os nossos principais referenciais teóricos, os procedimentos metodológicos.

2.1 Principais referenciais teóricos

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O direito à uma educação inclusiva, que considere todos os sujeitos capazes de aprender, é algo claramente garantido pelo marco regulatório brasileiro desde Constituição Federal de 1988. No entanto, as escolas insistem em constituir ambientes monoculturais onde se espera que todos aprendam da mesma forma, no mesmo espaço e tempo padronizado.

Ao se considerar essa homogeneização dos processos, automaticamente as singularidades são anuladas, na contramão do que se espera de uma educação inclusiva. Para compreender e construir meios de superar essa lógica excludente, antes, é necessária a reflexão de como se dão essas mentalidades monoculturais.

Boaventura de Souza Santos entende as monoculturas, como produções sociais de poder em que, ao se privilegiar uma parcela social visando sua hegemonia, automaticamente se produz a inexistência de quem se contrapõe a ela.

> Assim, a exclusão torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social. A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal. (SANTOS, 2007, p.9)

Santos defende que essa relação de poder provoca a inexistência de alguns indivíduos dentro da sociedade. As monoculturas, com base na sociologia das ausências, são várias: monocultura do saber e do rigor do saber, monocultura do tempo linear, monocultura da naturalização das diferenças, monocultura do universal e do global e, por fim, a monocultura dos critérios de produtividade e de eficácia capitalista (SANTOS, 2004). Dessa forma, a sociologia das ausências revela as lógicas monoculturais presentes na sociedade que, ao nosso ver, podem facilmente ser observadas sendo reproduzidas dentro das instituições de ensino.

A monocultura do saber, por exemplo, “leva à não existência de diferentes saberes e culturas pela via de uma epistemologia hegemônica fundamentada na razão indolente” (COSTA-RENDERS, 2012, p.35). Aproximando-se à educação escolar, percebe-se que a escola tende a favorecer e considerar um único saber em detrimento a outros, como saber superior.

Nessa perspectiva, o Design Universal para a Aprendizagem (DUA) vem ao encontro das necessidades hoje apresentadas em sala de aula e dos desafios a serem superados no processo de construção da escola para todos. O DUA é um conceito o

que surge na década de 1990 com um grupo de estudiosos norte americanos, que fundaram o CAST (Center for Applied Special Technology) e desde então vem contribuindo com produções e pesquisas sobre o tema em todo o mundo.

Nos termos de Zerbato.

> O DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Desse modo, auxilia os educadores e demais profissionais na adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes para a elaboração de formas mais justas e aprimoradas de avaliar o progresso de todos os estudantes. (2018, p.56)

Sendo assim, o DUA desafia os professores a mudarem sua visão sobre os espaços e meios de aprendizagem, construindo currículos sem barreiras, pois elas limitam o acesso dos alunos à informação apresentada, a possibilidade de expressar conhecimento e a oportunidade de se envolver na aprendizagem. Se um currículo não estiver totalmente acessível desde o início, nem todos os aprendizes serão capazes de interagir, compreender e expressar seus conhecimentos no cotidiano escolar.

A partir dessa premissa, é importante que o conceito de variabilidade se faça presente no planejamento de ensino dos professores. Variabilidade é um conceito que faz parte do DUA e que prevê que os aprendizes estão em constante mudança, não só perante ao seu grupo, mas consigo mesmo. As redes neurais de aprendizagem se apresentam de forma dinâmica, portanto, nenhum conhecimento ou sujeito é estático.

É importante que professoras e professores tenham clareza sobre o conceito de variabilidade ao planejar suas aulas, pois isso direciona seu olhar para a variabilidade existente em seu grupo e sobre a variabilidade interna existente nos aprendizes. Esta percepção leva à maior clareza da necessidade de uma abordagem multicultural por sua parte.

Segundo Hall et. al (2012), a ciência tem mostrado que as qualidades e habilidades individuais não são estáticas ou fixas, e sim são suscetíveis a mudanças continuamente em relação ao meio ambiente. Em suma, existe uma enorme variabilidade entre os indivíduos na forma como percebem e interagem com qualquer ambiente, inclusive a sala de aula.

Para além de reconhecer as diferenças, todos os espaços de ensino devem considerar a variabilidade que compõe seu grupo. Ter a consciência da necessidade do planejamento que oferte múltiplos meios de apresentação do conteúdo, de

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ação/expressão e de engajamento (CAST, 2018) para os aprendizes, e não o que o professor meramente julga necessário, é o ponto de partida para a abordagem curricular inclusiva.

2.2 Procedimentos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa aplicada que terá como campo de atuação uma escola municipal da região do Grande ABC paulista, com a participação de quatro professoras do terceiro ano do Ensino Fundamental. É uma pesquisa com caráter intervencionista, que busca promover um espaço educativo mais inclusivo através do próprio desenvolvimento da pesquisa narrativa, com a construção coletiva do produto que será devolvido à comunidade escolar. Para tanto, ela será combinada com a pesquisa de desenvolvimento, pois narrativa e desenvolvimento são abordagens metodológicas que atendem à aplicação e intervenção previstas em nossos objetivos específicos.

A abordagem narrativa nos remete a "uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar, ou série de lugares". (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.51) Pretende-se constituir uma comunidade de conhecimento, permitindo que o professor, por meio de uma linguagem espontânea, relate suas percepções sobre o objeto de estudo em questão. No caso, as experiências com a variabilidade em sala de aula.

Quadro 1 – Etapas da pesquisa

ETAPA 1	• Revisão bibliográfica • Levantamento de pesquisas correlatas • Recolha de documentos (semanário e Plano do AEE); • Definição dos sujeitos de pesquisa
ETAPA 2	• Entrevista individual (recolha das experiências de inclusão escolar) • Rodas de conversa (desenvolvimento dos ciclos de aplicação/análise/validação)
ETAPA 3	• Validação do objeto de aprendizagem desenvolvido em seminário com professores da rede;

Fonte: elaborado pelas autoras, 2021

Esta é uma pesquisa em andamento, atualmente temos concluída a primeira etapa e nos preparamos para começar a pesquisa de campo (etapa 2).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A escola precisa ser o lugar onde se oportuniza a aprendizagem para todos os sujeitos ali inseridos. No entanto, ao considerarmos que os sujeitos variam entre si, aprendendo, se expressando e se engajando de maneiras diferentes, é inquestionável a necessidade de se oferecer múltiplos meios para que os aprendizes acessem o conhecimento escolar, expressando o que aprendeu, suas estratégias de estudo e seu interesse pelo que está sendo ensinado.

Ao se deparar com documentos de planejamento em que esses sujeitos não aparecem, mas aparece apenas o que ensinar e como se avaliar de maneiras únicas, padronizadas e monoculturais pré-determinadas pela escola ou pelo professor, é de se esperar que uma parcela dos estudantes seja excluída desse processo de educação escolar.

Se faz necessário compreender como esses professores reconhecem a variabilidade da sua turma e de cada aprendiz para, então, poder constatar como um instrumento de planejamento pode contribuir para que esses sujeitos sejam considerados desde o início da abordagem curricular.

Como esta é uma pesquisa que está em andamento, espera-se que, ao ir a campo, se compreenda como essas professoras apreciam (ou não) a variabilidade do seu grupo. A questão que se coloca é sobre o quanto isso reflete no seu planejar, e sobre como os princípios do DUA, de fato, contribuem para a construção do ensino inclusivo.

REFERÊNCIAS

CAST. **Universal Design for Learning guidelines version 2.2** [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author, 2018.

CLANDININ, D. J. CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores: ILEEL/UFU – Uberlândia: EDUFU, 2011, 250p.

COSTA-RENDERS, E. C. **Invisibilidade e emergência da Universidade Inclusiva na tessitura de uma rede de memórias**. 2012. 221f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.

COSTA-RENDERS, E.C., GONÇALVES, M.A., SANTOS, M.H. dos. O Design Universal para Aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva. **Revista e-Curriculum** (no prelo).

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

COSTA-RENDERS, E. C., AMARAL, M. S. da S., OLIVEIRA, F. S. P. de. Desenho universal para aprendizagem: um percurso investigativo sobre a educação inclusiva. **Revista Intersaberes.** São Paulo, v.15, n.34, ago. 2020a.

COSTA-RENDERS, E.C., GONÇALVES, M.A.N. Os princípios do design universal para aprendizagem como suporte para a prática docente inclusiva. **Ensino & Pesquisa**. União da Vitória, v.18, n.3, p. 104-120, nov./dez., 2020b.

COSTA-RENDERS, E.C., BRACKEN, S., APARÍCIO, A.S.M. O Design Universal para a Aprendizagem e a Pedagogia das Estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, e229690, 2020c.

HALL, T. E.; MEYER, A.; ROSE, D. H.; **Universal Design for Learning**: pratical applications. The Guilford Press: New York, 2012.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças na escola.** Rio de Janeiro: Petrópolis, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

NUNES, C.; MADUREIRA I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da investigação às práticas, Lisboa, set. 2015, vol. 5, n. 2.

SANTOS, B. S.,NUNES, J.A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Souza. (Org.). **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n.78, p.3-46 – out. 2007.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar:** potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 298 folhas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de Inclusão Escolar. **Educação Unisinos,** São Carlos, v.22, n.2, p.148-155 , abr.-jun., 2018.

9.5.2 A ATUAÇÃO DA PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Taiane Michele Perotoni[972]

RESUMO

A Pedagogia vem ganhando espaço nas mais diversas áreas de atuação, como na Educação Especial. O presente exposto tem como objetivos apresentar a importância da Educação Especial e a inclusão nas escolas, na rotina dos estudantes desde as séries iniciais, e na formação acadêmica dos profissionais da educação nessas áreas. Pois, um profissional bem preparado transforma o local de trabalho e ajuda no desenvolvimento psico sócio emocional das crianças, na ação de inclusão das mesmas, de suas famílias, e no diagnóstico e solução de problemas, sejam eles sociais, físicos ou mentais. O trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisas teóricas nas obras de Bolivar (2019), Kailer (2013), Souza (2017) e normativas e diretrizes, na busca da construção de informações relevantes para a formação dos profissionais das áreas educativas, a fim de oferecer um material esclarecedor sobre as atuações do pedagogo na Educação Especial e a sua importância para o desenvolvimento e crescimento das crianças em vida na sociedade. Com a pesquisa foi possível encontrar pontos relevantes sobre uma boa formação acadêmica e continuada do pedagogo, e demais profissionais da educação, para o trabalho na área da Educação Especial e o quanto a qualificação pode fazer a diferença no momento da inclusão, o que contribui positivamente à sociedade futura, transformando a vida das pessoas e da comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Pedagogia. Sociedade. Formação.

1 INTRODUÇÃO

A atuação da Pedagogia na sociedade está ocupando um espaço cada vez maior, com especializações mais específicas de cada área em que pode ser trabalhada. No presente trabalho, os posicionamentos pedagógicos foram focados na Educação Especial, de forma a apresentar suas importâncias para com a sociedade e suas diversidades, além de como a presença do pedagogo especializado pode transformar a realidade de todos os envolvidos.

O profissional pedagogo deve prestar todo o auxílio aos professores, alunos e pais/responsáveis, além de estar atento a tudo que acontece ao seu entorno, em especial atenção ao desenvolvimento das crianças nas aulas, além de “intervir colaborativamente nas ações realizadas no contexto escolar, dentro e fora da sala de aula, contribuindo para tornar a escola um ambiente democrático e difusor de uma educação de qualidade” (KAILER, 2013, p.19773). O pedagogo é peça fundamental indispensável para a transformação desses espaços educacionais escolares, bem

[972] Graduanda em Pedagogia EAD, UniOpet, taiane.perotoni@gmail.com

como das realizações pedagógicas, acompanhamentos e encaminhamentos, visto que a convivência com as diversidades desde o início da fase escolar prepara os alunos para o convívio em sociedade, independentemente das diferenças ou dificuldades que venham a ter.

A metodologia presente neste projeto se idealizou a partir de pesquisas teóricas, com o objetivo de seu melhor desenvolvimento para a construção das informações e suas confirmações, a fim de oferecer um material esclarecedor sobre as atuações do pedagogo na sociedade. A busca envolveu enfatizar os principais pontos de laboração do profissional pedagogo na Educação Especial, com enfoque em suas obrigações, postura, ações futuras e importância para o meio social, a fim de compreender o processo pedagógico que envolve a Educação Especial.

O pedagogo, como profissional de educação social, o qual prepara seus aprendizes para a convivência em sociedade e vida adulta, precisa estar apto para introduzir a sociedade no ambiente escolar, incluindo todas as diversidades existentes nela, sejam elas físicas, mentais ou sociais. O educador precisa ter em mente que a inclusão às diferenças faz parte de sua rotina, o trabalho com a Educação Especial é previsto por lei e segundo as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2014) “a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização”, promovendo a educação e inclusão de todos.

A busca por conhecimento das diversas áreas de atuação do pedagogo e suas especializações envolvidas, requer a compreensão da sua importância para o aprimoramento da formação do acadêmico em Pedagogia. A experiência adquirida amplia os campos de visão do pedagogo na sociedade, com a pesquisa é possível compreender e relacionar o processo pedagógico que envolve os estudos e suas aplicações.

No resultante, a procura por especializações deve ser constante na vida desses profissionais, pois a continuidade dos estudos proporciona maiores compreensões nas áreas trabalhadas, além de promover atualizações nas pesquisas científicas e novos meios de abordagem para melhoramento de suas atuações. A abordagem da pedagogia da Educação Especial, presente no trabalho, apresenta pontos de cunho afirmativo e informativo de interesse e importância à formação dos profissionais

pedagogos.

2 A ATUAÇÃO DA PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Segundo as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2014) “a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização”, promovendo a educação e inclusão em escolas do ensino regular. O pedagogo, neste quesito, espera-se que tenha em sua formação estudos especializados na área de Educação Especial, pois “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade” (BRASIL, 2014) de forma a romper com as dificuldades e implantar metodologias que promovam a participação de todos os alunos e demais envolvidos no meio escolar, independentemente de suas diferenças. Visto que, como cita Kailer (2013, p.19765), a inclusão na escola regular “está ligada intimamente à concepção de uma educação de qualidade para todos, sem qualquer distinção, tal como se verifica na Declaração Universal dos Direitos Humanos”, pois o papel da escola é formar cidadãos conscientes para atuar em sociedade, para e com respeito às diferenças encontradas nela.

Com reforço à inclusão da Educação Especial no ensino regular, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 58, acorda a Educação Especial como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação” (BRASIL, 1996) e dispõe o atendimento pedagógico escolar especializado, a fim de promover uma inclusão com equidade, além do ensino incluso na rede regular ter apoio das escolas especiais como suporte ao aprendizado “ou, ainda, o atendimento educacional especializado realizado em contra turno na própria escola” (KAILER, 2013, p.19766) com profissionais da educação especializados.

O pedagogo é um mediador das práticas pedagógicas na escola e deve tratar a todos em equidade, termo apresentado por Bolivar (2019), sem distinções e acolher independentemente de suas características, sejam elas quais forem – físicas, mentais

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ou sociais. Para tal acolhimento, é "necessária a promoção da acessibilidade e o reconhecimento dos indivíduos, percebendo-os, assim, como diferentes em suas peculiaridades" (KAILER, 2013, p.19767), visto que o papel do pedagogo não é de criar igualdade entre os alunos, a saber que não são todos iguais, e sim de criar equidade, um trabalho igual a todos, mas de forma adaptável às necessidades de aprendizado de cada um, para que todos, assim, possam ter o acesso ao aprendizado de forma plena e satisfatória, de acordo com as suas necessidades e capacidades, físicas e mentais, para a efetivação do conhecimento, ao invés de ter "o aluno como origem de um problema, exigindo-se dele ajustamento a padrões de normalidade para aprender como os demais" (SOUZA, 2017, p.4). Para tanto, as instituições escolares "devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças" (BRASIL, 2014) bem como todo o apoio em materiais e TICs para real aprendizado, de forma ao "sistema de ensino [...] atender bem à diversidade de seus alunos" (SOUZA, 2017, p.4).

O pedagogo deve propor uma vivência escolar múltipla, ainda mais forte no contexto da Educação Especial, em oferecer aos alunos especiais uma convivência escolar normal, e aos alunos tradicionais o convívio com as diferenças existentes na sociedade, sejam elas econômicas, culturais, sociais ou especiais, isso porque "se trata de asegurar que todo alumno tiene garantizado el acceso, la participación, el reconocimiento y el aprendizaje, independentemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural" (BOLIVAR, 2019, p.831). A escola deve ser um espaço plural e o pedagogo tem papel fundamental em estabelecer o convívio pleno de todos os envolvidos, prestando pelo bem-estar e aprendizado de todos. O trabalho pedagógico deve envolver a pluralidade existente na sociedade, respeitando a democracia das diferenças humanas "para se obter uma real inclusão [com] práticas e propondo melhorias e valores que promovam uma educação para todos, que respeite as características dos diferentes alunos" (KAILER, 2013, p.19771) e das diferenças encontradas na sociedade.

Assim como o ensino regular prepara seus alunos para a sociedade e mercado de trabalho, o mesmo tende a realizar os mesmos trabalhos pedagógicos com os alunos especiais em conjunto com uma educação em uma instituição especial, de acordo/ou atendendo as necessidades de cada um, quando necessário, a fim de

promover a equidade no ensino, com "una base común y dispositivos diferenciados para que todo alumno pueda reencontrar sentido al aprendizaje escolar, con el fin de que todos se puedan sentir verdaderamente 'incluidos'" (BOLIVAR, 2019, p.830). Para tanto, o pedagogo é peça fundamental indispensável para a transformação desses espaços, bem como das realizações pedagógicas, acompanhamentos e encaminhamentos. Deve prestar todo o auxílio aos professores, alunos e pais/responsáveis, além de estar atento a tudo que acontece no seu entorno, em especial atenção ao desenvolvimento das crianças nas aulas, além de "intervir colaborativamente nas ações realizadas no contexto escolar, dentro e fora da sala de aula, contribuindo para tornar a escola um ambiente democrático e difusor de uma educação de qualidade" (KAILER, 2013, p.19773).

Como papel educacional, o pedagogo tem de trabalhar a escola para a sociedade e a sociedade para a escola, trazer a comunidade para dentro do ambiente escolar, promovendo experiências de conhecimento, aprendizado e respeito aos outros, trabalhar com o compartilhamento de informações, uma "busca da conscientização da população [...] a fim de despertar a necessidade de aprendermos a conviver com as diferenças, possibilitando a todos uma inserção plena nos diferentes setores sociais" (KAILER, 2013, p.19765) e dando exemplo de respeito e acolhimento mútuos às crianças. A convivência com as diversidades desde o início da fase escolar prepara os alunos para o convívio em sociedade, independentemente das diferenças que venham a ter, para isso, como cita Bolivar (2019, p.830), "debe suponer un proceso de transformación de las culturas, las políticas de escolarización y las prácticas cotidianas de los centros educativos para eliminar las barreras que limitan el aprenzaje y la particiapción de los alunos", deve haver uma cultura escolar-social plausível comum de acolhimento a todas as diversidades encontradas no âmbito social. Para tal, o pedagogo precisa ter conhecimentos sobre as diretrizes da Educação Especial, além de aprofundamentos em como trabalhar em conjuntos, visto que a inclusão às diferenças, independentemente de quais sejam – físicas, mentais ou sociais – faz parte do trabalho educativo para o convívio em sociedade, em respeito e reconhecimento do eu e do outro.

O pedagogo, para tal efeito positivo e esperado na Educação Especial, deve estar atento e ter preparação para transformações no ambiente educacional. A busca por especialização deve ser constante em "conhecimentos gerais para o exercício da

docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2014), busca por novidades no campo e aprofundamentos em novas descobertas científicas sobre a Educação Especial, suas abordagens e metodologias pedagógicas, a fim de se criar um banco de informações para "la implementación y desarrollo de las estretegias pedagógicas adecuadas que lo 'contextualicen' adecuadamente, entre otros, al lugar, estudiantes, diversidad, disciplina" (FERNANDES; LEITE et al.2013, apud BOLIVAR, 2019, p.830), para que todos se sintam verdadeiramente incluídos, na sociedade e no ambiente escolar.

Com aprofundamento em conhecimentos diversos da inclusão e Educação Especial, o pedagogo adquire embasamentos para adaptar o currículo da instituição de forma que seja acessível a todos, atendendo as particularidades de cada aluno, além de poder auxiliar "os professores que vivem situações de inclusão em sala de aula" (KAILER, 2013, p.19767) com apoio pedagógico. No ambiente escolar, o pedagogo capacitado na Educação Especial pode, "pela observação, levantar a hipótese de possíveis distúrbios de aprendizagem" (SOUZA, 2017, p.6), visto que está em constante contato próximo do desenvolvimento das crianças, em que pode fazer uma análise prévia das identificações para um encaminhamento ou orientação profissional adequados, se necessário for.

A educação é transformadora, um ambiente escolar dotado de um profissional pedagogo capacitado para atender, acolher e compreender alunos especiais de forma inclusiva em equidade social "centra sus esfuerzos, por un lado, en construir una organización que aminore las desigualdades y, por outro, aspire a una sociedad más justa" (BOLIVAR, 2019, p.831). O pedagogo com formações continuadas em Educação Especial, e inclusão, e atento às crianças que atende, em busca de uma equidade educacional e social está a "promover la justicia social", como coloca Bolivar (2019, p.831).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do pedagogo na Educação Especial deve ter em vista, para o sucesso da pedagogia aplicada, o trabalho em conjunto com a comunidade, de forma a trazer a diversidade da sociedade para dentro do convívio escolar e explorar assim

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a pluralidade ampla em sua realidade, para preparar, desde cedo, as crianças para o convívio em comunidade. Visto que, quanto mais cedo as crianças têm convivência com a multidiversidade social e suas diferenças, mais rápido elas assimilam e compreendem a importância do respeito ao próximo, da empatia e do quanto as heterogeneidade tornam as pessoas únicas em suas singularidades e o quanto essas multiplicidades podem trazer riquezas de conhecimentos.

Como enriquecimento a um trabalho que contempla a multidiversidade social, o profissional de Educação Especial não pode ver os alunos como seres igualitários, mas sim, deve tratar a todos em equidade, de forma a adaptar as metodologias pedagógicas de acordo com as necessidades de cada aluno. O importante é o aprendizado das crianças de forma que cada uma seja atendida em um processo de conhecimento, participação e diversidade.

Este trabalho, com a multidiversidade social, deve ter início nos cursos de formação continuada aos profissionais da educação e estar presente na formação superior do pedagogo e, também, das licenciaturas. O profissional da educação deve ter fundamento sobre as diretrizes, normas e leis da Educação Especial, além dos conhecimentos gerais e específicos a respeito de metodologias pedagógicas e abordagens sobre a inclusão, a Educação Especial e suas vertentes, a fim de tornar o ambiente escolar melhor preparado para acolher e atender as crianças, sejam elas especiais ou não e independentemente de suas diferenças culturais, sociais, econômicas, étnicas, religiosas, raciais, físicas ou mentais, pois o profissional precisa estar apto para trabalhar a inclusão da sociedade no ambiente escolar e incluir todas as diversidades existentes nela e, assim, preparar as crianças para o convívio social com respeito mútuo aos demais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acessado em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, 2014. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acessado em: 15 mar. 2021.

BOLIVAR. Antonio. Um Currículo Inclusivo em uma Escola que Assegura o Sucesso para Todos**. E-Curriculum - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo.** PUCSP. Versão Digital - ISSN: 1809-3876. vol.17. n.3. 2019. p.827-851. Disponível em:<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43925>. Acessado em: 10 mar. 2021.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz. O Papel do Pedagogo em Relação à Inclusão Escolar**. EDUCERE - XI Congresso Nacional de Educação**. Grupo de Trabalho - Diversidade e Inclusão. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2013. Disponível em:<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7338_6663.pdf>. Acessado em: 12 mar. 2021.

SOUZA, Francisco Robson Graciano de. **O pedagogo e os distúrbios de aprendizagem: dislexia; discalculia; disgrafia; disortografia e a hiperatividade.** 2017. 18f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Macau, 2017. Disponível em:<https://monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/5764>. Acessado em: 15 mar. 2021.

9.5.3 A CONCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUAS DIFICULDADES EM EXERCER A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Magna Aparecida de Oliveira Pinheiro[973]

Felipa Pacífico R. de Assis Silveira [974]

Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira [975]

RESUMO

Este artigo é recorte de um estudo investigativo que buscou compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores que exercem à docência para alunos com deficiência intelectual. O objetivo foi elucidar a concepção do professor quanto a sua prática docente, discutir pontos relevantes dessa atuação e analisar os caminhos encontrados por estes professores para adequar a sua prática pedagógica aos alunos com deficiência intelectual. É uma investigação exploratória que se insere na abordagem qualitativa e os dados obtidos por meio de entrevista estruturada. O público-alvo da investigação foi duas professoras do ensino fundamental, anos iniciais, que trabalham com a educação especial em escola pública do município de Guarulhos, SP. Os dados foram descritos literalmente e analisados a partir de elementos contidos em seus conteúdos. Os resultados evidenciam dificuldades inerentes à complexidade da situação a que são expostas no cotidiano das escolas; incapacidade para lidar com a diversidade de deficiências cognitivas, motoras e comunicativas a serem reconhecidas e avaliadas; a ausência de material didático e espaços pedagógicos específicos. A concepção de prática docente inclusiva está subjugada a um modelo de ensino-aprendizado tradicional e escassez de conhecimento quanto à identificação da deficiência intelectual. As discussões em torno da ação pedagógica inclusiva não se encerram e muitas questões sobre o tema devem ser amplamente debatidas e em um movimento de reflexão contínua.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Educação Especial. Educação Inclusiva. Prática Pedagógica. Formação de professores

1 INTRODUÇÃO

O discurso a favor da inclusão de alunos com deficiência em classe comum, iniciado na última década do século vinte, vem promovendo amplos debates no contexto escolar, assim como alterações nas políticas educacionais e nas práticas didáticos pedagógicas de professores para trabalhar com alunos que apresentam Deficiência Intelectual (DI). O debate ocorre desde a promulgação da Resolução nº 2

[973] Especialista em DI, Pedagoga. Docente da Escola Estadual José Marun Atalla, Guarulhos, SP. E-mail. magna.oliveira.sp@hotmail.com
[974] Doutora em Ensino de Ciências. Docente do Centro Universitário Metropolitano de São Paulo (FIG-UNIMESP). Guarulhos, SP. E-mail.felipa.silveira@gmail.com.
[975] Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) Centro de Formação Docente, Amargosa, Bahia. E-mail. sireoli@yahoo.com.br

de 2001, que estabelece no seu artigo 2º "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (p.1)". Isso significa que as escolas, nos seus diferentes níveis de escolaridade, devem estruturar-se pedagogicamente e didaticamente para atender alunos com DI entre outros.

Contudo, um bom número de escolas e seus professores, especialmente do ensino fundamental, declaram não se sentirem preparados ou motivados para exercer a docência para aluno DI (SANTOS, 2006). Conforme o autor, os professores acreditam que trabalhar em sala de aula com aluno de inclusão requeira uma abordagem pedagógica absolutamente nova e distinta. Essa crença dificulta a prática docente, indicando tendências à uma abordagem pedagógica mais técnica do que reflexiva.

Pires (2006) assinala que, mesmo com todas as dificuldades manifestadas e inerentes ao processo inclusivo, a prática docente com alunos DI é algo que vem sendo construído gradativamente. O que se espera é uma prática docente capaz de atender a diversidade da turma, independentemente da existência de alunos com DI ou não. Nessa perspectiva, os procedimentos pedagógicos devem possuir um caráter flexível e diversificado que submerja todos os alunos da sala de aula.

A pergunta que se faz a partir da discussão é: - Quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores que exercem à docência para alunos com DI? – Logo, propõem-se como objetivo investigar a concepção do professor quanto a sua prática docente e discutir pontos relevantes dessa atuação, bem como evidenciar os caminhos encontrados por professores para melhor adequar a sua prática docente aos alunos com DI.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando se fala em Educação Inclusiva (EI) voltada, apenas a estudantes com necessidades especiais, o atendimento educacional especializado, preferencialmente nas escolas públicas, evidencia-se uma clara opção pela política de relação com os textos da lei. Isso significa que deve ser apropriada como uma política educacional que, conforme Silva, Richter e Souza (2019), nas últimas décadas tem sido penalizada

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

por não estabelecer condições necessárias ao seu desenvolvimento pleno e eficaz, principalmente, quanto a preparação dos professores.

Em função disso, a realidade da inclusão escolar necessita ser discutida visando à busca de melhorias a fim de garantir um processo de ensino que esteja de acordo com as singularidades de cada aluno. Assim, cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, garantindo a elas condições para elaborar o seu Projeto Pedagógico (PP) e possam contar com professores capazes de:

> I – Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (RESOLUÇÃO Nº 2, 2001, p.5)

Mendes (2006) observa que os programas inclusivos beneficiam o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esses benefícios são propiciados por ambientes facilitadores do ensino e aprendizagem, que podem ser usados com alunos de diferentes níveis de DI, favorecendo experiências e apoio educacionais adequados, díspares dos ambientes segregados. Programas adequados a inclusão, informa o autor, funciona para todos os alunos, com ou sem deficiência.

As práticas pedagógicas, utilizadas com aluno DI, são importantes por oferecer subsídios para a construção de outras mais inclusivas, desde que se tenham o compromisso com a valorização da diversidade e a consideração de que todos os alunos aprendem em tempos e ritmos diferentes (BRASIL, 1997; STAINBACK; STAINBACK 1999; LIMA 2005).

A avaliação é outro aspecto essencial da prática pedagógica, visto a singularidade do aluno, que tem suas necessidades educacionais especificas. Cabe à escola identificá-las a fim de melhor atendê-lo, quanto ao serviço educacional que possa necessitar e ao tempo de prestação do serviço. A posição adotada por Veltrone (2011) é de que a avaliação é função do professor da classe comum e serve também para identificar habilidades a serem trabalhadas no espaço de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para Bridi (2012) a dinâmica de avaliação é consequência do olhar, dos parâmetros e dos critérios do avaliador. Sobre o olhar destaca: “O olhar sobre o aluno

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

constitui-se em mais um momento do percurso avaliativo, no qual as professoras especializadas dirigem sua atenção à aprendizagem do aluno, tentando confirmar ou rejeitar hipóteses já lançadas sobre a criança. [...]" (BRIDI, 2012, p.131). Outros parâmetros classificatórios encontrados na avaliação escolar, como indicadores da hipótese de DI são subjetivos (VELTRONE, 2011). A avaliação das diferentes necessidades educativas revela-se dúbia perante a diversidade de casos presentes nas escolas, gerando o mesmo tratamento, quanto ao ensino e aprendizado dos alunos da Educação Especial (EE).

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A investigação se insere na abordagem qualitativa que, conforme Moreira (2011), tem como objetivo esclarecer concepções/percepções e ideias, tendo em vista a formulação de problemas de forma precisa relacionando questões e hipóteses. Nesse sentido, procurou-se identificar as dificuldades e possíveis soluções práticas, manifestadas por duas professoras do Ensino Fundamental, anos iniciais, de uma Escola Pública Estadual, decorrentes de seus trabalhos com alunos de inclusão.

O método de coleta de dados foi uma entrevista estruturada (MARCONI; LAKATOS, 1999), em que foram obtidos dados referentes à identificação dos docentes e dados provenientes da exposição de suas ideias sobre o tema em questão. A entrevista foi norteada por duas perguntas abertas: 1. Qual a maior dificuldade enfrentada por você, professora, ao trabalhar com alunos portadores de DI? 2. Em sua opinião o que pode ser feito para melhorar o trabalho em sala de aula e o aluno venha a ter um bom desenvolvimento? Na identificação das professoras, a entrevista obteve as suas idades, a formação acadêmica e o tempo de docência.

Durante a entrevista, as docentes ficaram à vontade para relatar sobre a suas práticas didático-pedagógicas junto aos alunos com DI. As falas foram transcritas literalmente e os conteúdos analisados, visando promover discussão sobre suas concepções, crenças ou ideias relativas ao problema (FRANCO, 2008). Na transcrição de suas falas foram nomeadas Professora I e Professora II.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A análise da entrevista e sua discussão são provenientes das falas das professoras e a partir delas (FRANCO, 2008). Assim, procurou-se evidenciar suas dificuldades e concepções, capazes de sustentar as suas práticas docentes com alunos da EE, bem como evidenciar os caminhos encontrados pelas professoras para melhor adequar a sua prática docente aos alunos com DI.

4.1 O perfil profissional, concepções e dificuldades da Professora I

Quanto a pergunta sobre a sua idade, formação acadêmica e tempo de docência com aluno DI.

> Tenho 37 anos, sou Pedagoga e professora especializada em DI. Em sala de Inclusão estou a dois anos na escola particular, agora na sala de AEE no Estado vou fazer um ano, nessa sala de recurso o meu trabalho é identificar as dificuldades de aprendizagem das crianças com deficiência (Professora I).

Apesar da especialização em DI, o pouco tempo de trabalho com os alunos em salas de aula, evoca a necessidade da docente em ampliar a vivência relacional com alunos da EE no campo da avaliação de aprendizagem. O tempo de experiência na função torna-se um fator de extrema necessidade, visto a diversidade de situações encontradas quando se trata da identificação de alunos com DI. Reconhecer nos espaços escolares um número de alunos com dificuldades de aprendizagem exige, compreender em quê situação isso acontece para não ocorrer às generalizações. Ao se referir ao ingresso dos alunos nas salas de AEE, a partir da avaliação de suas dificuldades de aprendizagem, Veltrone (2011) mostra que o professor deve também identificar habilidades a serem trabalhadas nesse espaço. Isso exige dos docentes uma maturidade e autonomia profissional que somente com muito tempo na função é capaz de realizar com exatidão.

Quanto a pergunta 1 – Qual a maior dificuldade enfrentada por você, professora, ao trabalhar com alunos portadores de DI? Declarou:

> As dificuldades do aluno com deficiência intelectual é que prejudica as habilidades, comunicação, a coordenação motora e tem criança que tem dificuldade em equilíbrio, no desenvolvimento de auto cuidado [...] as maiores dificuldades do professor é quando estamos a frente de algumas patologias como Down e o autista, autista severo e hiperatividade e as suas dificuldades de aprendizagem desde, dá mais severa a mais simples, hoje, eles aprendem e quando chega ao outro dia, já esqueceu (Professora I).

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As dificuldades elencadas, inicialmente pela professora, estão associadas às características dos alunos com deficiência, como a comunicação e a coordenação motora, entre outras. Segundo a professora I, tais características dificultam a prática docente, sendo possível evidenciar no seu discurso manifestações claras quanto às dificuldades dos alunos à aprendizagem. Esse olhar quando voltado, unicamente, a aprendizagem do aluno, de acordo com Bridi (2012), compõe em mais um momento do percurso avaliativo, no qual as professoras especialistas tentam confirmar ou rejeitar hipóteses já lançadas sobre o aluno e construir um reconhecimento sobre ele, preferencialmente, um conhecimento que reconheça possibilidades e sintetize meios de intervenção, recursos e estratégias para o processo de aprender desses alunos.

Quando a professora faz referências às dificuldades enfrentadas com os portadores da síndrome de Dawn e o autismo, nota-se a pouca experiência às formas e condições de aprendizagem dos alunos. Não se pode generalizar quanto a DI desses grupos de alunos. No caso dos autistas, por exemplo, os que têm casos mais graves, a DI vem, normalmente, como uma comorbidade.

Quanto a pergunta 2 – Em sua opinião o que pode ser feito para melhorar o trabalho em sala de aula e o aluno venha a ter um bom desenvolvimento? – Respondeu:

> Como os professores têm que montar estratégia, pois tem aluno que as dificuldades que traz consigo como: aqueles que tem dificuldade de comunicação, só dar para trabalhar individualmente e outras conseguem trabalhar em grupo e tem alunos que vem com duas ou mais patologias. Maior dificuldade dos alunos com deficiência intelectual é que eles retêm informação, pois tudo muito lento com esses alunos (Professora I).

A resposta da professora evidência o reconhecimento da necessidade de elaborar estratégias diferenciadas capazes de melhorar o seu trabalho docente. Por outro lado, demonstra inquietações quanto a diversidades de deficiências presentes na sala de aula, que pode, de alguma forma, dificultar o processo de ensino-aprendizado dos alunos. Aponta como a maior dificuldade a lentidão dos alunos na apropriação das informações. Segundo a professora, o trabalho individual se faz necessário quando o aluno apresenta dificuldade de comunicação, embora trabalhe também de forma grupal com aqueles que não apresentam tal dificuldade. Stainback e Stainback, (1999) expõem que quando a prática pedagógica incentiva à socialização, os alunos têm possibilidades de amadurecer juntos, trabalhar cooperativamente, cuidar uns dos outros e participar da vida escolar. Portanto, cabe

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ao professor desenvolver práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas, desde que se tenha o compromisso com a valorização da diversidade e a consideração de que os alunos aprendem em tempos e ritmos diferentes (BRASIL, 1997; STAINBACK; STAINBACK, 1999; LIMA 2005).

4.2 Perfil profissional, concepções e dificuldades da Professora II

Quanto a pergunta sobre a sua idade, formação acadêmica e tempo de docência com aluno DI.

> Tenho 40 anos, sou Pedagoga, Psicopedagoga e especialista em DI. Trabalhei 7 anos em escolas especiais conveniadas com o estado. Na sala do AEE só posso atender crianças que já tem o CID, ou posso encaminhar para outros especialistas, crianças que suspeitamos que tenha algumas características de deficiência que dificulta no processo de aprendizagem. Essas escolas que são conveniadas com o estado são crianças que não tem condições de frequentar escolas regulares, por serem muito severas (Professora II).

Na resposta da professora II pode-se observar indicativos de uma formação mais abrangente, visto ter cursos mais específicos que a possibilita compreender e avaliar, com maior profundidade, crianças com deficiências. Além disso, possui um tempo de vivência maior com crianças da EE, com exercício docente em escolas destinadas especificamente a esses alunos. É notória a amplitude de sua responsabilidade quanto a avaliação e encaminhamento dos portadores de deficiências na sala de AEE e a possibilidade de um trabalho em parceria com outros profissionais (VELTRONE, 2011). Contudo, pode se dizer que o seu atendimento ao aluno se centra unicamente a questão da aprendizagem, devido ao fato de receber alunos já com o CID (Classificação Internacional de Doenças), que acaba auxiliando a professora na sua tarefa avaliativa, pelo fato de lidar com deficiências previamente identificadas pelo CID. O julgamento realizado pela professora ao atendimento severo das escolas comuns, ao atendimento dos alunos com deficiência intelectual, ou com outras deficiências, evidencia que a professora possui uma concepção crítica do tratamento dado pelo sistema educacional aos alunos de inclusão.

Quanto a pergunta 1 – Qual a maior dificuldade enfrentada por você, professora, ao trabalhar com alunos portadores de DI? Declarou:

> Hoje com a inclusão, enfrentamos muitas dificuldades, falta de materiais e até de espaços preparado para o aluno de deficiência intelectual. Umas das dificuldades são que os alunos com deficiência intelectual vêm acompanhados de várias outras patologias (Professora II).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Primeiramente, as dificuldades apontadas para enfrentar o desafio de um trabalho docente com aluno DI, situam-se na ausência de materiais pedagógicos específicos destinados ao ensino-aprendizado desse grupo de alunos. A concepção de que os materiais de ensino, em sua especificidade, trazem benefícios à aprendizagem, fundamenta-se nas propostas curriculares que recomendam o uso criativo e a intencionalidade quanto ao material didático a ser utilizado, que levam o aluno a despertar para a aquisição do conhecimento (BRASIL, 1997). Em segundo lugar, a professora argumenta que a ausência de espaço pedagógico preparado para aluno com DI constitui em mais uma dificuldade, deixando evidentes conhecimentos sobre os benefícios que os ambientes facilitadores de ensino-aprendizagem são capazes de proporcionar aos alunos de diferentes níveis de DI. Nesses ambientes de aprendizagem, segundo Mendes (2006), os alunos vivenciam diferentes experiências e tem apoio educacional adequado, diferentemente dos ambientes segregados. Em terceiro lugar, indica as patologias próprias do aluno com DI como mais uma dificuldade. Isso implica reconhecer qual é a patologia existente, identificar as comorbidades a ela associada e não generalizar as condições de DI encontradas. Nota-se que as dificuldades apontadas são pontos de reflexão e discussão que permeiam a prática pedagógica da professora II.

Quanto a pergunta 2 – Em sua opinião, o que pode ser feito para melhorar o trabalho em sala de aula, para que o aluno com DI venha a ter um bom desenvolvimento? – Respondeu:

> Educação para mim é tudo... Há muito na teoria, mas na prática a gente não tem estrutura, nem condições, tem muita boa vontade, está no caminho. Colocam na sala de aula, deficiente auditivo, surdos-mudos, e coloca um DI, coloca tudo misturado. Eu como professora achava melhor na época que tinha aquela sala especial e lá na sala especial, quando tinha sala especial, sempre aprendiam alguma coisa (Professora II).

Ao iniciar a resposta a professora deixou clara a importância da educação conferida a ela. Ao afirmar que a “educação para mim é tudo” evoca de sobremaneira a função social da escola e do papel da educação para o desenvolvimento do aluno com deficiência. Por outro lado, apresenta uma concepção equivocada da relação teoria/prática. Quanto a esse aspecto, não se pode esquecer, que apenas por meio da teoria é possível transformar a prática pedagógica. A formação e capacitação do professor são pautadas na relação teoria/ prática e por meio dessa relação é que se

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

concretizam suas competências para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (RESOLUÇÃO Nº 2, 2001). A prática alegada envolve aspectos estruturais e condições pedagógicas que necessitam ser criadas pela Gestão Escolar com base nas leis de inclusão. Ainda, na fala da professora II, evidenciam-se duas manifestações relevantes, a existência da "boa vontade" e a esperança de que "está no caminho".

Contudo, o fato de se ter que trabalhar com alunos com diferentes deficiências torna-se um problema para o ensino-aprendizado dedicado exclusivamente ao aluno DI, ressalta a professora. O problema foi também apontado pela professora I. Com isso, a sugestão oferecida pela professora II para melhorar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno DI, em sala de aula, é o retorno da sala especial para aqueles que apresentem outras deficiências. A sugestão revela um pensamento contrário a EI que, segundo Silva, Richter e Souza (2019), é desacreditada por não estabelecer condições necessárias ao seu desenvolvimento pleno e eficaz, especialmente quanto à preparação de professores para lidar com a inclusão ou como parte atuante nas chamadas adaptações pedagógicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades apontadas pelos professores incidem sobre: a complexidade da situação em que o professor é exposto no cotidiano das escolas; as diversidades de deficiências cognitivas, motoras e comunicativas, a serem reconhecidas e avaliadas, na busca de um ensino promotor de aprendizagem, mas que não se sentem capazes de lidar com tais diversidades, pois implica compreender as características individuais de cada aluno; a ausência de material didático apropriado e de espaços pedagógicos específicos para a finalidade educativa.

A concepção dos professores, que exercem a prática docente inclusiva, está subjugada a um modelo de ensino-aprendizado tradicional, que não dá conta de uma ação pedagógica eficaz, o induzindo a pensar no retorno de salas especiais, como um caminho para melhor adequar a sua prática docente aos alunos com DI, em materiais e espaços adequados como indutores dessa ação. Outro fator que subjuga a concepção docente é a escassez de conhecimento quanto a Deficiência Intelectual.

Por fim, as discussões em torno da ação pedagógica inclusiva não se encerram e muitas questões sobre o tema devem ser amplamente debatidas em um movimento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de reflexão contínua, para que se possa superar as resistências encontradas na realidade das escolas, no pensar e no fazer dos docentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola para todos** – Como você deve se comportar diante de um educando portador de deficiência. 3ed. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRIDI, F.R. de S. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 499-512, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial. Acesso em 16/12/20

FRANCO, M. L.P. B. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

LIMA, E.S. **Diversidade e Aprendizagem**. São Paulo: Editora Sobradinho 107, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas.1999.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, nº 33, p. 387-405, Autores Associados, 2006.

MOREIRA, M. A. **Metodologias de Pesquisa em Ensino.** São Paulo: Editora da Livraria da Física, 2011.

PIRES, J. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, L.A.R. et al. (Org.). **Inclusão:** compartilhando saberes. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p.78-94.

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. CNE/CEB, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf. Acesso em 30/11/19.

SANTOS, M.T.C.T. dos. **Bem-vindo à escola**: a inclusão nas vozes do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

SILVA, M. V; RICHTER, L. M.; SOUZA, V. A. Editorial. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 2, p, 88-90, mai/ago. 2019. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/51985/27553. Acesso: 12/12/2020.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

VELTRONE, A. A**:** Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização **Tese de Doutorado -** Educação especial. Centro de Educação e Ciência Humanas Universidade Federal de São Carlos, 2011, 193 p.

9.5.4 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UMA REVISÃO

Luanna Freitas Johnson[976]

Solange Franci Raimundo Yaegashi[977]

RESUMO

A conceituação da deficiência intelectual (DI) e o processo de identificação das necessidades educacionais especiais configuram-se como um problema teórico-prático complexo. Diante disso, a presente pesquisa objetivou analisar as produções acadêmicas que abordam essa temática. Para tanto realizamos uma pesquisa bibliográfica no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foram analisadas cinco produções acadêmicas que desenvolveram estudos sobre a temática. De um modo geral as pesquisas apontam dificuldades em torno da conceituação e caracterização da DI. No que tange à identificação da DI, constatou-se um processo complexo, que apresenta hibridização de paradigmas. A DI é caracterizada por limitações que são diagnosticadas e consolidadas no laudo. A área médica ainda detém domínio sobre o estudo da DI, descrevendo-a no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-V, como transtorno do desenvolvimento intelectual. Constatou-se que as concepções que se constituíram sobre a deficiência estão enraizadas em representações que parecem valorizar a dimensão do indivíduo e as limitações que se evidenciam durante as avaliações de natureza psicométricas e clínica. Diante disso, considera-se que a conceituação de DI não é uma tarefa simples, porém, conforme apontado por Vigotski (1997), é necessário compreender o desenvolvimento da criança com DI e as leis que o regem.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Estudante. Conceituação.

1 INTRODUÇÃO

O estudo sobre a deficiência intelectual (DI) apresenta uma complexa rede de conjecturas envolvendo os aspectos conceituais, diagnósticos, metodológicos, culturais, etc. Castro e Barroco (2019) constataram que, nas discussões sobre inteligência, principalmente quando estava em questão sua falta ou carência, a DI sempre esteve presente e relacionada a um problema.

As autoras fazem um resgate histórico a partir da concepção de Santo Agostinho (357 d.C. – 430 d.C.), que concebia a inteligência como o motor do universo e entendia que as pessoas não inteligentes (os idiotas) expiavam os pecados de seus antecessores. Apesar de retirar dos “imbecis e idiotas” a culpabilidade dos pecados,

[976]Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Docente da Universidade Federal de Rondônia, e-mail: luannajohnson@unir.br
[977] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM), e-mail: solangefry@gmail.com

São Tomás de Aquino (1225-1274) os compreendia como fracos de inteligência e impossibilitados de fazer julgamentos.

Ao investigarem a historicidade da DI, Castro e Barroco (2019) encontraram registros apontando que, desde o Renascimento até meados do século XVIII, vigoravam perspectivas humanistas em relação à deficiência. Identificaram que, para alguns autores, a causa da deficiência era atribuída a intercorrências durante a gestação, no momento do parto e em consequência de fatores ambientais. Para outros, havia indicativo de que era possível a educabilidade das pessoas com DI. A partir dos resultados da educabilidade, a Medicina retomou o domínio sobre as explicações da deficiência ao relacioná-la a aspectos orgânicos. Assim, os estudos da DI chegaram ao século XX dominados pelo entendimento médico, determinadas pelo fator biológico.

Essa ideia foi confrontada pelos precursores da investigação formal da inteligência, Binet e Simon, pois defendiam que a DI deveria ser concebida como um transtorno psicológico. Consideravam que os estudos da Medicina e da Pedagogia não eram, de todo, descartados, porém não eram suficientes. Propuseram que, para o diagnóstico da deficiência mental, era preciso adotar um dualismo metodológico: a sintomatologia orgânica e a avaliação psicológica. Caberia à Psicologia realizar sua avaliação e classificação (CASTRO; BARROCO, 2019). As autoras destacam que a intenção de Binet e Simon ao propor a avaliação psicológica não se restringia à mera classificação, mas a principal finalidade era compreender as dificuldades apresentadas pelos alunos e propor intervenção adequada.

Entretanto, diferente do que historicamente foi proposto por alguns autores, defende-se que a avaliação da inteligência não deve ser realizada apenas para se classificar a pessoa, justificar as diferenças sociais, medir uma entidade fixa que não tem capacidade de se desenvolver, mas sobretudo almeja-se obter o estado de desenvolvimento do indivíduo, suas potencialidades, a fim de que seja possível planejar intervenções psicoeducacionais adequadas. Assim como Binet intentava, a avaliação deve ser ponto de partida para a intervenção e não para justificação das dificuldades e de sua medicação. O diagnóstico não deve ser sentença para o (não) desenvolvimento (CASTRO; BARROCO, 2019).

No entanto, a forma como outros estudiosos se apropriaram das ideias de Binet e Simon revela que houve uma distorção daquilo que fora proposto inicialmente. Esse

fato incide de maneira significativa na concepção e nos procedimentos para o diagnóstico da DI.

2 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DO DSM-V E DA AAIDD

Ainda hoje, é possível constatar que a área médica detém domínio sobre o estudo da DI e, nessa perspectiva, é denominada transtorno do desenvolvimento intelectual, conforme definição proposta pelo Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2014).

O DSM-V aponta como característica essencial da DI o fato de que seu início se dá no período do desenvolvimento, incluindo déficits funcionais, tanto intelectuais (raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático (padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social) (APA, 2014).

A American Association Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), em sua 11ª edição, propõe um modelo funcional e multidimensional da DI, o qual é apresentado e discutido por Carvalho (2016). De acordo com a AAIDD, a DI é "[...] caracterizada por limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que envolve habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade" (CARVALHO, 2016, p.8).

O modelo da AAIDD é denominado Sistema 2010, ele explica a DI a partir de cinco dimensões, que envolvem aspectos relacionados à pessoa; ao seu funcionamento individual no ambiente físico e social; ao contexto e aos sistemas de apoio: 1) habilidades intelectuais; 2) comportamento adaptativo; 3) participação; 4) saúde; 5) contexto**.**

O modelo conceitual de funcionamento humano adotado pela AAIDD (2010) incorpora essas dimensões e propõe um perfil de apoio com base na intensidade, frequência, duração e domínios de aplicação com vistas a proporcionar às pessoas com DI seu desenvolvimento, aprendizagem, qualidade de vida, bem-estar e participação social. Sob a égide das concepções funcionais e socioecológicas, o sistema 2010 considera a influência do ambiente na constituição e no funcionamento da pessoa e na sua adaptação aos diferentes contextos da vida social.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em princípio, observa-se certo avanço ao considerar o meio social. No entanto, a ênfase na condição da deficiência paira sobre o sujeito e suas limitações. Tanto é que os critérios diagnósticos a serem observados no processo de identificação da DI referem-se ao funcionamento intelectual da pessoa, seu comportamento adaptativo e a idade do aparecimento ou de manifestação dos sinais indicadores de deficiência. Vale salientar que é comum a presença desta definição no contexto educacional.

De um modo geral, constata-se que as concepções que se constituíram sobre a deficiência estão enraizadas em representações que parecem valorizar a dimensão do indivíduo e as limitações que se evidenciam durante as avaliações de natureza psicométrica e clínica.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho pretendeu analisar questões pertinentes à deficiência intelectual e ao processo de identificação das necessidades educacionais especiais de alunos nessa condição. Para alcançarmos tal objetivo, realizamos uma pesquisa bibliográfica, a fim de analisar os registros de pesquisas já realizadas em livros, teses e documentos impressos (SEVERINO, 2007).

Dessa forma, empreendemos uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em torno de trabalhos que abordassem a temática. Para realizar a investigação, utilizamos as palavras-chave: deficiência intelectual e identificação de necessidades educacionais especiais. Não recorremos ao refinamento, pois – na busca geral – foram encontrados apenas 59 trabalhos, compreendidos entre o período de 2004 a 2016. Ao ler os resumos desses trabalhos, identificamos que havia apenas duas teses (BRIDI, 2011; VELTRONE, 2011) com referência direta à nossa temática – os demais tratavam de outras deficiências e/ou referiam-se a temas que não apresentavam consonância com a temática em questão.

Diante da reduzida quantidade de produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, que abrangessem a temática em tela, seguimos a orientação de Luna (1997) quanto à identificação e localização de material relevante. O autor apresenta como alternativa a consulta às referências citadas em artigos, dissertações e teses sobre a temática de estudo, uma vez que podem conter a

indicação de produções que atendam ao nosso interesse. Procedendo dessa forma encontramos a tese de Aguiar (2015), Barbosa (2016) e Silva (2016).

4 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Conforme descrevemos anteriormente, encontramos cinco produções acadêmicas que abordam a deficiência intelectual e/ ou a identificação das necessidades educacionais de alunos nessa condição.

O primeiro estudo trata-se da pesquisa de doutorado realizada por Bridi (2011). O estudo buscou conhecer os processos de identificação e diagnóstico de alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado (AEE). Para tanto, recorreu às concepções teóricas do pensamento sistêmico, destacando as proposições de Humberto Maturana e Gregory Bateson. A premissa de sua investigação constituiu-se na assertiva de que a decisão sobre o encaminhamento do aluno aos diferentes espaços escolares exerce um efeito constitutivo para o sujeito.

Os resultados da pesquisa revelam o quanto é complexo, para professores do AEE, definir o aluno com deficiência intelectual e realizar a avaliação de suas necessidades educacionais especiais. A autora relata os impasses produzidos pelo transitar entre os aspectos clínicos e os pedagógicos. Destaca, ainda, a produção do parecer pedagógico realizado pelas professoras das salas de recursos multifuncionais (SRM), o qual evidencia tendências distintas, tanto em relação às possibilidades do aluno, quanto à afirmação da condição de deficiência intelectual no aluno. Ou seja, algumas professoras centram sua atenção nas limitações e faltas observadas no desempenho escolar do aluno, afirmando, assim, a condição de DI; enquanto outras, dão atenção às habilidades e potencialidades do aluno, questionando então o diagnóstico de DI deste educando.

O segundo estudo, por sua vez, trata-se da pesquisa realizada por Veltrone (2011), a qual teve como proposta descrever o processo de avaliação para identificação dos alunos com deficiência intelectual em cinco municípios do Estado de São Paulo. A investigação da pesquisadora foi desenvolvida em três etapas: 1) Condução dos procedimentos éticos preliminares; 2) Caracterização do perfil dos profissionais, através da aplicação de questionário fechado; 3) Caracterização do

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

processo de avaliação e identificação dos estudantes com DI. Nos locais onde havia equipes responsáveis por este processo, Veltrone (2011) utilizou entrevista recorrente com grupos focais. Nos locais onde havia apenas um profissional, foi realizada entrevista individual.

A autora iniciou o estudo analisando documentos oficiais que regem o processo de avaliação e identificação do aluno com necessidade educacional no país e no Estado de São Paulo. Em suas conclusões, Veltrone (2011) ressalta que faltam diretrizes para a definição e avaliação da deficiência intelectual, o que resulta em práticas que não corroboram para um entendimento mais claro sobre a DI. O estudo revelou que o professor da sala regular é o principal agente de encaminhamento do aluno ao AEE, apresentando como indicativos de suspeita da DI o atraso no desenvolvimento, as dificuldades escolares e os problemas de comportamento. Além disso, a autora constatou que o conceito de deficiência intelectual é subjetivo, direcionado por discursos contraditórios dos profissionais da educação.

Veltrone (2011) chama a atenção para o fato de que a avaliação com o propósito de planejamento educacional não serve como alternativa substitutiva de avaliação para identificar a DI. Sendo assim, deve-se ter claro que identificar a deficiência intelectual e a necessidade educacional requerida pelo aluno constituem-se processos distintos. Nesse sentido, a autora destaca a necessidade de pesquisas mais propositivas do que descritivas.

O terceiro estudo trata-se da pesquisa de doutorado desenvolvida por Aguiar (2015). O estudo teve como objetivo constituir espaços de reflexões com profissionais que atuam no Ensino Fundamental, problematizando os processos avaliativos vividos na escola com relação aos alunos identificados com deficiência intelectual e buscando constituir práticas pedagógicas inclusivas. Como aporte teórico metodológico, apoiou-se nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Em seu estudo, Aguiar (2015) revisita os escritos da Educação Especial em relação à DI e depara-se com uma concepção orientada por abordagens educacionais centradas no condicionamento do sujeito e calcada na técnica de treino de habilidades, há muito tempo presente na trajetória da Educação Especial.

A avaliação de identificação seria aquela que elucidaria os motivos do encaminhamento do aluno para a SRM, os quais estão relacionados à condição do aluno, ou seja, ao fato dele ter recebido um diagnóstico de deficiência intelectual –

que justificaria seu encaminhamento. Por sua vez, a avaliação para o planejamento parece sugerir ações que promovam a identificação das necessidades no sentido de apontar caminhos de intervenção.

Aguiar (2015) concluiu que os estudos em torno do tema avaliação do aluno com deficiência intelectual ainda são incipientes e necessitam de maior atenção, principalmente, no que se refere aos trabalhos desenvolvidos nas formações continuadas com profissionais da educação, tendo em vista a dificuldade dos professores em lidar com a avaliação para identificação, planejamento e avaliação do rendimento dos alunos.

O quarto estudo trata-se da pesquisa de doutorado realizada por Barbosa (2016), a qual teve como foco a avaliação de alunos com deficiência intelectual, desenvolvida no atendimento educacional especializado, porém a ênfase foi direcionada à aquisição da escrita. A autora observou que os laudos médicos se tornam instrumentos que isentam o professor de identificar as necessidades educacionais especiais. Os alunos que não apresentam o laudo, mas que demonstram dificuldades na aprendizagem, levantando a suspeita de deficiência intelectual, geralmente, têm sua possível identificação atribuída aos professores do ensino regular, diretores escolares e coordenadores pedagógicos.

Numa visão geral, os resultados da pesquisa de Barbosa (2016) revelam que a avaliação do AEE considera aspectos variados do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Há, entretanto, subutilização dos resultados. A autora destaca a necessidade de formação específica sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

O último estudo, trata-se da pesquisa de mestrado realizada por Silva (2016), a qual buscou analisar como o conceito de deficiência intelectual e as opções terminológicas se instituem no contexto brasileiro, bem como refletir sobre seus possíveis efeitos quanto à avaliação inicial e ao encaminhamento aos serviços de apoio especializado em Educação Especial. Para tanto, recorreu ao levantamento bibliográfico para identificar estudos que versam sobre a mudança terminológica de deficiência mental para deficiência intelectual, a fim de entender a evolução do conceito dessa deficiência, a avaliação inicial e o diagnóstico desses sujeitos. Sua pesquisa identificou, então, que, historicamente, a referência à deficiência intelectual tem sido problematizada, fazendo emergir alternativas de nomeação as quais

produzem efeitos associados à pessoa com DI, que, por sua vez, pode ser identificada como o maior contingente numérico de pessoas com deficiência. Para compreender o processo de definição conceitual e a mutabilidade presente nos fenômenos sociais, procurou, ainda, resgatar a evolução histórica e social do conceito de deficiência intelectual, analisando as diferentes opções terminológicas para se referir a essa deficiência.

A autora relata que o termo deficiência intelectual passou a ser utilizado no Censo Escolar do MEC/INEP de 2011, porém já apresentava visibilidade desde a Conferência de Montreal sobre Deficiência Intelectual, promovida no ano de 2004 pela Organização Mundial da Saúde e a Organização Pan-Americana de Saúde. Entretanto, a principal instituição que atua na proposição de manuais destinados a oferecer informações relacionadas à deficiência intelectual e seus delineamentos, só alterou seu nome em 2007. Dessa forma, alterou seu nome de Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) para Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD).

Ao analisar a forma como a AAIDD propõe a identificação e classificação da DI, a autora constatou que, no plano conceitual da definição de deficiência intelectual, permanece destinada ao constructo de funcionamento intelectual e, quando há uma sinalização de operacionalidade, ela é associada à aplicação de uso de testes psicométricos para identificação de quociente de inteligência. No delineamento proposto pela AAIDD, o funcionamento intelectual e o comportamento adaptativo no processo diagnóstico devem ser avaliados através de parâmetros normatizadores associados a testes padronizados caso necessitem de um julgamento clínico. Considerando esse contexto, constata-se que parâmetros quantitativos continuam sendo balizadores para a identificação do diagnóstico (SILVA, C., 2016).

De um modo geral, a pesquisa de Silva (2016) revela que o debate relativo a essa mudança terminológica tem se mostrado escasso, com poucos trabalhos acadêmicos que se propõem a essa reflexão. Esse quadro pode gerar efeitos no processo de diagnóstico, de escolarização e na avaliação inicial dos alunos – fato este pontuado pela autora.

Um exemplo dessa situação revela-se nos dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado Ministério da Educação (INEP/MEC) a partir de 2011, os quais indicam aumento significativo do

contingente inserido na categoria de deficiência intelectual. A autora aponta, ainda, que o crescimento na quantidade de estudantes na categoria de DI, esteja relacionado a um contingente de alunos que apresentam dificuldades escolares e de aprendizagem, e não necessariamente dificuldades relacionadas à deficiência.

Outro ponto abordado na pesquisa está relacionado às formas de avaliação inicial e de identificação da deficiência nos alunos. De acordo com a autora, a avaliação configura-se em um processo complexo, baseado na perspectiva psicométrica, indicando sinais de fragilidade, o que implica na urgência de se pensar novas referências para o processo de avaliação, uma vez que a deficiência intelectual, na percepção da pesquisadora, deve ser analisada a partir da visão socioecológica.

Quanto ao processo diagnóstico, Silva (2016) identificou que os trabalhos acadêmicos tendem a apontar os profissionais da área clínica como responsáveis por executá-lo, porém há a Nota Técnica nº 04/2014 do MEC/SECADI/DPEE atribui aos professores do AEE a responsabilidade pelo processo de identificação e avaliação inicial, assim, a exigência de laudo médico para a indicação de estudantes ao atendimento educacional especializado é dispensada.

Com base nos achados até aqui, urge a necessidade de ações que rompam paradigmas em relação à concepção que se tem dos saberes médicos e psicológicos, que são considerados mais elevados que o saber pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções acadêmicas possibilitou constatar que a conceituação, caracterização e identificação da deficiência intelectual é um processo complexo, que apresenta hibridização de paradigmas. Na maioria das vezes, o processo de definição da DI pauta-se em premissas do campo clínico (BRIDE, 2011; VELTRONE, 2011; AGUIAR, 2015; BARBOSA, 2016). Além disso, no que concerne ao processo de diagnóstico, este apresenta perspectiva médico-psicológica como principal norteadora na realização da avaliação inicial e de identificação de deficiência nos alunos (SILVA, 2016).

Diante dessa realidade, Vigotski (1997) já alertava que não é suficiente apenas comprovar a deficiência intelectual, é necessário estudar o desenvolvimento da criança com DI e as leis que regem esse desenvolvimento. Ele critica o enfoque clínico

por conceber a DI como algo estático e não como um processo e ao focar seu interesse nos sintomas de estabilidade, ignora a dinâmica da criança com DI, as leis de seu desenvolvimento e a unidade destas leis com o desenvolvimento da criança sem deficiência.

Para Vigotski (1997), a conceituação de DI não é uma tarefa simples, porém o autor destaca a importância de buscarmos compreender o desenvolvimento da criança com DI e as leis que o regem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. M. B. de. **Calcanhar de Aquiles:** a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. 4ª. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, A. P. L. **Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do Município de Fortaleza-CE:** diagnóstico, análise e proposições. 2016. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

BRASIL/MEC. **Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC / SECADI / DPEE, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRIDI, F. R. S. **Processos de identificação e diagnóstico:** os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CARVALHO, E. N. S. Deficiência intelectual: conhecer para intervir. **Pedagogia em ação,** v.8, n.2, p. 2-17, 2016. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12845. Acesso em: 27 dez. 2019.

CASTRO, F. S.; BARROCO, S. M. S. Uma história da avaliação psicológica em Binet e Simon. In: FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.) **Avaliação psicológica e escolarização:** contribuições da Psicologia Histórico-cultural. Teresina, PI: Edufpi, 2019. p. 29-59.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ, 1997.

MILIAN, Queila Guise. et al. Deficiência intelectual: doze anos de publicações na base SciELO. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 30, n. 91, p. 64-73, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 nov. 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. M. **Deficiência Intelectual no Brasil: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização.** 2016. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

VELTRONE, Aline Aparecida. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo**: identificação e caracterização. 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovivh. **Obras escodadas V** – Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

9.5.5 A DIVISÃO DE ACESSIBILIDADE E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE ACESSIBILIDADE NO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DA UFPA/ ALTAMIRA

Roseane Rabelo Souza Farias[978]

Letícia Matos da Costa[979]

Samantha Costa Conceição[980]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo relatar a experiência de organização da Divisão de Acessibilidade na Universidade Federal do Pará, campus de Altamira, o início de sua história e algumas de suas ações visando à consolidação de uma cultura de acessibilidade. Tal espaço busca articular os diferentes órgãos e departamentos da universidade, visando assegurar a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Para a construção desse artigo recorreu-se a uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica e documental. O artigo aborda o nascedouro das ações de acessibilidade na UFPA, e em especial, no campus de Altamira. Revela, também, o panorama atual dessas ações e os desafios vivenciados que se avolumaram com o contexto pandêmico presente nessa contemporaneidade. Os resultados revelam o papel dos núcleos de acessibilidade na garantia do direito a escolarização de pessoas com deficiência no ensino superior, bem como na formação acadêmica, atuando como um espaço formativo, indispensável nas instituições de ensino superior. No campus de Altamira as ações da Divisão de Acessibilidade estão atreladas aos objetivos da Política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no sentido de confrontar práticas excludentes e criar vias alternativas para superá-las visando contribuir para a constituição de uma cultura de acessibilidade.

Palavras-chave: Divisão de Acessibilidade. Ensino Superior. Pessoas com deficiência. Direito à educação. Cultura de Acessibilidade.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo busca relatar a experiência de organização da Divisão de Acessibilidade- DAC, o início da sua história e algumas de suas ações visando à consolidação de uma cultura de acessibilidade, na Universidade Federal do Pará (UFPA), no campus de Altamira (ATM), que está localizado na região da Transamazônica e Xingu, no Sudoeste do Estado do Pará.

[978] Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). Coordenadora da Divisão de Acessibilidade do Campus de Altamira. Contato: roseanerabelo@ufpa.br
[979] Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia/UFPA/Campus Altamira. Bolsista do Programa Bolsa Acadêmica Acessibilidade (PROBAC). Integrante da Divisão de Acessibilidade UFPA/ATM Contato: leticiamatospedagogia@gmail.com
[980] Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia/UFPA/Campus Altamira. Bolsista do Programa de Apoio ao Doutor Pesquisador (PRODOUTOR). Integrante da Divisão de Acessibilidade UFPA/ATM Contato: samanthacosta599@gmail.com

Para construir o artigo foi necessário realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa com foco em fontes bibliográficas que possibilitou compreender a concepção e estrutura organizacional dos núcleos de acessibilidade. No que diz respeito à compreensão legal do funcionamento de um núcleo de acessibilidade, foi indispensável um debruçamento em fontes documentais, como legislação e relatórios anuais da assistência estudantil produzidos pela UFPA, no período de 2016 a 2020.

O procedimento metodológico desenvolvido tem sido indispensável para visualizar os investimentos teóricos que foram e que vêm sendo realizados no campo da acessibilidade, no ensino superior, contribuindo assim, para definição de novos caminhos teóricos e metodológicos de investigação. Isso é possível uma vez que a DAC/ATM não é somente uma unidade administrativa institucionalizada no campus universitário de Altamira, que funciona como um núcleo de acessibilidade; é também um espaço de formação que fomenta a participação de grupos de pesquisa, programas e projetos de apoio à assistência estudantil e acessibilidade, visando o acesso, participação e aprendizagem de discentes com e sem deficiência.

Os Núcleos de Acessibilidade buscam articular os diferentes órgãos e departamentos da universidade, visando assegurar a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Sua criação é resultado de um conjunto de medidas inseridas na legislação brasileira para garantir o acesso e as condições de atendimento adequadas às pessoas com deficiência e superdotação/ altas habilidades no ensino superior.

Essa legislação, que inclui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assumida pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), possibilitou, no ano de 2005, a criação do Programa Incluir, como uma das ações afirmativas no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com o intuito de fomentar a criação e a consolidação dos núcleos de acessibilidade.

Compreende o grupo de pessoas com deficiência (PcD), pessoas com deficiência física; pessoas com deficiência auditiva/surdez/ surdocegueira; Pessoas com deficiência visual (cego, baixa visão e visão monocular); Pessoas com deficiência intelectual/mental; e Transtorno do Espectro Autista (UFPA/2020ª; 2021).

Em 2010, fortemente empenhado por meio do Decreto Federal nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), visando garantir condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, iniciaram na UFPA ações institucionalizadas voltadas ao atendimento às pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotação. Atendendo ao Decreto foi criado em 2012 o Núcleo de Inclusão Social (NIS) atrelado a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), no campus de Belém, onde ficam localizados os órgãos diretivos da UFPA (UFPA, 2016).

Em 2017, por meio da Resolução n° 763/2017- CONSUN/UFPA foi instituída na estrutura da UFPA a Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST) órgão vinculado à reitoria, responsável em executar as ações de assistência estudantil e de acessibilidade, integrando competências técnicas anteriormente instaladas e com histórico de ações relevantes e consolidadas, entre elas o NIS (UFPA, 2017). É possível observar na imagem abaixo a evolução nas matrículas de alunos com deficiência após a criação da SAEST.

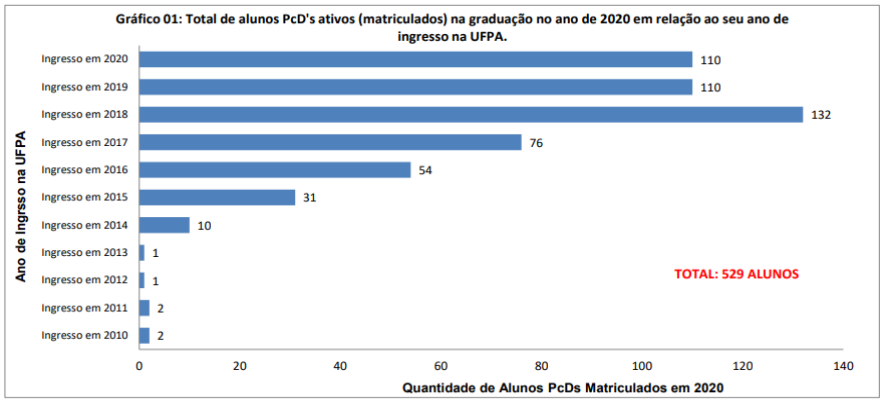

Fonte: COACESS, 2020

Atualmente a SAEST apresenta em sua estrutura organizacional uma Secretaria Executiva; uma assessoria, a Assessoria de Administração e Planejamento (AAP); uma diretoria, Diretoria de Serviço de Alimentação Estudantil (DISAE) e três coordenadorias: Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE), Coordenadoria de Integração Estudantil (CIE) e Coordenadoria de Acessibilidade (COACESS) que substituiu o Núcleo de Inclusão Social (NIS) que estava vinculado à PROEG e que passou a integrar o organograma da SAEST, a partir de janeiro de 2017 (UFPA, 2020a). Entre as atribuições da COACESS está o estímulo a criação dos Núcleos de

Acessibilidade nos demais campi universitários, visando com isso consolidar uma cultura de acessibilidade na UFPA. Essa cultura leva em consideração as experiências, as necessidades educacionais específicas, e condições peculiares dos alunos, em especial, dos com deficiência e superdotação/ altas habilidades.

Para orientar a estratégia institucional visando à garantia da permanência com êxito acadêmico e conclusão de curso de discentes em situação de vulnerabilidade social e econômica, entre eles, os alunos com deficiência e superdotação/altas habilidades, foi aprovada por meio da Resolução nº 828, de 23 de março de 2021, a Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE) da Universidade Federal do Pará, que consiste em um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes e métodos que, materializando-se como uma política atuante em várias frentes de ações institucionais e desenvolvendo-se de modo intersetorial com as políticas de ensino, pesquisa e extensão da universidade (UFPA, 2021).

Para consolidar a PINAE, a UFPA, além dos diferentes órgãos da administração universitária e geridas pela SAEST, a citar, a COACESS, conta com Núcleos e Divisões em alguns campi universitários, do interior do Estado, a saber, a Divisão de Inclusão Educacional, no município de Cametá; Divisão de Acessibilidade, em Abaetetuba; Núcleo de Acessibilidade, em Castanhal; Divisão de Tecnologia Assistiva e Inclusão em Tucuruí; Divisão de Assistência Estudantil, municípios de Bragança e Capanema; e Divisão de Acessibilidade, em Altamira, que será destacada a seguir.

2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE ACESSIBILIDADE NO CAMPUS DE ALTAMIRA

As primeiras ações voltadas aos alunos com deficiência no campus de Altamira iniciaram em 2013, a partir da iniciativa de professoras da Faculdade de Educação, do Curso de Pedagogia, por meio da criação do Projeto de Assistência Estudantil e Assessoramento Pedagógico (PASES)[981]. Inicialmente, de caráter voluntário, o projeto buscava atender estudantes em vulnerabilidade acadêmica e socioeconômica. Eram acolhidos todos os estudantes, com e sem deficiências, com dificuldades de ordens

[981] Atualmente o PASES presta atendimento psicológico e psiquiátrico gratuito aos alunos do campus de Altamira em vulnerabilidade emocional.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

distintas, que comprometiam seu rendimento acadêmico, o que podia gerar possíveis situações de evasão. Em 2017, ainda sob a iniciativa dessas professoras, foi criado o Núcleo de Acessibilidade, que ficou sob a responsabilidade da DAEST (MACHADO, 2018).

A partir da criação do Núcleo de Acessibilidade, no campus de Altamira, iniciam-se as primeiras interlocuções com a recém-criada COACESS, no ano de 2017, e com isso são envidados os primeiros esforços em prol da consolidação de uma política de acessibilidade no campus de Altamira, bem como nos demais campi da UFPA.

A DAC/ATM está atrelada a Coordenação do Campus de Altamira. Conta, atualmente, com uma pequena equipe, criada em 2020, formada por uma professora da Faculdade de Educação, responsável pela organização das ações, uma voluntária e uma bolsista que atua na prática da monitoria de produção, assessorando os alunos com deficiência nas questões acadêmicas visando diminuir barreiras curriculares, pedagógicas, atitudinais, de informação, de comunicação, de mobiliário, arquitetônicas e urbanísticas.

O campus universitário de Altamira está em processo de atualização do seu regimento interno. Nele a Divisão de Acessibilidade ficará sob a coordenação local de uma coordenadoria, a Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAEST), que será um órgão ligado diretamente à Coordenação do campus de Altamira e em consonância com a SAEST, coordenará a PINAE dentro do campus universitário.

É de competência da DAC/ATM diminuir barreiras de comunicação, informação, arquitetônica, tecnológica, pedagógica, instrumental, digital e atitudinal aos discentes com deficiência, matriculados nos cursos da UFPA/Altamira; fomentar programas e/ou projetos de apoio à Assistência Estudantil e Acessibilidade, visando o acesso, participação e aprendizagem de discentes com deficiência e superdotação/ altas habilidades; atender e acompanhar os discentes com deficiência por meio dos programas da Coordenadoria de Acessibilidade da SAEST/UFPA.

No plano pedagógico visa atender com serviço de monitoria os discentes com deficiência que necessitam desse tipo de serviço; aprimorar ações resultantes de programas/projetos apoiados pela SAEST/UFPA, a fim de promover a inclusão e a valorização do discente com deficiência. É de sua pertinência produzir dados que contribuam para o conhecimento do perfil da pessoa com deficiência, contribuindo

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para a elaboração de ações de permanência e eliminação de barreiras e acompanhar o desempenho acadêmico dos discentes com deficiência, assistidos pela CAEST. A DAC também apresenta responsabilidades formativas e estruturais. Cabe a ela propor formação continuada aos docentes da UFPA/Altamira como garantia de diminuição de barreiras atitudinais aos discentes com deficiência. O quesito estrutura inclui a proposição e instrução acerca da aquisição de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos específicos e recursos tecnológicos com a criação de estruturas, equipamentos básicos e necessários ao processo ensino-aprendizagem do discente com deficiência e superdotação/ altas habilidades.

Além da DAC, ficará sob a coordenação da CAEST, a Divisão de Assistência Estudantil (DAEST) que já desenvolve ações relativas ao acolhimento, orientações sobre a concessão de auxílios e bolsas, identificação e acompanhamento a dificuldades socioeconômicas, didático-pedagógicas, psicoeducacionais, acessibilidade, saúde e bem-estar, acompanhamento de moradores residentes das Moradias Universitárias, favorecendo aos assistidos um período de permanência com formação acadêmica de qualidade.

No ultimo levantamento, que corresponde ao ano de 2020, considerando como ingresso o ano de 2010, a UFPA, nos seus doze campi existentes, computou 529 alunos com deficiência matriculados. O campus de Belém abarca a maior quantidade de matrículas, aproximadamente 80%. No ano de 2019, o campus de Altamira, apresentava 3% dessa população, que correspondia a catorze alunos, ficando atrás dos campi de Cametá, Bragança e Abaetetuba. No ano de 2020, o campus de Altamira, passou a ter o segundo maior número de alunos com deficiência matriculados, um total de vinte e quatro, o primeiro continua sendo Belém.

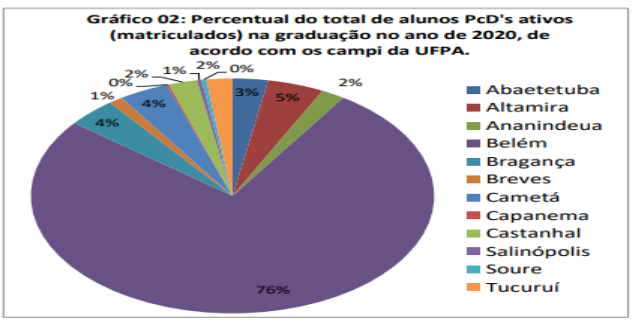

Campi	Quantidade de Alunos Matriculados
Abaetetuba	15
Altamira	24
Ananindeua	10
Belém	404
Bragança	21
Breves	6
Cametá	21
Capanema	1
Castanhal	12
Salinópolis	2
Soure	2
Tucuruí	11
Total	529

Fonte: COACESS, 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O primeiro ingresso de aluno com deficiência no campus de Altamira ocorreu no curso de Letras, no ano de 2014. Dos vinte e quatro alunos com deficiência matriculados em cursos de primeira graduação[982], o curso de Medicina totaliza dezesseis alunos, nove alunos com deficiência visual e sete pessoas com deficiência física. No curso de Geografia são três alunos, uma pessoa cega e dois com deficiência auditiva. Na Pedagogia são dois alunos, um com deficiência visual e o outro deficiente físico. Nos cursos de Etnodesenvolvimento e Letras, há um aluno cada, que apresentam deficiência física. Na Biologia há um aluno com deficiência, do tipo visual.

A DAC/ATM atende e acompanha os discentes com deficiência por meio dos programas da Coordenadoria de Acessibilidade da SAEST, a saber, o Programa Bolsa Acadêmica Acessibilidade (PROBAC) e o Programa de Atendimento Individualizado (PAI). O PROBAC tem como objetivo auxiliar os alunos com deficiência, na situação de ensino-aprendizagem orientada, e também na adaptação de materiais para os alunos com deficiência, por meio da disponibilização de alunos monitores. Trata-se de uma ação que possibilita, também, aos alunos monitores conhecimentos acerca de uma área de conhecimento e a iniciação à docência. Tal investida é de fundamental importância para a formação, uma vez que possibilita ao aluno monitor experiências além do ensino, como o exercício da pesquisa (UFPA, 2018).

A Divisão enfrenta grandes desafios que diz respeito à ausência de um espaço próprio, carência de profissionais e bolsistas de apoio técnico qualificado, falta de equipamentos e de materiais acadêmicos em diferentes formatos, o que demanda uma grande dependência dos órgãos diretivos, como a SAEST e a COACESS, que têm envidado esforços para suprir as demandas dos diferentes campi. Outro desafio diz respeito à adesão dos alunos a Divisão de Acessibilidade. Para isso tem se criado estratégias de aproximação, acolhimento, esclarecimento e conscientização do papel desse espaço na garantia dos processos de aprendizagem, acessibilidade e permanência com sucesso.

A compreensão da deficiência pela perspectiva da lesão, fortemente divulgada pelo modelo médico, ainda vigente na mentalidade e nas ações sociais geram intimidações que dificultam perspectivar a deficiência de forma positivada assentada nos modelos críticos de deficiência que compreende o indivíduo em sua inteireza e

[982] O *Campus* Universitário de Altamira foi criado em 1987, oferta oito cursos de graduação (Pedagogia, Letras, Etnodesenvolvimento, Educação do Campo, Agronomia, Biologia, Engenharia Florestal, Medicina e Geografia).

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

suas possibilidades. Para superar essas representações de nulidade, o direito a educação é fundamental, pois se trata de um direito que possibilita o acesso aos demais, requisito imprescindível para o acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade.

Em março de 2020, em razão da pandemia da Covid-19, as ações na universidade foram paralisadas. Em agosto a UFPA aderiu o Regime Remoto e com isso iniciou as ações de planejamento e implementação das atividades letivas. As ações da DAC/ATM foram organizadas no formato remoto, com encontros presenciais agendados uma vez na semana, e consequentemente o trabalho de aproximação, acolhimento e encaminhamentos que estava sendo realizado com os alunos com deficiência foi impactado. As ações passaram a ser mais pontuais e esporádicas. Manteve-se, porém com menos ritmo, as ações de monitoria focado mais no assessoramento aos alunos com deficiência na obtenção dos auxílios de inclusão, como o Permanência Especial, o Apoio Especializado e Individualizado (PAI) e o Kit PcD.

O Permanência Especial consiste em um apoio financeiro que visa minimizar dificuldades socioeconômicas e de permanência, subsidiando, custeio parcial ou integral com despesas de alimentação, transporte, material didático e moradia, durante o tempo regular de seu curso até à integralização (UFPA, 2019).

O município de Altamira, principalmente após os grandes projetos de exploração ambiental, pouca oferta de emprego, que se agravaram em razão da pandemia, tem apresentado uma realidade não muito atrativa para os jovens. A universidade tem sido um dos poucos espaços de acolhida e de formação crítica. Para criar condições de permanência e de pertencimento são necessárias ações de inclusão por meio de projetos que visam consolidar uma cultura de acessibilidade, uma consciência crítica e um posicionamento ético e político diante da sociedade, algo que vem se buscando por meio da DAC/ATM.

Os alunos com deficiência contam, também, com Apoio Especializado e Individualizado (PAI), que consiste em um conjunto de ações técnicas e especializadas, de forma sistemática e permanente visando apoiar discentes com deficiência, matriculados na graduação, prioritariamente, em vulnerabilidade socioeconômica para fins de eliminação de barreiras na vida acadêmica e garantia de acessibilidade na UFPA (UFPA, 2021). Por meio do PAI os alunos com deficiência

criam um vínculo com a DAC/ATM. Assim, é possível conhecer o aluno e suas necessidades educacionais específicas. Para isso é feito uma entrevista com questões relacionadas a aspectos pedagógicos, econômicos e sociais. Nesse contexto pandêmico, as entrevistas estão acontecendo por meio das plataformas virtuais. Para tornar o processo de educação acessível, os alunos com deficiência, em situação de vulnerabilidade, podem, também, recorrer a um auxílio financeiro para aquisição de tecnologia assistiva e/ou materiais acadêmicos específicos e/ou de instrução, de uso individual contribuindo para sua permanência na universidade (UFPA, 2020c). Conhecido como kit PcD, por meio desse auxílio, alguns alunos adquiriram notebook, gravadores e HD, o que permitiu um melhor acompanhamento das aulas, uma vez que muitos somente acessavam as aulas por meio do celular.

Todas essas ações, que estão sendo retomadas, porém, de forma remota, visam garantir uma aproximação com os alunos com deficiência visando propiciar as condições necessárias para a manutenção do vínculo em um momento atípico e marcado por uma série de afetamentos que atravessam não somente as experiências de escolarização dos alunos, mas as suas vidas, em toda a sua complexidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou relatar a experiência de organização da Divisão de Acessibilidade na Universidade Federal do Pará, campus de Altamira, trazendo um pouco da sua história, organização e algumas de suas ações. Tal encadeamento busca destacar o processo de construção de uma cultura de acessibilidade que tem se buscado consolidar, em meio aos desafios, no campus universitário altamirense, porém seus resultados já revelam seu papel indispensável na garantia do direito a escolarização, a acessibilidade e a permanência dos alunos com deficiência e altas habilidades com sucesso; e também, na formação acadêmica, atuando como um espaço formativo, acolhedor e conscientizador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2010.

COACESS. Dados Pcds 2020. Pará, 2020. Disponível em: https://saest.ufpa.br/coacess/images/dados/2020/Ano%20de%20Ingresso.pdf. Acesso em: 30 jun.2021

MACHADO, Naiane da Silva. **Inclusão educacional no ensino superior**: estudo de caso múltiplo no campus de Altamira da universidade federal do Pará. UFPA, Pará, 2018.

UFPA. Coordenadoria de Acessibilidade. Guia para monitor de aluno PcD. Pará, 2018. Disponívelem:https://saest.ufpa.br/DIRETORIO/DOCUMENTOS/coacess/modeloRequerimento/guia.pdf UFPA. Acesso em: 30 jun.2021

UFPA. Instrução Normativa SAEST/UFPA Nº 03, de 01 de agosto de 2020. Estabelece normas e procedimentos para concessão de Auxílio PcD a discentes com deficiência de cursos de graduação presencial da Universidade Federal do Pará (UFPA). Pará, 2020.

UFPA. Instrução Normativa nº 03/2021/saest/ufpa de 14 de junho de 2021. Estabelece normas e procedimentos para concessão do Auxílio Kit Tecnologia Assistiva para PcD a discentes com Deficiência de cursos de graduação da UFPA. Pará, 2021.

UFPA. Instrução Normativa SAEST/UFPA Nº 15, de 15 de junho de 2021. Estabelece critérios para concessão de Apoio Especializado e Individual aos discentes com deficiência, matriculados em cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA) de forma remota, híbrida e/ou presencial. Pará, 2021.

UFPA. RESOLUÇÃO N. 828, de 23 de março de 2021. Aprova a Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Pará, 2021.

UFPA. Superintendência de Assistência Estudantil. **Relatório Anual de Atividades 2019**. Pará, 2020a. Disponível em: https://saest.ufpa.br/documentos/relatorio/rel.2019.pdf. Acesso em: 30 jun.2021.

UFPA. Superintendência de Assistência Estudantil. **Relatório Anual de Atividades 2016**.Pará,2020a. Disponível em: https://saest.ufpa.br/documentos/relatorio/rel.2016.pdf. Acesso em: 30 jun.2021.

UFPA. Superintendência de Assistência Estudantil. **Relatório Anual de Atividades 2017**. Pará, 2020a. Disponível em: https://saest.ufpa.br/documentos/relatorio/rel.2017.pdf. Acesso em: 30 jun.2021.

9.5.6 A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA EM INTERFACE COM A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: UM OLHAR PARA AS PESQUISAS DO/NO NORTE DO BRASIL

Huber Kline Guedes Lobato[983]

Helen do Socorro Rodrigues Dias[984]

José Anchieta de Oliveira Bentes[985]

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada por meio de um levantamento bibliográfico que aproxima-se a um estado do conhecimento de pesquisas acadêmicas nos programas de pós-graduação em educação da região Norte do Brasil. Na investigação tem-se os seguintes objetivos: a) descrever a perspectiva de autores que teorizam sobre o conceito de interculturalidade; b) verificar se os trabalhos encontrados tratam da inclusão e da teoria da interculturalidade; c) analisar a forma como esses trabalhos aproximam a teoria intercultural ao mundo das Pessoas com Deficiência (PcD). A pesquisa está ancorada nos pressupostos da Interculturalidade Crítica e sua interface com o universo da educação especial/inclusiva. A metodologia selecionada foi a pesquisa qualitativa em formato de levantamento bibliográfico nos sites das pós-graduações em educação no Norte – instituições estaduais e federais. O foco foram teses e dissertações defendidas entre os anos de 2015 a 2020. No texto fazemos uso de tabelas e quadros com o quantitativo de trabalhos sobre a educação especial e a teoria da interculturalidade crítica. Os resultados apontam três dissertações que articulam a educação especial/inclusiva e a interculturalidade crítica. Nesses trabalhos a interculturalidade é apresentada da seguinte forma: Neri (2018) referiu-se aos processos democráticos e dialógicos entre culturas; Lobato (2019) aborda a defesa do Ser e Estar sendo no mundo; e Leite (2019) traz os diálogos entre culturas. Conclui-se que é reduzido o número de trabalhos no campo da inclusão educacional das PcD's que apresentam explicitamente articulações com a teoria da interculturalidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Interculturalidade Crítica. Pessoa com Deficiência.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo refere-se a uma pesquisa com aproximações a um estado do conhecimento, realizada a partir da análise de pesquisas acadêmicas nos programas de pós-graduação em educação da Região Norte do Brasil. A busca deu-se por meio das pesquisas que relacionam a temática da educação especial na perspectiva

[983] Mestre em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), e-mail: huberkline@ufpa.br
[984] Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará (UFPA), e-mail: helensrdias@yahoo.com.br
[985] Doutor em Educação Especial, Universidade do Estado do Pará (UEPA), e-mail: anchieta2005@yahoo.com.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

inclusiva da Pessoa com Deficiência (PcD) e os pressupostos teóricos da interculturalidade em seu viés crítico.

Partimos de uma compreensão da grande relevância que ambas as temáticas apresentam no contexto da educação, tendo em vista que as PcD's ao longo de décadas buscam, a partir de movimentos de lutas contra a exclusão social, o reconhecimento de suas identidades culturais e a valorização das diferenças. Nossa problemática é a seguinte: quais pesquisas em educação, no âmbito do mestrado e doutorado, vem buscando articulações entre as temáticas da "inclusão educacional da PcD" e da "teoria da interculturalidade crítica"?

Assim, o objetivo central desta investigação é analisar as articulações entre as temáticas da inclusão educacional da PcD e a teoria da interculturalidade crítica. Para contemplar esse objetivo mais geral, delimitamos três objetivos específicos: a) descrever a perspectiva de autores que teorizam sobre o conceito de interculturalidade; b) verificar se os trabalhos encontrados tratam da inclusão e da teoria da interculturalidade; c) analisar a forma como esses trabalhos aproximam a teoria intercultural ao universo das PcD.

2 A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

A perspectiva da interculturalidade que vamos adotar, neste artigo, parte do diálogo com quatro autores: Walsh (2019); Fleuri (2018); Candau (2016); Oliveira (2015). Em relação a Walsh (2019) evidenciamos que no contexto Latino Americano, em especial no Equador, a Interculturalidade relaciona-se às discussões geopolíticas de lugar e espaço, desde a resistência dos indígenas e dos negros, até a construção de "um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonialização e à transformação" (WALSH, 2019, p. 09).

A interculturalidade é um paradigma "outro", que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial. É uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade. É um paradigma outro, pensado por meio da práxis política de grupos, historicamente, esquecidos.

Seguindo esta esteira discursiva, Fleuri (2018, p. 37) destaca que a interculturalidade "emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

exclusão social. Surgem os movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social". Com isso, os grupos subalternos ganham visibilidade a partir das lutas sociais contra as formas de exclusão social.

Neste sentido, a interculturalidade busca "desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento intercultural e de enriquecimento mútuo. [...] procurando sustentar a relação crítica e solidária entre elas" (FLEURI, 2018, p. 37). Assim, é possível o diálogo crítico e a construção de uma rede solidária para o crescimento recíproco de todos os grupos.

Candau (2016), também, considera a questão da diferença, incluindo nesta o que designa como "problema a ser resolvido" das pessoas que apresentam uma deficiência, um déficit cultural ou outra desigualdade associada a questão da normalidade do corpo ou utilizando os seus termos: "possuem características identitárias e que são associadas à 'anormalidade', às 'necessidades especiais'" (CANDAU, 2016, p. 22).

A autora considera que essa discussão questiona a estrutura do poder, as relações de poder e, por isso, podem ser referendadas na educação intercultural crítica, pois, "trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros" (CANDAU, 2016, p. 21).

Oliveira (2015) defende a interculturalidade crítica como forma de questionar diferenças e desigualdades sociais de diversos grupos, particularmente os étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual. Sua defesa é que a educação intercultural crítica se aproxima do pensamento de Paulo Freire e tem "[...] como ponto de partida o problema do poder, da racialização e da diferença, vista como colonial e não simplesmente cultural" (OLIVEIRA, 2015, p. 62).

Neste sentido, a interculturalidade consiste em considerar, sobretudo, as pessoas que vem sofrendo, historicamente, situações de opressão e subalternização. Para Oliveira (2015) a interculturalidade, como prática política, parte do problema estrutural-colonial-racial para a transformação das estruturas e relações sociais e da construção de novos modos de ser, de viver e de poder.

3 METODOLOGIA

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na presente pesquisa lançamos mão uma reflexão de natureza teórico-bibliográfica, a partir de uma metodologia qualitativa, à maneira dos estudos sobre o estado do conhecimento, que constitui um levantamento bibliográfico realizado nos sites de todas as pós-graduações em educação no Norte do Brasil – estaduais e federais –, das dissertações e teses, fazendo um recorte dos trabalhos publicados entre os anos de 2015 até 2020. O nosso olhar foi para as pesquisas em educação do/no Norte.

O levantamento bibliográfico das dissertações e teses ocorreu nos sites dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte. Tal levantamento foi realizado no mês de agosto de 2020, conforme a seguinte descrição: 1) PPGE-UFAC; 2) PPGE-UFOPA; 3) PPGEDUC-UFPA; 4) PPGE-UFT; 5) PPGED-UFPA; 6) PPGE-UFAM; 7) PPGED-UEPA; 8) PPGEDUC-UFRR; 9) PPGE-UERR; 10) PPGE-UNIR; 11) PPGED-UNIFAP.

Para este estudo, inicialmente, buscamos os títulos dos textos publicados nos respectivos programas supracitados que tratassem da inclusão educacional da PcD; posteriormente realizamos a leitura dos textos na intenção de selecionarmos os trabalhos que estão explicitamente identificados e os que apresentam indícios de aproximações com a teoria da interculturalidade. O número de trabalhos de educação especial e os que possuem referência com a teoria da interculturalidade estão na tabela 1 que tem como referência os anos de 2015 a 2020.

Tabela 1: quantitativo de trabalhos de educação especial nas IES e a teoria da interculturalidade

Nº	**PROGRAMA/IES**	**Trabalhos de educação Especial**		**Possui relação com a teoria da interculturalidade?**
		Dissertações	**Teses**	
1.	PPGE-UFAC	05	00	00
2.	PPGE-UFOPA	01	00	00
3.	PPGEDUC-UFPA	03	00	00
4.	PPGE-UFT	01	00	00
5.	PPGED – UFPA	10	04	00
6.	PPGE-UFAM	14	01	00
7.	PPGED-UEPA	16	00	03
8.	PPGEDUC-UFRR	00	00	00
9.	PPGE-UERR	01	00	00
10.	PPGE-UNIR	02	00	00
11.	PPGED-UNIFAP	00	00	00
Total		**53**	**05**	**03**

Fonte: Elaboração dos autores (2020).

Do total de trabalhos pesquisados (58) nos sites dos programas, encontramos apenas três no PPGED UEPA, os quais ocorre a inter-relação das duas perspectivas (Educação Especial/Inclusiva e Interculturalidade Crítica), conforme apresentamos no quadro 1.

Quadro 1: Pesquisas que articulam a educação especial e a teoria da interculturalidade

Nº	Instituição	Ano de defesa	Tipo	Título	Autoras
1	UEPA	2018	Dissertação	Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense.	Isabel Theresa Tavares Neri
2	UEPA	2019	Dissertação	As representações sociais de um adolescente surdo quilombola: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas.	Vera Lúcia de Cristo Lobato
3	UEPA	2019	Dissertação	Educação de Jovens e Adultos em ambiente hospitalar: representações sobre si, a educação e projetos de vida.	Priscila Costa Soares Leite

Fonte: Elaboração dos autores (2020).

A seguir apresentamos a análise realizada nesse estudo a partir da leitura e do olhar crítico direcionado às três dissertações em destaque. Nessa análise intentamos perceber as articulações entre as temáticas da inclusão social e educacional, em especial, a inclusão da PcD e sua relação com a teoria da interculturalidade.

4 INCLUSÃO E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Passamos ao relato dos trabalhos identificados: o primeiro, intitulado “Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense” de Isabel Theresa Tavares Neri, defendido em 2018; o segundo “As representações sociais e um adolescente surdo quilombola: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégia dialógicas”, de Vera Lúcia de Cristo Lobato, defendido em 2019; e o terceiro intitulado “Educação de Jovens e Adultos em ambiente hospitalar: representações sobre si, a educação e projetos de vida” de Priscila Costa Soares Leite, também defendido em 2019.

Todas essas dissertações são do PPGED da UEPA e tiveram a orientação da professora Doutora Ivanilde Apoluceno de Oliveira. A seguir, vejamos que conceitos cada autora utilizou acerca da interculturalidade em suas respectivas pesquisas de mestrado em educação:

Neri (2018) pesquisou a prática educativa de 04 (quatro) educadoras do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) em uma casa de acolhimento, o Espaço Acolher, pertencente a Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará, em Belém do Pará, que atuam com 15 (quinze) educandas ribeirinhas que sofreram escalpelamento – que tiveram seus coros cabeludos arrancados por um eixo de motor do barco, quando trafegavam pelos rios da Amazônia Paraense.

A autora utiliza-se de uma das educadoras para enunciar que as educandas escalpeladas fazem parte da educação especial – a autora utiliza a educação inclusiva que é uma política pública de educação especial: “uma das faces da educação inclusiva é a educação hospitalar e, por isso, [a educanda Elena] resolve se dedicar a essa modalidade pedagógica” (NERI, 2018, p. 65). Com isso, percebemos a conexão com o contexto da educação especial nessa pesquisa.

O conceito de interculturalidade utilizado fundamenta-se em Cortezão e Stoer (2006) extraído de Oliveira (2015). A interculturalidade é um “conjunto de propostas educacionais que visam a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos” (NERI, 2018, p. 94). Os resultados dessa pesquisa indicaram que as práticas das educadoras transcenderam os currículos das suas licenciaturas, que as mesmas buscaram realizar “estratégias criativas para promover o diálogo entre o saber popular e o saber científico” (NERI, 2018, p. 8) e que há especificidades do currículo da classe hospitalar do NEP.

Lobato (2019) pesquisou as representações sociais de um adolescente surdo quilombola sobre o seu processo formativo cotidiano e cultural. Nessas representações são consideradas as questões da surdez, do ser negro, da educação escolar e das relações intersubjetivas que este realiza, estabelecendo uma conexão entre educação popular, teoria das representações sociais, questões de identidade surda e educação especial, bem como a temática da adolescência e dos quilombolas, uma vez que estuda um adolescente surdo quilombola.

No seu texto não há o conceito de interculturalidade, nem a explicitação de autores dos estudos interculturais. Há apenas a afirmação de que tais estudos

"apontam para uma educação intercultural para o ser e estar sendo no mundo" (LOBATO, 2019, p. 179).

Leite (2019) pesquisou as representações sociais que cinco educandas escalpeladas, do espaço acolher da Santa Casa de Misericórdia de Belém do Pará, tecem sobre si após o escalpelamento. A autora defende a ideia de que trabalhar com mulheres escalpeladas constitui o campo da educação especial, e que está, também, no campo dos estudos interculturais.

A autora fundamenta-se em Freire (2004; 2015) e em Oliveira (2015) para argumentar que:

> O diálogo entre os diferentes é característica fundamental de uma sociedade mais justa e ética, o diálogo entre os diferentes é essencial à interculturalidade, em que nenhuma cultura se sobrepõe a outra e de igual modo uma não anula a outra, mas ambas precisam são [sic] ser reconhecidas e validadas, e mais que isso, as culturas devem se fundir e dialogar entre elas, no que Freire denominou de síntese cultural (LEITE, 2019, p. 78).

Por conseguinte, os resultados encontrados indicam uma aproximação destes três trabalhos com os estudos interculturais em seu viés crítico, com o estabelecimento da seguinte comparação:

a) os temas centrais da interculturalidade: Neri (2018) referiu-se aos processos democráticos e dialógicos entre culturas; Lobato (2019) à defesa do Ser e Estar sendo no mundo; e Leite (2019) aos diálogos entre culturas.

b) os tipos de relações entre identidades culturais: Neri (2018) e Leite (2019) pesquisaram mulheres escalpeladas (diferença de corpo) e ribeirinhas; e Lobato (2019) pesquisou um adolescente surdo quilombola.

c) Autores da interculturalidade referidos: Neri (2018) citou Cortezão e Stoer (apud Oliveira, 2015); Lobato (2019) não explicitou autores; e Leite (2019) citou Freire (2004; 2015) e Oliveira (2015). Esses são os indícios de aproximações com a teoria da Interculturalidade que conseguimos evidenciar nas pesquisas realizadas no PPGED da UEPA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento de pesquisas em educação, realizado nesta investigação, propôs analisar como vem ocorrendo as articulações entre as temáticas da inclusão

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educacional da PcD e a teoria da interculturalidade crítica. Tivemos como base os trabalhos publicados nos bancos de dissertações e teses de 11 programas de pós-graduação em educação, de universidades estaduais e federais do Norte do Brasil.

Partimos do diálogo com quatro autores da América Latina: Walsh (2019), Fleuri (2018), Candau (2016) e Oliveira (2015). Com esses autores é possível compreender que a teoria da interculturalidade se trata de uma temática complexa, com uma pluralidade de perspectivas, vislumbrando o respeito à diferença, que alcança uma multiplicidade de grupos sociais.

Entretanto, no campo das pesquisas acadêmicas podemos concluir, a partir dessa investigação, que ainda é reduzido o número de trabalhos no campo da inclusão educacional das PcD's que apresentam explicitamente articulações com a teoria da interculturalidade, nos programas de pós-graduação em educação no Norte. Isso instiga à reflexão das possíveis razões das poucas articulações diretas entre as temáticas. Assim, torna-se evidente que esta investigação não se esgota aqui.

Evidenciamos ainda, que algumas pesquisas apresentam indícios de aproximações com a teoria da interculturalidade, entretanto não acontece o aprofundamento dos conceitos desta teoria e não há a convocatória dos autores referenciais que discutem acerca da interculturalidade citados, inicialmente, em nosso estudo.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. "Ideias-força" do pensamento de Boaventura de Souza Santos e a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7 Letras; GECEC, 2016. p. 15-34.

FLEURI, Matias Reinaldo. Intercultura e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, nº 95, p. 16-35, maio/jun/jul/ago, 2003.

FLEURI, Matias Reinaldo. Educação Intercultural no Brasil: desafios e perspectivas. In: **Educação Intercultural e Formação de Educadores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018, p. 33-54.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

LEITE, Priscila Costa Soares. **Educação de jovens e adultos em ambiente hospitalar**: representações sobre si, a educação e projetos de vida. 2019. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

LOBATO, Vera Lúcia de Cristo. **As representações sociais e um adolescente surdo quilombola**: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégia dialógicas. 2019. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

NERI, Isabell Theresa Tavares. **Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense**. 2018. 255f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba-PR: Editora CRV. 2015.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza. **“Levantando a Pedra”**. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**. V. 05, N. 1, p. 06-39, Jan-Jul, 2019.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.5.7 A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Camyla Anonioli[986]

RESUMO

O objetivo deste artigo foi identificar as pesquisas científicas nacionais voltadas ao tema da educação da pessoa com deficiência múltipla. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura. A consulta aconteceu em junho de 2021 e abrangeu o último decênio de pesquisas disponíveis no Portal de Periódicos CAPES e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. O termo principal usado para as consultas foi "deficiência múltipla", após a leitura dos títulos e resumos, foram catalogados 19 estudos que abarcam o campo da educação. Os estudos foram agrupados em cinco tópicos de discussão. Os agrupamentos são: a escolarização do aluno com deficiência múltipla; a comunicação da pessoa com deficiência múltipla; funcionalidade humana; jogos e brincadeiras acessíveis para pessoas com deficiência múltipla; e estado do conhecimento. Discute-se sobre o predomínio de pesquisas que analisaram as dificuldades encontradas nos cenários das práticas educacionais no processo de escolarização das pessoas com deficiência múltipla. Em adição, essas pesquisas identificam que a qualificação na formação dos professores impacta no trabalho pedagógico e indicam que a tecnologia assistiva e os recursos para comunicação alternativa podem contribuir para a aprendizagem desses alunos. Com base nos resultados encontrados, o principal desafio para pesquisas sobre esse assunto refere-se à importância de ampliar estudos pertinentes à temática da deficiência múltipla no campo da educação.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência múltipla. Revisão integrativa da literatura. Pesquisa em Educação. Escolarização. Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

O número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016 (BRASIL, 2021). Com base nos dados do Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2021), quando se compara a oferta de educação inclusiva por dependência administrativa, observa-se que as redes de ensino estadual (97,2%) e municipal (96,2%) apresentam os maiores percentuais de alunos inclusos. Os dados indicam, ainda, que, entre os grupos de deficiência, está o grupo da deficiência múltipla. A literatura descreve a deficiência múltipla como o conjunto entre duas ou mais deficiências, tais como sensorial, física ou intelectual (BRASIL, 2006), que, quando associadas, impactam significativamente a vida da pessoa (PLETSCH, 2015; ROCHA, 2018). No Censo Escolar são declarados os tipos de deficiência, e não a origem dela, sendo assim, no caso de a pessoa apresentar Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) ou Síndrome de Guillain-Barré, por exemplo, e tenha adquirido

986 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Email: camyantonioli@gmail.com

deficiência física, intelectual, visual ou outra, caberá à escola declarar ao Censo Escolar a deficiência correspondente a cada caso. Em 2020, foram contabilizadas 120.171 matrículas de alunos com deficiência múltipla em todo o Brasil (BRASIL, 2021).

Os novos debates colocam em pauta a importância da realização de estudos dedicados a acompanhar a escolarização e o desenvolvimento das pessoas com deficiência múltipla (SÁ et al., 2019; PLETSCH; MENDES, 2020;). É importante destacar que esses estudos que discorrem sobre a escolarização analisam práticas voltadas para o favorecimento e para a ampliação da participação e do engajamento de pessoas com deficiência múltipla nas aulas, em casa, na comunidade, como um aspecto importante para o desenvolvimento e a aprendizagem. Diante disso, o objetivo deste estudo foi: identificar as pesquisas científicas nacionais voltadas para o tema da educação da pessoa com deficiência múltipla.

2 DESENVOLVIMENTO

Neste estudo, que é qualitativo, foi realizada uma revisão integrativa da literatura. A consulta no Portal de Periódicos CAPES aconteceu em junho de 2021. Na busca avançada foram usadas duas palavras-chave entre aspas e acrescentado o operador booleano OR, resultando em: “deficiência múltipla” OR “múltipla deficiência”. Essa busca gerou um total de 58 resultados. Após a leitura dos títulos e resumos, oito artigos empíricos que apresentam relação com o campo da educação e foram publicados no último decênio foram selecionados para a análise, sendo eles: Barbosa et al. (2018), Boas et al. (2017), Felicio e Seabra Junior (2017), Felício, Seabra Junior e Rodrigues (2019), Seabra Junior e Felício (2016), Pletsch (2015), Rocha e Pletsch (2018) e Sá e Pletsch (2021).

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram reportados 72 resultados para a busca “deficiência múltipla”. De um total de 22 teses encontradas, após o trabalho de a leitura dos títulos e resumos, foram selecionados cinco estudos, sendo eles: Boas (2014), Jacob (2017), Moreira (2020), Nunes (2016), Rocha (2018). Ainda nesta pesquisa, t foram encontradas 45 dissertações. Desse total, seis estudos foram selecionados, seguindo os mesmos passos da seleção das teses que igualmente teve o foco nas pesquisas que apresentavam relações com a área da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educação. As dissertações selecionadas foram: Barbosa (2015), Bianchini (2015), Freitas (2014), Oliveira (2018), Prestes (2013) e Rocha (2014).

Somados os artigos empíricos, as dissertações e as teses, obteve-se um total de 19 estudos que compuseram a amostra.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos que compõem esta revisão integrativa foram agrupados em cinco tópicos de discussão. São eles: a) a escolarização do aluno com deficiência múltipla; b) a comunicação da pessoa com deficiência múltipla; c) a funcionalidade humana; d) jogos e brincadeiras acessíveis para pessoas com deficiência múltipla; e e) o estado do conhecimento.

O grupo “a escolarização do aluno com deficiência múltipla” é composto por sete estudos que, em comum, discutem sobre a aprendizagem, as práticas pedagógicas e as experiências escolares de alunos com deficiência múltipla. O estudo de Rocha (2014) analisou os processos e práticas para o desenvolvimento da aprendizagem de quatro alunos com a deficiência supracitada, matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A autora buscou, com a pesquisa, alternativas para as dificuldades encontradas nos cenários das práticas educacionais. Para isso, realizou encontros com docentes de duas salas de recursos multifuncionais de uma escola pública do Município de Nova Iguaçu, do estado do Rio de Janeiro, para discussão e reflexão sobre intervenções que contribuíssem para a formação e prática pedagógica.

Outros dois estudos, Jacob (2017) e Oliveira (2018), voltam-se para as experiências escolares e relacionais de alunos com deficiência múltipla. Oliveira (2018) analisou as implicações das relações interpessoais no processo de escolarização de alunos com deficiência múltipla, especificamente, observando a forma como ocorriam essas relações e interligando-as com o processo de aprendizagem construído no ambiente escolar. O estudo etnográfico de Jacob (2017) investigou as experiências, nos tempos e espaços escolares, de duas alunas com deficiência múltipla que estavam no primeiro ano do ciclo de alfabetização. A partir dos resultados, a autora constatou desencontros entre as políticas públicas e a prática diária no processo educacional dos alunos com deficiência, bem como um cenário de desarticulação entre os trabalhos desenvolvidos no AEE e os realizados na classe

comum. Os dois estudos (JACOB, 2017; OLIVEIRA, 2018) convergem para a reflexão no sentido de que os aspectos interpessoais impactam a aprendizagem da criança com deficiência múltipla. Diante disso, é importante que estratégias relacionais sejam desenvolvidas por professores para incentivar e estimular as formações de vínculos entre os pares e o engajamento da criança com deficiência nas atividades escolares. Além disso, que sejam desenvolvidos espaços de diálogo e de planejamentos articulados entre os profissionais que atuam no AEE e na sala comum.

Os estudos de Pletsch (2015), Rocha (2018) e Rocha e Pletsch (2018) centralizam-se nas condições de escolarização da criança com deficiência múltipla. O estudo de Pletsch (2015) relata sobre o suporte pedagógico oferecido no AEE e como as propostas pedagógicas ali realizadas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, para o desenvolvimento dos alunos com deficiência múltipla. Também voltado para os processos de aprendizagem, Rocha (2018), em um estudo qualitativo com abordagem etnográfica, analisa o processo de escolarização do aluno com deficiência múltipla e o impacto dessa escolarização no desenvolvimento desses sujeitos. Outro estudo importante é o desenvolvido por Rocha e Pletsch (2018), no qual descrevem uma pesquisa qualitativa compilando vários anos de estudo; ela foi realizada em escolas de dois municípios da Baixada Fluminense/RJ e problematizou-se as condições de escolarização de alunos com deficiência múltipla severa. Em comum, as três pesquisas citadas anteriormente tiveram como base teórica a perspectiva histórico-cultural e foram desenvolvidas em escolas públicas. Os resultados convergiram na compreensão de que a qualificação na formação impacta no trabalho prático dos professores na escola e que recursos de tecnologia assistiva e de comunicação alternativa podem contribuir na construção dos processos psicológicos superiores e atender às especificidades de aprendizagem do aluno com deficiência múltipla.

O estudo de Nunes (2016) voltou-se para os aspectos das políticas públicas relacionados à escolarização dos alunos com deficiência múltipla. Nunes (2016) reflete sobre o processo de implementação da Política de Educação Especial para alunos com diagnóstico de deficiência múltipla, na Região Norte do estado do Espírito Santo, tendo como aporte teórico-metodológico a sociologia figuracional. Esse estudo de caso etnográfico acompanhou o cotidiano escolar de alunos com a referida deficiência e identificou quadros de “exclusão da e na escola”. Esse importante quadro

coloca reflexões sobre o papel das relações entre: famílias, escola e políticas públicas no trabalho de enfrentamento da exclusão escolar de alunos com deficiência.

O grupo intitulado “a comunicação da pessoa com deficiência múltipla” é composto por quatro estudos. As pesquisas de Boas (2014) e Boas et al. (2017) analisam os comportamentos de atenção e os comportamentos comunicativos de uma criança com surdo-cegueira e uma criança com deficiência múltipla e as estratégias desenvolvidas pela professora no atendimento a tais crianças. Moreira (2020) elaborou um programa de Comunicação Alternativa tátil baseado na associação de gestos, objetos e símbolos táteis e avaliou as respostas desse programa nas manifestações de ações comunicativas e atos comunicativos de crianças com deficiência múltipla sensorial. As três pesquisas supracitadas destacam o respeito às características individuais e a importância do uso de estratégias de atendimento que visem ao desenvolvimento da comunicação. Além disso, ressaltam os sentidos atribuídos socialmente à comunicação para constituição do sujeito. Esse último ponto converge, com o estudo de Bianchini (2015), para o sentido de que é por meio da terapêutica fonoaudiológica que pessoas com deficiência múltipla e severo transtorno de fala expressam sua subjetividade, comunicam-se e constituem-se como sujeitos nas relações com o outro.

Importantes contribuições oferecem os estudos que constituíram o grupo chamado “funcionalidade humana”. Os estudos de Barbosa (2015) e Barbosa et al. (2018) avaliaram a visão funcional de crianças com deficiência visual associada à múltipla deficiência, com o uso do método de observação do comportamento e do teste Lea Gratings. A partir do estudo realizado em 2015, foram subsidiadas estratégias de intervenção e apoio educacional aos responsáveis e professores das crianças participantes do estudo. Nesse sentido, Sá e Pletsch (2021) expõem resultados de um estudo piloto realizado com duas crianças com deficiência múltipla em decorrência da SCZV. As autoras analisaram a participação e o apoio familiar dado à criança em atividades realizadas em casa. E, por último, o estudo de Prestes (2013) avaliou a quantidade e a qualidade das oportunidades de estimulações motoras presentes nos contextos vivenciais (familiar e escolar) e a relação com o comportamento motor da criança com deficiência múltipla inserida na rede pública de ensino regular de Florianópolis. Em comum, os quatro estudos supracitados discutem a respeito das diferentes estratégias para ampliar a participação e a funcionalidade da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

criança com deficiência múltipla em diferentes contextos. As ênfases dadas à funcionalidade foram atreladas à qualidade de vida e ao desenvolvimento global e da aprendizagem da criança.

Outro grupo chamado: “jogos e brincadeiras acessíveis para pessoas com deficiência múltipla” abarcou três estudos. O primeiro estudo foi desenvolvido por Sebra Junior e Felício (2016) e relata sobre estratégias e competências propiciadas pela prática do xadrez a um estudante com deficiência múltipla. Em um outro estudo, os mesmos autores Felicio e Sebra Junior (2017) adaptaram o jogo de boliche, para tanto, os autores elaboraram, descreveram e analisaram estratégias no ensino do boliche e no xadrez, assim, explorando o aprimoramento de habilidades e capacidades motoras de um estudante com deficiência múltipla. Ainda neste cenário, Felício, Seabra Junior e Rodrigues (2019) refletem quanto aos efeitos dos brinquedos educativos associados à contação de histórias na interação de uma criança com deficiência múltipla. Esses três estudos registram aumentos nas interações dos participantes com os brinquedos educativos, que eram acessíveis para o aluno, por exemplo, no contexto do estudo Felicio e Seabra Junior (2017), o participante usava cadeira de rodas, mas esse equipamento não impediu sua mobilidade para a ação dos arremessos e participação no jogo de boliche.

O grupo “estado do conhecimento” é composto pelo estudo de Freitas (2014), que analisou o estado do conhecimento sobre a deficiências múltiplas no conjunto de publicações brasileiras no período entre 2000 e 2012. Entre os termos de busca estavam as palavras “deficiência múltipla” e “educação especial”. Por meio da leitura integral de 25 pesquisas, entre elas teses, dissertações e artigos científicos, o presente estudo constatou o predomínio de estudos na área da educação especial, com nove trabalhos, seguida da área da psicologia, com cinco trabalhos. No campo da educação regular foi encontrado um estudo. Diante disso, percebeu-se que o cenário de estudo no que tange à deficiência múltipla necessita de maiores investimentos na produção científica e na sua disseminação. Em adição, outros estudos sinalizam que o campo da deficiência múltipla é ainda pouco estudado no meio da educação (ROCHA 2018) e que ainda são poucas as pesquisas voltadas para a elaboração e para a adaptação de recursos táteis para crianças com deficiência visual e múltipla (MOREIRA, 2020).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou identificar as pesquisas científicas nacionais que abordam sobre a educação da pessoa com deficiência múltipla na educação. Identificou-se um predomínio de estudos voltados para a escolarização do aluno com deficiência múltipla. A comunicação da pessoa com deficiência múltipla também foi um tema de interesse para alguns estudos, principalmente, envolvendo a comunicação alternativa. Determinados estudos abrangem discussões sobre a funcionalidade humana, nesse sentido, visando à construção de estratégias de intervenção e à reflexão sobre caminhos possíveis para ampliação e incentivo à participação de pessoas com deficiência múltipla nos contextos de seus cotidianos. Outros estudos relatam importantes resultados a respeito do aumento da interação em jogos de pessoas com deficiência múltipla quando ofertados jogos e brincadeiras educativos acessíveis, ou seja, adaptados às suas necessidades. O tópico estado do conhecimento também foi alvo de interesse de alguns estudos, sobre isso, detectou-se uma demanda por estudos que se dediquem a pesquisar a relação entre educação e pessoa com deficiência múltipla.

Para além desses aspectos, esta revisão também apresentou algumas limitações. A primeira delas é o mapeamento apenas na literatura nacional. Diante disso, é possível que estudos internacionais sobre a temática de interesse possam contribuir para o exame de práticas em contextos de ensino aplicadas às pessoas com deficiência múltipla. Portanto, recomenda-se a consulta sistematizada em banco de dados internacionais. Outra limitação foi esta revisão ter-se focalizado especificamente em pesquisas que abrangessem a educação. Isso se constitui em uma limitação à medida que pesquisas de outros campos do saber, sobre a deficiência múltipla, poderiam contribuir para o estudo, por exemplo, quanto ao desenvolvimento de recursos e espaços acessíveis que considerem a funcionalidade humana e favoreçam a participação deste público, o da deficiência múltipla.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Isabela Maria Reis. **Avaliação da visão funcional em crianças com deficiência visual e múltipla deficiência**: subsídios para orientações aos responsáveis e aos professores. 2015. 156f. Dissertação (Mestrado em Saúde) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas, 2015.

BARBOSA, Isabela Maria Reis et al. Avaliação da visão funcional em crianças com deficiência visual e múltipla deficiência como estratégia de apoio para professores e responsáveis. **Revista Educação Especial**, vol. 31, no. 61, p. 387, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686x25005>. Acesso em: 22 de jun. 2021.

BIANCHINI, Natallie do Carmo Prado. **Abordagem fonoaudiológica do silêncio como comunicação na deficiência múltipla**: estudo de casos clínicos. 2015. 69f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e Práticas da Inclusão: deficiência múltipla. [4. ed.] elaboração prof. Ana Maria de Godói, Associação de Assistência à Criança Deficiente, AACD, Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar Microdados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 22 de jun. 2021.

BOAS, Denise Cintra Villas. **Pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla**: análise de relações de comunicação. 2014. 188f. Tese (Doutorado em Fonoaudiologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

BOAS, Denise Cintra Villas et al. Análise dos processos de atenção e interação em criança com deficiência múltipla sensorial. **Audiology Communication Research**, vol. 22, no. 0, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2016-1718>. Acesso em: 22 de jun. 2021.

FELÍCIO, Franciele Aparecida dos Santos; SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; RODRIGUES, Viviane. Brinquedos educativos associados à contação de histórias aplicados a uma criança com deficiência múltipla. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, p. 879–884, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100005>. Acesso em: 22 de jun. 2021.

FELICIO, Franciele Aparecida dos Santos; SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar. Adaptação Do Jogo De Boliche: Um Recurso De Tecnologia Assistiva a Um Estudante Com Deficiência Múltipla. **Colloquium Humanarum**, vol. 14, no. 3, p. 53–58, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5747/ch.2017.v14.n3.h319>. Acesso em: 22 de jun. 2021.

FREITAS, Alciléia Sousa. **O estado do conhecimento sobre deficiências múltiplas no conjunto de publicações brasileiras no período entre 2000 e 2012**. 2017. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós- Graduação, 2017.

JACOB, Rosangela Nezeiro da Fonseca. **Tempos e Espaços Escolares**: as experiências de duas alunas com deficiência múltipla em escola da rede municipal de ensino de São Paulo. 2017. 236f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, 2017.

SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; FELÍCIO, Franciele Aparecida dos S. Xadrez adaptado como recurso de tecnologia assistiva à um estudante com deficiência múltipla. **Colloquium Humanarum**, vol. 13, no. 04, p. 77–82, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5747/ch.2016.v13.n4.h286>. Acesso em: 22 de jun. 2021.

MOREIRA, Flavia Daniela dos Santos. **PACT:** programa de comunicação alternativa tátil para crianças com deficiência múltipla sensorial. 2020. 219f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.

NUNES, Isabel Matos. **Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla:** tensões e desafios. 2016. 240f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

OLIVEIRA, Aneska Silva de. **As relações interpessoais no processo de escolarização de educandos com deficiência múltipla**. 2018. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência múltipla: Formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 45, no. 155, p. 11–27, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142862>. Acesso em: 22 de jun. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2017126, p. 1-16, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 22 de jun. 2021.

PRESTES, Daniela Bosquerolli. **Comportamento motor da criança com deficiência múltipla nos contextos vivenciais:** um estudo de caso. 2013. 151f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Pós Graduação Strictu Sensu em Ciências do Movimento Humano, 2013.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural**. 2014. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. 2014.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. **Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências.** 2018. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2018.

ROCHA, Maira Gomes de Souza da; PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. **Horizontes**, vol. 36, no. 3, p. 99–110, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.700>. Acesso em: 22 de jun. 2021.

SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de. et al. De toda maneira tem que andar junto: ações intersetoriais entre saúde e educação para crianças vivendo com a síndrome congênita do vírus Zika. **Cadernos de Saúde Pública**, n. 12, v. 35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311x00233718>. Acesso em: 22 de jun. 2021.

SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de; PLETSCH, Márcia Denise. A participação de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus: intercessões entre o modelo bioecológico e a funcionalidade humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2117383, p. 1-15, 2021 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 22 de jun. 2021.

9.5.8 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO INTERLOCUTORES DE USUÁRIOS DA COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA

Carla Neto do Vale Heinrichs[987]

Iasmin Zanchi Boueri[988]

RESUMO

A Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) é uma Tecnologia Assistiva que utiliza diferentes recursos e métodos para auxiliar pessoas com déficits de linguagem causados por deficiências ou atrasos no desenvolvimento, como o Autismo. A CSA tem como intuito desenvolver o potencial comunicativo destes indivíduos, por meios compensatórios. Esses recursos, no entanto, precisam ser adaptados às necessidades de seus usuários e os interlocutores precisam ser formados para fornecer oportunidades funcionais e significativas de comunicação, correspondendo às tentativas de interação de forma competente para manter o engajamento e ampliar o número de interações e de parceiros de comunicação. Nesse sentido, a literatura vem demonstrando que formar os interlocutores é um trabalho que precisa acontecer concomitantemente com a implementação de sistemas alternativos de comunicação, para que as intervenções possam ser bem-sucedidas, como ressaltam von Tetzchner et al., Manzini e Deliberato, Light e Drager, Schirmer, Nunes e Walter. O objetivo deste estudo foi descrever os efeitos de um Programa de Formação de Interlocutores no desempenho de três profissionais da educação. A pesquisa foi desenvolvida num Centro de Atendimento Especializado e num Centro de Educação Infantil, contextos em que uma criança de 5 anos com necessidades complexas de comunicação e diagnóstico de Autismo era atendida. A formação dos professores foi teórico-prática, desenvolvida ao longo de encontros semanais para formação teórica e aplicação de um programa de CSA denominado Sistema de Comunicação por Troca de Figuras. Os profissionais foram orientados quanto aos procedimentos para interagir com a criança e reforçar os comportamentos comunicativos, de forma a manter o engajamento e desenvolver comunicação funcional. Os resultados demonstraram que os professores alcançaram excelente aproveitamento, tanto na compreensão dos aspectos teóricos quanto dos aspectos práticos, aprendendo as estratégias para criar oportunidades de comunicação e correspondendo de forma adequada aos comportamentos comunicativos da criança com Autismo. A criança participante da pesquisa aprendeu a utilizar as figuras associadas à fala para comunicar-se funcionalmente e obteve aproveitamento acima de 90% em todas as fases do processo, demonstrando que formar professores para a implementação de sistemas alternativos e suplementares de comunicação é condição fundamental para o sucesso das intervenções.

Palavras-chave: Autismo. Comunicação Suplementar e Alternativa. Educação Inclusiva. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

As dificuldades na comunicação, interação, comportamento e aprendizagem que muitas vezes estão presentes no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm desafiado pais e professores em seu cotidiano. Ainda

[987] Mestre em Educação, Universidade Federal do Paraná, carlandv@gmail.com.
[988] Pós-doutora em Educação Especial, Universidade Federal do Paraná, boueri.iasmin@gmail.com

que os déficits observados possam abranger diferentes aspectos da comunicação e da interação, a ausência da fala ou a fala disfuncional, manifestadas já no início da infância, notadamente são o motivo que leva muitas famílias a procurarem um diagnóstico (ZANON; BACKES; BOSA, 2014).

Crianças com Autismo e necessidades complexas de comunicação podem requerer intervenções que as auxiliem a desenvolver formas alternativas ou compensatórias de comunicação, como uma maneira de permitir sua participação nos diferentes contextos discursivos e garantir uma educação realmente inclusiva (VON TETZCHNER et al., 2005).

Intervenções baseadas numa Tecnologia Assistiva denominada Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), têm se mostrado efetivas para pessoas com restrições na fala, desenvolvendo o potencial comunicativo desses indivíduos. Essa tecnologia utiliza-se de recursos, métodos e estratégias que visam complementar ou substituir a fala, promovendo a comunicação funcional. Para tanto, podem ser empregados os recursos que o indivíduo tem disponíveis, como as vocalizações, os gestos, as expressões faciais. Também podem ser utilizados objetos, fotos, figuras, símbolos, alfabeto, álbuns de comunicação, aplicativos para smartphones ou tablets – que devem ser adaptados de acordo com as necessidades de cada usuário, por meio de diferentes técnicas e estratégias (MANZINI; DELIBERATO, 2006).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) prevê, em seu artigo 3º, o uso de Tecnologias Assistivas que promovam a funcionalidade e a participação da pessoa com deficiência, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Contudo, apesar das garantias previstas em lei, muitos profissionais da educação relatam desconhecimento das metodologias de intervenção e da falta de preparo para trabalhar com essa clientela (NUNES; WALTER, 2018).

A preparação dos educadores para conhecer e aplicar a CSA na escola torna-se, portanto, imprescindível para que se promova uma inclusão educacional e social plena, principalmente de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, que muitas vezes apresentam comprometimentos para desenvolver a fala articulada. Estudos publicados na literatura nacional e estrangeira têm demonstrado que formar os interlocutores também é condição primordial para que os usuários da CSA mantenham suas habilidades de comunicação ao longo do tempo e as utilizem nos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diversos ambientes que frequentam, ampliando o número de interações e de parceiros de comunicação (LIGHT; DRAGER, 2007; SCHIRMER, 2012).

Nesse sentido, o presente estudo apresentará os resultados obtidos com um projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação, que disponibilizou um programa de CSA para uma criança com Transtorno do Espectro Autista e necessidades complexas de comunicação. O objetivo do projeto foi descrever os efeitos de um Programa de Formação de Interlocutores no desempenho dos profissionais da educação como parceiros de comunicação da criança com Autismo.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Referencial Teórico

A Comunicação Suplementar e Alternativa vem se consolidando, nos últimos anos, como uma área de pesquisa e de prática educacional com resultados eficazes para pessoas com Autismo (GANZ et al., 2011). Dentre os diferentes métodos e estratégias para sua implementação, um dos sistemas mais populares é o Picture Exchange Communication System (PECS) – Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (BONDY; FROST, 2002).

O PECS foi desenvolvido na década de 90 por Bondy e Frost (1994), quando acompanharam 66 crianças com TEA por cinco anos, aplicando sistematicamente 6 fases de um protocolo baseado na Análise do Comportamento Aplicada. Resultados de meta-análises que avaliaram a eficácia do PECS para promover a comunicação funcional demonstraram que o programa é uma prática baseada em evidências (PRESTON; CARTER, 2009; LAMB et al., 2018).

Contudo, a formação dos interlocutores vem sendo indicada pela literatura como um dos mais importantes fatores para a generalização e manutenção das habilidades ensinadas pelo PECS (ALSAYEDHASSAN; BANDA; GRIFFIN-SHIRLEY, 2016). Este estudo preconiza, portanto, não só a implementação da CSA para a criança com restrições na fala, mas também a formação dos interlocutores para mediar as interações de forma competente e, assim, garantir as aprendizagens e o ambiente inclusivo necessário para o desenvolvimento de crianças com TEA.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.2 Método

Os participantes da pesquisa foram uma criança de cinco anos matriculada na Educação Infantil de um município da Região Metropolitana de Curitiba e os professores diretamente envolvidos: a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a professora regente da turma e a professora que ministrava as aulas nos dias de planejamento da professora regente, denominada, no estudo, como professora auxiliar. O estudo foi desenvolvido em um Centro de Atendimento Especializado e em um Centro de Educação Infantil. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, seguindo todos os procedimentos éticos preconizados na Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016) do Conselho Nacional de Saúde.

O programa de CSA implementado para a criança com Autismo foi o PECS – traduzido para o Brasil como Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (BONDY; FROST, 2002). Para a formação dos professores, foi planejado um programa que contemplava os aspectos teóricos e práticos do PECS, com foco nos comportamentos esperados dos interlocutores para o ensino de comunicação funcional. Os instrumentos utilizados para o planejamento, intervenção, análise de dados e avaliação do desempenho foram protocolos de registro, questionários, vídeos e material instrucional elaborado com base no programa PECS (BONDY; FROST, 2002).

O Programa de Formação de Interlocutores foi implementado concomitantemente à aplicação do programa de Comunicação Alternativa por meio do Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS) para a criança com TEA; a formação prática ocorria durante os atendimentos da professora do AEE e também em alguns momentos durante o período normal de atividades no Centro de Educação Infantil (CMEI). A formação teórica era realizada nos respectivos locais de trabalho, nos dias reservados ao planejamento, nos quais, portanto, os professores não estavam atuando com as crianças.

A formação dos interlocutores iniciou com a professora do Atendimento Educacional Especializado, quando foi aplicado o pré-teste, por meio de um questionário com questões objetivas que avaliavam o conhecimento sobre aspectos-chave da CSA e do PECS.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Após a aplicação do questionário, realizou-se a formação teórica, com a apresentação do material instrucional escrito e de vídeos demonstrando como o programa PECS era aplicado para favorecer a comunicação por troca de figuras e os comportamentos esperados dos interlocutores, durante a interação com a criança. As habilidades-alvo eram então treinadas, com um dos pesquisadores atuando como parceiro de comunicação e fornecendo um modelo de desempenho; em seguida invertiam-se os papéis e as eventuais dúvidas sobre a aplicação podiam ser dirimidas.

Foram realizados 6 encontros com cada profissional, com duração de 30 a 40 minutos para formação teórica (um para cada fase do PECS). A aplicação prática com a professora do AEE ocorria nos atendimentos semanais realizados pela criança no Centro de Atendimento; nestes momentos, eram inseridas atividades intencionalmente planejadas para estimular a comunicação entre a criança e a professora, e desta forma a profissional podia interagir como parceira de comunicação sempre que a criança se comunicava por meio da troca de figuras. Para as professoras do CMEI, a aplicação prática ocorria em momentos do cotidiano de acordo com as oportunidades de comunicação do contexto.

Os conhecimentos teóricos sobre a CSA e o PECS eram novamente avaliados no pós-teste, por meio da aplicação do mesmo questionário do pré-teste, na semana subsequente à aplicação prática do programa. Desta forma, os professores tinham acesso a todas as informações para consulta e podiam verificar como ocorria a aplicação prática dos procedimentos, para então ser realizado o pós-teste. Foram aplicados para cada professor 6 questionários no pré-teste e 6 questionários no pós-teste, um para cada fase do PECS, seguindo os procedimentos já descritos.

A formação teórica com os demais professores (a professora regente e a professora auxiliar) seguiu os mesmos procedimentos descritos anteriormente, sendo realizada no contexto do CMEI nos dias e horários de planejamento; a formação prática acontecia conforme ocorressem oportunidades de comunicação durante o período letivo, sempre priorizando-se situações reais e funcionais de comunicação.

O desempenho das professoras como interlocutoras era anotado nos protocolos de registros, que continham uma descrição dos comportamentos esperados dos interlocutores em cada fase – a atuação de cada profissional podia então ser verificada para acompanhar os progressos e fornecer feedback corretivo quando necessário.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao término da formação teórico-prática foi fornecido um guia para manutenção do programa PECS com a criança, contendo orientações quanto aos procedimentos, forma de utilização do álbum de comunicação e como confeccionar figuras, conforme proposto por Rodrigues (2018).

2.3 Resultados e Discussão

A análise dos questionários pré e pós-teste e dos protocolos de registro de desempenho dos professores como interlocutores permitiu quantificar por meio de porcentagens o aproveitamento obtido por cada profissional, em cada fase de aplicação do PECS. A formação teórico-prática iniciou com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que obteve uma média de 50% de acertos no pré-teste da formação teórica, passando para 97% de acertos no pós-teste, uma variação significativa de 47%. Na formação prática, a professora do AEE alcançou uma média de 92% de independência na realização dos comportamentos-alvo esperados para os interlocutores, ou seja, teve um alto aproveitamento, compreendeu os aspectos teóricos de funcionamento do programa e aprendeu as estratégias utilizadas para desenvolver a comunicação funcional.

O desempenho da professora do AEE foi sobremaneira facilitado pelas características do ambiente: como o atendimento era individualizado, a professora pôde observar a aplicação do PECS com a criança e, assim, obter um modelo de comportamento, sanando suas dúvidas quanto à aplicação. Além disso, não havia nos atendimentos demandas concorrentes, o que garantiu que a atenção da professora estivesse voltada apenas para a aplicação do programa e obtivesse feedback imediato sobre sua atuação, beneficiando sua aprendizagem, assim como observado por Hill, Flores e Kearley (2014).

A professora regente da turma obteve uma média de 53% de acertos no pré-teste de 92% de acertos no pós-teste da formação teórica, uma variação de 39%. Na formação prática, a professora obteve 78% de independência na realização dos comportamentos esperados para os interlocutores. Foi possível observar que seu desempenho foi particularmente afetado devido às várias demandas concorrentes em sala de aula, que restringiram o número de oportunidades de comunicação funcionais e interferiram na atuação da professora, que não pôde estar atenta e disponível

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sempre que necessário, assim como observado por Barker et al. (2013). Contudo, nas últimas sessões o desempenho da professora alcançou a faixa de 100% de acertos em três sessões consecutivas, demonstrando que com o decorrer da aplicação os comportamentos esperados foram sendo incorporados à prática desta profissional.

A professora auxiliar alcançou 40% de respostas corretas no pré-teste e 80% de acertos no pós-teste da formação teórica. Na formação prática, obteve 95% de aproveitamento, correspondendo aos comportamentos esperados. O interesse da professora auxiliar em participar tanto do planejamento das atividades quanto da sua implementação foram aspectos que demonstraram ser decisivos para seu excelente desempenho – pois esta profissional procurou alterar sua prática para incluir oportunidades de comunicação variadas não só para a criança com TEA, mas também para seus colegas, viabilizando momentos de interação entre professor-criança e criança-criança. Togashi e Walter (2016), destacam que a disponibilidade, abertura e interesse do professor são aspectos fundamentais para a implementação de intervenções nos contextos educacionais.

Assim como sustentado por Barker et al. (2013), a formação dos professores pode afetar a eficácia das intervenções e os resultados da comunicação. Os resultados obtidos não só com os professores, mas também com a criança participante da pesquisa, que aprendeu a comunicar-se funcionalmente por meio do uso de figuras associadas à fala, com um desempenho acima de 90% de aproveitamento em todas as etapas de implementação, inclusive no Follow-up (o desempenho manteve-se 30 dias após o término da intervenção), demonstra que o investimento na formação dos professores é etapa imprescindível para o êxito das intervenções em CSA.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa contemplou não só as políticas públicas que preveem a formação continuada dos professores para o atendimento às crianças e estudantes com deficiência ou transtornos do desenvolvimento, como também a necessidade de estudos que demonstrem as possibilidades da aplicação da CSA em contextos educacionais, tendo como eixo a preparação dos interlocutores para tornarem-se parceiros de comunicação competentes.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Professores formados para utilizar em suas salas sistemas de CSA podem proporcionar oportunidades de comunicação funcionais, promovendo a comunicação em seu contexto natural, reforçando, desta forma, os comportamentos comunicativos das crianças com limitações no uso da fala. Além disso, fornecem um modelo atitudinal para as demais crianças, o que pode contribuir para um ambiente mais inclusivo e favorecer a interação entre os pares (VON TEZTCHNER et al., 2005; DELIBERATO; NUNES, 2015).

Os resultados deste estudo demonstraram a viabilidade da aplicação do PECS nos contextos educacionais e a participação ativa dos professores nesse processo, desenhando possibilidades promissoras para novas intervenções que busquem promover a autonomia e independência de crianças com TEA, ainda que estas não tenham desenvolvido fala de forma funcional.

REFERÊNCIAS

ALSAYEDHASSAN, B.; BANDA, D. R.; GRIFFIN-SHIRLEY, N. A Review of Picture Exchange Communication interventions implemented by parents and practitioners. **Child & Family Behavior Therapy**, v. 38, n. 3, p. 191-208, 2016.

BARKER, R. M. et al. Support for ACC use in preschool, and growth in language skills, for young children with developmental disabilities. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 29, n. 4, p. 334-346, 2013.

BONDY, A. S.; FROST, L. A. PECS: The Picture Exchange Communication System. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,** v. 9, n. 1, p. 1-19, 1994.

BONDY, A. S.; FROST, L. A. **Manual de Treinamento do Sistema de Comunicação por Troca de Figuras**. 2ª ed., Pyramid Educational Consultants, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde**.** Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em 20 ago. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF, 06 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 25 jul. 2018.

DELIBERATO, D.; NUNES, L. R. O. P. Uso de sistemas gráficos na rotina da sala de aula regular com aluno com deficiência. **Archivos Analíticos de Políticas**

Educativas. Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II, v. 23, n. 34, p. 1-31, 2015.

GANZ, J. B. et al. A meta-analysis of single case research studies on Aided Augmentative and Alternative Communication Systems with individuals with Autism Spectrum Disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 42, p. 60-74, 2011.

HILL, D. A.; FLORES, M. M.; KEARLEY, R. F. Maximizing ESY services: Teaching preservice teachers to assess communication skills and implement picture exchange with students with autism spectrum disorder and developmental disabilities. **Teacher Education and Special Education**, v. 37, n. 3, 241-254, 2014.

LAMB, R. et al. Examination of the role of training and fidelity of implementation in the use of assistive communications for children with Autismo spectrum disorder: a meta-analysis of the Picture Exchange Communication System. **British Journal of Special Education**, v. 45, n. 4, p. 454-472, 2018.

LIGHT, J.; DRAGER, K. AAC technologies for young children with complex communication needs: state of the science and future research directions. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 23, n. 3, p. 204-216, 2007.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para educação**: recursos para comunicação alternativa. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

NUNES, D. R. P.; WALTER, C. C. F. AAC and Autism in Brazil: A Descriptive Review. International. **Journal of Disability, Development and Education**, v. 67, p. 263-279, 2018.

PRESTON, D.; CARTER, M. A review of the efficacy of the Picture Exchange Communication System intervention. **Journal of Autism & Developmental Disorders**, v. 39, n. 10, p. 1471-1486, 2009.

RODRIGUES, V. **Efeitos do PECS associado ao Point-of-View Vídeo Modeling na comunicação de crianças com Transtorno do Espectro Autista**. 2018. 225 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SCHIRMER, C. R. **Comunicação Alternativa e formação inicial de professores para a escola inclusiva.** 2012. 236f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. F. As contribuições do uso da Comunicação Alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com Trastorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 351-366, 2016.

VON TETZCHNER, S. et al. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando Comunicação Suplementar e Alternativa. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 11, n. 2, p. 151-184, 2005.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos primeiros sintomas do Autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 25-33, 2014.

9.5.9 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A INCLUSÃO DO SURDO NA SOCIEDADE

Daiane Andréia Clabonde[989]

Patricia Fernanda da Silva[990]

Maycon Hryniewicz de Almeida[991]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância do Ensino da Língua Brasileira de Sinais para que haja a inclusão do aluno surdo na Educação Básica, tem como enfoque a Educação Básica, principalmente nos anos iniciais quando o aluno, geralmente, inicia suas primeiras interações sociais fora do ambiente familiar, com continuidade nas séries finais. Reflete, também sobre a necessidade de se promover a difusão da Libras de uma maneira mais expansiva para que esse aluno seja capaz de se comunicar não somente na escola, mas fora dela, conquistando assim, autonomia e a formação da identidade da pessoa surda. Para a realização de tal trabalho utilizou-se a pesquisa bibliográfica, dentre os autores destacamos Almeida (2015), Sampaio e Sampaio (2009), Gesser (2009), Quadros e Cruz (2011), por meio da qual se verificou os pontos educacionais, culturais, históricos e sociais do tema em questão. Compreende-se que a Educação Inclusiva trouxe um grande avanço no processo de ensino e aprendizagem destes alunos, no entanto, há muito o que discutir para alcançar se ter um ensino de qualidade com igualdade de oportunidades dentro e fora da escola, é necessária capacitação dos educadores, além de políticas públicas efetivas e inclusivas que levem esse aluno futuramente ao mercado de trabalho.

Palavras-chave: Qualidade de Ensino, Ensino de Libras, Educação inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

Entende-se que a linguagem é a maneira utilizada pelos indivíduos para que haja interação social entre eles, sem dúvidas, essa é a forma mais comum de se expressar. Segundo os preceitos de Vygotsky (2001), ela é responsável pela regulação psíquica e por permear a estruturação dos processos mentais, possibilitando ao sujeito as interações necessárias a construção do conhecimento.

É preciso conhecer a Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua do aluno surdo e as adaptações necessárias para que ocorra a inclusão deste aluno dentro de sala de aula na Educação Básica. Autores como Almeida (2015), Sampaio e Sampaio (2009), Gesser (2009), Quadros e Cruz (2011) são fontes de leituras enriquecedoras

[989] Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, daiane.arving82@gmail.com.
[990] Especialista em Contação de História e Literatura Infantil e Juvenil, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, paty_boddah@hotmail.com.
[991] Especialista em Educação Especial, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, maykondealmeida@hotmail.com.

para procurar entender quais as dificuldades encontradas pelo aluno no cotidiano escolar, bem como as possíveis soluções para elas.

Para tanto, essa discussão está dividida em dois tópicos, no primeiro são analisados quais os grandes desafios encontrados dentro da escola para o ensino do aluno surdo, além dos desafios encontrados por ele dentro da escola e no segundo tópico os desafios encontrados pelos educadores e, finalmente uma reflexão sobre o papel da escola na vida do aluno surdo e quais as possíveis contribuições para a inserção deste na sociedade.

Busca-se compreender, como um todo, as problemáticas que tornam difíceis o Ensino de libras na Educação Básica e a inclusão do aluno surdo no cotidiano escolar e desta forma, encontrar caminhos para auxiliar na conquista desses desafios.

2 DESENVOLVIMENTO

A linguagem é algo indispensável ao ser humano, pois permite a comunicação entre todas as pessoas. É compreender a Libras como a maneira dos surdos se comunicarem entre si e com todos, sendo essa, considerada sua língua materna. Existe uma crença muito comum, quando se fala em língua de sinais, de que ela é uma língua universal, pois muitos têm a ideia de que ela não passa de um conjunto de códigos aprendidos e transmitidos aos surdos de forma geral e que os surdos “falam” a mesma língua em todos os lugares do mundo, porém a realidade é outra. Se na língua oral cada país tem o seu idioma, na língua de sinais não é diferente. Portanto, se, nos Estados Unidos os surdos “falam” a língua americana de sinais, no Japão, a língua Japonesa de sinais e, assim por diante (GESSER, 2009).

No Brasil, usa-se a Libras, sigla para Língua Brasileira de Sinais, idioma este que se desenvolveu a partir da língua de sinais francesa, sancionado em 24 de abril de 2002 através da Lei nº 10.436, reconhecida, assim como língua oficial utilizada pelos surdos no país. De acordo com a Lei nº 10.436, em seu parágrafo único afirma que:

> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual–motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Apesar de não se tratar de uma língua verbal, mas sim uma língua visual, por este motivo também chamada de língua de sinais, a Libras apresenta variações linguísticas, estruturas gramaticais e tão complexas e expressivas quanto as outras línguas, como nos mostra a lei nº 10.436 ela diferencia-se apenas por "[...] sua modalidade visual-espacial, pois o que é denominada por palavra na língua oralauditiva, na Libras é designada como sinais" (BRASIL, 2002).

Desta forma, entende-se que a Libras deve ser considerada a primeira língua do aluno surdo, não descartando a ele o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, que deve ser lhe oferecida de forma adaptada para que este aluno venha a se desenvolver de forma plena e seja capaz de explanar todas as suas capacidades, e dando a estas, chances e oportunidades iguais aos demais alunos.

2.1 OS GRANDES DESAFIOS ENCONTRADOS PARA O ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Falar em inclusão escolar é algo que traz à mente uma modalidade de ensino capaz de possibilitar a toda criança, com deficiência ou não, as mesmas oportunidades de aprendizagem. Foi a partir da década de 90 que a educação especial possibilitou a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Um dos documentos mais importantes que norteou essa inciativa foi a Declaração de Salamanca cujo princípio fundamental:

> [...] é o de que todas as crianças devem aprender juntas sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas dos seus alunos, acomodando os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994).

Porém, é nítido que apesar dos esforços e de muitos avanços, no Brasil, o ensino de Libras ainda não é uma realidade efetiva. Por um lado, tem-se os alunos surdos com todas as suas dificuldades, tentando se ajustar aos padrões educacionais e, por outro, tem-se os profissionais de educação que buscam cumprir seu papel de mediador, entre este aluno e o conhecimento, através de metodologias e abordagens pedagógicas que nem sempre trazem o resultado esperado.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em um longo período da história, eram usados métodos que tinham como principal objetivo oralizar o aluno surdo e alfabetizá-lo com a língua falada o que segundo Gesser (2009), traz resquícios muito vivos de traumas à alguns surdos que viveram em tempos nos quais a língua de sinais foi violentamente banida e proibida.

A autora afirma que:

> Oralizar é sinônimo de negação da língua dos surdos. É sinônimo de correção, de imposição de treinos exaustivos, repetitivos e mecânicos da fala. A figura do adepto convicto do oralismo, Alexandre Graham Bell, por exemplo, ganhou força durante o movimento eugênico e, especialmente no famoso Congresso de Milão em 1880, durante o qual ele pregava que a surdez era uma aberração para a humanidade, pois perpetuava características genéticas negativas (GESSER,2009, p. 50).

Percebe-se assim que, ao longo da história humana, para que se chegasse até o presente momento muitos obstáculos tiveram de ser superados. É preciso ter ciência de que o surdo tem sua própria cultura pois a comunicação da chamada “comunidade surda”, apresenta características particulares, partindo deste ponto de vista Almeida afirma que:

> A língua de sinais é um artefato cultural carregado de significação social sendo assim uma das especificidades mais importantes da manifestação e produção da cultura surda. Desta forma, o uso de sinais pelos surdos ultrapassa os objetivos de uma simples comunicação, constituindo-se no meio pelo qual se expressam as subjetividades e as identidades destes indivíduos (ALMEIDA, 2015, p.18).

Dessa forma, é impossível que haja inclusão do surdo no ensino regular sem o ensino de Libras, pois esta língua carrega muito mais do que gestos e sinais comunicativos. Ela traz consigo a identidade surda, sendo assim também uma forma de manifestação cultural.

Em um contexto geral, se para os alunos com deficiência são muitas as dificuldades dentro da chamada escola inclusiva. Para os alunos surdos, os desafios encontrados são ainda maiores, pois suas particularidades linguísticas e culturais, não são consideradas. Soma-se a esses desafios o fato de que suas experiências visoespaciais de comunicação por meio da língua de sinais, não são devidamente valorizadas.

Na perspectiva de interação social proposta por Vygotsky (2001), as crianças adquirem a linguagem a partir de interações com adultos falantes (VYGOTSKY, 2001,

p.70-71). Sendo assim, é preciso entender que para uma criança surda a ausência da audição pode ser um fator limitador não só para o desenvolvimento da fala em si, mas também dos conhecimentos, visto que a interação desta criança com adultos será precária, trazendo a ela um grande prejuízo.

Segundo Silvia, Pereira e Zanoli (2007), no Brasil, cerca de 95% das crianças surdas nascem em famílias de ouvintes que não sabem LIBRAS e, por não compartilharem uma língua em comum com seus filhos surdos, não podem proporcionar ambientes comunicativos favoráveis a estimulações linguísticas. Este é um fator que contribui para que os surdos, na maioria das vezes, acabem adquirindo a língua de sinais tardiamente, causando aos mesmos atrasos e limitações.

Por outro lado, segundo Quadros e Cruz (2011), as crianças surdas nascidas em lares com pais ou irmãos surdos não sofrem defasagens de ordem linguística e educacional quando comparadas as crianças ouvintes o que evidencia a importância de os surdos serem expostos à língua de sinais precocemente.

Diante de todas essas dificuldades encontradas no âmbito familiar, as crianças acabam muitas vezes, tendo o seu primeiro contato com a língua de sinais quando ingressam na escola e acabam se comunicando com os professores que tem conhecimento em Libras ou tendo contato com outros alunos surdos que fazem uso da língua.

Desta maneira, para que a inclusão do aluno surdo na Educação Básica ocorra de maneira satisfatória, é indispensável que o ensino de Libras faça parte do cotidiano Escolar, possibilitando ao aluno surdo a oportunidade de se expressar, de se comunicar com os professores e colegas.

Entende-se que para que a inclusão seja realmente completa, o aluno surdo deve ser entendido pelos ouvintes, sendo assim, é muito importante que o ensino de Libras não seja apenas ofertado ao aluno surdo, mas que faça parte do currículo escolar e seja ofertado de forma generalizada para os demais alunos.

Havendo assim a possibilidade interação entre surdos e ouvintes e a chance de se reduzir o preconceito existente em relação a língua de sinais, a qual deve ser reconhecida como uma língua de comunicação entre indivíduos também pelos ouvintes.

2.2 OS DESAFIOS ENCONTRADOS PELOS PROFESSORES NO ENSINO DE LIBRAS

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A primeira fase da Educação Básica é o momento em que o aluno começa a amadurecer suas ideias e descobertas, passando por muitos processos, inclusive o de alfabetização. Não é incomum encontrar crianças que apresentem dificuldades em determinadas disciplinas do currículo escolar. Por isso, o corpo docente analisa maneiras e criam oportunidades para que esses alunos desenvolvam sua aprendizagem de maneira satisfatória, buscando alcançar resultados positivos.

No entanto, o que fazer quando em uma sala de aula o professor encontra um aluno surdo? Com certeza, a dedicação de tal profissional não se faz menos intensa, pelo contrário, ele busca ao máximo conhecer formas de cumprir o seu papel de mediador entre o aluno e o conhecimento.

Porém, a educação brasileira apresenta, neste sentido muitas limitações, nem sempre o professor está de fato preparado para trabalhar com um aluno nesta condição. Pois, para que uma criança surda seja inserida dentro da sala de aula, e dentro da escola como um todo, é necessário que haja toda uma reorganização da estrutura escolar. Sampaio e Sampaio (2009) declaram que:

> A educação inclusiva é um campo que se encontra marcado por imperativos que devem ser analisados sob várias perspectivas, pois sua proposta inovadora pressupõe um remanejamento e uma reestruturação radicais na dinâmica da escola (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p.44).

O professor é quem serve de ligação entre o indivíduo e o mundo que o cerca, auxiliando este em todas as suas adaptações, buscando desenvolver o potencias e aprimorando o modo deste aluno aprender. Entende-se que o profissional da educação precisa ter suas capacitações elevadas, para que possa de maneira eficaz trabalhar com métodos de atendimento as necessidades educacionais especiais, de maneira sólida e segura.

O professor precisa ser motivado a se apropriar de técnicas especificas para abordagem de crianças surdas, buscando cumprir seu papel de alfabetizador tanto quanto dos alunos ouvintes. Sampaio e Sampaio (2009, p. 36) acreditam que “[...] é imprescindível que os atores da escola tenham acesso a uma formação técnico-pedagógica que os prepare para lidar com a diversidade nas salas de aula” (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p.36).

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É um grande desafio para um professor acostumado a usar técnicas de alfabetização que têm como principal método de ensino a verbalização de conteúdo, de repente se deparar com uma situação em que a forma de comunicação é visual. Pois o aluno surdo traz consigo uma linguagem própria. Não menos desafiador é o fato de ter dentro da mesma sala alunos ouvintes e surdos, sem o inevitável atrito de um não conseguir compreender o outro. Por este motivo, geralmente, quando se tem um aluno surdo em sala de aula, este é acompanhado por um professor intérprete, que fará a mediação desta criança com os alunos e professores. Almeida (2015) apresenta esse fato como uma forma de exclusão quando afirma que:

> O descaso como a educação brasileira trata os surdos é visível, uma vez que estes dependem e se vinculam ao intérprete e não ao professor regente. A convivência dos Surdos e ouvintes no ambiente educacional deveria levar em conta uma nova Filosofia da Educação, que leva em consideração que a convivência apenas técnica entre surdos e ouvintes poderia continuar a abastecer o aumento do preconceito e da segregação (ALMEIDA, 2015, p.19).

Para Almeida (2015), o fato de o aluno não se comunicar diretamente com o professor, faz com que a ideia de inclusão seja algo irreal, pois apesar de se comunicarem de formas diferentes, ambos são parte de uma mesma sociedade. Sendo assim, para que haja uma real inclusão do aluno surdo em sala de aula seria necessário que ele pudesse se comunicar de maneira autônoma com seus colegas e professores. De outra maneira, ele não estaria incluso apenas, fazendo parte de um contexto escolar, sem interagir de forma independente como protagonista de sua própria história.

É importante esclarecer que de forma alguma, tem se o interprete como um profissional desnecessário dentro da sala com o aluno, mas acredita-se que a comunicação deste aluno não deveria se ater apenas a este profissional. Seria de máxima importância que este aluno conseguisse se comunicar com os colegas e professores com autonomia, sem depender de alguém.

É notória a relevância da escola na formação do indivíduo. Por tratar-se de uma instituição que tem como objetivo o desenvolvimento do ser humano, de suas competências, potencialidades e habilidades, a escola é vista como um dos ambientes educacionais mais importantes na sociedade. A educação, porém, não se limita a escola, mas é a base da mesma certamente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo Sampaio e Sampaio (2009), a abordagem do ensino em Freud é marcada pela consideração de que o inconsciente trabalha tanto naquele que ensina, como naquele que aprende. Sendo assim, pode-se dizer que a escola é um ambiente de constante aprendizagem tanto para os alunos, como para os professores, pois estes são profissionais que estão sempre em busca de novos conhecimentos. Ao partir deste ponto de vista, é perceptível o quão importante se faz que os professores tenham conhecimento e preparo para a educação inclusiva.

A melhor maneira de avançar nesta direção é investir em pesquisas, que tragam a este profissional, novos conhecimentos e técnicas capazes de torná-lo preparado para lidar com as mais diversas situações dentro da sala de aula.

Quando se pensa em um aluno surdo dentro da sala de aula a primeira questão a ser levada em consideração é a da comunicação. Pois como já debatido anteriormente ela é de suma importância para o processo de desenvolvimento e ensino aprendizagem. O decreto nº5.626 de 22 de dezembro de 2005 declara que:

> A libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino, púbicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (DECRETO nº5.626, CAP.II, ART.3º).

Muitas metodologias têm sido pensadas dentro da perspectiva de educação para alunos surdos, mas a realidade é que para que ela ocorra é indispensável o usos de Libras, Almeida(2015), explica que a Língua Portuguesa não pode substituir a Língua de Sinais na vida do surdo, desta forma o aluno surdo deve aprender primeiramente a se comunicar com a Língua de Sinais, tendo esta como sua língua materna, sua primeira língua, e a Língua Portuguesa deve da mesma maneira, de forma adaptada, ser ensinada ao aluno, sendo considerada esta sua segunda língua, considerando-se o aluno surdo, como um sujeito bilíngue.

Entende-se, assim que o ideal para que a inclusão ocorresse seria que o ensino de Libras passasse a ser dado aos alunos ouvintes das escolas regulares, desta maneira teríamos alunos ouvintes também bilíngues, sendo que para estes a Língua Portuguesa seria sua primeira língua e a Língua de Sinais seria sua segunda língua. Afinal, bilíngue não é só quem domina duas línguas de prestígio como o inglês e o português por exemplo (GESSER, 2009).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Atualmente, os sistemas de escolas integrais vêm crescendo, no Brasil, este sistema comportaria esta disciplina através de seus projetos. Visando a oferta deste aprendizado, os alunos surdos seriam beneficiados futuramente não só pela possibilidade de poderem se comunicar com os demais, mas pela inclusão social que envolve esta possibilidade e pela diminuição do preconceito em relação a cultura surda.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos muitos progressos realizados nas últimas décadas em relação ao aluno surdo e das grandes conquistas garantidas por leis às pessoas com deficiência no Brasil dentro da escola regular, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se possa avançar no sentido de diminuir a desigualdade social que este aluno possa vir a enfrentar.

Dentre as urgências atuais, é indispensável que os profissionais da Educação estejam devidamente preparados para trabalhar com alunos surdos, usando métodos que possibilitem o processo de ensino aprendizagem e a inclusão deste aluno no ambiente escolar de forma saudável e produtiva, tendo como visão, preparar este aluno para uma vida em sociedade, da mesma maneira que se busca preparar o aluno ouvinte. Isto é inclusão.

Porém, nota-se que essa inclusão só ocorrerá de fato, quando Libras for um componente curricular obrigatório relacionada a outras disciplinas e reconhecida como uma língua cultural brasileira. Pois, para uma vida social, dentro ou fora do ambiente escolar, é indispensável interação, e para que esta ocorra de forma plena, seria o ideal que surdos e ouvintes pudessem se comunicar de forma deliberada e natural.

Ou seja, a inclusão do aluno surdo seria integral se o ensino e o uso de Libras não tivessem como objetivo alcançar apenas o aluno surdo, mas sendo também uma disciplina dada aos alunos ouvintes fazendo assim parte do Currículo Escolar da Educação Básica.

É preciso que haja uma reflexão no sentido de que, se o objetivo principal é dar ao aluno surdo possibilidades de se desenvolver e torná-lo um sujeito capaz como a qualquer outro, através da educação inclusiva, é preciso esclarecer que as suas vivencias não se limitam apenas à escola, mas que esta criança vem a fazer parte de um contexto social dando a possibilidade de interação e comunicação em todos os

meios, para que a inclusão buscada dentro da escola, ultrapasse esse espaço e torne-se uma inclusão social, visando que, a pessoa surda faz parte de um contexto que vai além da sala de aula. Busca-se, dessa forma, que haja a inclusão da pessoa surda na sociedade e não só na escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. G. **Educação de Surdos** formação, estratégias e prática docente. Ilhéus, Bahia: Editus, 2015.

BRASIL, **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais** – Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União, em 24 de abril de 2009.

____Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Cap. II, Art. 3º que regulamenta o Ensino de Libras como disciplina obrigatória na formação docente.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa**? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C.R. **Língua de Sinais:** Instrumentos de Avaliação. Porto Alegre: Artmed,2011.

SAMPAIO, C. T., SAMPAIO, S. R. **Educação Inclusiva** o professor mediando para a vida. Salvador: Edufba,2009.

SILVIA, A.B.P.; PEREIRA, M.C.C.; ZANOLI, M.L. **Mães ouvintes com filhos surdos:** concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 23, n.3, p. 279-286,2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

VYGOTSKY, L.S.A. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

9.5.10 A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO MEIO EDUCACIONAL UNIVERSITÁRIO

Clarice Fabiano Costa Palavissini[992]

Dartel Ferrari de Lima[993]

RESUMO

Este artigo aborda a importância da inclusão do aluno surdo no ensino superior: destacam-se as barreiras educacionais enfrentadas pelo aluno e as dificuldades metodológicas apresentadas por docentes e intérpretes a fim de identificar as dificuldades no processo inclusivo para albergar os alunos surdos nas Instituições de Ensino Superior. Tal pesquisa foi realizada a partir de pesquisa bibliográfica contextualizando com um breve relato da linha do tempo histórica da educação dos surdos e as correntes filosóficas educacionais abordadas até os dias de hoje. Mediante a apreciação da literatura elencada observou-se que o ingresso do aluno surdo nas universidades, muitas vezes, representa a realização de um sonho e o despertar de expectativas para novas chances e boas oportunidades de trabalho. Nosso objetivo é apresentar algumas barreiras educacionais enfrentadas e as dificuldades metodológicas dos docentes enfatizando a formação continuada para os profissionais envolvidos no atendimento aos alunos surdos, associada à utilização adequada de comunicação visual e da participação do profissional intérprete educacional, na qual pode propiciar ao aluno surdo um ambiente favorável ao aprendizado. Considerando a eliminação da falta de conhecimento sobre a matéria e dirimir as barreiras linguísticas e atitudinais. Nos embasamos nesse trabalho em teóricos de ambas as áreas de estudos como Goldfeld (2002), Perlin, Strobel (2008), Lacerda (2006), Olizaroski (2013) entre outros autores. Desse modo, observa-se que é propício um repensar sobre as diferenças linguísticas e culturais e sobre o modo como essas diferenças interferem na vida acadêmica desses alunos. No momento, a língua de sinais suscita interesse e entusiasmo, mas que não seja apenas um modismo e sim para que a inclusão ocorra de fato. É legítimo reforçar a utilização da língua de sinal para uma possível prática acessível no ambiente educacional universitário.

Palavras-chave: Surdo. Ensino Superior. Inclusão. História do Surdo. Filosofias Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo mostra a importância da formação, preparo e aperfeiçoamento dos professores e demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo no ensino superior. O acolhimento do aluno surdo nas faculdades atende às expectativas de oportunidades e ao progresso na vida pessoal e profissional dos alunos ingressantes. Para Moura (2000) e Strobel (2008), o sentimento de

[992] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática – PPGECEM, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. clarice_fc@hotmail.com.
[993] Doutor, Medicina Preventiva, Educação Física e saúde, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. dartelferrari07@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pertencimento social é urgente, pois sentir-se parte corrobora para compartilhar experiências e significações inerentes ao ser surdo.

Dessa forma, a inserção do aluno surdo no meio universitário é desejosa, todavia, necessita o preparo das instituições para receberem esses alunos. A oferta de suporte das instituições para essa inserção necessita constante monitoramento, devido ao contraste idealizado pelos componentes curriculares desenhados a servirem alunos ouvintes. Somam-se a isso as dificuldades de educadores em lidar com esse público singular, diferente daquele que foi preparado para atender em sua formação de professor. O resultado, muito comum ainda, é a potencialização de angústias derivadas da inabilidade das partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem em contornar circunstâncias inesperadas. O pior dos cenários é quando atos desacautelados resultam na evasão escolar interrompendo um sonho e as expectativas derivadas dele (RIBEIRO e SILVA, 2016).

Apesar dos direitos positivados em lei, nº 10.436 de 2020, a favor das pessoas surdas, no âmbito educacional, há dificuldades de ser atendido em todas as necessidades, principalmente, no processo de interação e transmissão dos conteúdos curriculares. Mesmo com a presença do intérprete em sala, esse se limita às informações que lhe foram chegadas, ou seja, o intérprete não é professor. Assim, é comum o aluno se relacionar mais com o intérprete e menos com o professor.

Neste rápido cenário apresentado, o presente trabalho objetiva apresentar algumas barreiras educacionais enfrentadas pelo aluno surdo e as dificuldades metodológicas dos docentes no contexto do ensino superior a fim de identificar as dificuldades no processo inclusivo para abarcar os alunos surdos nas Instituições de Ensino Superior.

2 CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA DO SURDO

A história da educação dos surdos enfatiza que, na antiguidade, as pessoas surdas eram discriminadas e excluídas da sociedade; não podiam casar-se para que não gerassem filhos com mesmo problema. Havia a crença de que a surdez fosse uma doença contagiosa e hereditária. Com o advento Cristianismo, as coisas melhoraram para as pessoas com deficiência, de modo geral, o que antes era visto como castigo divino, questionando a culpa dos pais, a partir da caridade impulsionada pelo Cristianismo, tornou-se influência também no agir com as pessoas com

deficiência (RODRIGUES; LIMA, 2017).

No Egito, os surdos, por sua vez, eram tidos como seres superiores, criaturas privilegiadas. Acreditava-se que por não falarem tinham ligação direta com o divino, pois comunicavam-se em segredo ao intermediar os diálogos entre o faraó e os deuses. Porém, os surdos tinham uma vida sem muita utilidade e não recebiam educação. Em muitos lugares, os surdos eram submetidos a mortes cruéis, lançados de penhascos e os que permaneciam vivos eram fadados a serem servos ou bobos da corte (STROBEL, 2009; ROCHA, 2007).

Até o presente momento não houve outro marco na educação dos surdos com maior impacto que a proibição da língua de sinais. Conforme Perlin e Strobel (2008), certamente o auge para a utilização das tecnologias, no sentido da reabilitação, foi a partir do Congresso de Milão, seguindo a corrente oralista. Em 1880, o congresso internacional de educadores surdos na cidade de Milão, na Itália, teve a finalidade de discutir e avaliar os três métodos rivais: língua de sinais, oralista e mista (língua de sinais e o oral), hoje denominada comunicação total, dentre os temas previstos votaram sobre:

> [...} vantagens e desvantagens do internato, tempo de instrução, número de alunos por classe, trabalhos mais apropriados aos surdos, enfermidades, medidas, medidas curativas e preventivas, etc. Apesar da variedade de temas, as discussões voltaram-se às questões do oralismo e da língua de sinais (BORNE, 2002, p. 51).

Os holofotes se voltaram para a língua de sinais, proibindo-a, oficialmente, de ser aplicada para a educação de surdos, já que afirmava que a mesma impede a capacidade de fala dos surdos, declarando que os surdos são “preguiçosos” para falar, preferindo o uso da língua de sinais. A organização e o patrocínio do congresso ocorreram pelos defensores do oralismo puro. Os únicos países contrários à proibição foram os Estados Unidos e a Grã-Bretanha, com professores surdos, porém, em menor número, não obtiveram êxito em defender, suas “vozes” foram negadas e excluídas da votação. Dos 164 delegados oralistas franceses e italianos tiveram destaque, pois eram a maioria (STROBEL, 2009).

Segundo Perlin e Strobel (2008, p. 06), “os sujeitos surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas, tendo que abandonar sua cultura, a sua identidade surda e se submeteram a uma ‘etnocêntrica ouvintista’, tendo de imitá-los”. A língua de sinais foi considerada primitiva e acientífica. A influência dessa proibição acarretou atrasos em aproximadamente cem anos na educação dos surdos (ALPENDRE, 2008).

Alexander Graham Bell (1847-1922), não por acaso inventor do telefone, adepto das tecnologias, deteve grande influência no congresso de Milão. Inspirado em seu pai Alexander Melville Bell, professor de surdos, fundou uma escola oralista em Boston. Tornou-se presidente da associação americana e impulsionou a reabilitação com o ensino da fala aos surdos. Propôs a proibição do magistério aos professores surdos e o casamento entre surdos. Considerava a surdez um desvio, portanto, os surdos deveriam se comportar como ouvintes. A invenção do telefone demonstra seu empenho em criar artefatos tecnológicos para vencer a surdez (STROBEL, 2009; DUARTE, 2009). É inegável que houve avanços na área clínica. Muitas escolas de surdos se tornaram espaços de reabilitação da fala e treinamentos auditivos preocupados em normalizar os surdos vistos como deficientes deixando de lado a educação.

Em seguida ao congresso, vários países adotaram o método oral nas escolas. Dando início então a uma batalha na defesa do direito linguístico e cultural. Até os dias de hoje sentimos os impactos da proibição da língua de sinais no congresso de Milão (PERLIN, STROBEL, 2008; DUARTE, 2009).

Segundo Olizaroski (2013), no fim da Idade Média (Século XV), com a evolução dos conhecimentos científicos, os conceitos de surdez foram reestruturados. Aumentou-se o interesse em educar pessoas surdas. A autora aponta que:

> Charles-Michel de L'Épeé fundou na França, no ano de 1760, a primeira escola pública para surdos. L'Épeé foi considerado o 'pai dos surdos', porquanto, sendo homem rico, dedicou-se exclusivamente à educação da pessoa com surdez defendendo, incansavelmente, a língua de sinais e utilizando, em seu trabalho, os sinais já conhecidos pelos surdos (OLIZAROSKI, 2013, p. 6).

Assim, com a consolidação dos estudos científicos a respeito da surdez, escolas especializadas foram criadas para abrigar pessoas surdas. Samuel Heinicke (1727- 1790) - o educador pioneiro a introduzir um método sistematizado de ensino para surdos - foi o fundador da primeira escola para surdos na Alemanha, no ano de 1778, considerado o pai do método alemão. Heinicke utilizava o método da língua oral em suas aulas, mas, alguns sinais eram usados para facilitar a compreensão de todos (STROBEL, 2009).

No Brasil, em 1857, houve, oficialmente, o marco inicial da educação dos surdos brasileiros. Culminou com o convite de Dom Pedro II a Hernest Huet (1858 – 1917), um professor francês surdo, para fundar a primeira escola de surdos no Brasil,

a escola Imperial Instituto de Surdos Mudos, cujo nome, posteriormente, mudou para Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES). Huet, conhecedor e usuário da língua de sinais, oportunizou a criação de língua própria, conhecida como Língua Brasileira de Sinais (Libras) (STROBEL, 2009; DUARTE, 2009).

3 ORALISMO, COMUNICAÇÃO TOTAL E O BILINGUISMO COMO FILOSOFIAS EDUCACIONAIS

Segundo a filosofia educacional para os surdos, no “oralismo”, a pessoa surda é integrada na comunidade de ouvintes, mas para permanecer, necessita manter a condição da oralidade como seu meio de comunicação. Segundo Goldfeld (2002), o único meio de comunicação é a língua oral, desse modo, as pessoas rejeitam a comunicação por gestos e língua de sinais. Há uma grande preocupação com relação ao ensino das regras gramaticais na metodologia oralista, porque as crianças ouvintes não têm dificuldade em aprender, mas não se pode afirmar que as crianças surdas têm as mesmas facilidades.

Antigamente, acreditava-se que a condição de ser surda se desfaria com estimulação auditiva e conseguiria ouvir e desenvolver a fala. Entendendo que a pessoa surda, de certa forma, é “normalizada”, ou seja, a metodologia do oralismo preconiza que, para que haja oralização, a criança deve aprender gradativamente as regras gramaticais, e, com isso, chegar a ter bom domínio do idioma nativo, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade, tal qual ocorre com pessoas ouvintes. Ainda no oralismo, há receios que crianças surdas utilizem a língua de sinais como uma forma de comunicação, pois consideram-na prejudicial, já que o uso da língua oral é o maior objetivo dos oralistas.

Na filosofia da “comunicação total”, objetiva-se a comunicação entre surdos e entre ouvintes e surdos. Nessa filosofia, a surdez não é uma doença, mas uma deficiência que pode ser de nascença ou adquirida. Ao fazer a distinção entre as filosofias educacionais e a comunicação total, Goldfeld (2002) afirma que a utilização de qualquer forma de comunicação melhora e facilita a interação das pessoas surdas. Há rejeição, por alguns, do uso simultâneo da língua de sinais com a língua portuguesa, pois são, em vários aspectos, diferentes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em relação ao oralismo, a comunicação total, um dos pontos positivos é considerar os aspectos importantes no desenvolvimento da criança e considera que os pais ouvintes têm um papel fundamental na educação dos filhos surdos.

Para a filosofia do “bilinguismo”, atualmente regente no Brasil, o surdo, usuário da língua de sinais, a tem como sua língua materna e a língua portuguesa, como segunda língua.

Ao analisar o bilinguismo, percebem-se grandes diferenças entre eles, a comunicação total e o oralismo. Segundo Goldfeld (2002), por meio do bilinguismo, os surdos não precisam ser iguais aos ouvintes e podem assumir outra condição.

> O conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por esta filosofia. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, este aprendizado é bastante desejado, mas não é percebido como o único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez (GOLDFELD, 2002, p. 43).

O aprendizado da língua oral para os surdos é lento, levando em comparação à língua de sinais, um dos recursos necessários para aprender a língua oral é a audição, da qual eles são desprovidos.

Compreendemos também as dificuldades encontradas no acesso à educação pública, pois, em sua maioria, os professores não têm o domínio da língua de sinais. É sabido também que, em muitos lugares, há escassez do profissional intérprete o que dificulta a aprendizagem desses alunos. Consequentemente, as três filosofias educacionais defendem diferentes aspectos no que se refere à aquisição da linguagem do surdo.

4 O INTÉRPRETE EDUCACIONAL E A RELAÇÃO COM O PROFESSOR

O meio ambiente educacional é um espaço social, cuja compreensão depende da interação entre a relação professor e intérprete. Entender como se organiza e dá significado ao contexto de sala de aula e, considerando a forma que este relacionamento é construído, influencia o processo de ensino aprendizagem aos estudantes ouvintes e não ouvintes. O intérprete educacional tem a função, perante os alunos surdos, de mediar as aulas por meio da tradução e interpretação das línguas-fonte para o alvo, orientações e informações quanto às especificidades

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

linguísticas dos surdos, dando ênfase ao conteúdo semântico e incentivando a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita (RIBEIRO e SILVA, 2016).

Para Moreira (2004), o processo de inclusão não é algo rápido, aos poucos as arestas são aparadas. Barreiras vão sendo eliminadas e os processos vão se encaixando e em constante, considerando a pluralidade e a diversidade de forma humanizada.

Segundo Ribeiro e Silva (2016) a falta de sinal-termo em áreas especificas do saber ou ainda o despreparo do intérprete pode afetar negativamente a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, é necessário o comprometimento de ambas as partes: professor e intérprete; esse impacto interfere decisivamente no rendimento da sala de aula.

A necessidade do aluno surdo em se inteirar e integrar os conteúdos e as dinâmicas de sala de aula força o professor e o intérprete a compartilhem interesses para o sucesso do aluno. As discussões devem estar relacionadas à parte pedagógica, pois ambos têm responsabilidades no processo de transferência de conhecimentos (COSTA et al., 2016).

Para a inclusão deste grupo de aprendizes, é relevante mudar o conceito de educação e o ensino. A formação docente deve ser constante. Professor e intérprete devem participar do processo de ensino e aprendizagem, sendo sensíveis ao outro, pois procuram juntos estratégias para que o surdo possa melhor compreender os conceitos ensinados, tendo em mente a formação continuada, pois o conhecimento se dá por acabado (IMBERNÓN, 2000).

É importante e significativa a instituição de ensino superior, viabilizar relação pedagógica diferenciada e propiciar conhecimentos mediante o incentivo da participação em cursos de Libras. Isso objetiva adentrar na cultura surda no intuito de estabelecer uma relação integrada entre professor, intérprete e aluno, para que todos se comprometam a proporcionar um ambiente integrativo e assim facilitar as interações de ensino e aprendizagem (LACERDA, 2006).

Entende-se que o papel do intérprete educacional de mediar, traduzir e interpretar a linguagem oral e escrita para a linguagem visual-espacial contribui significativamente para a aprendizagem. Por isso, é preciso não confundir os papéis do professor e do intérprete educacional. Muitas vezes, o intérprete educacional

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

exerce também o papel de educador, não assumindo a função do professor, mas mediando harmonicamente o processo (LACERDA, 2006, p. 174).

Com a proposta da "educação bilíngue", assegura-se desde a educação infantil, o ensino simultâneo da língua de sinais e da modalidade escrita da língua portuguesa. O bilinguismo parte do diálogo, da conversação, tal qual ocorre com as crianças ouvintes, por isso:

> O bilinguismo é a melhor opção educacional para a criança surda, pois a expõe a uma língua de fácil acesso, a língua de sinais, que pode evitar o atraso de linguagem e possibilitar pleno desenvolvimento cognitivo, além de expor a criança à língua oral que é essencial para seu convívio com a comunidade ouvinte e com sua própria família (GOLDFELD, 2002, p. 165).

Programas de incentivo ao ingresso e permanência, com acessibilidade, no meio acadêmico, são fundamentais, ou seja, são meios que garantem a inclusão. Nesse sentido, incentivar o avanço educacional e social, para que haja quebra de paradigmas, oportunizando educação com equidade para todos em uma escola para todos.

5 POSSIBILIDADES DE SUCESSO NA AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO

O ensino superior é desafiador para os que ingressam, pois, sabe-se que há a necessidade de adaptação para adequar-se a esse ambiente de convívio. Muitas vezes, o acadêmico se evade, principalmente, quando enfrenta um ambiente hostil. É nesse sentido que se exalta a necessidade de métodos e didáticas que possibilitem melhor integração entre os grupos: alunos ouvintes e alunos surdos, conforme corroboração que segue:

> Mas, a integração requer não apenas capacidade para o desempenho das atividades acadêmicas, como também para o envolvimento com os colegas, os professores e o ambiente. Ambas são fundamentais nos primeiros anos do ensino superior para melhorar as chances de êxito (FERREIRA, ALMEIDA, SOARES, 2001, p. 461).

Os alunos surdos, assim como os demais, ao ingressarem no ensino superior, passam por uma nova fase escolar, pois serão abordados conteúdos e práticas pedagógicas diferentes de suas experiências anteriores. Mesmo quando o aluno surdo tem acesso ao intérprete, ele ainda pode se sentir isolado. Uma das causas é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atribuída aos professores que não planejam as aulas com estratégias e práticas para possibilitar o envolvimento de alunos surdos.

A compreensão de que o aluno surdo adentrar ao ensino superior já é um feito que requer esforço, pois superou diversas barreiras de comunicação, preconceitos e questões econômicas e sociais. Desse modo, fazê-lo permanecer e concluir o curso escolhido é um grande desafio e Moreira (2004, p. 224) ressalta que:

> […] as instituições de Ensino Superior receberam avisos e portarias do MEC a partir da década de 1990, entre elas o Aviso Circular MEC/ GM n° 277, que já sugeria encaminhamentos para que o aluno com NEE ingressasse no Ensino Superior e solicitava que instituições desenvolvessem ações para acessibilidades, flexibilização dos serviços e capacitasse os professores para o atendimento desta demanda. A Portaria do MEC n°1679/99 expressa os requisitos de acessibilidades para pessoas com NEE no que diz respeito aos processos de autorização e de reconhecimento de cursos e do credenciamento de Instituições (MOREIRA, 2004, p. 224).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A barreira a ser ultrapassada é a falta de conhecimento, entretanto, ocorrem outras formas de obstáculo mais difíceis que são as barreiras atitudinais. Elas são invisíveis, pois, muitas vezes, não oportunizam que uma pessoa surda mostre sua capacidade. É o conceito de incapacidade, sem oportunidade, logo, a discriminação é baseada em conceitos preconcebidos. Assim, o desafio de cada um de nós é contribuir para eliminar ou ao menos minimizar as barreiras linguísticas ou de atitude, para que a pessoa com deficiência seja capaz de desempenhar suas tarefas, e aproveite oportunidades e, sobretudo, usufrua plenamente da vida.

Desse modo, as instituições ensino superior precisa rever profundamente o modo de ensinar e de conhecer a surdez, pensar sobre as diferenças linguísticas e culturais e sobre o modo como essas diferenças interferem na vida acadêmica desses alunos.

REFERÊNCIAS

ALPENDRE, E. V. **Concepções sobre surdez e linguagem e a aprendizagem de leitura.** Superintendência da Educação Diretoria de Políticas e Programas Educacionais Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba, 2008.

BRASIL. Lei 10.436, 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências**. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 21 jul. 2021.

BORNE, R. M. M. **Representações dos surdos em relação à surdez e implicações na interação social.** pp. (Dissertação de mestrado da UTP), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002.

COSTA, S. E.; SOUZA, I. A.; HOFELMANN, D. D. A., SELL, F. S. F.; BERKENBROCK, C. D. M. Desafios na Arte se Ensinar Inclusiva: A Relação Professor e Intérprete na Inclusão do Surdo. CINTED-UFRGS **Novas Tecnologias na Educação**. v. 14, n. 2, dez., 2016.

DUARTE, A. B. S. **Releitura histórica da educação de surdos no brasil**: 1961 – 1996. Universidade Federal de Uberlândia Faculdade de Educação. Uberlândia - MG 2009.

FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. **PsicoUSF**, Itatiba, v.6, n.1, p. 1-10, jan. 2001.

FERNANDES, C. **Histórico das pessoas com deficiência.** Curso de formação continuada para professores de surdos. UFRGS. 2021.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional.** 8 ed. Cortez Editora, 2000. p. 119.

LACERDA, C. B. F. de. **A inclusão escolar de alunos surdos:** o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. vol. 26, n.69, 2006, p. 163-184.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

MOURA, M. C. **O surdo, o caminho para uma nova identidade**. Rio de Janeiro. Revinter. 2000.

OLIZAROSKI, I. M. H. **Trajetória histórica do sujeito surdo e reflexões sobre as políticas públicas que regem a educação do surdo no Brasil.** 2013.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos.** Florianópolis: UFSC, 2008.

RIBEIRO, C. B.; SILVA, D. N. H. Trajetórias Escolares de Surdos: Entre Práticas e Processos de Desenvolvimento Bicultural. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 33, pp. 1-8, 2016.

ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES, 2007.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

RODRIGUES, A. P. N.; LIMA, C. A. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Interritórios Revista de Educação**. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil. v.3, n.5, 2017.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. **Leitura e redação entre universitários:** avaliação de um programa de intervenção. Psicologia em Estudo. Maringá, v.7, n.1, p. 31-38, jan. 2002.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: ed. da UFSC, 2008.

STROBEL, K. **História da educação de surdos.** Florianópolis: UFSC, 2009.

9.5.11 A MEDIAÇÃO COMO PROCESSO FACILITADOR DO ENSINO DO ALUNO SURDO NA EDUCAÇAO PROFISSIONAL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Juliane Retko Urban[994]

Antonio Carlos Frasson[995]

RESUMO

Este artigo teve como objetivo analisar, a partir de entrevistas, a mediação da aprendizagem como processo facilitador da aprendizagem do aluno surdo na educação profissional. A pesquisa foi realizada em uma instituição privada de ensino profissionalizante de uma cidade do interior do estado do Paraná. Esta pesquisa foi alinhada aos estudos de Meier e Garcia (2011), Depresbiteris (2014) e Feuerstein (2014). Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de cunho aplicado, fundamentada nos princípios basilares de um estudo de caso. Os registros foram coletados por meio de entrevistas realizadas com professores. Tal proposta teve como base que o processo de inclusão de pessoas com deficiência, inicia-se, na maioria das vezes, com a educação formal. Nesse sentido, a presença de alunos surdos, que frequentam os cursos profissionalizantes tem-se aumentado a cada dia. Lacunas existentes no processo de ensino desses alunos, ressaltou a possibilidade de a mediação de aprendizagem ser capaz de suprir algumas dificuldades. A análise dos dados indica que a aprendizagem por mediação é um diferencial para o processo de ensino pelos professores, pois oportunizou a participação do aluno no processo de aquisição do conhecimento, como também, destacou o envolvimento do professor e dos alunos da turma com o aluno surdo.

Palavras-chave: Aluno surdo. Mediação da aprendizagem. Educação profissional. Ensino profissionalizante. Reuven Feuerstein.

1 INTRODUÇÃO

O caminhar sobre a capacitação das pessoas com deficiência foi sendo contextualizada e encaminhada em nosso país a partir de algumas leis e decretos. Dentre esses instrumentos legais, destaca-se a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, conhecida como lei das cotas, a qual dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social, como em seu artigo 93, que determina que as empresas com mais de 100 funcionários seja obrigada a preencher de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou portadores de deficiência.

Nesse sentido, a busca por capacitação profissional pelas pessoas com deficiência aumentou. Face a esta procura, as instituições de ensino

[994] Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia, Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Ponta Grossa. juretko.urban@gmail.com.
[995] Doutor em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Ponta Grossa, ancafra@gmail.com.

profissionalizantes adequaram-se seus princípios metodológicos de aprendizagem para atender esse novo público.

Este artigo, recorte de uma pesquisa de Mestrado Profissional, alinhado aos estudos de Meier e Garcia (2011), Depresbiteris (2014) e Feuerstein (2014), parte da hipótese que a mediação de aprendizagem pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos no ensino profissional.

O presente artigo, teve como objetivo analisar a mediação da aprendizagem como processo facilitador da aprendizagem do aluno surdo na educação profissional, para que esse aluno possa ingressar no mercado de trabalho, podendo concorrer com os demais candidatos igualmente.

2 EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA

A teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), desenvolvida por Reuven Feuerstein, traz em seu escopo que, apesar da idade, do histórico de desenvolvimento mental, das condições genética, orgânica ou psicossocial, todos os seres humanos são modificáveis, sendo capazes de evoluir por meio de mudanças estruturais durante a vida.

A base para o desenvolvimento dessa teoria centrou-se em estudos desenvolvidos por Piaget sobre a expressão “exposição direta aos estímulos”, que foi definido como estímulo-organismo-resposta (S-O-R). A partir disso, Feuerstein começou a trabalhar com a hipótese da aprendizagem mediada por meio de interações e mediações humanas, sendo definida como estímulo-interação humana-organismo-interação humana-resposta (S-H-O-H-R).

Metodologicamente a aprendizagem mediada, idealizada por Feuerstein (2014), traz como vertente a relação entre o mediador e o aprendiz, colocando-se o mediador entre o estímulo e o organismo e entre o organismo e a resposta, nesse sentido o autor demonstra em sua proposta que a aprendizagem tem lugar tanto do surgimento da exposição direta do sujeito aos estímulos quanto por meio da ação de um mediador.

Caminhando na direção de modificar o status quo estabelecido no processo de ensino e aprendizagem, Feuerstein (2014) desenvolveu a proposta educacional que

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tem por base as experiências de aprendizagem mediada e a avaliação do potencial de desenvolvimento.

Meier e Garcia (2011), ao trabalharem com o processo de EAM, destacam que essa teoria traz em seu escopo a capacidade de:

> Possibilitar a potencializar a construção de conhecimento pelo mediado. Significa estar consciente de que não se transmite conhecimento. É estar intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o aluno de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar, transformar os estímulos provenientes desse objeto a fim de que o mediado construa sua própria aprendizagem, que o mediado aprenda por si só (MEIER e GARCIA, 2011, p. 72).

Assim, pautado neste olhar, o professor, ao planejar sua aula, necessita apresentar o objeto de estudo como uma forma de motivar os alunos para o estudo, incitando, assim, a curiosidade discente pela explicação sobre o objeto de estudo.

É necessário, portanto, oferecer condições adequadas para o processo de aprendizagem. Entende-se que para esse processo de mediação ocorrer de maneira efetiva, os professores devem incluir estratégias que estimulem os alunos ao estudo. Para tanto, seria necessário adotar métodos diferenciados do tradicional e se aproximar dos alunos para conhecê-los, visando descobrir onde residem as maiores dificuldades apresentadas em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Feuerstein (2014) considera que a EAM é determinante devido ao desenvolvimento da maleabilidade dos esquemas que asseguram a flexibilidade e plasticidade de adaptação, ao assim demonstrar:

> A EAM ocorre quando uma pessoa (mediador) que possui conhecimento, experiência e intenções medeia o mundo, o torna mais fácil de entender, e dá significado a ele pela adição de estímulo direto. Isto terá muitas formas, mas pode ser generalizado para descrever (em algum nível ou outro) aspectos da experiência humana que acumulou ao longo dos anos, e não apenas a experiência imediata do momento (FEUERSTEIN, 2014, p. 59).

Em relação ao processo da mediação educacional, entende-se que o mediador, nesse caso o professor, é o responsável por mediar elementos amplos e significativos, por meio de atividades adaptativas, criativas e inovadoras, atuantes sobre o estímulo, favorecendo a construção do conhecimento.

Para Feuerstein (2014), as interações humanas mediadas são a intencionalidade e a reciprocidade, a transcendência e o significado. Então, a partir desse pensamento, no tocante aos alunos trabalharem sob estímulos, para o professor, recomenda-se rever o método utilizado em sala de aula, modificando sua postura pedagógica para a proposta da mediação:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Posturas não mediadoras precisam ser revistas, integradas e contextualizadas. Há que se promover transformações no trabalho docente que garantam a mediação da aprendizagem como opção consciente de ação pedagógica ou, por que não dizer, andragógica. O fator de "construção" como parte integrante e integradora do conceito de mediação da aprendizagem é um passo necessário nesse caminho (MEIER e GARCIA, 2011, p. 72).

Nesse sentido, o professor deve aparecer como o mediador que instiga, promove e incentiva o processo de aprendizagem, como destacado por Depresbiteris (2014):

> O mediador seleciona, assinala, organiza e planeja o aparecimento do estímulo, tudo de acordo com a situação estabelecida por ele e a meta de interação mediada. Pela mediação, o mediado adquire os pré-requisitos cognitivos necessários para aprender, para beneficiar-se da experiência e conseguir modificar-se. Desta maneira a aprendizagem mediada caracteriza-se como um processo intencional e planejado (DEPRESBITERIS, 2014, p. 6).

Entende-se que o estímulo é um fator significativo para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem do aluno.

A Experiência da Aprendizagem Mediada tem como propósito a aprendizagem sem limite, visto que considera que todas as pessoas são capazes de aprender. Para a realização da aprendizagem mediada, os determinantes idade e sexo não são fatores primordiais, desde que esta aconteça de forma a contribuir para o desenvolvimento do indivíduo.

Em relação a pessoas com deficiência, Budel (2012), ao centrar seus ensaios teóricos na EAM, defende a ideia de que esta é necessária para o desenvolvimento dos indivíduos, com ou sem deficiência, ao assim afirmar:

> [...] o que realmente faz a diferença na aprendizagem é a metodologia. Mediação da aprendizagem é o que defendemos nesta obra como uma das melhores metodologias possíveis para o desenvolvimento da inteligência, inclusive das pessoas com deficiência. (BUDEL, 2012, p. 95).

Nesse contexto, e sintonizado com o proposto por Feuerstein, é possível entender que os professores mediadores transformam as suas ações, inventam, dedicam tempo, investem em planejamento e estudo para fazer a diferença na vida escolar do aluno. Pensam e acreditam sempre que o ser humano é modificável, quer dizer, ele possui potencial para aprender e se adaptar ao ambiente em permanente mudança.

> A função do mediador não é apenas a de levar o indivíduo a perceber e registrar os estímulos, mas determinar certas mudanças na maneira de processar a utilizar a informação. Ao deixar claro seus objetivos ao sujeito, o mediador o incita a compartilhar dos seus propósitos nesse processo mútuo que redunda em conhecimento e enriquecimento para ambos (MEIER E GARCIA, 2011, p. 131).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O professor mediador ao planejar as suas aulas deve levar em consideração os anseios dos seus alunos surdos em aprenderem o conteúdo ministrado, visando com que o mesmo atingir os objetivos propostos.

Budel (2012, p. 157) relata que "os objetivos que ele puder traçar para a educação de seus alunos com deficiências poderão até mesmo não ser alcançados, mas lhe indicam um caminho e o fazem mudar estratégias que não tenham sido bem-sucedidas". Assim, cada planejamento de aula torna-se uma experiência para os professores, pois podem analisar e discutir as estratégias adotadas e eliminar aquelas que não foram bem-sucedidas.

A mediação da aprendizagem na educação especial é primordial para o desenvolvimento da autonomia e para o aluno modificar-se. A educação do surdo passa por esses processos e acredita-se que a modificabilidade, por estar relacionada com potencial de mudança, de adaptação e de plasticidade cerebral, irá atuar nas funções cognitivas desses alunos. Para isso, seria necessário que realizassem uma avaliação dinâmica no aluno, e não apenas se constatasse a dificuldade no momento em que está sendo avaliado.

3 METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Esse estudo, de natureza qualitativa, de cunho aplicado, fundamentada nos princípios basilares de um estudo de caso, desenvolveu-se por meio de entrevistas com professores, sendo esse artigo, um recorte da dissertação de mestrado. As entrevistas foram gravadas em áudio que, posteriormente, foram transcritas e analisadas.

Os participantes da pesquisa foram assim identificados: Professor 1 – P1, Professor 2 – P2, assim, sucessivamente até o P6. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UTFPR, na plataforma Brasil, sob o nº 65080517.4.0000.5547, obtendo aprovação por intermédio do parecer nº 2.109.415, As perguntas propostas na entrevista foram descritas no quadro 1:

Quadro 1: perguntas elaboradas para os respondentes da pesquisa

Professores	Em sala, o que você faz para despertar a atenção dos alunos para o conteúdo ministrado, inclusive do aluno surdo? Como o princípio da mediação da aprendizagem, ao ser aplicado para o aluno surdo contribui para seu aprendizado?

Fonte: autoria própria (2017).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Participaram da entrevista seis professores que lecionam para os alunos surdos, atuantes há mais de quatro anos na instituição. Todos esses do sexo masculino, cuja faixa etária encontra-se entre 20 a 50 anos. A primeira questão sobre mediação da aprendizagem foi: Em sala, o que você faz para despertar a atenção dos alunos para o conteúdo ministrado, inclusive do surdo?

A maioria dos professores relata que procuram relacionar o conteúdo que será ministrado na aula com alguma experiência profissional, com algum fato ocorrido. P5, no que diz respeito a despertar a atenção dos alunos, discorre:

> Procuro trazer exemplos do que eles poderão encontrar na indústria, tenho algum tempo de experiência, quando vou iniciar uma aula trago alguma situação, modelos de máquinas que os alunos encontrarão nas empresas. Isso desperta o interesse. Quando trabalho na turma da noite, geralmente os alunos já trabalham durante o dia, quando falo algum exemplo os alunos comentam, gera uma troca de experiências com os demais alunos. Isso a intérprete passa para eles e tem uma ideia do que tem nas empresas.

Semelhante ao posicionamento de P5, P4 reforça:

> Mostrando as ferramentas, pega as peças, pega o multímetro, mostra como medir. Pego uma peça boa e uma peça danificada e não falo que está danificada, e mostra como fazer o teste, daí o aluno terá que identificar o que está acontecendo, o que está errado, em qual peça, o que tem que fazer com essa peça danificada.

Ainda sobre essa questão, P1 expõe: “A minha tática é essa: ter um bom relacionamento e fazer que eles interajam com o assunto”. A segunda questão foi: Como o princípio da mediação da aprendizagem, ao ser aplicado para o aluno surdo, contribui para seu aprendizado? Sobre essa questão, P4 explica:

> A mediação é muito importante, não só para o surdo, mas para todos. Quando o aluno vai realizar a montagem/desmontagem da peça, surgem as dúvidas e daí vamos explicando, chamando a atenção para os pontos mais importantes. Mas depende do aluno, se não tiver o interesse, a reciprocidade para aprender é mais difícil. O professor está em sala de aula com a intencionalidade de ensinar. E metodologia quer que você vá resgatando o aluno, e você vai tentando, mas quando o aluno não quer é difícil.

P3, por sua vez, observou outro ponto:

> Na verdade para a gente é sempre um novo aprendizado, quando estamos trabalhando com alunos que tem algumas limitações nós temos que redescobrir a forma de tentar repassar o que você sabe. Ou fazer com que ele aumente seu conhecimento e coloque em prática o que ele aprendeu no curso que ele escolheu.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao analisar as falas dos respondentes, pautamos nos conhecimentos de Souza (2004) e Fuerstein (2014). Ao despertar a atenção do aluno para o conteúdo, o professor acaba estimulando o aluno a participar da aula. A participação discente por meio dos relatos durante a aula faz com que o assunto debatido tenha um significado. E, a partir do momento em que há significado para o aluno, desperta-se ainda mais o interesse, como ressalta Feuerstein (2014, p. 89):

> A mediação do significado é o que cria as forças motivacionais e emocionais que impulsionam nossa atividade e comportamento. A mediação de significado contribui para a qualidade e poder de formação da interação de duas formas:
>
> O significado faz com que a mensagem do mediador seja entendida e racionalizada, também para extensão e aplicação para além da situação imediata.
>
> Ela levanta a necessidade de o receptor da mediação olhar para significados mais profundos e pessoais para si mesmo (FEUERSTEIN, 2014, p. 89).

Os professores relatam a importância da mediação na metodologia, porém, o professor não consegue realizar um trabalho de excelência quando o aluno não está motivado para isso. A reciprocidade, por parte do aluno, é importante para que o resultado final seja alcançado.

> O critério de reciprocidade envolve troca, permuta. O mediador deve estar aberto às respostas do mediado, preparar os melhores materiais, provocar o interesse e a motivação sobre os conteúdos diversos, investir tempo na verificação do aprendizado, mostrar satisfação com as transformações de mediado. Este, por sua vez, mostra reciprocidade quando fornece indicações de que está cooperando, sente-se envolvido no processo de aprendizagem e se esforça para modificar-se. A reciprocidade, enfim, é um caminho que explicita uma relação implícita e faz com que a aprendizagem se torne consciente (SOUZA, 2004, p. 46).

Dentre os critérios universais da mediação, a intencionalidade e a reciprocidade partem do professor e fazer com que o aluno compreenda a importância do conteúdo para a formação. O estímulo praticado pelo docente agirá de forma que desperte o interesse no aluno. Quando isso não acontecer, é importante mudar a estratégia, como destaca Feuerstein (2014):

> O mediador com intencionalidade muda os estímulos, faz com que sejam mais salientes, mais poderosos, se imponham mais e sejam mais compreensíveis e importantes para o receptor da mediação (o mediado/aluno). Mas a simples mudança de estímulo não é suficiente, o mediador também altera o receptor da mediação, se o mediado está sonolento, o mediador induzirá um estado de alerta. Se o aluno responde lentamente, o mediador ajustará a taxa de fluxo de estímulo para o tempo do mediado para que possa ser absorvido. Porém, se o mediador habilidoso observa que estas intervenções não são eficazes, o mediador adaptará suas reações, mudará a si mesmo e modificará os métodos da mediação para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> garantir que o que está sendo retratado será absorvido pelo aluno (FEUERSTEIN, 2014, p. 83).

O professor torna-se responsável pela aprendizagem desse aluno, cabendo a ele fazer com que esse aluno desperte para o aprendizado.

Após a análise das entrevistas, ressalta-se que existem, por parte dos professores, algumas dificuldades apontadas, como: dificuldade em ter laboratórios disponível fora do horário de aula, a dificuldade inicial de contato com a intérprete, pois, alguns professores não sentiam à vontade com a presença de uma pessoa estranha no ambiente de sala de aula.

Analisando as respostas fornecidas por alguns professores, observou-se que a instituição detectou uma lacuna na formação dos professores: a dúvida de saber se o professor estava preparado para ministrar as aulas para os alunos surdos. Assim, fornece, atualmente, via EaD, cursos de formação continuada para os docentes sobre as pessoas com deficiência, as quais, poderão estar presentes em sala.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da experiência da aprendizagem mediada, desenvolvida por Feuerstein, dentre suas particularidades, objetiva a aproximação do professor, por meio da intencionalidade e reciprocidade ao aluno. Neste sentido, o objetivo dessa pesquisa, de analisar a mediação da aprendizagem como processo facilitador da aprendizagem do aluno surdo na educação profissional, apresenta a mediação como facilitador e estimulante, tanto para o professor, quanto para o aluno.

Após o relato dos entrevistados, constatou-se que necessário se faz em adotar métodos diferenciados do tradicional e se também em aproximação dos alunos para conhecê-los, visando descobrir onde residem as maiores dificuldades apresentadas em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

A mediação de aprendizagem, foi elencada como um dos diferenciais para o processo de ensino pelos professores, pois oportuniza a participação do aluno no processo de aquisição do conhecimento, como também, destaca o envolvimento do professor e dos alunos da turma com o aluno surdo.

Assim, a mediação de aprendizagem, pode ser considerada como uma teoria a ser explorada no contexto de ensino para alunos surdos e também pode ser levada

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para discussão com demais professores da instituição, visto que, todos podem, em algum momento ter contato com alunos surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n 8.213**,** de 24 de Julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jul. 1991.

BUDEL, Gislaine. Coimbra; MEIER, Marcos. **Mediação da aprendizagem na educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2012.

DEPRESBITERIS, Léa. **Estratégias de mediação:** algumas possibilidades para provocar aprendizagem significativa. Bahia, 2014. Disponível em: http://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/estrat%C3%A9gias%20de%20media%C3%A7%C3%A3o%20artigo.pdf. Acesso em: 16 fev. 2017

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael. S.; FALIK, Louis. H. **Além da inteligência:** aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem:** contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do autor, 2011.

SOUZA, Ana Maria Martins; DESPRESBITERIS, Léa; MACHADO, Osny Telles Marcondes. **A mediação como princípio educacional:** bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Editora Senac, 2004.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais – 1994.** Brasil, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em 24 jan. 2017.

9.5.12 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA NOVAS PRÁTICAS NOCONTEXTO ESCOLAR

Silvana de Fatima Travensoli do Carmo[996]

RESUMO

Esse texto apresenta os resultados de pesquisa que buscou analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar que contribuem para efetivação de uma educação inclusiva para os alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Teve como ponto de partida buscar responder o seguinte problema: quais as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar que contribuem para uma educação inclusiva? A pesquisa utilizou como procedimento metodológico o levantamento bibliográfico combinado com a pesquisa documental. O aporte teórico foi subsidiado pelos autores: Mantoan (1997; 2001; 2003), Carvalho (2004; 2009) que abordam a relevância da inclusão escolar no contexto regular de ensino, Sanches e Teodoro (2006) que abordam sobre o desafio de organizar o ensino para todos os alunos, Vilaronga e Mendes (2014) dão ênfase ao aspecto do ensino colaborativo no processo inclusivo, Garcia (1999) e Nóvoa (1992) que enfatizam sobre a importância da formação docente continuada. Por meio da análise preliminar foi possível esboçar algumas considerações a partir dos objetivos traçados, dentre eles: constata-se a importância da construção de espaço inclusivo no contexto escolar que priorize a todos sem exceção com práticas que contribuam para a eliminação da exclusão; espaço este que precisa ser colaborativo e onde a formação continuada do professor torna-se um fator primordial na efetivação da perspectiva de educação inclusiva no contexto escolar.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Inclusão. Educação Especial

1 INTRODUÇÃO

Enquanto professora da rede pública de ensino, especificamente atuando em Sala de Recursos Multifuncional, percebo a necessidade de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar que contribuem para efetivação de uma educação inclusiva para os alunos do AEE, práticas estas que tornam-se fundamentais para o aluno público alvo do AEE e que não pode ser entendida como meramente a efetivação de sua matrícula no contexto do ensino regular.

Com este intuito e na tentativa de encontrar respostas ou apontar caminhos para esta pesquisa o ponto de partida teve a seguinte pergunta: quais as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar que contribuem para uma educação inclusiva?

A pesquisa utilizou como procedimento metodológico o levantamento bibliográfico combinado com a pesquisa documental. O aporte teórico foi subsidiado

[996] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI). Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: siltravensoli@gmail.com

pelos autores: Mantoan (1997; 2001; 2003), Carvalho (2004; 2009) que abordam a relevância da inclusão escolar no contexto regular de ensino, Sanches e Teodoro (2006) que abordam sobre o desafio de organizar o ensino para todos os alunos, Vilaronga e Mendes (2014) dão enfase ao aspecto do ensino colaborativo no processo inclusivo, Garcia (1999) e Nóvoa (1992) que enfatizam sobre a importância da formação docente continuada.

Com base no aporte teórico e na busca dessa construção de práticas pedagógicas que devem enfatizar um processo qualitativo, faz-se necessário o repensar sobre a inclusão e a forma como esta vem sendo conduzida no espaço escolar.

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE CONTRIBUEM PARA A INCLUSÃO

No ambiente escolar, cujas particularidades apresentam-se com um público variado, encontram-se, sobretudo, os alunos da modalidade da educação especial, e para estes o repensar das ações pedagógicas faz-se mais premente.

Segundo Edler Carvalho (2004, p.26) “as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”.

Ao professor do ensino regular independente da disciplina, recai observar as necessidades de adequações, flexibilizações e práticas pedagógicas que permitam a inclusão sem exclusão.

Reconhecer as demandas pedagógicas, compreender as limitações e promover as potencialidades do aluno, dito especial, no contexto escolar, é papel de todos na escola, é trabalho coletivo e colaborativo.

Para Sanches e Teodoro (2006, p.73):

> Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldades e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas [...]

No anseio de identificar as práticas pedagógicas que criam espaços de inclusão no contexto escolar e que garantem de fato o direito do aluno de estar e permanecer no ensino regular e dela adquirir os conhecimentos necessários a sua formação científica, cultural e social como preconiza as legislações vigentes torna-seimportante

esta pesquisa, pois estas práticas também devem "reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada." (MANTOAN, 2011, p.33)

Para Edler Carvalho (2009, p. 36) "o conceito de escolas inclusivas pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem, com vistas à efetivação do trabalho na diversidade".

Pensar o contexto escolar é refletir sobre as questões de: aprendizagem, propostas pedagógicas, relação professor/aluno, avaliação entre outras.

Torna-se um universo complexo e ao mesmo tempo todas as questões se articulam para construir o processo de ensino e aprendizagem que ocorre no interior das instituições escolares.

As instituições escolares são espaços onde a heterogeneidade apresenta-se marcante; pensar um ensino nesta configuração é pensar nas diferenças, onde estas diferenças são positivas e constroem propostas para a inclusão para o real direito do cidadão, de toda pessoa com deficiência.

Conforme preconiza a Constituição Brasileira em seu Art. 205, "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Ao reportar à escola, é nítida a configuração destes aspectos para a condução do fazer pedagógico que deve promover o ensino com qualidade, cuja construção do ensino com seus atores: alunos, professores, gestão e a comunidade, precisam assumir papéis que lhes configuram como responsáveis e condutores da aprendizagem.

Ao pensar as ações do contexto escolar ficam visíveis as questões que envolvem as propostas pedagógicas e, neste sentido, a condução e a organização destas no contexto escolar é vista como o ponto central.

Conhecer as especificidades da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e refletir sobre sua importância no contexto educacional é caminhar nosentido de investigar, confrontar e melhorar todo o sistema e assim abrir caminho para as mudanças, para ações de inclusão.

> O grande desafio, sem dúvida, não é o de estar ciente destas transformações, mas sim integrá-las e contemplá-las no trabalho educacional. Assim, a escola precisa promover um resgate da sua função de promotora de novos

> conhecimentos, buscando refletir criticamente sobre as ações e condutas cotidianas, tendo em vista desenvolver novas formas de atuar na educação que promova o sucesso do aluno (HEERDT, 2003, p. 69)

Tais ações carecem de clareza nos documentos orientadores da escola, tais como: Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico (PPP), no Plano de Trabalho docente (PTD), estes configuram-se propostas reais de sua realidade, de sua comunidade, suas fragilidades e possibilidades.

O compromisso, a responsabilidade e as obrigações dos docentes frente as questões que envolvem as ações pedagógicas é clara e definida na LDB em seu artigo 13 nos seguintes aspectos:

> Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
> I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento deensino;
> II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica doestabelecimento de ensino;
> III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
> IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
> V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
> VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias ea comunidade.

O envolvimento com todos os elementos da escola e as questões que a conduzem deve ser primordial, pois deve nortear a uma boa participação, promover interações sobre a realidade interna e externa, identificar suas potencialidades e desafios.

O trabalho pedagógico em conjunto deve favorecer a elaboração de propostas pedagógicas do estabelecimento de ensino e para o estabelecimento de ensino, deve contemplar a escola em seus aspectos político, humano e social.

Reconhecer as particularidades de cada escola é promover o ensino que seja capaz de transformar, de construir o sujeito crítico e reconhecedor de seus direitos e deveres.

O artigo 13 contempla a responsabilidade dos docentes e o papel educacional a cumprir no contexto escolar, ao mencionar o zelo pela aprendizagem dos alunos.

Nesta questão, as propostas pedagógicas devem cumprir a funçãoeducativa, politica e social. Na função educativa deve promover conhecimentos; na função

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

política, o aluno deve torna-se sujeito de reflexão e na função social deve possibilitar a participação.

A ação pedagógica precisa ser entendida pelo professor como instrumento de emancipação e não como práticas isoladas com poder de segregação, seletiva e classificadora.

O professor precisa reconhecer-se como parte integrante do processo educativo que promove conhecimento, emancipação educacional e cultural, para - de fato - construir estratégias de adequações, flexibilizações e acolhimento a todos os seus alunos.

Esse processo de emancipação só é construído na medida em que o professor torna-se agente colaborador e articulador na/para escola. Ser agentearticulador é promover de fato práticas onde a ação inclusiva seja feita no dia a dia das salas de aula, não sendo apenas obrigação, mas um processo para a construção social.

A Constituição Federal de 1988 constitui-se em um destes exemplos, a qual busca nos aspectos educacionais garantir e efetivar direitos; sendo assim encontra-se no artigo 208 a obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico, o atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

A escola deve caminhar neste processo de construção pedagógica para o atendimento educacional especializado, em seu contexto deve prevalecer o espaço para refletir, para debater, para questionar as ações que ainda fazem-senecessárias.

Conforme aponta Vilaronga, Mendes (2014, p.33) “todos os profissionais que trabalham no sistema de ensino, incluindo a gestão administrativa, devem ter clareza da inclusão escolar e estar de acordo em colocá-la em prática”.

A garantia do acesso ao sistema educacional não deve constituir-se em ações isoladas e sua efetivação só irá ocorrer quando o contexto escolar compreender a importância de promover a inclusão.

A inclusão configura-se em igualdade de oportunidades, em adaptações conforme as necessidades individuais, em ofertar o apoio educacional, em ofertar apoio técnico e financeiro às instituições.

Avançar no contexto escolar no sentido de melhoria do ensino para os alunos com necessidades especiais ou de certa forma para todos que nele pertencem é construção de práticas pedagógicas pelas diferenças.

Segundo Mantoan (2011) é preciso que seja reconhecido todas as diferenças e que o direito as diferenças seja o direito de uma escola para todos; nelahá a necessidade do professor rever e recriar suas práticas, com base nas políticas educacionais, nas diretrizes, nos currículos e programas compensatórios.

A prática pedagógica precisa ser vista como processo de investigação, processo que é constituído sobre a práxis, com reflexão, com ações que possibilitam decisões, contribuições, melhoria na sua configuração.

Desta forma, os professores no contexto escolar precisam entender que:

> [...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p. 25).

Esta reflexão sobre a ação do ensinar só é possível a partir da formação articulada que deve priorizar os saberes da experiência, o desempenho profissional e as indagações da profissão.

O espaço de formação continuada para práticas inclusivas deve ser espaço de discussão, de análise, de planejamento, de reflexão sobre as questões reais da escola junto aos seus pares, de forma coletiva e forma comprometida.

Marques (2008) apresenta que:

> A inclusão consiste numa significativa mudança na postura do professor e propõe a construção de um novo perfil de escola que, a partir de então, objetiva contemplar e valorizar a singularidade de cada um dos sujeitos, trabalhando para uma visão de conjunto e parceria na busca da transposição do ideal para o real (MARQUES, 2008, p. 181).

A caminhada educacional, que não inicia de uma hora para outra, pressupõea valorização ao aluno na perspectiva inclusiva, que reconheça ás suas limitações e, sobremaneira, que seja construída de forma coletiva com ajuda mútua, num espírito de equipe atingindo a todos os alunos apesar de suas diferenças.

Em parceria e com trabalho articulado com os professores da sala de aula regular que visa á participação e a aprendizagem dos estudantes nas atividades escolares encontra-se o professor especializado em Sala de Recursos Multifuncionais.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tal atendimento na rede estadual do Paraná teve início em 2005 e atualmente segue a INSTRUÇÃO N° 09/2018-SUED/SEED, na qual atende os alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, comproblemas de aprendizagem, que requeiram análise e planejamento de ações de intervenção sobre os resultados avaliativos dos estudantes.

Para Mantoan (2011, p.65):

> [...] um professor que engendra e participa da caminhada do saber com seus alunos e mediado pelo mundo consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provoca a construção do conhecimento com maior adequação.

A formação continuada com vista para o desenvolvimento profissional deve constituir-se um “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professoresgerem conhecimentos práticos, estratégicos e sejam capazes de aprender com asua experiência”. (GARCIA, 1999, p.144)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar que contribuem para efetivação de uma educação inclusiva para os alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), deste modo foi possível identificar que o processo inclusivo além ser ser contemplado nas políticas públicas precisa ser efetivado no contexto escolar pelo coletivo que ali se faz presente.

Outro ponto fundamental constatado é sobre a importância da construção de espaço inclusivo no contexto escolar que priorize a todos sem excessão, respeitando e priorazando ações para as especificificidades que ali se apresentam, para isso o entendimento de práticas emancipatórias.

Para a construção destas práticas que refletidas são práxis, estas são capazes de contribuir na eliminação da exclusão, urge no espaço escolar a necessidade do trabalho colaborativo e da formação continuada para o professor, pois estas ações são cruciais para a efetivação do ensino na perspectiva da educação inclusiva no contexto escolar.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394,** de 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa educacional e o movimento pesquisas científicas baseadas em evidências. **Práxis Educativa**, v. 10, p. 1-14, 2015. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7157/4545. Acesso em 21ago.2020.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudançaeducativa. Porto: Porto Editora, 1999.

HEERDT, M. L. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. Revista Nova Escola, ed. 182, São Paulo, mai. 2005.

MANTOAN, M. T. E. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, Rio deJaneiro: Vozes, 2011.

MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V.; SOUSA, L. (orgs.) **Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DPA, 2008.

VILARONGA, C. A. Rios; MENDES, E. G**. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar:** práticas colaborativas entre os professores. práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog**. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 jun. 2021.

NÓVOA, A. **Formação dos professores e profissão docente**. In: Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PARANÁ. Parana. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. **INSTRUÇÃO N° 09/2018–SUED/SEED**. 2018. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/Legislacao. Acesso em: 26 ago. 2020.

SANCHES, I; TEODORO, A. Inclusão escolar: conceitos, perspectivas e contributos. **Revista Lusófona de Educação**, v.8, pp. 63-83, 2006.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.5.13 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO REFERENTE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA VOLTADA PARA OS ALUNOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Silvana de Fatima Travensoli do Carmo[997]

RESUMO

O objetivo do presente estudo é elaborar uma síntese interpretativa do conhecimento referente à produção acadêmica que aborda a temática Prática Pedagógica, Inclusão e Educação Especial. Para esta análise da produção científica consideraram-se as dissertações e teses produzidas no período de 2017 a 2020. Procedeu-se ao levantamento dos trabalhos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), procurando averiguar, conforme a temática selecionada, os desafios, possibilidades e avanços para essa área. No estado da arte, a busca de contribuir com relação da teoria e prática ao que se pesquisa, enfatiza: o levantamento da produção, a leitura e a identificação da temática, a organização e síntese dos dados, a elaboração do banco de descritores e a leitura analítica e elaboração do texto, passos cruciais para evidenciar o processo qualitativo da pesquisa. A análise empreendida teve como direcionamento para a prática pedagógica no contexto do ensino regular em específico no ensino fundamental, com alunos público alvo da Educação Especial. Os resultados são positivos e apontam para o contexto educacional inclusivo que busca inovar, aprofundar e traçar novas propostas para um espaço colaborativo e de trabalho formativo que valoriza e respeita as diferenças, também demonstra um crescente avanço de pesquisadores nas diferentes regiões brasileiras; revela caminhos e apresenta lacunas ainda existentes ao que tange a efetivação da educação inclusiva.

Palavras-chave: Produção do Conhecimento**.** Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado.

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma síntese interpretativa do conhecimento referente à produção acadêmica que aborda a temática referente a Práticas Pedagógica, Inclusão e Educação Especial. Para a análise da produção científica consideraram-se as dissertações e teses produzidas no período de 2017 a 2020. Procedeu-se ao levantamento dos trabalhos produzidos na BDTD, procurando averiguar, conforme a temática selecionada, os desafios, possibilidades e avanços para essa área.

Para realização do levantamento do Estado do Arte sobre a produção científica realizada, foram cumpridas as seguintes etapas:

1) levantamento da produção científica no portal da BDTD;

2) leitura do material para identificação da temática selecionada;

3) organização e síntese dos dados em quadros e tabelas;

[997] Mestranda do Programa de Formação em Educação Inclusiva (PROFEI), Universidade Estadual de Ponta Grossa, siltravensoli@gmail.com.

4) elaboração do banco de dados com os seguintes descritores: instituição, nome do(a) autor(a), título, ano de obtenção, palavras-chave, nome do(a) orientador(a), área de conhecimento e nível;

5) leitura analítica das informações obtidas e elaboração do texto.

Após o levantamento e elaboração do banco de dados procedeu-se a análise do material, considerando as pesquisas que privilegiaram o tema. Para que uma análise tenha significado para o pesquisador, é importante que o objeto de estudo esteja inserido numa realidade objetiva concreta.

Conforme Romanowski, Ens (2006, p. 4):

> Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

O Estado da arte conforme apresentado pela autora promove ao pesquisador traçar caminhos a fim de identificar com maior clareza o campo a ser investigado, traçar categorias e definir o período a ser investigado, tendo assim um quantitativo e qualitativo para analisar, evidenciar e ou articular de forma estruturada os dados e resultados ali conseguidos.

Sendo assim, esta organização sistematizada e contínua por parte do pesquisador que ora “se apresentam descontínuos e contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática do que está se pesquisando” (MESSINA,1998, p. 1).

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A sociedade brasileira ainda precisa traçar caminhos onde a democracia, a igualdade, a justiça prevaleça e em especial para as pessoas com deficiência e assim construir de fato caminhos onde se concretiza os direitos do cidadão; a verdadeira inclusão.

É preciso rever alguns pensamentos excludentes que foram incorporadas ao longo do tempo com relação a deficiência, pois muitos ainda a definem como sendo

aquilo que falta na constituição orgânica do sujeito e este aspecto projeta na pessoa com deficiência a culpa pela não aprendizagem, pela limitação; o oposto seria projetar a perspectiva nas possibilidades e nas potencialidades que a pessoa apresenta.

Incluir é entendido como acrescentar, abranger, inserir, juntar; sendo assim a inclusão só é possível quando houver respeito a diferença e consequentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades. (SARTORETTO, 2011)

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI,2008) a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

A PNEEPEI apresenta o público alvo a se constituir na proposta pedagógica das escolas, sendo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, também menciona que no público já apresentado ou em outros que implicam transtornos funcionais específicos, a educação especial precisa atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Para Baptista (2002) a educação inclusiva se apresenta de uma forma ampla, sendo que:

> Os sujeitos da educação inclusiva são todos os alunos, professores e demais profissionais cuja atuação está relacionada com a escola. Na medida em que há a proposição de que a escola regular sofra transformações, no sentido de construir condições de acolhimento e aprendizagem para todos, não se pode atribuir o lugar de sujeito a um grupo restrito. Creio, ainda, que a família e a sociedade em geral tenham um papel extremamente relevante, mas prefiro circunscrever minha reflexão aos domínios da escola. Quando se discute a ação da escola, nessa perspectiva, os desafios já se mostram suficientemente elevados. (BAPTISTA, 2002, p. 163

Reforça-se aqui a concepção da educação inclusiva a qual deve ser entendida como uma modalidade de ensino onde o processo educativo precisa ser considerado como um processo social para todas as pessoas, com deficiência ou não, onde todos têm o direito à escolarização.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para Mantoan (2006) a inclusão implica em uma mudança de perspectiva educacional, que não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades para aprender, mas para todos, para que eles tenham sucesso em sua inserção acadêmica.

Promover a inclusão é acreditar no ensino que trabalha com as diferenças, é acreditar que todo o aluno aprende com ritmo próprio, que seus interesses e suas capacidades será oportunidades de emancipação intelectual, social e pessoal; onde ambientes educacionais ensinem os alunos a valorização das diferenças através da convivência, nos exemplos dos professores, no ensino da sala de aula sem competições, sendo solidários e participativos.

No processo de inclusão Brasil (1997, p. 17 e 18) enfatiza que:

> [...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicos ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados.

Esta dinâmica vem possibilitar que o processo em rede promova novas maneiras de relacionar com o outro e com o mundo, essa dinâmica é crucial no dia a dia em sala de aula, pois torna-se espaço de possibilidades, desafios e descobertas, precisamos trabalhar mais para atingir a interatividade necessária para a autonomia que possibilita consciência de mundo, social e político.

Para Saviani (1983) “se a educação é mediação, isto significa que ela não pode ser justificada por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica”, ação esta que precisa ser coletiva, que propõem ações de transformação no contexto escolar, ação que também pode se confirmar numa perspectiva inclusiva.

3 METODOLOGIA

Realizando o levantamento bibliográfico na BDTD, também denominado como “Estado da Arte” conforme salienta Romanowski (2006) os quais “favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

periódicos e publicações", a busca com os descritores Práticas Pedagógicas, Inclusão, e Educação Especial, com os filtros: teses e dissertações e refinando para o período de 2017 a 2020 foram encontrados 205 resultados, destas 137 dissertações das quais 3 se repetem e 68 teses.

Dentre os resultados apresentados com relação as palavras chave mencionadas foram encontrados também os seguintes assuntos: educação inclusiva, inclusão escolar, inclusão educacional, inclusão social, educação, educação infantil, formação de professores, formação docente, formação continuada, trabalho docente, trabalho colaborativo, consultoria colaborativa, saberes docente, atendimento educacional especializado, deficiência, deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, autismo, alfabetização, análise do discurso, currículo, ensino médio, ensino superior, política educacional, políticas públicas, surdez, alunos surdos, acessibilidade, acessibilidade pedagógica, autoeficácia docente, coensino, educação matemática e educação básica.

Do total de resultados encontrados na seleção do material a ser analisado e os que mais se aproximavam dos aspectos sobre a prática pedagógica no contexto do ensino regular em específico no ensino fundamental e com alunos público alvo da Educação Especial (EE), foram 16 dissertações e 6 teses.

Gráfico 1- Quantitativo com as palavras chave Prática Pedagógica, Inclusão, E. E

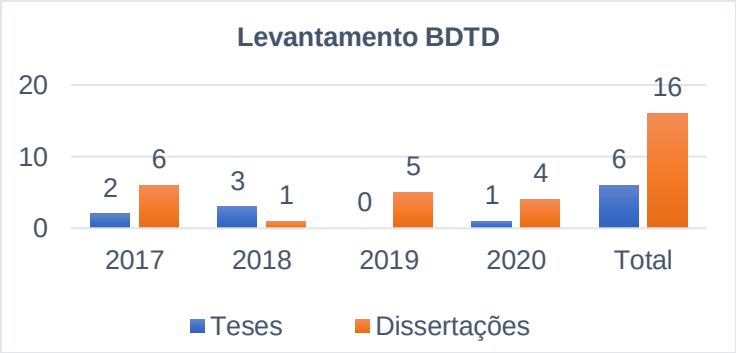

Fonte: Elaboração própria.

O predomínio de produções sobre a temática investigada concentrou-se no ano de 2017 como informado no gráfico 1 tendo como possíveis respostas os avanços na legislação, nos decretos, nos acordos e nos tratados firmados pelo Brasil com os organismos Internacionais, Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial, Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como apresenta Bertuol (2020).

Retomando a legislação percebe-se que desde a Constituição Federal de 1988 a qual enfatiza em seu artigo 3º a promoção de igualdade para todos sem discriminação de origem, sexo, raça, cor, idade, também em seu artigo 206 e 208 que expressam a igualdade de condições, o acesso e permanência na escola, assim como garante para todos o direito ao ensino e sendo este dever do Estado o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regula de ensino.

Encontraremos nas pesquisas de Ferreira & Bueno (2011); Baptista & Pedó (2013) aspectos importantes sobre a política para a escolarização dos alunos da Educação Especial, assim como a PNEEPEI (2008), Decreto Nº 7.612/2012, que Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, a Lei Nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e a Lei Nº 13.146/15 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Gráfico 2 – Dados coletados de produção de dissertações por Regiões no Brasil.

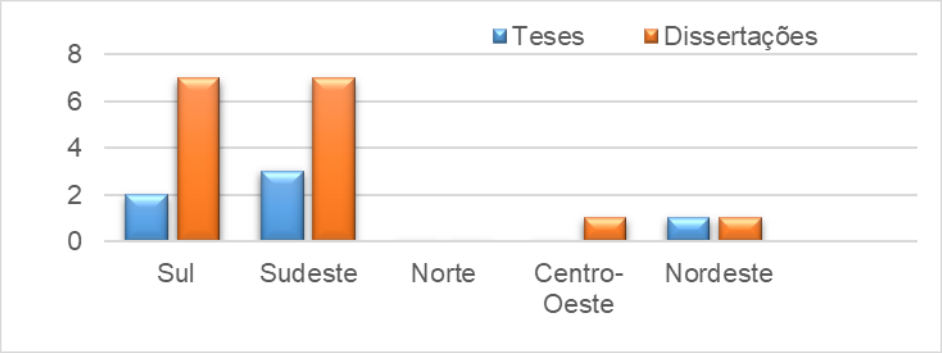

Fonte: Elaboração própria.

Os avanços nas pesquisas na área educacional podem ser confirmados tendo como base o gráfico 2, no qual expressa as produções nas regiões brasileiras evidenciando a Região Sul e a Região Sudeste como propulsoras nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), sendo as instituições destas regiões pioneiras nas pesquisas da Educação Especial e da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva como apresentada por Silva (2018).

Este autor menciona que: “Não obstante, também é possível afirmar que vem ocorrendo um processo de expansão da pesquisa em Educação Especial na forma de

dissertações e teses no Brasil, em diversos PPGE localizados nas diferentes regiões do País". Silva (2018, p. 11).

Também este avanço e crescimento nas pesquisas são observados nos diferentes estados brasileiros, conforme Tabela 1 e Tabela 2, fato este que pode estar relacionado com o aumento de PPGE nas instituições de ensino superior, bem como na necessidade de discussão sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, devido ao contexto das políticas públicas que precisam ser consolidadas nos atendimentos dos alunos público alvo da educação especial no Brasil, pode ser outro aspecto que evidencia tais dados.

Tabela 1 – Quantitativo de Dissertações por Estados Brasileiros.

Estados	Dissertações
RS	5
SC	1
PR	1
SP	6
MG	1
GO	1
PB	1

Fonte Elaboração própria.

Tabela 2 – Quantitativo de Tese por Estados Brasileiros

Estados	Teses
SP	2
RS	1
PR	1
CE	1
ES	1

Fonte Elaboração própria.

Os maiores números de dissertações ficam sendo no estado do RS e SP, assim como o número das teses que se apresenta em SP. De acordo com Silva (2013) pode-se afirmar que a presença sistemática e constante desses PPGE entre os principais centros formadores e desenvolvedores de dissertações e teses na área deve-se entre outros motivos, ao fato de esses programas possuírem no seu interior área de concentração e/ou linha de pesquisa que são voltadas à pesquisa em Educação Especial.

Conforme pode-se observar no gráfico 5 existe um número expressivo de pesquisas voltadas para a palavra-chave Educação Especial do que para a Educação Inclusiva, este aspecto pode estar relacionado a concepção dada a pesquisa, tendo

em vista que a Educação Especial deixou de ser uma modalidade substitutiva e passa a ser uma modalidade complementar desta forma a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva atende a demanda do contexto político-pedagógico do sistema educacional brasileiro, com ênfase na inclusão escolar.

Gráfico 5 – Dados de teses e dissertações investigadas que se configuram em Educação Especial (EE) e Educação Inclusiva (EI).

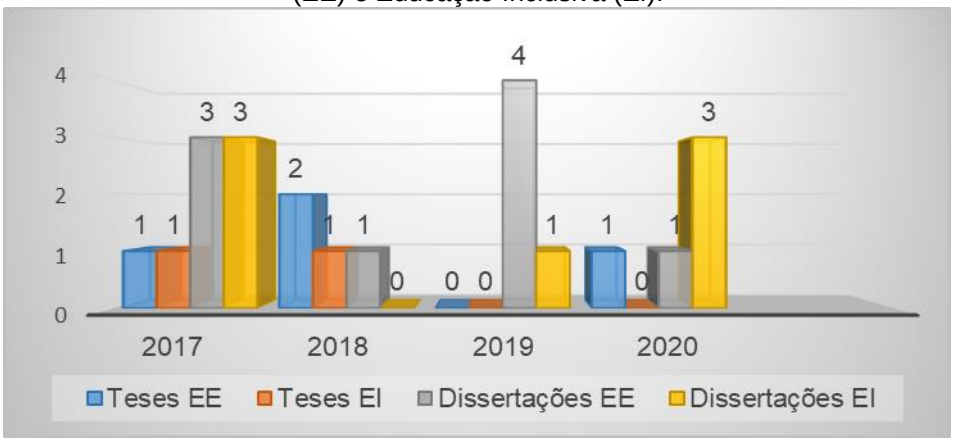

Fonte: Elaboração própria.

No levantamento realizado evidenciou-se um número expressivo da temática Formação de professores, dados da Tabela 3, sendo esta temática 50% do total das produções analisadas. Identifica-se nas produções a necessidade da formação inicial, formação continuada e um aprofundamento teórico em conteúdo específico sobre deficiências, formação para o atendimento educacional especializado.

Tabela 3 – Temáticas abordadas nas Dissertações e Teses pesquisadas.

Temáticas abordadas	
Formação de Professores	11
Práticas Pedagógicas	6
Ensino Colaborativo	3
Políticas Educacionais	2

Fonte: Elaboração própria.

No levantamento realizado evidenciou-se um número expressivo da temática Formação de professores, sendo esta temática 50% do total das produções analisadas. Identifica-se nas produções a necessidade da formação inicial, formação continuada e um aprofundamento teórico com conteúdo específico sobre deficiência, dificuldades de aprendizagem.

As dissertações e teses apontam a carência dos docentes na participação em cursos de formação ofertados por parte de secretárias e/ou núcleos de educação,

aliando a esta temática o termo: prática pedagógica que representou 27% das produções também articula ao aprofundamento teórico, sendo assim questões como tempo para estudo, planejamento, articulação e a interação com os pares é outro aspecto que foi contemplado.

A temática Ensino colaborativo com 13,6% e Políticas educacionais com 9,1% também expressam os encaminhamentos necessários no contexto escolar para a constituição e construção de uma educação especial na perspectiva inclusiva confirmando os estudos de Christo e Mendes (2018).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do princípio de que todos somos iguais perante a legislação e sem distinção, conceber o processo inclusivo é emancipar. Cabe a todos esforços para que ações se efetivem; assim o espaço escolar deve ser espaço pedagógico de práticas sociais.

Para tanto, este estudo teve como objetivo elaborar uma síntese interpretativa do conhecimento referente à produção acadêmica que aborda a temática referente a Prática Pedagógica, Inclusão e Educação Especial e com os dados pesquisados foi possível identificar que os números de produções realizadas são valiosos para o contexto educacional inclusivo na medida que buscam através da formação do professor potencializar as práticas pedagógicas ali constituídas ao mesmo tempo que buscam inovar, aprofundar e traçar novas propostas rumo a um espaço colaborativo de trabalho conjunto e que valoriza e respeita as diferenças.

Os dados apontam a predominância de dissertações e teses nas instituições públicas, além de demonstrar um crescente avanço de pesquisadores nas diferentes regiões brasileiras, fato gerado pelo Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, assim como das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva. Assim está análise empreendida foi importante para revelar caminhos, apresentar lacunas ainda existentes ao que tange a efetivação da educação inclusiva, porém resta como pesquisadora acreditar que é possível complementar e partilhar de resultados produtivos.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Entrevista concedida por Cláudio Roberto Baptista**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 161-172, 2002 Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1414/1504. Acesso em 10/06/2021.

Baptista, C. R., & Pedó P. M. (2013). **Atendimento educacional especializado**: Uma análise sobre pesquisa em universidades brasileiras (2002-2012). Cadernos de Pesquisa em Educação, 19(37), 25-38.

BERTUOL, Patrícia de Oliveira Assumpção. **TRATADOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL**. 2020. Dissertação de Mestrado. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192909/bertuol_poa_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 24 jun. 2021.

CHRISTO, Sandy Varela de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva**: as apostas da produção científica. as apostas da produção científica. 2018. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil. Disponível em: file:///C:/Users/siltr/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/T%20Mestrado/19079-Texto%20do%20artigo-105417-1-10-20190604.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

Ferreira, J. R., Bueno, J. G. S. (2011). **Os 20 anos do GT Educação Especial**. Revista Brasileira de Educação Especial, 17(Ed. Espec.), 143-170.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MESSINA, Graciela. **Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa**. Organización de Estados IberoAmericanos para La Educación, La Ciência y La Cultura. In: Reúnion de consulta técnica sobre investigación en formácion del professorado. México,1998.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação**. 2006. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez.. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176. Acesso em: 10 maio 2021.

SARTORETTO, M. L. **Os fundamentos da Educação Inclusiva**. 2011. Disponível em: < http://assistiva.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva.pdf>. Acesso em 03 abr. 2021

SILVA, Régis Henrique dos Reis. **Balanço das dissertações e teses em educação especial e educação inclusiva desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em educação no Brasil**. 2018. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, n.4, p.601-618, Out.-Dez. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rbee/a/qsxZ9QcRYfphKXcPkZHXbJy/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

VOSGERAU, Dimeire. Sant'Anna. Ramos.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão**: implicações conceituais e metodológicas, Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

9.5.14 A REALIDADE DO PROGRAMA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Bilania Camila de Carvalho[998]

RESUMO

O atendimento à pessoa com algum tipo de necessidades educacionais especiais no Brasil, ocorre tanto na educação pública quanto na privada. A temática das altas habilidades/superdotação é tratada no cenário educacional brasileiro desde o século XX. Em 2005 o Ministério da Educação passou a promover programas de atendimento. Com a criação do Programa de Altas Habilidades/Superdotação foi definida a criação de Salas de Recursos visando atender esse alunado. O objetivo deste estudo foi conhecer o funcionamento do Programa de Altas Habilidades/Superdotação, ofertado na Educação Básica, a partir da produção científica produzida sobre temáticas que fundamentam o programa, uma vez que não se fala sobre a situação desse programa após a sua implantação. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em bases de dados, tais como: Scielo (Scientific Eletronic Library Online), PePSIC (Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia da Biblioteca Virtual em Saúde), buscando fazer um levantamento de trabalhos sobre os programas de atendimento. Após leitura minuciosa dos estudos pesquisados foram selecionados 20 estudos, sendo que destes, 05 deles foram descartados em função de não atenderem aos objetivos estabelecidos no projeto. A partir disso, foram definidas categorias de análise, quais sejam: A criação do Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação como suporte aos Programas; Algumas experiências exitosas; Limites e Fragilidades das propostas de atendimento; e A formação de professores como aposta para superação de impasses e empecilhos. Como resultados, foi possível perceber que apesar das iniciativas do Estado, os investimentos nos Programas deixam a desejar nos quesitos formação de professores, materiais didáticos e na própria estrutura dos locais de atendimento.

Palavras-chave: Programa de Altas Habilidades/Superdotação. Educação Especial. Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação.

1 INTRODUÇÃO

Sobre a educação de pessoa com algum tipo de necessidade especial no Brasil, na década de 1990, a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), há a indicação de que a pessoa com deficiência faça parte, preferencialmente, da rede regular de ensino.

Estas proposições, de caráter internacional, foram incluídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica com a finalidade de nortear e executar os princípios da educação para todos com vistas à

[998] Aluna do curso de Psicologia – Universidade Estadual de Maringá, e-mail: bilaniacarvalho@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

igualdade de oportunidades e valorização da diversidade no processo educativo. Nesse documento a educação inclusiva é definida como:

> [...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 34).

Nesse contexto, outro marco importante na área da educação especial foi a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 11) que define como público-alvo "[...] os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação" (2008, grifo nosso).

Especificamente para os alunos considerados superdotados este atendimento é ofertado por meio de uma proposta de enriquecimento curricular (FLEITH, 2006) como forma de enriquecer os conteúdos ministrados visando suplementar o ensino oferecido para que estes alunos tenham "oportunidades de desenvolvimento e auto-realização de seu potencial criativo e superior" (p. 07).

Este encaminhamento de oferecer mais aos considerados "mais capazes" (FREEMAN; GUENTHER, 2000) tem suas primeiras defesas ainda na década de 1920, em meio aos ideais de tornar o Brasil uma nação desenvolvida e próspera. Naquele contexto, alguns educadores passam a defender que algumas crianças que se destacavam nos estudos tivessem um ensino diferenciado por serem considerados verdadeiros "centros irradiadores da vitalidade nacional" (KEHL, 1935, p. 237, grifo do autor).

Recobrando a literatura, é possível averiguar que propostas de investimento educacional diferenciado em algumas pessoas estavam presentes no ideário educacional do início do século XX no sentido de existirem solicitações que o poder público investisse de forma diferenciada naqueles que pudessem ser considerados diferentes pela via das capacidades mentais. É o que afirma Kaseff (1931, p. 25, grifo nosso) ao defender "[...] a imposição da necessidade de melhor aproveitamento, por meio de uma educação apropriada, das crianças super-normaes".

Segundo o Ministério da Educação os alunos considerados com altas habilidades/superdotação são aqueles que:

> [...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na

> aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse" (BRASIL, 2008, p. 15).

Nessa condição, em todo o território nacional, a partir de 2005 foram criados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) para serem referência para a criação de programas de atendimento a esta clientela. Dessa forma, a criação dos NAAH/S visou promover "[...] a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com AH/SD das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular" (BRASIL, 2006, p. 16). Ainda que, a legislação brasileira garanta a identificação e o atendimento para os estudantes com AH/SD, segundo pesquisas recentes, são poucos profissionais especializados que demonstram estar capacitados para suplementar o ensino destes nas salas de recursos (PEDRO, et al., 2015).

Mesmo antes da criação dos NAAH/S, de acordo com Mori e Brandão (2009), no Estado do Paraná, a partir de 2003 foi definido que seria ofertado atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação em Salas de Recursos.

A Sala de Recursos:

> [...] consiste num serviço de apoio pedagógico especializado, de caráter diversificado, oferecido pela escola regular, no período contrário àquele em que o aluno está matriculado na série que frequenta. Conta com um professor especialista em educação especial em um espaço físico (sala de aula) apropriado e equipado com os instrumentos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades previstas. O referido serviço de apoio especializado tem como característica a suplementação ou enriquecimento dos conteúdos escolares do currículo formal, bem como de temas que não estão presentes nos currículos convencionais, mas que sejam considerados pertinentes pelos professores e de interesse dos alunos (MORI; BRANDÃO, 2009, p. 486).

Embora houvesse experiências de criação de Salas de Recursos após 2003, foi somente em 2008 que esse atendimento especializado foi efetivamente regulamentado pela Instrução 016/2008 que estabelecia critérios para o funcionamento da Sala de Recursos, na área de Altas Habilidades /Superdotação, para a Educação Básica (PARANÁ, 2008).

O estudo de um determinado tema carece de uma razão que o justifique. O estudo do tema das altas habilidades/superdotação pode ser justificado por várias razões. Entre elas, a carência de estudos na área que denota que, mesmo que o Programa de Altas Habilidades/Superdotação exista em todo o território nacional há mais de uma década, a divulgação de seus resultados, em termos produções

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

científicas (artigos, publicações em anais de eventos científicos, relatórios oficiais) sobre sua implantação e implementação, é escassa.

Dessa forma, o intuito deste estudo foi conhecer de forma detalhada o Programa de Altas Habilidades/Superdotação pela ótica de quem o executa no cotidiano da sala de aula e do espaço escolar como um todo.

2 DESENVOLVIMENTO

Após leitura minuciosa dos estudos pesquisados referentes ao funcionamento do Programa de Altas Habilidades/Superdotação oferecidos pela Educação Básica, por meio do levantamento bibliográfico foram selecionados 15 estudos. A partir disso, foram definidas quatro categorias de análise. A primeira categoria foi intitulada “A criação do Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação como suporte aos Programas” indicou que os Núcleos foram criados a partir de constatações feitas pelo Ministério da Educação que mostraram que o número de estudantes identificados matriculados no ensino público estava abaixo do que é proposto (BASTOS et al., 2016).

O objetivo inicial do NAAH/S era de ser um serviço de apoio especializado implementado pelo MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, (no caso do estado do Paraná) que possui como função ofertar aos sistemas de ensino o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com AH/SD. O intuito básico é a implementação das políticas públicas de inclusão nesta área.

Segundo Bastos et al. (2016), cada NAAH/S deveria atender por volta de 60 alunos por ano e o atendimento deveria ocorrer no período contrário ao turno de aula do aluno com o propósito de que esse aluno permanecesse frequentando as classes regulares, mas com auxílio das atividades extras para desenvolver suas habilidades em outros horários.

A segunda categoria chamada “Algumas experiências exitosas” demonstrou que há um número pequeno de situações que descrevem experiências exitosas, podendo ser justificado pela escassa quantidade de Programas de atendimento ao público com Altas Habilidades/Superdotação. Delou (2014) em seu trabalho apresentou o funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD), realizado na Faculdade de Educação da

Universidade Federal Fluminense. O Programa promove ações de ensino, pesquisa e extensão, também atua junto ao NAAH/S-RJ. Os resultados desse programa podem ser vistos na demanda crescente pela busca dos serviços ofertados.

Hotz (2011) pesquisou sobre o atendimento especializado ofertado em Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação (SR-AH/SD) no turno contrário ao da frequência do estudante do ensino fundamental em Curitiba-PR. No período compreendido pela pesquisa havia 4 Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação, cada uma delas com capacidade de atendimento para 20 estudantes. Nessas salas, professoras especialistas em Educação Especial, desenvolvem enriquecimento curricular, por meio de projetos, respeitando a área de interesse dos estudantes. As atividades desenvolvidas na SR são orientadas pelo modelo Triádico de Enriquecimento de Joseph Renzulli, na qual envolve três tipos de atividades I, II e III, sendo essas realizadas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Já a terceira categoria tratou dos “Limites e Fragilidades das propostas de atendimento” indicando que há falta de materiais didáticos básicos para as atividades, considerado como um problema fundamental, uma vez que uma Sala de Recursos que não possui recursos não estaria cumprindo sua função educacional. Um exemplo disso, é mostrada por Lyra et al. (2013), a qual salienta que o NAAH/S analisado funciona por causa do empenho pessoal de vários profissionais, que colocam à disposição seus recursos financeiros para amparo de uma parte dos alunos que não têm condições, custeando alimentação, materiais, transporte, entre outros.

Piske (2011) evidenciou que alguns dos alunos superdotados estão insatisfeitos com o atendimento escolar pela falta de recursos humanos e financeiros, como também pelas práticas educacionais excludentes, cansativas e ineficientes de seus professores. Além disso, verificou-se nas respostas das perguntas feitas aos alunos sobre o atendimento oferecido no Programa de AH/SD, que o principal motivo desta insatisfação é o desestímulo que acaba ocasionando uma frustração constante em razão da forma como alguns professores da classe comum ensinam, já que o sistema de ensino não possui profissionais preparados, e com isto, acabam utilizando de uma metodologia não apropriada, de maneira repetitiva.

A última categoria denominada “A formação de professores como aposta para superação de impasses e empecilhos” apontou que esse assunto é considerado como o ponto principal para superar as dificuldades, devido a necessidade de saber como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

identificar os alunos. A maioria dos autores defende que é preciso alterar a formação dos professores, incluindo o tema de Altas Habilidades/Superdotação na formação acadêmica, para maior conhecimento da legislação que rege os programas de atendimento. Segundo Pérez e Freitas (2011), na maioria dos programas de formação acadêmica, especialmente nos cursos de Pedagogia o tema de AH/SD, quando apresentado, é de forma superficial, não permitindo uma compreensão adequada por parte dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após pesquisas e análises de produções científicas elencadas para atender ao objetivo deste estudo de conhecer o funcionamento do Programa de Altas Habilidades/Superdotação, ofertado na Educação Básica a partir da legislação educacional que o fundamenta é possível perceber, analisando as literaturas que encontramos sobre o funcionamento dos Programas de AH\SD, que há por parte do Estado o intuito de investir em atendimento a esses alunos devido às suas possíveis atuações no futuro. No entanto, de acordo com os trabalhos analisados a maioria dos programas não funcionam como postula o Ministério da Educação.

O incentivo deveria ser para todos os estudantes, visto que não é possível esperar que uma pessoa resolva todos os problemas ou crie novas tecnologias, entre outros, sendo que o sucesso de uma humanidade depende do conjunto de pessoas que lutam diariamente por isso, portanto, essas também deveriam receber o devido apoio.

REFERÊNCIAS

BASTOS, F.; SIMÃO, J. C.; SENS, J. G. G.; WEISS, M. Desenvolvimento e educação da criança com altas habilidades/superdotação. **Psicologia.pt o portal dos psicólogos.** 2016. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0392.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação especial na educação básica. Parecer n. 17/01. Secretaria de Educação Especial/ -

Brasília - DF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. NAAH/S Documento orientador. Secretaria de Educação Especial/ - Brasília - DF 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Secretaria de Educação Especial/ - Brasília - DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 08 jun. 2021.

DELOU, C. M. C. O funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ). **Revista Educação Especial.** Marilia, v. 27, n. 50, p. 675-688. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14323>. Acesso em: 18 maio. 2021.

FREEMAN, J., GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes:** ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

FLEITH, D. de S. **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão: altas habilidades/superdotação. [4. ed.] / elaboração Denise de Souza Fleith. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

HOTZ, E. R. T. Atendimento especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na rede municipal de ensino de Curitiba. ANAIS DO VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, Londrina, PR, 08 a 10 de Novembro de 2011. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/ALTAS-HABILIDADES/142-2011.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

KASEFF, L. **Educação dos super-normaes:** como formar a elites nas democracias. Rio de Janeiro: J. R. de Oliveira & Cia Editores. 1931.

KEHL, R. **Lições de eugenia**. 2ª edição. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1935.

LYRA, J. C.; CIANCA, F. C.; MARQUEZINE, M. C. Atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação na cidade Londrina/PR. ANAIS DO VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, Londrina, PR, 05 a 07 de Novembro de 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT11-2013/AT11-022.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2021.

MORI, N. N. R.; BRANDÃO, S. H. A. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná**. Rev. bras. educ. espec**, vol.15, n.3, pp.485-498. 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução Nº 016/08- SUED/SEED, 2008. Estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS, na área de Altas Habilidades /Superdotação, para a Educação Básica. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao162008.PDF. Acesso em: 10 de abr. 2021.

PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M.; CHACON, M. C. M. Iniciativas de atenção ao estudante com altas habilidades/superdotação: levantamento e análise. **Crítica Educativa**. Sorocaba, v.1, n. 2, p. 200-217. 2015. Disponível em: http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/43. Acesso em: 16 jun. 2021.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba. n. 41, p. 109-124. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n41/08.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

PISKE, F. H. R. Diversidade e inclusão: o direito à educação de alunos superdotados. ANAIS DO X CONGRESSO NACIONAL EDUCAÇÃO, I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO. Curitiba/PR, 7 a 10 de novembro de 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4341_2306.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

9.5.15 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: UM ESTUDO NO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO

Divaneide Lira Lima Paixão[999]

RESUMO

Buscou-se identificar as representações sociais da relação entre escola e famílias de pessoa com deficiência. Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo, cujo referencial teórico e metodológico centra-se, respectivamente, na Perspectiva Histórico e Cultural do desenvolvimento humano e na Teoria da Representações sociais. A coleta de dados ocorreu junto a profissionais em exercício nas escolas públicas inclusivas do Distrito Federal e matriculados em um curso de formação continuada na área da educação especial. Eles foram convidados a se manifestar sobre a relação da escola com as famílias de pessoas com deficiência e suas considerações foram registradas em um fórum de discussão, no ambiente virtual de aprendizagem do curso. Após consentimento, os discursos produzidos foram copiados para um banco de dados textuais e submetido à análise pelo software Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto (Alceste). Ficou evidenciado nas análises que estes profissionais reconhecem os avanços na legislação, assim como suas lacunas. Reconhecem a importância de parcerias cada vez mais estreitas entre a escola e as famílias e reconhecem também que essas instituições podem fazer muito para que os direitos das pessoas com deficiência sejam alcançados. Os resultados permitem perceber, ainda, os deslocamentos que os profissionais da educação puderam projetar, transformando suas experiências em um profícuo processo de ressignificação das práticas escolares dirigidas às famílias de pessoas com deficiência. O luto pós diagnóstico, a luta das famílias por melhores condições de desenvolvimento e o avanço da legislação foram temas que estiveram presentes nos discursos erigidos pelos profissionais. Conclui-se que as representações sociais da relação entre a escola e as famílias de pessoas com deficiência são multifacetadas e complexas. Há muitos pontos de interseção entre ambas as instituições e o poder de cada uma delas para fazer valer os direitos das pessoas com deficiência é considerado importante pelos participantes do estudo. Consideram igualmente importante a possibilidade dos atores, de cada um destes ambientes, influenciar positivamente no desenvolvimento integral dos estudantes de modo que as práticas discriminatórias deem lugar a práticas humanizadas e coerentes com a perspectiva da educação integral e inclusiva, defendida pela Secretaria de educação do Distrito Federal.

Palavras-chave: Relação entre família e escola. Deficiência. Inclusão. Representação social.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é fruto do trabalho desenvolvido no âmbito da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), mais especificamente do curso “Adequações curriculares: Planejamento e Registros”, ofertado para profissionais da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

[999] Doutora em Psicologia, Secretaria de Educação do Distrito Federal, Subsecretaria Formação Continuada dos Profissionais da Educação, Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Modalidades da Educação Básica (SEEDF/EAPE/GEMEB), divaneide.paixao@edu.se.df.gov.br

A SEEDF apoia o novo paradigma educacional que está fundamentado numa concepção de direitos humanos que combina os valores de igualdade e diferença e que avança em relação a ideia de equidade. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.). Foi sob a égide desse novo paradigma que surgiu o referido curso, cuja proposta é discutir as várias etapas para o planejamento de ações que auxiliem o acesso de todos os estudantes ao currículo. Entre as temáticas abordadas no curso está a relação entre família e escola, pois esta é fundamental para promover práticas pedagógicas capazes de viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando suas potencialidades e necessidades.

O objetivo do estudo foi analisar as representações sociais produzidas pelos participantes do curso “Adequações curriculares: Planejamento e Registros” sobre a relação que se estabelece entre a escola e as famílias dos estudantes com deficiência ou com TEA. Assim, a pergunta que motivou o estudo foi: Qual é a representação social que os educadores atuantes em escolas inclusivas do DF mantêm acerca da relação entre a escola e as famílias de estudantes com deficiência ou TEA?

O estudo proposto se justifica porque, com base na legislação brasileira, a família e o Estado são responsáveis em prover educação, conforme pode ser constatado no Art. 227 da Constituição Federal, de 1988. Sendo a escola a instituição por meio da qual o Estado cumpre seu papel, ambas as instituições, escola e família, se configuram como espaços fundamentais de acesso ao direito à educação e, portanto, deve haver estreita relação entre eles.

Analisar a relação estabelecida entre essas duas instituições pelo olhar dos profissionais da educação é importante para melhor compreender o quanto os elementos que participam dessa dinâmica interativa têm favorecido as aprendizagens dos estudantes no contexto educacional inclusivo.

2 FAMÍLIA, ESCOLA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A família é composta de características particulares, possibilitando a criação de vínculos afetivos pouco encontrados em outros ambientes sociais. Além do mais, ela transmite formas de comportamento que vão das simples às complexas, como normas, valores, heranças culturais da própria família e da sociedade (ALMEIDA; PORTELA, 2009).

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tanto a família quanto a escola desempenham um papel fundamental e privilegiado no desenvolvimento, pois nesses dois ambientes acontece boa parte das interações. A instituição familiar representa um requisito social decisivo para a boa formação escolar, da mesma forma que a escola é chamada a contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos, enquanto se edifica como lugar que deve propiciar experiências favorecedoras do aprendizado e apropriações culturais.

De fato, a Perspectiva Histórico e Cultural de desenvolvimento humano, assumida aqui, postula que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores está vinculado ao aprendizado e à apropriação cultural do grupo em que o sujeito está inserido. Isto é, por meio das interações sociais, que acontecem na família, na escola e em outros grupos sociais, as ações intersubjetivas são construídas e nelas o "outro social" existe como mediador da constituição do sujeito (Vygotsky, 1996). Essas funções, portanto, formam-se a partir da maturação orgânica do indivíduo na interrelação com suas interações sociais, o que implica dizer que os significados e sentidos que o sujeito atribui ao conhecimento que lhe é transmitido são apoiados nos vínculos afetivos que ele estabelece com as demais pessoas.

Para Almeida e Portela (2009), a relação entre família e escola tem por base as diferentes experiências com o estudante e as representações que se tem dele: de um lado, a família com sua vivência e sabedoria sobre o estudante enquanto filho, conquistada na prática; do outro, a escola, com a vivência e sabedoria a respeito dos seus alunos.

As experiências decorrentes da deficiência afetam consideravelmente a família. Consequentemente, as interações com a família e a vivência da própria deficiência afetam, por sua vez, as interações do indivíduo no contexto escolar e o seu desenvolvimento, conforme evidenciam Dessen e Polônia (2007). Assim, desde o momento em que é anunciada a chegada de uma criança as famílias, criam-se planos e expectativas, mas sempre há o temor de gerar uma criança que apresente alguma característica que ponha em risco essas expectativas e planos.

Batista e França (2007) consideram que a ideia de deficiência, instituída no imaginário social, produz, quase que instantaneamente, a imagem de incapacidade, de dependência, de sofrimento, de trabalho, de culpa e de dor. "[...] É evidente que pensamentos que ameaçam esses sonhos sejam prontamente rechaçados e que a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

expectativa de uma criança sem maiores problemas permaneça como imagem central do desejo familiar" (p.118).

Ao ser diagnosticada a deficiência, a família, geralmente, tem dificuldades em lidar com a notícia, além disso, as famílias encontram barreiras no processo de socialização e de escolarização da criança, entre elas: o preconceito, a medicalização, as estruturas e os sistemas que impedem o pleno desenvolvimento das pessoas, ao desvalorizarem suas características individuais.

É dever da escola incluir e possibilitar caminhos para a aprendizagem de todos os estudantes, independentes de suas características e condições. A família, por sua vez, precisa se colocar como aliada, oferecendo apoio e informações, que gradativamente se transformam em parceria forte e significativa. Sendo assim, é importante que existam momentos de reflexão sobre esse tema e que ele seja discutido em formações iniciais e continuadas de professores, especialmente naquelas voltadas para Educação Especial na perspectiva inclusiva, pois a conscientização dos profissionais da educação sobre os desafios e as expectativas das famílias de pessoas com deficiência é condição fundamental para uma educação verdadeiramente inclusiva e favorecedora do desenvolvimento de todos.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A Teoria das Representações sociais deu suporte às análises procedidas neste estudo já que, para Moscovici (1978, p. 44), ela se constitui em "uma das vias de apreensão do mundo concreto, em seus alicerces e em suas consequências". Sendo assim, a TRS se constitui em aparato teórico-metodológico adequado na análise de fenômenos sociais, como aqueles relacionados ao campo educacional.

Participaram do presente estudo 259 profissionais da educação (sendo 244 educadoras e 15 educadores), todos inscritos no Curso "Adequações Curriculares: Planejamento e registros", da SEEDF, nos anos de 2019 e 2020. Do total de participantes, 72,3% atuavam em sala de aula e 15,2%, em sala de recursos, nos anos iniciais, finais ou no ensino médio; 12,5% integravam as Equipes de Apoio à Aprendizagem ou funções ligadas à gestão escolar. Um total de 69% dos participantes é formado em Pedagogia, 31% é formado em Letras, Matemática, Biologia e outras licenciaturas. Quanto ao grau de formação, 62% possuem Pós-Graduação lato sensu,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em cursos como psicopedagogia, gestão educacional, educação especial inclusiva e docência no ensino superior; 34% têm apenas graduação e 4% dos participantes têm Pós-Graduação stricto sensu (mestrado).

A construção dos dados seguiu 3 passos: (1º) Motivação – os participantes do curso tiveram acesso a depoimentos de mães de crianças com deficiência ou TEA, publicados em redes sociais, que abordavam vários aspectos, entre eles o momento do diagnóstico e a chegada dos filhos nas escolas; (2º) Produção escrita – os profissionais foram convidados a se manifestar por escrito em um fórum geral de discussão, criado no Moodle, utilizado como ambiente virtual de aprendizagem do curso. A proposta do fórum foi assim delineada: “Escreva o que você pensa e o que você ressignifica sobre o tema famílias de pessoas com deficiência e suas relações com a escola”; (3º) Elaboração do banco de dados - os discursos produzidos pelos profissionais cursistas que aceitaram fazer parte do estudo, e que preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram copiados para um banco de dados textuais, posteriormente submetido à análise pelo software Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto (Alceste[1000]).

Esse software faz análise dados textuais e utiliza como método a classificação hierárquica descendente por meio de sucessivas divisões do texto, identificando oposições entre palavras e extraindo as classes de enunciados representativos. (IMAGE, 2010). O Alceste possibilitou uma compreensão mais aprofundada dos sentidos e significados expressos no discurso produzido pelos participantes acerca da relação entre família e escola.

5 ESCOLA E FAMÍLIA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM FOCO

O corpus elaborado a partir dos discursos produzidos pelos profissionais foi separado pelo software Alceste em 1.354 núcleos de sentido que foram agrupados, posteriormente, em classes. As classes foram dispostas em dois eixos de significação, conforme a Figura 1 (Classificação hierárquica descendente).

O Eixo denominado “Escola, Família e Legislação” contempla as classes 1 e 2. Os discursos agrupados neste eixo trazem um olhar mais “profissionalizado” dos

[1000] Versão 4.8/2012. Todos os direitos autorais do software são reservados à Société IMAGE. Autor: Max Reinert.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

respondentes. Trata-se aqui da importância da parceria entre a escola e a família para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

O Eixo nomeado “Experiências de Luto e Luta”, contempla as classes 3, 4 e 5. Neste eixo, temos um olhar pessoal dos participantes sobre as famílias de pessoas com deficiência, seus dramas e vivências, retratando a empatia dos participantes com as situações, dores e desafios vivenciados pelas famílias e trazem também relatos das próprias experiências pessoais com a deficiência.

Figura 1: Classificação hierárquica descendente

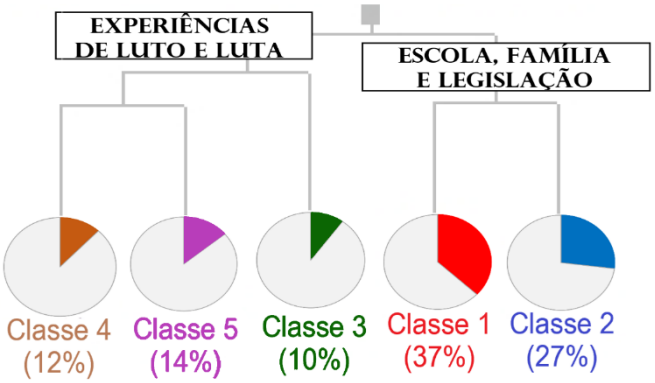

Fonte: Relatório do Alceste, com adaptações.

A Classe 1 é composta por 37% do conteúdo analisado. As palavras mais significativas reunidas nesta classe são, em ordem de importância no discurso: escola, parceria, profissionais, desenvolvimento, acolher, importante, professor, papel, trabalho e família. Estas palavras, que se interligam, reforçam a importância da parceria entre os membros da família, os profissionais da escola e da área de saúde no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência, já que todos são agentes transformadores na vida desses estudantes, conforme pode ser observado na fala de uma das professoras participantes do estudo:

> É importante que os profissionais desenvolvam relações interpessoais saudáveis e respeitosas, garantindo-se, assim, maior eficiência no alcance de seus objetivos e que a organização de redes de apoio incorpore outros profissionais que auxiliem na implementação de ações que possibilitem a construção e manutenção de uma escola para todos, onde é claramente especificada a participação da família e dos profissionais da saúde. (PROFESSORA EM SALA DE RECURSO).

Para Albuquerque (2014, p. 624), "acolher as famílias no cotidiano da escola implica numa decisão política e pedagógica que prevê ações e interações vivenciadas no cotidiano". Os discursos permitem pensar, assim, em uma ressignificação da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

relação entre família e escola e no planejamento de ações intencionais, no qual escola e família possam ter seus papéis sociais fortalecidos, especialmente, no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes.

A Classe 2, detentora de 27% do conteúdo analisado, traz como palavras mais significativas, em ordem de importância: direito, sociedade, pessoa, humano, acessibilidade, público, lei, preconceito, condição e dignidade. De modo geral, os discursos reunidos fazem referência aos avanços nas legislações nacionais e internacionais destinadas às pessoas com deficiência, embora sinalizem que, na percepção dos participantes, elas são cumpridas em sua totalidade, de forma que o pleno direito que essa população conquistou nem sempre é respeitado.

Os discursos apresentados na Classe 2 corroboram, assim, a necessidade de o trabalho da escola ser articulado com as ações das famílias dos estudantes com deficiência, com vistas à identificação e eliminação de barreiras que inviabilizam o alcance dos objetivos de aprendizagem, o acesso ao currículo e a igualdade de oportunidades, como previsto nas legislações.

Quanto às classes que compõem o Eixo “Experiências de Luto e Luta”, quais sejam, as classes 3, 4 e 5, inicialmente chama-se atenção para a Classe 3 que comporta 10% do discurso. As palavras ou expressões mais significativas nesta classe são: minha irmã, Síndrome de Down, vaga, classe, alegria, visual, autista, paralisia, andar e conseguir. Esta é a classe que mais se diferencia das demais por contemplar, em parte dos discursos, os relatos de vivências e experiências pessoais dos participantes não como profissionais da educação, mas como familiares de pessoas com deficiência:

> Por um grande período vi a escola fingir que sabia lidar com a pessoa com necessidades especiais. Era apenas uma criança e já percebia uma grande discriminação com meu irmão (diagnosticado com paraplegia). Ainda há uma grande luta de familiares para que seus entes não só tenham acesso às escolas, mas que tenham garantido o direito de aprendizagem. (PROFESSORA EM TURMA REGULAR INCLUSIVA).

Nesta classe, fala-se não aceitação social da deficiência e da busca incansável por tratamento, da procura de vagas em escolas e das dificuldades vividas por familiares de pessoas com TEA ou com deficiências.

Os discursos da Classe 5, que comporta 14% do material analisado, trazem como palavras ou expressões mais importantes: idealizado, filho, expectativa, diagnóstico, sentir, fase, receber a notícia, bebê, sonho e saudável. Essas palavras e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

expressões evidenciam os impactos emocionais, organizacionais e financeiros, no território familiar, a partir do recebimento do diagnóstico de deficiência da criança. Remete-se à ideia do luto.

Alguns discursos representativos desta classe expressam justamente essa percepção de que "a notícia de um diagnóstico do nascimento de uma criança especial reveste-se de um impacto emocional significativo para os pais, na medida em que representa a perda do filho perfeito e saudável que idealizaram". (ORIENTADORA EDUCACIONAL). De fato, para Felix e Farias (2018) quando é feito o diagnóstico de uma deficiência, há uma tendência de negação e depressão como primeiras respostas dos pais à perda de idealização da criança que tinham construído.

As reflexões realizadas pelos profissionais, entretanto, revelam que passado o momento do luto pela perda do filho esperado, os familiares, e especialmente as mães, dedicam-se à busca incessante por tratamentos e toda sorte de recursos que possam ajudar seus filhos a aprender e se desenvolver, de modo que adquiram autonomia.

Isto é, as famílias passam do luto à luta, processo evidenciado na Classe 4, que reuniu 12% do discurso e cujas palavras mais importantes são: mãe, força, amor, especial, incondicional, realidade, esperança, enfrentar, desafio e árduo. Os discursos da Classe 4 exaltam as mães e o amor que elas demonstram ter pelos seus filhos, bem como suas lutas, frustrações e vitórias, tal qual se pode perceber no relato seguinte:

> Ser mãe já não é uma tarefa fácil. E ser ‘mãe especial’ é precisar ter super poderes sem os ter. Uma criança com necessidades especiais requer muitos acompanhamentos, requer muita atenção e muita luta para alcançar pequenas vitórias. Infelizmente ainda ouvimos relatos de mães que sofrem por verem seus filhos sendo deixados de lado nas escolas, sofrendo preconceito, sendo a eles negado o direito de socializar e aprender com qualidade. (PROFESSORA EM SALA DE RECURSOS).

Felix e Farias (2018) avaliam que após a passagem desse momento doloroso do luto, pelo qual, normalmente, passam os familiares das crianças com deficiência, o problema central passa a ser: Como encontrar outras formas de comportamento que possam nutrir ações mais funcionais e amorosas? A fala a seguir traz pistas sobre a passagem do luto à luta:

> É comum que os pais passem pelo luto após o diagnóstico, pois o sonho de uma criança saudável morre, e com ele, uma readaptação é necessária (...) por isso é tão importante uma rede de apoio de profissionais capacitados. A

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> informação é o melhor remédio para tratar a ideia da incapacidade presente. (PROFESSORA ATUANTE EM CLASSE ESPECIAL).

Sugere-se, nestas reflexões, que o contato com profissionais capacitados e bem informados pode ser a chave para a superação do luto e para que a família possa se reerguer, indo em busca de apoio e criando um novo capítulo na história da criança e da família.

Nessa rede de apoio especializada se encontram os profissionais da educação, que mais do que nunca são chamados a compreender a deficiência a partir de um paradigma social, humano, por meio do qual os profissionais da escola poderão construir pontes significativas entre os territórios escolar e familiar, ajudando a todos na busca por recursos que realmente auxiliem as famílias e também os estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi analisar as representações sociais de profissionais da educação da SEEDF acerca da relação da relação entre a escola e as famílias de pessoas com deficiência ou TEA.

Os discursos erigidos pelos participantes deste estudo deixaram à mostra dois grandes eixos de significação. De um lado, a relação entre escola e famílias de pessoas com deficiência e TEA foi analisada a partir do posicionamento profissional, sustentado na legislação vigente e nas práticas cotidianas engendradas na dinâmica escolar; de outro, o posicionamento pessoal acerca dessas relações ganhou evidência e foi ancorado nas experiências vividas, seja na condição de familiar de pessoa com deficiência e TEA, seja na condição de profissional que conhece de perto o sofrimento e as lutas enfrentadas pelos familiares para garantir os direitos dos seus filhos.

Ficou evidenciada a necessidade família e escola unirem forças em prol do respeito aos direitos já adquiridos pelas pessoas com deficiência e a criação de novos dispositivos políticos e educacionais capazes de favorecer o desenvolvimento de todas pessoas. Foi possível perceber ainda um profícuo processo de ressignificação das práticas escolares dirigidas às famílias de pessoas com deficiência, a partir da descrição de estratégias favorecedoras do desenvolvimento dos estudantes e minimizadoras de práticas excludentes, que teimam em se fazer presentes na rotina escolar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Por fim, as análises realizadas aqui evidenciam que as representações sociais da relação entre a escola e as famílias de pessoas com deficiência são multifacetadas e complexas. Há muitos pontos de interseção entre ambas as instituições e o poder de cada uma delas para fazer valer os direitos das pessoas como deficiência é considerado importante pelos participantes do estudo. Consideram igualmente importante a possibilidade dos atores de cada um destes ambientes influenciar positivamente no desenvolvimento integral dos estudantes de modo que as práticas discriminatórias deem lugar a práticas mais humanizadas e coerentes com a perspectiva da educação integral e inclusiva, defendida pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S. S. A participação das famílias como uma política educativa. **Educação.** Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 617-628, set./dez. 2014.

BATISTA, S. M.; FRANÇA, R. M. Família de pessoas com deficiência: Desafios e superação **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. Florianópolis, v. 3, n. 10, p. 117-121, 2007. Disponível em: http://eduardobarbosa.com/sitedata/filesdt/textos_tecnicos/11/artigosobrefamilia.pdf> Acesso em: 22 abr. 2021.
DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia.** Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, abr. 2007.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014.

FÉLIX, V. P. S. R.; FARIAS, A. M. Microcefalia e dinâmica familiar: a percepção do pai frente à deficiência do filho. **Cadernos de Saúde Pública** [online], v. 34, n. 12, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00220316>. Acesso em 1 jun. 2021.

IMAGE. **Alceste 2010 Versão Windows**: Software de Análise de Dados Textuais. Tolouse, 2010. Disponível em: <http://www.alcestesoftware.com.br/manuais/alceste-manual.pdf> Acesso em 01 ago. 2020.

MANNONI, M. **A criança retardada e a mãe**. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PORTELA, C. P. J.; ALMEIDA, C. V. P. J. Família e escolar: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. In: DÍAZ, F., et al.,

(Orgs). E**ducação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 148-159.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

9.5.16 A TECNOLOGIA ASSISTIVA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROJETO DE RECURSO ÓPTICO COM A IMPRESSÃO 3D PARA AUXÍLIO A LEITURA DE PESSOAS COM VISÃO SUBNORMAL

Carlos Maluly[1001]

RESUMO

A visão subnormal significa um comprometimento relevante na visão que não pode ser corrigido com uso de óculos convencionais ou lentes de contato. A proposta do projeto considera os conceitos da Tecnologia Assistiva e os processos de impressão 3D para gerar um recurso óptico para auxílio a leitura de pessoas com visão subnormal. Nesse cenário é uma aliada para atuar na Educação Inclusiva permitindo a inclusão social ao propiciar a participação da pessoa com deficiência em atividades de leitura. Destacamos que quando idealizamos o protótipo temos por base o referencial desenvolvido com a obtenção de imagem tridimensional da região facial e área de acomodação da armação e hastes dos óculos. A articulação entre a Educação Inclusiva e a Tecnologia Assistiva através do uso da impressão 3D pela proposta do protótipo "3D Printing Max Vision" como uma contribuição de um equipamento de auxílio à visão para as pessoas que convivem com essa deficiência, sendo uma armação de óculos e com as hastes feito de forma personalizada projetado para atender às necessidades individuais. O projeto utiliza a Manufatura Aditiva junto com a impressão 3D, consegue-se um protótipo dessa armação de óculos. A metodologia está fundamentada na construção de procedimentos que estruturam uma análise teórica acerca da funcionalidade e aplicabilidade da armação de óculos a partir da digitalização tridimensional da face para o desenvolvimento de teste experimental, ou seja, com isso a partir da digitalização da área de acomodação da armação para posterior adaptação da lupa. O material da armação personalizada é feito com componente termoplástico muito leve e com alta resistência térmica e mecânica com economicidade e inclusão para situações da visão subnormal. O protótipo desenvolvido contribui com que os óculos sejam extremamente confortáveis. Por isso, a utilização dessa armação personalizada para a pessoas com a deficiência é muito importante. Realizadas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e em centros em óticas de Curitiba, identificamos uma lacuna, pois não foram encontrados produtos semelhantes ao protótipo proposto nesse trabalho. Portanto, o protótipo é uma proposta para desenvolvimento

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Tecnologia Assistiva. Visão subnormal. Impressão 3D.

1 INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa consiste na abordagem que relaciona os avanços da tecnologia no contexto das aplicações para corresponder aos requisitos da TA dentro do cenário da Educação Inclusiva. Nesse sentido, a ideia é a sistematização que permita a apresentação do projeto de recurso óptico com a impressão 3D para auxílio a leitura de pessoas com visão subnormal (VSN). Em hipótese alguma a prescrição

[1001] Graduando em Pedagogia - Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Mestre em Produção e Sistemas de Informação, Especialista, Administrador - EAESP-FGV-SP, Especialista em Engenharia Industria 4.0 - Universidade Federal do Paraná, UFPR, Especialista em Educação Profissional Técnica de Nível Médio - IFPR, Professor do ensino superior, conteudista e tutor EAD carlos.maluly@ufopr.br

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do auxílio óptico ocorre sem a avaliação, diagnóstico e acompanhamento médico de profissional da área oftalmológica, ou seja, a proposta consiste em projetar a estrutura que acomodará a lenta esférico prismática ou lupa. Assim, de acordo com Maluly, Barichello, Zanon (2021) a concepção do protótipo "3D Printing Max Vision" através do teste experimental atende as necessidades do projeto, uma vez que foram desenvolvidas e estruturadas através de projeto de pesquisa com conceitos que articularam as práticas da Manufatura Aditiva (MA) e a impressão 3D apresentada por Schwab (2016) como tecnologia da quarta revolução industrial, para a concepção da estrutura da armação e das hastes de óculos personalizada para atender às características específicas e individuais. Nesse contexto, de acordo com Maluly et al., (2021) a proposta do protótipo é uma contribuição para o desenvolvimento de um equipamento de auxílio à VSN, uma espécie de óculos feito de forma personalizada atendendo as necessidades do usuário. Desse modo, para adequar de modo completamente personalizado a armação para lente corretiva ou lupa para a visão de perto, será necessária a adaptação da lupa em conjunto com a lente na base da armação.

2 CONTEXTUAIZAÇÃO

O artigo apresenta a justificativa que está amparada nos dados do IBGE, que em 2010, haviam 6.056.654 pessoas com baixa visão ou VSN, ou seja, que necessitam de recurso óptico para a sua vida e que possuem dificuldade em encontrar modelos de acordo com a sua necessidade. Diante dessa realidade surgem questionamentos, por exemplo, acerca de como definir quais os recursos disponíveis para a VSN, onde no caso da baixa visão podem utilizar equipamento óptico para servir como suporte de leitura. Então, importante considerar que na situação do suporte de leitura, ou seja, uma armação de óculos personalizada e ergonomicamente a ser desenvolvida pode utilizar o escaneamento facial para identificar se essa acomodação da armação e das hastes traz melhor funcionalidade para a adaptação de lupas na armação.

Diante dessas argumentações Maluly et al., (2021), explicam que é possível trabalhar na proposta da digitalização tridimensional com o escaneamento facial para poder desenvolver a armação de óculos envolvendo a MA para a digitalização 3D e a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

impressão 3D dentro dos parâmetros capazes de atender premissas da TA cumprindo compromissos da inclusão aos indivíduos com VSN. A partir de LEAL (on-line, s.d.) o conceito de VSN apresentado pela Sociedade Brasileira de Visão Subnormal encaminhou a fundamentação para o desenvolvimento da hipótese que propõe uma solução para resolver o problema, a partir de levantamento dos dados identificados. Bertol, Duarte, Kindlein Júnior, Senna (2010) fornecem subsídios para a digitalização 3D a laser como ferramenta para a customização de armações de óculos.

Ainda conforme BORGES et al. (2020) apontam exemplos que fortalecem a proposta de dispositivo óptico para o auxílio de deficientes visuais na sala de aula. De acordo com Da Silva, Duarte, Roldo, Kindlein Jr (2010) compreendemos que podemos adequar aos conceitos da impressão 3D através da digitalização tridimensional móvel e sua aplicação no design de produto. CAAPAN (2014) pesquisa sobre análise antropométrica da cabeça humana para dimensionamento de produto específico, podemos vinculá-la com as necessidades envolvidas no uso das tecnologias de escaneamento e fotogrametria. Essa concepção é conferida por Dezen-Kempter, Soibelman, Chen, Müller Filho, (2015) quando argumentam sobre as tecnologias para escaneamento 3D a laser, fotogrametria e modelagem. Na linha de equipamentos ópticos para a baixa visão.

3 METODOLOGIA

Os pressupostos metodológicas da pesquisa realizada está amparada na construção de procedimentos que estruturam uma análise teórica acerca da funcionalidade e aplicabilidade da armação de óculos a partir da digitalização tridimensional da face para o desenvolvimento de teste experimental, ou seja, com isso a partir da digitalização da área de acomodação da armação para posterior adaptação da lupa.

A construção metodologia está fundamentada, tal que,

> A pesquisa científica, com abordagem hipotético-dedutiva, inicia-se com a formulação de um problema e com sua descrição clara e precisa, a fim de facilitar a obtenção de um modelo simplificado e a identificação de outros conhecimentos e instrumentos, relevantes ao problema, que auxiliarão o pesquisador em seu trabalho. (PRODANOV e PRODANOV, 2013, p. 32.

Desse modo, elucidamos e concordamos que o objetivo no planejamento experimental é descrever o planejamento adotado no trabalho. Para isso, construímos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o fluxograma de acordo com as etapas definidas e explicadas para o trabalho. Para a construção metodológica do trabalho construímos a hipótese que aceita a aplicabilidade da digitalização tridimensional de imagens para o planejamento da MA através da impressão 3D, podendo então conforme Prodano e Prodanov (2013, p. 32-33) trabalhar a apresentação de etapas construtivas na fase operacional da impressora 3D, as quais "são utilizadas para fazer prognósticos, os quais serão comprovados ou não por meio de testes, experimentos ou observações mais detalhadas." Destacamos que a Pesquisa Experimental é explicada quanto "quando se determina um objeto de estudo, selecionam-se as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo, definem-se as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto" (SILVA, MENEZES, 2005, p.22).

4 A VISÃO SUBNORMAL

De acordo com a Sociedade Brasileira de Visão Subnormal o conceito que concebe uma pessoa com baixa visão é quem "tem comprometimento de seu funcionamento visual. (LEAL, on-line, s.d.). A VSN, que também é chamada de baixa visão, é uma condição oftalmológica diferente da cegueira. Por diversas razões, muitas pessoas perdem totalmente a capacidade visual, e isso pode acontecer ao longo da vida ou desde o nascimento. Alguém com baixa visão geralmente consegue ver uma placa, mas pode não conseguir ler as palavras dela com clareza. Pode notar que alguém se aproxima, mas não é capaz de distinguir a pessoa, até estabelecer um contato mais próximo. Para compreendermos os detalhadamente as inabilidades degenerativas conforme as definições da Organização Mundial da Saúde (OMS), de acordo com LEAL, (on-line, s.d.), quanto ao distúrbio identificamos mudanças anatômicas no fundo do olho na área da retina, podendo gerar mudanças na função do órgão com perda da acuidade visual, perda da habilidade de leitura. Em função disso, perda de habilidades individuais. No caso do Quadro 1 apresenta as categorias segundo classificação específica para as definições e medidas de acuidade visual para destacar os auxílios apropriados.

QUADRO 1 - CATEGORIAS GERAIS DE HABILIDADE.

CLASSIFICAÇÃO	AUXÍLIOS
Baixa visão moderada	Lentes esférico prismáticos (lupas mais fortes)
Baixa visão severa	Lentes esféricas lupas de mesa alto poder
Baixa visão profunda	Lupa montada telescópio magnificação

Fonte: SCATOLIM et. al. (2017, p. 243-244).

4.1 Reflexão sobre VSN e a educação inclusiva

A partir da reflexão sobre a diversidade e a singularidade humana, compreendemos conforme fundamentado por CANDAU (2012) que:

> Articular igualdade e diferença no contexto escolar supõe enfrentar muitos desafios, a começar pela própria concepção do papel da escola, herdeira da modernidade, em que a igualdade é privilegiada e as diferenças invisibilidades. (CANDAU, 2012, p. 3-4).

Assim podemos compreender a existência entre a articulação da igualdade e da diferença num ambiente escolar, onde há o surgimento de situações onde um(a) aluno(a) possa estar exposto nas mais variados momentos de ser comparado em alguma diferença de acordo com o olhar, por exemplo, que discrimina alguém. Isso geralmente, pode enfatizar diferenças. Sabe-se que "educadores e educadoras, queremos nos comprometer com a construção de uma sociedade em que a justiça, a liberdade, a democracia, a igualdade sejam uma realidade concreta para todos os cidadãos e cidadãs do nosso país". (CANDAU, 2012, p. 1).

No outro trecho temos a argumentação de que se:

> Supõe assumir uma postura de valorização positiva das diferenças, o que exige um trabalho coletivo dos educadore/as, assim como espaços de formação continuada que abordem estas questões. Queremos sim sociedades que afirmem a igualdade de todos e todas, o que exige valorizar as diferenças. A escola está chamada a ser um contexto fundamental para esta articulação. (CANDAU, 2012, p. 3-4).

No caso da VSN, a aceitação das diferenças exige a compreensão a partir da sensibilidade que comunga do entendimento que todos temos as nossas particularidades.

5 TECNOLOGIA ASSISTIVA

O termo TA ainda é novo, sendo que essa afirmação coincide com a observação de pesquisadora da área quando explica que:

> [...] é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão. BERSCH (2017, p. 2).

Desse modo, conceitualmente adequamos o interesse do trabalho, pois consideramos a articulação entre os conceitos da Indústria 4.0, MA e a Impressão 3D através da utilização de equipamento óptico que possa ser adequado aos casos da VSN que no nosso caso está adequado à situação de baixa visão devido à degeneração macular. É apresentado por Bersch (2017, p. 10) os auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil" com exemplo para explicar as situações que são pertinentes como auxílios ópticos, lentes, lupas manuais e lupas eletrônicas. Com as contribuições de Ferreira, Bortolus, Nolasco, Melo, Lopes, Van Petten (2015) compreendemos acerca da necessidade do uso de auxílios ao suporte de leitura, no entanto, podemos indagar que apesar do enorme benefício para auxílio a pessoas com baixa visão, esses equipamentos podem impedir alguma mobilidade quanto ao uso das mãos. Segundo PINHO (2019) ao argumentar sobre a utilização da impressão 3D na educação de alunos portadores de deficiência visual, possibilitou ampliar o entendimento e aplicabilidade da proposta destinada a portadores de degeneração macular.

O Quadro 2 de acordo com os autores SCATOLIM et. a. (2017, p. 243-244). apresenta exemplo dentro do contexto das Tecnologias Assistivas que enfatizam os auxílios ópticos.

Quadro 2 - Categoria de Tecnologia Assistiva.

Categoria	Exemplo
Auxílios para qualificação da habilidade visual e recursos que ampliam a informação a pessoas com baixa visão ou cegas	Auxílios ópticos, lentes, lupas manuais e lupas eletrônicas, os softwares ampliadores de tela, lupa eletrônica, aplicativos com retorno de voz, etc.

Fonte: SCATOLIM et. al. (2017, p. 243-244).

6 DIGITALIZAÇÃO 3D APLICADA NA CONFECÇÃO DE ARMAÇÃO DE ÓCULOS

Para a fundamentação do estudo e para a digitalização 3D aplicada a confecção de armação de óculos, relacionamos o estudo de FERRARI et al. (2019) que desenvolveram pesquisa acerca da Impressão 3D e TA através de estudo sobre os últimos dez anos e a produção científica, de caráter bibliométrico. Nesse sentido, também pesquisamos é muito importante. Realizadas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e em centros oftalmológicos e em óticas no município de Curitiba, e identificamos uma lacuna, pois não encontramos nenhuma temática com

proposta semelhante. Para o escaneamento e fotogrametria das áreas da região facial para a acomodação da armação de óculos e das hastes, consideramos que os processos de obtenção de dados e construção do modelo, com o objetivo determinado da confecção de protótipo destinado ao atendimento ergonômico, ou seja, associado ao conforto e acomodação personalizada, haja vista a finalidade que atende ao indivíduo portador degeneração macular que usará a armação adaptada com lupa sob prescrição médica, mas terá as mãos liberadas para aproximar os objetos em foco para a visão de perto, portanto, tendo o produto em questão a adequada acomodação de armação de óculos e hastas.

De acordo com CATAPAN (2014) com finalidade bem específica, também para adequarmos aos procedimentos para o escaneamento pela fotogrametria, baseada em trabalhar técnicas para a digitalização do indivíduo para a posterior ajustes e utilização da impressora 3D. A Figura 1 apresenta as partes (a) e (b), conforme BERTOL et al. (2010, p.4), mostra “a montagem das nuvens de pontos para a geração do modelo tridimensional digital do rosto do indivíduo e a sobreposição entre as nuvens de pontos”.

FIGURA 1 - MONTAGEM DA NUVEM DE PONTOS E AJUSTE NAS HASTES.

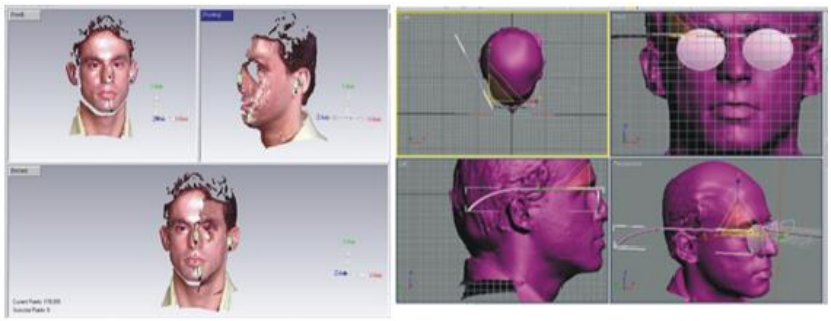

(a) (b)

Fonte: BERTOL et al. (2010, p. 6-7)

Utilizamos o software[1002] específico considerando as características técnicas para a impressão em 3D, onde para a continuidade sobre o uso de matéria, a Figura 2 trata também sobre a impressão.

[1002] Aplicação do software MatterControl, gratuito e de código aberto. Segundo o fornecedor, ele projeta, fatia, organiza e gerencia impressões 3D.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2 - Ampliação seleção tipo de material.

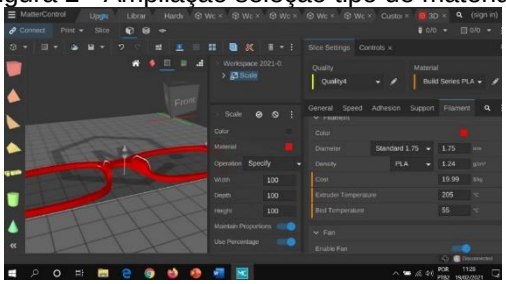

Fonte: Maluly, Barichello, Zanon (2021, p. 48)

CONCLUSÕES

O presente trabalho cumpriu com os objetivos de estudar os conceitos da TA no contexto da educação inclusiva utilizando MA e impressão 3D para desenvolver um protótipo para auxiliar a leitura a pessoas com VSN, em particular alguns problemas visuais, como é o caso da degeneração macular, não pode ser curada com cirurgias e as pessoas com essa deficiência possuem grande dificuldade para enxergar e principalmente para a leitura.

A criação deste protótipo pretende contribuir para a inclusão dessas pessoas nas suas rotinas, onde podem realizar atividades simples, como a leitura. Lembramos que o uso do recurso óptico comparado ao manuseio de lupas reverte em mais liberdade para o uso das mãos. Reforçamos que não trabalhamos com nenhuma proposta de uso do protótipo de recurso óptico sem a prescrição médica associada ao teste da visão subnormal.

Durante a análise e discussão dos resultados surgiram questionamentos que não puderam ser confirmados neste trabalho, mas que serviram para apontar sugestões para a continuidade dos estudos.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI, v. 21, 2017. Disponível em:<https://ntmmacae.com/site/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva/Tecnologia%20Assistiva/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BERTOL, Liciane Sabadin, DUARTE, Lauren, KINDLEIN JÚNIOR, Wilson, SENNA, Carlos. A Digitalização 3D a Laser como Ferramenta para a Customização de Armações de Óculos. **In: DESIGN,** 2010. 9º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 2010, São Paulo. Disponível

em:<https://docplayer.com.br/5479699-A-digitalizacao-3D-a-laser-como-ferramenta-para-a-customizacao-de-armacoes-de-oculos.html>. Acesso em: 01 jul. 2021.

BORGES, André Fiel et al. Dispositivo óptico vestível para o auxílio de deficientes visuais na sala de aula. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e930997623-e930997623, 202**0**. Disponível em:<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7623/7213>. Acesso em: 25 jun. 2021.

CANDAU, V.L. Cotidiano escolar: a tensão entre igualdade e diferença. **Revista Nuevamerica/Novamerica,** n.134, 2012. Disponível em:<https://livrozilla.com/doc/793392/cotidiano-escolar--a-tens%C3%A3o-entre-igualdade-e-diferen%C3%A7a>. Acesso em 05 jun. 2021.

CATAPAN, Márcio Fontana. **Análise antropométrica da cabeça humana para dimensionamento de capacetes balísticos**. Tese Doutorado em Engenharia Mecânica. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em:<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/36867>. Acesso em: 25 jun. 2021.

DA SILVA, F. P., DUARTE, L. C., ROLDO, L., KINDLEIN JR, W. A Digitalização Tridimensional Móvel e sua aplicação no Design de Produto. **In: Design & Tecnologia** – 01 – 2010. Disponível em:<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26376/000745087.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 jul. 2021.

DEZEN-KEMPTER, E., SOIBELMAN, L., CHEN, M., MÜLLER FILHO, A. Escaneamento 3D a Laser, Fotogrametria E Modelagem da Informação da Construção para Gestão e Operação de Edificações Históricas. **Gestão & Tecnologia de Projetos,** 10(2), 113-124. 2015. Disponível em:<https://doi.org/10.11606/gtp.v10i2.102710>. Acesso em: 03 jul. 2021.

FERRARI, A. L. M., SANTOS, A. D. P., SOUZA, T. M., MEDOL, F. O. et al. Impressão 3D e Tecnologia Assistiva: um estudo de análise da produção científica nos últimos dez anos. **HFD, Human Factors in Design,** v. 8, n. 16, p. 051-063, 2019. Disponível em:<https://periodicos.udesc.br/index.php/hfd/article/view/2316796308162019051/10665>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FERREIRA, F. M. R. M., BORTOLUS, M. V., NOLASCO, Áquila L., MELO, E. R. de, Viotti, M. B., LOPES, R. M., VAN PETTEN, A. M. V. N. (2015). Suporte de Leitura: desenvolvimento de um protótipo para auxílio a pessoas com baixa visão – testes preliminares. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo,** 26(2), 288-293. Disponível em:<https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/79651/101766>. Acesso em: 24 jun. 2021.

LEAL, Daena Nascimento Barros. **Conceito de Visão Subnormal.** Sociedade Brasileira de Visão Subnormal. São Paulo, on-line, s.d.

MALULY, C. V., BARICHELLO, K. S., ZANON, T. A. C. **Manufatura Aditiva, impressão 3D e Tecnologia Assistiva no desenvolvimento de recursos óptico para auxílio a leitura de pessoas com visão subnormal: teste preliminar do protótipo "3D Printing Maxvision".** 63p. Monografia, Pós-graduação Lato Sensu em Engenharia Industrial 4.0. Setor de Tecnologia, Departamento de Engenharia Mecânica, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

PRODANOV, Cleber, PRODANOV, Ernani Cesar de Freitas **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PINHO, Francisco Victor Alves de. **Utilização da impressão 3D na educação de alunos portadores de deficiência visual.** CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU. 2019. Disponível em:<https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook2/TRABALHO_EV140_MD7_SA100_ID3824_17092020233109.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industria**l. São Paulo: Edipro, 2016.

SCATOLIM, Roberta Lucas et al. Legislação e tecnologias assistivas: aspectos que asseguram a acessibilidade das pessoas com deficiências. **InFor**, v. 2, n. 1, p. 227-248, 2017. Disponível em:<https:// ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/InFor2120161>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SILVA, Edna Lúcia da, MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4ª. Edição revisada e atualizada. UFSC, Florianópolis, 2005.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.5.17 A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E CONTINUIDADE DAS MONITORIAS DE INFORMÁTICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA CAMPUS SANTA ROSA

Hayatt Husam Mansour[1003]

Maria Cristina Rakoski[1004]

Claudio Edilberto Höfler[1005]

RESUMO

O tema tecnologia da informação tem grande relevância para a educação inclusiva, por tratar do reconhecimento e do respeito com as diferenças bem como de sua importância fundamental para o progresso pessoal e social. Nesse sentido, questões ligadas à educação inclusiva são temáticas relevante na política institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar). Eis que verificar ações de apoio à escolarização como a expectativa dos discentes participantes do Projeto de Ensino "A Monitoria como Apoio no Processo de Ensino-Aprendizagem", desenvolvido nas Monitorias de Informática faz-se importante. Logo, objetivou-se avaliar o grau de satisfação dos alunos com as atividades propostas, bem como compreender sua importância para com a educação inclusiva. Ainda, identificar as necessidades da população que contribuam para desenvolvimento da comunidade em que a Instituição se faz inserida. Como método para este estudo, foi aplicado um questionário auto preenchido e supervisionado aos alunos matriculados na disciplina de Informática do Curso Técnico em Vendas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) do IFFar Campus Santa Rosa; participantes das monitorias do Edital nº 016 de 29 de março de 2018. Os resultados apontam para a importância da tecnologia da informação como instrumento de educação inclusiva ao atender diferentes perfis de discentes bem como variadas necessidades, sendo assim um meio promoção de equidade social, embora ainda se percebem dificuldades a serem sanadas por meio de outras práticas. Majoritariamente os participantes reconhecem a monitoria como meio de auxiliar nas atividades acadêmicas e profissionais. O grau de satisfação apontado pela turma, demonstra a vontade de ser continuada a monitoria e a necessidade de realizar avaliações sobre as mesmas, para compreender a perspectiva do aluno. Observou-se, por fim, que tais iniciativas são fundamentais para fortalecer a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo dos que participam de suas atividades frente da responsabilidade do centro educacional como espaço provedor de identidades e da educação profissionalizante de qualidade.

[1003] Bolsista de Monitoria de Informática, Edital nº 016 de 29 de março de 2018, conforme Resultado Edital nº 016 de 29 de março de 2018 do IFFar. Acadêmica do Curso de Bacharelado em Administração do IFFar - Campus Santa Rosa. E-mail: hayatt.h.m@hotmail.com.

[1004] Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2009), Especialista em Informática na Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2001), e Tecnóloga em Processamento Dados pela Universidade Católica de Pelotas (1995). Professora do IFFar Campus Santa Rosa e supervisora das Monitoria de Informática. E-mail: maria.rakoski@iffarroupilha.edu.br.

[1005] Doutor em Administração (2013), Mestre em Gestão Pública (2008) pela Universidade Nacional de Misiones - Argentina. Especialista em Marketing (2003) pela UNIJUI, Bacharel e Licenciado em Administração pela UNIJUI (2002). Professor e Coordenador do Curso Bacharelado de Administração do IFFar - Campus Santa Rosa. E-mail: claudio.hofler@iffarroupilha.edu.br.

Palavras-chave: Ações Inclusivas. Didática. Aprendizagem Prática. Metodologia Específica. Estratégia de Ensino.

1 INTRODUÇÃO

O dever de "universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças." (UNICEF, 1990), é um importante norteador da educação inclusiva, presente na Declaração Mundial realizada na Conferência de Jomtien, Tailândia, em 1990, sobre Educação para Todos. É pertinente justificar tal dever, ainda, com a visão de Paulo Freire sobre a inclusão digital abordada por Raiça (2008), quando Freire identifica a importância do desenvolvimento de um projeto político para uma sociedade mais igualitária e democrática, sendo esse possibilitado, segundo ele, "a partir do diálogo entre educadores e educandos sobre a presença do computador no mundo contemporâneo e sobre a apropriação de tal instrumento de cultura" (RAIÇA, 2008, p.121).

Nessa perspectiva, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), buscando garantir o acesso e a permanência da sociedade, como um todo, nas mais diversas modalidades de ensino e principalmente em cursos pertencentes ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); resultando no êxito da qualificação profissional, deve-se propor em uma educação inclusiva.

Ações de apoio à escolarização de alunos com dificuldades em temas abordados dentro da sala de aula são propostas com o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Uma dessas ações são as monitorias, que consistem em atividades para auxiliar no ensino, com visão para reflexão e à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem nos componentes curriculares dos Projetos Pedagógicos dos Cursos do IFFar. E, nesse trabalho, em especial, é discutido a importância da Monitoria de Informática, apresentada no Edital nº 016 de 29 de março de 2018. (BRASIL, 2018)

Para compor a análise, são apresentadas duas seções. Com o intuito de desenvolver o primeiro título, trazem-se os conceitos e justificativas permitidas por

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

referencial teórico somados a documentos da Instituição, tais como portarias, resoluções, regulamentos e demais legislações que relacionam a relevância da Educação Inclusiva por meio da tecnologia da Informação. A segunda seção apresenta-se a análise da pesquisa aplicada, que conforme Mattar (2008), o pesquisador deve considerar os métodos de pesquisa de acordo com o perfil dos pesquisados, avaliando se esses possuem condições de auto preencher um questionário. Levando em consideração essa abordagem, buscou-se alternativas para realizar uma pesquisa concisa e eficiente, mas ao mesmo tempo igualitária e democrática para com os entrevistados. Conforme Mattar (2008, p. 184 e 185) "Os questionários auto preenchidos consistem em o instrumento de coleta de dados ser lido e respondido diretamente pelos pesquisados não havendo a figura do entrevistador. As formas de enviar e receber de volta o questionário podem ser as mais diversas possíveis". Dessas possibilidades, o questionário enviado e recebido de volta pela Internet foi a opção escolhida. Ao final, são apresentadas considerações que justificam os objetivos e tratam dos resultados, encerrando este trabalho.

2 DESENVOLVIMENTO

A fim de oportunizar condições de profissionalização em curto prazo, incentivar a promoção de mais ações voltadas ao ensino e, principalmente, de capacitar os futuros profissionais de suas respectivas áreas, é que se desenvolve essa pesquisa. Ao avaliar a satisfação e percepção do serviço público de educação, objetiva-se conhecer a concepção dos acadêmicos participantes, em especial para essa pesquisa os monitorando do Curso Técnico em Vendas dentro do Proeja. Para essa modalidade é preciso ter o Ensino Fundamental completo. A oferta é para quem ainda não cursou ou não conseguiu concluir o Ensino Médio e tenha 18 anos ou mais. O aluno terá uma habilitação profissional técnica de nível médio, ao final do curso. No curso Técnico em Vendas, a forma de ensino é Integrado e está ligado ao Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios, por meio do Ato de Criação na Resolução Ad Referendum 001, de 22 de fevereiro de 2010. Retificado pela Resolução N.º 045, de 20 de junho de 2013. (BRASIL, 2014)

Com o método de pesquisa, portanto, caracterizado pela questionário pela Internet auto preenchido pelo entrevistado e supervisionado pessoalmente pelo

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

entrevistador (MATTAR, 2008), realizado nos dias 06 e 07 de Junho de 2019, respectivamente períodos disponíveis pelos discentes em realizar em sala de aula o questionário auto preenchido, no laboratório de Informática, possibilitando o acesso de todos à Internet, foi possível, então, entender, de forma mais efetiva, através de pesquisas bibliográficas e os questionários aplicados com os discentes participantes das Monitorias de Informática referentes ao Edital nº 016 de 29 de março de 2018..

Conforme Höfler e Silva (2014, p.99), “uma pesquisa por si só, traz à empresa apenas dados. A sua análise, o cruzamento de dados, a interpretação de resultados é que transformam os dados (brutos) em informações que serão subsídio para a decisão.”. Nesse contexto, realiza-se a pesquisa quantitativa com a aplicação de questionários, dos quais, segundo Höfler e Silva (2014), podem ser contados e tabulados os seus resultados. A coleta de dados, portanto, possibilitou uma análise e interpretação da pesquisa utilizada com as ferramentas de tabulação e das quais geraram seus resultados, apresentados nesse trabalho. Esses desenvolviam-se em horário de aula no turno noturno e em horário extraclasse no horário vespertino. Analisou-se primeiramente o perfil do discente em 6 (seis) perguntas referentes a gênero, cor/raça, idade, estado civil, tipo de escolaridade em nível médio e curso matriculado na Instituição em pesquisa, o IFFar. Posteriormente, a análise refere-se especificamente as Monitorias de Informática verificando, principalmente, a importância e a satisfação da mesma.

Os entrevistados do curso Técnico em Vendas Proeja foram identificados quanto ao gênero: 42,9% pertencem ao gênero masculino; enquanto que 57,1% são do gênero feminino. Quanto cor ou raça, ou seja, a característica declarada pelas pessoas de acordo com opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena (IBGE, 2010), 57,1% consideram-se brancos; enquanto que 28,6% consideram-se pardos e outros 14,3% consideram-se pretos. Quando questionados da credibilidade nas Monitorias de Informática ampliar na qualidade e produtividade dos seus conhecimentos acadêmicos e profissionais, 100% desses entrevistados acreditam. Portanto, unanimemente desses entrevistados acreditam que a Monitoria de Informática possa ampliar na qualidade e produtividade dos seus conhecimentos acadêmicos e profissionais. Também verificados quanto aos auxílios prestados nas Monitorias de Informática, após concluída, terem sido colocados em prática pelos entrevistados, 100% afirmam terem colocados em prática os auxílios da Monitoria.

Portanto, também unanimemente desses afirmaram que os auxílios prestados na Monitoria de Informática, após concluída ela, foram colocados em prática pelos mesmos. Ainda, avaliados de que forma a Monitoria auxiliou/vai auxiliar na sua atuação profissional, sendo consultados numa escala onde 0 é nada e 10 é sempre, 85,7% afirmam com a escala que identifica sempre, de 7 a 10; enquanto que 14,3% afirmam com a escala que identifica às vezes, de 4 a 6. Assim, em sua maioria, os discentes afirmam que a Monitoria de Informática sempre auxiliou/vai auxiliar na sua atuação profissional.

Por fim, evidenciou-se que a maioria dos participantes avaliou como satisfatória e até mesmo superadas as expectativas em relação ao desenvolvimento da monitoria bem como do desempenho do monitor e, reconhecem a monitoria como meio de auxiliar nas atividades acadêmicas e profissionais, com percentuais elevados de afirmação. Observou-se, por fim, que o grau de satisfação apontado pela turma, demonstra a vontade de ser continuada a monitoria. Destaque-se ainda a validade de realizar avaliações sobre as atividades desenvolvidas, para compreender a perspectiva do aluno, bem como buscar sanar as respostas negativas apresentadas e ainda compreender melhor o perfil de seus participantes. Sendo o ensino um instrumento de formação profissional e cidadã de qualidade do estudante, o mesmo deve ser atuante dentro da tomada de decisões e auxiliar a implementar uma educação mais igualitária e democrática, construindo, por consequência, uma sociedade mais justa e inclusiva.

Tendo em vista os resultados apontados pela pesquisa auto preenchida e supervisionada realizada com os discentes do Curso Técnico em Vendas Proeja, pode-se evidenciar a importância da tecnologia da informação como instrumento de educação inclusiva ao atender diferentes perfis de discentes bem como variadas necessidades educacionais, sendo assim um meio promoção de equidade social, embora ainda se percebam dificuldades a serem sanadas por meio de outras práticas institucionais. Aos analisar os objetivos do Programa de Monitoria, evidencia-se a preocupação das monitorias contribuírem positivamente com uma formação qualificada de seus estudantes, conforme previsto no Edital nº 016 de 29 de março de 2018:

> a. Auxiliar na execução de programas e atividades para melhoria do processo de ensino e de aprendizagem;
> b. Apoiar o corpo docente no desenvolvimento de práticas pedagógicas e na produção de material didático;

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> c. Prestar apoio aos estudantes que apresentem dificuldade de aprendizagem em unidades/conteúdo de componentes curriculares. (BRASIL, 2018, p.03).

Ao prestar esse apoio, têm-se à preparação para o acesso e às condições para o ingresso dos estudantes nas diversas modalidades da Instituição assim como a garantia à permanência e formação qualificada dos mesmos. Deste modo, visando promover a cultura da educação para a inclusão, a quebra de barreiras arquitetônicas educacionais e atitudinais na Instituição, pretende-se promover a inclusão de todos no centro de educação em análise: o IFFar, efetivando assim ações inclusivas com vistas na construção de uma sociedade igualitária e democrática, sem desigualdades educacionais. É imperioso ainda destacar o dever do Estado com a educação inclusiva. Estando já garantido na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208 (BRASIL, 2012, p. 100), do qual observa-se o dever do Estado com a educação sendo efetivado mediante a garantia de:

> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
> § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (BRASIL, 2012, p. 100).

Levando em consideração esses deveres e o desejo de garantir acesso, permanência e formação qualificada a todos os estudantes, bem como o direito de convivência de todos os alunos, fundamentada na perspectiva dos direitos humanos, tem-se a política de buscar romper as barreiras impostas pelas diferenças, tangenciando o atendimento educacional especializado e permitindo a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino. Para a efetivação das mesmas, percebe-se o estímulo e o ampliar das atividades de ensino e aprendizagem uma importante ferramenta nas perspectivas de educação inclusiva e incentivo à permanência. Soma-se a isso a política de acompanhamento que, entre as tantas outras competências, percebe-se a avaliação dos instrumentos de educação ofertados aos discentes como uma importante ferramenta para a qualidade de todos os atendimentos.

Por meio do fomento anual do Projeto de Ensino "A Monitoria como Apoio no Processo de Ensino-Aprendizagem", os estudantes do IFFar recebem o apoio previsto

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em sua Organização Institucional e Didático-Pedagógica nas mais diferentes formas de aprendizagem, da qual se insere a Monitoria de Informática. O Projeto como um todo constitui-se um conjunto de atividades de caráter temporário para os cursos do IFFar, visando à reflexão e à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, conforme descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional, "O Projeto de Ensino caracteriza-se pelo desenvolvimento de atividades extra sala de aula, com orientação de um docente ou Técnico-Administrativo em Educação responsável e destina-se exclusivamente à comunidade interna." (IFFar, 2014.a, p. 158).

Ambicionando garantir acesso, permanência e formação qualificada a todos os estudantes e, de modo especial, ao público-alvo da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, o IFFar segue os pressupostos dessa Política, bem como da Legislação vigente. Portanto, se para a efetivação de uma educação qualificada, deve-se ter além da preparação para o acesso e as condições para o ingresso, meios para que se promovam a permanência e conclusão com sucesso, sendo esses avaliados e melhorados continuamente para o acompanhamento eficiente e satisfatório desde o início da formação acadêmica do discente até a sua conclusão. Por fim, vale dizer que é preciso criar instrumentos avaliativos capazes de diagnosticar de forma contextual e precisa as causas da evasão e da retenção, para que possamos agir assertivamente e combater eficientemente essas mazelas do ensino.

Ainda, é importante destacar que a criação, desenvolvimento e divulgação desse projeto servirá de complemento às demais práticas existentes que já trabalham com questões inclusivas, dentre outros, como proposto pela Coordenação de Ações Inclusivas do IF Farroupilha (CAI).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das Monitorias de Informática, formaliza, assim, uma necessidade visível dentro da Instituição. Zelando pelo pleno êxito das atribuições previstas em seu regulamento de criação, sistematizando e coordenando ações do edital proposto, através de planejamento, organização e execução de atividades referentes a esta temática dentro de sala de aula e em horário extraclasse, obter-se-á um espaço de fomento das questões ligadas à desigualdades de ensino. Por seu

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

meio, criam-se relações permanentes de diálogo com a comunidade acadêmica, abrangendo outro grupo vulnerável a segregação.

Para o desenvolvimento de todos os discentes da Instituição de uma forma igualitária, vê-se como necessidade o estímulo ao desenvolvimento de ações de ensino que primem pela inclusão de projetos como as Monitoria de Informática nos fazeres do IFFar. Para tanto, devem ser analisadas o grau de satisfação dos seus usuários, afim de qualificar seus resultados em novas seleções.

Percebe-se que a Instituição tem a preocupação em informar e conscientizar os discentes, de forma adequada, no que tange a receber e trabalhar com as minorias que necessitam de inclusão. A abertura de editais, a implementação dos projetos que os mesmos publicam e a avalição posterior a execução desses, oferece suporte às práticas pedagógicas aos docentes, bem como à comunidade externa que está inserida nos contextos das família dos que participam das atividade. Desta forma, acompanhando o processo de ingresso e permanência do acadêmico e garantindo sua formação com os mesmo direitos que os demais, é que se propiciará uma educação mais qualificada e igualitária. Salienta-se que o processo de reconhecimento das diferenças e a superação dos dificuldades de ensino quanto a temáticas tão importantes dentro do universo escolar, como o ensino da tecnologia da informação, são primordiais para a formação profissional.

Para a articulação desse reconhecimento de maneira ainda mais abrangente para a comunidade externa, podem-se desenvolver políticas que garantam ofertas de cursos similares na forma de extensão. Com o intuito de melhor formar e capacitar profissionais e demais pessoas interessadas em estarem conectados com a globalização, sugere-se a continuação das monitorias para os cursos da Instituição, como esse trabalho apresentou, bem como a promoção de oficinas, cursos, seminários e encontros para alcançar da melhor maneira a sociedade que a Instituição encontra-se inserida. Operar pela preservação e ampliação de ações voltadas aos direitos humanos dentro do empório educacional, principalmente, no que tange as temáticas de educação inclusiva, além de controlar as políticas públicas relativas à população acadêmica, auxiliará na formação do indivíduo como cidadão.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BRASIL. Leis, etc..; CURIA, Luiz Roberto; CÉSPERES, Lívia; NICOLETTI, Juliana (Colab.). **CLT Saraiva & Constituição Federal**: Ordem Social. 39. ed. atual. e aum. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Resultado do edital nº 016 de 29 de março de 2018**. Instituto Federal Farroupilha, Santa Rosa 2018. Disponível em: http://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/9591/9f8543a82029cdb625cf0d80071312da. Acesso em: 19 maio 2021.

_____. **Sobre os Projetos Pedagógicos de Cursos**: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Vendas Integrado PROEJA – Campus Santa Rosa. Santa Rosa: Instituto Federal Farroupilha, 2014.b. Disponível em: https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/sobre-os-projetos-pedag%C3%B3gicos-de-cursos. Acesso em: 05 jun. 2021.

IBGE. **Indicadores Sociais Mínimos**: Conceitos. 2010. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm. Acesso em: 26 maio 2021.

HÖFLER, Claudio E.; SILVA, Suzi P. da. **Marketing**: do planejamento empresarial à estratégia pessoal. Santa Rosa: Instituto Federal Farroupilha, 2014.

MATTAR, Fauze N. **Pesquisa de Marketing**: metodologia, planejamento. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RAIÇA, Darcy (org.). **Tecnologias para a Educação Inclusiva**. São Paulo: Avercamp, 2008.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990: Conferência de Jomtien, Tailândia. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 02 jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.5.18 A TESSITURA DE UMA NOVA CULTURA ESCOLAR: O NASCIMENTO DO AEE NA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Thayane Azevedo Pereira de Souza[1006]

Monica dos Santos Toledo[1007]

RESUMO

Este trabalho buscou retomar e discutir o percurso de estruturação e consolidação do setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva do Ensino Colaborativo (MENDES et. al. 2018) em um colégio universitário situado em Niterói - RJ. Tal discussão foi realizada a partir de uma análise documental (LUDKE E ANDRÉ, 1986), compreendendo registros institucionais selecionados de forma a contribuir com a historicização dos processos que compõem esse percurso, ainda em andamento. Tendo por referencial a Inclusão em Educação (SANTOS, 2013) enquanto um movimento complexo, multidimensional e infindável em direção à promoção de acesso, participação e aprendizagem para todos os sujeitos, analisamos, em um primeiro momento, aspectos mais gerais acerca das concepções e ações relacionadas à Inclusão na instituição em pauta e, em um segundo momento, voltamos nossa discussão para as ações empreendidas pelo setor de Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva do Ensino Colaborativo. As análises realizadas apontaram desafios e conquistas nos campos da formação de professores, da didática, da participação e aprendizagem dos(as) estudantes, da relação com as famílias, dentre outros aspectos relevantes no processo de implementação e consolidação de um trabalho colaborativo na escola, tendo como inevitável atravessamento provocado pela pandemia de Covid-19, o contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Palavras-chave: Inclusão em Educação. AEE. Ensino Colaborativo. Ensino Remoto Emergencial.

1 INTRODUÇÃO

A Educação é um direito social e básico de todos os cidadãos, dever do estado e da família, e possui como base do ensino o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, assegurado constitucionalmente. Nesse sentido, a Educação Especial, enquanto área de conhecimento e modalidade de ensino, acompanha e mobiliza um importante movimento histórico de inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades prioritariamente no ensino regular.

O princípio basilar de uma escola inclusiva é que todos os estudantes devem conviver e aprender juntos independente de suas diferenças, respondendo às

[1006] Mestranda em Educação, Universidade Federal Fluminense - profthayaneazevedo@gmail.com.
[1007] Doutoranda em Educação, Universidade Federal Fluminense - monicasantos@id.uff.br.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

necessidades dos seus alunos de forma a mobilizar políticas, culturas e práticas que visam a identificação e superação das barreiras que impedem o acesso, a permanência e a plena participação (SANTOS, 2013). A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), responsabiliza os sistemas de ensino pela oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem por objetivo assegurar a aprendizagem no processo de escolarização do seu público-alvo provendo recursos e estratégias educacionais alinhadas à proposta pedagógica da escola.

Este trabalho discute a trajetória de estruturação e consolidação do setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva do Ensino Colaborativo (MENDES et. al. 2018) no Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF), vinculado à Universidade Federal Fluminense. Tal discussão será realizada a partir de uma análise documental (LUDKE E ANDRÉ, 1986), compreendendo documentos institucionais situados entre os anos de 2017 e 2021, buscando retomar os processos que compõem esse percurso, ainda em andamento.

Sendo o mais jovem colégio universitário do Brasil, o Coluni-UFF atende a cerca de 400 estudantes em horário integral, distribuídos em turmas da Educação Infantil ao Ensino Médio, sendo a admissão realizada por meio de sorteio público. O Coluni-UFF vem construindo as bases de uma identidade institucional, sobretudo, a partir do ano de 2014, quando foram admitidos os primeiros professores efetivos da escola. Desde então, vêm se ampliando as discussões em torno dos pilares que organizam o trabalho da instituição, pela elaboração do Regimento Interno e do Projeto Político-Pedagógico.

Dentre os aspectos que desafiam e convocam o corpo docente do Coluni-UFF à reflexão, destacamos a Inclusão em Educação (SANTOS, 2013), sobre a qual nos debruçamos no presente trabalho. Não menos importante no contexto desta discussão, é o cenário pandêmico com o qual foi preciso lidar no percurso aqui relatado e que acrescentou desafios ainda maiores na implementação das estratégias inclusivas coordenadas pelo setor de Atendimento Educacional Especializado. Nesse sentido, indagamos: Quais estratégias institucionais foram lançadas para operacionalizar o AEE na perspectiva do Ensino Colaborativo? Quais os desafios e as possibilidades surgiram no contexto do Ensino Remoto Emergencial? Com o objetivo de discutir tais questões, discorreremos sobre algumas concepções e ações

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

relacionadas à Inclusão no Coluni-UFF e, em seguida, analisaremos as ações empreendidas pelo setor de Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva do Ensino Colaborativo.

2 CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO NO COLUNI-UFF

A discussão proposta neste trabalho requer uma retomada ao conceito de Inclusão em Educação, aqui compreendido em perspectiva ampla (SANTOS, 2013), abrangente e multidimensional (BOOTH e AINSCOW, 2011). Na presente acepção, Inclusão diz respeito a um movimento contínuo e infindável pela promoção de acesso, participação e aprendizagem junto a todos os sujeitos, nos diversos espaços e tempos da escola e para além dela.

Nesse sentido, nosso propósito é discutir os movimentos que vêm sendo empreendidos ao longo da história recente desta escola, na busca por minimizar as exclusões. As barreiras podem estar presentes nas culturas (valores e crenças que circulam e/ou se mostram enraizados no contexto institucional), nas políticas (a gestão escolar, os documentos orientadores, o currículo, os planos e intencionalidades) e práticas (as interações, os aspectos didático-metodológicos, a organização do ambiente), conforme nos apontam Booth e Ainscow (2011). Identificar tais barreiras é fundamental para que seja possível constituir estratégias que atuem na sua superação.

Enquanto um colégio universitário, o Coluni-UFF vem construindo sua atuação na Educação Básica por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente e com o compromisso de promover uma educação de qualidade, entendida como um direito universal (BRASIL, 2013, p.13). Em sua configuração, o Coluni tem como um dos seus princípios fundamentais a Educação Democrática, expressa nos seus espaços coletivos de discussão e tomadas de decisão. Tal aspecto se mostra importante na presente discussão, pois não há como se contemplar uma perspectiva inclusiva senão por caminhos democráticos nos processos de educação e gestão.

Nesse cenário, é importante demarcar as práticas institucionais em favor da Inclusão. No campo da formação docente, temos o registro em abril de 2018, do I Encontro de Formação Continuada sobre Inclusão em Educação, mobilizado por

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

demandas da própria equipe docente da escola. Citamos também o desenvolvimento de um projeto de formação inicial coordenado por três professoras atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o título: “Currículo, Identidade e Diversidade”. Vinculado ao Programa Licenciaturas (UFF), o projeto objetivou fomentar a reflexão sobre as identidades e diferenças em sala de aula, na perspectiva da Inclusão em Educação. Contou com a participação de bolsistas da Pedagogia ao longo dos anos 2017 a 2020, desenvolvendo práticas pedagógicas a partir de eixos como: educação especial, relações etnico-raciais, questões de gênero, dentre outras.

No que se refere ao currículo e à didática, merece destaque a presença dos mediadores nas turmas, sendo estes graduandos em pedagogia e outras licenciaturas, contratados inicialmente com a função de oferecerem um suporte aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) que ingressaram na instituição. Observando-se as potencialidades desta presença enquanto uma possibilidade de acompanhamento e suporte para todos os estudantes, ampliou-se a participação de mediadores em todas as turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, mais recentemente, em algumas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Além disso, localizamos na própria organização do trabalho pedagógico da escola alguns aspectos favoráveis à promoção de contextos inclusivos: o planejamento, desenvolvimento e avaliação de atividades pelos docentes em diálogo com os mediadores das turmas e o incentivo à participação dos estudantes em todas as etapas do processo de aprendizagem.

No início do ano letivo de 2019, fruto de um diálogo estabelecido entre a escola e outros setores da Universidade, foi inaugurada a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A demarcação deste espaço-tempo específico foi decisiva para o próximo passo: a contratação de uma profissional dedicada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tal processo só se concretizou no ano de 2020, quando foi contratada uma Pedagoga especialista em Educação Especial, que estaria dedicada aos três segmentos da Educação Básica atendidos pela escola. Ainda que sendo claras as limitações de recursos humanos para a realização deste trabalho, identificamos, desde então, mudanças fundamentais nos movimentos do Coluni-UFF em favor da Inclusão. Ações que ocorriam de forma pontual passaram a ser pensadas, organizadas e coordenadas por um setor - o AEE, que fomentou um aprofundamento nas discussões e ações e iniciou uma ousada proposta de trabalho, fundamentada

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nos princípios do Ensino Colaborativo.

3 - (RE)SIGNIFICANDO A ATUAÇÃO DO AEE NO CONTEXTO REMOTO: O ENSINO COLABORATIVO

A estrutura criada pelo colégio universitário fez com que o ano de 2020 fosse iniciado com grande expectativa por parte da comunidade escolar, principalmente, das famílias dos estudantes PAEE. O AEE foi pensado para atuar por meio de atendimentos na SRM, como um serviço de apoio à sala de aula comum como é previsto na Resolução CNE/CEB nº4 de 2009, porém, não houve tempo da inédita iniciativa ser viabilizada. A pandemia causada pelo Sars-Cov-2 instalou-se no mundo e, consequentemente, no Brasil, sendo necessárias diferentes medidas preventivas a fim de evitar a propagação do vírus, dentre elas, o fechamento das escolas para preservação da vida de seus estudantes e suas famílias, além de seus servidores e funcionários. Em março do mesmo ano, as atividades presenciais do Coluni-UFF foram suspensas.

Muitos debates e discussões foram levantados na instituição, via videoconferências, pela gestão e equipe docente na tentativa de buscar estratégias de atuação escolar diante das consequências e limites impostos pela realidade. E em agosto, a instituição adotou (mediante decisão coletiva e democrática do Colegiado) o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como um modelo que “pode ser um caminho para a complementação da vida escolar dos brasileiros, de forma a manter contato, pensar em conteúdos interdisciplinarmente, em uma formação cidadã ou reforçar saberes” (MARTINS e ALMEIDA, 2020, p. 220). A materialização desta proposta se deu por meio da criação do Quarentuni, um Ambiente Virtual de Educação de caráter pedagógico, afetivo, lúdico e transdisciplinar, elaborado e gerenciado pela própria equipe docente da escola, com a interação de toda a comunidade escolar.

A adoção do ERE trouxe consigo muitos desafios e preocupações, não só de acesso aos recursos e equipamentos tecnológicos para viabilizá-lo (problema minimizado pelo Programa Integrado de Acesso Digital e Apoio às Atividades Remotas da UFF), mas também no que tange às demandas pedagógicas que se constituíram como barreiras à aprendizagem e à plena participação, especialmente aos estudantes PAEE. Diante disso, o Parecer CNE CP nº 05/2020 orienta os sistemas de ensino acerca da reorganização das atividades escolares em todos os

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

níveis, etapas e modalidades. E, no que tange à Educação Especial, o subitem 2.13 determina que:

> Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias. (BRASIL, 2020, p. 15).

A utopia da inclusão nos remete a refletir, a tensionar e (re)significar o processo de escolarização dos diferentes sujeitos que perpassam pela escola. Diante desse complexo cenário, o AEE identificou uma oportunidade de estruturar a sua atuação pautada nos princípios de colaboração e de corresponsabilidade presentes no modelo de Ensino Colaborativo que se trata da “parceria colaborativa entre os professores de Educação Especial e os professores da classe comum, na qual compartilham a responsabilidade de planejamento, desenvolvimento das atividades e de avaliação dos procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes” (FERREIRA, et al, 2007, p. 01).

A primeira ação coordenada pelo setor de AEE foi a apresentação deste modelo de atuação na perspectiva do Ensino Colaborativo em reunião com a Comissão de Ensino e Direção da instituição. Na ocasião, foram pontuados seus benefícios e sua efetividade no que tange a uma concepção ampliada de suporte, na medida em que os esforços do professor de Educação Especial são voltados para superação das barreiras na sala de aula comum, sejam elas de caráter físico, organizacional, curricular ou atitudinal; que a expertise do professor especialista em recursos didáticos e pedagógicos pode promover aprendizagem a todos os estudantes do grupo de referência, não somente aos estudantes PAEE; que a parceria com o professor da sala de aula comum possibilita outros olhares e maior reflexão sobre as estratégias pedagógicas adotadas, estabelecendo assim uma relação direta e dinâmica com a inovação pedagógica; que este modelo se configura como a forma de atuação que mais converge com os princípios basilares da Educação desenvolvida no Coluni-UFF por possuir um compromisso com a ciência e com aquilo que a mesma aponta como caminhos possíveis para Inclusão em Educação e, também, foi pontuada a impossibilidade de efetivação do AEE na perspectiva do Ensino Colaborativo em sua plenitude devido à insuficiência de recursos humanos para tal. Porém, foi acordado entre a equipe que o desenvolvimento dos princípios presentes nesse

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

modelo se configurariam como imprescindíveis para a construção de uma nova cultura escolar.

O AEE foi estruturado em três frentes de trabalho, sendo a primeira, junto à equipe docente. O setor promoveu formações por meio de videoconferências sobre assuntos pertinentes à Educação Especial tais como: legislações que orientam a Educação Inclusiva; função do AEE; papel e responsabilidade do professor que atua neste setor, do professor da sala de aula comum e, também, do mediador; estudos sobre as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação a partir dos casos presentes na própria escola pautados na visibilidade da identidade dos estudantes e de suas potencialidades por meio do resgate histórico do percurso escolar; e sobre a importância do Plano Educacional Individualizado como um documento orientador e sistematizador das práticas pedagógicas adotadas com vistas a contemplar as especificidades de cada estudante PAEE a partir das estratégias e objetivos específicos estabelecidos, contando com a presença de profissionais e pesquisadores externos que palestraram sobre estes assuntos, com o propósito de oferecer uma base teórica à comunidade docente para uma melhor compreensão acerca das ações empreendidas pelo setor.

Concomitantemente, outras ações foram desenvolvidas, como: a presença da professora do AEE em todas as reuniões dos segmentos do Fundamental I e II, parceria estabelecida com alguns professores da sala de aula regular para planejamento das propostas pedagógicas e do momento dos encontros síncronos com a turma e um estreitamento do diálogo com as coordenações dos segmentos e setor de orientação educacional de forma a garantir o intercâmbio de informações para o acompanhamento do PAEE.

Com a inclusão dos mediadores como integrantes da equipe do AEE, o trabalho do setor foi articulado em todas as turmas que possuíam PAEE e o acompanhamento assíncrono da professora de Educação Especial era oportunizado em razão da elaboração de relatórios diários sobre os encontros síncronos das turmas. As formações promovidas pelo setor foram desenvolvidas em suas temáticas a partir das experiências e vivências dos mediadores junto a estes estudantes, o que se configurou como um movimento de (auto)formação desses profissionais, trazendo visibilidade aos conhecimentos construídos nos cotidianos.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A segunda frente de trabalho se constituiu no acompanhamento das famílias dos estudantes PAEE, com o apoio da coordenação, orientação educacional, mediadores e professores da sala de aula comum em reuniões de acolhimento e de levantamento de demandas, as quais eram realizadas mensalmente a fim de (re)orientar o trabalho pedagógico. Às famílias foram disponibilizados diferentes meios e canais de contato para eventuais dificuldades e sinalizações. Além disso, também foram realizadas reuniões com os atendimentos extra escolares promovidas com o intuito de estreitamento de diálogo entre os trabalhos desenvolvidos nas diferentes áreas.

A terceira frente de trabalho se deu diretamente junto aos estudantes. A presença da professora de Educação Especial nos planejamentos e nos encontros síncronos do segmento do Fundamental I e nos encontros individualizados do Fundamental II fazia com que as potencialidades desses estudantes estivessem contempladas nas propostas pedagógicas a partir da elaboração de um documento com atividades específicas articuladas com a proposta comum ou na produção de um material dedicado aos responsáveis com orientações que tinham por objetivo auxiliar no processo de mediação, e quando necessário, continham adequações pedagógicas e materiais de apoio, possibilitando não só participação, mas também protagonismo frente ao grupo de referência, uma vez que as devolutivas desses estudantes se tornavam mobilizadoras de outras propostas pedagógicas.

O Ensino Colaborativo tem cada vez mais se consolidado como um modelo de serviço proveitoso e bem-sucedido da Educação Especial (MENDES, 2018), no entanto, para que o mesmo seja estabelecido no Coluni-UFF se faz imprescindível um empenho coletivo da comunidade escolar e um maior investimento em recursos humanos que operacionalize as ações de forma mais significativa com a presença de outros professores especialistas em Educação Especial, dando suporte aos regentes da sala de aula comum nas três etapas do trabalho docente: planejamento, desenvolvimento das propostas e avaliação, se configurando assim, como uma escolha institucional, antes de mais nada, de caráter político.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os desafios encontrados na construção de uma escola inclusiva, visto que a inclusão é um processo infindável que convoca a uma reflexão contínua e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ininterrupta sobre as barreiras que se apresentam no dinâmico cotidiano escolar, no que tange não só ao acesso e à permanência, mas também à plena participação e à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A experiência do Coluni-UFF revela o empenho da equipe docente e da gestão em empreender tempo e energia na construção de uma cultura escolar pautada na colaboração e corresponsabilidade pelo processo de inclusão dos seus estudantes na medida em que foram promovidas ações institucionais transversais e práticas educativas que romperam com a invisibilidade desses sujeitos no contexto escolar desde o princípio de sua recente trajetória enquanto colégio universitário.

É percebido ainda, que se faz necessário maiores discussões com a comunidade escolar sobre os pilares que pautam o modelo de atuação do AEE por ainda haver entre a própria equipe docente e, também, entre as famílias, diferentes compreensões e expectativas desalinhadas sobre o formato de atendimento e a função dos diferentes atores do Ensino Colaborativo. Além disso, há desafios para serem superados como as lacunas na formação docente que possuem uma íntima relação com o engajamento nas ações empreendidas pelo setor de AEE.

O percurso percorrido até então demonstra muitas conquistas no que tange ao desenvolvimento de princípios importantes do Ensino Colaborativo, estabelecimento de parcerias e aprofundamento das experiências formativas voltadas para a Inclusão em Educação, os quais possibilitaram a reflexão sobre a prática docente, a identificação das dificuldades e a conscientização da necessidade de elaboração de estratégias e soluções de forma coletiva e colaborativa para superação das barreiras à aprendizagem que se apresentam no cotidiano escolar de todos os estudantes. Além disso, é possível perceber um estreitamento de diálogo e estabelecimento de laços de confiança entre os membros da equipe docente; uma maior aproximação de todos os professores em relação ao processo de aprendizagem dos estudantes PAEE; um melhor acompanhamento da realidade e apoio da escola nas demandas das famílias destes alunos; um investimento e uma contribuição significativa na formação inicial dos graduandos que atuam como mediadores nas turmas e uma melhor articulação com profissionais extra escolares de forma a compor uma rede de apoio. Tais conquistas promoveram visibilidade das ações positivas e efetivas que mobilizaram outros componentes da equipe docente a contribuir com a construção de uma cultura colaborativa e, o mais importante, a ampliação da participação e da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprendizagem de todos os estudantes mesmo no desafiador contexto do Ensino Remoto Emergencial.

Nesse sentido, compreendemos que o AEE na perspectiva do Ensino Colaborativo se configura como um importante elo de interseção entre os princípios que pautam uma Educação integral, popular, plural e democrática - princípios estes basilares do trabalho desenvolvido no Coluni-UFF; as legislações vigentes que operacionalizam os serviços de Educação Especial; a gestão escolar na provisão de recursos e investimento na estrutura necessária; a equipe docente e seu engajamento no movimento de Inclusão em Educação; a importante atuação e parceria da família na escolarização do estudante PAEE; as práticas educativas e pedagógicas significativas que beneficiam a todos os estudantes, sem exceção e, não menos importante, o protagonismo estudantil em prol de seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013.

_____. Parecer nº 5, de 28 de abril de (2020). **Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19.**

FERREIRA, B. C. et al. **Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial**. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, n.29, p.1-7, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. **Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberesfazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva**. Revista Docência e Cibercultura, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215- 224, 2020.

MENDES, E. G. et. al. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCAR, 2018.
SANTOS, M. P. dos. **Dialogando sobre inclusão: contando casos e (des)casos.** Curitiba, PR: CRV, 2013.

9.5.19 A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Leise Ruth Lima de Oliveira Ascencio[1008]

RESUMO

O pensamento que norteia este texto entende que a música é um recurso que pode favorecer a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. Com base nessa ideia, procura-se saber qual a contribuição da música para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com o transtorno de espectro autista. O objetivo que guia o trabalho é o de investigar quais estratégias pedagógicas são utilizadas pelos professores do Ensino Fundamental Anos Finais para proporcionar a inclusão. Como procedimento metodológico, a pesquisa será orientada por aporte de uma revisão de literatura narrativa e de dados obtidos, em entrevistas semiestruturadas com professores e um grupo focal. Os dados serão analisados segundo os passos da análise de conteúdo. A partir dos resultados serão elaboradas atividades que estabeleçam a música como uma estratégia facilitadora da aprendizagem de estudantes com transtorno do espectro autista.

Palavras-chave: música; estratégias pedagógicas; transtorno do espectro autista, educação inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

Em 2018, a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação atingiu um patamar histórico no Brasil. De acordo com o Censo Escolar (INEP, 2018), 90% desses alunos estavam matriculados em salas de aula inclusivas. Essa estatística é considerada extremamente avançada, mesmo quando comparada a redes de ensino de países que se destacam mundialmente no campo da equidade e do direito à educação.

O conceito de inclusão sugere o desenvolvimento de processos e práticas que procuram proporcionar, a alunos com dificuldades, uma educação tão comum quanto possível, evitando a sua segregação (LOPEZ, 2012). Segundo este autor evitar a segregação significa a participação integral dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no currículo comum, com objetivos diferenciados e voltados para suas especificidades.

Possibilitar que os estudantes com deficiência se relacionem no contexto escolar, enquadra-se nos objetivos das políticas públicas que buscam promover a

[1008] Mestranda do PROFEI da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. E-mail: leise.ruth@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

igualdade de direitos dessa população. Estudos que esclarecem as práticas de ensino e aprendizagem que são realizadas junto aos alunos/as com NEE, interessam tanto para o entendimento dessas ações ou para o fomento de intervenções futuras.

Inseridos nesta diversidade que permeia a inclusão, encontram-se estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA é caracterizado por um conjunto de fatores que se tornam mais evidentes nas dificuldades de interação social, produção de linguagem e comunicação e no repertório pequeno de atividades e interesses (KLIN, 2006 p. 4). No entanto, pesquisas demonstraram que a música pode ser um recurso efetivo no tratamento e na aprendizagem das pessoas com TEA, por ser uma forma de expressão e comunicação acessível (LANOVAZ et al., 2011; GATTINO, 2012).

Há indícios de que crianças com TEA têm facilidade em reproduzir, cantando ou tocando, aquilo que ouvem. Essa habilidade diferenciada para o aprendizado musical, também se revela em uma memória musical que permite ouvirem uma canção e reproduzi-la após a terem escutado uma única vez (SANTOS, 2018 p.53). Isso nos leva a pensar sobre a inserção da música como estratégia de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com TEA.

Intervenções educativas adequadas são fundamentais para a qualidade de vida das pessoas autistas. Para tanto, se faz necessário um adequado espaço para a aprendizagem. A inclusão de estudantes com esta condição, propõe novos desafios aos docentes que devem desenvolver práticas para responder às necessidades específicas de aprendizagem do estudante, envolvidos em um currículo e uma organização que nem sempre dispõe de uma estrutura e conteúdo flexível.

Cada aluno, seja com deficiência ou não, possui sua própria história de vida, sua maneira de aprender, suas características físicas, psicológicas e culturais. Sendo assim, o ensino deve ser eficiente e abarcar a diversidade. Por esse motivo, às vezes é necessário haver o que se chama de “Adaptações Curriculares” (GLAT, 2007), que se pode conceituar como respostas educativas, práticas pedagógicas diferenciadas, dadas pelo sistema educacional (escola e professores) de forma a promover, a todos os alunos, acesso ao conteúdo programático e participação integral nas aulas (MEC/SEESP, BRASIL, 2000, p. 7).

Diante do exposto com relação à música, à inclusão e ao TEA, percebe-se a necessidade do estudo e entendimento das relações que se estabelecem entre esses

eventos para a construção de estratégias que tornem significativo o processo de aprendizagem.

O tema escolhido para esta pesquisa parte do pressuposto de que a música é um recurso que pode favorecer a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. Ao mesmo tempo, a investigação indaga sobre a atuação de professores na aplicação de estratégias para efetivar a inclusão e, se nestas estratégias, a música se faz presente.

Ressalta-se aqui a importância deste trabalho, tanto do aspecto social e pedagógico, pois pretende-se oferecer subsídios para os processos de inclusão ao se voltar para a música como estratégia de comunicação, expressão e inclusão do/a aluno/a com TEA.

1.1 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Este projeto propõe o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratória. A pesquisa qualitativa possibilita a reconstrução do fenômeno estudado por meio da análise dos conteúdos que os participantes expressam (FLICK, 2013 p.25). A pesquisa exploratória busca revelar os conhecimentos disponíveis quando o tema ainda é pouco explorado (GIL, 2010).

Uma revisão de literatura inicial foi realizada como forma de buscar informações e compreensões sobre a temática aqui proposta. Buscou-se por produções científicas publicadas no Portal de Periódicos da Capes e Google Acadêmico, por meio dos descritores estabelecendo Música e Autismo, com recorte de tempo entre 2011 e 2021.

Para complementar as proposições encontradas na revisão de literatura, serão feitas entrevistas com professores da Rede Estadual de Ensino que atuam no Ensino Fundamental Anos Finais no município de Arapongas, totalizando 16 professores/as.

A entrevista será realizada por meio de plataforma digital Google Meet, por ser este um meio facilitador do contato e atender à minimização de riscos neste contexto de pandemia em que estamos vivendo. As entrevistas embora gravadas, não farão uso de imagem, sendo utilizados somente o conteúdo verbalizado, o qual será transcrito para discussão e análise. A entrevista individualizada e semiestruturada em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

perguntas abertas pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI 1990/1991, p. 154).

As perguntas foram organizadas conforme o objetivo da pesquisa, envolvendo temas como música e autismo. As perguntas a serem apresentadas na entrevista são as seguintes:

1) Na sua opinião, o ambiente escolar está vivendo a inclusão de estudantes com NEE?

2) Como essas iniciativas têm se objetivado em sala de aula?

3) Na sua formação para a docência, como foi tratado esse assunto?

4) Você avalia que o/a professor/a tem alguma função nas iniciativas de inclusão no ambiente escolar? Pode citar exemplos?

5) Já trabalhou com estudantes autistas?

6) Utilizou alguma estratégia inclusiva para esses/as estudantes? Pode dar exemplos?

7) Entre elas, qual a que melhor mediou a aprendizagem?

8) Dentre as metodologias diversificadas, a música figura como uma alternativa para a interação com a pessoa autista. Você pode falar algo sobre esse tema?

A análise das respostas será feita com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Essa técnica que consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto (ou material audiovisual), de forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior. (BARDIN, 2016).

Este projeto passou por um Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos e aprovado sob o CAAE nº 46959921.4.0000.9247.

2 DESENVOLVIMENTO

A educação básica é direito de todos, segundo o Ministério da Educação no Brasil (1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 (BRASIL; 1996) preconiza o ingresso e a permanência de estudantes com necessidades especiais no ensino regular, de forma que cresce a presença, nas salas

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de aula, de crianças com TEA. A criança autista tem dificuldade em se comunicar e interagir com o mundo que a rodeia e manifesta suas peculiaridades nas relações interpessoais.

O conceito de autismo e os critérios utilizados para o diagnóstico sofreram mudanças ao longo dos anos e a definição atual mais utilizada é a da quinta versão revisada do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais; DSM-V-TR (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014), que classifica o autismo na categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento. Todos os transtornos globais são caracterizados por alterações qualitativas na interação social recíproca, na comunicação e pela presença de um padrão restrito e repetitivo de comportamento, com início dos sintomas, no geral, antes dos três anos de idade (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014).

Por ser um tema instigante, encontrou-se uma quantidade significativa de pesquisas que apresentam estratégias para estabelecer comunicação com estudantes com TEA e, propiciar desenvolvimento de aprendizagem. Entre estas há estudos que apresentam as linguagens artísticas como uma maneira de estabelecer conexão com estes estudantes. Guerrero e Padilla (2017) afirmam,

> El arte funcionó como un método pedagógico que utiliza formas de expresión y comprensión que pueden ser más efectivas que las tradicionales. Se puede decir también que el mejoramiento de las habilidades de interacción y comunicación social de los jóvenes con TEA demuestra que los potenciales de desarrollo social y comunicativo en personas con TEA pueden expandirse más allá de lo que puede sugerir el diagnóstico, dependiendo claro está, de la severidad de los sintomas (GUERRERO e PADILLA, 2017, p.61).

É vasta a literatura que associa especificamente a música à inclusão de estudantes TEA, e pouco se tem escrito sobre a música enquanto estratégia no contexto de inclusão. Estudos com enfoque na psicanálise e musicoterapia, mostram que a música pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes TEA em três aspectos: comunicação, interação e imaginação, nestes trabalhos a música se evidencia como atividade terapêutica (FERNANDES, 2016).

A atividade musical por ser fundamentada em uma linguagem estruturada, garante a sistematização do conteúdo a ser trabalhado e ajuda na reorganização dos estudantes com TEA. Outros ganhos, como os musicais, também acabam por desenvolver habilidades distintas especialmente nas áreas da comunicação e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

interação (NASCIMENTO; ZANON; BOSA; NOBRE; JÚNIOR; SILVA, 2015; FREIRE; MARTELLI; ESTANISLAU; PARIZZI, 2018).

Pendeza e Souza (2015), observaram sinais de desenvolvimento nas habilidades cognitivas, linguísticas, de interação social, controle emocional, quando a música fez parte das atividades com estudantes com TEA. A música desenvolve também a autonomia do estudante a partir da participação em atividades ativas de interação musical. O envolvimento no fazer musical, na tomada de decisões, pode promover o equilíbrio emocional, a socialização, bem como auxiliar no desenvolvimento da linguagem e da capacidade inventiva, contribuindo em aspectos como expressividade, coordenação motora e motricidade fina, e evoluções na percepção sonora e espacial, raciocínio lógico e matemático, estética, apreciação do som e o fazer e criar musical (BERTOLUCHI, 2011).

De acordo com QUESADA (2015),

> “saber música” engloba un enfoque amplio, donde la población estudiantil tiene acceso a todo tipo de músicas, puede experimentar con los sonidos y los ruidos y, por ende, con el empleo de grafías no convencionales, así como también con la expresión rítmica, melódica, armónica, instrumental, vocal y corporal. (QUESADA, 2015).

A música, como sendo um meio de comunicação não-verbal, é uma linguagem que facilita a expressão de sentimentos e dá uma nova alternativa de comunicação, possibilitando a interação pessoal e interpessoal. Esses fatores são de grande importância para a criança com autismo, pois isto a conecta com o ambiente e cria um meio que possibilita a vazão de suas pulsões (PENDEZA e SOUZA, 2015). Em relação às interações com o meio, pesquisas indicam a importância dos indivíduos TEA se relacionarem com seus pares. Estudos mostraram que as trocas entre pares, no fazer musical, oportunizaram a diminuição de respostas inadequadas e ganho de respostas mais assertivas das pessoas com TEA (NASCIMENTO; ZANON; BOSA; NOBRE; JÚNIOR e SILVA, 2015).

Os elementos constitutivos da música, melodia, ritmo e harmonia, apresentam-se na produção musical e na execução do instrumento natural, a voz humana. Estudos realizados com relação à produção da voz sugeriram que a escuta da própria voz ou da voz do outro estimulam a sensibilidade da pessoa com TEA. Estes trabalhos procuram entender a musicalidade da voz materna como base para o desenvolvimento linguístico da criança (CARVALHO, 2012; LIMA; LERNER, 2016).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Durante o percurso de estudo, encontrou-se pesquisas que consideraram a música como um recurso favorável ao desenvolvimento das habilidades dos estudantes com TEA. Estas mesmas pesquisas, quase em sua totalidade, demonstram as dificuldades encontradas na promoção da inclusão a partir de duas perspectivas: a formação dos docentes e a não utilização da música como estratégia pedagógica.

O movimento educacional de inclusão escolar implica na transformação dos ambientes educativos em espaços inclusivos, impactando a sua estrutura física, a sua composição organizacional, a presença e atuação de diferentes profissionais e no próprio papel da Educação Especial (PRIETO, 2012).

Silva, Andrade, Scckricoski, Barbosa e David (2017) afirmam que os docentes não são preparados para utilizar a música como um recurso pedagógico. E Martin (2013), observa que a música poderia ser utilizada nas escolas como recurso para a inclusão com alunos/as TEA, incluindo estratégias adequadas para o ensino e adaptações que atendam às suas necessidades específicas podendo gerar um ambiente propício à aprendizagem e o desenvolvimento de interações sociais gratificantes.

A articulação entre as práticas de inclusão, o TEA e os recursos que a música possibilita para mediar os processos inclusivos acima apresentados mostram um espaço de pesquisa promissor. Muito ainda há por fazer em relação à inclusão de alunos/as com TEA no ambiente escolar. A arte, aqui focalizada na música pode ser uma das alternativas para a potencialização da qualidade de vida pessoal e escolar de estudantes que confiam nos/as professores como as pessoas que mostrarão caminhos para aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto a pesquisa ainda não ter acontecido em campo, este trabalho em fase de revisão de literatura, encontrou pesquisas que demonstram a música como um recurso para a interação com pessoa com TEA, mas não do ponto de vista pedagógico. Estratégias como a tecnologia, jogos e comunicação alternativa são apresentadas na literatura como eficazes na aprendizagem dos autistas. Neste projeto pretende-se explorar as razões pelas quais a música não é utilizada como recurso

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para a efetivação de práticas pedagógicas com estudantes TEA. Nessa perspectiva, busca-se descobrir quais estratégias são utilizadas pelos docentes em suas iniciativas inclusivas. Quando identificadas as estratégias utilizadas e, se dentre elas figuram atividades musicais ou não, serão propostas atividades musicais que venham a colaborar para a efetivação da inclusão das pessoas com TEA no ambiente escolar, na busca por potencializar a significação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM 5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** 5ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERTOLUCHI, M. A. **Autismo, musicalização e musicoterapia.** Artigo Meloteca, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em: 02 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais,** Brasília: MEC, 1999.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9493, de 20 de dezembro de 1196.** Brasília/DF: Diário Oficial da União de 23 de dezembro 1996.

CARVALHO, G. M. M. **O ritmo como questão nas manifestações verbais singulares do autista.** Rev. Latinoam. Psicopat. Fund., São Paulo, v. 15, n. 4, p. 781-797, dezembro 2012.

FERNANDES, P. R. S. **Musicoterapia e perturbação do espetro do autismo.** Journal of Research in Special Educational Needs. Volume 16 Number s1 2016 725–730.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Penso, 2013. 256p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GUERRERO, L. C.; PADILLA, E. M. **Habilidades sociales y comunicativas a través del arte en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA).** Estudios Pedagógicos XLIII, N° 2: 47-64, Colômbia,2017.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**, 2018. Brasília: MEC, 2018.

KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral.** Rev Bras Psiquiatr. 2006;28(Supl I):S3-11.

LANOVAZ et al. **Effects of music on vocal stereotypy in children with autism.** Journal of applied behavior analysis, 2011, 44, 647–651 number 3.

LIMA, T.M.T.; LERNER, R. **Contribuições da noção de pulsão invocante à clínica do autismo e da psicose.** Rev. Latinoam. Psicopat. Fund., São Paulo, 19(4), 720-736, dez. 2016.

LOPÉZ, J. L. (2012). **Facilitadores de la inclusión.** Revista Educación Inclusiva, 5(1), 175-187.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARTIN, L. K. **Applied Behaviour Analysis: Introduction and Practical Application in Music Therapy for Young Children with Autism Spectrum Disorders.** In: Kern, P.; Humpal, M. (Eds.). Early childhood therapy and autism spectrum disorders: Developing potential in young children and their families. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers, 2013.

NASCIMENTO, P. S.; ZANON, R. B.; BOSA, C. A.; NOBRE, J. P.S.; JÚNIOR, A. D. F; SILVA, S. S. C. **Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus pares no Contexto de Educação Musical.** Rev. bras. educ. espec. vol.21 no.1 Marília Jan./Mar. 2015.

PENDEZA, D. P.; SOUZA, T. M. F. **A educação musical como instrumento psicopedagógico no atendimento a crianças com transtorno do espectro do autismo.** DAPesquisa, v.10, n.13, p 156-170, junho 2015.

PRIETO, R. G. **Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais.** In: Denise Meyrelles de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Sonia Lopes Victor. (Org.). Pesquisa e educação especial [recurso eletrônico]: mapeando produções. 1ª ed. Vitória / ES: EDUFES - Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2012, v. 1, p. 39-59.

QUESADA, C. A. **Educación musical, desarrollo infantil y adolescente y enfoque de derechos humanos: Una reseña bibliográfica.** Revista Educación 39(2), 79-103, e-ISSN: 2215-2644, julio-diciembre, 2015.

SANTOS, C. E. C. **A música como ferramenta de desenvolvimento para crianças autistas: um estudo na interface da musicoterapia com a educação musical à luz dos conceitos de Vygotsky.** Tese de doutorado, UNIRIO. Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, A. C. S.; ANDRADE, J. S.; SCCKRICOSKI, L. S. A; BARBOSA, S. K. M. R; DAVID, M. C. **A música como recurso no desenvolvimento biopsicossocial da criança com transtornos do espectro autista (TEAS).** Ensaios Pedagógicos, v.7, n.1, Jan/Jun 2017.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.5.20 ACESSIBILIDADE E RACISMO: O ESTADO DA ARTE NOS ARTIGOS CIENTÍFICOS NO PERÍODO DE 2014 A 2020

Maria Josiane Oliveira Silva [1009]

Raissa Layenne Queiroz de Luna [2]

RESUMO

O presente trabalho ampara-se na perspectiva de uma educação antirracista e inclusiva e objetiva analisar a partir do estudo da arte, como tal temática vem sendo tratada, especialmente por compreendermos a necessidade da garantia da inclusão para a pessoa com deficiência, tal qual na Lei Brasileira de Inclusão-LBI n°13.146/2015. O referido estudo será realizado tendo como referência a abordagem qualitativa por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2008), utilizamos a base de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO) na busca dos artigos científicos no período de 2014 a 2020. Nesse sentido, percebemos que se faz necessário este estudo para tornar essa discussão ainda mais visível pelo protagonismo das pessoas negras com deficiência em uma sociedade que na maioria das vezes as colocam em condição de exclusão, e que muitas vezes existe um silêncio a respeito que leva a crença de que não se deve adotar nenhum tipo de postura frente a situação que gera desprestígio, e dificuldades de acesso e participação frente a sociedade, e acima de tudo, porque o racismo impacta diretamente e profundamente na vida da pessoa que o recebe. Constituindo assim, uma temática necessária a ser explorada, contribuindo com o processo de construção e participação da pessoa negra no exercício pleno em sociedade.

Palavras-chave: Acessibilidade. Estado da arte. Artigos científicos. Racismo.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é hoje um movimento mundial que cresce gradativamente do decorrer dos anos, visto que antes do surgimento de leis, tais como; a Lei de diretrizes da Educação Nacional (LDB), a Declaração de Salamanca, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), as pessoas com deficiência eram impedidas de usufruírem dos seus direitos enquanto cidadãos.

Contudo, mesmo com direitos garantidos por leis, as pessoas com deficiência, ainda enfrentam vários desafios, e barreiras atitudinais, estruturais, comunicacionais, dentre outros, por considerarmos que que por muito tempo – e ainda hoje – a deficiência ainda é compreendida a partir do modelo médico da deficiência. Assim como afirma Diniz (2007, p.45), que "[...] a perspectiva da deficiência como tragédia

[1009] Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri- URCA, Josiane.oliveira@urca.br.
[2] Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri- URCA, raissa.queiroz@urca.br.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

individual ou limitação corporal significava que as ações prioritárias seriam medidas sanitárias, de reabilitação, e não de proteção social ou de reparação da desigualdade." Isto é, quando a deficiência é vista como problema individual, a sociedade se priva de tomar medidas que garantam acessibilidade para as pessoas com deficiência.

Nesse sentido, as atitudes discriminatórias em uma sociedade marcada por práticas excludentes e inacessibilidade, reforça a ideia de exclusão como norma, como natural perpetuando-se as desigualdades.

Ressalta-se ainda que, os marcadores sociais e suas características classificatórias, não só explicitam a diversidade da natureza humana e construções sociais, mas servem como hierarquização da vida, negando diretos, espaços e uma vida plena a tantas pessoas, acentuando-se o racismo.

De acordo com Almeida (2018, p.27),

> O racismo não é um ato ou um conjunto de atos e tampouco se resume a um fenômeno restrito às práticas institucionais; é, sobretudo, um processo histórico e político em que as condições de subalternidade ou de privilégio de sujeitos racializados é estruturalmente reproduzida.

Por essas razões, o presente trabalho pretende não fazer uma discussão direta sobre a pessoa negra, ou com deficiência, mas especificamente sobre trabalhos científicos relacionado a estas temáticas. As pesquisas tem apontado relações entre essas duas temáticas? Tem se pesquisado sobre racismo e inclusão de forma associada?

Nesse contexto, o presente trabalho, objetivou analisar, a partir de uma pesquisa do estado da arte, como as temáticas inclusão e racismo tem sido tratadas nos artigos científicos.

Assim, utilizamos as abordagens qualitativa e quantitativa para a realização desse estudo, com intuito de analisar artigos encontrados acerca das temáticas aqui tratadas, tendo a análise de conteúdo (BARDIN, 2008) como delineamento da pesquisa. Utilizamos a base de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO) na busca dos artigos científicos realizados no período de 2014 a 2020, tendo como referência os seguintes descritores: racismo, inclusão, acessibilidade e pessoas com deficiências, surdez e educação especial.

Para Ferreira (2002, p. 258) o estado de arte pode ser entendido como:

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

A pesquisa foi de cunho qualitativo e quantitativo, afim de quantificar o total de trabalhos científicos encontrados, bem como analisar o conteúdo que estiverem em consonância do tema abordado. Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (1999, p.22) afirma que:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nessa perspectiva, sobre a abordagem quantitativa, Silva (2010, p. 05) afirma que:

> Na pesquisa quantitativa há uma análise dos dados em que a matemática é a linguagem utilizada para a interpretação dos resultados colhidos para fazer a correlação da realidade empírica com a teoria que embasa o estudo. [...] Os estudos quantitativos precisam atender a critérios de cientificidade (advindos da tradição positivista de pesquisa): validade, confiabilidade, generalização e transferibilidade dos resultados.

Ressalta-se que no decorrer das pesquisas, ficou perceptível que poucos trabalhos são realizados nessa área, tendo em vista a falta de resultados obtidos com as pesquisas realizadas. Considerando também o período investigado, pois alguns trabalhos foram descartados por não terem sido enquadrado no período analisado.

2 DESENVOLVIMENTO

Em virtude dos poucos artigos encontrados no site da SciELO, foi possível constatar que poucos são os trabalhos que estão sendo realizados sobre a área da educação especial envolvendo a pessoa negra.

Os resultados foram obtidos a partir das pesquisas realizadas no site supracitado, a partir dos descritores informados e período de 2014 à 2020. Na tabela

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

abaixo é possível observar as palavras – chaves utilizadas nas pesquisas, e o total de trabalhos encontrados, a partir destas pesquisas.

Tabela 1 – Palavras – Chaves pesquisadas no site SciELO

PALAVRAS -CHAVES	N° DE TRABALHOS	IDIOMA	ANO DE PUBLICAÇÃO
Racismo and Surdez	0	-	-
Deficiência and racismo	1	Inglês	2008
Surdez and deficiência and racismo	0	-	-
Educação inclusiva and racismo	2	Inglês	2017 / 2020
Acessibilidade and educação antirracista	0	-	-
Acessibilidade e racismo	2	Português	2012
Educação antirracista e inclusiva	0	-	-
Racismo e inclusão	36	Inglês / Espanhol / Português	2014/2020/ 2021 Anos anteriores (10)
Negros and educação Especial	10	Português	2014/2020/2021 Anos anteriores (3)

Fonte: elaborada pelo autor

De acordo com a tabela, foi possível perceber uma quantidade pequena de artigos recuperados, de acordo com os descritores utilizados, ao pesquisarmos sobre racismo e surdez, houve o propósito de se encontrar resultados com trabalhos específicos envolvendo pessoas negras com algum tipo de deficiência, porém não houve resultados. Na oportunidade, foi pesquisado ainda sobre outras deficiências especificas, porém, novamente sem resultados obtidos, ou com datas de publicação anteriores ao da pesquisa, e que foram descartadas.

Várias palavras-chaves também obtiveram zero resultados, como mostra na tabela, bem como outras demais que não foram incluídas. Houve também alguns artigos recuperados, mas que não estavam encaixados no período delimitado da pesquisa, portanto foram descartados, assim como artigos em outros idiomas, como inglês e espanhol.

Considerando as palavras chaves em que foram recuperados um maior número de artigos, encontra-se “Racismo e inclusão” e “Negros and educação Especial”, em que ao pesquisar Racismo e inclusão, foram encontrados 36 artigos, após uma análise minuciosa dos artigos recuperados, foram descartados 25 artigos, sobrando um total de 11 artigos.

Com relação aos artigos descartados, percebeu-se que 1 havia sido publicado neste ano de 2021, sendo, portanto, um ano posterior ao período delimitado da pesquisa, 10 artigos de anos anteriores à 2014. 2 artigos que eram repetidos. Da mesma forma, também foram descartados artigos de outros idiomas, que foram um total de 12 artigos.

Com o propósito de compreender melhor sobre como os artigos tratavam a temática da educação inclusiva, com recorte racial, foi necessária a análise dos artigos recuperados e que não foram descartados, na qual foi possível perceber que todos os 11 que restaram, eles tratavam do tema racismo com a perspectiva da inclusão da pessoa negra.

Ou seja, ao tratar de inclusão, era relacionado à inserção da pessoa negra na sociedade, na busca de reconhecimento de direitos e igualdades, na intenção também de discutir sobre temas relacionados a discriminação, exclusão, racismo, desigualdade social, migração, movimentos sociais, democracia racial, entre outros.

O artigo “Inclusão com mérito e as facetas do racismo institucional nas universidades estaduais de São Paulo”, trouxe discussões sobre as facetas do racismo institucional dentro das Universidades Estaduais de São Paulo e tratou da forma como as cotas étnico-raciais eram discutidas nas instituições.

O segundo artigo: “O Grupo de Trabalho Racismo e Saúde Mental do Ministério da Saúde: a saúde mental da população negra como questão”, em que esse trabalho, apresentou discussões no caráter racial levando em consideração a saúde mental da população negra envolvidos nos processos de exclusão.

Contudo, o trabalho não menciona a indivíduos com deficiência e negros(as) que nesse caso, apresentam marcadores sociais que o coloca ainda mais em condições de exclusão.

O artigo “População-sacer e democracia racial no Brasil.”, na qual o artigo tem foco na população negra, e a ideologia da democracia racial, em que se tem uma neutralização do racismo e uma visão voltada para o branqueamento da população. Nesse sentido, ocorre a discussão sobre a inclusão-exclusão da população negra na construção identitária nacional deste sujeito. Percebe-se então que o foco está nas questões raciais. Considerando ainda que o tema inclusão é visto neste artigo sob o viés da inclusão da pessoa negra no contexto social não apontando para a pessoa com deficiência.

Outro artigo ainda recuperado foi : “Movimentos sociais em luta contra o racismo de Estado e pela vida: contribuições ao debate sobre saúde Social”, em que traz reflexões a respeito do sistema de saúde e seus cuidados com famílias vítimas de violência de estado (ineficácia ou insuficiência de políticas públicas em áreas como educação, saúde, segurança e etc.), e os desafios para ter acesso aos serviços públicos de saúde, em meio ao racismos vivenciado pela população negra e favelada, que é o alvo dessa violência. Percebe-se que também não envolve a questão de inclusão referindo-se a pessoa com deficiência.

O artigo "o fim das fraternidades raciais latino americanas no imaginário afro-americano: a viagem de George schuyler pela América Latina. (1948)” Tem o intuito de abordar e analisar uma viagem pelos países latinos americanos feita por George, em que retrata como era a presença dos negros nas forças armadas desses países. Essa ação nasce pelo desejo em promover um maior debate sobre a inclusão da pessoa negra principalmente, nas forças armadas, e também pela necessidade de uma maior mobilidade e participação do negro, visto que o preconceito racial, e as diferenças entre pessoas de grupos étnicos diferentes já eram existentes.

O seguinte artigo "A justiça ambiental e os novos direitos constitucionais: A função socioambiental dos territórios quilombolas do parque estadual da pedra Branca" traz questões importantes acerca do racismo ambiental alimentado por vertentes sociais e políticas, com o objetivo de fundamentar a importância das funções socioambientais, bem como a sua manutenção e conservação. Evidenciando as transformações da paisagem e a uma gestão urbana, já que possui relação com a ação dos que regem, suas decisões políticas, e também a ausência ou a omissão delas. Questões como direitos históricos, luta de igualdades e liberdades, paradigmas jurídicos, dominação socioambiental de propriedade privada, são pertinentes no decorrer do trabalho e evidenciam sua relevância para o debate.

O artigo "Humanização na atenção á saúde e as desigualdades raciais: uma proposta de intervenção." Relata a possibilidade de intervenção e mudança entre a humanização no momento do parto e nascimento voltados para as questões étnico raciais e de gênero.

A intervenção parte da iniciativa do hospital geral São Mateus em São Paulo, no intuito de sensibilizar e minimizar a mortalidade materna de mulheres negras. O hospital pede apoio a secretária e ministério da saúde na tentativa de mudar os índices

de morte, e evidenciar também as desigualdades existentes com relação a raça e cor, conquistando resultados evolutivos iniciais quanto a inclusão do quesito "cor" nós sistemas de informação e internação.

O artigo intitulado: “Necropolítica e reflexões acerca da população negra no contexto da pandemia da COVID-19 no Brasil: uma revisão bibliográfica.” O artigo trata de uma pesquisa bibliografia com o intuito de observar e discutir de que forma as pessoas de cor/raça estão inclusas ou não nas análises epistemológica acerca da pandemia de COVID-19. Trazendo a reflexão sobre como o estado está detendo o poder de escolha de quem vive e morre, a partir da negação dos direitos básicos e fundamentais, principalmente no que diz respeito ao enfrentamento da COVID-19.

Outro artigo, “O imigrante segundo as Ciências Sociais brasileiras, 1940-1960”, trás reflexões a cerca de dois movimentos importantes para a análise da questão migratória nas ciências sociais no Brasil, visando analisar o impacto na situação do imigrante e das relações étnico-racial. Resultando em um maior entendimento de temas presentes na sociedade brasileira, como o preconceito, racismo, inclusão, segregação e outros.

O artigo: “Racismo como verbalismo? Delineamentos para compreensão da aquisição do racismo entre cegos congênitos”. Apontou uma abordagem sobre o racismo e o preconceito racial à cegueira congênita. Em que o autor busca entender como as pessoas cegas congênitas, constroem seus conceitos sobre o mundo na perspectiva racial, sendo que não conseguem enxergar, por exemplo a cor da pele.

Nessa perspectiva, percebeu-se que o mesmo se objetiva apenas em entender sobre a construção dos conceitos raciais com pessoas cegas. Então mais uma vez não era visto na perspectiva da inclusão de pessoas negras com deficiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, conclui-se que as temáticas, quase não são discutidas em conjunto com a inclusão de pessoas com deficiência e nem sobre questões de acessibilidade e inclusão de pessoas negras com alguma deficiência.

Resultando mais uma vez, a negação e silenciamento das pesquisas, o aprofundamento dos estudos relacionados as referidas temáticas são fundamentais na garantia de direitos constitucionais de pessoas negras e de pessoas com

deficiência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.L. **O que é racismo estrutural?** 1° edição. Belo Horizonte/MG: pólen produção editorial LTDA,2018.

ARAUJO. D P.; “Inclusão com mérito” e as facetas do racismo institucional nas universidades estaduais de São Paulo. **Rev. Direito Práx**., Rio de Janeiro, Vol. 10, N.03, 2019 p. 2182-2213. Danielle Pereira de Araújo DOI: 10.1590/2179-8966/2019/43879| ISSN: 2179-8966

BARROS R, BONATTO P. M., FERREIRA, M., MARINHO G., OLIVEIRA P.; **Movimentos sociais em luta contra o racismo de Estado e pela vida**: contribuições ao debate sobre saúde social. rio de janeiro, v. 43, n. especial 8, p. 324-337, dez 2019

DINIZ, D. **O que é deficiência.** 1° edição. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade** [online]. v. 23, n. 79, pp. 257-272, Ago. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em : 29 Jun. 2021.

Francisco, Flavio Thales Ribeiro. O fim das fraternidades raciais latino-americanas no imaginário afro-americano: a viagem de George Schuyler pela América Latina (1948). Topoi (Rio de Janeiro) [online]. 2020, v. 21, n. 45 [Acessado 23 Julho 2021] , pp. 657-681. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-101X02104506>. Epub 20 Nov 2020. ISSN 2237-101X. https://doi.org/10.1590/2237-101X02104506.

IGNÁCIO. M. V. M., MATTOS R. A. O Grupo de Trabalho Racismo e Saúde Mental do Ministério da Saúde: a saúde mental da população negra como questão. Rio de Janeiro, v. 43, n. Especial 8, p. 66-78, Dez 2019.

LERNER, J. **O preconceito.** São Paulo: imprensa oficial do estado, 1997.

NASCIMENTO, E. L. **O sortilégio da cor:** identidade, raça e gênero no Brasil. 1° edição. Brasil: Selo negro, 2003.

Santos, Agni Hévea dos. A justiça ambiental e os novos direitos constitucionais: a função socioambiental dos territórios quilombolas do Parque Estadual da Pedra Branca. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais [online]. 2018, v. 20, n. 03 [Acessado 23 Julho 2021] , pp. 457-478. Disponível em: <https://doi.org/10.22296/2317-1529.2018v20n3p457>. ISSN 2317-1529. https://doi.org/10.22296/2317-1529.2018v20n3p457.

SciELO – **Scientific Electronic Library Online**. Disponível em: https://www.scielo.org/pt/ acessado em 28 de junho de 2021.

SILVA. M. L. **População-sacer e democracia racial no Brasil.** Revista Sociedade e Estado – Volume 32, Número 3, setembro / dezembro 2017.

Taniguti, Gustavo T.**O imigrante segundo as Ciências Sociais brasileiras**, 1940-1960. Sociologias [online]. 2018, v. 20, n. 49 [Acessado 23 Julho 2021] , pp. 142-196. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-02004905>. Epub Sep-Dec 2018. ISSN 1807-0337. https://doi.org/10.1590/15174522-02004905.

9.5.21 ADAPTAÇÃO DE MATERIAL PARA SURDOS NO ENSINO REMOTO: DESAFIO PARA OS PROFESSORES.

Tábata de Oliveira Santana[1010]

Carlos Herivelto Santana[1011]

Regiane de Oliveira de Morais[1012]

RESUMO

O presente estudo procura trazer um olhar sobre as possibilidades e estratégias pedagógicas de trabalho utilizadas durante o período de ensino remoto, no qual os professores passaram a lecionar a distância, de forma virtual, devido ao isolamento social. Salienta-se que para os estudantes surdos foi preciso mais ferramentas de atuação profissional, que fossem além do desafio de adaptar- se às novas tecnologias, pois foi necessário pensar em novas possibilidades para o ensino dos surdos acontecer de forma que fosse possível os conteúdos serem ministrados nas aulas virtuais e ao mesmo tempo, para atender as necessidades específicas de aprendizagem destes estudantes. Ressalta-se que além de observar e elencar as dificuldades, há o desafio de reconhecer as possibilidades frente a este cenário do ensino remoto para surdos. Percebe-se que apesar de tempos difíceis, este período pode ser encarado como um tempo em que desafios surgem e com o esforço de todos os envolvidos, ele pode ser transposto. O objetivo foi analisar o relato de experiências de 18 tradutoras e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais - Libras, que atuam na área da educação, em escolas públicas do Vale do Paraíba, sobre uso de tecnologia e adaptação de material pedagógico. E observar a realidade vivenciada neste período de pandemia, nas aulas remotas e verificar os desafios enfrentados com relação ao ensino de surdos e adaptação de materiais. A metodologia adotada para fazer o estudo foi a pesquisa com abordagem qualitativa, descritiva. Salienta-se que a coleta de dados se realizou com envio de questionário com 12 perguntas fechadas e 2 abertas aos sujeitos deste trabalho. E a análise de dados foi feita baseada na análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados obtidos destacam que grande parte dos professores tradutores e intérpretes de libras faz a adaptação de material pedagógico nas aulas, das turmas do ensino regular onde os surdos estão matriculados. Cerca de 55,6 % destes profissionais fazem isso cotidianamente.

Palavras-chave: Ensino de surdos. Língua Brasileira de Sinais. Tecnologia. Adaptação de material. Surdo.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda o tema Adaptação de Material para Surdos no Ensino Remoto: Desafio para os Professores.

[1010] Pós graduada em Educação de Surdos, Instituto Federal Campus JCR, tabata.lessa@hotmail.com.
[2] Pós graduado em Libras Tradução e interpretação, UNIP,carlosherivelto@hotmail.com
[3] Doutoranda em Educação, UNITAU/UNESA, gigica2214@gmail.com

Tal abordagem se justifica devido ao fato de estarem enfrentando um período de ensino remoto sem todos os subsídios necessários relativos ao uso das tecnologias e adaptação de materiais voltados para o ensino de surdos. Neste contexto, se percebe que estes profissionais tiveram que reestruturar seu modo de atuar nas aulas do ensino regular.

Ressalta-se que ao refletir sobre a necessidade de elaborar materiais pedagógicos adaptados para alunos surdos, faz se necessário que estes sejam visuais e favoreçam o ensino como se observa no texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, mais especificamente em seu Capítulo V. Art. 59 que "os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades".

Ou seja, se faz necessário que além do domínio das tecnologias, os professores tenham conhecimento sobre os estudantes e suas especificidades para que possam elaborar materiais que atendam suas reais necessidades.

O objetivo geral deste estudo foi de analisar o relato de experiências de professores tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais - Libras, os quais trabalham em escolas públicas do Vale do Paraíba, desta maneira refletir sobre a utilização de tecnologia e adaptação de material pedagógico. Como um dos objetivos específicos se almeja verificar se os alunos surdos na rede pública de ensino têm acesso a materiais adaptados às necessidades de aprendizagem e se isso de alguma forma pode favorecer o ensino e aprendizagem dos conteúdos ministrados nas aulas.

Destaca-se que esta vem sendo uma luta diária por parte da comunidade surda, para que hajam ações que garantam seu direito de acesso à educação, aos saberes, por meio de leis e decretos como por exemplo, a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua utilizada pela comunidade surda e o Decreto nº 5.626/2005 que assegura o ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas escolas formação de professores em nível médio e superior.

Muitos estudantes chegam às escolas com dificuldades na comunicação devido a falta de conhecimento da Libras e têm dificuldades de realizar as atividades por não estarem visualmente adaptadas de forma acessível atendendo às suas necessidades linguísticas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 contribuiu quando aborda que:

> Comunicação inclui linguagem, exibição de texto, braile, comunicação táctil, caracteres grandes, meios multimídias acessíveis, assim como modo escrito, áudio, linguagem plena, leitor humano e modos aumentativo e alternativo, meios e formatos de comunicação, incluindo tecnologia de informação e comunicação acessível; "Linguagem" inclui a linguagem falada e língua gestual e outras formas de comunicação não faladas. (Artigo 2º da Convenção)

Observa-se que existem fatores que colaboram para que se tenha muitas possibilidades para o ensino de surdos e quanto aos materiais oferecidos aos estudantes não estão adaptados, os direitos destes, não estão sendo respeitados.

Entretanto, se observa que por muitos anos os surdos foram segregados e apartados da sociedade, do ambiente escolar, alegando que não tinham direitos por serem incapazes de aprender.

Segundo Girolamo Cardano (1501-1576) era médico filósofo que reconhecia a habilidade do surdo para a razão, afirmava que "[...] a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita [...] e que era um crime não instruir um surdo-mudo (STROBEL, 2009), ele utilizava a língua de sinais e escrita com os surdos.

Hoje se busca promover uma educação bilíngue e inclusiva a estes sujeitos, fazendo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), para estas pessoas é relativamente recente. Neste contexto, a escola se configura como espaço privilegiado para acesso ao mundo letrado e principalmente como local de convivência entre surdos e ouvintes. Por causa das instituições escolares, principalmente as salas de aula do ensino regular serem lugar privilegiado para inclusão dos surdos, os professores precisam pensar sobre suas práticas e elaborar materiais pedagógicos adaptados.

2 O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Durante a pandemia da Covid-19, foi necessário que vários setores da sociedade se adequassem devido às orientações estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde que orienta à população a ficar em casa para evitar a transmissão dessa doença. Portanto a sociedade precisou se adaptar e alguns setores foram

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

fechados, trabalham fazendo rodízio e outros de forma remota. Também no setor educacional, os professores e professoras tiveram que se adaptar, mudar a maneira de lecionar, as escolas tiveram que ficar fechadas, mas as aulas continuaram de modo diferente (remoto), por meio de atividades on-line.

Neste contexto, para os estudantes surdos, foi necessário adaptar-se às tecnologias da informação, devido às aulas serem ministradas remotamente em todas as escolas públicas e privadas nos diversos níveis do ensino, e adequar os materiais utilizados por estes estudantes surdos.

De acordo com a lei nº 14.040/2020, à qual prescreve regras educacionais que precisam ser cumpridas devido ao estado de calamidade pública, " A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais"

Deste modo, as atividades pedagógicas poderão ser realizadas de maneira não presencial, para isso deverá acontecer de forma síncrona ou assíncrona por ensino remoto com apoio das tecnologias conforme os sistemas de ensino. Neste contexto, no ano de 2020 basicamente as aulas aconteceram por meio do ensino remoto, com uso de tecnologia da informação e comunicação digitais para haver interação entre professores e estudantes.

Geralmente, os professores utilizaram aplicativos, criaram grupos, enviaram e receberam e-mail, disponibilizaram atividades propostas para turma e atividades adaptadas para os alunos com deficiência em PDF, em formulários on-line e observa-se que a educação escolar se manteve ativa e atuante dos mais diversos modos a distância, através do ensino remoto.

A educação dos surdos, a qual hoje em dia é praticada principalmente pelo Estado em regime de inclusão escolar das pessoas com deficiência, em escolas regulares, a qual foi prescrita e assegurada pelo artigo 205 da Constituição Federal por estabelecer que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Por isso, no contexto educacional se possui a premissa de incluir todos independente de suas particularidades, ou seja, todas as pessoas, independente de

sua condição física, psíquica e intelectual, todos têm direito à educação, especialmente ao convívio social e adquirir e ter acesso aos conhecimentos em escolares públicas regulares.

Contudo, no capítulo IV o Decreto 5.626/2005 o qual, institui normas e regras sobre o acesso das pessoas surdas à educação, assegura e regulamenta que as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e a à educação [...] em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, desde a educação infantil até a superior. (BRASIL, artigo 14, 2005).

Assim, a lei brasileira de inclusão, a qual assegura e incentiva que haja recursos para garantir a acessibilidade para surdos, para todas pessoas com deficiência nas escolas.

Neste caso, deve-se adaptar às atividades, os materiais pedagógicos de forma visual para incluir os surdos nas aulas do ensino regular. O material que é preparado para o aluno que faz uso da Língua Brasileira de Sinais, que não tem a Língua Portuguesa como primeira língua, muitas vezes o estudante não possui proficiência na escrita e leitura da Língua portuguesa, isso significa que este material visual beneficiará os estudantes, tanto surdos quanto ouvintes, facilitando assim a aquisição de novas aprendizagens por meio do uso de leitura de imagens.

Segundo Charles S. Peirce (1839-1914), que levava em conta os signos sob todas as formas e manifestações que assumem (linguísticas ou não), enfatizando especialmente a propriedade de convertibilidade recíproca entre os sistemas significantes que o integram. Portanto, o uso de gêneros textuais mais visuais como infográficos, tabelas auxiliam no entendimento de estudantes surdos.

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado com abordagem qualitativa, pois caracterizou- se por uma pesquisa a qual:

> [...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações [...] o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, p.22 , 2001).

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sendo assim, a pesquisa estuda aspectos do comportamento humano que ocorreram em determinado local e tempo. O público alvo desta pesquisa foram 18 professores tradutores e intérpretes de Libras (TILSP), os quais trabalham em escolas públicas na região do Vale do Paraíba Paulista.

Os colaboradores e participantes desta pesquisa responderam um questionário elaborado num formulário do Google forms com perguntas fechadas e abertas, sobre tecnologia e adaptação de materiais para estudantes surdos. Os formulários foram enviados por e-mail ou por um aplicativo de interação para os sujeitos deste estudo.

Salienta - se que estes profissionais que responderam a pesquisa, são professores tradutores e intérpretes de Libras (TILSP) que trabalham diretamente com estudantes surdos mediando a comunicação entre surdos e ouvintes por este motivo optou- se por estes como sujeitos da presente pesquisa.

Ressalta-se que a análise dos dados obtidos foi feita à luz da análise de conteúdo de Bardin, pois houve à organização prévia dos dados obtidos e depois à categorização das informações em duas classificações distintas, o que se referia ao uso da tecnologia da informação e comunicação digital e outra etapa pertinente aos relatos sobre a adaptação de material pedagógico em si.

E estes resultados estão descritos na seção seguinte deste trabalho.

RESULTADOS

À apresentação dos resultados inicia-se primeiramente com os dados relacionados ao uso de tecnologia nas aulas remotas e posteriormente descreve-se os resultados das questões respondidas pelos TILSP referentes à adaptação de material pedagógico, desta maneira destacando as duas categorias de informações coletadas basicamente nos relatos de experiência dos sujeitos da pesquisa.

Perguntou-se aos entrevistados sobre utilização de equipamento ou instrumento, ferramenta que envolva tecnologia em seu trabalho de TILSP.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1 – Tecnologia na educação de surdos

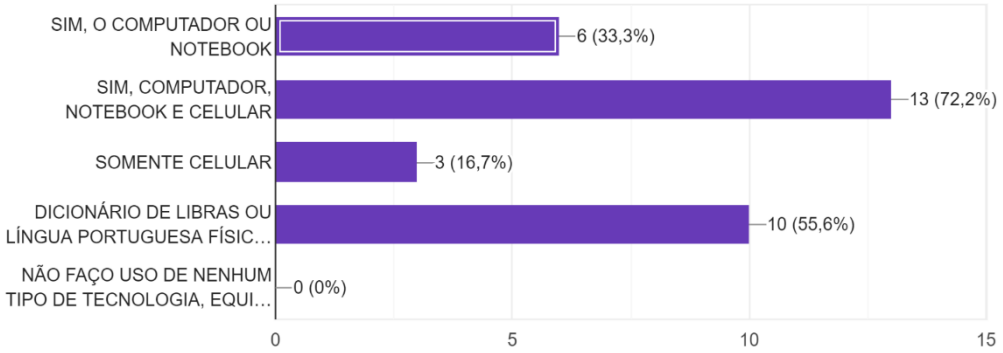

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os 18 sujeitos deste estudo relataram que há mais pontos positivos do que negativos relativos à utilização das tecnologias da informação e comunicação digitais, pois ao usarem aplicativos de interação para enviar vídeos ou chamadas de vídeo ao vivo durantes as aulas no ensino remoto estes colaboradores da pesquisa disseram que conseguiram manter à atuação profissional, cujo maior objetivo foi de viabilizar à comunicação e interação com os estudantes surdos e isso foi possível mesmo à distância.

Mas, também descreveram enfrentar alguns desafios, principalmente à barreira de falta de acesso à internet por parte de poucos alunos surdos, o que dificultou e até impossibilitou a interação com determinados surdos. e notou-se que ainda há lacunas no ensino remoto para surdos, quando se pensa usar a tecnologia, não apenas pela dificuldade de acesso à internet mais especificamente alguns TILSP explicaram que ainda estão aprendendo a manusear e fazer uso dos aplicativos, porque não tinham esse hábito de fazer videoconferências ou chamadas de vídeo com frequência antes da necessidade de ter isolamento social, por causa da pandemia.

Contudo, ao observar a tabela abaixo e posteriormente a figura que representa um gráfico ao qual descreve as respostas dos participantes da pesquisa relacionadas à adaptação de material em detrimento aos relatos sobre uso de tecnologia, se verifica que a maioria destes profissionais realiza a função docente e faz a adaptação material e preparar atividades específicas para os estudantes surdos buscando atender suas necessidades de aprendizagem. E isso verifica-se ser mais comum do que se imaginava.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tabela 1 – TILSP que adapta o material para os alunos surdos

Quantidade	Respostas
55,6%	SIM
27,8 %	ÀS VEZES
16,7 %	NÃO

Fonte: elaborado pelos autores da pesquisa.

Ao observar a porcentagem de 55,6% profissionais que relataram que sim, eles sempre fazem a adaptação de material pedagógico, de conteúdos e de atividades deve-se lembrar de qual seria realmente a função destes TILSP.

De acordo com os estudos de Lacerda (2010), os tradutores e intérprete de libras que atuam na área da educação possuem a responsabilidade de, " [...] dar acessibilidade linguística aos alunos surdos que frequentam parte da Educação Básica (do fundamental, segunda etapa em diante) e Ensino Superior, interpretando do Português para a Língua de Sinais e vice-versa os conteúdos" (LACERDA, 2010, p. 135).

Entretanto, o que se verifica nos relatos de experiência de trabalho dos TILSP, que neste tempo de pandemia, que eles descreveram que por diversas vezes também tem a responsabilidade de fazer a adaptação de material pedagógica, de atividades escolares para os estudantes surdos. E isso acaba sendo um desvio de função, pois a priori estes profissionais deveriam se ocupar somente de fazer a mediação da comunicação dos surdos, a tradução e interpretação de língua portuguesa para Libras, conforme o que está prescrito no Decreto 5626/ 2005.

Figura 2 – Observa que os professores do Ensino regular fazem adaptação de material pedagógico e atividades com regularidade

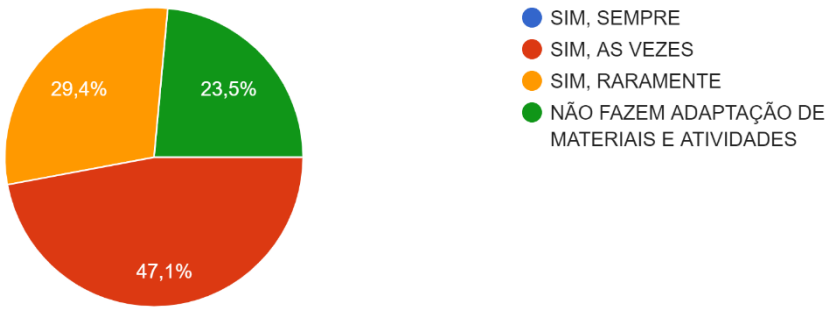

Fonte: Elaborado pelos autores: SANTANA, MORAIS, SANTANA (2021).

Ainda, conforme a pesquisa de Botelho, Morais, Mendonça e Bussolotti (2018) essa "confusão que se faz é para a separação dessas identidades profissionais no momento em que estiver atuando neste papel em sala de aula, buscando não assumir a responsabilidade do ensino". Ou seja, se observa que em muitos casos os TILSP misturam duas identidades profissionais distintas, a docente e a de tradutor/ intérprete acumulando duas funções de trabalho concomitantemente ao atuar no contexto educacional.

Infere -se que poderá ocorrer, em alguns momentos das aulas, o prejuízo ou falha na comunicação em Libras com o estudante surdo, por causa do TILSP estar ocupando o papel de docente e corre-se o risco de deixar de lado a função de tradução e interpretação, no ambiente escolar em momentos pontuais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar-se os resultados apresentados se verifica que há mais benefícios relacionados a adaptação de material utilizado na educação de surdos, do que barreiras e desafios a serem superados no ensino remoto.

Porque esta adaptação de materiais pedagógicos realizada pelos TILSP tem se mostrado eficaz, devido estes sujeitos da pesquisa conseguirem manter os estudantes surdos interagindo com seus professores regentes de turma e com seus colegas alunos ouvintes nas aulas, ao usarem os aplicativos para se comunicar com os surdos e fazerem as adequações e ajustes necessários nas atividades enviadas à eles.

Esperava-se ainda observar se, numa visão utópica, que a tecnologia haveria trazido somente benefícios para a sociedade, para os surdos, ou seja, ao fazer uso de recursos, artefatos, ferramentas e os mais diversos equipamentos, os TILSP e os surdos teriam conquistado só vantagens, agilidade e facilitado a vida cotidiana. Mas, ao perceber que existem relatos dos TILSP sobre as dificuldades de acesso à tecnologia, se percebeu e se avaliou a existência de pelo menos um ponto negativo.

Também houve o anseio de conseguir de algum modo contribuir para fomentar a transformação nas atitudes das pessoas, no ambiente escolar em relação ao surdo, especialmente no modo como os ouvintes olham os surdos, pautados no que a sociedade de modo geral pensa sobre estes estudantes.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Portanto, conclui-se que as tecnologias e a adaptação de materiais para surdos facilitam a aprendizagem de forma visual.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Editora Almeida. 2011.

BOTELHO, V.G. MORAIS, R.C.O. MENDONÇA, R.D. BUSSOLITTI, J.M. **Tradutor e intérprete de língua de sinais educacional: formação docente e implicações identitárias.** In: ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA, 6º , 2018, Florianópolis.

BRASIL**. Convenção Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência.** Disponível em: http://www.assinoinclusao.org.br/downloads/convencao.pdf. Acessado em 22 de julho de 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 20 julho 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005.

BRASIL. **. Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 22 julho de 2021.

BRASIL. **Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência** [Estatuto da Pessoa com Deficiência] Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.

LACERDA, C.B.F. de**. Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos.** Cad. Educ., v. 36, n. 1, p. 13353, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

STROBEL, K. **História da Educação de Surdos**. UFSC: UFSC, 2009. 19 p.

9.5.22 APLICATIVOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: QUAIS, QUANTOS E PARA QUÊ?

Célia Leiko Ogawa Kawabata [1013]

Cláudia Terra do Nascimento Paz[1014]

RESUMO

A tecnologia, presente no cotidiano das pessoas, constitui-se em uma ferramenta poderosa na educação especial. Ela permite às pessoas com deficiências e transtornos mais possibilidades de interação e de comunicação, além de mais liberdade. Além disso, aplicativos para smartphones podem facilitar o acesso à informação e à comunicação para esse público. Nesse sentido, o levantamento de aplicativos disponíveis pode mostrar o panorama atual do mercado e demonstrar segmentos que devem ser mais explorados, bem como averiguar segmentos ainda não explorados, mas que auxiliariam a vida de pessoas com deficiências e transtornos. Dessa forma, este estudo buscou investigar a existência de aplicativos desenvolvidos especificamente para pessoas com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista, de forma a mapear quais existem, quantos são e quais são seus objetivos de utilização. A pesquisa foi feita em lojas online de aplicativos (Google Play e Apple Store), utilizando os descritores “síndrome de down”, “transtorno do espectro autista” e “deficiência intelectual”, sendo contabilizados apenas aplicativos em português. Foram analisados os cem primeiros resultados que retornaram da pesquisa. Os aplicativos encontrados foram analisados e categorizados de acordo com os objetivos dos mesmos. Os resultados mostraram que o desenvolvimento de aplicativos para pessoas com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista ainda é um nicho pouco explorado, necessitando de mais estudos e investimentos.

Palavras-chave: Aplicativos. Inclusão. Síndrome de Down. Transtorno do espectro autista. Deficiência intelectual.

1 INTRODUÇÃO

A tecnologia pode ser o meio pelo qual se viabiliza o direito de acesso de pessoas com deficiência à informação, à comunicação, à educação entre outros. Assim, a tecnologia assistiva pode ser definida como todo e qualquer produto, serviço ou equipamento cujo objetivo seja melhorar a qualidade de vida de indivíduos com limitações funcionais, sejam elas físicas, sensoriais ou psicológicas (ROMERO et al, 2014; BERSCH, 2017).

Parte-se do pressuposto de que a tecnologia, presente em nossas vidas, pode facilitar a vida e o estudo das pessoas com deficiência, pois permite que elas utilizem

[1013] Autora. Docente da área de informática do IFSP/Câmpus São Carlos. Doutora em Ciência da Computação e Matemática Computacional pelo ICMC/USP.
[1014] Prof.ª Dr.ª efetiva do IFSC, Campus Tubarão. Pedagoga, Educadora especial. Psicopedagoga. Doutora em Psicopedagogia e Processos de ensino e aprendizagem pela UFRGS.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

os recursos disponíveis no computador e em smartphones, como o auxílio visual, auditivo, motor e interativo para facilitar a sua relação com o mundo. A utilização da informática para o processo ensino-aprendizagem na educação especial atende necessidades específica no âmbito da deficiência intelectual, físico-sensorial e motor, com influências nas dimensões socioafetivas (FREIRE, VALENTE, 2001).

Um levantamento de aplicativos desenvolvidos na língua portuguesa que possuem como público-alvo pessoas com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista pode facilitar o uso desses aplicativos. Além disso, será possível vislumbrar áreas que podem ser mais exploradas e que carecem de novos desenvolvimentos. Dessa forma, este artigo tem como objetivo investigar a existência de aplicativos desenvolvidos especificamente para pessoas com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista, de forma a mapear quais existem, quantos são e quais são seus objetivos de utilização.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do presente trabalho foi utilizada a pesquisa documental, para encontrar aplicativos voltados a pessoas com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista que possam melhorar e/ou facilitar a vida e o estudo desse público. De acordo com Severino (2002), na pesquisa documental tem-se como fonte documentos impressos, como livros, artigos, dentre outros, assim como outros tipos de documentos, como jornais, fotos, filmes, dentre outros. As etapas realizadas no estudo foram as seguintes:

- Levantamento dos aplicativos disponíveis por meio da pesquisa em lojas de aplicativos. Foram utilizadas as palavras-chave: Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Down;
- Categorização dos aplicativos de acordo com o objetivo do aplicativo.
- Análise dos aplicativos mais relevantes de cada categoria;
- Avaliação e interpretação dos dados coletados.

A pesquisa foi feita entre os dias 24 à 26 de março de 2020 na Google Play (loja de aplicativos da Google), utilizando as palavras-chave Síndrome de Down, deficiência intelectual e transtorno do espectro autista. Foram analisados os 100 primeiros resultados em cada uma das pesquisas realizadas. Não foram analisados

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aplicativos da loja de aplicativos da Apple porque os aplicativos que retornaram (apenas 2) não eram em língua portuguesa.

Foram analisados apenas os aplicativos cuja descrição estava em língua portuguesa e também aplicativos voltados para pessoas público alvo da educação especial. A pesquisa com as palavras “síndrome de down” retornou 67 aplicativos com idioma português. Porém, apenas 13 são específicos para pessoas público alvo da educação especial. O restante são atividades criadas para bebês e crianças. Os outros 33 aplicativos são em outras línguas. A segunda pesquisa, com as palavras “deficiência intelectual” retornou 28 aplicativos na língua portuguesa, sendo os 72 restantes em outras línguas. Dos 28 aplicativos, 11 foram desenvolvidos para pessoas público alvo da educação especial. Na terceira pesquisa, com as palavras “transtorno do espectro autista” foram apenas 20 aplicativos na língua portuguesa sendo os 80 restantes em outras línguas. Desses 20 todos se relacionam com pessoas com transtorno do espectro autista.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) define a pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Segundo dados do IBGE (VILLELA, 2015), 6,2% da população brasileira tem algum tipo de deficiência. A Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) considerou quatro tipos de deficiências: auditiva, visual, física e intelectual. O levantamento foi feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em parceria com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2012).

Dentre os tipos de deficiência pesquisados, a visual é a mais representativa e atinge 3,6% dos brasileiros. O estudo mostra também que 1,3% da população tem algum tipo de deficiência física e quase a metade deste total (46,8%) têm grau intenso ou muito intenso de limitações. Ainda segundo o IBGE, 0,8% da população brasileira tem algum tipo de deficiência intelectual e a maioria (0,5%) já nasceu com as limitações (BRASIL, 2012).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

De acordo com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2009) deve-se promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. De acordo com o Decreto nº 5.296 de 2004 (BRASIL, 2004) a deficiência intelectual refere-se ao:

> Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho.

As pessoas com deficiência intelectual eram vistas, até recentemente, como pessoas limitadas em todas as áreas de desenvolvimento, porém, a prática educacional tem revelado que essas pessoas possuem diversas capacidades e habilidades que lhes permite se adequarem às exigências da vida em sociedade (MALAQUIAS, 2012). Porém, este é um público heterogêneo cujas limitações e capacidades variam de pessoa para pessoa. Essa heterogeneidade não permite a identificação de um perfil único onde existe um padrão de personalidade ou de comportamento. O Brasil possui milhares de pessoas com deficiência intelectual e de acordo com Ampudia (2011, p.1):

> Pessoas com deficiência intelectual ou cognitiva costumam apresentar dificuldades para resolver problemas, compreender ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), estabelecer relações sociais, compreender e obedecer a regras, e realizar atividades cotidianas - como, por exemplo, as ações de autocuidado. A capacidade de argumentação desses alunos também pode ser afetada e precisa ser devidamente estimulada para facilitar o processo de inclusão e fazer com que a pessoa adquira independência em suas relações com o mundo.

Em 2008, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), foram realizadas diversas ações de forma a garantir os direitos educacionais das pessoas com deficiência. Com a inclusão de alunos com deficiência na rede escolar existe a necessidade de garantir ao aluno a sua aprendizagem e seu desenvolvimento. De acordo com Pletsch, Rocha e Oliveira (2016) a mera inclusão do aluno no ambiente escolar não garante seu aprendizado uma vez que falta a preparação do professor e do ambiente acadêmico para o acolhimento desse aluno. As autoras sinalizam a necessidade do Estado

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ampliar o investimento em recursos materiais e humanos, além de propostas que possibilitem intervenções pedagógicas precoces e qualificadas.

De acordo com Wolf (2019), o Brasil tem aproximadamente dois dispositivos digitais por habitante, entre smartphones, computadores, notebooks e tablets. Sendo que no caso de smartphones, o Brasil tem mais do que um por habitante. Nesse contexto, o uso de aplicativos para as mais diversas tarefas tem ganhado cada vez mais lugar no dia-a-dia das pessoas, sendo que o Brasil é o quinto país que mais usa smartphone (WAKKA, 2019).

Considerando o potencial uso de smartphones tanto para o lazer quanto para a educação e o trabalho, o incentivo ao uso de aplicativos que possam facilitar/melhorar a vida de pessoas com deficiência intelectual é interessante e necessário.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Considerando as pesquisas que foram efetuadas, foram encontrados 34 aplicativos, ou seja, em 300 respostas, apenas 34 aplicativos corresponderam às pesquisas realizadas, o que equivale a apenas 11,3% de aplicativos voltados a pessoa público alvo da educação especial. Alguns aplicativos retornaram nas três pesquisas realizadas. A Figura 1 apresenta melhor esses resultados:

Figura 1 - Quantidade de aplicativos que retornaram na busca na loja de aplicativos Google Play utilizando as palavras-chave Síndrome de Down, deficiência intelectual e transtorno do espectro autista em relação ao idioma da descrição do aplicativo.

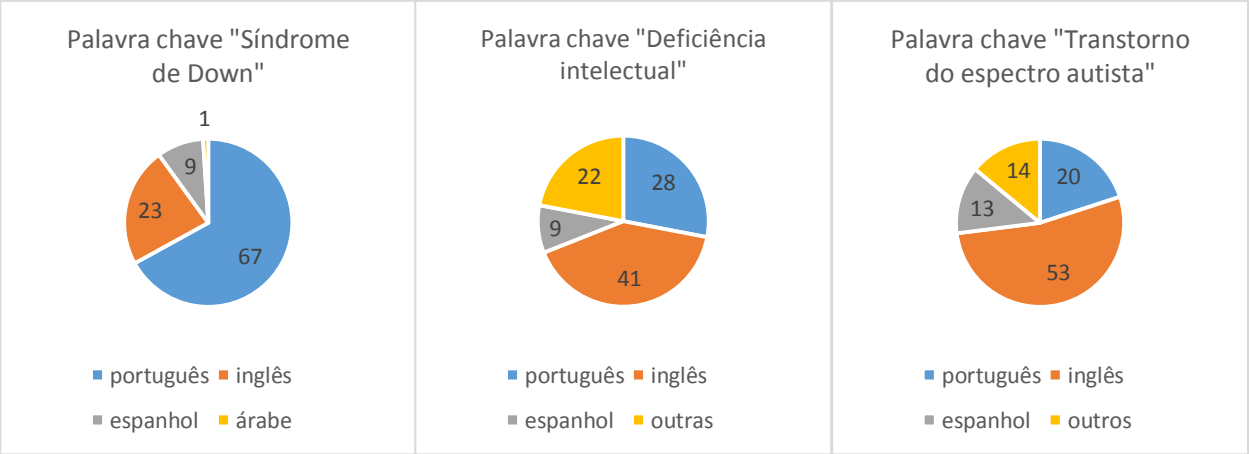

Fonte: A autora (2020).

Quadro 1 - Aplicativos encontrados na loja de aplicativos Google Play relacionados a pessoas público alvo da educação especial.

Nome do aplicativo	TEA	Síndrome de down	Avaliação (0 a 5)	No. de avaliações	Categoria
Oto - Olhar Tocar Ouvir	sim	não	4,7	94	alfabeto
Michelzinho Bot - Autismo	sim	não	não há		amigo virtual
Matraquinha	sim	não	3,9	343	comunicação
HelpMeTalk	sim	sim	4,3	13	comunicação
LetMeTalk: Aplicação grátis CAA	sim	sim	4,1	1210	comunicação
Autismo Imagem Discussão	sim	não	3,3	205	comunicação
PictoTEA	sim	não	4,6	236	comunicação
Michelzinho - Emoções e autismo	sim	sim	4,1	40	comunicação
Virginia ajuda deficientes	sim	sim	4	70	comunicação
Face - ABA	sim	não	5	9	comunicação
Embaixador de Arcádia	sim	não	não há		comunicação
Ahoraleo	sim	não	não há		estórias
QuizTEA	sim	não	4,9	25	estórias
Deficiência intelectual	sim	sim	5	5	informativo
IncluApp	sim	sim	4,7	15	informativo
Casa Andre Luiz	sim	sim	3,8	75	informativo
REDE AZUL - Autismo colaborativo	sim	não	4,2	34	informativo
MIG +	sim	não	não há		informativo
Espaço Desenvolver TEA	sim	não	não há		informativo
Será que é TEA?	sim	não	não há		informativo
Selo TEAmo	sim	não	5	11	informativo
Aprendendo com Biel e seus Amigos	sim	sim	4,1	64	jogo
Picolê - Jogos (acesso antecipado)	sim	sim	não há		jogo
Autastico	sim	não	4,5	128	jogo
ABC Ilustrado	sim	não	não há		jogo
Terapia da Linguagem e Cognição com MITA	sim	sim	4,6	1766	jogo interativo
Jade Autism	sim	não	4,1	155	jogo interativo
Visual Reading	sim	sim	4,2	109	leitura e fala
Rotina Divertida	sim	não	4,3	260	organização
Autismo Projeto Integrar	sim	não	4,6	29	organização
Minha rotina especial	sim	sim	não há		organização
TEAjuda: Aprendizagem de tarefas do cotidiano	sim	não	não há		organização
Era Uma Casa	sim	não	não há		percepção visual
Auts	sim	não	3,9	199	série animada

Fonte: A autora (2020).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os aplicativos encontrados podem ser vistos no Quadro 1[1015]. A primeira coluna é o nome do aplicativo, a segunda coluna indica se o público alvo são pessoas com TEA (transtorno do espectro autista), a terceira coluna se o aplicativo é direcionado a pessoas com Síndrome de Down, a quarta coluna é a avaliação do aplicativo que vai desde 0 até 5 estrelas (quanto maior a quantidade de estrelas indica que as pessoas gostaram e recomendam o aplicativo). A quinta coluna é a quantidade de pessoas que avaliaram o aplicativo e a última coluna é a categoria em que o aplicativo se enquadra. Todos os dados foram obtidos de acordo com a descrição encontrada na loja de aplicativos.

Como é possível observar, todos os aplicativos são próprios para pessoas com TEA, porém apenas 12 foram feitos para pessoas com Síndrome de Down. Dos 34 aplicativos encontrados 11 não foram avaliados por ninguém. Os motivos podem estar relacionados ao fato dos mesmos terem tido poucos acessos ou talvez porque ainda são recentes na loja.

A classificação em categoria do aplicativo foi feita levando-se em conta o objetivo do aplicativo. Dessa forma, é possível observar que a maioria dos aplicativos foi feita para melhorar a comunicação (9 aplicativos). Isso pode ser explicado porque as dificuldades de comunicação fazem parte das características do quadro autístico. Dos 34 aplicativos, 8 são apenas informativos, ou seja, não foram feitos para serem utilizados pelas pessoas público alvo da educação especial. Seis são jogos e quatro são aplicativos que auxiliam a pessoa com deficiência a organizar o tempo e a rotina diária. Há ainda um aplicativo para a aprendizagem do alfabeto, um amigo virtual, dois que são estórias para serem lidas/vistas, um para incentivar a leitura e a fala, um para auxiliar na percepção visual e por último uma série animada (Figura 2).

Uma observação que também deve ser feita é que alguns aplicativos não foram feitos originalmente em português, mas eles foram traduzidos para a língua portuguesa. Alguns aplicativos, principalmente aqueles que possuem muitas avalições, foram traduzidos para vários idiomas e as avaliações correspondem ao aplicativo como um todo e não apenas em português.

[1015] Apesar da informação de gratuidade de um aplicativo ser interessante, a monetização de aplicativos possui diversos modelos que não estão disponíveis no descritivo do mesmo. Em princípio, nenhum dos aplicativos é do modelo pago (em que o aplicativo não é gratuito para download) porém, quando o aplicativo é paywalls, a monetização é feita por meio de assinatura (e nesse caso, o aplicativo pode ser instalado mas não necessariamente é possível acessar as suas funcionalidades). Outros são por meio de compras dentro do aplicativo, etc. Dessa forma, não foi possível colocar essa informação no Quadro resumo dos aplicativos.

Figura 2 - Quantidade de aplicativos por categoria

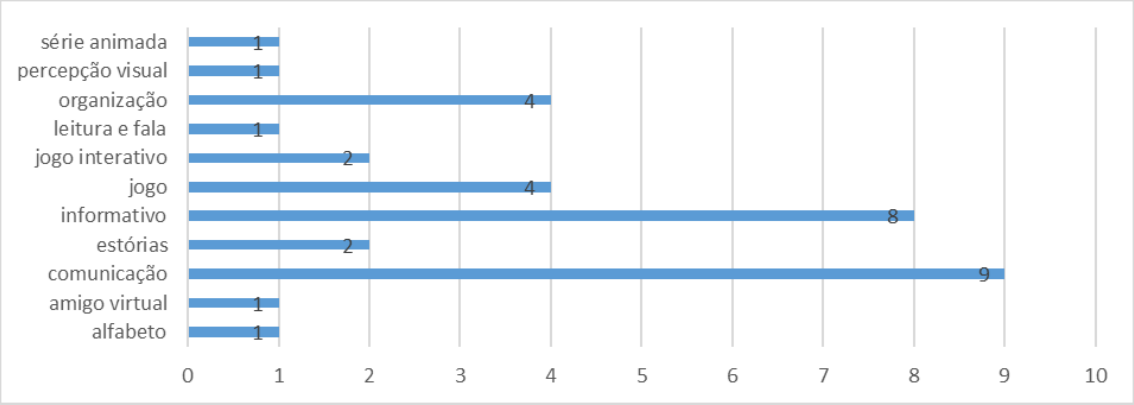

Fonte: A autora (2020).

É possível observar que o uso de aplicativos para pessoas com deficiência ainda é pouco explorado, tanto pela quantidade de aplicativos encontrados, quanto pela quantidade de avaliações que os aplicativos receberam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia pode ser uma importante ferramenta para a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, seja para facilitar a comunicação, a inserção no mundo do trabalho ou para fins de educação. Dessa forma, com o uso cada vez maior de dispositivos móveis, o uso de aplicativos para os mais diversos fins ganha destaque.

Nessa pesquisa buscou-se avaliar quantos, quais e para que servem os aplicativos disponíveis para dispositivos móveis, tendo como público, pessoas público alvo da educação especial. Para avaliar os aplicativos disponíveis foi feito um levantamento na loja de aplicativos da Google (Play Store).

Os resultados mostram que ainda é tímido o mercado de aplicativos voltados a pessoa público alvo da educação especial no Brasil, uma vez que a maior parte dos aplicativos analisados estão em outro idioma. Dos trezentos aplicativos vistos, apenas 34 se encaixaram nos critérios de idioma português e voltados especificamente para pessoas público alvo da educação especial.

Todos os aplicativos analisados são voltados a pessoas com TEA, mas não são todos direcionados para pessoas com Síndrome de Down. Dos 34, a categoria que contou com mais aplicativos foi de aplicativos feitos para auxiliar na comunicação de pessoas público alvo da educação especial (nove aplicativos no total).

Uma questão que foi levantada com a presente pesquisa é entender porque existem ainda poucos aplicativos voltados para pessoas público alvo da educação especial. Nesse sentido, como trabalho futuro, novas pesquisas podem ser feitas com o intuito de responder algumas questões:

- Existe demanda por aplicativos para pessoas público alvo da educação especial?
- Que tipos de aplicativos poderiam ser desenvolvidos de forma a auxiliar pessoas público alvo da educação especial a se integrar mais a vida em sociedade?
- Os aplicativos existentes são bons para os objetivos a que eles se propõem?

Além disso, seria interessante verificar também os aplicativos disponíveis para pessoas com deficiência, de forma a permitir a verificação de demandas nessa área.

REFERÊNCIAS

AMPUDIA, R. O que é deficiência intelectual? **Revista Nova Escola**, v.1, agosto de 2011. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/271/o-que-e-deficiencia-intelectual. Acesso em:27 fev 2020.

BERSCH, Rita. Introdução a tecnologia assistiva. Porto Alegre: **Assistiva - Tecnologia e Educação**. 2017.

BRASIL. **Decreto no. 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 22 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto no. 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 27 fev 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 set. 2020.

FREIRE, Fernanda M. P.; VALENTE, José A. **Aprendendo para a vida**: os computadores na sala de aula. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

MALAQUIAS, Fernanda Francielle de Oliveira Malaquias. **Realidade virtual como tecnologia assistiva para alunos com deficiência intelectual**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências) - Programa de pós-graduação em engenharia elétrica, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise; ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. Organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense. Florianópolis: **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 102-121, set./dez. 2016.

ROMERO, Roseli Aparecida Francelin; PRESTES, Edson; OSÓRIO, Fernando; WOLF, Denis. **Robótica Móvel**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014. v. 01. 350 p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 237p.

VILLELA, Flávia. IBGE: 6,2% da população têm algum tipo de deficiência. **Empresa Brasil de Comunicação**, Portal EBC, 21 ago. 2015. Disponível em: http://www.ebc.com.br/noticias/2015/08/ibge-62-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia. Acesso em: 27 fev. 2020.

WAKKA, Wagner. **Brasil é o quinto país que mais usa smartphone; destaque são vídeos e mensagens**. Canaltech, 22 jan. 2019. Disponível em: https://canaltech.com.br/comportamento/brasil-e-o-quinto-pais-que-mais-usa-smartphones-destaque-sao-videos-e-mensagens-131177. Acesso em: 27 mar. 2020.

WOLF, Giovanna. Brasil tem 230 mi de smartphones em uso. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 26 abr. 2019. Economia. Disponível em: https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2019/04/26/brasil-tem-230-mi-de-smartphones-em-uso.htm. Acesso em: 27 mar. 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.5.23 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INCLUSÃO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS A PARTIR DE PESQUISAS RECENTES

Sabrina Araujo de Almeida[1016]

Judith Perez Ferreira[1017]

RESUMO

A escola, em uma perspectiva inclusiva, tem o papel fundamental de ultrapassar o conhecimento científico e os conteúdos escolares, visando desenvolver o aluno como um todo, através de suas possibilidades e capacidades. Portanto, torna-se necessário imaginar o processo da inclusão educacional em sua completude, partindo de suas possibilidades, com o objetivo de garantir os direitos de todos os indivíduos considerados marginalizados. Assim, o presente trabalho busca investigar as impressões de docentes quanto à inclusão educacional e suas particularidades, utilizando o ensino integrado como pano de fundo, com base em estudos que tratam do tema nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, a fim de compreender sobre as crenças construídas, partilhadas e mantidas no grupo que conduzem esta prática no ambiente educacional. A Teoria das Representações Sociais foi utilizada como aporte teórico para o estudo da relação inclusão/exclusão no ambiente educacional, a fim de identificar os significados contidos no pensamento social, construídos e enraizados neste ambiente. Assim, o trabalho busca a partir da investigação de trabalhos publicados com a referida temática, identificar elementos que sustentem as representações sociais que permeiam as práticas de inclusão desses sujeitos nos IFs, a partir do discurso colhidos em trabalhos publicados entre 2017 e 2019.

Palavras-chave: Representações sociais. Educação Profissional. Processos de Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial passou por diferentes fases em sua trajetória, de acordo com o pensamento instituído em momentos da história. Na Antiguidade, percebe o indivíduo com deficiência como algo desprezível, tendo como saída mais eficaz o extermínio. Com o Cristianismo, a pessoa com deficiência passa a ser “cuidada”, partindo da premissa de que um “filho de Deus” precisa de abrigo, e com eles cuidados e castigo. Com a evolução da medicina e as descobertas da ciência, descobre-se que a deficiência tem causas específicas que necessitam ser tratadas, levando a Educação Especial a atuar como mais um espaço de produção de saberes sobre o

[1016] Doutora em Educação UNESA (Universidade Estácio de Sá), Mestre em Psicologia Social pela UNIVERSO (Universidade Salgado de Oliveira), Professora do IFRJ (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro) – campus Pinheiral. E-mail: sabrina.almeida@ifrj.edu.br .
[1017] Doutora em Educação UNESA (Universidade Estácio de Sá), Mestre em Educação UNESA (Universidade Estácio de Sá), Professora SEEDUC/RJ. E-mail: jsp.sme@ig.com.br .

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

indivíduo “diferente”, descobrindo patologias e dividindo-se entre o cuidado e a prevenção (CORRÊA, 2003).

Assim, é possível perceber que, a partir de um breve estudo sobre o tema que a educação especial sofreu ao longo do tempo várias transformações que se devem, principalmente, a forma como a sociedade historicamente produziu conhecimentos e se comportou com as pessoas com deficiência.

Os processos que hoje refletem no comportamento social e nas representações sociais que o indivíduo tem da pessoa com deficiência são históricos e culturais. A partir da evolução da Educação Especial, tendo como foco as possibilidades da pessoa com deficiência, surge a inclusão educacional, que se apresenta como um fenômeno que procura garantir o acesso e a permanência de todo indivíduo na rede regular de ensino, independentemente de sua condição física, mental, sensorial e social. Espera-se, através de ações educacionais inclusivas, alcançar uma sociedade inclusiva de fato, em sentido mais amplo, onde as pessoas sejam capazes de caminhar juntas, cada uma com suas diferenças e particularidades.

A escola, em uma perspectiva inclusiva, tem o papel fundamental de ultrapassar o conhecimento científico e os conteúdos escolares, visando desenvolver o aluno como um todo, através de suas possibilidades e capacidades. Segundo Machado (2001, p.52):

> As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula do ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos, e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e às necessidades de todos.

Assim, partindo deste contexto de estudo, é que elegemos a Teoria das Representações Sociais como aporte teórico para o estudo da relação inclusão/exclusão no ambiente educacional, a fim de identificar os significados contidos no pensamento social, construídos e enraizados neste ambiente. Entretanto, as Representações Sociais são conhecimentos produzidos pelos seres sociais em dado momento histórico, a partir do contato com um fenômeno carregado de saberes, crenças, valores, julgamentos, scripts, entre outros. Segundo Rouquette (2003) “a noção de fenômeno social, igualmente: ela cobre tanto a identidade, a percepção do outro ou as relações interpessoais quanto às relações de poder, história e os movimentos de massa”. A Teoria das Representações Sociais é uma teoria que nos

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

permite compreender a dimensão normativa e os processos de transformação dos conhecimentos partilhados por um dado grupo, acerca da realidade social.

Desta forma, busca-se no presente trabalho a realização de um estudo preliminar, com o objetivo de investigar as impressões de docentes quanto à inclusão educacional e suas particularidades, utilizando o ensino integrado como pano de fundo, a partir de estudos que tratam do tema nos institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, a fim de compreender quais são as crenças construídas, partilhadas e mantidas no grupo que conduzem esta prática no ambiente educacional. Isto é possível segundo pesquisas que buscam compreender e analisar os sistemas de significação do pensamento de certos grupos de docentes e como estes estão enraizados, construídos socialmente e, de que forma orientam práticas, justificando as mesmas.

Assim, para o desenvolvimento do presente trabalho foram analisadas 5 pesquisas publicadas em Anais de Congressos e Jornadas, além de Periódicos, no período entre 2017 e 2019, que investigam as representações sociais da inclusão na rede federal de ensino, mais especificamente nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), a partir do relato de docentes EBTT (Ensinos Básico Técnico e Tecnológico) sobre o processo de implementação de políticas públicas inclusivas e a criação dos NAPNEs nas unidades.

2 FUNDAMENTAÇÃO TÉORICA

A inclusão busca uma escola para todos, a partir da garanti de acesso, permanência e êxito de todos os estudantes durante o processo de escolarização. No entanto, a deficiência ainda carrega as marcas da segregação provocando um silenciamento acerca dessa temática, principalmente no que tange a garantia de direitos civis. Atualmente, a sociedade se depara com um discurso em transformação. As mídias, as leis e os currículos já abordam essas questões, forçando a produção de novas cognições. Não podemos negar o avanço alcançado.

O contexto escolar e suas nuances é o espaço onde são produzidas as representações sociais, a partir de fenômenos que incomodam e trazem estranheza, nos forçando a um posicionamento e, consequentemente, a partilhar saberes. De acordo com pesquisadores da Teoria em questão, compreender a representação social em si não significa apenas entendê-la como o espelho da realidade, mas como

afirma Abric “ela é uma organização significante”, pois “funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos em seu meio físico e social”, desta relação são determinados os comportamentos e ações do indivíduo com relação a representação que possui de tal objeto. (MOREIRA citado por ABRIC,1998, p 28).

A inclusão pode ser considerada como um objeto de representação social uma vez que consideramos o conceito de exclusão e suas interpretações, pois o fato de compreendermos a noção de exclusão como polissêmico, algumas vezes confundida com outros conceitos (o de marginalização social, por exemplo), faz com que esta noção proporcione o estudo dos fatores simbólicos, presentes em determinadas situações sociais. Assim, é importante considerar os estudos de representações sociais que versam sobre objetos como a educação inclusiva, diversidade, inclusão educacional, busquem os agentes da exclusão a partir do objeto que caracteriza a diferença.

O segmento escolhido para a pesquisa foi a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais especificamente os institutos federais criados, em 2008, de acordo com a Lei de nº 11.892, hoje reconhecidas como instituições de educação organizadas em uma proposta pedagógica verticalizada (segue da educação básica à superior), pluricurriculares e multicampi, com foco na educação profissional e tecnológica, alicerçadas na junção entre conhecimentos técnicos e tecnológicos e novas práticas pedagógicas, com o objetivo de promover um relação inovadora entre ensino técnico e científico ligado às relações com o trabalho, a ciência e a cultura sob a perspectiva da emancipação humana (BRASIL, 2008).

Esse modelo de Educação Profissional e Tecnológica trouxe uma proposta de ensino em consonância com o ensino médio, denominado ensino integrado, que de acordo com Araujo & Frigotto (2015):

> [...] é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.

Por fim, se existe uma proposta de ensino que busca uma formação integrada, com o objetivo de garantir o direito de todos ao processo formativo, qual seria o papel da pessoa com deficiência nesse processo? Será que existe uma política institucional

que garanta aos estudantes considerados "diferentes" o acesso à rede de EPT? Quais seriam os movimentos para a garantir a inclusão deste nos processos formativos?

Com relação à proposta de educação profissional, é possível levantarmos a importância da formação do indivíduo, a partir de uma sociedade inclusiva, buscando a inserção social de todos. É urgente ressaltar a importância da formação do indivíduo, no contexto de uma sociedade inclusiva, considerando as possibilidades de inserção social de sujeitos a partir da sua participação no mundo do trabalho. De acordo com a Resolução CNE nº06 de 20 de setembro de 2012:

> Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais. (BRASIL, 2012).

Assim, para atender as necessidades de formação de todos os indivíduos que acessam os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive aqueles que apresentem quaisquer dificuldades, nascem os NAPNEs (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, com o objetivo de dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem de todos os educandos que necessitam de ajuda em seu percurso formativo. Mas a existência do Núcleo não garante a institucionalização do atendimento, que ainda carece de implementação de políticas institucionais com base no arcabouço legal presente nas políticas públicas de inclusão forjadas no intuito de garantir para as pessoas com necessidades específicas estratégias diferenciadas, assim como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto em instrumentos legais como LDB 9394/96, Decreto 7611/11 e Lei Brasileira de Inclusão de 2015.

Assim, o trabalho busca, a partir da investigação de trabalhos publicados com a referida temática, identificar elementos que sustentem as representações sociais que permeiam as práticas de inclusão desses sujeitos nos IFs, seus entraves e conquistas, a partir de discursos colhidos em trabalhos publicados entre 2017 e 2019.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho utiliza como metodologia a análise de 5 (cinco) pesquisas recentes publicadas em anais de congressos, capítulos de livros, jornadas e

periódicos de ampla circulação, no período entre 2017 e 2019, que versam sobre os processos de inclusão na rede federal de ensino, mais especificamente nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), a partir do relato de docentes EBTT (Ensinos Básico Técnico e Tecnológico) sobre o processo de implementação de políticas públicas inclusivas e a criação dos NAPNEs nas unidades.

Os dados obtidos para a construção do presente trabalho foram analisados a partir dos resultados de 5 (cinco) pesquisas nos IFs (IFAC, IFAL, IFES, IFRN,IFS) que utilizaram em metodologia quali-quantitativa, a partir da investigação utilizando questionários (questões fechadas, abertas e semiabertas), execução de entrevistas com base em roteiro semiestruturado, apuradas, em sua maioria, a partir da análise de conteúdo segundo Bardin (2002).

Em seguida os elementos coletados foram divididos em 9 (nove) categorias, segundo os elementos econtrados no discurso dos docentes: acesso, formação docente, processos de inclusão no contexto dos IFs, permanência e êxito, acessibilidade, dificuldades do processo, políticas públicas, construção de novas práticas e desafio; por fim a análise foi realizada no intuito de identificar as representações sociais de docentes sobre o processo de inclusão nos IFs.

4- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

De acordo com os dados levantados através das pesquisas foi possível dividir os elementos em diferentes categorias:

1- Acesso: aumento do acesso da pessoa com necessidades específicas aos IFs, mas o número de egressos desproporcional. (CARVALHO, 2019; FERREIRA, 2017; ALENCAR, 2017).

2- Formação docente: insegurança para o trabalho de inclusão, a partir da falta de formação inicial, falta de práticas para com o aluno diferente. (ALENCAR, 2017; CARVALHO, 2019; FERREIRA,2017; SILVA, 2019; FREITAS, 2019).

3- Processos de inclusão no contexto dos IFs: Os elementos indicam uma inclusão tímida e insuficiente, parcial, mas com pequenos avanços. Isto se dá pelo reconhecimento de uma política pública que não atinge o objetivo inicial de incluir a

Conteúdo e normas são de responsabilida
dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

todos no processo de escolarização e profissionalização da rede federal. (ALENCAR, 2017; FERREIRA, 2017; CARVALHO, 2019; SILVA, 2019).

4- Permanência e êxito: as iniciativas na rede federal se mostram ainda insuficientes, com garantia vulnerável, carente de investimentos em ações que corroborem com a construção de uma escola realmente inclusiva. (ALENCAR, 2017; CARVALHO, 2019; FERREIRA, 2017).

5- Acessibilidade: O conceito de acessibilidade abordado pelos participantes das pesquisas levantadas tem como base a quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais, segundo intervenções e adaptações de diferentes espaços e construção de recursos que garantam a autonomia dos indivíduos. (ALENCAR, 2017; CARVALHO, 2019; FERREIRA, 2017; SILVA, 2019).

6- Dificuldades durante o processo de inclusão: o processo de inclusão apresenta dificuldades e barreiras a serem transpostas para que seja garantida uma educação pública de qualidade para todos. (ALENCAR, 2017; FERREIRA, 2017; FREITAS, 2019; SILVA, 2019).

7- Políticas públicas: obrigatoriedade do processo de inclusão, importância dos NAPNEs (Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades específicas) como responsáveis pela política interna de inclusão nos ifs, mas com atuação insuficiente, a partir de um desconhecimento da posição institucional, que chancela uma fragilidade da atuação profissional, além da falta de construção de um projeto de AEE (Atendimento Educacional Especializado) preconizado em diferentes instrumentos legais. (ALENCAR, 2017; CARVALHO, 2019; FREITAS, 2019).

8- Construção de novas práticas: necessidade de construção de novas práticas, como o desenvolvimento de Tecnologia Assistiva, acompanhamento de estudantes, certificação de alunos com necessidades específicas, adaptações de pequeno e grande porte, diferentes formas de identificação das necessidades específicas, produção de materiais, apoio de intérpretes e mediadores, além do desenvolvimento de diferentes metodologias. (ALENCAR, 2017; CARVALHO, 2019; FREITAS, 2019 SILVA, 2019).

9- Desafio: desafios do processo de inclusão como a falta de recursos, carência de formação, dificuldade de conscientização de docentes, exclusão de alunos, desconhecimento, baixo desempenho acadêmico, reprovação e evasão. A palavra desafio é carregada de significados, aquilo que nos move, amedronta e que coloca, por vezes, nossas verdades em xeque. (ALENCAR, 2017; CARVALHO, 2019; FERREIRA, 2017; SILVA, 2019; FREITAS, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas pesquisas elencadas, é possível averiguar que alguns termos foram citados de forma mais frequente e que são passíveis de forte interpretação, possibilitando a compreensão de alguns comportamentos a medida que as propostas e inclusão vão sendo implementadas nos IFs. Ademais, é factível acreditar que o processo de inclusão educacional nesse contexto ainda enfrenta muitas dificuldades de acordo com a falta de recursos, metodologias próprias, implementação políticas públicas e reconhecimento da necessidade de novas práticas.

Por fim, conclui-se que a garantia de acesso não proporciona a permanência, os docentes avaliam a formação como insuficiente, identificam a carência de ferramentas que ofereçam recursos para que as experiências sejam exitosas. Desta forma, a justificativa para tais comportamentos gira em torno das representações dos docentes sobre a inclusão educacional, carregada de significados sobre o medo das novas experiências, a pressão sobre a excelência, escondidos no discurso de que tais novidades fazem parte de um novo desafio da docência, pautado na incapacidade e ineficiência, mas que se sustenta em uma política pública de inclusão, que ainda se mostra excludente.

A exclusão pode ser considerada como conceito central para compreendermos a resistência sobre a inclusão educacional, tornando o estudo das representações sociais sobre as práticas no contexto do IFs de suma importância, além de urgente. Assim, o estudo sobre o tema necessita de novas questões geradoras, onde será possível investigar a possibilidade de construção de novas práticas e como elas se desenham na educação para o mundo do trabalho. Seria investigar sobre quem cabe “nesse todos”? Mesmos que seja possível identificarmos que as representações sociais que nos acompanham desde a Antiguidade, sejam reforçadas a partir da premissa de que o melhor prevaleça em razão daqueles que teriam menor chance,

pois nossos valores, atitudes e comportamentos ainda estão alicerçados em processos de exclusão.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. **Representações sociais: teoria e prática.** João Pessoa: Ed. Universitária: 1998.

ALENCAR, L. K. A política de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. IV Colóquio Nacional, I Colóquio Internacional: A produção e conhecimento em Educação Profissional. Natal, 2017. Disponível em https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A10.pdf. Acesso em 20 de maio de 2020.

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. **Práticas pedagógicas e ensino integrado.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm. Acesso 20 de maio 2020.

_____. **Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 10 de junho 2020.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 20 de maio de 2020.

_____. **Resolução CNE N° 06**, de 20 de setembro de 2012. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de maio de 2020.

CARVALHO, G. D. **Acesso de estudantes com necessidades específicas ao Instituto Federal do Espírito Santo Campos Piúma.** CINTEDES – Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar. Florianópolis, 2019. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/340754511_ACESSO_DE_ESTUDANTES_COM_NECESSIDADES_ESPECIFICAS_AO_INSTITUTO_FEDERAL_DO_ESPIRITO_SANTO_CAMPUS_PIUMA/link/5e9bc03e92851c2f52ae62cf/download. Acesso em 20 de maio de 2020.

CORRÊA, M. A. M. **Educação Especial.** V. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2003.

FERREIRA, M. D.; SANTOS, M. F. A.; VIANA, M. R. G. S.; MELO, F. A. P. **Percepções da comunidade escolar acerca da inclusão: o Instituto Federal de Alagoas em loco**. Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt., Marília, v.18, n.2, p. 177-196 Jul./Dez., 2017. Disponível em http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/7609. Acesso em 20 de maio de 2020.

FREITAS, C. G.; DELOU, C. M.; CASTRO, H. C. **Percepção dos professores de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia sobre o atendimento aos alunos com deficiência.** Revista Conhecimento & Diversidade, Niterói, v. 11, n. 24, p. 104 – 123 maio/.ago. 2019. Disponível em https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/4915. Acesso em 20 de maio de 2020.

MACHADO, N. J., MANTOAN, M. T, E., NASCIMENTO, A. R., RAHME, M. M. F., & SÁ, E. D. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001. p.51-71.

MOREIRA, A. S. P. (ORG) & OLIVEIRA, D. C. (ORG). **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB, 1998.

ROUQUETTE, M-L. Introdução ao estudo do Conhecimento Social. In: MOREIRA, A. S. P. & JESUÍNO, J. C. **Representações Sociais: teoria e prática.** Ed. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2003 p. 29- 45.

SILVA, L. G. V.; SANTOS, D. V. G. S.; SILVA, M. A. C. G. Caminhos para uma educação inclusiva nos IFs: um relato de experiência sobre o acompanhamento de estudantes atendidos pelo NAPNE do IFS/campus São Cristóvão. In: WESSELOVICZ, G.; CAZINI, J. **Diálogos sobre inclusão 3.** Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

9.5.24 AS TDICS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Adriane Gusmão dos Anjos[1018]

Elenice Parise Foltran[1019]

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão sistemática de literatura que objetivou identificar o papel das TDICs na facilitação do acesso e aquisição de conhecimentos ao indivíduo com necessidades especiais, nos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo faz parte de uma investigação mais ampla, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, ainda em andamento. A pesquisa surgiu a partir de um questionamento durante os estudos da disciplina Tecnologias da Informação e Comunicação: qual o papel das TDICs na facilitação do acesso e aquisição de conhecimentos ao indivíduo com necessidades especiais? Utilizou-se como metodologia de pesquisa a revisão sistemática de literatura, buscando-se a produção de artigos científicos disponibilizados no Google Acadêmico, no período de 2020 a 2021, utilizando-se as expressões “TDICs” e “Educação Inclusiva”. A análise da produção acadêmica seguiu os critérios propostos por Sampaio e Mancini (2007): (I) Objetivos, (II) metodologia, ou tipo de estudo realizado e (III) resultados encontrados. Teoricamente, o trabalho foi fundamentado nas pesquisas desenvolvidas por Mendes (2018) e Zerbato e Mendes (2018), entre outros, e por documentos oficiais, tais como o PNE e a BNCC (2018) que orientam sobre uso das TDICs na Educação Inclusiva. Como resultados evidenciou-se que, para uma educação inclusiva efetiva, é necessário que o professor utilize as TDICs, na escola, como mediadoras da ação pedagógica e potencializadoras do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias. Educação Inclusiva. Educação Especial. TDICs.

1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) são ferramentas essenciais à ação pedagógica, principalmente na Educação Inclusiva. A contribuição dessas ferramentas para a aquisição de conhecimentos e para a inserção social é bastante reconhecida, para que os alunos, sujeitos da Educação Especial, tenham acesso a conhecimentos necessários ao exercício pleno de sua cidadania.

Esta pesquisa, uma revisão sistemática de literatura, tem como objetivo identificar o papel das TDICs na facilitação do acesso e aquisição de conhecimentos ao indivíduo com necessidades especiais.

O trabalho foi sustentado teoricamente por Zerbato e Mendes (2018), e Mendes

[1018] Pedagoga, Professora da rede municipal, SMED - Castro – agusmaodosanjos@gmail.com
[1019] Mestre em educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa – epfoltran@gmail.com

(2018), entre outros, metodologicamente por Sampaio e Mancini (2007) e por documentos oficiais, como o PNE e a BNCC (2018).

O texto procura estabelecer uma discussão sobre a necessidade do professor utilizar as TDICs como estratégias para a realização de uma ação pedagógica que contribua para o acesso ao conhecimento e à inserção social do aluno e destaca as pesquisas publicadas sobre a temática, evidenciando como resultados a importância da inserção das ferramentas tecnológicas em sala de aula, bem como de metodologias que preconizem novas formas de ensinar e de aprender para que a educação seja inclusiva.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS TDICS

A primeira ação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontien, na Tailândia, em 1990, que teve como objetivo estabelecer metas mundiais para a educação, visando o consenso entre os países para que o acesso à educação, gratuita e de qualidade, pudesse ser estendido a todos os cidadãos, sem distinção. A partir dessa conferência, outras se seguiram em 1991 e 1993 e, paralelamente, o movimento mundial em favor das pessoas com necessidades especiais ganhou destaque ao denunciar sua oposição ao modelo de integração que estava sendo implementado na rede regular de ensino.

No entanto, os termos inclusão e escola inclusiva só foram difundidos após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais organizada pela Unesco, em Salamanca, em 1994, onde se confirmou o posicionamento defendido pela Unesco.

Mendes (2018) destaca que, na área das ciências sociais, inclusão é termo empregado para referência à oferta, à disponibilização de oportunidades iguais para as pessoas, no contexto social. Esse conceito é aplicável, também, quando se pensa a escola como pertencente a um contexto mais amplo da sociedade. Assim, na escola, quando se fala em inclusão educacional, deve-se pensar no oferecimento de oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996) postula:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

A consolidação das normas de proteção é dada pela Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 1999) em seu Art. 24, regulamentando a matrícula, a permanência e a especialização adequada e individual dessas crianças.

Na esteira da luta por igualdade a todos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) assegura o direito aos alunos citados no art. 58 da LDB 9394/96, ao acesso à educação de qualidade e à igualdade de oportunidades no ensino comum, reforçada pela meta 4 do Plano Nacional de Educação -PNE- 2014-2024 (BRASIL, 2014):

> Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Com a intenção de orientar a Educação Básica e inserir no processo pedagógico as TDICs, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), foi lançada e traz a definição dos conhecimentos a serem adquiridos em cada etapa de escolarização, bem como as competências e habilidades necessárias para a vida cotidiana.

Entre as dez competências listadas na BNCC (BRASIL, 2018), as competências um (1), quatro (4) e cinco (5) articulam o uso das TDICs à Educação Inclusiva. A competência um (1) aponta a valorização e utilização dos “conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade...”, e a competência quatro (4) destaca a utilização das diferentes linguagens, inclusive a digital “para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo”. Já a competência cinco (5) defende a compreensão, utilização e criação de “tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, nas diversas práticas sociais”.

Complementando, Zerbato e Mendes (2018) propõem, para que a inclusão educacional aconteça, adaptações ou flexibilizações curriculares, para que o público que necessita de suportes pedagógicos diferenciados possa receber atendimento adequado.

Nesse espaço de flexibilização e compreensão de novas formas de sociabilidade, surgem as redes sociais de comunicação, como o Instagram, Snapchat, Facebook, Messenger e Whatsapp, entre outros, bastante utilizados pelos alunos, que devem ter conhecimento e senso crítico para acessá-los.

A partir dessas novas formas de interações, surgiram novas maneiras de ensinar e de aprender, com as TDICs incorporadas às práticas docentes. No entanto, o uso das TDICs nas escolas ainda é bastante limitado, seu potencial ainda é pouco reconhecido, por desconhecimento ou receio de alguns professores, em utilizar recursos que não dominam totalmente, conforme Maciel et al. (2021).

Assim, para identificar como está o uso das TDICs em contextos de educação inclusiva, nos anos iniciais do ensino fundamental, fez-se uma revisão sistemática de literatura buscando-se, na produção de artigos científicos disponibilizados no Google Acadêmico, entre 2020 e 2021, indícios dessa realidade.

3 O USO DAS TDICS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

As revisões sistemáticas são “úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada intervenção, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras” (SAMPAIO, MANCINI, 2007, p. 84).

Metodologicamente, adotou-se o protocolo desenvolvido por Sampaio e Mancini (2007) para a revisão sistemática da literatura: 1) definição da pergunta, 2) busca de evidências, 3) revisão e seleção de conteúdos, 4) análise da metodologia dos estudos e 5) apresentação dos resultados.

A partir dessa organização, buscou-se pela produção de artigos científicos disponibilizados no Google Acadêmico, no período de 2020 a 2021, utilizando-se os descritores “TDICs”, “Ensino Fundamental” e “Educação Inclusiva”. Inicialmente foram

selecionados 314 artigos acadêmicos que apresentavam, em seu título, as palavras de busca. Na leitura do resumo a maioria dos artigos foram descartados, pois o conteúdo era específico dos anos finais do Ensino Fundamental, ou Ensino Médio ou Ensino Superior. Após a aplicação dos critérios de exclusão, foram lidos e analisados 5 artigos, que contemplavam a proposta da pesquisa (Quadro 1).

Quadro 1 – Artigos que contemplam a proposta de pesquisa

Título do artigo	Autores	Publicado em
A tecnologia a serviço da educação: os usos dos softwares no processo de ensino/aprendizagem para pessoas com deficiência.	NEPOMUCENO, Cristiane Maria.	Revista da Educação Inclusiva. Ano 2020.
Jogos eletrônicos e a inclusão da criança com deficiência na escola.	PAULA, Marcos Vinicius Guimarães de SOARES, Flávia Karla.	Polyphonia. 2020
As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: um diálogo possível?	SILVA, Yuri Fagundes da	Anais do CIET:EnPED:2020
Tecnologias digitais como metodologia de aprendizagem na educação especial.	CORDEIRO, Kelly Maia; FONSECA, Mirna Juliana Santos.	Interfaces da Educação. 2020.
As novas tecnologias da Informação e Comunicação como ferramenta didática no ensino fundamental frente às exigências da BNCC.	MACIEL, Francisco G. ; NASCIMENTO, Josivane B.; ROCHA, Ryana R. da S.; LIMA, Jeimes M. C..	Revista Educação e Ensino. 2021

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Para a análise da produção considerou-se como critérios: (I) Objetivos; (II) metodologia, ou tipo de estudo realizado e (III) resultados alcançados.

I – Quanto aos Objetivos:

Quadro 2 – Objetivos dos artigos analisados

Título do artigo	Objetivo Geral
A tecnologia a serviço da educação: os usos dos softwares no processo de ensino/ aprendizagem para pessoas com deficiência.	Mostrar as práticas, usos e vivências educacionais mediadas pela tecnologia.
Jogos eletrônicos e a inclusão da criança com deficiência na escola.	Discutir o uso de jogos eletrônicos como recurso pedagógico no trabalho com a criança com deficiência na escola.
As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: um diálogo possível?	Mostrar a importância da relação entre as TDICs e a educação de pessoas com deficiência e a significância da inserção de recursos tecnológicos nas escolas.
Tecnologias digitais como metodologia de aprendizagem na educação especial.	Descrever e analisar o processo experienciado por um grupo de alunos com Deficiência Intelectual.
As novas tecnologias da Informação e comunicação como ferramenta didática no ensino fundamental frente às exigências da BNCC.	Estudar a utilização das novas TICs sugeridas para a sala de aula inclusiva a partir da BNCC.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Os objetivos propostos pelos pesquisadores apresentam semelhanças pois são voltados à apresentação das práticas, usos e vivências educacionais, mediadas pela tecnologia, bem como a importância da utilização de recursos tecnológicos nas escolas.

II – Quanto à Metodologia:

Quadro 4 – Metodologia dos artigos analisados

Título do Artigo	Metodologia
A tecnologia a serviço da educação: os usos dos softwares no processo de ensino/aprendizagem para pessoas com deficiência	Pesquisa bibliográfica, qualitativa, exploratória e descritiva.
Jogos eletrônicos e a inclusão da criança com deficiência na escola	Relato da experiência.
As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: um diálogo possível?	Pesquisa bibliográfica, qualitativa.
Tecnologias digitais como metodologia de aprendizagem na educação especial	Pesquisa bibliográfica na perspectiva histórico-cultural.
As novas tecnologias da Informação e Comunicação como ferramenta didática no ensino fundamental frente às exigências da BNCC	Pesquisa bibliográfica, qualitativa, exploratória e descritiva.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Com relação à metodologia utilizada, os trabalhos apontam para a utilização da pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa (NEPOMUCENO, 2020; SILVA, 2020; MACIEL et al., 2021, CORDEIRO e FONSECA, 2020) O trabalho de (PAULA e SOARES, 2020) é um relato de experiência, ou seja, foi realizado uma pesquisa aplicada.

III – Quanto aos Resultados:

Quadro 5 – Resultados encontrados nos artigos analisados

Título do artigo	Resultados encontrados
A tecnologia a serviço da educação: os usos dos softwares no processo de ensino/aprendizagem para pessoas com deficiência	As TDICs ampliam a oferta de conteúdo didático, facilitam o processo de ensino/aprendizagem e promovem maior interatividade, comunicabilidade e adaptabilidade.
Jogos eletrônicos e a inclusão da criança com deficiência na escola	O uso de jogos eletrônicos nos processos formativos da criança com deficiência contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, para novas aprendizagens e também para a inclusão digital, educacional e social.
As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: um diálogo possível?	A inserção das TDICs contribui para a formação e desenvolvimento de todo o alunado, facilita o acesso às diversas áreas do conhecimento e potencializa os resultados do processo ensino e aprendizagem.
Tecnologias digitais como metodologia de aprendizagem na	Desenvolvimento das habilidades de comunicação, das habilidades sociocognitivas e habilidades técnicas

educação especial	relacionadas à linguagem audiovisual.
As novas tecnologias da Informação e Comunicação como ferramenta didática no ensino fundamental frente às exigências da BNCC	O uso das NTICs contribui com o processo da educação e a adoção dos recursos tecnológicos dinamiza o ambiente escolar e a capacidade criadora e crítica dos aprendizes é desafiada e compelida a desenvolver-se gradativamente.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

Quanto aos resultados apontados, Nepomuceno (2020), aponta que as ferramentas das TDICs ampliam a oferta de conteúdo didático, quando facilitam o processo de ensino/aprendizagem, além de promoverem maior interatividade, comunicabilidade e adaptabilidade. Paula e Soares (2020), relatam que o uso de jogos eletrônicos nos processos formativos da criança com deficiência contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, para novas aprendizagens e também para a inclusão digital, educacional e social. Silva (2020), em seus resultados, afirma que as TDICs contribuem para a formação e desenvolvimento de todo o alunado, facilita o acesso às diversas áreas do conhecimento e potencializa os resultados do processo ensino e aprendizagem. Cordeiro e Fonseca (2020) apontam o desenvolvimento das habilidades de comunicação, das habilidades sociocognitivas e habilidades técnicas relacionadas à linguagem audiovisual e Maciel et al. (2021), reafirmam o papel do uso das NTICs em sua contribuição no processo da educação, relatando que a adoção dos recursos tecnológicos dinamiza o ambiente escolar, desafiando e estimulando capacidade criadora e crítica dos aprendizes.

Dessa forma, pode-se afirmar que, de acordo com os trabalhos analisados, a tecnologia surge como uma possibilidade para a prática interdisciplinar inclusiva no ensino básico, facilita o processo de ensino-aprendizagem, promove maior interatividade, comunicabilidade, adaptabilidade, entre outras. No entanto, apesar dos resultados positivos em relação ao uso das TDICs na educação especial e inclusiva, observa-se que ainda há uma grande lacuna a ser preenchida. Devem ser enfatizados trabalhos de pesquisa que aprofundem as questões sobre a utilização das TDICs nas salas de aula inclusivas, que possibilitem sugestões de ferramentas e aplicativos para que os professores possam utilizá-los.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2176-1396

Este artigo teve como objetivo discutir o papel das TDICs em relação à educação inclusiva. A produção analisada mostrou que as lacunas nos estudos são: (a) o reduzido número de pesquisas que contemplem o uso das TDICs na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, (b) a quase inexistência de relatos de práticas disciplinares na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e (c) a falta de trabalhos com sugestões de ferramentas e aplicativos, para aproximar os professores e esse conteúdo, desmistificando a utilização das TDICs com crianças pequenas, principalmente em se tratando, como é o caso desta discussão, da educação inclusiva.

Face a isso, deve-se considerar a necessidade de estimular a realização de pesquisas sobre a utilização das TDICs em sala de aula, pelos professores, bem como a escola deveria utilizá-las para viabilizar planejamentos curriculares inovadores, adoção de metodologias ativas e, ao mesmo tempo, garantir o acesso, de alunos e professores, às TDICs, para instrumentalizá-los em relação ao uso das ferramentas tecnológicas e dessa forma garantir, a todos, a inclusão social necessária para o atendimento às demandas do século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 18 jun. 2021.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial. pdf>. Acesso em 19 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a**

Integração da Pessoa Portadora de **Deficiência**, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1999. Disponível em> < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 19 jun. 2021.

CORDEIRO, Kelly Maia; FONSECA, Mirna Juliana Santos. Tecnologias digitais como metodologia de aprendizagem na educação especial. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.11, p. 388-412, 2020. Disponível em: < https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4440>. Acesso em 16 de mai. de 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

MACIEL, Francisco Gonçalves; NASCIMENTO, Josivane Bezerra; ROCHA, Ryana Ramos da Silva; LIMA, Jeimes Mazza Correia. As novas tecnologias da Informação e Comunicação como ferramenta didática no ensino fundamental frente às exigências da BNCC. **Revista Educação e Ensino**, Fortaleza, v.5, n.1, jan/jun 2021, p. 60-85. Disponível em:< http://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/76>. Acesso em 16 mai. 2021.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou da “inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). 115 **Revista Educação Especial em Debate**, v. 3, n. 06, p. 102-115. jul./dez.2018. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/REED Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas>. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 58-81.

NEPOMUCENO, Cristiane Maria. A tecnologia a serviço da educação: os usos dos softwares no processo de ensino/aprendizagem para pessoas com deficiência. **REIN – Revista da Educação Inclusiva**. Ano 2020. Campina Grande, PB. V.4, n.4, set.dez 2020 – p. 59-72. Disponível em: < http://novo.revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/244>. Acesso em 16 mai 2021.

PAULA, Marcos Vinicius Guimarães de SOARES, Flávia Karla. Jogos eletrônicos e a inclusão da criança com deficiência na escola. **Revista Polyphonía**, 31(2), 166–178. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/67110>. Acesso em 16 mai. 2021.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. Rev. bras. fisioter., São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em:< https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 16 mai. 2021.

SILVA, Yuri Fagundes da. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: um diálogo possível? **Anais do CIET:EnPED:2020** - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020. Disponível em:

< https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1323>. Acesso em 16 mai, 2021.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G.. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos** 22(2):147-155, abril-junho 2018. Unisinos. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em 30 mai. 2021.

9.5.25 ATENDIMENTO DE CRIANÇA/ESTUDANTE COM TRANSTORNO DE CONDUTA NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA: UM OLHAR INTERSETORIAL PARA ALÉM DOS COMPORTAMENTOS APRESENTADOS.

Patricia Furtado da Silva[1020]

RESUMO

A Secretaria Municipal de Educação de Araucária – Paraná - Brasil, adota como Política Pública o Atendimento Educacional Especializado, voltado para crianças/estudantes com Transtorno de Conduta, matriculados na rede municipal de Ensino. Neste artigo, procurou se trazer definições sobre o Transtorno de Conduta, bem como descrever como é realizado o atendimento no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Transtorno Globais do Desenvolvimento a partir da contribuição da Psicologia Histórico-Cultural, compreendendo a mediação do professor na relação com crianças/estudantes e refletindo sobre a função social da escola e dos demais espaços que estão inseridos como forma de buscar a humanização dos sujeitos independente de suas singularidades, tendo como principais autores da pesquisa: Leontiev (1978), GADOTTI (1991) e Vigotski (1998). Pretendemos analisar a partir do estudo de um caso, como ocorre a mediação dos professores para o processo de desenvolvimento humano. Destacando se a intersetorialidade que ocorreu nos grupos terapêuticos que contavam com a presença conjunta de funcionários da Secretaria Municipal de Educação, Saúde, Ação Social e Conselho Tutelar. Como resultado da pesquisa, observou-se nos momentos realizados a verificação de questões clínicas e trocas de experiências referentes a aprendizagem dos estudantes, buscando identificar as percepções dos profissionais sobre o sofrimento psíquico apresentado e discutindo estratégias utilizadas para o enfrentamento dessa problemática. As crianças/estudantes participavam em diversos momentos com espaço para falar de suas ansiedades, questões familiares e sociais, melhorando sua autoestima e auxiliando na superação das dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem. Potencializando desta forma, avanços individuais através do processo de humanização, buscando uma educação com qualidade e igualitária, transformando assim de forma coletiva a percepção sobre questões comportamentais de todos os envolvidos no contexto escolar.

Palavras-chave: Transtorno de Conduta, Intersetorialidade, Vínculo, Possibilidades.

1 INTRODUÇÃO

É na relação com o outro, que o homem por ser um ser histórico e social, se modifica. A humanização se dá, à medida que este se apropria dos bens culturais produzidos ao longo do tempo. Como afirma Leontiev (1978, p. 257):

> O processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o

[1020] Graduada em Letras pela Universidade Tuiuti do Paraná, especialista em Educação Especial pela IBPEX - Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão, Gestão Organização Educacional pelo Positivo e Educação Infantil pela Faculdade Bagozzi Professora da Prefeitura Municipal de Araucária/Pr, Secretaria Municipal de Educação. E-mail: patriciafrtd@gmail.com

> processo durante o qual teve lugar a formação, no individuo, de faculdades e de funções especificamente humanas. [...] O processo de apropriação efetua-se no desenvolvimento das relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem de sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições.

Todo ser humano é composto de relações, necessitando desde seu nascimento de atenção, cuidados e carinho. O ser humano se relaciona a tudo que o rodeia. No dizer de Gadotti (1991) “todos os seres, entrosados uns com os outros, estão em perpétua mudança.” (GADOTTI, 1991, p. 56) e contato com outros seres humanos que vão nos transformando na pessoa que somos.

Todo seu desenvolvimento é marcado por interações sociais, onde terá oportunidade de interagir com seus pares que irão lhe ensinar como se comportar dentro de sua cultura, aos poucos ele vai se desenvolvendo, aprendendo sobre seus limites, seu valor e seu potencial e crescendo de maneira saudável e feliz, como menciona Vigotski (1998):

> Todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológicas), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente a formação de conceitos. Todas as funções superiores, originam-se das relações entre indivíduos humanos (VIGOTSKI, 1998, p. 75).

No entanto, algumas crianças, não conseguem se desenvolver de maneira saudável, em alguns momentos por predisposição de enfermidades, ou pelo ambiente que não propicia interações saudáveis que desenvolvam aspectos físicos e emocionais de forma positiva. O que acaba trazendo sofrimento para todos que estão próximas da criança gerando situações tensas e difíceis.

Um desses problemas é o Transtorno de Conduta. Segundo Bordin e Offord (2008, p.28):

> O transtorno de conduta é um dos transtornos psiquiátricos mais frequentes na infância e um dos maiores motivos de encaminhamento ao psiquiatra infantil. Lembramos que o transtorno da conduta não deve ser confundido com o termo “distúrbio da conduta”, utilizado no Brasil de forma muito abrangente e inespecífica para nomear problemas de saúde mental que causam incômodo no ambiente familiar e/ou escolar. Por exemplo, crianças e adolescentes desafiam a autoridade de pais ou professores costumam ser encaminhados aos serviços de saúde mental devido a “distúrbios da conduta”. No entanto, os jovens que apresentam tais distúrbios nem sempre preenche critérios para a categoria diagnóstica “transtorno de conduta” não é apropriado para representar diagnósticos psiquiátricos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo o DSM-5 “Os Transtornos Disruptivos, do Controle de Impulsos e da Conduta, incluem condições que envolvem problemas de autocontrole de emoções e de comportamentos.” (DSM-V. 2014, p. 461).

Diante de tantos obstáculos no caminho de crianças/estudantes com diagnóstico Transtorno de Conduta, entendemos que o passo inicial para todos, pais, escola e cuidadores é o conhecimento, manter contato com os profissionais que atendem a criança (professores/psicólogos/médicos), além de ter uma dose extra de paciência.

2.Atendimentos De estudantes com Transtorno de Conduta no município de Araucária

O município de Araucária apresenta uma organização de AEE diferente da proposta inicial do MEC, adotando como política pública à criação de Centros Específicos de Atendimento Educacional Especializado Conforme Parecer nº 02/2016 do Conselho Municipal de Araucária (CME), os Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializados (CMAEE’s) são de natureza pedagógica e complementam o processo de escolarização da criança ou estudante inclusa, como um serviço da modalidade da Educação Especial, que proporciona o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no turno inverso da matrícula e frequência, seja na Educação Infantil ou Ensino Fundamental.

As crianças/estudantes atendidos em Araucária recebem atendimento no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Transtornos Globais Do Desenvolvimento CMAEE-TGD, e muitas vezes, apresentam problemas na regulação emocional e/ou comportamental.

Como estes transtornos, que tendem a iniciar na infância e na adolescência, justifica-se o trabalho realizado neste CMAEE com a intenção de trabalhar estratégias pedagógicas para instrumentalizar a autorregulação das emoções e do comportamento, sendo que a maioria das crianças/estudantes que frequentam o CMAEE-TGD, estão laudadas com o Transtorno de Oposição Desafiante Segundo a Classificação Internacional de Doenças em sua décima edição (CID10):

> O transtorno desafiador opositor (TOD) na classificação F91.3 é definido como: Transtorno de conduta, manifestando-se habitualmente em crianças

> jovens, caracterizado essencialmente por um comportamento provocador, desobediente ou perturbador e não acompanhado de comportamentos delituosos ou de condutas agressivas ou dissociais graves (CID-10).

Percebemos que nos casos que crianças/estudantes, dispõem de intervenções adequadas nos equipamentos oferecidos pelo Município como os profissionais de Psicologia, Psiquiatria, Neurologia e Ação Social que recebe o encaminhamento realizado pelas Unidades Educacionais e CMAEE-TGD referentes a vulnerabilidade, agressividade, não realização dos encaminhamentos clínicos e educacionais necessários e os encaminha para as redes de proteção onde são discutidos o casos e traçadas estratégias mais adequadas diminuindo assim as possibilidades de desenvolvimento do Transtorno de Conduta. Fica muito clara, o cuidado e acolhimento que crianças/estudantes juntamente com suas famílias precisam ter para que não desenvolvam Transtornos de Ansiedade e Depressão.

Convém ressaltar que uma das maiores dificuldades encontradas pelos profissionais que atuam com os estudantes que possuem transtorno Comportamentais é o fato dos estudos e a análise ainda serem insuficientes para responder a diversas perguntas que tantos os profissionais da educação quanto os da saúde e principalmente as famílias têm levantado.

Acredita-se que toda criança, em determinada ocasião, pode apresentar formas inadequadas de conduta que não se caracteriza como manifestação de desenvolvimento atípico.

Desta forma, as crianças/estudantes a serem atendidas no CMAEE-TGD, precisam passar por uma avaliação clínica que justifique a necessidade desse atendimento. “Somente quando as dificuldades na conduta se apresentam de forma contínua e não podem ser sanadas é que se pode discutir a possível existência de transtornos de conduta”. (GROSSMAN, FITZNER, GERTH, 1983, p.22 apud GUILLERMO, ano, p. 167)

3- DESCRIÇÃO DO MOMENTO TERAPÊUTICO QUE OCORRIA NO CMAEE-TGD

Ao ingressar no CMAEE -TGD, buscamos conhecer o estudante, sua história de vida, sua família, visto que a dimensão biológica, aparece como uma possível causa, no entanto não há pesquisas conclusivas que possam definir diretamente as causas e apontar um ou algumas como determinantes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Se faz muito importante. destacar que existem diversos problemas comportamentais apresentados pelas crianças ou adolescentes que costumam aparecer associados ao Transtorno de Conduta, que podem ser influenciados por variáveis de natureza diversa e serem sintomas de outras comorbidades, mesmo porque, uma criança ou adolescente com Transtorno de Conduta pode também apresentar sintomas diversos como apatia e introspecção.

Pais e professores necessitam observar os comportamentos apresentados por crianças e estudantes, e é extremamente importante que comuniquem alterações significativas, proporcionando quando necessário uma observação mais atenta pelos profissionais da Saúde.

No ano de 2019 os estudantes atendidos pelo CMAEE-TGD possuíam alterações comportamentais diferenciadas, alguns deles demandavam de atendimentos clínicos com Psiquiatra e prescrição medicamentosa, haviam estudantes da casa de acolhimento do município, que possuíam alterações mais significativas com agressividade, nestes casos eram acompanhados por assistentes sociais e educadores.

Um dos fatores que sempre dificultou a questão clínica foi a dificuldade das famílias para buscar a Unidade Básica de saúde em receber atendimento por falta de recursos econômicos, perdiam agendamento, não conseguiam repassar as informações da Psiquiatra para os profissionais da educação.

Como encaminhamento para auxiliar a suprir essas demandas, optou se em realizar momentos Intersetorial com Secretaria Municipal de Saúde, estes momentos ocorriam no espaço do CMAEE-TGD, o que facilitava visto que já era um ambiente pertencente ao universo das crianças/estudantes os mesmos se sentiam mais acessíveis e tranquilos para realização das mediações.

A Psiquiatra, monitorava o grupo dando voz as famílias e profissionais da educação, receitando os medicamentos necessários, sendo que se procurava na maioria das vezes mostrar as famílias e profissionais que quanto menor a quantidade de medicamento, melhor seria para o estudante, visto que muitas famílias e Profissionais delegavam ao medicamento a solução se eximindo de suas responsabilidades.

Os casos eram discutidos em grupo, porém individualmente como forma de atender as especificidades visto que muitas vezes a falta de informações sobre as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

características referentes ao Transtorno de Conduta, faziam com que os comportamentos apresentados fossem entendidos como hiperatividade, falta de limites, ou desobediência.

Todos os envolvidos precisam conhecer melhor o Transtorno de Conduta , suas causas, sintomas, consequências para, a partir daí, traçar metas de como realizar um trabalho pedagógico diferenciado e eficiente avaliando as situações e desenhar caminhos alternativos.

Para auxiliar na realização deste trabalho o CMAEE-TGD, também contava com a professora Itinerante do CMAEE-TGD. Nas Diretrizes Municipais de Educação, o professor itinerante é aquele que realiza a “articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidade de ensino” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 283).

A professora Itinerante, participava das Terapias e ia regularmente até as Unidades Educacionais acompanhar o estudante. A função desta professora era realizar a interação entre os profissionais da Saúde, Ação Social, Ensino Regular e profissionais do AEE, bem como fornecer informações a todos que faziam parte da Unidade Educacional.

A troca realizada no interior das Unidades Educacionais pelos diferentes profissionais que atendiam as crianças/estudantes mostrava se extremamente válida, visto que podiam discutir sobre encaminhamentos in loco e além das questões pedagógicas, também se apontavam sugestões sobre toda a rotina que o estudante tinha na unidade, como momento de atividades livres, recreio, chegada e saída. Visto que muitas vezes eram nestes momentos que ocorriam alterações mais significativas que interferiam diretamente no rendimento acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apenas os estudantes, podem expressar seus pensamentos, sentimentos e seus silêncios, cabendo aos adultos que os rodeiam auxiliar na construção destes diálogos.

Uma das principais contribuições deste relato de experiência, sobre o trabalho que realizamos com crianças/estudantes com Transtorno de Conduta no Município

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de Araucária, consiste em demonstrar o quanto se faz necessário possibilitar a escuta de suas vozes, propiciando discussões sobre um tema tão pouco debatido e estudado com relação a vivência das crianças e jovens.

Neste momento de pandemia, se faz mais necessário, se atentar a discussões sobre Saúde mental e as consequências do período de isolamento de nossos estudantes com Transtorno de Conduta, onde estes foram privados de seus contatos e experiências sociais cruciais para o processo de inclusão escolar.

Compreender este processo é um passo importante para se pensar e buscar caminhos para trabalhar a questão da exclusão dos estudantes, bem como seu papel na sociedade.

O trabalho Intersetorial e colaborativo aqui mencionado dependeu não somente da atitude dos envolvidos na questão, mas também da criação de um vínculo que propiciasse o ouvir e ser ouvido sem a preocupação de julgamentos visto que nosso objetivo maior era o desenvolvimento de nossas crianças/estudantes.

Diante dessas ações, foi possível averiguar, ao longo do trabalho, que com a melhora da autoestima e valorização de suas potencialidades, as crianças/ estudantes diminuíram os seus conflitos internos e externos.

Além disso, os professores também contavam com um trabalho em grupo para discutir sobre suas questões. Com a realização destes grupos entendemos, a necessidade de compreendermos que o conhecimento, sobre as características individuais de cada criança/estudante é fundamental, pois são muitas as dificuldades e também são muitos os caminhos existentes a se seguir.

Assim sendo, só o conhecimento e entendimento sobre as dificuldades e potencialidades é capaz de auxiliar a criança com este diagnóstico, para que possa ser tratada da melhor maneira possível tanto pela família quanto pelos seus professores, e para que ela mesma consiga entender suas dificuldades e lidar melhor com as mesmas.

Quando o Transtorno de Conduta é exposto e não há um apoio para a recuperação do indivíduo e um acompanhamento familiar, como resultado, tanto a família como a sociedade empurra-o para dificuldades no decorrer de sua vida.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

American Psychiatric Association (2014). **DSM-IV: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais** (5ª Ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município. Diretrizes Municipais de Educação. Secretaria Municipal de Educação. 1º ed. Araucária. 2012.

BORDIN, Isabel A; OFFORD, David R. Transtorno de Conduta e Comportamento antisocial. Revista Brasileira de Psiquiatria. vol.22, São Paulo, 2008. Disponível em: . Acesso em: https://www.scielo.br/j/rbp/a/6KyCKnGj4bHv7qBzXbqWzzK/?lang=pt

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: Normas para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Araucária. Araucária, 2016

GADOTTI, Moacir. Marx. **Transformar o mundo**. 2ª ed. São Paulo: FTD, 1991.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10). 10 ed. 2012. Disponível em: http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f90_f98.htm#F91

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**; organizadores Michel Cole... [et al]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

9.5.26 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SEUS (DES)CAMINHOS

Mara Cristina Fortuna da Silva[1021]

Marineiva Moro Campos de Oliveira[1022]

RESUMO

Dialogar acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um caminhar na diversidade que potencializa refletirmos acerca da educação inclusiva. Com o objetivo de refletir acerca da inclusão de alunos no AEE na perspectiva de docentes atuantes em salas de AEE. Como metodologia, para o diálogo que aqui apresentamos, este trabalho trata-se de uma reflexão bibliográfica, ensaio historiográfico, apoiada em produções científicas de artigos, dissertações e teses acerca do objeto de análise, o AEE, e, de entrevistas realizadas com duas professoras atuantes em salas de AEE em duas escolas do estado do Paraná. Os resultados expressão que o trabalho pedagógico no AEE é uma atividade formativa colaborativa que demanda a articulação de todos os profissionais atuantes na escola. Ainda, as professoras relatam a fragilidade nas formações acerca do AEE apontando este atendimento como um necessário escopo de formação continuada de professores.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos em todo o mundo, principalmente no Brasil, conhecemos diversos movimentos que apoiam a inclusão escolar e coloco no escopo do debate o trabalho na educação inclusiva e as possíveis estratégias didáticas e pedagógicas que favoreçam a todos os alunos aprendizagens.

Com o objetivo de refletir acerca da inclusão de alunos no AEE na perspectiva de docentes atuantes em salas de AEE. Como metodologia, para o diálogo que aqui apresentamos, este trabalho trata-se de uma reflexão bibliográfica, ensaio historiográfico, apoiada em produções científicas de artigos, dissertações e teses acerca do objeto de análise, o AEE, e, de entrevistas realizadas com duas professoras atuantes em salas de AEE em duas escolas do estado do Paraná.

[1021] Doutoranda em Educação –UEPG - Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente de Clevelândia-PR - FAMA
[1022] Doutoranda em Educação – URPG – Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc/Chapecó

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esta produção está organizada em duas seções, na primeira presentamos a contextualização histórica e os dispositivos de lei que amparam o Atendimento Educacional Especializado e na segunda seção apresentamos a análise das entrevistas realizadas com duas professores atuantes no AEE.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO AEE

A inclusão de certo modo não acontece apenas por meio da matricula do aluno e a sua garantia de estar frequentando a escola, mas sim com uma composição entre a capacitação, a cooperação e formação dos professores regulares e do AEE, e ainda diante a particularidade de cada aluno necessita-se a utilização de diferentes técnicas e metodologias com finalidade de alcançar um desenvolvimento global (GIROTO, POKER e OMOTE, 2012).

Nos últimos anos o campo da educação nacional teve melhorias significativas na área das políticas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, para desenvolver a qualidade do ensino às pessoas com deficiência, dentro das políticas públicas estão a política de acessibilidade na escola, a adequação curricular, a analise acadêmico-cientifica das tecnologias de informação e comunicação (TIC), a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); o Plano de Atendimento Individualizado (PAI); desenvolvimento de recursos de tecnologia assistiva (TA); a formação continuada para professores de sala regular; entre outras prática que proporcione a inclusão como direito de todos.

O Ministério de Educação no ano de 2006 elaborou o documento “Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado”, onde traz a seguinte definição:

> O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. (BRASIL, 2006, p.15).

Consoante, Macedo, Carvalho e Pletsch (2011) a sala de recurso multifuncional é definida como um serviço especializado de caráter pedagógico com a ajuda de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

materiais específicos e equipamentos tecnológicos, que sustenta e complementa o atendimento educacional efetuado em parceria com a sala regular no contraturno.

A SRM tem como função através do AEE assegurar a participação dos educandos com deficiência, através da utilização dos recursos pedagógicos e da acessibilidade que eliminem as barreiras existentes nesse espaço educacional, assegurando oportunidades de chegada ao currículo e desta forma o AEE em sala de recurso multifuncional não deve ser visto ou confundido como um reforço escolar, pois ele não é uma substituição do ensino regular.

A ação pedagógica realizada no AEE abrange as situações de ensino e aprendizagem e as metodologias utilizadas nas SRM. Isso envolve a organização do espaço físico e do tempo, para definir os parâmetros a serem utilizados na divisão dos atendimentos individuais ou em grupos. Engloba ainda o desenvolvimento das atividades, com a elaboração dos recursos e matérias a serem empregados (PASIAN, MENDES, CIA, 2014; CARDOSO, TARTUCI, 2013).

Algumas atividades além de serem desenvolvidas nas SRM, devem ser ofertadas também em sala regular, como a disponibilidade de ajudas técnicas e tecnologias assistivas e o serviço de tradutor e interprete de Libras, entre outras (BRASIL, 2006).

ANÁLISE DOS DADOS

PARTICIPANTES E LOCAL DE COLETA DE DADOS

Participaram da pesquisa duas professoras que lecionam em Salas de Recursos Multifuncionais, vale destacar que as participantes serão identificadas por meio de uma letra e um número, elaborando uma nomeação para cada uma das participantes (Professora 1=P1; Professora 2=P2). A coleta dos dados foi desenvolvida com professoras de duas Escolas Municipais localizadas em um município do sudoeste do Estado do Paraná – PR.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos levaram se em conta os relados de P1 e P2, para as quais foram apresentadas perguntas referentes ao tempo que trabalham com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educação em SRM. De acordo com às questionadas, ambas atuam há mais de seis anos com esta modalidade de ensino. Elas não possuem formação em Pedagogia, e sim em outras licenciaturas. A P1 possui formação em Filosofia e a P2 em Letras Português/Literatura Portuguesa. Considera-se importante destacar, que as entrevistadas possuem especialização na área da Educação Especial, porém, a P2 declarou ter Pós graduação em Educação Especial DM, porém, a P1 não informou especificamente em qual Educação Especial se especializou.

A formação inicial é um marco de grande relevância na vida profissional do atendimento educacional especializado, no qual para que ele realmente faça a mudança no campo da inclusão, necessita estar em contato com a prática da docência e as concepções essenciais do fazer pedagógico, mas sempre levando em conta o diferente. Segundo salienta Baptista (2011):

> Tais singularidades e as exigências de formação qualificada continuam integrando um debate nacional que prevê grandes responsabilidades para um serviço que tem no profissional que o representa seu principal 'recurso' ou 'instrumento'. Como se trata de um processo de instituição de serviços, com base na ação de profissionais que possuem trajetórias bastante diferenciadas (p. 68).

Para ser um professor de Sala de Recursos, o mesmo além de ser licenciado, necessita ter a profissão de docente e uma especialização que o qualifique para a área da educação especial, para que o mesmo possa realizar o atendimento aos alunos com deficiência, considerando as habilidades e as necessidades especificas dos mesmos.

Ao analisar os dados dos questionários implementados, as duas professoras entrevistadas fazem o seu atendimento em grupos de 4 a 5 alunos em sua maioria. Mas em alguns casos, esse atendimento ocorre individualmente como afirma a P1. A P2 relata que em suas aulas, atende alunos com deficiência intelectual leve, moderada, grave e um aluno com deficiência física, enquanto que a P1 atende também aluno com deficiência intelectual e um autista.

De acordo com o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010), o Atendimento Educacional Especializado aos alunos pode ser ofertado em grupos com pequenos números de alunos ou de forma individual. Desta forma a ação pedagógica da Sala de Recursos Multifuncionais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

precisa respeitar e estar de acordo com as necessidade e particularidades de cada aluno, em que cada um deles são seres únicos em suas características.

Deste modo se faz essencial que os professores tanto do ensino regular como os de SRM acreditem no potencial de seus alunos e respeitem o tempo de aprendizagem dos mesmos.

Em relação ao planejamento de suas aulas, as entrevistadas P1 e a P2 relatam que possuem uma relação entre o planejamento do seu trabalho com o dos professores do ensino regular, as quais buscam através do diálogo encontrar meios e métodos para melhor atender os alunos na SRM, e que o mesmo tenha uma aprendizagem completa.

A relação existente entre os professores de SRM e ensino regular é um ponto chave para a aprendizagem dos alunos com deficiência, pois o ensino colaborativo é um processo em que o professor do atendimento educacional especializado, atua de forma imparcial com o professor de classe regular, contribuindo para decidir quais os melhores métodos e atividades pedagógicas para o atendimento do aluno tanto na SRM como em sala regular com os outros colegas de turma. Esta proposta tem se mostrado como uma das escolhas para a SRM, em que os alunos com deficiência além de serem atendidos nela são atendidos juntamente com seus colegas dentro de sala de aula regular (FRIEND & COOK 1990; KAMPWIRTH, 2003; MENDES, 2006).

O trabalho desenvolvido no atendimento educacional especializado em SRM é um recurso que contribui para inclusão dos alunos com deficiência e de forma significativa na aprendizagem dos mesmos no ensino regular. A entrevistada P1 e P2 relatam que o atendimento educacional especializado contribui:

> Pela interação e compreensão de onde se deseja chegar, observando e atendendo cada um de forma particular (P1).
>
> Desde que este e a família se comprometam com a frequência do educando. Já tive aluno de 4° ano que não estava alfabetizado e que conseguiu através da sala de recursos atingiu o objetivo (P2).

De acordo com Garcia (2008, p. 18) “[...] os atendimentos especializados mostram uma concepção de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que dificultam o acesso de alunos considerados diferentes.” O qual, segundo Machado (2009, 9. 122), todo esse processo é de certo modo, lento o qual acaba mostrando algumas variedades, mas que se torna importante, observar o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

quanto os alunos com deficiência estão tirando proveito do atendimento educacional especializado.

Nas falas das entrevistadas fica notório que o atendimento realizado na SRM contribui de maneira significativa na aprendizagem e inclusão dos educandos na classe regular, em que seja tanto pelo do atendimento individual como pela participação da família, mas o que realmente irá ajudar esses alunos é o seu comprometimento e esforço diante do que lhe é apresentado na SRM.

Com relação ao que foi tratado até o momento o AEE realizado na SRM é um ponto de extrema relevância para todos que são atendidos no mesmo, devemos levar em conta além das contribuições do AEE e saber quais as práticas, métodos pedagógicos que o(a) professor(a) do mesmo realiza para suprir as necessidades educacionais dos educandos. A P1 e P2 em seus relatos dizem que as práticas pedagógicas que as mesmas realizam são:

> As práticas pedagógicas contam com equipamentos, recursos e materiais pedagógicos que ajudam a potencializar o processo de escolarização. Muitos matérias construídos pelo professor (P1).
>
> Sondagem p/ ver até onde o aluno sabe e faz;
> Conversa com a prof.ª regente da sala regular;
> Atividades diversificadas p/ atingir o objetivo conforme sua dificuldade;
> Encaminhamentos a neuro/psicólogo/fono se necessário (P2).

Conforme Alves (2006, p. 14), a SRM apresenta “[...] um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos adaptados e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais”. De acordo com Minetto (2008), devemos considerar as especificidades de cada aluno para se fazer as adaptações curriculares. Para a autora:

> [...] as adaptações são únicas para cada aluno, não podemos apresentar algo que venha ser uma receita que possa ser aplicada a todos os casos, o que abordaremos são sugestões de como organizar as adaptações curriculares e a avaliação de forma a oferecer subsídios que favoreça as práticas inclusivas. (MINETTO, 2008, p. 55).

De acordo com a fala da autora o trabalho desenvolvido na SRM não deve ser aplicado de qualquer forma, mas sim um trabalho que busque valorizar a individualidade de cada aluno, onde o mesmo seja construído periodicamente de acordo com as necessidades apresentadas durante o cotidiano.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Podemos destacar que o professor do AEE deve organizar e planejar as ações educativas para os seus alunos, o mesmo tendo como função, conforme pressupõe a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

> [...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 10)

Deste modo, os professores do AEE na SRM então sempre buscando novos desenvolvimentos de "[...] estratégias de aprendizagem, centradas em um novo saber pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos." (ALVES, 2006, p. 13). Deste modo, as aulas desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais não apresentam as mesmas propriedades das de ensino regular.

Para que o trabalho do AEE obtenha resultados ainda mais satisfatórias deve existir além da cooperação entre o professor de sala regular, a cooperação da família a qual deve estar disposta a fazer concessões juntamente do professor do AEE no apoio em casa. De acordo com isso as entrevistas P1 e P2 relatam que:

> A participação da família é extremamente importante, a integração com a escola. Infelizmente nem sempre essa prática acontece, muitas vezes pelo descaso dos pais em relação a educação e aprendizagem dos filhos (P1).
> A família é muito distante quase sempre, precisando chamá-la p/ uma conversa. Isso não é só problema de SRM, mas sim de toda a ed. em geral. Filhos desinteressados e pais relapsos (P2).

Analisando os relatos das professoras, percebe-se que apesar da importância que a família possui na aprendizagem dos alunos, os profissionais do AEE encontram dificuldades para manter realmente um diálogo com a família, em que muitas vezes os pais não possuem interesse, comprometimento ou até mesmo falta de tempo para saber o que se passa dentro de sala de aula ou até mesmo saber quais são os progressos e dificuldades dos seus filhos.

A educação não é apenas uma obrigação do Estado, mas sim da família também, o qual o Estado deve assegurar condições de acesso, permanência e qualidade da educação, entretanto a família deve ter a responsabilidade de matricular, acompanhar e seguir as orientações sobre o desenvolvimento das crianças, seguindo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

principalmente as orientações para possibilitar a interdisciplinaridade, caso essa criança seja uma pessoa com deficiência.

Percebe-se que a SRM possui uma grande importância no desenvolvimento do ensino aprendizagem dos alunos públicos alvo do AEE que o frequentam. Diante disso as professoras P1 e P2 falam que:

> Os materiais usados em sala de recursos são excelentes para o trabalho pedagógico com alunos de modo geral, mas em especial com aqueles alunos que precisam enriquecer formas de aprender entre os quais se enquadra o público da educação especial. Diante do exposto entendemos que temos atingido grandes resultados devido aos materiais e ao atendimento individualizado diversificado (P1).
>
> Temos um grande problema educacional nestes últimos tempos. O desinteresse é muito grande. Partindo desse pressuposto, posso dizer que a SRM é muito importante para os alunos que não conseguem acompanhar os demais em sala regular.
> Lá poderão ter um ensino mais individualizado podendo ser sanado muitos de seus atrasos/dificuldades acadêmicas.
> Temos muitos resultados quando estes levam à sério a participação as aulas de SRM (P2).

Consoante com os relatos das professoras, Sartoretto; Sartoretto (2010), diz que o AEE é:

> [...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, graus e etapas do percurso escolar e tem como objetivos, entre outros, identificar as necessidades e possibilidades do aluno com deficiência, elaborar planos de atendimento, visando ao acesso e à participação no processo de escolarização em escolas comuns, atender o aluno com deficiências no turno oposto àquele em que ele freqüenta a sala comum, produzir e/ou indicar materiais e recursos didáticos que garantam a acessibilidade do aluno com deficiência aos conteúdos curriculares, acompanhar o uso desses recursos em sala de aula, verificando sua funcionalidade, sua aplicabilidade e a necessidade de eventuais ajustes, e orientar as famílias e professores quanto aos recursos utilizados pelo aluno (SARTORETTO; SARTORETTO. 2010, p 2).

Diante do exposto até aqui, podemos ver que o AEE é um recurso de extrema importância na inclusão e escolarização dos alunos que o frequentam, pois o mesmo atua valorizando as características e tempo de aprendizagem de cada um. O atendimento educacional especializado é um complemento a formação dos alunos com deficiência visando a autonomia e independência na escola e fora dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste estudo, procurou-se compreender, pelos objetivos orientadores propostos, entender as questões referentes de como ocorre a inclusão das crianças no AEE na perspectiva dos professores.

Observa-se que a luta pela inclusão não é algo novo na sociedade. Durante anos e anos na área educacional acontecem debates sobre conceitos referentes a educação especial. Na história da humanidade, podemos ver que foram criados e ainda vem sendo criados e incentivados meios para que aconteça a inclusão de pessoas com deficiência, tanto no espaço escolar como social.

Verificou-se, que a escola é uma das fontes principais para desenvolver e capacitar a criança para a sociedade, ou seja, as crianças com deficiência precisam de cuidados especiais para suprir as necessidades educacionais especiais para que possa desta forma obter pontos positivos.

O atendimento educacional especializado, é um recurso que abre oportunidades para que a inclusão escolar tenha êxito com as crianças com deficiência. E quando este atendimento se realiza com metodologias adequadas contribui e motiva o aluno a desenvolver sua aprendizagem.

No estudo se torna claro que, o AEE não diz respeito a um reforço escolar, mas sim, uma combinação que dá suporte ao desenvolvimento da sua autonomia e auxilio a escolarização do aluno que o frequenta. Desta forma, se torna fundamental que haja a colaboração da família para que os professores de ensino regular em conjunto com os professores que atuam em sala de recursos, possibilitem aos alunos com deficiência o acesso a um ensino de qualidade e equidade.

Fica ressaltado que este estudo tem o intuito de auxiliar futuros profissionais da educação ou qualquer membro da sociedade a qual venha se interessar, entretanto as pesquisas apontadas aqui não são conclusivas, pois num futuro próximo outras estão/estarão sendo realizadas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2006.

BAPTISTA, C. R. **Ação Pedagógica e Educação Especial**: A Sala de Recursos como Prioridade na oferta de serviços especializados. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.17, p.59-76. Mai-Ago, 2011. Edição Especial.

BAPTISTA, C.R; JESUS, D.M. **Avanços em políticas de inclusão:** o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. **Sala de Recursos Multifuncionais - Espaço de atendimento educacional especializado.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CARDOSO, C. R.; TARTUCI, D. **O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais e a atuação docente**. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. Anais… Londrina: ABPEE, 2013. p. 3.307-3.320.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

FRIEND, M.; COOK, L. **Collaboration as a predictor for success in school reform**. Journal of Educational and Psychological Consultation. New York, v.1, n.1, 1990.

GARCIA, Rosalba Maria C. **Políticas inclusivas na educação**: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. **Educação especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação**: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: Giroto, C. R. M.; Poker, R. B.; Omote, S. (Orgs.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 11-24. Disponível em: https://goo.gl/Ja71me. Acesso em: 29 set. 2020.

MACEDO, Patrícia Cardoso; CARVALHO, Letícia Teixeira; PLETSCH, Márcia Denise. **Atendimento educacional especializado**: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (org.) Educação Especial e Inclusão Escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2011.

MENDES, E. G. **Colaboração entre ensino regular e especial:** o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.) Inclusão e acessibilidade. Marília, SP: ABPEE, 2006.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

MENDES, E. G., VILARONGA, C. A. R., & ZERBATO, A. P. (2014). **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar.

MINETTO, Maria de Fátima. **Curriculo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio/Maria de Fátima Minetto. 2° ed. ver. Atual. Ampl. – Curitiba: Ibpex, 2008

SARTORETTO, Mara Lúcia; SARTORETTO Rui. **Atendimento educacional especializado e laboratórios de aprendizagem:** O QUE SÃO E A QUEM SE DESTINAM. 2010 Disponível em: https://assistiva.com.br/AEE_Laborat%c3%b3rios.pdf. Acesso em: 10 de nov. de 2020.

9.5.27 AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL EM UM CONTEXTO MUNICIPAL: DESAFIOS DIANTE A PANDEMIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Jessica Novôa[1023]

Lusiane Macarini Chaves[1024]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar o panorama de um dos serviços da modalidade da educação especial, da avaliação Psicoeducacional, em um determinado município da região metropolitana de Curitiba, trazendo algumas considerações quanto ao desenvolvimento de crianças e estudantes em seus aspectos sociais, emocionais e ambientais, que sofreram forte impacto nas formas de relacionar-se e viver em sociedade diante da pandemia a qual nos encontramos, transformando as exigências quanto as formas de avaliar. O trabalho foi baseado na pesquisa qualitativa com estudo de um caso (Yin, 2010). A pesquisa apresenta como principais autores da pesquisa legislação acerca da política da modalidade da educação especial e inclusiva, VYGOTSKY(2007) e KENSKI (2003). Como resultados, a pesquisa apontou diversos entendimentos acerca do momento de pandemia que impactou o processo de ensino e aprendizagem, trazendo consigo novas formas de se relacionar e viver em sociedade, ocasionado formas de interação que influenciam no processo de escolarização, além de repensar os processos educativos e a ação pedagógica, analisando as formas de avaliar, baseada em critérios, utilizando diversas ferramentas, bem como todos os instrumentos que estavam sendo utilizados, avaliando os impactos causados nas condições psicológicas dos estudantes na pandemia. Compreender as particularidades sociais, familiares, sociais e econômicas fazem a diferença no processo de avaliação Psicoeducacional, favorecendo a análise criteriosa centrada na avaliação da aprendizagem e não focando apenas nas dificuldades, contribuindo neste sentido para intensificar a segregação.

Palavras-chave: Avaliação Psicoeducacional. Educação Especial. Ensino e Aprendizagem. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Em tempos de pandemia sabemos que a organização dos sistemas de ensino passaram recentemente por reformulações acerca da forma com que conduziam o processo de ensino-aprendizagem, a fim de elucidar questões advindas do ato de ensinar e forma de ensino remoto, em que todos os participantes do processo educativo precisam estar afinados na ação pedagógica.

Com esse movimento recente, em que todos os profissionais da educação precisaram reavaliar a condução de sua prática bem como, repensar as formas de

[1023] Doutoranda em Educação (UFPR) professora docência I. Prefeitura Municipal de Araucária. jessicanoal@hotmail.com.
[1024] Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional(PUC-PR), Educação Especial e Inclusiva e Modalidades de Intervenção em Aprendizagem (PUC-PR), professora docência I. Prefeitura Municipal de Araucária. lusiane.chaves@educacao.araucaria.pr.gov.br

estratégias pedagógicas, vieram situações que, de alguma forma influenciaram na cultura escolar e nas relações sociais, permeando o elo de interações entre as pessoas.

O convívio com o meio e as pessoas, de forma aligeirada em suas novas relações, fizeram com que as interações sofressem impactos de aspectos pessoais, sociais e do meio. Pessoas passaram a adoentar-se para além do vírus da COVID 19, principalmente, na saúde mental ocasionando consequentemente, influência nas formas de relacionar-se e agir em sociedade. O modo de pensar, agir e comportar-se diante das relações humanas tomaram novos significativos, com aspectos tanto positivos como negativos, gerando novas formas de aprender e conviver na pandemia.

Desta forma, diante desse cenário não podemos deixar de mencionar que no processo de escolarização, as formas de ensinar, aprender e reorganizar o trabalho pedagógico não seria impactado pela pandemia. Precisamos entender e considerar que haverá um tempo de adaptação, o planejamento precisará proporcionar um espaço de escuta, troca, significação, elaboração dessa realidade e ficarmos atentos para não patologizar as reações e comportamentos que são decorrentes de ordem social, do momento histórico que estamos vivenciando. Apoiada pela teoria de Vigotski que diz que o desenvolvimento psíquico infantil precisa ser entendido e explicado pela relação da criança com a sociedade, que o desenvolvimento não é natural, inato, linear e que precisa de mediações, de condições de vida e oportunidades, a partir daí devemos analisar nossos critérios para uma nova forma de avaliar. As crianças virão com múltiplas demandas, de ordem emocional, cognitivo, social e é na escola que vai emergir tudo isso.

O repensar e reorganizar um dos serviços da modalidade da educação especial, a avaliação Psicoeducacional, sofreria alterações que demandassem as exigências do momento atual.

Nesse sentido, o presente trabalho trata da análise desse momento pandêmico diante da avaliação Psicoeducacional e as possibilidades de intervenção e encaminhamentos, reformulados no contexto da pandemia, disseminando saberes os quais diferenciam-se quanto ao que de fato são dificuldades de aprendizagem versus, dificuldades oriundas da organização escolar e as dificuldades das famílias quanto ao acesso do processo de ensino e aprendizagem remoto.

Novas formas de convivência foram sendo gerados e comportamentos foram

definidos, precisando serem aprendidos para que as pessoas se adequassem à nova realidade social, com o uso de diversos recursos tecnológicos.

Desta forma, o tema da pesquisa envolve a organização da avaliação psicoeducacional de um determinado município da região metropolitana de Curitiba, trazendo aspectos da efetivação em tempos de pandemia, sendo que analisando da problemática que envolve a efetivação da mesma quanto ao que de fato é encaminhado pelas unidades educacionais, os casos de avaliação quanto as dificuldades de aprendizagem e, ao que de fato, envolve questões relacionais, de dificuldades quanto ao ensino remoto, que remetem a dificuldade individual e momentânea de cada criança ou estudante.

Justifica-se a temática abordada neste trabalho uma vez que, houve um número crescente de solicitações de avaliações psicoeducacionais, a necessidade do município pesquisado em reformular o processo de tramitação das avaliações psicoeducacionais, as demandas emergentes da pandemia, o número significativo de solicitações diante dos percentuais de cada unidade educacional.

O objetivo principal deste estudo é trazer considerações do percurso histórico, detalhamento da organização dos encaminhamentos e formas de avaliar, as necessidades significativas das unidades educacionais e a reflexão dos processos educacionais diante do momento pandêmico, em que, sofreu influências quanto ao desenvolvimento da avaliação psicoeducacional.

2. AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL: CONTEXTO HISTÓRICO MUNICIPAL

A avaliação psicoeducacional é um serviço especializado que se destina a avaliação de crianças e estudantes matriculados nas Unidades Educacionais e tem por finalidade avaliar dificuldades e necessidades elencadas no processo de ensino e aprendizagem. Essa avaliação visa apresentar encaminhamentos e orientações específicas acerca do processo de ensino e aprendizagem, para que, os resultados possam organizar a prática pedagógica de sala de aula exercidas nas Unidades Educacionais.

A avaliação psicoeducacional indica o encaminhamento para as crianças e estudantes avaliados, direcionando-os diante da sua especificidade, para Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou para os Centros Municipais de Atendimento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Educacional Especializado (CMAEE's), conforme:

> Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor,comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. p.1. CNE/MEC).

Bem como, diante do resultado da avaliação, não for observado indicativos de deficiência intelectual e sim dificuldade de aprendizagem, a criança e ou estudante deverá ser encaminhado:

> Art. 1º. O atendimento do Suporte Pedagógico tem como principal objetivo, oferecer atendimento em contraturno para estudantes com matrícula e frequência no Ensino Fundamental, com defasagem nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e/ou dificuldade de aprendizagem, que foram detectadas pela equipe de professores, pedagogos e direção da escola. (Decreto nº. 30.989/2017)

Ainda, sobre a avaliação psicoeducacional e da equipe que a compõe, deverão realizar as intervenções referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento, com testes informais de avaliação que consistem na utilização de "Art. 1. […] instrumentos e procedimentos próprios, fundamentados em referenciais teóricos distintos, que convergem para o entendimento dos sujeitos e sistemas que aprendem e sua forma de aprender" (Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2019, Código de Ética).

As Normas para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino pesquisado, explicitam que "a organização escolar para a inclusão das diferenças, requer transformações profundas que perpassam o espaço da sala de aula. Essa organização escolar começa pela desconstrução de modelos rígidos e excludentes". (Parecer CME/Araucária nº 02/2016). Portanto, neste sentido, a avaliação psicoeducacional faz parte da educação inclusiva quando esta centra-se nas questões individuais de cada pessoa com deficiência, para ressaltar as possibilidades de encaminhamentos e orientações diante das dificuldades encontradas no processo de escolarização, buscando também suas potencialidades.

Percebe-se o quanto a mediação entre o estudante e o seu professor é fundamental para a construção do conhecimento, porém neste período pandêmico, não estamos podendo observar no real, no concreto, precisamos do olhar do outro e isso não é tão simples quanto parece. Assim, precisamos pensar como conseguiremos entender, compreender que determinado estudante está realmente apresentando uma dificuldade de aprendizagem, um déficit, uma diferença de ritmo, um estilo de aprendizagem não identificada, pois não temos ele na Unidade Educacional, ficando difícil realizar um diagnóstico o mais próximo do real.

Vygotsky, 1984, p.33, afirma que “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa”, por isso a mediação com o professor é tão importante. Ainda sobre a teoria sócio- histórica, através das interações realizadas crianças e estudantes internalizarão e compreenderão as representações mentais do seu grupo social, estarão construindo seu conhecimento exterior e social para após ocorrer o interno e individual.

O serviço de avaliação psicoeducacional que compõe o Departamento de Educação Especial, é de extrema importância pois, tem como atribuição, a intervenção no contexto escolar para identificação das necessidades das crianças e estudantes, bem como avaliar a tomada de decisões quanto aos recursos e apoios inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se que a concepção de ensino no contexto pesquisado, pauta-se na pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico Cultural, em que, a avaliação psicoeducacional baseia-se para desenvolvimento de seu trabalho em que, desenvolva uma “avaliação diagnóstica e um acompanhamento, que reflita a teoria e a prática, considerando o processo de escolarização do aluno, como inserido em um contexto histórico e social, e objetivando o desenvolvimento humano na sua totalidade.”(DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS. Avaliação Psicoeducacional: Contribuições no Processo de Escolarização. p. 52. 2012).

Anualmente estima-se porcentagens as unidades educacionais para atendimento da demanda de solicitações, com encaminhamentos em instrumentos prévios de avaliação que posteriormente, são suporte aos profissionais que atuam na avaliação Psicoeducacional, fornecendo alguns indicativos nos quais estes profissionais concomitantemente os utilizam nos instrumentos formais e informais de avaliação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Devido a alguns argumentos analisados em que gerou pesquisas por parte da SMED, no que tange a avaliação Psicoeducacional, houve a necessidade de repensar e reformular o processo de avaliação, considerando neste ano, a perspectiva de licitação desse serviço para que agilizasse a demanda, constitui-se uma equipe multiprofissional a qual o município vinha encontrando dificuldades quanto a especificidade do trabalho, bem como, o número crescente de solicitações inclusive a partir do contexto pandêmico, entre outros aspectos como a questão financeira, por exemplo.

A partir desse panorama, a organização da avaliação Psicoeducacional no ano de 2020, em que iniciou-se a pandemia e a reconfiguração dos sistemas de ensino, elevado número de solicitações foram surgindo que culminarem em:

Quadro 1 – Número avaliações realizadas

ANO	QUANTIDADE DE AVALIAÇÕES
2017	280
2018	282(foram solicitadas)254(avaliadas)
2019	252
2020	12
2021	Para o processo licitatório foram elencadas no pregão um total de 540 avaliações para este ano, visando contemplar a demanda das avaliações que não foram realizadas no ano de 2020 em virtude da pandemia, em média de 262 avaliações.

FONTE: Sistematização a partir do Relatório de Gestão Departamento de Educação Especial. Exercício 2017/2020. Araucária. 2017/2020. p. 37.

Com base nesses dados apresentados no quadro, a demanda significativa da avaliação Psicoeducacional do município remetido pelas unidades educacionais já considerado alto, ainda temos as outras possíveis solicitações advindas de CMEI's e Escolas que estão sendo inauguradas e entregues a comunidade neste ano de 2021, além dos estudantes que estão migrando da rede privada para a rede pública de ensino, bem como, estudantes encaminhados pelo Ministério Público.

A avaliação psicoeducacional atua na área da educação mas conta com a parte da avaliação realizada por meio da Secretaria Municipal de Saúde,quanto aos casos que são diagnosticados na Unidade Básica de Saúde (UBS), em que atendem toda a população na atenção primária que mediante análise criteriosa de profissionais,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

encaminham para o serviço de atenção secundária, quando necessário, para especialistas ou o paciente é direcionado para o Centro de Especialidades Terapêuticas (CET) e ao Centro de Reabilitação Infantil de Araucária (CRIA), bem como por meio do Departamento de Atenção Psicossocial ao SECRIA (Serviço de Atenção em Saúde Mental à Criança e ao Adolescente).

As fichas iniciais de avaliação encaminhadas para o serviço da avaliação pscioeducacional, são três modelos, nos quais as unidades educacionais encaminham conforme a especificidade, de crianças atendidas na educação infantil a partir dos quatro anos, de estudantes dos anos iniciais e, altas habilidades/superdotação.

Figura 1 – Organização da avaliação da área educacional

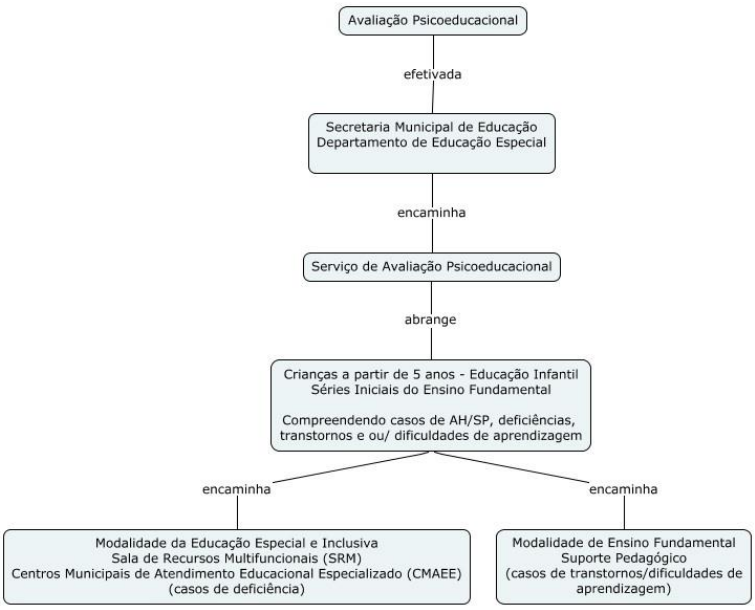

FONTE: As autoras. 2021.

Diante da devolutiva da avaliação Psicoeducacional, a criança e/ou estudante [1025] é encaminhado a modalidade conforme especificações dos profissionais que o avaliaram, indicando estratégias e recursos necessários ao desenvolvimento humano bem como, outras considerações importantes acerca do processo de escolarização e do apontamento dos serviços especializados

[1025] Termo utilizando conforme documentos emitidos pelo Conselho Municipal de Educação do município, conforme legislação educacional.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

intersetoriais.

3. AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL EM CENÁRIO PANDÊMICO: APRENDIZAGEM VERSUS DIFICULDADE

A pandemia trouxe um momento crucial a humanidade, sejam em suas relações sociais, afetivas, estruturais como também, nas formas de comunicar-se e transmitir o saber. Novos olhares na educação precisaram ser reformulados sobre o processo de ensino e aprendizagem e da atuação de todos os profissionais e comunidade escolar. Logo, desafios surgiram, frustrações, indagações e o impacto exercido desse colapso na saúde mental das pessoas, sendo testadas constantemente as formas de viver e relacionar-se.

Todo o processo educativo foi reformulado com a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação, criando novos tempos e espaços educacionais em que houve o “surgimento de novos estilos de raciocínio - como a simulação e o compartilhamento de informações - além do estímulo ao uso de novas percepções e sensibilidades” (KENSKI, 2003, p. 8).

Importante considerarmos nesse processo a adaptação aos meios existentes de comunicação e ao novo cenário em que o ensino e aprendizagem mostrou-se necessário a transformar-se. Com isso, o processo avaliativo também faz-se importante readequar e reorganizar.

O fato é que hoje, com a realidade transformada pelo contexto pandêmico, há necessidade em distinguir o que é dificuldade de aprendizagem de dificuldade quanto ao acesso ao ensino remoto e suas complicações, de ordem emocional, cognitiva e social que vão estar presentes no processo de avaliação educacional.

Eis que encontramos um grande desafio: considerar aspectos potenciais de cada criança e/ou estudante, valorizando a pessoa em seu desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, analisar o impacto de fatores externos e internos, como situações de vulnerabilidade social, familiar e ambiental e as violências que permeiam as relações humanas.

Neste sentido, avaliar em tempos de pandemia requer o olhar não somente as questões acadêmicas, como também, aos fatores emocionais, cognitivos e sociais, que levam a analisar a importância de avaliar com cautela, desde o início do processo na unidade educacional até chegar na avaliação psicoeducacional, em pensar em

como avaliar a partir dos instrumentos formais e informais levando em consideração o fortalecimento do vínculo, oferecendo oportunidades diferenciadas de aprendizado para que crianças e estudantes possam estar engajados em seu processo de escolarização.Deve-se ter cuidado para não focar na superficialidade, deixando de valorizar as potencialidades e levando a mais exclusão, separação. É preciso considerar tudo o que esse estudante viveu e como viveu neste período pandêmico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados e o recorte do contexto pesquisado traz algumas situações em que nos fazem refletir quanto a reorganização do processo de avaliação psicoeducacional diante da pandemia, que acomete a população em geral, para reformular o olhar quanto as formas de relacionar-se e agir em sociedade com os tempos atuais, o impacto dos aspectos que surgem das interações entre as pessoas dentro do seu próprio convívio social e com os demais, as interferências dos meios tecnológicos nas formas de ensinar e aprender no espaço educativo.

O repensar criterioso quanto ao processo da avaliação educacional traz a importância de como avaliar e quais formas, uma vez que crianças e estudantes encontram-se distantes do ambiente educacional.

Todo esse processo de escolarização precisa levar em consideração a estrutura de aprendizagem disponibilizada as crianças e estudantes no ensino remoto, as oportunidades que foram apresentadas, a organização das atividades e como realizou-se as mediações entre família e escola e, as formas de acesso aos recursos tecnológicos.

Compreender as particularidades sociais, familiares, sociais e econômicas fazem a diferença no processo de avaliação Psicoeducacional, favorecendo a análise criteriosa centrada na avaliação da aprendizagem e não focando apenas nas dificuldades, contribuindo neste sentido para intensificar a segregação.

A importância de repensar formas de escuta, vincular o processo de avaliação piscoeducacional ao processo de ensino e aprendizagem de forma mais significativa, repensar ações de prevenção quanto a saúde mental de crianças e estudantes, intensificando intervenções necessárias ao planejamento pedagógico, no desenvolvimento de atividades que venham de encontro as necessidades atuais, tanto

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de profissionais da educação como das crianças e/ou estudantes, com acolhimento a todos neste cenário em que vivemos.

Ter sensibilidade, analisando e refletindo, pois tudo está potencializado, a proposta deve ser de uma avaliação multidisciplinar, um pensar junto, pois tão importante quanto avaliar é como avaliar.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes municipais de educação**. 1. ed. 2012.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município. Resolução n0 01/2016. Parecer n0 02/2016. **Normas para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Araucária**. Publicado no Diário Oficial em 04/07/2016. 2016. Disponível em: Acesso em: 21/08/2017.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Especial. **Relatório de Gestão Departamento de Educação Especial.** Exercício 2017/2020. Não publicado.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n0 04, de 2 de outubro de 2009.**Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado Na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: Acesso em: 11/08/2015.

KENSKI, V. M. APRENDIZAGEM MEDIADA PELA TECNOLOGIA. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 4, n. 10, p. 47-56, jul. 2003. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/6323>. Acesso em: 28 jun 2021. doi:http://dx.doi.org/10.7213/rde.v4i10.6419.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2000. São Paulo: Martins Fontes.

_____.**A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.**, 224 págs., Ed. Martins Fontes, 1984.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell. 4. ed. PortoAlegre: Bookman, 2010.

9.5.28 "BOM, É MUITO COMPLICADO ESSE ALUNO COM AUTISMO": COMPREENSÃO DE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR

Yago Melo de Lima[1026]

Débora Kátia Ferreira do Carmo[1027]

Tânia Regina Lobato dos Santos[1028]

RESUMO

A discussão realizada neste artigo aborda a compreensão de professores sobre a presença de educandos/as com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola comum. Com base nesse foco, procuramos dialogar acerca do seguinte problema: como professores do ensino comum compreendem a presença de educandos/as com autismo na escola regular em contexto de inclusão? Consequentemente, o objetivo deste trabalho resultou em analisar a compreensão de professores do ensino comum acerca da presença de educandos/as com autismo na escola regular em contexto de inclusão. Cabe destacar que este artigo se configura em um excerto de uma pesquisa qualitativa, ancorada em um estudo de caso, realizado com quatro professores do ensino regular e uma professora da educação especial, vinculados/as à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), de Belém-PA, em 2017. Neste recorte, focalizamos nas informações de apenas dois professores, uma das séries iniciais e outro das séries finais do ensino fundamental. O diálogo está assentado no pensamento educacional de Freire (2016, 2019) e na abordagem de Orrú (2012, 2016, 2020) sobre questões relacionadas a pessoa com autismo em âmbito escolar. De acordo com os dados reunidos na pesquisa de campo, identificamos situações de negação e dificuldade de professores em relação à presença de educandos/as com autismo na escola comum, devido a concepção educacional bancária, predominante no fazer-pedagógico, bem como pela ausência de formação para a realização de um trabalho educacional inclusivo.

Palavras-chave: Autismo. Professores. Ensino Regular. Educação Bancária. Inclusão Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Este texto resulta de uma investigação realizada no segundo semestre de 2017, a qual abordou a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Essa pesquisa surgiu de inquietações de cunho pessoal e acadêmico, em vista da atenção à diversidade humana que compõe as escolas, como as pessoas com autismo.

Na última década, políticas públicas educacionais foram implementadas, com o foco na garantia do direito à educação desse público. A Política Nacional de

Graduado, Universidade do Estado do Pará (UEPA), educadoryago@gmail.com.
Graduada, Universidade do Estado do Pará (UEPA), deborakfdc@gmail.com.
Doutora, Universidade do Estado do Pará (UEPA), tania02lobato@gmail.com.

Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, lei nº 12.764 de 2012, conhecida como Berenice Piana, afirma no art. 3°: "São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: VI – o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; " (BRASIL, 2012, p. 2). Em algumas realidades escolares, a concretização plena desse direito ainda é um desafio, por conta da complexidade do TEA que provoca a necessidade de formação permanente de professores, para a compreensão dessa singularidade e criação de estratégias pedagógicas, segundo as condições e rotas de aprendizagem de cada pessoa com autismo.

Em alguns âmbitos formativos, a escolarização de pessoas com TEA não acontece de maneira compromissada por parte de professores, que têm a atribuição de pensar e organizar práticas pedagógicas para estimular e desenvolver suas potencialidades. Porém, partir desse pressuposto é condição para a organização de um trabalho pedagógico inclusivo. Por essa razão, a questão animadora deste artigo é: como professores do ensino comum compreendem a presença de educandos/as com autismo na escola regular em contexto de inclusão?

A construção desse texto se justifica, principalmente pela quantidade de pessoas com autismo estar em ascensão global. "Cerca de 1% da população mundial – ou um em cada 68 crianças – apresenta algum transtorno do espectro do autismo, e a ocorrência da condição neurológica tem aumentado" (ONUBR, 2016, p. 1). Consequentemente, a presença desses sujeitos nas redes escolares também tem aumentado, mesmo que sem dados específicos, até então.

Assim, investigar a compreensão de professores acerca desse coletivo é importante, sobretudo para fortalecer esse campo de debate no cenário político e educacional. Por esses motivos, o objetivo deste artigo é analisar a compreensão de professores do ensino comum acerca da presença de educandos/as com autismo na escola regular em contexto de inclusão.

A investigação consistiu em abordagem qualitativa, de Chizzotti (2011), na perspectiva de um estudo de caso, apoiado em Yin (2015), realizado com cinco professores de uma escola da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), de Belém-Pará. A conversa ocorreu por meio da entrevista semiestruturada, com base em Fonseca, Oliveira e Santos (2010). Elas consideram esse procedimento do ponto de vista dialógico, capaz de apreender sentidos sociais e subjetivos.

As entrevistas foram sistematizadas, categorizadas e analisadas conforme a

análise de conteúdo, de Bardin (2002) que diz: “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2002, p. 44). Essa pesquisa foi guiada por procedimentos éticos, materializados nas ações e nas relações com os sujeitos (professores), assegurados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como na interpretação e na análise das informações.

2 DESENVOLVIMENTO

Na ocasião, conversamos com duas professoras das séries iniciais do ensino fundamental, dois professores das séries finais, além de uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como exposto no quadro a seguir:

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

Professores	Formação	Idade
Norma	Pedagogia	46
Nazaré	Pedagogia	42
Rosângela	Pedagogia	47
Aldo	Artes	36
Jota	Ciência da Religião	30

Fonte: pesquisa de campo (2017).

A maioria possui formação em pedagogia e com idade entre 42 a 47 anos. Também conversamos com um professor de Artes e outro de Ciência da Religião, ambos com carga horária nas séries finais do ensino fundamental. Entretanto, neste artigo, discutiremos somente as informações de dois sujeitos: (Aldo e Nazaré), para mostrar a perspectiva das séries iniciais e finais.

Enquanto referencial teórico e ontológico, nos ancoramos no pensamento educacional de Freire (2016, 2019) e de Orrú (2012, 2016, 2020) a respeito do autismo, mediante o diálogo com as informações empíricas. Com isso, perguntamos ao seguinte professor o que pensa sobre a presença de educandos com autismo em sala regular de ensino.

> Olha só, a questão do aluno com autismo, o que eu penso é assim: tem que levar em consideração a questão da sala de aula em si, entendeu? Por que o quê é que tá se propondo? O quê que vai se propor pra eles? Bom, é muito complicado esse aluno com autismo [...] (Entrevista com Aldo, em 05 de setembro de 2017).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A fala em destaque revela questões alarmantes e importantes para o diálogo. Uma delas consiste no foco do professor na proposta da sala de aula, os conteúdos a serem trabalhados, como se não houvesse possibilidades de ensino para educandos/as com autismo. Isto é, a presença desse segmento é uma interferência negativa nesse ambiente.

Consideramos essa visão oriunda de outros elementos também, como o tempo de duração das aulas nas turmas que costuma acontecer em 45 minutos; a sua quantidade de turmas nessa escola (16) e cinco em outra, equivalente ao total de 21 turmas. Convém lembrar que são informações de 2017.

Essa é uma problemática frequente que professores de várias licenciaturas enfrentam, na esfera municipal, estadual e privada. Precisam ser lotados/as em diversas turmas, às vezes, em escolas diferentes, para alcançar a carga horária total e uma remuneração suficiente. Consequentemente, isso interfere no tempo de deslocamento de uma instituição à outra, por conta do trânsito caótico da região metropolitana de Belém que provoca prejuízos ao trabalho pedagógico do professor.

Entretanto, chama-se atenção à afirmação proferida pelo professor sobre o aluno com autismo ser muito complicado. Trata-se de uma fala imbricada de preconceito, por conta de uma singularidade humana inerente a uma quantidade expressiva de pessoas na sociedade. Logo, notamos uma concepção que nega e discrimina tais estudantes em âmbito escolar, por não os compreender enquanto sujeitos de aprendizagem com chances de desenvolvimento escolar e humano. Por outro lado, segundo Orrú (2016, p. 52):

> [...] não é o Transtorno do Espectro com Autismo que está dentro do espaço escolar e em frente ao professor, é uma criança, um adolescente, um jovem que tem sua história de vida, sua personalidade, seus desejos, suas frustrações, seus encantos e desencantos, suas dificuldades, suas habilidades, suas preferências, sua subjetividade e que também vive com as singularidades do autismo que se encontra nesse espaço para conviver com as demais pessoas.

Isto é, o TEA se configura como um traço específico que requer atenção e cuidados profissionais, em vista do estímulo de algumas áreas de cada sujeito. Todavia, para além dessa condição, há um sujeito que pode pensar e estar neste mundo, em convivência com outras pessoas, diferentemente de como o professor Aldo pensa, em uma perspectiva de exclusão.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Durante uma observação realizada da sua aula, em uma turma do 5º ano, esse professor registrou o conteúdo da disciplina no quadro (arte pré-histórica) e aguardou a turma copiá-lo no caderno. Enquanto isso, uma educanda com TEA estava sob apoio de uma estagiária, que tentava incentivá-la a realizar uma atividade de quebra-cabeça, sem qualquer relação com a proposta da turma naquele momento. Após a turma finalizar o registro, o professor explicou o assunto e a respectiva educanda continuou o quebra-cabeça com a estagiária.

Ou seja, observamos uma postura de negação em relação à presença da educanda com autismo em sala de aula, sem qualquer atitude do professor em propor ou dialogar com a estagiária sobre possibilidades e estratégias pedagógicas para envolver a referida educanda na atividade. Isto é, ela estava inserida na sala, mas excluída das situações educacionais naquele momento. Em razão disso, para Orrú (2016, p. 52):

> Urge a necessidade de a comunidade escolar rejeitar a ideia de se expropriar da educação da criança em razão de concepções reducionistas do potencial de aprendizagem da mesma, sustentados em correntes teóricas perpetuadas pela cultura da hegemonia e homogenia que supervalorizam os aspectos biológicos como fatores determinantes da aprendizagem e do desenvolvimento.

Além do mais, esse professor realizou uma prática de educação bancária na turma, pois se preocupou apenas com o conteúdo a ser ensinado, e não com os estilos e tempos de aprendizagem; histórias de vida e participação dos estudantes na aula. Em práticas como essa, não há criação, reflexão e oportunidades que despertem o interesse e a curiosidade das pessoas.

A perspectiva de trabalho desse professor é centrada na transmissão do conteúdo, por meio da exposição no quadro e em explicá-lo posteriormente. Com isso, sua aula passa a ser uma narração de conteúdos, sem diálogo com os sujeitos a sua frente, preocupados apenas em registrar os escritos. Logo, a pessoa com TEA também não participa, pois não compreende os comunicados abstratos. Para Freire (2019, p. 80): “Em lugar de comunicar-se, o educador [a educadora] faz “comunicados” e depósitos que os educandos [as educandas], meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem [...]”. Ou seja, o/a educador/a ensina, na posição de sujeito, e o/a educando/a, objeto, recebe o conteúdo.

Um dos fatores relacionados a esse processo acontece pela sustentação da “contradição educador/a-educando/a”, mencionada por Freire (2019). Esse raciocínio

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ainda é preeminente no meio escolar, cujos educadores mantém em suas práticas pedagógicas, o isolamento dos/as educandos/as, como se não tivessem experiências culturais, de vida e de conhecimento. Nessa visão, educandos/as com autismo não irão memorizar, nem repetir, porque em várias situações de aprendizagem não receberão os conteúdos, já que a narração, provavelmente não irá alcançá-los/as. Além do mais, se estiverem em outra atividade, isolados/as, as chances serão mínimas. Tal isolamento não possibilita o diálogo e aprendizagem com o Outro.

A lei nº 12.764 (2012) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), n° 13.146, (2015) são documentos primordiais que asseguram o acesso, sua participação, desenvolvimento e permanência. Na perspectiva da inclusão escolar, garantir tais condições ainda se constitui como desafio aos ambientes escolares.

Questionamos outra professora a respeito da presença de educandos/as com autismo em sala de ensino regular.

> Eu, eu particularmente não tinha ainda vivenciado essa experiência de trabalhar com uma criança autista. Então, eu tenho nos últimos três anos consecutivos, que eu comecei a trabalhar com criança autista. Então pra mim, foi logo no início, foi bem chocante, eu confesso que eu fiquei um pouco perdida, porque eu não sabia nem por onde começar, e aí, pra mim, no primeiro ano mesmo que, eu sou professora aqui, eu já vou fazer vinte anos só de carreira, mas com autismo, eu comecei a trabalhar há três anos atrás. Então pra mim, foi bem difícil o início, até porque eu não tinha ainda é, conhecimento mesmo, né? (Entrevista com Nazaré, em 05 de setembro de 2017).

A professora relata pavor ao se deparar com educandos/as com autismo em sua experiência docente. Apesar da longa carreira, somente há três anos passou a ter contato com esse público em sala de aula, sendo que o início foi repleto de dificuldades, devido à falta de referencial sobre o assunto. Assim, deparou-se diante de uma situação nova, a qual ocasionou medo e incerteza.

Por meio dessa fala, possivelmente, o seu primeiro contato foi com educandos/as de elevado grau de complexidade comportamental e cognitiva. Nesses casos, costumam provocar situações desafiadoras aos professores e ao ambiente escolar, principalmente se o/a professor/a não tiver experiência pedagógica. Isso gera tensão e inúmeras dúvidas para elaboração de um trabalho educacional.

Com base no último Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), Orrú (2020) salienta alguns traços marcantes do TEA: tendência ao isolamento social, distintos modos de aprender, interesses sobre assuntos específicos, apego a rotinas, dificuldades na linguagem, perceptíveis, principalmente

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

na comunicação e dificuldades quanto ao processamento de informações sensoriais do espaço.

Conforme esse manual, os sujeitos diagnosticados com o quadro grave, nas palavras de Orrú (2020) costumam necessitar de apoio terapêutico para o favorecimento da comunicação e interação social; utilização de recursos voltados à comunicação alternativa, bem como a presença de apoio médico.

> A classificação de autismo severo (AS) relacionada ao TEA, caracteriza-se por déficits profundos, considerados graves no tocante às habilidades de comunicação social, tanto oral como não-oral, comumente, com pouca ou nenhuma oralidade, além da dificuldade na compreensão das emoções e expressões faciais (ORRÚ, 2020, p. 341).

Em geral, essas características constituem as pessoas com TEA, em um respectivo nível de complexidade. Consequentemente, estão presentes no âmbito escolar e de algum modo, nos processos de relação e de aprendizagem que requerem estratégias capazes de contemplar os seus interesses e necessidades educacionais. Todavia, é necessário que os professores conheçam o sujeito e elementos do autismo. Na fala da professora Nazaré, notamos a ausência de formação sobre o tema, o que impactou em seu trabalho pedagógico.

Em virtude disso, é pertinente destacar que a presença do “novo” é contínuo, inacabável e essencial no campo escolar, porque o professor lida a todo o momento com diversas situações durante a sua prática e precisa encará-las com disponibilidade para intervir adequadamente. Ou seja: “É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo” [...] (FREIRE, 2016, p. 36). Assim, o professor responsável com o seu fazer-pedagógico, com princípios éticos e inclusivos, tratará de aceitar e acolher qualquer estudante, não pelo fato de ser novo, e sim, porque é um ser humano e o acesso à educação é seu direito.

Com base nesses fatores, apesar da longa experiência profissional da respectiva professora, por não ter conhecimento acerca do autismo, enfrentou desafios durante esse curto período com tal segmento. A partir disso, inferimos que esbarrou em várias situações para a criação e realização de práticas pedagógicas que possibilitassem a inclusão escolar desses/as educandos/as.

Entretanto, Orrú (2016) comenta que ao professor, cabe o desafio de pensar e criar mecanismos de aprendizagem àqueles sob sua responsabilidade educacional,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em suas diferenças e singularidades, por meio da organização do contexto em que se encontram, com aprendizagens significativas. Para tanto, é imprescindível que professores, em sua concepção educacional, compreendam as pessoas com autismo enquanto sujeitos de aprendizagem e de conhecimento.

Conhecer o autismo, suas características e modos de aprendizagem é fundamental para o trabalho educacional inclusivo. A participação desses/as educandos/as nas atividades escolares é condição para o seu desenvolvimento, porém ainda é uma situação desafiadora às escolas, porque algumas enfrentam obstáculos para mudar a sua filosofia educacional, principalmente quando há um "novo". Porém:

> A criança com autismo deve ser concebida e compreendida como um sujeito que aprende sem desconsiderar os aspectos: biológico, social, cultural, histórico e suas singularidades que a constituem como um todo, de modo integral. Na escola, seu processo de aprendizagem é constituído por esses fatores citados somados às suas experiências já vivenciadas no seio familiar e demais grupos sociais aos quais pertence (ORRÚ, 2012, p. 198).

Geralmente, nesse processo, quando professores se deparam com novas situações, passam a vivenciar tensões e conflitos, os quais provocam e desestabilizam o espaço da sala de aula. Contudo, é necessário experimentar essas situações, porque, diariamente, lidam com o inesperado e o incerto, ou seja, precisam estar em constante processo de reflexão e ação criadora, em vista de promover um ambiente pedagógico significativo aos/às seus/as educandos/as, com oportunidades reais de estar na/com a escola.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em relação à compreensão dos professores acerca da presença de educandos/as com autismo, identificamos que o professor de Artes apresenta uma concepção de negação. Por meio de sua prática pedagógica, notamos um isolamento de uma estudante com TEA, sem oportunidades de participar da aula, devido sua prática educacional bancária.

Essa perspectiva se constitui em um catálogo de narrações, depositado nas mentes dos/as educandos/as, sem a preocupação com a criatividade e reflexão crítica da realidade; como se os/as educandos/as estivessem apartados/as do contexto. De acordo com Freire (2019), a concepção bancária de educação propõe essa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

separação, homens [mulheres]-mundo, onde homens e mulheres estão no mundo, mas não com o mundo e com quem está presente nele.

De modo geral, as falas dos professores revelam a ausência de conhecimento suficiente para compreender o autismo e as maneiras para lidar com a presença desses sujeitos no ambiente escolar. Assim, as práticas pedagógicas resultam em ações que não possibilitam o seu acesso e participação no processo educacional.

Por essa razão, é condição essencial que as secretarias e coordenadorias de educação fomentem o trabalho de formação relacionado às necessidades da escola, com o intuito de superar práticas pedagógicas que não beneficiem o desenvolvimento dos/as educandos/as, como das pessoas com TEA, bem como propor outras filosofias e ações educacionais, em vista da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2002.

BRASIL. Lei n.º 12.764. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.146. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 jul. 2019.

FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (orgs.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 46.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

Nações Unidas no Brasil. (2016). **Rejeitar pessoas com autismo é 'um desperdício de potencial humano', destacam representantes da ONU**. https://brasil.un.org/pt-br/72685-rejeitar-pessoas-com-autismo-e-um-desperdicio-de potencial-humano-destacam-representantes-da

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.

ORRÚ, S. E. Singularidades e impacto social do autismo severo no Brasil. **Revista Humanidades Médicas**, Camagüey, v. 20, n. 2, 2020. p. 334-363. Disponível em: http://humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/1697/1222. Acesso em 05 jan. 2021.

ORRÚ, S. E. Trajetória, avanços e desafios na concepção e educação de educandos com autismo. In: ORRÚ, Sílvia Ester (org.). **Estudantes com necessidades especiais**: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de janeiro: Wak Editora, 2012. p. 198.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.5.29 COMPREENDENDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO REGULAR.

Conceição Aparecida da Silva Rocha Penachio

Ivo Ribeiro de Sá

RESUMO

Este artigo apresenta parte de uma investigação que está sendo realizada no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. O estudo busca discutir a percepção de profissionais da educação física na pública de ensino regular no município de Santo André sobre o processo de inclusão de crianças com deficiência visual em suas aulas. Nesse sentido, procura identificar os conhecimentos desses professores sobre inclusão e a relação que estabelecem com o seu fazer pedagógico. Entretanto, para realizar esse estudo se faz necessário uma revisão minuciosa sobre vários conceitos que perpassam o processo inclusivo. Para tanto, inicialmente foi feito uma revisão teórica alicerçada nos estudos de Mantoan (1997, 2003 e 2018), Freire (2003), entre outros. Para realização dessa revisão utilizamos de uma revisão sistemática realizada no portal de periódicos CAPES e do banco de dissertações e teses do IBICT além de consulta às principais obras dos autores supracitados. Como resultado desse processo apresentaremos aqui a revisão realizada abordando inicialmente o conceito de inclusão e o fazer inclusivo, e, posteriormente, discutindo a prática pedagógica inclusiva no componente curricular educação física com o deficiente visual. É importante inferir nesse processo o quanto a inclusão hoje é uma vivência rica para a sociedade. Esperamos contar com as pessoas do espaço escolar para todas as pessoas reconheçam que vivemos em um mundo onde temos direitos iguais e assim contribuiremos para uma sociedade com equidade. A escola é o primeiro lugar onde devemos reconhecer que as diferenças devem ser respeitadas.

Palavras-chave: educação física, inclusão, educação física inclusiva, práticas pedagógicas deficiente visual na educação física, espaço escolar.

INTRODUÇÃO

Os primeiros movimentos em nível de legislação que encontramos sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Brasil, foram encontrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961. Nessa lei é utilizado o termo educação de excepcionais.

> Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 7 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961).

No entanto o atendimento educacional de crianças com deficiência no ensino regular é algo que só foi reconhecido a partir da Constituição Federal de 1988 que diz

que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, Art. 208, III, 1988). Até então o atendimento a pessoas com deficiência acontecia em instituições separadas; de forma segregada.

Em complementação a essa determinação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei 9394/96 – estabelece que toda criança em idade escolar deve estar matriculada no ensino regular (BRASIL, 1996).

Na mesma lei, o capítulo V, sobre a Educação Especial, em seu art. 58 faz o seguinte apontamento: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL,1996).

Em 06 de julho de 2015, é promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, LBI a qual dispõe que todas as pessoas com deficiência têm seus direitos garantidos.

> Art. 1o É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Entretanto, apesar das leis garantirem a permanência das crianças com necessidades especiais no ambiente escolar, isso não significa que estas crianças estão sendo incluídas, ou seja, os diferentes sistemas educacionais ainda oferecem serviços educacionais segregados (MANTOAN, 2003, p. 15), pois as redes públicas de ensino ainda passam por adaptações para atender as necessidades das crianças com deficiência e cumprir o que estabelece a legislação.

Uma dessas adaptações pode ser notada no município de Santo André que por meio de sua lei orgânica tem procurado garantir o acesso e permanência de crianças com deficiência no ensino regular (SANTO ANDRÉ, 1990). Essa lei dispõe que todos os indivíduos têm direitos iguais e que é dever do Estado e da sociedade, a promoção e preservação destes, considerando-se todos os princípios de liberdade de expressão, de solidariedade e de respeito aos direitos humanos (SANTO ANDRÉ, 1990).

Sobre os direitos humanos a Lei se estende igualmente ao artigo 247, citando o atendimento escolar em todas as modalidades, incluindo a educação especial.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

E como complemento a esse artigo, o sistema municipal de ensino dar-se-á através de rede própria, assegurando a existência de escolas com corpo técnico qualificado. (art. 251).

> § 1º - O ensino público municipal assegurará, individual e coletivamente, a prática de esportes e recreação, a expressão artística em suas diferentes linguagens e o estímulo à preservação do meio ambiente como complemento à formação integral do educando, sem perder de vista as necessidades dos portadores de deficiências.
> § 2º - inciso V - a atividade de educação física, voltada ao desenvolvimento motor do educando.

As leis no município estão postas e vigorando sobre o atendimento a respeito da inclusão de forma geral na educação (vide lei orgânica citada) e, com a nova lei Dinah Zekcer, Art. 1º - "Fica assegurada matrícula para o aluno portador de necessidade especial na unidade de ensino municipal mais próxima de sua residência, independente de vaga" (SANTO ANDRÉ, 2001).

A partir da compreensão dessas leis, entende-se que as crianças em idade escolar deverão estar matriculadas nas unidades de ensino de sua região e que têm direito à frequência e permanência nas mesmas, independentemente de suas dificuldades, diferenças, diversidades ou deficiências. Sendo assim, os profissionais destas instituições devem estar cientes disso, aptos a recebê-los e preparados para esse momento.

> Os entraves e os problemas enfrentados pelas redes de ensino para implementar as políticas de inclusão em suas escolas, [...] realizar práticas pedagógicas que atendam às especificidades e individualidades de todos os alunos, têm sido o foco das discussões e investigações (CAETANO e GOMES, p. 11 - 12, 2016).

É considerável, portanto, que o profissional de educação física, no âmbito escolar apreenda sobre o conceito de inclusão para dar continuidade ao aprofundamento dos conhecimentos e desenvolvimento dos aspectos práticos pedagógicos. Entender que inclusão e exclusão caminham juntas. Afinal, para que se lute por uma inclusão de forma geral é porque houve uma exclusão anterior.

Algumas questões que podem levar à exclusão e a situações marginalizadas são aspectos de caráter familiar; relações culturais; situação econômica que acabam sendo decisivas nas questões que envolvem uma exclusão implícita. "Incluir e excluir são duas faces da mesma moeda. A história revela-nos que, muitas vezes, preocupações genuínas com a inclusão conduziram, de facto, a políticas de exclusão" (NÓVOA, in VITOR, DRAGO, CHICON, 2013 p.12).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante desse cenário a atuação do professor de educação física se torna complexa, pois se por um lado a perspectiva inclusiva se mostra clara nas políticas educacionais adotadas no Brasil, por outro lado, esses profissionais carecem ainda do conhecimento específico para atender às necessidades dos alunos denominados especiais.

Nesse sentido, a compreensão que os professores possuem sobre o conceito de inclusão e a forma como irão adequar sua ação pedagógica para atender essa parcela da população, se tornam cruciais para que se possa constituir de fato uma escola com características inclusivas.

Diante disso e para além dos enfrentamentos na escola para um ensino sob a perspectiva inclusiva de forma geral, o profissional de educação física lida com uma das mais complexas deficiências que é a deficiência visual. Para tanto será importante conhecerem sobre essa deficiência; quem é esse sujeito, criança/aluno, com deficiência visual e, certamente verificarem quais as suas maiores dificuldades apresentadas em suas aulas de educação física.

A partir desses pressupostos, o estudo em curso no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano, irá verificar como os profissionais de educação física pensam suas práticas pedagógicas no contexto inclusivo de forma geral e, como se preparam e preparam suas práticas, especialmente, com relação à criança com deficiência visual.

Conquanto consideramos importante que esse profissional se aproprie de uma prática pedagógica condizente com o apropriado ao público alvo da educação especial, nesse caso a criança com deficiência visual e também uma constância na continuidade de seus estudos. De certo um aprendizado permanente que permita a apreensão de novos saberes, e para tanto que esse profissional se torne cada vez mais um curioso com foco em sua área de conhecimento, aprimorando sua prática profissional pedagógica, sendo criativo e aberto a novas possibilidades.

Freire (1996, p. 18) diz que é importante esse profissional ter uma curiosidade indagadora, que deve usar sempre sua criatividade como uma estratégia para que não se torne um profissional conformado, mas sim, sempre questionador de seu próprio fazer.

É importante considerar que aprender a ensinar nas diversas áreas de conhecimento, exige um determinado investimento. Um investimento contínuo na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formação de profissionais qualificados. De acordo com Mantoan (2003, p. 43), uma formação para o aprimoramento das ações inclusivas de um profissional da educação não deve resumir-se em uma especialização, extensão ou atualização.

Para Mantoan, “Ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas [...]” (MANTOAN, 2003, p. 43).

Com base nas metodologias para um estudo na área pedagógica, podem ser observadas as abordagens possíveis, bem como modelos variados de metodologias para fins deste estudo.

Para tanto estamos consultando os estudiosos, Yin (2016) e Severino (2013) que, como referenciais teóricos muito conhecidos nas linhas de pesquisa, irão com certeza contribuir para o desenvolvimento da melhor metodologia para esse trabalho de pesquisa.

> A ciência, como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Não se reduz a um mero levantamento e exposição de fatos ou a uma coleção de dados. Estes precisam ser articulados mediante uma leitura teórica. Só a teoria pode caracterizar como científicos os dados empíricos. Mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos (SEVERINO, p. 78).

Uma pesquisa de cunho qualitativo abrange uma área de conhecimento importante sobre o que se está sendo pesquisado. “Você pode apenas querer estudar um ambiente da vida real, descobrir como as pessoas enfrentam e prosperam em tal ambiente – e capturar a riqueza das vidas das pessoas” (YIN, 2016, p. 25).

DESENVOLVIMENTO

Como referenciais teóricos consideramos importante pesquisa sobre os autores que dispões de conhecimentos intrínsecos ao tema inclusão. Como por orientação acessamos à base de dados do IBICT, Publish or Perish, Google Scholar, Scielo e Capes; e ainda alguns artigos encontrados durante o desenvolvimento desta pesquisa sob autorias de: Mantoan (2018); Camargo (2017); Sassaki (1997 e 2006); Padilha (2015); Orrú (2017); Bastos e Silva (2015); PNEE (MEC, 2020); são alguns dos referenciais teóricos elencados que contribuem no desenvolvimento desta pesquisa. Essas buscas em periódicos ainda darão continuidade para fortalecer o propósito desta pesquisa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No entanto algumas das buscas (e achados) mais importantes foram em livros de autores e autoras que têm seus temas mais específicos sobre inclusão, trazendo conceituação do tema; a questão das diferenças e das diversidades; conceituação de integração e a diferença desta com relação a inclusão. Sassaki (2006); Mazzota (1997); Freire (2003); Santos e Paulino (2008); Mantoan (1997, 2003, 2018); Silva (2019); Ferreira (2006) e outros autores serão abordados no desenvolvimento dos capítulos deste trabalho.

Ainda foram consultadas fontes como o site Bengala Legal com publicações específicas sobre pessoas com deficiência visual; Cunha (2012, Fundação Dorina Nowil); Louro (e col., 2012).

Até então as consultas vieram agregar para as definições possíveis e até o momento mais conhecidas sobre o que o tema Inclusão:

> [...] é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem (CAMARGO, 2017, p. 2).

Conquanto para a educação física escolar, sob a perspectiva inclusiva, e também a respeito do desenvolvimento das práticas pedagógicas dos profissionais de desta área com relação às crianças com deficiência visual, são consultas as quais se encontram ainda em andamento, visto que será na construção dos capítulos que iremos explorar e discorrer sob o tema que se dirige mais diretamente às práticas pedagógicas destes profissionais frente a inclusão deste público. Algumas destas: Caetano e Gomes (2016); Alves, Duarte e Mollar (2013); Arruda, Carvalho, Domingues, Sá, Simão (2010); entre outras buscas serão alguns dos autores vão subsidiar essa pesquisa.

Os capítulos estão em início de desenvolvimento e o primeiro irá dispor de conceitos sobre a inclusão, sob o olhar de autores como: Mantoan (2003), que traz o conceito de inclusão atentando para a existência de uma exclusão implícita. Segundo Mantoan, a inclusão é um paradigma; “[...] paradigma é uma crise de concepção, de visão de mundo [...]” (2003, p 11).

Os demais capítulos serão desenvolvidos trazendo as compreensões dos fazeres pedagógicos dos profissionais de educação física, com relação à inclusão, bem como a relação com as crianças com deficiência visual, as deficiências visuais e seus graus de especificidades, a formação dos profissionais de educação física

escolar e suas perspectivas no ensino regular nos anos iniciais, o espaço escolar e o paradigma da inclusão nesse espaço, a fim de um atendimento aos alunos e alunas afastando de vez a exclusão.

Um outro autor importante que encontramos no caminho de educação inclusiva é Silva (2019, p. 94), que reflete sobre a exclusão soar como algo negativo. Algo que um grupo fez ou faz em detrimento de outro. Sendo assim, em opressão ao outro.

O autor também reflete sobre integração no século XVI; era "[...] como a sociedade entendia as pessoas com deficiência". "[...] o início da educação das pessoas com deficiência de forma sistematizada [...]" (SILVA, 2019, p. 99-100).

Sassaki é um dos mais importantes estudiosos sobre inclusão – seus estudos sobre o tema refletem a questão da deficiência, considerando como pessoas com necessidades especiais – efetivando em seu livro a expressão "pessoa com deficiência" (2006, p. 15).

Tanto Mantoan (2003) como Sassaki (2006) trazem reflexões sobre integração e inclusão. Em Sassaki (2006, p. 16)) encontramos uma organização que talvez possamos chamar de temporal de acordo com as práticas sociais relacionadas a inclusão e que antecederam a essa. A fase da exclusão social, do atendimento segregado, da integração social e, por fim a inclusão.

Sassaki (2006) cita a ideia de que a integração deva ser substituída pela inclusão "[...]nem todas as pessoas com deficiência necessitam que a sociedade seja modificada [...]". Assim também o autor trata da fase de transição entre integração e inclusão entre os séculos 20 e 21 (2006, p. 41). A integração é a "[...] inserção da pessoa com deficiência [...] (SASSAKI, 2006, p. 42).

Embora já vivendo o paradigma da inclusão, alguns profissionais na escola insistem em reforçar o paradigma tradicional. Assim, a integração é mais utilizada como forma de incluir o aluno na escola. Para Mantoan: "O objetivo da integração é inserir o aluno [...] anteriormente excluído[...]. E o mote da inclusão é não deixar ninguém de fora do ensino regular" (MANTOAN, 2003, p. 16).

Em vista disso, o profissional da área de educação física escolar no ensino regular tem um papel de suma importância ao entender que na perspectiva inclusiva deverá compreender melhor sua ação pedagógica e o grupo com quem está trabalhando; suas particularidades, diferenças e peculiaridades.

Com relação as práticas pedagógicas destes profissionais que respeitem as

peculiaridades da criança com deficiência visual porquanto, estão em andamento consultas a referenciais teóricos específicos que possam ajudar nas reflexões a partir dessas práticas. As quais respeitem a criança/aluno; o educando como diz Freire: "[...]uma reflexão crítica permanente sobre minha prática, [...]fazendo avaliação do meu próprio fazer com os educandos" (FREIRE, 2006, p. 64).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como essa pesquisa ainda está em andamento, após conhecermos mais sobre o que envolve um processo inclusivo, sabemos que os resultados ainda não serão construídos e finalizados. Afinal tudo o que se refere a inclusão consideramos como um processo. A inclusão é um processo. Que não finaliza. Ela acontece.

E sendo um processo que envolve alunos dentro do espaço escolar, é preciso considerar o aluno como protagonista deste processo, "[...] considerar o aluno como construtor de um processo pedagógico" (SANTOS in SANTOS E PAULINO, 2008, p. 18).

Entretanto estamos nos apropriando de outros referenciais teóricos e em tempo estaremos nos posicionando quanto ao progresso desta pesquisa. No mais seguimos com o referencial bibliográfico deste trabalho aguardando dê ótimos estudos, frutos para discussões e aprofundamento deste tema a fim de conhecermos mais a educação física escolar, bem como as práticas pedagógicas que os profissionais desta área de conhecimento podem desenvolver na perspectiva inclusiva.

Praticar naturalmente a inclusão, especialmente no contexto escolar, independe das diferenças ou deficiências encontradas. E é na escola que esse processo social deve iniciar.

> [...] construir todas as formas possíveis, por meio das quais se busca, no decorrer do processo educacional e escolar, minimizar o processo de exclusão, maximizando a participação do aluno dentro do processo educativo [...] (SANTOS E PAULINO, org., 2018, p. 24).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394).** Brasília, 1996. Acesso em 21 de julho de 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal de 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1988. Acesso em 21 de julho de 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Presidência da República; Casa Civil. Brasília, DF, 2015. Acesso em 21 de julho de 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Base de 1961** – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, cap. III, Título X, artigos 88 (Revogado pela Lei nº 9.394, de 20/12/1996) e 89 (Revogado pela Lei nº 9.394, de 20/12/1996). Brasília, 1961. Acesso em 21 de julho de 2021.

CAETANO, A. M. GOMES, V. **Diálogo com os professores: práticas e reflexões sobre a inclusão escolar.** Vitória: EDUFES 2016**.**

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. Educ.,** Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, jan-mar. Ano 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001, acesso em 14 junho 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa, São Paulo: PAZ E TERRA, 1996.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

SANTOANDRÉ, **Lei Orgânica**, http://www.cmsandre.sp.gov.br/lom.htm, 02 de abril, 1990. Acesso em 21 de julho de 2021.

SANTO ANDRÉ, **Lei Dinah Zekcer**, **Nº 8.233**, de 14 de setembro de 2001. Acesso em 21 de julho de 2021.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (ORGS), **Inclusão em Educação:** culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008.

SEVERINO, A. J., **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, C. N. O. **Educação Inclusiva** – São Paulo: SENAC, 2019.

VITOR, S. L. DRAGO R. CHICON, J. F. **A Educação Inclusiva de Crianças, Jovens e Adultos:** avanços e desafios**.** Vitória: EDUFES, 2013.

YIN, R. K., **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Campinas: Penso, 2016.

9.5.30 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CULTURA SURDA: IDENTIDADE E LÍNGUA

Gislaine Caroline G. Vitorino[1029]

RESUMO

O presente artigo buscou investigar qual a proposta que atende as necessidades da pessoa surda proporcionando reais possibilidades de desenvolvimento, a partir das diversas pesquisas que abordam a educação dos surdos e seus métodos de ensino.Para responder a esta questão, apresenta-se a trajetória da educação dos surdos, dentro e fora do Brasil, destacando os principais nomes que fizeram parte desse processo e a abordagem que era usada em cada época. Consequentemente, destacam-se três abordagens que são referência na educação dos surdos, como: o Oralismo, que tem como objetivo capacitar os surdos na compreensão de uma língua oral. A Comunicação Total, que defende toda e qualquer forma de comunicação e o Bilinguismo, que tem como princípio fundamental que a língua de sinais deve ser vista como a primeira língua, ou seja, língua materna da comunidade surda, além disso, explica cada uma das abordagens apresentadas. Acercar-se também, as Concepções de Surdez existentes, como Concepção Clínico - Patológica, Concepção Sócio-antropológica e as especificidades de cada uma.Por fim, aponta-se os argumentos para uma compreensão sobre a perspectiva do ensino bilíngue, qual seja, a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita o surdo se desenvolverá, construindo uma identidade e mostrando sua própria cultura.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Surdos. Cultura. Libras. Identidade.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a trajetória da história da educação dos surdos, dentro e fora do Brasil, destacando os principais nomes que fizeram parte desse processo e a metodologia que se usava em cada época.

Apresenta-se também a primeira instituição, no Brasil, onde começou o trabalho com os surdos e seu método de ensino no decorrer dos anos com a troca de gestores.

Destacam-se três diferentes abordagens usadas na educação dos surdos, como: o Oralismo, que tem como objetivo capacitar os surdos na compreensão de uma língua oral.

[1029] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). São Paulo, Brasil. gcarolineguedes@hotmail.com

A Comunicação Total, que defende toda e qualquer forma de comunicação e o Bilinguismo, que tem como princípio fundamental que a língua de sinais deve ser vista como a primeira língua, ou seja, língua materna da comunidade surda.

Acercar-se também, as Concepções de Surdez existentes, como Concepção Clínico- Patológica, Concepção Sócio-antropológica e as especificidades de cada uma.

A partir das diversas pesquisas que abordam a educação dos surdos e seus métodos de ensino, que surgiu a necessidade de investigar qual a proposta que atende as necessidades da criança surda proporcionando reais possibilidades de desenvolvimento.

Por fim, aponta-se os argumentos para uma nova compreensão sobre a perspectiva do ensino bilíngue, qual seja, a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita o surdo se desenvolverá, construindo uma identidade e mostrando sua própria cultura.

2 APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A proposta educacional para os surdos, por muitos anos, esteve diretamente ligada a concepção de sujeito atribuída a eles em determinados períodos.

Segundo Honora (2009), na Antiguidade, os surdos não eram considerados seres humanos, pois eles defendiam que a fala era resultado do pensamento, e como os surdos não falavam, eram tachados como seres não pensantes. Sendo assim, não tinham direito a escolarização, a se casar, a testamentos e nem podiam frequentar os mesmos lugares dos ouvintes.

No período da Idade Média, afirma Mazzota (1996), a discriminação foi sustentada por anos pela Igreja Católica, propagando a ideia de que o homem foi criado a imagem e semelhança de Deus, sendo assim, aqueles que apresentavam algum tipo de diferença, eram estigmatizados como menos humanos e como pessoas que externalizavam o pecado.

Como a Igreja Católica dominava a sociedade e controlava o poder econômico, ela propõe que os monges se encarreguem da educação dos surdos nobres, para que de alguma forma eles pudessem participar dos sacramentos e das rezas para não perder suas posições e continuar ajudando a Igreja.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Foi aí que surgiram alguns nomes cruciais na Educação dos surdos, um dos mais citados monges foi o Pedro Ponce de Leon educador de muitos surdos e reconhecido por provar que a pessoa surda era capaz de aprender. (STRNDOVÁ, 2000).

Muitas pessoas comprometidas com a Educação dos surdos foram surgindo, em diversos lugares do mundo, ao longo do tempo, porém cada um com a sua maneira de defender a melhor forma de comunicação, mas o que predominava nesta época era a Oralização.

Segundo Honora (2009), um dos primeiros a defender o uso de sinais como uma forma de comunicação, foi um educador francês, Charles Michel de L' Epée e por conta disso ficou reconhecido como "Pai dos Surdos".

O século XVIII é considerado o período mais evolutivo da Educação dos surdos, pois foi justamente nesta época que escolas públicas para surdos foram fundadas, e pensando em qualidade, também houve um progresso significativo, com o uso da Língua de Sinais, e não mais a Oralização. Com o uso da Língua de Sinais, os surdos poderiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer diversas profissões (HONORA, 2009).

Quadros, (2006) ressalta que várias instituições educacionais foram surgindo pela Europa, assim como Congressos Internacionais para defender qual seria o melhor método para a Educação dos Surdos.

Infelizmente, o Oralismo teve muita força durante muitos anos, ocasionando uma situação desvantagem para pessoas surdas e "acarretado uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral". (SACKS, 2010, p.35).

Consequências graves foram marcantes nas vidas dos surdos que não se adaptavam ao Oralismo como forma de comunicação, muitos eram considerados como retardados e eram excluídos da sociedade.

De acordo com Honora (2009), apenas em 1970 o uso de Sinais foi aceito como uma nova metodologia, a Comunicação Total, que articulava o uso da linguagem oral e sinalizada ao mesmo tempo.

Atualmente, as escolas que trabalham com surdos, usam o método do Bilinguismo, que respeita a primeira Língua do Surdo (materna), sem desconsiderar a segunda a Língua falada no país (na modalidade escrita).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No Brasil, a educação dos Surdos teve início com o francês Hernest Huet, um ex aluno surdo do Instituto de Paris, que fundou em 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, a primeira Instituição para Surdos no Brasil, mais conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Portanto a LIBRAS, teve influência da Língua de Sinais francesa, devido a esse encontro entre franceses e brasileiros.

O INES, também sofreu mudanças na sua metodologia de trabalho, de acordo com o que era definido nos Congressos Internacionais a respeito da Educação dos Surdos.

Com o passar do tempo, outras instituições foram sendo fundadas, e passaram a fazer parte da Educação dos Surdos no Brasil, como por exemplo, o Instituto Santa Teresinha (1929), Escola Municipal de Educação Especial Hellen Keller (1951), entre outras.

3 SURDEZ E ABORDAGENS EDUCACIONIAS

3.1 Abordagem Oralista

A surdez, nessa abordagem é considerada como algo patológico, requerendo, assim tratamento para sua cura. O oralismo tem como objetivo principal desenvolver a língua oral, acreditando que só através da mesma possa ocorrer a integração e a socialização do surdo ao mundo ouvinte, ou seja, sendo necessário “fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à não-surdez” (GOLDFELD, 2001, p. 34).

A oralização usa de várias ferramentas metodológicas, a fim de obter êxito no seu processo, excluindo o uso de Libras, que é vista como prejudicial a aquisição da fala. Trata-se de um processo moroso e desgastante para a criança, tanto psicológico como emocionalmente, levando em média de cinco a oito anos, mas sem nenhuma garantia de sucesso.

Segundo Moura (2008), essa filosofia prejudica todo o processo de construção da linguagem pela criança, por compreender que a simples associação de palavras a movimentos da boca seja capaz de transmitir conhecimentos.

> [...] um processo de reabilitação que inicia com a estimulação auditiva precoce, ou seja, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que quase

> a totalidade dos surdos possuem, e possibilitá-las a discriminar os sons que ouvem. Pela audição e, em algumas metodologias, também com base nas vibrações corporais e da leitura oro-facial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos outros e por último começar a oralizar [...] (GOLDFELD, 2001, p. 35).

Nessa concepção, os surdos que conseguem falar, são considerados como bem sucedido, mas vale destacar que a filosofia oralista pode trazer algumas consequências com o passar do tempo, entre elas, o atraso no desenvolvimento da linguagem devido à dificuldade na comunicação, pois existem estudos realizados sobre a visão oralista que comprovam que o surdo acaba construindo uma ideia negativa em relação a si mesmo, considerando-se muitas vezes inferior aos demais, no que se refere a alguma atividades. (GOLDFILD, 2001).

Ao verificar os posicionamentos de Goldfeld (2001) e Moura (2008), observasse que ambas concordam que a abordagem oralista só piorou a situação do surdo, no que se refere às questões sociais, escolares e na sua relação com o mundo.

3.2 Abordagem da Comunicação Total

Com o fracasso da filosofia oralista, surge a Comunicação Total, uma nova abordagem com ênfase na comunicação entre os surdos e ouvintes. Usam-se todos e quaisquer métodos em prol da aquisição da língua oral e escrita. A Língua de Sinais é apenas usada como um suporte para a oralização, permanecendo a ideia de que o surdo é alguém incompleto que precisa ser oralizado. Conforme cita Moura (2008) faz-se necessário ressaltar que tal abordagem, não se utiliza língua alguma, ou seja, há uma mistura das duas modalidades (gestual e sonora) sem, entretanto, construir uma nova linguagem.

O objetivo da Comunicação Total continua sendo o mesmo do Oralismo, ou seja, predominância da fala oral como forma de expressar o pensamento e de participação do mundo ouvinte.

Nessa abordagem percebe-se a existência do gestual e do oral, o que possibilitou o uso mais frequente da Língua de Sinais que até então era proibida, mesmo que alguns alunos, ainda que escondidos nos corredores da escola pudessem se comunicar em Libras. Cabe ressaltar que tanto a língua oral como a Língua de Sinais possuem características e especificidades diferentes entre si, e que não constitui língua alguma quando juntas ocorrendo assim uma descaracterização.

Na linguagem oral com sinal, ambas não contribuem para o aprendizado do surdo, pois "a Língua de Sinais não pode ser utilizada simultaneamente com o português, pois não temos capacidade neurológica de processar simultaneamente duas línguas com estruturas diferentes" (GOLDFELD, 2001, p.41).

É sabido que, no processo de escolarização, nem o Oralismo nem a Comunicação Total trouxeram significados satisfatórios quanto ao aprendizado, no que se refere à leitura e escrita, e, ainda, contribuíram para o aumento do sentimento de inferioridade e baixa socialização com o mundo fora da escola. Pois, como não se tinha a Língua de Sinais como prioridade para o surdo, mas apena um suporte, com a utilização conjunta da língua oral com alguns gestos retirados da Língua de Sinais, acabou ocorrendo à descaracterização e a crença de que a Língua de Sinais de fato não era viável, contribuindo ainda mais para o descrédito da mesma.

Os seus críticos afirmam que não tem como usar, ao mesmo tempo, a Língua de Sinais e a materna, pois são duas estruturas diferentes. Porém, é necessário que sejam utilizadas de maneira separadas para que ocorra a compreensão e, assim, o aprendizado seja significativo para o surdo.

3.3 Abordagem do Bilinguismo

Esta proposta defende a Língua de Sinais como a língua materna do surdo, e como segunda língua, a oficial do seu país. Para os que defendem essa abordagem (bilinguistas), o surdo não precisa ser igual ao ouvinte, porém deve reconhecer e assumir a surdez. Sendo de suma importância, fazer notório que os surdos são uma comunidade, com cultura e língua própria.

Em oposição às abordagens anteriores, Oralismo e Comunicação Total, o Bilinguismo entende ser a Língua de Sinais a língua materna do surdo, defendendo que sua aquisição se dá de maneira natural e rápida, com o desenvolvimento pleno da criança surda, assim como ocorre com a criança ouvinte.

> O conceito mais importante que a filosofia bilíngüe traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por esta filosofia. (GOLDFELD, 2001, p.43)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Defende-se que é através do Bilinguismo que a criança terá um aprendizado suficiente, que possa se construir como sujeito autônomo e histórico, capaz de tomar decisões e participar da sociedade na qual vive, exercendo seu poder de cidadania, sentindo-se mais positivo e confiante em relação a si mesmo, elevando sua autoestima e sua capacidade e condição de ser livre e respeitado.

De acordo com Quadros (2008) o bilinguismo busca garantir que a criança surda aprenda a língua escrita como a segunda língua, tendo como base a Língua de Sinais como primeira língua. Desta forma o Bilinguismo faz uso das duas línguas de modalidades diferentes.

No Brasil, essa prática ainda é recente, mas vem ganhando seu espaço dentro da escola e sendo garantida por lei, pois depois de tantas lutas, como mostra a história da Educação dos Surdos, a comunidade surda teve uma grande conquista, que aconteceu em 24 de Abril de 2002, quando foi aprovada a lei 10.436/02, que traz no artigo 1° "como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outros recursos de expressão a ela associados". Reafirmando, assim, que a libras é de suprema importância para a comunidade surda. A aprovação desta lei deixou mais evidente que Libras é uma forma de comunicação, que possui estrutura: de uma língua, com gramática e sistema linguístico próprio.

4 IDENTIDADE (CONCEPÇÕES: CLÍNICO-PATOLÓGICA OU SÓCIO-ANTROPOLÓGICA)

Pelo viés patológico, o surdo é enxergado somente como um deficiente sensorial. Para que o mesmo seja completo e normal, é necessário se adequar a maneira ouvinte de ser, fazendo uso da língua oral e buscando recuperar a audição, submetendo-se a todo tipo de intervenções, cirurgias, com o objetivo de atingir a normalidade. É visto como um deficiente auditivo que necessita, por meio da fala, ser curado. Isso possibilitará ao mesmo uma vida normal. A visão clinico-patológica pode ser observada no imaginário social.

4 IDENTIDADE (CONCEPÇÕES: CLÍNICO-PATOLÓGICA OU SÓCIO-ANTROPOLÓGICA)

Pelo viés patológico, o surdo é enxergado somente como um deficiente sensorial. Para que o mesmo seja completo e normal, é necessário se adequar a

maneira ouvinte de ser, fazendo uso da língua oral e buscando recuperar a audição, submetendo-se a todo tipo de intervenções, cirurgias, com o objetivo de atingir a normalidade. É visto como um deficiente auditivo que necessita, por meio da fala, ser curado. Isso possibilitará ao mesmo uma vida normal. A visão clinico-patológica pode ser observada no imaginário social.

> O imaginário categoriza e classifica segundo as potencialidades e limites que interessam à maioria (chamada assim muito mais pelo poder nas decisões políticas do que pela representatividade numérica de seus componentes) e não reconhecer este fato implica negar o valor das subjetividades nas práticas educacionais e sociais. Ao mesmo tempo, esta negação serve como garantia para a exclusão social e educacional de alguns. (SKLIAR, 2010, p. 125)

O imaginário social é formado por significados, impostos socialmente por pessoas que detêm o poder sobre a inferioridade de outras. Um dos principais difusores desse imaginário social, a mídia, juntamente com a religião e os mitos tem papel fundamental na constituição do mesmo.

Segundo Thoma (2010), no caso dos surdos, são ideologias carregadas da necessidade de fortalecimento da condição de normalidade dos que ouvem e se comunicam através da fala.

O surdo é analisado fisiologicamente nessa concepção medicalizada, e considerado como deficiente por não ter o sentido da audição, e como incapaz, por não vivenciar as mesmas condutas que os ouvintes.

A educação tem como função reabilitá-lo, e as práticas pedagógicas se tornam terapêuticas nas escolas que aderem a essa visão.

Segundo Skliar (2010), medicar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação.

Ao se adotar tal postura a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais, são deixadas de lado, dando ênfase somente ao discurso da medicina. [...] “encarnada atualmente nos implantes cocleares – que compensar o déficit de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes” (SKLIAR, 2010, p.79).

Grande parcela da população ainda acredita que a surdez pode ser tratada através do uso de aparelhos de amplificação sonora, mesmo que erroneamente os mesmos somente amplificam o som que a pessoa ouve mal. O implante coclear,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dispositivo de alta tecnologia, é a solução mais contemporânea para o tratamento da surdez.

> O implante coclear é um aparelho implantado na orelha cirurgicamente e capaz de estimular diretamente o nervo auditivo, causando sensações sonoras. O implante coclear tem uma porção interna, que fica dentro da orelha do paciente, e uma porção externa, que é acoplada logo atrás da orelha e se mantém em posição por meio de um imã. (IMPLANTE, 2014, s/p).

Nessa perspectiva, o surdo não é visto como surdo, mas, como alguém que deve ser transformado em sujeito ouvinte, a partir da cura e recuperação da audição, como se compartilhasse os mesmos padrões culturais e valores dos ouvintes, com a aquisição da língua oral e inserção na cultura ouvinte.

Na concepção, sócio antropológica a surdez é concebida como uma diferença, que traz consigo uma condição social e cultural. SKIAR (2010) Nesta perspectiva, os surdos são sujeitos completos, tanto quanto os ouvintes, não há inferioridade. Possuem uma língua e cultura própria e pertencem a uma comunidade, onde compartilham de uma língua visual, ideais, valores e costumes.

Esta concepção apoia o bilinguismo na educação de surdos: a Língua de Sinais como língua materna, naturalmente adquirida pelas interações sociais, e a língua oral do país é considerada como sendo a segunda língua.

Segundo Perlin (2010), é através do contato com os outros surdos, que esses sujeitos podem construir a sua identidade centrada no ser surdo e podem aceitar que são diferentes, mas não inferiores aos ouvintes. Desse modo, para se comunicarem precisam de recursos totalmente visuais.

> Dessa forma, reconhecer a identidade Surda positiva é permitir ao Surdo existir como sujeito participativo, enxergar possibilidades além da audição, compreender uma forma de se estruturar na e pela diferença, conhecer um ser humano essencialmente visual que assimila e produz cultura. (MOURA, 2008, p. 35)

Nessa perspectiva, o surdo é visto e torna-se como um sujeito bilíngue, e ao se aceitar como surdo vai construindo uma identidade surda positiva, mostrando aos ouvintes que possuem cultura e que a mesma deve ser respeitada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O presente artigo procurou enfatizar a importância da Libras, não apenas como uma língua, mas como um aspecto fundamental na construção da identidade e reconhecimento da cultura surda. O modo como os surdos viviam no passado, de maneira isolada e até mesmo privados de direitos básicos, como a educação, acontece de maneira diferente nos dias atuais, porém é sabido que ainda há um longo caminho a percorrer.

A falta de conhecimento sobre a cultura surda contribui para que a sociedade enxergue a surdez apenas como uma patologia, buscando a cura com o uso de aparelhos de amplificação sonora ou com o uso do implante coclear. Por conseguinte no decorrer da pesquisa evidenciou-se que o acesso ao ambiente bilíngue, para o surdo, é de suma importância. O ensino Bilíngue oferece oportunidade de desenvolvimento linguístico para o surdo, assim como uma criança ouvinte aprende na sua língua materna.

Ressalta-se que se deve trabalhar de modo que a comunicação não ocorra apenas na escola, mas também com seus familiares e no seu cotidiano.

Portanto, o bilinguismo é a proposta que respeita o surdo em suas especificidades, garantindo seus direitos e possibilitando seu desenvolvimento por completo.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
Acesso em: 09 maio.21

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. Livro Ilustrado de Língua brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

MOURA, Débora R. O uso da LIBRA no ensino de leitura de Português como segunda língua para Surdos: um estudo de caso em uma Perspectiva bilíngue. Mestrado em Linguística Aplicada e estudos da linguagem. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo, 2008.

PERLIN, Gládis T.T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. *A surdez*: olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Educação & exclusão*: abordagens sócias antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo um mundo para TODOS.** Rio de Janeiro: WVA, 1997. (Coleção Inclusão).

STAINBACK, S., STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

THOMA, A. da S. Surdos: esse "outro" de que fala a mídia. In: SKLIAR, C. (org). *A Surdez*: um olhar sobre a diferença. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 123 – 138

9.5.31 CONSIDERAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Isadora Cruz de Araújo[1030]

RESUMO

Vinculado ao Grupo de Pesquisa Leitura e Ensino, este trabalho constituiu um recorte de pesquisa de iniciação científica, no âmbito do Programa de Iniciação Científica Voluntária (PICV/UENP), tendo como objetivo tecer reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem de alunos portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA), especificamente quanto à etapa da alfabetização. Inserido no campo da Linguística Aplicada, trata-se de pesquisa qualitativo-interpretativa, de natureza documental e bibliográfica, cujo estudo pauta-se, então, no levantamento bibliográfico de dados, considerando saberes de referência sobre educação inclusiva, TEA, alfabetização e letramento de autistas. Além de apontar as dificuldades de aprendizagem dos alunos com TEA, bem como as dificuldades dos professores na inclusão desses alunos em contexto de Ensino Fundamental regular, o presente trabalho apresenta as metodologias de ensino mais utilizadas no processo de alfabetização de alunos com TEA. Pesquisadores como França e Barbosa, Aires, Araújo e Nascimento e Trevizan e Pessoa foram relevantes para o desenvolvimento dessa pesquisa. Ao ensejo de concluir o trabalho, percebe-se a necessidade de uma reforma em todo o sistema educacional brasileiro, visto que professores em formação não têm contato com a disciplina de educação especial inclusiva, nem o setor pedagógico de escolas de educação básica possui conhecimento sobre práticas inclusivas para serem aplicadas com alunos autistas.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Alfabetização; Transtorno do Espectro Autista.

1 INTRODUÇÃO

[1030] Graduanda em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/Campus de Jacarezinho. Integrante do Grupo de Pesquisa Leitura e Ensino (UENP/CJ). Participante do Programa de Iniciação Científica Voluntária – PICV (UENP/CJ). Contato: isacruzaraujo@gmail.com.

A inclusão é um tema recente tratado na sociedade. Com o passar dos anos, ele se tornou pauta de diversos debates para que todos possam usufruir de seus direitos. Um dos espaços que mais preza pela inclusão é a escola, já que é o primeiro ambiente que a criança frequenta durante o seu crescimento. Hoje, matricular alunos com deficiência, na escola regular, é um direito.

Atualmente, informações e pesquisas relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm tido destaque. Além disso, Percebe-se um aumento de alunos com TEA no ensino regular, o que é uma conquista para eles e para a sociedade. A alfabetização de alunos com TEA tem sido um tema recorrente, considerando as peculiaridades do transtorno.

Com a escassez do investimento educacional, muitos professores que desconhecem o transtorno possuem dificuldades em lidar e adaptar a rotina escolar conforme as necessidades dos alunos com TEA. Para que eles consigam ser alfabetizados e letrados, na sala de aula regular, é fundamental que haja mudanças no sistema educacional. É possível perceber que ainda existem profissionais de educação despreparados para receber esses alunos na sala de aula regular, além do fato de não haver políticas públicas suficientes e efetivas referentes à educação inclusiva.

O trabalho insere-se no campo da Linguística Aplicada, configurando-se como uma pesquisa qualitativo-interpretativa, de cunho bibliográfico e documental, o qual, segundo Motta Roth (2010), encontra-se no referencial bibliográfico utilizado para compor a base teórica da pesquisa, os quais explicam o processo de educação inclusiva de alunos com TEA numa abordagem qualitativa, de natureza dedutiva, à medida que procura a alfabetização de alunos autistas.

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho é: Investigar, documentalmente, como é o processo de alfabetização do aluno com TEA, lançando luzes às reflexões sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa de alunos com TEA, no âmbito da Linguística Aplicada.

2 ESCOLA, AUTISMO E DIFICULDADES ENCONTRADAS

Segundo Barbosa et al. (2013), para que haja inclusão, é necessário que as escolas possibilitem que todos os funcionários sejam preparados para entenderem o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

autismo e oportunize, a todos, o acesso ao ensino de qualidade, além de permitir que o aluno permaneça nesse espaço sem detrimentos no seu desenvolvimento. Somado a isso, a instituição de políticas públicas para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) reforçaria a mudança desse cenário.

Para as crianças com autismo, frequentar a escola pode ser ainda mais difícil pelo fato da resistência a alterações na rotina ser característica do TEA (FRANÇA; BARBOSA, 2020). Assim, o ensino-aprendizagem também necessita de atenção. Primeiramente, para que isso ocorra com eficácia, deve haver o bom relacionamento entre professor e aluno, pois torna a criança mais confiante e aberta para interagir. Sobre isso, Oliveira, Amorim e Bello (2017, p. 6) pontuam:

> O processo de ensino e aprendizagem da criança com autismo na escola depende do relacionamento e o modo que o professor desempenha na mediação pedagógica. No entanto essa criança com autismo é igual a todos os seres humanos, pois essa criança precisa da ação do outro para encontrar seu lugar na sociedade que ainda está longe de ser inclusiva.

Além do professor, o setor pedagógico deve ser capacitado, visto que ele é pouco preparado para receber esses alunos, pois não conhece o básico, tampouco as especificidades do autismo e prática inclusivas. Em relação ao ensino, a maior parte dos alunos com TEA não aprende satisfatoriamente, pois as aulas estão pautadas em metodologias tradicionais, desconsiderando que o aprendizado é diferente para cada pessoa (MAGALHÃES et al., 2017).

Alunos que não são autistas intermediam as falas dos interlocutores entre o concreto e o abstrato, entretanto os autistas precisam que a materialização do significado seja mais explícita (TREVIZAN; PESSOA, 2018). Disso emerge a compreensão de que autistas possuem atrasos na comunicação e prejuízos para desenvolver a linguagem, dificultando a compreensão de perguntas e instruções simples (SILVA; OLIVEIRA, 2018). Quanto à aprendizagem da leitura, a capacidade de compreender e interpretar textos/comandos é afetada, podendo ser explicada pelos prejuízos da linguagem (NUNES; WALTER, 2016). Nesse sentido, França e Barbosa (2020, p. 196) explicam:

> Por estes motivos, o processo de alfabetização se torna mais difícil e trabalhoso, pois primeiramente o professor e toda a equipe escolar devem conhecer e transmitir ao aluno confiança, para que ele se sinta seguro para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> iniciar uma interação e comunicação com os profissionais responsáveis por este momento.

No entanto, as dificuldades também envolvem o desconhecimento do transtorno e suas particularidades. Pessoas com TEA têm dificuldade em demonstrar sentimentos quando interage com outras, que pode resultar em julgamentos; por não socializarem com eficiência na maioria dos casos, outras pessoas pensam que eles não gostam de ninguém, nem de coisas comuns da idade. De tal modo, saber que crianças autistas possuem necessidades específicas em alguns âmbitos será relevante para determinar como serão estimuladas (SOARES; ROMEIRO; MATHIAS, 2017).

A inclusão na escola regular é determinada por um espaço onde todos estão inseridos de forma que sua participação não seja restringida e não haja exclusão (AIRES; ARAÚJO; NASCIMENTO, 2014). Para isso, faz-se necessário a constituição/fortalecimento de políticas públicas voltadas para essa demanda, por meio das quais seja possível instrumentalizar escolas e seus agentes a lidarem, de forma adequada, com portadores de TEA. Desse modo, todos tem o dever de tornar o processo de inclusão de alunos autistas mais satisfatório, proporcionando-lhes uma educação de qualidade.

3 O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO

Embora todos os funcionários da escola devam estar engajados no processo de ensino-aprendizagem do aluno autista, o professor, pelo fato de ter um contato mais direto com ele, é o sujeito principal para que a inclusão seja efetivada. Para que isso aconteça, destacamos como fundamental o preparo e formação do docente para ensinar crianças com TEA. Desse modo, Paim (2019, p. 41) pontua:

> O primeiro passo para os professores é a busca por informações, pois o não conhecimento ou as informações equivocadas sobre o Transtorno do Espectro Autista que levam muitas vezes os professores a considerar e enxergar apenas as dificuldades e limitações destes alunos e por consequência concluir que eles não possuem condições de aprender e alfabetizar-se.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Professores que não conhecem, suficientemente, o TEA e seu aluno estão limitados a estereótipos, julgando que o autista seja incapaz de ser incluído na sala de aula regular e aprender por conta de seus déficits. Isso é descrito por Paim (2019, p. 29), que diz que “a falta de informação faz com que o professor acabe rotulando seus alunos, considerando apenas o que eles não conseguem fazer e assim, concluindo que não conseguirão alfabetizar-se”.

Santos e Sachinski (2018) destacam que uma das dificuldades encontradas pelos educadores refere-se às metodologias que têm que ser aplicadas, presumindo que a formação dos docentes não aborda amplamente a questão da educação especial, o que resulta em surpresa ao se deparar com um aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Barbosa et al. (2013) destaca que o professor deve viabilizar a interação social do aluno autista, sendo necessário sensibilidade para inseri-los e adaptar os métodos de ensino conforme seja necessário, além de observar quais são suas dificuldades e estimulá-las. Assim, a formação do professor deve ser contínua, visando à atualização e cooperação de uma equipe multidisciplinar para complementar o processo inclusivo da criança (MAGALHÃES et al., 2017). Em razão disso, a escola responsável por assegurar os direitos do aluno com TEA ao ingressar na escola regular (SANTOS; SACHINSKI, 2018).

É essencial a função do professor na aprendizagem do aluno autista. Ele deve examinar qual etapa de desenvolvimento a criança se encontra e o suporte necessário, constantemente, para que aumente a complexidade das atividades conforme sua evolução (OLIVEIRA; AMORIM; BELLO, 2017). O docente também deve estimular positivamente a criança e orientá-la, podendo fazer que suas aulas influenciem em diferentes situações (MIRANDA et al., 2019).

No estudo realizado por Vieira, Baldin e Freire (2015), foi possível identificar que os professores apresentam, em muitos casos, na relação com o aluno com TEA, dificuldades quanto à comunicação e interação, agressividade do aluno, movimentos estereotipados e rituais, medo, insegurança, incertezas acerca de práticas pedagógicas e identificar alunos autistas, mau relacionamento com familiares, ausência de equipe de apoio e recursos técnicos. Entretanto, a inserção desses alunos na escola regular pode proporcionar momentos de socialização e de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprendizagem, fazendo que sejam mais independentes (VIEIRA; BALDIN; FREIRE, 2015).

O professor é fundamental para que a inclusão ocorra na prática, sendo ele responsável por buscar capacitação, bem como mobilizar-se para reivindicar melhores condições de trabalho e formação continuada, a fim de que os alunos com TEA possam ser inseridos em contexto regular de ensino-aprendizagem. Porém as dificuldades na alfabetização não devem ser impostas apenas ao professor, mas também da instituição escolar, familiar e social. Ademais, não se pode perder de vista a importância da criação/fortalecimento de políticas públicas voltadas à inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

4 PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ALFABETIZAR CRIANÇAS COM TEA

Soares, Romeiro e Mathias (2017) explicam que alfabetizar uma criança com TEA permite um estudo singular, por razão de cada autista possuir uma maneira de aprender. Ademais, é necessário adaptar as atividades para esses alunos, pois eles, geralmente, possuem o desenvolvimento da aprendizagem mais lento e gradativo (AIRES; ARAÚJO; NASCIMENTO, 2014, s. p.).

No entanto, antes de qualquer adaptação, é importante que o educador conheça as particularidades de seu aluno e esteja informado sobre os métodos utilizados pela equipe multidisciplinar que acompanha a criança, já que uma abordagem pré-definida por outros profissionais é a mais indicada. Tal constatação é evidenciada por França e Barbosa (2020, p. 189), que dizem,

> Os métodos utilizados para a alfabetização de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo devem ser relacionados à rotina em que o sujeito está inserido, pois assim, facilita-se a aprendizagem e a apropriação do conhecimento proposto.

Além disso, o educador deve estar atento ao aluno quando ele pedir auxílio e tentar um diálogo, pois ajuda a desenvolver a interação (AIRES; ARAÚJO; NASCIMENTO, 2014). Ademais, visto que terá atividades que ele terá mais resistência e menos interesse e outras que ele fará sozinho, devem ser respeitados os momentos e reações do aluno, já que ele realizará conforme suas necessidades e entendimento, sem ser repreendido ao errar (OLIVEIRA; AMORIM; BELLO, 2017).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

De acordo com Garcia e Oliveira (2019), algumas intervenção que podem ser utilizadas são: i) Picture Exchange Communication System (PECS), que utiliza imagens para desenvolver a comunicação; ii) Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children (TEACCH), trabalhando a linguagem receptiva e expressiva com estímulos visuais e corporais; iii) e Applied Behavior Analysis (ABA), que auxilia no aprendizado por meio de materiais concretos e desenhos, desenvolvendo o pensamento conceitual e abstrato.

Aires, Araújo e Nascimento (2014) apontam que a interação da criança com materiais concretos e situações do espaço deve ser simultânea às práticas sociais, dando destaque ao aprendizado e compreensão mais eficiente. Para isso, podem ser mobilizados métodos táteis e visuais, pois, segundo Soares, Romeiro e Mathias (2017, p. 127), “crianças com autismo assimilam conhecimentos com maior intensidade utilizando de materiais concretos, por ser de forma tátil onde o estudante pode manusear de acordo como ele assim desejar”.

As práticas educativas podem ser aprimoradas, utilizando diferentes materiais e métodos para ser mais atrativa ao aluno; desse modo, destacamos a ludicidade, a qual pode contribuir nesse processo, pois é a partir da brincadeira que a criança faz os primeiros contatos com o mundo e com outras crianças. Isso é confirmado por Miranda et al. (2019, s.p), ao pontuar:

> A brincadeira também é uma forma de comunicação muito comum entre as crianças, um espaço de aprendizagem por meio delas torna o ensino mais prazeroso para uma criança autista, uma vez, a mesma irá se socializar, expressar-se e aprender de forma "menos pesada", vale salientar que a professora deve mostrar para a criança sua rotina do dia e trabalhar com a mesma uma rotina para leitura, enfatizando sempre o visual, já que as crianças com TEA se prendem bastante ao visual.

Miranda et al. (2019) complementa que o brincar favorece o desenvolvimento mental e físico, portanto, ao aplicá-lo no ambiente escolar, principalmente atrelado à alfabetização, o professor encontra um meio importante para a aprendizagem, pois a brincadeira proporciona um aprendizado mais tranquilo e agradável, já que a criança aprende brincando.

No âmbito da ludicidade, jogos e brincadeiras podem contemplar os recursos da tecnologia, a qual é essencial no planejamento das aulas para autistas, pois podem deixar as atividades mais ordenadas e possibilitar ao aluno ver e entender melhor as

instruções das tarefas, podendo examinar melhor o tempo e espaço, permitindo que o aluno sinta-se mais confortável e seguro, em seu processo de ensino-aprendizagem (PAIM, 2019).

Apesar de apresentarmos algumas das práticas que são viáveis para alfabetizar um aluno autista, destacamos que essas metodologias não são universais, sendo necessário adaptar conforme a necessidade da criança; também é importante ressaltar que o professor, ao adaptar as atividades para o aluno autista, deve ter conhecimento de qual método de intervenção está sendo aplicado por outros profissionais para que seja mantida a constância em seu desenvolvimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matrícula de alunos autistas em escolas regulares tem aumentado consideravelmente, tendo em vista que diversas leis garantem a eles o acesso ao ensino de qualidade. No entanto, ainda há dificuldades no processo de inclusão, considerando que alguns profissionais desconhecem o transtorno, a escola nem sempre dá o suporte necessário para que seja possível incluí-lo ou o aluno é constantemente julgado pela sua forma de ser, dificultando a alfabetização. Além disso, faltam políticas públicas realmente efetivas para o assunto em pauta.

É fato que todos devem estar engajados na inclusão e aprendizagem do aluno com TEA, contudo o professor é fundamental para que o aluno seja alfabetizado e letrado, pois é ele quem estará diretamente relacionado à construção do conhecimento do aluno. Portanto, é importante que ele seja devidamente instruído e busque conhecimento para proporcionar à criança uma formação plena.

Ao ter conhecimento de abordagens que podem ser empregadas, é possível que o professor tenha facilidade para planejar sua aula e adaptá-la para que o autista possa aprender. Dentre todas as metodologias existentes, não há fórmulas prontas que possam ser aplicadas na aula, sendo necessário que o professor experimente e aplique aquela que for mais eficiente ao caso específico.

Finalizando, para que o processo de alfabetização e letramento de crianças com TEA seja efetivo, faz-se necessária uma reforma em todo o sistema educacional, pois pouco se fala em educação especial inclusiva nas graduações, impossibilitando que os professores em formação inicial desconheçam o tema. Além disso, não são

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ofertados aos professores cursos de formação que visem metodologias viáveis para serem aplicadas em sala com alunos autistas, que são fundamentais para um processo de ensino-aprendizagem exitoso.

REFERÊNCIAS

AIRES, A. C. S.; ARAÚJO, M. V. S.; NASCIMENTO, G. A. Autismo: Convívio Escolar, um Desafio para a Educação. In: SEMANA DE ESTUDOS, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS, n. 6, 2014, Campina Grande. **Anais Eletrônicos [...]** Campina Grande: Editora Realize, 2014. Disponível em: https://bityli.com/4qCRQ. Acesso em 13 nov. 2020.

BARBOSA, A. M. et al. O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, n. 11, 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos [...]** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013, p. 19776-19792. Disponível em: https://bityli.com/eMuKK. Acesso em 17 dez. 2020.

FRANÇA, G. T.; BARBOSA, G. F. C. Processo de Alfabetização de Crianças Diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo. **Caderno Intersaberes**. Curitiba, v. 9, n. 18, p. 188-203, 2020. Disponível em: https://bityli.com/AJ5rG. Acesso em 13 nov. 2020.

GARCIA, G. A.; OLIVEIRA, T. R. Um Novo Olhar sobre a Prática de Alfabetização e Letramento de Crianças com Autismo. **Educação e Saúde: fundamentos e desafios**. São João del Rei, v. 1, n. 2, p. 127-141, jul. 2019. Disponível em: https://bityli.com/OOIuW. Acesso em 10 nov. 2020.

MAGALHÃES, C. J. S. et al. Práticas Inclusivas de Alunos com TEA: Principais Dificuldades na Voz no Professor e Mediador. **Revista online de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, v.21, n. esp. 2, p. 1031-1047, nov. 2017. Disponível em: https://bityli.com/G4KFb. Acesso em 30 nov. 2020.

MIRANDA, B. M. et al. Desafios no Processo de Ensino/Aprendizagem na Alfabetização de uma Criança com TEA. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, n. 6, 2019, Maceió. **Anais eletrônicos [...]** Campina Grande: Editora Realize, 2019. Disponível em: https://bityli.com/tlNwy. Acesso em 04 nov. 2020.

NUNES, D. R. P.; WALTER, E. C. Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, out.-dez. 2016. Disponível em: https://bityli.com/KxFvi. Acesso em 18 nov. 2020.

OLIVEIRA, A. P.; AMORIM, J. M.; BELLO, A. W. Desafios do professor que trabalha com aluno autista. **TCC Pedagogia**. Várzea Grande, n. 3, p. 1-14, 2017. Disponível em: https://bityli.com/ouG2E. Acesso em 11 out. 2020.

PAIM, L. E. P. **A Tecnologia Educacional e o Transtorno do Espectro Autista (TEA):** Possibilidades e Desafios na Alfabetização. 2019. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Informática Instrumental) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://bityli.com/0nZtj. Acesso em 13 jan. 2021.

SANTOS, G. C. D.; SACHINSKI, I. Os Desafios da Escola na Inserção dos Alunos Autistas. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, n. 6/12, 2018, Curitiba. **Anais eletrônicos [...]** Curitiba: FAE Centro Universitário, 2018, p. 27-37. Disponível em: https://bityli.com/ysxqE. Acesso em 10 out. 2020.

SILVA, J. R.; OLIVEIRA, N. Crianças autistas no processo de alfabetização: práticas pedagógicas inclusivas. **Contemporânea Revista Unitoledo:** Arquitetura, Comunicação, Design e Educação. Araçatuba, v. 3, n. 1, p. 125-140, jan.-jun. 2018. Disponível em: https://bityli.com/WrvPl. Acesso em 26 out. 2020.

SOARES, J. S. S.; ROMEIRO, C. A. C.; MATHIAS, S. L. O Processo de Alfabetização no Ensino Regular: Atendimento a Criança com Autismo. **Revista Magsul de Educação da Fronteira**. Ponta Porã, v. 2, n. 1, p. 82-132, mar. 2017. Disponível em: https://bityli.com/vWzzo. Acesso em 11 out. 2020.

TREVIZAN, Z.; PESSOA, A. S. G. Psiquismo, linguagem e autismo: contribuições da semiótica nos contextos educativos. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 34, n. 71, p. 241-258, set.-out. 2018. Disponível em: https://bityli.com/7pHSl. Acesso em 31 mar. 2021.

VIEIRA, N. M.; BALDIN, S. R.; FREIRE, R. S. **Inclusão Escolar de Alunos com Autismo:** O que diz a literatura. 2015. Disponível em: https://bityli.com/X0hLl. Acesso em 26 out. 2020.

9.5.32 CONTANDO HISTÓRIAS: TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA-PARÁ

Quele Souza Bispo[1031]

Roseane Rabelo Souza Farias[1032]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar um recorte de uma pesquisa de conclusão de curso, em fase final, atrelada a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Altamira. O objetivo da pesquisa foi compreender as trajetórias profissionais das professoras de educação especial do município de Altamira. O estudo requereu uma abordagem qualitativa descritiva, do tipo estudo de caso de história de vida. Os sujeitos da pesquisa foram professoras de educação especial que participaram/ou participam do processo de construção de uma educação especial no município de Altamira. Para a coleta de dados realizou-se entrevistas, do tipo narrativa. Alguns cuidados éticos foram tomados como a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) acerca das entrevistas e das prováveis imagens concedidas pelas professoras entrevistadas. As professoras autorizaram a divulgação de seus nomes e de suas histórias. Os resultados revelam que as trajetórias das professoras coincidem com a própria organização de uma educação especial no município. É possível, também, destacar que foi, em grande parte, no exercício da docência, que as professoras foram criando e reformulando suas compreensões, ações e práticas acerca da escolarização de alunos com deficiência; houve muitos desafios para construir uma discussão e prática inclusiva no município visando desenvolver uma educação especial comprometida com a escolarização e está como expressão do direito à educação.

Palavras-chave: História da educação especial. Professoras. Pessoas com deficiência.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar um pouco das trajetórias de professoras de educação especial do município de Altamira. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de conclusão de curso, em fase final, atrelada a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Altamira, localizado na Região Sudoeste do Estado do Pará.

O objetivo da pesquisa foi compreender as trajetórias profissionais das professoras de educação especial e sua relação com a organização da educação especial no município. O estudo requereu uma abordagem qualitativa descritiva, do

[1031] Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Contato: souzabispoquele@gmail.com
[1032] Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). Coordenadora da Divisão de Acessibilidade do Campus de Altamira. Contato: roseanerabelo@ufpa.br

tipo estudo de caso de história de vida. Os sujeitos da pesquisa foram professoras de educação especial que participaram/ou participam do processo de construção de uma educação especial no município de Altamira.

Para a coleta de dados realizou-se entrevistas do tipo narrativa. Alguns cuidados éticos foram tomados como a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) acerca das entrevistas e das prováveis imagens concedidas pelas professoras entrevistadas. As professoras autorizaram a divulgação de seus nomes e de suas histórias.

Foram entrevistadas quatro professoras, a saber: Maria Caetano, primeira professora, no município de Altamira, a desenvolver um trabalho mais específico com os alunos com deficiência, no ano de 1988. Odete Campner, primeira professora a aprender Braille e desenvolver técnicas de alfabetização com crianças cegas. Rosangela Medeiros que atuou como professora multiplicadora, possibilitando aos professores das demais regiões da Região do Xingu conhecimentos acerca da área e instrumentalização para a organização dos serviços de educação especial nos municípios vizinhos. Por fim, Lene Silva, que contribuiu para que os alunos da educação especial tivessem um maior suporte para o desenvolvimento de sua escolarização, principalmente no que compete a acessibilidade.

As entrevistas foram transcritas e organizadas por meios das seguintes temáticas: trajetórias, práticas e desafios. No tratamento dos dados utilizou-se a análise de conteúdo do tipo temática, respeitando as questões de fidedignidade, coerência evitando possíveis exposições e constrangimentos.

2 DESENVOLVIMENTO

O início da escolarização de pessoas com deficiência no município de Altamira corresponde ao início das trajetórias profissionais de Maria Caetano, Odete Campner, Rosangela Medeiros e Lene Silva. As trajetórias profissionais dessas mulheres se misturam às trajetórias da própria organização da educação especial no município. Conhecer a trajetória profissional dessas professoras revela não somente as peculiaridades da formação, mas também, a organização de uma área de conhecimento.

Professora Maria José da Silva Caetano foi a primeira professora, no município de Altamira, a desenvolver um trabalho mais específico com os alunos com deficiência, no ano de 1988. Explica a professora que somente a escola Dom Clemente Geiger, localizada à Rua Antônio Vieira nº 122, Bairro Brasília no município de Altamira- PA, recebia os alunos "diagnosticados" com algum problema de aprendizagem, geralmente associado a uma suposta deficiência. Assim sendo, toda criança que tinha um comportamento fora do padrão de normalidade era enviado para a escola:

> No Dom Clemente, tinha uma sala que recebia esses alunos com problemas, que não eram detectados, só que a criança tinha um comportamento diferente ele era jogado numa sala junto com os ditos normais, e como a professora responsável pela sala teve que ir embora, e joga quem? "Joga a professora Caetano na sala!" (MARIA CAETANO, 2020).

A escola Dom Clemente Geiger a partir do momento que há matricula de alunos com deficiência começa a ter uma representatividade na sociedade altamirense como uma escola diferente das demais. Provavelmente a partir de um ingresso de um aluno com deficiência na escola, outros foram matriculados. Essa representatividade passa a ser quantitativa, já que não havia nenhuma orientação pedagógica em relação ao atendimento educacional de alunos com deficiência, como esclareceu a professora. Supostamente, os alunos com comportamento diferente que a professora relata, diz respeito a alunos com deficiência intelectual, que provavelmente foram matriculados nas turmas considerando suas idades mentais, um equívoco pedagógico não exclusivo da realidade altamirense, uma vez que se tratava de uma orientação nacional apoiada pelos testes científicos.

Interessante perceber que a professora Maria Caetano utiliza a expressão "joga a professora Caetano na sala" para se referir ao seu ingresso em uma sala de aula que apresentava diferentes alunos com e sem deficiência. Sem muitos conhecimentos acerca das diferentes deficiências, e também das distintas dificuldades de aprendizagem, associada ou não a deficiência, ela se sentia despreparada. É certo de que está ou não preparada implica em várias questões, além de formativas, porém a ideia de que é necessário certo especialismo para atuar na escolarização de pessoas com deficiência gerou algumas resistências. Farias (2019), discute a aderência dos discursos acerca dos especialismos ao campo da deficiência. Tais discursos se apoiam em práticas intervencionistas que requerem técnicas e

profissionais habilitados para desempenhar processos classificatórios, instalando-se a ideia de que o conhecimento especializado é condição prioritária para atuar com alunos com deficiência.

Diante da constatação de que havia diferentes níveis de aprendizagem, a professora Caetano estipula um método de organização, separava os alunos a partir do critério da silabação que consiste em ensinar a ler inicialmente por meio do aprendizado de sílabas, depois palavras e frases.

> Foi aí que eu vi aquilo ali misturado, crianças que aprendiam e que não aprendiam, aí como fiz o magistério a gente tinha que saber trabalhar com aquelas crianças, inclusive eu tinha uma criança que ela pegava o caderno de cabeça pra baixo, eu fiquei louca, aí eu tinha um pouco de conhecimento porque o magistério ensina isso, você tem que entender a mente, por que a criança está aprendendo e porque a criança não tá aprendendo. Eu tinha que separar os que conseguiam silabar, os que eram pré-silábicos e fiz multisseriado (MARIA CAETANO, 2020).

Uma mudança mais significativa na trajetória profissional da professora ocorre quando ela realiza seu primeiro curso de formação na área da educação especial. Movida por questões pessoais que se misturam às profissionais, no ano de 1994, a professora se direciona para Belém para realizar um curso de aperfeiçoamento no campo da educação especial.

> Foi quando o governo abriu curso para especialização, ninguém quis ir. Como eu tava em conflito com meu marido, era bom sair de casa, passar um tempo fora, então eu fui pra Belém, passei 6 meses, daí eu fui estudar deficiência auditiva. Quando eu voltei, não voltei mais para o Dom Clemente, fui para o Deodoro da Fonseca (MARIA CAETANO, 2020).

A professora Caetano fez o seu curso proporcionado pelo Instituto Estadual de Educação do Pará (IEEP) desenvolvendo sua formação para o magistério, atuando em diversas áreas do saber, como as disciplinas de Filosofia, Desenho, Didática, Educação Física, Matemática, Português e outros cursos relacionados à educação especial, que na época começam a aparecer no debate educacional.

Como a professora Caetano destacou, ao retornar à Altamira, foi direcionada para trabalhar na Escola Deodoro da Fonseca. Esta escola, segundo Araújo e Lopes (2007), caracteriza-se por ser uma das principais intuições que pôs em funcionalidade a educação especial seguindo as orientações legais, gerando conhecimento e novas pesquisas científicas educacionais. Atualmente é reconhecida como uma referência na inclusão de alunos com deficiência auditiva. Tal reconhecimento é resultado de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

uma construção histórica que tem na figura da professora Caetano uma expressão, uma vez que, com os conhecimentos adquiridos no seu curso de aperfeiçoamento ela imprimiu na realidade educacional altamirense mudanças significativas que funcionaram como um divisor de águas.

Outra professora que se destacou na escolarização de pessoas com deficiência no município de Altamira, é Odete Campner, principalmente na educação de pessoas cegas. Foi uma das primeiras professoras a aprender o Braille e desenvolver técnicas de alfabetização com crianças cegas, atuando como uma multiplicadora de conhecimentos na região. Sua trajetória inicialmente foi na escola regular, e posteriormente na escola especializada. Essa inserção representou a realização de um sonho, bem como, mudou grande parte de sua trajetória pessoal e profissional.

> Em 2006 eu realizei meu sonho de ir pra APAE trabalhar com crianças especiais, e isso mudou toda a minha vida. Antes eu tinha uma maneira de ver as coisas e a partir daquele momento que eu entrei na APAE mudou a minha maneira de ver a vida (ODETE CAMPNER, 2020).

Seu contato com várias especificidades na APAE revelou sua necessidade de capacitação. De forma oportuna, durante sua licença especial, escolheu ao invés de umas férias, participar de um curso no Instituto Álvares de Azevedo, em Belém.

> Na APAE eu comecei a trabalhar com várias deficiências, onde eu me identifiquei mais com a deficiência visual, só que eu não tinha base nenhuma, não sabia como fazer. Daí eu pedi uma licença especial e vim pra Belém, no Instituto Álvares de Azevedo, que me ofereceu um curso pra mim. Foram quinze dias que fiquei em Belém, então nesses quinze dias eu passei por vários setores. E depois desses quinze dias eu retornei para Altamira e comecei a trabalhar com os alunos deficientes visuais da Instituição APAE (ODETE CAMPNER, 2020).

A pedagoga Rosangela Medeiros é uma das professoras que também tem contribuições importantes na educação especial em Altamira. Formada pela UFPA, em 2003, sua experiência profissional inicial ocorreu na área da saúde, onde era concursada. Ao finalizar o curso de graduação pediu afastamento e começou a atuar na área da educação, na Escola Francisca Gomes, no período de 2003 a 2005.

No ano de 2005 ocorreu o concurso da Prefeitura de Altamira. Agora concursada na educação, Rosangela começou a dar início a sua trajetória profissional educacional. Ao iniciar sua atuação na educação não havia muitas opções para quem queria realizar uma formação voltada para a educação de pessoas com deficiência, por isso ela buscou capacitação à distância, em outra universidade, localizada no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ceará. A especialização possibilitou conhecimentos voltados para a educação de pessoas com deficiência, em uma perspectiva inclusiva:

> Nas escolas, a sala de aula, ela não era inclusiva porque não tinha alunos ditos anormais, então em 2007 eu tenho o conhecimento de um curso de 180 horas para as salas de educação especial que seria dado pela Universidade Federal do Ceará, com polo em Altamira. Então foi aparecendo e sei que se estendeu para algumas pessoas e uma dessas fui eu (ROSANGELA MEDEIROS, 2020).

Depois de formada, a professora foi nomeada como tutora do referido curso. O fato de também ser especialista em Informática Educativa deu a ela a oportunidade de ampliar e multiplicar o conhecimento sobre a educação especial utilizando a informática como recurso metodológico. Como tutora, a professora pôde realizar treinamentos em Brasília, na área da deficiência visual, auditiva, física e intelectual. Com os conhecimentos adquiridos a professora retornou à Altamira e passou a atuar como formadora nos municípios da Região.

> Em Brasília eu trabalhei mais a questão da educação de surdos, então em 2008 eu voltei pra Altamira e começo a formar outros municípios e comecei a realizar cursos em Vitória, Brasil Novo, Medicilândia (ROSANGELA MEDEIROS, 2020).

Além de multiplicadora, a professora, também, passou a atuar na escola Deodoro da Fonseca. Em 2007 a organização das salas no município estava apoiada em um modelo integracionista que assumiu nuances segregadoras em razão da forma como foi se produzindo as salas especiais e suas repercusões. Em 2008 em razão das discussões em torno da política inclusiva, principalmente a partir dos conhecimentos adquiridos pelas professoras, entre elas, a professora Rosangela, inicia-se um movimento de mudança nas estruturas das escolas do município de Altamira e região, a começar pela escola em que atuava, funcionando como um piloto.

De certo é a partir da década de 1990 que iremos visualizar textos de política orientando o processo de escolarização de alunos com deficiência na escola regular. Em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial. Essa política ficou conhecida como política integracionista, pois partia da compreensão de que a integração do aluno estava condicionada às condições próprias dos alunos, sua capacidade de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas no ensino comum, tendo como referência o ritmo dos alunos sem deficiência. Tal encaminhamento é pautado a partir de padrões homogêneos de participação e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprendizagem. Essa política não proporcionou uma reflexão e reformulação das práticas educacionais. Consequentemente os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum não foram valorizados, reforçando o paradigma meritocrático, responsabilizando exclusivamente o aluno pelo seu sucesso e principalmente seu suposto fracasso na educação (BRASIL, 2008).

O paradigma da integração, que foi adotado na educação especial gerou discussões e interpretações diversas. Essa forma de integração afirma Martins (2015), garantiu a inalteração do esquema escolar, já que não se questionava as possibilidades de mobilidade dos alunos com deficiência. Esse processo de integração, mesmo que teoricamente buscasse privilegiar um ambiente o mais normal possível, visando possibilitar a passagem de um tipo (ou nível de serviço) para outro, na maioria dos casos, os educandos permaneciam nas classes especiais.

Em 2008 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Nesta política, conhecida como inclusiva, define-se como prioridade a garantia do acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. A política direciona o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a continuidade da escolarização, a formação continuada de professores (as), e o desenvolvimento de estruturas que possam garantir a acessibilidade, englobando a família e a comunidade.

O AEE é responsável por criar e organizar recursos pedagógicos que facilitem o acesso de crianças com deficiência nas escolas regulares levando em consideração a necessidade específica de cada um. Estes uma vez matriculados devem participar do AEE no contra turno, ou seja, em horário diferente daquele que eles estudam nas salas regulares com os demais alunos. As escolas que têm salas de recursos devem oferecer condições de acesso para que haja participação na aprendizagem e igualdade de condições.

É no contexto de uma política inclusiva que se destaca a trajetória da professora Lene Silva. Ela foi uma das professoras que contribuiu para que os alunos da educação especial tivessem um maior suporte para o desenvolvimento de sua escolarização, principalmente no que compete a acessibilidade.

Formada em Pedagogia pela UFPA, campus Altamira, seu ingresso no mundo docente se deu em virtude da falta de outras opções. Seu sonho era ser advogada,

porém buscou desenvolver sua formação com êxito, principalmente em virtude da formação em magistério.

> Eu fiz UFPA também, Pedagogia regular, estudava de manhã. Meu curso foi excelente. Fiz porque gostava da profissão, já era professora, fiz a penúltima turma de magistério em Altamira, terminei em 97. Naquele tempo em Altamira não tinha muitas opções, não tinha ensino superior particular, era só UFPA e depois veio a UEPA né, com outros cursos lógico, e aí também por falta de opção eu fiz pedagogia. Meu sonho era ser advogada, mas já era uma coisa que eu já trabalhava, que eu tinha afinidade, que eu já gostava né, a Pedagogia pra mim é a minha vida (LENE SILVA, 2020).

Foi a partir da pós-graduação em Inclusão em Libras que a professora Lene teve maior engajamento na área. Com isso buscou ter mais conhecimento sobre a inclusão, sobre legislação, metodologias, o que a mobilizou a atuar no AEE.

Os percursos profissionais das professoras revelam não somente uma trajetória pessoal, mas imbricados a suas formações está o próprio desenvolvimento de uma área de conhecimento, a da escolarização de pessoas com deficiência, no município de Altamira e região. Conhecer suas trajetórias pessoais revela o compromisso firmado dessas professoras com uma formação voltada para os historicamente posicionados às margens da sociedade. Podemos concluir nesse tópico que a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência se efetiva a partir de profissionais que assumem uma posição engajada na sociedade altamirense visando o compromisso de conceber a educação como um direito de todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias profissionais de Maria Caetano, Odete Campner, Rosangela Medeiros e Lene Silva se entrelaçam com suas próprias histórias de vida e nos ajuda entender a construção de suas identidades docentes, bem como compreender que em meio a essa construção foi ocorrendo também os contornos da educação especial no município de Altamira, o que nos permite compreender a origem da construção dessa área, os desafios, as primeiras compreensões acerca da escolarização de pessoas com deficiência, as primeiras práticas pedagógicas e suas repercussões ao longo da história.

Os resultados revelam que foi, em grande parte, no exercício da docência, que as professoras foram criando e reformulando suas compreensões acerca da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

escolarização de pessoas com deficiência. Suas primeiras ações e práticas se baseiam na sua experiência prática, movidas por repertórios próprios que misturam interesses pessoais e profissionais. De certo houve muitos desafios para construir uma discussão e prática inclusiva no município de Altamira, que dizem respeito às representações negativas em torno da educação de pessoa com deficiência, as dificuldades de formação, a morosidade do investimento do setor público municipal, o que obstaculiza o desenvolvimento de uma educação especial comprometida com a escolarização e esta compreendida não somente como sinônimo de socialização, mas como expressão do direito à educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Monica Dias de Lopes. MARTINS, Audacia**. A inclusão das pessoas surdas na EMEF Deodoro da Fonseca na Cidade de Altamira.** Monografia (especialização) – Faculdade internacional de Curitiba. Curitiba, 2007

BRASIL. Ministério da Educação**.** POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**.** Brasília, 2008

FARIAS, Roseane Rabelo Souza. **Itinerários da institucionalização da Educação Especial no Estado do Pará**: perspectivas a partir da história social. Universidade de São Paulo (Tese em Educação). São Paulo, 2019

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da Educação de Pessoas com Deficiências:** da antiguidade ao início do século XXI. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: 2015.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.5.33 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA AS PESQUISAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ACERCA DOS ESTUDANTES COM TEA

Amanda Suellen Bodnar[1033]

Jiseli de Fátima Oliveira Pasqualin[1034]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar os conceitos da Teoria histórico-cultural presentes nas pesquisas (2010-2020) relacionadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, tendo enfoque o trabalho docente. Para tal, por meio de uma pesquisa qualitativa, fez-se um balanço das produções nas plataformas Periódicos CAPES e Scielo, e a análise de conteúdo, baseada em Franco (2005), dos dados obtidos através da busca. A fim de construir o referencial teórico do trabalho, utilizou-se de Vygotsky (2009; 2011), Sforni (2008), Orrú (2010), Toomela (2020) e Delari Junior (2013). Após a leitura dos artigos selecionados nas plataformas utilizadas, fez-se um primeiro tratamento dos dados e análise dos dados por tópicos. Em seguida, foi definida a categoria de análise de conteúdo: "Pesquisas sobre TEA e trabalho docente com enfoque na Teoria Histórico-cultural: um panorama dos anos 2010-2020 nas plataformas Scielo e Capes". Desta maneira, foi possível compreender quais são: o enfoque temático, principais instrumentos de coleta de dados e análise, conceitos de TEA, temas relacionados ao trabalho docente e principais conceitos da teoria vygotskyana dos artigos selecionados. Por meio da análise foi possível concluir que o enfoque principal das pesquisas é a inclusão de estudantes com TEA no ensino básico regular, tendo como objeto de estudos as práticas dos estudantes, colegas e docentes. A metodologia mais utilizada foi o estudo de caso, sendo o ensino, desenvolvimento e aprendizagem caracterizados como objetos de estudo. Pode-se observar que as pesquisas têm em comum o uso do DSM-V para caracterizar o TEA. O conceito de mediação é utilizado em quase todas as pesquisas, e os temas relacionados ao trabalho docente nas pesquisas classificam, principalmente, o professor como agente mediador no processo ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Transtorno do Espectro Autista. Teoria Histórico-cultural.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve origem a partir de duas motivações: o grupo de estudos que as mestrandas fazem parte, o qual tem como temas principais: o trabalho e a formação docente; e a dissertação de uma das mestrandas, que aborda o tema do processo de escolarização do estudante com TEA na perspectiva histórico-cultural, a fim de incorporá-lo na pesquisa. Além disso, a investigação sobre o tema proposto também auxilia no trabalho docente de uma das pesquisadoras que trabalha com estudantes com TEA.

[1033] Mestranda em Educação. UNIVILLE. amandabodnarr@gmail.com
[1034] Mestranda em Educação. UNIVILLE. jipasqualin@gmail.com

Ademais, a justificativa acadêmica e social dá-se a fim de propor uma análise das pesquisas sobre o estudante com TEA por uma perspectiva que tenha um olhar sobre a potencialidade dos estudantes público-alvo da educação especial, visto que, não basta apenas o direito à matrícula, mas é necessário garantir um ensino efetivo e de qualidade. É notório ressaltar que conforme os dados do resumo técnico do Censo 2020 (Deed/Inep), o percentual de matrículas dos estudantes com TEA, deficiência ou altas habilidades em classes comuns cresceu em 90%, tendo um destaque para a etapa do Ensino Médio, com um aumento de 99,3%.

Sendo assim, o objetivo principal do trabalho é analisar os conceitos da Teoria histórico-cultural presentes nas pesquisas (2010-2020) relacionadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo enfoque o trabalho docente. Para tal, foi feita uma pesquisa para coleta de dados de produções existentes na área de estudo entre os anos de 2010-2020 através das plataformas de dados: Periódicos CAPES e Scielo.

Na plataforma de dados **Periódicos CAPES** optou-se por realizar a coleta de dados da seguinte maneira:

A) Acesso à plataforma dos Periódicos CAPES;
B) Opção pela busca avançada para a pesquisa de artigos;
C) Os descritores utilizados na busca, com a seleção “Qualquer” foram: “Vygotsky”, na seguinte área de pesquisa o operador booleano “AND” os descritores (Transtorno do Espectro Autista) operador booleano “AND” (Autismo);
D) Repetiu-se a busca com as variações: Vigotski, Vygotski e Vygotskii[1035];
E) Após as pesquisas, através da leitura de todos os resumos, foram selecionados 08 artigos.

O resultado da pesquisa utilizando “Vygotsky” foi de 26 artigos, com “Vigotski” de 7 artigos, aplicando “Vygotski” 6 artigos e “Vygotskii” não obteve-se nenhum resultado. Após a leitura de todos os resumos e posteriormente a leitura completa dos artigos, foi possível identificar quais tinham relação com o objetivo da pesquisa, ou

[1035] Em russo: Лев Семёнович Выготский. De acordo com Delari Junior (2013) algumas das distintas formas de escrever o sobrenome de Vygotsky são: Vigotski, Vigotsky, Vigotskii, Vigotskji e Vygotski.

seja, os trabalhos que voltam-se para o âmbito do trabalho docente a envolver a Teoria histórico-cultural e TEA.

O processo de coleta de dados na plataforma **Scielo** seguiu as seguintes etapas:

A) Acesso à plataforma da base de dados da Scielo;

B) Em "artigos" foi acessada a seção de pesquisa de artigos

C) Os descritores utilizados na seção assunto foram: "Transtorno do Espectro Autista", na seguinte área de pesquisa o operador booleano "OR" e "Autismo" e ao final o operador booleano "AND" e "Educação";

D) Após as pesquisas, através da leitura dos resumos, foram selecionados 08 artigos do total de 44.

A escolha dos descritores foi diferente da pesquisa na plataforma da Scielo pelo fato de que quando inserido "Vygotsky" (e variações) junto aos descritores "Transtorno do Espectro Autista" OR "Autismo" a pesquisa não apresentou resultados.

Desta maneira, a fim de alcançar resultados mais significativos, optou-se por adicionar o descritor "Educação" e, através da leitura dos resumos e artigos apresentados nos resultados, buscou-se pelo nome de Vygotsky (e variações) ou teoria histórico-cultural/sócio-histórica. Assim, pode-se verificar quais artigos tinham relação com a teoria vygotskyana e que tivessem o TEA (ou autismo) como tópico de estudo.

O resultado total da pesquisa da Scielo foi de 44 artigos, todavia, após a leitura de todos os resumos, palavras-chave e posteriormente uma busca pelo nome de Vygotsky (e variações) ou teoria histórico-cultural/sócio-histórica e, quando necessário o artigo completo, foram selecionados um total de 08 artigos baseando-se no objetivo de análise.

O procedimento de análise de dados iniciou-se por meio de uma análise contextual, no qual foi utilizada uma tabela que divide os artigos entre as plataformas de dados e os descritores utilizados, ano do trabalho, título, autor(es), revista e o resumo/link para o artigo completo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1 - Primeiro tratamento dos artigos

SCIELO - Vygotsky + Transtorno do Espectro Autista OR Autismo		
ANO	TÍTULO - AUTOR(ES) – REVISTA	RESUMO/LINK

Fonte: As autoras (2020)

Após este primeiro tratamento de dados dos artigos, iniciou-se a pesquisa de análise de conteúdo (Franco, 2005), que foi feita com base nos tópicos explicitados no quadro abaixo:

Quadro 2 - Quadro de tópicos de análise dos artigos

Enfoque temático: Qual é o tema principal do artigo? Qual o enfoque principal da pesquisa?
Principais instrumentos de coleta de dados e análise: De que maneira a pesquisa aconteceu? Utilizou de quais métodos?
Conceito de TEA: De que forma o TEA foi conceitualizado? Ocorreu de forma legal através de leis e documentos oficiais? Por meio de uma visão médica ? Utilizou-se uma abordagem social do TEA?
Conceituação sobre o trabalho docente: Como o trabalho docente é conceituado nos artigos? Qual a relação que se faz entre o trabalho docente e o ensino de estudantes com TEA?
Conceitos da teoria vygotskyana: Quais conceitos são utilizados? A relação com a Teoria histórico-cultural mantém-se durante o artigo ou é citada de forma isolada?

Fonte: As autoras (2020)

A partir da leitura dos artigos dando enfoque aos tópicos da primeira análise, buscou-se formular os pré-indicadores e indicadores que auxiliaram na formulação da categoria de análise: “Pesquisas sobre TEA e trabalho docente com enfoque na Teoria Histórico-cultural: um panorama dos anos 2010-2020 nas plataformas Scielo e Capes” que será discutida no subcapítulo.

2 DESENVOLVIMENTO

A teoria histórico-cultural pode auxiliar a compreender os fenômenos que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. Para Vygotsky (2011) “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Desta maneira, o autor reflete para além do desenvolvimento orgânico, mas trabalha com o conceito de compensação, que tem como ponto principal a inserção da pessoa com deficiência na cultura. Um ambiente no qual a criança pode ter acesso à essa cultura e desenvolver-se através da aprendizagem é a escola. Toomela (2020, p. 9) reflete que "certamente os indivíduos que participam ativamente desse ambiente [escolar] podem desenvolver formas mais elevadas de pensamento, cujo desenvolvimento é apoiado pelo ensino."

À vista disso, o estudante, ao adquirir conhecimentos acadêmicos, relacionar-se com os colegas e outras interações e mediações, acarreta o desenvolvimento das funções mentais superiores. Conforme Orrú (2010, p. 10):

> As proposições de Vigotsky acerca da pessoa com necessidades especiais e seu desenvolvimento são significativas com relação à determinação da maneira como essa condição [ser deficiente] deve ser compreendida e trabalhada no contexto da educação, conferindo-lhe o direito a seu papel ativo na construção de seu desenvolvimento, a partir de sua capacidade individual de apropriar-se e internalizar formas sociais de comportamento como participante de seu processo de conhecimento como sujeito histórico

A teoria histórico-cultural baseia-se no Materialismo Histórico-Dialético, que, de acordo com Rego (1995, p. 98), "na perspectiva dialética, sujeito e objeto de conhecimento se relacionam de modo recíproco (um depende do outro) e se constituem pelo processo histórico-social". Desta forma, seguiu-se essa perspectiva para a construção da seguinte pesquisa.

A fim de desvelar quais são os imbricamentos que as pesquisas disponíveis nas plataformas de dados têm com a Teoria histórico-cultural e o ensino escolarizado de estudantes com deficiência, priorizando o TEA, optou-se por dispor nas tabelas os seguintes grupos de análise: enfoque temático, principais instrumentos de coleta de dados e análise, conceitos de TEA, temas relacionados ao trabalho docente e conceitos da teoria vygotskyana utilizados nas discussões.

Pesquisas sobre TEA e trabalho docente com enfoque na Teoria Histórico-cultural: um panorama dos anos 2010-2020 nas plataformas Scielo e Capes

Quanto aos **eixos temáticos**, foi possível observar que dez pesquisas foram desenvolvidas com enfoque no ensino regular, sendo: seis na Educação Infantil, duas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

no Ensino Fundamental I e duas no Ensino Fundamental II. Dentre os resultados, apenas uma pesquisa tratou da inclusão de um estudante com TEA no ensino superior[1036]. Duas pesquisas não especificaram o nível de ensino, mas possuem como objetivo a educação de pessoas com TEA e a relação com teoria histórico-cultural. Duas pesquisas possuem como foco o estado da arte, e uma é referente a uma revisão de literatura científica brasileira sobre o TEA.

As pesquisas também englobam as tecnologias digitais como auxílio no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, a Teoria histórico-cultural e o ensino escolarizado para estudantes com deficiência.

O **principal instrumento de coleta de dados e análise** que os trabalhos apresentam é o de estudo de caso. Uma das pesquisas provém da colaboração de duas dissertações que tinham como método o estudo de caso, na tabela, optou-se por categorizá-la como estudo de caso*.

Em seguida, o resultado dos trabalhos que têm como instrumento de coleta de dados a entrevista e análise de conteúdo é de três trabalhos. Apenas em um trabalho foi realizado levantamento de dados e análise. Por fim, com um total de dois trabalhos, a pesquisa teórico-bibliográfica foi a menos utilizada. É interessante ponderar sobre os dados da pesquisa teórico-bibliográfica em oposição ao estudo de caso, pois, na maioria das pesquisas exploratórias existe um problema ou motivação para a pesquisa de campo, o que pode demonstrar que para tais problemas e motivações, não foi encontrada resposta na pesquisa bibliográfica, dando espaço à novas discussões e diferentes perspectivas para a pesquisa relacionada à educação inclusiva e o processo de escolarização de estudantes com TEA.

Em relação ao **conceito de TEA**, oito trabalhos utilizaram como referencial teórico o DSM-V (APA, 2013/2014); quatro trabalhos utilizaram a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; três trabalhos utilizaram a Política Nacional De Educação Especial; e cinco trabalhos utilizaram citações de autores para descrever as características do TEA, como: Kanner (1943; 2012), Sacks (2006), Asperger (1991); Bosa e Camargo (2008); Silva, Gaiato e Reveles (2012), Smith (2008), Klinger & Souza (2015); Rivière (2004); Williams & Wright (2008); Schawartzman (1994);

[1036] Ao refletir sobre os resultados, é interessante apontar que o total de matrícula nas IES no ano de 2019 conforme o MEC/Inep através do Censo da Educação Superior é de um total 1.501 matrículas de estudantes com TEA. As matrículas englobam o Autismo infantil (917) e Síndrome de Asperger (584).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Gonçalves (2010). Sendo possível perceber conceitos quando eminentemente clínicos, citados através de Höher Camargo; Bosa (2009); Schwartzman (2011); Gómez; Torres; Ares (2009); Nogueira (2009), Garton (1992), Seidl-de-Moura (2009) e Salomão (2012).

A literatura aponta Kanner como o precursor para o diagnóstico autista em 1943. Por esta razão o TEA também ficou conhecido como “Síndrome de Kanner”, sendo uma condição crônica com início na infância, e em geral até o terceiro ano de vida, onde os sujeitos apresentam dificuldades na linguagem verbal e não verbal (SCHAWARTZMAN, 1994).

Embora os conceitos e conhecimentos ainda sejam domínio das áreas médicas, a inclusão escolar aponta, através de pesquisas, que está viabilizando um novo olhar e uma nova construção sobre o desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com TEA.

As pesquisas apontaram fatores de grande importância para o desenvolvimento do **trabalho docente**, destacam-se os temas: O professor como agente mediador no processo ensino aprendizagem; a precariedade na formação inicial e continuada do professor; estratégias de ensino aprendizagem que são pautadas em características baseadas em modelos biomédicos; as relações sociais que contribuem e possibilitam o desenvolvimento do sujeito com TEA; e a importância do trabalho interdisciplinar.

Ao realizar a busca dos artigos, procurou-se filtrar os trabalhos que envolvessem a escolarização de estudantes com TEA, que de alguma forma envolvesse o trabalho docente, e a teoria histórico-cultural. Entretanto, nem todos os trabalhos dos resultados totais possuíam tal condição, sendo assim, foram retirados do processo de análise conforme a leitura dos resumos. Após esse primeiro filtro e as análises anteriormente apresentadas, foram categorizados os **conceitos da Teoria Histórico-cultural** (quadro 3).

O conceito de mediação e de aprendizagem e desenvolvimento por meio da interação social tiveram o maior número de correspondência nos trabalhos analisados. Todavia, a maioria dos trabalhos que trataram desses conceitos específicos, citaram Vygotsky, a Teoria histórico-cultural ou o conceito apenas uma vez, sem manter uma relação contínua no decorrer da pesquisa, utilizados de maneira mais geral.

O conceito de mediação e do professor como agente mediador tiveram grande número de correspondências, no entanto, nem todas as pesquisas levam em

consideração o significado de mediação conforme Vygotsky, que não é apenas de relação interpessoal. De acordo com Sforni (2008) há uma dupla mediação em sala de aula, na qual ocorre entre os estudantes e professores, mas também dos estudantes em relação aos conhecimentos científicos apresentados nos conteúdos escolares, que quase não aparece nos artigos buscados.

Quadro 3 - Conceitos da Teoria Histórico-cultural

Conceitos	Nº de correspondências
Mediação	11
Compensação	02
Defectologia	01
Imitação	02
O brincar e o desenvolvimento	04
Apropriação de conhecimentos científicos	02
Aquisição de linguagem	06
Constituição histórica, social e cultural do desenvolvimento humano	04
Desenvolvimento e aprendizagem relacionados à interação social	07
Ressignificação	04

Fonte: As autoras (2020)

O conceito de desenvolvimento e aprendizagem relacionados à interação social envolve a teoria histórico-cultural no que tange a importância do meio e da interação que ocorre entre os indivíduos. Da mesma maneira, fazendo menção à teoria, o conceito de constituição histórica, social e cultural do desenvolvimento humano foi trabalhado em alguns artigos, demonstrando um aprofundamento teórico para a escrita dos trabalhos.

Nos trabalhos, o meio escolar é visto como potente e necessário para uma aprendizagem mais social e afetiva, principalmente para estudantes com TEA. A aquisição de linguagem também é um conceito abordado com enfoque mais social e, em algumas pesquisas, é relacionado com o conceito de ressignificação, visto que, são processos que têm relação entre si.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com referência ao processo de escolarização dos indivíduos com TEA, os conceitos que mais foram citados foram: compensação, defectologia e o brincar e o desenvolvimento. O termo defectologia foi utilizado em apenas um artigo, que também trabalhou com o conceito de imitação como algo não mecânico, mas de aprendizagem, demonstrando uma linha teórica significativa ao longo da pesquisa.

A apropriação de conhecimentos científicos foi um conceito pouco utilizado nas pesquisas de forma explícita, visto que, a maioria dos trabalhos tem como enfoque a escolarização e a aprendizagem. Todavia, os dois artigos que utilizaram esse conceito, fizeram relação com a teoria histórico-cultural, que relaciona o processo de escolarização com a apropriação de conhecimentos científicos que foram cultural, social e historicamente descobertos, desenvolvidos e produzidos pelos seres humanos.

Em geral, houve predominância da relação do trabalho docente com os conceitos da teoria Histórico-Cultural. O processo de mediação, por exemplo, pode ser feito através de diversos sujeitos, mas o citado com excelência foi o trabalho de mediação do professor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras dos artigos selecionados e das análises realizadas, foi possível perceber quais foram os conceitos utilizados nas pesquisas. O conceito mais citado nos trabalhos que envolvem estudantes com TEA e baseiam-se na teoria Histórico-Cultural é o conceito de mediação. Todavia, nem todos as pesquisas trabalharam com o conceito de mediação como uma relação do indivíduo com o mundo através de objetos, signos, consigo ou com outras pessoas, mas mantiveram o foco na relação educador-educando como se esta fosse a mediação, o que revela uma insuficiência ou pouca discussão teórica.

Assim, conclui-se que é propício que as pesquisas em educação utilizem os autores base das teorias e busquem seguir um rigor na discussão teórica dos originais que vá ao encontro da teoria que está sendo utilizada na pesquisa, não apenas utilizar autores que discutem o assunto. Além disso, compete trabalhar nas pesquisas para além da visão médica em relação ao TEA, frequentemente relacionada ao uso exclusivo do DSM-V para discussão sobre o tema.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

DELARI JUNIOR, A. **Vigotski: Consciência, Linguagem e Subjetividade**. Campinas/São Paulo: Editora Alínea. 2013.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep. 2021.

ORRÚ, S. E. **Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas**. Humanidades Médicas. Sep-Dic 2010; v. 10, número 3.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. M. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem:** diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru: UNESP/FC; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

TOOMELA, A. Studies in the Mentality of Literates: Searching for the Cultural Great Divide at the Individual Level of Analysis. Integr Psych Behav (2020) 54:1–29.

VYGOTSKY, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Traduzido por Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.5.34 DIALOGANDO SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE UM PROFESSOR DE FÍSICA

Thais Cristina dos Santos[1037]

Camila Tonezer[1038]

RESUMO

A inclusão de alunos, público alvo da educação especial no Brasil, ainda é recente. A partir da aprovação do Decreto Legislativo n° 186/2008, os alunos deixaram as escolas especiais e passaram a frequentar a classe regular de ensino. Os professores precisam buscar meios de atender às necessidades educacionais de todos os alunos. Buscamos discutir sobre a formação e a percepção dos professores em relação à deficiência visual e a inclusão do aluno em aulas de Física, para tanto questionamos o professor que ministra a disciplina em uma escola da rede pública na região oeste do Paraná, a fim de conhecer as concepções desse professor em relação à promoção da inclusão, as dificuldades que o mesmo encontra ao ministrar a disciplina, como ocorre o processo de inclusão na turma e como acontece a interação entre os alunos. Propomos como questão norteadora de nossa investigação: como os professores se sentem para atuar frente a prática inclusiva? Objetivando assim realizar uma abordagem sobre as dificuldades dos professores de Física e a promoção da inclusão escolar. Entre as dificuldades destacadas pelo docente evidencia-se a dificuldade de promover a inclusão em sala de aula, falta de formação para melhorar a qualidade do ensino para o aluno público alvo da educação especial e falta de materiais para auxiliar a aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Inclusão. Professores. Formação.

1 INTRODUÇÃO

O Decreto Legislativo n° 186/2008, garante a não exclusão das pessoas com deficiência do sistema educacional de ensino, capacitando os profissionais para a promoção da inclusão, incorporando assim: “a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, técnicas e materiais pedagógicos” (BRASIL, 2008).

Precisamos percorrer novos caminhos, a fim de efetivar a inclusão escolar, com rotas onde existem oportunidades de ensino de qualidade para todos os alunos, onde considera-se o tempo de aprendizagem e as dificuldades de cada indivíduo (HOPPEN; BARBY, 2007).

Durante a realização do estágio curricular obrigatório, estivemos em uma escola da rede pública de ensino na região oeste do Paraná, observando como as

[1037] Mestranda PPGECEMTE, Universidade Federal do Paraná, thaiscrisblanger@gmail.com.
[1038] Professora Doutora, Universidade Federal do Paraná/ Departamento de Engenharias e Exatas, ctonezer@ufpr.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aulas de Física são ministradas, dentre as várias turmas que observamos, em um terceiro ano havia um aluno com deficiência visual, onde realizamos observação dessa turma e fizemos um questionário para o docente que ministra a disciplina de Física, a fim de conhecermos um pouco mais sobre as concepções, perspectivas e dificuldades que o professor possui. Objetivando discorrer um pouco sobre os desafios e as perspectivas dos professores quando comentamos da efetivação da inclusão escolar.

Para isso, o trabalho desenvolvido contou com algumas etapas, sendo elas: observação das aulas, questionário para o docente, revisão da literatura para conhecer quais são as principais dificuldades enfrentadas por outros docentes que trabalham com alunos com deficiência visual.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Martins (2012) apresenta que a Portaria Interministerial n° 186 de 1978, reconheceu a importância de disciplinas que trabalham com a inclusão, especificamente nos cursos de pedagogia, psicologia e outros cursos de licenciatura, focando assim os aspectos ético-político-educacionais relacionado às pessoas com necessidades especiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, n° 9.394 de 1996, foi aprovada com o propósito de reorganizar todos os níveis de educação, onde o capítulo cinco desta lei refere-se sobre a educação Especial, onde garante o serviço de apoio especializado, quando necessário, na escola regular.

A partir do momento em que as escolas passaram a ser inclusivas, tornou-se fundamental a elaboração de leis para que os alunos público alvo da educação especial recebessem educação de qualidade, dentre estas podemos citar o Estatuto da Criança e Adolescente através da lei n° 8.069 de 1990, garante isso em seu artigo de número 5° (BRASIL, 1990).

No final do século XX e início do século XXI aconteceram diversos debates sobre a educação especial brasileira, a partir desses debates surgiu o termo “educação para todos”, a concepção da educação inclusiva vinha sendo defendida a dois séculos (CARVALHO, 2000).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O Decreto n° 5.296 de 2004, delimita quem são as pessoas com deficiência e garante o suporte para essas pessoas, declarando em seu quinto artigo a pessoa com deficiência visual definem-se como pessoas em que:

> [...] a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

Em 2007 foi proposto o Decreto Legislativo de n° 6.094, onde em seu inciso IX, artigo 2°, reforça a ideia de inclusão dos alunos públicos alvo da educação especial em classe regular de ensino, onde afirma: “Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas".

A Lei n° 13.146 de 2015, encarrega o poder público de garantir, elaborar, encorajar e desenvolver, o acesso e a permanência no ambiente escolar, eliminando as barreiras e promovendo a inclusão de forma satisfatória.

Notamos que existem diversas leis que propõem a inclusão e um ensino de qualidade, além das leis que já temos precisamos de uma conscientização e uma mudança de atitude em nossa sociedade, pois, ainda temos muitos alunos público alvo da educação especial sendo excluídos e vivendo marginalizado, quando observamos a questão da educação inclusiva.

3 O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Precisamos ter claro que o atendimento igual para todos os alunos é diferente de proporcionar a oportunidade educacional para a todos. Demo (2004, p. 49) apresenta que: “É fundamental ser mentor de sua profissão, não somente serviçal”.

Segundo o Marcos Político-legais da educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2010) na avaliação é imprescindível que o professor analise o processo individual do aluno, considerando assim a particularidade dos alunos e suas especificidades, como é o caso dos alunos que necessitam das tecnologias assistivas dentro da sala de aula.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Mendes (2017) apresenta que o coleguismo entre os alunos não representa a ausência do preconceito ou até mesmo da inclusão, isso caracteriza-se como marginalização, a forma de interagir diferenciada caracteriza -se como segregação.

Jesus e Effgen (2012) apresentam que o desafio enfrentado pelos educadores é construir um espaço de ensino e aprendizagem, onde a diferença é “vista” com naturalidade e respeitada, uma sala de aula com novas possibilidades.

Mesmo que o professor possua em sala de aula um intérprete é importante o regente conhecer um pouco sobre a linguagem dos sinais para que o próprio docente tenha contato com o aluno, porque o professor também precisa ter contato com o aluno.

Borges (2016) apresenta que o Braille não é uma disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, o professor precisa buscar formação através dos cursos de formação continuada.

> [...] a didática inclusiva orienta-se por saberes organizativos e teóricos-práticos cujo objetivo é favorecer a participação efetiva de todos os alunos, com e sem deficiência, em uma determinada atividade educacional (CAMARGO, 2012, p. 15).

Barbosa e colaboradores (2016) apresenta a importância de não exprimimos nossos alunos como o aluno em situação de inclusão, dentro de sala temos uma quantidade de alunos, todos possuindo diferentes características, sonhos e realidades.

Uliana e Mól apresentam:

> [...] os estudantes com deficiência visual não têm maiores dificuldades de aprendizado. Ele só necessita de condição de acesso na íntegra aos conteúdos. Para tanto, faz-se necessária à adaptação de materiais e diversificação da prática pedagógica (ULIANA, MÓL, 2017, p. 157).

Silveira (2018) aponta que para que se tenha uma relação autêntica educativa o professor em hipótese alguma pode duvidar da capacidade do aluno para aprender o que o mesmo encontra-se disposto a ensinar, levando em consideração os conhecimentos prévios que o educando possui.

Ao ensinar o professor aprende com os saberes que o aluno possui, ampliando suas experiências e avaliando e considerando assim suas estratégias metodológicas,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conforme Silveira (2018, p.1) apresenta: “todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor”.

Schinato (2019) apresenta que a formação do professor vai além do saber ensinar (área conteudista) sendo necessário que o mesmo desenvolva um conjunto de práticas que auxiliem os alunos a atingirem níveis elevados, necessitando assim da formação adequada para que os resultados sejam alcançados.

Borges (2016) apresenta que existem diversas dificuldades para que a inclusão seja promovida em sala de aula no ensino regular de ensino, sendo necessário derrubar os diversos obstáculos existentes entre o querer e o fazer, dificultando assim a promoção da mesma em sala de aula.

4 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com o professor que ministra a disciplina de Física em um terceiro ano do Ensino Médio da rede pública de ensino no ensino regular, na região Oeste do Paraná, onde há um aluno com deficiência visual.

O professor respondeu um questionário sobre suas concepções relacionadas com a deficiência visual e a efetivação da inclusão na turma onde é regente, fizemos o questionário para conhecermos um pouco dos desafios enfrentados pelo docente na construção do conhecimento e na efetivação da inclusão.

Sobre a realização de questionários Konkel, Andrade e Kosvoski (2015) apresentam que a realização de questionários permite saber as dificuldades a partir do sujeito que a vive, evitando assim o pensamento utópico, permitindo conhecer e adaptar a realidade partindo das concepções existentes no próprio ambiente.

Realizamos uma proposta de inclusão na turma em que o professor citado ministra a disciplina de Física, a fim, de conhecer um pouco das dificuldades que o professor sente em relação à promoção da inclusão e sobre as dificuldades que o mesmo sente no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual, questionamos o mesmo sobre as políticas públicas de inclusão e sobre a interação dos alunos videntes com o aluno não vidente, as questões realizadas encontram-se no quadro 1, a seguir.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1: Questionário realizado ao professor que ministra a disciplina de Física

1. Há quanto tempo você ministra aula para aluno(s) com deficiência visual? Quais são as dificuldades que o aluno com deficiência visual têm na sua disciplina?
2. Quais são as dificuldades que você enfrenta para ensinar o aluno com deficiência visual?
3. Como ocorre a interação da turma com o aluno com deficiência visual?
4. Como é feita a avaliação da turma? Os conteúdos avaliados são iguais para todos?
5. Você acredita que a inclusão é possível? Qual a sua concepção sobre a inclusão? Explique.
6. Como professor, como analisa a política de inclusão?
7. Fora o material em Braille você conhece algum outro material disponível para desenvolver suas atividades em sala de aula com o aluno com deficiência visual?
8. Você têm expectativas diferentes dos alunos em situação de inclusão quando comparados aos demais alunos? Se têm, quais?

Fonte: As autoras (2021).

5 CONCEPÇÕES DO DOCENTE E RESULTADOS OBTIDOS

Para a análise dos resultados utilizamos as respostas obtidas na entrevista estruturada, respondida pelo docente que ministra a disciplina de Física. O professor entrevistado ministra a disciplina de Física há vinte anos em escolas da rede pública de ensino.

Sobre as dificuldades que o aluno público alvo da educação especial têm em Física, o professor apresentou as dificuldades que ele sente ao ensinar o aluno não vidente, onde comentou: “Falta de formação e recursos para o andamento da disciplina e conteúdo.”

Silva (2009) apresenta que uma das dificuldades enfrentadas pelos professores é a adaptação da metodologia, pois, a partir da mudança de metodologia proposta pelo professor conseguimos o respeito pelas diferenças e as particularidades dos alunos, superando assim a exclusão e tornando a sala de aula um lugar inclusivo.

Mendes (2017) apresenta que quando discutimos sobre as dificuldades de promover a inclusão em turmas do ensino regular, sempre surge a questão da formação do professor e as limitações estruturais, remetendo sobre a importância da formação do professor para lidar com as mais diversas deficiência e dificuldades de aprendizagem.

Quando questionamos o docente sobre como ocorre a interação da turma, o mesmo destacou que: “a interação da turma não ocorre de forma efetiva, existe uma espécie de isolamento. Porém, com a mudança de série, houve uma mudança dos alunos dessa turma, esperando que durante o ano letivo melhore a interação da turma”, considerando que o ano letivo acabava de iniciar quando realizado o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

questionamento, na escola investigada existem quatro turmas de cada série do ensino médio, ocorrendo no início do ano letivo uma distribuição dos alunos.

Sendo apresentado por Hoppen e Barby que “a construção do conhecimento que se dá a partir das relações consigo mesmo e com o outro, transforma o sujeito não apenas em ativo, mas interativo.” (2007, p.10).

Sobre as avaliações, questionamos como são feitas as avaliações e se os conteúdos são avaliados da mesma forma para todos os alunos, onde o mesmo respondeu: “As avaliações são diferenciadas para os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade, sendo então feitas algumas avaliações separadas e de forma diferentes para aqueles que possuem dificuldade”. Quando o professor comenta sobre os alunos que possuem dificuldade, o mesmo não está falando apenas do aluno com deficiência visual.

Bruno (2005) apresenta que os alunos público alvo da educação especial precisam de uma avaliação abrangente, onde é considerado a evolução do aluno, seu desenvolvimento acadêmico, as interações interpessoais, entre outros.

Sendo importante focarmos na realização de avaliações formativas, compreendendo a construção do conhecimento e o desenvolvimento do indivíduo, favorecendo assim o ensino e a aprendizagem, sendo o objetivo fornecer condições para que os alunos atinjam o patamar mais alto possível, sendo a avaliação um método de verificar o desenvolvimento desses alunos (BRUNO, 2005).

Conforme apresentado por Demo (2004), a avaliação tem a função de acompanhar os processos educacionais, através da realização de avaliações é possível perceber se a aprendizagem foi positiva ou não.

Questionamos qual a concepção do professor sobre inclusão, o mesmo respondeu: “Acredito, desde que existam políticas públicas que de fato promovam a inclusão. Isso infelizmente não ocorre.”

A Declaração de Salamanca de 1994, foi criada a fim de apresentar aos países a importância de tornar o ensino ofertado em ensino inclusivo e a importância de criar políticas públicas de inclusão, estão essas embasadas nos princípios da igualdade educacional (SANTOS; SANTOS, 2012).

Quando questionamos sobre como o professor analisa as políticas públicas de inclusão, o mesmo destacou: “De forma deficitária. Temos alunos que necessitam de acompanhamento em sala e não temos preparo para tal situação.”

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O professor não possui curso para a leitura e escrita Braille, não conseguindo auxiliar o aluno na escrita do código Braille das expressões matemáticas utilizadas na disciplina, necessitando assim de apoio especializado.

Através das respostas coletadas percebemos que o professor enfrenta algumas dificuldades na hora de promover a inclusão na turma, bem como ao ministrar a disciplina, na realização da transposição didática, buscando, dentro da realidade que se encontra modos de promover um ensino de qualidade para o aluno com deficiência visual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que o professor entrevistado possui o “olhar” para o aluno com deficiência visual, trabalhando assim dentro das possibilidades existentes para a promoção da inclusão, porém, como é uma das primeiras vezes que o professor trabalha com aluno com Deficiência Visual, ele sente dificuldades e percebe falta de preparo.

No processo de formação de um professor de Física, faz-se necessário que o mesmo adquira os conhecimentos básicos sobre a deficiência visual e conheça as ferramentas existentes para trabalhar em sala de aula com alunos não videntes.

É importante a oferta de cursos de formação continuada para amparar os professores para que os mesmos não se sintam inseguros quando se deparam com um aluno público alvo da educação especial, para que assim consigamos que a sala de aula se torne um espaço verdadeiramente inclusivo.

7 REFERÊNCIAS

BARBOSA-LIMA, M. C. de A.; CATARINO, G. F. de C.; TATO, A. L. Reflexões sobre o Ensino de Física para Deficientes Visuais. **Ciência em Tela**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, 2016.

BORGES, T. C. B. **Deficiência Visual:** Dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no Ensino Médio. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

BRASIL. **Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Decreto n° 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n°s 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p. 1, 24 abr. 2007. Seção 1, pt. 1.

BRASIL. **Decreto no 186, de 9 de julho de 2008.** Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p. 1, 9 jul. 2008. Seção 1, pt. 1.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-legais da educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. p. 73.

BRASIL. **Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRUNO, M. M. G. **Avaliação Educacional para Alunos com Baixa Visão e Múltipla Deficiência na Educação Infantil:** Uma proposta de Adaptação e Elaboração de Instrumentos. UFGD, 2005. Disponível em:<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3411--Int.pdf> Acesso em: 09 Dez. 2020.

CAMARGO, E. P. de; **Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física.** São Paulo: Editora Unesp, 2012.

CARVALHO, R., E. **Temas em educação especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

DEMO. P. **Universidade, aprendizagem e avaliação:** horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HOPPEN, M. F.; BARBY, A. A. de O. M. **Inclusão de Alunos com Dificuldades Educacionais Especiais na Escola Regular - Um Olhar Sobre a Diversidade.** Curitiba: SEED/SUED, 2007. Disponível

em:http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1040-4.pdf. Acesso em: 29 nov. 2020.

JESUS, D. M. de; EFFGEN, A. P. S.. Formação docente e práticas pedagógicas, Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A.; **O professor e a educação inclusiva:** formação, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 17 - 24.

KONKEL, E. N.; ANDRADE, C.; KOSVOSKI, D. M.C. **As Dificuldades no Processo de Inclusão Educacional no Ensino Regular:** A Visão dos Professores do Ensino Fundamental. **Anais** Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. Formação de professores, contextos, sentidos e práticas. Curitiba, 2015. ISSN 2176 - 1396, Curitiba, 2015.

MARTINS, L. de A. R.; Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A.; **O professor e a educação inclusiva:** formação, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 25 - 38.

MENDES, R. de C. C. **A formação do professor alfabetizador de crianças com deficiência na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina.** 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.

SANTOS, A. R. dos; SANTOS, R. G. de M. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca.** Monografia (Pedagogia) - Faculdade São Luís de França. 2012.

SCHINATO, L. C. S. **Educação inclusiva:** o olhar dos professores de Ciências no Ensino Fundamental II no município de Cascavel-PR. 2019. 125 f. Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

SILVA, G. L.; Múltiplas representações de Docentes acerca da Inclusão de aluno cego. In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 177 - 198.

SILVEIRA, R. T. A Relação Professor-aluno de uma Perspectiva Gramsciana. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n° 1, Jan./Mar. 2018.

ULIANA, M. R.; MÓL, G. S. O Processo Educacional de estudante com Deficiência Visual: Uma análise dos estudos de teses na temática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 145-162, jan./abr. 2017.

9.5.35 DISPOSITIVOS DE ACESSIBILIDADE(S) EM MUSEUS DE CIÊNCIAS

Gabriela Sehnem Heck[1039]

José Luís Ferraro[1040]

RESUMO

Este trabalho teve o objetivo de problematizar, por meio de lentes críticas, quais dispositivos garantem a manutenção das formas de acessibilidade em Museus e Ciências, considerando a intersecção entre três dimensões: (I) administrativo-institucional, (II) físico-estrutural e (III) epistêmico-pedagógica. Dentro de cada dimensão, identificamos dispositivos de acessibilidade(s) que potencialmente podem atuar na promoção da inclusão, tendo sido relacionados às seis dimensões da acessibilidade descritas por Sassaki, a saber: acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Fundamentado nos pressupostos de Michel Foucault, o termo dispositivo empregado nessa pesquisa é utilizado como referência aos distintos mecanismos institucionais, físicos e administrativos, e estruturas de conhecimento que potencializam e mantêm o exercício do poder dentro do corpo social. Concluímos que os dispositivos identificados fornecem elementos para a compreensão da experiência da acessibilidade e da inclusão em diferentes dimensões. Assim, permitem um esboçar de novas/outras práticas inclusivas a partir das formas como podem ser articulados o que também é potente para ensejar um debate sobre a origem das múltiplas formas de exclusão a priori; que deverão ser selecionadas pela ativação das práticas mediadas por estes dispositivos. Por fim, reconhecemos que cabe aos profissionais dos museus – mais especificamente, aos gestores – observar quais desses dispositivos são evidenciados e como, a partir de sua intervenção sobre os mesmos, políticas de acessibilidade e de inclusão podem ser incrementadas considerando as especificidades da realidade de cada museu em suas realidades singulares.

Palavras-chave: Dispositivo. Acessibilidade. Inclusão. Museus de Ciências. Michel Foucault.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho considera a relevância do debate em torno das políticas de inclusão como uma série de ações afirmativas direcionadas a uma parcela da população – que, a partir delas, passa a ter acesso a novas/outras oportunidades. Entendendo os diferentes âmbitos onde a acessibilidade pode ser problematizada, são evidenciadas múltiplas características a ela atribuídas, características estas que, quando significativamente consideradas e atendidas, podem garantir, de maneira mais efetiva, o acesso às pessoas com deficiência. Nesse sentido, aborda-se a necessidade da discussão em torno da temática da acessibilidade, que é cada vez mais candente no nosso país, considerando que, no Brasil, aproximadamente 24% da população brasileira tem alguma deficiência (IBGE, 2010).

[1039] Mestre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, heck.gs@gmail.com.
[1040] Doutor, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, jose.luis@pucrs.br.

No escopo da acessibilidade, reconhecemos os Museus de Ciências como aliados à inclusão, visto que são ambientes culturais de educação não formal, atuando sobre aspectos da subjetividade e permitindo a construção de uma identidade coletiva (GOHN, 2006). O Plano Nacional de Museus (PNM) considera esses espaços como "um dos **dispositivos de inclusão social** e **cidadania**, por meio do [...] fomento à criação de novos processos de produção e institucionalização de memórias **constituídas da diversidade social, étnica e cultural do País**" (PNM, 2003, p. 8, grifo nosso). Além disso, os Museus de Ciências acessíveis são importantes espaços de democratização do conhecimento ao acolher diferentes públicos, "[...] procurando fomentar cada vez mais a interação das pessoas com a memória, a história e a cultura na sociedade" (MACHADO, 2021, p. 334).

Um dos princípios da Política Nacional de Educação Museal (PNEM) destaca que a educação museal deve compreender um processo de múltiplas dimensões e de planejamento, mantendo um permanente diálogo entre o museu e a sociedade (PNEM, 2017). Assim, entendemos que o trabalho educativo no espaço museal não pode deixar de introduzir novas formas de mediação e comunicação alternativa, ultrapassando os modelos tradicionais para se abrir à elaboração de perspectivas de fruição multissensoriais (IBRAM, 2017).

Para que os Museus de Ciências sejam universalmente acessíveis, Sarraf (2021) defende que eles "[...] devem oferecer pleno acesso aos seus espaços e conteúdo para todos os visitantes, independentemente de suas condições sociais, sensoriais, cognitivas ou físicas (SARRAF, 2021, p.16). Mas, aplicar medidas efetivas de acessibilidade pressupõe ir além de "[...] um desejo presente no discurso dos gestores dos centros e museus de ciências e se transforme em uma realidade que mude de fato o espaço físico e as estratégias de comunicação e mediação [...]" (SARRAF, 2021, p.17).

Em vista disso, pretendemos problematizar, por meio de lentes críticas, quais dispositivos garantem a manutenção da acessibilidade em Museus e Ciências, considerando a intersecção entre três dimensões: (I) administrativo-institucional, (II) físico-estrutural e (III) epistêmico-pedagógica. Utilizaremos o termo acessibilidade(s) por acreditarmos que a acessibilidade se dá em mais de uma perspectiva e que, por ser tão plural em sua definição, não queremos limitá-la a apenas uma.

Esse trabalho integra uma pesquisa em nível de doutorado em fase inicial, que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

está sendo desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação em Educação e que dá continuidade a uma investigação realizada em nível de mestrado sobre popularização da ciência em Museus de Ciências voltado à públicos com deficiência. Aqui, não pretendemos criar regras e estipular conceitos prontos, mas sim lançar um olhar sobre os museus a partir de uma lente crítica, principalmente dos estudos foucaultianos, como possibilidade para pensarmos em novas configurações relacionadas ao papel dos museus na sociedade.

2 CONCEITOS INICIAIS

Ao abordarmos o tema da acessibilidade, entramos em um campo muito amplo e complexo de definições e conceitos, importantes para reconhecer e legitimar as estratégias de acessibilidade. Tais estratégias se propõem – mas não se limitam – à identificação e eliminação de obstáculos e barreiras de acesso das pessoas com deficiência a todos os âmbitos da sociedade – edifícios, rodovias, meios de transporte, meios de informações, comunicações e outros serviços (BRASIL, 2009, Art. 9). A causa de uma deficiência pode decorrer de doenças e outras condições de saúde, bem como ser resultado de acidentes, guerras, violência, entre outras, classificadas em três tipos: de natureza física, mental/intelectual e sensorial (BRASIL, 2015; SASSAKI, 2012).

A pessoa que têm alguma dessas condições – ou mais de uma – , ao interagir com barreiras, é impedida de ter pleno acesso a algum dos âmbitos citados. Foram identificadas, pelo menos, dez tipos de barreias, sendo elas classificadas em urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, nos transportes, nas comunicações/ informações e tecnológicas (BRASIL, 2015), mas também barreiras metodológicas, instrumentais, programáticas e naturais (SASSAKI, 2020). Desse contato – da pessoa com a barreira – resulta a deficiência, que representa uma sequela do impedimento e da falta de acessibilidade e, consequentemente, uma incapacidade de usufruir plenamente e sem limitação dos recursos dispostos.

Em outras palavras, Sassaki (2012) define que o ambiente dá origem à causa, causa essa que produz um impedimento no acesso quando em contato com uma barreira; o impedimento, por sua vez, se transforma em deficiência, e a interação da pessoa com deficiência com as barreiras resulta na incapacidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O reconhecimento dos tipos de deficiência e das barreiras permite identificar as dimensões da acessibilidade, descritas por Sassaki (2012; 2020), como sendo arquitetônica, comunicacional , metodológica, instrumental, programática, atitudinal e a natural. Essas dimensões estão presentes em todos os âmbitos da sociedade e, nesse trabalho, serão analisadas nos Museus de Ciências por meio da construção dos dispositivos de acessibilidade(s). A seguir, explicaremos esse conceito e suas interseções com os temas já abordados.

3 DISPOSITIVOS DE ACESSIBILIDADE(S)

O conceito de dispositivo, empregado nessa pesquisa, tem como base epistemológica o termo desenvolvido pelo filósofo francês Michel Foucault, como referência à multiplicidade de mecanismos institucionais, físicos e administrativos e estruturas de conhecimento que potencializam e mantêm o exercício do poder dentro do corpo social. Assim, pretende-se identificar quais são esses dispositivos que definem possibilidades para acessibilidade, com foco nos Museus de Ciências, bem como descrever como são colocados em prática, convertendo-se em operadores de um poder específico que se materializa por meio das políticas de acessibilidade no interior de uma economia de in/exclusão.

A partir das lentes de Foucault, os dispositivos de acessibilidade(s) são definidos como as ações e atitudes práticas no interior de políticas que atuam para a promoção de acessibilidades. Assim, os dispositivos de acessibilidade(s) podem ser "[...] discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas" (FOUCAULT, 2011, p.138), desde que consigam mobilizar ações afirmativas de acessibilidade.

Ao debruçarmo-nos sobre a estrutura organizacional dos Museus de Ciências, identificamos três dimensões de acessibilidade dentro dessas instituições, que foram divididas em: administrativo-institucional, físico-estrutural e epistêmico-pedagógica. Para cada dimensão, descrevemos os dispositivos identificados e que, potencialmente, podem ser considerados como operadores materiais de poder decisivo na promoção de formas de acessibilidade nos espaços museais. A seguir apresentamos nossos resultados.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3.1 Dimensão administrativo-institucional

Nessa dimensão, identificamos os dispositivos administrativo-institucionais, ou seja, aqueles que materializam a relação dos museus com os dispositivos jurídico-legais de acessibilidade no Brasil; sendo, portanto, normativos. Esses dispositivos dialogam com a dimensão programática de acessibilidade (SASSAKI, 2020), pois representa a ausência de barreiras imbricadas em políticas (como leis, decretos, portarias, resoluções, ordens de serviço, regulamentos etc.) e também com a dimensão atitudinal, ao pensar em medidas para reduzir comportamentos sociais carregados de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, como resultado de programas e práticas de sensibilização e de conscientização e da convivência na diversidade humana nos locais de trabalho (SASSAKI, 2020).

Identificamos como dispositivos administrativos-institucionais, nos Museus de Ciências, as políticas institucionais internas de acessibilidade, desenvolvidas pelas instituições para promover o acesso nas mais diversas dimensões. Essas políticas podem estimular a realização de atividades de capacitação de funcionários para o atendimento da pessoa com deficiência e da gestão e organização interna de pessoas e equipes para um atendimento acessível. Nessa relação administrativo-institucional, também reconhecemos como dispositivos de acessibilidade as ações de divulgação de exposições e eventos para o público externo, por meio de canais de relacionamento, a disponibilização de aplicativos de agendamento de visitação e a utilização de site e redes sociais para divulgação do Museu.

Também é possível reconhecer como dispositivo de acessibilidade, nesse âmbito, as relações interinstitucionais, ou seja, aquela relação do museu com outras instituições: escolas, ongs, asilos, universidades, fase etc. Esse tipo de relação propicia o compartilhamento de informações entre os diferentes espaços e pode representar uma oportunidade para debate e discussão sobre medidas de acessibilidade.

3.2 Dimensão físico-estrutural

Essa dimensão aborda os dispositivos físico-estruturais que tem o objetivo de reduzir as barreiras por meio de ações práticas nos espaços. Assim, identificamos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como dispositivos as adaptações e/ou modificações espaciais (arquitetônicas ou de experimentos) adotadas nos espaços para permitir o acesso físico, as adaptações e/ou modificações nas exposições para a acessibilidade comunicacional (uso de braile, audiodescrição, legenda, tradução em Libras, o projeto museográfico e a museografia que dele deriva – formas, tamanhos, projeto luminotécnico, etc) e o planejamento de experimentos e distribuição dos mesmos no espaço museal, considerando uma perspectiva inclusiva.

Esses dispositivos se inserem na dimensões arquitetônica da acessibilidade, que representa um combate a barreiras ambientais físicas, da dimensão instrumental, que reduz barreiras nos instrumentos, ferramentas e utensílios que podem ser utilizados por pessoas com deficiência, e na dimensão comunicacional, ao promover o acesso à comunicação interpessoal, na comunicação escrita, incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas, e na comunicação virtual (acessibilidade digital) (SASSAKI, 2020).

Esses aspectos se relacionam intimamente com os princípios do Desenho Universal, ou seja, “a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, até onde for possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico” (BRASIL, 2007, p. 17). Dentro dos sete princípios está o uso equitativo (igualitário), o uso flexível (adaptável), o uso simples e intuitivo (obvio), a presença de informação de fácil percepção (conhecido), a tolerância ao erro (tornar seguro), o baixo esforço físico (sem esforço) e a consideração da dimensão e espaço para aproximação e uso (abrangência) dos produtos (BRASIL, 2015). Esses sete princípios tentam assegurar uma circulação inclusiva a todos os espaços que são frequentados por qualquer pessoa. Se a acessibilidade for projetada sob os princípios do desenho universal, “ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência” (SASSAKI, 2009, p. 2)

3.3 Dimensão epistêmico-pedagógica

A terceira dimensão identificada considera os dispositivos epistemológicos e pedagógicos postos em ação para reduzir as barreiras e ampliar o acesso e democratização do conhecimento. Foram consideradas ações de socialização do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conhecimento e popularização da ciência, de capacitação de profissionais cuja ênfase seja iminentemente pedagógica (ex. mediação e funcionários) e atividades de formação com professores da educação básica, que são reflexo da dimensão atitudinal, com relação aos comportamentos e atitudes dos funcionários, e a dimensão metodológica da acessibilidade, que corresponde a ausência de barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho e educação (SASSAKI, 2020).

A promoção de atividades interdisciplinares também faz parte dessa dimensão ao serem pensadas para os mais diversos públicos, a partir de ações de acessibilidade, como a transposição didática (ou seja, "facilitar" a compreensão de conceitos científicos), ações de alfabetização e letramento científicos, o uso de exposições multilíngues (versões de textos da exposição). Na promoção da acessibilidade, "ações interdisciplinares favorecem a produção das atividades culturais em todas as etapas, incluindo elementos para atender a demanda de pessoas com deficiência e outras condições limitantes" (SOUZA, 2021).

Ações de inclusão epistêmico-pedagógicas também podem incluir a promoção de interação em sites e redes sociais do museu, promovendo a divulgação do conhecimento produzido nesses espaços para os mais diversos públicos, e a divulgação de pesquisa científica, resultado da produção de conhecimento dentro dos programas de pós-graduação das universidades vinculadas à museus. Essas ações, quando pensadas para a inclusão, possuem alto potencial didático e oferecem um leque de possibilidades para ações pedagógicas inclusivas nesses espaços, além de promover a divulgação e popularização da ciência para diferentes públicos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, empreendemos uma discussão que tentou aproximar o campo da acessibilidade em museus à perspectiva crítica, abordando os dispositivos de acessibilidade que identificamos em Museus de Ciências. Essa discussão representa um passo inicial – como incursão exploratória ao campo – de uma investigação que pretende identificar os dispositivos de acessibilidade(s) em diferentes museus. Assim, a partir de uma abordagem teórico-crítica, o (re)conhecimento dos dispositivos de acessibilidade(s) se torna útil para que se possam esboçar novas/outras práticas inclusivas, o que também é potente para ensejar um debate sobre a origem das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

múltiplas formas de exclusão a priori; que deverão ser selecionadas pela ativação das práticas mediadas por estes dispositivos.

Porém, para identificar esses dispositivos, consideramos que um passo importante seria definir o que queremos dizer com esse conceito e como pretendemos utilizá-lo nas pesquisas. Em nossa primeira insinuação sobre o tema, consideramos tais dispositivos como aqueles úteis à promoção da acessibilidade e mais: como aquilo que está investido de um poder no interior dos museus; um poder capaz de definir formas de inclusão possíveis e que é capaz de mobilizar e encadear os elementos necessários para que se garanta a acessibilidade do público. Em certa medida, o dispositivo é sempre um definidor que estipula critérios de operacionalização da acessibilidade – e, por extensão – da inclusão no espaço museal.

Em outra instância de análise, mas também a partir da leitura de Foucault, poderíamos afirmar que esses dispositivos são de ordem de uma governamentalidade biopolítica (FOUCAULT, 2008a; 2008b). Primeiro porque definem formas de conduta que se convertem em práticas e políticas institucionais relacionadas a acessibilidade e a inclusão nos museus. Em segundo lugar porque, ao atuarem dessa maneira, inscrevem-se em uma dimensão biopolítica ao produzirem formas de definição e de compreensão da acessibilidade e da inclusão que atribuem um sentido específico à experiência museal e definem para ela não uma fenomenologia como atribuição de um sentido comum desta experiência, mas ao contrário, da singularidade. Logo, em certa medida é a operacionalização dos dispositivos que contribui para a produção de uma ético-estético-política específica para cada museu.

Ao olharmos para o museu como um ecossistema de relações, podemos percebê-lo como um espaço de relações sociais bem definidas. Assim, os acontecimentos no interior dos museus constituem o que nos referimos como a experiência museal. Nesse sentido, os dispositivos de acessibilidade nos fornecem elementos para a compreensão da experiência da acessibilidade e da inclusão em diferentes dimensões que em seu interior fazem funcionar diferentes dispositivos que tomados em seu conjunto são homônimos das categorias às quais se inserem.

Considerando as dimensões estabelecidas anteriormente e supracitadas no texto, entendemos que para uma experiência de acessibilidade e de inclusão potente em contextos museais, as mesmas devem estar articuladas a partir do funcionamento, da colocação em prática, de seus dispositivos. Cabe aos profissionais dos museus –

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

especificamente, aos gestores observar quais desses dispositivos são evidenciados e como, a partir de sua intervenção sobre os mesmos, políticas de acessibilidade e de inclusão podem ser incrementadas considerando as especificidades da realidade de cada museu em suas realidades singulares

Para além de identificar os dispositivos, o desafio que se impõe é o de descortinar as possibilidades para o seu encadeamento; antes, ainda, explorar meios de máximo rendimento para cada um deles; tensioná-los em suas relações para se necessário, hierarquizá-los, classificá-los para que se possam auxiliar em novos desenhos de processos e fluxos em cada uma das diferentes dimensões em se inserem e que dependem de seu funcionamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Secretaria Especial dos Direitos Humanos**, Brasília, 2007. Disponível em: http://www.stf.jus.br/repositorio/cms/portalTvJustica/portalTvJusticaNoticia/anexo/Convencao_Comentada.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Câmara dos Deputados**, Brasília, 2015. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao__pessoa__deficiencia.pdf. Acesso em: Acesso em: 18 jul. 2021.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Organização, introdução e revisão de Roberto Machado. 29. Ed. Reimpressão. Rio de Janeiro: Graal. 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 jul. 2021.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**: Pelo menos uma das deficiências investigadas, 2010. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3425#resultado. Acesso em: 18 jul. 2021.

IBRAM. **Política Nacional de Educação Museal**. 2017. Disponível em: https://pnem.museus.gov.br/wp-content/uploads/2012/08/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Museal.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

PNM. **Política Nacional de Museus:** Memória e Cidadania. Ministério da Cultura. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2010/02/politica_nacional_museus_2.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

SARRAF, V. P. Conceitos e diretrizes para o desenvolvimento de acessibilidade em museus de ciências, a concepção do Cité des Sciences et de l'Industrie, em Paris, e o projeto inaugural da Estação Ciência para inspirar novas práticas. In: NORBERTO-ROCHA, J. et al. **Acessibilidade em museus e centros de ciências:** experiências, estudos e desafios. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj/Grupo Museus e Centros de Ciências Acessíveis (MCCAC), 2021. Disponível em: https://grupomccac.org/wp-content/uploads/2021/03/LivroAcessibilidadeEmMuseusDeCiencias_v2021-03-30b.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação), São Paulo, mar./abr., 2009. Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 18 jul. 2021.

SASSAKI, R. K. **A construção da acessibilidade**. In: 1º Seminário de Saúde e Segurança do Trabalhador com Deficiência na Indústria da Construção Pesada, 2012. Disponível em: https://docplayer.com.br/15563160-Romeu-sassaki-romeukf-uol-com-br.html. Acesso em: 18 jul. 2021

SASSAKI, R. K. **As sete dimensões da acessibilidade**. São Paulo: Lavratus Prodeo, 2020.

SOUZA, V. L. V. Acessibilidade cultural para pessoas com deficiência intelectual. In: In: NORBERTO-ROCHA, J. et al. **Acessibilidade em museus e centros de ciências**: experiências, estudos e desafios. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj/Grupo Museus e Centros de Ciências Acessíveis (MCCAC), 2021. Disponível em: https://grupomccac.org/wp-content/uploads/2021/03/LivroAcessibilidadeEmMuseusDeCiencias_v2021-03-30b.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

9.5.36 EDUCAÇÃO FREIREANA: POSSIBILIDADE METODOLÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Débora Kátia Ferreira do Carmo[1041]

Ivanilde Apoluceno de Oliveira[1042]

Yago Melo de Lima[1043]

RESUMO

Este texto é um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), intitulado: “Educação Inclusiva: o processo de alfabetização de alunos com autismo na perspectiva educacional freireana”. Neste artigo, o problema é: como a perspectiva educacional freireana se materializa no âmbito da educação especial com educandos/as crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)? Em razão disso, o objetivo é apresentar a possibilidade metodológica sob a perspectiva educacional freireana, no âmbito da educação especial, com educandos/as crianças e adolescentes com TEA. Consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa, que teve como base onze relatórios de encontros pedagógicos entre educadores/as do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA) e educandos/as com autismo, realizados em um Núcleo de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), em Belém-Pa, no ano de 2019. Esses encontros compõem ações educacionais de um projeto de pesquisa-ação colaborativa promovido pelo NEP na educação especial. O aporte teórico-metodológico foi composto pelo pensamento educacional de Freire (2001, 2013, 2016), Oliveira (2011, 2014), além de outros/as autores/as que dialogam com a concepção de educação reflexiva e conscientizadora de Paulo Feire. Nas reflexões da pesquisa, destaca-se que os encontros ocorreram com base no diálogo, por meio de atividades de construção textual, reflexiva e coletiva, com o uso de tecnologias assistivas, utilização de linguagem artística e recursos concretos, assim, contribuindo com o processo de alfabetização significativa dos/as educandos/as com TEA na perspectiva libertadora freireana.

Palavras-chave: Perspectiva Freireana. Educação Especial. Autismo. Alfabetização. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de um trabalho de pesquisa realizado em 2020, que discorre sobre a possibilidade metodológica sob a perspectiva educacional freireana, no âmbito da educação especial, com educandos/as crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Tal investigação surgiu de uma necessidade acadêmica e social em compreender: como se dá o processo de

Graduada, Universidade do Estado do Pará (UEPA), E-mail: deborakfdc@gmail.com.
Doutora, Universidade do Estado do Pará (UEPA), E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br.
Graduado, Universidade do Estado do Pará (UEPA), E-mail: educadoryago@gmail.com.

alfabetização com os educandos com TEA, na perspectiva educacional freireana, em um Núcleo de Atendimento Educacional Especializado? E desse modo vislumbrar como práticas pedagógicas humanizadas tendem a contribuir na escolarização de educandos/as com autismo, considerando a diversidade presente na escola pública.

Uma das modalidades mais desafiadoras na área da educação é a educação especial, campo recorrente nas discussões educacionais e políticas, em termos de mudanças e desafios legais. A Constituição Federal de 1988, no artigo 3º, inciso IV, apresenta como um dos elementos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 1988, p. 11).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/1996, artigo 4º, Inciso I, então, há crescente procura por matrículas de crianças com deficiência no processo da "educação básica", que começa pela "pré-escola; segue no "ensino fundamental" e culmina no "ensino médio"; "obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos de idade", nas escolas públicas e privadas, o que também refletiu no crescimento de problemas ligados ao processo de aprendizagem desses alunos, especificamente de alfabetização, ainda que no Inciso III garante o "Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência" (BRASIL, 1996, p. 2).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, a partir de reinvindicações históricas de atores mundiais, comprometidos com a causa da educação especial para garantir o direito à cidadania pela escolarização inclusiva, pautada nos direitos humanos e no respeito à diversidade, em relação à pessoa com deficiência e identidade pessoal:

> A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Nessa linha de educação inclusiva, Oliveira (2011) preconiza que o/a educando/a possui ação criadora, posto que se trata de um sujeito do conhecimento, devendo ser considerada sua vivência cotidiana, que perpassa pela leitura que faz dos fatos e fenômenos que ocorrem ao seu redor, e essa leitura precede a aquisição da leitura e escrita.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Freire (2013, p. 12) defende “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autoria do educando”, pelo que propõe superar a rigidez da atuação docente, em favor de valorizar a diversidade, que o autor aponta como: “a ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes e a coerência entre o saber-fazer e o saber–ser pedagógicos”. Na concepção educacional freireana, então, o trabalho pedagógico deve acontecer em meio a práxis, que implica estabelecer reflexão-ação.

Nessa perspectiva, considera-se que todos/as possuem condições de aprendizagem, pois como seres cognoscentes, são pessoas de conhecimentos prévios, vivências e interpretações de mundo. Esse é o ponto de partida da aprendizagem acadêmica, pois se parte do pressuposto que não há diagnóstico capaz de definir uma pessoa, uma vez que esta se configura, antes, como pessoa única e possuidora de estilo e movimento próprio, no seu processo de aquisição do conhecimento (FREIRE, 2013; OLIVEIRA, 2011).

A discussão nessa produção surge a partir de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), intitulado: Educação Inclusiva: o processo de alfabetização de alunos com autismo na perspectiva educacional freireana.

A pesquisa teve por base onze relatórios de encontros pedagógicos entre educadores/as do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA) e educandos/as, realizados em um Núcleo de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), no ano de 2019. Com isso, neste artigo, o objetivo é apresentar possibilidades metodológicas sob a perspectiva educacional freireana, no âmbito da educação especial, com educandos/as crianças e adolescentes com TEA.

Ancorados/as em aspectos éticos, trata-se de um trabalho de pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa, que procedeu com os cuidados de anonimato de identidade dos sujeitos descritos nos relatórios. A base teórico-metodológica foi composta por Freire (2001, 2013, 2016), Oliveira (2011, 2014), entre outros/as que dialogam com a concepção de educação reflexiva e conscientizadora de Paulo Feire. Inicialmente, apresentam-se os pressupostos metodológicos da educação de Paulo Freire, em seguida, a metodologia freireana na educação espacial e algumas considerações.

2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE

Paulo Freire (1921 - 1997) é um educador e filósofo brasileiro, nascido em Recife – Pernambuco, um dos patronos da educação. Seus trabalhos de alfabetização e aprendizados expressam de forma significativa a contribuição do seu pensamento educacional, materializados em um acervo de produções que potencializam o seu legado a vários países do mundo.

A sua abordagem, ainda que revolucionária, historicamente, tem sido alvo de investidas contrárias, oriunda de momentos políticos como o atual, de incertezas e contradições. Contudo, na contramão desses lapsos temporais, a educação Freireana parte do princípio de que cada pessoa possui o direito de ser escolarizado com respeito ao seu conhecimento prévio, com conteúdo relacionado a suas vivências cotidianas. Dizer a própria palavra, para Freire (2013) significa um ato de poder; o conhecimento com posicionamento político, de representação pessoal e social, com consciência crítica.

Freire (2013, p. 16) destaca que na prática docente há de considerar que "formar é muito mais do que puramente treinar o[a] educando[a] no desempenho de destrezas", uma vez que a educação é, sobretudo, de natureza ética, um fenômeno especificamente humano. A formação do educador na concepção de Paulo Freire é dinâmica, por possibilitar o movimento dialógico que visa protagonizar o/a educando/a para torná-lo/a consciente de seu papel social e autônomo para a conquista do ser mais. Nesse aspecto:

> O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem (FREIRE, 2013, p. 45).

Nessa perspectiva, embora esteja presente a intencionalidade de promover o conhecimento amplo e sistematizado, o campo ou objeto de interesse do/a educando/a dá início à abordagem educacional. Oliveira (2011) indica que o educador precisa estabelecer um vínculo de empatia com o educando, num movimento dialógico, pois além de respeitar a condição de pensar, perceber e interagir do/a educando/a com deficiência com o/a outro/a e com o meio, considera-se o ritmo, estilo, sentimento e a emoção, enquanto elementos favorecedores da sua escolarização.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Um pressuposto chave na perspectiva Freireana envolve a ação como práxis, isto é, reflexão – ação. De acordo com Oliveira, Mota Neto e Santos (2018), é preciso estabelecer diálogo entre os saberes do cotidiano popular e o conhecimento científico, de modo que a contextualidade metodológica ativa forme o elo necessário e significativo ao sucesso educacional do/a educando/a. Segundo os autores, "a práxis, como estratégia de reflexão permanente sobre a prática, visando a sua transformação; e a conscientização, como processo de abertura da consciência e ampliação da leitura crítica de mundo dos sujeitos" (OLIVEIRA; MOTA NETO; SANTOS, 2018, p. 50).

Nessa direção de educação formadora para a transformação, Freire (2001, p. 67) destaca: "a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens [nas mulheres]. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens [das mulheres] sobre o mundo para transformá-lo".

O diálogo na concepção Freireana é elemento indispensável na prática educacional. Segundo Freire (2001, p. 77) "o diálogo como um fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra", mas numa condição significante, que "impõe buscar, também seus elementos constitutivos", a saber a práxis como busca permanente na atuação docente, tendo o papel do diálogo e da afetividade entre estudante e professor/a na mediação das atividades de alfabetização.

A amorosidade no ato de educar para Freire (2016) se constitui em um comportamento que envolve afetividade entre educador/a-educando/a e educando/a-educando/a, com a concepção de aprendizagem sem competições. Essa premissa, parte da concepção de estimular a descoberta e autoprodução com alegria, "de criar e recriar com curiosidade epistemológica" (FREIRE, 2016, p. 64).

Nesse sentido, para uma abordagem pedagógica obter os objetivos educacionais que almeja, o novo conhecimento quanto mais próximo do conhecimento já existente, melhor será a qualidade da aprendizagem, visto que o/a educando/a se desenvolve melhor quando o conhecimento representa algo do seu campo de saberes, sejam palavras ou temas já aprendidos. Desta forma, pode se estabelecer uma alfabetização com significado.

Segundo Freire (2001, p, 96):

> Este é um fator de importância indiscutível para o investigador da temática ou do tema gerador. [...] a questão fundamental e indispensável ter antes a visão

> totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou a peculiaridades do contexto, através de cuja cisão voltaria com mais claridade à totalidade analisada.

Assim, a metodologia de Freire (2001, 2013) concebe a alfabetização do ponto de vista libertador, dialógico, o que pressupõe um poder que gera autonomia, por meio de trabalhos a partir do todo para as partes, a partir da concepção prévia do/a educando/a, visando o desenvolvimento do pensamento crítico sobre o assunto em sua forma integral.

2.1 A metodologia freireana na educação especial

As atividades pedagógicas estão registradas nos relatórios da pesquisa, apresentadas como palavras ou temas geradores, segundo interesse dos/as educandos/as, inerentes a eventos do seu contexto cultural, elaboradas por meio do diálogo freireano, materializadas em produções coletivas, de autoria e protagonismo desses sujeitos.

De acordo com algumas reflexões apontadas na pesquisa, nota-se que os/as educandos/as se influenciam na hora de realizar as atividades, enquanto um grupo que se reconhece na unidade. Como estão em etapas diferentes de alfabetização, linguagem e série escolar, cada educando/a tem sua própria cronologia no tocante à realização da atividade. Contudo, a solidariedade é evidente nas ações traduzidas no respeito que construíram entre si e com os/as educadores/as.

Interessante destacar a mudança comportamental e social em sala de aula, e o ponto importante nessa mudança está na espera dos/as educandos/as, pois os/as que finalizam as atividades primeiro aguardam os/as demais que ainda não terminaram, mesmo que isso signifique um momento de conversa ou brincadeira, e até uma leitura de um gibi da Turma da Mônica. Trata-se de um comportamento diferenciado, em respeito aos colegas em trabalho, em um ambiente de mútuo aprendizado, evidenciando um avanço comportamental em situação de aprendizagem.

Além disso, a afetividade entre os/as educandos/as é um elemento significativo, pois desconstrói o paradigma do desinteresse social da pessoa com autismo, capaz de derrubar qualquer base que se tente justificar a exclusão que vários/as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educandos/as enfrentam na escola. O campo da amizade, nesse sentido, é um dos aspectos interativos observados mais afetados.

Freire (2013, p. 138-140) adverte: “ensinar exige querer bem aos educandos [as educandas]”, que é preciso “reinsistir” nas atividades educacionais vivenciadas “com afetividade e alegria”, o que independe do nível da formação técnica e científica docente-discente. Dessa forma, é preciso refletir sobre a função das emoções no campo da aprendizagem, visto que os/as educandos/as em processo de alfabetização são carentes de uma abordagem que os/as considerem pessoas em construção de conhecimentos.

O processo que envolve confronto entre a leitura de mundo e a construção da escrita de cada educando/a exige compreender o pensamento de quem aprende em relação ao que escreve. Assim, nos encontros, os/as educandos/as são estimulados/as a escrever sobre um tema em discussão, por exemplo, sobre os amigos, levando-os/as a perceber a relação da palavra falada com a escrita no papel.

Outra situação mostra a nivelação do processo de escrita apresentada por um/a educando/a, ligada ao que considera a escrita a partir do próprio nome, que Ferreiro (1991) denomina de silábica - sem valor sonoro, o que permite ao/a educador/a inserção de atividades que incluam perspectivas linguísticas, enquanto construção do caráter sonoro das palavras. Nessa ideia, o movimento alfabético perpassa, além da palavra contextualizada, os aspectos fonológicos para a alfabetização. Desse fato, em processo dialógico: professor/a - aluno/a, houve avanço de compreensão, frente às atividades provocativas, relacionadas ao contexto cultural dos/as educandos/as.

O diálogo estabelecido com os/as educandos/as em todas as atividades promoveu um avanço importante na comunicação interpessoal, na articulação oral, na dialogicidade, tornando-os/as mais expressivos/as, contribuindo com ganho de capital cultural. Nas atividades em grupo ou individualizadas, o diálogo, a pergunta, o ouvir, sempre foram elos que possibilitaram o seu protagonismo que aliado aos seus interesses, representou o acesso ao modo de aprender de cada educando/a.

A palavra geradora, os temas abordados do amplo ao estreito, aliados a utilização de imagens, fotografias, uso de tecnologias assistivas, alfabeto móvel, recursos concretos e outras linguagens, como a dramatização e dinâmicas em grupo, promoveram um bojo de registros escritos e manifestações de leituras para possibilitar o avanço na interpretação textual. Tratou-se de registro de palavras contextualizadas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e resignificadas à visão de mundo de cada educando/a, que indica contribuição na potencialidade alfabética.

Também, houve um avanço na produção oral dos/as educandos/as. Oliveira (2011, p. 13), destaca que "[...] em nossa relação como mundo nos comunicamos através da palavra oral e da escrita, utilizando diferentes símbolos culturais", o que possibilitou a articulação com os saberes dos/as alunos/as. Por meio da linguagem teatral, foi possível demonstrar situações da vida cotidiana, de forma que tornou os assuntos abordados mais compreensíveis aos/as educandos/as, favorecendo a aprendizagem dos conteúdos trabalhados, embora ainda existam aspectos culturais de ordem cotidiana que necessitam ser trabalhados pedagogicamente.

Assim, o sucesso da abordagem pedagógica sugere uma possibilidade metodológica promissora, em virtude da valorização do acervo cultural e de conhecimento dos/as educandos/as, como porta de acesso ao vínculo entre educadores/as e educandos/as, estudantes-conhecimentos, dialogicamente relacionados, que influenciou positivamente no processo de aprendizagem dos/as educandos com TEA. Dessa forma, Freire (2013, p. 18) afirma que a "capacidade de viver e aprender com o diferente, [...], cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente, nos dedicar".

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A proposta metodológica adotada no projeto de alfabetização freireana busca construir metodologias articuladas ao pensamento educacional de Paulo Freire, bem como a ações práticas capazes de desenvolver as potencialidades dos/as educandos/as com autismo da educação especial, por meio dos seus interesses e conhecimentos prévios.

Essa abordagem apresenta possibilidades outras no campo da alfabetização de educandos/as da educação espacial, com destaque ao trabalho em grupo, observando que houve o trabalho prévio de levantamento do perfil de cada sujeito para formação dos grupos, posteriormente. Esse aspecto possibilitou a realização dos trabalhos pedagógicos, de envolvimento e participação nas atividades durante o processo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse trajeto, pode-se perceber a aceitação dos/as educandos/as às atividades, de modo que o processo de alfabetização, nessa perspectiva humanizadora, valorizou as práticas pedagógicas e protagonizou as suas falas, pensamentos, concepções e as iniciativas. O diálogo foi o principal elemento nas abordagens pedagógicas, que rendeu comunicação permanente e construtiva entre educandos/as-educadores/as, potencializando a elaboração de práticas sob o interesse e atuação ativa dos/as educandos/as.

É importante destacar que os/as educadores/as agem como mediadores/as do conhecimento, com provocações por meio de perguntas, levando os/as educandos/as a pensar em respostas. Em razão disso, foi possível os/as educadores/as promoverem ações pedagógicas que provocassem reflexões e aprendizagens significativas aos/as educandos/as.

Cabe ressaltar que a abordagem em grupo para educandos/as com autismo foi uma experiência exitosa, em andamento, que indica, por meio do estudo detalhado de cada perfil, a possibilidade de considerar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no espaço escolar, de modo coletivo, possibilitando a superação da intervenção educacional individualizada, enquanto uma oportunidade de atrair esse público a uma atividade complementar ou suplementar, em uma perspectiva coletiva, em constante e mútua colaboração.

Dessa forma, os resultados evidenciaram que esses sujeitos são capazes de participar em atividades em grupo, em colaboração e diálogo coletivo, com melhorias em seu processo de alfabetização, que podem colaborar com ações educacionais na escola comum, principalmente para efetivação da necessária inclusão escolar. Para tanto, considerá-los sujeitos cognoscentes é condição essencial para a mudança de atitude pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acessado em 04 de julho de 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. Nº 9394, 1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 04 de julho de 2021.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. 2008. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br › arquivos › pdf › politicaeducespecial. Acessado em 15 de setembro de 2019.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31ª ed. Rio de janeiro, Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da solidariedade**. 2ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (Org.) **Formação pedagógica de educadores populares**: fundamentos teóricos-metodológicos Freireanos. Belém, UEPA/CCSE/NEP, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. (Orgs) **Caderno de atividades em Educação Popular**: perspectivas e narrativas pedagógicas. Belém: NEP/CCSE/UEPA. Gráfica & Editora Santa Cruz, 2018.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.5.37 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇO, RETROCESSO E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Caroline Reck[1044]

Madalena Pereira da Silva[1045]

RESUMO

O conceito de inclusão vem sendo discutido fortemente em nossa sociedade nas últimas décadas. Dentre os espaços sociais que buscam consolidar o processo de inclusão, destaca-se a escola. O movimento pela escola inclusiva trouxe às escolas regulares uma nova configuração de seu público, em que a diversidade deve ser considerada nos processos de ensino e aprendizagem e com isso, novos recursos pedagógicos inclusivos são incentivados. As tecnologias educacionais, tem se mostrado como ferramentas essenciais na perspectiva da educação inclusiva, especialmente quando adotadas como artefato sociocultural, reconhecendo os aspectos pedagógicos inerentes da relação entre tecnologia, ensino e aprendizagem e os agentes humanos. Frente a esta perspectiva, o estudo tem por objetivo a discussão de dois temas pertinentes para a inclusão no âmbito escolar: educação inclusiva e uso das tecnologias educacionais. Para trazer a tona essas discussão, nesta pesquisa optou-se por um estudo bibliográfico, de natureza qualitativo. Como resultados é historicizada a educação inclusiva no Brasil, os avanços e a tentativa de instituir uma nova política que retrocede as conquistas e lutas em prol da educação inclusiva. As discussões são oportunas para promover ações afetivas para a inclusão, bem como denunciar e repudiar a tentativa de alteração na Política Nacional de Educação Especial. Outro resultado apresentado refere-se às reflexões da inserção das tecnologias educacionais inclusiva. Ao enfatizarmos as tecnologias como artefato sociocultural, pensamos diretamente na inclusão do estudante, mas destacamos ainda, a carência na formação dos professores para tais práticas. Partindo dos estudos realizados, com os resultados, esperamos contribuir para a reflexão dos profissionais acerca de seus conhecimentos frente ao uso das tecnologias em sala de aula. Percebemos que o avanço constante das tecnologias apresenta papel fundamental quando se trata de inclusão dos estudantes com deficiência, desta forma, para que a inclusão seja de fato efetivada pressupõe-se a necessidade da instituição de ensino adaptar os seus recursos (humanos e materiais) e promover práticas que contribuem para que cada estudante, diante de sua especificidade, possa desenvolver-se a partir de suas capacidades.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Tecnologias Educacionais. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

1044Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3992731827447336. E-mail: carolinerech1@gmai.com.

1045Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP e Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0471818332882195, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8886-2822. E-mail: prof.madalena@uniplaclages.edu.br

A história da Educação Especial passou por diversos períodos e marcos históricos e sociais que serviram como aportes para chegarmos até a educação inclusiva. Considerando as políticas públicas e os direitos das pessoas com deficiências previstas em lei, percebe-se que algumas entidades e membros da sociedade estão alerta e reivindicando os direitos das pessoas com deficiência para que todos possam ser tratados de forma igualitária. Acreditamos que é em âmbito escolar que as ações podem ser dinamizadas para concretização de uma sociedade inclusiva.

O conceito de inclusão vem sendo discutido fortemente em nossa sociedade nas últimas décadas. Dentre os espaços sociais que buscam consolidar o processo de inclusão através de práticas igualitárias e significativas, destaca-se a escola.

A escola como promotora do desenvolvimento integral de seus estudantes, deve criar estratégias não apenas para inclusão, mas para a permanência de todos os estudantes de forma que se desenvolvam e assumam a sua cidadania. No entanto, não muito raro, quando se fala em práticas inclusivas, é comum o pensar em estudantes com tipo de deficiência, seja ela física, mental, auditiva, visual. Os estudiosos da legislação sabem que o público-alvo da educação especial são as pessoas com deficiência física intelectual, visual, auditivo e múltiplas, bem como aquelas que apresentam transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Contudo, os que estão atentos a uma sociedade menos excludente, justa e mais humana, reconhecem que a “Educação Inclusiva envolve todos aqueles que estão fora da escola, que historicamente foram excluídos desse processo. Referimo-nos aos povos tradicionais como os indígenas, movimento negro, os sem-terra, as pessoas com deficiência, entre outros” (SILVA, 2017, p.6).

Portanto, a educação inclusiva está preocupada em conceber, manter e atualizar práticas pedagógicas que possibilitem que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades, valorizando as diferenças e promovendo aprendizagem significativa. Frente a esta perspectiva, este estudo tem por objetivo discutir dois temas no âmbito escolar: educação inclusiva e uso das tecnologias educacionais nessa perspectiva.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, na qual os dados por ela obtidos foram expostos através de sínteses e análises e não através de números. Os resultados são referendados por intermédio da pesquisa bibliográfica, pois a mesma foi desenvolvida

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a partir do material já elaborado. A opção por esta abordagem consiste no fato na mesma "[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses [...]". Por meio da pesquisa bibliográfica torna-se possível "[...] o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições" (GIL, 2002, p. 48).

O artigo está estruturado em três seções. Na primeira apresentou-se a introdução. Na segunda seção é realizada a historicização da educação inclusiva no Brasil e as discussões sobre as tecnologias educacionais na perspectiva da educação inclusiva. Na terceira seção são discorridas as considerações do estudo, com discussões dos desafios da escola na perspectiva da educação inclusiva.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS, RETROSCESSOS E POSSIBILIDADES

2.1 Da educação especial à educação inclusiva

A história brasileira da Educação Especial passou por diversos períodos e marcos sociais que serviram como aporte para chegarmos até a Educação Inclusiva. Muitas lutas e estudos modificaram as visões preconceituosas em relação à pessoa com deficiência. Neste contexto, destaca-se a saliência de trazer para a discussão, mesmo que de forma resumida, etapas importantes deste processo no cenário mundial que repercutiu no processo de inclusão no Brasil. Ricardo, Castro e Castro (2020) apresentam três marcos relevantes para a história da educação especial, até a chegada da educação inclusiva.

Inicialmente o continente Sul Americano era povoado apenas pelos seus povos aborígenes, em que os indivíduos em condição de deficiência eram abandonados ou eliminados, sendo considerados descartáveis e imperfeitos.

Um segundo marco, iniciou-se com achegada das civilizações europeias no continente sul americano, trazendo um novo conceito à pessoa com deficiência, com um olhar mais humanizado. Para Ricardo, Castro e Castro (2020, p.39), nesse período era possível observar "[...] algumas pessoas em condição de deficiência entre os membros da sociedade. Deficiências estas geralmente decorrentes da carência alimentar, dos maus tratos, dos acidentes de trabalho ou da mutilação no caso de escravos".

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Após o segundo marco até o terceiro, muito se discutiu, principalmente visando o olhar da igreja cristã, uma vez que evangelizavam o ser humano perfeito como sendo aquele "[...] criado e visto à imagem e semelhança da divindade, determinando-se assim que a condição de deficiência como uma imperfeição e um castigo". Nessa concepção, os agentes humanos que não se enquadrassem no estereótipo instituído, eram vistos como imperfeitos, sendo rotulados "[...] como incapazes, impuros e por vezes retratados como seres sem conexão ao divino. A PCD era retirada de sua comunidade de origem, de sua família e segregada para o isolamento em instituições residenciais ou escolas especiais" (RICARDO; CASTRO; CASTRO, 2020, p.40).

Mesmo diante de muitos casos de preconceito a sociedade passa a ensaiar um movimento mais inclusivo. A terceira etapa pode ser compreendida "[...] entre o século XVII e o século XX, quando as PCD passaram a ser institucionalizadas e isoladas em instituições residenciais especiais" (RICARDO; CASTRO; CASTRO, 2020, p.40).

A inclusão da educação especial na política educacional brasileira ocorre somente no final dos anos 50 e início dos anos 60. Contudo, o surgimento da educação especial de cunho educativo no Brasil foi em 1854 quando D. Pedro II fundou no Rio de Janeiro Instituto Imperial dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamim Constant. O instituto surgiu com o intuito de acolher meninos cegos.

Ao final da década de sessenta, a sociedade "ensaia" uma prática que reverteria à situação excludente. Passa-se a integrar a pessoa considerada diferente das demais nos ambientes sociais. No entanto, na tentativa de romper com os paradigmas excludentes, fundaram-se escolas especiais, onde a pessoa com deficiência recebia estímulos, no intuito de inseri-las em nossa sociedade. Surgia então, a prática de integração social/escolar, a pessoa diferente deveria seguir os padrões sociais para estar presente nos diversos setores da sociedade. (NASCIMENTO, 2007).

Nesta perspectiva, os raros alunos matriculados em escolas regulares, participavam de aulas de reforço e outros métodos que buscavam nivelá-los com os demais. Mesmo assim, a maioria dos sujeitos com deficiência, ainda frequentavam escolas especiais e ambientes diferenciados. Estudantes que não aprendiam e que apresentavam dificuldades de interação eram simplesmente deixados de lado por professores e especialistas educacionais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Muitas lutas e estudos modificaram as visões preconceituosas em relação à pessoa com deficiência. Mesmo diante de muitos casos de preconceito a sociedade passa a ensaiar um movimento inclusivo, movimento este, que deve partir, principalmente, da escola se quisermos alcançar os objetivos estabelecidos.

Contudo, muitas crianças e jovens, ainda não são atendidas, especialmente, aquelas que possuem necessidades educacionais especiais, vinculadas ou não a deficiências. “Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (UNESCO, 1948), o movimento da integração vem sendo fortalecido com apoio de acordos internacionais, tal como a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

O principal documento norteador de práticas da educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca, que no Brasil gerou as linhas de ações sobre necessidades educativas especiais (BRASIL, 1994). A Declaração é um dos principais documentos mundiais comprometido com a inclusão social, instituída para evidenciar a necessidade de políticas públicas e educacionais que atendem “[...] a todas as pessoas de modo igualitário, independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais”. (BRASIL, 1994).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) é outro marco regulatório no âmbito de políticas públicas voltadas à educação das pessoas com deficiências ou necessidades educativas especiais, uma vez que prevê no artigo 208 inciso III, a obrigatoriedade de oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva (BRASIL, 2008), promulgada em 2008, surge uma nova visão para a educação especial, uma vez que se compromete em promover a “[...] construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Esse comprometimento efetiva-se no estabelecimento de metas e objetivos a serem alcançados pelos sistemas educacionais de ensino para democratizar o acesso, a permanência e favorecer o atendimento aos estudantes, público alvo da educação especial (com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). A política “[...] aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à

formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2008).

Desde então, compete aos sistemas de ensino se organizar para melhor atender às necessidades educativas de todos os estudantes que passaram a ter acesso às escolas regulares. Silva (2017, p.6) destaca que, "[...] As pesquisas em Educação Especial vêm revelando que não é a escola que está inapta para receber uma pessoa que tem diferença significativa". O que se observa é que "[...] a escola brasileira como um todo, vem se revelando inapta para atender às demandas dos alunos, mesmo aqueles que não têm deficiência, de uma maneira geral, mas também aqueles que têm potenciais distintos, tais demandas são invisibilizadas".

Com base no exposto observa-se que ouve avanços graduais na educação inclusiva na medida em que as políticas educacionais apontam para a obrigatoriedade da inclusão do estudante com deficiência na rede regular de ensino. Contudo, apesar dos avanços, não podemos deixar de fazer uma crítica contundente ao Decreto 10.502 (BRASIL, 2020), sancionado em setembro de 2020, felizmente suspenso pelo ministro do Supremo Tribunal Federal (STF). O decreto é considerado um retrocesso para a educação inclusiva, pois ignora as conquistas de inclusão anteriormente conquistadas, ao incitar a segregação de pessoas com deficiência, separando-os em ambientes especializados como proposta de atendimento ao público de educação especial. Neste sentido, nos perguntamos onde está a inclusão?

A inclusão de todos os estudantes no ensino regular vai muito além de democratizar o acesso. Educar na perspectiva da inclusão pressupõe adaptar os seus recursos (humanos e materiais) e promover práticas que contribuem para que cada estudante, diante de sua especificidade, possa desenvolver-se a partir de suas capacidades. Portanto, torna-se imprescindível buscar diferentes estratégias para que os agentes humanos possam ensinar, aprender e desenvolver-secolaborativamente. Uma das estratégias possíveis é através das tecnologias educacionais inclusivas, descrita a seguir.

2.2 Tecnologias educacionais inclusivas

Quando pensamos em estratégias aos processos de ensino e aprendizagem que vá ao encontro aos desafios enfrentados pela sociedade atual, precisamos,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

primeiramente, identificar os problemas que podem ser solucionados dentro da própria escola, para que as metodologias possam tornar-se mais significativas ao desenvolvimento integral dos educandos.

Por muitos séculos, as escolas permaneceram estáticas, utilizando métodos totalmente tradicionais, que visavam o ajustamento do estudante em sociedade. No decorrer destes séculos, o professor sempre ocupou o papel de detentor único do saber, enquanto os educandos, apenas deveriam ouvir e assimilar o possível do que lhe fosse repassado (NASCIMENTO, 2007).

Dentro desta perspectiva de ensino, o fracasso escolar era atribuído exclusivamente ao estudante, pois caso não aprendesse seria por não ter capacidade para assimilar o conhecimento necessário. As metodologias eram totalmente tecnicistas, com longos textos, questionários e provas de fixação, sempre obedecendo aos mesmos padrões histórico/sociais (ALVES, 2013). No entanto, o modelo tecnicista, onde o estudante é um agente passivo e o professor é o único agente ativo e detentor do conhecimento, não tem mais espaço na educação.

Há décadas o ensino vem apresentando um avanço constante das metodologias e cada vez mais, os professores são desafiados a novas aprendizagens profissionais, principalmente quando relacionamos essas mudanças ao avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação. Nesta perspectiva, Sousa (2017) destaca que essas variações são efeitos do crescimento da globalização em todo o planeta. Para o autor, “[...] O crescente processo de desenvolvimento social aliado à Globalização tem suscitado profundas transformações à sociedade contemporânea”. Nesse contexto, diferentes há influência em variados “[...] aspectos conjunturais e estruturais, entre estes, o setor educacional, trazendo consigo um novo cenário formativo, com mudanças significativas para o processo ensino-aprendizagem, em meio às tecnologias de informação e comunicação” (SOUSA, 2017, p.13).

No ambiente escolar, as tecnologias educacionais são vistas, geralmente, sob dois enfoques: - como um artefato técnico e como um artefato sociocultural (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019). Neste estudo, a abordagem da inserção das tecnologias na educação é aquela cuja tecnologia é considerada “[...] como um artefato sociocultural, produto das necessidades humanas, e transformadora dessas próprias necessidades” (p.5).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As tecnologias educacionais alinhadas às práticas pedagógicas contribuem para que haja a inclusão, especialmente as "[...] pessoas com deficiência, ou que possuam alguma limitação, que traga prejuízos ou dificuldades na realização de suas atividades diárias" (PEIXOTO, 2018, p.29).

Ao enxergarmos a tecnologia como artefato sociocultural, promovemos o engajamento de práticas mais significativas para os sujeitos, uma vez que "[...] passa a dialogar com seu contexto, e aquilo que é considerado primordial com relação à incorporação das tecnologias digitais em sala de aula desloca-se da capacidade técnica e operacional para o engajamento em prática social significativa" (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019, p.6).

Para não corrermos o risco de adotarmos as tecnologias digitais como um artefato técnico, com tendência ao reducionismo tecnológico, faz-se necessário investir na formação de professores, pois do contrário, continuaremos replicando as 'velhas' práticas com os modernos recursos digitais.

Compreende-se então que, desde a publicação dos primeiros documentos sobre a formação de professores sob a perspectiva inclusiva, existe ainda um número considerável de docentes à margem de todo o processo difundido em suas diretrizes no que concerne à capacitação profissional e que não fazem uso dessas tecnologias como ferramentas de aprendizagem dos estudantes e nem todos a utilizam como um artefato sociocultural.

Surge uma inquietação observando a carência na formação dos professores para o uso e aplicação as tecnologias nas práticas educacionais, visto que a formação inicial do educador não dá conta de suprir essas demandas e que as capacitações promovidas pelas secretarias de educação, na maioria das vezes, não aborda a temática em questão.

O exposto nos traz para uma reflexão como docente: repensar a utilização dessas tecnologias no âmbito escolar como recurso facilitador do aprendizado do estudante com deficiência, tendo em vista que este necessita de metodologias diferenciadas e diversificadas para aprender.

Desta forma, ao inserir as tecnologias educacionais na perspectiva da educação inclusiva, reconhece-se os aspectos pedagógicos inerentes da relação entre tecnologia, ensino e aprendizagem e os agentes humanos que se fortalecem,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

apreendem e se desenvolvem nas interações sociais oportunizadas na dinâmica educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, foi possível abordar a problemática do percurso da educação especial, até chegarmos a educação inclusiva. Infelizmente, por muito tempo, conforme o estudo realizado, a pessoa com deficiência foi desconsiderada pela sociedade, ora vista como aberração, ora como doente incurável que deveria ser isolado dos demais indivíduos. Essas práticas excludentes contribuíram para um grande período de exclusão escolar.

Evidenciamos que nos dias atuais, chamamos de educação inclusiva, uma escola para todos, com metodologias, estrutura, profissionais capacitados a fim de atingir todos os estudantes com equidade.

Trabalhar com as tecnologias educacionais como artefato sociocultural, significa ampliar possibilidades de metodologias e tornar a educação mais acessível no sentido de aprendizagem. As novas tecnologias devem fazer parte das práticas de ensino atual, visando acompanhar as tendências de nossa sociedade, mas especial, promover a verdadeira inclusão.

No entanto, um fator essencial em todo este processo de superação das dificuldades de aprendizagem e do planejamento de metodologias de ensino variadas e significativas, é a formação do professor. A formação docente é hoje um princípio fundamental para o sucesso das práticas de ensino.

Desta forma, percebe-se a relevância em se encontrar profissionais capacitados para trabalhar com essa ferramenta tão importante e atual que são as tecnologias. A formação docente apresenta-se como um dos obstáculos da educação atual, a falta de preparo dos professores para lidar com as exigências da sociedade contemporânea reflete diretamente em ambiente escolar.

Desse modo, destaca-se que a formação dos profissionais é um caminho para atender às necessidades do ambiente escolar, oportunizando uma metodologia de movimentação com base nas necessidades cotidianas identificadas no trabalho pedagógico, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Átila Clemente. O processo de ensino aprendizagem. **Revista ponto de Vista.** Vol. 3, 2013, p.17 – 24.

BRASIL. **Constituição** (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Educação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC, Brasília: DF, 2008.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial:** Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. ISBN 85-224-3169-8.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

NASCIMENTO, Luciana Monteiro do. **Educação Especial:** Cadernos de Estudos. 01.ed. Indaial: Asselvi, 2007. v. 01. 130p.

PEIXOTO. Régis Nepomuceno. **O uso de tecnologias assistivas no processo de inclusão escolar:** os professores e a escola. 2018. 101f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação, Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Araranguá, 2018.

RICARDO, Helena; CASTRO, José Paulo dos Santos Rosas de; CASTRO, Rita de Fátima da Silva Rosas de. O momento histórico de criação da associação de pais e amigos dos excepcionais em Ponta Porã e sua relação com a história da educação especial no brasil. **Revista Diálogos Interdiciplinares – Gepfip**: Revista do grupo de estudos e pesquisa em formação interdisciplinar de professores formação, Mato Grosso do Sul, v. 2, n. 6, p. 34-50, 23 jan. 2020.

SILVA, Leandro Ferreira da. **Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de conceição do Araguaia/pa.** 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Instituto de Agronomia, Seropédica - Rio de Janeiro, 2017.

SOUSA, Maria Aparecida Ferreira de. **Saberes docentes e novas tecnologias educacionais:** usos e possibilidades no ensino de história. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação História, Ensino e Narrativas -

Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: https://www.ppghist.uema.br/wp-content/uploads/2016/12/MARIA-APARECIDA-FERREIRA-DE-SOUSA.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

UNESCO. **Declaração universal dos direitos humanos.** Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.

9.5.38 EDUCAÇÃO MUSICAL DE PESSOAS SURDAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Amanda Alves Carstens Campos[1046]

Giovanna Sales Vieira[1047]

RESUMO

O artigo tem como objetivo de abordar o processo de ensino da música para pessoas surdas no espaço escolar. A música é uma ferramenta pedagógica que pode ser utilizada pelos profissionais da educação formal em diferentes momentos da rotina pedagógica, como na alfabetização, higiene, contagem entre outros. Segundo a visão de Vigotski (1999), Pederiva e Tunes (2013), Gonçalves e Rezende (2017), Paula (2017) é abordada a educação musical, musicalidade na teoria histórico-cultural. A música não é somente um instrumento didático-pedagógico, ela pode ser mediadora e organizadora do processo de aprendizagem das crianças, aumentando sua sensibilidade musical. Dessa forma, a criança desenvolve suas capacidades de pensar, criar e produzir dentro do contexto educativo. Com a música, a criança tem uma aproximação com o mundo lúdico onde também se inicia e cria o mundo. Foi utilizada a metodologia de caráter qualitativo, através da aplicação de um questionário via GoogleForms para 19 professoras da educação básica no ano de 2018. O presente estudo apresenta como resultados as concepções de um pequeno grupo de professoras do ensino fundamental 1 de uma instituição pública do Distrito Federal sobre a educação musical de crianças, todavia é potente para refletir como essas profissionais consideram a música como elemento essencial da educação formal e possibilidades de atuação pedagógica junto a crianças surdas.

Palavras-chave: Educação musical; Teoria Histórico-Cultural; Educação inclusiva; Educação de surdos.

1. INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo de abordar o processo de ensino da música para pessoas surdas no espaço escolar.Inicialmente ao demonstrar a abordagem histórico-cultural da educação musical através da perspectiva de Vigotski (1999), percebe-se que existem várias reações musicais e ainda não é possível saber quais e quantas emoções a música pode causar em uma pessoa.

A cultura de cada um influencia diretamente em seu gosto musical, assim ela não está ligada somente ao aspecto fisiológico. E para entender a música como ferramenta musical é preciso estudar a estrutura e funções que envolvem música na

[1046] Estudante do oitavo semestre de pedagogia da Universidade de Brasília - amandacampos31@gmail.com
[1047] Estudante do oitavo semestre de pedagogia da Universidade de Brasília – giovannasalesvieira@gmail.com

cultura.A educação musical para os surdos se dá através de danças e cantos. A pele também é muito utilizada para a musicalidade deles, pois sentem as vibrações sonoras. Assim é possível dizer que a música também pode ser sentida pelos surdos e não somente por ouvintes.

De acordo com Brito (2003), a música está presente na vida da criança antes mesmo do seu nascimento, na barriga da sua mãe ela já escuta os diversos sons ao seu redor. Quando ela nasce, começa a se entreter com vários tipos de instrumentos, descobrindo e inventando sons e melodias. Assim, esse pode ser o início do interesse da criança pela a aprendizagem com a música. Para inserir essa educação na escola o professor deve incentivar o aluno a demonstrar seus conhecimentos sobre o assunto e aos poucos inserir as músicas em brincadeiras, atividades com fins de higiene, ensinando o calendário com datas comemorativas, oração e hora do lanche.

É importante deixar claro que a música não é apenas uma ferramenta didático pedagógica, ela pode ser mediadora e organizadora do processo de ensino das crianças.

2. MUSICALIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Segundo o Dicionário Online de Português, a música pode ser entendida como a arte de combinar harmoniosamente os sons; combinação de sons a fim de torná-los harmoniosos e expressivos; ação de se expressar através de sons, pautando-se em normas que variam de acordo com a cultura, sociedade entre outros. A musicalidade pode ser definida como tendência natural, sensibilidade ou talento para criar ou tocar música, sensibilidade para contemplar música, conhecimento sobre música e demonstração do talento musical de uma pessoa.

Na filogênese humana, a música e a musicalidade acabam desenvolvendo-se de maneiras diferentes e em momentos distintos do desenvolvimento humano. A partir do desenvolvimento cultural do ser humano ocorre a junção da música e da musicalidade de uma forma inseparável. Vigotski(1999) ainda diz que as reações musicais são inúmeras e não sabemos quais e quantas emoções a música pode nos provocar.

Segundo as autoras Patrícia Pederiva e Elizabeth Tunes(2013), a cultura tem grande influência sobre a musicalidade dos indivíduos devido as suas experiências de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

vida e isso acaba fazendo com que o gosto musical de alguém seja cultural e não somente fisiológico. Nas palavras de Merriam(1964), a etnomusicologia possui dois significados: área que estuda a música na cultura e o estudo da música como cultura.

A maior relação musical de um ser humano se dá pelas suas lembranças e memórias, pois é a partir das experiências que refletimos sobre o que foi feito em cada época e relacionamos com a música. Não existe forma que explique a relação entre seres humanos e a música devido a análise humana que consiga entender as situações musicais que vivemos.

Para compreender a música como ferramenta cultural é necessário estudar a gênese, a estrutura e funções que envolvem música na cultura. Para entender a música, segundo Blacking(2000), basta entender a relação sujeito e objeto, onde o sujeito seria o ser humano e o objeto a música. Finnegan(2002) fala sobre mundos musicais que tem por definição mundos diferentes devidos aos seus códigos culturais e que se diferem em um mesmo território, mesma sociedade e mesmo grupo. Um exemplo dessa aplicabilidade de mundos musicais pode ser percebido no Brasil devido a diversidade musical que possuímos.

Patrícia Pederiva e Elizabeth Tunes (2013) destacam a musicalidade como uma denominação histórico-cultural e ainda completam que vivemos em uma sociedade musicalmente excludente e acrescentam que a música e a musicalidade contêm aspectos únicos, mas são desenvolvidos de forma coletiva. Acreditam também que a musicalidade é um dom universal.

> Isto é,se depender de nossas possibilidades como animais humanos, todos somos capazes de nos expressar musicalmente, de expressar nossas emoções por meio de sons, do mesmo modo como, de modo geral, se depender da anatomia e da fisiologia humana, todos somos capazes de nos expressar por meio da linguagem falada. Isso é dado ao ser humano,independentemente das formas que possa assumir. A musicalidade possui, assim, caráter universal. Não se trata de um dom para alguns. É um dom para todos.(PEDERIVA; TUNES, 2013,p.42).[1048]

3. METODOLOGIAS PARA INSERIR A MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

[1048]PEDERIVA, Patrícia, RIBEIRO, Tatiane, LOBATO, Daniela **O ato estético: Conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico- cultural**, p.42, 2013.

A música está presente em várias atividades da vida humana, ela se apresenta também de muitas formas no contexto da educação infantil. É possível vê-la em diversas situações, como nos momentos de chegada à escola, hora do lanche, nas comemorações escolares como danças, nas recreações, entre outras. E não é diferente na vida das crianças em suas relações com o mundo. A música consistena percepção da interação com o mundo adulto dos pais, avós e outros meios de comunicação como: televisão e rádio, que estão no dia a dia das crianças, formando um repertório inicial no seu universo sonoro. A partir das brincadeiras ocorrem demonstrações espontâneas, quando em família ou por intervenção do professor na escola, tornando possível a familiarização da criança com a música.

A criança antes mesmo de seu nascimento já está em contato com o mundo sonoro através do corpo da mãe, “a criança se envolve com a música ainda quando está na fase intrauterina e o processo de musicalização dos bebês começa por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano”(BRITO, 2003, p.35). Ou seja, “A criança pesquisa materiais sonoros descobre instrumentos, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos’’ (BRITO, 2003, p.35). Quando se encontra na fase da infância, a criança aprende a música como os outros conhecimentos através da repetição e da brincadeira.

A música não é somente um instrumento didático-pedagógico, ela pode ser mediadora e organizadora do processo de aprendizagem das crianças. Aumentando sua sensibilidade musical. Dessa forma, a criança desenvolve suas capacidades de pensar, criar e produzir dentro do contexto educativo.Com a música, a criança tem uma aproximação com o mundo lúdico onde também se inicia e cria o mundo das letras. Educar utilizando a música é um meio de dar valor às peças de teatro, aos concertos e ao conhecimento sobre diversos gêneros musicais, confeccionando uma autonomia, criatividade e no futuro a produção de novos saberes.

Para trabalhar música nas escolas é necessário que o professor incentive a criança a mostrar os seus conhecimentos sobre esse assunto. Nesse momento é fundamental que o professor aceite a cultura que a criança traz para ele.

Quando a música está inserida em momentos de louvor congregacionais, é importante que o orientador deixe cada criança cantar ou expressar a sua própria oração, pois as crianças podem ser de diversas religiões e se ocorrerem desentendimentos em relação a sua cultura ela pode perder o interesse pela música.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A música vem como ferramenta de construção de um indivíduo e não deve ser voltada exclusivamente à formação de futuros músicos, deve ser usada também, como uma experiência significativa para a criança, para que seja transformada em informação útil, não somente um aprendizado mecanizado e sim para que elas compreendam a linguagem musical, desenvolvendo o lado sensorial, estimulando a expressão das emoções e expandindo a formação da criança.

São necessários certos cuidados com a questão da repetição de músicas que podem acabar se tornando um ato mecanizado caso não haja uma explicação sobre o significado das cantigas para os alunos e também um ato forçado para cantarem. Esse ato tira a oportunidade deles de se expressarem e participarem da programação escolar ativamente. Brito (2003), critica as apresentações musicais que utilizam gestos repetitivos, pois acredita que dessa forma não enriquece a proposta musical dentro da sala de aula, apenas perde-se tempo com repetições e excluem a possibilidade de criação, podando toda e qualquer chance de uma manifestação criativa da criança.

Para ser relevante e alcançar seus objetivos, a música deve ser trabalhada de diferentes formas, como por exemplo, com exercícios de pulsação, parâmetros sonoros, canto, brincadeiras cantadas, sonorização de histórias. Um exemplo de som que pode ser trabalhado com os alunos, são ruídos cotidianos por ser uma exploraçãode forma completa e por estarem em contato com esses sons cotidianamente. Na educação infantil, podemos buscar um trabalho que permita a criança experimentar sensações e sentimentos como de tristeza, alegria, e que ele venha expressar esses sentimentos através do uso dos instrumentos musicais que serão colocados à disposição pelo professor. Propor brincadeiras em que os alunos descrevem os sons que emitem quando acordam, escovam os dentes, comem e colocam suas roupas e sapatos auxilia na ligação do som com o seu cotidiano, tornando a adaptação musical mais lúdica. Eles ainda podem reproduzir sons de animais, cachorros, cavalos e o som dos carros. Concordando com Brito (2003), essas brincadeiras são viáveis para desenvolver a criatividade e atenção das crianças.

4. EDUCAÇÃO MUSICAL PARA SURDOS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para Tatiane de Paula (2017), a reação estética do surdo face a música se dá a partir da dança e do canto e que há outras possibilidades de expressar a música além do ouvido. Segundo Patrícia Pederiva e Elizabeth Tunes (2013), a musicalidade é a base biológica da vida, regida por leis culturais e transformada pelo homem. Acreditam que todos somos capazes de nos expressar musicalmente sejam ouvintes ou não.

> Essa base biológica da atividade de caráter musical permite afirmar a universalidade da musicalidade. Isto é, se depender das nossas possibilidades como animais humanos, todos somos capazes de nos expressar musicalmente, de expressar nossas emoções por meio de sons[...](PEDERIVA; TUNES, 2013, p. 42)[1049]

A lei 13.278/2016 se trata da obrigatoriedade do ensino da música, artes, dança e teatro na educação básica. Mas poucos param para pensar em como deve ocorrer esse ensino para crianças deficientes. No caso de crianças surdas, Haguiara-Cervellini (2003,p.79,apud PAULA, 2017,p.48) diz que "a pele é fundamental para a musicalidade deles, pois é por ela que sentem as vibrações sonoras."

A autora Tatiane de Paula (2017) realizou uma pesquisa em uma escola de música, no grupo Surdodum e na escola de percussão de ouvintes e surdos. Na escola de música era dia de conselho de classe e ela não conseguiu conversar com os alunos surdos que estudavam lá. Na segunda pesquisa ela conseguiu obter três relatos sobre como as pessoas surdas possuíam relação com a música. A primeira pessoa relatou que presenciou a musicalidade através das vibrações de um balão em sua mão. A segunda pessoa relatou que presenciou através dos movimentos de dança da irmã ouvinte e a terceira pessoa presenciou através da pulsação na caixa de som.

A partir dessas pesquisas de Tatiane de Paula (2017) é possível perceber que os surdos conseguem ter a musicalidade e que isso não é dado somente aos ouvintes, basta que ele descubra o meio que se sente mais à vontade e que desfrute das músicas. Essa musicalidade pode ser utilizada no âmbito educacional, sendo ampliada a experiência dessas pessoas.

5. PESQUISA EMPÍRICA

[1049]PEDERIVA, Patrícia, RIBEIRO, Tatiane, LOBATO, Daniela **O ato estético: Conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico- cultural**, p.42, 2013

Foi realizada uma pesquisa empírica, pelas autoras do artigo, estudantes de pedagogia da UnB no ano de 2018, através de questionário online para professores do ensino fundamental 1 sobre música na educação. Foram entrevistados 19 professores. O questionário foi dividido em 10 questões[1050], sendo 4 discursivas e 6 de assinalar uma opção, conforme os dados a seguir:

Questão 1- Você utiliza música na sala de aula? As repostas ficaram em 89% sim e 11% assinalaram não.

Questão 2- Com qual frequência você trabalha com música? 14 professoras responderam todos os dias, 4 professoras marcaram duas ou três vezes na semana e 1 professora respondeu que só trabalha em datas comemorativa.

Questão 3- Qual a importância da educação musical para você?A maior parte das respostas direcionou a educação musical como sendo essencial na vida das pessoas. Outros falaram que a música possibilita equilibrar as emoções das crianças, ajuda na rotina, proporciona diversos aprendizados como ritmo, esquema corporal, memória, coordenação, trabalhando também a linguagem e interpretação de texto.

Questão 4- Quais os tipos de atividades musicais você costuma trabalhar com seus alunos?As respostas mais usadas foram danças, expressão corporal, brincadeiras de rodas, exploração de palavras. Outros educadores falaram sobre o uso de instrumentos musicais, o uso de músicas folclóricas, afro, indígenas, clássica e infantil, e o uso de cores e numerais. Também foi relatado o uso da música clássica para falar sobre sentimentos com os alunos, ressaltando a importância de as crianças aprenderem a lidar com sentimentos. Marcando de diversas formas o tempo da música e o ritmo.

Questão 5- Você acha que a música tem influência na formação de uma pessoa? Se sim, por quê?Todos os entrevistados disseram que sim. A maior parte disse que a música faz parte da constituição cultural. A música é uma ponte para nossas relações sociais e que a música pode, de certa forma, ter influência em vários aspectos como, por exemplo: formação pessoal, social e física.

[1050] O registro das questões estão em itálico para diferenciar graficamente das respostas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Questão 6- Qual a importância da crianças criarem o próprio instrumento musical? 14 professoras assinalaram que é muito importante, 3 professoras assinalaram importante, 1 disse que tem pouca importância e 1 marcou com sem importância.

Questão 7- Como você trabalharia a música com um estudante surdo?Quatro pessoas responderam não saber trabalhar com surdos. Os outros entrevistados disseram que trabalhariam através de instrumentos musicais podendo ser feito com sucatas, para que eles conheçam o som que cada um faz. E a maioria disse que trabalharia através das vibrações corporais.

Questão 8- Você acha que música de fundo enquanto as crianças estão realizando atividades ajuda ou atrapalha a concentração? Todas as respondentes marcaram que ajuda.

Questão 9 - Você utiliza a música para ensinar algum assunto?As respostas ficaram em 89% assinalaram que sim e 11% assinalaram que não.

Questão 10- Você considera a música uma prática educativa ou forma de lazer?Dezessete professoras marcaram a opção de os dois, duas professoras marcaram que era uma pratica educativa e ninguém marcou que era só lazer.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como objetivo de abordar o processo de ensino da música para pessoas surdas no espaço escolar, pode-se concluir nesse artigo que a música não é utilizada somente para diversão ou entretenimento das crianças na escola. É possível educar, alfabetizar, ensinar utilizando-a como uma ferramenta didática pedagógica. Trabalhando em forma de brincadeiras de roda, com as cores, matemática, interpretação de texto, de infinitas formas sem excluir as pessoas surdas.

A música sempre esteve presente na vida das pessoas e levando algo que é conhecido por todos para a sala de aulana tentativa de melhorar a didática da aula tornando-a mais atrativa tanto para o aluno como para o professor. E apesar de ainda ser considerada um tabu, a música faz parte da educação de pessoas surdas através das vibrações dos sons, o toque e o ritmo da música que é sentido com o tato que

acaba por ser o sentido mais aguçado dos surdos, além disso a dança também é presente nesse ensino.

O presente estudo apresenta as concepções de um pequeno grupo de professoras do ensino fundamental 1 de uma instituição pública do Distrito Federal sobre a educação musical de crianças, todavia é potente para refletir como essas profissionais consideram a música como elemento da educação formal e possibilidades de atuação pedagógica junto a crianças surdas.

REFERÊNCIAS

BLACKING, J. **How musical is man?** Seattle and London: University of Washington Press, 2000.

BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

FINNEGAN, R. **The hidden musicians: making-music in an English Town**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

GONÇALVES, A. C. A. B.; REZENDE, M. S. Educação musical na perspectiva histórico-cultural: quando musicalidade e música se entrelaçam na vivência do indivíduo no mundo social. In: PEDERIVA, P.L.M.; PAULA, T.R.M. de; NASCIMENTO, D.L. do (Orgs.). **O ato estético:** conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural. Curitiba: CRV, 2017, p.77-83.

MERRIAM, A. P. **The anthropology of music**. Evanston: Northwester University Press, 1964.

Música In: Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/musica/>. Acesso em 29 de jun de 2021.
PAULA, T. R. M. de. A reação estética do surdo face a música. In: PEDERIVA, P.L.M.; PAULA, T.R.M. de; NASCIMENTO, D.L. do (Orgs.). **O ato estético:** conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural. Curitiba: CRV, 2017, p.45-53.

PEDERIVA, P. L. M.; TUNES, E. **Da Atividade Musical e sua Expressão Psicológica.** Curitiba: Prismas, 2013.

QUEIROZ, L. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, mar. 2004. Disponível em:<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/367/296>. Acesso em: 05 de ago 2021.

TENNROLLER, D. C., CUNHA, M. M. Música e Educação: A música no processo ensino/aprendizagem. **Revista Eventos Pedagógicos.** v.3, n.3, p. 33 - 43, ago. –

dez. 2012. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/974/646>. Acesso em: 05 de ago 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

9.5.39 EDUCACIÓN SOCIAL: ENTRE LA INCLUSIÓN, LA COHESIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN TERRITORIO

Natalia Baraldo[1051]

RESUMEN

Las prácticas de educación social tienen una larga historia en Argentina y América Latina, aunque sus agentes se han definido de distintas maneras: operadoras y operadores de calle, promotoras y promotores, facilitadoras y facilitadores, educadoras y educadores populares, entre otras. Sus ámbitos de intervención son variados, pero a principios de la década del 2000, el escenario de empobrecimiento de gran parte de la población y la exclusión social reorientó la práctica de muchos de estos agentes hacia el trabajo con sujetos vulnerados en sus derechos. A diferencia de Brasil, en Argentina existen carreras orientadas a la formación sistemática de educadoras y educadores sociales. En esta comunicación se presentan algunos avances de una investigación en curso. Nuestro objeto de estudio es la experiencia de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social de la Provincia de Mendoza, la cual se aborda con los siguientes objetivos: dar cuenta del proceso de su construcción como oferta formativa y, por otro lado, revisar una de sus principales referencias teóricas: la contribución de Violeta Núñez en su libro Pedagogía Social. Cartas para navegar el nuevo milenio. En dicha obra, identificamos el modo en que la autora va definiendo sucesivamente el concepto de educación social, en vinculación con diferentes aspectos. Se concluye el trabajo identificando una serie de tensiones e interrogantes, entre los cuales se encuentra la tensión entre los objetivos de inclusión, cohesión y transformación social. Se sigue una metodología cualitativa que retoma algunos planteamientos del estudio de casos según Robert Stake, fundamentalmente la premisa de comprender la especificidad del caso en estudio.

Palabras clave: Educación Social. Tecnicatura universitaria. Inclusión social. Transformación social. Violeta Núñez

1 INTRODUCCIÓN

Las prácticas de educación social tienen una larga historia en Argentina y América Latina, aunque sus agentes se han definido de distintas maneras: operadoras y operadores de calle, promotoras y promotores, facilitadoras y facilitadores, educadoras y educadores populares, entre otras. Sus ámbitos de intervención son variados pero, a principios de la década del 2000, el escenario de empobrecimiento de gran parte de la población y el fenómeno de la exclusión social reorientó la práctica de muchos de estos agentes hacia el trabajo con sujetos vulnerados en sus derechos.

[1051] Doctora en Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. nbaraldobet@yahoo.com.ar

Según Ribas Machado (2014), en Brasil surgieron eventos, actividades, publicaciones, creación de grupos de investigación y asociaciones de educadoras y educadores sociales; llegando a desarrollar una movilización por la reglamentación de la profesión, para la consiguiente estructuración de cursos de formación específica en los niveles técnico y superior. Este último objetivo aún está pendiente en el país de habla portuguesa.

En Argentina no se han constituido asociaciones que agrupen al sector, ni colectivos estables de investigación sobre el campo. Pero a diferencia de Brasil, existen carreras de nivel superior no universitario, reconocidas por el Ministerio de Educación desde 2005 (GARCÍA, 2015; REDONDO, 2014), orientadas a la formación sistemática de educadores y educadoras sociales. También se han desarrollado iniciativas universitarias, como la Licenciatura en Pedagogía Social de la Universidad Provincial de Córdoba y la Tecnicatura Universitaria en Educación Social (en adelante TUES) de la Universidad Nacional de Cuyo en la provincia de Mendoza.

Por su parte, en Uruguay la Educación Social surge y se desarrolla en torno a instituciones de atención de la infancia en internados, y en dicho país existe una formación específica de nivel superior. Además, se han conformado asociaciones de educadoras y educadores sociales (DÍAZ PUPPATO, 2019).

En esta comunicación se presentan algunos avances de una investigación en curso. Nuestro objeto de estudio es la experiencia de la TUES, la cual se aborda con los siguientes objetivos: dar cuenta del proceso de su construcción como oferta formativa y, por otro lado, revisar una de sus principales referencias teóricas: la contribución de Violeta Núñez en su libro Pedagogía Social. Cartas para navegar el nuevo milenio. En dicha obra, identificamos el modo en que la autora va definiendo sucesivamente el concepto de educación social, en vinculación con diferentes aspectos. Se concluye el trabajo identificando una serie de tensiones e interrogantes, entre los cuales se encuentra la tensión entre los objetivos inclusión, cohesión y transformación social. Se sigue una metodología cualitativa que retoma algunos planteamientos del estudio de casos según Robert Stake (1999), fundamentalmente la premisa de comprender la especificidad y complejidad del caso en estudio. La investigación en la que se basa este trabajo ha combinado fuentes orales, documentales y audiovisuales.

2 DESARROLLO

2.1 Surgimiento y definiciones

La TUES es resultado de un proceso de construcción colectiva entre dos unidades académicas de la Universidad Nacional de Cuyo: la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y la Facultad de Educación, con sede de funcionamiento en esta última.

En el marco de un Contrato-Programa firmado en 2014 entre la Universidad Nacional de Cuyo y el Ministerio de Educación de la Nación, en sus inicios se pensó en una tecnicatura en Recreología (DÍAZ PUPPATO Y RIBÓ, 2017). Sin embargo, dado que existen ofertas educativas en ese campo, el dudoso status epistemológico de la recreología y la creciente importancia de la Educación/Pedagogía Social, se decidió orientar los esfuerzos en esa dirección.

Esto no ocurrió sino después de un proceso interno de debate y reflexión, encuentros con especialistas del campo de la recreación que actúan en organizaciones sociales y del análisis de la demanda social de la Universidad. Esta última identificó a la Educación no formal “como una necesidad concreta y sentida por sujetos que están interviniendo en las comunidades para así generar espacios de aprendizaje que incentive la transformación social” (PUPPATO Y RIBÓ, 2017 p.157-158).

Por otra parte, entre el núcleo promotor de la nueva carrera existía un interés por promover una educación abierta al trabajo sobre ciudadanía. De manera que como ya anticipamos, la decisión se inclinó por el campo de la Educación Social como una apuesta a la profesionalización de quienes ya venían desarrollando acciones educativas en territorio.

El plan de estudio fue resultado de un trabajo interfacultades, colaborativo y multidisciplinario que atravesó distintos momentos. Los primeros pasos fueron acompañados por el asesoramiento de especialistas de Educación/Pedagogía social de la Universidad de la República y del IFES (Instituto de Formación en Educación Social) de Uruguay, como así también del Instituto de Tiempo Libre y Recreación de Buenos Aires, una de las experiencias pioneras en Argentina. El aporte uruguayo podría sintetizarse en un postulado: el énfasis en el carácter educativo de la práctica,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diferenciándose de otras acciones de tipo afectivo o vinculadas exclusivamente al tiempo libre.

También se convocó la participación activa de distintos actores del campo socioeducativo de la provincia, principalmente organizaciones no gubernamentales y programas universitarios de extensión, los cuales también contribuyeron a la construcción del perfil de las y los egresados.

Ese perfil implica diferentes aspectos. En primer lugar, el reconocimiento de que la y el educador social constituye un integrante entre muchos otros y otras que intervienen en el campo socioeducativo, tales como trabajadoras y trabajadores sociales; psicólogas y psicólogos; docentes; educadoras y educadores populares, etc. En otras palabras, el objetivo consiste en preparar a las y los futuros/as egresados/as para integrar equipos interdisciplinarios. En segundo lugar, se plantea que el proceso de implicación en la realidad social comienza durante la formación y no después; haciendo referencia al trayecto de la Praxis, el cual se desarrolla desde el primer año hasta la finalización del cursado. Se destaca también el objetivo de trasformación social que debe inspirar la tarea de las y los educadores sociales. Ese horizonte también es posible por la conformación del cuerpo docente, constituido en gran parte por militantes sociales que desarrollan prácticas socioeducativas simultáneamente a su trabajo en la universidad.

La protección y promoción de derechos constituye el marco ético-político hacia el cual y desde el cual se encamina la formación de estos/as profesionales. Y esto define lo que se entiende por inclusión social: una incorporación a redes sociales que amplíen las inserciones actuales de las y los sujetos.

El trabajo de las y los educadores sociales abarca un amplio abanico de espacios e instituciones gubernamentales y no gubernamentales, así como de sujetos: infancias o juventudes en situación de calle u otras formas de vulnerabilidad, adultas y adultos mayores, mujeres en situación de violencia de género, personas en contextos de encierro, minorías étnicas o culturales, comunidades con diversas necesidades sociales, entre otros.

Pero es importante destacar que la TUES contempla un sujeto social amplio, no restringido sólo a poblaciones en situación de vulnerabilidad social o con problemáticas específicas. Esta amplitud se contempla en el concepto de educación social que finalmente se adoptó en el plan de estudios. El mismo fue elaborado por la

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Asociación de Educadores de España, y entiende a la educación social como un derecho de la ciudadanía, una profesión de carácter pedagógico que se desarrolla en contextos formales e informales a través de acciones que contribuyan a la socialización, a la incorporación de los sujetos a su época, al patrimonio cultural. Esas acciones educativas tienden a ampliar la perspectiva de los sujetos en lo que hace a la educación, lo laboral, el ocio y el tiempo libre.

Otra especificidad de la propuesta radica en que se trata de una tecnicatura orientada al trabajo en territorio con perspectiva regional. Esto es, anclada en el tipo de ciudadanía que caracteriza a Mendoza y reconociendo en ella la importancia de la cuestión ambiental; razón por la cual se decidió incluir Educación Ambiental como asignatura del plan de estudios.

La carrera tiene una duración de dos años y medio. El cursado de la primera cohorte comenzó en 2016 y su primera promoción egresó en 2018 siendo, junto a la de la provincia de Corrientes, una de las carreras más jóvenes del país; además de la primera y única tecnicatura universitaria en la especialidad. Otro aspecto de su especificidad radica en que comparte asignaturas con los profesorados de la Facultad de Educación, donde funciona.

En cuanto a las referencias teóricas iniciales, la herencia de Paulo Freire es ineludible. Sin embargo, existe consenso entre los entrevistados sobre la importancia de la tradición española de educación/pedagogía social, expresada en autoras y autores como Violeta Núñez (1999; 2002), Eduardo García Molina (2003) y Jaume Trilla Bernet (1993). A continuación, nos detendremos en una obra clave de la primera autora, identificando el modo en que conceptualiza la educación social.

2.2 La transmisión del patrimonio cultural para la inclusión y la cohesión social

En su libro Pedagogía Social. Cartas para navegar el nuevo milenio, Violeta Núñez sitúa sus análisis y propuestas en el marco de la mundialización del capitalismo, la revolución tecnológica, el derrumbe de los fundamentos de las instituciones modernas que sustentaban la educación (familia nuclear, escuela), el resquebrajamiento del tejido social y la profundización de la exclusión social. Estos procesos producen grandes sectores de la población como sujetos prescindibles, devaluados. La exclusión social es entendida como la pérdida de posibilidades de

articulación social y de incidencia en lo que denomina, siguiendo a Antonio Gramsci, la “actualidad de época”, restringiendo la socialidad a los límites de un gueto (Núñez, 1999, p. 169).

Precisando los conceptos en términos epistemológicos, define a la Pedagogía Social como disciplina de las Ciencias de la Educación que tiene por objeto la educación social. Algunas de sus tareas son: el análisis crítico de las prácticas sociales educativas; el análisis de las políticas sociales en las que se inscriben aquellas prácticas; la valoración de los efectos que producen en la realidad social y la elaboración de nuevos modelos de educación social (Núñez, 1999, p. 25-26).

Por su parte, la educación social va siendo definida en sucesivas partes de su libro, en vinculación con distintos aspectos. Destacando los procesos de exclusión/inclusión, una de las primeras aproximaciones la entiende como:

> […] una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar, o en su caso transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico (NÚÑEZ, 1999, p. 26).

Una segunda definición acentúa los procedimientos pedagógicos que involucra. Desde este punto de vista, se entiende a la educación social como aquellos procesos de transmisión y adquisición de los recursos culturales que posibilitan la incorporación de los sujetos a la actualidad de su época.

Los procesos de transmisión son propios del agente de la educación. Los mismos hacen referencia a los actos que la o el educador social realiza para promover la actividad educativa del sujeto de la educación. Para ello procura provocar, movilizar su interés. Se trata de enseñar, “pasar” bienes culturales con el fin de lograr su apropiación y uso.

Por su parte, los procesos de adquisición hacen referencia a los actos que realiza un sujeto que se dispone al trabajo educativo de interpretar y hacer propio el acervo cultural que se le enseña, transformando los contenidos de la cultura en objetos de estudio y trabajo preponderantemente intelectual.

Si bien en esta conceptualización el sujeto podría aparecer como pasivo, la adquisición de bienes culturales supone un conjunto de mecanismos donde aquel

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

despliega su participación en el proceso educativo: “Es éste [el sujeto] quien realiza el trabajo de adquisición (apropiación, recreación, transformación, etc.) de los contenidos en cuestión y quien, en última instancia, define el sentido mismo del acto educativo” (NÚÑEZ, 1999, p. 41).

Una tercera definición, más integral, acentúa los fines a los que contribuye y la concepción de las personas como sujetos de derecho:

> […] la educación social es un conjunto de prácticas educacionales que pueden realizarse en diferentes instituciones y que se orientan hacia la promoción cultural (con efectos sociales) de los sujetos. Esa promoción tiene que ver con la posición de estos como sujetos de derechos y deberes. Esto posibilita la transmisión (traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación) del patrimonio cultural de una generación a otra, y entre los diversos grupos y sectores sociales. La educación social contribuye a la cohesión social, pues genera nuevos vínculos sociales al facilitar el intercambio y la actualización cultural de los sujetos (NÚÑEZ, 1999, p. 36).

Consecuente con su concepción de sujeto, es importante resaltar que, lejos de ser una dádiva de las instituciones, la educación social es comprendida como un derecho de la ciudadanía.

Una cuarta definición, destaca sus relaciones con las políticas sociales. En ese sentido, siendo un conjunto de prácticas diversas, la educación social:

> […] encuentra lo específico de su definición en el cruce de la labor pedagógica con diversas instituciones de política social; trabaja en pro de la promoción cultural de los sujetos para su inclusión en lo social propio de cada época (NÚÑEZ, 1999, p. 37).

Otro aspecto importante de esta propuesta radica en su negativa rotunda a confirmar la cultura de origen de los sujetos, lo cual supondría la asignación de un futuro previsto de ante mano. Por el contrario, Núñez propone pensar y hacer Educación como un antidestino. Además, para evitar aquella designación de un destino predeterminado, la autora es enfática sobre la importancia de la transmisión del patrimonio cultural, desarrollando mecanismos que, desde nuestra perspectiva, mucho recuerdan a la educación escolar. Dice:

> […] los saberes hay que transmitirlos (responsabilidad de las generaciones adultas) y apropiárselos (responsabilidad de las nuevas generaciones). Es decir, éstas deben estudiar, incorporar, cumplir con los ritos y la disciplina del trabajo conceptual. Muy poco hacemos cuando suponemos que el saber se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> construye a partir de la mera interacción con el medio… como si el saber brotara mágicamente, lúdicamente, sin el esfuerzo de aprender y aprehender lo que tantos otros que nos precedieron han ido construyendo, desechando, sintetizando, desplegando, interrogando […] (NUÑEZ, 1999, p. 166).

Para la autora, se trata de que los sujetos de la educación, como herederos legítimos, accedan al patrimonio cultural que les pertenece. Sin embargo, no se trata de una transmisión mecánica, sino de provocar el deseo de aprender.

Finalmente, en cuanto a los saberes de la educación social, éstos se organizan por áreas de contenidos mínimos, que constituyen aquellos campos de cultura que se consideran necesarios para la adecuada socialización de los sujetos. La autora destaca el riesgo de que se oferten contenidos de escaso valor social; es decir, que tengan poca efectividad en términos de inclusión social. Por el contrario, a la hora de seleccionar saberes, la y el educador social debe tomar en cuenta horizontes culturales socialmente valiosos, los intereses de las y los sujetos, su situación social en términos de edad y condiciones y el valor de uso de los contenidos culturales que se ponen a disposición. Núñez propone cinco áreas para la estructuración de los contenidos, a saber: área de lenguaje y comunicación; área de sujeto social y entorno; área de arte y cultura; área de tecnología y área de juego y deporte.

3 CONSIDERACIONES FINALES

La TUES fue resultado de un proceso multidisciplinar y abierto a la comunidad. En ella, la formación de educadoras y educadores sociales se orienta a una democratización profunda de los bienes culturales para las y los sujetos con quienes se trabaja en el territorio. En ese sentido se entienden los procesos de inclusión social. De allí el valor de esta relativamente nueva profesión en Argentina.

Si bien la concepción final adoptada en la carrera estudiada acentúa los procesos de promoción social de los sujetos para la incorporación al patrimonio cultural de su época, aportes sin duda de Violeta Núñez, también está presente el horizonte de transformación social, más tributario de la herencia freireana.

Por su parte, la concepción de educación social que propone Núñez sintoniza con el clásico postulado durkhemiano, según el cual la educación constituye la socialización de las nuevas generaciones por parte de la generación adulta, transmitiendo una cultura común con el propósito de contribuir a la cohesión social.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

De esa manera, un desafío que puede plantearse a la educación social y a la formación de sus educadoras y educadores en particular, podría plantearse con el siguiente interrogante: ¿cohesión o transformación social?

A su vez, los procesos de transmisión que realiza el agente de la educación, y los de adquisición, que realiza el sujeto, tal como los plantea Núñez, tienen un rigor conceptual que por momentos podría asimilarse a la educación escolar. ¿Se trata de una escuela por fuera de la escuela? ¿Es ese el modo de trabajo que propone la TUES? ¿Es posible plantear una tensión entre transmisión y diálogo de saberes? ¿Cómo esto se expresa en el territorio, en el trabajo con los sujetos de la educación?

Para finalizar, si tanto la educación social como la escuela comparten el propósito de transmitir el patrimonio cultural, ¿no resulta imprecisa la diferencia entre ambas formas de educación? ¿Cuál sería la especificad del trabajo de las y los educadores sociales, aún más en territorios caracterizados por la compleja dinámica de la exclusión social?

Sin duda los interrogantes planteados, permitirán continuar la investigación en curso. A la vez, pretenden abrir un debate fraterno con las y los artífices de la educación social sobre los modos particulares de lectura y recepción de una obra clave en el campo, como es la de Violeta Núñez.

REFERENCIAS

DÍAZ PUPPATO, D. Las prácticas de la enseñanza en la educación social: encuentros y tensiones desde una perspectiva didáctica. **Convergencias. Revista de Educación.** Mendoza, v.2, n. 4, p. 129-151, ag. 2019. Disponible en: https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/convergencias/article/view/2208. Acceso en: 20 feb. 2020.

DÍAZ PUPPATO, D. Y RIBÓ, E. Formación técnica universitaria en Educación Social: diálogo de saberes y saberes en tensión. In Müller, V. (org.) **Pedagogia Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina.** Curitiba: Appris, vol. 2, 2017, p. 155-162.

GARCÍA, A. L. Surgimiento e institucionalización de la formación en Pedagogía Social en la Argentina: notas y reflexiones para una primera caracterización**. Boletín de la Academia Nacional de Educación**, Buenos Aires, n. 100, p.143-153, nov. 2015.

GARCÍA MOLINA, E. **Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social.** Barcelona: Gedisa, 2003.

NÚÑEZ, V. (coord.). **La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social.** Barcelona: Gedisa, 2002.

_____ **Pedagogía Social. Cartas para navegar en el nuevo milenio.** Buenos Aires: Santillana, 1999.

RIBAS MACHADO, É. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada o estagio atual no Brasil e Espanha**. 2014. 296 p. Dissertação (Doutorado em Ciências da educação). Faculdade de Educação, São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos.** Madrid: Morata, 1999.

TRILLA BERNET, J. **Otras educaciones: animación sociocultural, educación de adultos y ciudad educativa.** Barcelona: Antropos, 1993.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.5.40 ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO CONCRETO 3D DE BIOLOGIA CELULAR E TECIDUAL PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Wagner Galves Junior[1052]

Carla Wanderer[1053]

RESUMO

Como consequência da adoção de uma política pública de educação inclusiva, uma gama variada de perfis de alunos adentrou e permaneceu nos bancos escolares. Dentre esses, destaca-se o acentuado número de alunos enquadrados no Transtorno do Espectro Autista, consequente ao aumento de casos diagnosticados nos últimos dez anos. Essa condição caracteriza-se por disfunções neurológicas que acarretam uma grande variedade e amplitude de sintomas atinente às relações sociais e de comportamento restritivo e estereotipado. Com isso, o processo ensino-aprendizagem do aluno autista pode apresentar dificuldades. Ante ao exposto, o presente trabalho propõe a criação de um material didático concreto destinado ao ensino de Biologia Celular e Histologia, o qual o aluno autista possa manipular, facilitando sua aprendizagem por se valer do interesse restritivo. Dessa forma, o uso desse recurso promove sua funcionalidade por trazer para o raciocínio concreto conceitos que necessitam de um raciocínio abstrato, característica que muitos autistas apresentam déficit. Esse recurso didático será modelado e construído pelo uso de uma impressora 3D visando atendar a compreensão de células e tecidos por alunos diagnosticados no Transtorno do Espectro Autista. A criação do referido material se configura como parte dos requisitos das atividades do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional, no qual a Universidade Federal do Paraná é uma das instituições associadas. O presente Projeto de Trabalho de Conclusão de Mestrado será realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Palavras-chave: Autismo, Biologia Celular, Material Didático.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal, de acordo com os artigos 205 e 206, garante a todos os indivíduos acesso à educação bem como a permanência nos estudos. Dessa forma, há o reconhecimento da importância do ensino a todos os indivíduos, independente se esses apresentam algum distúrbio que os afastam da regularidade de padrões pré-estabelecidos no âmbito de características físicas e/ou psicológicas. Nesse contexto há um esforço do estado brasileiro em proporcionar o desenvolvimento de uma educação inclusiva, destacando o Art. 27 da Lei Brasileira

[1052] Especialista, Aluno do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional – UFPR, wgalvesjr@gmail.com.
[1053] Doutora, Docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional – UFPR, wanderercarla@gmail.com.

de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no qual obriga a sociedade brasileira em assegurar a implementação de estratégias de educação inclusiva no Brasil:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
> Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) entende que essa modalidade de ensino é aquela destinada a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Uma vez que a própria lei expressa que o atendimento desse público deve ser, preferencialmente, na rede regular, o sistema de ensino deve adequar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, de modo a minimizar as dificuldades apresentadas pelo instruendo, sempre de modo a respeitar sua individualidade.

No rol dos transtornos globais do desenvolvimento destaca-se o autismo, atualmente denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA). Um estudo do Centro de Controle de Doenças e Prevenção do governo dos Estados Unidos (CDC), publicado em 2020, abrangendo 11 estados americanos, apontou que a prevalência de indivíduos com TEA é de 18,5 por 1.000 crianças com idade de 8 anos, ou seja, uma criança com TEA a cada 54. Verificou-se um aumento de 175% em relação aos dados obtidos no início dos estudos, datados entre os anos 2000 e 2002. Essas mudanças refletem na evolução do entendimento do TEA, bem como os critérios para diagnosticá-lo. Estudos epidemiológicos dessa natureza no Brasil são escassos, e quando existentes contemplam estados ou regiões, tais como o relato de Beck (2017), que analisou a prevalência de casos de TEA nos estados da região sul do Brasil nos anos de 2016 e 2017.

Atualmente a definição do TEA mais utilizada é a preconizada pela quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) da Associação Americana de Psiquiatria (2014, p.31). O referido manual classifica o TEA na categoria de Transtornos do Neurodesenvolvimento, os quais são “caracterizados

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional". A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-11), desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde, nos mesmos moldes do DSM-5 unificou diferentes síndromes e transtornos dentro do TEA (Cód. 6A02), caracterizado pela dificuldade na manutenção de relações sociais e por determinados padrões de comportamento repetitivo e restritivo.

Nesse contexto, a mudança da terminologia de autismo para o TEA se fez necessário, pois essa condição se apresenta dentro de um amplo espectro de manifestações, em uma gradação de intensidade, desde leve, facilmente contornável pela adequação de procedimentos até uma grave intensidade, que impossibilita a comunicação para com o indivíduo, que dentre outras características apresenta uma série de movimentos estereotipados. Dessa forma o TEA inclui padrões de manifestações típicas e atípicas do autismo, englobando ainda a Síndrome de Asperger.

Em relação ao comportamento social, o TEA revela-se na deficiência em iniciar e/ou manter relações sociais causada pela dificuldade na adequação de comprometimento frente às condutas coletivas. No que tange ao comportamento repetitivo-restritivo, configura-se a necessidade de uma rotina rígida, a qual não há uma flexibilização da mesma devido à falta ou deficiência do controle inibitório. Dessa forma, o aluno diagnóstico com TEA não processa corretamente alterações dessa rotina, que por sua vez, não proporciona uma flexibilidade cognitiva, podendo haver uma forte agitação, por parte do autista, se a rotina for alterada.

Quanto a termos didático-pedagógicos, deve-se atentar para duas caraterísticas no trabalho com alunos autistas: o processamento de informações visuais é mais facilmente realizado do que instruções meramente verbais e o raciocínio concreto tem uma prevalência maior em relação ao raciocínio abstrato. Klin (2006, p.S6) afirma que entre os autistas, "o perfil típico nos testes psicológicos é marcado por déficits significativos de raciocínio abstrato" e "que os pontos relativamente fortes são geralmente observados nas áreas de aprendizado mecânico e habilidades de memória e solução de problemas visuo-espaciais". Dessa forma**,** conforme o conteúdo a ser trabalhado**,** é imperativo trazer para o concreto conceitos que demandam muita abstração para que haja uma melhor organização mental do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conteúdo por parte do aluno. Gracioli e Bianchi (2014, p. 131) reforçam esse procedimento, indicando que “o desafio do professor que atuará com o autista, será então encontrar formas inovadoras de trabalho, adaptá-las às necessidades de seu aluno autista e ajustá-las”

A relevância da criação de metodologia e materiais está no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), em seu artigo 28, quando, entre outras ações, incumbe o poder público de desenvolver e implementar novos métodos, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva. Vaz et al. (2012, p. 101) reconhecem que apenas com o uso de recursos com os quais as dificuldades sejam sanadas, a educação inclusiva será atingida:

> A partir deste pressuposto, a busca pela construção de recursos que atendam às diferentes características do alunado é essencial para a transformação de um ambiente escolar, que é essencialmente excludente, em um cenário no qual os indivíduos com e sem necessidade educacional especiais tenham suas especificidades de aprendizagem contempladas, visando assim ao estabelecimento de uma escola democrática que contribua para a formação de cidadãos críticos, participativos e cientes de seus direitos e deveres.

Nesse contexto, o ensino de biologia, apesar de ser uma disciplina que por diversas vezes é de fácil contextualização e que, rotineiramente, o aluno apresenta diversos conhecimentos prévios, é uma disciplina que demanda uma série de conceitos abstratos que envolvem estruturas e processos desconhecidos pelo alunado e não visíveis no seu cotidiano. Dentre as diversas áreas do estudo da vida, para a Biologia Celular se faz necessário o uso de metodologias e principalmente recursos pedagógicos que atendam à referida demanda. Orlando et al. (2014, p. A2) ratificam tal proposição:

> O ensino de tópicos de Biologia Celular e Molecular constitui um dos conteúdos do Ensino Médio de Biologia que mais requer a elaboração de material didático de apoio ao conteúdo presente nos livros texto, já que emprega conceitos bastante abstratos e trabalha com aspectos microscópicos [...]
>
> Dessa forma, modelos biológicos como estruturas tridimensionais ou semi-planas (alto relevo) e coloridas são utilizadas como facilitadoras do aprendizado, complementando o conteúdo escrito e as figuras planas e, muitas vezes, descoloridas dos livros-texto. Além do lado visual, esses modelos permitem que o estudante manipule o material, visualizando-o de vários ângulos, melhorando, assim, sua compreensão espacial e global sobre o conteúdo abordado.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Do mesmo modo, esse princípio da Biologia Celular e Molecular se aplica ao ensino de Histologia. Espera-se a compreensão, por parte do aluno, do conceito de tecidos celulares, o qual pode ser abordado pelo docente a partir de um órgão com o qual se prepara cortes histológicos, assim como através de células interagindo com outras de seu entorno na formação de tecidos e órgãos. Para o aluno do TEA, essas duas abordagens se configuram como processos (rotinas) diferentes.

Sem a utilização de recursos, trabalhar junto aos alunos com TEA conceitos, estruturas e tecidos celulares, os quais não são vistos nem tampouco manipulados, pode acarretar uma série de dificuldades, ou ainda impossibilitar para esse público, compreender o que se espera acerca do conteúdo. Como consequência, o preceito básico da educação inclusiva não será atingido, uma vez que o aluno com TEA estará apenas integrado à escola regular, frequentando-a, contudo, não estará incluso de fato, uma vez que a superação das dificuldades não está sendo proporcionada pelo sistema de ensino.

Nesse contexto, modelos didáticos concretos, definidos nesse trabalho como materiais passíveis de manipulações pelos alunos, além de enriquecerem quaisquer aulas, permitem aos alunos com TEA contato direto com o assunto a ser trabalhado pelo professor. A utilização de imagens é válida, mas um modelo ao qual o aluno possa manipular pode otimizar resultados, uma vez que o público-alvo possui uma aprendizagem mais significativa quando a metodologia de ensino utiliza vivências realizadas pelo indivíduo. A manipulação permite que o aluno tenha uma experiência pelo simples contato com o objeto que é alvo da aprendizagem, por conseguinte, esse manuseio promove, simultaneamente, a observação bem como a reflexão sobre o assunto que está sendo desenvolvido pelo professor.

Apesar da obrigatoriedade por força de lei e de sua extrema importância, a elaboração de recursos didáticos visando a educação inclusiva, sobretudo a estudantes diagnosticado com TEA, ainda é irrisória. Esses, quando existem, são produtos em sua maioria desenvolvidos por docentes e associações que atendem esse público, relacionados principalmente à alfabetização e operações básicas. Tendo em vista que materiais dessa modalidade destinado a séries mais avançadas dentro da educação básica ainda são muito escassos, o presente projeto objetiva desenvolver material didático concreto produzido a partir de uma impressora 3D para o uso em aulas de Biologia Celular e Tecidual, os quais possam auxiliar estudantes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

com TEA. A criação do produto é parte dos requisitos das atividades do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional, no qual a Universidade Federal do Paraná é uma das instituições associadas. O presente Projeto de Trabalho de Conclusão de Mestrado será realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2 DESENVOLVIMENTO

Com o intuito de atingir o objetivo desse projeto inclusivo, está sendo feita uma pesquisa em bancos de dados científicos (periódicos e teses/dissertações) concomitantemente à confecção do material concreto de tipos celulares e tecidos parenquimatosos, para abordagem de Histologia Animal e Vegetal.

Quanto à busca bibliográfica, foi possível observar uma escassez de trabalhos na área. Buscando, na página da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), os termos “ensino”, “biologia” e “autista” ou “autismo”, considerando essa pesquisa em todos os campos e sem restrição de intervalo de tempo, foram encontrados apenas 08 (oito) documentos. Contudo, ao se analisar o resultado encontrado, verifica-se a não relação com a intenção da busca. Ao realizar a mesma pesquisa, utilizando a plataforma Google Scholar, considerando os últimos dez anos, o resultado totaliza 1.920 documentos. Todavia, uma análise pormenorizada dos resultados, totaliza uma quantidade exígua de trabalhos.

Fazendo uso de impressora 3D, foi desenvolvida a modelagem das diferentes estruturas e organelas citoplasmáticas, de células animais e vegetais, na plataforma Autodesk Tinkercard, (https://www.tinkercad.com), conforme demonstrado na Figura 1. Todos os modelos estão atualmente com o status privado. Contudo, após o término desse trabalho, se tornarão públicos com a licença Creative Commons CC-BY-NC-AS, permitindo que outras pessoas façam a reprodução, ajustes e desenvolvam seu trabalho de forma não comercial, desde que elas lhe deem crédito e licenciem suas novas criações de acordo com os termos idênticos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

FIGURA 1 – Modelagem do núcleo na Plataforma Tinkercad.

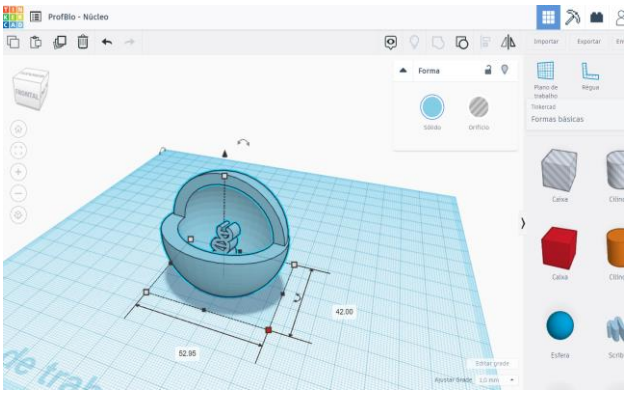

Fonte: O autor (2021).

As estruturas citoplasmáticas foram modeladas para que seu volume não ultrapassasse 125mm³, não havendo escala proporcional entre as mesmas. Todas as organelas e tecidos modelados foram impressas utilizando um filamento PLA 1.75mm em diferentes cores-fantasia, como podem ser observados nas Figuras 2, 3 e 4.

Figura 2 – Impressão de uma mitocôndria modelada no Thinkercad.

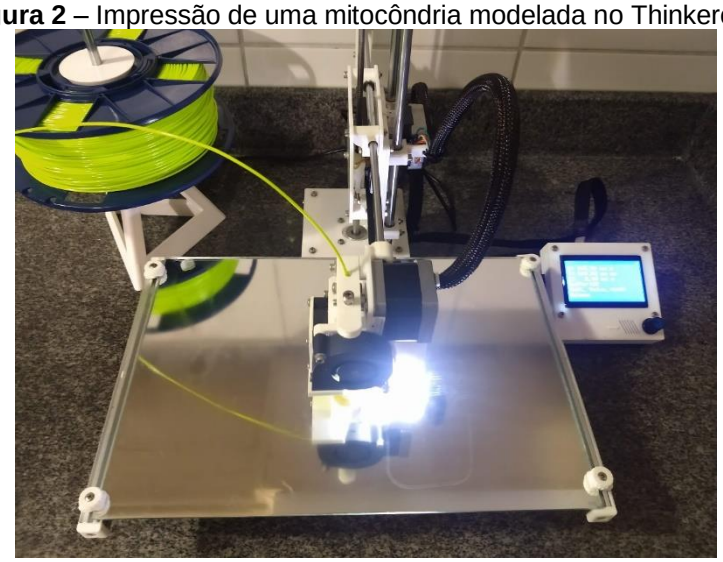

Fonte: O autor (2021).

Figura 3 – Modelos de organelas celulares impressos em 3D.

Fonte: O autor (2021).

Figura 4 – Modelos de corte de tecido hepático impressos em perspectiva 3D.

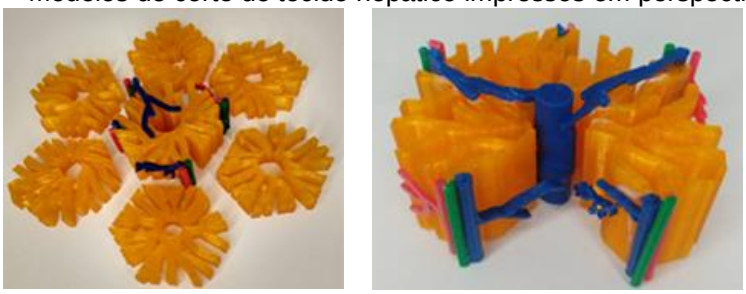

Fonte: O autor (2021).

Todos os modelos oriundos do presente estudo foram salvos em arquivos com a extensão .stl e exportados para o programa Prussa-Slicer [1054] para realizar o fatiamento do arquivo para impressão. Os protótipos formados foram construídos utilizando uma impressora 3D Stella 2. Os modelos impressos foram acondicionados em uma estrutura acrílica formada por resina Poliéster com catalisador de modo a formar um modelo celular com um volume aproximado de 1000 mm³. Para posicionar as estruturas e evitar a retração da resina, para cada ciclo de incrustação foi necessário adicionar aproximadamente 100g e 1g de catalisador.

Após a secagem dos modelos celulares e teciduais, foi feito o lixamento e polimento dos materiais para que esses apresentassem aspecto vítreo. Dessa forma, é possível trabalhar com a sobreposição de peças ao explanar sobre a formação de

[1054] Prussa Slicer Versão 2.3.0+win64 é baseado no Slic3r criado por Alessandro Ranellucci e a comunidade RepRap (2011-2018).

tecidos biológicos, bem como sua observação de materiais ao microscópio, conforme visualizado na Figura 5.

Figura 5 – Sobreposição de duas peças que simulam o corte transversal de folha vegetal.

Fonte: O autor (2021).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os modelos 3D concretos celulares e teciduais desenvolvidos podem ter, além do uso prioritário à educação inclusiva, uso subsidiário, utilizando-os junto a alunos regulares como recurso complementar, ou ainda, preferencialmente sendo apresentado como fomento inicial para discussão de estruturas e tecidos celulares, trabalhando assim com o viés de uma metodologia ativa. A representação de conceitos abstratos e de construção mental complexa de Biologia Celular e Tecidual através da elaboração de modelos 3D concretos, favorecem a descoberta e a investigação pelos estudantes, podendo tornar as aulas de Biologia microscópicas mais atrativas, instigantes e mobilizadoras para integração plena do ensino e da aprendizagem desses conteúdo para os estudantes.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BECK, ROBERTO GASPARI. **Estimativa do número de casos de transtorno do espectro autista no sul do Brasil,** 2017, 46f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde), Universidade do sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 27 Jul 2020.

_____, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 28 Jul. 2020.

_____, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> . Acesso em 28 Jul. 2020.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016**, U.S. Department of Health and Human Services Morbidity and Mortality Weekly Report Surveillance Summaries, v. 69, n.0, 27 Mar 2020. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/ss6904a1.htm>. Acesso em: 20 Jul 2020.

GRACIOLI, M. M.; BIANCHI, R. C. **Educação do autista no ensino regular: um desafio à prática pedagógica.** Nucleus, v.11, n.2, out. 2014 p. 125-138

KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista brasileira de psiquiatria. v.28, supl.1, São Paulo, maio 2006, p. s3-11.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, CID-11 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 11ª Ed. Diponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. Acesso em 20 Jul. 2020.

ORLANDO, T. C. et al. **Planejamento, montagem e aplicação de modelos didáticos para abordagem de biologia celular e molecular no ensino médio por graduandos de ciências biológicas**. Revista Brasileira de ensino que bioquímica e biologia molecular. n.1, 25 fev. 2009.

VAZ, J. M. C. et. al**. Material Didático para Ensino de Biologia: Possibilidades de Inclusão.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 12 n. 3, 2012, p. 81-104.

9.5.41 ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA DO DESIGN UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO GRANDE ABC PAULISTA DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Ana Carolina Bresciani Valverde

Elizabete Cristina Costa-Renders

RESUMO

Este projeto pauta-se no paradigma da inclusão e, frente ao fechamento das escolas ocasionado pela pandemia do COVID 19, pergunta: em que medida o Design Universal para a Aprendizagem (DUA) pode apoiar as práticas da educação especial inclusiva no ensino remoto emergencial, em tempos de isolamento social? Tem como objeto de estudos as atividades, no campo da educação especial inclusiva, oferecidas pelas escolas localizadas na região do grande ABC paulista no ensino remoto. O objetivo geral é promover uma interface dos princípios do DUA com o planejamento curricular de professores atuantes no ensino remoto emergencial em tempos de isolamento social. Os objetivos específicos são: 1. Colher dados sobre a educação especial inclusiva no ensino remoto; 2. Analisar os problemas apresentados e buscar soluções com a aplicação dos princípios do DUA nas atividades planejadas; 3. Elaborar um tutorial sobre aplicação dos princípios do DUA em atividades do ensino remoto. Quanto ao método, este projeto caracteriza-se como uma investigação empírica, que utiliza um método combinado entre a pesquisa narrativa e a pesquisa de desenvolvimento (análise, avaliação e validação), apoiando-se sobre o Design Based Research (DRB). Trabalha, portanto, com pesquisa aplicada, de caráter intervencionista, na qual interesses científicos estarão direcionados à experiência pedagógica no ensino remoto. O aporte teórico fundamenta-se nas obras de autores como David Rose, Anne Meyer, Ivor Goodson, Clarisse Nunes, Isabel Madureira, Ana Paula Zerbato, Enicéia Mendes, Maria Teresa Mantoan, Silvia Orrú, Boaventura de Sousa Santos e Tomaz Tadeu da Silva. Dentre os resultados esperados, destaca-se a projeção de um tutorial, pautado nos princípios do DUA, cuja finalidade é apoiar professores no processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas também no ensino remoto emergencial. Cumpre informar que a pesquisa está inserida no âmbito do projeto de iniciação científica N. 2020/07712-0, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação especial. COVID-19. Ensino remoto emergencial. Design Universal para a Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar brasileira limitou-se, durante séculos, a uma proposta direcionada às minorias privilegiadas, destacando-se por seu caráter classificatório, segregador e excludente. Neste cenário, a educação especial era vista como modalidade de educação substitutiva direcionada ao atendimento das necessidades das pessoas com deficiência. No entanto, isto começou a sofrer alterações com o processo de democratização do acesso à escola, fenômeno que conferiu destaque ao embate entre os caráteres excludentes e inclusivos da ação educativa.

Em âmbito internacional, na década de 1990, por intermédio da Declaração de Salamanca (ONU, 1994), a educação especial associou-se ao novo conceito da educação inclusiva. Neste cenário, o atendimento às necessidades educacionais especiais dos sujeitos, na maioria das vezes, passou a acontecer nas salas regulares.

No paradigma inclusivo, a diferença é reconhecida e valorizada como enriquecedora e ampliadora das possibilidades de desenvolvimento dos estudantes. Preconiza-se a participação, engajamento e aprendizagem efetiva de todos, por meio de um currículo acessível capaz de combater a monocultura e alargar as estratégias pedagógicas em uso na escola.

No caso do Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, foram constituindo-se as políticas de educação inclusiva, dentre as quais podemos destacar o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - a LDB N. 9394 de 1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e o atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014-2024).

Desde então, advoga-se a transversalidade da educação especial nas escolas regulares, de forma que os sujeitos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação tenham a garantia de acesso e permanência no sistema educacional, o qual passou a oferecer o atendimento educacional especializado.

Retomando o cenário internacional, a necessidade de reformular as ideias balizadoras do currículo escolar aparece, segundo Madureira e Nunes (2015) intrinsecamente conectada ao surgimento do conceito Universal Design for Learning (UDL)[1055], nos anos 90 do século 20. O Design Universal para a Aprendizagem (DUA), proposto por David Rose, Anne Mayer e outros membros do Center for Applied Special Technology (CAST), corresponde a uma abordagem curricular flexível e inclusiva que, capaz de alinhar-se às variadas necessidades e habilidades dos sujeitos, procura minimizar as barreiras e ampliar o acesso à aprendizagem, contribuindo assim para a participação e o sucesso de todos (MADUREIRA; NUNES, 2015).

Nacional e internacionalmente, a educação inclusiva representa um grande desafio aos estabelecimentos escolares e, desde o início de 2020, em meio a esta

[1055] Em português, este conceito traduz-se como Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA. Neste projeto, optamos por manter o campo semântico do termo *design* (inglês), considerando que o termo desenho (português) não representa completamente o campo semântico do original em inglês.

transição paradigmática, as escolas têm sido desafiadas por outra transição – a necessidade do ensino remoto em tempos de pandemia do COVID-19 no mundo.

Assim, este projeto coloca em questão as decisões de currículo (SILVA, 2010) na escola em tempos do ensino remoto emergencial demandado pelo isolamento social em função do surto da COVID-19. Esta é uma doença gerada pelo COVID-19 (SARS-CoV-2) que, sendo identificado pela primeira vez em Wuhan, na província de Hubei, China, no final do ano de 2019, disseminou-se rapidamente pelo mundo.

Em meio à suspensão das aulas presenciais e da adoção do ensino remoto emergencial pelas redes e instituições escolares brasileiras, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) emitiu uma nota técnica diferenciando a educação a distância e a aprendizagem remota. Para nós, neste projeto de pesquisa, interessa o destaque ao conceito de estruturações de aprendizagem remota (EAR). Elas "são estruturações de possibilidades de atuação emergenciais para garantir educação não-presencial no cenário de pandemia, tendo como objetivo dar suporte ao gestor de educação para tomada rápida de decisão." (CIEB, 2020, p. 9). Considerando que esta pesquisa pretende colocar luzes sobre o planejamento das atividades não presenciais pelos professores, e que os mesmos não estão familiarizados com o termo 'estruturações de aprendizagem remota', optamos por utilizar o termo 'ensino remoto'.

No caso do estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação, por meio da Deliberação CEE 177/2020, Art. 1, fixou normas quanto à reorganização dos calendários escolares e atividades não presenciais, devido ao surto global do COVID-19, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Neste documento, são mencionados termos como 'atividades não presenciais', 'atividades remotas' e 'atividades semipresenciais'.

As inúmeras formas de ensino remoto definidas pelos gestores educacionais demandarão dos professores diferentes abordagens pedagógicas e domínios tecnológicos. No entanto, entendemos que em todas estas estruturações há algo que as deve anteceder – a pergunta pelas condições de acessibilidade e o potencial inclusivo da atividade proposta para o ensino remoto. Ou seja, considerar a abordagem curricular é basilar neste processo.

O desenho didático curricular apresentado pelo DUA assume três princípios norteadores, a saber: oferecer múltiplas formas de apresentação do conteúdo (reconhecimento), oportunizar múltiplas formas de ação e expressão (estratégias) e

apoiar as múltiplas formas de engajamento (envolvimento) dos aprendizes (CAST, 2018). Numa abordagem inclusiva, o planejamento curricular deve ser elaborado com base num objetivo comum: a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças.

Entendemos que, com as novas aprendizagens e flexibilizações promovidas pelos sistemas escolares durante a pandemia do COVID-19, entrou em cena nas escolas, a necessidade da aprendizagem narrativa. A aprendizagem narrativa já tem sido considerada pela educação inclusiva, especialmente, pelo Design Universal para a Aprendizagem nos termos do alargamento do grau de influência dos aprendizes sobre o percurso curricular.

> A aprendizagem narrativa, como conceito, procura mudar o foco da aprendizagem da prescritividade de um currículo fortemente definido para acomodar estilos narrativos pessoais e, assim, incentivar o envolvimento e a motivação no processo de aprendizagem (GOODSON, 2010, on-line).

Sob este novo viés, como seguiremos promovendo a educação especial inclusiva no ensino remoto? Se considerarmos e contemplarmos a variabilidade intrínseca aos sujeitos aprendizes (ROSE; MEYER; GORDON, 2014), como o Design Universal para a Aprendizagem pode apoiar professores em suas decisões de currículo em tempos de ensino remoto por causa do isolamento social? O que aprenderemos de novo em termos de educação inclusiva nestes tempos desafiadores aos sistemas escolares em relação às novas linguagens e à educação plurimodal? Entendemos que todas estas questões justificam a necessidade de pesquisas como a proposta neste projeto.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Apresentando nossa base teórica: Educação Inclusiva e Design Universal para a Aprendizagem

Há algum tempo, nosso modelo educacional vem revelando sinais de esgotamento e insuficiência que, por sua vez, denunciam a necessidade de mudança. O reconhecimento da educação como direito inalienável e a luta por sua garantia vem conduzindo diversos setores da sociedade civil a perceber a urgência de abandonar o paradigma exclusivo rumo ao paradigma educacional inclusivo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo Maria Teresa Mantoan (2015, p. 21), “uma crise de paradigma é uma crise de concepção, de visão de mundo”. Desconstruir o caráter excludente da educação implica, neste sentido, a reconstrução da visão de homem, de sociedade, de educação, de educador e educando. A escola, marcada por lógicas mecanicistas e reducionistas de funcionamento, necessita romper a suposta divisão existente entre alunos “normais” e com deficiência, “normais” e diferentes, entre a modalidade de ensino regular e especial, entre os professores especialistas nesse e naquele assunto. Deste modo, tornar-se-á possível deixar o modelo tradicional em busca da reviravolta exigida pela inclusão (MANTOAN, 2015).

A base antropológica da inclusão encontra-se no entendimento do ser humano como sujeito aberto e inacabado que, por intermédio da dialogicidade verdadeira, aprende e cresce na diferença (FREIRE, 1996). Neste sentido, a diferença não se limita a uma identidade fixa e estável por rótulos de diagnóstico, mas caracteriza a mais legítima e importante identidade de sermos humanos (ORRÚ, 2020).

A escola que pretende ser, ou é inclusiva, necessita romper os limites dos currículos fechados para abrir-se ao amplo respeito às diferenças sociais, individuais, culturais e étnicas (FONTELLA, 2006). Assim, o Design Universal para a Aprendizagem (CAST, 2018) foi criado nos Estados Unidos, a fim de contribuir decisivamente para a valorização dos diversos percursos formativos traçados pelos educandos (NUNES; MADUREIRA, 2015). Trata-se de uma abordagem que fornece subsídios essenciais à ressignificação das práticas inclusivas de ensino-aprendizagem.

2.2 Contextualizando o ensino remoto emergencial na pandemia do COVID-19

O ensino remoto emergencial, segundo Hodges (2020), diferindo-se da modalidade de Educação a Distância (EAD), objetiva ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam abordados presencialmente, não substituindo o ensino presencial.

Ampliando acentuadamente as desigualdades de cunho social, econômico e educacional no Brasil, a pandemia do COVID-19 escancarou problemas crônicos e muitas vezes passivamente assimilados pelas escolas brasileiras, como a evasão e o abandono escolar (DIGIÁCOMO, 2005), motivados por fatores como a necessidade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

das crianças e jovens adentrarem precocemente o mercado de trabalho, e a exclusão digital.

De acordo com Santos (2020), todo tipo de quarentena é discriminatório, dadas as dificuldades que grupos socioeconomicamente vulneráveis enfrentam para cumprir o isolamento social. Invisível nas políticas públicas criadas durante a pandemia, o público alvo da educação especial revela-nos a iminente importância de repensar e reestruturar a educação inclusiva (SILVA; BINS; ROZEK, 2020).

Impondo desafios como a utilização pedagógica das tecnologias e a deficiente estrutura de trabalho para docentes e discentes, a realidade pandêmica e o novo formato remoto de ensino levou professores e gestores a flexibilizar os currículos escolares, percebendo seu caráter narrativo.

Segundo Goodson (1997), o currículo compreende um percurso apresentado ou a ser seguido, reunindo os conhecimentos que devem ser ensinados na escola, selecionados com base no indivíduo que se pretende formar. Assim, o currículo configura-se como essencial não somente para a elaboração de saberes, como também de identidades (SILVA, 2010).

A busca por um currículo vivido que proporcione aprendizagens significativas e acessíveis a todos os educandos também nos remete ao ensino remoto emergencial. O que nos leva a refletir sobre as possíveis contribuições trazidas pelo Design Universal para a Aprendizagem às práticas pedagógicas inclusivas, tendo em vista a desconstrução do currículo “tamanho único” (ROSE; MEYER, 2002) e a ampliação das influências dos aprendizes sobre o percurso curricular proposto (COSTA-RENDERS; GONÇALVES; SANTOS, 2019).

2.3 Procedimentos metodológicos

O projeto conta com o apoio do grupo de estudos e pesquisas ACESSI (Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva). Alguns dos professores participantes desse grupo colaboram como sujeitos de pesquisa, respondendo a entrevista narrativa e contribuindo no desenvolvimento de um tutorial de apoio para a educação especial inclusiva em tempos de ensino remoto emergencial.

A escolha dos professores participantes se deu mediante os seguintes critérios: a disponibilidade e interesse em participar da pesquisa, bem como a experiência no campo da educação especial inclusiva no ensino remoto. Propomos trabalhar com 23

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professores numa primeira sondagem e, posteriormente, reduzimos esta amostra a 02 professores para a entrevista narrativa e a roda de conversa virtual.

Reunimos, no corpus investigativo, as experiências inclusivas (limites e possibilidades) em curso no ensino remoto promovido por escolas da região do grande ABC paulista no âmbito da Educação Básica. Utilizamos, como instrumentos de recolha das experiências, um questionário de sondagem, e a entrevista narrativa realizada por web conferência com duas professoras. A análise das narrativas orientou a projeção e o desenvolvimento do objeto de aprendizagem num processo de construção colaborativa entre pesquisadora e professores por meio de três rodas de conversa virtual.

Os resultados parciais apontaram que os professores, em sua maioria atuantes no formato de ensino remoto emergencial síncrono, já exploram diversas maneiras de apresentar o conteúdo aos educandos por intermédio de aulas virtuais em tempo real. Eles demonstraram interesse em implementar os princípios do Design Universal para a Aprendizagem sobre esse novo modo do trabalho educativo. Os vinte e três docentes que responderam ao questionário de sondagem revelaram que as múltiplas formas de representação, ação/expressão, e engajamento, propostas pelo DUA, mostram maior possibilidade de aplicação no formato de ensino remoto síncrono. Isso se deve ao fato dos educadores poderem interagir diretamente com os estudantes neste modelo de ensino-aprendizagem, bem como de utilizarem diversos recursos e estratégias pedagógicas direcionadas ao atendimento de todos os estudantes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradigma inclusivo sensibiliza-nos diante da urgente necessidade de reconhecer e atender as demandas, interesses e peculiaridades de todos os aprendizes, com ou sem necessidades educacionais especiais. Provocando uma reviravolta no padrão de funcionamento da educação escolar, a inclusão implica a revisão da função social da escola e de como podemos efetivar espaços, tempos, recursos e práticas pedagógicas que garantam o êxito na aprendizagem de todos.

A pandemia do COVID-19 ocasionou mudanças inesperadas no planejamento curricular das redes, sistemas e instituições escolares, fenômeno que denunciou as incertezas da vida e a necessidade de pensarmos um currículo narrativo, flexível e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diretamente influenciado pelos educandos. Sob este viés, o Design Universal para a Aprendizagem, baseado na multiplicidade de formas e materiais no ensino, pode apoiar decisivamente professores e professoras no processo de minimização das barreiras e maximização do aprendizado de todos os estudantes em tempos de ensino remoto, contemplando a variabilidade de aprendizes e nos aprendizes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em 20 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 16 mai. 2021.

CAST, UDL **Book Builder**. Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education, NEC Foundation of America. The John W. Alden Trust, and the Pinkerton Foundation, 2013. Disponível em: http://bookbuilder.cast.org/. Acesso em: 15 mai. 2021.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**.Wakefield, MA: Author, 2018.

CIEB (2020). **Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino Remoto**. Disponível em: http://cieb.net.br/pesquisa-analisa-estrategias-de-ensino-remoto-de-secretarias-deeducacao-durante-a-crise-da-covid-19/. Acesso em 15 mai. 2021.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (São Paulo). Deliberação nº 177/2020, de 19 de março de 2020. Fixa normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 19 mar. 2020. Disponível em:

https://decentro.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-de-18-3-2020/. Acesso em 21 mai. 2021.

COSTA-RENDERS, E.C., GONÇALVES, M.A., SANTOS, M. H. O Design Universal para Aprendizagem: Uma abordagem curricular na escola inclusiva. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 319-343 jul./set.2019.

DIGIÁCOMO, M. J. **Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar**. 2005. Disponível em: http://crianca.mppr.mp.br/pagina-825.html. Acesso em 19 mai. 2021.

FONTELLA, A. R. S. Políticas de inclusão e cultura excludente: paradoxos do currículo escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, 2006, vol. 6, n. 17, p. 21-32. ISSN: 1518-3483. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116272003. Acesso em 17 mai. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Tradução de Maria João Carvalho. Coleção Educa: Currículo 3. Lisboa: Artes Gráficas, 1997.

GOODSON, Ivor et al. **Narrative Learning**. London and New York: Routledge, 2010.

HODGES, C. (et al).The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3. Acesso em 20 mai. 2021.

MADUREIRA, I; NUNES, C. Desenho universal para aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. In: **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, vol. 5, n. 2, p. 126 – 143, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. 1. reimpressão – São Paulo: Summus, 2015. - (Coleção Novas arquiteturas pedagógicas)

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ORRÚ, S. E. **A Inclusão Menor e o Paradigma da Distorção**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

ONU. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf . Acesso em: 15 mai. 2021.

ROSE, D; MEYER, A; GORDON, D. **Universal design for learning: Theory and practice,** Wakefield MA: CAST, 2014.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age**: Universal design for learning. Alexandria: ASCD. 2002.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almeida, S.A, 2020.

SILVA, K. F.W; BINS, K. L.G; ROZEK, M. A Educação Especial e a Covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. **Interfaces Científicas**, Aracaju, vol. 10, n. 1, 2020, p. 124 – 136.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.5.42 ENSINO REMOTO NO SAREH EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

Elaine Heloisa Marques[1056]

Edson Bucko Tuffi[1057]

Lubina Kozechen[1058]

RESUMO

Este trabalho pretende discorrer sobre o atendimento educacional hospitalar e os desafios no contexto do ensino online em tempos de pandemia. Abordaremos os desafios que a escolarização hospitalar encontrou diante do ensino remoto ocasionado pela pandemia COVID-19 e quais ações educativas diferenciadas foram necessárias para garantir a continuidade desse serviço no Estado do Paraná diante de um público com demandas específicas. Relataremos o desafio de estabelecer uma relação afetiva com o estudante mesmo em trabalhos online e a importância da construção desses laços para a continuidade dos atendimentos pedagógicos e de uma boa adesão por parte dos estudantes e familiares. Diante deste desafio percebeu-se a necessidade dos profissionais da educação de se reinventarem com o auxílio das ferramentas digitais, metodologias ativas e os instrumentos tecnológicos em suas aulas. Discutiremos o formato da Educação à distância e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) utilizadas nos atendimentos pedagógicos no Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar - SAREH em uma determinada Unidade Hospitalar Oncopediátrica Conveniada, localizada em Curitiba – Paraná. Dentro dessa perspectiva, vamos nos debruçar nos relatos de experiências, trazendo à tona as implicações vividas nesse contexto em meio ao cenário de uma pandemia mundial com o foco nas condições objetivas de trabalho dos professores.Como aporte teórico, usaremos Antunes (2006), Nóvoa (2015), Moran (2014), Wallon (2007).

Palavras-chave: Pandemia. Escolarização Hospitalar. Formação Docente. Ensino Remoto. Acolhimento Afetivo.

1 INTRODUÇÃO

Durante a pandemia da COVID 19 o ensino remoto tornou-se uma realidade e também uma necessidade frente ao desafio de ensinar a distância. Em toda a história da educação, o professor sempre fez uso de seus mais tradicionais instrumentos de ensino. Com o avanço tecnológico e a necessidade de distanciamento social devido à ameaça de uma doença potencialmente mortal, nos deparamos com a necessidade de ensinar conteúdos escolares à distância através de aplicativos de reunião virtual e com apresentações de slides, vídeos didáticos, quadros interativos virtuais, entre outros. Neste contexto, o professor assume um papel desafiador de mediador do

[1056] Especialista em Educação e saúde, Universidade Federal do Paraná.ehmarques2@gmail.com
[1057] Especialista em Educação Inclusiva, Centro Universitário Barão de Mauá, ebtuffi@gmail.com.
[1058] Especialista em Educação Especial Inclusiva, Faculdade São Braz,lubinak@yahoo.com.br.

conhecimento, levando o aluno a pensar, se expressar, a interagir, a produzir e contribuir com a sua própria aprendizagem. Como diz Levy (2000, p. 79), “Sua competência deve deslocar-se, no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento, sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão da aprendizagem.”

O processo ensino aprendizagem tornou-se um grande desafio diante desta nova realidade. O professor, repentinamente, se vê num contexto totalmente inédito e desconhecido, necessitando se adaptar com extrema rapidez para poder continuar a exercer sua profissão. Inevitavelmente surgem dúvidas e indagações: Como aprender tão rapidamente a usar novas tecnologias no trabalho pedagógico remoto? Como produzir e selecionar materiais que corroborem com a aprendizagem dos estudantes? Que recursos tecnológicos escolher que sejam efetivamente compatíveis com os conteúdos a serem ensinados? Como utilizar as diferentes plataformas de ensino disponíveis na internet? Kenski (1998, p. 61), nos diz que:

> Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentarmos os desafios oriundos das novas tecnologias. Esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significam criticamente conhecê-los para saber de suas vantagens e desvantagens, de seus riscos e possibilidades, para transformá-los em ferramentas e parceiros em alguns momentos e dispensá-los em outros instantes.

Estes mesmos desafios de ensinar através da tecnologia e tornar-se um mediador no processo de ensino-aprendizagem, passam a fazer parte da realidade do professor da educação hospitalar. Em virtude dessa necessidade de distanciamento por causa do COVID-19 a educação precisou de forma emergencial buscar alternativas para garantir o acesso ao conhecimento escolar e nesse contexto a escolarização hospitalar precisou se adequar a essa realidade. “O que importa agora, não é nem vencer o caos nem fugir dele, mas conviver com ele e dele tirar possibilidades criativas” (GALLO, 2008, p. 49). Como esse artigo foi pautado em bibliografia reconhecida e também na experiência vivida através do SAREH, compartilharemos de forma breve o que vem a ser esse Serviço da Secretaria de Estado da Educação do Paraná em seus aspectos essenciais e legais, utilizando a documentação que regulamenta esse serviço, abordaremos as experiências compartilhadas pela equipe que atua na escolarização hospitalar nesse cenário

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pandêmico, as estratégias pedagógicas que utilizaram, os sucessos, as fragilidades e as competências exigidas dos profissionais da educação para que fosse possível concretizar os atendimentos aos estudantes hospitalizados e/ou em tratamento.

Evidenciaremos a necessidade de criar laços afetivos com os estudantes mesmo com distância física entre o professor e o mesmo e sobre o tema afetividade nosso referencial é WALLON (2007) que se dedicou aos estudos dos estágios da inteligência e da afetividade no desenvolvimento humano. Sobre as estratégias emergenciais utilizando as TICS e as metodologias ativas, como referência citaremos MORAN (2015) que defende a renovação no ensino "As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas" (2015, p.18). Sobre a dinâmica entre o docente e o estudante, os autores pesquisados foram Antunes (2006), Nóvoa (2015).

Com base neste contexto, este artigo, produzido durante a pandemia, tem o objetivo de suscitar algumas reflexões sobre a educação hospitalar e o ensino remoto:

- Refletir e registrar sobre as condições desse novo trabalho remoto, realizado no espaço doméstico no contexto da pandemia aos alunos que se encontram hospitalizados e/ou em tratamento de saúde.
- Relacionar os maiores desafios encontrados pelos professores no ensino remoto, como o distanciamento social, a relação de afetividade mesmo a distância, a mediação das aulas pelas tecnologias e a desigualdade no acesso à internet pelos estudantes.
- Registrar as possíveis estratégias para motivar e engajar os alunos numa nova forma de relação de ensino mediada pelas tecnologias.

2 SAREH – SERVIÇO DE ATENDIMENTO À REDE DE ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR

Como este artigo tem foco no ensino remoto no [1059] SAREH (Serviço de

[1059] O Sareh é o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar, cujo objetivo é o atendimento educacional aos alunos que se encontram impossibilitados de frequentar a escola em virtude de situação de internamento hospitalar ou tratamento de saúde e que necessitam continuidade no seu processo de escolarização e manutenção com seu ambiente escolar. (Texto retirado do site http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/ em 17/06/2021)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atendimento à Rede de escolarização hospitalar do Paraná), em uma determinada Unidade Hospitalar de Curitiba, iremos discorrer resumidamente algumas informações básicas sobre este serviço. O processo de construção e implantação do SAREH no Paraná iniciou-se em meados do ano de 2005 a partir da Resolução Secretarial nº 2090/05 e pela Resolução Secretarial nº 3302/05 e teve como objetivo estabelecer um programa/serviço que pudesse garantir o direito ao atendimento pedagógico às crianças e jovens que estavam fora de suas salas de aulas e escolas por motivos de internação hospitalar (MENEZES, 2010, p.16) com a finalidade de garantir a escolarização de crianças e adolescentes da segunda etapa do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA – Educação de Jovens e Adultos. O público beneficiado pelo SAREH são os estudantes do 6° ao 9° anos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, Educação Profissional (as matérias específicas do curso não são atendidas pela equipe, somente as do núcleo comum) e Educação de Jovens e Adultos. Os profissionais que atuam nesse segmento obrigatoriamente devem ser concursados pelo Estado do Paraná e após inscrever-se para atuar no SAREH, passam por uma análise curricular e de histórico funcional. A classificação se dará respeitando a pontuação do candidato conforme os títulos acadêmicos apresentados, destacando-se os detentores de títulos. Nessa perspectiva, a seleção dos profissionais da educação secundariza outras questões importantes no perfil do candidato, considerando que ele atuará em uma realidade de singularidade ímpar.

> Os candidatos à docência são mais valorizados por sua produção científica do que qualquer outra evidência de que poderão ser bons professores o que cria uma “ilusão” (ou será uma certeza?) de que sua permanência na carreira dependerá exclusivamente de suas conquistas acadêmico-científicas (BAZZO, 2008.p 03).

Sendo assim, é válido ressaltar que a atuação em ambiente tão diferente da sala de aula regular, carece de formação específica e de um perfil profissional com práticas pedagógicas humanizadas e diferenciadas. Portanto é de extrema relevância que se tenha um olhar além da titulação acadêmica.

3 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA EM UMA UNIDADE HOSPITALAR DE CURITIBA

A educação hospitalar teve que se adaptar à nova realidade neste período de pandemia. Foi necessário uma organização online no SAREH, sendo organizado da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

seguinte forma: num primeiro momento a pedagoga comparece presencialmente na Unidade Hospitalar respeitando a liberação e normas da Unidade Conveniada, onde é estabelecido o contato dela com o estudante e o familiar, oferecendo o apoio pedagógico da equipe do SAREH que ali atua e explicando como se dará a organização de forma remota. De posse do contato telefônico, é realizada a formalização do possível agendamento das aulas, informando o link da ferramenta Google Meet tanto para o aluno quanto para o professor. A aula ocorre virtualmente com o estudante, sendo que o atendimento pedagógico é individual, as metodologias utilizadas são: aulas explicativas com interação do estudante, apresentação de slides, imagens, gráficos, tabelas, vídeos, entre outros. O estudante pode tirar suas dúvidas e interagir em tempo real, e o uso de diferentes metodologias facilita na compreensão dos conteúdos.

> Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também, é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiviosual/telemáticas. (MORAN, 2000, p. 32)

Outra ferramenta que utilizamos é o [1060] classroom para postar vídeos, conteúdos e atividades complementares, para que o mesmo realize suas tarefas após as aulas. Entretanto percebemos que com esta forma de aprendizagem o aluno precisa ser mais autônomo, pois às vezes apresenta dificuldades de organização do tempo de estudo. Vianna (2009, p.10) nos diz que “uma das funções básicas da escola hoje é ajudar o aluno a saber pesquisar, saber procurar informações, saber estudar”.

Durante as aulas à distância por aplicativo de reunião virtual podemos perceber determinadas vantagens em relação ao uso das tecnologias. Esta nova metodologia permite ao professor a adoção rápida e fácil de recursos tecnológicos capazes de facilitar a compreensão de conteúdos escolares, pois o uso do celular, computador, tablet ou notebook com conexão à rede de internet, favorece a pesquisa em tempo real de conteúdo, vídeos, jogos, exercícios, figuras, mapas, textos e outros recursos, que podem, se bem explorados, tornar a aula mais atrativa, dinâmica e de melhor compreensão. Assim, podemos estabelecer uma relação de maior interatividade e

[1060] **Google Classroom** é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do Google Apps para a área de educação e foi lançado para o público em agosto de 2014.

diálogo com o educando, estreitando a relação professor aluno, essencial na educação hospitalar.

> As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde estejam matriculados. (BRASIL, 2020, p. 14)

Nas aulas a distância na educação hospitalar, percebemos também determinadas limitações que prejudicam a qualidade do trabalho pedagógico. Nem todos os educandos possuem acesso ao sinal de internet e/ou a equipamentos tecnológicos como celulares, tablets, notebooks ou computadores. Em muitas situações, se faz necessário o empréstimo ou aquisição desses equipamentos, o que não é algo fácil de acontecer. Em relação ao sinal de internet, quando há o acesso, nem sempre existe estabilidade suficiente para que a aula aconteça sem pequenas pausas e interrupções até que a conexão se restabeleça, permitindo a continuidade da aula. Este fato causa prejuízo à concentração e ao raciocínio tanto do educando quanto do professor, causando perda de tempo devido a constantes retomadas de assuntos que já estavam sendo discutidos.

4 A AFETIVIDADE NO ENSINO REMOTO X ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR

Outro desafio no ensino remoto é estabelecer vínculo afetivo e de confiança mesmo com a distância imposta pelo isolamento social. Para Wallon (2007) o desenvolvimento só se torna possível através da integração das três dimensões psíquicas: a motora, a afetiva e a cognitiva. Portanto percebe-se que a afetividade e o cognitivo estão interligados, a criança ou adolescente interage na sociedade, com os adultos e vão construindo a aprendizagem.

> Os laços entre alunos e professores se estreitam e, na imensa proximidade desse imprescindível afeto, tornou-se importante descobrir ações, estratégias, procedimentos sistêmicos e reflexões integradoras que estabeleçam vínculos fortes entre o aluno, o professor e o aprendizado (ANTUNES, 2006, p.12).

É primordial estabelecer um vínculo afetivo com o estudante e seus familiares. A partir disso o desenvolvimento do ensino-aprendizado ocorre de uma maneira

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

prazerosa, onde o estudante participa da sua vida escolar, e isso reflete de forma positiva no tratamento da doença.

> Se o relacionamento com a doença infantil, ou mesmo com a criança enferma, é mediado pela emergência de atenção às demandas biológica e psicológica da criança, uma outra dimensão destaca-se a escuta pedagógica do desenvolvimento infantil: a dimensão vivencial. Essa dimensão conta-nos das expectativas de cura, sobrevida e qualidade de vida afetiva, de retorno às atividades anteriores e de continuidade dos laços com o cotidiano. Assim, a inclusão do atendimento pedagógico na atenção hospitalar, inclusive no que se refere à escolarização, vem interferir nessa dimensão vivencial porque resgata os aspectos de saúde mantidos, mesmo em face da doença, enquanto respeita e valoriza os processos afetivos e cognitivos de construção de uma inteligência de si, de uma inteligência do mundo, de uma inteligência do estar no mundo e inventar seus problemas e soluções. (CECCIN, 1999, p. 2)

A impossibilidade do acolhimento presencial por parte dos professores foi uma das primeiras situações desfavoráveis no ensino remoto. Aqui citamos Mahoney (2005, p.26) que escreve sobre o afeto entre o aluno e o professor: “Quando não satisfeitas as necessidades afetivas, estas resultam em barreiras para o processo ensino-aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento, tanto do aluno como do professor.”

A relação interpessoal professor-aluno é um fator determinante no processo ensino-aprendizagem. Existe uma integração entre as dimensões afetivas e cognitivas que compõem a relação entre o professor e o aluno. Não podemos restringir o processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva.

> A aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre medida pelo outro. Não há como aprender e aprender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar no mundo à nossa volta. (BOCK, 1999, p 124)

Quanto mais o professor construir o vínculo com os estudantes, maior será a participação e empenho dos mesmos no processo ensino-aprendizagem. Há que se considerar, ainda, o impacto emocional causado pelo isolamento social no estudante, na família e nos profissionais da educação.

> A comunicação afetiva – com apoio das tecnologias – nos ajuda a aprender a partir das histórias de vida e dos sonhos de cada um dos alunos. O clima de acolhimento, confiança, incentivo e colaboração é decisivo para uma aprendizagem significativa e transformadora. “Se as pessoas são aceitas e consideradas, tendem a desenvolver uma atitude de mais consideração em relação a si mesmas” (ROGERS, 1992, p. 65).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante disso experienciamos esse desafio enorme em estabelecer vínculos mesmo estando geograficamente distantes professor e aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de uma pandemia vivemos desafios antes não imaginados na área da educação e em busca de ações educativas consistentes, concluímos que foi preciso estabelecer novas possibilidades pedagógicas no contexto da educação hospitalar, para garantir o direito do acesso à educação de qualidade ao aluno hospitalizado e/ou em tratamento. Por essa razão percebemos que foi necessário que os professores fizessem o uso de recursos atrativos e diferenciados em suas aulas, integrando e motivando o estudante a participar da aula, oferecendo alternativas concretas de metodologias ativas na aprendizagem, procurando assim evitar a desistência por parte do mesmo. De certa forma todos estão se adaptando, sendo que o público do SAREH, além de enfrentar os desafios do ensino remoto, continuam tendo que se superar diante das situações de tratamento hospitalar que muitas vezes é a única garantia de continuidade da vida.

O processo de mudança das atividades para a forma remota exigiu adaptações e aquisições de novas habilidades para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A dificuldade de estabelecer rotina de estudos aos estudantes e de construir vínculo na relação professor aluno. Nesse aspecto ficou claro que o professor precisou buscar formações atualizadas de forma autônoma, pois a mantenedora SEED (Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná) também estava em processo de adaptação. A modalidade remota na escolarização hospitalar assumiu contornos e características distintas por se tratar de um público específico e ficou dependente de alguns fatores importantes como: o interesses dos estudantes, o engajamento dos familiares, impedimentos e dificuldades tecnológicas, entre outros aspectos relacionados ao trabalho remoto escolar, que necessitam ser melhor conhecidos por todos. Sabemos que os resultados dessas mudanças no campo educacional serão percebidos a médio e longo prazo. Portanto, neste momento ainda não temos como avaliar de uma forma precisa o impacto no processo ensino aprendizagem no modelo remoto para os estudantes da educação básica na escolarização hospitalar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Trouxemos a reflexão a respeito de nossas experiências para talvez mostrar possíveis caminhos a serem trilhados e a ressignificar nossos saberes diante de situações inesperadas como foi essa pandemia, onde tivemos que desconstruir nossas certezas em respeito à atuação docente e a relação professor aluno na escolarização hospitalar. Vivenciamos que é possível, mesmo diante do desconhecido, ultrapassar, se refazer, aprender e adaptar o trabalho docente para garantir o direito de estudar do aluno hospitalizado mesmo em meio à pndemia.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Relações Interpessoais e Auto-estima**: sala de aula como um espaço de crescimento integral, faz. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006.

BAZZO, V. L. **Profissionalidade docente na educação superior mestres ou cientist**as? In: Seminário de pesquisa em educação da Região, 5. 2008, Itajaí. Anais do ANPED Sul. Itajaí: Univale, 2008. CD-ROM. p.1-17

BOCK, A. M. B. (org**). Psicologia: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 13ª ed. 1999

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CPN. 5/2020 de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 16 junho de 2021.

CANTINI, M. C. et al. **O desafio do professor frente às novas tecnologias**. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA PUCPR, 6. 2006, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Champagnat, 2006. p. 875-883. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-081-TC.pdf.Acesso em: 17 de junho 2021.

CECCIN, R. B. **Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar.** 1999.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. Revista Brasileira de Educação. n. 08, p. 58 -71, Rio de Janeiro, mai/ago. 1998.

LEVY, Pierre. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon.** Psicologia da educação, v. 20, p.

26, 2005. ISSN 1414-6975. https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/viewFile/43324/28804

MENEZES,C.V. **Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar: o caráter inovador na construção de uma política pública no Estado do Paraná**. Em serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar - SAREH. Curitiba, SEED/PR, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇAO E DO DESPORTO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTALhttp://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-a-distancia&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865 acesso em 25/05/2021

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas e valores**. No prelo. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf Acesso em 01/06/2021.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

NÓVOA . A. Revista Pátio. **O futuro da sala de aula**. Ano XVIII.Novembro 2014/2015.ISSN.2179-0248 Nº 72. https://howardgardner01.files.wordpress.com/2015/05/pef_72.pdf Acesso em 27/05/2021.

ROGERS, C. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1992.

VIANNA, Filipe Damasceno. **A era tecnológica exige nova educação**. Revista Mundo Jovem. n. 396, p.10, Porto Alegre, mai. 2009.

WALLON, Henri, **A evolução psicológica da criança**.In.Émile Jalley.Edição. 2007. Original 1941.LÉvolution psychologique de L enfant. Ed.Martins Fontes.2007

9.5.43 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Maria Janine Dalpiaz Reschke[1061]

Marialva Linda Moog Pinto[1062]

Kênia da Silveira Marques[1063]

RESUMO

A inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior(ES) têm sido um desafio para a gestão das Instituições de Educação Superior (IES). O presente estudo é um recorte de uma pesquisa realizada por um Grupo de Pesquisa do CNPq, sediado em uma grande universidade comunitária do Sul do Brasil. Este artigo tem como objetivo levantar as produções científicas realizadas sobre a temática práticas pedagógicas realizadas para estudantes com deficiência na Educação Superior. Inicialmente o Grupo optou por delimitar a busca nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em seguida por ampliar a amostra, ocupando-se também das dissertações de mestrado e teses de doutorado no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Os descritores elencados foram, “práticas pedagógicas”, “estudantes com deficiência” e “educação superior”. Obteve-se um total de 39 pesquisas nos periódicos CAPES e 92 pesquisas no IBICT. Foram realizados alguns refinamentos como ano de publicação de 2010 a 2020 e direcionamentos para a área da Educação. A seleção de produção se deu de acordo com a temática e análise de resumos, restando assim, apenas 21 produções que se aproximavam do objeto de pesquisa. No decorrer desse artigo será descrito as principais informações de cada um, como: título, autor, data de defesa e objetivo geral.

Palavras-chave: Educação Superior. Estudante com deficiência. Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente o estudo contextualiza o leitor sobre a inclusão de alunos com deficiência na educação superior. Ao longo de quase duas décadas, em função das políticas educacionais organizadas pelos governos, houve um maior acesso de estudantes ao ensino superior, inclusive os de menor poder aquisitivo, oriundos das camadas populares da sociedade brasileira. Ao mesmo tempo em que havia uma política embrionária de democratização da educação, outros movimentos ocorriam na sociedade, principalmente após a Constituição Federal de 1988, por busca dos direitos individuais e coletivos, e da cidadania. Para uma parte da população que,

[1061] Doutora em Educação, docente da Faculdades Integradas de Taquara/RS mariareschke@faccat.br
[1062] Doutora em Educação, docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. marialvamoog@hotmail.com
[1063] Graduada em Pedagogia, docente no Colégio Marista Rosário. keniadasilveiramarques@gmail.com

durante muito tempo, nem mesmo tinha possibilidade de sair de suas casas ou frequentar uma escola, além das mínimas condições de acesso à educação, ainda, havia a discriminação sobre as pessoas com deficiência. Essas barreiras de acessibilidade, no seu sentido mais amplo, também interferem negativamente no processo de formação acadêmica do estudante com deficiência no Brasil. Mesmo com a obrigatoriedade prevista pela legislação, que consolida o compromisso em oferecer educação de qualidade não somente para o ensino básico, como, também, para a ES, infelizmente, as providências regulamentadas pela legislação são forjadas na realidade.

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa que tem como objetivo levantar as produções científicas realizadas no Brasil, sobre a temática práticas pedagógicas realizadas para estudantes com deficiência na Educação Superior.

2 SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 que trata da elevação da taxa bruta e líquida de matriculados na educação superior da população de 18 a 24 anos, no subitem 12.5 menciona a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil de modo a reduzir as desigualdades, entre outras as sofridas pelos estudantes com deficiência, de modo a apoiar seu sucesso acadêmico.

O movimento crescente de acessibilidade e permanência, mesmo com o processo de democratização (SANTOS, 2010) vivenciado com maior intensidade na sociedade brasileira até 2016, sofreu uma desaceleração, devido a nova condução político-econômica do atual governo federal. Há indicativos de que os investimentos que estavam sendo destinados para a política de inclusão - especificamente os que levam estudantes com deficiência para a ES - serão reduzidos contrariando os propósitos de inclusão incorporados, por interesse de diversos grupos (THOMA e KRAEMER, 2017).

A definição do tema em questão está vinculada às iniciativas das IES, que durante esses anos buscaram adaptar-se à legislação, porém, devido à demanda, as iniciativas elaboradas por parte das instituições acabaram por atender principalmente a uma necessidade social, proporcionar aos estudantes com deficiência acesso à educação em nível superior. Muitas vezes, tais processos e práticas, por não serem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

registrados, acabam sendo esquecidos ou ficando na oralidade. O registro bem como a sistematização, construção e publicização de processos e práticas poderão auxiliar na troca de saberes entre gestores, professores, e principalmente com os estudantes.

Outro ponto importante do estudo é demonstrar que entende-se a prática pedagógica, como a consciência que o professor tem, de que é um ator social, e deve interagir com o espaço social em que está inserido e buscar a interação e o retorno desta ação. Segundo Franco (2012, p.160) “o professor tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do estudante, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado”.

Considerando que existem muitos fatores internos e externos que contribuem ou não para a atuação do professor, da mesma maneira que esta atuação poderá variar conforme a localidade, até porque consideramos que o professor é um sujeito histórico e como tal influencia e é influenciado pelo espaço social em que está inserido.

Segundo o ponto de vista adotado nesta pesquisa as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa (FRANCO, 2012).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos.

3 SOBRE O LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES

Trata-se de um levantamento das produções realizadas sobre o tema “práticas pedagógicas” realizadas com estudantes com deficiência na ES. O exercício do grupo de pesquisa sobre esse Estado do Conhecimento, tomou como base a análise nos bancos de dados, inicialmente em artigos científicos publicados no portal de periódicos CAPES e em seguida no banco de dados do IBICT, no período de 2010 e

2020, tendo como apoio os seguintes descritores: “práticas pedagógicas” and “pessoas com deficiência”, or, “deficiente”, or “com necessidade especial”. Esse foi o ponto central do estudo, tanto na busca e sistematização das experiências apresentadas pela literatura, como nas pesquisas realizadas que tenham afinidade com o tema.

Foi importante a realização do Estado de Conhecimento, entendido como o acesso ao conhecimento já existente, aos conceitos e princípios fundantes que já estão estabelecidos, ou seja, a produção de conhecimento que tem início tendo por base a busca de informações sobre aquilo que já foi produzido anteriormente e que favorece a compreensão alargada do tema e seus focos de exploração e aprofundamento. Segundo Morosini; Fernandes (2014, p. 155) Estado de Conhecimento significa a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Como resultado, o estudo analisou 39 artigos no portal de periódicos da CAPES, dos quais somente 3 tratavam do tema na ES, mas não sobre as práticas pedagógicas para inclusão dos estudantes com deficiência, por isso, foram descartados.

No banco de dados do IBICIT, foram analisados, os resumos de 70 dissertações e 22 teses e quando os resumos não nos permitiam compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes as teses ou dissertações eram exploradas na íntegra. Do total de 92 trabalhos, foram excluídos 36 trabalhos, por não tratarem diretamente sobre práticas pedagógicas na ES. Os 56 restantes, tratavam de outros temas como: materiais didáticos (16), recursos tecnológicos (25), barreiras atitudinais (7), adaptações e flexibilizações curriculares (5), metodologias (2), instrumentos avaliativos (1). Nesses trabalhos analisados, pode-se dizer que as práticas descritas, não deixaram claro a intencionalidade de um planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem. Esses estão disseminados no uso de materiais didáticos, metodologias e recursos tecnológicos, como formas a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno. Por isso, optamos em descrever os 15 trabalhos que mais se aproximaram da temática ano a ano.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em 2016, a pesquisa intitulada "Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de educação física: análise do contexto universitário brasileiro e português" da autora Soraya Santos, objetivou analisar aspectos constitutivos da docência universitária nos cursos de graduação em Educação Física do contexto brasileiro e português face ao processo de inclusão de estudantes com deficiência. Já a autora Fernanda Araújo teve como objetivo compreender as representações sociais de "pessoa com deficiência" dos estudantes dos cursos de Pedagogia, de IES da cidade do Recife e Região Metropolitana, bem como, as implicações dessas representações para a prática docente. O título da pesquisa é "As representações sociais de pessoa com deficiência dos estudantes dos cursos de pedagogia: quando a educação inclusiva interroga a formação docente".

Como dissertação de mestrado, a pesquisa desenvolvida por Ana Vazques, intitulada "Educação inclusiva no ensino superior: saberes e práticas dos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal do Sergipe", propunha como objetivo compreender os saberes e práticas dos professores do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) da mesma IES sobre a inclusão da pessoa com deficiência na ES.

No ano de 2017, 02 pesquisas foram realizadas. "Ações do Núcleo de Acessibilidade na EAD de uma Instituição de Educação Superior Privada e a satisfação dos estudantes com deficiência" de autoria de Renata Fantacini, com o objetivo de descrever e analisar como estavam ocorrendo as ações desse Núcleo de Acessibilidade nos cursos de graduação da modalidade Educação a Distância de uma IES Privada e avaliar a satisfação dos alunos com deficiência em relação a essas ações. E a pesquisa "Avaliação do processo de implementação do Programa Incluir na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012-2014)" de autoria de Maria Severino com objetivo de avaliar o processo de implementação do Programa Incluir na UFRN.

Já em 2018, 05 pesquisas fizeram sentido para nosso estudo por alguma aproximação. "A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e possibilidades" de Fabiane Breitenbach que teve como objetivo analisar as narrativas de diversos profissionais sobre os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na ES, e, a partir dessas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

narrativas, identificar o que possibilita/promove/facilita a aprendizagem desses estudantes, sua aprovação, promoção e conclusão na ES. O trabalho intitulado "Inclusão nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo: percepções de gestores e egressos Público Alvo da Educação Especial" Juliana Nalle investigou a implementação das políticas de inclusão do Público Alvo da Educação Especial (PAEE) na ES sob a ótica dos gestores e egressos com deficiência, em busca da compreensão do ambiente escolar, das orientações e ações ofertadas e necessárias para a inclusão.

A autora Marlene Rodrigues produziu a tese "Formação docente para inclusão de estudantes público alvo da educação especial em cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia" que quis identificar os aspectos da acessibilidade pedagógica e atitudinal nas ações de ensino destinada à formação de professores para atuar junto aos EPAEE nos cursos de licenciaturas sob duas perspectivas: da organização curricular a partir do estudo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas (PPCs), bem como pela análise dos conhecimentos, experiências por meio de reflexões sobre a prática dos docentes que atuam com as disciplinas pedagógicas nos cursos.

A pesquisa "A Trajetória Acadêmica de Estudantes Universitários Diagnosticados com TDAH à Luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano" de Catia Papadopoulos que investigou à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano que fatores impactaram de forma positiva o desenvolvimento de estudantes universitários diagnosticados com TDAH, que os fizeram alcançar e cursar a ES.

A autora da dissertação de mestrado, Vanderlize Dalgalo desenvolve a sua pesquisa intitulada "A prática docente nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no contexto da Educação especial: período de 2012 a 2015", que teve como objetivo identificar, a partir da prática pedagógica dos docentes, as adaptações e flexibilizações curriculares nas suas metodologias e nos instrumentos avaliativos.

Em 2019, foram produzidos 04 trabalhos que se aproximaram da temática. A pesquisa e autoria de Lisie Martins, intitulado "Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior e a formação continuada do docente universitário" que analisou a relação entre as políticas educacionais institucionais da UFRN e a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formação continuada de docentes universitários, no tocante à dimensão pedagógica e a interface com a inclusão de estudantes com deficiência na ES.

A pesquisa "Formação de professores para a fluência tecnológico pedagógica em tecnologia assistiva no curso de pedagogia" de autoria de Edilma Machado de Lima que objetivou saber se as Tecnologias Assistivas podem eliminar barreiras e oferecer equidade às pessoas com deficiência. A autora Morgana Christmann, pesquisou "Concepções docentes sobre saúde e deficiência sob o prisma da Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano" que buscou compreender as concepções de saúde e deficiência expressas pelos docentes da ES e sua influência na prática pedagógica para o processo de inclusão de pessoas com deficiência sob o prisma da Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano (TBDH).

Destacamos o trabalho que mais se aproxima do nosso objeto de estudo. Foi a Tese de Doutorado intitulada "Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: efeitos na docência universitária" defendida em 2014, pela autora Tânia Pieczkowski que teve como questão de estudo saber quais os efeitos da inclusão de estudantes com deficiência na docência universitária? Desta questão, derivaram novas perguntas, que foram: Que movimentos relativos à inclusão acontecem na universidade, no presente? Quais os desafios da profissão docente no contexto de inclusão de estudantes com deficiência? Como acontecem os processos de subjetivação docente decorrentes das políticas de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior? E a última que estava relacionada ao tema que este estudo se ocupa: Quais os efeitos da presença de estudantes com deficiência nas práticas pedagógicas de professores universitários?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que o professor, em sua prática pedagógica estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se considera necessário para o momento pedagógico do aluno.

Pensamos que com esse estudo, sem a pretensão de esgotá-lo, mesmo porque trata-se de um estado de conhecimento, levantar algumas possibilidades de

futuras reflexões sobre essas novas relações, pois é nessa tensão que o novo pode emergir, mas, como afirmava Paulo Freire, se nós não inventarmos o novo, esse novo se fará de qualquer modo. Considera-se, a importância da direção de sentido, a partir do coletivo, produzindo o desenvolvimento de consciências, discursos e atos que busquem uma nova direção às práticas referendadas, que sejam emancipatórias, críticas e inclusivas.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Fernanda Maria Agostinho de. **As representações sociais de pessoa com deficiência dos estudantes dos cursos de pedagogia: quando a educação inclusiva interroga a formação docente.** Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18377. Acessado em: 18 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação PNE.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior:** obstáculos e possibilidades. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16240. Acessado em: 18 abr. 2021.

CHRISTMANN, Morgana. **Concepções docentes sobre saúde e deficiência sob o prisma da Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano.** Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18580 Acessado em: 18 abr. 2021.

CORRÊA, Ana Bárbara Assunção Vazquez. **Educação inclusiva no ensino superior:** saberes e práticas dos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/5096. Acessado em: março 2019.

COUTINHO, Marta Callou Barros. Construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência: um estudo a partir dos professores do curso de pedagogia do Sertão pernambucano. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13130. Acessado: 21 maio 2019.

DALGALO, Vanderlize Simone. **A prática docente nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no contexto da Educação Especial:** período de 2012 a 2015.Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/3926. 2018. Acessado em: 21 abr. 2019.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. **Ações do Núcleo de Acessibilidade na EAD de uma Instituição de Educação Superior Privada e a satisfação dos estudantes com deficiência.** Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9258 Acessado em: 18 abr. 2021.

FRANCO, M. A. R. S. **Observatório da prática docente** - Relatório CNPq. São Paulo: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2010.

____ . **Prática pedagógica e docência:** um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília: v. 97, n. 247, p. 534-551, set/dez. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos.**Pedagogia e Pedagogos**, para quê? São Paulo:Cortez, 2010.

LIMA, Edilma Machado de. **Formação de professores para a fluência tecnológico pedagógica em tecnologia assistiva no curso de pedagogia.** Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19063 Acessado em: 18 abr. 2021.

MARTINS, Lisie Marlene da Silveira Melo. **Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior e a formação continuada do docente universitário.** Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28098 Acessado em: 18 abr. 2021.

NALLE, Juliana Gisele da Silva. **Inclusão nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo:** percepções de gestores e egressos Público Alvo da Educação Especial. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180643 Acessado em: 18 abr. 2021.

MOROSINI, Marília; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOROSINI, Marília. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Educação, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

PAPADOPOULO, Catia Regina. **A Trajetória Acadêmica de Estudantes Universitários Diagnosticados com TDAH á Luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.** Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/33969/33969.PDF. Acessado em: 18 abr. 2021.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior:** efeitos na docência universitária. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3480 Acessado em: 18 abr.2021.

RODRIGUES, Marlene. **Formação docente para inclusão de estudantes público alvo da educação especial em cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia.** Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/158261 Acessado em: 18 abr. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3 ed. São Paulo, Cortez: 2010.

SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães. **Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de educação física:** análise do contexto

universitário brasileiro e português. Disponível em: http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1657. Acessado em: 18 abr. 2021.

SEVERINO, Maria do Perpétuo Socorro Rocha Sousa. **Avaliação do processo de implementação do Programa Incluir na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012-2014).** Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24364. Acessado em: 18 abr. 2021.

SOARES, Ana Cristina Silva. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará:** ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2771. Acessado em: 18 abr. 2021.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana; ACORSI, Roberta. **O desafio da inclusão escolar de alunos com deficiência.** Palestra proferida na curso AEE.

9.5.44 ESTUDANTES SURDOS DE CENTROS URBANOS: O USO DE SIGNOS EMERGENTES E AS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Leila Saraiva Mota[1064]

Luís Júnior Costa Saraiva[1065]

Arlete Marinho Gonçalves[1066]

RESUMO

O presente estudo apresenta uma discussão acerca das implicações das Línguas emergentes para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes Surdos especialmente, no ensino médio do município de Bragança-PA. A base teórica desse estudo, VILHALVA (2006) línguas emergentes, do tipo cultural, Estudos Surdos, Antropológicos e Linguísticos (LANE, 1992; WRIGLEY, 1996; STROBEL, PERLIN (2003) SKLIAR (2013), QUADROS, KARNOPP, 2004). A problemática levantada é que os Surdos da área urbana de Bragança não contam, em sua maioria, com intérpretes de LIBRAS na escola e fazem uso de signos emergentes-caseiros para se comunicar. Nesse cenário, levantou-se o problema da pesquisa: De que forma os signos emergentes utilizados na comunicação dos alunos Surdos dos centros urbanos de Bragança podem implicar/influenciar na aprendizagem do ensino médio? Como objetivo geral a pesquisa se debruça em analisar os signos emergentes utilizados pelos Surdos do ensino médio do centro urbano de Bragança-PA e as implicações ou influências na aprendizagem. Os específicos são: Identificar o perfil dos participantes Surdos do centro urbano de Bragança; Mapear os sinais emergentes-caseiros utilizados com frequência pela comunidade Surda do ensino médio bragantino; Apontar a partir da visão dos alunos Surdos as influências ou implicações do uso de sinais emergentes-caseiros na aprendizagem escolar. A metodologia adotada é a abordagem qualitativa por meio da pesquisa de campo. Os resultados encontrados mostraram três perfis dos participantes Surdos, o econômico, familiar e educacional. Foi possível catalogar, através do mapeamento realizado, 49 sinais existentes das Línguas emergentes usadas pelos estudantes Surdos do centro urbano de Bragança e organizados nas categorias: icônico, arbitrários, compostos, verbos. Conclui-se que o uso das línguas emergentes por Surdos, em comunidades urbanas, implicam em dois pontos, um positivo e um negativo, o positivo é que os Signos emergentes-caseiros constituem um sistema linguístico legítimo, tem valor real na cultura Surda, e tem uma importância para afirmação da identidade Surda, enquanto que o ponto negativo implica no impedimento do desenvolvimento da escrita dos estudantes Surdos, a escrita exige uma habilidade que demanda um vocabulário mais amplo dos estudantes surdos para compreensão dos conteúdos apresentados nas salas de aulas.

Palavras-chave: Surdos Urbanos. Sinais Emergentes. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

O problema de comunicação entre Surdos e ouvintes na sociedade já existe

[1064] profleilamotta@gmail.com
[1065] luisj@ufpa.br
[1066] arletmarinho@gmail.com

há algum tempo, tanto no ambiente familiar como no escolar. Essas dificuldades acontecem porque a Língua compartilhada tem estruturas diferentes, ou seja, os Surdos e ouvintes não têm uma Língua comum. São visíveis as diferenças linguísticas na comunicação entre Surdos e ouvintes, enquanto uma é oral auditiva, a outra é visual espacial.

Ao pesquisar sobre os sinais emergentes-caseiros encontramos algumas nomenclaturas usadas por diferentes autores, Cuxac (2000), Fuzellier-Souza (2004) Supalla (2009), tais como: sinais Caseiros, Línguas Emergentes, Língua de Herança, Línguas de sinais de centros urbanos é a mesma Língua nacional, usada pela maioria dos Surdos que vivem nos centros urbanos, e apresentam uma diferença linguística na execução de alguns sinais.

Para Cuxac (2000), as Línguas emergentes-caseiros, assegura que a mesma ocorre como “microlíngua familiar”. Ele retoma as primeiras etapas de constituição das Línguas de sinais propriamente ditas. Enquanto Fuzellier-Souza (2004), considera os sinais caseiros uma Língua de sinais emergentes-caseiros, conforme a autora as duas nomenclaturas sinais caseiros e sinais emergentes-caseiros são a mesma coisa e tem o mesmo sentido na ação que envolve a Língua realizada no seu grupo familiar. Vejamos nas palavras de Vilhalva, Witkosk (2009);

> É importante observar que estes sinais familiares trazem uma gama de informações a respeito da comunicação que a família, em sua maioria ouvinte, estabelece com o filho surdo, ao criar um meio de comunicação visual usando todas as formas naturais possíveis, que vão do apontamento aos gestos naturais. Contudo, é só pelo tempo de uso destes sinais criados dentro das necessidades do ambiente familiar, incluindo os amigos, que esta forma de interação dialógica vai se convencionando como um meio de comunicação essencial, à qual vão, aos poucos, acrescentando os recursos necessários para a compreensão dialógica entre pais ouvintes e filhos Surdos. (VILHALVA, WITKOSK, 2009, p. 267)

É importante ressaltar que na estrutura das Línguas de sinais existe uma classificação de sinais icônicos e arbitrários. Conforme explica Quadros (2004) a iconicidade reproduz a forma, o movimento/e ou a relação espacial do referente, tornando o sinal transparente e permitindo que a compreensão dos significados seja mais facilmente aprendida. Assim, mesmo não se conhecendo uma Língua, há uma motivação do signo com relação ao referente e que representam associações ou semelhanças visuais com o objeto ou coisas. Podemos observar que na Libras o mesmo sinal pode variar entre icônico ou arbitrário.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao analisarmos os signos emergentes apresentados pelos alunos Surdos do ensino médio, moradores de Bragança, observamos que seria possível classificá-los, também de acordo com a organização linguística da Libras, sempre a comparando e a diferenciando ao mesmo tempo como duas Línguas diferentes. Assim foi possível organizar os sinais nas seguintes categorias levantadas, a partir da fonologia do mapeamento da Língua emergente do centro urbano de Bragança- PA: 1) iconicidade do sinal, 2) arbitrariedade do sinal, 3) sinais compostos e 4) verbos. Vejamos alguns sinais de cada categoria.

Sinais arbitrários na língua emergente

Ladrão	 **Figura 01**: Sinal de ladrão na Língua emergente Bragança	Tipo de sinal: Arbitrário (CM)=Nº03 (NASCIMENTO, 2009) (PA) = realizado com movimentos dos braços e corpo (M)=	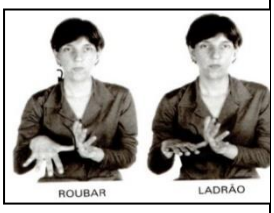 **Figura 02**: Sinal ladrão na Língua brasileira de sinais	Tipo de sinal: Arbitrário (CM)= As duas mãos abertas (M)= movimenta as mãos pra frente e atrás (PA) = realizado na direção da cintura (QUADROS, 2004)

Fonte: Mota (2020, p, 102).

Sinais composto (morfologia) língua emergente

Televisão	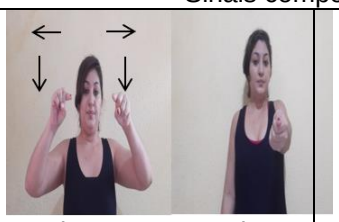 (TELA + LIGAR) **Figura 03**: Sinal de televisão na Língua emergente Bragança		Tipo de sinal: composto (CM)= Nº26,Nº04 (NASCIMENTO, 2009) O primeiro sinal tem como características classificador descritivo. (M)= indicadores Estendidos simultaneamente (BRITO, 1990). (PA)= realizado na frente do corpo nos braços (O)=para cima e baixo	 **Figura 04**: Sinal televisão na Língua brasileira de sinais	Tipo de sinal: simples (CM)=Nº31 (NASCIMENT 2009) (P.A)=espaço neutro (M)=alternad (O)=para cim baixo (ENM)=

Fonte: Mota (2020, p, 104).

Verbos na língua emergente

Palavra	Sinal em Língua de sinal emergente do centro urbano de Bragança-PA	Classificação Parâmetros da Língua de sinal emergente do centro urbano de Bragança-PA		Sinal em Libras usados em dicionários do Brasil	Parâmet Libras, usados dicionári Brasil
Querer	**Figura 05**: Sinal de querer na Língua emergente Bragança	Classificação: verbos Simples (CM) = Nº04 (NASCIMENTO, 2009) (P.A)= Frente ao corpo (M) = unilateral (O)=para frente		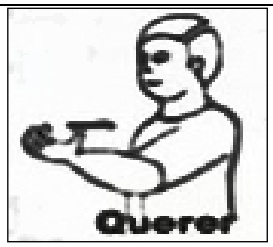 **Figura 06**: Sinal querer na Língua brasileira de sinais	Classific verbos S (CM) = N (NASCI 2009) (P.A)= F ao corpo M= unil (O)=par (CAPOL 2013)

Fonte: Mota (2020, p, 109).

Sinal icônico na língua emergente

Boi	Figura 07: Sinal de boi Línguas emergentes	Língua de sinal emergente: (CM)= Nº 26 (NASCIMENTO, 2009) (M)=SEM movimento (PA)= realizado na têmpora da testa (lado direito e esquerdo) (O)= palma da mão para frente	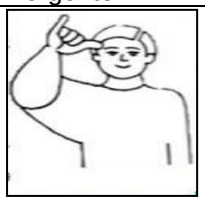 Figura 08: Sinal boi Língua brasileira de sinais	Libras: CM)= Y (P.A)= realizado na testa. (M) = com movimento (O)=para frente Capovila (2013)

Fonte: Mota (2020, p, 95).

2 METODOLOGIA

Conforme Leite (2008), conceitos de metodologia, etimologicamente, é a ciência dos métodos ou estuda os métodos, é um conjunto de métodos e organização dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa científica ou fazer ciência.

O estudo se caracteriza pela abordagem qualitativa, efetivada a partir da descrição e análise das respostas de pessoas Surdas, que estudam no ensino médio das escolas do centro urbano do município de Bragança, e que fazem uso da Língua brasileira de sinais para se comunicar e também uso dos sinais emergentes, conforme

foi comprovado nesse estudo.

Este estudo revela-se organizado e estruturado por meio de pesquisa de campo e bibliográfica, no que tange a situação/construção/uso linguístico dos Surdos dentro das escolas da região Bragantina e as implicações na aprendizagem escolar. Para Gil (2010), A pesquisa de campo procura o aperfeiçoamento de um fato peculiar fundamentalmente elaborado através da análise concreta dos desempenhos realizados dos grupos pesquisados e dos depoimentos para captar as descrições e concepções acerca de uma determinada realidade. O fato coletivo peculiar deste estudo evidencia-se no grupo de pessoas Surdas, matriculadas em escolas do centro bragantino, que, em comum, possuem a Língua de sinais na absorção do conhecimento e da aprendizagem, e se diferencia do grupo de ouvintes e como eles apreendem.

Esta pesquisa também é de base descritiva, sociológica, histórica e crítica, pois traz uma discussão teórica com argumentos do contexto social, linguístico e cultural dos sujeitos pesquisados como meio de incentivar transformações educacionais e melhor compreender como se constituem esses discursos. Em forma de reflexões, pois o presente estudo revela o envolvimento entre esta pesquisadora e os demais participantes na busca de mudanças para transformar a realidade educacional dos estudantes Surdos.

2.1 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

As técnicas utilizadas nesse estudo foram o questionário semiaberto e a entrevista estruturada com uso de filmagens e videogravação. O questionário foi filmado e traduzido para Língua brasileira de sinais para os estudantes Surdos.

De acordo com Richardson (2017) o questionário semiaberto tem duas funções: a primeira descrever características e o segundo a medir determinadas variações constantes que ocorrem no processo da investigação. O questionário contribui para obter informação de indivíduos, grupos, sexo, idade. De acordo com Leite (2015) A elaboração de um questionário requer:

> A observância de normas de precisão, a fim de aumentar sua eficácia e validade. Em que sua organização, deve-se em levar em conta os tipos, a ordem, os grupos de perguntas, a formulação das mesmas e também tudo aquilo que se sabe sobre percepção, estereótipos, mecanismos de defesa, liderança, etc (LEITE, 2015, p. 110).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para Richardson (2017) a entrevista é uma técnica relevante para desenvolvimento do estudo, além de contribuir para extrair informações importantes para o avanço da pesquisa, essa técnica possibilita estabelecer uma aproximação entre os sujeitos investigados e o pesquisador, e permite uma compreensão e interpretação dos dados para confirmar os objetivos do estudo em construção.

De acordo com os enunciados da Resolução CNS 196/96(18), o uso de **filmagem**, deve estar acordado, com o sujeito do estudo, o direito de uso da imagem pelo pesquisador, pois, deve-se admitir a possibilidade de utilização das imagens para confrontar os dados, aprofundar a análise com os participantes, seja individualmente ou em grupos (RESOLUÇÃO Nº 196, DE 10 DE OUTUBRO DE 1996).

2.2 PROCEDIMENTOS, ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Esta pesquisa procurou analisar os dados coletados através de questionário e da entrevista gravada, traduzido para Língua de sinais, com uso de (1) uma filmadora para a primeira técnica e com a videogravação para a segunda técnica.

Através do corpus do questionário, foi possível identificar o perfil dos participantes Surdos do centro urbano de Bragança e mapear os sinais emergentes-caseiros utilizados com frequência pela mesma comunidade. Essa primeira etapa, foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2019 e janeiro de 2020, e ocorreu de forma presencial.

O corpus, resultante da entrevista gravada, apontou a partir da visão alunos Surdos, as influências ou implicações do uso de sinais emergentes-caseiros na aprendizagem escolar no ensino médio bragantino. Essa segunda etapa, ocorreu por meio de videogravação online, com uso do Googlemeet, em decorrência da Pandemia, Covid19, que nos obrigou a desenvolver a pesquisa de forma remota, respeitando o distanciamento social, os encontros virtuais ocorreram nos meses de junho e julho de 2020.

Com o corpus da primeira técnica, foi possível elaborar um quadro descritivo com os dados de caracterização do perfil, assim como dos sinais emergentes/caseiros utilizados pelos Surdos. O perfil foi organizado com os descritores: idade, estado civil, escolaridade, formação acadêmica, renda mensal.

O quadro com o mapeamento dos sinais, foi composto de 49 sinais usados

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pelos participantes, com a distinção apresentada por eles, tanto no ambiente familiar (casa) como na escola, uma vez que os dados relevantes para esta pesquisa é exatamente o uso das línguas emergentes.

A segunda parte, a entrevista gravada por googlemeet, virtualmente, foi realizada por meio de 3 (três) perguntas, traduzidas para a Libras. Os resultados permitiram fazer o uso da análise de conteúdo temático, organizado a partir das respostas dos alunos Surdos. Para análise dos dados dessa etapa, foi utilizada como referência a análise de conteúdo que, conforme destaca Bardin (2012):

> É um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2012, p. 31)

Para essa pesquisa a análise de conteúdo selecionada foi a categorial ou semântica. Conforme Richardson (2017), uma análise de conteúdo categorial ou semântica tem como característica as diversas categorias, onde todas devem seguir as seguintes normas, não é possível mesclar mais de uma identificação, é necessário relacionar as categorias com o texto todo, a exclusão dos grupos é essencial para ter um resultado com êxito, um mesmo componente do conteúdo não pode ser classificado em mais de uma categoria. A função das categorias nas pesquisas é para filtrar e evitar falsas interpretações no resultados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo foram produzidos dados significativos para análise e compreensão acerca das implicações/influência das Línguas de sinais emergentes-caseiros na aprendizagem dos estudantes Surdos, considerando que o referido estudo traz contribuições relevantes para área da linguística e, também, para possibilidades de aprendizagem dos estudantes Surdos. Acredita-se que o contexto teórico desse trabalho possui ferramentas relevantes para processo de escolarização e aprendizagem dos alunos Surdos do ensino médio ainda pouco explorado pela literatura, pois, pouco se discute sobre o conhecimento linguístico das Línguas de sinais emergentes-caseiros e suas influências na educação de Surdos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Através do estudo bibliográfico foi possível encontrar 12 tipologias de Línguas de sinais existentes atualmente no Brasil, classificada em trê grupos distintos, mas por conta de uma política linguísticas que desconhece e desprezam as Línguas de comunidades dos povos minoritários, as Línguas de sinais emergentes-caseiros não tem visibilidade nos espaços acadêmicos como foi mostrado nesse estudo. As políticas linguísticas existentes no país sempre beneficiaram essa ou aquela Língua, impondo à maioria a Língua de uma minoria, não respeitando a diversidade linguística.

Foi realizado ainda, um mapeamento do uso dos signos emergentes do centro urbano de Bragança, e quais espaços esses sinais são utilizados e a frequência que os Surdos recorrem a eles. Em relação aos resultados que envolvem as implicações do uso de signos emergentes no ensino médio para a aprendizagem dos alunos Surdos,foram apresentados dois pontos, um positivo e um negativo, o positivo é que os Signos emergentes-caseiro é um sistema linguístico legítimo, tem valor real na cultura surda, e tem uma importância para afirmação da identidade surda, enquanto que o ponto negativo implica no impedimento do desenvolvimento da escrita dos estudantes Surdos, a escrita exige uma habilidade que demanda um vocabulário mais amplo dos estudantes Surdos para compreensão dos conteúdos apresentados nas salas de aulas, a maiorias dos Surdos investigados apontaram as suas dificuldades para compreender sinais que os mesmos desconheciam os significados, é importante frisar que esses conhecimentos (significados dos sinais) são necessários para discussões científicas nos espaços educacionais. A ausência de conhecimentos dos significados de vocabulários justifica a grave dependência dos estudantes para desenvolver a escrita. Este resultado nos convida a refletir cuidadosamente sobre os pontos positivos e pontos negativos das implicações baseadas no uso dos Signos emergentes-caseiros na aprendizagem dos estudantes Surdos do ensino médio.

Ao serem questionados sobre quais as dificuldades encontradas em sala de aula, a maioria dos estudantes Surdos apresentou (dificuldades) para dominar a escrita na Língua portuguesa, porém o uso das Línguas de sinais emergentes-caseiros entre Surdos e ouvintes nas escolas de ensino médio do centro urbano de Bragança, não é impedimento para interação entre os estudantes Surdos, conforme foi apresentado ao longo desse texto.

Ao longo do trabalho foi possível observar a falta de uma política pública efetiva voltada para formação dos professores para diminuir as barreiras de comunicação em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sala de aula entre professor e alunos Surdos, além do uso dos recursos metodológicos para o ensino de qualidade para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes Surdos. São necessárias que as escolas criem estratégias que possam acolher os alunos Surdos suas infinitas possibilidades de aprendizagem. O Surdo ao iniciar a sua vida escolar, não chega sem Língua no espaço educacional, conforme alguns autores afirmam.É necessário que os profissionais que atuam na área da educação de Surdos reflitam sobre os contextos e condições nos quais o processo de ensino-aprendizagem ocorrem, e use as Línguas sinais emergentes-caseiros do estudante Surdo positivamente, acolhendo as diferenças linguísticas, sem anulá-las.

As Línguas de sinais emergentes-caseiros exercem uma função social na vida da pessoa Surda, pois o Surdo a utiliza em alguns espaços sociais além do espaço escolar e familiar. É importante ressaltar que as dificuldades apresentadas pelos estudantes Surdos, não estão relacionados ao uso das Línguas de sinais emergentes-caseiros e sim as habilidades e competências linguísticas exigidas para o desenvolvimento da escrita, que conforme foi apresentado nesse estudo, são habilidades diferentes da sinalização, pois os sinais produzidos pelos Surdos tem a mesma função da fala para o ouvinte, e ninguém escreve como fala, de acordo com alguns estudos realizados, pois ambas tem competências diferentes.

Nessa perspectiva, a partir do que foi discutido nesse estudo, sugerimos novas políticas linguísticas que garanta a interação entre os usuários, e a valorização da diversidade linguística do povo Surdo que existe no Brasil. Visto que há sim uma única Língua de sinais autorizada no país, mas é importante ressaltar que ela não se realiza de uma única maneira, e sim através de diversas variedades e que concretizam as variações linguísticas. A língua de sinais emergentes-caseiros precisa ser vista como algo real, concreto que faz parte do cotidiano do povo Surdo, e que muda e se transforma de acordo com as mudanças sócio-histórico-ideológicas da sociedade em que está inserida e, como tal, representa como um seguimento contínuo e não como um objeto pronto e acabado que se usa sempre da mesma maneira em todos os contextos sociais. Portanto, acreditamos que este estudo poderá contribuir futuramente tanto para área da linguística quanto para profissionais que atuam diretamente com estudantes Surdos, assim como para surgimentos de novas pesquisas relacionadas ao processo de aprendizagem da pessoa Surda.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. (2012). **Análise de conteúdo**. Lisboa, edições, 70, 225.pdf.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira**. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 2013.

Conselho Nacional de Saúde (Brasil). Resolução nº 421, de 18 de junho de 2009. Modifica o inciso VIII-1 da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996. Conselho Nacional de Saúde. 2009. acessos 25 fev 2019. Disponível: conselho.saude.gov.br/ resoluções/2009/Reso421.doc

CUXAC, C. **Langue et langage : un apport critique de la langue des signes française**. Langue française, Paris, 2000, 1: 12-31, vol. 137.

FUSELLIER-SOUZA, **I. Sémiogenèse de langues des signes : études des langues de signes émergentes (LS ÉMG) pratiqués par de sourds brésiliens**. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade de Paris, Paris, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia Científica. Métodos e técnicas de pesquisa**. Monografias, dissertações, teses e livros. Aparecida-São Paulo: Idéias e letras, 2015.

QUADROS, Ronice M. de. KARNOPP. Lodenir B. **Língua Brasileira de Sinais: Estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: Métodos e técnicas**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SUPALLA, Ted; WEBB, R. **The grammar of International Sign Language: A new look at pidgin languages**. In: EMMOREY, K.; REILLY, J. (Orgs.), Sign, Gesture and Space. Mahwah, NJ, 2009.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes**: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. Dissertação. (Mestrado em Linguística). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92972. Acesso em: 05 abr. 2019.

VILHALVA, Shirley. WITKOSK, Sílvia Andreis. **Ser surda: história de uma vida para muitas vidas**. Curitiba: Juruá, 2013.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.5.45 ESTUDO DE PUBLICAÇÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃOPRODUZIDAS NO ÚLTIMOS DEZ ANOS (2009-2018)

Bilania Camila de Carvalho[1067]

RESUMO

O tema das altas habilidades/superdotação é estudado há algumas décadas no Brasil e no mundo. Os principais autores são considerados como referências para fundamentar os programas de atendimento, mesmo que algumas das ideias iniciais sejam consideradas ultrapassadas por alguns estudiosos. Os fundamentadores desses estudos, em sua totalidade, concordam que esses alunos, considerados excepcionais, direcionariam o futuro da sociedade enquanto líderes ou dirigentes políticos ou científicos. Dessa forma, enquanto possíveis "líderes do amanhã" estes deveriam receber investimentos educacionais diferenciados. No entanto, em diferentes aspectos a formação dos alunos com altas habilidades/superdotação é altamente defasada e, não somente dos alunos, mas também dos professores, que não são capacitados adequadamente. Tendo em conta tais aspectos e ainda que são escassos estudos sobre os aspectos que envolvem o tema de altas habilidades/superdotação no Brasil, o objetivo deste estudo foi analisar publicações científico/acadêmicas sobre altas habilidades/superdotação produzidas nos últimos dez anos (2009-2018). Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em diversas bases de dados, tais como: Scielo (Scientific Eletronic Library Online), PePSIC (Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia da Biblioteca Virtual em Saúde), Banco Digital de Teses e Dissertações, bem como sobre publicações oficiais do Ministério da Educação e/ou Secretarias Estaduais de Educação, entre outras fontes. Posteriormente, foi elaborado um catálogo a partir da pesquisa realizada e a seleção do material levantado e apresentados os resultados com a divisão em categorias, sendo elas: Identificação dos Alunos; Desenvolvimento Cognitivo, Motor e Socioemocional; Atendimento Ofertado; Políticas Públicas; A (Desin)Formação de Professores; Aspectos Familiares e Outras Produções Acadêmicas sobre a Temática.

Palavras-chave: Altas Habilidades. Superdotação. Altas habilidades/Superdotação. Sala de Recursos para Altas Habilidades. Programa de Altas Habilidades/Superdotação.

1 INTRODUÇÃO

Como regulamenta o Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) "Toda pessoa tem direito à educação". Embora essa afirmação represente um direito universal, a realidade é outra, visto que nem todas as pessoas são contempladas por essa garantia, principalmente aquelas que possuem necessidades educacionais especiais advindas de algum tipo de deficiência.

[1067] Aluna do curso de Psicologia – Universidade Estadual de Maringá, e-mail: bilaniacarvalho@gmail.com.

Nesse contexto, a Educação Especial busca oferecer a mesma qualidade na formação educacional desses alunos, com estratégias pedagógicas apropriadas parao desenvolvimento intelectual e social destes (PÉREZ; FREITAS, 2009).

De acordo com o Ministério da Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 14) contempla "[...] alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação".

Entre as áreas de atendimento da Educação Especial a área de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é uma das mais novas em termos de atendimento oferecido. Isto se deve ao fato de que somente após 2005 ter sido iniciado o Programa de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) tal fato se refletindo nas produções científicas, existindo poucos grupos de estudos centrados no tema.

O termo altas habilidades/superdotação atualmente é utilizado pelo Ministério da Educação (MEC) para denominar pessoas que:

> [...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

Helena Antipoff (1892-1974), importante nome para os estudos sobre superdotação, compartilhava dessa crença de que alguns educandos causariam grandes transformações na sociedade devido ao fato de serem "bem-dotados". Em seus escritos ela classificou essas pessoas como "excepcionais" e "bem-dotados". Para ela os indivíduos talentosos poderiam estar no meio rural e "poderiam contribuir para a sociedade e não o faziam por falta de orientação" (RANGNI; COSTA, 2011, p. 20).

Para Antipoff (1940/1992) o cuidado com as crianças bem-dotadas iria predispor a direção do futuro da sociedade, mas que a formação escolar não cumpriaesse papel. A autora apresenta essa ideia de maneira bem clara no seguinte trecho:

> Há, entretanto, quase inteiramente descurado dos educadores, um grupo de crianças com grande probabilidade de tomar as rédeas da vida social de amanhã e imprimir-lhe a direção que seria, realmente, a melhor. [...] o valor

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> daquele que dirige predetermina, de certa maneira, o valor do grupo dirigido (ANTIPOFF, 1992, p. 11).

O MEC, via Secretaria de Educação Especial, fundou em 2005 o Programa de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados brasileiros, com os objetivos de:

> Promover o atendimento aos educandos com altas habilidades, formar e capacitar os professores para identificar e atender esses alunos, cem como, oferecer acompanhamento aos pais e a comunidade escolar, no sentido de produzir conhecimento sobre o tema. O MEC pretende, por meio dessa iniciativa, disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade (RANGNI; COSTA, 2011, p. 21).

E para atender aos alunos com AH/SD, em 2003, o Conselho Estadual de Educação definiu que esse atendimento deveria acontecer na Sala de Recursos (SR), cumprindo com o esperado pelo MEC. Em 2006, estas começaram a ser implantadas sendo que, o serviço prestado na Sala de Recursos Multifuncional tem por interesse complementar e, no caso dos alunos com altas habilidades, suplementar ou enriquecer os conteúdos escolares do currículo formal, levando em consideração o interesse dos alunos (MORI; BRANDÃO, 2009).

No entanto, sabe-se que a educação brasileira é altamente defasada no quesito material escolar básico e capacitação de professores, e com os materiais para atividades extracurriculares não é diferente. Sendo assim, este é um dos principais pontos para questionamento: por que apregoar novas oportunidades apenas para aqueles alunos que se destacam entre as outras crianças? Por que oferecer um ensino diferenciado apenas a uma minoria?

A justificativa para uma divisão daqueles que são considerados superdotados para aqueles que não são, está no processo de escolarização, ou seja, no suporte pedagógico que lhes é oferecido ou que se intenciona oferecer em nível de “ampliação ou suplementação dos conteúdos escolares” (PARANÁ, 2011, p. 01).

A partir dos pontos levantados, entendemos que estudos sobre o tema AH/SD se faz necessário, em função do baixo número de pesquisas direcionadas a uma área tão importante ligada à educação. Entendemos ainda que pesquisas sobre esta temática podem levar a reflexões e direcionar novos caminhos, tendo em vista os limites e as possibilidades que perpassam estudos desta natureza. O tema de AH/SD, principalmente nas últimas décadas, mostrou-se presente na esfera da educação,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sendo retratado principalmente de uma maneira que descreve características que o superdotado possui e, dessa forma, enraizou mitos e crenças no meio educacional e familiar. Essa situação demonstra a falta de estudos e publicações que ofereçam informações de qualidade sobre o tema e principalmente sobre o atendimento oferecido pelo Programa de AH/SD e também como os alunos e professores responderam e respondem a esse Programa.

Entender o funcionamento do Programa caracterizado pelo ingresso em Salas de Recursos para AH/SD também abre espaço para uma assistência de qualidade, apontando os erros e acertos do atendimento desta, priorizando a qualidade de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que frequentam essas Salas de Recursos. Dessa forma, o intuito dessa pesquisa foi analisar as publicações científico/acadêmicas dos últimos dez anos (2009-2018), para visualizar os avanços e limites relacionados ao tema de altas habilidades/superdotação.

DESENVOLVIMENTO

Após leitura minuciosa dos estudos pesquisados referentes às publicações científico/acadêmicas sobre Altas Habilidades/Superdotação dos últimos dez anos (2009-2018), por meio do levantamento bibliográfico foram selecionados 57 estudos nacionais, sendo que destes, 2 deles foram descartados em função de não atenderem aos objetivos estabelecidos no projeto.

A partir disso, foram definidas categorias de análise, quais sejam: Identificação dos Alunos; Desenvolvimento Cognitivo, Motor e Socioemocional; Atendimento Ofertado; Políticas Públicas; A (Desin)Formação de Professores; Aspectos Familiarese Outras Produções Acadêmicas sobre a Temática.

Como resultados, foi possível elencar um grande número de estudos sobre a importância da identificação desse público, seja por meio de avaliação de inteligência ou de outros instrumentos, como entrevistas e escala/inventários para que em seguida seja oferecido um atendimento especializado, que seja capaz de proporcionar o desenvolvimento das habilidades superiores. A importância dos instrumentos para identificar esse alunado foi tema da discussão de Mendonça, Rodrigues e Capellini (2018); Nakano, Campos e Santos (2016), que apontam que a partir de resultados combinados em alguns testes é possível identificar o aluno superdotado. No entanto, acreditamos que a superdotação não deve ser associada apenas a inteligência ou a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

um quociente intelectual (QI) elevado, uma vez que um “diagnóstico” de superdotaçãoé algo demasiadamente complexo, que não possui “garantia”, pois segundo o mesmo autor, os contextos de vida dessas pessoas são variáveis e precisam ser considerados para identificar alguém como um superdotado. Muitos destes focavam apenas no desenvolvimento cognitivo, mostrando que são escassas as pesquisas sobre o desenvolvimento socioemocional. Apesar de esse ser um assunto que precisa ser refletido, pois diz respeito aos sentimentos e a compreensão de si mesmo enquanto uma pessoa que vive em sociedade.

Outros estudos apontam a importância das políticas públicas para que o atendimento dos alunos ocorra de modo contínuo e para isso há a demanda para a criação de novas políticas públicas. Sobre o atendimento, este é o ponto central das discussões analisadas, um assunto marcante, pois é por meio dele que o aluno irá desenvolver suas potencialidades, dessa forma o atendimento deve ser especializado, feito por profissionais que sabem as necessidades desse grupo de estudantes. Alguns estudos trazem o funcionamento de locais de atendimento como o NAAH/S, a Sala de Recursos para Altas Habilidade e outros programas de extensão. São apontadas diversas críticas desse atendimento: insatisfação dos alunos com o atendimento recebido, principalmente, pela falta de recursos humanos e financeiros, práticas educacionais excludentes, cansativas e ineficientes de seus professores. Piske (2011), Silva e Pletsch (2013) defendem a necessidade de investimentos para realizar o atendimento que satisfaça todas as partes envolvidas, uma vez que os profissionais também sentem falta dos materiais didáticos e pedagógicos adequados.

O contato com os recursos didático-pedagógicos é essencial para o desenvolvimento humano, por isso, concordamos com a ideia trazida por Borges (2019, p. 196) de que “[...] entendemos que todas as crianças, de um modo ou de outro, podem demonstrar/desenvolver interesses específicos a partir do grau de acesso que adquirem sobre os bens culturais”. Diante dos direitos ao pleno desenvolvimento proporcionados pela Constituição Federal, a autora afirma que “[...] todas as crianças deveriam ter acesso a serviços educacionais que lhe oferecessem oportunidades de aprendizagem”. Dessa forma, acreditamos que destinar recursos para todos os alunos seria a medida mais eficaz para garantir oportunidades iguais para todos.

Quanto a formação dos professores que estão/estarão em contato com este alunado, ela é apresentada em estudos que a discutem como um dos pilares de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sustentação para a realização do atendimento especializado. Algumas pesquisas buscaram elucidar o conhecimento que o professor que está em contato com os alunos possui. Sture e Maturana (2018), Barreto e Mettrau (2011) obtiveram resultados que condizem com essa desinformação. Ou seja, sendo “normal” esses profissionais não conhecerem a legislação que regulamenta a oferta do atendimento especializado voltado ao público com AH/SD.

Um tema que foi pouco mencionado foram os aspectos familiares. A família desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento desses indivíduos, contudo, as expectativas criadas em torno da descoberta da AH/SD pode causar conflito de interesses entre pais e filhos sobre o futuro dos pequenos. Na categoria que retrata as outras produções sobre a temática, são apontados a necessidade da disseminação do assunto, por meio de pesquisas e congressos científicos para expandir o conteúdo, resultando em um caráter mais científico para o tema. Em diferentes aspectos a formação dos alunos com altas habilidades/superdotação é altamente defasada e, não somente dos alunos, mas também dos professores, que não são capacitados adequadamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após pesquisas e análises de produções científicas elencadas para atender ao objetivo deste estudo de analisar publicações científico/acadêmicas sobre Altas Habilidades/Superdotação dos últimos dez anos (2009-2018) foi possível perceber uma grande quantidade de estudos sobre a identificação desses alunos, sendo um tema recorrente, assim como o uso de instrumentos para proceder a esta identificação. Nesses testes, se o único avaliador for o professor e esse não possuir conhecimento sobre AH/SD, o resultado pode acabar sendo uma avaliação errônea ou equivocada. Outra questão é a do aluno ser totalmente passivo, visto que ele é tomado apenas como algo que é observado, sem direito algum de participar de outraforma dinâmica dessa avaliação, já que está sendo avaliado.

Um ponto enfatizado na pesquisa de Rangni e Costa (2014) é que apesar de todas as fragilidades relacionadas ao atendimento para os alunos com AH/SD é contínua a procura por talentos na nossa sociedade cheia de impasses, visto que, para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

as autoras esses indivíduos poderiam trazer soluções para as questões presentes em cada meio social, que até o momento são insolúveis.

Tais considerações, embora possam parecer alusões novas sobre esta temática, já são destacadas por eminentes pensadores há quase um século, entre eles Pinto (1933, p. 09) que os considerava “elite intelectual” e defendia que o Estado promovesse “assistência às inteligências bem dotadas” e também por Kehl (1935) que também defendia o investimento diferenciado, pois os considerava “centros irradiadores da vitalidade nacional” (p. 237, grifo do autor).

Porém, em que pese o interesse de alguns pesquisadores e mesmo do professado ao longo de todo o século XX e também ainda no século XXI de usufruir de forma plena dos considerados superdotados tomando-os como um aporte intelectual de envergadura nacional e coletiva, e até mesmo o receio de que sejam “gênios fracassados” (PINTO, 1933, p. 29) ou que possam se desviar para atividades antissociais ou desenvolver conflitos emocionais (FIGUERAS, 2009), ao encerrarmos este estudo entendemos necessário fazer algumas ponderações. A primeira delas é ajuizar que, mesmo que haja ou houvesse um investimento educacional diferenciado ou específico nas pessoas consideradas com altas habilidades/superdotação, não é possível exigir que os talentos ou habilidades que estes alunos teriam fossemutilizadas em prol de um objetivo grupal, e até nem mesmo nutrir expectativas, de umretorno coletivo à sociedade. Isto seria inoportuno, visto que não há como requerer um retorno coletivo em uma sociedade assentada na lógica da apropriação individual. Uma segunda ponderação é que o ser humano não é formatado a priori de acordo com projetos idealizados em laboratórios ou pelas instâncias governamentais. Portanto, investir em algumas pessoas na iminência de produzir ‘gênios’ capazes de promover o nível de desenvolvimento científico que uma sociedade almeje é um modosimplista de considerar os seus progressos, visto que as grandes contribuições para a humanidade, tal como a descoberta do raio x, da penicilina, do marca-passo, da pólvora e até mesmo do plástico foram obras descobertas ao acaso, ou mesmo achados acidentais. Dessa forma, são resultado de avanços sociais que se fizeram enquanto constituições coletivas.

Investir de modo amplo em todos os estudantes oferecendo um ensino de qualidade pode vir a ser uma forma coletiva de avançar cientificamente sem, contudo,

esperar que um ou outro desempenhe o papel de 'salvador da pátria', visto ser este um trabalho árduo, desenvolvido em conjunto e continuamente.

REFERÊNCIAS

ANTIPOFFI, H. **A educação do bem-dotado**. Rio de Janeiro, SENAI/DN/DPEA, 1992.

BARRETO, C. M. P. F.; METTRAU, M. B. Altas habilidades: uma questão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.,** Marília, v.17, n.3, p.413-426. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000300005>. Acesso em: 20 maio. 2021.

BORGES, R. F. Eugenia e superdotação: controvérsias sobre um ideal de homem. In: BOARINI, M. L. **A busca da perfeição: o ideário eugenista em pauta**. 1 ed. Maringá: Eduem, 2019. p. 185-205.

BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Secretaria de Educação Especial/ - Brasília - DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 08 jun. 2021.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas. Paris. 10. 1948. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/200838/mod_resource/content/1/Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

FIGUERAS, M. W. Políticas públicas para as pessoas com altas habilidades no Brasil: um estudo de caso do NAAH/S – TO. 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1731/Figueras_Monique_Wermuth.pdf?sequence=1. Acesso em: 21 mai. 2021.

KEHL, R. **Lições de eugenia.** 2.ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. 1935.

MENDONÇA, L.; RODRIGUES, O.; CAPELLINI, V. M. F. WISC-III: Instrumento para confirmação de altas habilidades/superdotação. **Psicologia: Ciência e Profissão.** São Paulo, v.38, n.1, p. 50-62. 2018.

MORI, N. N. R.; BRANDÃO, S. H. A. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná**. Rev. bras. educ. espec**.[online]. 2009, vol.15, n.3, pp.485-498. 2009.

NAKANO, T. de C; CAMPOS, C. R; SANTOS, M V dos. Escala de avaliação de altas habilidades / superdotação - versão professor: validade de conteúdo. **Est. Inter. Psicol.,** Londrina, v. 7, n. 1, p. 103-123, jun. 2016. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução Nº 010/2011- SUED/SEED, 2011. Estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I, para a Educação Básica na área de Altas Habilidades /Superdotação. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202011%20sued%20seed/Instrucao0102011seedsued.PDF. Acesso em: 08 jun. 2021.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: NOVAS REGULAÇÕES? Caxambu, MG, 04 a 07 de outubro de 2009. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Res.pdf. Acesso em:20 jun. 2021.

PISKE, F. H. R**. O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky.** 2013. 166f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/30123?show=full. Acesso em: 20 jun. 2021.

RANGNI, R. de A.; COSTA, M. P. R. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. **Rev. Educ. Espec.,** Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 467-482. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3056/2828. Acesso em: 20 jun. 2021.

RANGNI, R. de A.; COSTA, M. P. R. Aceleração de educandos com potencial superior: onde estão as barreiras?. **Revista de Educação Pública,** v.23, n. 54, p.725-738. 2014. Disponível em: file:///D:/USUARIO/Downloads/907-5530-1-PB.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

PINTO, Edgard. **Ensaios de antropologia brasiliana.** São Paulo: Cia. Editora Nacional. 1933.

SILVA, E. P; PLETSCH, M. D. Atendimento educacional especializado para alunos com altas Habilidades/Superdotação da rede educacional de Angra dos Reis/RJ. In: ANAIS DO VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, Londrina, PR, 05 a 07 de Novembro de 2013. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT11-2013/AT11-010.pdf. 22 jun. 2021.

STURE, C. de A.; MATURANA, A. P. P. O atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação: as escolas paulistanas e o instituto labtalento. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**. Manaus, v. 1, n. 1, jan./jun. 2018. Disponível em:

http://periodicos.ufam.edu.br/educacaoInclusiva/article/view/4134. Acesso em: 20 maio. 2019.

9.5.46 EXPECTATIVAS DE PAIS E PROFESSORES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TEA

Raelen Brandino Gonçalves[1068]

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi o de analisar expectativas de pais e professores a respeito da educação escolar de crianças diagnosticadas com autismo. A relevância consiste em poder reconhecer, com base na obra de Erving Goffman que as expectativas se tornam configuradoras dos sujeitos e isso é fundamental para o relacionamento da escola com a criança que carrega em si o estigma do diagnóstico. A pesquisa foi realizada em um Município da Grande São Paulo a partir de identificação prévia de escola pública municipal com um maior número de diagnósticos que mencionavam o Transtorno do Espectro Autista, TEA. Após a identificação de cinco crianças e seus familiares, foram mobilizados professores que trabalharam com as crianças selecionadas. A metodologia consistiu na realização de entrevistas com os pais de forma semiestruturada, em três momentos acrescentando um quarto encontro para uma roda de conversa. Com os professores, do infantil e do fundamental as entrevistas foram realizadas em dois momentos. Os resultados apontaram expectativas para a escolarização, mas não apenas para ela. Neste processo, a partir de Goffman (2015), foi possível olhar para o microscópico, demonstrando também o quanto debruçar sobre o microcosmo do chão da escola nos direciona a situações complexas que, a partir dali, extrapolam o muro escolar.

Palavras-chave: Expectativas. Transtorno espectro autista. Escolarização. Inclusão.

1-INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é analisar as expectativas de pais e professores a respeito da educação escolar de crianças diagnosticadas com autismo.

A temática é a expectativa de escolarização de crianças diagnosticadas com autismo. Conhecer essas expectativas é fundamental para compreender como certas questões de escolarização têm sido trabalhadas frente ao diagnóstico, que por vezes vem acompanhado por estigmas que acompanham esse processo.

Pensar sobre esta temática permite olhar para a criança que se encontra incluída e perceber como a mesma é vista e como as expectativas incidem sobre a pessoa e participam da criação dos papéis sociais que performam.

A relevância consiste em poder reconhecer, com base na obra de Erving Goffman (2014, 2015), que as expectativas se tornam configuradoras dos sujeitos e

[1068] Doutoranda em Educação, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); raelen_9@yahoo.com.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

isso é fundamental para o relacionamento da escola com a criança que carrega em si o estigma do diagnóstico.

O diagnóstico configura expectativas e é no âmbito dos estudos sobre as expectativas que podemos perceber a construção de estigmas (GOFFMAN, 2015) que tornam determinadas personagens presas ao modo como são apontadas, descritas e, principalmente, projetadas, ou seja, ao modo como se prescreve o que conseguem e o que não conseguem fazer.

Por isso, o problema que configura o objeto desta pesquisa é a expectativa de familiares e professores a respeito da escolarização da criança diagnosticada com transtorno do espectro autista.

Pessoas são apontadas com palavras, avaliações, diagnósticos e estão sempre sujeitas a um enquadramento que reduz suas possibilidades àquilo que se julga conhecer a respeito da deficiência e não da criança com deficiência. O eixo da pesquisa se estruturou na possibilidade de dialogar com as personagens que circundam a vida de crianças diagnosticadas com TEA para compartilhar com elas o que tem sido produzido sobre o tema, e também ouvir o que esperam da escolarização dessas crianças.

O município de realização da pesquisa está localizado na Grande São Paulo. A entrada na escola consistia da entrevista em três etapas, com pais ou responsáveis e também professores. Os professores foram entrevistados duas vezes, em razão do encerramento do ano letivo e início dos alunos em outra escola.

A entrevista com os pais ocorreu em três etapas, sendo a primeira entre maio e junho; a segunda novembro e dezembro de 2017 e a terceira junho de 2018. O quarto momento foi dedicado à realização da roda de conversa.

2- RESULTADOS/ DISCUSSÕES

A categoria expectativa com base em Goffman (2015) nos direciona ao que é esperado e é a partir dela que olhei para o transtorno espectro autista (TEA) que se define com o diagnóstico elaborado pela área médica, e se reflete na família e na escola. Sem reduzir ou naturalizar o TEA, mas entender o que significa ser descrito de determinada forma e não de outra.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Falar sobre o diagnóstico dos filhos com aqueles que já possuem e com aqueles que aguardam por uma resposta, não é fácil, não pretendo reduzir as angústias daqueles que passaram por esse processo, mas apresentar como a imagem de um corpo com padrões que se definem por normais, vão dando legitimidade para descrever um corpo que falta algo. O quanto a identidade virtual, se distancia da real, a medida que corpos são descritos a partir das ausências.

As histórias de Pedro, Heitor, Beatriz, Matheus e Lucas (nomes fictícios) mostram as experiências do diagnóstico do transtorno espectro autista e como este se relaciona as expectativas de escolarização.

A expectativa do diagnóstico, de descobrir as causas para aquilo que se observa como diferença em relação às outras crianças, é marcada pela angústia dos familiares. O conceito goffmaniano de identidade social real se distância da identidade social virtual, aquela que é projetada, a partir do momento que se tem algo que por vezes serve para justificar situações, ancorar outras, esse é o diagnóstico, esperado por uns e temido por outros, mas que vai redefinindo papéis, construindo histórias que podem ser de sucesso ou fracasso.

Estar no mesmo espaço e não realizar as mesmas tarefas reforça a preocupação da mãe e repete aquilo que Bourdieu (2002) apresenta ao referir-se àqueles que “estão dentro, mas permanecem fora”, os chamados “excluídos no interior”. A situação é relatada pela tia da Beatriz: “a professora da sala né tipo fazendo diferença de criança. Pra mim foi diferença, porque ela chegava e ficava sempre isolada. Eu sei que é muita criança na sala né, mas eu não gostei, ai fui cheguei na direção, conversei, depois daquilo ali, nunca mais tive problema”.

Estar em sala e ao mesmo tempo distante das atividades escolares contradiz o princípio da inclusão. A inclusão como afirma Freitas (2013) por vezes é utilizada para contrapor a ideia de exclusão, empobrecendo desta forma seu sentido. Incluir é mais do que fazer parte de, é poder participar ativamente do contexto escolar.

Olhar para as expectativas dos familiares de quem tem um diagnóstico ou está em processo de recebê-lo, fez com que me aproximasse das cinco famílias, acompanhando durante a educação infantil e posteriormente ensino fundamental a voz daqueles que expressaram suas vivências e necessidades envoltas pelo processo de escolarização inicial.

No fim do primeiro e segundo semestre de 2017, a entrevista com os familiares

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

das crianças na educação infantil apresentou aquilo que Goffman (2014) traz como as expectativas, estas residem nos olhos de quem observa, construídas e estabelecidas na interação face a face que é definida por ele como "influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata" (p.23). No cenário escolar expectativas daquilo que se deve saber, o modo de se comportar é trazido nas falas, como a que é apresentada pela mãe do aluno Heitor. A angústia de uma mãe se intensifica no final do segundo semestre quando está próximo o ingresso no primeiro ano "no primeiro ano eles já estão bem adiantados com essas coisas, ele vai ficar bem atrasado, né".

A mãe expressa o desejo que o filho leia e escreva na educação infantil, tendo por base a comparação das atividades que são executadas por outras crianças.

As concepções relacionadas à educação infantil que permeiam a visão das famílias estão pautadas como um período preparatório para ingressar no primeiro ano e isso por si só, gera inúmeras expectativas daquilo que deve ser alcançado pelos filhos.

A brincadeira enaltecida pelos materiais propostos pela rede não aparece no conjunto de manifestações dos pais.

Com o ingresso no primeiro ano se aproximando um dos pais demonstrou preocupação em relação à forma como a criança seria recebida em um outro espaço escolar. Destacando que a diferença do filho pode ser alvo de algum tipo de violência. Nesse caso, o diagnóstico repercutiria como uma desvantagem confirmando a tensão existente entre corpo e sociedade apresentado por Diniz (2012) que propõe o seguinte questionamento "seria um corpo com lesão o que limitaria a participação social ou seriam os contextos pouco sensíveis à diversidade o que segregaria o deficiente?"(p.17).

As famílias relataram as dificuldades na transição, o medo de frequentar um novo espaço e estar em contato com outras pessoas.

No ensino fundamental se confirmam expectativas apresentadas ainda na educação infantil, que é o desejo pela leitura e pela escrita. Estar alfabetizado, independentemente do tempo que demore.

O desenvolvimento da autonomia, independência, o autocuidado e a socialização permanecem como expectativas para a vida.

O desejo de que a criança se comunique expressando suas vontades e necessidades básicas foi unânime entre os participantes. A necessidade de um

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

profissional para auxiliar individualmente a criança em sala de aula foi levantado por professores e familiares tanto na educação infantil, como no ensino fundamental.

Nesse percurso, situações vivenciadas decorrentes do diagnóstico chamaram atenção para o próprio estigma, a forma como a criança com TEA é vista.

O fato de estar em sala e não realizar a mesma atividade, ou ser deixada em um canto reforça o que Bourdieu (2002) descreveu sobre aqueles que estavam dentro do processo educacional e mesmo assim permaneciam fora, “os excluídos no interior”.

Ouvir os professores da educação infantil fez com que me deparasse com expectativas relacionadas ao próprio desenvolvimento da criança, bem como quanto a sua independência como relatou a professora da Beatriz. A criança não só passou pelo processo do desfralde, mas começou a utilizar o garfo para se alimentar. No caso do Matheus, foi verificada uma autonomia na utilização do vaso sanitário para as fezes. Já o aluno Heitor, demonstrou interesse por outros brinquedos do parque.

O desejo pelo desenvolvimento das crianças, e a perspectiva de melhora, estão presentes na fala docente, que acenam com a possibilidade de alfabetização no ano seguinte.

O ingresso das crianças no primeiro ano permitiu acompanhar o medo de um pai que não sabia como as outras pessoas da escola iriam atender seu filho, e a preocupação das outras famílias em relação a questão da alfabetização. Será que o filho vai chegar lá? Esse é um questionamento que percebi ao conversar com a mãe do Lucas e do Heitor, como em uma das falas: “Eu quero ver como que ele vai estar, porque vai ficando difícil, vai ficando pra trás”.

Compreender que na forma escolar existe o pressuposto de que todos têm o mesmo ponto de partida e de chegada, caracterizando a simultaneidade, faz com que sejam apontados aqueles que não conseguem atingir a meta, ou como a mãe colocou: “vão ficando para trás”.

Ao mesmo tempo, implica entender as situações relacionais (FREITAS, 2013; SOARES e CARVALHO, 2012) que colocam em comparação um ao outro e que nos remete ao que Diniz (2012) ao falar das deficiências entende como produzidas pelo contexto em que se está inserido.

A ausência de um profissional em sala de aula denominado cuidador, gera angústia e revolta porque a expectativa de escolarização em relação aos filhos depende, em parte, desse auxílio individual. O atendimento oferecido pela Escola

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Especializada cumpre esse papel, duas vezes na semana, no contra turno, porém esse apoio específico é reclamado pelos professores e familiares.

Na escola da Beatriz pude observar a cuidadora no fundo da sala com a criança, distante dos demais ao mesmo tempo, o auxiliar enviado no início do ano de 2018, quando a criança foi para o primeiro ano, era um homem, e a tia se sentiu desconfortável com a situação e pediu a troca. Este fato mostra o quanto a educação reforça estereótipos femininos que por vezes exclui a figura masculina por não compor o padrão esperado.

Em razão de licença médica, foi presenciada a dificuldade de encontrar professor no início do ano letivo em uma das escolas, enquanto em outra, a aposentadoria dificultou a entrevista no fim do primeiro semestre, mesmo assim as expectativas foram ouvidas por quem estava com a sala no momento. Na escola da Beatriz a mudança de professores ocorreu ao menos três vezes.

A expectativa docente no primeiro ano é marcada pela angústia em como atender melhor o aluno, e ao mesmo tempo os demais da sala realizando as exigências feitas pela rede. Também mencionaram o fato dos especialistas não fornecerem informações que poderiam auxiliá-los em sua prática.

A inclusão da qual se fala tem encontrado inúmeras dificuldades quando o desafio é atender melhor a todos. Percebi isso nas falas das mães do Heitor e do Lucas que acreditam que sem um professor auxiliar fica mais difícil, senão impossível realizar aquilo que é proposto. Da mesma forma se posicionaram o pai do aluno Matheus e a mãe do aluno Pedro, esta enquanto aguardava o cuidador permanecia em sala com a criança. Mesmo assim os esforços para atender a todos se fez presente na fala docente.

3-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Beatriz, Lucas, Heitor, Pedro e Matheus são crianças diagnosticadas com TEA e que deram voz à pesquisa por meio de seus familiares.

Adentrar o cenário escolar, olhando “com o olhar” de Goffman fez com que me aproximasse das famílias e compreendesse um pouco das histórias de quem vivencia o diagnóstico em TEA. Logo na primeira entrevista as famílias relataram um pouco desse processo, percebi a angústia vivenciada por alguns, que foi além da intenção de ouvir somente as expectativas de escolarização, objetivo desta pesquisa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Goffman (2015) fez com que eu compreendesse melhor essas expectativas a partir da sua metáfora teatral e da identidade real e virtual, o quanto a forma que alguém é idealizado se distancia da realidade.

Entender o que significa receber e agregar à identidade um diagnóstico, e seu impacto no processo de escolarização, fez com que ouvisse expectativas de curto e longo prazo, o que depende de um conjunto interdependente de personagens como família e professores.

Enquanto docente, me fez perceber como o processo inclusivo encontra naqueles que possuem um diagnóstico uma maneira de justificar ações estigmatizantes que ocorrem na escola, e o quanto essas crianças passam a ser apontadas como as que desestabilizam o processo educativo, seja pelo comportamento, como pela atenção que necessitam.

Embora existam dificuldades nesse processo, prevaleceu o otimismo dos que acreditam que tudo vai dar certo e que a experiência de escolarização vai aos poucos ter o seu lugar naquilo que creem ser essencial para a independência e autonomia.

Nesse percurso, de ouvir familiares e professores, Goffman (2015), ensina a olhar o microscópico, e demonstra também o quanto debruçar sobre o microcosmo do chão da escola nos direciona a situações complexas que, a partir dali, extrapolam o muro escolar. As expectativas são para a escolarização, mas não apenas para ela.

O olhar para a criança deve ir além do diagnóstico, considerando as diferenças de forma que não repercuta como desvantagem. O processo inclusivo nos direciona a olhar para todos, demandando também esforços de todos os envolvidos. Enquanto a escola continuar desconsiderando as especificidades correrá sempre o risco de promover a exclusão, mesmo quando inclui. E mesmo respeitando as especificidades, o grande esforço inclusivo diz respeito a não perder de vista o que todos têm em comum, partindo do pressuposto de Claude Lévi-Strauss: “somos todos iguais, mas não idênticos”.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Em NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

FREITAS, M. C. D. **O aluno incluído na educação básica:** avaliação e permanência. São Paulo: Cortez, 2013.

GOFFMAN, E. **Comportamento em lugares públicos**. Petrópolis, Editora Vozes, 2014.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**.** 4. Ed. Rio de Janeiro:LTC, 2015.

GOFFMAN, E. **Interação face a face**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

SOARES, M.A.L.;CARVALHO,M.F. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

9.5.47 EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ- CAMPUS ALTAMIRA

Roseane Rabelo Souza Farias[1069]

Samantha Costa Conceição [1070]

Letícia Matos da Costa [1071]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma pesquisa em desenvolvimento atrelada ao Programa de Apoio ao Doutor Pesquisador (PRODOUTOR), da Universidade Federal do Pará (UFPA) que visa compreender as experiências de escolarização de alunos com deficiência da UFPA, campus Altamira. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. Para dar centralidade às experiências dos discentes optou-se pela utilização de entrevistas semiestruturadas. Os dados serão analisados a partir do referencial da análise de conteúdo do tipo temática. Os primeiros dados, de pré-análise, revelam que as experiências de escolarização atravessam as construções psíquicas dos discentes, ditam moralidades e criam valores orientando seu posicionamento no mundo. Elas revelam um teor simbólico e valorativo que repercuti na compreensão de escolarização e da própria compreensão de deficiência. Por meio delas uma determinada compreensão de si é formulada, bem como de educação, de direito, e de política. Conhecer as experiências de escolarização desses alunos pode revelar a relação entre táticas e estratégicas de aprendizado e permanência vivenciadas por estes estudantes, os fatores pessoais, educacionais e sociais impactantes nessas trajetórias. Questões essas fundamentais para serem analisadas visando proporcionar trajetórias de escolarização exitosas, no ensino superior, cientes de que para construir uma cultura de acessibilidade no Campus Universitário de Altamira é fundamental pensar no acesso, na acessibilidade, na aprendizagem e na permanência.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência. Ensino superior. Cultura de acessibilidade.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma pesquisa em desenvolvimento atrelada ao Programa de Apoio ao Doutor Pesquisador (PRODOUTOR), da Universidade Federal do Pará (UFPA) que visa compreender as experiências de escolarização de alunos com deficiência da UFPA- Campus Altamira. Tal investimento pode se configurar como uma oportunidade para ampliarmos as reflexões, debates e

[1069] Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). Coordenadora da Divisão de Acessibilidade do Campus de Altamira. Contato: roseanerabelo@ufpa.br
[1070] Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia/UFPA/Campus Altamira. Bolsista do Programa de Apoio ao Doutor Pesquisador (PRODOUTOR). Integrante da Divisão de Acessibilidade UFPA/ATM Contato: samanthacosta599@gmail.com
[1071] Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia/UFPA/Campus Altamira. Bolsista do Programa Bolsa Acadêmica Acessibilidade (PROBAC). Integrante da Divisão de Acessibilidade UFPA/ATM Contato: leticiamatospedagogia@gmail.com

práticas inclusivas no ensino superior visando uma cultura de acessibilidade.

As trajetórias de escolarização dos discentes com deficiência são atravessadas por experiências peculiares. Experiências que marcam sua história, mas também orientam o caminho a ser trilhado. Não se tratam de simples ideias sobre determinadas situações, mas sim uma experiência pensada e sentida, de forma afetiva e moral "e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou [...] na arte ou nas convicções religiosas" (THOMPSON, 1981, p. 189).

Busca-se com a pesquisa, destacar a centralidade das experiências dos discentes, sustentada na concepção de experiência, formulada por Thompson (2002), certa de que ela modifica distintamente o processo educacional. Isso inclui os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, "podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo" (THOMPSON, 2002, p. 13).

Compreender essas experiências de escolarização atentando para as trajetórias educacionais podem nos revelar como os discentes criam suas táticas de aprendizado e permanência. Pessoas com deficiência historicamente tem operado em um terreno que não lhe é dito como próprio. Em virtude da densidade de certas representações que foram criadas acerca da pessoa com deficiência, como a de não escolarizáveis, o acesso à educação foi obstaculizado, porém tais sujeitos encontram maneiras de desconstruir essas formas de conhecimento: eles se apropriam das balizas e criativamente as deslocam, as reinventando.

Para entender essas artes criativas se faz necessário, segundo Certeau (2014), fazer a distinção entre estratégias e táticas. A estratégia é o lugar do poder estabelecido. É neste lugar onde está vinculado o poder hegemônico e dominante, que se encontram as regras do jogo. Já a tática é uma produção silenciosa, que fica na espreita, esperando o tempo propício para intervir no jogo.

É recente, em todo mundo, as discussões sobre o reconhecimento dos direitos humanos da pessoa com deficiência. A Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com deficiência (CDPD, 2006), da Organização das Nações Unidas (ONU), foi um marco importante nesse sentido. De certo, por meio dela, houve destaque para o reconhecimento das diferenças e para a garantia de direitos básicos com a intenção de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

humanos e liberdades fundamentais.

Após aprovação no Congresso Nacional Brasileiro, a Convenção foi ratificada pelo Decreto 6.949/2009. Também conhecida como Convenção da ONU, sua incorporação em nosso ordenamento jurídico se deu com status de emenda constitucional. Isso significa, segundo Caiado (2009), que todas as leis que contemplam os direitos e demandas das pessoas com deficiência deverão se adequar ao conteúdo da Convenção, caso contrário, serão invalidadas por inconstitucionalidade. Segundo a Convenção, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

A participação plena e efetiva de pessoas com deficiência na sociedade está implicamente relacionado ao desenvolvimento de políticas públicas, que devem ser organizadas a partir de um conhecimento acerca dessa população. Informações publicadas por organismos nacionais e internacionais que permitem uma visualização, mais concreta, da população chamada de deficiente, em todo o mundo, são recentes. Em 1872 houve pela primeira vez uma investigação de deficiências na população brasileira, porém somente em 1989, por meio da Lei Federal 7.853 (Art. 17), se tornou obrigatoriedade questões sobre deficiência nos censos demográficos. Esses dados só começam a aparecer nos Censos Demográficos a partir de 1991 (IBGE, 2018).

Em 2010, a população com deficiência no Brasil representava 23,9%, o que implicava, aproximadamente 45,6 milhões de pessoas, sendo a maior parte vivendo em áreas urbanas, 38.473.702, ante 7.132.347 nas áreas rurais. A maioria das pessoas com deficiência do país são mulheres. A maior incidência é a deficiência visual, seguida pela auditiva, motora e intelectual. Em 2018, o IBGE mudou a forma de interpretar os dados criando um novo indicador baseado no modelo biomédico de compreensão da deficiência. A intenção é considerar somente as pessoas que tem muita dificuldade ou as que não conseguem de modo algum. Com essa mudança espera-se refinar a apuração de uma demanda de usuários de recursos de tecnologia assistiva, o que pode facilitar no planejamento de uma oferta de serviços e de política públicas. Com essa nova interpretação a proporção de pessoas com deficiência na população é de 6,7%, muito inferior aos 23,9%. De certo é uma questão que precisa compreender seus impactos, uma vez que a história das pessoas com deficiência tem sobre si as marcas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da nulidade, situações de apagamento que atravessam suas experiências (IBGE, 2018).

Os que conseguem ultrapassar as barreiras sociais e educacionais têm movimentado os espaços de poder. No que diz respeito à educação formal houve um aumento do número de matrículas em todas as etapas e modalidades de ensino, segundo os dados de órgãos oficiais sobre a escolaridade de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Tais dados revelam pontos positivos da política de inclusão. Porém somente isso não basta. Para construir trajetórias de escolarização exitosas requer pensar no acesso, na acessibilidade, na aprendizagem e na permanência.

Acesso e acessibilidade não possuem o mesmo significado. Segundo Manzini (2008), a palavra acesso traz embutida a ideia de sair de um determinado lugar ou situação e ir para um lugar ou situação diferente. No que diz respeito à garantia do direito à educação, a palavra acesso implica condições legais, direitos igualitários, luta, movimento social e legal para efetivar o direito. Pessoas com deficiência tem conseguido esse acesso às universidades, porém após o acesso não há, muitas vezes, acessibilidade. A acessibilidade se refere às condições concretas relacionadas ao cotidiano educacional, que visam propiciar a aprendizagem e a permanência. Enquanto a palavra acesso “implica processo de mudança, busca. A palavra acessibilidade indica um produto concreto” (MANZINI, 2008, p. 285).

Esse produto concreto pode repercutir diretamente na aprendizagem, atuando como um mediador na criação de zonas de desenvolvimento proximal. A aposta no desenvolvimento potencial do ser humano é fundamental para criar um espaço acolhedor, de respeito às diferenças, e aberto à diversidade de métodos, de ensino e de visões de educação. Baseado em Vigotsky (2007), podemos pensar a educação como um processo comprometido com a construção da humanidade. Nessa perspectiva, todos estão aptos a aprender, independentemente de suas diferenças de capacidades.

Falar de aprendizado e permanência exitosa de alunos com deficiência na universidade é indispensável para desenvolvermos uma cultura de acessibilidade, aquela que leva em consideração as experiências, as necessidades e condições peculiares desse público, certo de que, como ressalta Manzini (2008), a falta de acessibilidade reflete as barreiras atitudinais. Essa cultura de acessibilidade pode

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nortear a elaboração, criação e adaptação de recursos para o ensino; pode propiciar modos de comunicação alternativos; adaptação de mobiliários, avaliação da acessibilidade física, fortalecimento das unidades administrativas institucionalizadas como as Divisões de Acessibilidade.

É necessário reconhecer que o paradigma meritocrático minoriza as possibilidades das pessoas com deficiência ao acesso e permanência no ensino superior. Isso marca suas trajetórias de escolarização e a vida das pessoas, suas expectativas e perspectivas de sociedade e de mundo. Ter acesso à universidade não necessariamente implica ter condições de acessibilidade e quiçá aprendizado e permanência. De certo são questões distintas, porém necessariamente interdependentes.

2 DESENVOLVIMENTO

Para compreender as experiências de escolarização de alunos com deficiência, da Universidade Federal do Pará- Campus Altamira, optamos pela realização de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. A escolha desta concepção de estudo resulta, por entre outras questões, pela possibilidade que ela permite de visualizar o fenômeno no contexto onde algumas dessas situações de experiência ocorrem, valorizando o significado que as pessoas dão às situações e eventos.

É certo que da apreensão intuitiva do fenômeno ao exercício de investigação do objeto faz-se necessário compreender essa trajetória em uma realidade histórica, que revela um caráter de fluidez dinâmica e isto exige o desenvolvimento de métodos que considerem essa dinamicidade. É necessário um exercício de descartar hipóteses fechadas antes da entrada em campo. Isso não implica em neutralidade, mas sim, um compromisso com a perspectiva adotada pela pesquisa, que se refaz constantemente no próprio processo de investigação, logo há espaço para a subjetividade e para a reflexividade na construção de significados (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

O universo da pesquisa estará delineado sobre o olhar dos sujeitos: os alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará- Campus Altamira. O acesso a esses alunos tem sido mediado pela Divisão de Acessibilidade (DAC). Trata-se de uma unidade administrativa institucionalizada no campus universitário de Altamira, que funciona como um núcleo de acessibilidade. A

DAC, também, é um espaço de formação que agrega grupos de pesquisa, programas e projetos de apoio à assistência estudantil e acessibilidade, visando o acesso, participação e aprendizagem de discentes com e sem deficiência.

Atualmente há vinte e quatro alunos com deficiência matriculados em cursos de primeira graduação no Campus Universitário de Altamira[1072]. É o segundo campus com maior número de alunos, seguido de Belém[1073]. Eles estão distribuídos no curso de Medicina (totaliza dezesseis alunos, nove alunos com deficiência visual e sete pessoas com deficiência física); no curso de Geografia (três alunos, uma pessoa cega e dois com deficiência auditiva). Na Pedagogia (dois alunos, um com deficiência visual e o outro deficiente físico). Nos cursos de Etnodesenvolvimento e Letras (um aluno cada, que apresentam deficiência física) e na Biologia (um aluno com deficiência visual).

Para seleção dos sujeitos está sendo considerado os seguintes critérios: maiores de 18 anos, que já cursaram o primeiro ano de graduação, disponibilidade para participar da pesquisa, bem como aceitação e interesse pelo tema da investigação. A pesquisa segue os princípios éticos de respeito e consentimento pelos sujeitos em participar da mesma como descrito na Resolução CNS 196/96:

> III.1 – A eticidade da pesquisa implica em: a) consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes (autonomia). Neste sentido, a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-lo em sua dignidade, respeitá-lo em sua autonomia e defendê-lo em sua vulnerabilidade;
> II.11- Consentimento livre e esclarecido - anuência do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previsto, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, formulada em um termo de consentimento, autorizando sua participação voluntária na pesquisa.

As primeiras ações do projeto incluíram a Revisão Bibliográfica, momento dedicado ao aprendizado e atualização dos referenciais teóricos inerentes à fundamentação e à compreensão do objeto desse estudo. Atualmemte estão sendo realizadas as primeiras entrevistas semi-estruturada, por vídeo chamadas, em virtude

[1072] O Campus Universitário de Altamira foi criado em 1987, oferta oito cursos de graduação (Pedagogia, Letras, Etnodesenvolvimento, Educação do Campo, Agronomia, Biologia, Engenharia Florestal, Medicina e Geografia)

[1073] A UFPA abrange doze campi localizados nos seguintes municípios: Altamira, Tucuruí, Soure, Salinópolis, Castanhal, Capanema, Cametá, Breves, Bragança, Belém, Ananindeua e Abaetetuba.

do período de emergência sanitária relativa à covid-19. As entrevistas se sustentam por meio de uma conversa intencional. Baseado em Witzel (1985 apud FLICK, 2004), lançamos mão de quatro estratégias comunicativas: a entrada conversacional, as induções gerais e específica e as questões ad hoc.

A pré-análise está sendo iniciada a partir da seleção do material coletado nas entrevistas, que serão organizados em uma matriz de tabulação preparada em unidades temáticas. Os dados transcritos e textualizados serão analisados com base na técnica de análise de conteúdo, do tipo temático categorial, segundo Bardin (1977) considerando algumas regras próprias do método, como a homogeneidade, a exclusão mútua, a pertinência e a objetividade. Com isso é possível levantar categorias cujas significações podem ser agrupadas em eixos temáticos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar, baseado em uma pré-análise, que as experiências de escolarização atravessam as construções psíquicas dos discentes, ditam moralidades e criam valores orientando seu posicionamento no mundo. Não são experiências construídas em um vazio histórico e cultural. É certo pensar essas trajetórias de escolarização como resultado de uma historicidade, reveladoras de um teor simbólico e valorativo que repercuti na compreensão da própria escolarização e da própria compreensão de deficiência. Por meio delas uma determinada compreensão de si é formulada, bem como de educação, de direito, e de política.

Conhecer as experiências de escolarização desses alunos, atentando para suas trajetórias educacionais, pode nos revelar a relação entre táticas e estratégicas de aprendizado e permanência vivenciadas por estes estudantes durante o seu processo de escolarização, os fatores pessoais, educacionais e sociais impactantes nessas trajetórias, bem como as práticas educacionais e sociais que favoreceram o acesso, a acessibilidade, a aprendizagem e a permanência desses alunos, nos espaços educacionais. Questões essas fundamentais para construir uma cultura de acessibilidade no Campus Universitário de Altamira.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. (Original publicado em 1977).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

_____**Constituição Federal.** Brasília: Senado Federal, 1998.

____ Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília: MEC/INEP. 2010. Disponível em http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp. Acesso em março de 2020.

____**Resolução 196/96**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Brasília: Conselho Nacional de Saúde. 1996.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências:** destaques para o debate sobre educação. Revista Educação Especial, v. 22, n. 35, set./dez. 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** 22° Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2º Edição. Porto Alegre: Bookman, 2004.

IBGE. Nota Técnica nº 01 de 2018. Releitura dos dados de pessoas com deficiência o Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington.Bra. Disponível em: hthttps://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf. Acesso em: 30 jun.2021.

MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina e JESUS, Denise. **Educação Especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre. Editora Mediação, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os Românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ºdição, São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

9.5.48 GAMIFICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE LEITURA DOS ALUNOS DO 9º ANO DE UMA CLASSE DE INCLUSÃO

Márcia Cristina Nunes Avansi[1074]

RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa constitui em atrelar a gamificação aos recursos tecnológicos no desenvolvimento da habilidade de leitura dos/das estudantes do 9º ano de uma classe de inclusão. A gamificação associada a recursos tecnológicos pode contribuir no desenvolvimento da habilidade de leitura dos/das estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental? Essa pergunta norteou a construção deste texto que faz parte de um projeto de mestrado. A pesquisa visa responder, quais as potencialidades da gamificação sobre a habilidade de leitura dos/das estudantes de uma classe de inclusão. As estratégias metodológicas do estudo têm caráter qualitativo e exploratório, tendo como procedimento a pesquisa participante. O referencial teórico será desenvolvido por meio de uma revisão de literatura integrativa. Após a aplicação de atividades gamificada sobre artigos de opinião desenvolvida e aplicada para os/as estudantes por meio da ferramenta tecnológica na Fábrica de Aplicativos. Os/as participantes responderão questionários online cujas respostas serão submetidas à análise de conteúdo. Entre os autores que dão subsídios teóricos para este estudo estão Benvindo, Cruz, Alves, Siqueira, Souza e Paula que defendem a gamificação como estratégia viável no processo de ensino-aprendizagem. Essa estratégia utiliza elementos presentes nos games que podem ser atrelados aos recursos tecnológicos para motivar e manter os/as estudantes engajados nas atividades propostas, tornando-os protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Gamificação. Inclusão. Leitura. Tecnologia.

1 INTRODUÇÃO

O interesse sobre as potencialidades da gamificação atrelada aos recursos tecnológicos no desenvolvimento da habilidade de leitura dos/as estudantes de inclusão, surgiu em função da realidade vivenciada como professora da Educação Especial junto a uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II. Atuo como professora da Educação Especial nessa turma de inclusão, no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sou Professora de Apoio À Comunicação Alternativa (PAC). Tenho acompanhado uma aluna com deficiência neuromotora, inserida nesta turma que tem 29 estudantes. Nesta turma, três dos/das estudantes tem diagnóstico de deficiência e de um modo geral os/as estudantes, embora não tenham diagnóstico de alguma deficiência, apresentam diferentes dificuldades na habilidade de leitura e interpretação

[1074]Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI da Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR, Campus de Curitiba II. Professora do Ensino Regular na modalidade de Educação Especial - Professora de Apoio a Comunicação Alternativa/PAC.
E-mail: mcrisnunesavansi@gmail.com

textual. Contudo, como são habituados com a era digital, sabem utilizar diferentes dispositivos como celulares, computadores, tablets, notebook e plataformas para jogar e/ou elaborar atividades. As estratégias de ensino tradicionais não os motivam para aprendizagem, fato que demanda transformar o como ensinar para atender aos anseios e necessidades de todos/as estudantes.

A autora Alves (2014) ressalta que para atender as necessidades dos/das estudantes, o educador precisa transformar a sua prática pedagógica, identificando novas concepções de como e para quem ensinar, tendo em vista que os/as estudantes inseridos no contexto escolar vivem em uma sociedade em que a Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) permite o acesso a diferentes informações e a interatividade. Para Valente (2014), as TDIC favorecem o processo de ensino-aprendizagem, os/as estudantes por meio da mediação docente entre estudante-conteúdo e a realidade social de forma problematizadora, tornam-se ativos e protagonistas do seu conhecimento. As TDIC permitem o acesso a diferentes plataformas digitais que oportunizam a criação de atividades gamificadas, favorecendo que todos/as estudantes participem e sejam protagonistas na construção da sua própria aprendizagem.

Neste contexto, percebe-se que as TDIC estão presentes no cotidiano e que há demandas de novas metodologias de ensino, consideradas como metodologias ativas, dentre elas a gamificação. Segundo ALVES (2015) a gamificação é uma alternativa viável e emergente na educação, que atende aos anseios dos/as estudantes por utilizar elementos presentes nos jogos em contexto educativos. Essa estratégia pode motivar e engajar os/as estudantes na realização das atividades referentes aos diferentes conteúdos curriculares.

Este projeto foi alimentado pela realidade vivenciada a partir de práticas de ensino ativas. No trabalho colaborativo entre professora do ensino comum e da educação especial. Na sala de aula, notou-se que os/as estudantes podem ter um papel ativo na aprendizagem por meio de atividades que utilizam elementos dos jogos/games, sejam de forma individual e/ou em equipe. Recursos como plataformas digitais como o Jamboart (lousa digital), permitem a interação nas anotações e a interatividade dos/as estudantes na educação remota, instigaram o estudo, sobre a gamificação na leitura como forma de contribuir para minimizar e/ou superar as dificuldades destes estudantes na habilidade de leitura.

O pressuposto que sustenta essa iniciativa diz que a gamificação pode desenvolver a habilidade de ler ao despertar o gosto pela leitura de artigos de opinião dos/as estudantes desta turma de inclusão. Na busca dessa indagação tem-se os objetivos da pesquisa que envolvem: Investigar as potencialidades da gamificação no desenvolvimento da habilidade de leitura dos/as estudantes do 9º ano de uma classe de inclusão. Os objetivos específicos visam, Identificar os hábitos de leitura dos estudantes, os assuntos que gostam de ler por meio de questionário, desenvolver e aplicar um plano de atividade gamificada com o gênero textual artigo de opinião com a estrutura de um game por meio da criação de atividade gamificada na Plataforma Fábrica de Aplicativo. Dessa forma, percebemos de acordo com Rodrigues (2019) que a gamificação pode ser uma estratégia de ensino inclusiva que permite que todos/as estudantes aprendam de forma motivadora, ficando engajados nas atividades, tornando-se protagonistas da sua aprendizagem.

2 A GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A inclusão segundo Rabelo (2012) é um processo que exige a integração de todos os envolvidos no contexto educativo gestores, educadores, funcionários, estudantes e familiares. Este processo demanda o pensar coletivo a respeito de quem são os/as estudantes e de como aprendem, isto é quais estratégias e recursos de ensino são necessárias para que os conhecimentos sejam apropriados para os/as estudantes, independentemente das suas especificidades. Os educadores e a equipe diretiva podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem no que diz respeito a reinventar, prover e prever os recursos necessários para que de fato ocorra um trabalho inclusivo para todos/as estudantes, não apenas para aqueles/as considerados o público alvo da Educação Especial. Ao desenvolver as potencialidades dos/as estudantes, pretendemos garantir os preceitos da inclusão em que todos aprendem juntos.

A inclusão é um processo que demanda um olhar específico a respeito do desenvolvimento das potencialidades e da aprendizagem de todos/as estudantes. Na garantia de que os/as estudantes, público alvo da Educação Especial tenham garantido seu direito de acesso e permanência com sucesso na escola regular. A Lei de Diretriz e Base da Educação Nacional LDB nº 9394//96 e a Declaração de Salamanca (1994) indicam que cabe à escola prever e prover todos os recursos para que os/as estudantes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

público alvo da Educação Especial possam aprender junto aos demais estudantes inseridos no ensino regular, sendo respeitadas suas singularidades.

A Lei de Diretriz e Base da Educação Nacional LDB nº 9394//96, Artigo 59, estabelece que cabe ao sistema de ensino assegurar, aos/as estudantes com necessidades educacionais especiais, currículo, métodos, recursos de ensino e organização específica para o seu atendimento (BRASIL, 1996). Na Declaração de Salamanca (1994) Artigo 3º, é enfatizado que quando a escola coloca em ação estes preceitos favorece o princípio da escola inclusiva em que todos os/as estudantes devem aprender juntos, respeitando-se suas peculiaridades. São diretrizes que nos permitem entender que a inclusão é direcionada para atender todas as necessidades educacionais de todos/as estudantes, independentemente de apresentarem um diagnóstico, mas para os/as que venham a precisar de estratégias e recursos diferenciados de ensino para aprenderem.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. O atendimento Educacional especializado é uma modalidade de ensino que deve favorecer a interação, disponibilizar estratégias e recurso didático-pedagógicos às pessoas com necessidades educacionais especiais, uma vez que a elas está reservado o direito a uma educação de qualidade e sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008). A pessoa com deficiência, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015, Artigo 2ª), tem impedimento de longo prazo, nas dimensões física, mental, intelectual ou sensorial. Essas condições demandam cuidados diferenciados e em relação às práticas pedagógicas, requerem o ensino pautado nas necessidades educacionais especiais específicas a cada pessoa (BRASIL, 2015). O professor ao buscar um ensino que respeite as singularidades de todos/as estudantes favorece práticas inclusivas em que todos/as são beneficiados.

Segundo Camargo (2017) a inclusão é uma prática social, que envolve a atitude para perceber o outro, num contexto de diversidade, agrega a construção de novas metodologias, recursos de ensino para atender, tanto o comum, quanto o específico entre os/as estudantes. Essas práticas podem estar associadas com as tecnologias que são recursos de ensino que permitem dinamizar o como ensinar. Segundo Vilaronga e Mendes (2014) o fazer docente pode ser ressignificado por meio de metodologias ativas de ensino que podem estar associadas às Tecnologias Digitais de

Informação e Comunicação (TDIC), as quais oportunizam transformações no modo de viver e estudar. Mesmo em tempos e espaços diferenciados as pessoas podem estar conectadas e participar do processo de ensino-aprendizagem.

As metodologias ativas consistem em uma proposta de ensino defendida por diferentes autores, como Morán (2015) e Valente (2017). Dentre estas está a gamificação. De acordo com Alves (2015, p.98) a "gamificacão não é um jogo, é a utilização estética de pensamento baseado em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas". As atividades gamificadas possibilitam que os/as estudantes interajam e realizem um trabalho colaborativo de forma dinâmica e engajadora. Essa estratégia segundo Cruz (2017), insere o/a estudante como protagonista nos processos de ensino e aprendizagem de diferentes conteúdos curriculares. No desenvolvimento da habilidade de leitura de artigos de opinião sobre temas de interesse dos/as estudantes, a gamificação por meio dos recursos tecnológicos, pode ser um meio eficaz para que todos/as estudantes adquiram o gosto pela leitura e desenvolvam habilidades de leitura.

A prática de leitura na Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017) deve estar interrelacionadas as práticas de uso e reflexão, permitindo ao/a estudante "[...] fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais" (BRASIL, 2017, p.72). O trabalho de leitura com gênero textual, artigo de opinião, pode propiciar experiências que desenvolvam a habilidade de ler e sensibilidades para os fatos que acontecem na comunidade, cidade e no mundo. Essa estratégia pode também desenvolver o pensamento crítico para posicionar-se, diante de diferentes textos opinativos de forma ética e respeitosa (BRASIL, 2017).

3 METODOLOGIA

Os passos metodológicos da pesquisa aqui proposta são de caráter qualitativo e exploratório. Dessa forma, o processo do estudo é o foco principal da pesquisa, sendo o ambiente e os/as estudantes a fonte direta dos dados (PRODANOV, 2013). As interpretações dos dados são descritas para descobrir novos aspectos com relação à situação estudada, que por ser ainda pouco estudada, adquire viés exploratório (FLICK, 2019). Quanto à natureza é uma pesquisa aplicada que, segundo Appolinário (2011),

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

visa resolver uma situação-problema concreta que surge no próprio contexto profissional. Neste viés, serão elaboradas atividades gamificadas por meio de ferramentas tecnológicas na leitura de artigos de opinião. Participarão estudantes do Ensino Fundamental II, 9º ano turma de inclusão, com 29 alunos/as de uma Escola Pública, situada ao Norte do Paraná. Pretende-se que a gamificação proporcione o gosto e desenvolva a habilidade de leitura. Será criado um produto final com a elaboração de um livro digital que mostre a aplicação destas atividades. O referencial teórico será desenvolvido com base na revisão de literatura integrativa, que envolve a análise ampla da literatura em livros, artigos, dissertações e teses a respeito de estudos anteriores sobre a gamificação na aprendizagem. A construção de dados ocorrerá por meio de questionários, o primeiro para diagnosticar as dificuldades dos/as estudantes para leitura. Em seguida ocorrerá a aplicação da atividade gamificada na leitura de artigos de opinião por meio de um aplicativo a ser construído pelas pesquisadoras na Fábrica de Aplicativos. Para a criação da atividade no aplicativo, serão utilizados elementos dos jogos, um game para trabalhar com a leitura de artigos de opinião. Um segundo questionário, pós uso do aplicativo, avaliará a satisfação dos/as participantes com as aulas e com o uso da atividade gamificada.

Os dados serão analisados sob a análise de conteúdo de Bardin (2016). Trata-se de uma técnica de análise de conteúdo que visa decodificar as respostas dos questionários a partir do tratamento descritivo para chegar à objetividade na interpretação dos dados. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção com indicadores quantitativos ou não. Esse procedimento tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas referentes ao estudo por meio das mensagens transmitidas nos questionários (BARDIN, 2016).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores que subisiam o aporte teórico desta pesquisa mostraram nos seus estudos que a gamificação é uma estratégia viável no processo de ensino-aprendizagem por utilizar elementos presentes nos games. Eles entenderam que atividades atreladas aos recursos tecnológicos podem motivar e manter os estudantes engajados nas atividades propostas, tornando-os protagonistas do seu aprendizado. Esta pesquisa seguirá as normas éticas da pesquisa com seres humanos previstas na

Resolução 466/12-CONEP, e já foi aprovada por um CEP sob o CAAE 46336921.0.0000.9247. Portanto, espera-se que o processo da pesquisa e seus resultados contribuam para o desenvolvimento de ações pedagógicas e que some na literatura sobre o assunto, haja vista a escassez de referencial teórico sobre a gamificação no desenvolvimento da habilidade de leitura, sobretudo voltada para os/as estudantes com necessidades educacionais.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científic**a. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295p..

ALVES, L. R. G. A cultura lúdica e cultura digital: interfaces possíveis. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 101-112, jul./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7873. Acesso em: 26/03/21.

ALVES, F. Gamification - **como criar experiência de aprendizagem engajadora**: um guia completo do conceito a prática. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: DVS. Editora, 2015. Disponível em: https://inovaeh.sead.ufscar.br/cursos/gamificacao-para-a-educacao. Acesso em: 26/03/21.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 16/03/21.

_____.Ministério da Educação/SEESP**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

_____.**Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. Educ**., Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001. Acesso em: 16/03/21.

CRUZ, Tatiane Gonçalves. Gamificação: **contribuições para o desenvolvimento de habilidade de leitura.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7020191. Acesso em 16/03/21.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2012. 200 fls. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf?sequence=1. Acesso em: 15/03/21.

RODRIGUES, Ingrid Benites Guntendorfer. **Gamificando na vida real**: Modelando a teoria para a prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Ciências e Novas Tecnologias, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2019. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4783. Acesso em: 15/03/21.

VALENTE, J. A. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais.** v. 1, n. 1, 2014, p. 141-166. Disponível em: http://www.revista.unifeso.edu.br/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17 . Acesso em: 15/03/21.

VILARONGA ,Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812014000100008. Acesso em: 16/03/21.

9.5.49 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EJA: UMA QUESTÃO DE PARCIALIDADE MEDIANTE A LEI Nº 13.541/09

Beatriz Pereira dos Santos[1075]

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discutir e refletir sobre a lei nº 13.541 que proíbe o consumo de cigarros, cigarrilhas, cachimbos, charutos e todo e qualquer derivado fumígeno no ambiente educacional sob uma perspectiva de gestão democrática. O estudo em questão foi vivenciado na educação de jovens e adultos do Município de São Bernardo do Campo, pertencente ao Estado de São Paulo, colocando uma série de discussões perante a diversidade de alunos que esta modalidade de ensino acaba por acolher, repertoriando inúmeras situações que abrange a realidade de muitos educandos. A natureza da pesquisa é qualitativa e realizada a partir da observação e referenciais bibliográficos que embasaram os seus pressupostos, assim como Crepaldi (2017); Saviani (2012); Leme (2009); Souza (2009), que compartilham sobre a ideia de gestão democrática frente à resolução de conflitos educacionais, como uma forma de minimizar problemas e envolver os sujeitos nas ações ocorridas na escola. O artigo inicia com uma breve explanação histórica sobre está modalidade de ensino no Brasil, passando para seu funcionamento no Município de São Bernardo do Campo e trazendo posteriormente suas particularidades que acompanham o universo educacional, perante a lei supracitada. Concluindo que por diferentes momentos, o aluno está diretamente envolvido nas ações ocorridas dentro da escola, colocando o protagonismo em evidência por meio da dialogicidade, seja como orador da turma, membro de conselho, grêmio estudantil, enfim fazendo parte e decidindo juntamente com todos os integrantes da escola, fazendo de fato uma gestão democrática, trazendo transparência e confiabilidade em todo o processo escolar existente na eja.

Palavras-chave: Gestão democrática. Dialogicidade. Resolução de conflitos.

INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu da proposta da disciplina gestão escolar e demandas sociais contemporâneas, ministrado pelo Programa de Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo, em que visou discutir a educação, sobretudo a função social representativa das instituições educacionais acerca do mundo contemporâneo, envolvendo e fazendo relações com as possíveis demandas escolares acerca dos conflitos existentes.

Pensando em todo conteúdo estudado, diante das leituras, reflexões e discussões em aula, veio à proposta da escrita de um breve texto que conseguisse contemplar os objetivos da disciplina em torno de algo que fosse aplicável no âmbito

[1075] Mestranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo e beatriz.pereira@sme.prefeitura.sp.gov.br

educacional, em que pudesse ter relevância na sociedade de modo que houvesse a transformação social dos indivíduos.

Trazer a educação de jovens e adultos nesta discussão é ressaltar a importância desta modalidade de ensino na formação de pessoas que em algum momento da vida se perdeu para turbulentas situações cotidianas, não conseguindo acesso em idade própria, seja para o sustento da família, nascimento de um filho sem planejamento ou até mesmo situações de vulnerabilidade que fizeram o aluno abandonar os estudos. Todos os contextos fazem parte desta modalidade de ensino e de fato é tratado por sua singularidade, apesar que na prática nem sempre foi assim, pois por muitos anos foi colocado de lado, recebendo um tratamento separado da educação básica.

No sentido deste pensamento é que os alunos acabam por adentrar neste universo da eja, com sentimento de exclusão gerando inúmeras adversidades para a escola que muitas vezes não consegue captar a essência do problema e com demais alunos, pois a diversidade está instaurada a partir do momento que se pertence a um lugar ou local de origem gerando ainda mais conflitos e resistência de todas as partes.

O artigo discute as dificuldades que os alunos da Rede Municipal de São Bernardo do Campo da Educação de Jovens e Adultos têm enfrentado em relação à Lei nº 13.541/09 que dispõe sobre o consumo de cigarros e derivados no ambiente escolar. Tal medida se expande por todo território Nacional seja público ou privado, porém o artigo em questão se pauta apenas na realidade assistida em uma determinada unidade educacional do Município supracitado, por isso que as discussões se pautam em conhecer a realidade da educação de jovens e adultos no Brasil, perpassando por suas especificidades, conflitos, problematizações e suas resoluções em torno da lei.

Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

De acordo com Pierro, Joia e Ribeiro (2001) os movimentos em torno da educação de jovens e adultos começam a se revelar em meados da década de 40, mas tomou iniciativa após dez anos da constituição de 1934 em que mobilizações apareceram mais concretamente, tendo preocupações com as camadas populacionais mais vulneráveis que foram excluídas da escola. Contudo fundos serviços e campanhas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

começam a aparecer para a erradicação do analfabetismo, colocando e elevando a especificidade do jovem adulto em relevância a sua existência de sujeito no mundo.

Beisiegel (1997), contribui e exemplifica sobre a Campanha de Educação de Adultos ocorrida em 1947, tendo pleno entendimento que a alfabetização era necessária para a emancipação de todas as pessoas para se alcançar na elevação educacional do país. A educação do jovem adulto conseguiria se igualar na educação básica juntamente com as crianças, padronizando o ensino em um mesmo processo, de modo a não haver distinção dos níveis de escolaridade.

Todos os processos instaurados durante as campanhas em prol do analfabetismo conseguiram ter alguns desdobramentos que fizessem refletir e discutir sobre o assunto, mas sem nenhuma proposta específica que contemplasse o adulto, isso só aconteceu no início dos anos 60 com os movimentos regionais que Paulo Freire fazia em torno de suas próprias experiências que começaram a ganhar proporções ligadas ao âmbito governamental, pois programas instituíram articulados com movimentos sociais e sindicais, o que fizeram só crescer a causa, mas trazer uma proposta de educação crítica aos adultos que ocorresse uma transformação social, também resultou e gerou conflitos políticos pelo período militar ocorrente.

Apesar do próprio exílio do educador, ele não deixou de dialogar sobre suas propostas mesmo no exterior e aqui no Brasil seu movimento não parou, os programas instaurados na época foram encerrados e continuaram em igrejas, associações e em outros espaços de caráter comunitário que trouxeram à tona a educação popular impulsionando para metodologias específicas com características próprias do jovem adulto. Anos mais tarde houve certo incentivo do governo federal para a constituição do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que atendeu as expectativas no momento, mas por questões de avanço político, reorganização e a continuidade da alfabetização em programas da educação básica para adultos, este foi extinto por volta de 1985.

A construção pedagógica deste ensino acabou caracterizando em uma população bem específica que foi mudando ao longo dos anos, trazendo uma população mais jovem e dinâmica na sociedade em atenção ao mundo do trabalho. A cada momento histórico da sociedade a educação de jovens e adultos estaria marcada por mudanças, sempre trazendo resquícios e influências das propostas de Paulo Freire e na constituição crítica da identidade do sujeito adulto.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O atendimento mais específico ficou a cargo do supletivo, além do adulto analfabeto que não conseguiu concluir seus estudos em idade própria, começaram a aparecer outras demandas e uma delas em referência aos jovens que abandonaram o ensino regular para trabalhar ou que estavam fora de seu ano/ciclo, fica claro e evidente que este público está à procura de uma melhor colocação profissional, são filhos, pais e irmãos de alguém que dependem de seu desempenho e atuação em família para a sobrevivência.

A Educação de Jovens e Adultos em São Bernardo do Campo

A educação de jovens e adultos de São Bernardo do Campo se baseia na concepção de Paulo Freire, colocando a dialogicidade e a emancipação do sujeito como fatores relevantes no processo de construção do conhecimento, em uma ação chamada de situação limite, o ponto de partida para o ensino, construindo seus conhecimentos com base em ocasiões políticas, econômicas, sociais e culturais, dialogando e interagindo no espaço em que reside. Conforme segue:

> Nesta perspectiva, o conhecimento é construído de forma integradora, relacional e processual em que o sujeito é o protagonista de sua própria história. Ele não está deslocado de um projeto de vida, de sociedade e de uma visão de mundo, não é algo estático, pronto, isolado do tempo histórico e das relações econômicas determinantes. Conhecer é descobrir, construir e humanizar. Uma das finalidades da educação é humanizar, trazendo uma visão de mundo mais igualitária e mais justa, pois o homem interage com o meio social mediado pelo diálogo e, portanto, busca sua autotransformação e a transformação da realidade (sentido ontológico). Esse conceito é a forma como o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, desta forma, produz conhecimentos (SBC, 2012, p.37).

Na concepção da dialogicidade em que a educação é vista pelos profissionais envolvidos nesta modalidade de ensino como prática da liberdade, resultando posteriormente numa ação transformadora de confiança e comprometimento, que acaba por gerar ao sujeito esperança de postergar algo melhor em sua vida. Dessa maneira o aluno da eja é visto de uma forma singular com todas as especificidades que a modalidade exige, como parte integrante da educação básica.

É bem complexo o processo educacional da educação de jovens e adultos ao longo dos anos, uma vez que as diretrizes oficiais se referiam a essa modalidade de

educação como MOBRAL e, em outros períodos, como supletivo, chegando finalmente à denominação atual que é EJA.

Pelo fato da escola estar localizada na cidade de São Bernardo do Campo, com a chegada da indústria automobilística nos anos 1950 houve interesse na ampliação da educação com todo foco na educação técnica, isto é, voltada para o trabalho, mais tarde nos anos 1970 a cidade cria o PAMJA (Programa Municipal de Jovens e Adultos), voltado somente para os funcionários municipais e o PAC (Programa de Alfabetização e Cidadania) especialmente para os munícipes que mais tarde acabou se tornando o PROMAC (Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania).

Em meados de 2007 veio à construção da primeira proposta curricular da EJA, passando a responsabilidade para a Secretaria Municipal de Educação com oferta garantida da educação profissional com diversos cursos profissionalizantes como a construção civil e o curso de corte e costura enfatizando a elevação da escolaridade, chegando atualmente aos documentos oficiais que intensificam com as Diretrizes Curriculares que constam neste artigo e os Catálogos profissionalizantes.

O currículo da educação de jovens e adultos se pauta na possibilidade da plena integração de saberes a luz de uma metodologia de projetos que ressignifica o ambiente escolar, trazendo aos educandos a reflexão sobre a realidade em que vivem para a sua própria transformação, por isso a dialogicidade como princípio.

Do Conflito à Parcialidade

Vindo de um contexto histórico a escola tem recebido muitos jovens de quinze a dezessete anos, que cresceram e crescem em uma sociedade na qual, muitos foram excluídos. Dadas às circunstâncias, muitos chegam com rebeldia e resistência ao não cumprimento as regras da unidade escolar, uma delas a proibição do consumo ao cigarro em suas dependências.

Leme (2009) retrata que o diretor é peça fundamental para o bom funcionamento da unidade escolar, pois é ele que vai deliberar ações que possam compartilhar com os demais protagonistas escolares, passando confiança a todos os envolvidos nas ações em uma relação de compromisso, para que a escola não se torne um local permissivo, cheio de conflitos. Por isso que a atuação precisa ser constante e diária, a parceria entre gestão e docente também necessita de um olhar mais cuidadoso, pois

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

se não existe diálogo entre as partes, não tem como legitimar suas ações perante os alunos.

Inicialmente a direção sempre foi dispersa com a eja, tratando como um fragmento anexado ao complexo escolar, mas como a sociedade está em constante transformação, houve muita resistência quanto à lei e da forma como foi passada para os alunos. Os professores também foram resistentes, pois não tiveram respaldo algum, somente que teria que ser cumprida a legislação.

Souza (2009, p.127), afirma que “não parece possível erradicar o autoritarismo sendo autoritário, construir o diálogo sendo demagógico, superar a violência agindo de forma preconceituosa”.

Segundo Saviani (2012, p.77), “se é razoável supor que não se ensina democracia por meio de práticas antidemocráticas...”, por isso foram propostas algumas alternativas para tentar conter os alunos em suas ações, pois os meios utilizados pela gestão escolar para que de fato se cumprisse a lei acabaram não agradando os educandos que começaram a ficar muito exaltados.

As ações impostas pela gestão escolar, uma vez que não eram cumpridas as regras por parte dos alunos, foi o fechamento de todos os acessos à área externa, o que ocasionou em tumulto nas salas e corredores com vários educandos fazendo uso do cigarro nesses locais, remetendo-se ao caos.

Os educadores ficaram amedrontados com todas as incitações por parte dos alunos, pois dar aula acabou virando uma tarefa bem difícil. Ainda pudera atrelar ao fato de uma situação ocorrida em uma escola do Município de Suzano, em que professores e alunos foram alvejados por ex- estudantes. Perante este ocorrido, os educandos pareciam mais seguros de si quanto aos enfrentamentos, pois faziam gestos e coagiam os professores.

Leme (2009) coloca muito bem quando dialoga quanto às punições dos alunos perante as faltas cometidas, trazendo a suspensão, transferência ou expulsão não sendo o melhor caminho para a resolução da problemática, pois tal ação acaba por gerar um círculo vicioso de violência e exclusão. Ainda a autora traz a ideia que tal medida seja justificada se as ações dos alunos representarem ameaça à integridade física de todos os envolvidos.

Com a vulnerabilidade dos professores algumas faltas começaram a surgir, de modo que a rede de São Bernardo do Campo não está preparada para suprir tamanha

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

demanda de ausências dos educadores em todo o Município, porém a realidade da educação de jovens e adultos é não aceitar um novo professor para cobrir as ausências, pois os alunos imediatamente se colocam fora da sala de aula e muitos outros acabam por irem embora.

A relação de afetividade e cumplicidade entre professor e aluno da eja é bem clara, pois os vínculos que foram se construindo ao longo do semestre fica bem evidente quando existe a não aceitação de outro profissional para dar aula, sendo visível a forma como isso ocorre, pois para o aluno adulto a figura do professor como ser único naquele momento ainda existe, não aceitando em nenhuma hipótese outro.

Crepaldi (2017) ressalta que antigamente os valores agregados à família passaram a ter um peso maior para a escola que carrega responsabilidades morais e sociais com os alunos em uma sociedade que demanda inúmeras situações, sendo uma delas a falta de afetividade entre os pares. Muitas vezes tal relação se estabelece na escola e não em família, fazendo com que o aluno consiga seu espaço e lugar somente na escola.

Diante das situações na respectiva unidade escolar que estavam comprometendo a integridade, aprendizagem, entre outras ações de cunho educacional, a gestão passou a dialogar com maior afinco as questões pertinentes à lei 13.541/09, trazendo os professores para discutir a temática em que colocam a saúde e qualidade de vida como conteúdo a ser tratado, atrelado às causas e consequências que o uso do cigarro pode acarretar na vida das pessoas, ressaltando a partir de então a prática da gestão democrática.

Os alunos foram convidados a fazerem parte do conselho de escola dialogando com demais colegas e gestão escolar sobre o assunto tratado e em formatos de assembleias com a participação de todos os personagens educacionais envolvidos naquele espaço, fazendo primeiramente um trabalho de conscientização com os alunos, após levantando a problemática e mediando a situação para que a resolução do problema seja acordada com todos e por todos.

Leme (2009) dialoga sobre a importância de reuniões ou assembleias periódicas no espaço escolar para discutir com os alunos as regras e condutas, com princípios que tenham por base a discussão sobre respeito e justiça fazendo com que fique claro as questões explicitadas obtendo o entendimento dos alunos perante as questões para que os mesmos tenham comprometimento com a elaboração e decisão.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Todos os diálogos realizados neste percurso ajudaram os educandos a se respeitarem, entenderem que na sociedade todos têm direitos, mas também deveres a cumprir sem ultrapassar o limite do outro, conseguiram achar conjuntamente uma solução que pudesse contemplar todos os envolvidos para que os processos existentes na escola fossem concluídos durante o ano.

Após os movimentos realizados na escola, os alunos passaram a seguir as regras e tornaram o convívio melhor. A unidade escolar refletiu sobre a importância de dialogar com seus pares e mediar às problemáticas existentes, tendo jeitos e maneiras de resolver situações que afligem o contexto escolar de uma forma mais branda e aplicável a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mencionado no presente artigo veio para refletir situações cotidianas que abrangem a educação de jovens e adultos, uma vez que a mesma faz parte do ensino básico e que por muitas vezes é deixada de lado. Assim como qualquer outra modalidade de ensino a eja também possui suas fragilidades que tendem a ser ouvidas e discutidas no âmbito escolar.

Na unidade deste município foi constatado um forte aumento de fumantes entre os estudantes mais jovens que procuraram a escola de um ano para o outro, oriundos de evasão e exclusão escolar, trazendo consigo atitudes de revoltas, não tendo nenhum controle ou limites perante suas atitudes, causando e gerando um período de desconforto para a gestão escolar e demais estudantes.

Os alunos são de diferentes regiões trazendo uma cultura que expande por todos os cantos da escola, em que a aprendizagem se torna recíproca e é com essa representatividade que toda a documentação pedagógica respaldada pelas Diretrizes Curriculares da Eja se torna mais evidente e atuante, propagando em uma formação concreta e significativa.

A dialogicidade que a escola contextualizou durante os conflitos, foi ficando mais claro na visão do aluno que conseguiu entender a real importância do seu papel na sociedade enquanto cidadão pertencente a um lugar e local de origem, apagando todo aquele sentimento de exclusão que o mesmo veio passando durante muito tempo na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sua vida escolar e social e que acabou gerando muita revolta, somente validando esse momento.

Toda perspectiva de ensino na Rede de São Bernardo do Campo parte de um currículo crítico libertador que ilustra bem a realidade do aluno para sua progressão e transformação na sociedade, por isso coloca o professor como ouvinte para obter uma escuta cuidadosa e conseguir entender essas falas que na maioria das vezes é um pedido de ajuda, incitando que algo está errado ficando mais evidente e relevante ao passar dos dias e que precisa ser olhado com mais apreço para não sair do controle.

A situação perante a lei nº 13.541/09, apenas foi mais um disparador para mostrar que novas realidades surgiram em torno da comunidade escolar e que precisava passar por renovações e ajustes que conseguissem contemplar a todos, a ponto de atender as especificidades de cada segmento sem infringir regras ou lei.

Quando o ser humano se depara com o novo, vêm com ele privações, medos, angústias, enfim sentimento de vulnerabilidade que os conflitos que estão sendo vivenciados acabam por transmitir, por isso que a melhor opção para se chegar até aquele aluno jovem e adulto foi o diálogo, fazendo falar sobre aquilo que não estava bom e mediando as discussões em formato de plenária para que o próprio conseguisse achar a melhor maneira de suprir as divergências existentes sem infringir qualquer regra, além de entender que a melhor solução é a empatia para conseguir enxergar além do próprio eu, respeitando e valorizando o outro.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, C. R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. ja/abr. 1997, p. 26-34, 1997 Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04_04_CELSO_DE_RUI_BEISIEGEL.pdf. Acesso em 11 abr. 2020.

CREPALDI, E. M. F. A importância da família na escola para o desenvolvimento do aluno. In: EDUCERE: 13, 2017, Curitiba. **Anais**... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017. p. 11732- 11744.

LEME, M. I. S. A Gestão da violência escolar. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 9, n. 28, p. 541-555, jul. 2009. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3322>. Acesso em: 28 jun. 2021. doi:http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i28.3322.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O. ; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES** [online]. 2001, v. 21, n. 55 [Acessado 28 Junho 2021] , pp. 58-77. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>. Epub 27 Ago 2001. ISSN 1678-7110. https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005.

SAVIANI, D. Escola e democracia II: Para além da teoria da curvatura da vara. In: SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012, 42a. ed., p. 59-80.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Diretrizes Curriculares da Eja**. Disponível em: https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/orientacoes_gerais_2/Diretrizes_Curriculares_2012.pdf. Acesso em: 11 mar. 2020.

SÃO PAULO (estado). Lei nº 13.541, de 07 de maio 2009. Portal da Alesp – governo estadual. 2009. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2009/lei-13541 07.05.2009.html. Acesso em: 11 abr. 2020.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista** [online]. 2009, v. 25, n. 3 [Acessado 28 Junho 2021] , pp. 123-140. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>. Epub 18 Jan 2010. ISSN 1982-6621. https://doi.org/10.1590/S0102-4698200900030000

9.5.50 IMAGEM E O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO NA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

Juliane Garcia[1076]

Vagner Rogério dos Santos[1077]

RESUMO

Comunicar-se sempre foi um processo inerente no ser humano e, desde os primórdios, sempre apresentou a necessidade de regras contextuais e representações gráficas para que a mensagem pudesse ser assimilada entre o emissor e o destinatário da informação. Um sistema de código linguístico é a escrita que atua como agente facilitador na transmissão da mensagem e quando contextualizado permite a compreensão do signo. Sob a luz da semiótica a comunicação é um sistema estruturado de signos e códigos. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) podem ser um diferencial no processo de aprendizagem e comunicação promovendo uma profunda renovação dos saberes construídos nos espaços educativos a partir do uso de recursos para transmitir o conteúdo com novas abordagens e propostas para construir manifestações linguísticas. Este estudo pretende mostrar como as tecnologias de informação e comunicação quando absorvidas pela Tecnologia Assistiva podem proporcionar maior versatilidade e autonomia nos processos de Comunicação Aumentativa e Alternativa, assim como, as imagens, quando aplicadas de forma contextualizada, tem o poder de contribuir e simplificar o acesso à comunicação, inclusive, representando estado emocional por meio do sistema visual gráfico de emoticons, auxiliando na manifestação de desejos, aspirações e emoções até então não contemplados pelas técnicas e métodos tradicionais.

Palavras-chave: Comunicação, Comunicação Aumentativa e Alternativa; Semiótica, Tecnologia Assistiva; Iconografia.

INTRODUÇÃO

A motivação para a elaboração deste artigo foi percorrer a proposta de explorar o elo entre as relações dos conceitos de comunicação, cognitivos e sua relação com as técnicas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e novas tecnologias, identificando uma possível aplicação das novas possibilidades de comunicação que estas apresentam, identificando os vínculos existentes entre as imagens e/ ou pictogramas da CAA que podem ser aproveitados a partir do conjunto de emoticons como uma manifestação linguística.

[1076] Mestre Profissional em Tecnologia Gestão e Saúde Ocular (UNIFESP), MBA em Gestão estratégica de Negócios (UJST), Pós-graduação em Produção Audiovisual – Projeto e Negócio (SENAC), Graduação em Comunicação Social – Rádio e TC (USJT) | juliane.jgarcia@gmail.com
[1077] Professor Doutor Docente da Universidade Federal de São Paulo/ Escola Paulista de Medicina | vagner.rogerio@unifesp.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os meios de comunicação adaptam-se e acompanham a evolução humana e a suas necessidades de interação e transmissão de informação e conhecimento e com o crescente uso das imagens no processo de comunicação este estudo pretende analisar o potencial das imagens no processo de comunicação na comunicação aumentativa e alternativa, apoiada por tecnologias de comunicação e informação.

O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO

Comunicar-se é um processo inerente no ser humano. O ato de comunicar-se pode ser entendido, a partir de um conjunto de normas, como uma resposta a um estímulo (PIGNATARI, 1981), por exemplo um estímulo sonoro, visual ou tátil.

Harold D. Lasswell, cientista político e teórico da comunicação, elaborou um modelo geral da comunicação desenvolvido a partir de uma ampliação do modelo de comunicação de Aristóteles: Emissor – Mensagem – Receptor. (MARTINO, 2014). A estrutura desse modelo responde às perguntas “Quem; Diz o quê; Em que canal; Para quem; Com que efeito?” (LASSWELL, 1948, p. 105).

Charles Osgood e Wilbur Schramm, psicólogo e autoridade em comunicação de massa, respectivamente, formularam uma estrutura diferente da apresentada por Lasswel por identificarem a possibilidade de resposta do destinatário, de forma que o destinatário também pode ser um emissor. Para os autores a ideia de interação é a ideia central do modelo proposto.

Figura 1 – Modelo de comunicação por Osgood e Schramm.

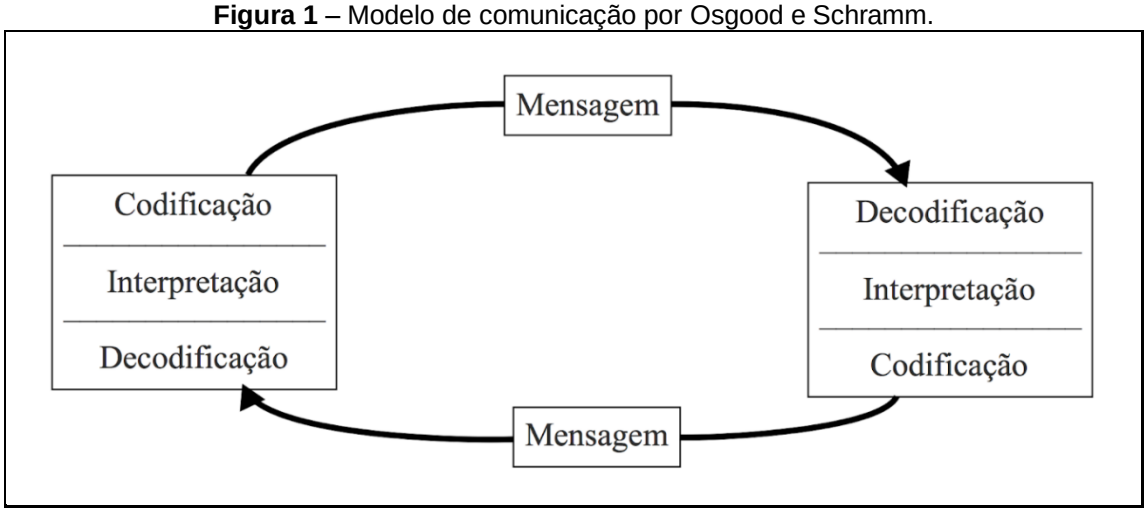

Fonte: Adaptado de MARTINO, 2014, p. 30, pelo autor.

A figura 01 elucida o processo circular entre a recepção da mensagem e a emissão de uma resposta, considerando os elementos de tradução de pensamentos e/ou ideias realizado pelo emissor de forma que a mensagem possa ser compreendida pelo receptor (codificação) e conversão da mensagem em pensamentos ou ideias significativas realizado pelo receptor possibilitando a interpretação da mensagem (decodificação) em sua estrutura de interpretação da mensagem.

O processo de comunicação demanda um emissor (emite/envia e codifica a mensagem) que, por meio de um canal de transmissão (mídia), transmitirá a mensagem (informação) almejada a um receptor (recebe e decodifica a mensagem) e a interpretação correta do conteúdo será possível caso emissor e receptor partilhem entre si o código, que relaciona os signos necessários para estabelecer a comunicação, ou seja, elementos bases de um mesmo repertório léxico e cultural. O código contextualiza a mensagem, permitindo que seu sentido seja compreendido e a comunicação aconteça (PERUZZOLO, 2015). Por meio de um sistema de regras definido – código – as letras do alfabeto, por exemplo, permitem a transmissão de informações/mensagens**.** Cada letra do alfabeto, ou seja, cada símbolo como conhecemos hoje exemplifica uma evolução no código comunicacional e demonstra a adaptação das regras de comunicação um período histórico, segundo suas regras contextuais (MIGLIARI, 2011). E a escrita atua como agente facilitador na transmissão da mensagem por permitir que emissor e receptor partilhem de uma mesma informação.

Contudo, enquanto a fala e a escrita envolvem códigos regionais, as imagens conseguem transpor a regionalidade por representar a mesma coisa em diversos lugares, como sistemas de signos que representados por imagens facilitam a comunicação, como o uso dos emoticons.

Conhecer o código é essencial para que haja comunicação entre as partes e, consequentemente, a manifestação linguística – variedades de usos da língua – possa transpor a regionalidade e ser compreendida por ambos. E as imagens, quando aplicadas de forma contextualizada, tem o poder de contribuir e simplificar, o acesso a comunicação.

COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) visa apoiar, temporária ou permanentemente, indivíduos com distúrbio (leve ou profundo; desenvolvido ou adquirido) de comunicação, que pode ser auditivo, na linguagem e/ou na fala de forma que o indivíduo tenha dificuldade de compreender e processar os sistemas de símbolos verbais, não-verbais e/ou gráficos/imagens (ASHA). Ou seja, a CAA

"centra-se, [...] na comunicação como processo cognitivo e social e pretende suplementar, complementar, aumentar ou dar alternativas para processos de comunicação de pessoas com déficits na comunicação (seja oral ou escrita)" (SANTAROSA, 2010, p.319).

As dificuldades e incapacidades de uma pessoa podem ser estimuladas pelo uso de facilitadores, entre eles a tecnologia assistiva. As tecnologias assistivas (TA), definida pela lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência visa oportunizar recursos para incluir e dar autonomia (BRASIL, 2015), a TA pode atuar no apoio ou visibilizar o processo de comunicação para pessoas com transtornos na comunicação pois permitem a interação representada na Figura 1, Modelo de comunicação por Osgood e Schramm, entre pessoas com deficiência e/ou pessoas sem deficiência interculturalmente nos processos de Comunicação Aumentativa e Alternativa e, inclusive, auxiliar na habilitação ou reabilitação da pessoa que tem deficiência.

As tecnologias assistivas atuam com protagonismo neste contexto e a a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), uma das referências que a Organização Mundial da Saúde (OMS) utiliza para a descrição dos estados de saúde (DI NUBILA; BUCHALLA, 2008), preconiza o seu uso para promover a inclusão, ou seja, estimula o uso de facilitadores sociais, como é o caso de softwares e dispositivos tecnológicos que auxiliam pacientes a otimizar suas capacidades, como a comunicação.

SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO VISUAL

Os sistemas de comunicação visual, por meio de imagens, contribuem com uma comunicação mais autônoma para as pessoas que tem distúrbio da comunicação. As imagens quando sistematizadas e, portanto, aplicadas de forma contextualizada, podem contribuir e simplificar, o acesso a comunicação. Além de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

também transpor a regionalidade por representar a mesma coisa em diversos lugares, como exemplos o as placas de trânsito, sistema de trânsito representado por imagens que oportuniza a comunicação assertiva.

O International System Of Typographic Picture Education (ISOTYPE) e o Blissymbolics Communication International (BLISS), são exemplos de sistema de comunicação visual.

ISOTYPE

O International System Of Typographic Picture Education (ISOTYPE) é um sistema organizado de signos gráficos, que tem como objetivo facilitar a transmissão da informação, e foi criado no início dos anos 20 pelo filósofo Otto Neurath. Neurath tinha como objetivo criar um idioma pictográfico internacional que possibilitaria aproximar diversos povos (BESSA, 2005).

A imagem de um sapato, por exemplo, transmite a mensagem de um objeto que deve ser calçado nos pés para povos localizados em regiões distintas e que não partilham de um mesmo código linguístico (alfabeto), contrário a palavra ‘sapato e a palavra ‘shoes’, que significam a mesma coisa, mas só serão compreendidas por indivíduos que reconheçam o código linguístico contextualizado socialmente.

Figura 02 – Modelo de pictograma no sistema ISOPYPE.

Fonte: Adaptado de BESSA, 2005, p. 1009, pelo autor.

BLISS

O Blissymbolics Communication International (BLISS), é um exemplo de comunicação alternativa e faz uso de imagens para transmitir a informação. Desenvolvido de 1942 a 1965, Charles K. Bliss trabalhou com o objetivo

de criar um sistema visual capaz de transpor barreiras da língua “o sistema é composto por símbolos gráficos, coloridos e derivado de um número básico de figuras geométricas” (DELIBERATO, 2007, p.372).

Figura 3 – Modelo de pictograma no sistema Blissymbolics

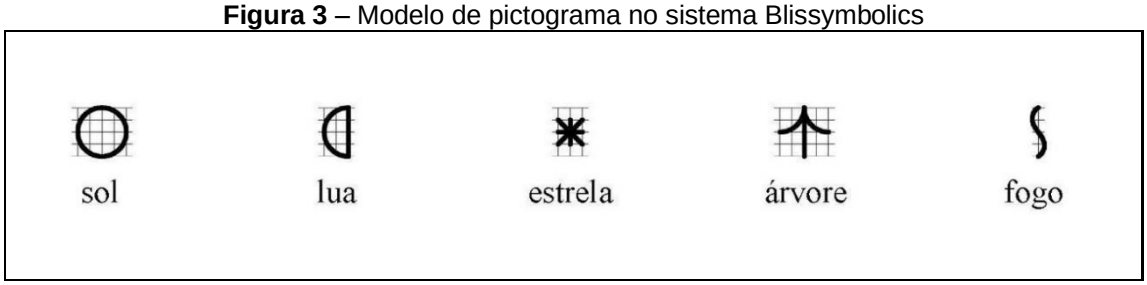

Fonte: Adaptado de CROCKFORD, 2003, p. 1, pelo autor.

Os caracteres BLISS são unidades indivisíveis, sua forma é construída em estrutura de bloco com significado semântico básico, como exemplificado na figura 03.

CONVERGÊNCIA DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Assim, um sistema de signos – código – é essencial para a transmissão da mensagem independente da base de sua estrutura, pois atua como agente mediador na compreensão da mensagem. O meio, ou seja, a mídia que transmite a mensagem, é essencial para o processo de comunicação representado na figura 01.

Diante disso, de acordo com Henry Jenkins, [...] “a convergência dos meios de comunicação impacta o modo como consumimos esses meios” (JENKIS, 2009, p. 44). Logo, se a comunicação ocorre por pictogramas ou escrita, o meio que a transmite também influencia na compreensão da informação. Jenkins afirma que, “a convergência das mídias é mais do que apenas uma mudança tecnológica. A convergência altera a relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos” (JENKIS, 2009, p. 43).

Como resultado desse processo de convergência temos as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), utilizadas principalmente por sistemas computacionais que possibilitam ou facilitam o processo de comunicação com o compartilhamento e distribuição de informações em diversos ambientes/plataformas, além de assumirem o papel de mediador do aprendizado.

Quando utilizadas de forma adequada as TICs poderão ser um diferencial no processo de aprendizagem e comunicação, promovendo uma profunda renovação dos saberes construídos nos espaços educativos a partir do uso de recursos para transmitir o conteúdo com novas abordagens e propostas para construir manifestações linguísticas.

O uso do e-mail, das redes sociais ou plataformas de mensagens são caminhos para uma nova abordagem no processo de comunicação. Essas ferramentas tecnológicas utilizam na estrutura de troca de mensagens, de forma a intensificar a percepção da comunicação, o recurso iconográfico como manifestação linguística, por permitir o uso de imagens, inclusive, possibilita transmissão de sentimentos por meio de ícones em movimento. Um exemplo desse recurso iconográfico utilizado nos e-mails e/ou nas redes sociais são os emoticons.

Os emoticons – ícones de imagem digital que têm a origem do termo na soma das palavras emoção e ícone (SAMPIETRO, 2016) – representam um exemplo de evolução no processo comunicacional e se utilizados como ícones de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), poderiam atuar como elementos inclusivos que quando associado as teorias de comunicação e semiótica atuariam no processo de comunicação como facilitadores ao utilizar símbolo que expressam emoção culturalmente adequados e com rápida compreensão da mensagem, pois "[...] rompem barreiras de origem nacionais, geográficas, tecnológicas, linguísticas, [...] e são colocados à disposição das pessoas de todas as origens, culturas e países." (DE BRITO, 2008, p. 14) alcançando larga compreensão.

O uso dos emoticons também permite a redução do número de palavras na troca de mensagens uma vez que a representação gráfica (o ícone) assume o papel comunicador.

Figura 4 – Modelos de emoticons

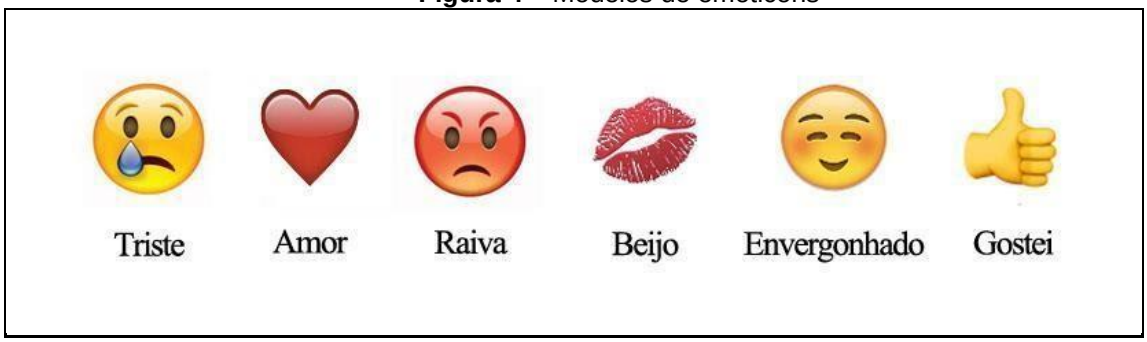

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os emoticons são códigos de uso gratuito e fazem parte do consórcio Unicode; representam estados emocionais. Na figura 4, da esquerda para a direita, temos: a) um emoticon com cara de choro, que pode representar tristeza; b) um coração vermelho, pode ser interpretado como amor; c) um rosto amuado (zangado) é que pode ser interpretado como o sentimento da raiva; d) a marca de um beijo, pode indicar que o emissor está enviando beijos ao destinatário da mensagem; e) uma face sorridente, com olhos sorridentes e com a bochecha vermelha pode representar vergonha; f) o clássico sinal de polegar para cima transmite um sentimento de aprovação, a interpretação mais comum para esse símbolo é o sentimento gostei.

As soluções e tecnologias oriundas da TIC têm sido rapidamente absorvidas pelas Tecnologias Assistivas (TA), proporcionando maior versatilidade nos processos de CAA, que podem auxiliar na manifestar de desejos, aspirações e emoções até então não contemplados pelas técnicas e métodos tradicionais. Um exemplo do que poderia representar a absorção de recursos iconográficos digitais como manifestação linguística pela CAA seria a inclusão dos emoticons, tanto fixo como em movimento, em tábuas de comunicação, para manifestar a intensidade do que é comunicado. Assim por meio da imagem a intensidade do que será comunicado poderá ser também enfatizada, proporcionando mais informação as relações subjetivas do processo de comunicação, normalmente relacionada a percepção entre emissor e receptor. Exemplo dessa possibilidade está na figura 5, que representa um modelo de aplicação do uso dos emoticons em uma tábua de comunicação.

Figura 5 – Intensidade das Imagens

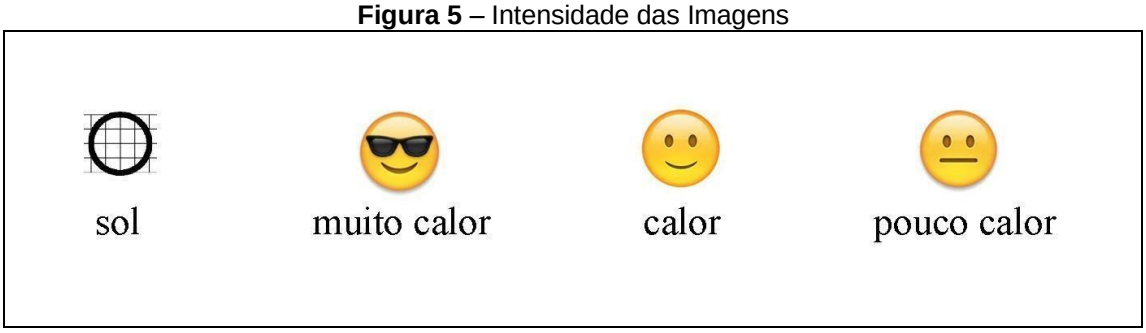

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na figura 5 o elemento sol é representado no sistema bliss com a imagem que indica a presença do sol (primeira imagem da esquerda), e com emoticons que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

referenciam a intensidade do calor, para manifestar a intensidade do calor que o sol pode proporcionar.

CONCLUSÃO

A base da comunicação tem como premissa a transmissão de uma mensagem onde a função do código linguístico é essencial para que seja possível codificar e decodificar seu conteúdo. Assim, desde os primórdios, o processo comunicacional pôde ser registrado e ter sua manifestação linguística compreendida.

Uma imagem, quando contextualizada, possibilita e contribui com o acesso a comunicação, pois a simplifica. Além disso, desde a origem do processo de comunicação, imagens são utilizadas o que atesta que o ser humano tem fácil aceitação em sua utilização.

Há uma notável e expressiva evolução dos meios de comunicação. Dos registros rupestres, primeira forma de registro gráfico da humanidade, ao uso de emoticons, como forma de comunicação gráfica que permite a transmissão de uma mensagem somada a um sentimento explícito na figura**,** o código linguístico sempre esteve presente, pois o processo de comunicação apresenta a necessidade de regras contextuais e representações gráficas (signos) para que haja a compreensão da mensagem entre as partes interessadas.

O estudo semiótico atua como intermediário para a compreensão dos elementos que abrangem o processo comunicacional, uma vez que, a semiótica preocupa-se em entender a construção do sentido em diferentes códigos de linguagem e /ou manifestações linguísticas, inclusive a linguagem digital.

A linguagem digital, estabelecida pelas Tecnologias da Informação e Comunicação e utilizada pela Tecnologia Assistiva como ferramenta para a Comunicação Aumentativa e Alternativa, estabelece uma relação intrínseca entre os estudos semióticos e os processos de comunicação iconográficos. Diante disso, os emoticons, que tem como base a junção de dois elementos - ícone e emoção - por meio de iconografia, podem atuar como agente mediador e facilitador no processo de comunicação.

Diante do exposto, o uso de recursos iconográficos digitais nas técnicas de Comunicação Aumentativa e Alternativa podem contribuir significativamente no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

processo de comunicação ao inserir manifestações linguísticas que transmitem a informação e a contextualização emocional no mesmo ícone, permitindo assim que a compreensão da mensagem seja provida de informação e emoção, esta última até então não disponível nas técnicas de Comunicação Aumentativa e Alternativa existentes.

Com o será a comunicação em 2070?

REFERÊNCIAS

ASHA. American Speech-Language-Hearing Association. **Augmentative and Alternative Communication.** Disponível em: www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Augmentative-and-Alternative-Communication/ Acesso 03 jul. 2021

BESSA, P. **Mulheres, crianças e neutros:** representações de género na linguagem sinalética**.** In: SOPCOM 2005: 4º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. 2005, Aveiro. p. 1007-1017.

BIZZOCCHI, A. **O fantástico mundo da linguagem**. Ciência Hoje, Botafogo, v. 28, n. 164, p. 38-45, 2000. Disponível em: https://rickardo.com.br/textos/AldoBizzocchi_OFantasticoMundoDaLinguagem.pdf Acesso 03 jul. 2021

BRASIL. Presidência da República. Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 28 jun. 2021

CROCKFORD, Douglas. **Lesson One:** An Introduction to Blissymbols. Blissym Language Institute, 2003. Disponível em: https://www.crockford.com/lesson1.pdf Acesso em 03 jul. 2021

DE BRITO, A. D. B. O discurso da afetividade e a linguagem dos emoticons. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, Ano 04, n. 09, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/artigos/art_audrey_brito.pdf Acesso 03 jul. 2021

DELIBERATO, Débora. Comunicação Alternativa: Recursos e Procedimentos Utilizados no Processo de Inclusão do Aluno com Severo Distúrbio na Comunicação. **Livro Eletrônico dos Núcleos de Ensino da Unesp**, 2007, Disponível em: http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%204/comunicacaoalternativa.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021

DI NUBILA, H. B. V.; BUCHALLA, C. M. O papel das Classificações da OMS-CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 11, p. 324-335, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbepid/a/gsPFtVnbyDzptD5BkzrT9Db/?lang=pt Acesso 03 jul. 2021

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. Trad. Susana L. de Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LASSWELL, H. **A estrutura e a função da comunicação na sociedade**. Trad. Gabriel Cohn. In: LYNAN, Brysin (Org). The communication of ideas. Nova York: Harper & Brothers, 1948. p.105-117. Reproduzido com permissão do Instituto for Religious and Social Studies of the Jewish theological Seminary of America.

MARMELOTTA, M. E. **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARTINO, L. M. S. **Teoria da Comunicação:** ideias, conceitos e métodos. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MIGLIARI, M. M. Do íconograma ao símbolo arbitrário: a evolução da escrita e a Matriz Visual. **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 2-13, 2011. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign/article/view/15240 Acesso 03 jul. 2021

PIGNATARI, D. **Informação. Linguagem, Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1981

PERUZZOLO, A. C. **Elementos de Semiótica da comunicação**. 3 ed. Jundiaí, São Paulo: Paco editorial, 2015.

SAMPIETRO, A. Emoticonos y multimodalidad. El uso del pulgar hacia arriba en WhatsApp. Aposta. **Revista de Ciencias Sociales**, n. 69, p. 271-295, 2016. Disponível em: https://roderic.uv.es/handle/10550/51971 Acesso 03 jul. 2021

SANTAROSA, L. M. C., org. **Tecnologias digitais acessíveis**. 1. ed. Porto Alegre: JSM Comunicação Ltda, 2010.

TEIXEIRA, V. G. A iconicidade e arbitrariedade na LIBRAS. **Revista Philologus**, Ano 20, n 58 – Supl.: Anais do VI SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2014. Disponível em: http://www.filologia.org.br/revista/58supl/008.pdf Acesso 03 jul. 2021

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) / Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pelo subsídio ao projeto: CONSOLIDAÇÃO DE EQUIPE MULTI E INTERDISCIPLINAR PARA UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO

ALTERNATIVA E AUMENTATIVA NO ESTADO DE GOIÁS. Projeto número: 88887.091029/2014-01.

9.5.51 INCLUSÃO E NEUROCIÊNCIAS COMO TEMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PERFIL DOCENTE EM FOCO

Ariane Alcalá Francisco[1078]

Carolina Magro de Santana Braga[1079]

Fabiana Maris Versuti[1080]

RESUMO

A inclusão tem sido uma temática relevante no contexto de políticas públicas relacionadas a educação. Contudo este tema ainda é parcialmente abordado no âmbito da formação de professores. Dessa forma, a literatura sinaliza a necessidade da formação continuada, cujo objetivo é oferecer maior aporte teórico e prático sobre educação inclusiva para os professores. O papel do professor como agente principal na inclusão tem sido amplamente discutido, sendo necessário o conhecimento do perfil do profissional docente. O presente artigo tem como objetivo avaliar o perfil sociodemográfico e laboral dos participantes de um programa de formação de professores em Neurociência e Educação Inclusiva. Foram aplicados questionários para o levantamento de informações acerca da atividade laboral, dados socioeconômicos e experiência e formação prévia em inclusão. A amostra foi composta de 108 professores que atuam profissionalmente na educação básica em diversas regiões do país. A maior parte dos professores participantes são mulheres, do estado de São Paulo, com formação em pedagogia ou licenciatura em ciências humanas. Dentre os participantes, a maioria atua na rede pública de ensino e relata experiência profissional prévia em inclusão, contudo 40% destes afirmaram não terem recebido formação continuada com foco em educação inclusiva. Conhecer as características sociodemográficas e da atividade laboral dos professores pode contribuir para a elaboração de ações de desenvolvimento profissional docente focadas em atender com maior especificidade as diferentes realidades da educação. Destaca-se que o presente estudo compõe um recorte específico de professores que buscaram um curso on-line com a temática Neurociência e Educação Inclusiva, o que não necessariamente corresponde a população dos professores como um todo, sendo necessários novos estudos para ampliação dos achados.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente. Perfil Docente. Professores. Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

Dentre as prioridades definidas pelo Marco de Ação de Educação 2030 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2019) está uma educação que sirva a todos os estudantes. Ações

[1078] Graduanda em Economia pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, afrancisco@usp.br
[1079] Mestranda do programa de Psicobiologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, carolinabraga@usp.br
[1080] Docente do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, fabiana_versuti@usp.br

específicas para aqueles que tradicionalmente são excluídos de oportunidades educacionais, como, por exemplo, pessoas com deficiências, também situam-se como prioridade. A educação inclusiva tem sido um tema debatido de forma mais ampla, embora ainda haja preocupações sobre até que ponto as políticas de educação inclusiva têm sido realmente implementadas (WOODCOCK, 2020).

No âmbito educacional, a inclusão, enquanto conceito amplo, pode ser compreendido como o processo que "ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes" (UNESCO, 2019, p. 13). A proposta da educação inclusiva tem sido amparada pela legislação brasileira. Entretanto, os materiais de apoio ao professor são pouco contextualizados e com orientações amplas, que dificultam sua efetivação na prática (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

Diversos fatores podem influenciar na efetividade da educação inclusiva, como atitudes e habilidades dos professores, infraestrutura, estratégias pedagógicas e o currículo (UNESCO, 2019). Neste sentido, o papel do professor é essencial para a inclusão e depende, entre outros fatores, de seus aspectos sociais, cognitivos, afetivos e comportamentais. Conhecer o perfil do profissional docente pode ser um caminho possível para elaborar ações de desenvolvimento profissional específicas para este público.

De acordo com dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), que tem como objetivo o controle da atividade trabalhista no país, dentre os empregos para docentes no Brasil, para todos os níveis de ensino, quase três quartos consistiam em postos de trabalho para professores da educação básica no ano de 2006. Isso se dá graças à obrigatoriedade imposta a esse nível de ensino e sua universalização no país. Entretanto, ao se tratar da educação especial, cujo foco de atendimento se enquadra na educação básica, esta representa apenas 0,6% dos postos de trabalho registrados para os professores do Brasil (GATTI; BARRETO, 2009).

Diante desse cenário, o presente artigo visa contribuir para discussões acerca do perfil do profissional docente da educação básica, tendo como pressuposto o enfoque principal dado ao papel dos professores nesse processo. Dessa forma, antes de identificar quais comportamentos e atitudes do docente relacionados a inclusão, é importante que seja feito um retrato mais detalhado deste profissional. Assim, a construção do perfil sociodemográfico docente consiste em um passo inicial fundamental para compreender o papel exercido profissional no campo da educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

inclusiva.

Considerando a literatura a respeito do perfil docente no Brasil, o objetivo desta pesquisa foi descrever o perfil sociodemográfico e de atuação profissional de professores participantes de um curso que tem como temática a Neurociência e a Educação Inclusiva.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Método

2.1.1 Instrumentos

A coleta de informações dos professores inscritos para o curso de difusão em educação inclusiva foi feita através de formulários on-line. Os formulários incluíam informações socioeconômicas como idade, sexo, renda mensal, com quem residia e local de residência. Além disso perguntas sobre características da formação e atividade profissional também foram aplicadas, entre elas, nível de escolaridade, área de formação, tempo de atuação docente, rede e etapa escolar nas quais atua, participação anterior em formação continuada sobre educação inclusiva e experiência profissional anterior em inclusão.

2.1.2 Participantes

Para a seleção dos participantes, foram realizados contatos com professores formados em pedagogia e licenciatura da rede básica de todas as regiões do Brasil, através de redes sociais e da divulgação do curso no site do sistema Apolo – Universidade de São Paulo. Durante o processo seletivo, foi considerada a ordem de manifestação de interesse e excluídos os inscritos que eram licenciandos ou formados em outras áreas que não fossem pedagogia e licenciatura.

Nesse contexto, a amostra contou com a participação de 108 professores, que possuem como graduação em pedagogia ou licenciatura (em ciências humanas, ciências biológicas, ciências exatas, artes e educação física), inscritos em um curso de formação em Neurociência e Educação Inclusiva. O curso foi ministrado na modalidade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

on-line, permitindo a participação de professores de todo o Brasil. Contudo, a amostra foi composta majoritariamente por professores do estado de São Paulo (76,85%) com demais estados distribuídos de forma homogênea (variando de um a quatro participantes), sendo estes: Amazonas, Bahia, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul.

2.1.3 Procedimentos

Os dados contidos no presente trabalho advêm do projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências – Psicobiologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. O projeto conta com a implementação de um curso de formação para professores em Neurociência e Educação Inclusiva. O curso foi administrado de forma on-line, com encontros semanais síncronos, com duas horas de duração, e três horas de atividades práticas assíncronas durante sete semanas. Antes do início do curso os professores responderam ao questionário de forma remota.

Todos os procedimentos tiveram início apenas após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. A pesquisa foi aprovada com o título “Neurociência e Educação Inclusiva: avaliação do efeito de um programa de formação de professores” sob CAAE: 40838820.2.0000.5407. Além disso, todos os participantes receberam termo de consentimento livre e esclarecido, que foi disponibilizado por meio dos ambientes virtuais utilizados no projeto. A concordância dos participantes deu-se por meio do ‘clique’ no botão ‘aceito’.

2.2 Resultados e Discussão

Nesta subseção serão descritos os dados obtidos nas análises de cada uma das variáveis, a partir da coleta feita pelos questionários aplicados, relacionando com os dados já descritos na literatura.

2.2.1 Sexo

Gatti e Barreto (2009) destacam a predominância marcadamente feminina nos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

postos de trabalho de profissionais da educação. Questões históricas podem ser relacionadas a esse fator, atribuindo sua origem às "escolas domésticas ou de improviso" do século XIX, na qual as funções associadas ao cuidado e orientação das crianças eram exercidas por mulheres. Com o desenvolvimento do ensino como responsabilidade do Estado no Brasil, a função de professora passou a fazer parte do quadro de funcionários públicos. Assim, o magistério caracterizou-se como principal meio de inserção das mulheres no mercado de trabalho brasileiro (VIANNA, 2001).

Além disso, outro ponto a ser considerado é o abandono frequente pelos homens da escola em busca de oportunidades no mercado de trabalho (GATTI; BARRETO, 2009). Nessa mesma linha, temos que a primazia das mulheres nessas atividades deu-se pela preferência masculina por colocações profissionais fomentadas pelo processo de urbanização e industrialização (APPLE, 1995). Assim, o panorama de gênero configura-se um componente importante para a compreensão das relações entre professores e alunos no contexto da escola, bem como para a análise do perfil docente (CARVALHO, 2018).

A Tabela 1 mostra a frequência e porcentagem da amostra dos professores participantes do curso de formação em Neurociência e Educação Inclusiva para a variável sexo.

Tabela 1 – Estatísticas descritivas para o sexo

Sexo:	Frequência	Porcentagem
Feminino	87	80,5
Masculino	21	19,4
Total	108	100

Fonte: elaborada pelas autoras

É possível observar que os dados obtidos na Tabela 1 são consistentes com os dados da literatura levantada, que aponta para a predominância feminina na docência. Comparando as diferentes etapas da educação básica (educação básica, educação infantil e ensino fundamental do 1° ao 5° ano, ensino fundamental do 6° ao 9° ano e ensino médio), é notável o mesmo padrão. A partir do levantamento feito, foi possível concluir que a predominância das mulheres é ainda maior entre os professores das etapas iniciais da educação básica, sendo estas a educação infantil e ensino fundamental do 1° ao 5° ano. Para essas etapas, dentre os docentes participantes do estudo, as mulheres totalizaram 89%. Por outro lado, dentre os professores participantes que atuam nos anos finais do ensino fundamental, que compreendem o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1° ao 6° ano, bem como no ensino médio, a predominância feminina caiu para 65%.

2.2.2 Idade

Em relação a idade, a média encontrada a partir da amostra utilizada para o presente estudo, foi de 37 anos (desvio-padrão = 9,58; mínima = 22; máxima = 66). Esses dados dialogam com Polena e Gouveia (2013), que encontraram para seu estudo sobre o perfil do professor (de 2007 a 2011) uma faixa etária predominante de 30 a 49 anos.

A Tabela 2 ilustra a distribuição da idade para cada etapa da educação básica. A partir dos dados nela contidos, é possível observar homogeneidade para a idade média do profissional independentemente de sua etapa de atuação. Além disso, as idades mínimas encontradas se mostram bem próximas, o que é condizente com o tempo necessário para a formação inicial docente.

Tabela 2 – Estatísticas descritivas para a idade em cada etapa da educação básica

	Etapa			
	Educação Infantil	Ensino Fundamental (1° a 5° ano)	Ensino Fundamental (6° a 9° ano)	Ensino Médio
Total	26	45	21	16
Média	35,5	39,3	36,8	35,2
Desvio-padrão	9,7	9,3	8,6	11,1
Mínimo	22	23	22	24
Máximo	59	62	54	66

Fonte: elaborada pelas autoras

2.2.3 Formação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabeleceu a qualificação em nível superior como formação mínima para o professor (Brasil, 1996). Somado a isso, o Plano Nacional da Educação – PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) determinou que todos os professores da educação básica deveriam possuir formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento de sua atuação.

Em relação aos dados da amostra, é possível concluir que, apesar do predomínio de professores cuja formação corresponde ao nível superior, observa-se que quase metade dos docentes são pós-graduados, como ilustrado na Tabela 3. Este dado pode sugerir uma maior procura por formação e desenvolvimento profissional docente neste

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

público avaliado, considerando que são participantes de um curso de difusão.

Tabela 3 – Estatísticas descritivas para a escolaridade

Escolaridade	Frequência	Porcentagem
Graduação	61	56,5
Pós-Graduação	46	42,6
Magistério	1	0,92
Total	108	100

Fonte: elaborada pelo autor

Além disso, outra característica analisada que dialoga com a formação dos docentes refere-se à sua área de formação. A partir dos dados de nossa amostra, foi possível concluir que, dentro os participantes do curso, há maior número de docentes formados em pedagogia (65,74%) e licenciatura em ciências humanas (18,5%).

2.2.4 Atuação Profissional

Iniciando a análise referente à atuação e experiência profissional dos docentes, nota-se que a maior procura pelo curso em educação inclusiva se deu por professores que possuem experiência profissional há pelo menos dez anos, seguida do grupo com dois a cinco anos de experiência. É possível observar que os quatro grupos nos quais os participantes foram divididos apresentaram porcentagem significativa, podendo sugerir a busca pelo desenvolvimento profissional docente como característica de toda a atuação profissional no grupo avaliado. Os resultados encontram-se descritos na Tabela 4.

Tabela 4 – Estatísticas descritivas para tempo de atuação

Tempo de atuação	Frequência	Porcentagem
1 ano ou menos	27	25
De 2 a 5 anos	31	28,7
De 6 a 9 anos	18	16,7
Mais de 10 anos	32	29,6
Total	108	100

Fonte: elaborada pelas autoras

Além do tempo de atuação, também foi analisada a distribuição dos professores nas redes de ensino. Segundo o Censo Escolar 2020 (BRASIL, 2021) das 179.533 escolas de educação básica 22,9% fazem parte da rede privada, enquanto 77,1% compõem a rede pública (municipal, estadual ou federal). Distribuição semelhante foi

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

encontrada na presente amostra, com apenas 25% dos participantes atuantes na rede privada. Destaca-se, nesse sentido, a importância de que formações e ações para o desenvolvimento profissional docente contemplem as diferentes realidades e, principalmente, o olhar para a rede pública de ensino. A distribuição em relação às redes de ensino encontra-se na Tabela 5.

Tabela 5– Estatísticas descritivas para rede de ensino

Rede		Frequência	Porcentagem
Não atuante no momento	Não	7	6, 5
Organização Governamental		2	1,8
Pública		71	65,7
Pública e Privada		1	0,9
Privada		27	25
Total		108	100

Fonte: elaborada pelas autoras

2.2.5 Experiência em Inclusão

O último componente avaliado neste estudo foi a participação anterior em formação continuada sobre educação inclusiva e a experiência anterior em inclusão na atividade profissional por parte dos docentes participantes. No que diz respeito à experiência anterior com inclusão na sala de aula, a maior parte dos professores (79,63%) afirmaram já terem vivenciado esta experiência. Vale destacar que, destes participantes, 59,3% relataram ter participado anteriormente de formação continuada sobre educação inclusiva (Tabela 6). Este dado sinaliza a importância de abordar o tema nas ações voltadas para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que 40% dos professores estiverem em situações de inclusão em sala de aula para as quais não receberam formação específica.

Tabela 6– Estatísticas descritivas para formação continuada e experiência prévia em educação inclusiva

Você tem ou já teve alguma experiência com inclusão na sala de aula?	Já participou anteriormente de formação continuada sobre educação inclusiva?	Frequência	Porcentagem
Não	Não	18	81,8
	Sim	4	18,2
	Total	22	100,0

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	Não	35	40,7
Sim	Sim	51	59,3
	Total	86	100,0

Fonte: elaborada pelas autoras

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados e discussões anteriormente apresentados, é possível traçar o perfil sociodemográfico dos professores participantes do curso de formação em Neurociências e Educação Inclusiva. Nessa circunstância, observa-se uma maioria feminina, sobretudo nos anos iniciais, que apresenta idade média homogeneamente distribuída entre as diversas etapas de atuação da educação básica. Além disso, o público que buscou o curso caracteriza-se, majoritariamente, como graduado, e tem como principais áreas de formação pedagogia e licenciatura em ciências humanas. Destaca-se ainda que a maior parte dos participantes atua na rede pública de ensino e relata experiência profissional prévia em inclusão, contudo 40% destes afirmaram não terem recebido formação continuada com foco em educação inclusiva.

Conhecer as características sociodemográficas e da atividade laboral dos professores pode contribuir para a elaboração de ações de desenvolvimento profissional docente focadas em atender com maior especificidade as diferentes realidades da educação. Destaca-se que o presente estudo avaliou uma amostra de professores que buscaram um curso on-line com a temática Neurociência e Educação Inclusiva, o que já torna os dados bastante específicos diante da população de professores. Além disso, embora tenham participado professores de doze estados, a maior parte reside no estado de São Paulo, o que também situa o presente trabalho em uma análise bastante específica, considerando a diversidade de condições de vida e trabalho em todo território nacional.

Ainda que seja um olhar circunscrito às situações supracitadas, cabe destacar a parcela importante dos participantes que afirmaram não ter recebido formação específica, mesmo tendo vivenciado a experiência de inclusão na sala de aula. Sugere-se, dessa forma, a necessidade do tópico educação inclusiva compor propostas de desenvolvimento profissional docente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020:** resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros. Perfil do professor da educação básica. **Relatos de Pesquisa**, n. 41, p. 68-68, 2018.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação** (L. Canuto, trad.). Brasília, 2019.

POLENA, Andrea; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Perfil do professor: análise de série histórica**.** In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO,** XXVI, Recife, 2013

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira**.** Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira De Educação Especial,** v. 20, n. 3, p. 341-356, 2014.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência**. Cadernos Pagu** (17). Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2001.

WOODCOCK, Stuart. Teachers' beliefs in inclusive education and the attributional responses toward students with and without specific learning difficulties. **Dyslexia,** v. 27, n. 1, p. 110-125, 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.5.52 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM LEVANTAMENTO DOS ESTUDOS DA ÁREA

Isabela Araujo V. Diez[1081]

Daniela Cristina B. de S. Marcato[1082]

RESUMO

Este artigo é proveniente de uma pesquisa com o caráter investigativo, o qual teve como objetivo investigar pesquisas que unem a temática de Inclusão escolar a começar na primeira infância. A busca priorizou os artigos disponíveis nas plataformas da Anped e do Google Acadêmico no período de 2008 a 2020. Teve como fundamentação teórica Mendes (2010), Glat (2007) e normativas como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A seleção resultou em 13 artigos pertinentes para a investigação. A partir da leitura destes, percebemos semelhanças e divergências nas concepções de educação inclusiva na Educação Infantil, as quais discutimos à luz de nossos pressupostos teóricos. Embora haja respaldo em leis e normativas, muitas crianças da Educação Especial ainda não encontram escolas que atendem as suas necessidades. Os resultados apontam que grande parte desses estudos são ainda exploratórios e conclusões semelhantes, sem aprofundarem as especificidades necessárias para que a inclusão de todas as crianças tenha início na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, visto que, é nesse ambiente onde as crianças são desafiadas a desenvolverem-se de maneira integral, por meio da interação entre seus pares e troca de conhecimentos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão escolar. Pesquisa bibliográfica.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é proveniente de uma investigação que selecionou e analisou pesquisas que discutiram a inclusão escolar na primeira infância.

Identificamos que em muitos casos essas temáticas atuam paralelamente quando se trata de crianças pequenas que tenham alguma condição de deficiência ou requeiram qualquer outra necessidade especial. Embora haja respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e em demais normativas em prol de uma educação inclusiva desde a Educação Infantil, ainda hoje, muitas crianças público-alvo da Educação Especial não encontram escolas que as atendam.

[1081] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. isabelapedag@gmail.com
[1082] Prof.ª Dra. na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. daniela.marcato@ufms.br

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, p. 2, 2008).

Seu objetivo é oferecer apoio especializado para todas as crianças público-alvo da Educação Especial como uma atividade complementar ao ensino comum, de modo a permitir que todos os estudantes, independentemente de suas características, possam frequentar a escola comum desde a Educação Infantil até a Educação Superior, como definiu a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Nosso referencial teórico priorizou as discussões de Mendes (2010) sobre a pertinência de uma inclusão escolar de qualidade, proporcionada desde a primeira infância. Nosso aporte teórico também incluiu normativas brasileiras, como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) do ano 2010 e outros teóricos como Glat (2007), Mantoan (2015).

Objetivamos investigar trabalhos de pesquisa que discutissem a temática da inclusão na Educação Infantil, de modo a conhecer as perspectivas teóricas mais presentes na produção científica da área e que nos elucidassem acerca dos principais desafios para uma educação inclusiva desde essa etapa da escolarização. Para tal, realizamos uma pesquisa bibliográfica a partir de um levantamento no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) entre os anos de 2008 a 2020, como recorte temporal. A busca foi priorizada nos GTs de Educação Especial e Educação Infantil e para complementá-la, pesquisamos artigos no Google Acadêmico selecionando para a leitura e análise aqueles que fossem pertinentes com a temática.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A Educação Infantil inclusiva para todas as crianças

A Educação Infantil tem o caráter de auxiliar o desenvolvimento integral da criança entre zero e cinco anos de idade. Nesta etapa devem ser desafiadas a descobrirem uma nova percepção de mundo, na qual elas são peças fundamentais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(SILVA; BOLSANELLO, 2002). Os espaços sociais e experiências vão influenciar diretamente no desenvolvimento da criança, portanto, as instituições têm o papel de promover meios para que isso ocorra.

> [...] a concepção de criança e infância na qual se acredita é a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano (MENEZES; CARVALHO; FILHO, 2016, p. 38).

Por muito tempo os direitos das crianças foram invisíveis. A partir da Constituição Federal (CF) de 1988 passou a ser dever do Estado a matrícula para as crianças entre 0 e 6 anos de idade e finalmente, com ênfase na questão pedagógica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394) de 1996, instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. A partir disso, outros documentos nortearam as práticas para esse público, como por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 1999.

A Educação Infantil passou a ser reconhecida como um espaço que visa a interação e a brincadeira, a partir de eixos que possibilitem experiências por meios sensoriais, corporais e expressivos, como também, promover situações de autocuidado, saúde e bem-estar. Deve incentivar a exploração, os questionamentos, respeitando os desejos das crianças, além de oferecer o contato com a música, teatro, poesia, cinema etc. Nessa troca, a autonomia dela deve ser incentivada como parte da proposta curricular, em um ambiente onde sinta-se acolhida, respeitada e valorizada (BRASIL, 2010). Nesse espaço o “educar e cuidar” se unem para auxiliar no desenvolvimento e experiências tão latentes com crianças entre zero e seis anos.

O Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009, que deu origem ao texto final das novas DCNEI (2010), tornou perceptível que a Educação Infantil vivia “[...] um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” CNE/CEB Nº: 20/2009 (2009, p. 5). A atualização dos documentos norteadores atua como instrumento de consolidação da Educação Infantil de qualidade. Nesse sentido,

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (CNE/CEB Nº: 20, 2009, p. 3).

Defender a educação para todas as crianças em um processo inclusivo é oferecer a todas elas oportunidades iguais de acesso. "[...] Implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educacional" (MANTOAN, 2003, p. 28).

Nessa vertente, é preciso considerar que as normativas para esse público estão em constante atualização. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) permitiu compreender a organização educacional para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Teve como ideias primordiais que a Educação Especial "Inclusiva" perpassasse em todos os níveis de ensino, garantindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação de professores capacitados para este.

No que tange à Educação Infantil na perspectiva inclusiva requer oferecer ferramentas para o desenvolvimento integral das crianças, o que não é sinônimo de camuflar a criança com deficiência, mas fornecer o acesso para o seu pleno desenvolvimento. Veiga (2008, p. 177) destaca que não se pode "[...] descuidar dos aspectos do desenvolvimento que precisam ser estimulados, como o cognitivo, o socioemocional, o físico-motor e a linguagem".

Mendes ressalta a importância de a inclusão iniciar nas creches, visto que:

> [...] os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança (MENDES, 2010, p. 47-48).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ou seja, é nesse período escolar que as crianças desenvolvem etapas de extrema importância, tais como: habilidades de socialização, intelecto, oralidade, entre outros. Nessa perspectiva, todos os alunos são beneficiados com esse ambiente enriquecedor, tornando-os capazes de lidar com as diferenças do meio que as cerca.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Iniciamos com um levantamento bibliográfico cujo objetivo foi investigar artigos provenientes de pesquisas sobre a Inclusão na Educação Infantil. Os critérios elencados para a seleção deles incluíram serem artigos entre os anos de 2008 a 2020, posteriores à publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que em nossa concepção é o documento norteador da educação inclusiva desde então.

A busca ocorreu no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), delimitamos o GT7 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) e GT15 (Educação Especial). Considerando o recorte temporal proposto, englobamos o período das reuniões 31ª a 39ª utilizando as palavras: “inclusão” e “Educação Infantil” e expressões “Inclusão na infância”, “Inclusão na Educação Infantil” e “Inclusão nas creches”.

Os resultados apontaram que no GT7, entre a 31ª e 39ª, de um total de 144 trabalhos, nenhum deles teve relação com a temática. O GT 15 apresentou 180 artigos no mesmo período e apenas um teve relevância para a pesquisa, com o título “Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão” pertencente a 36ª reunião.

Esse resultado direcionou para que o segundo momento da pesquisa contemplasse a busca sobre produções científicas no Google Acadêmico, seguindo os mesmos critérios de seleção já mencionados. Obtivemos um grande número de artigos como resultado, dentre os quais 32 deles foram selecionados por terem títulos que de fato envolvessem a educação inclusiva na Educação Infantil, o que nos levou a ler os resumos e, dentre esses, 12 artigos foram por serem considerados pertinentes para nossa discussão. O próximo momento englobou a leitura e análise dos artigos selecionados, cujas discussões incluíram pesquisas bibliográficas, pesquisas de campo, análises das políticas públicas, a inclusão a partir da perspectiva de professores e gestores, processo histórico da inclusão, estudos de casos de algumas cidades

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

brasileiras (Araraquara, Campina Grande, Recife e Manaus), além de uma pesquisa realizada na cidade do Porto/Portugal que teve como objetivo descrever a opinião dos docentes sobre as necessidades educativas especiais a partir da entrevista com 244 docentes.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

A leitura dos artigos selecionados trouxe algumas reflexões relevantes das pesquisas sobre o processo de inclusão das crianças na primeira infância, apresentando os caminhos percorridos pelos pesquisadores para problematizar a temática. As Declarações de Jomtien (1990); Salamanca (1994) e Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foram os principais documentos citados. Entre os autores apareceram com frequência Mendes (2008; 2010; 2015); Mantoan (2001; 2006; 2015) e Kramer (2003; 2006).

Notamos que a maioria dos trabalhos mantém características similares quanto ao modelo de organização e discussão dos tópicos. Apresentam o contexto histórico da Educação Infantil e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, trazendo como referências as legislações e os avanços que obtiveram no decorrer da história. Este é um dado importante, porém há lacunas, uma vez que apesar da legislação brasileira na área da Educação ser avançada para os padrões internacionais "[...] a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante, necessariamente, as condições para o seu devido cumprimento. A implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples" (GLAT, 2007, p. 29).

Alguns trabalhos trazem resultados equivalentes, como os artigos de Bruno (2008), Carneiro (2012), Fachinetti; Nascimento; Giroto (2016) e Alves (2018) apontam que a Educação Infantil para os familiares das crianças e pedagogos ainda está ligada apenas ao cuidar, em uma perspectiva que não engloba o caráter pedagógico. Ou seja, entendem o cuidado como apenas garantia de alimentação e higiene, sem atrelá-lo às outras necessidades emocionais da criança, como atenção, afeto, diálogo e interação numa perspectiva educativa. Mendes (2010) em sua pesquisa, ressaltou:

> Percebemos ainda, nas entrelinhas das falas das educadoras, que prevalece uma cultura de desvalorização da creche, enquanto ambiente de atenção às crianças pequenas de modo geral; e a permanência da criança no lar junto à

> família ainda parece ser vista como a melhor opção de cuidado e educação para a criança pequena. Tal crença sugere ser ainda mais arraigada no caso das crianças especiais e parece predominar o raciocínio expresso por uma das educadoras: "se fosse meu filho, não estaria aqui" (MENDES, 2010, p. 257).

As discussões de Lima; Machado (2012), Lima; Dorziat (2013) e Monteiro; Ribeiro (2019), abordam resultados sobre a falta de conhecimento do movimento inclusivo, que se refere às mesmas oportunidades para todas as crianças, pois muitos valores de infância estão naturalizados nos educadores. Contudo, a pesquisa realizada por Lima e Machado (2012) conclui que:

> [...] as práticas de algumas professoras apontaram para um cotidiano marcado por situações de exclusão, negando às crianças com deficiência participarem de vivências fundamentais para o seu desenvolvimento. O ponto de vista da limitação prevalece nas ações docentes, mostrando a necessidade da existência de formação continuada, em vistas à efetivação de um trabalho que envolva toda a comunidade escolar (LIMA; MACHADO, 2012, p. 15).

Os estudos de Silva; Jurdi (2019), Soledade; Weigel; Neto (2018); Senna (2018) e Veiga (2008), ainda que envolvam um longo recorte temporal entre eles, mostraram que o movimento inclusivo se restringe às legislações. Encontra-se também "a falta de apoio de outros profissionais da equipe pedagógica, de recursos humanos, como professores auxiliares e mediadores, assim como de infraestrutura e materiais específicos" (SILVA; JURDI, 2019, p. 849). Logo, o cunho pedagógico acaba por ser relegado apenas para o momento do Atendimento Educacional Especializado. É necessário, portanto, que as instituições de Educação Infantil tenham "[...] adaptações na estrutura física da creche, profissionais especializados e programas de formação para os professores" (MENDES, 2010, p. 257).

Ademais, os estudos apontaram a falta de matrícula de crianças público-alvo da Educação Especial nas escolas, ocasionando a escassez de estudos na área. Destacamos que embora os temas dos artigos abordem inclusão e Educação Infantil, não trazem como seriam as práticas inclusivas a começar nessa primeira etapa, ocasionando uma lacuna na compreensão do papel que a Educação Infantil representa para o desenvolvimento de todas as crianças.

> A prática pedagógica na educação infantil tem sido analisada ultimamente no sentido de superar ações que eram baseadas no cuidar, promovendo reflexões sobre o papel de educar. No entanto, práticas pedagógicas arraigadas em um modelo educacional assistencialista e excludente não se modificam por

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> decreto. Concepções precisam ser modificadas na busca desse ideal. Além da mudança conceitual sobre o papel da educação infantil no desenvolvimento global e integral da criança, quando falamos de construção de escola inclusiva temos que pensar também em uma mudança conceitual sobre a quem a escola se destina (CARNEIRO, 2012, p. 86).

Nesse sentido, é preciso uma nova reforma na estrutura educacional das creches trazendo uma nova concepção de Educação Infantil. Essa etapa da educação quando oferecida com qualidade traz benefícios para todas as crianças que ali estão inseridas, não apenas aquelas que são público-alvo da Educação Especial. O desenvolvimento global da primeira infância envolve a participação plena dos professores e gestores que atuam nessa faixa etária, oferecendo meios para que a corrente educacional obtenha sucesso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do nosso objetivo geral de analisar os trabalhos de pesquisa que unissem a temática da inclusão na Educação Infantil, identificamos que ainda há poucas produções que abordam essa discussão, embora muitas vezes apareçam no título e resumo as duas concepções, no desenvolver dos artigos, as pesquisas científicas demonstram conclusões similares: é dever do estado oferecer a matrícula e cabe ao professor fazer com que a inclusão ocorra. Em muitas das análises, notamos a falta de adentrar nas especificidades da Educação Infantil e como seria a educação inclusiva nessa etapa.

Essa faixa etária tem respaldos normativos e diretrizes que envolvem mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, trazendo a Educação Precoce como um recurso necessário para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, uma vez que ao conviver com seus pares novas descobertas são feitas e as diferenças podem ser respeitadas e valorizadas. Dessa forma, a Educação Infantil torna-se um processo de conhecer o outro e a si mesmo (SILVA; BOLSANELLO, 2002).

Compreender a inclusão é antes de tudo ver a criança como um sujeito de direitos que merece ser educada como uma ferramenta de construção social (GLAT, 2007). A ideia não é defender a inserção total das crianças público-alvo da Educação Especial, ignorando suas particularidades, mas unir os conhecimentos provenientes da Educação Especial realizada nas instituições especializadas nas escolas regulares

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

proporcionando a todas as crianças uma educação de qualidade. Esse paradigma pode trazer benefícios a todas as crianças de forma que suas especificidades sejam atendidas e respeitadas.

Diante disso, para uma educação inclusiva na Educação Infantil é necessário oportunizar um ambiente rico entre os pares com atividades desafiadoras e direcionadas para as diferentes crianças das diversas faixas etárias, de modo a possibilitar o desenvolvimento integral dos envolvidos. Em especial, englobar a pertinência da participação das crianças nessa primeira etapa da Educação Básica, como um meio favorável para o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fabíola Fernanda Patrocínio. **A inclusão das crianças com deficiência na educação infantil: processo em construção Educação**, vol. 41, n. 2, p. 270-279, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de fevereiro 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília, 11 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRUNO, Maria Moraes Garcia. **A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da Educação Infantil**. Revista Ambiente Educação, Curitiba, v. 1, ed. 2, p. 56-67, 2008.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Dossiê Temático: Infância e Escolarização**, [S. l.], p. 81-94, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

FACHINETTI, Tamiris Aparecida; NASCIMENTO, Beatriz A. Barboza do; GIROTO, Cláudia Regina Mosca. O trabalho pedagógico para alunos público-alvo da educação

especial: investigando a inclusão na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** [S. l.], v. 11, n. 2, p. 861-888, 2016.

GLAT, Rosana. **Estratégias Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, 2007.

LIMA, Maria Betania Barbosa de Silva; DORZIAT, Ana. **Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão.** 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia, 2013.

LIMA, Midiam Henrique Silva; MACHADO, Laêda Bezerra**. Prática de Inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil.** Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 595-609, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. São Paulo, 2003.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENEZES, Lídia Azevedo de; CARVALHO, Débora Aldyane Barbosa; FILHO, Nicolino Trompieri. Um olhar sobre o cuidar e educar na Educação Infantil. **Educação & Linguagem**, [S. l.], ano 3, n. 1, p. 32-44, 2016.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **O lugar das crianças com deficiências na Educação Infantil e políticas de inclusão na educação brasileira.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 730-745, 2019.

MOURA, Karina Rumi de. **Abordagem da saúde da criança na educação infantil: percepção de educadoras** / Karina Rumi de Moura. – São Carlos: UFSCAR, 2013.

PERIN, Andrea Eugênia. Estimulação Precoce: sinais de alerta e benefícios para o desenvolvimento. **Revista de Educação do Alto Uruguai**, [S. l.], v. 5, n. 12, p. 2-13, 2010.

SILVA, Cristiane Ribeiro; BOLSANELLO, Maria Augusta. **No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos**. Interação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, p. 31-36, 2002.

SILVA, Carla Cilene Baptista da; JURDI, Andrea Perosa Saigh. **Experiencias e apontamentos de professoras de creche sobre inclusão escolar.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [S. l.], p. 842-854, 21 jul. 2021.

SOLEDADE, Jacy Alice Grande; WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros; NETO, Jaspe Valle; SENNA, Débora Napoleão de. **Políticas públicas de inclusão na Educação Intanfil - fase creche: conquistas ou desafios?** Revista Com Censo, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 14-21, 15 ago. 2018.

VEIGA, Marcia Moreira. A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil. **Revista Paidéia**, [S. l.], p. 169-196, 2008.

9.5.53 NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cristiane Regina Dourado Vasconcelos[1083]

Valdirene de Oliveira Alves[1084]

Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araujo[1085]

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida com professores da Educação Básica, cujo objetivo se destinou a investigar desafios e possibilidades na prática da Educação Inclusiva. O desafio da inclusão escolar implica em ações de repensar e estruturar políticas e práticas educacionais que garantam condições de aprendizado e de permanência dos alunos na escola, na busca de uma educação de qualidade e igualitária. O estudo trata sobre a inserção de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, abordando a educação inclusiva como Direito Humano. A metodologia utilizada foi exploratória, de abordagem qualitativa, ancorada na revisão de literatura, análise documental e pesquisa de campo, com aplicação de questionários. A análise dos dados permite-nos inferir que os maiores desafios dos professores na prática da educação inclusiva residem na falta de: profissionais de apoio no atendimento aos alunos com deficiência; formação docente em Educação Inclusiva; espaços adequados para o atendimento aos alunos com deficiência: materiais específicos para diferentes necessidades educacionais; atendimento multidisciplinar em parceria com as escolas; parceria das famílias dos alunos com deficiência; além da negativa de familiares ante à possibilidade de diagnóstico de deficiência. Também foi possível identificar que a troca de experiências e a elaboração de Plano de Desenvolvimento Individual tem sido utilizadas pelos professores, como potenciais possibilidades na prática da educação inclusiva. De modo complementar, verificamos que a maioria dos professores tem buscado formação nessa temática de grande relevância na contemporaneidade e identificamos práticas exitosas no atendimento aos alunos com deficiência.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Direito Humano. Deficiência. Prática docente.

1 INTRODUÇÃO

A prática educativa vem lidando com transformações técnico-cientificas, econômicas, culturais e políticas que cada vez mais tem favorecido o surgimento de novas informações e conhecimentos. A escola é o lugar onde as crianças devem adquirir os saberes necessários para interagir ativa e afetivamente na sociedade,

[1083] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Educação Básica da rede municipal de Salvador/BA. E-mail: dourado.cris@gmail.com.
[1084]Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade de Vitória, Professora da Educação Básica da rede municipal de Salvador/BA. E-mail: valed30@hotmail.com.
[1085] Doutoranda do Programa de Educação em Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Gestora da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador/Ba. akeiroz@gmail.com

apropriando-se dos valores, crenças, conhecimentos acadêmicos e referenciais sócio-históricos.

As políticas educacionais têm contribuído para o aumento no número de matrícula das pessoas com deficiência nas escolas regulares, principalmente, aquelas que se encontravam à margem da sociedade. Desse modo, as escolas e, principalmente, os professores, têm recebido um número cada vez maior de crianças com deficiências e com diferentes necessidades educativas especiais (NEEs).

As pessoas com deficiência necessitam de uma atenção individualizada e essa é uma especificidade a ser considerada em todos os aspectos que se apresentam na realidade da sala de aula. Porquanto, acreditamos que se a qualidade do ensino não for uma prioridade de fato exercida, não somente pelos governantes, mas especialmente pelas instituições de ensino, em todos os níveis, e, com o comprometimento dos educadores do País, nenhuma lei conseguirá garantir a oferta de uma Educação Inclusiva (EI) de qualidade.

O desafio da inclusão escolar implica em ações de repensar e estruturar políticas e práticas educacionais que venham garantir condições de aprendizado e de permanência dos alunos na escola, na busca de uma educação de qualidade e igualitária.

Nessa perspectiva, desenvolvemos uma pesquisa com professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador/BA (RPMES) para investigar, na percepção dos participantes, quais são os desafios e as possibilidades na prática da EI.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO HUMANO

No Brasil, a EI como Direito Humano já vem sendo defendida desde a Constituição Federal (CF) de 1988 que garantiu o acesso ao Ensino Fundamental (EF) regular a todas as crianças e adolescentes, sem exceção, deixando claro que a criança com NEE deve receber atendimento especializado complementar, de preferência na escola.

A CF traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). Define, em seu artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cidadania e a qualificação para o trabalho. Já em seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

A inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Conscientes de seus direitos, familiares de crianças com deficiência se mobilizaram para que as redes de ensino incluíssem seus filhos nas escolas.

Também nessa mesma década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) influenciaram a formulação de políticas públicas de EI.

Esses movimentos internacionais impulsionaram a criação de politicas públicas de educação para todos, particularmente para pessoas com deficiência. A Conferência Mundial de Educação de 1900, em Jomtien, na Tailândia, contribuiu para as discussões em defesa da educação como direito fundamental para todas as pessoas, no mundo inteiro, favorecendo o processo social, econômico, cultural, a tolerância e a cooperação internacional.

A partir destes eventos internacionais, foram criadas novas definições e abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagens, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. Tais discussões e iniciativas foram pautadas no objetivo de "satisfazer a necessidade básica da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos" estabelecendo objetivos intermediários e medindo os progressos realizados. (BRASIL, 2008)

A Declaração de Salamanca (1994) estabelece que a educação de crianças e jovens com NEEs deve ser tarefa partilhada por pais e profissionais e que eles devem ter acesso às escolas regulares. Seguindo orientações inclusivas, as escolas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (BRASIL, 2003).

Nesta declaração é destacado o dever da escola de suprir as necessidades educativas de todos os alunos. As escolas regulares são convocadas a serem aquilo que por vezes esquecem que são: escola para todos, sem qualquer exceção.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, preconiza que os alunos com deficiência devem estudar em classe regular, com estrutura adequada para que o processo de ensino aprendizagem ocorra com êxito. Considerando a inclusão como modalidade que perpassa todos os níveis da Educação Básica, destaca, ainda, a importância do atendimento especializado e a atuação de modo transversal, ou seja, a EI perpassará todos os níveis de ensino (BRASIL, 2008).

É destacada a obrigação dos governos de investirem nas escolas, dando suporte financeiro e material para que elas possam desempenhar seu papel e estarem aptas para incluírem crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Indo por esse viés, Mantoan e Pietro (2006) destacam que muitos são os desafios a enfrentar para que consigamos alcançar a educação como direito de todos e que, um desses desafios reside em não permitir que esse direito seja meramente traduzido como o cumprimento da obrigação de garantir a matrícula e permanência dos alunos com NEEs em classe comuns.

3 LINHAS METODOLÓGICAS

Ancoradas em nossa experiência como profissionais da educação, afirmamos que muitos dos desafios na oferta e garantia da EI estão diretamente relacionados à falta de formação e capacitação dos profissionais da educação para oferecer uma EI de fato e de qualidade para seus alunos, bem como a falta de estrutura das escolas públicas que, em sua maioria, não dispõem de espaços adequados para atender as diferentes necessidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência.

A fim de validarmos essas hipóteses e identificarmos outros desafios e, também, algumas possibilidades na prática da EI, desenvolvemos uma pesquisa com trinta e três professores, que atuam em escolas da RPMES, sendo que 97% dos participantes são do sexo feminino. Tivemos apenas um participante do sexo masculino. Para garantir o anonimato dos participantes, estes são identificados neste estudo com nome de flores.

O estudo foi norteado pela pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, apoiada na revisão de literatura, pesquisa documental, bem como, a pesquisa de campo, com aplicação de questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Utilizamos a triangulação de múltiplas fontes de evidências, baseadas nos estudos de Yin (2016). A interpretação dos dados apresentados nos questionários seguiu os pressupostos defendidos por (Minayo, 2010) sobre a análise de conteúdo.

Os dados coletados nos questionários permitiram-nos verificar que:

- 76% das professoras são pedagogas; uma professora possui duas licenciaturas (Pedagogia e História); as demais são licenciadas em: (História (01), Ciências Sociais (01), Letras com Inglês (02), Letras (01), Música (01) e Teatro (01)). O participante do sexo masculino é licenciado em Desenho e Plástica.
- 84% dos participantes têm mais de 11 anos de atuação em sala de aula e os demais têm mais de 6 anos de atuação.
- 67% das professoras tiveram alguma formação em EI, sendo que apenas três professoras participaram desse tipo de formação por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA (Smed).
- 97% dos participantes já tiveram alunos com deficiência. Apenas uma professora nunca teve aluno com deficiência.

4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Duas perguntas do questionário objetivaram investigar os desafios e possibilidades vivenciadas pelos professores na prática da EI. O quadro 1 apresenta os desafios identificados na análise das respostas à questão 8.

Quadro 1 – Desafios vivenciados pelas professoras na prática da EI.

Desafios	Nº de respondentes
Falta de formação em EI	21
Falta de Auxiliar para ajudar no atendimento individualizado aos alunos com deficiência	27
Atender alunos regulares e alunos com deficiência ao mesmo tempo	23
Falta de espaços na escola, adequados ao atendimento aos alunos com deficiência	17
Negativa das famílias sobre possibilidade de diagnóstico de deficiências	21
Falta de parceria das famílias dos alunos com deficiência	16
Falta de atendimento multidisciplinar em parceria com a escola	20
Falta de materiais específicos para diferentes NEEs	25
Falta de capacitação para atendimento a diferentes NEEs	22
Falta de formação continuada com centros multidisciplinares para orientações específicas para cada tipo de deficiência	21

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

A análise do quadro permite-nos afirmar que o maior desafio vivenciado pelos professores reside na falta de auxiliares para apoio no atendimento individualizado aos alunos com deficiência, considerando que, ao mesmo tempo em que atendem os alunos com deficiência, os professores precisam atender aos alunos regulares.

Podemos inferir, também, que a pouca iniciativa da Smed e o desafio que a falta de formação em EI impõe na prática, tem incentivado professores a buscarem esse tipo de formação por iniciativa própria. Os relatos das professoras Rosa e Petúnia, refletem um pouco da vivência dos professores nesse cenário:

> [...] já tive a experiência de atender alunos com diferentes tipos de deficiência e NEEs. Durante meu trabalho, muitas vezes fui tomada pela angústia de não saber ou ter inseguranças de como ensinar a essas crianças (Petúnia).
>
> [..] às vezes me sentia impotente diante da tarefa colossal de ensinar a meus alunos com deficiência, numa sala regular com 25 alunos, sem contar com o apoio de uma auxiliar de classe que desse suporte as necessidades especiais dessas crianças. Elas simplesmente eram matriculadas na escola regular sem qualquer suporte de pessoal ou material didático que favorecesse o atendimento às suas necessidades (Rosa).

Outros desafios apontados pelos participantes refletem um pouco do cenário educativo na prática da EI em escolas públicas: falta de espaços adequados para o atendimento aos alunos com deficiência: falta de materiais específicos para diferentes necessidades educacionais; falta de atendimento multidisciplinar em parceria com as escolas. Os relatos das participantes Margarida e Rosa dialogam com essa realidade:

> [...] já tive um aluno autista extremamente agressivo. Todos nós (professores, gestores, funcionários) éramos agredidos por ele. Isso causava pânico na escola. Não tínhamos apoio dos órgãos competentes (Margarida).
>
> [...] como professora sei que a EI como modalidade de ensino ainda está se adequando ao contexto da escola pública. Para que se torne efetiva, precisa dispor de redes de apoio que complementem o trabalho do professor. Atualmente, as redes de apoio existentes são compostas pelo AEE que, aqui em Salvador, só algumas escolas dispõem e muitas vezes ficam longe da casa dos alunos. Também não temos contado com profissionais da EI (intérpretes, professores de Braille, etc.). Estas carências tornam o trabalho do professor inseguro e impreciso (Rosa).
>
> No que se refere às famílias, alguns professores sinalizaram a falta de parceria das famílias dos alunos com deficiência como desafio, além da negativa de familiares ante a possibilidade de diagnóstico de deficiência. O relato de Lavanda corrobora com essas sinalizações: [...] tive um aluno que tinha deficiência auditiva, porém moderada. A família não dava assistência e não aceitou o diagnóstico (Lavanda).

Já a análise das respostas à questão 10 permitiu-nos identificar as possibilidades apresentadas no quadro 2.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 2 – Possibilidades na prática da EI.

Possibilidades	Nº de respondentes
Troca de experiência com colegas, em reuniões pedagógicas	25 (78,1)
Parceria da escola com centros multidisciplinares	20 (62,5)
Formação de grupos de estudo na escola	14 (43,8)
Parceria com as famílias	22 (68,8)
Elaboração e acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Individual[1086] (PDI) para cada aluno com deficiência	23 (71,9)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

A análise do quadro permite-nos inferir que a maioria dos participantes da pesquisa acredita que a troca de experiência com colegas é uma possibilidade na prática da EI. Acreditamos que a possibilidade de formação de grupo de estudos nas escolas pode ser associada à troca de experiências. Os relatos descritos a seguir podem confirmar essa hipótese:

> [...] muitas vezes, eu e minhas colegas tateávamos no escuro ao adaptar nosso planejamento e os procedimentos de ensino para as necessidades dessas crianças, sabendo que nosso melhor nem sempre era o ideal para as necessidades delas. Tínhamos em mente que deveríamos ver além das suas limitações para chegarmos as suas competências reais e, ali, trabalhar na Zona do Desenvolvimento Proximal[1087] (Tulipa).
>
> [...] muitas vezes ouvimos falar sobre práticas educacionais inovadoras que promovem a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, mas essas práticas não chegam à equipe pedagógica da nossa escola (Hortênsia).
>
> [...] minha prática sempre esteve ancorada em pesquisas que desenvolvia com as colegas ou na troca de experiências com outros professores (Crisântemo).

A experiência de Crisântemo dialoga com Nóvoa (2002) que defende que a troca de experiências e os compartilhamentos de saberes criam espaços de formação mútua, onde os professores são chamados a desempenhar simultaneamente o papel de formadores e formandos.

A elaboração do PDI é vista pela maioria dos participantes como uma possibilidade no atendimento aos alunos com deficiência. Souza (2017) define o PDI como “uma ferramenta necessária à flexibilização do currículo escolar de forma a contemplar as especificidades do aluno com deficiência”. A autora defende que este instrumento pode “permitir ao professor estabelecer estratégias que desenvolvam

[1086] O PDI é um instrumento amparado pela Lei 9394/96, utilizado para adaptar os conteúdos escolares às necessidades dos alunos de inclusão escolar.
[1087] Lev Vygotsky

competências e habilidades adequadas às potencialidades dos educandos" (SOUZA, 20, p. 2017).

A parceria com as famílias e com centros multidisciplinares também foi apontada por alguns professores como sendo possibilidade na prática da EI.

5 EXPERIÊNCIAS EXITOSAS NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Embora não fizesse parte do escopo do estudo, identificamos experiências exitosas na prática da EI, que descrevemos a seguir:

> [...] meu maior desafio foi trabalhar com um aluno com Transtorno do Espectro Autista, no nível 3. Ele tinha 16 anos e estudava na turma do 2º. ano. Foi um trabalho difícil e com isso comecei a estudar e pesquisar mais sobre o autismo e como poderia desenvolver um bom trabalho com este aluno. A escola tinha sala de AEE e junto com a psicopedagoga conseguimos grandes progressos no desenvolvimento de algumas habilidades com ele (Azaleia).

> [...] fui professora de um aluno autista numa turma de 3º. ano. No início tive dificuldades para atender o aluno e o restante da turma. Apesar de não ter formação para atuar na área, busquei algumas leituras sobre a necessidade especial do meu aluno, troquei experiências com colegas da escola onde atuo, a escola conseguiu uma ADI que me ajudou bastante e tive apoio da família. Dessa maneira, o trabalho pôde ser desenvolvido de maneira satisfatória (Begônia).

> [...] tive uma experiência marcante com um aluno com deficiência intelectual e com sérias dificuldades de relacionamento. Nas primeiras semanas de aula, ele nem levantava o rosto, permanecia imóvel em sua cadeira. Com o passar dos meses, ele levantou o olhar, sorria frequentemente e saía para o intervalo acompanhado por colegas. A evolução no processo de socialização foi facilmente percebida pela família e comunidade escolar (Calêndula).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão de pessoas com deficiência nas classes regulares de ensino é uma realidade no Sistema Educacional Brasileiro, contudo, há muitas dificuldades para equacionar a relação complexa entre a universalização e democratização do ensino e o ensino de qualidade. "É inegável que a inclusão coloca ainda mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis diante do mundo de alunos que temos de atender" (MANTOAN; PIETRO, 2006, p.23).

A despeito de todos esses desafios, registrados pelos participantes da pesquisa, Bruno (2000) assevera que, na tendência de direitos sociais, a Declaração de Salamanca (1994) recomendava que a formação inicial deveria conduzir todos os professores para uma orientação positiva sobre a deficiência, de forma que permitisse

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

entender o que as escolas poderiam conseguir avançar com a ajuda dos serviços locais de apoio. Isso permitiu discutir as habilidades e competências necessárias aos educadores para a inclusão de alunos com NEEs.

Ancoradas nos resultados apresentados nesta pesquisa e nos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores citados inferimos que ainda existem muitos desafios a serem enfrentados para que a inclusão aconteça, de fato, com qualidade em nossas escolas.

Por outro lato, foi possível verificar que os professores têm empreendido esforços para que esse movimento se concretize. Ademais, urge a necessidade de maiores investimentos, por parte dos gestores educacionais, em políticas de formação para professores, bem como no apoio ao trabalho com a EI, tanto no que diz respeito ao provimento de auxiliares de apoio, quanto de materiais e de estruturas físicas adequadas para que as escolas tenham condições de ofertar uma EI de qualidade para seus alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva.** Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2008.

BRUNO, Marilda, M. G. Escola inclusiva: problemas e perspectivas. In: **II Encontro de Educação do Oeste Paulista** - Anais, Presidente Prudente: UNESP, 2000.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. PIETRO, Rosangela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2010

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

SOUZA, Edilania Medeiros de. Plano de desenvolvimento individualizado: Adaptando o currículo escolar para os educandos com deficiência. **XIII EDUCERE** – Anais, Curitiba, 13ª Edição, 2017. Disponível em: https://educere.pucpr.br/p1/anais.html

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre. Penso, 2016.

9.5.54 O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COMO APOIO À INCLUSÃO DOS ALUNOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Heidy Gonzalez Teixeira da Costa [1088]

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil[1089]

RESUMO

Objetivou-se com essa pesquisa investigar como ocorrem os processos de ensino dos professores de alunos com deficiência intelectual no Anos finais do Ensino Fundamental, e como esses professores constroem saberes ao longo de uma formação continuada que propôs o DUA como facilitador na aquisição de conhecimentos pelos alunos. O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), propõe o ensino dos conteúdos escolares utilizando diversas estratégias para os processos de ensino não apenas dos alunos com deficiência, mas para todos os aprendizes. Como aporte teórico foram utilizadas Mantoan (2005), para Educação Inclusiva e Renders (2020), para o Desenho Universal para Aprendizagem. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, os participantes da pesquisa são 30 professores dos Anos finais de uma escola pública da rede municipal de ensino de uma cidade da Serra da Mantiqueira paulista. Foram usados como instrumentos de coleta de dados questionários, entrevistas, diário de campo reflexivo da pesquisadora e encontros formativos. Trata-se de uma pesquisa-formação, composta por 16 encontros de forma virtual, devido a pandemia do Covid-19, ao longo dos encontros está sendo sugerida a utilização do DUA como proposta curricular, conhecer quais concepções e práticas orientam o trabalho docente com alunos com deficiência intelectual, o visando identificar as práticas docentes exitosas, promover formação dos professores em Trabalho Docente Coletivo (TDC), registrando o processo formativo por meio do diário reflexivo da pesquisadora. Os resultados visam compreender as práticas docentes utilizadas, e propor a utilização do DUA como proposta curricular a fim de atingir melhora qualitativa da aprendizagem de todos os alunos da escola, na perspectiva de alcançarmos um paradigma futuro mais inclusivo, justo, democrático e igualitário.

Palavras-chave: Educação, Inclusão, Desenho Universal para Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A escola inclusiva será efetivada realmente, na prática, quando todos os esforços se direcionarem para uma educação voltada para a cidadania plena, global e livre de preconceitos para os sujeitos com deficiência, reconhecendo a diversidade nas diferenças pessoais de acordo com Mantoan (2005).

[1088] Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela UCB/RJ. Especialista em Educação Especial pelo IISEPE/PR. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Taubaté- UNITAU. E-mail: heidygtcosta@yahoo.com.br

[1089] Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP (2014), Mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP e graduada em Economia e Pedagogia pela Universidade de Taubaté UNITAU. Atualmente é professora de Metodologia do Ensino da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental no Departamento de Pedagogia da Universidade de Taubaté - UNITAU, coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da mesma universidade. E-mail: ana.calil@unitau.br

Em tempos de pandemia do Covid-19 ficou muito difícil conseguir efetivar uma educação inclusiva, voltada para a qualidade e equidade, principalmente para os alunos com deficiência onde as desigualdades sociais se evidenciaram e muitos alunos acabam ficando a mercê de um ensino apostilado e desconexo. O Desenho Universal para Aprendizagem surge como uma proposta curricular de ensino. O ensino que pode inspirar os professores de uma escola da Sera da Mantiqueira localizada no Estado de São Paulo ao planejarem suas aulas de forma híbrida ou presencial, visando a aprendizagem de todos os alunos e não apenas na adequação das adaptações de pequeno porte aos alunos com deficiencia intectual matriculados nesta instiutuição.

Neste sentido esta investigação se justifica para compreendermos o trabalho desenvolvido pelos professores da escola pesquisada apresentando o Desenho Universal de Aprendizagrem como uma possibilidade para que a equipe escolar planeje suas aulas de forma mais criteriosa, almejando o acesso de todos os alunos do Anos finais do Ensino Fundamental com deficiência intelectual ao conhecimento e no desenvolvimento de suas potencialidades, principlamente neste momento em que a educação brasileira está sendo marcada por profundas mudanças decorrentes da pandemia e que alterou significativamente a forma de como pensamos o aprender e o ensinar transpondo os prédios escolares e se estendendo para dentro de nossas residências.

Ao repensarmos o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual, mediante sugestões facilitadoras que irão contribuir para o processo do ensino e aprendizagem entre professores e alunos, independente das deficiências ou não. As aprendizagens dos alunos ocorrem de diversas maneiras e o Desenho Universal para Aprendizagem se apresenta como um conjunto de possibilidades e estratégias que buscam ampliar o conhecimento dos alunos com deficiência intelectual, universalizando a aprendizagem.

Nesta proposta de pesquisa, elenca-se como objetivo geral a investigação de como ocorrem os processos de ensino dos professores dos alunos com deficiência intelectual no Anos finais do Ensino Fundamental, e propor o Desenho Universal da Aprendizagem como facilitador na aquisição de conhecimentos pelos alunos.

Perante o desafio de transformar escolas de ensino regular em ambientes inclusivos e favoráveis à aprendizagem de todos, surgiu, nos Estados Unidos em 1999, o conceito Universal Designer Learning (UDL), aqui traduzido no Brasil como Desenho

Universal para Aprendizagem (DUA). O DUA consiste na formulação de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras, dentro das escolas ou fora delas. Destaca-se, ainda, que tal abordagem ainda é pouco conhecida ou difundida no Brasil, a julgar pela escassez de literatura científica sobre o assunto, principalmente no que tange o Ensino Fundamental nos anos finais.

EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

De acordo com a Constituição de 1988 foi possível consolidar as Políticas Públicas na perspectiva da Educação Inclusiva para Pessoas com deficiência no Brasil.

Segundo a Constituição de 1988, as leis que embasam a Educação brasileira apoiam a necessidade de reconstruir a escola na perspectiva da educação inclusiva sob novos prismas educacionais para que conquistemos uma melhora na qualidade do ensino, mas infelizmente ainda nos deparamos com muitas dificuldades como a resistência das instituições a qualquer tipo de mudanças e políticas públicas que acabam impedindo as escolas de mudarem suas práticas homogêneas. Esta resistência à Educação inclusiva, nos reporta a uma educação brasileira que está sendo praticada, há muito tempo, com cunho discriminatório e excludente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 orienta que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa o ensino comum em todos os seus níveis, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

A construção de um sistema brasileiro na perspectiva da educação inclusiva é um processo árduo que apresenta muitos entraves e barreiras. A organização e a cooperação de todos os envolvidos nesse processo educativo são fundamentais para a superação das dificuldades e a efetivação de que todos os alunos tenham acesso à aprendizagem. O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), pode ser este auxílio nas escolas para superarmos estes entraves e barreiras no acesso ao conhecimento.

O Desenho Universal para aprendizagem como estratégia de ensino aos docentes

A inspiração para o desenvolvimento da proposta do DUA surge do conceito do Desenho Universal desenvolvido por Ronald L. Mace, deficiente físico, formado em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

arquitetura, focou seus estudos sobre o design acessível nas construções que acabou contribuindo para a criação da Lei dos Americanos com Deficiências (ADA), em 1990, nos Estados Unidos;

A partir das ideias de Ronald Mace, em 1984, os médicos David Rose e Anne Meyer, em parceria com outros pesquisadores, fundaram o Center for Applied Special Technology (CAST), uma organização de pesquisa e desenvolvimento, sem fins lucrativos, com uma proposta de criar soluções para os desafios relativos à aprendizagem de estudantes com deficiência, utilizando os recursos e ferramentas digitais. As ferramentas digitais eram desenvolvidas ou adaptadas pelo CAST, a partir das diferenças individuais dos alunos, visando ampliar os pontos fortes e, de acordo com Meyer, Rose e Gordon (2014), oferecer apoios para os pontos fracos, auxiliando na superação das barreiras presentes na aprendizagem.

Ao longo do tempo, o grupo observou que as ferramentas digitais poderiam apoiar a aprendizagem de todos os alunos, não só aqueles com deficiência, colaborando com a diminuição do número de crianças rotuladas nas escolas ou encaminhadas aos serviços de avaliação e diagnósticos.

No final da década de 1990, a partir da mudança no foco da abordagem do CAST, era resolver as deficiências das escolas, em vez de estudantes, foi neste momento que surge então, o Design Universal para Aprendizagem.

O Desenho Universal para a Aprendizagem surge no anseio de proporcionar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, os quais estavam à margem do sistema educacional americano, propondo a construção do currículo acessível, inspirando-se no conceito de Desenho Universal advindo do campo da arquitetura. (MEYER, ROSE, apud RENDERS, AMARAL, OLIVEIRA, 2020).

A proposta do Desenho Universal de acordo com Mace (2018), buscava garantir as condições de acesso, mobilidade e permanência nos diferentes espaços sociais. Sua proposta era a acessibilidade de maneira ampla no momento da concepção ou ideação de um projeto, chegando suas ideias à área educacional. Na educação existia o enfoque na ideia de flexibilidade ao currículo educacional e na ampliação do acesso à informação dentro da sala de aula, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem seja embasado pelo uso de múltiplos meios, recursos, estratégias e mídias digitais.

No Brasil, a concepção do Desenho Universal surge na Convenção Internacional

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). O “Desenho Universal” significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal” não exclui as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias (BRASIL, 2009).

Uma das primeiras pesquisadoras sobre o DUA no Brasil é a Profa. Dra. Elizabeth Cristina Costa Renders, da Universidade de São Caetano do Sul. O DUA apresenta uma abordagem curricular que procura apoiar professores no sentido de minimizar as barreiras curriculares e maximizar a aprendizagem para todos os estudantes, sejam eles com ou sem deficiência.

Na busca de uma educação inclusiva em temos de pandemia do Covid-19, o DUA torna-se uma abordagem de apoio aos docentes no atendimento às diversas necessidades dos alunos, removendo as barreiras para a aprendizagem e reduzindo a necessidade de adaptações curriculares individuais, o que desqualifica a abordagem inclusiva.

PERCURSO METODOLÓGICO

O caminho metodológico definido foi a pesquisa-formação realizada no horário do Trabalho Docente Coletivo - TDC, reunião semanal dos professores, na escola. As formações pedagógicas ocorrem semanalmente em TDC de forma presencial, mas devido à Pandemia do COVID-19 estes encontros no ano de 2021 estão acontecendo de forma virtual pela plataforma do Google Meet, com 30 docentes dos Anos finais de uma escola pública municipal. Essa escola foi escolhida por apresentar o maior número de estudantes com deficiência intelectual do município, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação.

Pretende-se, utilizando como fonte de coleta de dados, questionários, entrevistas, diário reflexivo da pesquisadora e encontros de formação colaborativos com os professores, apresentar a proposta do DUA, visando novas inspirações e perspectivas de ensino aos docentes para o sucesso na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, neste momento de ensino e aprendizagem das aulas de forma remota e híbrida.

Esta pesquisa está em processo de implementação sendo realizados os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

encontros formativos online em TDC, almejamos nestes encontros reflexivos a colaboração entre os docentes da escola e a pesquisadora em torno de um objetivo investigativo em comum, a utilização do DUA como instrumento facilitador no processo de ensino e aprendizagem.

No primeiro semestre foram realizados seis encontros formativos e no segundo semestre de 2021 serão realizados mais 10 encontros formativos. Existe a necessidade de realizarmos mais encontros formativos para que os professores participantes da pesquisa possam se conscientizarem e sejam convencidos que o DUA é possível de ser colocado em prática nas aulas, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisadora realiza ao longo das formações colaborativas em TDC, registros reflexivos sobre cada encontro formativo. Após o último encontro formativo a próxima etapa da pesquisa será a entrevista com a dupla gestora, diretora e coordenadora pedagógica para relatarem se perceberam mudanças nas práticas docentes dos professores que participaram das formações colaborativas. Após a análise dos dados serão pontuados quais contribuições o Desenho Universal para Aprendizagem auxiliou os docentes da escola para melhora na atuação prática docente em sala de aula para todos os alunos e não são para os alunos com deficiência.

Ressaltamos a relevância desta proposta do DUA neste momento pandêmico por proporcionar aos alunos as mesmas aulas, sem distinção dos alunos com ou sem deficiência, ao utilizar as estratégias adequadas para cada aprendiz.

Na pesquisa que está sendo desenvolvida observamos que durante os encontros virtuais os professores apresentam desejo em aprender mais sobre a Educação Inclusiva, mas que durante os encontros nos TDC muitos silenciam. Estes “silêncios reflexivos” muitas vezes revelam a dificuldades em pensar nos alunos com deficiência e desenvolver atividades para que eles avancem em suas aprendizagens.

Estes silêncios inquietam a pesquisadora que busca nos questionários respondidos pelos docentes compreender se estes silêncios reflexivos poderiam estar mais explícitos nos questionários do que foram respondidos pelo grupo.

Nas repostas aos instrumentos – questionário no Google forms ao final de cada encontro, pudemos perceber nas declarações dos docentes, a insegurança em relação ao novo - o ensino generalizante sem levar em consideração as dificuldades de cada aluno com deficiência, a falta de preparo para lidar com aluno de inclusão, sobretudo, nos Anos finais do Ensino Fundamental, pois as informações que chegam são

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

insuficientes sobre a deficiência. Foi mencionada a dificuldade em trabalhar a Inclusão com números elevados de alunos em sala de aula. A professora L coloca que está atenta quanto aos alunos que apresentam dificuldades, mas enfatiza que toda a equipe precisa integrar e se preparar para melhor atendê-los.

O que podemos ressaltar com as evidências levantadas na coleta de dados é que os professores relatam nos questionários e que nos encontros formativos silenciam, seriam os desafios que a Inclusão traz para dentro das escolas. Alguns professores, nove desse universo de 30, apresentam interesse em participar de atividades que venham ampliar sua formação para inclusão de alunos com deficiência Intelectual e consideram importante adaptar atividades para estes alunos, principalmente a disciplina específica que lecionam. A professora V ressalta a importância de estratégias lúdicas, tendo em vista que o trabalho pedagógico deve propiciar condições para o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas.

De acordo com as falas escolhidas para esse trabalho enfatizamos o potencial na implantação do Desenho Universal para Aprendizagem na escola pesquisada para que o silêncio que tem surgido pelos participantes nos encontros formativos possa se concretizar em práticas educativas inclusivas dentro do ambiente escolar. Neste contexto os encontros formativos visam conscientizar a equipe escolar sobre a possibilidade de atingirmos uma educação equitativa e o DUA surge como uma mudança no paradigma atual para uma perspectiva de um paradigma futuro mais igualitário e democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa-formação propõe a utilização do DUA como uma proposta curricular a fim de melhorar o desempenho escolar dos alunos com deficiência intelectual e introduzir um novo paradigma na unidade escolar, almejando que ele seja mais justo, igualitário e democrático. Percebeu-se até o momento que poucos professores se encorajaram a falar sobre assunto, as formações vêm ocorrendo e evidenciaram o silêncio reflexivo dos professores frente à mudança de paradigma em relação à inclusão dos alunos com deficiência intelectual.

Essa experiência está sendo considerada uma experiência piloto na Rede Municipal de Educação da cidade pesquisada e poderá ser ampliada como prática

formativa para todas as escolas municipais dos Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental do município.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 jul. 2020.

BRASIL. Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em 22/07/2021.

CAST, Center for Applied Special Technology. **Learn About Universal Design for Learning (UDL), USA, 2014**. Disponível em: http://bookbuilder.cast.org/learn.php. Acesso em: 16/09/2020.

MACE, R. L. **UDI – Universal Design Institute.** Disponível em http://www.udinstitute.org/mace.php. Acesso em: 03 out. 2018.

MANTOAN, M. T. E.. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª edição, 5ª impressão, São Paulo, 2005. Editora Moderna.

MEYER, A.; ROSE, D. H.. **Teaching every student in the digital age:** Universal design for learning. Alexandria, ASCD, p. 216, 2002.

RENDERS, E. C. C.; AMARAL, M. S. da S.; OLIVEIRA, F. S.P. de. **Desenho universal para aprendizagem:** um percurso investigativo sobre a educação inclusiva. Revista Intersaberes, 2020. Disponível em:https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/1743/414399 acesso em 20/08/2020.

9.5.55 O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM "OLHAR" DE ATENÇÃO A DIVERSIDADE

Thiffanne Pereira dos Santos[1090]

RESUMO

Este estudo pretende refletir sobre a inclusão escolar dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) dando ênfase ao papel do professor nesse processo. Para tanto, busca analisar como as relações interpessoais entre professor/aluno com TEA no processo educativo, bem como a prática pedagógica desenvolvida pelo docente podem interferir e/ou contribuir com a inclusão dos referidos alunos. Assim, a discussão se norteia na reflexão sobre esses aspectos e sua relação com o processo de inclusão escolar dos alunos com TEA nas instituições de ensino regular. De tal modo, a instigar o pensar sobre as possibilidades de aprimoramento de habilidades desses alunos, em um contexto no qual as práticas pedagógicas propostas pelo professor possibilitem o desenvolvimento e aprendizagem deles. Assim à luz de teorias sobre a temática abordada, busca-se compreender questões, tais como: Como ações pedagógicas inclusivas desenvolvidas pelo professor podem oportunizar ao aluno com TEA a assimilação de novos conhecimentos, assim como a ampliação de suas relações de interação com o outro contribuindo para seu pelo desenvolvimento e aprendizagem? A resposta para essa indagação envolve desde a relação professor/aluno, perpassando pela questão da prática pedagógica implementada até a formação docente. E é com base nessa premissa, que esse estudo busca desvelar a relevância do papel do professor na promoção de ações pedagógicas que contribuam para a real inclusão dos alunos com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão escolar. Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Pensar na inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE) – independentemente das peculiaridades apresentadas – demanda a compreensão de que incluir está para além de garantir o acesso as instituições escolares. Envolve a mudança de atitudes, de práticas, de vivências e o estabelecimento de um olhar sensível, de respeito, de alteridade e de valorização do outro com suas singularidades. Requer a compreensão de que todo sujeito é um ser aprendente e que isso, ainda que isoladamente, já se constitui uma razão para ser planejar práticas educativas que consigam contemplar as especificidades de cada um. Haja vista que a aprendizagem acontece de maneiras diferentes para cada sujeito tenha ele ou não alguma "especificidade".

[1090] Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias, pela Universidade Estadual de Goiás, tthiffanne@hotmail.com

Frente a isso, é fundamental que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor nas instituições regulares se pautem nos princípios inclusivos de educação. Diante desse pressuposto, faz-se necessário refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem que o professor envolvido no processo de inclusão escolar desses alunos – no caso desse texto dos alunos com TEA – pode oferecer a eles por meio da realização de práticas pedagógicas com viés inclusivo. Eis a razão desse estudo que tem por finalidade discutir os desdobramentos da relação entre a inclusão escolar dos alunos com TEA e o papel do professor no enfrentamento da pseudoinclusão desses alunos.

2 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA.

A disponibilidade de uma instituição aberta para receber os alunos com suas especificidades, realizar adaptações curriculares e atividades diversificadas, entre outros, são aspectos essenciais para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com TEA. Mas, é o professor que exerce papel fundamental nesse processo de inclusão, pois é ele que convive diariamente com o aluno, acompanhando de perto suas necessidades, dificuldades e avanços.

O professor é o profissional da instituição de ensino que estabelece relação mais próxima com o aluno com TEA. E essa relação de proximidade e de confiança estabelecida entre eles é essencial para o aluno se sentir seguro e aprimorar suas habilidades no ambiente educacional. Conforme afirma Cunha,

> [...] a relação afetiva do aluno autista com o professor é o início do processo de construção da sua autonomia na escola. Ainda que o autista encontre dificuldades para compreender os sentimentos e a subjetividade das pessoas, ele não está desprovido de emoções. (CUNHA, 2012, p.53)

Assim, o professor precisa estabelecer vínculo com o aluno com TEA para que seu trabalho se torne mais eficaz e alcance melhores resultados. Conhecer as particularidades e preferências do aluno com TEA é o primeiro passo a ser dado pelo professor para alcançar o êxito do trabalho pedagógico e conquistar a atenção desse aluno (Cunha, 2013). Outro ponto importante diz respeito às diferentes fases pelas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

quais esse aluno passa durante todo seu processo de desenvolvimento. Ao acompanhar de perto cada fase, o professor contribui significativamente para o processo de inclusão dele. Todos esses aspectos requer a adoção de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade e para o respeito às diferenças. Nessa perspectiva,

> [...] para ser capaz de organizar situações de ensino e gestar o espaço da sala de aula com o intuito de que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição escolar, este professor dever ter consciência de que o ensino tradicional deve ser substituído por uma pedagogia de atenção a diversidade. (FIGUEIREDO, 2013, p. 142).

O olhar do professor sobre os diferentes ritmos e necessidades de cada alunos indicará o caminho a ser seguido para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva. Nesse sentido, é preciso compreender que as diferenças, para além da "excentricidade, fazem parte da vivência de todos. Ao trabalhar com um aluno com TEA o professor precisa compreender que ele possui ritmos diferentes de seus pares, e que, apesar de conseguir avançar no percurso da aprendizagem, geralmente, esse avanço acontece de forma mais paulatina.

Desse modo, para o professor que atua com um aluno com TEA "serão imprescindíveis à virtude da paciência e a espera por resultados não imediatos" (CUNHA, 2012, p. 32). No compasso gradual de aprendizagem desses alunos, "o grande foco na educação deve estar no processo de aprendizagem e não nos resultados, pois, nem sempre, eles virão de maneira rápida" (CUNHA, 2012, p. 32).

Ciente que a aprendizagem do aluno com TEA ocorrerá paulatinamente o professor deve buscar informações para entender os principais aspectos relacionados ao transtorno. "Somente assim, [...] o ensinante poderá ter a oportunidade de realizar um bom trabalho de inclusão, pois terá acesso às áreas do conhecimento que lhe são estrangeiras e, mais que isso, imprescindíveis a seu trabalho" (IRIBARRY, 2007, p. 75). Conhecimentos básicos sobre a síndrome são essenciais para que se realize um trabalho inclusivo profícuo. O professor que se interesse em compreender as nuances do transtorno podem auxiliar muito os alunos com TEA,

> [...] mesmo que não seja especialista nessa área. Com amor, dedicação e paciência poderá ganhar a confiança eterna de uma criança. O primeiro passo é o conhecimento. Informações específicas sobre o funcionamento autístico

> são ferramentas essenciais para orientar o professor no trato com esse aluno e, sobretudo, auxiliá-lo em seu desenvolvimento. (SILVA et al., 2012, p. 114-115).

Quando o professor tem conhecimentos prévios sobre os sintomas relacionados ao TEA, o trabalho com o aluno em sala de aula se torna mais construtivo. Ao entender como ele aprende, o docente consegue planejar ações que o ajude a superar suas limitações. Apoiado nesses conhecimentos, o professor também visualiza quais mudanças ele pode realizar no ambiente da sala de aula, nas atividades e em sua prática pedagógica para tornar o período de aprendizagem do aluno mais produtivo. Tudo isso contribui para que as diversas barreiras enfrentadas pelo aluno com TEA sejam amenizadas.

Além disso, a reflexão sobre seu trabalho e sobre as peculiaridades da síndrome faz o professor acreditar no potencial de todas os alunos, independentemente das singularidades apresentadas. De acordo com Mantoan (2013, p. 62), “é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade dos alunos de progredir e não desista nunca de buscar meios que possam ajudá-los a vencer os obstáculos escolares”. O olhar do professor que trabalha em conformidade com os princípios da educação inclusiva deve voltar-se para as possibilidades de aprendizagem do aluno com TEA e não para suas diferenças ou limitações.

Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador que se mostra aberto à relação com o outro, acolhendo-o em suas especificidades e estimulando-o em suas habilidades. Ao mesmo tempo, preconiza a convivência entre os diferentes grupos e ressignifica sua prática. A mediação pedagógica realizada pelo professor pode ser decisiva no processo de inclusão do aluno com TEA, já que a posição assumida por ele em sala de aula tem grande influência no desenvolvimento desses alunos:

> Na mediação pedagógica, o modo como o professor conduz a processo, mediando à participação da criança com Autismo, pode favorecer ou restringir as aprendizagens, o que consequentemente impulsiona ou limita o desenvolvimento dessas crianças. (CHIOTE, 2013, p. 47).

A atividade docente, quando percebida como mediação dos processos educativos, promove a conquista de novas aprendizagens e, consequentemente, favorece a autonomia do aluno com TEA. Chiote (2013), ao se referir à função docente

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ressalta que cada professor deve entender seu papel de mediador que, intencionalmente, cria situações que favorecem o desenvolvimento do aluno com TEA.

Ter um aluno com TEA na sala de aula requer do professor muito empenho e dedicação para lidar com as adversidades que permeiam a síndrome. De tal modo, é importante que o professor articule ações e atividades variadas para assim atender as necessidades dele. Por apresentarem déficits em diferentes áreas (comunicação, socialização e comportamento), a diversidade de ações educativas é essencial no processo de ensino-aprendizagem do aluno com TEA. Essa variedade de estímulos ajuda esse aluno a encontrar formas de se concentrar nas atividades propostas, o que contribui favoravelmente para novos avanços em seu desenvolvimento.

Diante das peculiaridades apresentadas pelo aluno com TEA o professor deve, inicialmente, auxiliá-lo a desenvolver habilidades que contribuam para a aquisição de sua independência. Para isso, precisa estimular esse aluno na realização de ações funcionais com vistas à aquisição da autonomia. A partir disso, todos os demais aspectos necessários ao desenvolvimento do aluno com TEA poderão ser trabalhados de forma mais profícua. A autonomia é essencial na vida de todo ser humano e por isso deve ser estimulada em todos os alunos. A esse respeito, Cunha salienta que,

> [...] para o aluno com autismo, a princípio, o que importa não é tanto a capacidade acadêmica, mas sim a aquisição de habilidades sociais e a autonomia. A atribuição do educador é a de promover e dispor de uma série de condições educativas em um ambiente expressamente preparado. Para que a criança autista não se torne um adulto incapaz de realizar tarefas simples do dia a dia, precisa aprender diversas atividades que a tornará mais independente durante seu crescimento. (CUNHA, 2012, p. 34).

Desse modo, o professor deve priorizar atividades que estimulem a resolução de problemas e a independência em situações cotidianas. Para isso, é fundamental que se tenha uma visão ampla do currículo. Este deve ser flexível e adequado às situações de uma sala de aula inclusiva. Ao adotar tais posturas, o professor contextualiza sua prática pedagógica e contribui para a formação de sujeitos participativos e autônomos.

Ao trabalhar com um aluno com TEA o professor precisa compreender que a educação possui uma função social e que o foco do processo educativo não reside apenas na transmissão de conhecimentos formais, mas também no sujeito da aprendizagem. Conforme Mantoan (2014, p. 8), “não podemos subordinar a educação a uma visão e a valores de mercado, esquecendo-nos do aluno como pessoa, como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ser singular. A educação é um fenômeno complexo, assim como seus sujeitos". Nesse sentido, o objetivo primordial da educação abarca a formação integral dos sujeitos para a vida. A educação assim entendida reconhece as particularidades e complexidades de cada um e oferece a todos as mesmas oportunidades. Segundo Nicolescu,

> [...] uma educação viável só pode ser uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirija a totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes [...] não podemos privilegiar a inteligência do homem em relação a sua sensibilidade e ao seu corpo [...]. Precisamos ajudar a construir seres em permanente questionamento e em permanente integração. (NICOLESCU, 2005, p. 206-207).

O professor precisa inserir em sua prática pedagógica atividades que possibilitem a participação e a aprendizagem todos os alunos e que abordem todos os aspectos (emocional, físico e cognitivo) inerentes ao ser humano. No caso do aluno com TEA, o professor precisa incialmente contribuir para que ele alcance os subsídios necessários para tornar possível a aprendizagem de novos conceitos e conhecimentos acadêmicos.

Dessa forma, é importante que se estimule o aluno com TEA a reforçar o desenvolvimento de práticas funcionais (ações cotidianas e rotineiras), pois à medida que ela se apropria de tais práticas alcança maior autonomia o que lhe dará maior segurança na realização das demais atividades. O estímulo às práticas funcionais promove a autonomia na realização de atividades dentro e fora do ambiente educacional possibilitando-lhes inúmeros ganhos, inclusive, em relação a sua autoestima fator importante na constituição da identidade de todo sujeito. A autonomia será o alicerce necessário para que ele possa se envolver com maior efetividade nas atividades de cunho pedagógico e, consequentemente, se apropriar de conhecimentos acadêmicos.

Nesse sentido, é papel do professor possibilitar e estimular a participação desses alunos no processo educativo, bem como suas relações interpessoais, autonomia e conquista de novos saberes. É importante que o professor desenvolva ações educativas que ajudem a sanar as dificuldades apresentadas pelos aluno com TEA por meio de uma prática pedagógica planejada e com objetivos claros. Para Cunha (2012), a prática pedagógica do professor de um aluno com TEA deve envolver atividades que possuam caráter terapêutico, afetivo, social e pedagógico.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> ● Terapêutico: superar os comportamentos inadequados provenientes do comprometimento autístico e proporcionar maior qualidade de vida e independência.
> ● Afetivo: criar o vínculo com o processo de aprendizagem, com o professor e com o espaço escolar, pela mediação do interesse e do desejo, em atividades lúdicas.
> ● Social: propiciar ao autista experiências em grupo, por meio de momentos de aprendizagem em sala de aula comum e no convívio diário com os demais alunos, trabalhando a interação e a comunicação.
> ● Pedagógico: estabelecer atividades que observem a história pessoal, contemplando sua individualidade para o desenvolvimento de habilidades como aprendiz no espaço escolar (CUNHA, 2012, p. 54-55).

Ao desenvolver uma prática pedagógica que conglomere essas quatro vertentes o professor possibilita ao aluno com TEA o desenvolvimento amplo de suas habilidades e competências. Para tanto, é fundamental que a prática pedagógica do professor apresente atividades diversificadas, pois pensar a inclusão escolar de aluno com TEA "é enriquecer e diversificar o processo de ensino aprendizagem" (FILHO; LOWENTHAL, 2014, p. 138).

Cunha (2012) ressalta também que além de trabalhar atividades baseadas nos aspectos terapêutico, afetivo, social e pedagógico, o professor deve incentivar a capacidade de concentração do aluno com TEA. Isso porque, o que mais dificulta o desenvolvimento desse aluno é sua dificuldade de manter atenção nos processos de aprendizagem que estão a sua volta, devido as suas dificuldades na área da comunicação.

Logo, a vivência pedagógica proporcionada por atividades bem planejadas, diversificadas e que estimulam a descoberta de novos saberes eleva o potencial do aluno com TEA de forma equitativa e inclusa. As oportunidades criadas pelo professor, por meio de práticas pedagógicas significativas, permitem que esse aluno faça parte do ambiente em que está inserido como um sujeito realmente participativo, produtivo e construtor de conhecimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os apontamentos realizados, fica evidente que o professor – ao disponibilizar uma diversidade e uma sequenciação organizada de atividades – tem a possibilidade de desenvolver um programa educativo adequado as peculiaridades reais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do aluno com TEA para que, assim, ele consiga alcançar e consolidar suas aprendizagens. Desse modo, por meio de uma prática pedagógica na qual as atividades são bem planejadas, é possível oferecer a esse aluno possibilidades de superação de barreiras, aprimoramento na realização das atividades educativas e diminuição das barreiras.

Nesse sentido, a correta condução do processo educativo pelo professor se faz essencial para que o aluno com TEA se torne mais independente na resolução de atividades e problemas, bem como para que amplie sua motivação, autoconfiança e autoestima. Todos esses fatores, consequentemente, vão colaborar para a boa convivência do aluno com TEA com outros sujeitos e, também, para uma aprendizagem realmente significativa.

É notório que o professor enfrenta inúmeros desafios no que se refere à inclusão do aluno com TEA. A falta de formação específica, de recursos, de estrutura adequada, de apoio especializado, de preparo para a utilização de metodologias diferenciadas de ensino, entre outros, constituem barreiras a ser superadas pelos docentes. No entanto, esses desafios não devem constituir motivos para que o professor reproduza um modelo de educação excludente, alheio às diferenças. Frente à diversidade presente nas instituições de ensino, é fundamental que o professor busque formas de superar esses desafios, pois tais dificuldades ficam reduzidas diante dos benefícios que a inclusão escolar pode trazer para os alunos com TEA e para todos.

Por fim, ao pensar a inclusão escolar dos alunos com TEA o professore precisa compreender que não existe um modelo a ser seguido. O que fará a diferença nesse processo de inclusão será a concepção de educação adotada, a postura da escola e, principalmente, o trabalho realizado pelo professor.

Frente a isso é manifesta a importância de que o professor trabalhe considerando a diversidade e respeitando as peculiaridades de todos os alunos. E no caso especifico da inclusão do aluno com TEA, a aquisição de conhecimentos sobre aspectos básicos da síndrome e a ressignificação da prática pedagógica são fatores intrínsecos à função do professor e essenciais para que se efetive a inclusão escolar desses alunos.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil:** trabalhando a mediação pedagógica. Rio de janeiro: Wak, 2013.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de janeiro: Wak, 2012.

CUNHA, E. **Autismo na escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. Rio de janeiro: Wak Editora, 2013.

FIGUEIREDO, R. F. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. E (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FILHO, J. B; LOWENTHAL, R. A inclusão escolar e os transtornos do espectro do autismo. In: SCHMIDT, C (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** Campinas, 2013.

IRIBARRY, I. N. O diagnóstico transdisciplinar como dispositivo para o trabalho de inclusão. In: BAPTISTA, C. R. et al. **Autismo e Educação:** Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, M. T. E (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Qualidade e inclusão no Ensino Médio**. Pátio, Porto Alegre, ano VI, n. 22, p. 6-9, set./nov. 2014.

NICOLESCU, B. **Nós a partícula e o universo.** Lisboa: Esquilo, 2005.

SILVA, A. B. B; GAIATO, M. B; REVELES, L. T. **Mundo singular:** entenda o autismo. Rio de janeiro: Objetiva, 2012.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.5.56 O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NO ENSINO COMUM

Elenice da Silva Moraes[1091]

Maria Rosangela Portella de Castro [1092]

Rosangela Maria Boeno[1093]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar uma discussão teórica sobre os desafios da inserção do aluno com o Espectro do Transtorno Autista (TEA) no Ensino Comum. Inicialmente discorre sobre o que é o TEA, suas principais características e a importância do diagnóstico. Na sequência, traz uma breve contextualização histórica sobre os desafios e algumas conquistas que as pessoas com necessidades especiais vivenciaram ao longo da história, culminando com as conquistas no campo da educação especial e mais recentemente com a proposta de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum. O estudo apontou que já se avançou no sentido da inclusão das pessoas com esse transtorno, principalmente no campo educacional, tanto no que se refere às políticas públicas, quanto no ingresso desses alunos no ensino comum. No entanto, ainda se tem muito a avançar no que se refere à verdadeira inclusão, uma vez que as condições para a efetivação dessa inclusão que envolve as adaptações curriculares de pequeno e de grande porte ainda não são suficientes, necessitando de mais investimentos do Estado, principalmente em relação à formação de professores, seja esta inicial ou em serviço (formação continuada), bem como, equipe multidisciplinar, adaptações curriculares e avaliativas, dentre outros.

Palavras-chave: Autista. Escola. Inclusão. Educação Especial. Ensino Comum.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidade educacionais especiais no ensino comum é uma realidade e representa um grande desafio para as escolas de ensino comum. Isso se justifica pela maneira que essas escolas, conhecidas como escolas regulares se constituíram ao longo dos tempos, as quais foram projetadas e estruturadas para receber alunos típicos.

Com a garantia legal de inserção dos alunos com necessidades especiais (atípicos) no ensino comum, foram adentrando à escola alunos com as mais diversas deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento, dentre eles, os que apresentam o TEA.

[1091] Especialista em Ed. Especial, Prefeitura Mun. de Dois Vizinhos/PR,elenicesmoraessilva@gmail.com
[1092] Especialista em Ed. Especial, Prefeitura Mun. de Dois Vizinhos/PR, portellacastro2020@gmail.com
[1093] Doutora em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, rosangelaboeno@utfpr.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Considerando os diversos tipos e níveis de TEA e também pelo elevado número de crianças diagnosticadas com esse transtorno nos últimos tempos, torna-se um grande desafio para as escolas a inclusão desses alunos, uma vez que são necessárias diversas adaptações curriculares de grande porte (estruturais) e de pequeno porte (voltadas à dinâmica da sala de aula) para atender esses e os demais alunos matriculados no ensino comum.

Diante do exposto, é fundamental a realização de estudos e pesquisas nesta área, a fim de trazer novas informações que possam subsidiar as escolas e as famílias a respeito da inclusão de alunos com TEA no ensino comum.

2 TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA

O termo autista surge em 1943, sendo definido por Kanner como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo e, no ano seguinte, em 1944, os estudos de Asperger se voltam à descoberta da Psicopatia Autística. Embora em momentos distintos, os dois trabalhos impactaram a literatura mundial com suas descobertas a respeito do autismo (TAMANAHA; CHIARI, 2008). Na atualidade, mais precisamente a partir da publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos mentais, 5ª edição (DSM-5), o termo autismo foi substituído pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA), o qual contempla os diversos tipos e níveis de autismo. Este é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento.

Considera-se neste trabalho a definição constante no DSM-5 (2014), a qual apresenta também as principais características desse transtorno,

> O transtorno do espectro autista é um novo transtorno do DSM-5 que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, on-line).

É importante destacar que ao longo da história várias hipóteses foram levantadas sobre as causas do TEA, mas suas causas ainda não foram encontradas. Porém estudos sinalizam para uma possível associação entre fatores genéticos e ambientais,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

com predominância dos fatores genéticos, conforme apontam os estudos de Oliveira e Sertié (2017, p. 234),

> Embora se acredite que fatores ambientais, como infecções ou o uso de determinados medicamentos durante a gestação, tenham papel no desenvolvimento do transtorno, estima-se que o TEA seja hereditário em cerca de 50 a 90% dos casos, o que demonstra a importância dos fatores genéticos na patogênese da doença.

O TEA assim como os demais transtornos do neurodesenvolvimento não tem cura. Porém o diagnóstico precoce auxilia na qualidade de vida da pessoa com esse transtorno. No entanto, o que se percebe é que o diagnóstico acaba muitas vezes chegando tarde, o que dificulta o desenvolvimento da criança.

De acordo com o Manual de Orientação de abril de 2019, da Sociedade Brasileira de Psiquiatria, o diagnóstico em média acontece entre os 04 e 05 anos de idade. Isso prejudica o desenvolvimento dessas crianças, pois quanto mais cedo forem realizadas as intervenções, mais significativos os ganhos, tanto em relação ao cognitivo, quanto na adaptação dessa criança.

Nesse sentido, faz-se necessário o apoio às famílias no sentido de orientação por meio da escola, dos meios de comunicação, das diversas redes de apoio (igrejas, associações de bairros, empresas, dentre outras) para que por meio do esclarecimento, as famílias possam diagnosticar precocemente esse transtorno e a partir disso, buscar apoio para auxiliar seus filhos.

O TEA é uma Necessidade Educacional Especial (NEE) que precisa de atenção, pois os transtornos do neurodesenvolvimento, dentre eles o do Espectro Autista repercutem seriamente na aprendizagem dos educandos.

Garcia (1998, p. 71) afirma,

> Esta subclasse inclui transtornos caracterizados por um desenvolvimento inadequado das habilidades específicas relacionadas com a linguagem, a coordenação motora e o rendimento acadêmico que não se devam a transtornos físicos ou neurológicos demonstráveis, a transtornos generalizados do desenvolvimento, à deficiência mental, nem à falta de oportunidades educativas.

Em várias crianças autistas há uma forte defasagem na aprendizagem, podendo ser em algumas ou em todas as áreas, dependendo do nível de comprometimento desse aluno. É preciso considerar que muitas vezes, as pessoas apresentam

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

comorbidades, o que acaba dificultando o processo de desenvolvimento e, consequentemente, o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Antes de adentrar nessa discussão da inclusão do TEA no campo educacional, faz-se necessário compreender como se deu essa conquista ao longo da história e das políticas educacionais.

2.1 A Legislação Educacional e as Necessidades Educacionais Especiais

A educação especial foi conquistando seu espaço ao longo da história, sendo que as pessoas com necessidades especiais passaram por diversos desafios, desde sua total exclusão quando estas eram mortas ou escondidas da sociedade até sua inserção no campo educacional. Isso se deve aos esforços principalmente dos pais, com apoio de representantes da sociedade civil e de políticos que dentre outras ações, elaboraram e promulgaram legislações em prol da educação especial e da inclusão desses alunos no ensino comum.

No Brasil, a educação especial é contemplada na política educacional brasileira desde o final da década de 50 do século XX. Inicialmente a educação especial tinha um caráter mais assistencialista. Num segundo momento enfatizou-se os aspectos médico e psicológico. A seguir alcançou-se as instituições de educação escolar, avançando para a integração dessa modalidade ao sistema geral de ensino. Na atualidade há a proposta de inclusão total dos alunos da educação especial no ensino regular (MANTOAN, 2011).

Na Europa, na cidade de Salamanca, em 1994, durante a Conferência Mundial de Educação Especial elaborou-se um documento de compromisso para garantir os direitos educacionais das pessoas com necessidades especiais. A Declaração de Salamanca constitui-se num suporte pedagógico atual, para os países participantes da conferência, incluindo o Brasil. Este documento visa garantir a igualdade de oportunidades, efetivando o processo inclusivo.

Em 1996, aprovou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, a qual menciona a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum, comumente denominado ensino regular de ensino.

Em 2012, aprovou-se uma lei que trata especificamente do transtorno do Espectro Autista, a Lei Berenice Piana nº 12.764/12 que criou a Política Nacional de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esta lei em seu artigo 3º que trata dos direitos dessas pessoas, em seu parágrafo único garante: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012).

Esta lei traz uma importante conquista para o campo educacional, considerando que este é o único transtorno que dá direito a um “professor auxiliar”, o que é imprescindível, uma vez que o transtorno do espectro autista envolve diversos níveis de comprometimento, além de que muitas vezes o autista apresenta outros transtornos (comorbidades), tornando-se um desafio ao processo de inclusão no ensino comum.

As legislações mencionadas representam grandes conquistas no campo da educação especial e da inclusão dos alunos com necessidades especiais no sistema educacional e mais precisamente no ensino comum, porém a legislação por si só, embora assegure o direito dos alunos, não é suficiente na garantia da efetivação desses direitos. É preciso esforços conjuntos dos legisladores, governantes, sociedade civil, equipe escolar e famílias para que a verdadeira inclusão aconteça.

2.2 A Inserção do Aluno com o Espectro do Transtorno Autista no Ensino Comum

Cada vez mais as escolas de ensino comum estão recebendo matrícula de educandos com algum tipo de necessidades educacionais especiais. Dependendo do caso, muitas vezes se faz necessário buscar ajuda de outros profissionais qualificados para atender o aluno de acordo com suas especificidades.

O aluno com TEA necessita de atenção especial, pois além das dificuldades em relação ao processo de ensino-aprendizagem, ele apresenta dificuldades na interação social, dentre outras características que dificultam o trabalho em turmas do ensino comum, as quais geralmente apresentam um número elevado de crianças ou adolescentes.

Sobre as características do TEA, Alexandre (2010, p. 41) explica que este transtorno se apresenta,

> [...] desde o nascimento e que vai se manifestar antes dos 30 meses. É caracterizada como uma incapacidade na relação social tanto na linguagem verbal como não verbal, por respostas anormais aos estímulos visuais,

> auditivos, problemas de relacionamento como a incapacidade de manter contato ocular, ligação social e jogos de grupo, resistência à mudança, ligação a objetos estranhos e brincadeiras estereotipadas, pouca imaginação.

A escola precisa estar atenta para analisar todas essas dificuldades e, assim, disponibilizar os recursos necessários para ajudar esse aluno em seu processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamentais as adaptações curriculares de pequeno e de grande porte.

De acordo com o Ministério da educação e Secretaria de Educação Especial, as adaptações de grande porte: “compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc.” (BRASIL, 2000, p. 09).

Quanto às adaptações de pequeno porte, estas “, compreendem modificações menores, de competência específica do professor. Elas constituem pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula” (BRASIL, 2000, p. 09).

Essas adaptações no contexto escolar para o atendimento do aluno com TEA precisam ser cuidadosamente pensadas, uma vez que há uma sensibilidade maior do aluno com TEA em relação aos sentidos: tato, visão, audição, olfato e paladar. É preciso cuidados no geral, os quais envolvem a localização da sala de aula, a qual não pode estar próxima de locais com muito barulho, as salas de aula não podem ter excesso de estímulos visuais, o número de alunos não pode ser muito alto, faz-se necessário ainda um acompanhamento nutricional e diálogo com as famílias em relação à alimentação desses alunos, uma vez que muitas vezes há uma sensibilidade maior tanto no olfato, quanto no paladar do aluno que apresenta esse transtorno. Além disso, a escola precisa se preocupar com a socialização desse aluno, cujo interação social é comprometida. A escola também precisa adaptar diferentes metodologias de ensino e avaliativas para atender o aluno com TEA, por isso a importância do professor auxiliar.

Ressalta-se que o TEA por si só já representa um grande desafio para pais e também para a escola, e como os demais transtornos do neurodesenvolvimento a pessoa com TEA pode apresentar outras comorbidades, o que dificulta ainda mais o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Identificar o grau de deficiência que cada um possui é de extrema importância para depois descobrir a melhor forma de ajudá-lo, pois sabendo qual a dificuldade que cada um enfrenta, se torna mais fácil a inclusão desse aluno no meio educacional, fazendo com que se sinta mais à vontade e possa evoluir.

Os educandos com TEA apresentam uma série de problemas, tais como dificuldade para se locomover, para interagir com os demais, para realizar as atividades, etc. Embora nem todos possuam todas essas dificuldades, podem apresentar outras, devido às comorbidades. Por esse motivo para ajudá-los, é preciso analisar não o TEA em si, mas o aluno na sua integralidade. Nesse sentido a rede de apoio como pedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, psicólogos e neurologistas são alguns dos profissionais que podem contribuir numa melhor qualidade de vida e na melhoria do processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Assim sendo, é preciso buscar informações nas mais diferentes fontes, por meio de estudos e pesquisas, é importante o investimento na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, como já mencionado, faz-se necessário o contato constante e o apoio de diversos profissionais das áreas da saúde e da educação, ou seja, a união de esforços entre escola, família, profissionais especializados, bem como, o apoio da sociedade e dos legisladores no sentido das políticas públicas de inclusão para que aos poucos se consolide a inclusão desses alunos no ensino comum. Ressalta-se ainda a importância de manter o vínculo entre as escolas de ensino comum e as escolas especializadas como as associações de pais e amigos dos excepcionais (APAEs) e associações de proteção aos autistas, por exemplo.

Para a instituição conseguir uma verdadeira inclusão dos seus alunos, além do que já foi mencionado, destaca-se o papel do professor, este precisa conhecer sobre educação especial, metodologias diferenciadas, ter um sólido conhecimento teórico que fundamente a sua prática educativa, buscando constantemente dialogar com outros profissionais e com a família, adequar o modo de agir com os alunos para poder auxiliá-los dando a eles uma atenção especial, é preciso elaborar um projeto voltado para as suas dificuldades específicas.

No entanto, apesar dos esforços em prol da inclusão, as escolas ainda apresentam muitos desafios nesse processo, conforme explica Ferreira e Vorcaro (2017, p. 111),

> A dificuldade de construir projetos pedagógicos consonantes com que o próprio autismo nos impõe, seja pelo desconhecimento do que se passa com essa criança, seja pelo modo de ler o que se apresenta, gera um desconforto e um mal-estar intensos, os quais são capazes de paralisar o escassear esforços para incluir.

Portanto, faz-se necessário o envolvimento de toda a equipe escolar, bem como a sua formação, a fim de construir um planejamento coletivo em prol da inclusão de todos os alunos.

3.CONSIDERAÇOES FINAIS

O trabalho com alunos que apresentam TEA representa ainda um grande desafio para as escolas de ensino comum, as quais ainda estão aprendendo a lidar com essa realidade da inclusão de alunos atípicos.

Percebe-se muitas conquistas no sentido da inclusão, principalmente no que diz respeito à legislação educacional, todavia o trabalho com os alunos inclusos no ensino comum ainda representa o grande desafio a ser superado, considerando a grande diversidade de deficiências e transtornos que os alunos apresentam. As pesquisas nessa área são fundamentais, principalmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA, bem como é imprescindível o investimento na formação dos professores que atuam com esses alunos.

O processo de inclusão exige um grande investimento do Estado nas escolas de ensino comum, contemplando as adaptações curriculares de grande e de pequeno porte, estabelecendo parcerias com outros setores como a saúde, assistência social, sociedade civil organizada, a fim de proporcionar toda uma rede de apoio com uma equipe multidisciplinar sólida. São essas as condições fundamentais para garantir a inclusão prevista nas legislações.

A inclusão de alunos com necessidades especiais requer inúmeras melhorias no processo educativo, pois proporciona o convívio, o respeito às diferenças e a aceitação social. É tarefa dos docentes aperfeiçoar-se para melhor intervir e atender satisfatoriamente todos os alunos com necessidades educacionais especiais, possibilitando a eles o desenvolvimento máximo de suas potencialidades para que o processo de inclusão seja de fato uma realidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Joana Margarida Dias. A criança com autismo: os desafios da Inclusão Escolar. 2010, 222f. **Dissertação (Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor)** - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnosico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.764/12.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 01 jul. 2021.

FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela. **O tratamento psicanalítico de crianças autistas: Diálogo com múltiplas experiências.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017, p. 89-116.

GARCIA, Jesús Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Pedagogia ao Pé da Letra. In: **Educação, Educação Especial.** 2011. Disponível em: https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/A-Educacao-Especial-no-Brasil-Da-Exclusao-a-Inclusao.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994)**, 1998. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Declara__o_de_Salamanca_15226886560741_7091.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

OLIVEIRA, Karina Griesi; SERTIÉ, Andréa Laurato. **Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético.** REVIEWING BASIC SCIENCES • Einstein (São Paulo) 15 (2) • Apr-Jun 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eins/a/YMg4cNph3j7wfttqmKzYsst/?forma. Acesso em: 03 jul. 2021.

TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger.** Rer. Soc. Bras. Fonoaudiol. 2008;13(3):296-9. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 03 jul. 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA. **Transtorno do Espectro do Autismo** (Manual de Orientação). Nº 05, abril de 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.5.57 O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES E A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Vanessa Bernardi[1094]

Olga Mara Bueno [1095]

José Carlos Winkler [1096]

Rita de Cássia da Silva Oliveira[1097]

RESUMO

Propostas de trabalho colaborativo entre professores da sala de aula comum e de educação especial são mais comumente identificadas na literatura sobre inclusão direcionadas para educação infantil e séries iniciais. Este ensaio visa propor a discussão sobre a proposta de ensino colaborativo na educação de jovens e adultos (EJA) a qual tem recebido cada vez mais estudantes público-alvo da educação especial e necessita repensar metodologias e planejamento didático que favoreçam sua aprendizagem. A aproximação e promoção de estratégias de trabalho entre os professores responsáveis por estes estudantes é necessária para que a inclusão se efetive.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Trabalho colaborativo, Educação de Jovens e Adultos.

1 INTRODUÇÃO

Desde a implantação das salas de recursos multifuncionais a partir do ano de 2007, através da Portaria Normativa nº 13 de abril do ano corrente (BRASIL, 2007), a rede estadual do Paraná passou a destinar um espaço para complementar ou suplementar as necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da educação especial que cada vez mais se matriculavam nas escolas regulares.

Em 2008 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a orientação passa a ser que os sistemas de ensino garantam o acesso ao ensino regular favorecendo a participação, aprendizagem e continuidade nos

[1094]Mestranda em Educação Inclusiva - PROFEI, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, vanessa.bernardi@escola.pr.gov.br.
[1095]Mestranda em Educação Inclusiva - PROFEI, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. olgamarabueno@gmail.com
[1096]Mestrando em Educação Inclusiva - PROFEI, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. jose.winkler@escola.pr.gov.br
[1097] Professora Doutora em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG. Professora Permanente do Mestrado e do Doutorado em Educação – UEPG. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva –PROFEI - UEPG. soliveira@uepg.br

níveis mais elevados do ensino, devendo considerar a articulação da educação especial com o ensino comum. (BRASIL, 2008)

Em 2011, o estado do Paraná através da Instrução nº 14 instituiu as salas de recursos multifuncionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) visto que também passou a receber matrículas de estudantes com deficiência e precisou buscar formas de atender as necessidades educativas em relação a adequações metodológicas necessárias para sua aprendizagem.

Nesta perspectiva procurou-se compreender a importância não só do papel do professor do atendimento educacional especializado (AEE) no acompanhamento e inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) na EJA, mas na comunicação e trabalho colaborativo com os professores das disciplinas de matrícula desses estudantes, refletindo sobre a relevância das parcerias e do coensino também na EJA, visto que, cada vez mais estudantes com deficiência que não tiveram êxito no ensino regular buscam uma chance de concluir a formação básica correndo o risco de mais uma vez serem excluídos do sistema educacional.

O perfil do estudante na Educação de Jovens e Adultos

O público da EJA com o passar do tempo modificou-se do perfil do trabalhador que não concluiu a educação básica em idade apropriada, matriculado no período noturno, para um público mais jovem que apresenta defasagem idade-série por questões relacionadas a diversas situações, sendo parte deste contexto a dificuldade de aprendizagem que resulta na reprovação e consequentemente, desmotivação e evasão escolar.

A lei nº 13.632, de 2018 que altera a Lei nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dispõe sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida e em seu artigo 37 destaca que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL,2018).

No estado do Paraná, a EJA é ofertada no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), nas escolas da rede estadual de ensino, nas Unidades Prisionais, nos Centros de Socioeducação e Ação Pedagógica Descentralizada (Aped). Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens

e Adultos, Paraná (2006), a escola deve cumprir o papel de mediadora entre o estudante e os saberes, para que assimile conhecimentos como recursos que sirvam para a transformação de sua realidade, onde deve focar na quantidade de informações do que na relação qualitativa com o conhecimento, através de conteúdos articulados à sua realidade (PARANÁ, 2006).

Os debates sobre o direito à educação tanto dos alunos PAEE quanto dos jovens e adultos em defasagem escolar, foram ignorados ou minimizados em relação às discussões pedagógicas e à necessidade de conhecimentos e práticas específicas às características desses grupos. Sendo assim, a falta de discussões sobre o tema e formação continuada disponibilizada aos professores da EJA, desfavorece a promoção de momentos de reflexão sobre a temática e sobre a prática em sala de aula. (BUENO; CAMPOS, 2020).

Carneiro e Uehara (2016) esclarecem que a prática pedagógica inclusiva, aquela que responde às necessidades variadas dos alunos, precisa ser construída, pois não sabemos trabalhar com todos os alunos, visto que historicamente a escola selecionou e homogeneizou o grupo de educandos e seus modelos pedagógicos. Dessa forma, cada vez mais os professores da EJA se deparam com estudantes que necessitam de adaptações, flexibilização curricular e materiais adequados às suas necessidades com nenhum ou suporte insuficiente para a inclusão de práticas adequadas ao atendimento desses estudantes.

Bueno e Campos (2020) em pesquisa realizada com professores da EJA que atuam com estudantes PAEE, observaram que há demanda relacionada à interação com o aluno PAEE, sendo importante conhecer formas de atuar e desenvolver práticas de ensino assim, compreendendo a importância de conhecer o perfil dos estudantes matriculados na EJA e diversificar o plano de aula e o trabalho do professor tanto para os estudantes PAEE quanto para os demais estudantes que possam apresentar dificuldades em determinados conteúdos, a parceria entre o professor de sala de aula e o professor da educação especial torna-se importante, através do trabalho colaborativo com o professor do ensino regular, refletindo constantemente sobre o planejamento e melhor abordagem dos conteúdos a fim do estudante PAEE compreendê-los:

> Mas não se trata apenas de compensar situações de insucesso escolar na EJA, e sim da necessidade do atendimento de necessidades específicas de

> indivíduos que buscam, na educação, caminhos para a construção de sua caminhada no interior da sociedade, aí incluídas as perspectivas de formação e qualificação para o mundo do trabalho.(SIEMS, 2012, p.67)

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2018 orienta que na modalidade da EJA ações da educação especial oportunizem a escolarização e formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social, porém o que se observa é a substituição das classes especiais pelas matrículas na EJA, onde os estudantes com deficiência continuam à margem da sociedade, tornando-se a EJA alternativa aos desafios presentes a alunos com deficiências que foram excluídos das escolas regulares (BRASIL, 2018; DALL'ACQUA, 2012).

A atuação do professor da Sala de Recursos Multifuncionais

Dentre as atribuições do professor do AEE, a Resolução nº 4/2009 estabelece no artigo 13, cabe identificar e elaborar recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias a partir de um plano de atendimento individualizado, articulando com professores da sala de aula estratégias que favoreçam a participação e inclusão dos estudantes nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p.3).

No Paraná, a Instrução n° 014/2011-SUED/SEED estabelece critérios para o AEE em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio orientando o atendimento a alunos oriundos de serviços da educação especial, regularmente matriculados na EJA e define como um de seus objetivos o planejamento de ações pedagógicas conjuntas com o professor das disciplinas, direção, equipe pedagógica e demais funcionários, estabelecendo um cronograma para que assim desenvolvam ações que facilitem o acesso curricular, avaliação diferenciada e organizar estratégias pedagógicas de forma a atender as necessidades educacionais especiais dos alunos (PARANÁ, 2011).

A sala de recursos multifuncionais é um serviço de apoio que tem por objetivo o atendimento escolar complementar para estudantes com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora e transtornos globais do desenvolvimento e, suplementar para estudantes com altas habilidades/superdotação no contraturno de matrícula. Este modelo pode apresentar falhas quando há dificuldade de comunicação entre os professores do ensino comum e de educação especial e pela demanda diversa de necessidades dos estudantes PAEE, exigindo que o professor domine uma gama muito

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ampla de conhecimentos e habilidades de ensino. (MENDES et.al, 2018)

O trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e de educação especial na EJA

A Instrução n° 014/2011-SEED/SUED orienta que o atendimento nas salas de recursos multifuncionais ao atendimento do público da EJA deverá ser em horário diferente ao que o aluno está matriculado e frequentando a(s) disciplina(s), porém não há obrigatoriedade da matrícula ser no contraturno, possibilitando assim a oportunidade do professor de educação especial contatar e acompanhar as aulas do professor de sala de aula e também em parceria definirem metodologias e objetivos, assim surgindo a oportunidade de implementar o trabalho colaborativo dentro da escola.

Esta proposta de trabalho em parceria entre os professores que atendem os estudantes na EJA pode ser tão favorável quanto demonstra ser aos demais estudantes do ensino regular. Para isso há necessidade de políticas sejam elas municipais, estaduais ou federais que capacitem os docentes especialistas em educação especial para sua atuação em parceria com o professor da sala regular, pois os mesmos recebem formação insuficiente no que se refere à Educação Especial, ao mesmo tempo que recebem demandas diversificadas e excessivas. (VILARONGA; MENDES, 2014, p.144).

Bueno (2018) define o modelo de ensino colaborativo como trabalho em parceria entre os professores de educação especial e o professor do ensino comum onde o planejamento, avaliação e o desenvolvimento das atividades em sala são de ambos.

> O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da educação especial.(MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45).

No trabalho colaborativo há mudanças no papel do professor de ensino especial, sua atuação é ampliada, pois sua ação deixa de ser no estudante PAEE na sala de recursos multifuncionais, atuando para a classe comum. Cabendo também a este professor o papel de colaboração com propostas de adequação curricular, avaliando e considerando as possibilidades do estudante e as situações de ensino propostas e

opções metodológicas, buscando estratégias e elaborando recursos adequados para a sua aprendizagem. Com relação ao professor regente cabe trazer os saberes disciplinares, os conteúdos, o cumprimento do currículo e o planejamento da escola, com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial.(VILARONGA; MENDES, 2017, p. 20; MARIN; BRAUN, 2013).

A importância do planejamento e trabalho colaborativo reside, entre outros, na escolha dos temas e na forma como serão trabalhados pelos professores envolvidos, buscando melhor qualidade do ensino, respeitando a diversidade e a individualidade dos estudantes. Os co-professores devem projetar uma resposta educacional e acesso ao currículo correspondente ao nível e para a diversidade de alunos em sala de aula, aplicando planos de aula e avaliação de aprendizagem, pois dessa forma, assume-se em conjunto a organização e planejamento de práticas que possam ser favoráveis não apenas ao aluno PAEE, mas a toda a turma. Para que o trabalho seja organizado, é importante a participação da equipe pedagógica para que sejam promovidos momentos para o planejamento, trocas de experiências e reflexões sobre o que será modificado, adequando o trabalho às necessidades observadas. (FONTES, 2009; ARIAS, 2020).

Um fator importante para a inclusão é o planejamento pedagógico que deve considerar quais objetivos de aprendizagem são relevantes para o aluno PAEE, refletindo constantemente sobre quais atividades, métodos de ensino e avaliação são condizentes e adequados à sua realidade sendo esta proposta mais comum de identificar nos anos iniciais, a mesma favorece o estudante jovem ou adulto PAEE. Dessa forma

> O processo de inclusão na sala de aula deve apresentar uma diversidade de práticas didáticas, com aprendizagens diferenciadas e materiais adaptados, que potencializem as habilidades dos estudantes com deficiência e com conteúdos que estejam acordo com suas experiências (VILCHEZ, 2018, p.19)

A educação inclusiva visa o enriquecimento social e educacional para todas as pessoas, lembrando que para a melhoria escolar, uma proposta educacional multidisciplinar é imprescindível, pois a inclusão não exige apenas o esforço em acolher a todos em pé de igualdade e garantir a sua participação nas diferentes contextos, mas transfere esse mesmo requisito para a construção do conhecimento. (ARIAS, 2020).

A proximidade entre os profissionais que atuam na escola com o estudante PAEE beneficia o seu processo de aprendizagem, pois o professor de educação especial poderá acompanhar ativamente a escolarização do mesmo, bem como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

observar a necessidade de recursos pedagógicos e de acessibilidade oferecendo suporte e sugestões que possam reduzir barreiras, buscando alternativas e estratégias didáticas metodológicas que possibilitem o atendimento das necessidades desse aluno, tendo a preocupação de não definir, a partir dessa dificuldade, uma posição de não aprendiz por parte do aluno. (MENDES et.al.2014. p.52).

O modelo de ensino colaborativo é baseado na abordagem social onde a escola deve ser modificada promovendo mudança em sua estrutura, não mais apontando a necessidade de adaptação do estudante PAEE. O coensino exige organização diferente da escola, com a contratação de professores de educação especial em número adequado às suas demandas sejam elas o suporte em sala de aula, elaboração de recursos materiais adequados à melhoria da aprendizagem ou a formação continuada dos profissionais que nela atuam. (MENDES et.al, 2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da reflexão e discussão da prática pedagógica ainda ser insuficiente para que as mudanças possam ocorrer, é indispensável para outras condições, como a percepção que a mudança é uma necessidade individual e coletiva, iniciar e continuamente iniciar fazer o exercício de observação sobre a própria ação e estudando alternativas podendo ser individuais e/ou coletivas. (CAPELLINI; MENDES, 2007).

Ressalta-se que coensino não acontece apenas com a presença física do professor de educação especial na sala comum, cada um atuando com atividades paralelas ou com uma atuação que não realiza planejamento, execução e avaliação conjunta das atividades. Dessa forma, a aproximação dos professores da EJA com o professor da sala de recursos multifuncionais pode ser um diferencial inclusivo não apenas aos estudantes PAEE, mas, a todos os estudantes que possam enfrentar dificuldades no processo de retomada de estudos (VILARONGA; MENDES, 2018).

O modelo colaborativo exige uma reestruturação na organização escolar e mostra a necessidade de uma quantidade maior de profissionais de Educação Especial, para que a demanda da sala comum seja atendida, onde a articulação entre os professores é fundamental para que o trabalho coletivo se efetive devendo ser possibilitada pela equipe pedagógica da escola a oferta de momentos para trocas onde são apresentadas as possibilidades e dificuldades vivenciadas nesse processo, e que serão refletidas na elaboração e desenvolvimento do planejamento, avaliações e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

possibilidades estratégicas pensadas pelos professores de Educação Especial e da sala comum, que possam favorecer não apenas os estudantes PAEE mas a todos que possam necessitar. Cabe também à equipe pedagógica o suporte administrativo para tal, como prover recursos para formação continuada, recursos materiais necessários, adequação de tempo para planejamento comum entre os professores. (MENDES et.al, 2014; MENDES et.al, 2018; SANTOS, 2020).

As consequências da falta do trabalho em conjunto entre os professores que atendem os estudantes PAEE na EJA resultam em demanda excessiva tanto para o professor de educação especial, que em horário reduzido precisa buscar alternativas e soluções para a aprendizagem do estudante, quanto para o professor da sala comum que se depara cada vez mais com a diversidade imensa de demandas em sala de aula e frequentemente se sente desamparado.

O debate sobre a inclusão escolar e o trabalho colaborativo deve partir de reflexões e ações que melhorem a qualidade de ensino para todos os estudantes, e então avaliar o quanto a escolarização na sala de aula comum pode fazer pelos estudantes PAEE e a partir disso, definir suas necessidades educacionais. E mesmo que no trabalho colaborativo possam surgir conflitos e divergência de ideias, pode ser um caminho favorável à inclusão escolar plena, a qual ainda não é observada nas escolas do país, onde não há investimento em recursos físicos, econômicos e humanos suficientes para ser caracterizado como tal (MENDES, 2018, p. 88)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIAS; Lesly Gutiérrez.Trabalho colaborativo e coensino: uma abordagem à inclusão educacional. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v.5, e 2015321, p. 1-14, 2020. fev. Disponível em:<https:// www.revistas2.uepg.br / index.php/retepe>. Acesso em 08.fev.2021.

BRASIL. **Resolução cne/ceb n.4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: mec/cne/ceb, 2009a.

_____. Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília. Diário Oficial de 26 de abril de 2007.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Dispõe sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em 30. jan. 2021.

BUENO, M. B.; CAMPOS, J. A. de P.P. **Inclusão Escolar na Educação de Jovens e Adultos:** Concepções e Práticas Pedagógicas. Educação: Teoria e Prática/ RioClaro, SP/ v. 30, n.63/2020. e ISSN 1981-8106e23 [2020]. Disponível em: https: // www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br /index.php /educacao /article /view /3970 / 11772.Acesso em 01.fev.2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **O ensino colaborativofavorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar.** Educereet Educare. Revista de Educação, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/. Acesso em 01.fev.2021.

CARNEIRO, R. U. C.; UEHARA, F. **A inclusão de alunos público-alvo daeducação especial no ensino fundamental I através do olhar dos professores.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 2, p. 911 - 934, set. 2016. Disponível em: https:// periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article /view/893 4/5876. Acesso em: 17 ago. 2018.

FONTES; R. S. **Ensino colaborativo : uma proposta de educação inclusiva**. araraquara, SP : Junqueira & Marin, 2009.

HAAS, C. **Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: "Isso me lembra uma história"** .2013. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MARIN, Márcia; MARETTI, Márcia. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar.** I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo.Universidade do Estado do Rio de Janeiro - CAp-UERJ. 21 a 23 de outubro de 2014.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R. ZERBATO, A.P. **Ensino Colaborativo:unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EdUFSCar,2014.

PARANÁ, 2008. **PARECER N.º 626/08.** Solicitação de revisão ou revogação da Deliberação n.º 06/05-CEE/PR para atendimento de adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos, na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Disponivel em : http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/pareceres.nsf/fef9bc43c12d0fe8032566c1006ce9e5 /75fdb6590894094e832574c90068ab29/$FILE/PA%20626-08%20Pr%20439-08.pdf. Acesso em 02.fev.2021.

PARANÁ. **Instrução n.º 014, novembro de 2011**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da

deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos**.** Curitiba: Seed/Sued, 2011.

SIEMS, M. E. R. **Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção.** Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79,2012. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/texton-031.pdf. Acesso em: 01.fev.2021.

VILARONGA, C.A.R. Mendes, Enicéia. (2017). **Formação de Professores como Estratégia para Realização do Coensino.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial. 4. 10.36311/2358-8845.2018.v4n1.03.p19.

_____.**Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar:práticas colaborativas entre os professores.** Revista brasileiras de estudos pedagógicos. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VILCHEZ, Iván Carlos Curioso. **Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência**. In:Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. [recurso eletrônico] / Angelo Antonio Puzipe Papim; Mariane Andreuzzi de Araujo; Kátia de Moura Graça Paixão; Glacielma de Fátima da Silva (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

9.5.58 O USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NO CONTEXTO PANDÊMICO: UMA PROMOÇÃO DE ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL PARA COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

Dayana Mesquita dos Santos [1098]

RESUMO

O presente trabalho objetiva trazer as contribuições que o uso da Comunicação Alternativa (CA) pode proporcionar às crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), no contexto pandêmico, apresentando dados de uma pesquisa qualitativa realizada pelo Programa Institucional de bolsas de Extensão Universitária (PIBEX), que abordou "O uso da Comunicação Alternativa (CA) para promoção da acessibilidade comunicacional em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)" da Universidade Federal de Pernambuco. Para tanto, tomou-se como base teórica o conceito de tecnologia assistiva de BERSCH, comunicação alternativa de PASSERINO E BEZ e MENDES para contextualizar o ensino inclusivo na pandemia. A escolha desse tema justifica-se pela preocupação em investigar como ocorre a promoção da autonomia comunicativa das crianças com TEA, para isso foram realizadas avaliações fonoaudiológicas, ATEC e ACOTEA, com 10 famílias e entrevistas semiestruturadas com 3 professoras de uma escola da Prefeitura do Recife e a partir delas, foram desenvolvidos materiais de comunicação alternativa adaptados para o perfil de cada criança. O lócus do estudo trouxe como resultado que a aprendizagem da criança com TEA nesse contexto pandêmico depende do esforço conjunto entre escola e família considerando as especificidades individuais da criança. Este estudo permitiu concluir que a Comunicação Aumentativa e Alternativa pode ser uma ferramenta muito positiva e importante para a aprendizagem e desenvolvimento destas crianças proporcionando-lhes uma maior inclusão no contexto escolar remoto, familiar e social.

Palavras-chave: Tecnologia assistiva. Comunicação alternativa. Inclusão. Pandemia. Ensino remoto.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta dados de uma pesquisa qualitativa realizada pelo Programa Institucional de bolsas de Extensão Universitária (PIBEX), que abordou "O uso da Comunicação Alternativa (CA) para promoção da acessibilidade comunicacional em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)". O grupo de pesquisa foi formado por quatro alunas da graduação de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco orientadas pela professora Dr. Rafaella Asfora e se seguiu por seis meses.

[1098] Graduanda em pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Bolsista pelo Programa de Residência pedagógica com ênfase da alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. Email: dayana.mesquita@ufpe.br

Os alunos com deficiência, historicamente, vivenciaram experiências escolares excludentes e segregadoras. Não se havia um espaço pensado e projetado para eles. A escola da educação especial considerava, com base no desenvolvimento real já alcançado, que a criança não poderia desenvolver o pensamento abstrato, e com isso o ensino para essas crianças, que já acontecia de forma separada das demais, deveria ser pautado no uso de métodos concretos.

Atualmente, as práticas tradicionais perdem lugar para práticas que considerem as nossas mudanças sociais, bem como a história e particularidades de cada sujeito, não desconsiderando a dimensão social de sua constituição (CARVALHO, 2013).

No contexto pandêmico atual, tais práticas precisaram ser substituídas pelo uso constante da tecnologia, que tem sido uma forte aliada no construto das práticas pedagógicas escolares, a fim de que as necessidades dos alunos sejam supridas.

A pandemia acarretou uma série de eventos como o lockdown, que fechou todas as escolas, e exigiu uma medida de contingencia para diminuir os impactos causados pela paralisação das aulas.

Porém, muitos professores não tinham contato com as plataformas de ensino online como Zoom meeting e Google Sala de aula. Mendes (2020, p. 6) contribui quando relata que “grande parte dos professores brasileiros não tem conhecimento técnico ou pedagógico para implantação do ensino on-line”, mas de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI):

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p.02).

Além disso, o distanciamento social, necessário para a prevenção quanto à COVID-19, trouxe novos desafios para crianças no Espectro e seus pais e cuidadores, pois em muitos casos aumentou as dificuldades de comunicação, e restringiu o contexto de socialização e de certa forma, o seu aprendizado escolar.

Assim, como objetivo da pesquisa buscou-se compreender como o uso dessa ferramenta de inclusão pode ser utilizada para auxiliar o desenvolvimento de crianças com TEA no ensino remoto.

O foco dessa investigação deu-se, sobretudo, por se perceber que essas crianças, no decorrer das atividades remotas oferecidas pela escola acabam por ficar à margem, seja não participando das atividades, propostas nos grupos de WhatsApp formados pela escola, ou até mesmo pela falta de conhecimento da instituição e dos professores de como incluir remotamente esse aluno.

Assim, para auxiliar a diminuir esse impacto, buscamos promover o uso da Comunicação Alternativa (CA) para melhorar a qualidade de vida das crianças e de seu aprendizado, com o apoio da escola e das famílias.

2 DESENVOLVIMENTO

A Comunicação Alternativa (CA) é uma das categorias da Tecnologia Assistiva que consiste na composição de todos os recursos e serviços que auxilia na ampliação das habilidades funcionais de pessoas com deficiência, proporcionando vida independente e inclusão (BERSCH, 2017), podendo ser de baixo ou alto custo.

Formada por recursos desenvolvidos para dar voz às pessoas com deficiência que não conseguem utilizar a fala para se comunicar, a CA pode ser estruturada em cartões de comunicação com pictogramas, pranchas adaptadas, ideográficas, dentre outras, a depender da necessidade particular de cada usuários, utilizando símbolos, cores e outras estratégias alternativas para gerar melhor compreensão e aprendizado (BERSCH, 2017; REILY, 2004; PASSERINO E BEZ, 2015).

Quando se trata de inclusão de indivíduos com TEA, o processo de inclusão escolar tende a ser ainda mais delicado. Caso não haja um direcionamento eficaz, o comprometimento na comunicação, interação social e a presença de padrão restrito e repetitivo de comportamento podem acarretar prejuízos no sucesso do aluno na sala de aula regular, uma vez que o fato de o TEA ser tão complexo pode ser um fator que dificulte a entrada de pessoas com esse diagnóstico em escolas (GOMES E MENDES, 2010).

Dessa forma, de início, nos apropriamos do campo teórico para conhecer as produções científicas atuais sobre a Educação Inclusiva, o TEA e a Comunicação Alternativa como uma das categorias de Tecnologia Assistiva nesse período remoto e suas possibilidades de utilização.

Nosso campo de estudo foi uma escola da rede pública de ensino do Recife,

referência no atendimento a estudantes com deficiência. Para o desenvolvimento da pesquisa, os professores da sala de recursos selecionaram 10 famílias presentes na escola nas quais possuíam uma criança com deficiência matriculada entre 5 e 7 anos (1° e 2° ano do ensino fundamental) e a partir disso, o contato foi iniciado.

As conversas iniciais foram informais e apenas por WhatsApp sobre como a família e a criança estavam lidando com o contexto da pandemia, tanto socialmente quanto educacionalmente. Muitas famílias relataram uma maior dificuldade em acompanhar as atividades propostas pela escola, tanto por falta de tempo, já que muitas famílias dividem seu tempo entre trabalho e casa, e na maioria das vezes, o horário disponível para a realização dessas atividades é a noite, ou apenas nos fins de semana.

Além disso, relatos da mudança do comportamento da criança também foram muito frequentes já que a mudança repentina de rotina e a falta de um ambiente estruturado para estudar influenciam o emocional. Muitos tiveram suas terapias interrompidas, como fonoaudiólogos, terapias ocupacionais e psicopedagogos. Os relatos das famílias constavam níveis de violência da criança, tanto consigo quanto com os outros, e falta de concentração para as atividades tanto de casa como da escola.

Dessa forma, para podermos nos aprofundar na necessidade de cada criança, com base na orientação da nossa professora, realizamos avaliações fonoaudiológicas com os instrumentos: Avaliação da Comunicação no Transtorno do Espectro Autista (ACOTEA) e o Autism Treatment Evaluation Checklist (ATEC), que segundo MAGIA et al., (2011) permite avaliar o efeito das intervenções, sendo recomendável sua aplicação antes e após as mesmas. Realizados com as famílias, pudemos compreender melhor os aspectos socioafetivos e comportamentais de cada indivíduo.

Embora os dados coletados a partir dos instrumentos citados acima, tenham sido esclarecedores com relação aos aspectos comportamentais, entramos em contato também com as professoras da sala regular de ensino para a realização de entrevistas semiestruturas que possibilitaram uma maior flexibilidade na condução do processo de obtenção das informações, opiniões e impressões dos educadores que atuam na escola.

Para estreitar nosso contato, realizamos uma pequena palestra com a presença das famílias, via Google Meet, com a presença de uma terapeuta ocupacional para trazer a importância desses materiais e alguns exemplos de como podem ser utilizados.

Tal contato foi fundamental, embora algumas mães não tenham participado devido a problemas na sua conexão com a internet.

A partir dos dados coletados, foram produzidos materiais estruturados de iniciação a práticas de alfabetização e letramento, agendas visuais para serem utilizadas em casa, pois pessoas com autismo assimilam melhor informações visuais do que verbais. Materiais esses, individuais e produzidos de acordo com cada especificidade. Cujo foram produzidos a partir de um sistema de pictogramas – o ARASAAC (Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa), utilizado por ser um site gratuito e frequentemente atualizado.

Além de uma prancha de comunicação baseada no uso do PECS Adaptado, que segundo WALTER (2000), pode ser usado no contexto escolar, em casa e por profissionais especializados e para passar à fase seguinte o aluno deverá cumprir todas as fases de treinamento descritas no programa e os objetivos finais de cada fase.

Pelo contexto atual, não foi possível seguir as fases de treinamento da prancha, mas de forma geral, as famílias observaram um desenvolvimento significativo na comunicação funcional, na interação e no comportamento da criança após o uso da prancha de comunicação.

A entrega dos materiais foi feita de forma presencial em uma reunião solicitada pelo professor do AEE com a presença da professora orientadora e uma das pesquisadoras, para realizar uma pequena formação prática, no qual, além de buscar os materiais, os pais tiveram a oportunidade de ver na prática, como cada um pode ser utilizado.

Com isso, conseguimos identificar melhoras nos comportamentos das crianças com o desenvolvimento desses materiais que proporcionaram interação e autonomia com o meio de acordo com as necessidades da criança, tanto de modo geral, quanto com foco na estruturação domiciliar para o ensino remoto.

Em linhas gerais, ressalta-se que, embora o processo de inclusão dos alunos no Espectro em classes regulares da rede de ensino não seja uma tarefa fácil, principalmente no período remoto, é importante construir avanços na efetivação de uma prática pedagógica que contemple as especificidades desse público e que, de fato, torne a realidade das escolas um espaço de educação para todos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Mas para isso, é preciso um maior investimento na capacitação e formação continuada para os profissionais da educação, como todo o corpo escolar, uma vez que para sucesso do trabalho, ter conhecimento sobre as especificidades do TEA e as ferramentas de inclusão como a tecnologia assistiva e a comunicação alternativa são imprescindíveis.

Dessa forma, devemos estar cientes dos desafios enfrentados quando falamos da educação inclusiva no contexto pandêmico de ensino remoto e compreender que os caminhos de atuação auxiliam a romper os obstáculos inerentes à problemática.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a pesquisa em pauta nos mostra que o trabalho no programa é de fundamental importância e pudemos perceber que a inclusão escolar é possível e que é importante utilizarmos artefatos culturais, unicamente humanos para ajudar no aprendizado e desenvolvimento de todas as crianças. Além disso, a própria mediação com o adulto já consiste em um processo de troca, em que o que está em potencial para se desenvolver, tem um meio propício para que ocorra.

A utilização da Comunicação Alternativa tem indicado resultados favoráveis na ampliação das habilidades comunicativas. Compreendemos o quão fundamental é minimizar as barreiras que impedem uma inclusão real e efetiva, a partir deste trabalho colaboramos para que as atitudes das crianças com TEA, antes vistas apenas como birra e falta de vontade de interagir, sejam compreendidas a partir das suas condições diferenciadas.

Dessa forma os caminhos para inclusão efetiva na educação dependem do envolvimento de toda comunidade escolar, de modo que adaptações como estas façam parte da rotina da escola e dos futuros profissionais de educação, para que assim, aja uma promoção efetiva na autonomia dessas crianças.

Esperamos que esta pesquisa contribua para a reflexão do contexto escolar inclusivo em tempos de pandemia, em relação às alunas e alunos com deficiência e que essa experiência e aprendizados sejam potencializadores da melhoria da qualidade de ensino em tempos futuros.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: < http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, p. 43, 2015.

CARVALHO, M. F. **O aluno com deficiência intelectual na escola:** ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. In S. M. F. MELITTI; M. C. M. KASSAR (Orgs). Escolarização de alunos com deficiências. Desafios e possibilidades. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. **Escolarização Inclusiva de Alunos com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.** In: Revista Brasileira de Educação Especial, Universidade Estadual Paulista. v.16, 3, pp.375-396,2010.

MAGIA, I., Moss, J., Yates, R., Charman, T., Howlin, P. (2011). **Is the Autism Treatment Evaluation Checklist a useful tool for monitoring progress in children with autism spectrum disorders?** Journal of Intellectual Disability Research, 55(3): 302–312.

MENDES, Rodrigo. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19**: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. Instituto Rodrigo Mendes, 2020.

PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosangela (Org.). **Comunicação Alternativa**: Mediação para uma inclusão social a partir do Scala. Passo Fundo: Ed. Universitária de Passo Fundo, 2015.

REILY, Lucia. **Escola Inclusiva:** Linguagem e mediação (Série Educação Especial). Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

WALTER, C.C.F. **Os efeitos da adaptação do PECS associada ao Curriculum funcional em pessoas com autismo infantil [dissertação]**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos; 2000.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.5.59 O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO TRABALHO COM ALUNOS DO ESPECTRO AUTISTA

Ana Paula Sabchuk[1099]

RESUMO

Este estudo tem por objetivo discorrer sobre alguns recursos favoráveis que podem ser utilizados como ferramenta de democratização da educação e de inclusão educacional e social de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Considerando as dificuldades encontradas pelos docentes em trabalhar com alunos TEA principalmente na questão do atraso da linguagem considera-se necessária a adoção de novos recursos na mediação pedagógica, portanto seria a tecnologia uma aliada no trabalho docente. Para que de fato aconteça uma educação inclusiva são necessários que sejam disponibilizados recursos aos alunos que promovam o desenvolvimento da sua autonomia e aprendizado. Obstante observa-se uma carência de recursos destinados ao atendimento do aluno autista principalmente na escola regular. Assim a mediação do professor utilizando o recurso tecnológico pode trazer ganhos ao aluno. Para isso realizou-se um levantamento bibliográfico sobre à temática autismo e tecnologias e seus diferentes usos na educação de alunos TEA visando seu processo de desenvolvimento e interação. Constitui-se de uma pesquisa bibliográfica onde foram realizadas pesquisas em bases de dados como a Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), Capes, Scielo. Por meio desta pesquisa foi possível observar que os recursos tecnológicos podem auxiliar no processo de comunicação dos alunos autistas, bem como promovem a melhoria na socialização, aprendizado cognitivo e melhora na autonomia.

Palavras-chave: Autismo. Tecnologia. Mediação. Recursos.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho cotidiano no ambiente escolar é sempre desafiador, muitas são as indagações que surgem de como melhorar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais efetivo e prazeroso para os alunos.

Este desafio se torna ainda maior quando se temos em sala de aula, alunos com o Transtorno Espectro Autista (TEA), trata-se de uma transtorno que muitas vezes tem seu diagnóstico demorado pois conforme consta no Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais, para uma pessoa ser diagnosticada com este espectro é necessária à presença de duas características principais: déficits na linguagem e interação social e comportamentos repetitivos/ interesses restritivos(Manual diagnóstico e estatístico de doenças mentais: DSM 5, 2014).

[1099]Mestre em Educação Teorias e Práticas de Ensino, UFPR e ana-sabchuk@hotmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O Manual diagnóstico e estatístico de doenças mentais: DSM 5 (DSM-V) prevê ainda a existência de três níveis de comprometimento, sendo o nível um o que apresenta sintomas mais leves e o nível três, sintomas mais graves.

É comum que tais características passem despercebidas pela família ainda mais nos casos mais leves, sendo muitas vezes identificadas no contexto escolar. Observa-se muitas vezes um atraso na fala ou ainda em comunicar-se, repetindo palavras fora de seu contexto, tendem ainda a apresentarem resistência à quebra de rotina, dificuldade na coordenação motora grossa e fina, podem ser sensíveis a barulho o que resulta de uma alteração na percepção dos estímulos sensoriais.

Diante de tais constatações surgem questionamentos que delimitam o problema desta pesquisa, como o professor pode auxiliar no processo de aprendizagem do aluno com Transtorno Espectro Autista (TEA) e de que forma a tecnologia, podem ser utilizados e contribuir para o processo de ensino e desenvolvimento de crianças autistas.

A pesquisa se justifica devido às inquietações da pesquisadora em observar lacunas sobre o uso de tecnologias no contexto da educação especial, considerando as limitações destes alunos o uso de recursos tecnológicos aliados a outras técnicas de intervenção, podem auxiliar no desenvolvimento e no tratamento dos alunos autistas.

Como metodologia, realizou-se uma pesquisa bibliográfica visando ampliar o olhar a respeito do trabalho realizado com alunos portadores de TEA mediado pelo uso de recursos favoráveis ao aprendizado e ao desenvolvimento da interação e comunicação. Objetivou-se investigar como os jogos eletrônicos podem ser utilizados como ferramenta de democratização da educação e de inclusão educacional e social de alunos TEA, por meio de uma análise de publicações em periódicos, teses e dissertações sobre o tema abordado.

Sendo assim esta pesquisa tem como objetivo geral apresentar alguns recursos favoráveis que podem ser utilizados como ferramenta de democratização da educação e de inclusão educacional e social de alunos com TEA.

2 DESENVOLVIMENTO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

De acordo com os estudos de Ortega (2009, p.74) dos anos 40 aos anos 60 o autismo era explicado com base em estudos psicanalíticos, da década de 70 em diante tais estudos tornam-se mais abrangentes partindo para áreas como a neurociência, mas segundo o mesmo autor "[...] o transtorno continua sendo uma categoria problemática, pois não existe consenso nem em relação à etiologia do transtorno, nem acerca da intervenção clínica mais adequada".

A educação inclusiva requer que sejam mobilizadas ações das mais diversas áreas visando atender cada vez melhor estes alunos, considerando que muitas vezes este atendimento exige mudanças de currículo, de interação e de ensino e aprendizagem. O trabalho com alunos autistas ainda é desafiador haja vista as particularidades destes alunos e suas necessidades que podem variar de um grau menor até os mais severos. Pensando nisso aliar as práticas educativas e terapêuticas com o uso de recursos tecnológicos podem auxiliar no tratamento melhorando assim seu desenvolvimento e autonomia.

Valente (1991) corrobora com este pensamento ao afirmar que:

> O computador significa para o deficiente físico um caderno eletrônico; para o deficiente auditivo, a ponte entre o concreto e o abstrato; para o deficiente visual, o integrador de conhecimento; para o autista, o mediador da interação com a realidade; e, para o deficiente mental, um objeto desafiador de suas capacidades intelectuais. (p. 48)

A ruptura com os modelos educacionais tradicionais e a inserção de recursos tecnológicos ou midiáticos no trabalho com alunos autistas tende a minimizar suas dificuldades de interação e comunicação e ampliando sua autonomia, colaborando para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, além de ampliar a possibilidade de construção de sentido.

Avila (2011) ressalta ainda a importância da mediação do adulto na interação com a pessoa com TEA incentivando sua comunicação, isso se justifica pela dificuldade apresentada pelos distúrbios apresentados pelos autistas estarem ligados às dificuldades em suas relações sociais. A autora salienta ainda que:

> Destaca-se a necessidade de se compreender o comportamento de pessoas com autismo, não com o intuito de trabalhar numa perspectiva comportamental, mas sim visando identificar possíveis elementos para estabelecer vínculos e ajudar sujeitos com a síndrome a desenvolver suas potencialidades sociais e cognitivas, de modo a lhes proporcionar um espaço num mundo que muitas vezes parece estar de "portas fechadas" para eles (AVILA, 2011, p. 48-49).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dada às especificidades e características do transtorno há ainda uma carência de recursos destinados ao atendimento do aluno autista principalmente os voltados à área de escolarização destes alunos, principalmente na escola regular. Por esta razão acreditamos que a ação mediadora do professor utilizando a tecnologia pode auxiliar estas crianças no seu processo comunicativo propiciando ganhos interacionais e cognitivos.

2.1 METODOLOGIAS E O TRABALHO COM O ALUNO TEA

Atualmente no Brasil, existem três métodos que são os mais utilizados no trabalho com autistas, o método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handcapped Children), Sistema de Comunicação por meio de Troca de Figuras (PECS) e ABA (Applied Behavior Analysis) (PEREIRA, 2018).

O método TEACCH utiliza a diversidade de materiais visuais que tendem a organizar a rotina e o trabalho do aluno desenvolvendo a independência e o aprendizado, ao passo que facilita a compreensão do aluno autista contribuindo para que o aluno se sinta mais seguro obtendo progresso na sua comunicação, utiliza-se, portanto da percepção visual para alterar o comportamento do aluno TEA.

> Para o cumprimento dos objetivos pedagógicos planejados são utilizados como estímulos visuais: cartões, fotos e figuras que orientam o autista, tanto na escola, quanto na sua casa. Quanto aos estímulos corporais e à linguagem não verbal, são enfatizados gestos, movimentos de corpo, como aplausos ou mesmo o apontar para um objeto pretendido (PEREIRA, 2018, p. 48).

O método PECS (Sistema de Comunicação por meio de Troca de Figuras) auxilia crianças e adultos a adquirir habilidades de comunicação. Trata-se de um sistema de comunicação por meio de figuras para auxiliar no desenvolvimento da autonomia de modo que os sujeitos se tornam capazes de expressar seus desejos e vontades desde necessidades básicas como solicitar água e alimento, assim como em situações do cotidiano como solicitar um brinquedo. A pessoa pode ainda usar de gestos, usar as figuras, emitir sons, usar palavras, usar a linguagem de sinais e escrever palavras.

O método ABA (Applied Behavior Analysis) basedo na teoria Behaviorista é uma ferramenta que visa modelar o comportamento por meio de reforços positivos e negativos, “[...] a partir do condicionamento operante e de reforçadores para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

incrementar comportamentos socialmente significativos, reduzir comportamentos indesejáveis e desenvolver habilidades" (PEREIRA, 2018, p. 49).

Diante do exposto, observa-se que para promover um ambiente inclusivo, é necessário que o meio educacional esteja adequado as necessidades dos alunos portadores de necessidades especiais. Para isso devem ser mobilizados recursos estratégias e metodologias adaptadas que promovam a participação efetiva do aluno nas atividades propostas, bem como o desenvolvimento de sua autonomia e aquisição dos conhecimentos acadêmicos.

Além das dificuldades encontradas no processo de ensinar e aprender os alunos autistas ainda precisa ultrapassar a barreira da comunicação. Torna se necessário que novas ferramentas sejam adaptadas à realidade e necessidade de cada aluno TEA favorecendo sua interação e aprendizado. Em se tratando especificamente ao aluno TEA, a inserção ao sistema regular de ensino promove a socialização do aluno promovendo a organização de seus comportamentos e aprendizagem de regras (Kupfer, 2005).

Em seus estudos Farias, Silva e Cunha (2014) destacam o uso da tecnologia como uma ferramenta benéfica em diversas áreas, e que em se tratando de alunos com TEA estes podem gerar impactos positivos na área da atenção da criança para a execução da atividade aumentando assim o foco do aluno contribuindo para seu aprendizado, além da possibilidade de adaptação dos recursos às reais necessidades e características do aluno TEA.

A pesquisa de Carvalho (2016) realizada com uso de jogos eletrônicos apresenta dados importantes a esta pesquisa, pois a autora observou uma significativa melhora na atenção da criança que permaneceu interessada em sua atividade, melhora na socialização quando a criança busca contato com o mediador na execução das atividades, e melhora na verbalização.

Foram utilizados na pesquisa de Carvalho (2016) jogos do tipo: puzzle, quebra-cabeça, encaixe, observando anteriormente quais eram os interesses desta criança sobre os temas (animais, frutas).

Para Carvalho (2016, p. 87):

> O jogo é uma estratégia importante para expandir e diversificar o repertório comunicativo dessas crianças, proporcionando um contexto para a coordenação de ações conjuntas e para a referenciação social.

Nos estudos realizados por Passerino e Santarosa (2007) as autoras observaram uma melhora na interação com sujeitos com TEA usando ferramentas assíncronas se comparadas às interações fase a fase. Com o uso das ferramentas síncronas observaram que os interesses estavam voltados as obsessões do sujeito e a interação era um agente mediador, a ecolalia foi utilizada como forma de manter interação com o mediador.

Para Passerino e Santarosa (2007, p. 63):

> [...] o uso do computador e em especial de ambientes digitais de aprendizagem adaptados aos interesses e necessidades dos sujeitos mostraram-se relevantes e importantes no desenvolvimento e na promoção da interação social das pessoas com autismo.

3 DISCUSSÕES

Embora a busca nas bases de dados tenha como data de publicação inicial os últimos 10 anos, partindo de 2010 os resultados desta pesquisa nos apontam para os materiais produzidos concentram se a partir de 2014 com três publicações. Em relação às áreas de concentração as maiorias dos achados estão voltadas a área da Educação, com cinco resultados, na área da psicologia três resultados, na área da tecnologia/computação dois resultados e matemática um resultado.

Passerino e Santarosa (2007) explanam sobre o déficit de interação presente nos autistas o qual, aliado às dificuldades de aquisição da linguagem torna o processo de mediação da aprendizagem algo muito desafiador para os docentes.

> [...] podemos inferir a complexidade que o processo de interação social representa para o contexto de pessoas com autismo e salientamos a importância dos estudos nessa área para uma melhor compreensão da síndrome (PASSERINO; SANTAROSA, 2005, p.4).

As demais pesquisas visam discutir o uso de diferentes recursos tecnológicos para promoção do desenvolvimento e da aprendizagem de alunos TEA. Quatro dos trabalhos analisados discorrem sobre a área da linguagem, os quais contemplam situações de aquisição e desenvolvimento da linguagem, alfabetização, ampliação de vocabulário, ensino de leitura. Um deles trata da Comunicação Alternativa (CA) para alunos com dificuldades severas na comunicação oral.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Outro estudo investiga o uso de dispositivos móveis como ferramenta de interação. Um estudo discute sobre a aprendizagem matemática por meio do uso da tecnologia e outro discorre sobre a interação.

Com base nos dados analisados é possível aferir que o uso das tecnologias móveis foi um recurso bastante utilizado, também aparecem o uso de softwares e de laptop. Dentre o uso destes recursos observa se que o uso foi destinado em sua maioria à melhora da comunicação, aspectos neuromotores e ensino e aprendizagem.

Segundo argumentam Santarosa e Conforto (2015, p. 356):

> As possibilidades de fomentar estratégias de aprendizagem para alunos com Transtornos de Espectro Autista têm na simplificação do processo de socialização seu maior impeditivo. A capacidade de envolvimento em interações sociais requer uma complexa integração da linguagem verbal e não verbal, como também dos componentes cognitivos e emocionais.

Sendo assim podemos considerar que as tecnologias utilizadas vão de encontro às necessidades do trabalho com alunos autistas. A inserção de recursos favoráveis ao trabalho com alunos TEA torna a escola mais inclusiva

O desenvolvimento da linguagem é ainda entendido por Santarosa e Conforto (2015) como uma habilidade que auxilia no processo de desenvolvimento da autonomia do aluno TEA. Levando se em consideração o levantamento das publicações encontradas neste estudo, é possível considerar que é bastante recente os estudos acerca do uso da tecnologia como forma de mediação do trabalho com alunos autistas, e que em sua maioria os trabalhos se concentram no uso de tecnologias móveis, laptops e software de jogo ou de construção de recursos para facilitar a comunicação e o processo de ensino e aprendizagem.

Os estudos de Santarosa e Conforto (2015) apresentam resultados positivos para o uso das tecnologias como a compreensão de regras, organização de letras e números contribuindo para o processo de alfabetização, identificação de formas geométricas. Outra habilidade favorecida foi à comunicação não verbal por meio do uso de imagens e sons.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo trata-se de uma pesquisa básica descritiva, para isso foi realizado um levantamento sobre a temática pertinente a este estudo permitindo reunir as

informações que fundamentam este estudo.

Segundo Boccato (2006, p. 266):

> [...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Assim, por meio da pesquisa bibliográfica foi possível realizar o levantamento a respeito de diversos temas como a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular, às características de interação, comunicação e aprendizagem do aluno TEA, o uso de recursos tecnológicos na área da educação e a análise de alguns estudos acerca do uso deste recurso como facilitador no atendimento terapêutico e no processo de ensino e aprendizagem de alunos TEA.

Foram realizadas buscas em bases de dados como Capes, Scielo, BVS. Também foram definidos os padrões de busca como: idioma (na busca usamos publicações em língua portuguesa), temática do uso de palavras chaves como: autismo, tecnologias, recursos favoráveis, jogo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões realizadas durante a escrita deste artigo é possível considerar que apesar de o cenário educacional conter políticas de inclusão das pessoas com deficiência a realidade ainda se mostra bastante complexa. Isso porque muitas vezes para que esta inclusão aconteça efetivamente são necessários recursos, métodos e técnicas específicas para atender as necessidades destes alunos.

Considerando os alunos com TEA a linguagem muitas vezes é uma grande barreira a ser transpassada, já que muitos alunos não apresentam comunicação verbal torna se necessária o uso de formas alternativas de comunicação.

Observa-se uma carência em pesquisas utilizando outros recursos no campo da educação especial. Nos dois trabalhos que tratam do trabalho do professor atuante com alunos autistas ambos relatam em suas discussões que os professores sentiram

bastante dificuldade no início, sentiram que faltavam informações e conhecimentos mais específicos para que se sentissem melhor capacitados a esta função. Apesar dos documentos legais preverem a inclusão de alunos com deficiências variadas muitos profissionais sentem-se desorientados ao como desenvolver o trabalho atendendo as necessidades destes alunos.

Considera se fundamental o preparo deste professor afinal é ele que faz toda a mediação do processo educativo. Mesmo que as práticas inclusivas adotadas pela instituição de ensino considerem o uso de recursos favoráveis e diferentes tecnologias para o trabalho com alunos TEA é o professor o responsável por esta mediação.

Ressalta-se ainda a importância da ampliação destas discussões e da necessidade de fomento para mais pesquisas na área visando desmistificar a inclusão dos portadores de necessidades especiais e ampliação de investigações de novas ferramentas e tecnologias favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem destes alunos.

REFERÊNCIAS

AVILA, B. G. **Comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da oralidade de pessoas com autismo.** 2011.180 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: < http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf>. Acesso em: 22 de jul. de 2020.

CARVALHO, O. M. F. de; NUNES, L. R. d O. d P. Possibilidades do uso de jogos digitais com criança autista: estudo de caso, p. 77-90. In: **Caminha, Vera Lúcia; Huguenin, Julliane; Assis, Lúcia M. de; Alves, Priscila Pires. Autismo- Vivências e Caminhos.** São Paulo: Blucher, 2016. Disponível em: < file:///C:/Users/Usuario/Downloads/OpenAccess-FELIX-9788580391329-09%20(1).pdf> Acesso em: 24 jun. 2020.

FARIAS, E. B.; SILVA, L.W.C.; CUNHA, M.X.C. Abc autismo: um aplicativo móvel para auxiliar na alfabetização de crianças com autismo baseado no Programa TEACCH. 2014. In: **Simpósio Brasileiro de Sistemas de Informação**, Londrina- PR, pp. 458-469. Disponível em:< https://sol.sbc.org.br/index.php/sbsi/article/view/6136>. Acesso em: 15 de jun. de 2020.

KUPFER, M. C. M. Inclusão escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: Colli, Fernando (org.). **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida.** São Paulo, SP: Casa do psicólogo, 2001, p. 17 – 28.

ORTEGA, F. **Deficiência, autismo e neurodiversidade.** Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 67-77,Fev.2009. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232009000100012&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 Jul. 2020.

PASSERINO, L.; SANTAROSA, L. M. C. TAROUCO, L. M. R. Interação social e mediação em ambientes digitais de aprendizagem com sujeitos com autismo. **Revista Brasileira de Informática na Educação.** 2009, pp.9-20. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722007000100008&script=sci_arttext> Acesso em: jun. 2020.

PASSERINO, L. M.; SANTAROSA, L. M. C. **Interação Social no Autismo em Ambientes Digitais de Aprendizagem.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 20 (1), 54- 64, 2007. . Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722007000100008&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em: jun. 2020.

PASSERINO, L. M.; SANTAROSA, L. M. C. **Uso de Ferramentas síncronas para análise da interação social em sujeitos com autismo**: um estudo de caso. Revista de Informática Teórica e Aplicada, RENOTE-CINTED-UFRGS, v.3, n. 1, p. 1-12, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13728/7960> Acesso em: jun. 2020.

PEREIRA, Raquel Alves**. A Utilização dos jogos digitais como recurso pedagógico no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em:< https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2018/dRaquel%20Alves%20Pereira.pdf>. Acesso em: jun. de 2020.

SANTAROSA, L. M.; CONFORTO, D. **Tecnologias Móveis na Inclusão Escolar e Digital de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 4, p. 349-366, Out.-Dez., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n4/1413-6538-rbee-21-04-00349.pdf. Acesso em: 15 de ago. de 2020.

TARGINO, M. G. **A interdisciplinaridade da ciência da Informação como área de pesquisa.** Inf. Soc., João Pessoa, v. 5, n. 1, p. 12-17, 1995. Disponível em: < https://brapci.inf.br/_repositorio/2010/12/pdf_4e5a4cbdb9_0013906.pdf>. Acesso em: 22 de jul. de 2020.

VALENTE José Armando (Org.). **Liberando a mente**: computadores na educação especial. Campinas: UNICAMP, 1991.

9.5.60 O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: ALGUMAS REFLEXÕES

Gilda Pereira da Silva[1100]

Leni Coleti Novaes Gomes Cerqueira[1101]

Caroline Elizabel Blaszko[1102]

RESUMO

O presente artigo objetiva trazer reflexões sobre o uso das tecnologias em tempos de pandemia no contexto educacional e na educação inclusiva. A problemática consistiu como foram utilizados os recursos tecnológicos na inclusão dos alunos em tempos de pandemia? A metodologia utilizada foi teórico-bibliográfica embasada nos estudos de Honorato (2020), Nery (2020), Camillo (2018), Medeiros (2018), Echalar (2015), Carneiro (2012), Schluzen (2011), Nogueira (2010), Leite (2008), Montoan (2008), Oliveira (2008), Kenski (2003), Zulian (2000), Freitas (2000), enriquecida com uma pesquisa de campo realizada mediante entrevista com quatro professoras, sendo duas atuantes no ensino regular e duas da Sala de Recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A estrutura do trabalho contempla três momentos, sendo no primeiro apresentadas reflexões sobre a pandemia e o uso dos recursos tecnológicos na Educação Inclusiva, no segundo momento aborda-se a contribuição da mediação docente com o uso das ferramentas digitais no ensino remoto e no terceiro momento são apresentados os relatos de quatro professoras, sendo duas do ensino regular e duas da Sala de Recursos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) atuantes na rede estadual em duas escolas de São Paulo. O estudo revelou a importância do uso dos recursos tecnológicos para mediar os processos de ensino, aprendizagem, para a inclusão dos alunos com necessidade educativas especiais e para o enriquecimento das práticas pedagógicas visando contribuir para a formação do estudante e a ampliação dos conhecimentos. Conclui-se que o ensino remoto adotado devido a pandemia, ocasionou impactos na educação e trouxe novas demandas para as escolas e seus respectivos professores, envolvendo o domínio e uso das tecnologias como aliadas da prática docente.

Palavras-chave: Pandemia; Educação Inclusiva; Ensino Remoto; Tecnologias Digitais; Aprendizagem.

[1100]Graduada em Pedagogia pela Faculdade de São Bernardo do Campo (FSBC/SP); Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (UNIVALE/ESAP); Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). E-mail: gilda@professor.educação.sp.gov.br

[1101]Graduada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPAN/UFMS); Universidade de Santa Cecília (Unisanta); Especialista em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail:lenicoleti@prof.educacao.sp.gov.br

[1102]Pedagoga; Especialista em Psicopedagoga e Educação Especial; Mestre - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Doutora em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Docente colaboradora do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória (UNESPAR/UV); Membro do Grupo de Pesquisa em Educação: Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (PUCPR); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX), Curitiba, PR, Brasil. E-mail: carolineblaszko2020@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

No presente artigo objetiva-se trazer reflexões sobre o uso das tecnologias em tempos de pandemia no contexto educacional e na educação inclusiva. A metodologia utilizada foi teórico-bibliográfica, enriquecida com uma pesquisa de campo mediante entrevista realizada com quatro professoras, sendo duas atuantes no ensino regular e duas da Sala de Recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Com relação a pesquisa bibliográfica Gil (2002, p. 44) explica que "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos", e ainda de acordo com o autor, a pesquisa de campo abrange observações, entrevistas e questionários apresentados, visando coletar informações, explicações e interpretações do que ocorre no nicho que a pesquisa abrange.

A estrutura do trabalho contempla três momentos, sendo no primeiro apresentadas reflexões sobre a pandemia e o uso dos recursos tecnológicos na educação inclusiva, no segundo momento aborda-se a contribuição da mediação docente com o uso das ferramentas digitais no ensino remoto e no terceiro momento são apresentados os relatos de quatro professoras, sendo duas do ensino regular e duas da Sala de Recursos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) atuantes na rede estadual em duas escolas de São Paulo.

2 PANDEMIA E O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A pandemia causada em decorrência do COVID-19, que teve início em março de 2020, gerou reflexos na área da saúde e inclusive na educação. Com a disseminação da COVID-19 tornou-se necessário, o isolamento social para evitar a propagação do vírus. Diante deste cenário ocorreram mudanças no âmbito educacional, sendo as aulas suspensas de modo presencial e implantado o ensino remoto, visando prosseguir com o processo de aprendizagem. Sobre o período de Pandemia, Honorato e Nery (p.2, 2020) afirmam que:

> Em 2020, a Pandemia causada pelo COVID-19 aflige inúmeras figurações da sociedade. Com a crise, sofre impactos a Educação Escolar vivida por muitas pessoas em diferentes realidades e países. Por sua vez, há debates na História e Historiografia da Educação sobre a presença do passado no presente e no futuro da Educação Escolar, o que permite conhecer ou revelar continuidades, descontinuidades e diferentes realidades emergentes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Refletindo sobre os apontamentos supracitados, pode-se considerar que a pandemia causou impactos na educação e trouxe novas demandas para as escolas e seus respectivos professores, envolvendo o domínio e uso das tecnologias como aliadas da prática docente.

Para minimizar os efeitos da pandemia, as escolas tiveram que reinventar-se e ressignificar-se, utilizando os recursos tecnológicos para mediar os conhecimentos e estabelecer aproximações entre a equipe pedagógica, os professores, os alunos e suas respectivas famílias.

Com relação a tecnologia, reportamos a Kenski (2003) que explica a etimologia desta palavra a qual provém do grego “tekhne”, que significa técnica, arte, ofício junto com o sufixo “logia” que significa estudo. Logo a palavra foi associada a “informação”, pela qual o ser humano utiliza essas ferramentas no âmbito da inovação.

Neste enfoque das tecnologias, a comunicação ocorre, portanto, por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, conhecidas como TICs que é conceituada como um conjunto de dispositivos, como: software, hardware e telecomunicações. Entretanto, são aportes tecnológicos que contribuem para a interação e colaboração ética nas sociedades contemporâneas (CAMILO MEDEIROS,2018).

Com relação as novas tecnologias de informação e comunicação, Kenski (2003, p.24) enfatiza que, são “caracterizadas como midiáticas, portanto, mais do que um simples suporte. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam-se uma cultura e um novo modelo de sociedade”.

O ensino remoto e o uso das novas tecnologias, exigiram a construção de novos conhecimentos, a necessidade de preparação e formação continuada dos docentes para atuarem na prática, frente às demandas advindas do uso das TICs em âmbito educacional.

As tecnologias segundo Echalar (2015, p.37), são considerados recursos fundamentais “a flexibilização das ações pedagógicas, para o desenvolvimento das competências demandadas para a realização de tarefas que caracterizam o mundo contemporâneo e para a necessária inovação das práticas [...]”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste enfoque, Mantoan (2008) enfatiza que, o professor pode utilizar as tecnologias para o desenvolvimento da ação pedagógica. Considerando a importância do uso dos recursos tecnológicos que são imprescindíveis para o ensino remoto, destaca-se que são utilizadas também na educação inclusiva que é definida pela Declaração de Salamanca (1994, p. 5) como:

> Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

A Educação Especial perpassa as modalidades de ensino, a qual é definida no Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

Salienta-se que a concepção de educação inclusiva “tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa” (CARNEIRO, 2012, p.83).

O paradigma do sistema educacional contempla a Educação Inclusiva nas reflexões acerca de eliminação de barreiras no seu processo de aprender, respeitando a individualidade de cada um, possibilitando igualdade de condições aos estudantes público-alvo da Educação Especial, no ensino regular em todas as formas de aprender (SCHLUNZEN, 2011).

Com relação a utilização das TICs com os alunos com necessidades educativas especiais Zulian e Freitas (2000) explicam que, o uso do computador, notebook e recursos tecnológicos contribuem para o desenvolvimento de atividades desafiadoras, interessantes que motivam o aluno a buscar, explorar, pesquisar e construir novos conhecimentos.

Evidencia-se que em São Paulo objetivando nortear a prática do professor, o desenvolvimento de atividades e a continuidade da aprendizagem dos alunos em tempos de pandemia, foi elaborado um documento denominado: “Documento Orientador Atividades escolares não presenciais”, pela Secretaria Estadual, na qual traz

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

orientações quanto ao desenvolvimento de práticas inclusivas e o uso das tecnologias digitais.

Considerando as necessidades em detrimento a pandemia, as Diretorias de Ensino sob a orientação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tiveram autonomia para flexibilizar o ensino, as estratégias metodológicas e realizar adaptações curriculares (SÃO PAULO,2021).

As adaptações Curriculares podem ser entendidas segundo Leite (2008), como estratégias, as quais possibilitam que os conteúdos sejam adequados e adaptados aos déficits educacionais apresentadas pelos alunos ao longo do processo de escolarização.

Corroborando com Oliveira (2008), ele enfatiza que um determinado conteúdo é trabalhado com a turma de maneira homogênea, sendo que a adaptação curricular possibilita a flexibilização e adaptação das atividades pedagógicas, para que os educandos possam superar as dificuldades acentuadas de aprendizagem.

No contexto educacional é necessário realizar adaptações curriculares, voltadas ao ensino remoto, visando diminuir as defasagens de aprendizagem e sobretudo, contribuir para a inclusão de todos os alunos com igualdade e equidade.

3 ALGUNS RELATOS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Neste tópico são apresentados relatos sobre a prática pedagógica e o uso dos recursos tecnológicos utilizados em tempos de pandemia por quatro professoras, sendo duas atuantes no ensino regular e duas na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede estadual de São Paulo.

Respeitando os princípios éticos da pesquisa, os participantes serão identificados como p.1, p.2, p.3 e p.4. As professoras atuam com alunos inclusos no ensino regular e realizam atendimentos na Sala de AEE.

Nas turmas do ensino regular das referidas professoras frequentam aproximadamente 41 alunos e em cada sala são inclusos de dois a três alunos com necessidades educativas especiais. Na sala do AEE são realizados atendimentos individuais e coletivos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com a pandemia e a necessidade de isolamento social, o ensino passou a ser remoto e os atendimentos dos alunos de inclusão passou a ser realizado via Google Meet com horários pré-estabelecidos, como relata a participante p.1 “são atendidos de forma remota por meios das plataformas digitais como: Google Meet, Google forms, Whatsapp, Classroom, Padlet com atividades adaptadas, seguindo os roteiros da SEE/SP com devolutivas dos alunos pelas mesmas plataformas”.

Neste mesmo sentido, apresentamos os relatos das professoras p.2, p.3, as quais compartilham informações sobre os atendimentos realizados com os alunos de forma remota.

> Os estudantes foram atendidos de forma remota, no qual os alunos foram atendidos, com atividades diversificadas, adaptadas às especificidades de cada educando. A professora gravou vídeo aulas instrucionais com materiais lúdicos para os alunos do AEE, utilizando os recursos tecnológicos como computador com acesso a internet, televisão e softwares educativos. Após as instruções os alunos ou seus responsáveis deveriam fotografar as atividades realizadas e encaminhar novamente à professora. (p.2)

> A Organização do Trabalho Pedagógico com os estudantes de deficiência intelectual, norteou-se a partir da elaboração do roteiro de atividades a serem disponibilizado no drive da escola, para que os alunos tivessem acesso. As plataformas utilizadas foram chamadas de vídeos pelo google meet, whats app de grupo de pais e alunos para monitoramento, dúvidas e postagem das atividades sob a mediação docente, com o uso de diversos softwares. Ao final do semestre é elaborado um portfólio com as atividades realizadas. (p.3)

Ainda sobre o trabalho desenvolvido de forma remota com os estudantes com necessidades educativas especiais inclusos no ensino regular, p.4 que atua com o ensino regular relata:

> O trabalho remoto com os estudantes de deficiência foi desenvolvido a partir da elaboração de roteiros e o preenchimento do plano de flexibilização. As aulas foram desenvolvidas por meio de plataformas como CMSP, grupos de WhatsApp, atividades do currículo em ação, feedback das atividades sob a mediação do professor. (p. 4)

Os relatos revelam que com o ensino remoto, as escolas e os respectivos professores precisaram buscar novas formas para a mediação dos processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, ressalta-se a importância do uso das tecnologias aliadas a prática docente, com a finalidade aproximar os professores dos alunos, contribuir para que os alunos possam ter acesso aos conhecimentos e construir novos saberes.

De acordo com as possibilidades das escolas, dos professores e alunos visando

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a continuidade do processo educacional, foram utilizadas diversas estratégias de ensino, recursos tecnológicos, aplicativos, redes sociais, WhatsApp, plataformas virtuais, portais das Secretarias de Educação e dentre outros.

Evidencia-se que com o ensino remoto os professores encontram dificuldades com relação a estabilidade do sinal da internet, acesso aos recursos tecnológicos e domínio das plataformas e aplicativos. Aspectos percebidos no relato da participante p.1 “As fragilidades encontradas quanto ao uso dos recursos tecnológicos foram diversas: dificuldades no acesso à internet e quanto ao uso das plataformas”, e também nos relatos a seguir:

> As dificuldades encontradas foram quanto ao acesso em rede, devido a conexão instável, as aulas por meio das plataformas não atendiam os alunos do AEE, devido as suas especificidades, entretanto, a professora gravava vídeo aulas para atender esses grupos específicos de alunos. (p.2)
>
> Considera-se como fragilidade a imersão de demandas ocorridas ao mesmo tempo, advindas da pandemia causada pelo Covid-19, nesse período algumas plataformas foram acessíveis e outras que não teve maior desempenho e foi necessárias orientações por meio de tutoriais. (p.3)
>
> As dificuldades encontradas foram o de operacionalizar as plataformas digitais, o acesso e o envio das atividades por meio de aplicativos como Teams e o Classroom e obteve sucesso, criando um grupo de Whatsapp, CMSP e por meio dos e-mails institucionais para receber e enviar os feedbacks aos estudantes. (p.4)

Percebe-se que as dificuldades emanaram do processo de adaptação ao ensino remoto, da falta de estabilidade da internet, escassez de conhecimento e domínio dos recursos tecnológicos que exigiram do professor a buscar por novos saberes e alternativas para minimizar os impactos frente ao uso dos recursos tecnológicos e viabilizar a aprendizagem a todos. Nesse sentido Nogueira (2010, p. 3) explica que “o uso da tecnologia nas escolas requer a formação, o envolvimento e o compromisso de todos os profissionais no processo educacional (educadores, diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos) [...] ”

Observamos que, apropriar-se do uso das tecnologias, envolvem no âmbito educacional, os docentes deverão utilizar os multimeios, que contemplem ao conhecimento e aprendizagem. Dessa forma, a superação dos desafios encontrados na profissionalização, busca-se novos aprimoramentos e possibilidades na prática pedagógica de forma dinâmica e interativa.

Considerando os relatos acima, neste momento atual, utiliza-se diversas ferramentas, disponibilizadas para atender as solicitações e fazer uso dos recursos

tecnológicos ofertados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pela implementação do Centro de Mídias (CMSP), dispositivos móveis, e aplicativos acessíveis bem como: e-mails, WhatsApp, You Tube, Google Forms, Google Classroom, Google Meet, Microsoft Teams, Zoom, canais abertos da TV interativa, dentre outros. (SEE/SP 2020)

Com a imersão desses aportes tecnológicos, muitos professores e estudantes tiveram que aprender a lidar com essas ferramentas, com o intuito de torná-los nativos digitais e com cunho de promover a consciência crítica dos estudantes quanto à sua utilização.

As professoras entrevistadas também revelaram que contam com o apoio da rede, os quais realizam acompanhamentos contínuos e espaços formativos para os docentes em reuniões-ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), busca ativa dos estudantes, monitoramento dos professores e alunos, com vistas ao Centro de Mídias-CMSP, e nos roteiros de atividades viabilizadas, dentre outras ações que contemplem e assegurem o processo de ensino e aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, foi possível observar a importância do uso dos recursos tecnológicos para mediar os processos de ensino, aprendizagem e para o enriquecimento das práticas pedagógicas visando contribuir para a formação do estudante e a ampliação dos conhecimentos.

Conclui-se que o ensino remoto adotado devido a pandemia, ocasionou impactos na educação e trouxe novas demandas para as escolas e seus respectivos professores, envolvendo o domínio e uso das tecnologias como aliadas da prática docente. O estudo também evidenciou a relevância das tecnologias no processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular e no atendimento dos alunos na sala de AEE.

Dessa forma, a apropriação das tecnologias, contemplam a aprendizagem, a superação dos desafios, permitindo a realização de práticas pedagógicas inclusivas em espaços polissêmicos para que todos tenham o direito de aprender com igualdade e equidade.

Este trabalho trouxe reflexões que podem contribuir para as futuras pesquisas, inspirando novos saberes, que venham a cooperar na sua ação profissional, como apoio para promover uma aprendizagem significativa, colaborativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

CAMILLO, C. M; MEDEIROS, L. M. Educação do campo e suas práticas educativas: a tecnologia em prol da formação de professores. In: **Simpósio de Tecnologias e Educação a Distância no Ensino Superior**, 2018. Disponível em:< https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/uso-da-tecnologia> Acesso em 02.mai.2021.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva na educação infantil.** DOSSIÊ TEMÁTICO - Infância e Escolarização. Disponível em:< https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124965/ISSN1809-0249-2012-08-12-81-95.pdf;sequence=1> Acesso em: 15.mai.2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha,1994.

ECHALAR, A. D. L. F. **Formação de professores para a inclusão digital via ambiente escolar:** o PROUCA em questão. 2015. 147f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em:< http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/722/1/ADDA%20DANIELA%20LIMA%20FIGUEIREDO%20ECHALAR.pdf> Acesso em: 25.abr.2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HONORATO, T. NERY, A. C. B. **História da Educação e Covid-19: crise da escola segundo pesquisadores africanos** (Akanbi, Chisholm), americanos (Boto, Civera, Cunha, Kinne, Rocha, Romano, Rousmaniere, Southwell, Souza, Taborda, Veiga, Vidal) e europeus (Depaepe, Escolano, Magalhães, Nóvoa). ISSN on-line: 2178-5201 Doi: 10.4025/actascieduc. v42i1.54998, 2020. Disponível em:< <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/54998>Acesso em: 20.abr.2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LEITE, Lúcia Pereira. **Práticas educativas:** adaptações curriculares / Lúcia Pereira Leite, Aline Maira da Silva In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da

deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12 v.: il. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/284714546_PRATICAS_EDUCATIVAS_ADAPTACOES_CURRICULARES> Acesso em 28.mai.2021.

MANTON A, M. T. É. **Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas.** In: Maria Teresa Égler Mantoan. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis / RJ: Vozes, 2008, v. 1, p. 29-41. Disponível em: https://www.deficienteciente.com.br/inclusao-escolar-caminhos-e-descaminhos-desafios-perspectivas.html > Acesso em: 16.abr.2021.

NOGUEIRA, V. dos S. **O educador frente às novas tecnologias**. Disponível em: < https://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/o-educador-frente-as-novas-tecnologias.htm> Acesso em: 22 mai. 2021.

OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 166-178.

SÃO PAULO (Estado) **Secretaria de Educação. Documento Orientador Atividades escolares não presenciais.** São Paulo, 2020. Disponível em:< http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/documento-orientador-atividades-escolares-nao-presenciais.pdf> Acesso em 20.mai.2021.

_____. **Secretaria de Educação. Documento Orientador Flexibilização Curricular para Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).** São Paulo, 2021. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/03/flexibilizao-curricular-aos-estudantes-pblico-alvo-da-educao-especial-paee.pdf Acesso em: 12.jun.2021.

SCHLÜZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS, D. **Inclusão Escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação**:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 148-160, v. 9. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/7092/4/01d00t01.pdf >Acesso em: 24.jun.2021.

ZULIAN, M. S.; FREITAS, S. N. Artigo **Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo.** Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC -. Vol. 2 (2001) - Nº 18 (2001) - 112 p. - Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5183/3178> Acesso em 15.jun.2021

9.5.61 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES

Andressa Fabris da Luz[1103]

Geovana Maria Zenatti[1104]

Joice Fernanda Faganello Cavalheiro Dos Santos[1105]

Rosangela Maria Boeno[1106]

Paulo Fernando Diel[1107]

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma discussão sobre a formação de professores e apresenta ainda a análise dos resultados de um curso de extensão vinculado ao Projeto de Extensão "Tensões e contradições do trabalho da coordenação pedagógica: entre as metas propostas pelo INEP e a efetiva aprendizagem dos alunos", ofertado pela Universidade Tecnológica Federal do paraná, Campus Dois Vizinhos (UTFPR- DV). O curso ocorreu vinculado à Disciplina Optativa "Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais" que faz parte da grade curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da referida universidade. Este foi destinado aos professores, coordenadores e diretores da Rede Municipal de Ensino do Município de Dois Vizinhos – PR e aos acadêmicos matriculados na disciplina. Realizou-se em parceria entre a UTFPR e a Secretaria Municipal de Educação de Dois Vizinhos. A mencionada pesquisa foi analisada por meio de uma abordagem qualitativa descritiva a partir de questionários propostos aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino, juntamente com referenciais teóricos a respeito do assunto, com o objetivo de identificar as percepções dos profissionais da educação sobre a formação continuada, a fim de constatar o impacto que a formação continuada causa na prática docente. De acordo com os resultados analisados, é possível concluir a importância das formações continuadas na área da inclusão e que há necessidade de mais formações destinadas aos educadores para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum, visto a importância da inclusão desses alunos nos diferentes espaços: familiar, escolar, profissional e social.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Inclusão. Coordenadores. Professores.

1 INTRODUÇÃO

Pensar a formação de docentes não é algo simples, muitos são os desafios enfrentados no dia a dia escolar, e estar preparado para oferecer uma educação de

[1103] Acadêmica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, luza@alunos.utfpr.edu.br
[1104] Acadêmica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, geovanazenatti@gmail.com
[1105] Acadêmica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, dossantosjoicefernanda@gmail.com
[1106] Doutora em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, rosangelaboeno@utfpr.edu.br
[1107] Doutor em Teologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, paulodiel@utfpr.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

qualidade e com equidade a todos os estudantes é algo que exige uma sólida formação.

Diante de um aumento considerável nas demandas educacionais inclusivas e da defasagem na formação inicial dos docentes sobre a inclusão, entende-se a necessidade de sensibilizar os gestores e docentes no sentido da formação continuada com temáticas voltadas à educação especial e a inclusão dos alunos com necessidades educacionais no ensino comum.

Nesse sentido a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Dois Vizinhos (UTFPR-DV) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, por meio do projeto de extensão: "Tensões e contradições do trabalho da coordenação pedagógica: entre as metas propostas pelo INEP e a efetiva aprendizagem do aluno", proporcionou formação continuada de maneira remota aos coordenadores pedagógicos, direções de escolas e docentes da Rede Municipal, também para os alunos matriculados na disciplina de Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, licenciandos do curso de Ciências Biológicas, futuros docentes. O curso envolveu a temática da inclusão, uma necessidade apontada por meio de pesquisas realizadas previamente com as escolas municipais.

Essa integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão é uma maneira de trabalhar a partir do tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão, inserindo os alunos do curso de licenciatura do câmpus em contato com a realidade da Educação Básica, campo de atuação dos futuros licenciados.

A partir da oferta desse curso, foi possivel dar continuidade à pesquisa referentes ao projeto de extensão e compreender as necessidades formativas dos docentes e o impacto que a formação continuada causa na prática docente.

A pesquisa tem caráter qualitativo descritivo, uma vez que se realiza por meio das experiências individuais de um grupo para nortear o objeto de estudo, buscando compreender os resultados através da perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa (GODOY, 1995, p. 58).

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONQUISTAS E DESAFIOS

A diversidade e a pluralidade têm sido os pilares da sociedade atual, mas nem sempre foi assim, historicamente, aqueles que eram considerados diferentes, que tinham o desenvolvimento da suas capacidades ocorrendo de forma atípica, eram

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tratados de forma isolada em locais especializados para esse atendimento, foi longa trajetória histórica das pessoas com deficiência, sendo que estas passaram por terríveis acontecimentos, desde serem mortas, abandonadas e até sofrerem perseguições pela Igreja na Idade Média (SILVA, 1987, p. 153) e por regimes autoritários. Apenas após a Revolução Francesa, especialmente no século XIX, que se passou a compreender que as pessoas com algum tipo de deficiência necessitavam de atenção especializada, dando início aos estudos para compreender as necessidades desses indivíduos.

No Brasil durante o período imperial, Dom Pedro II criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, é dele também o crédito pela criação do Instituto Nacional dos Surdos, em 1857 (SILVA, p. 191-203. 1987). Apenas no século XX é que se começou a perceber a necessidade de integração na sociedade das pessoas com deficiência, construindo as condições para que pudessem ter uma participação mais ativa na sociedade. A Constituição Federal de 1988 foi fundamental no processo de inclusão. O artigo 206 garante que o ensino deve ser ministrado seguindo cinco princípios sendo o primeiro deles a: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, com isso passou-se a entender que as pessoas com deficiência, deveriam estar inseridas na educação de forma regular. Também no artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma-se que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A palavra inclusão vem do latim INCLUDERE, "fechar em, inserir, rodear", de IN, "em", + CLAUDERE, "fechar". Inclusão é o mesmo que colocar dentro alguma coisa que esteja do lado de fora. Esse termo pode ser utilizado de diversas maneiras na construção de discursos e práticas de inclusão social, digital, econômica (FARIAS; SANTO; SILVA, 2009, p.39-48). Nesse artigo iremos abordar principalmente educação inclusiva.

Ao analisar a palavra, é perceptível que ela por si só pode parecer excludente, pois considera, de antemão, que existe algo fora e que demanda algum tipo de ação para inserir esse algo/alguém que está fora, esse termo causa um certo desconforto, porque afinal, o que seria aquilo ou aquele que “está fora”? Se pensar em humanidade, estão todos inseridos em um único grupo ou espécie, mas cada um com as suas diferenças.

Mais recentemente, o termo desenvolvimento atípico, vem sendo utilizado com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

maior frequência, determinando que para aquele indivíduo existe diferença nas condições de aprendizagem, sejam elas físicas ou intelectuais, conforme Callonere, Rolim e Hübner (2011, p.89) o termo:

> [...] pode ser usado devido à presença de necessidades especiais (deficiência física ou mental), quando as características do aluno durante o processo de ensino e de aprendizagem provocam prejuízos, desde a superdotação até as limitações para o acompanhamento das atividades curriculares, relacionadas a condições, disfunções ou deficiências e/ou dificuldades não vinculadas a uma causa orgânica específica e que exigem a utilização de códigos de comunicação diferentes dos usados com a maioria dos estudantes.

Independente do termo que se utiliza, o fato é, se considerar que todos temos diferenças nas capacidades físicas e intelectuais, não seria correto pensar na educação como algo homogêneo, mas sim como algo que deve ser capaz de inserir todos de maneira equitativa, cada qual a sua forma e no seu ritmo e isso remete à formação do professor, dentre outros fatores fundamentais ao processo de inclusão.

2.1 O processo de inclusão e a formação de professores

No que se refere à formação de professores o que se observa é que tanto a formação inicial quanto à continuada ainda não são consideradas prioridades. As instituições de ensino superior, de modo geral não contemplam disciplinas voltadas à educação especial e quando contemplam é apenas uma disciplina, ou seja, abordam de forma generalista os conteúdos que se referem à educação inclusiva, ficando a cargo do próprio docente ou futuro docente, buscar formações paralelas para atender às demandas educacionais.

Pesquisas realizadas revelam que apesar dos avanços legais relacionados à obrigatoriedade em ofertar disciplinas que contemplem o assunto da inclusão nos cursos de licenciatura e de formação pedagógica, muito pouco tem sido realizado. Nos cursos de licenciatura os resultados apresentados foram considerados pelos pesquisadores: “inexpressivo diante da importância que este tema representa na formação de professores” (DIAS; SILVA, 2020, p. 418). A pesquisa ainda aponta que as cargas horárias destinadas à educação inclusiva são reduzidas em relação à carga horária total dos cursos, ainda revelam que dessas disciplinas, em sua grande maioria são ofertada de forma não obrigatória, cabendo ao graduando a escolha por cursá-las

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ou não (DIAS; SILVA, 2020).

Outro fato relevante é que apenas os cursos de Pedagogia apresentam o maior número de disciplinas relacionadas à educação inclusiva, o que para os pesquisadores reforça o imaginário de que: "[...] alunos da modalidade Educação Especial continuarão cursando somente os níveis de Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental" (DIAS; SILVA, 2020, p. 420), contrariando informações divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) sobre o Censo da Educação Básica que afirma que: "O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para todas as etapas de ensino" (INEP, 2019, p. 44).

Cabe à escola ofertar uma educação de qualidade, contribuindo para que este aluno possa avançar tanto quantitativamente, alcançando inclusive o ensino superior, quanto qualitativamente, aprendendo os conteúdos sistematizados e interagindo socialmente.

Conforme mencionado anteriormente, é perceptível a falta de formação em educação inclusiva nos currículos de formação de docentes, muitas disciplinas são oferecidas de maneira optativa, muitas vezes sendo preteridas da formação dos estudantes, para isso as atividades de formação continuada oferecidas são de extrema importância, pois trazem ao docente as realidades mais atuais e preparam-no de forma substancial para que ele possa oferecer a melhor educação para todos os seus alunos.

2.2 A percepção dos docentes sobre o curso de extensão

A curso de extensão "Conquistas e desafios do processo de inclusão", se desenvolveu por meio de encontros formativos com a participação de profissionais da área de educação inclusiva e pais de alunos com deficiência, contemplando assuntos como: O cego no contexto da inclusão; A inclusão de deficientes visuais no ensino de ciências; A educação de surdos no processo de Inclusão; A sala de recursos multifuncionais e a articulação com a classe comum do ensino regular; Transtornos globais do desenvolvimento; A pessoa com deficiência e sua Inclusão social e profissional. Ao final da formação os participantes responderam a um questionário que buscou compreender o aprendizado dos docentes em relação ao assunto proposto.

Ao serem questionados sobre a importância do tema desenvolvido, eles

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

deveriam atribuir uma nota entre 0 e 10, considerando 0 nenhuma importância e 10 grande importância, 63,6% dos pesquisados avaliaram o tema com nota 10 e 36,4% avaliaram com nota 9. Utilizando o mesmo critério de notas, ao serem questionados sobre a compreensão dos assuntos abordados, 36,6% atribuíram nota 10, 50% nota 9 e 13,6% nota 8. Isso leva a perceber que além de se tratar de um assunto de extrema importância para o docente, o entendimento sobre os assuntos abordados merece maior aprofundamento.

Ao serem questionados se aprenderam algo novo durante a formação todos afirmaram que sim, o mesmo resultado obteve-se quando se perguntou se o que eles haviam aprendido seria útil no seu dia a dia e todos afirmaram que sim. Portanto, é possível compreender que apesar de toda a vivência e formação pedagógica desses profissionais, sempre haverá algo a ser aprendido, e a dinâmica da troca de saberes entre os profissionais da educação inclusiva, docentes e famílias com filhos inclusos no ensino comum, fornece uma riqueza de conteúdos única para aquela formação. Acredita-se que assim como para André et al. (2006, p. 83) esse modelo de formação "parte da ideia de que grupo é o encontro de pessoas que, movidas por necessidades semelhantes, se implicam no desenvolvimento de ações para atingir objetivos e metas comuns" (Grifo do autor).

Ainda nessa pesquisa, os docentes tiveram a oportunidade de explicar como esses conhecimentos poderiam ser úteis em suas práticas e obteve-se depoimentos que foram de grande contribuição para compreender os anseios dos docentes participantes da formação e da pesquisa. Destacam-se alguns:

Professor A: "Toda prática pedagógica é um movimento constante de mudanças e dificuldades. O aperfeiçoamento precisa fazer parte da rotina da escola como um todo".

Professor B: "É muito importante acompanhar e conhecer o percurso da implementação da inclusão, as peculiaridades de cada síndrome, transtorno ou deficiência. Percebi o quanto precisamos avançar nesses aspectos. Os conhecimentos adquiridos serão fundamentais, para orientar, apoiar as famílias e professores, fazer adaptações curriculares e cada vez atuar com mais segurança, buscando melhores resultados".

Professor C: "Esclareceu muitas dúvidas em relação a minha postura diante das pessoas inclusas. Também a forma de ver e agir com os mesmos".

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Professor D: “No nosso dia a dia como professora sempre temos muitos desafios com as crianças inclusas, e através do curso tivemos vários exemplos de atividades e também atitudes que devemos ter com esses alunos, nos mostrando que somos professoras para todas as crianças, independente da dificuldade de cada uma”.

Diante desses relatos compreende-se quão valiosa são as atividades formativas no percurso do docente, o quanto pode ser aprendido e ensinado por meio das trocas e das vivências de cada um, e também que esse trabalho reduz as angústias de não saber como lidar com o diferente.

Ao serem perguntados quais os temas de maior interesse para formações futuras, 21% dos participantes indicaram as mídias e tecnologias educacionais, 17% optaram por formação de pais e professores, 17% indicaram o ensino híbrido, 13% responderam a respeito da inclusão (autismo, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade(TDAH), dislexia e disgrafia), 8% indicaram todos os temas, 8% afirmaram ser a alfabetização com produção textual e, por fim, os temas: avaliação, dificuldades do coordenador, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação pós pandemia, corresponderam a um total de 4% cada.

Observa-se que diante da pandemia de COVID-19 e do formato de aulas remotas, os assuntos dedicados às tecnologias da educação e ensino híbrido ganharam maior destaque, em detrimento dos outros, mas ainda assim, os temas relacionados à educação inclusiva permanecem sendo requisitados, demonstrando a necessidade da continuidade das formações.

Em uma sociedade cada vez mais diversa, as formações docentes precisam a cada dia abranger mais assuntos e se tornarem cada vez mais, uma prática constante, a revolução tecnológica e o entendimento da complexidade do ser humano, exige cada dia mais, professores plurais, à frente do seu tempo e a formação continuada permite que essas lacunas deixadas pelas instituições de ensino superior sejam preenchidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando de inclusão, de acordo com os resultados apresentados neste trabalho, conclui-se que a formação que os professores recebem durante a graduação é insuficiente para um trabalho de qualidade. Apesar da importância das experiências adquiridas em seu dia a dia, estas também não são suficientes para a atuação com os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

alunos inclusos. Dessa forma, há necessidade de formação continuada e especializações na área da educação especial e da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais para todos os docentes e não apenas para os que atuam nas escolas especializadas ou nas salas de recursos multifuncionais para os quais há exigência legal de formação nesta área. No decorrer dos encontros, notou-se grande interesse dos professores pelo assunto, ratificando assim a necessidade de mais formações sobre inclusão que possa contemplar novas temáticas e que seja destinada a um público maior de profissionais da educação.

Nas últimas décadas, percebeu-se um avanço significativo no sentido da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, no que se refere ao ingresso desses alunos no ensino comum e às políticas públicas que asseguram os direitos desses alunos, bem como os deveres dos governantes e da sociedade na garantia desses direitos.

No entanto, para que a verdadeira inclusão possa ocorrer, faz-se necessário que além do ingresso no ensino comum, esses alunos com necessidades especiais possam permanecer na escola e aprender. Isso remete a um ensino de qualidade e está vinculado a diversos fatores como aporte financeiro suficiente para realizar adaptações de pequeno e grande porte, políticas públicas voltadas para a inclusão, equipe multidisciplinar e formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Nesse sentido, a universidade exerce papel fundamental nesse processo, uma vez que por meio do ensino, pesquisa e extensão, consegue alcançar a comunidade e contribuir significativamente com o processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli E.D.A. de. et al. **Aprendizagem do adulto professor**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2015. 96 p.

BRASIL, Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 01 jul. 2021.

CALLONERE, Andrea. ROLIM, Sidinei F. F. HÜBNER, Maria M. da C. Relações familiares e escolares em práticas inclusivas. **Comportamento em Foco.** São Paulo v.1, p. 87-101, 2011. Disponível em: http://abpmc.org.br/arquivos/publicacoes/14051224948bfcea692.pdf. Acesso em 25 jun. 2021.

DIAS, Viviane B. SILVA, Luciene M. da. Educação Inclusiva E Formação De Professores: O Que Revelam Os Currículos Dos Cursos De Licenciatura? **Revista Práxis Educacional.** v. 3, n. 43. p.406-429. 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6822 . Acesso em: 01 jul. 2021.

FARIAS, Iara R., SANTOS, Antônio F., SILVA, Erica B. da,. **Cultura Escolar e Inclusão: Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar**. Salvador: EDUFBA, p. 39-48, 2009. Disponível em: http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-04.pdf Acesso em: 01 de jul. 2021.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de administração de empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 de Jul de 2021.

INEP. Resumo Técnico. Censo da Educação Básica. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf Acesso em: 01 jul. 2021.

SILVA, Otto M. da. A Epopeia Ignorada: A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: CEDAS, 1987. Disponível em: https://www.academia.edu/32230464/A_EPOP%C3%89IA_IGNORADA_A_Pessoa_Deficiente_na_Hist%C3%B3ria_do_Mundo_de_Ontem_e_de_Hoje. Acesso em: 01 jul. 2021.

9.5.62 OS LUGARES ESTÃO FORA DO LUGAR: REINVENTANDO O ESPAÇO ESCOLA EM ÉPOCA DE PANDEMIA.

Neoli Paulina da Silva Gabe[1108]

Suzana de Fátima Fardin Bertó[1109]

RESUMO

Não imaginávamos naquela virada de ano de 2019/2020, entre fogos, espumantes, abraços e votos de feliz ano novo, o que estava por vir. Com certeza, nenhum de nós imaginou que seria o ano das nossas casas. Que ficaríamos tanto tempo dentro delas. Não tínhamos em mente que, dentro delas também poderíamos estar tão interligados, através das várias conexões. Quem diria que o nosso ano letivo, que começou em março, tão cheio de novidades seria por tão pouco tempo. Foram duas semanas. O mundo começou a parar, os hospitais começaram a ficar lotados. O sistema de saúde colapsou e vidas se perderam muito rapidamente, por falta de ar. O vírus, o Corona vírus, invisível e tão perigoso nos afastou fisicamente. A escola ficou vazia de silêncios... não podíamos mais estar lá, a escola não era o nosso ambiente mais seguro. Tivemos que nos reinventar. Aprendemos muitas coisas com a pandemia, a principal e mais importante, que somos seres interligados, seres dependentes uns dos outros, mesmo que, fisicamente, não pudéssemos estar em ambientes nos quais rotineiramente costumávamos estar. Passamos a nos conectar de outras formas. Uma das formas foi através da TVE, no Projeto Pré-Enem Seduc - RS, no qual levamos acessibilidades através da Língua de Sinais. O acesso à escola/conhecimento chegou em várias casas, pela tela da TVE e do Canal da SEDUC no youtube, para todos os alunos do RS, em que professores de todos os componentes curriculares ministraram suas aulas e nós fomos as intérpretes/tradutoras de Libras. Nunca fizemos tantos vídeos, chamadas de vídeos, aulas remotas, lives, etc. Utilizamos ferramentas até então desconhecidas. O quarto, a sala, a varanda e o carro se transformaram em estúdios improvisados. A escola nunca “fechou”, a escola passou a ser um território universal, ela pode estar em todos os lugares.

Palavras-chave: Escola. Espaço. Lugares. Intérprete de Libras.

1. INTRODUÇÃO

De repente isolamento, momento de reinventar o espaço definido como nossas casas. Somente nele estaríamos seguros. A pandemia chegou, o vírus, pouco conhecido, se aproximava rapidamente. A escola já não era um lugar seguro para nos abrigar.

Nossa narrativa marca as emoções experimentadas ao longo do tempo e dos espaços que juntas compartilhamos. Queremos dividir com vocês a nossa trajetória como professoras de surdos e intérpretes de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais no

[1108] Graduada em Matemática, Mestre em Educação Matemática. Professora de Sala de Recursos - Tradutora Intérprete de Libras (TILS) do Projeto Pré-Enem Seduc-RS – EEEM Nossa Senhora do Rosário.
[1109] Graduada em História, Mestre em Letras. Professora de Sala de Recursos - Tradutora Intérprete de Libras (TILS) do Projeto Pré-Enem Seduc-RS - EEEM Nossa Senhora do Rosário.

período compreendido de março a novembro de 2020, quando encerramos nosso percurso no Projeto Pré-Enem-SEDUC - Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul -. Não gostamos da palavra final, temos ranços particulares com ela. Preferimos pensar no ciclo recursivo da vida, queremos acreditar que coisas boas não acabam, que precisam ser encerradas para dar oportunidade para novos projetos a partir dos aprendizados que se constituíram no caminho percorrido.

Quando nos afastamos da escola por precaução no dia 19 de março de 2020, enviando trabalhos para os alunos, na expectativa de que em 15 dias estaríamos todos voltando, não imaginávamos que as atividades remotas, até então denominadas por "tema de casa" se tornaria a nossa realidade até o presente momento. As atividades eram semanais, enviadas para a Supervisão Escolar que posteriormente remetia aos alunos. Assim se sucedeu até o início de maio. Sempre na expectativa de uma volta presencial. No início daquele mês tivemos um período de férias adiantadas por 15 dias, os outros 15 dias do mês foi de preparação para algo que ainda não fazíamos ideia.

Somos professoras de Surdos, não tínhamos contato visual com nossos alunos. Era angustiante o nosso trabalho. A Língua de Sinais é marcada pelo visual, pela presencialidade, elemento fundamental. Até o final de maio de 2020 não dispúnhamos de nenhum material visual, nem uma plataforma digital que nos proporcionasse tal possibilidade. As redes sociais foram e continuam sendo nossas aliadas, mas, a capacidade de internet sempre foi nosso maior problema.

Percebendo o alastramento do vírus e o descontrole da pandemia no mundo o Estado do Rio Grande do Sul começou a formação dos professores e a disponibilização das plataformas digitais como o Classroom e várias ferramentas do google, era uma forma de salvar o ano letivo, proporcionar aprendizagem e aproximar os alunos do lugar deles, feito para eles, a escola. Sobretudo e contando com todos os esforços, muitos dos nossos alunos continuavam sem acesso. Persistentemente, continuamos remetendo atividades de todas as formas possíveis. Pais se deslocavam até a escola para buscar as aulas impressas para os filhos. Foram períodos muito difíceis.

Fomos aprendendo a conviver com o novo. Uma adaptação difícil, principalmente para os professores de uma geração que não fazia uso habitual de ferramentas digitais. Houve muita negação, muita resistência ao momento desafiador a que fomos submetidos tão rápido e inesperadamente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Enquanto a gente se preparava para as férias adiantadas no mês de maio, sem saber nosso destino, salientando que, sempre havia esperança da volta logo em seguida, surgiu algo inusitado, a proposta que viria modificar nossas vidas no ano mais improvável que todos nós experienciamos.

2. QUAL É O ESPAÇO DA ESCOLA? ELA ESTÁ EM TODOS OS LUGARES.

Ao reavivar nossas memórias sobre o ano de 2020, e os seus desafios, o fator mais marcante foi a indicação para ser intérprete de Libras em um projeto da Seduc em Porto Alegre em parceria com a TVE. Optamos em falar de algo marcante, especialmente bom que experimentamos em tempos tão difíceis para a educação, para as famílias desempregadas, para quem não tem o mínimo para enfrentar um vírus perigoso, nos remete a emoções profundas. Ficamos tomadas de lágrimas que não conseguimos conter.

O ano de 2020 até então estava se mostrando como uma provação e não estávamos sabendo lidar com o panorama. O isolamento necessário e preventivo fazia a gente se sentir fisicamente, sozinhos. As estranhezas se misturavam com as incertezas (como vamos sobreviver? Até quando vamos ter que evitar abraços? Até quando vamos ficar longe de pessoas que amamos?).

Conforme já relatamos, na primeira semana do mês de maio fomos contatadas pela Mônica. Ela é responsável pelo setor da Educação Especial da 6ª Coordenadoria Regional de Educação. O conteúdo da conversa foi muito confuso, sem muitas explicações, era um convite – ir para Porto Alegre, participar de um projeto que estava sendo lançado, sem definição de data para começar e terminar. A proposta era, fazer o trabalho de tradução/interpretação em LIBRAS de um curso para alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul – conversamos por um tempo sobre a situação frente à pandemia e, principalmente, sobre o novo momento da educação e seguimos, sem nem uma clareza do que iríamos fazer. Gostamos da ideia, aprovamos, a acessibilidade sempre foi uma bandeira de lutas da Comunidade Surda, dos intérpretes, enfim, de todos que militam pela causa.

Destacamos aqui um recorte sobre o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que passa a regulamentar a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, institui, no Capítulo IV:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos. (BRASIL, 2005).

Sabendo de toda essa importância do trabalho que iríamos desenvolver e da possibilidade de sermos nós a levarmos a acessibilidade através de nossas mãos, após terminada a ligação veio a turbulência pessoal, o que fazer? Quase nos deixamos desestimular. Fomos provocadas a não aceitar o desafio. Tínhamos inquietudes pessoais. Cada uma de nós fazia avaliações do momento.

Passaram-se dois dias, em um sábado de tarde veio o chamado oficial da Secretaria de Educação. A pessoa que fazia o contato tratava as coisas tudo como certo. Na terça-feira teríamos que estar em Porto Alegre para começar a gravar as aulas. Euforia, medo, o desafio era muito grande. Correria para organizar tudo, uma semana longe de casa. Roupas, modelitos pretos, claro, mãos feitinhas, cabelo... meu Deus! O cabelo, segunda-feira não tem cabelereiro. Tinha sim, para tudo se dá um jeito. Segunda de tarde chuvosa, muita animação, quer dizer, muita ansiedade disfarçada.

O motorista viria nos buscar cedinho. Dormimos, pouco, pensamentos e mais pensamentos. Estávamos no auge de uma pandemia. A pandemia, sim, ela, a responsável por tudo que estava acontecendo. Carro cheio, conhecemos nosso motorista, o Rogério, nosso companheiro de estrada até o final, um grande amigo, apoiador, com ele não tinha problema, as solicitações sempre eram atendidas.

Chegar na capital foi estranho, pouco movimento, desde a rodovia isso era observado. Ruas quase vazias, chuva fina, frio. Nos encontramos com os parceiros, com os orientadores. Dúvidas, muitas dúvidas. Nas nossas estranhezas havia também a impaciência e o grupo começava a se desfazer. Membros começaram a analisar suas situações e acabavam desistindo. Em compensação, os que se sentiam desafiados cresceram ainda mais. O projeto Pré-Enem começou a ganhar uma forma poderosa para os que se mantinham. Passamos a acreditar.

2.1 O desacomodar da escola, constituída em diferentes espaços.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O projeto Pré - Enem estava criando forma, porém não foi gravada nem uma aula na primeira semana. Enquanto uns professores saiam, outros chegavam e nós íamos nos preparando. Tivemos tarefas, participamos da organização e fomos conhecer os estúdios da TVE - RS, o espaço mais desafiador até então. Teve muita descontração, experimentação, posicionamento de câmera, entrada, saída, troca das intérpretes, combinações necessárias.

Importante ressaltar sobre o trabalho do intérprete de Libras segundo Müller e Gabe (2014):

> Essa atividade não deve ser entendida somente como um processo linguístico; é imprescindível que o profissional domine as línguas envolvidas e compreenda as ideias presentes nos discursos para além das palavras; além da gramática das línguas, estão também presentes na cultura e os aspectos socioemocionais no contexto interpretativo. Também a tradução/interpretação requer habilidades como uma excelente memória e rapidez, visto que a atuação desse profissional é simultânea aos eventos discursivos; também deve manter a ética, a discrição, a imparcialidade e o sigilo ao interpretar, não se apropriando de opiniões próprias sobre o assunto em pauta.(MÜLLER; GABE, 2014. p. 20)

A segunda semana foi para valer. Éramos puro nervosismo. Primeira aula gravada, Química, professor Rui. Esqueceram de trocar a intérprete que ficou na frente da câmera, mais de 20 minutos. Não havíamos combinado o momento exato da troca. O primeiro dia foi de muita ansiedade e emoção. O governador do Estado esteve no estúdio para fazer o lançamento do projeto, a autoridade máxima do nosso Estado participando com a gente dos primeiros momentos do nosso trabalho.

Nesse momento o governador salientou que a TVE tem um papel muito importante levando a informação, papel agora que se estenderá também a área da educação ao transmitir o Pré-Enem Seduc RS, e ressaltou que os jovens de todo o estado poderão relembrar conteúdos, possibilitando a interação de toda família. E assim, foi o início desse importante projeto para a educação.

Nas três primeiras semanas éramos quatro. Havia toda uma preparação para nossas idas a Porto Alegre. Tudo precisava ficar organizado por uma semana. As roupas pretas e/ou escuras como determina o bom senso do tradutor/intérprete. Nesse período muitas coisas aconteceram, detalhes engraçados e nem tanto que movimentaram nossos dias. Teve, inclusive, a paranoia da máscara. Sim teve intérprete na frente da câmera interpretando sem tirar a máscara. Ninguém percebeu, nem a produção. Como o intérprete é também um mestre do improviso, na frente da câmera,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

discretamente, tirou o equipamento de segurança, colocou no bolso traseiro da calça e seguiu o trabalho – é claro que foi motivo de muito riso posteriormente.

Nem tudo era perfeito, tivemos momentos tensos. A Covid-19 era um perigo eminente. Nos nossos primeiros dias enfrentamos a fome. O sistema de entrega de alimentação ainda estava se adaptando ao novo momento. Estar longe do conforto dos nossos lares não foi fácil. O hotel fornecia praticamente tudo, incluindo simpatia dos trabalhadores, mas, no primeiro momento não era suficiente. A comida atrasava, na primeira semana não tínhamos talheres. Dizem que cara feia é fome... não somente ela. Deixar tudo e ficar uma semana fora de casa também era motivo de mau humor, e por isso houve discussão e também algumas ideias, afinal não é a dor que ensina gemer?

Podíamos ter alguém que nos ajudasse, uma pessoa que nos assessorasse dando apoio ao nosso trabalho. Pensamos e indicamos a Karoline, nossa colega de escola. Professora de LIBRAS, liderança surda e presidente da Associação de Surdos de Santa Cruz do Sul. A referência para a comunidade surda participando do projeto Pré-Enem. Ela foi aceita, contratada e passou a nos ajudar. Interpretar todos os componentes, de todas as áreas de conhecimento nos deixava preocupadas. A Karoline nos deu fôlego. Segundo Dantas (1998) é preciso analisar as possibilidades e limites da interpretação, Eco deixa bem claro que é imprescindível a consideração do outro, mais um motivo pelo qual pedimos o assessoramento dela.

Para Bertó (2009) a língua provoca questionamentos em seu processo de tradução e no papel do intérprete de Libras não é diferente:

> Por que uma língua não é cem por cento traduzível? Segundo Larrosa (2004, p. 77), “a tradução é um transporte de uma língua a outra língua e de um contexto vital a outro contexto vital”. Por não serem universais e por existir uma multiplicidade de línguas, a compreensão por vezes se constitui num complicador, o que não significa necessariamente uma impossibilidade e sim uma adaptação. Para Larrosa (2004, p. 77), “na tradução existe algo, o sentido, que se transporta e que, ao transportar-se, conserva-se e ao mesmo tempo se transforma, metamorfoseia-se, modifica-se”. (BERTO, 2009. p.39, apud LARROSA, 2004, p.77).

Nossa experiência (teste), nos fez perceber a necessidade de ter acesso às aulas antes, e fizemos um pedido ao grupo de professores do Pré Enem, que seria muito importante e necessário que nos encaminhassem o material (slides) das aulas com antecedência, para que pudéssemos conhecer o contexto e aprofundar nosso vocabulário na língua de sinais, ou seja, analisar qual sinal se adaptava melhor para

cada contexto, bem como pesquisar se havia sinais para os conceitos utilizados, o que nos tomava muitas horas de estudo.

Zílio (2012) faz as seguintes considerações sobre a segunda língua oficial brasileira, da qual nós intérpretes desenvolvemos no Pré - Enem SEDUC - RS:

> A Libras é composta por sinais que correspondem, em português, a palavras, entretanto não se trata simplesmente de uma substituição, uma palavra por um sinal correspondente, ela tem suas peculiaridades, além de ser independente da língua portuguesa. Ou seja, ela não se reflete na estrutura gramatical da língua oral, mas possui uma estrutura própria, que permite que se visualize a mensagem comunicada. Para isso, cada sinal possui: uma configuração de mão (o formato que a mão, ou as mãos, tomam para realizar determinado sinal, sendo que a(s)mão(s) podem tomar outra configuração no fazer do sinal); um movimento (movimentação que a mão, ou ambas, devem fazer para sinalizar); uma locação (espaço onde a mão ou as mãos devem estar posicionadas para a sinalização); orientação (direção para a qual a mão ou as mãos se movimentarão) e expressões não manuais (expressão realizada pelo corpo ou pela face: olhos, sobrancelhas, boca, etc.). (ZILIO, 2012. p. 30).

O grande desafio começou após passadas as duas últimas semanas do mês de maio em que éramos quatro intérpretes. Passando a ser apenas duas intérpretes, e gravação de 6 aulas, 50 minutos cada uma, de segunda a sexta-feira. Foi muito cansativo, bem estressante. Durante todo o mês de junho o ritmo foi esse.

No início do mês de julho tivemos a primeira grande parada. O primeiro caso confirmado de Covid-19 no grupo. Colega da TVE. Não tínhamos muito contato com ele, mas, havia a possibilidade de outros. Ficamos sabendo na saída para o almoço. O diretor da TVE nos reuniu no estúdio, espaço grande o suficiente para mantermos o distanciamento. Foi estranho ver todos os trabalhadores da TVE e mais nós professores e intérpretes convocados para um pronunciamento. A comunicação vinda do diretor nos deixou sem fala apesar das muitas dúvidas e perguntas que surgiam. Não teve almoço. Fomos levados para a Secretaria de Educação para orientações. Em seguida fomos para o hotel organizar nossos pertences, tínhamos que ficar afastados das gravações por no mínimo duas semanas.

Voltar para casa suspeitando estarmos contaminadas foi muito difícil, mais difícil do que se adaptar longe de casa. Não comentamos quase nada. Havia muita preocupação, por orientação da chefia da SEDUC, deveríamos nos observar e procurar recursos médicos no caso de sentir qualquer sintoma suspeito da Covid 19. Na tarde/noite do dia 01 de julho de 2020, o Secretário de Estado da Educação telefonou

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para todos os participantes do projeto se colocando à disposição e pedindo para que nos cuidássemos.

Os primeiros dias foram muito perturbadores, não era só a nossa saúde e/ou alguém de nossas famílias, era o andamento do projeto que nos preocupava. Os casos aumentaram assustadoramente em todo o nosso Estado do Rio Grande do Sul. Na verdade, as duas, se transformaram em três semanas de isolamento até que veio o alívio do recomeço. Não podemos deixar de comentar que, nesse período, começaram a surgir as Lives. Fomos convidadas a fazer a interpretação de diversas Lives para a SEDUC e inclusive a SEDAC (Secretaria de Estado da Cultura). Não conseguimos fazer todas, tínhamos que nos revezar entre as gravações nos estúdios da TVE, as atividades síncronas e assíncronas da escola. E atender compromissos em outras redes (municipais). Fizemos tudo que nos foi possível, pensando sempre na importância da acessibilidade, no caso a Língua de Sinais.

Nessas lives em que fizemos participação como intérpretes, objetivou seguir as orientações da LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015, a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência, que no Art. 71. Estabelece que os Congressos, os seminários, as oficinas e os demais eventos de natureza científico-cultural promovidos ou financiados pelo poder público devem garantir as condições de acessibilidade e os recursos de tecnologia assistiva, essa base legal também foi um norteador para o projeto do Pré - Enem.

Dando continuidade ao projeto o nosso retorno para as gravações, ainda no mês de julho, foi marcado por muitas emoções. Trocamos de hotel, uma localização bem central e mais em conta. A Secretaria de Educação continuou disponibilizando o motorista (seu Sérgio) para fazer o nosso transporte, Hotel-TVE, TVE-Hotel. Tudo muito tranquilo. O horário das gravações foi reduzido de 6 para 4 aulas diárias, o que nos dava mais fôlego para podermos nos aprofundar nos conceitos dos componentes curriculares. E assim seguiu por três semanas.

Antes de começar a segunda metade do mês de agosto, fomos tomados por outro susto, mais um caso confirmado de Covid-19 entre nossos colegas. Dessa vez foi bem mais sério e mais próximo, seu Sérgio, o motorista, nosso protetor e aconselhador em Porto Alegre. Afastado do trabalho, perdemos a sua companhia diária. E não era somente não podermos contar com ele momentaneamente. Nosso amigo foi hospitalizado, precisou de atendimento na UTI e chegou a ser entubado. Novamente

paramos as gravações. Foram quase duas semanas. Nesse período, novamente de observações, fomos tendo notícias das melhoras da saúde do seu Sérgio, o que nos tranquilizava muito.

Antes do final do mês de agosto, estamos nós outra vez no estúdio. Aliás, um espaço familiar. A TVE era nosso ambiente de trabalho e nos orgulhávamos muito disso. Os profissionais que davam conta de gravar e colocar no ar o nosso trabalho eram excelentes. Hoje, são nossos amigos. Tivemos uma convivência boa, agradável. A TVE era o lugar para onde gostávamos de voltar, todos os dias. Ficou muito marcado em nossas vidas a rotina diária de câmera, conversas, trocas e muito aprendizado.

Podemos dizer com muita propriedade que foi um relacionamento saudável. Conexão estendida aos nossos colegas professores. Alguns com mais, outros com menos tempo de convivência. Se construiu um ambiente harmonioso, afetuoso e de muito respeito.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram meses de muito aprendizado, emoções e vivência compartilhados, relatamos aqui fatos pertinentes a nossa participação nesse projeto, que foi e continua sendo muito importante para a educação, e teve um viés de garantir respeito às diferenças, com acessibilidade. Tivemos a oportunidade de experienciar a instituição escola em outros espaços, e com uso de diferentes ferramentas tecnológicas.

A acessibilidade tão necessária para que ocorresse a inclusão foi cuidadosamente observada e trocas importantes foram feitas. Interpretar é mais do que passar de uma língua para outra. Por não serem universais e por existir uma multiplicidade de línguas, a compreensão por vezes se constitui num complicador, o que não significa impossibilidade e sim uma adaptação.

A pandemia foi desafiadora em muitos sentidos. Quando tudo parou a escola e a educação em todos os níveis foi colocada a pensar novos rumos, adaptação e superação não havia outra saída. Reinventar-se foi mais do que necessário, foi urgente. Tivemos que nos abrir para o novo muito rapidamente.

A realidade que tínhamos como espaço escolar até o início do ano letivo de 2020, provavelmente não será igual ao que tivemos no pós pandemia. Se o espaço físico ficou vazio de pessoas, o espaço virtual, plataformas, programas nunca foram tão utilizados. Nós nunca saímos da escola, a localização pode ser em todos os lugares.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Trabalhamos o tempo todo, buscando acessibilidade para todos os nossos atos. Tivemos formação e acessos o tempo todo.

REFERÊNCIAS

BERTÓ, Suzana de Fátima Fardin. **A COMPLEXIFICAÇÃO DO LEITOR/ESCRITOR SURDO - IMPLICAÇÕES COGNITIVO-ONTOLÓGICAS**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Santa Cruz do Cruz, Santa Cruz do Sul, 2009.

BRASIL. Constituição. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (Estatuto da Pessoa Com Deficiência). 2015.

BRASIL. Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005. 2005.

DANTAS, Denise. **O eco de uma interpretação**. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/epsic/v3n1/a12v03n1.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

MÜLLER, Janete Inês; GABE, Neoli Paulina da Silva. APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA POR SURDOS. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 13-24, jun. 2014.

ZILIO, Virgínia Maria. A Língua Surda. In: LOPES, Maura Corcini et al. Cultura Surda & Libras. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2012. Cap. 2. p. 28 – 40.

9.5.63 PERCEPÇÕES SOBRE O PROJETO ENSINAR PARA INCLUIR EXECUTADO NA ESCOLA ESTADUAL JOÃO REZENDE EM UBERLÂNDIA-MG

Fernanda Monteiro de Freitas[1110]

RESUMO

Em 2019, Uberlândia foi uma das sedes onde ocorreram as disputas estaduais dos Jogos Escolares de Minas Gerais. E dentre as instituições que serviram de alojamento, destaca-se a Escola Estadual João Rezende. Neste período, foi hospedado a Cássia, atleta cadeirante proveniente de Pitangui-MG, portadora de 3 medalhas de ouro na modalidade parabadminton. Apesar da escola já atender alunos deficientes, os temas acessibilidade e inclusão são pouco abordados em sala de aula. Assim, tomando como base a história e as conquistas de Cássia, foi desenvolvido o projeto "Ensinar para Incluir". Contudo, o objetivo deste trabalho foi descrever o projeto "Ensinar para Incluir" desenvolvido, na disciplina de Ciência/Biologia e Educação Física, na Escola Estadual João Rezende, envolvendo alunos do 8° ano do Ensino Fundamental e 1° ano do Ensino médio, no período das disputas estaduais dos Jogos Escolares de Minas Gerais de 2019. As atividades que envolviam o projeto foram executadas em cinco etapas: entrevista com a mãe da atleta e professores/treinadores; elaboração do documentário "Esporte como ferramenta para inclusão: relato de caso"; divulgação do vídeo e discussão em sala de aula; oficinas de sensibilização, simulando diversas deficiências em várias modalidades esportivas e elaboração e exposição de painel sobre os atletas paralímpicos destaques do Brasil. Através da execução do projeto, concluiu-se que ter abordado sobre acessibilidade e inlusão dos deficientes físicos, no âmbito escolar, foi importante, pois através dos debates e vivências oferecidas, os alunos se tornaram mais críticos, reflexivos e empáticos com relação a essa questão.

Palavras-chave: JEMG. Deficientes. Inclusão. Esportes. Interdisciplinar.

1. INTRODUÇÃO

Segundo o Regulamento Geral JEMG 2019, Os Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG), é uma ação do Programa Estruturador do Governo do Estado, realizado pela Secretaria de Estado de Esportes e pela Secretaria de Estado de Educação. Tem por finalidade o aumento da participação da juventude estudantil mineira em atividades esportivas, promovendo a integração social, o exercício da cidadania e a descoberta de novos talentos. No contexto de integração e sociabilidade, crianças e jovens constroem valores e formam conceitos, promovendo benefícios à saúde física e psicológica, atendendo seu direito constitucional à prática de esportes.

Neste programa participam vários municípios do estado, inclui escolas públicas (municipais, federais e estaduais) e particulares e estudantes- atletas do ensino médio

[1110]Professora de Educação Básica de Ciências e Biologia. Escola Estadual João Rezende, Uberlândia-MG. E-mail: fernanda.monteiro.freitas@educacao.mg.gov.br.

e fundamental, com idades entre 12 a 17 anos. As disputas ocorrem a nível individual e coletivo e abrange ambos os sexos. Além do mais, oferecem modalidades voltadas para pessoas com deficiências (PCD) (REGULAMENTO GERAL JEMG 2019).

No ano de 2019, os jogos ofertados para as PCDs foram: atletismo, bocha, basquete em cadeira de rodas, futebol de 5, futebol de 7, goalball, judô, natação, parabadminton, tênis de mesa, tênis em cadeira de rodas, voleibol sentado, e as disputas envolviam duas etapas (etapa municipal e estadual) (REGULAMENTO GERAL PCD JEMG 2019).

A cidade de Uberlândia, foi uma das sedes onde ocorreram as disputas estaduais e dentre as instituições que forneceram alojamento para os participantes, destaca-se a Escola Estadual João Rezende.

A ideia de planejar e executar um projeto, se deu a partir do momento que conhecemos a Cássia, atleta cadeirante proveniente da Escola Estadual Jacinto Alvares situada em Pitangui-MG, portadora de 3 medalhas de ouro na modalidade parabadminton.

Apesar da Escola João Rezende atender alunos deficientes, os temas acessibilidade e inclusão são pouco abordados em sala de aula. Assim, tomando como base a história e as conquistas de Cássia, promover discussões e oficinas sobre esses assuntos, são de suma importância, para que os alunos se tornem mais críticos, mais sensibilizados e reflexivos com relação a causa, reduzindo assim o bullying e o preconceito na sociedade.

Contudo, o objetivo deste trabalho foi descrever o projeto “Ensinar para Incluir” desenvolvido, na disciplina de Ciência/Biologia e Educação Física, envolvendo alunos do 8° ano do Ensino Fundamental e 1° ano do Ensino médio, no período das disputas estaduais dos Jogos Escolares de Minas Gerais de 2019.

2. DESENVOLVIMENTO

As atividades que envolviam o projeto “Ensinar para incluir” foram executadas em cinco etapas: entrevista com a mãe da atleta e professores/treinadores; elaboração do documentário “Esporte como ferramenta para inclusão: relato de caso”; divulgação do vídeo e discussão em sala de aula sobre acessibiliadade e inclusão; oficinas de sensibilização, simulando diversas deficiências em várias modalidades esportivas e elaboração e exposição de painel sobre os atletas paralímpicos destaques do Brasil.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para a filmagem foi utilizado um tripé e um smartphone Galaxy A30. Para edição da entrevista foi utilizado o programa Filmora, disponível gratuitamente na internet. O vídeo foi passado para os alunos, via data-show em sala de aula. Para as oficinas foram utilizados vendas feitas de TNT, cordas, pratos descartáveis, bola com guizos, bola de basquete e de vôlei convencionais. Para confecção do painel, foi utilizado papel kraft e materiais impressos disponibilizados pelos alunos.

2.1. Entrevista

Nesta etapa, não haviam alunos na escola. Portanto, a elaboração da pauta para entrevista, a entrevista propriamente dita e a edição da filmagem foram feitas pela professora de Ciências/Biologia. O documentário completo está disponível no Youtube e pode ser acessado através dos links a seguir: Parte 1 (https://www.youtube.com/watch?v=WgJbY8RxTwY) e Parte 2 (https://www.youtube.com/watch?v=5XR__VycJsM).

2.1.1. Entrevista realizada com a mãe da atleta

Família: Na fala da mãe da atleta, ficou evidente a falta de estrutura familiar. Ela perdeu os pais biológicos muito cedo e foi criada por outra família. É solteira, possui três filhos de pais diferentes, sendo que o primeiro reside com a avó e o pai e os outros dois filhos são criados por ela.

Gravidez: A gestação não foi planejada, houve a não aceitação do bebê pelo pai e o abandono familiar. Durante o período gestacional, teve problemas de saúde, o que culminou no nascimento prematuro da filha e posteriormente internação na Unidade de Tratamento Intensivo (UTI).

Diagnóstico: Desde muito cedo, a mãe notou atrasos motores da filha, contudo, o diagnóstico foi difícil, passou por vários médicos, até descobrir que ela sofria de infecção medular. Devido a essa enfermidade, a atleta não anda e possui problemas urinários, necessitando de sondas para sua sobrevivência.

Período escolar: A mãe relata a dificuldade de matricular a filha em uma escola na cidade em que reside, devido à falta de profissionais especializados e o prédio não ser adaptado. Conta também sobre o bullying que a filha sofreu com os colegas, no qual chamavam ela de “macaca” devido sua pele ser negra e por ela ter movimentos reduzidos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Participação nos jogos: Cita que a ficou muito feliz com a inclusão da filha nos esportes, pois, a partir disso a adolescente se sentiu mais útil e menos excluída.

Dificuldades atuais: A mãe da atleta trabalha como serviçal em uma escola e precisa conciliar o período de trabalho com o dos estudos da filha. Cita também a dificuldade de manter o tratamento de Cássia e a necessidade de comprar uma nova cadeira de rodas.

Sonho: A mãe da atleta deseja que o preconceito na sociedade diminua, e que os deficientes físicos tenham mais oportunidades.

2.1.2. Entrevista realizada com os professores/treinadores:

Trabalho: Ambos professores entrevistado trabalham na Escola Estadual Jacinto Alvares a 3 anos, como docentes em Educação Física, um deles na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e o outro na Educação Integral.

Escola: A instituição da qual originam, não praticava inclusão. Para driblar a falta de verba, os professores criaram uma associação para arrecadar recursos e fizeram uma parceria com a escola. A direção disponibiliza as quadras para os treinos e em troca os profissionais desenvolvem atividades com alunos deficientes.

Inclusão de Cássia: Quando os professores conheceram a Cássia, ela estudava em outra escola, e foi convidada a se transferir para a Jacinto Álvares. Durante o horário das aulas, passou a ser incluída nas atividades, junto com os outros alunos que não possuem deficiências. Os professores relatam que os colegas de Cássia são prestativos, gostam de jogar com ela e não possuem preconceito. Nos horários extra-classe, Cássia volta à escola para treinar parabadminton.

Dificuldades: No caso de Cássia, por não ter boas condições financeiras, nos treinos extra-classe, são os professores que transportam a aluna. Além do mais, eles relatam que a escola não possui rampa de acesso para a quadra e todas as vezes a menina precisa ser carregada no colo.

Viagens: Para as disputas regionais, enfrentam dificuldades com relação ao transporte, os ônibus não possuem elevadores, dificultando assim a mobilidade de Cássia.

Benefícios da inclusão de Cássia: Os professores relatam que após a Cássia ser inserida nos treinos e ganhar medalhas, passou a se sentir mais confiante e determinada. Também passou a ser fonte de inspiração para outras pessoas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O que falta para inclusão ser efetiva: Segundo os treinadores de Cássia, o apoio governamental é o principal, liberação de verbas para adaptações da escola, para comprar materiais específicos, para participar de eventos. Também citam que o oferecimento de cursos que tratam de educação especial destinado para professores, são de suma importância, visto que a maioria não tem preparo para lidar com esse tipo de aluno. Além do mais, também relatam que é necessário mais interesse dos professores para a busca de conhecimento, para aprender a trabalhar com esse público e em criar atividades inclusivas.

2.2. Divulgação do documentário e discussão em sala de aula

O documentário foi passado para os alunos nos horários das aulas de Ciências/Biologia (figura 1 e 2). Após o término do filme foram estimulados a pensar sobre acessibilidade e inclusão. As principais perguntas que nortearam a discussão foram: No caso do cadeirante, quais dificuldades que vocês acham que eles enfrentam no dia a dia, em casa, na rua e na escola? Quais medidas poderiam ser tomadas para que as dificuldades sejam amenizadas? O que vocês acham sobre a prática de bullying com deficientes? Após a discussão, como tarefa para casa, foi pedido para que os alunos pesquisassem sobre cinco atletas paralímpicos destaques no Brasil, e criassem um arquivo contendo foto e principais informações sobre a vida e conquistas dessas pessoas.

Figura 1 e 2: Alunos do 8° ano Ensino Fundamental e 1° ano Ensino Médio assistindo o documentário

2.3. Oficinas de sensibilização

Para execução das oficinas de sensibilização, foi feito um trabalho interdisciplinar, junto com os professores de Educação Física. Além de disponibilizarem seus horários para intervenção com os alunos, também explicaram sobre as modalidades praticadas nas paralimpíadas, sobre as várias adaptações necessárias e sobre as regras dos jogos. Em seguida os alunos foram convidados a praticar atletismo,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

basquete e futebol com os olhos vendados, arremesso de discos com as pernas amarradas e agachados para jogar vôlei.

Figura 3 e 4: Alunos do 8° ano Ensino Fundamental e 1° ano Ensino Médio na oficina de sensibilização

2.4. Confecção e elaboração do painel

A partir da entrega das pesquisas impressas, foi feita uma seleção do material, onde foram excluídos arquivos repetidos e aqueles que apresentavam imagens desconfiguradas e de baixa resolução. Em seguida, foram escolhidos dois alunos de cada turma para a montagem do painel. O painel foi exposto no pátio da escola, para que todos alunos e funcionários da escola tivessem acesso.

Figura 5: Painel criado pelos alunos do 8° ano Ensino Fundamental e 1° ano Ensino Médio sobre atletas paralímpicos destaques no Brasil e exposto no pátio da escola.

2.5. Percepção sobre o documentário

Ter conhecido a história da Cássia, saber das dificuldades que a atleta enfrenta no seu dia a dia, de como ela transformou os problemas existentes em motivação para treinar e adquirir medalhas, foi muito gratificante e construtivo, tanto para quem desenvolveu o documentário, quanto para quem assistiu. Isso ficou evidente principalmente nos semblantes e comentários questionadores e positivos dos alunos quando houve o término do filme. Contudo, o trecho chave que causou grande impacto nos alunos, foi quando sua mãe aborda sobre o bullying que a estudante sofria e sobre

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como ela se sentia, os alunos ficaram assustados e indignados, mostrando que nesse momento houve uma reflexão e mudanças de paradigmas sobre o assunto.

Outro ponto que é importante destacar, é sobre os empecilhos que ainda existem dentro da escola, no que diz respeito da inclusão, a falta de verba para projetos nesse âmbito, a escola não adaptada e a falta de interesse e de preparo dos gestores e professores em lidar com essas pessoas. No entanto, através do exemplo dos treinadores, mesmo que difícil, ainda sim, é possível driblar esses obstáculos.

2.6. Percepção sobre as oficinas

O intuito de criar uma atividade interdisciplinar foi agregar as habilidades dos professores envolvidos e também a divisão de tarefas, e o resultado foi muito produtivo, pois nas reuniões, a equipe ficava empolgada e várias ideias iam surgindo, e o principal, não houve sobrecarga de trabalho para nenhum dos envolvidos. No que se refere aos alunos, houve muita participação, até aqueles que não gostavam de praticar atividades físicas, aceitaram a passar por essa experiência. E no fim, todos chegaram à conclusão que praticar esportes tendo alguma deficiência é muito desafiador e que essas pessoas devem ser estimuladas e sempre respeitadas.

2.7. Percepção sobre o painel confeccionado

Os alunos ficaram muito animados com a pesquisa, muitos pesquisaram além do que foi pedido. Descobriram novas modalidades paralímpicas, conheceram atletas que nunca tinham ouvido falar, conheceram os diversos eventos que ofertam a modalidade para deficientes. Durante os intervalos e recreio, o painel recebeu muita visita e muitos elogios.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da execução do projeto, concluiu-se que ter abordado sobre os temas acessibilidade e inlusão dos deficientes físicos no âmbito escolar foi importante, pois através dos debates e vivências oferecidas, os alunos se tornaram mais críticos, reflexivos e empáticos com relação a essa questão.

6. REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REGULAMENTO GERAL **JEMG 2019.** Disponível em: http://jogosescolares.esportes.mg.gov.br/wp-content/uploads/2013/01/Regulamento-Geral-JEMG-2019-Atualizado3.pdf. Acesso em 02 de Julho de 2021.

REGULAMENTO GERAL PCD **JEMG 2019.** Disponível em: http://jogosescolares.esportes.mg.gov.br/wp-content/uploads/2013/01/Regulamento-Geral-PCD-JEMG-20191.pdf. Acesso em 02 de Julho de 2021

9.5.64 POR UMA PEDAGOGIA DAS DIFERENÇAS: EM TEMPOS DE UMA EDUCAÇÃO RESTRITA DEVIDO A PANDEMIA.

Rafael Dias Silva[1111]

Tábata de Oliveira Santana[1112]

RESUMO

Este artigo aborda o tema ``Por uma pedagogia das diferenças: Em tempos de uma educação restrita devido a pandemia", em que tal abordagem se justifica devido ao fato de estarmos vivendo um período onde estamos dependendo das tecnologias para que os alunos desenvolvam novas competências e habilidades. Esse período de transformações sociais, educacionais e culturais teve início em março de 2020 em que vivenciamos uma transformação em nossas práticas didáticas e novas estratégias educacionais foram necessárias. A educação foi transferida para a casa dos nossos estudantes, coordenadores e professores que tiveram que se adaptar a uma educação remota, por meio de mediações realizadas utilizando as telas dos computadores ou smartphones. Novas tecnologias direcionadas para o ensino estão sendo desenvolvidas potencializando a aprendizagem significativa como, por exemplo, os aplicativos educacionais. Entende-se, dessa forma, que as análises sobre os aplicativos podem contribuir nas discussões sobre a pedagogia das diferenças e o ensino remoto. O objetivo deste estudo é explorar a utilização de aplicativos educacionais e suas potencialidades como ferramentas educacionais, além de estabelecer uma relação com a importância na investigação e utilização nos cursos de formação de professores inicial e continuada, contribuindo na criação de materiais, autoria de conteúdos e desenvolvimento de autonomia frente aos dispositivos móveis. A metodologia adotada para a realização dessa pesquisa foi uma revisão bibliográfica. Muito das construções reflexivas nesse artigo foi ancorada através dos aportes teóricos de Perrenoud e Larrosa, discutindo a pedagogia das diferenças, Ribeiro com novas configurações educacionais frente as novas tecnologias, Silva discutindo sobre a educação bilíngue de surdos e espaços de educação formal e informal e Martinand sobre o conceito de circularidade e suas potencialidades dos espaços educacionais. Os resultados obtidos nessa pesquisa destacam que já avançamos em questões sobre inclusão, acessibilidade digital, novas tecnologias educacionais, formação inicial e continuada de professores, mas ainda precisamos avançar nas discussões sobre o tema aprofundando as pesquisas acadêmicas nos cursos de graduação e pós-graduação.

Palavras-chave: Formação de professores. Pedagogia das diferenças. Aplicativos. Inclusão. Libras.

1 INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, professores e coordenadores possuem informações teóricas e práticas de como promover uma pedagogia baseada nas diferenças onde aplicamos uma proposta curricular com flexibilizações e um olhar singular no desenvolvimento dos

[1111] Mestre em Educação, Centro Universitário Unidrummond, rafael.dias.silva@alumni.usp.br .
[1112] Pós-Graduação em Educação para Surdos, Instituto Federal de São Paulo campus JCR, lessa.tabata@gmail.com

estudantes. Uma reflexão que precisamos estabelecer é como será a prática docente após dezesseis meses de quarentena? Meses produtivos ou improdutivos? Como estabelecer se as produções desse período, marcado por ansiedade, tristeza e ausência de esperança, tiveram um acumulado positivo e se historicamente daremos sustentação para boas práticas pedagógicas ao longo dos próximos meses?

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao fim de 2019, 4,3 milhões de estudantes brasileiros não tinham acesso à internet devido à falta de recursos financeiros para a contratação do serviço ou devido a indisponibilidade nas regiões que habitam. Desafios como o que vivemos devem ser discutidos e problematizados onde pesquisas apontam que estudantes da rede pública têm menor acesso à internet. Nesse cenário, como propor uma educação em que as novas tecnologias educacionais se tornam protagonistas?

Segundo Perrenoud (1997. p.17), “as pedagogias diferenciadas são, em geral, inspiradas numa revolta contra o fracasso escolar e as desigualdades”

Tempos em que as abordagens educacionais são desconstruídas e reconstruídas por meio de uma pedagogia das diferenças vai ao encontro de uma sociedade multifacetada, marcada por identidades culturais plurais.

Em 2015 a Organização das Nações Unidas (ONU), realizou em Nova Iorque, uma conferência que estabeleceu 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), programa de ação em dimensões mundiais onde os países signatários se comprometeram com a melhoria das condições de vida dos povos no planeta. Sua agenda de ação está prevista até 2030 e foi resultado de um trabalho conjunto de governos e cidadãos de todo o mundo para criação de um modelo global que possa acabar com a pobreza, promover a prosperidade, o bem-estar de todos, proteger o meio ambiente e combater as alterações climáticas.

De acordo com a ODS 4, “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Na ODS 10, encontramos a seguinte consideração: “Empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos de forma a reduzir as desigualdades, independente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, nacionalidade, religião, condição econômica ou outra”

De forma geral, tanto a ODS 4 e 10 são importantes agentes de transformação social promovendo o acesso às informações para todas(o) de forma ética e cidadã que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estão inseridas na pedagogia das diferenças, combatendo as desigualdades e minimizando o fracasso escolar.

A importância em valorizar as múltiplas tecnologias voltadas no processo educacional, tanto para alunos com e sem deficiência, propor novas estratégias educacionais utilizando tais ferramentas e a formação inicial e continuada de professores serão discutidas e aprofundadas nesse artigo.

Os avanços tecnológicos e o desenvolvimento de novas ferramentas como os aplicativos, tem contribuído significativamente na transformação social e educacional, promovendo assim, a aquisição de novas habilidades e competências resultando em uma aprendizagem mais significativa. Como consequência, verificamos que estudantes estão mais motivados e curiosos na utilização dessas novas ferramentas educacionais, sendo o protagonista na construção do seu próprio conhecimento, impactando positivamente na esfera educacional.

Diante dos desafios em discutirmos o acesso a novas tecnologias educacionais com acessibilidade para a educação bilíngue para surdos, foi desenvolvido um aplicativo conhecido como “Abeille Libras” , de cunho educacional, direcionado ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que faz uso de conteúdos interativos para smartphones com o objetivo de incentivar a difusão da língua de sinais entre os ouvintes, facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes e auxiliar surdos na escrita da língua portuguesa.

Segundo o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, “estabelece a obrigatoriedade do ensino da Libras na formação de professores tanto em nível médio, quanto em nível superior". (BRASIL, 2005).

Em um contexto bilíngue os estudantes com acesso a Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua, têm a oportunidade de desenvolver melhor suas competências e habilidades intelectuais podendo compartilhar das experiências de aprendizagem e acesso aos componentes curriculares de forma igualitária.

2 DESENVOLVIMENTO

O uso de dispositivos móveis na educação é uma realidade e seus aplicativos educacionais representam um grande impacto na aprendizagem. De acordo com Ribeiro et al. (2009):

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Os estudantes podem mover-se cada vez mais para fora da sala de aula em direção a um ambiente de aprendizagem, real ou virtual, caracterizado por uma aprendizagem contextualizada, personalizada e colaborativa.

O desenvolvimento de novas tecnologias educacionais somadas a prática docente permite que o acesso à informação torne-se mais rápido, potencializando o processo de ensino aprendizagem. A frequência em que essas tecnologias da informação e comunicação estão sendo utilizadas pelos atores nos espaços educacionais demonstram a eficácia dos novos softwares, gadgets (dispositivos), aplicativos educacionais, como o “Abeille Libras”, “Duolingo”, entre outros colaborando com o processo de ensino.

Professores com formação na utilização de novas tecnologias ficam mais seguros em sua prática pedagógica motivando e incentivando os estudantes no uso de seus smartphones (telefones inteligentes) ou outras tecnologias disponíveis em sala de aula como ferramentas pedagógicas.

Segundo o filósofo Larrosa (1990, p. 258 apud NETO, 2007. p 258), “... promover uma pedagogia dessacralizada implica promover uma experiência aberta: não se tem previamente nem um caminho traçado de todo nem mesmo a garantia do “atingimento” de um “final feliz”. Ao pensar nestes aspectos, podemos dizer que ao trabalhar com as tecnologias, não temos um caminho traçado ou garantias de sucesso porém podemos utilizar de estratégias tecnológicas como aliado para o ensino e aprendizagem dos estudantes surdos e ouvintes.

De acordo com Silva (2021, p. 33),

> A mediação do pedagogo(a) para atender os alunos com deficiência torna-se imprescindível na construção da argumentação de novas práticas inclusivas através de ações como a utilização de espaços de educação formais, não formais tornando mais significativo o aprendizado para esses alunos, juntamente com a elaboração de novas estratégias educacionais bilíngues e adaptações curriculares.

Para ensinar novas gerações, precisamos compreender e articular novos agentes numa mudança de paradigma envolvendo mudanças comportamentais, hábitos e múltiplas maneiras de se comunicar.

De acordo com Martinand (2002, p.89),

> A circularidade dos saberes, podem promover o empoderamento de diferentes atores e segmentos. Papel esse que pode ser representado pelo pedagogo(a) através da construção do conhecimento com a experiência de uma prática pedagógica diferenciada abrindo mão de uma mediação social e intercultural.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A educação dos surdos é um assunto que ainda causa estranhamento para muitos profissionais na área educacional. Conhecer as modalidades educacionais e as estratégias pedagógicas disponíveis na educação bilíngue, constituindo a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda (L2), são fundamentais nesse cenário de fortalecimento cultural e de formação e afirmação de identidades. Acredita-se que as línguas de sinais são apenas mímicas, gestos ou simples movimentações aleatórias das mãos, o que não é verdade. As línguas de sinais possuem estrutura gramatical como as línguas orais e são consideradas línguas naturais das comunidades surdas e, não somente a língua portuguesa torna-se uma possibilidade de desenvolvimento das aprendizagens.

De acordo com Silva (2015, p. 178) “O ouvinte tem de tomar consciência e isso pode ser bem difícil já que o silêncio da Libras não é ausência de informação mas o estabelecimento do contato visual primordial à língua”.

O bilingüismo chama a atenção para o aspecto na formação da identidade e cultura dos surdos com seus pares, permitindo o desenvolvimento do indivíduo na perspectiva inclusiva e cidadã de forma que desenvolva todas as suas potencialidades.

No dia 13 de Julho de 2021 foi aprovado pela Câmara Federal o projeto de Lei nº 4.909 de autoria do Senador Flávio Arns que define a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino, modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

> Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com deficiências associadas. (BRASIL, 2021, Art. 60-A)

O projeto prevê ainda que as escolas assegurem aos estudantes os materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas em nível superior. Nesse aspecto, as novas tecnologias educacionais como o aplicativo “Abeille Libras” podem colaborar. Este aplicativo foi concebido a partir de uma parceria entre os desenvolvedores da “Abeille Libras”, a empresa GoodBros e Libras na Ciência.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O aplicativo facilita o aprendizado da língua brasileira de sinais, faz uso de intérpretes humanos ao invés de avatares(simulações realizadas por computadores), possibilitando aos usuários uma riqueza na expressividade gestual e facial. A abelha é um inseto que nos remete a comunicação e cooperação. O seu nome em francês é Abeille em homenagem ao Abade francês L'Epée que foi um dos primeiros estudiosos a afirmar que os surdos eram capazes de aprender e os gestos(termo utilizado na época) praticados serviam para estabelecer uma comunicação com seus pares. Criador do Instituto Nacional de Surdos - mudos em Paris, foi a primeira escola para surdos preocupada com a escolarização dos surdos no mundo.

O aplicativo educacional desenvolvido pela "Abeille Libras", para dispositivos móveis, foi elaborado a partir de 2020 e disponibilizado no ano de 2021, no dia 24 de abril, data em que comemoramos o Dia Nacional da Libras onde foi oficializada a língua como língua oficial do Brasil, por meio da Lei nº 10.436/2002. Faz uso da metodologia de ensino utilizada na rede de ensino "Libras na Ciência", disponível na Google Play.

Podemos conhecer o alfabeto, os números, tirar dúvidas, entrar no dicionário para encontrar os sinais desejados, caso não tenha no banco de dados, existe a opção de sugerir novos sinais; caso queira colaborar com sinais no aplicativo, também é possível.

A equipe do "Libras na Ciência" responsável pela curadoria dos conteúdos no aplicativo é composta por quatro intérpretes que fazem a gravação dos sinais, das sugestões solicitadas pelos usuários e enviam para a plataforma onde eles passam por uma revisão e ficam disponíveis para todos os usuários. Além dos sinais, é inserido o significado do sinal e a fonte da pesquisa. Conforme os usuários acessam o aplicativo, eles podem avaliar o intérprete e caso queiram entrar em contato, também é possível pelas redes sociais ou por e-mail.

Caso os usuários tenham domínio da Libras podem contribuir gravando sinais e enviando para o banco de dados do aplicativo onde passará por uma curadoria formada por profissionais da área validando os sinais , respeitando sempre questões relacionadas aos regionalismo existentes nas línguas de sinais. Após essa etapa esse material é postado para todos os usuários lembrando que um dos conceitos originais do aplicativo é oferecer uma experiência colaborativa.

De acordo com os dados publicados pelo App Annie, importante empresa que realiza avaliações de aplicativos e novas tecnologias educacionais em âmbito global:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> O tempo mensal em aplicativos móveis cresceu 40% no segundo trimestre de 2020 na comparação com o mesmo período do ano passado, superando a marca de 200 bilhões de horas. O usuário médio gasta 4 horas e 20 minutos por dia em smartphones. Os gastos também cresceram. Os usuários gastaram um total de US$ 27 bilhões em aplicativos no período. Consumidores com iOS gastaram US$ 17 bilhões, crescimento de 15% ano a ano, enquanto usuários de Android gastaram na Google Play 25% a mais ano a ano, indo para US$ 10 bilhões.

Os estudos ainda apontam que, "Índia e Brasil foram os dois maiores mercados em downloads no segundo trimestre de 2020 na Google Play. Em termos de crescimento, Índia (+30%), Brasil (+20%) e Indonésia (+25%) lideram o ranking." Os dados apresentados contribuem para a reflexão sobre o uso de novas tecnologias educacionais e futuras tomadas de decisões sobre novas práticas e estratégias educacionais inclusivas. Toda potencialidade encontrada nos aplicativos podem contribuir no desenvolvimento educacional dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do desenvolvimento desta ferramenta tecnológica, verificamos a potencialidade existente no processo educacional. Quando pensamos em novas estratégias para professores, como este aplicativo, observamos que tanto os estudantes quanto os professores, se sentem mais estimulados ao uso dessas ferramentas. Existe a necessidade de explorar, criar materiais de autoria própria, aprender a manipular os notebooks, netbooks, smartphones e tablets, aplicativos, objetos comumente encontrados no cotidiano de estudantes e professores desenvolvendo a sua autonomia e novas habilidades.

O público alvo da nossa pesquisa bibliográfica foram teóricos que em seu repertório e pesquisas realizaram um recorte utilizando pessoas com e sem deficiência auditiva, surdos, professores, intérpretes de Libras ou professores interlocutores, pedagogas(os) e estudantes.

O aplicativo desenvolvido propõe o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e expansão de vocábulos para usuários ouvintes, como também o aprendizado da Língua Portuguesa para usuários surdos. A ideia norteadora principal foi a utilização do aplicativo como apoio aos estudos desses idiomas através dos inúmeros vídeos, frases e vocábulos disponibilizados para os usuários.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Verifica-se na utilização do aplicativo uma expansão conceitual relacionada a esses usuários surdos que tem relatado através do ícone “Dúvidas” do aplicativo que a experiência na sua utilização vem contribuindo para a aquisição da segunda língua(L2).

A formação inicial e continuada de professores é um processo que precisa ser intensificado em nosso país para que os preconceitos e despreparo com relação ao uso das tecnologias educacionais existentes sejam erradicados, pois a falta de formação e informação gera ações inadequadas, dificultando assim o processo de um ensino de qualidade numa perspectiva inclusiva. Contudo é necessário estabelecer uma forma de diálogo universal e plural frente aos novos desafios. As utilizações das ferramentas tecnológicas desenvolvem competências e habilidades presentes na base comum curricular resultando uma experiência diferenciada para professores, famílias e estudantes.

Em meio ao contexto de pandemia, o ensino remoto trouxe novos aplicativos educacionais e recursos que podem ser usados em aulas síncronas e assíncronas. Diante desse cenário as escolas ou espaços educacionais se viram obrigadas a adotar o uso das tecnologias em suas rotinas para que os estudantes pudessem ter acesso aos conteúdos e atividades pedagógicas garantindo reflexões sobre a diversidade agregando propostas numa perspectiva cooperativa e de convivência.

REFERÊNCIAS

NETO, A.V. **As duas faces da moeda:** heterotopias e emplazamientos curriculares Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/TwTFVvMGXnwY4fVgsDGKLgk/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 20 jul. 2021,

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 4.909, de 13 de julho de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2284931 . Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União. Brasília, 22 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm **Acesso em: 22 jul. 2021.**

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **A população do Brasil:** dados censitários - abril de 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/home/pms/brasil. Acesso em: 19 jul. 2021

BUTCHER,I. **Pandemia aumenta em 40% o tempo que usuários passam em smartphones, aponta App Annie.** Disponível em: https://www.mobiletime.com.br/noticias/09/07/2020/app-annie-usuarios-ficam-40-mais-tempo-em-aplicativos-na-pandemia/ . Acesso em: 22 jul. 2021

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARTINAND, A. J. **Entretien d´Evelyne Burguière. Recherche et Formation,** INRP n. 40, p. 87-94, 2002.

NAÇÕES Unidas no Brasil. **4 Educação de Qualidade**: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. Brasil: ONUBR, 2105a. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4 . Acesso em: 13 de jul 2021.

NAÇÕES Unidas no Brasil. **10 Redução das Desigualdades:** assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. Brasil: ONUBR, 2105a. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/10. Acesso em: 13 de jul 2021.

PERRENOUD, P. "**Das diferenças culturais às desigualdades escolares:** A avaliação e a norma num ensino indiferenciado". In: ALLAL L;

RIBEIRO, P. S. et al. **Validação de um Ambiente de Aprendizagem Móvel em Curso a Distância**. XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2009.

SILVA, R. D. **Língua Brasileira de Sinais - Libras.** São Paulo: Pearson, 2015.

SILVA, R.D. A formação de alunos dos cursos de pedagogia numa perspectiva inclusiva. In: SILVA, R.D. **Conversas pedagógicas**. São Paulo: Editora Uni Drummond, 2021. v 1, 31-44.

9.5.65 PREOCUPAÇÕES DA ACADEMIA COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani[1113]

RESUMO

Qual o espaço de preocupação da academia com o binômio Alfabetização / Educação Especial? Há suficiente e qualificado espaço para a discussão de aspectos como a formação de professores para a alfabetização de alunos Público Alvo da Educação Especial na produção científica nacional? E quais os tópicos em destaque na potencial discussão? A partir de tais questões, o texto em tela objetiva discutir processos de formação de professores alfabetizadores para atuação com Educação Especial, através de pistas deixadas pela produção científica nacional. Para tanto, ampara-se operacionalmente em uma pesquisa de base documental e bibliográfica, pautada por uma metodologia analítico-reconstrutiva, que examinou um 'corpus' de análise constituído por uma seleção de artigos publicados em revistas editadas no Brasil, de acesso aberto, classificadas no Qualis e com escopo voltado especificamente à educação especial e a alfabetização, publicados na segunda década do século XXI, de 2011 a 2020. Aponta, como conclusão, que há uma escassa produção que considera a alfabetização especificamente para a modalidade da Educação Especial e, de forma ainda mais tímida, artigos que se preocupam com a formação de professores alfabetizadores para tal intento, ou que levantam discussões mais densas sobre o tema, evidenciando uma possível lacuna na produção científica nacional. Por outro lado, tal escassez indica um espaço importante de diálogo futuro, um espaço a ser preenchido pela pesquisa cientifica.

Palavras-chave: Alfabetização, Educação Especial, Formação de Professores, Produção Científica.

1. INTRODUÇÃO

Há vários tópicos para serem aprofundados quando discorremos sobre alfabetização, como por exemplo: posicionamentos epistemológicos, formação de professores alfabetizadores e metodologias exitosas. Outros tópicos, todavia, nos acompanham mais proximamente quando deslocamos nosso olhar para contextos específicos de prática, tais como os ciclos de alfabetização e a alfabetização direcionada para modalidades de ensino. Nesse escopo, um tópico em destaque é a alfabetização de crianças Público Alvo da Educação Especial.

O assunto, eventualmente, ganha destaque tanto no âmbito da academia, quanto no âmbito dos agentes operadores de políticas públicas. No inicio de 2020, por exemplo, o Ministério da Educação através da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), promoveu a capacitação de 1.200 professores no curso de Aperfeiçoamento em Alfabetização para Estudantes com Deficiência

[1113] Doutora em Educação, Universidade de Passo Fundo / UPF. E-mail: rosimaresquinsani@upf.br

(https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/02/professores-podem-ser-capacitados-para-alfabetizacao-de-estudantes-com-deficiencia), alinhado ao Decreto n. 9765/2019 (BRASIL, 2019), que instituiu a Política de Alfabetização.

No âmbito da academia o assunto também compõe pauta eventual. Assim, o texto objetiva discutir processos de formação de professores alfabetizadores para atuação com Educação Especial, através de pistas deixadas pela produção científica nacional, considerando que a ciência se faz sobre acúmulos: acúmulo de evidências, acúmulo de dados, acúmulo de conhecimento. Entretanto, "talvez a ciência não se desenvolva pela acumulação de descobertas individuais" (KUHN, 2011, p. 20). Justo, por tal razão, a comunidade científica legitima espaços de socialização e diálogo, nos quais descobertas possam ser (re)significadas, refutadas e superadas.

Para apresentar e discutir processos de formação de professores alfabetizadores para atuação com Educação Especial, o texto se ampara, operacionalmente em uma pesquisa de base documental e bibliográfica, pautada por uma metodologia analítico-reconstrutiva, apresentando potenciais subsídios ao debate sobre as escolhas da academia nas narrativas acerca da formação de professores para alfabetização de alunos Público Alvo da Educação Especial, a partir dos recursos advindos da pesquisa científica, sustentados uma abordagem qualitativa com aspectos quantitativos (ESTEBAN, 2010).

Para tanto, consideramos como 'corpus' de análise uma seleção de artigos publicados em revistas editadas no Brasil, de acesso aberto, classificadas no Qualis e com escopo voltado especificamente à educação especial e a alfabetização, publicados na segunda década do século XXI, de 2011 a 2020.

A partir das decisões de delimitação do corpus, restaram as seguintes revistas: Diálogos e Perspectivas em Educação Especial (ISSN 2358-8845); Revista Brasileira de Educação Especial (ISSN 1980-5470 online e 1413-6538 impressa); Revista Educação Especial em Debate (ISSN 2525-5932); Revista Educação Especial (ISSN 1984-686X online e 1808-270X impressa) e Revista Brasileira de Alfabetização (ISSN 2446-8584).

Para o exame qualitativo dos documentos, será adotado o procedimento da análise de conteúdo, utilizando-se a técnica da análise temática, ou seja, utilizando o 'tema' (BARDIN, 2011) como unidade de registro, buscando os núcleos de sentido que compõem a comunicação em razão/relação ao objetivo escolhido, pois o "[...] tema é a

unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura" (BARDIN, 2011, p.105).

A análise de conteúdo pode ser caracterizada como:

> [...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados [...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2011, p. 9).

Ainda, sobre a análise de conteúdo, Bardin salienta que o termo designa "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (BARDIN, 2011, p. 47). Porém, uma produção científica não é "um produto acabado. Mas, um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições" (BARDIN, 2011, p. 164). As produções científicas são frutos de seu contexto histórico, dos avanços e dos consensos possíveis, sendo que se exige, para sua interpretação, o olhar de quem "... procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça" (BARDIN, 2011, p. 38).

2. DISCUSSÕES SOBRE OS ACHADOS EMPÍRICOS

Considerando os periódicos selecionados, dentro da delimitação temporal estabelecida (2011-2020), foram localizados 36 artigos, distribuídos da seguinte forma:

Quadro 1. Distribuição temporal dos artigos examinados

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	TOTAL
Quantidade	2	1	1	3	8	2	1	4	10	4	36

Fonte: Organização autoral, 2020.

De um primeiro olhar, sobressaem duas considerações quantitativas: a pouca produção acerca da interface alfabetização / educação especial e a concentração de publicações em dois anos, de sobremaneira: 2015 e 2019.

O gráfico a seguir autoriza uma percepção visual dos achados da pesquisa, referenciando as percepções descritas: a pouca produção e a concentração em determinados anos.

Gráfico 1. Distribuição temporal dos artigos examinados

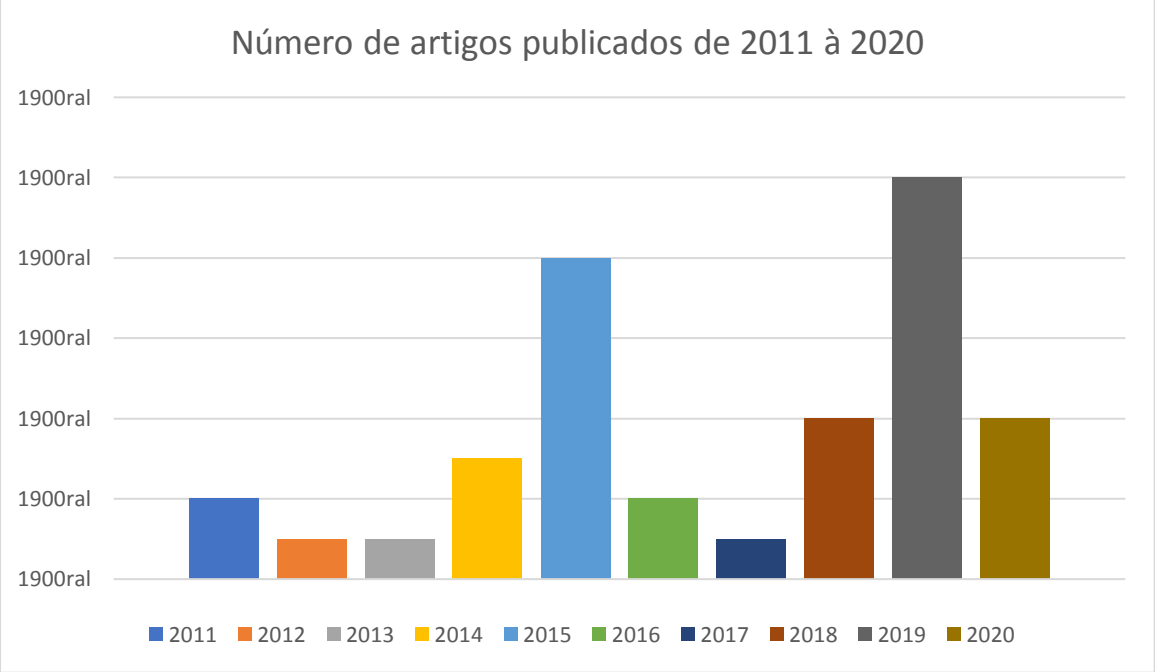

Fonte: Organização autoral, 2020.

Se tomarmos como parâmetro da Revista de Educação Especial, publicada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com mais de 70 artigos publicados a cada ano; ou a Revista Brasileira de Educação Especial, publicada pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE, com cerca de 50 artigos publicados por ano, podemos afirmar que temos um quantitativo muito baixo de publicações preocupadas com o binômio alfabetização / Educação Especial.

Quando deslocamos o foco de análise para as especificidades tratadas em cada artigo, temos o seguinte quantitativo de produções:

Quadro 2. Especificidades tratadas nos artigos

ESPECIFICIDADE	Artigos que tratam a especificidade em destaque
Deficiência Intelectual	08 artigos
Transtorno do Espectro Autista (TEA),	05 artigos
Síndrome de Down	04 artigos
Surdez	03 artigos
Deficiência Visual	01 artigo
Paralisia Cerebral	01 artigo
TOTAL	22 artigos

Fonte: Organização autoral, 2020.

De outra forma, as especificidades são tratadas em 22 dos 36 artigos, sendo que os demais 14 produtos apresentam discussões acerca da Educação Especial de forma genérica, sem atenção particular a uma especificidade (ou diagnóstico).

Já no que tange aos aspectos qualitativos encontrados, é preciso considerar a natureza idiossincrática da pesquisa, pois:

> Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, ai sim, bastante pessoais (DUARTE, 2002, p.111).

Assim, cada pesquisador imprime o olhar sobre a realidade às suas próprias prioridades, desvelando aspectos que são, do seu ponto de vista, mais relevantes. Considerando essa natureza idiossincrática, a tímida concentração de esforços intelectuais em tratar a alfabetização de alunos público Alvo da Educação especial e, mais especificamente, na formação de professores para tal intento, merece ser examinada por posições e olhares qualitativos, em busca de pautas ascendentes que não são, necessariamente quantitativas, mas que definem arranjos da academia.

Um primeiro esforço de exame qualitativo recaiu sobre as palavras-chave empregadas nos 36 artigos examinados. Separadas e catalogadas, as palavras-chave deram origem ao seguinte quadro:

Quadro 3. Especificidades tratadas nos artigos

Palavras-chave	Número de referências
Educação Especial	15 artigos
Alfabetização	07 artigos
Educação Inclusiva	05 artigos
Aprendizagem	05 artigos
Inclusão	03 artigos
Inclusão Escolar	03 artigos
Inclusão educacional	02 artigos
Políticas de Inclusão	02 artigos
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	02 artigos
Linguagem	02 artigos
Linguagem Escrita	02 artigos
Avaliação	02artigos
Consciência Fonológica	02 artigos
Avaliação em Larga Escala	02 artigos

Fonte: Organização autoral, 2020.

O foco sobre as palavras-chave permite evidenciar preocupações mais pontuais dos pesquisadores, preocupações estas direcionadas a programas de governo, como o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, bem como às políticas de inclusão de forma geral.

Quando direcionamos a análise para o conteúdo dos artigos examinados,

podemos inferir outras constatações, como a amplitude dos estudos, as compreensões teóricas que embasam as pesquisas, bem como as metodologias que conduzem os procedimentos de pesquisa.

No que concerne a amplitude dos estudos, chegamos a constatação que a maior parte dos artigos faz investigações sobre um, dois, três sujeitos Público Alvo da Educação Especial. São raros os estudos de ampla dimensão ou que dão conta de um universo de pesquisa ampliado. Tal limitação resta por impactar também nas generalizações possíveis aos estudos efetuados, caracterizando mais estudos de casos atípicos e localizados, em detrimento de estudos ampliados e generalizáveis.

Quanto aos aspectos teóricos e metodológicos, foi possível constatar que um conjunto de artigos, dentre os examinados, não apontam firmemente suas referências teóricas, ou o fazem exaustivamente em relação a bibliografias contemporâneas. Outros artigos não assinalam, de forma inequívoca, sua metodologia ou procedimentos metodológicos. Ainda, um conjunto de artigos dentre os examinados, não distingue nem fortemente a teoria que os embasa, tampouco aponta claramente suas escolhas metodológicas.

Mais especificamente: 17 artigos que não abalizam elementos teóricos de compreensão dos dados empíricos; 05 artigos que não explicitam o delineamento metodológico ou mesmo os procedimentos de pesquisa utilizados, e ainda 06 artigos que não destacam nem a metodologia, tampouco a referência teórica de análise.

Dos artigos que expunham suas opções teóricas, chama atenção a quantidade de artigos com base na Perspectiva Histórico Cultural de Vigotski, Luria e Leontiev: 07 (sete) no total. Considerando o volume da amostra, seria lícito inferir que tal perspectiva teórica parece coadunada com os estudos tanto da formação de professores alfabetizadores, quanto de estudos acerca da Educação especial.

Há, ainda, artigos que apresentam como base teórica estudos foucaultianos e também estudos baseados em Deleuze e Guattari. Todavia, a maioria dos artigos examinados apresentam diálogos limitados a autores contemporâneos, quase que um debate entre ‘pares’.

Em um exame ainda mais direcionado para a formação de professores para atuação com a modalidade da Educação Especial chegamos a um quantitativo de 05 (cinco) artigos que abordam de forma central o tema (os demais 31 abordam de forma periférica ou tangencial).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Destes, 01 distribui críticas às lacunas da formação docente, apostando em novos horizontes como a neurociência; outro artigo relata um estudo de caso acerca de curso específico sobre formação docente para a alfabetização de alunos Público Alvo da Educação especial e, outros 03 artigos, tratam especificamente do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como espaço de formação de professores preocupado com o trato com a modalidade da Educação Especial.

A tônica deste conjunto limitado de artigos envereda para duas direções: ou deposita esperanças em soluções inovadoras e localizadas; ou deposita esperanças formativas em programas de governo que tratam – também, mas não exclusivamente – da formação de professores alfabetizadores para a modalidade da Educação Especial, lembrando que...

> O que distingue uma modalidade de educação de outra não é, portanto o conteúdo, os métodos, as técnicas de instruir (isto é o secundário, o reflexo) e sim os motivos, os interesses que a sociedade, como um todo, tem quando educa a criança ou adulto. Este é o fator primário, fundamental (PINTO, 2010, p. 74).

Ou seja, antes de propostas inovadoras ou de programas de governo, é cogente investir na compreensão do professor alfabetizador para com as particularidades e características da modalidade em destaque, sob pena de formar-se 'mais do mesmo'.

É mister considerar ainda, que há também uma lacuna de formação para atuação específica com a alfabetização de alunos Público-alvo da Educação Especial, representada pela condição generalista da formação inicial que reverbera nas salas de aula comuns...

> O educador da sala de aula comum que atuará no processo de alfabetização, em geral, fez um curso superior em pedagogia ou formou-se em magistério. Ele recebe uma formação generalista, na qual tem pouco contato com a área de Educação Especial. A maioria dos cursos de pedagogia tem poucos componentes curriculares sobre Educação Especial e em geral as experiências de estágio curricular não são diretamente nesta área, tampouco são supervisionadas por professores especializados em educação especial/inclusiva (UZÊDA, 2019, p. 16)

Diante de tais lacunas, há uma inferência relevante a ser feita: a academia ainda tem muito espaço para discussões acerca da formação de professores alfabetizadores para atuação na educação especial.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa demonstram que há um déficit de pesquisas nacionais sobre o tema da formação de professores alfabetizadores para atuação na Educação Especial.

Das produções existentes, algumas carecem de um posicionamento mais denso em relação ao tema da formação de professores para atuação específica nesta modalidade, sendo que algumas produções também são econômicas no que tange aos seus delineamentos teóricos e metodológicos.

Ainda, dos artigos dispostos ao corpus documental, 31 abordavam a formação de professores alfabetizadores para atuação na Educação especial de forma periférica e tangencial, enquanto 05 tratavam do tema com centralidade, apontando ora para soluções inovadoras e pontuais, ora para programas de governo generalistas mas que cumprem, com algum louvor, a tarefa de preparar o professor alfabetizador para a atenção à modalidade da Educação Especial.

Há uma escassa produção que considera a alfabetização especificamente para a modalidade da Educação Especial e, de forma ainda mais tímida, artigos que se preocupam com a formação de professores alfabetizadores para tal intento, ou que levantam discussões mais densas sobre o tema, evidenciando uma possível lacuna na produção científica nacional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 9765**, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm>

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre Trabalho de Campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p.111 – 154, março/ 2002.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Mc Graw Hill, 2010.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

UZÊDA, Sheila de Quadros. **Educação inclusiva**. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2019. 59.

9.5.66 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Bruna Heloisa Inocencio [1114]

Flávia de Paula Vieira[1115]

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar o estado da arte da educação inclusiva no país através da análise das produções acadêmicas disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que retratam os temas relacionados à temática, produzindo assim uma síntese dos trabalhos publicados. O objetivo é compreender por meio das publicações científicas da área da educação o panorama da educação e o desenvolvimento das políticas públicas educacionais na perspectiva da educação inclusiva, o que permite uma reflexão sobre os avanços e desafios na esfera da educação. O estado da arte foi caracterizado a partir do levantamento da produção científica baseada nas etapas: investigação e levantamento da produção científica; leitura e análise do material; seleção e reestruturação dos dados em gráficos e tabelas; produção do banco de dados e elaboração do texto. O texto embasa-se na contribuição de autores como Mantoan (2011), Romanowski (2006), Bertuol (2020), Mendes (2017) e Nascimento (2018). Os resultados indicam alguns avanços no sentido de que no âmbito da educação a concepção da importância da participação e iniciativa de todos os profissionais envolvidos, aliado à implementação das políticas educacionais é primordial para que, mesmo a passos lentos, a trajetória continue avançando e a inclusão seja uma realidade, principalmente devido ao fato de que o ambiente escolar é um espaço de fomento para que o desenvolvimento humano aconteça em sua forma mais ampla. Entretanto, é possível perceber uma lacuna entre os impulsos provenientes das políticas públicas que abordam a perspectiva de inclusão e a realidade a partir do que se observa no cotidiano escolar no que concerne um ensino para a diversidade, principalmente devido à falta de infraestrutura das instituições, o que expõe essa dialética entre história e política educacional para a inclusão. Além disso, as produções são muito diversificadas devido a amplitude do tema que engloba diversos aspectos relacionadas as necessidades especiais dos indivíduos, que por sua vez variam bastante também.

Palavras-chave: História da Educação especial; Política Pública Educacional; Educação Especial; Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

A construção de uma escola inclusiva capaz de garantir o atendimento com base na diversidade humana estimulou a tentativa de universalizar o estudo e acabar com a desigualdade por meio de políticas educacionais norteadas pela ideia de uma educação inclusiva, que abrigue toda a diversidade, independente de gênero, raça, cor, sexo ou

[1114] Mestranda do Programa de Formação em Educação Inclusiva (PROFEI), Universidade Estadual de Ponta Grossa, E-mail: brunahinocencio@gmail.com
[1115] Mestranda do Programa de Formação em Educação Inclusiva (PROFEI), Universidade Estadual de Ponta Grossa, E-mail: flaviaflorpaula@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

deficiência. A partir dessa perspectiva várias iniciativas passam a transformar a esfera educacional do país por meio do Plano Nacional de Educação, que é constituído por medidas que visam o desenvolvimento do ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, ou profissionalizante, com enfoque a valorização do educador e sua formação continuada, além de promover um ensino livre de qualquer discriminação (MENDES, 2017).

Desta forma Santi et al., (2018) afirmam que é possível perceber que a Educação inclusiva nesse âmbito, trata-se de um direito humano que reuni ações políticas, sociais e pedagógicas, além ir ao encontro de fatores culturais que juntos contribuem para que a inclusão social e escolar aconteça. Com o objetivo de identificar o panorama da história da educação e a dialética das políticas públicas educacionais do país na perspectiva da educação inclusiva o presente artigo propõe uma análise ao estado da arte das produções científicas dos últimos quatro anos no país.

De acordo com Romanowski, (2006) o principal interesse nas pesquisas de abordagem do estado da arte é devido os estudos na localização dos rumos que vêm sendo tomados e também seus aspectos quando a abordagem em detrimento de outros. Para realizar um levantamento que possibilite contribuir de maneira com a organizar a análise de determinado campo, indicando para além de possíveis contribuições da pesquisa e suas rupturas sociais.

Neste sentido, oportuno mencionar as palavras de Romanowski (2006, p.37) que esclarece:

> Pesquisas que envolvem o “estado da arte” objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento e já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções.

Conforme Romanowski (2006, p.41) “o estado da arte pode constituir-se em levantamentos do que se conhece sobre determinada área, desenvolvimento de protótipos de análises de pesquisas.” A autora acrescenta que o estado da arte é para o campo teórico uma grande contribuição para uma determinada área do conhecimento, que procura detectar e comprovar os subsídios que auxiliam na construção da teoria e prática educativa, apontando as restrições sobre o campo em que se pretende movimentar dentro da pesquisa, apresentando espaços que não foram

investigados. Desta maneira é possível corroborar para a identificação das lacunas e para a resolução dos problemas da prática, além de ser uma maneira de reconhecer as contribuições da pesquisa em sua totalidade ou em determinadas áreas.

Consequentemente Ferreira (2002) esclarece que o estado da arte, nesse viés, proporciona ao o pesquisador trilhar estudos que possam esclarecer seu campo investigatório, proporcionando-lhe aportes e trajetórias diferenciadas dentro da sua investigação, delimitado caminhos a serem percorridos dentro de determinado tempo, de maneira que seu trabalho venha a ser um avanço na qualidade da pesquisa do trabalho científico.

Deste modo o estado da arte foi caracterizado a partir do levantamento da produção científica baseada nas etapas:

1) Investigação e levantamento da produção científica;

2) Leitura e análise do material;

3)Seleção e reestruturação dos dados em gráficos e tabelas;

4) Produção do banco de dados descritores: ano, nível instituição, nome do(a) autor (dos a), título, nome do(a) orientador(a), palavras-chave,

Área(s) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;

5) Elaboração do texto.

2. As Políticas Públicas e a Educação Inclusiva

Para Nascimento et al., (2018) a necessidade de universalizar o acesso à educação para todos reflete na necessidade de políticas que visem à facilitação desse processo. Assim, o Estado precisa viabilizar esta proposta e também se comprometer com a resolução dessa questão social importante por meio da reestruturação da educação. Por outro lado, questiona-se quanto ao papel dos profissionais da educação e na necessidade de uma formação continuada para que sua atuação corrobore com o processo da educação inclusiva. Neste contexto pesquisas sobre o tema são importantes para que se possa entender mais sobre o tema, visto que as produções cientificas fomentam novas pesquisas e fornecem subsídios para que se identifique as demandas na área de atuação e com isso é possível delinear o planejamento das políticas que melhor atenderão tais demandas.

Conforme Mantoan (2011) os objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva asseguram a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular, formar professores para o atendimento educacional especializado (AEE) e demais professores para a inclusão, prover acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, estimular a participação da família e da comunidade, promover a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas educacionais. As diretrizes da Política se fundamentam na diferenciação para incluir e são extensivas a todas as ações e serviços da educação especial, devendo estar presentes transversalmente, em todas as modalidades e níveis de ensino. Neste contexto as políticas públicas desencadearam um amplo processo de mudanças não só no sistema educacional, pois este também reflete a sociedade como um todo.

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão sobre o estado da arte das produções científicas sobre a história da educação e a dialética das políticas públicas educacionais do país na perspectiva da educação inclusiva a partir da análise sistemática da produção científica desenvolvida no idioma português nos últimos quatro anos.

No processo de busca do levantamento bibliográfico realizou-se a pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações em maio de 2021, com base nos descritores, “história da educação especial, políticas públicas de educação especial, educação inclusiva” considerando serem as palavras chaves para fomentar a pesquisa, sendo os termos mais utilizados para atender a proposta de expor o estado da arte de publicações que retratam o tema. A análise do material teve como objetivo descrever o estado da arte dos trabalhos que abordam quanto aos avanços da trajetória e os desafios da educação inclusiva no país.

Assim obteve-se, no momento inicial para os termos, 211 produções, sobre a temática, em variadas instituições do país.

Observou-se que dentre as principais palavras-chave mencionadas nos trabalhos encontrados destacam-se: Institutos Federais de Educação; Ciência e Tecnologia; Educação Especial; Política de Educação Inclusiva; Inclusão; Instituição;

Educacional Especializada; APAE; Política Educacional; Deficiência; Projeto político pedagógico; Docência inclusiva; Direito à educação e Política de Educação Inclusiva.

Abaixo, no gráfico 1, expõe-se o resultado de busca separando o quantitativo de trabalhos e suas respectivas instituições.

Gráfico 1: Dissertações e teses por universidades

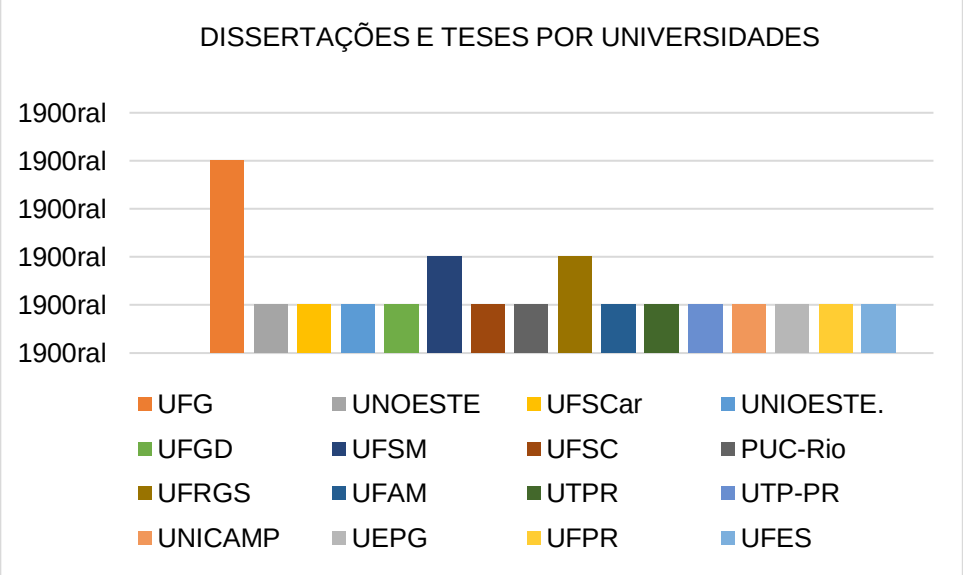

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como observa-se no gráfico acima, a UFG é a instituição que mais reproduziu trabalhos relacionados à temática da presente pesquisa, seguida da UFRGS e UFSM. Ressalta-se que dos trabalhos 156 eram dissertações e 55 eram teses. Aplicando os filtros para refinar a busca para o período de 2016 a 2020, foram encontrados 93 trabalhos, destas 63 Dissertações e 30 teses. Portanto dessas 93 produções nenhuma tratava a presente pesquisa em sua totalidade, a grande maioria se dividia em temas específicos da educação especial e suas especificidades educacionais, o que também dificultou uma síntese única em relação a conclusão do tema.

Quando a análise centra-se nas regiões do país é perceptível que as produções a respeito da educação inclusiva sejam preponderantes no Sul seguidas pelo sudeste. Nessas regiões há um maior incremento por parte do governo federal de recursos para expansão de programas de pós-graduação Nazarenol; Herbetta, (2019) que favorecem a criação de novos cursos.

No período pesquisado, de 2016 a 2019, é perceptível o aumento da produção científica a respeito da educação inclusiva. Além da expansão dos programas de pós-graduação.

Gráfico 2: Quantitativo de trabalhos por ano.

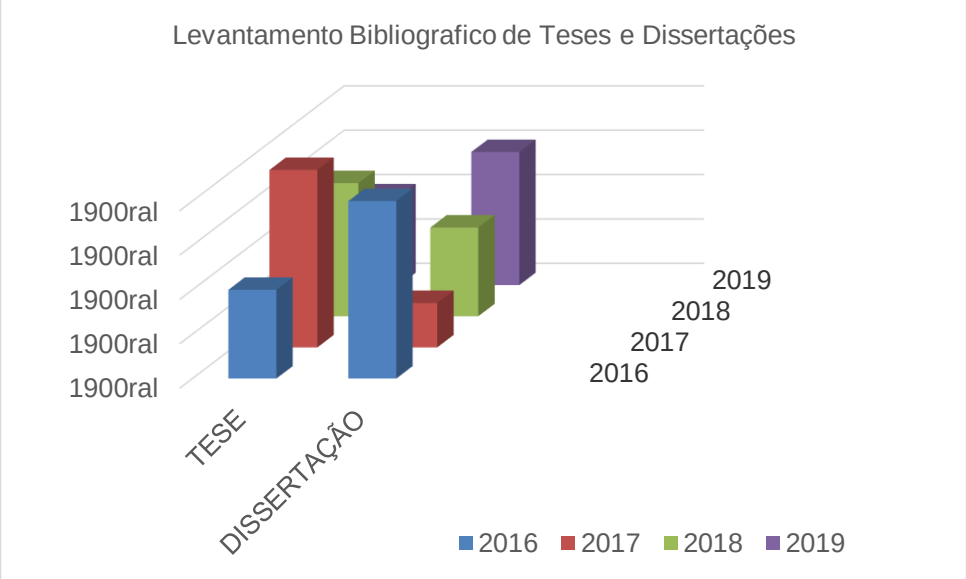

Fonte: Elaboração própria das autoras.

No ano de 2017 observa-se um aumento nas produções que norteiam o tema da educação inclusiva. Entretanto tais produções foram na grande maioria teses o que indica que houve maior percentual de profissionais se especializando no eixo da educação inclusiva.

Gráfico 3: Quantitativo de Dissertações por Estados Brasileiros.

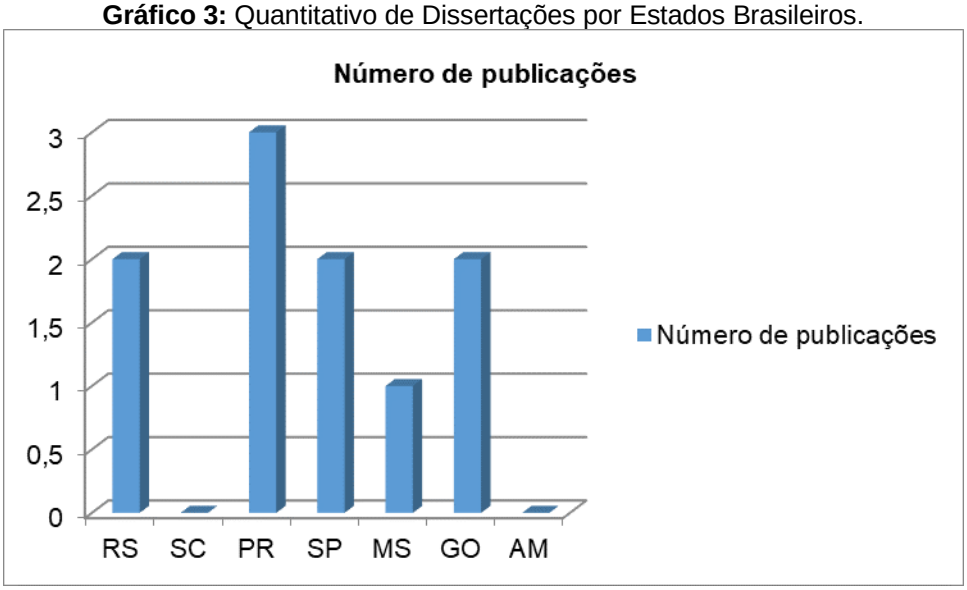

Fonte Elaboração própria das autoras.

No Paraná a concentração dos trabalhos é maior em relação aos outros estados, tendo em vista as diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos a partir de 2004. No estado, essa inclusão educacional é um projeto dinâmico e em transformação que exigiu do Poder Público, ações voltadas para

a implementação das políticas o que incluiu concursos de professores, além da oferta e manutenção de uma Rede de Apoio composta por serviços apropriados ao seu atendimento, tais como, Sala de Recursos, tradutores e intérpretes para educandos surdos com domínio da língua de sinais/LIBRAS, e também a oferta de formação continuada para os educadores (DEEIN, 2009).

Gráfico 4: Quantitativo de Tese por Estados Brasileiros

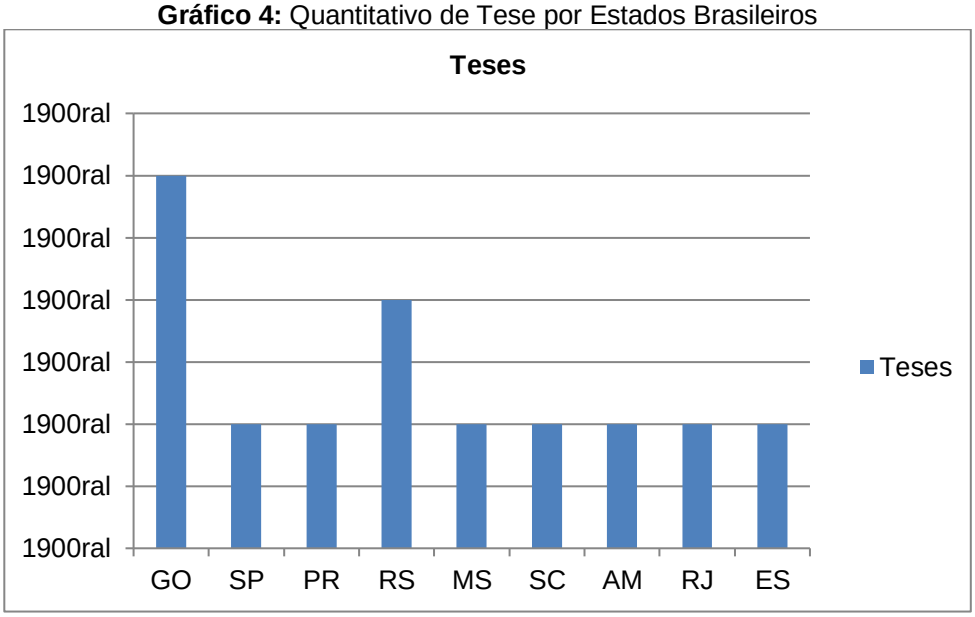

Fonte Elaboração própria das autoras.

Já para as Teses o maior percentual de publicações concentra-se no estado de Goiás. O estado possui um programa de ofertas de bolsas em pós graduação voltados a educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estado de arte de produções científicas no país, nos últimos 4 anos tem sido bastante frequente e abrangente. Entretanto é um tema complexo uma vez que quando se fala em inclusão, a perspectiva de uma escola para todos envolve muitos aspectos, principalmente estruturais, e organizacionais, que dificultam o andamento desse processo, não permitindo ainda, que esta escola consiga acolher a todos. Através dessas afirmativas, observa-se um grande paradoxo, onde o indivíduo com necessidades especiais tem seus direitos previstos no ordenamento jurídico do país, mas na realidade não tem sua demanda atendida, devido à falta de implementação das políticas Públicas que visem à resolução das demandas, bem como a falta de recursos

nas instituições de ensino. Os trabalhos fichados para a presente pesquisa demonstram em sua maioria, a fragilidade do processo da inclusão, e as falhas do processo de implementação das políticas educacionais para a educação especial. Todavia, a contribuição dos trabalhos acerca do tema tem alta relevância para o âmbito educacional e social haja vista que retratam a realidade e possibilitam a identificação dos fatores que impedem o avanço da reestruturação da educação para a diversidade.

REFERÊNCIAS

BERTUOL, Patrícia de Oliveira Assumpção. **Tratados Internacionais e as Políticas Públicas Educacionais no Brasil**. 2020. Dissertação de Mestrado. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192909/bertuol_poa_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 24 jun. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas" estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

MENDES, Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira et al. **Educação Especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros**. 2017.

NASCIMENTO, Élida Galvão do et al. **Educação especial e instituição educacional especializada: história e politicas públicas**. 2018.

NAZARENO, Elias; HERBETTA, Alexandre Ferraz. A pós-graduação brasileira: sua construção assimétrica e algumas tentativas de superação. **Estud. psicol**. (Natal), Natal, v. 24, n. 2, p. 103-112, jun. 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2019000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 jul. 2021. http://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20190013.

PARANÁ, Governo do. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. DEEIN, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação**. 2006. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176. Acesso em 10 de maio 2021.

SANTI, Ana Paula et al. **A formação dos professores na educação especial de Toledo-PR**. 2018.

SARTORETTO, Maria Lúcia. **Os fundamentos da Educação Inclusiva**. 2011. Disponível em: http://assistiva.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva.pdf>. Acesso em 03 de abril. 2021.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. **Balanço das dissertações e teses em educação especial e educação inclusiva desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em educação no Brasil**. 2018. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, n.4, p.601-618. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/qsxZ9QcRYfphKXcPkZHXbJy/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 22 de junho. 2021.

VOSGERAU, Dimeire. Sant'Anna. Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão**: implicações conceituais e metodológicas, Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.5.67 QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: LITERATURA SURDA PARA QUÊ SERVE?

Ana Júlia Costa Chaves Silva[1116]

Maria Dolores Fortes Alves[1117]

RESUMO

A proposta deste artigo é traçar algumas reflexões em torno das narrativas surdas, construídas pelas representações sociais e culturais. Trata-se de uma abordagem crítica na prática ou não das narrativas surdas no espaço escolar, e suas reverberações na sociedade fazendo assim uma análise das implicações, no que tange às representações sociais e identitária para o povo surdo. Além disso, propõe-se a dar visibilidade para fatores que atuam como determinantes para o desenvolvimento cultural e da linguagem do sujeito surdo. Para sua organização, utilizaram-se como fontes os trabalhos de Bourdieu (1989); Habermas (1981), Moraes (2019), Elias (2007), dentre outros, que contribuem para a compreensão dessa ação comunicativa, sob a égide de aspectos conceituais de Campo, Habitus e Violência Simbólica. A maior intenção deste estudo é refletir sobre as relações existentes na escola e no fazer pedagógico, no que se refere ao uso da literatura numa sala de ensino regular, pois como aborda Bourdieu (1989), a escola não ensina e avalia com critérios universalistas, e sim, em função de um caráter reprodutivista e legitimado por um domínio exercido pelas classes dominantes. E tudo isso tende a implicar na formação identitária desse sujeito surdo que está inserido nessa atmosfera onde circula uma gama de gases inerentes a uma única cultura, que seria a de ouvintes que, ratificando o pensamento bourdieusiano, seria nomeado de arbitrário cultural. Há uma sobreposição de uma cultura sobre a outra; a cultura surda termina tendo um espaço no acervo de ações como eventual, quando deveria estar eminentemente articulada nesse processo educacional como acontece, em tese, com a cultura ouvinte.

Palavras-chave: Cultura Surda. Educação. Literatura Surda**.** Representações Sociais. Sujeito Surdo.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo consiste numa reflexão sobre a importância do uso da Literatura Surda para o sujeito surdo no que se refere ao seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural. O ato de ler e “ouvir” histórias são ações que não favorecem apenas a um momento de entretenimento, como também a um aprendizado que pode ser extraído dos enredos vistos, como exemplo nos contos de fada em que os acontecimentos vividos pelos personagens heróis e vilões são pertinentes para o amadurecimento e construção de conceitos, tais como: o certo e o errado; o feio e o bonito; a individualidade e o individualismo, entre outros. Segundo

[1116] Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Alagoas. E-mail: julia.chaves28@gmail.com
[1117] Doutora e Mestre em Educação. Universidade Federal de Alagoas. E-mail: mdfortes@gmail.com

Nobert Elias (2007, p.73), “a boa leitura, traduzida como a correta assimilação das histórias, já era, por si só, o indicativo de um maior domínio das emoções, portanto, do amadurecimento na estrutura do autocontrole”.

Antes da escrita, as histórias contadas nas línguas orais eram transmitidas oralmente. Naquela época, era muito importante que as pessoas guardassem as histórias na memória, para que pudessem transmiti-las às futuras gerações, seus filhos, amigos e netos, toda a fantasia e conhecimento presentes nessas histórias. Em geral, as pessoas mais velhas eram aquelas consideradas mais sábias, uma vez que acumulavam mais conhecimentos, experiências e histórias. Com o advento da escrita tornou-se possível registrar todas as histórias para que não corressem o risco de se dissiparem da memória. Com isso, as crianças, jovens, adultos ou idosos podem conhecer histórias referentes a inúmeras culturas, sendo a escola um espaço no qual a ocorrência das trocas sociais permeia de forma dinâmica dentre várias situações, como na própria escrita, na leitura e, principalmente a partir de maneira bem natural através da linguagem, seja oral ou visual.

Contudo, o campo que vem permitir e solidificar toda essa dinâmica cultural não seria outro senão a escola. Desse modo, esse artigo tende a discorrer e refletir, inicialmente, sobre algumas problemáticas, tais como: Por que apesar de sabermos da valia que tem o uso da literatura surda para o progresso do aluno surdo, ela geralmente não está presente nas salas de aula onde há surdos matriculados? Qual seria o conceito dado a este campo social em que o surdo faz parte? Quais habitus estão sendo socialmente constituídos neste campo chamado escola?

Tentar responder a estas indagações nos faz repensar qual capital cultural está inserido nas escolas. É possível notar com clareza que a metodologia utilizada nas escolas é pensada em sua quase totalidade para ouvintes. Todas as atividades e eventos realizados no espaço de ensino e aprendizagem terminam não efetivando significativamente a participação dos estudantes com surdez. O fato de o surdo ser minoria em um espaço de aula onde a língua majoritária é a oral-auditiva, acaba sendo desmerecida a forma de comunicação em sinais, a qual é sua de direito reconhecido pela Lei 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Sendo assim, as narrativas usadas na escola não contemplam os grupos vistos como minorias, como ocorre com os surdos. Não se trata de uma afirmação infundada ou mera especulação, e sim, visivelmente nota-se analisar a literatura abordada na escola, onde os livros

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

não retratam a cultura surda, impossibilitando o sujeito surdo de desenvolver a sua subjetividade de forma lúdica, e assim contribuir severamente para uma marginalização que podemos pontuar como uma violência simbólica[1118].

2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS INERENTES A LITERATURA: INTERFÊNCIAS NO 'SER SURDO'

Com base numa pesquisa sobre "Literatura Surda", de Karnopp, fica nítida essa abordagem em uma citação trazida em seu artigo:

> Não se pode deixar de registrar, entretanto, que todos os livros analisados foram escritos por ouvintes, que narram à surdez a partir de seus filtros sociais, de suas experiências de certa forma alheias ao cerne da vivência culturalmente imersa na surdez. (SILVEIRA, 2000, p. 202).

Percebe-se toda a evolução histórica em nosso processo de construção identitária antes mesmo da escrita, e assim é possível afirmar que as histórias transmitidas oralmente de geração em geração contribuem para o desenvolvimento da linguagem de todas as comunidades, inclusive nas comunidades surdas. Não apenas os ouvintes como se pensava antes, mas todo sujeito, inclusive os surdos, precisam do meio e, imprescindivelmente, um contato com os seus pares, para que possa construir sua identidade a partir das diferentes relações que essa convivência certamente irá permitir.

Tratando-se do sujeito enquanto surdo, sabe-se que eles possuem identidade surda, a qual é apresentada de forma peculiar por tratar-se não apenas ao fato de possuírem uma língua diferente, mas, sobretudo, uma alteridade que está vinculada à linguagem. Gladis Perlin (1998), escritora surda, afirma que "a linguagem não é um referente fixo, pois é construída a cada interpelação feita entre sujeitos". Com isso entendemos que a constituição da identidade está intrinsicamente ligada ao meio em que o sujeito está inserido, e consequentemente, aos artefatos que lhes são oferecidos. Com isso é possível ratificar que as narrativas (re) produzidas pela/na escola ajudarão na formação identitária do sujeito surdo. Hall fala de uma concepção

[1118] Violência simbólica é um conceito social elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de identidade que é pertinente para o propósito dessa pesquisa que é a do sujeito sociológico.

> A noção do sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava (HALL,1997, p.11).

Com base em Hall fica evidente o poder que há nas relações sociais para a formação do ser humano, portanto, é preciso estar atentos como essas relações de poder estão sendo manifestadas dentro dos espaços educacionais. Apesar das conquistas alcançadas pelo surdo no que se refere ao direito de uma Educação Bilíngue, notadamente, temos resquícios de uma pedagogia com elementos pensados para um público ouvintivista. Essa presença ocultada no contexto da educação de surdos com referenciais de uma pedagogia surda remete ao conceito trazido também por Bourdieu visto na obra Bourdieu & a Educação (2009, p.33) que seria a violência simbólica: “a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente”, ou seja, o surdo por vezes não é visto como um sujeito que tem cultura própria; as aulas e os materiais didáticos não são preparados e pensados com base na experiência visual; o professor e os colegas muita das vezes não sabem LIBRAS, e assim sua comunicação restringe-se ao intérprete e, consequentemente, a literatura que circula não traz significado cultural para o surdo, enfim, não há como o aluno com surdez se identificar em narrativas pensadas e elaboradas para ouvintes. O que vemos no âmbito escolar é uma violência simbólica expressada por uma imposição organizada e legitimada, a qual vem sendo fortalecida por uma cultura dominante reproduzindo as relações que deveras não há um significado. Charlot (2002) evidencia que:

> A violência remete a uma característica desse ato, enfatiza o uso da força, do poder, da dominação, que de certo modo toda agressão é violência na medida em que usa a força. É a violência enquanto vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, que causa problema. Todavia, a violência será bem mais provável na medida em que a palavra se torna impossível. (CHARLOT, 2002, p.436).

Pensando no conceito de campo do sociólogo Bourdieu, sabe-se que a escola constitui-se enquanto um campo que, como qualquer outro, delimita suas regras, que

consequentemente os seus agentes, ocupam posições e agem em prol da ideologia deste espaço que determinará as ações dos alunos em função das regras que estão delimitadas dentro do campo de ação. No âmbito desta panorâmica temos a escola enquanto um agente dominante da cultura que procura estabelecer uma posição superior a partir de seus bens culturais. E assim, ao pensar no aluno surdo que é inserido numa cultura dominante, onde é "convidado" a fazer parte sem que tudo isso lhe tenha algum significado, em virtude, de um discurso propagado por um sistema de inclusão que evidentemente o exclui, onde haverá os dominantes e os dominados. Nogueira nos traz em sua obra que:

> Seja em relação a um campo específico, seja no âmbito da sociedade em geral, o que é preciso notar é que os produtos simbólicos estariam classificados e hierarquizados: alguns seriam tidos como vulgares ou, simplesmente, inferiores; outros, como distintivos ou superiores. Essas classificações incidiriam não apenas sobre os bens culturais num sentido mais estrito, como música, arte ou literatura, mas sobre todas as representações e práticas cotidianas [...] (CF. BOURDIEU, 1979, 1997).

Distintamente temos a ausência da literatura surda, artefato pelo qual, é de suma importância para o fortalecimento da cultura surda. Como exemplo poderíamos tratar do clássico conto de fada "O patinho surdo", onde certamente há uma contribuição na formação do indivíduo surdo, por tratar-se de uma narrativa que na família dos patinhos nasce um deles com comportamento e comunicação diferente dos demais, até o momento em que o patinho que não se reconhece naquele meio e é rejeitado pela família por não conhecerem as suas especificidades linguísticas, acaba encontrando outros amiguinhos que também são patinhos surdos. Nesse cenário, o estudante surdo, acaba enxergando-se naquele universo de fantasia, no que tange a ausência identitária, o processo do diagnóstico até o conhecimento de sua cultura surda e o contato com seus pares, como ocorre com 95% dos surdos que nascem em um lar de pais ouvintes.

A todo esse processo de manifesto incutido nas salas regular de ensino, na qual o surdo é para estar inserido com trata o Decreto 5626/2005,

> [...] escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (Art. 22, Inciso II).

Contudo, existe uma lacuna no que tange a parte “cientes da singularidade linguística dos alunos surdos”, pois o que percebemos é que o capital cultural ocorrente nas escolas, apesar das conquistas alcançadas pelas comunidades e associações surdas e mesmo com a presença de surdos neste espaço, é pensado e construído para ouvintes quando o que é visto é uma naturalização da oralização com um caráter de superioridade sob a língua de sinais.

É notória a influência que há no processo de desenvolvimento social, cultural e da linguagem no que tange as representações sociais, onde tais estão também presentes no espaço escolar. Tratando-se do sujeito em análise, ou seja, o Surdo, todo esse processo de representação até a legitimação de um povo pertencente a uma cultura própria está implicado por episódios históricos que restringiram ao surdo à falta de acesso à educação, e o direito de exercer a sua comunicação natural, a qual deveria ser por meio de sinais, e não pela imposição do oralismo. Por séculos, o surdo viveu em um meio social que lhe negou o direito de agir como um ser pensante, pois lhe foi retirado o maior valor de interação numa sociedade: a língua. Por conseguinte, foi obstruída a vivência com diversos artefatos culturais, como a inserção à realidade através do mundo imaginário que a Literatura Surda poderia e pode lhe proporcionar tal como é feito com o público de ouvintes que são abastados por um acervo clássico, como os contos de fada, poesias, anedotas, crônicas, dentre outros.

Esta ação comunicativa textual pode ser fomentada com base no pertinente pensamento de Habermas,

> As linguagens e os vocabulários, no seio dos quais interpretamos nossas necessidades e explicitamos nossos sentimentos morais, têm que ser porosos uns em relação aos outros; não podem estar enraizados em contextos fechados monadicamente e intransponíveis a partir de dentro de tal forma que aprisionem os sujeitos que neles nasceram e foram socializados (HABERMAS, 1991, p. 208).

Em análise desta citação de Habermas que parte de sua obra ‘Teoria do agir comunicativo’, na qual ele trata do significado e da importância da ação comunicativa, onde apesar das diferenças e sabendo que as ações de comunicação são movidas por interesses próprios, é preciso haver uma negociação para que se chegue a um consenso ao pensar na situação do aluno surdo numa escola regular que tem uma comunicação majoritária, a língua oral auditiva, deveras fica evidente a ausência das

regras afirmadas por Habermas para que seja garantida uma comunicação. Esta comunicação, mesmo com a presença do intérprete sofre fragmentações claramente acentuadas pelo descaso de um processo intercultural que deveria ser natural por tratar-se de uma sala composta pela culturas ouvinte e surda.

Todavia, o que ocorre é uma discrepância linguística, onde a língua majoritária é a oral auditiva que muitas vezes é utilizada em detrimento a língua de sinais, por se tratar de uma forma de comunicação para um grupo composto por uma minoria. Enfim, o que é visível é uma escola revestida por uma pregada democracia, conduzida por um segmento cultural aristocrático. Faz-se necessário entender os determinantes históricos e sociais que estão incutidos na escola, que por sua vez podem e/ou contribuem para algumas formas de exclusão. Mas como a escola que seria um espaço de inclusão poderia fomentar algum tipo de exclusão? O que leva a escola permitir que uma cultura tenha uma visibilidade e atuação de maior plenitude que outra?

Evidentemente que a formação docente é um ponto que precisa ser pensado e mobilizado para que se possa compreender alguns processos e desfechos existentes no âmbito escolar, a partir, por exemplo, dos efeitos da globalização e a relação dela entre o Estado e a Educação. Com base no trecho retirado do livro intitulado "Globalização e Educação – Perspectivas Críticas", de Burbules e Torres, quando traz que há uma ideologia defendida que "reflete-se em uma agenda educacional que privilegia, se não impõe de modo direto, certas políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, instrução e testes" (grifo meu), nos faz pensar sobre: As ideias globalizadas são pensadas para o aluno surdo pertencente a uma modalidade linguística diferente? Moraes na sua obra, "Saberes para uma Cidadania Planetária", nos apresenta um pensar reflexivo sobre o sentido de currículo,

> [...] o currículo precisa ser repensado a partir da complexidade e da transdisciplinaridade, o que pressupõe construir um currículo capaz de potencializar novas estruturas do pensamento, novas estruturas cognitivo-emocionais para que se possa reconstruir o diálogo entre educação e vida, entre vida e aprendizagem, entre indivíduo, sociedade e natureza. Deve ser um currículo que reconheça a existência de conhecimentos plurais, que nos ajude a superar as fronteiras do pensamento reducionista e fragmentador, bem como a destruir as barreiras disciplinares que tentam encapsular o pensamento, o conhecimento e a ação, na tentativa de aprisionar a própria vida (MORAES, 2019, p.138).

Talvez o grande gargalo da educação não está apenas na formação inicial ou

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

continuada dos profissionais da educação, e sim, como aponta o Morin (2011) que há "necessidade de uma reforma do pensamento, portanto de uma reforma do ensino".

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior intenção desse estudo foi refletir sobre as relações existentes na escola e no fazer pedagógico no que se refere ao uso da Literatura Surda numa sala de ensino regular, pois como aborda o próprio Bourdieu, a escola não ensina e avalia com critérios universalistas, e sim, em função de um caráter reprodutivista e legitimado por um domínio exercido pelas classes dominantes. E tudo isso tende a implicar na formação identitária desse sujeito surdo que está inserido nesta atmosfera onde circula uma gama de gases inerentes a uma única cultura, que seria a de ouvintes, que ratificando com o pensamento bourdieusiano, seria nomeado de arbitrário cultural.

Dentre várias situações injustas ocorrentes na escola, e que vêm sendo fortalecidas pela própria formação docente, vemos a democratização dos estudos, a qual segundo Bourdieu e Passeron estigmatiza como uma pedagogia elitista, enfim, o sistema de ensino está envolto em uma duplicidade que lhe é atribuída, como a "função própria de inculcação e a função de reprodução de um arbitrário cultural". Cabe lembrar que há uma sobreposição de uma cultura sob a outra, ou seja, a cultura surda termina tendo um espaço no acervo de ações eventuais, quando deveria ser eminentemente articulada neste processo educacional como acontece com a cultura ouvinte. Seria preciso um reconhecimento e aplicabilidade equitativos entre essas culturas emergentes na escola. O surdo precisa ter sua representatividade atuante em todos os artefatos vistos na sala de aula, seja na arte, na linguagem e na literatura.

É notório que a escola vem exercendo a função social de garantir sua autorreprodução, privilegiando um ensino segregador, reprodutivista, elitista, e assim a perpetuação das estruturas sociais, e evidentemente percebe-se que estes fatos estão atrelados à formação dos professores que deveria ser pautada num sistema equitativo, igualitário e autônomo que erguesse a bandeira emancipatória, livre dos determinismos sociais e culturais que insistem em calar a "voz nas mãos" do povo Surdo. Normalmente as histórias possuem início, desenvolvimento e fim, porém, esta irá permanecer num vasto caminho que abrirá trilhas para que as futuras personagens pelos Estudos Surdos adentrem com afinco na imensidão das interpretações acerca

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da complexidade deste temário e deseje desvendar outros esconderijos. Você deseja ser uma personagem?

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Lisboa: 1989. Cap. I e VI. 313 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Decreto n. 5.626 -** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e Educação. Uma introdução. In: _____**Globalização e Educação:** Perspectivas críticas. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 11-57.

CHARLOT, B. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, n.8, p. 432-443, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Erläuterungen zur Diskursethik**. In: Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991, p. 208.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

KARNOPP, L. B. **Metodologia da Literatura Surda**. Florianópolis, 2009.

MORAES, M. C. **Saberes Para Uma Educação Planetária** – Homenagem a Edgar Morin. Ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. rev. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice, NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128p. – (Pensadores & Educação, v.4)

PERLIN, Gladis T. T. Histórias de Vida Surda: **Identidades em Questão.** Programação de Pós-Graduação em Educação (Dissertação). Porto Alegre, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVEIRA, Rosa H. **Contando histórias sobre surdos (as) e surdez.** In: COSTA, M. (org.). Estudos Culturais em Educação. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000.

9.5.68 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTES DA PEDAGOGIA SOBRE A DISCIPLINA LIBRAS

Andréa Pereira da Silveira[1119]

Huber Kline Guedes Lobato[1120]

Ivanilde Apoluceno de Oliveira[1121]

RESUMO

Esse estudo apresenta o seguinte problema de investigação: quais as representações sociais dos licenciandos em Pedagogia sobre a disciplina Libras e a influência destas na formação inicial de professores? Desse modo, articula o campo das Representações Sociais (RS) ao âmbito da formação docente, com isso o enquadramento teórico realiza a interface entre os estudos postulados por Moscovici (2009) e Jodelet (2001), com o campo da formação inicial de professores, mais especificamente detém-se no ensino da disciplina Libras, a qual é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação docente no Brasil, conforme assegura o Decreto nº 5626/05. O objetivo geral centra-se em analisar as representações sociais dos licenciandos em Pedagogia sobre a disciplina Libras e a influência destas na formação inicial de professores. Nesse artigo, nos deteremos, de forma específica, nos impactos que a disciplina Libras gerou nos discentes. Constitui-se em uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, apoiada em Amado (2010). Os sujeitos desta investigação compreendem oito discentes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), situada na cidade de Belém, estado do Pará, na região norte do Brasil. Na produção de dados utilizamos o grupo focal (GATTI, 2005) associado à técnica de elaboração de desenhos pautada em Oliveira, Oliveira e Silveira (2018). Os dados levantados foram sistematizados na esteira da análise de conteúdo apoiada em Bardin (2010). Apresentamos as seguintes categorias de análise: ensinar Libras; compreensão, liberdade e felicidade; e regar conhecimento. Assim, os resultados revelam que os sujeitos consideram a dimensão do ensino da Língua Brasileira de Sinais como um fator importante, articulam que a Libras promove compreensão e os sentimentos de liberdade e felicidade, bem como trazem a imagem de regar conhecimento como simbologia de que é necessário zelar e cuidar no processo de ensino.

Palavras-chave: Representações Sociais. Libras. Ensino Superior. Formação de Professores. Desenhos.

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo pesquisamos o fenômeno da disciplina Libras como objeto de representações sociais partilhadas por um grupo imerso em um determinado contexto universitário. Durante a pesquisa percebemos os conflitos, as problemáticas, as

[1119] Doutora em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), e-mail: andreasilveira@ufpa.br
[1120] Mestre em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), e-mail: huberkline@ufpa.br
[1121] Pós-Doutora em Educação, Universidade do Estado do Pará (UEPA), e-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

interações, as dificuldades, assim como os possíveis e os desejáveis avanços dessa disciplina no ensino superior.

Em nosso artigo analisamos as representações sociais de um grupo de discentes de pedagogia sobre a disciplina de Libras no ensino superior, bem como percebemos os impactos da disciplina na vida acadêmica de cada discente. Em nosso texto lançamos olhares acerca da Libras no curso de pedagogia, pois é nesse curso que ministramos nossas atividades didáticas e pedagógicas no ensino superior.

O artigo traz um recorte da pesquisa intitulada “Representações Sociais de discentes do curso de Pedagogia sobre a disciplina Libras”. A referida pesquisa apresentou o seguinte problema de investigação: quais as representações sociais dos discentes do curso de Pedagogia sobre a disciplina Libras e a influência destas na formação inicial de professores?

Com isso, o objetivo geral é analisar as representações sociais dos licenciandos em Pedagogia sobre a disciplina Libras e a influência destas na formação inicial de professores.

A pesquisa é do tipo qualitativa com base na metodologia de pesquisa das Representações Sociais ancorada em Moscovici (2003) e Jodelet (2011). Como estratégia para obtenção de dados fez-se uso do grupo focal (GATTI, 2005) associado à técnica de elaboração de desenhos pautada em Oliveira, Oliveira e Silveira (2018). Participaram desta investigação 08 (oito) sujeitos. Entretanto, neste trabalho apresentaremos um recorte no qual analisamos os desenhos produzidos por 3 desses sujeitos, denominados ficticiamente como: Ana Luísa, Bil e Lua.

A análise dos dados deu-se com base na técnica de categorização ou “[...] reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos [...]” (BARDIN, 2011, p. 147). Assim, conseguimos vislumbrar três categorias analíticas que emergiram dos desenhos produzidos pelos sujeitos, sobre os quais narraram suas intenções.

Assim, trabalhamos com as seguintes categorias: a) ensinar Libras; b) compreensão, liberdade e felicidade; e c) regar conhecimento. No seio dessas categorias as representações sociais presentificam-se e influenciam a prática cotidiana dos discentes no curso de pedagogia.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi originada na Europa, por Serge Moscovici, psicólogo, romeno radicado na França e que inaugurou a teoria por meio de sua obra “La psychanalyse, son image et son public”, de 1961, com uma segunda edição revisada no ano de 1976 traduzida em nosso país como “A Psicanálise, sua imagem e seu público”.

As RS são afirmações genéricas estabelecidas nos depoimentos que enunciam de maneira explícita crenças, valores, ideologias, firmadas no processo de comunicação. Apoiando-nos ao pensamento de Jodelet (2001, p. 21), mencionamos que RS “expressam aqueles (indivíduos ou grupos) que as forjam e dão uma definição específica ao objeto por elas representado.

A concepção moscoviciana ressalta que nas sociedades contemporâneas o indivíduo depara-se com a presença de dois universos: o consensual e o reificado. No contexto do universo reificado são organizadas as ciências racionais e os pensamentos eruditos, consubstanciados a partir de regras institucionais. Neste universo, conforme Moscovici (2003), há a concepção de que na sociedade existem diversos papeis a serem desempenhados pelos indivíduos em conformidade com a competência adquirida, a qual determina a participação de acordo com o prestígio no grupo.

O universo consensual, para o autor, é o contexto em que são elaborados os saberes do cotidiano e os sentimentos afetivos dos sujeitos. Segundo a vertente moscoviciana este universo permite a arte da conversação, em que o grupo de pessoas se encontra em condição de igualdade para expor suas opiniões e discursos partilhados entre todos os participantes deste grupo social.

A partir das RS elaboradas neste universo consensual, os indivíduos criam imagens e opiniões que possuem de uma realidade social ou de um universo reificado. Por meio de suas representações, geradas na dinâmica das relações e interações sociais, há uma familiarização de objetos, pessoas e acontecimentos os quais outrora eram desconhecidos e considerados não familiares, pois conforme já mencionamos, a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar (MOSCOVICI, 2003).

A teoria moscoviciana aponta que as Representações Sociais para serem formadas utilizam-se destes dois mecanismos – ancoragem e objetivação - para

exercer sua função, e neste sentido cada grupo social vai se familiarizando com o aquilo que é desconhecido e não-familiar. Então, “o primeiro gira em torno de classificação e nomeação e o segundo se refere à transfiguração do que é abstrato para o concreto, por imagens” (BRAZ, et al, 2011, p. 60).

Por meio da ancoragem e da objetivação é que as representações sociais se formam no contexto da vida cotidiana. Essas representações são partilhadas por um grupo social, que torna familiar o que era não familiar e torna concreto o que era abstrato. Assim, entendemos que as RS são construções subjetivas e objetivas de um grupo social sobre alguém/algo, inclusive podendo ser sobre a disciplina de Libras no ensino superior.

3 A DISCIPLINA LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR

O nosso estudo traz reflexões sobre a disciplina de Libras no ensino superior, especificamente no curso de pedagogia. Esse curso, por ser algo voltado à formação de professores, obrigatoriamente, essa disciplina precisa fazer parte do currículo do próprio curso e da trajetória acadêmica de seus discentes. Essa assertiva possui base legal por meio da Lei e do Decreto de Libras.

A Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua oriunda das comunidades de pessoas surdas do Brasil. Este reconhecimento significou, além de um avanço aos direitos linguísticos dos Surdos de se comunicarem e se expressarem por meio de sua língua, uma transformação social quanto à valorização, ao uso e à difusão da Libras no seio de comunidades surdas e ouvintes.

Após a aprovação da Lei da Libras, houve a sua regulamentação, mediante o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que estabelece em seu Art. 3º que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Com a oficialização da Libras por meio da Lei 10.436/2002 e sua regulamentação a partir do Decreto nº 5.626/2005 torna-se obrigatório a inclusão da disciplina de Libras na matriz curricular de cursos superiores, tais como: Letras,

Pedagogia, Fonoaudiologia e demais licenciaturas. Assim, buscando cumprir a legislação a Universidade Federal do Pará (UFPA) passou a implementar a disciplina de Libras no currículo de seus cursos de licenciatura.

4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINO DA LIBRAS

Em nosso estudo a maioria dos participantes afirmou que a disciplina Libras gerou um impacto significativo em relação aos surdos e à Libras. Esse impacto refere-se à dimensão da própria formação profissional, bem como reflete na sensibilização para a questão da importância da Língua Brasileira de Sinais na comunicação do sujeito surdo. Assim, por meio dos desenhos que produziram, os participantes possibilitaram a discussão de três categorias emergentes que revelam a importância de/a: a) ensinar a Libras; b) compreensão, liberdade e felicidade; e c) regar conhecimento. Vejamos:

Figura 1 – Ensinar Libras

Fonte: Ana Luísa – sujeito da pesquisa (2021)

> Eu desenhei uma professora ensinando Libras para as crianças, isso demonstra que **é importante ensinar Libras** para as crianças nos anos iniciais, fundamental, que é desenvolver a capacidade de empatia, de se colocar no lugar do outro, isso também é importante para o futuro, quando entrar em contato com pessoas diferentes e se comunicar através da Libras (ANA LUISA).

Ana Luísa assevera a importância de ensinar Libras no contexto escolar e acredita que isso terá implicações no futuro dos alunos por meio do desenvolvimento

da empatia. É importante situar que o ensino de Libras destacado nessa representação social é atravessado pelo processo de formação de professores a fim de tornarem aptos a ensinar e comunicar por meio dessa língua. Desta feita, apoiamo-nos em Klein e Silva (2013, p. 144), ao discutirem que "[...] o processo de formação de professores juntamente com as questões surdas envolve a educação com todas as características, marcas e lutas desses sujeitos".

Assim, reconhecer a importância do ensino de Libras enseja reconhecer o processo de formação de professores que incorre na garantia de que essa premissa possa ser garantida nas práticas educacionais e, assim, possibilitar que por meio do ensino de Libras e de outros elementos inclusivos a empatia seja estabelecida.

Figura 2 – Compreensão, liberdade e felicidade

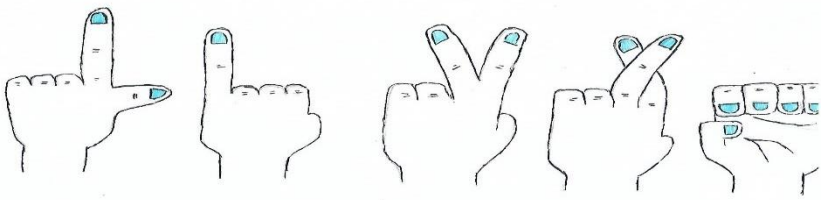

Fonte: Lua – sujeito da pesquisa (2021)

> O meu desenho seria como uma criança quando foi entendida, como ela se sente? Ela se sente **livre**, **feliz** pelo simples fato dela ser entendida, **compreendida** pelo outro porque as vezes é muito fácil querer que nos compreendam, mas compreender o outro, se colocar no lugar dele é muito complicado (LUA).

Lua aponta a que ser compreendido gera na criança surda o sentir-se livre e feliz. Nesse viés, trata sobre a liberdade que a língua de sinais promove que no tange a comunicação, bem como o sentimento de liberdade e felicidade atrelados ao ser entendido, compreendido. Nessa esteira, Lobato (2020, p.167) afirma que "a forma essencial de estabelecer a relação, a afinidade e a aproximação com o aluno Surdo, é mediante a comunicação em Libras". Dessa forma, a comunicação efetiva e a compreensão gerada nesse caminho é uma condição relevante no campo do ensino das pessoas surdas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 3 – Regar conhecimento

Fonte: Bil – sujeito da pesquisa (2021)

> Eu desenhei uma flor, uma plantinha... o significado dela, eu queria dar um significado bem simbólico. A plantinha geralmente necessita ser regada, necessita de todo amor, de todo cuidado, de todo carinho da pessoa que está cuidando, que está com ela. É assim mesmo uma pessoa surda, é assim mesmo até na nossa formação, no geral também, além disso, a gente deve regar, a gente deve cuidar, a gente deve zelar por aquela pessoa, a gente deve **regar conhecimento** e nossos ensinamentos para aquela pessoa para que ela não vá morrer, não vá secar de falta de conhecimento. Ela não vai perder aquele contato com o conhecimento, como o novo, com o mundo que tem lá fora, com tudo que a gente tem de mais novo pra se aprender ainda, cuidar para que a pessoa não vá seguir caminhos errados, que não vá acabar murchando como a flor. E zelar por aquela pessoa, é zelar no âmbito de sempre está lá de olho, de estar lá observando aquela pessoa, observando o que vai acontecer com ela daqui pra frente, e sempre regando ela com muito amor, com muito carinho. O professor geralmente tem esse poder de ver o que nem a família consegue ver, e olha de outra forma o que a família não consegue ver (...) então, eu digo que é necessário regar porque só assim a pessoa chega no mais alto patamar, é simples mais representa muito bem o que eu quero falar (BIL).

Bil utiliza a simbologia da flor e destaca que tem que ter luz, tem que se regar. Traz-nos o zelo, o cuidado, a afetividade e o compromisso com o outro. Elabora ainda a metáfora de regar conhecimento nessa relação com o aluno surdo.

Podemos relacionar suas anunciações com uma perspectiva de alteridade que é “definida literalmente como a qualidade de ser, logo saber, o outro, implica uma relação entre o eu e o outro pela proximidade, cujo sentido primordial e último é a responsabilidade do eu pelo outro” (LOOS; SANT’ANA; RODRIGUEZ, 2010, p. 151). O surdo, esse outro na relação é visto com afetividade e sobre o qual o docente exerce uma responsabilidade social de atenção e reconhecimento de suas potencialidades.

Vislumbramos nas representações apontadas pelos participantes que a disciplina Libras tem logrado o papel de sensibilizar os professores em formação para a importância da Língua Brasileira de Sinais na vida da pessoa surda, seja na dimensão social, educacional e identitária.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sujeitos revelaram em suas representações sobre o ensino da Libras que essa disciplina vem desempenhando um papel positivo na formação de professores, uma vez que apontam a sua importância para o estabelcimento da empatia, da compreensão, liberdade e felicidade, bem como anunciam a necessidade de atenção e cuidado para com os alunos surdos.

Isto posto, consideramos que os participantes apresentam uma visão positiva, o que é favoravel para a educação de surdos em uma perspectiva bilíngue de reconhecimento da Libras como basilar nos processos socioeducacionais. Assim, trazem para o debate o aspecto transformador da disciplina Libras no que tange a formação inicial de professores, na medida em que expressam sua emoções, o seu olhar sobre a diferença, no prisma da alteridade, de maneira a ressignificar, mobilizar ideias inclusivas, visando assim a construção de práticas pedagógicas que acolham a singularidade da pessoa surda.

Contudo, problematizamos a necessidade de formação de professores fluentes em Libras para alcançarmos uma educação bilingue para surdos, o que exige uma trajetória de investimento na aquisição da Libras impossível de ser adquirida em apenas uma disciplina.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei 10.436/02**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.296/04**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRAZ, M. C. D. L. et al. O procedimento de classificações múltiplas (PCM) e sua pertinência ao estudo das representações sociais. In: SOUZA, P. de S. **Representações Sociais**: estudos metodológicos em educação. Curitiba: Fundação Carlos Chagas, 2011, p. 53 a 83.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.

LOBATO, H. K. G. Eu-Tu e Eu-Isso de Martin Buber: representações sociais de professoras sobre escolarização de surdos. **Revista Periferia**, v. 12, n. 1, p. 156-176, jan./abr. 2020.

LOOS, H.; SANT'ANA, R. S.; RODRÍGUEZ, S. I. N. Sobre o sentido do eu, do outro e da vida: considerações de uma ontologia acerca da alteridade e resiliência. In: STOLTZ, T.; GUÉRIOS, E. (Orgs). **Educação e alteridade**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, I. A. de; OLIVEIRA, W. M. M. de; SILVEIRA, A. P. A técnica do desenho na pesquisa educacional sobre representações sociais. In: OLIVEIRA, I. A. de; OLIVEIRA, W. M. M. de; LOBATO, H. K. G. (Orgs.). **Pesquisa Educacional sobre representações sociais:** o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 21-54.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.5.69 RETORNO DO AEE DURANTE A PANDEMIA COVID-19: EXPERIÊNCIA E REFLEXÕES

Francieli Pedroso Gomes Padilha[1122]

César Augusto Robaina Filho[1123]

Mariglei Severo Maraschin[1124]

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as experiências que ocorrem no Atendimento Educacional Especializado durante a pandemia da COVID-19 nas escolas da rede municipal de um município localizado no interior do Rio Grande do Sul. Esta pesquisa configura-se como qualitativa, tendo como metodologia utilizada, uma pesquisa exploratória e descritiva, descrevendo primeiramente a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, voltado ao Atendimento Educacional Especializado num contexto das Salas de recursos multifuncionais no município durante o período da Pandemia da COVID-19. Destacando alguns autores como Batista e Mantoan, e Alves, assim como outros, que ressaltam muito bem o AEE, conforme as leis e os decretos que amparam este atendimento educacional. Foi utilizado como instrumento para a produção dos dados, uma entrevista semiestruturada com duas professoras das salas de AEE de 3 escolas municipais de um município do interior do RS. Na fala das professoras ficou evidente que as escolas e as professoras necessitam reinventar-se durante períodos como o da Pandemia COVID-19, outra questão que fica evidente é que os familiares não estão preparados para assumir a aprendizagem e nem prestar o devido auxílio a esses estudantes em seus domicílios. Assim é tão necessário e importância o retorno do AEE presencial, tanto para os estudantes, como para seus familiares.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial. Educação Inclusiva. Pandemia COVID-19.

1 INTRODUÇÃO

A temática da inclusão traz à tona a necessidade de aceitação das diversidades dos indivíduos, inúmeros questionamentos acerca do tema precisam ser amplamente discutidos, principalmente, sobre o papel do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), diante dos desafios no contexto da pandemia da COVID-19. Partindo do pressuposto de que a Escola é um local de acolhimento onde cada um tem um ritmo de aprendizagem próprio, em tempos de isolamento social, precisamos pensar

[1122] Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria, francieli21padilha@gmail.com.
[1123] Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria, cesarrobaina7@hotmail.com.
[1124] Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria, mariglei@ctism.ufsm.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sobre o acesso às aprendizagens construídas por meio do Atendimento Educacional Especializado com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Faz-se necessário trazer para análise esta temática, uma vez que a Pandemia da COVID-19 pegou a todos de surpresa, é uma realidade que exige uma reinvenção no processo de escolarização, trazemos para discussão a importância das relações estabelecidas entre o professor do AEE e o estudante e o quanto elas interferem na aprendizagem, manter este vínculo é fundamental, principalmente neste momento de distanciamento físico. Considera-se importante identificar de que forma o processo de aprendizagem está acontecendo, ou seja, quais práticas pedagógicas, ferramentas digitais estão sendo utilizadas em tempos de distanciamento social.

É preciso pensar sobre o momento de adaptação o qual vivemos procurando metodologias que apresentem resultados positivos. Assim, esta pesquisa tem por objetivo analisar as Experiências que ocorrem no Atendimento Educacional Especializado durante a pandemia COVID-19 nas escolas da rede municipal de Tupanciretã-RS.

Assim, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, a qual para Minayo (1994, p.22) diz que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, “enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. A autora defende que qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto, que é o aspecto qualitativo.

O método utilizado foi de pesquisa exploratória descritiva, com o objetivo de explorar e conhecer melhor a realidade do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal dessa cidade do interior do Rio Grande do Sul, que conforme Malhotra:

> A pesquisa com dados qualitativos é a principal metodologia utilizada nos estudos exploratórios e consiste em um método de coleta de dados não-estruturado, baseado em pequenas amostras e cuja finalidade é promover uma compreensão inicial do conjunto do problema de pesquisa (MALHOTRA, 1993, p. 156).

Como instrumento, será realizado uma entrevista semi- estruturada com duas professoras responsáveis pelas salas de AEE de escolas municipais dessa cidade, esta técnica de coleta de dados é definida por Haguette (1997) como um "processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo

a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado" (HAGUETTE,1997, pág.86).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Referencial Teórico

De acordo com o texto da Convenção dos direitos da Pessoa com Deficiência (UNESCO, 2006), a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.8), a Educação Especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

Também em 2008, o Decreto nº 6.571 institui no, âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE). Em concordância com o art. 1º, inciso 2º, o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Considera-se público-alvo do atendimento educacional especializado, conforme estabelece o Art. 4º da Resolução CNE/CBE Nº4/2009:

> I - Estudantes com deficiência: aqueles que têm impedimento de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com as diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.
> II - Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor,

> comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nesta definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
> III - Estudantes com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas, como intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

É interessante que a própria escola consiga oferecer o AEE, pois essa aproximação, possibilita uma melhor comunicação entre o professor do AEE e os demais professores do ensino comum. Essa ligação beneficia o processo de aprendizagem desse aluno, visto que o professor do AEE poderá acompanhar ativamente na escolarização desse sujeito.

Batista e Mantoan (2005) revelam a importância desse atendimento, quando afirmam que:

> O atendimento educacional especializado garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimento, técnicas, utilização de recursos informatizados, enfim, tudo que difere dos currículos acadêmicos que ele aprenderá nas salas de aula das escolas comuns. Ele é necessário e mesmo imprescindível, para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conhecimentos, linguagens, recursos apresentam para que os alunos com deficiência possam aprender nas salas de aula comum do ensino regular. Portanto, esse atendimento não é facilitado, mas facilitador, não é adaptado, mas permite ao aluno adaptar-se às exigências do ensino comum, não é substitutivo, mas complementar ao ensino regular (BATISTA e MANTOAN, 2005, p. 26).

No ano de 2006 o MEC sancionou a implantação das “Salas de recursos multifuncionais: ambientes direcionados para o atendimento educacional especializado”. Neste momento, o atendimento educacional especializado é conceituado como um movimento do sistema de ensino, para integrar a diversidade de estudantes durante o processo educativo, organizando-se como parte diversificada do currículo dos alunos que demandam do serviço (ALVES, 2006).

De acordo com definição do Decreto n° 7611/2011, que introduziu o Decreto acima referido, as salas de recursos multifuncionais são espaços munidos de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a promoção do atendimento educacional especializado. O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, determina as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, afirmando que:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de 6 instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

O Decreto n° 7.611/2011 sanciona as direções para a estruturação de organizações sistemáticas educacionais inclusivas, que garantam às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino. Para a efetivação do direito inalienável à educação, este Decreto, em seu art. 1º, incisos I e III, dispõe:

> O dever do estado com a educação das pessoas público alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

O referido Decreto N° 7.611, acima citado, também contribui com a educação especial e o atendimento educacional especializado. Conceituando, em seu Art.2°, § 1º, o AEE como:

> [...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
> I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
> II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Este atendimento ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais que são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico que favoreçam a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

No que refere-se aos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado, a Resolução do CNE/CEB 2/2001, em seu artigo n°. 18, define que o professor que for desempenhar sua atividade no atendimento educacional

especializado precisa comprovar pós-graduação, graduação ou cursos de formação continuada nas áreas específicas da Educação Especial.

Segundo a Resolução CNE/CBE Nº4/2009, também elenca no seu Art. 12º. que o professor para exercer a prática no AEE deve possuir formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Desta forma Alves (2006), coloca que para trabalhar na sala de recursos multifuncionais o professor, precisa, além dos requisitos legais, ter um entendimento acerca de vários temáticas como: atividades cognitivas, ensino de língua brasileira de sinais, sistema braille e desenvolver sempre que necessário um currículo auxiliar para cada estudantes com necessidade educacional especial.

2.2 Resultados da pesquisa

A rede municipal pesquisada possui 4 Salas de Recursos Multifuncionais, 1 em um Centro de Atendimento Interdisciplinar e 3 em escolas de ensino fundamental, as quais são atendidas por 3 professoras (sendo que uma professora atende em duas escolas). As 3 professoras são pedagogas e possuem pós-graduação lato sensu (especialização) em atendimento educacional especializado.

Conforme respondido pelas duas professoras sujeitos da pesquisa, o AEE nesta rede ocorre de 4 formas de atendimento, sendo de forma presencial na sala de AEE, de forma on-line onde as professoras realizam o atendimento por chamadas de vídeo por meio do WhatsApp e/ou pelo Google Meet, de forma remota onde os estudantes buscam as atividades de forma física na escola e o planejamento do professor, a qual o professor da sala de AEE envia as atividades complementares junto ao professor da sala regular.

Atualmente 53 estudantes dos 66 estudantes estão sendo atendidos de alguma forma pelas professoras do AEE, sendo 34 atendidos presencialmente nas salas de AEE das escolas municipais (6 estudantes da educação infantil, 17 dos anos iniciais e 11 dos anos finais), 13 são atendidos de forma remota (1 da educação infantil. 8 dos anos iniciais e 4 dos anos finais), 2 de forma on-line (1 anos iniciais e 1 anos finais) e 4 estudantes o planejamento compartilhado com os professores regulares (2 dos anos iniciais e 2 dos anos finais), os outros 13 estudantes recusaram o AEE ou as professoras não tiveram retorno.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Conforme as professoras, os principais cuidados e protocolos estão sendo seguidos desta forma: “Logo que eles chegam na escola a temperatura do estudante é aferida no momento que ele entra na escola e novamente quando entra na sala de AEE, e a questão da higienização de álcool gel 70% nesses dois momentos” e complementam sobre a higienização “quando o estudante não consegue realizar sozinho esta higienização nós ajudamos eles, claro sempre estamos de luva”.

Apesar de não ser obrigatório o uso de máscara por pessoas com transtorno do espectro autista, com deficiência intelectual, com deficiências sensoriais ou com quaisquer outras deficiências que as impeçam de fazer o uso adequado de máscara de proteção facial estarão dispensadas da obrigação do uso, assim como crianças com menos de 3 anos, conforme a lei 14.109 de 03 de junho de 2020, a maioria dos estudantes estão fazendo o uso desta, 4 estudantes não fazem o uso de máscara no AEE presencial. As professoras relatam que estão trabalhando o uso das máscaras com todos os estudantes.

Os AEE estão ocorrendo individualmente e com intervalo de 10 minutos entre os estudantes, evitando aglomerações na escola, e deixando um tempo hábil para as professoras realizarem a limpeza dos objetos utilizados e dos demais locais utilizados por esses. Conforme essas as janelas estão sempre abertas para ventilar a sala e a porta sempre que possível também, porém no AEE de alguns estudantes não é possível.

Quanto a temática Pandemia COVID-19 no AEEs, as professoras trouxeram que vem trabalhando além dos protocolos a importância dos cuidados em forma de atividades como jogo, produção textual, cruzadinhas e demais atividades, demonstrando a importância dos cuidados, os sintomas da COVID-19, as sequelas que a síndrome gripal pode causar nas pessoas e os efeitos e consequências da pandemia na sociedade.

Em alguns momentos as professoras relatam que os estudantes demonstram o medo de contaminar-se com o vírus, além disso, revelam situações de familiares que foram infectados e passaram mal, ficaram em isolamento e outros tiveram que sair de casa, houve relatos que alguns chegaram a ser hospitalizados, houve dois relatos de estudantes que chegaram a ter perdas de familiares. A maioria dos relatos foram dos estudantes mais jovens.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em relação ao retorno do AEE, ficou evidente as mudanças desde o planejamento e estratégias para o ensino remoto, depois on-line e hoje presencial. Elas relataram dificuldades de contato com os familiares, também a insegurança desses quanto ao retorno, ficou evidente que apesar dos obstáculos dos familiares em auxiliar esses estudantes, o medo de contaminação foi maior. Foram realizadas reuniões com os familiares explicando os protocolos de saúde, junto com a coordenação da Educação Especial da Secretaria de Educação e membros do Comitê de Operações Emergenciais do município, para recuperar a confiança dos familiares, deixando claro que seus filhos estão seguros no AEE.

As professoras concordam que nada substitui o AEE de forma presencial e que esta é a melhor maneira, pois as outras houve dificuldades de ambas as partes. Conforme essas as atividades muitas vezes não retornavam, e quando havia o retorno muitas eram incompletas. Houve muitas reclamações da parte dos pais, que os estudantes não conseguiam efetuar as atividades e que esses não são professores e não possuem a obrigação de ensinar seus próprios filhos.

Segundo as professoras, a importância do AEE de forma presencial, as professoras relatam que este veio a contribuir para o processo de adaptação e escolarização deles, principalmente dos estudantes do 1º e 2º anos das escolas, que frequentaram muito pouco a escola ou nem frequentaram. Além disso de acordo com as professoras, o AEE é a chance do estudante receber um atendimento pedagógico diferente planejado e pensando em cada de suas necessidades, sendo presencial onde elas observam esses, analisando e conhecendo um pouco mais a cada atendimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode-se observar, a rede municipal, as escolas e as professoras tiveram que se reinventar para atender os estudantes público alvo da Educação Especial durante a pandemia COVID-19 e apesar de muita informação, as famílias possuem muito medo de um retorno desses estudantes aos atendimentos e às aulas presenciais.

Outra questão que fica evidente é que os familiares não estavam preparados para assumir a aprendizagem e nem o auxílio desses estudantes em casa. Conforme os relatos das professoras é de extrema importância o retorno presencial do AEE, pois assim os professores conseguem avaliar os estudantes corretamente e verificar as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

necessidades desses, e com esse retorno esses criaram vínculo com as escolas, principalmente os estudantes do 1º e 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além do relatado pelas professoras, ficou claro a importância da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, como espaços de convivência e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais:** espaço para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 36, 2006.

BATISTA, Cristina A. M.; MANTOAN, Maria Teresa E. **Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008b. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivos ao Decreto n º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 12 de jul. de 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para o **Atendimento Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb>. Acesso em: 21 de jul. de 2021.

_____. **Decreto nª 7.611,** de 17 de novembro de 2011. Brasília: 2011.

_____. **Lei Nº 14019,** de 02 de julho de 2020. Altera a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/103201/lei-20787. Acesso em 07 de jul. de 2021.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

Naresh K. Malhotra. **Marketing research:** an applied orientation. New Jersey: Prentice-Hall, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. et al. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

9.5.70 REVISÃO SISTEMÁTICA REFERENTE AO CURRÍCULO PRATICADO ATUALMENTE EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS.

Fabiana Neves Bertolin[1125]

RESUMO

A discussão sobre o currículo escolar é amplamente pesquisada, divulgada e requerida. No entanto, pensando na diversidade e no público das escolas especiais, temos poucas pesquisas nesse sentido. Com a implementação das políticas inclusivas nacionais a partir de 2008, respaldadas pelas perspectivas internacionais de educação inclusiva, temos um cenário de invisibilidade das necessidades pontuais de estudantes com deficiência intelectual. Para a área médica, pessoas diagnosticadas com deficiência intelectual moderada e grave; para a área educacional, pessoas que necessitam ser respeitadas em seu funcionamento, trabalhadas em suas potencialidades, onde a qualidade deve sobrepor a pressa, ou seja, o tempo e a forma de aprender devem ser considerados. A revisão sistemática torna-se imprescindível para retomada da discussão. Nessa perspectiva, inicialmente propomos o acesso a duas bases de dados: a primeira base referente a Revista de Educação Especial de Santa Maria, a segunda base, o repositório de dissertações e teses da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, ambas, referências nacionais de pesquisas nessa área. Os descritores escolhidos para a produção de dados que visam acessar o fenômeno são: Currículo; Currículo Funcional (e variações da terminologia como currículo funcional natural e currículo natural, as quais não alteraram as buscas); Currículo e Escola Especial e Ensino e Deficiência Intelectual. A produção de dados indicou um resultado total, incluindo as duas plataformas pesquisadas de 641 trabalhos publicados, 70 trabalhos selecionados, 54 trabalhos descartados e 16 trabalhos analisados. Nessa análise, denotou-se a emergência desse tema estar presente em agendas de discussão, visando políticas públicas e maneiras de ensino compatíveis com as necessidades educativas desse público parte da Educação Especial.

Palavras-chave: Currículo. Escolas Especiais. Deficiência Intelectual.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como proposta inicial identificar e sistematizar estudos científicos envolvendo a temática do currículo praticado atualmente em escolas especializadas, ou seja, como ele é proposto e qual a sua materialidade deflagrada. Delimita a atenção, a priori, para a escolarização de crianças e adolescentes que frequentam escolas especiais, a fim de, reconhecer o trabalho pedagógico realizado nessas respectivas instituições de ensino, com enfoque principal na constituição do currículo escolar.

O currículo escolar é um tema amplamente debatido, temos pesquisadores renomados nessa área que tornam o debate profícuo, sob diversos prismas, ora distanciando-se de concepções críticas, ora caracterizando-se como completude para

[1125] Doutoranda na área de Educação na Universidade Federal do Paraná, e-mail: fabiana.educacao@gmail.com

a tessitura do tema em tempos modernos. A seguir, destaco concepções com perspectivas críticas sobre o respectivo assunto.

Sacristán (1999, p.61), entende que: "O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições".

Para Pacheco, (2001, p.19): "[...] o currículo é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social e um instrumento obrigatório para análise e melhoria das decisões educativas".

Entretanto, chegando ao ponto inquietante que problematiza a pesquisa que segue, partir da Lei de Diretrizes de Bases/LDB n.º 9.394/96, fomentados por movimentos internacionais e mais especificamente com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei de Inclusão Brasileira/ LBI (2015), o assunto escola especial parece tema proibido para as agendas atuais. A pergunta latente que segue por todas as linhas, ainda que implicitamente é: Como o currículo se apresenta nos espaços das escolas especiais?

Certamente o movimento social inclusivo, dentro de uma perspectiva que humaniza processos, garante direitos e viabiliza acessos, é importantíssimo, e veio para ficar, e nós, enquanto sociedade, é que temos que nos adequar. Ou seja, é a sociedade que precisa se equalizar quanto a elementos estruturais, materiais, atitudinais, conceituais, de forma a acolher, incluir e interagir com as diferenças, a partir de suas diversas facetas. Independentemente de uma deficiência aparente ou não, TODOS devem ser inclusos, sem distinção.

O levantamento das produções referentes as escolas especializadas, na perspectiva de como se materializa o currículo escolar e quais os elementos do trabalho pedagógico nesses espaços, teve como base publicações em revistas cientificas de Educação Especial e dissertações e teses em repositório universitário sobre a temática.

2 MÉTODO

O referido artigo corresponde a uma revisão bibliográfica sistematizada que aborda, a priori, o currículo e suas formas de materialização nas escolas especiais. Inicialmente foram abarcadas duas bases de dados: a primeira base referente a Revista

de Educação Especial de Santa Maria, a segunda base, o repositório de dissertações e teses da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, ambas, referência nacional de pesquisas nessa área.

A busca foi utilizada a partir dos seguintes descritores: Currículo; Currículo Funcional (e variações da terminologia como currículo funcional natural e currículo natural, as quais não alteraram as buscas); Currículo e Escola Especial e Ensino e Deficiência Intelectual.

Na perspectiva de delinear essa revisão, primeiramente, realizou-se uma busca sistematizada, específica, requerida em cada plataforma acessada, utilizando-se dos descritores mencionados. Na segunda etapa, foram lidos os títulos dos trabalhos selecionados no sistema de busca e escolhidos para a leitura dos resumos correspondentes a temática pretendida e aos critérios anteriormente estabelecidos, inclusive excluindo da seleção aqueles que não denotaram articulação com os descritores escolhidos.

A pesquisa envolveu dissertações, teses e artigos publicados em revista científica relacionados diretamente a Educação Especial e em repositório oficial de dissertações e teses.

3 PRIMEIRA BASE DE DADOS - REVISTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE SANTA MARIA.

A primeira base de dados pesquisada foi a Revista de Educação Especial de Santa Maria. Após a leitura e interpretação dos resumos dos trabalhos encontrados e alguns lidos na íntegra, sistematizamos tabela explicativa contendo os descritores, total de trabalhos científicos, trabalhos selecionados, trabalhos descartados e trabalhos analisados:

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos pesquisados a partir de cada descritor pesquisado.

DESCRITORES	Total de trabalhos científicos	Trabalhos selecionados	Trabalhos descartados	Trabalhos analisados
Currículo	46	19	15	04
Currículo Funcional (e variações da terminologia como currículo funcional natural e currículo	03	03	01	02

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

natural, as quais não alteraram as buscas)				
Currículo e Escola Especial	14	06	03	03
Ensino e Deficiência Intelectual.	34	23	19	04
TOTAL	**97**	**51**	**38**	**13**

Fonte: A autora (2019)

As publicações escolhidas são entre os anos de 2008 a 2019, período que temos como proposta a Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva. Utilizando-se a palavra **currículo** na revista correspondente temos 46 títulos, sendo 19 escolhidos inicialmente para leitura dos resumos. Os títulos excluídos para uma análise mais aprofundada, três deles são anteriores a data de 2008 envolvendo temáticas de inclusão escolar e procedimentos necessários para a inclusão, bem como, criatividade no campo escolar. Os demais envolvem temáticas da Educação Especial, em outras temáticas. Dos 19 resumos lidos, quinze foram descartados envolvendo Deficiência Visual, o trabalho referente a avaliação na Sala de Recursos Multifuncional, e pesquisa referente aos impactos da avaliação em alta escala. Total de 04 artigos analisados.

Utilizando-se do descritor **currículo funcional** e suas variações na busca aparece 3 trabalhos, os mesmos, não dão base a temática diretamente, mas em suas referências utilizadas é possível perceber a citação de três referenciais interessantes. 1. Tese de Pletsch (2009), intitulada Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental - diretrizes políticas, curriculo e praticas pedagógica. 2. Dissertação de Walter (2000), intitulada, Os efeitos da adaptação dos PECs associada ao curriculum funcional natural em pessoas com autismo infantil, e, 3. Texto de Leblanc (1991), intitulado, El curriculum funcional en la educacion de la persona com retardo mental. No estudo, duas citações apenas, ora como Curriculo Natural Funcional, ora como, Currículo Funcional Natural, texto de Giardinetto (2005), intitulado, Comparando à interação social de criancas austistas, as contribuicoes dos programas TEACCH e Curriculo Funcional Natural.

Utilizando-se da palavra chave **currículo e escola especial** foram encontrados 14 trabalhos relacionados, seis resumos lidos e três foram considerados para leitura completa. Os 3 trabalhos desconsiderados, envolvem temáticas referentes a conceitos da Educação Especial; Pedagogia da diversidade; Atuação do professor auxiliar, Educação de surdos; Avaliação em larga escala; e Estudo de Caso referente a criança

do Síndrome de Down. Temas interessantes a serem lidos em outra oportunidade, pois não abordam o objeto de pesquisa pretendido.

Considerando a palavra chave **ensino e deficiência intelectual**, foram localizados no processo de busca, 34 trabalhos. Desses, 23 foram selecionados para leitura dos resumos, desses apenas 4 se aproxima da temática proposta. Os desconsiderados nesse momento envolveram temáticas como: O ensino de física e a deficiência intelectual; Concepções da pessoa com deficiência intelectual para a mídia; Educação Superior e acessibilidade; Atendimento Educacional Especializado; Estudo de caso referente criança com Síndrome de Down; e Professores auxiliares.

Ou seja, a busca na plataforma da Revista de Educação Especial de Santa Maria evidenciou o total de 97 trabalhos selecionados, desses 51 para leitura de resumos, 38 foram descartados no momento, e 13 foram devidamente analisados.

Durante o levantamento de dados percebeu-se que alguns trabalhos se repetiram em diferentes descritores, o que é compreensível por se tratar da interface da mesma temática, concretizando-se em um total de sete trabalhos analisados na integra. Somente o trabalho intitulado: A instituição especializada em tempos de inclusão, é que corresponde diretamente a demanda desejada, os outros textos seguem como abordagens complementares.

4 SEGUNDA BASE DE DADOS - REPOSITÓRIO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS/UFSCAR

A segunda base de dados pesquisada foi o repositório de dissertações e teses da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. O processo de busca no repositório elencou o Centro de Educação e Ciências Humanas/CECH, o assunto foi delimitado pelo termo Educação Especial, data de publicação permearam os anos de 2010 a 2019. Os descritores utilizados, foram os mesmos da revista científica anteriormente pesquisada: Currículo, Currículo Funcional, Currículo natural, Currículo e Escola Especial e Currículo Funcional Natural. Na sequência, apresentamos tabela contendo os descritores, total de trabalhos científicos, trabalhos selecionados, trabalhos descartados e trabalhos analisados:

Tabela 2 – Distribuição dos trabalhos pesquisados a partir de cada descritor pesquisado.

DESCRITORES	Total de trabalhos científicos	Trabalhos selecionados	Trabalhos descartados	Trabalhos analisados
Currículo	90	13	12	1
Currículo Funcional	113	2	2	0
Currículo Natural	116	1	0	1
Currículo e Escola Especial	99	0	0	0
Currículo Funcional Natural	126	3	2	1
TOTAL	544	19	16	3

Fonte: A autora (2019)

O primeiro descritor utilizado foi **Currículo**. Referente a esse descritor encontramos 90 publicações. Foram selecionados para leitura dos respectivos resumos 13 trabalhos, por se aproximar da temática currículo, no entanto, 12 desses trabalhos se destinam diretamente a práticas do ensino em sala comum, e que podem em algum momento do aprofundamento da pesquisa, contribuir com indicadores, práticas, formas de ensino, no contexto da escola especializada, mas no momento não coadunam diretamente com o fenômeno pesquisado. Ao todo, foram 9 dissertações e 4 teses.

O único trabalho selecionado para leitura na íntegra, envolvendo o descritor **currículo**, ou seja, que mais se aproxima a intenção de pesquisa é a tese de MATURANA, A. P. P. M, UFSCar, 2016, intitulada. Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas. Pesquisa descritiva com delineamento de múltiplos casos.

Referente ao descritor **Currículo Funcional** foram encontradas 113 publicações. Muitos trabalhos foram encontrados também no primeiro descritor mencionado. Foram selecionados para leitura dos respectivos resumos 02 trabalhos de dissertação por se aproximar da temática currículo, no entanto, nenhum foi selecionado para leitura de trabalho completo, pois se distanciavam da discussão da temática pretendida sobre currículo. Nenhum se remete ao descritor correspondente. Aproximam-se somente de terminologias como: análise funcional, transtorno funcional, organização funcional, recuperação funcional (ao se tratar de processos neurais correspondentes a plasticidade cerebral).

Para o descritor **currículo natural** foram encontradas 116 publicações. A maioria dos trabalhos apontados na busca inicial, estavam presentes nos descritores

anteriores. Foi selecionado para leitura o respectivo resumo o trabalho intitulado Compreensão de professores de instituição especializada sobre leitura e escrita de alunos com Deficiência Intelectual, que resultou posteriormente em sua leitura na íntegra. Tese da BUZETTI, M. C. (2015), envolvendo 4 APAES, 11 professoras que trabalham na área há mais de 3 anos. Resultado deflagrou práticas descontextualizadas e sem reflexão. O que evidencia a importância de se valorizar boas práticas pedagógicas nesses espaços, identificá-las e divulgá-las para o campo educativo.

Para o penúltimo descritor “Currículo” and “Escola Especial” foram encontradas 99 publicações. Dessas, nenhum trabalho apresentado evidenciou integrar os descritores utilizados.

Referente ao último descritor utilizado **Currículo Funcional Natural,** foram encontradas 126 publicações. Dessas, selecionadas para leitura dos respectivos resumos 3, por se aproximar da temática currículo, sendo duas dissertações e uma tese. No entanto, a partir da leitura dos resumos, apenas a tese foi selecionada para leitura na íntegra, intitulada Avaliação Pedagógica e Deficiência Intelectual: formação de profissionais da Rede Pública. Tese de STELMACHUK, A. C. da L., UFSCar, 2017. Curso ofertado aos professores da Sala de Recursos Multifuncionais da Rede Pública e supervisoras. O resultado da pesquisa evidencia que os professores do atendimento educacional especializado pautam-se mais no desenvolvimento de habilidades do que no desenvolvimento e envolvimento da própria prática pedagógica.

A busca na plataforma do repositório de dissertações e teses da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar evidenciou o total de 544 trabalhos selecionados, desses 19 para leitura de resumos, 16 foram descartados e 03 analisados na íntegra.

Durante a busca percebeu-se que alguns trabalhos se repetiram em diferentes descritores, o que é compreensível por se tratar da interface da mesma temática.

CONCLUSÃO

Mediante a proposta da revisão sistemática em analisar a produção científica na área do currículo, envolvendo as escolas especiais que atendem o público alvo com deficiência intelectual, foi possível identificar que com os resultados obtidos até o momento, a discussão referente aos currículo nesses espaços é inexpressiva.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A produção de dados indicou um resultado total, incluindo as duas plataformas pesquisadas de 641 trabalhos publicados, 70 trabalhos selecionados, 54 trabalhos descartados e 16 trabalhos analisados. Nessa análise, denotou-se a emergência desse tema estar presente em agendas de discussão, visando políticas públicas e maneiras de ensino compatíveis com as necessidades educativas desse público parte da Educação Especial.

Os trabalhos analisados tanto da Revista de Educação Especial de Santa Maria e do Repositório de dissertações e teses da UFSCar, primeiramente não apresentam como construto correlato, nenhuma pesquisa específica sobre o currículo em escolas especiais, como o mesmo é proposto e qual a materialidade existente.

As pesquisas que em parte se aproximam deflagram fragilidades na intencionalidade pedagógica nesses espaços educativos, bem como, um viés mais assistencialista. Todavia podemos também perceber, que algumas pesquisas, abre campo para se repensar o sujeito com deficiência intelectual, como um sujeito com potencial, capaz de aprender e que necessita de possibilidades e oportunidades de aprendizagem.

Dessa forma, percebe-se a necessidade emergente de produções científicas sobre o currículo em escolas especiais, bem como, práticas educativas que valorizem os saberes do sujeito, suas potencialidades, bem como, oportunize aventura intelectual nesses espaços educativos.

REFERËNCIAS

BOUERI, I. Z. **Instituições residenciais para pessoas com deficiência intelectual: um programa educacional para promover qualidade no atendimento.** 2014. 182f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 2015a.

BUZETTI, M. C. **Compreensão de professores de instituição especializada sobre leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual.** 2016. 123f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 20 nov. de 2019.

GIARDINETTO, A. R. dos S. B. **Comparando a interação social de crianças autistas: as contribuições do programa TEACCH e do Currículo Funcional Natural.** 2005. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

KOLLER, S.K; COUTO, M.C.P. de P; HOHENDORFF (orgs.). **Manual de Produção Científica.** Porto Alegre: Penso, 2014.

MATURANA, A. P. P. M. **Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas.** 2016. 208f. Tese (Doutorado em Educação).). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Ed. Porto Editora, 2001.

REVISTA EDUCAÇAO ESPECIAL. **A instituição especializada em tempos de inclusão.** V. 27, n. 48, jan./abr. ISNN: 1984-686X. Autores: SANTOS, R. A. dos.; MENDONÇA, S. R. D.; OLIVEIRA, M. C. Santa Maria, 2014.
DOI: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X. **Qualis/Capes**: Educação A2.

REVISTA EDUCAÇAO ESPECIAL. **Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: Celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade.** V. 28, n. 53, set./dez. ISNN: 1984-686X. Autores: LUNARDI-LAZARIN, M. L; HERMES, S. T, Santa Maria, 2015.
DOI: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X. **Qualis/Capes**: Educação A2.

REVISTA EDUCAÇAO ESPECIAL. **Educação Inclusiva: entre questões de direitos humanos e auto-investimento Desdobramentos a partir da lógica neoliberal.** V. 29, n. 54, jan./abr. ISNN: 1984-686X. Autores: EBBING, D. S.; BRITTES, L. R. Santa Maria, 2016. **DOI:** http://dx.doi.org/10.5902/1984686X. **Qualis/Capes**: Educação A2.

REVISTA EDUCAÇAO ESPECIAL. **Por que as escolas continuam "laudando" alunos com deficiência intelectual?** V. 31, n. 63, out./dez. ISNN: 1984-686X. Autores: PLETSCH, M. D.; PAIVA, C. de. Santa Maria, 2018.
DOI: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X. **Qualis/Capes**: Educação A2.

REVISTA EDUCAÇAO ESPECIAL **Narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência: implicações no acesso ao currículo escolar.** V. 32. VIEIRA, A. B; RAMOS, I. de O.; SIMÓES, R. D. Santa Maria, 2019.
DOI: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X. **Qualis/Capes**: Educação A2.

REVISTA EDUCAÇAO ESPECIAL. **Neuroplasticidade na Educação e Reabilitação Cognitiva da Deficiência Intelectual.** V. 32. Publicação Contínua. ISNN: 1984-686X. Autores: FREITAS, P. M. de.; RIBEIRO, D. O. Santa Maria, 2019.
DOI: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X. **Qualis/Capes**: Educação A2.

REVISTA EDUCAÇAO ESPECIAL. **Análise de produções científicas sobre comunicação alternativa para pessoas com deficiência intelectual.** V. 32. Publicação Contínua. ISNN: 1984-686X. Autores: EVARISTO, F. L.; CAMPOS, J. A. de P. Santa Maria, 2019. **DOI:** http://dx.doi.org/10.5902/1984686X. **Qualis/Capes**: Educação A2.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STELMACHUK, A. C. da L. **Avaliação pedagógica e deficiência intelectual: formação de profissionais da rede pública.** 2017. 218f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

9.5.71 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A VOZ DE PROFESSORES E FAMILIARES

Lilian de Medeiros[1126]

RESUMO

A presente pesquisa apresenta como problemática: A escola tem efetivado a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA? Objetiva refletir sobre a importância de uma escola inclusiva para pessoas com TEA frente às suas potencialidades e especificamente: Pesquisar as características e conceitos sobre TEA; refletir sobre a inclusão de uma criança com TEA na escola e possíveis caminhos metodológicos. A metodologia da pesquisa foi a qualitativa e a técnica utilizada na pesquisa foi entrevista. Os sujeitos da pesquisa foram: uma professora do 4º ano do ensino fundamental, uma professora da disciplina de educação física e uma professora da disciplina de ciências de uma escola pública da esfera municipal e uma mãe de um estudante desta mesma escola. Concluiu-se que a escola, buscando incluir crianças com TEA precisa trabalhar com o sucesso, ressaltando os acertos e minimizando os erros; ensinando os alunos a escutar, procurando não repetir várias vezes uma consigna da mesma forma e sim com gestos; ter objetivos claros, mas em consonância com as capacidades das crianças; utilizando uma fala simples, clara, assim a inclusão de pessoas com TEA nas escolas requer um redirecionamento do olhar para com esse aluno e a família buscando metodologias que estimulem a comunicação social e o máximo desenvolvimento pessoal a fim de buscar uma melhor qualidade de vida. Os principais autores que fundamentaram a pesquisa foram: Lüdke e André (1986); Marques, (1993); Feurstein (1997); Stainback, S e Stainback W, (1999); Montoan, M, T, E, (2001) Sousa e Santos (2010); Gómez e Téran (2014); Montes; Pinto (2015).

Palavras-chave: Transtorno do espectro autista. Inclusão. Escola.

1 INTRODUÇÃO

No decorrer da história, as pessoas com deficiência eram vistas de muitas formas de acordo com a época e a conjuntura social vigente.

Na contemporaneidade, debates importantes sobre inclusão têm movimentado as esferas: sociais, educacionais, familiares e políticas a fim de conscientizar os sujeitos que a inclusão para ser efetivada precisa da união de todos esses segmentos a fim de quebrar pensamentos preconceituosos e excludentes.

Assim, este artigo buscou responder ao questionamento: Quais as possibilidades de intervenções para crianças com Transtorno do Espectro Autista- TEA frente às suas características e potencialidades?

[1126] Doutoranda na área de Educação na UFPR. Email: lil.medeiros71@gmail.com.

Como objetivo geral: Refletir sobre as possibilidades de intervenções e inclusão para crianças com TEA frente às suas características e potencialidades; e especificamente: pesquisar as características e conceitos sobre autismo; refletir possíveis caminhos metodológicos para a inclusão de crianças com TEA.

A metodologia utilizada na pesquisa foi a qualitativa cujo instrumento de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada. Foram participantes da pesquisa, uma professora do 4º ano e uma professora da disciplina de educação física de uma escola pública municipal, e uma mãe de um aluno com autismo atendido por essas docentes.

O artigo está dividido da seguinte forma: 1-Introdução: faz um apanhado geral do artigo; 2-Desenvolvimento: 2.1 -Metodologia; 2.2- Conceitos e características do Transtorno do Espectro Autista- TEA; 2.3- O aluno com TEA: acreditando no seu potencial; 2.4-Análise dos dados; 3 -Considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 - Metodologia da pesquisa

A metodologia utilizada na pesquisa foi qualitativa. Segundo Minayo (1994, p.21) a pesquisa qualitativa é utilizada por pesquisadores que buscam responder à problemática de suas pesquisas as quais estão inseridas em realidades não quantificáveis permeada por relações e “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes correspondendo a um espaço mais profundo dos processos e fenômenos que não se reduzem a variáveis”.

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética tem como ponto de partida a descrição, captando para além das aparências do fenômeno, a sua própria essência. Além de buscar, porém, as causas da existenciais do fenômeno, explicando sua origem, suas relações, suas mudanças e as consequências que terão para a vida humana.

Os dados da pesquisa qualitativa são analisados indutivamente. O fenômeno social busca explicações no processo dialético indutivo-dedutivo, compreendido em seu conjunto. O significado é a preocupação efetiva e as pessoas atribuem aos fenômenos, o elemento chave para o pesquisador, pois segundo Lüdke e André (1986) o significado “ilumina o dinamismo interno”. Tal dinamismo, aos olhos de observadores que se encontram fora da pesquisa, podem ter pouca relevância, no entanto a autora alerta

que o pesquisador precisa ter cuidado com as percepções e interpretações dos participantes conferindo-as quando necessário.

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se a entrevista semi-estruturada. Como apontam Lüdke e André (1986) na entrevista semi-estruturada não há necessidade de seguir uma ordem rígida de questões. Assim o/a entrevistado/a responde perguntas sobre o tema proposto, sendo que a vantagem desta técnica é permitir a apreensão imediata de dados sobre a questão pesquisada e a aquisição de uma corrente das informações.

Os sujeitos da pesquisa foram: uma professora regente, uma professora da disciplina de educação física e uma professora da disciplina de ciências ambas do 4º ano do ensino fundamental, de uma escola pública da esfera municipal e uma mãe de um estudante desta mesma turma.

2.2 – Inclusão escolar: algumas considerações

Na contemporaneidade, a escola necessita incluir a todos buscando metodologias voltadas para a especificidade de cada indivíduo. Assim, sua equipe precisa levar o aluno a construir uma aprendizagem significativa, refletindo, criticamente, sobre os efeitos nas esferas políticas, sociais e pessoais desse saber. (APPLE, 1987). Desta forma aprenderão a conviver e aceitar as diferenças entre as pessoas, formando uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

A inclusão escolar aponta que todos são únicos e as diferenças impulsionam o ensino aprendizagem- tendo em vista que aprendemos também com nossos pares. Assim em salas de aulas int como afirmam Stainback e Stainback (1999, p. 22) “todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras [...] conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos”.

Ainda segundo os mesmos autores, as escolas se tornam inclusivas, quando: Desenvolvem uma filosofia comum, planejamento estratégico, acolhimento a diversidade, redes de apoio com forte liderança, a qual proporcione formação continuada aos professores e gestores, cujo ponto inicial é a necessidade como apontam Vaillant e Carlos Marcelo (2012), o adulto aprende partindo de sua necessidade. Assim estarão instrumentalizados a oferecer apoio ao aluno aprendendo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

com os desafios e comemorando o sucesso, partindo de currículos flexíveis como aponta Mantoan (2001, p. 24,) “para obter êxito, o professor precisa adequar sua intervenção à maneira peculiar de aprender de cada um de seus alunos, em respeito às diferenças individuais e para cumprir a finalidade de intervenção educativa escolar”.

Desta maneira para que a inclusão se efetive nas escolas é necessário que se respeite o potencial de cada aluno, flexibilizando currículos e fortalecendo o trabalho coletivo e multidisciplinar, tendo em vista que nas escolas se encontram alunos com as mais diversas necessidades, entre elas o transtorno do espectro autista- TEA que será explanado a seguir.

2.3 - Conceitos e características do Transtorno do Espectro Autista- TEA

Desde os primórdios a exclusão, segregação e integração das pessoas com deficiência estiveram presentes nas mais variadas culturas por meio do abandono, exílio e morte. Neste sentido as pessoas com TEA por apresentarem perturbações no relacionamento social e limitações na linguagem também foram marginalizadas.

O transtorno do espectro autista é caracterizado pelo Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (2014, p.75):

> O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. [...] Muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com transtorno de Asperger atualmente receberiam um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual.

Segundo Sousa e Santos (s/d p. 10) “na área cognitiva as crianças com TEA possuem dificuldade em generalizar”, ou seja, em situações novas são incapazes de utiliza-se de experiências antigas para adaptar-se a novas situações. Apresentam também “dificuldades na formação de conceitos e na imaginação sendo incapazes de simular, imaginar e participar de jogos de faz-de-conta”. (MARQUES, 1993, p.62).

No tocante ao desenvolvimento psicomotor, Sousa e Santos (2018), defendem que muitas crianças com TEA apresentam alterações posturais e psicomotoras, como também a falta de uma atitude frente à aproximação materna, não estendo os braços quando a mãe está se aproximando. No plano social ainda segundo os autores, os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

indivíduos apresentam ausência de condutas de afeição de participação e reciprocidade social.

Outras características apontadas por Gómez e Téran (2014): Não responder a seu nome; não seguir instruções; não indicar ou não saber dizer adeus com a mão; ter comportamentos e movimento raros; ser hiperativo, pouco cooperativo ou com muita oposição; não saber se divertir com brinquedos; ter dificuldade em fazer contato visual; ser muito independente para sua idade; caminhar nas pontas dos pés.

Portanto é imprescindível que as famílias e os professores fiquem atentos à essas características, pois quanto mais precoce o diagnóstico e as intervenções necessárias, maiores as chances de um desenvolvimento pleno de acordo com a potencialidade de cada um.

2.4- O aluno com TEA: acreditando no seu potencial

Cada ser humano nasce com características biológicas, no entanto, seu desenvolvimento dependerá de inúmeros fatores ligados ao meio que irão definir seu sucesso ou seu fracasso. Segundo Feurstein (1997, p. 25) “uma pessoa é capaz de aumentar o seu potencial de inteligência, independente de problemas que possa ter, ou da idade”. Neste sentido os processos mediadores e interativos entre família e escola são essenciais para o desenvolvimento das zonas de desenvolvimento proximal das crianças com autismo.

Desta forma, Vygotsky (1998, p. 97) define que a zona de desenvolvimento proximal se determina “[..] por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.”

Em um vídeo chamado: 30 razões para acreditar no potencial do seu filho com TEA [1127] pode-se observar que a criança com TEA, se estimulada adequadamente, poderá estar desenvolvendo as relações interpessoais e a comunicação obtendo assim uma qualidade de vida mais promissora, como no exemplo dado no vídeo, pela mãe de um menino com autismo: aos 8 anos começou a falar; mudou-se de domicílio e de escola várias vezes; interage com a prima, entre outras.

[1127] Disponível em: https://lagartavirapupa.com.br/30-razoes-para-acreditar-no-potencial/

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Portanto o diagnóstico precoce, aliado ao apoio da família e equipes multidisciplinares proporciona ao indivíduo com TEA desenvolver suas potencialidades. No entanto um sistema escolar inclusivo é primordial para a autonomia e emancipação desse aluno.

2.5- Análise dos dados

Fizeram parte dessa pesquisa três professoras do 4º ano de uma escola municipal e uma família com uma criança autista. As questões que nortearam a entrevista foram: o encaminhamento metodológico da professora, parcerias com outros professores e familiares, aceitação da família.

A professora regente da turma, relatou que o encaminhamento metodológico das atividades é o mesmo para a turma toda, tendo em vista que o aluno apresentava um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual, apresentando algumas características como: agitação, pouca interação com os colegas e o não registro escrito dos conteúdos “pode-se aprender com ou sem o lápis, caderno ou computador [...] cada objeto tem um significado diferente para cada um e ao utilizá-los contemplem-se os modos especiais de aprender de cada criança” (GÓMEZ; TERÁN, 2014, p. 536).

Neste sentido a professora da disciplina de ciências relatou: “esse aluno não tem uma linha registrada no caderno, o que não é impedimento para ele apresentar um ótimo rendimento escolar. Procuro utilizar diferentes metodologias para trabalhar um conteúdo como experiências, observações do ambiente, vídeos, relatos, pesquisas o que facilita a compreensão não só desse aluno com TEA, mas dos alunos com dislexia, com dificuldades de aprendizagem, entre outros”.

A professora de educação física relatou que procura desenvolver uma metodologia que atenda as especificidades desse aluno com autismo. Como aponta Bezerra (s/d, p. 3) a educação física “como meio pedagógico tem contribuições significativas às pessoas com TEA, sendo que, seus conteúdos abrangem todo e qualquer corpo, independente do estado cognitivo, diferenciando-se apenas pelas estratégias metodológicas desenvolvidas”.

Quanto à parceria com a família, a regente da turma relatou que a comunicação melhorou quando houve aceitação por parte dos familiares. Como afirmou Montes;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Pinto (2015, p. 6) “Cada família reagirá de maneira diferente, não existe uma definição exata ou padrão de comportamento da família, isso depende da sua proximidade com a criança e de acordo com as expectativas que criou em torno da criança diagnosticada com TEA”.

Segundo relato da mãe, sujeito dessa pesquisa, “às vezes me culpo por não ter aceitado antes, acho que todos nós, iríamos ter sofrido menos”. A criança apresenta altas habilidades nas áreas que envolvem tecnologias digitais e tem a linguagem desenvolvida. A aceitação por parte da família foi gradativa. Segundo Petean e Pina-Neto, (1998, p. 294),

> É comum os pais expressarem sentimento de culpa. Há uma necessidade de saber por que aconteceu com eles e uma preocupação de que eles mesmos foram os causadores do problema. Culpam-se por atos passados ou presentes, pelos quais estão sendo agora castigados. A sensação de culpa, de castigo, é maior quando existe um fato que a pessoa julga errado e/ou é visto pela sociedade como condenável.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dos séculos as pessoas deficientes receberam tratamentos diversos desde a segregação até a morte. Nas últimas décadas estudos nos mais diversos campos proporcionaram maior entendimento das deficiências, sendo que as mudanças sociais com ênfase em sociedades complexas e na globalização fortaleceram movimentos em prol da aceitação da diferença.

Desta forma um ambiente- neste caso a escola, que busca incluir crianças com TEA precisa trabalhar com o sucesso, ressaltando os acertos e minimizando os erros; ensinando os alunos a escutar, procurando não repetir várias vezes uma consigna da mesma forma e sim com gestos; ter objetivos claros, mas em consonância com as capacidades das crianças; utilizando uma fala simples, clara e concisa, pois os autistas de acordo com Gomez e Terán, (2014 pg. 543) “compreendem apenas uma parte das palavras”; evitar perguntas com opções; evitar ameaças, estimular talentos e interesses; aproveitar as afeições com os objetos.

A inclusão de pessoas com TEA nas escolas requer um redirecionamento do olhar pedagógico para com esse aluno como também com a família, buscando metodologias que estimulem a comunicação social e o máximo desenvolvimento pessoal a fim de buscar uma melhor qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. **Manual de diagnóstico e estatistico de transtornos mentais:** DSM-V. 5. ed. Porto Alegre: Artmed; 2014. 848 p. Disponível em: http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnosico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf

APPLE, M.W. Educacion y Poder. Barcelona: Paidós, 1987.

BEZERRA, T.L. **Educação inclusiva e autismo como possibilidade educacional.** Acesso em 25/05/2018. Disponível em: http://docplayer.com.br/7496374-Educacao-inclusiva-e-autismo-a-educacao-fisica-como-possibilidade-educacional.html

FEURSTEIN, R. In: MENTIS, M. (Coord.). **Aprendizagem Mediada**: Dentro e Fora da Sala de Aula. Programa de pesquisa cognitiva, Divisão de Educação Especializada da Universidade de Witwatersand, África do Sul. Trad. José Francisco Azevedo. São Paulo: SENAC/Instituto Pieron, 1997.

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N.E. **Transtornos de Aprendizagem e Autismo**. Cultural, 2014. Estação Científica - Juiz de Fora, nº 14, julho – dezembro / 2015. Acesso em 25/05/2018. Disponível em: http://portal.estacio.br/docs%5Crevista_estacao_cientifica/02-14.pdf

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, C.A. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In M.T.E. Mantoan, Et AL. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Mennon. 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz Neto; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTE, L.C.P.; PINTO, A.A. Família e autismo: psicodinâmica familiar diante do transtorno e desenvolvimento global na infância. **Estação Científica** - Juiz de Fora, nº 14, julho – dezembro / 2015. Acesso 25/05/2018. Disponível em: http://portal.estacio.br/docs%5Crevista_estacao_cientifica/02-14.pdf

MONTOAN, M. T. E. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

PETEAN, E. B. L.; PINA-NETO, J. M. Investigações em aconselhamento genético: Impacto da primeira notícia – A reação dos pais à deficiência. **Revista da USP**. Ribeirão Preto, v.31, p.288-295, abr./jun. 1998. Disponível em:

https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=http%3A%2F%2F+dx.doi.org%2F10.11606%2Fissn.2176-7262.v31i2p288-295.+

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUSA, P. M. L; SANTOS, I. M. S. C. Caracterização da síndrome autista. **Psicologia.com.PT**, s/d. Acesso em 25/05/2018. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0259.pdf

VAILLANT, D; CARLOS MARCELO. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

9.5.72 UM BREVE RELATO SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DE INCLUSÃO NO BRASIL, NO PARANÁ E UM OLHAR SOBRE O SERVIÇO DE ITINERÂNCIA NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA.

Soeli Jozeane Hartmann Matozo [1128]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar um breve recorte histórico do processo de inclusão das pessoas com deficiência no Brasil, no Paraná bem como no município de Araucária, lançando um olhar sobre o trabalho do professor itinerante enquanto serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados, os quais atuam nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE'S) e que realizam visitas periódicas às Escolas Municipais e aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI'S) que possuem crianças/estudantes público-alvo da Educação-Especial, desenvolvendo um trabalho articulado com os profissionais das respectivas unidades interligando-os com os AEE'S. O relato a seguir busca evidenciar algumas questões que envolvem desde o trabalho do professor itinerante bem como o papel de cada um na organização e funcionamento de todo o sistema pensado para a inclusão da criança/estudante. Ao longo do texto é possível perceber que nem sempre é uma tarefa fácil e consensual. Diante do exposto, o presente artigo busca contribuir apresentando a forma de como é organizado o serviço de Itinerância no Município de Araucária-PR e os princípios nos quais se respaldam, bem como a vivência enquanto professor itinerante de (AEE) do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – Área Intelectual – Joelma do Rocio Túlio (CMAEE-AI).

Palavras-Chave: Inclusão escolar, articulação pedagógica, professor itinerante.

Marcos Legais da Educação Especial

A Educação Especial passou por inúmeras transformações, muitas dessas oriundas de discussões da sociedade e outras das necessidades de organização desta modalidade, sendo assim, a legislação é uma forma de organizar e sistematizar as ações pautadas para os encaminhamentos dos serviços educacionais especializados. A Lei Federal nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), alterada pela Lei Federal nº 12.796 de 04 de abril de 2013, reforça o dever do Estado em seu art. 4º, inciso III e dedica o Capítulo V para a Educação Especial, e em seu art. 58 explicita que a educação especial é modalidade da educação escolar, oferecida

[1128] Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Paraná, especialista em Alfabetização e Letramento, Educação Inclusiva pela IESDE BRASIL, especialista em Educação Especial pela Faculdade Padre João Bagozzi e especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Censupeg. Professora do Município de Araucária-PR, Secretaria Municipal de Educação. E-mail soelihmatozo@gmail.com

preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de nº13.146/2015 destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990) reafirma em seu Artigo 54, no inciso III do Artigo 208 da Constituição Federal e acrescenta em seu Artigo 5º que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais e em seu art. 59, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Já o Plano Nacional de Educação de 2014 traz, na Meta 4, estratégias para a construção de sistemas educacionais inclusivos, garantindo assim, o atendimento educacional especializado nas escolas comuns:

> Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Temos claro que a meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) é um grande desafio, pois as ações necessitam não só de modificações na estrutura física das escolas, mas também mudanças na forma de pensar o ensino. Neste cenário, observamos o contexto histórico em que a Educação Especial se encontra, assim como a sua complexidade e a luta de diversos segmentos da sociedade.

A Educação Inclusiva no Estado do Paraná

Cada processo histórico traz consigo a concepção de homem, sociedade e conhecimento, os quais muitas vezes estabelecem modelos e estruturas de políticas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

públicas de atendimento as crianças/estudantes com necessidades educacionais especiais. Como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 01 – Alguns documentos legais e diretivos da Política de Educação Especial no Paraná

Documento	Finalidade
Portaria nº 4.252/66	autorizar o funcionamento do I Curso de Aperfeiçoamento para o ensino Especializado
Deliberação nº 008/78	estabelecer normas para Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino
Deliberação nº 004/83	regulamentar o Artigo 9º da Lei nº 5.692/71
Deliberação 025/84	estabelecer normas para cursos de formação de professores para a Educação Especial, na forma de Estudos Adicionais
Deliberação nº 20/86	estabelecer normas para Educação Especial no Sistema de Ensino
Instrução Normativa Conjunta nº 02/92	estabelecer critérios para condução da Educação Especial no processo de municipalização
Fundamentos Teórico-Metodológicos para a Educação Especial	orientar o trabalho pedagógico e formação de professores
Deliberação nº 02/03 do Conselho Estadual de Educação	estabelecer normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná
Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos – 2006;	orientar o currículo para toda a Rede Pública Estadual deEnsino
Caderno de Apoio Pedagógico - 2008	orientar o trabalho pedagógico e formação de professores
Parecer 180/2010	dispor sobre a autorização e alteração de denominação das Escolas Especiais de Educação Especial para Escola deEducação Básica, na modalidade de Educação Especial
Lei nº 18.492/14	estabelecer metas para o Plano Estadual de Educação (2014-2024)
Deliberação nº02/2016-CEE	instituir normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino

Fonte: MATOS e BARROCO (2017)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Observa-se que a construção histórica do processo Educacional Inclusivo do Paraná esteve pautada por concepções que refletiram os diferentes paradigmas sociais, com impasses e embates políticos. Entre os anos de 2002 a 2010, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) alicerçou a política de inclusão e de Educação Especial em bases e fundamentos teórico-metodológicos diferentes dos defendidos pela Política Nacional do MEC, havendo uma ruptura ideológica da concepção de inclusão educacional entre Governo Estadual e Federal, baseada numa ambivalência de caminhos: inclusão total, defendida pelo MEC e inclusão responsável, defendida pela SEED, colocando-se a partir de uma diferente e particular leitura. Para FERNANDES (2007, p. 45), a inclusão é entendida como: "[...] movimento ligado à valorização de todas as pessoas, independente de suas diferenças individuais, inclusive àquelas com deficiências". E conforme CARVALHO (2004), pensar em um sistema inclusivo, faz-se necessário deixar de lado a escola especial e ter uma escola inclusiva, contudo, para o Estado do Paraná isto não é uma questão em pauta. As escolas inclusivas são para todos e demandam de um sistema educacional que atenda e reconheça as diferenças, respeitando as necessidades individuais de qualquer criança/estudante (CARVALHO, 2004, p. 26). Sendo assim, o sistema paranaense de educação mantém o ensino comum e especial em funcionamento, conservando seu antagonismo com a política nacional.

A Educação Inclusiva no Município de Araucária e o Serviço de Itinerância

Nesta perspectiva, Araucária apresenta uma organização de AEE diferente da proposta inicial do MEC, pensando no grande número de suas crianças/estudantes com laudos específicos nas deficiências, como transtorno do espectro autista, deficiência auditiva, visual e intelectual, levando o município à criação de Centros Específicos de Atendimento Educacional Especializado disponibilizados em locais estratégicos, os quais são fora mais ao mesmo tempo próximos da educação básica, para trabalhar com crianças/estudantes inclusos, ficando a cargo das salas de recursos multifuncionais atender os estudantes que comprovadamente apresentam impedimentos de natureza física e intelectual (leve) e que necessitam de complementação curricular, sendo estas realizadas em espaços na própria escola do ensino regular (ARAUCÁRIA, 2012, p. 285). Sendo assim, o Atendimento Educacional Especializado no Município de

Araucária ficou organizado por meio das Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado - CMAEE's, Serviço Educacional de Apoio à Inclusão no Trabalho – SEAIT, Profissional de Apoio Escolar, Tradutor Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e Atendimento Educacional Especializado em Ambiente Domiciliar/Hospitalar:

Conforme Parecer nº 02/2016 do Conselho Municipal de Araucária (CME), os Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializados (CMAEE's) são de natureza pedagógica e complementam o processo de escolarização da criança ou estudante inclusa, como um serviço da modalidade da Educação Especial, que proporciona o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no turno inverso da matrícula e frequência, seja na Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Sendo eles: Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – Área Visual – CMAEE – AV; Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – Área Intelectual – Joelma do Rocio Túlio - CMAEE – AI Joelma do Rocio Túlio; Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – Área Intelectual – Padre José Anusz - CMAEE – AI Padre José; Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – Surdez - CMAEE – S; Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado em Transtornos Globais do Desenvolvimento – CMAEE-TGD.

Para tanto é necessária a mediação entre as práticas da educação básica e da educação especial e é nesse contexto que inicia o trabalho do Professor Mediador Especializado Itinerante. Conforme Parecer 17/2001 CNE/CEB, a "Itinerância", serviço de orientação e supervisão pedagógica é desenvolvida por professores especializados que realizam mediações "in loco" com visitas periódicas às escolas para auxiliar as crianças/estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais e seus respectivos professores da rede regular de ensino. Para atuar no atendimento educacional especializado, se faz necessário que o profissional tenha formação específica na modalidade de educação especial. No caso de Araucária, ao final de cada ano realiza-se um processo interno de designação, para que os professores possam ter a possibilidade, se assim o desejarem, de atuar nos Centros de Atendimentos Educacionais Especializados e nas Salas de Recursos Multifuncionais, de acordo com a área em que estiverem inscritos. Os candidatos aprovados são convocados por ordem classificatória a partir das vagas relacionadas pelo Departamento de Gestão da Secretaria Municipal de Educação. Para este processo de designação da Educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Especial no Munícipio, se faz necessário comprovar além da formação inicial e específica, (80h mínimas) de cursos na modalidade de ensino em que se pleiteia a vaga. O professor do serviço itinerante participa da mesma forma que os demais no processo de designação, porém, uma comissão do Departamento de Educação Especial, analisa o perfil dos profissionais e apontam quais seriam mais "adequados" a função, como por exemplo: possuir dois padrões no município, totalizando 40h concursadas, ter experiência anterior comprovada e se há possibilidade de locomoção própria para realizar as mediações in loco (transporte) entre outros. Também é atribuição do professor itinerante no município de Araucária: Fornecer informações sobre laudos e cronogramas de atendimentos do AEE para a educação básica; Repassar o cronograma de atendimento no AEE; Estabelecer articulação com a equipe pedagógica do ensino regular e dos profissionais do AEE; Orientar, acompanhar e mediar o profissional de apoio[1129] e regente de sala de aula encaminhamentos à escolarização formal; Viabilizar a participação efetiva da criança/estudante nas diferentes situações de ensino/aprendizagem; Participar e auxiliar no preenchimento do Estudo de Caso[1130]. Como vimos, o professor itinerante possui várias funções nas unidades educacionais (escolas e CMEI's) além do seu próprio trabalho no centro. Umas das principais ações é a de mediar junto a professores, profissionais de apoio e equipe pedagógica e por vezes também, realizar formações continuadas para este grupo, não deixando de mencionar o trabalho desenvolvido com as famílias. Com isso, se faz necessário deixar claro que professor itinerante e os profissionais da escola precisam andar lado a lado (bem como a família) com objetivos comuns.

O Serviço de Itinerância do CMAEE- AI Joelma

[1129] O Município de Araucária realizou no ano de 2013, a Instrução Normativa nº 010/2013 a qual orienta quanto aos critérios e procedimentos para solicitação deste profissional, o processo se dá através de um estudo de caso com todos os profissionais envolvidos. O profissional de apoio pode ser um professor especializado, educador infantil ou estagiário, de acordo com as especificidades de cada criança/estudante (ARAUCÁRIA, 2013, p. 4).

[1130]O Estudo de Caso tem a finalidade de analisar o processo de ensino aprendizagem, bem como, fundamentar a necessidade do Profissional de Apoio Escolar. Também pode ser usado para indicar os avanços no processo ensino aprendizagem, locomoção e outros, apontando que não se faz mais necessário tal profissional. Este instrumento pode ser realizado em qualquer tempo do ano letivo na Unidade Educacional para solicitar o profissional, desde que a criança ou estudante tenha laudo ou Avaliação Psicoeducacional. (Instrução normativa nº 05/2018 – SMED)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O professor Itinerante, vinculado ao CMAEE-AI-Joelma tem como função acompanhar as crianças/estudantes atendidas nesse centro por meio de mediações que são realizadas em contraturno nas unidades educacionais (escolas e CMEI's). Nessas visitas (mediações), o professor itinerante busca identificar possibilidades de aprendizagens ou habilidades que possam ser desenvolvidas na criança/estudante, sugerindo encaminhamentos metodológicos diferenciados assim como novos recursos/materiais que venham somar no contexto da aprendizagem, deixando explícito que existe uma ação conjunta entre o Centro, a Escola/CMEI, professor itinerante, professor (a) regente, profissional de apoio e corpo pedagógico. No conjunto dessas ações, cabe aos professores itinerantes, definir o cronograma de mediações junto às unidades educacionais, sempre que se fizer necessário, garantindo ao professor regente, educador infantil e profissional de apoio o suporte necessário para o desenvolvimento do trabalho com à criança/estudante. Posteriormente, cabe ao professor itinerante organizar os dados coletados nestas mediações/visitas, para que possam servir de base para uma discussão conjunta centre todos os envolvidos, sobretudo para os professores, pedagogos do AEE e profissionais da saúde do CMAEE-AI-Joelma que atuam diretamente com a criança/estudante, no sentido de propor encaminhamentos pedagógicos e adaptações aos objetos de conhecimento que as conduzam para aprendizagem significativa. Cabe ainda ao professor do serviço itinerante a discussão e orientação sobre mobiliários, recursos de acessibilidade e de Tecnologia Assistiva que possam ser incorporados à rotina da criança/estudante promovendo sua autonomia.

A inclusão pela Ótica do Profissional Itinerante

Como foi ressaltado, o trabalho dos professores itinerantes é muito diversificado, o que exige múltiplas ações e atitudes diferenciadas para cada unidade educacional (escolas e CMEI's) assim como para cada turma e cada aluno, cada caso é um caso específico, um universo em si. Portanto, para realizar um trabalho adequado, a contento, demandaria um maior número desses profissionais, contudo há um número reduzido de professores itinerantes para um elevado número de escolas e CMEI's, no caso do CMAEE-AI-Joelma, são duas professoras itinerantes atuando em dois períodos (manhã e tarde), dividindo entre elas 29 escolas e 15 CMEI's, perfazendo um total de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

120 crianças/estudantes até o momento, podendo variar para mais ou menos unidades conforme as matrículas que vão surgindo ao longo do processo. Outro limite que se enfrenta é a resistência em maior ou menor grau, de maneira explícita ou até mesmo implicitamente por parte dos professores e outros agentes Contudo, na maioria das relações estabelecidas entre as professoras itinerantes e o conjunto de agentes escolares: pedagogos, diretores, funcionários da escola e, principalmente, professores regentes e profissionais de apoio, existe um favorecimento à inclusão de crianças/estudantes com desenvolvimento neuroatípicos, melhorando inclusive o trabalho com os demais, levando os profissionais a pensarem e reverem suas práticas inclusivas, porque afinal, ninguém aprende da mesma maneira, ou seja, o suporte oferecido pelo ensino itinerante acaba proporcionando uma maior "segurança" à esses profissionais no que se refere à sua atuação com crianças/estudantes inclusos. Merece destaque aqui também o trabalho dos professores itinerantes com as famílias das crianças/estudantes inclusas, tal trabalho apresenta-se como condição indispensável para o êxito da inclusão escolar. Diante do exposto, nota-se que a atuação do professor itinerante acaba por introduzir, fomentar e construir novas práticas, novos pensares, contribuindo para acabar com mitos e preconceitos dentro e fora do ambiente escolar e sobretudo, em relação às pessoas com desenvolvimento neuroatípicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos muitas vezes, pela dinâmica que se impõe ao trabalho do professor itinerante, que este é visto como o detentor de todas as informações e respostas para os conflitos/dificuldades existentes com a criança/estudante incluso e que, portanto, caberia a ele (a) a função também de planejar, adaptar e avaliar, contudo, se faz necessário entender qual é realmente a função do professor itinerante antes de assumir tais afirmações. Vemos que é uma identidade profissional que precisa tomar 'forma' todos os dias e em todos os espaços: seja nas escolas e CMEI's ou no próprio Centro de Atendimento Educacional Especializado. A inclusão educacional está sendo muito debatida atualmente, especialmente as normatizações, resoluções e leis. Sendo assim, esse serviço precisa ganhar uma regulamentação mais adequada, condizente com o tamanho de sua responsabilidade. No caso do município de Araucária, não temos ainda uma Instrução Normativa específica para o serviço de itinerância, o que é de suma importância. É necessário e urgente se pensar na qualificação deste profissional, no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

seu vínculo com o Centro que atua, no conhecimento das crianças/estudantes, das famílias, dos profissionais envolvidos no processo, o que demanda muito tempo, sendo isso uma prerrogativa para que o profissional possa desempenhar essa função tão importante, logo, fazer parte do quadro do próprio Centro já seria um grande passo. Em poucas palavras, procuramos demonstrar que a ação do professor itinerante contribui para a inclusão educacional à medida que "desmistifica", no interior das unidades educacionais, determinadas concepções e práticas estabelecidas, não se restringindo apenas ao que lhe cabe formalmente, como o atendimento a crianças/estudantes e o suporte aos seus professores e profissionais de apoio. Na realidade, os professores itinerantes atuam como agentes de mediação, sensibilização e mobilização pró-inclusão junto ao grupo de diretores, pedagogos, professores regentes, profissionais de apoio e demais funcionários da unidade educacional. Seu trabalho não se limita à questão pedagógica, envolve também, a esfera da cultura e dos valores constitutivos das relações extra-escolares.

REFERÊNCIAS:

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município. Diretrizes Municipais de Educação. Secretaria Municipal de Educação. 1º ed. Araucária. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 03, de 20 de outubro de 2015. Estabelece normas para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, para todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica e institui Diretrizes.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069/90. Brasília: 1990.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.017/2001.

CARVALHO, Rosita Elder. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: Normas para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Araucária. Araucária, 2016

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: Prefeitura do Município de Araucária - PR: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

FERNANDES. Sueli. Fundamentos para educação especial. Curitiba: Ibpex, 2007.

MATOS, Neide da Silveira Duarte e BARROCO, Sonia Mari Shima: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ: MARCOS HISTÓRICOS DA SUA CONSTITUIÇÃO Rev. HISTEDBR on-line, Campinas, v.17, nº4 [74], p.1153-1168, outubro/dezembro 2017.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 05/13. Dispõe sobre normas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Especialização Técnica de Nível Médio. Curitiba: dez/2013.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 07/14 - SEED/SUED. Matrículas nas Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial (área da deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento). Curitiba:
2014.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

9.5.73 UM MUNDO COM MAIS MARIAS: UMA VIA DE APRENDIZAGEM, INTERVENÇÃO E INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA ALTAMIRA TEIXEIRA FONSECA

Michelli Araújo do Anjos[1131]

Pedro Paulo Souza Rios[1132]

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir acerca das práticas pedagógicas de inclusão durante o período de estágio, considerando as vivências durante o desenvolvimento do componente curricular Pesquisa e Estágio no Ensino Fundamental I da Universidade do Estado da Bahia, Campus VII. Nestas narrativas, suscitamos um diálogo na perspectiva da inclusão escolar, com quatro docentes em fase de formação. O referido diálogo permitiu uma captação imediata e corrente das informações desejadas, com o propósito de ampliar e enriquecer a trajetória de formação acadêmica e profissional na perspectiva da Inclusão Escolar. Considerando a importância do resgate da história de vida para atuação profissional descrevemos as vivências e aprendizagens adquiridas, desafios enfrentados e o conhecimento acerca de questões relacionadas à inclusão e exclusão escolar. Quanto ao aporte teórico a presente pesquisa está pautada nos estudos de Carvalho (2005; 2005); Mantoan (2005); Magalhães (2011); Pimenta (2012); Souza (2006). Dessa forma, entendemos que discorrer acerca das questões relacionadas a inclusão de crianças deficientes no estágio se constitui uma experiência desafiadora, por ser esse um momento ímpar na formação docente. A partir das narrativas analisadas nesse estudo é possível inferir ainda sobre a necessidade de rever concepções, respeitando, aceitando e valorizando as diferenças desses/as alunos/as, durante o formação docente.

Palavras-chave: Narrativa (auto)biográfica. Ensino Fundamental I. Inclusão.

1. ESTÁGIO: CONSTRUINDO CAMINHOS ACESSÍVEIS

"Olá! Como te chamas?
Bem-vindo à escola!
Não sabe andar? Nem falar?
O que aconteceu?
Você é um pouco estranho"
Pedro Solis Garcia

A epígrafe acima é parte do diálogo de Maria com Nicolas, uma criança tetraplégica, extraído do curta metragem Cordas – uma história de amor e inclusão, de Pedro Solis Garcia (2013), baseado em fatos reais, a narrativa discorre acerca da história de uma criança com deficiência que é integrada na sala regular de ensino e acaba por chamar a atenção de Maria, uma colega de classe que ingressa no mundo

[1131] Graduada em Pedagogia, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII, e-mail: milliaraujo@hotmail.com.
[1132] Doutor em Educação, Professor na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII, e-mail: peudesouza@yahoo.com.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do personagem Nicolas e com uma simples corda, une as duas realidades, preenchendo de amor e alegria, as dificuldades que existentes no ambiente escolar.

De algum modo, o curta metragem expressa o desejo de encontrar, no período de estágio, Marias que lutam pela inclusão e buscam soluções flexíveis, utilizando-se de estratégias inovadoras de aprendizagem para incluir alunos/as com alguma deficiência, que precisam ser reconhecidos/as e inseridos/as na sala de aula com objetivo de romper barreiras para alcançar uma verdadeira inclusão.

Visando encontrar caminhos que possibilitassem discorrer acerca das questões inerentes a inclusão, foi necessário resgatar as memórias durante o processo de formação. Contudo, tais lembranças se entrecruzavam com minhas memórias subjetivas. Nesse sentido, a aproximação do método de pesquisa narrativa (auto)biográfica favoreceu reflexões sobre esses entrecruzamentos.

Souza (2006), Rios, Almeida e Vieira (2020), argumentam que a pesquisa a partir das narrativas, na perspectiva de formação, possibilita a aprendizagem pela experiência, através de recordações-referências construídas no percurso da vida, ao tempo em que permite entrar em contato com lembranças e subjetividades marcadas nas aprendizagens experienciais. O sujeito vai construindo um sentido para a sua narrativa com base nessas aprendizagens e experiências construídas ao longo da vida.

De acordo Pimenta (2012), muitas vezes o estágio se apresenta como o primeiro contato do professor em formação com seu futuro campo de atuação profissional. Rios, Almeida e Vieira (2020), ressaltam que o estágio deve ser tomado como um tempo de crescimento profissional no sentido de compreender de maneira mais nítida os possíveis campos de atuação.

Ressaltamos que este estudo é relevante no sentido de compreender os múltiplos campos de atuação do/a profissional da educação, por entendermos que não é suficiente que o/a aluno/a com necessidades educacionais especiais esteja matriculado/a no sistema regular de ensino, conforme assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira- LDB 9194/96 (BRASIL, 1996). É necessário que tenhamos profissionais qualificados/as e comprometidos/as, por considerarmos que a inclusão não se resume na permanência física desses/as alunos/as na escola.

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é compreender de que maneira as práticas de Educação Inclusiva são suscitadas durante o estágio supervisionado curricular obrigatório no Ensino Fundamental I, desenvolvido numa escola pública

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

municipal do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, no estado da Bahia. A análise de dados dar-se-á a partir do entrecruzamento da narrativa de estágio de três estudantes de pedagogia entrecruzadas com minhas vivências.

2. ENTRECRUZANDO VIVÊNCIAS: A (AUTO)BIOGRAFIA ENQUANTO MÉTODO

A trajetória não é apenas um modo de ir
A trajetória somos nós mesmos.
(LISPECTOR, 2001)

Durante o processo formativo me dei conta de que a reflexão sistematizada era necessária. O passo seguinte foi organizar as vivências pedagógicas, principalmente as de estágio, percebendo os entrecruzamentos das mesmas com as experiências cotidianas voltadas para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Foi necessário fazer emergir lembranças, memórias adormecidas que se sobressaltavam.

É importante destacar que a aproximação das narrativas enquanto método de pesquisa, durante as aulas de estágio, se configurou num momento desafiador e ao mesmo tempo enriquecedor. Tal possibilidade me fez perceber, que a trajetória, como diria Lispector (2001) “não é apenas um modo de ir”, ao contrário, ela se materializa através dos nossos atos, das nossas vivências, das nossas narrativas. Assim, “a trajetória somos nós mesmos”, uma vez que as narrativas são construídas a partir das trajetórias de vida, sejam elas individualmente ou em coletivas.

Ao narrar as trajetórias que se entrecruzam entre as vivências cotidianas e o fazer docente, trago a delicadeza que o tema requer, a força e o rigor necessário que o método exige, ao tempo em que vislumbro uma educação humanizadora. Para Souza (2006, p. 95), o método (auto)biográfico contribui como parte das “(...) experiências formadoras, as quais são perspectivas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida”.

O exercício das narrativas constitui-se em uma atividade individual, carregada de subjetividade, possibilitando ao sujeito uma (re)construção ativa da sua trajetória. A narrativa se configura, portanto, enquanto instrumento essencial, no sentido de problematizar as relações estabelecidas entre a dimensão pessoal e profissional da formação, pois nos colocamos enquanto sujeitos, como centro do processo de formação, ao possibilitar o contato com as singularidades.

As narrativas analisadas neste estudo são de três discentes do curso de licenciatura em Pedagogia do Campus VII, da Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Como critério de seleção definimos que: os/as participantes deveriam ter concluído o componente curricular Estágio e Pesquisa III – Ensino Fundamental. Considerando esse critério, as narrativas foram coletadas com os discentes que se disponibilizaram. A seguir faremos uma breve apresentação de cada um/a deles/as.

Daiane Cassiano, tem 25 anos e teve o primeiro com durante o período do estágio. Logo no início da sua narrativa, ela argumentou que: “A inclusão deve ser uma luta constante. Uma luta diária que não deveria existir, porque ninguém é igual a ninguém” (DAIANE, informação verbal, 2020). Nessa perspectiva, o olhar sobre as pessoas deficientes é determinado por preconceitos, que rotulam o indivíduo como incapaz, fora do padrão definido como perfeito.

Erisson Lopes, tem 24 anos, e há 11 anos exerce a docência há. Segundo ele: “Ainda há muitas barreiras a serem ultrapassadas no que se refere ao trabalho com Educação Inclusiva, inclusive nas questões de entendimento do que seja a Educação Inclusiva e suas práticas” (ERISSON, informação verbal, 2020).

As instituições de ensino ainda tem uma grande dificuldade em aceitar alunos com algum tipo de deficiência, ainda estão muito acomodadas em sua rotina e, por isso, têm resistência na restruturação educacional para atender as necessidades dos/as alunos/as, pois uma inclusão superficial, aparentemente configura-se em uma forma cruel de exclusão.

Jhonatan Oliveira, 23 anos e desde o início do curso se colocou como defensor da Educação Inclusiva. Em sua narrativa argumenta: “[...] a gente deve estar sempre debatendo inclusão. E a gente, como professor em formação, precisa se colocar à frente dessa pauta, debatendo, discutindo e buscando sempre prevalecer o direito constitucional” (JHONATAN, informação verbal, 2020). A inclusão vai além da presença em uma sala de aula, é preciso que o/a aluno/a faça parte da turma e possa desfrutar de um ensino de qualidade, ou seja, que o possível seja feito para que as necessidades educacionais desses/as alunos/as sejam supridas.

3. POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES

“Toda criança carrega em si um caminho

E só precisa de incentivo.
Que se aprenda então a enxergar as suas superações
e não o que aparentemente denominamos como limitações"
Michelli Araújo

O fragmento descrito acima foi extraído do diário de bordo escrito durante a observação. Nesse primeiro momento a preocupação inicial era conquistar cada educando/a, estimulando-os/as a explorar o aprendizado de acordo com suas possibilidades e limitações.

Conforme já salientado anteriormente, o processo de inclusão social é parte do meu cotidiano. É possível que por isso, meu olhar durante a observação se voltava para pensar uma Educação Inclusiva, porém a realidade encontrada foi diferente da qual estava acostumada, uma vez que havia apenas um mediador para três crianças; os/as responsáveis não compareciam à escola quando eram solicitados/as; a escola não tem acessibilidade e estrutura para atender as crianças com mobilidade reduzida; o material adaptado se limitava apenas à sala de recurso. Nesse sentido, concordo com Jhonatan Oliveira (2020), ao afirmar em sua narrativa que a discussão sobre inclusão:

> [...] não deve ficar só ali dentro das quatro paredes, mas buscar debater com as pessoas sobre a temática de inclusão para outros locais, principalmente para as comunidades mais carentes onde tem crianças com necessidades especiais que não tem acesso a escola, não tem recurso que chega até eles [...] (JHONATAN, informação verbal, 2020).

Entendo, portanto, que o não comprometimento da família com as questões que dizem respeito à inclusão, seja em decorrência dessa ausência de debates sobre a temática.

Quanto a nós, docentes em formação, é possível dizer que não é fácil olhar para nossa prática com outros olhos. O estágio sinalizou que na condição de regente da turma, tinha um novo desafio: desenvolver um projeto de intervenção cujo objetivo deveria ser a inclusão, visando a superação de cada um na sua individualidade.

Refletindo sobre o interesse em conhecer as demandas relacionadas aos familiares de crianças com necessidades educacionais específicas, hoje, a partir desta pesquisa, percebo em minha trajetória, a história de uma mãe na busca por acessibilidade e inclusão em ambientes escolares, que deseja além da inserção em sala de aula, uma preparação na estrutura acessível e na formação de professores/as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e funcionários/as. A instrução desse público é necessária, por compreender, assim como Daiane Cassiano (informação verbal, 2020) que: "[...] a inclusão é uma luta diária, uma luta constante", principalmente nos espaços de educação.

Ao longo da minha trajetória como militante da Educação Inclusiva me deparado frequentemente com escolas que se classificam como inclusivas, porém conhecem pouco acerca das concepções teóricas e práticas para que o fazer pedagógico esteja comprometido com o processo de inclusão. Nesse sentido, concordo com Jhonatan Oliveira (2020), ao ressaltar que a formação docente na perspectiva da inclusão é:

> [...] muito importante. Acho pertinente a gente está sempre discutindo a inclusão, independentemente do local. Seja na escola ou fora da escola socialmente falando, mas a escola é um espaço muito importante para pensar em uma escola inclusiva e inclusão de verdade (JHONATAN, informação verbal, 2020).

É importante salientar que quando falamos de escola inclusiva, não nos referimos apenas às rampas de acesso e banheiros adaptados. Assegurar essas, dentre outras formas de acesso, é de fundamental importância, não somente nas escolas mais em todos os locais públicos.

Contudo, uma escola só se torna inclusiva quando repensa seu todo, sua organização a partir da perspectiva da inclusão, revendo a estrutura física, o currículo, as concepções de professores/as e funcionários/as, o que implica alterações em âmbito estrutural e cultural, para que possam ser atendidas as especificidades. Na escola inclusiva, professores/as e alunos/as aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: "(...) respeitar as diferenças, esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa" (MANTOAN, 2005, p. 26). Entendemos que a reflexão para a efetivação de uma Educação Inclusiva deve ser originada ainda na formação inicial.

No que se refere à formação docente, Erisson Lopes (2020), em sua narrativa elucidou que:

> Minha visão é muito fragmentada. Nesse percurso de formação, a gente vai ter um pequeno arcabouço teórico no quarto período e uma disciplina que trata da Educação Inclusiva, mas apenas com 45 horas, acho que deixa muito a desejar nesse cenário da Educação Inclusiva. Quanto ao estudante universitário de Pedagogia tratar a inclusão, acho que deveria e pode-se discutir desde o segundo período, para tratar mais desta questão que é muito importante e muito discutida nos dias atuais (ERISSON, informação verbal, 2020).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, compreendemos que para trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva, o/a professor/a deve ter como base na sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Segundo Fonseca (1995), a pretensão da Educação Inclusiva é alertar não apenas os/as educadores/as, mas também a sociedade de forma geral, para a exigência atual de uma educação mais que inclusiva, uma educação que respeite as diferenças e faça delas um instrumento de ressignificação de papeis.

Sob esse prisma, percebemos o quanto ainda temos que avançar para que haja, de fato, inclusão em sala de aula, e não apenas a integração do/a educando/a no ambiente escolar.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: VIVÊNCIANDO O COTIDIANO ESCOLAR

Narrar as experiências vivenciadas durante o estágio reavivou memórias que de alguma maneira foram ficando adormecidas ao longo do percurso entre o início e o fim desta etapa importante na formação docente. Retomar as anotações me fez refletir sobre como gostaria que a inclusão estivesse presente no fazer pedagógico da escola onde realizei o estágio. Uma instituição carente de acessibilidade.

A turma onde executei a regência tinha 32 crianças, sendo quatro crianças com necessidades educativas específicas – paralisia cerebral, autismo e dificuldade de aprendizagem. A sala de aula é pequena, considerando a quantidade de estudantes e existem peculiaridades inerentes às necessidades educativas inclusivas, sem materiais disponíveis adequados e apenas um mediador.

> [...] senti falta de recursos. Senti falta de apoio. A diretora tentava me ajudar, mas ao mesmo tempo não podia fazer muita, porque não tinha experiência e nem os recursos necessários. A estrutura física deixa muito a desejar. Não tem banheiros adaptados para cadeirantes, não tem algo que possa ajudar uma criança com deficiência intelectual, foram muitas dificuldades e tive que elaborar um plano consistente para trabalhar com esses alunos, tanto os especiais, como aqueles considerados “normais” pela sociedade (Fragmento do diário de bordo, 2020).

A partir do fragmento acima, fica perceptível a necessidade de definição de políticas públicas, no que diz respeito às especificidades no campo educacional e as questões relacionadas com a Educação Inclusiva. Entendemos, portanto, que é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

responsabilidade das secretarias de educação e das escolas, a função de garantir o acesso e a permanência de estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB 9.394/96 estabelece o direito de todos/as à educação.

Contudo, quando nos aproximamos da realidade escolar, percebemos que há uma série de barreiras a serem superadas, dentre elas: a barreira comunicacional, pois não há nenhum tipo de atividade que possibilite aos/as estudantes no espectro autista, inseridos/as na sala de aula, o acesso ao assunto programático trabalhado com os/as demais alunos/as.

Considerando a ausência de recursos humanos e materiais para o desenvolvimento das atividades de aprendizagens relacionadas à inclusão durante o estágio foi necessário desenvolver materiais didáticos pedagógicos que atendessem as necessidades de aprendizagem específicas. Ao verificar o Diário de Bordo constatei as anotações relacionadas ao desenvolvimento de alguns materiais pedagógicos.

> Hoje precisei montar uma plaquinha de rotina para o aluno com autismo, a ideia era facilitar minha comunicação em sala de aula. Já que crianças com autismo precisam seguir uma rotina e mudanças podem dificultar o processo de aprendizagem.
> Outra experiência interessante foi no dia que todos os alunos faziam atividades de interpretação de texto. As atividades do aluno autista era interpretação de imagens relacionadas ao texto passado para os demais. Para a criança com paralisia cerebral, trabalhei pintura para ajudar a coordenação motora, a sensibilidade e também o processo de socialização (Fragmento do diário de bordo, 2020).

Embora as dificuldades estejam presentes no cotidiano escolar, a inclusão não vai deixar de acontecer, de nada adianta ficar reclamando e visualizando apenas as barreiras como obstáculos impossíveis de serem superados, é preciso criar alternativas, investir na formação continuada para cumprir a legislação existente e contribuir de forma eficaz para o fim das desigualdades sociais. A partir das experiências desenvolvidas durante o estágio percebemos que a inclusão é possível.

Precisamos estar atentos/as às diversas barreiras atitudinais existentes na vivência social de alunos/as com deficiência e, criar condições e estratégias para o desenvolvimento integral dos/as mesmos/as, mediante à educação que forma para a cidadania e a socialização desses/as alunos/as com os/as demais colegas de sala, bem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como toda a comunidade escolar, e ao fato de fazê-lo/a compreender-se e perceber-se como um ser social.

Ademais, é preciso compreender que estudantes com algum tipo de deficiência manifestam, de maneiras bastante criativas, imensas possibilidades de aprender, isso quando não são excluídos/as da vida social e, quando lhes são dirigidos, através de meios mediacionais especiais, esforços efetivos para ensinar. Precisamos entender que os/as alunos/as da Educação Especial, "(...) são vivos, sentem, observam, têm as mesmas necessidades que as outras crianças. Não se pode confiná-los em um mundo à parte" (RAIÇA, 1990, p. 10). Por meio das atividades de campo foi possível constatar o quanto a curiosidade das crianças era aguçada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A INCLUSÃO É UM FAZER COTIDIANO

Ensinar uma criança com necessidades educativas especiais ainda é um grande desafio, é necessário um envolvimento entre família e escola. Assim, entendemos que é papel da escola possibilitar ao/a educando/a, com necessidades educacionais especiais, autonomia e condições reais de desenvolvimento de forma equitativa, para que este/a tenha autoconfiança e acredite na sua capacidade. Contudo, é necessário que a família acompanhe, estimule o desenvolvimento das atividades escolares, pois só assim o trabalho na escola terá maior êxito.

A inclusão escolar envolve um processo de reforma e restruturação da instituição educacional como um todo, para que todos/as possam ter acesso a todas as oportunidades oferecidas pela escola, é necessário que está invista na formação continuada dos/as professores/as, uma vez que a Educação Inclusiva exige mudanças, tanto por parte dos/as professores/as em exercício, quanto na formação inicial, para que ao ingressarem na docência tenham conhecimento da diversidade de sujeitos com os quais irão trabalhar.

Posso afirmar que foi uma experiência desafiadora trabalhar a inclusão de forma diferenciada, pois sempre entrelacei o meu cotidiano com as minhas práticas pedagógicas, onde pude vivenciar momentos ímpares com cada educando/a em sua individualidade.

Assim, essa reflexão permite assinalar o estágio como algo positivo diante tantas aprendizagens, lembro-me da frase de Freire (1996, p. 29) "[...] a alegria não chega

apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca". É exatamente assim que me encontro agora: degustando não somente a alegria dos saberes que adquirir durante a minha formação pedagógica, mas degustando também a alegria desses saberes que obtive durante o estágio, visto que é um processo contínuo e indispensável para o aperfeiçoamento dos conhecimentos pedagógicos. Enquanto pedagoga em formação, afirmo que, foi através da realização do estágio que a pedagogia passou de uma possibilidade a uma certeza em minha vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei n° 9394/96, Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996. Disponível em: wwwt.senado.gov.br/legbras. Acesso em: 18 mar. 2020.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial:** programa de estimulação precoce e uma introdução às ideias de Fuerstein. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão Segundo G.H**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão é privilégio de conviver com as diferenças**. São Paulo: Nova Escola, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

RAIÇA, Darcy; OLIVEIRA, Maria Teresa Baptista. **A educação especial do deficiente mental**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1990.

RIOS, Pedro Paulo Souza; ALMEIDA, Suzzana Alice Lima; VIEIRA, André Ricardo Lucas. Narrativas (auto)biográficas de estágio em educação infantil: ensino e pesquisa na formação docente. In: **Criar Educação**, PPGE – UNESC, Criciúma, v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/4598. Acesso em: 28 mai. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teóricometodológicas sobre história de vida em formação. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v.25, n. 11, jan./abr, 2006, p. 22-39. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285. Acesso em: 02 jun. 2020.

9.5.74 UM OLHAR SOBRE O TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM

Angela Maas Bento

RESUMO

O transtorno específico da aprendizagem pode ser definido como um transtorno do neurodesenvolvimento, que traz impactos significativos em habilidades acadêmicas das pessoas, ocasionando algum déficit em aspectos fundamentais do desenvolvimento e consequentemente na aprendizagem de crianças. A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas. Este transtorno específico é classificado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014, pg.76) como Transtorno Específico de Aprendizagem, estando inserido dentro da classificação de Transtornos do Neurodesenvolvimento. Segundo o DSM-V a prevalência da Dislexia é de 4% entre os estudantes, mas diversas investigações internacionais têm estimado uma prevalência entre 5a 10%, conforme Dados da Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas que sugerem aumento nos alunos com estes distúrbios (Coelho, 2013). Isto significa que uma a duas crianças em cada dez, apresenta uma Dislexia mais ou menos grave. Para a Associação Internacional de Dislexia (2002), a dislexia é caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e ou fluente das palavras e pela baixa habilidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades geralmente derivam de um déficit no componente fonológico da linguagem. Nesse contexto, o presente artigo objetiva analisar, por meio de pesquisa bibliográfica, critérios de classificação da dislexia, características mais marcantes, sua prevalência entre os estudantes, possíveis encaminhamentos, prejuízos na escolarização e vida cotidiana, as barreiras presentes no processo de inclusão escolar e tantas outras ainda presentes no processo de escolarização, decorrentes da falta de conhecimento (re) produzindo ainda mais a exclusão no ambiente educacional e consequente evasão escolar e o aumento da desigualdade social.

Palavras-chave: Dislexia. Aprendizagem. Inclusão. Déficit.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo evidenciar as características dos distúrbios de aprendizagens apresentados pela criança com diagnóstico de dislexia, e os possíveis fatores que ocasionam a prevalência deste distúrbio. O tema foi abordado, por se tratar de um distúrbio de aprendizagem, que evidencia uma problemática entre família e escola, as relações existentes ocasionadas desta problemática, as características individuais que impactam no contexto escolar, evidenciando ou não situações inadequadas de comportamento, a necessidade de instrumentalizar o professor diante das características específicas do processo de aprendizagem do aluno com dislexia, entre outros aspectos que evidenciam a

necessidade da pesquisa sobre este tema, como a busca por fontes atuais de levantamento de dados, dos apontamentos de dados que influenciam na rotina escolar nos dias de hoje.

Quando professores, pais e profissionais da saúde se defrontam com dificuldades na aprendizagem de crianças e adolescentes, são muitas dúvidas e até mesmo urgências que se mostram e que devem ser atendidas, principalmente no que tange ao diagnóstico e intervenções necessárias. Dentre essas dificuldades, o distúrbio específico da linguagem é muito frequente e afeta diretamente a leitura e a escrita.

Alunos disléxicos, além do baixo rendimento escolar sofrem com problemas sociais e emocionais, tem dificuldades em lembrar o nome de letras, números e cores, trocam os fonemas, se confundem na hora de fazer cálculos, entre outros fatores que contribuem para o baixo rendimento na sala de aula. Por este motivo, demandam uma atenção e olhar especialem seu processo de ensino/ aprendizagem.

Todo esforço é válido para ensinar uma criança disléxica a ler e processar informaçõescom mais eficiência, intervenções e estimulações precoces auxiliam e são determinantes no processo do ensino aprendizagem, consolidando estratégias que busquem:

Explorar recursos e métodos de aprendizagem que possam auxiliar no processo de formação e desenvolvimento cognitivo, analisando de que forma a literatura sobre dislexia pode colaborar no desenvolvimento da aprendizagem. Auxiliar na identificação precoce das áreas ou da área mais comprometida e rapidamente dar início ao processo de intervenção.

Incorporar ao sistema educacional e a equipe de saúde, a importância e necessidade de uma avaliação neuropsicológica, uma avaliação psicopedagógica, com profissionais comprometidos que possam delinearorientações pertinentes ao transtorno específico da aprendizagem, fundamental no processo.

É preciso buscar conhecimento a respeito da dislexia, para prestar atendimento à criança com esse distúrbio, desenvolver estratégias para que essas crianças consigam melhorar e desenvolver suas potencialidades no processo de aprendizagem. Alunos com significativas dificuldades de leitura, não necessariamente são disléxicos, mas todos os alunosdisléxicos possuem sério distúrbio de leitura e escrita. Isto confirma a urgente necessidade detanto educadores como pais terem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

informações sobre este transtorno e as intervenções necessárias para mediar a aprendizagem bem como, unificar estratégias com a equipe multidisciplinar, tão necessária para o melhor desenvolvimento destes alunos.

2 DESENVOLVIMENTO

De acordo com estudos e análises feitas a partir de recursos bibliográficos, observou se que, por ser algo extremamente complexo, por permear várias habilidades ao mesmo tempo, o processo de aprendizagem pode se tornar algo ininteligível, e os obstáculos na aquisição destas habilidades são compreendidos como uma das características do Transtorno Específico da Aprendizagem ou TEAp. Para melhor compreensão do tema abordado, é interessante destacar algumas definições que podem ajudar a elucidar o TEAp considerando o trabalho aqui abordado.

Transtorno pode ser definido com um sofrimento, comprometimento ou anomalia que dificulta o desenvolvimento normal das capacidades intelectuais ou psíquicas do indivíduo. Específico, pois sugere que a dislexia só afeta partes específicas das habilidades gerais de aprendizagem de um indivíduo.

Aprendizagem nos remete a capacidade de um indivíduo de entender algo, o que não significa que pessoas com dislexia não conseguem aprender a ler, mas que podem ter dificuldade no processo.

O termo vem sendo usado para descrever dificuldades específicas para aquisição de habilidades acadêmicas básicas, é traduzido como uma condição neurológica que afeta a aprendizagem e o processamento de informações, como a discalculia e a dislexia, que especificamente interfere na produção textual, interpretação e compreensão de orientações simples como: memorizar os lados direito e esquerdo, até mesmo preencher um formulário médico. Para os disléxicos torna-se um obstáculo o reconhecimento de símbolos linguísticos,pois é necessário a contextualização da escrita com o concreto.

As crianças com distúrbios da aprendizagem apresentam significativas perdas no desenvolvimento de suas funções cognitivas bem como em áreas de seu desempenho acadêmico, segundo a Associação Internacional de Dislexia, 2002.

> A Dislexia é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente das palavras e pela baixa habilidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> geralmente derivam de um déficit no componente fonológico da linguagem, muitas vezes surpreendente, quando comparado a outras habilidades cognitivas e ao acesso à aprendizagem. Consequências secundárias podem incluir dificuldades na compreensão de texto e pouca experiência de leitura, podendo impedir o desenvolvimento do vocabulário e do conhecimento geral. (2002).

O transtorno específico da aprendizagem é uma condição neurológica que afeta a aprendizagem e o processamento de informações. Diferentemente das dificuldades de aprendizagem e da “dislexia adquirida” que pode ocorrer resultante de uma lesão cerebral, o transtorno específico da aprendizagem geralmente afeta o desempenho acadêmico de estudantes, sem que necessariamente haja outra alteração, que justifique as dificuldades observadas é persistente, pois como já foi afirmado acima é de origem neurobiológica, ou seja, teve seu início nos genes, genes são herdados e acompanham o indivíduo por toda suavida. E como a dislexia faz parte da estrutura de uma pessoa, consequentemente a pessoa nasce disléxico, vive e morre sendo um. Em outubro de 2007, The British Dyslexia Association aprovou a seguinte definição:

> A dislexia é uma dificuldade específica de aprendizagem que afeta principalmente o desenvolvimento de habilidades ligadas à leitura e à linguagem. Ela provavelmente estará presente desde nascimento e terá efeitos ao longo de toda a vida. É caracterizada por dificuldades com o processamento fonológico, nomeação rápida, a memória de trabalho, a velocidade de processamento e com o desenvolvimento automático de habilidades que não correspondem com outras habilidades cognitivas de um indivíduo. Ela tende a ser resistente aos métodos convencionais de ensino, mas seu efeito pode ser atenuado por meio da intervenção específica apropriada, incluindo a aplicação de tecnologias de informação e aconselhamento de apoio.

Ou seja, a dislexia não pode ser curada, ela deve ser vista apenas como uma característica, do indivíduo. Uma vez que, de acordo com a Associação Internacional de Dislexia (IDA), ela afeta 10% da população mundial, cerca de 787.400.000 dos 7,874 bilhões de acordo com uma estimativa separada pelas Nações Unidas em abril de 2021. Disléxicos possuem sério distúrbio de leitura e escrita que podem dificultar e até mesmo impedir a aquisição destes, caso intervenções, estimulações precoces não sejam inseridas em seu histórico escolar. Para tanto é preciso que educadores e pais estejam atentos aos sinais que esta criança pode vir a apresentar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Observando o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) e segundo a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados coma Saúde (CID-10), adotada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2007 (CID-10), pode-se perceber que apesar de apresentarem algumas distinções na forma como caracterizam o transtorno é imprescindível, o conhecimento das principais características quedeterminam a dislexia.

Segundo o DSM-V (Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais), a dislexia se caracteriza-se por prejuízo na leitura, mais especificamente na acurácia e na velocidade de reconhecimento de palavras e no processo de decodificação fonológica, que pode sercombinado, ou não, com baixas habilidades de soletração requerem para a sua definição que apresentem ao menos um dos seis sintomas listados no manual (DSM-5, p. 66) e que o sintoma (ou sintomas) identificado(s) persista(m), pelo menos, seis meses depois do processode reeducação (intervenção direcionada à dificuldade específica, seja ela leitura, expressão escrita ou matemática). Enquanto que o CID-10 define o transtorno específico de leitura (dislexia de desenvolvimento, leitura especular, retardo específico da leitura). Sendo,

> A característica essencial um comprometimento específico e significativo do desenvolvimento das habilidades da leitura, não atribuíveis exclusivamente à idade mental, a transtornos de acuidade visual ou escolarização inadequada.A capacidade de compreensão da leitura, o reconhecimento das palavras, a leitura oral e o desempenho de tarefas que necessitam da leitura pode estar comprometida. O transtorno específico da leitura se acompanha frequentemente de dificuldades de soletração, persistindo comumente na adolescência, mesmo quando a criança haja feito alguns progressos na leitura. As crianças que apresentam umtranstorno específico da leitura têm frequentemente antecedentes de transtorno da fala ou de linguagem. O transtorno se acompanha comumente de transtornos emocionais e de transtorno do comportamento durante a escolarização.” (Organização Mundial da Saúde, 2007, pag. 365).

Vincent Goetry e a Dislexia International (2010) sugerem ainda complementar a definição dada pelo CID-10 da seguinte forma:

> [...] uma deficiência específica e distinta na aprendizagem da leitura, evidenciada por dificuldades persistentes em aprender essa habilidade, muitas vezes acompanhada por dificuldades de soletração. Mostra falta de precisão e/ou velocidade na leitura e/ou de compreensão de textos. Estas dificuldades não podem ser atribuídas simplesmente a baixa idade mental,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> limitações na acuidade visual ou auditiva, ou escolaridade insuficiente.

O grau em que a dislexia pode causar barreiras, na aprendizagem e no dia a dia, depende de muitos fatores, como a gravidade da dislexia, as habilidades que a pessoa apresenta, além dos métodos de ensino, intervenções e apoio que ela recebe.

De acordo com Shaywitz (2006, p. 44) a dislexia reflete um problema de linguagem e não uma deficiência cognitiva, costumeiramente apresentado em pessoas de nível intelectual normal e ser mais frequente em indivíduos de nível intelectual superior, podendo levar a um problema de nível social dada as suas consequências na escolarização e emocionais.

Frank (2003) alerta que há grandes chances de o disléxico viver sob medo. As criançascom transtornos de aprendizagens experimentam um medo constante que não passa sozinho,sem atenção da família e da escola.

Para Shaywitz (2006, p. 30) a consequência deste distúrbio será um sofrimento para sua aprendizagem escolar, visto que diante da manifestação de dificuldades, “a causa é geralmente atribuída à burrice ou a preguiça”, e nenhuma iniciativa é tomada para que haja uma superação desta dificuldade, ocasionando repetências e até mesmo evasão da escola por estas crianças nos primeiros anos de vida escolar. Considerando que a escola, a sala deaula, é um espaço heterogêneo, seria ideal assumirmos a importância de uma proposta pedagógica centrada na criança, voltada a atender as suas necessidades educacionais conforme descrito na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994).

Quando o Brasil adotou legalmente o sistema educacional inclusivo (Lei 13.146/15 – Inclusão da Pessoal com Deficiência), simultaneamente assumiu mundialmente o compromisso público de reconhecer e atender as necessidades educacionais do indivíduo, acolher diferentes ritmos de aprendizagem além de assegurar uma educação de qualidade atodos, independentemente de sua condição diagnóstica, sua raça ou etnia.

Sob este panorama, pode-se afirmar que é dever das instituições públicas e privadasde ensino, de qualquer nível, etapa e modalidade educacional, promover a inclusão e eliminar barreiras (arquitetônicas, atitudinais, urbanísticas, tecnológicas, comunicacionais, metodológicas etc.) que impeçam, dificultem ou limitem o acesso,a permanência e a participação plena e efetiva do educando que apresente

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

necessidades educacionais especiais, independentemente da condição diagnóstica ser permanente ou transitória, com vista a garantir o DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO (art. 6º CF/88).

É fato que segundo a medicina tradicional a dislexia não é considerada legalmente uma deficiência, todavia a dislexia reproduz uma deficiência biopsicossocial. Mas se considerarmos o artigo 2º da lei Brasileira de Inclusão que define a deficiência como o impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais.

Por fim, é fundamental compreender que o termo inclusão não se limita à modalidade de ensino da educação especial. A verdadeira e autentica educação inclusiva é algo maior, que vai além da garantia de um profissional especializado e uma sala de recursos avançados,inclusão é respeito a diversidade humana, é considerar as limitações e olhar através delas, éa empatia pelo outro e enxergar mais que a dificuldades, o transtorno, as limitações, é ser capaz olhar o ser humano em sua essência e não apenas sua deficiência.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem e alterações da linguagem em crianças disléxicas podem ser diversificadas. Um dos principais distúrbios de aprendizagem é a dislexia, que se caracteriza pelo transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração. Conforme pesquisas realizadas nesse trabalho verificou-se que a dislexia é também de origem genética e hereditária, o que incidi em um aumento considerável, também entre os adultos.

As competências de leitura e escrita são objetivos fundamentais para qualquer sistema educacional, pois funcionam como base para as demais aprendizagens. Assim, uma criança que permaneça com acentuada dificuldade na leitura e possivelmente, na escrita, visto que esta é um produto da outra, apresentará lacunas em outras áreas curriculares, considerando aqui o processo de leitura e interpretação, que encontram-se prejudicados por decorrência do distúrbio.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É preciso buscar conhecimento a respeito da dislexia, para prestar atendimento à criança com esse distúrbio, desenvolver estratégias para que essas crianças consigam melhorar e desenvolver suas potencialidades no processo de aprendizagem.

Considerando, formações em educação inclusiva, mediado por profissionais capacitados na área de saúde e educação, mapeamentos de projetos escolares, produção de conteúdo inclusivos para atividades de aprendizagem, se utilizando ainda do desenho universal, que baseado e usado para o projeto de produtos, serviços e ambientes que possam ser usados por todos, utilização de ferramentas tecnológicas e planejamentos em educação inclusiva para professores e educadores, empatia, compreensão, orientações claras, com informações precisas, relevantes e que possam orientar, e auxiliar os pais destes alunos, que muitas vezes estão à deriva da própria ignorância sobre o tema.

Entendendo os distúrbios de aprendizagem, observamos que o processo para efetivação da aprendizagem, depende de vários aspectos e que sendo algo tão complexo exige que várias áreas estejam sendo estimuladas e organizadas, para que aconteça de forma satisfatória. Desta forma as equipes pedagógicas precisam e devem estar preparadas, com estratégias e métodos mais didáticos para receberem essas crianças, estarem atentos frente a este distúrbio de aprendizagem; sendo imprescindível o acompanhamento de profissionais capacitados e comprometidos, junto a uma intervenção psicopedagógica, neuropsicossocial e neuropsicológica.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM – V. 5ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2013. Disponível Organização Mundial da Saúde (2007). CID-10. Versão on-line: Opção 1 | Opção 2 American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 (5th ed.). Washington, D.C.: American Psychiatric Association. Disponível em: http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnosicoe-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1- pdf.pdf. Acesso em 15 Nov. 2020.

BRASIL. Declaração de Salamanca – Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Ministério da Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em 15 nov. 2020.

Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 15 nov. 2020.

COELHO, T.D. (2013). Dificuldades de aprendizagem específicas – Dislexia, Disgrafia,Disortografia e Discalculia. Porto: Areal Editores.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Quinta Edição. (DSM-5) AmericanPsychiatric Association. Publicação da American Psychiatric Association. 2013 página 76 **PLETSCH, M. D; SOUZA, F. F; ORLEANS, L. F.** A diferenciação curricular e o desenhouniversal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar.

Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.Disponível em http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/ view Article/3114. Acessoem 15 nov. 2020.

SHAYWITZ, S. Superando a dislexia, Yale Center for Dyslexia and Creativity. Casa aleatória. 2005.

_____. Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de leitura. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TANNOCK, R. DSM-5 Mudanças nos Critérios de Diagnóstico para Deficiências de Aprendizagem Específicas (SLD): International Dyslexia Association. 2014.

TAVARES, H. V. **Apoio pedagógico às crianças com necessidades educacionais especiais,** São Paulo, 2008, p. 22.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

10. EIXO EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTE: CONTEXTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Coordenação:

Ricardo Lemes da Rosa - PUCPR
Paulo Cesar de Barros - PUCPR

10.1 DESCRIÇÃO DO EIXO EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTE: CONTEXTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

O desafio da formação e atuação docente nas áreas relativas à Educação Física e às artes desenha de maneira contínua e dialética a relação entre a ação pedagógica, a cultura corporal do movimento, a criação artística, e a produção científica. No que se refere às quatro dimensões envolvidas nesta seara - docência, práticas artísticas, práticas corporais e pesquisa - é mister que sejam inseridos espaços e territórios de atuação, que busquem promover criação, invenção e inovação nas práticas educativas. Com o contexto atual das políticas educacionais, que influenciam diretamente nesses componentes curriculares como a proposta de supressão/redução da sua atuação na educação básica, se faz necessário ressaltar os aspectos relativos a estas áreas do conhecimento, demonstrando sua relevância e importância para o desenvolvimento humano. Deste modo, o eixo pretende apresentar e discutir comunicações que evidenciem cruzamentos entre docência, investigação, educação física e artes de modo crítico, ampliando o entendimento dos sujeitos sobre os contextos, as teorias e as práticas educativas. Serão acolhidos trabalhos integrando as artes plásticas e visuais, dança, música e teatro à educação. E, no caso da Educação física, as experiências advindas da psicomotricidade, jogos e brincadeiras, lutas, esportes, ginásticas e práticas corporais de aventura relacionados à educação.

10.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTE: CONTEXTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Camile Silva - UNIBRASIL
Claudio Marcelo Tkac - PUCPR
Cristiane Wosniak - UeU
Dênis de Lima Greboggy - PUCPR
Giovani de Paula Batista - PUCPR
Giuliano Pimentel - FIAR
João Júlio de Matos Serrano - IPCB
José Eugenio Rodríguez Fernandes - USdC
Júlio César de Souza Mota - PUCPR
Katiuscia Mello Figuerôa - UNINTER
Marcos Ruiz da Silva - UNINTER
Maria Isabel Condessa - UdA
Paulo Alberto da Silva Pereira - IPdPESdE
Paulo Cesar de Barros - PUCPR
Rafael Kanitz Braga - PUCPR
Ricardo João Sonoda Nunes - UFPR
Ricardo Lemes da Rosa - PUCPR
Tatiana Affornali Tozo - Uniandrade
Tatiane Calve - UNINTER

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

10.3 PALESTRAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTE: CONTEXTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

10.3.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM PORTUGAL EM TEMPOS DE PANDEMIA – Daniel Marinho

RESUMO

Nesta palestra serão abordadas algumas questões relacionadas com o ensino da Educação Física nas escolas portuguesas, realçando algumas estratégias encontradas pelosprofessores em tempos de Pandemia para valorizar esta área do saber e poder continuar a cumprir os objetivos definidos para a Educação Física Escolar.

10.3.2 A BNCC: DESAFIOS NA APRENDIZAGEM E ENSINO DO MOVIMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – Giovani Batista

RESUMO

O movimento como objeto de conhecimento da Educação Física escolar é compreendido como um instrumento utilizado pelo aprendiz para conhecimento de si e do meio em que está inserido. Diante disso, o presente artigo tem como objetivo discutir e apresentar possibilidades para a aprendizagem do movimento em Educação Física escolar a partir da Base Nacional Comum Curricular de modo a contemplar as dimensões do conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário.

10.3.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICA – Adriano Akira Ferreira Hino

RESUMO

A inatividade física é atualmente considerada uma pandemia, atingindo 8 em cada 10 adolescentes em todo o mundo. Neste contexto, a escola e as aulas de Educação Física, representam importantes ambientes no combate da inatividade física. Assim, durante este importante momento de reflexões, discutiremos questões referentes aos benefícios da ati vidade física e o papel Educação Física escolar na promoção de um estilo de vida mais ativo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

10.4 MESAS-REDONDAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTE: CONTEXTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

10.4.1 A TECNOLOGIA DIGITAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS – Moderador: Marcos Ruis da Silva

EXPERIÊNCIAS DO DIGITAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – Cleiton Schreiber

RESUMO

Apresentar as diferentes experiências desenvolvidas ao longo de 2021 acerca do uso da tecnologia digital nas aulas de educação física escolar.

A DIMENSÃO CORPORAL NAS DIFERENTES LINGUAGENS: UM DIÁLOGO ENTRE A ARTE, A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS TECNOLOGIAS - Thiago Domingues

RESUMO

O corpo, a aprendizagem, as emoções e algumas possibilidades didáticas são os principais tópicos que permearão essa discussão, com base nas experiências que marcam os sujeitos em desenvolvimento tanto no contexto escolar, assim como no âmbito familiar, em busca de favorecer, cada vez, mais o desenvolvimento de relações verdadeiramente humanas que também podem passar pela linguagem das tecnologias.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E TECNOLOGIA: PERCEPÇÕES AINDA INICIAIS... - Rodrigo Tramutolo Navarro

RESUMO

A experiência com a pandemia da COVID-19 nos trouxe desafios significativos para o processo de ensino e aprendizagem, ora tais desafios nos permitiram desenvolver aspectos ligados a resiliência, ora explicitou ainda mais as dificuldades e desigualdades já presentes na educação básica. Nesse sentido discutiremos acerca desses desafios que se fazem presentes no cotidiano do componente curricular Educação Física.

10.4.2 A DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR: APROXIMAÇÕES ENTRE A ARTE E A EDUCAÇÃO FÍSICA - Moderadora: Priscila Silva Rocha

POR UMA PERSPECTIVA COREOLÓGICA NO ENSINO DA DANÇA – Júlio Mota

RESUMO

Análise crítica do processo de ensino-aprendizagem da Dança baseado na visão binocular da educação: a importância da perspectiva coreológica para o estudo, prática e ensino da Arte de Terpsícore, em especial no contexto escolar.

CORPO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO ESCOLAR: PROCESSOS DE CRIAÇÃO [VÍDEO]DANÇANTE VINCULADOS À DANÇA E À PEDAGOGIA DA UBIQUIDADE – Cristiane Wosniak

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

RESUMO

O corpo movente mediado por telas [dispositivos móveis] e por procedimentos de recorte e edição, poderia servir como uma possível metodologia ubíqua para a aprendizagem de dança no ensino formal e informal? Os dispositivos digitais que carregam as noções de videodança, poderiam se configurar como locus para um ensino híbrido da dança na contemporaneidade? Quais são os discursos, e procedimentos técnicos disponíveis para o corpo que dança mediado por tecnologias digitais no âmbito da arte e da educação?

CORPO-PRÓPRIO E CORPO SUJEITO: A DANÇA E A CORPOREIDADE NA ESCOLA – Priscila Silva Rocha

RESUMO

A dança como manifestação histórico-social nos possibilita o olhar para o corpo em diferentes perspectivas e nesse sentido vamos discutir acerca dos conceitos do corpo-próprio e corpo-sujeito presentes no elemento corporeidade e seus desdobramentos filosóficos no corpo que dança no ambiente escolar.

10.4.3 PANORAMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL, PORTUGAL E ESPANHA - Moderador: Ricardo João Sonoda Nunes

EDUCAÇÃO FÍSICA EM PORTUGAL: DISCURSOS E PRÁTICAS RUMO À INOVAÇÃO! – Maria Isabel Dias Carvalho Neves Cabrita Condessa

RESUMO

À Educação Física, que no sistema educativo português é concebida para promover junto de crianças e jovens uma prática ativa e organizada de movimento intencional, competirá eleger no seu currículo novas atividades e melhorar as características das aulas ministradas, ajustando-se assim, às mudanças globais observadas na sociedade.

LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO ESPACIO IDEAL PARA EL DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD Y LA ACTIVIDAD FÍSICA – Rodriguez Fernandez Jose Eugenio

RESUMO

El ámbito educativo representa el espacio ideal para el desarrollo de la motricidad y la actividad física entre el alumnado de las diferentes etapas de la Educación Obligatoria en España. En este sentido, la importancia que a la Educación Física se le atribuye desde las diferentes administraciones, non se corresponde con los instrumentos proporcionados para que esta importancia se traduzca en un medio para la mejora de las habilidades motrices o de la salud de nuestros niños y niñas, carentes, sobre todo, de cantidad de movimento.

UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASIL – Luis Rogério de Albuquerque

RESUMO

O panorama da Educação Física no Brasil será traçado por meio de uma perspectiva Histórica. O percurso será feito desde as origens higienistas, passando pela crise de identidade e sendo finalizado com a construção e possível consolidação de uma Base Nacional Comum Curricular.

ISSN: 2176-1396

10.5. COMUNICAÇÕES EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTE: CONTEXTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

10.5.1 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS A PARTIR DAS OBRAS DA ROSANA PAULINO

Valéria Metroski de Alvarenga[1133]

RESUMO

Este relato de experiência versa sobre o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira nas aulas de Artes Visuais, a partir de obras da Rosana Paulino. O objetivo é apresentar releituras de trabalhos de uma artista contemporânea brasileira que trata sobre questões sociais, étnicas e de gênero, sendo, também, uma forma de contemplar a Lei nº 11.645/2008 no ensino de Arte. O problema de pesquisa consiste em: como é possível trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira nas escolas, principalmente no componente curricular de Arte, a partir de artistas contemporâneos que abordam essa temática? A metodologia é de cunho descritivo, com enfoque qualitativo, retratando elementos da ação docente da autora sobre o tema, entre os anos de 2018 e 2019, em uma escola pública localizada na região metropolitana, da cidade Curitiba (PR), com alunos do 3º ano do Ensino Médio regular. Como aporte teórico, contamos com os seguintes autores: Leitão (2019), Pillar (2011), Assumpção; Duarte (2016), Bispo (2010) entre outros. As releituras foram feitas a partir das técnicas e temas que a artista utiliza, tais como: bordados, costuras, fotocópias e instalações artísticas, resultando em conhecimentos significativos para os discentes no que tange aos aspectos étnico-raciais e sobre a produção artística na contemporaneidade.

Palavras-chave: Artes Visuais. Lei nº 11.645/2008. Rosana Paulino. Ensino de Arte. Arte contemporânea.

1. INTRODUÇÃO

Visando contemplar a História e da Cultura Afro-brasileira nas aulas de Artes Visuais (Lei nº 11.645/2008), apresentaremos um relato de experiência com releituras de obras da artista contemporânea Rosana Paulino, a qual trata sobre questões sociais, étnicas e de gênero. Os trabalhos foram realizados entre 2018 e 2019 em uma escola pública localizada na região metropolitana de Curitiba (PR), com alunos do 3º ano do Ensino Médio. A lei supracitada determina a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; sendo que os conteúdos "serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística [Arte] e de literatura e história brasileiras." (BRASIL, 2008).

Para além da legislação, precisamos considerar que abordar essa temática no ensino de Arte, é um modo de tratar uma problemática que tem valor universal na

[1133] Doutora em Artes Visuais, SEED/PR e UEPG, valeriametroski@hotmail.com.

atualidade, ou seja, é um meio de protestar contra a opressão vivenciada pelos negros na sociedade. Visto que "essas formas de opressão, ainda que apresentem singularidades, estão conectadas à questão mais geral da opressão de seres humanos por outros seres humanos, à questão da desumanização do outro." (LEITÃO, 2019, p.66).

Utilizamos a abordagem triangular (contextualização, leitura de imagens e o fazer artístico) com princípios da pedagogia histórico-crítica como forma de tratar o conteúdo selecionado na escola. Nessa perspectiva "é necessário que o processo de ensino e de aprendizagem seja estabelecido a partir da relação com obras de arte cujo conteúdo humano, identificado pelos alunos a partir da mediação do professor, seja o fio condutor das aulas." (LEITÃO, 2019, p.75). As releituras foram feitas a partir das técnicas e temas que a Rosana Paulino se utiliza, tais como: a fotocópias, o recorte e colagem, os bordados e as instalações/intervenções artísticas, para se referir aos aspectos histórico-sociais do (a) negro (a) na sociedade brasileira.

Esse relato de experiência está organizado da seguinte forma: (1) "Rosana Paulino: um olhar para as obras da artista", no qual apresentamos um breve histórico da trajetória artística da artista selecionada e algumas de suas obras; Na sequência temos (2) "Releituras dos trabalhos da artista Rosana Paulino", em que mostramos alguns trabalhos que os discentes do Ensino Médio realizaram abordando a temática e técnicas presentes nas obras da artista selecionada e, por fim, temos as considerações finais.

2. ROSANA PAULINO: UM OLHAR PARA AS OBRAS DA ARTISTA

A artista Rosana Paulino é uma mulher afro-brasileira que nasceu em 1967 na cidade de São Paulo, onde atualmente vive e trabalha. Segundo o site da artista, ela é doutora em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Arte da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e sua produção artística está ligada a questões sociais, étnicas e de gênero, cujo foco está na situação da mulher negra na sociedade brasileira, aspectos relacionados com violência, racismo e demais elementos advindos da escravidão. Uma fala da artista que contém a base da sua poética pode ser observada a seguir:

> Minha infância está presente em meus trabalhos. Fatos como se perceber negra e não ter nenhuma boneca com a qual pudesse me identificar, olhar as heroínas e princesas e ver que entre elas não havia nenhuma negra, as famílias nos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> comerciais e livros escolares, tudo isto foi chamando minha atenção e me levando a discutir o motivo desta invisibilidade negra. (BISPO, 2010, n.p.).

Na sequência, apresentaremos duas obras da artista (figuras 1 e 2) para exemplificarmos uma pequena parcela da produção artística da Rosana Paulino.

Figura 1 - Rosana Paulino, Bastidores (1997). Imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura, 30 cm cada.

Fonte: Paulino (2018, n.p.)

A figura 1 representa uma imagem do conjunto de uma série denominada **Bastidores.** Esses trabalhos foram realizados por meio de imagens transferidas sobre tecido, bastidor e linha de costura preta para o bordado, medindo 30 centímetros de diâmetro. Nessa série,

> [...] no lugar de ornamentações, linhas pretas são usadas para amordaçar e vendar olhos e gargantas de mulheres negras. O termo bastidor é ao mesmo tempo o suporte para a obra e o cenário de violência contra a mulher. A expectativa da delicadeza do bordado é contrariada na denúncia da violência camuflada pelas paredes domésticas. (ITAÚ CULTURAL, 2021, online).

Outro trabalho da artista que também envolve fotocópias e bordados pode ser visualizado na figura 2:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2 - Rosana Paulino, Parede da memória (1994/2015). Tecido, microfibra, xerox, linha de algodão e aquarela, 8,0 x 8,0 x 3,0 cm cada

Fonte: Paulino (2018, n.p.)

A instalação Parede da Memória (1994/2015) é uma composição em "grade" (almofadas preenchidas com algodão com costura manual semelhantes aos patuás - objetos de proteção trazidos pelos ancestrais, orixás e outras divindades nas religiões afro-brasileiras) e com reproduções/fotocópias de onze retratos do arquivo familiar de Rosana Paulino, que foram agrupados de formas distintas, totalizando 1.500 imagens. Sendo que:

> Embora parta de elementos pessoais, como a memória do patuá na casa de infância e os retratos de família, essa busca por identidade só se realiza no coletivo, na reunião de muitos indivíduos para tornar manifesta a força de sua representação. A disposição dos retratos se contrapõe às antigas tipologias fisionômicas que mapeavam características étnicas e psicossociais. Paulino inverte a função dessa estrutura classificatória e dirige sua indagação à memória individual e coletiva. (ITAÚ CULTURAL, 2021, online).

Vemos, portanto, que os trabalhos da artista Rosana Paulino buscam relacionar elementos afetivos com críticas e conscientização sobre a situação dos negros e negras no Brasil de modo intercalado por um fazer que envolve técnicas mais artesanais como costuras e bordados.

Na sequência, apresentamos as releituras dos trabalhos artísticos que os alunos do Ensino Médio realizaram com base nas obras da artista selecionada.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3. RELEITURAS DOS TRABALHOS DA ARTISTA ROSANA PAULINO

Após realizarmos uma contextualização dos trabalhos da artista e da arte contemporânea, assim como leitura e análise de algumas de suas obras, propomos aos alunos que eles criassem trabalhos artísticos inspirados nas obras de Rosana Paulino por meio de releituras. Vale ressaltar que:

> Há uma grande distância entre releitura e cópia. A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação. Já na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem. (PILLAR, 2011, p.14)

As releituras (criação de algo a partir de uma referência já existente) foram feitas a partir das técnicas e temas que a Rosana Paulino utiliza, como já mencionado anteriormente. Tendo por referência esse entendimento, apresentaremos quatro trabalhos artísticos inspiradas nas obras da artista que foram realizados pelos alunos do 3º ano do ensino médio entre 2018 e 2019 em uma escola (Colégio Estadual Professor Iedo Néspolo) localizada na região metropolitana de Curitiba (PR).

Na figura 3 podemos observar um trabalho realizado por uma aluna negra para homenagear e proporcionar visibilidade para mulheres escritoras negras.

Figura 3 - Releitura do trabalho da artista Rosana Paulino: galhos, raízes, flores e frutos: escritoras negras

Fonte: acervo pessoal da autora, fotos realizadas pela autora

A discente optou por usar uma garrafa transparente para deixar em evidência as “raízes da planta” e em seus galhos, confeccionados com arame enrolado, ela inseriu nomes de escritoras negras brasileiras (Carolina Maria de Jesus, Geni Guimarães, Lia Vieira etc.) simbolizando folhas e frutos.

Outro trabalho que foi realizado com base nas obras da artista selecionada, também focando na visibilidade de mulheres negras, pode ser observado na figura 4:

Figura 4 - Releituras das obras da artista Rosana Paulino, intervenções artísticas, “mulheres negras”

Fonte: acervo pessoal da autora, fotos realizadas pela autora

Um grupo de três alunas decidiu proporcionar visibilidade para mulheres negras (Mariele Franco, Dandara, Laudelina de Campos Melo etc.) que morreram defendendo negro/negra na sociedade em diferentes épocas. Elas pesquisaram sobre o assunto e optaram por montar estruturas que simbolizam lápides de túmulos, usando EVA preto cujo contorno foi bordado com barbante branco e foram inseridas imagens e textos impressos (figura 4). Ao todo foram criadas 10 “lápides” que foram espalhadas nas portas das salas de aula da escola.

Outro trabalho inspirado nas obras da Rosana Paulino pode ser observado na figura 5:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 5 - Releitura dos trabalhos da artista Rosana Paulino, livro de artista "Respeito!!!"

Fonte: acervo pessoal da autora, fotos realizadas pela autora

Na figura 5, dois alunos criaram uma espécie de livro de artista utilizando tecido marrom e fizeram bordados com linha de crochê marrom. Na capa, eles escreveram a frase: "Tudo começa pelo", tendo a palavra "RESPEITO!!!" escrita de forma "pausada" conforme as páginas vão sendo folheadas. Nesse trabalho, temos o simbolismo da cor associada a pele de muitas pessoas negras e a palavra respeito indicando que elas devem ser respeitadas, fazendo uma crítica ao racismo.

Outro trabalho realizado pelos alunos com base nas obras da artista Rosana Paulino, mais relacionado com uma intervenção no espaço escolar, pode ser visualizado na figura 6:

Figura 6 - Releitura dos trabalhos da artista Rosana Paulino, intervenção artística "portas fechadas e abertas"

Fonte: acervo pessoal da autora, fotos realizadas pela autora

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Um grupo de quatro alunos optou por costurar retalhos de tecidos simbolizando diversas tonalidades de pele das pessoas, buscando retratar elementos da miscigenação focando principalmente nas etnias caucasiano e negro. Após costurarem de modo mais rústico esses diferentes tecidos, eles amarraram os pedaços com barbante nas maçanetas das portas das salas de aula da escola. Assim, quem quisesse abrir ou fechar as portas, teriam que tocar no trabalho artístico realizado pelos alunos. Possíveis simbolizações, podem estar associadas as “portas fechadas e abertas” (educação, trabalho etc.) para determinados grupos étnico-raciais no Brasil até os dias atuais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, consideramos que os trabalhos artísticos dos discentes conseguiram contemplar a Lei nº 11.645/2008, com foco na arte e cultura afro-brasileira, por meio dos trabalhos de uma artista contemporânea de renome: Rosana Paulino. Sabemos que embora,

> [...] os efeitos desencadeados pela arte não se verificam direta nem imediatamente na prática social, uma vez que tais efeitos se instalam no âmbito do processo formativo dos indivíduos. [...] Apesar de não se verificarem de imediato, os efeitos estéticos ocorrem e são, sobretudo, humanizadores e enriquecedores da visão de mundo dos indivíduos. (ASSUMPÇÃO, DUARTE, 2016, p. 214).

Sendo assim, é importante abordar elementos que abrangem o negro(a) na sociedade brasileira, utilizando artistas negros(as) brasileiros que pensam a própria situação de ser afro-brasileiro(a) para abordar aspectos de representatividade, história, problemas ainda atuais, o que torna o ensino de arte sobre essa temática mais significativo.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, M. C.; DUARTE, N. A função da arte e da educação escolar a partir de György Lukács e da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR**, v. 16, n. 68, p. 208-223, jun, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644127 Acesso em: 21 ago. 2021.

BISPO, A. A. Mulher Negra e artista: a estética crítica de Rosana Paulino. **Revista Omenelick**, São Caetano do Sul, 2º Ato, n.p., jul/ago. 2010. Disponível em:

http://www.omenelick2ato.com/artes-plasticas/mulher-negra-e-artista Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL, **Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 30 mai. 2021.

LEITÃO, J. O. **A especificidade do ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

PAULINO, R. Perfil e Biografia. **Rosana Paulino: artista visual, pesquisadora e educadora**, 2018. Disponível em: http://www.rosanapaulino.com.br/ Acesso em: 19 mai. 2021.

PAULINO, R. Verbete da Enciclopédia. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa216153/rosana-paulino>. Acesso em: 10 Jun. 2021.

PILLAR, A. D. **A educação do olhar no ensino das artes**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

10.5.2 A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diego Soares Souza[1134]

Núbia Luiz Cardoso[1135]

Julianna Mendes de Matos Souza[1136]

RESUMO

A psicomotricidade é a ciência que estuda o homem por meio do movimento do seu corpo. A importância na educação infantil é de ampliar o repertório motor da criança e contribuir para a formação e estruturação do esquema corporal, incentivando a prática do movimento em todas as etapas da vida da criança. O objetivo do estudo é identificar a produção cientifica sobre a importância da psicomotricidade na educação infantil a fim de legitimar um desenvolvimento psicomotor, por meio de uma revisão sistemática, em que foram incluídos oito estudos acerca da temática. Com isso, foi possível observar que a psicomotricidade um impacto positivo sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Ademais, com o estudo espera-se que seja ampliada a discussão sobre a importância da psicomotricidade na educação infantil.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Crianças. Educação Infantil. Professor.

1 INTRODUÇÃO

A psicomotricidade é a ciência que estuda o homem por meio do movimento do seu corpo e sua relação com o mundo interno e externo (ALMEIDA, 2009). Sendo importante no desenvolvimento intelectual, afetivo e sua relação com a motricidade da criança, além de facilitar o desenvolvimento global. É um campo transdisciplinar que investiga as relações entre o psiquismo e a motricidade (DOS SANTOS, 2015; FONSECA, 2011).

O desenvolvimento global da criança está associado ao ambiente, à cognição, à emoção. Sendo importante na formação de conhecimentos básicos como: o movimento, o intelecto e o afeto (FERREIRA, 2011; FERREIRA e RAMOS, 2009). Contribuindo para a formação e estruturação do esquema corporal, com o objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança (FARIA, 2017).

[1134] Mestre em Educação Física, graduado em Educação Física, cursando Pedagogia Centro Universitário do Distrito Federal (UDF), professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Centro Universitário do Distrito Federal (UDF) e dinho_souza@hotmail.com.
[1135] Mestre em Educação, graduada em pedagogia. Coordenadora do curso de Pedagogia do UDF Centro Universitário do Distrito Federal; professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. instituição e profanubia@gmail.com.
[1136] Mestre em Educação Física, graduada em Pedagogia (UNB), professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, SEEDF e juli_mmatos@hotmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A importância da psicomotricidade na educação infantil é de ampliar o repertório motor da criança, além de contribuir para a formação e estruturação do esquema corporal, incentivando a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança (DARIDO, 2011). Segundo Barros et al. (2008) a aprendizagem é um processo que precisa das etapas psicomotoras de forma integral, sendo o professor o mediador da aprendizagem, possibilitando que a criança construa seu próprio nível de aprendizagem cognitiva. Com isto, o professor desenvolve atividades que a criança aprimore as coordenações motoras, suas percepções temporais, percepções espaciais.

Na educação infantil a psicomotricidade é fundamental no processo de aprendizagem, pois procura estabelecer a conexão entre: o emocional, o físico e o cognitivo. Além de tornar possível o aprendizado pedagógico e ser responsável pela formação, estruturação e estimulação da criança (LE BOUCH, 2001). Os benefícios da psicomotricidade para a Educação Infantil, são caracterizados principalmente pelo desenvolvimento motor, o desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento social (POCHMANN, 2015).

Portanto, interessa a essa revisão sistemática identificar os benefícios da participação ativa da família no programa de estimulação precoce a fim de legitimar um desenvolvimento saudável entre os pares.

2 DESENVOLVIMENTO

A revisão sistemática foi realizada a partir da busca por artigos originais sobre a importância da psicomotricidade na educação infantil em crianças. O estudo foi feito em bases de dados eletrônicas (CAPES, SCIELO e GOOGLE ACADÊMICO). A lista de referências foi construída a partir dos artigos identificados entre os meses de fevereiro, março e abril de 2021. As referências que preencheram os critérios de inclusão e exclusão foram avaliadas independentes do período de publicação.

A seleção dos descritores utilizados no processo de avaliação foi efetuada mediante consulta as bases de dados brasileiras que proporcionou um nível entendimento de forma organizada e precisa. Como aparecem nos seguintes descritores, em língua portuguesa, considerados referências para pesquisa: Psicomotricidade, Educação Infantil e Crianças. Para a combinação dos descritores e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

termos utilizados foi feito o rastreamento das publicações utilizando apenas o termo "E".

Através desse procedimento de busca foram encontradas inicialmente 540 publicações. Em seguida, exportou-se os artigos das bases de dados para o programa EndNote versão 8.1, no qual foi feita a exclusão das duplicatas, restando após isso, 473 estudos. Posteriormente a seleção foi feita uma leitura detalhada do título e resumo das publicações restantes, foram excluídas 453, sobrando assim 20 artigos, dos quais apresentaram uma possível associação com o objeto de estudo. Depois de uma nova filtragem usando os critérios de inclusão e exclusão, restaram apenas 8 artigos.

Para a análise dos estudos, foram identificados os artigos que atendem aos seguintes critérios de inclusão: a) A amostra deveria incluir psicomotricidade em crianças da educação infantil; b) A amostra não poderia incluir adolescentes e nem adultos; c) Foram excluídos artigos de revisão, teses, dissertações e TCCs; d) Não houve restrições quanto ao idioma das publicações; e) Foram incluídas publicações até abril de 2021.

RESULTADOS

A figura 1 traz o fluxograma, ou seja, como ocorreu a busca e a seleção dos estudos para análise da revisão sistemática sobre o tema abordado. Inicialmente nos deparamos com 473 artigos. Aplicando os critérios de exclusão restaram 20 artigos, desses, 6 não entraram nos critérios de inclusão, pois não possuíram resumos disponíveis para o acesso ou por não ter relação com assunto proposto, portanto, foram excluídos, sobrando 14. Desses, depois da leitura na íntegra por dois revisores independentes e consultando um terceiro revisor, que foi de fundamental importância para a conciliação frente às dúvidas sobre a inclusão dos estudos na revisão em análise. No final restaram então 8 publicações.

Na Tabela 1 é apresentada uma descrição detalhada dos estudos incluídos nessa revisão, com a finalidade de favorecer o questionamento e a cooperação na análise dos dados, possibilitando, assim, o entendimento com segurança do estudo, como: autores, ano de publicação, periódico, idade, amostra e local de realização do estudo.

FLUXOGRAMA

Identificação

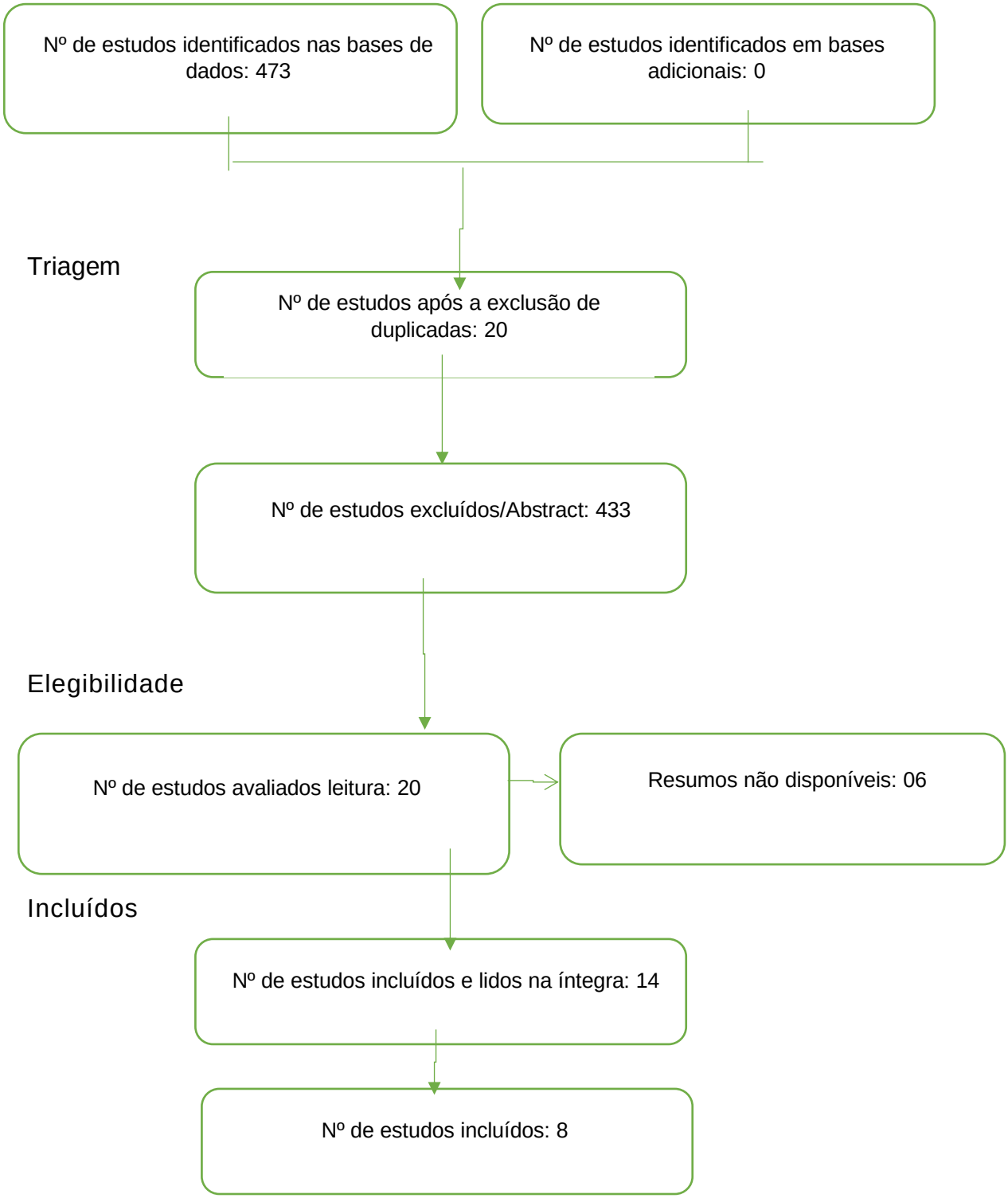

AUTOR	ANO	PERIÓDICO	LOCAL
Costa	2018	Revista Saberes e Práticas	Brasil
Bezerra et al.	2020	Brazilian Journal of Development	Brasil
Negreiros et al.	2018	Revista Educação e Emancipação	Brasil
Rodrigues	2021	Revista do PEMO	Brasil
Dos Santos	2018	Cadernos RCC	Brasil
Felix et al.	2019	Revista Pró-discente	Brasil
Souza	2017	Revista Educar FCE	Brasil
Sacchi et al.	2019	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Brasil

DISCUSSÃO

Os estudos analisados e incluídos nesta revisão sistemática foram todos conduzidos no Brasil, que serão discutidos ao longo deste texto.

Em um estudo que avaliou as práticas pedagógicas da psicomotricidade na educação infantil, através de uma pesquisa qualitativa etnográfica observou que as crianças através das atividades psicomotoras alcançaram um maior desenvolvimento da afetividade, do cognitivo e do social (NEGREIROS, 2018).

Bezerra et al. (2020) em seu estudo através de uma pesquisa qualitativa, descritiva do tipo etnometodológica, que objetiva compartilhar a experiencia da inclusão através da psicomotricidade com crianças com deficiência na educação infantil. Observou-se que as atividades psicomotoras obtiveram uma maior aceitação e conhecimento do próprio corpo, estando diretamente ligada com o desenvolvimento da criança.

Sachi et al (2019) e Félix et.al. (2019), em seus estudos relatam que a psicomotricidade promove o desenvolvimento global e aprimora habilidades motoras, cognitivas, além da melhorar o desempenho escolar das crianças da educação infantil.

Segundo Rodrigues. (2021), em se estudo percebeu que a psicomotricidade possui grande importância para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem das crianças. Sendo importante sua aplicação desde a educação infantil, para promover novas aprendizagens e descobertas que serão levadas por toda a vida. Neste contexto de ensino-aprendizagem o professor exerce importante papel no auxílio do desenvolvimento da criança.

Costa (2018) e Dos Santos (2018), em seus estudos demonstraram que a psicomotricidade é essencial no processo de ensino e aprendizagem das crianças quando se trata de Educação Infantil. Desta forma, favorecendo a socialização e

principalmente a aprendizagem, através de um processo global que envolve todo o corpo.

Souza (2017), em seu estudo observou que a psicomotricidade contribui para o processo de ensino-aprendizagem e de alfabetização, com o objetivo de desenvolver as habilidades motoras ao longo de toda a sua vida e, em especial nos anos iniciais, da mesma maneira que contribui também para o desenvolvimento biopsicossocial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo revisar a produção acadêmica e científica sobre a importância da psicomotricidade na educação infantil e sua a influência na prática pedagógica do professor de educação física. Apesar da grande relevância dessa temática foram encontrados poucos estudos sobre este tema.

Observaram-se, nos estudos selecionados, que a psicomotricidade na educação infantil melhora as capacidades físicas, cognitivas e sócio emocionais das crianças. Porém, alguns estudos destacam a importância do conhecimento do profissional para atuar com a psicomotricidade. Conclui–se que, mesmo com a falta de um preparo dos profissionais, a prática da psicomotricidade no ambiente escolar traz benefícios para as crianças no seu desenvolvimento futuro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de**. Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis**. 6ª ed. RJ: Wak Ed., 2009**.**

BEZERRA, Odete Varelo; SILVA, Maria Cilene da; CIDRÃO, Sarah Cristina. **A Psicomotricidade Como Ferramenta Inclusiva da Criança Autista na Educação Infantil.** Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 8, p. 54631- 54640 aug. 2020.

COSTA, Maria Cleide Meireles de Queiroz. **Educação Física e Psicomotricidade: a formação do professor sob a luz de novos paradigmas advindos a partir da metade do século XX.** Revista Saberes e Práticas, **e**dição 1, outubro de 2018.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2ª Edição, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DOS SANTOS, Amanda Cabral. **A Psicomotricidade enquanto norteadora da práxis pedagógica na Educação Infantil.** Cadernos RCC – 13, volume 5, número 2, maio 2018.

FARIA, Kelly Lúcia Alves Lemes de; BORGES, Tatiane Daby de Fátima Faria; BARBOSA, Deivid de Oliveira; VARGAS, Pollyana Abadia; ARAÚJO, Charles Magalhães de; DIAS, Maria Juliana. **A relevância da psicomotricidade e do profissional de educação física na educação infantil.** Revista Saúde e Educação, Coromandel, v. 2, n. 1, p. 99-115, jan./jun. 2017.

FÉLIX, Maria Izabel da Silva; MELO Gilcerlandia Pinheiro Almeida Nunes. **A psicomotricidade na educação infantil: um olhar sobre o desenvolvimento global das crianças.** Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, VitóriaES, v. 25, n. 2, p. 104-125, jul./dez. 2019.

FERREIRA, C. A. M.; RAMOS, M. I. B. **Psicomotricidade: educação especial e inclusão social.** Rio de Janeiro: Wak Ed. p. 115-124, 2009.

FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos. **Psicomotricidade escolar**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed.,2011.

FONSECA, Vitor da. **Manual de Observação Psicomotora. Significação Psiconeurológica dos Fatores Psicomotores.** 2 ed. Rio de Janeiro. 2011.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos seis anos. 7.** ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

NEGREIROS, Fauston; SOUSA, Carolina Machado de; MOURA, Francisca Kétsia Lourenço Gomes de. **Psicomotricidade e práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil: uma etnografia escolar.** Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 11, n. 1, jan./abr. 2018.

POCHMANN, Bruna Girelli; NEUENFELDT, Derli Juliano. **Educação Física na Educação Infantil: discutindo a formação inicial e o interesse de atuação de acadêmicos de Educação Física/Licenciatura neste nível de ensino.** Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul / Unisc. Volume 16, número 1, janeiro/ março, 2015.

RODRIGUES, Karin Débora. **Psicomotricidade na Educação**. Rev. Pemo, Fortaleza, v. 3, n. 3, e, 2021.

SACCHI, Ana Luisa; METZNER, Andreia Cristina. **A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil.** Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 100, n. 254, p. 96-110, jan./abr. 2019.

SOUZA, Lívia Costa Benites de. **As contribuições da psicomotricidade na educação Infantil como antecessora da alfabetização. Revista** Educar FCE - Faculdade Campos Elíseos. Vol. V6, n. 01. Pg.: 264 – 282. 2017;

10.5.3 A INFLUÊNCIA DA INDÚSTRIA CULTURAL NA FORMAÇÃO ARTÍSTICA DOS INDIVÍDUOS: APROXIMAÇÕES COM O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Poliana Hreczynski Ribeiro[1137]

Etienne Henrique Brasão Martins[1138]

RESUMO

Ao tratar das influências que a Indústria Cultural impõe aos seres humanos pelos canais tecnológicos de comunicação, faz-se necessário repensar a organização do trabalho humano e as suas implicações para a Educação, considerando os fenômenos históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais para a formação humana. Para tal, utilizou-se metodologicamente a pesquisa de cunho bibliográfico a fim de apresentar os estudos clássicos e contemporâneos respaldos nos seguintes autores acerca dessa temática, como: Lukács (1970), Adorno e Horkheimer (1985), Friedman (1985), Oliveira e Duarte (1987), Marx e Engels (1993), Adorno (1995; 2005), Crochik (1998), Moraes (2003), Duarte (2009), entre outros. Diante disso, objetivou-se refletir a influência da Indústria Cultural na formação artística dos indivíduos, por meio da educação estética, tendo como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico dialético, pois acredita-se que esse método defende uma Educação que apresente aos indivíduos o que há de mais avançado em termos de produção histórica pelo gênero humano, bem como diante das possibilidades de fornecer subsídios para repensar o desenvolvimento social e humano. Os resultados alcançados revelaram a compreensão das relações dialéticas entre tempo e espaço do trabalho na educação estética, tendo em vista o desenvolvimento da criticidade, da humanização e da emancipação mediante os processos de objetivação e subjetivação artística dos indivíduos.

Palavras-chave: Indústria Cultural. Formação artística. Educação Estética. Indivíduos.

1 INTRODUÇÃO

A motivação em realizar este trabalho concretizou-se a partir das leituras das obras do materialismo histórico dialético e das produções de dissidentes dessa perspectiva, conhecidos como autores da Escola de Frankfurt, vinculadas à organização da sociedade e sua influência dos meios de informação na formação dos seres humanos.

A partir de estudos iniciais destaca-se, especificamente, no primeiro grupo, A ideologia alemã (MARX; ENGELS, 1993) e Introdução a uma estética marxista (LUKÁCS, 1970). Com relação ao segundo grupo ressalta-se: Dialética do

[1137] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), na Universidade Estadual de Maringá (UEM), bolsista (CAPES/UEM) e Representante Discente do Mestrado no Conselho Acadêmico do (PPE/UEM). E-mail: pollyannahre@hotmail.com.
[1138] Mestrande no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e bolsista (CAPES/UEM). E-mail: ettibrasao@gmail.com.

esclarecimento: fragmentos filosóficos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), Educação e Emancipação (ADORNO, 1995) e a Teoria da Semicultura (ADORNO, 2005), sendo obras que proporcionam a reflexão da Indústria Cultural no desenvolvimento humano.

Desse modo, a pesquisa configura-se como um ensaio teórico de cunho bibliográfico, pois "a principal vantagem da pesquisa biblográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (GIL, 2002, p. 45). Desse modo, a investigação biblográfica possibilita aos/as pesquisadores/as compreender as fontes para a estruturação do trabalho e, assim, interpor os saberes clássicos e contemporâneos para o entendimento da realidade atual.

Esse estudo possibilitou a partir da categoria historicidade, a compreensão das transformações do tempo e do espaço, as quais não são lineares, mas dialéticas e essenciais para o avanço e a compreensão da organização do trabalho e da ordem vigente. Com relação à arte, nesse sistema de organização social, ainda é predominante a reprodução de concepções artísticas que atendam a Indústria Cultural. "[...] Em sua dimensão mais ampla – tudo o que é jargão específico classifica-se como mídia, perpetua essa situação, explorando-a, e se assumindo como cultura em consonância com a integração" (ADORNO, 2005, p. 8). Com base nisso, os conhecimentos artísticos são produzidos a favor dessa indústria que tem como base as relações sociais e econômicas do sistema capitalista de produção. Consequentemente impactam a formação humana.

Questiona-se: Como superar as influências da Indústria Cultural na educação estética, tendo em vista o desenvolvimento artístico dos indivíduos? Tem-se a compreensão de que a Arte foi construída historicamente pelos seres humanos e precisa possibilitar que o "homem de ciência" conheça "as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu em-si torna para-ele" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 7, grifos dos autores), desse modo, reafirma-se que ao analisar as relações históricas do trabalho na Educação Estética favorece a elevação do em-si ao para-si, ou seja, conscientizando os indivíduos artisticamente.

Oliveira (2010) esclarece que a consciência pode-se ser alienada, "[...] uma consciência em si, isto é, uma consciência que, necessariamente, não tem consciência dessa consciência" ou de suas ações. Nesse sentido, a Indústria Cultural sustenta essa consciência alienada, embora avanços sejam necessários, por meio do ensino que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

direcione "[...] um ato da consciência para si, no qual a consciência tem consciência dessa consciência" (OLIVEIRA, 2010, p. 8-9, grifos da autora), com a possibilidade de modificar a realidade que se encontra.

Desse modo, essa passagem do em-si ao para-si consiste na incorporação dos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade, pois são objetivações dialéticas que elevam a consciência crítica dos indivíduos. Todavia, para que esse processo seja viabilizado há que se garantir uma educação sistematizada e intencional, que por vezes, não acontece na cotidianidade dos seres humanos, mas sim, nos ambientes formativos, como a escola.

Desse modo, pretende-se apresentar na próxima subseção os subsídios para pensar os espaços formais e informais na formação dos indivíduos, que se contrapõem à Indústria Cultural, a qual fica circunscrita à mera reprodução da realidade. Defende-se uma formação omnilateral pautada em uma estética que utilize dos conhecimentos mais desenvolvidos, a exemplo da ciência, da filosofia e da arte (DUARTE, 2009), a fim de garantir o senso crítico, artístico e estético dos seres humanos.

2 Educação formal e informal no desenvolvimento artístico dos indivíduos

Ao refletir sobre a formação artística dos indivíduos, não se pode perder de vista que a educação estética visa um ensino sistematizado pautado nos clássicos da história artística e, assim precisa se reportar às diferentes formas de organização do trabalho que implicam na constituição e no repensar da Educação.

A respeito disso, salienta-se que:

> [...] as contradições entre as modernas forças produtivas e as relações sociais capitalistas criam a necessidade de se conservar a sociedade, a crença passa a ser outra: os vícios individuais tornam-se próprios do homem, deixam de ser oriundos da sociedade. Então a Educação pública é pensada como um meio de transformar tais vícios nas virtudes cívicas necessárias ao reestabelecimento da unidade de da ordem social (GALUCH, 2013, p. 121).

Destaca-se que a instituição formativa e o ensino não devem estar organizados apenas em "servir" ou "reproduzir" as necessidades sociais, educando os cidadãos para manter uma ordem e coesão social. Embora tenham interesses que devam ser coletivos, há a necessidade de respeitar aqueles interesses que também são singulares e específicos de cada ser humano. Essa é uma Educação na perspectiva da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

emancipação e humanização a qual corrobora para o desenvolvimento do senso crítico, artístico e estético dos indivíduos.

Em um cenário cada vez mais violento, excludente e destrutivo, um dos grandes desafios para aqueles/as que não se conformam com o curso da história seja, talvez, entender em profundidade as novas modalidades de sociabilidade capitalista, para se pensar e construir novas formas de lutas e resistência, as quais permitam frear os efeitos discriminatórios das políticas de exclusão promovidos pelo Estado Neoliberal.

Nesse sentido, Moraes (2003) apresenta as imposições do sistema capitalista expressas em todas as esferas – por meio das quais os países em desenvolvimento se obrigam a buscar alternativas que lhes possibilitem participação no complexo jogo econômico mundializado. Estas ações têm influência direta nas práticas sociais, particularmente na Educação, manifestadas nos documentos oficiais, planos, diretrizes, nas políticas públicas educacionais, que de modo geral, asseguram a centralidade da Educação Básica nas atuais circunstâncias políticas e econômicas num:

> [...] discurso é claro: é preciso, agora elaborar uma pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, e assegurar o desenvolvimento de competências, valor agregado a um processo que, todavia, não é mesmo para todos. Para alguns, exigem-se níveis crescentemente altos de aprendizagem, situados em um domínio teórico metodológico que a experiência empírica por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as competências no sentido genérico que o termo adquiriu nos últimos tempos, as quais permitem a sobrevivência nas franjas de um mercado de trabalho com exigências diferenciadas e níveis de exclusão jamais vistos na história (MORAES, 2003, p.152).

Por este motivo, indaga-se: qual o objetivo da Educação atual? Qual formação que os indivíduos estão incorporando? Será que é uma formação que possibilita a atuação consciente nos espaços socialmente experienciados, ou apenas uma formação que atenda ao mercado de trabalho? A partir destas questões, a relação entre Educação e o modo de produção é reafirmada nas propostas apresentadas em documentos oficiais, versando desenvolver comportamentos que contribuam para a manutenção e perpetuação do capital, tais como: respeito e tolerância à diversidade, realizar trabalhos em equipe, colaborar com o desenvolvimento da sociedade e do país, dentre outros (MORAES, 2003).

Com isso, as instituições formativas têm se apresentado como espaços para a homogeneização, e assim a necessidade de refletir e reconduzir as práxis pedagógicas, uma vez que no interior dessas instituições encontra-se ações nas rotinas do trabalho

educativo que não visam a formação humana plena, o acesso ao conhecimento científico, à arte, à estética, mas um agregado de ações que direcionam a preparação do sujeito apenas para o mercado de trabalho.

De acordo com essas reflexões, Adorno (1995, p. 170), elucida:

> [...] não significa emancipação mediante a escola para todos, mas emancipação pela demolição da estruturação vigente em três níveis e por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, da pré-escola até o aperfeiçoamento permanente, possibilitando, deste modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar sua emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente, situação que confere uma importância ainda maior ao processo.

Com isso, compreende-se que o desafio apresentado ao/a profissional da Educação consiste em lutar e resistir contra o ensino atual que requer apenas sujeitos cada vez mais sem autonomia, capacidade de reflexão, análise e pensamento crítico, estando muitas vezes articulados com os preceitos da Indústria Cultural, ou seja, preconizando o capital. Dessa forma, apenas desenvolvem princípios de obediência e aceitação a tudo que é apresentado.

A esse respeito, destaca-se que:

> O motivo evidente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações, enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (ADORNO, 1995, p. 181).

Desse modo, é preciso que haja questionamentos, a fim de se compreender os fatores que levam a determinados fatos, permitindo um repensar para além das necessidades individuais, direcionando para as questões que precisam ser trabalhadas e problematizadas no âmbito social.

A partir das contribuições de Marx e Engels (1993), os quais consideraram que os fatores econômicos, políticos e sociais indicam uma complexidade dos fenômenos analisados, precisam serem compreendidos em sua totalidade. Para os autores, o gênero humano e suas ideias são resultado de sua existência material e acúmulo de experiências vivenciadas no decorrer da sua vida, e sentem-se pertencente ao contexto histórico, social, cultural, artístico e estético. Sendo assim, pela incorporação das objetivações os seres humanos constituem o patrimônio deste gênero pois, ao contrário

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dos animais, precisam se apropriar deste cabedal de instrumentos e signos produzidos socialmente.

Com isso, salienta-se que não se trata apenas de tomar posse de algo que já está pronto e acabado, mas, neste processo de apropriar-se do que já existe e, ao mesmo tempo, recriá-lo e renová-lo, configurando o próprio indivíduo em sua especificidade (LUKÁCS, 1970). Essa defesa ampara-se na ideia de que o desenvolvimento da humanidade está depositado nos objetos por ela criados.

Seguindo esta reflexão, pode-se resumir que a natureza é essencial para a atividade educativa como aquela que, ao ser transformada, oportuniza o indivíduo se apropriar de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos estéticos que se constituem em um patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade.

De acordo com Crochik (1998, p. 103), “[...] o saber é fruto da história humana, oriundo das necessidades sociais de adaptação à natureza”. Considera-se que caberia uma reorganização da práxis pedagógica realizada nas instituições formativas, as quais, em geral, têm favorecido a formação de indivíduos cada vez mais individualistas, competitivos e desumanizados alinhados aos princípios que a Indústria Cultural perpetua para a manutenção da ordem social capitalista vigente.

Ressalta-se, portanto, que a educação é uma atividade com uma especificidade própria, sua contribuição mais relevante para transformar a sociedade não é externa à educação, mas interna:

> Quer dizer, a atividade educativa é tanto mais emancipadora quanto mais e melhor exercer seu papel específico. Como vimos, este consiste em possibilitar, ao indivíduo, a apropriação daquelas objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade. O que supõe, obviamente, a luta pelas condições que permitam atingir o mais plenamente possível este objetivo (TONET, 2005, p. 236).

É assim que o indivíduo se constituirá como um ser pertencente ao gênero humano. Vale lembrar que a Educação “é muito importante traduzir a possibilidade de emancipação em situações formativas concretas” (ADORNO, 1995. p. 180), assim estando em harmonia com o conjunto das atividades de caráter emancipatório, sendo essas realizações tarefas essenciais para determinar a atividade educativa, estética e artística dos indivíduos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que esta reflexão inicial teórica possibilitou a compreensão da organização societária que influencia na formação dos indivíduos por meio da Indústria Cultural, assim revelando a importância das instituições formativas que deverão ser entendidas como "[...] o local onde o indivíduo estaria se instrumentalizando para atuar no meio social ao qual pertence" (OLIVEIRA; DUARTE, 1987, p. 92), assim considerando as vivências anteriores dos seres humanos para interligar e ampliar com os conhecimentos artísticos produzidos historicamente pelo gênero humano.

Nessa concepção, salienta-se que à medida que humanidade se desenvolve, os indivíduos incorporam os novos complexos deixados pelas gerações anteriores, tendo a possibilidade de aprimorarem esses complexos pela via educacional com a possibilidade concreta de humanização. Esta condição de desenvolvimento, contudo, pode ser limitada se ficar somente centrada na realidade imediata do cotidiano, a qual inibe a criação e imaginação dos indivíduos, corroborando à ordem social vigente.

Diante disso, retoma-se o questionamento feito na introdução deste trabalho: Como superar as influências da Indústria Cultural por meio de uma educação estética como foco no desenvolvimento artístico dos indivíduos? Por meio do diálogo com a literatura clássica e contemporânea marxista e de correntes que tenham proximidade, a exemplo da Escola de Frankfurt, identificou-se que os seres humanos têm a possibilidade de modificar o pressente e contribuir consistentemente para futuro, quando tem o cabedal de conhecimentos artísticos capazes de elevar o seu em-si ao para-si.

Nesse sentido, reafirma-se a relevância das instituições formativas nesse processo de incorporação dos conhecimentos para a tentativa de superação dos fragmentos do senso comum, na incorporação, por meio dos modelos e referências artísticas que favoreçam uma formação humana, crítica e emancipatória.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M.. **O conceito de esclarecimento.** In:_____. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. Disponível em:<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

ADORNO, T. W. Educação - para quê. In: _____. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. **Teoria da semicultura**. Primeira Versão, v. 13, n. 191, Porto Velho, 2005.

CROCHIK, J. L. A tecnologia Educacional e a Transformação do saber em informação. In: _____. **O computador no ensino e a limitação da consciência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

FRIEDMAN, M.. Papel do Governo na educação. In: **Capitalismo e liberdade.** São Paulo: Nova Cultural, 1985.

GALUCH, M. T. B.. **Da vinculação entre ciência e relações sociais ao ensino de ciências na escola pública do século XIX**. Maringá. Eduem, 2013.

GIL, A. C.. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUKÁCS, G.. **Introdução a uma estética marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. Tradução do italiano de: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder.

MARX, K.; ENGELS, F.. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MORAES, M. C. M. de. O recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. de (org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, B. A. de.; DUARTE, N.. **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

OLIVEIRA, B. A. de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. rev. Araraquara-SP: Junqueira&Marin; Marília-SP: Cultura Acadêmica, 2010, p. 03-26.

TONET, I.. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: UNIJUÍ, 2005**.**

10.5.4 ANÁLISE DE PRÁTICA DE UM PROFESSOR INICANTE: O PLANO DE AULA COMO REFLEXÃO

Heitor Perrud Tardin[1139]

RESUMO

O movimento de profissionalização do ensino estabeleceu novas referencias para a formação de professores, visando passar de uma prática por tentativa-erro para uma perspectiva em que ela é analisada e fundamentada, pois forma-se para uma profissão. Portanto ganha ênfase a análise de(a) prática para ressignifica-la no fazer docente. Dessa forma, este trabalho circunscreve-se no campo do relato de experiencia como narrativa de um professor iniciante na análise de(a) prática de um plano de aula. Objetiva-se compreender a importância ou não da análise de(a) prática para a profissionalização da docência. Como caminho optou-se pela pesquisa qualitativa, tendo como técnicas: análise documental, roteiro de reflexão crítica, análise de conteúdo. Como participante, o próprio pesquisador – professor iniciante. Na produção dos dados desse relato de experiencia observou-se: (a) o plano de aula segue uma estruturação que envolve uma parte inicial, uma parte principal e uma parte final, revelando representações de um percurso formativo; (b) no plano das representações discursivas, o professor iniciante acreditava ser alguém critico por se apoiar em um discurso de natureza contextual ou sócio-político, mas descobriu-se que o percurso formativo de uma socialização pré-profissional era mais forte na sua coerência pragmática do que a nova postura adotada; (c) embora haja descompassos entre o que se pensa e o que se faz, o processo de socialização profissional e socialização organizacional são dinâmicos e exigentes na aquisição de uma cultura profissional; e, (d) porém, a profissionalização da docência avançou na análise do fazer docente ressignficando-o. Concluiu-se que a análise de prática trouxe elementos que estavam presentes nas crenças/representações desse professor iniciante, reveladas à luz da reflexão crítica. A análise de(a) prática contribuiu na identificação de aspectos tecnicistas que estavam subjacentes ao plano de aula, promovendo uma tomada de consciência menos ideológica e mais pedagógica sobre a própria atuação.

Palavras-chave: Análise de práticas. Professor iniciante. Educação física escolar. Profissionalização docente.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa compreender a importância da análise de(a) prática no contexto educacional para um professor em início de carreira. Neste contexto, para este estudo foi utilizado um relato de experiencia de uma aula ministrada para alunos do 8º ano de uma escola municipal de pequeno porte em um distrito de Martinópolis, SP, onde o docente trabalha como professor eventual de Educação Física.

Cabe ressaltar que a prática profissional está sendo colocada cada vez mais no centro do processo educativo, tanto na formação inicial quanto no próprio exercício

[1139] Licenciado em Educação Física, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Campus de Presidente Prudente, heitor21perrud@gmail.com.

docente (TARDIF, 2014). Neste sentido, Wittorski (2014) defende que o exercício de análise da prática é um dos meios para melhorar o desenvolvimento profissional docente, proporcionando ao mesmo, uma visão de sua prática, da mobilização de saberes efetuada e de possibilidade de correções do que vem sendo feito para aulas futuras, bem como de fundamentação da prática, visando torná-la pública e desprivatizada. Portanto, a prática profissional se torna parte indispensável do processo de profissionalização docente, buscando elevar o status do campo de atuação de ofício para profissão a partir de uma base de conhecimento que pode fundamentar a sua prática e ressignificar o fazer docente (TARDIF, 2014).

O movimento da profissionalização do ensino tem o seu grande marco a partir da década de 80 (GAUTIHIER; TARDIF, 2017), com o Holmes Group (1986) ao defender uma mudança na formação de professores, pois se forma para uma profissão (NÓVOA, 2017), defendendo a elevação do nível da formação inicial e uma carreira docente pautada no mérito e na expertise, bem como na valorização do professor (condições de trabalho), a fim de elevar o status profissional. Concluindo, como afirma Tardif (2014), o movimento da profissionalização do ensino buscou atualizar, renovar, reformular os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, visando elevar a qualidade da profissão.

Dessa forma parte-se de uma perspectiva de tratar a docência como uma profissão de interações humanas e saberes específicos (TARDIF; LESSARD, 2014), no qual o professor em sua tomada de decisão mobiliza um reservatório de saberes docente (GAUTHIER ET AL., 2013). Estes saberes são “[...] os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade” (TARDIF, 2014), e através do exercício de análise de prática eles são mobilizados, refletidos, ressignificados, marcando um dos pilares para a profissionalização da docência.

Tardif (2014) defende que o saber profissional é plural e heterogêneo, temporal, personalizado e situado, mas também de seres humanos para seres humanos, podendo ser relacional e dar origem a uma teoria da interação social. Por fim, o autor ainda acrescenta que a mobilização desses saberes em situação concreta de trabalho pode dar origem a uma epistemologia da prática profissional.

Neste cenário, realizar a análise de sua própria prática auxilia no processo formativo e até mesmo no aperfeiçoamento docente, pois permiti rever e avaliar suas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ações, organizar novas maneiras de agir e pensar o fazer docente. Em face dessas premissas, este trabalho em como objetivo compreender a importância ou não da análise de(a) prática para a profissionalização da docência.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Procedimentos Metodológicos

O presente estudo se caracteriza como uma investigação de caráter qualitativo por ser flexível para a coleta e análise de dados, dando ênfase a interpretação do autor e não apenas as informações, sendo que por meio desse itinerário descreve com fidelidade o fenômeno em questão (POUPART ET AL., 2014). Porém, como técnica para a coleta de dados utiliza-se do relato de experiência na forma de uma narrativa que toma o plano de aula (análise documental) como ponto de partida.

Daltro e Faria (2019) apontam o Relato de Experiencia (RE) como uma narrativa que pode assumir uma forma cientifica próprio das ciências humanas ser for capaz de englobar facetas mais subjetivas em relação a processos e produções, pois ele pode transformar a face individual e subjetiva em algo sociável. Embora, o RE parta de uma identidade descritiva, ele a ultrapassa, tornando-se um estudo de natureza qualitativa por abarcar uma multiplicidade de opções teóricas e metodológicas, bem como valorizar a explicitação descritiva, interpretativa e compreensiva de fenômenos, circunscrita num tempo histórico (DALTRO; FARIA, 2019).

Dessa forma, a escolha pelo RE foi feita por ele se encaixar com a análise de prática, mais especificamente, bem como permiti o uso da técnica da reflexão crítica (SMITH, 1989), envolvendo as quatro ações desse processo que pode ser utilizada na análise de um plano de aula ou das rotinas desenvolvidas pelo professor na escola.

Smyth (1989) propõe quatro ações para a reflexão crítica, considerando:

1) Descrever: o que faço? Deve ser relatado fielmente e detalhadamente a aula que o indivíduo deseja realizar a análise, quanto maior o detalhamento maior reflexões a respeito dela poderá ser feito.

2) Informar: o que significa isto? qual o significado das minhas ações? O professor deve informar o porquê de sua aula, desde o planejamento até a execução dela.

3) Confrontar: como me tornei assim? como cheguei a agir dessa forma? O professor deve buscar os motivos que o levaram a ser quem ele é neste momento,

desde sua socialização primaria até suas experiências como professor, passando por todo seu histórico de identificação com o tema e suas vivencias na sua formação inicial.

4) Reconstruir: como posso fazer diferente? como posso me transformar? O professor deve repensar sua prática, buscando aperfeiçoá-la, melhorar ou suprimir algum aspecto. É neste momento que o docente pode buscar novas referencias, novas teorias, novas fontes para embasar suas aulas. Estes questionamentos têm como função resgatar uma prática pedagógica do professor e fazer com que ele promova a autorreflexão sobre sua aula e, através disso, apontar pontos positivos e negativos da sua prática. A partir disto adequar as próximas aulas, visando sempre a sua evolução como profissional.

2.2 O plano de aula e seu contexto

Para este estudo foi escolhido o relato de experiência referente a uma aula de Educação Física, realizada no mês de março, ano de 2020, Escola Municipal, 8º ano (faixa etária de 13 e 14 anos), 15 alunos (meninos e meninas), no Distrito (cerca de 1000 habitantes) do Município de Martinópolis – SP. Nesta escola, por se tratar de aula eventual, não foi passado ou sugerido um programa de conteúdo específico ao professor substituto (eventual), a não ser a indicação e compreensão de que os alunos gostavam de jogos e atividades esportivas. Optou-se por trabalhar com um tema que, provavelmente, foi pouco abordado nas aulas de Educação Física e, possivelmente, pouco comum para os alunos: o futebol americano. Trata-se de uma atividade muito dinâmica em que se buscou trabalhar um jogo de futebol americano adaptado, não apenas para a escola, mas também para a sua realidade, onde a infraestrutura e matérias são limitados.

Descrever: o que faço? Tema da Aula: futebol americano. Faixa etária: 13-14 anos (oitavo ano do ensino fundamental). Objetivos: trabalhar aspectos motores através de um esporte pouco difundido na região onde a escola está inserida; vivenciar um esporte pouco conhecido pelos alunos; desenvolver senso crítico e romper preconceitos sobre esportes considerados violentos. Duração: duas aulas de 45 minutos cada.

A aula foi dívida em uma parte dentro da sala de aula (parte inicial da aula) e uma na quadra (parte principal da aula e parte final da aula). Na sala (parte inicial da aula) foi realizado debate entre os alunos sobre o que eles sabiam sobre futebol

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

americano, logo após o debate, a atividade que seria feita na quadra foi explicada (jogo de futebol americano adaptado e com contato físico reduzido para evitar lesões e mal-entendidos).

Na quadra (parte principal da aula – porém, do ponto de vista da aula propriamente dita se pode também considerar essa atividade, como sendo da parte inicial de uma aula), houve no primeiro momento, aquecimento e alongamento – exercícios físicos gerais e específicos para o desenvolvimento do jogo. Com isso feito, a sala foi dívida em dois times mistos, uma simulação de jogo foi feita para tirar as dúvidas no que diz respeito a regras e o andamento da partida. Algumas informações básicas que foram utilizadas: a atividade apresentava dois momentos distintos para cada equipe, o ataque e a defesa. O time que estava com a posse de bola tinha como objetivo alcançar o final da quadra (END ZONE) para marcar pontos. Para isso, cada posse de bola representava três tentativas para avançar até a próxima linha da quadra (representando 10 jardas no esporte = 9,14 metros). Porém, quando estavam defendendo, o objetivo era interceptar o passe do adversário ou parar quem estava com a bola antes de atingir a próxima linha da quadra

Como o futebol americano é um esporte de invasão com nível de contato físico alto, para essa adaptação foi indicado aos defensores apenas tocarem em quem estava com a bola e este deveria parar imediatamente.

Ao final da atividade (parte final da aula) foi feita a conversa em roda sobre aspectos positivos e negativos da vivência. Nesta etapa da aula, alguns alunos demonstraram interesse por saber mais sobre o desporto e expuseram seus pensamentos sobre a aula.

Informar: O que significa isto? Qual o significado das minhas ações? Todas as ações expressas nesta aula provêm dos processos formativos, sendo ligados ao currículo de formação inicial ou em projetos de iniciação docente, neste sentido entende-se que a universidade tem grande influência sobre os acontecimentos durante a aula, porém a formação do professor abrange outros momentos de sua vida (TARDIF, 2014).

A escolha do jogo foi feita, pois como Betti e Gomes-da-Silva (2019) apontam os jogos são um dos principais conteúdo da Educação Física e a escolha do tema foi devido ao fato de ser algo diferente para a rotina dos alunos e um esporte que eu tenho propriedade para falar sobre e demonstrar aspectos básicos através de um jogo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo Soares et al (1992), o esporte deve transcender a visão tecnicista e se mostrar como fenômeno sociocultural rico para situações pedagógicas. Neste sentido, apesar de ser feito em aula na forma de jogo, a escolha do esporte foi baseada no seu potencial para contribuir com o desenvolvimento global dos alunos e não excluir nenhum indivíduo.

Confrontar: Como me tornei assim? Como cheguei a agir dessa forma? Betti e Gomes-da-Silva (2019), Tardif (2014), Nóvoa (1992) entre outros autores, apontam que o processo formativo vai muito além da sala de aula. Com isso, considero que fui influenciado por muitos fatores, como por exemplo: disciplinas na universidade e experiencias nos projetos que participei e até mesmo nas vivencias que tive antes de ingressar na universidade.

Além da formação obrigatória, outros momentos de formação com grupos de pesquisa e leituras extraclasse auxiliaram muito no processo de como e por que ensinar. Os momentos de estágio e de participação em projetos (Residência Pedagógica e PIBID) me possibilitaram uma visão dentro da realidade escolar, onde pude aprimorar minha base de conhecimentos e minha prática antes de concluir a formação inicial.

Apesar da formação inicial ligada a licenciatura mudar vários conceitos sobre a Educação Física, ainda sinto os esportes e até mesmo métodos ligados a rendimento muito conectados a mim e por isso, as aulas que ministro ainda tem fortes raízes nestes princípios, mesmo com embasamento teórico buscando a aproximação do esporte com a pedagogia, sinto-me longe de alcançar este objetivo.

Reconstruir: como posso fazer diferente? Como posso me transformar? No geral, considero que devo pensar e me adaptar melhor ao contexto vivido pelos alunos, considerando que muitos podem não ter acesso a determinados assuntos. A aula também poderia ter abordado aspecto mais crítico, apesar da minha tentativa de desenvolver o senso crítico dos alunos através de conversas durante e após o jogo, pude sentir que ainda ficou muito raso em certos momentos, onde o jogo frisou o movimento pelo movimento.

2.3 Análise dos dados

Por meio dos dados obtidos fica evidente o que Wittorski (2014) aponta como a necessidade da análise da própria prática, onde o professor pode rever suas ações e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

melhorá-las. Com isso, o processo de análise de prática deve tornar-se recorrente em momentos formativos, como por exemplo HTPC ou cursos de formação continuada.

Neste sentido, destaca-se a afirmação de Tardif (2014) onde o autor fala que a formação do professor não tem início no processo de formação inicial e sim muito antes disto, pois o docente em questão percebeu através deste exercício como a sua aula era influenciada por aspectos esportivos ligado à sua vida pessoal antes do seu ingresso na universidade. Este tipo de compreensão encontra eco naquilo que se denomina de socialização pré-profissional (GARIGLIO, 2011) ou como socialização antecipatória (FREITAS, 2011) por envolver um processo de socialização no campo esportivo, muito frequente na área da educação física.

Assim, com a valorização da relação teoria-prática e o movimento pela profissionalização do professor, a prática está cada vez mais inserida no contexto de formação inicial (TARDIF, 2014). Portanto, inserir o processo de análise de práticas na formação inicial, em estágios ou mesmo nas disciplinas, pode ser interessante para o desenvolvimento do senso crítico do graduando, onde ele possa começar a entender e desenvolver seus pensamentos sobre como suas aulas são e como ele gostaria que fosse.

Como afirma Betti (2005) a aula de um professor de educação física, na maioria dos casos, apresenta-se como uma miscigenação de abordagens e não segue apenas uma em específico. No entanto, entender o intuito do professor e o que realmente acontece durante a aula se torna imprescindível para evoluir em seu desenvolvimento, pois como na análise de prática feita aqui, o professor acreditava que sua aula buscava desenvolver aspectos críticos. Mas, não era isso o que acontecia em função de uma forte socialização pré-profissional com traços de abordagens tecnicistas.

Desse modo, a análise de prática promove uma nova visão sobre aquilo que Gauthier et al (2013) chama de reservatório de saberes e tomada de decisões, ou seja, revisitar a sua aula pode trazer novas perspectivas sobre seus conhecimentos, bem como reformulá-los para atender melhor às necessidades de sua realidade.

Neste sentido, a análise de prática se apresenta como uma excelente ferramenta para o processo de profissionalização do professor, pois ela valoriza seus saberes e a história do professor, visando melhorar suas aulas através de um pensamento crítico sobre o plano de aula e as rotinas utilizadas pelo docente, apontando aspectos positivos e negativos; quais pontos devem ser alterados e como conseguir melhorá-los.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento de profissionalização do ensino está intimamente ligado com a formação inicial, que por sua vez, passa por reformulações buscando envolver a articulação entre teoria e prática. Outro ponto essencial para a profissionalização do professor é desenvolver a consciencia critica de professores já atuantes, visando ressignificar o fazer docente.

Neste contexto, a analise de prática se apresenta como um meio para realizar uma reflexão sobre a aula de determinado professor, e assim, mostrar os aspectos positivos e negativos, explicitando onde o docente deve depositar mais esforços e a maneira correta para tomada de uma decisão caso ela se repita.

Neste relato de experiencia, ficou evidente a percepção erronea que o professor tinha sobre sua prática, pois o mesmo acreditava buscar uma aula mais crítica e abrangente, mas a mesma se mostrou com resquicios tradicionalistas e tecnicistas. Atraves da sua reflexão, foi possivel entender a (re)construção da aula e do próprio desenvolvimento profissional, bem como ressignificar o fazer docente.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. Educação Física escolar: Do idealismo a pesquisa-ação. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.** São Paulo, v.19, n.3, p.183-97, jul./set. 2005.

BETTI, M.; GOMES-DA-SILVA, P. N. **Corporeidade, jogo, linguagem**: a educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: **Cortez**, 2019.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia, [S.L.]**, v. 19, n. 1, p. 223-237, 4 jun. 2019. Universidade de Estado do Rio de Janeiro.

FREITAS, R. C. **Estudo multicasos sobre a socialização profissional de professores de Educação Física em início de carreira**. [Dissertação] Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2011.

GARÍGLIO, J. A. A socialização pré-profissional de professores de educação física: a experiência no universo esportivo em questão. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 2, p. 1-10, maio/ago, 2011.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia**: teoria e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ, 3° ed. Vozes, 2014

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers**: A report of the Holmes Group. East Lansing. Michigan: Holmes Group. 1986.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. **Publicações Dom Quixote**, Lisboa, 1992.

ORTIZ, H. M. O professor reflexivo: (re)construindo o “ser” professor. Vargem Grande Paulista, **III Congresso de Educação** – MHN, 2003.

POUPART, J. et al. **A Pesquisa Qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 215-253.

SMYTH, J. (1989): Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **Journal of Teacher Education** 40(2) 2-9.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2° grau – série formação do professor).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos De Pesquisa** v.44 n.154 p.894-911 out./dez. 2014.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

10.5.5 ARTE CONTEMPORÂNEA E ARTESANATO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): COSTURANDO E BORDANDO SABERES

Valéria Metroski de Alvarenga[1140]

RESUMO

Visamos apresentar um relato de experiência sobre o ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrando arte contemporânea e técnicas artesanais. O problema de pesquisa consiste em: como é possível ensinar arte contemporânea para jovens e adultos por meio do crochê, do bordado, do fuxico etc.? sendo o objetivo principal apresentar meios de ensinar artes visuais articulando conhecimentos da arte contemporânea de forma integrada as técnicas artesanais. A metodologia é de cunho qualitativo e descritivo, relatando uma experiência de ensino de Arte (instalação artística) realizada em 2019 com alunos do Ensino Médio da EJA em uma escola localizada na região metropolitana de Curitiba (PR), cuja faixa etária dos discentes variava entre 18 e 70 anos. Contamos com o seguinte aporte teórico: Pinel (2017), Cauquelin (2005), Freire (2006), Rosenhein; Zamperetti (2014), Leitão (2019), entre outros. Os resultados principais consistem no compartilhamento de uma experiência que evidenciou as possibilidades de integração entre os saberes da arte popular, tais como técnicas artesanais diversas, com a compreensão da utilização desses meios na arte contemporânea por artistas reconhecidos nacionalmente e internacionalmente. Além disso, os alunos realizaram um trabalho artístico na escola de instalação artística como meio de materializar os conhecimentos teóricos adquiridos e experienciar o processo criativo, atingindo, por sua vez, toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Arte contemporânea. Artesanato. EJA. Ensino de arte. Instalação artística.

INTRODUÇÃO

A Arte costuma apresentar múltiplas definições, as quais costumam estar associadas a diferentes teorias. Dentre essas teorias, raramente o artesanato é elevado à categoria de Arte. Chalumeau (1997), em seu livro “Teorias da Arte”, divide as teorias da arte em cinco grandes famílias, mais complementares que antagônicas, a saber: fenomenologia da arte, psicologia da arte, sociologia da arte, formalismo e análise estrutural. Grandes pensadores dessas teorias foram respectivamente: Kant, Hegel e Merleau-Ponty; Gombrich; Arnold Hauser; Wölfflin, Pareyson e Greenberg; Panofsky. Ou seja, as teorias sobre os conhecimentos artísticos são diversas e possibilitam múltiplas significações/interpretações sobre eles. Sendo assim, é importante que os professores de Arte conheçam essas teorias, pois elas embasarão, em menor ou maior grau, o ensino dos conteúdos artísticos na escola.

[1140] Doutora em Artes Visuais, SEED/PR, e-mail: valeriametroski@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os conhecimentos artísticos podem ser apresentados/ problematizados por diferentes correntes teóricas advindas da sociologia da arte, filosofia da arte, psicologia da arte, história da arte, estética etc. com diferentes concepções (fenomenológicas, aspectos sócio-históricos, culturais, econômicos etc.). Estas, apesar de suas especificidades, costumam englobar/articular quatro componentes principais do processo artístico: (1) os autores/artistas em arte; (2) os produtos artísticos/obras de arte; (3) a comunicação/divulgação e (4) o público/audiências/espectadores (Ferraz e Fusari,1993). As concepções de Arte e artesanato permeiam essas diferentes correntes teóricas e esses componentes básicos do processo artístico, os quais precisam ser problematizados com os alunos, visando uma compreensão ampla sobre os discursos artísticos.

O principal objetivo desse relato de experiência é apresentar como foi possível aliar técnicas artesanais tradicionais (crochê, fuxico, bordados etc.) com a arte contemporânea, de modo mais específico com a instalação artística.

A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, de caráter descritivo, tendo por referência a prática docente da autora, consistindo em um relato de experiência. O trabalho de instalação artística apresentado foi realizado por alunos do Ensino Médio da Educação de jovens e adultos (EJA) em uma escola (denominada Iedo Néspolo) localizada na região metropolitana de Curitiba (PR), em 2019. A faixa etária dos alunos variava entre 18 e 70 anos.

A autora imaginou que encontraria adversidades no processo de realização da atividade, sobretudo no que se refere as pessoas do gênero masculino (principalmente os mais idosos, com 60 e 70 anos), os quais poderiam ter dificuldade em aceitar a proposta de trabalhar com linhas e agulhas para criar fuxicos, bordados, crochês, mas tanto eles quanto os adolescentes e homens do sexo masculino mais jovens acataram muito bem a proposta da atividade.

Esse relato de experiência está organizado da seguinte forma: (1) “Arte e artesanato: distanciamentos e aproximações”; (2) “Artistas contemporâneos: linhas, tramas, costuras, bordados e crochês”; (3) “Instalação artística na escola: integrando técnicas artesanais com a arte contemporânea” e as considerações finais.

Arte e artesanato: distanciamentos e aproximações

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Arte e artesanato apresentam dissonâncias e consonâncias ao longo da história. Tais aspectos estão associados aos formatos de apropriação da cultura, aos discursos sobre o objeto artístico e as relações entre "arte popular" e "arte erudita". A compreensão mais difundida é a de que o artesanato é inferior a Arte, isso porque:

> O Artesanato apropria-se da cultura para trabalhar, dentro da matéria, a questão da produção do objeto e de sua venda. O fazer, o fazer repetitivo aliado à questão da sobrevivência. O artesão possui sua habilidade, mas se apropria da matéria da forma mais simples. Esta maneira ligada diretamente à questão da tradição. O artesão é inclusive aquele que mantém viva a técnica. [...] A Arte se apropria da mesma cultura, mas já usa esta linguagem de uma outra maneira. A diferenciação entre Arte e Artesanato dá-se então na forma como que se apropriam da cultura. A linguagem utilizada é que fará a diferença. O artesão possui a técnica e a usa - como finalidade - de uma forma utilitária (criando objetos com definição precisa objetivando a venda dos mesmos) enquanto o artista, com o seu conhecimento e a sua técnica, com o mesmo material, utiliza-o como forma de expressão. (DOLABELLA, 2001, online)

Em síntese, podemos considerar que o artesanato está conectado a um sentido mais utilitário, enquanto a Arte está ligada aos conceitos de expressão, intenção, apreciação, conhecimento etc. embora cada cultura e/ou períodos históricos possam ter interpretações distintas sobre esses dois tipos de produção. Quanto a inserção das técnicas artesanais tradicionais (crochê, bordados, costuras etc.) na produção artística, podemos considerar que:

> A produção com fios não recebeu valor no circuito da Arte, pelo motivo de estar ligada constantemente com a decoração de ambientes, assim, a Arte Têxtil foi considerada no circuito da Arte, uma arte menor. No Modernismo, alguns paradigmas começam a ser quebrados, revisando e redefinindo o fazer nas artes plásticas, com estilos que rompiam com a arte tradicional, baseada em técnicas acadêmicas. Na atualidade temos uma grande liberdade de técnicas e materiais na produção artística. (ROSENHEIN; ZAMPERETTI, 2014, p. 4).

Vemos, portanto, que a partir do Modernismo, as novas perspectivas sobre Arte apresentadas por Duchamp, as relações com a arte conceitual e crítica ao mercado/sistema de arte (CAUQUELIN, 2005; FREIRE, 2006), reinseriram as técnicas artesanais na produção artística dos séculos XX e XXI.

Na sequência, veremos alguns artistas contemporâneos que utilizaram/utilizam técnicas artesanais (crochê, bordados, costura etc.) para a confecção de seus trabalhos artísticos.

Artistas contemporâneos: linhas, tramas, costuras, bordados e crochês

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os artistas, ao longo da história, sempre utilizaram uma variedade de materiais e técnicas para realizarem seus trabalhos artísticos. Na contemporaneidade, temos muitos artistas que recorrem a lãs, fios, tecidos, bordados, crochês e costuras para realizarem suas obras. Podemos citar alguns artistas brasileiros, tais como: Ernesto Neto, Leonilson, Norberto Nicola, Leda Catunda, Edith Derdyk, Arthur Bispo do Rosário, entre outros. No âmbito internacional podemos citar a Teresa Barboza (artista peruana) e Toshiko Horiuchi (artista japonesa), dentre muitos outros. Nesse sentido, consideramos que:

> A linha percorre espaços, se transforma em bordados cheios de sensibilidade, produzindo tecidos tramados em tear, em malhas de tricô, de crochê. Os tecidos da indústria têxtil são ressignificados. Os artistas aqui citados podem até não considerar sua obra parte da Arte Têxtil; o intuito aqui não é nomear um estilo artístico, mas sim encontrar artistas que vem no material têxtil uma possibilidade para sua poética artística. (ROSENHEIN; ZAMPERETTI, 2014, p. 15).

No caso desse relato de experiência, apresentaremos três obras de três artistas (em diversos âmbitos: internacional, nacional e regional) que trabalham com a instalação artística utilizando técnicas artesanais. Antes, porém, convêm apresentarmos o significado do termo instalação artística.

No que se refere ao conceito de instalação artística, podemos dizer que essa vertente artística consiste em uma modalidade que “[...] muitas vezes, utiliza-se de objetos estáticos para a criação de significado ou para imersão do espectador” (PINEL, 2017, p.27). Em outros termos, é criado um ambiente diferenciado, podendo ser utilizado os mais variados tipos de objetos/materiais e o público acessa a obra de modo distinto do tradicional. É um tipo de trabalho artístico “[...] que lança a obra no espaço, com o auxílio de materiais muito variados, na tentativa de construir um certo ambiente ou cena, cujo movimento é dado pela relação entre objetos, construções, o ponto de vista e o corpo do observador”. (ENCICLOPÉDIA CULTURAL, 2021, online). Alguns artistas que trabalham com essa vertente são: Richard Serra, Cildo Meireles, Regina Silveira, Ernesto Neto, Henrique Oliveira, entre muitos outros.

Na sequência, apresentaremos três trabalhos de três artistas que utilizam técnicas artesanais tradicionais e tecidos/linhas como base para as instalações artísticas: Ernesto Neto, Toshiko Horiuchi e José Antônio de Lima.

Figura 1 - Ernesto Neto, Dengo, 2010

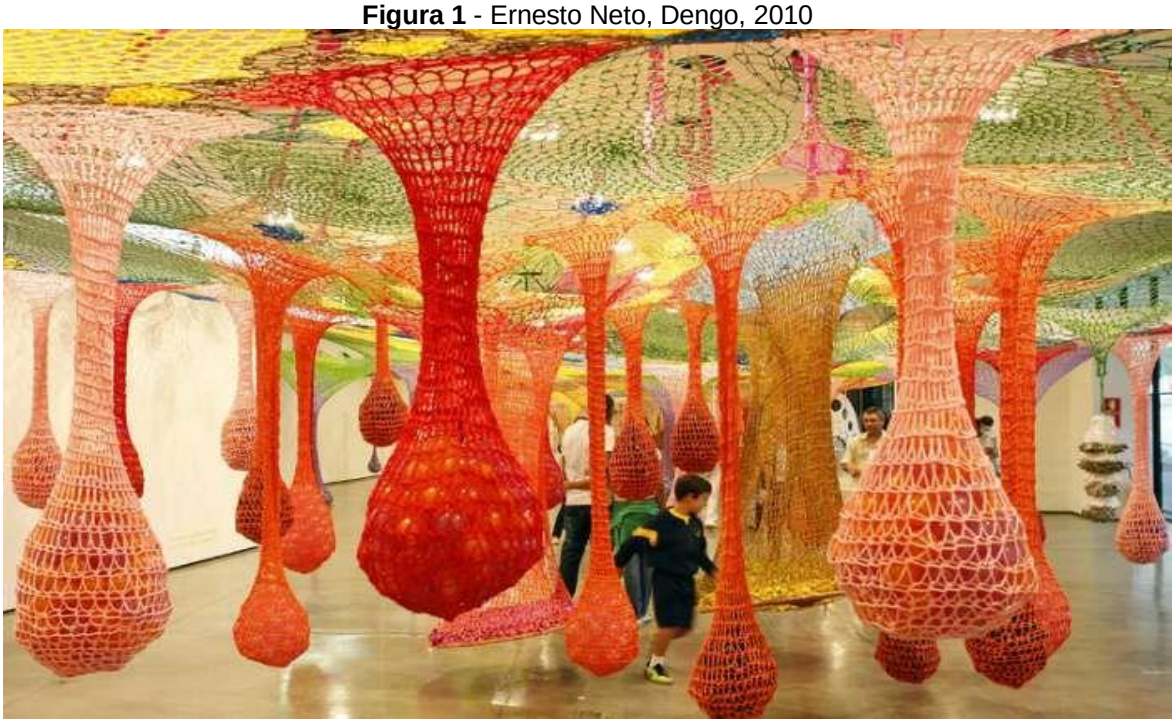

Fonte: https://www.resumov.com.br/provas/enem-2017/q31-a-instalacao-dengo-transformou-a-sala-do-mam/

O artista brasileiro Ernesto Neto cria trabalhos que mesclam escultura e instalação artística, utilizando como materiais tecidos e costuras para criar estruturas que instigam o público a interagir com as obras. Ele cria:

> [...] em suas obras espaços de intercâmbio, que solicitam do espectador a superação da experiência meramente visual, aguçando seus sentidos. O corpo prevalece como eixo de sua proposta. Emprega constantemente formas que se tocam no espaço, estabelecendo sugestões de sensualidade e de união física, presentes em grande parte de sua produção. (ENCICLOPÉDIA CULTURAL, 2021, online)

Outra artista que trabalha com a instalação artística utilizando técnicas artesanais é a Toshiko Horiuchi. Na sequência, podemos observar o Woods of Net (figura 2):

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2 - Toshiko Horiuchi, Woods of Net, 2009

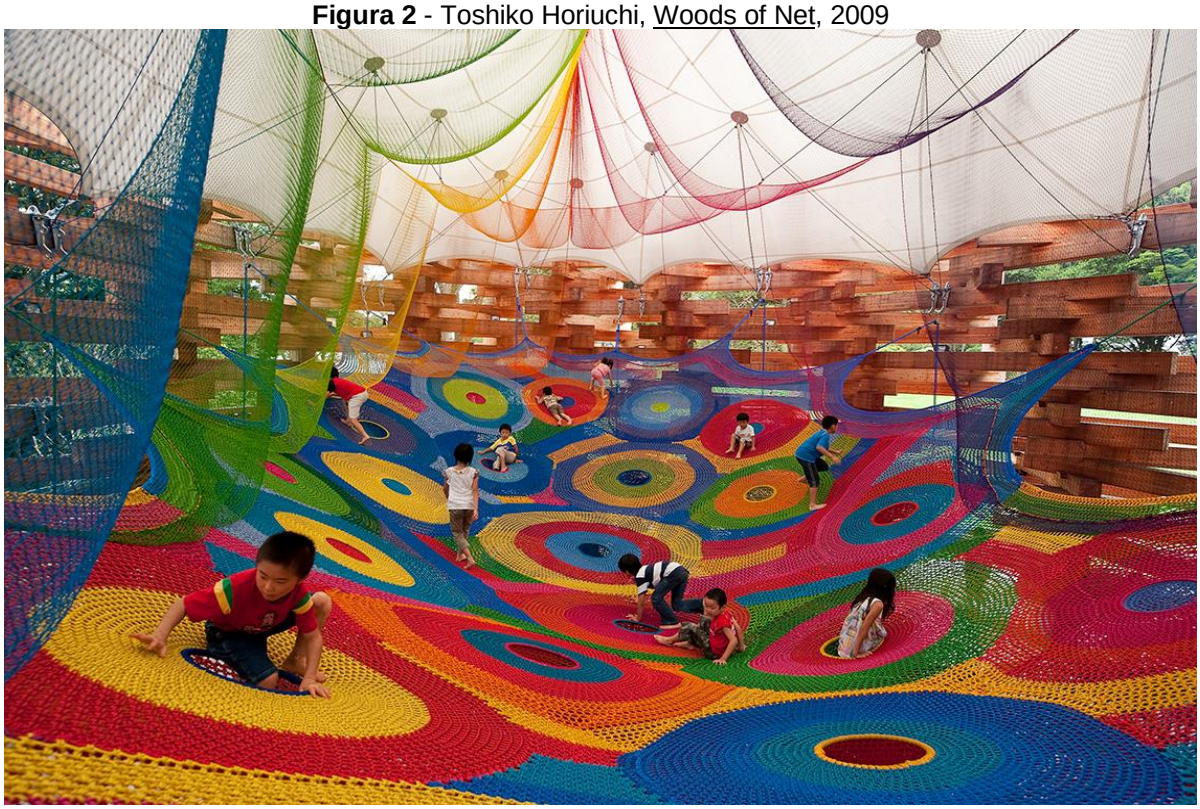

Fonte: http://www.tezuka-arch.com/english/works/museum/choukoku-no-mori-net-no-mori/

A figura 2 mostra a obra de instalação artística da artista japonesa Toshiko Horiuchi, inteiramente feita de crochê. O trabalho demorou cerca de um ano para ser finalizado. Essa artista é:

> [...] especialista em criar grandes ambientes têxteis, interativos, e com cores vibrantes. A instalação no museu surgiu quando em uma de suas exposições uma criança indagou se era possível escalar a obra. Ela não negou, mas ficou observando receosa as crianças subirem. O episódio lhe permitiu vislumbrar uma nova dimensão para sua arte. (REVISTA BIOGRAFIA, 2021, online)

Outro artista que também trabalha com tecidos e costuras e cria instalações artísticas é o paranaense José Antônio de Lima. Na sequência, podemos observar um trabalho dele intitulado Traquitramas (Figura 3):

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 3 - José Antônio de Lima, Traquitramas, 2001-2002

Fonte: http://www.investarte.com.br/site_new/noticias/julho2010/traquitramas.asp

Na figura 3, podemos observar uma obra de instalação artística do artista José Antônio de Lima. Segundo o site Investiarte (2021) o artista iniciou esse tipo de trabalho entre os anos de 2001 e 2002 e os denominou de “tramas”. Os materiais utilizados costumam ser metal retorcido, tecidos crus amarrados e esticados, através dos quais o artista cria estruturas modulares, sendo um tipo de obra de se interrelaciona com o espaço arquitetônico. Nesses trabalhos, o núcleo base da escultura desaparece, pois o espectador é convidado a percorrer os diversos ângulos, direções e formas da obra se inserindo dentro das suas entranhas.

Na sequência, apresentaremos como a autora articulou técnicas artesanais tradicionais para a criação de uma instalação artística na escola com estudantes da EJA.

Instalação artística na escola: integrando técnicas artesanais com a arte contemporânea

A instalação artística realizada pelos discentes da EJA (jovens e adultos trabalhadores, donas de casa, aposentados/as etc.) do período noturno consistiu em

um processo de criação coletiva, pois envolveu a turma toda, em média 15 alunos, desde o planejamento, seleção dos materiais, local expositivo e confecção das peças que seriam montadas para a criação do trabalho artístico. Tendo por referência a abordagem triangular (contextualização, leitura/análise de imagens e o fazer artístico), os discentes apreciaram/analisaram diversos trabalhos de artistas regionais, nacionais e internacionais que inseriram em suas poéticas diversas técnicas artesanais tradicionais (crochê, bordado, costuras etc.), sendo que, em meio a esse processo, houve a contextualização histórica e as interrelações entre Arte e artesanato ao longo da história. Na sequência, o grupo todo, sob a mediação da autora, planejou os formatos e possibilidades de criar correntes de crochê junto com fuxicos e bordados para organizar a instalação artística (figura 4).

Figura 4 - Instalação artística realizada pelos discentes da EJA, 2019

Fonte: acervo pessoal da autora, fotos da autora

Os alunos se dividiram em pequenos grupos e cada um trouxe os materiais necessários (linhas, tecidos, agulhas etc.), assim como a autora também comprou alguns materiais para a realização dessa atividade artística na escola. A autora ensinou algumas técnicas artesanais de crochê, bordados e fuxicos para os alunos (alguns já

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sabiam, pois eram ex-presidiários e aprenderam durante o período de encarceramento ou essa era a profissão de algumas alunas – vendiam panos de pratos bordados, atuavam como costureiras e/ou realizavam outros tipos de artesanatos). Foram retiradas as medidas do espaço onde o trabalho seria montado (corredor da escola), as tiras de crochê foram criadas, assim como os fuxicos. Alguns alunos realizaram parte desses materiais em casa e outros fizeram os trabalhos durante a aula, tal como pode ser visto na figura 5:

Figura 5 - Processo de confecção da instalação artística (EJA)

Fonte: acervo pessoal da autora, fotos da autora

Quando as partes do trabalho ficaram prontas, alguns alunos utilizaram escadas para inserir as tiras de crochê com os fuxicos conectados e demais bordados no teto e nas laterais das paredes do corredor da escola. Os trabalhos foram inseridos com fita crepe, pois o colégio utiliza um prédio alugado e não é possível fazer furos/marcas que prejudicam a infraestrutura do prédio. O trabalho ficou em exposição por duas semanas.

Cabe ressaltar que os alunos, assim como a comunidade escolar, em geral, quase não conheciam a arte contemporânea, devido ao seu acesso restrito tanto pelos novos códigos criados na atualidade quanto pelo fato dela muitas vezes se restringir a museus, sendo, portanto, mais difícil compreendê-la. “[...] Isto pode ser resultado de muitos fatores: ausência de repertório, carência de referências históricas, não ter uma rotina em relação à apreciação da arte, não frequentar instituições culturais etc.” (LEITÃO, 2019, p. 68). Sendo assim, a partir do momento que o trabalho artístico ficou exposto na escola, a comunidade escolar como um todo teve acesso a um tipo de produção artística contemporânea e os discentes que realizaram a atividade conseguiram ter uma dimensão diferente da arte e suas possíveis interconexões com o artesanato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, consideramos que as relações entre Arte e artesanato estão agregadas aos próprios conceitos e concepções sobre eles ao longo da história e como eles se interconectam nas diferentes culturas. Vimos que após o Modernismo, por meio dos novos questionamentos sobre definições de arte, suportes, materiais etc. artistas diversos incorporaram técnicas artesanais (crochê, bordado, costuras etc.) em suas obras. Quanto ao trabalho realizado com os alunos da EJA, consideramos que eles conseguiram aliar arte contemporânea e artesanato, tendo por referência obras de artistas regionais, nacionais e internacionais, assim como compreenderam semelhanças e diferenças entre artesanato e Arte e como a arte contemporânea tem se apropriado de técnicas mais relacionadas com a “arte popular” para criação de suas poéticas. A instalação artística chamou a atenção dos demais estudantes na escola, assim como de professores e funcionários, os quais se identificaram com os materiais e técnicas utilizadas e se surpreenderam com formato do trabalho criado.

REFERÊNCIAS

ARTISTA TÊXTIL JAPONESA / TOSHIKO HORIUCHI. **Revista Biografia**, 2021. [online]. Disponível em: http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com/2015/02/toshiko-horiuchi-artista-textil-japonesa.html. Acesso em: 03 jul. 2021.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea**: uma introdução/ Anne Cauquelin; (tradutora Rejane Janowitzer). São Paulo: Martins, 2005.

CHALUMEAU, Jean-Luc, **As Teorias da Arte**: filosofia, crítica e história da arte de Platão aos nossos dias, Instituto Piaget, Lisboa, 1997.

DOLABELLA, Renato Mello. **Arte e Artesanato**. Diário de Bordo — 06/06/2001. EBA - UFMG, 2001. [online]. Disponível em: https://www.eba.ufmg.br/alunos/kurtnavigator/arteartesanato/6junho.html. Acesso em: 02 jul. 2021.

ERNESTO Neto. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa11848/ernesto-neto>. Acesso em: 02 de Jul. 2021. Verbete da Enciclopédia.
ISBN: 978-85-7979-060-7

FREIRE, Cristina. **Arte conceitual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

INSTALAÇÃO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3648/instalacao>. Acesso em: 01 de Jun. 2021. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

INVESTARTE. **Instalação "Traquitramas" de José Antonio de Lima**, 2010. [online] Disponível em: Acesso em: http://www.investarte.com.br/site_new/noticias/julho2010/traquitramas.asp# 03 jul. 2021.

FERRAZ, M. H. T; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

LEITÃO, Juliana Oliveira. **A especificidade do ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4877.pdf Acesso em: 19 jun. 2021.

ROSENHEIN, Daiane Figueiredo; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. **As tramas nas Artes Visuais – uma possibilidade para o sensível.** Anais do XVII Seminário de História da Arte - Anacronias do tempo, Rio Grande do Sul, 2014, p. 1-16.

10.5.6 ARTE NA ESCOLA PÚBLICA: UMA NOVA PROPOSTA PARA O TRABALHO DA OFICINA DE ARTE DE ARAUCÁRIA/PR

Jucimara Bengert Lima[1141]

Thaís Jannuzzi Chaves[1142]

Jociane Emídia da Silva Geronasso[1143]

RESUMO

O presente trabalho destina-se a apresentar de forma sucinta o processo de reestruturação do Projeto Oficina de Arte de Araucária-PR, espaço criado para atender estudantes da escola pública, especialmente nas linguagens artísticas das Artes Visuais, Música e Teatro. Sua proposta pedagógica é embasada na organização curricular definida pela mantenedora, em consonância com as orientações e legislação estadual e federal. Durante o período de 29 anos, a Oficina de Arte passou por inúmeras mudanças, tanto em seu espaço físico, como no que se refere aos cursos de arte ofertados, de acordo com as condições materiais disponibilizadas a cada gestão pública, porém mantendo-se regularmente como espaço complementar ao ensino de Arte ministrado nas Unidades Educacionais do município. Até recentemente, os cursos de arte eram realizados como atividade extraclasse, no contraturno, em uma sede centralizada, porém, a partir do final de 2019, passa por uma reestruturação, e atualmente as oficinas são ofertadas dentro de 4 Unidades Educacionais situadas em distintos bairros da cidade, no horário do ensino regular. Este artigo apresenta um breve histórico da Oficina de Arte, os principais aspectos do atual projeto de reestruturação, seu plano de atendimento e o planejamento anual das atividades, sendo que os dois últimos foram realizados de forma colaborativa pelos profissionais envolvidos no processo. Sendo assim, o presente texto busca socializar os desafios e as soluções encontradas no percurso do trabalho no referido projeto, especialmente em função de reestruturar-se em um período de trabalho remoto, dada as condições de isolamento impostas pela pandemia por Covid-19. Busca também ser fonte de inspiração para projetos similares em outros espaços educativos, com o objetivo de ampliar cada vez mais o acesso à arte e à cultura.

Palavras-chave: Arte.Oficina de Arte.Organização Pedagógica. Ensino Remoto.

1 INTRODUÇÃO

A Oficina de Arte caracteriza-se essencialmente, por ser um espaço destinado ao Ensino da Arte, no Município de Araucária na região metropolitana de Curitiba-PR, vinculado à Secretaria Municipal de Educação(SMED), coordenada atualmente pelo

1141 Mestre em Educação, Professora de Professora de Docência II - Arte, Secretaria Municipal de Educação de Araucária - PR (SMED), Departamento de Articulação Pedagógica (DAP). jucimara.lima@educacao.araucaria.pr.gov.br

1142 Mestre em Genética, Professora de Professora de Docência II - Ciências, Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED), Departamento de Articulação Pedagógica (DAP), thais.chaves@educacao.araucaria.pr.gov.br

1143 Doutora em Educação, Professora de Anos Iniciais e Docência II, Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED), Departamento de Articulação Pedagógica (DAP), @jociane.geronasso@educacao.araucaria.pr.gov.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Departamento de Articulação Pedagógica(DAP). Sua finalidade, desde a criação em 1992, foi a de ser um referencial no ensino de Arte para alunos, professores e comunidade, sendo então identificada como "a primeira instituição [pública] voltada especificamente para o Ensino de Arte no município" (FREITAS, 2007).

O projeto inicial proposto pelos professores de arte daquele período solicitava a implantação de uma sala de arte em cada escola. Na ausência de espaços apropriados nas unidades educacionais, a gestão municipal ofertou aos professores um espaço escolar desativado recentemente, para nele funcionar uma Escola de Arte. Nomeada desde então como Oficina de Arte, caracterizou-se a princípio, como um espaço extra-escolar destinado ao Ensino de Arte no contraturno escolar, para alunos maiores de 10 anos.

A faixa etária e o público atendido foi progressivamente ampliada no decorrer dos anos, assim como a diversidade dos cursos oferecidos. Desde sua criação, "apesar de não se dedicar à formação do artista, o trabalho desenvolvido na instituição busca a aproximação da comunidade, especialmente aquela em idade escolar, com a Arte" (FREITAS, 2007).

Recentemente(2020), a Oficina de Arte passou por um processo de reestruturação, passando o seu atendimento de uma única sede centralizada, para instalar-se em 4 Unidades Educacionais situadas em diferentes bairros da cidade, como forma de ampliar o acesso a diferentes comunidades e faixas etárias. Exemplo disso foi a instalação de um dos polos em em Centro Municipal de Educação Infantil, passando a atender bebês e crianças bem pequenas.

Foi necessário enfrentar inúmeros desafios nesse processo e algumas soluções - ainda que provisórias - foram encontradas no percurso do trabalho, especialmente em função de reestruturar-se em um período de trabalho remoto, dada as condições de isolamento impostas pela pandemia por Covid-19.

Desta forma, são objetivos deste trabalho:

- Apresentar um breve histórico da Oficina de Arte, como espaço diferenciado de ensino de arte na escola pública;
- Descrever o recente processo de reestruturação do projeto;
- Apresentar a proposta de organização pedagógica por meio de seu Plano de Atendimento e o planejamento geral para o ano de 2021;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

- Apresentar os desafios recentes e algumas soluções encontradas para o trabalho remoto.

Ao apresentar-se aqui um recorte do amplo trabalho de arte desenvolvido na Oficina de Arte no município de Araucária, busca-se inspirar mais gestores e profissionais da educação na realização de projetos similares em outros espaços educativos, com o objetivo de ampliar cada vez mais o acesso à arte e à cultura.

2 A OFICINA DE ARTE DE ARAUCÁRIA COMO UM ESPAÇO DIFERENCIADO PARA O ENSINO DE ARTE

2.1 Breve histórico da Oficina de Arte

A Oficina de Arte foi criada no dia 12 de julho de 1992 a partir de um projeto elaborado pelos professores de Arte que atuavam nos anos finais (5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Araucária e foi normatizada pelo Decreto nº 18235/04.

Durante os anos de 1992 a 1997, estava localizada na Rua Targino Silva s/nº Bairro Boqueirão, Araucária - PR, contando com duas salas de aula. Em função da necessidade de reforma do local, em fevereiro de 1998 foi transferida para um anexo do Museu Tingüi-Cuera, onde funcionava o restauro do Museu, no Parque Cachoeira, favorecendo, além da continuidade dos cursos oferecidos, a realização de seminários e exposições. Estes dois primeiros endereços eram prédios próprios da Prefeitura, sendo o primeiro da Secretaria Municipal de Educação(SMED) e o segundo da Secretaria Municipal de Cultura e Turismo (SMCT).

No ano de 2001, a Oficina de Arte precisou mudar-se, por solicitação da Secretaria de Cultura, para que fosse reativada a sala de restauro do Museu, sendo transferida para a Rua Lourenço Jasiocha, 1077, no Centro de Araucária, para um prédio locado pela administração do município.

O trabalho pedagógico na Oficina de Arte, foi realizado nos primeiros 13 anos exclusivamente por profissionais de Docência II do Quadro Próprio do Magistério Municipal, licenciados em Arte, com habilitação nas diferentes linguagens. Em 2005, devido à ampliação do atendimento, com oferta de oficinas para alunos de 05 e 06 anos, a Oficina passou a contar com um professor de Docência I com Especialização no Ensino da Arte (ARAUCÁRIA, 2008).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em julho de 2006, por haver vencido o contrato de locação, mais uma vez a Oficina de Arte é transferida, passando a instalar-se na Rua Major Sezino Pereira de Souza, n°931 - Centro, onde permaneceu até 2011. No ano de 2012, foi criado o Complexo Pedagógico Lucy Moreira Machado destinado a projetos culturais, científicos e educacionais. Nele foi instalado a Oficina de Arte, o Clube de Ciências, o Centro de Línguas, contando também com uma sala de informática e um auditório. Tal transferência proporcionou o uso de um local mais amplo e propício para as atividades de arte, pois as instalações foram adequadas para tal.

Em 2017, com a finalidade de transformar o Complexo Lucy Moreira Machado em uma Unidade Educacional, após trâmite legal foi publicada a Lei nº 3.120/2017 em 22 de junho de 2017 que criava o Centro Municipal de Educação Cultural Lucy Moreira Machado Ensino Multidisciplinar - CMEC. Foi elaborada a Proposta Pedagógica do CMEC, destacando que este destinava-se a oferecer ensino de Educação Básica Cultural Multidisciplinar, visando o atendimento a crianças e estudantes no contraturno, prioritariamente das Unidades Educacionais públicas municipais de Araucária e, neste contexto, mantiveram-se os cursos da Oficina de Arte integrados ao CMEC.

Em 2018, a Oficina de Arte (CMEC) mudou-se novamente para uma sede locada, na Av. Archelau de Almeida Torres, 1061 - Centro até setembro de 2019, quando é transferida para a Escola Municipal Elirio Alves Pinto, a fim de integrar a sua Jornada Ampliada. A escola disponibilizou para tanto, duas salas de aula para serem utilizadas, além do auditório.

No ano de 2020, com a Pandemia causada pelo Covid19, a Oficina de Arte continuou suas atividades de forma remota na Escola Elírio, sugerindo atividades e práticas aos alunos para serem realizadas em suas casa, juntamente com as outras atividades sugeridas pelo professor de arte e pelo regente de cada turma.

Foram inúmeros os cursos ofertados para milhares de estudantes e professores durante os 29 anos de sua criação, de acordo com os relatórios finais da SMED, de cada gestão municipal: Desenho, Pintura, Colagem, Escultura, História em quadrinhos, Modelagem, Música, Teatro, Teatro de Bonecos, Gravura, etc. Ao longo destes anos, tornou-se também uma referência em formação continuada, sempre auxiliando professores e pedagogos, motivando-os a inserirem práticas diferenciadas em suas aulas, bem como participando e promovendo inúmeros projetos, atividades e eventos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.2 Reestruturação do projeto em 2021

A reestruturação surge de uma solicitação da atual gestão, com a intenção de passar o atendimento da Oficina de Arte para as Unidades Educacionais e ofertar à comunidade escolar e seu entorno oficinas, projetos, exposições e palestras relacionadas aos conhecimentos de Arte e Ciências. Sendo assim, em 2021 a Oficina de Arte foi instalada em 4 Unidades Educacionais, ampliando o espaço físico de uma sede única e centralizada, para 4 pólos: 3 Escolas e 1 Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Tal reestruturação ocorreu paralela à do Clube de Ciências do Município, que também passa a funcionar em 4 distintas Unidades Educacionais (8 no total).

Quadro 1 - Localização das Oficinas de Arte de Araucária a partir de 2021

Unidade	Escola/CMEI	Endereço
Sede	Escola Municipal Pres. Juscelino Kubitschek de Oliveira	Rua Joaquina Tonchak, s/n. Porto das Laranjeiras
Polo 1	Escola Municipal Dep. João Leopoldo Jacomel	Rua Nossa Senhora de Fátima, 470. Costeira
Polo 2	Escola Municipal Profª Eglé Cordeiro Machado Pinto	Rua Saracura, s/n. Capela Velha
Polo 3	Centro Municipal de Educação Infantil São Francisco de Assis	Rua Estela Wzorek, 132. Fazenda Velha

Fonte: Araucária, 2020

2.3 Organização pedagógica

O trabalho realizado nos Polos das Oficinas tem como referência o documento Organização Curricular de Araucária: um compromisso com o direito ao conhecimento. Araucária (2019) e o Planejamento Referencial – Versão Preliminar (2020), a fim de atender a todas as linguagens da arte, tanto nos campos de Experiência na Educação Infantil, quanto às relacionadas às Unidades temáticas no Ensino Fundamental. Destaca-se que o trabalho das Oficinas será realizado de forma complementar ao realizado pelos professores de arte e/ou educadores, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental.

O Planejamento geral foi realizado de forma colaborativa tendo como referência os documentos curriculares do município e serve de base para o planejamento individual dos profissionais, de acordo com a realidade em que cada Oficina se insere

e os materiais disponíveis.

Quadro 2 - Planejamento geral de trabalho - Oficina de Arte de Araucária/2021

CONTA COMO FOI A HISTÓRIA? ENSINA COMO É QUE SE FAZ? E SE FOSSE DE OUTRO JEITO, COMO SERIA? VAMOS REGISTRAR E DIVULGAR?			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: CONVIVER, BRINCAR, PARTICIPAR, EXPLORAR, EXPRESSAR, CONHECER-SE			
OFICINAS	**CONCEITOS E TÉCNICAS**	**DE FORMA CONVENCIONAL**	**DE FORMA ALTERNATIVA**
ARTE E VIDA	BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS	TRADICIONAIS	NOVOS, CRIADOS OU ADAPTADOS
FORMAR E INFORMAR **DESENHO AO INFINITO** **JUNTO E MISTURADO** **PINTURA AO AVESSO**	DESENHO PINTURA COLAGEM E DOBRADURA ESCULTURA GRAVURA FOTOGRAFIA VÍDEO	LÁPIS, CANETA, GIZ, CARVÃO TINTA GUACHE E ACRÍLICA SOBRE PAPEL E TELA PAPÉIS COMERCIAIS ARGILA E MASSA DE MODELAR LINÓLEO, MADEIRA, GOIVAS CÂMERA FOTOGRÁFICA	TINTAS E PIGMENTOS NATURAIS SUPORTES ALTERNATIVOS PAPÉIS ARTESANAIS, PAPELÃO E EMBALAGENS MATERIAIS RECICLADOS RETALHOS DE TECIDO SABÃO EM BARRA BISCUIT, ETC.
CORPO E MOVIMENTO **DANÇANTES E BRINCANTES**	CIRANDA BRINCADEIRAS DANÇADAS DANÇAS TRADICIONAIS DE DIFERENTES POVOS DANÇAS FOLCLÓRICAS	ORIENTAÇÃO NO ESPAÇO DESLOCAMENTOS PLANOS DIREÇÕES RITMOS MOVIMENTOS LENTO, RÁPIDO E MODERADO	COM USO DE OBJETOS: BOLA, CADEIRA, CORDA, CARTEIRA, TECIDO, BAMBOLÊ, CABO DE VASSOURA, ETC.
HISTÓRIAS E FONTES SONORAS **JOGOS SONOROS**	MÚSICA INSTRUMENTOS PAUTAS E REGISTROS	MÚSICA INSTRUMENTAL MÚSICA DESCRITIVA INSTRUMENTOS DE ORQUESTRA INSTRUMENTOS DE DIFERENTES ORIGENS CANTO	COM USO DE OBJETOS: TALHERES, CHAVES, PAPÉIS, OBJETOS DE VIDRO, PLÁSTICO, METAL, CANOS E TUBOS DE PVC, ELÁSTICOS, MANGUEIRAS, ETC. PERCUSSÃO CORPORAL BINGO SONORO CAIXA SONORA
JOGOS TEATRAIS **APRESENTAÇÃO E REPRESENTAÇÃO**	JOGOS DE FAZ DE CONTA PERSONAGENS LITERATURA INFANTIL	PERSONAGEM E SUA CARACTERIZAÇÃO ESPAÇO CÊNICO TEXTO SONOPLASTIA	TEATRALIDADES NA VIDA COTIDIANA ELEMENTOS TEATRAIS ALTERNATIVOS VARIAÇÕES DE ENTONAÇÃO DE VOZ DIVERSIDADE DE PERSONAGENS E NARRATIVAS
NOSSA HERANÇA CULTURAL: ARTE BRASILEIRA, AFRICANA, INDÍGENA E DE OUTRAS ORIGENS			
ARTE E TEMAS SOCIOAMBIENTAIS			

Fonte: Araucária, 2020

Optou-se em ter como norte 4 perguntas: Conta como foi a História?, para atender ao contexto da produção artística ou da criação de uma determinada técnica;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ensina como é que se faz? para que seja trabalhado o domínio técnico, de forma convencional; E se fosse de outro jeito, como seria? para propostas alternativas de arte com uso da criatividade; Vamos registrar e divulgar?, tendo em conta as mostras e exposições e os canais de divulgação do trabalho.

Destaca-se, como base de todo trabalho, a nossa herança cultural manifesta na arte brasileira, africana, indígena e de outras culturas, assim como o trabalho com temas socioambientais.

Cada professor realiza seus planos de aula priorizando a realização de encaminhamentos práticos e técnicas diversificadas. Os professores das Oficinas de Arte cumprem jornada de trabalho de 40h, sendo que ⅓ de sua carga horária destina-se a Hora Atividade com a finalidade de planejamento, participação das reuniões realizadas pela coordenação das oficinas e da formação continuada ofertada pela SMED.

Como o ano letivo de 2021 estava sujeito a práticas de ensino presencial e remoto, o planejamento precisou contemplar ambas as modalidades. Porém, o trabalho no primeiro semestre foi todo realizado de forma remota. Apresentam-se a seguir, as proposições para o ensino presencial, híbrido ou remoto.

2.4 Plano de atendimento - 2021

Visando orientar a prática pedagógica, a melhoria da qualidade de ensino e a transmissão do conhecimento artístico, foram definidas as principais ações para unificação do atendimento nas salas/ateliês da Oficina de Arte, permitindo a organização e apoio aos professores responsáveis em cada unidade.

Em função de que a reestruturação se deu em um período de atividade remota, o Plano de atendimento foi adequado da seguinte forma:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 4 - Descrição do atendimento remoto da Oficina de Arte

	AÇÕES	DESCRIÇÃO
1.	**Tipo de Atendimento**	Atender remotamente todas as turmas da Escola/CME Durante o período de aulas remotas, os professores das Oficinas contribuem com o envio de materiais físicos e/ou formulários impressos, assim como vídeos com orientações dos trabalhos de arte por ano escolar, para serem realizadas em casa, seguindo as orientações da direção/departamento pedagógico de atuação.
2.	**Horário dos professores**	Trabalho remoto.
3.	**Atuação do Professor**	Elaborar aulas remotas específicas da Oficina de Arte com atividades práticas/diferenciadas de acordo com planejamento e enviar em forma de protocolo e/ou WhatsApp no horário regular da Unidade; Organizar e manter o ateliê de Arte, quando autorizado; Colaborar, quando necessário, na elaboração dos protocolos de Arte do ensino regular. Colaborar na elaboração dos documentos de referência da Oficina de Arte (Plano de Atendimento, Planejamento Coletivo, etc.) Fazer a solicitação de materiais conforme necessidade.
4.	**Hora-atividade**	Deverá ser realizada em um dos polos ou de forma on-line, conforme determinação da mantenedora.
5.	**Controle de atendimento**	Registrar todas as atividades propostas no ensino remoto em uma planilha-padrão indicando: data, turma, e tema da aula prática remota. Observação: ao final do ano letivo, considerar todos os dados para elaboração dos relatórios de atendimento solicitados pela SMED
6.	**Registro Fotográfico**	Realizado pelo aluno e/ou responsável legal durante a realização de práticas remotas, ou pelo professor da Oficina, para fins de exposição virtual, registro em relatório e/ou publicação em meios eletrônicos para divulgação.
7.	**Mostra de Arte**	Em formato virtual, mediante planejamento e realizado por meios eletrônicos da mantenedora.
8.	**Rede Social / Facebook**	Divulgar as ações e práticas realizadas, assim como curiosidades de Arte, no Facebook da Unidade Educacional e enviar à assessoria de Arte materiais de divulgação do trabalho da Oficina de Arte para serem postados no Facebook da SMED.
9.	**E-mail Institucional**	Utilizar o drive do e-mail institucional para arquivamento e trabalho compartilhado : oficina.arte@educacao.araucaria.pr.gov.br.

Fonte: Araucária, 2020

Ao retornarem às atividades híbridas e/ou presenciais, além dos já realizados no trabalho remoto, serão realizadas encaminhamentos de Arte em formato de oficina com todas as turmas da Unidade Educacional, sendo duas aulas por período com duração de 1 hora cada, com alguns minutos de intervalo entre cada turma para permitir a organização do ateliê. Sugere-se o atendimento de no máximo 20 alunos, e caso a turma exceda este número, dividi-la em duas e trabalhar em dois horários diferentes e, quando houver alunos inclusos, é imprescindível a presença do profissional de apoio na aula da Oficina de Arte.

Nas escolas são atendidas as turmas de 1º ao 5º anos e, após adequação dos espaços e planejamentos, serão atendidas as turmas de Infantil V. As turmas

ISSN: 2176-1396

remanescentes de 8º e 9º ano poderão ser atendidas nos espaços dos ateliês, acompanhadas pelo professor de arte. No CMEI, são atendidas todas as turmas, atualmente formadas apenas de bebês e crianças bem pequenas (de 0 a 3 anos) e as atividades propostas são planejadas em conjunto com os profissionais da Unidade, a fim de melhor atenderem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando os campos de experiência e as características de cada turma.

Após a organização da demanda interna da Unidade, poderão ser realizadas aulas práticas para os estudantes das Unidades Educacionais do entorno do Polo, mediante a solicitação, agendamento e disponibilidade do transporte escolar. A Sede da Oficina de Arte possui materiais didáticos disponíveis para empréstimo que poderão ser utilizados pelos demais dos pólos e professores da rede municipal.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dos anos de trabalho, foram desenvolvidas inúmeras atividades com alunos, professores e comunidade em geral, proporcionando aos moradores de Araucária o acesso à arte e à cultura, através da compreensão do significado e dos signos artísticos, assim como a possibilidade de se expressarem por meio das linguagens da arte, favorecendo assim uma educação e formação mais humana da população da cidade de Araucária.

A Oficina de Arte passou por vários endereços e teve várias propostas de trabalho diferenciadas desde 1992, mas com o mesmo objetivo de ensinar e despertar o gosto pela Arte e permitir a expressão artística de qualidade com oficinas e práticas diferenciadas direcionadas aos alunos do Município de Araucária/PR.

A nova proposta para 2021 de reestruturação para diferentes espaços permitirá ampliar o acesso à Arte e seus processos de criação e à cultura de um modo geral em Araucária/PR.

Além dos quatro espaços pensados e criados atualmente para a Oficina de Arte, entende-se importante ampliar a oferta em diferentes comunidades e regiões da cidade, incluindo a criação futura de um polo em uma das Unidades do Campo.

Ao apresentar-se aqui um recorte do amplo trabalho de arte desenvolvido na Oficina de Arte no município de Araucária, busca-se inspirar mais gestores e profissionais da educação na realização de projetos similares em outros espaços educativos, com o objetivo de ampliar cada vez mais o acesso à arte e à cultura.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. Decreto nº 18.235, de 1 de abril de 2004. **Aprova o regimento interno da prefeitura, o funcionamento das secretarias municipais e dos órgãos da administração direta do município de Araucária**.

_____. **Diretrizes Municipais de Educação**. Prefeitura de Araucária, 2012.

_____. Lei nº 1.101, de 4 de dezembro de 1997. **Dispõe sobre a reestruturação da organização básica da prefeitura municipal de araucária, e dá outras providências**.

_____. Lei nº 1.547, de 14 de janeiro de 2005. **Dispõe sobre a reestruturação da organização básica da prefeitura do município de araucária, revoga a lei 1.101/97, os artigos 10 e 20 da lei 1.207/01, os artigos 10, 20, parágrafo único do artigo 30 e tabela c do anexo i, da lei 1.304/02, e dá outras providências**.

_____. Lei nº 3.120/2017 em 22 de junho de 2017. **Cria o Centro Municipal de Educação Cultural Lucy Moreira Machado - Ensino Multidisciplinar**.

_____. Lei nº 3.621, de 03 de Junho de 2020. Revoga a Lei Municipal nº 3.120, de 22 de junho de 2017, que cria o Centro Municipal de Educação Cultural Lucy Moreira Machado – Ensino Multidisciplinar, conforme especifica.

_____. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. **Organização Curricular de Araucária**: um compromisso com o direito ao conhecimento. Araucária: 2019.

_____. Organização Pedagógica.**Oficina de Arte.** Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de Araucária, 2008.

_____. **Planejamento Referencial** - Versão Preliminar. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de Araucária, 2020.

_____. **Projeto Complexo Pedagógico Lucy Moreira Machado**. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de Araucária, 2012.

_____. **Proposta Pedagógica Centro Municipal Educação Cultural Lucy Moreira Machado**.Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de Araucária, 2018.

_____. Projeto de Reestruturação da Oficina de Arte de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de Araucária, 2021.

FREITAS, Sandra C. **Oficina de Arte de Araucária**. Monografia do curso de Pós-graduação Lato Sensu “Especialização em Fundamentos da Pesquisa e Ensino de História da Arte da Faculdade de Artes do Paraná. Orientação de Rosemeire Odahara Graça. Curitiba, PR, 2007.

10.5.7 ARTOGRAFANDO CORPOS NEGROS: DECOLONIZANDO TENSÕES ESTRUTURAIS NA ARTE DO CORPO

Jesse da Cruz[1144]

RESUMO

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado na qual foi realizado um estudo sobre os corpos negros na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil a partir de suas experiências estéticas, de autoria própria. Estes corpos negros, objeto de estudo desta pesquisa, tinha como abordagem de um grupo de interlocução (GATTI, 2005; GAMBOA, 2007) composto por bailarinos(as) negros e negras, durante a montagem do espetáculo de aniversário da instituição, utilizando fotografias de seus corpos dançantes e áudios com relatos das vivências. Problematizava, assim questões como identidade, corpo, cultura, diáspora africana e relações estéticas inter-relacionais entre corpos negros e o ballet clássico. Dessas questões destoaram duas questões problemas: como estudantes negros e negras percebem seus corpos no contexto do ballet clássico? Perspectivas de experiências estéticas são possíveis nesse contexto por meio da educação em dança? Diante das provocações tem-se como objetivo geral discutir como os estudantes negros e negras percebem seus corpos no contexto do ballet clássico na ETBB e experiências estéticas nesse contexto. Bailamos na abordagem qualitativa (FLICK, 2009) e na A/R/Tografia (DIAS; IRWIN, 2013), que por meio da arte nos provoca a pensar numa metodologia que propõe outros olhares como possibilidades para a estética do corpo étnico afro-brasileiro. Como a bailante estética, decorrente da teoria decolonial, com base em Mignolo (2003; 2014), em Gomes (2009) e em Santos (2000); identidade cultural, nos battement das perspectivas de Hall (2005) e Candau (2002); e nas experiências a partir das piruetas dos estudos de Larrosa (2002). Na proposta, o desafio é reorganizar e possibilitar visões da estética corporal e cultural do corpo negro no Ballet Clássico, construindo caminhos que façam refletir sobre formas de encaminhar questões multiculturais inseridas na atual sociedade globalizada que é, por excelência, uma sociedade permeada de antagonismos, tensões e conflitos, mas também de possibilidades.

Palavras-chave: A/R/tografia. Estética Decolonial. Corpo Negro. Dança.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa concluída é parte de uma dissertação de mestrado de um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade do sul do Brasil. Foi realizada em uma das maiores escolas de formação artística em dança do mundo, a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil (ETBB) no município de Joinville/SC, sendo a única filial da escola Russa fora de seus territórios. O Teatro Bolshoi é um dos mais importantes referenciais na formação técnica do ballet clássico, o qual utiliza, como metodologia de ensino, o “Vaganova”, considerado, pela UNESCO, patrimônio da humanidade. Ao longo dos últimos 18 anos, no Brasil, ocorrem processos seletivos

[1144] Doutorando em Educação (UFPR), Mestre em Educação (FURB) - jessecruz@ufpr.br.

para admissão de crianças, adolescentes e jovens em todo território nacional e em outros países da América Latina, abrangendo as múltiplas culturas, entre elas negros e negras.

Diante dessas observações, para esta pesquisa, elaboramos as seguintes questões problemas: Como os/as estudantes negros e negras percebem seus corpos negros no contexto do ballet clássico? Quais outras perspectivas de experiências estéticas são possíveis nesse contexto por meio da educação em dança? Para responder a esses questionamentos, elaboramos como objetivo geral: discutir como os estudantes negros e negras percebem seus corpos negros no contexto do ballet clássico na ETBB e as perspectivas de experiencias estéticas nesse contexto. Buscamos um olhar para as ações práticas, sendo psíquica, artística, moral, social que este corpo vivencia e experiencia no espaço legitimado para a branquidade/branquitude, assim como o espaço da educação nos espaços formais.

A pesquisa tem como objetivos específicos: a) compreender percepções dos estudantes sobre seus corpos negros num percurso de montagem de um espetáculo de dança; b) reconhecer experiências estéticas do corpo negro na dança, no contexto da ETBB. Os dados foram gerados durante um processo de montagem de um espetáculo da escola. Foi utilizado como instrumento de geração de dados para o primeiro objetivo específico, áudios elaborados a partir de mensagem espontânea por meio de um aplicativo, com perguntas provocadas durante a montagem do espetáculo. Para o segundo objetivo específico foram utilizados o grupo de interlocução pós geração dos áudios e transcrição dos mesmos. Nesse processo aconteceu uma sessão fotográfica realizada por Rony Costa, fotógrafo convidado, como potencialidade de insurgência do corpo negro na territorialidade e desterritorialidade que se ocupa dentro da instituição estudada, provocando o olhar da ruptura da cena a partir da decolonialidade.

Esta pesquisa rodopia na abordagem de origem qualitativa a partir de Bogdan e Biklen (1994) por compreendê-la sob uma perspectiva que problematiza as relações humanas e também, a partir da perspectiva A/R/tográfica (DIAS; IRWIN, 2003) que, por meio da arte, nos provoca a pensar em uma metodologia que propõe outros olhares como possibilidades para a estética do corpo étnico afro-brasileiro, alinhavado com a dança técnica instaurada com códigos e padrões europeus.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os sujeitos do estudo, são 15 estudantes de dança da ETBB, negros e negras, entre 8 e 18 anos de idade, atuantes como bailarinos nas produções de ballet da instituição, ocupando da 1ª a 8ª série, pois a pesquisa optou por refletir a formação/formatação destes corpos no ambiente de auto rendimento, não observando os corpos já formatados, mas provocando-nos a compreender o processo que estes corpos especificamente se sujeitam a estar atuando.

Foi utilizado pseudônimos para não deixar os corpos expostos à nenhuma opressão ou repúdio, pois libertou-se os sentimentos viscerais dos sujeitos, conforme somos provocados por Duarte Júnior (2001, p. 136) que nos compele a falar dos sentimentos, e é neste momento que afloramos, pois a "[...] experiência estética, em que pese as abstrações e raciocínios nela envolvidos e dela decorrentes, acontece primordialmente no corpo, colocando em funcionamento processos biológicos que tem a ver com isto que denominamos sentimento".

Ao desejarmos discutir a corporeidade e a estética negra a partir da produção de experiências de crianças, adolescentes e jovens negros e negras no ballet clássico no ETBB consideramos as imagens apresentadas e reproduzidas nesse espaço de formação desses estudantes/bailarinos. Nesse processo, percebemos a forte influência da cultura europeia, principalmente no espaço investigado, que pressupõe as associações pejorativas, comparações que se inscrevem, cicatrizam e traduzem nos corpos, assim como os tabus enfrentados por esses estudantes, cujos corpos, por muitas vezes, não dialogam com as características do corpo hegemônico para o ballet clássico. Paraalicerçar a pesquisa, partimos da produção de alguns teóricos negros, falando de negros, oportunizando uma pesquisa que não gere o processo de branqueamento, cujo pensar está para problematizar o corpo negro.

Pensando nesses corpos dançantes cuja estrutura cultural, estética e anatômica ocupam o espaço de poder, a partir da linguagem da dança, desconstruindo os modelos homogeneizados europeus, ampliando e nos provocando a desterritorializar a discussão diante da estética, bailamos com a teoria decolonial, com base em Mignolo (2003, 2014), Gomes (2009) e Santos (2000); da identidade cultural e multiculturalidade nos battement da perspectiva de Hall (2005) e Candau (2002); da experiência nas piruetas dos estudos de Larrosa (2002); do a/r/tografando pelos pliés e jeté a partir de Irwin (2013) e Dias (2013).

2 DECOLONIZAR CORPOS

Figura 1 – Meu corpo e as amarras coloniais

FONTE: Arquivo pessoal do pesquisador (2019)

Crédito: Pedro Godartti

Processo da metodologia a/r/tográfica, que me possibilita a produção artística como expressividadeda pesquisa no meu corpo.

Ao visualizarmos a figura 1, colocamo-nos a compreender importancias e estratégias possíveis nas pesquisas decoloniais, ou dialogar para decolonizar corpos e espaços, nos provoca a construir caminhos que nos fazem refletir sobre as formas de encaminhar as questões multiculturais inseridas na atual sociedade globalizada que é uma sociedade permeada de antagonismos, tensões e conflitos, mas também de possibilidades.

Segundo Candau (2002, p. 33), “não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho, que na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar”. Nesse sentido, percebe-se que existem tensões que trazem à discussão questões relacionadas a uma estrutura enraizada cultural e socialmente no eurocentrismoque adentrou um país diverso e multicultural.

A escola investigada é um lugar em que o multiculturalismo se coloca na raiz, conectando e tecendo encontros de corpos não padronizados. Dentro da proposição do multiculturlismo e como dialogamos com estas relações, as possibilidade

oportunizadas pela recente teoria decolonial fez nesta pesquisa, buscarmos uma emancipação dos diversos tipos de dominação e opressão, os pensamentos de vertente decolonial objetivam dialogar e problematizar a ressignificação da epistemologia e suas condições colonizadas, ao tecer, interdisciplinarmente, economia, cultura e política, propondo-se a articular e construir um pensamento inovador que reconheça os elementos epistêmicos locais em virtude das situações coloniais historicamente impostas.

É necessário decolonizar os diversos olhares, tanto do colonizador como do colonizado, que mesmo adentrando aos espaços não compreendem seu papel no mesmo,pois como nos atenta Mignolo (2003, p. 154) admitir um único discurso crítico da modernidade e dos seus projetos coloniais seria reproduzir as pretensões universalistas da perspectiva eurocêntrica e, por conseguinte, permanecer cego às circunstâncias históricas específicas do saber. “Se a subalternidade emerge de diferentes tipos de legados coloniais, então há que se considerar que diferentes movimentos anti-modernos respondem a diferentes legados.” Já que, os códigos, marcas e situações inextinguíveis do período colonial não deixaram de existir, tampouco abandonaram os povos (cultura) colonizados, ou os abandonarão, diante do poder, tempo, riqueza e período da opressão colonial, que, na contemporaneidade, multiplica-se na colonialidade do poder.

3 DESLOCANDO AS EPISTEMES

Diante destas potências e adentrando para compreender como olhar para estes corpos atendendo uma quebra da hegemonia e traçando o conceito da estética decolonial, é emergente deslocarmos epistemologias para a pesquisa em Arte Educação e Arte do Corpo em espaços de ensino.

Se o projeto decolonial consiste em um deslocamento epistêmico (MIGNOLO, 2008), a pesquisa provoca se, ele não deveria ser compreendido, na dança,como um deslocamento estético? Quais seriam as modalidades desse deslocamento? Quais as principais influências que definem a estética decolonial? No contexto das artes que lidam com o corpo, este elemento estético esta diretamente relacionado com a linguagem, poder. Aqui, quando mencionamos o termo ‘estética’, não nos referimos à ideia de beleza, do bonito, mas sim às relações que se estabelecem com os aspectos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que compõe a obra, como elemento sensível que se relaciona com o público, o/a bailarino/a.

E sobre a teoria crítica racial, compreendemos que a estética decolonial esta ligada primeiramente com a compreensão de racismo estrutural, segundo que as experiencias vividas podem ser realocadas e compreendidas e o por fim serem ouvidas, enxergadas a partir da sua composição cultural estética sem uma comparação subalternacom outras culturas. Durante todo este processo histórico de navegações, conquistas territoriais e purgação dos povos nativos, as vivências eurodescendentes na concepção de arte, cultura e beleza foram e continuam sendo universalizadas como únicas, verdadeiras, superiores, direcionando o olhar sobre a estética para o segmento padronizado, hegemônico e inquestionado, servindo de parâmetros para escalas de beleza, valores e estética.

Das falas dos sujeitos, despontam inquietudes, quando convidados a pensar nas personagens que o ballet traz em seu repertório: “[...] porém, eu sei que cada papel tem o seu perfil, cada coreografia tem seu perfil e nem sempre eu vou me encaixar em todos”, diz Julian Mackay (Pseudônimo). Até nesta questão talvez seja possível compreender que a formação de um personagem e o trabalho coreográfico permitem uma pré-ideia da cor da personagem tendo em vista uma ideia estética estabelecida, seja pelo contexto, seja pela técnica, pelas qualidades corporais ou pelo enquadramento visual.

Porém, quando os sujeitos se compreendem negros no processo da montagem e percebem a diferença pela cor? Tal como aconteceu com Raven Wilkinson (Pseudônimo): “[...] mas eu não sei se eles colocariam uma ‘Marcha’ negra, porque ela é uma história alemã [...]. Então é o que todo mundo espera, tanto que até em algumas outras versões chamam de ‘Clara’ [...]”. Nesta fala, o sujeito menciona uma personagem do ballet O Quebra Nozes conhecida como ‘Clara’, criança protagonista do sonho que a leva a este universo mágico. Neste momento, questionamos: que ‘Clara’ é essa? Está ligada à sua derme clara? À branquitude territorial que se desencadeia no espetáculo? E, na fala do sujeito, percebemos a preocupação de tentar ou se frustrar por não ser a protagonista do ballet.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante das ações metodológicas, as transcrições dos áudios, das sensações compreendidas e dialogadas, consideramos como ações importante da pesquisa realizada que a A/R/Tografia permitiu que pudéssemos nos colocar nesse contexto também como um sujeito com todas as suas inquietudes.

Percebeu-se que eu pesquisador, como corpo negro, dialogo diretamente com as realidades vividas por estes estudantes e, com isso, despi-me para perceber e percebê-los nesse processo foi uma das ações mais significativas, pois despido nos conectamos com outros códigos, signos e símbolos, fazendo-nos sentir, e sentindo escrevemos.

Não há neutralidade nesse processo, pois me coloco e compreendo a pesquisa enquanto lugar político de diálogo e geração de conhecimentos que possam de algumas formas trazer enfrentamentos no percurso e ao final dela.

Quando identifico o meu próprio corpo negro dentro do colorismo hibridado durante a história, vou percebendo que as dores se mantêm com outra roupagem, que a sensibilidade do contato com o outro se faz presente na fala e posteriormente nas atitudes, no pensamento e no corpo, conforme presenciada por meio da metodologia de interlocução.

Quando nos deparamos com um coletivo de características aproximadas às nossas, inflamamo-nos como uma bexiga repleta de ar. Diante das experiências da escrita desta pesquisa, do meu corpo e do corpo do sujeito, demonstra-se a necessidade da afirmação de um corpo geopolítico, ainda que pouco reconhecido e estudado neste espaço do Ballet Clássico. Portanto, urge refletir sobre o uso da decolonialidade para olhar esse objeto.

A intensão é não ser contraditório à defesa; que possamos compreender esta identidade plural, coletiva e singular, assim como toda sua ancestralidade humana e inumana. Olhar e compreender a partir deles, de suas falas, com autores que os compreendam e falem dos mesmos contextos. Busca-se com isso compreender como o solo seco do sertão cria rachaduras, feridas, linhas, interlinhas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2 – Sujeitos da pesquisa

FONTE: Arquivo pessoal do pesquisador (2019)

Crédito: Rony Costa
Corpos negros nas vestes do ballet clássico

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CRUZ, Jessé da. **A/r/tografando corpos negros no ballet clássico na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil**. 2019. 185 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2019.

DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte:** A/r/tografia. Santa Maria: UFSM, 2013.

GOMES, N. L. Rappers, educação e identidade racial. **Negros em Santa Catarina**: Série Pensamento Negro em Educação , v. 1, p. 71-88, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

MIGNOLO, W. “Aiesthesis decolonial”. In: MIGNOLO, W. (Org). **Arte y estética em la encrucijada descolonial II**. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014. p. 31-54.

SANTOS, J. T. dos. O Negro no espelho: imagens e discursos nos salões de beleza étnicos. **Estudo Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 38, p. 49-65, 2000.

10.5.8 AS REPRESENTAÇÕES DO FUTSAL PARA MULHERES ATLETAS UNIVERSITÁRIAS

Suyllane Fernanda Mota de Holanda[1145]

Leonéa Vitoria Santiago[1146]

Humberto Jorge de Souza Maia Filho[1147]

RESUMO

No Brasil, tanto o futebol quanto o futsal são tidos como a identidade esportiva do país, porém as mulheres não têm a mesma visibilidade que a modalidade masculina. Ainda que as atletas de futsal protagonizam grandes conquistas e tenham histórias relevantes, tanto em seus clubes quanto nas mídias esportivas, poucos são os estudos desenvolvidos acerca desta temática. Na maioria das vezes, as pesquisas sociais existentes buscam apenas apresentar diferenças entre o esporte masculino e feminino, ou investigar aspectos físicos e/ou fisiológicos da modalidade feminina. Por esta razão, a pesquisa teve como objetivo identificar e interpretar as representações do futsal para as atletas de futsal do Programa Esporte na UFAL, buscando entender um pouco mais do universo do futsal feminino, dentro e fora das quadras, relatado por quem de fato vive o esporte e passa por todas as dificuldades relacionadas à prática da modalidade. Frente a este contexto, esta pesquisa pautou-se na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici para uma melhor discussão dos resultados encontrados, visto que esta teoria faz um estudo no que se refere a como os indivíduos se identificam diante da sociedade na qual estão inseridos. O estudo classifica-se por ser de natureza exploratória e descritiva, de método qualitativo. O grupo estudado foi composto por 18 atletas-universitárias participantes do Programa Esporte na UFAL, com idades compreendidas entre 19 e 28 anos. Para a análise de dados, utilizou-se o software gratuito IRAMUTEQ. A partir da análise e interpretação das entrevistas podemos concluir que a prática do futsal assume uma grande importância na vida das atletas. O amor pela modalidade faz com que as praticantes enfrentem os obstáculos e busquem inspirações para continuar no esporte mesmo com toda desigualdade e preconceito existente. Com os resultados encontrados, desejamos contribuir para a quebra do paradigma, característico do machismo social, de que o futsal e/ou futebol são modalidades estritamente do universo masculino.

Palavras-chave: Futsal feminino. Representações Sociais. Esporte na UFAL.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o futsal é umas das modalidades que mais tem crescido nos últimos anos e sua prática tem alcançado públicos de diferentes idades e ambos os sexos. Apesar dessa crescente, sua visibilidade ainda não é tão grande quanto ao futebol e no que se refere à modalidade feminina essa visibilidade é bastante inferior.

De acordo com Mascarim, Oliveira e Marques (2017, p. 84), o futsal, bem como

[1145] Prof. Especialista, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), suyllane_holanda@hotmail.com.
[1146] Prof. Titular, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), leoneabrenha@gmail.com.
[1147] Prof. Especialista, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), humberto_edf@hotmail.com.

o futebol, tem sido associado como um meio estritamente masculino. Porém, cada vez mais, as mulheres estão alcançando seu lugar nesse espaço, mesmo que "em processo de fortalecimento, sendo muito recente e sofrendo com barreiras socioculturais".

Entretanto, mesmo com a crescente da modalidade, existem problemas que podem interferir diretamente na prática do esporte de modo a afastar suas praticantes e contribuir para uma regressão do mesmo, como por exemplo as questões de gênero e discriminações sociais (OLIVEIRA, 2008).

Para Simões, Knijnik e Macedo (2005), a prática de atividades ditas masculinas, sejam elas corporais ou esportivas, quando executadas por mulheres, tendem a serem repudiadas e menosprezadas em virtude da não aceitação masculina, visto que tais atividades, para eles, não competem ao público feminino. Além do mais, na maioria das vezes, este preconceito parte diretamente da família e dos amigos das praticantes, como também de diversos componentes da sociedade.

O tema principal desta pesquisa foi a prática do futsal feminino pelo fato da modalidade se tratar de uma conquista recente das mulheres e que dia após dia estas praticantes lutam em busca de amenizar ou até mesmo extinguir a invisibilidade, o preconceito e as opiniões negativas que acompanham a modalidade desde a sua criação.

Ainda que as atletas de futsal protagonizam grandes conquistas e tenham histórias relevantes, tanto em seus clubes quanto nas mídias esportivas, poucos são os estudos desenvolvidos acerca desta temática. Na maioria das vezes, as pesquisas sociais existentes buscam apenas apresentar diferenças entre o esporte masculino e feminino, ou investigar aspectos físicos e/ou fisiológicos da modalidade feminina.

Com isso, torna-se indispensável estudar, cada vez mais, os aspectos sociais que envolvem esta modalidade. Dar voz às mulheres de modo a entender como as mesmas seguem lutando por uma modalidade mais igualitária e o que de fato o futsal representa em suas vidas.

Esta pesquisa pautou-se na Teoria das Representações Sociais (TRS) para uma melhor discussão dos resultados encontrados, visto que esta teoria faz um estudo no que se refere a como os indivíduos se identificam diante da sociedade na qual estão inseridos (ARAÚJO, 2008).

Esta pesquisa teve como objetivo identificar e interpretar as representações do futsal para as atletas de futsal do Programa Esporte na UFAL, buscando entender um

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pouco mais do universo do futsal feminino, dentro e fora das quadras, relatado por quem de fato vive o esporte e passa por todas as dificuldades relacionadas à prática da modalidade.

2 DESENVOLVIMENTO

Para uma melhor discussão entre o tema e os achados deste estudo, optou-se por apresentar o aporte teórico à medida que as indagações foram surgindo com os resultados da pesquisa. Tal estratégia foi utilizada para ficar mais clara a relação entre as falas das atletas e os pensamentos dos teóricos encontrados.

3 METODOLOGIA

A pesquisa classifica-se por ser exploratória e descritiva, de método qualitativo, que de acordo com Minayo (2010) pesquisas deste cunho trabalham com fenômenos que não podem ser quantificados. Escolhemos o método qualitativo por este apresentar importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles (VIEIRA e ZOUAIN, 2005).

Esta pesquisa foi registrada e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) sob o CAAE: 19943019.0.0000.5013, obedecendo a Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde.

O grupo estudado foi composto por 18 atletas-universitárias participantes do Programa Esporte na UFAL, com idades compreendidas entre 19 e 28 anos, que foram selecionadas conformes os seguintes critérios de inclusão: ter frequência igual ou superior a 50% no Programa até a data de realização da entrevista e o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

A coleta de dados ocorreu nos meses de setembro e outubro de 2020, tendo como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada que, de acordo com Triviños (1987), tem como atributo principal questionamentos que são sustentados por teorias que se associam à temática do estudo. A entrevista teve como pergunta norteadora a seguinte indagação “o que o futsal representa na sua vida?”.

Em virtude da pandemia do COVID-19 e a adoção de medidas de distanciamento social, a coleta de dados precisou ser adaptada e foi realizada através de ferramentas

de videochamadas, tais como o Google Meet e o WhatsApp. Apenas os áudios das entrevistas foram gravados e transcritos em seguidas para auxiliar na análise dos dados.

Para a análise de dados, utilizou-se o software gratuito IRAMUTEQ. Este programa ancora-se no software R permitindo diversos tipos de análises textuais, tais como: a lexicografia básica, que se refere ao cálculo de frequências de palavras, a análise de similitude, a nuvem de palavras, e outras (CAMARGO e JUSTO, 2013).

Para esta pesquisa optou-se pela nuvem de palavras, cujo objetivo é organizar e agrupar as palavras de acordo com frequência em que elas aparecem nas falas dos sujeitos, além de possibilitar uma rápida identificação de palavras-chaves do corpus textual (MOURA et al., 2014).

Figura 1 – Nuvem de palavras – "As representações do futsal para atletas universitárias".

Fonte: Dados organizados pelos autores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através da Figura 1 podemos observar que as palavras com maior destaque são as que mais apareceram nas respostas das entrevistadas. Além disso, palavras como jogar, vida, projeto, universidade, representar e mulher, estiveram bastante presentes nas falas das atletas e que perpassam por diversas questões que envolvem a modalidade do futsal feminino. A escolha das falas dos entrevistados teve como base a nuvem de palavras, no qual destacamos as entrevistas que apresentaram palavras em evidência na nuvem.

A presença das mulheres nos esportes vem acontecendo através da sua prática

como uma forma de lazer ou pela procura de uma melhoria da qualidade de vida. A profissionalização da mulher no esporte ainda apresenta diversos obstáculos e o que é mais evidente é a disparidade salarial (GRANDO e BUENO, 2019). Quando comparadas com o masculino, poucas são as mulheres que fazem do futsal uma profissão, justamente por não ter como se manter com os baixos salários.

Estas questões podem ser observadas na fala a seguir:

> O futsal na minha vida hoje representa qualidade de vida, saúde, distração, anteriormente pensei no futsal como [...] pensei em me profissionalizar, só que é muito difícil, muito difícil no nosso Estado ser mulher e conseguir sobreviver jogando futsal ou futebol. É isso, o futsal pra mim é qualidade vida, é lazer, é sair do estresse do cotidiano, e é saúde também (ATLETA S).

Para Cordeiro et al. (2018), o esporte, independentemente da modalidade, é tido como uma ferramenta de extrema relevância no que diz respeito à interação social dos seus praticantes, por ser capaz de transformar os indivíduos, além de ser um meio de entretenimento como também de lazer para quem o pratica.

Com o passar do tempo, o esporte deixou de ter objetivos exclusivamente competitivos e passou a ser praticado como um hobbie, por lazer. É notório que cada vez mais as pessoas optem por práticas que lhes propiciem mais momentos de prazer e que, ao mesmo tempo, proporcionem uma melhor qualidade de vida. Tais fatos ficam evidentes com os seguintes depoimentos:

> O futsal é uma forma de aliar saúde, bem estar, amizade e disciplina. Acredito que o nosso comportamento em quadra é semelhante em outras áreas da vida (ATLETA D).

> O futsal pra mim é vida e saúde. Um dos esportes pelo qual sou apaixonada e pratico para manter em forma a minha saúde (ATLETA G).

O futsal enquanto meio de lazer demonstra um novo sentido a modalidade, reportando esta prática esportiva à qualidade de vida e ao bem-estar dos seus praticantes. Com as atividades cotidianas, referentes aos estudos e ao trabalho, os indivíduos têm priorizado a prática de exercícios físicos que minimizem os malefícios causados pela rotina cansativa e estressante (COSTA, 2015).

De acordo com Marques, Gutierrez e Montagner (2010), o esporte tem diversas influências sobre o bem-estar e a qualidade de vida dos seus praticantes e percorre por vários fatores ligados ao entretenimento, lazer, educação, saúde e também no que diz a interação e convívio social.

> O futsal é uma modalidade esportiva, isso por si só tem bastante relevância

> pois contribui com a nossa saúde física e mental. Além disso, o fato de ser um esporte em grupo ensina valores como cooperação, integração, respeito e solidariedade (ATLETA D).
>
> Futsal é um esporte coletivo que incentiva o trabalho em equipe e também seu desenvolvimento individual (ATLETA E).

A prática do futsal tem papel importante na socialização. Os seus praticantes não desenvolvem apenas as habilidades físicas e motoras, através da modalidade são capazes de apresentar comportamentos relacionados aos valores sociais. A prática em grupo é capaz de fomentar o desenvolvimento moral e afetivo, além de proporcionar uma boa relação entre os seus praticantes (LEITE, 2016).

Por meio do esporte é possível planejar oportunidades de ensino-aprendizagem que possibilitem aos atletas desenvolver e aprimorar suas potencialidades de modo que valorizem o grupo e a si, produzindo um contexto propício para a socialização dos seus praticantes. E é o que observamos nas falas anteriores, onde as entrevistadas relatam que, por meio do futsal, puderam desenvolver valores que contribuíram para o convívio social, além de desenvolver as habilidades motoras e cognitivas.

Com isso, Santos (2014) afirma que o esporte é uma fonte abundante de vivências em grupo e individual, com diversas ações que proporcionam o desenvolvimento de questões necessárias para o bem-estar dos indivíduos, objetivando o desenvolvimento dos seus praticantes na esfera social e da saúde. Assim, podemos aproveitar-se dessa infinidade de ações para promover a prática da modalidade no que diz respeito ao jogar com e ao jogar contra.

Mas, em contrapartida, sabemos que a prática do futsal feminino enfrenta diversas dificuldades. Por muito tempo as mulheres foram impedidas de praticar qualquer tipo de atividade física e esporte, consequentemente, ficando afastadas do esporte por serem consideradas frágeis e sensíveis. Somente em 1979, com a revogação do Decreto Lei nº 3.199, as mulheres puderam praticar qualquer tipo esporte e, como consequência, puderam ser inseridas no âmbito das competições esportivas (RUBIO E VELOSO, 2019);

Com o crescimento do futsal feminino, a modalidade vem ganhando certa notoriedade na mídia. Mesmo que ainda em pequena proporção, quando comparada ao futsal masculino, as mulheres vêm conquistando seu espaço no esporte, aumentando o respeito e o reconhecimento com relação a sua prática. Além da mídia, a família é um dos fatores que mais influenciam as mulheres a praticar esportes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para Fonseca e Stela (2015), a família pode ser tida como o primeiro ambiente social onde a criança desenvolve sua identidade. Na maioria das vezes, uma trajetória exitosa no esporte pode estar associada à sua família pelas questões de dar suporte, incentivar e pelo encorajamento proporcionado. As falas a seguir retratam o que foi explanado pelos autores.

> Sempre morei em sítio, aqui temos um campo. Meu avô foi quem me ensinou, mas toda a minha família joga um pouco. Pelo menos três vezes por semana ele reunia, entre filhos, netos e crianças da nossa rua para praticar e jogar bola, era muito bom (ATLETA D).
>
> Na minha família paterna, tanto os homens quanto as mulheres, gostam de ver e de jogar futebol. Foi meu avô quem começou a criar pequenos jogos entre a gente e nos incentivava a praticar (ATLETA E).

Segundo Nunomura e Oliveira (2014), os pais são encarregados de mostrar a prática esportiva aos seus filhos e, além disso, oferecer os recursos indispensáveis para que eles se mantenham no esporte. As ações apresentadas pelos pais são decisivas para uma experiência positiva no esporte.

É comum na fala das atletas a influência que a família teve para que estas iniciassem na modalidade. Apesar de ainda existir o preconceito de o futsal ser um esporte “exclusivo” do público masculino, ter na família este incentivo inicial faz com que muitas mulheres se encorajem para praticar e permanecer na modalidade.

Além do incentivo da família, é necessário que haja programas e/ou projetos que fomentem a prática do futsal feminino. No Brasil, apesar do crescimento da modalidade, são poucos os incentivos advindos dos governos, com isso, a escola e a universidade se tornam uma porta de entrada para estas mulheres nos esportes.

> [...] a prática esportiva em si eu não tive oportunidade de praticar até os meus 17 anos que foi quando eu entrei na Universidade e foi onde eu tive contato com o esporte, porque por morar em interior e nem aula de educação física eu tinha e na minha família ninguém praticava também. Quer dizer, só os homens da família que tinham a famosa ‘pelada’ de fim de semana e tal, mas, até os meus 17 anos o contato com o futsal foi bem pouco, o contato maior mesmo veio na Universidade (ATLETA A).
>
> A gente precisa fomentar a prática esportiva para que meninas não tenham dúvidas de que elas são tão capazes de jogar quanto os meninos. [...] O futebol é um aliado da educação, e a existência de projetos como esse traria mais possibilidades de escolha para meninas e nos ajudaria inclusive até uma base mais ampla de atletas para a seleção feminina. Muitos tabus seriam quebrados, e sem dúvidas a universidade tem papel fundamental (ATLETA E).

Através destas falas podemos perceber a importância do incentivo à prática de esportes em ambientes educacionais. No caso da Atleta A, foi apenas na universidade que a mesma pôde ter um contato maior com o futsal. Essa afirmação nos causa

apreensão quando comparamos com os dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), onde apenas 21,4% dos jovens (com idades compreendidas entre 18 e 24 anos) frequentaram algum curso da educação superior em 2019 (IBGE, 2019).

Nas demais falas fica nítido o quanto estas atletas acreditam no papel de projetos que fomentam a prática do futsal feminino. Muitas enxergam os projetos como uma mola propulsora para uma futura profissionalização. Entretanto, Goellner (2005, p. 149) afirma que mesmo com os avanços da modalidade nas últimas décadas "ainda é precária a estruturação da modalidade no país, pois são escassos os campeonatos, as contratações das atletas são efêmeras e, praticamente, inexistem políticas privadas e públicas".

É necessário que a mulher esteja inserida no esporte, não apenas como praticante ou atleta, mas também em cargos de gestão esportiva. É importante que, cada vez mais, as mulheres façam parte da organização e direção de entidades que regem o futebol e futsal brasileiro, pois, devemos aproximar estas instituições das realidades da modalidade feminina.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise e interpretação das entrevistas podemos concluir que a prática do futsal assume uma grande importância na vida das atletas. O amor pela modalidade faz com que as praticantes enfrentem os obstáculos e busquem inspirações para continuar no esporte mesmo com toda desigualdade e preconceito existente.

Os relatos evidenciam que o futsal proporciona ganhos que vão além das quatro linhas da quadra. É através da prática que as atletas desenvolvem valores éticos e morais, como o respeito por si e pelo próximo, a cooperação e interação, aprendem a lidar com as diferenças e, além disso, desenvolvem um estilo de vida saudável.

Em contrapartida, esta pesquisa nos fez refletir sobre a invisibilidade do futsal feminino, mesmo com todas as melhorias e conquistas nas últimas décadas. Diferentemente da modalidade masculina, ainda não é uma realidade para as atletas viverem apenas do futsal. A falta de um calendário fixo de competições e de patrocinadores faz com que poucas mulheres se profissionalizem. É por esta razão que muitas atletas têm o futsal como um hobby, uma atividade de lazer.

É importante lembrar que, atualmente, o Brasil tem a maior jogadora do futsal mundial, a cearense Amanda Lyssa, sendo eleita seis vezes, de maneira consecutiva, a melhor do mundo na modalidade.

Com os resultados encontrados, desejamos contribuir para a quebra do paradigma, característico do machismo social, de que o futsal e/ou futebol são modalidades estritamente do universo masculino. É necessário que, cada vez mais, tenhamos mulheres em diferentes cargos do esporte, seja como atleta, treinadora ou preparadora física, como também em cargos que envolvem a gestão esportiva. Entendemos que o esporte é feito por todos e para todos, não podemos mais aceitar discursos excludentes e preconceituosos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, M. C. de. A Teoria das Representações Sociais e a Pesquisa Antropológica. **Revista Hospitalidade.** São Paulo, ano V, n. 2, p. 98-119, jul.- dez. 2008.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: < https://bityli.com/6DKfP >. Acesso em: 20 de jun de 2020.

CORDEIRO, J. E. de A. et al. Futsal, inclusão social e práticas educativas: programa de extensão**. Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: < https://bityli.com/VxFg8>. Acesso em: 30 de dez de 2020.

COSTA, R. A. da. **A prática regular do futsal e suas influências na qualidade de vida dos servidores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.** Centro de Ciências da Saúde, UFRN. Natal, 2015.

FONSECA, G. M. M., STELA, E. S. Família e Esporte: a influência parental sobre a participação dos filhos no futsal competitivo. **Revista Kinesis,** v. 33, nº 2, Jul-Dez, 2015.

GOELLNER, S. V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.2, Abr-Jun. 2005.

GRANDO, D.; BUENO, A. O futsal e o futebol pelo olhar feminino. In: **Anais 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física e do 9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar.** TEIXEIRA, A. P.; PALMA, J. A. (coordenadores). Anais**.** Universidade Estadual de Londrina, 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Notas técnicas - v. 1.5 - 4ª Edição, Rio de Janeiro, 2019.

LEITE, L. G. **Futsal como forma de socialização entre crianças e adolescentes:** relato de experiência. Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2016.

MARQUES, R. F. R., GUTIERREZ, G. L., MONTAGNER, P. C. Esporte e Qualidade de Vida: Perspectiva para o Início do Século XXI, In: **Qualidade de vida: evolução dos conceitos e práticas no século XXI** / Roberto Vilarta, Gustavo Luis Gutierrez, Maria Inês Monteiro (organizadores). Campinas: Ipes, 2010.

MASCARIM, R.; OLIVEIRA, F.; MARQUES, R. Feminilidade e Preconceito de Gênero no Futsal: Uma perspectiva de atletas brasileiras. **Revista Fluxos & Riscos.** Vol. II, n° 2, p. 83-96, 2017. Disponível em: <https://bityli.com/ceQSU>. Acesso em: 10 de jun de 2020;

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010;

NUNOMURA, M., OLIVEIRA, M. S. A participação dos pais na carreira das atletas femininas de ginástica artística: a perspectiva dos técnicos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, Jan-Mar; 2014.

OLIVEIRA, C. S. de. **Mulheres em quadra:** o futsal feminino fora do armário. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008;

RUBIO, K.; VELOSO, R. C. As mulheres no esporte brasileiro: entre os campos de enfrentamento e a jornada heroica. **Revista USP**, São Paulo, n. 122, p. 49-62, 2019.

SANTOS, W. J. dos. **Educação Física nas quatro linhas:** Futsal como fator de socialização. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

SIMÕES, A. C.; KNIJNIK, J. D.; MACEDO, L. L. O ser mulher no esporte de competição: a mulher e a busca dos limites no esporte de rendimento. In: **Mulher e Esporte:** Mitos e Verdades. SIMÕES, A. C. (Org). Barueri: Manole, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M**. Pesquisa qualitativa em administração:** teoria e prática**.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

10.5.9 BRINQUEDO E PRÁTICAS CORPORAIS: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO NAS AULAS DE DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA

Adriane de Deus[1148]

Miguel da Conceição[1149]

Leonéa Vitoria Santiago[1150]

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo desenvolver um brinquedo para ser utilizado como recurso pedagógico de práticas corporais durante as aulas das disciplinas de Dança e de Educação Física na escola no Ensino Fundamental I. A motivação em realizá-lo surgiu a partir da necessidade de pensar em uma alternativa para além do uso do celular pelas crianças, que desde o início da pandemia passou a ser usado em maior demanda, tanto paras as aulas remotas ou em jogos nos momentos de lazer, quanto para as atividades rotineiras já consolidadas na era da cultura digital. A iniciativa para tal construção veio da disciplina Projetos Integradores III, no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Alagoas. Que além do objetivo citado, teve também como finalidade servir como uma proposta de atividade a ser realizada pelos graduandos no retorno aos estágios presenciais nas escolas. O processo de preparação levantou algumas lembranças da infância, tais como: as brincadeiras de rua, a busca nas praças ou em casa por materiais para montar o próprio brinquedo, lembranças de canções próprias de determinadas brincadeiras, como no pular corda. As alternativas usadas quando não tinha alguém para brincar junto, no pular elástico, que na ausência das pessoas usava-se duas cadeiras, dentre outras. Frente ao apresentado, a atividade faz refletir sobre a busca de materiais fora dos que a escola oferece, sendo também um incentivo para que os alunos construam juntos com o professor (a). É um brinquedo para eles, feito por eles, que pode ser usado na sala de aula, o que torna a experiência mais valorosa e igualmente pedagógica, considerando que construir o seu próprio brinquedo possibilita à criança o desenvolvimento da inteligência, de habilidades e a interação com os demais.

Palavras-chave: Brinquedo. Práticas Corporais. Dança. Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

Brincadeiras de rua, participação em jogos, interações corporais comuns às crianças, são atividades lúdicas de movimentos que ajudam a construir a personalidade e a forma como as pessoas enxergam o mundo e interagem com os outros a sua volta. São vivências e práticas que conduzem ao conhecimento do corpo, ao entendimento

[1148] Mestre em Educação, professora de Educação Física, graduanda em Dança Licenciatura, Universidade Federal de Alagoas, drikadeus@hotmail.com. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Esporte (GEPEXE).
[1149] Professor de Educação Física, Universidade Federal da Bahia, migueldimenes@yahoo.com.br. Membro do grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Esporte (GEPEXE).
[1150] Professora Titular e Diretora do Instituto de Educação Física e Esporte - IEFE, Universidade Federal de Alagoas, leonebreha@gmail.com. Coordenadora do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Esporte (GEPEXE).

de suas possibilidades e limites, ajudando a pessoa na construção de sentidos de sua corporalidade no mundo, sentidos esses que lhes serão determinantes em todas as suas ações consigo, com seu próprio corpo, com o corpo do outro e com o mundo ao seu redor por toda a vida (JODELET, 1994). E assim, buscar entender sobre as práticas corporais induzem a reflexões sobre as memórias que emergem a partir das experiências de vida de cada pessoa, onde essas serão determinantes no modo como cada um se percebe e estabelece o pacto de relação com o seu corpo e com seu ambiente, conforme aponta Mendes (2009, p. 145) ao afirmar que as práticas oportunizam a abertura de "espaços para o cuidado de si, para despertar emoções, sonhos, desejos, afetividade, amizades, paixões, a partir do corpo vivo em experiência [...]."

Seguindo a linha de pensamento acima citada, práticas pedagógicas criativas e assertivas, que propiciam um ambiente saudável de aprendizado servem a uma proposta no sentido da evolução do indivíduo na construção de um ser pleno, emancipado, consciente de si e de sua realidade, um ser no mundo pensante de sua responsabilidade e responsividade consigo e para com outro. Em suma, pensar práticas corporais sadias, desenvolvê-las e estimulá-las na infância é um recurso que ajuda na construção de um adulto sadio e pleno para a vida em sociedade.

Acerca disso, se faz necessário, que os educadores estejam atentos ao tempo vivido no âmbito escolar, que dialoga constantemente com o tempo da vida, com o tempo de socialização que constrói a memória pessoal. As crianças e os jovens passam um tempo juntos na escola, é um tempo de afetações, emoções e representações elaboradas uns com os outros. É urgente, na atualidade, encorajarmos uns aos outros na busca por tempos melhores, reconhecer a condição humana da singularidade, criar novos paradigmas e recomeçar a pensar outras possibilidades de escola. As vivências práticas permitem conexões cerebrais, a vontade de pensar advinda dos jogos e brincadeiras alimenta o cérebro e coloca tudo à nossa volta em movimento.

E tendo em vista o momento pelo qual estamos passando, a necessidade de sentir o corpo, tanto no afeto, como nessas práticas, quando nos for permitido estarmos juntos em calorosos abraços de interação-ação, é iminente.

Diante desse cenário de pandemia e consequente isolamento social, o brinquedo entra como um aliado para o desenvolvimento das práticas, como uma inspiração para os novos espaços e tempos em que a educação passa por um processo de adequação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

com muito de improvisação (porque a pandemia pegou a todos de surpresa) e passa agora, dada essa peculiaridade, por ressignificação. E no atual contexto social, há uma necessidade de sentir esse aluno que está sob nossas responsabilidades, de cuidar das emoções dele(a). É daí que reflete-se acerca da urgência de que, como nos traz Nóbrega (2007, p.2) é "[...] a realidade do corpo que nos permite sentir e, portanto, perceber o mundo, os objetos, as pessoas. É a realidade do corpo que nos permite imaginar, sonhar, desejar, pensar, narrar, conhecer, escolher".

E as atividades pensadas visando esse contato, essa apreensão, além de resgatar o prazer de sentir-se vivo, proporcionam ânimo, motivação e vitalidade tendo como recurso para esse momento a oportunidade de construção do objeto, o brinquedo que auxiliará o professor nessa tarefa.

Inclusos nesse ínterim, fazendo um resgate do passado de pais, familiares, é possível encontrar histórias em que esse processo se deu: construção de brinquedos para as brincadeiras de rua, aí incluídas as de cunho popular. Cabe ressaltar que "muitos jogos e brincadeiras não se originaram entre as crianças, mas entre os adultos que muitas vezes eram usados em ritos religiosos carregados de conteúdos simbólicos antes de virarem jogos e brincadeiras" (OLIVEIRA et al.,2021, p.4).

O uso do celular também entra em discussão, da mesma forma que o crescimento da violência, que fez com que as brincadeiras populares não fossem tão mais procuradas pelas crianças e nem pudessem fazê-las nas ruas. Acerca disso, Oliveira et al. (2021, p. 2) ainda aponta que "o contato com os brinquedos vem se tornando cada vez mais virtual e estes nem sempre apresentam os valores locais das comunidades."

Sendo assim, de acordo com os objetivos gerais que os PCNs apontam para o ensino fundamental, que é o de utilizar diferentes linguagens no ensino da Arte e da Educação Física como forma de expressão e difusão de ideias, interpretando, aprendendo e conhecendo as produções culturais (BRASIL, 1997), o objetivo desse estudo foi desenvolver um brinquedo para ser utilizado numa prática corporal nas aulas das disciplinas de Dança ou de Educação Física na escola no Ensino Fundamental I.

2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO BRINQUEDO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A partir do momento que foi apresentada a proposta de construção de um brinquedo pensando no Ensino Fundamental, as ideias sobre o que poderia ser feito começaram a emergir. Lembranças da infância, brinquedos artesanais, o cortar as roupas das bonecas, correr na praça, jogar bola, enfim, memórias que suscitaram um sorriso ao pensar nessa construção. E, posteriormente, uma possível aplicação nas aulas na escola.

Diante desse cenário, transitou-se por diversos ambientes, dentre eles o uso da bexiga, de bola, de arcos, mas uma música e brincadeira em especial ecoou desde o surgimento da proposta: “escravos de Jó.” Foi questionado se a professora colocaria algum obstáculo, por ser uma canção conhecida e ter diferentes proposições de movimentação, mas nos esquivamos de tal pensamento e logo nos permitimos pensar em variações que pudessem ser usadas, exceto a prática na qual se brinca sentado.

No que tange à identificação com uma disciplina que pudesse ajudar no processo de escolha do que fazer, danças populares do Brasil foi a inspiração para pensar na atividade. Em vídeos assistidos em aula, um objeto constante nas danças era o chocalho, personalizado para cada dança, que tomava atenção e gosto do som que ele produzia. E por termos visto o conteúdo de raízes africanas entre outras manifestações, a escolha se tonou mais assertiva, tanto da música quanto do que seria feito para reinterpretá-la.

Levando em consideração o público alvo, foram elencados alguns objetivos a serem trabalhados com as movimentações propostas a partir da música: lateralidade (direita e esquerda), noção de espaço (frente e trás), variações de planos (planos alto, médio e baixo), coordenação óculo-manual e ritmo. A partir daí, outras variações que podem ser feitas foram pensadas.

A montagem dos materiais seria feita com os alunos, logo, desde a recolha dos materiais até a efetivação da brincadeira, eles seriam atores da elaboração junto ao professor. E a coordenação óculo-manual seria enfatizada no ato de pegar as sementes, milho, arroz, feijão, no manuseio deles e colocá-los dentro das garrafas.

A sugestão para o uso das fitas coloridas foi de colar uma de cada em cada punho. A brincadeira “Escravos de Jó”, normalmente feita sentada (plano baixo), nesse contexto seria feita de pé (plano alto), com movimentações para o lado direito e esquerdo (lateralidade). As fitas serviriam de orientação. E o chocalho marcaria o ritmo.

As ideias pensadas para a prática foram:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

- ✓ Todos os alunos alinhados ao lado uns dos outros, teriam que saltar para a direita balançando o chocalho. Na parte da canção do “tira, põe”, o chocalho é que iria para trás e para frente, sinalizando o que a música sugere. E no “deixa o Zé Pereira ficar”, seria balançado a frente. Na movimentação para a esquerda, repete todo o processo;
- ✓ Numa segunda variação e dispostos na mesma formação, conforme dito acima, os alunos fariam os movimentos dessa vez com um passo para o lado à medida que a música era cantada. E no “tira, põe”, saltariam para trás e para a frente, com o balanço do chocalho. E na parte do “deixa o Zé Pereira ficar”, saltariam no mesmo lugar. Até o fim da música seguiriam para o lado direito e ao ser iniciada, voltariam para a esquerda com as mesmas movimentações.

Além do professor levar outras propostas de mudanças, a ideia seria também solicitar a participação dos alunos, pedindo que apontassem variações, com ou sem o chocalho, cantando, em silêncio, cantando algumas partes, enfim, deixar a criatividade dar voz ao tom do momento e, consequentemente, deixar a aula mais participativa.

Assim sendo, com base no processo criativo, seguem abaixo os materiais utilizados e as fotografias do processo de montagem do brinquedo:

- Garrafas mini de refrigerante;
- 2 fitas adesivas, ambas de cores diferentes (para serem usadas na prática para o trabalho de lateralidade);
- Tesouras sem ponta;
- Sementes variadas.

Figura 1: garrafas mini

Fonte: os autores.

Figura 2: sementes variadas e fitas adesivas

Fonte: os autores.

Figura 3: tesoura e fitas adesivas

Fonte: os autores.

Figura 4: chocalho pronto

Fonte: os autores.

Obs.: podem também ser utilizadas caixas de fósforo (para balançar com os palitos dentro), embalagens vazias de desodorante rollon, arroz, feijão. A ideia é usar materiais acessíveis e que de preferência tenham em casa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A riqueza pedagógica inserida no processo de construção do brinquedo vai para além do ato de brincar. O estimulo à criatividade, o desenvolvimento da cognição, tarefas de manipulação e a interação com os demais são benefícios oriundos dessa ação. Construir seu próprio brinquedo possibilita à criança ser autora em seu processo de aprendizagem, estimulando-a desde tenra idade.

Quando a tarefa foi lançada, pensamos nas crianças, na necessidade de correr, pular, rir alto e, ao mesmo tempo, na nossa necessidade, de mesmo fazendo um trabalho para uma disciplina, pensar que podemos usar essa proposta de recurso pedagógico em algum momento de nossa profissão como futuros professores. O ano que passamos em casa, provocou o pensar muito nas crianças e nessa “adaptação forçada” a qual elas são compulsoriamente submetidas nesse novo momento: sem poder descer para o pilotis, ir as praças, ir à praia, brincar na rua.

Além de contribuir para a formação, essa atividade inspira outras propostas semelhantes, especialmente a busca por realizar atividades com materiais que sejam acessíveis, que os alunos tenham em casa, que possam guardar do lanche, de forma que a reciclagem passa a ser um fator presente e ao mesmo tempo servirá de conteúdo para a aula num processo que possibilita também a interdisciplinaridade, proposta essa incentivada e preconizada pelos PCN’s.

A atividade faz refletir sobre a busca e construção de materiais pedagógicos fora dos que a escola oferece, sendo também um incentivo para que os alunos construam juntos com o professor(a) e este é um brinquedo para eles, feito por eles, o qual produz um efeito de pertencimento, responsabilidade e realização que são positivos na construção deles como indivíduos, ajudando a reforçar que são agentes e protagonistas de sua história e ação no mundo. Tais recursos pedagógicos, implementados e usados em sala de aula tornam suas experiências com o processo ensino-aprendizagem mais valorosas. E bem sabemos que crianças tem inúmeras ideias e podem usar o brinquedo na rua ou mesmo ensinar aos colegas da vizinhança o que vivenciaram na escola.

Essa poderia ser também uma sugestão: levar a brincadeira para onde o aluno mora e pedir aos seus amigos que pensem em outras formas de brincar com as garrafas, com a música, com os brinquedos construídos por eles. E com isso, propor que eles pudessem apresentar suas propostas em aulas seguintes. A escola e o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professor conseguem a proeza de fazer com que o conhecimento aprendido e apreendido no entre muros escolares rompam as barreiras e ganhem as ruas, o contexto social do aluno, levando a escola para a comunidade e trazendo a comunidade e seus conhecimentos para dentro da escola. Possibilidades de uma educação que se pensa plena, dialogista, construtora e construída em sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf > Acesso em: 19 jun. 2021.

JODELET, Denise. Le corps, la persone et autrui. In: S. Moscovici (Org.), **Psychologie sociale dês relations à autrui** (pp. 41- 68). Paris: Nathan. 1994.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. Ideologia do ser saudável e cuidado de si. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da (org). **Escritos sobre o corpo**: diálogos entre arte, ciência, filosofia e educação. Natal, Editora da EDUFRN, 2009.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Merleau-Ponty**: o filósofo, o corpo e o mundo de toda a gente! Forma de apresentação: comunicação oral. GTT Epistemologia Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007. Disponível em:< http://www.cbce.org.br/cd/lista_area_04.htm> Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, Ana Célia Carneiro de. et al. Objetos De Memória: um estudo dos brinquedos como referência da diversidade cultural. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p.3870-3884 Jan. 2021.Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22962> Acesso em: 20 jun. 2021.

10.5.10 CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA

Josicleia Gomes Nunes Rodrigues[1151]

RESUMO

O presente estudo foi construído com objetivo de abordar a temática "Contribuições das tecnologias para o ensino de arte na escola" a partir de um estudo de revisão bibliográfica e relatos de vivência nos Centros Municipais de Educação Básica: Dona Delice Farias dos Santos, Helena Esteves e Waldiza Rêgo Flores Lopes, localizados na cidade de Barra do Garças, estado de Mato Grosso. No decorrer deste artigo são expostas as mudanças que o ensino sofreu no decorrer dos anos, especialmente no período de pandemia da covid-19, destacando as contribuições das tecnologias para o ensino na Educação Básica. É evidente que a Arte se consiste na forma de comunicação mais antiga existente, sendo fundamental que os estudantes compreendam sua devida importância, bem como o cenário em que ela se insere atualmente, enfatizando suas contribuições para a formação da identidade humana. É conhecido que a sociedade necessita da Arte para a própria comunicação com o mundo, visto que essa disciplina se apresenta como uma forma eficaz de transmitir uma mensagem, crítica e opiniões, por meio de uma variedade de formas visuais, sonoras e expressões que se fazem possíveis. Assim, a introdução de tecnologias no ensino de Arte na Educação Básica, permite proporcionar aos estudantes um conhecimento mais abrangente sobre a aplicação da Arte no próprio mundo, considerando que muitas ferramentas tecnológicas dispõem de acesso a assuntos que remetem ao saber artístico, significando ainda mais o processo de ensino e aprendizagem da Arte para os estudantes, oportunizando um processo de ensino e aprendizagem completo, em que possam compreender a totalidade da Arte e a sua devida importância para as suas vidas.

Palavras-chave: Arte. Tecnologias. Educação Básica. Ensino. Metodologia.

1 INTRODUÇÃO

Embora seja um componente curricular que contribua de maneira ampla para que o ser humano desenvolva sua criticidade, a importância da Arte ainda é pouco compreendida pela maioria dos estudantes, quais a consideram apenas como um objeto de recreação. Vê-se a necessidade de mudar esse cenário, cabendo ao docente, bem como a escola como um todo, iniciar metodologias que visem valorizar a incrível contribuição que a Arte dispõe para a formação humana, atuando sobre as capacidades do estudante em compreender o mundo.

[1151] Especialista em Arteterapia pela Faculdade Única de Ipatinga - FUNIP (2020); licenciada em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson - UNAR (2020); graduanda em Licenciatura em Teatro pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro - ÍTALO (2021-); pós-graduanda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo – IFES e Professora na rede pública de ensino no Estado de Mato Grosso. E-mail: josign001@gmail.com

Segundo o Dicionário Virtual (2021, n. p.), a Arte se consiste em "habilidade ou disposição dirigida para a execução de uma finalidade prática ou teórica, realizada de forma consciente, controlada e racional", no cenário educacional, qual se objetiva o presente estudo, a Arte assume diferentes faces, ligando-se a concepções práticas e teóricas, podendo se estender a concepções psicológica, estando intimamente ligada aos sentimentos de cada estudante, assim se configurando em uma importante ferramenta de conhecimento sobre as limitações e potencialidades de cada aluno.

Após a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ser divulgada em 2017, agregou-se no cenário educacional brasileiro um norteamento mais eficaz, visto que o documento enfatiza a disciplina enquanto a "sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte" (BRASIL, 2017, p. 193). Com a implantação do documento, fica ainda mais evidente a necessidade de dispor de propostas significativas ao ensino da Arte, o que tem contribuído para mudanças positivas neste cenário.

Considerando que a Arte seja uma das formas de comunicação mais antiga existente, é importante que os alunos compreendam sua devida importância ao cenário em que ela se insere, estando presente em todos os lugares, inclusive, em ferramentas tecnológicas, quais são responsáveis por armazenar e auxiliar os autores a produzir vários tipos de obras de arte. De acordo com Ferreira (2020, p. 01), "a arte é modificada pela tecnologia, assim como a tecnologia se faz a partir da arte e cria novas formas de se fazê-la".

Relacionando a Arte a Tecnologia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 41), destacam que "no mundo de hoje, os valores, atitudes e maneiras de viver e conviver em sociedade estão em constante transformação por causa da presença das novas tecnologias". Sendo assim, este trabalho busca se alinhar entre uma exposição sobre a importância da Arte para a Educação Básica por meio de um levantamento bibliográfico, bem como uma associação entre a Arte e a Tecnologia, qual tem sido cada vez mais evidente, dispondo também de um relato de experiência com relação ao uso das tecnologias como recurso de aprendizagem da Arte em tempo de pandemia causada pela covid-19.

2 A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA A EDUCAÇÃO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os diferentes tipos de Arte se apresentam como a mais perfeita representação das manifestações culturais existentes. A Arte é iniciada como a forma de comunicação mais antiga, sendo vivenciada ainda no período da pré-história, quando os seres humanos não conheciam a escrita. Neste período, a Arte já fazia parte da rotina das pessoas, sendo por meio de pinturas, danças e rituais. Com o passar do tempo, a Arte torna-se cada vez mais relevante, tendo um espaço contributivo para a própria compreensão da história da sociedade.

Concordando com Biesdorf e Wandscheer (2011, p. 04), “a Arte é a própria realidade social, é a representação do momento, e ao menos que ela queira ser infiel à sua função social, precisa mostrar o mundo como passível de ser mudado, e fazer a sua função para ajudar a mudá-lo”. Percebe-se que a sociedade necessita da Arte para a própria comunicação com o mundo, uma vez que a Arte conta como uma forma eficaz de transmitir uma mensagem, crítica e opiniões, considerando a variedade de formas visuais, sonoras e expressões que são possíveis por meio da Arte.

Na Educação Básica, a Arte é uma disciplina curricular obrigatória, sendo responsável por capacitar os estudantes a valorizar as manifestações artísticas presentes nas culturas de todos os povos, associando-os a patrimônios materiais e imateriais. Para a BNCC, “a Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas” (BRASIL, 2017, p. 193).

Alguns estudos apontam a Arte como uma necessidade do ser humano, uma vez que permite outras maneiras de expressão e comunicação fora do convencional. Na escola, a Arte assume um papel indiscutível para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos, uma vez que ela “desperta a capacidade de criação e ajuda a externar sentimentos, também permite compreender os planos da expressão e interagir de forma a trabalhar a inserção social de forma ampla” (EDUCAMUNDO, 2017, p. 01).

Aos estudantes, deve ser propiciado condições favoráveis para que seja compreendida a aplicação das diversas formas de Arte em suas vidas. Para os PCNs,

> A educação de artes visuais requer entendimento sobre os conteúdos, materiais e técnicas com os quais se esteja trabalhando, assim como a compreensão destes em diversos momentos da história da arte, inclusive a arte contemporânea. Para tanto, a escola, especialmente nos cursos de Arte, deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal (BRASIL, 1998, p. 63).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Por meio de um conhecimento efetivo sobre as aplicações da Arte, os estudantes são beneficiados pela aquisição de conhecimentos que favorecem outros campos de conhecimento, sendo que a Arte se faz presente de alguma maneira, seja como foco principal ou auxiliar, permitindo uma melhor compreensão por meio de suas expressões. A BNCC expõe que a Arte "contribui para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania" (BRASIL, 2017, p. 193).

Para Souza (2017), a Arte enquanto disciplina, deve ser ministrada de forma a garantir que os estudantes disponham de conhecimentos e sobre as modalidades artísticas que são construídas com o passar do tempo, valorizando suas contribuições para a construção social. Por meio de tais entendimentos, os estudantes poderão intervir e atuar de maneira positiva sobre o conhecimento da Arte, sendo "agentes transformadores".

Nesse processo, o professor dispõe de uma contribuição totalmente necessária, uma vez que é o responsável por levar tais conhecimentos aos estudantes, por meio de ferramentas diversificadas, estimulando-os a participarem ativamente deste processo de aprendizagem. Assim, é evidente a compreensão da Arte no ambiente escolar para a promoção de sujeitos mais críticos diante do mundo, podendo conhecer o saber artístico e utilizá-lo quando necessário. No entanto, se vê a necessidade de que os processos acompanhem as inovações sociais, sendo fundamental o ingresso de novas formas de conduzir a aprendizagem, a exemplo da tecnologia.

3 ARTE E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Por muitos anos a educação tratou a disciplina de Arte de uma maneira fragmentada, sendo que por muitas vezes somente eram abordadas produções textuais, prática de desenho, entre outras atividades mais simples que rotulavam a disciplina de uma maneira limitada. Atualmente, graças a evolução da educação, há documentos que orientam uma prática mais abrangente, qual associa a Arte a vários segmentos, inclusive em sua presença em ferramentas tecnológicas.

Estando presente em todos os espaços, a Arte faz uma importante relação com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

as tecnologias, uma vez que por meio das tecnologias são produzidas e reproduzidas obras de vários segmentos artísticos, significando essa relação como indispensável na escola. A 5ª competência específica para o ensino de Arte no Ensino Fundamental, destaca a inserção de tecnologias no ensino de Arte, sendo orientado a "mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística" (BRASIL, 2017, p. 198).

A associação entre a Arte e a Tecnologia não se consiste em uma temática nova, porém, ainda é pouco explorada no ambiente escolar, o que chama atenção para a necessidade de mudanças. De acordo com os PCNs (1998, p. 62), "o fenômeno artístico está presente em diferentes manifestações que compõem os acervos da cultura popular, erudita, modernos meios de comunicação e novas tecnologias".

As produções artísticas que se desenvolvem por meio de um conjunto entre a Arte e a Tecnologia se tornaram mais evidentes nos últimos anos. Para Souza e Mendes (2014, p. 03), "uma significativa parcela de artistas tem apresentado diversas formas de criação artística. Portanto, faz necessário compreender os meios e possibilidades de criação na contemporaneidade".

A introdução de tecnologias no ensino de Arte, permite proporcionar aos estudantes um conhecimento mais abrangente sobre a sociedade em que vivem, visto que muitas ferramentas online dispõem de acesso a museus online, bem como jogos, quiz e quebra-cabeças que propiciam o conhecimento de autores e suas obras. Além disso, há vários aplicativos que permitem a pintura online, incentivando que os alunos disponham de um interesse mais efetivo pelo conhecimento da Arte, considerando a inserção das tecnologias, já que de forma geral, ao uso dessas ferramentas, o empenho é maior.

O interesse dos alunos por propostas de ensino que utilizam as tecnologias, se dá em razão da praticidade permitida por estes recursos, estabelecendo um tipo de aprendizagem interativo e facilitado. A tecnologia está presente em basicamente todos os lugares, exigindo constantes atualizações, para acompanhar suas evoluções. Becker, Oliveira e Bidarra (2009, p. 04), citam as contribuições da tecnologia para o ensino de Arte na escola, considerando que:

> Com a ajuda das tecnologias é possível ampliar a capacidade de comunicação, a criatividade e a sinergia dos alunos envolvidos nas atividades pedagógicas. A tecnologia também traz dados, imagens e resumos de forma rápida e atraente, os quais permitem desenvolver metodologias que contribuam para o

> aluno interpretar essas informações, relacionando-as e contextualizando-as. E é justamente com essa visão que aqui se lança esta proposta, na qual se aliam a arte e a tecnologia como fontes de inesgotáveis possibilidades educativas. (BECKER, OLIVEIRA, BIDARRA, 2009, p. 04),

A utilização das tecnologias vai além da facilitação de acesso aos conteúdos, sendo uma maneira positiva de desenvolver procedimentos mais abrangentes no ensino de Arte. De acordo com Becker, Oliveira e Bidarra (2009), a utilização de tecnologias nas aulas de Arte pode contribuir para que os estudantes desenvolvam suas "compreensões sobre o mundo e sobre a cultura em que vive, bem como pode proporcionar novas formas de perceber e de aprender a realidade, tendo na tecnologia forte aliada da reflexão e da imaginação" (BECKER; OLIVEIRA; BIDARRA, 2009, p. 04).

Cabe expor que a utilização tecnológica nas aulas de Arte compreende um processo de inovação, visto que as ferramentas tecnológicas serão vistas de outra maneira pelos alunos, podendo os ajudar a buscar por informações mais completas. A associação entre a tecnologia e Arte é uma forma eficaz de proporcionar aos estudantes um contato real com as diferentes manifestações artísticas, dispondo de uma aprendizagem prática e interativa com o próprio mundo, abordando uma forma expositiva e abrangente, considerando as mudanças que ocorrem em tempo real.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Durante a pandemia, causada pelo novo coronavírus Sars-CoV-2, as propostas de ensino na rede pública foram realizadas por meio de um atendimento não presencial, cabendo naturalmente ao professor reinventar as suas metodologias de ensino, o que também ocorreu para os graduados em Arte. Diante da variedade de recursos tecnológicos disponíveis para uso, surge a dúvida: "como utilizar as tecnologias para o ensino de Arte?". Em um curto tempo de exercício, já foi possível perceber as contribuições das tecnologias, especialmente para as Artes Gráficas, quais se fundam a partir da própria tecnologia, quais contam-se como elementos fundamentais nesse processo de ensino e aprendizagem não presencial.

Diante da impossibilidade de interagir presencialmente com os estudantes, instalou-se na educação de Barra do Garças – MT, o ensino remoto, iniciando-se em 2020, e ainda presente no ano de 2021, em decorrência do crescente avanço do vírus.

Assim, novas formas de promover o conhecimento aos estudantes, necessitaram ser utilizadas em caráter de urgência, a fim de não prejudicar a escolarização dos estudantes da Educação Básica. É importante expor que o ensino remoto dispõe da mesma grade do ensino presencial, porém, os estudantes são escolarizados em suas residências, como medida de prevenção de contágio.

O ensino remoto nas referidas instituições de ensino se caracterizou como propostas de atividades síncronas e assíncronas. Nas atividades síncronas, é vivenciada uma interação em tempo real com os estudantes, promovendo o diálogo e um contato direto. Para contemplar os estudantes que não dispõem de acesso contínuo as tecnologias, foram dispostas atividades e conteúdos que eles poderiam realizar em um outro momento, oportunizando um acesso igualitário a todos.

Na oportunidade, foram realizados diferentes tipos de atividades relacionando a disciplina de Arte com a tecnologia. São exemplos de tais feitos, as reuniões de socialização, jogos online com sobre conteúdos referentes a Arte, atividades práticas envolvendo desenhos, pinturas e reflexões realizadas pela escrita à mão e devolvidas por fotos, atividades virtuais, entre outras, são palco para um efetivo ensino de Arte, sendo ferramentas de aprendizagem importantes, considerando o processo em que o mundo se encontra.

Sobre o envolvimento dos estudantes, pode-se notar que eles inicialmente apresentaram resistência, considerando que estes sujeitos dispunham de uma concepção sobre a importância da Arte apenas para a utilização em práticas de desenhos, pinturas, bem como a cópia de textos registrados na lousa, todas as atividades dirigidas com a presença do professor, o que agregou para dificuldades ao ministrar atividades vinculadas ao uso tecnologia.

Aos poucos o processo foi progredindo, os estudantes começaram a interagir de forma positiva com as tecnologias, percebendo as facilidades que estes recursos dispuseram neste período de aulas remotas. Com objetivo de contemplar todos os estudantes, no decorrer do processo foram gravadas aulas assíncronas e disponibilizadas na plataforma YouTube, assim, estes indivíduos podem ter acesso ao conteúdo quando desejarem.

Com a necessidade de interagir junto com a tecnologia para promover o processo de ensino e aprendizagem, é importante aproveitar os benefícios de recursos disponíveis para dispor de conhecimentos aos alunos, assim, conceitos de uso da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tecnologia foram fortemente empregados, como os registros fotográficos, produções de tirinhas por meio de aplicativos e fotografias, cartuns, objetivadas por críticas sociais, bem como reflexões a partir de atividades vinculadas as artes em nosso dia a dia. No entanto, com objetivo de flexibilizar os conteúdos ministrados, foram realizadas algumas atividades que deveriam ser respondidas em formulários online, possibilitando aos estudantes que façam a leitura e respondam sua compressão sobre o assunto. O mesmo também ocorreu com a disponibilidade de atividades a serem realizadas com material em PDF, as interações são realizadas de maneira eficaz por meio de aplicativos como WhatsApp.

O objetivo das atividades propostas não se vinculou apenas ao saber artístico, mas ao exercitar as capacidades físicas envolvidas as manifestações artísticas, sendo trabalhado a coordenação motora por meio de desenhos de observação e produções artísticas de diferentes segmentos, como práticas de reciclagem, chamando atenção para a necessidade de preservação ambiental, bem como a construção de diferentes ramos artísticos como a criação de ilustrações de Arte Urbana e transmissão de críticas por meio das Artes Visuais.

Considera-se que diante do momento, as atividades desenvolvidas de forma remota atenderam de forma benéfica a necessidade dos alunos, porém, nada dispensa o contato entre professor e aluno, bem como seus colegas, considerando que a Arte necessita de socialização, de exposição, de frequentemente, o novo. Assim, as práticas desenvolvidas contribuíram muito para que sejam desempenhadas novas atividades em sala de aula, associando ainda mais a tecnologia a construção de saberes artísticos. Como afirma a BNCC, “a aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (BRASIL, 2017, p. 193).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o fim dessa experiência, importantes conhecimentos foram adquiridos, ressaltando a importância da Arte para a educação e formação dos estudantes. A disciplina de Arte é um componente curricular obrigatório que dispõe ao aluno a oportunidade se comunicar e expressar suas ideias de maneiras diversificadas, bem como respeitar e valorizar as manifestações artísticas de outras culturas, preparando

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estes sujeitos para o convívio social.

É conhecido que a Arte acompanhou a evolução da história humana, o que remete a necessidade do reinventar na contemporaneidade. Na escola, para um ensino efetivo, faz-se cada dia mais importante a promoção de atividades que acompanhem o cotidiano dos estudantes, assim, a necessidade de utilizar equipamentos tecnológicos para que o ensino de Arte se caracterize enquanto uma modalidade completa, disponibilizando aos estudantes formas efetivas de reconhecer as contribuições da Arte para a sociedade.

Por meio das experiencias vivenciadas com o ensino de Arte e das tecnologias, fica evidente que os estudantes se tornam autônomos neste processo, uma vez que manuseiam as tecnologias com facilidade, tendo acesso a informações instantaneamente, o que contribui para o desempenho de maior interesse sobre as atividades escolares, consequentemente sobre o mundo.

Fica claro as contribuições das tecnologias para o ensino de Arte na Educação Básica, tratando de ferramentas que facilitam o aprendizado dos estudantes, dispondo de formas divertidas e interativas de acessar o conhecimento, cabendo ao docente investigar as melhores formas de associar as tecnologias aos seus objetivos. Sendo assim, é importante que seja possibilitado aos estudantes conhecer a Arte por meio dessa ótica, demonstrando a riqueza de Arte existente pelo mundo e suas devidas contribuições sociais.

REFERÊNCIAS

BECKER, Silvana Ap. Portes; OLIVEIRA, Valdeci Batista de Melo; BIDARRA, Jorge. **Contribuições da Tecnologia para o Professor de Arte em sua Prática Pedagógica: um relato de experiência**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1886-8.pdf Acesso em 01 jun. 2021.

BIESDORF, Rosane Kloh; WANDSCHEER, Marli Ferreira. **Arte, uma necessidade humana: função social e educativa**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia: Jataí, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 01 jun. 2021.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf Acesso em 01 jun. 2021.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Arte**. Disponível em: https://www.dicio.com.br/arte/ Acesso em 01 jun. 2021.

EDUCAMUNDO. **Artes na educação: conheça os motivos de se aprender artes na escola**. Disponível em: https://www.educamundo.com.br/blog/curso-online-arte-na-escola Acesso em 01 jun. 2021.

SOUZA, Fernanda Patrícia de. **A importância da disciplina de artes na educação: capacidade e criatividade das crianças**. Universidade de Brasília-UnB: Planaltina-DF, 2017.

SOUZA, Terezinha Gonçalves; MENDES, Sonia Maria da Costa. **Novas tecnologias na educação básica: produção de sentidos**. Caderno PDE: Paraná, 2014.

10.5.11 EDUCAÇÃO ESTÉTICA COMO VIA FACILITADORA DA CONSTRUÇÃO DE SABERES SENSÍVEIS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM AS OBRAS DE FÉLIX GONZÁLEZ-TORRES

Tiago João Giacomoni[1152]

RESUMO

O presente trabalho caracteriza-se como um ensaio e reúne elementos que propõem a reflexão sobre a educação estética e sua importância na construção da formação humana, voltada para perspectivas que permitam o desenvolvimento de saberes sensíveis. Entendida como prioridade, a educação estética, bem como os saberes sensíveis têm papel significativo na constituição dos sujeitos, especialmente quanto a habilidade individual de conhecer, reconhecer e gerenciar as próprias emoções. Para além da perspectiva individual, a educação estética e os saberes sensíveis mostram-se imprescindíveis para a elaboração de questões sociais e políticas, assim como a discussão/problematização de tais questões. Como aporte teórico, as autoras Andrea Zanella, Susan Sontag, Cecília Almeida Salles e Lev Vigotsky somam concepções essenciais acerca da temática principal do ensaio, além de conduzirem sistematicamente à reflexão proposta. Após resgatar conceitos e delimitar o entendimento trazido por Vigotsky, o referencial teórico reforça a premissa de que a educação estética pode ser uma via facilitadora na construção de saberes sensíveis. A contribuição do relato de uma experiência estética, com base em três obras de Félix González-Torres e da modificação de concepções sobre a arte provocadas no autor corroboram com o enfoque teórico que embasa este texto, de que a arte e a educação estética têm potencial transformador.

Palavras-chave: Educação estética. Reação estética. Vigotsky. Arte. Félix González-Torres.

1 INTRODUÇÃO

Uma questão posta e naturalmente observada na atualidade é a ausência de uma formação humana, que permita o desenvolvimento de saberes sensíveis e a construção de olhares voltados para a coletividade e as questões sociais imprescindíveis à constituição de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

Esse déficit formativo acarreta inúmeros problemas nos âmbitos individual e coletivo, pois ao passo que não amplia a discussão destas temáticas, também não propicia habilidades essenciais à emancipação dos sujeitos, como a inteligência emocional, por exemplo, habilidade social considerada essencial para qualquer indivíduo, o que acarreta em uma inabilidade quase generalizada de lidar com as próprias emoções e que provoca ou certo amortecimento diante da realidade, ou reações extremas e impensadas.

Ambas as hipóteses são implicadas pela redução significativa da capacidade de tensionar as próprias concepções sob uma perspectiva de âmbito coletivo e não apenas

[1152] Especialista. Centro Universitário Avantis – Uniavan. tgiacomoni@gmail.com

individual. O amortecimento diante da realidade beira a apatia e as reações desmedidas, quase automáticas, alheias a significação e elaboração das próprias emoções tornam-se comuns no dia a dia, além de serem centros gravitacionais de conflitos e decisões equivocadas evidentes nos âmbitos pessoal, organizacional e político. Carecemos da expansão dos horizontes e da construção de novos olhares e perspectivas para além do âmbito individual.

> Tal premissa, que evidencia a problemática do individualismo na educação brasileira, permite que se objetive o deslindar de caminhos nos quais as singularidades do saber sensível contribuam para o aprimoramento da educação. Entende-se que é pelo desenvolvimento do conhecimento sensível que a educação assume a formação humana como prioridade. A formação humana é aquela que, sem abandonar o conhecimento inteligível valoriza também a capacidade de trabalhar com percepções e emoções, buscando o equilíbrio integral do ser humano (MENDE; SALOMÉ, 2020, p. 369)

Diante disso, é importante repensar as formas como - e se - esses saberes são abordados, ensinados e aprendidos. Por esta razão, apresentam-se aqui algumas concepções sobre a educação estética.

2 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Segundo Vigotsky (2010), a emoção estética é constituída por três momentos: uma estimulação, uma elaboração e uma resposta. É uma atividade complexa que vai além apenas da observação e da percepção, pois ao observar e perceber cria-se o sentido sobre o observado e percebido, o que passa inevitavelmente por um movimento interno de associação, a que o autor chama de “síntese criadora secundária”, tendo em vista que o conteúdo e os sentimentos que relacionamos com uma obra de arte não estão contidos nela, mas em nós mesmos e então são incorporados a obra por nós, o que é brilhantemente sintetizado na frase “ao percebermos uma obra de arte, nós sempre a recriamos de forma nova” (VIGOTSKY, 2010, p. 337). Para tanto, Vigotsky reforça que do ponto de vista psicológico, a importância da educação estética se traduz na necessidade de criação de habilidades permanentes para a sublimação e na possibilidade de canalizar a pressão interior do subconsciente para necessidades realmente úteis.

A educação estética pode ser concebida como essencial para constituição de diferentes olhares e para a reinvenção de si, do modo de estar em relação com outras pessoas e com o próprio mundo em sua diversidade. (ZANELLA, 2020, p. 5). Neste

sentido, é possível considerar que questionar as próprias certezas, romper os padrões e reformular conceitos é resultado, indicador e objetivo da educação estética, assim como experienciar diferentes perspectivas, entrar em contato com outras trajetórias e formas de ser e estar no mundo que nos afetem e nos coloquem em movimento para a produção de diferentes respostas e criação de novos sentidos, pois:

> Investir na ampliação das oportunidades e possibilidades de leitura de obras de arte e em suas variadas manifestações se apresenta, pois, como fundamento de uma educação estética que investe na possibilidade de bons encontros, em vivencias estéticas cujos efeitos possam vir a perdurar e provocar respostas em direção a transformação das condições de estar em relação com outros e consigo mesmo; são fundamentais à reinvenção do mundo, à invenção de outros mundos (ZANELLA, 2020, p. 49

É intrigantemente agradável a reflexão acerca do paradoxo existente entre o fato de uma obra de arte estar posta, lançada ao mundo, existir – independentemente do sentido que possamos dar a ela – e a recriação que fazemos ao imbuir nela nossos sentidos, perspectivas e emoções, devido a afetação que ela nos causa. Ou seja, ela existe independente do sentido, pois é uma expressão da subjetividade, mas ao mesmo tempo é o sentido que a torna notável individual e coletivamente. O que talvez seja uma concepção equivocada, pois:

> Embora a corrente evolução de muitas artes pareça nos distanciar da ideia de que uma obra de arte é fundamentalmente seu conteúdo, essa ideia continua exercendo uma extraordinária hegemonia. Quero sugerir que isso se dá porque a ideia se perpetua agora sob o aspecto de uma certa maneira de encarar a obra de arte profundamente arraigada na maioria das pessoas que encaram com seriedade qualquer uma das artes. O que implica a excessiva ênfase na ideia do conteúdo é o eterno projeto da interpretação, nunca consumado. E, vice-versa é o hábito de abordar a obra de arte para interpretá-la que reforça a ilusão de que algo chamado conteúdo de uma obra de arte realmente existe (SONTAG, 2020, p.2)

Contudo, interpretação e afetação são concepções diferentes. Em uma reação estética a afetação significa a forma como a obra de arte nos atravessa, onde e como ressoa em nós, ao passo que a interpretação parece uma tentativa de falar pela obra e forçar uma percepção de acordo com uma dada interpretação, pois segundo Sontag (2020), é necessária maior atenção à forma da arte do que ao seu conteúdo e um vocabulário descritivo e não prescritivo para a sua crítica. E ainda quanto a reação estética, podemos dizer que:

> Toda a grande arte induz à contemplação, uma contemplação dinâmica. Por mais que o leitor, ouvinte ou espectador seja provocado por uma temporária

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> identificação daquilo que está na obra de arte com a vida real, sua reação definitiva — na medida em que reage à obra enquanto obra de arte — será distanciada, tranquila, contemplativa, emocionalmente isenta, além da indignação e da aprovação (SONTAG, 2020, p.19)

Para além da indignação e da aprovação estão todas as afetações provocadas por uma obra de arte em diferentes contextos: emoções, reações, memórias, reflexões. A história do (a) artista, a narrativa que constrói com essa obra, a época em que foi concebida, a nossa trajetória e a identificação que criamos com as narrativas construídas pela obra, o significado que damos ao momento da vivência estética em si e principalmente as reflexões que nos provoca são alguns dos componentes de uma experiência estética.

Por esta razão, é importante considerar a educação estética como uma via facilitadora para a construção de saberes sensíveis, especialmente no que concerne à "tensionar as certezas e estilhaçar as estereotipias" (ZANELLA, 2020, p. 5) e por consequência, compreender melhor o papel individual dentro de um coletivo que carece de postura crítica e reflexiva quanto a inúmeras questões sociais.

3 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM AS OBRAS DE FÉLIX GONZALES-TORRES

Diante disso, faço aqui o relato da experiência estética do encontro com o trabalho de Félix González-Torres, artista plástico cubano, naturalizado estadunidense e criador de diversas e memoráveis obras. O trabalho deste artista provocou uma cadeia de diferentes emoções e talvez tenha sido a mais significativa para a compreensão da reação estética e da profundidade da arte em si e também o marco que me permitiu a construção de uma nova perspectiva.

Figura 1: Vista da instalação de "Untitled" – 1991, em exibição no Museum of Modern Arte, New York

Fonte: Thomas Griesel (2012).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na instalação, a imagem da cama desarrumada gera curiosidade, especialmente aos desavisados. Observando sob a perspectiva da construção de um novo olhar para a arte e a trajetória que percorri até a reação estética, é impossível não detalhar os questionamentos que surgem no decorrer da observação: o que seria essa cama? É a propaganda de alguma marca de lençóis, travesseiros ou mesmo da própria cama? Ou seria algo relacionado com a fotografia artística?

É importante ressaltar que esses questionamentos são oriundos de uma vivência que nunca contemplou esse olhar para a arte e sempre esteve condicionado a uma lógica capitalista que pouco ou nada valoriza a criação e a expressão em si, a menos que haja um fim específico, normalmente de retorno financeiro. Então os questionamentos que seguem são quanto a utilidade desta criação, visto que diante desta construção equivocada, a arte não denota em si uma utilidade, como expõe Sontag (2020):

> [...] a teoria mimética, por seus próprios termos, desafia a arte a justificar a si própria. Platão, que propôs a teoria, parece tê-lo feito com o objetivo de determinar que o valor da arte é dúbio. Como ele considerava as coisas materiais comuns objetos miméticos, imitações de formas ou estruturas transcendentes, o retrato mais perfeito de uma cama seria apenas uma "imitação de uma imitação". Para Platão, a arte não é particularmente útil (o retrato de uma cama não serve para se dormir nele), nem, no sentido estrito, verdadeira (SONTAG, 2020, p.02)

Questionar a utilidade da arte é subjugar todo o processo de criação e a expressão da subjetividade que ele representa. Entendo que é como desconsiderar formas importantíssimas de ser e estar no mundo que não se submetem diretamente à lógica capitalista, mas que escolhe viver a sua expressão no sentido mais puro e mais livre da palavra: o artista não produz a sua obra para que seja notada, para que ganhe fama e sucesso, mas porque ali está a sua expressão mais íntima e é a sua maneira de sobrepujar a própria emoção em um exercício complexo e valioso de sublimação.

Isso fica evidente em um segundo momento, ao ser familiarizado com a história de Félix González-Torres, quando a fotografia toma um novo sentido:

> González-Torres morreu em decorrência de sua contaminação pelo HIV e boa parte de sua produção artística é baseada na sua experiência diante da epidemia de aids, incluindo a morte de seu companheiro, Ross Laycock, que também faleceu em decorrência de complicações associadas à enfermidade (ALVES, 2017, p. 29)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste momento, a obra “Untitled” (1991) passa a representar a ausência. O que estava ali, confortável, aconchegante, agradável, calmo, acolhido e de repente não está mais. Resta apenas uma imagem de falta, de partida, a memória de algo que já não é. E para além do significado da obra, surge também a tristeza e a indignação por todos aqueles e aquelas que tiveram suas vidas ou de seus amores, de familiares, de amigos, ceifadas pela epidemia da Aids. As reações que seguem inevitavelmente remetem a perdas e rompimentos pessoais, a estar neste lugar de perda, de ausência e de falta e talvez essa tenha sido a maior potência no contato com esta obra. Ao gerar identificação com este lugar, a obra passa a ser encaixada como algo digno de profundo respeito diante de toda a genialidade sutil e metafórica de todas as camadas de significados que são geradas.

Imagem 2: “Untitled” (Perfect lovers) - 1991

Fonte: Site oficial do MoMA[1153]

A segunda obra a ser explorada aqui, denominada “Untitled” (Perfect lovers), de 1996, traz dois relógios com aparentemente o mesmo horário, mas com um pequeno descompasso. As interpretações para esse descompasso são inúmeras, especialmente diante do contexto já explicitado da história de González-Torres. Ritmos diferentes: o tempo de um acabando antes do outro, como se os ponteiros das horas e dos minutos representassem o amor apaixonado de Félix e Ross, mas o ponteiro dos segundos representasse a implacabilidade da vida e da morte, o descompasso que ela pode causar, completamente alheia a nossa vontade. Um ponto de partida idêntico, como talvez o horário de um primeiro encontro, e um decorrer que segue em constâncias diferentes. Além disso, é impossível não pensar na enfermidade que acometeu ambos

[1153] Disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/81074>. Acesso em: 19 mai. 2021.

e que teve desenvolvimento diferente para cada um em seus corpos. Alves (2017) entende que o corpo é central para a compreensão do trabalho de González-Torres, pois:

> Suas obras envolvem o corpo não porque precisam ser circundadas por ele, mas porque surgem da sua experiência enquanto ser que possui um corpo, que toca o corpo de um companheiro amado, que vê esse corpo definhar diante de si, que sente no corpo a enfermidade que também lhe ceifará a vida. Mais do que isso, que entende sua situação subalterna e estigmatizada atravessada pela linguagem, pela lei e pela política, percebendo então o comentário sobre a existência corporal como algo que vai além de sua representação mimética. Além disso, podemos pensar neste corpo gay e também enfermo como um corpo fora de cena, obsceno, e por isso não evidente e não representável (ALVES, 2017, p. 36)

O descompasso dos relógios marca principalmente os possíveis desencontros que todo o encontro proporciona no decorrer de qualquer relação: inevitáveis e implacáveis.

Imagem 3: Vista da instalação “Untitled” (USA Today) – 1990

Fonte: Site oficial do MoMA[1154]

A terceira e última obra do artista a ser abordada neste ensaio é a instalação “Untitled” (Portrait of Ross), de 1993, que traz uma montanha de balas com um peso específico. Alguns trabalhos apontam que seria o peso de Ross quando estava saudável, outros que seria o peso de ambos. Esta obra proporciona grande interação com o público, visto que todos eram convidados a pegar as balas, como uma forma de provocar a percepção da deterioração do corpo de seu companheiro ou dos corpos de ambos não somente diante dos olhos dos espectadores com também com a

[1154] Disponível em: < https://www.moma.org/collection/works/81073>. Acesso em: 19 mai. 2021.

participação de seus espectadores, o que pode remeter não somente a metáfora da crueldade de uma doença ainda sem cura, mas também a uma crítica social quanto ao estigma com a comunidade gay, em especial aos portadores do vírus HIV.

> Neste encontro entre arte e vida, a obra do artista articula aspectos formais e autobiográficos: é como se as discussões sobre a desmaterialização do objeto artístico, desenvolvidas pelas correntes conceituais nas décadas anteriores, abraçassem uma geração que, depois dos avanços nas liberdades individuais nestas mesmas décadas, se encontra surpresa diante de uma epidemia de amplitude desconhecida, sem cura e transmitida principalmente por via sexual. O público, ao pegar um doce, interage com a obra, levando consigo uma parte dela, discutindo a própria natureza do objeto artístico, e simultaneamente, deixando-a cada vez menor: uma metáfora do progressivo emagrecimento do corpo tomado pela doença (ALVES, 2017, p. 30)

O “Retrato de Ross” reflete diretamente a efemeridade, a iminência do término, da partida e da ausência que segue. Essa, assim como as demais obras de Félix González-Torres, expressa de forma metafórica tanto os acontecimentos marcantes de sua história quanto suas posições ideológicas. Há, no contexto da obra, uma denúncia social e política, pois o artista problematiza diversos contextos que não estão relacionados apenas com a arte, mas com o momento sociocultural e político da época:

> Os atravessamentos entre o âmbito público, o privado e a arte não só se manifestam na fala de González-Torres, como parecem constituir a espinha dorsal de sua prática. Tanto no ensaio como na entrevista, é perceptível o quanto sua produção está atravessada por questões exteriores ao mundo artístico (ALVES, 2017, p. 35)

Sendo assim, as criações deste artista contextualizadas a sua história e suas inclinações políticas provocam reflexões profundas, capazes de modificar perspectivas e recriar sentidos. Sentidos estes que abrangem o significado da sua obra, e para além disso, sua relação com a arte.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Salles (2006), para observar o processo de criação de uma obra de arte é necessário pensa-lo como uma rede de conexões que ganha complexidade à medida que mais e mais relações vão sendo estabelecidas, pois é algo dinâmico que promove o contato com a flexibilidade, visto que há modificações em todo o processo e é necessário adaptar ideias, recursos e métodos justamente por seu caráter incerto. Corroborando com esta perspectiva, a autora também sustenta que o inacabamento é

intrínseco ao processo de criação, “uma incompletude que lhe é inerente” (SALLES, 2006, p. 21).

Ambos os aspectos vêm ao encontro da ideia exposta no início deste ensaio, de que a educação estética, assim como os processos de criação, podem ser valiosos facilitadores no processo de desenvolvimento de saberes sensíveis que são imprescindíveis individual e coletivamente. Ao lidar com a flexibilidade e o inacabamento, por exemplo, desenvolvem-se inúmeras outras possibilidades quanto a elaboração de habilidades sociais no âmbito individual, pois “a experiência estética é uma oportunidade de conscientização dos próprios sentimentos” (MENDE; SALOMÉ, 2020, p. 374), especialmente tendo em vista que:

> A arte é uma forma de conhecimento; é uma experiência singular que reflete a necessidade do Homem em conectar-se com a vida mediante a expressão e a comunicação do seu mundo interior. A arte permite dar uma forma concreta às vivências emocionais e, por esse processo de elaboração artística, o ser humano encontra um meio de crescimento, de auto-descoberta, de reflexão sobre si mesmo e sobre os outros (SOARES, 2017, p. 10)

Quanto ao âmbito coletivo, a ampliação de discussões e reflexões acerca de questões sociais é importante ressaltar que “a arte é uma força social que com sua carga emocional ou ideológica, sacode ou comove os demais. Ninguém continua a ser exatamente como era depois de ter sido abalado por uma verdadeira obra de arte” (MENDE; SALOMÉ, 2020; VÁZQUES, 1978)

A educação estética, por si só, possivelmente não abranja todo o necessário para a resolução dos problemas expostos na introdução deste ensaio, mas sem dúvidas, pode ser considerada uma via facilitadora para a construção de saberes sensíveis, que garantem a ampliação de perspectivas e potencialização de mudanças.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. H. A. Félix González-Torres: palavras sob a luz do campo de ouro. **Revista Valize**. Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 29-37, dezembro, 2017.

MENDE, M. C.; SALOMÉ, J. S. A percepção do sensível e o ensino da arte na contemporaneidade. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. Florianópolis, v. 16, n. 3, p.368-388, Jul./set., 2020.

SALLES, C. A. **Redes da criação:** construção da obra de arte. 2ª edição. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006.

SOARES, D. M.C. **O papel das artes plásticas no desenvolvimento da inteligência emocional em adolescentes**. 201845059: Dissertação (Mestrado em Educação Artística) – Escola Superior de Educação de Lisboa, PT, 2017.

SONTAG, S. **Contra a interpretação e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 3ª edição. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2010.

XAVIER, V. P. P., Emoção, regulação emocional e comportamento: aspectos históricos conceituais e práticos. **Revista Singular Sociais e Humanidades**. Palmas, v. 1, n. 1, p. 31-39, abril, 2019.

ZANELLA, A. V. **ArteUrbe**: Jovens, oficinas estéticas e cidade. 1ª edição. Curitiba: Editora Appris, 2020.

10.5.12 EDUCAÇÃO FÍSICA E A ARTE DA GINÁSTICA

Vinicius da Silva Freitas[1155]

RESUMO

Atualmente existe uma necessidade de se enfrentar dificuldades e direcionar melhor as crianças para que as crianças aproveitem mais a sua vida e se tornem um cidadão de bem. O crescimento populacional vem acontecendo em todo o país principalmente nos grandes centros, projetos sociais vêm sendo desenvolvidos com intuito de buscar a recuperação de jovens e a prevenir que crianças sigam por caminhos ruins, a ginástica é um meio esportivo com diversos benefícios e uma forte aliada da sociedade para atuar contra as situações de vulnerabilidade social e desigualdade. O trabalho foi realizado através de um levantamento bibliográfico que buscou os pontos mais importantes da ginástica como meio de integração social e desenvolvimento saudável. O trabalho envolve maior interação entre os jovens e as pessoas mais velhas com alguma história de vida que acrescente em conhecimento, as adversidades dentro do esporte vão sendo deixadas de lado e todos começam a trabalhar de uma forma única e se auxiliando por um futuro melhor. Para que existam os resultados positivos é necessário que todos os envolvidos e possíveis envolvidos estejam cientes da importância do trabalho de auxilio e inclusão como uma boa forma de promover e desenvolver as habilidades das crianças e mostrar para elas como essas habilidades podem auxiliar no dia a dia e em seu futuro.

Palavras-chave: Esporte; Ginástica; Educação; Saúde.

1 INTRODUÇÃO

A ginástica é dos meios qualificados para transformar a vida das pessoas através do esporte, a busca por atividades prazerosas tem crescido e a beleza da ginástica tem influenciado e feito diferença na vida de muitas pessoas, sejam elas atletas ou não, o aprendizado dura para a toda uma vida.

A ginástica é uma atividade física fundamental para crianças no ambiente educacional, porém é pouco disseminada pelos professores e isso se dá ao fato de existirem outras atividades mais conhecidas e com maior notoriedade no país. Assim sendo, este estudo busca abordar a riqueza da ginástica na capacidade de proporcionar diversos conhecimentos e benefícios corporais, e ressaltar que está modalidade não deve ficar fora do ambiente educacional.

Através deste trabalho, não se pretende realizar uma comparação e sim ampliar o universo de possibilidades dentro do ambiente educacional, tendo a ginástica como uma ferramenta e não a única. Dessa forma, discorrer sobre a ginástica como um

[1155] Graduado em Educação Física – UNIVERSO/RJ. Mestre em Ciências, Tecnologia e Educação – FVC/ES. Doutorando em Ciências da Reabilitação – UNISUAM/RJ. Viniciuscarvalho34@hotmail.com.

possível método de ensino dentro do ambiente escolar e apresentar os diversos benefícios que a ginástica possui e proporciona aos alunos.

Assim será abordado um repertório de atividades proporcionados pela ginástica, e como esta pode ser uma ferramenta capaz de conscientizar os educadores e todos envolvidos dentro do ambiente educacional e porque estes normalmente acabam optando por modalidades como futebol, futsal, vôlei entre outras mais conhecidas. Assim sendo a riqueza será apresentar diversos conhecimentos sobre a ginástica.

2 GINÁSTICA E SUAS ABORDAGENS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

As raízes da ginástica foram constituídas e compreendidas no século XIX com a ginástica moderna e com auxílio da educação física. Porém a ginástica não é algo novo na sociedade, segundo Rouyer (1977), a origem do nome vem do grego que denominava agrupamentos desportivos gregos, como a arte de se exercitar ao nu. O exercício físico e a nudez trazem o sentido do despido, do limpo, do destituído de maldade, do neutro, do imparcial, do puto e do simples (AYOUB, 2003).

Tendo sido considerada científica, resultado de formas distintas de se pensar em exercícios físicos começo no início do século XIX, países europeus deram início a novas escolas e métodos relacionado à ginástica, chamado de Movimento Ginástico Europeu. Seguindo essa perspectiva iniciou-se a busca para imprimir um caráter utilitário para os exercícios físicos, nesse ambiente as práticas realizadas por artistas de ruas, circenses, funâmbulos e acrobatas foram rejeitadas, direcionando o corpo como o centro do entretenimento (SOARES, 1994, 1998, 2001).

Como expressão cultural, o movimento passou a ser construído a partir das relações do cotidiano, festas populares e divertimentos, espetáculos circenses, de rua, exercícios militares, como forma de passatempo dos aristocratas. O princípio da ginástica acredita que as aptidões seguidas de ordem e disciplina podem ser potencializadas. Não eram aceitos os princípios de disciplina e ordem como suficientes para sua aceitação. A característica dos movimentos exige rompimento com o seu núcleo primordial, relacionando-o com o campo dos divertimentos (SOARES, 1998, p.18).

De acordo com Soares (1998), a ginástica era uma prática que só deveria ser realizada por burgueses, devendo-se isso ao caráter de ordem, disciplina e metódico, além do discurso de aquisição e preservação da saúde. Ao decorrer do século XIX,

foram realizadas diversas tentativas para que a prática da ginástica pudesse fazer parte da classe trabalhadora dos centros urbanos, que aos interesses da capital passava a ser potencialmente perigoso devido se tornar mais numerosa.

Ainda de acordo com Soares, a aceitação dos princípios europeus relacionados a ginástica foi acontecendo de forma gradativa, assim como o distanciamento do seu aspecto divertido, que é pelo qual a ginástica se afirmou como parte da educação das pessoas, sendo está uma prática com potencial para desenvolver a qualidade dos gestos e de manter um espetáculo mais controlado se referido ao corpo, em rejeição aos elementos acrobáticos, cênicos e funambulescos.

No Brasil, a constituição da Educação Física, discursos políticos, médicos e pedagógicos foram influenciados através dos métodos ginásticos. Soares (1994) confirma que apesar da dependência particular de países originários, escolas e métodos europeus, a semelhança da ginástica com outras atividades, desenvolvia processos como promoção a saúde, regeneração da aça, aumento da força, capacidade enérgica, desenvolvimento moral e coragem para realizar atividades impostas.

A ginástica foi reafirmada ao longo do século XIX como parte de síntese do pensamento científico no Ocidente europeu, sendo responsável pela repercussão e pioneira da Educação Física, impondo novos códigos de civilidade, e se justificando como presente no currículo escolar. Conclui Soares (2001, p. 113) que: A ginástica herda tradição política e cientifica, privilegiando a hierarquia e a ordem, desde seu início como Ginástica atualmente chamada de Educação Física é e já foi compreendida como um modelo importante para formar educação corporal e melhor discurso do poder.

Seguindo este contexto, durante o século XIX, a institucionalização da Educação Física no Brasil ainda conhecida como Ginástica teve seu projeto iniciado, sendo a Educação Física de suma importância e disciplina obrigatória escolar, onde as ideias higiênicas e eugênicas se fazem presente na educação.

Coube a Educação Física ligada à Educação Escolar, a responsabilidade de formar corpos eugênicos e higiênicos como forma de contribuição para a formação. Seguindo a prática, a Educação Física através de conteúdo e metodologia, salientava a importância da formação através da disciplina, ordem e moralização, sendo essas resultantes dos conceitos vindos dos métodos ginásticos europeus, que por sua vez era relacionado aos preceitos e contextos originários de seus países.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Durante quase três séculos no período de colonização, a Ginástica fazia parte de um projeto higienista e de eugenização do povo brasileiro, sendo de extrema importância, com objetivo de alterar os corpos durante esse período e o adestrar, de acordo com Oliveira (1994).

A origem da ginástica como método esportivo teve início na Inglaterra. De acordo com Soares (1994), países europeus como Alemanha, França e Suécia, desenvolveram seus projetos de ginástica no âmbito escolar, já a Inglaterra viu o potencial da ginástica como forma de auxiliar se desenvolver como prática nos desportos.

Segundo Rouyer (1997) o país seguiu conduzindo de forma rápida a transformação das relações sociais, devido ao grande desenvolvimento das forças produtivas. Neste sentido, a liberdade e a riqueza das classes que dirigiam a sociedade e seus conceitos através da lei do dinheiro, as primeiras apostas feitas em cavalos, após isso em corredores a pé e dando origem a corredores semiprofissionais. Sendo assim como forma de atividade em tempo ocioso por parte da burguesia e da aristocracia a ginástica foi constituída como desporto, além de ser um meio educacional aos seus filhos, em paralelo ao tempo em que formava como trabalho, vários profissionais. A burguesia inglesa dessa forma ofertou ao mundo o esporte moderno, com regras precisas e institucionalizadas.

Deste modo, aliando base cientifica com regras modernas de esporte a ginástica se transformou em um esporte cujo rendimento é necessário tendo assim seu acesso a poucos. Sendo assim, a ginástica se tornava um esporte herdado pela sociedade contemporânea como esporte da elite, contribuindo assim para a sua exclusão no âmbito escolar.

PSICOMOTRICIDADE E A GINÁSTICA

Segundo Boulch, (1986, p. 23) o conceito da psicomotricidade está relacionado às insuficiências deixadas pela Educação Física, uma vez que segundo este conceito através da educação física o corpo não possui real condição de responder as necessidades educacionais reais. Segundo o autor isto deve estar ligado a capacidade de influenciar abordagens mecanicistas e tradicionais que eram praticadas, buscando desatrelar os pressupostos desportivos, tornando o ato de aprendizagem mais valoroso.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os conceitos da educação psicomotora ainda não possuem definição ligada a ginástica como necessária das aulas de Educação Física, porém o Sueco Pedro Herique Ling, descreve em seu livro conceitos estabelecidos da ginástica sueca, buscando contrapor as tendências mecanicistas e visualizando a educação física e os aspectos motores em uma forma nova.

Esse método ou forma de abordagem ainda não possui uma clara definição sobre quais conteúdos devem ser trabalhados durante o ensino, ela aborda diretamente os métodos utilizados para ensino, permitindo que o profissional designe o conteúdo, devendo ter como uma regra única que a aula contemple os processos, afetivos, cognitivos e psicomotores, e que desenvolva a coordenação motora da criança. (BOULCH, 1983)

Relacionando a ginástica a obra em estudo, é possível a identificação de críticas direcionadas ao método sueco, Boulch cita que o modelo ginástico sueco de LING e seus derivados, é um padrão de ginástica construída, representada quase de modo caricatural o modelo do sistema mecanicista. Ainda segundo o pensamento do mesmo autor, o aspecto técnico e instrumental da Educação Física reaparece e são transpostas nesse domínio o das contribuições da educação psicomotora. Assim sendo os programas propostos aos professore primários, o nome de Educação Psicomotora, como forma essencial da antiga ginástica sueca sendo está apenas um conceito terminologicamente apenas renovado (BOULCH, 1983, p.17).

É perceptível que Le Boulch (1983) busca adaptar algumas versões do modelo sueco dentro do seu modo de ver o modelo psicomotor, portanto, sem alterar a essência da ginástica sueca. Ele mostra uma maneira nova de pensar sem contrapor as práticas mecanizadas e tecnicistas.

Seguindo este aspecto é necessário e de suma importância evidenciar que a abordagem da psicomotricidade trata alguma das qualidades físicas como uma função psicomotora, sendo esse caso relacionado ao ritmo, equilíbrio, descontração, relaxamento e coordenação. Frente a isso e conhecendo que o esquema corporal é um objeto de estudo da psicomotricidade, se tem como os principais direcionamentos dessa temática:

- Educação Respiratória: Considerando basicamente apenas em exercícios de relaxamento sendo em geral conduzido por uma tomada consciente da postura

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em decúbito dorsal. Um exemplo relacionado a ginástica é a Respiração controlada em planos diversificados de movimento, em pé, sentado ou deitado e em exercícios de flexibilidade (BOULCH, 1983, p. 25).

- Educação Postural: Este modelo educacional é diretamente relacionado à postura. Nesse tópico existe uma crítica relacionada a doutrina sueca sobre a posição hipercorrigida, não sendo justificado na contração estática voluntária, o livro aponta que a manutenção da postura pode gerar maus esquemas posturais. A obra trabalha em defesa da educação Tonica Fisiológica, onde a posição simétrica equilibrada é permitida através do tônus muscular, com um mínimo de fadiga possível (BOULCH, 1983, p.40).
- Liberação dos Membros: Está liberação está ligada ao relaxamento segmentar. Um exemplo útil dessa liberação é pela aquisição de determinadas práxis, como lançamentos rápidos e malabarismo (BOULCH, 1983, p.26).
- Aprimoramento das estruturas efetoras: Consiste em regulagem do equilíbrio e proprioceptiva. Exemplos que podem ser citados, equilíbrio em suspensão, elevação e em pé; Regulagem proprioceptiva no manuseio de aparelhos como arco e corda e posições a dois (BOULCH, 1983, p.26).

Entendemos assim que a psicomotricidade não vê a ginástica como um modelo de conteúdo sistematizado, contudo sistematizado propondo uma nova forma de ensinar dando prioridade aos processos afetivos, cognitivos e psicomotores da ginástica sueca. Tendo em vista que ao abordar a essência da ginástica deve estar presente, não apenas no modo de pensa e na elaboração de atividades divergentes da ginástica de Ling.

DESENVOLVIMENTISMO E GINÁSTICA

De acordo com os principais autores (TANI, et. al., 1988) o modelo desenvolvimentista se caracteriza em tentativa de sugerir aspectos relevantes para a estruturação da aula abordando a progressão normal do crescimento físico, da aptidão motora, fisiológica e afeito-social na aprendizagem motora trabalhando sempre em função dessas características.

Durante esse modelo de abordagem foi possível observar que os conteúdos gerais da Educação Física não são delimitados de forma correta, não há uma forma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

direta informando como os conteúdos devem ser trabalhados, porém é possível perceber que jogos e esportes são frequentemente utilizados. Go Tani cita em sua obra uma preocupação pessoal em relação a aquisição e desenvolvimento das habilidades motoras, resultantes de habilidades específicas e básicas não sendo definida de uma forma clara por quais conteúdos deve-se trabalhar.

Alguns movimentos realizados pela ginástica mesmo não sendo definido como umas ações necessárias nas aulas de Educação Física, estão presentes dentro dos movimentos fundamentais para uma abordagem padrão. Um elemento característico da ginástica e muitas vezes ignorado pelos conceitos é o ato de saltar sendo está uma habilidade básica muito importante (TANI, 1988, p. 72).

Movimentos padrões e fundamentais como saltar, correr, andar, chutar, quicar, rebater e arremessar representa uma sequência de desenvolvimento para maior eficiência biomecânica, isto leva a habilidades básicas com modelo de padronização, sendo assim resultante de um padrão amadurecido das habilidades básicas, essencialmente para habilidades específicas (TANI, 1988, p. 72).

Segundo a autora é importante o desenvolvimento desses padrões antes que o desempenho esteja em seu alcance máximo de maturidade, isso é necessário, pois o sucesso futuro nas habilidades específicas e em atividades de maior complexidade são frutos de padrões adquiridos quando ainda criança. Padrões mais específicos como os padrões de locomoção, equilíbrio e o de manipulação são fundamentais para que os alunos tenham êxito futuro e devem ser trabalhados pelos professores durante a pré-escola e o ensino de primeiro grau. Elementos presentes nos padrões de equilíbrio e locomoção que coexistem na ginástica:

- Locomoção: Os movimentos apresentados para as crianças dentro dos parâmetros de deslocamento permitem que elas possam explorar melhor o espaço. Dentro do ambiente de locomoção, estão incluídos, correr, andar, saltar movimentos considerados básicos para as crianças, de acordo com Godfrey e Kephart (1969). Ainda há outros movimentos nessa categoria como, rolar, saltar no mesmo pé.

- Equilíbrio: O equilíbrio da a criança o poder de se manter uma postura dentro do espaço em relação a força gravitacional. Godfrey e Kephart citam os padrões básicos do equilíbrio estar em pé e sentar. Gallahue (1982) girar os braços, girar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o tronco e flexionar o tronco são segmentos dos movimentos axiais padrões que o corpo executa através do equilíbrio. Existem também outros movimentos em posição invertida como, rolamento e parada de mão, além de caminhar sobre uma superfície de amplitude pequena.

O fundamento da abordagem desenvolvimentista não está relacionado diretamente a ginástica, mas referencia-se a utilização de movimentos em elementos em função das habilidades motoras e também a padrões fundamentais de movimento, sendo esse um elemento importante para ser incluso nas aulas de Educação Física

2.3 ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA E A GINÁSTICA

O principal objetivo de estudo desta abordagem envolve a cultura corporal, buscando desenvolver de forma reflexiva e pedagógica os conhecimentos produzidos historicamente e acumulados pela humanidade de forma social baseando-se no conteúdo da Educação Física, entre eles, luta, esporte, dança, jogo, ginástica e etc. o propósito é elevar o patamar do aluno a um nível em que a realidade da sociedade esteja ao alcance da leitura.

Para a educação física esse modelo de abordagem representa um divisor de águas no que tange sistematização dos conteúdos e respeito. O Coletivo de Autores (1992) dedica-se dentro do seu projeto e objeto de estudo, representar as áreas de conhecimento da Educação Física como temas, podendo assim oficializar a ginástica como um conteúdo que envolve a Cultura Corporal, assim sendo, a ginástica segundo está abordagem passa a ser um elemento importante para a Educação.

O livro Metodologia do Ensino da Educação Física cita que dentro do currículo escolar brasileiro existem diversas manifestações da ginástica de diversas linhas europeias, incluso nas formas básicas estão, atletismo e algumas formas básicas de ginástica, sendo incluso também exercícios com aparelhos manuais.

O propósito desta abordagem é que princípios da ginástica estejam presentes durante todo o ciclo escolar, sendo maiores em níveis mais complexos, iniciando de formas espontâneas algumas vezes com intuito de solucionar problemas, até em momentos mais que necessitem de técnicas mais aprimoradas como os últimos anos escolares, o livro transmite ao leitor de forma descrita os fundamentos da ginástica conforme Tabela 1 da forma seguinte:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

TABELA 1 – Fundamentos da ginástica

Saltar	Desprender-se da ação da gravidade, manter-se no ar e cair sem se machucar.
Equilibrar	Permanecer ou deslocar-se numa superfície limitada.
Rolar/Girar	Dar voltas sobre o eixo do próprio corpo.
Trepar	Subir em suspensão pelos braços em superfícies verticais ou inclinadas.
Balançar/Embalar	: Impulsão; movimento de "vai e vem".

Fonte: Adaptado do Livro Metodologia do Ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 78).

O modelo do salto, como devem ser as abordagens problemáticas nas aulas de Educação Física, como as fases de impulsão -> voo -> queda, tendo em vista que estas não devem ser encaradas como um simples gesto corporal, permitindo ao aluno descobrir a solução para se desprender do chão e realizar a determinada atividade (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 78). A realidade das escolas brasileiras é revelada pelo Coletivo de Autores, onde a falta de material, falta de esporte e a priorização dos conteúdos é retratada.

O Coletivo de Autores (1992, p. 78) descreve que a ginástica deve ser um modelo de atividade acessível a todos devido a sua capacidade de proporcionar experiências corporais valiosas e deve ser inclusa no currículo escolar na medida em que o aluno adquire capacidade para interpretar as atividades, em determinado espaço.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos bibliográficos mostraram que as crianças e os adolescentes podem se beneficiar da ginástica, utilizando seus meios de aprendizagem e disciplina fazendo com que as mesmas sejam capazes de decidir sobre sua vida e quais os caminhos deverão tomar, a ginástica auxilia nas camadas de decisões psicológicas e a aumenta a possibilidade que os integrantes têm de dialogar sobre suas experiências e ideias, dentro deste ambiente tornou a ginástica uma solução para uma boa independência social.

Ao término do estudo a conclusão foi que a ginástica pode ser vista como uma ferramenta de grande importância em razão da sua disciplina e suas formas de trabalho envolvendo os alunos individualmente ou todo o grupo, faz com que as adversidades possam ser superadas.

Existe uma necessidade de se atentar para as dificuldades enfrentadas atualmente para o melhor direcionamento dessas crianças e adolescentes e as famílias,

professores e comunidade devem ser trabalhadas para que as soluções sejam amplificadas e concretas, sendo assim necessário auxilio do governo também na forma de promoção e conscientização dos demais.

Este estudo buscou trazer a compreensão da população sobre os benefícios físicos, mentais e sociais que a ginástica dispõe e que a prática de atividades físicas possa ser cada vez mais aderida para que todos possam ser integrados a uma realidade melhor e assim melhorarem a qualidade de vida própria e das pessoas que convivem em seu ambiente social.

REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. Ginástica geral e educação física escolar. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

Le BOULCH, J. A **Educação pelo movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

GALLAHUE, D. L. Understanding motor development in children. Boston: John Wiley & Sons, 1982.

GODFREY, B.; KEPHART, N. Movement patterns and motor education. New York, Appleton-Century, 1969. HALVERSON, L. Development of motor patterns in young children. Quest, v.6, p.44-53, 1969.

OLIVEIRA, V. M. de. **Consenso e conflito da educação física brasileira**. Campinas: Papirus, 1994.

ROUYER, J. Pesquisas sobre o significado humano do desporto e dos tempos livres e problemas da história da educação física. In: ROUYER, J. **Desporto e desenvolvimento humano.** Lisboa, Portugal: Seara Nova, 1977. p.159-195.

SOARES, C. Educação física: raízes européias e Brasil. Campinas: Papirus, 1994. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX.** Campinas: Papirus, 1998. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, C. (Org.). Corpo e história. Campinas: Autores Associados, 2001. p.109-129.

TANI, G. et. al. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: E.P.U, 1988.

10.5.13 EDUCAÇÃO MUSICAL: O JOGO SOB A PERSPECTIVA PIAGETIANA NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marta Deckert[1156]

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo estabelecer correlação entre as etapas do jogo sob a perspectiva piagetiana e a possibilidade de sua aplicação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na realização de jogos musicais. O referencial teórico utilizado baseia-se nos estudos de Piaget sobre as etapas do desenvolvimento infantil e o jogo relacionando-o aos estudos do pedagogo musical François Delalande. O delineamento da pesquisa é a bibliográfica. A presente pesquisa pretende responder à pergunta: como nós professores podemos utilizar de forma prática esse embasamento teórico, a partir dos jogos, em sala de aula? Como aplicação apresenta um jogo musical, seguindo as etapas de desenvolvimento piagetiana, que podem ser realizados em sala de aula.

Palavras-Chave: Educação Musical. Piaget. Desenvolvimento musical. Jogos.

1 INTRODUÇÃO

A música como campo de conhecimento ao longo dos séculos passou por profundas transformações, de tal modo que afirmar que é a arte e ciência de combinar sons de modo agradável ao ouvido ou a arte de combinar sons e formar com eles melodia e harmonia, são conceitos bastante usuais em livros e dicionários de música, mas também conceitos ultrapassados (BRITO, 2019). Na música do século XX e XXI, sons, silêncio e ruído fazem parte da música. Todo ambiente sonoro que nos envolve é fonte de inspiração para os compositores, de maneira que podemos ouvir música executada por instrumentos musicais, como podemos ouvir música composta a partir de sons do ambiente.

Assim sendo, essas práticas pedagógicas musicais contemporânea pressupõe que o fazer musical deve estar alicerçado em experiências musicais corporais por meio do gesto, movimento, da dança, deve proporcionar meios para desenvolver a criatividade artístico-musical, dar oportunidade do aluno fazer escolhas nos momentos de improvisação e criação musical, enfim dar oportunidade ao aluno para expressar-se por meio da música e ela deve estar presente também no fazer musical e em atividades no Ensino Fundamental.

[1156] Mestre em Educação, Especialista em Educação Musical, Bacharel em Música, Licenciada em Pedagogia; Teacher's Home Educacional, marta@theducacional.com.br.

Diante de todo esse contexto de atuação e perspectivas da Educação Musical, uma das estratégias apropriadas para o fazer pedagógico em sala de aula são os jogos, entendidos segundo o aporte teórico piagetiano.

Piaget, um dos mais importantes nomes da Psicologia da Educação, diz que jogos são atividades lúdicas que a criança desenvolve, como por exemplo, brincar com as mãos, os pés, com objetos, brincar de "casinha", de pega-pega, com peças e tabuleiros, de faz-de-conta e etc (PIAGET, 2010). Portanto, o jogo na Educação assume assim, o papel de um jogo de exercício por prazer, que leva a aprendizagem e, pode ser usado em todo e qualquer componente curricular previsto pela BNCC.

Diante dessa perspectiva, o objetivo da presente pesquisa é estabelecer correlação entre as etapas dos jogos sob a perspectiva piagetiana e a música, no contexto específico dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a possibilidade de sua aplicação em sala.

O interesse surgiu a partir do seguinte problema: Jean Piaget estudou as diferentes etapas do desenvolvimento infantil e o jogo, manifesto em cada uma delas. François Delalande traçou uma correlação entre essas etapas, os jogos e a música, especialmente expressa por condutas musicais. E agora, nós como professores podemos utilizar de forma prática esse embasamento teórico, a partir dos jogos, em sala de aula?

O delineamento da pesquisa constitui-se como pesquisa bibliográfica, definida por Gil (1999) como pesquisa desenvolvida a partir de livros, de artigos científicos e de materiais já elaborados. O aporte teórico está alicerçado nos estudos de Piaget e do educador musical François Delalande. As atividades propostas foram coletadas a partir de pesquisas bibliográficas em livros e artigos de Educadores Musicais e embasadas na minha experiência como professora na área, bem como à minha experiência acadêmica com o referencial teórico piagetiano.

2. DESENVOLVIMENTO

Jean Piaget e a sua concepção sobre o jogo

Considerado um dos grandes nomes da Psicologia da Educação, Jean Piaget (1896-1980) influenciou profundamente o modo como hoje ensinamos, investigando uma questão inovadora em sua época: "como a criança aprende?" Com essa simples,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mas complexa questão, mesmo não tendo como objetivo aplicá-la a Educação, surgiu a chamada de epistemologia genética que revolucionou a compreensão do processo de como aprendemos, e posteriormente a sua aplicação em diferentes áreas, sendo hoje um dos mais importantes teóricos da Educação.

Sua teoria é ampla e complexa, e qualquer que seja o aspecto abordado para estudo é necessário conhecer os conceitos-chaves no qual os estudos de Piaget se alicerçam. Assim, em um “simples” jogo estará presente todo o arcabouço teórico proposto na epistemologia genética: o processo de conhecimento (assimilação e acomodação), o fazer da criança, o desenvolvimento moral manifesto na forma como reage as regras, a interação social e etc.

Para Piaget jogos são atividades lúdicas que a criança desenvolve e define o jogo como o prazer funcional ligado a um exercício (PIAGET, 2010). É importante citar que há diferença entre o conteúdo do jogo e a sua estrutura. Conteúdo são os interesses lúdicos da criança ligado a um objeto como seu corpo, um boneco, animais, construções e etc. A estrutura do jogo é a organização mental que a criança utiliza quando joga. Portanto, sob a perspectiva piagetiana a análise do jogo será conforme essa última perspectiva.

O jogo se manifesta na criança a partir do primeiro estágio, o sensório-motor. Piaget classificou os jogos de acordo com as suas características próprias e podem se manifestar em todos os estágios de desenvolvimento do sujeito. Quando compramos um novo objeto, nossa primeira reação é a exploração e isso irá se manifestar ao longo de nossa vida, mesmo que essa seja uma característica marcante no período sensório-motor.

O jogo, predominantemente assimilação, diferente do processo de imitação, é um exercício de puro prazer com o objetivo de dominar os exercícios, os esquemas envolvidos, as operações mentais necessárias, e assim extrair um sentimento de eficácia e/ou de poder. A criança, quando joga, se entrega ao prazer da atividade e isso gera um sentimento imenso de prazer no fazer, no domínio de um jogo.

O primeiro a se manifestar é o jogo de exercício, que aparece durante os primeiros dezoito meses de vida e tem como objetivo o exercício da função em si, ou seja, a manipulação e exploração de objetos e do próprio ato de brincar (NEGRINE, 1994). A exploração da voz, as primeiras lalações, balançar as mãos e os braços, agitar objetos, ou seja, as primeiras reações circulares da criança. A princípio essas ações

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

são centradas nelas próprias, no próprio exercício, mas à medida que a criança se entrega a esses, os mesmos adquirem um caráter lúdico, de prazer, que se prolonga em jogo (PIAGET, 2010).

No período sensório-motor o jogo de exercício se manifesta acrescentando novas reações como prazer de agir sobre os objetos e o próprio corpo, aplicação de esquemas conhecidos a novas situações, e a ritualização de ações que a prepara a transição ou a transformação para os jogos simbólicos. A partir da ritualização de ações, a criança é capaz de “lembrar-se” do que fez, e isso a torna apta ao exercício do jogo simbólico (PIAGET, 2010).

O jogo simbólico surge durante o segundo ano de vida com o aparecimento da representação e da linguagem. A criança é capaz de se colocar independente das características do objeto, funcionando em esquema de assimilação. Por exemplo, se estiver brincando com um travesseiro com franjas, será capaz de ao tocar em um casaco com franjas, realizar o mesmo tipo de brincadeira, lembrando-se assim, da sua brincadeira anterior. E isso demonstra que há uma similaridade entre os esquemas simbólicos ou primeiros símbolos lúdicos, o evocar de uma lembrança sem necessariamente tê-lo na sua presença, com a imitação diferida e representativa, gênese do jogo simbólico.

Assim, o jogo simbólico representa uma situação sem relação direta com o objeto com que a criança está brincando no momento. O objeto presente serve para evocar o que está ausente. Surge então, a representação, quando uma situação é evocada mentalmente.

Brincar de boneca, de carrinho, de comidinha, são jogos simbólicos, que parte da imitação de situações reais, mas ao mesmo tempo de criação imaginativa. Tal jogo pode ser diferenciado como simbólico individual ou social, a criança pode fazê-lo sozinha ou compartilhar a brincadeira com outras. No entanto, quando os jogos se apresentam de maneira coletiva, compartilhada em uma vida social, tanto no adulto como na criança, há o aparecimento e a existência de regras. Ao invés do símbolo (a boneca, o carrinho), agora aparece as regras (como brincar ou jogar). Tanto o jogo simbólico como o de regras pode acontecer simultaneamente.

O jogo de regras é a transição da atividade individual para a socializada, estando implícita uma relação entre indivíduos. A utilização de regras é vista por Piaget como o pressuposto para a interação social, ou seja, para a integração do indivíduo a um grupo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

social. A regra é compreendida como uma regularidade imposta pelo grupo, e a sua violação constitui uma falta.

Assim, como no jogo simbólico, no jogo de regras há um conjunto de elementos do jogo de exercício presente principalmente no período sensório-motor. Assim, podemos perceber que em um único jogo, podem estar presentes as três fases do jogo: jogo de exercícios, jogo simbólico e jogo de regras.

Se no adulto aparece alguns resquícios dos jogos de exercícios e do jogo simbólico, o jogo de regras, por sua vez está presente e se desenvolve por toda vida: esportes, xadrez, jogos de cartas, etc. E isso acontece por uma razão simples, o jogo de regras é a atividade lúdica própria do ser socializado.

Em resumo, os jogos de regras são jogos em que aparece a combinação sensório-motora (corridas, jogos de bolas e etc) ou intelectuais (cartas, xadrez e etc) com a competição dos indivíduos (sem o que as regras seriam inúteis), regulamentados por códigos transmitidos de geração em geração, ou por acordos momentâneos.

A relação entre a música e o jogo

O pesquisador francês François Delalande desenvolveu análises, relações e proposições relativas ao fazer musical na infância, investigando algumas associações interessantes entre a música e o jogo, sob a perspectiva dos estudos de Piaget. (BRITO, 2019).

Segundo Delalande (2019) toda obra musical contém em si características que se manifestam nas diferentes fases dos jogos, descritos por Piaget. Primeiramente, a atividade musical possui uma relação estreita com o lúdico, e depois, a música como produção simbólica agrega aspectos constitutivos do ser humano, construções simbólicas e mentais tratadas na epistemologia genética.

Para Piaget o jogo sensório-motor tem como característica o exercício em si por prazer. Segundo Delalande (2019) a execução instrumental, a performance, o virtuosismo são atividades musicais características do jogo sensório-motor. A maneira de tocar um instrumento e o controle da sonoridade criam uma fusão entre a sensação e a motricidade. Para fazer música, o músico parte de uma atividade motora, da exploração, do controle motor dos dedos, dos lábios, da coluna de ar, ou qualquer que seja o ato motor que irá produzir som. Nessa exploração, no “achar o seu som”, a

sensação torna-se presente, caracterizando assim, um puro jogo de exercício e de exploração.

A criança quando conhece um objeto novo, ou um instrumento musical, como por exemplo: o chocalho, o tambor, as clavas, primeiramente ela irá praticar todo e qualquer jogo de exercício, explorando o som, batendo, chacoalhando, raspando e etc. Ela quer conhecer as características desse objeto. E a medida que descobre sons interessante, passa a reproduzí-lo pelo simples prazer do exercício.

O jogo simbólico tem como característica evocar um objeto ou experiência conhecida, imitar o real, como por exemplo brincar de casinha no jogo do “faz de conta”. Nesse sentido, segundo Delalande (2019), a música também imita o real. Provavelmente as primeiras melodias feitas com flauta de ossos tinham como objetivo imitar o canto dos pássaros. As produções musicais, as peças, os concertos, apresentam traços em comum com as experiências vividas. A experiência extramusical está presente em toda música, que vem das impressões e emoções que o compositor constrói do real, do vivenciado, do conhecido.

A criança manifesta características musicais próximas ao jogo simbólico, e isso acontece no momento em que o mero exercício de exploração passa a configurar-se como sons organizados, que representam algo que ela conhece, algo já vivenciado. Um apito pode tornar-se o apito do trem, do juiz de futebol, uma orquestra de sopros. O som do tambor pode ser os passos dos elefantes e os sons de papeis amassados podem representar a chuva, a organização dos sons em uma música com elementos sonoros antes explorados, e assim, a partir de objetos e instrumentos musicais evocar todo e qualquer evento ou acontecimento sonoro.

O jogo de regra tem como característica a inclusão de regras como resultado de uma interação entre os indivíduos. Segundo Delalande (2019) na música, o jogo de regras “é tudo o que pode constituir uma fonte de prazer na própria aplicação do sistema musical. Cada cultura musical tem a sua ‘gramática’ por assim dizer” (p. 516). Na escrita polifônica, por exemplo do compositor J.S. Bach, o jogo manifesta-se a partir de um tema ou pequena fórmula melódica, que é encadeada nas diversas vozes, como um jogo de imitação, que obedece a regras.

Assim, quando as crianças em grupo estabelecemos regras para a criação das próprias músicas ou composições, como por exemplo, sons produzidos em diferentes partes do corpo, oportunizamos o envolvimento deles em um jogo de regras

extremamente prazeroso: organizar e criar a música segundo as regras estabelecidas pelo grupo.

Delalande em seu referencial teórico descreveu algumas condutas de produção sonora: exploração, expressão e construção, referentes e manifestas no jogo sensório-motor, no jogo simbólico e no jogo com regras, respectivamente (BRITO, 2003).

Proposta de jogo musical para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Diante de todo esse aporte teórico, como de fato nós professores podemos aplicá-lo em sala de aula? Que tipo de jogos musicais podemos desenvolver com nossos alunos? Buscando essa interação entre a música e os jogos, tão bem abordados por Piaget e Delalande, segue uma proposta de atividade musical que podem ser desenvolvidas com as crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que irá perpassar as fases do jogo, começando com o jogo sensório-motor ou jogo de exercício, chegando assim, ao jogo de regras.

A partir da parlenda “rei, soldado, capitão, ladrão, moça bonita do meu coração”.

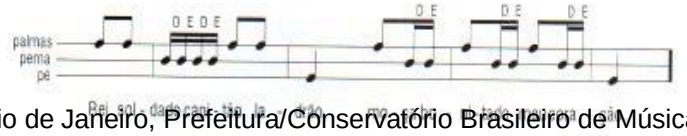

Fonte: Rio de Janeiro, Prefeitura/Conservatório Brasileiro de Música, p. 51, 2002.

A brincadeira musical inicia-se com os participantes recitando a parlenda. A seguir propõe-se o seguinte exercício: nós queremos fazer um acompanhamento com sons corporais como por exemplo: com palmas, batidas nas pernas, no peito, pés no chão e etc, como poderíamos fazer? Juntos, explorar tais sons, discutir as suas características, etc. Passar agora ao momento seguinte em que a professora propõe fazermos a parlenda com a percussão corporal conforme a partitura descrita acima: fazer somente o primeiro trecho, depois o segundo, fazer a parlenda toda, omitir palavras executando somente o ritmo, com sons fracos, com sons fortes, lento, rápido, crescendo, diminuindo, frases por fila, etc. No momento seguinte separar as crianças em grupos para que possam criar um novo acompanhamento com sons corporais para a sua parlenda. A seguir, cada grupo se apresenta aos demais. No momento seguinte executar apenas o ritmo corporal, sem falar a parlenda. A partir dessa execução propor a seguinte atividade: eu gostaria de me lembrar dessa música na próxima aula, como podemos fazer para nos lembrar dela? Podemos fazer algum registro no papel? Deixar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que as crianças façam o seu próprio registro usando imagens como partes do corpo (pés, mãos, etc), traços, linhas, pontos, etc. Depois de explorado esse primeiro registro, propor um registro agora utilizando apenas traços: sons curtos traços pequenos, sons longos traços maiores, chegar ao registro semelhante a partitura, baseada no som das palavras. A seguir, propor que cada criança crie o seu trecho rítmico e registre-o. Discutir algumas regras de criação, a seguir compartilhar a sua criação com os colegas.

Na atividade proposta observamos os seguintes aspectos relacionados ao jogo. O jogo motor ou de exercício marca o momento inicial dessa atividade. A exploração, torna-se aos poucos um jogo de exercício, e com certeza uma atividade bastante prazerosa. A atividade segue para o jogo simbólico, com a execução de sons a partir da parlenda, em que a criação de novos acompanhamentos evoca a música inicial, a parlenda, seguindo então, para a tentativa de registro. Passa então, ao jogo de regras quando começa a estabelecer regras para a sua execução, sejam regras, primeiramente sugeridas pelo professor, bem como discutidas em grupo com os alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Piaget em seus estudos propõe que a construção do conhecimento se dá por meio da interação sujeito e o objeto. Na Educação Musical essa interação se dá entre a criança e a música, seus discursos, sonoridades, timbres, movimento, expressão, criação, etc, ou seja, todo aspecto inerente a arte musical.

Assim sendo, o jogo, não somente como estratégia pedagógica, mas como um meio de desenvolvimento cognitivo musical, traz concepções valiosas a prática do professor em sala de aula, contemplando uma infinidade de ações que levarão a criança a um desenvolvimento e sensibilização de modo integral.

O jogo de exercício ou o exercício motor contempla uma infinidade de explorações, de modos de conhecer o objeto, seja ele o corpo, a voz, o instrumento ou um brinquedo, até a forma de manipulá-lo. O jogo simbólico, por sua vez, abrange a música e todas as significações que dela podem suscitar: imitar os sons que estão a nossa volta, criar sons a partir de imagens, criar música a partir de sensações e sentimentos, enfim, evocar por meio da música ou de eventos sonoros musicais toda e qualquer estímulo que possa despertar o interesse da criança. O jogo de regras, baseado na inclusão de regras como parte da interação entre as crianças, traz consigo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a discussão a respeito de como estabelecer conceitos, padrões, uso da gramática musical em suas criações, o fazer música com o outro.

O objetivo da presente pesquisa foi estabelecer correlação entre as etapas dos jogos sob a perspectiva piagetiana e a música, no contexto específico dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ensino de música, e a possibilidade de sua aplicação em sala de aula. Por meio dos estudos de Piaget e de Delalande foi possível estabelecer essa correlação, buscando então, propostas de atividades que viesse contemplar esses aspectos.

Foi selecionada uma atividade musical, passando por todas as etapas do jogo, que pudessem dar conta de abranger a infinidade de conceitos abordados em cada uma das fases, demonstrando que sim, é possível fazer essa correlação de forma a colocá-la em prática por meio das nossas estratégias e atividades. No entanto, sabemos que nem toda atividade musical perpassa todas as fases do jogo, mas como educadores sabemos dosar e usar com sabedoria cada uma delas, no decorrer de um ano letivo. Se um dia trabalhamos a exploração musical, no outro podemos trabalhar com a criação musical, e no final de semanas e meses de trabalho, nossos objetivos serão alcançados.

Assim sendo, é possível propor que o trabalho pedagógico musical por meio de jogos, sob a perspectiva piagetiana, possui uma correlação direta com a perspectiva de jogos propostos por Delalande, e a mesma se insere de forma dinâmica, interessante e inovadora em sala de aula.

REFERENCIAS

BRITO, Teca Alencar de; **Um Jogo Chamado Música: Escuta, Experiência, Criação e Educação.** São Paulo: Ed. Peirópolis, 2019.

DECKERT, Marta. **Educação Musical: da teoria à prática na sala de aula.** São Paulo: Moderna, 2012.

DECKERT, Marta. **Construção do Conhecimento Musical sob a Perspectiva Piagetiana: da Imitação à Representação.** 2006. Dissertação (Mestrado em educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

DECKERT, Marta. **Desenvolvimento Cognitivo Musical Através de Jogos e Brincadeiras.** 2003. Monografia (Especialização) em Educação Musical). Curso de

Pós-Graduação em Educação Musical e Regência de Coro Infantil, Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Curitiba. 2003.

DELALANDE, François; **A Música é um Jogo de Criança.** São Paulo: Peirópolis, 2017. Tradução: Alessandra Cintra.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré; **Psicologia e trabalho Pedagógico.** São Paulo: Atual,1997.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1999.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa; **Contribuições da Teoria de Piaget para a Educação.** Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4894/2322. Acesso em 09/09/2020

NEGRINE, Airton; **Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogo.** Porto Alegre: Editora Prodil, 1994. P. 32-45.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. (E-book)

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 4ª ed. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: LTC, 2010,

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do Desenvolvimento.** São Paulo: EPU, 1991.

RIO DE JANEIRO, PREFEITURA/CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA. **Música na Escola: ritmo e movimento.** Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação/Conservatório Brasileiro de Música, 2002.

10.5.14 EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA POSSIBILIDADES E DESAFIOS: PROJETO DE TEATRO "EU, AT@R".

Gustavo Gabriel André Petry[1157]

Daniela Silvestrin[1158]

RESUMO

A pandemia do COVID-19 que afeta o mundo desde o início do ano de 2020 fez com que a sociedade tivesse que repensar sua atuação e organização para que os impactos da pandemia fossem os menores possíveis, e nos setores em que permitiam seu trabalho remoto, o home office passou a fazer parte do cotidiano dos trabalhadores. A educação foi um dos setores bastante impactados pelo isolamento social. Aulas, projetos e atividades educativas que ocorriam de forma presencial tiveram que ser suspensas e passaram a ser executadas de forma remota (online). As instituições de ensino se debruçaram na busca de um modelo de educação que fosse eficaz e atendesse o maior número de estudantes possíveis, uma vez que a modalidade de educação à distância não é aplicada para a educação básica brasileira. Executar um projeto de teatro requer espaço, movimento, contato, ensaios, entre outros, ou seja, estar de corpo presente é fundamental. Transformar esse projeto em uma atividade remota se tornou um desafio para os muitos grupos de teatros espalhados pelo mundo. Neste sentido, este trabalho tem por objetivo refletir os impactos da pandemia e do isolamento social sobre um projeto de teatro na modalidade de extensão que ocorria de maneira presencial e passou a acontecer de forma online. Buscamos compreender de que forma o teatro colaborou com o desenvolvimento dos estudantes nesse período, de que forma auxiliou para amenizar o sentimento provocado pelo isolamento social e ao mesmo tempo contribuir para a sociabilidade dos grupos de alunos afetados.

Palavras-chave: Teatro. Arte. Extensão. Educação. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia do COVID-19 fez com que as instituições de ensino tivessem que repensar sua organização e a oferta da educação nos mais diversos níveis de ensino. As Instituições de Ensino técnico, tecnológico e superior para além das atividades de ensino, se depararam com o desafio de manter a oferta e andamento das atividades de pesquisa, extensão e inovação, é o caso dos Institutos Federais de Educação.

No Instituto Federal do Paraná, IFPR Campus Capanema, localizado na região extremo Oeste Paranaense, o Projeto de teatro "Eu, At@r" estaria iniciando suas atividades no ano letivo de 2020, de maneira presencial, naquele que poderia ser um

[1157] Estudante do terceiro ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná. IFPR – Campus Capanema, petry2020@gmail.com
[1158] Mestra em História. Instituto Federal do Paraná – Campus Capanema, daniela.silvestrin@ifpr.edu.br

grande ano para a arte cênica no campus. Entretanto, de acordo com a Resolução Nº 02, de 16 de março de 2020, as atividades acadêmicas presenciais foram suspensas, e todo o planejamento existente para aquele ano não poderia ser executado

De início, nos encontramos perdidos, sem um possível norte. Coisas que eram muito simples, como fazer um diálogo envolvendo contato físico e visual passaram a se tornar coisas impossíveis de serem reproduzidas de maneira remota. Daquele momento em diante, a organização do projeto de teatro como um todo teve de ser repensada.

A partir daquele momento, o modus operandi do projeto “Eu, At@r” necessitou de uma mudança brusca. A área de ensaio e apresentação, invalidada por conta da pandemia, se transformou em reuniões online. O espaço utilizado para a apresentação de cada estudante, não era mais um palco ou sala de ensaio, mas sim, cômodos de seus devidos lares. A interação entre os indivíduos envolvidos sofreu atraso e impossibilidade de contato físico.

Todas essas dificuldades implicaram em um processo adaptativo que durou meses, e que inclusive, perdura até o presente momento. Estas dificuldades incluíram métodos organizacionais, formas de encontros, divulgação dos trabalhos e apresentação de peças por meio de plataformas digitais.

O projeto, em todas suas atividades buscou favorecer a conscientização e o enaltecimento do indivíduo por meio da arte, valorizando a presença do ator em cena, consolidando o comprometimento e a qualidade artística, possibilitando o uso de suas dimensões profissionais, cognitivas, artísticas e poéticas por meio de atividades com dinâmicas multissensoriais, com o auxílio das técnicas teatrais, provocando a expansão da consciência, o refinamento da expressividade e movimentos e a solidificação do amadurecimento e do autodescobrimento do sujeito. Buscou-se ampliar a ação formadora social e intelectual dos educandos, melhorando a interação coletiva com a vida e com o mundo ao redor para assim favorecer as relações harmônicas desses indivíduos em sociedade. Neste sentido, Neves e Santiago apontam que:

> [...] a possível “completude” da arte teatral está no fato de ela se manifestar em todas as demais artes e também, por sua vez, as demais artes estarem presentes no teatro. Ou seja, a música, a dança, a literatura (texto), as artes plásticas (o cenário) compõem a estrutura teatral (...) (Neves e Santigo 2010, p. 10)

Buscando complementar e auxiliar na educação das Artes, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, sobre a importância e obrigatoriedade do ensino da Arte na educação básica, o projeto busca estimular a expressividade e criatividade partindo da linguagem corporal, por meio do teatro. O teatro por se tratar de uma das áreas das artes no qual o aluno de cidades de pequeno porte têm acesso quase nulo, acaba se caracterizando como uma linguagem ansiada pelos jovens, exigindo assim que os mesmos consigam compreender sua importância, superando a ideia do teatro como simples instrumento de lazer e diversão, mas que agrega conteúdos e temáticas que envolvem questões culturais, sociais, históricas e diversos modos de crítica das práticas sociais sejam elas coletivas ou individuais.

A abordagem do teatro através desse projeto buscou-se constituir como forma de reflexão e humanização, que bem direcionada integrou diversos conteúdos, transitando por diferentes áreas do conhecimento através das temáticas abordadas e dos diversos gêneros musicais.

Como o objetivo do IFPR é a formação do cidadão pleno, crítico e participativo, tanto em seu cotidiano como no mundo do trabalho, a instituição busca ofertar projetos na área da arte e cultura que fomentem a expressividade e a criatividade dos estudantes e da comunidade externa. De modo amplo, este projeto se justifica, pois integra a arte com o conhecimento científico e o mundo do trabalho através de diferentes temáticas como a política, a economia e as relações sociais. Além disso, articula os conhecimentos no âmbito da sua própria cultura, de sua sociedade e do cotidiano em que vive mergulhado em um mundo de diversos gêneros teatrais, conseguindo reconhecer aquilo que é parte integrante do seu ambiente cultural e identitário.

2 DESENVOLVIMENTO

Uma Educação que considera as diversas áreas do conhecimento e que busca atender às necessidades dos estudantes de forma completa deve levar em consideração os vários pilares da Arte como algo importante e indispensável no processo de ensino e aprendizagem.

Muitos são os autores que ao longo do tempo se dedicaram a estudar os impactos do teatro na educação, podemos perceber isso devido a extensa bibliografia

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que encontramos quando pesquisamos o assunto. Dentre os autores, destacam-se Viola Spolin que se dedicou a pesquisar os jogos teatrais, Augusto Boal e o Teatro do Oprimido, que criou uma dinâmica teatral baseada em princípios como a ética e a filosofia, e que demonstra uma preocupação em transformar a sociedade por meio da libertação dos oprimidos.

Se destacam também neste cenário Bertold Brecht, Gustavo Japiassu, Maria Clara Machado, entre outros. Mesmo com muitas pesquisas que destacam a importância do teatro e que apontam seus benefícios para o desenvolvimento dos estudantes, o Brasil necessita avançar com políticas públicas que sejam efetivas nessa área e que realmente valorizem essa prática na educação básica, principalmente nas instituições públicas de ensino. Nesse sentido, Ana Mae Barbosa que realiza ampla pesquisa na área de arte e educação, afirma que:

> A Arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2012, p.19)

O teatro no ambiente escolar, em seus diversos níveis e nas suas mais diversas formas de execução, possibilita oferecer aos estudantes aprendizagem de diversas formas. Infelizmente, a maioria das instituições públicas de ensino destinam apenas duas aulas semanais para as aulas de arte no ensino fundamental, quando não é apenas uma (realidade do Ensino Médio), e normalmente não é ofertada em todos os anos do ensino médio. Desta forma, o teatro acaba sendo executado de forma extracurricular por meio de projetos de ensino e de extensão, o que faz com que muitos estudantes não consigam participar.

Durante a execução do projeto de teatro os estudantes têm a oportunidade de desenvolver uma maior socialização, bem como a criatividade e a memorização. Também é importante destacar que as práticas colaboram para o aprimoramento e desenvolvimento da coordenação motora, lateralidade e motricidade. Quando o estudante interpreta um personagem, tem oportunidade de se colocar no lugar de outros sujeitos e em situações/condições/vivências de mundo que diferem da sua. Neves e Santiago destacam que:

> Entre as artes, o teatro é, por excelência, a que exige a presença da pessoa de forma completa: o corpo, a fala, o raciocínio e a emoção. O teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimentos (os aspectos cognitivos e subjetivos). Sua ação consiste na ordenação desses conteúdos individuais e grupais e seu ensino ou exercício se faz através da encenação, da contemplação e da vivência dos jogos teatrais. Encontra-se em muitos autores a exploração acerca da gênese da atividade teatral na natureza humana. (NEVES e SANTIAGO, 2009, p.14)

Na maioria das vezes o teatro praticado na educação básica, por meio de projetos, não tem objetivo de formar atores, mas sim busca desenvolver no estudante uma maior consciência corporal e vivência do mundo. É nessa proposta que o projeto executado no Campus Capanema atua, buscando fazer com que o estudante que muitas vezes apresenta dificuldades em falar em público ou apresentar trabalhos em sala de aula, ou sente-se muito tímido apresentando dificuldades de comunicação, consiga superar suas limitações, melhorando a comunicação e expressão corporal.

> A Expressão corporal na escola (...), entra para promover a aprendizagem, o bem-estar, a educação pelo movimento e a modificação do comportamento, fazendo com que a criança perceba, sinta, conheça e manifeste seu próprio estilo, ou seja, uma manifestação pessoal. (AMARAL, 2004, P.28)

O projeto realizado no Campus Capanema conta com a participação de 17 estudantes dos dois cursos técnicos integrados e da licenciatura em matemática, conta também com um bolsista Pibex-Jr e a coordenadora. Durante a suspensão das atividades presenciais, o projeto atuou com o objetivo de integrar os estudantes que possuíam traços comunicativos mais evidentes, com estudantes que possuíam dificuldades em se comunicar. Isso fez com que o grupo teatral conseguisse operar de forma satisfatória indo de encontro com seu objetivo primário.

Pra identificar os estudantes que apresentam maios dificuldades em se expressar e se comunicar, é realizada uma dinâmica de apresentação. Normalmente neste momento cada um já expressa suas inseguranças, medos e dificuldades. Outra dinâmica é realizada para que eles compartilhem as dificuldades e as potencialidades. Nesta dinâmica, cada estudante escreve em um pedaço de papel a principal dificuldade que identifica em si, por exemplo: medo, vergonha, insegurança, medo de falar em público, julgamento, dificuldade em decorar falas, dicção, entre outras. Após todos escreverem, um por vez apresenta a turma o que colocou no papel, explicando o porquê ou relatando algum momento vivido que essa dificuldade se fez presente. Após identificada e apresentada as dificuldades, cada um escreve no papel sua

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

potencialidade, por exemplo: boa dicção, improvisação, segurança, facilidade em decorar fala, dentre outras. Em seguida, cada um relata como identifica em si essa potencialidade, e como consegue identificar isso em si, por meio de um relato de experiência. Além disso, o grupo que se encontra semanalmente apresentou melhora na comunicação (figura 1).

Figura 1 – Encontro Semanal.

Fonte: Arquivo próprio (2021)

Este foi um dos primeiros e grandes desafios de fazer extensão na pandemia, a forma de se reunir e a socialização nos encontros semanais. Com o passar do tempo, o projeto foi adaptado e prosseguiu com encontros online, via Google Meet. Entretanto, este não era o maior dos obstáculos, o espaço ocupado dentro dos jogos teatrais, ensaios e apresentações, mudou de compartilhado para individual, cada participante dentro de sua casa.

Uma das ações realizadas no ano de 2021 foi em alusão ao dia da mulher realizada em parceria com Núcleo de Arte e Cultura do Campus Capanema. Durante os encontros os estudantes realizaram uma pré-seleção de poemas com o tema, apresentaram para o grupo as escolhas. Após a definição dos poemas, os estudantes realizaram os ensaios e as gravações. A apresentação foi disponibilizada no link: https://www.youtube.com/watch?v=VhyOXIZdbTA e também compartilhada nas redes sociais dos participantes e da instituição (figura 2).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2 – Apresentação Dia das Mães.

Fonte: Youtube.com (Acesso em 03/07/2021)

Mesmo a pandemia da COVID-19 sendo uma dificuldade a ser superada, o projeto de extensão “Eu, at@r” não deixou de realizar suas atividades semanais e nem de projetar suas ações de extensão. Assim o projeto segue se suas atividades, esperando que em breve os estudantes possam voltar as atividades presenciais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a educação escolar é de suma importância para a formação e desenvolvimento dos estudantes, não apenas pelo conhecimento adquirido, mas também pelas relações sociais que são estabelecidas nesse espaço. Neste sentido, o teatro no espaço escolar, por meio da suas inúmeras práticas, vem para colaborar com a formação social do estudante, com seu desenvolvimento cognitivo, sensorial, corporal e sensitivo.

Mesmo em meio a muitas dificuldades causadas pelo distanciamento social em virtude do Covid-19, o projeto encontrou uma maneira de chegar até os estudantes. Graças às diversas plataformas disponíveis para utilização no período remoto para os encontros, o projeto conseguiu realizar, mesmo que não com a mesma qualidade, as atividades ofertadas no período presencial.

A partir deste projeto relações são firmadas, estabelecidas e vivenciadas pelos participantes, mesmo que não presencialmente. Portanto, isso colabora para que o isolamento vivenciado seja amenizado, a socialização seja fomentada e a prática do teatro não se cesse mesmo em tempos onde encontros presenciais não são possíveis para ensaios e apresentações.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ader Denicol. **Jogos Cooperativos e Expressão Corporal**. In:_____. Jogos Cooperativos. São Paulo: Phorte, 2004. cap. III, p. 27-37.

AZEVEDO, Sônia Machado de. **O papel do corpo no corpo do ator.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BOSCHI, Ronaldo. **O jogo teatral na cultura pós- moderna**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras, 1999.

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Lei n. 9394/96:** lei de diretrizes e bases da educação nacional, LDB. Brasília, 1996.

NEVES, Libéria Rodrigues. SANTIAGO, Ana Lydia B. **O uso dos Jogos Teatrais na Educação:** Possibilidades diante do fracasso escolar. 2ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2009.

https://www.youtube.com/watch?v=VhyOXIZdbTA. **Dia da mulher - IFPR Campus Capanema.** Publicado em 07 de março de 2021. Acesso em 03/07/2021.

10.5.15 LUDICIDADE E A FORMAÇÃO PLENA DO SER

Marcia Fernandes Bartholo[1]

RESUMO

Este estudo busca apresentar uma proposta pedagógica para a educação física baseada nos princípios da ludicidade como uma experiência interna. Trata-se de um estudo desenvolvido no curso de licenciatura em educação física no decorrer de nossa experiência profissional no magistério superior. Este estudo vem se construindo a partir das vivências acadêmicas com os graduandos e os alunos de uma escola municipal, através de um projeto de interação entre a universidade e a escola. O objetivo é oferecer uma contribuição `a educação, apresentando uma proposta conceitual baseada nos processos lúdico e criativo como fenômenos inerentes ao modo de ser humano e, assim, indicar uma possibilidade de intervenção pedagógica voltada para o autoconhecimento. Para tanto, buscamos subsídios teóricos nos estudos de Luckesi (1998) sobre a ludicidade como uma experiência de plenitude; os estudos de Jung (1963;1976), através do qual buscamos uma maior compreensão do modo de constituição e funcionamento dos aspectos internos, capazes de promover uma personalidade mais plena, integrada e feliz; e de Ostrower (1978), os quais vêm mostrar que o processo criativo é um modo de ser e viver, é uma construção e, sobretudo, uma experiência com o sentido, com a busca permanente de novas relações de sentido para a existência. Destaca, como conclusão, o compromisso educacional na formação de seres humanos mais plenos, lúdicos e criativos, capazes de assumirem-se como sujeitos de sua realidade individual e social.

Palavras-chave: Ludicidade. Experiência interna. Autoconhecimento. Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de um processo de construção conceitual e prático que vem se desenvolvendo a partir dos estudos do lazer, que etimologicamente origina-se do latim licere, que significa ser permitido ou ser íntegro. Ao optarmos pela compreensão do lazer como modo de ser íntegro do ser humano, fomos levados à construção de categorias correspondentes, assim, o lúdico e o criativo por serem experiências internas, como indica Ostrower (1978), se tornaram a base conceitual dos estudos e vivências do lazer. Com a criação da disciplina Ludicidade, sentimos a necessidade de aprofundarmos tanto experiencial como conceitualmente nossa relação com a ludicidade e o processo criativo. O trabalho que vínhamos desenvolvendo junto aos alunos de uma escola municipal trouxe a necessidade de buscarmos uma consistência teórica e prática para o nosso projeto de intervenção pedagógico. Ao nos depararmos com a escassez de estudos sobre a ludicidade na perspectiva interna, começamos um trabalho de elaboração teórica, inspirados na abordagem de Luckesi (1998) sobre a ludicidade como fenômeno humano e não apenas como atividade lúdica, como os jogos e as brincadeiras.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Considerando que a educação é uma prática social que tem por função o desenvolvimento integral do ser humano, ao negligenciar os aspectos internos acaba dificultando esse desenvolvimento em sua integralidade. Para ser uma prática significativa do ponto de vista da evolução humanal para níveis de consciência e padrões socioculturais mais elevados, a educação precisa contemplar os aspectos internos que constituem o ser humano.

Chamar para si esse compromisso é, portanto, tarefa necessária na formação de sujeitos mais conscientes de sua presença no mundo, como seres corresponsáveis pela construção da realidade individual e coletiva. Nesse sentido, a ludicidade, enquanto experiência interna, pode contribuir como recurso teórico e metodológico da ação pedagógica.

O fenômeno lúdico, como sugere Luckesi (1998), é uma experiência de plenitude, individual, única e irrepetível, cada momento na vida de uma pessoa é único, a carga emocional presente na experiência depende de fatores internos e externos, assim como da intensidade e articulação desses fatores. Uma atividade pode ser agradável, prazerosa em uma determinada situação e/ou momento e não ser em outro. Segundo o autor, existem as atividades lúdicas e a ludicidade, como fenômeno, ou seja, uma atividade pode ser proposta com a intenção da ludicidade, mas não há garantia de que a experiência seja efetivamente lúdica. Para ser lúdica a experiência tem que ter um sentido para a pessoa, podendo ou não ser prazerosa. Uma atividade pode ser tensa, difícil, mas se tiver um sentido será lúdica. O sujeito precisa dimensionar o valor e a importância de suas ações independente de ser momentaneamente agradável ou não. Quando uma experiência é considerada necessária e valorosa, mesmo não proporcionando prazer, é lúdica na medida em que proporciona um sentido de inteireza e completude no sujeito, independentemente de ser obrigatória ou não.

Portanto, a ludicidade nos remete à busca pelo sentido de plenitude. Refere-se, pois, mais a um estado de ser, um modo de vida, de valorar e concretizar a experiência; vivenciando o melhor de si e do outro em cada situação. Buscando o autoaprimoramento e, assim, transformando o entorno, em seus múltiplos aspectos.

A ludicidade está presente no modo de vida do ser humano, consciente ou inconscientemente, todos vivenciamos o lúdico em algum momento de nossas vidas. Quando somos tomados por uma vibração superior, que nos faz sentir alegria, força, disposição, vitalidade, podemos dizer que estamos em estado de plenitude, é como se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

todo sentido da existência estivesse comtemplado no momento presente, como se nada faltasse, é uma sensação de preenchimento interior extemporâneo. É como estar fora do tempo, em que a sensação da passagem do tempo não corresponde ao tempo real, ao tempo de relógio. É estar tão absorvido pela experiência que perde-se a noção do tempo, como destaca Nachmanovitch (1993) ao referir-se ao fluxo energético que absorve o ser no processo de criação.

Neste sentido, a ludicidade é uma força, uma energia que leva o ser humano para um estado vibracional e de espírito superior ao estado comum e cotidiano de ser. Não se refere aos prazeres momentâneos simplesmente, que são rapidamente substituídos por novas demandas, novas sensações e novos prazeres, mas, sim, às experiências marcantes do ponto de vista psíquico e emocional por terem um significado especial para a pessoa. A atividade em si não garante a experiência lúdica, mas a predisposição de abertura e entrega subjetiva para vivência do novo, de uma nova maneira de perceber, sentir e interagir, desde que seja uma experiência que dignifique a existência humana. A experiência para ser considerada lúdica precisa corresponder a certos princípios éticos, precisa estar de acordo com a integridade do ser humano, dignificando e aprimorando a existência. Portanto, não basta que a experiência seja prazerosa, é preciso que contribua na autoconstrução do ser humano, como ser criativo, consciente e responsável pela melhoria das condições de vida individuais e sociais.

O ser humano é um ser incompleto, inacabado, em permanente estado de construção. O processo educativo é, portanto, o modo pelo qual algumas condições de possibilidades são articuladas para a promoção do aprimoramento da realidade humana, nos seus aspectos internos e externos, social, cultural, político, mental, emocional, espiritual. Para isso, precisamos desenvolver recursos conceituais e práticos que inspirem o educando à busca do autoconhecimento e ao aprimoramento de si e de suas relações. Precisamos pensar numa educação que ajude na formação da pessoa, na constituição de uma personalidade integrada, mais harmoniosa e feliz. Além da aquisição de habilidades, o ser humano precisa saber lidar consigo mesmo, com suas emoções e idiossincrasias. Precisa compreender a si mesmo e ao próximo, aprendendo a lidar com as diferenças. Somos seres complexos, constituídos por processos conscientes e inconscientes. A psique humana não é algo imediatamente acessível, processos mentais e emocionais interpõem-se, somos desconhecidos para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nós mesmos. A camada subconsciente que constitui a psique nos remete a estados emocionais de dor, aflição, angústia, os quais não temos sequer noção da causa. Não sabemos quem somos verdadeiramente. De tão identificados com a persona, não fazemos contato e não conhecemos nosso núcleo interno.

Por isto, a educação para ser uma prática relevante do ponto de vista da evolução do ser humano, precisa penetrar nesse universo interior, buscando compreender melhor a vida em suas múltiplas nuances e dimensões. A psicologia profunda tem nos ajudado nesse sentido, esclarecendo sobre a multidimensionalidade do ser humano, os aspectos simbólicos e arquetípicos e a relação entre ego e self, que marcam a nossa constituição.

2 O ESTADO DA ARTE

Jung (1963) tem nos ajudado a compreender um pouco mais a respeito dos processos internos ao esclarecer as relações entre ego e self. Ego é o aspecto mais superficial da psique que compreende os aspectos mentais e emocionais, conscientes e inconscientes, que se orienta para fora, para o mundo exterior. Já o self é uma estrutura mais interna que se orienta para dentro, para o centro, é como um mestre interior que conecta o indivíduo às forças superiores, ao divino. O self é voltado para o interno, para a essência, para o mundo espiritual. Jung (1976) define o self como o arquétipo da totalidade do ser, constitui, portanto, o impulso primordial para o autoaprimoramento, levando o indivíduo à busca permanente da autorrealização. O autor acentua que só um ego bem estruturado pode estar numa relação harmônica com o self. Não se trata, pois, de eliminar o ego, apesar de reconhecermos que o ego, por ser uma estrutura provisória, moldável, que engloba a sombra, é a fonte de todo sofrimento, mas da formação e desenvolvimento de um ego bem estruturado, capaz de reconhecer o seu lugar na constituição da personalidade total. Quando o ego abre mão de ser o centro da personalidade e ocupa o seu lugar como centro da consciência de vigília, limitada aos aspectos visíveis, voltado para a orientação exterior, do que é ou não adequado em cada momento e/ou situação, se torna um vetor significativo na conformação da existência. No entanto, um ego mal estruturado pode ser algo muito prejudicial, reclamando para si mais atenção do que lhe é devida, sempre ocupado com a autoproteção, a autodefesa, a autopromoção. O desafio consiste, pois, em buscar o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diálogo entre ego e self, entre consciente e inconsciente, penetrando na vida simbólica e arquetípica como meio de contatar a consciência superior do self. Reconhecendo e dialogando com a sombra, buscando a sua superação, não através do confronto, mas colocando o foco na sua solução.

A ludicidade, por ser um fenômeno interno intimamente ligado às forças arquetípicas, nos impulsiona à autossuperação, estimulando o contato com símbolos e energias primordiais que sempre estiveram presentes na orientação da trajetória evolutiva da humanidade. Por exemplo, o arquétipo do amor, da sabedoria, da paz, da felicidade, da comunhão, inspiram o ser humano na direção de seu aprimoramento e garantem uma certa unidade na diversidade. O modo de expressão desses arquétipos pode variar ao infinito, como infinita é a capacidade de criação do ser humano, mas todos têm a motivação desses arquétipos, consciente ou inconscientemente.

No que se refere à ludicidade, como princípio pedagógico, buscamos construir um quadro conceitual que nos ajude na realização de um trabalho interno, tendo como eixo a psicologia analítica de Jung (1976;1963) e a teoria sobre o processo criativo de Ostrower (1978).

2.1 Processos lúdico e criativo na ação pedagógica

Ostrower (1978) conceitua o criar como uma força interna, inerente a todo ser humano. Ao criar o homem entra em contato com o sentido e com o novo. Criar é, pois, uma necessidade de dar sentido as coisas e toda vez que nos perguntamos sobre o sentido já nos abrimos para a percepção do novo, de uma nova forma de ver e entrar em relação. Para a autora, criar consiste em dar forma, ampliar conscientemente a forma e dominar a forma como meio de cultura. Criar está ligado à percepção, a ampliação da forma ao conhecimento e o domínio da forma à manifestação. Assim, formar, ampliar e dominar a forma são etapas do processo criativo que correspondem `a percepção, ao conhecimento e à manifestação. Assim, a sensibilidade, a consciência e a cultura são elementos fundantes do processo criativo e por sermos seres sensíveis, conscientes e culturais, todos somos seres criativos. Criar é um fenômeno inerente à vida, assim como o lúdico. Para Ostrower (1978), o lúdico e o criativo constituem categorias sinérgicas, o lúdico é a condição de abertura para se viver o criativo. É preciso uma predisposição para a vivência do novo, nos abrindo para uma nova forma de ver e nos relacionar com o próximo e o meio.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O lúdico e o criativo consistem, portanto, num encontro em que sujeito e objeto se tornam um, uma unidade formada por forças conscientes e inconscientes. Como lembra Nachmanovitch (1993), ser criativo é estar em contato com o self, ouvindo a voz do coração, desbloqueando o seu fluxo natural, muitas vezes obstruído pelos nossos próprios limites internos. Segundo o autor "A criação espontânea nasce de nosso ser mais profundo e é imaculadamente e originalmente nós" (NACHMANOVITCH, 1993, p.21). Trata-se de um diálogo com o Ser e de um encontro com a essência espiritual e divina, favorecendo o processo de interação ego e self.

No que diz respeito ao processos lúdico e criativo como princípio pedagógico da ação educativa, buscamos desenvolver algumas condições capazes de potencializar os estados de sensibilidade, consciência e cultura. Para potencializar a sensibilidade trabalhamos a condição da liberdade. Quanto maior for a condição de liberdade do educando no planejamento, execução e avaliação das atividades pedagógicas maior será o exercício da sensibilidade na percepção da totalidade do contexto individual e coletivo do projeto de ação e, consequentemente, maior a capacidade de envolvimento e internalização da experiência. O exercício da liberdade é também o exercício da autonomia e da responsabilidade, quando se tem liberdade de escolha maior será a responsabilidade diante do projeto a ser executado.

No que se refere à consciência trabalhamos a condição da comunicação, buscando ampliar as possibilidades de diálogo e interação entre os sujeitos. A comunicação é fator predisponente à ampliação da consciência, uma vez que, quanto maior forem as possibilidades de acesso a pontos de vistas, percepções e entendimentos divergentes, maior será a capacidade de discernimento, crítica e compreensão da realidade. Assim, através da execução de algum projeto coletivo, o educando vivencia a necessidade de diálogo na solução de desafios comuns. Através da comunicação gestual e corporal, podemos vivenciar relações mais próximas e profundas, estimulando o contato corporal fraterno, gentil e cuidadoso. A comunicação refere-se também, ao modo como cada um lida com suas próprias emoções e idiossincrasias.

Quanto ao aspecto cultural, a participação constitui a condição para o domínio da forma como manifestação sociocultural. A participação implica envolvimento, compromisso, entrega ao projeto de ação, se colocando como sujeito e não sendo sujeitado por forças heterônomas. Através do princípio da participação, todos são

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

corresponsáveis por todas as etapas do processo, estabelecendo objetivos a serem alcançados de acordo com as demandas do grupo. Através da participação vamos exercitando o princípio da autonomia, na busca de solução para os desafios coletivos, aprendemos a ouvir e respeitar as opiniões divergentes e também a abrir mão do ponto de vista individual em proveito dos interesses coletivos.

Assim, liberdade, comunicação e participação constituem procedimentos pedagógicos que se relacionam com o processo criativo, enquanto condições que favorecem o criar. A partir daí, buscamos aprofundar o trabalho interno, propiciando a identificação e o contato com a sombra, ou seja, com os processos internos que dificultam a expressão lúdica e criativa, aquilo que obstaculiza a expressão da liberdade, da comunicação e da participação e, consequentemente, da sensibilidade, da consciência e da cultura. Nesse momento, cada um é chamado a fazer uma autoanálise para identificar as emoções e padrões de comportamento que impedem o livre fluir da energia lúdica e criativa, restringindo nossa liberdade e nossa capacidade de comunicação e participação. Por exemplo, o medo e a ansiedade têm sido apontados como as principais causas da limitação da liberdade; o julgamento e a crítica como causas dos bloqueios nos processos de comunicação; e a preguiça e falta de compromisso como causas da restrição nos processos de participação.

Uma vez identificados aspectos da nossa sombra, buscamos superá-los através de ações e sentimentos capazes de nos levar à níveis de sensibilidade e de consciência mais elevados que proporcionem uma ação cultural mais consistente do ponto de vista do aprimoramento das relações humanas e sociais. Nesse sentido, o desapego, a empatia e o servir configuram as ações e sentimentos identificados como forças capazes de superar as limitações do ego. Assim, identificamos que uma das causas do medo e da ansiedade é a necessidade do controle, baseada na crença de que é possível controlar as situações, que as coisas e as pessoas podem preencher o vazio interior. Assim, ao praticarmos o desapego nos libertamos da falsa crença de que podemos manipular a existência. Ao praticarmos o desapego das crenças, dos objetos e pessoas, ficamos mais livres para incorporar o novo, para redimensionar o sentido da vida.

O julgamento e a crítica estão ligados à baixa autoestima, quem está bem consigo mesmo não julga e sua crítica é sempre no sentido construtivo, não de diminuir ou menosprezar o outro, mas de elevar e aprimorar as suas potencialidades. E quem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

se ama não se preocupa com o julgamento e a crítica porque procura sempre lhes atribuir um sentido positivo. Assim, através da empatia somos capazes de desenvolver relações mais autênticas e profundas, penetrando nos sentimentos do outro e estabelecendo processos de comunicação mais verdadeiros.

O ato de servir implica agir com desapego e empatia. No serviço ao próximo e à sociedade, o ser humano sai de seu mundo egocêntrico, colocando o foco da ação não no resultado ou esperando algo em troca, mas entregando o melhor de si na construção de suas relações pessoais e sociais. No servir elimina-se toda noção de separatividade, ao servir, busca-se o melhor para todos.

Ao praticarmos o desapego, a empatia e o serviço, nos tornamos mais disponíveis para que as forças arquetípicas do amor, da bondade, da compaixão, da beleza, da alegria exerçam seu poder sobre nossas vidas, realizando, assim, o trabalho interno de integração da personalidade, harmonizando ego e self.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este breve e introdutório estudo sobre a ludicidade como princípio pedagógico vem trazer uma contribuição para a ação educativa no sentido de começarmos a atentar para a necessidade do exercício do autodomínio interno, para que a educação possa ser uma força efetiva na formação de sujeitos mais plenos, integrados, harmônicos e felizes. No âmbito da educação física, esta proposta vem sendo aplicada através da disciplina ludicidade no curso de licenciatura em educação física, onde começamos a construir o quadro conceitual ora exposto.

A presente proposta indica uma referência conceitual e prática no processo de desenvolvimento integral do ser humano. Através da autoanálise nos confrontamos com a nossa sombra e na busca de superação da sombra desenvolvemos mecanismos internos, valores, sentimentos e habilidades, capazes de elevar nossa sensibilidade, consciência e cultura, potencializando, assim, as condições de expressão lúdica e criativa. Ao trabalharmos o desapego, a empatia e o espírito de serviço, aprimoramos a condição humana e nos tornamos mais aptos à vivência da plenitude.

REFERÊNCIAS

JUNG, C. G. **Memórias, sonhos e reflexões**. São Paulo: Nova Fronteira, 1963.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

_____. **AION – Estudos sobre o simbolismo do si-mesmo**. Rio de Janeiro: Vozes,1976.

LUCKESI, C. C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**,** in**: Interfaces da Educação**, Cadernos de Pesquisa – Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998.
Nachmanovitch, S. **Ser criativo – o poder da improvisação na vida e na arte**. São Paulo: Summus, 1993.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1978.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

10.5.16 MUSICALIZAÇÃO INFANTIL E BILINGUISMO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Raquel Lacerda Clemente Pereira[1159]

RESUMO

Entre as sugestões para ensinar a língua inglesa aos alunos da educação infantil de escolas com programa bilíngue, a música é apontada como uma poderosa ferramenta, pois, além de fazer parte das várias atividades humanas, facilita a aquisição de vocabulário como mostram vários estudos e pesquisas sobre o assunto. A partir do desenvolvimento de um planejamento adequado à atual circunstância causada pela pandemia do Covid-19 e também a partir de uma revisão de literatura sobre musicalização infantil, com base em leituras de teóricos da pedagogia musical, tendo como destaque Dalcroze e de teorias sobre aquisição da linguagem, o presente artigo é um relato de experiência que apresenta propostas de atividades rítmicas, desenvolvidas com alunos da educação infantil nas aulas de musicalização de uma escola com programa bilíngue em que são destacadas suas influências no desenvolvimento musical dos alunos e na aquisição de vocabulário no segundo idioma. Utilizando a metodologia da pesquisa-ação e por meio de um ambiente preparado, mantendo todos os cuidados exigidos pelos protocolos de segurança, em especial o distanciamento, e da utilização de atividades rítmicas atraentes e prazerosas envolvendo a escuta, o movimento e estímulos visuais, foi possível proporcionar aos alunos uma aprendizagem musical significativa em que a aquisição de vocabulário no segundo idioma ocorreu de maneira natural.

Palavras-chave: Educação infantil. Musicalização. Aquisição de língua estrangeira. Ambiente Preparado.

1 INTRODUÇÃO

Com a recente diminuição na curva de casos por causa da pandemia do Covid-19, as escolas precisaram considerar as condições sanitárias necessárias para a retomada das aulas e, principalmente, dar atenção especial sobre o aprendizado, mantendo sempre o diálogo com os pais e responsáveis que desejam o retorno das aulas presenciais, especialmente para os alunos da educação infantil.

Diante desses fatos surgiu a preocupação de como montar um planejamento adequado para ensinar música na escola às crianças pequenas com idades entre 3 e 5 anos, mantendo todos os cuidados exigidos pelos protocolos de segurança, em especial o distanciamento, sem perder de vista os objetivos musicais e extramusicais da musicalização infantil em contexto bilíngue.

Foi a partir da experiência com a musicalização infantil em uma escola particular do município de Volta Redonda, RJ, com programa bilíngue que tem o inglês como

[1159] Mestre em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA, raquelacerda29@gmail.com

língua estrangeira, que algumas estratégias de trabalho foram delineadas utilizando um ambiente preparado, assim como atividades com percussão corporal que, nesse momento em que precisamos ter o máximo de cuidado com a utilização de objetos, mostrou-se de suma importância para o desenvolvimento rítmico dos alunos.

Então, a partir do desenvolvimento e aplicação do planejamento de musicalização infantil em contexto bilíngue, respeitando as normas de segurança e distanciamento exigidas pelo protocolo de segurança nas escolas, foi possível observar a influência dessas atividades musicais, especialmente às atividades corporais rítmicas, no desenvolvimento musical dos alunos, paralelamente à aquisição e compreensão de vocabulário na língua inglesa.

2 DESENVOLVIMENTO

A importância da musicalização no contexto ensino-aprendizagem da educação infantil

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB n 9.394/96 de 1996 e da Constituição Federal de 1988, houve significativos avanços, principalmente quanto ao aparato legal para a educação brasileira por considerar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Em seguida, outra conquista com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) e com a criação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). No seu terceiro volume, no âmbito “Conhecimento de mundo”, o RCNEI apresenta a música como uma das linguagens a ser trabalhada em que se apresenta como um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social. Também se refere à música como propulsora na construção das “diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento e traz uma ênfase na relação com alguns aspectos da cultura” (RCNEI, 1998, p.46).

Estudos revelam que a relação entre a música e o homem começa no útero materno (ILARI, 2005; VARGAS, 2014). Após o nascimento, o bebê é envolvido, no próprio ambiente doméstico, por experiências musicais sob a forma de brinquedos sonoros e canções de ninar, entre outras. Essas experiências podem auxiliar no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desenvolvimento das redes neurais necessárias para o processamento posterior da música (HODGES, 2002).

Sendo assim, é provável que aulas de música desde a infância possam contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo, como demonstram várias pesquisas, assim como a musicalização para crianças em idade pré-escolar pode trazer muitos benefícios, pois, além de estimular o aumento da autoestima, pode favorecer o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio, uma vez que as crianças já possuem algumas habilidades musicais já formadas (CARDOSO e SABATINI, 2000; ILARI, 2005).

A integração da musicalização e o ensino de um segundo idioma na educação infantil de escola com programa bilíngue

Entre as sugestões para ensinar a língua inglesa às crianças na escola bilíngue, além de auxílios não verbais como gestos e mímicas, utilização de imagens e entonação vocal exagerada, Medina (2002) inclui a música como uma ferramenta poderosa para a aquisição de vocabulário e aprimoramento da pronúncia, uma vez que a criança não tem nenhuma base linguística e gramatical na língua inglesa, mas possui algumas habilidades musicais já formadas (ritmo e melodia) que podem auxiliar no desenvolvimento oral do segundo idioma.

Existem várias referências sobre como a aprendizagem da música pode auxiliar na aquisição de outros idiomas e como funciona o cérebro de quem atua ou tem conhecimento na área musical (CARDOSO e SABATINI, 2000; ILARI, 2005).

Outra grande vantagem na utilização da música na educação infantil de escola com programa bilíngue é o desenvolvimento da habilidade auditiva, porque percebemos a música primeiramente pelo sentido da audição. Ouvir música envolve percepção, análise e compreensão. De acordo com Bastien et al. (2017), é possível que a musicalização com ênfase nas atividades rítmicas exercite o sistema auditivo, contribuindo assim para uma forte associação som-significado, que é tão importante para o desenvolvimento da linguagem, inclusive o desenvolvimento da leitura.

Por isso, se a escuta é uma habilidade necessária para a música e para a aquisição da linguagem, a utilização da música como apoio à aquisição de outra língua

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

na educação infantil de escola com programa bilíngue merece ser considerada como um valor pedagógico, além de constituir em uma prática prazerosa.

Música e movimento

Na primeira metade do século XX, surgiram pedagogias inovadoras para o ensino da música tendo como destaque Émily Jaques-Dalcroze, compositor e pedagogo musical suíço, que sentiu lacunas no ensino musical e, por isso, desenvolveu uma nova abordagem na educação musical, onde o aluno interage com a música a partir de uma consciência rítmica.

A partir da ideia de que o corpo pode ser um instrumento musical, além de um aliado no processo de aprendizagem musical, Dalcroze desenvolveu técnicas corporais que entram em consonância com a forma de como a música é naturalmente vivenciada pela criança proporcionando, assim, o surgimento da consciência rítmica. Essa consciência rítmica é resultado de uma experiência corporal obtida por meio de exercícios que combinam sensações físicas e auditivas (MARIANI, 2011).

Em consonância com o pensamento de Dalcroze, Maria Montessori, pedagoga e pesquisadora da infância, observou que as crianças respondem à música de forma concreta e, por isso, incorporou em sua metodologia atividades e estímulos sonoros com o objetivo de ampliar a percepção infantil acerca do mundo, estimular a descoberta do próprio corpo e de seus movimentos e potencializar o desenvolvimento cognitivo.

3 METODOLOGIA

Seguem os passos de um relato de experiência, constando de atividades rítmicas aplicadas na musicalização infantil de uma escola com programa bilíngue no município de Volta Redonda, RJ. O planejamento das atividades foi elaborado tendo como base os conceitos abordados neste artigo e teve como objetivos musicais o desenvolvimento rítmico, auditivo e vocal, assim como objetivos de linguagem a aquisição de vocabulário e desenvolvimento oral dos alunos na língua inglesa.

O trabalho se organizou como pesquisa-ação, metodologia em que não se busca isolar uma variável, uma vez que tal é impossível na complexidade de uma sala de aula. Para não comprometer uma visão maior do fenômeno, um esforço para desenvolver a pesquisa nos moldes das ciências naturais seria redutivo. (FONSECA, 2003, p. 47)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A pesquisa-ação coloca o pesquisador na cena investigada:

> Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. (LÜDKE E ANDRÉ, 2014, p. 5)

Seguindo essa linha teórica, o trabalho foi desenvolvido pela professora com seus alunos da educação infantil com idades entre 3 e 5 anos de idade. Um total de 140 crianças participou das atividades de aula que aconteceram uma vez na semana, no período de fevereiro a junho de 2021.

Atividade Rhythm and Movement

O ambiente da sala de música foi preparado para a realização de ações corporais e vocais das crianças. Uma faixa verde formando um retângulo no centro da sala foi colada no chão, seguindo o exemplo de uma aula de linha montessoriana (LILLARD, 2017). Pequenos círculos foram colados em cima da faixa verde estabelecendo local onde as crianças se posicionam para fazer os exercícios rítmicos mantendo, assim, o distanciamento exigido pelos protocolos de segurança.

Figura 1 – ambiente preparado

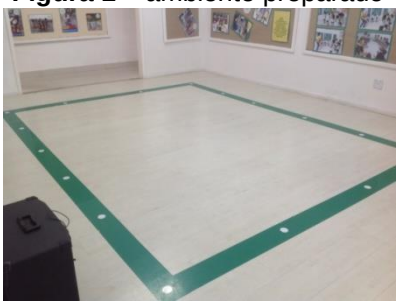

Fonte: Pereira (2021)

Segundo Montessori (1949), o objetivo dessa estrutura é disciplinar e organizar a atividade, jamais imobilizar os alunos. Dessa forma, é possível trabalhar o movimento com um maior número de crianças de maneira ordenada, mantendo o distanciamento, de modo a fazê-las assimilar um princípio de ordem coletiva.

A atividade Rhythm and Movement foi baseada na Rítmica de Dalcroze. De acordo com Dalcroze (1921), o ritmo e a escuta ativa contribuem para o desenvolvimento musical, assim como são habilidades necessárias para a aquisição da língua falada (BRANDT et al., 2012).

Para iniciar a atividade, os alunos, guiados pela professora, entram na sala de música caminhando sobre a faixa verde (green line), ouvindo e seguindo o andamento da música no seu caminhar que, neste momento, é Allegretto ou Andante (walk). A professora deve falar walk no mesmo andamento da música, exagerando na sua entonação vocal.

Quando todos os alunos estiverem dentro da sala posicionados sobre a faixa verde, outra música é colocada, porém, no andamento Presto (run). Mais uma vez, a professora guia a turma, desta vez correndo e falando rapidamente a palavra run.

Em seguida, outra música é colocada, mas agora no andamento Lento ou Adagio (slow walk). A professora caminha lentamente sobre a faixa verde, guiando a turma e falando slow walk no mesmo andamento da música, sempre exagerando na sua entonação vocal. Quando a música termina, a professora se senta sobre a faixa verde, falando bem lentamente sit down para que os alunos também possam se sentar, cada um em cima de um círculo mantendo a distância entre eles, finalizando a atividade.

Atividade Speak and Play

Esta atividade baseia-se nos exercícios musicais de leitura rítmica que são essenciais para o desenvolvimento do aprendizado musical. Na atividade Speak and Play, as figuras musicais são substituídas por imagens que representam as palavras que os alunos estão trabalhando nas aulas de inglês. O objetivo da atividade é trabalhar a pronúncia e a acentuação tônica das palavras, bem como a memorização de vocabulário, além de ser uma preparação para o aprendizado da leitura da partitura musical.

Os alunos ficam de pé sobre a faixa verde da sala de música, cada um em cima de um círculo mantendo a distância. Em seguida, são projetados no quadro branco da sala de música imagens em grupos que correspondem às palavras que estão sendo trabalhadas nos projetos da escola, como, por exemplo, as palavras: sun (sol) e flowers (flores).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2 – Grupo com quatro imagens correspondente a um monossílabo (sol). A palavra em inglês é sun.

Fonte: Pereira (2021)

Na primeira projeção, aparece um grupo de quatro imagens correspondente a um monossílabo (sol). No exemplo citado acima, a palavra em inglês é sun. Na partitura musical, esta palavra seria representada pela figura semínima (♩) que corresponde a 1 (um) tempo musical.

Os alunos falam a palavra sun e, ao mesmo tempo, batem palmas uma vez para cada imagem, totalizando quatro batidas. Em seguida, a professora liga o teclado e seleciona um ritmo, por exemplo, rock. Agora os alunos falam a palavra sun e batem palmas uma vez para cada imagem sentindo o tempo forte do ritmo rock.

Dando continuidade, outro grupo é apresentado com quatro imagens correspondentes a um dissílabo (flores). De acordo com o exemplo citado acima, a palavra em inglês é flowers. Na partitura musical, esta palavra seria representada por duas colcheias (♫). A colcheia (♪) é a figura musical que corresponde a 1/2 (meio) tempo musical.

Figura 3– Grupo com quatro imagens correspondente a um dissílabo (flores). A palavra em inglês é flowers.

Fonte: Pereira (2021)

Os alunos falam a palavra flowers e batem palmas, porém, duas vezes para cada imagem, totalizando oito batidas. Então, a professora liga o teclado com o ritmo rock. Os alunos falam a palavra flowers e batem palmas duas vezes para cada imagem, sentindo os tempos forte e fraco do ritmo selecionado no teclado.

Para finalizar, outro grupo com quatro imagens é apresentado, mas, neste momento, as duas imagens, sun e flowers, aparecem no mesmo grupo formando, assim, uma sequência rítmica ordenada.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Mais uma vez, a professora liga o teclado com o ritmo selecionado (rock) e os alunos falam as palavras sun e flowers batendo palmas de acordo com as imagens, acompanhando o ritmo tocado no teclado.

Figura 4– Grupo com quatro imagens onde as palavras sun e flowers aparecem formando uma sequência rítmica ordenada.

Fonte: Pereira (2021)

Esta atividade musical apresenta uma gradação no nível de dificuldade tanto na parte rítmica quanto no grupo de palavras apresentado. Com o apoio visual, rítmico e auditivo, é possível que os alunos assimilem vocabulário, melhorem a sua pronúncia assim como a entonação das palavras trabalhadas, sendo possível, também, a transição para a leitura rítmica com as figuras musicais de forma lúdica e prazerosa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento de um planejamento adequado à atual circunstância causada pela pandemia do Covid-19, percebemos a importância em alinhar metodologias a nova realidade escolar. Cada contexto escolar apresenta possibilidades e limitações diversas e, a partir disto, o educador deve estar preparado para planejar, improvisar e em muitas situações, inovar.

Entre as diversas maneiras de ensinar um segundo idioma às crianças, podemos considerar a música uma importante ferramenta para estimular a aquisição de vocabulário. Por ser um elemento cultural e permear as diversas atividades humanas, a música torna o aprendizado fácil e prazeroso, especialmente se for utilizada na musicalização infantil em contexto bilíngue, com atividades planejadas para este fim.

As atividades acima descritas, aplicadas na musicalização da educação infantil de uma escola com programa bilíngue, exploram os parâmetros musicais (ritmo, duração) desenvolvendo, assim, a capacidade musical dos alunos. Porque envolvem a escuta, o movimento e estímulos visuais, promovem contextos significativos, podendo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

auxiliar no aprendizado do segundo idioma, assim como na aquisição de vocabulário, sempre pensada de maneira adequada àquela faixa etária.

Finalmente, pesquisas mais aprofundadas se fazem necessárias para que se possa analisar como a utilização de atividades musicais utilizando o segundo idioma pode auxiliar na construção de estruturas gramaticais, além do léxico, já que as estratégias aqui apresentadas abrangem somente a recepção e memorização de vocabulário. Entretanto, a experiência já demonstrou valer a pena investir nesse caminho, pois tanto o aprendizado da música como o da língua inglesa são investimentos de valor reconhecido na educação.

REFERÊNCIAS

BASTIEN, I. et al. Music training enhances the automatic neural processing of foreign speech sounds. **Scientific Report**, 2017. Disponível em: https://brainvolts.northwestern.edu/wp-content/uploads/boxtrx/Intartaglia_et_al-2017-Scientific_Reports.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRANDT, A. et al. Music and early language acquisition. **Frontiers in Psychology**, 2012. Disponível em: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2012.00327/full. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL, Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria da Educação Fundamental (SEF). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

CARDOSO, S. H.; SABBATINI, R. M. Aprendizagem e mudanças no cérebro. **Cérebro e Mente**, n.11, Universidade Estadual de Campinas, out/dez. 2000. Disponível em: https://cerebromente.org.br/n11/mente/eisntein/rats-p.html. Acesso em: 15 fev. 2021.

DALCROZE, E. J. **Rhythm, Music and Education.** New York and London: The Knickerbocker Press, 1921.

FONSECA, M. C. V. **O texto Literário:** aprofundamentos de leitura e transformações na aula de Língua Inglesa. 2003. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, 2003.

HODGES, D. **Musicality from birth to five.** IFMR News. International Foudation for Music Research, 2002. Disponível em: https://sites.google.com/site/donaldahodges/Home/publications-1. Acesso em: 15 jan. 2021.

ILARI, B. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. **Anais do 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**. Curitiba: UFPR, 2005, p.54-62. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv9-1/ilari.htmlAcesso em 15 fev. 2021. Acesso em: 20 fev. 2021.

LILLARD, P. P. **Método Montessori**: uma introdução para pais e professores. Barueri: Manoel, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2º ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MARIANI, S. Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 27-46.

MEDINA, S. **Using music to enhance second language acquisition**: from theory to practice. Electronic version, 2002. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352834.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

MONTESSORI, M. **Mente Absorvente.** Rio de Janeiro: Nórdica, 1949.

VARGAS, M. E. R. Influências da música no comportamento humano: explicações da neurociência e psicologia. In:CONGRESSO INTERNACIONAL DA FACULDADES EST, 2., 2014, São Leopoldo. **Anais eletrônicos**, 2014, v. 2, Disponível em: http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/141. Acesso em: 15 jan. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

10.5.17 O DESENHO ANIMADO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A VIVÊNCIA DA PRÁTICA CORPORAL DE LUTAS COM CRIANÇAS PEQUENAS

Leticia Cardoso de Oliveira[1160]

Viviane Aparecida Fuggi Lopes[1161]

RESUMO

O mercado de produtos culturais para a infância traz a tecnologia - televisão, computadores, videogames e tablets, como instrumentos de comunicação, interação e também de educação. Por meio destes, as crianças absorvem inúmeras informações que podem ser ressignificadas para o cotidiano infantil. Neste cenário, os desenhos animados se apresentam como um dos elementos da cultura infantil que são ressignificados nas brincadeiras das crianças pequenas. Nessa perspectiva, apresentamos a seguinte pergunta: Os desenhos animados podem se constituir em ferramentas que possibilitam uma aproximação das crianças com os saberes relacionados às lutas? Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo contribuir para a construção de uma estratégia pedagógica para a vivência das lutas com crianças pequenas através dos desenhos animados. Como objetivos específicos procuramos identificar o panorama da prática corporal de lutas no contexto da Educação Infantil; verificar possíveis conexões entre os desenhos animados e a prática das lutas; e apresentar possibilidades para a vivência da prática corporal de lutas com crianças pequenas. O aporte teórico se deu a partir dos estudos da Sociologia da Infância, considerando que a infância se apresenta com características próprias, onde as crianças constituem suas próprias culturas como sujeitos ativos, em que se apropriam e ressignificam os conteúdos que recebem por meio das mídias dirigidas à infância.

Palavras-chave: Desenho animado. Estratégia pedagógica. Prática corporal de lutas. Crianças pequenas.

1 INTRODUÇÃO

Pesquisar crianças e suas infâncias exige uma análise cuidadosa e crítica sobre suas realidades que a cada dia estão mais complexas, pois de forma acelerada, elas estão construindo novas experiências, novas formas de se relacionar, de se movimentar, de ver e perceber o mundo. E esta é uma das temáticas que o Grupo de Pesquisa EDUCAMOVIMENTO/NEPIE-UFPR[1162], do qual as autoras deste ensaio são integrantes, têm dedicado seus esforços para pensar e (re) construir teorias.

Hoje, a cultura contemporânea tem os eletrônicos como televisão,

---

[1160] Graduada em Educação Física. Mestranda em Educação, Universidade Federal do Paraná, leticia3302@gmail.com

[1161] Especialista em Educação Física Escolar. Mestranda em Educação, Universidade Federal do Paraná, vivifuggilopes@gmail.com

[1162] O Grupo de Pesquisa EDUCAMOVIMENTO, coordenado pela Professora Dra. Marynelma Camargo Garanhani, integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE) da UFPR.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

computadores, videogames, celulares e tablets, reconhecidos como elementos da cultura infantil (COTONHOTO; ROSSETTI, 2016), como instrumentos de comunicação, interação e também de educação. Observa-se que a partir destes aparatos tecnológicos, por meio dos programas infantis, dos jogos eletrônicos e dos vídeos em diferentes canais de comunicação, como o Youtube, as crianças absorvem inúmeras informações que podem ser ressignificadas para o cotidiano infantil. Segundo Sarmento (2004), a constituição do mercado de produtos culturais para a infância, como os descritos acima, "contribui poderosamente para a globalização da infância" (SARMENTO, 2004, p. 9).

Entretanto, há uma reinterpretação ativa desses produtos pelas crianças, pois a infância se apresenta com características próprias, onde a identidade das crianças é também uma identidade cultural. Assim, as crianças não são meros imitadores da cultura dos adultos, mas constituem suas próprias culturas como sujeitos ativos nesta construção. Nesse sentido, as crianças são ativas, se apropriam e ressignificam os conteúdos que recebem por meio das mídias dirigidas à infância. Portanto, a partir destas considerações, surge a seguinte questão: Os desenhos animados podem se constituir em ferramentas que possibilitam uma aproximação das crianças com os saberes relacionados às lutas?

Nessa linha de reflexão, o presente estudo busca contribuir para a construção de uma estratégia pedagógica para a vivência das lutas com crianças pequenas através dos desenhos animados. Para a escrita do texto definimos como objetivos: 1 - identificar o panorama da prática corporal de lutas no contexto da Educação Infantil; 2 - verificar possíveis conexões entre os desenhos animados e a prática das lutas; 3 - apresentar possibilidades para a vivência da prática corporal de lutas com crianças pequenas.

O estudo se apresenta como um ensaio, que segundo Campos (2015), é uma modalidade de texto acadêmico em que o autor apresenta suas reflexões e críticas por meio da exposição de ideias e apresentação dos seus pontos de vista. É um texto de escrita mais breve e sintética, porém sem perder a originalidade e com o objetivo de contribuir para reflexões sobre o tema em questão.

> [...] o ensaio é marcado pela interpretação avaliativa sobre determinado caso, pela visão subjetiva do escritor-autor, porém fundamentada na área ou domínio discursivo, ao qual está vinculado. Sendo assim, o ensaio permite novas discussões e debates, instiga ao posicionamento e oferece maior liberdade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> para fazê-lo, após análise-reflexão perante uma questão, não se descuidando do contexto em que o caso é dado ao estudo. (CAMPOS, 2015, p. 2)

Assim, apresentamos este estudo destacando em um primeiro momento as especificidades e características das lutas no contexto da Educação Física Escolar e da Educação Infantil e no segundo momento a relação dos desenhos animados com os saberes das lutas, a partir da construção de possibilidades de práticas por meio de brincadeiras e jogos de oposição.

2 A PRÁTICA CORPORAL DE LUTAS E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Física (EF) é componente curricular obrigatório da Educação Básica (EB) desde 2003, por meio da Lei 10.793/03 (BRASIL, 2003), que altera a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - 9.394/96, que abrange desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. As práticas corporais de lutas fazem parte dos conhecimentos específicos da EF Escolar, juntamente com a dança, os esportes, a ginástica, os jogos e brincadeiras. Mas, qual a especificidade e característica das lutas neste contexto? Vejamos alguns documentos que norteiam a Educação Básica no Brasil.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (1998) as lutas são:

> Disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplo de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê. (BRASIL, 1998, p. 70)

Já em um documento mais recente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) apresenta a seguinte definição:

> Disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe, chinese boxing, esgrima, kendo etc.) (BRASIL, 2017, p. 218)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No entanto, mesmo apresentando estes dois documentos que reforçam a legitimidade da Educação Física e que apresentam a especificidade das práticas corporais de lutas para a Educação Básica, encontramos algumas lacunas na efetividade deste campo do saber na educação da criança pequena.

Na BNCC (2017), documento normativo mais recente da Educação Básica no Brasil, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para instituições públicas e privadas, encontramos as unidades temáticas e os objetos de conhecimento para cada fase de ensino, como mostra a figura 1:

Figura 1- Objetos de conhecimento e unidades temáticas do Ensino Fundamental I (Base Nacional Comum Curricular)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Fonte: BNCC, 2017

A partir da leitura e revisão feita no texto da BNCC (2017), nota-se que a prática corporal de lutas é mencionada apenas do 3° ano do Ensino Fundamental I em diante, não sendo citada nos campos de experiências da Educação Infantil. Será que as práticas corporais das lutas não estão presentes no cotidiano das crianças pequenas? Será que as lutas não proporcionam a criação de movimentos, gestos e mímicas? Não exploram diferentes formas de deslocamento? Não possibilitam o auxílio no controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras?

Estes são alguns dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência corpo, gestos e movimentos trazidos pela BNCC (2017, p.47), mas sem contextualizar ou fazer referência às práticas das lutas, como apresenta a figura 2:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2- Campo de experiência "corpo, gestos e movimentos"(Base Nacional Comum Curricular)

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS
"CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS"

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	**(EI02CG01)** Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	**(EI03CG01)** Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	**(EI02CG02)** Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	**(EI03CG02)** Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	**(EI02CG03)** Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	**(EI03CG03)** Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

Fonte: BNCC, 2017

A partir do que é descrito nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiências corpo, gestos e movimentos (figura 2), são mencionadas apenas as brincadeiras, os jogos, a dança, o teatro e a música, não aparecendo as lutas neste contexto. Mas observamos, como professoras de criança, que mesmo os bem pequenos, brincam de lutinhas, empurram, puxam, percebem o outro, gostam de fantasiar e imaginar gravetos como grandes espadas e o jardim, ou o pátio da escola, como um cenário de duelo. Nesta dinâmica criam movimentos, gestos, exploram diferentes formas de deslocamento, controlam e adequam o uso de seu corpo nessas brincadeiras.

Para compreender esta dinâmica, busca-se Corsaro (2011), quando propõe o entendimento da noção de reprodução interpretativa:

> [...] o termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Na verdade [...], as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais. (CORSARO, 2011, p. 31-32)

Logo, acredita-se que as práticas corporais de lutas estão presentes no universo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

infantil, muitas vezes a partir dos desenhos animados, vídeos e também nos programas infantis.

3 OS DESENHOS ANIMADOS E AS PRÁTICAS CORPORAIS DAS LUTAS: CONSTRUÇÃO DE POSSIBILIDADES

Os desenhos animados fazem parte da cultura simbólica da infância definida e apresentada por Corsaro (2011):

> Por cultura simbólica da infância queremos apontar várias representações ou símbolos expressivos de crenças, preocupações e valores infantis (GRISWOLF, 1994, p. 3). As três fontes primárias da cultura simbólica da infância são: a mídia dirigida à infância (desenhos, filmes e outros), a literatura infantil (especialmente os contos de fadas) e os valores míticos e lendas (Papai Noel, a Fada do dente e outros) (CORSARO, 2011, p. 134)

As crianças são consumidoras assíduas e ativas da mídia e rapidamente se apropriam e transformam as informações que recebem através da televisão, com os canais abertos e privados, e principalmente hoje, com a explosão de vídeos e conteúdos para o público infantil nas plataformas de vídeos como o Youtube, como mostra as figuras 3 e 4.

Figura 3: Número de inscritos no canal “Masha e o Urso” no Youtube

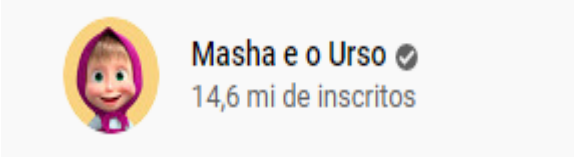

Fonte: Canal no Youtube Masha e o Urso, 2021

Figura 4: Número de inscritos no canal “Pocoyo em Português Brasil” no Youtube

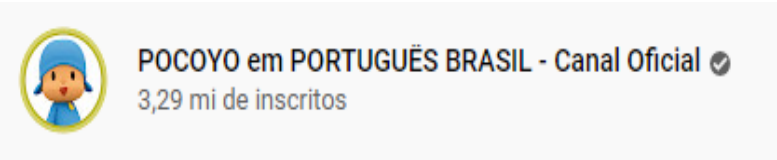

Fonte: Canal no Youtube Pocoyo em Português Brasil, 2021

Na data da pesquisa, o canal de vídeos do desenho animado Masha e o Urso (figura 3) apresentava 14,6 milhões de inscritos, e o canal de vídeos Pocoyo em Português Brasil (figura 4) apresentava 3,29 milhões de inscritos. Interessante observar nestas figuras este número expressivo de inscritos - pessoas que acessam este

conteúdo ou que desejam assistir - nestes canais voltados para o público infantil e, por consequência, pensar o número de crianças que estão recebendo e assistindo esses conteúdos.

Nestes dois canais específicos foram encontrados episódios de desenhos que apresentam elementos das lutas e que podem servir como suporte e estratégia pedagógica aos professores que atuam com crianças pequenas, para contextualizar e problematizar a temática das lutas no âmbito da Educação Infantil.

Apresentamos a seguir, dois episódios que podem ser explorados nas propostas com as crianças, como um dos recursos para a aprendizagem de saberes relacionados às lutas no contexto educativo.

Figura 5: Episódio "Masha e o Urso: os três mashaqueteiros"

Fonte: Canal no Youtube Masha e o Urso, 2019
https://www.youtube.com/watch?v=OhOPmlJ1ipo

A figura 5, retirada do episódio de um desenho animado para crianças pequenas, Masha e o Urso: os três mashaqueteiros, conta a história divertida e atrapalhada da personagem Masha e seus amigos, que imaginam ser personagens do famoso romance Os três Mosqueteiros. Em um certo momento, a personagem Rosie precisa se defender de dois lobos que tentam roubar o presente que ela estava levando para a personagem Ursa. E, para se defender, Rosie utiliza seu guarda-chuva como uma espada e ali vivencia uma luta/disputa com os lobos.

Ao visualizar este episódio específico, enquanto professores, poderíamos pensar nas práticas corporais de lutas conceituadas por Rufino e Darido (2015) como ações de longa distância intermediadas por implemento.

> As ações motrizes de toque intermediado por algum implemento, conforme o próprio nome representa, são aquelas em que ainda há a permanência de

> ações de toque entre os envolvidos, mas essas ações são intermediadas por meio de algum implemento que se constitui parte significativa dessas práticas. O toque intermediado por implemento tem a peculiaridade de não proporcionar o contato direto entre os participantes e sim o contato intermediado por algum objeto. (RUFINO e DARIDO, 2015, p. 70)

A partir disto, pode-se pensar em ressignificar esses saberes docentes para a vivência das lutas com crianças pequenas através de brincadeiras e jogos de oposição, como propõem as autoras Garanhani e Nadolny (2015, p.287), pois estes "favorecem a prática de movimentos com elementos de diferentes lutas e se configuram pela criação de estratégias de desequilíbrio, conquista e/ou exclusão de determinados espaços e/ou materiais".

Sendo assim, pode-se criar e ressignificar com as crianças espadas utilizando material alternativo como jornal, armaduras feitas com papelão, e também criar e imaginar o contexto da experiência a partir do que elas identificarem no desenho animado.

Figura 6: Episódio "Pocoyo Games: Lagarta, uma lutadora destemida"

Fonte: Canal no Youtube Pocoyo em português Brasil, 2016
https://www.youtube.com/watch?v=3iPrteOU1yg

A figura 6, retirada do desenho animado Pocoyo, uma animação pensada para crianças bem pequenas, faz parte de uma coleção de episódios que tratam de diversas práticas corporais de movimento e, neste em específico, abordou a temática das lutas com o tema Lagarta, uma lutadora destemida, no qual as personagens Elly - a elefanta, e a Valentina - a lagarta, vivenciam uma luta.

Ao assistir este episódio, com um olhar docente, pôde-se observar as características das lutas de curta distância, em específico os elementos da prática da luta greco-romana ou também conhecida como wrestling, cuja peculiaridade é a proximidade e contato entre os envolvidos, como apresentam Rufino e Darido (2015):

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> As práticas de curta distância apresentam diferentes nomes: ações de agarramento, grappling, wrestling, lutas corpo a corpo, entre outras. Mesmo com diferenças visíveis entre as diversas modalidades de curta distância, todas apresentam algumas características em comum. A maior característica pode ser definida pela proximidade entre os envolvidos que realizam diferentes ações, havendo um contato direto entre si. (RUFINO; DARIDO, 2015, p. 131)

A partir deste desenho animado, pode-se pensar em inúmeras intervenções com as crianças: falar sobre os diferentes espaços para as práticas corporais de movimento, neste exemplo, o tatame para as lutas; trabalhar de forma integrada com demais saberes falando sobre as formas geométricas presentes nas imagens; comentar com as crianças sobre as diferentes vestimentas nas lutas, como a vestimenta usada pela personagem Elly; Acredita-se que é possível proporcionar brincadeiras e jogos de oposição que possibilitem o contato entre as crianças, que envolvam o puxar, o empurrar e o desequilibrar. Além disso, um ponto muito interessante de ser trabalhado com as crianças e que está presente neste episódio, é a questão sobre a coragem, uma habilidade social que precisa ser aprendida pelas crianças para enfrentar diversas situações no seu cotidiano, representada pela personagem Valentina, uma lagarta que vence a elefanta Elly.

4 CONSIDERAÇÕES PARA NOVOS ESTUDOS

Diante do exposto, consideramos que este é um momento de contribuir e ampliar os estudos referentes às práticas corporais de movimento com crianças pequenas. Acreditamos nas lutas como experiência de movimento possível na Educação Infantil, utilizando estratégias pedagógicas que respeitem as especificidades e necessidades das crianças.

O desenho animado, componente da cultura simbólica da infância, como foi mostrado no estudo, pode ser um instrumento interessante para a vivência das lutas com crianças, por meio das brincadeiras e jogos de oposição, pensados e problematizados pelos professores. Através dessas vivências, é possível proporcionar às crianças a compreensão de suas potencialidades, seus limites, identificar, criar e ressignificar gestos e movimentos da cultura, auxiliar no controle das emoções e nas relações com seus pares, respeitando e reconhecendo também o limite do outro.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 26 de junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.793/03, 01 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 dez. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.793.htm . Acesso em: 20 jun. 2021.

CAMPOS, Magna. **Manual de Redação Científica: ensaio acadêmico, relatório de experimento e artigo científico**. Mariana, Edição do Autor 2015.

CORSARO, Willian. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto. Práticas de jogos eletrônicos por crianças pequenas: o que dizem as pesquisas recentes? **Rev. Psicopedagogia** nº 33, 2016.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. Recursos para o planejamento e a formação dos professores de Educação Infantil sobre o movimento da criança como linguagem. **Revista Latinoamericana de Educación Infantil**. Espanha. v. 4, nº 1, p. 271-292, abril. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/VIVI/Downloads/366-10-PB%20(1).pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

Masha e o Urso. **Masha e o Urso: os três mashaqueteiros**. Youtube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OhOPmlJ1ipo>. Acesso em: 07 mar. 2021.

Pocoyo em português Brasil. **Pocoyo Games: Lagarta, uma lutadora destemida**. Youtube, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3iPrteOU1yg>. Acesso em: 07 mar. 2021.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. **O ensino das lutas na escola**: possibilidades para a Educação Física. Porto Alegre: Penso, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 9-34

10.5.18 O ENSINO DA ARTE NO ESPAÇO ESCOLAR: SENTIDOS E SIGNIFICADOS - UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO–CULTURAL

Evelyn Bendô Lechuga[1163]

Célia Beatriz Piatti[1164]

RESUMO

O trabalho que ora se apresenta visa expor a coleta de informações realizada no período entre agosto a outubro de 2020, decorrentes da produção da pesquisa de mestrado em Educação, sendo desenvolvida, e intitulada: "O ensino da arte no espaço escolar: Sentidos e Significados - Uma análise sob a perspectiva Histórico-Cultural", que objetiva identificar os sentidos e os significados do ensino de arte na escola, por meio da concepção dos professores que lecionam Arte. A fundamentação teórica que subsidia o olhar para as produções selecionadas está pautada no materialismo histórico-dialético e fundamentada na teoria histórico-cultural com destaque aos estudos de Vigotski e seus interlocutores. Pretende-se investigar na amplitude da pesquisa, por meio de categorias, quais sejam: "sentido e significado" a concepção dos professores em relação ao ensino da Arte no "chão da escola." A metodologia utilizada nesta produção consiste na apresentação do mapeamento de teses e dissertações disponíveis em acesso aberto na plataforma OASIS, sem utilização de recorte temporal. Os resultados assinalam que nas produções encontradas que se aproximam ao tema e a perspectiva dessa pesquisa, foram verificadas lacunas no campo de publicações da educação, poucos trabalhos apontam o estudo das categorias "sentidos e significados" na educação, por intermédio da arte.

Palavras-chave: Arte Educação. Prática Docente. Sentido. Significado.

1 INTRODUÇÃO

Frente aos questionamentos e necessidades de reflexão sobre a temática em discussão, buscou-se conhecer as produções acadêmicas sobre o tema. Assim, utilizou-se uma metodologia já consolidada no campo educacional, qual seja, o "estado do conhecimento". Tal metodologia permite que o pesquisador tenha uma visão geral do que foi e vem sendo produzido e, desta maneira, poderá organizar/identificar as contribuições e avanços sobre o tema pesquisado e apresentá-lo de forma sistematizada.

Partindo-se dessas conceituações, este mapeamento possibilitou verificar o que ainda não foi produzido (ou se há excesso de publicações) por meio da busca e levantamento no banco de dados de pesquisas já produzidas que estejam relacionados com os descritores do objeto de pesquisa.

1163 Mestranda em Educação, UFMS, evelyn_lechuga@hotmail.com.
1164 Doutora em Educação, UFMS, celiabpiatti@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Considera-se que a percepção do mundo ultrapassa o que existe a nossa volta, o ser humano imprime sentidos que vão além dos símbolos e das palavras. Pois, diferente dos animais irracionais, nossas ações constroem, modificam e transformam o ambiente no espaço de tempo em que vivemos e isso também reflete nas gerações futuras.

Para Rossi (2009), os significados dependem de um contexto, na abordagem de Vigotski os sistemas de interpretação e os próprios significados são as intervenções culturais.

A realidade humana transcende aquilo que está em nosso entorno, perceptível, que vai mais adiante de simbologias e palavras. O indivíduo edifica sua realidade conferindo significado às suas atitudes, buscando transformá-la, alterá-la e construí-la. As experiências humanas sempre são acompanhadas de simbolismos que admitem ser explicitado; a mecânica do conhecimento humano é um embate entre o significado e o sentido. Estudar é um processo que estimula tanto os símbolos, os significados, quanto às experiências e sensações.

Voltar-se ao que já foi produzido é importante, pois, conforme a teoria histórico-cultural é primordial atentar-se ao objeto de pesquisa em sua totalidade, pesquisar as transformações históricas do ser humano é fundamental para produzir e também reconhecer a história da educação de determinado período e lugar.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Para realizar as primeiras aproximações acerca da complexidade temática, se fez necessário mapear as produções já publicadas. Com esse objetivo, os dados foram coletados na plataforma OASIS – “Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto”, por meio de interface única, reúne produções científicas de autores vinculados às universidades e institutos de pesquisa brasileiros, teses e dissertações e periódicos científicos eletrônicos.

É importante salientar que na pesquisa das palavras-chave, estas, não foram descritas entre aspas. Os critérios de exclusão foram: dissertações e teses no qual o objeto de investigação tratava-se especificamente do ensino da arte. Sendo assim, a busca ocorreu em duas etapas, sendo que na primeira houve a leitura dos títulos localizados das palavras-chave e, quando não atendiam os critérios estabelecidos de

inclusão, eram retiradas. Entretanto, quando no título não estava explícito do que se tratava, fez-se a leitura do resumo. Isto posto, foram definidos três grupos de descritores.

O primeiro grupo, denominado “A”, com os descritores: “Ensino da Arte”, “Escola Pública”, “Prática Docente”; o primeiro descritor foi determinante para eleger as pesquisas que tivessem o foco na disciplina de arte. Ressalta-se que, por ser uma temática de extrema abrangência, optou-se por focar nas Artes Visuais, visto tratar-se da legislação mais antiga entre as especialidades e ser o foco de estudo atual.

Nesta primeira etapa de busca foram localizadas 217 (duzentos e dezessete) produções, com os descritores do “grupo A” relacionados acima. Após as leituras de títulos e resumos, foram arquivadas 07 (sete) pesquisas para leitura detalhada. Selecionadas por critérios de inclusão/exclusão, na ultima etapa do filtro, permaneceram 06 (seis) pesquisas organizadas em planilha, pois correspondiam com o presente objeto, ao final, 211 (duzentos e onze) foram descartadas, pois tratavam de variados assuntos. Segue a descrição das produções encontradas:

Quadro 1 - Produções mapeadas Grupo “A”

Autor	Título do trabalho	Tipo	Ano	Instituição
Lisa de Lisieux Dantas da Silva	A construção dos saberes docentes: saberes dos professores de arte das séries finais do ensino fundamental das escolas públicas em PE.	Dissertação	2007	Universidade Federal de Pernambuco– UFPE.
Samira Fernandes Delgado	O ensino de artes nos anos iniciais do ensino fundamental: (re)pensando a prática docente	Dissertação	2010	Universidade Federal do Rio Grande do Norte– UFRN.
Karine Storck	Como viver na escola: relações entre arte, educação e docência porto alegre 2015	Dissertação	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.
Ana Marcia Akaui Moreira	A arte na educação escolar: entre concepções e práticas.	Dissertação	2015	Universidade Católica de Santos – UNISANTOS.
Rodrigo Neris	Descaminhos da experiência: Uma jornada de investigação com estudantes na construção de sentidos na e para a experiência	Dissertação	2016	Universidade Estadual Paulista– UNESP.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Janedalva Pontes Gondim	Formação, concepções estéticas e práticas de consumo cultural dos professores que lecionam arte em escolas públicas de Juazeiro/BA e Petrolina/PE	Tese	2016	Universidade Federal de Pernambuco– UFPE.

Fonte: OASIS, 2021.

A leitura detalhada das pesquisas contribuiu para refletir sobre o legado da teoria histórico-cultural e as relações entre arte e vida, bem como, sobre a importância de pensar na historicidade, de voltar à gênese para o entendimento do todo no processo de pesquisa. Vejamos:

A pesquisa de Lisa de Lisieux Dantas da Silva (2007), “A Construção dos Saberes Docentes: Saberes dos Professores de Arte das Séries Finais do Ensino Fundamental das Escolas Públicas em PE”, tem como objetivo compreender o processo de construção de saberes docentes dos professores de Arte, em sua prática pedagógica, voltada aos anos finais do ensino fundamental do sistema de educação do Estado de Pernambuco.

A pesquisa coloca em discussão a formação específica para o ensino da arte na escola, uma vez que, segundo a autora, a maior parte dos professores de arte das escolas públicas do sistema Estadual de Pernambuco – que ela chama de “professor real” – não possuem licenciatura artística. Algumas das professoras entrevistadas na pesquisa lecionavam às seguintes áreas do conhecimento: Educação Artística, Letras, Teologia e Pedagogia.

A conclusão é previsível e de suma importância para a luta dos arte-educadores. Evidencia-se que é necessário que o professor tenha conhecimento teórico metodológico e domínio da linguagem específica, fundamentais para a prática pedagógica em sala de aula.

Cabe salientar, que atualmente o Ministério da Educação exige a formação específica em Arte e não permite mais que professores de outras especialidades lecionem a disciplina de Artes. Conforme a Lei 9.394/96, alterada pela Lei n. 13.278/2016, prevê, em seu artigo 2º, acerca da necessidade de formação específica para o professor em Arte na educação básica, ao citar as quatro linguagens artísticas contempladas na escola (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais), nos seguintes termos: “Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes

desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos".

A exigência atual é fruto de estudos e pesquisas que evidenciaram a fragilidade do ensino das linguagens artísticas e de curso de Licenciatura Curta e Licenciatura Plena, como por exemplo, esta de Silva (2007), mencionada nesta dissertação. No resultado, dos 212 (duzentos e doze) professores identificados na pesquisa, 95% (noventa e cinco por cento) possuíam formação em outra área de conhecimento, porém, lecionavam a disciplina de arte.

Na pesquisa "O Ensino de Artes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: (Re)Pensando a Prática Docente" de Samira Fernandes Delgado (2010), busca compreender quais as necessidades formativas dos professores de Artes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Natal, construindo com estes um momento reflexivo no intuito de ressignificar a prática docente. Entende-se por necessidades formativas as dificuldades decorrentes de sua formação acadêmica.

Karine Storck (2015), ao apresentar a pesquisa "Como Viver Na Escola: Relações entre Arte, Educação e Docência Porto Alegre 2015", tem o objetivo de mostrar outros modos de aprendizagem e experiência na escola básica para além do senso comum. Aproximam-se dos conceitos de "docência artista" (LOPONTE, 2005), "estética da existência" (FOUCAULT, 2004b) e "vida como obra de arte" (NIETZSCHE, 2012).

O estudo aproxima-se da Arte, incluindo-a na pesquisa por duas vias. Sendo a primeira referente ao contexto existencial e a segunda direcionada à problematização da Educação. A pesquisa contribui para uma reflexão sobre a atuação docente, critica parte de uma docência anestesiada no discurso do modelo tradicional. Expõe projetos e iniciativas artísticas com diferentes olhares dos quais não estamos acostumados a experimentar na prática, com isso possibilita o exercício de uma "docência viva", na escola contemporânea numa postura artística.

Na pesquisa de Ana Marcia Akaui Moreira (2015), intitulada "A Arte na Educação Escolar: Entre Concepções e Práticas", se investiga como os professores de Arte do Ensino Fundamental II de escolas públicas da Baixada Santista entendem e constroem suas práticas em sala de aula a partir da abordagem triangular desenvolvida pela pesquisadora Ana Mae Barbosa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na tentativa de reformular o ensino da arte no Brasil, Ana Mae Barbosa, baseada nas ideias de vários autores contemporâneos, dentre eles Dewey, desenvolveu a abordagem triangular ver/fazer/contextualizar, contribuindo, assim, para o aprendizado do ser em sua totalidade e consequentemente de todas as demais disciplinas.

Ana Mae critica a falta de conhecimento dos educadores brasileiros, que mecanizaram a prática pedagógica acima mencionada. Desta forma, amparada pelos autores supracitados, a pesquisa de Moreira (2015) aponta diversas dificuldades de organização pedagógica na disciplina de artes, como também o despreparo e a falta de estudo contínuo por parte dos educadores.

A importância da pesquisa para a trajetória desta pesquisadora, foi principalmente refletir sobre a compreensão do professor a propósito do significado de suas ações por meio das praticas abordadas nas aulas. Conforme descrições das entrevistas, muitos não sabiam responder questões básicas como: elaboração de cronograma de aula e metodologia aplicada. É justo dizer que a organização e análise dos dados da pesquisa orientou-se na Hermenêutica-dialética, com base nos estudos de Minayo (2003), com o apoio operacional da Análise de Conteúdo descrita por Bardin (1977) e Franco (2008), conforme referencial da pesquisa.

Rodrigo Neris (2016), em “Descaminhos da Experiência: Uma Jornada de Investigação com Estudantes na Construção de Sentidos e para a Experiência”, relata a experiência estética e a prática docente do pesquisador, a qual apresenta uma abordagem na perspectiva do par “experiência/sentido” proposto por Jorge Larrosa Bondía. No percurso de investigação, o arte-educador criou um grupo de pesquisa com alguns de seus estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Heloiza Therezinha Murbach Lacava, em Santa Bárbara d’Oeste/SP e nos mostra os caminhos de sua abordagem na educação e ensino de arte.

Neris (2016), se mostra um pesquisador cheio de indagações e a todo o momento nos ajuda na busca do sentido, da motivação, e de respostas para as perguntas frente à arte. Assim, considero muito relevante observar os processos individuais que perpassam cada sujeito, sejam eles os alunos do grupo de pesquisa, os autores ancorados e o próprio escritor pesquisador, de modo que em sua dissertação “brinca” de forma clara fazendo o uso de metáforas para elucidar a experiência do processo metodológico de observação de imagens.

Chegando ao fim desta primeira tomada de descritores, temos a tese de, Janedalva Pontes Gondim (2016) - “Formação, Concepções Estéticas e Práticas de Consumo Cultural dos Professores que Lecionam Arte em Escolas Públicas de Juazeiro/BA e Petrolina/PE”, busca compreender o problema do capital cultural dos professores que lecionam Arte na região supracitada, identificando que a posse ou não dessa disposição expressa nas práticas de consumo cultural dos professores é plausível para identificar quais as concepções de arte estão sendo legitimadas por esses profissionais.

Gondim (2016), inicia sua abordagem de doutoramento em primeira pessoa, relatando sua história pessoal, dando ênfase ao acesso cultural familiar e a importância que a escola deve no seu despertar para a busca dos conhecimentos no campo artístico. Isso porque sua pesquisa baseia-se nos conceitos bourdieusianos de campo, hábitos e especialmente, disposição estética, apreciados pela pesquisadora como importantes ferramentas analíticas para compreensão do problema do capital cultural dos professores que lecionam Arte.

Gondim (2016) aponta, também, a problemática de professores não especializados que lecionam a disciplina de Arte, discorre sobre a trajetória das leis educacionais regentes e logo inicia a coleta de dados. Para coletar os dados, foram utilizados quatro instrumentos: entrevistas semiestruturadas, realizadas com 28 (vinte e oito) professores de escolas públicas municipais e estaduais, diário de campo, Jogo das Preferências (O jogo foi criado evidenciar a hipótese de que as concepções estéticas dos professores oscilam entre o gosto popular e o gosto médio), análise documental dos livros didáticos utilizados por esses professores e as orientações curriculares, estaduais e municipais.

Mediante a análise dessa pesquisa foi possível verificar que o capital cultural dos professores influencia no “sentido” dado à arte, uma vez que, a “falta” da possibilidade de leitura dos códigos artísticos da maioria dos professores (não especialistas), possibilita-lhes apenas conhecer e se identificar com o que se convencionou a chamar de arte popular.

Em sequência, na busca no segundo grupo, denominado “B”, optou-se pelos descritores: “Sentido Significado”, “Arte”, “Professor” foram encontradas 154 (cento e cinquenta e quatro) dissertações e 75 (setenta e cinco) teses. Sentido e significado, por ser a pergunta perseguida nesta pesquisa e os demais descritores relacionados aos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

primeiros. Destes 229 (duzentos e vinte e nove) trabalhos entre teses e dissertações, feitas as leituras atentas de títulos e resumos e exclusões necessárias, chegou-se ao total de 04 (quatro) trabalhos que poderiam se aproximar ao objeto da presente pesquisa, sendo estes salvos para leitura mais aprofundada, sendo que 02 (dois) de fato, contribuíram efetivamente para o desenvolvimento da dissertação, quais sejam:

Quadro 2- Produções mapeadas grupo "B"

Autor	Título do trabalho	Orientador	Ano	Instituição
Rejane Reckziegel Ledur	Professores de arte e arte contemporânea: contextos de produção de sentido	Dissertação	2005	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.
Edioneide Rodrigues da Cunha	O ensino da arte nas séries iniciais do fundamental 1: sentidos e significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de araguaína-tocantins	Dissertação	2020	Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO.

Fonte: OASIS, 2021.

A pesquisa de Rejane Reckziegel Ledur (2005), sob o título "Professores de Arte e Arte Contemporânea: Contextos de Produção de Sentido" propõe uma reflexão sobre a abrangência da arte contemporânea e seu entendimento pelos professores arte-educadores de modo que os questionamentos estéticos que a arte contemporânea produz estabelece sentido ou ausência nas possibilidades de vivencias pedagógicas.

O estudo "O Ensino da Arte nas Séries Iniciais do Fundamental I: Sentidos e Significados para Estudantes com Deficiência, Professoras, Coordenadoras e Gestoras da Rede Escolar Municipal da Cidade de Araguaína-Tocantins" de Edioneide Rodrigues da Cunha (2020), uma pesquisa empírica, de caráter qualitativo, que objetiva, fundamentado do materialismo histórico dialético de Marx, apreender os sentidos e significados do ensino da arte na perspectiva dos estudantes com deficiência, suas professoras, coordenadoras e gestoras.

O mapeamento foi concluído com um terceiro grupo, denominado "C", com os descritores "Sentido Significado", "Arte" e "Teoria Histórico Cultural", e foram encontradas 59 (cinquenta e nove) pesquisas sendo, 38 (trinta e oito) dissertações e 21 (vinte e uma) teses analisadas e, todas elas descartadas por não estarem relacionadas com a prática docente da disciplina de artes e tampouco a visão do

professor sobre o sentido e significado da disciplina de Arte no processo dialético de aprendizagem.

Sendo assim, de modo geral foram encontradas 505 (quinhentos e cinco) pesquisas, dentre as quais, 08 (oito) se aproximam ao objeto de pesquisa em tela, entre dissertações e teses, conforme foram explicitadas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito embora a intenção fosse obter o máximo de trabalhos para a temática, o contingente de produções encontradas abrangeu as mais diversas áreas, e só foram separadas as pesquisas que puderam contribuir de alguma forma. Contudo, a finalidade da pesquisa não é apresentar um único resultado sobre a temática, e sim dialogar sobre as amplas possibilidades.

Após o mapeamento realizado, observou-se que a maioria dos trabalhos aborda a prática docente como uma problemática a ser discutida e investigada, as pesquisas apontam para “formação específica” do campo das Artes (teatro, dança, música e visuais), formação continuada e busca por sentidos, muito embora todos mencionem a trajetória e as dificuldades enfrentadas pela consolidação do Ensino da Arte no Brasil, considerada uma vitória, se é que podemos chamar de vitória. Pois, ainda “sobrevivemos” na precariedade do ensino público, na inexistência de materiais, na ausência de espaço propicio para o desenvolvimento das aulas práticas tão essenciais para a disciplina de Arte, em “todas” as especialidades.

Dessa forma, em relação à compilação das produções científicas que se aproximam ao tema e a perspectiva dessa pesquisa, foram verificadas lacunas no campo de publicações da educação, poucos trabalhos apontam o estudo das categorias “sentidos e significados” na educação, por intermédio da arte. Esse levantamento apresenta a possibilidade de avançar a pesquisa sobre temáticas relacionadas e articuladas à arte, educação e os estudos de Vigotski destinados a essa temática, muito pouco exploradas ainda pela comunidade cientifica, no portal selecionado para a busca, aqui em tela.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (orgs). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae, **A imagem do ensino da arte:** anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na Educação Escolar** (Coleção Magistério 2º grau. Série formação geral) – São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições** --2.ed. ver. eampl. -- São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte", Educação & Sociedade**. Campinas-SP, v. 23, n. 79, 2002.

OASISBR - Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto. **Sobre o oasisbr**. Disponível em <http://oasisbr.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 21/06/2020.

ROSSI, Maria Helena Wagner**. Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2009. (4. ed. rev. e atual.)

VYGOTSKI, Lev Semenovitch; **A construção do pensamento c da linguagem** /; tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2001. -. (Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKI, Lev Semenovitch, 1896-1934. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores** / Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luíza Smolka; tradução Zoia Prestes – São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch, 1896-1934. **Psicologia da arte** / L. S. Vigotski; Tradução Paulo Bezerra - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

10.5.19 O ENSINO REMOTO E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A PANDEMIA (SARS-COV-2): SENTIDOS PRODUZIDOS POR ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM MACEIÓ- AL

Humberto Jorge de Souza Maia Filho[1165]

Maria Heloise Silva dos Santos [1166]

Suyllane Fernanda Mota de Holanda[1167]

RESUMO

A pandemia (Sars-Cov-2) trouxe mudanças significativas na sociedade, sobretudo na área da Educação, ao ponto de docentes e demais profissionais buscassem diferentes estratégias para se adaptar à realidade. Seguindo este contexto, a pesquisa buscou a partir de uma abordagem qualitativa, compreender o repertório de palavras produzidos pelos estudantes de uma escola pública no município de Maceió- AL sobre o ensino remoto e as aulas de Educação física durante a pandemia (Sars-CoV-2), a fim de visibilizar a produção de sentidos. Participaram deste estudo, alunos do 8º e do 9º ano do ensino fundamental que foram submetidos ao regime de atividades não presenciais (REANP) durante este período. Como instrumento de pesquisa foi realizada uma roda de conversa a partir do aplicativo Google Meet onde foi subtraído apenas o áudio dos participantes para os fins de análise. Os repertórios de palavras dos estudantes foram divididos em blocos seguindo uma organização lógica. De acordo com os dados levantados, compreendeu-se que o ensino remoto é uma modalidade inovadora e diferente no entendimento dos alunos, embora alguns alunos já tivessem acesso às diferentes tecnologias antes do período de pandemia. Quanto as dificuldades e necessidades impostas pelo período, os alunos relataram uma aproximação menor com o Professor do que o ensino presencial e que as aulas online são mais vulneráveis à distração e à perda da concentração pelo fato de serem realizadas no celular ou computador, dispositivos que apresentam muitos aplicativos de entretenimento. Em relação a volta ao ensino presencial, os alunos acreditam que as tecnologias utilizadas durante o ensino remoto devam permanecer e que as atividades sejam alternadas entre o espaço escolar presencial e o ambiente virtual. E assim, o estudo concluiu a partir do repertório de palavras dos alunos que o ensino remoto promoveu uma aproximação às tecnologias traduzindo como afetações positivas, mas também trazendo afetações negativas.

Palavras-chave: Ensino remoto. Educação Física. Pandemia

1 INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2) afetou todos os segmentos da sociedade. As mais diversas áreas tiveram que adaptar suas atividades à atual

[1165] Prof. Esp. Membro do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Esporte (GEPEXE), Universidade Federal de Alagoas, humberto_edf@hotmail.com
[1166] Prof.ª. Esp. Membro do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Esporte (GEPEXE), Universidade Federal de Alagoas, heloisesantos.20@gmail.com
[1167] Prof.ª. Esp. Membro do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Esporte (GEPEXE), Universidade Federal de Alagoas, suyllane_holanda@hotmail.com

conjuntura e se reinventarem. Esta realidade também chegou ao contexto escolar, em que a utilização do ensino remoto foi a medida mais emergente para dar continuidade às aulas e atenuar os impactos negativos no processo de ensino e aprendizagem.

O Ensino remoto emergencial (ERE) se refere às aulas remotas, que apresentam um caráter temporário, as quais utilizam os conteúdos que seriam abordados durante o ensino presencial. Durante o período sem aulas presenciais, muitas escolas tiveram suas atividades comprometidas como os casos de evasão escolar.

No entanto os Professores de Educação Física vêm enfrentando dificuldades quanto à acessibilidade deste ensino. Apesar de servir como um suporte, o ensino remoto ainda é pouco acessível, principalmente quando nos referimos aos estudantes de escola pública, que muitas vezes, vivem em locais onde as condições são precárias e com baixa infraestrutura. Além disso, os materiais para a aplicação do ensino remoto são exigidos às pressas como se o professor tivesse o total domínio aos recursos tecnológicos e houvesse condições sempre favoráveis para este fim.

Diante do quadro desafiador e incerto causado pelos efeitos da pandemia do coronavírus, a pesquisa surge com a seguinte indagação: quais os repertórios de palavras dos estudantes de uma escola pública de Maceió- AL sobre as aulas de Educação Física no ensino remoto? Segundo Spink (2010), os repertórios linguísticos se movimentam no meio social nas mais diversas formas através dos livros que lemos, filmes que assistimos, entre outros. Neste sentido, a pesquisa objetiva compreender os repertórios de palavras dos estudantes de uma escola pública sobre o ensino remoto no município de Maceió- AL.

METODOLOGIA

A pesquisa foi de abordagem qualitativa a qual segundo González (2020) tem natureza ontológica, ou seja, refere-se ao ser desse modo de abordar a constituição de conhecimentos sobre assuntos sociais e educacionais. A pesquisa qualitativa também tem um caráter polissêmico porque se refere a práticas várias de indagação do social. Deste modo, o presente estudo é qualitativo porque buscar interpretar e compreender de forma detalhada e aprofundada os repertórios de palavras dos sujeitos envolvidos.

Participaram da entrevista estudantes de ensino fundamental das turmas do 8º e 9º ano de uma escola pública estadual em Maceió, situada no bairro da Pitanguinha seguindo os seguintes critérios de inclusão: Pertencerem a rede pública estadual de

ensino da 13ª Gerência Regional de Educação (GERE) do município de Maceió; estarem estudando dentro do regime especial de atividades não presenciais (REANP).

Devido à propagação da pandemia do coronavírus (Sars-CoV-2), a pesquisa foi feita por meio de uma roda de conversa virtual realizada no aplicativo Google Meet onde foram extraídos apenas os áudios dos participantes. Antes de se submeterem à pesquisa, os estudantes receberam um Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido (TCLE) através do seguinte link disponível no aplicativo google forms **https://forms.gle/5KP61iosrDLZoocp7.** Este documento contém todas as informações necessárias à pesquisa de acordo com as garantias e direitos previstos nas Resoluções CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016 e, de acordo com as particularidades da pesquisa. Os sujeitos participantes não foram obrigados a revelar seus nomes e mantiveram suas identidades preservadas sob sigilo, podendo interromper ou recusar a entrevista quando necessário.

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

A disseminação do coronavírus (Sars-CoV-2), causador da COVID-19 mudou abruptamente o cotidiano das pessoas em todo o mundo, ao ponto de várias atividades serem readaptadas ao novo contexto, desta forma, as medidas de segurança e saúde preventiva passaram a ser redobrados durante o período.

A Educação, assim como as demais áreas do conhecimento, passou por uma profunda reestruturação. Neste sentido os docentes e toda a equipe de apoio pedagógico incrementaram em seus discursos diversas formas de como se adaptar à nova realidade tais como estratégias de ensino mais inovadoras e criativas.

Diante disso, o ensino remoto vem seguindo como a alternativa para reduzir os impactos negativos provocados pelo vírus e manter os alunos ativos durante o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Silva et al. (2020), o ensino remoto é uma forma para manter a concentração dos alunos para os estudos, manter o estímulo cognitivo ativado, promover debates e informações para além dos componentes curriculares, mas não para prosseguir com o ano letivo, como se estivéssemos em uma situação de normalidade.

Compõe-se ao ensino remoto, o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), as quais utilizam atividades assíncronas e síncronas. As atividades ou aulas assíncronas são aquelas que ocorrem sem a necessidade de uma interação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Professor/aluno em tempo real. Neste sentido as aulas são acompanhadas pelos alunos, independente do horário ou local; já as atividades síncronas acontecem em tempo real onde existe a interação do Professor com o aluno. Incluem-se a este tipo de aula, as videoconferências e as atividades ao vivo.

Todavia, o ensino remoto não consegue suprir as necessidades de todos os estudantes, visto que muitos deles pertencem a regiões onde a infraestrutura e os índices socioeconômicos são desfavoráveis. Com isso, o ensino remoto, que à princípio seria uma alternativa para amenizar os efeitos nefastos da condição pandêmica, acaba gerando uma prática excludente e pouco acessível à realidade dos alunos.

No caso do Professor de Educação Física Escolar, o desafio é ainda maior, pois é uma área que historicamente tem trabalhado sob a dimensão procedimental cujas atividades são voltadas para as aulas práticas. Seguindo este contexto, Oliveira (2004) já apontava as dificuldades dos Professores quando pressionados a novas exigências pedagógicas e administrativas. A precarização do trabalho é um fator que ainda persiste na educação brasileira, sobretudo quando se trata da realidade da maioria das escolas públicas.

Aliados à falta de uma estrutura adequada, também estão a valorização do saber corporal em detrimento de outros campos de conhecimento, pouco domínio e acesso a Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e a falta ou pouca interação do Professor (MACHADO et al., 2020). Apesar das recomendações preventivas durante o período, houve poucos estudos relacionando crianças e adolescentes ao contexto da pandemia do coronavírus (Sars-Cov-2), é o que aponta (MATSUDO et al., 2019).

Análise e Discussões

A pesquisa precisou ser marcada no horário da manhã, como forma de evitar um possível choque de horários com as aulas virtuais, que aconteciam no turno vespertino. Neste sentido, a pesquisa foi desenvolvida com base nos repertórios de palavras dos alunos sobre o ensino remoto e as aulas de Educação Física durante a pandemia.

Os repertórios de palavras dos estudantes foram divididos em blocos seguindo uma organização lógica. No primeiro momento os alunos relataram suas experiências quanto ao ambiente escolar virtual que vem sendo utilizado desde quando foi estabelecido o primeiro decreto emergencial em março de 2020, que inseriu as escolas públicas e privadas sob o regime de atividades não presenciais (REANP), em seguida

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

foram ouvidas as falas dos estudantes a respeito das aulas de Educação Física no ensino remoto, e no último bloco foram apresentadas as perspectivas sobre o retorno às aulas presenciais.

BLOCO 1 - EXPERIÊNCIA COM O AMBIENTE ESCOLAR VIRTUAL
"Um tanto difícil, mas ao mesmo tempo inovador, porque, por exemplo, não sabia que o celular tinha tantas funções e eu não mexia, está sendo diferente, eu participava de cursos, mas nunca completava, eu perdia o link porque não conseguia entrar. No ensino remoto, eu uso tanto o computador, como o celular, mas eu prefiro o computador por que tem uma tela maior e eu me concentro mais" (Aluno 1).
"Antes eu participava de vários cursos online, atualmente estou sem computador, então uso mais o celular. O ensino remoto é bom em alguns aspectos e ruim em outros, o aspecto bom dele é que é diferente de uma sala de aula ou quadra, é um canto mais queto, a sala de aula a gente conversa muito, o lado ruim é que a gente não tem um auxílio próximo de um Professor como a gente tem na sala de aula " (Aluno 2).
" Eu já esperava por este momento, já tinha visto várias coisas sobre aula online" (aluno 3).

Quando os alunos se referem ao estudo no ensino remoto, os entrevistados 2 e 3 indicaram não haver dificuldades para o uso dos dispositivos eletrônicos, tais como, o celular e o computador. Mesmo diante das adversidades que o período de pandemia impôs, eles apresentaram um conhecimento prévio sobre as tecnologias, o que pode ser exemplificado a partir do depoimento do aluno 2 "antes eu participava de cursos online" ou na fala do aluno 3 "já tinha visto várias coisas sobre aula online"

No entanto, o aluno 1 demonstrou uma dificuldade de adaptação maior ao acessar as plataformas digitais, alegando não concluir as atividades online por não conseguir entrar nos links. Estes problemas se tornaram comuns para os estudantes durante o ensino remoto, que para participarem numa atividade online, precisavam muitas vezes inserirem senhas, códigos, realizar cadastros, abrirem uma conta no gmail, que até então não possuíam no ensino presencial.

Diante disso, Feitosa et al. (2020) afirma que os recursos tecnológicos devem fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, no entanto é necessário está atento às dificuldades e desafios que os envolvidos enfrentam. Neste sentido, o Professor e toda a equipe pedagógica, ao adotarem estratégias de aproximação dos estudantes a novas tecnologias, precisa levar em consideração ao contexto e o momento histórico em que os alunos estão inseridos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BLOCO 2 - AULAS REMOTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
" A diferença entre o ensino remoto e o ensino presencial (Educação Física) era eu mais focada no presencial, querendo ou não era diferente, então é difícil porque, às vezes, eu me distraio nas aulas online, mas em relação as aulas remotas, para mim está ótima do jeito que está, não tem o que melhorar, tá diferente, mas eu tô aprendendo". (Aluno 1) "Está sendo uma ideia bem inovadora e bem diferente do que a gente está acostumado e... o ensino não está ruim, mas melhor mesmo era aprender as matérias do colégio, ao invés de dar assuntos tão diferentes... e desfocados do assunto principal. No ensino presencial a gente encontrava uma sala de aula ou quadra cheia, sabendo que o Professor iria chamar a nossa atenção a qualquer momento e nas aulas online muita gente desliga o microfone. O ensino não é ruim, longe disso, mas é um pouco diferente do que a gente era para aprender e isso interfere um pouco no nosso aprendizado (Aluno 2). "Também tem muita coisa que tira a atenção no celular, jogos, facebook ou coisa do tipo", é difícil de aprender". (Aluno 3)

Analisando as narrativas dos estudantes, nota-se que embora as Aulas remotas apresentem vários recursos e instrumentos tecnológicos que visem a aproximação dos estudantes, os mesmos alegaram dificuldades de concentração maior que o ensino presencial. Como as atividades de classe são feitas num único instrumento, seja celular ou computador, muitas vezes os alunos desviam a atenção com outros assuntos não relacionados a aula conforme relatado pelo aluno 1 "às vezes, eu me distraio nas aulas online" e o aluno 3 "tem muitas coisas que tiram a atenção no celular".

As palavras "diferente" e "inovador" presentes nas falas evidenciam que o ensino remoto trouxe profundas mudanças na vida escolar destes estudantes, ao ponto de encararem este regime como um processo de adaptação. No entanto, mesmo tendo acessado as aulas online e as atividades nas plataformas digitais, os estudantes ainda associam o ensino presencial a um ambiente de maior aprendizado como foi registrado pelo aluno 2 "melhor mesmo era aprender as matérias do colégio, ao invés de dar assuntos tão diferentes... e desfocados". Partindo desse discurso, Ribas (2008 apud Vasconcelos et al., 2020) afirma que apenas informações não é o suficiente para os estudantes que procuram essa modalidade de educação, é importante buscar materiais que procuram soluções para os problemas cotidianos desses alunos.

Um outro fator a mencionar é a aproximação do Professor e aluno, que segundo o aluno 2 ficou comprometida durante o regime de atividades não presenciais. Com os microfones e a câmeras desativadas, torna-se difícil constatar se o conhecimento foi realmente gerado pelo aluno ou se o Professor conseguiu extrair o máximo do aprendizado desses estudantes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BLOCO 3 – O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS
"Eu tenho contato com várias amigas com a devidas proteções também e elas falaram que é difícil porque será diferente o retorno, a gente não está acostumado com isso e por mais que passe bastante tempo, elas não vão se acostumar 100%, que querendo ou não, é uma coisa nova." (Aluno 1). " eu acho que quando o presencial voltar, vai ser aquele esqueminha, uma parte vai estudar online e a outra parte presencial para não ficarem cheias as salas e tem muitos alunos que têm acesso à internet, mas moram muito longe, então caso eles não tenham como ir, é só assistir online, é questão de adaptação, mas dá para viver assim" (Aluno 2).

Neste bloco, pode-se observar que os estudantes apontam suas perspectivas para o futuro do ensino após o período das aulas remotas. O aluno 1 encara a volta das aulas presenciais como um difícil processo de adaptação. Apesar do ensino presencial voltar as suas atividades de origem, eles acreditam que as tecnologias utilizadas no ensino remoto devam permanecer. Seguindo este contexto, o aluno 2 analisam as aulas online como uma solução para permitir uma maior acessibilidade àqueles estudantes que moram distantes da escola.

Além disso, o número de alunos na volta do ensino presencial também foi mencionado durante as narrativas. Para o aluno 2, dividir as classes em grupos que participam das aulas online e outros que frequentam a sala de aula seria a medida mais aceitável, o que poderia evitar uma classe lotada.

De fato, esta modalidade de ensino denominada de modelo de sistema híbrido vem sendo bastante discutida entre os profissionais da Educação como uma possível alternativa no pós-pandemia. No entanto Rocha (2020) afirma que o ensino híbrido só pode ser feito por meio de internet, portanto há um prejuízo para aquelas crianças e jovens que não tem acesso a esta modalidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa abordou de forma qualitativa, os repertórios de palavras dos estudantes de uma escola pública de Maceió- AL sobre o ensino remoto e as aulas de Educação Física durante a pandemia. Ao longo da pesquisa, os alunos relataram suas experiências, necessidades e dificuldades diante das tecnologias que estão sendo utilizadas nesta modalidade de ensino de caráter emergencial.

Mesmo o ensino remoto sendo considerado uma prática inovadora, diferente e desafiadora, os estudantes acreditam que as tecnologias que estão sendo trabalhadas nesta modalidade ainda vão permanecer no retorno às atividades presenciais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No estudo sobre as aulas de Educação Física no ensino remoto, os alunos consideraram essa modalidade de ensino favorável, mas ao mesmo tempo, sentem falta de uma aproximação maior com o Professor e afirmaram que as aulas de modo presencial, por ter turmas mais amplas, o aluno era observado diretamente pelo Professor e o seu nível de concentração e aprendizagem era maior.

Embora as tecnologias presentes nas aulas online fossem um fato já visto no cotidiano dos estudantes, eles alegaram que a participação no ambiente escolar virtual durante a pandemia é muito sujeita às distrações, pois o uso do celular ou computador contém vários aplicativos que os tiram do foco. As dificuldades quanto o acesso às plataformas digitais também foram fatores mencionados durante o estudo. As exigências burocráticas como senhas, códigos, cadastros ou abertura de links muitas vezes são barreiras para aqueles alunos que disponibilizaram de pouco contato com o mundo virtual. E assim, o estudo concluiu a partir do repertório de palavras dos alunos que o ensino remoto promoveu uma aproximação às tecnologias traduzindo como afetações positivas, mas também trazendo afetações negativas.

REFERÊNCIAS

FEITOSA, M.C.; MOURA, P. S.; RAMOS, M. S. F.; LAVOR, O.P. **Ensino Remoto: O que pensam os Alunos e Professores?** V Congresso sobre Tecnologias na Educação. Educação do futuro: tecnologias e pessoas para transformar o mundo, João Pessoa-PB, online, 25 a 28 de agosto de 2020.

MACHADO, R.B.; FONSECA, D.G.; MEDEIROS, F.M.; FERNANDES, N. **Educação Física Escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfretamentos curriculares**. Movimento, Revista de Educação Física da UFRGS, v.26. Porto Alegre, RS, 2020

MATSUDO, V.K.R.; BELTRAN, D.C.G.; GUEDES, J.S. **Todo passo conta! Novas recomendações para atividade física saúde, nutrição, saúde e atividade física**, diagn tratamento, 2019.

MATSUDO, V.R.R.; SANTOS, M.; OLIVEIRA, L.C. **Quarentena sim! Sedentarismo não! Atividade física em tempos de coronavírus**, Revista Diagnóstico & Tratamento, v.25, edição 3. São Paulo, Jul-Set 2020.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade**, v. 25, n.89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

ROCHA, I. **Ensino híbrido é tendência para a vida escolar no mundo pós-pandemia**. São Paulo, 2020. Disponível em:

https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/ensino-hibrido-e-tendencia-paravida-escolar-no-mundo-pos-pandemia. Acesso em: 06 out. 2020

ROSA, R.T.N. **Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19!** Rev. Cient. Schola Colégio Militar de Santa Maria, v.6, Número 1, Rio Grande do Sul, julho 2020.

RIBAS, M. H. **A educação a distância e os desafios ao professor autor, afim de produzir material didático com qualidade**. Disponível em: http://www.nutead.uepg.br/cefortec/pdf/phpEVhd9h.pdf. Acesso em 15 de dez. 2020

SILVA, A. J. F. **A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escolar.** Corpo consciência, v. 24, n. 2, p. 57-70, mai./ ago., 2020.

SPINK, M.J. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

VASCONCELOS, S.H.A.; CORREA, J.C.B.S.; PEREIRA, A.B.; OLIVEIRA, S.F.A. **Ensino remoto emergencial: o desafio de levar a sala de aula para um ambiente virtual.** Revista de Gestão da Faculdade Lourenço Filho Fortaleza, volume 1, número 1. julho-dezembro de 2020

10.5.20 O LIVRO DIDÁTICO E AS CORRENTES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ARTES

Larissa Vitor do Nascimento[1168]

RESUMO

Este trabalho visa refletir acerca dos conteúdos elencados em um livro didático de artes e suas relações com as tendências pedagógicas, cabendo realizar a aproximação entre as áreas da pedagogia e artes. No âmbito pedagógico, emana o interesse investigativo dos processos educacionais decorrentes das relações de ensino e de aprendizagem, e, no campo artístico, interessa-nos entender a sua função e importância para construção do indivíduo por meio da educação. Através de análises bibliográficas e da vivência em uma escola pública de Manaus por meio da observação durante a prática de estágio, buscaremos compreender os aspectos socio-pedagógicos da educação uma vez que o livro didático reforça modelos de reprodução cultural vigente em nossa sociedade, bem como as políticas públicas que o envolve. O cerne das nossas preocupações se insere dentro das temáticas abordadas neste livro didático, como estão sendo elaborados, discutidos e analisados de modo que possamos pensar sobre diversos interesses que compreendem o livro didático em artes e seu ensino. Diante destas problemáticas podemos pensar que as práticas pedagógicas, assim como suas teorias e críticas se pautam pensamento posicionamento e postura política que permeia os sistemas de formação dos envolvidos no processo pedagógico e daqueles que elencam os conteúdos a serem utilizados em sala.

Palavras-chave: Artes. Ensino de artes. Livro didático. Tendências Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca fazer uma reflexão acerca da educação escolar de um modo amplo, priorizando a exploração do debate acerca dos conteúdos do livro didático e o ensino de artes e sua relação com as tendências pedagógicas em educação, bem como uma problematização sobre os aspectos ideológicos do livro enquanto um instrumento de trabalho do professor e por fim faremos uma breve analise de um livro intitulado Por toda Parte, que é utilizado no sistema de ensino público em Manaus.

Esta comunicação é parte da Monografia “Ensino de Artes: uma análise sócio-pedagógica do livro didático” (2019) e teve como objetivo analisar o emprego do livro didático e refletir acerca do seu conteúdo e sua relação com as tendências pedagógicas em educação e justifica-se pela relevância do tema em possibilitar uma reflexão sobre as práticas do emprego do livro didático no ensino de Artes na educação básica.

[1168] Graduada em música pela Universidade Federal do Amazonas. Graduanda em pedagogia pela Estácio. larissaedum@gmail.com.

Como metodologia, nos utilizaremos uma abordagem de cunho bibliográfico com abordagem qualitativa uma vez que no trajeto para a construção desse estudo a experiência de observação das aulas de Artes na educação básica durante o estágio foram fundamentais para que surgissem inúmeros questionamentos acerca do emprego do livro didático nas relações de ensino e aprendizagem.

Para este trabalho realizamos um levantamento a fim de conhecer as propostas de Libâneo (2006), que nos esclarece os preceitos que orientam os professores para a prática escolar fundamentadas nas tendências pedagógicas. Tratou-se também das tendências pedagógicas do ensino de artes na educação básica, através da visão de Ferraz; Fusari (1999). No que diz respeito aos aspectos de conteúdo e ideologia que podem conter no livro didático, o entendimento de Souza (1996) nos fornece subsídios para pensar a educação em um contexto de formação de indivíduos que estão inseridos em determinados contextos sociais-políticos.

O LIVRO DIDÁTICO: CONTEÚDO E IDEOLOGIA

De maneira a pensar sobre o livro didático escolar, Souza (1996) nos informa sobre a preocupação de se compreender vários aspectos que estão relacionados à questão do material didático utilizado na educação básica e o papel que ele desempenha no contexto escolar. Dentro do aspecto educacional, é possível observar a manifestação de interesses sócio-políticos para construção e conteúdo desse material, quando pensado dentro de políticas públicas.

O livro didático na maioria das vezes dentro das instituições formais de ensino é um elemento que se destaca dentro do planejamento da aula, seu uso norteia tanto o professor quanto aos educandos. Desta forma surgem alguns questionamentos próprios sobre o fazer pedagógico que consistem no papel do livro didático como relação social de poder contida. Segundo a autora é importante o questionamento sobre a necessidade de entender primeiramente a escola enquanto um aparelho ideológico de Estado e, num âmbito mais profundo, o livro didático atuando para a manutenção do aparato ideológico, pois ele se comporta não somente como um apoio pedagógico, mas legitima um papel ideológico inerente à hierarquização dos saberes e das relações escola-estado, assim como explicita a ideia de Souza (1996, p.56, grifos do autor),

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor (legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la [...].

Um dos problemas implícitos aos materiais didáticos e livros encontra-se em seus conteúdos, os quais resultam em questionamentos que configuram um panorama dualizado entre propostas ideológicas e/ou científicas. Ora, este debate encontram-se atualmente em pleno questionamento dentre vários espaços de discussão e tomamos de maneira alusiva os dois projetos de lei n. 867/2015 e n. 193/2016 que versam sobre o denominado “Movimento Escola sem Partido”, que visa coibir discussões de cunho ético, moral e político nos espaços escolares sob o argumento da limpeza ideológica.

A questão política aqui abordada é no sentido de estabelecer uma relação “partidária” entre livro didático e conteúdo, ou seja, todo e quaisquer conteúdos abordados em um livro que venha possuir um cunho ideológico. Sendo assim, isso significa dizer que, se por um lado, encontramos uma escola que valida um conteúdo pelo ângulo cientificista do ensino e desconsidera o caráter “revolucionário” da educação, por outro, a mesma escola fomenta práticas objetivistas, visando a hierarquização na relação professor-aluno, inclusive, através da percepção e a crença total dos processos avaliativos como meio e fim da aprendizagem, além da fragmentação acentuada do conhecimento em um sistema de ensino hermético.

Muito se tem a pensar, na atualidade, sobre o papel da educação e também sobre o lugar mostrado pela escola cotidianamente, enquanto espaço formal e socialmente atribuído para manifestar legitimamente o conhecimento sobre as coisas. Sendo assim, as tendências pedagógicas nos ajudam no entendimento acerca da ação do professor, escola, pedagogos etc., mediante as práticas que ocorrem na relação de ensino-aprendizagem, que, por sua vez, são baseadas em uma ou mais ideologias norteadoras das práticas escolares.

Portanto, cabe à escola ser a instituição que vai cumprir sua função social de acordo com a demanda, seja ela social, econômica, religiosa, de cunho militar e entre outros, tendo em conta que a compreensão de um cenário político esteja vigente em todas as situações elencadas.

Pode-se afirmar que o conceito de educação é amplo e lhe cabem muitas discussões, reformas, posicionamentos necessários à nossa sociedade, para que

sejam concretizadas as transformações que almejamos no âmbito sociocultural. Portanto, é preciso pensar sobre as políticas públicas, pois, a partir delas, compreendemos quais ações devem ser promovidas pelo governo como forma de favorecer o melhor desenvolvimento da população.

AS TENDENCIAS PEDAGOGICAS EM ARTES

A realidade da educação contemporânea nos atenta para o impacto provocado no cotidiano pedagógico nos referindo aos aspectos socioculturais e que se ligam os conteúdos e didáticas. A complexidade que a modernidade trouxe através das transformações econômicas, sociais, políticas e culturais viabilizaram múltiplas formas de processos educacionais. Assim, entende-se que as tendências pedagógicas ajudam aos educadores a pensar sobre seu modus operandi, e a partir daí podemos refletir sobre modelos pedagógicos, seleção de conteúdos, procedimentos de ensino, modelos de formação de professores, práticas de avaliação etc. (LIBÂNEO, 1990).

De acordo com Ferraz e Fusari (1999), entender as práticas pedagógicas dos processos educativos em artes, através das tendências pedagógicas, auxilia-nos a compreender as correntes sociais e os caminhos pedagógicos que marcam o desenvolvimento dos conhecimentos artísticos na escola. De acordo com as autoras, as práticas educativas que vivenciamos na sala de aula surgem através de mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas e, no caso da arte, também dos processos artísticos e estéticos.

As práticas pedagógicas do ensino de artes nos dias atuais permeiam o imaginário do professor, que muitas vezes se vê amarrado à pedagogia tradicional, que prega a racionalidade e produtividade do meio em que estabelecem relações com o sistema e com o trabalho, mesmo que tal tendência não se apresente de forma estanque ou pura, tendo em seu bojo processos de rupturas e continuidades. Ou seja, mesmo inserido no contexto pedagógico tradicional, o professor se permite escapar deste molde, muitas vezes, de forma sincrética, aplicando a sua própria metodologia e exercendo a sua autonomia, e ainda há aqueles que o fazem de forma inconsciente.

Para correlação entre o ensino de arte com as práticas pedagógicas é importante que saibamos sobre os principais movimentos culturais e artísticos desde o século XIX no Brasil, começando pela criação da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro e a vinda

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da Missão Francesa, fatos que moldaram durante muito tempo a formação de artistas socialmente institucionalizados.

A Semana de Arte Moderna de 1922, bem como as Bienais de Artes em São Paulo, a partir de 1951; movimentos universitários unidos ao levante popular nas décadas de 50 e 60; movimento contracultura dos anos 70; a conquista de programas de pós-graduação em artes, a partir dos anos 80, juntamente com a mobilização profissional dos artistas enquanto categoria e classe, tudo isso acompanhou a trajetória do ensino artístico até sua expansão para a educação formal (FERRAZ e FUSARI, 1999, p.28):

Por meio de investigações historiográficas, as autoras nos ajudam a entender que as ações dos educadores das artes estão profundamente ligadas às concepções de cada época. Como elencado anteriormente, a criação da Academia de Belas Artes no Rio de Janeiro, em 1816, estabeleceu um padrão oficial do ensino artístico que seguia similarmente os modelos europeus cujo desenho era considerado a base de todas as artes e era matéria obrigatória nos anos iniciais de estudo da Academia Imperial o que impactou as premissas de se fazer, lecionar e pensar a arte no Brasil.

A pedagogia tradicional no ensino de artes começou a ser observada nas primeiras décadas do século XX. O desenho continuou a mostrar-se com o sentido de preparação técnica para o trabalho, sendo valorizados o traço, contornos e repetições que traziam os moldes de fora do Brasil.

No tratar pedagógico, de acordo com as autoras, o modelo de educação tradicional é perpetuado até os dias atuais e viabiliza conteúdos, através de atividades que são estabelecidas pela repetição cuja finalidade é exercitar a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. O ensino tradicional está absolutamente ligado ao produto ou resultado, portanto a relação aluno professor se mostra bem mais autoritária, além de os conteúdos serem considerados verdades absolutas.

O professor, que detém o conhecimento, procura desenvolver em seus alunos habilidades manuais, hábitos de limpeza, precisão e organização. O ensino e aprendizagem da arte está concentrada na transmissão de conteúdos reprodutivistas, desvinculados da realidade social e das diferenças individuais. Além do desenho, a partir dos anos 50, as matérias de música, canto orfeônico e trabalhos manuais começaram a fazer parte da tradição artística da pedagogia tradicional.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Outra tendência que marca o ensino da arte dentro das tendências liberais é a Escola Nova, que assume preceitos dentro da pedagogia liberal renovada não-diretiva. Este movimento surge no Brasil, nos anos 30, e começa a ser disseminado nos anos 50 e 60 com as escolas experimentais. A sua principal característica é a expressão do indivíduo como um dado subjetivo e individual, sendo assim, leva em conta, além dos aspectos intelectuais, os afetivos. Podemos sintetizar os fundamentos da escola nova enquanto uma pedagogia que vê o aluno como um ser criativo, a quem se deve oferecer condições possíveis para expressão artística, portanto a experimentação é fundamental para que a criança possa vivenciar o aprendizado de artes.

POR TODA PARTE

Para um melhor entendimento sobre os conteúdos acerca do livro didático, abordaremos uma obra adotada pelo MEC para o componente Arte: Por Toda Parte. Esta Coleção tem como autores Bruno Fischer, Carlos Kater, Pascoal Ferrari e Solange Utuari, da Editora FTD e foi publicado em 2015.

A coleção Por Toda Parte propõe um trabalho interdisciplinar entre as Artes Audiovisuais e Visuais, Dança, Música e Teatro, oferecendo referências diversificadas, especialmente em manifestações regionais, com atenção aos aspectos multiculturais e sincréticos do povo brasileiro. Este livro se organiza em três unidades com temas distintos, divididas em dois capítulos cada. Os capítulos são subdivididos em três temas e seções variáveis. É possível que as unidades sejam trabalhadas na ordem que melhor convier, porém há articulação nas referências encontradas dentro de cada unidade, embora não existam conteúdos sequenciais. O próprio nome “Por toda parte” remete à fragmentação encadeada das diversas concepções metodológicas adotadas pela coleção.

Antes de tudo, é preciso estarmos atentos aos discursos do Ministério da Educação. Quaisquer políticas implantadas pelo MEC devem ser analisadas sob diferentes prismas. Sendo assim, tem-se dois caminhos para se analisar: o primeiro é a aceitação da “verdade” de documentos ou materiais didáticos sem questionar sua natureza, o segundo é analisar tais materiais a partir de uma visão crítica e reflexiva. Sendo assim, partimos para a segunda posição. O livro didático Por toda parte é um dos livros adotados por escolas estaduais e municipais, na cidade de Manaus.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Foram apresentadas pelos autores 7 propostas para as artes visuais, 4 propostas para música, 4 propostas para teatro, uma proposta interdisciplinar e uma proposta para dança.

Uma crítica pessoal que tem se revelado referente ao contexto do livro didático de artes é sobre seu conteúdo ser em maioria sobre artes visuais. Pensando nos quatro autores do livro “Por toda parte”, pode-se refletir sobre suas formações, quais sejam: dois atuam na área das artes e educação artística, um é musicólogo e o último é pedagogo, porém sua maior área de concentração é o Ensino de Ciências por ser Mestre em Ciências, desempenhando funções de ator e diretor de teatro, bem como consultor de projetos culturais em artes cênicas.

O livro segue uma “tendência” de reproduzir algumas práticas cotidianas quanto ao ensino de artes que é a predominância das Artes Visuais como maior conteúdo aplicado. De um modo geral, os livros didáticos perseguem sim a polivalência, entretanto as aulas de pintura, escultura, modelagem, desenho, colagem, releitura entre outras possuem maior expressividade em detrimento da Música, Dança e Teatro. Mesmo a Música (uma atividade tão presente no cotidiano dos estudantes) ficou representada no gráfico em segundo plano, juntamente com Teatro e a Dança com, apenas com UM procedimento artístico. Ainda sobre a Música é importante destacar que todo o livro traz uma proposta de temas de discussão (proposta geradora) que em sua grande maioria prevalece a música como ponto de partida para a discussão de determinada aula, ou seja, música empregada como estratégia e não como conteúdo.

Cabe aqui também a ressaltar sobre o norteamento para a elaboração dos livros didáticos no Brasil, onde cada vez mais eles têm que estarem alinhados com os princípios da Base Nacional Comum Curricular – BNCC tendo o Governo uma proposta de intervenção na educação que possibilita a formação humana e integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de evolução das lutas políticas das categorias artísticas, bem como o interesse pedagógico dos mesmos, observamos nos cotidianos da sala de aula uma renovação e atualização desses processos, em que o ensino da arte passa meramente de uma atividade recreativa para um patamar de área do conhecimento científico.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Foi, também, através destes trabalhos e lutas vencidos ao logo da história que os autores de livros didáticos da atualidade estão buscando trazer em seus conteúdos diversos meios de introduzir e refletir o papel e o poder que a arte carrega, não só no sentido da necessidade humana de expressão que encontra na arte uma linguagem ímpar de manifestação e entendimento do próprio ser, mas também, na perspectiva de trabalhar esta área do conhecimento como uma disciplina tão importante quanto aos demais.

Dentre as observações no período de estágio, o que se evidenciou foram que os professores investigados se encontravam distantes desses novos expoentes artísticos, ou até mesmo que eles não refletiam sobre nenhum tipo de tendência pedagógica em especial. A indagação em questão se sucede pelo fato de que o professor não utilizava o livro eleito pelo Plano Nacional do Livro Didático (Arte por toda parte) , porém, empregava em suas aulas outro livro de sua preferência que trazia em seu bojo atividades objetivadas nas atividades artísticas, o que mantém o professor em sua zona de conforto, enquanto que o livro eleito possui uma proposta de trabalho criativo que consiste tanto na elaboração de aulas quanto na possibilidade de construção de conhecimentos subentendidos no próprio livro. O livro utilizado pelo professor era um livro que possuía atividades prontas em que o planejamento das aulas não precisava ser elaborado, mas sim tendo suas propostas de exercício prontas para serem executadas.

Quanto ao livro didático analisado foram percebidas inúmeras tendências pedagógicas já mencionadas, todavia dependendo da visão do professor, é possível realizar um trabalho crítico mesmo com um livro com uma tendência conservadora. Não seria possível mencionar aqui que o livro “Por toda parte” é um livro tradicional, mas sim enfatizar como o livro ideal ainda está por vir. O que vai interferir em processos educacionais de sucesso é a prática metodológica do professor, ou seja, o caráter do livro pode se transformar em conteudista e/ou tradicional a partir das visões epistemológica, didática, metodológica do professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. PNLD 2017: arte – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional

de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

FERRAZ, M. T. FUSARI, M. R. **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 8-39.

GUILHERME, A. A. PICOLI, B. A. Escola sem partido: elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. In. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23. Jul. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230042>. Acesso em: 24 set. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Democratização da Escola Pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>. Acesso em 05 mai. 2021

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tânia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.24, n.48, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf/>. Acesso em 20 de set. de 2018.

SOUZA, Deusa Maria de. **Autoridade, autoria e livro didático**. contexturas, São Paulo, v. 3, p. 55-60, mar. 1996.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

10.5.21 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DO CONCEITO DE PSICOMOTRICIDADE E SUA RELAÇÃO COM A AQUISIÇÃO DA LEITURA, ESCRITA E MATEMÁTICA

Silvia Fernanda de Souza Lordani[1169]

Marília Bazan Blanco[1170]

RESUMO

Pesquisas apontam um percentual considerável de estudantes brasileiros, matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental, com dificuldades de aprendizagem em leitura, escrita e matemática, fato que preocupa estudiosos e pesquisadores da área. O avanço nos estudos sobre a Psicomotricidade vem revelando sua importante relação com os processos de alfabetização, já que, estimulada adequadamente desde a Educação Infantil, poderá favorecer a aprendizagem no âmbito escolar. O presente estudo objetiva investigar a percepção de professores da Educação Infantil de uma instituição pública no que se refere ao conceito de "Psicomotricidade", bem como se conseguem correlacioná-lo aos aspectos que compõem o processo de alfabetização: a aquisição da leitura, a escrita e a matemática. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário, os dados foram analisados qualitativamente e discutidos à luz do aporte teórico utilizado: Fonseca (2008; 2012); Borghi e Pantano (2010); De Meur e Staes (1989); Oliveira (2015); como encaminhamentos metodológicos embasados na Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016). Os resultados evidenciaram que as professoras da Educação Infantil possuem conhecimentos prévios acerca do conceito de Psicomotricidade, porém de forma superficial, já que a maioria das participantes apresenta dificuldades em relacionar a Psicomotricidade às funções neurológicas e à aquisição da leitura, da escrita e da matemática.

Palavras-chave: Educação Infantil. Psicomotricidade. Alfabetização. Desempenho Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente observa-se a preocupação eminente dentre os pesquisadores em se compreender por que algumas crianças apresentam dificuldades em aprender. Estudos apontam que em torno de 14% a 20% das crianças no início da escolarização demonstram dificuldade em aprender e, consequentemente, apresentam mau desempenho escolar. Esses índices podem chegar a 30% - 50% quando verificados os seis primeiros anos de escolaridade (SIQUEIRA, GIANNETTI, 2011). No Brasil, o Relatório da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – que tem o objetivo de avaliar as crianças matriculadas no terceiro ano do Ensino Fundamental quanto ao

[1169] Mestra, Prefeitura Municipal de Santa Amélia PR, fernandalordani@gmail.com
[1170] Doutora, Universidade Estadual do Norte do Paraná -UENP- Cornélio Procópio PR, mariliabazan@uenp.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desempenho em leitura, escrita e matemática – demonstrou que, no ano de 2014, apenas 11% dos escolares participantes apresentaram habilidades desejáveis em leitura para o ano de escolarização no qual se encontravam, 10% apresentaram em Escrita e 25% em Matemática (BRASIL, 2015).

O estudo de Aquino et al. (2012) demonstrou que os professores da Educação Infantil têm papel crucial no processo que antecede a alfabetização da criança. Fonseca (2008, p. 534) reforça que "[...] durante a idade pré-escolar, deverão ser identificados problemas de desenvolvimento que possam mais tarde comprometer a aprendizagem escolar". Dessa forma, fica evidente a necessidade de oportunizar práticas que promovam o desenvolvimento integral da criança durante a Educação Infantil.

Isto posto, Lordani e Blanco (2019) ressaltam a necessidade de refletir sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos nessa etapa escolar e enfatizam que as atividades psicomotoras poderão dar suporte ao processo de aprendizagem, devido sua importante relação com o bom desempenho escolar dos alunos, principalmente para os processos de alfabetização.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar a percepção de professoras da Educação Infantil no que se refere ao conceito de "Psicomotricidade" bem como se conseguem correlacioná-lo aos aspectos que compõem o processo de alfabetização, ou seja, a leitura, a escrita e a matemática. Esta pesquisa é parte integrante do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Ensino de Lordani (2020) do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPGEN/UENP).

2 PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Frequentemente, observa-se no contexto escolar a existência de alunos que não conseguem aprender, demonstrando dificuldades no processo de alfabetização. Diante da situação, muitos professores, ao tentar sanar as dificuldades apresentadas por seus alunos, encaminham-nos para atendimento especializado, quando na realidade muitas dessas dificuldades podem ser sanadas dentro da própria sala de aula, implementando a educação psicomotora, prática esta desconhecida por muitos professores (OLIVEIRA, 2015). Nesse aspecto, Alves (2016) relata que a educação psicomotora é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

considerada uma atividade preventiva que, por meio da sua da prática, poderá propiciar o desenvolvimento das capacidades básicas, sensoriais, perceptivas e motoras.

Para Fonseca (2008, p. 1), a Psicomotricidade pode ser conceituada resumidamente como “o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências, recíprocas e sistêmicas, entre o psiquismo e a motricidade”. Para Borghi e Pantano (2010) e De Meur e Staes (1989) as práticas psicomotoras, estimuladas desde a mais tenra idade, poderão fornecer subsídios para o seu desenvolvimento e, consequentemente, contribuir significativamente para a alfabetização e um bom desempenho escolar. Dessa forma, considera-se os estímulos psicomotores imprescindíveis na Educação Infantil até os seis anos de idade, na preparação para a leitura e a escrita, já que os elementos psicomotores se colocam como um alicerce para as etapas de escolarização dos anos posteriores.

Assim procedendo, torna-se de suma importância refletir sobre as práticas pedagógicas e metodologias de ensino na Educação Infantil, já que é necessário possibilitar meios para que as crianças pequenas sejam estimuladas em sua integralidade. Dentre estas, a educação psicomotora na Educação Infantil torna-se uma alternativa metodológica que possibilitará o aprendizado por meio do movimento corporal e da indissociação dos aspectos cognitivos, afetivos e motores (LORDANI; BLANCO, 2019).

3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Os dados foram coletados por meio do instrumento questionário com os professores da Educação Infantil, participantes do curso de capacitação para a implementação da Produção Técnica Educacional de Lordani e Branco (2020), organizado a partir de discussões elencadas na dissertação de Lordani (2020), elaborados no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN/UENP).

Participaram da pesquisa dez professoras, sendo duas de uma Escola Indígena, em um município do norte do estado do Paraná, codificados pela consoante P seguida de numeral cardinal: P1, P2 ... P10 (indicando o número de participantes). O período de realização foi de setembro a outubro de 2019. Inicialmente todos os participantes tomaram ciência do conteúdo ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ao iniciar o curso,

responderam a um questionário individual. Esse instrumento tinha o objetivo de obter informações sobre os conhecimentos prévios dos participantes com relação ao conceito "Psicomotricidade", bem como se conseguem correlacioná-lo aos aspectos que compõem o processo de alfabetização: a leitura, a escrita e a matemática. Essa investigação aconteceu no momento inicial do curso de capacitação.

A partir desse instrumento, originou-se o corpus da pesquisa, sendo os dados analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2016). Para a análise, foi elencada uma categoria a priori, a partir da base teórica que a fundamenta, cujo objetivo pauta-se em identificar a percepção dos professores participantes em relação a presença deste conceito na formação do professor de Educação Infantil, conforme categoria de análise apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Categoria de análise: Percepção dos Professores

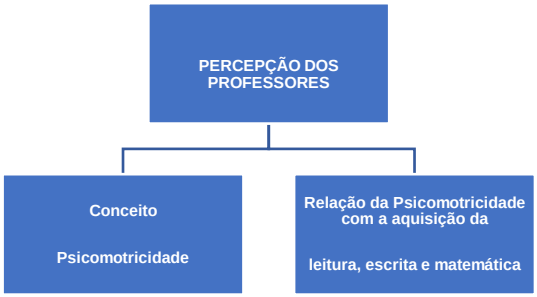

Fonte: os autores

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O curso de capacitação contou com a participação de dez professores da rede pública municipal de ensino, todos do gênero feminino, com tempo de atuação na Educação Infantil entre um e vinte e três anos. Entre as participantes, 70% (07 participantes) são pedagogas, sendo que uma possui segunda graduação em Letras e outra possui segunda graduação em História; 20% (2 participantes) possuem graduação em Educação Física, sendo que uma delas possui segunda graduação em Pedagogia; e 10% (1 cursista) não possuem nível superior, porém essa cursista é acadêmica do terceiro ano do curso de Licenciatura em Educação Física. Todas as participantes com formação em nível superior (nove) possuem pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Ressalta-se que sete participantes apresentam Especialização (lato sensu) em Educação Infantil e duas

em Educação Especial Inclusiva, entre outras que declararam ter.

A seguir, no Quadro 01, constam os excertos das participantes referentes à unidade de análise: Psicomotricidade.

Quadro 01 - Percepção sobre o conceito Psicomotricidade

Categoria	Unidade de análise	Excertos[1171]
Percepção dos professores	PSICOMOTRICIDADE	"É tudo que envolve o corpo, todos os aspectos motores como: lateralidade, agilidade, flexibilidade, aspecto motor e afetivo, pois todas brincadeiras e jogos são atividades que desenvolve a psicomotricidade" (P1). "Os movimentos corporais, desenvolvendo os aspectos social, emocional e cognitivo de cada criança gradativamente" (P2). "Através da psicomotricidade percebe-se as relações cognitivas, afetivas e orgânicas onde se dá origem a tudo" (P3). "A psicomotricidade desenvolve as habilidades motoras das crianças" (P4). "O que envolve movimento; a cultura corporal do movimento. Mas envolve ainda as funções executivas do cérebro. O pensar e o agir" (P5). "Envolve a parte psíquica e movimento do corpo" (P6). "Movimento da criança em um todo e o psicológico. Então defino como psicomotricidade movimentos corporal e desenvolvimento psiquico" (P7). "É o movimento ligado com o pensamento; não tem como um ser realizado com o outro. Psico- Pensamento. Motricidade – Movimento" (P8). "A psicomotricidade envolve o estudo do ser em movimento, onde o mesmo está relacionado com as funcionalidades do nosso cérebro. Envolve os três aspectos motor, cognitivo e afetivo" (P9). "É uma área que abrange atenção, corpo e movimento, para realização de atividades simples e complexas que contribuem muito para o desenvolvimento da criança, a articulação do seu corpo, lateralidade e direção, regra etc." (P10).

Fonte: Lordani (2020)

Quanto a percepção sobre a Psicomotricidade, 70 % das participantes (7) citam a palavra "movimento" ao conceituar a Psicomotricidade, relacionando-a ao movimento corporal. Observa-se que os excertos (P2, P5, P6, P7, P8, P9 e P10) vão ao encontro da definição de psicomotricidade proposto pela Associação Brasileira de Psicomotricidade (2018), a qual se refere a ele como uma ciência que estuda o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo.

Das 10 respostas, apenas 20% (2 participantes) elencam os aspectos motores: agilidade e lateralidade. A P1, com formação inicial em Educação Física, sinaliza que a Psicomotricidade poderá ser desenvolvida por meio de jogos e brincadeiras, corroborando as afirmações propostas por Alves (2016, p. 77), o qual relata que "as

[1171] Transcrição na íntegra, sem correções ortográficas, gramaticais.

habilidades motoras podem ser desenvolvidas em um contexto de jogo, de brinquedo". A P10 ainda afirma que a Psicomotricidade contribui para o desenvolvimento da criança, conforme afirmam Fonseca (2008; 2012); Borghi e Pantano (2010); De Meur e Staes (1989) e Oliveira (2012).

"É tudo que envolve o corpo, todos os aspectos motores como: lateralidade, agilidade, flexibilidade, aspecto motor e afetivo, pois todas brincadeiras e jogos são atividades que desenvolve a psicomotricidade" (P1).

"É uma área que abrange atenção, corpo e movimento, para realização de atividades simples e complexas que contribuem muito para o desenvolvimento da criança, a articulação do seu corpo, lateralidade e direção, regra etc." (P10).

Com relação aos aspectos indissociáveis da Psicomotricidade, 40% (4 participantes) a P1, P2, P3 e P9 relatam que os aspectos motores, cognitivos e afetivos compõem a psicomotricidade. Os excertos das participantes assemelham-se ao proposto por De Meur e Staes (1989), uma vez que os autores ressaltam que o intelecto se constroi a partir das funções motoras (movimento), as quais não podem ser separadas do desenvolvimento intelectual (memória, atenção, raciocínio) nem da afetividade (emoções e sentimentos).

"É tudo que envolve o corpo, todos os aspectos motores como: lateralidade, agilidade, flexibilidade, aspecto motor e afetivo, pois todas brincadeiras e jogos são atividades que desenvolve a psicomotricidade" (P1). "Os movimentos corporais, desenvolvendo os aspectos social, emocional e cognitivo de cada criança gradativamente" (P2). "Através da psicomotricidade percebe-se as relações cognitivas, afetivas e orgânicas onde se dá origem a tudo" (P3). "A psicomotricidade envolve o estudo do ser em movimento, onde o mesmo está relacionado com as funcionalidades do nosso cérebro. Envolve os três aspectos motor, cognitivo e afetivo" (P9).

Nota-se que a P9, com formação inicial no magistério e acadêmica de Educação Física, ainda consegue fazer uma relação da Psicomotricidade com a neurociência, quando diz que "está relacionado com as funcionalidades do cérebro". Assim procedendo, vale ressaltar que essa afirmação vem ao encontro das discussões elencadas por Alves (2016, p. 35), já que a autora afirma que "o movimento influencia a maturação do sistema nervoso da criança [...]".

A seguir, no Quadro 02, será contemplada a segunda unidade de análise: a Relação da Psicomotricidade com a aquisição da leitura, da escrita e da matemática.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 02- Relação da Psicomotricidade com a aquisição da leitura, escrita e matemática.

Categoria	Unidade de Análise	Excertos[1172]
Percepção dos professores	Relação da psicomotricidade com a aquisição da leitura, escrita e matemática.	"Sim, com várias atividades lúdicas, a criança aprende a contar, reconhecer figuras, escrever, reconhecer cores, auxiliando no aspecto da leitura de imagens e escrita em sala de aula" (P1). "Sim, sabemos que tudo que vamos realizar desde uma leitura, uma adição tem que ter orientação espacial, lateralidade; se trabalharmos bem o pensamento e o movimento; a criança vai ter boa coordenação, memorização, concentração e contribui para a vida escolar" (P8). "Sim, pode-se trabalhar circuito com a utilização de vogais e números, onde o aluno além de desenvolver a sua motricidade, também desenvolve seu raciocínio lógico. São atividades que exigem maior atenção dos mesmos, mas que trabalha de uma forma prazerosa e lúdica" (P9). "Acredito que sim, nos jogos e brincadeiras lúdicas podem ser inseridos situações de ensino e aprendizagem que envolvam outras areas de conhecimento, como leitura, escrita, cálculo etc." (P10).

Fonte: Lordani (2020).

A partir dos dados analisados, constatou-se que 100 % das participantes afirmam que a Psicomotricidade contribui para a aquisição da leitura, da escrita e da matemática. No entanto, ao comentar como contribui, nota-se uma lacuna conceitual e certa insegurança nos excertos observados.

> Sim, com várias atividades lúdicas, a criança aprende a contar, reconhecer figuras, escrever, reconhecer cores, auxiliando no aspecto da leitura de imagens e escrita em sala de aula (P1).
>
> Sim, pode-se trabalhar circuito com a utilização de vogais e números, onde o aluno além de desenvolver a sua motricidade, também desenvolve seu raciocínio lógico. São atividades que exigem maior atenção dos mesmos, mas que trabalha de uma forma prazerosa e lúdica (P9).
>
> Acredito que sim, nos jogos e brincadeiras lúdicas podem ser inseridos situações de ensino e aprendizagem que envolvam outras areas de conhecimento, como leitura, escrita, cálculo etc. (P10).

A ludicidade foi contemplada nos excertos das participantes P1, P9 e P 10. Segundo essas professoras, a psicomotricidade poderá ser contemplada por meio da ludicidade, relacionando-a a leitura, à escrita e à matemática na promoção das atividades lúdicas. Nesse contexto, tais excertos assemelham-se ao discutido por Marinho et al. (2007). Estes ressaltam a necessidade de ensinar por meio do lúdico, principalmente no período escolar que corresponde à Educação Infantil, tendo em conta

[1172] Transcrição na íntegra, sem correções ortográficas, gramaticais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que ensinar conceitos por intermédio de atividades lúdicas, mediadas pela linguagem oral e gestual, possibilitará às crianças um avanço educacional, favorecendo sua aprendizagem.

Já a participante P8, que tem formação inicial em Educação Física, demonstra ter clareza e proximidade conceitual científica com relação à função da Psicomotricidade na vida escolar de uma criança.

> "Sim, sabemos que tudo que vamos realizar desde uma leitura, uma adição tem que ter orientação espacial, lateralidade; se trabalharmos bem o pensamento e o movimento; a criança vai ter boa coordenação, memorização, concentração e contribui para a vida escolar" (P8).

Ressalta-se que, dentre as 10 participantes, apenas 10% (1 participante) demonstram ter conhecimentos prévios equivalentes aos propostos por autores da área, conforme observado no excerto da P8. Para De Meur e Staes (1989), os elementos básicos da Psicomotricidade podem ser considerados fundamentais na etapa que antecede a alfabetização, poderão contribuir para uma boa aprendizagem, já que a ausência de noção de percepção espacial ocasiona a confusão na mente da criança, resultando em dificuldades na distinção entre as letras "b" e "d" ou entre os números "21" e "12", por exemplo, reafirmando, assim, a importância de se trabalhar e estimular o desenvolvimento dos elementos da Psicomotricidade na Educação Infantil. Nota-se que a ideia dos autores De Meur e Staes (1989) aproxima-se da percepção da participante P8 no que se refere a percepção sobre a Psicomotricidade e sua relação com a aquisição da leitura, da escrita e da matemática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação psicomotora e sua relação com as dificuldades de aprendizagem é temática elencada por alguns pesquisadores da atualidade. No entanto, sua prática em instituições escolares ainda não é totalmente difundida e implementada entre os professores da Educação Infantil. O presente estudo atentou-se para a compreensão do conceito de Psicomotricidade e sua correlação aos aspectos que compõem o processo de alfabetização, ou seja, a leitura, a escrita e a matemática, sob a percepção dos professores que atuam na Educação Infantil. Como resultados, evidenciou-se que as professoras da Educação Infantil possuem conhecimentos prévios acerca do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conceito de Psicomotricidade; porém, de forma superficial, já que a maioria das participantes apresenta dificuldades em relacionar a Psicomotricidade às funções neurológicas e à aquisição da leitura, da escrita e da matemática.

Dessa forma, o estudo proposto sinaliza a necessidade de ampliarem-se os estudos acerca da Psicomotricidade e os processos de aprendizagem e, principalmente, a capacitação dos professores que atuam na Educação Infantil quanto a este tema, possibilitando assim, um ensino de melhor qualidade na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **A infância e a psicomotricidade:** a pedagogia do corpo e do movimento. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2016.

AQUINO, M. F. S.; et al. Psicomotricidade como ferramenta da educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, São Paulo, v.4, n.14, Edição Especial, p. 245-257, dez./jan. 2012.

BORGHI, T.; PANTANO, T. **Protocolo de Observação Psicomotora (POP-TT)**: relações entre aprendizagem, psicomotricidade e as neurociências**.** São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização:** relatório 2013-2014. Volume 2. Análise dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2015.

DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade, Educação e Reeducação**: níveis maternal e infantil. São Paulo: Manole LTDA, 1989.

FONSECA, V. da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, V. da. **Manual de observação psicomotora**: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

LORDANI, S. F. S.; BLANCO, M. B. Educação Psicomotora como prática pedagógica na educação infantil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOMOTRICIDADE, 1., e CONGRESSO NACIONAL DE PSICOMOTRICIDADE, 14., 2019, Rio de Janeiro-PR. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ABP, nov. 2019.

LORDANI, S. F. S.; BLANCO, M. B. **Manual Ilustrado**. Atividades Psicomotoras para a Educação Infantil: prevenindo dificuldades de aprendizagem. Produção Técnica Educacional. Mestrado Profissional em Ensino. Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas de da Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino, Cornélio Procópio PR, 2020.

LORDANI, S, F, S. **Psicomotricidade na Educação Infantil:** uma proposta para a prevenção das Dificuldades de Aprendizagem. 2020. 145 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas de da Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino, Cornélio Procópio PR. 2020.

MARINHO, H. R. B. et al. **Pedagogia do Movimento**: universo lúdico e psicomotricidade. Curitiba: Ibpex, 2007.

MORAES, R.; GALIAZZI. M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade, Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.** 20 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

SIQUEIRA, C. M. GIANNETTI, J. G. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Assoc. Med. Bras.**, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 78-87, 2011.

10.5.22 PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CENÁRIO PANDÊMICO PÓS-MARÇO DE 2020

Lorete Geha[1173]

Luana Priscila Wunsch[1174]

RESUMO

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, tem por objetivo compreender as experiências descritas por pesquisadores a partir do ensino remoto no Brasil, durante a pandemia COVID-19, pós-março de 2020.Por meio de uma revisão sistemática de literatura, foram analisados artigos publicados no último ano acerca das práticas dos professores da Educação Básica da área da Educação Física. Os textos formaram um corpus de análise que foi inserido no aplicativo de verificação "Voyant-tool", o qual gerou as seguintes representações mais frequentes: colaboração (262), acesso (139), reiventar (126), experiências (19) e atividade (15), gerando três categorias: - Avanço tecnológico X Retrocesso de acesso; - Atividades: tecnologias para reinventar; - Professores: mediação de experiências. Tais serviram como fonte para perceber que tais bases servem como suporte para que as ferramentas tecnológicas vão além, pois proporcionam a adoção de conteúdos variados e mais interativos, como videoaulas, infográficos, animações, realidade aumentada, jogos educacionais, tours virtuais em locais famosos e muito mais, auxiliando na Educação em tempos de Coronavírus. E, assim, com base em modelos de comunicações interpessoais intensas e da liberdade de expressão, o ensino colaborativo leva a aceitação de pensamentos divergentes. Nos ambientes de aprendizagem, sejam presenciais ou não, todos contribuem com suas posições e perspectivas para a construção do conhecimento e o desenvolvimento individualizado e coletivo da aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Pandemia COVID-19. Prática Docente. Colaboração. Acesso.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa tem como foco a área da Educação Física Escolar (EFE), seus pressupostos e desafios em tempos pandêmicos.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a EFE está na área de Linguagens e tem por finalidade possibilitar "aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens" (BRASIL, 2017, p. 63).

Para Machado, Fonseca, Medeiros e Fernandes (2020), refletir sobre os aspectos legislativos e pedagógicos da EFE é, de certo modo, conduzir o pensar sobre

[1173] Mestranda em Educação, UNINTER, loreteg@gmail.com
[1174] Doutora em Educação, UNINTER, lpriscila@gmail.com

um currículo significante. E, para tal, é preciso iniciar esta análise relembrando que seu norte a busca de alternativas que possam auxiliar na tentativa de reverter a elevada incidência de distúrbios orgânicos associados à falta de atividade física (GUEDES E GUEDES, 1997, p. 49), a partir de habilidades necessárias para participar de uma variedade de atividades diferenciadas; para conhecer as implicações e os benefícios do envolvimento em vários tipos de atividades; participar de atividades físicas regulares; ser e estar fisicamente apto e valorizar a atividade física e sua contribuição para um estilo de vida saudável.

Já em 2010, Azevedo, Oliveira, Silva, Nóbrega e Souza Júnior, descreveram que se notava que as políticas educacionais estavam dedicando atenção ao processo de formação de professores, procurado ofertar maior e melhor qualificação aos professores de Educação Física para que possam enfrentar as constantes e rápidas mudanças que ocorrem na sociedade e na área de conhecimento específica.

Contudo, não se imaginava uma pandemia com as proporções que a COVID-19 alcançou. Como consequência disso, praticamente nenhuma organização estava preparada para lidar com as decorrências impostas pelo distanciamento e isolamento social.

O método de aplicar a EFE on line teve que se renovar utilizando das ferramentas acessíveis na qual hoje tem-se um leque enorme desses recursos que podem ser utilizados. Porém, a maioria das escolas não conta com o suporte necessário para o oferecimento do ensino remoto ou à distância. As plataformas digitais eram aproveitadas pela minoria dos estudantes.

O afastamento das escolas, levando as crianças e os jovens a estudarem em casa, mostrou em muitos casos o quanto as famílias estavam até então afastadas da escola. Ao terem que acompanhar mais de perto a rotina de estudos deles, pais e mães perceberam a necessidade de estarem mais próximos e inteirados do material didático, das metodologias adotadas e dos professores.

Esse processo tem seus desgastes para ambos os lados. Os familiares e responsáveis se veem sobrecarregados com essa nova demanda combinada ao trabalho no formato home office e afazeres do lar, mas passam a valorizar mais os professores e a escola. Por outro lado, as instituições de ensino passam a ser mais cobradas por pais e mães agora com melhor entendimento da aprendizagem dos estudantes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Outro problema que emergiu pela pandemia na Educação é a desigualdade social e de acesso a tecnologias, o que na área da Educação causa um abismo entre aqueles que podem dar continuidade ao seu processo de aprendizagem e outros que sequer possuem um dispositivo eletrônico com conexão à internet dentro de casa.

Logo, o objetivo deste estudo é compreender as experiências descritas por pesquisadores a partir do ensino remoto no Brasil, durante a pandemia COVID-19, pós-março de 2020.

2 PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A relevância desta pesquisa, de cunho qualitativo, pesquisa sobre esta temática dá-se pela observação da escassez de publicações sobre "as experiências em EFE - ensino remoto- no Estado do Paraná durante a pandemia COVID-19". A constatação se deu no período de março e junho de 2021, quando se iniciou a pesquisa no Scholar.Google, com o tema central: "Pandemia e Educação Física", com um resultado de aproximadamente 31.400 sobre essa pesquisa. Dando continuidade, foi filtrado "ano de 2020", gerando 10.600 resultados, e ao selecionar "em português", 9.770 resultados.

Um dado bastante expressivo. Porém, ao colocar a linha de corte "Pandemia e Educação Física e Brasil e Educação Básica", foco deste trabalho, emergiram 98 artigos.

Ao analisar "título, palavras-chave e resumo" destes 98, usando o protocolo de bases de inclusão e exclusão da Revisão Sistemática de Literatura (HERARTH, WUNSCH e BOTTENTUIT JUNIOR, 2021), apenas seis padronizavam-se mais com a temática "significância da prática do professor de Educação Física no cenário de crise pós-março de 2020 no Brasil". Dados estes analisados a seguir.

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM TEMPOS PANDÊMICOS

Não é de hoje que a Educação Física dentro de ambientes educacionais é apontada como ideal para abordar questões de saúde pública (e.g. SALLIS e MCKENZIE, 1991). Medidas de isolamento em casa e o fechamento de espaços públicos criaram desafios, especialmente para as crianças, para se manterem fisicamente ativas. Assim, a atividade física, os exercícios e as práticas esportivas têm sido citadas como fatores importantes na vida das pessoas, especialmente após março

de 2020, portanto é natural que a área procure contribuir para a construção do conhecimento a respeito.

Para tal, é importante lembrar a carta brasileira de prevenção integrada na área da saúde (CONFEF, 2004), quando evidenciou que,

> [...] a Profissão Educação Física, com seus conhecimentos específicos sobre as diferentes condições, conceitos e possibilidades metodológicas de promover programas de atividades físicas e esportivas para a sociedade, considerada por essa razão de forma contundente como elemento imprescindível para a consecução dos objetivos de saúde e qualidade de vida da população, quando aplicada de forma qualificada, competente, responsável e ética, certamente poderá contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de vida da comunidade e fortalecimento dos anseios e dos direitos de cidadania (CONFEF, 2004, p. 2).

Tais afirmações parecem deixar claro que a Educação Física tem um papel crucial na melhoria da qualidade de vida dos indivíduos. No entanto, é oportuno questionar como esse pensamento vem sendo fundamentado na escola atual.

A pandemia Covid-19 mudou drasticamente a forma como as escolas operam e trouxe à tona a importância de priorizar a saúde e o bem-estar de todos os funcionários e alunos da escola. Alguns projetos, como o realizado no estado de Minnesota (EUA), lançaram planos de aprendizagem para este período pandêmico com abordagens baseadas em dados de saúde pública, fornecendo orientação para a comunidade escolar ao redor de políticas, práticas e estratégias que as escolas devem implementar; bem como recomendações que devem otimizar a educação, dos quais é possível destacar dois cenários: - Aprendizagem híbrida com distanciamento social estrito e limites de capacidade - e - Apenas ensino à distância.

É a oportunidade de ressignificar a Educação e de pensar em maneiras mais efetivas de desenvolver novas competências nas crianças e nos jovens. Em meio a esse dinamismo das forças de trabalho e das incertezas de formação, o profissional que possui interesses mais variados e estudos em diversos campos do conhecimento obtém muita vantagem. Segundo o Relatório Mundial de Desenvolvimento 2019, realizado pelo Banco Mundial, confere-se as capacidades e habilidades do futuro.

As bases de pensamento crítico e aprendizagem ativa, criatividade e originalidade, resolução de problemas complexos, flexibilidade cognitiva, inteligência emocional, trabalho em equipe, gestão de pessoas, negociação, tomada de decisões e orientação a serviços, de forma cíclica, servem como suporte para que as ferramentas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tecnológicas vão além, pois proporciona a adoção de conteúdos variados e mais interativos, como videoaulas, infográficos, animações, realidade aumentada, jogos educacionais, tours virtuais em locais famosos e muito mais, auxiliando na Educação em tempos de Coronavírus.

As tecnologias educacionais promovem ainda meios de colaboração para a execução das atividades e de compartilhamento de experiências de maneira assíncrona, ou seja, as participações são registradas e acessadas por todos a qualquer momento.

Colocar crianças e jovens em atividade no ambiente doméstico, avaliar a evolução do aprendizado, observar estratégias de aula, de conteúdo foram alguns dos muitos desafios surgidos nesse tempo. Ajustar a rota sempre que necessário faz parte desse processo, que é contínuo.

Foram utilizados jogos e brincadeiras antigas, ginásticas naturais e algumas modalidades esportivas, além de atividades que contemplem a psicomotricidade. Para isso, foi necessária a parceria das famílias, pois em muitas atividades necessita da interação alguma pessoa. Sabe-se que na pandemia, as famílias tiveram suas vidas e suas rotinas transformadas significativamente, o que torna o desafio da parceria professor e família imprescindível para que nossos estudantes continuem se desafiando, criando o seu mundo, por meio de experiências construtivas.

Muitos dos professores de educação física tiveram que se reinventar, usar de novas dinâmicas, novas ideias, adaptarem tudo para dar continuidade ao ano letivo. Diante da dificuldade de adaptar tudo, surgiu a lição de aprender, rever, repensar, para então ensinar.

E diante desta situação vê-se a necessidade pesquisar como as pesquisas da área estão conceitualizando e descrevendo as práticas de reinventar-se na forma de ensinar e, até mesmo de planejar e utilizar de recursos, especificamente os de comunicação, interação, colaboração e autoria.

3 A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE PANDÊMICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a leitura e separação dos textos, foram selecionados seis artigos, conforme quadro 1:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1 – Artigos analisados

PUBLICAÇÕES	AUTORES E ANO	CATEGORIAS
Educação e TDIC: contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia da COVID-19	Branco, Adriano, Zanatta (2020)	- Avanço tecnológico X Retrocesso de **acesso** **- Atividades**: tecnologias para **reinventar** - Professores: mediação de **experiências**
Educação e gestão escolar no Paraná no contexto da pandemia em 2020	Lima; Santos; Póvoa; Pinho (2020)	
Contextualização da aprendizagem uma experiência prática em tempos de pandemia	Nascimento, Frassati, Pereira, Santos (2020)	
O Uso de Tecnologias Digitais no Processo de Ensino durante a Pandemia da CoViD-19	Rocha; Loss, Almeida; Motta; Kalinke (2020)	
Relato de experiência em atividades remotas acerca da disciplina de Educação Física	Vanz (2020)	
Análise da implementação do ensino remoto emergencial no estado do Paraná	Souza; Spadacini; Figueira; Santana (2020)	

Fonte: as autoras (2021)

O primeiro artigo traz a temática de o aumento do número de seguidores auxilia no enfrentamento e interações entre a comunidade de saúde online sendo estas mídias facilitadoras da aprendizagem compartilhada. Ainda assim, destaca-se maior interesse das mulheres adultas jovens o que facilita o processo de interação parental partindo dos esforços na promoção e educação em saúde contra a obesidade infantil, através da mídia.

O segundo retrata desde o decreto de reconhecimento da pandemia instituída pela COVID-19, em março de 2020, as unidades educacionais em todo o mundo foram levadas a paralisarem suas atividades presenciais, até que fossem vislumbradas alternativas pelo trabalho conjunto entre as autoridades de governo e da saúde. O cenário em questão, permeado por incertezas, repercute de forma particular no Brasil, haja vista que a coordenação das ações de prevenção e combate ao novo Coronavírus deslocou-se do âmbito federal para o estadual.

O terceiro o atual cenário pandêmico colocou em evidência a necessidade e importância da reinvenção da prática docente, o que consequentemente gerou uma busca por alternativas práticas e metodológicas que pudessem auxiliar e tentar garantir a eficácia do ensino e aprendizagem.

O quarto durante o ano de 2020, o Brasil foi impactado pelos efeitos de um vírus que impossibilitou que aulas presenciais continuassem ocorrendo no âmbito nacional. Para que os estudantes tivessem acesso ao conhecimento, as legislações nacionais permitiram que o ensino ocorresse de forma remota durante o período de pandemia. Isso repercutiu em professores utilizando diferentes tecnologias digitais (TD).

O quinto considerando o momento excepcional no qual vivemos, em que a pandemia da COVID-19 afeta o nosso mundo, os impactos desta doença atingem todas as instâncias institucionais de nosso país; e com a educação não é diferente.

O sexto identifica o impacto da pandemia do coronavírus SARS-CoV2, na qualidade de vida dos estudantes do curso técnico em enfermagem, quanto ao período de suspensão do calendário acadêmico.

E o sétimo, diante da pandemia do Covid-19 em que o mundo se encontra, é imperativo repensarmos a formação docente e neste sentido o trabalho pretende analisar as construções históricas pedagógicas que o docente atravessa na sua formação inicial em direção a para a prática docente.

Após a leitura, os textos formaram um corpus de análise que foi inserido no aplicativo de verificação “Voyant-tool”, o qual gerou as seguintes representações:

Este corpus possui 7 documentos que possui as palavras mais frequentes: colaboração (262), acesso (139), reiventar (126), experiências (19) e atividade (15), conforme divulgado no gráfico 1:

Gráfico 1: Tendências acerca das práticas do docente de EFE na pandemia

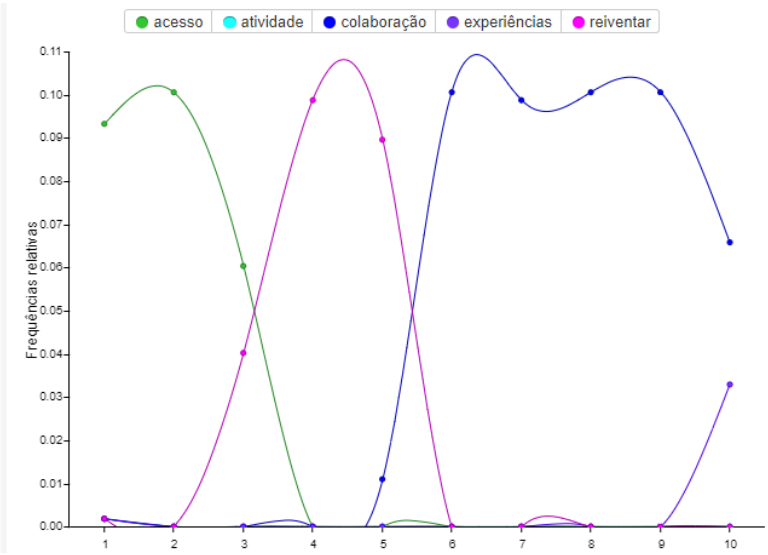

Fonte: as autoras (2021)

A partir desta verificação, gráfico 1, percebeu-se que as evidências entre os autores dos seis artigos analisados fizeram emergir a corroboração de cinco diretrizes para a ação da Educação Física em tempos pandêmicos: o acesso, a atividade, a colaboração, as experiências e o reinventar.

Tais bases fazem sentido ao averiguar a intensidade dos links existentes entre elas. Constata-se, imagem 1, que a colaboração é uma ação-chave dos profissionais da área para a superação das dificuldades encontradas, com fortes conexões do reiventar e a trocas experiências vivenciadas entre os pares.

Contudo, na imagem 1, é possível perceber que um ponto de intersecção entre o colaborar, o reinventar e o experenciar é o acesso.

Figura 1: Links das práticas do docente de EFE na pandemia

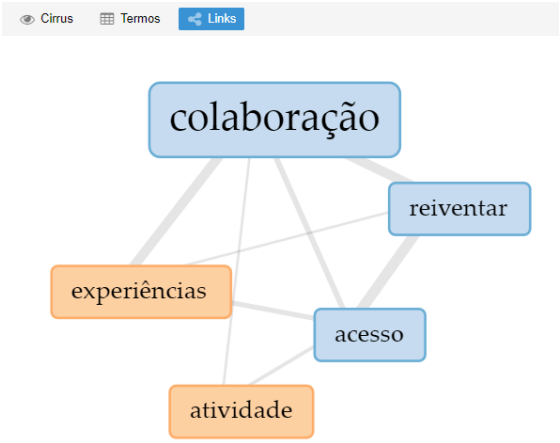

Fonte: as autoras (2021)

Para Albuquerque e Ribeiro (2020, p. 02), a pandemia de COVID-19 pode ser analisada como “um feixe de acontecimentos que alteraram a dinâmica dos lugares e gera uma série de riscos, vulnerabilizações e respostas diferentes para o seu enfrentamento”.

E, perante esta perspectiva, destaca-se a preocupação de ter acesso para a tentativa de enfrentar, em conjunto, o desafio de manter nossos alunos em movimento, de manter a saúde física e emocional.

Percebe-se, portanto, que se existir mais políticas públicas em prol deste acesso a recursos fundamentais de comunicação nos dias atuais, que a tecnologia pode ser uma grande aliada para atenuar o impacto da pandemia na área educacional.

Porém, todas as possíveis estratégias devem ser pensadas e refletidas sob diferentes perspectivas, considerando, ao máximo, todos os prós e os contras existentes para que a possível solução não implique em prejuízos à aprendizagem dos estudantes que, porventura, não sejam contemplados pelas políticas públicas em função das distorções nas realidades sociais vivenciadas pela população brasileira.

E, assim, com base em modelos de comunicações interpessoais intensas e da liberdade de expressão, o ensino colaborativo leva a aceitação de pensamentos divergentes. Nos ambientes de aprendizagem, sejam presenciais ou não, todos contribuem com suas posições e perspectivas para a construção do conhecimento e o desenvolvimento individualizado e coletivo da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensino remoto as aulas de educação física que antes aconteciam na quadra, promovendo a socialização, a integração, o compartilhamento de experiências com as atividades corporais, rítmicas e esportivas foram significativamente alterados. No atual momento, a troca é via tela de computador, tablet ou smartphone, em atividades que antes eram coletivas e na quadra, agora, são individuais e dentro de casa, quando há espaço para tal.

A partir dos dados encontrados, parece-nos pertinente refletir sobre o quanto a relação interpessoal é importante nas relações humanas, pois a falta de contato físico pode ser considerada por muitos um impedimento para expressar sentimentos e para uma comunicação mais assertiva, principalmente quando falamos em educação física, onde a ação de ensinar contempla uma compreensão que vai além do espaço físico e das atividades realizadas pelos alunos. Logo, todos os envolvidos nesse processo: docentes, discentes, e as instituições de ensino, encontram-se em contextos mais amplos que interferem nas relações e consequentemente no processo de ensino-aprendizagem.

O cenário pandêmico que vivemos em 2020 gerou mudanças na forma de pensar e fazer a educação. Mudanças estas que vão desencadear impactos na educação daqui para frente, onde o uso das tecnologias parece ter conquistado um espaço definitivo no âmbito educacional. Surge para nós educadores um novo desafio, o de pensar nos próximos passos da educação, na incorporação das tecnologias ao nosso

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cotidiano escolar e no nosso fazer pedagógico e, principalmente, numa forma de incluir, atender e motivar os estudantes diante desta situação completamente inédita na história e em realidades tão distintas como as que encontramos na população brasileira.

REFERÊNCIAS

ALBURQUEQUE, Mariana; RIBEIRO, Luis. Desigualdade, situação geográfica e sentidos da ação na pandemia da COVID-19 no Brasil. **Ensaio**. 36 (12). 2020. Doi: https://doi.org/10.1590/0102-311X00208720.

BRANCO, Emerson; ADRIANO, Gisele; ZANATTA, Shalimar. Educação e TDIC: contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia da COVID-19. Debates em Educação. 12 (2). 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p328-350

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

GUEDES, Joana; GUEDES, Dartagnan. Características Dos Programas De Educação Física Escolar. **Rev. paul. Educ. Fís**., São Paulo, 11(1).1997, p. 49-62.

HERARTH, Helbe; WUNSCH, Luana Priscila; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Framework para concepção de podcast com base na Design Science Research. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 2. 2021, p. 491-515.

MACHADO, Roseli Belmonte et al. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento.** e26081, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/106233>. Acesso em: 05 jul. 2021. doi:https://doi.org/10.22456/1982-8918.106233.

NASCIMENTO, Flávio; FRASSATI, Mariana; PEREIRA, Ricardo; SANTOS, Roberto. Contextualização da aprendizagem: uma experiência prática em tempos de pandemia. **Revista Aproximação**. 05 (02). 2020, p. 20-33.

ROCHA, Flávia; LOSS, Taniele; ALMEIDA, Braian; MOTTA, Marcelo; KALINKE, Marco. O Uso de Tecnologias Digitais no Processo de Ensino durante a Pandemia da CoViD-19. **Interacções**. 16 (55). 2020. DOI: https://doi.org/10.25755/int.20703

SALLIS, J. F., Mckenzie, T. L. Physical Education's Role in Public Health. **The Research Quarterly for Exercise and Sport**, 62. 1991. P. 124-137. http://dx.doi.org/10.1080/02701367.1991.10608701

SOUZA, Carla Aparecida Nunes de et al. Análise da implementação do ensino remoto emergencial no estado do Paraná. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S.l.], v. 9, n. 1, nov. 2020. ISSN 2317-0239. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/17698>. Acesso em: 05 jul. 2021.

VANZ, M. L. Relato de experiência em atividades remotas acerca da disciplina de Educação Física. Em C. G. BERGMANN, D. F. Anderle, D. D. PAGNO, M. M. W. PAIM, S. NUNUS, V. FEITAS JUNIOR. **Desafios de ensinar, aprender e avaliar em tempos de pandemia**. Florianópolis: Editora Catarinense. 2020. p 73-78.

10.5.23 PROCESSO CRIATIVOS EM DANÇA A LUZ DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL – CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

Sarah da Silva Corrêa Lima[1175]

RESUMO

Para o Vygotsky a capacidade de criação advém da plasticidade do nosso sistema nervoso central, que permite guardar pressões – como uma folha de papel quando se dobra – preservando suas marcas e permitindo a reprodução delas no futuro. O que não é encontrado a outras espécies, por exemplo, permitindo a criatividade. Esta por sua vez, tem origem a partir de duas atividades básicas, as atividades denominadas reprodutoras e as atividades não reprodutoras. Pautado na teoria Histórico-Cultural, através das produções de Lev Semionovich Vygotsky em consonância com outros autores que argumentam sobre a teoria, este artigo tem como objetivo abordar a criatividade no ensino da dança. Deste modo, surgiu a seguinte problemática: De que maneira os processos criativos expostos na Teoria Histórico Cultual podem ser mediados no ensino da dança na Educação Básica? Na Base Comum Curricular Nacional (BCCN) a dança está presente em duas disciplinas enquanto conteúdo, em Artes e Educação Física. Na primeira área ela se mostra estritamente voltada para o desenvolvimento artístico e estético, já na segunda tem caráter experimentação e identificação dos tipos de dança e seus contextos. No que diz respeito ao ensino da dança mediante ao processo criativo, identifica-se duas formas da mesma se concretizar. A primeira é por meio do estímulo da imaginação por meio das representações dos papeis sociais e teatrais ou pelos jogos dramáticos. Na segunda temos a corologia, ciência proposta por Laban (1978) como embasamento para o desenvolvimento integral do ser humano. Deste modo, vê-se a possibilidade de ambos os métodos serem aplicados para que o ensino da dança seja criativo.

Palavras-chave: Criatividade. Teoria Histórico Cultural. Dança. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho configura uma revisão bibliográfica nos estudos de Lev Semionovich Vygotsky, que resultou no desenvolvimento do que podemos chamar de Psicologia Histórico-Cultural, a qual pautou-se no Materialismo Histórico Dialético para tal desdobramento, em consonância de outros autores que dão suporte para a discussão da teoria.

Para tais autores, o homem se constitui a partir do contato com o meio que o permite a tomada de consciência através do trabalho, adquirindo caráter mediador, que permitem sua reorganização psicológica. E é através desse mesmo contato com o meio externo que o ser humano assume papel criador na sua função social.

[1175] Licenciada em Educação Física (UFMS). Especialista em Relações Étnico-Raciais, gênero e diferenças, ensino de história e cultura (UFMS). Mestranda em Estudos (UFMS). E-mail: limma.sarah92@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Deste modo, surgiu a seguinte problemática: De que maneira os processos criativos expostos na Teoria Histórico Cultual podem ser mediados no ensino da dança na Educação Básica?

Para tal, trago como objetivos:

- Analisar como os processos criativos estão postos na teoria Histórico-Cultural;
- Expor de que maneira a dança se encontra estruturada no Ensino Fundamental – anos inicias perante os documentos norteadores da Educação;
- Investigar como a teoria Histórico-Cultural pode oferecer suporte para um ensino criativo em dança no Ensino Fundamental – anos iniciais.

Sendo assim, elencamos quatro tópicos que nortearão este trabalho e sustentam este estudo, sendo o primeiro deles denominado de Criatividade segundo a teoria Histórico Cultural que aborda sobre o conceito de criatividade na THC, de que forma isso foi possível aos seres humanos e como se dá durante a formação do homem.

No tópico Movimentos Dançantes: a dança como conteúdo na escola, discorre-se sobre a dança e sua ação no existir do homem, seu papel enquanto linguagem, além de configurarmos sua função na educação básica por meio do documento norteador 'Base Nacional Comum Curricular (BNCC)'.

Por último, trazemos o tópico que uni o ensino da dança através de processos criativos embasados na THC, cujo nome é Práxis entre o ensino da Dança e a Criatividade, seguindo das Considerações Finais.

Criatividade segundo a Teoria Histórico-Cultural

Para a Psicologia Histórico Cultural[1176], a criatividade tem origem a partir de duas atividades básicas, as atividades denominadas reprodutoras (cuja capacidade é de reter a lembrança, memorizar, conservar) e as atividades não reprodutoras (que são as que combinam, reelaboram ou reinventam a partir de situações já vividas e que foram memorizadas) (VIGOTSKI, 2014).

Para Vigotski (2014) essa capacidade de criação advém da plasticidade do nosso sistema nervoso central, que permite guardar pressões – como uma folha de

[1176] Psicologia desenvolvida por Lev Semionovich Vygtsky, Alexei Leontiev e Alexander Luria.

papel quando se dobra – preservando suas marcas e permitindo a reprodução delas no futuro. O que não é encontrado a outras espécies, por exemplo.

Ao investigar sobre as funções psicológicas superiores, Vigotski e seus precursores realizaram pesquisas em mamíferos que denominam de superiores por terem características próximas ao desenvolvimento estrutural dos seres humanos, como por exemplo o chimpanzé. Estes animais recorrem as experiências da espécie, passadas de modo hereditário, ou de experiência individual/imediata para determinar seu comportamento, sendo a imitação um recurso quase inutilizado por eles para o modus de sobrevivência. Já o ser humano age de acordo com suas experiências, mas estas são determinantes a partir da percepção do meio, das estratégias perante a cada situação e dos efeitos futuros das possíveis decisões, ou seja, do conhecimento abstrato racional (REGO, 1995).

Ou seja, por mais que as capacidades cognitivas sejam superiores ás dos demais e próximas a nossa, elas estão intrinsecamente ligadas a suas necessidades biológicas de sobrevivência da natureza. E por mais que hajam alguns comportamentos diferentes dos habituais, eles ocorreram dentro de suas funções biológicas inatas.

Para Marx (1968) é pelo trabalho – transformação da natureza para o seu bem-estar – que o homem se constitui homem. Mas para que isso ocorresse, foi preciso que tal desenvolvimento estrutural psicológico ocorresse, o diferenciando das demais espécies. E nesta ação de transformação da natureza e produção de cultura, é que o homem dá início ao processo de consciência e apropriação, conseguindo estabelecer as suas relações sociais, partindo da interpsicoligica para a intrapsicológica (VYGOTSKY, 1984).

Para Vigotski (2014) a linguagem verbal é mais compreensível para a criança por ser a forma mais comum de comunicação entre seus pares, tornando-se algo natural durante seu desenvolvimento e o melhor meio de comunicação para ela.

Sendo assim, ao usufruir da linguagem como mediação dos reflexos exteriores do meio é que o homem consegue desenvolver formas mais complexas, elevadas e voluntárias da sua ação com o meio, interiorizando vagarosamente essas informações. É exatamente por isso que o homem tem a capacidade de formular as intenções complexas do criar e de inibir impressões que não correspondem a eles (VYGOTSKY, 1996).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Vigotski (2014) alega que quando reproduzimos nossas observações do mundo exterior para um papel em forma de desenho, por exemplo, não fazemos nada além de reproduzir. Mas quando eu tomo algo da realidade que não foi vivido por mim para imaginar, isso é criatividade.

O autor explana dois tipos de imaginação, a plástica, que ele considera como exterior, e a emocional, interior. A imaginação plástica se baseia em impressões do meio externo e é constituída por eles; já a emocional se constitui pelos elementos interiores, sendo a primeira objetiva e a segunda, subjetiva (VIGOTSKI, 2014). A exemplo disso:

> A criança desenha e fala ao mesmo tempo sobre o que está desenhando. A criança representa um personagem e compõe o texto para esse personagem. Esse sincretismo aponta para a raiz comum a partir da qual se separaram todos os gêneros da arte infantil" (VIGOTSKI, 2014, p. 82).

Ou seja, o processo de dramatização que está imputado na representação teatral é a forma mais reiterada da criança com um mundo real e a fantasia, permitindo que as ações e os fatos de sua própria criação se integrem de maneira imediata e natural regida pelas próprias experiências.

Vigostski (2014) afirma que essa representação dramática está conectada de forma direta com o brincar e ele é a raiz básica da criatividade humana por permitir diferentes tipos de expressão. Deste modo, tal reprodução teatral se mostra com extremo valor para avida da criança.

Movimentos Dançantes: a dança como conteúdo na escola

A dança é uma das expressões mais antigas experimentada pelo homem. Ela tem estado presente na vida do homem em diferentes época e lugares desde o paleolítico superior onde ritmicamente, os homens batiam os pés e as mãos para se comunicar. Alguns autores afirmam que ela precede até mesmo a linguagem verbal, hoje um dos principais meios de comunicação (OLIVEIRA, 1986; GASPARI, 2005).

Para Verderi (2009) a dança enquanto currículo deve propiciar ao aluno o desenvolvimento e domínio de todas as suas capacidades físicas expressivas, em todos os âmbitos, desde que tenha função pedagógica concreta com o mundo. Ou seja, o professor deverá buscar maneira de proporcionar a este aluno atividades que levem a compreensão e reflexão frente ao processo educativo da dança enquanto arte, bem como capacidade de modificação de suas ações.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Marques (2007, p.19) afirma que o ideário que se tem da dança acerca do seu aprendizado, "dançar se aprende dançando" é envolto de ingenuidade a partir de sua compreensão. Não é levado em consideração os "múltiplos significados, relações valores pessoais, culturais, políticos e sociais literalmente incorporados em seus aspectos criativos e transformadores, portanto imprevisíveis" que cabem a ela. O professor deve romper com o sistema tradicional de ensino e assumir uma postura crítica em seu ensino.

No que diz respeito aos documentos norteadores para o ensino da dança, assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais[1177] (BRASIL, 1997; 1997), a dança é um conteúdo que se encontra em duas áreas distintas de ensino na Base Comum Curricular (2018), Artes e Educação Física. Ambas se encontram nas Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular de Linguagens, mas em cada uma delas há um enfoque diferente no processo de ensino.

No campo das Artes, a dança tem papel de,

> [...] prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram- -se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (BRASIL, 2017, p.153).

Deste modo, a dança têm como objetivo o desenvolvimento da expressão artística do aluno por meio do corpo mediante as emoções perante um contexto, objeto, ação, cuja finalidade é estética, apreciativa.

Neste contexto do ensinar a dança no contexto da arte, cabe a tal disciplina desenvolver 'linhas maleáveis' que permitem a concretização do ensino nesta área, são elas: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão. Assim, cabe ao professor saber realizar a interlocução entre cada uma dessas linhas com seus

[1177] Primeiro documento norteador para a Educação Básica após a Constituição de 1988 e a Lei Nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, configurando um marco para o estado democrático que se constituía o Brasil após a ditadura militar.
Acesso em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>, 15 de Outubro de 2017.
Acesso em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>, 15 de Outubro de 2017.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

objetivos, conhecimentos, bem como habilidades, propiciando o desenvolvimento integral do aluno.

Já na linguagem Educação Física, há três elementos que são comuns as práticas corporais, sendo o primeiro o movimento corporal, que rege todos os outros, organização interna, tendo sua especificidade a cada unidade temática, e produto cultural, que está ligado aos cuidados com o corpo, práticas de lazer e atividades de entretenimento (BRASIL, 2017).

Nesta configuração de unidade temática, a dança no contexto da Educação Física tem como objetivo:

> [...] explorar o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (BRASIL, 2017).

Amparando nossa reflexão para a diferenciação que a dança assume nas duas áreas, pois na Educação Física a vemos como prática corporal, sem que haja um enfoque para a dança enquanto arte ou despertar sensível.

Diferentemente do ensino em artes, a dança na Educação Física tem como objetivo o aprendizado pela experimentação, identificação, comparação e recriação das danças já existentes, mas nada que propicie a imersão de como criar a dança.

PRÁXIS ENTRE O ENSINO DA DANÇA E A CRIATIVIDADE

Se para Vygotsky (1984) o corpo só mostra o que realmente é por meio do movimento, percebe-se a importância que o corpo e sua linguagem própria têm mediante as ações do seu cotidiano. Assim, nos utilizaremos da dança como meio de linguagem para abordarmos como a criatividade pode ser artifício potencial no processo de ensino, dando importância a esse modo de comunicação e expressão artística.

Ao nos pautarmos nos preceitos de criatividade tidos por Vigotski (2014) acerca dos processos imaginativos, enquanto criativos, podemos entender como a dança se coloca em tal situação. Em seus princípios, a dança presa pela vivência dos movimentos, pela expressão das sensações, sentimentos. Mas ela também se utiliza

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de atos não vividos – como voar, por exemplo – para exprimir qual movimento será realizado pelo sujeito que o realizar e este será diferente para cada pessoa que o fizer.

Como para o autor nada é criado inativamente sem que tenha vestígios da realidade, o movimento dançado também se adequa a este preceito. Mas ao considerarmos a imaginação plástica a qual ele faz referência em detrimento da emocional, veremos como a dança se concretiza de modo efetivo dentro da teoria (VIGOTSKI, 2014).

Verderi (2009, p.45) afirma que:

> O corpo, como sujeito no mundo, é criativo e se humaniza a partir de sua existência. São formas preenchendo espaço e determinando um significado. São movimentos ondulantes e corpos cheios de significados; suas vivências corporais fazem a história e mudam o rumo da humanidade.

Com esta afirmação, a autora vai de encontro com a teoria histórico-cultural e amplia a concepção de existência do corpo acerca de suas vivências e dos significados que este produz no meio.

Se levarmos em consideração tal perspectiva no processo de constituição dos sujeitos, uma vez que esta se baseia, não apenas pelos princípios de origem social e do desenvolvimento, mas também pela linguagem sígnica, enquanto possibilidade de comunicação com o outro no mundo, vemos como esta dinâmica acerca da linguagem corporal se faz real e consciente. (SMOLKA, 2010; FREITAS, 1994).

Se para Vigotski (2014) a ação de brincar é a raiz de toca criatividade humana e é o que permite as mais diversas expressões, então através da brincadeira que o professor pode dar início ao ensino da dança e evoluir para os diversos:

> [...] estímulos, tanto da parte musical quanto corporal; exploração do conhecimento do corpo e suas capacidades; e da musical: noções básicas de diferentes ritmos e estilos de dança (danças de roda, clássicas, moderna, folclóricas, de salão etc) (VERDERI, 2009, p. 70).

Assim como está posto nos objetivos e habilidades da unidade temática de dança da disciplina de Educação Física na BCCN, permitindo a exploração dos diversos tipos de dança e sua correlação com os conhecimentos corporais (BRASIL, 2017).

Assim como os demais conteúdos sistematizados, a dança permite o desenvolvimento integral do sujeito, pois, segundo Marques (2007, p. 25):

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> A dança, como forma de arte, está engajada com o sentimento cognitivo e não somente com o sentimento afetivo – ou o liberar de emoções [...]. É por meio de nossos corpos, dançando, que sentimentos cognitivos se integram aos processos mentais e que podemos compreender o mundo de forma diferenciada, ou seja, artística e estética. É assim que a dança na escola se torna distinta de um baile de carnaval ou de um ritual catártico: o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador.

É possível observar correlação clara com as habilidades propostas no ensino da dança enquanto conteúdo na disciplina de artes na BCCN. Mas este cunho artístico e estético, pode-se efetivar por meio da dramatização ou da representação teatral daquilo que pertence ao mundo real e ao universo da fantasia, permitindo que produções de criação sejam constantes meio ao processo imaginativo, dando sentido e conscientização ao sujeito.

Nesta perspectiva Laban (1978) estrutura a Ciência que estuda a distribuição geográfica dos organismos – Corologia – que permite a criação de movimentos pelo homem de maneira integral. Para a exploração destes movimentos, o autor apresenta duas áreas influentes, a Eucinética – que é resultante de impulsos internos que tem como base quatro fatores básicos; espaço, tempo, fluência e peso, sendo desenvolvidos por meio do que o autor chama de ações básicas; e a Corêntica – que é a divisão do espaço geral, espaço do mundo, em detrimento do espaço pessoal, a cinesfera, sendo esta última o espaço ao redor do corpo onde os membros corporais conseguem alcançar sem que haja deslocamento do mesmo.

Estas linhas de execução de movimento, podem ser realizadas em consonância com as proposições de criatividade por imaginação as quais Vigotski (2014) aborda, pois para Laban (1978) o dançarino deve explorar ao máximo suas possibilidades de movimento desenvolvendo sua criatividade de tal modo que possa alcançar sua liberdade individual, portanto emancipatória.

Ou seja, além de atividades que tenham fins dramáticos e que permitam a criatividade por meio da imaginação, pode-se correlacionar os processos corênticos que têm seu princípio na emancipação do sujeito por meio do seu movimento, concretizando a ação da dança enquanto linguagem e expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Mediante aos estudos e discussões apresentados, faz-se necessário as considerações acerca do processo de criatividade no ensino da dança. O primeiro deles é que sendo o homem um ser cujo o intelecto se desenvolveu perante a ação da linguagem – ato que é intrínseco ao pensamento – tornando-o diferente dos demais animais.

Sendo o corpo produto mediador com o mundo e meio de percepção do existir só sujeito no mundo, a dança se firma enquanto linguagem corporal e ela cabe a comunicação e expressão dele com cunho artístico. Seu ensino pode-se iniciar por meio da exploração da dramatização ou da experimentação dos papeis teatrais-sociais, os quais têm base criativa por meio da imaginação. Os processos corênticos de Laban também permitem que a conscientização pelo e para o movimento aconteçam de modo a permitir que as explorações dos jogos dramáticos também se concretizem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física: Ensino de primeira à quarta série. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Artes: Ensino de primeira à quarta série. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Comum Curricular Nacional.** Proposta Preliminar, 3ª ed, – Brasília: MEC/SEF, 2017.

GASPARI, T. C. Dança. In: DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 199-219.

FREITAS, M; T. A. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação:** um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

LABAN, R. **Domínio do Movimento**; ed. Organizada por Lisa Ullmann (tradução de Anna Maria Barros Vicente e Maria Sílvia Mourão Netto); São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 2a.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.**

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B.; HORTA, A. L. H. (Org.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

VERDERI, E. B. **Dança na escola:** uma abordagem pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: psicología infantil.** Tomo IV. Madri, Visor Dist, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

10.5.24 RESGATE DAS BRINCADEIRAS INFANTIS

Taíza Fernanda Ramalhais[1178]

Vinicius Rufino Leal[1179]

Leticia Venancio Peres[1180]

RESUMO

O presente trabalho observou, por meio da disciplina de Educação Física, que atualmente as crianças não brincam. Pois suas atividades se resumem a jogos nos computadores e nos celulares. Soma-se a isso o fato de que a disciplina de Educação Física, por vezes, enfatiza unicamente o desporto e a competição na grade escolar. A partir dessa realidade, realizou-se uma experiência educativa com a tela "Jogos Infantis", do flamengo Pieter Brueghel, de 1560, a qual mostra 84 atividades lúdicas, com uma turma do quinto ano, numa cidade do oeste do Paraná. Dessa forma, os alunos e seus pais refletiram sobre quais brincadeiras daquela pintura eles conheciam e quais ainda permanecem na nossa realidade. Por fim, esse conjunto de educandos selecionou algumas das brincadeiras descritas na tela de artes para serem trabalhadas durante o último trimestre escolar de 2020, nas aulas de Educação Física. A observação do contato dos alunos com as brincadeiras reafirma o papel do lúdico na Cultura Corporal e demonstra o lugar desse tema nos conteúdos estruturantes da referida disciplina. Dessa forma, embora as brincadeiras e jogos venham sendo temas constantes de pesquisas em educação e cognição, o presente estudo demonstrou que a Educação Física tem mais a contribuir na relação entre o movimento e o fazer humano, entre a consciência corporal e o coletivo social. Para tanto, é preciso investir em formação docente e observar constantemente a relação entre aprendizagem e movimento. Tal constante é a base para a aprendizagem nas séries iniciais.

Palavras-chave: Educação Física. Lúdico. Brincadeiras. Atividades.

1 INTRODUÇÃO

Dizem que criança foi feita para brincar, porém essa não é uma realidade do mundo moderno. Atualmente, as brincadeiras infantis foram esquecidas em detrimento das possibilidades tecnológicas (celulares, smartphones, computadores e vídeo games). Assim, aspectos da psicomotricidade e do pensamento abstrato estão sendo ignorados em função da comodidade e da individualidade que a vida atual impõe às famílias.

[1178] Doutoranda em Educação, UNIMEO-CTESOP, thai_19@hotmail.com.
[1179] Mestrando em Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas, UNIMEO-CTESOP, vrlpsicologia@gmail.com.
[1180] Acadêmica de Psicologia, UNIMEO-CTESOP, leeticia_perez@hotmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A partir desse contexto e da importância da disciplina da Educação Física no desenvolvimento de diferentes aspectos da corporalidade e da socialização dos indivíduos, o presente estudo realizou uma experiência educativa no mês de outubro de 2020, com uma turma de quinto ano, numa cidade do oeste do Paraná. Esse grupo de alunos e seus pais trabalharam com a Tela “Jogos Infantis”, do flamengo Pieter Brueghel, de 1560, a qual mostra 84 atividades lúdicas. A partir da análise das brincadeiras expostas no quadro, a turma selecionada pôde refletir sobre o lugar do lúdico em suas infâncias, sendo assim estimulada a reproduzir essas atividades na disciplina de Educação Física. Também dialogando com a disciplina de história, teve a oportunidade de pensar nas memórias das famílias e de como a brincadeira, enquanto uma demonstração de cultura corporal, fez parte da ideologia das gerações anteriores.

Então, a organização didática da experiência será neste artigo descrita da seguinte maneira: a fundamentação teórica sobre a importância da Educação Física e de seu compromisso com o lúdico e com o jogo, pensando então nas brincadeiras como conteúdos estruturantes dessa disciplina. Nesta seção também se revisita o conceito de cultura corporal e de psicomotricidade, condição essencial para o desenvolvimento e aprendizagem humana, os quais podem ser trabalhados através das brincadeiras; posterior, uma descrição de como a experiência educativa se desenvolveu; as sínteses possíveis a partir desse experimento, e por fim as considerações finais e as referências bibliográficas.

Diz o jargão que “brincadeira é coisa séria”. Mas nós, educadores e também pais, precisamos assumir esse papel, o papel de guardião da inocência de nossas crianças. Embora muito tenha mudado com a ciência e a tecnologia, algumas coisas são tradição e precisam ser preservadas. Ser criança é uma delas e ser criança é, essencialmente, poder brincar.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação Física Escolar: abrangência e objetivo

A disciplina de Educação Física evoluiu com a história da Educação, deixando seu caráter militar e higienista no passado, para hoje olhar para o corpo, o movimento e como o cidadão age e se identifica na sociedade a partir de seus movimentos. Então,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a função da Educação Física na grade escolar corresponde ao trabalho com a corporalidade, de forma que esse conceito signifique a:

> [...] expressão criativa e consciente do conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas, as quais pretendem possibilitar a comunicação e a interação de diferentes indivíduos com eles mesmos e com os outros, com seu meio social e natural. Essas manifestações baseiam-se no diálogo entre diferentes indivíduos, em um contexto social organizado em torno das relações de poder, linguagem e trabalho (PARANÁ, 2010, p.06).

Dessa forma, as práticas atuais em Educação Física levam o sujeito educando a refletir sobre seu corpo no espaço e na história. Essa reflexão envolve, para além da mecanicidade do movimento e da parte biológica das atividades, uma reflexão histórica crítica que expressa-se pela cultura corporal. Assim:

> A fragilidade de recursos biológicos fez com que os seres humanos buscassem suprir as insuficiências com criações que tornassem os movimentos mais eficazes [...]. Derivaram daí inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, tendo ressignificadas as suas intencionalidades e formas de expressão, e constituem o que se pode chamar de cultura corporal.Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Estes têm em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica (BRASIL, 1997, p.21).

Os movimentos humanos estão na cultura, são cultura e a Educação Física pode demonstrar ao aluno como seu corpo se insere em um momento histórico. E as atividades lúdicas, além de fazerem parte da memória coletiva de um povo, enfatizando e precisando determinados movimentos, costumes e tradições, também correspondem ainda ao trabalho com a psicomotricidade e o jogo, sendo que ambos são contemplados nas brincadeiras.

O papel da psicomotricidade é fundamental no desenvolvimento e aprendizagem escolar. Autores como Doman (1980, 1992) estudaram como as crianças com o cérebro lesionado poderiam ser recuperadas. E o tratamento fundamental constituí-se em reproduzir os padrões de movimentos e atividades da infância: gatinhar, rolar, braquear, correr e pular. Para o autor, esses movimentos desenvolvem o cérebro, criam mielina, uma substância que ajuda na rapidez dos circuitos neuronais, proporcionavam o desenvolvimento da lateralidade, do equilíbrio, da força muscular e sobretudo do padrão cruzado, aspectos corporais sem os quais a leitura, a escrita e o cálculo acabam

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sendo comprometidos. E esses percursos acontecem no cérebro infantil até os 12 anos. Então, não brincar tem um peso no desenvolvimento global das crianças.

O jogo é uma elaboração mental na qual se imita o mundo real, se trabalha, de forma abstrata, conceitos que fazem parte da sociedade. Ainda trabalha a linguagem, a imaginação, a rapidez e a precisão dos movimentos, bem como treina a criança a buscar diferentes possibilidades de resolução de um problema. Então, o jogo é a construção do conhecimento, principalmente, nos períodos sensório motor e pré-operatório, o qual desenvolve-se agindo sobre os objetos, e as crianças, desde pequenas estruturam seu espaço, seu tempo, desenvolvem a noção de casualidade chegando à representação e, finalmente a lógica (GIOCA, 2001, p. 23).

Já a brincadeira envolve, por sua vez, o jogo, pois carrega em si o aspecto lúdico. Assim o lúdico não se situa numa determinada dimensão do nosso ser, mas constitui-se numa síntese integradora. Ele se materializa no todo, no integral da existência humana. Da mesma forma que não existe uma essência humana divorciada da existência, também não existe um lúdico descolado das relações sociais. (ACORDI; FALCÃO; SILVA, 2005, p. 35).

Jogos e brincadeiras imitam, de forma lúdica, situações reais, porém reinventando o movimento corporal e o ressignificando à luz de uma cultura. Nessa dialética, define-se o papel da Educação Física, pois o educando precisa se movimentar para viver e também para treinar a própria vida. Isso é ser criança.

Na medida em que a cultura está ligada às construções humanas, a Educação Física acaba promovendo um diálogo com a História e com a Literatura, pois trabalha com a memória, que aqui pode ser referida como “um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.” (LE GOFF, 1994, p. 423). Portanto, as brincadeiras infantis são, como cultura corporal, a memória de um povo, o resgate de uma época, uma forma de arte, a contemplação de um passo que estará sempre a dialogar com o nosso presente, dando-nos pistas de possibilidades para um futuro, que sempre é coletivo.

2.2 Algumas Memórias

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A turma envolvida no experimento era composta por 20 alunos, sendo que o número de meninos e meninas se equivalia. No começo do mês de setembro de 2020, eles ganharam cada qual, uma reprodução em miniatura colorida do quadro "Jogos Infantis", do flamengo Pieter Brueghel, de 1560, o qual mostra 84 atividades lúdicas. Olhando para essa reprodução e também para uma reprodução projetada na parede, em tamanho grande, os educandos, em duplas, puderam contemplar por uma aula as atividades ali relatadas, buscando cada criança registrar o nome do máximo de atividades reconhecidas. Essa atividade durou uma aula de cinquenta minutos.

Como tarefa de casa, para um fim de semana, cada aluno ficou de pesquisar com suas famílias, quantas brincadeiras ou jogos eles reconheciam naquela tela. Eles levaram as miniaturas e também informações de sites na internet nos quais a referida tela poderia ser visualizada. Posteriormente, tabulou-se quantas brincadeiras os educandos reconheceram e quantas seus pais reconheceram. Os resultados foram discutidos com o professor de Educação Física e, na sequência, ocupando 4 aulas de cinquenta minutos, duas semanas escolares, as crianças prepararam atividades lúdicas com base na tela de Pieter Bruegel.

2.3 O objeto motivador do estudo

A tela "Jogos Infantis" já foi usada em muitos aplicativos e jogos educativos. A mesma consta no Software Luz das Letras, que pode ser acessado no Site de educação “dia a dia”, no link do programa “Paraná Alfabetizado”. A reprodução aqui demonstrada e usada com os educandos foi extraída do Blog de Parlin, no “google imagens”.

Figura 1: 84 brincadeiras infantis que atravessaram os tempos pela tradição oral

Fonte: **“**Jogos Infantis” de Pieter Bruegel (1525-1530). Blog de Parlin (2013).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Este quadro foi alvo de estudo de Bacocina (2006) que usou a tela para estudar a infância. Para a autora, o nome do pintor, sua idade e seu país de origem são incertos. O que se sabe é que ele pintou "um verdadeiro estudo antropológico das atividades lúdicas das crianças flamengas do século XVI" (BRUEGEL, 1969, prancha II/III).

Também Bacocina (2006) discutiu como, na essência, as brincadeiras infantis não eram exclusivas das crianças, o que o quadro revela com maestria.

> Nos sugere duas ideias: primeiro, a de que na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância "engraçadinha"), e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão (ARIÈS, 1981, p. 56).

Esse primeiro aspecto descrito por Ariés (1981) interessa a Educação Física, ou seja, como crianças e adultos brincavam e como as crianças tinham um espaço para brincar perto de adultos que por vezes as seguiam em suas atividades e como isso não se observa nos dias atuais.

2.4 O que sabemos sobre as brincadeiras infantis hoje

A pesquisa sobre as brincadeiras infantis reconhecidas no quadro de Pieter Bruegel com alunos de 10 anos de idade e seus respectivos familiares demonstrou o seguinte resultado:

Tabela 1: Que brincadeiras conhecemos?

	Média individual de brincadeiras	**Total coletivo de brincadeiras**	**Brincadeiras desconhecidas no geral**
Alunos	5	33	51
Pais	10	47	37

Fonte: entrevista feita com os alunos e pais do quinto ano, numa cidade do oeste do Paraná, setembro de 2020.

A partir da tabulação dos dados, percebeu-se que os pais (aqui inclusos avós e tios que ajudaram suas crianças) sabem mais do que os alunos, mas mesmo assim já não dominam todas as brincadeiras listadas no quadro.

Dentre as que mais apareceram nas listas gerais dos pais e educandos, pode-se citar: ovo-choco, bets, ciranda, dança da cadeira, escravos de Jó, "odoleta", virar estrelinha, plantar bananeiras, escalar, bambolê, trenzinho, contar histórias, cabo de guerra, dança, perna-de-pau, casinha, barata, gangorra, carriola, bolinha de gude,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

passa-anel, corrente, luta, passa por baixo, cobra-cega, esconde-esconde, três Marias, rolar com o tonel, galo, cadeirinha, balança-caixão, cavalinho e bater no bobo. Essas atividades que mais apareceram nas respostas foram as escolhidas para serem reproduzidas em quadra.

Os alunos perceberam que muitos dos nomes que eles e seus pais usaram para designar as brincadeiras não correspondem aos nomes originais, muito menos correspondem aos nomes usados nos últimos cem anos e nem aos nomes usados dentro deste grupo. Assim, esse exercício também demonstra como as coisas são renomeadas com o tempo, dependendo da época, dos costumes, dos aspectos linguísticos e culturais de cada grupo.

2.5 Brincadeiras escolhidas

As brincadeiras mais reconhecidas por pais e alunos foram buscadas no quadro, com o auxílio da ampliação da imagem, visualizadas e reproduzidas na quadra. Usou-se uma aula para a demarcação das atividades e três para as brincadeiras.

O exemplo a seguir ilustra a prática de selecionar as brincadeiras:

Figura 2: Exemplo de brincadeiras encontradas no quadro e ampliadas

Fonte: Trabalho realizado com os programas Power Point e Paint, a partir da tela de Pieter Bruegel (1525-1530). Setembro de 2020.

Para o trabalho prático, cada uma das crianças se encarregou de ficar com uma ou duas brincadeiras, e desenvolver em casa com seus familiares.

2.6 Possíveis análises

As crianças puderam concluir e foi registrado por meio do diário de campo que as atividades retratadas no quadro fazem parte da nossa memória coletiva, mas que usá-las representa um outro tipo de comportamento infantil, um jeito de ser criança, a parte do mundo adulto e da esfera do consumo. Depuseram, pois, que não são mais acostumadas a rir de si mesmas, passar o tempo e conhecer o outro pelo lúdico. Ainda afirmaram que os sentimentos vivenciados pelas brincadeiras são diferentes daqueles sentidos durante os jogos. Nesses, impera a competição, a violência e uma rapidez de pensamento que imita a produção em escala. É como se o ser moderno estivesse correndo atrás de um trem cujo qual nunca se alcança. E as crianças, desde a mais tenra idade, compartilham com os adultos desse sentimento cronológico de esvaziamento do tempo.

Na questão da psicomotricidade, os educandos também fizeram apontamentos a serem considerados. Até mesmo os mais desenvolvidos fisicamente apresentaram dificuldades em realizar movimentos pedidos nas brincadeiras, com destaque especial a bola de gude e as três Marias. Como essas atividades trabalham com o movimento de pinça, essencial para a escrita, é preciso questionar como a lateralidade, o equilíbrio e a força devem ser trabalhados como determinantes da aprendizagem escolar. Mais do que buscar uma teoria que aponte soluções, a Educação Física, aqui, está dialogando com outras áreas escolares e buscando dar a sua contribuição na cultura corporal do educando.

Por fim, o lúdico impera em aulas como essa. A ludicidade, através do movimento, trabalha diferentes fatores da cultura e da cultura corporal: a oralidade, a dança, a caminhada, também sendo esses conceitos psicomotores, porém observando-se o indivíduo em sua totalidade. O lúdico, então, também se instala na questão da subjetividade, daquilo que carregamos e que transpomos de diferentes formas, através de diferentes comportamentos corporais.

> As atividades lúdicas são indispensáveis para a apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, pois possibilitam o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos. O brincar nas aulas de arte pode ser uma maneira da criança experimentar novas situações, ajudando a compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético. A prática artística é vivenciada pela criança pequena como atividade lúdica, onde o fazer se identifica com o brincar, o imaginar com a experiência da linguagem ou da representação. (ALMADA, 1999, p.10).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É por isso que a Educação Física deve se preocupar com o movimento humano e trabalhar com o educando no sentido da construção de uma cultura corporal. Esse deve ser o objeto das aulas de Educação Física e as brincadeiras infantis, como demonstrou o presente resgate, carregam esse potencial.

Pois no que diz em relação as etapas do desenvolvimento da criança sabe-se que devem ser observadas e respeitadas na sua individualidade, para que suas potencialidades possam ser enriquecidas e desenvolvidas com a estimulação, beneficiando assim, o seu desenvolvimento como um todo. No qual a intervenção no processo de estimular pode vir a contribuir na aquisição de conhecimentos que está ligada diretamente com o desenvolvimento psicomotor, em que a criança precisa ser estimulada para que ela possa evoluir aproveitando toda a sua capacidade cognitiva (RAMALHAIS, T. F. et al 2020). Contudo, a Educação Física como supracitado acima vem a contribuir neste processo do desenvolvimento infantil.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho relatou um experimento feito, na disciplina de Educação Física, com as brincadeiras infantis, a partir do quadro "Jogos Infantis", do flamengo Pieter Brueghel, de 1560, onde demostram-se 84 atividades lúdicas. A pesquisa foi realizada com alunos e pais de um quinto ano com 20 educandos.

A realização da experiência pedagógica demonstrou que a Educação Física, através de seu objetivo: o trabalho com a cultura corporal, é um dos alicerces da constituição do indivíduo em sua autoafirmação e identificação com o coletivo.

Dessa forma, embora as brincadeiras e jogos venham sendo temas constantes de pesquisas em educação e cognição, o presente estudo demonstrou que a Educação Física tem mais a contribuir na relação entre o movimento e o fazer humano, entre a consciência corporal e o coletivo social. Para tanto, é preciso investir em formação docente e observar constantemente a relação entre aprendizagem e movimento. Tal constante é a base para a aprendizagem nas séries iniciais.

Assim, ainda seriam sugestões de aprimoramento deste presente relato o trabalho interdisciplinar entre Educação Física, Artes, História e Literatura. O quadro selecionado poderia ser trabalhado pelos educadores das outras respectivas áreas, contemplando assim a totalidade do conhecimento humano. A comunidade poderia

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

também ser chamada a registrar suas memórias e a brincar com seus filhos, buscando pelas atividades ainda desconhecidas e pintadas no quadro, assim ocupando várias horas em família. Nesse diálogo, seria possível, no confronto dialético que trata Saviani (1986), observar nossas práticas atuais para com a infância e perceber, pois, como estamos levando a sério (ou não), as brincadeiras infantis. E tudo isso demonstra como a Educação Física olha para o movimento historicamente situado. A brincadeira sempre foi e sempre será um exemplo disso.

REFERÊNCIAS

ACORDI, L. O.; SILVA, B. E. S.; FALCÃO, J. L. C. As Práticas Corporais e seu Processo de Re-signficação: apresentado os subprojetos de pesquisa. In: Ana Márcia Silva; Iara Regina Damiani. (Org.). **Práticas Corporais:** Gênese de um Movimento Investigativo em Educação Física. 1 ed., v. 01, Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005, p. 30-41.

ALMADA, D. **Arte.** Revista Criança. Brasília. Junho de 1999.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** 2 ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BACOCINA, E. A; RIBEIRO, M. A. H. W**. Uma viagem da história da infância às histórias de vida a partir da obra.** In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia / MG. p. 511-519. Disponível em <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/44ElianeAparecidaBacocina_MariaWurthmannRibeiro.pdf>. Acesso em 13 de outubro de 2020.

BLOG DO PARLIM. **84 brincadeiras infantis que atravessaram os tempos pela tradição oral.**"JOGOS INFANTIS" de Pieter Bruegel (1525-1530) 18 de agosto de 2013. Disponível em <http://parlim.blogspot.com.br/2013/08/84-brincadeiras-infantis-que.html>. Acesso em 13 de out. de 2020.

BRASIL**. Parâmetros curriculares nacionais**: Educação física /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :MEC/SEF, 1997.

BRUEGEL. In: **Gênios da Pintura.** São Paulo: Abril Cultural, 1969. v. 3.

GIOCA, M. I. **O jogo e a aprendizagem na criança de 0 a 6 anos.** Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade da Amazônia,BELÉM – PARÁ UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA, 2001. Disponível em<http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/O_JOGO_E_A_APRENDIZAGEM.pdf.>. Acesso em 17 de julho de 2020.

LE GOFF, J. **História e memória.** 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (2010).**Diretrizes curriculares para o ensino fundamental educação física**. Disponível em<http://www8.pr.gov.vr/portals/portal/diretrizes/dir_ef_educfis.pdf>. Acesso em 04 jun.2020.

PORTAL DE EDUCAÇÃO DIA A DIA**. Programas e Projetos** - Paraná Alfabetizado. Disponível em: < http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=62>. Acesso em 16 de dez. 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.ª ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 1986.

RAMALHAIS, T.F.; Nunes, L. F. L.; SILVA, G. F. B.; CARDOSO, F. B. **A importância da estimulação precoce na primeira infância com crianças institucionalizadas.** Brazilian Journal of Development. Curitiba, v. 6, n. 8, p. 55083-55096, Aug. 2020.

10.5.25 VIDEOTEATRO DO OPRIMIDO: A PRÁTICA DA ENCENAÇÃO PELO MÉTODO DO TEATRO DO OPRIMIDO ATRAVÉS DAS NOVAS MÍDIAS COMO ARTICULAÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Chrissie Lima[1181]

RESUMO

Este estudo teórico-metodológico de pesquisa bibliográfica interpretativo que tem fundamento em Antônio Gil foi inspirado na observação e experimentação da autora em relação às práticas pedagógicas e metodológicas dos também professores da rede pública de ensino Municipal da cidade de Belém do Pará no ensino remoto integral no contexto da pandemia causada pelo vírus Covid-19. A principal problemática consiste em verificar um meio de otimizar e atualizar a prática e recepção do ensino para docentes e discentes e os possíveis meios para tal que encontram-se no exercício da linguagem do Teatro que é abarcado pelo encenador Roubine e formatado para as novas mídias explicadas em Lúcia Santaella, o que vem a ser algo relativamente novo para a mesma, porém não para as artes cênicas. Esta seção aqui é elucidado com Paulo Caldas na narrativa da Videodança como precursora das linguagens cênicas híbridas. Forma-se deste modo uma possível via de metodologia de pesquisa e argumentação dos caminhos que respondem à problemática, ocorrendo então a hipótese pelo mapeamento através do sistema cartográfico de Vírginia Kastrup dos estímulos necessários à cognição de um indivíduo orientados na visão de Jean Piaget e Paulo Freire. E é através especificamente do método do Teatro do Oprimido do teórico Augusto Boal que pretende-se conectar a linguagem do Teatro com novas mídias e a prática de ensino-aprendizagem. Como resultado dessa reflexão e proposta encontra-se a possibilidade concreta de realizar um levantamento quantitativo e reavaliação qualitativa das práticas docentes nas escolas da rede pública de ensino de Belém por meio de relatos, entretivistas, fotografias e dados estatísticos, e da elaboração de oficinas que possam ser executadas nas formações que acontecem mensalmente realizadas pela própria secretaria de ensino.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Teatro. Novas mídias. Teatro do Oprimido. Cartografia.

1 INTRODUÇÃO

No campo educacional formal a sala de aula sempre foi responsável pela construção do conhecimento tendo por objetivo a formação integral do indivíduo dentro de uma concepção de educação que valorize o processo e não apenas o produto, reconhecendo a importância da bagagem cultural trazida pelo aluno para dentro da escola. Diante disso, o local onde se leciona deve passar por uma redefinição em sua estrutura física e pedagógica com a intenção de atender às exigências de uma sociedade a qual perpassa por um período catastrófico de uma pandemia global.

[1181] Professora de Arte da SEDUC/PA e SEMEC/Belém, chrissie.lima@gmail.com

Cabe à Escola conduzir tal processo da melhor maneira possível, buscando trabalhar para que os (as) alunos (as) possam ter acesso a um saber contextualizado, articulando e organizando seus setores competentes com atividades planejadas. A brecha para permitir uma elaboração de uma liberdade curricular, que venha possibilitar para toda a sociedade uma educação de qualidade, está na própria e atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu Artigo 26:

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Visto isso o ensino remoto não é a alternativa ideal, porém é a que sana as necessidades emergenciais além de ser a prática que está ao nosso alcance hierárquico como educadores, apesar de todas as problemáticas envolvidas, e de fazer com que novos olhares pedagógicos e metodológicos surjam. Meu objetivo principal é demonstrar através deste texto que possui intenção teórico-metodológica uma pesquisa bibliográfica interpretativa, nos moldes de Gil (2002), que tem como inspiração a minha prática docente nesta pandemia enquanto professora da rede municipal pública de ensino da cidade de Belém do Pará e como a mudança de ambiente e consciência de encenação teatral pode ampliar o alcance e troca de conhecimento entre docente e discente.

Ora, mas como compor um ensino remoto que atinja de forma eficiente a clientela? Bem, pelo prisma hierárquico o governo que deve assumir o compromisso de oferecer um serviço de qualidade e por conseguinte o estabelecimento de ensino, como diz no artigo da LDB mencionado acima. Para isso também necessita contar com um grupo qualificado para exercer suas funções. Nesse sentido ressalta-se a necessidade de investir na formação continuada do professor especificamente, até porque é ele quem lida diretamente com a produção do conhecimento.

Essa ótica da formação continuada é necessária mais do que nunca principalmente no que tange ao espaço de sala de aula, que se reconfigurou em espaço midiático e aí consiste em uma das justificativas deste estudo. Dito isto não devemos cair na armadilha de fomentar aulas que se assemelhem à linguagem cinematográfica onde o espectador, sob a ótica do aluno, seria passivo de interações porque “enquanto na imagem fixa o máximo que se pode ter é a representação do tempo, no cinema tem-

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

se a ilusão do tempo" (SANTAELLA et al., 2008, p.93) e o professor por sua vez forneça dinâmicas que se enquadrem aos aspectos da sala dentro das novas mídias proposto nesta reflexão. Por isso a necessidade de uma visão ativa presente no vídeo onde "entramos no universo das imagens em movimento-tempo real, quando começam a se ampliar enormemente as possibilidades de manipulação temporal das imagens" (SANTAELLA et al., 2008, p.93).

Visto isso, na primeira seção nomeada de "VIDEOTEATRO– LINGUAGENS CÊNICAS E NOVAS MÍDIAS HIBRIDIZADAS FOMENTANDO A COGNIÇÃO" coloco sob o foco uma segunda linguagem que age de maneira oposta em possibilidade de interação com o espectador/aluno: o Teatro. Pois no cenário pós-moderno[1182] as tecituras sobre experiências novas e ambientação constituem chave fundamental para acessar o individuo/plateia que recebe e atua, bem como um exercicio cíclico de atualização constante para o professor que na leitura das artes cênicas se constitue como encenador e muito embora possam parecer funções distintas, suas características são extremamente semelhantes. Por isso esse estudo reflexivo abordado sobre interação pedagógica e metodológica perpassa por uma linguagem que intermeia as duas mencionadas anteriormente. Trata-se pois de um Videoteatro, uma linguagem híbrida, não se tendo a exata noção de onde é o limite entre elas. Faço também um breve levantamento de outra linguagem híbrida, a Videodança, para assim iluminar a ótica acerca da contribuição das artes cênicas no contexto do ensino remoto.

Na seção "PROCESSOS DE COGNIÇÃO – MÚLTIPLOS CAMINHOS ENRIQUECIDOS POR ESTÍMULOS EXTERNOS" utilizo algumas teorias que fortalecem o argumento de que o ambiente e diferentes experiências propriciam uma melhor aprendizagem e faço um breve sublinhado histórico acerca das cognições[1183] e o modo como operam, para assim demonstrar como o aprendizado possui múltiplos caminhos e está ligado a uma gama de experiências. Também é nesse enxerto que proponho a metodologia de pesquisa que pode direcionar a arguição desse estudo.

Para melhor elucidar a contribuição dessas linguagens na prática pedagógica, além de demonstrar sua atuação prática no campo cognitivo no tópico anterior a amarro

[1182] A ideia conceitual trabalhada aqui é a de que "o pós-moderno passa a representar o nascimento de uma nova época social". Ver em: **As origens da pós-modernidade**. (ANDERSON et al., 1999, p. 18)
[1183] Compreende-se que "a cognição é uma relação intencional entre um sujeito e um objeto. Os conteúdos cognitivos – os símbolos – são correlatos mentais de uma realidade preexistente." (KASTRUP, 2015, p.9)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

à Pedagogia do Oprimido que foi lida e transformada em método que possui o mesmo nome desta seção: “TEATRO DO OPRIMIDO – MÉTODO TEATRAL CRÍTICO E COGNITIVO DA PÓS-MODERNIDADE” , para assim ser vislumbrado um cenário positivo de compreensão do ensino por parte do espectador, aqui inserido no papel de aluno, para então fomentar o ensino remoto de qualidade que se almeja.

2 O VÍDEOTEATRO – LINGUAGENS CÊNICAS E NOVAS MÍDIAS HIBRIDIZADAS FOMENTANDO A COGNIÇÃO

Quanto ao mérito acerca da origem do teatro ser nos ares da antiga Grécia é preciso destacar que o modo como se constituiu naquela época persergue o que o imaginário das pessoas leigas na área entendem como teatro enquanto indústria que produz a insignificante diversão para o público burguês (ROUBINE, 1998). Como diz Artaud apud Roubine(1998, p.44):

> Se a multidão se desacostumou de ir ao teatro; se todos nós acabamos por considerar o teatro uma arte inferior, um de veículo vulgar divertimento, e por utiliza-lo como um exutório para os nossos maus estintos, é porque ouvimos falar por demais que se trata de teatro, ou seja, de mentira e de ilusão.

Isso é reforçado através da catarse das tragédias gregas que de acordo com Boal et al. (1984, pg. 19) “purifica (suprime) o espectador de algo perturbador, inquietador, algo transformador da sociedade.” Ou seja, tais aspectos podem ser vistos, na ótica do ensino, como uma educação bancária (FREIRE, 2016) que segue o eixo vertical em que o professor/encenador é detentor de todo o conhecimento e o aluno/espectador passivo que nada sabe. Nesse caso a reflexão que busco aqui se relaciona ao fato de, mesmo com todas as teorias que regem o ensino pós-moderno, a sala de aula enquanto um grande palco presencial ainda se constitui em uma métrica retrógrada ao que se almeja para a educação.

Nesse novo modelo de ensino remoto através das câmeras o teatro/ensino não é mais existência parte da nossa realidade (tempo e espaço). Ele agora faz parte do mundo virtual das imagens transmitidas em películas e o professor/encenador é forçado a analisar em sua prática quais elementos estão de acordo e quais necessitarão serem otimizados. A iluminação é boa para o aluno/espectador e para mim? Minha voz alcança o aluno? E principalmente se a expressividade está boa, porque o contato

direto corpo-a-corpo muitas vezes produz um docente rígido no trato e no lecionar. Por isso nas palavras de Boal (1983, p.17):

> A alfabetização teatral é necessária porque é uma forma de comunicação muito poderosa e útil nas transformações social. Há que aprender a ler. Há que lutar pelos nossos direitos, há que utilizar todas as formas possíveis para promover a libertação; por isso devemos dizer NÃO aos "atores sagrados". Não estou contra os profissionais. Mas estou contra o fato de as representações se limitarem aos profissionais! Todos devem representar!

A encenação e atuação são como um sentimento que rege o ser humano através do que se vê, ouve e interage. Nesse contexto há de se tratar de um fato muito importante de que não é somente o professor/encenador que encena, mas que o que recebe a encenação na verdade é o olhar do ser humano e a encenação está nos olhos de quem vê e no corpo do professor/encenador. Ela é constituída por elementos tais como o teatro presencial, iluminação, sonoplastia, texto, entre outros, porém mediada pela tela do celular e/ou computador.

Outro exemplo de linguagem cênica que estreiou pelas mídias é a Videodança, outra linguagem híbrida. Em verdade a primeira linguagem desse meio, a dança, é constituída por elementos básicos que dão significado a esse olhar para a sociedade tais como: ritmo, gesto, harmonia com o ambiente e sonoridade natural, esta porque nem sempre a dança é acompanhada por música externa. O corpo explode em cadência e isso é o que constitui a sonoridade natural (SANTAELLA, 2005).

Concentro aqui a ideia que a dança é o pensamento do corpo (CALDAS, 2012), assim como a cognição é o pensamento da educação. Este pensamento não é o do senso comum, não é uma idéia e sim a formação de uma. O corpo que pensa é o corpo que age, não é um pensamento formado, é um pensar, é uma ação, é um verbo. Por isso não conseguimos denominar ao certo os gestos resultantes (um aspecto considerado subjetivo), no entanto conseguimos mapear na maioria das vezes sua origem, caminhos e finalidade.

3 PROCESSOS DE COGNIÇÃO – MÚLTIPLOS CAMINHOS ENRIQUECIDOS POR ESTÍMULOS EXTERNOS

Quando nascemos o contato mais impactante que temos é com nossas mães e com o ambiente. Com o tapa dado em nós somos forçados a inalar o ar da atmosfera do mundo ao qual viemos, a ter nossas retinas queimadas minimamente com a luz

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

artificial ou não, a sermos quase violentados com a quantidade de sons que nossos tímpanos nunca ouviram do lado de fora e essa quantidade de informações iniciais são o que nos fazem chorar, para logo em seguida sermos acalentados pela mãe, estabelecendo assim um dos contatos cruciais para nossas evoluções.

A partir daí estabelece-se as relações mais importantes que o individuo vai ter durante toda a sua vida: com o ambiente e com os outros seres humanos.

Essa relação entre ambiente e sujeitos é perscrutada por diversos pedagogos e especialistas em cognição incluindo o epistemólogo suíço Jean Piaget (2003) que estudou biologia, se especializando na pesquisa de moluscos, seres de organização complicada e peculiar, antes de ser tornar psicólogo e educador, por isso seu interesse especial por conhecer como a cognição se desenvolve no ser humano.

Foi quando Piaget começou a observar melhor o desenvolvimento dos seus filhos e outras crianças, que ele chegou à Teoria cognitiva, ou à teoria que trata de quatro estágios de desenvolvimento cognitivo que o ser humano passa: o sensório-motor, o pré-operacional, o operatório concreto e o operatório formal.

Nos achados contemporâneos Kastrup et al. (2007, p.18) traz em suas próprias palavras: “Quatro variedades da atenção do cartógrafo: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento”, que são de extrema importância na medida em que se entende que todo ser humano é um cartógrafo, ou seja, todo ser humano produz mapas e esquemas durante toda a sua vida, alguns mais elaborados como em empenhos científicos, outros para uma utilização mais prática como a organização de uma agenda telefônica.

A atenção vem a ser o dado decisivo ao longo de nossa vida principalmente na infância. A ideia geral que se tem é que nessa fase o individuo não possua atenção mas isso não passa de uma ideia formulada por uma posição epistemológica de certo modo abstrata (KASTRUP, 2007) chamada realista onde o conhecimento é algo que já vem impresso no mundo apenas esperando que aprendamos, no entanto a posição política construtivista é que o conhecimento se constrói sendo o homem agente dessa construção e o mundo a base necessária para esse aprendizado.

E como foi dito no inicio a partir do momento em que a criança nasce ela já entra em contato com o mundo e tudo que nele está presente e é nisto que consiste o estágio sensório-motor, através de seus músculos nunca utilizados até então para outra finalidade que fosse somente chutar, chupar os dedinhos, soluçar, dar algumas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cambalhotas, virar a cabecinha de vez em quando, mover os olhos e ouvir os sons do lado externo estando dentro do útero.

A quantidade de movimentos irá aumentar havendo um grande e acelerado desenvolvimento muscular, e as relações com outros seres também, já que agora a criança se encontra do lado de fora. Este é o momento da exploração incessante, a busca por respostas rápidas e práticas através do sistema sensorial e todos esses processos cinestésicos estão presentes tanto na captação das aulas como na interação.

A exploração aparentemente caótica da criança, na verdade, é a descoberta de aspectos que a cercam visualmente e auditivamente, faz parte do que Kastrup (2007) chama de rastreio, cujos maiores mecanismos são a percepção e o movimento. As respostas obtidas a partir dessas explorações são básicas e denominadas pelo autor como toque, uma rápida exploração que define se será feito o pouso.

4 TEATRO DO OPRIMIDO – MÉTODO TEATRAL CRÍTICO E COGNITIVO DA PÓS-MODERNIDADE

O Teatro do Oprimido chega ao Brasil em 1986, depois que Augusto Boal retorna de seu exílio, em uma intensa época de mobilizações políticas quando se iniciam desenvolvimentos de formação de professores e dessa maneira o método é posto em prática nas escolas, mas não somente nelas como em outros espaços onde existiam o ensino não-formal, como penitenciárias e hospitais que também começavam a vivenciar a experiência da emancipação do indivíduo na sociedade (FREIRE, 2016) através do teatro.

O teatro do Oprimido é separado em vários procedimentos porém citarei dois a fim de clarear a sua perspectiva cognitiva político-social, são eles: Teatro-Jornal e Teatro-Invisível. Todos os procedimentos, inclusive os não mencionados, tem em si como objetivo eludir dos parâmetros catárticos, tanto no teatro como na própria educação, que foram mencionados anteriormente e para isso é preciso que estejamos abertos à novas experiências pois a realidade é sempre nova. Enquadra-se muito bem nesse aspecto que o próprio ensino remoto integral, como aconteceu e acontece, ainda é uma realidade nova para as escolas públicas principalmente.

A rigor conteúdos oralmente transmitidos, mesmo que com o objetivo de atingir a cognição, não sanam as necessidades do individuo oprimido, logo, faz-se necessário

o exercício da repetição de dispositivos concretos e atuais como jornais e atualidades, que surgem nos meios informacionais, para assim propiciar experiências afetivas, que podem serem entendidas como idéias inicialmente abstratas, que resultarão na forma teatral reflexiva. Assim como diz Boal (1983, p.51):

> [...] toda ideia , por mais abstrata que seja, pode ser teatral, sempre que se apresente na sua forma concreta, em circunstâncias específicas, em termos de vontade. Então se estabelecerá a relação de IDEIA > VONTADE > EMOÇÃO > FORMA TEATRAL[...]

Por isso o Teatro-jornal tem como um dos objetivos desmistificar a impessoalidade do jornalismo (BOAL, 1984), ou seja, um dos métodos ficcionais utilizados pela vertentes dominantes como manobra da realidade social. Nisso técnicas de improviso suscitam em uma experiência cognitiva ágil e rápida, pois assim são as notícias e os pensamentos que em questão de minutos deixam de serem atuais e são substituidas por outras/os.

O Teatro-Invisível tem duas características peculiares: a primeira consiste em encenar algo sem que os espectadores saibam e a segunda chega a ser alarmante, pois como todas as proposições teatrais possuem temas de cunho socias os espectadores se enquadram como personagens também, seja contracenando com os atores pré-estabelecidos, seja sendo omissos nas situações que são apresentadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então porque não aproveitar a desordem causada por esta pandemia e levar em consideração os horizontes que as novas tecnologias nos proporcionam? O educador pode assim desengessar suas práticas através do Teatro circunscrito na linguagem audiovisual e o aluno pode assim ter a sua cognição estimulada.

Além disso a realidade de famílias devastadas pela pobreza, violência, abandono, fome, prostituição e outros fatores já ocorriam mesmo antes da pandemia existir. Então cabe perfeitamente, e ouso dizer como dever, a orientação para a classe oprimida através do método do Teatro do Oprimido.

Descubro dessa maneira que a pesquisa apresentada tem a capacidade de tomar grandes dimensões de comprovações mais concretas através de um levantamento quantitativo e reavaliação qualitativa das práticas docentes da rede

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

municipal de Belém por meio de relatos ,entrevistas, fotografias e dados estatísticos, e da elaboração de oficinas de Teatro do Oprimido para o meio das novas mídias que possam ser executadas nas formações que acontecem mensalmente na rede.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Técnicas latino-americanas de teatro popular**. 2ª Edição. São Paulo:Hucitec, 1984.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB (Lei n.º 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

CALDAS, Paulo. Poéticas do movimento: interfaces. In: BONITO, Eduardo; BRUM, Leonel; CALDAS, Paulo; LEVY, Regina (Org). **Ensaios Contemporâneos de Videodança**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012. p. 239 – 254.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

FREIRE, Paulo .**Pedagogia do Oprimido**. 60ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo.**Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KASTRUP, Virgínia. O FUNCIONAMENTO DA ATENÇÃO NO TRABALHO DO CARTÓGRAFO. **Psicologia & Sociedade**, Rio de Janeiro, v.19 n.01, p.15-22, jan. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000100003>. Acesso em: 21 de Jul. 2021.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; TEDESCO, Silvia. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 11ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A Linguagem da Encenação Teatral**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem:** cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia. 3ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

10.5.26 "VIRA HOMEM, BAMBI": RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Valéria Metroski de Alvarenga[1184]

RESUMO

O ensino da Arte contemporânea na Educação Básica prevê uma ampla gama de possibilidades que nos permite questionar, ressignificar e abordar temas polêmicos diversos, dentre eles as relações de gênero e sexualidade, visando conscientização social e humanização tendo por referência a própria demanda dos discentes e da sociedade. Sendo assim, esse relato de experiência tem como objetivo evidenciar meios de trabalhar esses temas a partir da prática docente da autora junto aos alunos do Ensino Médio e da EJA, entre os anos de 2018 e 2019, em uma escola pública localizada na Região Metropolitana de Curitiba (PR), tendo por problema de pesquisa: como é possível abordar relações de gênero e sexualidade através do ensino de Arte no âmbito escolar? Apresentaremos trabalhos realizados pelos discentes de stencil, intervenção e instalação artística no espaço escolar com a temática LGBTQIA+, tendo por referência a Abordagem Triangular com princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. Optamos por uma metodologia de cunho qualitativo, com caráter descritivo, cuja base é um relato de experiência. Como aporte teórico, contamos com os seguintes autores: Cauquelin (2005), Freire (2006), Fidelis (2018), Peixoto (2001), entre outros. Podemos considerar que os resultados consistem na conscientização dos alunos e da comunidade escolar sobre o tema escolhido, englobando elementos de representatividade, de modo articulado com os processos criativos e conhecimentos sobre arte contemporânea.

Palavras-chave: Artes Visuais. Arte contemporânea. Sexualidade. Gênero. Ensino de Arte.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é permeado por inúmeros fatores externos que perpassam as relações sociais, inclusive aspectos envolvendo gênero e sexualidade. Os próprios documentos curriculares[1185] da área de Arte (PCNs-Arte, DCE-Arte etc.) indicam a necessidade dos professores abordarem os temas transversais nas aulas, o que abrange essa temática. Além disso, a arte "[...] reflete dialeticamente a realidade produzindo tomadas de posição, tomadas de partido em face dos problemas sociais." (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2016, p. 215). Ao se trabalhar com o ensino da arte contemporânea, tais elementos se tornam ainda mais viáveis devido aos elementos

[1184] Doutora em Artes Visuais, SEED/PR, e-mail: valeriametroski@hotmail.com.

[1185] "Ponto de desavença foi a retirada dos termos "orientação sexual" e "identidade de gênero" da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC estabelece direitos, conhecimentos, competências e objetivos de aprendizagem para todas as crianças e adolescentes brasileiros desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Inviabilizar o debate sobre estes temas poderá recrudescer os índices de homofobia, lesbofobia e transfobia, acarretando reprodução do estigma, discriminação e violência contra LGBTQI+. Ademais, tratar sobre orientação sexual e identidade de gênero é tratar de questões sociais sérias, que merecem atenção e intervenção das políticas de educação" (ABGLT, 2017 apud OLIVEIRA; AZEVEDO, 2020, p.141-142);

intrínsecos que essa possibilita, nos permitindo um olhar engajado e crítico sobre a arte e as relações sociais.

Vale ressaltar, ainda, que algumas questões têm valor universal na atualidade, tais como: Feminismo, População Negra, População Indígena, LGBTQIA+ etc. refletindo diferentes opressões. “Essas formas de opressão, ainda que apresentem singularidades, estão conectadas à questão mais geral da opressão de seres humanos por outros seres humanos, à questão da desumanização do outro.” (LEITÃO, 2019, p. 66).

No que se refere a opressão relativa à comunidade LGBTQIA+, exposições de Arte recentes sobre relações de gênero e sexualidade[1186] foram realizadas em diversas partes do mundo, e aqui destacamos a Exposição “Queermuseu: Cartografias da Diferença na Arte Brasileira”, realizada em 2017 no Rio Grande do Sul, a qual foi alvo de intolerância e polêmicas, sendo encerrada antes do previsto. Segundo Fidelis (2018) ela inaugurou, de modo definitivo, as discussões sobre as relações de gênero e sexualidade no âmbito nacional.

Tendo por referência os elementos supracitados, esse relato de experiência está organizado da seguinte forma: (1) “Arte contemporânea, gênero e sexualidade: breves considerações” para contextualizarmos o tema; Na sequência, temos (2) “Ensino de Arte na escola permeados por questões de gênero e sexualidade: um relato de experiência”, no qual apresentamos atividades artísticas sobre a temática LGBTQIA+ que foram realizadas em uma escola pública, denominada Iedo Néspolo, localizada na região metropolitana de Curitiba (PR), entre os anos de 2018 e 2019, por alunos do 3º ano do Ensino Médio regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as considerações finais.

ARTE CONTEMPORÂNEA, GÊNERO E SEXUALIDADE: BREVES CONSIDERAÇÕES

A arte contemporânea propõe novas formas de produção e relação entre vida, arte e público, tendo como marco a segunda metade do século XX. Segundo Cauquelin (2005) e Freire (2006), essas alterações são resultantes da ascensão da globalização, modificações tecnológicas, econômicas e sócio-históricas. Toda essa conjuntura

[1186] Para saber mais sobre essas exposições, recomendados a leitura do artigo de Blanca (2017), intitulado: “Exposições Queer: Contextos mundiais e locais”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atingiu a Arte, transfigurando conceitos e formatos tradicionais/conservadores no que se refere a própria concepção de Arte, meios de confecção, materiais, suportes, temáticas, relações entre público e obra, noções de originalidade, durabilidade, entre outros aspectos. Além disso, precisamos considerar que a arte:

> [...] constitui uma das formas de tornar os seres humanos mais humanos, mais voltados aos valores que lhes são próprios, mais conscientes de suas contradições e insensibilidades, de toda a indiferença gerada e cultivada na coletividade e no espírito por determinações socioeconômicas e históricas" (PEIXOTO, 2001, p. 9)

Tendo por referência essa concepção de Arte e expandindo para o campo do ensino de Arte, compreendemos que "[...] as questões estéticas caminham ao lado do debate ético e moral de nosso tempo, tornando impossível não nos posicionarmos sobre o que deve ser prioridade na escola [...]" (LEITÃO, 2019, p. 16). Assim, é preciso refletir e ensinar arte como um meio de humanização, superando práticas conservadoras e proporcionando uma ampliação da visão de mundo dos discentes pelo viés da sensibilidade e da criticidade.

Quanto as possíveis definições de orientação sexual e identidade de gênero, podemos considerar como:

> [...] orientação sexual a capacidade de cada pessoa ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos; enquanto que identidade de gênero é a experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, não necessariamente correspondente ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo, inclusive por vestimenta, modo de falar e maneirismos. (YOGYAKARTA, 2007 apud OLIVEIRA; AZEVEDO, 2020, p. 116-117)

No que se refere a sigla LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais espectros da sexualidade humana e sua forma de se identificar), esta busca abarcar uma diversidade de orientações sexuais e de identidades de gênero, sendo o arco-íris o símbolo da bandeira que os representa.

Considerando os elementos supracitados, consideramos que é importante abordar essa temática na escola por meio da Arte visando conscientização, humanização e representatividade.

Na sequência, apresentaremos como as relações de gênero e sexualidade apareceram nos trabalhos artísticos realizados pelos discentes da educação básica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ENSINO DE ARTE NA ESCOLA PERMEADOS POR RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

A arte contemporânea é um conteúdo previsto em documentos curriculares da área de Arte em diversas instâncias: nacionais, estaduais e municipais. Dentre a amplitude que o termo abarca, optamos por apresentar nesse relato de experiência trabalhos mais diretamente relacionados com a intervenção e a instalação artística. Objetivando que os discentes conhecessem a arte produzida na atualidade e assim pudessem ressignificar/criticar os conteúdos partindo da própria realidade e/ou de questões sociais mais amplas, a temática de gênero e sexualidade foi abordada em meio a outras, tais como: feminismo, racismo etc. Como estratégia de ensino, utilizamos a abordagem triangular (contextualização, leitura/análise de imagens e o fazer artístico), desenvolvida por Barbosa (2010), com princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

Antes de apresentarmos as propostas de arte contemporânea envolvendo questões de gênero e sexualidade realizadas pelos alunos do Ensino Médio regular, consideramos importante mencionar que a autora, ao propor uma atividade artística sobre grafite e stencil e alguns alunos optarem por representar a bandeira LGBTQIA+ e os símbolos masculinos unidos associado a homoafetividade (figura 1), foi surpreendida com uma situação de preconceito sobre esse aspecto advinda de um aluno da escola, a qual descreveremos na sequência.

Figura 1 - Trabalho de stencil dos alunos do Ensino Médio sobre a temática LGBTQIA+ (2018)

Fonte: acervo pessoal da autora, fotos realizadas pela autora

Quando o trabalho (figura 1) foi exposto nas paredes da escola, um aluno de outra turma o arrancou da parede. Os pais do aluno foram chamados e ele justificou que agiu dessa forma por questões religiosas. O aluno foi repreendido pela equipe

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diretiva, porém, ele quis expor seu ponto de vista sobre o assunto, por meio de um cartaz, inserindo imagens impressas com tomadas iguais que não se encaixam, o que foi permitido pela direção escolar. Enfim, um simples trabalho de arte causou controvérsia e mobilizou debates sobre a temática indicando que esse ponto precisava de mais visibilidade e reflexões no ambiente escolar.

Em outro momento, quando a autora abordou o conteúdo da instalação artística com alunos da EJA, foi sugerido que os discentes criassem um trabalho prático que englobasse alguma crítica/conscientização social. Após uma reflexão coletiva e por meio da sugestão de uma aluna, que tem uma filha adolescente homossexual, a turma optou pelo subtema LGBTQIA+. Após essa definição, a turma toda (aproximadamente 18 alunos) debateu sobre materiais possíveis e formas de reorganizar o espaço escolar para a criação da instalação artística. Vale ressaltar que a espaço arquitetônico da escola é alugado, sendo assim não era possível fazer furos e/ou outras interferências no prédio. No que se refere aos materiais que foram utilizadas para a realização do trabalho, estes consistiram em: tecidos coloridos de TNT, durex, papel crepom, grampeador, papel contact e cola quente. O trabalho consistiu em uma representação da bandeira LGBTQIA+ líquida que escorresse pelo chão e subisse pelos três andares do prédio da escola através das grades do corrimão e fosse subindo pelas paredes finalizando em flores (figura 2):

Figura 2 - Instalação artística: Bandeira LGBTQIA+ fluída (2018)

Fonte: acervo pessoal da autora, fotos realizadas pela autora

Na sequência (figura 3), podemos observar fotos mostrando o processo de confecção do trabalho da instalação artística da bandeira líquida que os alunos da EJA realizaram no período noturno.

Figura 3 - Discentes da EJA confeccionando o trabalho de instalação artística

Fonte: acervo pessoal da autora, fotos realizadas pela autora

Vale ressaltar que esse trabalho foi realizado no período noturno e no outro dia, no período vespertino, uma aluna transgênero, ao entrar na escola e ver a parte inicial da bandeira no chão do térreo se surpreendeu e se emocionou e subiu os três lances da escada do colégio quase correndo e quando chegou na parte final da bandeira líquida, se deitou no chão e pediu para um colega fotografá-la. Consideramos que o trabalho realizado foi significativo para os discentes que não seguem o padrão da heteronormatividade, assim como para os demais alunos, por promover reflexões sobre a temática selecionada.

Em 2019, no ensino médio regular, abordamos o conceito de instalação artística[1187], a diferenciação da Arte contemporânea em relação a Arte Moderna por meio de textos, debates e aula expositiva dialogada. Na sequência, e também em conjunto com a exposição teórica, realizamos leitura de imagens de obras de artistas

[1187] A instalação artística, "[...] muitas vezes, utiliza-se de objetos estáticos para a criação de significado ou para imersão do espectador" (PINEL, 2017, p.27). Ou seja, nesse tipo de trabalho artístico, todo o espaço é ressignificado, pois ocorre a criação de um ambiente diferenciado e o público acessa esse tipo de obra de modo diferente do tradicional/habitual.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diversos [1188] e temas múltiplos por meio de vídeos, slides, visando apreciar/analisar/questionar os significados implícitos e explícitos das obras. Por fim, o fazer artístico consistiu na proposição de atividades práticas, individuais e em grupo, para a construção de projetos e maquetes de instalação artística, tendo por referência algum problema social local/global. Os alunos criaram diversas subtemáticas, dentre elas as relações de gênero e sexualidade, e posteriormente organizaram uma instalação artística em tamanho real na escola, assim como fizeram uma intervenção no espaço escolar.

Iniciaremos apresentando o trabalho de intervenção artística envolvendo as relações de gênero e sexualidade realizado por um grupo de alunos do 3º ano do ensino médio regular (figura 4):

Figura 4 - Trabalhos de intervenção escolar sobre a temática LGBTQIA+ (frases sobre gênero e sexualidade em envelopes espalhados pela escola) - 2019

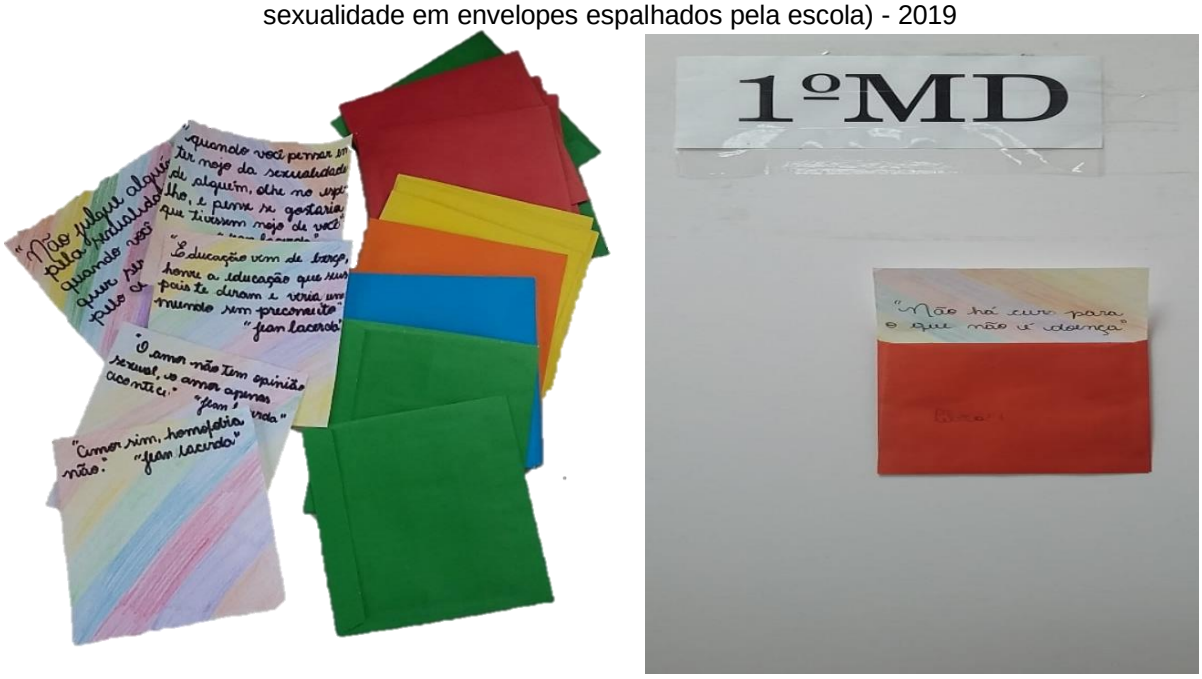

Fonte: acervo pessoal da autora, fotos realizadas pela autora

Os discentes pesquisaram e escreveram frases relativas as questões de gênero e sexualidade e as inseriram em envelopes. Cada envelope foi colocado na parte de cima das portas das salas de aula e as pessoas podiam abri-los e realizar a leitura das frases/mensagens. Alguns exemplos de frases foram: Não há cura para o que não é

[1188] Alguns exemplos de artistas que trabalham com essa vertente artística são: Richard Serra, Cildo Meireles, Regina Silveira, Ernesto Neto, Henrique Oliveira etc.

doença, Amar sim, homofobia não, O amor não tem opinião sexual, o amor apenas acontece.

Outro trabalho que a autora propôs, relacionado com a arte contemporânea, foi que os discentes do Ensino Médio criassem maquetes de instalação artística sobre algum problema social e os temas que apareceram foram: (1) Feminismo associado a violência contra a mulher e o feminicídio; (2) LGBTQIA+ associado a transfobia/homofobia; (3) Problemas ambientais; (4) Racismo etc. As maquetes foram realizadas em caixas de sapato com materiais diversos (tinta, tecidos, fios de nylon, imagens impressas recortadas, desenhos etc.). Posteriormente, a turma toda pôde escolher qual maquete, e sua temática, seria mais relevante para fazer em tamanho real na escola, para que a discussão dos pequenos grupos atingisse o ambiente escolar como um todo e a problematização, visando transformação social, se ampliasse. Os discentes optaram pela maquete sobre a temática LGBTQIA+, cuja foto pode ser vista na figura 5:

Figura 5 - Maquete realizada pelos discentes sobre a temática LGBTQIA+ (2019)

Fonte: acervo pessoal da autora, fotos realizadas pela autora

Na figura 5, podemos observar que os discentes representaram a bandeira LGBTQIA+ no fundo da caixa de sapato com manchas em tinta vermelha para simbolizar sangue e inseriram lápides de túmulos com frases homofóbicas e preconceituosas, tais como: viado a gente conserta na porrada, pecado, vira homem,

nada contra, mas na minha casa não, sapatão, bambi, entre outras. Os discentes tinham como objetivo mostrar que as piadinhas e ditos sobre a questão de gênero e sexualidade podem gerar homicídios e suicídios. Afinal, “a população LGBTQI+ continua morrendo tão somente por pertencer a determinado grupo ainda marginalizado.” (OLIVEIRA; AZEVEDO, 2020, p.119).

Na sequência, temos a figura 6, a qual mostra a instalação artística realizada pelos discentes com base na maquete.

Figura 6 - Instalação artística realizada pelos discentes do Ensino Médio sobre a temática LGBTQIA+ (2019)

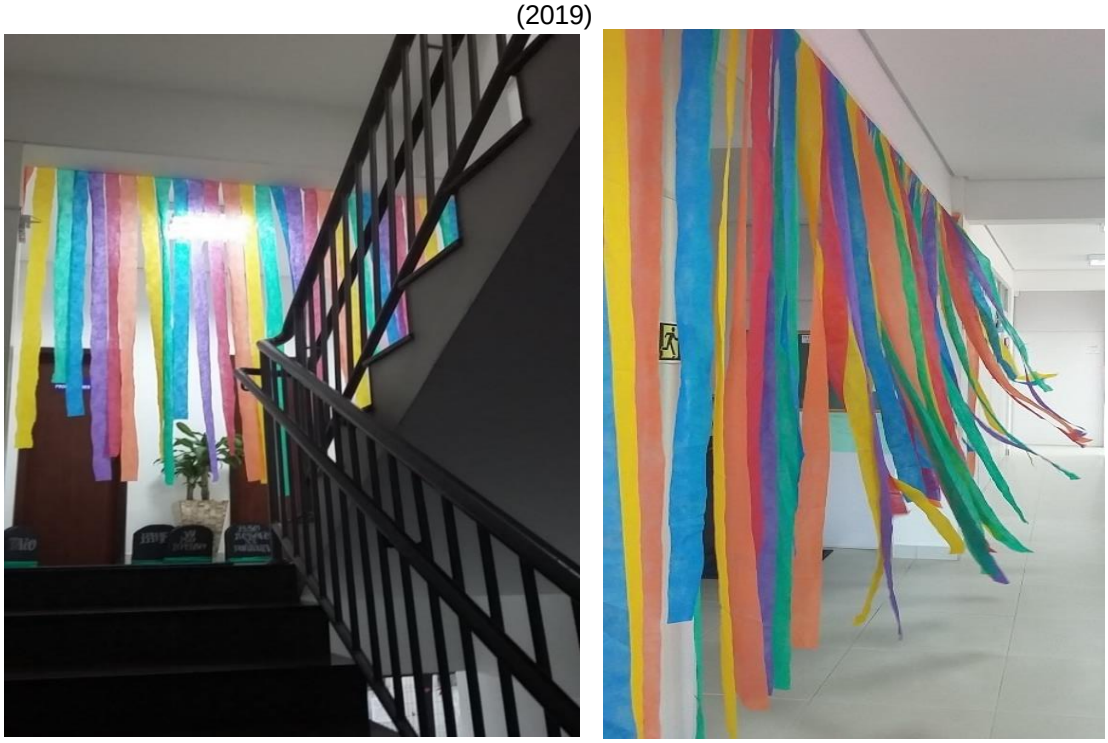

Fonte: acervo pessoal da autora, fotos realizadas pela autora

O trabalho foi realizado com materiais diversos, tais como: tecido de TNT colorido, fita crepe, papelão, tinta spray, canetinha e cola quente. Ele foi feito no primeiro andar do colégio, ocupando uma área de passagem no corredor e gerou tumulto e questionamentos diversos por parte da comunidade escolar quando professores, alunos de outras turmas e funcionários leram as frases escritas nas lápides dos túmulos: Bicha, Sapatão, Bambi, Traveco, Vai para o inferno, Viadinho, Isso resolve na porrada (figura 7), o que indica que o trabalho artístico atingiu os objetivos de reflexão e conscientização sobre o tema por meio da sensibilização e criticidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 7 - Detalhes da instalação artística realizada pelos discentes do Ensino Médio sobre a temática LGBTQIA+ (2019)

Fonte: acervo pessoal da autora, fotos realizadas pela autora

Além dos trabalhos apresentados, os discentes também realizaram performances[1189] com base na temática desse relato de experiência (seja indicando questionados sobre como eles se identificam e/ou buscam se relacionar afetivamente ou ainda usando roupas invertidas comumente associadas a pessoas do gênero feminino ou masculino etc.). Os alunos também realizaram um trabalho de livro de artista, associados ao processo (diferentes etapas e recursos) de mudança de sexo (do feminino para o masculino), com desenhos diversos cujas bordas continham as cores da bandeira LGBTQIA+. Esses trabalhos que os alunos realizaram indicam que as relações de gênero e sexualidade são significativas para eles e que é possível abordar tais temáticas no ensino de arte, principalmente pelo viés da arte contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[1189] Um exemplo de uma das performances sobre a temática desse relato de experiência pode ser visto no artigo: "*Identidades emergentes* dos adolescentes no ensino médio e seus reflexos na arte contemporânea" escrito pela autora em 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A partir do exposto, consideramos que os trabalhos artísticos realizados pelos discentes sobre a temática envolvendo relações de gênero e sexualidade, possibilitaram a pesquisa, o fazer artístico, o processo criativo e crítico, a contextualização, assim como a possibilidade de uma conscientização histórica e social que o ensino da arte contemporânea pode propiciar. Nessa perspectiva, "[...] o conteúdo acadêmico fechado é, assim, superado, por um conteúdo significativo consciente que se produz através do social, do indivíduo consigo mesmo e com a realidade." (NUNES, 2004, p. 231). Cabe ressaltar a necessidade da mediação do professor diante dos problemas sociais que aparecem na produção artística contemporânea e/ou que os alunos trazem para a sala de aula de modo articulado com as demandas sociais atuais. Afinal, "não há apreciação desinteressada na arte, não há criação sem apreciação e não há apreciação e criação sem ensino." (LEITÃO, 2019, p.75). Ou seja, o processo de ensino e aprendizagem em Arte se tornou significativo para os alunos, atingindo também a comunidade escolar, e transpareceu nos trabalhos artísticos realizados, evidenciando que muitos alunos estão conscientes das relações problemáticas que perpassam pelas questões de gênero e sexualidade na nossa sociedade, utilizando o viés da arte contemporânea como recurso de sensibilização, criticidade e representatividade.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Valéria Metroski. Identidades emergentes dos adolescentes no ensino médio e seus reflexos na arte contemporânea. **Revista Científica Interdisciplinar Interlogos**, v. 07, p. 64-76, 2020.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. A função da arte e da educação escolar a partir de György Lukács e da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR**, v. 16, n. 68, jun, 2016.

BARBOSA, A. M. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez. 2010.

BLANCA, Rosa Maria. Exposições queer: Contextos mundiais e locais. **Cadernos de gênero e diversidade**. Vol 03, N. 03 - Set., 2017.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**/ Anne Cauquelin; (tradutora Rejane Janowitzer). São Paulo: Martins, 2005.

FIDELIS, Gaudêncio. QUEERMUSEU e o enfrentamento do fascismo e do fundamentalismo no brasil em defesa da livre produção de conhecimento. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 417-423, jan/jul, 2018.

FREIRE, Cristina. **Arte conceitual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

LEITÃO, Juliana Oliveira. **A especificidade do ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.** 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4877.pdf Acesso em: 19 jun. 2021.

NUNES, A. L. R. **Trabalho, Arte e Educação: formação humana e prática pedagógica**. Santa Maria: editoraufsm, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de. AZEVEDO, Israel de Jesus Azevedo. LGBTQI+fobia: um estudo sobre a elaboração de normas antidiscriminatórias como forma de ação afirmativa no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 50, n. 3, nov. 2019/fev. 2020, p. 115–158.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Relações arte, artista e grande público: a prática estéticoeducativa numa obra aberta**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.

11. EIXO EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA

Coordenação:

Reginaldo Rodrigues da Costa - PUCPR
Mariliza Simoneti Portela - UNESPAR

11.1 DESCRIÇÃO DO EIXO EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA

O eixo Educação Matemática e Científica tem como proposta acolher trabalhos relativos ao ensino da matemática escolar e de ciências (química, física e biologia) que versem sobre a prática pedagógica, os processos de ensino dos componentes curriculares que integram o eixo, a formação de professores (inicial no ensino superior ou continuada), os currículos, metodologias, recursos e materiais didáticos. Os trabalhos podem ser resultados de pesquisas que consideram o tempo presente ou com enfoque histórico que venham contribuir com a história das disciplinas escolares de matemática, ciências, biologia, química e física.

11.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA

Anderson da Silva Marcolino - UFPR - Palotina
Arthur William de Brito Bergold - Educação/Ensino de Física - UFPR - Palotina
Barbara Braz - Educação Matemática - UFPR/Jandaia do Sul
Barbara Winiarski Diesel Novaes - Educação Matemática - UFPR - Palotina
Camila Silveira - Química - UFPR
Camila Tonezer - Educação/Ensino de Física - UFPR - Palotina
Carlos Aldemir Farias - Educação Matemática - UFPA
Clayton Fernandes de Souza – Química - PUCPR
Danilene Güllich Donin Berticelli - Educação Matemática -UFPR - Palotina
David Antonio da Costa – Educação Matemática - UFSC
Denis Rogério Sanches Alves - Educação Matemática - UFPR - Palotina
Denize Da Silva Souza - Educação Matemática - CUFSA
Divanizia Do Nascimento Souza – Física - CUFSA
Edilene Simões Costa - Educação Matemática - UFMS
Edson Jose Wartha – Química - CUFSA
Eduardo Quadros da Silva - Educação Matemática - PUCPR
Eliana Santana Lisbôa - Ensino de Tecnologias Educativas - UFPR - Palotina
Emerson Joucoski - Física - UFPR
Emerson Rolkouski - Matemática - UFPR
Emerson Tortola - Educação Matemática - UTFPR
Erivanildo Lopes Da Silva – Química - CUFSA
Helena Macedo - Ensino de Tecnologias Educativas - UFPR - Palotina
Iran Abreu Mendes - Educação Matemática - UFPA
Ivanete Batista Dos Santos - Educação Matemática - CUFSA
Janete Dubiaski da Silva – Biologia - PUCPR
Leidi Cecilia Friedrich - UFPR - Palotina
Leonardo Andre Testoni - Ensino de Física - UNIFESP
Leonir Lorenzetti - Biologia - Alfabetização Científica - UFPR
Liceia Alves Pires - UNESPAR

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Lidiane Felisberto Gomes dos Santos Felisberto - Educação Matemática - UNIFACEAR
Luciane de Fátima Bertini – Educação Matemática - UNIFESP
Luis Dario Sepulveda – Física - PUCPR
Mara Fernanda Parisoto - Educação/Ensino de Física - UFPR - Palotina
Maria Nizete de Azevedo - Ensino de Ciências/Biologia - UNIFESP
Mariliza Simoneti Portela - UNESPAR - Paranaguá
Myrna Friederichs Landim De Souza – Biologia - CUFSA
Neuza Bertoni Pinto - Educação Matemática - REAMEC
Otto Henrique Martins da Silva – Física - PUCPR
Patricia Rosana Linardi - Educação Matemática - UNIFESP
Reginaldo Rodrigues da Costa - PUCPR
Roberta Chiesa Bartelmebs - UFPR - Palotina
Robson Simplicio de Sousa - Ensino/Educação em Ciências - UFPR - Palotina
Rodolfo Eduardo Vertuan - Educação Matemática - UTFPR
Thiago Antunes-Souza - Ensino de Química - UNIFESP
Tiago Nery Ribeiro – Física - CUFSA
Tiago Venturi - Ensino/Educação em Ciências - UFPR - Palotina
Wagner Rodrigues Valente - UNIFESP
Waléria Cecílio - PUCPR
William Junior do Nascimento - UFPR - Palotina

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

11.3 PALESTRAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA

11.3.1 EDUCAÇÃO EM SAÚDE E ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: REFLEXÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA E NEGACIONISMO CIENTÍFICO – Tiago venturi

RESUMO

Um mundo de pós-verdades, notícias falsas, anticiência e pseudociências vêm assombrando nossa sociedade. A confiança na ciência cede espaço ao obscurantismo negacionista, fato observado em tempos de pandemia: medicamentos ineficazes tornam-se políticas públicas, medidas de higiene e segurança são infringidas, vacinas são questionadas e preteridas a estratégias sem evidências científicas, dentre tantos outros exemplos. A sociedade, mesmo após a escolarização básica, não compreende o que é ciência, o que a ciência faz e não compreende resultados práticos do trabalho de institutos de pesquisas e universidades, voltando-se contra estas instituições e contra a ciência. Qual a relação deste cenário com o Ensino de Ciências e Biologia? É necessário reconhecer que vivenciamos uma crise cujas consequências são nefastas. Por este motivo, esta palestra objetiva promover reflexões e discussões acerca da Educação em Saúde como campo de estudos e práticas interdisciplinares no Ensino de Ciências e Biologia. A Educação em Saúde, via de regra, adota abordagens normativas e biomédicas, com estratégias vinculadas ao repasse de informações, memorização de conceitos e regras de comportamentos a serem seguidas. São estratégias ineficazes que negligenciam o diálogo, a interação entre conhecimentos diversos, a interdisciplinaridade, o contexto e tampouco contribuem com a construção de conhecimentos escolares para a tomada de decisões sobre a saúde individual ou coletiva. Dito de outro modo, a Educação em Saúde pouco, ou quase nada, tem contribuído com o processo de alfabetização científica e com a formação cidadã. A Educação em Saúde, quando realizada na escola, precisa ser compreendida como um conjunto de atividades intrinsecamente pertencentes ao currículo escolar, desenvolvidas de forma planejada e com uma identidade pedagógica. Ou seja, vinculada à objetivos de construção de conhecimentos, desenvolvimento de capacidade de análise, crítica e percepção das múltiplas relações sobre a natureza dos fenômenos que envolvem a saúde, sociedade e o ambiente, proporcionando autonomia frente aos problemas, debates e tomada de decisões requeridas pelo cotidiano do mundo contemporâneo. Assim, novas abordagens, objetivos e metodologias de ensino são propostas para que a Educação em Saúde possa contribuir com processos de alfabetização científica e com a formação para uma cidadania responsável, participativa, política, justa e democrática.

11.3.2 A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA COMO UM CAMPO CIENTÍFICO – David Antonio da Costa

RESUMO

As pesquisas relacionadas a História da educação matemática vêm se desenvolvendo no interior dos programas de pós-graduação em Educação Matemática e/ou Educação. Nas últimas décadas, tais investigações ganharam impulso significativo revelados por novos eventos científicos especializados tais como o ENAPHEM – Encontro Nacional de Pesquisas em História da Educação Matemática ou mesmo o CIHEM – Congresso Ibero-americano de História da Educação Matemática. De forma semelhante um razoável número de publicações em dossiês circulou nos periódicos qualificados da Educação Matemática (BOLEMA, Zetetiké e outros) na última década abordando este tema. Outros periódicos mais específicos surgiram, como a Revista de História da Educação Matemática – HISTEMAT, associado a Sociedade Brasileira de História da Matemática – SBHMat. As pesquisas históricas que problematizam as

transformações que ocorrem ao longo do tempo sobre o ensino e formação de uma dada disciplina escolar, neste particular caso – o ensino de matemática – concorrem para a constituição deste campo científico. Fundamentado em Bourdieu, diferentes campos científicos são como espaços sociais constituídos por relações de tensão e de dominação entre os agentes, considerados microcosmos que guardados alguns aspectos, constituem mundos sociais idênticos aos demais, isto é, com concentrações de poder e de capital, monopólios, relações de força, interesses egoístas, conflitos, etc. Intenta-se caracterizar a História da educação matemática como um campo científico. Tal assertiva desafia ampliar reflexões para as pesquisas que se debruçam sobre a história de outras disciplinas escolares como ciências, física, química e/ou biologia. Pensar nesta direção distancia-se da História das Ciências ou mesmo da História da Matemática pois são trazidas problemáticas próprias e específicas sobre "o ensino e formação de". O diálogo com a Didática, História da Educação e outras contribuições das Ciências da Educação se tornam fundamentais. Tais problematizações próprias impulsionam pesquisas, potencializam e delineiam novos campos científicos. Espera-se com este ensaio contribuir para o eixo Educação Matemática e Científica do XV EDUCERE.

11.3.3 ABORDAGEM TEMÁTICA NA EDUCAÇÃO CIENTIFICA: POTENCIALIDADES E LIMITES – Therezinha de Jesus Chanca Lovat / Evelyn de Oliveira Vieira / Ludmila Lessa Lorenzoni Vaccari

RESUMO

O trabalho em epígrafe trata-se das pesquisas realizadas pelo Programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática do IFES no âmbito do grupo de pesquisa CEPEAS. Destacam-se aquelas cujo foco principal foi a potencialização da educação científica na Educação Básica com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Registra-se ainda a parceria com a Extensão nos processos formativos de intervenção pedagógica realizados nas escolas cuja a metodologia de ensino ancora-se nos três momentos pedagógicos, a saber: problematização, organização e aplicação do conhecimento assentadas nas temáticas transversais, amparadas pela Resolução 02/98 CNE/CEB, combinadas com Política Nacional de Educação Ambiental a qual preconiza que esta, deverá estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino não podendo ser ofertada sob a forma disciplinar. Ou seja, implica tematizá-la junto às demais problemáticas socioculturais e socioambientais presentes no território vivido. Sendo assim, tais temáticas orientarão o como ensinar (metodologia) e o quê ensinar (conteúdo) de modo a possibilitar a organização do conhecimento escolar no ensino das ciências da natureza em diálogo com o movimento CTS/CTSA. Desse modo, a centralidade das disciplinas na organização curricular passa às temáticas transversais. Para tanto, opta-se por autores do campo das Ciências da Educação em diálogo com Educação em Ciências como Krasilchik na contextualização do ensino de Ciências na última metade do século XX, Angotti, Delizoicov e Pernambuco evidenciando a abordagem temática do currículo inspirados nos pressupostos freirianos à luz da Pedagogia do Oprimido (1978), Loureiro, Auler, Chassot, Lobino dentre outros. Neste cenário a Abordagem Temática se configura como inovação curricular em busca de uma viabilidade socioambiental. Trata-se de uma perspectiva arrojada, por carregar em seus fundamentos teórico-metodológicos bases de um paradigma social e epistemológico afinados com uma ação transformadora da realidade social concreta. A Educação Científica pressupõe o abandono de uma metodologia sob o manto da tendência liberal tradicional/pragmática de caráter reprodutivista apontando para uma Educação Cientifica crítica e transformadora. Esta por sua vez não esvazia a escola do papel social de garantir os conhecimentos construídos historicamente, ao contrário, realiza-se como possibilidade de fortalecer a escola enquanto espaço de formação integral das classes populares.

11.4 MESAS-REDONDAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA

11.4.1 O ENSINAR E O APREENDER NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – Moderador: Leonir Lorenzetti

ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: A INSERÇÃO DE CONHECIMENTOS FÍSICOS E O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO – Geide Rosa Coelho

RESUMO

Concordamos com diversas pesquisas do campo da educação e da educação científica e as críticas das diversas Associações Científicas quando consideram que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da forma como foi desenvolvida e promulgada, estabelece a construção de um currículo-régua na educação básica que minimiza a diferença, a diversidade e a criatividade nos processos educativos. Entretanto, buscamos as brechas e fissuras neste documento, especificamente na área de ciências da natureza, para assumirmos uma perspectiva de educação científica problematizadora e emancipatória dos sujeitos (o que mostra a contradição dentro do próprio documento), por articularem como eixos estruturantes a alfabetização científica (entendida por nós como a capacidade de compreender, interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), e também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências; a abordagem investigativa (que busca engajar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem por meio da aproximação de processos, práticas sociais típicas da cultura científica escolar) e a contextualização (histórica, cultural, social, tecnológica, cotidiana, CTS) que é fundamental para compreendermos o conhecimento como produção humana socialmente e culturalmente situados. Além disso, destacamos a forma como no documento a área de ciências da natureza e suas tecnologias incorpora saberes da Física, Química e Astronomia na composição com saberes biológicos que, historicamente, sempre teve maior ênfase nos currículos prescritos e praticados no contexto do ensino fundamental. A nossa experiência em processos de formação continuada com professores de ciências no diálogo com a BNCC sinalizava para uma grande tensão: a inserção de conhecimentos físicos no ensino fundamental articulado aos pressupostos do ensino por investigação. Sobre essa tensão que vamos conversar um pouco mais nessa mesa redonda.

CONCEITOS CIENTÍFICOS EM CIÊNCIAS: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA – Josivânia Marisa Dantas

RESUMO

Professores e pesquisadores da área de ensino de química sempre buscam novos métodos de ensino que podem impactar aspectos positivos no processo de ensino aprendizagem desta ciência. Portanto, em sala de aula é possível perceber mudanças ao longo dos anos. O uso de temáticas tem sido trabalhado de forma a contextualizar, problematizar e introduzir os conteúdos científicos que se pretende discutir em sala de aula. A literatura tem apresentado que temáticas diversas têm sido abordadas desde alimentação e meio ambiente até resíduos eletroeletrônicos, a partir da predominância da metodologia “sequência didática”. Logo, a produção de conhecimento sobre o uso de temáticas no ensino de química com a utilização de diversos temas, tem demonstrado a vasta possibilidade de contextualizar o ensino de química. Nesta proposta de Mesa que hora apresentamos, iremos discutir sobre os instrumentos de divulgação e estratégias para o ensino de química que tem sido divulgados/trabalhados por pesquisadores da área nas últimas décadas. Tal fato pode ser confirmado pela participação

desses pesquisadores em diversas ações, locais e nacionais, que discutem questões sobre ensino, currículo, avaliação e formação docente, bem como da produção de propostas curriculares como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), da reformulação curricular dos cursos de licenciatura, dos programas de formação continuada e do Programa Nacional do Livro Didático. No campo mais concreto da prática e voltando a atenção para uma visão metodológica daquilo que potencializa a aprendizagem no "chão da escola", é notório que ainda temos um longo caminho a ser percorrido. No entanto, muitos trabalhos reportados pela literatura nos apresentam uma gama de experiências e propostas de ação como estratégia motivadora podendo contribuir para uma melhor compreensão de conceitos químicos por parte dos alunos. Considerando a educação básica como lócus de ações de intervenção para estratégias consideradas inovadoras, há o grande desafio de superar a dicotomia universidade/escola, na tentativa de ampliar as reflexões sobre o ensino com todos os autores envolvidos no intuito de contribuir com a formação daqueles que irão a atuar na educação básica.

QUAL ENSINO DE BIOLOGIA PARA QUAL PROJETO DE EDUCAÇÃO? – REFLEXÕES SOBRE A BNCC COMO POLÍTICA EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA – Rodrigo Diego de Souza

RESUMO

A leitura crítica de um documento oficial que compõe a Política de Educação exige que olhemos para o que não está dito, o que está, frequentemente, por trás dos dizeres, das afirmações, ou seja, que interesses estão invisíveis no texto da política. Interesses esses que não são apenas textos, mas que possuem materialidade, são reais, e estão numa arena de disputa, por exemplo, na disputa por modelos de educação, por projetos de educação, por modelos de sociedade, por projetos de sociedade. É nesse contexto que insere a contribuição desta reflexão para a mesa de debate na qual, espera-se problematizar as Políticas Educacionais e Curriculares vigentes para o Ensino de Biologia na área de Ciências da Natureza da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecendo, por meio de alguns pontos de reflexão crítica, as relações entre a Política Educacional, a seleção dos conteúdos e abordagens/fundamentos teórico-metodológicos no Ensino de Biologia e suas possíveis implicações para e na Educação Brasileira. Nessa direção, os dois pontos de reflexão que irão pautar este debate apontam para: (1) O campo de disputas da construção da Base Nacional Comum Curricular e (2) Os impactos na presença e invisibilidade de conhecimentos das Ciências Biológicas e no Ensino de Biologia via BNCC. A partir do debate sobre esses pontos, apoiado nos estudos e referenciais das áreas de Política Educacional, Sociologia do Currículo e Ensino de Biologia, buscaremos respostas para indagações como: Quais Projetos de Educação e de Sociedade estão em disputa? Qual Ensino de Biologia e Educação Científica para esta sociedade capitalista e neoliberal? Quais Projetos de Educação e Sociedade nós professores de Ciências e Biologia podemos propor?

11.4.2 A ARITMÉTICA COMO UM SABER PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA: ESTUDOS HISTÓRICOS – Moderador: Wagner Valente

SABERES PROFISSIONAIS NAS PUBLICAÇÕES DO LABORATÓRIO DE CURRÍCULOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (1976-1983) – Denise Medina

RESUMO

O objetivo principal desta proposta, como parte da mesa "A aritmética como um saber profissional da docência: estudos históricos", é o de buscar caracterizar elementos do saber profissional do professor que ensina matemática nas séries iniciais em dois

volumes, intitulados Reformulação de currículos: Subsídios teóricos e sugestões de atividades, 1ª e 2ª séries - da coleção do Laboratório de currículos do estado do Rio de Janeiro (1976-1983), elaborado pela equipe coordenada pela Professora Diva Noronha. A discussão parte de estudos desenvolvidos por Ramires, França e Santos (2021) sobre os saberes profissionais inerentes ao ensino de frações em diferentes tempos pedagógicos. Estudo este que vem mobilizando o conceito de epistemologia da matemática do ensino. Para esta mesa, as publicações que tomamos como fontes foram distribuídas aos professores da rede em tempos da reformulação curricular do estado, ocorrida após a fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, em 1975. Nossa discussão norteia-se pelas questões: Quais orientações para ensinar frações podem ser lidas nas publicações? Quais os saberes de referência sobre frações e seu ensino eram recomendados nos documentos? Durante a pesquisa, mais especificamente, nos fundamentamos nos conceitos de saberes a ensinar, saberes para ensinar, saberes profissionais considerados, aqui, como objetos históricos. Entendemos que os trabalhos que investigam os saberes profissionais dos professores que ensinam matemática, como a matemática do ensino, se lançam ao desafio de elaborar uma epistemologia da matemática do ensino. Esse último conceito contempla as categorias/hipóteses teóricas que vimos mobilizando em pesquisas. Como contribuição para esta construção epistemológica, identificamos alguns elementos do saber profissional posto nestas publicações: ênfase no estudo de frações como classe de equivalência, acompanhado de recomendações dos campos da psicologia e da didática em relação à preocupação com o que ensinar em cada fase de desenvolvimento cognitivo, em uma abordagem dialógica, com utilização de jogos, à organização de sala de aula em grupos.

PROBLEMAS ARITMÉTICOS COMO UM SABER PROFISSIONAL DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA: ESTUDOS HISTÓRICOS – Luciane Beritini

RESUMO

O objetivo principal desta proposta, como parte da mesa “A aritmética como um saber profissional da docência: estudos históricos”, é o de caracterizar os problemas aritméticos como um saber profissional do professor que ensina matemática, de forma particular na primeira metade do século XX. A discussão será realizada a partir de resultados de pesquisas que tiveram como foco os problemas de aritmética na escola primária e também a partir da análise de diferentes documentos históricos como legislações, livros didáticos, manuais pedagógicos, artigos de revistas, e cadernos escolares. Entre essa documentação os manuais pedagógicos ganharão maior centralidade por sua aproximação, neste momento histórico, com a formação de professores. A caracterização proposta se fundamentará no conceito de matemática do ensino, que envolve análises de cunho epistemológico, de processos e dinâmicas de produção de saberes elaborados em espaços de ensino e de formação de professores, em articulação. Será, ainda, importante, no processo de análise, considerar as orientações para o ensino em circulação no Brasil na primeira metade do século XX, como aquelas oriundas das propostas do Método Intuitivo e da Escola Nova. A opção por uma análise de caráter epistemológico, com foco nos problemas aritméticos, implica em considerar que os saberes matemáticos não permanecem invariantes diante de propostas advindas das diferentes vagas pedagógicas. Os resultados de pesquisas que tiveram como foco os problemas de aritmética na escola primária mostram que os problemas de aritmética, em determinados momentos históricos, deixam de ser unicamente uma ferramenta para o ensino das operações básicas, assumindo o status de um saber a ser ensinado. Assim, é interesse da presente proposta a discussão de quais orientações sobre como ensinar problemas aritméticos estiveram em circulação em cursos ou materiais destinados aos professores que ensinam matemática, a discussão de como os problemas aritméticos se constituíram, em determinado tempo histórico, como um saber do ensino e da formação de professores, considerando a articulação das produções nesses espaços.

SABERES ARITMÉTICOS PRESENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS SERGIPANOS (1890 – 1944) – Ivanete Batista dos Santos

RESUMO

Nesta mesa será apresentado um exame de pesquisas realizadas por mestrandas vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe com temáticas relacionadas aos saberes aritméticos presentes na e para a formação de professores primários sergipanos no período de 1890 a 1944. As pesquisas aqui referidas foram produzidas por Santos (2015), Rocha (2016), Santos (2016) e Silva (2016). Vale destacar que as autoras investigaram a partir de objetivos diferentes em relação aos saberes matemáticos e as normalistas, mas utilizaram como fontes: Regulamentos da Instrução Pública primária, Programas de Ensino, Relatórios sobre Grupos Escolares, Mensagens de Presidentes do Estado, Manuais de ensino e Provas de concurso para professores primários. O objetivo ao examinar essas pesquisas é caracterizar saberes aritméticos como parte do saber profissional do professor que atuava no primário no período de 1890 a 1944. Para isso as pesquisas serão tomadas a partir de seus objetivos e considerações em relação aos saberes aritméticos para em seguida um novo enredo ser tecido a partir de Valente, Bertine e Morais (2017), Valente (2018), Valente (2019), em relação aos saberes profissionais dos professores que ensina matemática com um olhar específico para a aritmética. Dito de outra forma, o intuito é responder indagações como: fontes que foram examinadas, por exemplo, por Rocha (2016) com o objetivo de analisar saberes elementares aritméticos para o ensino primário em Sergipe, em documentos oficiais, no período de 1890 a 1944, permitem tecer um outro enredo em relação aos saberes profissionais do professor que ensinava aritmética no período? Será que os denominados saberes aritméticos definido para as pesquisas citadas, pode ser considerado um saber a ensinar ou um saber para ensinar? De que forma esses saberes aritméticos estabelecidos por meio dessas pesquisas podem ser considerados como parte dos saberes profissionais do professor primário sergipano? Ao responder a essas indagações pretende-se advogar mais uma vez sobre as possibilidades de ampliação do papel do historiador da educação matemática em termos de refinamento e aprofundamento teóricos a partir fontes já examinadas em outras representações.

11.4.3 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: ALGUMAS PERSPECTIVAS E PROBLEMATIZAÇÕES – Moderador: Emerson Rolkouski

PROBLEMATIZANDO HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ESCOLAR BRASILEIRA – Heloisa da Silva

RESUMO

Há mais de vinte anos a linha de pesquisa sobre História da Educação Matemática vem investigando e escrevendo histórias da cultura matemática e da educação matemática escolar brasileira. São histórias sobre como e quais conhecimentos matemáticos eram produzidos nas escolas, sobre como e quais materiais didáticos ou artefatos eram utilizados para ensinar/produzir matemática nas diferentes épocas e espaços, sobre movimentos de reformas curriculares e suas ressonâncias, sobre formações, atuações e enfrentamentos de professores que ensinaram matemática em regiões e épocas variadas do Brasil, bem como das condições variadas em que tais formações e atuações ocorreram, seguiam ou subvertiam as legislações e outras disposições vigentes e, ainda, os sentidos que a participação nesses espaços e épocas tiveram na vida de atores educacionais, como professores, estudantes, dentre outros, e os significados que atribuíram a esses eventos e como esses rescindem em modos de ser, pensar e atuar atuais. Tais histórias permitem conexões entre significados de narrativas históricas

desses atores e da própria historiografia para uma discussão daquilo que tende a permanecer e daquilo que tende a se alterar em práticas e formação cotidianas de professores de matemática no Brasil. Essas histórias constituem-se como pontos de referência potentes para a problematização pedagógica da cultura escolar, mais particularmente, da cultura matemática e da educação matemática escolares, segundo Miguel e Miorim (2004), quando são organicamente articuladas com outras variáveis que intervêm nos processos de ensino e aprendizagem escolares da matemática. Esses autores caracterizaram esse tipo de problematização da história como histórias pedagogicamente vetorizadas. Ressalta-se que historiografia aqui é vista como o estudo dos homens no tempo (Marc Bloch), vivendo em comunidade; como uma prática de criação que articula, no tempo presente, relações e sujeitos e entende-se todo esse arsenal de pesquisas históricas sobre a matemática escolar não como implicando em estudos/construções sobre um tempo passado, mas no desenvolvimento de uma historicidade. Problematizar aspectos dessas histórias com vistas a tal desenvolvimento e sua importância no presente e nos processos formativos é o objetivo desta apresentação.

PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS – Everaldo Silveira

RESUMO

A Educação Matemática, enquanto campo de pesquisa e desenvolvimento de possibilidades para o ensino e aprendizagem de matemática nos mais variados níveis educacionais, tem trazido contribuições significativas em contraposição às práticas didáticas tradicionais. Tais possibilidades metodológicas ou concepções didático-pedagógicas têm sido apresentadas aos professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tanto no âmbito da formação inicial, especialmente em disciplinas voltadas ao ensino e aprendizagem de matemática nos cursos de Pedagogia, como também em cursos de formação continuada de professores. Nosso objetivo é trazer à discussão, tanto uma perspectiva de alfabetização/educação matemática nos Anos Iniciais, quanto a problematização de um dos recursos didáticos mais relevantes e utilizados nas escolas para essa finalidade: os materiais manipulativos.

PROBLEMATIZANDO AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – Sérgio Dantas

RESUMO

A utilização de tecnologia digital por professores de Matemática da Educação Básica e do Ensino Superior tem sido motivo de debates entre pesquisadores da área há mais de 30 anos no Brasil. Recomendações sobre usos desses recursos aparecem também em documentos oficiais como PCN e, mais recentemente, na BNCC. Porém, mesmo recebendo algum destaque frente a outros recursos já presentes na escola, não se percebe um uso efetivo de tecnologias digitais em aulas de matemática. Por outro lado, com o afastamento social causado pela pandemia da Covid-19 os recursos tecnológicos passaram a ser entendidos como mais necessários em alguns casos e, em outros casos, como mais um elemento de exclusão nos processos educativos. Essas contradições nos levam a problematizar a tecnologia na educação matemática em termos de recurso didático, meio de produção, cultura de uso, objeto de consumo, objeto de alienação e de dominação cultural.

11.5 COMUNICAÇÕES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA

11.5.1 "COMO CONTA ISSO, PROFESSORA?!": UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO EM ÉPOCA DE PANDEMIA

Géssica Cristina Coelho[1190]

Jhenifer Licero Schuete Silva[1191]

Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais[1192]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo trabalhar características do Sistema de Numeração Decimal empregando o ábaco nos anos iniciais de escolarização em época de pandemia. Com o COVID-19, a escola foi levada a pensar e rever a forma de ensinar, já que o conceito de aula presencial não era mais possível diante da necessidade de distanciamento social como forma de preservar a vida das pessoas. Assim, o uso de tecnologias digitais passou a ser um conhecimento exigido do professor para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Frente a esse cenário social e educacional, nos deparamos com a seguinte questão: Como trabalhar o Sistema de Numeração Decimal (SND) com o ábaco, ensinando de modo remoto? Nessa direção, a partir de um relato de experiência, realizamos um trabalho com turmas de 1°ano do Ensino Fundamental I de um colégio público, buscando possibilidades de viabilizar o ensino da matemática. Partindo de uma história virtual, nosso relato apresenta as estratégias e recursos empregados no processo educativo. Não é intenção desse texto, defender o ERE como a melhor modalidade de ensino, mas sim defender o papel da escola de, por meio de suas ações, pensar o fenômeno educativo como propulsor do pleno desenvolvimento de todo ser humano, adaptando-se as condições objetivas que envolvem a sociedade.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Matemática. Ábaco. Ensino Fundamental I.

1 INTRODUÇÃO

O relato aqui feito surgiu a partir de atividades propostas durante encontros formativos realizados em 2021 na Oficina Pedagógica de Matemática – OPM, vinculada ao Grupo de Pesquisa e Ensino "Trabalho Educativo e Escolarização" – GENTEE da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Nestes encontros, em meio a um contexto social de Pandemia em que a educação se organizava por meio de ações com o Ensino Remoto Emergencial (ERE), foi proposto pensarmos em possibilidades de trabalho com uma história virtual explorando a contagem e o uso do ábaco. Segundo Moura, Araujo e Serrão (2019, p.423) são histórias virtuais "[...] porque

[1190] Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá, gessicacscs321@gmail.com.
[1191] Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá, jhenifer.schuete@gmail.com.
[1192] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá, lflacanallo@uem.br.

contém problemas semelhantes àqueles vividos historicamente pelos seres humanos em suas lidas incessantes, em busca do aprimoramento dos meios de trabalho ou de compreensão dos fenômenos da natureza."

Dessa forma, o presente trabalho buscou responder a seguinte questão: Como introduzir o Sistema de Numeração Decimal (SND) por meio do ábaco nos anos iniciais de escolarização com o ensino remoto emergencial? Para tanto, temos definidos como objetivos: explicar o funcionamento do ábaco utilizando o próprio ábaco, porém de modo maior do que encontrado nas escolas; explorar as situações de contagem partindo de uma história virtual; sistematizar os conceitos aprendidos com registros escritos e jogos virtuais na modalidade de Ensino Remoto.

Como referencial buscamos organizar nossas ações de ensino e aprendizagem em autores que estudam a Teoria Histórico-Cultural (THC). Assumimos esse referencial por entendermos que, por meio de seus princípios, o ensino sistematizado e mediado é indispensável à formação humana. Na escola, o discente pode encontrar estratégias e recursos que o auxiliem a se apropriar do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Fundamentadas na THC adotamos como base teórico-metodológica a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) proposta por Moura (1997) como forma de assegurar unidade entre conteúdo e forma. O autor afirma que a AOE contém elementos essenciais "uma situação-problema capaz de colocar o pensamento da criança em ação, respeita a característica de atividade principal ao propor um problema onde a Matemática (conteúdo escolar) se faz presente, desafiando sem que se perca o lúdico" (MOURA, 1997, p.42).

Assim, inicialmente apresentaremos o ábaco e como se pode representar quantidades, utilizando a história virtual Shantal e Mira [1193]. Na sequência, descrevemos o relato de experiência, a fim de conhecer como foi o trabalho com os conceitos matemáticos nos 1°anos do Ensino Fundamental I, utilizando-se das tecnologias digitais no ERE. Por fim, exibimos os resultados obtidos com as práticas propostas.

2 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE UMA HISTÓRIA VIRTUAL NO ERE

[1] História Virtual do Conceito elaborada por Elaine Sampaio Araujo (DEDIC/USP, 2019).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Desde 2020, mesmo com algumas medidas de relaxamento, o isolamento social se mantém. Alguns serviços essenciais continuam fechados como as escolas com suas aulas presenciais. Com isso, a educação sentiu a necessidade de se adaptar as condições objetivas que a sociedade está inserida, propondo formas de ensino até então não pensadas. Dentre essas formas, o uso das tecnologias digitais no chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE) se fez uma realidade em muitas escolas pelo país.

Independente da pandemia, Saviani (2015, p.288) alerta que é função da escola viabilizar a "[...] apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola", pois seu principal papel é organizar os conteúdos de forma organizada e criativa, a fim de que o conhecimento seja transmitido ao aluno e este o compreenda e o domine, levando, assim, à autonomia. Saviani (2015, p.291) explica que "[...] a liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. [...]". Com isso, entende-se que a escola é necessária para garantir a transmissão de conhecimentos elaborados.

Diante dessa função da escola, partimos de uma história elaborada para o ensino presencial a fim de desencadear o ensino: Shantal e Mira, apresentados por Moura, Araujo e Serrão (2019).

> [...] nessa história as personagens são crianças de um país distante cujos pais são pastores e calculam o rebanho por meio de um instrumento que as crianças não conhecem (no caso o ábaco). Querendo saber como ele funciona elas indagam aos pais, que sabiamente pedem que elas mesmas descubram e lançam um desafio: indicam no ábaco a quantidade de animais que cada família possuía; para realizar tal leitura, seria necessário compreender a lógica de funcionamento do instrumento. Surge um conflito, pois cada família tinha uma marcação diferente no instrumento e as crianças, sensorialmente, percebiam que aquela marcação, se fosse considerada uma marca para cada animal, não corresponderia à quantidade do rebanho de cada família. (ARAUJO, 2019, p.135).

Perante a proposta de trabalho feita, direcionamos as ações para turmas de 1° anos do Ensino Fundamental de um Colégio de Aplicação Pedagógica, em que as crianças tinham desde o início do ano de 2021, duas vezes na semana, aulas remotas, pelo Google Meet com a professora regente.

Muitos alunos já haviam se afastado das aulas presenciais durante o ano de 2020, pois a forma de ensino adotada pelo município era com a entrega de atividades

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

impressas sem mediações presenciais e/ou por vídeo chamadas. Assim, alguns conhecimentos matemáticos, explorados em situações proporcionadas na educação infantil e no cotidiano, não foram vivenciados de forma sistematizada já que o distanciamento e o isolamento social tornaram-se essenciais. Com essas mudanças, o senso numérico, o reconhecimento da relação número- quantidade e da contagem em si foram alguns dos muitos conhecimentos não apreendidos pelos alunos.

Após essa constatação, a preocupação se direcionou para encontrarmos estratégias buscando realizar a contação da história no meio remoto. Com o intuito de manter o caráter lúdico e imaginativo dos alunos, a ideia foi narrar a história virtual na forma de desenho animado. Fizemos os desenhos e os digitalizamos para que fosse possível editar e criar as animações utilizando plataformas gratuitas disponíveis ao professor, tais como: Power Point e Animaker.

As personagens foram desenhadas, pensando em explorar a diversidade racial que envolve nosso país, em romper com certos estereótipos de beleza em relação a tipos de cabelo, cor da pele e uso de óculos.

Figura 1 – Personagens da história Shantal e Mira

Fonte: Acervo das autoras (2021)

Logo que começou a animação, a atenção das crianças nos impressionou, pois elas estavam atentas a história narrada. Os alunos não interromperam a contação e ao observarmos suas expressões faciais por meio das câmeras era evidente o interesse, atenção e curiosidade. Foi interessante a identificação com as personagens, em uma das turmas, assim que viram Shantal e Mira, uma das alunas exclamou: “Que linda, ela usa óculos igual a mim”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na sequência, o desafio foi de pensar como seria possível realizar as situações problemas propostas a partir da história virtual. Para isso, utilizamos o Power Point de forma mais interativa, explorando ilustrações da história e do ábaco com animações. As situações problemas eram colocadas gradativamente, com imagens auxiliando na contagem dos elementos citados.

Figura 2 – Situação problema adaptada para aulas remotas

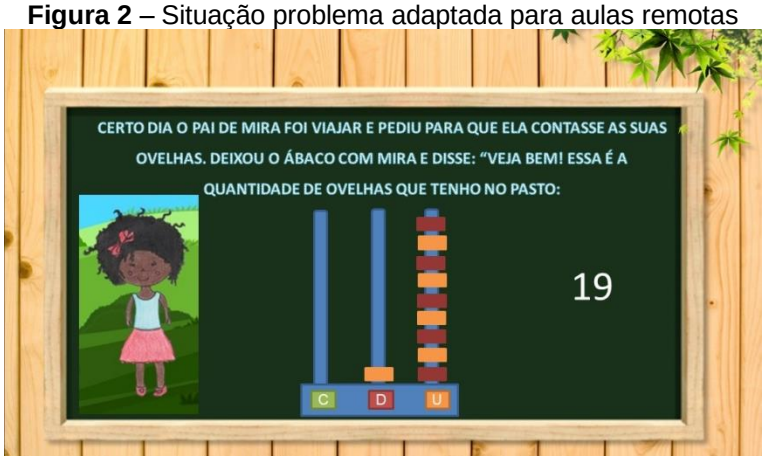

Fonte: acervo das autoras (2021)

Com o intuito de auxiliar na visualização da movimentação das peças no ábaco, além da imagem, construímos esse instrumento baseado em um modelo criado por Silva, Arrais e Zanchetti (2019). O ábaco e as peças foram construídos em tamanho maior do que aqueles disponíveis no comércio (35cmX28cm), para melhor visualização dos alunos na aula remota.

Figura 3 – Ábaco feito para aulas remotas

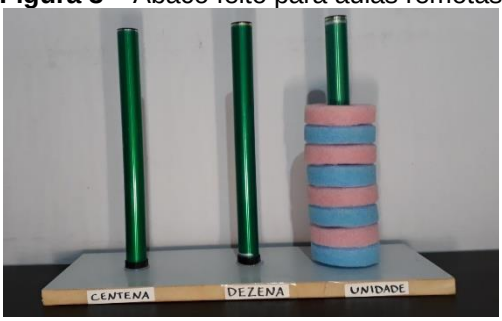

Fonte: acervo das autoras (2021)

A seguir, relataremos como foi desenvolvido esse trabalho destacando ações de ensino e de aprendizagem com alunos dos 1°anos de um Colégio de Aplicação Pedagógica, realizado por 3 professoras pesquisadoras que fazem parte da OPM/UEM.

3 SHANTAL E MIRA NO ERE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Pensando no ERE, planejamos o trabalho para dois dias de intervenções. No primeiro dia, iniciamos questionando se os alunos conheciam o ábaco e a partir disso apresentamos o recurso, contamos sua história e como ele poderia ser usado para representar quantidades. Os alunos demonstraram interesse em conhecer o recurso, pois alguns não o conheciam e vê-lo pelo Google Meet foi o primeiro contato. Enfatizamos algumas características do Sistema de Numeração Decimal (SND), em especial a existência da base dez, destacando que no ábaco quando temos dez argolas em uma haste, devemos trocar por outra argola a ser colocada na haste à frente. Essas hastes representam a ordem dos números, pois no nosso SND cada algarismo representa uma ordem, começando da direita para a esquerda e a cada três ordem terá uma classe.

A criação do ábaco para Moura, Araujo e Serrão (2019) marca um grande desenvolvimento da humanidade, que ao desenvolver um instrumento de contagem capaz de sistematizar os principais componentes do SND, envolvendo valor posicional, base, ordem e classe dos numerais possibilitou ao ser humano novas áreas de atuação. Partindo desse pressuposto, no ensino ao "[...] organizar ações com a intencionalidade de que tal instrumento seja apropriado permite também às novas gerações a formação e o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas." (MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019, p. 425).

Instigamos as crianças a realizarem algumas contagens como: “Quantos alunos têm nessa turma?”, “Quantos alunos estão presentes?”, “Há quantas professoras nessa aula?”, “Quantos alunos faltaram?”. Essas problematizações são comuns no ensino presencial e buscamos trazer também para o remoto. As quantidades, indicadas pelos alunos, iam sendo registradas no ábaco pela professora juntamente com a oralidade das crianças.

Para avaliar a compreensão sobre a contagem utilizando o ábaco construímos um jogo na plataforma de jogos online denominada Wordwall[2]. Disponibilizamos um link com o jogo que tinha duas fases: na primeira os alunos registravam e correspondiam os números com a unidade e na segunda, com a dezena e unidade.

[2] Link do jogo do ábaco unidade: https://wordwall.net/play/15460/809/272.
Link do jogo do ábaco dezena: https://wordwall.net/play/15461/056/247.

Nesse momento, o fato de estarmos em três professoras foi essencial, já que algumas crianças não tinham domínio da plataforma do jogo, das ferramentas tecnológicas ou ainda algumas que estavam sozinhas, sem um responsável para auxiliar no momento da aula. Com essa tarefa, identificamos que muitas vezes, o que pode parecer óbvio para o professor pode não ser ao aluno, por exemplo: “Professora, o que é link?”, a pergunta serve de alerta sobre a linguagem do professor ao ensinar, tanto no presencial quanto no remoto.

O domínio da linguagem representa um marco no desenvolvimento das funções mentais superiores tipicamente humanas bem como uma síntese das experiências históricas e sociais que a humanidade passou em diferentes momentos. Por isso, “ao mesmo tempo em que a criança se apropria da linguagem nas suas diferentes formas, vai internalizando significados, juízos de valor, conhecimentos e experiências sistematizados pelos antepassados.” (INUMAR; PALANGANA, 2004, p.103).

Explicamos o que era link e como acessá-lo tornando a linguagem e a comunicação mais clara aos alunos para, na sequência, ensinar o jogo e avaliar a compreensão sobre o registro de quantidades no ábaco.

A plataforma de jogos utilizada permitiu-nos visualizar as representações no ábaco feitas por cada aluno, já que os erros e acertos eram registrados individualmente. Percebemos que a turma compreendeu a representação feita com as unidades, mas quando as correspondências numéricas envolveram a dezena alguns erros foram identificados e a partir deles realizamos coletivamente os registros, retomando a explicação no grupo.

No segundo dia de aula os trabalhos se iniciaram com a revisão sobre o que é ábaco, suas funções e formas de registro. A turma se apresentava muito participativa e auxiliou com falas que demonstram a compreensão da aula anterior, tais como: “Ábaco é aquele negócio que faz a gente aprender a contar”; “É uma calculadora”; “No ábaco as unidades são os números pequenos e quando dá número maior como 14 tem que usar a dezena junto com a unidade, o palitinho (haste) do lado”; “Tem que usar a haste maior quando não cabe tudo na casinha do U (referindo-se à unidade)”; “Tem que juntar todas as argolinhas e levar para outra casinha. Tem que ir sempre para frente”.

Após essas sínteses dos alunos, explicamos que assistiriam a história virtual animada da Shantal e Mira sobre o ábaco. Fizemos no coletivo um combinado para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que não houvesse interrupções durante o vídeo, que manteríamos os microfones fechados e que no final conversaríamos sobre as dúvidas e opiniões. No decorrer da história, as personagens principais eram interpretadas pelas professoras ao vivo e isso despertava ainda mais a curiosidade dos alunos para identificar quem estava falando.

No final, os alunos manifestaram o quanto gostaram da história e o porquê. Dando continuidade, apresentamos as situações problemas propostas e fomos adaptando ao ensino remoto estratégias para os alunos realizarem a contagem coletivamente. Eles contavam em voz alta, levantavam os dedos na frente das telas, indicavam as quantidades e, simultaneamente, a professora acrescentava as peças nas hastes do ábaco com a animação no Power Point.

A interação e envolvimento dos alunos na solução das situações propostas foram visíveis. Respondiam e participavam buscando ajudar as personagens a descobrirem qual dos pastores tinham mais ovelhas. Quando chegavam à solução todos comemoravam. Após as tarefas propostas com a história virtual solicitamos que registrassem em seus cadernos, o ábaco e a quantidade de alunos presentes na aula daquele dia.

Figura 4 – Registros no caderno

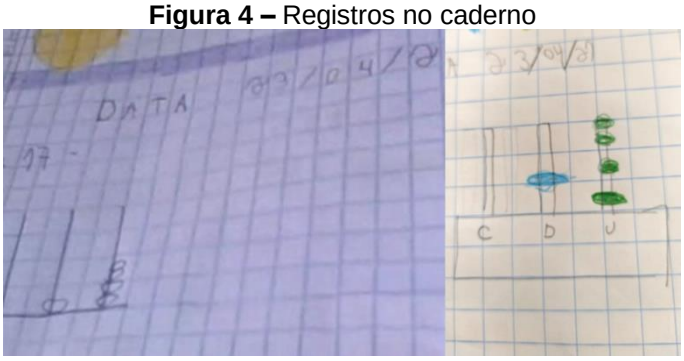

Fonte: Acervo das autoras (2021)

Percebemos que, mesmo com as dificuldades encontradas, foi possível pensarmos em tarefas antes utilizadas no presencial, para o ERE, dado o momento atual de pandemia. Além disso, ressaltamos que foi o primeiro contato com o ábaco que essas turmas tiveram e, mesmo nessa modalidade de ensino, acreditamos que foram aulas em que a aprendizagem foi possibilitada. Sabemos que esse foi um primeiro momento e a continuidade desse trabalho é indispensável para que os alunos compreendam o Sistema de Numeração Decimal.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Mas, não podemos deixar de tentar alternativas para organizar o processo de ensino da matemática, sendo essencial na educação escolar:

> [...] compreender que o processo de humanização da criança requer que a ação educativa coloque o movimento de aprendizagem desse sujeito em consonância com as suas potencialidades cognitivas e socioafetivas. Para tanto, se faz necessário criar coletivamente condições para que o professor também possa desenvolver-se permanentemente; possa tornar-se um dos principais responsáveis pela educação como humanização de forma institucional e sistematizada; e perceber que em atividade de ensino, ele próprio poderá ser um dos elos de união com a atividade da criança nesse movimento de humanização de ambos. (MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019 p.421).

Destacamos que, os professores estão enfrentando inúmeros desafios para garantir a continuidade da educação no contexto do ensino remoto e, que o trabalho de ensino aqui relatado só foi possível por estarmos em um coletivo, pensando e elaborando estratégias e recursos. O desafio da docência nessa pandemia evidenciou ainda mais a necessidade de efetivarmos a coletividade nas ações realizadas no trabalho escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo relato apresentado, constatamos que foi possível introduzir o Sistema de Numeração Decimal (SND) por meio do ábaco nos 1° anos do Ensino Fundamental I com o ERE. Sem perder de vista, os princípios propostos para o ensino presencial nas escolas quando se adota como base teórico-metodológica a AOE, buscamos assim, viabilizar a unidade entre conteúdo, forma e sujeito. Ao fazer uso das tecnologias digitais, o professor se colocou em constante aprendizado, necessitando se apropriar desses instrumentos para organizar o ensino e proporcionar aprendizagem ao aluno, num movimento dialético entre o ensinar e o aprender.

Não desconsideramos as problemáticas advindas com o ERE, seja em razão da falta de equipamentos adequados ou equipamentos compartilhados, infraestrutura para o estudo nas casas, a nova rotina das famílias dentre outras. Apontamos a necessidade de reivindicarmos que todos tenham as mesmas condições para estudar, evitando a exclusão daqueles em condições sociais desfavoráveis.

Salientamos ainda, que esse relato aconteceu com turmas de um Colégio de Aplicação Pedagógica que embora público, todos os alunos que não dispunham de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aparelhos tecnológicos e acesso à internet, receberam da Universidade aparelhos para acompanharem as aulas no ERE. Assegurar essas condições é indispensável no momento atual.

Concluímos que, apesar de não ser a forma ideal de ensino, o ERE possibilitou a aprendizagem de diferentes ferramentas didáticas que podem ser utilizadas nas aulas, além de assegurar a continuidade ao trabalho educativo. O ERE como modalidade de ensino adotada nas escolas tem limites e possibilidades que nos auxiliam a pensar a educação. Esse relato espera reforçar a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso a todos os alunos e professores a educação.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, E. S. Atividade orientadora de ensino: princípios e práticas para organização do ensino de matemática. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão – PR, v.8, n.15, p.123-146, jan./jun. 2019. Disponível em: http://rpem.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/viewArticle/1822. Acesso em: 14 jun. 2021.

INUMAR, L. Y.; PALANGANA, I. C. A formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributo à educação. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v.85, n.209/210/211, p.101-113, jan./dez. 2004.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema**, Rio Claro – SP, v.11, n.12, p. 29-43, set. 1997. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10647. Acesso em: 15 jun. 2021.

MOURA, M. O. de; ARAUJO, E. S.; SERRÃO, M. I. B. Atividade Orientadora de Ensino: fundamentos. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 24, p. 411-430. 2019. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19817. Acesso em: 14 jun. 2021.

SAVIANI, D. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.7, n.1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575. Acesso em: 5 jun. 2021.

SILVA, J. L. S. ARRAIS, L. F. L. ZANCHETTI, V. Percurso formativo na docência a partir das vivências no PIBID. In: SEDU - SEMANA DA EDUCAÇÃO; I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO; CONTEXTOS EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO, LINGUAGENS E DESAFIOS, XVIII, 2019, Londrina. **Anais [...]** Londrina: UEL, 2019. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/Anais/2019/EIXO%20

2/18.%20PERCURSO%20FORMATIVO%20NA%20DOCENCIA%20A%20PARTIR%20DAS%20VIVENCIAS%20NO%20PIBID.pdf. Acesso em: 14 jun. 2021.

11.5.2 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM MATEMÁTICA E SUA RELAÇÃO AO SABER: REFLEXÕES INICIAIS

Karina Faustino de Sousa[1194]

Edilene Barbosa Santos[1195]

RESUMO

Este trabalho tem como temática a formação do professor nos anos iniciais e sua relação ao saber matemático que tem como objetivo geral: compreender como a relação ao saber do professor dos anos iniciais pode influenciar na sua prática pedagógica. Deste modo, os professores precisam de conhecimento, dedicação, compreensão e aprimoramento no processo de ensino-aprendizagem, que precisa está em constante transformação. Nessa perspectiva, é necessário que os professores estimulem os alunos a práticas emancipatórias, sendo um momento de reflexão para a transformação do pensamento, e uma nova visão sobre a relação triangular entre o professor, o aluno e o saber, ancorando-se em práticas pedagógicas significativas, do modo de ver e do de viver a realidade. No ensino de Matemática, é necessário quebrar a cultura de uma sala de aula, do processo de ensino-aprendizagem, associado à memorização do conteúdo das regras e técnicas computacionais e à resolução de exercícios repetitivos que são muitas vezes prejudiciais à aprendizagem dos alunos. Para a construção deste artigo tivemos como aporte teórico Charlot (2000), Cury (2004), Freire (2001), Libâneo (2011), Nóvoa (1992), Jarandilha (2005) entre outros autores que nos deram suporte. Foram feitas pesquisas de cunho bibliográficos, no qual foram feitas análises de capítulos de livros, artigos científicos e teses de doutorados, deste modo, seus escritores debruçavam-se sobre a temática em questão.

Palavras-chave: Formação de Professores. Anos Iniciais. Matemática. Pedagogia. Saberes na Docência.

1 INTRODUÇÃO

Esta produção tem como temática a formação do professor nos anos iniciais e sua relação ao saber matemático que tem por objetivo geral: compreender como a relação ao saber do professor dos anos iniciais pode influenciar na sua prática pedagógica. Ao considerar que os professores precisam de conhecimento, dedicação, compreensão e aprimoramento no processo de formação, a prática dos professores no processo de formação precisa ser continuada, e é necessária uma reconstrução sobre a relação triangular entre professor-aluno-saber.

1194 Graduanda do Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras/PB, karinafaustinosousa@gmail.com
1195 Graduanda do Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras/PB, hedbarbosa@outlook.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É necessário romper a cultura da sala de aula associada à memorização do conteúdo das regras e técnicas computacionais, e à resolução de exercícios repetitivos que são muitas vezes prejudiciais à aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, é necessário que os professores estimulem os alunos a uma prática libertadora, este é um momento de reflexão para a transformação do pensamento, do olhar e da mudança do modo de ensinar.

A matemática faz parte da nossa vida diária, mas, muitas vezes, nos falta a sensibilidade para percebê-la. Há matemática na organização do tempo e do espaço, nas nossas compras, nos computadores que usamos todos os dias, nos alimentos que produzimos, nos jogos, nas atividades de lazer, na natureza, na arte e na vida. Portanto, pensamos ser necessário discutir a formação de professores de matemática.

De acordo com Kohan (2005) é um degrau para o desenvolvimento da vida humana, é nela que se constroem as bases e alicerces dos valores humanos e da vida. Nesse caso, entendemos que o pedagogo tem um papel importante no estímulo ao aluno. O desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, isto é, pensamento, raciocínio, comparações, hipóteses e outras habilidades de vida necessárias para uma aprendizagem significativa que acarrete reflexos positivos para o meio social no qual o educando está inserido.

Este trabalho está subdividido em tópicos que nos auxiliam no entendimento sobre a formação do professor e sua relação ao saber, em dois momentos. Em um primeiro momento, trataremos sobre a formação do pedagogo e os desafios do ensinar matemática nos anos iniciais, que tratará de forma breve e reflexiva sobre a dada questão. Em um segundo momento, abordaremos sobre o ensino de matemática e a relação professor-aluno-saber, uma relação triangular que acarretará uma nova perspectiva no campo da matemática.

2 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E OS DESAFIOS DE ENSINAR MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

O curso de Pedagogia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, propõe formação inicial para a docência na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas do curso de Formação de Docentes (Ensino Médio), também possibilita atuação na gestão escolar e em diferentes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contextos em que são previstas atividades educativas e pedagógicas (BRASIL, 2006; LIBÂNEO, 2011).

O professor exerce papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, em especial no componente curricular da Matemática. Tardif (2012) ao construir o professor ideal, o definiu como "alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e a pedagogia de desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos" (p. 39).

Ao começar do campo de atuação previsto, entende-se que não é um curso que forma apenas professores, mas forma docentes capazes de serem seres reflexivos, autônomos, críticos, investigativos e científicos.

Dessa forma é importante que o pedagogo em formação priorize a sua formação de qualidade para conseguir atuar na Educação como agente transformador. Nesta perspectiva, Nóvoa (1992, p. 25) defende que:

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Deste modo, entende-se que a formação docente deverá ocorrer de forma reflexiva e crítica sobre a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem, considerando a sua identidade individual. Na formação inicial do pedagogo, ele poderá se preparar para trabalhar com outros colegas, tanto na área de exatas quanto de humanas, com a aplicação de jogos matemáticos, dinâmicas e interações, com características interdisciplinares. Por isso, a formação de professores, dada nos cursos de licenciatura e, mais especificamente, no curso de Pedagogia, compreende ou tenta possibilitar a construção de diferentes saberes, como os pedagógicos, disciplinares, curriculares (PIMENTA, 2000 apud TARDIF, 2012).

A formação do pedagogo, deve ser concebida como um ato reflexivo, de pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação teórico-prática, revisão, construção de conhecimentos, inovação e não como meras técnicas de ensinar/aprender, atualizações no que concerne a pesquisas pedagógica ou aprendizagens meramente tecnológicas. Segundo Jarandilha e Splendore (2005, p. 94), é preciso que essa formação tenha como pressupostos:

> [...] flexibilidade, de modo a atender a demanda do aprendiz, ao invés de importar-lhe conceitos que nem sempre são significativos a ele; modularidade, de maneira a estruturar o curso de acordo com as necessidades específicas da comunidade dinâmica e virtual de aprendizagem em questão.

O modelo de formação dos professores, conforme este novo referencial pressupõe continuidade, procurando um produto não completamente acabado e pronto, mas, algo que está numa permanente reconstrução e que se concretiza em processos de ação e reflexão. Cabe ao professor desenvolver um movimento de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação, no que nos concerne Freire, é baseado no tripé de ação-reflexão-ação. Deste modo, a reflexão deve fazer parte de todo o processo de ensino-aprendizagem, Freire (2001) destaca que:

> A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] (p. 42-43).

Assim, o ensino de matemática não poderia diferir, é interessante destacar a importância do dinamismo durante as aulas, no que concerne aos desafios da prática docente no ensino de matemática, é possível identificar que a visão sobre o processo de ensino-aprendizagem desse componente curricular já está enraizada como “uma disciplina difícil sem importância no cotidiano”, muitos discentes e docentes questionam-se sobre o "Porquê ensinar e aprender matemática?’’

Os conteúdos específicos da Matemática, são necessários ao desenvolvimento da criança, não se dão de forma isolada, pois, se faz necessário ter uma visão mais ampla sobre quem se educa, como se educa e por que se educa, ou seja, a necessidade que um pedagogo tem em aprender a ensinar Matemática não se limita aos saberes específicos da disciplina, mas, em estudos aprofundados sobre a infância, como as crianças se desenvolvem e aprendem. Pensar desta forma, incide no reconhecimento de que o processo de ensino e aprendizagem de Matemática compreendem diferentes conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais, entre eles, estão aspectos sobre “a capacidade cognitiva do sujeito que aprende, a sua cultura, os fatores sociais e econômicos, a língua materna e outros” (KLÜBER; BURAK, 2008, p. 94). Esta é a atual defesa do Movimento Educação Matemática.

A Matemática que é trabalhada nos cursos de Pedagogia, segundo Curi (2004), que analisou a ementa, a matriz curricular de 36 cursos de Pedagogia com o interesse

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de refletir sobre o conhecimento e os saberes desenvolvidos nesses cursos para o ensino da Matemática, evidenciou que alguns elementos ali delineados apontaram que a formação inicial nos cursos de Pedagogia, pouco tem contribuído para que os futuros professores aprendam a conhecer a Matemática, como ensiná-la e de que modo o aluno aprende. Em suas palavras:

> É possível considerar que os futuros professores concluem cursos de formação sem conhecimentos de conteúdos matemáticos com os quais irão trabalhar, tanto no que concerne a conceitos quanto a procedimentos, como também da própria linguagem matemática que utilizarão em sua prática docente. Em outras palavras, parece haver uma concepção de que o professor polivalente não precisa 'saber Matemática' e que basta saber como ensiná-la. (CURI, 2004, p. 76-77).

Deste modo, a contextualização da formação do pedagogo contribui como suporte para se comparar e compreender a formação matemática do pedagogo nos anos iniciais e seus principais desafios durante o processo de ensino-aprendizagem, é preciso que essas lacunas sejam preenchidas e que o pedagogo conclua a graduação e atue com conhecimentos teóricos que auxiliaram os docentes em sua prática pedagógica no ensino de matemática, que compreenda ser importante uma aprendizagem significativa que parta do micro para o macro, que situe, auxiliando o aluno durante seu processo de aquisição e estreitamento de conhecimentos.

3 O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS E A RELAÇÃO AO SABER DO DOCENTE E DISCENTE

Nos Anos Iniciais, a prática docente precisa oportunizar ao discente (situações) de aprendizagem capazes de contextualizar o conhecimento científico das disciplinas com temáticas que estejam presentes na sua realidade, para que a assimilação dos saberes abordados não ocorra de forma superficial, como também possibilitando um incentivo maior para ter uma participação ativa no processo de ensino aprendizagem, identificando que sua formação educativa depende desta postura e que o conhecimento passará a ser significativo. Santos e Lima (2012, p. 3) identifica que:

> O ensino da matemática deve partir das experiências cotidianas do educando para a (des)construção de conceitos, visando uma aprendizagem significativa. Se o docente desconsiderar essas evidências anulará os sentidos da aprendizagem. [...] o professor, ao contemplar os conhecimentos prévios do aluno, terá um ponto de partida para novas possibilidades de aprendizagens.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, esse processo é caracterizado como um englobamento de uma praxe relacional, significativa, no qual o docente passa a ser o mediador de conhecimento e no estreitamento da relação triangular entre o professor-aluno-saber, condição esta, que deve ser assumida desde os anos iniciais, no qual valorize o saber de forma clara e significativa, considerando sempre como ponto de partida situações problemas a partir do micro para o macro, tornando a sala de aula um espaço de pesquisa, investigação e reconstrução da condição social do indivíduo, priorizando os reflexos positivos para a sociedade.

O processo de aprendizagem nos primeiros anos requer conhecimentos e atitudes dos professores no contexto de aprendizagem. O conhecimento vem da formação, da vivência em sala de aula, da aquisição de novas tecnologias e da relação de respeito mútuo entre professores e alunos, que podem incentivar os alunos a participarem da sala de aula e a construírem juntos novos conhecimentos. Conforme enfatiza Giancaterino (2009, p. 164), “o processo de aprendizagem é como uma construção, contínua e mutável, que requer de nós, professores de Matemática, constante adaptação para podermos retirar desse processo o melhor e aproveitar todas as suas etapas”.

O desejo de reconstrução da relação ao saber entre professor e aluno é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem, pois, ao tornar esse processo mais significativo, o professor, associado ao desejo, é o sentido que o sujeito atribui aos objetos e ao saber. Dizer que os objetos:

> Ligados ao saber têm um sentido, não é dizer, simplesmente, que têm uma “significação” (...); é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor. O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito “engajado” no mundo em relação com os outros e com ele mesmo. (CHARLOT, 2000, p. 82).

Para que um estudante se mobilize para estudar Matemática, é necessário que ele lhe atribua um sentido como objeto a aprender, seja movido pela lógica, beleza, satisfação de saber, valorização social ou pela utilidade no trabalho, concebendo ao educando uma maneira significativa de ver e rever a sua relação ao saber matemático em cena.

Para se ter um alcance amplo sobre essa perspectiva da relação ao saber é importante que o saber seja trabalhado de forma interdisciplinar e que não seja apenas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

relacionado ao livro didático. Que o docente, tenha um saber mais estreito e amplo sobre o saber em cena e fazer o uso da linguagem, a construção e reconstrução de saberes, possibilitando assim, avanços no processo de ensino-aprendizagem. Charlot (2000) ao afirmar que "O saber só pode assumir a forma de objeto através da linguagem" (p. 68) reforça a importância da linguagem no aprendizado.

A maneira que o discente é apresentado para determinado conteúdo, a forma que esse conteúdo é apresentado na sala de aula, reflete um dinamismo que pode ser trabalhado ao decorrer dos dias e que auxiliará no processo ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno-saber. Como define Charlot (2000),

> [...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, a sua concepção de vida, as suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. (p. 72)

Dessa forma, cada indivíduo exerce uma influência e tem uma relação específica ao saber, de modo que o docente tem um olhar mais abrangente sobre o saber, exercendo o papel de mediador para que o discente se aproxime do saber de forma eficaz e significativa, buscando aproximar e refletir durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como temática a formação do professor nos anos iniciais e sua relação ao saber matemático que teve como objetivo geral: compreender como a relação ao saber do professor dos anos iniciais pode influenciar na sua prática pedagógica, dessa forma, foi possível entender ser preciso rever a forma que os conteúdos matemáticos são apresentados em sala de aula e refletir sobre a prática do pedagogo, para que só então, o processo de ensino-aprendizagem seja significativo, encaminhando-se do micro para o macro.

É recomendado que o pedagogo em sua plenitude, faça o uso de seus conhecimentos e se aprimore cada vez mais para conseguir ser um professor que recorra ao tripé ação-reflexão-ação em sua totalidade, ao considerar que o ensino de matemática é questionado e enraizado como uma disciplina de "difícil compreensão", "que não serve para nada no cotidiano". Desse modo, é importante reconstruir essa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

visão sobre o componente curricular Matemática, e redefinir como uma disciplina que é necessária para facilitar as relações humanas e contratuais propiciando aos docentes/discentes um novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem, tornando esse processo mais prazeroso e significativo ocasionando reflexos positivos para a sociedade.

O ensino de Matemática deve partir de situações cotidianas que trazem um significado para esse estudo disciplinar, priorizando a participação ativa do discente no seu processo de aprendizagem e retraindo a relação ao saber, em especial do saber matemático do discente, dado que o docente exerce grande influência nesse contato do discente ao saber, saber este, que deve ser significativo e processual, ao cogitar que o saber é inacabado e está em constante transformação. Cabe ao professor, manter acessa essa vontade de reconstrução do saber e dessa relação professor-aluno-saber.

Portanto, podemos concluir que o ensino de Matemática e a relação triangular estão em constante transformação. O curso de pedagogia, trouxe muitas contribuições para um ensino mais complexo, mas ainda existem muitas áreas a serem aprimoradas em termos de versatilidade, ou seja, cultivar o uso de diferentes linguagens científicas, diferentes conteúdos e conhecimentos.

Aprender matemática e educar matematicamente, em suma, é um grande desafio para o pensamento lógico. Reconhecemos que ninguém vai ensinar o que não sabe. Portanto, compreender como os alunos aprendem, porque ensinar matemática e o papel da matemática na vida dos sujeitos e da disciplina, é a base dos professores.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Ed. Artmed. 2000.

CURI, Edda. **Formação de professores polivalentes:** uma análise do conhecimento para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação Matemática, Pontifícia Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2004.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GIANCATERINO, Roberto. **Matemática sem rituais.** Rio de Janeiro: Wak, 2009.

JARANDILHA, Daniela; SPLENDORE, Leila. **Matemática já não é problema!** São Paulo: Cortez, 2005.

KLÜBER, Tiago Emanuel; BURAK, Dionísio. **Concepções de Modelagem Matemática:** contribuições teóricas. Revista Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 17-34, 2008.

KOHAN, Walter Omar. **Infância entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Ainda as perguntas:** o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 63-100.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: _____. Saberes pedagógicos e atividade docente. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15 - 34.

SANTOS, Osane Oliveira; LIMA, Mary Gracy e Silva. **O processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Matemática:** possibilidades e limites no contexto escolar. Disponível em: <http://www.uespi.br/prop/XSIMPOSIO/TRABALHOS/PRODUCAO/.pdf>

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 13. Ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2012. 325 p. **Olhar de Professor.** vol. 17, núm. 2, 2014, pp. 267-269. Universidade Estadual de Ponta Grossa Paraná, Brasil.

11.5.3 A INTERDISCIPLINARIDADE EM FORMA DE CÓDIGO: STAR WARS BLOCKS

Mahira Luiza Maia dos Santos[1196]

Jeremias Ferreira da Costa[1197]

Sérgio Camargo[1198]

RESUMO

A tecnologia está em constante desenvolvimento para a elaboração de técnicas e melhorias em diversas áreas de conhecimento e por isso que para a educação, não seria diferente. Dado ao cenário de pandemia, muitos setores precisaram se adaptar para permanecerem em atividade, independente da estratégia abordada. Para a educação, houve a mudança para o estilo de aulas remotas, onde alunos e professores encontraram dificuldades para lidar com esse novo meio de interação e aprendizagem O objetivo é investigar as possibilidades de trabalhar diferentes áreas de conhecimento a aprendizagem dos estudantes da educação básica os diversos conteúdos disciplinares por meio da aplicação do jogo Star Wars Blocks. Que não seja apenas um jogo para cumprir tarefas e sim, que eles tenham um pensamento crítico e consigam identificar em cada etapa o que foi aprendido em sala de aula e assim se tornar significativo. Ciências exatas, biológicas, aspectos históricos, políticos e éticos fazem parte dessa jornada e trabalhar todos estes campos em um mesmo cenário torna a capacidade cognitiva mais aguçada e, através do pensamento computacional e os 3 Momentos Pedagógicos, é possível demonstrar que a aprendizagem pode se tornar significativa em meios virtuais, que por meio da aplicação do Google Forms, foi possível visualizar a capacidade que os alunos participantes tiveram em relacionar diferentes áreas de conhecimento com o jogo proposto.

Palavras-chave: Star Wars, Interdisciplinaridade, Código de Programação, Residência Pedagógica, aulas remotas

1. INTRODUÇÃO

Os jogos sempre fizeram parte do processo de aprendizagem desde a primeira infância, onde são apresentados diferentes estilos e modalidades que despertam aspectos sensoriais através de atividades lúdicas e interação com o mundo. Um direito garantido por lei pelas crianças através do Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança, brincar sempre foi uma das maneiras que mais incentivam o lado investigador, tendo o desenvolvimento estimulado através de atividades sensoriais e exploratórias.

[1196] Licencianda em Física pela UFPR, mahiramaiasant@gmail.com
[1197] Professor supervisor do projeto da RP em Física pela UFPR, jeremias.costa@hotmail.com
[1198] Professor orientador do projeto da RP em Física pela UFPR, s1.camargo@gmail.com

> Brincar se coloca num patamar importantíssimo para a felicidade e realização da criança, no presente e no futuro. Brincando, ela explora o mundo e constrói seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e se auto realiza. (TELES, 1999, apud GRÜBEL e BEZ, 2006, p.7)

Com a evolução da tecnologia, as brincadeiras acompanharam a mudança nos jogos trazendo cada vez mais inovações no mercado para faixas etárias diferenciadas. Com isso, os estilos foram influenciados pelas novas propostas, mas mesmo assim continuou demonstrando eficiência para a aprendizagem de crianças e jovens. Por consequência, várias plataformas digitais começaram a focar em programas que envolvessem jogos voltados para a área da educação, proporcionando assim uma ampliação nas estratégias pedagógicas.

Um grande exemplo disso é o jogo mundialmente conhecido Minecraft, desenvolvido pela Mojang AB e Microsoft Studios em 2011, que entrou com a proposta da versão educacional exclusiva para o uso em sala de aula em 2016. Essa nova ideia se demonstrou super eficiente com os seus 94% de aprovação.

Dada à realidade da pandemia, instituições públicas e privadas tiveram que se adaptar com as aulas remotas e pensando no cenário de escolas estaduais, uma sugestão de utilização de plataformas gratuitas seria mais viável, por esse motivo foi escolhido a plataforma code.org onde existe um banco de jogos online gratuitos para idades diferenciadas e de fácil manuseio.

A escolha do jogo Star Wars Blocks foi realizada por conta da fama da saga entre jovens e adultos e o quanto desperta interesse na área de ciências, além disso, é visível outras áreas de conhecimento concentradas no jogo. A interdisciplinaridade se demonstra eficiente para o desenvolvimento e considerada para o educador espanhol Jurjo Torres Santomé, essencial para dar significado ao conteúdo escolar. Por isso, é necessário o conhecimento amplo do professor não apenas na área de formação e sim, ter a capacidade de ligar os conceitos com outras áreas.

O jogo que envolve a aprendizagem de código de programação foi aplicado juntamente com o professor supervisor que atua em duas escolas públicas nas disciplinas de Matemática e de Física. Os alunos sofreram uma paralisação das atividades até iniciarem com as aulas online através da “Aula Paraná”, que foi uma proposta emergencial do governo do estado para o retorno do ano letivo. Sendo assim, houve a participação de 103 alunos do 9° ano ao 3° ano no desenvolvimento do jogo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

trabalhando a interdisciplinaridade e o Pensamento Computacional. A discussão sobre o feedback foi analisada através das respostas formuladas pelo Google Forms.

Portanto, tendo como questão de investigação, quais aprendizagens os estudantes se apropriaram ao se colocarem em movimento de desenvolver as atividades propostas no Star Wars Blocks e no ensino interdisciplinar em aulas não presenciais de Física e de Matemática? O objetivo da prática do projeto é investigar essas aprendizagens dos estudantes participantes no desenvolvimento das etapas e das atividades propostas, além da identificação deles com outros campos de conhecimento além da Matemática e da Física.

2. JOGOS COMO MEIOS DE APRENDIZAGEM

Os jogos entraram no ramo de ensino para facilitar e motivar a compreensão de conteúdos escolares por meio de atividades dinâmicas. A tecnologia educacional é um termo utilizado para expressar o uso desses recursos no processo de aprendizagem que levam ao desenvolvimento dos grupos sociais e individuais. Essa medida foi necessária devido às transformações econômicas e sociais no decorrer das décadas.

Por terem ambientes atrativos, propostas de desafios interessantes e controle do usuário, os jogos eletrônicos tendem a prender muita atenção e exigindo concentração. Como nada em excesso é saudável, a utilização intensa de jogos virtuais acaba sendo criticada muitas vezes, principalmente por responsáveis preocupados pelo tempo disponibilizado pelos jovens para jogar, pois houve uma longa discussão sobre o estímulo negativo na mudança de comportamento, possivelmente tornando crianças e jovens mais violentos.

Porém, através de estudos, foi possível identificar os benefícios e aspectos positivos dos jogos eletrônicos, potencializando recursos didáticos e seu uso na educação (Eck, 2006), por isso aos poucos está sendo utilizado e incorporado no ensino em sala de aula presencial e remota também, pois está aumentando o poder de aquisição com redes de internet e aparelhos compatíveis. E pelo fato de haver a pandemia, a utilização da internet aumentou de 40% a 50% no território nacional, de acordo com a Anatel, o que acaba levando a uma mudança de rotina e adaptação para o ambiente online.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.1 A INTERDISCIPLINARIDADE EM JOGO

De acordo com Thiesen (2008), a interdisciplinaridade é um fenômeno com grande atuação no processo de ensino e aprendizagem por meio de um movimento contemporâneo. A qualidade da educação pode ser transformada intensamente com a interdisciplinaridade, pelo fato de abranger conceitos mais amplos das áreas de conhecimento e ampliando o campo de investigação e capacidade cognitiva dos alunos para fazer o reconhecimento entre essas áreas.

Vários estudos como o de Piaget (1973), Vygotski (1986), Goldman (1979) e outros, demonstraram que através da perspectiva interdisciplinar há um aprofundamento da compreensão da teoria e prática, fazendo com que a capacidade crítica de pensamento se desenvolva, tornando assim o aprendiz mais criativo e com mais recursos quando colocado a diferentes tipos de desafios e conhecimentos novos. Partindo de acordo com Thiesen (2008), a interdisciplinaridade é vista como esse movimento contemporâneo e integrador, ela está inserida de um modo silencioso em todas as etapas do jogo que podem abordar assuntos diversos em diferentes áreas:

Quadro 1 - Conteúdos abrangentes no jogo Star Wars Blocks

Matemática	Trigonometria espacial (BB-8 - esfera) Vetores
Física	Noções de espaço MRU e MCU (velocidade linear e velocidade angular com BB-8) Deslocamento e distância percorrida Noções de grandezas vetoriais e escalares (velocidade, aceleração, força, massa, temperatura, etc) Força de atrito Tipos de metais (condutores ou não)
Computação	Conceitos básicos de programação (execução de códigos) Hardware x Software Introdução à lógica de programação Processamento de dados (quando é executado o código) Programação por blocos vs JavaScript IA
Biologia	Produção de sucata Impactos ambientais Legislação ambiental Processos de reciclagem
História	Guerras entre nações

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	Aspectos sociais Aspectos políticos Impactos da guerra
Ética	Respeito pelas diferenças Igualdade de gêneros

Fonte: Os autores (2021)

2.2 DISCUTINDO PENSAMENTO COMPUTACIONAL

O pensamento computacional está presente como uma ferramenta de apoio para a resolução de problemas, por isso que no decorrer das etapas da aplicação do jogo ela aparece com suas diferentes etapas (BARBA, 2016; WING, 2014): através da decomposição dos problemas para partes menores, pois assim torna a problematização mais facilitada; através dos padrões que englobam a jogabilidade, pois no decorrer das fases é visível um padrão para cumprir com os objetivos; através da abstração das soluções que podem ser utilizadas em desafios futuros e através do algoritmo, que por se tratar de um jogo que utiliza os conceitos básicos de programação, acaba desenvolvendo uma lógica de programação, o que acaba construindo esse conceito de introdução à lógica computacional com a linguagem em blocos.

> Pensamento Computacional é uma habilidade fundamental para todos, não apenas para cientistas da Computação. Além de aprender a ler, escrever e calcular, deveríamos adicionar Pensamento Computacional na capacidade analítica de cada criança - (Wing, 2006)

2.3 A BNCC COMO UM GUIA DE APRENDIZAGEM

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento norteador da educação básica para o desenvolvimento das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem estudar durante os anos na Educação Básica. Por isso, tanto a interdisciplinaridade, quanto o pensamento computacional através do jogo Star Wars Blocks são compatíveis com essas diretrizes de ensino, pois constroem diferentes competências no movimento da aprendizagem dos alunos.

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018)

3. METODOLOGIA DE ENSINO

O jogo foi aplicado para turmas do 9° ano ao 3° ano em dois colégios da rede pública de ensino localizados em Curitiba, totalizando a participação de 103 alunos. A proposta metodológica foi através do estudo com os 3 Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002; 2009), pois a organização da atividade foi compatível com essa metodologia. A problematização inicial era dada de acordo com o que era exigido para completar a fase do jogo, necessitava de uma visão holística para definir e filtrar os conhecimentos exigidos e cumprir com o objetivo. A organização do conhecimento estava presente na hora de saber escolher quais são os conhecimentos que irão resolver o problema. E por fim, a aplicação do conhecimento era colocar em prática o que era necessário para cumprir com o objetivo, obtendo sucesso ou tendo que replicar as etapas dos 3 MP´s e também de analisar com outros pontos de vista o que pode ser trabalhado dada a etapa e contexto.

Posteriormente, a análise das respostas dos alunos com a utilização do Google Forms foi a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin em 2011, para compreender as características, estruturas e modelos do que foi visto. Na parte da organização, foi realizada a conferência das turmas envolvidas nos estudos e fazer a separação por nível de ensino. Na exploração do material foi realizada a classificação das categorias por área de conhecimento. E finalmente, no tratamento dos resultados, foi possível identificar o reconhecimento dos conteúdos possivelmente ministrados por parte dos alunos conforme as etapas do jogo.

O tempo disposto era para analisar a etapa e buscar uma solução de acordo com os blocos disponíveis. Apesar da jogabilidade ser simples, o fato de mexer com lógica de programação acaba se tornando um pré conceito de que pode se tornar algo difícil, outra opção estava disponível em inglês.

O jogo inicia com um vídeo de apresentação com Kathleen Kennedy, produtora do Star Wars: O Despertar da Força, encorajando o usuário a participar da jornada auxiliando o robô BB-8 nas missões. A descrição que ela utiliza já começa com a inserção de conhecimentos básicos de Física, Matemática, Pensamento Computacional e entre outros quando se trata sobre a movimentação e deslocamento do androide.

A interdisciplinaridade tem uma presença forte desde o começo e vai se tornando cada vez mais fluida no decorrer das etapas com novos desafios e ampliando

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a capacidade crítica. Esse contato próximo com os produtores do filme, acaba demonstrando o quão impactante é a ligação entre conhecimentos e como contribuem entre si. Conforme a BNCC, a formação do aluno para fora da escola é de extrema importância e a interdisciplinaridade é uma forte aliada para esse contexto, pois promove uma formação integral do estudante.

Todas as etapas contam com um único objetivo: fazer com que o personagem recolha as sucatas passando pelos obstáculos. Porém, com o avanço da jornada o nível de dificuldade aumenta, por isso que se inicia com uma execução básica de comandos para o usuário se tornar familiarizado com um novo método de programação e pelo fato do nível de dificuldade ser gradual, em cada etapa aumenta a capacidade de raciocínio e habilidade, o que acaba tendo uma ampliação da visão interdisciplinar e a prática do pensamento computacional.

4. RESULTADOS E ANÁLISE

Foi realizada através do Google Forms a análise do que pôde ser observado pelos alunos durante as fases do Star Wars Blocks, o formulário contava com perguntas envolvendo as áreas que foram determinadas durante o planejamento. Na área de Matemática, quase 90% dos alunos identificaram formas geométricas que são trabalhadas como: quadrado, círculo, esferas e prismas, também quase metade dos participantes puderam fazer a observação da relação entre os ângulos em um plano cartesiano.

Figura 1 – Porcentagem de respostas com a identificação dos conteúdos matemáticos

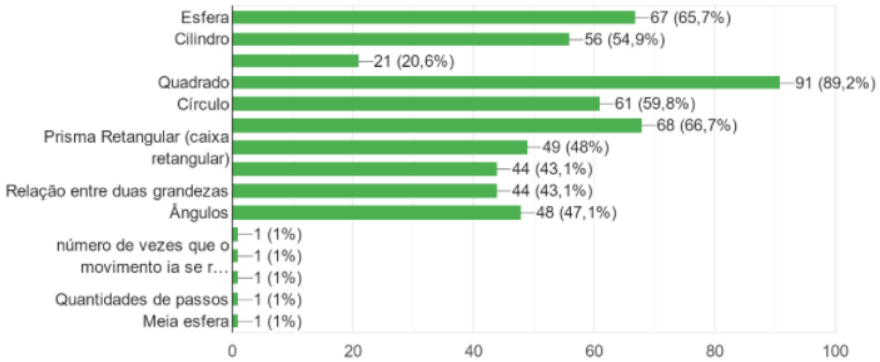

Fonte: Os autores (2021)

Quando se trata sobre a física envolvida, a parte da Mecânica tem forte presença, identificada por mais de 80% dos alunos por retratar a movimentação do

androide sobre o plano 2D, por isso os conceitos de espaço percorrido, deslocamento, velocidade são mais visíveis durante a atividade. Mesmo envolvendo turmas que ainda não tinham todo o conteúdo da Mecânica Clássica, eles puderam visualizar sem uma formalização de conteúdo.

Figura 2 – Porcentagem de respostas com a identificação dos conteúdos físicos

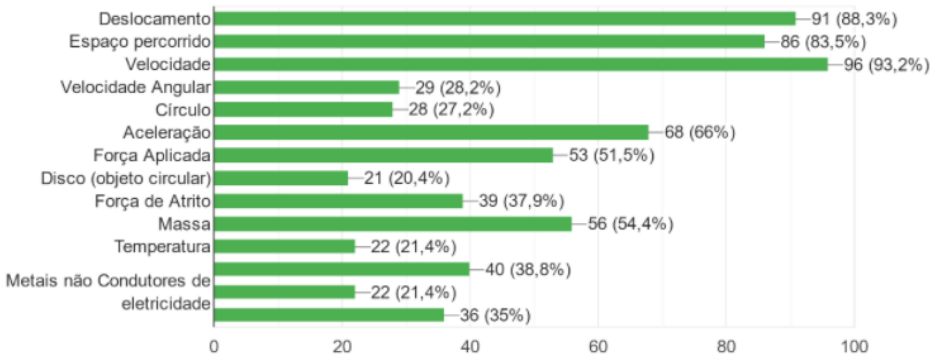

Fonte: Os autores (2021)

Quando se trata sobre impactos ambientais, a ideia de sucata acaba se tornando mais intensa, justamente pelas fases exigirem o recolhimento desses objetos para completar os objetivos e avançar para a próxima etapa, por isso que mais de 95% dos alunos foram capazes de identificar sobre o processo de reciclagem, já que na própria saga Star Wars apresenta em seu cenário os lixos espaciais e impactos ambientais.

Dado ao fato de ser uma guerra entre grupos com ideais diferenciados, é impossível não abordar conceitos de guerra e seus impactos nas civilizações. Apesar de ser um impacto universal nos filmes, podemos trazer essas discussões limitadas para o nosso mundo, onde houve grandes guerras de poder e aquisição territorial. Toda a evolução de equipamentos bélicos, como a tecnologia caminhou lado a lado nos combates e o quanto isso impacta a vida de civis, por isso que mais de 75% dos alunos foram capazes de fazer essa análise conciliando o conhecimento adquirido sobre as guerras entre nações.

Como as guerras retratam a falta de empatia e poderio, isso pode servir para discussões que retratam sobre o respeito entre as diferenças (ainda mais no universo de Star Wars com diversas espécies de seres) e com o filme “O Despertar da Força”, temos Rey como a protagonista, mostrando que uma mulher é capaz de fazer a diferença em grandes guerras, com isso pode ser trabalhado quais mulheres na

história da humanidade foram fundamentais para causar mudanças como Maria Quitéria de Jesus, Anne Frank e muitos outros nomes e histórias que causaram algum impacto na trajetória da humanidade, essa visão foi em mais de 60% dos participantes.

E por se tratar de um jogo que envolve programação por blocos, os conceitos básicos de programação, inteligência artificial e reconhecimento de padrões estavam fortemente ligados na essência do Star Wars Blocks, por isso que a maioria dos alunos participantes teve facilidade de reconhecer os conteúdos da área de programação. Como na última etapa da plataforma é proposta uma atividade livre, fica o desafio para os participantes criarem o próprio jogo deles, exigindo uma capacidade de concentração e raciocínio lógico conforme a disposição do aluno. Essa última etapa trabalha os conceitos trabalhados nas etapas anteriores que fornecem ferramentas para a execução de códigos com sons, movimentações, inserir obstáculos na trajetória e quantos objetivos o jogo pode ter.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande porcentagem de participação dos alunos em relação à elaboração da atividade e responder ao formulário, demonstrou a eficiência do ensino interdisciplinar através de um jogo com a utilização de programação por blocos. Como as tecnologias digitais da informação e comunicação estão cada vez mais presentes no ambiente educacional, desenvolver estratégias com essas ferramentas aponta para o avanço nas práticas metodológicas para assim, promover uma aprendizagem mais significativa, o que acaba desenvolvendo um apoio para os professores no planejamento do processo de ensino aprendizagem, causando um maior interesse por parte dos alunos para adquirir competências em diferentes áreas de conhecimento.

Tendo como o objetivo de investigar quais aprendizagens os estudantes se apropriam ao se colocarem em movimento de desenvolver as atividades propostas em aulas não presenciais de Física, é possível identificar que existe uma ampla visão dos alunos e capacidade de realizar uma relação entre as áreas, tornando a aprendizagem mais fluida e com significado, tornando o projeto como uma sugestão de aplicação metodológica para as aulas remotas se tornarem mais dinâmicas e ter uma participação mais ativa dos alunos.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BRASIL **- Jogos e brincadeiras das culturas populares na Primeira Infância**. Ministério da Cidadania. Brasília, DF 2019. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/CartilhaCriancaFeliz_web.pdf . Acesso em 18 de maio de 2021.

BRASIL – **Tecnologias digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades**. MEC, Base Nacional Comum. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades. Acesso em 20 de junho de 2021.

CÂMARA, R.H. **Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações**. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, jul - dez, 2013, 179 - 191. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf. Acesso em 28 de junho de 2021.

FERNANDES, N.A. **Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem.** UFRGS. Alegrete, RS 2010. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141470/000990988.pdf?sequence=1 . Acesso em 18 de maio de 2021.

SAVI, R; ULBRICHT, V.R. **JOGOS DIGITAIS EDUCACIONAIS: BENEFÍCIOS E DESAFIOS**. CINTED-UFRGS. Novas Tecnologias na Educação. V. 6 Nº 2, Dezembro, 2008. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14405/8310O. Acesso em 29 de junho de 2021.

11.5.4 A MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: MÉTODOS E SABERES MOBILIZADOS PARA O ENSINO NO ESTADO DO PARANÁ (1970-1980)

Fabiana Martins[1199]

Mariliza Simonete Portela[1200]

RESUMO

Este artigo é originário do Projeto de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Paraná – Unespar – Campus Paranaguá, e a sua proposta é comunicar os resultados da pesquisa que teve por objetivo identificar, historicamente, métodos e saberes mobilizados para ensinar matemática no Ensino Fundamental nas décadas de 1970 e 1980, sobretudo no estado do Paraná, considerando os movimentos de reforma que têm implicações na educação. Pesquisadores de diferentes universidades do Brasil e do exterior, têm se dedicado a estudar a natureza dos saberes matemáticos e sua relação com o contexto de diversos estados brasileiros. Assim, concentrou-se nos esforços para responder à questão: Como se apresentam os saberes associados ao ensinar e aprender a matemática escolar e como o estado do Paraná elaborou documentos nessa direção, nas décadas de 1970 e 1980? Julgando que o estudo desse período nos permita conhecer o caminho da pesquisa em educação matemática e com ela contribuir, serão analisados: a LDB 5.692/71 e os documentos dela decorrentes tanto em nível federal quanto estadual, avançando pela década de 1980; programas de ensino, normativas, livros didáticos e materiais pedagógicos produzidos no período. Fazem parte do referencial teórico-metodológico Chervel (1990), Julia (2001), Certeau (1982) e Valente (2013), entre outros. A pesquisa apontou para um alinhamento entre as propostas governamentais e as propostas de formação de professores, bem como com as atividades, indicadas para as escolas. A pedagogia tecnicista também ficou bastante evidente nessas duas décadas.

Palavras-chave: História Cultural**.** História da educação matemática. Saberes para ensinar e aprender matemática.

1 INTRODUÇÃO

A produção de conhecimentos em história da educação matemática no Brasil tem favorecido a expansão das discussões e ampliado conhecimentos acerca do ensino e da aprendizagem da matemática escolar. No Brasil, a Educação Matemática como campo profissional e como área do conhecimento tem início na década de 1970 e vem associada à expansão das licenciaturas em ciências e matemática, bem como do surgimento de programas de pós-graduação em educação (FIORENTINI, 2007 p. 22). E é a partir da definição desse nascimento (da Educação Matemática) que as

[1199]Graduanda em Licenciatura Plena em Matemática, Universidade Estadual do Paraná – *campus* Paranaguá, fabiana_vcmm@hotmail.com

[1200] Doutora em Educação, Universidade Estadual do Paraná – *campus* Paranaguá, mariliza.portela@gmail.

pesquisas começam a traçar linhas e moldar métodos para compreender as relações e interações que ocorrem tendo a educação matemática como objeto de estudo.

A história da educação matemática, na qual ancoramos nossa pesquisa, contempla o estudo do ensinar e aprender matemática nos contextos educativos escolares, incluindo metodologias e conteúdos matemáticos. No dizer de Mendes, no campo da História da Educação Matemática estão contempladas "as histórias da disciplina Matemática, das instituições sociais e educacionais, das biografias de matemáticos e de professores de Matemática do passado antigo e recente, de movimentos de renovação, de manuais didáticos, entre outros" (MENDES, 2014, p. 271). Objetos de estudo estes que podem dar sentido à trajetória de professores e das suas práticas escolares em diferentes momentos históricos.

A pesquisa, nesse viés, segundo Pinto, não é colocada como simples relato do passado:

> [...] mas sim como uma construção de um pesquisador preocupado em compreender historicamente como foram constituídas representações sobre os processos de ensinar e aprender matemática e que significados foram incorporados nas práticas pedagógicas em momentos de importantes reformas educacionais (PINTO, 2014, p. 17).

Nessa perspectiva, o objeto de estudos aqui apresentado está afiliado à pesquisas realizadas por historiadores nacionais e estrangeiros mostrando-se próspera nos congressos[1201] da área de História da Educação Matemática. Assim, as abordagens adotadas se assentam em teorias que auxiliam na compreensão do objeto, neste caso, no contexto cultural em que se encontra assentado. Tal estudo permite olhar na perspectiva do campo da história cultural da educação matemática que, para Valente (2013):

> [...] poder-se-ia dizer que os estudos histórico culturais da educação matemática deveriam caracterizar-se pelas pesquisas que intentam saber como historicamente foram construídas representações sobre o processo de ensino aprendizagem de matemática e de que modo essas representações passaram a ter um significado nas práticas pedagógicas dos professores em seus mais diversos contextos e época (VALENTE, 2013, p.37).

[1201] Um dos Congressos que tem se destacado nos estudos e produção da história da educação matemática é o CIHEM - Congresso Iberoamericano de História da Educação Matemática, estando já na V edição, sendo que a I edição foi sediada na cidade de Covilhã - Portugal na Universidade de Beira Interior, em maio de 2011.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em termos gerais, o objetivo da pesquisa na perspectiva histórica tem por base a investigação de diferentes formas de ensinar e aprender matemática, compreendendo as mudanças ocorridas no decorrer do tempo e sua relação com o contexto.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Com a pretensão de obter resultados e respostas acerca dos questionamentos apresentados neste trabalho, utilizou-se a pesquisa seletiva como instrumentos de coleta de dados. Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39-40), o estudo que se limita à pesquisa em publicações específicas sobre o tema estudado se caracteriza como um mapeamento também chamado de estado do conhecimento. Assim, definiu-se como suficiente coletar informações em documentos oficiais e artigos publicados em periódicos e literaturas relativas ao assunto em estudo, que possibilitasse a fundamentação deste trabalho.

A leitura seletiva foi outro elemento levado em consideração neste trabalho. Na concepção de Cervo, Bervian e Da Silva (2006), leitura seletiva – é quando se realiza uma leitura de todo material pesquisado, tentando selecionar as informações fundamentais, aquilo que realmente interessa à pesquisa. Os autores completam suas ideias afirmando que, entretanto, deve haver critérios de seleção baseados nos propósitos do trabalho.

O critério de seleção, neste caso, foi identificar elementos que indicassem os saberes presentes, ou os saberes exigidos para ensinar e aprender a matemática escolar, seja de forma explícita ou implícita, em documentos oficiais, como programas de ensino ou currículos, nas décadas de 1970 e 1980.

Tratando-se de um estudo que parte da análise de fontes históricas, o referencial teórico-metodológico que sustenta essa discussão com os documentos serviram-se das teorias de Julia (2001) no sentido de não dissociar as práticas das normas estabelecidas na escola, uma vez que o corpo profissional dos agentes é chamado obedecer a essas normas, utilizando, portanto “dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores” (JULIA, 2001, p. 11). Ainda segundo o autor,devemos “avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador, assim como nos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

interessar pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares" (p. 9). Sendo importante a valorização das interrogações sobre as práticas cotidianas escolares e funcionamento interno da escola pois, em sua visão, a cultura escolar não é apenas um conjunto de normas, nem tampouco um conjunto de práticas, mas um conjunto de normas e práticas.

O estudo histórico aqui proposto vincula a matemática proposta para o ensino dos anos iniciais com as orientações oficiais de educação, seja por meio de documentos, seja por meio de cursos ofertados aos professores. Assim, evocar Chervel (1990), trouxe compreensão e escrita. O autor nos lembra que "os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha" (CHERVEL, 1990, p.182).

Para Valente (2013), os estudos e debates que buscam a caracterização dos saberes associados ao ensinar e aprender matemática mostram-se como um movimento a favor da história da educação matemática. O Repositório de Conteúdo Digital (RCI) da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC[1202], foi de grande valia para o desenvolvimento desta pesquisa. A maioria dos documentos consultados estão disponíveis nesse espaço virtual, incluindo boa parte da produção dos autores aqui mencionados, facilitando a busca e a seleção do objeto proposto para investigação.

A história da educação matemática não está independente da história da educação, assim as teorias da educação e as propostas para o ensino, que estiveram mais evidentes, foram consideradas nesta pesquisa para entender as exigências e as práticas presentes no ensino da matemática, sobretudo no espaço temporal escolhido (1970-1980).

3 AS PROPOSTAS DE ENSINO VEICULADAS NA DÉCADA DE 1970 E 1980

Até meados do século XX, houveram alguns movimentos e reformas que geraram um impacto significativo na educação matemática no Brasil, entre eles: a Pré

[1202] O Repositório de Conteúdo Digital (RCI), disponível em: (https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160300/recentsubmissions?offset=0) com sede na Universidade Federal de Santa Catarina, é um espaço virtual que contém as fontes digitalizadas dos projetos coletivos de pesquisa dos participantes do grupo GHEMAT. (COSTA, 2017, p. 01).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

– Reforma; Reforma Campos e Capanema, ocorridos entre 1931 e 1942; os Programas Experimentais para o Curso Primário em 1950; Movimento da Matemática Moderna (MMM) na década de 1960. As reformas sempre estiveram associadas aos projetos político- econômicos do país. A exemplo do Relatório do Governador Manoel Ribas:

> O governo acompanhando de perto os modernos processos pedagógicos e certo de que o desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais da criança, deve constituir uma das maiores preocupações da Diretoria Geral de Educação, não tem poupado esforços no sentido de dotar a Secretaria Geral da Educação, de todos os recursos precisos ao seu bom funcionamento (PARANÁ, 1936), p. 45).

Ou ainda os Programas Experimentais para o Curso Primário em 1950 onde se observa a função do cálculo . Consiste, segundo o documento, na aprendizagem e na prática da operação e processos de cálculo e para que isso aconteça o ensino deveria priorizar:

> [...] a capacidade e o hábito de aplicar as operações, processos e regras aritméticas à solução dos problemas que a vida econômica, doméstica, cívica, social suscita e que o indivíduo tem que resolver como consumidor, como produtor, como chefe de família, como cidadão (PARANÁ, 1950, p.72)

Confirma-se aqui a adequação aos projetos políticos sociais e econômicos, de modo que havia um interesse em fazer com que a escola alinhasse o desenvolvimento dos alunos ao desenvolvimento do país.

A adoção de um modelo econômico industrial aproximou o Brasil dos Estados Unidos e uma remodelação do sistema escolar se fez necessário e um ideal pedagógico condizente com os objetivos foi incorporado ao sistema. De acordo com Saviani (2010) as ideias pedagógicas tecnicistas foram incorporadas na organização do sistema de ensino pelas iniciativas de reforma.

> Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que se torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu ao trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2010, p. 381).

Para fazer frente a essa reordenação, a Lei 5.692/71 trouxe mudanças significativas para a educação. Reestruturou os níveis de primeiro e segundo graus e trouxe propostas de profissionalizar a formação, desenvolvendo no aluno, habilidades que o tornasse hábil para realizar atividades necessárias ao seu meio social. Uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

organização que, segundo Romanelli (1978), visava desviar a demanda social do ensino superior e levar para a força de trabalho uma boa parcela dos estudantes.

Nas palavras de Romanelli:

> No que concerne à escola, cumpre lhe prover-se, de um lado, de conteúdo e métodos que possibilitem, além da cultura geral e básica, uma real educação para o trabalho e, de outro lado, de forma de relacionamento humano em que estejam proscritos, de uma vez por todas, seus aspectos autoritários e inibidores (ROMANELLI, 1978 p.237).

Assim, a educação era propagada como condição de desenvolvimento, sofrendo a influência da pedagogia tecnicista, pois as questões políticas socioeconômicas distintas eram elaboradas em conjunto com as concepções educacionais que surgiam no período histórico retratado na década de 1970.

Havia a necessidade de preparar mão de obra qualificada que acompanhasse o crescimento industrial e a expansão econômica, nesse sentido, modernizar o ensino da matemática gerava expectativas de melhorias no aprendizado, enquanto agia a favor das políticas públicas em vigência.

Nessa direção foram elaborados cursos de formação cuja intenção era preparar professores assegurando a melhoria na produtividade escolar. No final dos anos 70 e início dos 80, havia uma necessidade de implementar cursos que habilitassem os professores para atuarem no 1° grau. Muitos destes profissionais não eram habilitados ou possuíam formação correspondente ao 4°ano primário. De acordo com a Lei 5.692/71, era necessário ter formação no 2° grau para atuar no magistério, o que demandou a criação de um curso que possibilitasse aprimorar a formação desses profissionais da educação.

Em 1976 o Centro de Treinamento de Professores do Paraná - CETEPAR lançou a apostila do projeto Habilitação de Professor Não Titulado – HAPRONT, que tinha como proposta habilitar professores não titulados que estavam atuando nas classes de 1° a 4° séries nos estabelecimentos de ensino em que estavam alocados.

Em convênio com o estado do Paraná, o projeto atendeu 11 municípios e suas ações estavam de acordo com a Lei 5.692/71.

A metodologia da apostila tinha como objetivo levar o professor a identificar as melhores soluções pedagógicas para o ensino e viabilizar diferentes técnicas e recursos de tecnologia educacional. O curso era direcionado no sentido de capacitar o professor a identificar corretamente os princípios que direcionavam a aprendizagem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da matemática, o estudo da formação de conceitos baseava-se nos princípios de Piaget [1203] complementando-se com os estudos de Dienes [1204] na formação de conceitos matemáticos.

Outra fonte na qual foi possível destacar o conhecimento necessário para que os professores desenvolvessem seu trabalho, foi a Revista A Voz da Escola do Instituto de Educação do Paraná, uma escola de referência de formação de professores no estado. Na sua 3ª edição, já na década de 1980, a revista traz um artigo escrito pela Assessora Técnica de Planejamento, contendo as diretrizes para a formação de professores para a década de 1980. Entre elas estão: elevação de nível de desempenho de pessoal docente para suscitar no educando a participação ativa e incentivar estudos de pedagogia e matemática.

A mesma revista apresenta um artigo intitulado "A Aprendizagem da Multiplicação através do Produto Cartesiano", por Henrieta D. Arruda. O conteúdo está associado ao Laboratório de Aprendizagem, o que mostra existir no estabelecimento uma preocupação em incentivar o ensino de matemática, também fora da sala de aula. "Ao professor não basta apenas o conhecimento da fundamentação matemática. Sua preocupação deveria ser, saber como se processavam e como eram construidas, efetivamente no pensamento de crianças, as noções matemáticas e como se desenvolve a inteligência matemática espontânea (A VOZ DA ESCOLA, 1981, p. 60).

Outra ação do CETEPAR na década de 1980, a partir da Reforma do Ensino, foi a elaboração de Manuais do Professor para a Zona Rural e Distritos, com sugestões. O Manual salienta a importância de o professor refletir sobre sua tarefa em relação à educação: "indagar-se sobre os valores que conduzem o educando à sua plena realização humana, sobre sua necessidade de ajudá-lo a se descobrir, se expressar e se libertar" (CETEPAR, p.8) de atividades a serem aplicadas nas cinco primeiras séries do Ensino de 1º Grau. Para cada atividade proposta havia orientações aos professores no sentido de seguir uma sequência didática, partindo mais fácil e usar materiais variados para que os alunos desenvolvessem as noções matemáticas.

[1203] PIAGET, Jean. Psicólogo suíço contemporâneo, nascido em 1896. Professor das universidades de Genebra e Lauseanne

[1204] DIENES, Zoltam, Paul. Psicólogo e Matemático da atualidade, nascido na Hungria, fez os cursos primário e secundário na França e passou depois à Inglaterra, onde fez doutorado em Matemática e Psicologia.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Matemática ainda é uma das disciplinas escolares que mais reprova e provoca a desistência de alunos. Nesse sentido, pesquisar sobre os saberes associados ao ensino da matemática foi uma forma de contribuir na formação do estudante da licenciatura em matemática. Entendemos que, como futuro professor e pesquisador, ao ter mais conhecimento na sua área de ensino, possa planejar com maior habilidade suas práticas em sala de aula.

Com o estudo histórico foi possível verificar o vínculo das propostas oficiais com a formação de professores e com as orientações metodológicas a eles destinadas, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, início do espaço temporal por nós delimitado.

A Lei 5.692/71 designava novas concepções pedagógicas educacionais, nos 1° e 2° graus, focando no desenvolvimento de habilidades que preparam o aluno para o mercado de trabalho. Orientado pelo crescimento industrial e a expansão econômica na década de 70, o ensino da matemática nos anos iniciais do 1° grau, sofreu alterações no currículo considerando essencial que houvesse preparo de mão de obra qualificada que acompanhasse esses avanços acreditando que modernizar o ensino da matemática gerava expectativas de melhorias no aprendizado.

Impulsionado por essas mudanças, o estado do Paraná, através da Secretaria de Educação, atualizou suas Diretrizes Curriculares e firma parcerias com projetos contemplando as novas concepções educacionais implementadas pela Lei 5.692/71, uma vez que havia muitos professores que não estavam habilitados ou não tinham as competências necessárias para trabalhar as concepções pedagógicas exigiam para o ensino da matemática.

O projeto HAPRONT foi um dos cursos que tinham como proposta capacitar os professores não titulados para lecionarem nas séries de 1° a 4° ano do 1° grau em conformidade com a Lei 5.692/71, em parceria com o governo do estado do Paraná, foi publicado em 76 pelo CETEPAR.

Vimos também que havia alinhamento entre as propostas governamentais com as propostas de formação de professores e com os materiais com atividades, indicados para as escolas. O acompanhamento das teorias da educação também se davam nesse sentido e nessas duas décadas ficou bastante evidente a pedagogia

tecnicista.

REFERÊNCIAS

A VOZ DA ESCOLA**, A Aprendizagem da Multiplicação através do Produto Cartesiano,** 1981.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau.

COSTA, D. A. **O REPOSITÓRIO DE CONTEÚDO DIGITAL: cadernos escolares e seus metadados para a história da educação matemática.** In: XV Seminário Temático Cadernos escolares de alunos e professores e a história da educação matemática, 1890-1990, Pelotas, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/160925. Acesso em: 20 de jul.2021

CERTEAU, M. de. Trad. Maria de Lourdes Menezes. **A Operação Historiográfica.** 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. Fases da elaboração da pesquisa. In: _____. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Pretice Hall, 2007, p. 83-89.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria & Educação, Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.**

FIORENTINI, D. LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática-percursos teórico metodológicos.** 2 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico.**Revista Brasileira de Educação**. n. 1 jan./jun. 2001.

MENDES, I. A., FARIAS, C. A. **Práticas socioculturais e Educação Matemática**. Parte 1 Culturas, Sociedade e Educação em Práticas Matemáticas. As culturas são as marcas das sociedades humanas. SP: Livraria da Física. 2014.

PARANÁ, **Apostila HAPRONT - Didática da matemática, 1976**. Disponível em:https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/222511. Acesso em: 22 de jul de 2021.

PARANÁ**, Sugestões de Atividades. Manual do Professor**. Zona Rural e Distritos. CETEPAR, 1980.

PARANÁ, **Curso Primário Programas Experimentais, 1950.** Disponível em:https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/117113. Acesso em 22 de jul. 2021.

PARANÁ, **Relatório do Governador Manoel Ribas, 1936.** Disponível em:https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136418. Acesso em 22 de jul. 2021.

PINTO, B. N. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17, Jan./abr., 2014.

ROMANELLI, de O. O. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" em Educação. **Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, Set/Dez, 2006, p. 37-50.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

VALENTE, R. W. **Oito Temas sobre a História da Educação Matemática.** REMATEC, Natal (RN) Ano 8, n.12/ Jan. Jun. 2013.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

11.5.5 A SIMBOLOGIA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES POLIVALENTES

Carlos Mometti[1205]

RESUMO

A capacidade de codificar/decodificar símbolos por meio da linguagem é um dos aspectos que torna a humanidade um grupo social desenvolvido cognitivamente. Neste processo de codificação/decodificação há a presença de dispositivos materializados na forma de códigos (letras, desenhos etc) e de elementos culturais incorporados ao longo da tradição e vivência. Estes últimos, por sua vez, caracterizam-se por atribuir à linguagem o conjunto de significados dos quais um determinado grupo social se utiliza para se comunicar e construir seus próprios padrões. Assim, torna-se relevante estudarmos os mecanismos por meio dos quais a linguagem se utiliza para a definição e construção de significados, pois se consideramos a Educação Matemática como contexto de estudo, a não compreensão de símbolos matemáticas, por exemplo, poderá influenciar negativamente no desenvolvimento da aprendizagem desta disciplina por parte dos estudantes, além da dificuldade de seu ensino. Diante do exposto, neste trabalho temos por objetivo apresentar uma experiência obtida com professores polivalentes dos anos iniciais de quatro municípios do Estado de São Paulo e um município do Estado do Espírito Santo acerca de um estudo sobre a temática da simbologia matemática e de suas utilizações na Educação Matemática. Para isso, utilizamo-nos de uma reflexão crítica suportada pela metodologia reflexivo-hermenêutica sobre uma das aulas ministradas em um curso de formação continuada de professores. Mediante a realização do processo alético, conforme previsto pela metodologia escolhida, pudemos perceber que as noções de símbolos e da construção de seus significados não eram bem compreendidas pelas professoras destacadas para este estudo, além da dificuldade de relacionamento com aspectos inerentes à Educação Matemática. Tal fato contribui para a formulação de novas questões para investigações futuras decorrentes deste trabalho.

Palavras-chave: Anos Iniciais. Linguagem. Símbolos. Matemática. Educação Matemática.

1 INTRODUÇÃO

As formas de representação simbólicas fazem parte da história humana desde seu surgimento. Observar a natureza e buscar representá-la, mediante a construção de desenhos e, com posterior atribuição de significados, caracterizam-se como necessidades intrínsecas ao ser humano.

Não obstante, com a evolução tanto biológica como histórica da humanidade, as formas representativas também foram se transformando, resultando em códigos e aparatos que hoje entendemos como formas de linguagem. É por meio desta última que conseguimos não só interagir com o ambiente externo circundante, como também

[1205]Doutorando em Ensino de Ciências, Mestre em Educação, Universidade de São Paulo e Concordia University (Québec, Montreal, Canadá). carlosmometti@usp.br

desenvolvemos formas de pensamento e criamos utensílios para a sobrevivência, obtendo assim a chamada tecnologia. Isso significa que o pensamento materializado em linguagem e cultura nos tornou a espécie desenvolvida cognitivamente que somos.

Desta forma, a importância da linguagem, bem como dos seus constituintes simbólicos - códigos, sons e demais modos representativos - exerce um papel preponderante na organização social, pois o conjunto de normas, regras e disposições que devem ser seguidas são passadas de geração a geração por este meio de registro material e travestido de memória.

Assumindo o contexto da linguagem como dispositivo necessário para a existência humana como, também, de sua formação, buscamos com este trabalho apresentar uma experiência obtida com professores polivalentes dos anos iniciais do ensino fundamental em um curso de formação continuada, durante o debate acerca da linguagem e de suas influências na Educação Matemática. Tal apresentação dar-se-á por meio da exposição da reflexão crítica realizada a partir da análise hermenêutica aplicada sobre uma das três aulas ministradas com os professores polivalentes. Em tal análise, foram identificados dois momentos distintos, os quais contribuíram para a reconstrução do todo hermenêutico, conforme previsto pelo processo alético destacado por Alvesson e Sköldberg (2009).

2 APORTES TEÓRICOS

2.1 A LINGUAGEM E A HUMANIDADE

A humanidade desde seus primórdios desenvolve diferentes formas de interação com o mundo externo. Tal assertiva faz-se no tempo presente, uma vez que o potencial distintivo dos seres humanos com relação às demais espécies animais é justamente o fato de que os primeiros codificam/decodificam os aparatos e elementos constituintes da natureza circundante. Essa característica produtora de códigos, basicamente, deve-se ao suporte fisiobiológico que permitiu à espécie Homo sapiens transformar seu meio em cultura experiencial.

Assim, a habilidade de interação com o mundo exterior fez com que os tais códigos se organizassem de modo a desenvolver a chamada linguagem. Neste sentido, podemos entendê-la como sendo a interação desse eu, limitado pela fronteira

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do corpo físico humano com o mundo exterior. Há diferentes formas de linguagem, pois conforme nos mostra a historiografia humana, a primeira que fora registrada deu-se por formas pictóricas representativas da vida cotidiana (conhecida na literatura por arte rupestre), inicialmente de seres humanos individuais para, posteriormente, representar a organização de pequenos grupos sociais, os chamados clãs.

Ademais, se as primeiras formas de linguagem surgidas na história humana foram as representações rupestres, sua evolução deu-se na junção dos sons emitidos pela estrutura fisiológica do corpo humano com a construção de significados pela cultura em formação. Desta forma, faz sentido pensarmos do ponto de vista ontológico que o humano só existe devido à técnica por ele próprio produzida e que se mantém como elo de ligação com a natureza da qual faz parte, conforme nos aponta Ortega y Gasset (2011).

Não obstante, queremos dizer que a soma do som com significado cultural deu origem à chamada língua. Todavia, conforme bem nos adverte Saussure (2012, p.41, grifo nosso) a língua não se confunde com a linguagem na medida em que a segunda é parte essencial da primeira. Assim, compreendemos que a interação humano - natureza deu origem a linguagem, sendo a língua uma de suas partes integrantes.

Outrossim, sendo a língua uma forma de linguagem que estabelece a interação humano - natureza como, também, humano - humano há três características que nos cabe ressaltar: (i) a linguagem é intrínseca ao humano, (ii) a língua é uma soma de dispositivos representativos com significados atribuídos e (iii) os significados dependem da cultura construída, incorporada e transformada.

Na primeira característica temos um caráter um tanto quanto generalizável, de modo que afirmar que a linguagem é intrínseca ao humano queremos dizer, basicamente, que a interação humano - natureza faz com que sejam mobilizados estruturas fisiológicas que permitem àquele construir significados que mantenham sua existência no contexto em que se insere. A este ponto podemos corroborar com a perspectiva kantiana acerca da construção do conhecimento por parte da interação e dos sentidos, como forma de afirmação da natureza racional.

No que diz respeito à segunda característica enunciada podemos cotejar com os estudos de linguística desenvolvidos por Saussure (2012), bem como pela investigação acerca da junção de códigos escritos e falados (discursos) realizada por Pêcheux (2014). Deste modo, os dispositivos representativos caracterizam-se pelos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

códigos - letras, números, formas pictóricas diversas como os hieróglifos, cunhos mesopotâmicos - que ganham significação mediante a interação social e a interpretação do comportamento da natureza. Assim, por exemplo, quando o número um surgiu na Índia, durante o período histórico Antigo, houve uma mudança de paradigma acerca da forma por meio da qual as grandezas e quantidades eram transmitidas e representadas.

Finalmente, a terceira característica é, na nossa visão, a mais importante das enunciadas. O motivo para tal diz respeito a cultura ser construída, incorporada e transformada. Conforme aponta Ortega y Gasset (2011) a cultura fez do humano sua própria fonte de existência. Desta maneira, compreender determinados mecanismos naturais para, posteriormente, transformá-los em benefício próprio, garantiu-nos a evolução e a dominação do planeta. Neste sentido, a techné humana foi o respaldo de nossa ontologia, como também das determinações posteriores que seria passada de geração a geração.

Assim, conforme bem destaca Benedict (2013) a cultura é construída por mecanismos de significação e interpretação de porções da realidade, a qual materializa-se no grupo social mediante o surgimento de crenças, padrões, valores e conhecimentos passados por meio geracional. É através da cultura que os indivíduos foram se apropriando da natureza, de suas formas de comunicar-se e das definições do que seria, ou não, relevante para sua sobrevivência. No início da humanidade o objetivo era sobreviver. Já na pós-modernidade, conforme faz-nos refletir Zeldin (2009), Giddens (1991) e Beck (2018) o objetivo é ter um objetivo.

Outrossim, as três características anteriormente citadas levam-nos para a compreensão de que a linguagem possui duas constituições, as quais são classificadas em mecânico-biológica e cultural. A primeira compreende os códigos e sons produzidos, bem como toda forma materializada da linguagem, ou seja, tudo que diz respeito ao material da linguagem e suas formas de registro. Aqui enquadram-se, também, formas corporais de representação, dança, pinturas, música, literatura etc. Já a segunda categoria é a responsável pela atribuição de significados e valores, os quais decorrem da materialidade dos códigos e de sua produção pelos grupos sociais.

2.2 O USO DE SÍMBOLOS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Uma vez que toda forma de interação do humano com uma porção da natureza gera linguagem e, que esta é formada por uma parte mecânico-biológica e outra parte cultural, cabe-nos discutir sobre o papel desta linguagem na transmissão e repasse da cultura, ou seja, naquilo que compreendemos por educação.

Neste sentido, segundo Jaeger (2018) a concepção de educação nascida ainda nos antigos gregos assumia-a como uma modelagem do indivíduo mediante um conjunto de padrões e valores pré-estabelecidos. Assim, partindo das ideias de areté (virtude) e de uma educação homérica (voltada para o desenvolvimento do sujeito enquanto virtuoso) a submissão a um processo educacional configura-se pela modelagem do tipo de indivíduo que se pretende almejar no agrupamento social considerado.

Esta concepção, ademais, não foi modificada com o passar do tempo, todavia sofreu evolução no que diz respeito ao caráter de poder. Com isso, queremos dizer que a parte cultural da linguagem é a que mais influencia na interação social, na medida em que, conforme citado, cabe àquela atribuir significados e sentidos culturais aos códigos gerados.

No que tange a Educação Matemática, a linguagem é parte essencial do processo de ensino. Isso se deve, pois a matemática - longe do debate do que é ou não ser científico no atual paradigma que vivemos - é interpretada com o uso de códigos (símbolos), os quais possuem significados universais. Isso significa que com o desenvolvimento da história matemática da humanidade, segundo Boyer e Merzbach (2011), os números ganharam sentido universal de representação.

Desta forma, uma das temáticas que requer preocupação do ensino da Matemática na educação básica é justamente aquela que diz respeito a manipulação de símbolos numéricos e algébricos para determinar relações comparativas entre grandezas. Não obstante, queremos dizer que, em sua maioria, os problemas matemáticos surgem-nos para analisarmos porções da natureza e da nossa realidade, os quais exigem comparação entre coisas maiores e menores, grandes e pequenas, muito e pouco.

Como, então, trabalharmos a Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental sem falarmos da construção dos símbolos matemáticos e seus respectivos significados? Quantas aulas de Matemática ministradas na educação básica estão diretamente ligadas à interpretação de suas representações no que se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

refere aos símbolos? Estas questões, de natureza semiótica da Educação Matemática, são necessárias para ressignificarmos a prática pedagógica do ensino dos conceitos matemáticos desenvolvida nos anos iniciais da educação básica, como também nos anos finais e no ensino médio.

Deste modo, compreendemos que a interpretação dos significados atribuídos aos símbolos matemáticos utilizados em qualquer problema e/ou operação desenvolvida trará uma significação na aprendizagem dos estudantes.

Partindo da perspectiva apresentada por Saussure (2012) a língua é constituída por códigos e sons, os quais são formas simbólicas dadas por um significante e um significado. O primeiro caracteriza-se pelo código (parte material) utilizada, tais como letras, a junção em sílabas e a posterior palavra formada. O segundo, por sua vez, é a parte cultural, isto é, o que aquele grupo social em particular compreende na realidade circundante pela palavra indicada.

3. APORTES METODOLÓGICOS

Conforme mencionado anteriormente, temos por objetivo apresentar uma análise reflexiva sobre uma experiência obtida por meio da ministração de uma aula com professores polivalentes dos anos iniciais do ensino fundamental em um curso de formação continuada.

Desta forma, o referido curso desenvolveu-se durante o segundo semestre do ano de 2020, por um período de quatro meses na modalidade a distância. Além disso, constitui-se como uma das atividades previstas em um projeto de pesquisa maior, o qual tem como tema estudar as práticas pedagógicas dos professores polivalentes durante as aulas de matemática, buscando evidenciar os aspectos culturais, ideológicos e procedimentais que caracterizam seu trabalho docente nesta etapa do ensino. Neste trabalho, nosso foco não será o de discorrer sobre o projeto de pesquisa, mas apenas da experiência obtida em uma das aulas do curso de formação continuada citado.

Ainda sobre o curso - contexto central do presente relato - este foi organizado em quatro módulos, os quais contemplaram os seguintes temas da Educação Matemática para os anos iniciais: (i) O Uso de Símbolos na Educação Matemática, (ii) Técnicas de Ensino de Frações, (iii) Técnicas de Ensino de Multiplicação e (iv) Técnicas de Ensino de Divisão. Cada um dos temas foi desenvolvido ao longo de três

aulas ministradas no modo síncrono, com duas horas de duração. O curso contou com uma carga horária total de sessenta horas e teve um público de cento e cinquenta e cinco alunos de quatro municípios do Estado de São Paulo e um município do Estado do Espírito Santo.

Cabe destacar que todos os alunos inscritos estavam, durante a realização do curso, na ativa. Isso significa que a prática pedagógica que estavam desenvolvendo naquele momento - de intensa transformação devido às condições sanitárias impostas pela pandemia mundial do novo coronavírus - serviu para nos auxiliar durante os momentos de reflexão e discussão acerca dos temas propostos.

Para este trabalho, selecionamos a primeira das três aulas ministradas durante o tópico O uso de símbolos na Educação Matemática, que se deu ao longo das três primeiras semanas do curso. Tal escolha deve-se pelo fato desta aula conter os aspectos teóricos acerca da construção de símbolos, bem como da interpretação dos seus significados. Como método de análise para o desenvolvimento da reflexão crítica acerca da experiência obtida, utilizamo-nos dos aportes metodológicos dados por Alvesson e Sköldberg (2009) acerca da construção hermenêutica de momentos e períodos determinados.

Inicialmente, destacamos quais foram os momentos que nos chamaram à atenção durante as três aulas. Posteriormente, destacamos os pontos-chave que serviram de base para a atenção dispendida. Tais pontos são chamados na metodologia hermenêutica destacada por Alvesson e Sköldberg (2009) de partes. Num terceiro momento, reconstruímos os momentos vivenciados - e que foram selecionados na primeira etapa - por meio das partes destacadas. Este último procedimento caracteriza-se pela construção do todo. Assim, por meio da construção e reconstrução do momento através das partes, temos a interpretação do todo, num processo definido como alético.

A organização da aula foi contemplada com o seguinte planejamento: (a) Objetivo: Apresentar os conceitos linguísticos elementares acerca da construção da língua tomando como aporte teórico Saussure (2012). (b) Conteúdos apresentados: 1. Definição de língua na perspectiva adotada; 2. Elementos constitutivos da língua; 3. Noção de significado e significante; 4. Tipos de códigos e esquemas de codificação. (c) Metodologia: como recursos metodológicos materiais foram utilizados uma plataforma de videoconferência para reuniões, apresentação em formato digital e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Já no que se refere aos procedimentos para ministração da aula utilizou-se de uma abordagem expositiva dialogada, abrindo espaço para discussão e compartilhamento ao longo do desenvolvimento da mesma. (d) Avaliação: ao final desta aula foi solicitado aos professores polivalentes participantes do curso que elaborassem uma aula contendo diferentes símbolos criados para se trabalhar, junto aos alunos dos anos iniciais, um determinado conceito matemático.

4. ANÁLISE REFLEXIVA DOS MOMENTOS SELECIONADOS DA EXPERIÊNCIA

Durante a exposição do conceito (1) do planejamento da aula, havia na sala de videoconferência sessenta e quatro professores participantes. Após a explicação, com o auxílio de uma apresentação virtual, duas professoras pediram a palavra, as quais serão aqui referenciadas por A e B. Além disso, tais professoras são a base para a realização do processo alético. Assim, o primeiro momento utilizado para a reconstrução hermenêutica parte da professora A, a qual exprimiu:

> Olha, que interessante. Eu sempre achei que símbolo fosse apenas a cruz, os desenhos, e essas coisas que criança gosta. Pra mim, língua é o que falo e escrevo, claro né, seguindo regras específicas da gramática - Professora A.

Com esta fala pode-se perceber que o conhecimento acerca da constituição simbólica, para a professora A, estava unicamente relacionado à língua falada e escrita. Desta forma, ao utilizar em sua fala as palavras "sempre achei", "apenas a cruz" e "essas coisas que criança gosta" fica-nos evidente que sua compreensão simbólica está totalmente relacionada com a cultura incorporada pela sua historicidade, conforme apontado por Benedict (2012). Além disso, incluindo no processo alético de reconstrução hermenêutica deste momento as falas anteriores, bem como demais discursos proferidos por esta mesma professora A nos fóruns colaborativos do AVA, pudemos perceber que a tradição é o que rege sua base ideológica (e cultural!) para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Isso significa que a incorporação de crenças, valores e regras estão materializados no comportamento - ação cotidiana - e configuram-se como uma espécie de consciência prática na execução de suas atividades de docência. Tal elemento pode ser corroborado com a leitura sistemática do plano de aula que a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professora A elaborou e submeteu para a atividade do AVA. Este plano continha, como avaliação, aspectos relacionados aos conhecimentos prévios obtidos pelos alunos nos primeiro e segundo anos de sua formação básica, o que nos evidencia a recorrência ao que é incorporado constituindo, assim, a tradição do como fazer.

Já a professora B, deu continuidade ao pensamento iniciado pela professora A, por meio da seguinte fala:

> Eu concordo com a colega sobre isso. Eu também achava que símbolo era usado para esconder uma ideologia, um pensamento que não quero tornar visível para todos. Eu não imaginava que tudo que escrevo tem esse fundamento cultural todo. - Professora B.

Com a fala transcrita de modo ipsis litteris das professoras A e B notamos, de certo modo, a mesma base ideológica operante nos discursos enunciados. Assim, este segundo momento foi inserido no processo alético, juntamente com as discussões que a professora B participou no fórum colaborativo e o plano de aula que enviou posteriormente no AVA. Nas primeiras, todos os argumentos utilizados para responder a alguma questão no fórum eram de natureza "defensiva", ou seja, como se a professora B estivesse sempre querendo se defender de algum pensamento que exprimia. Já no plano de aula identificamos a utilização dos símbolos "tradicionais", ou seja, o objetivo da tarefa era o de desenvolver uma aula em que os alunos iriam criar seus próprios símbolos, atribuindo significados mediante a escolha de algum objeto cultural.

Deste modo, pudemos observar que tanto a professora A quanto a professora B perceberam que não conheciam as definições linguísticas que lhes foram apresentadas, além da compreensão de que toda simbologia deve ser construída sobre os aportes mecânico-biológico e cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho buscamos analisar, por meio de um movimento alético, de uma experiência obtida com professores polivalentes dos anos iniciais do ensino fundamental durante a realização de um curso de formação continuada. Como contexto de análise partimos das discussões desenvolvidas durante as três aulas remotas que compunham o módulo 1 do curso, acerca da linguagem e seus desdobramentos para a Educação Matemática.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Pudemos observar que a interpretação das partes material e cultural da língua por parte dos professores polivalentes participantes manifestou-se como uma novidade, uma vez que compreendiam a língua, segundo descrito na seção anterior do presente trabalho, como um recurso apenas para comunicar, relacionando-a com aspectos socioculturais, tais como o comportamento ou faixa etária.

Finalmente, com o relato apresentado compreendemos que questões de pesquisa surgem, tais como: quais seriam as influências da não compreensão dos aspectos semióticos por parte dos professores polivalentes e que influenciariam no ensino da Matemática nos anos iniciais? Em que medida a parte cultural da língua contribui para a tradição de um determinado método de ensino na Matemática? Questões estas que serão investigadas.

REFERÊNCIAS

ORTEGA Y GASSET, J. **Meditazione sulla tecnica e altri saggi sulla scienza e filosofia.** Cura di Luca Taddio. Milano: Mimesis Edizione, 2011.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 5 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

BENEDICT, R. **Padrões de Cultura**. Trad. Ricardo Rosenbusch. São Paulo: Vozes, 2013.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

BECK, U. **A Metamorfose do Mundo: novos conceitos para uma nova realidade**.1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

ZELDIN, T. **Uma história íntima da humanidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

ALVESSON, M e SKOLDBERG, K. **Reflexive Methodology: new views for qualitative research**. Londres: Sage publications, 2009.

JAEGER, WERNER. **Paideia: a formação do homem grego**. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

11.5.6 ALFABETIZAÇÃO CIENTIFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patricia Celli da Silva Ribeiro[1206]

RESUMO

Este artigo visa discutir os desafios, as possibilidades e ou/a problematização do desenvolvimento da Alfabetização cientifica na Educação infantil. Apontando indícios da participação ativa das crianças na sociedade e da sua capacidade de atribuir sentido ao mundo por meio de diferentes linguagens, destacaremos aqui, A alfabetização cientifica e o ensino de ciências como linguagens possíveis de serem cuidadosamente abordadas e problematizadas no contexto da escola da infância dentre outras que circulam no cotidiano da nossa sociedade contemporânea. Abordando os processos de ensinar e aprender a formação de professores a partir da estratégia dos grupos de aprendizagem colaborativa. A discussão se dá a partir de análise bibliográfica nas áreas da educação e da alfabetização cientifica. Entende-se a relevância da alfabetização científica, por considerarmos que as crianças são cidadãs de direitos e dentre eles, o direito de iniciar desde a mais tenra idade a leitura crítica do mundo, essencial para o desenvolvimento da autonomia, reconhecimento do pertencimento social e da capacidade de buscar soluções. Considerando que, promovendo diálogos por meio de grupos de aprendizagem colaborativa, seja possível, que os conhecimentos dos profissionais da universidade com formação no Ensino de Ciência e Tecnologia, em parceria com a instituição de educação infantil, qualifiquem a experiência de aprender das crianças e dos professores que atuam nesta faixa etária, como uma rede colaborativa de aprendizagem que valoriza cada pessoa em sua experiência.

Palavras-chave: formação, educação infantil, alfabetização científica.

1 INTRODUÇÃO

> Crianças, éramos pintor, modelador, botânico, escultor, arquiteto, caçador, explorador. E o que aconteceu com tudo isso? (BACHELARD, 1991, p.76)

Quando criança, éramos ao mesmo tempo artistas e cientistas experimentando o mundo reconhecendo nuances da nossa capacidade inventiva e construtiva, a provocação Bachelardiana tal como nos apresenta o autor ao longo de sua obra corrobora com a concepção contemporânea de criança, considerada como ser histórico, cultural e social, capaz de interpretar e re-interpretar a sociedade, ao compreender que as crianças em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem são marcadas tanto pela multiplicidade de representações sociais, quanto, pela autonomia de produção cultural característica da infância, faz-se mister, discutir a relação entre a concepção de criança, expressa nos documentos oficiais, em contraposição ao oficio de aluno e a lógica curricular transmissiva. Segundo,

[1206]Mestrado em Educação, UFPR, patycellipeda@gmail.com

(CARVALHO; FOCHI: 2016 e 2017, CAMPOS; BARBOSA: 2016) a Educação Infantil possui características próprias e especificidades.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa a Educação Básica (LDB 9394/96, art. 29) constitui um momento decisivo, no qual se dá o ingresso de bebês e crianças em um contexto de educação formal, essa perspectiva assume um modo de organização curricular em que as crianças são centro do planejamento educativo. Desse modo, as crianças são concebidas como protagonistas do processo de aprendizagem e os professores como produtores de conhecimento, tendo em vista a especificidade dessa etapa educacional, a educação e cuidado das crianças ocorrem complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29).

Nesse contexto, destaca-se a organização de contextos educativos voltados para experiências da vida cotidiana, da cultura, para a utilização de múltiplas linguagens, comprometida com o acesso aos bens culturais e sociais. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil explicitam, em seu artigo 9º, que os professores de Educação Infantil estruturem a lógica do desenvolvimento da cultura científica, o qual propicia o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e expressivas entre o sujeito e os valores sociais e culturais do contexto onde estão inseridas.

Com o intuito de romper com a tendência da aprendizagem de conteúdo, Fagionato (2012) sugere o uso do termo cultura científica em oposição à expressão ensino de ciências, fortalecendo os conceitos que estão em consonância com as orientações provenientes na Base Nacional Comum Curricular que destaca os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. (BRASIL, 2017, p. 36), que possibilitam às crianças a experienciar o mundo natural articulado ao mundo social, entendendo o contexto em que está inserida, sabendo argumentar e tomando decisões em relação a seu ambiente, como nos chama a atenção Weirich (2015).

A Base Nacional Curricular Comum ainda articula os direitos de aprendizagem aos cinco campos de experiência. A proposta dos campos de experiência é estruturada sob uma perspectiva interdisciplinar, e destaca-se em nosso objeto de pesquisa o campo Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. No percurso, o campo em destaque, se entrelaça, se integra, como os campos O eu, o outro e os nós ou o Corpo, gestos e movimentos, o Traços, sons, cores e formas ou

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Escuta, fala, pensamento e imaginação. Essa organização curricular por campos de experiência coloca no centro do planejamento educativo o fazer e o agir das crianças, compreendendo a ideia de experiência de aprender como contínuas e relacionais.

A compreensão e inqueitação acerca dos desdobramentos implicados em uma lógica mais dialógica de educação, que garanta o atendimento as especificidades da educação infantil com relação a organização de contextos, a formação de professores e a concepçao de criança, tem sido uma constante em minha prática pedagógica, em especial, nos últimos doze anos atuando na formação de professores e gestores e na coordenação pedagógica de Centros de Educação Infantil. Questões sobre a superação da fragmentação do conhecimento e a construção de um projeto educativo mais conectivo, bem como, pensar de que forma recuperar a dimensão do sujeito superando o binomio instrução/educação e qual o lugar do conhecimento no cotidiano tem sido contantes. Como garantir o direito de aprender para poder problematizar o mundo?

2 ALFABETIZAÇÃO CIENTIFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Entende-se a relevância da alfabetização científica, por considerarmos que as crianças são cidadãs de direitos e dentre eles, o direito de iniciar desde a mais tenra idade a leitura crítica do mundo, essencial para o desenvolvimento da autonomia, reconhecimento do pertencimento social e da capacidade de buscar soluções. “Ao considerar a alfabetização científica, a criança se vê como cidadã corresponsável pelo local onde está se vê parte integrante da comunidade e, consequentemente, desse ambiente” (WEIRICH, 2015, p. 66).

Essa defesa vem apoiada nos estudos de LORENZETTI (2000) que ressaltam que a alfabetização científica não objetiva treinar futuros cientistas, mas pretende que os assuntos científicos sejam cuidadosamente apresentados, discutidos, compreendidos, e utilizados para compreender o contexto onde estão inseridas.

Conforme vimos anunciando, a partir de uma concepção de criança ativa, potente e questionadora buscaremos indícios de processos de investigação cientifica presentes no cotidiano, porém que se dão na lógica das crianças, e não da ciência formal, como afirma Faggionato (2012) em uma perspectiva democrática de alfabetização cientifica que, permita buscarmos modalidades de tratamento da ciência em sua dimensão cultural, social e econômica, que dialogue com as possibilidades de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

experiências das crianças permitindo tanto o contato com a realidade das crianças quanto, a valorização de sua lógica imaginativa e de sua construção cognitiva a partir da criatividade como qualidade do pensamento, das perguntas genuínas, lúdicas que permitam estruturar, interpretações, critérios, teorias provisórias.

Nesse sentido temos como centralidade problematizar possibilidades de aproximação da alfabetização cientifica na Educação Infantil, e se há uma perspectiva ética, política e estética que permita as crianças elaborar ferramentas para construção de sentidos, atuação e questionamento sobre o mundo contemporâneo?

Abordar a Alfabetização Cientifica e o Ensino de Ciências sob outra perspectiva, trazendo elementos a Formação de professores, pois, quando há um professor que reconhece o potencial das crianças, que compreende o modo próprio como as crianças aprendem e exercita a escuta ativa, conforme Rinaldi (2014) abre-se espaço para os questionamentos das crianças, para as problematizações, para as interações e articulações entre o conhecimento prévio das crianças e os conhecimentos científicos. Esse professor favorece a produção de cultura infantil e, mais especificamente, a produção de cultura científica, segundo Fagionatto (2012).

Desse modo, defende-se a relevância dessa temática e a necessidade de reflexões sobre o papel docente na valorização da produção da cultura infantil e da cultura cientifica e o compromisso com as aprendizagens das crianças.

3 MÚLTIPLOS OLHARES

> Pássaros Proibidos
> Nos tempos da ditadura militar, os presos políticos uruguaios não podem falar sem licença, assoviar, sorrir, cantar, caminhar rápido nem cumprimentar outro preso. Tampouco podem desenhar nem receber desenhos de mulheres grávidas, casais, borboletas, estrelas ou pássaros. (...) Didaskó Pérez, professor, torturado e preso por ter idéias ideológicas, recebe num domingo à visita de sua filha Milay, de cinco anos. A filha traz para ele um desenho de pássaros. Os censores o rasgam na entrada da cadeia. No domingo seguinte, Milay traz para o pai um desenho de árvores. As árvores não estão proibidas, e o desenho passa. Didaskó elogia a obra e pergunta à filha o que são os pequenos círculos coloridos que aparecem nas copas das árvores, muito pequenos círculos entre a ramagem: São laranjas?Que frutas são? Amenina o faz calar: Shhhh.E em tom de segredo explica:– Bobo. Não está vendo que são olhos? Os olhos “dos pássaros que eu trouxe escondidos para você.” (EDUARDO GALEANO, 2017, p.17)

O trecho de Galeano ilustra a criança potente pensando o mundo, problematizando e atuando entre fronteiras, na sua inteireza e criatividade, a passagem mobiliza a busca por pontos de ancoragem para problematizar e atuar na

Educação Infantil com coragem para assumir o inacabamento e a abertura ao maravilhamento em que consistem os processos de busca.

A partir da criança em Galeano, destaco algumas dimensões da estética a partir de Hoyuelos (2020) como atuação perceptiva globalizante, capaz de despertar emoções, a estética como ética que permite uma comunicação e explicitação de processos criativos, e a estética como transgressão, uma estética do conhecer complementar a recionalidade, e passível de se seduzir pelo conhecimento, em que para Malaguzzi a escola da infância deve ser esse lugar de âmbito estético habitável.

Observo indícios de caminhos possíveis tanto nas contribuições de Malaguzzi (1999) quanto de Freire (2011) e Dewey (1971) que convidam conceber a educação e o mundo de outra forma, baseado em uma educação dialógica, na qual o educador no ato de educar também educa a si próprio, numa perspectiva libertadora, em que a educação humanizadora, que busca a invenção, reinvenção, criatividade, a busca inquieta, impaciente e permanente dos sentidos, possibilite transpor na educação de crianças pequenas, as práticas cristalizadas, os muros das instituições, contribuindo com um projeto de sociedade libertador, e que de fato seja significativo para as crianças.

Apesar de Freire não ter abordado especificamente as crianças e infâncias podemos inferir que o pensamento crìtico-político-pedagógico expresso em Freire contribui para compreensão da educação da infância ao considerarmos as crianças como, sujeitos e não apenas como objetos de socialização. A partir destas condições observamos tanto a lógica da necessidade de superação da educação bancária, denunciada por Freire (2011) quanto, a necessidade de romper com esse cenário social opressor, que se estende às crianças, às infâncias, buscando uma perspectiva mais dialógica com as crianças e suas infâncias,permitindo conhecer e valorizar modo como as crianças criam, participam e produzem conhecimento, corroborando com as ideias de Freire, Malaguzzi cita o pensamento de Dewey,

> Há que se estabeleceer um novo relacionamento entre pesquisas educacionais e socio-culturais. Este último aspecto, creio, é parte da tarefa não-concluida do processo democrático e representa a conquista cultural genuina que a infância e as gerações futuras têm direito de esperar. Como Dewey disse: As instituições humanas devem ser julgadaspor sua influência educacional e pela medida de sua capacidade de estender o cohecimento e a competência do homem. (MALAGUZZI apud Edwards, Gandini, Forman,1999, p.90)

E aqui temos estabelecido mais um desafio, o de tratar os assuntos de cunho científico com o devido cuidado de forma dialógica com as crianças e seus modos de aprender e pensar e significar o mundo, considerando sua atuação no aqui e agora, negando o devir e perspectivando ampliar a relação entre alfabetização cientifica e a Educação Infantil, considerando os contextos locais, permitindo o entendimento de mundo como afirmam LORENZETTI e DELIZOICOV, 2001).

Existe a possibilidade de pensar uma dimensão problematizadora na educação da infância, numa abordagem Freireana, em que a participação por meio da expressão criativa e curiosa de interpelar o mundo tenha espaço, assim como os processos de busca. Acreditamos que, a leitura crítica de mundo anunciada também pela alfabetização cientifica, possa se iniciar por uma cultura da pesquisa, que poderia aproximar crianças e adultos de processos democráticos de produção de conhecimento, que pode ocorrer em grupo, nos ambientes de vida coletiva, como a escola da infância, uma atitude ética de pesquisa contribuiria para um ambiente democrático, dentro da escola o que para Rinaldi,

> Poderia (deveria), contribuir para uma definição de contexto democrático capaz de aceitar os desafios que a globalização propõe e impõe. Uma escola, para o futuro, deve ser determinante para o presente, ou a sua mensagem e sua própria, identidade, não sobreviverão. RINALDI (2014 p.153)

Os processos de pesquisa e investigação podem inaugurar e sustentar práticas dialógicas e cooperativas, revelando a potencia da criança e do adulto, lembrando que as estratégias que acolhemos para a tarefa de ensinar, revelam a intencionalidade educativa, a visão de mundo, de educação e sociedade, bem como a imagem de criança e da docência, assim,

> As instituições dedicadas às crianças deveriam se constituir como fóruns de envolvimento e diálogo, para uma ética do encontro, essas instituições vão alcançar um papel importante a desempenhar ao abrindo novas possibilidades, nas quais o bem-estar social e a democracia reconstruída baseiam-se na visibilidade e na inclusão das crianças (...) A documentação pode oferecer às crianças e aos adultos momentos reais de democracia que teve sua origem no reconhecimento na visualização da diferença provocada pelo diálogo. Esta é uma questão de valores e de ética. (RINALDI apud Dahlberg, Moss e Pence 2019, p.206-207).

Ao anunciarmos a importância dos processos de pesquisa na Educação Infantil como aporte a aproximação com uma possibilidade de participação democrática de crianças e adultos nos processos de aprender, reiteramos a posição de Fagionato

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(2012) ao se perguntar: de que cultura cientifica estamos tratando na educação Infantil? A autora refuta a idéia amplamente difundida de ciência positivista, produtora de verdades, e descontextualizada. Na educação infantil circulam aspectos da linguagem cientifica, porém se faz mister que “as crianças elaborem procedimentos investigativos, dentro da lógica infantil e não da lógica cientifica” (FAGIONATO, 2012, p.44).

Essa abordagem apoiada pela estratégia da documentação pedagógica que permite ao professor, a partir da observação e da escuta, seguir e apoiar as pesquisas e curiosidades das crianças reposiciona adulto e crianças como co-construtores de conhecimento. Na educação infantil, as crianças demonstram intensa curiosidade sobre o ambiente em que estão inseridas, buscam compreender a si, o outro e o mundo, são inquietadas pelas investigações e descobertas. As crianças são atores sociais e culturais, protagonizam ações nas instituições de educação infantil, que muitas vezes são reflexo do contexto familiar, nesse sentido, a alfabetização científica constitui o processo pelo qual a “linguagem das ciências naturais adquire significado” (LORENZETTI, 2000, p. 102) e, por meio de sistemas de significações, as crianças ampliam seus conhecimentos e vivem seu direito de participação cidadã.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo a alfabetização científica como libertadora e transformadora, desenvolvendo a construção de uma consciência crítica em relação ao mundo e fortalecida pela dialogicidade, com humildade, encontro, solidariedade e confiança e investindo em processos de pesquisa, é possível ampliar as percepções a partir da formação de professores ao investir-se em Redes de Aprendizagem colaborativa, em que professores de Educação infantil, pedagogos e pesquisadores da universidade constituam um espaço de formação continuada em contexto, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos pares, bem como para ampliação de elementos para pensar a alfabetização cientifica no contexto da Educação Infantil.

Espera-se com esta discussão indicar a relevância de fortalecer o vínculo entre Universidade e escola da infância, contribuindo para o desenvolvimento e/ou a problematização da alfabetização cientifica na Educação Infantil, fortalecendo as relações e apoiando a promoção de experiências significativas para as crianças e que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

resultem em aprendizagens para professores a partir da investigação e pesquisa, problematização no grupo de aprendizagem colaborativa que terá como premissa promover a formação em contexto de todos os envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS:

BACHELARD. G. **A terra e os devaneios da vontade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ acesso em 22 Nov.2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br acesso em: 12, jun.2021.

_____. **Parecer CNE/CEB n.° 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br acesso em: 12 jun.2021.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. **Obrigatoriedade de matrícula aos 4 anos: ampliação ou recuo do direito?** Textura. Canoas, v. 18, n. 36, p. 66-86, jan./abr. 2016.

CARVALHO, R. S. de; FOCHI, P. S. **O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil.** Textura. Canoas, v. 18, n. 36, p. 153-170, jan./abr. 2016.

CARVALHO, R. S. de; FOCHI, P. S. **Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores**. Em Aberto. Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3498/pdf . Acesso em: 21/05/2019

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
.

FAGIONATTO, S. **O diálogo entre aspectos da cultura científica com as culturas infantis na educação infantil**. 2012. 215 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos (SP), 2012. Disponível em: <http://www.bco.ufscar.br>. Acesso em: 16/05/2019.

FOCHI, P. S. **A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil -**

OBECI. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALEANO, E. **Mulheres.** Porto Alegre: L&PM Pocket, 2017.

HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** São Paulo: Phorte, 2020.

LORENZETTI, L. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2000.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. **Alfabetização científica no contexto das séries inicias.** Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, jun. 2001.

MALAGUZZI, L. in EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G**. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

WEIRICH, L. M. **Formação e assimilação de conceitos científicos com abordagem da educação ambiental na educação infantil**. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Formação Cientifica, Educacional e Tecnológica) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

11.5.7 ANÁLISE DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM PROJETOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sandra Aparecida dos Santos[1207]

Anelise Grünfeld de Luca[1208]

RESUMO

A avaliação como um processo contínuo e personalizado evidencia a aprendizagem dos estudantes de modo a retroalimentar o processo pedagógico em sincronia e sintonia consigo. O momento avaliativo constitui-se a partir de sua finalidade, quando do início, identifica-se como diagnóstico, durante o percurso, formativo monitorando e orientando o processo de instrução. Neste trabalho, analisou-se o processo de avaliação para a aprendizagem a partir de projetos didáticos desenvolvidos com anos escolares do Ensino Médio, de 1o a 3o ano, nas aulas de Ciências da Natureza, em particular, nos componentes curriculares de Química e Biologia. Os projetos didáticos aconteceram entre os anos letivos de 2009 e 2013, abordando diferentes temáticas, entre elas, História da Ciência, alimentação e envelhecimento; foram apresentados por meio de um roteiro organizativo que orientava as atividades durante as aulas. As evidências dos aspectos potencializadores e fragilizados da avaliação para aprendizagem em projetos didáticos constituíram as categorias de análise do presente trabalho. Os aspectos potencializadores referem-se à motivação e envolvimento dos estudantes, a flexibilidade do professor no planejamento das aulas, o roteiro organizativo elaborado após o período diagnóstico e a autoavaliação. Os aspectos fragilizados evidenciados foram a falta de compreensão do processo pedagógico formativo por todos os sujeitos envolvidos e a posicionalidade do professor frente ao planejamento reverso. Considera-se que os fazeres avaliativos dos professores precisam ser integrados ao planejamento das aulas, serem realizados com feedbacks e geradores de registros por meio da escrita e da leitura, legitimando o processo educativo.

Palavras-chave: Avaliação Formativa. Projetos Didáticos. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação é um conceito operativo utilizado como uma ferramenta pedagógica para a aprendizagem. Quando a avaliação está centrada na aprendizagem é entendida como um processo que pretende coletar e interpretar informações relevantes que auxiliam na tomada de decisões na e para a sala de aula. Espera-se que o processo seja contínuo, dinâmico e contextualizado, orientando o percurso formativo, revendo as estratégias de ensino e promovendo a reflexão sobre a natureza da aprendizagem.

O professor é um avaliador por excelência, pois no processo de ensino e

[1207] Doutora em Educação em Ciências, Unidavi/SC; UFPR/PR; sandra.aparecida@unidavi.edu.br
[1208] Doutora em Educação em Ciências, IFC – Araquari/SC; anelise.luca@gmail.com

aprendizagem tem a função de "observar, monitorar e revisar continuamente o comportamento e o desempenho dos estudantes de modo a tomar decisões informadas" (RUSSELL; AIRASIAN, 2014, p.13).

Acredita-se nas "salas de aula como ambientes sociais complexos em que as pessoas interagem entre si de diversas formas" (RUSSELL; AIRASIAN, 2014, p.15), e que os professores têm propósitos que visam estabelecer e manter uma esfera que contribua para a aprendizagem, que privilegie os domínios cognitivos, afetivos e psicomotores. E neste sentido a avaliação é muito mais que promover provas e testes formais, é um processo onde as informações coletadas são utilizadas para organizar, planejar e aprimorar a aprendizagem dos estudantes, melhorando seus desempenhos escolares.

A avaliação como um processo aberto e contextualizado pode acontecer em momentos de aplicação: inicial, processual e final, indicando "quando" acontecerá a intervenção avaliativa, antes de, durante e depois de. No mesmo contexto a avaliação pode ser classificada conforme a função que desempenha, a intencionalidade que pretende: diagnóstica, formativa e somativa. Todas as classificações da avaliação estão relacionadas a um de seus propósitos: criar um ambiente favorável para a aprendizagem (ARREDONDO; DIAGO, 2013).

A avaliação formativa acontece ao longo do processo, num enfoque para e como aprendizagem e promove a retroalimentação do processo pedagógico, atuando sobre o estudante, sobre uma determinada classe e escola, sobre os instrumentos e os meios de avaliar o próprio sistema educacional. Assim, tem caráter processual e contínuo e serve para reorientar os processos disponíveis para a avaliação somativa (ARREDONDO; DIAGO, 2013).

> A avaliação efetiva se parece mais com um álbum de memórias com lembranças e fotografias do que com uma fotografia instantânea. Em vez de usar apenas um teste, de um único tipo, ao final do ensino, os professores avaliadores eficazes reúnem inúmeras evidências ao longo do caminho usando uma variedade de métodos e formatos (WIGGINS; McTIGHE, 2019, p. 148).

É importante que a avaliação possibilitada em sala de aula esteja alinhada com os objetivos específicos de aprendizagem, numa perspectiva do "alinhamento construtivo" defendido por Biggs (2021), referindo-se aquilo que o professor propicia "que é estruturar um ambiente de aprendizagem que apoie a realização de atividades

adequadas para se alcançar os objetivos estabelecidos" (BIGGS, 2021, p.3).

Os objetivos de aprendizagem são os resultados desejados que direcionam a natureza das evidências da avaliação necessárias para planejar as experiências de aprendizagem e de ensino. Nesta perspectiva o professor em seu planejamento deve questionar-se: quais são os resultados importantes e adequados para a aprendizagem? E pensando nos objetivos é que se mobilizam "as evidências de aprendizagem implicadas nos resultados desejados, em vez de pensar na avaliação primariamente como um meio para gerar notas" (WIGGINS; McTIGHE, 2019, p. 146).

Para Hattie (2017, p. 25, grifo das autoras),

> [...] a capacidade de professores especialistas de resolver problemas, ser flexíveis e improvisar maneiras em que os alunos podem controlar os **objetivos de aprendizagem** significa que eles precisam ser excelentes buscadores e usuários de informações de feedback a respeito do seu ensino - isto é, de feedback sobre o efeito que eles apresentam na aprendizagem.

Fundamentadas no entendimento do processo educativo alicerçado nos pressupostos apresentados até aqui é que as autoras adotaram a metodologia de projeto didático. A qual prevê a elaboração e/ou confecção de um produto final, que consiste na proposição de atividades de ensino e aprendizagem planejadas e sistematizadas por meio de um roteiro organizativo (Fig. 1), uma formalização do processo pedagógico entre professores e estudantes (MOURA; BARBOSA, 2007; BAGNO, 2012; BENDER, 2014; MORAN, 2018).

Sobre o projeto como metodologia de aprendizagem Moran (2018, p. 16-17) afirma que "os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com sua vida fora da sala de aula". Complementa, "diferentemente de uma situação didática, em um projeto de aprendizagem há preocupação em gerar um produto".

A análise apresentada neste trabalho deu-se a partir de projetos didáticos desenvolvidos com turmas do Ensino Médio (EM) em uma escola da rede privada, situada em um município do interior do estado de Santa Catarina - Brasil. Os respectivos projetos didáticos foram planejados e desenvolvidos em aulas do cronograma regular de Ciências da Natureza, em particular dos componentes curriculares de Química e Biologia.

O objetivo deste trabalho é analisar os aspectos potencializadores e fragilizados do processo de avaliação para a aprendizagem, na proposição da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

avaliação formativa, em projetos didáticos planejados e desenvolvidos em aulas de Ciências da Natureza para turmas do Ensino Médio.

2 DESENVOLVIMENTO

Os projetos didáticos analisados para a discussão deste trabalho consistiram em propostas pedagógicas que foram desenvolvidas ao longo dos anos letivos entre 2009 e 2013, com diferentes temáticas, entre elas: História da Ciência, alimentação e envelhecimento. As temáticas e atividades de ensino e aprendizagem eram elaboradas após o encontro das professoras com os estudantes que compunham cada turma escolar e o desenvolvimento das atividades diagnósticas do início do período escolar.

Os componentes curriculares que dialogaram e desenvolveram os respectivos projetos didáticos foram, diretamente, a Química e a Biologia, para turmas de 1º a 3º ano EM. Os mesmos eram organizados e apresentados aos estudantes por meio de um roteiro (Fig. 1) previamente elaborado que orientava as atividades desenvolvidas durante as aulas; logo nos meses de fevereiro e março eram apresentados, com término previsto para os meses de outubro ou novembro.

Figura 1 – Roteiro organizativo de projeto didático sobre alimentação

PROJETO DIDÁTICO – "Sal: um vilão em nossas mesas"

Culturalmente, inserido em nossa alimentação e biologicamente reconhecido por nosso paladar como um dos maiores realçadores do sabor, o sal constitui um dos temperos mais comuns e frequentes tanto nos alimentos elaborados quanto nos industrializados.

O sal é um dos maiores vilões da alimentação, considerando que seu consumo excessivo está relacionado ao desenvolvimento de doenças crônicas, como a hipertensão arterial, doenças cardiovasculares entre outras.

O Brasil está entre os maiores consumidores mundiais de sal. Um estudo sobre o consumo de sal por brasileiros indica que a quantidade de sódio disponível para consumo nos domicílios brasileiros excede a ingestão máxima recomendada.

Conforme a OMS a quantidade máxima de ingestão diária de sódio recomendada por pessoa é de 2g ou 6g de sal. O que não podemos esquecer é o sódio não é encontrado somente no sal, alimentos embutidos, temperos prontos, sopas industrializadas e até as bolachas recheadas contêm quantidades expressivas.

1. **Objetivo Geral**

Realizar, em grupo, a investigação da quantidade de sal presente nos alimentos industrializados consumidos diariamente e suas implicações no organismo.

2. **Objetivos Específicos**

- Escolher a embalagem/rótulo de 4 alimentos consumidos diariamente;
- Anotar a quantidade de sal encontrada na tabela nutricional de cada alimento;
- Elaborar uma tabela contendo a frequência de consumo e a quantidade consumida diariamente;
- Ler o texto – Sal, do livro Os Botões de Napoleão - as 17 moléculas que mudaram a história;
- Discutir informações do texto nas aulas de química e biologia;
- Realizar o experimento que indica a presença do iodo no sal de cozinha;
- Analisar os resultados obtidos nas etapas efetuadas;
- Representar os resultados e discussão, em folha A3;
- Redigir um artigo explicitando os resultados da investigação;
- Perceber situações desafiadoras relacionadas à alimentação, presentes no cotidiano;
- Participar enquanto sujeito ativo de um projeto interdisciplinar.

3. **Conteúdo**

Química: funções inorgânicas. *Biologia:* citologia, anatomia e fisiologia humana.

4. **Produto Final**

No final do trabalho, que será no mês de outubro, as representações e o artigo serão apresentados na Mostra de trabalhos (com data a ser definida).

5. **Avaliação**

A execução de todas as etapas explicitadas nos objetivos específicos gerará notas conceituais e procedimentais para as disciplinas diretamente envolvidas. A avaliação atitudinal será atribuída pelas posturas assumidas durante a realização dos experimentos e das atividades propostas.

6. **Instrumentos e/ou materiais de apoio, bibliografia necessários aos alunos**

- Livro: Os botões de Napoleão as 17 moléculas que mudaram a história, de Penny Le Conteur e Jay Burreson -Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006;
- Apostila do POSITIVO.
- Portal POSITIVO
- Artigo: Teste para iodo em sal de cozinha: interdisciplinaridade e contextualização para o ensino de conceitos químicos. http://www.fecicam.br/nupem/anais_vii_epct/PDF/ENGENHARIAS/EPA/06_483_kkbeltrameartigocompleto.pdf
- Revistas de divulgação científica, como: Ciência Hoje, Super Interessante, Mundo Estranho, ...

7. **Cronograma** - Este projeto acontecerá durante os meses de agosto, setembro e outubro.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2013

O roteiro do projeto didático entregue aos estudantes, era lido e acordado com os mesmos; a partir das proposições partilhadas, as aulas, entendidas como momentos de aprendizagem aconteciam de modo a colaborarem com a mediação da situação-problema, neste caso, apresentada na Figura 1, no Objetivo Geral.

A análise dos itens que o compõem consistia na compreensão dos objetivos de aprendizagem, expressos pelos Objetivos Específicos no roteiro, propostos a partir dos conteúdos educativos (conceituais, procedimentais e atitudinais), assumindo o status de critérios de avaliação, tanto pelo professor quanto pelos estudantes na condução da escrita da autoavaliação.

Os conteúdos conceituais eram definidos com os estudantes e relacionados com o currículo previsto no plano de ensino respectivo ao ano escolar, os quais os escreviam por meio de uma elaboração coletiva reflexiva; podendo ser complementados ao longo do percurso pedagógico trilhado.

Outro item que merece destaque é o cronograma, o qual orientou o planejamento das aulas e o cumprimento da proposição, compondo também critério para avaliação atitudinal. O cronograma é um item que oportuniza aprender sobre organizar-se, sobre elaborar e registrar agenda.

As atividades desenvolvidas por vezes planejadas com os estudantes que se fizeram protagonistas no percurso da trilha pedagógica aconteceram por meio de leituras dirigidas, de textos didáticos e de divulgação científica; de atividades práticas, envolvendo experimentos laboratoriais, análise de rótulos/embalagens, contato com indústrias de sal, entre outras; de escritas de diferentes gêneros textuais (relatórios científicos e fotográficos, e-mails, questões abertas e fechadas de concursos a nível de EM).

A avaliação formativa esteve entranhada em todas as proposições de ensino uma vez que seu objetivo central visou ampliar a aprendizagem dos estudantes, o qual demandou "disposição para repensar o planejamento das aulas, em conjunto com uma prontidão para mudar os papéis que tanto os professores quanto os alunos desempenham no apoio do processo de aprendizagem" (BLACK; HARRISON; LEE; MARSHALL; WILIAM, 2018, p. 175).

3 DISCUSSÃO DAS EVIDÊNCIAS PELAS PROFESSORAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Debruçar-se sobre os fazeres pedagógicos por meio de projetos didáticos com vistas a avaliação para a aprendizagem permitiu às autoras reflexões qualificadas sobre o processo de compreensão acerca da avaliação processual, emergindo como evidências aspectos potencializadores e fragilizados, respectivamente.

Evidências de aspectos potencializadores da avaliação para a aprendizagem em projetos didáticos

A motivação e o envolvimento dos estudantes na realização das atividades propostas frente a um desafio autêntico e real que abordou escolhas alimentares mediante a compreensão dos impactos no organismo humano pela ingestão de mais ou menos sal, consistem em aspectos potencializadores da avaliação para a aprendizagem.

Observou-se a motivação e o envolvimento dos estudantes em todas as etapas propostas para o desenvolvimento do projeto, uma vez que a investigação realizada por eles foi profundamente integrada à aprendizagem dos conteúdos educativos expressados por meio do objetivo de ensino (Objetivo Geral no roteiro organizativo) e dos objetivos de aprendizagem (Objetivos Específicos no roteiro organizativo).

Estes aspectos, a motivação e o envolvimento dos estudantes é também evidenciado por Bender (2014, p. 15) quando associa que eles, os estudantes, "têm, em geral, algum poder de escolha em relação ao projeto do seu grupo e aos métodos a serem usados para desenvolvê-lo, eles tendem a ter uma motivação muito maior para trabalhar de forma diligente na solução de problemas". Pozo e Crespo (2009) apresentam a motivação como essencial para a aprendizagem, sendo esta responsabilidade tanto dos estudantes quanto do ensino que lhe é proporcionado. Nesse sentido, o ensino deve ter como ponto de partida os interesses dos estudantes, conectando o seu mundo cotidiano de forma a “transcendê-lo, de ir além, e introduzi-los, quase sem que eles percebam, na tarefa científica" (POZO; CRESPO, 2009, p. 44).

Outro aspecto potencializador é a flexibilidade do professor no planejamento, as informações geradas pelo processo avaliativo retro-alimentam a proposição do planejamento, permitindo mudanças de rotas nas trilhas pedagógicas. Segundo Hattie (2017, p. 25), "os professores especialistas são habilidosos em monitorar o estado

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atual de compreensão dos alunos e o progresso da aprendizagem na direção de critérios de sucesso e procuram e fornecem feedback associado ao nível de compreensão atual dos alunos".

Os projetos didáticos desenvolvidos exigiram que as professoras retomassem inúmeras vezes o planejamento das atividades pedagógicas; toda vez que a demanda de mudança de rota emergia, do ponto de vista conceitual, procedimental e/ou atitudinal.

Um terceiro aspecto potencializador é o roteiro organizativo elaborado depois do encontro do professor com a turma e após o período diagnóstico no início do ano letivo e pactuado com os estudantes. O roteiro organiza a proposta de investigação, o pensamento para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, tanto do professor quanto do estudante, mantendo o foco e orientando o processo educativo ao longo do ano letivo.

No roteiro organizativo, o item dos objetivos de aprendizagem constitui-se aspecto potencializador. Webb (2009) em seus estudos construiu um processo que analisa os verbos utilizados para exprimir os objetivos de aprendizagem e avaliar o alinhamento do currículo. Este estudo resultou no modelo da Complexidade do Conhecimento (CdC), que é utilizado para analisar os domínios cognitivos reivindicados pelos padrões curriculares, pelas atividades pedagógicas e pelas questões de avaliação (WEBB, 2009).

Este modelo está fundamentado na ideia de que todos os elementos curriculares podem ser classificados a partir das demandas cognitivas requeridas na elaboração de uma resposta. Cada conjunto de atividades ou tarefas reflete um nível diferente de expectativa cognitiva – complexidade de conhecimento – requerida para completar a atividade ou tarefa (WEBB, 2009).

Observando os verbos utilizados como objetivos de aprendizagem no projeto didático (Fig. 1), é possível identificar que dois deles (escolher e anotar) são elementos curriculares que envolvem tarefas básicas, exigindo o conhecimento e/ou habilidades. Os verbos elaborar, ler e realizar envolvem o trabalho ou a aplicação de habilidades e/ou conceitos em tarefas que exigem um domínio cognitivo mais avançado em relação ao anterior. Já discutir, representar e perceber são verbos que no contexto em que estão propostos demandam pensamento estratégico e raciocínio. Ainda os verbos analisar, redigir e participar exigem o uso de processos cognitivos de nível maior,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como síntese, reflexão, avaliação, buscando um pensamento estratégico que visa a resolução de um problema.

A partir de um olhar mais atento para os objetivos de aprendizagem (Fig. 1) percebe-se que expressam diferentes domínios da avaliação em sala de aula, os cognitivos que englobam atividades intelectuais, os afetivos e os psicomotores (RUSSELL; AIRASIAN, 2014). E no contexto da avaliação para a compreensão Wiggins e McTighe (2019, p. 157) asseveram a importância de "quando fazemos maior uso de instrumentos de avaliação orais, redes de conceitos, portfólios e itens de resposta construída de todos os tipos para permitir que os alunos mostrem seu trabalho e revelem seu pensamento".

A autoavaliação enquanto aspecto potencializador da avaliação formativa consistiu em cada estudante escrever sobre si frente aos objetivos de aprendizagem, refletindo-se em relação aos conteúdos educativos e desta análise atribuíram uma nota a si, a qual após análise das professoras junto ao estudante foi considerada em sua avaliação formal. A importância da autoavaliação é expressada por Black et al. (2018, p. 164) quando dizem:

> À medida que os alunos o fazem, eles começam a desenvolver uma visão mais ampla do trabalho que lhes permite gerenciá-lo e controlá-lo por si mesmos. Em outras palavras, os estudantes estão desenvolvendo a capacidade de trabalhar no nível metacognitivo.

Evidências de aspectos fragilizados da proposição da avaliação para a aprendizagem em projetos didáticos

Nas experiências pedagógicas consideradas para análise deste trabalho não se vivenciou aspectos fragilizados uma vez que as professoras envolvidas estavam na proposição de ensino assim como de pesquisadoras da sua prática e o processo sugeriu os aspectos citados.

A falta de compreensão do processo pedagógico formativo por todos os sujeitos envolvidos, a considerar gestores, professores e estudantes revela-se um aspecto fragilizado uma vez que promove meios de avaliação diferentes dos instrucionais, como uma prova, uma lista de questões fechadas ou abertas, geralmente individual.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Outro aspecto fragilizado é a posicionalidade do professor frente ao planejamento reverso (WIGGINS; McTIGHE, 2019), elaboração do projeto didático e respectivo roteiro organizativo, considerando a disposição e a disponibilidade em relação ao tempo, a recursos físicos e intelectuais; a abertura epistêmica; e a postura dialógica no processo pedagógico.

4 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Ao analisar o processo de avaliação para a aprendizagem na proposição pedagógica de projetos didáticos torna-se possível considerar que é imprescindível que os fazeres avaliativos por parte do professor precisam estar integrados ao planejamento das aulas, uma vez que as diferentes estratégias de ensino e a retomada das evidências de aprendizagem frente às devolutivas aos estudantes são parte do processo educativo.

Para decisão da metodologia de projetos e seu percurso de definição, planejamento e desenvolvimento nas turmas escolares respectivas, legitimam-se a validade e a confiabilidade enquanto características desejáveis da avaliação (RUSSELL; AIRASIAN, 2014). A avaliação diagnóstica junto aos estudantes no início do ano letivo gerou informações suficientes e específicas da turma para a tomada de decisão quanto à metodologia e ao tema de cada projeto. Cada projeto com seu tema foi desenvolvido com a turma na qual ele emergiu, não sendo reproduzido em turmas diferentes, como um modelo.

As evidências que emergiram na realização deste trabalho indicam o potencial pedagógico da proposição de processos avaliativos formativos, os quais subsidiam o ensinar e o aprender por meio de feedbacks (formais e/ou informais) e registros formais de escrita e leitura que contribuem para o amadurecimento intelectual - cognitivo e psicológico - emocional de todos os sujeitos envolvidos, gestores, professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

ARREDONDO, Santiago C.; DIAGO, Jesús C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

BAGNO, M. **Pesquisa na escola**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BLACK, Paul; HARRISON, Christine; LEE, Clare; MARSHAL, Bethan; WILIAM, Dylan. **Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula.** Cadernoscenpec, São Paulo, v.8, n.2, p.153-183, jul./dez., 2018. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:McMvGCJ69VwJ:cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/445/429+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br
Acesso em 21 abr 2021.

BIGGS, J. **Aligning teaching for constructing learning**. The Higher Education Academy. Disponível em: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf. Acesso em 18 abr 2021.

HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores:** como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOURA, Dácio G.; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com projetos:** planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

POZO, Juan I.; CRESPO, Miguel Á. G. **Aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em sala de aula**: conceitos e aplicações. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

WEBB, Norman L. **Guia Webb da complexidade do conhecimento.** Disponível em: **https://www.greelane.com/pt/recursos/for-educators/how-depth-of-knowledge-drives-learning-and-assessment-3194253**
Acesso em 18 abr 2021.

WIGGINS, Grant; McTIGHE, Jay. **Planejamento para a compreensão**: alinhando currículo e ensino por meio do planejamento reverso. 2 ed. (ampliada). Porto Alegre: Penso, 2019.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

11.5.8 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE EQUAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Josiane Rochemback[1209]

RESUMO

Este estudo tem o intuito de evidenciar a Teoria Aprendizagem Significativa (TAS) relacionando com o conteúdo de Equações. A teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel e de Moreira se constitui principal referencial teórico do trabalho. A justificativa a escolha do tema equações, se dá pelo ensino da matemática, que na maioria se ensina e aprende de forma mecânica, essa forma de ensinar de forma repetida e sem muito sentido, tem sido muitas vezes a forma como se ensina nas escolas, por isso buscamos na TAS alternativas que intermediam o ensino e aprendizagem de Equações de forma significativa. Terá uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS), para colaborar no ensino significativo, como proposta de ensino. Este trabalho tem por interesse abordar a teoria da Aprendizagem Significativa para trabalhar no Ensino de Equações, com a utilização de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS). O interesse é transmitir o conteúdo de equações de forma significativa para isso a UEPS será essencial, por ser uma forma de trabalhar o conteúdo por partes de forma simplificada e organizada para essa situação. Equações é um conteúdo trabalhado no 7°ano do ensino fundamental, geralmente é trabalhado de forma mecânica e repetitiva, por isso a autora do trabalho vê uma necessidade em estar abordando esse conteúdo numa UEPS. O objetivo é desenvolver o conteúdo Ensino de Equações de forma que não seja apenas de forma mecânica, mas sim se desenvolva no transcorrer do ensino seja aprimorado para forma significativa. A problemática do nosso estudo será: Como a Teoria da Aprendizagem Significativa pode contribuir para o ensino de Equações no Ensino Fundamental para além do ensino de forma mecânica, mas sim significativamente?

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Equações. Ensino e Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por interesse abordar a teria da Aprendizagem Significativa para trabalhar no Ensino de Equações, com a utilização de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS). O interesse é transmitir o conteúdo de equações de forma significativa para isso a UEPS será essencial, por ser uma forma de trabalhar o conteúdo por partes de forma simplificada e organizada para essa situação.

Nota-se nas escolas o conteúdo muitas vezes é transmitido de forma mecânica sem articulação entre conhecimento prévio do aluno e o conteúdo a ser ensinado relacionado com suas experiências cotidianas.

Podendo também contribuir para a formação continuada de professores, sendo utilizada também como um recurso de ensino. Nos deparamos com situações na qual

[1209] Mestranda , Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática(PPGECM) , josiane.rochemback@hotmail.com

se demonstra insatisfação com o ensino e percebe que há necessidade de estratégias de ensino e aprendizagem mais atrativo com mais significado, a TAS (Teoria da Aprendizagem Significativa), é uma teoria que busca dar mais significado ao que está sendo estudado de forma que aprendizagem não aconteça só de forma mecânica mas sim de forma significativa, com outras estratégias efetivas.

A Matemática por muito tempo, foi ensinada de forma mecânica e de forma repetitiva, sem sentido para o aluno, simplesmente resolviam e não havia compreensão naquilo que estavam fazendo. Também não há como negar que a matemática é complexa e envolve vários procedimentos abstratos para conseguir resolver. Vamos buscar na Teoria da Aprendizagem Significativa formas de buscar significados para a Matemática, auxiliando o aprendiz e também o professor na formação continuada.

Equações é um conteúdo trabalhado no 7°ano do ensino fundamental, geralmente é trabalhado de forma mecânica e repetitiva, por isso a autora do trabalho vê uma necessidade em estar abordando esse conteúdo numa UEPS, percebe-se pela experiência da autora que muitas vezes ficam lacunas no processo de ensino aprendizagem desse conteúdo, vemos na TAS possibilidades para que possa trabalhar o conteúdo de Equações de forma efetiva e significativa e se tornando mais atrativo.

O objetivo é desenvolver o conteúdo Ensino de Equações de forma que não seja apenas de forma mecânica, mas sim se desenvolva no transcorrer do ensino seja aprimorado para forma significativa.

A problemática do nosso estudo será: Como a Teoria da Aprendizagem Significativa pode contribuir para o ensino de Equações no Ensino Fundamental para além do ensino de forma mecânica, mas sim significativamente?

2. DESENVOLVIMENTO

A teoria da Aprendizagem Significativa é da década de 1960 foi criada por Ausubel, depois em 1968 Novak contribui para a segunda edição da obra, em 1984 Novak e Gowin escreveram outro livro. Em 1982 Moreira também publicou um livro. A Teoria da Aprendizagem Significativa não é atual, ele já vem a tempo sendo estudada e os autores a cima citados são os principais a estudarem essa teoria.

A Aprendizagem Significativa interage com conhecimentos já adquiridos do aluno que tenham relação com os novos conteúdos, mas o que é a Teoria da Aprendizagem Significativa? Moreira destaca a seguinte expressão: "É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária." (MOREIRA, 2012, p.2).

Os conhecimentos do aluno, suas experiências se levam em consideração, na TAS esse conhecimento se dá pelo conhecimentos prévio desse aluno através dos subsunçores, são eles que identificam o que o aluno já tem de informação com um novo conteúdo, faz uma "ponte", entre as duas situações, sendo o início para o processo de aprendizagem significativa. E a forma como acontece os primeiros subsunçores, segundo Moreira seria: "Se dá através de processo de inferência, abstração, discriminação, descobrimento, representação, envolvidos em sucessivos encontros do sujeito." (MOREIRA, 2012, p.28). Esse conhecimento prévio que se chama subsunçor é relevante para que aconteça a Aprendizagem significativa.

> A aprendizagem de subsunção ocorre quando uma proposição 'logicamente' significativa de uma determinada disciplina (plausível, mas não necessariamente válida em termos lógicos ou empíricos, no sentido filosófico) se relaciona de forma significativa com proposições subordinantes específicas na estrutura cognitiva do aluno (AUSUBEL, 2003, p.3)

E a partir de novas interações com os novos conhecimentos e o conhecimento prévio, os subsunçores se ampliam, se tornando mais estáveis, mais elaborado e diferenciados, com essa ancoragem entre o conhecimento prévio e os subsunçores o conteúdo começa a fazer mais sentido com a intervenção desses subsunçores.

Quando já conseguiu assimilar um conteúdo e um novo conceito mais abrangente e esse começa a interagir novamente com o conhecimento já adquirido, subordinando o conhecimento prévio temos então Aprendizagem significativa superordenada, . Para Moreira: Na qual um novo conhecimento adquire significado na ancoragem interativa com algum conhecimento prévio especificamente relevante. (MOREIRA, 2012, p.3).

Porém se um conhecimento prévio não servir de subsunçor para aprendizagem significativa, não será elaborado de forma espontânea por diferenciação. Temos também outra situação quanto ao subsunçor que é a obliteração, mesmo que um subsunçor seja bastante elaborado e significativo, pode ocorrer a obliteração que é o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

esquecimento desse conhecimento depois de um certo tempo por não ter sido utilizado, porém não quer dizer que esse conhecimento se perca para sempre, esse esquecimento se faz importante quando não mais utilizado, porém estará disponível quando novamente for necessário a utilização deste.

> A assimilação obliteradora é uma continuidade natural da aprendizagem significativa, porém não é um esquecimento total. É uma perda de discriminabilidade, de diferenciação de significados, não uma perda de significados. (MOREIRA, 2012, p.17).

Porém se o aluno tiver o esquecimento totalmente determinado conteúdo, não deve ter acontecido aprendizagem significativa e sim apenas aconteceu aprendizagem mecânica.

> A clareza, a estabilidade cognitiva, a abrangência, a diferenciação de um subsunçor variam ao longo do tempo, ou melhor, das aprendizagens significativas do sujeito. Trata-se de um conhecimento dinâmico, não estático, que pode evoluir e, inclusive, involuir. (MOREIRA, 2012, p.4).

Hierarquia dos subsunçores, organizando em estrutura dinâmica, temos dois tipos de subsunçores sendo diferenciação progressiva e a reconciliação integradora. Sendo a diferenciação progressiva o processo de atribuição de novos significados. Quanto mais interações um subsunçor tiver, mais significativo irá se tornando. Para Ausubel," no consequente aperfeiçoamento dos significados e numa potencialidade melhorada para se fornecer ancoragem a aprendizagens significativas posteriores." (AUSUBEL, 2003, p.106).

Reconciliação Integradora para acontecer é preciso fazer dois processos simultâneos sendo diferenciar significados dos novos conhecimentos adquiridos, conseguir perceber as diferenças entre eles, mas também fazer a reconciliação desses significados. Para Ausubel:

> [...] processos de aprendizagem de subsunção, subordinante ou combinatória, podem desenvolver-se significados novos e diferenciados e é possível que se possam resolver os significados conflituosos (AUSUBEL, 2003, p.106).

O conhecimento prévio também pode ser um bloqueador de novos conhecimentos e agir como "obstáculo pedagógico", podendo esse conhecimento prévio atrapalhar no ensino de novos conceitos, essa situação é menos comum, mas temos situações a onde pode ocorrer. Para Pena e Mesquita. "A ruptura com o

conhecimento de senso comum e a compreensão do processo de construção do conhecimento científico seria possível, segundo Bachelard, à medida que os obstáculos epistemológicos fossem superados.”(PENA e MESQUITA, 2018, p.945).

Condições para que aconteça a aprendizagem significativa, vamos determinar que se dividem em duas etapas, sendo o material deve potencialmente significativo a segunda etapa seria o aluno deve mostrar predisposição para aprender. O aluno é o ponto de partida na Teoria da Aprendizagem Significativa. “O aprendiz deve querer relacionar os novos conhecimentos, de forma não – arbitrária e não – literal, a seus conhecimentos prévios.” (MOREIRA, 2012, p.25).

Nas escolas a predominância é pela aprendizagem mecânica, aquela na qual muitas vezes o aluno estuda para fazer provas, sem significado, sem relação com outros conteúdos e situações. Porém não quer dizer que onde esteja acontecendo aprendizagem mecânica não acabe acontecendo aprendizagem significativa, “isto pode ocorrer, mas depende da existência de subsunçores adequados, da predisposição do aluno para aprender”(MOREIRA, 2012, p. 32), é um processo que pode sair da aprendizagem mecânica e acabar acontecendo a aprendizagem significativa, mas de certa forma com mais dificuldade.

Quanto a forma de aprendizagem, temos três formas que são por: subordinação, superordenação e combinatória.

Subordinação acontece quando faz ancoragem com conhecimento já adquirido e o novo conhecimento, o aprendiz já tem uma certa noção sobre o conteúdo. Exemplo: cores o aluno já sabe cores, para aprender o que são cores primárias e terciarias ele já sabe o que é cor, depois na Física como acontece fenômenos das cores, já aconteceu a ancoragem e com conhecimento prévio de cor. A ideia de cor vai ficando mais elaborada, servindo de ancoradouro para novas aprendizagens.

> A aprendizagem significativa é dita subordinada quando os novos conhecimentos potencialmente significativos adquirem significados, para o sujeito que aprende, por um processo de ancoragem cognitiva, interativa, em conhecimentos prévios relevantes mais gerais e inclusivos já existentes na sua estrutura cognitiva. (MOREIRA, 2012, p. 14).

Superordenação acontece fazendo a distinção dos elementos e as semelhanças, para desenvolver precisa de um processo de abstração para que os novos conhecimentos subordinem aquele conhecimento que lhe deu origem. “A

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprendizagem superordenada envolve, então, processos de abstração, indução, síntese, que levam a novos conhecimentos que passam a subordinar aqueles que lhes deram origem." (MOREIRA, 2012, p. 14). Precisa de um conhecimento geral para entender o específico. Exemplo: Para entender uma fórmula sobre Calor na Física, inicialmente precisa saber a teoria sobre Calorimetria.

Aprendizagem Combinatória "em que a atribuição de significados a um novo conhecimento implica interação com vários outros conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva." (MOREIRA, 2012, p. 16). Para acontecer o conhecimento já existente recebe outros significados que fazem fazendo com que esses se modifiquem.

Atividades colaborativas, são atividades diferenciais que podem colaborar para aprendizagem significativa, "viabilizam o intercâmbio, a negociação de significados", porém não podemos deixar de abordar que mesmo uma aula seja tradicional, ela também pode vir a ser significativa. Na atividade colaborativa o professor age como mediador da situação.

Avaliação da Aprendizagem Significativa, nas escolas podemos perceber que é mais na tendência Behaviorista em relação a construtivista, mais ligada ao estímulo resposta. Com provas, questionários, com perguntas certa ou errada, que de certa forma leva a uma aprendizagem mecânica e não significativa. Ausubel afirma que a avaliação precisa ser contínua, processual, formativa e recursiva. "É necessário buscar evidências de aprendizagem significativa, ao invés de querer determinar se ocorreu ou não."(MOREIRA ,2012, p.52). É um processo gradual para detectar se houve aprendizagem significativa ou não.

Evidências de Aprendizagem Significativa, não é algo tão simples de detectar se houve aprendizagem significativa, em algumas situações só será possível conseguir abordar evidências a partir de um questionário, para Ausubel, "pode dizer-se, de forma legítima, que a resolução de problemas é um método válido e prático de se avaliar a compreensão significativa de ideias."(AUSUBEL, 2003, p. 130).

> A resolução de problemas bem sucedida exige muitas outras capacidades e qualidades – tais como poder de raciocínio, perseverança, flexibilidade, ousadia, improviso, sensibilidade aos problemas e astúcia táctica – além da compreensão dos princípios subjacentes. (AUSUBEL, 2003, p. 130).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na aprendizagem Significativa, temos a chance encontrar na teoria várias situações para acontecer a aprendizagem significativa, e ela deixa claro que não devemos utilizar um só método de ensino e aprendizagem, mas sim explorar o máximo para encontrar significado a uma dada situação. E quanto mais subsunçores trabalharmos em relação aos conhecimentos prévios a ancoragem vai ficando mais trabalhada e diversificada.

Motivação do aprendiz deve ser levada em consideração, não sendo a principal motivo para acontecer aprendizagem significativa, porém colabora no contexto que aprendizagem significativa evidencia vários fatores para que aconteça a aprendizagem efetiva.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Iremos trabalhar o ensino de Equações, no 7° do ensino fundamental, será desenvolvida em seis aulas, com o objetivo de trabalhar de forma mais abrangente e efetiva, considerando os conhecimentos dos aprendizes. Na qual inicial com uma situação problema, depois envolve conceito de balança, depois exemplos utilizando balança, exemplo da aplicação de equações e logo em seguida uma lista de exercícios, também contará com atividades transversais. Será desenvolvida a partir de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS), é uma proposta de construção de uma sequência didática.

> São sequências de ensino fundamentadas teoricamente, voltadas para a aprendizagem significativa, não mecânica, que podem estimular a pesquisa aplicada em ensino, aquela voltada diretamente à sala de aula. (MOREIRA, p. 2)

Ao final espera-se que consiga promover significado para o ensino de equações. Serão elaboradas no total seis aulas, iniciando com os conhecimentos prévios dos alunos, exemplos do cotidiano e ao final a diferenciação progressiva. Com situações problemas do cotidiano envolvido, será também trabalhado exercícios tradicionais. As atividades serão individuais e também em grupo, a ideia é que os alunos discutam experiências sobre o assunto.

Pergunta inicial: Atividade de de pesquisa no laboratório de informática.

1- Voce conhece uma balança?

2- Como funciona uma balança de dois pratos?

3- Desenhe uma balança de dois pratos.

4– Nova Situação problema;

Rita e Rui foram comprar gomas. Na loja existe uma balança com pesos e cada um dos dois amigos pesou o seu saco de gomas.

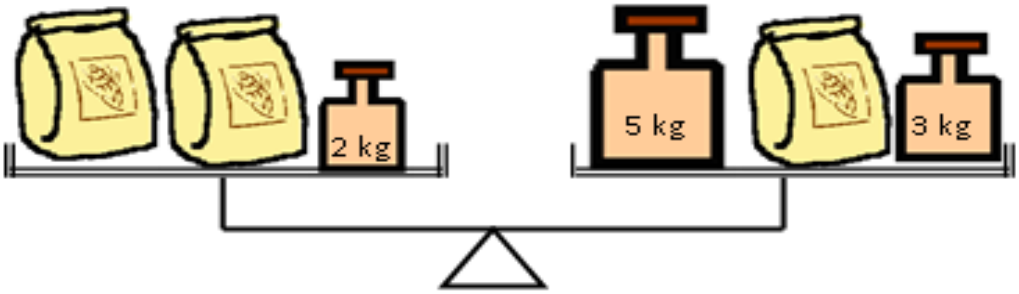

a) Escrevam uma frase que traduza a situação da balança em equilíbrio.

b) Quanto pesa o saco de farinha da Rita

5 - Conhecimento a ser ensinado.

Forme situações problemas para cada expressão, e em seguida encontre a solução de cada uma das equações.

a) $x+ 2 = 5$

b) $2x – 3 = 7$

c) $2a + a + 1 = a + 3$

d) Um número adicionando a 20 é igual a 37. Qual é esse número

e) Um número mais 8 unidades é igual a 20 unidades. Qual é esse número?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do trabalho temos o interesse em responder a questão inicial: Como a Teoria da Aprendizagem Significativa pode contribuir para o ensino de Equações no Ensino Fundamental para além do ensino de forma mecânica, mas sim significativamente?

Espera-se que os aprendizes tenham êxito para entender a resolução de equações, sendo lhes oferecido oportunidade de resolver equações em outro contexto, não apenas mecânico, mas de forma com intenção significativa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Também se espera que a UEPS seja proveitosa contribuindo para formação continuada de professores. E os aprendizes tenham a oportunidade de estar em contato com outras situações de ensino para melhor lhes ajudarem no entendimento do conteúdo.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David, P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva.** 1° Edição. Lisboa , Platano, Janeiro de 2003.

MESQUITA, Nyuara. PENA, Graziele. **Caracterização de Obstáculo Epistemológicos na Concepção de Licenciados em Química que Dificultam o Desenvolvimento do Conhecimento Profissional Docente.** Nova. Universidade Federal de Goiás, Campus Samambaia, 74690-900 Goiânia – GO, Vol. 41, No. 8, 943-952, 2018 Educação http://dx.doi.org/10.21577/0100-4042.2017023, acesso em 23/12/2019.

MOREIRA, Marco, A. **UNIDADES DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVAS – UEPS* .** Instituto de Física – UFRGS. Disponível em http://moreira.if.ufrgs.br, acesso 23 dez. 2019.

MOREIRA, Marco, A. **Aprendizagem Significativa: a teoria e texos complementares.** 1° Edição. São Paulo. LF Editorial. 2012.

MOREIERA, Marco, A. **O QUE É AFINAL APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA?. In:** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010 Qurriculum, Laguna, Espanha, 2012.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

11.5.9 AULAS REMOTAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UTILIZAÇÃO DE OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (OVA) NO ENSINO DA QUÍMICA

Geovanna Martins de Sá[1210]

Larissa Camargo Greboge[1211]

Otavia Maria Kreitlow Basso[1212]

RESUMO

Este artigo é fruto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para estudantes da PUCPR do curso de Licenciatura em Química, em parceria com o Colégio Estadual Guaíra em Curitiba, nas turmas de segundo ano do ensino médio. Esta pesquisa tem como objetivo a aplicação de um jogo sobre o tema de Ligações Químicas, tendo como intuito facilitar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes e revisar estes conteúdos a partir do ensino remoto, que ocorreu devido a pandemia do novo coronavírus Sars- CoV-2. A sequência metodológica utilizada para aplicação da atividade, se deu por meio da utilização de vídeos, um jogo de cartas e para avaliação dos estudantes um questionário ao final das atividades. Foram compartilhados três vídeos na sala de aula virtual, através do aplicativo Google Meet sobre cada tipo de ligação química (iônica, covalente e metálica), logo em seguida foi aplicado o jogo de cartas e a coleta de dados foi feita por meio do Google Forms. Com a análise dos resultados obtidos, foi possível compreender que atividades lúdicas geram uma maior motivação e interesse por parte dos estudantes. Assim, se conclui que a utilização de jogos virtuais podem ser uma alternativa na hora de fazer a exposição do conteúdo, de modo que os alunos participem e sejam protagonistas também da mediação do conhecimento.

Palavras-chave: Aulas Remotas. Ligações Químicas. Jogos. Metodologia.

1 INTRODUÇÃO

Em janeiro de 2020, um novo coronavírus, seu nome científico é SARS-CoV-2, causador da doença Covid-19 se disseminou em todo o mundo, em tal grau que a principal recomendação era o isolamento social para a diminuição dos números de contágio e devido a mutabilidade do vírus, essa recomendação foi prolongada. Sendo assim, em março, foram eleitos quais serviços na sociedade eram considerados essências, no Brasil, as escolas foram consideradas não essenciais (SOUSA, ARAÚJO, GUEDES, MASCIMENTO, SANTOS, 2021).

Devido a este cenário, as aulas estão ocorrendo de forma síncrona, utilizando

[1210] Estudante de licenciatura em química, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e geo15nana@gmail.com.
[1211] Estudante de licenciatura em química, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e lcgreboge@gmail.com.
[1212] Licenciada em Química, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e otaviakreitlow@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

vídeos aulas ou em web conferências, onde a maioria das atividades são assíncronas disponibilizadas em ambientes virtuais de aprendizagem (MOREIRA, 2020). Mas, grande desafio das aulas remotas é o acesso à internet e material tecnológico, onde vários usuários não possuem condições financeiras para a obtenção de aparelhos e/ou dados móveis, que também não suporta o acesso diário (FREITAS; SANTOS, 2021).

Dessa forma, se fez necessário algumas transformações culturais e paradigmas que a sociedade vem sofrendo, que acarretará a forma do homem entender e agir cientificamente, pois muitos trabalhos destacam a importância de inovação no ensino das ciências, mas que ainda é observado a utilização de métodos mecânicos (KNECHTEL, 2009).

Paredes e Guimarães (2012), observaram que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), auxilia na formação dos novos professores, possibilitando a integração entre universidade e escola, gerando uma reflexão sobre a prática docente e a realidade escolar, através do desenvolvimento de diferentes materiais e abordagens significativas no ensino das ciências.

Os estudantes, nascidos a partir de 1980 possuem a denominação de “nativos digitais”, dado por Marc Prensky (2001), onde essas crianças e adolescentes conviveram diariamente com objetos tecnológicos e em função disso, apresentam a característica de “multitarefas”, onde possuem a capacidade de execução de várias ações, simultaneamente (PASSARELLI; JUNQUEIRA; ANGELUCI, 2014).

A química se faz importante na sociedade, porque é um dos contribuintes no amadurecimento científico-tecnológico, onde colabora nos níveis econômico, social e político, pois a sociedade interage com os conhecimentos científicos de diversas maneiras (BRASIL, 2002). Essa interação é indireta, dado que nem sempre é associado aquela crença popular com o ponto de vista científico. Apesar da grande contribuição social da química, na escola, é uma matéria considerada pelos alunos longe da realidade e que consiste em fórmulas e teorias que não serão aplicadas no cotidiano, ou seja, um conteúdo memorizado para obtenção de notas.

Segundo Paz (2007) o ensino da química nas escolas está se tornando alarmante, pois o problema está muito acima das dificuldades no aprendizado, visto que os alunos não sabem por que estudam a química, não conseguem compreender sua importância e sua relação com o cotidiano. Isso se dá, pela ênfase dada pelos

professores somente na transmissão do conteúdo, prejudicando a construção do conhecimento pela contextualização e mediação através de palavras e elementos presentes no dia a dia dos alunos (ROCHA; VASCONCELOS, 2016).

O uso de recursos tecnológicos como um instrumento de aprendizagem está cada vez mais recorrente nas aulas, onde é preciso o desenvolvimento de atividades que consigam gerar uma aprendizagem significativa, para a construção de conhecimento superação das dificuldades de aprendizagem (WOEHL, 2019).

A utilização das TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) vem influenciando o ensino de várias maneiras e áreas (BENITE; BENITE; SILVA FILHO, 2011). O que distingue as TICs no processo de aprendizagem, é que sua proposta não é a geração de novos sistemas, e sim, na integração entre os que existem: textos, imagens, sons (COLL; MARTÍ, 2004). Assim, o uso dessas tecnologias no contexto educacional pode agregar avanços relevantes no processo de ensino-aprendizagem da química, possibilitando o aprendizado além dos livros.

As TICs podem ser empregada de diferentes maneiras na sala de aula, dentre elas por meio das OVAs. Os Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA), é compreendido como qualquer recurso digital, usando diferentes recursos multimídias que contribui no aprendizado e estimula a evolução das capacidades como a imaginação e criatividade (SILVA; QUEIRÓS; BENITE, 2018; SPINELLI, 2007).

Portanto o presente trabalho tem como objetivo a aplicação e avaliação da atividade desenvolvida, durante a vigência no PIBID nas turmas de segundo ano do ensino médio do Colégio Estadual Guaíra, utilizando as OVAS.

METODOLOGIA

A OVA (objeto virtual de aprendizagem) foi ministrado por duas acadêmicas cursando licenciatura em química e participantes do PIBID (programa institucional de bolsas de iniciação à docência) no segundo ano do ensino médio na escola de rede pública do estado do Paraná.

O tema da atividade foi Ligações Químicas, que foi decidido pelos alunos em uma votação proposta pela professora supervisora, a orientação era fazer uma atividade de revisão sobre o tema.

Na figura 1, é apresentada a sequência metodológica aplicada.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 – Sequência metodológica

Fonte: As autoras (2021)

Os 3 tipos de ligação abordados nas cartas foram: ligações iônicas, covalentes e metálicas.

As ligações iônicas consistem na relação entre metal e ametais, nesse tipo de ligação os elétrons são transferidos de um átomo para o outro gerando íons de cargas contrárias que se atraem. As ligações covalentes se baseiam na relação entre os ametais, aqui temos o compartilhamento de um ou mais pares de elétrons, onde cada átomo envolvido na ligação contribui com 1 elétron para a formação do par eletrônico. Já nas ligações metálicas temos a interação entre metais, nesse tipo de ligação de os elétrons estão sempre em movimento gerando um mar de elétrons.

APLICAÇÃO DO JOGO

O jogo apresentado para os alunos era uma releitura do Jogo das 3 pistas onde para descobrir a palavra secreta e quanto menos pistas forem reveladas, maior será a pontuação. As dicas estavam divididas em níveis: sendo a 1 a mais difícil de todas e com a maior pontuação, a 2 tinha um nível médio e a 3 a mais fácil entre elas, mas com a menor pontuação.

A interface do jogo foi feita em Power Point (figura 3), pensando no fato de muitos estudantes não erem acesso a uma internet de qualidade ou de assistirem as aulas pelo celular o que dificulta a interação em sites como o mentimeter ou o kahoot! por exemplo, e o modelo das cartas foi feito no canva.

Foram criadas 10 cartas, nove delas com as dicas e uma carta bônus, na Figura 2 temos como ficou o layout das cartas frente e verso. A figura 4 traz as perguntas que foram feitas para os alunos no Google Forms.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2 – Modelo das cartas (A) Frente e (B) Verso

Fonte: As autoras (2021)

Figura 3 – Apresentação das cartas no Power Point

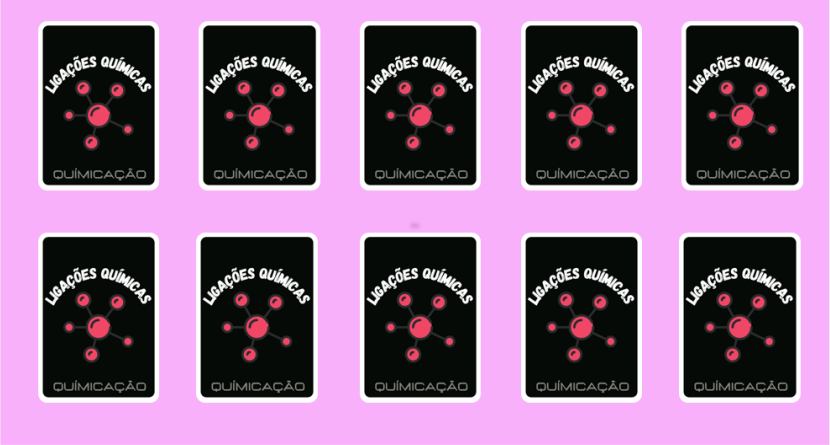

Fonte: As autoras (2021)

Figura 4 – Questionário no Google Forms.

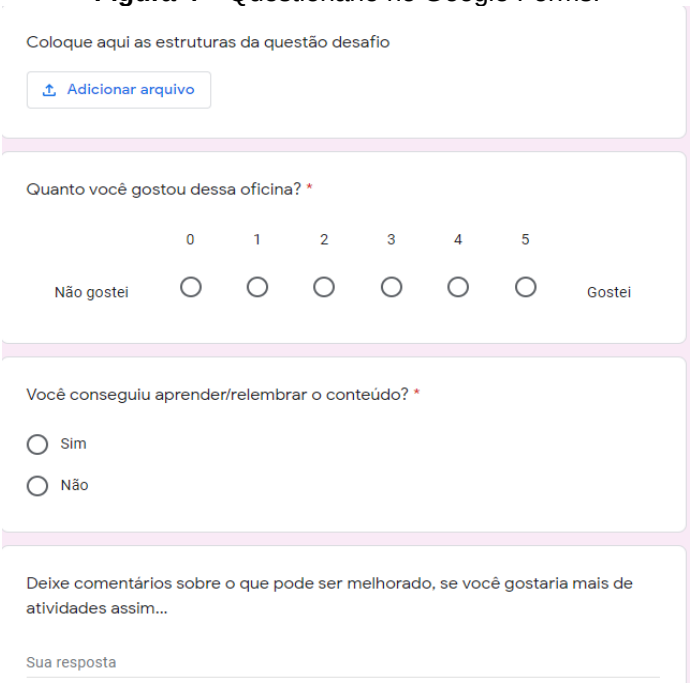

Fonte: As autoras (2021)

RESULTADOS

Após a escolha da metodologia que seria utilizada no desenvolvimento das aulas de Química durante o período de pandemia foi decidido como iria ser feita a abordagem perante os alunos. Os dados coletados são mais qualitativos que quantitativos, isso devido a pouca frequência dos estudantes durante as aulas remotas. A escolha de aplicação dos vídeos sobre os tipos de ligações, se deu devido aos relatos dos estudantes de não recordarem ou de não terem compreendido o tema.

Com base nas respostas obtidas principalmente sobre a Figura 5(C), já que fica evidente que os estudantes querem atividades diferentes e desafiadoras.

Figura 5 – Respostas obtidas do Google forms (A) apreciação da oficina; (B) aprendizado do conteúdo e (C) comentários sobre a oficina

Fonte: As autoras (2021)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da elaboração objeto virtual de aprendizagem na forma de um jogo, o estudo mostrou grande capacidade de ser aplicado de forma remota, mas também de uma possível aplicação de forma pesencial, com a impressão das cartas e demonstração dos vídeos em sala de aula.

A preocupação principal durante toda a aplicação, era em relação a aprendizagem dos alunos, pois foi possível perceber que os alunos não estão empenhados em aprender ou ir bem nas provas e atividades que são propostas,

devido a rede estadual de ensino ter ficado mais de um ano sem proporcionar a interação remota entre os alunos e professores.

Prova disso, é o fato de que os estudantes não iam nas aulas remotas ou as participações nas aulas eram muito baixas, muito devido à falta de interesse. Nas turmas onde foram aplicadas a metodologia a frequência foram de 2 ou 3 alunos por sala, prejudicando um número maior de resultados.

Acredita-se que a aplicação de uma atividade lúdica e interessante for proposta de modo presencial ou com uma maior participação remota dos estudantes, os resultados que podem ser obtidos podem trazer estudos mais detalhados sobre o tema.

Afinal a química está muito presente no nosso dia a dia, como: roupas, remédios, perfumes, alimentos, produção de vacinas, nas nossas células, entre outros. Dessa maneira, nós como futuras professoras devemos aproveitar essa relação teoria e prática e despertar a curiosidade dos estudantes, mediando o conhecimento através de várias ferramentas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, V. C.; GOMES, K. A. da S.; JUNIOR, J. G. M. Uma revisão sobre jogos de tabuleiro como estratégia didática no Ensino Médio: A review of board games as a teaching strategy in high school. **Brazilian Journal of Development** , Curitiba, ano 2020, v. 6, n. 12, p. 100216-100232, 20 dez. 2020. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/21896/17472. Acesso em: 21 jul. 2021.

BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; SILVA FILHO, S. M. Cibercultura em ensino de química: elaboração de um objeto virtual de aprendizagem para o ensino de modelos atômicos. **Química Nova na Escola**, v. 33, p. 71-76, 2011.

BRASIL. Secretária da Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CARNEIRO, A. G. **Jogos no ensino de ciências: a experiência do PIBID/UFRPE**. Orientador: Maria do Rocio Fontoura Teixeira. 2019. 74 p. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/203908. Acesso em: 22 jul. 2021.

COLL, C.; MARTÍ, E. **A educação escolar diante das novas tecnologias da informação e comunicação**. In: COLL, C.; MARCHESI, A. Desenvolvimento

psicológico e educação: psicologia da educação escolar. 2. ed. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREITAS, F. A. M. de; SANTOS, E. da S. Os entraves do ensino remoto para formação acadêmica no curso de ciências - biologia e química no IEAA/UFAM. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. e018, 2021. DOI: 10.23926/RPD.2021.v6.n1.e18.id1020. Disponível em: http://200.129.244.167/periodicos/index.php/rpd/article/view/2021-04-19. Acesso em: 22 jul. 2021.

JÚNIOR, C. I. de O. et al. A química na cozinha: uma possibilidade de oficina temática para a educação de jovens e adultos. **Experiências em Ensino de Ciências**, [s. l.], v. 16, ed. 1, 2 abr. 2021. Disponível em: https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/819. Acesso em: 22 jul. 2021.

KNECHTEL, C. M.; BRANCALHÃO, R. M. C. **Estratégias lúdicas no ensino de ciências.** Secretaria de Estado de educação do Paraná. 2009. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2354-8.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021

LEMOS, P. B. M. Auxiliando dificuldades de aprendizagem apontadas por alunos do ensino médio por meio de objetos virtuais de aprendizagem. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 3-21, 2020. DOI: 10.46667/renbio.v13i1.265. Disponível em: http://sbenbio.journals.com.br/index.php/sbenbio/article/view/265. Acesso em: 23 jul. 2021.

MARCHETTI, C. N. **Elaboração e aplicação de Unidade Didática Multiestratégica na disciplina de Química no ensino médio em uma escola estadual: possibilidades e dificuldades**. 2021. 150 p. Dissertação de Mestrado (Mestra em Química em Rede Nacional) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/204264. Acesso em: 22 jul. 2021.

MOREIRA, J. A. M; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia,** São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020.

OLIVEIRA, F. M. F.; SILVA, E. L. da. Educação ambiental para o ensino de química: utilização dos objetos virtuais de aprendizagem. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, [S.l.], v. 2, ago. 2019. ISSN 2526-3560. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/262>. Acesso em: 23 jul. 2021. doi:http://dx.doi.org/10.24219/rpi.v2i2.0.262.

PAREDES, G. G. O.; GUIMARÃES, O. M. Compreensões e significados sobre o PIBID para a melhoria da formação de professores de biologia, física e química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 266-277, 2012. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_4/13-PIBID-98-12.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A. H.; ANGELUCI, A. C. B. **Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas**. Matrizes, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 159-178, jan./jun. 2014.

PAZ, G. de L. et al**. Dificuldades no Ensino-aprendizagem de Química no Ensino Médio em Algumas Escolas Públicas da Região Sudeste de Teresina.** 2007.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. On the horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

ROCHA, J. S.; VASCONCELOS, T. C. **Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões.** XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ) Florianópolis, SC, Brasil – 25 a 28 de julho de 2016.

SILVA, N. A. N. da; QUEIRÓS, W. P. de; BENITE, C. R. M. Os objetos virtuais de aprendizagem como possibilidade para o Ensino de Química: em foco a história da destilação. **Revista Brasileira De Ensino De Química**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 105-118, Jul./Dez. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Nara-Alinne-Nobre-Silva/publication/344589353_Os_objetos_virtuais_de_aprendizagem_como_possibilidade_para_o_Ensino_de_Quimica_em_foco_a_historia_da_destilacao/links/5f82614aa6fdccfd7b57cf3f/Os-objetos-virtuais-de-aprendizagem-como-possibilidade-para-o-Ensino-de-Quimica-em-foco-a-historia-da-destilacao.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

SOUSA, T.; ARAÚJO, J.; GUEDES, A. K.; DO NASCIMENTO, M. H.; SANTOS, K. Aulas em tempos de pandemia: um relato de experiência no curso de licenciatura em química do IFPB. **International Journal Education And Teaching (PDVL) ISSN 2595-2498**, v. 4, n. 1, p. 225 - 240, 30 abr. 2021. Disponível em: <https://ijet-pdvl.com/index.php/pdvl/article/view/168.> Acesso em: 19 jul. 21.

SPINELLI, W. **Aprendizagem matemática em contextos significativos: objetos virtuais de aprendizagem e percursos temáticos**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007

VERCELLI, L. de C. A. Aulas remotas em tempos de covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 47-60, jun. 2020. ISSN 1982-8632. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/932/745>. Acesso em: 22 jul. 2021. doi:https://doi.org/10.26843/https://doi.org/10.26843/ae19828632v13n22020p47a60.

WOEHL, E. de L. M. de O. **Objetos digitais como recurso para a superação de dificuldades de aprendizagem no ensino de química:** percepções de alunos de um curso técnico subsequente do IFSC. 44 p. Trabalho de conclusão de curso (Especialista em Tecnologias para Educação Profissional) - Instituto Federal De

Santa Catarina (IFSC), Florianópolis/SC, 2019. Disponível em: https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/822. Acesso em: 22 jul. 2021.

11.5.10 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA PRIMÁRIA PARANAENSE: UM OLHAR PARA FONTES HISTÓRICAS (1964 A 1985)

Otavia Maria Kreitlow Basso[1213]

Waléria Adriana Gonçalez Cecílio[1214]

RESUMO

Este estudo é fruto do Projeto de Iniciação Científica para estudantes EAD da PUCPR. Tem como objetivo analisar a presença da temática avaliação da aprendizagem na escola primária paranaense de 1964 e 1985 e, por meio de levantamento de referenciais teóricos-metodológicos, compreender os principais conceitos associados a construção da história. Para tanto, a partir da perspectiva da História Cultural (CHARTIER, 1991), o estudo privilegia os conceitos de estratégias e práticas (DE CERTEAU, 2011), de cultura (BURKE, 2005) e da cultura escolar (JULIA, 2001). Nesta esteira, analisa-se vinte e duas fontes históricas associadas as escolas primárias paranaense de maneira a identificar diferentes mediações e instrumentos de avaliação e assim sistematizar os resultados visando a elaboração de subsídios para formação docente. Com a análise foi possível constatar que as práticas avaliativas adotadas no período de estudo trouxeram para a cultura escolar elementos relevantes, como a necessidade da observação e registro do aprendizado do aluno, tudo para controlar o educando, medir o seu aprendizado e prepará-lo para o ofício. Além disso, os resultados obtidos revelam a preocupação com a adoção de critérios e processos que asseguram a objetividade na verificação do rendimento escolar contribuindo para o controle e eficiência da aprendizagem. Assim, o modo eficiente de executar a prática educativa encontrava-se de forma sistematizada e normatizada, de acordo com os ideais do momento histórico.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. História da Educação. História Cultural.

1 INTRODUÇÃO

A história da avaliação da aprendizagem atravessa fronteiras entre as trajetórias e as dinâmicas que permearam a forma de avaliar ao longo do tempo. Durante muito tempo as primeiras ideias sobre avaliação da aprendizagem estavam associadas à ideia de medir e apresentava-se como “um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica.” (SORDI, 2001, p. 173).

Assim, em cada tempo e espaço, a avaliação da aprendizagem se estende por múltiplos significados e instrumentos (associados a um registro preciso e

[1213] Estudante de Licenciatura em Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, otaviakreitlow@gmail.com.
[1214] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, waleria.adriana@pucpr.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

simbólico). Ao mesmo tempo em que poderiam se constituir como fator motivador, estes significados e instrumentos poderiam também se constituir como um poderoso mecanismo de controle e punição.

Entendemos que estes múltiplos significados e instrumentos levaram a novas representações e apropriações. Assim, na perspectiva do objeto de estudo, a passagem de um período em que imperava a Pedagogia da Escola Nova, para um período marcado pela profissionalização da avaliação em meio a Ditadura Militar, pode ser peça-chave para entender as transformações ocorridas nas práticas de avaliação da aprendizagem.

Corroborando o exposto Saviani (2000, p. 211) sublinha que “a educação é sempre um ato político”, já que está ligada às características da sociedade servindo aos interesses de uma classe em detrimento de outras. Por isso, é fundamental que o educador assuma um papel reflexivo diante da realidade na qual está inserido.

Assim, à luz de tais considerações, além dos conhecimentos levantados sobre a História da Educação, esta pesquisa permitirá o levantamento de novas hipóteses e questionamentos que abrirão novos caminhos na busca de melhor compreender a avaliação da aprendizagem.

2 DESENVOLVIMENTO

Este texto visa permitir uma compreensão histórica da avaliação da aprendizagem na escola primária paranaense de 1964 a 1985, período marcado pela Ditadura Militar. Com o objetivo de analisar a presença da temática avaliação da aprendizagem, por meio de levantamento e estudo de fontes históricas a pesquisa procurou sistematizar os resultados a partir do estudo das fontes e da compreensão dos principais conceitos associados a História Cultural visando a elaboração de subsídios para formação docente.

A partir da perspectiva da História Cultural (CHARTIER, 1991), o estudo privilegiou os conceitos de estratégias e práticas (DE CERTEAU, 2011), de cultura (BURKE, 2005) e da cultura escolar (JULIA, 2001). A escolha da História Cultural como norteadora metodológica está ligada ao fato de se querer chegar à essência pela interpretação, isto é, desvendar por meio de fontes como e porque o objeto de estudo se estabeleceu nas práticas escolares.

Com o início dos estudos sobre os principais conceitos e definições associados aos teóricos da História Cultural, se fez necessário compreender quais são os fundamentos trazidos pelos autores estudados.

Ao se estudar os referenciais teóricos sobre a avaliação da aprendizagem, interpretou-se os contextos culturais e históricos em que ela está inserida. Pois, a cultura e sua história influenciam nos hábitos da sociedade, podendo ser na forma de regras, normas e práticas avaliativas a serem seguidas para que se obtenha resultados positivos na aprendizagem. Assim, de início, compreendeu-se o conceito de cultura, que segundo Burke (2005, p.39), "é a ideia de tradição, sendo de conhecimentos e habilidades trazidas ao longo dos anos por uma geração para a próxima geração.".

Nesta direção, segundo Chartier (1991), a história cultural tem sua ideologia, símbolo e representação prática, entendendo que vários lugares constroem a sua realidade cultural, tendo a política forte influência, nos espaços e representações sociais.

Por conseguinte, a cultura escolar pode ser qualificada como um conjunto de relações em que se estabelece com a sociedade, a religião e a política. Permitindo que se tenha a transmissão de conhecimento e incorporação de comportamentos, de acordo com cada época em que se encontra a sociedade (JULIA, 2001, p.10).

Portanto, o ambiente escolar também é de grande importância para se entender a cultura escolar e a transmissão de conhecimento, pois é por meio deles que são realizadas as aulas, com saberes lógicos, científicos, relações interpessoais, conhecimentos teóricos e de senso comum.

Corroborando assim com a fala de Julia (2001):

> A cultura escolar influencia na maneira como as cadeiras são dispostas, os recursos didáticos que são utilizados, sendo inseridos a partir das determinações da sociedade para dentro da escola, no seu regimento, nas aulas teóricas e nas aulas que se tem a verificação da aprendizagem. (JULIA, 2010, p.32)

Neste cenário, Julia (2001, p. 10) sublinha que normas e práticas elaboradas segundo uma finalidade, podem variar segundo a época, e não podem ser analisadas sem levar em conta os agentes que criaram essas normas, e os profissionais que as põem em prática. Ainda segundo o autor (p. 15), a coleta e a análise de materiais diversos, perguntando-nos a cada vez sobre a representatividade que podemos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atribuir a cada documento e a cada momento e o descontextualizar as fontes, é que nos permitirão reconstruir o objeto de estudo.

Com efeito, De Certeau (2011) destaca que os discursos não são neutros, e quando incorporado pelos sujeitos produzem estratégias e táticas que tendem a legitimar ou justificar escolhas e condutas. Assim, coexistem as representações e as táticas. Enquanto as representações são estratégias forjadas por grupos dominantes, as táticas impregnam os espaços da prática.

Após pesquisas para a fundamentação teórica, realizou-se um aporte histórico para o prosseguimento no estudo de documentos sobre a verificação da aprendizagem. Assim, a parte inicial da pesquisa, deu-se com a seleção e classificação dos materiais disponíveis no repositório[1215] do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT) e, a partir da questão de pesquisa, interrogar as fontes e iniciar a escrita da história.

Com o resultado da seleção e classificação das fontes, foi possível quantificar as fontes que continham informações sobre os instrumentos utilizados para a verificação da aprendizagem no ensino primário no Paraná.

Gráfico 1 - Quantitativo de fontes relacionadas a verificação da aprendizagem no ensino primário do Paraná

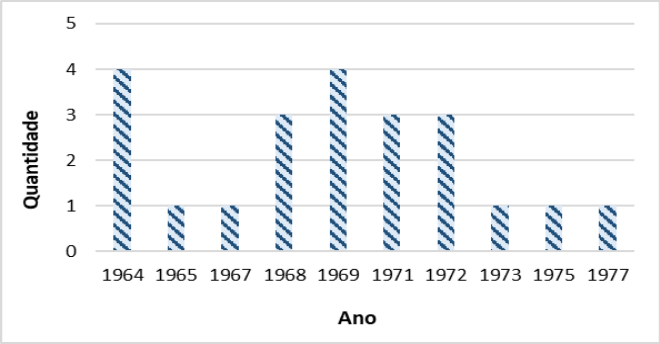

Fonte: elaborado pelas autoras, 2021.

Em linhas de síntese, documentos do governo do estado, anteriores ao período de estudo, prescrevem orientações para um ensino e verificação da aprendizagem efetiva: “analisar em todas as séries do ensino primário o desenvolvimento do raciocínio lógico, noções de quantidade, comparações, utilização das operações matemáticas, capacidade de análise e domínio de proporções métricas” (PARANÁ, 1960), e “serão analisados os resultados do ano letivo, o

[1215] Repositório de conteúdo digital de livre acesso: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769

professor tem liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento das mesmas."(BRASIL, 1961).

Após o entendimento dessas normativas iniciou-se o processo catalogação das vinte e duas fontes selecionadas.

Quadro 1 – Fontes históricas sobre a educação matemática

Ano	Título do Documento
1964	Legislação Estadual de Ensino
1964	Lista de Exames – Centro Educacional Guaíra
1964	Levantamento de aproveitamento
1964	Ficha de orientação de notas
1965	Sistema Estadual de Ensino
1967	Provas de Aritmética (Escola Olavo Bilac)
1968	Coletânea da Legislação Estadual de Ensino
1968	Provas de Aritmética (Escola Olavo Bilac)
1968	Caderno de anotações de atividades
1969	Diário de estagiária, 1º ano do ensino primário - Grupo Escolar Jóquei Clube
1969	Plano de curso de 100 dias – Grupo Escolar Jóquei Clube
1969	Plano de curso, 1º ano do ensino primário – Grupo Escolar Leonor Castelano
1969	Plano de curso de 100 dias de aula, 2º ano primário - Grupo escolar Jóquei Clube
1971	Lei nº 5.692 (LDB)
1971	Parecer nº 853, da Lei nº 5.692
1971	Prova de Aritmética 1º ano do ensino primário
1972	Parecer nº 45, da Lei nº 5.692
1972	Caderno de anotações de atividades – Escola Tiradentes
1972	Atas de resultados de exames das 1ª, 2ª e 3ª série. Escola Isolda Schimdt
1973	Atas de resultados de exame finais das 2ª e 3ª série. Escola Isolda Schimdt
1975	Curso de aperfeiçoamento 1ª etapa - Ensino Primário
1977	Caderno de aritmética 1ºano do ensino primário

Fonte: elaborado pelas autoras (2021)

Como resultado das análises, foi possível construir um quadro com a síntese dos achados nas legislações e documentos legais.

Quadro 2 - Principais orientações presentes nas fontes estudadas sobre verificação da aprendizagem.

Ano	Principais Orientações
1964	- Os exames de admissão da 1ª série devem ser de forma oral e escrita; - Os exames finais devem ser sempre escritos, com caráter objetivo e que englobem o programa da disciplina desenvolvido durante todo o ano letivo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1965	- Reforça as orientações de 1964; - Avaliações com foco na experiência e observação (não há indícios de atribuição de nota); - A prova de matemática deveria abarcar questões de aplicação da vida real; - Melhoria nas habilidades cognitivas e motoras para a resolução de exercícios envolvendo as operações aritméticas.
1968	- Reforça as orientações de 1964; - Reforça as orientações de 1965.
1971	- Reforça as orientações de 1965; - Atividades que sejam contínuas para acompanhamento do progresso do aluno; - Os alunos serão avaliados durante todo o período letivo, caso necessite de uma prova final este resultado se sobressai diante das outras notas.
1972	- Reforça as orientações de 1965; - Avaliação como controlador da qualidade de ensino-aprendizagem; - Desenvolvimento das potencialidades do aluno durante o ano letivo, como agilidade de resolução e raciocínio lógico.

Fonte: elaborada pelas autoras, 2021.

A partir das prescrições obtidas nas legislações e um olhar atendo para os vestígios das práticas impressos em cadernos, diários, atas, provas e planos de curso, foi possível traçar um panorama sobre de que forma ocorria a verificação da aprendizagem e quais critérios foram válidos para que ela fosse efetiva.

O Gráfico 2 apresenta os principais termos encontrados na análise realizada nas fontes obtidos durante a pesquisa documental.

Gráfico 2 – Itens de maior destaque como instrumento de verificação da aprendizagem.

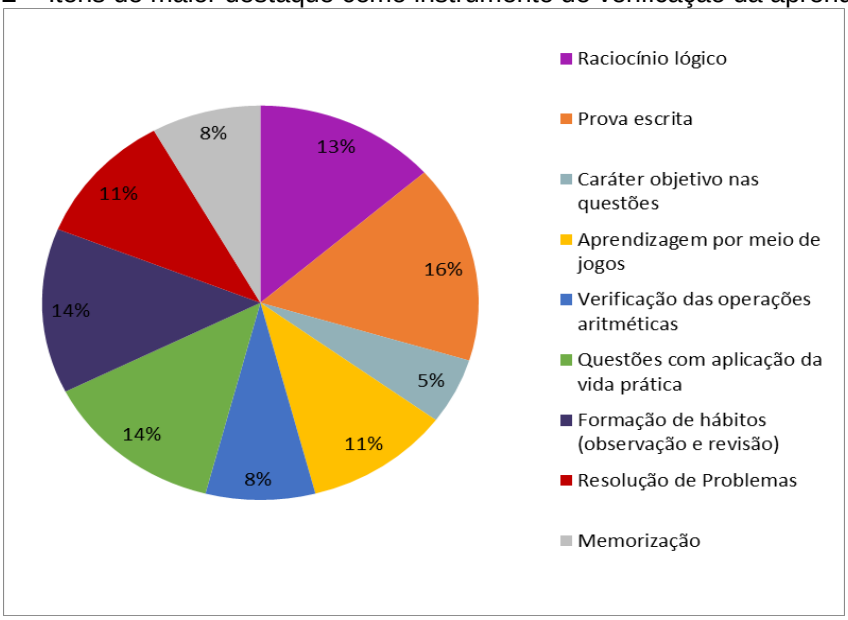

Fonte: elaborada pelas autoras, 2021.

Trazendo para o foco de analise, as formas de correção e registro de notas, se constatou como eram registradas as notas nas provas, principalmente nas provas finais, que foram as mais frequentes no levantamento da pesquisa.

Eram preenchidas fichas de levantamento de aproveitamento do aluno durante o ano, que continham também quantos alunos estavam aprovados por média, a quantia que estava de exame final, a descrição dos dias, horários e disciplinas (português, matemática e conhecimentos gerais) que seriam aplicadas no exame.

Para o cálculo da média, o professor recebia uma ficha de orientação de que forma calcular a média final dos alunos, sendo (nota do exame + média anual) dividido por dois. A média de aprovação é calculada (média final em português + média final em matemática + média final em conhecimentos gerais) dividido por três. E a média de aprovação era calculada (prova oral de leitura + prova escrita de português + prova escrita de matemática) dividido por três.

Dessa maneira, também eram registadas em fichas, a premiação de frequência por série que o professor lecionava, nível de maturidade dos alunos e caso houvesse necessidade de descrever alguma observação sobre o aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou uma tendência em produzir indivíduos competentes para realizar atividades da vida prática, privilegiando a resolução de problemas aplicados a realidade do aluno. Ao analisar as vinte e duas fontes históricas, pode-se perceber que a partir de 1964 as habilidades dos alunos eram de grande importância, e deveriam ser sempre aprimoradas, para aumentar os níveis de raciocínio lógico, habilidades oral e escrita, além de preparar o aluno para a vida.

As provas e atividades contidas nos cadernos apresentavam-se de forma organizada e estavam sempre associadas a contextos e palavras que fizessem parte do cotidiano do aluno (ex: unidades de animais, horas, preços de alimentos, etc.), para que a interpretação fosse clara gerando uma resolução mais acertiva. Também foi possível notar o grande rigor no que se trata de seguir todos os passos para solucionar o problema. Desta forma, notou-se que não era necessário ter apenas a resposta da questão, mas sim ser apresentados, de forma detalhada e organizada, todos os passos para se chegar ao resultado.

Posteriormente, percebe-se que a partir de 1971, há maior destaque para os aspectos associados ao progresso do alunos. Neste contexto, evindenciam-se avaliações aplicadas com o proposito de aferir o desempenho ao longo de todo ano

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

letivo, oportunizando a chance de recuperação, pois o número de alunos aprovados nas escolas media a qualidade no ensino.

Por meio destas fontes históricas foi possível realizar reflexões sobre o contexto político e cultural da época e como eles influenciaram na educação e, consequentemente, na avaliação da aprendizagem. Assim, entendemos que o período de estudo, marcado por décadas de Ditadura Militar, apresentava ênfase em garantir a eficiência na obtenção dos resultados de forma a garantir o controle da aprendizagem. Neste contexto, enfatizava-se a necessidade da observação e registro do aprendizado do aluno, tudo para controlar o educando, medir o seu aprendizado e prepará-lo para o ofício. O modo eficiente de executar a prática educativa encontrava-se de forma sistematizada e normatizada, de acordo com os ideais do momento histórico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, DF, 28 dez. 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5,692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, DF, 12 ago. 1972.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** tradução: Sérgio Goes de Paula, Editora Jorge Zahar, Rio de Janeiro, p.7-191, 2005. ISBN: 978-85-7110-838-7.

CHARTIER, Roger. O mundo como representações. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.5, n.11. 1991.

DE CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

FUNDEPAR. **Coletânea da legislação estadual de ensino de 1964 a 1967**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1968, vol. 1.

FUNDEPAR. **Coletânea da legislação estadual de ensino**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1968, vol. 2.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, p. 10-42, jan./jun., 2001.

PARANÁ. **Programa de Ensino primário Elementar**. 2. Ed. Secretaria de Educação e Cultura. 1960.

PARANÁ. **Lei nº 4.978 de 5 de dezembro de 1964**. Conselho Estadual de Educação. Sistema Estadual de Ensino. 1964.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira**: estrutura e sistema. 8. Ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SORDI, Maria Regina L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: papiros, 2001.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

11.5.11 AVALIAÇÃO REMOTA E INTEGRADA AO PROCESSO DE ENSINO

Ademir Basso[1216]

RESUMO

A avaliação deve estar integrada ao processo de ensino, ou seja, ocorrer concomitante a todo o processo independente do grau de ensino. Neste último período letivo, onde as instituições de ensino, seus professores e acadêmicos foram surpreendidas com uma nova realidade, o processo avaliativo também necessitou se adaptar. Neste contexto, o relato apresentado mostra uma experiência realizada no Curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente – FAMA, no 1º Período com o componente curricular Análise e produção de textos acadêmicos. A experiência ocorreu com a avaliação dos conhecimentos trabalhados ao longo de um bimestre, período em que as aulas foram praticamente todas remotas pelas medidas restritivas adotadas por conta da pandemia instalada no ano de 2020. A avaliação correu durante os 10 encontros do 1º bimestre, ela se deu de maneira integrada ao processo de ensino, a cada encontro ocorreu uma avaliação. Os instrumentos avaliativos utilizados foram inúmeros dentro de um contexto permitido, dentre eles a diagnóstica, uma gravura, texto com símbolos antigos, ficha de leitura de um livro, debate em chat dos livros lidos, debate em chat sobre contos, criação de um conto, relatório sobre texto e avaliação final. Os resultados muito além do esperado, uma avaliação que não se fez “sentir” pois ocorreu sempre concomitante ao processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Pedagogia. Produção de textos. Avaliação integrada. Avaliação remota.

1 ANÁLISE E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Na atualidade, se espera que todo estudante ao terminar a Educação Básica ou o Ensino Médio vá em busca de um curso de graduação, isso aumenta suas possibilidades de se colocar no “mercado”. Dentre estas inúmeras possibilidades de Ensino Superior está a Pedagogia; “ciência do ensino, oficio de ensinar” (HOUAISS, 2010), ciência que trata da educação de crianças e jovens, que possui um conjunto de métodos para assegurar a adaptação e o aprendizado daquele que se deseja formar.

Neste contexto, a Faculdade de Educação e Meio Ambiente – FAMA, mais especificamente o Curso de Licenciatura em Pedagogia trabalha com a formação de valores culturais, sociais e éticos e contribui com a formação de futuros pedagogos e é pautada em uma educação para “todos” como determina a Constituição Federal

[1216] Graduado em Ciências, Matemática e Física e Especialista em Ensino de Matemática pelo CEFET-PR (Hoje UTFPR). Mestre em Educação Matemática pelo UNICS – PR (Rec. UFPR). Doutor em Educação Matemática pela Universidade de Salamanca – Espanha. Professor de Matemática e Física no CEPACS e de Ensino de Matemática, Avaliação e áreas afins na FAMA. E-mail: ademir_basso@yahoo.com.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Brasileira (BRASIL, 1988), de maneira que o respeito ao outro sejam características desses egressos. O perfil do egresso da FAMA necessita contemplar consistente formação teórica articulada com a prática, as quais se articulam durante todo o período do curso, necessitando ser composto por variadas dimensões práticas na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nível médio, Gestão escolar, e em ambientes não escolares, tais como, hospitais, Centro de Referências Sociais, Lar de idosos dentre outros, através de planejamento, administração, coordenação, avaliação e acompanhamento de políticas públicas educacionais.

Neste sentido, o componente curricular de Análise e produção de textos acadêmicos possui objetivo geral de oportunizar ao acadêmico de Pedagogia a leitura, compreensão e produção de textos nos diversos formatos, indo de encontro ao texto acadêmico e científico. Como complemento, possui os objetivos específicos: Levar o acadêmico a compreender o significado de analisar e produzir textos em níveis acadêmicos; Aperfeiçoar o conhecimento (teórico e prático) sobre as convenções relacionadas ao registro padrão de escritas; Recuperar o tema e a intenção comunicativa dominante nos textos estudados; Produzir textos (crônica, conto, artigo de opinião, fichamento, resumo, resenha, relatório acadêmico e artigo científico), considerando a articulação coerente dos elementos linguísticos, dos parágrafos e das demais partes do texto; a pertinência das informações e dos juízos de valor; e a eficácia comunicativa (FAMA, 2019).

Para alcançar estes objetivos, este componente curricular conta, em sua ementa, com os conhecimentos de: Prática de leitura e de produção de textos de diversos gêneros; Língua e Linguagem; Compreensão, produção e circulação de textos orais e escritos de diferentes gêneros; Texto e textualidade; Debate; Revisão textual; Noções fundamentais sobre estrutura e conteúdo: coesão, coerência, clareza, informação e adequação e Revisão e reescrita orientada dos textos produzidos.

2 A PRODUÇÃO DE TEXTOS

A produção de textos é defendida por inúmeros autores como uma forma de tomar soltura para o debate, para a própria tessitura de textos, para uma futura produção acadêmica e, por que não, para produzir literatura consistente. Neste contexto, Smole e Diniz (2001), insistem que produzir textos durante as aulas ou

mesmo em casa cumpre um papel importante para a aprendizagem dos estudantes/acadêmicos e favorece a avaliação dessa aprendizagem durante o processo. Organizar o trabalho de modo a garantir a aproximação de qualquer área de conhecimento com a língua materna não apenas é uma forma de favorecer uma abordagem interdisciplinar, como permite a valorização de diferentes habilidades que compõem a realidade complexa de qualquer sala de aula.

Para as autoras, escrever pode ajudar os estudantes a aprimorarem percepções, conhecimentos e reflexões pessoais. Favorece ainda que realizem processos de escuta, leitura, questionamento, observação, interpretação e avaliação. É como se, ao escrever, pudessem refletir sobre seu próprio pensamento e ganhar assim, uma consciência maior sobre seus caminhos, suas ações, suas aprendizagens (SMOLE; DINIZ, 2001).

Corroborando com essa ideia, Miguel e Miorim (2004) indicam que o professor pode propor diversas atividades que estimulem os estudantes a ler e produzir textos durante as aulas. Por exemplo, pedindo que façam o registro escrito das atividades no final das aulas, descrevendo-as, expondo suas percepções, reflexões, descobertas e dificuldades. A partir daí, o professor pode organizar a sala de forma que possam expor através da leitura os textos elaborados. Segundo os autores, é possível ainda trabalhar os conceitos científicos, a produção e leitura de textos, incentivando discussões e troca de opiniões entre os estudantes, o professor facilita seu próprio trabalho, afinal, através dos textos elaborados consegue ter uma boa ideia do nível de compreensão dos estudantes e suas maiores dificuldades, podendo assim, direcionar melhor sua prática. É possível ainda utilizar a produção textual como forma de avaliar o estudante e também o trabalho do professor em qualquer situação de ensino-aprendizagem-avaliação.

3 AVALIANDO COM A PRODUÇÃO DE TEXTOS

A avaliação em qualquer componente curricular deve ser realizada de maneira diferente da tradicional, classificatória e excludente, como vinha sendo realizada no passado. A avaliação deverá deixar de ser realizada da forma somativa, com uso exclusivo do teste sem consulta ao final de um período ou conteúdo. Ela deve ser considerada como uma ferramenta para ajudar os estudantes/acadêmicos a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

alcançarem suas metas, apoiar a aprendizagem e ministrar informações sobre o processo de ensino e aprendizagem tanto aos estudantes quanto aos professores. Se entende que a avaliação deve ocupar um lugar de destaque como regulador dos processos de ensino e aprendizagem e não servir unicamente como elemento de controle dos resultados dos estudantes.

Neste contexto, a avaliação atual se apresenta como um processo de reflexão sobre o funcionamento de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos, no desenvolvimento e aplicação do conhecimento, orientada a formação matemática de forma contínua tanto do indivíduo como do grupo. Desde esta perspectiva, ela é entendida como um elemento fundamental dentro do currículo que deve, portanto, ir integrada à instrução, integrada ao processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação deve delimitar, obter e facilitar informação para a tomada de decisões para a melhora e reorientação do processo de ensino e aprendizagem. Para conseguir essa melhora se deve considerar a atuação do estudante em uma variedade de contextos tanto na aquisição do conhecimento como da disposição perante os conhecimentos. Dessa forma, a avaliação implica uma situação, respostas a essa situação, análise dessas respostas, interpretação dos resultados e interpretação de todo o processo (HADJI, 2001).

A avaliação, portanto, deve ser realizada formativamente e processualmente, utilizar-se de inúmeros instrumentos e colaborar com o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, ela deve ocorrer integrada ao processo de ensino de maneira tão sutil que o estudante não diferencie os momentos em que está aprendendo e quando está sendo avaliado.

4 A EXPERIÊNCIA – AVALIAÇÃO REMOTA

Este relato mostra uma experiência realizada no Curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente – FAMA, no 1º Período com o componente curricular: Análise e produção de textos acadêmicos. A experiência ocorreu com a avaliação dos conhecimentos trabalhados ao longo do 1º Bimestre, período em que as aulas foram praticamente todas remotas para obedecer às medidas restritivas adotadas por conta da pandemia instalada no ano de 2020. Neste caso a avaliação ocorreu a cada encontro, ou seja, em toda aula ocorria uma avaliação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ou encaminhamento para a mesma.

Neste contexto, na 1ª aula, presencial, se realizou uma avaliação diagnóstica, a 1ª avaliação, que versava sobre seus conhecimentos prévios na questão do surgimento das letras, dos primeiros alfabetos/símbolos. Indagou-se ainda se quando crianças eles haviam criado alguns símbolos para se comunicar entre colegas. Buscou saber se, além dos livros acadêmicos exigidos, quais as preferências em leitura e se reconheciam tipos de texto.

Muitos acadêmicos escreveram que a escrita teria surgido com os riscos nas cavernas, também disseram que na escola inventavam os alfabetos do P, do I e outros ainda com desenhos que significavam letras, uma espécie de enigma entre amigos. Quanto a leitura de livros, alguns não tinham tempo, outros liam romances, outros a Bíblia, outros ainda revistas de moda, de fofoca e alguns liam notícias on-line.

Na segunda aula, ainda presencial, trabalhou-se a ideia dos primeiros símbolos (que se tem registro) utilizados pelo homem, os registros nas cavernas, em pedras, em ossos, etc. E com isso, a 2ª avaliação, onde eles deveriam, em casa, fazer uma gravura (desenho), com qualquer contexto, e junto produzir um texto, na linguagem atual que explicasse o contexto desenhado.

A partir da 3ª aula, iniciou as aulas remotas pela Plataforma Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environmente), no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA. Os conteúdos trabalhados foram os alfabetos antigos, a escrita de algumas civilizações, tais como as Letras/Números Cuneiformes, dos Sumérios, além da escrita egípcia, encontrada nos papiros, onde predominavam duas formas de escrita, os hieróglifos (figuras entalhadas sagradas), e a escrita hierática, de uso mais fácil e mais corrente, que permitia fazer anotações rápidas. Também trabalhou-se os símbolos gregos, além de outras formas de símbolos que eram utilizados por civilizações que evoluíram para o alfabeto atual.

Na avaliação 03, eles deveriam escrever seu nome completo utilizando as letras do alfabeto sumério e abaixo a tradução com o alfabeto atual. Também deveriam escrever, com o alfabeto egípcio, uma frase que mostrasse seu objetivo no curso de Pedagogia e o mesmo traduzido. E, por fim, utilizando os símbolos gregos, criar uma “frase de efeito”, uma frase educativa, algo para marcar sua vida acadêmica, com tradução para nosso alfabeto.

Na 4ª aula, o trabalho foi com os sete (07) tipos de leitura, lembrando que ela

não é uma prática homogênea, é, ao contrário, diversa e está relacionada, entre outras coisas, com o tipo de texto com o qual o leitor se depara. Os tipos de leitura trabalhada foram: literal; mecânica; rápida; em silêncio; em voz alta; reflexiva e a leitura recreativa. Nessa aula a avaliação correspondente, não poderia ser outra, foi a leitura de um livro à escolha do acadêmico. Eles tinham uma semana para ler o livro e construir uma ficha de leitura que mostrava: nome do livro; autor; personagens principais e secundários; tema; gênero, lugar, tempo e, por fim, um resumo da história. Na 5ª aula, foi organizado um chat para discussão/apresentação das histórias dos livros, essa apresentação consistiu-se na 5ª avaliação.

Na sequência se trabalhou a leitura, discussão e produção de textos com um texto sobre a importância dos contos e também com um conto no estilo “espelho, espelho meu” motivacional. Na avaliação que se seguiu, a 6ª, no caso, ocorreu um debate, sobre o texto e conto enviado previamente, onde eles participavam falando sobre suas ideias a respeito do que foi lido, eles deveriam postar, no chat, um parágrafo, no mínimo, a respeito de cada pequeno texto. Para a aula seguinte, eles deveriam criar um conto, com o enredo espelho, espelho meu de um(a) professor(a), o que caracterizou a 7ª avaliação do Bimestre.

Na sequência, na próxima aula, trabalhou-se as diferenças entre resenha, resumo e relatório, como se dá a resenha e o resumo na prática, as características, os tipos e o passo a passo de uma resenha, tipos e estrutura de um relatório. A avaliação 08 que corresponde a essa aula foi um questionário no AVA da Plataforma Moodle, com 10 questões que cobrava conhecimentos de resenha, resumo e relatório. Consoante quem estes conhecimentos, a 9ª avaliação foi composta de um relatório sobre um texto postado no AVA. E, por fim, a 10ª avaliação foi a avaliação bimestral (1º Bimestre) no AVA também, um questionário com 10 questões de múltipla escolha que versava sobre todos os conhecimentos trabalhados no Bimestre.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta experiência, onde se avaliou, nos dois primeiros encontros presenciais com uma avaliação diagnóstica, sempre essencial para “medir” os conhecimentos prévios de qualquer conhecimento e também com um desenho no “estilo” início da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

escrita trouxeram conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória acadêmica dos estudantes de pedagogia do referido curso.

Na sequência, quando os acadêmicos foram avaliados tendo que escrever usando os alfabetos antigos, foram convidados a ler um livro à sua escolha, construir uma ficha de leitura e depois debater a história de seus livros em um chat, essa interação, as histórias que contaram fez surgir em muitos colegas a vontade de ler também as mesmas obras.

A avaliação também se deu com texto falando sobre os contos, a leitura e a criação de um conto, texto muito utilizado pela literatura que auxilia sobremaneira o ensino, a análise e a produção de textos. As avaliações seguem sendo realizadas integradas ao processo com a questão da resenha, resumo e relatório, além de discutir a parte teórica, sempre construindo e sendo avaliados por isso.

A experiência aqui mostrada, revela a importância de avaliar durante o processo de ensino, em outras palavras, que a avaliação esteja integrada ao mesmo. Mais ainda, traz a ideia de que a avaliação integrada não é só possível quando se trabalha presencialmente, ela pode ocorrer na forma remota também, como foi neste caso.

Ela ocorreu em um momento onde todos, professores e acadêmicos, foram pegos de surpresa pela nova maneira de trabalho acadêmico, mesmo assim surtiu os efeitos desejados, o trabalho fluiu e a avaliação integrada e remota não foi “sentida” como tal, ou seja, com o estigma de ser realizada em momentos pontuais e sendo ela apenas a que garantia a sequência/aprovação para a próxima etapa. A maneira de avaliar foi bem aceita, pois não percebiam, de maneira geral, a diferença entre os momentos em que estavam estudando/aprendendo do momento em que estavam sendo avaliados.

Defende-se, dessa forma, que independente do ensino ser presencial ou remoto, a avaliação deve ocorrer ao mesmo tempo que o ensino/aprendizagem em qualquer grau de ensino, pois assim é possível avançar na discussão da avaliação, deixando no passado a ideia de que essa importante etapa do processo seja a única a decidir os rumos da vida acadêmica dos estudantes.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

FAMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia** – Licenciatura da Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente. Clevelândia: FAMA, 2019.

HADJI, C. **Avaliação Formativa**. Portugal: Porto Editora, 2001.

HOUAISS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

MIGUEL, A; MIORIM, M. A. **História na educação matemática**: propostas e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

11.5.12 CLUBE DE CIÊNCIAS AUGUSTO RUSCHI DE ARAUCÁRIA/PR: PROJETO DE REESTRUTURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA REMOTA - POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL

Thaís Jannuzzi Chaves[1217]

Jucimara Bengert Lima[1218]

RESUMO

A proposta deste trabalho é apresentar o Projeto de Reestruturação e Plano de Atendimento 2021 do Clube de Ciências Augusto Rushi (CCAR) sistematizados durante o período pandêmico e de educação remota. O CCAR é um espaço diferenciado para o ensino do componente curricular de Ciências, localizado no Município de Araucária/PR e desde a sua inauguração no ano de 1991 passou por diversos formatos pedagógicos. Visando ampliar o atendimento dos estudantes da Rede Municipal de Educação e fortalecer o conhecimento científico do componente curricular de Ciências do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, o questionamento realizado foi de como organizar todo este processo de reestruturação do espaço através do desenvolvimento de atividades remotas e projetos pedagógicos possíveis de serem ampliados para o ensino presencial de forma articulada com temas transversais relacionados a Ciências e demais componentes curriculares. Dentre os principais objetivos deste trabalho destacam-se: [1] Divulgar os espaços do Clube de Ciências de Araucária para promover a experimentação científica e estimular o gosto pela Ciência; [2] Desenvolver atividades pedagógicas remotas e presenciais diferenciadas e inovadoras; e [3] Articular a Ciência com outros componentes curriculares e com temas transversais na comunidade escolar. A metodologia aplicada envolve a sistematização da oferta de oficinas, projetos e ações pedagógicas possíveis de serem articuladas nos quatros espaços de laboratório do Clube de Ciências realizadas por todos os alunos das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Educação. Sua proposta pedagógica fundamenta-se na Organização Curricular Municipal (ARAUCÁRIA, 2019), Planejamento Referencial Preliminar (ARAUCÁRIA, 2020_a), Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017) e Projeto de Reestruturação do Clube de Ciências 2021 (ARAUCÁRIA, 2020_c). Os resultados sistematizados foram a organização de um grupo colaborativo de trabalho para integração dos professores e comunidade escolar com foco em temas socioambientais, elaboração de atividades remotas para os alunos, processo de confecção de materiais didáticos lúdicos diferenciados, organização de uma coleção biológica dinâmica e articulações para participação nas ações e projetos da Secretaria Municipal de Educação com propostas de uma Educação Socioambiental para reflexões da realidade através de uma consciência crítica-científica.

Palavras-chave: Clube de Ciências. Práticas Pedagógicas. Experimentação Científica. Temas contemporâneos transversais. Educação Socioambiental.

1 INTRODUÇÃO

[1217] Mestre em Genética, Professora de Docência II - Ciências, Secretaria Municipal de Educação de Araucária/PR (SMED), Departamento de Articulação Pedagógica (DAP), thais.chaves@educacao.araucaria.pr.gov.br

[1218] Mestre em Educação, Professora de Docência II - Arte, Secretaria Municipal de Educação de Araucária/PR (SMED), Departamento de Articulação Pedagógica (DAP), jucimara.lima@educacao.araucaria.pr.gov.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O Clube de Ciências Augusto Ruschi (CCAR) localizado na cidade de Araucária/PR é um espaço laboratorial diferenciado e inovador mantido pela Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED) e atualmente coordenado pelo Departamento de Articulação Pedagógica (DAP). Neste espaço vem sendo desenvolvidas inúmeras atividades laboratoriais para estimular a experimentação científica, o gosto pela Ciência e curiosidades científicas, assim como o fortalecimento do conhecimento científico do componente curricular de Ciências de forma articulada e transversal.

Inicialmente o atendimento pedagógico era realizado em um espaço complementar da Escola e focado em oficinas/cursos mediante interesse e inscrição com atividades extraclasse no contraturno escolar, principalmente com alunos dos Anos Finais. Para ampliar o número de alunos atendidos e para estender o atendimento aos estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental surgiu a necessidade de um Projeto de Reestruturação e ampliação do espaço com modificações na oferta e didática de suas oficinas/aulas.

A reestruturação foi elaborada a partir de uma solicitação da atual gestão, com a intenção de ampliar o espaço físico de uma sede única e centralizada para 4 polos para o atendimento do Clube de Ciências dentro de Unidades Educacionais situadas em diferentes bairros da cidade, para funcionamento em horário do ensino regular com a oferta à comunidade escolar e seu entorno através de oficinas, projetos, exposições e mostras de trabalhos.

A proposta deste trabalho é justamente apresentar este Projeto de Reestruturação assim como o Plano de Atendimento, elaborados visando o trabalho pedagógico em quatros espaços de laboratório indicando o atendimento diferenciado dos alunos destas Unidades e Escolas do Entorno, assim como um apoio pedagógico para os profissionais da educação de Docência II, Docência I, Educação Infantil e Educação Especial, através de oficinas, projetos e ações pedagógicas articuladas com foco em uma Educação Socioambiental para permitir uma mobilização da comunidade escolar de forma crítica e participativa.

O desafio desta reestruturação foi a necessidade de sistematização no ano de 2020/ 2021 com uma visão do período pandêmico e de educação remota, mas com necessidade de ser extensível para o atendimento híbrido/revezamento e presencial.

Com isto, destacam-se os objetivos deste trabalho:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

- Apresentar o Projeto de Reestruturação do Clube de Ciências e divulgar o trabalho realizado nas quatro unidades dentro das Unidades Educacionais;
- Promover a experimentação científica e estimular o gosto pela Ciência e pelo mundo científico, desenvolvendo atividades pedagógicas remotas e presenciais diferenciadas e inovadoras;
- Articular a Ciência com outros componentes curriculares, objetivos de aprendizagem e com temas transversais para engajamento da comunidade escolar;
- Estimular ações e projetos para uma Educação Socioambiental que permita uma visão ampla do mundo em que vivemos.

2 O CLUBE DE CIÊNCIAS AUGUSTO RUSCHI

2.1 Breve Histórico

Em março de 1991 um grupo de professores de Ciências da Rede Municipal de Educação de Araucária, inauguraram o “Clube de Ciências Augusto Ruschi” com o propósito de criar um espaço didático complementar que atendesse os profissionais de educação e que incentivasse o interesse dos alunos pela Ciência através de uma consciência crítica e apropriação do saber científico (ARAUCÁRIA, 2020$_c$).

Inicialmente, os atendimentos do Clube de Ciências eram destinados à comunidade escolar e aos alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e organizados de acordo com o interesse dentro da disciplina de Ciências com oficinas práticas nas áreas de Biologia, Química, Física, Astronomia e Educação Ambiental. Ao passar dos anos o Clube de Ciências foi sendo reestruturado e estabelecidas novas linhas de ação a serem exploradas como: Expedições Científicas, Museu Escolar, Jornal, Palestras Orientativas, Campanhas, Projetos, Cursos de Capacitação, Extensão e Difusão Cultural, Intercâmbio Institucional, Feira de Ciências, Mostra de Trabalhos, Visitas Orientadas, Exposições, e Participação em eventos científicos nacionais e internacionais para divulgação dos trabalhos dos alunos e professores da Rede Municipal de Educação. Dentre as várias oficinas práticas já oferecidas destacam-se: Mecatrônica Básica e Avançada, Microscopia, Práticas Biológicas, Química e Física Experimental, Fotografia em Lata, Vídeo-Jornal, Biomas Brasileiros,

Clube da Árvore, Reciclagem e Educação Ambiental e Reciclagem Artística, dentre outras.

Durante estes anos de funcionamento o Clube de Ciências passou por vários espaços da cidade. Em 2012 passou de uma sede única isolada para o trabalho em um Complexo Pedagógico integrado com outros componentes curriculares. Em 2019, o Clube de Ciências recebeu uma proposta de uma nova versão a ser instalado dentro de uma Unidade Educacional Central para atendimento da comunidade escolar. No ano de 2020, com a Pandemia do Coronavírus, o Clube de Ciências continuou suas atividades experimentais, mas de forma remota.

No Quadro 1, um resumo da localização do Clube de Ciências entre os anos de 1991 e 2020:

Quadro 1 - Localização do Clube de Ciências Augusto Ruschi (1991-2020)

Período	Local	Endereço
1991 - 2010	Sede Própria.	Rua Lourenço Jasiocha, n°2052 - Centro.
2011	Núcleo Pedagógico da Oficina de Artes.	Rua Major Sezino Pereira de Souza, n°931 - Centro.
2012 - 2017	Complexo Lucy Moreira Machado.	Rua Archelau de Almeida Torres, nº 1411 – Jd. Iguaçu.
2018 - jul/2019	Centro Municipal de Educação Cultural Lucy - CMEC Parque das Pontes.	Rua Diógenes Brasil Lobato, nº 176 - Centro.
set/2019 - 2020	Escola Municipal Ibraim Antônio Mansur.	Av. N. S. dos Remédios, nº 1360 - Fazenda Velha.

Fonte: (ARAUCÁRIA, 2020_c)

2.2 Projeto de Reestruturação

O Projeto de Reestruturação do Clube de Ciências Augusto Ruschi (ARAUCÁRIA, 2020_c) foi elaborado e sistematizado em parceria com o Projeto de Reestruturação da Oficina de Arte de Araucária (ARAUCÁRIA, 2020_b), visto que ambos os espaços são coordenados pelo Departamento de Articulação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

No ano de 2020 ambos os espaços estavam em uma Unidade Educacional específica com sede única, uma vez que para o processo de ampliação em outras Unidades foram analisadas regiões diferenciadas da cidade para abranger diferentes comunidades. Para isto foram verificadas Unidades Educacionais que estão sendo construídas ou reformadas ou com disponibilidade de salas para aproveitamento da

criação do laboratório de Ciências ou Ateliê de Arte.

Para o ano de 2021, foram instalados mais três polos do Clube de Ciências em escolas distintas, conforme Quadro 2 totalizando 4 espaços diferenciados de acordo com as demandas de cada região.

Quadro 2 – Ampliação do Clube de Ciências Augusto Ruschi

Unidade	Escola	Endereço
SEDE	Escola Municipal Ibraim Antônio Mansur	Av. N.Senhora dos Remédios, nº 1360 – Fazenda Velha.
POLO 1	Escola Municipal Arlindo Milton Druszcz	Rua Faisão, nº 1320 – Capela Velha.
POLO 2	Escola Municipal Profº Ambrósio Iantas	Rua Pau Brasil, n° 50 – Jardim Itaipu.
POLO 3	Escola Municipal Pedro Biscaia	Rua Jardineira, nº 1021, Campina da Barra.

Fonte: (ARAUCÁRIA, 2020$_c$)

2.3 Organização Pedagógica

Foi sistematizado em conjunto com os Professores dos espaços o Plano de Atendimento do Clube de Ciências para orientação do trabalho pedagógico das 4 unidades do Clube de Ciências Augusto Ruschi contendo descrição das ações e organização do atendimento presencial/ remoto (ARAUCÁRIA, 2021$_b$). Estas orientações foram enviadas para as Unidades Educacionais via ofício/memorando para permitir a padronização do funcionamento e trabalho pedagógico a ser desenvolvido em cada espaço, mas permitindo algumas modificações de acordo com a realidade escolar, pois dentre estas 4 Unidades encontram-se escolas com diferentes dinâmicas e públicos, como: período Integral, anos iniciais, anos finais/iniciais, turmas do Infantil V (Educação Infantil) e algumas que estão recebendo provisoriamente outra Unidade Educacional nas suas instalações devido a obras e construção de prédios novos.

De acordo com Organização Curricular de Araucária (ARAUCÁRIA, 2019), Planejamento Referencial Preliminar (ARAUCÁRIA, 2020$_a$) e acervo da coleção biológica, modelos didáticos e equipamentos disponíveis nos espaços foram sugeridos alguns temas de oficinas para serem realizados inicialmente para o Ensino Remoto e em sequência para o Ensino Presencial, conforme Quadro 3.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 3 - Sugestão do Plano de Atendimento 2021 - Clube de Ciências

Objetos do conhecimento (tema)			Objetivos	Encaminhamento metodológico
Terra e Universo	1	Seres vivos: Germinação de semente	Observar as principais características da germinação das sementes.	Germinação de sementes de feijão com registro em folha impressa.
	2	Seres vivos: Partes das plantas	Reconhecer os principais componentes das plantas.	Observação e comparação de diferentes exemplares vegetais e suas estruturas.
	3	O Sistema Solar	Conhecer os planetas que compõem o Sistema Solar.	Maquete sobre o Sistema Solar.
	4	Observação do céu	Observar e registrar os astros visíveis no céu no período da noite utilizando aplicativos como Stellarium e SkyView.	Observação dos astros a olho nu e através de aplicativos.
	5	Características da Terra	Identificar características da Terra com base na observação e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.).	Colagem de diferentes materiais para representar os continentes e os oceanos que formam a Terra.
	6	Características da Terra	Conhecer o habitat de diferentes seres vivos.	Atividades lúdicas (labirinto, caça-palavras, cruzadinha etc.).
	7	Tratamento da água: filtração	Conhecer as principais etapas da filtração da água.	Experimento científico.
	8	Propriedades da água: pressão, volume e densidade.	Explorar fenômenos da vida cotidiana que evidenciem as propriedades da água.	Experimento científico.
Matéria e energia	9	Tipos de mistura	Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis (por exemplo: solubilidade de seus componentes), reconhecendo sua composição.	Experimento científico.
	10	Luz: Efeitos da luz nos materiais	Experimentar e relatar o que ocorre com a passagem da luz através de diferentes objetos. Investigar a composição da luz branca.	Experimento científico.
	11	Som	Produzir diferentes sons a partir da vibração de variados objetos e identificar variáveis (forma do objeto, tamanho, material do que é feito etc.) que influem nesse	Experimento científico.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

			fenômeno.	
Vida e Evolução	12	Os sentidos	Perceber a importância dos sentidos no nosso dia a dia e os órgãos que os compõem.	Experimento científico.
	13	Corpo humano	Reconhecer os principais sistemas do corpo humano e suas funções.	Experimento científico.
	14	Corpo humano: sistema esquelético	Compreender a importância do sistema esquelético e os ossos que formam o esqueleto humano.	Experimento científico.
	15	Higiene das mãos	Relacionar a higiene das mãos com a prevenção de diversas doenças.	Experimento científico.
	16	Higiene corporal	Relacionar a higiene corporal com a prevenção de diversas doenças.	Microscopia e experimento científico.
	17	Alimentação saudável	Compreender a importância da alimentação saudável.	Experimento científico.
	18	Reino Monera	Identificar os principais representantes do Reino Monera.	Microscopia e experimento científico.
	19	Reino Protoctista	Identificar os principais representantes do Reino Protoctista.	Microscopia e experimento científico.
	20	Reino Fungi	Identificar os principais representantes do Reino Fungi.	Microscopia e experimento científico.
	21	Reino Plantae	Identificar os principais representantes do Reino Plantae.	Observação das estruturas da planta.
	22	Pigmentos da planta	Conhecer os principais pigmentos das plantas.	Experimento científico.
	23	Reino Animal: Invertebrados	Identificar os principais grupos de invertebrados.	Explorar os exemplares do Clube.
	24	Reino Animal: Vertebrados	Identificar os principais grupos de vertebrados.	Explorar os exemplares do Clube.
	25	Cadeia alimentar	Compreender o funcionamento da cadeia alimentar.	Atividades lúdicas.
	26	Célula animal	Observação de diferentes células animais.	Microscopia.

Fonte: (ARAUCÁRIA, 2021b).

Já visando o atendimento presencial, foi sistematizada uma proposta de atender prioritariamente todas as turmas da Unidade Educacional e posteriormente

também as Unidades Educacionais do Entorno. A sugestão para o ano de 2021 propõe atender: 12 turmas por semana na própria Unidade Educacional por agendamento dos professores regentes de acordo com os objetivos de aprendizagem nas segundas, terças e quintas feiras e 2 escolas de forma quinzenal nas sextas-feiras no próprio laboratório de Ciências ou na Unidade Educacional solicitante para envolver todos os alunos em oficinas e palestras (ARAUCÁRIA, 2021$_b$).

3 PANDEMIA E O CLUBE DE CIÊNCIAS: METODOLOGIAS UTILIZADAS

Os quatro professores dos polos do Clube de Ciências, durante o atendimento remoto, reúnem-se em encontros semanais online e eventualmente presenciais para Hora Atividade DAP/SMED ou para Formação Continuada permitindo a discussão e desenvolvimento de atividades, organização de materiais biológicos e o desenvolvimento de ações em parceria com a Gestão Municipal, Instituições de Ensino Superior e Empresas locais.

No Quadro 4 um resumo das atividades realizadas.

Quadro 4 - Atividades, Projetos e Ações realizados de forma remota

Ações realizadas	Descrição	Formato
Planejamento de Atividades Remotas do Clube de Ciências	Elaboração mensal em conjunto de atividades remotas específicas do Clube (1 por mês/por turma) para serem enviadas aos alunos de forma online ou impressas para os alunos sem acesso à internet.	Online (drive e WhatsApp) Presencial (kit de atividades impressas)
Projeto de Reestruturação e Plano de Atendimento 2021	Elaboração em conjunto dos documentos orientadores do funcionamento e atendimento do Clube de Ciências.	Online (Memorando para as Unidades Educacionais)
Modelos Didáticos	Confecção de material didático, lúdico e criativo para os 4 espaços do Clube de Ciências.	Trabalho Remoto
Coleção Biológica	Reorganização e Revitalização do Acervo da Coleção Biológica para Ampliação aos demais espaços do laboratório.	Presencial (Sede)
Estrutura dos laboratórios	Organização e manutenção dos laboratórios, assim como solicitação de materiais de uso geral e almoxarifado.	Presencial (Polos)
Ações do Departamento de Articulação Pedagógica (DAP)	Parceria na participação das Ações DAP/SMED: Programa Horta Urbana (SMAG); Programa Ação Leve (IMCOPA); Programa Saúde na Escola/PSE (SMSA), Política Municipal de EA (SMMA) dentre outras ações.	Online (Google Meet) Presencial (Polos)
Publicações Científicas	Elaboração de Artigos e Trabalhos para eventos	Online

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	como o: Caderno Pedagógico (nível municipal) e EDUCERE (nível nacional).	(Google Meet)
Grupo colaborativo de professores	Participação nos encontros de Formação Continuada do Grupo Colaborativo de Educação Ambiental SMED/UTFPR: estudos, apresentações, encaminhamentos e elaboração de Projeto de Educação Ambiental.	Online (Google Meet)
Planos de Ação	Elaboração da descrição do trabalho pedagógico do Clube de Ciências nos Planos de Ação das Unidades Educacionais.	Online (de acordo com cada Unidade Educacional)

Fonte: elaborada pelas autoras.

3.1 Criação de um Grupo Colaborativo para trabalho articulado

Dentre as parcerias realizadas pelo DAP/SMED no ano de 2021 foi proposto pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) a criação de um grupo de professores para se trabalhar a Educação Ambiental como Tema Contemporâneo Transversal da BNCC, uma vez que:

> [...] espera-se que a abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) permita ao estudante compreender questões diversas, tais como cuidar do planeta, a partir do território em que vive; administrar o seu dinheiro; cuidar de sua saúde; usar as novas tecnologias digitais; entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres como cidadão, contribuindo para a formação integral do estudante como ser humano, sendo essa uma das funções sociais da escola. (MEC, 2019 p.4)

Pensando no espaço diferenciado do Clube de Ciências Augusto Ruschi e na Oficina de Arte de Araucária foi indicado a participação dos professores que estão nestas unidades para participarem deste Grupo, uma vez que é um trabalho realizado de forma mais prática, lúdica e em formato de oficinas e ateliês permitindo se trabalhar com temas do cotidiano e da realidade local, além da possibilidade de um trabalho articulado com toda a comunidade escolar.

Foi então criado o Grupo Colaborativo de Educação Ambiental SMED/UTFPR onde durante 8 encontros foram realizados estudos, discussões e apresentações de trabalhos referente a Educação Ambiental trabalhada de forma transversal e crítica. Este grupo foi certificado pela SMED com uma carga horária de 20 horas, uma vez que foi através deste curso que foram sistematizadas possibilidades do trabalho prático destes espaços, de forma remota e ao mesmo tempo integrada com outros componentes curriculares, sempre com foco na Educação Ambiental para o despertar da conscientização.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em função do trabalho do Grupo Colaborativo formado por profissionais de Arte e Ciências, ao pensarem-se nas aproximações entre os componentes curriculares, identificou-se que, em um período de trabalho remoto, o recurso da fotografia para registrar os resultados dos trabalhos dos alunos era recorrente. Surge a indagação: Como que por meio desta técnica, que envolve conhecimentos científicos e artísticos, poderia-se ampliar o conhecimento socioambiental e a forma de observar-se e observar o entorno. No diálogo durante um dos encontros, surge o projeto: “Uma pausa para olhar, uma pausa para explicar”, recorrendo ao que de melhor cada um dos componentes poderia acrescentar, combinando os conhecimentos. A fotografia, por meio da Arte, traz o recurso de realizar um recorte da realidade, ao mesmo tempo em que abre uma janela para observação atenta do detalhe, permite focar, pois é preciso parar para selecionar o que se quer registrar. E que combinados à Ciência, são capazes de explicar os fenômenos e a realidade que nos cerca, por meio dos conceitos e conhecimentos científicos.

3.2 Educação Socioambiental

Uma vez que o tema da Educação Ambiental é abrangente, o mesmo pode ser desenvolvido como uma prática integrada, contínua, interativa e transformadora. Para desenvolvimento desta temática destaca-se a recente publicação da Política Municipal de Educação Ambiental de Araucária em 24 de março de 2021, que cita que o trabalho deve envolver a coletividade para “construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (ARAUCÁRIA, 2021_a p.1).

Segundo TOZONI-REIS (2006), os temas ambientais devem ser trabalhados como temas geradores da formação crítica através de estratégias metodológicas para um processo de compreensão da realidade, segundo as contribuições da pedagogia de Paulo Freire (1985) onde se objetiva: compreender, refletir, criticar e agir, sendo o ponto de partida para o processo de construção da descoberta.

Sendo assim, utilizar os temas socioambientais cotidianos para a aprendizagem nos permite uma maior identidade e uma mudança na perspectiva de olhar com atenção e refletir o cotidiano de forma significativa. A Educação Socioambiental traz justamente este olhar trazendo abordagens atuais de qualidade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de vida, bem estar, cultura da paz, direitos e relações humanas onde a mudança de atitudes e preservação dos recursos naturais fazem a diferença para todo planeta.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Clube de Ciências Augusto Ruschi há 30 anos tem sido um importante espaço educacional para disseminação do conhecimento científico do componente curricular de Ciências na cidade de Araucária, por isso a importância da ampliação do atendimento para possibilitar a participação de mais alunos da Rede Municipal de Educação e futuramente a instalação em outras Unidades Educacionais, abrindo um leque diversificado de possibilidades, permitindo disseminar a Ciência e os conceitos de uma Educação Socioambiental crítica e de qualidade. A reestruturação deste espaço diferenciado além de ser atrativo para as crianças é uma oportunidade de carreira para os professores de Docência II do Município, visto que as escolas de Anos Finais da Rede Municipal estão em processo de estadualização e o cargo em processo de extinção e mudança do perfil profissiográfico.

O desafio de realizar este projeto em período pandêmico foi de pensar na realidade atual e na continuidade para o ensino presencial, além de trazer novas estratégias didáticas, ferramentas pedagógicas e permitir a compreensão da tecnologia utilizada para despertar a descoberta científica da geração digital.

O grande destaque foi a parceria com a UTFPR, a organização do Grupo Colaborativo e o Projeto de Fotografia como proposta de trabalho articulado e contínuo nos espaços escolares para permitir a reflexão da realidade atual e observação dos detalhes do nosso ambiente de forma consciente e crítica.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. **Lei nº 3.662, 24 de março de 2021**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, instituindo a Política de Educação Ambiental no Município de Araucária. 2021_a. Disponível em: < http://leismunicipa.is/qgrwy >. Acesso em: 21 jun 21.

_____. **Organização Curricular de Araucária: um compromisso com direito ao conhecimento**. Prefeitura de Araucária, 2019.

_____. **Planejamento Referencial Preliminar**. Prefeitura de Araucária, 2020_a.

_____. **Plano de Atendimento 2021 do Clube de Ciências Augusto Ruschi**. Secretaria Municipal de Educação, 2021_b.

_____. **Projeto de Reestruturação 2021 da Oficina de Arte de Araucária**.

Secretaria Municipal de Educação, 2020b.

_____. **Projeto de Reestruturação 2021 do Clube de Ciências Augusto Ruschi**. Secretaria Municipal de Educação, 2020c.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Traduzido por Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MEC. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC - Proposta de Práticas de Implementação.** MEC, 2019.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como tema geradores: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar**, Curitiba n. 27, p.93-110. Editora UFPR, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/6467>. Acesso em: 21 jun 21.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

11.5.13 DIVERSIDADE TECIDUAL DOS VERTEBRADOS: METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Thalita Verginia Batista dos Santos Retcheski[1219]

Flavia Sant'Anna Rios[1220]

RESUMO

No Ensino Médio, a Histologia geralmente é abordada de maneira teórica e baseada essencialmente em livros didáticos. Embora seja indicada a aplicação de atividades práticas, raramente as escolas dispõem de microscópios e lâminas histológicas em quantidade e estado de conservação adequados. Em especial, a partir de 2020, com a necessidade de adaptar as atividades didáticas ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), ficou evidente a necessidade de buscar metodologias ativas que pudessem proporcionar uma aprendizagem significativa. Nesse contexto, utilizando a metodologia de sala de aula invertida, introduziu-se a problematização através de um vídeo disponibilizado para estudantes de um Colégio Estadual do Campo em Paulo Frontin-PR. Através do vídeo, a docente demonstrou a dissecção de uma perna de frango, mostrando os diferentes tecidos que a compõem, sem mencionar os nomes dos mesmos. Os estudantes foram estimulados a reproduzir a prática em suas casas, na medida do possível, e, em seguida, responderam a questões ilustradas, associando características dos respectivos tecidos com seus nomes. Uma vez que não houve aula teórica, foi indicado que os estudantes realizassem uma pesquisa a fim de realizar a atividade. O trabalho teve boa aceitação e um percentual de acertos superior a 60%. Na sequência, foi realizado um encontro síncrono para discutir o assunto e sanar as dúvidas. Com a análise dos resultados, foi possível perceber o sucesso de atividades práticas agregadas ao ensino por investigação e sala de aula invertida.

Palavras-chave: Biologia. Ensino remoto emergencial. Histologia. Metodologia ativa. Sala de aula invertida.

1 INTRODUÇÃO

O ensino da Histologia no Ensino Médio com frequência é feito de modo superficial e sem a devida ênfase, colocando os estudantes em uma posição passiva, que não favorece a aprendizagem (BUTTOW; CANCINO, 2007). Aliados a aulas expositivas, os livros didáticos costumam estar entre os principais recursos utilizados para a abordagem deste tema. As imagens contidas nessas publicações geralmente são desenhos esquemáticos que representam cortes de tecidos isolados e são

[1219] Professora de Biologia, Secretaria da Educação e do Esporte (SEED-PR); Mestranda do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional, PROFBIO-UFPR, Financiamento: CAPES; E-mail : thalitaretcheski@gmail.com.
[1220] Doutora em Ciências: Ecologia e Recursos Naturais. Professora Associada da Universidade Federal do Paraná, Departamento de Biologia Celular. E-mail: flaviasrios@ufpr.br

acompanhados por textos que descrevem suas principais características. Contudo, raramente é mencionada a interação entre os diferentes tipos de tecidos, formando órgãos e estruturas orgânicas funcionais, nem tampouco o assunto é contextualizado de forma a trazer a temática para o cotidiano dos estudantes. Com isso, costuma ser considerado um tema abstrato e de difícil compreensão.

Por outro lado, a realização de atividades práticas permite uma abordagem teórico-prática, contribuindo para que os educandos consigam compreender de maneira concreta que alguns organismos multicelulares são constituídos por múltiplos tecidos, formados por células especializadas capazes de realizar diversas funções. Oliveira e colaboradores (2016) apontam que a situação ideal para o ensino desse conteúdo seria no âmbito de laboratórios equipados com microscópios e uma coleção de lâminas permanentes dos tecidos fundamentais, porém constatam que esta não é a realidade da maioria das escolas do Brasil, em especial as públicas. O emprego de atlas digitais constituiria uma ferramenta tecnológica possivelmente mais acessível e capaz de substituir os microscópios em sala de aula (BURITY; CARDOZO, 2014). Ainda assim, a visualização de cortes histológicos bidimensionais, seja diretamente no microscópio ou na tela de um computador ou smartphone, embora constituam recursos valiosos, por si só representam um recorte impalpável e por vezes fora do contexto do entendimento global do organismo.

A correlação entre as características macroscópicas observadas nas estruturas anatômicas com aquelas visualizadas microscopicamente, é fundamental para a construção de um conhecimento sólido a respeito de tecidos e órgãos (PIEMONTE et al., 2019). Além disso, deve-se considerar que ensino por investigação e a vinculação com o cotidiano são capazes de estabelecer um elo entre a teoria e a prática, tornando a aprendizagem efetiva. Seguindo essa premissa, Piemonte e colaboradores (2019) propuseram uma metodologia para o ensino de histologia sem a utilização de microscópio a partir da dissecção de perna de frango, associada à observação de imagens impressas de cortes histológicos.

Tal prática é bastante viável considerando a realidade da maioria das escolas públicas do Paraná. Contudo, em 2020, com a necessidade de ministrar aulas na forma de ERE devido à pandemia de Covid-19, ensinar Histologia se tornou um desafio ainda maior, frente à impossibilidade da realização de aulas práticas presenciais, bem como a baixa frequência dos estudantes nas atividades online. Por

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

isso, adaptar a metodologia para a aplicação remota foi fundamental para aumentar a motivação e minimizar as dificuldades metodológicas. Dessa forma, foram delineadas ações educacionais uma escola do campo do município de Paulo Frontin (PR) de forma remota e investigativa em que, de acordo com a definição de Sasseron (2018), a participação dos estudantes não ficasse restrita apenas a escutar e copiar, e sim permitindo a descoberta de cada tecido que compõe a perna de frango, bem como suas características e funções.

2 ATIVIDADE INVESTIGATIVA SOBRE IDENTIFICAÇÃO TECIDUAL

Em 2020, as aulas da rede pública do Estado do Paraná passaram a ser ministradas de maneira remota, utilizando como apoio as plataformas Google Meet e Google Classroom). O presente projeto foi desenvolvido de forma remota com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Professor Francisco Gawlouki (Paulo Frontin - PR), sendo conduzido pela própria professora de Biologia da turma.

1° etapa: Apresentação da problematização:

Baseado na metodologia de sala de aula invertida, por meio da qual os estudantes preparam-se previamente e no seu ritmo para atividades de interação com professores e colegas (BACICH; MORAN, 2018; SANTOS et al., 2019), a professora gravou e disponibilizou através do Google Classroom um vídeo (https://youtu.be/iWxztPuG4AQ), demonstrando a dissecção dos tecidos que compõem uma perna de frango sem identificá-los e realizando questionamentos referentes à composição histológica. Foi incentivado que os estudantes repetissem a prática em suas casas, na medida do possível, a fim de melhor perceberem a textura, a coloração e a resistência de cada tipo de tecido. Ao selecionar-se as metodologias, considerou-se que o projeto foi desenvolvido em uma escola do campo e que os educandos em sua maioria são filhos de produtores rurais, tendo acesso facilitado ao material biológico e que de acordo com a pedagogia descrita por Freire (2019), o ensino pode ocorrer de tal maneira que a curiosidade se torne crítica com a aproximação do objeto que está associado ao senso comum.

2° etapa: Pesquisa e testagem dos conhecimentos:

Foi enviado um questionário (Google Forms), contendo nove questões ilustradas pelas imagens dos tecidos dissecados e enunciados destacando as funções e características dos mesmos, sendo solicitado que os estudantes os identificassem. Uma vez que não houve aula teórica, foi necessário pesquisar no livro didático disponível para cada estudante pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático e em outras fontes para buscar as respostas. Os estudantes tiveram o prazo de cinco dias para responder.

3° etapa: Análise das respostas:

A avaliação da aprendizagem ocorreu durante todo o processo. Para os estudantes que não possuíam conexão com a internet, uma atividade adaptada foi impressa e enviada para estes. Contudo, as análises dessas atividades impressas não fazem parte da presente pesquisa. A atividade teve bastante aceitação, pois, dos 38 estudantes da turma, 29 (76%) responderam às questões. Considerando que a maioria das atividades remotas desenvolvidas em 2020 com essa turma teve baixíssima participação, considera-se que a proposição de uma atividade diferenciada resultou na motivação dos estudantes. De Paulo e colaboradores (2020) descrevem os esforços e estratégias dos professores da educação básica em tentar manter os alunos em contato com a escola e com uma rotina básica de estudos durante o ERE, destacando a grande dificuldade.

Na primeira questão, a maioria (n=18; 62%) dos estudantes conseguiu identificar o nervo e o tecido que o compõe (Tecido Nervoso) (Figura 1). O fato de, no enunciado, ser mencionado a movimentação da perna da galinha pode ter levado alguns estudantes a optar pelos demais tecidos (ósseo, muscular e cartilaginoso), não se atentando para a menção de células especializadas em comunicação. Na questão 2 (Figura 1), foi apresentada a imagem de músculos da perna do frango e 16 educandos (55%), responderam corretamente, que são compostos por Tecido Muscular Estriado Esquelético. Oito alunos responderam Tecido Muscular Liso, demonstrando que a maioria associa carne com tecido muscular, embora, para alguns, tenha faltado a distinção entre os tipos (liso e estriado). A imagem da pele do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

frango foi apresentada na questão 3 (Figura 1) e, no enunciado, foram descritas características e funções da epiderme, derme e hipoderme, sendo solicitado que respondessem quais tecidos respectivamente compunham aquelas estruturas. Vinte alunos (69%), marcaram de maneira correta a alternativa Epitelial, Conjuntivo e Adiposo para a sequência correspondente.

Dezessete estudantes (59%) associaram o Tecido Conjuntivo Adiposo com a estrutura composta por células globosas com grande quantidade de substâncias de reserva, mesmo não tendo sido mencionado o termo gordura (Questão 4; Figura 2). Na questão 5 (Figura 2) pouco menos da metade (n=14, 48%) marcou corretamente o Tecido Conjuntivo Denso Modelado como componente dos tendões. Acreditava-se que ao mencionar que esse tecido era responsável pelas “partes durinhas que muitas vezes sentimos na carne”, poderia levar a alguns estudantes acreditarem que se tratava de nervos, já que essa associação é feita comumente. Contudo, aparentemente poucos fizeram essa associação. Destacou-se a função dos tendões em unir músculos aos ossos, mas isso não parece ter ajudado os estudantes a identificar as estruturas. Ou, ainda, identificaram que eram tendões, mas não pesquisaram adequadamente qual a sua composição histológica.

A questão referente à cartilagem de uma articulação da perna do frango (Questão 6, Figura 2) teve 62 % de acertos (n=18). O termo cartilagem é utilizado na linguagem coloquial e a presença de peças cartilaginosas nos alimentos é frequentemente mencionada. Isso, possivelmente, contribuiu para que os estudantes identificassem a estrutura e a associassem com o tecido de nome semelhante (cartilaginoso).

Na questão referente ao tecido ósseo (Figura 3), foi apresentada a imagem da tíbia e foi mencionado que esta é composta de células vivas imersas em uma matriz mineralizada. Vinte e dois educandos (76%) responderam corretamente: Tecido Conjuntivo Ósseo. A alta porcentagem de acertos era esperada, uma vez que os ossos são facilmente identificados visualmente e naturalmente associados com o tecido de nome semelhante (tecido ósseo).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 – Questões 1, 2 e 3: Enunciados e frequência de respostas.

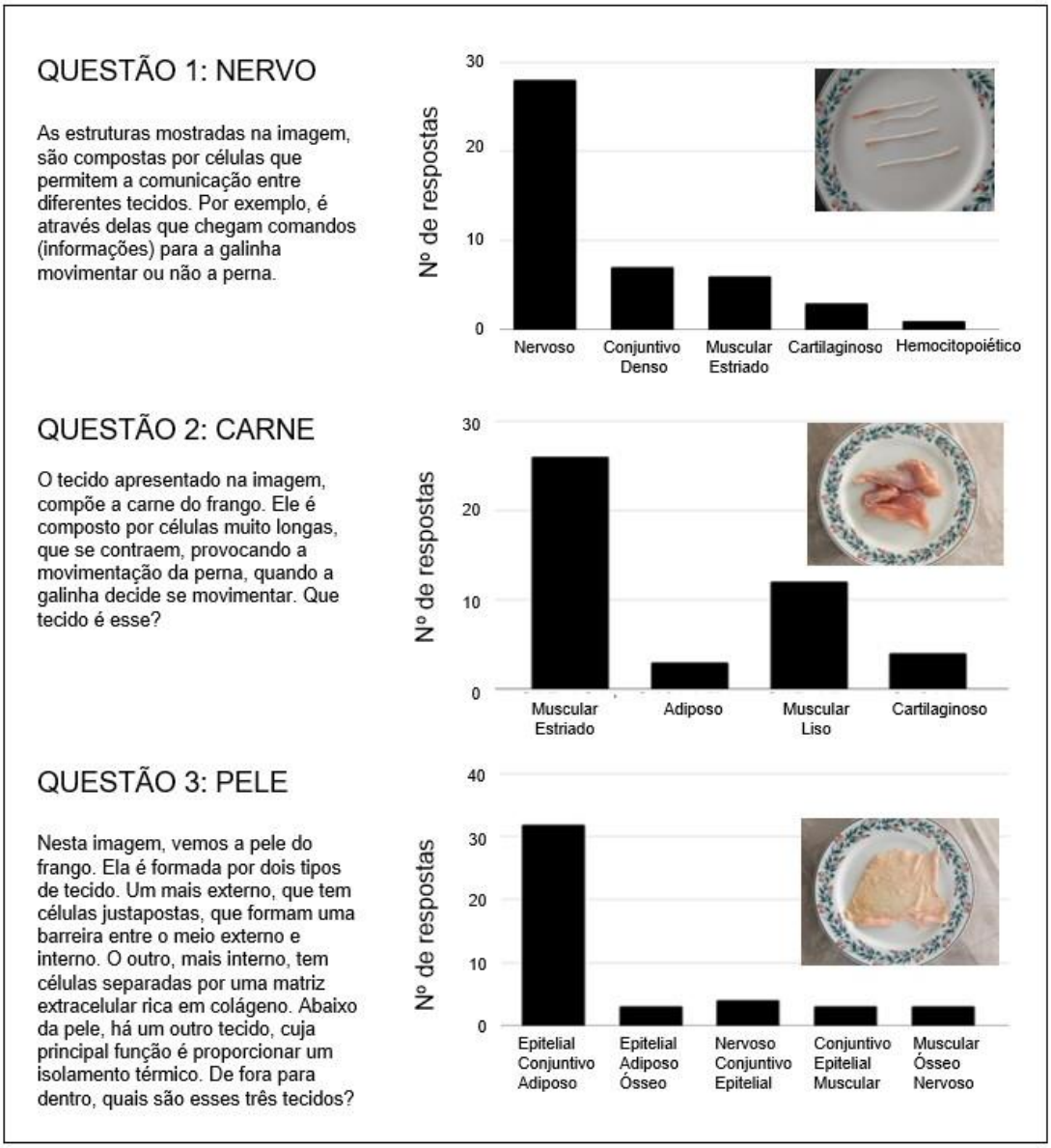

Fonte: As autoras (2021)

Os educandos foram questionados com relação ao tecido presente no interior dos ossos (Questão 8), mencionando-se o termo popular para a medula óssea (tutano), bem como sua função de formação de células sanguíneas (Figura 3). Esta questão resultou em 15 acertos (52%), sendo certa a resposta de Tecido Hemocitopoietico. Por se tratar de uma estrutura e tecido pouco mencionados no cotidiano dos estudantes, considera-se que o número de acertos foi expressivo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2 – Questões 4,5 e 6: Enunciados e frequência de respostas.

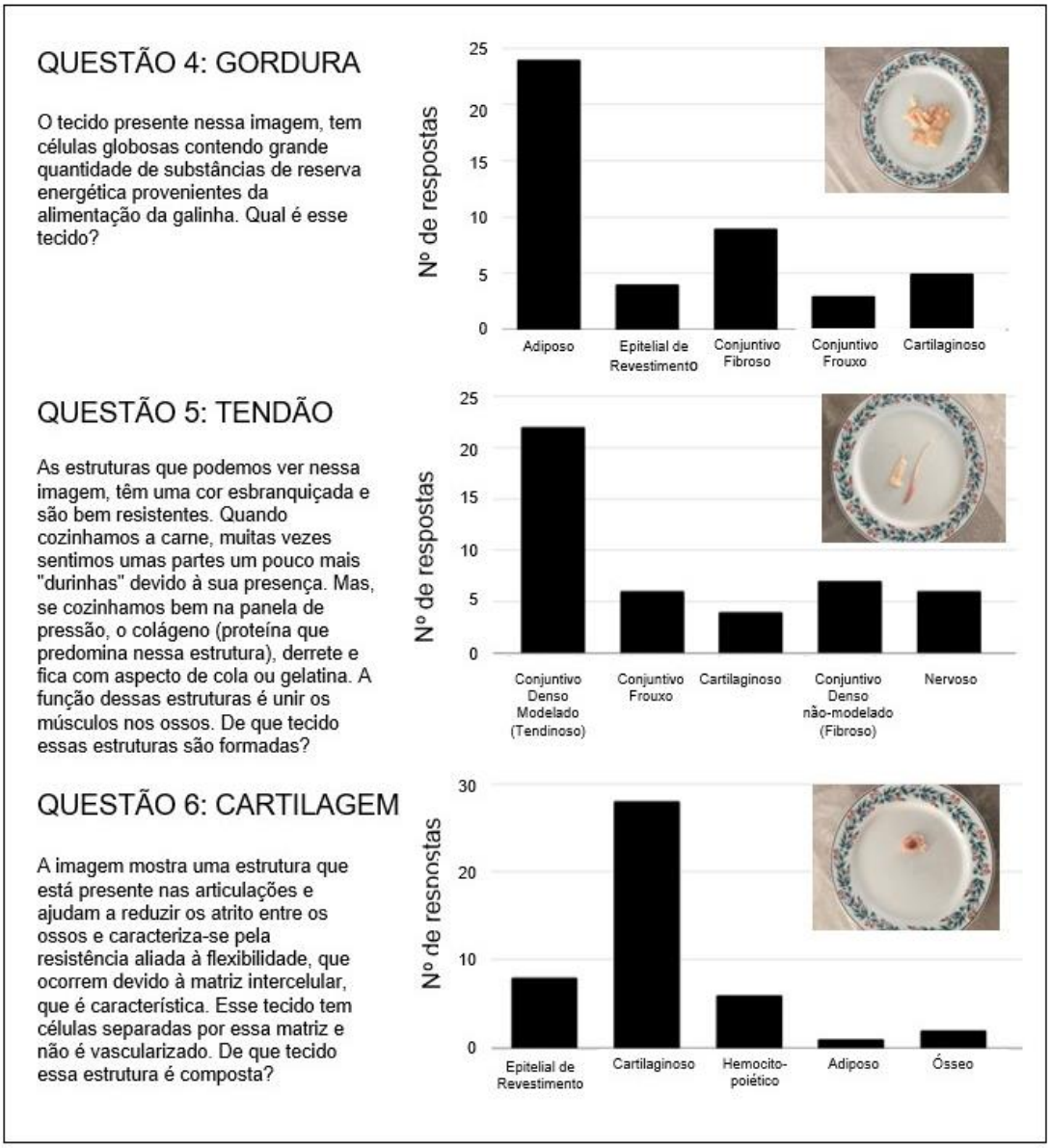

Fonte: As autoras (2021)

A questão em que foi demonstrada a imagem de vasos de vasos sanguíneos (Questão 9) perguntava, na verdade, a respeito da substância contida em seu interior (sangue), sendo descritas suas principais funções (Figura 3). No total, 24 (83%) estudantes optaram pela resposta certa: Tecido Sanguíneo. A grande porcentagem de acertos dessa questão, provavelmente deve-se ao fato de esse tecido ter sido sempre muito comentado em diversas aulas de Biologia para essa turma, o que pode ter facilitado a associação e consequentemente um melhor desempenho.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 3 – Questões 7, 8 e 9: Enunciados e frequência de respostas.

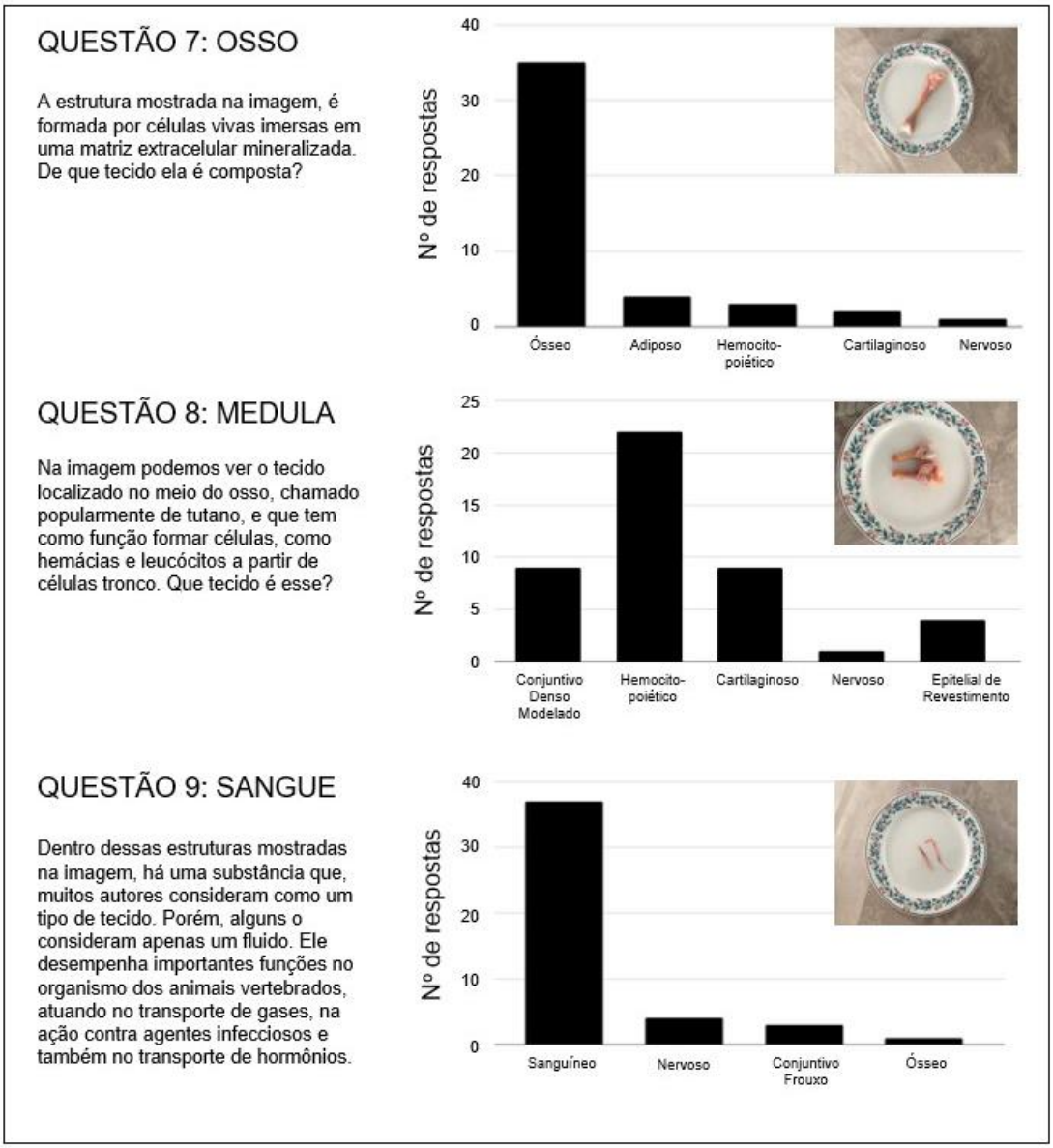

Fonte: As autoras (2021)

4° etapa: Discussão no encontro síncrono

A fim de discutir os resultados encontrados pelos estudantes, sanar dúvidas e concluir a atividade, foi realizado encontro síncrono via aplicativo Google Meet. Seis estudantes participaram e, embora seja uma porcentagem pequena da turma, foi um número maior que o habitual para as demais aulas lecionadas remotamente em 2020, quando a frequência era muitas vezes de 1 ou 2 e até mesmo nenhum estudante. Foi retomado o assunto e explicados conceitos para os quais permaneciam dúvidas. O tecido mais questionado foi o Conjuntivo Denso Modelado, pois foi facilmente confundido com o Nervoso, seguido pelo Hemocitopoietico. Partindo-se desse tema,

chegou-se até questionamentos sobre as formas de transplante e também sobre a diferença entre este tecido e o Tecido Sanguíneo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fechamento das escolas em virtude da pandemia promoveu uma mudança drástica no ensino (ALMEIDA JUNIOR, 2020). Testemunha-se, portanto, um momento atípico e delicado, trazendo a urgente necessidade de adequação. A metodologia de sala de aula invertida possibilitou o aprofundamento do conteúdo no encontro síncrono após o estudo prévio de maneira assíncrona. Conforme citado por Serafim (2001), iniciar com a prática e depois seguir para a teoria favorece o reconhecer do conhecimento científico no dia-a-dia do educando.

Mediante os resultados, pode-se perceber que a aplicação da metodologia de sala de aula invertida e prática investigativa com materiais acessíveis e habituais contribuíram para a aprendizagem da histologia mesmo tendo sido realizado de maneira remota. Esses dados corroboram a pesquisa de Hodson (1998), que afirma que nem todo trabalho prático precisa ser desenvolvido em laboratórios, desde que o método permita ao aluno ser mais ativo e que promova uma melhor aprendizagem.

O ensino por investigação possui potencial de promover a alfabetização científica (KANG; KEINONEM, 2018), principalmente quando associado ao cotidiano dos educandos (PIEMONTE et al., 2019). Enfatiza-se o protagonismo dos estudantes do campo que, ao realizarem as atividades, tenham os seus conhecimentos prévios valorizados e, dessa forma, possam ter aumentado seu envolvimento, participação e reflexão (SANTOS et al., 2019). Com isso, o processo de reconhecimento da diversidade tecidual dos organismos de seu cotidiano pode ser otimizado, contribuindo para a aprendizagem significativa da histologia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, S. COVID-19 e a infecção por SARS-CoV-2 em um panorama geral. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 2, p. 3508–3522.

BACICH, L.; MORAN. J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem téorico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BURITY C.H.F., CARDOZO S.V. Atlas digital de morfologia comparada: uma ferramenta complementar ao ensino de histologia e histo-patologia. **Revista UNIABEU**. v. 7 , n.16, p. 113- 126, 2014

BUTTOW N.C., CANCINO M.E.C. Técnica histológica para a visualização do tecido conjuntivo voltado para os Ensinos Fundamental e Médio. **Arq Mudi**. v.11, n. 2, p.36-40. 2007

DE PAULO, J.R.; ARAÚJO, S.M.M.S; OLIVEIRA, P.D. Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: tecendo algumas considerações. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 193-204, set./dez. 2020

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HODSON, D. Experimentos na ciência e no ensino de Ciências. **Educacional Philosophy and Theory**, v. 20, n. 2, p. 53 -66,1998

KANG, J.; KEINONEN, T. The Effect of Student-Centered Approaches on Students' Interest and Achievement in Science: Relevant Topic-Based, Open and Guided Inquiry- -Based, and Discussion-Based Approaches. **Research in Science Education**, v.48, n.4, 2018.

OLIVEIRA M. I. B. SILVA M. I., ABREU I. H, PEREIRA V. C. A. S. SILVA G. S. MAGALHÃES M. S. Uma proposta didática para iniciar o ensino de Histologia na educação básica. **Rev. Ciênc. Ext**. v.12, n.4, p. 71-82, 2016.

PIEMONTE M.R., WANDERER C., RIOS F.S., FARIAS E.L.P. Dissecação de coxa e perna de galinha eu uso de cards histológicos como ferramenta metodológica para o estudo de Biologia Tecidual. **Revista Gestão & Saúde**, v. 20, n.2, p. 1-13, 2019.

SASSERON L. H. **Eixos estruturantes e indicadores da Alfabetização Científica**. Módulo 7. São Paulo: USP/UNIVESP, 2018.

SANTOS, A.P; DIAS, M.R.S.; MARIGUETE, M.S.P.; ROMANHA, W.R.; PASSOS, M.L.S., SANDERMANN, D.V.C. Sala de aula invertida e rotação por estações: aplicação no projeto social Grupo Bizu De Prova. **EmRede** (Revista de Educação a Distância). v. 6, n. 2, p. 288-307, 2019.

SERAFIM, M.C. A Falácia da Dicotomia Teoria-Prática. **Rev. Espaço Acadêmico**, v.1,cn. 7, 2001.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

11.5.14 DO SENSO COMUM AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: PROPOSTA DE UMACARTILHA DIDÁTICA CONTRA AS “FAKE NEWS” E SOBRE AS FORMAS DE PROTEÇÃO AO NOVO CORONAVÍRUS (SARS-COV-2)

Nayara Campos dos Santos

RESUMO

Deparando-se com o atual contexto pandêmico resultante da disseminação do coronavírus que trouxe drásticas consequências na maioria dos indivíduos infectados, se fez necessário a aquisição de protocolos de segurança sanitária para a diminuição da propagação e disseminação do vírus, dentre eles o uso de máscaras. A preocupação com o combate à "fake news’’ é algo que está sendo amplamente discutido tanto nos espaços formais quanto nos espaços não formais e a educação básica deve atentar-se a esse preocupante cenário. A Alfabetização Científica tem se configurado no objetivo principal do ensino das ciências na perspectiva de contato do estudante com os saberes provenientes de estudos da área e as relações e os condicionantes que afetam a construção de conhecimento científico em uma larga visão histórica e cultural (CARVALHO, 2013; MACHADO e SASSERON, 2012), como defendem alguns autores, e através da educação científica na sala de aula há a possibilidade de proporcionar aos alunos meios para discernir sobre o que é um conhecimento científico e o que não é. Considerando que o agente etiológico SARS-COV-2 pertence à escala nanométrica, oportunizou-se a introdução sobre nanociência e a compreensão da importância do uso de máscara como importante protocolo de segurança. A cartilha digital que desenvolvemos neste trabalho constitui em uma ferramenta didática e está alinhada a uma linguagem de fácil compreensão e ampla divulgação através de diversos meios de comunicação, os recursos didáticos apresentam algumas funções, como: fornecer informações, orientar a aprendizagem, exercitar habilidades, motivar, avaliar, fornecer ambientes de expressão e criação.

Palavras-chave: Alfabetização Científica. Cartilha Digital. Fake News. Covid-19. Nanociência.

INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo novo coronavírus nos trouxe um cenário bastante atípico da convivência humana. Com o objetivo de diminuir o contágio e a proliferação da doença veio a necessidade do distanciamento e isolamento social e a proibição do afeto interpessoal por meio do beijo, abraço ou aperto de mão. Hábitos e costumes mudaram da noite para o dia: a necessidade de higienização constante das mãos pelo álcool em gel e a utilização de máscaras de proteção individual, cobrindo o nariz e a boca, seguindo segundo orientações da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2020). Esta descrição simplista, resume uma parcela do problema, que ainda apresenta profundos problemas sociais e econômicos envolvidos.

Malavé (2020), analisa que no sentido contrário, as tecnologias digitais de informação e comunicação pormeio da internet e redes sociais encurtaram distâncias.

As pessoas passaram a trabalhar em casa, sem horário fixo e sem necessidade de se deslocar para as empresas. As compras podem ser feitas de casa com recebimento rápido de mercadorias. Conversar com um amigo ou parente que esteja no exterior, por mensagem, áudio e/ou vídeo se tornou fácil e trouxe essa aproximação por meio das tecnologias. Até mesmo reuniões e aulas com muitos participantes tem sido possível, cada um na sua casa ou empresa, em qualquer ponto do mundo. As informações podem ser obtidas em tempo real e as redes sociais possibilitam acesso à privacidade das pessoas por meio de postagens e visualizações de fotos e vídeos.

Neto (2020) aponta que ao mesmo tempo que temos essa avalanche de informações, nem tudo o que é dito é necessariamente verdadeiro. Temos que distinguir o que são notícias falsas (fake news) de fontes seguras e informações confiáveis. E neste contexto é que se insere o presente artigo e a problemática da nossa pesquisa: até que ponto podemos acreditar nos produtos que estão sendo desenvolvidos e oferecidos com a promessa de desinfetar ou exterminar o novo coronavírus? A máscara de proteção individual realmente serve como barreira de proteção ao vírus? Pensando nestas questões provenientes do senso comum e levantamento dos conhecimentos prévios a fim de transformá-los em conhecimentos científicos (SAVIANI, 2008), foi elaborado uma cartilha didática. Nossa questão de pesquisa é: quais informações são realmente seguras para compor o material que estamos propondo?

DESENVOLVIMENTO

O ENSINO DE CIÊNCIAS E A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Pensar sobre o ensino de ciências consiste em refletir sobre como o ensino tradicional permanece arraigado nas salas de aula: o professor se julga o grande detentor do conhecimento e os alunos são passivos e meros espectadores. Uma considerável parcela dos estudantes ao invés de desenvolver um pensamento científico, apenas ouvem falar de ciências e fazem relações de alguns termos com fatos, mas não se apropriam do conhecimento para a compreensão genuína de fenômenos (KRASILCHIK, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) sugere que o ensino de ciências da natureza deve ser proposto sob a luz da alfabetizaçãcientífica que se estrutura à luz de uma aprendizagem significativa, na qual os alunos se

apropriam da construção do conhecimento a partir da compreensão dos termos científicos e conceitos fundamentais que estão imersos na nossa sociedade, principalmente nas últimas décadas, quando nos deparamos com a amplitude e velocidade do desenvolvimento tecnológico.

Ancorando-se nos pressupostos de como ensinar ciências e nas implicações positivas e contribuições para a transformação da sociedade, transcendendo a salae os muros da escola, a alfabetização científica alinhada ao ensino por investigação, nos aponta caminhos para a formação de um sujeito social, ativo e crítico, (SASSERON, 2015), reconhecendo que o acesso ao conhecimento científico é direito de todos. Pesquisadores defendem a alfabetização científica como relevantee necessária para formação de sujeitos pensantes e atuantes (CACHAPUZ et al. 2005; KRASILCHIK, 2004).

A pandemia que atualmente nos assola, causando a disseminação do vírus Covid-19 desde meados de 2019 em Wuhan na China, trouxe diversas narrativas pautadas na divulgaçãocientífica proveniente das intensas pesquisas sobre o vírus e principalmente os avanços tecnológicos no desenvolvimento de técnicas para produção dos imunizantes (vacinas) e, em contrapartida a ciência tem travado uma intensa luta contra a disseminação das fake news, oriundas de movimentos da pseudociência (NETO, 2020). Nesse momento reafirma-se a importância da democratização do ensino de ciênciase da alfabetização científica na educação básica.

Olhando para o atual cenário no qual há uma intensa fala sobre o agente etiológico SARS-COV-2 que denomina a doença Covid-19 e sua composição orgânica, pode tornar-se abstrata aos alunos, quanto às características e ao tamanho do vírus e o porquê o uso de máscara tornou-se um importante protocolode segurança sanitária.

Com o objetivo de introduzir conceitos da nanociência no ensino de ciências e promover a alfabetização científica alinhando-se a uma abordagem investigativa, o presente trabalho pretende apontar estratégias didáticas através da problematização do vírus como pertencente a uma escala nanométrica (10^{-9} m) e o porquê do uso da importância do uso de máscara como barreira física para a proteção da disseminação e contaminação do Covid-19, utilizando a cartilha digital como umaferramenta didática.

COVID-19 E A NANOCIÊNCIA

Schulz (2007), aponta que a visão da nanociência está atrelada a uma atividade humana realizada em grandes laboratórios com estruturas extremamente sofisticadas de alto custo e, repercute o pensamento de que há uma imensa distância entre a nanociência e sua aplicabilidade por falta de compreensão sobre como todos estamos inseridos no universo nanométrico, principalmente nos diversosaparatos tecnológicos que fazemos uso no nosso cotidiano.

Partindo do pressuposto de que não se enxerga os elementos pertencentes à escala atômica, há uma barreira sobre como transpor esse conhecimento nas aulas de ciências da natureza, que pode ser superada na observação de inúmeras características nanométricas que podem ser captadas e interpretadas utilizando práticas intuitivas, mediante observação direta de fenômenos e a interpretação com base nos conhecimentos da nanotecnologia (TOMA, 2016).

A nanociência está inserida na nanotecnologia que é uma das formas que a tecnologia tem adotado a partir do trabalho conjunto de cientistas e engenheiros que, nas últimas quatro ou cinco décadas, tentaram controlar a fabricação ou a síntese e o funcionamento de dispositivos em escala nanométrica (RIBEIRO, SOUZA e ALFONSO, 2016). Pensar no ensino de nanociência na educação básica é uma possibilidade para que os estudantes sejam inseridos nos conteúdos que competem a BNCC, homologada no ano de 2017, quando trata dos Temas Contemporâneos Transversais contemplando a área de Ciência da Natureza e suas Tecnologias.

Diante da grave situação ocasionada pela pandemia que envolve a sociedade, ciência, tecnologia e ambiente, nos deparamos com uma ampla disseminação de notícias através dos mais diversos meios midiáticos - sejam elas pautadas na divulgação científica ou proveniente de movimentos oriundos da pseudociência que se ancoram em colocar em cheque a fidedignidade dos fatos quesão produzidos na comunidade científica através das falsas notícias, amplamente conhecidas no termo inglês como fake news (NETO,2020), destacamos um grave movimento que perpetua: a não utilização de máscaras pelas pessoas. Como a nanociênciapode auxiliar para fomentar a eficácia da máscara como barreira física?

O USO DE MÁSCARA CONTRA A COVID-19 E A APLICAÇÃO DA NANOCIÊNCIA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sabe-se que o agente transmissor da Covid-19 tem aproximadamente 120 nm (nanômetros). Segundo Girardi (2021) evidências atuais sugerem que a transmissão da doença pode acontecer por partículas de diâmetro inferior a 10 µm (micrômetro), podendo atingir o tamanho de 100 µm (micrômetro), ou seja, 0,1 mm (milímetro) provenientes de gotículas da saliva e, nesse sentido, a contaminação se daria por aerossóis. Observou-se que a máscara tornou-se um importante instrumento de proteção contra o contágio e a disseminação do vírus, graças a sua capacidade de filtragem de partículas.

Nesse sentido, aos alunos é oportunizado compreender e aproximar o mundo nano através da compreensão e características que podem ser exploradas a partir da problemática atual que vivenciamos. Sasseron (2015) afirma que ensinar ciências, implica dar atenção a seus produtos e a seus processos. Para a autora, implica em oportunizar o contato com um corpo de conhecimentos que integra uma maneira de construir entendimento sobre o mundo, os fenômenos naturais e os impactos destes em nossas vidas.

ATIVIDADE INVESTIGATIVA E A CARTILHA DIGITAL

Parafraseando Helen Longino que disse: "a investigação científica é uma prática humana colaborativa. (...) Desenvolve-se em contexto social e político com o qual tem dinâmica interação" (LONGINO, 1990). A abordagem investigativa está dentro dos pressupostos para a promoção da alfabetização científica, considerando os conhecimentos prévios do aluno, estimulando a curiosidade através do levantamento de hipóteses e destacando o processo de construção do conhecimento como algo constituído de forma conjunta.

A cartilha como ferramenta educacional é amplamente utilizada para informar e comunicar, podem ser utilizadas para trabalhar a sensibilização de umdeterminado tema que possibilite uma fácil compreensão, já que o seu design tem o foco numa linguagem altamente visual por meio de ilustrações explicativas se justapondo a textos objetivos e claros. A utilização de materiais lúdicos, como cartilhas educativas, pode atuar como ferramenta facilitadora e mediadora do processo de ensino-aprendizagem que ocorre entre aluno e professor (SENNA; SILVA; VIEIRA, 2006). Para Saviani (2007, p. 48), "considerando-se que a educação visa à promoção do homem, são as necessidades humanas que irão determinar os objetivos educacionais."

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Fazendo um recorte dos Temas Contemporâneos Transversais (2019) direcionando para o eixo da Ciência e Tecnologia previstos na BNCC (2017), pretende-se utilizar no primeiro momento uma atividade investigativa sobre o “tamanho” do SARS-COV-2 dentro da escala nanométrica e a funcionalidade da máscara como proteção e barreira física e no segundo momento sistematizar os conceitos de nanociência através da confecção de uma cartilha digital educativa, tendo como público alvo os alunos do Ensino Fundamental II.

A cartilha digital é um recurso didático que se alinha com as novas tecnologias no espaço escolar proporcionando relações entre objeto de aprendizagem e inclusão digital, motivando-os para a busca de novos conhecimentos (OLIVEIRA; AMARAL; DOMINGOS, 2011, p. 54).

Para confeccionar a cartilha foi utilizado o Canva (www.canva.com) uma plataforma que apresenta diversos recursos gratuitos e em sua interface, há diversos templates e permite o compartilhamento online ou o download em PDF,JPG ou PNG; na composição das imagens inseridas na cartilha foi utilizado o Adobe Photoshop, um software que permite a edição de imagens. As figuras abaixo são duas páginas da cartilha, que estamos desenvolvendo:

Figura 1 – Introdução à nanociência.

Fonte: Imagem do autor.

Figura 2– Utilização de máscara como barreira física.

Fonte: Imagem do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de ciências estabelece relações entre os alunos e as condicionantes que afetam a construção do conhecimento científico, destacando como a formação desse sujeito refletirá em suas escolhas e no mundo social, proporcionando em sua trajetória escolar a capacidade de ter argumentos no qual ele faça suas escolhas de modo consciente.

Desenvolver a alfabetização científica a partir de um problema atual desperta nos alunos a curiosidade acerca de como o conhecimento científico emerge e nesse movimento o estudante torna-se reflexivo e crítico.

Manipular os recursos digitais a favor da educação e ampliar a divulgação científica tornou-se uma tendência potencializada no atual momento em que o ensino se configura de forma remota. No primeiro momento a cartilha digital confeccionada a partir de dispositivos digitais é uma alternativa acessível e possibilita uma aprendizagem didática, dialógica e significativa para os alunos e uma segunda

observação é a potencialidade da ampla divulgação científica através desse material que contempla alunos e professores da educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. **Ciência e Educação**. v. 10, n. 3, 2004, p. 363 – 381.

CARVALHO, A. M. P. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, A. M. P. **Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 1-20.

GIRARDI, J. da M.; ANDRADE, A. M.; RAMOS, M. C.; OLIVEIRA, L. E. dos S.; PEREIRA, D. C. R.; SILVA, E. T. Uso de máscaras para a redução da transmissão da COVID-19: revisão integrativa. **Comunicação em Ciências da Saúde**, [S. l.], v. 32, n. 01, 2021. DOI: 10.51723/ccs.v32i01.800. Disponível em: http://www.escs.edu.br/revistaccs/index.php/comunicacaoemcienciasdasaude/article/view/800. Acesso em: 4 jul. 2021.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino em Biologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

KRASILCHIK, M. **Biologia: ensino prático.** São Paulo, SP: Escrituras, 2009.

LONGINO, H. E. **Science as social knowledge: values and objectivity in science inquiry.** Princeton: Princeton University Press, 1990.

MACHADO, V. F., & SASSERON, L. H. (2012). As perguntas em aulas investigativas de Ciências: a construção teórica de categorias. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. 12(2), 29-44

MALAVÉ, M. O papel das redes sociais durante a pandemia. **IFF/FIOCRUZ**, Rio de Janeiro. 16 ago. 2021. Disponível em: http://www.iff.fiocruz.br/index.php/8-noticias/675-papel-redes-sociais

NETO, Mercedes et al. Fake News no cenário da pandemia de Covid-19. **Cogitare Enfermagem**, v. 25, abr. 2020. ISSN 2176-9133. Disponível em https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/72627. Acesso em: 15 ago. 2021. doi:http://dx.doi.org/10.5380/ce.v25i0.72627.

OLIVEIRA, K.A.; AMARAL, M. A.; DOMINGOS, G. R. A Avaliação do uso de Objetos de Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, n. 3, v. 19, p. 53-64, 2011.

RIBEIRO, Allan Victor et al. Modelagem e simulação computacional e as potencialidades da realidade virtual associadas ao ensino da nanociência e nanotecnologia. **Revista Interdisciplinar de Tecnologias e** Educação.v. 2, n. 1, oct. 2016. ISSN 2447-5955. Disponível em: http://rinte.ifsp.edu.br/index.php/RInTE/article/view/223. Acesso em: 21 jul. 2021.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, vol. 17, n. especial, p. 49-67, nov. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/epec/v17nspe/1983- 2117-epec-17-0s-00049.pdf.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onzem teses sobre educação e política**. 41.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHULZ, P. A. B. Nanociência de baixo custo em casa e na escola. **Física na Escola**. Campinas, n.1, p. 4-9, 2007. Disponível em: http://www.sbfisica.org.br/fne/Vol8/Num1/v08n01a02.pdf. Acesso em 01 jul. 2021.

SENNA, S. N., SILVA, M. V.; VIEIRA, M. R. 2006. **Uso de cartilha com atividades lúdicas como material complementar para o ensino e aprendizagem de doenças parasitárias**. In**:** ENCIVI - Encontro das Ciências da Vida, 6, Ilha Solteira, SP, 2012. Anais. Ilha Solteira.

Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: **Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos 2019**. Brasil. Acesso em jul. 2021. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf.

TOMA H. E. **Nanotecnologia Experimental.** São Paulo: Blucher, 2016.

11.5.15 EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DAS PRODUÇÕES NACIONAIS

Raquel de Abreu Fochesato Quidigno[1221]

Sérgio Camargo[1222]

Tania Teresinha Bruns Zimer[1223]

RESUMO

Sabe-se que que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e visa o desenvolvimento integral da criança. No entanto, as investigações nacionais sobre o trabalho com a Educação em Ciências na Educação Infantil ainda são insipientes. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar o que as pesquisas nacionais estão investigando acerca da abordagem de conhecimentos da área das Ciências Naturais na Educação Infantil. Para tal, foi realizada uma revisão sistemática na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) dos trabalhos publicados entre os anos de 2009 e 2019. Dessa busca foram selecionados como corpus da pesquisa 26 trabalhos, sendo 23 dissertações e 3 teses. Para a realização da análise do corpus da pesquisa utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, GALIAZZI, 2016). Como resultado do ciclo de análise da ATD foram obtidas quatro categorias: Educação Ambiental e Educação Infantil; Crianças pequenas aprendem Ciências Naturais; Preparação docente para o trabalho com as Ciências Naturais na Educação Infantil; Escassez de trabalhos sobre a temática. As categorias encontradas durante o processo de análise refletem as tendências das pesquisas nacionais, em especial nos programas de pós-graduação stricto sensu, sobre a relação existente entre a Educação em Ciências e a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação em Ciências. Educação Infantil. Pesquisa. Revisão.

1 INTRODUÇÃO

O campo da Educação em Ciências Naturais carece de pesquisas sobre a presença dessa área do conhecimento nas práticas educativas presentes na Educação Infantil. Essa temática não aparece como foco principal das investigações realizadas por grupos de pesquisa e por pesquisadores brasileiros da área (DOMINGUEZ e TRIVELATO, 2014; SILVA, 2015; FOCHESATO, CAMARGO e ZIMER, 2017; FOCHESATO, 2019). No entanto, será nessa primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1988) que as crianças terão o primeiro contato formal com conteúdos e temáticas dessa área do conhecimento.

Apesar do trabalho na Educação Infantil não apresentar cunho disciplinar, abordar temáticas que envolvam os conhecimentos próprios da área das Ciências

[1221] Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática (UFPR), UFPR e raquel.fochesato@gmail.com
[1222] Doutor em Educação para Ciência (UNESP), UFPR e s.camargo@ufpr.br
[1223] Doutora em Educação (USP), UFPR e taniatbz@ufpr.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Naturais se faz necessário para favorecer não só o processo de alfabetização científica, como garantir o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos em sua integralidade (BRASIL, 2010). Tal abordagem é prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ambos os documentos são normativos dessa etapa da Educação Básica e mencionam o trabalho com os conhecimentos da área de Ciências Naturais.

Quanto, especificamente, ao currículo as DCNEI trazem que este deve ser constituído por um:

> Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, **científico e tecnológico,** de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12, grifo nosso).

A construção da BNCC considera os aspectos abordados nas DCNEI e busca especificar a abordagem curricular na Educação Infantil (BRASIL, 2018). Com base nos eixos interações e brincadeira, propostos nas DCNEI, a BNCC prevê seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças da Educação Infantil. Dentre eles, destaca-se aqui o direito de:

> **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, **transformações**, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, **ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades**: as artes, a escrita, **a ciência e a tecnologia** (BRASIL, 2018, p., grifo nosso).

Dessa maneira, percebe-se nesses documentos a existência da possibilidade de inserção dos conhecimentos da área das Ciências Naturais na Educação Infantil de maneira a garantir o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, torna-se relevante investigar o que as pesquisas nacionais estão investigando acerca da abordagem de conhecimentos da área das Ciências Naturais na Educação Infantil. Buscando atingir tal objetivo realizou-se uma pesquisa qualitativa por meio de uma revisão sistemática das teses e dissertações brasileiras produzidas de 2009 até 2019.

2 O PERCURSO DA REVISÃO SISTEMÁTICA

Visando atingir o objetivo proposto e aprofundar diferentes aspectos presentes na literatura sobre a temática optou-se por iniciar uma revisão sistemática em uma plataforma de busca de teses e dissertações chamada Biblioteca Digital Brasileira de

Teses e Dissertações (BDTD). O primeiro passo para a realização de uma revisão sistemática é o estabelecimento do problema a ser respondido por meio da revisão. Nesse caso o problema proposto foi: **quais são as tendências das pesquisas nacionais sobre a Educação em Ciências na Educação Infantil?**

O segundo passo da revisão sistemática é o estabelecimento de um protocolo de revisão onde são definidos: a base de dados a ser utilizada, os descritores e os critérios de inclusão/exclusão (TEILOR e ZIMER, 2017). A base utilizada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscando o mapeamento de pesquisas nacionais sobre a temática, uma vez que essa base compila produções de investigações realizadas em diferentes programas de pós-graduação de todo o território nacional.

Os descritores utilizados foram “Educação Infantil” e “Ciências”, uma vez que, representam bem a temática a ser investigada pela realização da revisão. O uso desses descritores do campo de busca da plataforma da BDTD pode ser traduzido como: (Educação Infantil) AND “Ciências”. O levantamento das produções encontradas por meio desses descritores, realizada no dia 20 de julho de 2020, resultou em um total de 1512 pesquisas.

A partir desse momento, foram estabelecidos os critérios de inclusão/exclusão. Seriam incluídas no levantamento apenas pesquisas finalizadas entre 2009 e 2019, com isso restaram 1000 pesquisas para continuar o processo de revisão. Essas 1000 pesquisas restantes foram inseridas em uma planilha do software Excel para facilitar o processo de análise relacionado aos critérios de inclusão/exclusão.

O próximo critério definido foi a exclusão de trabalhos duplicados, restando 985 trabalhos. Outro critério de inclusão definido foi apresentar relação com a Educação em Ciências no título sendo excluídos 957 trabalhos restando 28 produções. Duas das publicações selecionadas foram excluídas devido a falta de acesso ao documento completo, restando assim 26 produções. No Quadro 1 é possível observar a relação dos trabalhos selecionados de acordo com o tipo de produção e o ano de publicação.

Quadro 1 – Relação de pesquisas selecionadas

Nome dos autores	Título do Trabalho	Tipo de produção	Ano de publicação
FREITAS, M. S. S.	Representações de meio ambiente por crianças da educação infantil.	Dissertação	2009
MIRANDA, A.C. B	Alfabetização ecológica e formação de conceitos	Dissertação	

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	na educação infantil através de atividades lúdicas.		
CARVALHO, C. M.	Vivendo as ciências da natureza na educação infantil: movimentos de transformação na prática de uma professora	Dissertação	2010
LANES, D. V. C.	Ensino de Ciências por meio da Recreação na Educação Infantil	Dissertação	2011
FAGIONATO-RUFFINO, S.	O Diálogo entre aspectos da Cultura Científica com as Culturas Infantis na Educação Infantil	Tese	2012
RABE, M. M. K.	O ensino de ciências na pré-escola a partir da literatura infantil: uma proposta de sequência didática.	Dissertação	
ANDRADE, A. R.	Educação Ambiental: concepções de coleta seletiva doméstica e escolar na Educação Infantil.	Dissertação	2013
FIN, A. S. S.	O Ensino de Ciências na Educação Infantil: os primeiros passos na Ciência.	Dissertação	2014
MANZINI, R. C. R.	Educação Ambiental na Educação da Criança: Análise de uma prática docente.	Dissertação	
SILVA, A. R.	O ensino de ciências na classe hospitalar: uma reflexão sobre a experiência do HUJM – UFMT.	Dissertação	
SOTO, D. V. D.	O protagonismo das crianças nas práticas educativas da Educação Infantil: Investigando com as crianças da pré-escola.	Dissertação	
DIAS. M. C.	A matinta tem a cor da chuva: ludicidade como estratégia de ensino-aprendizagem para Educação Ambiental.	Dissertação	2015
WEIRICH, L. M.	Formação e assimilação de conceitos científicos com abordagem da Educação Ambiental na Educação Infantil.	Dissertação	
CARVALHO, P. M. S.	Uma proposta de Ensino de Ciências direcionada para as crianças de cinco anos de idade da Educação Infantil, envolvendo a metodologia do Ensino de Ciências por investigação e o Teatro.	Dissertação	2016
AVERO, C. C. S.	Ciências para crianças: trabalhando com o tema Sol na Educação Infantil.	Dissertação	2017
SILVA, G. P.	A Educação Ambiental na Educação Infantil: tendências das produções acadêmicas de 2004-2014.	Dissertação	
FREITAS, N. T. A.	Educação ambiental, consumo e resíduos sólidos no contexto da educação infantil: um diálogo necessário com os professores.	Tese	2018
HAILE, A. C.	O Ensino de Ciências na Educação Infantil	Dissertação	
PEREIRA, A. F.	A performance de crianças pequenas em atividades de exploração do mundo em uma instituição de Educação Infantil: Refletindo o vínculo entre Educação Infantil e Ensino de Ciências.	Dissertação	
ALMEIDA, D. C. A.	O Ensino de Ciências na Educação Infantil a partir de Histórias Infantis.	Dissertação	2019
CASTELLI, C. M.	Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos.	Tese	
CREPALDI, G. D. M.	Educação Ambiental e valores na Educação Infantil: Sentidos construídos a partir do trabalho pedagógico.	Dissertação	
DIAS, M. D. B.	Iniciativas científicas na Educação Infantil: Identificando limites e potencialidades.	Dissertação	
KLIPAN, C. G.	Discutindo ciência, tecnologia e sociedade com crianças pela mediação de obras de arte.	Dissertação	

ISSN: 2176-1396

MIGUEL, C. C.	O papel das interações e linguagens no Ensino de Ciências tecnológicas no contexto da Educação Infantil.	Dissertação	
SANTOS, C. M.	Educação Ambiental na Educação Infantil: Contribuições didáticas.	Dissertação	

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Por meio dessa primeira organização foi possível notar que a maior parte dos trabalhos (23) resultam de pesquisas de mestrado e apenas três resultaram de pesquisas de doutorado. Outro aspecto relevante que pode ser observado no Quadro 1 foi o aumento significativo no número de investigações em 2019. Tal fato, pode estar relacionado com a publicação da BNCC em 2018, o que pode ter reavivado a importância da discussão sobre a abordagem das Ciências Naturais na Educação Infantil.

Como próxima etapa desse processo de revisão realizou-se a leitura na integra dos 26 trabalhos selecionados buscando encontrar similaridades e diferenças. Para a realização desta etapa utilizou-se como metodologia de análise a Análise Textual Discursiva (ATD) com o apoio do software ATLAS.ti 9[1224].

3 O NOVO EMERGENTE: O QUE AS PESQUISAS ABORDAM SOBRE A TEMÁTICA

A ATD é uma metodologia de análise de dados que permite ao pesquisador organizar, sistematizar e obter informações relevantes para a investigação a partir de um processo cíclico (MORAES, GALIAZZI, 2016). A primeira etapa se trata da unitarização dos textos, para isso são necessários a leitura atenta e o exame do texto MORAES, GALIAZZI, 2016). Nessa etapa, realizou-se a leitura integral do texto selecionando os fragmentos (unidades) do texto que teriam potencial para a próxima etapa do ciclo. Na segunda etapa ocorre o processo de categorização, onde os trechos selecionados previamente, são reunidos de acordo com seus sentidos (MORAES, GALIAZZI, 2016). A terceira e última etapa trata-se de captar o novo emergente, resultando em um metatexto (MORAES, GALIAZZI, 2016).

Neste trabalho, optou-se por apresentar o resultado desse processo de maneira única. No entanto, é possível observar cada uma das etapas, pois as unidades serão

[1224] O *software* ATLAS.ti 9 é uma ferramenta que auxilia o pesquisador na realização do processo de análise**,** garantindo uma maior organização e sistematização. Tal *software* foi utilizado com a licença educacional para usuário único.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

apresentadas como citações diretas dos trabalhos analisados, as categorias explicitadas e o metatexto na descrição e explicação dessas.

Observando as similaridades presentes nos trabalhos e buscando as tendências foram elaboradas as seguintes categorias de análise: Educação Ambiental e Educação Infantil; Crianças pequenas aprendem Ciências Naturais; Preparação docente para o trabalho com as Ciências Naturais na Educação Infantil; Escassez de trabalhos sobre a temática.

Categoria Educação Ambiental e Educação Infantil

Considerando os 26 trabalhos analisados, 11 deles (42,3%) tem como temática central a Educação Ambiental (FREITAS, 2009; CARVALHO, 2010; RABE, 2012; ANDRADE, 2013; MANZINI, 2014; DIAS, 2015; WEIRICH, 2015; ZEGLIN, 2016; SILVA, 2017; FREITAS, 2018; CREPALDI, 2019; SANTOS, 2019). Uma das bases da Educação Ambiental é a transdisciplinaridade :

> [...] a medida em que envolve a **integração entre as ciências naturais**, que cuidam da compreensão dos fenômenos ecológicos, e as ciências humanas, pela investigação das questões sociais, áreas de conhecimento responsáveis pela investigação e resolução de problemas relacionados ao meio ambiente, e como preservá-lo, através da formação de conceitos e adoção de práticas sustentáveis (ANDRADE, 2009, p.79, grifo nosso).

Partindo desse aspecto os trabalhos que abordaram a Educação Ambiental também trataram da Educação em Ciências Naturais, por mais que essa não fosse a temática central. A presente categoria englobou trechos dos trabalhos analisados que explicitaram o interesse em investigar a relação entre a Educação Infantil e a Educação Ambiental. Tal aspecto, pode ser visto nos próprios objetivos propostos pelas pesquisas, como nos exemplos a seguir:

> [...] investigar as representações de crianças da Educação Infantil (EI) sobre o meio ambiente, em interface com a Educação Ambiental, como forma de entender as relações que a criança tem de si com o meio ambiente (FREITAS, 2009, p. 17)

> [...] analisar como ocorre a Educação Ambiental em Resíduos Sólidos no contexto da Educação Infantil (pré-escola), [...] a partir da formação, concepções e práticas pedagógicas das professoras (FREITAS, 2018, p. 21).

De maneira geral, também foi possível observar nos trabalhos a análise de diferentes práticas na Educação Infantil relacionadas à Educação Ambiental seja com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

olhar para a aprendizagem das crianças ou para a atuação do professor.

Categoria Crianças pequenas aprendem SIM Ciências Naturais

Essa categoria foi criada devido a presença em inúmeros trechos nos trabalhos analisados que afirmam que é possível sim aprender Ciências Naturais na Educação Infantil. Desta forma, lutando contra a ideia de que as crianças pequenas, pelo fato de sua pouca idade, não possam compreender assuntos dessa área do conhecimento, como é possível visualizar nos trechos a seguir:

> **À criança deve ser dada a possibilidade** de conhecer e criar a partir de experiências com as mais variadas formas de cultura existentes e aí se insere também **a cultura científica** (FAGIONATO-RUFFINO, 2012, p. 205).
>
> O **Ensino de Ciências** é uma perspectiva que **deve ser contemplada desde a mais tenra idade** (FIN, 2014, p. 7, grifo nosso).
>
> [...] a presente pesquisa ratifica-se pela **viabilidade de promover a educação científica desde a Educação Infantil** (ALMEIDA, 2019, p.8)

Além de refutarem o mito de que as crianças pequenas não aprendem Ciências Naturais, algumas das pesquisas analisadas propõem práticas de intervenção que favorecem a construção do conhecimento científico na Educação Infantil.

Preparação docente para abordar as Ciências Naturais na Educação Infantil

Esta categoria foi criada buscando agrupar os trechos dos trabalhos analisados que apresentam a necessidade de uma formação adequada para os professores conseguirem desenvolver assuntos relacionados às Ciências Naturais em suas turmas de Educação Infantil. Alguns exemplos desses trechos podem ser vistos a seguir:

> [...] **o professor tem sempre muito que aprender** a respeito do conhecimento que ministra a seus alunos e da forma como fazê-lo. Os professores das séries iniciais, de quem se exige domínio de assuntos tão diversos [...] **têm diante de si um imenso campo de conhecimentos sobre os quais precisa constantemente se renovar e se aprimorar** (MIRANDA, 2009, p. 25, grifo nosso).
>
> [...] esperamos contribuir com novos caminhos a serem descobertos por práticas pedagógicas significativas para os pequenos, visando possibilitar experiências de qualidade e conectadas com a realidade [....]. Para tanto, se **faz imprescindível pensar a formação inicial e continuada do professor** que influencia diretamente na qualidade dessas vivências (SANTOS, 2019, p. 98, grifo nosso).

Como é possível visualizar nos exemplos acima, existe a preocupação sobre a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formação inicial e de atualização ao longo da carreira docente. Apesar alguns dos trabalhos analisarem a prática docente, parecem que não aprofundam em relação a como melhorar a formação dos professores a respeito desta temática. Assim,

> Pode-se dizer que os problemas sobre a formação do professor para o Ensino de Ciências, na Educação Infantil, acham-se fartamente documentados [...]. No entanto, percebemos que se faz necessário apontar alternativas que possam contribuir para uma melhor formação (inicial e continuada) desses professores, particularmente quanto ao Ensino de Ciências (FIN, 2014, p.85).

Percebe-se assim, a indicação da necessidade de um aprofundamento sobre o processo formativo dos professores que atuam na Educação Infantil quanto ao trabalho com os conhecimentos da área das Ciências Naturais.

Escassez de trabalhos sobre a temática

A última categoria criada engloba as citações dos trabalhos que apontam para a necessidade da realização de mais investigações sobre a relação entre a Educação em Ciências e a Educação Infantil, como é possível observar no exemplo a seguir:

> [...] apesar do aumento das pesquisas sobre educação infantil, **ainda é incipiente** o tratamento com relação à Educação em ciências, e o mesmo acontece no campo das ciências em relação à Educação Infantil (CARVALHO, 2010, p. 99, grifo nosso).

Por mais que seja uma temática extremamente relevante e que pode vir a influenciar diretamente a prática em sala de aula a escassez de trabalhos é uma triste realidade. Sabe-se que nos últimos anos existe uma tendência de aumento do número de investigações sobre a temática. No entanto, muito ainda pode ser explorado buscando garantir o desenvolvimento integral das crianças que frequentam a Educação Infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciou-se este trabalho com a questão norteadora: quais são as tendências das pesquisas nacionais sobre a Educação em Ciências na Educação Infantil? Nesse sentido, a partir da realização de uma revisão sistemática e da análise dos dados pela ATD, foi possível chegar a indicativos para uma resposta concreta.

Durante o processo do ciclo da ATD foram elaboradas quatro categorias que agrupam as ideias comuns presentes nos trabalhos analisados. De maneira geral, os

trabalhos analisados apresentam preocupação com a necessidade de formação para os professores que atuam na primeira etapa da Educação Básica e com a escassez de trabalhos que abordem a Educação em Ciências Naturais na Educação Infantil. Buscam reforçar a importância da abordagem dessa área do conhecimento na Educação Infantil e apresentam a abordagem da Educação Ambiental como possibilidade para tornar a aprendizagem atrativa e interessante para as crianças pequenas.

Dessa maneira, acredita-se que com esse trabalho foi possível contribuir para compreender um pouco melhor os objetivos e interesses das pesquisas nacionais sobre a relação entre Educação em Ciências e a Educação Infantil. No entanto, existe um longo caminho ainda a ser traçado para auxiliar no processo de construção de novos entendimento sobre a temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017, 468 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC. SEB, 2010.

DOMINGUEZ, C. R. C.; TRIVELATO, S. L. F. Crianças pequenas no processo de significação sobre borboletas: como utilizam as linguagens? **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, p.687-702, set. 2014

FOCHESATO, R. A. **O Ensino de Ciências Naturais na Educação Infantil:** um olhar para currículos do curso de Licenciatura em Pedagogia. 2019. 238 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019

FOCHESATO, R. A.; CAMARGO, S.; ZIMER, T. T. B. Algumas ideias sobre as necessidades formativas para o Ensino de Ciências na Educação Infantil. In: XIII EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017, Curitiba. **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação.** Curitiba: PUCPR, 2017. p. 23402 - 23410.
MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016, 264p.

SILVA, F. D. A. **Representações sociais de professores da educação infantil sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em Ciências.** 2015. 98 f. Tese

(Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

TAILOR, B.; ZIMER, T. T. B. Concepções de professores a respeito de formação continuada: etapas iniciais de uma revisão sistemática. In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...].** Curitiba: Educere, 2017. v. 1, p. 1-10.

11.5.16 ENSINO DE BIOQUÍMICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA VISANDO IDENTIFICAR COMO O LÚDICO E A INTERDISCPLINARIDADE SÃO APLICADOS

Larissa Soares Bittencourt[1225]

Tamara Simone van Kaick[1226]

RESUMO

No ensino de Bioquímica as dificuldades relativas à aprendizagem são: a falta da habilidade de abstração e a complexidade que exige compreensão do fenômeno, principalmente em relação às vias metabólicas. Quanto a falta de abstração, uma das soluções foi a abordagem incluindo o lúdico como estratégia para tornar o conteúdo mais concreto. No que tange a complexidade, fica evidenciado que a química e a biologia precisam ser a base da Bioquímica, que possui conteúdos interdisciplinares entre as duas. O objetivo da pesquisa foi verificar como o lúdico vem sendo aplicado no ensino da Bioquímica e se fica explícita a existência da interdisciplinaridade. A metodologia considerou a análise de artigos que foram publicados na Revista de Ensino de Bioquímica entre os períodos de 2015 a 2020, utilizando as palavras chave: Tecnologias de Informação e Comunicação e Jogo. O resultado foi a identificação de cinco artigos que trazem diferentes modalidades de jogos, tais como cartas, tabuleiros e jogos digitais aplicados no ensino da Bioquímica. O conteúdo mais abordado por estes jogos esteve relacionado com as vias metabólicas. A análise dos artigos demonstrou que as estratégias pedagógicas dos jogos nem sempre é elaborada de maneira interdisciplinar e que há uma lacuna no sentido de se desenvolver propostas para o ensino médio, devido ao fato dos jogos analisados terem sido aplicados no ensino superior. Como resultado sugere-se a criação de um espaço interdisciplinar entre a química e a biologia, para trabalhem em conjunto o conteúdo da Bioquímica relacionado com as vias metabólicas, uma vez que os conhecimentos se mesclam. Por fim, percebeu-se que, por mais que os jogos sejam bem aceitos pelos estudantes, é necessário olhar para outros tópicos presentes na lista de dificuldades do ensino de Bioquímica, pois muitos jogos estão focados ainda no nível da memorização da informação e não na compreensão do fenômeno em si.

Palavras-chave: Ensino de Bioquímica. Interdisciplinaridade. Jogos educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A Bioquímica é uma ciência interdisciplinar, que busca investigar e entender os processos que ocorrem em substâncias e moléculas presentes nos seres vivos, assim como seus processos metabólicos. É uma disciplina complexa e de extrema importância nas universidades, em cursos da área da saúde, tendo sua introdução realizada nos anos finais da educação básica (ALBUQUERQUE et al. 2012).

[1225] Curitiba. Professora do Ensino Básico e Mestranda. Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela PUCPR. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica da UTFPR, Curitiba, Paraná, Brasil. Contato: lariibitt@gmail.com.
[1226] Curitiba. Professora Associada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Professora do Programa de Pós-graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica/PPGFCET da UTFPR, Curitiba, Paraná, Brasil. Contato: tamara@utfpr.edu.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Bioquímica é o elo entre duas grandes áreas das ciências: a Biologia, que estuda a vida, bem como as relações dos seres vivos com o ambiente, e a Química, que foca no estudo da composição, estrutura e propriedades da matéria, as mudanças sofridas por ela durante as reações e a relação desta com a energia. Quando conseguimos expandir os limites de ambas as áreas, é possível construir a Bioquímica como uma disciplina, uma vez que a Biologia e a Química conseguem se unir e se complementar em determinados aspectos, com o objetivo de construir um conhecimento de maneira completa. Neste sentido, Henriques et al. (2016) e Schoenmaker (2009), destacam que o maior problema no ensino de conteúdos bioquímicos é o fato de a base dos conhecimentos, para a compreensão das vias metabólicas, estarem sendo abordados separadamente nos livros didáticos das disciplinas de Química e Biologia. Os autores lembram ainda da importância do enfoque interdisciplinar por parte dos professores das duas disciplinas. Os assuntos que mais despertam dúvidas dos estudantes de graduação são referentes ao metabolismo celular, especialmente no que se refere a lipídeos e a respiração celular, aminoácidos, estrutura das proteínas e enzimas.

Martins e Neto (2015) ressaltam que o desafio de ensinar Bioquímica pode ser maior quando os conteúdos são abordados de forma tradicional e quando há falta de contextualização da disciplina com o cotidiano dos estudantes. Silva (2016), destaca importância do professor enquanto mediador do conhecimento e que não se deve referir-se ao aluno como um mero receptor e sim como sujeito ativo de seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Contudo, Martins e Neto (2015), levantam a dificuldade existente entre os professores de ensino básico, no sentido de dinamizar suas aulas, visando motivar o estudante a aprender Bioquímica. Em sua pesquisa, apontaram a utilização de mapas conceituais, músicas, vídeo aulas e a contextualização a partir de atividades práticas como métodos efetivos de ensino e aprendizagem dos tópicos bioquímicos. Amorim (2013), acrescenta ainda a importância do uso de modelos didáticos, que torna mais concreto o que muitas vezes é visto apenas em ilustrações nos livros didáticos.

1.1 A HISTÓRIA E IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO ENSINO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os jogos são utilizados pela humanidade há muito tempo, a autora McGonigal (2012), cita no capítulo introdutório de seu livro uma passagem da obra Histórias, de Heródoto, onde o historiador conta sobre a origem dos jogos a cerca de 3 mil anos, como uma forma do povo da Lídia, na Ásia Menor, de passar pelo período de escassez de comida, que perdurou por 18 anos. A narrativa trata da necessidade do Rei Atys em encontrar uma forma de passar por esse período sem que o povo reclamasse. Segundo Heródoto, durante esse período, foram inventados os dados, bolinhas de gude, a bola e os jogos comuns.

O uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem remontam a Grécia e a Roma Antigas, sendo colocados de lado no início do Cristianismo, pois a época foi marcada pelo ensino disciplinador e memorizador, portanto o caráter ativo, presente nos jogos passou a não ser considerado interessante para a educação. No início do século XVIII, os jogos educativos foram efetivamente utilizados como estratégias de auxílio no ensino. Contudo, seu acesso era permitido apenas na educação de príncipes e nobres. Sua popularização somente ocorreu na ocasião da Revolução Francesa, em 1789, pois a ludicidade dos jogos chamou a atenção como recurso ao aprimoramento da literatura e cálculo. Com o passar dos anos, jogos didáticos passaram a ser considerados no ensino de quaisquer disciplinas, (CIPRIANO, 2017).

Teixeira e Apresentação (2014), discorrem acerca dos benefícios da utilização de jogos na formação científica e cidadã dos estudantes, indicando que as habilidades desenvolvidas pela utilização de jogos na educação são necessárias para o desenvolvimento científico integral. Segundo os autores “o aluno condicionado a somente reproduzir mecanicamente conceitos, tende a perder a motivação para aprender e, consequentemente, [...] tende a perder a capacidade de discernimento efetivo sobre temas científicos e tecnológicos [...]”(Teixeira e Apresentação, 2014 p. 304 e 305).

Os autores supracitados e Amorim (2013), ressaltam ainda que os jogos podem ser ótimos aliados dos professores, uma vez que possuem diversas características interessantes como o dinamismo, a ludicidade, a necessidade de ajuda mútua entre os participantes e a autoanálise de erros e acertos. Possuem a capacidade de desenvolver no estudante diversas habilidades como o raciocínio lógico e espacial, concentração, interpretação, investigação, análise e tomadas de decisão, características importantes na criação de um sujeito ativo. A utilização de jogos no ensino pode ser tida como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

interdisciplinar, uma vez que o estudante precisa dessas capacidades para fazer o uso mais apropriado da ferramenta. Além disso, essas habilidades serão úteis no aprendizado de outros saberes, escolares ou não (TEIXEIRA E APRESENTAÇÃO, 2014). Os autores lembram ainda do cuidado que se deve ter ao selecionar o jogo ideal, considerando aspectos como objetivo, público alvo, material, tempo, espaço, dinâmica, proximidade do conteúdo, avaliação e continuidade. Isso enfatiza que o docente pode sim utilizar esse tipo de mediação, mas não de qualquer forma. Portanto, o objetivo desta pesquisa é compreender se existe entendimento da interdisciplinaridade no conteúdo de Bioquímica, quando aplicado com ferramentas lúdicas.

2 METODOLOGIA

Analisaram-se as produções da Revista de Ensino de Bioquímica entre os anos de 2015 a 2020, distribuídas em 16 edições publicadas. Os critérios de inclusão são: artigos em português e que possuam uma ou mais palavras-chave, sendo elas: tecnologias digitais, bioquímica, ensino em bioquímica, tecnologias de informação e comunicação (TIC), tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), jogos, jogo didático, jogo digital e jogos educacionais. Após a aplicação desses critérios, foram selecionados 27 artigos sendo: 1 artigo publicado no ano de 2015; 13 artigos publicados em 2017; 4 artigos publicados em 2018; 6 artigos publicados em 2019 e 3 artigos publicados em 2020.

Em seguida, foi realizada a leitura dos resumos e fichas de atividade das publicações selecionadas, aplicando os seguintes critérios de exclusão: artigos publicados em idioma diferente do Português e artigos que não tenham por finalidade o desenvolvimento e/ou aplicação de jogos. Neste momento, verificou-se que apenas 5 artigos atendiam os critérios sendo: 1 artigo publicado em 2015; 3 artigos publicados em 2017 e 1 artigo publicado em 2019. Essas publicações foram lidas integralmente, e por meio do levantamento dos dados foi realizada a análise dos mesmos verificando o tipo de jogo, tema abordado, qual o ano do ensino fundamental, médio ou superior foi aplicado e como foi abordada a interdisciplinaridade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Após a leitura dos cinco artigos, observaram-se diferentes propostas de jogos: em dois artigos, os autores propuseram jogos utilizando cartas, dois artigos propunham a utilização de jogos de tabuleiro e um artigo trazia uma proposta de jogo digital.

O jogo proposto por Oliveira et al. (2015), tem como objetivo auxiliar na visualização e reconhecimento das transformações bioquímicas que ocorrem durante os processos de glicólise e gliconeogênese. É composto por cartas contendo as fórmulas estruturais dos compostos intermediários e, para conseguir jogar, é necessário um conhecimento prévio de tais estruturas químicas, uma vez que a construção da via glicolítica acontece utilizando apenas as cartas e a montagem da gliconeogênese substituindo as cartas necessárias. Durante o jogo são dadas dicas, contudo é necessária a compreensão dos conceitos químicos como, por exemplo, fosforilação e desfosforilação. É indicado que o professor auxilie, verificando se o raciocínio e organização das cartas estão corretos.

Para fixação do conteúdo, é indicado que os jogadores respondam a um questionário e completem uma tabela que contém uma lista com os principais ativadores e inibidores da via glicolítica e reguladores da gliconeogênese. Os autores realizaram a aplicação da ferramenta didática para acadêmicos do curso de Odontologia da UFRJ. Após a aplicação do jogo, os participantes da pesquisa indicaram, em questionário aplicado, que a ludicidade apresentada no recurso didático auxiliou na compreensão das modificações das moléculas, uma vez que a maioria conseguiu finalizar o jogo. Em suas conclusões, os pesquisadores citam questões conhecidas e relevantes quanto ao ensino de Bioquímica, como a dificuldade de compreensão da disciplina, mas o artigo não relaciona tal dificuldade à falta de conhecimento prévio de conceitos químicos e/ou biológicos.

Já Mestanza e Àvila (2017) propõem um jogo de cartas baseado em outro jogo, “cara a cara”. Tem como finalidade a revisão da estrutura dos carboidratos, bem como sua função. Assim como o jogo que o inspirou, vence “quem é o carboidrato” o jogador que descobrir o nome do carboidrato de seu adversário primeiro. Para isso, os jogadores devem utilizar perguntas cujas respostas sejam “sim” ou “não”. Para os desenvolvedores o professor é de extrema importância durante a aplicação do jogo, como mediador, auxiliando na resolução de possíveis dúvidas e sugerem a utilização da ferramenta como método de avaliação ou fixação do conteúdo. Os pesquisadores afirmam ainda que a competição promovida pelo jogo pode dar lugar a um ambiente

de colaboração, uma vez que os estudantes podem refletir e discutir acerca das questões que vão surgindo ao longo do jogo. Os autores mencionam, em sua pesquisa, a importância do caráter interdisciplinar da Bioquímica, na união de conceitos químicos e biológicos.

Gaeta et al. (2017) desenvolveram um jogo de tabuleiro baseado em Ticket to Ride para a avaliação do aprendizado das principais vias metabólicas por estudantes do curso de Ciências Biológicas e áreas correlatas, onde o objetivo do jogo é completar a rota metabólica. Os pesquisadores indicam que a aplicação da ferramenta deve ser precedida de uma semana de preparação, com aulas teóricas acerca das enzimas presentes nas rotas metabólicas, pois é necessário que o estudante possua esses conhecimentos prévios. Criado para ser jogado em 6 a 8 grupos de 5 a 6 alunos, o jogo inicia com o sorteio de duas cartas objetivas por equipe, essa carta norteará os estudantes no desenvolvimento da rota metabólica: “Estive em jejum prolongado, com baixa reserva energética e sem estoque de glicogênio. Domine a via metabólica para produção de energia nessas condições.” (GAETA et al., 2017, p. 94).

É possível realizar uma comparação entre o tabuleiro do jogo e uma rede de transporte público, onde cada rota representa uma das vias metabólicas. Os grupos devem utilizar um dos objetivos sorteados e demais cartas (tickets enzimáticos e enzimas) para conquistar cada via. Durante a aplicação, indica-se a presença de professores e monitores, além do encorajamento dos estudantes, para que utilizem os livros didáticos e realizem pesquisas na internet. Os autores defendem que a ferramenta é lúdica e necessita de raciocínio lógico, estimulando diversas potencialidades dos estudantes, que visam concluir com êxito o jogo.

Os autores destacam a contribuição das inovações tecnológicas para a modificação dos conceitos de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade. Em sua proposta, fica claro o objetivo interdisciplinar, onde o estudante deve relacionar conceitos biológicos e químicos na resolução de situações problema. A estimulação da pesquisa salienta o caráter ativo da ferramenta que, além de colocar o jogador no centro de seu aprendizado por meio da contextualização dos conteúdos bioquímicos, incentiva o raciocínio lógico e o desenvolvimento de estratégias.

Toyama et al. (2017) desenvolveram um jogo de tabuleiro baseado nos jogos WAR e Banco Imobiliário, para relacionar, de maneira dinâmica, conhecimentos referentes à química de proteínas, como por exemplo, a estrutura e função de uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

proteína. O jogo foi desenvolvido para ser uma ferramenta complementar ao ensino, na sedimentação desses conteúdos, de maneira lúdica e interessante. Voltado para estudantes da graduação, os autores sugerem que a aplicação do jogo deve ser precedida por aulas teórico-práticas. Nessas aulas, indica-se a distribuição de temas aos grupos, para que elaborem trabalhos em formato impresso e seminários. Como exemplo de assuntos norteadores que podem ser utilizados nesta etapa, os autores mencionam "[...] a descoberta de novas toxinas isoladas do veneno de serpentes [..]" (TOYAMA et al., 2017, p. 66). A ideia é que os grupos recebam além do tema, materiais complementares a respeito das proteínas e sua aplicabilidade para que trabalhem encima da situação no que se refere às proteínas, sua purificação e utilização em produtos biotecnológicos de uso terapêutico. Para os pesquisadores, o jogo em si deve ser aplicado na semana seguinte a esse trabalho "pré-game".

Durante a aplicação do jogo, cada grupo sorteará um tema, dentre os apresentados por outros times no momento "pré-game". Os autores citam que o objetivo do jogo é "desenvolver todo o projeto sorteado com a metodologia mais adequada possível, de acordo com o tema selecionado, com ao menos 1 território em cada província". Da mesma forma que Gaeta et al. (2017) discorrem em sua proposta, para serem bem sucedidos, além dos conhecimentos bioquímicos, os jogadores devem utilizar ferramentas estratégicas. A interdisciplinaridade, no artigo de Toyama et al. (2017) é abordada, bem como a importância das inovações tecnológicas para a modificação de conceitos de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade.

O único artigo que apresenta jogos digitais foi publicado por Baêta e Hornink (2019), que desenvolveram e aplicaram um jogo intitulado "As aventuras de Kreber", sobre as vias envolvidas no processo de produção de Adenosina Trifosfato (ATP): Glicólise, Ciclo de Krebs e Cadeia Transportadora de Elétrons. Criado em três fases, e baseado em jogos como Pac-Man e H.E.R.O (Helicopter Emergency Rescue Operations), o game foi elaborado pelos próprios autores, que, após pesquisarem os softwares de desenvolvimento mais utilizados optaram pela opção de melhor interface, maior facilidade de manuseio e que disponibilizasse opções de desenvolvimento gratuitas. Os desenhos foram desenvolvidos manualmente pelos autores, que lançaram mão de programas como Corew Draw e Paint para vetorização das imagens. O software passou pela avaliação de um grupo de estudantes do curso de Biomedicina

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da UNIFAL-MG, que avaliaram a ferramenta de maneira positiva. Os autores não mencionam a palavra interdisciplinaridade ao longo do artigo.

Um dos pontos abordados com unanimidade em todas as produções foi com relação à dificuldade na aprendizagem dos conteúdos referentes à Bioquímica, sendo essa, tida muitas vezes como sendo uma disciplina difícil e que necessita de um nível de abstração que não se consegue alcançar por meio das aulas teóricas. Jogos foram indicados como sendo ferramentas de auxílio no processo de ensino-aprendizagem, capazes de gerar interesse nos estudantes, devido a sua ludicidade.

Outro ponto a ser destacado foi à publicação de apenas um artigo que comtempla Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). É também objetivo da BNCC a utilização de diferentes mídias e tecnologias digitais (BRASIL, 2015). Por isso, é importante destacamos a necessidade da criação de mais jogos digitais, voltados ao ensino básico, uma vez que os jovens, conhecidos também como “nativos digitais”, recorrem cada vez mais a recursos tecnológicos na pesquisa por assuntos de seu interesse. Além disso, os jogos não permitem que o estudante assuma uma postura passiva (MATTAR, 2010). Jogos podem auxiliar o estudante na interatividade, instigando sua criatividade e capacidade de análise, motivando-o a progredir e conquistar a vitória em todos os desafios, tornando-o agente ativo em seu próprio processo de aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar que, por mais que alguns autores mencionem a interdisciplinaridade em seus trabalhos, não fica claro a existência do entendimento da interdisciplinaridade na construção e/ou aplicação dos jogos. Contudo, muitas vezes, caberá ao docente que realizará a aplicação das ferramentas, abordar os jogos de maneira interdisciplinar, buscando os conceitos base da química e biologia para tal.

A maioria dos jogos analisados possui enfoque nas vias metabólicas. Os conceitos referentes a esse tema são interdisciplinares, por abordarem conceitos que mesclam a Química e a Biologia. A análise dos artigos sugere uma reflexão acerca da necessidade do desenvolvimento de jogos voltados a estudantes de Ensino Médio. Contudo, apesar de os aspectos lúdicos e interativos proporcionarem um auxílio e propor estratégias para o entendimento de processos bioquímicos trabalhados na

educação básica, destacamos que a ludicidade presente nos jogos nem sempre é o bastante para solucionar as dificuldades apresentadas no ensino desta disciplina.

Por fim, esta análise traz à tona a oportunidade e a necessidade de se criar um espaço interdisciplinar entre duas disciplinas que, trabalhadas em conjunto, podem alavancar o entendimento dos estudantes de Ensino Médio, que terão assim um bom embasamento dos conceitos Bioquímicos, deixando de lado a mera memorização.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE M.A.C.; AMORIM A.H.C.; ROCHA J.R.C.F.; SILVEIRA L.M.F.G.; NERI D.F.M. Bioquímica como sinônimo de Ensino, Pesquisa e Extensão: um Relato de Experiência. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.36. n.1, p.137-142, 2012.

AMORIM A.S. **A influência do uso de jogos e modelos didáticos no ensino de biologia para alunos de ensino médio.** 2013. 50p. Monografia (Graduação – Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Aberta do Brasil, Ceará, 2013.

BAÊTA F.J.M.; HORNINK G.G. As aventuras de Kreber: jogo digital sobre o metabolismo energético. **Revista de Ensino de Bioquímica**, v. 17, p. 16-36, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – 1ª versão**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/. Acesso em 15 fev.2021.

CIPRIANO C.C. **Jogos no Ensino Fundamental: um recurso pedagógico.** 2017. 47p. Monografia (Graduação – Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GAETA H.H.; ORTOLAN B.D.; RODRIGUES C.F.B.; COSTA C.R.C.; BELCHOR M.N.; TOYAMA D.O.; TOYAMA M.H. “METABOLIC RIDE” a conceptual evaluation tool for metabolic biochemistry teaching for graduate and postgraduate students in biological sciences and related areas. **Revista de Ensino de Bioquímica**, p.87-99, 2017.

HENRIQUES L.R.; KONIG I.F.M.; DIAS B.K.M.; BAGNO F.F.; SANTOS R.C.V.; LEITE J.P.V. Bioquímica nas escolas: uma estratégia educacional para o estudo de Ciência no Ensino Médio. **Revista ELO – Diálogos em Extensão**, v.5. n.3, p. 06-17, 2016.

MARTINS L.D.; Neto L.S. Ensino de Bioquímica e Formação Docente: Proposta de Projetos Voltados para o Ensino Básico, Desenvolvidos por Estudantes de Licenciatura. **Química Nova Esc.**, v.38. n.3, p. 224-229, 2015.

MATTAR, J. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010, p 81.

MCGONIGAL J. **A realidade em jogo.** Tradução RIECHE E. Rio de Janeiro: Best Seller LTDA, 2012.

MESTANZA P.E.C.; ÀVILA V.M.R. Who is the carbohydrate? **Revista de Ensino de Bioquímica**, v.15, p. 10-20, 2017.

OLIVEIRA F.S.; LACERDA C.D.; OLIVEIRA P.S.; COELHO A.A; BIANCONI M.L. Um jogo de construção para o aprendizado colaborativo de Glicólise e Gliconeogênese. **Revista de Ensino de Bioquímica**, v.13, p. 45-57, 2015.

PEREIRA R.P.; PEREIRA R.C.J. **Mancala o Jogo Africano no Ensino da matemática.** 1ª edição. Curitiba: Ed. Appris, 2016.

RIBEIRO D.A.E.; NOGUEIRA J.A.P. O jogo mancala – uma proposta interdisciplinar para uma abordagem em história da matemática. **Livro Diversidades: Diferentes, não desiguais.** Organização: PEREIRA D. Ponta Grossa: Ed. Atena, 2019.

SCHOENMAKER F. **Análise das dificuldades na disciplina de Bioquímica diagnosticadas por um plantão de dúvidas online.** 2009. 62p. Dissertação (Mestrado em Bioquímica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA N.M.A. **Relato de experiência didática sobre o uso dos jogos na construção da aprendizagem dos conteúdos de Biologia.** 2016. 37p. Monografia (Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

TEIXEIRA R.R.P.; APRESENTAÇÃO K.R.S. Jogos em sala de aula e seus benefícios para a aprendizagem da matemática. **Revista Linhas**, v.15. n.28, p.302-323, 2014.

TOYAMA M.H.; GAETA H.H.; ORTOLAN B.D.; RODRIGUES C.B.F.; COSTA C.R.C.; BELCHOR M.N.; TOYAMA D.O. “Biotecnological war” conceptual evaluation tool for the biotechnology and protein chemistry teaching for undergraduate and postgraduate students in biological sciences. **Revista de Ensino de Bioquímica**, v.15. p.63-74, 2017.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

11.5.17 ENSINO DE CIÊNCIA E FICÇÃO CIENTÍFICA EM “B”, DE MARY SHELLEY

Moyses Thomaz Junior

RESUMO

O ensino de ciências, por vezes, não tem conseguido articular seus saberes ao contexto sociocultural do aluno dos estudantes e a outras áreas do conhecimento. Ao passo que a contemporaneidade clama por uma abordagem interdisciplinar para as ciências e o seu ensino. Portanto, se faz necessário uma busca por novas estratégias pedagógicas para o ensino das ciências. Nessa direção, a ficção científica, cujo romance “Frankenstein” é um dos expoentes, mostra-se como uma manifestação artístico-cultural que trata de temas referentes às ciências. Assim é possível pensar a ficção científica, mais especificamente, a obra “Frankenstein”, como uma ferramenta didática para o ensino de ciências. Nesta perspectiva, o trabalho desenvolve-se a fim de buscar, no citado romance, uma possibilidade para um ensino de ciências que articule conhecimentos científico-tecnológicos com a realidade sociocultural, a fim de superar o isolamento do ensino de ciências. Dessa forma, o trabalho objetivou evidenciar como os saberes das ciências se manifestam em "Frankenstein". Assim como, verificar o potencial didático da obra para refletir sobre os saberes científico-tecnológicos e para abordá-los de maneira interdisciplinar. Para tal, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, por meio de revisão bibliográfica. Por fim, verificou-se que a obra tem potencial para discutir a relação ciência e sociedade em dimensão histórica, ético-metodológica e sociocultural.

Palavras-chave: Ciências. Ensino de Ciências. Interdisciplinaridade. Ficção Científica. Arte-Ciência

1 INTRODUÇÃO

As ciências da natureza (ou as ciências) partilham a investigação da natureza e seus desenvolvimentos tecnológicos. No contexto do ensino médio, se organizam nas disciplinas de Física, Química e Biologia (BRASIL, 2018). Uma crítica comum ao ensino das ciências é a ausência de uma contextualização de seus saberes perante a realidade, de forma a evidenciar suas manifestações tanto no cotidiano dos educandos quanto na sociedade em que se inserem. Assim, se faz necessário buscar estratégias pedagógicas que possam superar esse isolamento dos saberes no ensino das ciências.

De uma maneira geral, a interdisciplinaridade tem buscado uma suplantação da segmentação rígida do conhecimento. Como exemplo, a literatura de ficção científica, que apesar de arte, tematiza questões das ciências. Não há um consenso sobre as origens da literatura de ficção científica. Para Roberts (2018) a ficção científica já se manifestava na antiguidade. Contudo, mesmo Roberts (2018) admite que muitos pesquisadores tomam o romance “Frankenstein”, de Mary Shelley, publicado em 1918, como o início da ficção científica.

Diante da ficção científica, mais especificamente de “Frankenstein”, questiona-se se seria possível pensá-la como uma alternativa para um ensino de ciências capaz de articular seus saberes. Assim, o trabalho justifica-se pela necessidade de um ensino de ciências que dialogue seus saberes com obras de ordem sociocultural, a fim de superar o isolamento e a falta de contexto comum que lhes são atribuídos. Nesse sentido, o trabalho objetivou evidenciar como os saberes das ciências se articulam em "Frankenstein". A partir dessas articulações, refletir sobre o potencial didático da obra no ensino das ciências. Ao passo que se busca, no romance, uma abordagem interdisciplinar para o ensino de ciências.

Sobre a metodologia, voltou-se para uma pesquisa qualitativa, uma vez que se buscou articular os saberes das ciências ao romance “Frankenstein”. Ao passo que, seu caráter é descritivo, visto que se aspirou obter informações sobre o que já havia sido definido como problema a ser investigado. Por fim, o método utilizado foi de revisão bibliográfica em obras pertinentes ao tema (TRIVIÑOS, 2008).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Ciências e Interdisciplinaridade

O conhecimento científico mostra-se ligado à compreensão de conceitos e termos fundamentais das ciências, fatos e fenômenos da ciência e leis fundamentais da natureza. Contudo cabe ao ensino das ciências também uma abordagem do processo histórico e metodológico da produção das ciências, assim como das relações que a ciências trava nas esferas sociais, culturais, políticas e econômicas (PIASSI, 2007).

Nesse sentido, ao serem trabalhados conteúdos específicos das ciências, deve-se apresentar um panorama metodológico, epistemológico e cultural integrado ao desenvolvimento de tais conteúdos. Afinal, a explanação de conceitos teóricos seguida de resolução de problemas não se mostra suficiente para compreensão da ciência. Outro aspecto a ser considerado é a história das ciências, afinal uma formação crítica que atente pela transformação social deve considerar o processo de construção do conhecimento. Abordando não somente os êxitos das ciências, mas também os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

insucessos, o que implica em tratar a ciências a partir de seu aspecto de produção humana, sujeita a erros e acertos (ZANETIC, 1989).

Ao pensar na ciência como parte de nossa realidade, explicita-se que ela não está isolada. Pelo contrário, ela possui articulações complexas com história, filosofia, sociedade e cultura. Para Coimbra (2000, p. 59), “a complexidade do real reside no mundo à nossa volta; a interdisciplinaridade radica-se em nosso modo de ver a realidade, através do conhecimento, e na forma de lidar com essa realidade”. Posição parecida traz Floriano (2000, p. 106):

> A ação interdisciplinar ocorre em regiões de fronteira de representação da realidade e se amplia pela ação combinada das disciplinas presentes no programa. A fronteira não é o limite intransponível; é, porém, o limite da diferenciação que permite, ao mesmo tempo, juntar-se entre diferentes domínios e separar-se das especificidades da realidade, captadas pelos procedimentos disciplinares, para fazer uma nova síntese integradora da multiplicidade do real.

Dessa forma, a abordagem que se busca para a ciências e seu ensino deverá ser interdisciplinar. Quanto ao conceito, interdisciplinar seria um tema, objeto ou abordagem no qual mais de uma disciplina intencionalmente vinculam-se para atingir um conhecimento mais abrangente, que seja, ao mesmo tempo, diversificado e unificado. As disciplinas e ciências envolvidas mantém sua identidade e metodologia. Na interdisciplinaridade, busca-se por um intercâmbio de hipóteses, elaborações e conclusões entres as ciências e cientistas envolvidos (COIMBRA, 2000).

Para Paula (2000), há dois aspectos da interdisciplinaridade que merecem destaque. O primeiro fato é que as ciências já foram mais abrangentes no passado que na atualidade, visto que a especialização nas ciências é recente, emerge a partir do positivismo. Outro aspecto seria a existência de determinadas manifestações teórico-metodológicas, as quais, em sua busca pela compreensão da realidade tomada em sua totalidade e complexidade, rejeitam a abordagem dogmática e determinista e mostram a viabilidade da prática interdisciplinar. Coimbra (2000, p. 65) traz:

> A interdisciplinaridade, doravante, é uma vocação necessária para a Ciência, como tal; não apenas para os seus cultores e aplicadores. A verdadeira Ciência não pára em si; não se contenta com os objetos particulares de um saber, por mais valioso e indispensável que seja ele, porquanto tal objeto não é isolado de um contexto. Mais do que a consecução pura e simples de um determinado conhecimento, é a necessidade intrínseca de prosseguir que impõe à Ciência maior amplitude de horizonte (extensão) e mais profundo entendimento (compreensão). À medida que se ampliam os horizontes, impõe-se, por igual, o imperativo do aprofundamento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para Cachapuz (2014), se faz necessário, nos dias de hoje, uma abordagem interdisciplinar para a educação, de modo a suplantar a segmentação de conhecimentos. Quanto ao ensino das ciências, uma das possibilidades seria sua articulação com as artes. Tal articulação pode parecer estranha, contudo, antes do fenômeno da especialização das disciplinas, ciências e artes foram muito próximas.

2.2 Ciências e Ficção Científica.

Sobre a ficção científica, Allen (1974, p. 2018) a conceitua como subgênero da ficção em prosa a qual apresenta "uma extrapolação dos efeitos humanos de uma ciência extrapolada, definida em termos gerais, assim como pela presença de 'engenhos' produzidos pela tecnologia resultante de ciências extrapoladas". Piassi (2007) traz que a extrapolação da ciência proposta por de Allen (1974) seria uma derivação de conhecimentos implícitos das ciências por meio de dois possíveis processos. O primeiro seria a extrapolação das ciências, teorias e conhecimentos correntes. O outro processo seria partir de uma ciência imaginária. De forma geral, verifica-se a utilização de ideias científicas para compor o conteúdo da obra.

De forma resumida, o romance traz a história de Dr. Victor Frankenstein, um jovem de família abastado que sempre se interessou profundamente pelas ciências da natureza. Assim, ingressa na universidade. Após alguns estudos, ele aspira criar um ser vivo. O Dr. Frankenstein relata:

> [...] trabalhei duro por quase dois anos com o único propósito de infundir vida num corpo inanimado. Desejava aquilo muito além do razoável, mas, agora, que tinha terminado, a beleza do sonho desaparecera e um horror descomunal tomou conta do meu coração (SHELLEY, 2019, p. 69).

Diante do aspecto físico aterrorizante da criatura, ele o abandona. A criatura, que não possui nome na obra, passa a viver escondida, pois causa horror por onde passa. Aprende a falar observando uma família e aprende a ler sozinho através de três livros que encontra. Era superior física e intelectualmente ao ser humano. Contudo, vivia angustiado pela rejeição e solidão. Assim, a criatura procura o Dr. Frankenstein para que esse produza uma criatura como ele, mas do sexo feminino, para ser sua companheira. Entretanto ele se recusa a produzir um novo ser, mesmo com ameaças de morte da criatura (SHELLEY, 2019).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No processo de criação, Frankenstein é movido pela imensurável ânsia pelo conhecimento científico. Portanto, para ele, não havia possibilidade de erros, como a criação ser aterrorizante, pois ela foi produzida com base na ciência (ROCQUE, 2001). Somente após sofrer com a morte de familiares pela criatura, ele se vê diante das consequências e recusa ao pedido da criatura com a seguinte reflexão:

> [...] um dos resultados desejados pelo monstro seria ter filhos. Assim, uma nova espécie de monstros passaria a habitar o mundo, podendo ameaçar até a existência da espécie humana. Eu tenho o direito, em meu benefício, de lançar essa maldição sobre as gerações futuras?" (SHELLEY, 2019, p. 169).

O início do século XIX, quando se publicou Frankenstein, marca um momento de consolidação da hegemonia do pensamento científico e tecnológico. Esse marco foi antecedido pelo avanço das ciências, que se iniciou no Renascimento, passou pela Revolução Industrial e se solidifica com o Iluminismo (ROBERTS, 2018). Assim, trata-se de período que traz a ideia do homem como um ser capaz de controlar plenamente a natureza.

Por outro lado, também nesse início de século, o romantismo antagonizava com essas ideias, uma vez que preconizou uma relação de interdependência entre homem e natureza. Mary Shelley era parte da cena romântica inglesa e próxima de grandes expoentes como Lord Byron. Aliás, no romance, entre os livros encontrados pela criatura está "Os Sofrimentos do Jovem Werther", de Johann Wolfgang Von Goethe, marco inicial do Romantismo. Portanto, Shelley busca expressar uma reação romântica à ciência moderna e aos ideais iluministas de sua época (ROCQUE, 2001). Considerando que a ciência influencia a produção literária (ZANETIC, 2006), estamos diante de uma obra que reflete o pensamento científico de seu tempo. Enfim, a ciência e arte se relacionam na obra.

Tanto em "Frankenstein" como em romances que o sucedem, como "O Médico e o Monstro", de Robert Louis Stevenson, e "A Ilha do Doutor Moreau", de H. G. Wells, o vilão passa a se manifestar como cientista. Verifica-se um deslocamento do poder maléfico do diabólico para criaturas geradas pela ciência. Portanto, as obras questionam as possíveis consequências do desenvolvimento das ciências (ROCQUE, 2001). Portanto, "Frankenstein" busca uma reflexão sobre como a ciência moderna poderia alterar a forma como as sociedades se organizam. Para além disso, a obra captura esse momento da história da ciência.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para Cristófano (2010, p. 256), Shelley apresenta "uma manifestação romântico-humanista lembrando ao homem, que não podemos perder nossos sentimentos que equilibram as relações sociais". Assim, a obra seria uma crítica maior ao comportamento humano que a ciência. Para o Dr. Frankenstein:

> [...] nada é indigno, profano, intolerável, para que seus pressupostos sejam testados. Em nome do progresso de seu trabalho, viola túmulos, deixa de comer e dormir, afasta-se de seus parentes e amigos, viola regras da universidade, e considera todas essas ações pertinentes para alcançar seus objetivos" (RUIZ, 2009, p. 197).

Assim, pode-se pensar a obra como reflexão sobre o comportamento de cientistas. Observa-se que as atividades de Dr. Frankenstein não são submetidas aos critérios de sua comunidade acadêmica. Tampouco seu orientador na universidade, o professor Waldman, foi informado sobre seus trabalhos. Ademais, ele não buscou socializar seu conhecimento. Enfim, agiu às escuras em busca somente de sua glória pessoal (ROCQUE, 2001). Assim, verifica-se, em seu trabalho, falhas de ordem metodológica, afinal seus métodos não são éticos.

No romance, foi possível observar diversas manifestações dos saberes da ciência. Primeiramente, a obra recorta um momento da história das ciências no início do século XIX e como ele refletiu na produção literária da época. Ademais, traz uma reflexão sobre a ética no método de fazer ciência. Por fim, Shelley problematiza como a ciência poderia afetar a vida em sociedade. Portanto, apesar de uma produção artística, mais especificamente literária, Frankenstein vincula-se também às ciências diante dos temas abordados.

2.3 Ensino de ciências em Frankenstein, de Mary Shelley

A relação entre ficção científica e educação não é recente. No século XIX, a produção de ficção científica de Júlio Verne já combinava educação e recreação (ROBERTS, 2018). Contudo, não havia a intencionalidade que se busca no ensino formal. Assim, ao pensar em trabalhar uma obra de ficção científica em sala de aula, deve-se considerar sua capacidade de favorecer um debate sobre questões latentes na sociedade e, dado o caráter do gênero, seu trânsito pela ciência e tecnologia (PIASSI, 2007). Enfim, por meio de obras de ficção científica, seria possível uma problematização dos saberes científico-tecnológicos em uma busca pela superação do ensino de ciência focado na apresentação abstrata de saberes (FREIRE, 1994).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quanto aos conceitos teóricos das ciências, o romance não os traz de forma clara. Afinal, Dr. Frankenstein se recusa a contar seu "processo" para que ninguém volte a repeti-lo. Assim, não há muito o que explorar pedagogicamente. Por outro lado, como já exposto, o romance se mostra uma metáfora para debater temas históricos, ético-metodológicos e socioculturais das ciências. Aliás, "uma das principais estratégias da ficção científica é literalizar metáforas" (ROBERTS, 2018, p. 82).

Ao abordar determinados tópicos do ensino das ciências, como física nuclear, emerge um debate sobre o papel da ciência diante do uso bélico desse saber para utilização como arma de destruição em massa, assim como a questão em usinas nucleares de geração de energia e os desastres já ocorridos com perdas ambientais e humanas. Da mesma forma, uma aula de genética pode suscitar especulações sobre a engenharia genética. Nesse sentido, conforme Cachapuz (2005), a educação científica deve abordar questões ético-morais no âmbito da ciência e tecnologia.

A ficção científica carrega relações intensas com questões humanas na ciência, como suas consequências e sua ética. Em sala de aula, as reflexões a respeito da ética na ciência despertam um interesse em estudantes por meio de debates espontâneos sobre as consequências dos saberes científicos (PIASSI, 2007). Portanto, "Frankenstein", rico em questões sobre ética nas ciências, seria uma possibilidade pedagógica para o ensino de ciências.

Ademais, o ensino de ciências não pode ser abordado de forma a isolar o conhecimento científico das demais esferas da vida social. Assim, para Cachapuz (2005), a formação científica busca evidenciar como a ciência incide na configuração social. Assim, o romance de ficção científica:

> [...] utiliza do discurso para informar e captar a adesão do leitor a uma certa posição em relação a aspectos do mundo social, aspectos estes envolvidos de alguma forma com o conhecimento científico ou com uma forma lógico-racional de conhecimento a respeito do mundo (PIASSI, 2007, p. 401).

Nesta perspectiva, o enredo de Frankenstein mostra-se uma ferramenta didática para se problematizar a como a ciência se relaciona com a sociedade. Afinal, como já exposto, a obra trouxe esse debate em um momento no qual a ciência moderna se consolidava.

Ao passo que o romance também resgata o caráter histórico do desenvolvimento científico e tecnológico necessário no ensino de ciências. Afinal, para Cachapuz (2005), por vezes, falta uma dimensão histórica de como a ciência e a tecnologia evoluíram.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, deve-se problematizar o porquê de determinado conhecimento científico-tecnológico ter avançado em determinado momento. Por fim, Frankenstein pode ser tomado, em sala de aula, como um exemplo da influência das ciências sobre a produção literária.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, verificou-se que “Frankenstein” carrega temas que suscitam um debate sobre a ciência, seus saberes e sua relação com a sociedade. Ao passo que problematiza o momento da consolidação da ciência moderna. Diante disso, é possível articular saberes do ensino das ciências, em dimensão histórica, ético-metodológica e sociocultural por meio de "Frankenstein".

Dessa forma, o romance pode ser uma ferramenta didática para contextualizar a ciências a temas para além de conceitos teóricos abstratos. Assim como, propor uma abordagem interdisciplinar para a ciências por meio do romance. Por fim, Frankenstein conseguiu capturar a complexidade da dinâmica entre sociedade e ciência que se iniciava no século XIX e se mantém na atualidade. Portanto, Frankenstein se mostra relevante para refletir sobre como a ciência incidiu e continua incidindo na realidade.

REFERÊNCIAS

ALLEN, David. **No Mundo da ficção Científica**. São Paulo: Summus Editorial, 1974.
BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, MEC, 2018.

CACHAPUZ, A. et al. **A Necessária Renovação do Ensino das Ciências**.São paulo: Cortez, 2005.

CACHAPUZ, Antônio. **Arte e Ciência no Ensino das Ciências**. Interacções, Aveiro, n. 31, p 95-106, 2014.

COIMBRA, Arlindo. Considerações sobre a Interdisciplinaridade. In: PHILIPPI, Arlindo Jr et al (ed). **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000, p. 52-70.

CRISTÓFONO, Sirlene. **Diálogo entre Literatura e Cinema em “Frankenstein”.** Raído, Dourados, MS, v. 4, n. 7, p. 253-265, jan./jun. 2010.

FLORIANI, Dimas. Marcos Conceituais para o Desenvolvimento da Interdisciplinaridade. In: PHILIPPI, Arlindo Jr et al (ed). **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000, p. 95-107.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013.

PAULA, João. Sobre o Processo da Pesquisa Interdisciplinar. In: PHILIPPI, Arlindo Jr et al (ed). **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000, p. 131-146.

PIASSI, Luís P. C. **Contatos: a ficção científica no ensino de ciências em um contexto sócio cultural**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007, 457 p.

ROCQUE, Lucia et al. **Frankenstein, de Mary Shelley, e Drácula, de Bram Stoker: gênero e ciência na literatura**. História, Ciências, Saúde, Manguinhos, vol. VIII(1), p. 11-34, mar.-jun. 2001.

ROBERTS, Adam. **A Verdadeira História da Ficção Científica: do preconceito à conquista das massas**. São Paulo: Seoman, 2018.

RUIZ, Cristiane. **Frankenstein de Mary Shelley e Sua Mensagem Perene sobre a Responsabilidade da Ciência sob a Luz da Bioética**. Arq Bras Ciên Saúde, Santo André, v.34, n. 3, p. 196-200, Set/Dez 2009.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein**. São Paulo: FTD, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

ZANETIC, João. Física também é cultura. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1989, 252 p.

ZANETIC, João. **Física e Literatura: construindo uma ponte entre as duas culturas**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v. 13 (suplemento), out. 2006, p. 55-70

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

11.5.18 ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS SEM OU COM POUCOS RECURSOS, TECNOLÓGICOS OU NÃO, NO ENSINO INFANTIL ONLINE NA FUNDAÇÃO JULITA - LOCALIZADA NO JARDIM SÃO LUÍS, SÃO PAULO (SP)

Eliana da Silva Santos Borges [1227]

Gabriel Francisco Pistillo Fernandes [1228]

RESUMO

O contexto da pandemia da Covid19 no primeiro semestre de 2020 trouxe desafios a professores e instituições de ensino para que houvesse uma rápida adaptação e início de aulas remotas. Foi verificado, por meio de coleta em formulário online com professores, o desafio de atender alunos de Educação Infantil em situação de vulnerabilidade social, os quais não têm acesso a recursos tecnológicos ou itens mais básicos como papelaria para desempenho das atividades remotas. Elegemos então o caso da professora Karina Cruz, que trabalha em uma turma de alunos de 3 a 4 anos na Fundação Julita, uma ONG que atua no Jardim São Luís, zona sul da capital Paulista. O objetivo foi o desenvolvimento de um plano de aula sobre conceitos básicos matemáticos considerando a limitação de acesso a recursos dos alunos e a realidade das aulas remotas durante a pandemia. No referencial teórico é tratada a vulnerabilidade social, com dados principalmente do estado de São Paulo, do ensino de matemática para Educação Infantil, a partir da BNCC, o ensino a distância e aulas remotas e a pedagogia matemática da Educação Infantil. Como principais autores levantados identificamos Melo (2016), Smole (2000), Vergnaud (2009), Beck et al. (2016), e MacDonald (2009). Para a busca de uma solução a este problema dos alunos sem acesso a recursos para as aulas de matemática, aplicamos a metodologia Design Thinking ou o Design Centrado no Humano. Esta metodologia prevê as etapas de imersão, ideação, prototipação e validação. Como resultado, foi proposto um plano de aula que trabalhe com partes do corpo e prendedores de roupa, visando utilizar recursos facilmente acessíveis nas casas dos alunos e envolvê-los em atividades de contagem e conjuntos. A professora aplicou a atividade por meio de vídeo gravado e enviado por aplicativo de mensagens aos alunos e o feedback foi positivo.

Palavras-chave: Vulnerabilidade Social. Plano de aula. Matemática. Educação Infantil. Contagem com o corpo.

1 INTRODUÇÃO

Devido a pandemia de 2020 causada pela Covid 19, atividades presenciais foram interrompidas, para que fosse viável o distanciamento social e possível diminuição da velocidade de contágio da doença. Dentre estas atividades, estavam as aulas presenciais nas escolas.

Não havendo previsão de retorno às atividades presenciais, medidas foram necessárias para que houvesse a continuidade do ano letivo, e o aprendizado dos

[1227] Pedagoga, Univesp e 2008946@aluno.univesp.br.
[1228] Mestre, Univesp e 2009991@aluno.univesp.br.

alunos não fosse interrompido, embora, sem a estrutura básica necessária, essa continuação se torne mais um desafio a ser superado por professores e alunos.

Sendo assim, como manter a eficiência e garantir o acesso remoto e em consequência o aprendizado para os alunos da rede pública de educação? A realidade imposta exigiu a tomada de medidas rápidas para que o ano letivo não fosse perdido e o tempo para adaptação entre pais, alunos e professores foi curto. A tecnologia aliada a educação era usada mais intensivamente no setor privado, que, nesse aspecto, estava mais preparado em relação ao público quanto a ferramentas tecnológicas. Porém, devido a Covid 19, tanto o setor público quanto o privado foram obrigados em 2020 a se adaptarem, mesmo com estruturas precárias ou improvisadas, para que o ciclo não fosse interrompido por completo em todos os níveis.

O desafio de fazer com que a interatividade dos alunos permanecesse e, ao mesmo tempo, conseguir integrar todas as famílias ao novo ambiente escolar, foi grande. As estruturas familiares são diversas, muitas delas não possuem os equipamentos necessários para utilização da ferramenta de aula, que acontece através de plataformas online, como Google Classroom ou Zoom. Há ainda o extremo das famílias em vulnerabilidade social que indica dificuldades não apenas tecnológicas, mas de recursos até mesmo como materiais de papelaria.

A metodologia aplicada para o desenvolvimento desta pesquisa foi o Design Thinking. A fase da imersão foi realizada, inicialmente por meio do envio de formulários a pais de alunos, questionando sobre alfabetização; e a professores, questionando sobre aulas remotas, identificando como um potencial problema as aulas remotas na Educação Infantil. Foi verificado que os professores não tinham conhecimentos prévios sobre ferramentas tecnológicas, bem como tiveram sentimentos negativos na transição das aulas presenciais para as remotas e, recorreram a colegas de trabalho para suas dúvidas.

Passamos, então a tratar o caso específico da professora Karina Cruz, que trabalha na ONG Fundação Julita do bairro Jardim São Luís da zona sul de São Paulo. Além do tema das aulas remotas para a Educação Infantil, a professora trouxe ainda o desafio de tratar conceitos de matemática com alunos em situação de vulnerabilidade social. Estes alunos não têm acesso a recursos tecnológicos para, por exemplo, assistir vídeo aulas em tempo real pela internet, nem ao menos recursos como papelaria ou itens que antes estavam à disposição na sala de aula (como por exemplo: números de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

borracha, tinta, folhas de papel).

Portanto, por meio de pesquisas sobre o ensino da matemática na Educação Infantil, foi proposto o desenvolvimento de um plano de aula de noções matemáticas para estes alunos da Educação Infantil em situação de vulnerabilidade social, trabalhando com noções de contagem e comparação de quantidades.

O plano de aula proposto ao problema de pesquisa foi elaborado a partir da Teoria de Campos Conceituais proposta por Vergnaud (2009), caracterizada adiante no referencial teórico, por meio de atividades que demandem recursos sem custos aos alunos.

1.1 Problema e Objetivos

O problema encontrado foi o de ensinar conceitos de matemática a alunos de 3 a 4 anos de idade da professora Karina, na Educação Infantil, sem acesso a recursos, tecnológicos ou não, para aulas remotas. Como objetivo geral, pesquisar formas criativas para ensinar contagem e comparação de quantidades para crianças de 3 a 4 anos.

A partir deste objetivo geral, desdobram-se os objetivos específicos de pesquisar as diferenças entre aulas EaD e aulas remotas/online na Educação Infantil, as condições de vulnerabilidade das famílias atendidas pela Fundação Julita e pesquisar possíveis atividades de ensino lúdico em matemática básica para educação infantil, para então, se determinar qual seria a proposta em termos de plano de aula que melhor se aplicaria ao contexto do público em questão.

1.2. Justificativa

A pandemia da Covid 19, ocorrida no ano de 2020 alterou não somente a saúde e a economia da população brasileira (e mundial), mas também, entre outras áreas, a educação. Com a suspensão das aulas presenciais, um novo cenário foi apresentado, no qual professores e alunos foram obrigados a adaptarem-se ao ensino remoto.

Além das restrições quanto ao manuseio da tecnologia por parte de professores e alunos, uma dificuldade para famílias que têm seus filhos matriculados no ensino público é, de fato, a condição econômica em dispor do mínimo necessário para que esse ensino remoto aconteça.

Elegeu-se este tema a tratar a partir do ponto de vista do professor, escolhendo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como cliente, conforme a metodologia Design Thinking, a professora Karina, da Educação Infantil da ONG Fundação Julita, que atua no Jardim São Luís, na Zona Sul de São Paulo, com quem passamos a interagir até chegarmos ao problema proposto neste projeto.

O caso da professora Karina é relevante por ser representativo da Educação Infantil, etapa que recebeu 11,1% a mais de matrículas no período de 2014 a 2018, segundo dados do censo escolar. O Brasil tinha em 2018 5,2 milhões de alunos e chegou a 91,7% de crianças entre 4 e 5 anos matriculadas na Educação Infantil em 2018 (INEP, 2019). Em 2018, 13,5% dos jovens até 14 anos no Brasil viviam em situação de extrema pobreza (5,8 milhões de jovens) (BOEHM, 2018), apenas no estado de São Paulo em 2017 eram mais de 77 mil crianças em situação de vulnerabilidade social (OBSERVATÓRIO DO TERCEIRO SETOR, 2017). Esta importante parcela da população merece atenção não apenas pela urgência social, mas pelo potencial impacto de longo prazo que a assistência social aliada à educação pode causar nas famílias das crianças.

Portanto, entende-se ser relevante contribuir com um plano de aula que contemple o ensino de conceitos matemáticos aos alunos que, na sua maioria provém de famílias carentes e que, por conta especialmente das dificuldades financeiras, não possuem em casa, muitos dos materiais que a escola disponibilizava anteriormente para a execução de diversas atividades; realidade essa, relatada pela própria professora.

2 DESENVOLVIMENTO

A seguir são apresentados o referencial teórico, metodologia, resultados e considerações finais do trabalho.

2.2. Referencial Teórico

A vulnerabilidade social pode ser analisada por meio de indicadores que avaliam um grupo de indivíduos ou uma comunidade a partir de questões de infraestrutura urbana, capital humano e, renda e trabalho. A análise dos dados, realizada pela fundação Seade (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados) em parceria com a Assembleia Legislativa do Estado, apresentou os resultados da capital paulista,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

distribuídos em sete grupos, de maior ou menor vulnerabilidade, onde o grupo 1 representa baixíssima ou menor vulnerabilidade e o grupo 7 altíssima ou maior vulnerabilidade.

Segundo o Observatório da Primeira Infância ([s.d.]) o Jardim São Luiz está enquadrado no grupo 5 de classificação, ou seja, grupo alto de vulnerabilidade social para os setores urbanos, com 10,5% das crianças de 0 a 5 anos de idade residentes em situação de vulnerabilidade social. Os alunos da professora entrevistada estão matriculados na ONG Fundação Julita, que está localizada no bairro do Jardim São Luís, zona sul de São Paulo (SP), e beneficia famílias em situação de vulnerabilidade social que moram nesta região.

A Fundação Julita informa que as famílias assistidas por ela em sua maioria, são compostas de mães solteiras e únicas provedoras. Também, existe um alto índice de violência doméstica e abandono escolar. Em conversa com a professora, foi relatado grande dificuldade em trabalhar no ensino remoto com as temáticas já previstas para o presencial, particularmente quando é necessário o uso de algum material (folhas A4, tesoura, cola, tinta, tampinhas, cartolina, lápis de cor entre outro) que normalmente é disponibilizado na instituição, porém não há essa mesma disponibilidade de recursos na casa dos alunos.

O trabalho realizado pela Fundação Julita é fundamental no auxílio e oferecimento de assistência educacional, alimentar, de saúde e profissional a esta comunidade vulnerável. Além disso, o programa voltado ao atendimento das crianças em idade inicial de estudo, através de creches e das EMEIs administradas pela Fundação desenvolve atividades pedagógicas voltadas às diversas áreas do conhecimento, promovendo desenvolvimento emocional, motor e nutricional. Este conceito de local de atendimento mais amplo é recente na história da educação do Brasil (CURY, 2002; SAVIANI, 2004), e traz impactos sociais positivos.

A vulnerabilidade social traz implicações ao desenvolvimento do plano de aula proposto neste trabalho não apenas do ponto de vista dos recursos materiais e tecnológicos, que não podem ser assumidos como disponíveis, mas também do ponto de vista do preparo e da expectativa de suporte e conhecimento prévio das famílias das crianças, porém que não demandem a compra de materiais como cartolinas, tesouras e cola, e ainda que não presuma que a família estará disponível (muitos não pararam de trabalhar presencialmente) ou que tenha conhecimento matemático profundo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quando decidimos trabalhar com a professora de Educação Infantil, que leciona para crianças de 4 anos de idade, surgiu o questionamento: o que se espera de crianças de 4 anos na Educação Infantil com relação à matemática? Crianças de 4 a 5 anos e 11 meses podem trabalhar com vários campos de experiência, entre eles podemos citar: “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” (MEC, 2018, p. 25). Dentro destes campos escolheu-se trabalhar com contagem e comparação de quantidades, relacionando-as à proposta da BNCC. Os códigos citados no plano de aula referem-se a BNCC.

A pedagogia pensa a educação a partir da criança e não o inverso, o aluno deve ser o protagonista para ser entendido e ajudado na sua formação (CORDEIRO, 2008). Entender a criança é um desafio, pois a sociedade tenta reproduzir na criança as várias formas da imaginação social inocente, má, perfeita, imperfeita, dependente, independente, herdeira de tradições e inovadora (CORDEIRO, 2008). Para a proposta de trabalho do grupo, portanto, é necessário considerar a criança autônoma e protagonista de seu processo de interação com o mundo.

A modalidade do ensino a distância define o uso de plataformas virtuais em cursos de nível superior ou, em condições emergenciais comprovadas, no ensino médio e educação de jovens e adultos como meio de exercício do ensino (FIGUEIREDO, 2020) o que não se aplica para o caso da Educação Infantil. Porém, devido ao contexto da pandemia da Covid 19, no ano de 2020, muitas instituições de ensino buscaram o recurso das aulas remotas para a continuidade das atividades letivas, entre elas a Fundação Julita. Aulas remotas caracterizam-se principalmente pelo apoio de recursos como vídeo conferência para aulas síncronas ao vivo (SCHIMIGUEL; FERNANDES; OKANO, 2020). As aulas remotas podem ser divididas ainda em síncronas, nas quais professores e alunos conectam-se em um mesmo horário e interagem em tempo real; ou assíncronas, nas quais cada aluno acessa conteúdos elaborados previamente em seu tempo (como assistir vídeos gravados ou fazer tarefas em casa, por exemplo). Aulas remotas tendem a enfatizar atividades síncronas, as quais aproximam-se da dinâmica previamente realizada presencialmente. Segundo Morais et al. (2020) o ensino remoto acontece quando o professor usa ferramentas digitais para comunicação já existentes, como por exemplo, o aplicativo de celular WhatsApp ou a ferramenta para celulares e computadores Zoom, que não foram criadas com o propósito específico de ensinar, mas que acabam sendo usadas para este fim. Já o ensino a distância na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

modalidade EaD, segundo Pereira et al. (2017), pode ser feito através da internet, rádio, televisão, ou até mesmo pelo correio, com o tutor e o aluno estando em locais diferentes e em tempos diferentes (assíncronos).

Segundo Melo (2016) a matemática ensinada na Educação Infantil muitas vezes limita-se ao conhecimento dos números e figuras geométricas, porém as crianças desde cedo devem estar em contato com atividades que as façam desenvolver o pensamento matemático. Neste ponto o papel do docente comprometido em fomentar uma boa relação aluno-professor e buscar novas formas dialógicas de interação é chave para o desenvolvimento do pensamento matemático (CUNHA, 1996).

Uma aprendizagem motivadora pode ser desenvolvida em sala de aula com recursos como jogos, leituras e desenhos que proporcionam uma participação espontânea e uma aprendizagem significativa para as crianças no ensino de noções matemáticas de acordo com as ideias de Smole (2000). A intenção educativa é relevante, os objetivos estão ligados às ações e intenções que para alcançá-los, pelo retorno do planejado conforme as especificidades do aluno dentro do ambiente, da instituição em que está inserido, provocam-se mudanças (VEIGA, 1996).

As práticas pedagógicas que foram desenvolvidas visando o ensino presencial podem, com algumas adaptações, serem usadas no ensino remoto, principalmente com relação aos objetos usados para a execução das atividades de aprendizado, que podem ser substituídos pelos recursos existentes na casa dos alunos, onde eles podem executar atividades de contagem e comparação utilizando objetos como: tampinhas, prendedores, peças de roupa, ou o próprio corpo. Para que a prática docente seja efetiva, é necessário planejamento e reflexão pelo docente (FUSARI, 1990).

Segundo a Teoria dos Campos Conceituais, proposta pelo psicólogo francês Gérard Vergnaud (2009), às situações e os problemas a resolver trazem sentido a um conceito para a criança. Assim, o conhecimento é organizado em um campo conceitual, dado que em uma situação-problema não teremos um conceito isolado. Um campo conceitual é uma gama de problemas, situações, conceitos, relações, estruturas, conteúdos e operações de pensamento, correlacionados e interconectados no processo de aquisição de novos conhecimentos. O conceito, por sua vez, é definido pelo conjunto: representação simbólica, que correspondente às ideias vinculadas socialmente pelo meio; invariantes operacionais, referente às diferentes propriedades

do conceito (significado); e situações, que atribuem sentido aos conceitos (ALVES; BARBOSA, 2016).

Vergnaud estudou os campos conceituais das estruturas aditivas (constituído por situações envolvendo uma adição ou subtração ou uma combinação destas duas operações) e multiplicativas (situações com uma multiplicação ou divisão ou a combinação destas duas operações). Ao analisar as dificuldades das crianças diante da resolução de problemas, Vergnaud (2009) observa dois aspectos a serem analisados: o cálculo numérico (relativo à operação que se deve realizar) e o cálculo relacional (referente à relação existente entres as operações de pensamento necessárias para a compreensão das relações que estão envolvidas nas situações apresentadas). Neste projeto focamos os aspectos do cálculo relacional diante das situações problema que favorecem a contagem, o conceito de número e perpassam o campo aditivo utilizando como apoio os objetos pregadores de roupas.

Segundo estudo realizado por Beck et al. (2016) atividades de aprendizagem motora enriquecidas podem melhorar o desempenho matemático das crianças, isso significa que muitas crianças melhoram na matemática quando seus corpos são utilizados na aula. Esse estudo nos permite visualizar uma opção de recurso disponível e eficaz. O corpo faz parte da identidade de todos, é muito usado na Educação Infantil e a associado aos conteúdos permite explorar vários campos de aprendizagem, seja como referência, comparação ou recurso direto. Com isso, por meio do corpo e de, preferencialmente, de forma lúdica, as crianças vivenciam situações que envolvem conceitos fundamentais para o processo de aprendizagem matemática.

As atividades descritas por MacDonald (2009) no livro Matemática em Minutos, são sugestões de como trabalhar matemática com as crianças, como por exemplo a Atividade Saco de Números, onde o professor enumera vários sacos cada um com um número diferente e orienta as crianças a depositarem a mesma quantidade de algum objeto dentro dos sacos; outra atividade é a de Braceletes Numéricos, nesta atividade o professor colocará pequenos adesivos em rolos de fita crepe vazios, de forma que cada um dos rolos correspondam a um números diferentes, indo de 0 a 10. Após a colagem dos adesivos, o professor incentivará a criança a colocar os rolos de fita crepe em seu braço na ordem numérica correta. Ainda trabalhando com contagem, outra atividade do mesmo livro é Número de Cabide, o professor irá pendurar 10 cabides e colar em cada, um cartão com um número escrito, também de zero a dez. Com os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

objetos preparados, o professor entregará para a criança um cesto de prendedores de roupa e a orientará a colocar o número prendedores no cabide de acordo com seu cartão. Para atividade de comparação, a autora sugere a atividade Caixa de Botões, onde o professor entregará vários botões para cada criança e estimulará cada uma delas a agrupar os botões seguindo uma característica a sua escolha.

Inspirados nestas sugestões de atividades, propomos a seguir atividades de contagem com prendedores de roupa e partes do corpo, dado o contexto de restrição de acesso a recursos dos alunos.

2.1. Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida a partir da metodologia de Design Thinking. Segundo Vianna esta metodologia:

> [..] se refere à maneira do designer de pensar, que utiliza um tipo de raciocínio pouco convencional no meio empresarial, o pensamento abdutivo. Nesse tipo de pensamento, busca-se formular questionamentos através da apreensão ou compreensão dos fenômenos, ou seja, são formuladas perguntas a serem respondidas a partir das informações coletadas durante a observação do universo que permeia o problema. Assim, ao pensar de maneira abdutiva, a solução não é derivada do problema: ela se encaixa nele. (VIANNA et al., 2012, p. 85)

A metodologia Design Thinking, utiliza a etapa da imersão que segundo (VIANNA et al., 2012) é necessária para se conhecer os limites e perfis dos usuários do projeto e mapeamento dos contextos que serão utilizados, e a ideação:

> Essa fase tem como intuito gerar ideias inovadoras para o tema do projeto e, para isso, utilizam se as ferramentas de síntese criadas na fase de análise para estimular a criatividade e gerar soluções que estejam de acordo com o contexto do assunto trabalhado.(VIANNA et al., 2012, p. 85)

Na etapa da imersão foram elaborados dois formulários eletrônicos, dentro do contexto social da pandemia do Covid 19 de 2020. Para conseguir chegar a um problema real, foram realizadas duas pesquisas qualitativas, a primeira com professores do ensino infantil, fundamental e médio, e a segunda com pais que têm filhos no processo de alfabetização e a partir deles chegou-se a dois possíveis problemas na educação remota. O primeiro estava relacionado aos pais que tinham filhos no ensino infantil, onde eles responderam que as crianças demonstram dificuldades nas aulas online, devido à baixa interação dos vídeos, a distância do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

docente, a falta dos colegas e até mesmo a própria dificuldade dos responsáveis em ajudar, acabando por deixar a criança desmotivada.

Já no lado dos professores, as principais dificuldades estavam relacionadas em aprender novas ferramentas para o ensino remoto e o baixo volume de devolutivas por parte dos alunos. Após a análise de resultados das pesquisas e orientação, foi decidido seguir na adaptação dos professores às aulas remotas com o problema: Alunos sem recurso, tecnológico ou não, nas aulas online.

Ainda na etapa de imersão, a professora Karina Cruz da Fundação Julita foi entrevistada. Após esta entrevista foi levantado o ponto do ensino de noções matemáticas para alunos da Educação Infantil.

Após a imersão iniciou-se a etapa de ideação. Buscamos exemplos na literatura de ensino de matemática em Educação Infantil conforme os destacados de MacDonald (2009). Dadas as condições de poucos recursos disponíveis pelas famílias, foi escolhida a ideia da atividade de contagem e comparação de números utilizando o corpo e prendedores de roupa, pois essa atividade exige como material apenas os prendedores, que são comuns na casa das pessoas e não apresentam riscos à saúde.

2.2. Resultados

Em uma pesquisa feita com professores obteve-se 34 respostas durante o dia 19 de agosto de 2020. A maioria dos respondentes foram professores da rede pública (dois pularam esta pergunta), conforme a Figura 1.

Figura 1 - Modalidades pública/privada

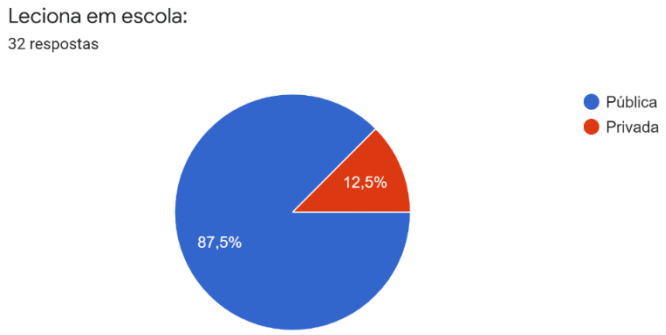

Fonte: Os autores (2020)

A maioria dos professores respondentes atua em Educação Infantil, fato que orientou na escolha do público alvo e em quais atividades trabalhar. Conforme a Figura 2.

Figura 2 - Nível de ensino

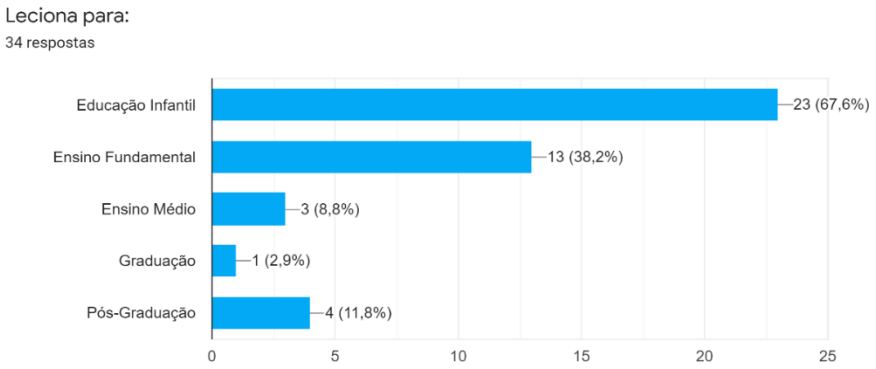

Fonte: Os autores (2020)

Dentre os sentimentos que os professores podiam escolher, a maioria informou que estavam se sentindo muito pressionados. Conforme figura 3.

Figura 3 - Sentimento dos professores diante do novo contexto

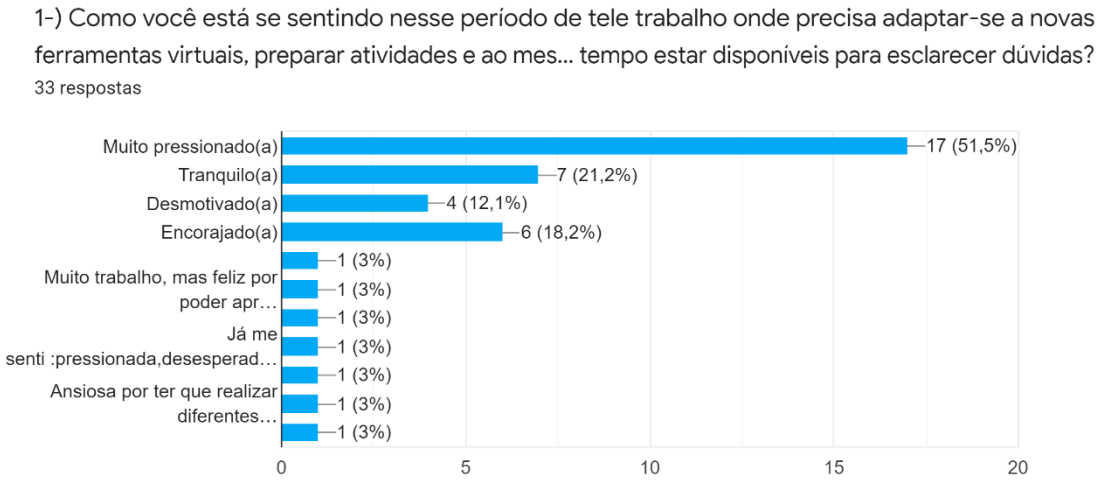

Fonte: Os autores (2020)

A maior dificuldade dos professores com relação a ferramentas tecnológicas, segundo a pesquisa, foi ter que aprender essas tecnologias, conforme a figura 4. Visto que muitos não tinham familiaridades com os equipamentos.

Figura 4 - Conhecimento prévio de tecnologia

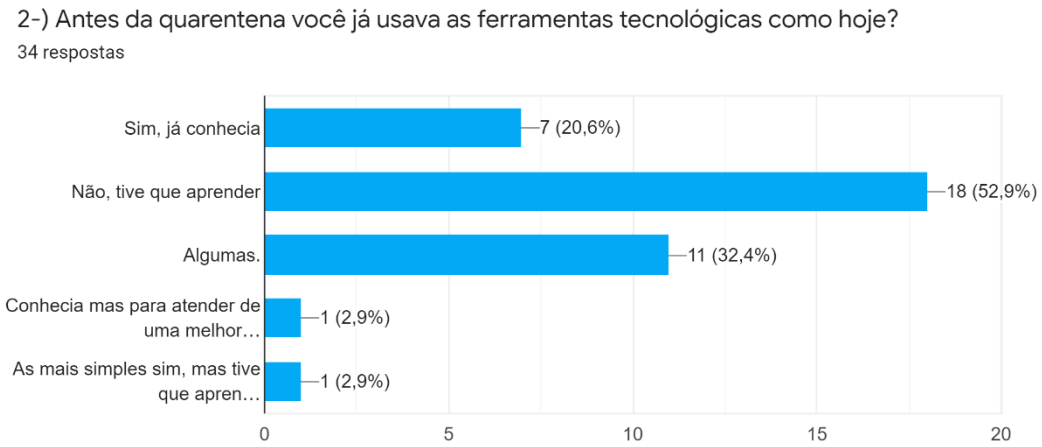

Fonte: Os autores (2020)

Os professores encontraram dificuldade também em conectar-se a internet ou encontrar o aluno através da internet, conforme a figura 5.

Figura 5 - Dificuldades no ensino

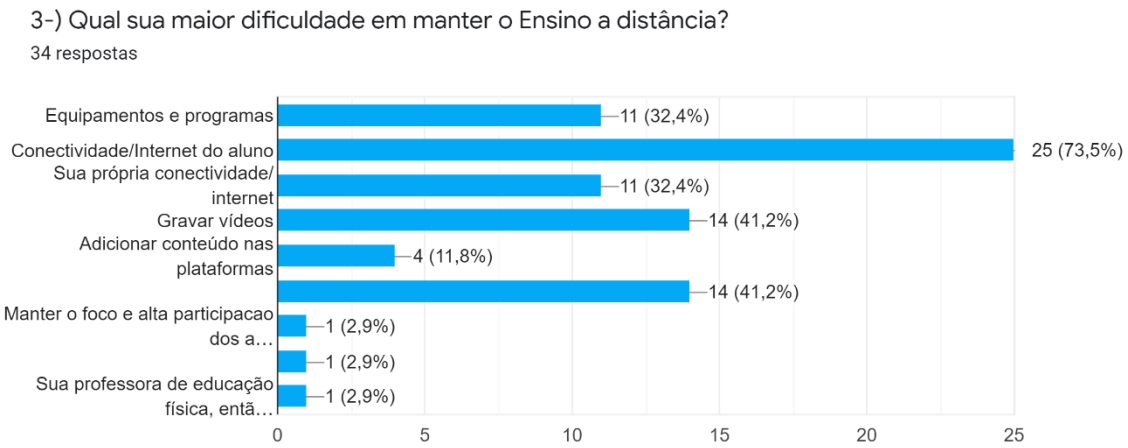

Fonte: Os autores (2020)

Conforme a figura 6, os professores encontraram nos colegas de trabalho a melhor fonte para esclarecer as dúvidas relacionadas a tecnologia.

Figura 6 - Fontes de auxílio aos professores

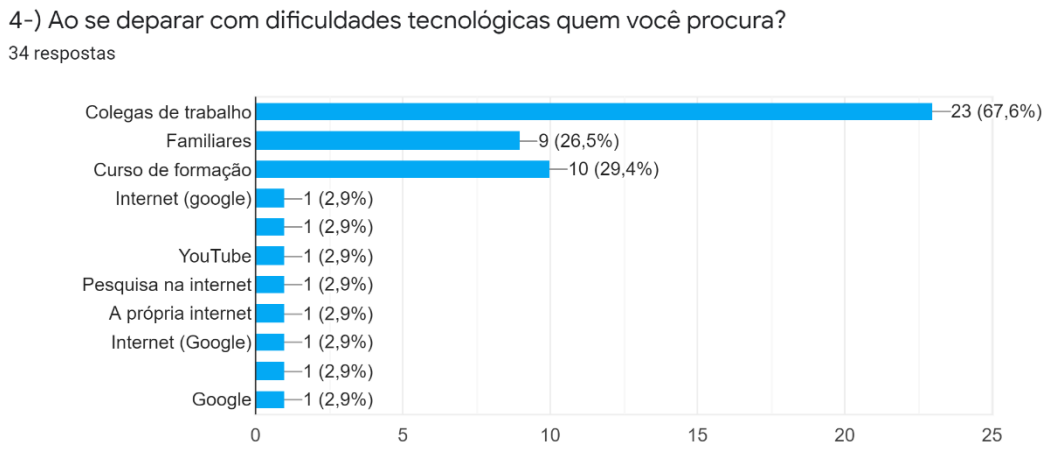

Fonte: Os autores (2020)

A quinta pergunta era “Como você lida com a dificuldade individual online sem o "feeling" presencial dos alunos?”. Nas respostas a maioria relata sentimentos negativos, com a palavra angústia sendo citada em várias respostas. Algumas respostas indicam ferramentas como e-mails, quizzes, emojis e vídeos. A seguir são reproduzidos alguns comentários coletados com os professores nos formulários sobre seus sentimentos:

> Estou angustiada, triste e me sentindo muito pressionada, porque cobram resultados como se fosse no presencial.
>
> Utilizo ferramentas interativas para trabalho em grupo e coleta de feedback e oriento deixar a câmera ligada além das provocações durante a aula”
>
> Fico bem angustiada e procuro amenizar as dificuldades buscando outras ferramentas.
>
> Muito difícil essa parte...pq sem a interação com as crianças, sentimos que não está tendo o alcance do objetivo proposto.
>
> Difícil pois não sabemos se estão realmente entendendo. Fica a dúvida.
>
> Acho bem difícil... O número de acessos das crianças tem diminuído, o que acaba me deixando mais preocupada.
>
> Mandando emoji, áudio, vídeos, fotos, mas nada substitui a presença física.

Ainda na etapa de imersão, a professora Karina Cruz foi entrevistada e disse que durante a pandemia, passou a trabalhar com aulas remotas, por uma estratégia adotada na Fundação Julita. Apesar de não ser o mais indicado, diante das limitações e dificuldades impostas a professores e alunos, o trabalho é realizado por meio de aulas assíncronas. As professoras gravam vídeos e utilizam a ferramenta de um blog para disponibilizar junto aos vídeos as orientações, a fim de que as famílias medeiem as atividades com as crianças. Além do blog, estes vídeos podem ser enviados por meio do aplicativo de mensagens WhatsApp. Dado que, mesmo em situação de vulnerabilidade social, muitas famílias dispõe de pelo menos um celular em casa (o qual geralmente é utilizado como ferramenta de trabalho para vendas ou contato para prestação de serviços informais) e que muitas operadoras oferecem pacotes diários, semanais ou mensais a preços acessíveis e sem tarifação extra pelo uso de aplicativos de mensagens como o WhatsApp; a estratégia adotada foi a elaboração de um plano de aula indicando a gravação de vídeo com orientações para as crianças trabalharem os conceitos de contagem utilizando recursos acessíveis (corpo e pregadores de roupa) e a distribuição desta aula online por meio do aplicativo WhatsApp.

Após a imersão iniciou-se a etapa de ideação. Durante este processo surgiram as seguintes ideias: Os pais apresentariam imagens impressas em folhas A4 para as crianças, e elas iriam comparar o tamanho de cada figura, indicando suas diferenças; outra ideia foi a de contagem de botões em linha de costura. Nessa atividade os pais colocariam botões em uma linha e mostrariam a criança um número em uma folha, e então a criança arrastaria para o lado a quantidade de botões que acredita representar o número que viu. Pensou-se ainda em uma atividade de contagem com tampinhas de garrafas, onde as crianças teriam que colocar a quantidade de tampinhas dentro de um recipiente de acordo com o número que seus pais lhe mostrassem. No entanto em entrevistas posteriores a professora Karina esclareceu que mesmo atividades com tampinhas de garrafa demandariam a compra de algo que nem sempre as família tem a disposição.

Outra ideia foi a atividade de contagem e comparação de números utilizando o corpo e prendedores de roupa. Para realizar essa atividade os pais dariam comandos para as crianças onde elas devem bater palmas ou os pés tantas vezes quanto for solicitado, assim como contar as partes do próprio corpo, como mãos, pés, dedos, olhos, orelhas e demais partes. Para fazer comparações as crianças iriam trabalhar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

utilizando o corpo e prendedores de roupa, onde os pais dariam uma quantidade de prendedores para as crianças e perguntariam qual parte do corpo tem essa mesma quantidade.

Visto as condições de poucos recursos disponíveis pelas famílias, foi escolhida como final a ideia da atividade de contagem e comparação de números utilizando o corpo e prendedores de roupa.

2.3. Plano de Aula

A solução final proposta foi condensada nos Planos de Aula a seguir nos quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Plano de aula envolvendo Números e Comparação (1ª aula)

Escola: Fundação Julita **Professora:** Karina Lemos	**Faixa etária:** crianças de 3 anos a 4 anos.	**Campo de experiências:** "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações"
Objetivos da aula: Relacionar e comparar números às suas respectivas quantidades; contar oralmente objetos e partes do corpo e Reconhecer e relacionar partes do seu corpo.		
Temática: Vamos contar e comparar? **Conteúdos:** Números, contagem e comparação.	**Duração:** Duas aulas de 50 minutos cada. Esse plano contempla a 1º aula.	**Recursos**: Será usado prendedores e o próprio corpo humano da criança para explorar conteúdos.
Avaliação: As atividades serão postadas via plataforma Classroom ou WhatApp e os familiares darão uma devolutiva para professora através de fotos e vídeos das crianças realizando as comandas. A intenção é motivar a participação dos alunos, registrar seus avanços de forma processual e contínua. Os familiares também poderão enviar áudios e comentários das suas percepções durante aplicação da atividade com criança.		
Estratégias: O plano de aula será dividido em duas aulas, que abordarão o mesmo conteúdo em sequência didática. Esse plano de aula foi elaborado pensando na aplicação em um ambiente familiar, em época de quarentena e com um público com poucos recursos. Segue o desenvolvimento da 1ºaula/dia.		
1ª Aula/Dia		**Tempo previsto**
1º Momento: Antes de iniciar as atividades, o mediador deve questionar se o aluno sabe o que é um prendedor e para que serve. Dialogar com as respostas, apresentando o objeto e reforçando sua função. Isso faz parte de contextualizar tornando o objeto familiar.		5 minutos
2º Momento: É sugerido que após esse contexto de apresentação, deixe o aluno interagir com objeto durante alguns minutos.		5 minutos
3º Momento: Cantar a música "1,2,3 indiozinhos…" com a criança usando os prendedores para representar cada número.Pode cantar		10 minutos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diversas vezes brincando e envolvendo a criança na interação e fala.	
4º Momento: Pedir para a criança contar pegando os prendedores. É importante o incentivo e deixar a criança falar do seu jeito, pois não é um processo fácil para os pequenos. Elogie e motive ajudando sempre que necessário!	10 minutos
5º Momento: Pegar um prendedor e pedir que olhem no seu corpo. Pergunte: O que temos em apenas um em nosso corpo? (boca, nariz, barriga, coração, bumbum…)	10 minutos
6º Momento: Pegar dois prendedores e pedir que relacionem com o corpo. O que temos em dois no corpo? (braços, pernas, olhos, orelhas…)	10 minutos

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 2 – Plano de aula envolvendo Números e Comparação (2ª aula)

Escola: Fundação Julita **Professora:** Karina Lemos	**Faixa etária:** crianças de 3 anos a 4 anos.	**Campo de experiências:** "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações"
Objetivos da aula: Relacionar e comparar números às suas respectivas quantidades; contar oralmente objetos e partes do corpo e reconhecer e relacionar partes do seu corpo.		
Temática: Vamos contar e comparar? **Conteúdos:** Números, contagem e comparação.	**Duração:** Duas aulas de 50 minutos cada. Esse plano contempla a 2º aula.	**Recursos**: Será usado prendedores e o próprio corpo humano da criança para explorar conteúdos.
Avaliação: As atividades serão postadas via plataforma Classroom ou WhatApp e os familiares darão uma devolutiva para professora através de fotos e vídeos das crianças realizando as comandas. A intenção é motivar a participação dos alunos, registrar seus avanços de forma processual e contínua. Os familiares também poderão enviar áudios e comentários das suas percepções durante aplicação da atividade com criança.		
Estratégias: O plano de aula será dividido em duas aulas, que abordarão o mesmo conteúdo em sequência didática. Esse plano de aula foi elaborado pensando na aplicação em um ambiente familiar, em época de quarentena e com um público com poucos recursos. Segue o desenvolvimento da 1ºaula/dia.		

2ª Aula/Dia	**Tempo previsto**
1º Momento: Vamos iniciar relembrando a quantidade 10, contando todos dos nossos dedinhos das mãos. Podemos cantar as músicas que já sabemos também envolvendo quantidade.	10 minutos
2º Momento: Vamos bater palmas e bater os pés, conforme o comando do mediador? Por exemplo: bata 3 palmas, pule 5 vezes, bata o pé 2 vezes…	10 minutos
3º Momento: O mediador vai enumerar os prendedores de 1 a 5. Em seguida orientar a criança a observar os números, contar, comparar e depois colocar os iguais juntos (montar os pares).	15 minutos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4º Momento: Vamos comparar a localização das partes do nosso corpo? O mediador vai perguntar se está no alto ou embaixo (usar esses termos ao invés de superior ou inferior, pois é mais familiar para a criança). Exemplo: Onde está o joelho? Embaixo. Onde estão dos olhos? No alto. Dessa forma eles vão comparar e relacionar conforme a localização.	15 minutos

Fonte: Elaborado pelos autores

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo o desenvolvimento de um plano de aula para alunos em situação de vulnerabilidade social de quatro anos de idade da professora Karina Cruz que atua na Fundação Julita, da zona sul de São Paulo (SP), trabalhando conceitos de contagem. A proposta final envolveu a divulgação das orientações sobre a aula por meio de vídeo no aplicativo de mensagens WhatsApp e do blog da Fundação, usando o corpo humano e de prendedores de roupa como materiais e recursos para o ensino da Matemática.

Independente da época em que vivemos, ou das dificuldades que possamos vir a enfrentar no futuro, e mesmo apesar de toda a gama de recursos tecnológicos disponíveis, este projeto mostrou que a solução para um determinado problema pode estar mais perto e acessível do que pensamos. Somos dotados de uma máquina incrível que se chama corpo humano e, através da inteligência e do discernimento, com vontade e esforço podemos nos adaptar e buscar novos caminhos para a educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. DE S.; BARBOSA, G. DOS S. Contagem e Construção do Número por Crianças da Educação Infantil. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 9, n. 21, 28 dez. 2016.

BECK, M. M. et al. Motor-Enriched Learning Activities Can Improve Mathematical Performance in Preadolescent Children. **Frontiers in Human Neuroscience**, v. 10, 2016.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e realidade**, v. 19, n. 1, p. 89–96, 1994.

BOEHM, C. **Agência Brasil**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-04/mais-de-40-dos-brasileiros-ate-14-anos-vivem-em-situacao-de-0>. Acesso em: 11 out. 2020.

BORGES, E. DA S. S. et al. **Pesquisa prévia para Projeto Integrador**. 19 ago. 2020.

CORDEIRO, J. A escola e o ensino: o núcleo da didática. **2ª reimpressão. São Paulo: Contexto**, 2008.

CUNHA, M. I. DA. A relação professor-aluno. **Repensando a didática**, v. 27, 1996.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168–200, 2002.

FIGUEIREDO, C. G. S. O Feedback no Ensino a Distância: Possibilidades e Desafios. **Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância**, v. 12, n. 22, p. 30–43, 2020.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, v. 8, n. 1, p. 44–53, 1990.

INEP. **INEP**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-numero-de-matriculas-na-educacao-infantil-cresceu-11-1-de-2014-a-2018/21206>. Acesso em: 11 out. 2020.

MACDONALD, S. **Matemática em minutos: atividades fáceis para crianças de 4 a 8 anos**. [s.l.] Artmed Editora, 2009.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020

MELO, C. F. V. DE. **Matemática na educação infantil: como torná-la uma disciplina atraente**. B.S. thesis—[s.l.] Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

MORAIS, I. R. D. et al. **Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula**. [s.l.] SEDIS-UFRN, 2020.

OBSERVATÓRIO DA PRIMEIRA INFÂNCIA. **Observatório da Primeira Infância**. Disponível em: <https://www.observaprimeirainfancia.org.br/br/SP/sao-paulo/regiao/++jardim-s-o-lu-s/criancas-de-0-a-5-anos-residentes-em-areas-de-vulnerabilidade-social-ipvs-4-5-6-e-7>. Acesso em: 8 out. 2020.

OBSERVATÓRIO DO TERCEIRO SETOR. **Observatório do Terceiro Setor**. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/carrossel/77-mil-criancas-estao-em-situacao-de-vulnerabilidade-social-em-sp/>. Acesso em: 11 out. 2020.

SAVIANI, D. **A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001)**. III Congresso Brasileiro de História da Educação. **Anais**...2004

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

SCHIMIGUEL, J.; FERNANDES, M. E.; OKANO, M. T. Investigando aulas remotas e ao vivo através de ferramentas colaborativas em período de quarentena e Covid-19: relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e654997387–e654997387, 2020.

SMOLE, K. C. S. **A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na práticas escolar**. [s.l: s.n.].

VEIGA, I. P. A. **Didática: o ensino e suas relações**. [s.l.] Papirus Editora, 1996.

VERGNAUD, G. A criança, a matemática e a realidade: problemas do ensino da matemática na escola elementar. **Curitiba: UFPR**, 2009.

VIANNA, M. et al. **INOVAÇÃO EM NEGÓCIOS**. p. 85, 2012.

11.5.19 EXPLORAÇÃO DO ENTENDIMENTO DE ACADÊMICOS SOBRE O CONCEITO DE VETOR

Ademir Basso[1229]

Viana Nallely García Salmerón[1230]

Flor Monserrat Rodríguez Vásquez[1231]

RESUMO

Este relato tem como pano de fundo o conceito de vetor, que é um objeto matemático, o mesmo representa uma grandeza vetorial e indicam módulo, direção e sentido desta grandeza. Esse conceito, em inúmeros casos, encontra dificuldade de entendimento entre estudantes de ensino superior quando se deparam com situações que o utilizam, o que mostra um parco entendimento deste conceito e de sua aplicabilidade em inúmeras situações. Tendo isto posto, aqui se mostra uma exploração sobre o entendimento de estudantes universitários da Universidade Autônoma de Guerrero, localizada na cidade de Guerrero no México a respeito do conceito de vetor, considerando o entendimento no sentido trabalhado pelos investigadores Trowbridge e McDermott. Para a coleta de dados foi aplicado o Teste de Entendimento de Vetores a 111 estudantes universitários de Engenharia e de Matemática na referida Universidade. Para a análise dos dados coletados foi utilizado estatística básica. Os resultados refletem os indicadores que estes acadêmicos possuem, classificado em alto, médio ou baixo entendimento a respeito do conceito de vetores. Como forma de conclusão, o estudo proporcionou informações a respeito dos indicadores do entendimento que devem ser enriquecidos, ou seja, maior aplicação, mais atenção durante o ensino destes conhecimentos para solucionar as dificuldades a respeito do conceito de vetor.

Palavras-chave: Conceito de vetor. Entendimento. Exploração.

INTRODUÇÃO

O conceito de vetor é um tema comum no currículo mexicano nos cursos de Engenharia, Matemática, dentre outros e se mostra através de suas representações gráfica e algébrica e em sua operacionalidade. Por isso, é importante que os estudantes tenham um bom entendimento sobre este conceito, já que nestes cursos a maioria das

[1229] Graduado em Ciências, Matemática e Física e Especialista em Ensino de Matemática pelo CEFET-PR (Hoje UTFPR). Mestre em Educação Matemática pelo UNICS – PR (Rec. UFPR). Doutor em Educação Matemática pela Universidade de Salamanca – Espanha. Professor de Matemática e Física no CEPACS e de Ensino de Matemática, Avaliação e áreas afins na FAMA. E-mail: ademir_basso@yahoo.com.br.

[1230] Graduada em Engenharia Civil e em Educação Matemática pela Universidade Autônoma de Guerrero – México. Mestre em Docência de Matemática pela Universidade Autônoma de Guerrero. Professora de Física e Matemática no Ensino Básico e Médio Superior na Escola Secundária Neri e Liceo Infantil Britânico - México. E-mail: viana.varane@uagro.mx

[1231] Licenciada em Matemática pela Universidade Veracruzana – México. Mestre em Ciências com Especialização em Educação Matemática pelo Centro de Investigação e de Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional – México. Doutora em Educação Matemática pela Universidade de Salamanca – Espanha. Professora-Investigadora de Tempo Integral na Universidade Autônoma de Guerrero – México. E-mail: flor.rodriguez@uagro.mx

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

grandezas que serão trabalhadas são vetoriais, além do mais, lhes possibilita aprender conceitos novos em diversas áreas de conhecimento (ARREDONDO et al., 2020; BARNIOL; ZAVALA, 2014b; MARTÍNEZ; BENOIT, 2008; WATSON et al., 2003; SUSSAC et al., 2018), por exemplo, em Engenharia, aprender conceitos físicos como eletricidade, magnetismo, momento, etc., e em Matemática, calcular áreas, volumes, representar planos e superfícies de forma vetorial, espaços vetoriais entre outros.

Porém, há estudantes que iniciam a universidade com escassos conhecimentos básicos sobre vetores. Nesse sentido, se observou dificuldades dos estudantes quando resolvem problemas relacionados com o conceito de vetor, entre elas, confusão entre escalar e vetor, para somar e diminuir vetores, para determinar o módulo e a direção de um vetor, para representar graficamente um vetor (BARRERA et al., 2015; BOGATINOSKA et al., 2013; HECKLER; SCAIFE, 2015; FLORES-GARCIA et al., 2008; KNIGHT, 1995; NGUYEN; MELTZER, 2003), atribuindo estas dificuldades ao entendimento sobre tal conceito (FLORES-GARCIA et al., 2008; KNIGHT, 1995; NGUYEN; MELTZER, 2003).

Baseado no exposto anteriormente, o objetivo deste estudo foi explorar o entendimento de estudantes universitários sobre o conceito de vetor. Para obter êxito, foi aplicado uma prova de múltipla escolha e foram analisados os dados em termos de porcentagens e respostas corretas.

Marco conceitual

Entendimento conceitual

Existem diferentes caracterizações de como atingir o entendimento de um objeto matemático, por exemplo, Haji e Yumiati (2019) consideram que um indivíduo entende um conceito se puder defini-lo de maneira verbal e por escrito, usar inúmeras formas de representação, identificar as características do conceito, compara-lo com outros conceitos, etc. Para este estudo, em particular, foi considerado o que diz Trowbridge e McDemott (1980), que se entende um conceito quando demonstra capacidade sobre os seguintes indicadores: i) define um conceito de forma operacional; ii) distingue um conceito de outros conceitos relacionados e iii) aplica um conceito de maneira correta.

Conceito de vetor.

O conceito de vetor, possui diferentes aceitações. Desde o ponto de vista da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Mecânica, um vetor fica definido por três características: módulo, direção e sentido (TIPPENS, 1996). De acordo a Hibbeler (2004), um vetor é representado graficamente por uma seta orientada e se nomeia usando qualquer letra maiúscula com uma fecha sobre ela, por exemplo $\vec{A}$, e analiticamente qualquer vetor $\vec{A}$ pode ser expresso em termos de i e j (notação de vetores unitários, de acordo sua dimensão). Para entender o conceito de vetor é necessário considerar, ao menos, as seguintes propriedades básicas; direção, módulo, representação gráfica, componentes, vetor unitário, soma, subtração, multiplicação por um escalar, produto escalar e produto vetoriar.

Materiais e métodos

Na sequência descreve-se as características dos estudantes examinados, o instrumento de coleta de dados, assim como o procedimento utilizado para obter a porcentagem de respostas corretas. Por último, é mostrado as ações que caracterizam os indicadores de entendimento que são exigidos para responder corretamente alguns itens do teste de compreensão de vetores (test of understanding vectores), na sequência citado como TUV.

Amostra

Participaram 111 estudantes mexicanos de nível universitário (18 a 22 anos) matriculados nos cursos de engenharia e de Matemática. A seleção dos participantes foi realizada segundo o critério de que haviam cursado componentes curriculares (disciplinas) onde se trabalha o conceito de vetor, tais como Física Geral, Mecânica, Dinânica, Cálculo Vetorial, Álgebra Lineal, Geometria Analítica, etc. Além disso, levou-se em conta que, desde quando iniciaram as disciplinas mencionadas, os estudantes tinham conhecimentos elementares sobre o conceito de vetor, adquiridos durante sua formação tanto em nível básico secundário como no nível médio superior, de acordo com os currículos mexicanos.

Instrumento

Para a coleta de dados foi aplicado o TUV criada por Barniol e Zavala (2014a), devido a sua confiabilidade e alto poder discriminatório. É importante mencionar que o TUV considera nos itens os três indicadores para o sucesso do entendimento de acordo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

com Trowbridge e McDermott (1980). O TUV consta de 20 itens de múltipla opção, cada item conta com cinco opções de resposta (uma resposta correta e quatro distratores). Mesmos assim, nos itens se inclui alguma das seguintes des propriedades do vetor, em uma ou duas dimensões: direção, módulo, representação gráfica, componentes, vetor unitário, soma, subtração, multiplicação por escalar, multiplicação por um escalar, produto escalar e produto vetorial.

Coleta de dados e análise

Os dados foram coletados no primeiro bimestre de 2020. A implementação do teste foi realizado em sala de aula em 25 minutos. Para identificar cada estudante, fui aferido um número consecutivo de 1 a 111 sem omitir o curso a que pertenciam. Os testes foram corrigidos manualmente e, posteriormente, foi elaborado uma matriz de resposta no excel, onde as linhas representam os estudantes e colunas representam os itens. Em cada intersecção linha-coluna foram registrados as pontuações das respostas dos estudantes em cada item, mostrando o valor de um se responderam corretamente e zero se responderam incorretamente (ver tabela).

Tabela 1 – Exemplo de matriz de respostas

Nº do estudante	**Nº do item**									
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
2	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1
3	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0
4	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0
5	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0

Fonte: Experiência (2020)

A partir da matriz de respostas foi analisado, em termos de porcentagens das corretas, o entendimento dos estudantes, de acordo com os indicadores de entendimento de Trowbridge e McDermott (1980). Para isso, as porcentagens de respostas corretas em cada item foram calculadas utilizando a expressão:

$$P^*{}_i = \sum_{j=1}^{N} \frac{y_{ij}}{N} \times 100\,, \qquad j = 1, \dots, N, \qquad i = 1, \dots, 20$$

Onde P^*_i é a porcentagem de respostas corretas em cada item i, N é o número

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de estudantes, y_{ij} é a resposta correta ou incorreta do estudante j no item i.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta secção, serão mostrados os resultados expressos em porcentagens de respostas corretas e com base nestas porcentagens, posteriormente se mostrará as ações que requerem os estudantes para cumprir com os indicadores de entendimento sobre o conceito de vetor.

No gráfico 1 é possível observar que em 17 itens os estudantes obtiveram porcentagens de respostas corretas inferiores a 50% e somente nos itens 5, 9 e 10 obtiveram porcentagens de respostas corretas maiores que 50%. Devido a constituição do TUV, este é um indicador de que os estudantes têm um frágil entendimento sobre o conceito vetor em 17 dos 20 itens.

Gráfico 1 – Porcentagens de respostas corretas em cada item de TUV

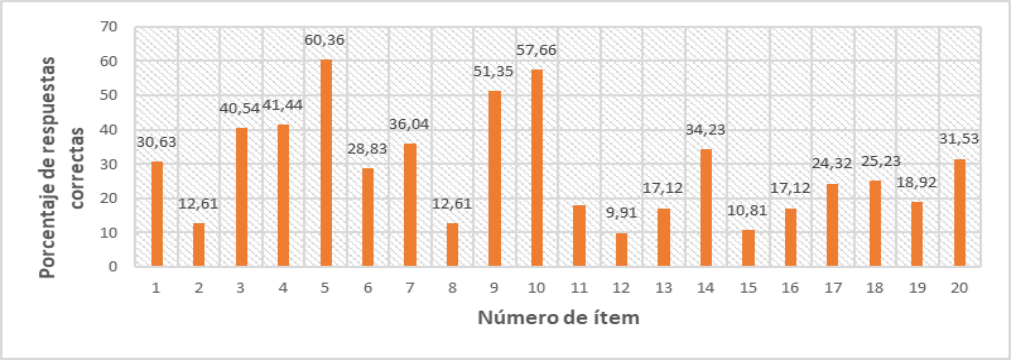

Fonte: Experiência (2020)

Foi tomado como referência a classificação dos itens por nível de dificuldade de acordo com a porcentagem de acerto em cada item, proposta por Barniol e Zavala (2014a), e foi realizada uma classificação de forma similar segundo as porcentagens de respostas corretas obtidas nesta investigação, foi observado que 17 itens resultaram em dificuldade alta, 3 itens em dificuldade media e nenhum item de dificuldade baixa (ver tabela 2).

Tabela 2 – Classificação dos itens por nível de dificuldade

Porcentagem de respostas corretas	Nível de dificuldade	Itens
Menor ou igual a 50%	Alto	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20
Entre 50% e 75%	Médio	5, 9 e 10
Maior que 75%	Baixo	Nenhum

Fonte: Experiência (2020)

Para exemplificar, considera-se os itens 12 e 2 que foi onde se obteve as menores porcentagens e o item 5 onde se obteve a maior porcentagem de respostas corretas, como é possível visualizar no gráfico 1. Neste estudo, o item 12 obteve menor porcentagem de respostas corretas (9,91%), este é um item que envolve a interpretação gráfica de uma operação vetorial como um vetor perpendicular segundo a regra da mão direita (ver figura 1). Constatou-se que este item é o de maior dificuldade entre aqueles que envolve esta operação (12, 15 e 18), inclusive é um dos mais difíceis de todo o TUV, bem como também foi citado por Sussac et at. (2018).

Figura 1 – Item 12 do TUV

12. Abajo se muestran los vectores $\vec{\mathbf{C}}$ y $\vec{\mathbf{D}}$. ¿Cuál de las siguientes opciones es la interpretación más adecuada del producto cruz ($\vec{\mathbf{C}} \times \vec{\mathbf{D}}$)?

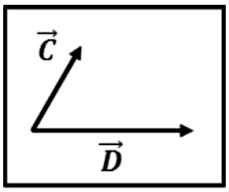

(A) Un vector apuntando hacia la derecha y arriba, entre la dirección del vector $\vec{\mathbf{C}}$ y la dirección del vector $\vec{\mathbf{D}}$.

(B) Un vector perpendicular a los dos vectores y con una dirección que "sale" de la hoja.

(C) La magnitud de un vector apuntando hacia la derecha y arriba, entre la dirección del vector $\vec{\mathbf{C}}$ y la dirección del vector $\vec{\mathbf{D}}$.

(D) Una cantidad con una dirección a favor del movimiento de las manecillas del reloj.

(E) Un vector perpendicular a los dos vectores y con una dirección que "entra" a la hoja.

Fonte: Experiência (2020)

As ações correspondentes aos indicadores de entendimento para responder ao item 12, estão descritas na tabela 3.

Tabela 3 – Descrição dos indicadores de entendimento ao item 12

Indicadores de entendimento	Ações requeridas
1) Definir operacionalmente um conceito	Operar geométricamente para obter a área do paralelogramo cujos lados adjacentes são dois vetores $\vec{A}$ e $\vec{B}$, isto é: Área do paralelogramo = $\lvert\vec{A}\ x\ \vec{B}\rvert = \lvert\vec{A}\rvert\lvert\vec{B}\rvert sen\ \theta$
2) Distinguir um conceito de outros conceitos relacionados.	Reconhecer as características do produto vetorial, assim como a natureza vetorial de seu resultado.
3) Aplicar um conceito de maneira correta.	Reconhecer e aplicar corretamente as características de um vetor e determina corretamente a direção do produto vetorial.

Fonte: Experiência (2020)

A baixa porcentagem de respostas corretas no item 12, se dá por que, além do estudante ter que ter conhecimentos geométricos com vetores para calcular o produto cruz, ele precisa dominar regras para determinar corretamente sua direção, como por exemplo, a regra da mão direita, pois por não fazer, pode ser um motivo para responder

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

erroneamente este item (BARNIOL; ZAVALA, 2014a; SUSSAC et al., 2018). Sugere-se que durante o ensino se deu ênfase na representação geométrica do produto vetorial, sobretudo no uso da decoreba para favorecer o entendimento dos estudantes em relação ao indicador 3.

Por outro lado, no item 2, onde se pede para relacionar um vetor unitário com suas representações gráfica, os estudantes obtiveram 12,6% de respostas corretas, por isso também foi classificado como de alta dificuldade. Investigações de Barniol e Zavala (2014a) e Rakkapao et al. (2016) concordam que este item é o mais difícil de responder do TUV.

As ações correspondentes aos indicadores de entendimento para responder ao item 2 estão descritas na tabela 4.

Tabela 4 – Descrição dos indicadores de entendimento ao item 2

Indicadores de entendimento	Ações requeridas
1) Definir operacionalmente um conceito	Realizar corretamente o procedimento de normalização para encontrar o vetor unitário $\vec{U}$ com a mesma direção e sentido que o vector $\vec{A}$.
2) Distinguir um conceito de outros conceitos relacionados.	Distinguir a característica essencial do vetor unitário, como aquele do módulo 1.
3) Aplicar um conceito de maneira correta.	Aplicar as características do vetor unitário para determinar a direção de outros vetores não unitários.

Fonte: Experiência (2020)

O erro mais comum relatado por Barniol e Zavala (2014a) ao responder este item, é relacionar como resposta um vetor com componentes x e y de uma unidade. Rakkapao et al. (2016) associam este erro com a falta de conhecimento de matemática básica para determinar o módulo do vetor dado. Neste caso, para melhorar o entendimento sobre o conceito de vetor recomenda-se enfatizar os indicadores de entendimento 1 e 2 durante o ensino.

Por fim, no item 5 obteve-se a maior porcentagem de respostas corretas (60,36%). Este item envolve o conceito de direção. Investigações como a de Barniol e Zavala (2014a) e Sussac et al. (2018) identificam este item como um dos mais fáceis de resolver no TUV. Rakkapao et al. (2016) mostram que esse item é adequado para estudantes que têm dificuldades ao trabalhar o conceito de vetor, já que há 40% de probabilidade de responder corretamente ou ainda, de adivinhar a resposta correta. As ações que correspondem aos indicadores de entendimento para responder corretamente este item estão descritas na tabela 5.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tabela 5 – Descrição dos indicadores de entendimento ao item 5

Indicadores de entendimento	Ações requeridas
1) Definir operacionalmente um conceito	Calcular a direção do vetor como a tangente de 45°.
2) Distinguir um conceito de outros conceitos relacionados.	Distinguir a característica direção de um vetor, de mesmo sentido.
3) Aplicar um conceito de maneira correta.	Aplicar corretamente a direção de um vetor, como o ângulo medido no sentido anti-horário desde o eixo x positivo.

Fonte: Experiência (2020)

Uma das causas dos erros dos estudantes neste item é que escolhem o vetor que possui componentes x e y positivos, ou melhor, o vetor que tem o mesmo sentido do vetor dado (BARNIOL; ZAVALA, 2014a). Neste sentido, se recomenda que durante o ensino se enfatize nos indicadores de entendimento 1 e 2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objetivo explorar o entendimento de estudantes universitários sobre o conceito de vetor, de acordo aos indicadores de entendimento: i) definir um conceito de forma operacional; ii) distinguir um conceito de outros conceitos relacionados; iii) aplicar um conceito de maneira correta (TROWBRIDGE; MCDERMOTT, 1980). Neste contexto, foi considerado que se um estudante responde corretamente um item do teste, põe em jogo os três indicadores mencionados.

Contudo, nos resultados foi observado que as porcentagens de respostas corretas na maioria dos itens estão abaixo dos 50%, incluindo apesar de que os estudantes já haviam tido inúmeros componentes curriculares (disciplinas) onde foi trabalhado o conceito de vetor, o que mostra que os indicadores são frágeis.

Por fim, se conclui que uma baixa porcentagem de respostas corretas nos itens do TUV significa o baixo entendimento dos estudantes sobre o conceito de vetor. O que sugerre recorrer ao fortalecimento dos níveis de entendimento. Reconhece-se ainda que, abre uma via para aprofundar o planejamento de estratégias de ensino e aprendizagem com base nos indicadores de entendimento descritos neste estudo, sobre aquelas propriedades do conceito de vetor onde foi evidenciado baixo entendimento, como por exemplo, produto vetorial e vetor unitário.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ARREDONDO, E.; GARCÍA-GARCÍA, J.; TORRES, M. La modelación metafórica del movimiento por estudiantes universitarios. **Formación universitaria**, 13(3), 55-64, 2020. https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300055.

BARNIOL, P.; ZAVALA, G. Evaluación del entendimiento de los estudiantes en la representación vectorial utilizando un test con opciones múltiples en español. **Revista mexicana de física E**, 60(2), 86-102, 2014a.

BARNIOL, P.; ZAVALA, G. Force, velocity, and work: The effects of different contexts on students' understanding of vector concepts using isomorphic problems. **Physical Review Special Topics-Physics Education Research**, 10(2), 1-15, 2014b. https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.10.020115.

BARRERA, A.; RIVAS, N.; LÓPEZ, O. Enseñanza del álgebra de vectores con enfoque por competencia a implementarse en física de educación secundaria. **Ciencia e Interculturalidad: revista para el diálogo intercientífico e intercultural de**, 16(1), 7-19, 2015. https://doi.org/10.5377/rci.v16i1.2350.

BOGATINOSKA, D.; STOJANOVSKA, L.; JANAKIEVKA, B. (2013). Simulations of Using Vectors in Natural Sciences Education. **Computer Technology and Application**, 4(9), 454-458, 2013.

FLORES-GARCÍA, S.; TERRAZAS, S.; GONZÁLEZ-QUEZADA, M.; CHÁVEZ PIERCE, J.; ESCOBEDO SOTO, S. Student use of vectors in the context of acceleration. **Revista mexicana de física** E, 54(2), 133-140, 2008.

HAJI, S.; YUMIATI. NCTM's Principles and Standards for Developing Conceptual Understanding in Mathematics. **Journal of Research in Mathematics Trends and Technology**, 1(2), 56-65, 2019. https://doi.org/10.32734/jormtt.v1i2.2836.

HECKLER, A.; SCAIFE, T. Adding and subtracting vectors: The problem with the arrow representation. **Physical Review Special Topics-Physics Education Research**, 11(1), 1-17, 2015. https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.11.010101.

HIBBELER, R. **Mecánica vectorial para ingenieros**: Estática. Pearson Educación, 2004.

KNIGHT, R. The vector knowledge of beginning physics students. **The physics teacher**, 33(2), 74-77, 1995. https://doi.org/10.1119/1.2344143.

MARTÍNEZ, G.; BENOIT, P. Una epistemología histórica del producto vectorial: Del cuaternión al análisis vectorial. **Latin-American Journal of Physics Education**, 2(2), 201-208, 2008.

NGUYEN, N.; MELTZER, D. Initial understanding of vector concepts among students in introductory physics courses. **American journal of physics**, 71(6), 630-638, 2003. https//doi.org/10.1119/1.1571831.

RAKKAPAO, S.; PRASITPONG, S.; ARAYATHANITKUL, K. Analysis test of understanding of vectors with the three-parameter logistic model of item response theory and item response curves technique. **Physical Review Physics Education Research**, 12(2), 1-10, 2016. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.020135.

SUSSAC, A.; PLANINIC, M.; KLEMENCIC, D.; SIPUS, Z. Using the Rasch model to analyze the test of understanding of vectors. **Physical Review Physics Education Research**, 14(2), 1-6, 2018. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.14.023101

TIPPENS, P. **Física Básica**. McGrawhill, 1996.

TROWBRIDGE, D.; McDERMOTT, L. Investigation of student understanding of the concept of velocity in one dimension. **American journal of Physics**, 48(12), 1020-1028, 1980. https://doi.org10.1119/1.12298.

WATSON, A.; SPYROU, P.; TALL, D. The relationship between physical embodiment and mathematical symbolism: The concept of vector. **The Mediterranean Journal of Mathematics Education**, 1(2), 73-97, 2003.

11.5.20 EXTERMINANDO O MONSTRO DA MATEMÁTICA COM OS ATLETAS DAS CATEGORIAS DE BASE DO FUTEBOL

Adriana Rodrigues Magalhães[1232]

RESUMO

A matemática, não é de hoje, uma disciplina que é considerada difícil ou complicada entre a maioria das pessoas, não importa a idade. Nas categorias de base de um clube de futebol de Curitiba essa dificuldade apareceu entre os atletas alojados tendo por problema de pesquisa: Como exterminar o monstro da matemática com os atletas das categorias de base do futebol? O objetivo geral desse trabalho foi apresentar a matemática no contexto diário do futebol; e nos objetivos específicos: utilizar atividades lúdicas, usar jogos que utilizem o raciocínio lógico e as operações básicas da matemática e relacionar o contexto do futebol com o uso da matemática. A metodologia é de natureza qualitativa e do tipo participativa. Para o levantamento de dados foram utilizadas sondagens com atividades diagnósticas diversas e conversas informais com os atletas e profissionais de áreas diversas que atuam nas categorias de base. Os referenciais teóricos que que sustentaram a análise foram Léon (2013), Lorena (2013) e Souza (2010). Os resultados mostram que a matemática se torna interessante quando relacionada ao nosso cotidiano e isso se aplica também no futebol, indicando que as dificuldades encontradas na aprendizagem dessa ciência não se restringem aos atletas das categorias de base.

Palavras-chave: Matemática. Futebol. Pedagogia no futebol. Categorias de base. Atletas.

1 INTRODUÇÃO

Em 2019, recém-formada, tive minha primeira experiência como pedagoga. Mas para ser ainda mais especial, além de ser a primeira experiência, foi em um clube de futebol de Curitiba, onde fui pedagoga das Categorias de Base. Essa área não tinha sido abordada na minha graduação, sendo assim era algo muito desafiador.

Eu dava suporte pedagógico aos atletas entre 10 e 20 anos. Apesar de estar disponível para auxiliar todos os atletas o meu contato maior era com os alojados. Os alojados são atletas que vem de todo território brasileiro para tentar a carreira no futebol e fica sob a responsabilidade do clube que oferece moradia, alimentação, assistência médica e etc. Os atletas eram divididos por categorias: Sub 11 (10 e 11 anos), Sub 13 (12 e 13 anos), Sub 15 (14 e 15 anos), sub 17 (16 e 17 anos) e Sub 20 (18, 19 e 20 anos).

[1232] Licenciada em Pedagogia. Especialista em Educação Física Escolar. Pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pela Faculdade Bagozzi. Atuou como Pedagoga das Categorias de Base do Futebol. adriroma.arm@gmail.com

Ao iniciar as minhas atividades, logo percebi que seria algo muito diferente. Conversei bastante com o psicólogo, que me ajudou muito, dizendo sobre as características dos atletas e da importância do acompanhamento pedagógico das categorias de base, não só como profissional, mas também como uma figura feminina, que muitas vezes seria a representação de acolhimento em um ambiente tão masculino, competitivo e carente, pois muitos dos atletas ficavam um ano sem ver a família.

Lembro que entre conversas com os profissionais da Base (Psicólogo, Assistente Social, Nutricionista, Fisiologista, Fisioterapeuta, Técnicos e Supervisores) percebi que a rotatividade de atletas era muito grande, muitos chegavam e muitos saiam em um curto prazo de tempo. Mas, também notei que assim como em escolas, existe as “figurinhas carimbadas”, os bagunceiros, os malcriados, os tímidos e os engraçados. Me chamou a atenção a colocação da nutricionista: “tem um atleta que é tão tímido que mal olha para a gente, quando fala”.

Quando os conheci foi um momento de desconfiança, tanto da minha parte quando da deles. Depois de me apresentar eles foram mais diretos e logo um atleta falou que eu não conhecia o mundo deles (teve um tom de crítica e cobrança nessa fala), e ele não estava errado, por isso concordei e me comprometi a ser participativa para conhecer e entender o mundo dos atletas das categorias de base.

A partir daí, passei a participar de reuniões que eu nem era convocada. Pedia autorização para o gestor e para os técnicos de cada categoria para que eu pudesse participar das reuniões e entender um pouco mais da rotina dos atletas. Assim fui entendendo e percebendo que querer ser jogador de futebol, vai muito além de sonho, tem que ter foco, determinação, disciplina e resiliência. Os atletas são cobrados em várias áreas e precisam se superar diariamente.

Após entender um pouco o contexto geral, passei a me dedicar à minha área e a fazer sondagens com grupos pequenos para identificar as potencialidades e fragilidades dos atletas. É necessário entender que esses atletas, na sua maioria, tinham muita defasagem idade/série, pois devido à grande rotatividade de atletas em um curto prazo de tempo, como mencionei antes, alguns não conseguiam acompanhar as atividades escolares devido a constantes mudanças de escolas e consequentemente acabavam reprovando.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com as sondagens acabou aparecendo como uma grande fragilidade a área da matemática, e não só no desenvolvimento dela, mas também no discurso: “Eu odeio matemática”; “Ihhhh prof., matemática não é para a gente, não”; “Se o assunto for matemática, aqui é todo mundo burro! ”. Nesse contexto percebemos que “há inúmeros casos de fracasso na aprendizagem formal da matemática”. (LORENA, CASTRO-CANEGUIN e CARMO, 2013, p.440).

A partir desse contexto percebi que o tema da matemática seria algo pertinente a ser abordado, sobretudo com esses jovens atletas que não se viam capazes de aprender ou executar a matemática dentro do futebol. Considerando os discursos dos atletas defino a seguinte questão de problematização: Como exterminar o monstro da matemática com atletas das categorias de base do futebol? Tendo como objetivo geral: apresentar a matemática no contexto diário no futebol; e nos objetivos específicos: utilizar atividades lúdicas, usar jogos que utilizem o raciocínio lógico e as operações básicas da matemática e relacionar o contexto do futebol com o uso da matemática.

O relato de experiência da pesquisa está centrada na metodologia de natureza qualitativa que [...]trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...] (MINAYO, 1995, p.21-22), e no tipo participante que [...] é um processo de pesquisa no qual a comunidade participativa na análise de sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes que são oprimidos (GROSSI, 1981, p.9). Para o levantamento de dados foram utilizadas sondagens com atividades variadas e conversas informais com os atletas alojados em idade escolar e com profissionais de áreas diversas que atuam nas categorias de base de um clube de futebol da cidade de Curitiba.

2 A LUDICIDADE NA MATEMÁTICA

A partir da sondagem e das falas dos atletas, passei a pensar em algo prático e mais lúdico, pois [...] as atividades lúdicas podem ser consideradas como uma estratégia que estimula o raciocínio levando o aluno a enfrentar situações conflitantes relacionadas com o seu cotidiano (LARA, 2005, p. 17) para que assim eles deixassem de ver a matemática como um monstro dos atletas de futebol. Meu desafio era fazer com que eles percebessem que, apesar das dificuldades com a matemática da escola, o dia a dia deles tinha muito mais matemática do que eles imaginavam, considerando

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que “existe uma diferença marcante entre a matemática ensinada na escola e a matemática praticada fora da escola”. (SOPHIAN, 1996; Apud LORENA; CASTRO-CANEGUIN; CARMO; 2013, p.440).

O primeiro passo foi trazer a matemática de forma divertida, com o jogo dos palitos. Foi interessante, pois como tinham atletas de vários estados brasileiros, a brincadeira também era conhecida por outros nomes como: purinha ou porrinha e basquete de bolso.

Assim como o nome, as regras também podem variar. A sugestão foi o jogo dos palitos, que usamos palitos quebrados (pequenos o suficiente para ficarem escondidos dentro da mão). O jogo não tem limite máximo de pessoas, mas formamos grupos de 8 pessoas, e cada uma teria 5 pedaços de palitos e secretamente escolhia a quantidade que deixaria na mão. Depois todos colocavam as mãos sobre a mesa e seguindo o sentido horário, cada um dava o palpite de quantos palitos tinham no jogo. Os palpites não se repetiam e ganhava o jogo aquele que acertava a quantidade exata, e o ganhador iniciava o palpite da próxima rodada.

Nas primeiras rodadas alguns ainda estavam se adaptando, mas com as regras determinadas, deixei que eles jogassem sem a minha interferência, apenas anotava os palpites. Eles mesmos faziam a contagem dos palitos e faziam as suas observações: “Nossa, errei por dois! ”, “Poxa, se eu tivesse colocados mais um, teria ganhado. ” Nesse momento, ainda que inconscientemente já estavam utilizando a adição e subtração.

Na sequência do jogo um jogador deu o palpite “42”, e logo em seguida o outro disse que esse palpite seria impossível já que o limite máximo seria quarenta, considerando que eles estavam em 8 jogados e cada um tinham 5 palitos. Olha a multiplicação aí!

E seguiram fazendo comentários do tipo: “Antes de um palpite é preciso considerar o que temos na mão e imaginar o que tem nas mãos dos outros. Então eu sei que nunca terá menos do que a quantidade que eu escolhi para colocar em jogo”.

De acordo com EMERIQUE, in BICUDO (1999, p. 190) citado por Souza (2010, p.9):

> [...] se os professores considerassem o lúdico como um recurso associado à motivação, talvez o exercício ou a tarefa se tornassem mais desafiantes, provocadoras de curiosidade, [...] permitindo maior envolvimento e compromisso com o desafio do conhecimento da realidade, de si mesmo e do outro, facilitando o aprender a aprender.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Apesar de ser considerado um jogo simples, foi trabalhado de forma lúdica e divertida os conceitos de subtração, adição, multiplicação e estimativa; e noção de mais/menos. E o mais interessante é que depois de um tempo quando não conseguiam acertar o número exato, propuseram considerar a aproximação. Ganhava o jogo aquele que acertasse o número exato ou o que mais se aproximasse.

Eles adaptaram uma situação para continuar o jogo e aumentar a probabilidade de alguém ganhar. Com essa adaptação podemos considerar a flexibilidade cognitiva que é a "capacidade do indivíduo em mudar ou alternar seus objetivos quando o plano inicial não é bem-sucedido devido a imprevistos" (LEÓN; RODRIGUES; SEABRA; DIAS; 2013, p. 114). Em outro momento a proposta foi trabalhar com o jogo dos pontinhos com o objetivo de fechar a maior quantidade de quadrados. Dessa vez os grupos foram divididos em 4 pessoas, conforme iriam fechando o (s) quadrado (s) colocavam a inicial do nome para a contagem final. O jogo ficou mais interessante quando perceberam que poderiam com apenas um traço fechar dois quadrados ou pela falta de atenção, deixar essa vantagem para o adversário. Assim passaram a buscar estratégias para que a vantagem fossem deles e não do adversário.

Mas esse foi só um aquecimento, pois no dia seguinte a proposta continuou com o jogo dos pontinhos, mas os quadrados fechados tinham números positivos e negativos, sendo assim a pontuação deixou de ser a quantidade de quadrados fechados e passou a ser a soma e/ou subtração dos números dos quadrados fechados.

O desafio ficou maior quando perceberam que a vantagem do jogo anterior que possibilitava fechar dos quadrados de uma única vez, nessa nova proposta talvez não seria tão vantajosa assim, pois os pontos negativos poderiam ser maiores que os positivos. Mais uma vez as funções executivas foram ativadas pela flexibilidade cognitiva, citada a cima, com a mudança de estratégia e raciocínio para serem bem-sucedidos.

Porém, o controle inibitório apareceu de forma mais evidente nesse caso. Entendendo o controle inibitório como "habilidade de pensar antes de agir, postergar ou inibir a resposta baseada na capacidade de avaliar múltiplos fatores" (LEÓN; RODRIGUES; SEABRA; DIAS; 2013, p. 114), os jogadores fizeram uso dele quando pensavam bem antes de fazer um único risco, pois isso poderia mudar o jogo a qualquer momento tendo que pesar em todas as possibilidades e jogadas dos adversários.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em um determinado momento, com o jogo mais acirrado, pois faltavam poucos quadrados um jogador estava demorando para jogar e os outros, incomodados, pressionavam ele para que fossem mais rápido e diziam que se ele não sabia mais o que fazer, então fizesse qualquer jogada. Foi então que ele disse que tinha que pensar muito bem, porque tinha muitas possibilidades naquele final de jogo. Nesse momento, perguntei se ele gostaria de compartilhar o seu raciocínio com todos. Ele aceitou e disse: “Eu tenho ‘X’ pontos, estou em terceiro lugar. Se eu fechar aqui, ganho 3 pontos, mas as próximas jogadas meus adversários fazem mais pontos que eu e fico por último. Então vou fechar dois quadrados mesmo tendo um número negativo que ainda assim fico com 5 pontos e meus adversários vão se obrigar a fecharem quadrados com números menores ou negativos. Não fico em primeiro, mas não fico na mesma posição pois ultrapasso os pontos de quem está em segundo”.

A reação de todos foi surpreendente, pois falavam que ele já tinha pensado nas jogadas de todos e feitos os cálculos para as próximas jogadas. Enquanto pensavam que ele não sabia o que fazer, as jogadas já estavam bem definidas e calculadas.

2.1 A MATEMÁTICA NO FUTEBOL

A última proposta para apresentar a matemática na vida de um jogador de futebol foi traze-la ainda mais para perto. Apresentei para eles uma tabela do campeonato brasileiro, dividimos o grupo em equipes de 3, fizemos um sorteio que definiria o time de cada grupo. O desafio utilizando os pontos da tabela, e considerando os 2 próximos jogos, nos 3 resultados (vitória, empate e derrota) qual posição ficaria na tabela, explicando quantos pontos faltariam para ter acesso à série A. Caso estivessem na zona de rebaixamento, explicar quantos pontos precisariam para não serem rebaixados, apontando as possibilidades em vitórias e empates. Essa atividade foi muito produtiva, tive o comprometimento e dedicação de todos os atletas envolvidos. Trabalharam com a subtração, adição, probabilidades e em equipe.

Com todas as propostas concluídas, analisamos uma a uma, para encontrarmos as habilidades matemáticas contidas e trabalhadas com elas. Foi um momento de descontração. Alguns disseram que nem parecia matemática, pois tinha sido muito divertido. Outros falaram que gostariam que fosse divertido na escola também. E ao

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

final, todos concordaram que a matemática é interessante dependendo da forma como é apresentada e que fica mais fácil quando faz parte do que eles gostam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem muitas crenças sobre a matemática e o futebol. A matemática é diagnosticada como difícil para a maioria da população e que o futebol seria um esporte de quem não gosta de estudar. Vimos durante esse relato de experiência que a matemática que se aprende na escola acaba sendo bem diferente da que desenvolvemos no nosso cotidiano e isso acaba reforçando a crença da dificuldade e de um público restrito.

Por muito tempo o futebol foi visto como uma oportunidade para pessoas que não tinham aptidão para os estudos e com essa crença enraizada e passando por gerações, não foi difícil associar com a dificuldade em aprender a matemática.

Mas o futebol tem muito mais matemática do que imaginam os próprios atletas. A tabela de classificação do campeonato foi apenas um exemplo, porém podemos explorar a formação de jogo, as rotinas de treinos no desenvolvimento dos exercícios, nas quantidades de faltas e cartões amarelos que podem impedir preventivamente que um atleta jogue um determinado jogo. Enfim, a matemática está presente em várias situações e fica mais fácil compreende-la quando conseguimos associa-la ao nosso cotidiano e isso não é diferente para os atletas das categorias de base do futebol.

Com isso aponto como continuidade da pesquisa o seguinte problema: Além da matemática, quais outras disciplinas podem ser aprendidas e desenvolvidas dentro do contexto do futebol?

REFERÊNCIAS

GROSSI, Ione de Souza. **Mina de Morro Velho:** a extração do homem, uma história, uma experiência operária. São Paulo: Paz e Terra, 1981. p.09

LARA, Isabel Cristina Machado de. **Jogando com a matemática na Educação Infantil e séries iniciais**. São Paulo: Rêspel, 2005. p.17

LÉON, Camila Barbosa Riccardi et al. Funções executivas e desempenho escolar em crianças de 6 a 9 anos de idade**. Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v. 30, n. 92, p.113-120, abr/jun. 2013. Disponível em:

http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/104/funcoes-executivas-e-desempenho-escolar-em-criancas-de-6-a-9-anos-de-idade. Acesso em: 25 mai. 2021.

LORENA, Ângela Bernardo de et al. Habilidades numéricas básicas: Algumas contribuições da análise do comportamento. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 18, n. 3 p. 439-446, jul/set. 2013. Disponível em:https://www.scielo.br/j/epsic/a/pYyGPKVDjnzXdrH6Zp5GRLL/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 mai. 2021.

SOUZA, Kátia do Nascimento Venerando de. ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA. **Revista de Iniciação Científica da FFC**. Marília, v. 10 p. 2-9, abr/jun.2010. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/. Acesso em: 25 mai. 2021

11.5.21 INTERROGATÓRIO DIDÁTICO DE LUIZ ALVES MATTOS (1956): VESTÍGIOS DE SABERES PARA ENSINAR

Waléria Adriana Gonçalez Cecílio [1233]

RESUMO

Sob o olhar da história cultural, o presente artigo buscou apresentar os saberes para ensinar propostos no manual pedagógico A Linguagem Didática no Ensino Moderno de Luiz Alves Mattos (1956). Os saberes sistematizados e apresentados em formação de professores e alunos das Escolas Normais do Paraná, nos fizeram refletir sobre a seguinte questão: Quais saberes para ensinar estavam presentes no manual de Luiz Alves Mattos? Sob o prisma didático, com vista aos saberes profissionais, este texto privilegia como referencial teórico os estudos de Choppin (2002), De Certeau (2002), Borer (2017), Hofstetter e Schneuwly (2017), Valente (2017) e Pinto e Novaes (2018). Os resultados apontam para os saberes constitutivos do campo profissional, no qual a referência é a expertise profissional com foco na condução de interrogatórios informativos e reflexivos. Os informativos solicitam do aluno informações já adquiridas e que se pressupõe automatizadas. Já os reflexivos exigem do aluno uma determinada atividade mental própria para serem respondidas a contento, pois os conteúdos não se encontram pré formulados nos conhecimentos já assimilados. Assim, pensar os interrogatórios como um saber profissional nos levou a entender esse conjunto de saberes como uma forma estratégica de propiciar uma autêntica aprendizagem permeada pelo real aproveitamento durante as aulas.

Palavras-chave: Saberes profissionais. Interrogatórios Didáticos. Saberes para ensinar. Práticas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

O filosofo Platão já dizia que o conhecimento só pode progredir quando há entre o mestre e os discípulos livre intercâmbio de ideias, desta forma as ideias se tornam claras - o que não se dá quando apenas se estuda as páginas de um livro. Esse pensamento corrobora com Isócrates (393-338 A.C.), o qual postulava que a linguagem escrita é desprovida do prestígio da presença do autor, da entonação e do calor da voz proporcionada por ele. (MATTOS, 1956, p.7).

O que à primeira vista parece simples é, contudo, mais complicado. Vivemos em um tempo ao qual professores e alunos estão imersos em situações de ensino e aprendizagem focadas em cumprir conteúdo e, muitas vezes, aulas carregadas de indisciplina. Assim, ao optar por uma aula permeada por intercâmbios e trocas de ideias e questionamentos o professor deve romper com uma visão cartesiana e positivista do

[1233] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. waleria.adriana@pucpr.br.

ensino, direcionando o seu olhar para a busca de sabres profissionais que podem vir a proporcionar o diálogo e intercâmbio de ideias.

Com efeito, o intercâmbio de ideias que promovam uma relação entre mestre/discípulos e professor/alunos devem compor parte das reflexões que permeiam a formação de professores, promovendo o ensino e a aprendizagem de qualidade, o qual tem como base os saberes profissionais. Em concordância com os postulados apresentados, esses saberes fundamentam a prática profissional e se constituem em saberes a e para ensinar.

Segundo Borer (2017), para a formação de professores a constituição dos saberes articula:

> [...] de um lado os saberes constitutivos do campo profissional, no qual a referência é a expertise profissional (saberes profissionais ou saberes para ensinar); e, de outro, os saberes emanados dos campos disciplinares de referência produzidos pelas disciplinas universitárias (saberes disciplinares ou saberes concernentes aos saberes a ensinar). (BORER, 2017, p. 175)

Os quais, apresentam-se:

> [...] saber sobre "o objeto" do trabalho de ensino e de formação (sobre os saberes a ensinar e sobre o aluno, o adulto, seus conhecimentos, seu desenvolvimento, as maneiras de aprender etc.), sobre as práticas de ensino (métodos, procedimentos, dispositivos, escolha dos saberes a ensinar, modalidade de organização e de gestão) e sobre a instituição que define o seu campo de atividade profissional (planos de estudos, instruções, finalidades, estruturas administrativas e políticas etc.). (HOFSTETTER e SCHNEUWLY, 2017, p. 134).

Nessa direção, Valente (2017, p. 217) sublinha "diferentes saberes a ensinar na formação do professor do curso primário articulando-se como a produção de saberes pedagógicos, de saberes para ensinar.". Assim, somente quando os saberes a ensinar se articula com os saberes para ensinar ela se transforma em saber profissional, por conseguinte, "[...] somente o domínio dos conteúdos a serem ensinados não é o suficiente para o profissional do ensino." (PINTO e NOVAES ,2018, p. 142).

Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo apresentar os saberes para ensinar - sob o prisma didático, com vista aos saberes profissionais - propostos por Luiz Alves Mattos no manual pedagógico A Linguagem Didática no Ensino Moderno (1956). Neste manual, o autor adentra diferentes saberes aos quais possibilitará reflexões sobre as práticas pedagógicas.

A pesquisa de natureza historiográfica se utiliza de diferentes tipos de interrogatórios apresentados no manual pedagógico A Linguagem Didática no Ensino Moderno, obra que circulou na formação de professores de diversos estados brasileiros. A escolha da fonte, apoiou-se nas afirmações de Choppin (2002), que sublinha que os manuais pedagógicos são ferramentas e instrumentos utilizados por professores para dar suporte ao ensino e direcionar a aprendizagem, sendo indissociável de seus usos, reais ou supostos.

Corroborando essa linha de pensamento, De Certeau (2002) argumenta que o historiador precisa "ressuscitar" o passado que é seu objeto de estudo, para dar significado às práticas do presente. Neste sentido o autor sublinha, "a história não para de encontrar o presente no seu objeto, e o passado, nas suas práticas". (DE CERTEAU, 2002.p.46).

Assim, à luz de tais considerações, esta pesquisa permitirá o levantamento de novas hipóteses e questionamentos que abrirão caminhos na busca de novos saberes para ensinar, proporcionado a retomada de um passado não tão distante.

2 Vestígios dos sabres para ensinar no manual de Luiz Alves Mattos

Luiz Alves de Mattos foi catedrático de Filosofia, História da Educação e diretor da Faculdade de Educação da Universidade do Distrito Federal. Catedrático de Didática Geral e Especial e diretor do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Seu manual pedagógico A Linguagem Didática no Ensino Moderno de 1956, criado para apresentar estratégias didáticas ao professorado brasileiro, foi localizado no Instituto de Educação do Paraná - principal centro de formação de professores do estado do Paraná. Nas primeiras páginas, o autor sublinha algumas reflexões acerca da importância de não estudar coisas por si só, mas pelo significado que elas possam ter para a vida do aluno e da sociedade. Destaca que a linguagem é a forma e o instrumento de todas as atividades culturais, uma vez que determina a elevação do nível do comportamento intelectual.

Nesta obra, o autor apresenta como explorar uma matéria aplicando diferentes tipos de interrogatório. Para tanto, o manual é dividido em três partes: Parte I, "A linguagem Didática"; Parte II, "A exposição didática e sua técnica" e Parte III, "O

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Interrogatório Didático". A Parte III, tema desta pesquisa, aborda o uso de interrogatório, o qual se apresenta como saberes para ensinar.

Nessa direção, o autor destaca a importância de estimular o hábito de participação ativa e espírito de colaboração dos alunos durante o andamento da aula. Esta estratégia é considerada pela Didática moderna como a "pedra de toque de um ensino moderno, eficiente e educativo". (p.96). Também sublinha que no século passado o interrogatório servia somente para tomar a lição, isto é, para examinar o grau de capacidade de memorização dos alunos. Mas que, hoje [1956] a didática atribuiu outras finalidades essenciais na engrenagem do ensino e da aprendizagem.

Em meio aos exemplos, o autor apresenta sete tipos de interrogatórios os quais podem ser explorados individualmente ou em conjunto: Prévio, Motivador, Reflexivo, Diagnóstico, Preventivo, Recapitulativo e Verificador.

Ao apresentar a prática de interrogatório prévio, destaca a necessidade de o professor explorar os conhecimentos necessários para o bom desenvolvimento do novo tema de estudo, sempre no início de um novo tema, tendo em vista que "bastará o esquecimento do sentido exato de um termo técnico, [...] ou de uma regra, [...], para o aluno perder o fio das explicações e ver comprometida a sua compreensão do novo tema." (p.88). Nesse sentido, o autor reforça que aluno poderá perder a confiança em si passando ao entendimento de que ele não é capaz de aprender o novo tema. Assim, reforça que nunca, o professor, ao iniciar a explicação de novos pontos do programa, deverá partir da suposição de que tais termos são sabidos e lembrados pelos alunos e, sublinha, "Antes de iniciá-la [o novo tema] faça-se, portanto, [...] uma breve recapitulação seletiva dos dados preliminares." (p.88). Desta forma, conforme o resultados deste interrogatório o professor poderá passar à explicação do novo tema. Mas, se verificar lacunas ou esquecimento por parte dos alunos, sublinha a importância da retomada de conteúdo por meio de uma breve recapitulação seletiva do tema explorado.

Mesmo em tempos cronológico muito distantes Moreira (2012) corrobora com Mattos (1956) ao explanar sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel - 1978, a qual propõe que toda aprendizagem é um processo no qual o aprendiz relaciona a nova informação com o conhecimento prévio que há no seu cognitivo. Moreira (2012) sublinha que o aprendiz deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dos materiais educativos. Neste contexto, a aprendizagem significativa se destaca, pois é aprendizagem com significado, compreensão, sentido, capacidade de transferência; dependente essencialmente do conhecimento prévio do aprendiz, da relevância do novo conhecimento e de sua predisposição para aprender.

Seguindo esta linha de pensamento, outro tópico de estrema relevância é a motivação para aprender. Juliatto (2013, p.125) destaca que o segredo do sucesso escolar é a motivação, onde, com a finalidade de melhorar o sentimento de eficácia dos alunos como aprendizes, é fundamental que o professor se envolva no processo de motivação à aprendizagem. Assim, é importante reforçar que, a motivação pode ser entendida como a força interna que move uma pessoa a alcançar determinado objetivo.

Com efeito, o interrogatório motivador é o único interrogatório que não deve ser direto e incisivo, pois apresenta a finalidade de introduzir a motivação inicial, despertando a curiosidade, a atenção e o interesse. “Ao fazê-lo permitem-se de início perguntas aparentemente ociosas, que, à primeira vista nada tem a ver com o assunto, [...] a fim de conseguir o desejado efeito de surpresa, curiosidade ou interesse no espírito dos alunos.” (p.89). Neste sentido, o interrogatório motivador dirige-se geralmente “às fontes internas de motivação, como sejam: as tendências instintivas da curiosidade, da atividade, da imitação e da auto-expressão, ou ainda, os interesses relacionados com o ambiente e as experiências pessoais do aluno.” (p.89).

Com foco neste cenário, o autor apresenta um exemplo de um interrogatório motivador, com perguntas aparentemente desnecessárias no qual o professor conseguiu motivar vivamente a classe, despertando a curiosidade para o tema da aula, levando os alunos a uma intensa reflexão, tal que o tema de estudo passou a ser para os alunos algo de real, relacionado com sua experiência direta e com a vida dos alunos, portanto, merecedora de sua atenção e de seu estudo.

Como vestígio de um saber para ensinar, o interrogatório apresentado foi vivenciado em uma aula de prática de ensino, disciplina de Ciências Físicas e Naturais ministrada por um aluno mestre da Faculdade Nacional de Filosofia, numa classe do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

> Quem de vocês já viajou por mar? Ninguém? Mas então [...] Agora digam-me alguma coisa: Quem é que guia a barca de Paquetá? [...] Como é que o piloto guia a barca? [...], mas, numa noite de tempestade e densa cerração , como é que ele se orienta? [...] Quem de vocês, indo a Paquetá, olhou para dentro da cabine do piloto? Esse relógio do piloto é o que se chama “a bussola. [...]” (MATTOS, 1956, p.89-90).

ISSN: 2176-1396

Com a finalidade de estimular a reflexão e a redescoberta pessoal do aluno e do professor o autor apresenta o interrogatórios reflexivos. Ressalta que este interrogatório deve fazer parte da exposição do novo tema de estudo e que o professor deve instigar os alunos a utilizarem os conhecimentos que acabaram de ser apresentados, estimulando-os a tirar conclusões, formular regras e princípios associados a questão, realizar as aplicações necessárias ou discernir o certo do errado. Esses interrogatórios devem ter ”caráter reflexivo, que induzam os alunos a pensar sobre o tema em apreço e a descobrir por si mesmos as relações ou conclusões a que o mestre pretende chegar.” (p.91). Assim, ressalta que a “passagem do método expositivo para o interrogatório reflexivo corresponde na mente do aluno, a mudança da mera passividade receptiva para a atividade pessoal, meramente construtiva, utilizando os dados já conhecidos para romper as fronteiras do ainda desconhecido.” (p.91). Nesse sentido, articula a esse saber a importância de se fazer o interrogatório devagar, dando tempo para o aluno refletir antes de apresentar uma resposta, a fim de poderem justificar com boas razões suas respostas. Caso as respostas sejam errados ou insatisfatórias, sugere que o professor explore o tema com habilidade, levando o alunos a chegar a novas conclusões por si mesmo.

Outro interrogatório de grande importância é o interrogatório para diagnóstico**.** Esse, tem a finalidade de diagnosticar as deficiências e lacunas de compreensão levando o professor a refletir a sua prática docente. Ainda, tem a função de diagnosticar as dificuldades apresentadas pelos alunos ao longo das aulas e revelar “ao vivo o grau de compreensão dos alunos sobre a matéria já explicada bem como localiza com precisão as dificuldades especiais que os mesmos estão encontrando em um dado tema.” (p.93). Desta forma, uma vez identificando as lacunas e as dificuldades, o professor pode retomar a matéria alterando a sequência didática.

Essa prática de interrogatório em conjunto com o interrogatório prévio vem de encontro as reflexões de Luckesi (2011) sobre a avaliação da aprendizagem, pois, segundo Luckesi (2011), a boa avaliação envolve três passos: saber o nível atual de desempenho do aluno; comparar essa informação com aquilo que é necessário ensinar; e tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados.

No tocante a iniciar um novo tema de estudo, o autor reforça que nunca se deve passar uma nova matéria sem ter clareza do os alunos realmente aprenderam e sublinha que “breves interrogatórios deveriam ser feitos com frequência através de um

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a mesma aula, seguindo de perto a exposição ou a explicação de cada item ou parte essencial de um dado tema." (p.93), evitando assim surpresas com os resultados das provas parciais e finais.

Entretendo, mesmo que esses saberes para ensinar estejam presentes na prática dos professores e, por mais que os interrogatórios possam contribuir para estimular o hábito de participação ativa, a autonomia, o espírito de colaboração, a retomada de conteúdo, o avaliar de forma contínua etc., ao associar esses interrogatórios as aulas expositivas poderá ocorrer a fuga momentânea da atenção dos alunos e indisciplina, ambos preocupantes, já que a fuga de atenção e a indisciplina são rápidas e contagiantes. Em tais casos, o autor sugere a prática de interrogatório preventivo que tem a **fi**nalidade de manter e reforçar a atenção e a participação dos alunos. Recomenda o professor passar da forma expositiva para a forma interrogativa, chamando nominalmente os alunos que derem sinais de distração para responder às perguntas sobre o tema de estudo que está sendo desenvolvido, o que nos leva a habilidade de uso dos saberes a ensinar, já que o interrogatório deverá promover os saberes disciplinares. Ainda, o professor que tem o hábito de recorrer a esses breves interrogatórios preventivos durante suas aulas "com habilidade, finura e senso de oportunidade, estimula em seus alunos o hábito correspondente de prestar atenção [...]."(p.94). Essa prática, além de evitar a repreensão inesperada, tem a vantagem de não interromper a continuidade lógica da aula, oportunizando a retomada de conteúdo.

Nesta direção, a busca de maior articulação entre os temas estudados, entra em cena o interrogatório recapitulativo. Esse interrogatório tem a finalidade de induzir os alunos a recapitulação da matéria já ensinada e é oportuno e recomendado no início e fim da aula, pois tem a finalidade de levar os alunos a uma revisão da matéria. Assim, no início da aula, o autor recomenda aplicar o interrogatório de forma mais livre, sem colocar foco na ordem apresentada na aula anterior, "fazendo-se jus ao amadurecimento mental do já aprendido." (p.94). Nos últimos minutos de aula, recomenda seguir a terminologia, as expressões e a ordem de sucessão empregadas ao longo da aula.

Por fim, com o objetivo de aferir a aprendizagem dos alunos, o autor propõe o interrogatório verificador. Reforça que este tipo de interrogatório é essencialmente analítico e deve ter foco nos dados mais importantes da matéria "de modo a evidenciar o real aproveitamento dos alunos." (p.95). Posto em prática esse saber profissional, o

professor oportuniza a reflexão sobre os saberes a ensinar. Por conseguinte, professor e aluno são direcionados a refletir sobre a retomada de conteúdo.

Com relação a condução do interrogatório o professor poderá focar em perguntas informativas e as reflexivas. As informativas solicitam do aluno informações já adquiridas e que se pressupõe automatizadas, como nomes, termos técnicos, acontecimentos históricos, fórmulas, teoremas, etc. Elas visam sempre a "induzir o aluno a utilizar, relacionar, ou aplicar as informações ou conhecimentos previamente adquiridos, reforçando assim a permanência do aprendido." (p. 98). Já as reflexivas exigem do aluno uma determinada atividade mental própria para serem respondidas a contento, pois os conteúdos não se encontram pré formulados nos conhecimentos já assimilados. Assim, para responder a uma pergunta do tipo reflexiva, o aluno terá que recorrer à própria reflexão. Já, do ponto de vista da aprendizagem, o autor ressalta que as perguntas do tipo reflexivas são sempre mais valiosas. E, neste contexto, diversos processos mentais devem ser acionados.

Assim, o Quadro 1 apresenta uma síntese da classificação e forma de condução do interrogatório reflexivo.

Quadro 1 – Classificação das perguntas reflexivas

Processo Mental	Forma
Especificativa	De observação quantitativa, modal, temporal, espacial. Como possibilidades de comandos: Qual? Quem? Quantos? Até que ponto? Como? De que modo? Quando? Onde?
Comparativa	Solicita comparação entre dois ou mais fatos pelas semelhanças ou diferenças. Como possibilidades de comandos: Compare, confronte, qual a semelhança entre? Qual a diferença entre?
Analítica	Exige a decomposição analítica dos dados ou sua enumeração particularizada. Como possibilidades de comandos: Quais as partes? Em quantas partes se divide? Analise, decomponha, divida, enumere etc.
Sintética	Solicita síntese, resumo, condensação, enunciação de uma proposição sintética.
Indutiva	Pede processos reflexivos de indução.
Dedutiva	Exige processos reflexivos de inferência ou dedução.
Disjuntiva	Pede decisão em face de alternativas dadas.
Seletiva	Solicita uma escolha ou seleção entre diversos dados apresentados ou possíveis.
Classificadora	Exige a classificação de um dado elemento na sua espécie, categoria, gênero ou escala.
Valorizadora	Exige a atribuição do valor relativo de um dado elemento no seu conjunto.
Exemplificativa	Exige um exemplo apropriado para o caso.
Explicativa	Solicita uma explicação do assunto, reveladora do conhecimento que sobre ele possuem.
Hipotética	Fornecendo uma base hipotética, pede o desenvolvimento de um raciocínio condicional.
Crítica	Pede um julgamento ou decisão sobre o acerto, propriedade ou exatidão de uma dada afirmação ou negação.

Fonte: Adaptado pelo autor (MATTOS, 1956, p.99 - p.100)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre os interrogatórios como saberes profissionais é possível inferir que em qualquer um dos sete casos dialogados neste texto, o interrogatório, se bem conduzido, funciona como um poderoso instrumento de participação ativa, promovendo uma autêntica aprendizagem e real aproveitamento nos estudos, pois com a devida técnica cria na sala de aula uma atmosfera sadia e de colaboração entre o professor e os alunos, além de estimular o aluno a fixar sua atenção, relacionar e comparar informações, discernir entre o certo e o errado, formular mentalmente respostas satisfatórias e apreciar de forma crítica resposta de colegas.

Pensar os interrogatórios como um saber profissional nos leva a entender esse conjunto de saberes como uma forma estratégica de propiciar uma autêntica aprendizagem permeada pelo real aproveitamento durante as aulas.

REFERÊNCIAS

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar – Tradução Maria Helena Camara Bastos. **Revista História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, 2002.

DE CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. – Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

HOFSTETTER, R., & SCHNEUWLY, B. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In R. Hofstetter & W.R. Valente (Org.). **Saberes em (trans) formação**: tema central a formação de professores (pp. 113-172, 1 ed.). São Paulo: Livraria da Física, 2017.

JULIATTO, C. I. **A Universidade em busca da excelência**: um estudo sobre a qualidade da educação. Editora Champagnat, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MATTOS, L. A. A Linguagem Didática no Ensino Moderno. Rio de janeiro: Aurora, 1956.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

PINTO, N. B. & NOVAES, B. W. D. Caracterização de saberes profissionais da matemática para ensinar nos primeiros anos escolares: anotações metodológicas. **HISTEMAT**, Ano 4, n. 1, p. 139-153, 2018.Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/186636/201-629-1-PB_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Retirado em 7 maio, 2021.

VALENTE, W. R. A matemática a ensinar e a matemática para ensinar: os saberes para a formação do educador matemático. In R. Hofstetter, W. R. Valente (Org.). **Saberes em (trans) formação**: tema central da formação de professores. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

11.5.22 INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO COMPUTACIONAL POR MEIO DE JOGO: A INTERDISCIPLINARIDADE NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO

Jeremias Ferreira da Costa[1234]

Sérgio Camargo[1235]

RESUMO

A proposta desta pesquisa foi utilizar o jogo da plataforma code.org como argumento para o ensino em aulas de Matemática no ensino remoto. O objetivo O objetivo foi investigar as aprendizagens dos estudantes ensino médio, ao se colocarem em um movimento de participar e desenvolver as atividades pedagógicas propostas no jogo a colheita de milho, identificando e compreendendo os conteúdos escolares, em um contexto de ensino interdisciplinar, nas aulas de Matemática, na perspectiva de aulas não presenciais. A BNCC (2019) vem norteando o ensino da educação básica com discussões sobre o pensamento computacional que surge como uma modalidade de ensino que envolve a matemática devido sua forma de desenvolvimento do raciocínio e lógica. Utilizamos a análise de conteúdo para analisar os dados coletados de modo possibilitar a compreensão. Os resultados mostram que os conteúdos de Biologia, Matemática, Física, Geografia e Pensamento Computacional foram identificados pelos estudantes, a estratégia utilizada pelo professor foi importante para os estudantes pois segundo suas afirmações, estamos em uma fase em que não damos atenção a nada e não prestamos atenção, esse jogo nos obriga a aprestar atenção, pensar e ter estratégia, parece apenas um jogo, mas há física, matemática, geografia e muito mais para aprendermos dentro do jogo.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Pensamento Computacional. Interdisciplinaridade. Jogos.

1 INTRODUÇÃO

Com o advento das tecnologias digitais na educação básica, abre espaço para o ensino interdisciplinar, segundo a BNCC (2019), contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas, decidindo sobre formas de organização interdisciplinar, adotando estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem, são ações que fazem parte do ensino escolar.

[1234] Professor da Educação Básica, Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, jeremias.costa@hotmail.com
[1235] Prof. Dr. da Universidade Federal do Paraná - UFPR, s1camargo.gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Por outro lado, a exigência de mudanças de pensamento em relação ao uso das tecnologias digitais pode possibilitar o ensino no contexto do pensamento computacional, segundo a BNCC (2019) o desenvolvimento do pensamento computacional são processos de aprendizagem potencialmente ricos para o desenvolvimento e fundamentais para o letramento matemático no qual o raciocínio, faz parte desse desenvolvimento, com o advento das tecnologias digitais na qual a escola da educação básica está passando e pode desenvolver com os estudantes.

No cenário de ensino remoto, o ensino interdisciplinar e o pensamento computacional são caminhos possíveis devido a presença das tecnologias digitais em boa parte na casa e na vida dos estudantes. Para isto, utilizamos o jogo a colheita[1236], como argumento, para investigar as aprendizagens dos estudantes em um contexto interdisciplinar os conteúdos estudados e trabalhar aspectos do pensamento computacional. O objetivo foi investigar as aprendizagens dos estudantes ensino médio, ao se colocarem em um movimento de participar e desenvolver as atividades pedagógicas propostas no jogo a colheita de milho, identificando e compreendendo os conteúdos escolares, em um contexto de ensino interdisciplinar, nas aulas de Matemática, na perspectiva de aulas não presenciais.

Para a BNCC (2019) os conhecimentos conceituais associados a essas temáticas constituem uma base que permite aos estudantes investigar, analisar e discutir situações-problema que emerjam de diferentes contextos socioculturais, além de aplicá-lo na resolução de problemas individuais, sociais e ambientais.

2 A INTERDISCIPLINARIDADE E O PENSAMENTO COMPUTACIONAL

A BNCC (2019) estabelece entre as ações, a organização de currículos, do planejamento e de propostas adequadas às diferentes modalidades e níveis de ensino, de forma interdisciplinar que podem ser planejadas para atender as demandas da educação. Para Fazenda (1998) quando se pensar nas questões da interdisciplinaridade, é possível planejar e imaginar, no entanto é impossível prever o que será produzido e em que quantidade ou intensidade. Ainda de acordo com a BNCC, decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares, são decisões que podem ser consideradas num projeto pedagógico considerando toda

[1236] Disponível em < https://studio.code.org/s/pre-express-2019/lessons/5/levels/2>

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

experiência que pode contribuir para que os estudantes possam aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados. Para Silva (2011) a interdisciplinaridade, em sentido restrito, caracteriza-se pela utilização de elementos ou recursos de duas ou mais disciplinas para a operacionalização de um procedimento investigativo, pois nas situações de trabalho escolar vivenciadas, a interdisciplinaridade corresponde a estratégias didáticas diferenciadas do trabalho pedagógico.

O autor ressalta que não deve ser generalizado para qualquer atividade pedagógica orientada por projetos pedagógicos interdisciplinares, mas podem servir de parâmetro ou referência para o caminho a ser percorrido por instituições de ensino básico. Fazenda (1998) aponta que um ensino que abraça o olhar e o fazer no contexto interdisciplinar navegará entre dois polos: a imobilidade total e o caos. Neste sentido, uma proposta que envolve o processo interdisciplinar desempenha um papel decisivo no sentido de dar corpo ao sonho de fundar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humanidade.

Ainda de acordo com Fazenda (2008), a interdisciplinaridade é definida como interação existente entre duas ou mais disciplinas, no entanto pode ser encaminhada para simples comunicação de ideias e até a integração mútua dos conceitos-chave da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino, relacionando-os. Assim, quando se trabalhar em um contexto interdisciplinar, devido sua amplitude, esta definição não é suficiente nem para fundamentar práticas interdisciplinares.

Por outro lado, a BNCC (2019) vem norteando o ensino da educação básica com discussões sobre o pensamento computacional, que surge como uma modalidade de ensino que envolve a matemática devido sua forma de desenvolvimento do raciocínio e lógica. Ainda de acordo com o documento, a aprendizagem da matemática, como também as relações estabelecidas com números, geometria e outros conhecimentos, contribui com o desenvolvimento do pensamento computacional dos estudantes, assim quando atribuído na sala de aula, leva os estudantes a serem capazes de traduzir uma situação dada em outras linguagens, como transformar situações-problema em fórmulas, tabelas e gráficos e vice-versa.

A associação do pensamento computacional no processo de ensino possibilita compreender a importância dos algoritmos e de seus fluxogramas, que são objetos de estudo nas aulas de Matemática. Para a BNCC (2019) um algoritmo é uma sequência

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

finita de procedimentos que permite resolver um determinado problema. Assim, o algoritmo é a decomposição de um procedimento complexo em suas partes mais simples, relacionando-as e ordenando-as, e pode ser representado graficamente por um fluxograma. Outra habilidade relativa à álgebra que mantém estreita relação com o pensamento computacional é a identificação de padrões para se estabelecer generalizações, propriedades e algoritmos.

3. METODOLOGIA DE ENSINO

O jogo a colheita de milho foi preparado para crianças da educação infantil com idades variando de 4 a 8 anos. São doze etapas em que desafia os estudantes compreender os processos de como percorrer o caminho para realizar a colheita. Em sua composição leva o estudante colher milho, desenvolvendo conceitos de ciência da computação, no entanto quando utilizado com estudantes de 9ºs do Ensino Fundamental e 1ºs anos do Ensino Médio, levamos para uma reflexão de identificar os conteúdos de Biologia, Física, Geografia, Matemática, além do pensamento computacional. Para analisar os dados coletados optamos pela Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011), uma vez que esse método nos possibilita compreender as características dos documentos e das falas que farão parte do objeto de análise desta pesquisa. O processo perpassa por três fases destacadas pela autora: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

No pré-análise os estudantes tiverem de observar a quantidade de passos, qual a direção e sentido, além da orientação geográfica e realizar a colheita, na exploração do material, deve identificar os conteúdos escolares que estão relacionados, no tratamento dos resultados, aplicamos um questionário para investigar quais conteúdos escolares foram identificados e os aspectos do pensamento computacional. Segundo Bardin (2011), as descrições analíticas funcionam segundo os procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens estabelecidas pelo tratamento das informações contidas nas mensagens.

Neste sentido, o conteúdo é uma análise dos significados, embora possa ser também uma análise dos significantes (análise lexical, análise dos procedimentos), o contexto de identificar os diversos conteúdo em uma mesma ação pode ser caracterizado como contexto de interdisciplinaridade, mesmo no ensino disciplinar de Matemática. Segundo a BNCC (2019) a área da Matemática e suas Tecnologias centra-

se na compreensão de conceitos e procedimentos em seus diferentes campos e no desenvolvimento do pensamento computacional, visando à resolução e formulação de problemas em contextos diversos.

A justificativa para a escolha desta pesquisa se deu por causa do momento singular pelo qual passamos e que nos requisitou, mais do que nunca a utilização das tecnologias digitais para dar continuidade aos processos de ensino. O jogo foi utilizado como argumento para investigar as aprendizagens dos conteúdos que os estudantes se apropriaram durante o primeiro trimestre de 2021.

Figura 1 – Jogo a colheita

Fonte: Code.org (2021)

O jogo possibilita discussões das disciplinas de Biologia, Geografia, Matemática, Física, Pensamento Computacional, além da introdução à Ciências da Computação. Participaram 96 estudantes de primeiros anos do Ensino Médio de duas escolas públicas de Curitiba nas aulas de Física e de Matemática. A proposta foi apresentar o jogo aos estudantes, discutir os conteúdos das disciplinas além do pensamento computacional. No mesmo sentido, no Ensino Médio, os estudantes devem consolidar os conhecimentos desenvolvidos de modo agregar novos, ampliando desta forma, o leque de recursos para resolver problemas mais complexos, que exijam maior reflexão e abstração, além de construir uma visão mais integrada da Matemática com outras áreas do conhecimento e da aplicação à realidade.

Após finalizar as atividades houve discussões dos conteúdos identificados pelos estudantes no jogo, em seguida 5responderam um questionário com questões abertas e fechadas. Apresentaremos as respostas em forma de recorte de cada questão e depois uma análise final.

1 - Quais nutrientes principais o milho que você identificou no jogo?		
NUTRIENTES	**%**	**ANÁLISE**
Carboidratos Açúcar Fibras Vitaminas	70 39 32 30	De acordo com os estudantes, 70% o milho possui carboidratos, 39% açúcar, 32% Fibras, 30 vitaminas, 1% terra, 76% ferro e 71% proteínas. A maioria dos estudantes perceberam a importância do milho para a saúde humana, no entanto quando referiam 71% para proteínas confundiram com carne. Parece

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Terra Ferro Proteínas	01 76 71	que houve confusão durante as explicações nas fases do jogo embora não aparece animais durante a colheita. De modo geral, os estudantes identificaram o milho como um conteúdo da Biologia.

Segundo a BNCC (2019) enquanto que nos anos iniciais, os saberes dos estudantes vão sendo organizados a partir de observações orientadas, com ênfase na compreensão do entorno, como também dos elos nutricionais que se estabelecem entre eles no ambiente natural, nos anos finais, podem ser percebidas por meio do reconhecimento das relações que ocorrem na natureza, evidencia-se a participação do ser humano nas cadeias alimentares e como elemento modificador do ambiente, seja evidenciando maneiras mais eficientes de usar os recursos naturais sem desperdícios.

2 - Quais os conteúdos da Matemática que você identificou durante as fases do jogo?		
CONTEÚDOS DA MATEMÁTICA	**%**	**ANÁLISE**
-Intervalos numéricos (distância entre o coletor e o milho) ..... -Conjuntos (coletor e o milho) ..... -Relação entre duas grandezas (distância até o milho e força aplicada para colher o milho) ..... -Função (o coletor tem a função de: colher o milho, depende do milho, é o ponto de partida e o milho é o ponto de chegada) ..... -Relação entre dois conjuntos A (coletor) e B(milho) ..... -É uma função injetora (o coletor tem um correspondente que é o milho)	74 26 55 59 47 29	Para 74% dos estudantes intervalos numéricos, 26% conjuntos, 55% relação entre grandezas, 59% funções, 47% relação entre conjuntos e 29% função injetora. Os estudantes identificaram os conteúdos da matemática trabalhados no primeiro trimestre de 2021. Destaca o jogo como argumento de investigação dos conteúdos pois se apresenta como um recurso potencializador para que o professor possa utilizar nas aulas de modo identificar a apropriação dos conhecimentos dos estudantes.

Segundo a BNCC (2019) os conhecimentos matemáticos são necessários para os estudantes, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais. Neste sentido, a matemática não fica restrita à quantificação de fenômenos determinísticos – contagem, medição de objetos, grandezas – e das técnicas de cálculo com os números e com as grandezas, pois também estuda a incerteza proveniente de fenômenos de caráter aleatório. Assim, a matemática cria sistemas abstratos que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico. Em todos esses processos, a matemática contém ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos.

3 – Quais conceitos da Física que você identificou no jogo?		
CONTEÚDOS DA FÍSICA	**%**	**ANÁLISE**
- Força aplicada (pegar o milho)	79	79% dos estudantes identificaram força aplicada, 47% força de atrito, 76% velocidade, 56% espaço percorrido, 26% onda sonora, 52% direção, 35% sentido, 59% ação e reação e 50% massa. Os estudantes identificaram diversos conteúdos que em um trimestre não é possível de ser visto, mas é compreensível sua identificação pois no 9º ano nas aulas de Ciências muitos dos conteúdos de Física estão relacionados na disciplina de Ciências. No ensino Médio há discussões aprofundadas e atividades experimentais que facilitam o processo de identificação dos conteúdos.
- Gastar sola do sapato (coletor caminha até o milho)	47	
- Velocidade (quando coletor caminha para pegar o milho)	76	
- Espaço percorrido (caminhar até o milho)	56	
- Onda Sonora (quando acerta ou erra a jogada emite uma música)	26	
- Direção (Norte, Sul, Leste, Oeste)	52	
- Sentido (para cima, para baixo, a direita, a esquerda)	35	
- Lei da ação e reação (aplicar força para pegar o milho e pegar o milho)	59	
- Massa (a espiga de milho possui algumas gramas)	50	

Para a BNCC (2019) é importante destacar que aprender Ciências para além do aprendizado de seus conteúdos conceituais, nesta perspectiva, o ensino por meio de um olhar articulado das disciplinas permitem a ampliação e a sistematização das aprendizagens essenciais desenvolvidas, na escola, no que se refere aos conhecimentos conceituais da área.

4 – Quais conceitos de Geografia você identificou nas fases do jogo?		
CONTEÚDOS DA GEOGRAFIA	**%**	**ANÁLISE**
- A paisagem no jogo exibe equilíbrio entre plantação e preservação	46	46% dos estudantes identificaram que o jogo exibe paisagem de equilíbrio entre plantação de alimento e preservação, 90% reconhecerem as orientações geográficas durante o jogo e 25% identificaram que a caminhada do coletor para fazer a colheita é saudável. É possível afirmar que os estudantes compreenderam as questões que envolvem plantação e preservação, 75% não reconhecem as dinâmicas de uma colheita, no entanto 90% identificaram as orientações geográficas como ponto principal dos movimentos do jogo.
- Orientação Geográfica (norte, sul, leste, oeste)	90	
- A caminhada do coletor até o milho, a paisagem é saudável.	25	

Se por um lado, as medidas quantificam grandezas do mundo físico e são fundamentais para a compreensão da realidade, por meio do estudo das medidas e das relações entre elas – ou seja, das relações métricas, favorece a integração da Matemática a outras áreas de conhecimento, como Ciências (densidade, grandezas e escalas do Sistema Solar, energia elétrica etc.) ou a Geografia por meio das coordenadas geográficas, densidade demográfica, escalas de mapas e guias etc. Assim as unidades de estudos propostos no documento, por meio de temática contribuiu para a consolidação e ampliação da noção de número, a aplicação de noções geométricas e a construção do pensamento algébrico.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 – Quais as dificuldades que você encontrou para avançar as fases do jogo?		
DIFICULDADES	**%**	**ANÁLISE**
- Teve dificuldade com lateralidade (saber o que é direita, esquerda, para cima, para baixo). - Saber organizar os comandos certos para o coletor realizar a ação. - Decidir entre o caminho longo ou curto (menos blocos utilizados) - Montar os blocos de forma correta. - Não teve dificuldades.	07 28 35 27 35	O jogo contempla princípios da ciência do computacional pensamento computacional, por se tratar de "primeiras experiências" nas aulas de Matemática, 93% dos estudantes tiveram muitas dificuldade em lidar com lateralidade para construir as jogadas, 72% não souberam organizar os comandas de forma correta, 65% tiveram dificuldades para programar utilizando loops (caminho curto da programação), 73% tiveram muitas dificuldades para construir as jogadas de forma correta e 65% muitas dificuldades para compreender as ações no jogo. Embora, diga-se que os estudantes estejam acostumados com jogos, forma lúdica de diversão, quando um jogo construído especificamente para ser trabalhado na sala de aula, os estudantes apresentaram dificuldades para programar pois mais que fosse de forma lúdica e a primeira vez em aulas de Matemática.

Segundo a BNCC (2019) diferentes dimensões que caracterizam a computação e as tecnologias digitais são tematizadas, tanto no que diz respeito a conhecimentos e habilidades quanto a atitudes e valores, assim o pensamento computacional envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos.

6) A forma que o professor utilizou jogo para investigar se você apropriou os conteúdos estudados neste trimestre, contribuiu com sua aprendizagem?
- Eu achei legal o método, mas é um pouco difícil encontrar todos esses conceitos num jogo que parece ser simples; - Sim, o conteúdo proposto para os alunos sugere que eles olhem mais a fundo dentro do jogo, possibilitando que eles vejam os conceitos vistos na aula sobre física, matemática, geografia, entre outros - Eu achei bem importante o jogo porque além dá gente jogar a gente também viu a matemática, a ciência e a geografia no jogo. E é bem importante essas matérias para o nosso aprendizado; - Então professor na verdade eu gostei muito da sua metodologia, pois com apenas um jogo podemos aprender diversos conceitos de várias matérias sendo algumas matérias normais e ainda uma base da programação o que é muito massa. - Eu acho que favoreceu sim o aprendizado do aluno, porque estamos em uma fase em que não damos atenção a nada e não prestamos atenção, e esse jogo nos obriga a prestar atenção, pensar e ter estratégia. Parece apenas um jogo, mas há física, matemática, geografia, e muito mais para aprendermos dentro do jogo; - Uma sugestão sobre o jogo, seria talvez fazer um caminho um pouco mais complicado para chegar até o milho que use mais a inteligência e lógica para chegar até o milho da forma rápida. Acho que os caminhos estão um pouco óbvios, algumas fases vão dificultando, porém poderia deixar mais difícil para testar a inteligência e compreender melhor os tempos de intervalo principalmente. - O jogo nos proporciona entender o intervalo de espaço entre o colhedor e o milho (a quantidade de blocos que demora para chegar até o milho), usar a lógica para fazer um caminho curto e fácil, usando as direções e os intervalos, são as coisas principais do jogo que tínhamos que compreender. - Jogo faz a gente perde algumas tempo jogando mais ele e meio fácil eles poderiam fazer um pouco

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mais difícil ou ter mapas maiores, com jogos deste tipo, fica bem mais claro entender o que são funções. Para mim foi uma boa escolha, ao mesmo tempo que estamos aprendendo os conteúdos podemos praticar com um jogo. Essa é uma forma ótima para aprender.

Analisando as respostas dos estudantes observamos que, diante de uma proposta diferenciada de ensino de Matemática, atendeu as necessidades de compreender a aplicação de várias disciplinas estudadas na sala de aula. Embora alguns estudantes definiram o jogo com fácil, quando analisamos os resultados da questão 5 percebemos muitas dificuldades para trabalhar com programação mesmo que seja pela combinação de blocos que o jogo possui para execução das ações.

O entusiasmo dos estudantes diante de uma proposta inovadora não significou facilidade na aprendizagem, mas concentração e dedicação para ver os conteúdos da sala de aula aplicada no contexto do jogo, por mais simples que possa parecer. Segundo a BNCC (2019) o mundo digital envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais, tanto físicos, os que estão relacionados com computadores, celulares, tablets entre outras tecnologias como os virtuais que podem ser incluídos como internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação. Neste sentido, utilizar o jogo como argumento para investigar a aprendizagens dos conteúdos de modo que atende, em partes, as demandas dos estudantes, diante de uma escola com pouca inovação, é um avanço.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estratégia adotada, utilizando o jogo como argumento para investigar a apropriação dos conhecimentos dos estudantes, foi um diferencial em aulas de Matemática no ensino remoto, pois os manteve na responsabilidade de assitir as aulas no meet.

O jogo “a colheita de milho” por mais simples que seja, construído para crianças com idades entre quatro e oitos anos, foi um argumento que possibilitou aos estudantes enxergar os conhecimentos de diversas disciplinas, pois não haviam experimentado nos anos de estudos. Também possibilitou aos estudantes do Ensino Fundamental, do Médio e na Formação de Docentes, trabalhar atividades que possibilitou reflexão, formas de resolver problemas e apaprendizagem. A formação de docentes a nivel

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

médio e dos estagiários de Matemática e Física que acompanharam o desenvolvimento das atividades, não foram mencionadas pois serão abordadas em trabalhos fuuros.

Investigar as aprendizagens dos estudantes ensino médio, ao se colocarem em um movimento de participar e desenvolver as atividades pedagógicas propostas no jogo a colheita de milho, identificando e compreendendo os conteúdos escolares, em um contexto de ensino interdisciplinar, nas aulas de Matemática, na perspectiva de aulas não presenciais, foi um desafio, porém a atividade é inovadora e foi ao encontro das demandas de um ensino, em aulas de Matemática e de Física, na modalidade não presencial, mas que despertou o interesse dos estudantes ao desenvolver a proposta.

A BNCC (2019) ao enfatizar os critérios de organização dos conteúdos, com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos, possibilita aos professores desenvolver atividades inovadoras de modo que os estudantes aprendam em contextos diferenciados e adequados.

Este é apenas o início de trabalho com jogos, outras investigações estão no processo de desenvolvimento, com um metodologia que coloca os estudantes no processo de construção e que serão publicadas brevemente. A Educação Básica, o Ensino Superior, a formação de professores, necessitam de processos formativos inovadores, o code.org é uma possibilidade de trabalhos, coloca os estudantes e professores no centro do processo de construção, desperta a criatividade e possibilita discussões de interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição Revisada e Ampliada. Ed. Almedina Brasil, 2011.

BRASIL, **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acessado em 18/05/2021.

FAZENDA, I. **Didática e interdisciplinaridade**. 13ª ed. Papirus Editora, 1998. Campinas – SP.

FAZENDA, I. **O que é interdisciplinaridade**. Cortez editora, 2008. São Paulo – SP.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

SILVA, W. R. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, nº 143, 2011. Disponível em < https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a13v41n143.pdf> Acessado em 20/05/2021.

11.5.23 JOGOS DE PERCURSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - UMA EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO NOÇÕES MATEMÁTICAS

Leticia Eugenio de Morais[1237]

Thayná Reis[1238]

Neila Tonin Agranionih[1239]

RESUMO

Este trabalho consiste em um relato de experiência envolvendo jogos de percurso para o desenvolvimento de noções matemáticas na Educação Infantil. Essas sequências didáticas ocorreram em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Curitiba-PR, com duas turmas, sendo uma do Pré I com crianças de 3 e 4 anos e a outra do Pré II com crianças de 4 e 5 anos. A proposta surgiu no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Paraná e contou com a colaboração de duas bolsistas do projeto. Na turma do Pré I buscou-se um contato inicial e a familiarização das crianças com o uso do dado e com jogos de tabuleiro e de percurso. Na turma de Pré II a proposta foi de construção de jogos de tabuleiro com as crianças, desde o percurso, o dado, os peões e as regras. Foi possível notar que as crianças desenvolveram noções matemáticas envolvendo contagem, quantificação, reconhecimento de numerais, além de demonstrarem interesse e envolvimento com as brincadeiras propostas. Neste sentido, observou-se que os jogos são fortes aliados para o desenvolvimento de noções matemáticas. A experiência também se mostrou muito enriquecedora para as bolsistas, como futuras profissionais da educação, pois puderam experienciar momentos da docência, de relação com os professores mais experientes e com as crianças.

Palavras-chave: Jogos. Matemática. Educação Infantil. PIBID.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em um relato de experiências sobre duas propostas de trabalho com jogos de percurso para proporcionar o contato com a matemática na Educação Infantil. Realizadas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado na cidade de Curitiba – PR, as atividades foram desenvolvidas com os alunos do Pré I e Pré II, que correspondem a faixa etária dos 3 e 4 anos e de 4 a 5 anos respectivamente.

A intenção de trabalhar com jogos de percurso na Educação Infantil surgiu no

[1237] Mestranda em Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná, titagenio@gmail.com
[1238] Mestranda em Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná, reisthayna95@gmail.com
[1239] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Paraná, ntagranionih@gmail.com

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O projeto PIBID Pedagogia 3 visava a formação de acadêmicos do Curso de Pedagogia para o trabalho com a matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As atividades do projeto envolviam encontros semanais na Universidade Federal do Paraná (UFPR), nos quais eram realizados estudos teóricos e palestras sobre diversos temas envolvendo matemática, preparação de sequências didáticas, elaboração de artigos, trocas de ideias e de experiências entre as bolsistas e a professora orientadora do projeto.

As bolsistas, em duplas, participavam da rotina de turmas de Pré I e Pré II em CMEIs e em turmas de Pré e primeiro ano em escolas municipais de Ensino Fundamental de Curitiba-PR e desenvolviam atividades lúdicas e sequências didáticas visando aproximar as crianças da matemática por meio de jogos e brincadeiras.

A Educação Infantil se caracteriza pela primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças. A partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento nacional norteador das práticas pedagógicas dessa etapa, envolve dois eixos estruturantes que são a interação e a brincadeira e seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A matemática na Educação Infantil não se apresenta como uma disciplina, mas se mostra presente nas práticas pedagógicas a partir dos eixos estruturantes e dos direitos de aprendizagem propostos pela BNCC.

Para Monteiro (2010), às crianças desde pequenas podem trabalhar com números, contagem de objetos, ler e escrever números, resolver situações de comparação, ordenação e reunião de quantidades, mas sempre em situações significativas e contextualizadas. Entende-se, nesse sentido, a importância da articulação da matemática no dia a dia da criança, em momentos de brincadeiras, jogos, musicalização e de experimentação, possibilitando a aproximação das crianças com a matemática de forma lúdica.

Tendo em vista que o jogo é uma atividade lúdica que pode ser uma forte aliada no desenvolvimento de noções matemáticas, neste trabalho apresenta-se duas sequências didáticas envolvendo a familiarização e a construção de jogos de percursos com crianças da Educação Infantil desenvolvidas com o objetivo de promover o desenvolvimento destas noções.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 O JOGO E MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos são atividades lúdicas que acompanham o desenvolvimento da civilização humana desde os seus primórdios, desta forma podem ser considerados, também, como práticas culturais que estão presentes no cotidiano das crianças desde muito cedo (SOMMERHALDER, ALVES, 2011). A interação e a ludicidade características dos jogos são essenciais na Educação Infantil e fortes aliadas no desenvolvimento de noções matemáticas.

O jogo na Educação Infantil está relacionado ao ato de brincar, ou seja, ao mesmo tempo em que jogam, as crianças brincam. As brincadeiras fazem parte do contexto das crianças e no ambiente educacional não é diferente. As crianças passam boa parte do seu tempo brincando e, para Kishimoto (2010), a brincadeira é a atividade principal do dia a dia das crianças e:

> [...] é importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p.1)

Neste sentido, é possível perceber que ao brincar as crianças aprendem e se desenvolvem. Ao brincar as crianças despertam a sua imaginação e assim trazem significado para os objetos, para o contexto em que vivem e para mundo, e, assim, por meio da ludicidade, elas se desenvolvem integralmente.

> Os jogos também convidam as crianças à ludicidade e à imaginação. Ao jogar, entram no contexto do jogo (enredo, personagens, regras, etc.) e vivenciam diferentes relações, pois as interações estabelecidas acolhem diferentes culturas e diferentes modos de agir, possibilitando participação ativa de todos os jogadores e negociação de significados. (CURITIBA, 2018, p.125)

Os jogos também apresentam um papel importante para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Para Kishimoto (2010), os jogos são criações sociais que trazem regras e permitem algumas experiências como ganhar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e perder, comprar e vender, entre outras. Corroborando com essa ideia o Currículo da Educação Infantil da cidade de Curitiba-PR vai dizer que,

> As propostas com jogos despertam o interesse e favorecem o protagonismo e o desenvolvimento do comportamento jogador, em especial, na exploração de jogos com regras vivenciados em grupo, pois possibilitam às crianças dialogarem sobre acertos e erros, ajudarem os colegas, criarem novos combinados, anteciparem ações, levantarem hipóteses, elaborarem estratégias e ampliarem o repertório de funcionamento do jogo, oportunizando reelaboração de suas experiências pessoais e sociais de maneira criativa.(CURITIBA, 2018, p.125)

Os jogos também possibilitam explorar noções matemáticas a partir da resolução de problemas. Para Monteiro (2010), as crianças constroem conhecimentos matemáticos a partir de situações que envolvem resolução de problemas sendo, responsabilidade da Educação Infantil apresentar, ampliar e aprofundar os conhecimentos das crianças em contextos significativos, que permitam que as crianças atribuam sentido a eles.

3 RELATO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática envolvendo jogos de percurso na Educação Infantil foi realizada nas turmas do Pré I, com crianças de 3 e 4 anos e no Pré II com crianças de 4 e 5 anos e buscou proporcionar o contato das crianças com situações problemas por meio de jogos e possibilitar o desenvolvimento de noções de número, quantidade e ordem.

3.1 Sequência Didática Pré I

Inicialmente a sequência didática foi planejada para que as crianças construíssem os jogos de percurso com as bolsistas, desde o tabuleiro, as regras, peões e o dado. Entretanto, a partir de um contato inicial com as crianças do Pré I, foi possível notar que elas não reconheciam a brincadeira de jogos de percurso, aparentando não saber lidar com seus elementos, sem saber como jogar o dado e como brincar.

Por esse motivo foi preciso planejar novas estratégias para desenvolver a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sequência didática nesta turma, de modo que ao invés de construir os jogos com as crianças, buscou-se primeiramente proporcionar a elas a familiarização com os jogos de tabuleiro, seus elementos e suas regras.

Para isso, inicialmente foram propostas brincadeiras de familiarização com o dado. Em um primeiro momento foi feita uma roda com as crianças no chão em que as bolsistas ensinaram a jogar o dado, utilizando, para isso, um dado em tamanho grande para facilitar a contagem e o manuseio pelas crianças. Nesta brincadeira cada criança jogava o dado uma vez e contava, com o auxílio das bolsistas, o número de bolinhas no dado. Nesse momento foi enfatizado às crianças que as bolinhas a serem contadas se referiam a face do dado que caía voltada para cima, pois até então as crianças demonstraram não conhecer essa regra, retirando o dado do lugar após jogarem e contando qualquer face aleatoriamente.

Em outro momento, ainda com a intenção de familiarizar as crianças com o dado e avançando um pouco mais no tipo de brincadeira, foi apresentado às crianças o Jogo dos Pezinhos. Para essa brincadeira foram utilizados um tapete com pezinhos coloridos que estavam distribuídos em quatro fileiras paralelas e um grande dado contendo em cada face um pezinho de cada cor.

Nesta brincadeira um grupo de quatro crianças disputava quem chegaria primeiro ao final do tapete. Cada criança jogava o dado uma vez e só poderia andar uma casa se a cor do pezinho que caísse no dado fosse a mesma do pezinho representado a sua frente no tapete. Todas as crianças da turma, em grupos de quatro em quatro, jogaram o jogo.

Figura 1 – Jogo dos Pezinhos

Fonte: arquivo pessoal (2016)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em um terceiro momento as bolsistas levaram para brincar com as crianças dois jogos de tabuleiro com percursos diferentes, com a intenção de familiarizar as crianças com esse tipo de jogo de percurso e suas regras.

Um dos tabuleiros possuía três caminhos paralelos de cores diferentes com dez casas cada, de modo que jogavam três crianças, sendo o vencedor o que chegasse ao final do percurso primeiro. Tal percurso tinha a intenção de possibilitar que as crianças percebessem que quanto maior o número que tirassem no dado, maior seria a quantidade de casas que andariam, e mais rápido chegariam ao final. Além disso, como os caminhos a serem percorridos eram individuais, as crianças não confundiriam o seu peão com o dos colegas, tendo uma visão clara do andamento do jogo.

O outro tabuleiro possuía apenas um caminho com 30 casas, e quem chegasse ao final primeiro ganharia. Tal percurso tinha a intenção de familiarizar as crianças com o tipo de jogo mais comum entre os jogos de tabuleiro, em que os participantes jogam todos juntos no mesmo caminho, ultrapassando uns aos outros durante a partida.

No primeiro jogo com caminhos paralelos, as crianças demonstraram maior facilidade em entender as regras e o andamento do jogo. Entretanto, no segundo jogo, em que havia apenas um caminho, as crianças demoraram mais para entender que poderiam ocupar a mesma casa em que já havia um peão de outro colega. Além disso, as crianças esqueciam qual era o seu peão ou confundiam com o peão de outro colega.

Após jogar algumas vezes foi possível notar maior familiarização das crianças com os jogos de tabuleiro de percurso, regras e com o dado.

3.2 Sequência Didática Pré II

Tendo em vista a experiência com a turma do Pré I, em que foi preciso replanejar a sequência didática, pois as crianças não conheciam os jogos de tabuleiro, na turma do Pré II a partir dos momentos de convivência com as crianças e de acordo com relatos das professoras da turma, foi possível notar que as crianças já tinham tido contato com os jogos de tabuleiro, e por esse motivo foi possível manter a ideia inicial de construir jogos de tabuleiro de percurso com as crianças.

Inicialmente as bolsistas levaram cartolinas com desenhos de diferentes percursos, e foi proposto às crianças que, em grupos com quatro componentes,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ajudassem na confecção dos jogos de tabuleiro, primeiramente fazendo desenhos para contextualizar cada percurso.

No jogo desenhado sobre a cartolina azul com o percurso de trajeto com linhas curvas, as crianças resolveram desenhar peixes, pois, segundo elas, o jogo parecia o fundo do mar. Já no jogo desenhado com trajetos de linhas retas, as crianças concluíram que parecia uma rua e desenharam pessoas ao redor do percurso.

> C: Esse daqui parece o fundo do mar!
> C: Esse jogo parece uma rua…Na rua tem pessoas!
> (arquivo pessoal)

Em seguida as crianças, em quartetos, jogaram os jogos ainda sem que os caminhos estivessem numerados, apenas para se familiarizar com o percurso que haviam acabado de contextualizar. Neste momento, uma das crianças começou a andar com o seu peão para fora do caminho delimitado pelo percurso. Ao ser questionado pela bolsista sobre o porquê de estar jogando desta maneira, respondeu que estava usando um atalho.

> B: Por que você está jogando assim?
> C: Porque aqui é o atalho!
> B: E o que é um atalho?
> C: É um caminho pra chegar logo!
> (arquivo pessoal)

Em outro momento, as crianças auxiliaram no término da construção dos jogos de tabuleiro, delimitando o início e o fim do percurso, numerando as casas e elaborando algumas regras ao escolher as casas com obstáculos ou bônus.

> C: Essa casa é vermelha, vermelho é do mal, tem que voltar duas casas.
> C: Aqui pode voar, tem que jogar outra vez.
> (arquivo pessoal)

Em seguida, as crianças confeccionaram seus peões, desenhando a si mesmas ou a personagens que gostavam, e com o auxílio das bolsistas elas numeraram o dado, contando o número de bolinhas em cada face.

> B: O que falta para que a gente possa jogar?
> C: Os bonequinhos!
> C: E o dado!

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

C: Eu quero fazer uma tartaruga ninja!
C: Agora eu vou me desenhar aqui.
(arquivo pessoal)

Figura 2 – Jogo construído com as crianças

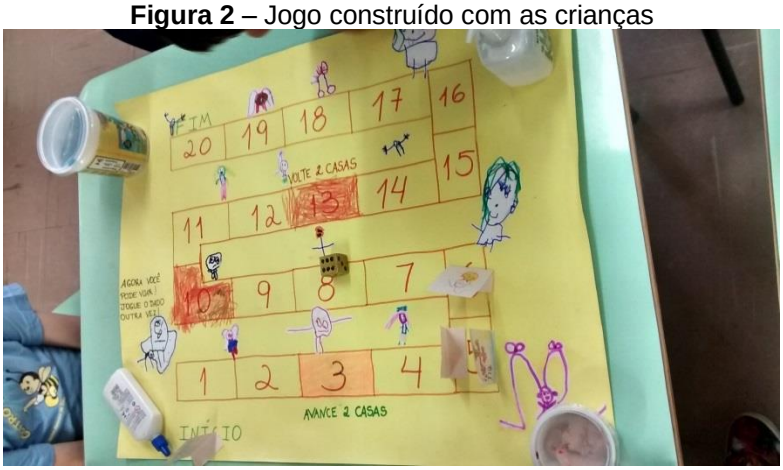

Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Por fim, foi proposto às crianças que jogassem novamente os jogos, agora incluindo seus peões e suas regras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar essas sequências didáticas em um CMEI da cidade de Curitiba-PR, foi possível perceber muitos ganhos em relação ao crescimento acadêmico e profissional enquanto futuras professoras. Essa experiência proporcionou o contato com crianças da rede pública de educação, troca de experiências com diversos profissionais da educação, que, em sua grande maioria, apresentam anos de experiência com essa etapa da Educação Básica. Também possibilitou experienciar a prática docente relacionando-a com as teorias aprendidas no curso de Pedagogia.

A partir dessa prática, foi possível constatar a importância do planejamento flexível, pois nem sempre o que foi previamente pensado para determinada atividade realmente acontece na prática, como no caso da turma do Pré I, em que as crianças ainda não tinham experimentado brincadeiras envolvendo jogos de tabuleiro e dados. Neste sentido, o planejamento deve ser reelaborado a partir da reflexão sobre as práticas realizadas.

Em relação a importância dessas sequências didáticas para as aprendizagens das crianças, na turma do Pré I, elas demonstraram ter entendido como utilizar o dado

e foi possível proporcionar um contato inicial com jogos de tabuleiro. Já no Pré II, as crianças desenvolveram noções de criação de regras, autonomia, além de terem compreendido a dinâmica dos jogos de tabuleiro, como os itens necessários para jogar, contar as casas, etc.

No que se refere às noções matemáticas desenvolvidas pelas crianças a partir das sequências didáticas, foi possível notar que as mesmas oportunizaram a contagem e quantificação, o reconhecimento de numerais, o perceberem que quanto maior o número que caísse no dado, mais casas deveriam avançar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular **(BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CURITIBA. **Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC.** Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. 2018. Dísponivel em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/6/pdf/00279189.pdf Acesso em: 25 de jun. de 2021.

KISHIMOTO. Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.** ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponivel em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file Acesso em: 25 de jun. de 2021.

KISHIMOTO. Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil.** PERSPECTIVA. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128. 2016.

MONTEIRO, Priscila. **As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas.** ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte. 2010.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a Educação da Infância muito prazer em aprender.** Curitiba-PR: CRV, 2011.

11.5.24 MANUAL DE ATIVIDADES PARA PROFESSORES DA ZONA RURAL PARANAENSE NO FINAL DA DÉCADA DE 1970: SABERES A E PARA ENSINAR MATEMÁTICA.

Fabiane Aparecida de Almeida Bezerra[1240]

Reginaldo Rodrigues da Costa[1241]

RESUMO

O presente artigo faz parte do Projeto de Pesquisa da Iniciação Científica (PIBIC), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), que investiga os saberes a e para ensinar Matemática, presentes nos cursos realizados pelo Centro de Treinamento do Magistério no Estado do Paraná (CETEPAR), a fim de capacitar e aperfeiçoar os professores de 1ª a 4ª séries da década de 1970. Nessa pesquisa, procuramos identificar quais eram os saberes a e para ensinar Matemática presentes nos manuais destinados para os professores da zona rural e distritos paranaenses. Nosso objetivo é apresentar quais foram esses saberes que estavam expostos nas Sugestões de Atividades para os professores da 1ª, 2ª e 3ª série. Nosso estudo foi baseado na História Cultural. Como aporte teórico-metodológico, utilizamos Certeau (1982), Chartier (2016), Prost (2008), Barros (2005, 2019), Bertini et al. (2017), Costa (2013) e Hofstetter e Schneuwly (2017). As orientações metodológicas e sugestões de atividades e avalição presentes nas fontes analisadas contribuíram para a formação e capacitação dos professores da zona rural e distritos. As sugestões pretendiam garantir o mínimo de aprendizagem dos alunos. No Estado do Paraná, não havia diferença nas orientações para professores da zona urbana e zona rural. Cabia ao docente a tarefa de adequar o ensino à sua realidade.

Palavras-chave: Zona Rural. Saberes a e para ensinar. Matemática. Manual do professor.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte do Projeto de Pesquisa da Iniciação Científica (PIBIC), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Nosso objetivo é apresentar ao leitor os saberes profissionais que circulavam no material destinado para professores da zona rural e distrito – Sugestões de Atividades para professores de 1ª a 4ª séries, Manual do professor - produzidos pelo CETEPAR no ano de 1979.

Devido a reforma da Lei 5.692/71, o Estado do Paraná, não mediu esforços para que o conhecimento da Reforma do Ensino chegasse até os docentes. Entretanto, nem todos os professores foram contemplados com os cursos de capacitação e aperfeiçoamento no início da década de 1970.

Foi elaborado um cronograma, chamado de Expansão, permitindo que a

[1240] Graduanda em Pedagogia pela PUCPR. E-mail: fabiane.sud@gmail.com.
[1241] Doutor em Educação pela PUCPR. E-mail: reginaldo.costa@pucpr.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

implementação ocorresse de forma gradativa. As cidades menos populosas foram as últimas a serem selecionadas, por essa razão, os professores que lecionavam na zona rural e distritos, foram os últimos a serem contemplados com os cursos. (COSTA, 2013).

A questão que norteia esse trabalho é: quais foram os saberes a e para ensinar matemática presentes nos manuais Sugestões de Atividades para os professores da 1ª, 2ª e 3ª séries?

No decorrer desse estudo iremos apresentar os saberes que circulavam nessas fontes, bem como, quem foram as pessoas convocadas para elaboração e quais foram os referencias teóricos utilizados.

Esta pesquisa se situa no campo da História da Educação, baseada na história Cultural. Como referencial teórico-metodológico, utilizamos os estudos de Certeau (1982), Chartier (2016), Prost (2008), Barros (2005, 2019), Bertini et al. (2017), Costa (2013) e Hofstetter e Schneuwly (2017).

A relevância dessa pesquisa reside na possibilidade de revelar ações desenvolvidas no final da década de 1970, das práticas de formação continuada de professores da zona rural. Justifica-se também como possibilidade de outros estudos historiográficos a respeito da formação continuada de professores que atuavam no campo.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

As fontes analisadas nessa pesquisa, certamente não foram produzidas “para ficar para a história, mas sim para dar conta de uma série de necessidades”, as quais incluíam a implementação da Reforma do Ensino. (BARROS, 2019, p. 47)

Entretanto, o pesquisador pode conferir um significado a elas ao interrogá-las. Cabe ao historiador estabelecer “os vestígios deixados pelo passado como fontes e como documentos”. (PROST, 2008, p. 76).

Durante nosso estudo procuramos ter uma relação “com um vivido, quer dizer, a possibilidade de fazer reviver ou de ‘ressuscitar’ um passado” relacionado aos saberes elaborados para formação continuada dos professores da zona rural e distritos. (CERTEAU, 1982, p. 46)

Mas o que são esses saberes que mencionamos? De acordo com os estudos de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Hofstetter e Schneuwly (2017), há dois tipos de saberes relacionados à docência: saberes a ensinar e saberes para ensinar. Ambos são essenciais para formação de professores e também são reconhecidos como saberes profissionais:

> [...] os saberes a ensinar- referem-se aos saberes produzidos pelas disciplinas universitárias, pelos diferentes campos científicos considerados importantes para a formação dos professores; [...]os saberes para ensinar têm por especificidade a docência, ligam-se aqueles saberes próprios para o exercício da profissão docente. Assim, ambos os saberes constituem-se como saberes da formação de professores, mas [...], o que caracteriza a profissão de professor é a posse dos saberes para ensinar. (BERTINI et al., 2017, p. 11)

O Estado do Paraná estava procurando apresentar ferramentas para que o professor soubesse ensinar.

3 SABERES A E PARA ENSINAR MATEMÁTICA

Nesse estudo analisamos três fontes: Sugestões de Atividades para professores de 1ª a 4ª séries, destinado para professores da zona rural e distritos, da 1ª a 3ª série[1242]. Conforme a figura 1, havia um manual destinado para professores de cada uma das séries.

Figura 1 – Capa dos manuais

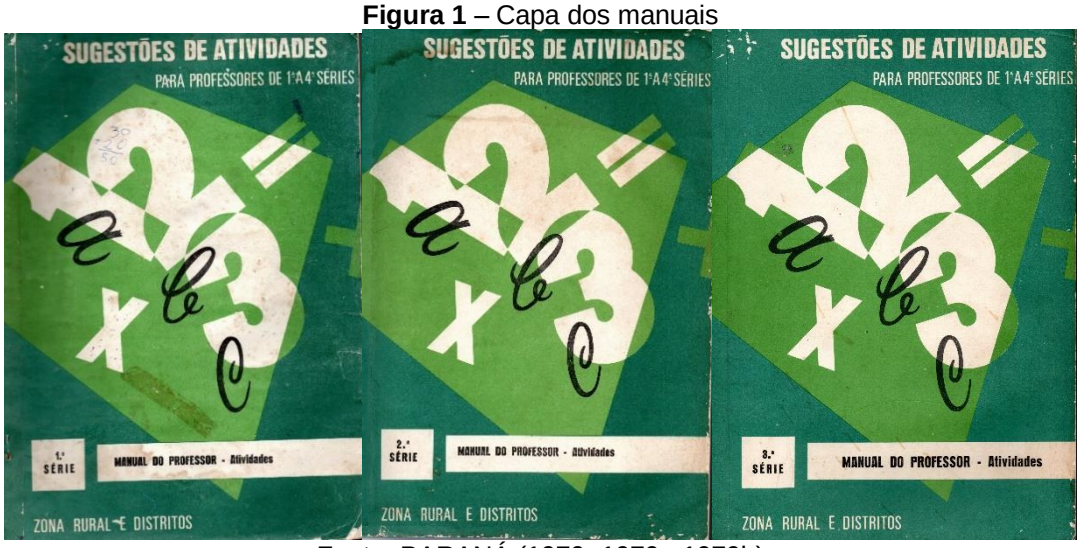

Fonte: PARANÁ (1979, 1979a,1979b)

Na introdução dos manuais havia uma justificativa que esse material foi elaborado devido a implantação da Reforma de Ensino, as quais forçaram o estado "a elaborar o programa escolar como forma de atender as necessidades" da escola dos professores do meio rural. (PARANÁ, 1979a, p.7). Esse material foi produzido pelo

[1242] Nessa pesquisa não foi possível localizarmos o Manual do Professor para 4ª série.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

CETEPAR e a elaboração dos saberes de Matemática, contou com a colaboração de três professoras: Sandra M. Figueiredo Braga[1243], Henrieta Dyminski Arruda[1244] e Clélia Maria Tavares Martins[1245]. A primeira elaborou o manual da 1ª série, a segunda da 2ª série e a última da 3ª série.

De acordo com o Quadro 1, os saberes a ensinar estavam organizados da seguinte maneira:

Quadro 1 – Saberes a ensinar Matemática

1ª série	2ª série	3ª série
-Noções de quantidade, tamanho, posição, distância e tempo; -Estudo objetivo dos números de 1 a 9; -o zero como ausência de quantidade e contagem concreta; -Sistema de numeração decimal; -Operações com números naturais; -Operações com números naturais- adição; -Operações com números naturais- subtração; -Relação de operação inversa entre adição e subtração; -Problemas.	-Sistema de numeração decimal; -Operações com números naturais- adição; -Operações com números naturais; -Séries numéricas (contagem de 2 em 2, 10 em 10, 100 em 100); -Operações com números naturais – multiplicação; -Operações com números naturais – divisão; -Uso dos sinais =, >, <; -Relação de operação inversa; -Fração; -Numerais ordinais; -Problemas envolvendo uma das quatro operações com números naturais.	-Sistema de numeração decimal; -Numerais romanos; -Números pares e ímpares; Adição com números naturais, com reserva a todas as ordens; -Subtração com recurso de todas as ordens; -Multiplicação por unidades; -Divisão por unidades; -Operação inversa; -Prova real; -Frações; -Medidas de Comprimento, capacidade e massa; -Medidas de Tempo; -Sistema monetário; -Problemas.

Fonte: PARANÁ, (1979, 1979a, 1979b)

[1243] Nesse estudo não foi possível pesquisarmos a respeito dessa autora.
[1244] De acordo com estudo de Portela (2018, p.7) a professora Henrieta "cursou a Escola Normal no Instituto de Educação do Paraná, no ano de 1954, licenciou-se em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, foi docente do ensino público, atuou como professora de 1ª série no Grupo Escolar Tiradentes. [...] . Foi Assessora Pedagógica no Instituto de Educação do Paraná na década de 1970 e atuou como Coordenadora do Ensino de Matemática na Rede Municipal de Ensino de Curitiba". Ela também foi integrante do Núcleo de Estudo e Difusão do Ensino de Matemática (NEDEM).
[1245] Segundo Costa (2013, p.39), a professora Clélia fez parte do NEDEM, "atuou como supervisora da elaboração dos manuais" do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) e também elaborou os módulos de Matemática do Projeto HAPRONT- curso destinado para professores leigos.

Embora houvesse essa ordem, no final dos manuais da 2ª e da 3ª série haviam sugestões de atividades por bimestre, os quais sempre envolviam numeração, operações e frações. Normalmente, para cada tema abordado, tinha orientações metodológicas, sugestões de atividades e questões para avaliação.

Embora o conteúdo fosse escrito por três autoras diferentes, tudo indica que havia uma sequência a ser seguida e que elas tinham conhecimento dos assuntos abordados nos materiais anteriores.

Foram apresentados alguns conceitos, exemplos e orientações de como o professor deveria conduzir o ensino, ou seja, ficou evidente a presença dos saberes para ensinar. “Encontramos assim, para os professores do primário, a predominância de uma ideia ligada à pureza do saber transmitir. ” (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 153)

Observamos que o professor deveria iniciar o trabalho de um conteúdo, primeiro de forma oral, por meio de conversas, perguntas, fazendo uso do quadro, desenhos e material concreto. Identificamos o uso do ditado, atividades para o treino do cálculo mental e situações-problemas em várias propostas. Havia indicações de que os estudantes deveriam fazer muitos exercícios para fixação dos conteúdos e nas fontes haviam várias sugestões de atividades que o docente poderia utilizar. Além disso, tinha sugestões de avalição, a fim de verificar a aprendizagem do estudante.

Também encontramos sugestões de cálculos graduados, os quais os professores deveriam trabalhar ao longo do ano. Era necessário que as questões propostas estivessem “de acordo com a numeração conhecida pelos alunos e com graduação de dificuldades. ” (PARANÁ, 1979, p.98)

Devido essas orientações serem semelhantes, podemos dizer que,

> Quando todos passam a “dizer da mesma coisa” (há um estabelecimento de consensos, por meio de sua circulação e apropriação pelos diferentes atores, pesquisadores, professores, formadores etc.) dá-se a objetivação, isto é, ocorre uma naturalização do “objeto”. (BERTINI, et al., 2017, p. 20)

O trabalho com problemas deveria seguir três etapas: oralmente, envolvendo situações concretas, uso de material variado dramatizando as ações; problemas representados por desenhos e por fim de forma escrita. Cada fato novo deveria “ser colocado em problemas para a criança sentir a utilidade” daquilo que ela estava aprendendo. ” (PARANÁ, 1979b, p.175). Portanto, há indícios da presença dos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

movimentos a Escola Nova que postulavam " a necessidade de uma maior proximidade [...] entre 'a escola e a vida'. " (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 127)

Observemos que a orientação para ensinar problemas é semelhante a que encontramos na Revista Currículo – Elementos para o planejamento curricular na segunda série do ensino de 1º Grau, publicada no ano de 1977. Há evidências que a professora Henrieta utilizou-se de algumas partes das orientações que ela mesma havia elaborado anteriormente.

Identificamos uma preocupação com o aluno para que ele não se cansasse, por isso, o docente deveria evitar passar muitas operações por dia. Ele iria conseguir melhores resultados dando duas ou três operações diariamente. Mas, também encontramos orientações para que o aluno dominasse e decorasse alguns cálculos. Além disso, encontramos evidências de que a professora Clélia não aceitava que as crianças utilizassem os dedos durante as aulas de Matemática. Segundo a autora, o exercício "de quanto falta" deveria ser intensificado "para evitar o desperdício de tempo e o mau hábito de contar nos dedos. " (PARANÁ, 1979b, p.201)

Tudo indica que havia poucos recursos destinados para os professores da zona rural. Verificamos sugestões de como confeccionar alguns materiais, incluindo a caixa lugar-valor, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Confecção da caixa lugar-valor

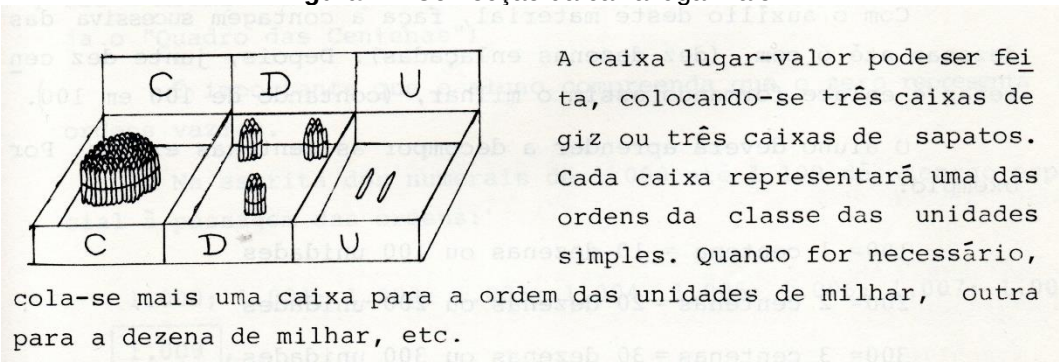

Fonte: PARANÁ (1979a, p.99)

Nas fontes analisadas, não encontramos o estudo de geometria. Identificamos apenas o uso de figuras geométricas como recurso para ensinar frações. Por que esse tema não foi abordado nos manuais de 1ª a 3ª série para professores da zona rural? "O historiador nunca consegue exaurir completamente seus documentos; pode sempre

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

questioná-los, de novo, com outras questões ou leva-los a se exprimir com outros métodos. ” (PROST, 2008, p. 77)

3.1. Referencias utilizados na elaboração dos manuais

Observamos, que grande parte das referências utilizadas eram da década de 1970. Também identificamos que havia alguns autores internacionais, como Augustine[1246] e Dienes[1247].

Os títulos de algumas obras utilizadas referiam-se ao Movimento da Matemática Moderna (MMM), portanto, tudo indica que as três autoras se apropriaram dos saberes desse movimento. Além disso, também identificamos nos referenciais a presença de dois grupos que também participaram desse movimento: o Núcleo de Estudo e Difusão do Ensino de Matemática (NEDEM) e o Grupo de Ensino de Matemática Atualizada (GRUEMA).

É válido lembrar que a “História Cultural enfoca não apenas os mecanismos de produção dos objetos culturais, como também os seus mecanismos de recepção. ” (BARROS, 2005, p. 128):

> Compreender como as apropriações particulares e inventivas dos leitores singulares (ou dos espectadores) dependem, globalmente, dos efeitos de sentido visados pelas próprias obras, dos usos e das significações impostas pelas formas materiais de sua publicação e circulação, e das competências, categorias e representações que dominam a relação que cada comunidade tem com os diferentes discursos. (CHARTIER, 2016, p.28)

Portanto, devido ao conteúdo que circulou nesses materiais, encontramos vestígios de que as professoras Sandra, Henrieta e Clélia faziam circular resquícios do MMM, pois, em alguns momentos o ensino era baseado na Teoria de Conjuntos, conforme apresentado na Figura 2.

[1246] “O trabalho do professor Charles H. D’Augustine, intitulado, ‘Métodos Modernos para o ensino de Matemática’ (traduzido no Brasil em 1970), foi resultado de seus estudos realizados com alunos e professores dos estados da Flórida e de Ohio – Estados Unidos [...]. A tradução brasileira faz alusão a essa obra como a solução metodológica para o ensino da Matemática Moderna e como proposta de melhoria dessa disciplina na escola primária. ” (COSTA, 2013, p.166)

[1247] Zoltan Paul Dienes, foi um Matemático húngaro e trabalhou em como professor em várias universidades da Inglaterra. Foi consultor de Matemática e publicou artigos e livros em vários idiomas na área de ensino da Matemática, Psicologia e Pedagogia. Disponível em: http://www.dienes.hu/?page_id=50. Acesso em: 05 jul.2017.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2 – Utilização dos conjuntos no ensino das operações

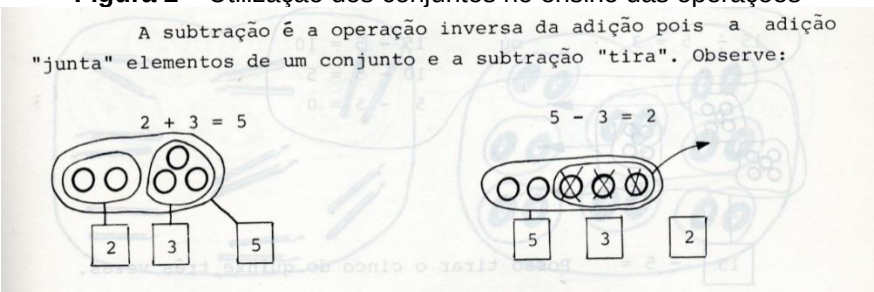

Fonte: PARANÁ (1979a, p.201)

Outro dado que observamos foi que os estudos da professora Clélia e "outros"[1248], foram utilizados nos manuais da 1ª e 2ª série. Conforme já mencionamos, a professora Henrieta utilizou orientações as quais ela já havia mencionado na Revista Currículo da 2ª série e ela incluiu nas referências essa Revista.

Isso nos faz refletir: por que alguns materiais chegaram antes aos professores da zona urbana, se as instruções eram semelhantes nos manuais destinados aos docentes da zona rural?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo indica que as orientações metodológicas e os exemplos de exercícios proposto contribuíram para a capacitação e aperfeiçoamento dos professores da zona rural, pois eles tiveram contato com várias maneiras de ensinar a Matemática (o que ensinar e como ensinar) ou seja, tiverem acesso aos saberes a e para ensinar - saberes profissionais essenciais para a docência.

Embora cada manual tivesse uma autora, havia semelhança nas orientações e nas sugestões de atividades e avalição. O uso de perguntas durante as aulas foi uma metodologia utilizada, a fim de provocar comentários dos alunos. Primeiro, o trabalho deveria ser realizado com o material concreto, para então, fazer a representação simbólica.

A maioria das referências utilizadas foram publicadas na década de 1970, ou seja, as autoras estavam utilizando referenciais teóricos da época. Tudo indica que elas se apropriaram e continuaram a elaborar materiais com resquícios do ideário do MMM.

REFERÊNCIAS

[1248] Na referência utilizada constava: TAVARES, Clélia Martins & outros – NEDEM – **Ensino Moderno da Matemática** – Vol. I e II – Editora do Brasil – 1977.

BARROS, J. D' A. A História Cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos,** DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.

BARROS, J. D'A. **Fontes Históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BERTINI, L. de F.; MORAIS, R. dos S.; VALENTE, W. R. **A Matemática a ensinar e a Matemática para ensinar: novos estudos sobre a formação de professores**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

CERTEAU, M. de. **A Escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; *revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, R. A "nova" História Cultural. In: GARNICA, A.V.M. **Pesquisa em história da educação matemática no Brasil**: sob o signo da pluralidade. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p.19-36 .

COSTA, R. R. da. **A capacitação e aperfeiçoamento dos professores que ensinavam matemática no estado do Paraná ao tempo do movimento matemática moderna – 1961 a 1982**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In: HOFSTETTER, R.; VALENTE, W. R. (org.). **Saberes em (trans) formação: tema central de formação de professores**; prefácio de António Nóvoa. 1. ed. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. v.1, p. 113-172.

PARANÁ. **Sugestões de atividades para professores de 1ª a 4ª séries**. Manual do professor – atividades 1ª série. Zona Rural e Distritos. CETEPAR, Curitiba, 1979.

_____. **Sugestões de atividades para professores de 1ª a 4ª séries**. Manual do professor – atividades 2ª série. Zona Rural e Distritos. CETEPAR, Curitiba, 1979a.

_____. **Sugestões de atividades para professores de 1ª a 4ª séries**. Manual do professor – atividades 3ª série. Zona Rural e Distritos. CETEPAR, Curitiba, 1979b.

PROST, A. **Doze lições sobre a história**. [tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira]. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

11.5.25 O ENSINO DA MULTIPLICAÇÃO E NA DIVISÃO SIMPLES NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Higor Afonso Candido Pinto[1249]

Tânia Teresinha Bruns Zimer[1250]

RESUMO

A divisão e multiplicação são operações matemáticas que estão sendo trabalhados desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental com a ludicidade e manipulação de materiais concretos para nos anos seguintes serem inseridos conceitos e algoritmos para a resolução de problemas. Com isso, muitas vezes os alunos não conseguem relacionar a pouca conceitualização com o seu raciocínio, trazendo um aprendizado sem significado para o aluno. Quando os alunos chegam no sexto ano, eles têm dificuldades nas suas noções conceituais de como realizar multiplicações unidade por unidade e dos elementos do algoritmo da divisão para a realização de divisões com números de duas ou mais casas decimais. Diante disso, o objetivo deste trabalho apresentar algumas propostas de atividades para a multiplicação e a divisão simples para os alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental, apresentado metodologias para a melhora destes paradigmas das crianças. Foram apresentadas as discussões do trabalho com a resolução de problemas, escrita dos alunos, uso da calculadora, entre outros. Percebeu-se que o trabalho com estas práticas e metodologias trazem um ambiente em sala de aula de mais discussão dos alunos, trazendo benefícios para o raciocínio matemático do mesmo. Logo, vem do professor se será viável a utilização e ensino dos conceitos para os estudantes.

Palavras-chave: Multiplicação. Ensino. Aprendizagem. 6º Ano.

1 INTRODUÇÃO

As operações são elementos matemáticos que estão presentes desde a alfabetização matemática, além de serem fundamentais para relações entre os números. Observando a multiplicação, que é a adição de parcelas iguais, e a divisão, que é a repartição em parcelas iguais, são operações que ampliam os conceitos de operações desde o 1º Ano do Ensino Fundamental. Ou seja, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental o trabalho é mais focado no lúdico e em materiais manipuláveis e por Guérios, Agranionih e Zimer “tais atividades contribuem para a construção de esquemas que favorecem o desencadear do processo de compreensão das operações básicas” (GUÉRIOS, AGRANIONIH e ZIMER em BRASIL, 2014, p. 6).

Conforme o aluno vai avançando nos anos escolares o uso da ludicidade e dos materiais concretos vai dando espaço para pela resolução de problemas e resolução

[1249] Graduando em Matemática Licenciatura, UFPR, higorunited@yahoo.com .
[1250] Professora de Teoria e Prática de Ensino - DTPEN, UFPR, taniatbz@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de exercícios em si, sem o auxílio destas abordagens. Muitas vezes isso é feito de maneira abrupta, deixando de lado a manipulação do problema e a ludicidade para uma melhor compreensão dos algoritmos algorítmos a partir de reflexões sobre o problema e exercícios a serem resolvidos. Com isso, o ensino das operações se tornam apenas exercícios para a realização do algoritmo nos cálculos, não tendo significado para o aluno e relação com a constante trabalho lúdico presentes nos Anos Inicias do Ensino Fundamental.

Diante disso, o professor observa o progresso do aluno se eles "estão avançando em relação a esses conteúdos é muitas vezes confundido com o fato de eles saberem ou não fazer contas" (SMOLE e Diniz, 2012, p. 23). Isso é muito reforçado sobre o estudo e "decorar" a Tabuada de Multiplicações, reforçando um aprendizado da multiplicação de saber fazer operações sem contexto somente para falar "que sabe fazer de cabeça".

Este trabalho decorre de uma das atividades de estágio obrigatório, desenvolvido no contexto das disciplinas de Prática de Docência I e II, de um curso de licenciatura em Matemática, com alunos do 6º do ensino fundamental. Neste estágio foi possível observar que os alunos têm conhecimentos da multiplicação e divisão fracionados, conseguem operar algoritmos, mas quando questionados sobre como realizou ou como interpretaram os exercícios não conseguiram argumentar sobre o que faziam. Isto se tornou um dificultador para a resolução de problemas. O foco estava em fazer a conta.

Com isso, o objetivo deste trabalho apresentar algumas propostas de atividades para a multiplicação e a divisão simples para os alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental, apresentado metodologias para a melhora destes paradigmas das crianças

2 MULTIPLICAÇÃO E DIVISÃO, POR QUE A DISCUSSÃO.

A multiplicação e a divisão são duas operações que no seu ensino engloba um padrão ou algoritmo de resolução. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental são apresentadas estas operações com a ampliação dos conceitos de adição e subtração. A multiplicação com a adição de parcelas iguais e divisão como repartição em parcelas iguais vão sendo a base dos próximos cálculos e em particular no uso do algoritmo da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

divisão. Segundo Agranionih, Guérios e Zimer um algoritmo "são procedimentos de cálculo que envolvem técnicas com passos ou sequências determinadas que conduzem a um resultado" (AGRANIONIH, GUÉRIOS e ZIMER em BRASIL, 2014, p. 7). Entretanto ele deve estar ligado ao conhecimento conceitual das operações dos alunos, senão fica desconexo com o seu raciocínio, tornando-se apenas uma execução de passos.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) traz objetivos e reflexões sobre um pensar diferente sobre o ensino da Matemática, em particular temos competências que desenvolvem o raciocínio lógico e as relações entre conceitos e procedimentos para produzir argumentos convincentes do seu pensamento matemático. Logo, esse documento traz um objetivo de:

> [...] ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. (BRASIL, 2018, p. 58).

Mesmo assim, as reflexões do ensino de Matemática devem ser postas nestes conteúdos para trazermos significados para os alunos em seus aprendizados. Muitos professores trazem o ensino da Matemática nos anos finais, em particular no 6º Ano, que a multiplicação é o aluno ter a destreza de fazer cálculos e resolver exercícios que manipulam estes cálculos. Um dos exemplos é a prática de "decorar a tabuada", desde os anos iniciais, mesmo com a ludicidade presente, é estimulado para que o estudante saiba fazer automaticamente a multiplicação. Nisto, é esperado que nos anos finais o aluno saiba fazer estes cálculos de tabuada, onde quando o aluno traz outras formas de cálculo é ignorada pelo professor.

Portanto, como podemos fazer para trazer os conceitos de multiplicação e divisão nos anos finais que faça o aluno ter o domínio dele para resolver problemas, fazer investigações e argumentar seus raciocínios? Iremos apresentar algumas reflexões que podem ser abordadas pelos professores em sua prática, além de algumas metodologias e práticas que estimulam os alunos.

2.1 PROPOSTAS DE TRABALHO COM A MULTIPLICAÇÃO E A DIVISÃO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sabendo que existem várias visões e perspectivas de professores, pesquisadores e outros envolvidos na educação para propostas de atividades, projetos e/ou sequências didáticas para ser ensinado a multiplicação e divisão, temos que cada uma delas tem suas particularidades de acordo com o contexto em que estão inseridos, além de a comparação qualitativa delas não são apropriadas para uma discussão.

Algo que é necessário para trazer mais significado é a proposta da discussão e análise de seu raciocínio. Com isso, o professor precisa trabalhar com situações que traga investigações dos alunos, tanto coletivo como individualmente. Este trabalho faz uma reflexão do estudante do seu raciocínio, além de diferentes estratégias trazidas para a sala de aula. Com estas reflexões, a construção do conceito e de seus elementos coletivamente traz mais significado, além do recurso de socialização das diferentes possibilidades de interpretar um mesmo conceito e de criar estratégias variadas. Nacarato, Mengali e Passos trazem uma das implicações que a análise de registros e estratégias dos alunos para a resolução de um problema de divisão:

> Um registro como este pode provocar o questionamento de ser ele um registro escolar e de evidenciar uma possível perda de tempo do aluno em desenhar o material dourado. No entanto, defendemos que o aluno, ao proceder assim, revela compreensão tanto da ideia de repartição – uma das ideias da divisão – quando da compreensão do algoritmo (NACARATO, MENGALI e PASSOS, 2009, p. 94).

Para esta ação na sala de aula o professor deve ser o pivô do movimento de estímulos de ideias. Ou seja, trazer situações para uma ação reflexiva para os alunos, além de estar aberto a discutir com os estudantes suas estratégias e raciocínios para que o aluno perceba o seu equívoco quanto acontecer, ou em alguns casos o aluno aprimorar suas estratégias para resolver problemas futuramente. Onuchic traz uma reflexão desse papel do professor que:

> Nisso vale ressaltar que o sucesso da operacionalização proposta depende, em grande parte, dos professores que irão implementá-las nas salas de aula e de como serão formados esses profissionais nessa perspectiva do trabalho. (ONUCHIC, 1999, p. 212 em JUNIOR, 2018, p. 10).

Um dos exemplos é o estimulo de aprender e saber o mais prático possível para o aluno a tabuada, percebendo que estratégias como o cálculo por meio de padrões aditivos ou utilizando a base de multiplicação a própria mão leva a ter mais chance de erro de cálculo e de mais tempo gasto para resolver um cálculo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Outra possibilidade que é deixada de lado e que temos muitos tabus é o uso da calculadora em sala de aula. Muitos professores não utilizam este equipamento pelo motivo de ser um facilitador do raciocínio do aluno. Entretanto, o uso mediado da calculadora pode trazer reflexões que influenciarão nas estratégias de cálculo do aluno, além de estimular o cálculo mental. Para que isso ocorra, o professor deve trazer momentos de manipulação do objeto e ensinar o seu funcionamento, juntamente com momentos que os estudantes possam utilizá-los para a resolução de problemas e investigações matemáticas. Groenwald, Dantas e Duda trazem um dos benefícios para o ensino por meio da utilização de tecnologias como a calculadora para a sala de aula:

> Para a aprendizagem é fundamental a participação, o trabalho colaborativo, a interatividade entre os estudantes, com a discussão e a troca de ideias, o acesso à informação e a pesquisa em um ambiente propício para que todas essas ações aconteçam de forma integrada e simultânea. (GROENWALD, DANTAS E DUDA em GUÉRIOS e BRANDT, 2017, p. 171).

Logo, podemos apresentar outros dispositivos de cálculo, como a **Gelósia** (Figura 1)**,** a **Régua de Cálculo** (Figura 2) para a multiplicação e **Régua de Genaille-Lucas** (Figura 3) para a divisão. Para este trabalho, a dinâmica investigativa e a boa mediação da relação destes dispositivos com a forma que utilizamos nos dias atuais, discutindo as implicações que levam a percepção dos motivos de utilizarmos cada um deles para aprimorar as estratégias para a resolução de problemas.

Figura 1 - Gelósia

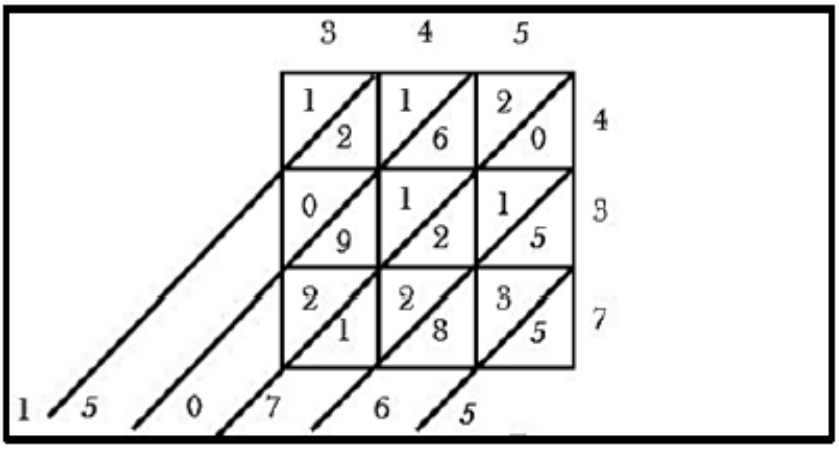

FONTE: SANTOS, SOUZA E CHAQUIAN (2019, p. 6)

A funcionalidade da Gelósia é por meio da multiplicação dos algarismos das linhas e colunas dos dois números dados, sendo reagrupados pelas diagonais dos quadrados da tabela. Por exemplo na multiplicação de 3x4 da primeira linha e primeira

coluna, sendo o seu resultado 12 e que é reagrupado com o algarismo 1 acima da diagonal e 2 abaixo da mesma. Logo, são somados os valores entre as diagonais para formar o resultado. Esta forma é similar com a multiplicação utilizada por organização de números no algoritmo usual, entretanto com a melhor visualização dos passos.

Figura 2 – Régua De Cálculo

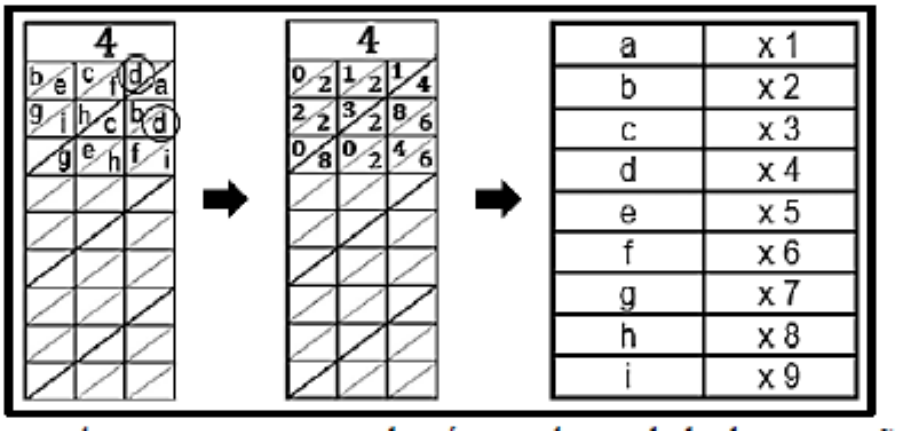

FONTE: SANTOS, SOUZA E CHAQUIAN (2019, p. 7)

Na Régua de Cálculo, por ser algo mais utilizado antes da criação da calculadora, ele traz princípios de algoritmização dos cálculos de forma mais complexa que a Gelósia. Por ele, traz a multiplicação para os números com base na tabuada e os valores posicionais. Logo, mesmo não sendo tão prático como as tecnologias do nosso cotidiano atual, traz uma visão para os estudantes do passado das formas de se fazer cálculos.

Figura 3 - régua de genaille-lucas

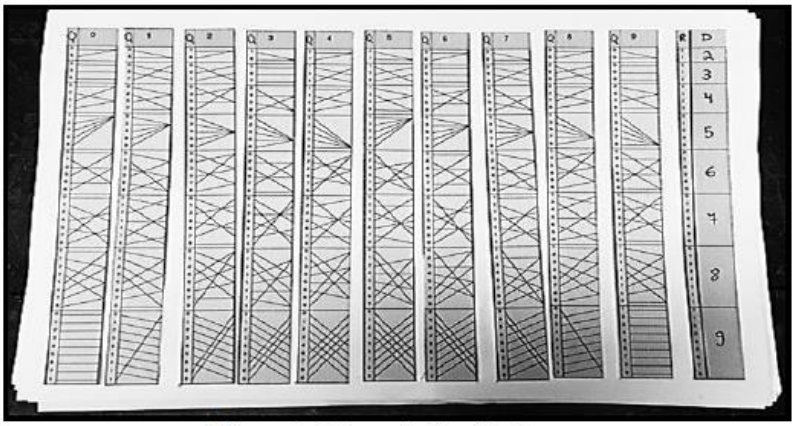

FONTE: SANTOS, SOUZA E CHAQUIAN (2019, p. 10)

Este instrumento, como a régua de cálculo, foi criado para aprimorar os cálculos manuais, além de trazer uma compreensão maior dos processos feito pelo algoritmo. Nela temos a régua de índices, onde está na imagem acima a primeira régua da direita para a esquerda, que será a função dos multiplicadores do número que se queria calcular. As outras réguas são utilizadas para a composição do número que se deseja calcular a multiplicação de acordo com os seus algarismos. Fazendo o encaixe lado a lado da régua de índices e as réguas de composição dos números, teremos que as linhas se encaixarão de acordo com cada algarismo. Disso, de acordo com as linhas se dava a sequência de algarismos. Por exemplo para o número 98x5, teremos que olhando no setor 5 da régua de índices teremos vários possíveis algarismos da multiplicação. Com isso, observando na régua do algarismo 8 no setor 5 teremos uma linha que liga o resultado da multiplicação 8x5 do menor algarismo para o menor, ou seja, do 0 para o 4. Fazendo o mesmo processo para a régua do algarismo 9 encontra-se o resultado de 490.

Todos estes dispositivos podem ser trabalhados com os alunos do 6º Ano, cabendo ao professor o planejamento e diagnóstico da sua realidade em sala de aula para o nível que eles compreendam a funcionalidade e como resolver exercícios e problemas com eles.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lembrando que o objetivo deste trabalho apresentar algumas propostas de atividades para a multiplicação e a divisão simples para os alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental, apresentado metodologias para a melhora destes paradigmas das crianças, percebemos que mesmo com as dificuldades dos alunos nos anos anteriores em relação aos conceitos de multiplicação e divisão, temos que trabalhar com os alunos que ingressam no 6º Ano para trazer um aprendizado mais significativo para os alunos e dando possibilidade de aprimoramento de seus raciocínios matemáticos e estratégias de resolução de problemas, investigações e cálculos. Para que isso ocorra, o professor deve planejar a sua prática olhando para a discussão e transposição de ideias dos alunos e professor, fazendo assim uma conceitualização mais dinâmica e presentes na compreensão dos estudantes. Portanto, precisamos ter um olhar muito especial para o 6º Ano do Ensino Fundamental por ser uma porta de uma mudança de realidades de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprendizado e ensino das crianças, além de ser uma etapa de consolidação do que foi abordado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

GUÉRIOS. E.; BRANDT. C. F. (Organizadoras). **PRÁTICAS E PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**. Curitíba: CRV, 2017.

JUNIOR. J.R.G. **A Conquista da Matemática. 6º Ano do Ensino Fundamental**. 4º Edição - 2018. São Paulo: FTD.

NACARATO. A. M.; MENGALI. B. L. S.; PASSOS. C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: Tecendo Fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SANTOS. V. C.S.; SOUZA. L. B. B.; CHAQUIAM. M. **Dispositivos aritméticos históricos na aprendizagem de multiplicação e divisão**. Cuiabá: ENEM. 2019.

SMEK. C. H.; TORTOLA. E. **Linguagem de alunos de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental em questões matemáticas.** Cuiabá: ENEM. 2019.

SMOLE. K. C.; DINIZ. M. I. **Materiais manipulativos para o ensino das Quatro Operações**. Coleção Mathemoteca, Vol. 2. São Paulo: Mathema, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Operações na resolução de problemas.** Brasíla: MEC, SEC, 2014.

11.5.26 O ENSINO DE FRAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Thaís de Souza Machado[1251]

Luis Sebastião Barbosa Bemme[1252]

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir o ensino de fração no Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais, a partir de um levantamento bibliográfico. Tal estudo caracteriza-se como qualitativo, sendo que os dados para a análise foram levantados no portal da Scientific Electronic Library Online - SciELO, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD e Web of Science do Portal de periódicos da CAPES, no período de 2010 a 2020. O descritor utilizado para esta pesquisa foi "Ensino de fração no Ensino Fundamental" com maior ênfase em trabalhos que contivesse "frações" em seu título. A análise dos dados deu-se a partir da composição de dois eixos, sendo: Eixo I: Ensino de frações nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Eixo II: Ensino de frações nos anos finais do Ensino Fundamental, construídos a partir dos objetivos das pesquisas selecionadas. Os resultados indicam que ao concluírem os anos iniciais do Ensino Fundamental a maioria dos alunos já possuem uma ideia, mesmo que limitada, sobre o conceito de fração. Além disso as pesquisas indicam a necessidade da utilização de materiais concretos e de ações que relacionem a fração com distintos contextos e situação cotidianas dos alunos. Para tanto, cabe-se reavaliar quais metodologias vão de encontro com essas necessidades.

Palavras-chave: Números racionais. Educação Básica. Levantamento Bibliográfico.

1 INTRODUÇÃO

Esta comunicação tem como objetivo apresentar e discutir o ensino de fração no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, a partir de um levantamento bibliográfico. Tal ação justifica-se partir de dois vieses distintos.

O primeiro diz respeito a dificuldades que alunos apresentam para a compreensão desse conceito, e com isso a necessidade de investirmos em pesquisas que reflitam sobre propostas e metodologias que auxiliem na aprendizagem dos estudantes. Outro ponto que justifica a necessidade de tal investigação diz respeito ao fato de que esse conceito é base para a construção da Matemática além de ter uma grande aplicabilidade cotidiana (NASCIMENTO, 2008).

[1251] Acadêmica do curso de Matemática Licenciatura, Universidade Franciscana - UFN, thais.souza@ufn.edu.br
[1252] Doutor em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Franciscana - UFN, luis.bemme@ufn.edu.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A opção por investigarmos tantos os anos iniciais como os anos finais do Ensino Fundamental tem como base o fato de que o ensino deve ser pensando como um processo contínuo. Bemme (2015) em sua investigação pontua que o professor de Matemática dos anos finais tem pouco conhecimento das ações que são desenvolvidas nos anos iniciais, o que dificuldade a construção de um ensino pautado nos conhecimentos que os alunos já possuem.

A presente comunicação organiza-se a partir dessa introdução onde apresentamos o tema, no item seguinte descrevemos os caminhos metodológicos, que são seguidos pela análise e discussão dos dados, por fim tecemos algumas considerações sobre a pesquisa realizada.

2 METODOLOGIA

Este trabalho alia-se a uma abordagem qualitativa, pois buscou-se compreender, com base em dados qualificáveis, a realidade de determinados fenômenos, a partir da percepção dos diversos atores sociais (GIL, 1999; CERVO; BERVIAN, 2002). Quando denominados como “atores sociais”, neste trabalho, entende-se pelos alunos que participaram das pesquisas, e para contemplarem os aspectos dessa abordagem, foram direcionados a refletir suas ações durante o processo de aprendizagem de frações.

Para tanto, foi realizado uma pesquisa bibliográfica, visto que além de traçar um histórico sobre o objeto de estudo, esta pesquisa também ajuda a identificar contradições e respostas sobre a temática. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica tem por vantagem o fato de oportunizar ao pesquisador uma cobertura mais ampla do que se pesquisa, visto que esta permite que se conheça trabalhos que foram realizados acerca do tema da pesquisa desejado (p.45).

Com a realização da pesquisa bibliográfica, foi possível separar os dados levantados em dois eixos centrais, sendo eles: Eixo I: Ensino de fração nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Eixo II: Ensino de fração nos anos finais do Ensino Fundamental. A escolha de um eixo para os anos iniciais do Ensino Fundamental justifica-se pelo fato de ser interessante compreendermos como este conceito foi introduzido pelos professores pedagogos, pois a atividade será realizada com o sexto ano do Ensino Fundamental, considerado um ano de transição entre os dois níveis.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados levantados nos permitiram organizar dos eixos de análise que discutimos a seguir.

3.1 Eixo I - Ensino de frações nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Compõe este eixo quatro trabalhos que investigaram propostas de ensino de frações nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O primeiro trabalho de autoria de Silva (2019) tinha como objetivo verificar conhecimentos sobre frações que crianças de um 3° ano do Ensino Fundamental revelam na resolução de problemas que envolvem conceitos de fração, para isso foi desenvolvida uma atividade de ensino com alunos de uma turma de 3° ano do Ensino Fundamental do município de Curitiba.

A coleta de dados deu-se com uma entrevista individual com cada aluno, utilizando-se de uma filmadora, gravador de voz e fichas de resolução de problemas para registrar os dados obtidos de cada aluno. A entrevista envolveu a proposição de problemas matemáticos envolvendo o conceito de frações a serem resolvidos pelos participantes. Ao todo, foram propostos seis problemas que foram elaborados a partir de elementos essenciais do conceito de fração, sendo eles: invariantes operatórios, princípios, representações e os diferentes significados dos números fracionários.

Durante a resolução dos problemas, foram realizadas intervenções com perguntas complementares com o objetivo de explorar, justificar e controlar suas resoluções. A análise de dados deu-se a partir da identificação dos esquemas utilizados pelos alunos participantes. Optou-se por “identificar e analisar os esquemas presentes na resolução de cada problema, uma vez que cada um corresponde a um significado de fração” (SILVA, 2019, p. 78).

As considerações desse estudo versam sobre a necessidade de apresentar aos alunos os números fracionários abordando todos os seus significados: parte-todo, divisão, número, operador multiplicativo e medida. Para Silva (2019), as crianças, de fato, trazem consigo conhecimentos, mesmo que abstratos, sobre os números fracionários, fazendo os elementos analisados nesta pesquisa favorecer a reflexão e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

trazer oportunidades às crianças de falar, agir, julgar e refletir sobre situações diversas relacionadas a frações.

Já o trabalho de Bazani (2019) teve como objetivo reconhecer e analisar os conhecimentos que alunos do 4° ano do Ensino Fundamental apresentaram sobre o conceito de Fração, tendo como pergunta norteadora da pesquisa “que conhecimentos revelam os alunos do 4° ano sobre frações como parte-todo em contextos contínuo e discreto antes do conceito ser formalizado em aula?”. A fim de responder este questionamento, aplicou uma atividade para uma turma de 4° ano do Ensino Fundamental, com dezoito alunos, de uma escola da rede particular de ensino, na região de Campinas.

Para a coleta dos dados utilizou-se de gravações de áudio e vídeo, sendo gravadas também as perguntas e discussões feitas pelos alunos durante as aulas, e as produções dos alunos em cada uma das tarefas realizadas. No total, aplicou-se três tarefas, tendo como duração de aproximadamente 50 minutos para resolução e 50 minutos para a discussão e socialização das respostas dos alunos, este tempo foi definido de acordo com a disponibilidade da grade curricular.

Segundo Bazani (2019), o conhecimento encontrado durante sua pesquisa é pautado em vivências cotidianas dos alunos, fora e dentro da escola, tendo isso constatado nas análises posteriores. O processo levou os alunos a refletirem sobre suas respostas e produzirem argumentos relacionados ao conceito de frações, utilizando-se de uma linguagem mais natural.

Conclui-se que a maioria dos alunos possuem certa noção de frações regulada no sentido parte-todo em momentos que são mais utilizados em experiências diárias, já em outros casos que englobam as demais ideias de fração, os alunos demonstram um grande distanciamento de percepções, principalmente da divisão equitativa de uma unidade (BAZANI, 2019).

O trabalho de Castro (2014), teve como objetivo “identificar quais as contribuições da compreensão do significado de medida, no contexto de quantidades intensivas, para a aprendizagem dos Números Racionais em sua representação fracionária para alunos do 5° ano do Ensino Fundamental”. Para isto, aplicou seu trabalho em 24 alunos, advindos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Para sua coleta de dados, dividiu seu trabalho em três etapas (A, B e C), sendo a etapa A a aplicação de um pré-teste aos alunos, os quais responderam de forma individual; a etapa B foi a fase de intervenção, momento que individualmente foi ensinado o significado de medida no contexto de quantidades intensivas aos alunos; e por último, a etapa C, que se referiu a aplicação de dois pós-testes.

Obtendo como base as análises dos dados realizados, afirma que a intervenção de ensino que interfere no contexto cultural e social da criança e privilegia a situação-problema apresentando atividades significativas e desafiadoras, influencia efetivamente na formação do conceito de medida (CASTRO, 2014).

Os resultados indicam que as crianças compreenderam as novas situações apresentadas e conseguiram representá-las com um menor número de erros. A autora considera que seus resultados contribuem para dar pistas sobre o significado de medida, no contexto das quantidades intensivas no que diz respeito à construção do conceito de fração. A partir da análise de seus resultados é possível encontrar efeitos distintos na aprendizagem de fração (CASTRO, 2014).

3.2 Eixo II - Ensino de frações nos anos finais do Ensino Fundamental

Este eixo é composto por cinco trabalhos que investigaram propostas de ensino de frações nos anos finais do Ensino Fundamental.

O primeiro trabalho de autoria de Cruz e Spinillo (2014) teve como objetivo investigar o papel desempenhado pelo referencial de inteiro e de metade na resolução de adição de frações por meio de estimativas. Sendo assim, aplicou-se quatro tarefas em quarenta e duas crianças, alunos do Ensino Fundamental de escolas particulares da cidade de Recife.

A coleta de dados deu-se por meio de duas entrevistas individuais com cada aluno, sendo que na primeira entrevista foram aplicadas uma tarefa de sondagem e a primeira tarefa (Tarefa 1) e na segunda e última entrevista individual foram aplicadas a segunda e terceira tarefas (Tarefa 2 e Tarefa 3).

Obteve-se como principais resultados da investigação que em determinadas situações os alunos que ainda não haviam sido formalmente instruídos sobre as operações com frações eram capazes de resolver adições de frações quando lhes foi

ofertada a oportunidade de estimar valores ao invés de realizar cálculos numéricos precisos (CRUZ; SPINILLO, 2014).

O trabalho de Silva (2011) teve como objetivo compreender estratégias e raciocínios utilizados por alunos do 7° ano do Ensino Fundamental. Para isto, criou atividades e questionários e aplicou para trinta e seis estudantes do 7° ano de uma escola municipal de Guarapari/ES, durante o processo de intervenção pedagógica de retomada do conceito de fração.

Para a coleta de dados, utilizou trinta e nove aulas trabalhadas na intervenção pedagógica. Construiu instrumentos, usando questionários, metáforas e atividades sobre fração e aplicou em suas aulas. Segundo Silva (2011), em cada atividade a ser realizada os alunos eram orientados a descrever os procedimentos adotados para a resolução da mesma e essas descrições possibilitaram compreender e verificar as estratégias e raciocínios aplicados para chegar nas soluções.

Os principais resultados revelam a:

> [...] importância da atuação do educando nas atividades de aprendizagem, por meio da reconstrução e ressignificação de experiência para que ocorra uma aprendizagem significativa. A pesquisa aponta a necessidade de explorar a aquisição de números fracionários em várias situações e em diferentes contextos, repensando o ensino de fração na escola (SILVA, 2011, p. 208).

Já o trabalho de Silva (2017) tinha três objetivos a serem alcançados, sendo eles: analisar explorações do conceito de fração no sexto ano do Ensino Fundamental, considerando ressonâncias das ideias deleuzianas de aprender; analisar o material empírico produzido considerando a perspectiva em pauta; e identificar impressões e aprendizagens provocadas nos alunos a partir das intervenções pedagógicas propostas e/ou situações vivenciadas, igualmente considerando a perspectiva deleuziana de aprender.

O autor teve como sujeitos da pesquisa duas turmas de 6° ano do Ensino Fundamental, sendo a “Turma A” composta por vinte alunos e a “Turma B” composta por dezenove alunos. Para a coleta de dados foram realizadas atividades didáticas, acompanhadas dos registros empíricos e falas dos alunos durante a realização delas.

Para Silva (2017) os estudantes apresentaram elementos que indicavam uma aprendizagem do conteúdo proposto em suas atividades, não sendo consideradas

concluídas em termos de acabamento conceitual, visto que a representação fracionária referente ao conceito de número racional varia conforme seu contexto de significação.

O trabalho de Santos (2010) teve como objetivo geral investigar estratégias que os alunos de 5ª série do Ensino Fundamental utilizam frente a problemas que abordam o conceito de fração, segundo a classificação teórica proposta por Nunes et al. (2003).

A fim de completar seu objetivo, aplicou instrumentos de avaliação de capacidade de resolução das situações-problemas em uma turma de 5a série do Ensino Fundamental, na turma havia vinte e oito alunos, dos quais foram analisadas as estratégias de dez alunos que foram divididos em dois grupos.

Seu principal resultado foi que todas as estratégias utilizadas foram de grande valia no processo de ensinagem, porém destacam-se aquelas que foram utilizadas o material concreto para o desenvolvimento do raciocínio do aluno.

Já o trabalho de Inglat et al. (2019) teve como objetivo capacitar os alunos a refletir e apropriar-se do conceito de frações, tornando-os capacitados a desenvolver o próprio conhecimento a partir de questões desencadeadoras do pensamento sobre o conteúdo de frações em específico.

Foi desenvolvida uma Atividade Orientadora de Ensino (AOE) e aplicou-se a alunos de 7° ano de um colégio estadual em Curitiba, esta atividade foi elaborada com base nas primeiras iterações do fractal “Tapete de Sierpinski”. Foi desenvolvida uma história virtual e como coleta de dados, foi observado e anotado todas as discussões que os alunos tiveram acerca de noções básicas sobre frações.

O principal resultado destacado neste trabalho é de que desenvolver uma situação:

> desencadeadora de aprendizagem para trabalhar com noções de frações, contribui para a formação de futuros professores na medida em que se pode discutir coletivamente uma questão de ensino, um conteúdo matemático, e uma possibilidade teórica, no caso a Atividade Orientadora de Ensino como base teórico-metodológica que fundamente a prática docente (INGLAT et al., 2019, p. 12).

Na busca e seleção dos trabalhos que compõem este eixo, separou-se um trabalho sobre a utilização da Atividade Orientadora de Ensino no ensino de frações, visto que é um artigo que vem ao encontro com o que é proposto neste trabalho. O resultado obtido pela autora, mostra que a utilização desta metodologia propicia ao aluno e aos professores, seja em formação ou não, um momento de reflexão sobre a história da matemática e sobre o conteúdo matemático a ser abordado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta comunicação teve como objetivo apresentar e discutir o ensino de fração no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, a partir de um levantamento bibliográfico.

A análise dos dados nos permitem inferir que a maioria dos alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental já possuem uma percepção, mesmo que limitada, sobre a ideia de fração. Este breve reconhecimento ajuda na construção e aprofundamento do conceito de forma mais refinada, tornando essa aprendizagem um pouco mais facilitada, visto que já compreendem que existem outros meios de escrita e representações para números decimais.

Para os anos finais do Ensino Fundamental os resultados e discussões de cada trabalho apontam para um mesmo viés. Fomentam a utilização de materiais concretos para auxiliar no desenvolvimento do raciocínio do aluno e na simplificação para o ensino e aprendizagem, e, também, apontam a necessidade de ressignificação e reconstrução da utilização de frações em diversos contextos e situações, para que suceda uma aprendizagem significativa por parte dos alunos.

A partir dos resultados obtidos, percebemos que relacionar os conceitos matemáticos com o cotidiano dos alunos é considerado uma das melhores maneiras para se ensinar.

Por fim destacamos a necessidade de romper com a ideia de que o aluno é um agente passivo do conhecimento faz com que estes tenham de trabalhar para a conquista de sua aprendizagem, desta forma, aprender frações com metodologias que coloquem o aluno como o sujeito que adquire o conhecimento, tendo o professor como mediador para isso, vem como uma forma de oportunizar uma melhor apropriação deste conceito.

REFERÊNCIAS

BAZANI, B. **Conhecimento dos alunos do quarto ano do ensino fundamental no tópico de fração: um foco na parte-todo contínuo e discreto**. 2019. 1 recurso online (88 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Física Gleb Wataghin, Campinas, SP, 2019.

BEMME, L. S. B. **Como entendemos a matemática ensinada nos anos iniciais? com a palavra os licenciandos em matemática**. 2015. 195 p. Dissertação

(mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015.

CASTRO, F. C. **Quantidades intensivas:** análise de uma intervenção com alunos do 5° ano do ensino fundamental. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis, 2014.

CRUZ, M. S. S.; SPINILLO, A. G. **Adição de frações por estimativa a partir do referencial de metade e de inteiro**. Psicobiologia e Psicologia Cognitiva. Estud. psicol. Natal, 2014.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INLGAT, A. P. S., et al. **Evento na quadra de esportes:** uma situação desencadeadora de aprendizagem sobre frações. XV Encontro Paranaense de Educação Matemática - EPREM, Londrina, 2019.

NASCIMENTO, J. Perspectivas para aprendizagem e ensino dos números racionais. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 8. n. 2, 2008, p.196-208.

SANTOS, P. C. A. dos. **Uso do material concreto**: um fator facilitador da ensinagem de frações com alunos de 5ª série. 2010. 71 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2010.

SILVA, M. P. da. **Resoluções de problemas de fração de crianças do 3. ano do ensino fundamental**. 2019. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Pará, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-graduação em Ciências e em Matemática. Curitiba, 2019.

SILVA, W. R. da. **O ensino de matemática na escola pública**: uma (inter)invenção pedagógica no 7º ano com o conceito de fração. 2011. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SILVA, W. R. da. **Ressonâncias do aprender em Deleuze em um fazer docente a partir da exploração do conceito de fração em turmas do sexto ano do Ensino Fundamental**. 2017. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

11.5.27 O ENSINO DE FUNÇÕES EM PRODUTOS EDUCACIONAIS DE MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ENSINO NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Divanete Maria Bitdinger de Oliveira[1253]

Claudiovane Parralego de Aguiar[1254]

Flávia Dias de Souza[1255]

RESUMO

Esta pesquisa objetiva retratar o que revelam os produtos educacionais desenvolvidos em programas de pós-graduação em ensino de matemática ou educação matemática da região sul do Brasil, no período de 2016 a 2020, voltados para o ensino de função. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica baseada nos dados da Plataforma Sucupira e nos repositórios dos respectivos programas de pós-graduação. Para o acesso aos produtos adotou-se o levantamento dos programas e nestes, as pesquisas que envolvem o ensino de funções, acessando pela palavra-chave: função. Foram analisados 15 (quinze) produtos educacionais organizados em duas categorias: segundo os recursos didáticos adotados nos produtos e segundo as metodologias para o ensino de funções referenciadas nos produtos. Na primeira categoria são discutidos produtos que envolvem uso de recursos tecnológicos tais como GeoGebra e outros e produtos que envolvem jogos. Na segunda categoria abrange-se as discussões acerca de produtos que envolvem a Resolução de Problemas e produtos que envolvem outras abordagens metodológicas diversas. Da análise, depreende-se que os produtos voltados à aprendizagem de função não enfatizam o referencial teórico que os sustenta, esclarecendo que, caso o professor queira se aprofundar na metodologia utilizada, deve recorrer às dissertações que acompanham os produtos. Dentre o conjunto analisado, tem-se produtos direcionados ao trabalho no ensino médio, superior e ensino fundamental, com destaque para os produtos que envolvem recursos tecnológicos.

Palavras-chave: Mestrado profissional. Educação Matemática. Produtos educacionais. Ensino de Funções.

1 INTRODUÇÃO

A modalidade de Mestrado Profissional (MP) surgiu pela necessidade de preencher as lacunas existentes na formação do professor, referente às práticas de ensino (FISCHER, 2005). Passou a existir no Brasil, a partir de 1995, com a Portaria nº 47/1995 (CAPES, 1995), a qual determinou a implantação de “procedimentos

[1253] Mestre em Métodos Numéricos em Engenharia, Doutoranda em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), divanetem@utfpr.edu.br.
[1254] Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, Doutoranda em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, clauparralego@hotmail.com.
[1255] Doutora em Educação (USP), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), flaviad@utfpr.edu.br.

apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional" (CAPES, 1995, p. 1).

Silva, Pilatti e Viginheski (2017) mencionam que a área de Ensino de Ciências e Matemática foi criada em setembro de 2000 no sistema de avaliação da CAPES, e inserida, em 2011, como subárea da área de Ensino. Após sua criação, os cursos de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática ganharam grande projeção, sendo que, em sete anos já superavam a quantidade de mestrados acadêmicos nessa área e, a partir desse período, o mestrado profissional sempre ultrapassou o acadêmico em quantidade.

Silva, Pilatti e Viginheski (2017) também enfatizam que o mestrado profissional não é uma variação ou adaptação do mestrado acadêmico, afinal são intrinsecamente diferentes. Segundo a CAPES (2013, p. 14), "O foco do mestrado profissional está na aplicação do conhecimento, ou seja, na pesquisa aplicada e no desenvolvimento de produtos e processos educacionais que sejam implementados em condições reais de ensino". O produto educacional é característica exclusiva do Mestrado Profissional, sendo obrigatório que integre a dissertação, conforme estabelecido pela Capes (2015). Ademais, o produto deve estar relacionado à atividade profissional.

Destarte, esta pesquisa objetiva retratar o que revelam os produtos educacionais desenvolvidos em programas de pós-graduação em ensino de matemática ou educação matemática da região sul do Brasil, no período de 2016 a 2020, voltados para o ensino de função. Foram encontrados apenas produtos de mestrado, pois os doutorados profissionais nesta área são muito recentes, não tendo nenhum produto ainda publicado no decorrer desse estudo.

2 METODOLOGIA

O presente estudo adotou como metodologia a pesquisa bibliográfica como caminho para a análise dos produtos educacionais que envolvem o ensino de função. A pesquisa foi feita com base na plataforma de dados Sucupira[1256], onde inicialmente buscou-se pelos programas brasileiros de mestrado ou doutorado profissional em

[1256] Dados da Plataforma Sucupira, pesquisados em 01/03/2021, disponíveis em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ensino ou Educação Matemática vinculados a universidades públicas, encontrando-se um total de 23 programas, sendo 6 da região sul, 8 da região sudeste, 2 da região norte, 4 da região nordeste e 3 da região centro-oeste. O quadro a seguir retrata a distribuição dos 15 (quinze) produtos desenvolvidos nos programas na região Sul e que tem como foco o ensino de funções.

Quadro 1 - Pesquisas de mestrado profissional em Ensino ou Educação Matemática 2016-2020 na Região Sul do Brasil

Programa/IES	Total de produtos em Ensino e Educação Matemática	Produtos sobre ensino de Função
PPGEN/UNICENTRO	17	0
PPGMAT/UTFPR	45	P1, P2, P3
PPGECM/UFPEL	24	P4
PPGEMAT/UFRGS	80	P5 e P6
PPGECIM/FURB	16	P7, P8 e P9
PPGECMT/UDESC	33	P10, P11, P12, P13, P14 e P15
TOTAL	**215**	**15**

Fonte: as autoras (2021)

De acordo com os dados levantados, do total de 215 trabalhos de pesquisa envolvendo ensino e educação matemática, somente 15 envolvem o ensino de funções. Para fins de análise são denominados de P1 a P15, conforme segue: P1 (COSTA, 2018), P2 (MARINO, 2020), P3 (SANTOS, 2019), P4 (GAMA, 2016), P5 (MARCHETTO, 2017), P6 (CAMPOS, 2019), P7 (CARDOSO e POSSAMAI, 2018), P8 (MENEGHELLI e POSSAMAI, 2018), P9 (OLIVEIRA e BAIER, 2019), P10 (LEMKE, 2017), P11 (SILVEIRA, 2017), P12 (CARDOSO, 2018), P13 (LIMA, 2019), P14 (MACALÓS 2019) e P15 (BANHARA, 2019).

3 O QUE REVELAM OS PRODUTOS EDUCACIONAIS DA REGIÃO SUL NO ENSINO DE FUNÇÕES

Em um movimento inicial de análise observou-se que os produtos de um mesmo programa são muito semelhantes entre si, muito provavelmente pela própria orientação institucional de cada programa. Num segundo movimento, a análise nos permitiu identificar recorrências e algumas características centrais, as quais constituem as categorias de análise a seguir:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

- Segundo os recursos didáticos adotados nos produtos: 1) Produtos que envolvem uso de recursos tecnológicos como GeoGebra e outros; 2) Produtos que envolvem jogos.
- Segundo as metodologias para o ensino de funções referenciadas nos produtos: 1) Produtos que envolvem a Resolução de Problemas; 2) Produtos que envolvem outras abordagens.

3.1 Os produtos educacionais segundo os recursos didáticos adotados

Dos quinze produtos analisados, doze utilizam-se de recursos tecnológicos - onze do GeoGebra e um do Khan Academy - e um produto refere-se à construção de um jogo, conforme apresenta-se a seguir.

3.1.1 Produtos que envolvem uso de recursos tecnológicos

Os produtos que recorrem ao GeoGebra são P1, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13 e P14. Destes, P10, P11, P13 e P14 apresentam sugestões de atividades mediadas por objetos de aprendizagem – OAs – construídos no GeoGebra, P9 utiliza-se dos Métodos Gráficos, P7 do Microsoft Excel e P4, que trata de jogos digitais, utiliza-se também do Microsoft Paint e do Microsoft Picture Manager. Estes produtos são propostas de ensino que objetivam propor uma abordagem dinâmica, com a solução detalhada dos problemas - exceto P5 que não apresenta as soluções - e explicação de como utilizar-se do GeoGebra e dos demais recursos apresentados, com questões contextualizadas e fazendo uso do software GeoGebra como suporte para a manipulação gráfica das funções envolvidas.

O GeoGebra é usado como recurso tecnológico para auxiliar no processo de construção e investigação com o intuito de problematizar a manipulação da construção com o uso do recurso, norteando para um pensamento reflexivo de forma que os estudantes aprendam os conceitos ao buscar padrões.

P10, P11, P12 e P13 são GeoGebrabooks, - um livro dinâmico e online construído na opção de book. São produtos bem interativos, que apresentam sugestões para avaliação e procuram contextualizar algumas atividades com situações próximas da realidade, propondo estratégias quanto à utilização da ferramenta Grupos do GeoGebra. Apresentam tutoriais a fim de auxiliar o professor a utilizar a ferramenta e a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

criar seu próprio GeoGebrabook. Também apresentam sugestões para utilização do material em sala de aula com o uso do projetor multimídia.

O autor do P13 verificou que o "material torna-se um facilitador para compreensão do conceito de função e para a percepção da covariação existente entre duas grandezas simultaneamente" (LIMA, 2019, p. 41), e que "a ferramenta Grupos oportuniza a interação virtual entre aluno e professor, tornando o feedback dado pelo professor um meio para que o aluno possa construir ou reconstruir conceitos que não tenham aprendido" (LIMA, 2019, p. 41).

Um benefício dos GeoGebraBooks verificado nestes produtos é que o professor poderá salvar os arquivos e utilizá-los de modo off-line, não dependendo do funcionamento da internet para sua utilização. Os autores mencionam também que a forma de utilizar/explorar os recursos não precisa ser linear, sendo que o professor pode escolher a maneira em função dos seus próprios interesses e objetivos, ademais, eliciam que não basta apenas saber manipular essa ferramenta, mas que devem ser levados em conta três aspectos para ensinar: conhecimento tecnológico, de conteúdo e pedagógico.

P14 é um guia didático referente a uma página do Facebook e uma página do GeoGebra. Este produto também utiliza-se da ferramenta Grupos do GeoGebra. Apresenta um tutorial para criar e editar a página do Facebook, o Grupo, cadastrar os alunos no Grupo e criar um Worksheet, além de trazer as repercussões da página, uma vantagem desse tipo de produto.

P15 é um caderno com orientações sobre como aplicar as atividades explorando a plataforma Khan Academy. Os recursos didáticos são por meio de vídeo-aulas, exercícios, artigos disponíveis gratuitamente pela plataforma Khan Academy, que podem ser inseridos durante as aulas e nos momentos de resolução de atividades, possibilitando novas oportunidades de aprender. As atividades exploram aplicações mais próximas ao cotidiano dos estudantes, incentivando o trabalho em grupo e buscando desenvolver no estudante um papel mais ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Utilizando-se desse recurso, pode-se fazer aulas à distância (vídeo-aulas, artigos da plataforma) e aulas presenciais. Apresenta as resoluções detalhadas das atividades e possíveis erros e dificuldades, enfatizando que não é essencial o uso do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Laboratório de Informática para a realização das atividades, porém todos os estudantes precisam ter acesso à Internet fora da escola.

P4 trata-se de um manual instrucional, embasado nos resultados da pesquisa sobre uso de jogos digitais como artefatos para o ensino de função do primeiro e segundo graus. Aborda como tratar e manipular imagens de jogos digitais em conjunto com o GeoGebra para utilizá-las como um objeto auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

3.1.2 Produtos que envolvem uso de jogos

P3 é um jogo de tabuleiro intitulado Trilha Matemática Criptografada. É uma abordagem sob a perspectiva Vygotskyana, objetivando contribuir para aprendizagem das funções polinomiais do 1º e 2º grau e enfatizar o desenvolvimento afetivo e emocional, devido ao seu aspecto lúdico, o que, segundo a autora, auxilia no gosto pelo aprender e na busca pelo conhecimento.

A autora utiliza-se das percepções dos alunos referente às possíveis causas da dificuldade na aprendizagem matemática e sugestões captadas em um questionário para elaborar o jogo, que não foi pensado para iniciar um conteúdo, mas para ampliar a aprendizagem dos conceitos matemáticos envolvidos.

3.2 Produtos educacionais segundo as metodologias para o ensino de funções

A maioria dos produtos encontrados recorrem à metodologia de Resolução de Problemas. Outras metodologias apresentadas são: investigação matemática, aprendizagem significativa e engenharia didática. De modo geral, apresentam brevemente recortes do referencial teórico da dissertação que norteia o produto, onde enfatizam as etapas necessárias para a implementação adequada do mesmo em sala de aula, orientando o professor no uso dessa metodologia, porém destacando que o professor pode utilizar-se deste produto empregando outra metodologia, caso deseje. Alguns não apresentam a metodologia aplicada.

3.2.1 Produtos que envolvem a Resolução de Problemas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

P7, P8, P12 e P14 usam como metodologia a Resolução de Problemas. P7 tem como linha de pesquisa a Didática das Ciências e da Matemática e P12, as Tecnologias Educacionais. P14 traz sugestões de vídeos sobre a metodologia, além de trazer um capítulo onde apresenta as etapas da metodologia.

3.2.2 Produtos que envolvem outras abordagens

P1 utiliza-se da Investigação Matemática e atos dialógicos, enfatizando a importância do diálogo em sala de aula e eliciando a qualidade do diálogo na perspectiva da aprendizagem. Afirma que a "pesquisa apontou que a prática de atividades investigativas contribui para ocorrência do diálogo, assim como, para a compreensão dos alunos" (COSTA, 2018, p. 11) e que as atividades de investigação tendem a promover um ambiente dinâmico.

P9 apresenta conceitos relacionados à Teoria da Aprendizagem Significativa e P15 traz atividades elaboradas a partir dos pressupostos da Engenharia Didática, além de buscar envolver representações aritméticas, algébricas e geométricas aliando com os recursos da Khan Academy. Refere-se à linha de pesquisa Ensino, aprendizagem e formação de professores.

P6 não apresenta a metodologia utilizada. Traz uma sequência de atividades que se constitui de todas as atividades aplicadas durante sua pesquisa bem como sugestões de desenvolvimento em salas de aula, além de acréscimos e subtrações de atividades acompanhadas de sugestões com o propósito de aprimorá-las. Traz questões do ENEM e da OBMEP, mas não apresenta as soluções.

P2 apresenta uma sequência didática com um questionário onde os alunos apresentam suas convicções sobre a disciplina de Matemática; apresenta tarefas que exploram intuitivamente a noção de Função e que oportunizam aos alunos condições de utilizar o conhecimento algébrico e geométrico do plano cartesiano. Apresenta as atividades com sugestões de como o professor pode utilizá-las, a descrição, a metodologia de aplicação, a duração de cada atividade e propostas de tarefas avaliativas, elaboradas a partir da reflexão sobre aspectos da Teoria Socioepistemológica e da Avaliação Formativa. As atividades foram desenvolvidas baseadas na análise de situações e ou circunstâncias de teor econômico e social, a fim

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de promover nos alunos o reconhecimento da utilização da matemática como ferramenta na tomada de decisões cotidianas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nessa breve discussão dos produtos analisados, pode-se perceber que do conjunto de 15 produtos vinculados aos programas da região Sul, a maior parte se utiliza do GeoGebra (11 produtos) como suporte para o ensino de funções e que, em sua maioria, são propostas de ensino na forma de sequências didáticas, com sugestões de atividades, focando nas estratégias para o ensino de funções, com o uso das tecnologias. São voltados à aprendizagem do conceito de função e trazem pouca teoria, enfatizando que, caso o professor queira se aprofundar na metodologia utilizada, deve recorrer às dissertações que acompanham os produtos. Dentre o conjunto, tem-se produtos direcionados ao Ensino Médio, Ensino Superior e Ensino Fundamental. Nesse último caso, somente dois produtos foram encontrados.

De sua análise depreende-se que estão de acordo com as orientações da CAPES (2019), uma vez que se dão em condições reais de sala de aula e estão relacionados à atividade profissional dos docentes, além de permitirem ser disseminados, analisados e utilizados por outros professores.

Pode-se observar que é fundamental a ampliação dos programas de mestrado profissional na área de Ensino, considerando a necessidade da formação profissional de docentes visando melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Porém, é imprescindível que sejam tomadas medidas a fim de imprimir nesses programas a qualidade que se espera de uma pesquisa, tornando-as acessíveis aos que não fazem parte da academia. Nesse sentido, é de grande importância que a formação possibilite o desenvolvimento formativo de profissionais capazes de refletir sobre as relações entre educação e sociedade, a fim de formar cidadãos críticos.

Esse estudo aponta possibilidades de estudos futuros referente às implicações e potencialidades dos produtos no cenário educacional, bem como sua disseminação e acessibilidade por professores em diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

BANHARA, E. V. **Atividades contextualizadas para o ensino de função logarítmica com o uso da plataforma Khan Academy.** 2019. 34 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, 2019.

CAMPOS, L. de, A. **Sequência de atividades elaborada a partir da dissertação** – Ateliê de Matemática: um espaço para diálogo e aprendizagem matemática no Ensino Fundamental. 2019. 34 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995**. 1995. Disponível em https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-47-1995-10-17.pdf. Acesso em 09/03/2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação – DAV. **Relatório Seminário de Acompanhamento 2015**. 2015. Disponível em https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/46_ENSI_RelSem_2015.pdf. Acesso em 14/03/2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área**. Avaliação Trienal. 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/component/content/article/44- avaliacao/4670-ensino. Acesso 13/03/2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação – DAV**. Documento de Área**. Área 46. Ensino. 2019. Disponível em https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf. Acesso em 15/03/2021.

CARDOSO, D. T. **Máximos e mínimos:** situações-problema com recursos dinâmicos. 2018. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, 2018.

CARDOSO, D.; POSSAMAI, J. P. **Do átomo de carbono às grandes populações:** o ensino de funções exponenciais sob a perspectiva da resolução de problemas. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.

COSTA, J. A. A. da. Diálogo em sala de aula: interações mediadas pela Investigação Matemática. 2018. 28 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2018.

FISCHER, T. (2005). Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 24-29.

GAMA, R. F. **GeoGebra:** integrando imagens de games a materiais didáticos. 2016. 23 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

LEMKE, R. **Funções reais de duas variáveis e GeoGebraBook:** recursos dinâmicos para o ensino de Cálculo. 2017. 48 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, 2017.

LIMA, J. M. **Covariação e o conceito de função:** objetos dinâmicos. 2019. 44 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2019.

MACALÓS, L. V. **Trajetórias de uma professora de Ensino Médio.** 2019. 50 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, 2019.

MARCHETTO, R. **O uso do Software GeoGebra no estudo de Progressões Aritméticas e Geométricas, e sua relação com Funções Afins e Exponenciais.** 2017. 27 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MARINO, D. R. **O contexto social em uma atividade avaliativa que aborda Função do Primeiro Grau:** uma proposta. 2020. 31 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2020.

MENEGHELLI, J.; POSSAMAI, J. P. **Resolução de Problemas e o software GeoGebra:** um caminho para o ensino das funções trigonométricas seno e cosseno. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.

MOREIRA, M. A.; NARDI, R. (2009). O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 3, p. 1-9.

OLIVEIRA, L. B. de; BAIER, T. **Programação linear:** atividades didáticas para a aprendizagem significativa de matemática. 2019. 71 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.

SANTOS, S. M. da, S. **Trilha Matemática Criptografada:** uma proposta para a aprendizagem das Funções Polinomiais do 1º e 2º grau. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2019.

SILVA, S. de, C. R. da. PILATTI, L. A. VIGINHESKI, L. V. M. A expansão do mestrado profissional no Brasil: contribuições para o ensino. 2017. **Enseñanza de las Ciencias**, nº extraordinário, p. 425, 430. Disponível em file:///C:/Users/User/Downloads/334432-Texto%20del%20art%C3%ADculo-480876-1-10-20180223.pdf. Acesso em 13/03/2021.

SILVEIRA, R. F. **Dinamicidade e taxa de variação de funções reais de uma variável:** um GeoGebraBook. 2017. 34 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, 2017.

11.5.28 O ESTADO DA ARTE DA PESQUISA SOBRE VACINA: UM CENÁRIO BASEADO NO ESTUDO DE DISSERTAÇÕES E TESES VOLTADAS AO ENSINO E EDUCAÇÃO

Elizabete França[1257]

Bruna Cristina Tomazini Neto[1258]

Alessandra Crystian Engles dos Reis[1259]

Mariana Bolake Cavalli[1260]

Fernanda Aparecida Meglhioratti[1261]

RESUMO

O artigo é resultado de uma investigação, qualitativa, do tipo estado da arte, cujo objetivo foi analisar teses e dissertações que apresentam o tema vacina e que se aproximam das áreas voltadas ao ensino e à educação. Foram identificadas 15 pesquisas defendidas em programas de pós-graduação existentes no Brasil, sendo 14 dissertações e uma tese. A análise foi norteada pelos seguintes descritores :1) autor e orientador; 2) titulação; 3) instituição de origem; 4) ano de defesa; 5) Região; 6) fomento; 7) focos temáticos associados à vacina. O corpus da análise foi construído a partir dos títulos e resumos dos textos selecionados. Nos resultados foi possível delimitar algumas tendências que marcam os estudos nessa área: como a predominância de pesquisas sobre o papiloma vírus humano e a vacina HPV; expressiva contribuição da região sudeste no tocante às pesquisas sobre vacina voltadas ao ensino e à educação; e pesquisas realizadas em sua grande maioria por pessoas do sexo feminino A partir desta investigação, é possível considerar que pesquisas relacionadas à temática vacinação voltadas ao ensino e à educação são escassas na literatura. Contudo, ao considerarmos o impacto da Covid-19 na sociedade, inferimos que a discussão a respeito da vacina está difundida em toda a sociedade. Dessa forma espera-se que novas pesquisas sejam realizadas no âmbito de programas de pós-graduação.

Palavras-chave: Vacina. Ensino. Educação. Estado da Arte. Doenças.

1 INTRODUÇÃO

As vacinas constituem uma importante estratégia na luta contra doenças infecciosas (GARCIA et al., 2020), garantindo prevenção e proteção da saúde de indivíduos vacinados (OLIVEIRA et al., 2009).

No Brasil, em relação ao sistema vacinal, tem-se o Programa Nacional de Imunizações (PNI), criado em 1973, com o objetivo de reduzir a morbimortalidade por doenças imunopreveníveis da população brasileira (BRASIL, 2021), sendo considerado

[1257] Doutoranda, UNIOESTE, elizabete87@hotmail.com.
[1258] Mestranda, UNIOESTE, brunatmzneto@gmail.com.
[1259] Doutoranda, UNIOESTE, acereis75@gmail.com.
[1260] Doutoranda, UNIOESTE, maribolake@gmail.com.
[1261] Doutora, UNIOESTE, fernandameglhioratti@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

uma referência mundial pela Organização Pan- Americana da Saúde (OPAS) (BRASIL, 2003). Contudo, apesar das significativas contribuições da imunização no combate às doenças imunopreveníveis e na erradicação de doenças como a poliomielite por exemplo, ainda há, no Brasil, uma heterogeneidade na cobertura de algumas vacinas abaixo da esperada, como as da Febre Amarela e Meningocócica C (NÓVOA et al., 2020). Ainda, em termos mundiais, existe um fenômeno de hesitação vacinal que consiste na recusa das vacinas por uma parcela da população, seja por convicção religiosa, ideológica ou ainda em decorrências da veiculação de notícias falsas (MCCLURE; CATALDI; O'LEARY, 2017).

Atualmente, a questão vacinal ganhou visibilidade devido a pandemia pelo SARS-Cov-2, um tipo de Coronavírus, causador da Covid-19, em que a vacinação para sua prevenção teve início no ano de 2020, gerando expectativas em torno da busca de soluções para garantir o retorno à normalidade (STEVANIM, 2020).

Em um mundo globalizado, ações que visam a educação da população para saúde, sistematizadas a partir de fontes confiáveis são de extrema importância. Uma das formas de se obter informações, que possam ser utilizadas no fomento às ações educativas, está atrelada a consulta aos resultados das pesquisas desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação stricto sensu. Assim, o presente artigo traz os resultados de uma pesquisa que analisou teses e dissertações que apresentam o tema vacina e que se aproximavam das áreas voltadas ao ensino e à educação.

2 DESENVOLVIMENTO

A investigação caracteriza-se como uma pesquisa do tipo estado da arte, de caráter bibliográfico, a qual tem como objetivo mapear e discutir uma certa produção acadêmica (FERREIRA, 2002). A pesquisa busca analisar teses e dissertações que abordam o tema vacina e que se aproximam das áreas voltadas ao ensino e à educação em duas plataformas de bancos de dados: 1) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e 2) Catálogo de Teses e Dissertações (CTD).

Para a realização das buscas de teses e dissertações que contemplassem a temática vacina no ensino e/ou na educação, utilizamos como metodologia de busca o seguinte procedimento. Para a pesquisa realizada na BDTD, na configuração "busca avançada", empregamos como buscadores a palavra "vacina", marcando o campo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

"assunto" associada à palavra "educação", com marcação "todos os campos". Nessa busca encontramos 22 textos. Para a pesquisa na CTD, fizemos dois tipos de associação: 1) a inserção da palavra "vacina" no campo de busca e a aplicação dos filtros relativos às áreas de concentração voltadas ao ensino: ensino de ciências e matemática; ensino de biologia; ensino de ciências da saúde e o ambiente; ensino em ciências da saúde. Nessa associação encontramos seis textos; 2) a inserção da palavra "vacina" no campo de busca e aplicação dos filtros associados às áreas de concentração voltadas à educação: educação científica, matemática e tecnológica; educação e saúde; educação, difusão e gestão em biociências; enfermagem e educação em saúde; estudos culturais em educação; políticas de integração saúde e educação; trabalho, educação e saúde. Nessa associação encontramos sete textos.

Após essa primeira busca, realizamos a leitura dos resumos, dos títulos, e palavras-chave, buscando selecionar aqueles textos mais diretamente relacionados ao tema vacina no ensino/na educação. Também identificamos que dois textos apareciam de forma repetida em dois processos de busca distintos. Com isso, obtivemos 15 textos de dissertações ou teses que compõem nosso corpus de análise.

A análise se pautou nos seguintes descritores propostos por Teixeira e Megid Neto (2012): autor e orientador; titulação; instituição de origem; ano de defesa; fomento. A estes foram acrescidos o descritor "região" e adaptado um descritor chamado de "focos temáticos" por Teixeira e Megid Neto (2012) para "focos temáticos associados à vacina".

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os 15 textos identificados estão apresentados no Quadro 1, com descrição de: título; autor(a), orientador(a) e caso ocorra coorientador (a); instituição e titulação.

Quadro 1: Detalhamento das teses e dissertações analisadas

Base de dados/ buscadores/Filtros	Título e número	Autor (a) e orientador (a)	Instituição e titulação
BDTD Buscadores vacina (assunto) e educação (todos os campos)	1. EAD e febre amarela: reflexões acerca de uma proposta de curso para os trabalhadores de Bio-Manguinhos (também encontrada no CTD, com a associação da palavra vacina e filtros nas áreas de concentração em educação)	Autora: Marcela Luiza Soares Assed Orientador: Prof. Dr. Francisco José da Silveira Lobo Neto Coorientador: Prof. Dr. Sergio Ricardo de Oliveira	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Mestrado em Educação Profissional em Saúde

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	2. Situação vacinal contra a influenza dos profissionais de enfermagem em um hospital de ensino	Autora: Raquel Heloisa Guedes Vieira Orientadora: Dra. Alacoque Lorenzini Erdmann Coorientadora: Selma Regina de Andrade	UFSC Mestrado Profissional Gestão do Cuidado em Enfermagem
	3. A (re)volta da vacina: eficácia e credibilidade social da vacinação contra Influenza entre idosos de Porto Alegre	Autora: Maria Aparecida Müller Vilarino Orientadora: Marta Júlia Marques Lopes	UFRGS Mestrado em Enfermagem
	4. Construção e validação de vídeo educacional para adesão à vacinação do papilomavírus humano. (também encontrada no CTD, com a associação da palavra vacina e filtros nas áreas de concentração em educação)	Autora: Iris Nayara da Conceição Souza Interaminense Orientadora: Cleide Maria Pontes.	Universidade Federal de Pernambuco Mestrado em Enfermagem
	5. Conhecimento sobre HPV (Papilomavírus Humano) e a percepção das adolescentes sobre sua imunização	Autor: Everly Alves Saraiva Jorge Orientadora: Maria de Lourdes da Silva Marques Ferreira.	Universidade Estadual Paulista Mestrado em Enfermagem
	6. Conhecimento e percepção dos acadêmicos de enfermagem sobre a infecção pelo papilomavírus humano (HPV), o câncer no colo do útero e a vacina anti-HPV.	Autora: Luana Carvalho da Silva Orientadora: Vera Aparecida Saddi	PUC Mestrado em Ciências Ambientais e Saúde
	7. Representações de adolescentes do município de Santa Luzia/MG acerca da doença hepatite B, seus riscos e prevenção	Autora: Tatianne Márcia Perdigão de Carvalho Orientadora: Maria Imaculada de Fátima Freitas.	Universidade Federal de Minas Gerais Mestrado em Enfermagem
CTD Buscador: Vacina Filtro nas áreas de concentração voltadas ao Ensino	8. Estudo sobre imunobiológicos no curso técnico de enfermagem	Autora: Milene Paula de Souza Silva Orientadora: Hilda Cecília Moreira da Silva Coorientadora: Lucrécia Helena Loureiro	Centro Universitário de Volta Redonda Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente
	9. As contribuições de Albert Calmette para o desenvolvimento da vacina contra a tuberculose – BCG (1905-1933): o estudo de um episódio histórico e o ensino de ciências	Autora: Kelly Regina Silva Campos Orientadora: Profª. Drª. Ana Maria de Andrade Caldeira.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Mestrado em Educação para a Ciência
	10. Histologia no contexto Ciência Tecnologia e Sociedade: uma experiência na formação inicial dos professores'	Autora: Gisely Cristina Carvalho Silva; Uyrá dos Santos Zama	Universidade Federal de Ouro Preto Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	11. Atividades investigativas no ensino médio: uma estratégia de educação em saúde para a conscientização e maior adesão a vacinação contra o Papilomavírus (HPV)	Autor: Cristiano Nogueira Santos Orientadora: Juliana Carvalho Tavares Coorientadora: Janice Henriques da Silva Amaral.	Universidade Federal de Minas Gerais Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional
	12. A construção de argumentos em aulas de biologia: controvérsias em torno das vacinas	Autora: Gleice Prado Lima Orientadora: Adjane da Costa Tourinho e Silva	Fundação Universidade Federal de Sergipe Mestrado em Ensino Ciências e Matemática
CTD Buscador: Vacina Filtro nas áreas de concentração voltadas à educação	13. Análise do planejamento de uma atividade educativa sobre a controvérsia da vacina contra o HPV a luz da Teoria Antropológica do Didático	Autor: Adriano Dias de Oliveira Orientadora: Martha Marandino	Universidade de São Paulo Doutorado em Educação
	14. Letramento em saúde de adolescentes masculinos sobre a prevenção do HPV	Autora: Monique Cristine da Silva Orientadora:ª Estela Maria Leite Meirelles Monteiro Coorientadora: Queliane Gomes da Silva Carvalho	Universidade Federal de Pernambuco Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente
	15. Educação, mídia e saúde: uma análise da construção do pânico e do risco em Zero Hora	Autora: Rozemy Magda Vieira Goncalves Orientadora: Daniela Ripoll	Universidade Luterana do Brasil Mestrado em Educação

Fonte: Autores (2021)

Em relação ao primeiro descritor da análise “autoria”, identificamos que a maioria dos trabalhos foram realizados e orientados por mulheres. Inferimos que isso pode decorrer da temática vacina estar articulada com a área de saúde, a qual tem sido tradicionalmente relacionada aos cuidados com o outro e associada a um papel histórico e socialmente construído que tem sido naturalizado como feminino (QUEIROZ; CARVALHO; MOREIRA, 2014). Além disso, estudos como o de Grossi e colaboradoras (2016) evidenciam o aumento significativo da inserção de mulheres no contexto da pesquisa e ciência.

Quanto ao descritor “titulação”, apenas um trabalho esteve associado ao título de doutorado, o que indica que ainda são poucas pesquisas relacionadas à vacinação nas áreas de ensino e educação. Isso também fica evidente pelo número pequeno de dissertações encontradas, mesmo sem estabelecer um período inicial de busca nas bases de dados analisadas.

As instituições de origem foram variadas, mas houve predominância das

instituições que se estabelecem na região sudeste, conforme indicado na Figura 1. Esses dados são corroborados por Sidone, Haddad e Mena-Chalco (2016) que apontam concentrações de estudos nessas regiões, argumentando que essa característica está associada à distribuição de recursos científicos e tecnológicos do país e a concentração de universidades e institutos de pesquisa.

Figura 1. Distribuição regional brasileira das instituições em que foram defendidas as teses e dissertações

Fonte: Autores (Mapa produzido com a ferramenta EXCEL, MICROSOFT - 2021).

Identificamos também que a maioria dos trabalhos esteve articulada à Programas de Pós-Graduação da área de saúde (nove dissertações), em especial, a formação de mestres em Enfermagem, com cinco trabalhos. Também apareceram pesquisas vinculadas a Programas de Pós-Graduação da área de Ensino de Ciências (quatro dissertações) e a Programas de Pós-Graduação em Educação (uma dissertação e uma tese).

Em relação ao descritor “ano de defesa”, podemos observar na Figura 2, que a maioria dos trabalhos foi desenvolvida nos últimos cinco anos. Um fato importante que pode ter corroborado para esse dado foi a implementação da campanha de vacinação contra o Papilomavírus Humano (HPV) iniciada pelo Ministério da Saúde em 2014, e que tem como população alvo, crianças e adolescentes entre 9 e 14 anos. Essa campanha gerou uma reação social controversa à vacinação, com apelo aos riscos, implicações éticas e sociais (QUEVEDO et al., 2016).

Figura 2. Distribuição do ano de defesa das teses e dissertações avaliadas.

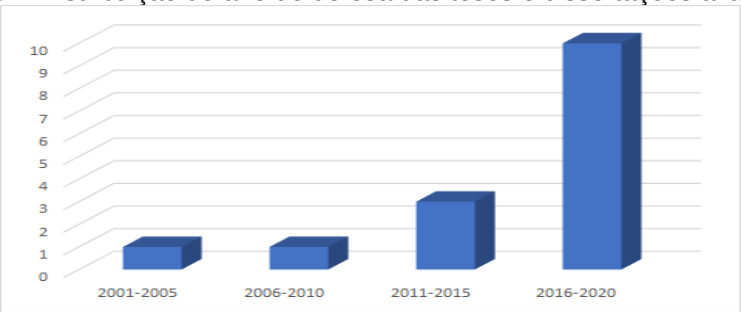

Fonte: Autores (2021). (Figura produzida com a ferramenta EXCEL, MICROSOFT - 2021).

Quanto ao fomento de pesquisa, identificamos que dentre os quinze estudos, apenas dois tiveram apoio financeiro, feito pela Capes. De acordo com Borges (2011), o cenário brasileiro de fomento à pesquisa científica é recente se comparado a outros países que são destaque na produção de conhecimento. Isso indica a necessidade de investimentos nas pesquisas científicas realizadas no país.

Com relação ao descritor “focos temáticos associados à vacina” foi possível identificar que das 15 pesquisas avaliadas, 7 pesquisas apresentam como tema o papiloma vírus humano e a vacina HPV e 3 pesquisas o vírus influenza e a vacina H1N1. O número expressivo de pesquisas com o foco temático HPV pode estar relacionado ao fato da vacina do HPV ser relativamente nova. No Brasil foi implantada em 2014 e está disponível para meninas entre 9 e 14 anos e meninos entre 11 e 14 anos de idade. Além disso, segundo Moura, Codeço e Luz (2021), a vacina apresenta registro de baixa cobertura, sendo apontado como fatores de baixa adesão vacinal o baixo risco percebido de infecção pelo HPV bem como crenças e valores quanto ao comportamento sexual. Também foi possível constatar que as pesquisas apresentavam como foco temático vacinas que estão presentes no PNI.

Figura 3. Focos temáticos associados à vacina.

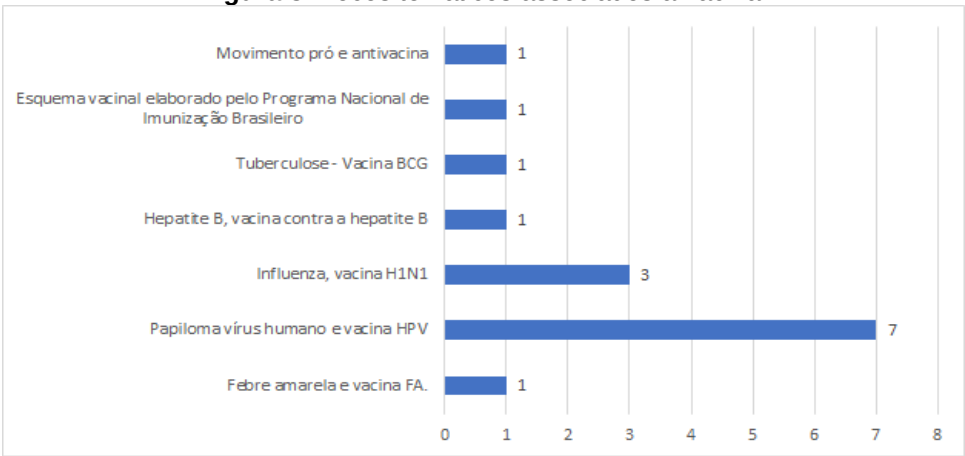

Fonte: Autores (2021). (Figura produzida com a ferramenta EXCEL, MICROSOFT - 2021)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas do tipo estado da arte buscam conhecer o já construído sobre determinado tema, de caráter descritivo contribuem com novas pesquisas e nos dão um panorama da produção acadêmica. O trabalho aqui apresentado trouxe elementos das pesquisas brasileiras a respeito das vacinas voltadas ao ensino e à educação.

Dentre os focos temáticos, pesquisas sobre o papiloma vírus humano e a vacina do HPV foram predominantes. Além dessa temática também foram identificados os temas sobre: a vacina H1N1; o movimento pró e antivacina; tuberculose e vacina BCG; Hepatite B e vacina; febre amarela e vacina; esquema vacinal do Programa Nacional de Imunização. A partir desta investigação, é possível considerar que pesquisas relacionadas à temática vacinação voltadas ao ensino e à educação são escassas na literatura. Contudo, ao considerarmos o fenômeno da pandemia ocasionada pelo SARS-Cov-2 e o impacto da Covid-19 na sociedade, inferimos que a discussão a respeito da vacina está difundida em toda a sociedade. Dessa forma, espera-se que novas dissertações e teses sejam produzidas a respeito da temática “Vacina” voltadas para as áreas de Ensino e Educação.

Textos analisados

ASSED, Marcela Luiza Soares. **EAD e a Febre Amarela:** reflexões acerca de uma proposta de curso para os trabalhadores de Bio-Manguinhos. 80f. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde. Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde. Escola Politécnica de saúde de Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2018.

CARVALHO, Tatianne Marcia Perdigao de. **Representações de adolescentes do município de Santa Luzia/MG acerca da doença hepatite B, seus riscos e prevenção.** 92f. Dissertação, Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestrado em Enfermagem. Belo horizonte, 2010.

CAMPOS, Kelly Regina Silva. **As contribuições de Albert Calmette para o desenvolvimento da vacina contra a tuberculose – BCG (1905-1933)**: o estudo de um episódio histórico e o ensino de ciências. 108f. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência. Mestrado em Educação para Ciência. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru, SP, 2017.

GONÇALVES, Rozemy Magda Vieira. **Educação, mídia e saúde: uma análise da construção do pânico e do risco em Zero Hora**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RG, 2013.

INTERAMINENSE, Iris Nayara da Conceição Souza**. Construção e validação de vídeo educacional para adesão à vacinação do papilomavírus humano**. 176f. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde. Mestrado em Enfermagem. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

JORGE, Everly Alves **Saraiva. Conhecimento sobre HPV (Papilomavírus Humano) e a percepção das adolescentes sobre sua imunização**. 112f. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Mestrado em Enfermagem. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Botucatu, 2016.

LIMA, Gleice Prado. **A construção de argumentos em aulas de biologia: controvérsias em torno das vacinas**. 2019. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

OLIVEIRA, Adriano Dias de. **Análise do planejamento de uma atividade educativa sobre a controvérsia da vacina contra o HPV a luz da Teoria Antropológica do Didático**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2019.

SANTOS, Cristiano Nogueira. **Atividades investigativas no ensino médio: uma estratégia de educação em saúde para a conscientização e maior adesão a vacinação contra o Papilomavírus (HPV)**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia em Rede Nacional, do Instituto de Ciências Biológicas, PROFBIO. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2019.

SILVA, Gisely Cristina Carvalho. **Histologia no contexto ciência tecnologia e sociedade, uma experiência na formação inicial dos professores**. 75f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, MG, 2017.

SILVA, Luana Carvalho da. **Conhecimento e percepção dos acadêmicos de enfermagem sobre a infecção pelo papilomavírus humano (HPV), o câncer no colo do útero e a vacina anti-HPV**. 82 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2015.

SILVA, Monique Cristine da**. Letramento em saúde de adolescentes masculinos sobre a prevenção do HPV**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2020.

SOUZA, Milene Paula de. **Estudo sobre imunobiológicos no curso técnico de enfermagem**. 85f. Dissertação, Programa de Pós-Graduação Em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente. Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, RJ, 2018.

VIEIRA, Raquel Heloisa Guedes. **Situação vacinal contra a Influenza dos**

profissionais de enfermagem em um hospital de ensino: Diagnóstico e Intervenções. 168f. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Gestão do Cuidado em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde. Mestrado Profissional Gestão do Cuidado em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

VILARINO, Maria Aparecida Muller. **A (re)volta da vacina: eficácia e credibilidade social da vacinação contra Influenza entre idosos de Porto Alegre**. 97f. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Mestrado em Enfermagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2002.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Programa Nacional de Imunização - 30 Anos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2003. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/livro_30_anos_pni.pdf. Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a Covid-19**. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/media/pdf/2021/janeiro/29/planovacinacaocovid_v2_29jan21_nucom.pdf. Acesso em: 02 jul. 2021.

BORGES, Maria Neto. As fundações estaduais de amparo à pesquisa e o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n.89, p. 174-189, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23 /, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

GARCIA, Liliane Rodrigues; MENEZES, Lis Mariana da Silva; JESUS, Adriana Borges de; SOUZA, Izabelle Martins; CORRÊA, Karen Larissa Dias; MARQUES, Leticia Rôlo; CORTINHAS-ALVES, Erik Alves; PIMENTEL, Clebson Pantoja. A importância da vacinação no combate ao sarampo / The importance of vaccination in the fight against measles. **Brazilian Journal Of Health Review**, [S.L.], v. 3, n. 6, p. 16849-16857, 2020.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; BORJA, Shirley Doweslei Bernardes; LOPES, Aline Moraes; ANDALÉCIO, Aleixina Maria Lopes. As mulheres praticando ciência no Brasil. **Revista Estudos Femininos**, Santa Catarina, n.24, v.1, 2016.

MCCLURE, Catherine C.; CATALDI, Jessica R.; O’LEARY, Sean T. Vaccine Hesitancy: where we are and where we are going. **Clinical Therapeutics**, [S.L.], v. 39, n. 8, p. 1550-1562, ago. 2017.

MOURA, Lívia de Lima; CODEÇO, Claudia Torres; LUZ, Paula Mendes. Cobertura da vacina papilomavírus humano (HPV) no Brasil: heterogeneidade espacial e entre coortes etárias. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, [S.L.], v. 24, p. 1-15, jan. 2021.

NÓVOA, Thaís d'Avila; CORDOVIL, Valéria Rebouças; PANTOJA, Geovanna Mourão; RIBEIRO, Murilo Eduardo Soares; CUNHA, Alyne Condurú dos Santos; BENJAMIN, Andreson Iuler Melo; SILVA, Clara Danielly Campos de Carvalho; SILVA, Tayana Nascimento da. Cobertura vacinal do programa nacional de imunizações (PNI). **Brazilian Journal of Health Review**, [S.L.], v. 3, n. 4, p. 7863-7873, 2020.

OLIVEIRA, João Paulo Cavalcante de; SILVA, Maria Fátima de Oliveira Coutinha; DANTAS, Rosane Arruda; LIMA, Anna Rosa e Souza Occhiuzzo; COSTA, Tereza Neumann Alcoforado; NEVES, Ana Flávia Gomes de Britto. Situação Vacinal dos Graduandos de Enfermagem de Uma Instituição Pública de Ensino. **Rev Rene**, Fortaleza, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 29-36, jan./mar. 2009.

QUEIROZ, C. T. A.; CARVALHO, M. E. P.; MOREIRA, J. A. Gênero e Inclusão de Jovens Mulheres nas Ciências Exatas, nas Engenharias e na computação. In: **Anais...** 18° REDOR - Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações Gênero, 2014.

QUEVEDO, Josemari Poerschke de; INÁCIO, Myrrena; WIECZORKIEVICZ, Adriana Moro. A política de vacinação contra o HPV no Brasil: a comunicação pública oficial e midiática face à emergência de controvérsias. **Revista Tecnologia e Sociedade**, [S. L.], v. 12, n. 24, p. 1-26, 2016.

SIDONE, Otávio José Guerci; HADDAD, Eduardo Amaral; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **Transinformação**, [S.L.], v. 28, n. 1, p. 15-32, abr. 2016.

STEVANIM, Luiz Felipe. Uma vacina para a humanidade: da expectativa à realidade, os esforços para se chegar a uma vacina contra Covid-19 acessível à população. **Radis Comunicação e Saúde**, [S. L.], p.12-21. 2020.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. O estado da arte da pesquisa em ensino de Biologia no Brasil: um panorama baseado na análise de dissertações e teses. **Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias**, Espanha, v. 11, n. 2, p. 273-297, 2012.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

11.5.29 O QUE AS PESQUISAS BRASILEIRAS REVELAM SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE ÁLGEBRA

Josiane Rochemback[1262]

Flávia Dias de Souza[1263]

RESUMO

Este trabalho decorre de estudos de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). O estudo investiga tendências e possibilidades de formação de professores para o Ensino de Álgebra à luz de pesquisas brasileiras que abordam o tema, entendendo que a formação de professores para o ensino de álgebra pode constituir-se caminho significativo para a melhoria dos processos de ensino dessa componente curricular. Com a problemática: O que revelam as pesquisas brasileiras sobre a formação de professores para o ensino de Álgebra? Esta pesquisa é bibliográfica de cunho qualitativo, tem como foco um olhar nas pesquisas brasileiras que permeiam o ensino da Álgebra e o pensamento algébrico na Formação de professores, no período de 2010 até 2019. Foram analisados trabalhos de pesquisa voltados à Educação Básica e Ensino Superior, na formação inicial e continuada de professores. A pesquisa adota como caminho metodológico a pesquisa bibliográfica, tendo o levantamento de dados com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio da análise de dissertações e teses, a partir das palavras-chaves: Álgebra, Ensino de Álgebra, Pensamento Algébrico e Formação de Professores. Do levantamento, obteve-se 23 trabalhos, que são analisadas por meio de organização de dados, o percurso metodológico se dá pela da Revisão Sistemática de Literatura (RSL), obtivemos como resposta e da constituição de categorias de análise Linguagem e pensamento Algébrico, Metodologias para o ensino da Algebra e Conhecimento Algébrico e pedagógico na formação do professor.

Palavras-chave: Álgebra, Pensamento Algébrico, Ensino de Álgebra, Formação de professores

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco a Álgebra e a formação de professores. Partindo do pressuposto de que um dos possíveis motivos das dificuldades apresentadas pelos estudantes no trato de conhecimentos algébricos pode estar partindo do pressuposto questões de formação docente. Nesse sentido, esta investigação concentra – se em analisar estudos desenvolvidos entre os anos de 2010 a 2019, acerca da temática Álgebra e Formação de Professores, buscando desenvolver um olhar para o que revelam as pesquisas sobre essa temática. A pesquisa teve como problema de

[1262] Mestranda em Educação em Ciências e Matemática, PPGECM, Universidade Federal do Paraná, josiane.rochemback@hotmail.com.br
[1263] Doutora em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, flaviad@utfpr.edu.br

investigação: O que revelam as pesquisas brasileiras sobre a formação de professores para o ensino de Álgebra? Buscando-se dar conta do seguinte objetivo investigar tendências e possibilidades na formação de professores para o ensino de álgebra à luz de pesquisas brasileiras que abordaram o tema nos últimos dez anos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 ÁLGEBRA, PENSAMENTO ALGÉBRICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vemos que a Álgebra é uma área da Matemática já estudada há muitos anos, reelaborada com o passar do tempo, também vemos que seus símbolos foram sendo alterados para melhor expressar o pensamento algébrico dos estudiosos da época. Posteriormente, foi necessário que houvessem pesquisadores para entender porque a Álgebra é apresentada da forma como é feita atualmente. Para tanto, foram necessários "estudos que procurassem explicitar a especificidade da Álgebra e o papel por ela desempenhado na história do pensamento humano, particularmente na história do pensamento científico e Matemático" (MIGUEL; FIORENTINI; MIORIM,1993, p. 78).

Com o decorrer de nosso estudo, vimos que a Álgebra se encontra em estudos desde anos iniciais ao ensino superior. A partir das leituras, foi possível perceber que a Álgebra pode ser trabalhada desde os anos iniciais, onde as pesquisas mostram o desenvolvimento do pensamento algébrico.

Araújo (2008), também acrescenta que o ensino de Álgebra nas escolas precisa ser uma preocupação das Licenciaturas em Matemática. Isso indica a necessidade de o curso de Pedagogia estar mais próximo ao ensino da Matemática, uma vez que nos anos iniciais são professores pedagogos que trabalham a matemática e, portanto, também necessitam de uma boa formação neste âmbito.

Outros autores como Ken (1989), Fiorentini, Miorim e Miguel (1993), Lins e Gimenes (1997), defendem o estudo da álgebra desde os anos iniciais. Revelam que o ensino de álgebra não se inicia apenas a partir dos anos finais do ensino fundamental, mas que o ensino de Álgebra deve ocorrer partir dos anos iniciais, com o desenvolvimento do pensamento algébrico.

> Muitos pesquisadores, como Ken (1989), Fiorentini, Miorim e Miguel (1993), Lins e Gimenes (1997), preocupados com a educação algébrica que se tem dado aos alunos, afirmam que seria adequado iniciar desde cedo a educação das crianças no pensamento algébrico por meio de atividades que assegure o exercício dos elementos caracterizadores desse pensamento (ARAÚJO, 2008, p. 342).

A Álgebra, como vimos, contempla desde os anos iniciais, com o desenvolvimento do pensamento algébrico, ao ensino superior. Em consideração a isso, focamos em Álgebra e Formação de professores, com o interesse em descobrir o que está sendo feito quanto as pesquisas nessa temática. Vamos destacar o que Fiorentini e Lorenzato (2012) trazem sobre formação de professores:

> Os estudos sobre os saberes profissionais do professor, até início dos anos de 1990, tem revelado baixos níveis de compreensão e domínio do conhecimento matemático a ser ensinado. Relacionado a esse problema, ainda continua em alta o debate sobre que tipo de conhecimento matemático deve ter o professor e como deve combina-lo com seu conhecimento pedagógico. Se a pesquisa não pode decidir sobre isso, pelo menos ela pode aprofundar nossa compreensão sobre como os professores utilizam e mobilizam os conhecimentos quando ensinam matemática em sala de aula. (FIORENTINI, LORENZATO, 2012, p. 49).

Borges (2020), em sua pesquisa, coloca a Álgebra como um modelo, “uma ferramenta que serve para descrever, generalizar, e justificar a resolução de problemas, agrupar técnicas para resolução de novos problemas, além de contribuir par o estudo de grandezas de qualquer tipo” (BORGES, 2020, p. 17)

No livro “Álgebra para Formação do professor: Explorando os conceitos de Equação”, de 2018, os autores Alessandro Jacques Ribeiro e Helena Noronha Cury relatam pesquisas de vários autores pesquisadores da Educação Matemática da área de Álgebra, do ensino e aprendizagem, com alunos e também com professores. Tendo com fatores para dificuldade para o ensino de Álgebra fatores como não associação da equação ao conceito de igualdade, não reconhece expressão como uma equação.

Para Ribeiro (2012), os professores devem e precisam saber/conhecer o assunto (conteúdo) na qual vão ensinam. Partindo desse aspecto, interessa-nos compreender o que está acontecendo nas pesquisas em relação à Álgebra na formação de professores.

Pensar algebricamente, essa é uma tentativa de levar a Álgebra para os anos iniciais, o desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos iniciais, uma vez que, nesta fase escolar estão iniciando o conhecimento sobre os números e as quatro operações, enfim, da Aritmética de um modo geral. Para Moretti (2020), temos o desenvolvimento do Pensamento Algébrico, que consiste na ação de pensar algebricamente já nos anos iniciais.

Nacarato e Custodio (2018) defendem que é preciso distinguir a Álgebra e o Pensamento Algébrico, sendo a primeira um tipo de atividade matemática e o segundo

um conjunto de habilidades intelectuais que intervêm nessas atividades. Para os autores, a Álgebra constitui três elementos essenciais, como:

> 1) construção e interpretação de modelos algébricos de situações reais ou matemáticas; 2) manipulação de expressões algébricas seguindo regras pré-definidas; e 3) elaboração e aplicação de estruturas (estruturas algébricas, estruturas de situações reais ou matemáticas) e de procedimentos (regras, algoritmos, heurísticas, etc.) (NACARATO; CUSTODIO, 2018, p. 14).

Se faz necessário que, desde os primeiros anos de escolarização, seja realizado um trabalho contínuo, e que, por meio de vários tipos de exploração de atividades, os alunos desenvolvam um pensamento matemático. “Introdução da álgebra desde o início da escolarização precisa ser compreendida como o desenvolvimento de um modo de pensar que antecede o uso da linguagem algébrica” (NACARATO; CUSTODIO, 2018, p. 16).

Documento atual que norteia o ensino e aprendizagem de Álgebra e outros componentes curriculares, atualmente é a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017), que foi elaborada com o intuito de um currículo comum em todo o país, mas sempre levando em consideração especificidades, cultura e identidade da população, para firmar uma equidade na educação de todos os brasileiros. Em 2019 foi aprovada a BNC – Formação (formação inicial de professores de Educação básica e em 2020 foi aprovada a BNC – Formação Continuada.

> A BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores; as aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento (BRASIL, 2019, p. 1).

A formação docente, quanto às competências gerais estabelecidas pela BNCC, traz as competências da BNC – Formação e BNC – Formação continuada, para que as aprendizagens essenciais sejam garantidas para os estudantes.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A referente pesquisa é bibliográfica, e abarca dois temas principais: Álgebra e Formação de professores. Em um primeiro momento, foi efetuada a busca por dissertações e teses, no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD), que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

abordassem a temática Algebra e formação de professores, com leitura inicial aos títulos e aos resumos dos trabalhos.

Utilizamos algumas etapas da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) como caminho inicial para acesso aos dados e definição do nosso escopo de trabalhos. Para responder à questão de pesquisa: O que revelam as pesquisas brasileiras sobre formação de professores para o ensino de Álgebra?

Foram adotados como referência os estudos de Pauletti e Koller. Para Pauletti, "esse método possibilita ao pesquisador reunir e mapear as produções de conhecimento na área pesquisada, identificar os limites, as generalizações e as lacunas da investigação em foco". (PAULETTI, 2018, p. 43). Já para Koller, "é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada." (KOLLER, 2014, p. 56).

No Quadro 1, a seguir, apresentamos os trabalhos que resultantes da Revisão Sistemática de Literatura.

Quadro 1 – Escopo de trabalhos resultantes

Título	Dissertação (D) ou Tese (T)	Ano	Palavras – chaves	Instituição
Um estudo sobre o pensamento algébrico em uma comunidade de pratica de formação de professores de matemática. (CALDEIRA, 2010)	D	2010	Matemática - Formação de professores, Educação matemática, Álgebra - Estudo e ensino	UEL (Universidade Estadual de Londrina)
A formação de professores de matemática para uso das tecnologias de informação e comunicação: uma abordagem baseada no ensino de funções polinomiais de primeiro e segundo graus. (OLIVEIRA, 2010)	D	2010	Tecnologias de informação e comunicação Funções polinomiais, Educação matemática	PUC – SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
Aritmética modular na formação continuada de professores: desenvolvendo o pensamento aritmético e algébrico. (MATTOS, 2011)	D	2011	Educação, Educação básica, Teoria dos números, Aritmética, Educação permanente, Professores - Formação, Álgebra	UNIGRANRIO (Universidade da Grande Rio)
Desenvolvimento de conceitos algébricos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental. (FREIRE, 2011)	T	2011	Educação matemática, Conceitos algébricos Álgebra nos anos iniciais, Formação de professores	UFCE (Universidade Federal do Ceará)
Projetos de modelagem matemática e sistemas lineares: contribuições para a formação de professores de matemática. (RANGEL, 2011)	D	2011	Modelagem Matemática, ensino de sistemas lineares, projeto de trabalho, educação	UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto)

			matemática no ensino superior.	
Saberes docentes de uma professora que ensina função e conhece a teoria dos registros de representação semiótica. (MAGGIO, 2011)	D	2011	Ensino de função, Planejamento, Pratica pedagógica, Saberes docentes, Registros de representação semiótica, Educação nas Ciências	UNIJUÍ (Universidade Regional do Noroeste do Estado do rio Grande do Sul)
Álgebra e formação docente: o que dizem os futuros professores de matemática. (PIRES, 2012)	D	2012	Ensino superior, Educação matemática Formação inicial, Ensino de áálgebra, Álgebra Escolar e Álgebra Acadêmica	UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos)
Estudos das inequações: contribuições para a formação do professor de matemática na licenciatura. (MAGALHAES, 2013)	D	2013	Matemática - estudo e ensino, Formação de professores, Aprendizagem, Inequações	UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto)
Conhecimento matemático especifico para o ensino na educação básica: a álgebra na escola e na formação do professor. (FERREIRA, 2014)	T	2014	Formação de professores, Educação matemática Pensamento algébrico, Conhecimento matemático especifico do professor, Ensino de álgebra na escola Básica.	UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)
Analise do conhecimento de professores sobre o ensino de inequações. (DIAS, 2014)	D	2014	Educação algébrica Inequações, Desigualdade, Álgebra Formação de professores	PUC – SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
Álgebra e aspectos do pensamento algébrico: um estudo com resolução de problemas na licenciatura em Ciências Naturais e Matemática - UFMT/Sinop. (LAIER, 2014)	D	2014	Álgebra, Pensamento algébrico, Resolução de problemas, Produção de significados, Formação inicial de professores	UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso)
Analisando a mobilização de conhecimentos algébricos de professores de educação básica: o momento de preparação de aulas sobre equações. (OLIVEIRA, 2014)	D	2014	Formação de Professores, Conhecimento Matemático, Estudo e Ensino de Equações, Ensino.	UFABC (Universidade Federal do ABC)
Reflexões sobre o ensino da álgebra para professores de matemática do ensino fundamental da rede municipal de Manaus: uma proposta metodológica. (HSU, 2015)	D	2015	Professores - Formação continuada, Ensino da álgebra - Ensino Fundamental	UFAM (Universidade Federal do Amazonas)
Álgebra na escola básica versus álgebra na licenciatura: onde se encontra o x da questão? (SILVA, 2015)	D	2015	Álgebra – ensino Matemática - licenciatura Formação de professores	UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto)
A relação entre a álgebra acadêmica e a álgebra escolar	T	2016	Formação inicial de professores de	UNESP (Universidade

em um curso de licenciatura em matemática: concepções de alunos e professores. (SANTOS, 2016)			matemática, Álgebra escolar e álgebra acadêmica Ensino de álgebra	Estadual Paulista)
Álgebra linear na licenciatura em Matemática: contribuições para a formação do profissional da educação básica. (PRADO, 2016)	T	2016	Educação algébrica, Formação de professores Álgebra linear	PUC – SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
Álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise do conhecimento matemático acerca do pensamento algébrico. (FERREIRA. N. 2017)	D	2017	Algebra nos anos iniciais, Formação continuada de professores, Conhecimento matemático para o ensino.	UFABC (Universidade Federal do ABC)
Perfil conceitual de equação e a sala de aula da educação básica: uma análise do conhecimento profissional docente. (ALVES, 2017)	D	2017	Algebra – Ensino, Formação de Professores, Perfil Conceitual de Equação.	UFABC (Universidade Federal do ABC)
Conhecimento matemático para o ensino de polinômios na educação básica. (LAUTENSCHLAGER, 2017)	T	2017	Formação de Professores, Conhecimento Matemático para o ensino, Ensino de Polinômios.	UFABC (Universidade Federal do ABC)
Uma proposta de ensino de álgebra abstrata moderna, com a utilização da metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação de matemática através da resolução de problemas, e suas contribuições para a formação inicial de professores de matemática. (FERREIRA. C. 2017)	T	2017	Álgebra abstrata moderna, Resolução de problemas, Construção de conhecimento, Educação básica, Formação inicial de professores	UNESP (Universidade Estadual Paulista)
O ensino de álgebra e a crença de autoeficácia docente no desenvolvimento do pensamento algébrico. (PINHEIRO, 2018)	D	2018	Educação algébrica, Pensamento algébrico Crenças de autoeficácia	UNESP (Universidade Estadual Paulista)
Ensino-aprendizagem de sistemas lineares na formação do professor de Matemática via exploração, resolução e proposição de problemas. (MARTINS, 2019)	D	2019	Formação inicial, Formação docente, Representações múltiplas, Educação algébrica	UEPB (Universidade Estadual da Paraíba)
Uma análise sobre conceitos algébricos em produções acadêmicas: questões para formação de professores e para pesquisa. (SOBRINHO, 2019)	D	2019	Ciências da natureza, Ensino de matemática Software matemático, Álgebra, Formação de professores	UFRGS (Universidade Federal do rio Grande Do Sul)

Fonte: Autora (2021).

Um primeiro movimento de organização dos dados pautou-se em levantar no escopo de trabalhos no conjunto de dissertações e teses sobre a temática da pesquisa, bem como onde foram direcionadas quanto à educação básica ou ensino superior.

4. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados, sendo esta pesquisa bibliográfica, recorremos a Severino (2002) para o estudo do conteúdo das pesquisas. Para esta análise de dados, tomamos como referência três eixos, sendo eles: Analise textual, Analise temática e Análise Interpretativa.

Analise textual, para essa parte da análise de dados, se faz primeiramente uma leitura flutuante, "inicialmente a uma leitura seguida e completa da unidade do texto em estudo." (SEVERINO, 2007, p. 54).

Analise Temática, com as categorias de análise, procura-se estabelecer unidades temáticas, verificar se os instrumentos selecionados. "A análise temática procura ouvir o autor, apreender, sem intervir nele, o conteúdo de sua mensagem. "(SEVERINO, 2007, p. 56).

Análise Interpretativa, é a terceira etapa e tem propósito de obter uma compreensão em relação aos pressupostos teóricos e o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa.

Quadro 2 – categorias para análise

Linguagem e Pensamento Algébrico
Metodologias para o ensino da Algebra
Conhecimento algébrico e pedagógico na Formação do Professor

FONTE: autora (2021).

Estas três categorias são o resultado do movimento possibilitado pelos três eixos: Analise textual, Analise temática e Análise Interpretativa. No próximo item será abordado o que traz a categoria Linguagem e Pensamento Algébrico.

4.1. Categoria Linguagem e Pensamento Algébrico.

Caldeira (2012) , traz que a partir de 1990, é que começa a mudar as pesquisa em relação a álgebra, começa a perceber que deve-se iniciar o quanto antes o trabalho com álgebra o desenvolvimento do pensamento algébrico, como os autores, Lins(1994), Lins e Gimenez (1997), Fiorentini, Miguel e Miorim(1993), Kieran (2007), Lins e Kaput (2004), Blanton e Kaput (2005).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> As perspectivas que caracterizam formas de pensamento algébrico apresentadas mostram que é possível desenvolver um trabalho, desde as séries iniciais, com construções algébricas fundamentais dentro do alcance de professores e alunos, possibilitando uma cultura de sala de aula que oferece condições para o ensino e a aprendizagem da álgebra com compreensão. (CALDEIRA, 2010. p. 50)

Lins e Gimenez (1997), evidencia que tão importante o conhecimento relacionado ao de álgebra, são estudos as diferentes caracterizações do pensamento algébrico e tipos de pensamento algébrico, na qual deveriam ser incorporados na formação do professor de Matemática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se tem feito quanto a pesquisa em cenário brasileiro quanto a Álgebra e a Formação de professores, mostrou alguns aspectos muito importantes para nossa pesquisa, podemos ter um olhar mais abrangente do que se tem feito, onde aconteceram essas pesquisas e qual foi o foco que foram realizadas as pesquisas com Álgebra e Formação de Professores.

Verifica-se que, em relação ao tema da nossa pesquisa, Um Olhar sobre pesquisas brasileiras na formação de professores para o ensino de Álgebra, podemos mostrar as principais pesquisas realizadas com esse tema, e os principais autores que estão realizando seus estudos nesta temática, também as principais universidades onde tem desenvolvido as pesquisas.

Quanto uma das categorias, Linguagem e Pensamento Algébrico, traz o que seria pensar algebricamente, revelando que seria pensar de forma abstrata, conseguir abstrair desenvolver essa habilidade na matemática, de forma que começa a estimular esta forma de conhecimento, abstraindo conteúdo matemático, vai desenvolvendo a parte cognitiva deste aluno, a fim de conseguir melhor desempenho.

O desenvolvimento do Pensamento Algébrico se mostra diferente de Álgebra, por levar ao estudante a pensar algebricamente com atividades que façam esta ponte entre a Algebra com atividades que façam o aluno, raciocinar, analisar e com isso desenvolva o raciocinar algebricamente.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, E. A. Ensino de álgebra e formação de professores**. Revista PUC São Paulo.** São Paulo (SP), v. 10, n. 2, p. 331-346, nov. 2008

BRASIL. **Resolução CNE/CP N◦ 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, Portaria MEC nº 2.167, 20 dez. 2019. Seção 1, pág. 142,

CALDEIRA. **Um estudo sobre o pensamento algébrico em uma comunidade de pratica de formação de professores de matemática**. 2010. 127 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Mestrado em Ciências e Educação Matemática, Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RIBEIRO, A. J. Equação e Conhecimento Matemático para o Ensino: relações e potencialidades para a Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 26, n. 42B, p. 535-557, abr. 2012.

MIGUEL, A.; FIORENTINI, D.; MIORIM, M. Ângela. Álgebra ou geometria: para onde pende o pêndulo? **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 39-54, 2016.

NACARATO, A. M.; CUSTODIO, I. A. (Orgs) **O Desenvolvimento do pensamento algébrico na educação básica** [livro eletrônico]**:** compartilhando propostas de sala de aula com o professor que ensina (ensinará) matemática. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2018. (Coleção SBEM; 12).

KOLLER, S., COUTO, M., HOHENDORFF, J. **Manual de Produção Científica.** Porto Alegre**,** RS: Penso, 2014.

PAULETTI, F. **A Pesquisa como Principio Educativo no Ensino de Ciências: Concepções e Práticas em Contextos Brasileiros**. Porto Alegre, 2018, 131 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Setor de Ciências Exatas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8053. Acesso em: 28 abr. 2020.

SEVERINO, ANTONIO JOAQUIM. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo, SP: Cortez, 2013.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

11.5.30 O USO DAS TIC's NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Camila Fontes Machado [1264]

Juliana Casini Pinto Martynyszyn[1265]

RESUMO

Este relato de experiência é a discussão teórica-prática a partir da reflexão realizada no Estágio Supervisionado, tendo como temática, o uso das TIC's na educação básica, na qual, se fazem presente cotidianamente na vida dos estudantes e professores. Diante disso, como problema de pesquisa, pretende-se responder: como as TIC's podem ser utilizadas no 5º ano do Ensino Fundamental? Como objetivo, pretende-se relatar como o professor promove o uso das TIC's em sala de aula. A opção metodológica para subsidiar essa reflexão será a observação, na qual constitui-se numa abordagem qualitativa tomando a pesquisa-ação como perspectiva da discussão sobre a vivência da prática docente ocorrida no estágio, de maneira prática. Como aporte teórico, apoiou-se nas reflexões de autores como: Moran (2004); Reis, Santos e Tavares (2012); e ainda Lopes e Castro (2015). A reflexão permitiu perceber que é a partir das TIC´s que os estudantes possuem maiores oportunidades de acesso a diferentes conteúdos, além de fazer com que o aprendizado ocorra de uma maneira mais fluida, despertando então, maior interesse do estudante no momento da aprendizagem. Nesse sentido, notou-se que o tema é de grande relevância para os docentes, pois se pode utilizar as TIC´s de diferentes modos e maneiras em sala de aula.

Palavras-chave: TIC's. Sala de aula. Aprendizagem. Matemática. Estágio Supervisionado.

1 INTRODUÇÃO

A atualidade é marcada por inúmeros avanços e transformações, dentre elas, o crescimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC´s), gerando inúmeras expectativas e novos hábitos de vida. Nessa perspectiva, pode-se ver o uso dessas tecnologias digitais por crianças, as quais possuem uma enorme facilidade para manusear e se adaptar as constantes mudanças.

Entretanto, não é sempre que vemos o uso dessas tecnologias em sala de aula, consequentemente, deixando a aula mais monótona e distanciando o estudante da sua cultura digital na qual está inserido.

[1264] Formada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUCPR. Mestranda em Educação pela PUCPR. Contato: C.fontesmachado@yahoo.com

[1265] Acadêmica da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curso de Licenciatura em Pedagogia, 8º período, turno: Manhã. Contato: julianacasini@yahoo.com.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste sentido, esse relato de experiência trata da importância do uso das TIC´s no 5º ano do Ensino Fundamental, realizado no contexto do Estágio Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, do curso de Pedagogia, realizado em uma escola privada situada em um bairro nobre de Curitiba/PR.

Levando em consideração que a sala de aula, é um ambiente que ocorre a troca de conhecimentos de forma constante, no qual professores buscam significar múltiplos temas por diferentes métodos, não se pode educar "de costas" para as TIC´s, pois é a partir dela que os estudantes possuem maiores oportunidades de acesso a diferentes conteúdos, ampliando a aprendizagem e a tornando mais prazerosa. Dessa forma, se faz necessário investigar como as TIC´s podem ser utilizadas no quinto ano do Ensino Fundamental?

O objetivo desse estudo é relatar como o professor promove o uso das TIC´s em sala de aula, considerando que a tecnologia vem obtendo cada vez mais espaço no processo de ensino e aprendizagem, melhorando a interação professor e aluno e professor e professor. Dessa forma, as TIC´s além de promover a interação, tornam a sala de aula um ambiente mais atrativo e dinâmico para o estudante.

A metodologia utilizada, é a abordagem qualitativa, pautando-se na perspectiva de pesquisa-ação. Elliott (1997) corrobora que a pesquisa–ação, permite o pesquisador superar as lacunas existentes entre a teoria e a prática, ampliando e favorecendo a compreensão dos docentes sobre suas práticas.

O principal procedimento metodológico selecionado para a realização dessa pesquisa, foi a observação com base nas vivências que o estágio proporcionou, juntamente com base nos relatos descritos no diário de bordo e nos diálogos promovidos entre estudante e professor supervisor do estágio, e, entre estagiário e professor regente da turma em que o estágio foi realizado. Os dados relatados serão da primeira regência, realizada no decorrer da prática do Estágio Supervisionado.

Os autores base selecionados foram: Lopes e Castro (2015), com a obra "A importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem" que trazem a importância do estudo por parte do docente do uso das TIC´s em sala de aula. Outros autores de relevância para o tema, serão, Reis; Santos e Tavares (2012) com a obra, "O uso das TIC´s em sala de aula: uma reflexão sobre o seu uso no Colégio Vinícius de Moraes/ São Cristóvão" na qual trazem o uso das TIC´s pelos docentes; e

Moran (2004), onde apresenta o ambiente de atuação do professor, não sendo apenas a sala de aula, mas sim laboratórios de informática, entre outros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No meio escolar, as TIC´s levantam muitas discussões no processo de ensino e aprendizagem, de forma que alguns docentes possuem um olhar de desconfiança, outros poucos fazem o seu uso em sala de aula e alguns que não realizam o uso das tecnologias digitais para a aprendizagem. Ao longo do tempo, ocorreu a quebra de alguns paradigmas que foram construídos no decorrer do tempo, como o de que somente professor é o detentor do conhecimento, o uso das TIC´s em sala de aula ajuda a quebrar isso, de forma que a assimilação pode ocorrer de maneiras diferentes, como por meio de pesquisas coletivas e colaborativas, de maneira que os estudantes em sala de aula possam construir de forma conjunta o conceito que está sendo trabalhado naquele momento.

> O importante, neste processo dinâmico [...] é que o professor use técnicas e recursos para a boa efetivação das Tecnologias de Informação e de Comunicação, ou seja, que integre as dinâmicas tradicionais com as inovadoras, que unam a escrita com o audiovisual, o texto com o hipertexto, o encontro presencial com o virtual. (REIS; SANTOS; TAVARES, 2012, p. 225).

Dessa forma, o uso de diferentes ferramentas sob diferentes meios de acesso digital, seja pelas redes sociais, ou por aplicativos que apresentam feedbacks em tempo real, oferecem diferentes oportunidades que acabam inovando no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Para que haja o uso efetivo das TIC´s em sala de aula, se faz necessário que ocorra a formação continuada do docente, de forma que ele desenvolva capacidades que vão além de saber manusear diferentes softwares ou apenas navegar na Internet, mas sim um docente que saiba realizar uma leitura crítica e minuciosa das informações que estão presentes nas diferentes informações pesquisadas na web.

Segundo Lopes e Castro (2015, p. 77),

> O uso de softwares em sala de aula conduz para um meio facilitador de aprendizagem. Ao utilizar softwares educativos dos mais diversos tipos, os alunos estarão desenvolvendo habilidades cognitivas, visuais, auditivas, intelectuais, fazendo com que construa um novo olhar para os conteúdos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dessa forma, o professor deve ser capaz de criar aulas com diferentes estratégias à favor do estudante que contemplem as TIC´s, de modo a sanar dúvidas, oferecer assistência individualizada, ou seja, o docente deve construir meios de educar utilizando as tecnologias digitais para desenvolver integralmente os estudantes.

Os estudantes que são nascidos neste século, possuem a facilidade e acesso descomplicado para o uso dos recursos tecnológicos. Tal facilidade em recursos que são rotineiros em suas vidas, gera uma grande agilidade, entretanto, pode ocasionar um grande bloqueio quando se trata do relacionamento social e afetivo junto aos parentes, familiares, colegas, perante ambientes que não são virtuais.

Essa grande facilidade de acesso a grandes quantidades de informações, faz com que esses sujeitos acabem se sentindo seguros por estarem atrás de uma tela, acreditando que a Internet não oferece risco algum e assim passando boa parte do seu dia em redes sociais, jogando diversos jogos, alguns com conteúdos inadequados, muitas vezes sem supervisão ou orientação alguma.

Os avanços tecnológicos são constantes, no qual cada dia que passa novos produtos são criados e lançados, isso faz com que a mudança seja contínua, todavia há indivíduos que não conseguem se adaptar facilmente a essas mudanças, já há outros que sim, principalmente os estudantes nascidos nesse século.

Por meio das TIC´s o professor consegue de forma mais simplificada e variada contemplar os diferentes estilos de aprendizagens, facilitando assim o avanço de todos os estudantes nos diferentes meios sociais. Para Moran (2004, p. 9),

> É fundamental hoje planejar e flexibilizar, no currículo [...], o tempo e as atividades de presença física em sala de aula e o tempo e as atividades de aprendizagem conectadas [...]. Só assim avançaremos de verdade e poderemos falar de qualidade na educação e de uma nova didática.

Desta forma, a aprendizagem pode se efetivar de forma concreta por meio das TIC´s, sendo necessário o planejamento, pois em salas de aula onde os estudantes possuem grande facilidade para lidar com as tecnologias digitais e onde essas tecnologias já fazem parte da cultura de muitos estudantes, muitas vezes acabam tendo o uso dessas tecnologias como uma extensão da realidade em que estão inseridos, porém com necessidade de um direcionamento pedagógico para a efetivação do processo da aprendizagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Consequentemente, se faz de grande valia introduzir as TIC´s no ambiente escolar, pois além de agilizar as atividades, proporcionar diferentes interações sejam elas físicas ou virtuais, proporciona novos caminhos para o ensino.

3 DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O ambiente em que a prática do estágio supervisionado foi vivenciada, foi uma sala de 5º ano do ensino Fundamental, a sala possuía 31 estudantes, todos de classe média alta, as aulas se iniciavam 7:20 da manhã e terminavam às 12 h.

Para a discussão de dados, foi realizado um recorte nas vivências em sala de aula com os estudantes, sendo selecionado o momento da primeira regência, no qual o componente curricular contemplado foi a Matemática, o conteúdo desenvolvido foi uma revisão dos temas: perímetro e área. A aula estava com tempo previsto de uma hora e trinta minutos, o objetivo dessa aula foi em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), no qual era “concluir, por meio de investigações, que perímetros de figuras iguais podem ter área diferentes e que, também, figuras que tem a mesma área podem ter perímetros diferentes”. A regência se deu no primeiro horário de aula dos estudantes, e se estendeu até por volta de 9 h.

Inicialmente cada estudante recebeu um tablet, que deveria ligar e seguir as orientações que as alunas-estagiárias recomendavam para a sala, as orientações eram que cada estudante por meio da plataforma de pesquisa deveria acessar um software que disponibiliza feedback em tempo real: o Mentimeter.

Foi solicitado que os estudantes ingressassem na plataforma e registrassem sua compreensão sobre área e perímetro, após os estudantes disponibilizarem as suas compreensões, as respostas anônimas foram projetadas no quadro da sala e lidas em conjunto. Após todas as respostas lidas, foi elaborado no quadro, de forma coletiva, cada um dos conceitos discutidos.

Posteriormente os conceitos elaborados e registrados no quadro, os estudantes receberam uma folha de atividades, na qual deveriam resolver as questões solicitadas, sendo requisitado que os discentes se dirigissem à plataforma novamente e, em forma de votação, respondessem duas questões.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quando todos os estudantes haviam terminado a resolução da atividade e realizado a votação, foram apresentados os resultados da mesma, que até o momento estavam ocultos para que o resultado não interferisse na votação dos estudantes.

Ao apresentar os resultados, maioria dos estudantes obtiveram êxito na execução da atividade, e então se iniciou uma discussão em sala de aula de qual seria a questão correta, foi nesse momento que se iniciou a correção das atividades, promovida com a interação entre todos mediante as condições proporcionadas pelo Mentimeter.

Na correção das propostas sobre o conteúdo, os estudantes apresentaram diferentes formas de realizar o cálculo, houve estudantes que dividiram a figura em duas partes, calcularam as áreas separadas e somaram os resultados, apresentando uma área total, e outros que inverteram a figura, deslocando uma parte da figura e realocando em outra parte, de forma que formasse um quadrado perfeito, após ser corrigida todas as maneiras apresentas de resolução dessa atividade, as alunas-estagiárias indagaram aos estudantes se eles estavam convictos que aqueles conceitos formados inicialmente estavam corretos, ou se, deveriam sofrer alguns ajustes, então os discentes, substituíram algumas palavras, de forma que o sentido do conceito em si não sofreu alteração alguma.

Os estudantes registraram no caderno os conceitos coletivos que foram construídos e anexaram a atividade. O feedback que os estudantes deram após a realização da atividade positivo, sinalizando que se possível na próxima regência utilizar novamente os tablets.

Com base na vivencia relatada, pode-se perceber de forma efetiva a relevância do uso das TIC´s, pois fez com que a aula se tornasse mais dinâmica, dirigindo-se para uma prática que difere do que normalmente é trabalhado, conceito, resolução de problemas, nesse caso o conceito foi construído pelos estudantes de forma coletiva e não dado pronto e acabado pelo docente, como normalmente acontece. Dessa forma, Bagne e Nacarato (2012, p. 192), afirmam que,

> É importante considerar que, [...] além das informações recebidas do meio externo e dos desafios propostos em sala de aula, a criança necessita realizar um intenso trabalho mental, uma vez que tais conceitos não são simplesmente compreendidos pelo sujeito; é necessária a reorganização dos novos conhecimentos, de modo a estabelecer conexões com os demais conceitos anteriormente apropriados.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Além dos fatores externos a sala de aula, a criança recebe também uma grande influência da escola, mais especificadamente das suas vivencias diárias, assim como os conceitos lançados pelos colegas, fazendo com que o estudante se sinta mais seguro e encorajado para se manifestar, sem medo de errar.

> Aquilo que o indivíduo realiza com autonomia, e que compõe seu desenvolvimento consolidado, corresponde apenas a parte do que se deve considerar como desenvolvimento. De enorme importância são as capacidades que estão ainda em construção. Ao especificar essas noções, Vygotsky (1984) ilustra o processo ao indicar que, com a ajuda de adultos ou parceiros capazes, a criança faz mais do que poderia realizar autonomamente (GÓES, 1997, p. 24).

Para que haja êxito, com o estudante nas atividades propostas, se faz necessário elaborar atividades que sejam próximas ao seu nível de desenvolvimento, de forma a estimular o aluno a avançar no seu desenvolvimento, mas de forma que não seja criado um abismo, abrindo uma lacuna no seu desenvolvimento. O estudante para se desenvolver, precisa dos conhecimentos já adquiridos anteriormente, por isso, a necessidade de que ocorra um avanço moderado no conteúdo.

Ao ser proposta a atividade de fixação para os estudantes em forma de problema, o estudante acaba elaborando hipóteses, desenvolvendo o pensamento de diferentes estratégias mas que chegam no mesmo produto e aplicando conhecimentos já significados, resinificando ou até reestruturando conhecimentos.

Para Mendonça, (1993, p. 24):

> Ela [a problematização] evoca, entre outros, um ideal, um propósito, uma atitude e um método. Fala-se de problematização como um propósito para desinibir os poderes cognitivos e criativos; ou como um ideal para produzir significado a uma experiência de vida; ou como o desenvolvimento de uma atitude artística, a arte de formular perguntas, ou ainda, como um método, um caminho para alcançar o conhecimento.

Dessa forma, ao propormos a problematização para os estudantes, eles vão desenvolver o senso de hipóteses, reflexão, tentativas, de modo a elaborar estratégias que no final, resultem o esperado. É relevante ainda, considerar não apenas o produto final, mas sim todo o andamento, pois é no desenvolver do processo, que será realizada a formação do estudante, ou seja, cada nova aprendizagem que o estudante desenvolve, é uma conquista.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste trabalho procurou-se mostrar a importância do uso das TIC´s no 5º ano do Ensino Fundamental de modo a relatar como o docente promove o uso das TIC´s em sala de aula, a pesquisa foi realizada em uma instituição privada, na região de Curitiba/PR. Vivenciou-se com o grupo de estudantes pesquisados, um grande interesse na aplicação da atividade proposta, fazendo que com que, gerasse uma grande expectativa dos estudantes para a resolução desta.

Dessa forma, pode-se perceber que os resultados de desempenho, foram bem satisfatórios, no qual os estudantes reagiram de maneira bem positiva, apresentando um ótimo envolvimento e desenvolvimento no decorrer da atividade, e exibindo ainda, que a atividade teve seu objetivo alcançado. Pode-se dizer que o problema proposto inicialmente a pesquisa, foi contemplado de forma concisa. Diante disso, o docente pode utilizar as TIC´s no contexto escolar por diferentes meios, como os inúmeros softwares, uso de celulares, gravação de vídeos, entre outros.

O tema se faz de grande relevância para estudantes em formação, tendo em vista que as tecnologias estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, e consequentemente nos influenciando diariamente. O uso desses recursos, faz com que, ocorra uma aproximação maior do estudante, com a sala de aula, pois com o uso desses novos elementos estruturantes para a aprendizagem, faz com que, surja uma nova maneira de agir e pensar. Logo, essa prática, faz com que, ocorra a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, críticos, e, alinhados com os novos desafios que a sociedade tecnológica os impõe.

No entanto, há muito o que se debater sobre o tema, como a segurança diante dessas tecnologias, ou então quais os efeitos dessa tecnologia para os estudantes se não for usada de forma consciente. A formação docente, é um tópico bastante importante, pois com a ajuda das TIC´s pode-se otimizar o tempo, além de contemplar de forma efetiva a realidade do estudante.

REFERÊNCIAS

BAGNE, J.; NACARATO, A. M. A prática do diálogo em sala de aula: uma condição para a elaboração conceitual matemática dos alunos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n.2, p.186-214, jul./dez,2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3026/2245>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 10 mai. 2021.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERARDI, C. M.C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. **Cartografias do trabalho docente: professor (a)- pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1997, p.15-44.

GÓES, M. C. R. de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 11-28.

LOPES, R. C.; CASTRO, D. T. A importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. **Humanidades e inovação**. Palmas, v.1, n. 2, p. 75-82, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/67>.Acesso em:10 mai. 2021.

MENDONÇA, M. do C. D. **Problematização: um caminho a ser percorrido em educação matemática**. 1993. 307 p. Tese (Doutorado em Educação) -, Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1993.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 4, n.12, p. 13-21, maio/ago. 2004. Disponível em:<http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/tic_professores/189117821002.pdf**>.** Acesso em: 28 mai. 2021.

REIS, S. R.; SANTOS, F. A. S.; TAVARES, J. A. V. O uso das TIC´s em sala de aula: uma reflexão sobre o seu uso no Colégio Vinicius de Moraes/ São Cristóvão. 2012, Aracaju In: **3º simpósio Educação e Comunicação- Educação Internacional**. Aracaju: Universidade de Tiradentes, Faculdade de Educação, 2012. V. 3, p. 215-228.

11.5.31 O USO DO GEOGEBRA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE ANÁLISE COMBINATÓRIA

Luane de Holanda Silveira

RESUMO

Este trabalho é uma proposta de abordagem ao ensino de análise combinatória a partir das experiências e resultados obtidos através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), pela perspectiva da bolsista, acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Amazonas (IFAM). Quase todas as áreas de conhecimento requerem no mínimo uma noção dos assuntos abordados em análise combinatória, portanto o ensino desse conteúdo é indispensável, é uma parte da matemática de extrema importância, pois para cada questão precisamos pensar em diferentes métodos e técnicas para resolver; dessa maneira usando o raciocínio e criatividade, portanto, trabalhando constantemente com objetos abstratos. É nessa perspectiva que o projeto se concretiza, uma proposta de trabalho que possa ser aplicado em sala de aula de maneira que possibilite um enriquecimento no processo de ensino e aprendizagem na resolução de problemas de analise combinatória, através da utilização do software Geogebra como recurso para resolução de problemas de análise combinatória, não se pautando totalmente em fórmulas, mas em desenvolver uma atuação maior do discente, pelo uso de sua criatividade. A escolha do Geogebra como recurso tecnológico para resolução de problemas de contagem se dá pelo fato do software ser de fácil manipulação, fácil acesso, grátis, além de permitir que o aluno use vários recursos simultaneamente de forma dinâmica, visto que o programa apresenta essa dinamicidade dando a oportunidade ao aluno analisar e visualizar o problema por diversos ângulos e buscar um prognostico para aquele problema, de forma coesa e crítica.

Palavras-chave: Análise combinatória**;** Software; Geogebra.

1 INTRODUÇÃO

Os problemas de contagem estão presentes nos mais diversos campos e áreas de conhecimento, principalmente em nosso cotidiano. Portanto, torna-se substancial o estudo desses conteúdos, nesta perspectiva, para tentar facilitar o seu ensino apresenta-se o software Geogebra como uma ferramenta para auxílio na resolução de problemas de contagem.

É necessário um recurso que ajude o aluno a desenvolver um pensamento construtivo e crítico, tal situação faz com que o conteúdo de análise combinatória previsto nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) deva receber um melhor tratamento e isso exige um novo olhar sobre o ensino.

Apesar da relevância do ensino de análise combinatória no ensino médio, como os próprios PCNs destaca, quando o assunto é trabalhado em sala de aula há algumas dificuldades tanto na sua exploração como na resolução dos problemas por parte dos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

alunos, como: Escolher uma notação apropriada, estabelecer variáveis, generalizar a solução, entre outras (HADAR;HADASS,1981 apud ROA;NAVARRO-PELAYO,2001).

Nesta perspectiva, o trabalho teve como objetivo utilizar o Geogebra como recurso para resolução de problemas de análise combinatória, o estudo foi realizado e aplicado pautado na Teoria dos Registros de Representações Semióticas (TRRS) de Raymond Duval. Tal teoria busca analisar e compreender como a ingerência das representações auxilia no processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco evidenciar o tratamento e a conversão nesses problemas resolvidos com auxílio do Geogebra.

Em suma, o uso do software no auxilio da resolução de problemas de combinatória traz benefícios pontuais aos alunos, como a criatividade e pensamento crítico, desta forma tangenciando a melhora do processo de ensino e aprendizagem e mostrando algumas possibilidades para melhor visualização do problema ou ate mesmo a resolução sem o uso exaustivo das fórmulas.

2 DESENVOLVIMENTO

Geogebra

Foi escolhido o software Geogebra como recurso tecnológico para a realização do trabalho por se tratar de um programa gratuito, de fácil manejo e por se encontrar disponível em múltiplas plataformas. O aplicativo também permite que o usuário utilize diversos recursos de forma simultânea, além de trabalhar com Geometria, Álgebra, Cálculo, entre outros.

Outra vantagem do uso do programa é que ele disponibiliza diferentes representações de um mesmo objeto, a representação na janela geométrica e na janela algébrica, dessa forma o aluno consegue ter acesso à visualização dessas representações de forma simultânea.

Teoria dos registros de representação semiótica – TRRS

O estudo foi pautado na Teoria dos Registros de Representações Semióticas (TRRS) de Duval. A teoria analisa as dificuldades encontradas na aprendizagem matemática e o seu funcionamento, para Duval (2013) a principal dificuldade na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprendizagem da matemática ocorre pelo fato de que a mesma trabalha constantemente com objetos abstratos, que não tem existência física, desta maneira o acesso a esses objetos se dá através da utilização de um sistema semiótico, isto é, um conjunto de signos que permite identificar os objetos representados, a diferenciação do objeto e sua representação é um momento indispensável para a compreensão da Matemática.

Para definir os sistemas semióticos da Matemática, usa-se o termo registro, mas para que um sistema semiótico possa ser um registro de representação é necessário entender duas atividades cognitivas fundamentais: o tratamento e a conversão.

O tratamento é uma modificação nas representações de um sistema representativo, uma transformação restrita a um registro, ou seja, é uma atividade interna a determinado registro de representação, para Duval:

> Os tratamentos são transformações de representações dentro de um mesmo registro: por exemplo, efetuar um cálculo ficando estritamente no mesmo sistema de escrita ou de representação. (DUVAL, 2003, p.16)

A conversão é uma transformação em registros diferentes, ela nos permite abranger diferentes aspectos de um mesmo objeto, conduzindo a uma melhor compreensão. Essa transformação e última fase só acontecem quando são mobilizados no mínimo dois sistemas de registros de representação. De acordo com Duval:

> As conversões são transformações de representação que consistem em mudança de registro conservando os mesmos objetos denotados: por exemplo, reconhecer a escrita algébrica de uma equação em sua representação gráfica. (DUVAL, 2003, p.16)

Essa atividade cognitiva é externa, pois transita em diferentes registros de representação e de acordo com Duval (2003), há quatro tipos de registros de representação: a linguagem natural, os sistemas de escrita (numérica, algébrica e simbólica), os gráficos cartesianos e as figuras geométricas. Duval afirma que os diferentes sistemas semióticos permitem maior variedade nas representações de um mesmo objeto matemático, dessa forma aumentando a capacidade cognitiva do indivíduo (DENARDI, 2017).

A teoria apresentada serviu de base para aplicação do projeto e análise dos resultados, a partir dela foi possível apresentar diferentes registros de um mesmo objeto

matemático para o aluno, visando que os mesmo construa o conhecimento para manipular esses registros de forma natural, pois é a partir do manejo de diferentes registros que o conhecimento é transformado em saber (Duval apud Denardi 2017, p. 6).

METODOLOGIA

A pesquisa é descritiva, com abordagem qualitativa, pois visou descrever os fenômenos que foram observados durante a realização do trabalho, conforme descritos em Bogdan e Biklen (1994). Para o desenvolvimento desta pesquisa foram escolhidas duas turmas da 2ª série do ensino médio do Instituto Federal do Amazonas- IFAM, turmas do integrado em informática, após a escolha foi iniciado o processo de aulas teóricas, devido à pandemia essas aulas aconteceram de forma remota, diante disso, os alunos estudaram todo conteúdo e conceito de análise combinatória pelas aulas via Google meet.

Depois de todo conhecimento teórico construído partimos para o conhecimento do software, foi necessário aulas introdutórias sobre Geogebra e suas ferramentas para familiarizar os alunos com o programa, para que compreendessem sua finalidade, como usar, como manipular, promovendo assim uma inteiração maior do discente com o programa e formalizando um conhecimento sobre a ferramenta que será utilizada durante o trabalho.

Considerando que o aluno já estava familiarizado com a ferramenta e já possuía os conhecimentos sobre análise combinatória, construídos previamente, partimos para o próximo passo que consistiu em uma resolução de lista com problemas de combinatória. A lista foi resolvida com os alunos da seguinte maneira, primeiro discutíamos o objetivo da questão, o que ela pedia e após isso iniciava a resolução de forma algébrica, após resolver o problema e obter um resultado partimos para a resolução da questão no Geogebra, feita em forma de passo a passo para os alunos acompanharem, faz- se uma ressalva, para essa aula de resolução de lista, foi pedido aos alunos com antecedência que baixassem o programa e deixasse aberto durante a aula para executar os comandos.

Segue uma questão da lista com as instruções passo a passo:

(OBEMEP) Pedrinho está brincando de fazer arranjos com palitos. Ele dispõe

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

seus palitos formando triângulos equiláteros, como mostra a figura abaixo:

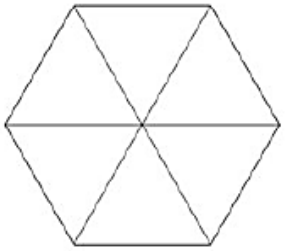

Pedrinho quer pintar cada palito de seu arranjo de tal forma que cada triângulo tenha seus lados pintados de exatamente duas cores diferentes. Para isso, ele dispõe de tintas na cor vermelha, azul e amarela. De quantos modos ele pode pintar o arranjo?

SOLUÇÃO:

Pelo principio fundamental da contagem, há 3^6 formas de colorir os segmentos, a figura abaixo mostra as possíveis combinações.

Figura 1 - Arranjo de cores para os palitos

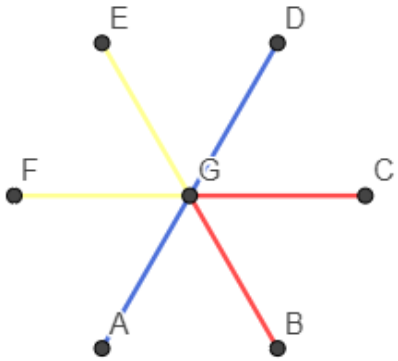

Fonte: Compilação própria

Nota-se que independentemente de como os palitos do centro foram pintados, há outras duas possibilidades para se pintar os palitos que formam os lados do hexágono. Dessa forma, há 2^6 maneiras de pintar os lados do hexágono, como são 3^6 formas de colorir os segmentos, pelo princípio multiplicativo da contagem, temos que: $2^6 . 3^6$ =46656.

Passo a passo da construção no Geogebra:

1. Oculte os eixos e a malha;

2. Na janela algébrica digite o comando Polígono[(0,0),(0,3,6] para criar o hexágono;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3. Para fazer o vértices da figura, digite na janela algébrica o comando "vértice[pol1]";

4. Oculte a imagem do polígono clicando na bolinha azul que antecede pol1;

5. Na janela algébrica digite "CentrodeGravidade[pol1]" para obter o centro da figura;

6. Com a ferramenta "segmento" crie os segmentos AG, BG, CG, DG, EG e FG;

7. Com a ferramenta "segmento" crie também os segmentos AB, BC, CD, DE, EF e FA para fechar o hexágono;

8. Oculte os rótulos, basta clicar encima do ponto com o botão direito do mouse.

9. Para aumentas a espessura do segmento e colorir, basta clicar com o botão direito do mouse no segmento e depois clicar em configuração, nessa opção você pode alterar a cor e espessura.

Figura 2 - Arranjo de cores para os palitos

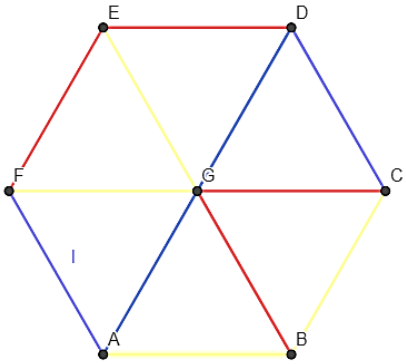

Fonte: Compilação própria

Nesses encontros realizados para explorar a ferramenta e resolução de questões pude notar que os alunos estavam bem animados, pois a turma já tinha esse contato constante com ferramentas tecnológicas, por serem do integrado em informática, mas associar um software com matemática foi algo novo para eles, o processo de resolver o problema utilizando as ferramentas do Geogebra foi algo que instigou a curiosidade também, pois usamos as duas representações do Geogebra, a algébrica e a Gráfica, dessa forma eles conseguiam ver as mudanças desses registros ao longo da resolução da questão.

Seguindo essa sequência, foi passada uma atividade avaliativa através do Google Classroom, esta constituiu-se de cinco questões, onde as três primeiras questões eram para ser resolvidas apenas de forma algébrica, ou seja, usando

procedimentos ensinados ou as fórmulas adequadas e realizando os cálculos necessários, e as duas últimas questões pediu-se a representação dessas resoluções no Geogebra, isto é, os alunos iriam resolver o problema fazendo uso das ferramentas do programa.

Através desta atividade avaliativa foi verificado se os alunos conseguiram resolver o problema com o uso do software Geogebra e fazer as mudanças de registros, mais precisamente à atividade de conversão, passando do registro algébrico em que ele já está acostumado, que é o mais comum, para o registro gráfico no programa.

ANÁLISE DE RESULTADOS

A partir da atividade avaliativa que foi passada se pôde dimensionar o quanto de conteúdo sobre a análise combinatória os alunos compreenderam e se foi possível eles realizarem a resolução dos problemas através do Geogebra, compreendendo a atividade de conversão realizada por eles de maneira intuitiva.

A atividade avaliativa foi planejada com propósito de ocorrer de forma presencial, com inteiração conjunta dos alunos e professor, no laboratório de informática da instituição e com todos os aparatos necessários, mas por conta da pandemia foi realizada de forma remota. Diante disto e analisando toda situação, a atividade avaliativa aconteceu por meio de uma lista, analisaremos uma questão com intuito de dimensionar se os alunos compreenderam o conteúdo, se realizaram as atividades cognitivas pautadas na Teoria dos registros de representação e principalmente se fizeram o uso do Geogebra para resolver os problemas propostos.

Figura 3 - Questão da lista de exercícios

4. Para pintar a bandeira da figura, estão disponíveis as seis cores dadas, sendo que regiões adjacentes devem ser pintadas de cores diferentes.

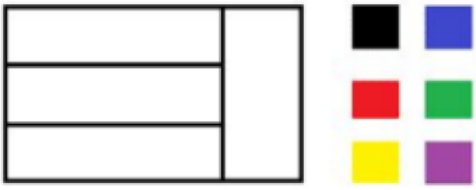

a) Qual é o número mínimo de cores a serem usadas?

b) De quantos modos a bandeira pode ser pintada?

Fonte: Império (2017, p.37)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esse problema envolve combinações de cores, através da representação das combinações no Geogebra pode se fazer uma conjectura do resultado. Na figura 4 o aluno primeiro calculou as possibilidades de como a bandeira poderia ser pintada, realizou os cálculos por meio por meio do PFC (princípio multiplicativo da contagem), ou seja, representou o problema primeiro na forma algébrica, que é um dos tipos de registros de representação.

Figura 4 - Resolução algébrica feita pelo aluno

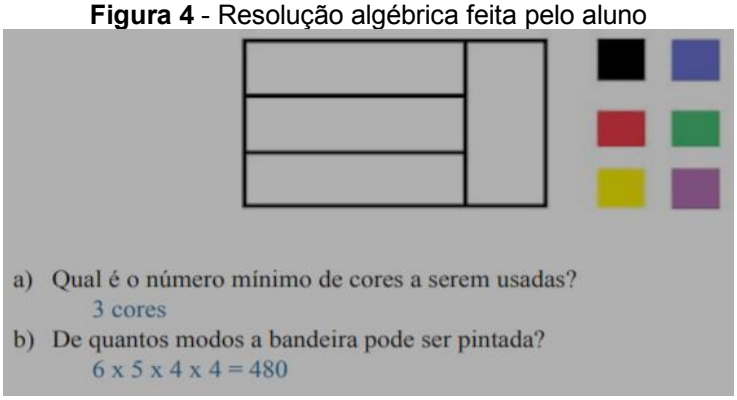

Fonte: Aluno

Em seguida representou graficamente três possibilidades, realizou no software as três formas de combinar as cores na bandeira, nessa etapa o aluno partiu de um registro algébrico para o gráfico, ou seja, realizou a atividade cognitiva de conversão, que é uma transformação que abrange diferentes aspectos de um mesmo objeto, conduzindo assim para uma melhor compreensão.

Figura 5 - Resolução gráfica no Geogebra feita pelo aluno

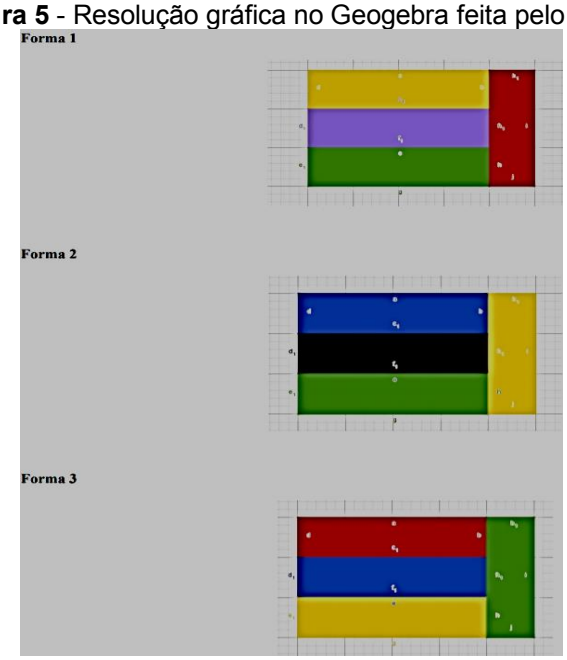

Fonte: Aluno

Alguns outros alunos seguiram essa mesma estratégia, outra observação feita durante a análise das atividades é que apenas três alunos fizeram uso de fórmula nessa questão, foi notório que a maioria dos alunos se desprendeu do uso de fórmulas para resolução da lista e isso foi compensado com estratégias mais simples, apesar disso não ser o objetivo da pesquisa, essa forma de resolver, sem se prender a regras ou mera repetição já é um resultado satisfatório, pois às vezes o uso exaustivo de fórmulas complica ainda mais o processo podendo extinguir a criatividade do aluno, o domínio do objeto matemático significa mais do que a repetição ou memorização de procedimentos (NCTM, 2014; RUSSEL, 2000).

Nessa questão o aluno conseguiu compreender tanto a representação algébrica como a representação gráfica, ele partiu do registro algébrico para um registro gráfico no Geogebra, lembrando que é um programa que combina conceitos de álgebra e geometria. Então pode-se dizer que houve uma atividade de conversão, pois houve uma transformação externa ao registro de partida, dessa forma o aluno que realizou essa conversão compreendeu o objeto matemático estudado e o mesmo fez uso do raciocínio, autonomia e não se prendeu a uma fórmula.

O discente conseguiu atingir um dos objetivos que é resolver o problema através do Geogebra, apesar de ele representar apenas três possibilidades, o mesmo compreendeu a ideia e soube manusear e transitar entre as ferramentas do software.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o contato dos discentes com o software pode-se perceber um maior interesse e motivação sobre o estudo de combinatória. Nas reuniões para conversar e tirar dúvidas com os alunos a respeito da ferramenta, os mesmos não apontaram aspectos negativos, identificaram que o programa é dinâmico e traz muitas ferramentas que podem ser usadas simultaneamente, facilitando a representação do objeto estudado.

Apesar do projeto ter acontecido de forma remota, por conta da pandemia, o retorno dos alunos a respeito dessa ferramenta foi muito positivo, foi notório o envolvimento da turma e empolgação principalmente por ser uma ferramenta nova para eles e por facilitar a visualização de certos problemas matemáticos que tem um alto grau de abstração.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A partir da aplicação desse projeto, pode-se notar como o ensino da Análise combinatória pode ser explorado além de apenas o uso de fórmulas, pode ser estudado estratégias para serem desenvolvidas durante o seu ensino, formas que manipulem a atuação maior do discente, pelo uso de sua criatividade e visão crítica durante seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DENARDI, Vânia Bolzan. Teoria dos Registros de Representação Semiótica: contribuições para a formação de professores de matemática. XXI EMBRAPEM. Pelotas. Rio grande do Sul. 2017.

DUVAL, R. Entrevista: Raymond Duval e a Teoria dos Registros de Representações Semióticas. . Entrevista concedida a José Luiz Magalhães de Freitas e Veridiana Rezende. In: Revista Paranaense de Educação Matemática, Campo Mourão, v.2, nº3, jul-dez 2013.

DUVAL, R. Registros de representações semióticas e funcionamento cognitivo da compreensão em Matemática. In: **Aprendizagem em Matemática.** MACHADO, S. D. A. (org.). 2. Ed. Campinas: Papirus, 2003.

DUVAL, R. **Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo da compreensão em matemática.** In: MACHADO, S. D.A. (Org.). **Aprendizagem em matemática: registros de representação semiótica.** Campinas: Papirus, 2003, p.11-33.

IMPERIO, Pablo Silva. **A utilização do Geogebra na Resolução de Problemas de Análise Combinatória.** 2017. 55 p. Dissertação (Programa de Mestrado em Profissional em Matemática em Rede Nacional- PROFMAT) – Universidade federal do Maranhão, Maranhão, 2017.

https://www.geogebra.org/?lang=pt

NCTM. Procedural Fluency in Mathematics: A Position of the National Council of Teachers of Mathematics. Reston: NCTM, 2014. Disponível em: <http://www.nctm.org/about/content.asp x?id=42833>. Acesso em: 10 jan. 2015.

Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2002.

RUSSEL, S. J. Principles and Standards: Developing Computational Fluency with Whole Numbers. Teaching Children Mathematics, Reston, VA, v. 7, n. 3, p. 154-158, 2000.

ROA, Rafael e NAVARRO-PELAYO, Virginia. Razonamiento Combinatorio e Implicaciones para la Enseñanza de la Probabilidad. Jornadas europeas de estadística, Ilhas Baleares, 10 e 11 de outubro de 2001.

11.5.32 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE MATEMÁTICA: ESTUDOS E REFLEXÕES

Camila de Lima Santos[1266]

Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais[1267]

Edilson de Araújo dos Santos[1268]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é relatar uma intervenção pedagógica sobre o Sistema de Numeração Decimal com ênfase nos conceitos de valor posicional e base. A intervenção foi realizada com dois estudantes do Ensino Fundamental I em tempos de pandemia. Esta ação formativa foi sistematizada em um dos encontros formativos da Oficina Pedagógica de Matemática da Universidade Estadual de Maringá (OPM/UEM) que é uma das ações do Grupo de Pesquisa e Ensino "Trabalho Educativo e Escolarização" (GENTEE/CNPq). Mediante os estudos desenvolvidos sobre a Teoria Histórico-Cultural e Atividade Orientadora de Ensino estruturamos a intervenção pedagógica com a finalidade de observar os princípios advindos dessa teoria e da base teórico-metodológica para a organização do ensino. O desenvolvimento da intervenção pedagógica e sua análise junto aos professores da OPM/UEM permitiu verificar que as relações coletivas são fundamentais para a apropriação de conceitos, no qual a linguagem é organizadora do pensamento no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, movimento esse possibilitado pela Situação Desencadeadora de Aprendizagem elaborada pelo docente, a fim de mobilizar os sujeitos para que cheguem à apropriação do conceito científico. Os resultados da intervenção que foram sistematizados nesse relato de experiência contribuíram para que os professores participantes da OPM/UEM pudessem refletir sobre como organizar o ensino com vistas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Palavras-chave: Atividade Orientadora de Ensino. Situação Desencadeadora de Aprendizagem. Teoria Histórico-Cultural. Matemática. Organização do Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho relatamos uma intervenção pedagógica com o Sistema de Numeração Decimal, realizada com dois estudantes do Ensino Fundamental I em tempos de pandemia. Esta ação formativa foi proposta em um dos encontros formativos da Oficina Pedagógica de Matemática (OPM/UEM) que é uma das ações do Grupo de Pesquisa e Ensino "Trabalho Educativo e Escolarização". Fundamentados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade Orientadora de Ensino

[1266] Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação (PPE), Universidade Estadual de Maringá (UEM), camiladelimasantos90@gmail.com
[1267] Doutora em Educação, Professora adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). lflacanallo@uem.br
[1268] Doutorando no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEduc), Universidade de São Paulo (USP/RP), edilson.araujo@usp.br

desenvolvemos uma intervenção pedagógica buscando identificar os princípios estudados em movimento.

Deste modo, organizamos a exposição em três momentos. Primeiro descrevemos o movimento formativo realizado na Oficina Pedagógica de Matemática (OPM/UEM) realizado no primeiro semestre de 2021. Na sequência, relatamos a intervenção pedagógica com estudantes do Ensino Fundamental I, utilizando uma História Virtual do Conceito proposta por Moura (2003). Por fim, destacamos alguns princípios teórico-metodológicos que podem auxiliar na organização do ensino de matemática.

Esperamos com esse relato indicar possíveis formas de atuação com os estudantes, no qual se explicite o papel do trabalho coletivo na aprendizagem, bem como na criação de motivos para estudos.

2 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE MATEMÁTICA: ESTUDOS E REFLEXÕES NA OPM/UEM

A Oficina Pedagógica de Matemática (OPM/UEM) é uma das ações do Grupo de Pesquisa e Ensino “Trabalho Educativo e Escolarização” (GENTEE) e teve início na Universidade Estadual de Maringá (UEM) em maio de 2011. Contudo, Moraes et al. (2012) relatam que a OPM teve início no final dos anos de 1980, na Faculdade de Educação (FE-USP/São Paulo) como um dos projetos do Laboratório de Matemática, a OPM para Panossian et al. (2018) consiste em um modo de formação de professores, que cria condições para:

> [...] desencadear a necessidade dos participantes de ensinar voltada ao seu objeto/motivo real de potencializar a apropriação de conhecimentos teóricos pelos estudantes. Trata-se de um processo coletivo, a reunião entre professores para conscientemente estabelecer objetivos e ações para concretizar estes objetivos. Neste movimento, na interação entre os participantes, nas conversas sobre as condições de cada uma das escolas em que atuam, os professores reconhecem operações (dadas as condições objetivas) para concretizar seus objetivos por meio das ações. (PANOSSIAN et al, 2018, p. 20)

Deste modo, a OPM constitui-se, como espaço de formação coletiva de professores voltado a organização do ensino de matemática. O grupo contempla acadêmicos de graduação, pós-graduação, professores da educação básica e professores do ensino superior que compartilham experiências e conhecimentos. Na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

OPM, são realizados estudos dos conceitos, princípios teóricos e metodológicos coletivamente, tendo como objeto de estudo e trabalho a organização do ensino de matemática.

Fundamentados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o objetivo da OPM/UEM é mobilizar os professores criando condições para que estejam em atividade. Sobre o conceito de atividade, o entendemos como "[...] o princípio explicativo da consciência, ou seja, a consciência é construída de fora para dentro por meio das relações sociais." (ASBAHR, 2006, p. 109).

Deste modo, constatamos que o conceito de atividade está relacionado com as potencialidades de desenvolvimento psíquico. Compreender quem é o sujeito a que se pretende ensinar é um dos desafios de ser educador. Com isso, em atividade, o homem produz meios que necessita para assegurar sua existência transformando sua relação com o meio e consigo mesmo. Ainda sobre o conceito de atividade, Leontiev (2004) afirma que o homem realiza sua atividade de trabalho com o objetivo de satisfazer sua necessidade; e que para satisfazer essas necessidades, o homem realiza ações, a fim de atingir seu objetivo. Atrelado ao papel fundamental da Educação Leontiev (2004, p. 272, grifos do autor) afirma que:

> As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnaram, mas são aí apenas postas. Para apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, "os órgãos da individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

A partir dessa concepção de atividade emerge o conceito de Atividade Orientadora de Ensino (AOE), formulado por Moura (1996) e adotada pela OPM/UEM como base teórico-metodológica para organizar o ensino de matemática. A AOE se constitui em um desdobramento pedagógico da Psicologia Histórico-Cultural, pois para Moura et al. (2010, p. 208) "[...] se apresenta como uma possibilidade de realizar a atividade educativa tendo por base o conhecimento produzido sobre os processos humanos de construção de conhecimento". A AOE contempla a estrutura da atividade (necessidade, motivos, objetivos, ações e operações) para que se efetive o processo de ensino aprendizagem Moraes e Moura (2009, p. 102) descrevem como principiais características da AOE

> [...] a intencionalidade pedagógica; a existência de situação desencadeadora de aprendizagem; a essência do conceito como núcleo da formação do pensamento teórico; a mediação como condição fundamental para o desenvolvimento da atividade; o trabalho coletivo como contexto de produção e legitimação do conhecimento.

Considerando estas características Moura et al. (2010) apresentam como formas de materializar a AOE são as Situações Desencadeadoras de Aprendizagem (SDA) que, segundo Moura e Lanner de Moura (1998) podem ser por meio de: jogos, situação emergente do cotidiano e história virtual do conceito. O professor ao utilizar da SDA sobre os princípios da AOE pode contribuir para que o aluno desenvolva o pensamento teórico.

Nesta direção a formação de conceitos para esse referencial, não é decorrente apenas da exposição literal dos conceitos, mas mediante à organização do ensino tendo como referência o movimento lógico-histórico dos conceitos, de modo que esses se apropriem dos conhecimentos produzidos pelo homem historicamente. Neste trabalho utilizamos a história virtual do conceito como método de materialização da AOE. Sobre isso Moura et al. (1996) aponta que:

> São situações-problema colocadas por personagens de histórias infantis, lendas ou da própria história da matemática como desencadeadoras do pensamento da criança de forma a envolvê-la na construção da solução do problema que faz parte do contexto da história. Dessa forma, contar, realizar cálculos, registrá-los poderá tornar-se para ela uma necessidade real (MOURA, 1996, p. 20).

Mas, como essa forma de propor o ensino acontece com os alunos? Deste modo, partindo de uma história virtual intitulada “Melhorando a contagem do Pastor Linus”, elaborada por Moura (2003) a OPM/UEM realizou essa SDA com dois alunos em tempos de pandemia e aulas remotas. A SDA foi realizada por uma das professoras participantes da OPM/UEM com a finalidade de ensinar o conceito de sistema de numeração decimal, com ênfase nos conceitos de base e valor posicional. A partir desses pressupostos no próximo tópico relatamos o movimento de desenvolvimento da SDA buscando destacar o modo geral de organizar o ensino com motivos para a apropriação conceitual.

3 UMA SITUAÇÃO DESENCADEADORA: FORMAR-SE FORMANDO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao assumir o desafio de desenvolver uma SDA com duas crianças a professora participante da OPM/UEM teve como movimento necessário: a) estudo do conceito; b) estudo sobre a SDA já elaborada; c) planejamento das ações de ensino e aprendizagem junto as crianças. Consideramos que antes da docente ensinar um conceito científico ao seu aluno, ela deve apropriar-se dele, e assim definir ações necessárias para que o aluno, também apreenda o conceito científico.

Neste sentido, para a execução da SDA com as crianças foi necessário realizarmos estudos da SDA proposta, pensar de que maneira seria melhor apresentar a história virtual aos alunos, qual material seria mais adequado para que as crianças pudessem mediante o problema elaborar hipóteses e solucionar o problema. Assim, em um primeiro movimento, no qual expomos nesse relato, a SDA proposta optou-se por utilizar o material dourado.[1269]

Em razão da pandemia, ainda no ano de 2021, muitas aulas estão acontecendo de forma remota sem que os alunos possam estar presencialmente nas escolas. Mas, entendemos que a função da escola não pode ser interrompida, mas sim ressignificada. Por isso, durante os encontros formativos na OPM/UEM, se pensou em como seria possível desenvolver a SDA com crianças sem estarmos na escola.

Na exposição do desenvolvimento da SDA os sujeitos envolvidos serão representados pela letra “S” para uma das crianças de 9 anos e a letra “R” para a outra de 11 anos. A letra P caracterizará a professora. No movimento de exposição dos diálogos optamos por manter a fala integral dos sujeitos, assim, não foram feitas adequações quando a norma culta da língua portuguesa.

Quadro 1 - SDA “Melhorando a contagem do pastor Linus”

Há muito tempo atrás, o pastor Linus contava as suas ovelhas guardando uma pedra para cada animal. Certo dia mostrou para seu vizinho Petrus a quantidade de ovelhas de seu rebanho. Petrus alertou o amigo dizendo-lhe que se o rebanho aumentar consideravelmente irá carregar muita pedra e acabou criando um problema para Linus: “Como contar a mesma quantidade de ovelhas utilizando menos pedras”?

Fonte: Moura (2003).

A SDA proposta por Moura (2003) busca reconstruir uma situação semelhante ao que o homem viveu quando necessitava de instrumentos para realizar a contagem.

[1269] O material dourado, segundo Moura (2018), foi idealizado pela médica e educadora italiana Maria Montessori (1870-1952), com os objetivos de: desenvolver na criança a independência, confiança em si mesma, a concentração, a coordenação e a ordem; gerar e desenvolver experiências concretas estruturadas para conduzir gradualmente a abstrações cada vez maiores; trabalhar os sentidos; fazer a criança perceber erros ao realizar determinada ação com o material.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A docente apresentou a SDA, utilizando como recurso físico o material dourado para representar as pedras e as ovelhas envolvidos na SDA.

> P: Cada um desses cubinhos de material dourado representa uma ovelha certo? Para cada ovelha que o pastor tinha pegava uma pedra, de que forma ele poderia organizar para ele pegar menos pedras?
> S: 17!

A docente iniciou os questionamentos buscando problematizar como o pastor poderia usar uma quantidade de pedras para expressar a quantidade de ovelhas.

> P: De que forma o pastor vai organizar a contagem para não ficar muito pesado carregar tantas pedras? Como o pastor poderia ter menos pedras para representar a quantidade de ovelhas?
> S: Contando! Ele podia pegar 10 pedras por cada ovelha.
> P: Mas ele pegaria 10 pedras para contar 10 ovelhas?
> S: É, mas ele tinha 17 ovelhas não tinha? Então ele daria 10 por uma, 10 para outra e 10 para outra, ia ficar pesado.

É possível constatar na fala de S, que ele estava pensando somente na relação biunívoca colocando uma pedra para cada ovelha. Com isso, é possível inferir que a proposição de uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem, mediante o problema desencadeador é o início do movimento para que de fato os alunos cheguem à apropriação conceitual. Assim, um movimento necessário para resolver o problema desencadeador é compreender o que este se propõe, sobre esse momento do levantamento de hipóteses Araujo (2019, p. 136) descreve que “[...] nesse momento as crianças levantam as hipóteses, de tal forma que a linguagem organiza o pensamento e possibilita que a compreensão de um seja compartilhada por outro”.

> P: Para o pastor pegar menos pedras, ele teria, por exemplo, que pegar uma quantidade de pedras, para valer uma quantidade maior de ovelhas.
> R: 3 pedras?
> S: 8 pedras?

Um dos princípios da Teoria Histórico-Cultural, que também é princípio da AOE, versa sobre as relações coletivas, para Vigotski (2000), as relações intrapsíquicas (atividades individuais) se dão a partir das relações interpsíquicas (atividades coletivas), para Moura et. al. (2010, p. 208) “é neste movimento do social ao individual que se dá a apropriação de conceitos e significações, ou seja, dá-se a apropriação da experiência social da humanidade” Nesse momento S pensa em uma maneira diferente para resolver o problema, sem pensar em uma pedra para cada ovelha.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> P: Para o pastor pegar menos pedras, ele teria, que pegar uma quantidade de pedras, para valer uma quantidade maior de ovelhas.
> S: O pastor poderia pegar 10 pedras, pra valer as ovelhas.

Após as inferências da professora, interação e a troca de experiências com a criança denominada como “R”, o aluno “S”, chega a outra conclusão de que forma o pastor poderia pegar menos pedras, como veremos logo abaixo.

Mediante as problematizações da professora questionando as hipóteses das crianças, percebemos que a linguagem é um dos meios que o homem utiliza em suas relações para se comunicar com o outro e transmitir os conhecimentos acumulados historicamente.

> P: Tinha que ter menos pedras, de um jeito que ele pegasse menos pedras, e contasse mais ovelhas, como a gente poderia fazer?
> P: Por exemplo, cada vez que passasse quantas ovelhas?
> R: 17.
> P: Não, tinha 17, mas pense em uma quantidade menor. Cada vez que passasse quantas?
> R: 10.
> S: 10 pedras por 10 ovelhas.
> R: Não, vai dar no mesmo, vai ficar pesado.

Neste momento observamos que a professora enfatiza a necessidade de ter uma menor quantidade de pedras e mais ovelhas para cada pedra na contagem do pastor. A criança denominada R já havia percebido que a contagem de ovelhas deveria ser feita de outra forma, e sucessivamente dizia a criança S, que não é uma pedra para cada ovelha, pois, dessa forma “ficará pesado para o pastor”. Enquanto S verbaliza a relação de uma pedra para uma ovelha, R chegou à seguinte proposta:

> R: Vão passar 3 ovelhas e o pastor vai pegar uma pedra.
> P: Vamos desenhar para vermos se daria certo? E, você S como pensou para ter menos pedras?
> S: Igual a dela, 3 para uma pedra.

A criança S após a interação com R percebe uma maneira de resolver a situação, evidenciando a importância da relação com outro, da troca, e da interação entre os pares. Nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural compreendemos que a aprendizagem acontece por meio das relações sociais que a criança participa enquanto sujeito, primeiro em um coletivo, e após individualmente, o que antes necessitava de ajuda, em outro momento ela realizará sozinha. Essa afirmação é o que Vygotski (1991) denomina zona de desenvolvimento proximal:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKI, 1991, p. 58)

Esse movimento de aprendizagem evidencia a necessidade da Atividade Coletiva gerada mediante a adequada organização do ensino de forma sistematizada no ambiente escolar, proporcionando interação e troca de experiências tendo com conteúdo e direção das ações conhecimento científico. Em busca de representar a síntese dos alunos a professora segue:

> P: Então a cada 3 ovelhas que passar o pastor pegará 1 pedra. Vamos ver quantas pedras o pastor vai carregar no dia?
> P: As barrinhas serão as ovelhas, e os cubinhos serão as pedras.
> P: Quantas ovelhas vão passar para pegarmos uma pedra?
> R: Três.

A professora nesse momento faz uma troca de materiais e entrega para os alunos barrinhas de material dourado, para que usem na representação das ovelhas, e os cubinhos representarão as pedras que o pastor vai carregar, para que dessa forma ficasse visível aos alunos a contagem que o pastor realizaria. R organizou e formou 4 grupos com 3 barrinhas, e no último grupo colocou 4 barrinhas, porém o total ficou 16 ovelhas. Para cada grupo ela colocou 1 cubinho representando as pedras, o que significa que passariam 16 ovelhas e o pastor pegaria 5 pedras (Figura 1). Na representação de S o pastor pegaria 6 pedras (Figura 2).

Figura 1 - Representação SDA feita por R.

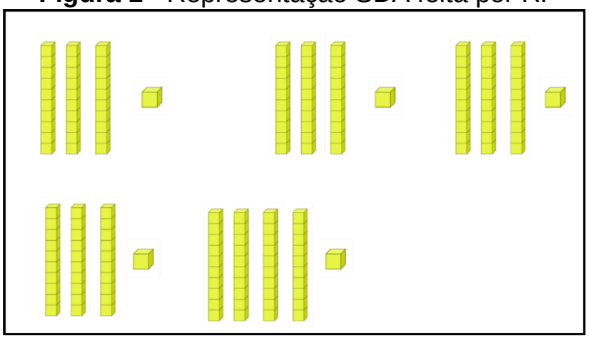

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Figura 2 - Representação SDA feita por S.

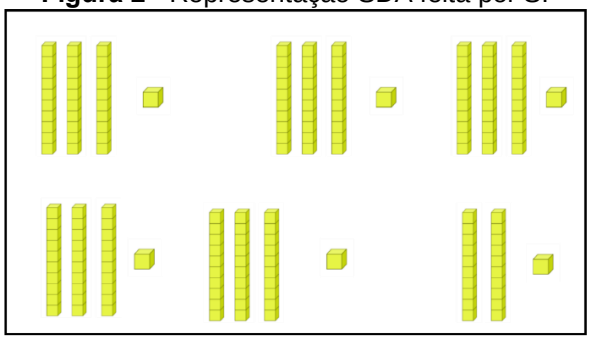

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

No movimento de análise das respostas dadas pelos estudantes, é possível constatar a existência de duas respostas para o problema e indícios da compreensão da divisibilidade de quantidades discretas. Tanto resolução de R como de S podemos inferir que ambos direcionaram um cubinho para os agrupamentos com 4 elementos

(figura 1) e 2 elementos (figura 2), mesmo que em suas sínteses tenham chegado a possibilidade de solucionar o problema elaborando conjuntos com 3 elementos para facilitar a contagem do pastor. Na solução dos alunos a quantidade a ser representada seriam de 5 cubinhos e duas barrinhas, porém, compreendemos que o movimento de solução e sua materialização também se constitui como um processo que precisa ser problematizado e revisto mediante os questionamentos do professor e colegas.

Neste sentido, os professores da OPM e a professora que desenvolveu a intervenção pedagógica observaram a partir do relato da Situação Desencadeadora de Aprendizagem, o quanto esta é mobilizadora de necessidade e gera motivos para o estudo dos conceitos, ao qual mediante as ações e operações se chegam a sínteses coletivas, que posteriormente tornam-se individuais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho relatamos uma experiência desenvolvida a partir dos estudos realizados na Oficina Pedagógica de Matemática (OPM/UEM). Em nossas investigações constatamos que o homem ao longo de sua vida se apropria dos conceitos construídos a partir da necessidade humana, com isso, ao se apropriar tem condições de atuar de maneira efetiva e desenvolver suas máximas capacidades psíquicas em diferentes situações.

Na esfera de conceitos possíveis, neste texto, discutimos os matemáticos, em especial, os conceitos centrais do Sistema de Numeração Decimal (valor posicional e base), Moura (2013) descreve que a medida que o homem se apropriou desse conceito, conseguiu realizar com mais eficiência e precisão o controle de quantidades e chegou a um modo mais elaborado de pensar.

A matemática é uma forma de linguagem, que contribui na resolução de problemas do dia a dia, e enquanto professores devemos pensar em nossa prática pedagógica de forma a contribuir com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para que os alunos cheguem à formação do pensamento teórico. Embora a matemática seja uma ciência fundamental e necessária para o homem Costa (2016, p. 14) aponta que “nas escolas o que percebemos são relatos dos professores de que é uma disciplina difícil de ser ensinada e também de ser compreendida pelos alunos”.

Essa problemática não é nova, contudo, coletivos como a OPM/UEM tem buscado pensar a organização do ensino a fim de superar tais questões.

O presente relato buscou por meio da SDA "Melhorando a contagem do pastor Linus" elaborada por Moura (2003) destacar e exemplificar alguns conceitos da Atividade Orientadora de Ensino, bem como da Teoria Histórico-Cultural em um contexto de formação de professores. Assim, foi possível verificar e discutir conceitos/princípios como: síntese coletiva; a linguagem como organizadora do pensamento; a testagem e discussão das hipóteses como fundamental para a compreensão do problema desencadeador, o recurso como aliado ou dificultador na compreensão do problema.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista brasileira de Educação**. nº 29. p. 108 – 118, 2005.

ARAUJO, E. S. Atividade Orientadora de Ensino: princípios e práticas para organização do ensino de matemática. **Revista Paranaense de Educação Matemática.** V. 8. N. 15. p. 123-146. 2019.

COSTA, R. N. **Materiais didáticos na atividade de ensino de matemática: significação dos artefatos mediadores por professores em formação contínua.** 2016. 170f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MORAES, S.P.G.; ARRAIS, L.F.L.; GOMES, T.S.; GRACILIANO, E.C. VIGNOTO, J. Pressupostos teórico-metodológicos para formação docente na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 2, nov. 2012.

MORAES, S. P. G.; MOURA, M. O. De. Avaliação do processo e ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural. **Bolema**, Rio Claro, Ano. 22, n. 33, p. 97-116, 2009.

MOURA, M. O. **Controle da variação de quantidades**. Atividades de ensino. Oficina Pedagógica de Matemática. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.

MOURA, M. O. **Organizando a contagem em sistemas.** Programa de Formação Continuada. Fundação de Apoio à Faculdade de Educação/USP: São Paulo, 2003.

MOURA, M. O. et.al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 10, p. 205-229, 2010.

MOURA, M. O. de; LANNER de MOURA, A. R. **Escola:** um espaço cultural. Matemática na educação infantil: conhecer, (re)criar - um modo de lidar com as dimensões do mundo. São Paulo: Diadema/SECEL, 1998.

PANOSSIAN, M. L.; SILVA, A. L. DA; PALLU, F.; OLIVEIRA, L. S. DE. A oficina pedagógica de matemática como atividade. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 1, n. 4, p. 14-39, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

11.5.33 OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM FÍSICA: ELEMENTOS PARA PENSAR A CULTURA DA ESCOLA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Sheila Sudul Marafigo[1270]

Ivanilda Higa[1271]

RESUMO

O objetivo deste estudo é apreender elementos que auxiliem na reflexão sobre as possíveis relações que perpassam o ambiente escolar e seus sujeitos no decorrer do Estágio Supervisionado (ES) de docência, quando os estagiários optam por desenvolver suas atividades com base na dinâmica dos Três Momentos Pedagógicos (3MP) conforme proposto por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009). A questão que buscamos explorar é: que relações com a cultura da escola podem emergir a partir da escolha e apropriação dos 3MP como ferramenta metodológica no contexto do ES? Embasando-nos nas concepções de cultura e interculturalidade presentes nas obras de Paulo Freire, articulamos um olhar para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao ES no contexto escolar a partir da dinâmica cultural da escola, conceito trabalhado por Rockwell (1996) e Flores (1998). A partir de técnicas de análise de conteúdo – uma articulação entre análise temática e categorial - analisamos a transcrição de entrevistas e materiais produzidos por três estagiários da Licenciatura em Física. Para tanto, articulamos a frequência e o contexto de diferentes índices conectados ao universo da escola e de seus sujeitos, assim como ao da própria universidade. Entre os resultados, destacamos a apreensão de uma relação com a cultura da escola, alunos e professores, permeada por elementos que indicam a intenção de diálogo, a consideração do outro, a problematização de elementos da realidade dos indivíduos e a busca pela horizontalidade nas relações no decorrer do ES.

Palavras-chave: Três Momentos Pedagógicos. Estágio Supervisionado. Dinâmica cultural. Formação inicial. Licenciatura em Física.

1 INTRODUÇÃO

Esforços para refletir sobre as possibilidades e potencialidades do Estágio Supervisionado (ES) nas licenciaturas têm fomentado a busca por articulações que apontem para a superação das concepções do estágio como imitação de modelos ou de instrumentalização técnica (PIMENTA; LIMA, 2006). A perspectiva que adotamos neste trabalho pretende distanciar-se de tais concepções. Consideramos a escola como um espaço dinâmico e vivo nas relações entre sujeitos e estruturas (macro e micro) e ativa na produção de conhecimentos.

O estagiário encontra no ambiente escolar uma realidade concreta, mas também

[1270] Mestranda em Educação, Universidade Federal do Paraná /PPGE, sheilamarafigo@gmail.com.
[1271] Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná /PPGE, ivanilda@ufpr.br.

dinâmica, que não se molda às teorias e tampouco as dispensa. Desse modo, nos intriga pensar sobre as relações que emergem no contexto do ES e as possíveis implicações nas decisões que permeiam as escolhas teórico-metodológicas dos estagiários.

Parece apropriado, portanto, olhar para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao ES no contexto escolar, à luz da cultura ou dinâmica cultural da escola (ROCKWELL, 1996; FLORES, 1998).

O objetivo deste estudo é apreender elementos que auxiliem na reflexão sobre as possíveis relações que perpassam o ambiente escolar e seus sujeitos no decorrer do ES, quando os estagiários optam por desenvolver suas atividades com base na dinâmica dos 3MP (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009).

Temos como questão: que relações com a cultura da escola podem emergir a partir da escolha e apropriação dos Três Momentos Pedagógicos (3MP) como ferramenta metodológica no contexto do ES?

Acreditamos que a apreensão desses elementos pode fomentar discussões relacionadas à formação inicial de professores, na busca por relações críticas, éticas e mais horizontais no decorrer do ES.

O trabalho faz parte de um projeto maior, vinculado ao Programa Ciência na Escola (Chamada realizada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC)/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Nº 05/2019).

2 A CULTURA E A CULTURA DA ESCOLA

Paulo Freire traz o conceito de cultura como fundamental ao longo de suas obras, embora não seja este o viés mais explorado nos trabalhos que tomam o autor como referência (LIMA, 2011). De acordo com Freire (1979, p. 21),

> A cultura [...] é a contribuição que o homem faz ao dado, à natureza. Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recria-dor do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens.

Tal compreensão da cultura dialoga com a dimensão histórica dos sujeitos, reconhecendo seu potencial criativo e transformador. Lima (2011, p.135) argumenta

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que em suas obras "Freire trabalha com a cultura não como uma coisa, mas como uma relação", como um processo dialético que compreende o universo simbólico e abrangente que, assim como é criado pela ação do homem no mundo, também o cria. A dialética dessa relação é a chave para apreender a visão dinâmica da cultura, ou como nos interessa estudar, da cultura da escola.

Discutindo a relação entre escola e cultura, Rockwell (1996) defende a ideia de uma dinâmica cultural na escola e propõe "pensar na cultura em termos de um diálogo, no qual a comunicação intercultural constitui um espaço de construção de novos significados e práticas" (ROCKWELL, 1996, p. 28, tradução nossa).

Consideramos assim como Oliveira (2015, p.64) que "a interculturalidade expressa a interação, o diálogo e a inter-relação entre as diferentes culturas e ultrapassa a visão do multiculturalismo numa perspectiva pluralista cultural". A autora faz uma explicita defesa da presença desse conceito nas obras de Paulo Freire.

No diálogo intercultural defendido por Rockwell (1996) encontram-se elementos articuláveis com a noção de interculturalidade e dialogicidade freireanas.

> A interculturalidade em Paulo Freire tem como referência, não apenas a compreensão de que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade. Relações de respeito que se dimensione como uma síntese cultural, viabilizando a dinâmica criadora do processo de produção cultural (OLIVEIRA, 2015, p. 96).

Desse modo, nos amparamos numa concepção dinâmica de cultura, que se dá na relação dialética homem-mundo e dialógica no encontro com o outro para conhecer esse mundo. Nesse encontro que já é cultural, transforma-se, cria-se e recria-se a cultura.

Partindo de tais conceitos, propomos considerar a cultura da escola na perspectiva de uma dinâmica intercultural. Isso significa pensá-la como um espaço de diálogo, de relações estabelecidas entre diferentes culturas que se entrecruzam; onde se considera a relação entre os saberes em suas diversas formas e expressões, além da relação dialógica e solidária entre os sujeitos (OLIVEIRA, 2015). Assim, alunos, professores e demais sujeitos escolares constituem-se agentes culturais a partir das relações estabelecidas com/entre os diferentes universos simbólicos. Uma agência cultural que se manifesta nas ações e práticas dos sujeitos e nas relações que se articulam no espaço escolar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Corroborando essa ideia, que não nega a herança de uma cultura escolar historicamente construída, Flores (1998, p.11, tradução nossa) defende que a visão da dinâmica cultural que ocorre nas escolas "nos permite falar de uma noção de cultura da escola composta por significados, práticas e sentidos diversos", sendo esta, construída diariamente pela ação dos diferentes sujeitos que a constituem.

Consideramos, portanto, que cada escola constrói uma dinâmica cultural única e mutável, que a caracteriza e movimenta. Assumimos essa dinâmica como a cultura da escola. Sem desconsiderar as macroestruturas que compõem as relações que se articulam e se desenvolvem no espaço escolar, enfatizamos para este trabalho o papel dos sujeitos escolares e as relações que permeiam suas ações diárias na criação e recriação da cultura da escola. Essa escola no contexto do ES acolhe o futuro professor que passa a interagir, de algum modo, com o complexo conjunto de relações que constituem a dinâmica cultural da instituição.

3 PRINCÍPIOS FREIREANOS E 3MP

A dinâmica dos 3MP fundamenta-se na abordagem temática e nos princípios freireanos, principalmente os da dialogicidade e problematização (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNANBUCO, 2009).

Bastante disseminada na área de ensino de ciências, tal dinâmica é mais conhecida em sua expressão metodológica, que de acordo com Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009) pode ser assim compreendida: na Problematização Inicial apresentam-se situações reais que sejam do conhecimento do aluno e que estejam atreladas às temáticas trabalhadas, desafiando os alunos a expor o que pensam sobre as situações enquanto o professor por meio do diálogo assume uma postura problematizadora. A ideia é gerar a necessidade da construção de outros conhecimentos (o científico) para enfrentar o problema. A Organização do Conhecimento contempla uma abordagem sistemática dos conhecimentos necessários à compreensão dos temas ou situações iniciais. Na Aplicação do Conhecimento ocorre a abordagem sistemática do conhecimento que vem sendo construído, tanto na compreensão das situações iniciais como de outras que ampliem as articulações com o conhecimento.

De acordo com Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009) a dialogicidade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

freireana transcende a interação verbal e se articula na postura de sujeitos cognoscentes do professor e do aluno, que apreendem mutuamente os conhecimentos e práticas que perpassam as situações significativas trabalhadas. Para esses autores, o processo de codificação-problematização-descodificação constitui-se numa síntese do ato educativo a partir das dimensões da dialogicidade e da problematização.

É na dialogicidade freireana, que é também problematizadora por tratar-se de uma intercomunicação com conteúdo (LIMA, 2011) - um movimento de reflexão e ação que dialoga com o universo simbólico pessoal e do outro na busca pela compreensão/transformação da realidade – que a relação intercultural culmina numa síntese cultural no ato educativo (FREIRE, 1979; OLIVEIRA, 2015). Considerando a dinâmica cultural do espaço escolar, tais princípios podem se evidenciar nas relações estabelecidas pelos/entre os sujeitos, suas ações e práticas diárias.

4 APORTE METODOLÓGICO

A análise permeia elementos da apropriação da dinâmica dos 3MP por parte de três estagiários (E1, E2, E3) no decorrer das disciplinas de Prática de docência em ensino de Física (PDEF) 1 e 2, de um curso de Licenciatura em Física. Enquanto a PDEF 1 deu-se no contexto do ensino presencial, a PDEF 2 ocorreu no ensino remoto, devido a pandemia ocasionada pela Covid-19.

Nos apoiamos nas técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), numa articulação entre a análise temática e categorial. Os participantes da pesquisa e os materiais que compõem o corpus de análise foram selecionados a partir dos critérios de pertinência, homogeneidade e exaustividade (BARDIN, 2011, p. 127).

Compondo o corpus de materiais analisados estão os relatórios finais elaborados pelos estagiários para as disciplinas de PDEF 1 e PDEF 2, as respostas a um questionário tomado como instrumento para uma investigação inicial e as transcrições de uma entrevista na qual os estagiários versaram sobre os 3MP e questões gerais do desenvolvimento do ES, além de questões relativas ao papel do professor e do ensino de Física.

Inicialmente codificamos o material selecionado em torno de cinco temáticas: elementos relativos à escolha dos 3MP como metodologia; 3MP e ações no desenvolvimento da sequência didática; percepções quanto ao desenvolvimento da

sequência didática, escolha dos conteúdos e objetivos da sequência didática e considerações sobre o papel do professor e do ensino de Física.

Realizada a codificação do material, foram elaborados os índices, cuja análise frequencial direcionou nossos indicadores e a definição das categorias de análise a posteriori (BARDIN, 2011).

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sintetizamos os resultados gerais da análise frequencial dos índices no gráfico 1.

Gráfico 1 – Frequências por eixo temático

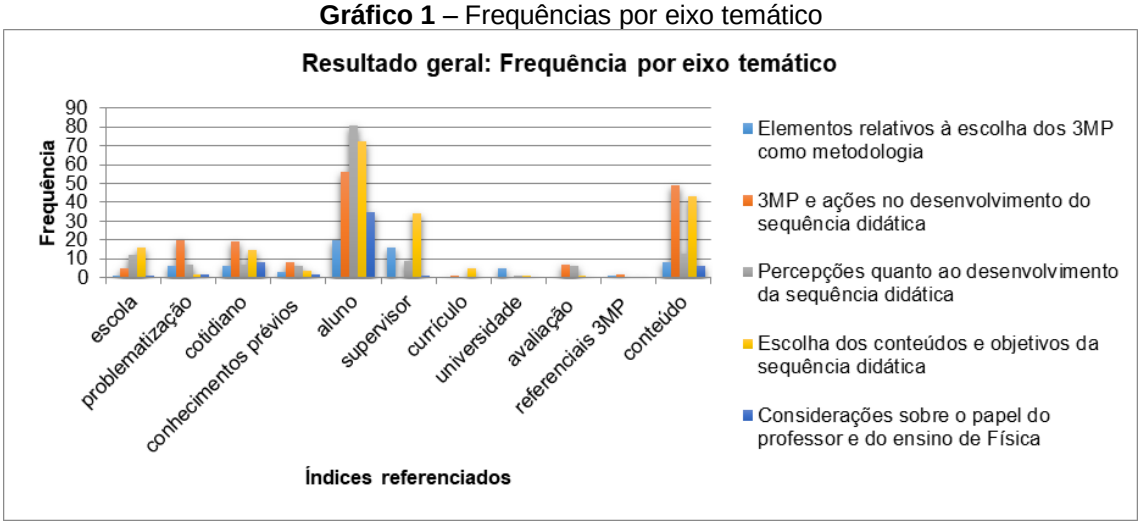

Fonte: as autoras

A partir dos resultados da análise frequencial, definimos a categoria Instituições e sujeitos escolares: relações e implicações do/no trabalho com os 3MP no ES, na qual deteremos a análise neste trabalho. Para a definição de tal categoria, partimos dos seguintes indicadores:

a) A presença dos índices escola, universidade, supervisor[1272] e aluno[1273] como indicadora de uma dinâmica relacional que perpassa o trabalho com os 3MP no ES.

b) A centralidade do aluno perpassando os cinco eixos temáticos como indicadora de uma possível busca pela relação com o outro e seu universo cultural no planejamento e desenvolvimento das atividades.

[1272] Professor da escola que recebe os estagiários no campo de estágio.
[1273] Alunos da Educação Básica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Descreveremos os principais resultados, alcançados a partir da análise dos índices em suas respectivas unidades de contexto (BARDIN, 2011) e da apreensão das relações entre eles nos cinco eixos temáticos.

Os índices universidade e supervisor fornecem evidências de uma dinâmica de relações já na escolha dos 3MP como metodologia. A dimensão da universidade aparece a partir da contribuição teórica das disciplinas da área de educação e ensino. A proximidade do professor supervisor (PS) com os 3MP, na visão dos estagiários, se articula aos motivos da escolha:

> O que me motivou [a escolher os 3MP] na verdade foi desde lá a metodologia 1 [...] quando eu aprendi já abracei logo de cara e no estágio o PS também gostava (E3) [...] eu acho que é o que mais se aplica ao meu método de dar aula é a metodologia que o professor do colégio utilizava e eu gostava disso (E2).

Na relação entre o PS e o estagiário podemos encontrar elementos da dinâmica cultural que ocorre na escola durante o ES. A articulação do contexto universitário e a participação do PS transcendem a coexistência no processo e em algum nível se relacionam na decisão dos estagiários.

Outro elemento que se evidencia nos excertos é uma espécie de sentimento de "afinidade metodológica". As considerações tecidas sobre o papel do professor e do ensino de Física podem clarificar a subjetividade presente nessa relação. Os índices mais expressivos nessa temática foram o aluno e o cotidiano:

> Como professor eu me sinto assim, de tentar entender o que a pessoa sabe, qual é a experiência que ela teve sobre aquele assunto e aí tentar encaminhar assim: mas porque será disso? Porque será daquilo? E gosto de ouvir e de falar bastante (E1). [o papel do professor é] Dar uma breve introdução sobre o funcionamento desses fenômenos do dia a dia (E2). Estamos imersos num processo complexo de interação social ressaltando a relevância de ouvir o aluno e fazê-lo protagonista (E3).

De modo geral, a postura dos estagiários indica uma ênfase no aluno, sendo que a articulação entre aluno e cotidiano parece ocorrer pelo movimento de problematização e pela busca do diálogo sobre elementos que perpassam a realidade do estudante. Essas características se fazem presentes nas ações e desenvolvimento da sequência didática por parte dos estagiários.

A intenção de estabelecer uma intercomunicação que também implica em ouvir o outro, bem como a postura problematizadora, são elementos que Delizoicov, Angotti

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e Pernambuco (2009) elencam como característicos da dialogicidade freireana. No entanto nos materiais analisados, não foi possível perceber uma preocupação com o nível de criticidade na apreensão dessa realidade ou mesmo algum compromisso explícito com a sua transformação.

Na definição dos conteúdos e objetivos da sequência didática desenvolvida pelos estagiários, os dados evidenciam o aluno, o supervisor e o contexto da escola. Sensíveis às condições impostas pelo ensino remoto, E1 e E3 realizaram uma investigação inicial junto aos alunos e PS, para só então definir as atividades a serem desenvolvidas:

> Um dos primeiros passos foi investigar o que estava acontecendo no cenário atual da escola, se os alunos estavam sendo ativos nas disciplinas, se tinham acesso à internet, como estavam se sentindo nesse momento de pandemia e também qual era a familiaridade com a disciplina de Física (E2).
> A gente tentou conversar com o PS e com os alunos, o que nós como estagiários poderíamos agregar (E1).

A postura dos estagiários transcende a preocupação com os conhecimentos prévios dos alunos. Ao se ocuparem dos sentimentos e condições externas à disciplina de Física, consideram tanto o contexto escolar como o universo particular do aluno em suas relações. Explicita-se mais uma vez o entrecruzamento de universos simbólicos na apropriação metodológica, numa dinâmica que carrega evidências de dialogicidade e que parece coerente com as considerações que permeiam a interculturalidade (OLIVEIRA, 2015).

Nas percepções dos estagiários quanto ao desenvolvimento da sequência didática, elementos de co-laboração, considerados por Oliveira (2015) como uma das dimensões da educação dialógica, se manifestam em diversos momentos na relação estagiário-supervisor. Ainda nesse eixo, se evidencia a centralidade no aluno e uma forte relação com a interação e retornos positivos do corpo escolar:

> Deu para ver que o pessoal gostou inclusive na aula seguinte duplicou o número de alunos. Até o professor elogiou o jeito que estava explicando [...] Os alunos ficaram bem surpresos quando eu contei a história do Frankenstein [...] então por ter marcado eles, marcou pra mim também (E3).

É preciso considerar que a dialogicidade nas relações educativas também implica numa postura cognoscente por parte do professor. Sobre o planejamento das atividades que decorreram da investigação inicial, realizada no contexto escolar, E1

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

afirma que “Foi uma prática bem bacana, a gente vê a teoria da óptica e no dia a dia [...] eu tive que parar um pouquinho e olhar para o automóvel e ficar pensando e foi bem legal”. A reflexão que permeia os conhecimentos e práticas do universo simbólico do próprio estagiário nos remete a um movimento dialógico que se articula com a noção de educador-educando (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009).

Por fim destacamos que surgiram algumas tensões com a dimensão escolar, expressas pelos estagiários pela sensação de engessamento no planejamento e desenvolvimento das atividades. Essa condição foi atrelada por eles às relações estabelecidas com o PS e às exigências da escola, não sendo mencionadas questões curriculares. O currículo inclusive foi um dos índices com menor frequência atribuída e pelo menos nos materiais analisados, parece diluído nas relações e articulações que ocorrem no contexto escolar no decorrer do ES.

Consideramos que as tensões emergentes são outro indício da dinâmica cultural estabelecida no decorrer do ES. Uma interação dialética e dialógica entre diferentes universos simbólicos (FREIRE, 1979) se entrecruzando e interagindo com a realidade no contexto escolar, que o estagiário então, passou a integrar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença e a articulação de índices conectados ao universo da universidade, da escola e sujeitos escolares nos eixos temáticos analisados, bem como as relações que os estagiários parecem estabelecer com os mesmos, corroboram a noção de uma dinâmica cultural na escola. Os resultados fornecem indícios de que a partir do movimento dialético característico do entrecruzamento de universos simbólicos, ocorreu uma apropriação metodológica por parte dos estagiários, articulada e construída na relação com elementos da cultura da escola.

A escolha e o desenvolvimento das atividades a partir dos 3MP parecem apontar para uma relação com a cultura da escola, alunos e professores, permeada por elementos que indicam a intenção de diálogo, a consideração do outro, a problematização de elementos da realidade dos indivíduos e a busca pela horizontalidade nas relações. Tais elementos caracterizam certas dimensões da dialogicidade e da problematização, princípios fundantes dos 3MP, mas também

direcionam para a compreensão, pelo menos parcial, da escola como um espaço intercultural.

Por fim, a dinâmica de relações no decorrer do ES, evidenciada em nossos resultados, parece ter contribuído para a articulação entre as dimensões teórica e prática no desenvolvimento das atividades pelos estagiários. Tais relações trazem à luz elementos para fomentar reflexões e ações que busquem horizontalizar as relações entre sujeitos e instituições a partir da práxis educativa.

Agradecemos ao CNPq pelo apoio financeiro.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FLORES, E. S. **Escuela secundaria**: institucion, relaciones y saberes. 1998. 349 p. Tese (Doutorado em Pedagogia) – Facultad de Filosofia y Letras, Universidad Nacional Autonoma de Mexico, Ciudad de México, 1998. Disponível em: http://132.248.9.195/pdbis/262873/Index.html. Acesso em: 17 jun. 2021.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

LIMA, V. A. de. **Comunicação e cultura**: as ideias de Paulo Freire. 2ª ed. Brasília: UnB, 2011.

OLIVEIRA, I. A. de. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis Pedagógica**, v. 3, n. 4, p. 5-24, out, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Acesso em: 02 jun. 2021. (2006).

ROCKWELL, E. La dinámica cultural en la escuela. In: Álvarez, A. **Hacia un currículum cultural:** la vigencia de Vygotski en la educación. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996, pp. 21-38.

11.5.34 PEDAGOGIA DE PROJETOS, INTERDISCIPLINARIDADE E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES DE AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Daniê Regina Mikolaiczik[1274]

RESUMO

A preocupação com o sentido das aprendizagens ganhou espaço nos debates sobre a educação. Pensar na superação do ensino tradicional e na construção de um processo de ensino e aprendizagem capaz de formar sujeitos atuantes e comprometidos com a vida em sociedade é um grande desafio no contexto da educação básica. São muitas as correntes teórico/metodológicas que abrem caminhos para pensarmos um novo fazer pedagógico nos espaços escolares. Este artigo possui o objetivo geral de estabelecer relações entre três correntes de pensamento e ação de atuação na educação básica, sendo estas a pedagogia de projetos, a interdisciplinaridade e a alfabetização científica. Este estudo teve como problema norteador a seguinte questão: qual a potencialidade da pedagogia de projetos, de cunho interdisciplinar, aliada à alfabetização científica no contexto da educação básica? A metodologia utilizada baseou-se no estudo bibliográfico de autores de discutem os três temas propostos, com destaque para Freire (2016), Carvalho e Sasseron (2008) e Lorenzetti e Delizoicov (2001). Concluiu-se, com realização desta revisão bibliográfica, que são múltiplas as potencialidades, no contexto da educação básica especialmente, de um trabalho pedagógico baseado na metodologia de projetos de cunho interdisciplinar e na alfabetização científica, esta relação, que baseia-se no refletir criticamente sobre o cotidiano, mobiliza uma formação que diminui as distâncias entre o conhecimento científico e a realidade.

Palavras-chave: Pedagogia de Projetos. Alfabetização Científica. Interdisciplinaridade. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

A busca por uma prática pedagógica significativa tomou conta dos debates acerca do currículo na educação básica. Mesmo o termo interdisciplinar tendo sido difundido com sucesso, a sua materialização ainda representa um grande desafio no cotidiano escolar. Neste sentido, a pedagogia de projetos surge como uma possibilidade de trabalho verdadeiramente interdisciplinar e articulado com a realidade dos educandos.

Freire (2016), no anseio da superação da educação bancária, propõe a construção de uma educação de matriz libertadora e problematizadora. Uma pedagogia crítica, que busque refletir sobre temas geradores, num constante processo de ir e voltar, do micro ao macro, para finalmente produzir reflexão e ação sobre o objeto de

[1274] Especialista em Teorias e Metodologias da Educação, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, E-mail: 187729@upf.br.

conhecimento.

A pedagogia de projetos proposta por Paulo Freire trazia uma dimensão de emancipação social ao aprendizado (VENTURA, 2002), esta proposta está diretamente relacionada com a alfabetização científica que busca a mobilização, desde os primeiros anos de escolarização, para um agir consciente na sociedade, que tenha como base o conhecimento científico (SASSERON, 2015).

Este artigo possui o objetivo geral de estabelecer relações entre três correntes de pensamento e ação de atuação na educação básica, sendo estas a pedagogia de projetos, a interdisciplinaridade e a alfabetização científica. Este estudo teve como problema norteador a seguinte questão: qual a potencialidade da pedagogia de projetos, de cunho interdisciplinar, aliada à alfabetização científica no contexto da educação básica?

A metodologia utilizada basear-se-á no estudo bibliográfico de autores de discutem os três temas propostos, com destaque para Freire (2016), Carvalho e Sasseron (2008) e Lorenzetti e Delizoicov (2001).

Este artigo está organizado em três seções: sendo a primeira dedicada à introdução, na qual foi realizada uma breve apresentação do artigo, a segunda dedicada ao desenvolvimento, na qual será abordado como a pedagogia de projetos, de cunho interdisciplinar, vem ao encontro da proposta da alfabetização científica e como estas, aliadas, representam a qualificação da atuação docente na educação básica e a terceira dedicada às considerações finais, na qual são apresentadas as principais conclusões do artigo.

2 PEDAGOGIA DE PROJETOS, INTERDISCIPLINARIDADE E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: ESTABELECENDO RELAÇÕES

Partindo do objetivo deste artigo de estabelecer relações entre três correntes de pensamento e ação de atuação na educação básica, sendo estas a pedagogia de projetos, a interdisciplinaridade e a alfabetização científica, considera-se de suma importância da contextualização da origem dos conceitos e de como estes podem articular-se na prática.

A pedagogia de projetos não é uma novidade no campo educacional, porém, já sofreu inúmeras transformações e ainda representa uma estratégia potente de ensino

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e aprendizagem nas escolas.

> [...] a pedagogia de projetos dos alunos começa a se delinear na obra de Jean-Jacques Rousseau, quando ele deseja que seu personagem Emile aprenda não através dos livros, mas através das coisas, tudo aquilo que é preciso saber, sugerindo que uma hora de trabalho valha mais que um dia de explicações. Ainda segundo HUBER, a estruturação do conceito de projeto passa também por Karl Marx e a importância da praxis sublinhada por este autor, pelos mentores da escola ativa alemã, como Kerchensteiner, pelo filósofo e psicólogo americano John Dewey, pelo educador francês Celestin Freinet, pelos pesquisadores Henri Wallon e Jean Piaget, até chegar ao educador brasileiro Paulo Freire que deu uma dimensão de emancipação social ao aprendizado (VENTURA, 2002, p. 37).

Paulo Freire é um dos grandes precursores da pedagogia de projetos no Brasil. Como educador e pesquisador, defendeu uma pedagogia para emancipação do sujeito, que encontra no desenvolvimento de projetos a possibilidade de estudar temas carregados de significado.

O ensino livresco e tradicional, muitas vezes, gera estranhamento aos educandos, pois não conversa com suas realidades. Neste sentido, a pedagogia de projetos seria uma alternativa para materialização da pedagogia crítica. Na proposta de Freire (2016) os temas de estudo emergem da realidade mediatizadora, que exigem, além de uma resposta científica, uma solução no nível da ação.

A pesquisa por um assunto de estudo, na pedagogia crítica de Freire (2016), é encontrada nas situações-limite vividas pelo próprio grupo de educandos. Não se trata de uma visão reducionista, visto que Freire preocupa-se o tempo todo com o movimento de ida e volta à realidade, na qual seja possível captar pequenos pedaços da totalidade para compreender o todo. Os projetos, na metodologia freireana, seriam projetos com o povo e não para o povo.

Sarmento e Selbach (2015) caracterizam a pedagogia de projetos como uma busca por problemas reais, na qual o tema de estudo pode surgir dentro da sala de aula ou até mesmo fora da escola. Nesta metodologia, tanto educando, como educador possuem um papel ativo, pois é do educador a função de articular as investigações do grupo com os objetos do conhecimento previstos para a etapa. O educando, nesta perspectiva, deve ter a oportunidade de encontrar no projeto desenvolvido uma relação com os seus interesses pessoais. Sarmento e Selbach (2015) ainda defendem a metodologia de projetos como meio de ressignificação da experiência no mundo, pois toma como base o estudo dos fenômenos sociais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo Ventura (2002, p. 39) a construção de um projeto no contexto escolar possui algumas etapas:

> a) a problematização – etapa do questionamento para explicitar as relações entre os membros da equipe, é neste momento que se formulam as questões susceptíveis de fazer convergirem as ideias da equipe; b) a instalação da rede – ou instalação dos dispositivos materiais. Objetos e atores são mobilizados em um processo coletivo de negociação visando à solução do problema e à procura da inovação; c) a difusão das informações – ou a publicação de textos, a organização dos encontros, a produção do conhecimento, a construção de um portfólio, esta é a etapa de solidificação da rede; d) o engajamento dos atores – é a etapa de mobilização. Engajar é dar aos membros da equipe de projeto um papel preciso, uma obrigação que os torne essenciais; e) o alongamento da rede – ou a implicação de outros parceiros. Alongar a rede é multiplicar as entidades que a compõem, é chegar a resultados que levem a outros problemas e a outros projetos.

O projeto, no contexto da educação básica, não representa o abandono à rigorosidade e ao método, pois é uma prática orientada e intencional. A autonomia dos educandos é valorizada, mas o educador permanece sempre ativo para mediar o caminho das descobertas até o conhecimento científico.

A pedagogia de projetos representa um terreno fértil para a interdisciplinaridade, pois possibilita que, partindo de um tema gerador, os educandos possam criar redes de conhecimento que interligam as diferentes áreas.

Por interdisciplinaridade, pode-se definir que:

> No campo científico, a interdisciplinaridade equivale à necessidade de superar a visão fragmentada da produção de conhecimento e de articular as inúmeras partes que compõem os conhecimentos da humanidade. Busca-se estabelecer o sentido de unidade, de um todo na diversidade, mediante uma visão de conjunto, permitindo ao homem tornar significativas as informações desarticuladas que vem recebendo. (GARRUTTI; DOS SANTOS, 2004, p. 188)

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) apresenta a interdisciplinaridade como um dos princípios da educação básica, o que mostra a crescente preocupação com a materialização desta concepção de abordagem do conhecimento.

Ao pensarmos na vida em sociedade e na relevância das aprendizagens escolares percebemos que no cotidiano somos desafiados a relacionar diferentes conhecimentos o tempo todo. Pensar criticamente e resolver problemas imediatos exige, muitas vezes, um olhar para o todo, por isso, avançar na construção de saberes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que deem conta disso é um dos grandes desafios da escola. O pensamento fragmentado limita, chegando até a imobilizar a compreensão da totalidade.

Neste artigo, defendo que a interdisciplinaridade se materializa na pedagogia de projetos, e que ambas podem ganhar ainda mais potência quando relacionadas com a alfabetização científica. Mas o que significa alfabetizar cientificamente?

Sasseron (2015, p.56) argumenta que a alfabetização científica explica-se como o desenvolvimento de "[...] capacidade construída para a análise e a avaliação de situações que permitam ou culminem com a tomada de decisões e o posicionamento". Vista sob esta perspectiva, constitui-se como um processo contínuo, pois sempre haverá uma nova problemática a ser pensada tomando a ciência como base. Em outras palavras, a alfabetização científica propõe que pensemos, no contexto educativo, uma prática de ensino que mobilize a ação e o pensamento dos educandos, considerando a relação entre as ciências, a sociedade e as diferentes áreas do conhecimento.

Na pedagogia de projetos, com foco interdisciplinar, a alfabetização científica poderá representar um fio condutor, na qual os três conceitos estão unidos e se materializam nas práticas escolares com ênfase na investigação.

Lorenzetti e Delizoicov contribuem para que possamos avançar na compreensão do conceito e suas aplicações nos anos iniciais:

> [...] a alfabetização científica que está sendo proposta preocupa-se com os conhecimentos científicos, e sua respectiva abordagem, que sendo veiculados nas primeiras séries do Ensino Fundamental, se constituam num aliado para que o aluno possa ler e compreender o seu universo. Pensar e transformar o mundo que nos rodeia tem como pressuposto conhecer os aportes científicos, tecnológicos, assim como a realidade social e política. Portanto, a alfabetização científica no ensino de Ciências Naturais nas Séries Iniciais é aqui compreendida como o processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade. (2001, p. 52 – 53)

Os conceitos científicos, presentes no currículo escolar desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podem servir, se pensados dentro da alfabetização científica, como molas propulsoras para o entendimento de informações cotidianas, como notícias veiculadas na mídia, por exemplo. A Ciência cumpre um importante papel, especialmente se considerarmos o momento em que vivemos, no qual as notícias falsas ganham espaço e afetam de maneira, muitas vezes irreversível, a vida das pessoas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Vale ressaltar também o quão comum é crença de que as ciências da natureza andam paralelamente às ciências humanas. Ao pensarmos na alfabetização científica podemos observar que esta propõe um olhar mais apurado para questões sociais, por exemplo, ao tratarmos do tempo de decomposição dos resíduos na natureza, propomos que os educandos pensem no seu papel enquanto cidadãos que produzem lixo e impactam a vida das futuras gerações, estabelece-se assim uma dimensão histórica para o tema, que vai além da compreensão do processo de decomposição da matéria.

Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 48) ressaltam a importância de uma alfabetização científica prática que debata os direitos básicos das pessoas como alimentação, saúde e habitação. Esta alfabetização, segundo os autores, deveria estar disponível para todos os cidadãos, pois motiva a busca por melhorias nas condições de vida de todos.

Ao associarmos o conceito de alfabetização científica prática (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001) com o momento de crise de saúde pública, gerada pela pandemia de Covid-19, percebemos a importância de tal reflexão nas escolas. Um maior entendimento da eficácia das vacinas e da necessidade de distanciamento social teria sido crucial para o enfrentamento deste cenário tão crítico. Estudamos a estrutura viral, mas será que estudamos, de fato, como nossas ações impactam na circulação de um vírus? Estudamos a Revolta da Vacina, em História, mas será fomos mobilizados a pensar sobre como a falta de vacinas prejudica o nosso entorno? Todas estas questões incitam uma reflexão sobre a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem e estimula ainda mais o (re)pensar da ação docente.

Um anseio comum na escola é sobre a utilidade dos conceitos aprendidos, considerando que, dos 4 aos 17 anos, frequentar a escola é obrigatório no Brasil (BRASIL, LEI N. 9.394 de 1996), serão 13 anos, no mínimo, dentro de uma instituição escolar. Falhamos enquanto educadores ao pensarmos que todo este tempo deve servir para a memorização de uma lista de conceitos. Neste sentido, a alfabetização científica propõe uma formação para a tomada de decisões, nas quais possam ser utilizados os conhecimentos escolares.

Uma das complexas tarefas dos educadores na educação básica é a transposição didática, ou seja, o ato de levar os conteúdos curriculares para dentro da sala de aula. Escolhas teórico-metodológicas são feitas o tempo todo, por isso, é preciso uma base segura, que dê ao educador destreza neste processo. Logo, a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

coadunação da pedagogia de projetos, da interdisciplinaridade e da alfabetização científica, mostra-se como meio para a efetivação da transposição didática, na qual, de fato, os objetos do conhecimento sejam carregados de sentido.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo da educação básica traz objetos do conhecimento que precisam ser desenvolvidos ao longo de cada etapa de ensino, esta é, para grande parte dos professores, uma das tarefas mais complexas da rotina escolar. Como conciliar o trabalho dos conteúdos escolares com aprendizagens verdadeiramente significativas? Muitos pesquisadores já propuseram soluções e, neste artigo, abordou-se algumas delas: pedagogia de projetos, interdisciplinaridade e alfabetização científica.

Pensar na pedagogia de projetos como caminho metodológico na educação básica é partir de temas reais, trazer novos olhares para assuntos que pareciam já esclarecidos. A pedagogia de projetos torna possível a efetivação do trabalho interdisciplinar, pois é preciso olhar para um mesmo tema tendo como pano de fundo as diferentes áreas do conhecimento. Menos difundida, porém não menos importante, surge a alfabetização científica como metodologia de ensino e aprendizagem por investigação, como possibilidade de formação para a tomada consciente de decisões (CARVALHO; SASSERON, 2008), como superação da memorização mecânica de conceitos científicos.

Neste artigo propus, por meio da revisão bibliográfica, uma articulação destes três conceitos como possibilidade de trabalho na educação básica. Considerando a função primordial da educação que é a humanização (CHARLOT, 2012), a coadunação da pedagogia de projetos, de abordagem interdisciplinar, com a alfabetização científica mostra-se como um meio potente de superação do ensino bancário (FREIRE, 2016).

Esta relação, defendida neste artigo, contribui para a formação para a pesquisa desde os primeiros anos de escolarização. Ao buscar questões sem resposta, na comunidade em que os educandos residem, podemos diminuir distâncias entre a realidade e o conhecimento científico. O olhar atento, o registro autônomo, a troca de dados entre os pares, a busca em diferentes materiais, a síntese das aprendizagens, a divulgação das novas informações, todas estas ações potencializam a formação de sujeitos pesquisadores.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O papel do professor neste contexto é de compreender e planejar quais metodologias utilizar e mediar o processo de investigação realizado pelas crianças. Formar para a emancipação exige que os educandos recebam oportunidades para questionar e avançar em relação aos próprios saberes, sem perder de vista o conhecimento científico, tão importante na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>, acesso em: 22 jul. 2021.

CARVALHO, A. M. P. de; SASSERON, L. H. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GARRUTTI, E. A.; DOS SANTOS, S. R. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 2, 2004.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 3, n. 1, p. 45-61, 2001.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 17, n. spe, p. 49-67, 2015.

SELBACH, H. V.; SARMENTO, S. A Pedagogia de Projetos de Hernández e a Pedagogia Crítica de Freire como possibilidades para uma educação humanizadora. In: **VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO**. 2015.

VENTURA, P. C. S. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. **Educação & Tecnologia**, v. 7, n. 1, p. 36-41, 2002.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

11.5.35 PESQUISAS BRASILEIRAS RELACIONADAS AO ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA (2014-2020)

Patricia Franzoni[1275]

Gabriel Silva Prodocimo[1276]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo socializar as contribuições das pesquisas nos processos de ensino e aprendizagem, ao relacionarem conteúdos de Educação Financeira à disciplina de Matemática (educação básica e/ou ensino superior), a partir de práticas pedagógicas com estudantes e cursos de formação de professores. Para atingir tal objetivo foi realizada uma pesquisa bibliográfica no banco de Teses e Dissertações da CAPES. É fundamental que os indivíduos tenham compreensão sobre os problemas econômicos, sociais e ambientais vivenciados no seu cotidiano, mostrando preocupação em resolvê-los. O referencial teórico deste estudo é composto por autores como Bauman (2008), Kistemann Jr., Denegri (1998), Masetto (2003), Gil (2012), entre outros. Os resultados desta pesquisa estão atrelados as possibilidades de ensinar Educação Financeira nas aulas de Matemática e na melhoria do processo de aprendizagem, ao vincular Educação Financeira à Matemática Financeira, Economia e ao tema Sustentabilidade. A ideia é tornar os indivíduos mais conscientes, capazes de tomar melhores decisões com relação ao consumo e à administração das finanças, que naturalmente impactará na sua qualidade de vida e sustentabilidade. Além disso, com a divulgação deste trabalho, pretende-se incentivar professores de Matemática a aderirem a métodos inovadores em suas aulas, tornando-as mais dinâmicas e interativas aos estudantes. Diante desse contexto, espera-se, como impacto, contribuir para o desenvolvimento científico e econômico de diversas escolas e instituições do país, através da divulgação dos resultados da pesquisa.

Palavras-chave: Educação Financeira. Matemática. Economia. Ensino. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outras instituições têm mostrado preocupação com o grau de endividamento das famílias. Bauman (2008) salienta que um número significativo da população está se tornando inadimplente em função do consumo excessivo e a rápida substituição de objetos. Denegri (1998) complementa que não é comum os pais discutirem com os filhos seus problemas econômicos e a educação básica apresenta de forma muito superficial o assunto consumo nos temas transversais. Diante desse contexto, o ensino de Educação Financeira passou a fazer parte do currículo de

[1275] Doutora em Ensino (UNIVATES, Lajeado, RS), Mestra em Economia (UFPB, João Pessoa, PB), Professora da Pós-Graduação em Contabilidade e Graduação em Economia (FURG, Rio Grande, RS), E-mail: patriciafranzoni@furg.br.
[1276] Mestrando em Contabilidade pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG, Rio Grande, RS), Especialista em Controladoria (FGV, Porto Alegre, RS), E-mail: gabriel_prodocimo@hotmail.com.

diversas escolas do Brasil e exterior. A ideia é tornar os consumidores mais conscientes, capazes de tomar melhores decisões com relação ao consumo e à administração das finanças, que naturalmente impactará na sua qualidade de vida e sustentabilidade.

No entanto, Teixeira (2015) salienta que os conteúdos de Matemática Financeira estão sendo transmitidos aos estudantes de maneira descontextualizada, ao existir uma preocupação excessiva em ensinar por meio de fórmulas e tabelas, sem fazer referência ao cotidiano e a Educação Financeira. Consequentemente, a busca por mudanças tornou-se um desafio, tendo em vista que "o ensino tem se limitado a um processo de memorização de vocábulos, sistemas classificatórios e fórmulas em que os estudantes não são capazes de extrair o significado de sua linguagem" (SANTOS, 2007, p. 484). Dessa forma, as crescentes transformações sociais impõem às instituições um repensar nos processos de ensino e aprendizagem ao visar na formação de um cidadão com um novo perfil, no qual habilidades como proatividade, cooperação, criticidade, dentre outras, se sobressaiam em detrimento a simples memorização e repetição.

Nesse contexto, foi elaborado este artigo com o objetivo de socializar as contribuições das pesquisas nos processos de ensino e aprendizagem, ao relacionarem conteúdos de Educação Financeira à disciplina de Matemática (educação básica e/ou ensino superior), a partir de práticas pedagógicas com estudantes e cursos de formação de professores. Assim, a próxima seção, além de analisar os trabalhos desenvolvidos no Brasil (resultados da pesquisa bibliográfica), no período de 2014 a 2020, apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na triagem realizada. Por fim, a última seção explicita as conclusões do estudo.

2 PESQUISAS NACIONAIS SELECIONADAS

Os critérios de inclusão de trabalhos nacionais foram: estar no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/ Brasil); pertencer à categoria de publicação: teses e dissertações; tratar de: Educação Financeira, Educação Financeira e Economia, Educação Financeira e Matemática; e ter sido publicado entre os anos de 2014 e 2020. A partir desses critérios de busca, foram apurados os seguintes resultados: a) "Educação Financeira e Matemática" = 20

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado; b) “Financeira e Formação” = 2 dissertações de mestrado; c) “Matemática e Financeira” = 1 dissertação de mestrado; d) “Financeira e Economia” = 1 dissertação de mestrado e 1 tese de doutorado; e) “Educação Financeira” = 233 dissertações de mestrado e 23 teses de doutorado.

Dentre os diversos trabalhos produzidos em relação à Educação Financeira foram selecionados e analisados: sete dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado por estarem mais vinculadas a este estudo e trazerem contribuições teóricas e práticas sobre o foco da pesquisa (Educação Financeira, Economia e Matemática). A metodologia utilizada foi a partir de um mapa teórico, no qual foi possível identificar, conhecer e reconhecer os trabalhos que estão mais relacionados a esta pesquisa. Para Biembengut (2008), mapa teórico implica a revisão da literatura disponível dos conceitos e das definições acerca de um tema e revisão dos trabalhos acadêmicos recentes, preferencialmente os publicados nos últimos anos.

Sendo assim, os critérios de escolha dos doze trabalhos nacionais selecionados foram: utilizar metodologias inovadoras de ensino; estar relacionado à prática pedagógica ou cursos de formação de professores; citar autores consagrados na produção textual; e trabalhos mais práticos e relacionados ao cotidiano.

A partir desses critérios, no Quadro 1, são destacados o título do trabalho, o autor(a), tipo de pesquisa, ano de publicação e local de defesa de cada um dos doze trabalhos nacionais analisados; após destaca-se a importância dos referidos estudos para este artigo.

Quadro 1 – Pesquisas nacionais selecionadas (2014-2020)

TÍTULO	AUTOR(A)	PESQUISA	ANO	LOCAL
Educação Financeira: uma proposta de estudo de questões do Enem e concursos públicos com abordagem transversal e contextualizada	Ronaldo José Rosa Júnior	Dissertação, Mestrado Profissional em Matemática.	2018	UNESP
EDUCAÇÃO FINANCEIRA: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DESENVOLVIDA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	Lidinara Castelli Scolari	Dissertação, Mestrado em Educação.	2014	UPF
Atividades investigativas no ensino da Matemática Financeira: as estratégias empregadas com uso de planilhas eletrônicas	Vinicius Machacheski Marchi	Dissertação, Mestrado em Educação Matemática.	2014	UNESP
Educação Financeira e Educação Matemática: inflação de preços	Márcio Carlos Vital	Dissertação, Mestrado Profissional em Educação Matemática.	2014	UFJF
Cenários para investigação como ambiente de aprendizagem no contexto da Matemática Financeira	Flávia Márcia Cruz Moreira	Dissertação, Mestrado Profissional em Educação Matemática.	2014	UFOP

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Um estudo diagnóstico sobre a percepção da relação entre Educação Financeira e Matemática Financeira	James Teixeira	Tese, Doutorado em Educação Matemática.	2015	PUCSP
Resolução de Problemas (RP) e Investigação Matemática (IM): um processo de intervenção formativa para licenciandos em Matemática	Gabriela Castro Silva Cavalheiro	Tese, Doutorado em Educação para Ciência.	2017	UNESP
Ambiente virtual de aprendizagem e cenários para investigação: contribuições para uma Educação Financeira acessível	Carlos Eduardo Rocha dos Santos	Tese, Doutorado em Educação Matemática.	2016	UNIAN-SP
Educação Financeira e Sustentabilidade Ambiental: uma reflexão em aulas de Matemática do ensino médio	Cristiane Pizzolatto	Dissertação, Mestrado em Desenvolvimento Regional.	2019	UFPR
Educação Financeira: uma abordagem experimental	Kelson de Almeida Barroso	Tese, Programa de Pós-Graduação em Economia.	2019	UCB
Educação Financeira: investigação com uma turma de 1º ano do ensino médio por meio de práticas colaborativas	Tcharles Schneider	Dissertação, Mestrado em Ensino de Ciências Exatas.	2019	Univates
Investigação matemática no ensino de Educação Financeira e Economia: uma vivência com licenciandos em Matemática	Patricia da Graça Rocha Franzoni	Tese, Doutorado em Ensino.	2020	Univates

Fonte: Elaboração própria (2021)

A dissertação de Rosa Júnior (2018) é importante no sentido de perceber como resoluções de questões de provas de ENEM e concursos públicos estão sendo aplicadas e podem ser utilizadas de forma mais contextualizada e transversal no ensino médio, ao ligar a teoria com a prática, em situações do cotidiano, despertando, dessa forma, a reflexão e o pensamento crítico dos alunos.

Segundo Scolari (2014), as aulas baseadas nas tendências da Educação Matemática, de resolução de problemas e de investigação matemática em sala de aula, demandaram dos estudantes do 7° ano do ensino fundamental a utilização de variadas estratégias. A dissertação de Scolari (2014) foi útil no sentido de analisar como foi pensada a proposta pedagógica sobre o tema de Educação Financeira e as suas relações com o conteúdo de Matemática Financeira e meio-ambiente.

A dissertação de Marchi (2014), teve como objetivo analisar como se apresentam as estratégias empregadas pelos alunos ao fazerem uso de planilhas eletrônicas, no desenvolvimento de tarefas investigativas em Matemática Financeira. A dissertação apesar de não relacionar o conteúdo de Matemática Financeira com o tema de Educação Financeira, contribuiu para esta pesquisa, pois o autor trabalhou com uma

metodologia diferenciada (investigação matemática) no ensino de Matemática Financeira, a partir da utilização de planilha eletrônica (Excel).

Com relação a dissertação de Vital (2014), o objetivo principal foi investigar o ensino de Educação Financeira, mais especificamente sobre o tema inflação de preços, para estudantes do ensino fundamental em aulas de Matemática. Segundo o autor, a análise da produção de significados dos alunos sugeriu a necessidade de abordar, no ensino de Educação Financeira, temas como impostos, bancos, comércio entre países e mercado de câmbio.

A dissertação de Moreira (2014) teve como objetivo investigar as contribuições de uma proposta de ensino baseada nos cenários para investigação como ambiente para (re)construção e desenvolvimento de conceitos e procedimentos de Matemática Financeira no 9° ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual em Belo Horizonte (MG). Este estudo contribuiu no sentido de aprofundar os aspectos relativos à importância da Matemática Financeira no tempo, na formação da cidadania e na sua conexão com o ensino de Educação Financeira.

A tese de Teixeira (2015) é relevante e pode-se constatar que a Matemática Financeira é uma ferramenta necessária para se ensinar Educação Financeira e se alcançar o letramento financeiro. No entanto, conforme resultado da pesquisa, realizada com professores de Matemática Financeira do ensino médio, mais de 50% dos professores não conseguiram resolver o problema proposto no questionário, 75% desconhecem a ENEF e 42% acreditam que Matemática Financeira é sinônimo de Educação Financeira. O resultado da pesquisa foi considerado frustrante para ao autor, visto que se trata de professores de Matemática Financeira, com anos de experiência, que não conseguiram acertar as questões da sua própria área de conhecimento. Dessa forma, fica evidente a necessidade de qualificar os futuros professores em relação à Educação Financeira.

A pesquisa de Cavalheiro (2017) contribuiu para a área de Educação Matemática devido ao processo de intervenção formativa que foi realizado com licenciandos em Matemática. Por meio desse processo, ao levar em consideração as crenças e os conhecimentos prévios dos licenciandos, estes sujeitos puderam investigar e refletir sobre a própria prática, ao apontar potencialidades e dificuldades no uso da resolução de problemas e da investigação matemática em sala de aula, trazendo elementos para intervenções pedagógicas efetivas na educação básica.

A tese de Santos (2016) destaca aspectos da Educação Financeira Crítica, oferecidos em um ambiente virtual de aprendizagem, que favoreceram a interação entre os usuários com deficiência. Percebeu-se que os fóruns de discussão proporcionaram um fortalecimento no aprendizado e maior interação entre os participantes da pesquisa, ao desenvolver o pensamento crítico no ensino de Educação Financeira.

A dissertação de Pizzolatto (2019) teve como objetivo analisar possíveis mudanças na concepção de consumo voltadas à sustentabilidade ambiental, apresentadas por alunos do ensino médio ao participarem de práticas pedagógicas em Matemática Financeira, dirigidas à Educação Financeira e Ambiental. A dissertação é relevante por relacionar a Educação Financeira com o tema sustentabilidade ambiental, na qual percebe-se que os resultados encontrados convergem para o reaproveitamento de mercadorias para evitar compras desnecessárias e separação e reciclagem do lixo como método de sustentabilidade.

Os resultados da pesquisa de Barroso (2019) apontam poucos conhecimentos em relação à Educação Financeira e sobre planos de previdência privada em alunos de diversos cursos de graduação, ao evidenciar que indivíduos menos educados financeiramente têm mais dificuldade de compreender os planos PGBL e VGBL, entre outros. Sendo assim, são necessários mais estudos nessa área, o que torna apropriada a tarefa investigativa sobre previdência complementar elaborada na tese de Franzoni (2020).

Na dissertação de Schneider (2019) foi possível perceber que o aprimoramento do processo de tomada de decisão financeira está relacionado às atitudes financeiras, nas quais se deve avaliar a diferença entre necessidade, desejos e bem-estar. A pesquisa, também, chegou à conclusão de que os indivíduos, ao realizarem os seus desejos, não necessariamente são considerados analfabetos financeiros, pois ganharam bem-estar em vez de economizarem. No entanto, é importante avaliar o custo de oportunidade e pensar no bem-estar coletivo e não somente individual, é preciso avaliar a real necessidade de adquirir o produto, em função da escassez dos recursos e da sustentabilidade do planeta, conforme foi abordado em trabalho mais recente analisado a seguir.

A tese de Franzoni (2020) teve como objetivo geral analisar como uma prática pedagógica a luz da investigação matemática pode contribuir nos processos de ensino e de aprendizagem de Educação Financeira e Economia, em um curso de licenciatura

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em Matemática. Pode-se observar nesta tese que as manifestações de aprendizagem, desenvolvimento da criatividade, argumentação, pensamento crítico e metacognitivo foram provenientes da oportunidade dos futuros professores vivenciarem os quatro momentos da investigação matemática, na qual foi possível perceber a importância da Economia, da Matemática e do tema sustentabilidade no ensino de Educação Financeira, assim como estabelecer relações do conteúdo com situações do cotidiano (ligação teoria e prática). Por fim, a tese é importante, também, por inferir que existe conexão entre a metodologia da investigação matemática e a metacognição, uma vez que o professor, ao usar tarefas investigativas, fomenta o pensamento metacognitivo no estudante, pois a todo momento instiga os alunos a pensarem e a refletirem sobre a resolução das tarefas e, consequentemente, sobre seu processo de aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve o objetivo de socializar as contribuições das pesquisas nos processos de ensino e aprendizagem, ao relacionarem conteúdos de Educação Financeira à disciplina de Matemática (educação básica e/ou ensino superior), a partir de práticas pedagógicas com estudantes e cursos de formação de professores. Os doze trabalhos selecionados foram proficientes para esta pesquisa no sentido de perceber como o tema Educação Financeira é explorado na educação básica e ensino superior, quais os pontos de convergência no ensino de Educação Financeira (utilização de conceitos da Matemática Financeira e metodologias inovadoras) e diferenciais de outras pesquisas que estabelecem relações entre Educação Financeira e Economia. Franzoni (2020) explora esta relação de uma maneira mais aprofundada, ao acrescentar, além da Economia, o tema sustentabilidade nos processos de ensino e aprendizagem de Educação Financeira, a partir da metodologia da investigação matemática, aliada a questionamentos metacognitivos.

Dessa forma, pode-se constatar que o conhecimento de Economia influencia nas decisões financeiras e precisa ser discutido no ensino de Educação Financeira, tendo em vista que o tema não está relacionado apenas a fazer a melhor gestão do próprio dinheiro. O ensino de Educação Financeira não pode ser desenvolvido de forma isolada, desconectado do cotidiano, é preciso estabelecer relações entre teoria e prática, bem como fazer conexões com outras ciências. Ou seja, é necessário adquirir

consciência de que o conhecimento de Educação Financeira está vinculado a conceitos econômicos e à degradação do meio-ambiente, em decorrência de um consumo irracional. Nesse sentido, percebe-se que existe estreita relação entre Economia, Sustentabilidade e Educação Financeira, e a vinculação desses conceitos torna-se ainda mais evidente quando é possível aplicá-los a situações do dia a dia.

Exemplo próximo sobre a importância de a população fazer escolhas conscientes e sustentáveis, frente à escassez de recursos do planeta, é a recente pandemia do Coronavírus-19, que demonstrou com maior ênfase a necessidade da Educação Financeira, para que em momentos como este, de limitações ainda maiores de recursos, as pessoas consigam sobreviver com tranquilidade. Quer dizer, a educação se presta não apenas para garantir o sustento financeiro pessoal ou familiar, mas também para o bem-estar da coletividade, além da preservação do meio-ambiente, com impacto direto na qualidade de vida de todos, através da redução do consumo.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Responsabilidade financeira.** Estados Unidos. 2019. Disponível em: http://responsiblefinance.worldbank.org/publications/financial-capability. Acesso em: 12 de jun. de 2019.

BARROSO, K. A. **Educação Financeira: uma abordagem experimental.** Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BIEMBENGUT, M. S. **Mapeamento na pesquisa educacional**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2008.

CAVALHEIRO, G. C. S. **Resolução de problemas e investigação matemática: um processo de intervenção formativa para licenciandos em Matemática.** Tese de Doutorado em Educação para Ciência, UNESP, São Paulo, 2017.

DENEGRI, M. La construcción de nociones econômicas em la infância y adolescência. In: FERRO, Jésus; AMAR, José (Ed.) **Desarrollo Humano, Perspectiva Siglo XXI**. Colombia: Edicciones Uninorte, 1998.

FRANZONI, P. G. R. **Investigação matemática no ensino de Educação Financeira e Economia: uma vivência com licenciandos em Matemática.** 2020. 256 p. Tese (Doutorado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado, RS, 2020.

MARCHI, V. M. **Atividades investigativas no ensino de Matemática Financeira: as estratégias empregadas com uso de planilhas eletrônicas.** Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, 2014.

MOREIRA, F. M. C. **Cenários para investigação como ambiente de aprendizagem no contexto da Matemática Financeira.** Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Matemática, Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2014.

OCDE - Organisation for Economic Co-operation and Development. **OECD infe guidelines on financial education in schools.** 2012. Disponível em: https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/2012%20Schools%20Guidelines.pdf. Acesso em 08 de novembro de 2018.

PIZZOLATTO, C. **Educação Financeira e Sustentabilidade Ambiental: uma reflexão em aulas de Matemática do ensino médio.** Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paraná, 2019.

ROSA JÚNIOR, R. J. **Educação Financeira: uma proposta de estudo de questões de Enem e concursos públicos com abordagem transversal e contextualizada.** Dissertação de Mestrado Profissional em Matemática. UNESP, Rio Claro, São Paulo, 2018.

SANTOS, C. E. R. **Ambiente virtual de aprendizagem e cenários para investigação: contribuições para uma Educação Financeira acessível.** Tese de Doutorado em Educação Matemática, Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, set./dez. 2007.

SCHNEIDER. T. **Educação Financeira: investigação com uma turma de 1º ano do ensino médio por meio de práticas colaborativas.** Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências Exatas, Universidade do Vale do Taquari, 2019.

SCOLARI, L. C. **Educação Financeira: análise de uma proposta desenvolvida no 7° ano no ensino fundamental.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, RS, 2014.

TEIXEIRA, J. **Um estudo diagnóstico sobre a percepção da relação entre Educação Financeira e Matemática Financeira.** Tese de Doutorado em Educação Matemática. PUC/SP, São Paulo, 2015.

VITAL, M. C. **Educação Financeira e Educação Matemática: inflação de preços.** Dissertação de Mestrado. UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2014.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

11.5.36 POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA MULTIPLICAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DAS PROPOSIÇÕES DAVYDOVIANAS

Maria Luiza Evangelista Gil[1277]

Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais[1278]

RESUMO

O presente texto tem o objetivo de discutir o ensino de multiplicação nos anos iniciais de escolarização, pautado nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, que considera a escola e a educação indispensáveis a formação do pensamento teórico e a humanização. Partindo de uma pesquisa bibliográfica, nos estudos feitos por Vygotsky, Davydov, Moura, Rosa, Galdino e outros buscamos a compreensão desse conceito criando condições para que o aluno entre em atividade de estudo. Possibilitar que o aluno entenda a gênese do conceito, sua dimensão lógico-histórica é essencial no processo de compreensão da multiplicação. Faz-se necessário estudar formas para organizar esse ensino nas escolas a fim de que não se reduza apenas a algo memorístico, mas que seja reconhecido como um conhecimento que possibilita o controle de grandes quantidades, com precisão e eficiência. Nessa direção, a Atividade Orientadora de Ensino é uma proposta teórico-metodológica para auxiliar o professor na organização do processo de aprendizagem, objetivando que a escola cumpra seu papel de promover a apropriação do conhecimento científico formando o pensamento teórico do aluno. Esperamos com esse texto, contribuir com o ensino da multiplicação a partir das proposições davydovianas assegurando que a apropriação desse conhecimento produzido historicamente, aconteça nas escolas e a formação do pensamento teórico seja garantida.

Palavras-chave: Organização do ensino da multiplicação. Davydov. Teoria Histórico-Cultural. Atividade Orientadora de Ensino.

1 INTRODUÇÃO

O homem nasce desprovido de conhecimentos científicos e, para sua vida em sociedade e sua sobrevivência precisa dominar alguns signos, instrumentos e ferramentas que possibilitem o desenvolvimento de funções mentais superiores que caracterizam o comportamento consciente desse homem. Para Vygotsky (2001) esse domínio garante que o ser humano analise, abstraia, comunique e generalize, experiências e conhecimentos ao longo dos anos.

Para a Teoria Histórico-Cultural, os conhecimentos matemáticos podem auxiliar o homem nesse processo instrumentalizando-o a satisfazer suas necessidades, a

[1277] Acadêmica do 4º ano do curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá, maria.evangelistagil@gmail.com.
[1278] Professora Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá, lflacanallo@uem.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

solucionar problemas, a se comunicar em um movimento contínuo de interações sociais e aprendizagem.

Diante disso, vemos a importância de se estudar formas para organizar esse ensino nas escolas, já que ainda hoje, nos deparamos com processos educativos que se reduzem na aplicação de técnicas, na memorização e repetição de procedimentos, que não revelam a essência dos conceitos matemáticos. Portanto, a Teoria Histórico-Cultural defende que por meio do trabalho docente, se forme o pensamento teórico dos alunos, pois de acordo com Davydov (1982, p.111, tradução nossa) a escola tem a finalidade de "[...] fornecer às crianças conceitos genuinamente científicos, desenvolver o pensamento científico e as capacidades para o domínio independente sucessivo do crescente número de novos conhecimentos científicos [...].

Mas, ao pensarmos no ensino de determinados conceitos, tais como a multiplicação, recordamos que a memorização e repetição de resultados representou, e ainda pode representar, o que se entende por aprendizagem. Afinal, quem não se lembra do professor "tomar a tabuada". Muitos alunos ficavam decorando as multiplicações sem compreender a lógica envolvida e sem formar o pensamento teórico, apontada como finalidade da escola.

Por isso, este artigo tem como tema o ensino da multiplicação nos anos iniciais de escolarização, tendo como problema à seguinte pergunta: Como podemos organizar o ensino da multiplicação partindo das proposições feitas por Davydov? Como ir além de um ensino apenas memorístico? Para responder a essas questões, o objetivo desse texto é discutir o ensino de multiplicação nos anos iniciais de escolarização, baseando-se nos princípios da Teoria Histórico-Cultural.

Ao compreender a multiplicação, o ser humano tem possibilidades de controlar grandes quantidades, somando um número sucessivas vezes, dobrando, triplicando quantidades com precisão e rapidez. Acreditamos que, buscar a compreensão desse conceito matemático, é uma forma de auxiliar os docentes a pensarem na organização tendo objetivos e finalidades bem definidas.

2 DESENVOLVIMENTO

A escola é essencial na formação do homem por possibilitar seu desenvolvimento e aprendizagem, já que não é o suficiente para sua vida em sociedade, os conhecimentos empíricos adquiridos. Por isso, a escola diante do

objetivo de ensinar os conhecimentos científicos, precisa pesquisar e apontar estratégias e recursos que auxiliem a organização do ensino.

Damazio e Rosa (2013) apontam que ensinar a matemática como conhecimento produzido historicamente que está em constante produção, por meio das relações sociais, é indispensável para que o aluno possa interpretar, conhecer e transformar a realidade.

Galdino (2016) afirma que antigamente eram utilizados dedos ou riscos para o cálculo, os pastores contavam suas ovelhas utilizando pedras, nós em cordas, riscos em ossos, realizando a contagem um a um, porém quando se tratava de grandes quantidades, essa forma se torna ineficaz. Isso, gerou a necessidade ao homem de encontrar procedimentos para calcular e controlar quantidades maiores. Diante disso o homem criou a multiplicação que é uma das quatro operações básicas da aritmética, permitindo agrupamento de grandes quantidades envolvendo números iguais, isso faz com que o cálculo seja mais rápido e preciso do que a contagem um a um, em que é possível perder a conta ou chegar em um resultado equivocado.

Multiplicar implica na ideia de adicionar um mesmo número várias vezes, obtendo um resultado ou produto, sendo possível dobrar, triplicar, quadriplicar e assim sucessivamente (GALDINO, 2016). Em nossas relações no cotidiano, percebemos que a multiplicação é essencial no controle de grandes quantidades, em que a contagem um a um levaria tempo, não seria tão eficaz e precisa. Os dedos ou riscos, empregado pelos alunos na escola tornam o cálculo demorado, com possibilidades de equívocos na resolução e reduzem o ensino a aspectos empíricos. De acordo com Galdino (2016) quando o aluno compreende e memoriza a estrutura da multiplicação, ele desenvolve o cálculo mental e supera a necessidade de utilizar os dedos ou riscos na contagem e desenvolve a abstração.

Além do significado de adição de parcelas iguais, de acordo com a BNCC (2017) empregamos a multiplicação em muitos outros contextos e significados, tal como na ideia de proporção, em que a regra de três é muito utilizada. Por exemplo, se 3 crianças possuem 4 pirulitos, 6 crianças possuem quantos? Além disso, podemos adotar o conceito em situações que envolvem a configuração retangular para calcular áreas, já que nela temos a organização de linhas e colunas. A ideia de repartição equitativa, em que a divisão de um objeto ou número em partes iguais e, por fim, a ideia de medida, utilizada para determinar uma quantidade do objeto estudado.

Diante desses significados que compõem a multiplicação, a escola tem o objetivo de ensiná-lo assegurando seu caráter científico e proporcionando diversas situações que os envolva. Segundo Davydov (1982) a escola deve oportunizar os conceitos científicos para que o pensamento teórico seja desenvolvido, possibilitando o conhecimento que não é acessível em casa.

O autor destaca que o ensino tradicional reduz os conceitos a dados sensoriais, identificados somente pela percepção, apresentando conceitos como produtos prontos e acabados, desconsiderando portanto seus aspectos históricos e sociais. O ensino tradicional sugere o uso da abordagem percepção-representação-conceito para o ensino e diversas propostas baseadas nessa abordagem podem ser encontradas nos livros didáticos utilizados nas escolas.

> [...] o esquema empírico de generalização e abstração perde seu autêntico valor cognitivo e se torna um método de separar e diferenciar objetos de acordo com uma ou outra propriedade extrínseca, no meio da criação de novos termos, denominações e sinais. [...] ele perde seu valor cognitivo e não implica nada que possa ser usado para obter novos conhecimentos [...] (DAVYDOV, 1982, p. 92, tradução nossa)

O autor critica essa abordagem, em primeiro lugar, por se referir a compreensão direta e sensorial dos objetos organizados de forma singular, o que significa que está relacionado à interpretação que uma pessoa faz do objeto por meio da observação direta. Portanto, os dedos ou riscos são utilizados porque o aluno viu alguém empregando, mas não é algo autônomo dele.

Portanto, Davydov (1982) afirma que não podemos nos reduzir ao ensino tradicional, pois ele prioriza somente os aspectos externos do objeto estudado limitando o pensamento e a aprendizagem dos alunos sem viabilizar o principal objetivo da escola, que é a formação do pensamento teórico.

> O pensamento teórico ou o conceito devem reunir-se em coisas diferentes, distintas, multifacetadas, não coincidentes e mostrar seu peso específico neste todo único. Portanto, como conteúdo específico do conceito teórico aparece a conexão objetiva do geral e do singular (do íntegro e do diferente). (DAVYDOV, 1982, p. 308, tradução nossa)

Nessa direção, o autor apresenta uma educação dos conceitos composta por abstração – generalização – conceito. Essa proposição consiste em analisar o processo de desenvolvimento do que é estudado, se apropriar do concreto que proporcionará a generalização, isto é, o entendimento do conceito, compreendendo sua relação interna.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esse movimento permite que o aluno se aproprie dos conceitos científicos e forme assim o pensamento teórico.

O ensino da multiplicação sugerido por Davydov (1982) e seus colaboradores estabelece a relação entre conceitos, propondo que os alunos, por meio das tarefas de ensino, busquem compreender e reconhecer os motivos para suas ações. Ao organizar essas tarefas, segundo Moura et al (2010) o professor criará condições para que o aluno se aproprie do conhecimento e esteja em atividade de estudo o que é determinante para o desenvolvimento do seu pensamento criativo e psíquico, transformando e humanizando esse aluno.

Ao trabalhar a multiplicação nessa perspectiva, o aluno estará em ação investigativa, compreendendo os conceitos, suas finalidades e desenvolvendo funções mentais superiores importantes na vida em sociedade, tais como abstração e generalização. Por meio dessa forma de organizar o ensino, o aluno, poderá identificar a relação universal que envolve o conceito.

Nesse trabalho, se parte do concreto, que representa a relação direta com o objeto, para o abstrato, seria a representação gráfica, a reta numérica é um recurso que pode auxiliar na compreensão do movimento interno da multiplicação. A reta possibilita que o aluno visualize a unidade intermediária, a variável e o produto do conceito de multiplicação, compreendendo sua relação universal para que, depois se solicite a memorização, retornando para o concreto, tendo condições de resolver tarefas particulares (ROSA, 2012). Durante esse processo, o professor avaliará as ações dos alunos na resolução das tarefas, analisando a apropriação essa ocorrendo ou não.

Rosa (2012, p. 164) afirma que “[...] a reta numérica reproduz o processo de desenvolvimento, de formação do sistema integral [...]” revelando a essência do conceito de multiplicação. De forma gradual e com o auxílio da reta numérica as ações objetais serão realizadas no plano mental, indicando a objetivação do conceito de número.

Figura 1 – Reta numérica

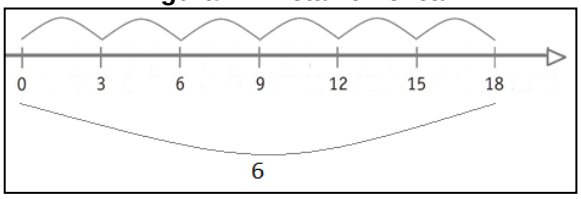

Fonte: das autoras.

Assim como exposto na figura 1, diante de um problema proposto pelo professor envolvendo o número 3, que será multiplicado 6 vezes resultando em 18, o aluno partiria do concreto até chegar nessa representação, em que é realizado agrupamentos de três em três, pois ela auxilia na compreensão da relação interna do conceito e introduz a relação de multiplicidade do número 3. Parte-se do concreto até chegar no abstrato que é a reta numérica, que possibilita a compreensão geral do objeto de estudo, para assim partir para o concreto novamente e ao conseguir entender que na multiplicação mesmo que mude o número, teremos a relação universal: U.X=Y, em que U é a unidade intermediária, X à variável e Y o produto.

Portanto, o professor deve pensar em propostas que proporcione ao aluno a compreensão da relação universal do conceito estudado e a utilização da reta numérica é uma das possibilidades, pois "[..] ela permite o estudo da multiplicidade das propriedades da estrutura interna do conceito de número. Gradualmente, propõe-se a passagem das ações objetais à realização no plano mental: à construção da objetivação idealizada [...]." (ROSA, 2012, p. 164). Consideramos a reta uma possibilidade de trabalhar a multiplicação que permite compreender sua relação.

Essa forma de trabalhar a multiplicação tem como base teórico-metodológica a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) elaborada por Moura et al. (2019), com o objetivo de auxiliar na organização da atividade pedagógica, pois une a atividade de ensino realizada pelo professor e a atividade de aprendizagem que é do aluno. Por isso, a "[...] AOE, como mediação, é instrumento do professor para realizar e compreender seu objeto de estudo: o processo de ensino de conceitos. É instrumento do estudante, que, por meio dela, pode apropriar-se de conhecimento teóricos." (MOURA et al, 2010, p.109)

A AOE foi elaborada para auxiliar que a escola cumpra seu papel de possibilitar a apropriação do conhecimento científico. Ela é caracterizada como uma atividade que irá orientar o ensino e a aprendizagem, por isso possui os elementos da atividade, tendo segundo Moura et al. (2010) necessidades, motivos, ações e operações. Por isso o professor deve se colocar em atividade de ensino promovendo estratégias que auxiliaram o aluno a se aproximar do objeto de conhecimento.

Portanto, a multiplicação é um conceito criado historicamente para auxiliar o homem a controlar grandes quantidades, por isso de acordo com Davydov (1982) a apropriação desse conceito deve ser garantido na escola entendendo que essa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

instituição tem a função é desenvolver as máximas capacidades humanas por meio dos conhecimentos científicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A multiplicação é um conceito fundamental na matemática e ainda hoje é ensinado se reduzindo muitas vezes a repetições e memorizações, limitando o pensamento do alunos aos aspectos empíricos. Para mudar essa realidade, é preciso estudar os princípios que envolvem o conceito, direcionando o ensino a formação do pensamento teórico. Diante disso, Davydov (1982; 1988) propõe um ensino que busca a abstração e a generalização da multiplicação, por permitir que o aluno entre em atividade de estudo e compreenda a relação universal que caracteriza o conceito.

Um recurso capaz de auxiliar nesse trabalho, é a reta numérica, pois permite ao aluno partir do concreto em direção ao abstrato, podendo assim compreender a relação interna desse conceito, entender a gênese do conceito e desenvolver o pensamento teórico. É importante conhecermos a essência do conceito multiplicativo, pois se o aluno compreender a relação universal desse conceito, conseguirá resolver diferentes problemas, generalizando-os para outras situações e contextos. Temos também como possibilidade para organizar o ensino da multiplicação a AOE que orienta as ações do professor, aproximando o aluno do objeto de estudo e das necessidades históricas que o originaram, levando a assumir uma postura investigativa enquanto apropriar do conhecimento.

Esperamos que esse estudo, ajude na compreensão do conceito de multiplicação e permita a organização de possibilidades para o ensino. Ressaltamos a importância de pesquisas com essa problemática, para auxiliar na sistematização de propostas didáticas para pensar a multiplicação visando assegurar o princípio da educação que desenvolve, como salienta Davydov (1982;1988). Aprofundarmos nesses estudos para que o ensino da matemática exerça uma influência sobre o desenvolvimento multilateral das capacidades psíquicas humanas é essencial aos educadores.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BRASIL. MEC. **Base nacional comum curricular**: BNCC, 2016-2017. Brasília: MEC, 2017.

DAMAZIO, A; ROSA, J. E. Educação matemática: possibilidades de uma tendência histórico-cultural. **Espaço Pedagógico**. v.20, n.1, p.33-53. 2013. Disponível em: http://www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: set. 2019.

DAVYDOV, V. V. La actividad de estudio en la edad escolar inicial. In: Davydov, V. V**. La enseñanza escola y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental.** Trad. Marta Shuare, Moscú: Editorial Progreso, p.158-191, 1988.

DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza.** 3ª. Ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

GALDINO, A. P. S. **O conhecimento matemático de estudantes do 3º ano do ensino fundamental sobre o conceito de multiplicação:** um estudo com base na teoria histórico-cultural. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

MOURA, M. O. de et al. A atividade Orientadora de Ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. IN: **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.** Brasília: Líber Livro, p.81-109, 2010.

MOURA, M. O; ARAUJO, E. S; SERRÃO M. I. B. Atividade Orientadora de Ensino: Fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.24, p.411-430. 2019. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19817. Acesso em: jan. 2021.

ORTIGÃO, M. I. R; JUNIOR, C. A. A. Avaliação das aprendizagens em matemática: repensando processos meritocráticos. **Encontro Nacional de educação matemática**: São Paulo, 2016.

ROSA, J. E. **Proposições de Davydov para o ensino de matemática no primeiro não escolar:** inter-relações dos sistemas de significações numéricas. 2012. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Curso de Doutorado em Educação, Curitiba, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

11.5.37 PRODUÇÃO DE UM E-BOOK COMO RECURSO DIDÁTICO PARA ARTICULAÇÃO DE DISCIPLINAS EM UM CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Davi Cézar da Silva[1279]

Jacqueline Gabriela Cantú[1280]

Heloisa Cristina da Silva[1281]

Clodis Boscarioli[1282]

RESUMO

Este artigo traz impressões e reflexões de uma experiência de desenvolvimento de um e-book interativo para o ensino da Matemática, organizado para integrar as disciplinas de Medidas Elétricas, Física e Matemática em um curso Técnico em Eletroeletrônica Integrado ao Ensino Médio. A pesquisa possui cunho qualitativo, caracterizada por pesquisa bibliográfica e sob a prática de grupo colaborativo, haja vista todas as etapas de desenvolvimento do material terem sido realizadas no coletivo. O e-book foi planejado para abordar o conteúdo de Função Afim, inferindo revisões de assuntos pré-requisitos, e utilizando os conceitos de 1ª lei de Ohm como motivação e integração das disciplinas envolvidas. Dos resultados, entendemos que desenvolver esse recurso interativo demanda envolvimento do grupo em estudos e pesquisas na busca e no entendimento de diferentes ferramentas a serem nele inseridas para proporcionar conhecimentos, habilidades e competências necessárias aos alunos. Ressaltamos a importância do trabalho colaborativo no processo que envolve o planejamento, as discussões e as construções individuais tornando, em todo processo, fundamentais as diferentes experiências para a qualidade do material. Os resultados apontam ainda que o e-book tem potencial para ser utilizado em aulas presenciais ou remotas, pois, por ser autoexplicativo e interativo propicia autonomia aos alunos, podendo se tornar um material de apoio para as aulas de Matemática.

Palavras-chave: Função Afim. 1ª Lei de Ohm. E-Book. Matemática. Física.

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em material escolar, acreditamos que a lembrança da grande maioria das pessoas remete aos livros didáticos. Porém, assim como a sociedade foi impactada ao longo dos anos pelo desenvolvimento tecnológico, o livro também foi sendo reinventado e, atualmente temos, por exemplo, à disposição, diferentes e-books sobre os mais diversos assuntos. Nesse sentido, podemos objetivar possibilidades de e-books didáticos e interativos, voltados ao ensino de disciplinas curriculares, incluindo

[1279] Mestre, Instituto Federal Catarinense (IFC), davi.silva@ifc.edu.br
[1280] Mestre, Centro Universitário Assis Gurgacz (FAG), Jacqueline.cantu@hotmail.com
[1281] Mestre, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), heloisasilva@utfpr.edu.br
[1282] Doutor, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), boscarioli@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a Matemática.

Nesse trabalho, damos ênfase à interação, de acordo com Licht, Pereira, Vieira e Gonçalves (2016, p. 447):

> [...] o livro digital ou e-book não deve ser visto apenas como um livro digitalizado a partir do impresso, mas sim um livro com potencial de interação que integra diversos tipos de conteúdos e recursos. Portanto, o livro digital interativo possui uma dimensão distinta. Devido à sua abordagem característica pode tornar-se um importante objeto de aprendizagem.

Um exemplo para abordagens na Matemática, explorando o potencial de interação supracitado, está na utilização do software Geogebra, de geometria dinâmica, que torna possível explorar características de uma Função, como a Afim, onde recursos no software permitem alteração dos coeficientes angular e linear, possibilitando aos alunos uma visualização prática que tais alterações provocam no gráfico. Atividades desta natureza podem auxiliar os alunos na compreensão de conteúdos e, consequentemente, na abstração necessária à formação de conceitos matemáticos. Cabe destacar que:

> [...] os recursos interativos têm a função de acrescentar experiências sensoriais aos alunos, as quais não conseguem ser transmitidas por textos, pois a imagem estática de um exemplo ou esquema não gera grandes estímulos para a compreensão do conteúdo (OLIVEIRA, PRZYBYLOVICZ, FABRO, 2014, p. 5).

Sobre as tecnologias no ensino da Matemática, notamos recorrentes as discussões, principalmente por vivermos em uma sociedade imersa em um ambiente digital. No entanto, em muitos casos, os avanços tecnológicos acabam ainda não impactando ou estando presentes nas salas de aula, por diferentes motivos. Araújo e Júnior (2017), comentam, sobre a popularização do uso de equipamentos tecnológicos dos últimos anos, e apontam dificuldades como: vincular os recursos tecnológicos a abordagens tradicionais de ensino, falta de recursos financeiros por parte das escolas ou ainda, situações que envolvem as formações de professores.

Consideramos assim, o e-book interativo como uma possibilidade aos profissionais da área pois, se caracterizado por um uso intuitivo, não requer uma formação específica para a sua criação. Além disso, contribui para a reunião de uma variabilidade de recursos em um mesmo material, tornando-se uma importante

ferramenta em relação não somente ao ensino de conceitos matemáticos, mas também na integração entre diferentes disciplinas.

Nesse sentido, esse artigo apresenta as impressões e reflexões de professores na experiência do desenvolvimento de um e-book interativo para o ensino da Matemática. Trata-se de um e-book intitulado Função Afim, estruturado para ser trabalhado no 1º ano do Curso Técnico em Eletroeletrônica Integrado ao Ensino Médio, de maneira a integrar e articular as disciplinas de Matemática, Física e Medidas Elétricas, por meio do conteúdo 1ª Lei de Ohm.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse artigo possui uma abordagem qualitativa, pois descrevemos o processo de criação do e-book como um recurso didático, e caracteriza-se também como uma pesquisa bibliográfica, pois de acordo com Lima e Mioto (2007, p. 44) “Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo”. Nesse sentido, os aprofundamentos teóricos foram referentes aos conceitos de Função Afim e 1ª lei de Ohm e a organização do e-book manteve como referência, da parte teórica, o livro intitulado Matemática contexto e aplicações de Luiz Roberto Dante (2016), por ser o livro didático utilizado pela instituição alvo.

Essa foi a primeira experiência dos autores na elaboração de um material com estas características e o primeiro contato, no sentido técnico, com um e-book interativo, de forma que todo o desenvolvimento se deu sob os aspectos de grupo colaborativo, que segundo Fiorentini (2012) trata-se de uma prática não hierarquizada com compartilhamento das lideranças onde todos participantes do grupo assumem responsabilidades em relação à condução do trabalho, das ações no sentido “cumprir e fazer cumprir os acordos do grupo, tendo em vista seus objetivos comuns” (p. 62).

A escolha do assunto abordado se deu por sugestão de um docente no nível de ensino estipulado, que pelo fato de atuar no curso e conhecer o cronograma das disciplinas, possibilitou o planejamento para o desenvolvimento de um recurso didático (o e-book) pautado em necessidades da sala de aula.

2.1 O desenvolvimento do e-book como um processo criativo

Objetivamos, no planejamento, que o material mantivesse as definições e abordagens do livro didático adotado pela instituição, mas que ao mesmo tempo, as ferramenta inseridas tornassem o material atrativo e de fácil utilização caracterizando-se como intuitivo no sentido de uso das tecnologias digitais adotadas, e ainda, possibilitando uma boa compreensão em relação aos conceitos e assuntos por parte dos alunos, tendo em vista que seria utilizado de maneira remota, com a mediação da professora, caso necessário. Esse fato fez com que levássemos em consideração que a utilização pelo(a) professor(a) também deveria ser de fácil compreensão, haja vista que sua mediação é parte essencial em todo processo de ensino e aprendizagem. Apresentamos no Quadro 1 os recursos digitais utilizados, como são reconhecidos no e-book, bem como os objetivos para os quais foram utilizados.

Quadro 1 - Recursos utilizados e seus objetivos no e-book

Recurso	Aparência no e-book		Objetivo
Áudios			Explicar o que são grandezas (diretamente e inversamente proporcionais).
Hiperlinks	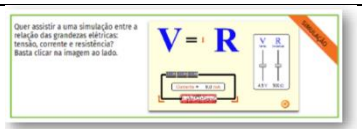		Simular a 1ª lei de Ohm; Mostrar como se calcula o gasto de energia elétrica.
Geogebra	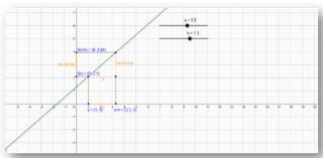	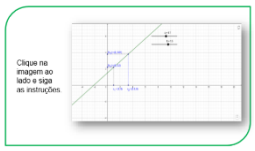	Explicar taxa de variação da função, função crescente e função decrescente; Explicar os tipos de Função Afim e caracterizar Função Afim crescente e decrescente; Explorar a relação entre a 1ª lei de Ohm e a Função Afim.
			Explicar o que é um Ohm e apresentar a 1ª lei de Ohm; Apresentar quem foi Georg Simon Ohm; Revisar os conceitos de equação e função;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Vídeos				Apresentar como traçar o gráfico de uma Função Afim.
Scratch				Apresentar a personagem Ana que desempenha o papel de professora; Avaliar a aprendizagem dos alunos com relação aos conteúdos tratados no e-book; Encerrar o e-book.

FONTE: DESENVOLVIDA PELOS AUTORES (2021).

Na sequência, destacamos os aspectos, justificativas de utilização, objetivos e assuntos abordados com cada recurso digital.

2.1.1 Áudios

Os áudios foram inseridos como podcast como proposta de um canal de comunicação por meio de mensagens, abordando um mesmo conteúdo de diferentes maneiras, visando satisfazer os variados estilos de aprendizagem dos alunos. Os conteúdos revisados com a utilização dessa ferramenta foram as grandezas diretamente e inversamente proporcionais, como ilustra a Figura 1.

FIGURA 1 - REPRESENTAÇÃO DOS ÁUDIOS NO E-BOOK

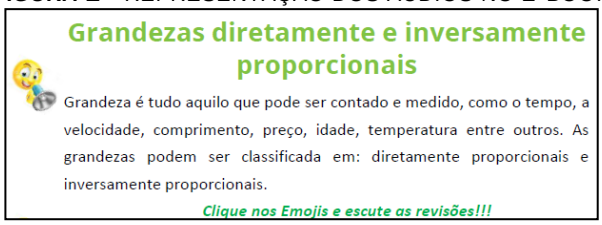

FONTE: DESENVOLVIDA PELOS AUTORES (2021).

Os áudios foram produzidos pelos autores a partir das etapas de escrita do texto, captação e inserção no e-book. Após os áudios, foram inseridos os conceitos presentes no livro didático. A inexperiência no uso de recursos disponíveis tanto para a captação dos áudios, quanto para inserir os arquivos no documento final do e-book, em PDF foi

a principal dificuldade identificada no processo.

2.1.2 Hiperlinks

Hiperlinks foram utilizados para informações adicionais, como o cálculo da conta de energia elétrica e uma simulação da 1ª lei de Ohm. Podemos perceber até aqui, que a 1ª lei de Ohm foi apresentada de três maneiras diferentes: texto, vídeo e simulação. O objetivo foi proporcionar uma melhor compreensão dessa lei da Física para que, ao final do e-book, pudéssemos relacioná-la à Função Afim. Essa relação entre a 1ª lei de Ohm e a Função Afim foi elaborada com a utilização do Geogebra, como descrito na sequência.

2.1.3 Geogebra

A inserção do software Geogebra, em vários momentos do e-book, se deu pela necessidade de explorar alguns conceitos da Função Afim com imagem dinâmica. Os alunos foram orientados a movimentar os controles deslizantes com o objetivo de perceber as mudanças no gráfico da função. Na sequência, foi inserido um roteiro para auxiliá-los na abstração do conteúdo (Figura 2).

Figura 2 - Representação do roteiro de utilização do Geogebra no e-book

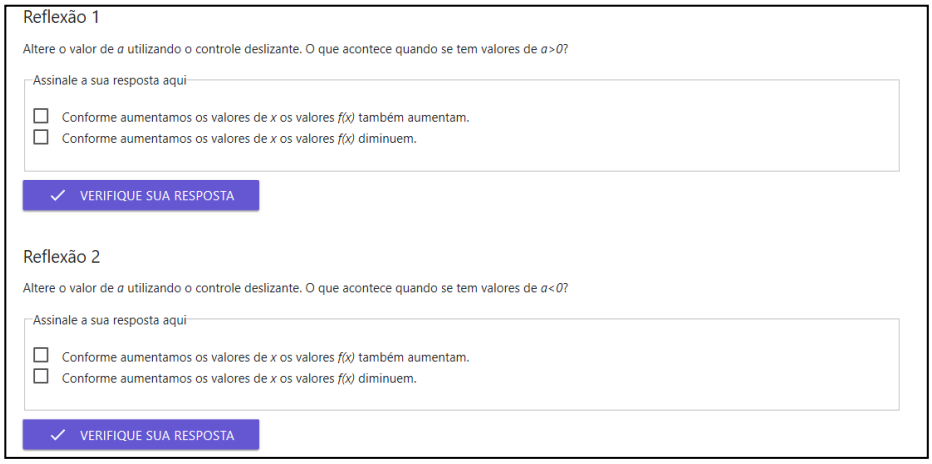

FONTE: DESENVOLVIDA PELOS AUTORES (2021).

Dessa forma, na utilização do Geogebra, seguimos a sequência: imagem dinâmica, roteiro para abstração e formalização do conteúdo. Assim, na maioria das

aplicações, os alunos podem fazer testes com as imagens das funções visando identificar tais mudanças, com o intuito de auxiliá-los na compreensão e formalização dos conceitos apresentados. Uma vantagem na utilização deste roteiro no Geogebra é a possibilidade de inserir as respostas para que os alunos, como protagonistas de sua formação, possam verificá-las sem o auxílio do professor. Ao final do roteiro, foi apresentado o conceito de Função Afim Crescente e Decrescente.

2.1.4 Vídeos

Objetivamos com os vídeos uma contextualização e revisão de conceitos, como estímulo aos alunos. Foram inseridos links de dois vídeos disponíveis no YouTube, que abordam os conceitos da 1ª Lei de Ohm com uma linguagem menos formal e com ilustrações que a relacionam com um jogo de boliche. Outros vídeos fazem a revisão detalhada de equação e função, dois conceitos apresentados no e-book, auxiliando em dúvidas que os alunos possam apresentar.

Ao final, sentimos a necessidade de proporcionar um momento de autoavaliação aos alunos. De acordo com Ferragini e Silva (2021), a autoavaliação, que tem como foco a aprendizagem, pode ocorrer de diferentes formas, dentre elas, por uma ou uma sequência de atividades, sempre com o objetivo de avaliar a si mesmo, como a utilizada na proposta do e-book, com a mediação da personagem Ana e utilização do scratch, descrito na próxima seção.

2.1.5 Scratch

O Scratch[1283], Software gratuito, que é uma linguagem de programação visual baseada em blocos de encaixe e não exige conhecimentos prévios de outras linguagens de programação, foi utilizado três vezes, porém, a Ana, personagem proporcionada pela ferramenta (Figura 3), se tornou presente em todo o e-book, por esse motivo, sentimos a necessidade de apresentá-la aos alunos, visando uma aproximação deles com o material. Assim, Ana além de mediar, também apresentou o e-book, na carta aos leitores, e o finalizou.

[1283] Disponível em: https://scratch.mit.edu/

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 3 – Representação da Personagem Ana, do Scratch no e-book

FONTE: DESENVOLVIDA PELOS AUTORES (2021).

O Scratch também foi utilizado para que os alunos pudessem realizar uma avaliação de aprendizagem, no formato de quiz, composta por seis perguntas com alternativas, onde os alunos deveriam digitar a letra correspondente à alternativa correta. A cada resposta, a personagem retornava uma mensagem informando se o aluno havia acertado ou não. No caso de acerto, o aluno ganharia um ponto e no caso de erro, não. Ao final, Ana informava quantos pontos o aluno havia conseguido.

Uma desvantagem no uso do Scratch como recurso para realizar a avaliação, é que não há registro do desempenho dos alunos, mas ainda assim foi adequado, uma vez que idealizamos como autoavaliação. Outras ferramentas, como Google Forms poderiam ser inseridas para avaliação com registro dos resultados, caso o objetivo seja uma avaliação obrigatória, formal.

2.2 O desenvolvimento do e-book, uma visão geral

A utilização das ferramentas descritas foi planejada, mas sem a definição, no primeiro momento, de qual software ou recurso seria inserido. Para o delineamento inicial foi estabelecido elaborar ferramentas que possibilitassem diferentes formas para apresentação dos conteúdos, visuais, auditivas, experimentais e com interatividade para propiciar diferentes fontes de aprendizagem aos alunos. Em um segundo momento, cada docente do grupo ficou responsável por pesquisar e desenvolver os recursos para o e-book interativo, fato esse que motivou o grupo a buscar informações, aprender a trabalhar nas diferentes ferramentas e desenvolver materiais de acordo com as especificidades de cada recurso. Conhecimentos específicos para desenvolver materiais com essa característica são necessários, de acordo com Oliveira,

Przybylovicz e Fabro (2014, p. 7):

> Trabalhar com objetos de aprendizagem interativos na produção de materiais para educação à distância requer domínios práticos em diversas áreas de conhecimento, exigindo da equipe de produção uma vasta gama não só de conhecimentos técnicos e específicos, mas também sensoriais e didáticos.

O e-book foi desenvolvido a partir de um template no PowerPoint que, ao final, foi transformado em arquivo em formato PDF, para acesso e utilização pública a partir do link <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/600654>. A definição de utilizar o PowerPoint se deu no intuito de desenvolver o e-book com um recurso simples, que faz parte do cotidiano profissional da maioria dos docentes, embora existam ferramentas específicas – e mais complexas – para essas criações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver um e-book interativo, principalmente pelo fato de nós, docentes e criadores do material, não possuirmos experiência prévia nesse processo foi uma atividade desafiadora. O objetivo de um material interativo, autoexplicativo e funcional, exigiu buscas por novos conhecimentos sobre ferramentas a serem inseridas, fato esse que notadamente nos agregou profissionalmente. Além disso, os diferentes olhares do trabalho colaborativo otimizaram o resultado, devido aos conhecimentos teóricos e práticos de cada profissional. Tendo em vista que a articulação e integração entre disciplinas é um dos objetivos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, para que os alunos estabeleçam relações entre os conhecimentos de disciplinas do núcleo básico com as específicas da parte técnica, os conteúdos e ferramentas do e-book foram organizados de maneira a proporcionar tais relações.

Durante todo processo de produção não percebemos uma característica importante de um e-book, que é o fato de poder ser acessado por qualquer pessoa após sua disponibilização na internet, o que acarretou mudanças tanto textuais quanto nas abordagens conceituais e nas orientações para a realização das atividades, e a inserção da personagem Ana para a condução do material. Enfatizamos que o e-book pode ser utilizado tanto de maneira presencial, com mediação docente, quanto remotamente, justamente pelo fato de termos inserido a personagem Ana como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mediadora, dando um caráter autodidata ao material possibilitando uma autonomia em seu uso por parte dos alunos. Outra dificuldade foi a definição de quais ferramentas poderiam ser utilizadas no e-book, o que requereu compreender seu funcionamento para então conseguir implementar seus usos.

Ainda que o trabalho também possa ser desenvolvido por apenas um professor, como sugestões a possíveis interessados em desenvolver materiais com essas características, citamos a importância do grupo colaborativo, que agrega diferentes pontos de vista. Para iniciar, há que realizar um planejamento detalhado sobre os assuntos a serem abordados bem como definir diferentes formas de apresentação dos conteúdos sejam, audiovisuais, softwares, simulações etc. Por fim, realizar pré-testes com utilização em diferentes dispositivos como computadores desktop, notebooks, smartphones e tablets para identificar possíveis problemas de interação.

De maneira geral consideramos que desenvolver esse e-book interativo foi uma experiência profissional enriquecedora, além dos aspectos já citados sobre as buscas por novas ferramentas e o trabalho colaborativo, também pelos conhecimentos proporcionados pela integração e articulação da Matemática com as disciplinas de Física e Medidas Elétricas. Acreditamos ainda que desenvolvemos uma autonomia no sentido de desenvolver recursos didáticos similares, para outros conteúdos dessas disciplinas, além de diminuir a percepção de distanciamento com outras disciplinas, podendo almejar integrações. Como continuidade das pesquisas, pretendemos realizar a aplicação e análise do e-book em outras turmas.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, J. P. A. P.; JÚNIOR, J. G. R. Plataforma Matematech: um Recurso Didático no Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Informática na Educação: teoria e prática,** Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 17-35, maio/ago. 2017. Disponível em: < https://bit.ly/3iYM8Gh>. Acesso em 26 maio 2021.

FERRAGINI, N. L. O; SILVA, E. D. Autoavaliação e estágio supervisionado na formação inicial docente: perspectivas crítico-reflexivas. **Revista TRAMA,** Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 41, p. 73-87, jun. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3x2fhEH>. Acesso em 27 jun. 2021.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p.53-85.

LICHT M. C.; PEREIRA, A. T. C.; VIEIRA, M. L. H.; GONÇALVES, B. S. O livro digital interativo com recurso educacional. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EM MÍDIAS INTERATIVAS, IV, 2016, Goiás. **Anais…** Goiás: Media Lab., 2016. p. 444-454.

DANTE, L. R. **Matemática Contextos e Aplicações**. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 2016.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do

conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisys,** Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, maio. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em 20 maio 2021.

OLIVEIRA, A.; PRZYBYLOVICZ, L.; FABRO, L. S. Análise de recursos interativos na produção de e-books didáticos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, XX, 2014, Curitiba. **Anais…** Curitiba, 2014. p. 1- 8. Disponível em: < https://bit.ly/2UsxCN7>. Acesso em 04 maio 2021.

11.5.38 PRODUÇÃO TEXTUAL COMO AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Ademir Basso[1284]

RESUMO

É de extrema importância que o estudante utilize a escrita em qualquer disciplina, produzindo textos relativos aos conhecimentos que estão sendo trabalhados. Neste contexto, este relato mostra uma experiência realizada com o 2º e o 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva – CEPACS localizado na Região Sudoeste do Paraná na Disciplina de Educação Financeira no ano de 2021. Buscou-se avaliar de forma diferente ao que se espera tradicionalmente em disciplinas que possuem forte relação com a Matemática, disciplina considerada difícil e que utilizou historicamente pouco mais que os testes com cálculos e sem consulta para avaliar. Dessa forma, o objetivo foi avaliar em Educação Financeira utilizando a produção textual, onde o estudante deveria escrever “prevendo” seu futuro e sua vida financeira daqui a 15 ou 20 anos. No relato, o estudante deveria inserir dados financeiros, poses mas também expor sua atividade, falar sobre família, local de atuação, dentre outros detalhes que considerasse importante. Trabalhou-se, em um primeiro momento com a motivação para esta disciplina, mostrando trajetórias de pessoas que se tornaram sucesso em inúmeras carreiras e por fim, se propôs esta avaliação. Os resultados foram surpreendentes, pois inúmeros estudantes contaram verdadeiras histórias pessoais de sucesso, transportando-se para o futuro e contando suas vidas financeiras e pessoais.

Palavras-chave: Avaliação. Produção textual. Educação Financeira.

1 PRODUÇÃO TEXTUAL

O processo social onde os participantes interagem trocando informações e influenciando-se mutuamente é a comunicação. Neste contexto, Ponte e Serrazina (2000) dizem que ao estudar a comunicação em sala de aula, é relevante entender, quer às funções de interação quer à negociação de significados, enquanto modo como os participantes partilham as formas e como encaram os conceitos e processos, e mais, como esse processo todo os faz evoluir e ajustar ao conhecimento configurado pelo currículo.

Já para Smole e Diniz (2001), promover comunicação em qualquer disciplina é dar aos estudantes a possibilidade de organizar, explorar e esclarecer seus pensamentos. O nível ou grau de compreensão de um conceito ou ideia está intimamente relacionado à comunicação bem sucedida deste conceito ou ideia. Dessa

[1284] Graduado em Ciências, Matemática e Física e Especialista em Ensino de Matemática pelo CEFET-PR (Hoje UTFPR). Mestre em Educação Matemática pelo UNICS – PR (Rec. UFPR). Doutor em Educação Matemática pela Universidade de Salamanca – Espanha. Professor de Matemática e Física no CEPACS e de Ensino de Matemática, Avaliação e áreas afins na FAMA. E-mail: ademir_basso@yahoo.com.br.

forma, quanto mais oportunidades os estudantes têm para refletir sobre um determinado conhecimento, falando, escrevendo ou representando, mais eles o compreendem.

Estas autoras insistem que produzir textos durante as aulas ou mesmo em casa cumpre um papel importante para a aprendizagem dos estudantes e favorece a avaliação dessa aprendizagem durante o processo. Organizar o trabalho de modo a garantir a aproximação de qualquer área de conhecimento com a língua materna não apenas é uma forma de favorecer uma abordagem interdisciplinar, como permite a valorização de diferentes habilidades que compõem a realidade complexa de qualquer sala de aula (SMOLE; DINIZ, 2001).

Para as autoras, escrever pode ajudar os estudantes a aprimorarem percepções, conhecimentos e reflexões pessoais. Favorece ainda que realizem processos de escuta, leitura, questionamento, observação, interpretação e avaliação. É como se, ao escrever, pudessem refletir sobre seu próprio pensamento e ganhar assim, uma consciência maior sobre seus caminhos, suas ações, suas aprendizagens (SMOLE; DINIZ, 2001).

Corroborando com essa ideia, Miguel e Miorim (2004) indicam que o professor pode propor diversas atividades que estimulem as crianças a ler e produzir textos durante as aulas. Por exemplo, pedindo que façam o registro escrito das atividades no final das aulas, descrevendo-as, expondo suas percepções, reflexões, descobertas e dificuldades. A partir daí, o professor pode organizar a sala de forma que possam expor através da leitura os textos elaborados. Segundo os autores, é possível ainda trabalhar os conceitos científicos, a produção e leitura de textos, incentivando discussões e troca de opiniões entre os estudantes, o professor facilita seu próprio trabalho, afinal, através dos textos elaborados consegue ter uma boa ideia do nível de compreensão dos estudantes e suas maiores dificuldades, podendo assim, direcionar melhor sua prática.

É de extrema importância que o estudante utilize a escrita em qualquer disciplina e em qualquer grau de ensino, produzindo textos relativos aos conhecimentos trabalhados. É possível levar o estudante a descrever os caminhos que o levaram à resolução de determinado problema, exercício ou mesmo um tema/atividade de casa, previamente acertado com o professor. Na produção textual, o estudante se mostra, ou seja, mostra o que está pensando e, portanto, deixa claro o que aprendeu e o que não aprendeu. É possível ainda utilizar a produção textual como forma de avaliar o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estudante e também o trabalho do professor.

2 A EXPERIÊNCIA

Esta experiência ocorreu no Colégio Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva – CEPACS, no Município de Mariópolis, localizado na Região Sudoeste do Paraná na Disciplina de Educação Financeira, com turmas de 2º e de 3º anos do Ensino Médio, período diurno em 2021. Aqui buscou-se avaliar de forma diferente ao que se espera tradicionalmente em disciplinas que possuem forte relação com a Matemática, disciplina considerada difícil e que utilizou historicamente pouco mais que os testes com cálculos e sem consulta como forma de avaliar os estudantes. O objetivo, nesta experiência, foi avaliar em Educação Financeira utilizando a produção textual, onde o estudante deveria escrever “prevendo” seu futuro e sua vida financeira em um tempo de 15 ou 20 anos além do tempo atual.

Após trabalhar um período inicial com a motivação para esta disciplina, mostrando histórias de pessoas que se tornaram sucesso, que não desistiram de seus sonhos, que descobriram o segredo do sucesso ou ainda que encontraram o enigma para o sucesso (BASSO, 2017; BYRNE, 2007; CURY, 2004), trabalhou-se com a ideia da relatividade proposta por Albert Einstein de que o espaço-tempo é curvo, teoria essa utilizada muito no cinema e nos quadrinhos para justificar a viajem no tempo ou mesmo para poder espiar o passado ou o futuro.

Neste contexto se propôs a avaliação em que os estudantes deveriam produzir um texto onde eles enxergassem eles mesmos no futuro. Poderiam utilizar ficção se assim o desejassem, mas o mais importante era contar como estavam financeiramente e pessoalmente, onde estariam morando e com o que estariam trabalhando, se tinham família, filhos, etc.

Neste contexto, uma estudante conta que com trinta anos quer estar realizada na profissão que escolheu sendo professora de História, afinal quem trabalha com o que gosta, não trabalha, segundo ela. Vai estar falando duas línguas, vai viajar para Paris, Orlando, Tailândia, Nova York. Estará morando em um apartamento, em uma cidade de pequeno porte, casada e com dois filhos.

Concordando com o ramo de atuação que é o ensino, outra estudante quer se formar em pedagogia e trabalhar na profissão, quer ter uma casa, um veículo, estar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

com a pessoa que ama e com ela construir uma linda família. Mesmo formada em pedagogia, salienta que buscará realizar outros cursos para aprender e ter mais conhecimento.

Outra estudante quer terminar o Ensino Médio e tentar um intercambio para a Correia do Sul, mais precisamente, na Universidade Nacional de Seul, pois lá, segundo ela, recebem muitos estrangeiros. Ou ainda, ir de intercâmbio para a Universidade Mahidol na Tailândia ou um intercâmbio cultural para um desses países. Quanto à profissão, Diplomacia, Geologia ou Economia e Finanças. Quer ser uma mulher independente, ter o próprio carro, a própria casa e a própria empresa e ser uma grande CEO, se tiver filhos, se menina que seja independente, se menino vai ensinar a respeitar as mulheres.

Um estudante quer fazer fotografia e viajar fotografando em muitos países, quer ter um motorhome e viajar muito. Um de seus sonhos para o futuro é visitar a Broadway e assistir a vários musicais. Quer ter inúmeros animais de estimação de várias espécies diferentes.

Um estudante quer estar, inicialmente com 60 alqueires de terra com seu irmão e trabalhará duro para ter seus 200 alqueires, quer construir uma bela casa com piscina e tudo que tem direito, veículos, motos de trilha, quadriciclo, etc. Esse estudante também quer viajar muito com a família, conhecer o mundo.

E os sonhos continuam, duas estudantes querem estar trabalhando na área da medicina, médica ou enfermeira e morando em Porto Alegre – RS. Outras duas estudantes querem ser policiais, uma delas federal e morando no Rio de Janeiro. Uma quer ser perita criminal. Inúmeros estudantes querem ser agrônomos e viver e trabalhar na zona rural, uma delas pensa em morar no Paraguai, Mato Grosso ou Itália.

Uma das estudantes se vê já formada, descrevendo o chorro na formatura quando será uma arquiteta. Quer trabalhar para ter uma vida digna e dar a mesma vida para a mãe dela. Quer ter a carteira de habilitação e o veículo sonhado, ter o seu cantinho, ou seja, sua bela casa, onde ela se sentirá muito bem e realizada sabendo que se esforçou e estudou para conquistar tudo.

Outra estudante joga futebol e gostaria muito de ganhar a vida com esta atividade, pois seria o maior sonho de sua vida, mas compreende que é difícil nesse ramo e ainda mais para o futebol feminino. Por isso se vê no futuro formada em ciências contábeis e direito, estar com casa própria sem depender de ninguém, acompanhar o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

crescimento da irmã mais nova e sair do município onde mora atualmente pois é um lugar muito pequeno e com poucas oportunidades nas áreas que escolheu fazer.

A 20 anos à frente, assim inicia o texto de um estudante que diz que vai se formar em engenharia agronômica e logo cedo beija a mulher e a pequena Sophia, sua filha, e vai para o trabalho que é em uma fazenda, trabalho que o realiza, pois como vive na zona rural hoje, se vê também trabalhando onde gosta de estar.

Uma estudante pretende se formar em Sistemas de Informação, economizar dinheiro, ter uma casa, um veículo e com a chegada dos filhos, fazer também uma poupança para eles poderem fazer a faculdade de seus sonhos. Ela gosta muito de animais e mesmo não querendo fazer faculdade em veterinária, gostaria muito de abrir uma ONG para cuidar de animais.

Outros vão se formar em Administração, uma delas vai morar em Los Angeles ou em Las Vegas. Uma gestora de Recursos Humanos e morando na Califórnia com 2 filhos e casada. Outra estudante mora em um condomínio/cobertura tem várias empresas no Brasil e no mundo. Outra Engenheira Civil e Designer de interiores, morando em Maringá.

Depois de estar rico, destaca um estudante, ele pretende construir hospitais modernos para que não se tenha uma realidade difícil e sofrida como a vivida atualmente. Após estruturado, ele quer ainda colaborar para melhorar a vida dos mendigos, das pessoas que estão à margem da sociedade, seu plano é construir uma empresa onde eles possam, sob supervisão, trabalhar e terem uma vida digna.

Um estudante escreveu que em seu futuro quer ter uma casa pequena e um veículo quitado, além de ter outras casas para alugar, além de um refúgio longe da cidade para que ele possa estar lá quando quiser pensar, fazer planos, traçar metas. Também quer ter uma empresa, ainda não decidiu qual o tipo, mas quer ser independente, ganhar seu próprio dinheiro. Sobre família e filhos não pensou nisso ainda.

Em 2036, um físico nuclear morando nos Estados Unidos em uma casa de dois andares próximo ao centro da cidade com um bom espaço no pátio da casa, até um bosque com uma trilha. Outro estudante vai se tornar engenheiro mecânico indo morar e trabalhar em Cascavel-PR com uma boa equipe trabalhando em motores de alta performance.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Um dos estudantes se viu morando em Guarulhos-SP, após realizar inúmeros cursos profissionalizantes ele vai ser dono, em parceria com seu melhor amigo, de uma mecânica automotiva especializada em restauração de veículos e instalação de turbo. Ele terá inúmeros veículos clássicos, inclusive um Opala Diplomata 4.1/S, seis cilindros aspirado. Vai ter família e filhos e um barracão onde cuidará de seus veículos/relíquias e vai ensinar seus filhos a gostar e cuidar também.

Por fim, um estudante contou que não sabia como ver o futuro, lhe ocorreu a ideia de emprestar a DeLorean DMC-12 do Dr. Brown do Filme De volta para o Futuro (ZEMECKIS, 1985), desembarcou em sua cidade em 2036 e descobriu que muita coisa mudou e que ele não estava morando ali, descobriu que estava em São Paulo e era desenvolvedor e programador de websites de um grande shopping.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar com a produção textual, nesta experiência, fez com que os estudantes soltassem sua imaginação, os “obrigou” a mostrar seus planos para o futuro e, em muitos casos, aprimorar seus projetos. Em um dos casos, o estudante confidenciou que não havia pensado sobre isso até aquele momento, mas foi obrigado a ver as possibilidades já que deveria fazer esse trabalho.

Se percebe que os estudantes, influenciados ou não por seus pais, por sua família ou por amigos, visualizam um futuro próximo, um futuro financeiro estável e quase em sua totalidade, a estabilidade mostra junto uma família estruturada e vivendo bem com seus pares e, um detalhe importante, na maioria dos relatos, as viagens para outros estados e outros países são bastante requisitadas.

O que se percebe, de modo geral, é que, os estudantes querem melhorar de vida, querem ajudar seus familiares e, muitos deles, querem ajudar outros, querem colaborar para que a sociedade seja melhor para todos e deixam claro este sentimento em suas produções textuais.

É importante considerar que a avaliação realizada de uma maneira diferente da tradicional atrai o estudante, primeiramente com um pouco de receio, posteriormente com entusiasmo, já que o que se espera é ser avaliado com um teste, com inúmeros cálculos já que a Educação Financeira se aproxima muito da Matemática.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

E mais, quando o instrumento usado para avaliar foge do contexto tradicional, o estudante se mostra com maior facilidade, ou seja, ele aparece na sua individualidade, mostra seu conhecimento, mostra o que aprendeu de maneira que ele e o professor percebam onde estão os erros, em tempo, para redirecionar o processo como um todo.

REFERÊNCIAS

BASSO, A. **Enigma**: o sucesso ao seu alcance. Mariópolis: Clube dos Autores, 2017.

BYRNE, R. **O Segredo**. Tradução de Marcos José da Cunha, Alexandre Martins e Alice Xavier. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

CURY, A. **Nunca desista de seus sonhos**. Rio de Janeiro. 11 ed. Sextante, 2004.

De volta para o futuro. Direção de Robert Zemeckis. Amblin Entertainment, 1985. DVD.

MIGUEL, A; MIORIM, M. A. **História na educação matemática**: propostas e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PONTE, J. P.; SERRAZINA, L. **Didáctica da matemática do 1º ciclo do ensino básico**. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

11.5.39 RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR, ALUNOS E CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Anderson Gosmatti[1285]

Maria Lucia Panossian[1286]

RESUMO

Esta comunicação aborda uma discussão teórica sobre a atividade pedagógica de matemática da Educação Básica, com suporte na Teoria da Atividade, de Leontiev (1988). Apresenta-se o conceito de atividade e sua estrutura, bem como sua implicação para a compreensão da atividade pedagógica. Toma-se a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), nos termos de Moura et al (2010), como base teórico-metodológica que, junto aos demais elementos teóricos, caracteriza as relações entre professores e alunos e desses com o objeto de ensino e de aprendizagem, neste caso, o conteúdo matemático. A partir dessas relações, uma situação de ensino, com um problema matemático, proposta por um dos autores deste texto num curso de formação de professores de matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em 2014, é revisitada e analisada. Considerando que a organização da situação de ensino analisada visava ter a AOE como referência, a análise mostra a necessidade de ir além da apresentação teórica da Atividade Orientadora de Ensino, em processos formativos docentes, abordando as próprias atividades de ensino e de aprendizagem. Considera-se, também, que o problema matemático da situação de ensino abordada não se caracteriza como de um problema de aprendizagem, exigindo reelaboração que corresponda à necessidade humana do conceito em questão.

Palavras-chave: Teoria da Atividade. Atividade Orientadora de Ensino. Atividade de Aprendizagem. Matemática Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Esta comunicação aborda uma discussão teórica sobre a atividade pedagógica de matemática da Educação Básica, com suporte na Teoria da Atividade. Nossa intenção é revisitar e analisar uma situação de ensino proposta por um dos autores deste texto num curso de formação de professores de matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no ano de 2014, que tinha como um dos suportes teóricos a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), de Moura (1996) – a época, numa primeira aproximação do autor a essa construção teórico-metodológica – e discutia um problema matemático, apresentando-o como um problema de aprendizagem. Pretendemos proceder a análise de forma crítica e autocrítica, orientando-nos pelas relações entre os sujeitos do ensino e da aprendizagem e o conteúdo matemático, nos termos da

[1285] Doutorando do PPGECM da (UFPR/Curitiba), andermatematica@gmail.com
[1286] Professora da UTFPR/Curitiba, mlpanossian@utfpr.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atividade pedagógica e, especificamente, da AOE, no intuito de melhor compreender as limitações e possibilidades do trabalho com a situação de ensino, proposta no curso, para o desencadeamento da atividade de aprendizagem.

Apresentamos, inicialmente, a perspectiva da atividade pedagógica fundamentada na Teoria da Atividade e a Atividade Orientadora de Ensino, como modo geral de sua organização. Na sequência apresentamos, brevemente, o curso e a organização da situação de ensino com o problema matemático e, por fim, nossa análise e considerações.

2 DESENVOLVIMENTO

Para o desenvolvimento da análise, temos como suporte a Teoria da Atividade, de Leontiev, em sua relação intrínseca com os pressupostos vigotskianos da Teoria Histórico-cultural, uma vez que a teoria de Alexei N. Leontiev, conforme afirmam Puentes e Longarezi (2017), seria uma ramificação da psicologia histórico-cultural, inaugurada por Liev Semionovitch Vigotski, denominada por eles de psicologia histórico-cultural da atividade. Assumimos essa teoria como um fundamento da atividade pedagógica.

A Teoria da Atividade tem como suporte o materialismo histórico-dialético no qual, em termos ontológicos, o trabalho é a atividade fundante e exclusiva do homem como ser social, a base da sociabilidade humana, como afirma Marx (2017). Por ele, há uma dupla transformação – da natureza e da natureza do próprio homem – tal que "O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual" (MARX, 1982, p.25). O trabalho também tem um caráter teleológico: atividade dirigida a um fim idealmente antecipado pelo homem.

A partir desses elementos, e de outros, Leontiev (1988) explicita que a atividade é o processo que realiza as relações do homem com o mundo, satisfazendo suas necessidades e, na qual, o homem se desenvolve, na dinâmica entre a objetivação e a apropriação da produção humana. Desse modo, os objetos culturais, materiais e imateriais, são expressões do desenvolvimento humano. A apropriação desses objetos culturais pelo sujeito singular tem a comunicação como condição e exige a mediação dos demais sujeitos, nas relações sociais, de forma que exerça uma atividade adequada em relação a tais objetos (LEONTIEV, 2004). A partir da dinâmica entre

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

objetivação e apropriação dos objetos culturais, em resposta à necessidade humana de apropriação da vastidão das riquezas culturais e à complexificação, nos diversos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos, se produz a necessidade da educação escolar (MOURA et al., 2010). A apropriação desse conhecimento se dá intencionalmente na escola, que se configura como espaço social que promove, sistematicamente, o desenvolvimento humano dos estudantes, por meio da socialização da cultura produzida historicamente no processo de constituição do gênero humano, na atividade pedagógica.

Para Leontiev, atividade são "[...] processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo" (LEONTIEV, 1988, p. 68). Tais processos são, em geral, complexos, já que são constituídos de várias ações concatenadas e relacionadas entre si. Mas nem todo processo é atividade, pois na realização das relações do homem com o mundo, há processos que não satisfazem uma necessidade correspondente a ele mesmo (ao próprio processo). Para que uma atividade se dê, é condição haver uma necessidade, que, para ser satisfeita, deve ter um objeto que a corresponda, o qual se configura como o seu motivo. Assim, uma "[...] ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objeto (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte" (LEONTIEV, 1988, p. 69). Consequentemente, o objetivo de uma ação, isoladamente, não estimula o sujeito a agir. Para tal, é necessário que o sujeito estabeleça a relação entre o objetivo da ação e o motivo da atividade da qual a ação faz parte. As ações podem ser realizadas de diferentes modos que dependem das condições concretas da vida, os quais são operações, a tecnificação da ação, em geral, realizadas automaticamente (LEONTIEV, 1988 e EIDT; DUARTE, 2007).

Como síntese, os elementos estruturantes da atividade são a necessidade, o objeto, o motivo, as ações e as operações. Essa estrutura se mantém na atividade pedagógica, na perspectiva aqui tomada, como uma unidade entre o ensino e a aprendizagem (MOURA et al, 2010). Trata-se das ações de sujeitos específicos – o aluno e o professor – que se dão de modo concatenado para a consecução de um objetivo. Na atividade pedagógica, o objeto são os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, os quais não são quaisquer. Trata-se do conhecimento elaborado, sistematizado nas ciências, nas artes, na filosofia, que superam a espontaneidade dos

saberes cotidianos, próprios do pragmatismo (ASBAHR, 2005), cuja apropriação não depende da atividade escolar.

Dessas considerações quanto ao nosso referencial teórico, destacamos que o objetivo da atividade do professor é a apropriação, pelos alunos, do conhecimento elaborado e o desenvolvimento humano desses sujeitos. O aluno, na atividade pedagógica, é, também, objeto da atividade docente. Mas não somente. Primordialmente, é sujeito da aprendizagem, na medida em que participa ativa e intencionalmente da apropriação do conhecimento, desde que tenha a necessidade de apropriação do objeto de ensino, por ele tomado como objeto de aprendizagem.

Na atividade pedagógica, "do ponto de vista didático-pedagógico é necessário que o professor tenha clareza dos aspectos do conteúdo de ensino para, a partir disso, buscar as formas mais adequadas de condução da atenção do aluno para tais aspectos" (EIDT, DUARTE, 2007, p. 61). Ou seja, o que foi objetivado no conteúdo do conhecimento exige do professor a condução do processo de aprendizagem possibilitando que a atenção e as ações do aluno se voltem ao próprio objeto (aos elementos essenciais nele objetivados).

Consideramos, então, que para haver aprendizagem escolar, para que ela seja possível, é necessária a interação entre professor e aluno e que a organização do ensino se dê de modo adequado ao conhecimento científico (também artístico, filosófico), desencadeando a atividade de aprendizagem do aluno, ou seja, para que o aluno tome, como motivo de sua atividade, o conhecimento científico (também artístico, filosófico). Mas, como organizar o ensino e a aprendizagem, nessa perspectiva da atividade pedagógica? Encontramos uma resposta a essa pergunta na AOE, proposta inicialmente pelo professor Manoel Oriosvaldo de Moura (MOURA et al, 2010), como uma possibilidade de modo geral da organização do ensino.

A AOE é uma construção teórico-metodológica que se configura como base para o trabalho docente, fundamentada na Teoria da Atividade (MOURA, 1996). Conforme afirmam Moura, Sforni e Lopes (2017),

> A necessidade da elaboração e do aperfeiçoamento do modo de formar, aperfeiçoar e orientar o desenvolvimento da criança, moral e intelectualmente foi o que nos levou (MOURA, 1996, 2001; MOURA et al., 2010) a conceituar os princípios teórico-metodológicos que orientam e realizam a atividade de ensino como Atividade Orientadora de Ensino (AOE) (p. 84).

Ela é orientadora por seu caráter intencional, dado pelo sujeito que ensina, e ao fato de que não basta colocar o aluno em ação, é necessário que esse se torne sujeito da atividade de aprendizagem. Tal intencionalidade está vinculada à antecipação de resultados do conjunto de suas ações e das ações dos alunos, à elaboração de seu plano de ação, com base em seus pressupostos, definindo as ações, escolhendo instrumentos mediadores de tais ações e agindo no processo de objetivação da sua atividade (MOURA, SFORNI e LOPES, 2017). A AOE mantém a estrutura da atividade: "[...] uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propõe ações que consideram as condições objetivas da instituição escolar" (MOURA et al, 2010). Essa estrutura, que pressupõe a unidade entre as atividades de ensino e de aprendizagem, permite aos sujeitos, professor e alunos, interagirem mediados pelo conteúdo, a partir de uma situação desencadeadora de aprendizagem (SDA), no processo de resolução do problema de aprendizagem que a constitui.

A intencionalidade docente é objetivada na formação do motivo, nos alunos, da resolução do problema de aprendizagem da SDA, uma vez que "[...] é a necessidade da solução do problema que possibilitará à AOE tornar-se atividade de aprendizagem para o estudante" (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p.90). O problema de aprendizagem não pode ser qualquer um. Por ele, a necessidade que se quer criar no aluno deve coincidir com a necessidade humana que levou a constituição histórica e lógica do conhecimento teórico genérico, como resposta coletiva à necessidade (MORETTI, 2014). Também deve mobilizar o conjunto de sujeitos (alunos e professor) da atividade pedagógica, envolvendo "[...] ações combinadas e interdependentes, fruto de acordos entre os sujeitos que deverão satisfazer uma necessidade do grupo" (MOURA, 2017, p. 156), não obstante as condições objetivas da atividade.

Na matemática escolar, as SDA podem ser configuradas como os seguintes recursos metodológicos: o jogo com propósito pedagógico; a problematização de situações emergentes do cotidiano; a história virtual do conceito. Sua escolha, na AOE, depende das suas adequações aos objetivos da ação (MOURA, 2017) e das condições e modos possíveis dessas ações – as operações.

Assim, apresentam-se como relações essenciais dessa base teórico-metodológica as relações entre os sujeitos do ensino e da aprendizagem, como uma unidade, e as relações entre os sujeitos e conhecimento a ser ensinado e aprendido,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

as quais engendram o desenvolvimento profissional docente, na sua prática e na apropriação dos instrumentos conceituais para a seu trabalho, e o desenvolvimento humano dos alunos, na atividade conjunta orientada à apropriação do conhecimento.

Tomamos essas relações como orientadoras da análise de uma situação de ensino, constituinte de um curso de formação de professores de matemática, como indicado na introdução, cuja intencionalidade era proporcionar a discussão de encaminhamentos para o trabalho escolar, organizados a partir da resolução de problemas. Resumidamente, no curso eram apresentados os elementos teóricos, inclusive a AOE, e abordavam-se as ações docentes e discentes, em situações simples e complexas com a matemática, a partir de algumas perguntas: qual é o conceito que será estudado? Como este conceito interfere no entendimento de determinadas situações? O que os alunos já conseguem fazer por si só? O que quero que os alunos façam junto comigo? Quais representações devo utilizar?

Analisaremos, especificamente, uma situação de ensino proposta no curso com o seguinte problema: A mãe usou a metade do comprimento do barbante que estava num rolo. A metade do que ficou o filho mais velho pegou para pescar no rio. Na sequência, a filha usou dois quintos do que ficou no rolo para amarrar seu cabelo. O pai pegou metade do barbante que ainda estava no rolo para amarrar seus suspensórios. Assim, para o filho menor sobraram 15 centímetros de barbante. Quantos metros de barbante havia no rolo?[1287]

As ações de ensino discutidas com os participantes eram direcionadas à necessidade de fazer com que os alunos lessem o texto do problema, organizassem as informações e dessem atenção ao o número como medida, ideia central do problema, e à relação parte e todo, ali envolvida.

Na sequência, várias possibilidades de encaminhamento da resolução do problema junto aos alunos eram desenvolvidas com a proposição de uso de suportes físicos e escrito – numérico, algébrico e geométrico. Especificamente, mostrava-se a relação entre o método da tentativa e erro e o método da falsa posição, uma vez que esse, conforme Medeiros e Medeiros (2004), refere-se a procedimentos retóricos para calcular um valor desconhecido, a partir do levantamento inicial de uma hipótese, ou posição inicial, sobre o valor desconhecido, a qual não era totalmente aleatória. Assim,

[1287] O problema não foi elaborado pelo autor do curso.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de uma hipótese falsa (o barbante medir 400cm), chega-se a um valor falso (o pedaço de barbante do filho menor mede 30cm) e se estabelece relação deste com o valor verdadeiro (15cm) – metade. Volta-se, então, para a hipótese com a mesma relação, chegando à medida verdadeira do barbante (200cm).

Figura 1 – Representação - falsa posição

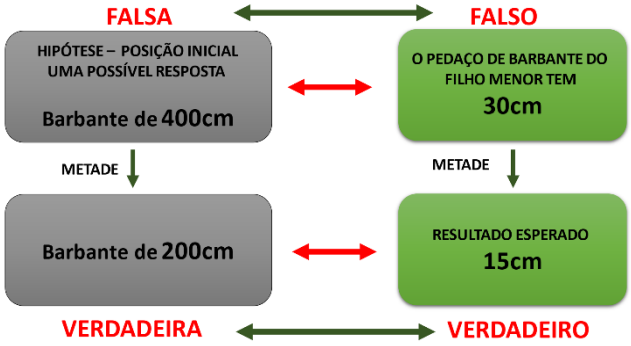

Fonte: Gosmatti (2014)

Analisando essa situação de ensino, proposta no curso, compreendemos que o texto do problema já apresenta a medida de comprimento aos alunos, explicitamente, no enunciado. Assim, embora aborde o conceito, ele não configura a necessidade humana que encontra sua resposta no conceito de número como medida, mas sim no cálculo a partir de relações dadas – metade e dois quintos, por exemplo. De fato, a relação entre a necessidade e o objeto da atividade de aprendizagem se dá pela mediação do professor, tal que o potencial do problema, para o desencadear a atividade do aluno, depende das interações entre os sujeitos – professor e alunos – considerando o desenvolvimento de suas ações, na própria atividade.

De certo modo, quando se pensa sobre o que o professor quer que os alunos façam junto com ele transparece a intencionalidade da ação docente, vinculada à sua necessidade de que haja, pelos alunos, apropriação do conhecimento matemático. Entretanto, não ficou claro na estrutura do curso quais seriam as ações para tanto. Por exemplo, seria preciso questionar sobre o que levaria os alunos a dar atenção para os significados matemáticos dos termos “metade”, “dois quintos”, “comprimento”, dentre outros. Além disso, por que saber o tamanho do barbante? Nesse sentido, as ações que demandariam ter um barbante poderiam envolver o próprio problema, junto à demanda de saber o seu tamanho, para que fossem tomadas pelos alunos como suas necessidades, cujo objeto correspondente seria o número como medida.

A organização de formas de relação do aluno com o conhecimento matemático,

deve considerar o que o professor quer que os alunos façam junto com ele junto ao seu porquê, visto que é nesse ponto que reside a relação entre o motivo da atividade do professor e o motivo da atividade do aluno. Voltar a atenção dos participantes do curso a características de um objeto que contribuem para a compreensão da situação, potencializa a atividade de ensino e consequentemente o desencadear da atividade de aprendizagem. Assim, o que foi proposto na formação seria um ponto de partida da atividade de ensino, abordando formas de relação do aluno com o conhecimento matemático, mas carecendo da discussão de como lhes proporcionar a necessidade de se apropriar desse conhecimento. A utilização do método da falsa posição, nesse sentido, pode ser relevante para o trabalho docente, visto que é um conteúdo que corresponde a uma necessidade humana vinculada à medida.

É possível afirmar que a situação de ensino, proposta na formação, em si, não se caracterizava como um problema de aprendizagem, e, muito menos, com uma SDA, mas apenas um problema que poderia ser utilizado na organização do ensino, com a definição dos instrumentos e recursos a serem empregados, conforme as contingências das ações do professor e dos alunos. A atividade de aprendizagem é dos alunos, sem os quais ela não se dá, no sentido dado por Leontiev (1988). O que é possível afirmar, é que a situação apresentada durante a formação poderia desencadear a atividade de aprendizagem em seu vínculo com a atividade de ensino, cuja unidade é preconizada na AOE. Para tanto, a partir do aprofundamento do seu conhecimento sobre o conteúdo matemático e da explicitação de seus elementos essenciais, pelo estudo do movimento lógico e histórico do conceito, como indica Moretti (2014), caberia ao professor a reformulação do problema, contemplando a necessidade do conceito de medida, para que, na interação entre os sujeitos da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem, os alunos o tomassem como seu problema de aprendizagem.

Essa rápida análise nos indica a necessidade de ir além da apresentação teórica da AOE na formação docente, discutindo, por exemplo, situações de interação entre professores e alunos na atividade pedagógica de matemática, para não a restringir à exemplificação de situações de ensino com problemas matemáticos. Além disso, reafirma-se a possibilidade e a necessidade de abordar, no âmbito da pesquisa, a tríade aluno-professor-conteúdo, por meio das relações indicadas como orientadoras da análise proposta.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-118, mai./ago. 2005. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>

EIDT, N. M. e DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 51-72, 1º sem./2007. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a05.pdf>

LEON
TIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988. p. 59-83.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. 35ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

MARX, K. **Introdução [À Crítica da Economia Política] Prefácio [Para a Crítica da Economia Política].** In: MARX, K. Para a crítica da economia polícias; salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar. São Paulo: Abril Cultural, 1982, p. 1-27.

MEDEIROS, C. F.; MEDEIROS, A. O método da falsa posição na história e na educação matemática. In: **Revista Ciência e Educação**, v. 10, n.3, 2004. P. 545-557. <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/L3f9KpPFPnk4rfnDfGW7VGn/?format=pdf&lang=pt>

MORETTI, V. D. O problema lógico-histórico: aprendizagem conceitual e formação de professores de matemática. In: **Poiésis**, Tubarão. Nº. Especial, p.29-44, jan/jun, 2014. < http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v8e0201429-44>

MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. In: **Revista Bolema**, Ano 2. Nº 12. 1996.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D. e CARVALHO, M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2017. p. 143-161.

MOURA, M. O. et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. In: **Diálogo Educacional**. V.10. nº 29. jan/abr. 2010, p.205-229. < http://dx.doi.org/10.7213/rde.v10i29.3094>

MOURA, M.O., SFORNI, M. S. F. e LOPES, A. R. L. V. A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. In: MOURA, M. O. (org). **Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017, p.71-99.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. L. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição psicologia histórico-cultural da atividade. In: MATURANO, A. L.; PUENTES, R. V. (Org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, p. 89-124.

11.5.40 RELATO DE EXPERIÊNCIA: MATEMÁTICA E NUMERAMENTO NO USO DO JOGO "TRILHA DA SUBTRAÇÃO" EM UMA TURMA DE 2ºANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Juliana Casini Pinto Martynyszyn[1288]

Camila Fontes Machado[1289]

RESUMO

Este relato de experiência trata-se de uma discussão teórico-prática a partir da reflexão realizada no Estágio Supervisionado II, tendo como objetivo analisar a aplicação do jogo Trilha da Subtração numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental I. A opção metodológica para subsidiar essa reflexão constitui-se numa abordagem qualitativa, para alcançar os objetivos, foram utilizados o diário de bordo, conversa, feedback com a professora regente, plano de aula e aplicação da regência, que permitiu a compreensão da realidade. Como aporte teórico, apoiou-se nas reflexões de autores como: Dario Fiorentini (1995), BNCC (2017), Maria Cecília Minayo (1994) e Miguel Zabalza (2014). A reflexão permitiu que durante o estágio obrigatório, pudéssemos observar como os estudantes aprendem com mais facilidade a disciplina de Matemática, quando o professor não fica sendo somente o transmissor do conhecimento, ou seja, expositor do conteúdo. Nesse sentido, concluiu-se que à aplicação de jogos na disciplina de Matemática, é um excelente recurso para trabalhar a subtração e pode ser pensado na utilização de jogos em todas as operações matemáticas e outros conteúdos, jogos envolvendo outras disciplinas, podendo trabalhar com a interdisciplinaridade. A interação dos estudantes, a satisfação e retorno imediato para o professor, faz o jogo ser um material pedagógico essencial em sala de aula.

Palavras-chave: Matemática. Jogo. Estágio. Professor. Material Pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

O tema escolhido para esse relato de experiência, inicia-se na elaboração e execução da regência realizada no decorrer do Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia, a disciplina trabalhada foi Matemática e o conteúdo desenvolvido foi a aplicação do jogo "Trilha da Subtração" para desenvolver o conceito de numeramento na Matemática. Esse estudo foi elaborado na disciplina de Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, em uma escola da rede privada, com estudantes do 2º ano, faixa etária entre 7 e 8 anos, com uma turma de 25 estudantes.

Durante o estágio obrigatório, foi observado que os estudantes aprendem com mais facilidade a disciplina de Matemática quando o professor não fica sendo somente

[1288] Acadêmica da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curso de Licenciatura em Pedagogia, 8º período, turno: Manhã. Contato: julianacasini@yahoo.com.br.
[1289] Formada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUCPR. Mestranda em Educação pela PUCPR. Contato: C.fontesmachado@yahoo.com

o transmissor do conhecimento, ou seja, expositor do conteúdo. O método de ensino que contém atividades desenvolvidas em pequenos grupos, com material didático e ambiente estimulante e que permite a realização de jogos, favorece muito o estímulo e a aprendizagem da Matemática.

O relato de experiência surge do interesse de analisar, nas observações do estágio, como estimular e melhorar a aprendizagem da disciplina de Matemática utilizando o jogo Trilha da Subtração? Para isso na regência utilizando o jogo, foi verificado como foi a participação e o desenvolvimento dos cálculos por parte dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.

O objetivo foi analisar a aplicação do jogo Trilha da Subtração numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental. A observação da regência e o feedback da professora regente foram essenciais para verificação dessa pesquisa, se realmente a aplicação do jogo é uma boa estratégia de ensino e aprendizagem na referida turma do Ensino Fundamental.

Os procedimentos metodológicos escolhidos para alcançar os objetivos, são o diário de bordo, conversa, feedback com a professora regente, plano de aula e aplicação da regência. A metodologia é de abordagem qualitativa na perspectiva da pesquisa ação, isto é, toma o relato de experiência construído tendo como base a prática docente das pesquisadoras em uma instituição de grande porte da rede privada de Curitiba.

Pesquisa é a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação, Minayo (1994, p. 18).

A disciplina de Metodologia de Matemática foi fundamental para esse relato de experiência, a utilização dos autores estudados anteriormente, serviram de base para o planejamento da regência. Para elaboração do plano de aula foi preciso fazer uma reflexão, investigar o que a criança do 2º ano do Ensino Fundamental pensa, gosta, faz e pode fazer (suas potencialidades e diferenças) e, ainda, desenvolver atividades ou materiais potencialmente ricos que pudessem levar os estudantes a aprenderem ludicamente e a descobrir a Matemática, Fiorentini (1995, p. 12).

A elaboração do plano de aula, as anotações do diário de bordo serviram de base para a regência, mas não se pode esquecer que as atividades precisam estar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

baseadas na BNCC. É importante propor, por meio de situações significativas, sucessivas ampliações dos campos numéricos. No estudo desses campos numéricos, devem ser enfatizados registros, usos, significados e operações, BNCC (BRASIL, 2017, p. 268).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para elaboração do plano de aula, foi necessário relembrar da disciplina de metodologia de Matemática, o suporte e explicação das professoras de estágio, são essenciais para realização e aplicação do estágio supervisionado. Mas as metodologias são nossa base, a parte teórica que agora precisamos colocar em prática. Sabe-se que não existe uma boa prática sem que o estudante tenha tido uma boa teoria, fundamentação por parte de seus professores e orientadores.

Segundo Zabalza (2014, p. 189) “O estágio é tão importante na aprendizagem universitária: porque permite transformar em ações práticas o que se assimilou como experiência mental (a teoria) e transformar em teoria o que foi vivenciado como prática”. Através dos conceitos elaborados no decorrer da disciplina de Metodologia da Matemática foi possível utilizar no planejamento da regência as fundamentações teóricas e, ainda, através da observação dos estudantes, compor esse relato de maneira reflexiva.

A fundamentação teórica é muito importante, mas como futuros professores é preciso estar atento às legislações vigentes e o que diz a Base Nacional Comum Curricular, pois através da base que as escolas devem elaborar seus planejamentos curriculares. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 276),

> A aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos. Desse modo, recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas. Entretanto, esses materiais precisam estar integrados a situações que levem à reflexão e à sistematização, para que se inicie um processo de formalização.

Quando foi pensado no planejamento da aula sobre a elaboração do Jogo Trilha da Subtração, refletiu-se o quanto esse jogo deveria ter uma intencionalidade, não

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

simplesmente mostrar para os estudantes e dizer joguem e pronto. É importante observar os estudantes ir tirando as dúvidas e anotando as principais dificuldades para que, em um segundo momento, o professor possa utilizar estratégias de alavancar o processo de ensino e aprendizagem de maneira significativa e com intencionalidade pedagógica.

Durante a realização das atividades, segundo Crusius (1994, p.170),

> O professor sempre está junto ao aluno, ao lado de todos, porque todos confabulam e discutem sobre o que estão fazendo. É o saudável barulho da efervescência da aprendizagem. É o zumbido das abelhas ''fabricando o mel" na sala de aula. Todos estão produzindo, todos estão construindo; todos estão participando. Mas, há também, na sala de aula, o necessário "barulho do silêncio", quando cada criança se empenha vivamente em sua própria produção; quando interioriza individualmente as ações/reflexões realizadas coletivamente.

Observando os estudantes jogando o Trilha da Subtração, o cálculo da subtração eles tinham que fazer individualmente, como é importante esse momento de reflexão e aprendizagem, o empenho de cada um, da construção do seu conhecimento. Buscar na sua “cabeça” o raciocínio, e não o decorar, a memorização, mas a compreensão.

Quando os estudantes se sentem confiantes e o ambiente favorece a utilização dos jogos, segundo Starepravo (2017, p. 23),

> O jogo promove engajamento do sujeito à ação, independentemente de ele saber ou não jogar. O aspecto afetivo motivador como interesse pelo jogo, seja pela competição, seja até mesmo pelo estar junto com o colega, desloca os alunos de um posicionamento passivo para atuar no jogo com interesse e esforço. Outro ponto importante a destacar no jogo é o seu papel desencadeador do processo de autorregulação por meio das situações problematizadoras que oferecem ferramentas essenciais e necessárias para a construção do conhecimento.

Os jogos são uma estratégia de material didático de grande relevância na disciplina de Matemática e desencadeia o processo de autorregulação que é muito importante para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois a autorregulação pressupõe uma conduta consciente, reflexiva e proativa do indivíduo. O estudante autorregulado tem comportamentos, emoções, sentimentos, motivação e formas de relacionamento interpessoal que favorecem um aprendizado de maior qualidade, ou seja, com maior domínio do conteúdo e melhora no rendimento escolar.

3 DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O estágio iniciou-se no 2º semestre de 2019, a professora regente trabalha há 32 anos nessa escola. Tivemos a oportunidade de conversar muito com essa regente, ela relatou que os estudantes têm dificuldade nas operações de subtração. Ela sempre procura fazer operações para eles registrarem no caderno.

Nesse momento veio a ideia de trabalhar um jogo com a turma, sugerimos o jogo Trilha da Subtração, esse jogo conta com os seguintes materiais: Trilha com as casas coloridas (tabuleiro), um dado, cartas com operações a serem resolvidas. Serão três conjuntos de cartas: Azul / Vermelho e Amarelo e 04 marcadores coloridos – Tampinhas de refrigerante. As regras do jogo são as seguintes: Cada jogador escolherá um marcador, que deverá ser colocado na linha de saída, decide-se quem começará o jogo com o dado, em seguida devem jogar o dado e andar quantas casas forem tiradas no dado, o estudante deverá pegar uma carta da cor da casa onde parou e resolver a operação (subtração), se acertar a operação, permanece na casa, se errar volta duas casas e será o vencedor aquele que mais rápido chegar ao término da trilha.

No dia da regência tinha 24 estudantes em sala, foram feitos 6 grupos com 4 estudantes. Em um primeiro momento a achamos que eles não iriam ficar empolgados com o jogo, que iam achar muito fácil ou muito difícil, mas enfim foi feita a explicação do jogo. Os estudantes adoraram, foram muito participativos, alguns calcularam super-rápido, outros precisaram do material dourado, ou da ajuda dos dedos da mão. A sensação nessa regência foi de total realização com o resultado, nenhum estudante reclamou do jogo, todos participaram ativamente.

Segundo Lorenzato (2006, p. 9),

> Se desejarmos que as crianças construam significados, é imprescindível, em sala de aula, o professor lhes possibilite muitas e distintas situações e experiências que devem pertencer ao mundo de vivência de quem vai construir sua própria aprendizagem, e mais, essas situações devem ser retomadas ou reapresentadas em diferentes momentos, em circunstâncias diversas, enfim, as crianças devem reproduzir (escrevendo, falando, jogando, etc) aquilo que aprenderam.

Foi possível criar um momento muito significativo de aprendizagem, pois através do jogo, observou-se aqueles que conseguiram realizar as contas, aqueles que necessitaram de auxílio, sentando ao lado e ajudando, aqueles que queriam jogar novamente. E principalmente após o jogo, foi feita uma atividade (Anexo 5), sendo assim de extrema importância o estudante fazer o registro daquilo que aprendeu no jogo, ou com outro material didático.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Observando os estudantes que erraram as contas e tiveram que voltar duas casas, pois assim era a regra do jogo, eles verificavam o que estava errado, ou algum colega ajudava e identificando o “erro”, não de uma forma de memorização, mas tentando entender a conta. Conforme Kamii (1990), afirmou sobre a aprendizagem da Matemática que requer participação mental ativa e autônoma do estudante, devendo existir dois tipos de atividades: situações diárias de sala de aula e jogos em grupos.

O principal valor educativo nas práticas lúdicas é que favorecem o desenvolvimento do pensamento lógico, o poder de atenção e concentração, a imaginação e a criatividade. A importância pedagógica implica, no exercício da sociabilidade, do raciocínio analítico, da autoconfiança no apoio à construção do conhecimento lógico, levando o estudante a descobrir, construir e pensar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência surgiu da elaboração e execução da regência, o conteúdo desenvolvido foi o Jogo Trilha da Subtração. Analisando a aplicação desse jogo em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, observou-se que os jogos podem constituir-se em um excelente recurso para trabalhar a subtração, podendo ser pensando em outras operações, como adição, multiplicação e divisão. Podendo também trabalhar com a interdisciplinaridade, ou seja, utilizando os jogos em outra disciplinas, não somente na matemática.

A interação dos estudantes, a satisfação e o retorno imediato para o professor, faz o jogo ser um material pedagógico essencial em sala de aula. Entende-se que o registro no caderno é muito importante, mas o jogo é uma resposta imediata dos estudantes com dificuldade, podendo o professor ou os próprios colegas intervirem nos cálculos, na resposta, ou seja, nos resultados da subtração.

Durante as observações do estágio, não foi constatada a questão da frustação, da competição do ganhar ou perder nessa turma do 2º ano do Ensino Fundamental, eles adoraram jogar e competir. Isso facilitou para as estagiárias a aplicação dessa metodologia.

O estágio supervisionado nos permite refletir em nossas regências, o que deu certo e o que pode ser mudado, mas principalmente nos permiti ter experiência como futuras professoras. Zabalza escreve o tão importante e o estágio na aprendizagem universitária, e através dessa regência na disciplina de matemática foi possível refletir

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que o jogo pode contribuir de modo efetivo para os avanços dos estudantes, tanto no que se refere à aquisição da fluência no cálculo, e na interação entre os colegas. Mas devemos sempre, como professores pesquisadores elaborar atividades com fins pedagógicos, com significados e aprendizagens para os nossos educandos.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em 20. out. 2019

CRUSIUS, M.F. Disciplina uma das polêmicas do construtivismo. **In: Espaço pedagógico**. Passo Fundo (RS): UPF. 1(1).

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática do Brasil. **Revista Zetetiké**. Ano 3, Nº 4, 1995.

KAMII, Constance. **A criança e o número.** Campinas: Papirus, 1990.

LORENZATO, Sérgio**. Educação infantil e percepção matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006

MINAYO, M.C.de S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade**.** Petrópolis: Vozes, 1994.

STAREPRAVO, Ana Ruth; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; MACEDO, Lino de; VASCONCELOS, Mário Sergio. Autorregulação e situação problema no jogo: estratégias para ensinar multiplicação. Psicol. Esc. Educ. p.21-31. vol.21. Nº.1. Maringá Jan./Abr. 2017.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo, Editora Cortez, 2014.

6 ANEXOS

Fotos da regência realizada 15.10.2019

Professora Regente: “A participação e interação das crianças foi excelente para o ensino e aprendizagem dos estudantes.”

JOGO DA SUBTRAÇÃO

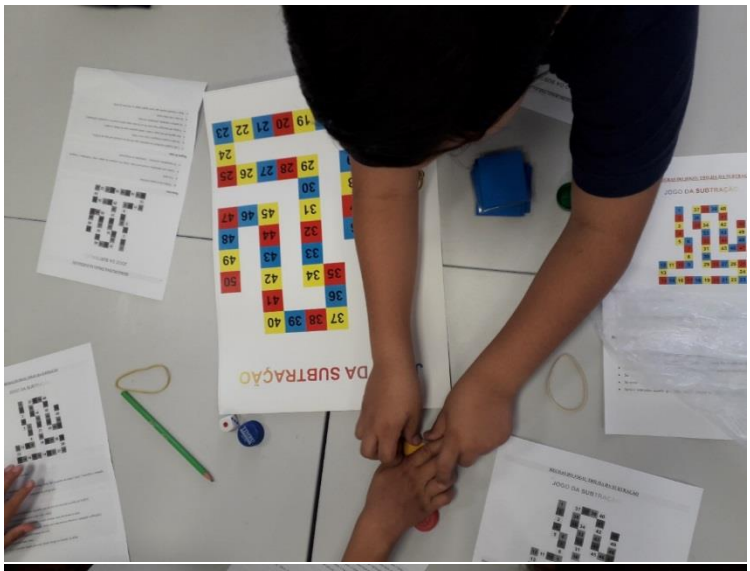

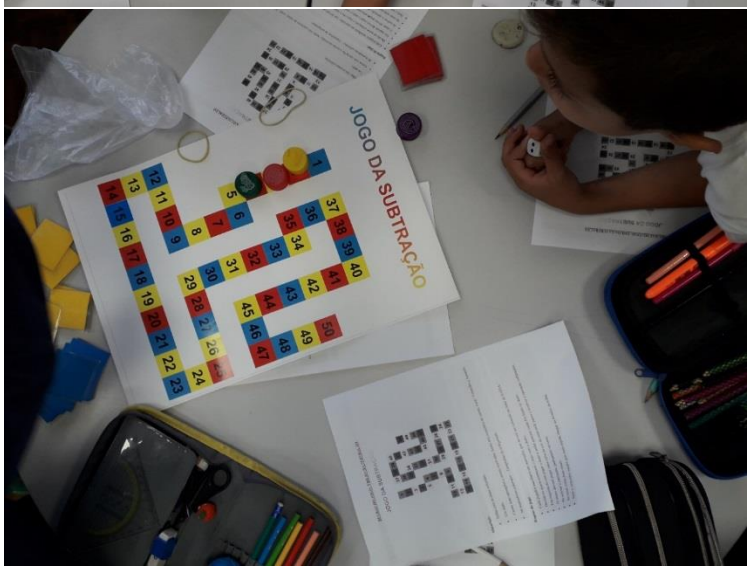
JOGO DA SUBTRAÇÃO

Atividade de Registro:

Nome Completo:	
Data: / /	
Tuma:	**Turno:**

1) Hoje os estudantes do 2º ano, jogaram um jogo chamado a Trilha da Subtração. Agora vamos calcular as subtrações abaixo:

	C	D	U
	2	5	5
-	1	3	4

	C	D	U
	6	8	7
-	2	5	1

	C	D	U
	4	9	8
-	3	6	3

	C	D	U
	5	2	6
-	4	1	3

	C	D	U
	6	8	7
-	5	3	2

	C	D	U
	7	8	5
-	4	2	3

	C	D	U
	4	9	9
-	2	3	1

	C	D	U
	5	6	2
-	3	2	0

	C	D	U
	7	2	3
-	3	1	1

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

11.5.41 SABERES MATEMÁTICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: FOMENTANDO CRITICIDADE A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INTEGRAL E EMERGENCIALMENTE REMOTA

Edmar Luiz Gomes Júnior [1290]

Gláucia Aparecida Vieira [1291]

RESUMO

Este relato de experiência apresenta as reflexões de dois educadores matemáticos ao se depararem com o desafio de promoverem aprendizagem de forma significativa e contextualizada, em uma perspectiva de educação integral, no formato de ensino remoto durante o período de distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19. A experiência ocorreu nos anos finais do ensino fundamental, em escola pública da rede municipal de ensino de Belo Horizonte/MG. As estratégias de trabalho nesse contexto, constituíram na elaboração de atividades articuladas aos outros componentes curriculares e com as temáticas selecionadas pelo coletivo de educadores da Escola, na divulgação dessas atividades pelas redes sociais e no diálogo com os sujeitos aprendizes utilizando o WhatsApp. Considerando que, devido à dificuldade de acessos tecnológicos, boa parte dos estudantes não foram alcançados durante o regime remoto, que nenhuma estratégia de ensino a distância seja capaz de substituir as relações de vínculo fundamentais aos processos de ensino e aprendizagem; e, conscientes portanto, das limitações do nosso trabalho principalmente na formalização do conhecimento, os autores deste trabalho avaliam que foi uma experiência positiva. Essa avaliação reflete os retornos que foram obtidos da comunidade escolar atendida, que demonstraram consciência da intencionalidade pedagógica primeira das atividades propostas que era de significação do conhecimento matemático para leitura crítica do contexto social que todos vivenciamos.

Palavras-chave: Educação Matemática. Educação Integral. Ensino Remoto.

1 INTRODUÇÃO

Este relato compartilha a experiência de dois educadores matemáticos da Escola Municipal Polo de Educação Integrada (EMPOEINT), localizada na periferia de Belo Horizonte, diante do desafio de promover, além do aprendizado específico do conteúdo, a construção de uma visão crítica do conhecimento. Esta experiência ocorre no contexto da pandemia do coronavírus em 2020 e 2021, na modalidade de ensino remoto emergencial e em uma perspectiva de educação integral.

2 A EMPOEINT E A PANDEMIA

[1290] Mestre em Educação Matemática (UFOP), Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, edmar.junior@edu.pbh.gov.br.
[1291] Mestra em Educação (UFMG), Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, g.a.vieira@edu.pbh.gov.br.

Primeiramente, é importante a apresentação da EMPOEINT no seu modelo presencial, antes da pandemia. Trata-se de uma escola que oferece uma jornada de nove horas diárias de atividades a estudantes do ensino fundamental II (6º a 9º anos) em uma perspectiva de educação integral de acordo com a concepção do Centro de Referência da Educação Integral.

> A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. (Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019)

Assim, a EMPOEINT promove um conjunto de ações educativas diversificadas e significativas, com intencionalidades pedagógicas bem definidas e que estão inseridas em um currículo que integra não apenas os componentes curriculares tradicionais entre si, como também busca dialogar e conectar os conteúdos escolares com os saberes comunitários, a cultura popular e as experiências sociais dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

As estratégias educativas são desenvolvidas por meio dos eixos integradores e temas transversais, a partir dos quais são elaboradas sequências didáticas pela equipe multidisciplinar de professores. Tais sequências são apresentadas aos estudantes como roteiros de estudos e articulam o tema transversal, escolhido para ser trabalhado, com os conteúdos de todos os componentes curriculares, organizados nas áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática e Códigos e Linguagens.

Efetivar essas ações educativas exige que o professor envolvido reflita constantemente sobre sua prática pedagógica e, se necessário, reconstrua suas crenças e seu fazer docente, por razões diversas. Primordialmente, pela exigência do trabalho coletivo na elaboração, planejamento e efetivação das atividades, e em segundo plano, pela conscientização de que a função do professor não é de ser mero transmissor de conhecimentos específicos, mas predominantemente a de mediador da aprendizagem dos distintos saberes.

Em 18 de março de 2020 as aulas presenciais foram suspensas em virtude da necessidade do isolamento social para o enfrentamento da propagação da COVID-19. Antes mesmo de qualquer orientação da Secretaria Municipal de Educação, em resposta aos pedidos de acolhimento, e assumindo o lugar de importância que a escola

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ocupa na vida das famílias da classe trabalhadora, a equipe da EMPOEINT organizou-se para oferecer aos estudantes o que denominou como “interação social com a comunidade escolar”, por meio do projeto Poeint em Movimento.

O projeto tratava-se da oferta de desafios de cunho pedagógico construídos de forma remota, emergencial e com a alternância da participação dos educadores vinculados à escola que se iniciou em 30 de março de 2020. Cada conjunto de desafios apresentados era de autoria dos educadores e contemplava uma temática trabalhada na perspectiva do currículo integrado e vinculada ao contexto e realidade dos sujeitos educandos.

Eram atividades remotas emergenciais, não tinham caráter de compensação das atividades letivas suspensas e não eram obrigatórias: cada estudante poderia fazer o que era proposto quando quisesse, pudesse e no ritmo e quantidade de preferência de cada um, respeitando inclusive as condições materiais, sociais e intelectuais próprias de cada sujeito. As atividades eram encaminhadas pelos grupos do WhatsApp e socializadas nas páginas oficiais da unidade escolar do Facebook e do Instagram.

Para além do envio dos desafios, a escola considerava importante o processo de interação entre educadores e estudantes. Portanto, os desafios eram realizados pelos estudantes e comentados pelos educadores em horários previamente combinados ao longo do dia. Esta interação permitia discussão, esclarecimento de dúvidas e efetivação da construção coletiva do conhecimento com os estudantes envolvidos.

A partir de setembro, a Secretaria Municipal de Educação publicou orientações de atendimento remoto aos estudantes para efeito de apuração de carga horária e com oferta de um currículo essencial para cada etapa de ensino. A partir dessa data, com o objetivo de atender a totalidade dos estudantes, a Escola passou a oferecer atividades em dois formatos: virtual e impresso. Para isso, a equipe multidisciplinar de educadores elabora desde então, roteiros quinzenais, temáticos e interdisciplinares organizados em sequências didáticas, nos moldes dos roteiros de estudo que já eram utilizados no regime presencial.

3 A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INTEGRAL

Tanto no modelo presencial quanto na proposta de interação virtual com os estudantes no período de distanciamento social ocasionado pela pandemia do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Coronavírus, os conteúdos escolares, por princípio da EMPOEINT, são promovidos em uma perspectiva integral e interdisciplinar. Neste contexto, o entendimento teórico que embasa a concepção teórica da proposta pedagógica da Escola deve estar articulado às crenças que os professores nutrem acerca dos processos de ensino de seus conteúdos específicos. Neste exercício de práxis, os autores deste relato apresentam algumas reflexões.

A Educação Integral escolar apresenta os seguintes princípios: intenção de formar cidadãos críticos, autônomos e responsáveis; reconhecimento das múltiplas especificidades dos educandos; defesa de uma aprendizagem significativa por meio de situações educativas diversificadas; democratização das oportunidades educativas defendendo que a educação seja o direito de todos. (Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019). Por sua vez, a Educação Matemática como campo de investigação científica e de atuação profissional, possui distintas linhas e/ou tendências que buscam, dentre outros objetivos, contribuir para a democratização do conhecimento matemático. Para isso, apresenta abordagens diversificadas que promovem o significado dos conteúdos de forma contextualizada buscando certificar-se de que sejam facilitadores no desenvolvimento social dos sujeitos aprendizes. (Fiorentini; Lorenzato, 2001)

Apesar das consonâncias, em nossas buscas não encontramos produções significativas que articulem a Educação Integral e a Educação Matemática, como foi constatado por Muniz (2019). A autora afirma que não identificou trabalhos que investiguem os processos de ensino e aprendizagem matemática no contexto da escola integral. A partir dessas considerações surge a necessidade de pensar na Educação Matemática Integral como um campo que visa analisar e propor possibilidades para a promoção de conhecimentos matemáticos escolares no contexto da formação integral dos sujeitos aprendizes.

Com relação ao desafio de promover o ensino de matemática articulando-os com os conteúdos de outras disciplinas, observa-se que no geral, conforme afirma Machado (1993), a organização das escolas baseia-se em construir disciplinas estruturadas de modo relativamente independente, com um mínimo de interação que pode ser intencional e institucionalizada. Para este autor, vem ocorrendo uma fragmentação crescente nas diversas áreas do conhecimento, sem a contrapartida do de uma visão do todo, o que, para ele, pode constituir um obstáculo na comunicação e na ação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Machado (1993) também afirma que é cada vez mais difícil enquadrar os fenômenos que ocorrem fora da escola em uma única disciplina. Na Matemática inúmeros são os exemplos de sua totalidade no cotidiano. Rohr (2014) afirma que aprendemos na prática e em diversas situações do dia a dia como medir os ingredientes de uma receita culinária, como estabelecer a quantidade de tinta necessária para pintar uma residência, a quantidade de sementes adequadas a uma determinada área etc. Roque (2012) corrobora com esse discurso ao afirmar que:

> Possivelmente, quando as pessoas pedem que a matemática se torne mais "concreta", elas podem não querer dizer, somente, que desejam ver esse conhecimento aplicado às necessidades práticas, mas também que almejam compreender seus conceitos em relação a algo que lhes dê sentido. (Roque, 2012)

Diante disto, Machado (1993) acredita que a interdisciplinaridade tende ser um campo aglutinador, que busca uma visão sintética, ou seja, reconstruir uma unidade perdida entre diversas disciplinas em oposição àquela visão fragmentada do conhecimento. Rohr (2014) afirma que o termo "interdisciplinar" surgiu no século XIX, justamente pela necessidade de construir um diálogo entre os componentes curriculares.

Em acréscimo, para Dorox e Phoharski (2015) a interdisciplinaridade não tem como objetivo anular ou acabar com os saberes disciplinares, mas em contrapartida, promover a integração entre estes saberes, estimulando um olhar global entre os diversos fenômenos, sejam eles científicos ou sociais. Para estas autoras, é preciso que os professores estejam abertos ao processo e ao diálogo e que se permitam refletir e trocar experiências para que haja a interação dos conteúdos.

Ao propor atividades de matemática aos estudantes no período de ensino remoto emergencial, era necessário, além das concepções apresentadas até aqui, refletir sobre a diversidade das condições dos estudantes diante de todo o contexto social e suas realidades distintas. O conhecimento proposto, mais do que nunca, precisa ser algo que seja significativo e que contribua para uma maior compreensão da situação em que a sociedade está inserida. Mais do que promover a compreensão, o conhecimento deve servir para despertar uma consciência crítica diante das inúmeras informações desencontradas que circulam em todas as mídias de comunicação.

Foi diante deste desafio complexo que as atividades foram elaboradas e trabalhadas junto aos estudantes da EMPOEINT. A seguir serão descritos alguns

exemplos de atividades onde destacamos a matemática apenas para fins de apontamentos e reflexões, uma vez que no material esse destaque não é intencionado e nem estimulado.

O primeiro roteiro trabalhado junto aos estudantes teve o título Pandemias ao Longo da História e teve como objetivo precípuo, promover a capacidade de interpretar de maneira crítica, as informações que circulavam no início desta pandemia no Brasil. Nesta época, havia uma forte campanha de conscientização da sociedade para seguir os protocolos sanitários no intuito de que o crescimento de contaminados não ocorresse de forma exponencial. Um gráfico com curvas representando as possíveis projeções de crescimento da população infectada circulava bastante nas mídias. Neste contexto, o conhecimento matemático foi utilizado para explicar o conceito de crescimento exponencial. Para isso foram utilizadas imagens, vídeos e estudos dirigidos contextualizados.

E assim, a cada tema, eram trabalhados conceitos matemáticos que estavam relacionados às habilidades de leitura e compreensão do mundo. Muitos temas que de certa forma dialogavam com a condição do distanciamento social imposto pelas circunstâncias se seguiram: Artes plásticas, dança, meditação, meio ambiente, direito à moradia, literatura, mídias sociais, teatro, dentre outros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os retornos dos estudantes envolvidos, assim como de suas famílias, foram positivos. Foi possível perceber que houve construção de significado dos conhecimentos apropriados, e que esses eram capazes de serem articulados aos cotidianos dos educandos. Entendemos que, devido a diversos fatores e circunstâncias sociais nos quais nossos estudantes estão inseridos e à emergência imposta pela pandemia, nem todos os estudantes tiveram o mesmo acesso a estes momentos, o que, para nós só corrobora para afirmar que a escola precisa estar a serviço de uma educação libertadora, emancipadora e verdadeiramente para todos.

Faz-se necessário afirmar também que essa reflexão não se encerra aqui, já que nenhum saber torna-se pronto e acabado. Esperamos que estes apontamentos possam nos levar a novas significações e que junto a outros trabalhos neste sentido possamos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

caminhar para uma Educação Matemática Integral que cada vez mais articule os saberes matemáticos com os sujeitos educandos em suas múltiplas dimensões.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. O que é Educação Integral?. **Centro de referência da Escola Integral**. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em: 23 nov. 2019.

DOROX, Giovana Cristiane; PLOHARSKI, Nara Regina Becker. **Conceitos matemáticos e interdisciplinaridade: uma experiência no PIBID.** In: EDUCERE - XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Anais eletrônicos. Curitiba: PUC-PR, 2015. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20666_10153.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S**. Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007

MACHADO. Nilson José**. Interdisciplinaridade e Matemática. Pro-Posições.** Campinas, v. 4, n. 1[10], mar. 1993. Disponível em: < https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1756/10- artigos-machadonj.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MUNIZ, Bruna Mendes. **"Pra não dizer que não falei das flores": estudo bibliométrico da escola integral e dos grupos colaborativos em educação matemática.** Dissertação (Mestrado em Processos Formativos) – Faculdade de Engenharia, Universidade estadual Paulista. Ilha Paulista, p. 135. 2019.

ROHR, Thaise Cristina Spaniol. **Práticas interdisciplinares no ensino da matemática.** In: FIPED – VI FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA. Anais eletrônicos. Santa Maria: Editora Realize, 2014. Disponível em: < http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_24_05_2014_20_03_48_idinscrito_854_fc6e2dec5ac3915641228d9b1c09db2c.pdf>. Acesso em 11 nov. 2019.

ROQUE, Tatiana. **História da Matemática – Uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

11.5.42 UM BREVE OLHAR PARA A AVALIAÇÃO EM TEMPOS DO MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA NO PARANÁ

Waléria Adriana Gonçalez Cecílio[1292]

Jéssyca de Oliveira Assunção[1293]

RESUMO

Este texto intenta permitir uma compreensão histórica da avaliação da matemática no Paraná, em meio ao Movimento da Matemática Moderna - MMM. Estes saberes, foram apresentados a professores primários por meio de legislações e iniciativas e ações realizadas pelo Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná (CETEPAR) e NEDEM – Núcleo de Estudos e Difusão do Ensino da Matemática no Paraná, programa responsável pela difusão do MMM no estado. Os saberes sistematizados nas formações de professores, manuais, práticas avaliativas e legislações nos fizeram refletir sobre a seguinte questão: Quais saberes associados a verificação da aprendizagem circulavam no Paraná em tempos do MMM? Tendo como norteadora metodológica a História Cultural, a resposta à problematização aponta para a defesa de que circulava entre os professores paranaenses a proposta de uma avaliação como processo contínuo, de forma que a observação por meio das atividades com jogos pudessem aferir ou validar o quanto o aluno aprendeu sobre um determinado conteúdo. As prescrições na legislação, as orientações nas formações e os vestígios das práticas avaliativas também traziam como foco a necessidade de aplicar problemas do cotidiano do aluno, a cobrança rigorosa do processo de resolução, a ênfase na exatidão e o uso do método e do raciocinio lógico.

Palavras-chave: Avaliação da matemática. Formação de professores. Movimento da matemática Moderna. História da Educação.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Paraná (2010, p. 2) “[...] a abordagem da avaliação no trabalho pedagógico é um dos fatores mais importantes no processo ensino-aprendizagem.”. Por conseguinte, ” avaliar é uma demonstração precisa de uma competição que, até certo ponto impulsiona o avaliador e o avaliado a encontrar o caminho para atingir o que se pretende, de modo eficaz, ou ainda, acusa que precisa aperfeiçoar [...].”

Nesta direção, Luckesi (2011) sublinha que novas formas de avaliar, aquelas que não fazem parte de nossas práticas cotidianas, ou que não fizeram parte de nossa formação, são difíceis de serem assimiladas e colocadas em prática.Com efeito, “[...] a

[1292] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. waleria.adriana@pucpr.br.
[1293] Estudante de Licenciatura em matemática, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. jessyassuncaooli7800@gmail.com.

conduta mais fácil, direta e automática é replicar, com os nossos estudantes, o que ocorreu conosco" (LUCKESI, 2011, p.223).

Na busca por refletir e compreender este cenário, nasceu a necessidade de conhecer a história que está por trás da avaliação da aprendizagem da matemática escolar e, partindo desta proposição, o presente texto tem como foco encontrar vestígios que nos levem a perceber as representações construídas em torno da avaliação em meio ao Movimento da Matemática Moderna no Paraná. Por conseguinte, na perspectiva do objeto de estudo, a passagem de um período em que imperava a Pedagogia da Escola Nova, para um período marcado pela profissionalização em meio a Ditadura Militar, pode ser peça-chave para entender as transformações ocorridas nas práticas de avaliação da aprendizagem.

Articulado a essas proposições, o estudo promoverá discussão e reflexão sobre o que ocorreu em outra época e apontará a diversidade de apropriações, a partir de fontes históricas, as quais se tornam referência para o trabalho didático-pedagógico dos professores da atualidade.

2 METODOLOGIA

Ao olhar para a História da Educação é importante reconhecer que havia duas principais tendências pedagógicas predominantes no período de estudo. A primeira, tendência tecnicista, onde a educação tinha como objetivo a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho com forte direcionamento a aprendizado de técnicas. Ainda, a formalista moderna – termo cunhado por Fiorentini (1994) – também marcou o período, ela se baseava em um ensino onde o contexto todo era em torno do aluno e onde o professor tinha o papel de estimular e controlar a aprendizagem por meio da organização dos conteúdos.

Nesta tessitura, a tendência formalista moderna deixou como marco no campo da educação matemática o Movimento da Matemática Moderna (MMM), inicialmente, no ensino ginasial na década de 1960, e posteriormente, na educação primária na década 1970. (SANTOS, 2011). Como o fruto do descontentamento com a forma que a matemática era ensinada, o MMM baseava-se na formalidade e no rigor dos fundamentos da teoria dos conjuntos e da álgebra para o ensino e a aprendizagem de Matemática. Importante lembrar que esse Movimento não tinha como objetivo principal

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a reforma curricular, mas sim a transformação do conteúdo ensinado em algo articulado e que auxiliasse no desenvolvimento tecnológico e científico.(ZORZAN, 2004 p. 54).

Assim, a pesquisa supracitada visa permitir uma compreensão histórica da avaliação da matemática no Paraná, em meio ao MMM. Neste contexto, emergiu o estudo sobre as iniciativas e ações realizadas pelo Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná (CETEPAR) e NEDEM – Núcleo de Estudos e Difusão do Ensino da Matemática no Paraná, programa responsável pela difusão do Movimento Matemática Moderna no estado, além de cadernos escolares e normativas.

A parte inicial da pesquisa, deu-se com a seleção e classificação das fontes disponíveis no repositório [1294] do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT) que está integrado ao repositório da Universidade Federal de Santa Catarina, a partir do problema de pesquisa, interrogar as fontes e iniciar a escrita da história por meio da História Cultural.

A escolha da História Cultural como norteadora metodológica está ligada ao fato de se querer chegar à essência pela interpretação, isto é, desvendar por meio de fontes como e porque o objeto de estudo se estabeleceu nas práticas escolares.

Neste cenário, Julia (2001, p. 10) sublinha que normas e práticas elaboradas segundo uma finalidade, podem variar segundo a época, e não podem ser analisadas sem levar em conta os agentes que criaram essas normas, e os profissionais que as põem em prática. Ainda segundo o autor (p. 15), a coleta e a análise de materiais diversos, perguntando-nos a cada vez sobre a representatividade que podemos atribuir a cada documento e a cada momento e o descontextualizar as fontes, é que nos permitirão reconstruir o objeto de estudo.

Agentes de transformação

O Movimento Matemática Moderna chegou ao Paraná nos anos de 1960 e teve grande influência do professor e diretor do Colégio Estadual do Paraná Osni Antônio Dacol, que criou em 1962 e depois coordenou o NEDEM.

Articulado ao MMM, o Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura, preocupado em assegurar a melhoria da produtividade do ensino,

[1294] Trata-se de um espaço público de consulta: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

promoveu um modelo curricular de habilitação de professores, oportunizando aos professores de 1ª e 4ª séries a habilitação a nível de 2º grau.

Com efeito, o Centro de Seleção, Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal do Paraná – CETEPAR teve grande importância. Criado em 1969, tinha como objetivo a seleção de profissionais do magistério do estado, além de oferecer cursos de extensão aos educadores e profissionais administrativos da educação do Paraná.

Por meio do CETEPAT, o Projeto Habilitação de Professores não titulados (HAPROT) atingiu 1.100 professores em 11 municípios. De Autoria de Clélia Tavares Martins, o material utilizado foi dividido em 9 módulos com orientações didáticas-pedagógicas, conteúdo e detalhes sobre como ensinar matemática.

Um olhar para a avaliação: o que dizem as fontes

Para o presente texto, o estudo privilegiou as orientações sobre avaliação registradas do material do Projeto HAPRONT: Didática Matemática utilizado para a formação de professores tendo em vista que o material apresenta sugestões de práticas com os alunos e também era estudado pelos professores em seus ambiente de trabalho em meio a um período marcado por prescrições envoltas ao MMM.

No módulo 160 – “Planejando atividades: Como ensinar multiplicação e divisão” há uma sessão intitulada “Recursos Didáticas Para Fixação dos Fatos” onde há como proposta a utilização de jogos e situações problema para avaliação de aprendizagem. Além do mais, é defendido a necessário de fazer mais do que o aluno memorize o conteúdo. Percebe-se aqui, um movimento que privilegia a participação do aluno e que tenta desprender-se de uma visão enraizada na ideia de alunos como meros executores e receptores.

Vestígios da avaliação da aprendizagem também podem ser constatados no volume IV do livro do mestre Ensino Moderno de Matemática de 1975, organizado pelo NEDEM. O livro, elaborado para atender crianças na faixa etária de 9 e 10 anos, inicia com algumas orientações metodológicas aos professores, destacando que a preocupação do professor “deverá ser a de aproveitadas as situações-problema ocasionais ou mesmo as criadas [...] dando oportunidade de vivenciar o método científico e de pensamento lógico – objetivos básicos da área de Ciências segunda a Lei 5.692.” (p.9). Além disso, os autores reforçam a necessidade de motivar os alunos e, sugere, entre várias técnicas, a adoção de jogos com materiais específicos e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

descobertas em situações objetivas. Por fim, nas orientações metodológicas, apresentam a sistemática de trabalho: Levantamento dos pré-requisitos; revisão dessas noções básicas; proposição de um novo objetivo de estudo; realização de atividades para a consecução dos objetivos propostos; avaliação e realimentação. Corroborando o exposto, Albuquerque (1958, p.11) em sua obra Jogos de Recreações Matemáticas, sublinha " A prática constante e bem orientada dos jogos é um índice infalível pelo qual podemos aferir, com absoluta segurança, do progresso e desenvolvimento do ensino."

Olhando para essa perspectiva pode-se chegar ao material do Ensino Moderno da Matemática (1969). Neste material é notável a presença da utilização e variações de jogos na aprendizagem, porém, quanto a avaliação do aluno durante o jogo, a obra não faz menção. Acreditamos que durante os jogos apenas ocorria a observação do que o aluno era capaz de realizar e quais os pontos a serem reforçados para que a aprendizagem pudesse atender aos objetivos propostos.

Com um olhar atento para as orientações que tangem a avaliação da aprendizagem, em Pré-requisitos, os autores sublinham "antes de iniciar o trabalho com o livro, o professor deverá verificar por meio de atividades se o aluno tem as seguintes noções [...]". (p.12). Outro aspecto relevante são as formas de avaliar o aluno que, em cada unidade, estava sempre presente a orientação – (1) por meio da página do Livro do Aluno, seguida de outras formas: (2) Durante a execução das atividades com os materiais e/ou pelos exercícios propostos nas páginas ...; (3) Será feita pela observação das atividades realizadas pelo aluno e pela resolução da página do livro do aluno; (4) Por meio das atividades realizadas. (5) Por meio das atividades realizadas com os materiais e (6) Pela observação da iniciativa dos alunos na resolução dos problemas sugeridos ao desenvolver as atividades.

Articulado a esses vestígios, o estudo analisou cinco cadernos de provas de matemática do aluno José Roberto Cordeiro. Tais cadernos são de arquivo pessoal do aluno e foram cedidos por ele para fins de pesquisa ao repositório da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ademais, os arquivos são da cidade de Curitiba – PR em 1979 quando José era aluno da 4ª série primária.

Ao olhar para os cadernos de provas, como produto do contexto histórico, na primeira página, parte superior, vê-se no campo da educação, a nível primário, a

denominação da disciplina como "Iniciação as ciências: Matemática", seguidos de informações de data, nome do aluno, nome do professor, série e turma.

Figura 1 – Cabeçalho do Teste de Iniciação às Ciências - Matemática

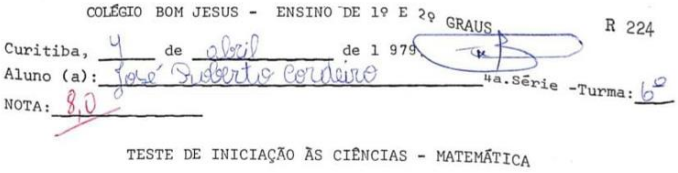
COLÉGIO BOM JESUS - ENSINO DE 1º E 2º GRAUS R 224
Curitiba, 4 de abril de 1 979
Aluno (a): José Roberto Cordeiro 4a.Série -Turma: 6ª
NOTA: 8,0
TESTE DE INICIAÇÃO ÀS CIÊNCIAS - MATEMÁTICA

Fonte: Arquivo pessoal. José Roberto Cordeiro, 1979

Nos cadernos de provas, situações-problema marcam grande presença. Apresentavam-se como situações cotidianas – como compras – ou ainda situações-problema improváveis de ocorrer – comer 7/8 de uma barra de chocolates. Nestes problemas é possível notar a cobrança do desenvolvimento dos cálculos de forma organizada e sistemática, além da respostas completa e por extenso.

Figura 2 – Organização de questão do tipo situação-problema

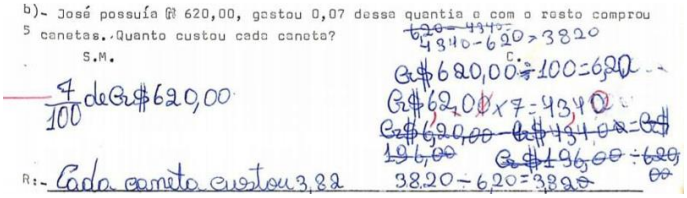
b)- José possuía Cr$ 620,00, gastou 0,07 dessa quantia e com o resto comprou 5 canetas. Quanto custou cada caneta?
S.M.
7/100 de Cr$620,00
Cr$620,00 ÷ 100 = 6,20
Cr$6,20 x 7 = 43,40
4340 - 620 = 3820
38,20 - 6,20 = 3,82
R:- Cada caneta custou 3,82

Fonte: Arquivo pessoal. José Roberto Cordeiro, 1979

Vale ressaltar que muito já tinha sido escrito sobre questões de aplicação. A Legislação Estadual de Ensino do Paraná de 1969, ao tratar sobre a avaliação da aprendizagem do ensino primário, sublinha, sempre que possível, devem ser objetivas e abrangerá questões de aplicação da vida real e de acordo com o programa da série. Tal tipo de questão é visto diversas vezes em todos os cadernos de prova analisados, porém, quando se volta o olhar com atenção é notável questões as quais se classificam como situações-problema, porém, sem apresentar um contexto real.

Figura 3 – Questão do tipo situação-problema

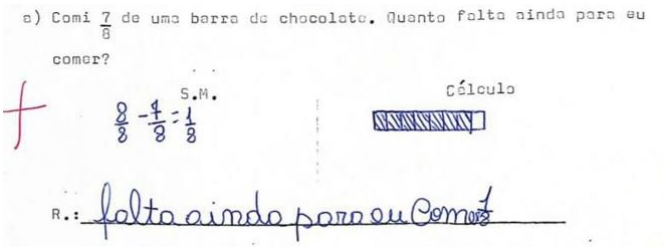
a) Comi 7/8 de uma barra de chocolate. Quanto falta ainda para eu comer?
S.M.
8/8 - 7/8 = 1/8
Cálculo
R.: falta ainda para eu comer 1/8

Fonte: Arquivo pessoal. José Roberto Cordeiro, 1979

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Corrobora o exposto Thorndike (1936) que, em sua obra A nova metodologia da aritmética, reforça que os métodos tradicionais permitiam aos professores propor qualquer tipo de problema, uma vez que fossem problemas, embora imaginários[1295] e sem aplicação no mundo real. Assim, podemos acrescentar que no período de estudo (1979) observamos problemas que, embora reais, são mínimas as possibilidades de aparecimento na vida.

Além disso, há também o fato de que os cinco cadernos de prova apresentam questões com situações-problema, fato associado as orientações de diretrizes curriculares da época. As reflexões sobre esse tema são apresentadas em um estudo realizado por Waldrigues (2011) em sua dissertação de mestrado sobre resolução de problemas de matemática na década de 1970.

Para Waldrigues (2011, P. 34) “a resolução de problemas é uma ação metodológica que muitas vezes pontua as ações do cotidiano, sendo as operações a expressão formal desse raciocínio”. Ainda, segundo a autora, na década de 1970, a professora Gliquéria Yaremtchuck - uma das principais representantes do NEDEM no Paraná, que lecionou matemática no Colégio Estadual do Paraná e também ministrou a disciplina de Teoria e Prática de Matemática na formação de Normalistas do Instituto de Educação do Paraná - elaborou as Diretrizes Curriculares de Matemática para Séries Iniciais. Diretrizes estas que orientam professores para utilização de situações-problema no ensino da matemática:

> As Diretrizes Curriculares de Matemática da rede estadual de ensino do Paraná, de 1973, orientam que, ao final da apresentação de um determinado conteúdo de Matemática, devem ser propostas situações-problema para o aluno aplicar o que foi estudado e fixado em sala de aula. Por exemplo: os conteúdos que envolvem as medidas arbitrárias e as padrões devem ser contextualizados para que o aluno compreenda como resolver e aplicar o cálculo solicitado. (WALDRIGUES, 2011, INSERIR PÁGINA)

Prosseguindo a análise dos cadernos de provas, foi possível verificar que em todas as provas a professora utilizou para correção das avaliações caneta vermelha e frequentes anotações ao percurso dos exercícios. Dentre tais anotações nota-se correções gramaticais nas respostas do aluno – porém, foi possível perceber que não resultaram em desconto de nota. Para a correção o professor utilizou-se de símbolos

[1295] Fictício; que não é real; criado pela imaginação e que só nela poderia existir.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de positivo (+) e negativo (-). Quando o aluno acertava o exercício, o professor registrava o sinal de positivo e quando errava, sinal de negativo.

Figura 4 – Forma de correção

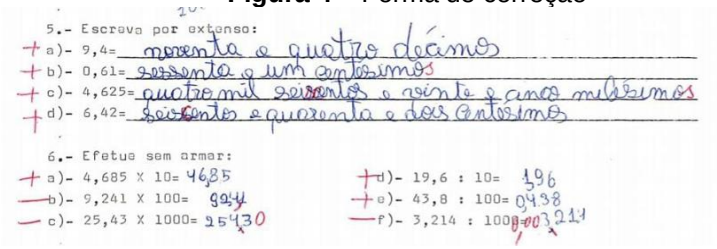

Fonte: Arquivo pessoal. José Roberto Cordeiro, 1979

Outro formato de exercício frequente nas avaliações é o de formato “arme e efetue” e “arme, efetue e tire a prova real” onde em ambos é dado uma operação e o aluno tem que armar a conta a efetuar a operação. Neste exercício também é notada a cobrança de todo o desenvolvimento do cálculo e não apenas o resultado. A principal diferença entre os dois modos deste formato de exercício é que no segundo é possível inferir que o aluno tem que apresentar um segundo cálculo que prove que seu primeiro resultado está correto. Observa-se nesta questão que a exatidão é valorizada e que, mesmo quando o aluno evidencia que sabe qual a operação que deverá ser realizada para comprovar o resultado, nada é atribuído em sua nota. Na resolução da letra a), observa-se que o aluno acertou a operação de multiplicação, porém, errou os cálculos da prova real, fato que resultou em zero para a questão. Já na letra b) o aluno iniciou a resolução da divisão de forma correta, porém não conseguiu finalizar a operação.

Figura 5 – Título da figura 1

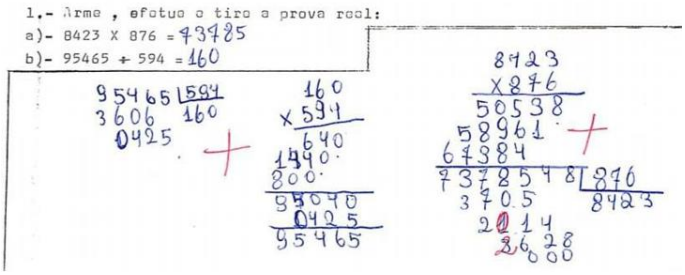

Fonte: Arquivo pessoal. José Roberto Cordeiro, 1979

A partir da análise dos cinco cadernos de prova percebe-se que houve uma preocupação muito grande com a cobrança de questões associadas a resolução de problemas. Ou seja, situações-problema, cotidianas ou não, com os conteúdos estudados foram muito cobradas. Além disso, observou-se também a cobrança de

desenvolvimento de uma linha de raciocínio exata para resolução das questões. As análises acusam vestígios do método científico e do pensamento lógico, tal que não bastava mostrar que sabia resolver a operação. Deveria evidenciar o métodos e, se não soubesse tirar a prova real, alcançando a resposta e validação correta não recebia nota pelo desenvolvimento da questão. Além disso, o aluno deveria demonstrar detalhadamente e de forma organizada todos os passos e cálculos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Direcionamos o olhar para a formação de professores, notou-se o foco em disseminar a ideia de uma avaliação como processo contínuo, de forma que a observação por meio das atividades com jogos pudessem aferir/validar o quanto o aluno aprendeu sobre um determinado conteúdo. Além disso, vinculava-se aos objetivos de ensino e, não mais, com fins punitivo. Neste período, já se tinham noções da importância da avaliação contínua e os professores eram orientados a considerar todo o percurso de aprendizagem. Além do mais, evidencia-se um período em que os professores já tinham a noção de que a forma de avaliação tradicional, frequentemente aplicada no período, não pudesse ser a melhor. Contudo, as fontes evidenciam que a forma tradicional predominava.

A partir da análise dos cadernos de provas notou-se grande presença da tentativa de elaborar problemas aplicados do cotidiano do aluno, o rigo no processo de resolução, a ênfase na exatidão e o uso do método e do raciocinio lógico.

Na atualidade, no campo de formação docente, destaca-se a importância de se levar em consideração o aluno como indivíduo completo e de avaliá-lo como um todo, continuamente. Entretanto, ao olhar para a prática ainda há grandes dificuldades de superar as avaliações tradicionais e inserir novas formas de avaliação durante o processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE. Irene de. **Jogos e recreações matemáticas**: 1ª e 2ª séries, 3ª edição, vol. 1, 1958.

BRASIL. **Lei nº 5,692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília, DF, 12 ago. 1972.

THORNDIKE, Edward Lee. **A nova metodologia da Aritmética**. Globo, 1936. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116412>. Acesso em: 20 mai. 2021.

FIORENTINI, Dario. **Rumos da Pesquisa Brasileira em Educação Matemática**: O Caso Da Produção Científica em cursos de Pós – Graduação. 1994, 425f. Tese de Doutorado Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 1994.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, p. 10-42, jan/jun, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componentes do ato pedagógico. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

PARANÁ. **Apostila HAPRONT**: Didática Matemática. Curitiba, 1976.Disponível em:https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/222511. Acesso em: 25 jun. 2021.

PARANÁ. **Ensino Moderno de matemática**, NEDEM. Volume IV, 1975. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219789>. Acesso em: 25 jun. 2021

PARANÁ . **Curso de Aperfeiçoamento:** 1ª Etapa - Fundamentação Didático-Pedagógica. CETEPAR. Curitiba, 1975.

PARANÁ . **Relatório de Projetos do CETEPAR 1975-1977**. Curitiba, 1977.

SANTOS, L. G. do. O Ensino da Matemática Moderna Segundo Ex Professores das Séries Iniciais do Ensino de Primeiro Grau de Curitiba. In: **X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2011, Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011, v1, p. 9556-9567.

WALDRIGUES, Rita de Cassia Gomes. **A resolução de problemas de matemática nas séries iniciais do ensino de primeiro grau na rede estadual de ensino do estado do paraná na década de 1970**: um estudo histórico-cultural. Tese de Mestrado. Pontifica Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

ZORZAN, Adriana Loss. **Séries Iniciais**: metodologia para o ensino da matemática. Ed: EdiFAPES, 2004. 212p.

PARANÁ. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_ped_artigo_creuza_barbosa_da_silva.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

CORDEIRO, José Roberto**. Cadernos de provas de matemática.** Curitiba, 1979.

11.5.43 UMA ABORDAGEM UTILIZANDO OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS PARA APRENDIZAGEM DE TERMODINÂMICA A PARTIR DA METEOROLOGIA

Mikaelly Rafaela Mariniak[1296]

Jeremias Ferreira da Costa[1297]

Sérgio Camargo[1298]

RESUMO

A descrição da Meteorologia é feita a partir de conceitos físicos, muitos deles presentes no ambiente escolar. Deste modo, a Meteorologia, torna-se potencialmente facilitadora da aprendizagem de Física, já que situações meteorológicas afetam diretamente o cotidiano humano. Considerando isto foi elaborada uma sequência didática à luz dos Três Momentos Pedagógicos, a fim de facilitar a aprendizagem da termodinâmica a partir da Meteorologia. O trabalho em questão relata as percepções obtidas no desenvolvimento das aulas no que se refere aos conhecimentos prévios dos estudantes, uma vez que a construção de novos conhecimentos depende, primordialmente, do que já é sabido pelos aprendizes. A sequência de 9 aulas, foi desenvolvida no 2º ano do Ensino Médio de um colégio público curitibano. Esta marcação regional é importante porque as situações meteorológicas abordadas, por vezes, foram especificas de Curitiba e região metropolitana. Todas as aulas foram gravadas, transcritas e analisadas a fim de alcançar o objetivo proposto. As atividades desenvolvidas pelos estudantes também foram analisadas. A partir do processo metodológico descrito foram identificados conhecimentos prévios referentes à observação da natureza, teorias da conspiração, confusões conceituais, notícias, redes sociais e dificuldades matemáticas. Durante o processo existiram dificuldades relacionadas ao período pandêmico e ao ensino remoto emergencial, que interferiram na coleta de dados. No entanto, foi possível corroborar com a afirmação de que a Meteorologia é potencialmente facilitadora da aprendizagem de conceitos físicos, ao menos para o grupo investigado, já que os estudantes possuem conhecimentos prévios adequados ao desenvolvimento da proposta e se mostram predispostos a aprender sobre o tema.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Ensino de Física. Ensino Remoto. Termodinâmica. Meteorologia.

1 INTRODUÇÃO

A Meteorologia é uma ciência essencial no cotidiano de nossa sociedade, seus efeitos refletem-se, por exemplo, no preço dos alimentos e na decisão de sair ou não de casa levando um guarda-chuva. Dentro deste campo de estudos se destacam a climatologia e a previsão do tempo, descritas em função dos elementos básicos:

[1296] Licencianda em Física. Universidade Federal do Paraná. mikaellyrafaela@gmail.com.
[1297] Doutorando e Mestre em Educação em Ciências e em Matemática (UFPR) e Licenciado em Física e Matemática (UNOPAR). Universidade Federal do Paraná. nextelcosta@gmail.com.
[1298] Doutor e Mestre em Educação para a Ciência (UNESP), e Licenciado em Física (UEPG).Universidade Federal do Paraná.s.camargo@ufpr.br.

temperatura, umidade e pressão do ar, velocidade e direção do vento, tipo e quantidade de precipitação e de nuvens (GRIMM, 1999).

Muitos dos conceitos físicos que descrevem o comportamento atmosférico, tais como pressão e temperatura, estão presentes no currículo escolar de modo que a Meteorologia se torna potencialmente facilitadora da aprendizagem de Física. Diante disso, este trabalho relata as percepções obtidas no desenvolvimento de uma sequência didática que visou facilitar a aprendizagem significativa da termodinâmica, a partir de situações meteorológicas. Durante o desenvolvimento das aulas buscou-se identificar quais conhecimentos prévios os estudantes externalizaram sobre a Meteorologia, já que é a partir do que os estudantes já sabem que a aprendizagem de novos conceitos é construída. O marco teórico adotado considera dois pontos principais: discussões relativas ao conhecimento prévio e a metodologia dos Três Momentos Pedagógicos.

Para Ausubel (2003) o conhecimento prévio é a variável que mais influencia a aquisição de novos conhecimentos. Este conhecimento não se restringe ao que é cientificamente aceito ou ao que é aprendido formalmente no ambiente escolar. O nome indica o significado do conceito: é prévio todo o conhecimento adquirido de antemão. Este conhecimento pode ser, por exemplo, um obstáculo pedagógico (BACHELARD, 1996), um subsunçor (MOREIRA, 2012) e/ou uma representação social (MOSCOVICI, 2015).

2 METODOLOGIA DOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS

A metodologia dos três momentos pedagógicos (3MP) é composta por: problematização inicial; organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. Na problematização inicial são propostos problemas com um nível maior de complexidade do que é possível resolver com os conhecimentos que os estudantes já possuem. No segundo momento, organização do conhecimento, são estudados de maneira sistemática os conteúdos necessários para compreensão da problematização inicial. Por fim, no terceiro momento busca-se relacionar os conteúdos estudados não só à problematização inicial, mas também a novos problemas e situações (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1990).

3 METODOLOGIA

A sequência de aulas foi desenvolvida à luz dos 3MP a partir de situações meteorológicas. Assim, a problematização inicial buscou instigar os estudantes a refletir sobre a crise hídrica paranaense e a influência dos índices de chuva na vida cotidiana. A organização do conhecimento conteve tanto conteúdos meteorológicos quanto conceitos e equações específicas da termodinâmica, bem como a relação entre a Física e a Meteorologia. Por fim, na aplicação do conhecimento, a discussão sobre a crise hídrica e os índices pluviométricos foi retomada, levando em consideração os conteúdos organizados anteriormente.

De maneira remota, e expositiva-dialogada, a sequência de 9 aulas foi desenvolvida no 2° ano do Ensino Médio de um colégio público curitibano. Para cada aula foi desenvolvida uma atividade a ser respondida de maneira síncrona. O quadro 1 sintetiza a organização da sequência didática desenvolvida.

Quadro 1 – Síntese da sequência didática

Momento	Aula	Descrição de conteúdo
Problematização inicial	1	Foram abordadas as definições de nuvem e de temperatura, a relação entre os estados da matéria, as nuvens e a temperatura.
Organização do conhecimento	2	O conceito de calor foi definido e em seguida foi realizado sua diferenciação do conceito de temperatura. O conceito de equilíbrio térmico foi brevemente discutido. Foi feita uma discussão sobre a sensação térmica a partir da subjetividade humana em relação à percepção da temperatura. Ainda, foi estabelecida a relação entre sensação térmica, velocidade do vento e umidade do ar.
Organização do conhecimento	3	Os processos de trocas de calor foram abordados, e ao discutir a condução foi retomada a discussão sobre equilíbrio térmico. A partir disso foram introduzidos os conceitos de condutores e isolantes. Ao discutir a convecção, as frentes de ar foram definidas. Por fim, a radiação foi usada para relacionar as nuvens à irradiação e as noites frias.
Organização do conhecimento	4	Foi realizada a definição de calor sensível a partir de exemplos e a explicação sobre os conceitos presentes em sua equação. Após, foi feita a diferenciação entre a caloria da Física e a Caloria da Nutrição. E por fim, foi explorado o clássico exemplo da relação entre o calor específico e as brisas marítimas.
Organização do conhecimento	5	O conceito de calor latente foi definido e a partir disso foram discutidos os processos de mudança de fase. Cada conceito presente na equação do calor latente foi explicado. A relação entre a condensação e a formação de nuvens foi explorada, bem como a relação destes com os rastros de aviões. Por fim, foi discutida a teoria da conspiração envolvendo os rastros dos aviões.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Organização do conhecimento/Aplicação do conhecimento	6	Foi explorado o conceito de precipitação e os processos de sua formação: Bergeron e colisão-coalescência. Foram discutidos exemplos de tipos de precipitação (chuva, garoa, neve e granizo). Também, foram definidos neblina e nevoeiro, orvalho, geada e fumaça e a sua diferenciação com tipos de precipitação.
Aplicação do conhecimento	7	Nesta aula, uma previsão do tempo televisiva foi relacionada com os conteúdos estudados na sequência. Foi feita a definição de pluviometria e de milímetros de chuva e, a partir disso, a interpretação de um mapa pluviométrico. A chuva foi classificada a partir de sua intensidade. A crise hídrica paranaense foi explorada, bem como o processo de semeadura de nuvens e a sua relação com a formação de precipitação.
Aplicação do conhecimento	8	De maneira similar à aula 7, foram interpretados mapas de temperatura mínima e máxima. Foi retomada a discussão sobre o conceito de temperatura e apresentadas as escalas termométricas. As conversões entre as escalas foram discutidas. Por fim, foi estabelecida a relação desta aula com a aula 7.
Aplicação do conhecimento	9	Esta aula foi reservada para o desenvolvimento da atividade final da sequência.

Fonte: Os autores (2021)

Todas as aulas foram gravadas, e a partir da análise da transcrição foram obtidas as percepções sobre os conhecimentos prévios relacionados à Meteorologia. Também foram consideradas as respostas as atividades.

4 DESCRIÇÃO DAS AULAS

A seguir serão apresentadas as principais percepções sobre os conhecimentos prévios identificados durante o desenvolvimento das aulas. A fim de preservar os significados externalizados pelos estudantes foi mantida a forma de expressão original na transcrição.

4.1 Aula 1

Inicialmente foi levantada a questão: “Qual é a influência dos índices pluviométricos no cotidiano da população curitibana?”. Após os estudantes reconhecerem que não entenderam a pergunta, ela foi reestruturada da seguinte forma: “Qual é a influência dos índices de chuva para a vida de vocês?”. A2, A3 e A4 responderam: **A3**: A chuva é boa para encher...os reservatórios, é tipo isso? **A2:** Eu acho que basicamente assim a falta de chuva e o excesso são prejudiciais, eu acho que tem que ser tudo num…num nivelamento assim na medida porque quando é muita

seca acontece como aconteceu na BR, que começa a secar muito os matos, causa acidentes por causa da fumaça é... faz mato seco. E quando chove demais também provoca alagamentos, destruições então acho que tem que ser tudo na medida assim. **A4:** E é muito bom para dormir.

A resposta de A2 demonstra como os fatos cotidianos se refletem no ambiente escolar, uma vez que ele cita o acidente ocorrido na BR 277, causado pela falta de sinalização e excesso de fumaça decorrente de queimadas ambientais[1299].

A resposta de A4 indica a percepção de que a chuva influencia não só questões socioambientais, mas também diretamente os hábitos e comportamentos humanos. Durante este momento os estudantes externalizam, ao serem questionados, que não viam conexões entre o assunto abordado e a Física. Mas que se existem conexões elas estão entre o tema e a gravidade/força gravitacional, conceitos tratados como sinônimos pelos estudantes. Isto, possivelmente, está relacionado com a imagem mental da chuva caindo das nuvens e a essa queda é associada a gravidade.

4.2 Aula 2

Ao serem questionados sobre o que faz a matéria mudar de estado físico, os estudantes prontamente responderam temperatura. Após ser destacado que temperatura é uma característica do corpo e não externa a ele, os estudantes mudaram a resposta para calor. Em seguida foi iniciada uma discussão sobre a diferença entre calor e temperatura, A4 explicou a diferença entre os conceitos: **A4**: Porque assim se você se encontra num... é um modo que eu achei de explicar...se você tipo se encontra em um estado tipo assim eu estou com calor a temperatura tá calor entendeu? Então pra mim é a mesma coisa eu tô com calor e a temperatura tá calor, entendeu? Então para mim é a mesma coisa, eu tô com calor então a temperatura também tá calor.

Esta resposta sintetiza a confusão conceitual percebida na discussão, pois indica a dificuldade dos estudantes em diferenciar temperatura, calor e sensação térmica. Para iniciar as discussões sobre sensação térmica foi explorado um meme com a frase “Sensação térmica: abraçando o sol”. Ao serem questionados sobre a afirmação ser válida ou não os estudantes responderam: **A6**: Sim, ele tá com calor, não é? **A3**: Não professora, porque não tem sentido ele falar ah porque ele tá morrendo de calor, ah

1299 https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2020/08/05/imagens-mostram-avanco-de-neblina-e-fumaca-em-trecho-da-br-277-antes-de-acidente-com-oito-mortes.ghtml

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

não tem sentido. **A4**: Ou porque a sensação térmica dele tá alta.

O que reforçou a afirmação anterior, de que existe confusão entre os conceitos.

4.3 Aula 3

No início da aula 3, A2 se manifestou, dizendo: **A2:** Ó professora eu tava vendo um negócio ontem no Facebook bem interessante assim que um cara ele saltava assim de... aí esqueci o nome do negócio, não era parapente era um conjunto de parapente com um carrinho lá, aí ele foi saltar numa, num dia assim mais ou menos umas seis horas da tarde e tava uma tempestade pra um outro lado. Aí ele falou ah dá tempo, aí ele ia fazer um voo rápido e a nuvem começou a sugar ele, a tempestade. Aí ele ficou mais ou menos uma hora e meia assim preso dentro da nuvem por cima e, ah, ela levando ele em altitudes mais altas, dois mil metros e tal e passou um sufoco.

Em seguida, A2 continuou a falar sobre o assunto e afirmou que lembrou das aulas passadas ao assistir o vídeo, e que a nuvem em questão era uma cumulonimbus[1300]. A manifestação de A2 indica que a partir do conhecimento adquirido foi feita conexão com algo de seu interesse. O que é essencial para que a aprendizagem significativa ocorra.

Em seguida à discussão sobre frentes de ar, A2 perguntou se é correto chamá-las de choque térmico. E, após ser questionado sobre o que entende por choque térmico, responde: **A2**: Ah tipo, pela massa de ar quente e a massa de ar fria se encontrando e tipo e aí como uma é quente e a outra é fria dá um choque assim muito louco sei lá. A pergunta e a resposta de A2 indicam que ele tenta relacionar o conteúdo apresentado à linguagem que lhe é familiar. Ao discutir irradiação, foi feita a pergunta "Entre uma noite de céu limpo e uma com nuvens, qual é a mais fria?", A2 e A4 responderam: **A2**: Olha professora eu já enfrentei dias aí com céu limpo que tava um frio extremo assim! **A4**: Pra mim professora é quando o céu tem muitas nuvens.

A diferença entre as respostas ilustra como a observação sobre essa questão específica, ou sobre a natureza, não é algo comum a todos os estudantes.

4.4 Aula 4

Ao discutir a quantidade de calor, os estudantes foram questionados: "Vocês já ouviram falar em calorias?" Após respostas afirmativas à questão, A2 explicou: **A2**:

[1300] Cumulonimbus são nuvens altas associadas a tempestades (GRIMM, 1999).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Professora se eu não me engano acho que até nas embalagens vem escrito né, sobre calorias dos produtos. A1 completou: **A1**: Nutricionista também fala sobre isso.

Esta abordagem foi feita esperando que os estudantes citassem a Caloria da Nutrição para que a partir disso fossem estabelecidas conexões com a caloria da Física. As aulas 4 e 5 abordaram não só discussões qualitativas. mas também quantitativas. De modo que a dificuldade matemática dos estudantes foi observada em ambas as aulas. Esta dificuldade também é considerada um conhecimento prévio, um obstáculo pedagógico, mesmo sendo um desconhecimento.

4.5 Aula 5

Ao abordar a condensação foi exposta uma fotografia de uma garrafa de refrigerante com água condensada em sua superfície. Embora fosse esperado que os estudantes afirmassem já terem visto o fenômeno, a resposta sobre isso foi negativa. Isto indicou que, por vezes, os estudantes não possuem os conhecimentos prévios que os professores imaginam que possuem.

Após a discussão sobre a formação de nuvens pela condensação, foi feita a seguinte pergunta “O que são os rastros deixados pelos aviões no céu?” **A2**: Ah professora eu não sei o que é, tipo já ouvi muita especulação.

Após ser questionado sobre o que imagina que são as linhas ou sobre o que ouviu de especulação, A2 e A5 respondem: **A2**: Ah professora, que era uma coisa química que eles lançavam no ar, sei lá. **A5**: As teorias da conspiração da internet afirmam que tais rastros são produtos químicos espalhados para tornar a humanidade mais obediente, dócil e de fácil controle, mas na verdade passa longe disso tem tudo a ver com o aquecimento global.

As respostas de A2 e de A5 eram esperadas, já que teorias da conspiração sobre os rastros de aviões são frequentes na internet. A5 em sua fala critica a teoria dos rastros químicos, mas afirma que eles têm relação com o aquecimento global, quando na verdade eles são produto da condensação do vapor de água. Os conhecimentos prévios, portanto, não vem apenas do ambiente escolar.

4.6 Aula 6

Esta aula se referiu à precipitação, ao serem questionados sobre ouvir a palavra

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

precipitação ao assistir jornal, A5 respondeu: **A5**: Eu nunca assisti jornal, professora. Não é possível afirmar se A5 literalmente nunca assistiu jornal, mas sim que isso não faz parte de seu cotidiano. Desse modo a abordagem da aula anterior, a partir da internet, poderia ser mais adequada para esse estudante.

Após a discussão sobre tipos de precipitação, foi feita a pergunta “Neblina, orvalho, geada e fumaça são tipos de precipitação?". A1 respondeu: **A1**: Eu acho que é tipo quando esfria, sabe? Alguma coisa assim. Logo após complementa: **A1**: A neblina eu sei que são as nuvens baixas, a fumaça eu não sei, nem o orvalho. A geada eu acho que é tipo, bom eu não sei o que é uma geada porque eu acho que nunca vi, então não sei.

A resposta de A1 reforça como não é possível generalizar o conhecimento dos estudantes, já que era esperado que todos já tivessem visto geada, uma vez que é comum que ocorra em Curitiba. No entanto, A1 se mudou do Rio de Janeiro para capital paranaense recentemente.

4.7 Aula 7

Nesta aula foi exibida uma previsão do tempo televisiva, e foi solicitado que os estudantes a relacionassem aos conteúdos estudados anteriormente. As respostas indicaram que os conteúdos estudados em aulas anteriores se tornaram conhecimentos prévios para esta aula, independentemente de serem conhecimentos aprendidos significativamente ou não.

Para discutir os conceitos de precipitação e de milímetros de chuva foi usado um mapa de precipitação do Paraná do Simepar, do dia anterior à aula. Alguns estudantes apresentaram dificuldade em interpretar o mapa, o que reforça o argumento de que o desconhecimento matemático é também um conhecimento prévio das aulas de Física.

Após a discussão sobre os milímetros de chuva, pluviômetro e a sua relação com a crise hídrica, os estudantes foram questionados sobre o seu conhecimento sobre as medidas de combate a crise hídrica, além do racionamento de água. Sobre isso A3 disse: **A3**: A Sanepar fez aquele negócio lá do avião, não é professora?

O “negócio do avião” que A3 se refere é a semeadura de nuvens[1301]. Era

[1301] https://www.gazetadopovo.com.br/parana/sanepar-usa-aviao-para-fazer-chover-na-crise-da-falta-de-agua-em-curitiba-e-rmc/

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

esperado que os estudantes citassem este processo já que era uma notícia recente e frequente nos telejornais locais na época de aplicação da sequência.

4.8 Aula 8

A fim de revisar a aula anterior foi apresentado um novo mapa de precipitação, e foram percebidas menos dificuldades do que na aula anterior. Isso foi refletido na discussão sobre temperatura, já que elas foram feitas a partir da interpretação de mapas do Simepar para temperatura máxima e mínima no Paraná. Embora não tivessem acontecido discussões durante a sequência de aulas sobre as unidade de medida de temperatura, os estudantes prontamente identificaram que a unidade de medida do mapa utilizado era graus Celsius.

4.9 Aula 9

Esta aula foi reservada à atividade final da disciplina, nesta atividade foi solicitado aos estudantes a análise de uma previsão do tempo televisiva e a autoavaliação de sua aprendizagem durante as aulas. Sobre a sua aprendizagem A1 responde: **A1**: Eu aprendi mais sobre previsão do tempo e um pouco mais do clima de Curitiba, no qual não fazia ideia de como era. Aprendi também o que é precipitação e como entender a meteorologia do jornal, a umidade e quanto chove em um dia.

A fala de A1 indica que a estudante reconhece sua própria aprendizagem e que se mostra otimista sobre ela. No entanto isso não é sinônimo de uma aprendizagem significativa, mas dá indícios de predisposição para continuar aprendendo sobre Meteorologia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o objetivo inicial deste trabalho fosse ir além de um relato de experiência, não foi possível obter dados e informações suficientes para dizer se a proposta facilitou ou não a aprendizagem significativa da termodinâmica. Isto ocorreu sobretudo pela falta de continuidade do acompanhamento das aulas pelos estudantes. De modo que os estudantes que frequentaram a primeira aula, por exemplo, não foram os mesmos que assistiram as últimas aulas. Esta dificuldade, embora não exclusiva, é característica do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ensino remoto emergencial. Também foram observadas dificuldades estruturais no acesso as aulas, como falhas na internet, além de dificuldades relacionadas a sobrecarga de aulas online que afetam a saúde física e mental dos estudantes e professores.

Apesar das dificuldades relatadas foi possível constatar que a Meteorologia é potencialmente facilitadora da aprendizagem de conceitos físicos, ao menos para o grupo de alunos investigado, já que eles possuem conhecimentos prévios adequados ao desenvolvimento da proposta e demostram predisposição para aprender sobre o tema.

Agradecimentos

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Residência Pedagógica – Física – UFPR.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto; 1996.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Física**. São Paulo: Cortez, 1990.

GRIMM, A. M. **Meteorologia Básica - Notas de aula**. Curitiba, set. 1999. Disponível em: <http://fisica.ufpr.br/grimm/aposmeteo/index.html>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MOREIRA, M. A. ¿Al afinal, qué es aprendizaje siginificativo? Qurriculum: revista de teoría, investigación y práctica educativa, La Laguna, n. 25, p. 29-56, mar. 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/96956>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: Investigações em psicologia social. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

12. EIXO EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

Coordenação:

Marilda Aparecida Behrens - PUCPR
Edna Liz Prigol - PUCPR

12.1 DESCRIÇÃO DO EIXO EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

Este eixo tem como foco a discussão sobre estudos e pesquisas que envolvam uma proposta de educação inovadora que possa acolher o pensamento complexo, ecossistêmico e que envolva a visão transdisciplinar como vertente epistemológica e metodológica da educação. Procura discutir propostas para superar a concepção do paradigma conservador que incita a fragmentação, o reducionismo e a visão unidimensional na busca de ação docente a partir da visão da complexidade na qual considera-se o todo com a religação de saberes.

12.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

Araci Asinelli da Luz - UFPR
Ariana Cosme - UP
Carla Daniela Pereira Maia Ferreira - FPCEUP
Cláudia Appel - Secretaria
Deise Leandra Fontana - IFPR
Doris Pires Vargas Bolzan - UFSM
Edna Liz Prigol - PUCPR
Ettiene Cordeiro Guérios - UFPR
Fabiane Lopes de Oliveira - PUCPR
Izabel Petraglia - UMESP
Jacques de Lima Ferreira - UFPR
Joao Henrique Suanno - UEG
Josi Mariano Borille - UNESPAR
Kelen dos Santos Junges - PUCPR
Liliam Maria Born Martinelli - PUCPR
Luana Priscila Wunsch - UNINTER
Lucymara Carpim - PUCPR
Magda Branco - UNESPAR
Maíza Taques Margraf Althaus - UEPG/PR
Maria Cândida Moraes - UCB
Marilda Aparecida Behrens - PUCPR
Marilete Terezinha Marqueti de Araujo - Secretaria
Marilza Vanessa Rosa Suanno - UFG
Marlene Zwierewicz - Uniaro
Monica Luppi - UEL
Ricardo Antunes Sá - UFPR
Rui Trindade - FPCEUP
Taís Wojciechowski Santos - Secretaria

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

12.3 PALESTRAS EM EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

12.3.1 PEDAGOGIA ECOSSISTÊMICA E A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA: DIALOGANDO COM PAULO FREIRE E EDGAR MORIN – Maria Cândida Moraes

RESUMO

Este ano estamos comemorando o centenário de dois gigantes do pensamento contemporâne o, Edgar Morin e Paulo Freire, cujas construções teóricas têm grandes implicações para o desenvolvimento da educação brasileira. Paulo Freire, reconhecido como o Patrono da Educação Brasileira, é o educador brasileiro mais importante do século XX e o que mais influenciou a história da pedagogia mundial, em especial, a pedagogia crítica. Edg ar Morin é considerado hoje, um dos maiores filósofos dos séculos XX e XXI, um pensador planetário, cujo pensamento vigoroso perpassa por diferentes áreas do conhecimen to humano, incluindo a filosofia, a política, a sociologia, a cultura, a ecologia, além da educaçã o. Ambos são pensadores transdisciplinares, transgressores de fronteiras, sujeitos comprometidos com um novo projeto de sociedade, cujo legado principal continua sendo de grande relevância social e política, a partir de uma pedagogia que tem no diálogo, na conscientização e no exercício da liberdade suas bandeiras principais. Apesar dos diferentes contextos e condições em que suas teorias foram desenvolvidas, eles são complementares esuas visões educativas. Além de tentar estabelecer um possível diálogo ent re estes dois autores, pretende-se também examinar se as perspectivas teóricas do Paradigma Ecossistêmico, que tem como eixos estruturantes a complexidade e a transdisciplinaridade, estão presentes na obra de Paulo Freire, verificando a possibilidade de se estabelecer uma certa correspondência entre as bases ontológicas e epistemológicas do Paradigma Educacional Ecossistêmico, a Pedago gia da Esperança proposta por Freire e a Pedagogia Terra-Pátria de Edgar Morin.

12.3.2 FORMAÇÃO DOCENTE TRANSDISCIPLINAR E ECOFORMADORA EM PESQUISAS COM INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA - Marlene Zwierewicz

RESUMO

A palestra aborda a necessidade da superação de práticas formativas descontextualizadas e apresenta iniciativas de pesquisas com intervenção pautadas na tríade complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação e comprometidas com a formação no ambiente de atuação docentes da Educação Básica. Teoricamente, discutem-se contribuições de autores como Luppi, Behrens e Sá (2021), Nóvoa (2017, 2019), Morin (2011, 2015, 2018, 2019), Nicolescu (2014, 2018), Sá e Behrens (2019), Pineau (2004), Torre (2012) e Torre e Zwierewicz (2009), especialmente no que, em seus estudos, gera movimentos comprometidos com a metamorfose das escolas. Na análise das pesquisas apresentadas, destaca-se o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas e sua dinamização por meio da metodologia de ensino dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). Além disso, destaca-se que tanto o programa formativo como a metodologia se constituem em iniciativas vinculadas a atividades desenvolvidas pela Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC) (https://www.escuelascreativas.es/) e têm se transformado em objetos de estudo de pesquisas do Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), sediada em Caçador, Santa Catarina. Entre os resultados das pesquisas, observam-se iniciativas pautadas no planejamento colaborativo e na articulação teórico-prática, na interação entre diferentes componentes curriculares e desses com a realidade, na ampliação da proximidade entre escola e comunidade, na criação de cenários ecoformadores e sua exploração com espaços para a

aprendizagem e para o desenvolvimento integral e na solução de situações-problema envolvendo a realidade dos estudantes e de seus contextos de inserção. Em seu desenvolvimento, as pesquisas têm valorizado a relevância da articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica e favorecido a formação de docentes que investiguem e transformem as próprias ações e as instituições de ensino em que atuam, visando o próprio aperfeiçoamento e a melhoria das práticas pedagógicas na Educação Básica, atendendo perspectivas do próprio PPGEB. Espera-se, assim, que a discussão colabore para potencializar formações docentes comprometidas não só com as demandas do contexto de atuação docente, mas também com emergências globais que, cada vez mais, capilarizam-se localmente.

12.3.3 COMPLEXIDADE DA VIDA EM TEMPOS DE INCERTEZA – Izabel Petraglia

RESUMO

É preciso, ainda que seja um pouco tarde, pensar a vida pensando em nossas vidas". (EDGAR MORIN). A partir dessa ideia norteadora, de Edgar Morin, a palestra buscará apresentar o panorama de adversidades por que passamos, especialmente no Brasil nos tempos atuais. Vivemos uma policrise marcada por incertezas nas diferentes esferas da vida, sobretudo na saúde, educação, política, economia, meio ambiente, que compromete tanto as culturas individuais, quanto as sociedades globais. A crise promove a emergência de novas perspectivas renovadoras e criativas, que nos impõe alternativas de resiliência e de resistência. Na oportunidade, daremos destaque ao volume 2, de O método: a vida da vida, para traçar o perfil da tríade: indivíduo, sociedade, espécie e os operadores cognitivos do sujeito: hologramático, recursivo, dialógico, na epistemologia da complexidade. Considerando a importância de um pensamento político, intencional, dialógico e ecologizado, reconhecemos a urgência de criarmos estratégias cidadãs para a convivência amorosa consigo, com o outro e o Planeta, que faça regenerar a ética em seu tríplice dimensão: auto ética, socio ética, antropo ética. Cada vez mais, a vida em sua complexidade exige a religação de áreas, ideias, pessoas, que sejam capazes de unir o que esteja separado, integrar prosa e poesia no cotidiano da existência, respeitar e incluir as diferenças. Que não sejamos indiferentes às dores e às barbáries do mundo selvagem, mas que nos indignemos diante de qualquer forma de opressão e crueldade. Desafios e perspectivas de uma Educação transformadora, emancipadora e transdisciplinar pressupõe caminhos de esperança, utopia e fraternidade para a regeneração do humanismo planetário, que almejamos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

12.4 MESAS-REDONDAS EM EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

12.4.1 DIÁLOGO SOBRE A ECOLOGIA DOS SABERES DOCENTES – Moderadora: Marilda Aparecida Behrens

ECOLOGIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES – Edna Liz Prigol

RESUMO

A compreensão sobre os saberes docentes na contemporaneidade, leva a entender que estes precisam superar a visão cartesiana estruturada no conhecimento técnico e disciplinar constituídos por formalismos excessivo, que se fixa na objetividade, na inflexibilidade, no autoritarismo, na visão linear e unidimensional. É necessário romper com fronteiras epistemológicas que sustentam os saberes docentes, por pensamentos que possibilitem religar os diferentes conhecimentos e as diferentes dimensões humanas, voltando-se para uma racionalidade aberta, dialógica, intuitiva e global. Para realizar esta pesquisa se fez necessário tecer um caminho que possibilitou dialogar com Morin (2000, 2004, 2008, 2012), Moraes (2008, 2012, 2015) e Santos (2009, 2017), articulando o que pode estar disjunto, pensar no que pode estar oculto, interpretando os aspectos objetivos, subjetivos, religando diversos saberes, na busca de conhecimentos para a realização de novas conexões e novos raciocínios. Dessa maneira buscou-se elementos para compreender a seguinte questão: O pensamento complexo de Edgar Morin pode contribuir para a construção dos saberes docentes incitando uma prática pedagógica que consiga enfrentar os desafios emergentes, conviver com as incertezas e com as situações ambíguas e conflituosas na contemporaneidade? Para tecer conhecimentos de maneira a entender quais são os caminhos para elaboração da Ecologia dos Saberes Docentes, se fez necessário compreender quais são, como são estruturados, qual a influência deles no processo de ensino aprendizagem, quem os define, qual sua natureza, suas características, sua ingerência na identidade docente, dialogando com alguns autores que pesquisaram sobre a temática. Como resultado identificou que o pensamento complexo possibilita descobrir novos caminhos para a constituição da ecologia dos saberes docentes por meio da religação, da visão multidimensional, da contextualização, percebendo a complexidade das relações existentes entre as partes e o todo. O paradigma da complexidade releva o caos, o acaso e a desordem como fatores influenciadores da evolução e da transformação das realidades. Não surge fornecendo respostas concretas aos problemas atuais criados a partir de uma ciência determinista, fragmentada e limitada, mas com desafios para o pensamento, e exercícios contínuos de intercâmbio para a compreensão das partes sem separá-las.

A INCERTEZA COMO SABER DOCENTE – Liliam Maria Born

RESUMO

A presente pesquisa desenvolveu-se no sentido de buscar compreender as contribuições do pensamento complexo de Edgar Morin para a formação dos saberes docentes necessários para a educação em constante transformação. Para essa mesa toma-se como foco o Princípio da Incerteza e o Saber Ensinar a Incerteza, presentes nas obras em que Morin apresenta os princípios do pensamento complexo (MORIN, 2000) e os saberes para a educação do futuro (MORIN, 2000). Neste sentido, justifica-se a pesquisa pelo fato de que a educação desenvolvida na visão de mundo cartesiana traz a certeza como um dos seus pilares facilitando o acúmulo de conteúdos advindos da ciência marcados pela devida comprovação rigorosa, transmitidos pelos docentes e considerados como verdades absolutas. Por outro lado, as mudanças contextuais aceleradas evidenciam a presença da incerteza cotidiana presente tanto

nos problemas diários a resolver como no contexto amplo de mundo como por exemplo, pandemias, catástrofes ambientais, entre outras. Tendo como ponto de partida o contexto e o pensamento de Edgar Morin, busca-se compreender de que forma a incerteza pode permear e nutrir a formação inicial de professores de modo que a sua prática docente possibilite acolher a incerteza e promover reflexões que possam conduzir à criação de práticas que não se cristalizem com facilidade, mas sim acolham a transformação necessária. Para tanto, dedicou-se atenção à pesquisa bibliográfica nas referidas obras e nas impressões reveladas em entrevistas concedidas por docentes com expertise na formação inicial de professores, cuja intenção esteve em identificar e compreender como o pensamento complexo está presente na prática docente por eles desenvolvida. A análise dos dados obtidos, considerando o pensamento de Tardif (2009, 2014) e Pimenta (1999) permitiu perceber categorias que revelam aspectos dos saberes docentes necessários para o contexto atual. A respeito dos resultados, pode-se dizer que os construtos da complexidade marcam presença nos relatos das práticas dos professores ocupando papel fundamental nas mudanças em suas práticas.

OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA VISÃO DE LICENCIANDOS – Kelen dos Santos Junges / Micheli Sudul Marafigo

RESUMO

Pensar na profissão docente na contemporaneidade, é compreender que esta necessita de conhecimentos que superem a visão de especialidade de uma disciplina ou área específica, mas que deve ser constituída de uma diversidade de saberes que alicerçam o ser professor e a sua prática pedagógica nos diversos níveis e modalidades de ensino. Neste sentido, infere-se que a formação docente ocorre de forma sistêmica, em um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional, possibilitando a (re)construção contínua da maneira de ser, pensar, agir, interagir e ensinar. Nesta perspectiva, tem-se a seguinte questão como norteadora desta mesa: Como a ecologia dos saberes docentes interfere na prática pedagógica e na formação dos professores tendo como referência a complexidade e o contexto de uma educação inovadora? Com o intuito de responder a esta questão, esta mesa apresenta pesquisas fundamentadas em bases epistemológicas contemporâneas, entre elas, o pensamento complexo de Morin que auxilia na compreensão de como é construída a ecologia dos saberes docentes. Os autores pesquisados (MORIN, MORAES, SANTOS, TARDIF, PIMENTA), foram cuidadosamente revisitados, sendo estabelecido com eles um diálogo na divergência, na convergência, na complementariedade, visualizando as teorias de um modo orgânico, possibilitando intersecções de ideias e diálogo, tendo como eixo a formação e a prática docente. Os estudos apresentados apontam que: o pensamento complexo possibilita descobrir novos caminhos para a constituição da ecologia dos saberes docentes; os construtos da complexidade marcam presença nos relatos das práticas dos professores pesquisados, destacando o papel fundamental na mudança da sua prática; a docência universitária implica uma série de saberes e competências que precisam ser mobilizadas no exercício profissional de forma conjunta.

12.4.2 TRANSDISCIPLINARIDADE COMO VIA PARA FORMAÇÃO HUMANA - Moderadora: Marilda Aparecida Behrens

EDUCAÇÃO COMPLEXA E TRANSDISCIPLINAR: MOVIMENTOS DIDÁTICOS DO CONCEITO AOS PROJETOS DE TRABALHO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – Marilza Vanessa Rosa Suanno

RESUMO

A presente exposição visa compartilhar resultados de duas pesquisas, sendo elas: "Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade" (SUANNO, 2015) e "Formação de professores e didática emergente" (SUANNO, 2021). A primeira pesquisa inspirada na Complexidade (epistemologia, ontologia e método) e na Transdisciplinaridade (princípios e atitude) aponta que a Didática Complexa e Transdisciplinar tem potencialidade para: a) promover a reforma do pensamento a fim de pensar complexo e ecologizar saberes; b) ressignificar e reorganizar a educação e a formação de professores considerando que nesse processo há caminhos que sinalizam no sentido de transcender a fragmentação do conhecimento, a linearidade e a disciplinaridade e, uma via para tal, seria valorizar a complementaridade e a coexistência entre ensino disciplinar, educação transdisciplinar e formação humana; c) religar cultura das humanidades e cultura científica; d) conviver com a incerteza cognitiva e a incerteza histórica; e) Pensar prospectivo e comprometer-se com o presente e o futuro; f) trabalhar com metatemas, construir metapontos de vista e metaconceitos; g) problematizar e construir relações complexas no estudo de metatemas fundamentais (vida, morte, justiça, democracia, cidadania planetária, Terra-Pátria...); h) oportunizar a aprendizagem de um estilo de pensamento multidimensional, multirreferencial e autorreferencial; i) produzir reflexões considerando o âmbito local, nacional e global; j) valorizar o pensar científico, os conhecimentos historicamente sistematizados e incorporar a esses saberes ancestrais, artes, culturas, práticas, experiências e histórias de vida; k) favorecer a construção de relações tripolares (razão, emoção e corporeidade; fenômeno, objetividade e subjetividade; conhecimento, autoconhecimento e autocrítica; crítica, enunciação e metamorfose; ordem, desordem e reorganização; entre, através e além da disciplinas; indivíduo, sociedade e espécie; homem, natureza e sociedade) a fim de ampliar percepção, compreensão, consciência do ser humano, o que pode contribuir outros modos de vida, existência e sobrevivência; l) ampliar a compreensão sobre a concepção de sujeito complexo e multidimensional, sendo simultaneamente homo sapiens, faber, demens, ludens e mythologicus, ou seja, ser histórico, social, cultural, mas também ser biológico, cognitivo, pleno de subjetividade, psicoafetivo e enigmático, ser de razão, emoção e corporeidade); m) produzir práxis complexa e transdisciplinar podem favorecer para a construção de metamorfoses sociais, individuais e antropológicas; n) impulsionar a compreensão sobre o destino comum da humanidade, dar prosseguimento ao processo de hominização, considerando o pertencimento humano a Terra-Pátria enquanto comunidade planetária que demanda democracia global, cidadania planetária e emancipação. A segunda pesquisa desenvolvida pelo DIDAKTIKÉ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas vinculado a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7805627761585698) apresenta um mapeamento de publicações sobre educação e didática com abordagem complexa e transdisciplinar disponíveis nos Anais 2018 do ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, TRANSDISCIPLINAR E COMPLEXA – Maria Dolores Fortes Alves

RESUMO

Em "Educação inclusiva, transdisciplinar e complexa" apresentaremos os resultados de pesquisa e ações desenvolvidas ao longo dos últimos 5 anos pelo Grupo de Pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras - GPPAII (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8345567266334868) em parceria com a Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC-Alagoas. Inicialmente, em tal pesquisa, focamos nosso olhar no mapear de escolas brasileiras com "práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas (PAII)" (ALVES, 2016) enquanto ação humana criativa, ecoformadora, complexa (MORIN,1997) e transdisciplinar (NICOLESCU, 1999). Desta feita, como caminho metodológico, em uma pesquisa-ação qualitativa, desde o ano de 2017 fizemos visitas e aplicamos o instrumento

Vadecrie - Instrumento para Avaliar o Desenvolvimento de instituições Criativas (TORRE, 2012) em 10 escolas no Brasil. Concomitante e consequentemente, ofertamos semestralmente aos docentes e discentes da educação e áreas afins, cursos formativos sobre Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas no qual difundimos as escolas pesquisadas, suas práticas ecoformativas, criativas, complexas e inclusivas. Alves (2016) nos diz que as Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas. são ações e/ou estratégias que acolhem a multidimensionalidade presente no processo de ensino-aprendizagem, bem como, respeitam e reconhecem as diferentes maneiras de aprender que os sujeitos possuem. São estratégias elaboradas a partir do fazer pedagógico e podem ser criadas e/ou reelaboradas conforme o desenrolar do percurso, logo, constituem-se em um movimento auto-co-ecoformativo. PAII são estratégias que se fundam no movimento dialógico da reflexão-ação-reflexão reconhecedora da singularidade de cada ser. Como resultados do biênio 2017-2019 tivemos a Cidade Escola Ayni (RS); Projeto Âncora (SP); Escola Sol e Lua (AL); CMEI Ana Carolina (AL) e CEMEI Fúlvia Roserberg (AL). Em 5 (cinco) escolas não tivemos dados suficientes. Concluímos que escolas criativas fazem uso de Práticas de Aprendizagens integradoras, inovadoras, transdisciplinares, ecoformadoras e inclusivas. Sigamos na construção de um mundo para todos, de uma cidadania planetária!

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL, HUMANIZAÇÃO DO SER E FORMAÇÃO INTEGRAL – João Henrique Suanno

RESUMO

Apresentação de estudos sobre educação e humanização do ser reflexões a partir da Epistemologia da complexidade, da compreensão de educação como prática social e do conceito de escolas criativas e a relação entre a educação e os processos educativos como uma prática social com a justiça social como intencionalidade do fazer pedagógico. A necessidade de uma educação que busque ensinar o exercício do pensar e, consequentemente, da reflexão sobre a sociedade em que cada um se insere, ou nasceu inserido, é visto aqui como um ideal da educação. A educação tem um papel primordial na construção de cidadãos conscientes do seu papel questionador da realidade e transformador da sociedade. Entende, assim, que a escola, enquanto lócus da divulgação do legado intelectual da humanidade, também se compromete com a educação transformadora e libertadora de indivíduos, como verdadeiros cidadãos cônscios de direitos, deveres e responsabilidades para consigo e para seus semelhantes. A construção de um ambiente propício ao desenvolvimento do pensamento criativo dos alunos e de toda equipe de profissionais da escola, em todo seu potencial. Ressalta a necessidade da existência de profissionais cada vez mais encantados e comprometidos com a educação, com a sociedade e com o fazer docente. Profissionais que busquem inovações, ampliando as possibilidades do cotidiano escolar. Essa escola ainda auxilia seus alunos a perceberem a necessidade de reorganizações de seus sentimentos, compreendendo melhor seu mundo interior. Para tanto, nos amparamos em autores como Suanno, J (2012), Suanno ,M. (2015, 2012), Suanno,J e Suanno, M. (2018), Suanno, J, Suanno, M e Torre (2014), D'Ambrosio (2013), Freire (2006, 2005, 2000), Behrens (2019), Hessel (2011), Moraes (2015), Moraes e Batalloso Navas (2020), Morin (2011), Pessoni Santos e Mendes Neto (2020) para ampliar a discussão e possibilitar ampliar o olhar para esta realidade. Apresentaremos, ainda, resultados de pesquisas vinculadas ao Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3099529237639999) e DIDAKTIKÉ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas (DGP/CNPq dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7805627761585698) onde mostraremos avanços no que tange à pesquisa e sistematização do que entendemos por criatividade.

12.4.3 A TEORIA DA COMPLEXIDADE E A TRANSDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES Moderadora: Edna Prigol

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DA OBRA ENSINAR A VIVER PARA UMA PEDAGOGIA COMPLEXA – Ricardo Antunes Sá

RESUMO

Caracterizar as dimensões ontológicas, epistemológicas e axiológicas presentes na obra "Ensinar a Viver" de Edgar Morin com vistas a fundamentar a construção de uma Pedagogia Complexa. O trabalho apresenta um estudo da obra "Ensinar a Viver", traduzida por Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco em 2015. Procura evidenciar as contribuições ontológicas do estudo a partir das reflexões que o autor realiza sobre as questões que são tratadas no capítulo V - "ser humano" e no capítulo VI - "ser francês". Em relação as contribuições epistemológicas da obra, é possível depreender elementos contidos no capítulo – IV - "conhecer". A dimensão axiológica da obra é observada com mais ênfase no capítulo III – compreender. O capítulo I – Viver, agrega elementos axiológicos e ontológicos. Há uma "pedagogia complexa" entranhada na obra de Morin e nos seus esforços empreendidos em "O Método". Este estudo se inscreve na pesquisa intitulada "Contribuições epistemológicas, ontológicas e axiológicas da Teoria da Complexidade para a construção de uma Pedagogia Complexa." A intenção é explorar nos escritos de Morin os liames, os fios, os nós que possibilitem identificar, apontar, elencar as dimensões: epistemológica, ontológica e axiológica que sustentam e fundamentam os alicerces de uma Pedagogia Complexa. Uma pedagogia que compreende que a escola contemporânea necessita ensinar a viver, ensinar a condição humana, ensinar os limites do gênero humano perante à complexidade da vida, do cosmos, da natureza e da própria sociedade. Uma Pedagogia complexa tem como um dos seus princípios éticos norteadores a compreensão "complexa" dos fenômenos educativos. O que indica um posicionamento ontológico profundamente distinto de outros "olhares epistêmicos" em relação à educação. A Pedagogia Complexa aponta para o exercício de uma cidadania planetária. Aposta na resistência à barbárie humana de todo o tipo, sobretudo na barbárie da racionalização, da violência, da desumanização, da possessão das ideias e dos dogmas. Ensinar a Viver é uma das obras de Edgar Morin que contribui para uma educação para a lucidez que é o horizonte de uma pedagogia comprometida com a hominização do ser humano.

PILARES EPISTEMOLÓGICOS PARA GERAÇÃO DE CONSTRUTOS E SABERES NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NUMA VISÃO COMPLEXA E TRANSFORMADORA - Marilda Aparecida Behrens

RESUMO

A pesquisa apresentada foi desenvolvida pelo grupo Paradigmas Educacionais e Formação de Professores-PEFOP, ligada a uma REDE de pesquisadores, composta por sete grupos de pesquisa do Brasil e de Portugal, e tem como foco de investigação os movimentos paradigmáticos inovadores na Ciência e na Educação e sua influência na formação de professores e na prática pedagógica dos docentes. A pesquisa envolveu um processo de formação continuada, sobre construtos epistemológicos que possam auxiliar os professores, no sentido de acolher uma nova concepção que, neste momento, aponta para o paradigma da complexidade aliada a proposta de educação transformadora. Elegeu-se como fundamentos epistemológicos e metodológicos para mudança paradigmática da ação docente buscar investigar as contribuições dos autores centenários Paulo Freire e Edgar Morin como propositores expressivos de subsídios teóricos pertinentes para renovação da prática pedagógica. De Freire (1996) tomou-se, entre outras, com destaque a obra Pedagogia da Autonomia, na qual propõe os saberes docentes propostos para uma educação dialógica. De

Morin (2000) para discutir o paradigma da complexidade, entre outras, foi discutida a obra Sete saberes para educação do futuro, na qual discute os saberes necessários para a reforma do pensamento, em b busca de um novo paradigma na prática pedagógica. A pesquisa envolveu 55 professores da educação básica do Brasil e de Portugal, em um processo de formação continuada gratuita online, tendo como tema a visão da complexidade e da educação dialógica crítica como subsídios para mudança paradigmática na ação docente, em especial, com foco no desenvolvimento de metodologias ativas e tecnologias educacionais inovadoras. Junto aos professores da educação básica luso-brasileiros envolvidos na pesquisa, foi possível levantar a pertinência da formação continuada pedagógica online, oferecida pelos profissionais da rede de pesquisa PEFOP. Os participantes em suas contribuições apontaram a possibilidade de criar novos caminhos pedagógicos para uma docência que acolha uma mudança paradigmática.

COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE COMO VETORES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – Ettiéne Guérios

RESUMO

Pretendo apresentar imbricações dos eixos “cognição”, “pensamento complexo” e “processos didáticos” como constructos para o desenvolvimento de um pensamento multidimensional na formação de professores com vistas a uma prática conexa pertinente para uma escola criativa e transformadora. Para tal, apresentarei aprofundamentos de um estudo teórico reflexivo que coloca em diálogo triádico formação de professores, complexidade e transdisciplinaridade, visto a pertinência das possíveis relações a serem estabelecidas entre eles. Trarei à baila a ideia do pensamento complexo como articulante e multidimensional, do que decorre que articular, relacionar e contextualizar são movimentos próprio do fazer docente. Tais movimentos contemplam a dinamicidade própria de processos didáticos singulares e emergentes, contrapondo-se a concepções dogmáticas e estatizantes do pensar autônomo. Como resultado, apresento indicativos de que a densidade da aprendizagem é vinculada a princípios didáticos desenvolvidos pelos professores em seus processos formativos, que vão da prescrição pedagógica em um extremo, à que transcende a dimensão disciplinar e coloca em relação o conhecimento escolar, o homem e a sociedade na composição do pensamento planetário. Com fundamento no pensamento de Edgar Morin e na propositura teórica de Barasab Nicolescu, o assento teórico das reflexões está em princípios da complexidade e da transdisciplinaridade com vistas ao desenvolvimento de um pensamento não fragmentado, multidimensional, crítico, reflexivo e transformador. Entre as categorias criadas para o estudo, as aqui abordadas serão complementaridade, convergência conceitual, transcendência, consciência e conexidade. Para ilustrar, apresentarei reflexões e pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa e Estudos em Complexidade, Formação de Professores e Educação Matemática – TESSITURA (UFPR, CNPq). Finalizo defendendo o binômio articulado, relacional e recursivo entre aprendizagem conceitual de conteúdos curriculares e formação educativa para a vida em que uma significa a outra, que por sua vez, são pertinentes para o desenvolvimento de uma consciência planetária. Vínculo esta defesa a princípios desenvolvidos na formação de professores que tem a complexidade e a transdisciplinaridade como vetores indutores do fazer pedagógico crítico e reflexivo.

12.5 COMUNICAÇÕES EM EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

12.5.1 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR

Karine Ferreira Monteiro[1302]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral problematizar a docência no Ensino Superior, apontando alguns encaminhamentos para que a mesma ultrapasse a fragmentação do conhecimento e possa se desenvolver sob a ótica transdisciplinar. Partindo disso, os objetivos específicos são: Discutir as relações entre a transdisciplinaridade e a docência no Ensino Superior e; Apontar possíveis encaminhamentos para uma prática transdisciplinar no contexto universitário a partir de cinco princípios explicitados por Santos (2009). Para problematizar tais questões, a pesquisa está fundamentada teoricamente nos principais autores: BEHRENS (2011; 2012); BERBEL (2008); MORIN (2009); NICOLESCU (2000); SANTOS (2009). A metodologia utilizada nesta pesquisa é de abordagem qualitativa com ênfase na pesquisa bibliográfica, a partir da problemática "Quais os possíveis caminhos para superar a fragmentação disciplinar na docência do Ensino Superior?" Como considerações preliminares do trabalho, constata-se que é necessária uma mudança nas perspectivas educacionais que permeiam as práticas dos docentes no Ensino Superior, a fim de ultrapassar a barreira tradicional e tecnicista ainda tão presente nos dias atuais e finalmente recuperar o elo entre a teoria e a prática e o ser humano e a educação, refletindo desta forma no objetivo final do ensino, que é a transformação da sociedade e a formação de um profissional competente no sentido humano, solidário, ético e capaz de enfrentar as incertezas e as demandas profissionais e pessoais do seu contexto de trabalho.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Docência. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a docência no Ensino Superior têm ganho cada vez mais espaço no âmbito educacional e acadêmico, levantando a reflexão sobre novas perspectivas que englobam a totalidade educativa e a integração de conhecimentos, rompendo com a fragmentação disciplinar ainda muito presente nas universidades.

Ressalta-se que o presente estudo parte de inquietações advindas do contexto da docência universitária, tanto no processo de formação acadêmica, quanto da profissionalização no Ensino Superior. Parte também da inquietação relatada por Sá (2015):

[1302] Pedagoga, Mestra em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, pk.monteiro@hotmail.com.

> [...] da inconformidade com o reducionismo, muitas vezes, com que a educação, objeto de estudo e intervenção da Pedagogia, é olhada e compreendida; (...) da necessidade que temos de estabelecer diálogos epistêmicos com outras áreas do conhecimento humano na perspectiva de um enriquecimento teórico e metodológico na produção do conhecimento pedagógico. (SÁ, 2015, p.61).

Partindo desse pressuposto, problematizar as possibilidades e desafios de uma visão transdisciplinar no Ensino Superior é de fundamental importância para o meio acadêmico e profissional, para que de fato a formação evidencie uma total compreensão do fenômeno educativo e que seja refletido nos diversos ambientes pelos futuros profissionais, que encontram na universidade o espaço para a formação.

Dessa forma, a problemática do presente trabalho gira em torno da seguinte questão: Quais os possíveis caminhos para superar a fragmentação disciplinar na docência no Ensino Superior? Para tal, este estudo tem como objetivo central problematizar a docência no Ensino Superior, apontando alguns encaminhamentos para que a mesma ultrapasse a fragmentação do conhecimento e possa se desenvolver sob a ótica transdisciplinar.

Tendo por base o objetivo central, os objetivos específicos elencados são: Discutir as relações entre a transdisciplinaridade e a docência no Ensino Superior; Apontar possíveis encaminhamentos para uma prática transdisciplinar no contexto universitário a partir dos cinco princípios explicitados por Santos (2009), os quais se intitulam: hologramático, transdisciplinaridade, complementaridade dos opostos, incerteza e autopoiese.

Como caminho metodológico, o presente estudo desenvolve-se a partir da metodologia qualitativa, por meio de estudo bibliográfico que permite fundamentar teoricamente o objeto de estudo (MARCONI; LAKATOS, 2013) e compreender qualitativamente a relação entre a docência universitária e a transdisciplinaridade, fundamentando-se nos seguintes autores: BEHRENS (2011; 2012); BERBEL (2008); MORIN (2009); NICOLESCU (2000); SANTOS (2009).

Portanto, o presente estudo está organizado da seguinte forma, além desta introdução (1): Docência universitária e transdisciplinaridade: relações emergentes (2); Cinco princípios para resgatar o todo no processo educativo: uma alternativa possível (3); e por fim, as Considerações Finais (4).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E TRANSDISCIPLINARIDADE: RELAÇÕES EMERGENTES

Segundo Berbel (2008, p. 539), a Pedagogia universitária refere-se aos "saberes, escolhas e ações metódicas dos professores de ensino superior, tendo em vista estimular e acompanhar os alunos em seu aprendizado". Ainda, pode ser definida como "[...] o conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as conexões entre universidade e sociedade" (ALMEIDA, 2012, p. 96).

Partindo das conexões existentes entre o campo da universidade e as relações com a sociedade de forma ampla, pode-se perceber a necessidade e a emergência de propiciar aos acadêmicos uma visão crítica, dinâmica e ativa em torno da (re)construção de conhecimentos. Nesse contexto, é imprescindível considerar que:

> [...] o trabalho docente é um instrumento hábil na religação de saberes, bem como a preparação de um indivíduo preparado para viver integralmente em nosso tempo, de forma crítica, participativa e politizada. Exige-se uma ampla formação desse profissional, não apenas no aspecto teórico, como nas questões didáticas e pedagógicas, uma vez que o objeto de trabalho desse profissional trata-se de um ser humano e, como tal, um indivíduo multidimensional, histórico e socialmente construído (SUANNO, 2015, p.107-108).

Esta reflexão leva à problematização do espaço formador da docência universitária e a importância da religação dos múltiplos saberes que permeiam o fenômeno educativo, ultrapassando a lógica disciplinar e cartesiana.

Em relação à fragmentação do conhecimento, bem como à disciplinarização e às alternativas para superação das mesmas, incluindo a interdisciplinaridade, Morin comenta:

> Sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue conceber a sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: "Façamos interdisciplinaridade". Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer a sua soberania territorial e, desse modo, confirmar as fronteiras em vez de desmoroná-las, mesmo que algumas trocas incipientes se efetivem. (...) É necessário ir mais longe, e é aqui que aparece o termo transdisciplinaridade (MORIN, 2009, p. 52).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para Nicolescu (2000), o objetivo transdisciplinar é a compreensão do mundo presente, sendo que o prefixo “trans” indica aquilo que está entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina, proporcionando uma realidade multidimensional, estruturada em múltiplos níveis, contrariando assim, o princípio da disciplinaridade; que, segundo Leffa (2006), significa a divisão da ciência em compartimentos fechados e isolados, cada uma voltada para um segmento pequeno da realidade, ou seja, o conhecimento fica retido sem possibilidade de compartilhamento.

A transdisciplinaridade, ainda, segundo Borges e Silva (2016, p. 29),

> [...] [o]bjetiva ultrapassar a concepção da divisão do conhecimento em disciplinas (fragmentação, paradigma da simplicidade), indo além da interdisciplinaridade (integralização de conteúdos disciplinares), enxergando o conhecimento como uma rede de interconexões que atravessa e contempla todo o saber já constituído ou em iminência de formalização.

De acordo com Behrens (2012), os paradigmas conservadores ainda estão muito presentes no âmbito da docência universitária. Dessa forma, a visão transdisciplinar no Ensino Superior torna-se um grande desafio, a partir do momento que precisa superar a “soberania” do território das disciplinas existentes. Como uma alternativa para essa superação, logo abaixo será discutido cinco princípios propostos por Santos (2009) como forma de instigar uma visão transdisciplinar no âmbito do Ensino Superior.

3 CINCO PRINCÍPIOS PARA RESGATAR O “TODO” NO PROCESSO EDUCATIVO: UMA ALTERNATIVA POSSÍVEL

Pensando na não fragmentação do conhecimento, na importância da racionalidade aberta (SANTOS; SANTOS; SOMMERMAN, 2009) e na urgência de resgatar o “todo” no processo educativo, Santos (2009) realçou cinco princípios, os quais se intitulam: Princípio hologramático; Princípio da transdisciplinaridade; Princípio da complementaridade dos opostos; Princípio da incerteza, e; Princípio da Autopoiese.

O primeiro princípio, hologramático remete-se à articulação dos pares: parte-todo; uno-múltiplo; unidade-diversidade; teoria-prática, mostrando que é necessário religar o conjunto que foi desmontado pela forma desconectada e fragmentada de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conduzir o processo ensino-aprendizagem. O universo é constituído como um holograma, onde tudo é um contínuo, então a educação não pode ser diferente, não é possível aprender de forma isolada determinadas partes que foram enfatizadas e escolhidas pelo professor, este por sua vez que possui a mera expectativa que os educandos absorvam os conteúdos narrados e descontextualizados. Segundo Santos (2009, p. 20),

> [a] contextualização é necessária para explicar e conferir sentido aos fenômenos isolados. As partes só podem ser compreendidas a partir de suas inter-relações com a dinâmica do todo, ressaltando-se a multiplicidade de elementos interagentes que, na medida da sua integração, revela a existência de diversos níveis de realidade, abrindo a possibilidade de novas visões sobre a mesma realidade.

Portanto, metodologias na docência universitária que levem em consideração o princípio hologramático de que tudo é um conjunto, sem fragmentar as partes, são essenciais para que os acadêmicos consigam observar e refletir sobre a realidade como um todo, de forma crítica e consciente. Sendo assim, é necessário compreender a concepção de que as metodologias são estratégias de ensino centradas na participação dos alunos em um processo aberto, dialógico e cooperativo, buscando a religação dos saberes e promovendo a aprendizagem significativa e a possível intervenção no contexto histórico situado (BEHRENS, 2011).

O segundo princípio, da transdisciplinaridade, propõe articular os conhecimentos sendo um processo sempre aberto para novos fatos, ideias e acontecimentos, ultrapassando a lógica clássica, que considerava apenas o sim ou o não, dois extremos. Na transdisciplinaridade não existe uma verdade absoluta, os fatos são sempre relativos e possíveis de mudança, assim como os acontecimentos que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem.

O terceiro princípio, da complementaridade dos opostos, prevê a união dos pares binários, ou seja, indivíduo e sociedade, prática e teoria, razão e emoção, bem e mal, descartando a lógica do "ou", uma situação ou outra. Unindo esses termos, torna-se necessário desestabilizar o processo educativo na docência universitária, para que este venha novamente a se reconstruir com mais significado, coerência e criatividade. Escolher entre um caminho e outro, não unindo as situações e vendo a aprendizagem como fragmentada pode até dar uma "falsa" segurança e uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

determinada ordem às pessoas envolvidas, aos acadêmicos em fase de formação inicial e até mesmo aos docentes por meio da formação continuada, porém não permite que criem e descubram novos significados nas situações cotidianas e profissionais. Dessa forma,

> [a] ordem, a repetição, a constância significam segurança para o homem, mas essa invariância leva à degeneração. E, para o homem tomado individualmente, ao tédio e ao embrutecimento. A desordem, o aleatório, a irregularidade, o desvio, o imprevisível, o acaso podem regenerar a vida e a própria ordem, colocando ao homem o desafio da sobrevivência, obrigando-o a construir nova ordem como um permanente processo de revigoramento por meio da construção de novas organizações e maneiras de situar-se neste mundo. Ordem e desordem, separadamente, ambas levam à degradação e à degeneração (SANTOS, 2009, p. 28-29).

Os desafios de colocar em prática perspectivas que levem em consideração este princípio e o da transdisciplinaridade podem regenerar o processo de ensino e de aprendizagem, dando a ele um sentido mais dinâmico, compreensível e reflexivo.

O quarto princípio, da incerteza, enfatiza que o processo educacional também é incerto, cabendo ao professor e educandos encontrar novos meios criativos para uma determinada situação, ou seja, na vida e no processo de ensino e de aprendizagem muitas questões estão implícitas, não sendo possível afirmar e ter a certeza como norte de um trabalho. O mundo e a educação possuem um potencial infinito de diversas possibilidades, portanto é necessário cuidar com a excessiva estabilidade que leva o docente universitário ao cumprimento de meras normas e rotinas burocráticas. Segundo Santos (2009, p. 30):

> As instituições de saúde, de educação, empresas e a legislação funcionam com base em certezas, provendo uma base geral para o seu funcionamento. A estabilidade e a continuidade são essenciais. No entanto, demasiada estabilidade ameaça a continuidade. Instituições que não se renovam caminham para a esclerose.

O conhecimento é dinâmico e por isso precisa de concepções que acompanhem a evolução mental dos seres humanos, que os deixem desenvolver suas habilidades de forma crítica e real.

Como último princípio, está o da autopoiese. Este conceito não visa à acumulação de conhecimentos, mas pretende que as pessoas dialoguem com os conhecimentos, no qual aprender é uma construção pessoal, autopoiética, que se faz

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e refaz através da interação entre as pessoas e entre os acontecimentos em volta. O ser humano está a todo momento modificando-se e organizando-se, portanto ele mesmo se auto-organiza e se autoconstrói, sendo assim, o conhecimento também não se transmite, ele se constrói através da reflexão e da busca incessante pelo desejo de aprender. Portanto,

> [n]a prática do magistério, tal conceito implica recorrer a uma metodologia que estimule os alunos a produzir o próprio conhecimento. A função docente passa a ser de facilitar diálogos com os saberes, respeitando-se a diversidade e as características de cada um dos participantes do processo educativo, aceitando-se cada aluno como um ser indiviso, com estilo próprio de aprendizagem e diferente forma de resolver problemas (SANTOS, 2009, p. 33).

Nesse contexto, considerar a emergência desses princípios na docência do Ensino Superior, é estabelecer um processo de reconstrução do ensino, ultrapassando a forma cartesiana e fornecendo condições iniciais para que os acadêmicos possam encontrar na universidade um espaço de formação dinâmico e coletivo, condizente com as múltiplas realidades que formam o seu ser e a sociedade em que está inserido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os princípios explicitados por Santos (2009) e discutidos neste trabalho evidenciam que é necessária uma mudança nas perspectivas educacionais que permeiam as práticas dos docentes no Ensino Superior, a fim de ultrapassar a barreira tradicional e tecnicista ainda tão presente nos dias atuais e finalmente recuperar o elo entre a teoria e a prática e o ser humano e a educação.

Nessa mudança, os docentes ocupam um papel central, pois segundo Santos, Santos e Sommerman (2009), a transdisciplinaridade requer dos docentes atitudes transversáteis, para que a atuação dos mesmos possa ocorrer nos diferentes níveis do real, tanto na dimensão dos opostos como no nível da articulação e do diálogo entre os saberes, transgredindo assim as fronteiras epistemológicas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Portanto, uma concepção transdisciplinar implica em reformar o pensamento, religar a cultura científica e humanística para de fato, conseguir enfrentar os desafios da atualidade e da educação.

Dessa forma, a partir da reflexão, compreensão e análise dos princípios expostos neste trabalho, é possível encaminhar novas formas de conduzir as práticas na docência universitária, respeitando a conexão entre os conhecimentos e dando a oportunidade de os futuros profissionais serem capazes de compreender a incompletude do ser humano e conduzir a (re)construção do conhecimento de forma viva e dinâmica.

Sendo assim, repensar o trabalho realizado no interior da universidade de forma a contribuir para novas práticas baseadas na transdisciplinaridade, visando a compreensão do todo, o diálogo entre os saberes e superando a fragmentação dos conhecimentos, altera a relação estabelecida e reflete no objetivo final da educação, que é a transformação da sociedade e a formação de um profissional competente no sentido humano, solidário, ético e capaz de enfrentar as incertezas e as demandas profissionais e pessoais do seu contexto de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do ensino superior:** desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

BEHRENS, M. A. Metodologia de projetos num paradigma da complexidade. IN: MASETTO, Marcos; MORAN, Jose Manuel; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Petrópolis: Papirus, 2011.

BEHRENS, M. A. Docência universitária no paradigma da complexidade: caminho para a visão transdisciplinar. In: MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. (Orgs). **Formação de Professores**: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

BERBEL, N. A. N. Pedagogia universitária: uma reflexão a respeito de alguns aspectos de sua constituição. In: EGGERT, E. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.538-551.

BORGES, E. F. V.; SILVA, W. M. Entrelaçamento de temas na compreensão de sistemas caóticos. In: SILVA, W. M.; BORGES, E. F. V. (Orgs.). **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais.** Curitiba: CRV, 2016. p. 19-30.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2009.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade.** Lisboa: Hugin, 2000.

SÁ, R. A. de. Em busca de uma pedagogia complexa. In: BEHRENS, M. A,; ENS, R. T. (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade**: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015. p.61-74.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em Educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade**: em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 15-38.

SANTOS, A.; SANTOS, A. C. S.; SOMMERMAN, A. Conceitos e práticas transdisciplinares na Educação. In: SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade**: em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 61-98.

SUANNO, J. H. Transdisciplinaridade, criatividade e o terceiro incluído na formação de professores. In: BEHRENS, M. A,; ENS, R. T. (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade**: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015. p.107-122.

12.5.2 A EXPERIÊNCIA DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO IFSP: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO

Lucas Labigalini Fuini[1303]

RESUMO

Considerando a importância da atividade extensionista como um dos pilares da formação dos Institutos Federais, sobretudo no esforço de aproximação das práticas e saberes institucionais com as demandas das comunidades do entorno dos campi, pretendemos neste artigo apresentar e discutir as propostas e projetos institucionais emanados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tendo por interesse principal entender o processo de aproximação da Extensão com as atividades de ensino no Instituto Federal de São Paulo por meio das iniciativas de curricularização da extensão e de creditação da extensão. Conforme o atual Plano Nacional de Educação, a Extensão deve se aproximar à matriz curricular e promover uma interação transformadora das instituições de ensino com os setores da sociedade. Desse modo, este estudo tem por justificativa o recente processo de discussão e implantação da curricularização da atividade de extensão nas instituições de ensino superior e nos Institutos Federais, com destaque para o IFSP e seu processo de encaminhamento dessa discussão. Este texto se apoia na metodologia de pesquisa bibliográfica e documental, em um estudo de tipo exploratório e qualitativo, tendo em vista a análise dos fundamentos históricos, legais e teóricos da extensão como um dos pilares do ensino universitário e da educação profissional e tecnológica, cumprindo com seu objetivo social, acadêmico e institucional.

Palavras-chave: Extensão; Currículo; Rede Federal; IFSP.

1. INTRODUÇÃO

A partir do ano de 2018 o Instituto Federal de São Paulo iniciou um debate sobre a creditação e curricularizar da extensão, visando aproximar as atividades do tripé formador dos institutos federais (Ensino, Pesquisa e Extensão), ao mesmo tempo em que valorizava na trajetória acadêmica dos alunos as ações e parcerias com as comunidades de entorno das instituições, constituindo o que se denomina de educação socialmente referenciada. No ano de 2021 essa ação foi retomada com o termo “Curricularização da extensão” e se apoia em 3 momentos: 1. Formação e troca de experiências; 2. Discussão sobre a minuta; 3. Implantação através da reformulação dos PPCs. Um dos principais documentos norteadores desse trabalho tem sido as Resolução nº 7, de 18 de Dezembro de 2018, que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, regimentando o disposto na Meta 12.7 da

[1303] Doutor em Geografia pela UNESP-Rio Claro, com Pós-Doutorado pela UNESP-Presidente Prudente. Professor EBTT do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus de São João da Boa Vista. E-mail: lucasfuini@ifsp.edu.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação. Neste documento, define como Extensão como a [...] atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (http://portal.mec.gov.br/). Essa resolução dá destaque à conotação curricular da extensão, complementando em seu artigo 4º, que essas atividades devem compor o mínimo de 10% da carga horária dos cursos de graduação, compondo a matriz curricular desses cursos. Como atividades de extensão, a título de curricularização, destaca-se os programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços. As discussões de universidades e institutos federais passaram a seguir essa referência legal. Os Institutos federais, como instituições multicampi e pluricurriculares que oferecem ensino em nível superior, também passaram a partilhar dessa discussão e passaram a promover reformulações em seus currículos para atender à obrigatoriedade legal.

Desse modo, esse artigo[1304] visa analisar esse processo e construção recente da curricularização da extensão no IFSP, considerando a importância do extensionismo como atividade acadêmica e, com base em bibliográfica pertinente, compreender melhor o processo de curricularização da extensão e suas implicações na ótima de um instituto federal em específico. Tem como hipótese de pesquisa de que a aproximação das propostas curriculares as atividades de extensão atenderão ao pressuposto de uma formação contextualizada, integral e cidadã. Esse trabalho se pauta em metodologia de análise documental e bibliográfica, de cunho exploratório e qualitativo, com caráter preliminar e tendo como referência a análise de conteúdo. O plano de redação se estrutura em 2 partes: na primeira, a analisar o histórico do extensionismo no país e a concepção de curricularização da extensão; e a segunda, a tratar da curricularização da extensão na Rede Federal e no IFSP.

[1304] Este artigo é um dos resultados da pesquisa intitulada “A curricularização da extensão e a concepção de Educação profissional e tecnológica”, financiada e apoiada pelo Edital conjunto IFSULDEMINAS/IFSP n. 01/2020, projeto este coordenado pelo Prof. Dr. Vagno Emygdio Machado Dias. O autor deste artigo é pesquisador membro deste projeto.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2. CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO E CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO BRASIL

A atividade extensionista, como um dos elementos centrais da prática das universidades e instituições de educação pública no país, tem uma historicidade marcada por movimentos vinculados às políticas educacionais que deram diferentes conotações às práticas educativas e extensionistas, visando a aproximação das universidades com a sociedade como um todo. Segundo Serrano et al. (2019), um marco pioneiro da ação foi o Estatuto da Universidades Brasileiras de 1931 (Decreto n. 19.851), um dos pioneiros no país a estabelecer um formato para a extensão que ocorre através de cursos, conferências e atividades voltadas ao benefício coletivo e que visassem garantir o interesse nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 dá um outro entendimento à extensão tratando-a como as diferentes modalidades de transmissão do conhecimento e assistência, retomando seu viés em torno de cursos e eventos (MEDEIROS, 2017). Nos anos de 1950 e 1960, ressalta-se a missão social das universidades e passam a ser discutidos novos formatos de ensino, dando-se espaço a ações como os Centros de Cultura Popular e o Projeto Rondon. Em 1975, mesmo sob forte regime de censura e autoritarismo, é lançado o Plano de Trabalho de Extensão Universitária que dá às universidades a prerrogativa de realizar ações de extensão.

Já, no contexto dos anos 1980, as ações de extensão têm um grande impulsionamento com a criação do Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEXT), contexto em que puderam ser reforçadas ideias como a do compromisso social das universidades, a busca pela solução dos problemas da população, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, interdisciplinaridade do extensionismo, institucionalização da extensão etc. (NOGUEIRA, 2001, apud MEDEIROS, 2017). Na Constituição Federal de 1988 tem destaque, no artigo 207, o princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, no contexto da autonomia didático científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. No inciso 2º. do artigo 213, destacou-se que as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderiam receber apoio financeiro do poder público. Essa perspectiva é ampliada para as instituições de educação profissional e tecnológica pela Emenda constitucional n. 85 de 2015 que alterou e adicionou dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e inovação. A LDB n. 9394/1996 também traz explicita a importância da extensão nas diretrizes da educação brasileira, sobretudo em no capítulo IV, que trata da Educação Superior e suas finalidades, dentre as quais destaca-se: a) a promoção da extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; b) da realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem a educação básica e a educação superior. As atividades de extensão passam a constar também como componentes na formação de quadros do nível superior, na autonomia universitária na elaboração de planos e projetos e como alvo de apoio financeiro do poder público. No Plano Nacional de Extensão, de 2001, elaboradora pelo FORPROEXT, reitera-se esse compromisso ao destacar que a atividade de extensão deve ir além do assistencialismo de outrora e garantir sua institucionalização, partindo da concepção de que “extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade académica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento académico” (FORPROEX, 2001)

Os Planos Nacionais de Educação (PNE) iniciam uma tratativa mais incisiva sobre a Curricularização da extensão. No PNE de 2001, além do destaque ao tripé educacional ensino-pesquisa-extensão na missão das instituições de nível superior, já previsto na Constituição de 1998, apresenta-se a proposta a meta de um Programa de Desenvolvimento de Extensão Universitária nas instituições federais de ensino superior (2001-2004), com um objetivo central de que o mínimo de 10% dos créditos totais de cursos de graduação fosse reservado a ações extensionistas. Na versão mais recente do PNE (2014-2024), é retomada a estratégia de que 10% dos créditos curriculares de cursos de graduação fossem desenvolvidos em programas de projetos de extensão universitária, com atenção à pertinência social desses projetos, sendo o extensionismo também visto como meio de meio para potencializar a ação regional, de intercâmbio científico e tecnológico e desenvolvimento de tecnologias assistivas de inclusão social.

Segundo Frutuoso (2019), entende-se a necessidade da curricularização da extensão no país pela constatação do não cumprimento do objetivo constitucional da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, tendo como característica preponderante a flexibilização curricular rumo à uma formação mais crítica e plural,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aproximando-se das atividades de pesquisa e extensão, vistas em diálogo direto com o núcleo epistemológico e o planejamento do curso. A proposta é sair de um formato rígido, rotineiro e disciplinar de curso, levando os alunos a "refletir sobre as grandes questões da atualidade e, a partir da experiência e dos conhecimentos produzidos e acumulados, construir uma formação compromissada com a realidade da população brasileira" (FRUTUOSO, 2020, p. 54).

3. A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA REDE FEDERAL

3.1. Marcos legais e experiências

Em perspectiva mais geral, a lei de criação que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei n. 11.892/2008), destaca, quanto às finalidades dos institutos, o desenvolvimento de programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica, sendo que dentre os objetivos dos IF já é destacado o desenvolvimento de atividades de extensão, considerando: a) os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica,; b) articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção; c) desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. A extensão nos Institutos federais segue as referências legais que orientam e regulamentam a prática extensionista na educação superior, ao mesmo tempo, também busca um caminho próprio de extensionismo que se coloca no âmbito da extensão tecnológica.

De acordo com o documento "Extensão tecnológica: Rede Federal de EPCT" (2013), a extensão é feita através de Programas e Projetos e será trabalhada nas seguintes dimensões: Desenvolvimento tecnológico; Projetos sociais; Estágio e emprego; Curso de Extensão ou Formação inicial e continuada-FIC; Projetos culturais, artísticos, científicos, culturais, tecnológicos e esportivo; Visitas técnicas; Empreendedorismo e associativismo; Acompanhamento de egressos. E, dentre as diretrizes, identifica-se um objetivo importante para a curricularização da extensão, que é o de "integrar o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, seus interesses e necessidades, estabelecendo mecanismos que interrelacionem o saber acadêmico e o saber popular" (CONI, 2013, p. 17), sendo que essa atividade de extensão pode ter formatos diversos de organização. Essa concepção ampliada de extensão para a Rede EPCT coaduna com a definição abaixo sobre o extensionismo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho "com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos visando o desenvolvimento socioeconômico sustentável local e regional" (CONIF, 2013, p. 16).

Na dissertação de Mestrado de Frutuoso (2020) dá-se o exemplo da construção da Curricularização da extensão no Instituto Federal de Santa Catarina, onde o autor também atua como servidor técnico-educacional. A partir do ano 2015, com Resolução n. 35 definida pelo Conselho Superior, a tratar das diretrizes para a inclusão de atividades de extensão nos currículos de cursos de graduação do IFSC, iniciou-se um processo de construção que envolveu reformulações de PPCs, implantações de novos currículos incluindo o extensionismo e (re)avaliação dessas práticas curriculares. As formas de inserção da extensão no currículo poderiam assumir três perspectivas, segundo a Resolução Consup IFSC n. 40/2016: como parte de componentes curriculares não específicos da extensão; como unidades curriculares específicas da extensão; como composição dos dois itens anteriores. A meta era que os ingressantes nos cursos de graduação em 2019 e 2020 já ingressassem com esse novo formato de currículo, no entanto, até o segundo semestre de 2019, segundo dados do autor, apenas 11,1% desses currículos já estavam reformulados. Isso mostra o desafio de se disseminar a prática extensionista nas instituições, além de se implantar novos formatos curriculares que levem os docentes para além dos limites tradicionais e da métrica de carga horária e do rol de conteúdos.

3.2. Curricularização da extensão no IFSP

O Instituto Federal de São Paulo tem como territorialidade atual a presença de 37 campi em 35 cidades do estado mais populoso do país, cobrindo todas as regiões do estado, possuindo mais de 27 mil alunos matriculados em fluxo (PNP, 2020). Atualmente a instituição oferece quatro grandes programas de extensão (Apoio e Ações de Extensão, Cursinhos Populares, Mulheres do IFSP e Economia Solidária "Paul Singer"), além de promover centenas de projetos, cursos, eventos e atividades de prestação de serviços, abarcando as seguintes as áreas de atuação extensionista: Comunicação; Cultura; Direitos Humanos e Justiça; Educação; Meio Ambiente;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Saúde; Tecnologia e Produção; e Trabalho. Na relação com o mundo do trabalho, destacam-se os programas de Estágio, Jovem Aprendiz e Empresa Júnior (https://www.ifsp.edu.br/images/prx/Extenso.pdf).

Um dos principais documentos norteadores do IFSP, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), versão 2019-2023, dá destaque à Curricularização da extensão dentro do capítulo 2, “Projeto Político Pedagógico-Institucional”, no subcapítulo 2.4, “Políticas de extensão”, no item II “Programa de Curricularização de Extensão”. Este documento define a curricularização da extensão como “prática essencial do processo educativo, cultural, científico e tecnológico enquanto dispositivo institucional que se insere no ensino de forma a promover a transformação social” (PDI, 2019, p. 2010). O documento destaca que essa é uma forma de envolvimento da comunidade acadêmica com o setor produtivo, sobretudo daquele associado a tecnologias sociais e economia solidária. Neste sentido, o documento inicia a abordagem tratando daquilo que consta na Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEXT, 2012), apoiada também em documento anterior de 2006, a destacar no que tange à flexibilização curricular, três aspectos: a) novos formatos de organização curricular que superem o modelo de sala de aula; b) desenho curricular mais atento às necessidades da população; c) transdisciplinaridade como eixo de referência. Dentro desse contexto, até o ano de 2019 as discussões sobre a aproximação currículo e extensão no IFSP se estabeleceram em torno do termo “Creditação da extensão”. Nesse sentido, foi realizado o Seminário de Creditação da Extensão do IFSP, no campus de Guarulhos, no mês de abril de 2019, e apresentada uma minuta para discussão entre os participantes do evento, no caso os membros da Pró-reitoria de extensão, Coordenadores de extensão e os Diretores adjuntos educacionais dos campi.

Neste documento, além do aparato legal de base, é importante destacar os seguintes pontos: carga mínima de extensão para integralização de curso; carga horária de extensão dos cursos pode ser de planejamento, elaboração e preparação de materiais; créditos curriculares de extensão podem ser oferecidos em duas modalidades: disciplinas de iniciação à extensão ou no envolvimento com programa e projetos de extensão. Além disso, nesse documento estava especificado que as disciplinas de Iniciação à extensão teriam uma carga mínimoa de 30 horas. Merece destaque nesse documento o fato de que a carga horária destinada a atividade (10%)

poderia ser cumprida em atividades de projetos de extensão e carga horária seria atestada pelos orientadores dos respectivos projetos. Esses projetos tem um regramento mínimo de duração e sua oferta é encaminhada aos diretores educacionais para apresentação aos colegiados de curso e caberia à coordenação de extensão publicar esses projetos. Nesse primeiro momento, a instituição caminhou para um formato mais aberto e não específico de discussão, direcionando a proposta para uma abordagem de atividade extensionista como modalidade acadêmica obrigatória em termos de carga horária e de créditos curriculares. Considerando o contexto da pandemia da COVID-19, a partir do mês de março de 2020 as aulas nos campi do IFSP foram suspensas, ficando-se em regime de trabalho remoto. A partir do mês de Julho de 2020, as aulas vão sendo retomadas no formato remoto, considerando as necessárias medidas de inclusão digital dos alunos e as diretrizes acadêmicas necessárias para organizar essa nova rotina. Juntando-se a isso, no segundo semestre de 2020 iniciou-se o processo de eleição para novo reitor e diretores-gerais dos campi. Dessa forma, a tratativa sobre o tema foi interrompida e retomada no ano de 2021. Assim, seguiu-se o seguinte histórico de ações: **2021/**Fevereiro - Composição de Grupo de Trabalho (GT): INOVA, PRP, CONPIP, PRX, CONEX, PRE E CONEN (Portaria IFSP nº 430 de 03 de fevereiro de 2021); **2021/**Maio - Término da elaboração da Minuta sobre as Diretrizes da Curricularização da Extensão no IFSP; **2021**/Junho - Apresentação e abertura para contribuições envolvendo a Minuta (https://www.ifsp.edu.br/); 2021/Julho-Julho – Consulta aos campi sobre a minuta da curricularização, com devolutiva dos coordenadores de extensão; 2021/Julho – Escrita final e emissão da portaria que define as diretrizes para a curricularização da extensão no IFSP.

A minuta da Curricularização da extensão que definirá as diretrizes da curricularização no IFSP mantém vários elementos da proposta anterior, ainda denominada de creditação da extensão, mas inova em outros. Como aspectos importantes, podemos destacar: a) a definição de extensão como as atividades e ações formativas, culturais, artísticas, desportivas, cientificas e tecnológicas que promovam a relação dialógica e ações transformadoras entre o IFSP e a comunidade externa e os arranjos produtivos locais e sociais locais/regionais; b) Integralização da atividade de extensão às matrizes curriculares dos cursos; c) observação de temas transversais na configuração do currículo e das ações ofertadas; d) a incorporação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

das atividades de extensão podendo ser feitas em dois formatos: como componentes curriculares específicos de extensão inseridos na matriz curricular do curso; ou como partes de componentes curriculares não previstos para a extensão, distribuindo a carga horária para as atividades de extensão em componentes curriculares já previstos no PPC; e) carga horária da curricularização da extensão estará presente no histórico escolar dos alunos, sendo critério basilar integralização de carga horária e conclusão de curso. Posto isso, com base em Frutuoso (2020), o objetivo educacional dos será atingida plenamente quando a indissociabilidade ocorrer de fato e o ensino e a pesquisa não se dissociarem e não se separarem e se distanciarem da extensão. E para que a curricularização extensão seja efetivada, faz necessário que " o currículo dos cursos seja elaborado de modo que a extensão seja incorporada transversalmente nas unidades curriculares" (FRUTUOSO, 2020, p. 49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade de extensão é apresentada na atualidade como um dos elementos centrais e componentes do tripé acadêmico de oferta de uma educação de qualidade, considerando a relevância da interação dialógica com a comunidade, o envolvimento com os problemas da população e o olhar multi e interdisciplinar da formação atual. Nesse sentido, a Rede Federal de EPCT, ao mesmo tempo em que segue as orientações formais vinculadas ao extensionismo universitário, voltado ao ensino superior, também está envolvida diretamente com a extensão tecnológica. Como fato novo desse debate destaca-se a curricularização da extensão, processo que vem sendo construído em diversos institutos pelo país e que desde 2019 passou a ser debatido mais incisivamente no IFSP. Apesar de possíveis resistências a essa proposta que envolverá inúmeros e profundos processos de reformulação curricular, tornar atividades de extensão como parte componente dos currículos e PPCs dos cursos de graduação é um esforço para aproximar efetivamente as atividades de ensino-pesquisa e extensão e tornar mais impactante a formação do estudante e a ação socialmente transformadora da instituição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Presidência da República e Subchefia de Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12/06/2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República e Subchefia de Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação:** Lei n. 13.005, de 25 de Junho de 2014. Brasília: Presidência da República: Casa Civil/Subchefia de Assuntos jurídicos. Educação, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10/07/2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação:** Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Brasília: Presidência da República: Casa Civil/Subsecretaria de Assuntos jurídicos. Educação, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 20/07/2021.

BRASIL. **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior**: Resolução n. 7, de 18 de Dezembro de 2018. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12/07/2021.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008:** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 14/06/2020.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (CONIF). **Extensão Tecnológica:** Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Cuiabá (MT): CONIF/IFMT, 2013. Disponível em: https://portal1.iff.edu.br/extensao-e-cultura/arquivo/2016/extensao-tecnologica-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-2013.pdf. Acesso em: 10/07/2021.

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Volume 1. Belo Horizonte: UFMG, 2001. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf. Acesso em: 13/06/202.

FRUTUOSO, T. P. **O processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação do Instituto Federal de Santa Catarina — IFSC**. 2020. 165 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, IFSC, Mestrado ProfEPT, Florianópolis, 2020.

IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI):** 2019-2023. São Paulo: IFSP, 2019. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019-valendo.pdf. Acesso em: 02/07/2021.

IFSP. **Minuta que estabelece as diretrizes para Curricularização da Extensão nos cursos de graduação do IFSP e dá outras providências.** São Paulo: Pró-Reitoria de Extensão, 2021. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/prx/creditacao/MINUTA_Curricularizao_Extenso_Consulta_IFSP_v21.pdf. Acesso em: 22/07/2021.

IFSP. **Projeto de Minuta da Creditação da Extensão.** Seminário da Creditação da Extensão no IFSP - Oficina "Elaboração do processo de creditação da Extensão" Câmpus GRU - 24 e 25 de abril de 2019. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/prx/eventos/Creditacao/20190424_MINUTA_Creditacao.pdf. Acesso em: 24/07/2021.

MEDEIROS, M. M. de. A extensão universitária no Brasil: um percurso histórico. **Barbaquá**, v. 1, n. 1, Campo Grande, UEMS, p. 9-16, 2017. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/barbaqua/article/view/1447. Acesso em: 14/05/2021.

SERRANO, R. M. S. M.; MENENSES, L. B. A.; ALVARENGA, J. P. O.; SOARES, V. L. A extensão universitária brasileira: olhares sobre sua história. **Saúde em Redes**, Porto Alegre, UFRGS, v. 5, n. 3, p. 193-206, 2019. Disponível em: http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/rede-unida/article/view/2768. Acesso em 20/11/2021.

12.5.3 A INTERDISCIPLINARIDADE NO CAMPO CTS: UM OLHAR A PARTIR DO I COLÓQUIO INTERNACIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE

Evelyn Raquel Carvalho[1305]

Carla de Oliveira Chiarello[1306]

Maria Sara de Lima Dias[1307]

RESUMO

Este artigo elegeu como tema a interdisciplinaridade presente nos estudos em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e teve como referencial o I Colóquio Internacional em Ciência, Tecnologia e Sociedade ocorrido no primeiro semestre de 2020, na modalidade virtual, contou com a participação de instituições de ensino de diversos países como Brasil, México e Portugal. Foram utilizados para a pesquisa a plataforma do referido evento contendo as gravações das palestras e também textos-base escritos pelos/as conferencistas durante suas apresentações. Por questões metodológicas optou-se por analisar as primeiras cinco exposições que abordaram a desconstrução de visões eugenistas e higienistas; o pensamento crítico e politizado, o aprofundamento da interdisciplinaridade no campo CTS; a dependência científica, cultural e tecnológica regional, as políticas afirmativas para questões de gênero, e a popularização da ciência e da tecnologia. A partir das formações distintas das pesquisadoras, da experiência de trabalho no campo da educação, e da intersecção destas com o colóquio optou-se por definir como categoria chave a interdisciplinaridade, buscando compreender como esta se expressou nas distintas apresentações em interface com o campo CTS. O aporte teórico articulou-se à Teoria da Complexidade (Edgar Morin). Concluiu-se que a interdisciplinaridade colabora para o pensamento complexo, contrapondo a ideia de fragmentação, valorizando o senso de responsabilidade e solidariedade nas situações enfrentadas pela humanidade, incentivando uma compreensão integrada da sociedade e consequentemente uma educação inclusiva e sustentável.
Palavras-chave: Interdisciplinaridade. CTS. Teoria da Complexidade. Edgar Morin.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos do campo Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), entendidos como interdisciplinares, requerem abordagens relacionadas às variadas disciplinas que compõem as ciências humanas e sociais, tais como Antropologia, Psicologia, Matemática, Física, entre outras. Embora a ciência e a tecnologia sejam entendidas como conquistas humanas, os estudos CTS iluminam as práticas de construção democráticas do conhecimento (JASANOFF, 2017). Tal fato advém justamente do

[1305] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE), evelyncarvalho@alunos.utfpr.edu.br;
[1306] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE), carlachiarello@utfpr.edu.br;
[1307] Doutora do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE), mariadias@professores.utfpr.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tripé: Ciência, Tecnologia e Sociedade presentes nos estudos da área, que concebem igual importância aos três conceitos em todas as etapas da construção do conhecimento.

Elegeu-se como objetivo deste artigo analisar como a interdisciplinaridade é abordada nas apresentações do I Colóquio Internacional em CTS, buscando identificar como ela foi conceituada e exemplificada. Segundo Minayo (2010) a interdisciplinaridade pode ser entendida como uma estratégia para compreensão, interpretação e explicação, reunindo diversas disciplinas sobre o mesmo problema ou objeto complexo. Minayo (2010, p.436) destaca que para Habermas "[...] frente a um objeto concreto sempre trabalhamos com fragmentos disciplinares conectados pela pergunta central, para compreendê-lo de forma mais profunda, mais ampliada e mais complexa". Neste movimento, problematização é indispensável para pensar o objeto em suas múltiplas dimensões favorecendo a compreensão interdisciplinar, o diálogo entre pesquisadores, no qual todos/as participam enriquecendo a produção do conhecimento. Durante a pesquisa é o objeto que revela a sua complexidade, desta forma, a interdisciplinaridade não deve ser entendida como uma camisa de força para juntar pessoas, ou acomodar interesses: quando demandada, ela responde a uma pergunta trazida por um tema ou objeto (MINAYO, 2010).

Para responder ao objetivo traçado estabeleceu-se como objeto as apresentações do I Colóquio Internacional em CTS que ocorreu de modo virtual entre os meses de março a julho de 2021 pelo canal da plataforma do YouTube cujo portal tem nome similar (BRANDÃO et al., 2021). A análise foi desenvolvida durante as atividades de conclusão da disciplina Tecnologia e Sociedade II do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade (PPTGE) da UTFPR, a qual requisitou para as estudantes como trabalho avaliativo a uma produção escrita que contemplasse o evento já citado. Na instrução do trabalho, prioritariamente realizado em dupla, enfatizou-se que as autoras analisassem temas que as mobilizaram nas apresentações.

Justifica-se a opção da temática da interdisciplinaridade pelo contexto pandêmico atual onde há o fortalecimento de correntes deterministas e positivistas no meio científico. De várias maneiras a interdisciplinaridade permite uma visão ampliada na medida em que propõe um confronto do antigo com a disponibilidade do novo, o que sugere equilíbrio entre os diferentes saberes, portanto considera-se que a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

integração e interdisciplinaridade andam juntas, situações importantes para o momento atual. As autoras de áreas distintas – Serviço Social e Psicologia – e trabalhadoras em instituições de ensino, apontam para a necessidade do envolvimento ético e político de todas as disciplinas no campo da ciência e da produção tecnológica e um caminho poderia ser o pensamento complexo.

A análise centralizou-se nas próprias apresentações do evento e nas bibliografias escritas pelos/as autores/as durante suas falas. Tratou-se de um estudo exploratório em base de dados e bibliográfica: plataforma do evento, gravações das palestras e textos-base indicados em cada apresentação. Considerando o prazo para realização da atividade avaliativa delimitou-se que seriam utilizados para este estudo as cinco primeiras apresentações: de 01, 15 e 29 de março e 12 e 26 de abril do ano de 2021.

O artigo organiza-se em três partes: 1) apresentação do Colóquio e palestras enfocadas no estudo; 2) síntese dos encontros ocorridos; 3) a partir da Teoria da Complexidade aponta-se a contribuição dos achados para os estudos CTS e pesquisas futuras.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O I Colóquio Internacional em CTS

O I Colóquio Internacional em CTS ocorreu em ciclos quinzenais de debates virtuais. Participaram do planejamento 03 instituições: Universidade Nova de Lisboa, Universidade Federal do Paraná e Universidade Tecnológica Federal do Paraná, convidados de diversas instituições de ensino do Brasil e exterior como Portugal e México. Por questões metodológicas, optou-se pelas primeiras cinco primeiras apresentações, elencadas respectivamente com temáticas e conferencistas na tabela 01.

Quadro 01 - Programação das conferências 01 a 05.

Tema	Data	Conferencistas	Instituição	Nacionalidade
O campo de estudos CTS na atualidade	01/03/2021	Antonio A. Hernandes, Gilson L. Queluz	UAEM UTFPR	México Brasil

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O pensamento crítico em CTS	15/03/2021	Carlos E. R. Martins Diógenes M. Breda	UFRJ UNICAMP	Brasil Brasil
A CTI perante as epistemologias do Sul	29/03/2021	Boaventura de Sousa Santos Lea Velho	UC UNICAMP	Portugal Brasil
Ciência, tecnologia e os estudos de gênero	12/04/2021	Nanci S. da Luz Ines Perez	UTFPR UNIdP	Brasil Argentina
Participação pública em C&T	26/04/2001	Noela Invernizzi Simone P Figueiredo	UFPR UNICAMP	Brasil Brasil

FONTE: As autoras (2021).

2.2 Sínteses do colóquio

A primeira apresentação versou sobre O campo de estudos CTS na atualidade. Foram ponderadas as contribuições destes estudos na desconstrução de visões eugenistas e higienistas, e no fortalecimento de diversas temáticas por meio do pensamento crítico e politizado, entre elas o aprofundamento da interdisciplinaridade no campo CTS.

Na segunda apresentação a temática abordada foi: Pensamento crítico em CTS. Foram analisadas a teoria da dependência e a necessidade de uma produção científica para e por pesquisadores latino-americanos. Segundo Breda as contribuições destes teóricos, sobretudo aquelas que envolvem a teoria crítica, são importantes pois atualizam a análise e servem de alicerce para compreender a questão da dependência científica e cultural e tecnológica na região. (BRANDÃO et al., 2021).

No terceiro encontro foram tratadas as Epistemologias do Sul pelo professor Boaventura Souza Santos, que ressaltou o desprezo histórico relacionado ao conhecimento local, estabelecendo-se uma linha imaginária que valoriza determinados conhecimentos e outorga a estes o título da verdade científica oficial; e ao mesmo tempo invisibiliza o todo restante, seja ele leigo, intuitivo ou popular, com seus direitos e humanidades negadas, incluindo aqueles que não possuem representatividade. A monocultura científica moderna é confrontada por uma Ecologia de saberes que reconhece a pluralidade de conhecimentos heterogêneos, interações sustentáveis e dinâmicas.

No quarto encontro, a temática de gênero foi incluída, e indicou a necessidade do estabelecimento de políticas afirmativas, com base em vivências históricas marcadas por segregação e invisibilidade do trabalho feminino, permeados por tecnologias que não apoiam a exploração de novos espaços. Os movimentos feministas propõem uma alteração no cenário de bases patriarcais, em prol de uma construção de igualdade, entretanto, pautados ainda, numa violência estrutural aumentada em tempos pandêmicos, com pequena transformação.

O quinto encontro, Participação Pública em C & T, traz reflexões explicitando as pesquisas brasileiras que apontam otimismo em relação ao tema, apresentando expectativas do público, temáticas e formas de participação, bem como questões controversas destas ações que ressaltam um papel estratégico na acumulação de capital, sem considerar a dimensão de poder. Evidenciaram-se três características na participação pública: 1) institucionalizada, 2) ativista e conflitiva e 3) nas margens.

2.3 Considerações a partir da interdisciplinaridade e do pensamento complexo

A aderência do campo CTS às discussões da atualidade, o pensamento crítico, a abertura para outras epistemologias, transversalidade de gênero, popularização da ciência foram temas abordados nas apresentações e aprofundadas a partir dos/as autores/as como Vessuri (2014), Morin (2000, 2004), Maccornink (1999), Jasanoff (2017), Santos (2007), (BRANDÃO et al., 2021).

A cada apresentação, conceitos e temas foram complementados na articulação interdisciplinar de saberes produzindo concepções mais abrangentes. Estas discussões responderam a questões sociais importantes e abrem espaço para a participação coletiva materializando-se na sociedade através de políticas, mídias, medicinas, artefatos e tantos outros exemplos podem ser citados como tecnologia. Nessas criações muitas disciplinas estão envolvidas e podem colaborar para uma ciência inclusiva, que olhe para o contexto global e complexifique o modo de pensar e agir, alinhando-se à Ecologia de Saberes (SANTOS, 2007).

Invernizzi (2020) dialoga, em sua apresentação, com os autores a medida que defende a participação pública como um conjunto diversificado de situações, ações e atividades, espontâneas, organizadas e estruturadas, em que não especialistas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

envolvem-se, a fim de que suas contribuições auxiliem nas ações em relação à ciência. Reitera a necessidade da ampliação para dimensão política do envolvimento leigo com questões de C & T.

Ao enfocar a interdisciplinaridade em contraposição ao conhecimento fragmentado, Morin (2000) ressalta que o conhecimento pertinente, no qual o saber do todo é mais que a soma das partes, a ênfase está na relação entre o todo e as partes. Adverte que os saberes especializados devem contar com ações cuidadosas com o objetivo de trazer clareza na avaliação das dificuldades, para que não haja a perda da visualização de pontos importantes. Ele explica que: o contexto (dados contextualizados), o global (relação do todos com as partes), o multidimensional (várias dimensões) e o complexo (tecido junto) ficam invisíveis na visão fragmentada, e um instrumento possível para evidenciá-los é a educação.

Morin (2000) alerta que a hiperespecialização é a impossibilidade de se ver a situação de forma ampliada, tal fato pode enfraquecer o senso de responsabilidade e solidariedade das situações enfrentadas pela humanidade. Outro desdobramento é a compartimentalização dos saberes, em que não há percepção das consequências, pois a ação de fracionar problemas, ocasiona a perda do vínculo, a não percepção dos imprevistos, do novo e das invenções.

Adepta do conceito de investigação integrada, Vessuri (2014) destaca que métodos, pontos de vista, análises diferentes podem enriquecer o debate evidenciando inconsistências e limites do que é estudado. Este enriquecimento advindo do pensamento interdisciplinar é realçado por Morin (2004) através da alegoria da cabeça bem-feita em oposição à cabeça bem cheia. A segunda é aquela acumuladora estéril, com grande número de informações, desprovida de conhecimento. Já a cabeça bem-feita estaria munida de recursos capazes de exercitar a curiosidade, instigada, movida pela dúvida, comportamentos que ao longo do crescimento o ser humano silencia. Outra característica, seria o bom uso da inteligência geral em todos os domínios da cultura das humanidades, expandindo com isso a compreensão da área de ensino para além de seu objeto de investigação imediato.

Esta fluidez no modo de pensar e produzir conhecimentos pode ser alvo de críticas sobre o rigor metodológico, destacou o professor Hernandes durante o Colóquio. Talvez essa desconfiança advenha de correntes positivistas cristalizadas,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

onde se desconsidera critérios qualitativos e subjetivos. Em contraponto, Queluz argumenta que é justamente na frouxidão ou fluidez que se traz para o debate, abertura para novas colaborações sobre a inter-relação tecnologia e sociedade (BRANDÃO et al., 2021).

Interdisciplinaridade impulsiona transformações e alinha-se aos pressupostos dos estudos CTS. Tal movimento é crucial nos dias de hoje, pois, mesmo em meio a uma pandemia, discursos anticiência e a tradição autoritária ganham força. Queluz aponta que visões eugenistas e higienistas atualizam esta tradição no Brasil, fortalecidas por governos neoliberais e políticas conservadoras que levantam bandeiras que buscam a conformação social. Sobre isso, McCormick (1999. p. 02) alerta que a questão da tecnologia "pode ser colocada a serviço de fins politicamente reacionários em momentos históricos particulares".

Para Santos (2007) esse engajamento coletivo na construção do conhecimento trata-se de lutar por uma justiça cognitiva global pautada em um novo modelo de educação, com pressupostos interdisciplinares, constituindo uma Ecologia de saberes e no interconhecimento. (BRANDÃO et al., 2021). O interconhecimento traz novas perguntas, valida outros conhecimentos, de diferentes lugares, e de diversas lutas sociais. Destaca-se que novas epistemologias não descartam saberes instituídos, portanto reconhece-se a importância da ciência científica 'oficial', lembrando que existem outras e diferentes para contextos e propósitos. A Ecologia de saberes gera uma possibilidade de enriquecimento do conhecimento mútuo. O benefício do equilíbrio destes conhecimentos é para humanos e para natureza. Luta-se por uma inovação prudente, com maior democratização científica, em que tecnologia e ciência atuem integradas à sociedade, e por isso socialmente constituídas, produzidas e compartilhadas. Um conhecimento social e interdisciplinar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o percurso da escrita deste artigo buscou-se evidenciar como a interdisciplinaridade foi abordada no I Colóquio Internacional em CTS. Partiu-se da concepção de que o pensamento complexo é circular, relacional, intersubjetivo, uma vez que "é o ser humano em intersubjetividade que produz o conhecimento" (MINAYO,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2010, p. 438). Pode-se considerar que a realização do colóquio evidenciou a abordagem interdisciplinar e constituiu-se como espaço privilegiado para pensar de modo complexo de estudos do campo CTS.

Ao olhar para o campo CTS e ao fornecer destaque à importância dos estudos de gênero na produção científica e tecnológica, por exemplo, aproximou-se também debates e demandas reais e concretas, envolvendo um leque de disciplinas - entre elas, Sociologia, História, Filosofia - como aporte de análise. Cada imbricação visita o objeto de estudo, colaborando com a sua bagagem metodológica e fundamentos teóricos que serão combinados para explicar o objeto complexo, apontando suas possibilidades e limites. Esta conversação entre as disciplinas permite uma articulação interfertilizada das diferentes contribuições disciplinares de tal forma que o objeto pensado seja único e compreendido interpretado em múltiplas dimensões" (MINAYO, 2010, p. 441).

Trazer para o debate acadêmico à interdisciplinaridade pode ser uma maneira de dar visibilidade a outras formas de produção de conhecimento e tecnologia alinhados à sociedade. No campo da educação propõe desafios, a complexidade recomendada por Morin (2004), pode ser geradora da construção de uma cabeça bem-feita.

Considera-se que a pesquisa elucidou a importância do debate para compreender processos históricos e repensar o projeto de país que se quer. Questões importantes originaram-se deste debate: Qual é o desenvolvimento tecnológico e o conhecimento científico capazes de satisfazer as necessidades básicas de toda a população? Buscar respostas para essas questões, envolve compreender as profundas transformações que abrangem emergências sociais, econômicas e políticas. Os resultados destas reflexões apontaram a interdisciplinaridade enquanto construção e reformulação teórica, em prol da formação de conexões que abarquem uma diversidade de conhecimentos e atores, impulsionando uma sociedade mais democrática e justa.

Como pesquisadoras de um programa interdisciplinar como o PPGTE, deseja-se tecer pesquisas com cabeças e corações bem-feitos, a partir de uma ciência democrática. Almeja-se um pensar de forma integrada com a emoção e com as várias nuances da interdisciplinaridade que não somente o empírico e quantificável.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Considera-se que discussões inter e transdisciplinares são importantes para construção de um conhecimento complexo.

Ao transpor a discussão para nossas pesquisas, a partir de formações diferentes (Psicologia e Serviço Social), ampliam-se possibilidades da emergência de diferentes práticas sociais, acadêmicas e diálogos que se ancoram em diferentes linguagens e pensamentos. Lançou-se olhar ao objeto de modo integrado, complexo, ativo, compondo um conhecimento contextualizado, ecologizante; entendendo que o meio ambiente abarca diversos vieses. Prismas culturais, sociais, econômicos, políticos e naturais são considerados num movimento bilateral onde acontece uma retroalimentação (relação recíproca entre as partes e o todo); movimento este possível pela interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, T. et al (org.). **I Colóquio Internacional em Ciência, Tecnologia e Sociedade**. Organizado por UTFPR, UFPR e Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: https://www.youtube.com/c/Col%C3%B3quiosCTSCi%C3%AAnciaTecnologiaeSociedade/videos. Acesso em: 23 maio 2021.

JASANOFF. S. Science and democracy. **The Handbook of Science and Technology Studies**, 2017. Disponibilizado em: https://sgp1.digitaloceanspaces.com/proletarian-library/books/4fc690b39f5346915644e82f7a881dd4.pdf Acessado em: 20 Mai. 2021.

INVERNIZZI, N. Public participation and democratization: effects on the production and consumption of science and technology. **Tapuya**: Latin American Science, Technology and Society, [S.L.], v. 3, n. 1, p. 227-253, 1 jan. 2020. Informa UK Limited. http://dx.doi.org/10.1080/25729861.2020.1835225. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/25729861.2020.1835225

MCCORMICK, J. P. **Carl Schmitt's critique of liberalism**: against politics as technology. Cambridge/New York: Cambridge Univ, 1999, p. 366.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 2, n. 10, p. 435-442, 15 nov. 2010. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjBvuLi7a3xAhXZHLkGHWKSA0UQFjADegQIBxAE&url=https%3A%2F%2Frevistas2.uepg.br%2Findex.php%2Femancipacao%2Farticle%2Fdownload%2F1937%2F1880%2F&usg=AOvVaw2EwRVSbBJ3PTvMOREv1y1J. Acesso em: 23 jun. 2021.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 128 p.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Santos, B. de S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, (79), 71-94. https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004

VESSURI. H. Los límites del conocimiento disciplinario. Nuevas formas de producción del conocimiento científico. **Perspectivas latinoamericanas en el estudio social de la ciencia, la tecnología y la sociedad**, 2014, disponível em: https://www.esocite.la/perspectivas-latinoamericanas/proletarian-library/books/4fc690b39f5346915644e82f7a881dd4.pdf Acessado em: 20 Mai. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

12.5.4 A INTERNACIONALIZAÇÃO COMO MEIO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

Thais Campos da Silva[1308]

Silvia Regina Canan[1309]

RESUMO

O presente artigo resulta de um trabalho de Iniciação Científica com fomento CNPq em desenvolvimento na URI - Câmpus de Frederico Westphalen, o qual trata sobre a internacionalização, a partir de um estudo desenvolvido junto ao Curso de Arquitetura e Urbanismo da Instituição a partir de práticas de extensão acadêmica. Os dados apresentados no trabalho referem-se a pesquisa feita com alunos do Curso de Arquitetura e Urbanismo sobre o projeto Taller o qual é considerado, para além de um projeto, uma metodologia de ensino. O Taller é considerado como uma atividade teórico-prática que transcende a sala de aula, pois os alunos do Curso, juntamente com os alunos intercambistas, com professores estrangeiros, docentes da própria instituição e comunidade, elaboram projetos como alternativas para modificar espaços públicos das comunidades, fazendo com que a essência permaneça, caracterizando assim, o Taller, como um projeto de extensão. Considerando que a internacionalização é praticada há muito tempo, é um tema que está sendo estudado, em sua especificidade, recentemente, e para além do campo da mobilidade, trazemos esse estudo, visualizando-o através da extensão universitária. Trata-se de um estudo quali/quantitativo, com pesquisa bibliográfica e a aplicação de questionários para alunos em formação e egressos, visando compreender as vivências e aprendizagens obtidas pelos alunos durante o desenvolvimento do Taller. Desse modo, consegue-se analisar, através dos dados obtidos, a possibilidade de a internacionalização contribuir com o processo de aprendizagem, no sentido acadêmico e, também, de mundo. O estudo nos permite compreender a internacionalização como aliada ao desenvolvimento e a valorização da multiculturalidade, sendo esta, sempre um meio, e não um fim em si mesma, possibilitando ser caminho para o desenvolvimento institucional, da comunidade acadêmica e, também, da comunidade em que a universidade está inserida.

Palavras-chave: Internacionalização. Taller. Arquitetura e Urbanismo. Aprendizagem. Formação.

1 INTRODUÇÃO

A internacionalização tem sido um campo fértil de pesquisa já há algum tempo, tendo sido olhada, notadamente, na perspectiva da mobilidade acadêmica seja de professores, ou de alunos. São muitas as formas de se fazer internacionalização que envolvem desde a mobilidade dos alunos e dos docentes em programas de estudos fora do país, como a formação em co-tutela, os doutorados sanduiches, os eventos em parcerias, dentre outros. No entanto essa prática de formação na graduação e na

[1308] Pedagoga, acadêmica do Curso de Letras-Língua Portuguesa, URI/FW, tatacamposrs@gmail.com.
[1309] Doutora em Educação, Orientadora do trabalho, URI/FW, silvia@uri.edu.br.

pós-graduação, não são as únicas a promover experiências importantes de internacionalização. A extensão universitária também tem campo e terreno para se desenvolver e algumas experiências já tem feito parte do cotidiano das Universidades. Na URI – Campus de Frederico Westphalen, já vivemos há alguns anos a experiência do Taller, que é uma vivência prática envolvendo alunos dos cursos de Arquitetura da URI/FW e de duas universidades Colombinas: Gran Colômbia e Uniagostiniana. O Taller de Arquitetura e Urbanismo é um projeto que acaba se tornando uma metodologia de ensino, desenvolvido por meio da internacionalização, é uma espécie de semana acadêmica do Curso, que unifica os alunos do curso, contendo todos os semestres, os professores e acadêmicos estrangeiros, e a elaboração de projetos voltados a atender demandas da região em que a Universidade e o curso se encontram.

Desse modo, acadêmicos, professores e pesquisadores, trocam ideias, elaboram projetos, têm aulas compartilhadas, palestras, entre outros, abrigando a diversidade: culturas diferentes, regiões, países, olhares e ideias diferentes em prol de uma demanda pública, de espaços que necessitam de um olhar sensível e, consequentemente, uma aprendizagem mais significativa para os alunos do Curso e a troca de experiências para os professores.

Este trabalho objetiva apresentar parte dos resultados obtidos na pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida na URI/FW sobre as vivências e aprendizagens desenvolvidas no Curso de Arquitetura e Urbanismo na URI/FW através do projeto chamado Taller de Arquitetura que tem como objetivo compreender se este projeto contribuiu para a formação humana, social e profissional, para além dos processos de aprendizagem do campo da Arquitetura e Urbanismo.

A metodologia utilizada na pesquisa foi quali/quantitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica e com a aplicação de questionários direcionados aos alunos do curso de graduação e egressos que participaram do Taller, para fins desse trabalho, utilizaremos somente os questionários dos acadêmicos em curso.

2 DESENVOLVIMENTO

Vimos a internacionalização tomar forma ao longo do tempo, e com o processo de globalização ganhar proporções muito importantes, sendo hoje, considerada por

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

alguns estudiosos a quarta missão da universidade. Nesse particular, Santos e Almeida Filho (2012, p. 58) apontam que uma das dimensões da internacionalização implica:

> [...] na capacidade para definir e para concretizar uma agenda universitária – que lhe confere o caráter de missão, de uma nova missão. Representa, com efeito, não apenas uma melhoria do que já existe, mas uma alteração de paradigma consubstanciada num quadro de trabalho profundamente inovador.

Internacionalização exige horizontalidade, verticalidade, bilateralidade. Internacionalizar é refletir sobre os diferentes contextos, sobre as diferentes nacionalidades e singulares culturas, é reconhecer o humano tão igual e, concomitantemente, sempre diferente. Assim como fenômeno, é política. A internacionalização da Educação Superior é uma nova forma de desencadear o aprender por situações diferentes, em contextos diferentes, em projetos e lugares diferentes, assim, ela se forma por agregar vários processos como: o Intercâmbio cultural, mobilidade acadêmica, dupla titulação, cooperação internacional, formação Sandwich, formação em cotutela, cursos de língua estrangeira, assim como novas formas que estão sendo cada vez mais implantadas nos cursos superiores, como a matriz curricular internacionalizada, estando presentes línguas estrangeiras. (SANTOS; FILHO, 2012)

Por mais que o fenômeno da internacionalização não seja novo, os conceitos sobre ele continuam em permanente construção. Knigth (2014, p.1 apud CUNHA, 2016, p.63), apresenta o conceito de que a internacionalização é “o processo de integração de uma dimensão global, intercultural e global nos objetivos, ensino, aprendizagem, pesquisa e serviços de uma universidade ou de um sistema de ensino superior”. Desse modo, torna-se crucial que esses fatores estejam integrados para que a internacionalização aconteça de maneira positiva e agregadora.

Em relação à Universidade Regional Integrada do Uruguai e das Missões (URI), em nosso entendimento, a partir da pesquisa, o conceito que a Universidade mais se aproxima está em consonância ao conceito de Knigth (2014) apresentado acima e, a autora ainda acrescenta que,

> A internacionalização pode, por exemplo, ajudar no desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e dos valores internacionais e interculturais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> entre os estudantes – por meio das melhorias no ensino e no aprendizado, da mobilidade internacional e de um currículo que inclua elementos comparativos, internacionais e interculturais. O objetivo não é um currículo mais internacionalizado nem um aumento na mobilidade acadêmica por si mesma. Em vez disso, o objetivo é garantir que os estudantes estejam mais preparados para viver e trabalhar num mundo mais interconectado. A compreensão da internacionalização como um meio para se atingir um fim e não como um fim em si garante que a dimensão internacional seja integrada de maneira sustentável às principais funções do ensino e do aprendizado no ensino superior, da pesquisa e da produção do conhecimento, melhor servindo à comunidade e à sociedade (KNIGHT, 2012, p.65).

Desse modo, podemos ver que a internacionalização, de acordo com estudiosos da temática, propicia enriquecimento no aprendizado, objetivando preparar melhor o aluno para o mundo profissional. Na URI/FW, a internacionalização ocorre com grande ênfase no Curso de Arquitetura, através da extensão, com o Projeto Taller. Segundo Brum e Callai (2015) o Taller:

> [...] Busca adaptar ou criar os espaços em função das necessidades dos indivíduos, com uma proposta de desenvolvimento local que precisa ter objetivo e espaço geográfico próprio, estando sua existência vinculada às questões políticas e sociais de um lugar. (BRUM; CALLAI; 2015, p.29).

De acordo com os autores, o Taller está vinculado ao social, ao local, valorizando e lutando pela melhoria da realidade em que a instituição e as pessoas estão inseridas. As problemáticas são propostas de maneiras diferentes, promovendo um engajamento grupal dos alunos e dos professores, a reflexão, a crítica, a mudança de atitude e repensar o papel tradicional de professor e aluno, assim, o Taller constitui-se como atividade teórico-prática que transcende a sala de aula, pois os alunos do Curso, juntamente com os alunos da Colômbia que vinham para a URI e os da URI que iam para a Colômbia, em conjunto com professores e comunidade, elaboram projetos como alternativas para modificar espaços públicos das comunidades, fazendo com que a essência permaneça, caracterizando assim, o Taller, como um projeto de extensão.

Brum (2016) afirma que:

> [...] as temáticas urbanas, por meio dos Talleres, trazem consigo experiências coletivas de conhecimento, com resultados quantitativos e qualitativos de projetos desenvolvidos para a comunidade e grupos sociais que necessitam de alternativas e respostas para os problemas atuais. (BRUM, 2016, p.15).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Abordando uma metodologia pedagógica, produzindo conhecimento com base na realidade, através dos diálogos e experiências, o Taller Vertical Internacional e o Taller URI/BRASIL conversam com o que estudiosos dos campos da internacionalização sempre afirmam, é tornar global sem esquecer o local e, ainda, valorizando a cultura local. Assim, os alunos e professores tem oportunidades de vivenciar situações de aprendizagem de uma maneira diferente e multicultural, conhecendo novas realidades, vivenciando a oficina grupal, tornando a internacionalização um meio, e não um fim em si mesma, sendo veículo que agrega práticas para a produção de conhecimento, aprendizagem significativa, tornando quem se envolve nesse processo, um melhor profissional futuramente.

A fim de compreender melhor como o Taller contribuiu na perspectiva da aprendizagem e na internacionalização de alunos elaboramos um questionário direcionado a esse público, com questões de múltipla escolha e descritivas, que foram enviadas através do Google Forms.

Começaremos a análise das respostas obtidas com o questionário enviado aos alunos do Curso de Arquitetura e Urbanismo da URI-FW. Dos 120 alunos para os quais enviamos os questionários, 18 alunos responderam.

Na primeira pergunta “Você participou de qual edição do Taller?” 50% dos alunos responderam que participaram da quinta edição no ano de 2018, com a temática Centro Histórico de Palmeira das Missões, 22,2% diz ter participado da quarta edição no ano de 2017, com a temática: Cidade de Iraí: do passado, presente e mirando futuros, 16,7% afirma ter participado da segunda edição no ano de 2015 com a temática: Bairro Pedreira: sua identidade urbana para a cidade, e 11% afirma ter participado da sexta edição no ano de 2019, com a temática: Pensando nossa Universidade.

Na segunda questão “Houveram aprendizagens que considere significativas no Curso de Arquitetura e Urbanismo, a partir da experiência de participação e vivência do TALLER URI/BRASIL e o Taller Vertical Internacional, te proporcionou? Cite até 5.”, a maioria afirma que as aprendizagens mais significativas foram sobre ter contato com outra cultura, o trabalho em equipe fortalecendo a coletividade, a troca de experiência entre alunos e professores e a visão sobre outras realidades.

Na questão seguinte, os alunos foram questionados sobre “Durante a participação no Taller, você acredita que desenvolveu competências e habilidades a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

partir do que está proposto no Projeto do Curso?", a maioria afirma que desenvolveu a comunicação e o trabalho em equipe, e ainda "Pensamento global dos desafios e das temáticas contemporâneas de Arquitetura, principalmente voltado aos espaços públicos e sua acessibilidade. Desenho universal e campanhas de promoção da inclusão. Relações e responsabilidade do espaço público x privado".

Na quarta questão "Você desenvolveu relacionamentos interpessoais e de integração profissional no Taller? Eles foram importantes?", 88,9% afirmou que sim e 11,1% afirmou que não, na justificativa das respostas, a maioria diz que foi muito importante, em resposta específica que pode abranger outras: "A convivência e a conversa com pessoas que não estão no círculo de amigos é importante para que possamos aprender a interagir com todo o tipo de público. E trazer essas pessoas que possuem diferentes crenças, culturas e credos, para seu círculo pessoal de amizades passa a ser mais importante se tratando de arquitetura e urbanismo.".

Na quinta pergunta "Como você avalia a metodologia Taller, na perspectiva da aprendizagem?", 38,9% responderam que acham ótimo, 16, 7% responderam que acham excelente, outros 16,7% diz que acham bom, 11,1% dizem achar muito bom, outros 11,1% avaliam como regular e 5,6% avaliam como ruim. Na sequência pedimos para que os alunos justificassem a avaliação feita, uma grande parte afirma que "Muito bom, pois apesar de gostar do conceito do Taller e das experiências que ele nos proporciona, acredito que a sua metodologia ainda possa ser melhorada. Principalmente no que se refere a forma de produção dos trabalhos e tempo disponível para produzi-los. Apesar de considerar o contanto com professores estrangeiros uma experiência única, no que se refere a aprendizagem, ocorre uma certa defasagem, uma vez que a maioria dos alunos não compreende o espanhol."

Na sexta pergunta "Quais aprendizagens você levará para a vida profissional e pessoal que mais impactaram a partir da vivência no Taller? Cite até 5.", a maioria cita o trabalho em equipe, a socialização, o compartilhamento de ideias e a valorização do olhar para a realidade da região.

Na sétima pergunta "Quão importante você considera a experiência de internacionalização, a partir da participação no projeto Taller, para sua vivência profissional?", 88,9% afirmaram ser muito importante, 11,1% afirmou ser pouco importante. Na sequência a maioria justificou sua escolha dizendo que a perspectiva de outras culturas é muito importante; "Foram experiências únicas que dificilmente

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

terei em outro lugar. É muito interessante ver a perspectiva de outras culturas acerca de assuntos (no caso a arquitetura e urbanismo) os quais estamos acostumados a acompanhar através de um determinado ponto de vista. É muito enriquecedor".

Na oitava pergunta "A linguagem e expressão de cada País participante foi um fator que dificultou o desenvolvimento do Taller e a compreensão da proposta? Explique.", a maioria afirma que dificultou um pouco a compreensão no processo, mas que não inviabilizou a troca de experiências.

Na nona pergunta "Você entende que o Taller e suas atividades, contribuíram para a formação generalista do Arquiteto e Urbanista, conforme pressupõe o projeto do curso?", 94,4% afirmou que sim e 5,6% afirmou que não. Posteriormente, justificando a escolha, a maioria afirma que o contato com outras culturas favoreceu em sua formação: "A ideia de arquiteto e urbanista generalista, trata de pessoas que aprendam e tentem entender o contexto de todos e não fique julgando errado o que não é do seu cotidiano, por tanto aprender e conviver com diferentes culturas só nos contribui para isso.".

Na décima e última pergunta: "Como aluno, você obteve mais retorno de aprendizado através de que?", 44,4% afirmou que aprenderam mais através de Oficinas/Talleres, 33,3% respondeu que obteve mais aprendizagem através de diálogo com os colegas na produção dos trabalhos, 5,6% diz ser através de discussões avaliativas dos trabalhos dos grupos e outros 5,6% aprenderam mais através de conferências nacionais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Provisoriamente, pudemos perceber que a internacionalização na URI está sendo implantada paulatinamente. Nas respostas obtidas nas pesquisas, percebemos que os alunos puderam agregar muitos conhecimentos, mas mostrou-se que valorizaram muito a experiência coletiva, de conhecer culturas, aprender com o diferente, enfatizaram algumas dificuldades com a linguagem, a língua espanhola, algumas vezes foi um fator limitador por ser difícil de compreender, mas afirmaram que não inviabilizou a troca de experiências.

Pudemos observar que muitos enfatizaram a troca de ideias entre os alunos do Curso e contribuiu como apoio e base para estudantes e professores na formação

social, histórica, artística e tecnológica do arquiteto, além de considerarem que a internacionalização abre portas para novas visões de mundo, mais cidadãs e humanas. A questão da participação dos professores e alunos estrangeiros foi um fator mais complicador nas primeiras edições do projeto, porém, ao longo do tempo, a língua estrangeira foi sendo inserida nas bibliografias das disciplinas como complemento na aprendizagem.

Os acadêmicos reconhecem que obtiveram a oportunidade de expandir a capacidade de observação, propriedade didática e de vivenciar a cultura arquitetônica. A questão foi endossada pelos coordenadores que afirmaram que o Taller é também uma metodologia que atende as necessidades de acessibilidade, conforto e inserção social.

A URI conta com a internacionalização na via da extensão em atividades distintas, mas, sem dúvida, o Taller desenvolvido junto ao Curso de Arquitetura e Urbanismo representou um importante diferencial, enquanto uma atividade teórico-prática que oportunizou aos estudantes, tanto brasileiros quanto estrangeiros, docentes e a comunidade local a construção de projetos para locais públicos que carecem podem ser repensados de modo a serem mais inclusivos através de caminhos para a resolução de alguns problemas, através do diálogo mútuo entre as partes, praticando, também, ações sociais, em que os dois lados ganham em aprendizagem, conhecimento e vivências.

REFERÊNCIAS

BRUM, Cristhian Moreira. COPETTI COLLAI, H.; GRACIOLLI, D. **El Taller como instrumento del ciudadanía.** Universidad Pedagógica Nacional: Anekumene, (6), 2015, 21-30. Disponível em: https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anekumene/article/view/3399/2952

BRUM, Cristian Moreira. **O Taller no Ensino de Arquitetura e Urbanismo:** Uma metodologia pedagógica na construção social do conhecimento. Ijuí:UNIJUÍ, 2016. 164p. Disponível em: https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/5019/Cristhian%20Moreira%20Brum.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acessado em dez/2020

CUNHA, Maria Isabel da. **Internacionalização e democratização:** uma tensão na qualidade da educação superior? São Leopoldo: Oikos, 2016.

KNIGHT, Jane. Cinco verdades sobre internacionalização. International Higher Education, n. 69, inverno 2013 (Hemisfério Norte). Edição brasileira – **Revista Ensino Superior Unicamp.** Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: < https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>. Acesso em: 17 jul. 2018

12.5.5 CARTOGRAFANDO A CIRANDA-GRAVURA: COMPLEXIDADE E AUTONOMIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

Rosanny Moraes de Morais Teixeira [1310]

Iriana Vezzani [1311]

Auriane Stremel[1312]

RESUMO

Este artigo aborda o propósito do projeto de extensão universitária Cartografando a Ciranda-Gravura, seu percurso e os resultados alcançados, a partir dos quais as autoras apresentam as relações com a epistemologia da complexidade. Realizado ao longo do segundo semestre de 2020, o projeto proporcionou interações entre docentes e graduandos da Licenciatura em Artes Visuais do Campus II da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/FAP, e a participação de professores de Arte da rede pública de educação básica. O problema central do projeto foi articular alternativas para a prática do atelier de gravura em tempos de pandemia e de isolamento social, por meio de ateliers itinerantes, de modo que os territórios de trânsito destes fossem marcados, por meio de cartografias afetivas. O objetivo principal do referido projeto foi promover a acessibilidade à prática de atelier de gravura de modo cooperativo, com registros de percurso e mapeamentos da itinerância dos equipamentos e dos participantes. Os pressupostos deste projeto foram o protagonismo dos discentes, as práticas colaborativas e a produção cartográfica em plataformas digitais. A partir desta narrativa, o artigo discorre sobre a complexidade implícita ao processo de construção, expondo reflexões sobre a importância dessa prática extensiva no processo de formação do graduando em Artes Visuais. Os caminhos alternativos para a prática artística e pedagógica, vivenciadas no contexto do ensino remoto, proporcionaram as presentes discussões, fundamentadas na epistemologia da complexidade de Edgar Morin (2007; 2002), na fenomenologia de Maurice de Merleau-Ponty (2018), no trabalho cartográfico de Lilian Amaral (2016), na pedagogia da autonomia de Paulo Freire (2005; 2001), e os princípios da Carta das Cidades Educadoras (1990; 2004). A produção artística e a experiência pedagógica proporcionadas aos participantes do projeto atestam a relevância desta iniciativa, renovada para a segunda edição do projeto, e para a pesquisa das autoras, parcialmente discorridas no presente texto, na qual evidenciam-se a construção de conhecimentos em Artes Visuais, compartilhados e expandidos em redes sociais.

Palavras-chave: Cartografia. Ciranda-Gravura. Formação de professores de Artes Visuais. Complexidade. Autonomia.

1 INTRODUÇÃO

[1310] Doutorado em Artes Visuais, UNESPAR – Campus II de Curitiba/FAP, rosanny.teixeira@ies.unespar.edu.br
[1311] Doutorado em História, UNESPAR – Campus II de Curitiba/FAP, iriana.vezzani@ies.unespar.edu.br
[1312] Graduação em Licenciatura em Artes Visuais, UNESPAR – Campus II de Curitiba/FAP, stremel.auriane@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os desafios e limites enfrentados com a realidade pandêmica têm levado educadores e educandos a repensarem seus percursos, e buscar novos caminhos pedagógicos para a construção de conhecimentos. No ensino das Artes Visuais, as práticas artísticas, que têm como tônica as trocas presenciais em ateliers, tornaram-se provocações potentes nesse processo de pesquisa de metodologias e estratégias, acessíveis aos docentes e aos estudantes, mesmo em distanciamento presencial.

Nesse processo de pesquisa nasceu o projeto de extensão universitária Cartografando a Ciranda-Gravura, cujo desenvolvimento visou suprir as demandas dessas práticas, e trouxe como consequência, reflexões sobre o cenário de complexidade no qual seus sujeitos nós estamos inseridos. O projeto contou com a participação de três acadêmicos extensionistas, formandos na licenciatura em Artes Visuais da UNESPAR/FAP, e a participação nos ateliers móveis, de vinte e dois estudantes do referido curso e oito professores de Arte da rede pública de educação básica, sob a nossa coordenação.

Neste artigo, apresentamos o percurso e os resultados desta iniciativa, e as ponderações suscitadas, considerando também as interações entre os sujeitos, que impactaram nas práticas pedagógicas e também da produção artística dos participantes. O projeto evidenciou a expansão do conhecimento e sua democratização por meio de redes sociais, além da autonomia de cada sujeito na aprendizagem e na experiência com a arte. A cartografia vai ao encontro destas evidências, possibilitando novas articulações com o processo da gravura.

A epistemologia da complexidade, de Edgar Morin, assim como a fenomenologia da percepção de Maurice de Merleau-Ponty, favorece o pensamento sistêmico e integrado ao ensino e aprendizagem das Artes Visuais. Fundamentamos em Paulo Freire a autonomia e o protagonismo discente no processo de ensino e aprendizagem, visando também a dimensão social e cultural desses atores do processo.

2 COMPLEXIDADE, AUTONOMIA E CARTOGRAFIAS AFETIVAS

Morin (2002a, p. 38), nos ensina que “complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mitológico) ” (itálico do autor). A inseparabilidade de que trata o autor é a base para pensarmos os enfrentamentos, em função das condições de isolamento que nos encontramos, e que nos colocou em movimento de busca por estratégias educativas acessíveis às práticas artísticas.

Esse pensar requer considerarmos as variantes culturais, econômicas e sociais nas quais cada estudante se insere, que impactam diretamente na produção do conhecimento. E, novamente, recorremos a Morin (2006, p.86), ao afirmar que “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”. Navegar em rotas imprecisas requer propormos mapeamentos que levem em conta as surpresas e a incerteza como potenciais de aprendizagem. Esta afirmativa nos aproxima da concepção de Freire (2005, p. 50), ao propor que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento”.

Portanto, relacionamos a condição do inacabamento, como processo inerente ao ser humano, assim como a complexidade, conforme propõe Morin (2007, p. 35), ser a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados”. Desta perspectiva, ao propormos objetivamente um plano de ação pedagógica, levamos em conta que, de acordo com Morin (2002b, p. 17), “a objetividade não exclui o espírito humano, o sujeito individual, a cultura, a sociedade”.

Consequente a esta concepção, tecemos com Freire (2005, p. 70), a ideia de que é fundamental “contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador”. Nesta afirmativa, o autor evidencia a autonomia do aprendiz, e também o papel mediador do docente, caracterizando a relação dialógica no processo pedagógico.

Compreendemos, com base neste princípio, a inerência da dimensão sensível, afetiva, portanto subjetiva, na construção do conhecimento, afirmada em Morin (2006, p. 20): “o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica”. A cartografia, seja como método de pesquisa, ou procedimento artístico, insere-se nesta âncora, associada aos princípios da complexidade, ao inacabamento, às relações dialógicas, sensíveis e intersubjetivas.

Aproximamo-nos do pensamento de Merleau-Ponty (2018, p. 84), ao propor que “o sentir é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós

como lugar familiar de nossa vida". Neste modo de comunicar, estabelecemos relações de proximidade, mesmo que em distanciamento, pelos elos afetivos e sensíveis estabelecidos por meio da arte.

O quanto paramos para pensar em nossos trajetos diários, e o que absorvemos da visualidade ao nosso redor? No processo de isolamento social, muitos de nós delimitados nossos caminhos a distâncias mais restritas, substituindo-os pela velocidade das conexões virtuais. No entanto, afetamos e somos afetados pelo entorno, pelos caminhos cotidianos, realizados rotineiramente.

A cartografia é entendida, neste contexto, como potencial para evocar percepções, emoções e memórias que alimentam nosso processo de criar e de ampliar o repertório visual. A cartografia tem sido, nas últimas décadas, além de uma metodologia de pesquisa, um procedimento artístico que abrange a experiência com locais mapeados, construindo relações com a cultura, a história, os valores afetivos, estéticos, educacionais e tantos outros, capazes de acionar múltiplas leituras e interpretações em cada sujeito.

Desenvolvida em âmbito social, segundo Amaral (2016, p. 13),

> [...] a cartografia é a experiência desenvolvida no território mapeado, baseado na capacidade de acionar leituras e interpretações de realidades sociais por meio de práticas culturais, artísticas e educativas que articulam o âmbito investigativo e corporal através do mapeamento, observação e percepção do território.

Se, por um lado, a cidade hoje se apresenta delimitada para o convívio social, por outro, nos desafia a abrir brechas para o trabalho colaborativo da arte. Deste modo, conforme propõe Merleau-Ponty, (2018, p. 275), "o corpo próprio está no mundo assim como o coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o e alimenta-o interiormente, forma com ele um sistema".

A cartografia torna-se, desta forma, o mapeamento de presenças, mesmo que rápidas, em pontos de encontros rápidos, que se tornam registro de caminhos por meio de fotografias e de memórias. O ato de cartografar se integra à ciranda, movimento pelo qual se desenvolveu o Projeto Cartografando a Ciranda-Gravura, que descreveremos a seguir.

A GRAVURA, O ATELIER, A CIRANDA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A gravura é uma linguagem visual complexa, por se caracterizar pela produção de uma matriz, a partir da qual as impressões das imagens são realizadas. Componente curricular obrigatório nos cursos de graduação em Artes Visuais, as técnicas de gravura fazem parte do leque de conhecimentos a serem adquiridos pelos estudantes. As técnicas tradicionais, como a xilogravura, a gravura em metal e a litografia, que perpassaram os séculos, requerem equipamentos, ferramentas, suportes e tintas adequadas para a sua produção. No entanto, na contemporaneidade vivemos a expansão do seu conceito e, consequentemente, das técnicas e dos materiais a serem explorados. Essa vastidão de possibilidades torna a gravura uma das expressões mais democráticas das artes visuais.

Os ateliers são fundamentais para a formação artística dos estudantes de Artes Visuais, seja um curso de bacharelado, de licenciatura, ou mesmo um curso livre. No contexto do ensino de graduação e na condição da pandemia, eis o desafio: como produzir sem o atelier? Como orientar, de modo remoto, sem perder a qualidade nos procedimentos e resultados? Assim elaboramos o Projeto Ciranda-Gravura, cuja primeira preocupação foi mantermos a chama da criação acesa, direcionando a potência criativa para a produção de gravura.

O projeto foi realizado visando suprir parte do hiato provocado pela suspensão das atividades práticas de atelier de gravura, com a pandemia e a necessidade do isolamento social. O projeto ofertou o atelier de gravura de modo itinerante, constituindo a ciranda da gravura, na qual cada estudante de 3ºs e 4ºs anos se tornou um participante ativo em sua produção artística e também responsável por sua itinerância, pois recebia de um colega e era responsável pela entrega ao próximo da lista. Cada ponto de encontro nesta mobilidade urbana foi registrado por fotografias, assim como o processo, as etapas e os resultados da produção gráfica, além das experimentações com recursos alternativos, disponíveis em casa.

Mas, por que ciranda? Por que remete à integração em círculo, à força crescente de rodar em grupo, de mãos dadas, com a sensação de pertencimento e de acolhimento. A Ciranda-Gravura remete à leveza de brincar, da criação livre, de estimular e de partilhar a experiência de gravar. Trata-se de um processo contínuo de formação, que, ao giro, oportuniza o compartilhamento de um ateliê-móvel de gravura e, ao mesmo tempo, é uma experiência de produção dentro de um espaço seguro, o

seu espaço no isolamento, permitindo a criação, a experimentação com a técnica, com a matriz, com o suporte.

Nosso objetivo geral foi promover a acessibilidade à prática de atelier de gravura de modo cooperativo e continuado. A partir desta meta, foi possível manter os estudantes produzindo gravura durante a pandemia, explorando possibilidades de impressão em materiais alternativos e acessíveis em casa. Além desta prática, foi possível também oportunizarmos a prática pedagógica da gravura, compartilhando conhecimentos por meio da participação de professores nos processos de criação da gravura. Somada a estas ações, fizemos mapeamentos dos trajetos e localidades do atelier móvel, registrados por meio de fotografias, exercitando com isto a prática colaborativa da produção artística. Deste modo, construímos cartografias afetivas em plataforma digital, com a produção da gravura e os mapas e trajetos dos participantes/atelier móvel, exercitando alguns dos princípios da Cidade Educadora.

De acordo com a Carta das Cidades Educadoras (2004, p. 2),

> [...] a cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objetivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes.

Outro objetivo realizado no processo foi o cumprimento da carga horária dos estágios supervisionados, que tiveram sua suspensão temporária, e, apenas no final do segundo semestre de 2020 foram autorizados e regulamentados pela UNESPAR, em caráter remoto. Os estágios dos 4ºs anos da LAV são realizados em comunidades, e, sendo assim, o Projeto Ciranda-Gravura pode suprir, de maneira remota, a carga horária do estágio supervisionado dos três estudantes extensionistas, por meio do atendimento pedagógico e técnico da produção da gravura, direcionados aos professores atuantes na rede pública de ensino, participantes do projeto. As orientações e conversas foram realizadas de modo remoto, com comunicações via e-mail, WhatsApp, e chamadas via Google Meet.

O Ciranda-Gravura teve início em julho/2020, a partir de um atelier itinerante, contendo os equipamentos básicos para a produção da xilogravura e/ou da linoleogravura. Cada estudante permaneceu com o atelier por dez dias, e este se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

responsabilizava de entregá-lo ao próximo colega, conforme listagem planejada, respeitando os cuidados com o distanciamento e a higienização dos equipamentos.

Cada participante nos encaminhava as imagens de sua produção/processo para comentários e avaliação técnica e estética do resultado. Dois estudantes extensionistas orientaram os modos e as técnicas de impressão, ministrando as oficinas de modo remoto, aos professores de arte participantes, que tiveram a oportunidade de se reaproximarem da prática de atelier. Os ministrantes produziram vídeos explicativos, postados via WhatsApp e no site do projeto.

Destacamos, dentre os resultados obtidos, a pesquisa e a produção da gravura em suportes não convencionais, com recursos alternativos acessíveis aos participantes. Outro ganho com este projeto foi a experiência proposta aos docentes participantes, que poderão multiplicar em suas escolas as incontáveis possibilidades com a gravura, aproximando a produção artística de muitos estudantes da educação básica.

As dificuldades iniciais foram a pesquisa de recursos tecnológicos que pudessem suprir as orientações presenciais, no entanto estas se converteram em proposições videográficas, disponíveis ao público por meio do site a seguir indicado. A autonomia e o protagonismo assumido pelos participantes impulsionaram a continuidade do atelier itinerante, mesmo em período de férias acadêmicas. Os depoimentos de vários cirandeiros atestaram estes apontamentos.

CARTOGRAFANDO A CIRANDA DA GRAVURA

A ciranda traz em si o conceito do compartilhar, seus versos nos convidam a entrar na roda e participar de um movimento por meio do encontro. Aquele que se coloca na roda, entra no ritmo e se envolve, atravessado pelo chamamento do canto. Esse compartilhar de movimentos é que faz a roda girar. Assim, a ciranda vai rodando, chamando, incluindo, compartilhando, encontrando; e foi assim com a Ciranda-Gravura.

A cartografia no projeto buscou desenhar o caminhar da ciranda, os trajetos e locais de paragens do atelier móvel, numa forma de comemorar os possíveis encontros de criação e experimentação. A organização cartográfica consistiu deste mapear trajetos e localidades do atelier itinerante, e organizar os registros fotográficos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dos processos artísticos e das imagens produzidas pelos participantes da ciranda, para depois serem compartilhados em plataforma digital.

O conceito de pesquisa cartográfica, segundo Barros e Kastrup (2015, p. 53), consiste em acompanhar processos, e não apenas representar objetos. Assim, enquanto a ciranda rodava, o atelier era compartilhado, as gravuras estavam sendo produzidas, pesquisávamos as plataformas digitais que seriam o território que receberia os resultados da nossa pesquisa cartográfica. Segundo as autoras (2015, p. 73) "podemos dizer que assim a pesquisa se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos".

Disponibilizar este acompanhamento em território digital, significou novas possibilidades de outras cirandas surgirem e mais cirandeiros serem alcançados, realizando um trabalho na perspectiva de uma cidade educadora, envolvendo a comunidade na sua própria formação. As incertezas e dificuldades de cada sujeito participante foram acolhidas e, gradativamente, tornaram-se propulsão para a experimentação e a troca de experiências.

A partir do pressuposto educador, os registros do Ciranda-Gravura e sua itinerância foram construídos em plataforma digital, depois de uma investigação sobre as ferramentas disponíveis, visando a criação de uma página acessível a toda a comunidade de estudantes e docentes.

Recorremos sempre, nesta pesquisa, ao pensamento de Barros e Kastrup (2015), em que nosso caminhar no projeto não era mais um caminhar para alcançar metas, mas o caminhar que traça, no percurso, as suas metas.

Iniciamos a cartografia do projeto com a ferramenta My Maps do Google, onde criamos o itinerário do ateliê, sinalizando o endereço de todos os participantes. O mapa pôde ser acessado pelo aplicativo ou na versão web do Maps, e assim, compartilhado com todos os participantes inscritos no projeto.

Passamos então, a investigar plataformas digitais e experimentá-las para escolher a mais adequada ao projeto, criando perfis nas seguintes ferramentas: Canva, Padlet, Hot Glue, Mind Meister, e o Mural. Utilizamos também a Wix – plataforma online de criação e edição de sites, e o Blogger – serviço da Google, com ferramentas de edição e gerenciamento de blogs. Por fim, testamos o Mentimeter – plataforma para criação e compartilhamento de apresentações de slides com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

interatividade, como nuvem de palavras e questionários, que podem ser compartilhadas com o público.

Paralelamente a esta investigação, criamos um e-mail exclusivo do Ciranda-Gravura na plataforma Google, e utilizamos a ferramenta de armazenamento de arquivos, o Google Drive, para os materiais do grupo.

À medida que os alunos da licenciatura e os professores que participaram do projeto enviavam as imagens de suas produções e dos momentos em que o atelier passava de um participante para o outro, o drive ia sendo alimentado. Além disso, disponibilizamos para download materiais referentes à linguagem da gravura, como e-books sobre o tema, vídeos de orientação produzidos pelos estagiários do projeto, e referências em imagens e vídeos.

Após experimentar as plataformas e ferramentas, selecionamos o Padlet para a cartografia do movimento do atelier. A composição visual partiu de um mapa da cidade de Curitiba e a inserção de um texto apresentando o projeto. As imagens dos alunos e professores participantes traziam também a indicação dos bairros onde cada um estava.

Partimos então para a criação da identidade visual do projeto criando materiais gráficos e, a partir de um esboço redesenhamos o logotipo para reforçarmos a identidade do grupo nas redes sociais. Produzimos um panfleto virtual, um chamamento para a roda da ciranda, para ser compartilhado no grupo de WhatsApp, criado para troca de informações do projeto. Neste grupo foram incluídos os professores de Arte da rede pública que se engajaram no projeto, e foi por onde conseguimos relatos significativos para o nosso trabalho.

Na sequência, criamos o site do projeto na plataforma Wix, território para receber conteúdos investigados e produzidos pelos estagiários do projeto, para que os alunos e professores pudessem buscar, por exemplo, dicas para improvisar um ateliê de gravura, razões pelas quais todos deveriam tentar uma aula de gravura, vídeos informativos, referências para ampliar o repertório, entre outros.

O site dispõe do link de acesso para download da Carta das Cidades Educadoras e para a plataforma Padlet, onde o mapeamento do movimento da Ciranda foi construído. Por fim, criamos o Museu da Gravura Pandêmica, um blog para os alunos e professores exporem seus trabalhos e poéticas.

Com o site disponibilizado na rede, passamos a refletir sobre nossas próprias

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

produções de gravura e de conteúdo, sobre as linguagens audiovisuais aplicadas no projeto, sobre as abordagens de aprendizado em viés prático e tecnológico como ferramentas de ensino, sobre a cartografia afetiva e o processo de criação artística e a prática docente.

A pesquisa cartográfica não trata de mudar algum campo de pesquisa, mas sim de alterar a nós mesmos, como pesquisadores. Esta afirmativa nos aproxima dos preceitos da complexidade, e também das condições de protagonismo e de autonomia na relação de ensino e aprendizagem, valores caros à educação na contemporaneidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos com a realização do projeto nos impulsionaram às reflexões sobre os pontos de encontro entre a epistemologia da complexidade, e as proposições de Paulo Freire, mais especificamente a autonomia. Consideramos que a superação de diversas limitações, anteriormente visualizadas, e que se converteram em mola de produção pedagógica, artística e tecnológica, por meio de pesquisas, experiências conhecimentos e compartilhados, ancoram-se nos valores da colaboração, nas ações do compartilhar, que caracterizam o tecido complexo e interdependente no qual vivemos e interagimos. Deste modo, torna-se inseparável o caminho da cognição da dimensão afetiva e sensível, e assumimos este percurso como possibilidade viável nos caminhos das Artes Visuais e do seu ensino.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lilian. (org.). **Cartografias artísticas e territórios poéticos**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2016. Recurso eletrônico. Disponível em: <http://www.memorial.org.br/wp-content/uploads/2016/07/CARTOGRAFIAS-COM-NOVO-%C3%8DNDICE.pdf> Acesso em: 16 ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e educação**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 5. ed. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2018.

MORIN, Edgar. **O método 4**: as ideias, habitat, vida, costumes, organização. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002a.

_____. **O problema epistemológico da complexidade**. 3. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 2002b.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

12.5.6 COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: INOVAR, INTERAGIR E INTEGRAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Sueli Perazzoli Trindade[1313]

RESUMO

A teoria da complexidade enfatiza um modelo mental sistêmico que interliga as partes, gerando novas ideias e um conhecimento com propriedades novas. E a atitude transdisciplinar busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos do ensino e da aprendizagem. Assim, a religação entre e além dos saberes torna-se relevante na construção do conhecimento significativo, inovador e integrador. A problemática indaga, como as práticas pedagógicas transdisciplinar se relacionam nos processos do ensino e da aprendizagem significativa ao integrar os saberes nas diferentes áreas do conhecimento na perspectiva da complexidade na educação básica. O presente estudo teve como objetivo, investigar as práticas pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da complexidade dialogada com a transdisciplinaridade na educação básica. O aporte teórico de autores que fundamentam o estudo são: Behrens (2012), Freire (1993) Morin (2005), Petraglia (1995), Moraes (2012), Severino (2002), Nicolescu (1999). A metodologia de pesquisa qualitativa com abordagem participativa por meio de entrevista, observação e diário de bordo A coleta de dados nos lócus foi em uma escola estadual. Na concepção dos alunos e dos professores consideraram a pesquisa relevante nos processos de ensino e aprendizagem por ser uma prática educacional pautada na conexão entre as áreas do conhecimento que possibilitou a construção de uma didática diferenciada, para compreender o todo nas partes e as partes no todo; repensar e refletir as práticas pedagógicas significativas e inovadoras; a articulação dos conteúdos estudado entre as áreas do conhecimento e a relevância da teoria e práticas pedagógicas transdisciplinares que possibilitam o aluno ser protagonista e sujeito da produção científica por meio do ensino com pesquisa dialogada com a prática experimental por meio da observação, leitura, fruição, produção e avaliação.

Palavras-chave: Complexidade. Aprendizagem. Transdisciplinaridade. Práticas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Em virtude das mudanças que surgem no contexto da sociedade, consequentemente, um novo paradigma se concretiza e implica uma nova concepção de mundo, sociedade, ser humano e de educação, perante um desequilíbrio entre as estruturas sociais contemporâneas e uma desarmonia entre os valores e as realidades da vida planetária.

Neste cenário, encontra-se a necessidade de uma educação contemporânea que busca o conhecimento multidimensional; a inovação nas práticas pedagógicas e

[1313] Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. e-mail:sueli.trindade @unoesc.edu.br

nas concepções epistemológicas; a superação do ensino fragmentado para o transdisciplinar, contextualizado e articulado entre e além das áreas de conhecimento; a inserção da aprendizagem colaborativa com recursos didáticos e práticas pedagógicas para que professores e alunos sejam sujeitos ativos e protagonistas na construção do conhecimento.

A teoria da complexidade nos processos do ensino e da aprendizagem significa rever a concepção e as práticas educativas na escola, e não apenas readaptar as propostas vigentes, como aquelas que estão sendo trabalhadas no dia a dia escolar. Dessa maneira, é possível repensar a escola em suas partes e no todo, o que, sobretudo, permitirá redefinir o discurso e as ações sobre os saberes científicos na educação básica.

A transdisciplinaridade nos processos de ensino e aprendizagem enfatiza a contextualização de teorias, reflexões e ações nas práticas pedagógicas, a fim de repensar e ressignificar a educação, pautada na teoria da complexidade. Sendo assim, é necessário que o professor compreenda a teia das relações existente entre sujeito e objeto, consequentemente, no aprender a aprender o professor transforma seu pensamento em uma prática pedagógica que contribui na aprendizagem significativa do aluno. Nessa compreensão, surgiu a necessidade de oportunizar aos professores e alunos estudos e ações que proporcionem a ressignicação do ensinar e aprender articulados às diferentes áreas de conhecimento, envolvendo teoria e práticas pedagógicas na educação básica.

Observamos que ainda existe a fragmentação do ensino e a ausência de uma aprendizagem significativa está presente nas salas de aula. O distanciamento entre professor e aluno; teoria e prática. A dificuldade de compreender conceitos, interpretar noções lógicas e argumentar temáticas com coerência e coesão que fidedigna o conhecimento científico. Por outro lado, encontramos o distanciamento do currículo com as práticas pedagógicas aplicadas nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, indagamos: como as práticas pedagógicas transdisciplinar se relacionam nos processos do ensino e da aprendizagem significativa ao integrar os saberes nas diferentes áreas do conhecimento na perspectiva da complexidade na educação básica?

A relevância deste estudo centraliza-se nas teorias e práticas pedagógicas que fundamentam o planejamento e avaliação aplicados na sala de aula a partir da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

perspectiva da teoria da complexidade e da abordagem transdisciplinar que proporcionam ao professor praticas pedagógicas inovadoras e integradoras nos processos de ensino e aprendizagem, de tal forma que instigam e desafiam os alunos a serem participantes nas aulas, como pesquisadores e construtores do conhecimento científico. Portanto, a escola se transforma em grande laboratório de conhecimento, na qual, todos são sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem, consequentemente, esse ambiente se torna atrativo e agradável aos alunos, porque tem algo significativo para aprender, experimentar e socializar.

Esse estudo foi desenvolvido a partir da pesquisa qualitativa de abordagem participante. E teve como objetivos investigar as práticas pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da complexidade dialogada com a transdisciplinaridade na educação básica. Observar o contexto histórico, social e cultural do ambiente escolar com vistas para as teorias e práticas pedagógicas inseridas nos processos de ensino e aprendizagem. Identificar no espaço escolar as possibilidades de aplicabilidades de práticas pedagógicas inovadoras e transdisciplinar com as diferentes áreas do conhecimento na educação básica.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de Santa Catarina no Brasil, nas turmas do segundo ano do Ensino Médio, a qual envolveu professores de todas as disciplinas e os respectivos alunos. A coleta de dados ocorreu mediante a entrevista; observação do ambiente escolar,diario de bordo e a aplicabilidade do projeto.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 - UM DIÁLOGO PEDAGÓGICO COM A COMPLEXIDADE E A TRANSDISCIPLINAR NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

Entre as várias e múltiplas transformações que ocorrem no mundo com vistas para a inovação e avanços em todas as dimensões da vida planetária, destacamos a educação como parte desse sistema, que contribui na formação humana, logo, este ser humano é o personagem principal das transformações que visam a concepção de sociedade, de homem e de paradigma, os quais conduzem o viver e conviver no/para o mundo.

O mundo é complexo, pois muitas são as partes que o compõem, e nem mesmo toda a tecnologia que temos atualmente foi capaz de compreendê-lo. O mundo é feito

de seres humanos que, por sua vez, são seres complexos, porque não é somente um ser biológico, ou social, é também psicológico. De acordo com Morin (2005), atualmente, vivemos num mundo extremamente complexo, no qual não se consegue compreender mais de um acontecimento, seja positivo, seja negativo.

A teoria da complexidade amplia o saber e conduz a um maior entendimento sobre os nossos problemas essenciais, contextualizando-os, interligando-os e contribuindo na nossa capacidade de entender a incerteza a partir das "noções de ordem/desordem/organização, sujeito, autonomia e da autoeco-organização como elementos decorrentes e presentes na complexidade" (PETRAGLIA, 1995, p. 41).

Nas palavras de Morin (2005, p. 176) afirma que sejam superados dois mal-entendidos sobre a complexidade: "O primeiro é de concebê-la como receita, como resposta, em vez de considerá-la como desafio, e como motivação para pensar [...], o segundo é confundir complexidade com completude, o problema da incompletude do conhecimento humano".

A complexidade só pode ser entendida por um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível, logo o pensamento complexo. Este configura uma nova visão de mundo, que aceita e procura compreender as mudanças do cotidiano e não pretende negar a multiplicidade, a aleatoriedade e a incerteza, e sim conviver com elas.

E a partir dos estudos de Nicolescu (1999), surge o termo transdisciplinaridade: TRANS significa ir além, traduz uma noção de que é possível transcender, que é possível ultrapassar uma forma de conhecimento que está estabelecida, produzida exclusivamente por uma vertente racional e intelectual.

Passa a ser então, o conteúdo das inteligências, das mentes, da criatividade, da potencialidade humana. É a forma de produzir conhecimento significativo, isto é, religar os saberes naturais e culturais em ambientes que possibilitem o ensino e a aprendizagem e, assim, contemplar aquilo que se sente e se pensa a partir das múltiplas dimensões.

Todavia as teorias e as práticas pedagógicas quando contextualizadas, se transformam em aporte eficaz nos processos de aprendizagem, pois a relevância da pratica está em uma abordagem teórica bem fundamentada por meio de uma pesquisa gradativa e pela aplicabilidade de conceitos e concepções no cotidiano do professor. Portanto, professores e alunos por meio de teorias e práticas pedagógicas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

podem ressignificar os saberes e reconstruir novos conhecimentos no que tangem o ato de inovar, integrar, interagir, incluir diferentes práticas pedagógicas na perspectiva da teoria de complexidade com abordagem transdisciplinar nos processos de ensino e aprendizagem.

2.2 - REFLEXÕES E PERCEPÇÕES NA VOZ DE ALUNOS E PROFESSORES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Uma educação inovadora enfatiza a contextualização de teorias, reflexões e ações educacionais, a fim de repensar e ressignificar a educação fundamentada na teoria da complexidade e na transdisciplinaridade. E uma aprendizagem colaborativa possibiblita um ensino com pesquisa por meio de projeto com a inserção de estratégias didáticas individuais, coletivas e tecnológicas.

A partir da contextualização dos conteúdos com as diferentes áreas do conhecimento viabiliza para o aluno a compreensão das partes para o todo. Sendo assim, o aluno faz a conexão dos conteúdos ao contextualizar as áreas de conhecimento. Assim, “a relação entre as partes e a organização do todo com as partes interconectadas leva a visão de contexto. (BEHRENS, 2012, p.151),

A contextualização das diferentes áreas do conhecimento contribui no avanço da aprendizagem, logo, possibilita uma construção do conhecimento compreensível e significativo. A seguir relatamos as práticas pedagógicas realizadas com os alunos do segundo ano do Ensino Médio, e o envolvimento dos professores nas práticas pedagógicas a partir do ensino com pesquisa.

Os alunos iniciaram os estudos da arte no renascimento, com ênfase nas grandes invenções de Da Vinci, com o livro “Diário de Da vinci” (figura 01), no qual os alunos observaram, apreciaram e questionavam como o artista pensava e criava elementos da sua imaginação naquela época, e hoje são objetos de utilidade pessoal ou profissional.

A seguir relatos dos alunos ao visualizar o livro com as anotações do artista e o protótipo do objeto na forma tridimensional.

> Aluno 02, indagou: “O Artista é um visionário? ”
> Aluna 16, questiona: “Qual a explicação para tanta ideia, invenção e criatividade nos projetos que desenhava? ”
> Aluno 08, destaca: “ Olha como ele organiza as informações do seu projeto: escreve e desenha todas as partes do objeto, isso é extraordinário! ”

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Aluna 18, complementa: " Eu nunca imaginei que esse artista tinha todo esse conhecimento, puxa! Foi médico, cientista, arquiteto, mecânico... e dominava tantas áreas de conhecimento. "
Aluno 23, pergunta: "De onde, esse cara, tira todas essas ideias que são tecnologias inovadoras? "

Figura 01- Diário de Da Vinci

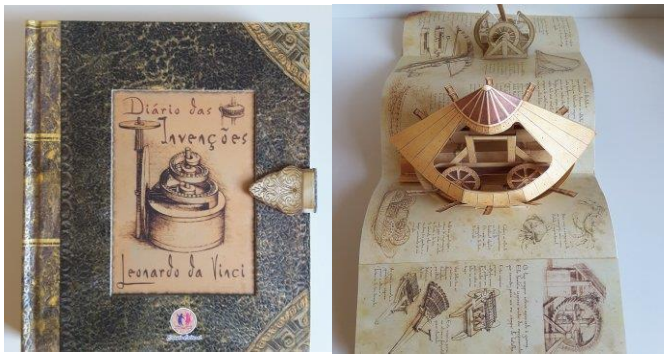

Fonte: Da Vinci, 2019, p.02

Destacamos o projeto da cidade do futuro de autoria de Da Vinci, para estudo e inspiração para a construção do projeto transdisciplinar de acordo com a metodologia cientifica. O projeto idealizado nas aulas de arte, apresentamos a equipe administrativa, pedagógica e professores que lecionavam nas turmas envolvidas para o aceite como participantes.

Em seguida, os alunos são indagados a olhar para os espaços da cidade, e diagnosticar um problema a partir das questões: estética, funcionalidade, conforto, sustentabilidade, tecnologias digitais, acessibilidade, meio ambiente, trânsito, espaços de lazer, esporte e educação, saúde, mobilidade.

Morin (2003, p. 36) afirma que "A prática de um olhar transdisciplinar, alerta à contextualização dos conceitos, não visa à conversão de sua eficácia heurística de um domínio para outro, mas a multiplicar os ângulos de aproximação que complexificam o objeto". Assim, entendemos que o papel do professor é preponderante para romper a fragmentação do conhecimento particularizado. Consequentemente, é necessário repensar a prática pedagógica que gera nos alunos um conhecimento separado do mundo complexo, pois a transdisciplinaridade possibilita que o aluno compreenda a realidade em sua totalidade e também em suas particularidades de forma significativa e contextualizada com a realidade que vive.

Com o problema identificado, os alunos foram orientados a buscar no aporte teórico, as teorias que contribui na compreensão e as possíveis alternativas de solução em várias fontes bibliográficas. A partir desse momento, os professores das

disciplinas participam do estudo com orientações do conteúdo especifico para ser incluído, integrado na maquete dos alunos. Nas aulas de arte os alunos trabalhavam na construção das maquetes e nas aulas de outras disciplinas, os alunos conversavam com os professores, pediam orientação sobre qual parte da maquete o conteúdo estudado poderia ser aplicado para solucionar o problema.

> Professor 01, comentou: "Está muito interessante estudar o conteúdo dessa forma coletiva e com todas as disciplinas no trabalho da maquete, os alunos participam e interagem na aula, fazem muitas perguntas sobre medidas, como calcular, como faz isso? "
> Professora 04, destacou: "Fiquei surpresa com o envolvimento dos alunos em saber como se escreve e pronuncia as palavras em inglês e se combina com a arquitetura residencial e comercial. Como apresentar a língua estrangeira na maquete? "
> Professora 08, complementou: "Concordo, os alunos estão fazendo a leitura dos conteúdos e explicando através da maquete, todos envolvidos, até os passivos então interessados em fazer alguma coisa".
> Professor 13, relatou: "Até achei estranho, alunos perguntaram como a educação física poderia contribuir no estudo da maquete? Fui conhecer a tal maquete, e encontrei o futuro ginásio de esporte, muito bom o trabalho e sugeri ideias de como praticar atividades físicas. "

Ressaltamos a importância da formação de professores com vistas para a complexidade e uma educação inovadora e interativa, repensar as práticas pedagógicas com o intuito de religar os conteúdos entre e além das disciplinas isoladas, ressignificar os conteúdos elegidos no ensino médio possibilitando assim, a reflexão, o diálogo na construção do conhecimento.

Para Freire (1983), há uma relação de troca horizontal entre educador e educando, exigindo-se, nessa troca, atitude de transformação da realidade conhecida. É por isso que a educação libertadora é, acima de tudo, uma educação conscientizadora, na medida em que, além de conhecer a realidade, busca transformá-la, ou seja, tanto o professor quanto o aluno aprofundam seus conhecimentos em torno do mesmo objeto cognoscível para poder intervir sobre ele. Nesse sentido, evidenciamos a importância de articular o conteúdo programático da escola com as vivências e as ações do aluno em seu contexto social.

A seguir apresentamos as produções que os alunos apresentaram integrando todas as disciplinas e seus respectivos conteúdos na visão da complexidade e transdisciplinaridade.

Figura 02 – Indústria autossustentável**.**

Fonte: Autora, 2021.

Figura 03- A escola do futuro.

Fonte: Autora, 2021.

Figura 06- Casa Sustentável.

Fonte: Autora, 2021.

Figura 07- O labirinto de maquetes.

Fonte: Autora, 2021.

Durante a socialização das maquetes os alunos relataram a importância der ser participante e autores do desenvolvimento do projeto, juntamente com os professores orientadores.

> Aluna 32, destacou: “participar desse projeto foi maravilho, porque movimentou a escola, os alunos foram persistentes na realização dos trabalhos e hoje estou feliz por estar aqui apresentando a maquete com os conteúdos que estudamos de uma forma diferente”.
> Aluno 37, falou: “nunca imaginei estar apresentando um trabalho para os alunos da escola, comunidade e famílias, e mais são vinte e cinco maquetes apresentadas neste labirinto. É muito legal. ”
> Aluno visitante, ressaltou: “Gostei da apresentação dos grupos, achei interessante, cada maquete com um assunto diferente e tem vários conteúdos das disciplinas tudo junto, aprendi coisas novas hoje”.
> Professora visitante, afirmou: ” hoje compreendi o conceito de transdisciplinaridade dialogada com as práticas pedagógicas”.

Evidenciamos que os alunos participantes desenvolveram a criatividade, objetividade e originalidade nas produções construídas no percurso formativo superando dificuldades, contextualizando e dialogando entre e além das áreas de conhecimento. Segundo, Morin (2003), mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia alerta para a responsabilidade do currículo e das práticas pedagógicas com vistas para uma educação que possibilite ao aluno a aprendizagem significativa.

E os professores perceberam a importância do ensino com pesquisa e do trabalho coletivo em prol de uma educação inovadora, interativa e integrada, na qual professores e alunos são aprendentes. De acordo com Severino (2002), necessitamos de educadores que ensinem o aluno a pensar, ou seja, criar estratégias que possibilitem o gosto de pensar, de aprender de dialogar, consequentemente, o estudante pode se reconhecer como sujeito de ideias, de palavras, como uma pessoa que tem o que dizer e que pode dizer, e que será ouvida, porque tem argumentos relevantes ao contextualizar os diferentes saberes.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ressignificação das práticas pedagógicas pautadas na inovação, interação e integração demanda a compreensão da teia de relações existentes entre sujeito e objeto, e o tear pedagógico aplicado na construção do conhecimento com ênfase na complexidade e transdisciplinaridade. Entretanto, o sentido do pensar a educação está na teoria e na prática, de que tudo se liga a tudo, e no aprender a aprender que professor e alunos transcendem para além das áreas do conhecimento.

Observamos, na socialização dos alunos com a comunidade escolar e famílias o domínio de conteúdo sobre a temática que cada grupo escolheu com vistas para a cidade do futuro contextualizada com aportes teóricos estudados durante o desenvolvimento do projeto abrangendo todos os conteúdos elegidos no currículo do ensino médio. A intervenção dos professores como orientadores proporcionou maior domínio na exposição dos trabalhos de acordo com as competências e habilidades propostas, logo, atingindo os objetivos e respondendo ao problema, pois é possível desenvolver práticas pedagógicas a partir de teorias que fundamentam e são alicerces nas práticas desenvolvidas nos processos de ensino e aprendizagem com vistas para a complexidade e a transdisciplinaridade.

E nos processos do ensino e aprendizagem observamos a importância de novas proposições pedagógicas que contextualize o conhecimento, no qual aluno e professor são atores do processo de ensino e sujeitos do conhecimento ao construir os saberes articulados no saber ser, fazer, conviver e aprender.

Na interação dos componentes curriculares no âmbito escolar percebemos que ela pode ser muito significativa no processo do desvelamento das fronteiras entre as

áreas do conhecimento. Na medida em que, as proposições pedagógicas inovadoras e interativas são desenvolvidas, pressupõe-se mudanças que transformem a maneira de pensar, ensinar e aprender na educação básica

4 - REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida **Docência universitária no paradigma da complexidade**: caminho para a visão transdisciplinar. In: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUSA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de (organizadoras). Formação de Professore: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

DA VINCI, Leonardo, **Diário das invenções**. São Paulo: Ciranda Cultural; 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1983.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8. ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

NICOLESCU, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. Edgar Morin: **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SEVERINO, Antônio. **Educação e Transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem.** 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

12.5.7 CONVERGÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS ENTRE O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE, O CONCEITO DA TOTALIDADE CONCRETA E O ROLE PLAYING GAME (RPG) APLICADO AO ENSINO DE BIOÉTICA

Jennifer Zdepski Figueredo[1314]

Joaquim Francisco Dias Setin[1315]

Janete Dubiaski da Silva[1316]

RESUMO

No contexto da Bioética Latino-Americana, o conceito de totalidade concreta e o paradigma da complexidade provocam a necessidade de se abandonar a concepção simplista da realidade e de se educar o indivíduo para o pensar e o agir sistêmico, descompartimentalizando o saber. No que tange o processo de ensino-aprendizagem em Bioética, o Role Playing Game (RPG) E.D.E.N. pode constituir uma ferramenta sólida para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem na formação de profissionais críticos e reflexivos por suas características imersivas, (trans)narrativas e críticas ligadas ao paradigma da complexidade e o conceito de totalidade concreta. Essa investigação teve como objetivo analisar as potencialidades do sistema de RPG E.D.E.N. e as convergências com o paradigma da complexidade e com o conceito de totalidade concreta, na perspectiva das bioéticas latino-americanas, através da revisão de literatura sobre as temáticas citadas e análise da mecânica do jogo. Para tal, foram realizadas duas revisões integrativas do paradigma da complexidade, do conceito de totalidade concreta e do RPG, no contexto da educação. Os resultados obtidos foram analisados e fichados, sendo categorizados de acordo com a metodologia de pesquisa de revisão integrativa da literatura. Num segundo momento, foram analisadas as principais relações existentes entre o RPG, em particular do sistema E.D.E.N, a teoria da complexidade e o conceito de totalidade concreta. A discussão dos resultados foi realizada de forma discursiva, considerando a jogabilidade do E.D.E.N e os conteúdos educacionais que podem ser desenvolvidos com a sua utilização como ferramenta pedagógica. Por fim, conclui-se que o RPG E.D.E.N. dispõe convergências diretas aos conceitos de paradigma da complexidade e totalidade concreta no contexto da Bioética Latino-Americana, sendo também uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades para a formação cidadã e ética dos estudantes.

Palavras-chave: RPG. Karol Kosik. Edgar Morin. Bioética Latino-Americana.

1 INTRODUÇÃO

Segundo o conceito de totalidade concreta, proposto por Karol Kosik (1995), o pensamento humano funciona em uma espiral hipotética, em que novos acontecimentos são adicionados e analisados constantemente a fim de compor o todo, de forma dialética com os processos cognitivos preconizados pelo paradigma da

[1314] Graduanda - Licenciatura em Ciências Biológicas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, jennifer.zdepski@gmail.com.
[1315] Mestre em Bioética, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, joaquimsetin@gmail.com.
[1316] Doutora em Ciências Biológicas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, janete.dubiaski@pucpr.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

complexidade (MORIN, 2001).

Tanto o paradigma da complexidade (MORIN, 2001) quanto o conceito de totalidade concreta (KOSIK, 1995) provocam a necessidade de se abandonar a concepção simplista da realidade e de se educar o indivíduo para o pensar e o agir sistêmico, descompartimentalizando o saber. Apesar da especialização ser um dos benefícios associados à compartimentalização do saber, Garrafa (2006) pontua que os malefícios desse tipo de abordagem são graves, sendo necessário romper com essa visão limitada das realidades sociais e culturais para evitá-los, o que é um desafio para o educador, especialmente no que tange ao ensino de temáticas que exigem reflexão, como Ética, Bioética e Direitos Humanos.

Para educar em e para temáticas complexas, os docentes dispõem de uma gama de metodologias, dentre elas, as de aprendizagem ativa que respondem aos desafios de uma educação sistêmica, com destaque para a gamificação. Essa estratégia de ensino-aprendizagem empresta do mundo dos jogos elementos que se incorporam ao processo pedagógico e têm potencial de auxiliar na construção de uma educação complexa e sistêmica, voltada à comunicação científica efetiva e democrática, ressaltando as certezas transitórias humanas (SANTOS, 2008).

O Role Playing Game (RPG), por suas características imersivas, (trans)narrativas e críticas, alinha-se ao proposto por Morin (2001), acerca do Pensamento Complexo, e Garrafa (2006) na sua discussão acerca da inter, multi e transdisciplinaridade. Portanto, esta investigação teve por objetivo analisar no funcionamento do sistema E.D.E.N. (RPG) as convergências com o paradigma da complexidade e com o conceito de totalidade concreta, na perspectiva das bioéticas latino-americanas. Para tal, foram realizadas duas revisões integrativas da literatura (SOUZA, SILVA & CARVALHO, 2010) acerca do paradigma da complexidade, do conceito de totalidade concreta e do RPG, no contexto da educação, executada nas plataformas ERIC, SciELO e REDALYC. Os resultados das revisões integrativas foram analisados e fichados, sendo categorizados de acordo com a metodologia de análise do conteúdo conforme Bardin (2011).

Em seguida, foram analisadas as principais relações existentes entre o sistema E.D.E.N, a teoria da complexidade e o conceito de totalidade concreta. A discussão dos resultados foi realizada usando da metodologia de análise qualitativa de dados de pesquisa (GOMES, 1994), tendo a proposta de Bioética Crítica de Cunha e Lorenzo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(2014) como orientador normativo-teórico, considerando a jogabilidade do jogo E.D.E.N e os conteúdos que podem ser desenvolvidos com a sua utilização como ferramenta pedagógica.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Revisão integrativa

Esta investigação teve início a partir da revisão integrativa sobre paradigma da complexidade, do conceito de totalidade concreta e do RPG, no contexto da educação. Na primeira revisão integrativa, foram utilizadas as seguintes estratégias de busca em português e inglês: [Jogos AND educação AND “totalidade concreta”], [Jogos AND aprendizagem AND “totalidade concreta”], [Jogos AND educação AND “teoria da complexidade”], [Jogos AND aprendizagem AND “teoria da complexidade”], [Jogos AND educação AND “paradigma da complexidade”], [Jogos AND aprendizagem AND “paradigma da complexidade”].

A partir das estratégias descritas, foram obtidos 145 artigos (TABELA 1), que foram analisados e fichados. No final do processo foram selecionados os cinco trabalhos que compõem esta investigação.

Tabela 2 - Frequência de artigos encontrados com a primeira revisão integrativa.

Estratégia de busca	SciELO	ERIC	REDALYC	TOTAL
Jogos AND educação AND “totalidade concreta”	0	0	18	18
Jogos AND aprendizagem AND “totalidade concreta”	0	0	9	9
Jogos AND educação AND “teoria da complexidade”	1	58	0	59
Jogos AND aprendizagem AND “teoria da complexidade”	1	46	0	47
Jogos AND educação AND “paradigma da complexidade”	1	6	0	7
Jogos AND aprendizagem AND “paradigma da complexidade”	0	5	0	5
TOTAL				**145**

Fonte: a autora (2021).

Ao realizar a primeira revisão integrativa, observou-se que a maioria dos artigos encontrados estavam relacionados ao campo das Ciências Sociais, Educação Física e Design (RHOADES & HOPPER, 2018; PATTON, 2011; RAMOS, 2012) e, na maioria dos casos, o termo “complexidade” foi utilizado como sinônimo de dificuldades/desafios perante a aplicação de alguma metodologia em um determinado contexto. Para a área de licenciatura em Educação Física, em Rhoades & Hopper (2018) por exemplo, a preocupação do estudo estava pautada na utilização de metodologias interativas que compreendam os estudantes como sistemas complexos

e fundamentados por experiências externas, mas que também possibilitem o trabalho em conjunto. No exemplo citado, a teoria da complexidade é discutida amplamente considerando a sua relação com o Construtivismo – mas sem citação a Morin.

Além disso, alguns dos artigos encontrados não mencionavam o paradigma da complexidade e/ou o conceito de totalidade concreta, mas dispunham de aspectos relacionados ao que é proposto por essas duas vertentes quando relacionadas à educação, como os conceitos de educação sistêmica e espiral hipotética. Este é o caso, por exemplo, de Garvey & Garvey (1967) e Cross (2005), que discorrem sobre o potencial de metodologias imersivas, Role Playing e storytelling digital, respectivamente, como ferramentas para o entendimento de sistemas sociais complexos através da construção de cenários e histórias imersivas que colocam os estudantes como parte atuante nas situações.

Mesmo não sendo diretamente ligada ao conceito de RPG, em Garvey & Garvey (1967) os autores discutem que, ao ser atrelada à educação, a simulação e interpretação de personagens constituem-se como ferramenta para a reflexão de um todo complexo e sistêmico. Através de sociodramas, constitui-se numa atividade benéfica por possibilitar que os estudantes assumam uma nova personalidade e precisem refletir e debater para a resolução de problemas previamente propostos pelo mediador (GARVEY & GARVEY, 1967).

Devido à dificuldade em encontrar materiais sobre a pesquisa, foi realizada uma nova revisão integrativa a fim de encontrar outros referenciais teóricos para melhor contemplar esse estudo. As estratégias de busca utilizadas, considerando os mesmos critérios de inclusão citados anteriormente, foram: [“Totalidade concreta” AND Morin AND RPG] e [“Pensamento complexo” AND Morin]. No final desta nova revisão, obteve-se 56 artigos (TABELA 2).

Tabela 2 - Frequência de artigos encontrados com a segunda revisão integrativa

Estratégia de busca	SciELO	ERIC	REDALYC	TOTAL
“Totalidade concreta” AND Morin AND RPG	0	0	5	5
“Pensamento complexo” AND Morin	26	4	21	51
TOTAL				**56**

Fonte: a autora (2021).

Ao final da análise e fichamento destes novos artigos, obteve-se apenas um artigo, intitulado Los videojuegos: conectar alumnos para aprender (RAMOS, 2012). Esse artigo não engloba, unicamente, a temática do RPG. Entretanto, o autor discute

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sobre o potencial dos videogames para o estudo de uma sociedade complexa e sistêmica que necessita ser avaliada considerando um viés transdisciplinar.

Durante todo este processo, não foi possível encontrar artigos que relacionassem o RPG de mesa, como o E.D.E.N., aos temas norteadores da pesquisa. Em contrapartida, tem-se a discussão acerca do avanço da tecnologia e sua relação com jogos, o que oportunizou que o RPG conquistasse grande espaço no mundo dos videogames. Para Ramos (2012) e Patton (2011), jogos como SimCity, que apresenta mecanismos de RPG e interpretação de personagens, possibilitam que o jogador desenvolva o senso crítico e valores cívicos dentro de um cenário dinâmico e complexo, sendo uma forma de incentivo à visão sistêmica dentro da teoria da complexidade.

2.2 O E.D.E.N., o paradigma da complexidade e totalidade concreta

O Sistema E.D.E.N. é um RPG de cenário pós-apocalíptico e fantasioso, voltado para o ensino e aprendizagem de Bioética (SETIN, DUBIASKI-SILVA & CUNHA, 2017; GOOD, CUNHA & DUBIASKI-SILVA, 2018). Sua mecânica é baseada em RPGs clássicos, mas com campanhas e histórias que utilizam a imersão para trabalhar questões sociais, ambientais e econômicas de forma cooperativa. Neste jogo, os jogadores ou comunidades são desafiados a resolver situações propostas considerando os princípios da Bioética e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Além de histórias com diferentes problemáticas, o Sistema E.D.E.N. dispõe de: um conto intitulado “O Lamento do Sábio” que contextualiza a história central do jogo; uma ficha de jogador com três elementos principais: status, as habilidades e as proficiências – sendo este último correspondente aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015); um mapa mundi com o cenário em que universo E.D.E.N. se passa; e um cartaz com a Lei Máxima, que é baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). O jogo também conta com um manual de apoio para docentes e jogadores (SETIN, DUBIASKI-SILVA & CUNHA, 2017; GOOD, CUNHA & DUBIASKI-SILVA, 2018).

Durante as rodadas, as comunidades devem escolher e apresentar suas ações ao mestre da partida, que, por sua vez, irá definir quais habilidades serão necessárias

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para realizar as ações definidas. Um dado de seis faces é lançado para cada habilidade requerida, sendo necessário obter uma pontuação maior ou igual a sete para que ação seja efetiva (SETIN, DUBIASKI-SILVA & CUNHA, 2017; GOOD, CUNHA & DUBIASKI-SILVA, 2018). O cálculo é feito considerando a pontuação do dado e a quantidade de pontos que a comunidade atribuiu para a habilidade em questão. Caso a pontuação necessária não seja atingida, os jogadores poderão usar as proficiências para justificar e argumentar a importância da ação. Ao final do ciclo de rodadas, é realizado um fechamento da partida com uma análise conjunta entre os jogadores e o mestre, que podem optar em finalizar a aventura ou dar continuidade a uma nova rodada com uma situação problema diferente.

Nesse mundo fictício, as ações tomadas podem ter influência global e podem interferir em outras comunidades, o que se relaciona às ideias de Morin (2001), pois, para o autor, o ser humano, por possuir uma natureza única e múltipla, é um ser singular originado da diversidade e que promove a diversidade, a fim de compor a totalidade e, portanto, as decisões de suas ações influenciam nos demais setores das comunidades.

Os elementos que compõem o E.D.E.N. visam conciliar as mecânicas presentes em jogos à metodologias didáticas atuais através da gamificação. Nesse âmbito, os cenários e missões do jogo E.D.E.N. propõe a imersão em uma crise humanitária, resultante de desequilíbrios entre as esferas social, ambiental e econômica buscando sensibilizar os jogadores acerca da complexidade das realidades e decisões humanas. Essa estratégia de intervenção didática é compatível com o discurso de Morin (2001), pois corrobora a necessidade de se romper as barreiras simplistas ao propor situações fictícias condizentes com a realidade de muitas sociedades do planeta Terra.

Ademais, ao convidar os estudantes a refletirem sobre as problemáticas das missões, se promove a reflexão de que, para compreender o todo sistêmico, é preciso entender que a existência humana está ligada à sua origem biológica, cósmica e terrena (MORIN, 2001), uma vez que no jogo, é preciso investigar a origem do problema – que não é restrita a um único fator – e buscar soluções ou métodos de remediação.

Durante as partidas, os jogadores são capazes de analisar condutas contrárias aos direitos humanos em outras comunidades e propor ações humanitárias de auxílio

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

às comunidades afetadas pelo problema, considerando as características presentes no local, o que se atrela à perspectiva de aprimorar a democracia para se responder às complexidades da condição humana discutida por Morin (2001). Esse seguimento contribui para que o estudante entenda que as realidades são dinâmicas e caóticas, dispondo de vários elementos diferentes, porém interligados, que compõem tudo o que se conhece. Sendo assim, a realidade não é apenas um acúmulo de fatos, mas sim uma associação entre eles em que se busca a sua compreensão por meio da totalidade concreta (KOSIK, 1995).

2.3 O E.D.E.N. como metodologia transdisciplinar para a teoria da complexidade, a totalidade concreta e a educação em Bioética Latino-Americana

No contexto educacional, um diálogo entre a teoria da complexidade (MORIN, 2001) e a totalidade concreta (KOSIK, 1995) encoraja a superação da fragmentação do conhecimento e fomenta o debate acerca da necessidade de uma educação integradora e transdisciplinar que vise a totalidade conjunta aos demais aspectos de uma comunidade e de seus indivíduos (GARRAFA, 2006). Nesse sentido, ao se propor metodologias de ensino-aprendizagem que incentivem a reflexão e exercício da cidadania, é possível abandonar essa visão fragmentada e desconexa dos contextos sociais, do saber e da existência humana.

Assim como as raízes da Bioética Latino-Americana (SERRANO & RAMPAZZO, 2017), a cooperação e o trabalho em equipe constituem-se como elementos de suma importância dentro da mecânica do E.D.E.N., pois a jogabilidade comum aos RPGs permite a integração entre os estudantes e incentiva o aprimoramento de habilidades ao possibilitar o desenvolvimento de estratégia. Este jogo é também construído sob o véu dos princípios de cooperação e solidariedade presentes na Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos (UNESCO, 2005), princípios esses que ao serem atrelados à educação propiciam uma vertente emancipatória, de incentivo à cidadania e formação integral.

Como defendido por Morin (2001) sobre a necessidade de uma educação sistêmica pautada na complexidade, buscando incorporar a realidade em sua totalidade concreta, conforme defende Kosik (1995), verifica-se que para a educação bioética, segundo Manchola-Castillo & Garrafa (2019), é importante que o educador se ampare e se alinhe com uma visão ampla da realidade da sala de aula e dos seus

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estudantes, considerando suas complexidades e totalidade. No que tange à gamificação para o ensino e aprendizagem, em especial de Bioética, a intervenção demanda também domínio e apropriação das temáticas a serem abordadas pelo professor e das ferramentas metodológicas que serão adaptadas para determinado objetivo.

Por fim, considerando que cada missão do universo E.D.E.N. dispõe de elementos narrativos que constituem uma história de cenário complexo e com problemáticas que são apresentadas gradualmente no decorrer das missões e campanhas, considera-se que esses atributos contribuam para o conceito de espiral hipotética do conhecimento racional. Este termo, segundo Garrafa (2006), é compreendido por processos dinâmicos de um todo multifatorial que possibilitam a compreensão dos eixos que o compõem de forma interdependente. Nesse sentido, o autor afirma que o conhecimento é resultado de adições contínuas de novos fatos que irão se integrar e formar uma espiral, que atribui aspectos para o entendimento de um todo concreto, dinâmico e sistêmico. Após verificar as convergências entre a ferramenta e a teoria, ressalta-se que o RPG E.D.E.N. constitui-se numa excelente ferramenta para se trabalhar transdiciplinarmente a educação em Bioética.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que concerne ao tema dessa investigação, o RPG E.D.E.N. apresenta convergências diretas aos conceitos de paradigma da complexidade e totalidade concreta, no contexto da Bioética Latino-Americana, sendo possível abordar temáticas complexas que estimulam o trabalho cooperativo e solidário, condizentes com o que é postulado em documentos importantes para a Bioética Global.

No âmbito da educação, por sua vez, esta ferramenta possibilita o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades importantes para a formação cidadã e ética dos estudantes, seja na Educação Básica ou Superior, ao promover o exercício da educação sistêmica e acrescentar elementos para espiral hipotética ao propor cenários amplos com problemáticas específicas que compõem a totalidade dos fatos fictícios desta história.

Assim, ressalta-se ainda mais a importância desta investigação e a necessidade de se investir em pesquisas sobre o tema, posto que não foram encontrados referenciais teóricos que englobem o potencial do RPG para o ensino e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprendizagem de Bioética, evidenciando-se o caráter de inovação dessa ferramenta na área.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

CROSS, B. Split frame thinking and multiple scenario awareness: How boys' game expertise reshapes possible structures of sense in a digital world. **Discourse**, v. 26, n. 3, p. 333–353, 2005.

CUNHA, T. R.; LORENZO, C. Bioética global na perspectiva da bioética crítica. In.: **Revista Bioética**, n.22, v. 1, p. 116-125, 2014.

GARRAFA, V. Multi-inter-transdiscilinaridade, complexidade e totalidade concreta em bioética. In.: GARRAFA, V.; KOTTOW, M. e SAADA, A. **Bases conceituais da Bioética:** enfoque latino-ameriano. Campanário – SP: Gaia, 2006. (p. 73-86)

GARVEY, D. M.; GARVEY, S. K. Simulation, Role-Playing, and Sociodrama in the Social Studies. With an Annotated Bibliography. **The Emporia State Research Studies**, v. 16, n. 2, p. n2, 1967.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In.: MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. (21ª ed.) Petrópolis – RJ: Vozes, 1994. (p. 67-80).

GOOD, C.; CUNHA, T. R.; DUBIASKI-SILVA, J. Role Playing Game como metodologia ativa para o ensino da ética. In.: RAULI, P. M.; SANCHES, L. C.; ZAGONEL, I. P. S.; COELHO, I. C. M. M. e MELLO, R. G. **Bioética e Metodologias Ativas no ensino-aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2018.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MANCHOLA-CASTILLO, C. e GARRAFA, V. De la fundamentación a la intervención: una propuesta metodológica (¡narrativa!) para la Bioética de Intervención. In.: **Rev Bras Bioética**, v.15, n. 6, p. 1-18, 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Unesco, 2001.

ONU. Organização das Nações Unidas. [Digital] **Declaração Universal de Direitos Humanos.** Assembleia Geral das Nações Unidas. Nova Iorque – EUA, 1948.

ONU. Organização das Nações Unidas. United Nations Development Programme. **Sustainable Development Goals**. United Nations. 2015.

PATTON, R. M. **Games as artistic medium: Interfacing complexity theory in game-based art pedagogy**. The Pennsylvania State University, 2011.

RAMOS, J. A. V. Los videojuegos: conectar alumnos para aprender. **Sinéctica**, n. 39, p. 01-15, 2012.

RHOADES, J. L.; HOPPER, T. F. Utilizing Student Socio-coordinated Mimicry: Complex Movement Conversations in Physical Education. **Quest**, v. 70, n. 3, p. 275–291, 2018. Routledge.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In.: **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2008.

SERRANO, P. J.; RAMPAZZO, L. A bioética latino-americana: historicidade, atualidade e operacionalização do conceito. **Revista de Direito Brasileira**, v. 17, n. 7, p. 261-274, 2017.

SETIN, J. F. D; DUBIASKI-SILVA, J.; CUNHA, T. R. Ensino transversal da saúde sob a ótica da Bioética e Direitos Humanos. In.: XXV Seminário Institucional de Iniciação Científica PUCPR – SEMIC. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 24 a 26 de out. de 2017..

SOUZA, M. T; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. In.: **Einstein**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

UNESCO. **Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos**. Paris, 2005.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

12.5.8 DA VISÃO CARTESIANA AO PENSAMENTO COMPLEXO: CURRÍCULO INTEGRADO E A ABORDAGEM DO ENSINO PARA COMPREENSÃO (EPC) NO ENSINO SUPERIOR

Cynthia Pichini

Érika Paula de Matos

RESUMO

A comunicação visa a analisar o marco conceitual do Ensino para a Compreensão (EpC) como uma possibilidade de fomentar mudanças no paradigma cartesiano no ensino superior. O Ensino Superior, assim como a Educação Básica, enfrenta o desafio de superar um currículo fragmentado na busca de um ensino que promova uma compreensão mais abrangente da realidade e que vá de encontro às demandas da educação no século XXI. A partir da crítica de Morin ao paradigma cartesiano e da teoria da complexidade far-se-á um estudo teórico/bibliográfico da trajetória do ensino superior no Brasil, da importância da reflexão sobre o currículo e de uma perspectiva que possa ajudar a dar um passo na direção de quebrar esse paradigma: o currículo integrado e a organização do marco conceitual do Ensino para Compreensão (EpC). Partindo do entendimento do paradigma cartesiano e da necessidade de repensá-lo, como é proposto por Morin, procurar-se-á mostrar como a concepção de currículo integrado e o marco conceitual do Ensino para compreensão (EpC) (baseado nas pesquisas de David Perkins, Howard Gardner e Vito Perrone) podem ser usados na busca de uma prática pedagógica que leve o aluno a analisar criticamente informações e ideias, a usar a criatividade na resolução de problemas e a formular e comunicar argumentos convincentes.

Palavras-chave: Pensamento Complexo. Currículo Integrado. Ensino para Compreensão (EpC). Currículo no Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

A instituição Universidade, no Ocidente, tem por volta de 10 séculos de existência e organiza-se oferecendo ensino e pesquisa para os alunos desde os seus primórdios. Na Idade Média, tinha uma estrutura curricular que ministrava o trivium (gramática, retórica e lógica) ou quatrivium (aritmética, geometria, astronomia e música), e percebemos uma concepção do conhecimento e das ciências bem diferente da organização disciplinar que encontramos hoje, em que vigora a visão cartesiana. Outra diferença em relação aos nossos dias é que neste período, a universidade era uma instituição que atendia a uma parcela ínfima da população e não pretendia que o ensino fosse universal.

Após 10 séculos de existência, os objetivos e o alcance do ensino superior e a própria noção de ciência sofreram mudanças que impactaram o modo de se conceber e de se transmitir o conhecimento. No entanto, apesar das transformações dos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

currículos (MEIRA, 2019), do advento de teorias críticas na educação (ALMEIDA, 2012) e de um processo de expansão da população que o ensino superior atende, a universidade ainda encontra desafios para atender a um público cada vez mais diverso (TAVANO, 2019) e com demandas que vão além do ensino técnico e profissionalizante (DELORS, 1999). Os desafios que o ensino superior enfrenta refletem em grande parte aqueles encontrados também pela educação básica e fazem parte do questionamento de um paradigma, o paradigma cartesiano (HALL, 1999).

A discussão acerca dos saberes necessários para o sucesso da educação no século XXI tem sido um ponto importante na pesquisa sobre a educação nas últimas décadas. Diferentes autores e diferentes escolas de pensamento colocam em xeque a educação perpetrada pelo pensamento Iluminista que perdura até os dias atuais: a fragmentação das disciplinas, a separação dos campos do saber e prevalência de uma visão unilateral vem sendo questionada e se busca superar o que Paulo Freire (1987) chama de “educação bancária” e Edgar Morin (2000), o “efeito do paradigma newtoniano-cartesiano”. Busca-se um novo paradigma na educação, que dê conta das transformações trazidas pelo século XXI.

A BNCC (BRASIL, 2018) é um exemplo, com seus acertos e incongruências, da tentativa de se buscar uma educação mais abrangente, que se afaste do paradigma tradicional que privilegia a transmissão de conteúdos fragmentados e o que Morin chama de “patologia contemporânea do pensamento” (MORIN, 2015, p.12). Porém, se já há dificuldade em falar em mudança e abandono da divisão clássica das disciplinas no ensino básico, a crítica ao modelo cartesiano e a proposição de um novo paradigma é ainda mais desafiadora no ensino superior, local em que tradicionalmente a ciência deve ser reproduzida e “resguardada”.

Ricardo Antunes de Sá (2019), ao tratar da contribuição do pensamento complexo para a educação e a Pedagogia, afirma:

> O conhecimento pertinente, portanto, o conhecimento produzido pela racionalidade aberta, é aquele que contextualiza, que concebe a multidimensionalidade do homem, da sociedade e da natureza. O conhecimento pertinente é complexo porque abarca, abraça o objeto de estudo, o fato, o fenômeno etc. Não há nada ou coisa ou fato que possa ser compreendido à luz do Pensamento Complexo de forma isolada. Isso porque não há nada isolado no universo. (In: SÁ e BEHRENS, 2019, p. 20-21)

O pensamento complexo, desta forma, aponta para a necessidade de um paradigma que supere a fragmentação. E como bem aponta Ricardo Antunes de Sá,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

as consequências para a Pedagogia são imensas. Um paradigma que supere a fragmentação exige que se olhe para o currículo, separado em disciplinas isoladas, de forma totalmente diferente. Se o conhecimento ligado ao pensamento complexo é aquele que contextualiza os saberes, as disciplinas isoladas não contribuem para a sua aquisição. De acordo com Morin (2015), para que haja uma mudança de paradigma é necessário que se mude o modo de encarar a ciência. E esse "modo" pressupõe a superação da fragmentação, a inserção do objeto de estudo em seu contexto, a superação da transmissão de informação por uma compreensão que dê conta de apreender a realidade. Porém, ao olharmos para os currículos do ensino superior, ainda vemos que sua organização muitas vezes baseia-se no paradigma cartesiano. A mudança de paradigma, portanto, passa pela reflexão sobre a organização do currículo e por um novo modo de trabalhar o conhecimento na sala de aula.

Para discutir possibilidades de mudanças no ensino superior, propomos partir da crítica de Morin ao paradigma cartesiano para fazer um estudo teórico/bibliográfico da trajetória do ensino superior no Brasil e da importância da reflexão sobre o currículo A partir do entendimento da crítica ao paradigma cartesiano e da necessidade de repensá-lo, como é proposto por Morin, procuraremos mostrar como a concepção de currículo integrado e o marco conceitual do Ensino para compreensão (EpC) podem ser usados na busca de uma prática pedagógica que leve o aluno a analisar criticamente informações e ideias, a usar a criatividade na resolução de problemas e a formular e comunicar argumentos convincentes (WISKE, 2007).

2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E AS PRINCIPAIS CORRENTES CURRICULARES

A educação superior no Brasil começou no período joanino e o objetivo era suprir a necessidade de mão de obra especializada para trabalhar na colônia, formar médicos, engenheiros que pudessem atender as necessidades da coroa portuguesa. É necessário, junto com estes dados sobre a criação da universidade e seu desenvolvimento até o século passado, fazer uma reflexão sobre o indivíduo que foi se construindo historicamente no mundo ocidental. Ribeiro (2018) defende que até a Idade Média temos um sujeito temente a Deus assumindo que todos os fatores que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

modificavam sua vida eram ligados a Deus e a religião, com o Iluminismo tivemos a primeira descentralização do sujeito que começou a perceber que o indivíduo é agente de sua história, e o poder não está mais centralizado em reis e monarcas absolutistas, ele começa a vislumbrar que as mudanças e deslocamentos do mundo em que vive não são obras de Deus, mas de sujeitos como ele. Hall (1999) enfatiza que René Descartes, o filósofo que nos mostrou sermos razão e pensamento, faz nascer o sujeito cartesiano científico e racional.

A partir do século XIX temos a cristalização deste indivíduo racional, e consequentemente, surge uma escola e uma universidade para atender as necessidades de uma sociedade cuja população precisa sobreviver em um mundo moderno, industrial e cosmopolita. De acordo com Meira (2019), somente no começo do século XX, os EUA começaram a desenvolver a noção de currículo, quer dizer, uma forma de organizar o conteúdo ensinado para os alunos.

O termo currículo vem sendo utilizado desde então e pretende colocar normas para o que deve ser ensinado nas escolas; essas normas presentes no currículo refletem as concepções sobre conhecimento e educação da época em que foram concebidas e "É possível considerar, portanto, que currículo é sempre uma construção social historicizada, isto é, um instrumento que reflete as relações entre a escola e a sociedade ao longo do tempo" (MEIRA, 2019, p.16). Existem 2 abordagens centrais que tratam de currículo nas escolas: as concepções tradicionais e as críticas (há também as concepções pós-críticas, que ampliam as discussões da visão crítica, e que colocamos aqui juntamente com as críticas).

Quadro 1 – Correntes teóricas acerca do currículo

Teorias tradicionais	Teorias críticas
Acreditam em currículo neutro baseada na eficiência fabril taylorismo	Acreditam em um currículo prescrito sob relações de poder baseada no marxismo
Principais conceitos: tecnicista, neutro, eficiência, disciplinas, provas, padronização das técnicas de ensino e aprendizagem	Principais conceitos: poder, sociedade, classes sociais, reprodução social e cultural, construção de conhecimento, avaliação formativa e contínua
Autores: John Bobbitt, Ralph Tyler	Autores: Paulo Freire, Althusser, Bourdieu

Fonte: As autoras baseadas em Meira (2019)

Nos anos 1970 os currículos começaram a ser questionados, visto que a teoria tradicional reproduzia o status quo tecnicista e os valores sociais e culturais já estabelecidos. Os currículos críticos trazem para a discussão acerca da educação a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

noção de poder, classes sociais, representações culturais e passam a postular que o conhecimento é uma construção social, ou seja, aprendemos não somente no âmbito acadêmico, aprendemos no mundo, e as relações de ensino e aprendizado são permeadas por essas relações; desta forma, nem o conhecimento nem a escola são neutros. Freire (2001) inova quando propõe que a educação é parte do contexto social em que vivemos. As teorias pós-críticas ampliam a noção marxista em relação a poder e postulam que ele circula em todas as relações sociais, culturais, econômicas, etc. No século XXI, temos um sistema de ensino superior que ampara-se em certa medida em várias dessas teorias e concepções; podemos dizer que os currículos adotados em nossas universidades demonstram, por um lado, um tradicionalismo e tecnicidade, por exemplo na organização disciplinar dos currículos, e ao mesmo tempo, notamos tentativas de se pensar as disciplinas criticamente, espelhando as mudanças que vêm acontecendo no Ensino Básico, por exemplo, em que os currículos estão sendo atualizados com base na BNCC (BRASIL, 2018), documento aprovado em nível nacional e que remodela o ensino básico brasileiro.

Nas universidades, as tentativas de se pensar criticamente o que se está ensinado aparece sob a forma de proposta de currículos que transformam os papéis do professor, do aluno e da própria gestão escolar; um destes currículos é o integrado que discutiremos no item seguinte.

3 EDGAR MORIN E O CURRÍCULO INTEGRADO

De acordo com Morin (2000), a educação do futuro não se resume à transmissão de conhecimento técnico - ela deverá se preocupar com o ensino da ética planetária e vivenciar constantemente o que ele chama de ética da compreensão. Para o autor, a ética da compreensão é a arte de viver que nos demanda compreender o outro de modo desinteressado. Hábitos e costumes mudam com o tempo e com o local, definindo muitas vezes especificidades regionais e culturais. Esses valores, hábitos e costumes devem ser respeitados nos espaços escolares: não se trata de convencer o outro do que é certo ou moral, mas apresentar o que, dentro de determinado contexto, é considerado ético.

Baseado na ideia de que a realidade é por demais complexa para ser resumida por perspectivas unidimensionais, Morin critica o paradigma vigente desde o século XVI e propõe uma nova epistemologia, um novo modo de pensar as ciências e o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conhecimento. Ele propõe a necessidade do pensamento complexo, já que a incapacidade de pensar "a complexidade da realidade antropossocial, em sua microdimensão (o ser individual) e em sua macrodimensão (o conjunto da humanidade planetária), conduz a infinitas tragédias e nos conduz à tragédia suprema" (MORIN, 2015, p. 13).

No contexto escolar, repensar o modo de lidar com o conhecimento, a tentativa de promover um pensamento multidimensional passa pelo repensar da própria organização dos saberes na escola. Se há a necessidade de se promover a complexidade, a interligação entre os saberes, a superação do paradigma cartesiano, de um conhecimento linear e hiperespecializado, há a necessidade de se refletir sobre a maneira como o conhecimento é apresentado nas escolas. Desta forma, é preciso olhar para a organização curricular, buscando um currículo que reflita essa mudança de paradigma. A importância do currículo na fragmentação do conhecimento nas instituições de ensino é enfatizada por Sacristán (2013):

> Seja por bem ou por mal, o fato é que o ensino, a aprendizagem e seu respectivos agentes e destinatários – os professores e alunos – tornaram-se mais orientados por um controle externo, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada. Um dos efeitos desse regramento foi o reforço da distinção entre as disciplinas e a determinação concreta dos conteúdos que os professores deveriam cobrir, bem como o refinamento dos métodos de ensino. Dessa maneira, o conceito de currículo delimitou as unidades ordenadas de conteúdos e períodos que tem um começo e um fim, com um desenvolvimento entre esses limites, impondo uma norma para a escolarização. Não é permitido fazer qualquer coisa, fazer de uma maneira qualquer ou fazê-la de modo variável (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Ao tratar da complexidade, Morin reforça a ideia de que a educação deve combater a fragmentação:

> Complexus significa o que foi tecido junto. Há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo, e há um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Em consequência, a educação deve promover a "inteligência geral" apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global (MORIN, 2000, p. 38).

Entretanto, muitas vezes vemos um processo inverso acontecendo efetivamente nas escolas - a organização dos conteúdos delimita as unidades a serem estudadas, organiza-as em disciplinas e em séries e essa forma de organização tem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

privilegiado a fragmentação dos conteúdos. E como Sacristán (2013) observa, não poderá haver mudança no modo de se pensar o conhecimento na escola sem se voltar para uma reflexão acerca do currículo. Similarmente, a fomentação do pensamento complexo traz consigo a questão da abordagem que se dará na sala de aula a esses conteúdos organizados de forma transdisciplinar, integrada, capaz de apontar para as relações e interrelações entre os fenômenos, sejam eles humanos, naturais ou físicos.

Morin afirma que o paradigma complexo será criado por meio de investigações e reflexões (MORIN, 2015). Para que haja uma mudança de paradigma, as investigações e reflexões devem levar a considerações práticas de uma reestruturação curricular, no modo de se pensar os conteúdos ensinados e nos modos de cultivar um conhecimento que não seja fragmentado e limitador e é nesse ponto que se encaixam as reflexões acerca do marco conceitual do Ensino para a Compreensão (EpC). Seguindo a ideia de Morin, de um conjunto de novas concepções que podem se reunir, pode-se observar o marco conceitual do ensino para a compreensão, ao se voltar para questões práticas que visam a fomentar o pensamento crítico do aluno por meio do combate à fragmentação do conhecimento.

> Apesar de um crescente consenso em relação aos fins desejados da educação, os meios para alcançar essa agenda não está bem especificado. A maioria dos professores ainda está cercada por materiais de currículos, modelos de função, tarefas de teste padronizadas, diretrizes de avaliação de professor, cronogramas diários e anos de experiência que forçam o ensino tradicional fundamentado na transmissão (WISKE, 2007, p. 12)

É importante pontuar que a partir das discussões de Morin, a concepção do conhecimento amplia-se, e, portanto, a universidade deve instigar o aluno e o orientar na busca de respostas e soluções para além das questões técnicas; é uma nova epistemologia que exige novas práticas docentes (WISKE, 2007). Entendemos, então, que o currículo integrado possa trazer estas propostas, tópicos que discutiremos no item seguinte.

4 CURRÍCULO INTEGRADO E O MARCO CONCEITUAL DO ENSINO PARA A COMPREENSÃO (EpC)

Ao trazer o marco conceitual do Ensino para Compreensão (EpC) para a discussão do pensamento complexo, procuramos discutir uma forma de promover a construção desse currículo integrado, que é um dos caminhos para se buscar uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mudança no paradigma cartesiano. O EpC procura organizar o currículo de forma que não haja apenas a transmissão de informações, mas para que o aluno compreenda de forma complexa (apesar de não haver o uso desse termo no mesmo sentido em que Morin o usa) a realidade. O principal ponto de intersecção entre o pensamento complexo de Morin e a compreensão buscada no EpC é a ideia de superação da fragmentação do conhecimento e da busca por uma visão crítica da realidade.

Ao buscar a "compreensão" - "capacidade de usar de modo produtivo conceitos, teorias, narrativas e procedimentos disponíveis em domínios tão distintos quanto a biologia, a história e as artes" (WISKE, 2007, p. 120) - o marco conceitual do EpC procurar fazer o professor refletir sobre 4 pontos principais: 1. que tópicos valem a pena compreender? 2. o que os alunos devem compreender sobre eles? 3. como podemos fomentar a compreensão? e 4. como podemos saber o que os alunos compreendem? A partir dessas perguntas, pode-se pensar em um currículo que efetivamente possa visar à compreensão.

O ponto-chave da pedagogia da compreensão é que aquilo que o aluno aprende seja internalizado e seja ponto de partida para um aprendizado contínuo e prolongado (WISKE,2007, p. 19). As pesquisas sobre o ensino para a compreensão despertaram interesse principalmente na última década do século XX, e parte da percepção de que os alunos não estavam aprendendo e de que era preciso atuar para que o ensino desse conta da complexidade da vida e das constantes mudanças da sociedade contemporânea. As bases teóricas do EpC estão alicerçadas nas pesquisas dos principais investigadores do projeto, David Perkins, Howard Gardner e Vito Perrone, às quais se juntou a pesquisa desenvolvida de 1988 a 1995 por um grupo de pesquisadores da Harvard Graduate School of Education, em conjunto com professores de escolas vizinhas. A partir dessa pesquisa, pensou-se no marco conceitual em quatro partes, que procura definir o que vale a pena compreender (tópicos geradores), esclarecer o que os alunos irão compreender (metas de compreensão), estimular a compreensão engajando alunos em atividades (desempenhos de compreensão) que permitam aos alunos ampliar, sintetizar e aplicar o que sabem. Finalmente, a compreensão dos alunos é averiguada por meio de uma avaliação contínua.

O objetivo do EpC é ajudar professores e gestores a organizar, planejar, implementar e avaliar a compreensão dos alunos. Mas, como o processo de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conhecimento é dinâmico, e o próprio conhecimento é inacabado, o marco conceitual do EpC não traz uma receita a ser aplicada igualmente: ele propõe a necessidade de reflexão, análise, prática e constante repensar da organização dos conteúdos e das práticas docentes adotas, para que não se caia na armadilha do currículo estanque que não dá margens às incertezas e ambiguidades da realidade. O EpC, é portanto, uma ferramenta conceitual que oferece guias ou orientações a partir das quais os docentes podem pensar em como organizar uma vasta gama de informações e coordená-las de forma que os alunos possam desenvolver uma compreensão mais abrangente da realidade.

E essa ferramenta conceitual exige primeiramente que se pense sobre o próprio processo de conhecimento: este é um passo fundamental para que se possa propor uma mudança na forma de organizar o currículo. Izabel Petraglia (in: BEHRENS e ENS, 2015, p. 76) chama a atenção para o papel da universidade como local de reflexão sobre o processo de conhecimento:

> Formar cidadãos e qualificá-los para o mercado de trabalho não é a única função da escola e nem o mais importante. Tampouco é a mais significativa tarefa das instituições de Ensino Superior e/ou de pesquisa científica e tecnológica. A finalidade primeira dessas organizações de aprendizagem é refletir sobre o processo de produção de conhecimento que promovem, com vistas à melhoria da qualidade de vida da comunidade acadêmica, dos pesquisadores e de seus egressos.

O marco conceitual do EpC pode auxiliar os professores do ensino superior na medida em que propõe categorias que os ajudam a organizar essa reflexão. Ao propor diferentes dimensões do conhecimento, o EpC defende que o percurso do aluno em direção à compreensão passa pelo abandono das crenças intuitivas com as quais os alunos chegam na sala de aula (que não devem ser desconsideradas) até a "capacidade de transitar de modo flexível entre exemplos e generalizações em uma rede conceitual coerente e rica" (WISKE, 2007, p. 127). Por isso os desempenhos de compreensão são um aspecto importante para pensarmos a construção do conhecimento dos alunos; os pesquisadores apresentam categorias que ajudam a examinar a compreensão do aluno e demonstram que a organização curricular e as práticas docentes devem levar ao que chamam de "desempenhos de compreensão avançados" (WISKE, 2007), que fomentam pensamentos integradores, criativos e críticos. O desempenho avançado mostra alunos que transitam com flexibilidade entre teorias e visões de mundo conflitantes e são capazes de ir além de demonstrar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

compreensão disciplinar, mas que podem refletir sobre a própria construção de conhecimentos, chegando a uma compreensão metadisciplinar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino superior, assim como a educação básica brasileira, passam por uma crise identitária, as soluções para viabilizar uma escola que consiga tornar nossos alunos mais críticos e capazes de aprender com e no contexto em que vivem ancora-se no exercício de se repensar a organização curricular. Acreditamos que um currículo integrado embasado na compreensão possa proporcionar aprendizagem que faça nossos alunos construirem conhecimento a partir de propostas e tarefas que os instiguem a considerar a apreensão dos conteúdos dentro de um contexto sociohistórico e relacionado a diversos campos da ciência. A inovação está na estratégia de colocar o aluno como protagonista de seu aprendizado e o professor como mentor deste processo, organizar a construção do conhecimento e a prática docente levando-se em consideração a complexidade do mundo real.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.I. **Formação do Professor do Ensino Superior. Desafios e políticas institucionais.** São Paulo: Cortez, 2012.

BEHRENS, M.; ENS, R. (org.) **Complexidade e Transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HALL S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MEIRA, M.R.M. **Currículo e Gestão Educacional**. São Paulo: SENAC, 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Salina, 2000.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. São Paulo: Salina, 2015.

RIBEIRO, M.L.S. **História da Educação Brasileira A Organização Escolar**. São Paulo: Cortez, 1989.

SÁ, R.; BEHRENS,M.(org.) **Teoria da Complexidade:** contribuições epistemológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019.

SACRISTÁN, J.G. **O Currículo. Uma Reflexão sobre a Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____ (org.) **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

TAVANO, P. T**. Contextos históricos, políticos e sociais da educação brasileira**. São Paulo: SENAC, 2019.

WISKE, M.S. (org). **Ensino para a Compreensão A Pesquisa na Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

12.5.9 DESAFIOS DA EXPERIMENTAÇÃO PRÁTICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID

Leticia Estela Cavichiolo[1317]

Nicole Geraldine de Paula Marques Witt[1318]

RESUMO

A experimentação ocupa lugar de destaque no ensino de Biologia e Ciências Naturais ao favorecer a construção de vínculos entre teoria e prática e a apropriação da linguagem científica, enquanto possibilita também, a socialização do conhecimento entre os estudantes. Contudo, a pandemia de COVID-19, casusada pelo coronavírus Sars-CoV-2, trouxe consigo vários desafios para esta estratégia colaborativa e coletiva de conhecimento, uma vez que os estudantes foram privados do contato com os espaços e recursos nessários para a realização das diversas práticas e experimentos. Com todos os alunos estudando de forma remota e com o isolamento social no Brasil e no Estado do Paraná em 2020, com índices de isolamento social maiores do que no início de 2021 segundo dados do Painel CONASS Covid-19 disponíveis através da plataforma Tableau Public (CONASS, 2021), o maior desafio estava em organizar atividades práticas com materiais e procedimentos simples que fossem ao mesmo tempo investigativas e reflexivas. O presente artigo traz um relato de diferentes metodologias de experimentação e de aulas teórico-práticas que foram desenhadas pelas professoras de Biologia do Ensino Médio do Colégio Nossa Senhora Medianeira, localizado no município de Curitiba, Estado do Paraná. Os processos investigativos e experimentais foram redesenhados para que as atividades práticas cumpram o seu papel pedagógico, organizadas com materiais do cotidiano e de fácil acesso pelos estudantes, mas sem perder o propósito de favorecer a investigação, a hipotetização e o desenvolvimento de habilidades de argumentação e criticidade.

Palavras-chave: Experimentação; Aulas práticas; Ensino de Biologia; Pandemia; Sars-CoV-2.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino de Biologia e de Ciências Naturais apresenta uma organização de conteúdos que envolve conceitos e definições complexas, cujo adensamento conceitual, somado a exigência da cumprimento do currículo anual, pode favorecer a predominância de aulas expositivas e/ou dialogadas. No entanto, para que a aprendizagem destes conteúdos e conceitos ocorra de forma mais significativa, se

[1317] Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas (UFPR), Mestre em Botânica (UFPR), Professora do Centro de Educação Ambiental e do Laboratório de Biologia do Colégio Nossa Senhora Medianeira, Curitiba-PR, Brasil. E-mail: leticiaestela@gmail.com e lcavichiolo@colegiomedianeira.g12.br
[1318] Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas (UFPR), Especialista em Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento (UFPR). Professora do ensino médio do Colégio Nossa Senhora Medianeira e da área de geociências do Centro Universitário Internacional Uninter. Curitiba-PR, Brasil. E-mail: nicolew@colegiomedianeira.g12.br

faz necessário o uso de recursos pedagógicos que, ao mesmo tempo em que facilitem a abstração e/ou visualização dos processos, permitam ao estudante, posicionar-se de maneira mais ativa. Neste contexto, a experimentação ocupa lugar de destaque ao favorecer a construção de vínculos entre teoria e prática e a apropriação do método e da linguagem científica, enquanto possibilita também, a socialização do conhecimento entre os pares, em consonância com as competências e habilidades preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tais como:

> Utilizar noções de probabilidade e incerteza para interpretar previsões sobre atividades experimentais, fenômenos naturais e processos tecnológicos, reconhecendo os limites explicativos das ciências [...] Construir questões, elaborar hipóteses, previsões e estimativas, empregar instrumentos de medição e representar e interpretar modelos explicativos, dados e/ou resultados experimentais para construir, avaliar e justificar conclusões no enfrentamento de situações-problema sob uma perspectiva científica." (BRASIL, 2021, p. 543 e 545).

Contudo, a pandemia de COVID-19, casusada pelo coronavírus Sars-CoV-2, trouxe consigo vários desafios para esta estratégia colaborativa e coletiva de conhecimento, uma vez que os estudantes foram privados do contato com os espaços e recursos nessários para a realização das diversas práticas e experimentos. Neste contexto de aulas remotas e/ou semipresenciais (modelo híbrido de ensino) se faz necessária a construção de experimentos simples, que possam ser realizados tanto em sala de aula quanto de casa, pelo próprio estudante. Nesse sentido, para que as atividades práticas cumpram o seu papel pedagógico, precisam ser organizadas com materiais do cotidiano, mas sem perder o propósito de favorecer a investigação, a hipotetização, o enfrentamento de situações-problemas, o desenvolvimento de habilidades de argumentação e criticidade.

Pensando nisso, diferentes metodologias de experimentação e de aulas teórico-práticas foram desenhadas pelas professoras de Biologia do Ensino Médio (EM) do Colégio Nossa Senhora Medianeira, localizado no município de Curitiba, Estado do Paraná. Desta forma, com o objetivo de contribuir com a permanência das atividades práticas escolares dentro dos diferentes modelos de ensino vigentes, remoto e híbrido (semi-presencial), serão apresentadas três práticas realizadas em 2020, quando todos os estudantes estavam acompanhando as aulas de forma remota (em conformidade com os decretos em vigor) e duas práticas realizadas em 2021, quando a escola estava funcionando no sistema hibrido, onde parte dos estudantes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acompanhava as aulas reotamente em casa e a outra parte acompanhava presencialmente em sala de aula.

2 DESENVOLVIMENTO

É importante ressaltar que o planejamento das atividades práticas foi muito desafiador desde o início da pandemia, uma vez que predominava a incerteza sobre os decretos e bandeiras. Assim, as práticas precisavam ser versáteis e possíveis de aplicação nos dois modelos, remoto e híbrido.

Em 2020, com todos os alunos estudando de forma remota e com os índices de isolamento social no Brasil e no Estado do Paraná, maiores do que no início de 2021, segundo dados do Painel CONASS Covid-19 disponíveis através da plataforma Tableau Public (CONASS, 2021), o maior desafio estava em organizar atividades práticas com materiais e procedimentos simples que fossem ao mesmo tempo investigativas e reflexivas. Nesse contexto, foram realizadas as atividades sobre eutrofização junto as turmas da primeira série do EM, a de desnaturação e a de digestão proteica realizadas com as turmas da segunda série do EM.

No caso das primeiras séries, os estudantes foram convidados a investigar as etapas do processo de eutrofização de corpos de água por meio do acompanhamento de uma simulação deste. Neste experimento, dois copos de água receberam dois biscoitos como fontes de nutrientes para o desenvolvimento dos microrganismos. Em um dos copos, os estudantes deveriam inserir dez gotas de um indicador da presença de oxigênio dissolvido na água. O azul de metileno é uma substância química que se apresenta azul na presença de oxigênio, mas incolor na ausência deste. É sabido que na eutrofização há rápido consumo de oxigênio devido à alta proliferação de microrganismos em corpos da água ricos em materia orgânica (MACEDO e SIPAÚBA-TAVARES, 2021).

Por ser barato e facilmente encontrado em farmácias, o azul de metileno foi indicado para uso neste experimento. Porém, alguns estudantes não conseguiram obter o reagente. E, como já dispunham de violeta de genciana, alguns destes estudantes levantaram a hipótese de que esta subtância poderia ser utilizada em substituição ao indicador e conduziram um experimento para sua verificação. Sem dúvida, esta capacidade de buscar alternativas de maneira autônoma e criativa por si só já consiste em um dos melhores resultados que o aprendizado prático por meio de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

experimentação pode proporcionar. O que vai ao encontro de Lima e Garcia (2015, p. 207) ao justificarem a importância da experimentação "[...] nesse sentido é que as aulas práticas se diferenciam, pois, ao colocar o aluno como 'investigador', ele constrói os seus conhecimentos, tira suas próprias conclusões e não esquece esse tipo de experiência."

Em uma aula síncrona por meio da plataforma Microsoft Teams, foi possível discutir os resultados tanto do experimento proposto pelas professoras quanto do hipotetizado pelos estudantes, além de relacionar estes á investigação da qualidade da água do lago do Colégio Medianeira iniciada em 2019 pelo Centro de Educação Ambiental. Os resultados permitiram que os estudantes expressassem a compreensão das causas e consequências do desequilibrio de ecossistemas para a saúde ambiental e humana, havendo inclusive, o estabelecimento de relações com a própria origem e disseminação do novo coronavírus enquanto evento ecológico decorrente do desrespeito para com ecossistema e saúde ambiental. Nesta consciência reside a importância da educação ambiental, tecendo posturas comprometidas com a saúde coletiva integral, onde nossas ações para manutenção ou deterioramento da saúde ambiental reverberam de modo complexo na saúde da propria humanidade. Cabe aqui salientar a criatividade do registro do acompanhamento experimental segundo o roteiro proposto (Figura 1).

Figura 1. Relatório de experimentação sobre eutrofização elaborado por estudante da 1ª série do Ensino Médio do Colégio Nossa Senhora Medianeira no ano letivo de 2020.

Fonte: Acervo das professoras(2020).

Outro experimento de estratégia semelhante foi proposto junto às turmas da 2ª série do EM, que estudavam bioquímica, mas especificamente proteínas, e de forma a flertar com o método da sala de aula invertida (uma vez que este conteúdo em específico ainda não tinha sido trabalhado), foi solicitado aos educandos que realizassem experimentos sobre a desnaturação de proteínas. Esta atividade tinha por objetivo permitir que o estudante acompanhasse as transformação da albumina (proteína da claro do ovo) e da caseína (proteína do leite) frente à agentes físicos (variações de temperatura – água quente) e químicos (vinagre, limão e álcool). Para isso, os estudantes precisaram organizar a bancada com os materias indicados, fazer anotações prévias sobre a consistência da clara do ovo e do leite, seguir os procedimetos do experimento, fazer registros fotográficos e ainda, pesquisar, analisar e discutir os resultados. Por fim, todas essas informações deveriam estar presentes no relatório (exemplificado na Figura 2) postado dentro do Moodle (AVA - ambiente virtual de aprendizagem, utilizado pela instituição). Adicionalmente, foi solicitado que os estudantes encaminhassem imagens deles próprios realizando o experimento, o que além de personalizar o educando em meio a aulas gravadas e lives que contavam com pouca interação de câmeras abertas, fortaleceu a relação professor-aluno.

Após a compreensão da desnaturação de proteínas, durante o estudo do sistema digestório humano, uma nova etapa do aprendizado sobre a bioquímica, agora relacionada à fisiologia da digestão, foi proposta. Utilizando de estratégia investigativa, os estudantes foram convidados a acompanhar as etapas do método científico. Primeiramente, duas situações problemas foram levantadas: 1. O tamanho das partículas influencia no processo digestivo? 2. Dentro do corpo humano, quais processos estão envolvidos com a digestão das proteínas? Para responder a estas perguntas, as professoras gravaram a montagem de dois experimentos e solicitaram que os alunos em duplas ou trios, elaborassem hipóteses para cada um deles. Como ferramenta para a discussão foi sugerido o WhatsApp, o Facebook, o Instagram ou o Microsoft Teams com posterior entrega de texto via link Tarefas, no Moodle.

O processo investigativo se deu por meio de dois experimentos. O primeiro experimento consistiu em, mediante o uso de dois comprimidos efervescentes, um inteiro e outro triturado em solução aquosa, verificar o tempo de reação versus tamanho da partícula e, consequentemente, a área de contato. Já o segundo experimento, tinha por objetivo auxiliar na compreensão da digestão enzimática da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

proteína. Para isso foram organizados três tubos de ensaios contendo em cada um deles, um pedaço de mesmo tamanho de ovo cozido. Uma solução diferente foi depositada em cada tubo: no tubo um, foi adicionado água; no segundo, suco de limão e no terceiro, suco de abacaxi.

Passado o tempo de reação do experimento 2 (48h-72h), a gravação dos resultados foi disponibilizada e durante o encontro síncrono, a discussão foi aprofundada tanto sobre o papel da mastigação para a digestão, quanto sobre atividade enzimática e hábitos alimentares. Por fim, as duplas/trios realizaram nova postagem, agora comparando as hipóteses com os resultados encontrados de forma a trazer os aprofundamentos sobre o tema. Como exemplo de relatório entregue por estudantes, vide Figura 3.

Figura 2. Relatório de experimentação sobre desnaturação de proteínas elaborado por estudante do 2ª série do Ensino Médio do Colégio Nossa Senhora Medianeira.

RESULTADOS E OBSERVAÇÕES

- O que aconteceu com as proteínas em cada uma das situações?

Em todas as situações, as proteínas passaram pelo processo de desnaturação. Com a clara do ovo, no copo 1, isso ocorreu devido ao aumento de temperatura; no copo 2, devido à diminuição do pH e no copo 3, devido à adição de um solvente orgânico. Já com o leite, em ambos os casos, a desnaturação ocorreu por conta da alteração do pH, ao acontecer a adição de substâncias ácidas.

- As alterações sofridas pela proteína do ovo e do leite podem ser classificadas como reversíveis ou irreversíveis? Justifique.

As alterações sofridas pela proteína do ovo e do leite podem ser classificadas como irreversíveis, uma vez que não é possível separá-las das substâncias adicionadas para que pudesse ocorrer a renaturação.

- Relacione o observado com situações do cotidiano.

Algumas situações cotidianas nas quais é possível ver os processos observados são o cozimento de ovos e a fabricação de coalhada do leite.

- Quais as principais alterações ocorridas na desnaturação e como o pH e temperatura influenciam neste processo? Exemplifique, destacando a atuação de algumas enzimas dos seres vivos.

Durante a desnaturação, as proteínas saem do formato tridimensional e se reorganizam em sua estrutura primária. O aumento ou a diminuição do pH e da temperatura influenciam nesse processo, pois eles quebram as cadeias polipeptídicas que fazem com que as proteínas se organizem em estruturas secundárias, terciárias ou quartenárias. As enzimas conseguem quebrar as ligações peptídicas, durante o processo de digestão, por exemplo, liberando os aminoácidos, para que formem novas proteínas no corpo.

Fonte: Acervo das professoras (2020).

Em conversa informal, os estudantes destacaram a relevância das atividades para aprendizagem dos conteúdos de bioquímica e fisiologia humana, mas ao mesmo tempo, relataram a preferência por atividades práticas no modelo da de digestão em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

detrimento a da de desnaturação. Como justificativa apontaram a insegurança tanto em executar os procedimentos quanto na observação e análise dos resultados. Palavras estas, que indicam um possível conforto em aulas práticas centradas em um roteiro direcionado com resultados previsiveis, formato considerado por Lima e Garcia (2011), como o mais corriqueiro no ensino de Biologia. No entanto, segundo as mesmas autoras:

> As atividades práticas que não se limitam a ter um formato roteiro de instruções, com o qual os alunos chegam a uma resposta esperada, podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades importantes no processo de formação do pensamento científico e auxiliar na fuga do modelo tradicional de ensino, em que o aluno é um mero expectador e não participa no processo de construção do seu conhecimento. (LIMA e GARCIA, 2011, p. 202).

Figura 3. Relatório de experimentação sobre digestão de proteínas elaborado por um trio de estudantes da 2ª série do Ensino Médio do Colégio Nossa Senhora Medianeira

Experimento 1:

A respeito do primeiro experimento, nossa hipótese se aproximou do resultado. Nós prevemos que o comprimido triturado reagiria mais rapidamente com a água, que foi o que ocorreu. No entanto, esperávamos que ficariam resíduos no fundo do recipiente em que foi posto o comprimido inteiro, porém esse se dissolveu por completo, sem deixar resquícios. Como vimos, o comprimido triturado foi digerido mais rapidamente, assim como acontece com o alimento no organismo quando fazemos. Ou seja, podemos relacionar esse experimento com o papel da mastigação no sistema digestório, já que ambos facilitaram a digestão ao torná-la mais rápida. Além da digestão mecânica feita pelos dentes e língua, também há a digestão química feita na boca por parte das enzimas vindas das glândulas salivares. Por exemplo, a parótida que é uma dessas glândulas e que secreta a amilase salivar, uma enzima que quebra o carboidrato em maltose, ou seja, inicia a digestão dos carboidratos, facilitando o trabalho do resto do trato digestório.

Experimento 2:

Nossas hipóteses sobre o experimento 2 não se aproximaram com o resultado observado posteriormente, exceto nossa previsão acerca da manutenção da estrutura do ovo no tubo 1, já que continha somente água, que é um líquido sem características digestivas. Isso, porque acreditávamos que haveria digestão da clara do ovo tanto no tubo 2, que continha suco de limão, quanto no tubo 3, que continha suco de abacaxi. isso não ocorreu, já que a clara estava cozida, ou seja, tinha sofrido desnaturação e já se encontrava em sua estrutura primária. Portanto, o pH do limão não poderia agir sobre a clara. Por isso, no final, observamos que há desintegração do ovo apenas no tubo 3 por conta de uma enzima, a bromelina, que age sobre proteínas presente no abacaxi, quebrando as ligações peptídicas entre os aminoácidos. No entanto, no tubo 1 e no 2 a clara continuou igual, pois em nenhum dos dois líquidos haviam enzimas como a do abacaxi. Podemos relacionar esse experimento com a digestão das proteínas no nosso organismo, pois rotineiramente ingerimos proteína já desnaturada, geralmente pela ação do calor. Isso demonstra como as enzimas são essenciais para a digestão, acelerando e facilitando essa, desses componentes orgânicos quando estão em sua estrutura primária.

Dentro do sistema digestório, a proteína é digerida em vários órgãos, que secretam enzimas diferentes. O primeiro deles é o estômago, que inicia a digestão proteica com a enzima pepsina, que quebra as ligações da estrutura primária, deixando peptídeos. É importante ressaltar que essa enzima é apenas funcional quando deixa de ser pepsinogênio (sua forma inativa) por conta da diminuição do pH que é causada pela ação do suco gástrico secretado pela mucosa estomacal. O próximo órgão é o intestino delgado, que realiza a digestão das proteínas na porção chamada duodeno, com auxílio do pâncreas, órgão anexo que libera suco pancreático, contendo as enzimas proteases, que transformam os peptídeos em peptídeos menores. Por último, ainda no intestino delgado, as células da parede intestinal, produzem o suco entérico, que contém as enzimas peptidases, que transformam os peptídeos em aminoácidos, fazendo com que os mesmos possam ser absorvidos nas porções do intestino delgado denominadas jejuno e íleo.

Os sucos de abacaxi e mamão, que foram utilizados no experimento, são popularmente utilizados na preparação da carne, pois quebra as ligações peptídicas, tornando a carne mais macia para o consumo. Ao perguntar em minha família sobre essa utilização popular, meu avô disse que sempre utilizou suco de abacaxi para preparo das refeições carnívoras.

Reflexão Final:

Mesmo sendo contra indicado por nutricionistas e causando danos à digestão, o hábito de consumir líquidos durante as refeições é muito comum. As pessoas que praticam deste método tendem à geralmente ingerir bebidas ricas em açúcares, sem vitaminas e gaseificadas.

Este costume, como dito anteriormente, pode causar danos como a incompleta digestão dos nutrientes e a má percepção de fome e saciedade. Isso ocorre, pois quando ingeridos, esses líquidos podem diluir os sucos gástricos e enzimas responsáveis pela digestão do bolo alimentar. Outro agravante destes danos é a falta de mastigação suficiente para que a quebra de partículas menores dos alimentos ocorra. Com os sucos gástricos e as enzimas já diluídas, a adição dos alimentos mal digeridos e o excesso de líquidos no estomago, pode levar a sensação de estomago cheio e o retardo da passagem do bolo alimentar para o intestino.

Isso tudo poderia ser simplesmente evitado com o hábito de mastigação prolongada, para que os itens fossem devidamente triturados, e a suspensão da ingestão de líquidos durante as principais refeições, e sim nos intervalos para que o processo digestivo seja de fato eficaz.

Fonte: Acervo das professoras (2020).

No ano letivo de 2021, já no modelo híbrido e tendo como principal desafio, a manutenção dos protocolos de segurança para o coronavírus e o trato com parte dos estudantes no formato remoto e parte no presencial, os estudantes do 2ª série do EM tiveram a oportunidade de aprofundar os estudos sobre os vegetais do Colégio Medianeira. Numa aula de Botânica, agora utilizando de uma estratégia demonstrativa

dialogada e com preenchimento de roteiro, as turmas puderam investigar exemplares de musgos, samambaias, pinheiros, guapuruvús, dentre outros. Esta aula teórico-prática foi importante para a compreensão de como se deu a evolução e conquista do ambiente terrestre pelos diversos grupos de plantas, além de, ao estimular o sentido de pertença à natureza enquanto espaço educativo, contribuir para conhecer e proteger melhor os vegetais que ocorrem no colégio.

Para esta aula, diversos exemplares de vegetais e suas estruturas morfológicas representativas foram coletados. Com auxílio de uma câmera extra montada em um tripé (além da webcan do computador), foi possível compartilhar a imagem ao vivo em vista superior de cada amostra investigada, instigando os estudantes à percepção das permanências e novidades evolutivas entre briófitas, pteridófitas, gimospermas e angiospermas, bem como a relação destes grupos para com outros seres vivos e o ser humano.A última atividade apresentada foi desenvolvida no modelo híbrido com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental. O Centro de Educação Ambiental em parceria com o núcleo de ciências naturais e matemática, elaborou uma aula prática para o estudo da diversidade de microrganismos. Cultivos de protozoários e algas (oriundos do lago do próprio colégio), bactérias, leveduras e fungos foram observados ao microscópio por meio de câmera digital acoplada, relacionando as formas de vida à manutenção da saúde ambiental, individual e coletiva. Apesar de muito utilizado na conclusão ou fechamento de conteúdos, os experimentos podem ser um recurso muito interessante para iniciar uma discussão. Com o intuito de estimular o levantamento de hipóteses sobre o que estavam observando e promover um debate, o vídeo em time lapse da fermentação de leveduras do pão em diferentes condições ambientais foi apresentado (Figura 4). Este exibia variações na produção de três frascos com fermento biológico e água, fechados por bexigas. Cada frasco apresentava variações na temperatura da água e/ou quantidade de açúcar fornecida. A estratégia gerou muita curiosidade e discussão, sendo aceita com muito interesse. Ao final da aula, os estudantes foram convidados a replicar em casa e na sala de aula o experimento de fermentação tendo a Figura 4 como instrução.

A aula prática como um todo auxiliou na aprendizagem de que todos seres vivos se desenvolvem diferentemente dependendo das condições ambientais, além da socialização do cohecimentos junto entre os estudantes e professores.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 4 – Instruções para elaboração do experimento de fermentação em casa e vídeo em time lapse para iniciar a discussão.

Fonte: Acervo das professoras

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experimentação consiste em uma estratégia bastante esperada tanto por estudantes quanto por educadores, da mesma forma, a aula remota para apresentação e discussão dos resultados obtidos. Mais do que uma estratégia para vincular teoria e prática via aprendizagem significativa, as aulas de experimentação permitem ao sujeito uma nova oportunidade para representação do mundo e de seus modelos mentais representativos, expondo-os ao olhar do outro e desenvolvendo meios e uma linguagem adequada para expressão clara dos conceitos e fenômenos biológicos. Em outras palavras, trata-se de uma estratégia eficaz para vivenciar a construção coletiva do conhecimento, reconhecendo-se como parte ativa e comprometida de um grupo, na qual a interação dos pares se traduz em uma aprendizagem mais profunda e mais interessante.

Com a aplicação dos diferentes modelos de aulas, percebeu-se que especialmente em tempos de pandemia, a experimentação de forma individual, com posterior discussão no coletivo ou em grupos, garante um espaço para a socialização do conhecimento entre estudantes, permitindo ultrapassar o isolamento físico mediante socialização e tessitura conjunta de saberes.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2021. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acessso em 19 de julho de 2021.

CONASS - Conselho Nacional de Secretários de Saúde, 2021. Plataforma Tableau Public - software livre da Salesforce utilizada pela FioCruz para compartilhar dados confiáveis sobre a COVID-19 no Brasil. Disponível em: https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/ . Acesso em: 19 julho de 2021.

LIMA, Daniela Bonzanini; GARCIA, Rosane Nunes. Uma investigação sobre a importância das aulas práticas de Biologia no Ensino Médio. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/22262. Acesso em: 16 julho de 2021.

MACEDO, Carla Fernandes; SIPAÚBA-TAVARES, Lúcia Helena. **Eutrophication and water quality in pisciculture: consequences and recommendations.** Boletim do Instituto de Pesca, v. 36, n. 2, p. 149 - 163, nov. 2018. ISSN 1678-2305. Disponível em: https://www.pesca.agricultura.sp.gov.br/boletim/index.php/bip/article/view/911. Acesso em: 19 jul. 2021.

12.5.10 DESAFIOS DO PEDAGOGO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE FUNDAMENTADA NO PRINCÍPIO DIALÓGICO DO PENSAMENTO COMPLEXO

Claudia Cristine Souza Appel Gonçalves[1319]

RESUMO

Em março de 2020, a educação mundial sofreu transformações devido a pandemia do Novo Coronavírus. Todos os profissionais da educação, alunos e familiares tiveram que se adaptar a uma nova rotina. A organização do trabalho pedagógico realizado pelo pedagogo também se alterou diante do novo contexto. O objetivo deste relato de experiência é apresentar os desafios enfrentados pelos pedagogos da rede estadual de educação do Paraná no período de pandemia COVID-19. O relato está baseado na atuação da pesquisadora enquanto pedagoga de um Colégio Estadual da região metropolitana de Curitiba. O princípio cognitivo dialógico do pensamento complexo de Edgar Morin fundamenta a análise, de acordo com: Morin (2003, 2005, 2011, 2015), Pesce e Hessel (2019), Sá (2008). Os autores que fundamentam a educação remota são: Arruda (2020), Moreira, Henriques e Barros (2020). Constatamos que o movimento da educação presencial para a remota, fez com que os pedagogos passassem por um processo de mudança, instabilidade, insegurança, busca por novos saberes, reorganização do trabalho pedagógico e superação de alguns desafios. Concluímos que o papel do pedagogo é de extrema importância no âmbito escolar. O todo complexo que a pandemia COVID-19 impôs ao contexto escolar fez com que todos os pedagogos voltassem o olhar também para a compreensão humana apoiando e orientando estudantes e professores.

Palavras-chave: Função do Pedagogo. Princípio Dialógico. Ensino Remoto.

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil e no mundo no ano de 2020 sofreu mudanças significativas inéditas. No início do ano, as aulas presenciais foram suspensas em Wuhan na China, onde o Coronavírus foi detectado pela primeira vez. No final de março, com o aumento no número de casos da doença no Brasil, as aulas presenciais também foram paralisadas. No Paraná foi em 20 de março de 2020 com o Decreto nº 4.230.

O Paraná, com aproximadamente, 75. 552 professores e pedagogos 1.145.320 matrículas de alunos[1320], precisou se adequar às mudanças impostas pela COVID-19. Em 31 de março de 2020, com a Deliberação nº 01/2020, o calendário escolar do Estado é reorganizado e são autorizadas as atividades escolares não presenciais, anteriormente não previstas nos planos dos cursos. Começa aí uma intensificação das

[1319] Doutora e Mestre em Educação – UFPR, Pedagoga e Professora – SEEDPR. Grupo de Estudos e Pesquisa Pedagogia, Complexidade e Educação – UFPR, clauealex1@gmail.com.
[1320] *Site* Dia a Dia Educação. Disponível em: http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ensinoEscola/consultasEnsino.jsf?windowId=2c0. Acesso em 08 agos. 2020.

mudanças no âmbito escolar. A educação online tão pesquisada, estudada, comentada nos tempos da disseminação das tecnologias digitais, se vê, não como uma opção, mas, como a alternativa necessária em tempos de distanciamento social. De acordo com Arruda (2020, p. 259):

> Mais do que um problema educacional, o bloqueio do acesso à escola reconfigurou a sociedade, na medida em que tempos e movimentos foram desconstruídos, famílias passaram a coadunarem as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados e em contexto ora da necessidade da manutenção do emprego e da renda, ora no contexto de confinamento em espaços razoavelmente reduzidos, de maneira ao isolamento ser cotidianamente comparado a situações de Guerra.

Professores, pedagogos, alunos, familiares, enfim, toda comunidade escolar encontraram-se num processo de mudança e adaptação. Muitas barreiras foram encontradas, uma delas foi a falta de acesso aos equipamentos tecnológicos e a conexão com a rede de internet. Outra foi a familiarização com esses equipamentos que nem sempre faziam parte da vida diária de muitos profissionais e estudantes. A rotina de estudo remoto, o qual exige organização individual tornou-se um desafio para muitos alunos que estavam acostumados com as orientações presenciais constantes dos professores. Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 362) destacam que "as mudanças organizacionais são muitas vezes difíceis, e surgem em contextos dolorosos, como é o caso, e implicam enormes desafios institucionais, pessoais e coletivos de adaptação, de mudança e de flexibilidade e inovação."

No meio de todo esse processo encontram-se os professores e pedagogos, os quais estão na linha de frente desse processo de mudança educacional. Como enfrentar todos os desafios que a ruptura das aulas presenciais e início de aulas remotas trouxeram, sem planejamento prévio? O objetivo deste relato de experiência é apresentar os desafios enfrentados pelos pedagogos da rede estadual de educação do Paraná no período de pandemia COVID-19, com base na atuação da pesquisadora enquanto pedagoga de um Colégio Estadual da região metropolitana de Curitiba.

Para a análise deste estudo utilizamos o princípio cognitivo dialógico do pensamento complexo de Edgar Morin. Esse princípio se configura como a "[...] associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias necessárias, conjuntamente necessárias à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado." (MORIN, 2003, p. 36). Como o

princípio dialógico decorre da causalidade circular retroativa e recursiva, articula-se com o momento atual em que se vive na educação mundial, brasileira e paranaense.

2 EDUCAÇÃO REMOTA NO PARANÁ NO PERÍODO DA PANDEMIA COVID-19

A educação remota no Paraná no período da pandemia teve início em abril de 2020 por meio do Google Classroom, pela TV em canais abertos, pelo Youtube com a disponibilização das aulas gravadas e por meio de material impresso distribuídos aos alunos sem acesso as demais formas. No segundo semestre de 2020 aulas via meet google foram intensificadas pelos professores das escolas estaduais e no primeiro semestre de 2021 tornaram-se obrigatórias seguindo a grade horária de cada escola.

Por meio do aplicativo Aula Paraná[1321] ou pela TV em canais vinculados à Rede Record no Paraná[1322], a SEED-PR disponibilizou aulas aos estudantes da rede pública estadual. As aulas ficam disponíveis no Youtube[1323] para os estudantes que não conseguirem assistir em tempo real pela TV, poderem assistir em qualquer momento do dia. As aulas ficam disponíveis no Youtube para que os alunos possam assistir quantas vezes acharem necessário e no momento em que desejarem. É uma forma de complementar as atividades que ficam disponíveis no Google Classroom. Para orientar os alunos e responsáveis sobre o acesso e realização das atividades via Google Classroom e de como assistir às aulas via TV, a SEED-PR elaborou tutoriais[1324]. Eles contemplam desde como acessar o Aula Paraná até como realizar as atividades via Google Classroom.

Para acessar ao Google Classroom, os alunos precisam estar logados no e-mail institucional @escola que a SEED-PR criou para todos os alunos da rede

---

[1321] Aplicativo Aula Paraná: O app está disponível para celulares que utilizam o sistema Android (na loja Google Play) e iOS (na App Store). 1. O Aula Paraná não consome dados de seu plano 3G e 4G e pode ser acessado em celulares pré-pagos. Disponível em: http://www.aulaparana.pr.gov.br/servicos/Servicos/Educacao/Acessar-o-Aula-Parana-JVN6RYNP. Acesso em 08 agos. 2020.

[1322] Pela TV: São três canais diferentes: um para os sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental, outro para os oitavos e nonos anos e um terceiro para o Ensino Médio. Os números para sintonização seguem o padrão ponto 2, ponto 3 e ponto 4. Por exemplo: em Curitiba, a transmissão será nos canais 7.2, 7.3 e 7.4.

[1323] Plataforma *Youtube*. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCfbFento2_mCEyUgeiwImiQ. Acesso em: 06 jul. 2021.

[1324] Aula Paraná - Tutoriais. Disponível em: http://www.aulaparana.pr.gov.br/pais_alunos_tutoriais Acesso em 01 jul. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estadual de educação. Dessa forma, eles têm acesso às aulas disponibilizadas, às atividades, aos materiais de apoio, ao Google Meet. O Google Classroom é a plataforma oficial para o ensino remoto no Paraná. É por meio dela que os professores têm contato direto com seus alunos de forma online. Postam atividades, realizam feedback, enviam mensagens via mural ou e-mail, fazem aulas via Meet.

Os professores da SEED-PR criam aulas e disponibilizam semanalmente em cada sala de aula do Google Classroom e o professor da turma pode criar outras e postar na sua turma. A frequência e a nota do aluno via Google Classroom são computadas a partir da devolutiva das atividades na plataforma Classroom e da participação nas aulas via Meet Google. Os professores realizam a devolutiva e registram a frequência e a nota no Livro Registro de Classe Online - LRCO[1325], o qual é o documento oficial de registros, desde 2016, pelo professor da vida escolar do aluno.

Para facilitar a conferência pelo professor e para o acompanhamento da SEED-PR, foi disponibilizado a ferramenta BI – Business Intelligence[1326], o qual contabiliza a presença do aluno durante o período de aulas remotas³. Em cada sala virtual no Google Classroom o aluno deve responder o formulário de atividades para que sua presença seja computada no BI na disciplina e assistir as aulas via Meet Google. Os professores podem acessar o BI e verificar a frequência e acertos dos estudantes por turma e por aluno.

Como nem todos os alunos têm acesso à internet por residirem em diferentes localidades em toda a extensão dos 399 municípios do Paraná são disponibilizados materiais impressos. Alguns residem na área rural, sem sinal de internet e, até mesmo de TV. Dessa forma, os professores elaboram atividades ou utilizam as Trilhas de Aprendizagem[1327] elaboradas pela SEED-PR para serem impressas e distribuídas para esses alunos. Cada escola se organiza para essa distribuição, a qual, geralmente

---

[1325] LRCO. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1830. Acesso em 01 jul. 2021.

[1326] *BI – Business Intelligence*: Informações disponíveis em http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Nova-ferramenta-do-Aula-Parana-facilita-marcacao-de-presenca-do-aluno-durante-pandemia. Acesso em 12 jul. 2020.

[1327] Professores da SEED-PR elaboram semanalmente atividades de todas as disciplinas e disponibilizam para todos os professores da Rede. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1pnuHPJW5YuD06RD0acMicSTzXD7wyylf. Acesso em 05 jul. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

é realizada quinzenalmente.

Em tempos de pandemia a formação continuada também precisou passar para o ensino totalmente online[1328]. A forma encontrada pela SEED-PR no Paraná foi a criação do Canal do Professor: uma plataforma de formação e comunicação online do Aula Paraná. Ocorrem lives de formação todos os dias em horários fixos e divulgados com chat de comunicação entre professores, pedagogos e os profissionais da SEED-PR. Também criou em maio de 2020 o Grupo de Estudos Formadores em Ação[1329].

Professores da SEED-PR elaboram e realizam as lives de formação conforme temáticas de acordo com os conteúdos de cada disciplina, orientações, informativos, tutoriais, palestras. O Canal do Professor tornou-se o principal canal de comunicação e formação aos professores e pedagogos do estado do Paraná. O cronograma de exibição fica disponível com antecedência para que os todos os profissionais possam escolher e se organizar para acompanhar as lives de formação de seu interesse.

Vale ressaltar que "[...] a situação emergencial é também momento propício para fomentar uma política de universalização do acesso às informações e conhecimentos disponibilizados pela internet." (ARRUDA, 2020, p. 272). Nenhum aluno pode ser prejudicado por não possuir acesso a internet. O ideal seria possibilitar que todos os alunos fossem inseridos ao mundo digital. É uma questão que deve ter um olhar mais atento das autoridades para que criem políticas públicas voltadas a população que não é assistida pela rede globalizada de internet.

Diante de todos os problemas encontrados nesse momento de pandemia, como enfrentar todas essas mudanças sem planejamento prévio? Para Arruda (2020, p. 265), "atender, por meio de tecnologias digitais, alunos afetados pelo fechamento das escolas, não é a mesma coisa que implantar Educação a Distância [...]". Como o estado do Paraná tem preparado os pedagogos para enfrentar essa nova realidade?

3 DESAFIOS DO PEDAGOGO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Com base na atuação como pedagoga em um Colégio Estadual na região

[1328] Canal do professor: Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Seed-lanca-nesta-segunda-feira-1-Canal-do-Professor-ferramenta-de-Formacao-e-comunicacao. Acesso em 15 agos. 2020.

[1329] Tem por objetivo instrumentalizar os docentes para uso das metodologias ativas e recursos tecnológicos voltados para o ensino remoto. Disponível em: http://www.escoladigital.professor.pr.gov.br/formadores_acao. Acesso em 05 jul. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

metropolitana de Curitiba apresentamos alguns desafios enfrentados durante o período de pandemia com o ensino remoto. Toda mudança gera desconforto, insegurança e medo. Sair da zona de conforto de um dia para o outro sem tempo para se preparar não é nada fácil para os professores e pedagogos que atuam diretamente com os alunos. Estar com o aluno/professor presencial e estar com o aluno/professor virtual não é o mesmo trabalho pedagógico. Se pedagogos que já estavam familiarizados com as ferramentas digitais sentiram essa mudança, o que dizer dos profissionais que não tinham tanto contato com o uso de tais ferramentas.

Substituir o ensino presencial pelo remoto foi a alternativa encontrada no mundo todo para que estudantes não ficassem sem acesso a educação formal. Porém, não foi fácil essa adaptação nem para os profissionais da educação, nem para os estudantes e familiares. Mas foi a saída encontrada para o momento histórico mundial. Nesse contexto, surgem desafios para o pedagogo enfrentar. Ele é responsável pela organização do trabalho pedagógico na escola e não poderia ficar alheio a esse processo de transição.

> O pedagogo é aquele que não fica indiferente, neutro diante da realidade. Procura intervir e aprender com a realidade do processo. O conflito por isso está na base de toda a pedagogia. Percebe-se aqui o pedagogo como articulador do trabalho coletivo da escola, articula a concepção de educação da escola, as relações políticas, sociais, culturais e históricas (PARANÁ, 2010, p. 8).

Podemos associar o pedagogo ao “coração” da escola, ele articula e dá vida ao ambiente escolar desde os aspectos teóricos até a prática pedagógica. A realidade que a pandemia COVID-9 impôs, fez com que o pedagogo, além de ter que se adaptar, precisou auxiliar todos os demais profissionais da escola, alunos e responsáveis no processo de adaptação. Foram e são muitos os desafios (QUADRO 1) encontrados desde março de 2020.

Quadro 1 – Desafios do pedagogo com o ensino remoto

Acontecimento apresentado na tarefa
Usar ferramentas digitais antes não familiarizadas: Google Classroom, Meet Google, formulários Google Drive, entre outras.
Aprender como utilizar várias ferramentas digitais para poder orientar e auxiliar professores e alunos.
Disponibilizar número de Whatsapp particular para pais, responsáveis e alunos.
Atender professores, alunos e responsáveis fora de horário de trabalho de forma online.
Usar equipamentos particulares (celular, computador) e rede de Wifi.
Participar de reuniões da mantenedora fora de horário de trabalho de forma online.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Realizar busca ativa para alunos que não realizaram atividades em nenhum meio (Classroom, Meet, Material Impresso, TV, Youtube) para evitar a evasão escolar.
Contato com alunos que não possuem celular, sinal de internet, telefone fixo para evitar a evasão escolar.
Impressão de atividades, organização, entrega para alunos, separação e entrega para professores.

Fonte: A autora (2021)

Não é intenção deste relato analisar se é ou não função do pedagogo algumas atividades realizadas durante o período de pandemia. Apenas de discorrer sobre os desafios enfrentados. Como o princípio dialógico compreende a dinâmica educacional na relação de complementaridade, concorrências e antagonismos (PESCE, 2019), analisamos o fenômeno complexo da educação remota por meio dele.

De acordo com Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 19), “o trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e, para o qual já se consolidaram conhecimentos.” Esses conhecimentos consolidados precisam ser discutidos, refletidos, estudados pelos pedagogos para poderem atuar nesse novo contexto educacional.

Ainda para os mesmos autores (2019, p. 303), “mudanças educacionais pressupõem mudanças culturais e levam mais de uma geração para mostrarem seus efeitos com abrangência de amplas camadas sociais.” Partindo desse entendimento, como pensar numa adaptação tão rápida para que pedagogos pudessem “aprender” para poder organizar o trabalho pedagógico e orientar professores e alunos?

Ordem, desordem e organização se configuraram nesse processo. Para Morin (2011, p. 74),

> A ordem e a desordem são dois inimigos; um suprime o outro, mas ao mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade. O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos.

A aparente ordem do trabalho pedagógico do ensino presencial que estava consolidada se transformou com a desordem que o início do período da pandemia causou. Reorganização pedagógica foi um movimento necessário para poder alcançar organização e completar um ciclo do movimento dialógico.

De acordo com Pesce e Hessel (2019, p. 24), “o princípio dialógico moriniano imbrica-se aos princípios do circuito retroativo e do circuito recursivo. A dialógica

processa-se na circularidade espiralada, em percurso inacabado, pois segue transformando os elementos que a compõem." Adaptar-se ao ensino remoto constitui esse processo espiralado de articular o trabalho pedagógico: pedagogos de educação presencial para pedagogos de educação remota, professores e alunos de educação presencial em professores e alunos de educação remota. Um movimento que ocorreu e está ocorrendo sem que os envolvidos estivessem preparados. Sem que pudessem ter planejado e sem que pudessem ter escolhido entre a educação presencial ou remota.

Não se questiona a necessidade dessa mudança, como já foi comentado anteriormente, foi a alternativa necessária que o momento impôs. O que se reflete são as dificuldades que a desordem trouxe com o momento e a organização necessária para uma nova ordem no processo educacional. De acordo com Sá (2008, p. 68), "concebem-se processos organizadores, produtivos e criadores no mundo complexo da história e vida humanas, levando-se em conta a tensão dialógica entre as dimensões que se associam com aquelas que se contrapõem." Associar a educação presencial com a educação remota, que aparentemente se contrapõem pode ser uma saída para o momento atual. Como diz Morin (2015), religar ideias que se rejeitam, como as ideias de vida e de morte, é a associação que o princípio dialógico proporciona.

Analisando por meio do princípio dialógico os desafios encontrados, entendemos que os pedagogos não perderam o foco de suas funções, que é a organização do trabalho pedagógico na escola, passaram pela desordem e buscaram a organização para chegar numa nova ordem, superando desafios. Passar do espaço educacional presencial para o virtual exigiu um movimento recursivo e retroativo.

Morin (2005) nos dá um direcionamento de como pode-se enfrentar esse momento. Para ele (2005, p. 191) "utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza". Viver a incerteza da educação remota no período da pandemia pode permitir uma busca por certezas que possibilitem ao enfrentamento de tantos desafios: uso de ferramentas tecnológicas que não eram habituais, falta do convívio com colegas e alunos, evasão escolar, entre tantos outros. Muita aprendizagem relacionada ao uso de estratégias e de tecnologias disponíveis ocorreu e ocorre para pedagogos durante a educação remota.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto objetivou apresentar um relato de experiência com os desafios enfrentados pelos pedagogos da rede estadual de educação do Paraná no período de pandemia COVID-19, com base na atuação da pesquisadora enquanto pedagoga de um Colégio Estadual da região metropolitana de Curitiba.

O princípio cognitivo dialógico busca compreender os fenômenos no movimento espiralado de ordem, desordem e organização. Constatamos que o movimento da educação presencial para a remota, fez com que os pedagogos passassem por um processo de mudança, instabilidade, insegurança, busca por novos saberes, reorganização do trabalho pedagógico e superação de alguns desafios.

Concluímos que o papel do pedagogo é de extrema importância no âmbito escolar. O todo complexo que a pandemia COVID-19 impôs ao contexto escolar fez com que todos os pedagogos voltassem o olhar também para a compreensão humana apoiando e orientando estudantes e professores. De acordo com o princípio dialógico, é possível manter a dualidade na unidade, aspectos relacionados ao ensino e a aprendizagem e, também, um olhar amoroso e fraterno frente aos acontecimentos da atualidade. Pesquisas voltadas para o papel do pedagogo na escola e os desafios que enfrentam, contribuem para a transformação da educação, como propõe Morin.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. 2020. **EmRede,** v. 7, n. 1, p. 257-275. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621. Acesso em: 16 jul. 2020.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; ALMEIDA, Patrícia C. A. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

MOREIRA, José A. M.; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia,** São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/341885804_Transitando_de_um_ensino_remoto_emergencial_para_uma_educacao_digital_em_rede_em_tempos_de_pandemia. Acesso em: 16 agos. 2020.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Educar para era planetária:** O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver:** manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **O método 6**: ética. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PARANÁ. **Dia a Dia Educação.** Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/. Acesso em: 05 jul. 2021.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Decreto nº 4.230. Curitiba, Pr, 16 mar. 2020. Disponível em: https://www.aen.pr.gov.br/arquivos/Decreto_4230.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Deliberação nº 01/2020. Curitiba, Pr, 31 mar. 2020. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

PARANÁ. O papel do pedagogo na gestão: possibilidades de mediação do currículo. Secretaria de Estado do Paraná. Coordenação de Gestão Escolar (CGE). 2010. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/papel_pedagogo_gestao_seed.pdf. Acesso em 16 jul. 2021.

PESCE, Lucila; HESSEL, Ana M. D. G. Fundamentos ontológicos e epistemológicos da aprendizagem on-line. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 16, n. 43, p. 11-29, 2019. Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/5871. Acesso em: 15 mai. 2019.

SÁ. Ricardo A. de. Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares. **Educar em Revista.** nº 32, Curitiba, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602008000200006&script=sci_arttext. Acesso em 16 agos. 2020.

12.5.11 DIMENSÕES POTENCIALIZADORAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-FORMADOR

Deise Leandra Fontana[1330]

Ettiène Cordeiro Guérios[1331]

RESUMO

Este estudo resulta de uma tese de doutorado que colocou em evidência, dentre outros objetivos, desvelar a autoformação, a ecoformação e a auto-eco-organização como dimensões potencializadoras da formação do professor-formador de professores que ensinam matemática. Um corpus documental extraído do método da história oral temática compôs o material empírico e sua análise apoiou-se na teoria fundamentada nos dados de Charmaz (2009). A história oral possibilitou a construção de narrativas guiadas por estruturas interpretativas e, para registros destas, utilizou-se um gravador digital. O "tom vital", extraído de cada entrevista como um todo, considerou o movimento das composições e expressões reveladas. À vista disso, a teoria fundamentada nos dados auxiliou consideravelmente na exploração dessas ideias por meio de uma redação flexível e analítica. Autores como Edgar Morin (1996-2014) e Gaston Pineau (2003) alicerçaram o embasamento teórico e os resultados apontaram uma formação nos tempos e nos contratempos categorizados, com base no movimento de natureza não-estática, identificado. Por intermédio da pesquisa, foi possível identificar as categorias inter-relacionadas, interpretadas pela perspectiva teórica adotada, assim denominadas: conhecimento relacional (ser-sendo); experiências transpassadas (com os outros/pessoas); sentir e pensar (pelo e com o ambiente). Mediante o exposto, este artigo visa à elaboração de um modo de compreender e interpretar as possíveis dimensões potenciais da formação do professor-formador.

Palavras-chave: Dimensões da formação. Professor-formador de professores. Autoformação. Ecoformação. Auto-eco-organização.

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, são abordadas as possíveis dimensões complexas e transdisciplinares da formação do professor-formador de professores. Para tanto, parte-se do pressuposto de que a natureza da formação é multidimensional, sendo este o marco ontológico e epistemológico do presente artigo. Com base nessa inferência, busca-se compreender a autoformação, a ecoformação e a auto-eco-organização como possíveis dimensões potencializadoras da formação do professor-formador de professores, de modo especial, dos que ensinam matemática.

Para atender ao objetivo proposto de explicitar a autoformação, a ecoformação e a auto-eco-organização como dimensões potencializadoras da formação do

[1330] Doutorado em Educação, Instituto Federal do Paraná, deise.fontana@ifpr.edu.br
[1331] Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, ettiene@ufpr.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professor-formador de professores, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico-interpretativo, por entender que "[...] o processo qualitativo não é linear, mas iterativo e recorrente, as supostas etapas são na verdade ações para que possamos penetrar mais no problema de pesquisa, e que a tarefa de coletar e analisar dados é permanente" (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013, p. 374).

Inicialmente, por meio do método de revisão sistemática de literatura, percebeu-se certa invisibilidade de pesquisas relacionadas à formação do professor-formador de professores, tendo como temática centralizadora de investigação as dimensões potencializadoras da formação desse profissional. Por meio de descritores próprios, buscas avançadas foram realizadas em diferentes bases de dados: Portal de Periódicos da CAPES, SciELO, ERIC e BDTD. Tais buscas foram subdivididas em duas fases: a primeira que correspondeu ao estudo sistematizado em periódicos científicos e a segunda que caracterizou um novo estudo, tendo em vista os trabalhos acadêmicos nacionais.

De modo geral, os trabalhos selecionados e referenciados na pesquisa, que suscitou a elaboração deste artigo, manifestaram possíveis aproximações e complementaridades com o objeto pesquisado. Dentre esses trabalhos, destacam-se os estudos de Azevedo (2009), Andrade (2011) e Arone (2014).

Em suas pesquisas, Azevedo (2009) apontou a autoformação e a auto-organização como saberes de orientação, enquanto as pesquisas de Andrade (2011) abordaram a dimensão constitutiva do ser-sendo educador transdisciplinar. Complementarmente, as pesquisas de Arone (2014) revelaram que a autoformação como criação da própria aprendizagem do docente se dá a partir do movimento de auto-eco-organização.

Ainda que houvesse aproximação entre os respectivos estudos e o objeto da pesquisa que deu origem a este artigo, nenhum dos selecionados apresentou uma discussão simultânea entre a autoformação, a ecoformação e a auto-eco-organização como possíveis dimensões potencializadoras da formação do professor-formador de professores que ensinam matemática. Mediante tais considerações, a temática em foco assinalou uma abertura epistemológica a ser investigada e teorizada.

À vista disso, a pesquisa se restrigiu ao campo da formação de professores, visando à compreensão da formação do professor-formador de professores como um ponto de partida e um ponto de chegada de um novo espaço conceitual que integra

um ser-sendo professor-formador de professores em formação permanente.

Sob essa ótica, a formação do ser-sendo (estado de movimento) circunscreve a formação de professores que, por sua vez, circunscreve a formação desse professor-formador de professores, representada no formato de uma espiral evolutiva contínua, como se pode conferir na Figura 1.

Figura 1 – Movimento de formação permanente

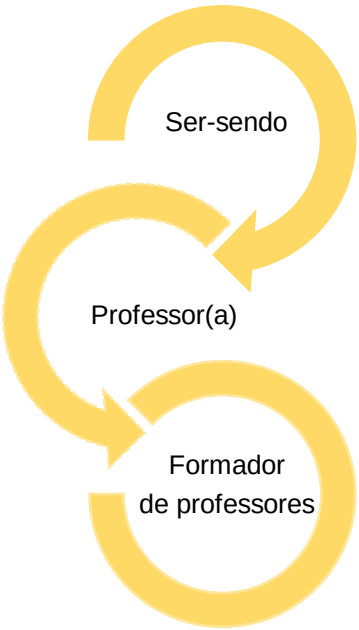

Fonte: elaborada pelas autoras

Em uma perspectiva complexa e transdisciplinar, a interação entre o objeto pesquisado e o movimento de pesquisa (sujeito-objeto) seguiu os fundamentos da lógica ternária, não reducionista. Assim sendo, foi possível conceber a teoria emergente da pesquisa como um sistema aberto que se expande para outras realidades (NICOLESCU, 1999).

2 DESENVOLVIMENTO

As possíveis dimensões potencializadoras da formação do professor-formador são compreendidas a partir de dois métodos utilizados de modo complementar, isto é, a história oral temática e a teoria fundamentada nos dados. Os colaboradores da pesquisa originária deste artigo foram professores-formadores de Cursos de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Licenciatura em Matemática e/ou Cursos de Licenciatura em Pedagogia de instituições de ensino superior distintas.

Tendo em vista que a formação é suscetível a múltiplas perspectivas, neste estudo, é compreendida como um processo constituivo da espécie humana a partir de um movimento complexo de auto-organização.

Segundo Morin (1996, p. 21), o ser humano é um ser auto-eco-organizador, isto é, "[...] que se organiza por si mesmo – auto-organizador -, tendo ao mesmo tempo necessidade de extrair do meio exterior materiais, informações, organização". Ao se referir a essa organização, o referido autor destaca as suas devidas características: informacional e computacional.

Importante salientar que, para o autor, ser computante é tratar de informações que se separam e se associam, bem como incluem e excluem elementos. Nessa lógica, ele entende que a dimensão cognitiva faz parte da dimensão organizacional da vida e está relacionada àquilo que denomina auto-eco-organização.

Morin (2014) destaca ainda a necessidade de unir auto-organização e eco-organização, porque a organização dos seres vivos carrega uma ordem cósmica regulada por uma ordem singular. Pineau (2003) corrobora com essa ideia e enfatiza que os sincronizadores temporais é que dão ritmo à vida. Sob essa ótica, ele elabora uma teoria tripolar de formação e explicita uma ideia de equação temporal pessoal, designando os prefixos em formação – autoformação, heteroformação e ecoformação – por revelarem as complexidades no percurso de uma vida.

Em conformidade com Marcelo García (1999), a formação também pode ser vista "[...] como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos [...]" (p. 19, grifo do autor).

Na visão de Honoré (1980), o futuro da formação é o futuro de um campo de pesquisa sobre o futuro do homem. Dessa forma, ressalta a necessidade de se desenvolver uma teoria da formação, uma vez que esta tem uma função vital e essencial à espécie humana.

Já para Rousseau (1995), a ideia de formação vincula-se à educação, da qual derivam três espécies de mestres: o si, os outros e as coisas. Com base nessa teoria, como também nas de outros autores, Pineau (2003) constrói sua própria teoria. Por entender que o tempo vivenciado é um campo transdisciplinar complexo e paradoxal,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

considera a ideia dos prefixos em formação – autoformação, heteroformação e ecoformação.

A autoformação busca compreender o processo de autonomização do indíviduo, uma vez que esta produz um movimento de personalização, individualização e subjetivação da formação. Distintamente, a ecoformação constitui um movimento mais restrito, tendo em vista que ainda é necessário compreender como o meio ambiente promove formação e, ao mesmo tempo, coloca o ser humano em formação (PINEAU, 2003).

Visando contribuir com essas discussões, admite-se um sistema pessoa: professor-formador de professores, constituído por dimensões interdependentes: (i) interna - autoformação; (ii) externa - ecoformação; (iii) organizacional - auto-eco-organização. Cada dimensão pode corresponder a um modo de adquirir o conhecimento e identificar a realidade (racionalidade aberta). Relevante considerar também que esse modo vincula-se a diferentes outros modos de perceber o aqui e o agora.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos das obras de Edgar Morin e colaboradores possibilitaram a reflexão a respeito do lugar da teoria construída e sua relação com os métodos adotados – história oral e teoria fundamentada nos dados. Desse modo, infere-se que, a partir de uma ação mental estabelecida num processo de compreensão da temática investigada, a teoria viabiliza a construção do conhecimento.

Adotada como método, a história oral configura uma história do tempo presente, também reconhecida como história viva (MEIHY; HOLANDA, 2007). Logo, a percepção do passado como algo presente e contínuo representa um processo histórico não acabado.

Nessas circunstâncias, a memória surge como um estado de consciência que se constrói dinamicamente nos detalhes lembrados e relembrados. Assim sendo, caracteriza-se como uma construção atualizada e renovada do passado, todavia, no tempo presente. Importante destacar que essa perpsectiva é sugerida por Bergson (2006), ao compreender que uma lembrança, à medida que se atualiza, tende a viver uma imagem que emerge de um estado virtual para um estado presente.

Na pesquisa que serve de suporte a este artigo, a teoria fundamentada nos dados, de Charmaz (2009), auxiliou consideravelmente a percepção dos dados e a exploração das ideias por meio de uma redação analítica flexível e permanente. Os dados, portanto, formaram a base da teoria, e a análise desses dados originou códigos emergentes. Acentua-se, assim, o valor desse método de investigação em pesquisas na área da educação.

Conforme mencionado, os métodos foram adotados de forma complementar. Em virtude disso, foram realizadas comparações e interpretações de modo relacional no movimento de análise. Isso só foi possível devido às ações e significações em articulação com as ideias centrais manifestadas por cada professor-formador colaborador, isto é, participante da pesquisa.

Identifica-se, assim, um estado não estático, em movimento permanente de formação. A partir da identificação desse estado, foi possível definir categorias inter-relacionadas a cada uma das dimensões potenciais da formação do professor-formador, como se observa na Figura 2.

Figura 2 – Categorias emergentes da teorização

Fonte: elaborada pelas autoras

O conhecimento relacional revela abertura para a autonomização do ser, uma vez que essa categoria se relaciona com a dimensão potencial autoformação. Já as experiências transpassadas demonstram abertura para o desenvolvimento com os outros (pessoas), pois essa categoria estabelece conexão com a dimensão potencial heteroformação. Por sua vez, o sentir e o pensar se revelam na abertura com e pelo ambiente (espaço do ser-sendo).

Em síntese, o conhecimento relacional, as experiências transpassadas, bem como o sentir e o pensar são partes constitutivas do sistema relacional.

De acordo com Morin, Motta e Ciurana (2003), os operadores cognitivos do pensamento complexo possibilitam a compreensão dos princípios generativos e estragéticos do método. Mediante essa concepção, pôde-se evidenciar no movimento interpretativo da pesquisa os seguintes princípios: (i) princípio sistêmico-organizacional: auxiliou na conexão entre o conhecimento das partes e o conhecimento do todo; (ii) princípio hologramático: com base nas relações parte-todo, apontou o aparente paradoxo dos sistemas complexos; (iii) princípio da autonomia/dependência: demonstrou que toda a vida humana é uma trama/rede de incríveis dependências; (iv) princípio dialógico: assumiu a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um sistema aberto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, I. C. F. de. **A inteireza do ser**: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de professores. 2011. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ARONE, M. **Autoformação docente à luz do pensamento complexo**. 2014. 266 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

AZEVEDO, M. A. R. de. **Os saberes de orientação dos professores formadores**: desafios para ações tutoriais emancipatórias. 2009. 260 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BERGSON, H. **Memória e vida**; textos escolhidos por Gilles Deleuze. Tradução de: Carla Berliner. SãoPaulo: Martins Fontes, 2006.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Tradução de: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HONORÉ, B. **Para una Teoria de la Formación**: Dinámica de la formatividad. Madrid: Narcea, 1980.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MORIN, E. **O Problema epistemológico da complexidade**. 2. ed. Lisboa: Europa-América, 1996.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Doria. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, E.; MOTTA, R. D.; CIURANA, E. R. D. **Educar para a era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e incerteza humana. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. Tradução de: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2003.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio**; ou, Da Educação. Tradução de: Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução de: Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

12.5.12 DISCUTINDO A EDUCAÇÃO INOVADORA E TRANSDISCIPLINAR: PENSANDO OS CURRÍCULOS NO ENSINO MÉDIO

Gabriel Ferreira Diniz[1332]

Adriana Ferreira Serafim de Oliveira[1333]

RESUMO

A presente comunicação objetivou fomentar um debate a respeito das disciplinas que compõem o currículo a ser estudado no ensino médio. Os estudantes desse curso deparam-se com uma gama de matérias, das quais haverá aulas, seminários, avaliações e consequentemente aprovações ou reprovações que muitas vezes não contribuem com a vida e os estudos no curso superior que o alunado almeja. Ainda, levando-se em conta que a idade dos cursistas do ensino médio varia de 14 a 19 anos, entende-se que o aluno passa parte da adolescência em um ensino que, salvo exceções, não prepara para a vida profissional e prática, como por exemplo, aprender sobre finanças, cidadania e seus direitos. Considerando que na adolescência ocorrem significações e reconhecimentos, é uma fase escolar que requer um foco no entorno social próprio de cada época. Assim, o objetivo da pesquisa foi apresentar o cenário escolar elencado e ensaiar uma proposta de educação inovadora e transdisciplinar que vá ao encontro de contribuir com as ciências exatas, humanas e sociais a serem escolhidas para o curso do ensino superior. A metodologia utilizada na pesquisa baseou-se na vivência e observação do autor, quando de seu curso no ensino médio e na bibliografia referenciada nos campos de estudo das ciências humanas.

Palavras-chave: Currículo escolar. Ensino médio. Estudantes. Inovação. Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa visou um debate a respeito das disciplinas que compõem o currículo a ser estudado no ensino médio, com uma gama de matérias que por vezes não contribuem com a vida e o curso superior almejado pelos alunos, tendo em vista que para quem anseia uma graduação em Ciências Humanas, conteúdos específicos de Física e Química, por exemplo, ficam distantes do que se busca estudar e ter como profissão, como também o inverso, pois um aluno que intente estudar Engenharia Elétrica, pode ser ver apurado em se debruçar sobre conteúdo específico de Literatura, por exemplo.

A idade dos cursistas do ensino médio varia entre catorze e dezenove (14 -19)

[1332] Graduando em Artes: História Crítica e Curadoria, PUC-SP, ferreiradiniz54@gmail.com.
[1333] Pós-doutorado em Direito Político e Econômico na UPM-SP, Doutorado em Educação na UNESP-RC, Mestrado em Direito na UNIMEP, Bacharel em Direito. Licenciatura em Letras. Tutora EaD na UFABC, adriana.ferreira@ufabc.edu.br.

anos nos três anos de curso, desde o início do primeiro ano ao terceiro ano do ensino médio. Nesse período, os estudantes estão passando pelo período chamado de adolescência, no qual muitas transformações, cientificamente comprovadas, ocorrem em seu organismo a nível físico e emocional. Na adolescência ocorrem significações e reconhecimentos e por isso trata-se de uma fase escolar que requer um foco na comunidade representada pelos alunos.

Considerando a estratificação social brasileira, muitos cursistas do ensino médio buscam trabalho para auxiliarem na renda familiar e desse modo, observa-se que, salvo exceções de escolas técnicas, onde nem sempre há vaga para todos a que buscam, o ensino médio não prepara para a vida profissional e prática, como por exemplo, noções sobre finanças, gastos, cidadania e direitos fundamentais.

O objetivo foi apresentar o cenário escolar brasileiro por meio das disciplinas curriculares obrigatórias, mesmo com o ensino médio inovador e ensaiar uma proposta de educação transdisciplinar que vá ao encontro de contribuir com as ciências exatas, humanas e sociais a serem escolhidas para o curso do ensino superior e para tanto, valeu-se metodologicamente da vivência e observação do autor, quando de seu curso no ensino médio e da revisão da bibliografia.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

A obra "Memórias Póstumas de Brás Cubas" de Machado de Assis, em suas várias edições, desde 1880, escrita aos poucos na Revista Brasileira, retrata o direito educação baseado nas elites e a manutenção desse direito a quem continuaria a ter o controle social e o poder de descrever esse dever ser na sociedade. (ASSIS, 1997). Essa reflexão nos conduzirá à discussão sobre o currículo do ensino médio brasileiro.

O direito à educação no Brasil, mesmo no século XXI não alcançou a universalidade e a pandemia expôs a invisibilidade de muitos alunos. Ao longo do tempo, as críticas à sociedade, ao Estado e à educação seguiram à atualidade até que a pandemia desvelasse alunos e famílias vulneráveis ao mundo digital, à alimentação e isso demonstrou o espaço gigante que a escola ocupa na vida das pessoas. (DINIZ, 2021)

Desse modo, observamos que a vida escolar é uma parcela importante e fundamental da vida pessoal dos indivíduos e devido a faixa etária (14-19 anos) que

os estudantes estão cursando o ensino médio, essa fatia da vida escolar recebe um foco porque o alunado estará transitando para a vida adulta e civilmente receberá a autonomia ao completar dezoito anos e uma carga de responsabilidade. A questão a ser resolvida é se o ensino médio prepara para a vida adulta que inclui ao menos a vida profissional ou o ensaio desta.

Baseando-se na obra machadiana escrita no final do século XIX e na exposição proporcionada pela atual pandemia do coronavírus, a primeira leitura do ensino médio responderia negativa para a preparação integral do aluno para os desafios da vida adulta, entretanto, parcialmente busca esse objetivo e para tanto, há que se investigar a legislação e os estudos vigentes.

As pesquisas de Cury (2008) dão conta de que um novo conceito surgiu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou seja, a educação básica, sendo um direito e uma nova forma de organização da educação nacional, a qual conceitualmente auxilia na compreensão da realidade e se apresenta sob novas bases, significando um alicerce e um caminho; como direito, a educação básica se impõe como uma ampliação do espectro da cidadania educacional, englobando a educação infantil, ensino fundamental obrigatório e ensino médio, portanto, o ensino médio é a última etapa da educação estruturada como básica.

O autor acrescenta que a educação básica incorporou na legislação a diferença como um direito, fazendo crítica às situações próprias de minorias discriminadas e buscou estabelecer um princípio ético mais elevado, em que a igualdade cruza com a equidade, ao menos na legislação há a previsão legal da desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, tendo em vista o papel socializador da escola junto ao de transmissão de conhecimentos científicos. (CURY, 2008)

Após os estudos de Cury (2008), percebemos que a educação continuou a ser debatida politicamente e a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola, definindo uma organização curricular flexível, ofertando diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes quanto ao currículo. Segundo o Ministério da Educação (MEC), a mudança objetiva a garantia da oferta de educação de qualidade aos jovens brasileiros, aproximando as escolas das realidades dos estudantes, tendo em vista as demandas e complexidades do mundo laboral e da própria vivência social. (BRASIL, 2017)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Conforme as considerações do MEC, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica por meio dos itinerários formativos que são conjuntos de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio, sendo que esses itinerários podem ser aprofundados nos conhecimentos de uma área do conhecimento, tais como: Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

No entendimento de Amaral e Oliveira (2011), quanto ao ensino médio inovador, a proposta do Ministério da Educação visa estimular as redes estaduais de educação a pensarem soluções que diversifiquem os currículos e promovam articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas, aproximando o espaço social da escola das suas comunidades através dos estudantes.

No transcurso de aproximadamente um século e meio das considerações do realismo machadiano, observamos a educação na busca de soluções para desafios das muitas subjetividades que frequentam as escolas, rompendo também o romantismo do ato de estar em aula e lecioná-la, pois até mesmo essas ações estão se transformando devido as intersecções das múltiplas realidades.

3 A VIVÊNCIA DO AUTOR NO ENSINO MÉDIO

O autor frequentou o ensino médio da escola técnica mantida pelo Centro Paula Souza no estado de São Paulo, na cidade de Campinas, nos anos de 2017 a 2019 após a aprovação nas avaliações denominadas vestibulinho. Referida escola é denominada pela sigla ETECAP, que significa Escola Técnica Conselheiro Antônio Prado, ensino público e com qualidade.

A opção foi pelo ensino médio no período matutino, o qual o autor foi assistindo sua dissolução durante os anos que estava cursando, dando lugar ao ensino médio em conjunto com o profissionalizante em período integral. Cada ano letivo que findava trazia consigo menos vagas a serem oferecidas no ensino médio comum que os estudando autodenominavam de “medião”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esse ensino no período matutino, gratuito e com boa qualidade, possibilitava que muitos alunos fizessem estágios e trabalhassem no período vespertino e parte do noturno e foi gradativamente desaparecendo. As críticas devem-se a dois fatores; o fato da legislação que trouxe o ensino médio inovador não ter considerado essa vertente da educação para os estudantes que necessitavam trabalhar para compor a renda familiar ou mesmo para sustentarem a si próprios e a angústia provocada pela pressão da educação e sociedade em geral quanto ao exame vestibular para alguns alunos e o que fazer depois da educação básica para outros, pois a maioria do alunado não estuda em escola técnica profissionalizante, mesmo porque não há vagas para todos os que visam esse ensino, daí, a necessidade de avaliativas pré-matrícula.

Ao findar o ensino médio, aparecem ex-alunos em categorias divergentes da realidade social brasileira. Os que buscarão um curso superior público ou privado e os que primeiro terão que visar o sustento cotidiano para depois pensarem em uma graduação. Certo que os programas do governo sobre o Sisu, o Prouni e o Fies[1334] facilitaram a entrada de muitos estudantes nos cursos superiores, contudo, a angústia relatada nesse contexto é quanto ao currículo do ensino médio.

A experiência do autor no ensino médio trouxe os incômodos de aprofundar-se em aulas de laboratório quanto à Biologia, Física e Química e aulas teóricas dessas matérias com fórmulas e avaliações que cobram esse aprendizado, para um aluno que irá cursar uma graduação na área de humanidades, como também presenciou o mesmo desânimo em colegas que buscaram as engenharias no curso superior e ouviram longas palestras sobre Geografia e História, obrigatórias nos testes regulares e vestibulares do curso superior.

Na atualidade, mediante a possibilidade do ensino médio ser pensado e construído também pelas escolas e comunidade, seguindo normativas e regras institucionais, assertivamente o sujeito da política pública educacional, ao menos por seu representante, poderá manifestar-se a respeito da melhor forma que acredita ser possível para sanar os desafios que a educação apresenta. É um exercício conjunto de visualizações e ações entre gestores, docentes, estudantes, pensadores da educação e comunidades.

[1334] Programas do governo brasileiro para acesso à educação superior. (BRASIL,2017)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 PROPOSTA DE INOVAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Conforme o entendimento de Amaral e Oliveira (2011), o Documento Ensino Médio Inovador, elaborado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, o qual foi publicado em abril de 2009, atesta que essa etapa da educação básica tem se constituído durante a história da educação brasileira, como o nível de ensino de maior complexidade na estruturação de políticas públicas.

Na proposta do MEC para o ensino médio inovador há questões centrais a serem discutidas no currículo. A primeira é estudar a mudança da carga horária mínima dessa modalidade de ensino para 3 mil horas, aumentando 200 horas a cada ano. A segunda é oferecer ao aluno a possibilidade de escolher 20% de sua carga horária e grade curricular dentro das atividades oferecidas pela escola. A terceira é associar teoria e prática, com ênfase em atividades práticas. A quarta é a valorização da leitura em todas as áreas do conhecimento e a quinta é a busca de garantir a formação cultural ao aluno, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, com os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (AMARAL; OLIVEIRA, 2011)

A crítica dos autores diz respeito a falta diálogo entre os poderes Executivo e Legislativo quanto ao campo da educação, pois é fundamental a construção de um modelo para o ensino médio adequado à nova realidade do jovem brasileiro que vivencia desafios, tais como as relações sociais marcadas pela exclusão, pela ausência de projeto de futuro e pela complexidade, invisibilidade e não acessibilidade tecnológica, por exemplo.

Conforme o entendimento de Silva (2016), o mesmo propôs um estudo que analisa o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) como política de indução à reformulação curricular e à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM) para a última etapa da educação básica. Assim, foi proposto um estudo composto de respostas obtidas por meio de questionário enviado às 2.006 escolas participantes do programa no ano de 2013.

A coleta das experiências analisadas propiciou que os professores e gestores enfatizassem o desenvolvimento de projetos disciplinares ou interdisciplinares com a maior participação dos alunos e a importância da aquisição de materiais. Referidos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

docentes e a próprio gestão atestarem que os recursos do ProEMI foram importantes para adquirir materiais que possibilitaram maior diversificação do que a escola oferece, a saber: materiais de pintura, instrumentos musicais, equipamentos de áudio e materiais para teatro.

No mesmo sentido, os envolvidos no questionamento informaram que essas ações qualificaram e diversificaram as experiências vividas na escola. Algumas respostas mostraram, ainda que com menor frequência, a intenção de que as atividades se desenvolvessem em articulação com a estrutura curricular já existente, sinalizando para um movimento de reformulação pedagógico-curricular. (SILVA, 2016)

Mello (1999) publicou seu estudo na Revista Iberoamericana de Educação, baseada na Organizações do Estados Iberoamericano (OEI), já com entendimento sobre os países íberos e americanos, retornando na História, colonizadores e colonizados, portanto, com matriz educacional similar. A autora considera que o novo aluno do ensino médio precisa ter um projeto de vida que inclua o trabalho e a continuidade dos estudos ou, ao menos, o trabalho.

A autora considera que o aluno já no final do ensino médio, responde por si mesmo, porque já tem autonomia para isso, porque já tem a maioridade legal ou caminha para ela. Mello (1999) considerou também que por vezes esses estudantes auxiliam economicamente a família e não pode contar com ela para determinadas decisões que implicam significados adquiridos da escolaridade, porque seus pais têm um nível escolar inferior. Daí, a conclusão da autora que esse aluno é um outro tipo de jovem, provavelmente mais maduro e mais angustiado; mais vulnerável à necessidade de ganhar dinheiro.

Por fim, a autora conclui que proposta pedagógica e a autonomia da escola são condições para a sobrevivência de um paradigma curricular que conecte princípios éticos, estéticos e políticos que estão na legislação e os expresse em termos das competências dos alunos. (MELLO, 1999)

Conforme o entendimento dos autores e a vivência do autor desta comunicação, a proposta inovadora vai ao encontro das conclusões apresentadas, inovando quanto aos alunos escolherem parte de suas disciplinas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A presente comunicação buscou o debate a respeito das disciplinas que compõem o currículo a ser estudado no ensino médio, tendo em vista que o alunado depara-se com uma gama de matérias que serão cobradas em avaliações, das quais muitas vezes não contribuem com a vida e os estudos no curso superior que os estudantes almejam.

Assim, a pesquisa apresentou o cenário escolar do ensino médio, a vivência do autor no curso do ensino médico e as possibilidades das propostas de educação inovadora e transdisciplinar que vá ao encontro dos anseios dos sujeitos dessa política educacional, já prevista recentemente e em implantação.

Conforme o entendimento dos autores e a vivência do autor desta comunicação, a proposta inovadora vai ao encontro das conclusões apresentadas, ou seja, possibilitar que os alunos escolham a carga horária do campo das ciências que irá lhe agregar no curso da graduação, sem prejuízo de uma matriz comum. Certamente, que as provas vestibulares deverão ser revisadas e adequadas de acordo com as inovações implantadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério de. Educação na obra de Machado é tema da MAEL 18. **Scielo em Perspectiva - Humanas**. São Paulo, 2016. Disponível em: https://humanas.blog.scielo.org/blog/2016/09/23/educacao-na-obra-de-machado-e-tema-da-mael-18/. Acesso em: 24 jun.2021.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José. Na contramão do ensino médio inovador: propostas do legislativo federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. **Cad. Cedes, Campinas, v. 31, n. 84, p. 209-230, mai-ago. 2011**. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 03 jul.2021.

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Ediouro, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 14 jun.2021.

_____. Presidência da República. Lei n. 13.415, 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 02 jul.2021.

_____. Ministério da Educação. Ensino Médio Inovador. **Secretaria de Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

_____. Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. **Ministério da Educação do Brasil.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361. Acesso em: 03 jul.2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, mai/ago., 2008**. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/abstract/?lang=pt. Acesso em: 28 jun.2021.

DINIZ, Gabriel Ferreira. O Direito à educação em Machado de Assis e na pandemia do coronavírus. **III Encontro Virtual do Conpedi, Florianópolis, jun., 2021**, **apresentação de pôster no GT de Direito, Arte e Literatura**. Disponível em: https://conpedi.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Lista-p%C3%B4steres-aprovados-com-data-e-hora.pdf. Acesso em: 04 jul.2021.

MELLO, Guiomar Namo de. Diretrizes curriculares para o ensino médio: por uma escola vinculada à vida. Revista Iberoamericana de Educação, n. 20, p. 163-173, 1999. Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI). Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/1045. Acesso em: 30 jun.2021.

SILVA, Mônica Ribeiro. O programa ensino médio inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas. **Educação em Revista, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 91-110, abr-jun, 2016**. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153170. Acesso em: 01 jul.2021.

12.5.13 EDUCAÇÃO ASSISTIDA POR ANIMAIS: UMA FORMA ALTERNATIVA DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA

Mariana Selini Bortolo[1335]

Aline Frollini Lunardelli[1336]

RESUMO

A Educação Assistida por Animais (EAA) tem alcançado o cenário brasileiro trazendo consigo um aspecto inovador, visto que busca transformar e valorizar o ambiente escolar por meio da utilização de animais como mediadores na promoção de uma estratégia pedagógica. Nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar como a EAA pode ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem constituindo um recurso pedagógico em espaços escolares. Como objetivos específicos, buscamos identificar propostas pedagógicas, escolares e não escolares, que realizam atividades que envolvam animais, disponíveis em sites de instituições educacionais do Estado do Paraná, verificar depoimentos públicos de profissionais da educação acessíveis em meio eletrônico referentes à utilização de animais no processo de escolarização e analisar princípios gerais da EAA para ser utilizada como recurso pedagógico em situações educativas formais. Para isso foi desenvolvida uma pesquisa do tipo bibliográfica a partir de levantamento de dados realizado no segundo semestre do ano de 2020, na plataforma Google. Foram selecionadas cinco instituições do Estado do Paraná e três depoimentos públicos nas plataformas UOL, GLOBO e Correios Braziliense para análise. O estudo teve como referencial as obras de Theodor Adorno (1995) e Paulo Freire (1967, 1996). Os resultados indicam que as instituições, privadas, realizam atividades predominantemente não escolares voltadas à experiência de conhecer espécies animais por meio da interação e do cuidado com elas. Nos depoimentos, os profissionais relatam o maior interesse dos alunos em participar das aulas quando animais estão presentes e indicam que realizar atividades que envolvam a natureza e em específico os animais pode propiciar aos alunos mais do que conhecimento científico. Elas são capazes de auxiliar na formação de valores baseados no respeito e na responsabilidade, os quais despertam uma nova consciência social e ambiental, visando uma educação para a humanização. Conclui-se que, em época de supervalorização dos meios digitais e das telas, integrar o animal à sala de aula ou a atividades escolares formais constituindo um recurso pedagógico, pode ser uma alternativa para a formação de crianças levando em consideração os princípios humanizadores da EAA.

Palavras-chave: Educação Assistida por Animais. Ensino. Aprendizagem. Recurso pedagógico. Humanização.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta considerações referentes à Educação Assistida por Animais (EAA), tema pouco abordado na área educacional no Brasil. Apesar disso, a relação homem e animal vem sendo vivenciada e estudada em outros âmbitos; um

[1335] Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá (UEM), mariana_bortolo@hotmail.com.
[1336] Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade Estadual de Maringá (UEM), aflunardelli@uem.br.

exemplo recorrente que podemos referenciar é a área da saúde que realiza ações a partir da Terapia Assistida por Animais (TAA), representada nos estudos de Capote e Costa (2011) e Chelini e Otta (2016). De acordo com Kawakami e Nakano (2002), a TAA surgiu na década de 1960 e consiste na utilização de animais tendo finalidade terapêutica, podendo ser desenvolvida em hospitais, casas de repouso e casas lares, por exemplo. Já a EAA está voltada para a utilização de animais em ações pedagógicas, realizada por intuições de ensino, apoiando a aprendizagem dos alunos.

Outrossim, a EAA vem sendo proposta visando a maior sociabilidade no processo de ensino e aprendizagem. Para Lima et al (2018), ela se refere à utilização de animais como mediadores na promoção de uma estratégia pedagógica. O contato entre alunos e animais pode ocorrer com diversos públicos, entre eles, estudantes com necessidades educacionais especiais. Em geral, a EAA está presente em espaços não escolares predominantemente privados, como, por exemplo, fazendas pedagógicas ou instituições que contemplam o turismo rural.

A EAA tem alcançado o cenário brasileiro trazendo consigo um aspecto inovador, visto que busca transformar e valorizar o ambiente escolar, proporcionando o contato com outros seres vivos. Essa relação pode gerar sentimento de empatia, auxiliando na sociabilização e, além disso, na "[...] melhora da depressão, da ansiedade e da solidão, desenvolvimento da concentração, motivação para a realização de atividades, inclusão, melhora na capacidade sensorial, motora e cognitiva [...]" (BORBA, 2017, p.205). Ademais, os princípios da EAA nos fazem refletir sobre os espaços utilizados pelas instituições de ensino considerados ambientes educacionais, mas que, na maioria das vezes, estão envoltos por quatro paredes. Ela não é apenas uma forma de descontração, pode ser parte integrante da escola, auxiliando na aquisição de conhecimento científico.

Nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar como a EAA pode ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem constituindo um recurso pedagógico em espaços escolares. Como hipótese, consideramos que o contato com os animais domesticados pode ser utilizado no processo de ensino aprendizagem, em diferentes contextos ambientais e educacionais, como possíveis auxiliadores no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e em seus aspectos psicoemocionais, sociais e cognitivos. Como objetivos específicos, buscamos identificar propostas pedagógicas, escolares e não escolares, que realizam atividades que envolvam

animais, disponíveis em sites de instituições educacionais do Estado do Paraná, verificar depoimentos públicos de profissionais da educação acessíveis em meio eletrônico referentes à utilização de animais no processo de escolarização e analisar princípios gerais da EAA para ser utilizada como recurso pedagógico em situações educativas formais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A Educação Assistida por Animais compõe um conjunto de princípios voltados a uma dimensão técnica de trabalho, que objetivam proporcionar desenvolvimento humano por meio do envolvimento com animais domesticados. Em geral, esse trabalho é realizado em situações educativas predominantemente não formais, no entanto, buscamos compreender como a EAA pode constituir um recurso pedagógico em ambientes escolares. Para isso, nos pautamos em Paulo Freire (1967, 1996) e em Theodor W. Adorno (1995). Ambos autores, obviamente, não se voltaram para a análise da EAA, mas nos valemos de suas concepções de educação, ensino, formação humana e atuação pedagógica para o estudo da temática.

Adorno (1995, p. 27) analisa que a educação só é possível a partir da desbarbarização da sociedade e "[...] é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado". Para Paulo Freire (1967), a educação teria de ser uma tentativa constante de mudança de atitude, pois é um ato de amor e de coragem. De acordo com o autor, "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 27). Assim, para os autores, a educação estaria voltada para a autonomia, humanização e emancipação dos sujeitos, princípios que se aproximam aos da EAA.

A partir desses conceitos, tendo a finalidade de refletir sobre a EAA como um recurso pedagógico, consideramos que ela contém uma concepção humanizadora de educação. Tal perspectiva poderá criar condições para desvincular a prática pedagógica da cultura de um ensino tradicional, mecanicista e autoritário, que visa, na maioria das vezes, a competição, o desempenho e a disciplina. Dessa forma, "[...] o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem

ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade" (FREIRE, 1996, p. 51).

Integrar o animal em ambientes educacionais formais não está apenas vinculado ao ensino de ciências, mas também à interação entre o professor, o aluno e o animal, auxiliando na criação de vínculos socias e afetivos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, pois pressupõe a ideia de cuidar de si, do outro e dos espaços coletivos.

Levando em consideração esses pressupostos e nossos objetivos, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica a partir de levantamento de dados realizado no segundo semestre de 2020, a fim de localizar instituições do Estado do Paraná que envolvam animais em suas atividades ou projetos. Para isso, foram utilizadas palavras-chave combinadas na plataforma Google, tais como animais, escolas, professores, educação, ensino e aprendizado. Cinto sites institucionais do Paraná, foram selecionados: Escola de Educação Infantil Pés no chão, Jabuti Lazer e Conhecimento, Fazendo Fazenda, Instituto Cão Amigo & Cia e Colégio Conexão. Além dos sites, identificamos três profissionais que relatam publicamente suas vivências no desenvolvimento de atividades em que há interações com animais: Diogo Cesar Gomes da Silva (UNIVERSO ONLINE), Michelli Domingos (CORREIOS BRAZILIENSE) e André Maia (GLOBO).

Para a interpretação dos dados selecionados, cada objetivo específico tornou-se uma categoria de análise, nas quais os conteúdos foram discutidos à luz do referencial teórico adotado, visando uma educação humanizadora, emancipatória e não autoritária. A primeira categoria contempla as propostas pedagógicas, escolares e não escolares, que realizam atividades que envolvam animais, disponíveis em sites de instituições educacionais do Estado do Paraná. A segunda abrange os depoimentos públicos de profissionais da educação acessíveis em meio eletrônico referentes à utilização de animais no processo de escolarização. Já a terceira concerne aos princípios gerais da EAA para ser utilizada como recurso pedagógico em situações educativas formais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os resultados que serão apresentados na sequência referem-se aos elementos que foram destacados dos sites de instituições educacionais e dos depoimentos de profissionais da educação, os quais são de domínio público. Assim como foi mencionado no item anterior, a primeira categoria de análise contempla propostas pedagógicas, escolares e não escolares, que realizam atividades que envolvam animais, disponíveis em sites de instituições educacionais do Estado do Paraná. Cinco foram selecionadas:

Quadro 1 – Caracterização das instituições

Instituição	**Nível de ensino atendido**	**Educação**	**Animais**	**Finalidade**	**Atividades desenvolvidas**
Escola de Educação Infantil Pés no chão (Curitiba)	Educação infantil	Formal	Coelhos, aves, tartarugas e peixes ornamentais	Estudar os hábitos e os organismos dos animais	Brincar e interagir com os animais
Jabuti lazer e conhecimento (Londrina)	Da Educação Infantil ao Ensino Médio	Não formal	Cabras, ovelhas, aves, porcos, vacas, cavalos	Experimentar atividades pedagógicas de forma interdisciplinar	Conhecer os diferentes animais criados no meio rural, além de suas características e curiosidades
Fazendo Fazenda (Maringá)	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Não formal	Cabritos, ovelhas, vacas, aves	Aproximar as crianças ao espaço rural, dar apoio ao aprendizado, complementando, de forma prática, os ensinamentos teóricos transmitidos em sala de aula	Conhecer e interagir com os animais já inexistentes nas cidades, por meio do turismo rural pedagógico
Instituto Cão Amigo & Cia (Curitiba)	Não identificado	Não formal	Cães, gatos e calopsitas	Atender asilos, lares para crianças, escolas especiais e regulares, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dessas pessoas	Escovar, alimentar, brincar, passear e ler com os animais. Além de efetuar comandos e interagir livremente com eles
Colégio Conexão (Campo Mourão)	Educação Infantil e		Patos, coelhos,	Estimular a interação junto a natureza buscando	Tratar e cuidar dos animais que fazem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	Ensino Fundamental I	Formal	galinhas, carneiros	desenvolver a parte cognitiva, ambiental, social e emocional das crianças	parte da fazendinha pedagógica

Fonte: elaborado pelas autoras

As instituições analisadas, todas privadas, apresentam propostas formais e não que objetivam integrar os animais para serem tratados e cuidados pelos alunos e/ou visitantes. Visam realizar tais interações para que as crianças e adolescentes possam conhecer espécies pouco presentes na vida urbana, por meio de brincadeiras, passeios, comandos e leituras juntos aos animais, por exemplo. Uma interpretação que pode ser realizada é que as atividades proporcionam aos alunos mais do que conhecimento científico, elas auxiliam na formação de valores baseados no respeito e na responsabilidade, os quais despertam uma nova consciência social e ambiental, visando uma educação para a humanização. Assim como mencionado por Adorno (1995), uma que não esteja voltada a uma mera apropriação de instrumental para a eficiência.

Em relação à segunda categoria de análise, três depoimentos públicos de profissionais da educação acessíveis em meio eletrônico referentes à utilização de animais no processo de escolarização foram verificados. O primeiro é de Diogo Cesar Gomes da Silva para o UOL (2016) cuja reportagem intitulada Professor leva seus cães para a sala e ensina conteúdo e afeto aos alunos, relatava que ele levava seus três cachorros da raça Border Collie para darem aporte as suas aulas na Universidade Católica Dom Bosco em Campo Grande-MS. Em seu depoimento o professor afirma que os cães não estimulam apenas o aprendizado do conteúdo, mas que com eles "[...] os alunos aprendem comportamentos de afeição, carinho, cuidado. A presença deles deixa o ambiente da sala de aula mais leve, mais estimulante". Ainda, o professor relata que "[...] os alunos interagem comigo de outras formas, tiram dúvidas, fazem perguntas, estreitamos os laços e saímos da tensão da sala de aula [...]" a partir desse contato.

O segundo depoimento selecionado foi retirado da matéria Escolas investem em contato com animais e plantas para melhorar ensino. A coordenadora pedagógica Michelli Domingos da Escola Infantil Arara Azul, localizada em Brasília-DF relata para os Correios Brasiliense (2017) que os alunos da instituição possuem o contato com

pônei, pavão, jabuti e galinhas. Ela afirma que os discentes começam "[...] estabelecer o respeito do ser humano com o animal" e que o cuidado com a natureza só começa quando se convive com ela.

Por fim, temos o depoimento do professor de Biologia André Maia. Em entrevista ao Bom Dia PE da Rede Globo (2016), na reportagem intitulada Professor leva animais para sala de aula e ganha atenção dos alunos, ele relata que em suas aulas já integrou alguns de seus animais legalizados como coruja, furão e arara para abordar o tráfico de animais silvestres com seus alunos do Ensino Médio. No depoimento relata ter unido duas paixões, o amor pelos bichos e ser professor. Afirma que, a partir dessa metodologia, ganhou maior atenção dos alunos, instigando sua curiosidade.

Por mais que as relações descritas pelos profissionais indiquem sentimentos de afeição, carinho e cuidado, podemos inferir que o conteúdo científico não deixa de ser levado em consideração; ao contrário, é incentivado e colocado em prática de forma que instigue a curiosidade nos alunos, o que, conforme Freire (1996), favorece imaginação, intuição e expressão de emoções. Os relatos demonstram tentativas de trabalho alternativo, unido às práticas pedagógicas mais comuns. Não se trata apenas de "chamar a atenção" dos estudantes apresentando animais. Defendemos, aqui, o trabalho sistematizado e pedagogicamente orientado para proporcionar a construção de relações verdadeiramente humanas, como valor social.

A última categoria de análise contempla a discussão sobre princípios gerais da EAA para ser utilizada como recurso pedagógico em situações educativas formais. Fonseca et al (2006, apud ABRAHÃO; CARVALHO, 2015, p. 6) evidenciam a importância do contato da criança com toda a natureza, para trabalhar princípios como "[...] senso cooperativo; senso de responsabilidade; sociabilidade; julgamento pessoal; autonomia; expressão; criatividade; comunicação; reflexão individual e coletiva e afetividade". Ainda, consideramos que a EAA pode conter características como valorização da prática e da autonomia discente, que podem estar desvinculadas de um ensino conteudista e tradicionalista, que visa, em geral, realizar atividades mecânicas voltadas apenas ao desempenho do alunado por meio de um sistema de notas.

Uma interpretação que pode ser realizada é que os princípios existentes na EAA contêm características humanizadoras que devem estar presentes nos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ambientes formais de ensino. O estabelecimento de vínculo, de empatia, de respeito e de cuidado para com qualquer forma de vida são fundamentais em relações humanizadas e humanizadoras. Nesse sentido, entendemos que "[...] esses princípios estão contemplados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com conteúdos que tocam diretamente na questão do cuidar, preservar e sentir-se parte e responsável pelo meio ambiente e pelas diferentes formas de vida" (ABRAHÃO; CARVALHO, 2015, p.7).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos objetivos que se tinha, consideramos que, em época de supervalorização dos meios digitais, integrar o animal à sala de aula ou a atividades escolares formais constituindo recurso pedagógico, pode ser nova alternativa levando em consideração os princípios humanizadores da EAA. De acordo com Adorno (1995), a educação deva ir contra a frieza e contra a barbárie.

A EAA, geralmente, está restrita à educação privada, mas pode fazer parte da educação em geral, integrando alunos de todas as idades e diversas espécies de animais. Sabemos que nem todas as escolas têm condições físicas para os comportarem, no entanto, elas podem utilizar os espaços já existentes, colocando pontos de alimentação para pássaros, por exemplo, ou incentivando campanhas de adoção e até mesmo realizando visitas a instituições que resgatam animais abandonados ou em condições de maus tratos. Pode ser realizado, também, o dia do PET na escola ou o trabalho com leis que garantem a proteção ambiental e animal, como, por exemplo, a nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998.

Quando nos referimos à Educação Assistida por Animais não estamos falando de mero entretenimento nem de aprisionamento de animais ou sua comercialização. Estamos indicando a necessidade de se trabalhar questões ambientais, sociais, cognitivas e afetivas a partir do cuidado, da empatia, da responsabilidade, da solidariedade unidos aos conhecimentos científicos.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ABRAHÃO, F; CARVALHO, M. C. Educação Assistida por Animais como recurso pedagógico na Educação Regular e Especial - uma revisão bibliográfica. **Revista Científica Digital da FAETEC**, Rio de Janeiro, n.1, p. 1-10, 2015.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BORBA, J. M. P. Contribuições da Educação Assistida por Animais – EAA para a Psicologia da Educação: uma análise Fenomenológica. **InterEspaço**: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade, Grajaú, v. 3, n. 11, p. 187-210, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Brasília. DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.fob.org.br/Pdfs/Resolucoes/LEI_9.605.pdf. Acesso em: 07 fev. 2020.

CAPOTE, P. S. de O; COSTA, M. da P. R da. **Terapia Assistida por Animais**: aplicação no desenvolvimento psicomotor da criança com deficiência intelectual. São Carlos: EDUFSCAR, 2011.

CHELINI, M.O.M; OTTA, E. **Terapia Assistida por Animais**. São Paulo: Manole, 2016.

COLÉGIO CONEXÃO. **Fazendinha e horta pedagógica**. Disponível em: https://conexaococ.com.br/educacao-infantil/. Acesso em: 22 jun. 2021.

CORREIO BRAZILIENSE. **Escolas investem em contato com animais e plantas para melhorar ensino**. 2017. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2017/10/26/interna_cidadesdf,636445/escolas-investem-em-contato-com-animais-e-plantas-para-melhorar-ensino.shtml. Acesso em: 04 set. 2020.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL PÉS NO CHÃO. **Atividades**. Disponível em: http://pesnochao.com.br/web/atividades/#mini-zoologico. Acesso em: 20 ago. 2020.

FAZENDO FAZENDA. **Turismo rural pedagógico**. Disponível em: http://www.fazendofazenda.com.br/. Acesso em: 02 set. 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P**. Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO CÃO AMIGO. **Cão amigo e cia**. Disponível em: https://caoamigo.org/instituto/. Acesso em: 18 ago. 2020.

JABUTI LAZER E CONHECIMENTO. **Projetos pedagógicos**. Disponível em: http://www.jabutilazereconhecimento.com.br/. Acesso em: 18 ago. 2020.

KAWAKAMI, C. H; NAKANO, C. K. Relato de experiência: Terapia Assistida por Animais (TAA) – mais um recurso na comunicação entre paciente e enfermeiro. In: Simpósio brasileiro de comunicação em enfermagem, 8., 2002, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2002.

LIMA, C. M. de. et al. Educação Assistida por Animais: estratégia promissora no âmbito escolar. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, Paraíba, v. 8, n. 4, p. 54-57, 2018.

REDE GLOBO. **Professor leva animais para sala de aula e ganha atenção dos alunos**. 2016. Disponível em: https://globoplay.globo.com/v/5375971/. Acesso em: 03 set. 2020.

UOL. **Professor leva seus cães para a sala e ensina conteúdo e afeto aos alunos**. 2016. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/08/25/professor-leva-seus-caes-para-a-sala-e-ensina-conteudo-e-afeto-aos-alunos.htm. Acesso em: 03 set. 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

12.5.14 EDUCAÇÃO FINANCEIRA, INTERDISCIPLINARIDADE COM VISTAS A TRANSDISCIPLINARIDADE

Queila Franciéle Fabris Bosio [1337]

Hieda Maria Pagliosa Corona [1338]

RESUMO

O presente artigo visa discutir a educação financeira por meio da abordagem interdisciplinar com vistas a abordagem transdisciplinar, por meio de uma revisão de literatura, na perspectiva dos autores Edgar Morin (2003, 2005) e Claude Raynaut (2011, 2014). Como resultado se observou que a inserção da educação financeira na BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017) como um TCT – Tema Contemporâneo Transversal aponta para a necessidade da discussão epistemológica da interdisciplinaridade do conhecimento, visto que as orientações são de que esses temas sejam abordados de forma intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. Desse modo, pode-se considerar a grande importância da abordagem interdisciplinar e transdisciplinar para que a inclusão da educação financeira no currículo escolar seja emancipadora, é preciso pensar à educação financeira como libertadora, na qual o sujeito seja livre em suas escolhas por meio do conhecimento e não apenas um receptor de informações e estímulos financeirizados com vistas a atender ao capital, sendo passivo de sua própria história, e a educação financeira sendo apenas reprodutora dos ideais mercadológicos e hegemônicos. Esse trabalho faz parte das discussões iniciadas na construção de uma tese que está em desenvolvimento, a qual trata da temática da formação de docente e a educação financeira para superação da financeirização desta no currículo escolar.

Palavras-chave: Educação Financeira. Interdisciplinaridade. Transdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

Discutir a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, consiste em romper com paradigmas pré-estabelecidos no meio acadêmico, científico e cultural. Faz-se necessário sair da zona de conforto da especialidade, é preciso integrar, interagir, aprender e ensinar, conhecer e reconhecer o conhecimento como uma grande construção de partes que não são desconexas, mas sim complementares, a construção do todo por meio da integração.

Com as mudanças na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a obrigatoriedade da inserção no currículo escolar dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), são abertas novas possibilidade de discussões e de efetivação das abordagens interdisciplinares e transdisciplinares.

[1337] Doutoranda, PPGDR/UTFPR, queilafabris@gmail.com
[1338] Doutora, PPGDR/UTFPR, hiedacorona@hotmail.com

No presente artigo, serão abordados os conceitos dessas abordagens sob a perspectiva dos autores Edgar Morin e Claude Raynaut e apresentado algumas discussões sobre a utilização dessas abordagens no que diz respeito a educação financeira, a qual está entre os 15 TCTs, juntamente com o trabalho e a educação fiscal, os quais compõem a macroárea temática da economia.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Interdisciplinaridade

> Sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue conceber a sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: "Façamos interdisciplinaridade." Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronar. (MORIN, 2005 p. 135)

A afirmação de Morin (2005) apresenta como funciona a questão disciplinar, o estabelecimento da soberania de disciplinas, a dificuldade de superar as barreiras impostas pela forma de construção do conhecimento moderna, e dessa forma nos trás a discussão aspectos importantes da interdisciplinaridade.

Para se discutir interdisciplinaridade, faz-se necessário primeiramente apontar para a dicotomia da abordagem do conhecimento, Morin (2003) nos apresenta que de um lado temos a cultura geral que possibilita a busca pela contextualização do conhecimento, enquanto do outro temos a cultura técnica e científica, a qual por meio de seu caráter disciplinar, que cada vez mais separa e compartimenta o conhecimento, tornando assim mais difícil a tarefa da contextualização deste.

A concepção de educação disciplinar é tão intrínseca em nosso contexto educacional que não nos permite por vezes compreender que,

> A inteligência parcelada, compartimentalizada, mecanicista, disjuntiva, reducionista, destrói a complexidade do mundo em fragmentos distintos, fraciona os problemas, separa o que está unido, unidimensionaliza o multidimensional. (MORIN, 2003, p. 71)

Reduzindo o todo, a fragmentos especializados, os quais destroem a construção dos conhecimentos conjuntos, sabe-se que para a compreensão de dados

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

particulares, se faz necessária a ativação da inteligência geral a fim de mobilizar tais conhecimentos. (MORIN, 2003)

Diante de como a interdisciplinaridade se apresenta como superação do reducionismo do conhecimento em disciplinas fragmentadas, deparamo-nos com a complexidade desse processo, entretanto, a forma simples de enunciar a complexidade a torna mais complexa, pois a superação da cultura disciplinar requer um pensamento elaborado, um pensamento complexo, o qual elabora-se nos interstícios disciplinares. (MORIN, 2003)

> O pensamento complexo não se reduz nem à ciência, nem à filosofia, mas permite a comunicação mútua, fazendo o intercâmbio entre uma e outra. O modo complexo de pensar não é útil apenas para os problemas organizacionais, sociais e políticos, enfrenta a incerteza pode ensinar as estratégias para o nosso mundo incerto. (MORIN, 2003, p. 77)

O autor enfatiza a importância do pensamento complexo à sociedade, sendo útil as questões práticas, não apenas privilegiando algumas áreas do conhecimento, mas permitindo um intercambio entre elas, propiciando a integração dos saberes, a qual pode direcionar as estratégias para o enfrentamento das incertezas do mundo, as quais nem sempre a ciência responde.

O autor, Raynaut (2011, p.69) nos apresenta que “longe de ser doutrina ou ideologia, a interdisciplinaridade se caracteriza por gerar constante dúvida e estar em permanente reconstrução.” Nesse sentido é fundamental entender o quanto a interdisciplinaridade é importante para a construção do conhecimento de forma holística, integral e dinâmica.

Entretanto, é necessário saber que o recorte do todo por disciplinas é um movimento histórico do pensamento humano, e que foi por esse tipo de conhecimento que o homem pode ter uma ação mais decisiva sobre o mundo, dessa forma viabilizando o desenvolvimento do pensamento científico. As fronteiras disciplinares, possibilitaram a criação de redes de interação privilegiada, identidade intelectuais e territórios de poder. (RAYNAUT, 2011)

Portanto, é preciso reconhecer que se necessita de uma reconstrução da dúvida, dos questionamentos, para que assim possamos avançar no conhecimento, o qual não seja excludente, mas sim libertador e que propicie mudanças.

> A questão da necessidade de ultrapassar as fronteiras disciplinares, para poder conseguir entender problemas do mundo contemporâneo que não se

> deixam encaixar em domínios e categorias de pensamento estanques, agita a comunidade acadêmica e científica em todos os países que desempenham hoje um papel significativo na produção do conhecimento. (RAYNAUT, 2014, p. 1)

Torna-se aqui, imprescindível o entendimento do que é interdisciplinar na essência, pois a crítica a disciplinaridade apenas para inserir uma nova abordagem sem que de fato ela se estabeleça metodologicamente, constitui-se de um mero processo reducionista do conhecimento.

Raynaut (2014), apresenta a essência da interdisciplinaridade, na sua perspectiva permanente, durável de uma nova estruturação do conhecimento.

De forma alguma a interdisciplinaridade se constitui de um processo simples, pois se esta inicia-se na colaboração das disciplinas que compartilham do mesmo universo o processo torna-se mais ajustado, porém o maior desafio está em fazer com que os dois grandes campos, materialidade e imaterialidade trabalhem juntos. (RAYNAUT, 2014)

Por esse viés do ajustamento, Raynaut (2014, p. 13), aponta que “a prática interdisciplinar não se decreta. Ela não se estabelece espontaneamente pela mera aproximação de disciplinas diferentes. Ela se constrói metodicamente”. Faz-se necessário a construção metodológica desse processo. O autor infere que interdisciplinaridade não são receitas ou metodologias a serem aprendidas e aplicadas. Ensinar com interdisciplinaridade reque muito mais do que seguir um modelo, requer um conhecimento muito maior sobre o todo, sobre os saberes complexos que sobrepõem o saber fragmentado da especialidade. (RAYNAUT, 2011)

2.2 Transdisciplinaridade

É importante destacar que a transdisciplinaridade é uma consequência da interdisciplinaridade.

Em seu livro ciência com consciência, Morin (2005) trata sobre a antiga e a nova transdisciplinaridade, apontando que a interdisciplinaridade não tem dado conta de cumprir seu papel integrador, afirmado que a disciplinaridade tem cada vez mais imprimido a sua força em que cada disciplina queira ter sua soberania reconhecida, o que tem feito com que as barreiras disciplinares se acentuam, por isso o autor infere

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que, “é preciso ir além, e aqui aparece o termo transdisciplinaridade". (MORIN, 2005 p. 135)

Para Morin (2005, p.135 e 136) “a ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido, transdisciplinar... Além disso, a história da ciência é percorrida por grandes unificações transdisciplinares”, desse modo o autor apresenta que não há possibilidade fora da transdisciplinaridade de superação da disciplinaridade e que é necessário a unidimensionalização do real.

“A verdadeira questão não consiste, portanto, em fazer transdisciplinar; mas que transdisciplinar é preciso fazer?” (MORIN, 2005 p. 136)

Destaca-se nessa pergunta exposta pelo autor, qual transdisciplinaridade é necessária ser feita para que possamos compreender e então executá-la, nossos pensamentos estão condicionados a disciplinaridade, a fragmentação do conhecimento.

De um modo simplista, a abordagem interdisciplinar se apresenta como mais aceitável, visto que se continua a produzir e reproduzir conhecimento por meio de disciplinas, mas a abordagem da transdisciplinaridade na sua essência, vem romper com as disciplinas no sentido de transcender esses conceitos. (MORIN, 2005)

Adentrar nos campos da transdisciplinaridade é enfatizar o paradigma da complexidade,

> Precisamos, portanto, para promover uma nova transdisciplinaridade, de um paradigma que, decerto, permite distinguir, separar, opor, e, portanto, dividir relativamente esses domínios científicos, mas que possa fazê-los se comunicarem sem operar a redução. O paradigma que denomino simplificação (redução/separação) é insuficiente e mutilante. É preciso um paradigma de complexidade, que, ao mesmo tempo, separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais. (MORIN, 2005 p. 138)

O autor aponta o paradigma da separação sujeito objeto como a separação/redução pelo qual o pensamento científico se desenvolve e dessa forma a ciência se torna incapaz de responder ao desenvolvimento contemporâneo. Enfatiza a necessidade de integração e comunicação entre as ciências para que assim a ciência seja transdisciplinar, e essa comunicação constitui-se a base num pensamento complexo, o qual possibilita o conhecimento integrar uma cultura, uma sociedade, uma história e uma humanidade. (MORIN, 2005)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.3 Educação Financeira

Diante de várias mudanças no cenário político-econômico mundial, o estudo de políticas públicas voltadas para o chamado "desenvolvimento" tem sido foco de muitos países com vistas a implementação de tais políticas afim de acompanhar as tendências mundiais de países ditos desenvolvidos.

Nessa perspectiva, a educação financeira tem sido amplamente estuda e difundida como processo do desenvolvimento, como pode-se observar no trecho a seguir:

> A Educação Financeira é uma causa que contribui efetivamente para o desenvolvimento social e econômico do país, pois proporciona à população as competências e habilidades necessárias para inserir em sua vida o planejamento, a gestão de sua renda, a poupança, o investimento e a compreensão de seus direitos. (AEF,2020)

No Brasil, a educação financeira tornou-se política pública, a partir do Decreto Federal nº7.397/2010 que criou a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). Recentemente o Decreto Federal n°10.393/2020 instituiu a nova ENEF, com o objetivo de promover a educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal, regovando o decreto anterior.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, incluiu a educação financeira entre os temas nos currículos das escolas de forma transversal, com o objetivo de auxiliar estudantes na compreensão de diversos conceitos que envolvem a área de finanças pessoais. (AEF, 2020):

> [...] a Educação Financeira é uma causa transversal sob os pontos de vista organizacional, temático e setorial. Muitas organizações já estão contribuindo com ações educativas e sociais visando promover no brasileiro a capacidade de tomar decisões financeiras conscientes para sua vida e para a economia do país. (AEF, 2020)

Torna-se evidente o objetivo econômico da educação financeira. Diversas organizações e instituições, principalmente as financeiras, têm investido recursos na divulgação e na implementação das ações educativas que envolvem a educação financeira.

2.4 Educação Financeira, uma abordagem interdisciplinar com vista a transdisciplinaridade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A transversalidade pode ser caracterizada como a forma de organização do trabalho didático-pedagógico em temas, onde os eixos temáticos, no caso da nova BNCC os chamados temas contemporâneos são integrados às disciplinas, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) apontam para a prática interdisciplinar como a abordagem que facilita a aplicação da transversalidade, estas como complementares na prática educativa, como cooperação na efetivação do trabalho pedagógico. (BRASIL 2013)

Desse modo, faz-se necessário conceber a educação financeira como tema contemporâneo transversal no contexto da abordagem interdisciplinar com vistas a transdisciplinaridade, e nesse aspecto a Brasil (2019a, p. 18) apresenta que "existem múltiplas possibilidades didático pedagógicas para a abordagem dos TCTs e que podem integrar diferentes modos de organização curricular." A intradisciplinaridade, interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são consideradas os três níveis de complexidade que tais possibilidades apontam.

A intradisciplinaridade aborda os conteúdos do temas contemporâneos integrados aos dos componentes curriculares disciplinares, enquanto a abordagem interdisciplinar pressupõem o diálogo entre os campos dos saberes, onde os temas contemporâneos transversais são trabalhados envolvendo dois ou mais componentes curriculares, e no que tange a abordagem transdisciplinar o conhecimento construído deve extrapolar o conteúdo escolar com a flexibilização das barreiras entre as áreas do conhecimento abrindo as relações e articulando-se entre elas. (BRASIL, 2019ª

Cabe destacar, que a educação financeira como um TCT, deverá ser concebida pelo viés das três abordagens. No que diz respeito a intradisciplinaridade cada professor em sua especificidade disciplinar é capaz de ajustar os conteúdos afim de atender a exigência, porém quando parte-se para a abordagem interdisciplinar, faz-se necessário que os saberes sejam integrados e interrelacionados afim de que a troca mutua de conhecimento propicie a desfragmentação do saber e do fazer educação financeira com vista a contemplar a abordagem transdisciplinar que é de transcender os componentes do currículo afim de atingir a conferir significado ao conhecimento.

Em seus documentos a AEF (2020) trata que "a Educação Financeira chegue a todo brasileiro, é dar oportunidades igualitárias de tomada de decisão financeira autônoma e saudável para sua vida, fortalecendo, portanto a cidadania", corroborando com o que pressupõe a BNCC como objetivo aos temas contemporâneos transversais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de possibilitar o atendimento das necessidades humanas com vistas ao mundo e a vida, não apenas no que diz respeito ao presente, mas a longo prazo em decisões autônomas e saudáveis em todos os campos conhecimento de forma integrada e contextualizada.

Figura 1: Quatro pilares da metodologia de trabalho dos TCTs.

Fonte: BRASIL (2019b, p. 8)

A figura 1 nos apresenta quatro pilares da metodologia que deverá ser aplicada ao se trabalhar com os TCTs, nela observa-se claramente os apontamentos da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, ao aplicar esses pilares à educação financeira é possível conceber que serão necessárias problematizações com a realidade, e desta forma se faz necessário conhecer a realidade financeira dos educandos e educadores para que as situações problemas façam sentido e tenham significado. No que diz respeito a superação da fragmentação do conhecimento para uma visão sistêmica, é preciso olhar para a educação financeira não apenas como números, mas com história, cultura, costumes, comportamento e acima de tudo, condições socioeconômicas.

Ao atendimento da integração e das habilidades curriculares nos deparamos com a especificidade disciplinar, ou seja cada disciplina deverá em suas especificidades de abordar a temática da educação financeira, a mais visível é a matemática, pois afinal, dinheiro tem a ver com números, mas em todas as disciplinas a educação financeira possui temas específicos, como na educação física por exemplo, onde se estuda saúde, que reflete educação financeira, pois cuidar da saúde tem implicações financeiras. E para completar os quatro pilares, a promoção de um

processo contínuo e de construção coletiva do conhecimento, a educação financeira é para nossa vida em todas as fases, cada uma com sua etapa, porém o conhecimento é contínuo e a possibilidade de ser compartilhado e construído de forma coletiva, por meio de experiências e vivências que ultrapassam as barreiras escolares e se efetivam no mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de curricularização da educação financeira é uma forma de pensar e efetivar a interdisciplinaridade, pois para abordar a temática, são necessários diversos conhecimentos. Não se pode pensar em educação financeira sem compreender que esta se conecta e perpassa todas as áreas da vida humana, não está somente ligada a conhecimentos técnicos de gestão de finanças, habilidades em negociar e investir, bem como, envolve questões sociais, de acesso e distribuição de renda, questões psicológicas e de educação familiar, usos e costumes, crenças, estilo de vida e muitas outras áreas.

Portanto, é importante destacar que da forma com que os conhecimentos vem sendo estruturados e apresentados principalmente por instituições financeiras “parceiras” na disseminação da educação financeira escolar, nesse sentido, é importante destacar que esses conhecimentos são pré-determinados, os quais priorizam o conhecimento ocidental capitalista para a manutenção do capital, sem considerar outros saberes, portanto, quanto da concretização do trabalho da educação financeira de forma interdisciplinar, deve-se pensar para além de apenas inserir esses conhecimentos nas disciplinas (intradisciplinaridade), caminhar para a concretização da interdisciplinaridade a ponto de fazer com que tal conhecimento seja discutido e apresentado nas mais diversas formas do saber, sobrepondo-se aos ideais hegemônicos do capital da fragmentação, não penas dando uma cara interdisciplinar, mas sim revestido de conteúdo que integrem os conteúdos, o que possibilitará abrir caminho a transdisciplinaridade para a efetivação do conhecimento com autonomia.

E no considerar isso em educação financeira é compreender que as experiências e vivências de quem ensina será fator preponderante na construção do conhecimento, e não apenas “doutrinar” de acordo com os conteúdos programáticos e ementas estabelecidas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É notável que, a interdisciplinaridade de fato se dá quando conseguimos começar a romper com os pensamentos hegemônicos da ciência moderna e conseguirmos vislumbrar para além da “linha abissal”, e assim poder um dia pensar para além de disciplinas e quem sabe conceber a transdisciplinaridade.

Nessa perspectiva de um ser atuante, ativo no seu conhecimento e na sua práxis, é preciso pensar à educação financeira como libertadora, na qual o sujeito seja livre em suas escolhas por meio do conhecimento e não apenas um receptor de informações e estímulos financeirizados com vistas a atender ao capital, sendo passivo de sua própria história.

REFERÊNCIAS

AEF - ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DO BRASIL (Brasil). **Educação Financeira**. 2010. Disponível em: https://www.aefbrasil.org.br/index.php/educacao-financeira/. Acesso em: 20 Jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC, 2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file/> Acesso em 20 Jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/> Acesso em 20 Jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. 2019a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: Proposta de práticas de implementação. 2019b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

MORIN, Edgar. **A necessidade de um pensamento complexo**. In:Representação e complexidade. Ed. Garamond, Rio de Janeiro, 2003

MORIN, Edgar. **O desafio da complexidade**. In: Ciência com Consciência. 8ª ed. Ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2005

RAYNAUT, Claude. **Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos**. In: PHILIPPI Jr., A.; NETO, A. J. S. (Editores). Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação. Barueri: Manole, 2011, p. 143-208.

RAYNAUT, Claude. **Os desafios contemporâneos da produção do conhecimento: o apelo para interdisciplinaridade.** Revista Internacional Interdisciplinar: INTERthesis, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 1-22, 2014. Semestral. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). http://dx.doi.org/10.5007/1807-1384.

12.5.15 EDUCAÇÃO INFANTIL E OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA COMPLEXA

Cláudia de Melo Brito Baedeski [1339]

Karine Ferreira Monteiro[1340]

RESUMO

A presente pesquisa parte da necessidade de uma formação integral e crítica ao sujeito histórico de direito ainda em tenra idade, que ultrapasse a visão fragmentada e disciplinar do processo formativo e desenvolva-se num contexto social, econômico e político. Nesse sentido, tem como objetivo problematizar os sete saberes necessários à educação do futuro, propostos por Edgar Morin, no âmbito da Educação Infantil. Dessa forma, elenca-se a seguinte problemática: "Quais as implicações dos sete saberes necessários à educação do futuro, no processo educativo na etapa da Educação Infantil?" Para tal, este estudo tem como objetivos específicos: Sintetizar os sete saberes necessários à educação do futuro e Relacionar os sete saberes com os conhecimentos pertinentes a serem desenvolvidos na Educação Infantil. O presente trabalho está ancorado na abordagem qualitativa e fundamentado a partir da pesquisa bibliográfica. Para embasar tais reflexões e discussões, está fundamentado teoricamente nos principais autores: BARBOSA (2009); MORIN (2011); KRAMER (2000). Como considerações finais deste estudo, ressalta-se a necessidade e a emergência do diálogo reflexivo dos sete saberes necessários à educação do futuro e o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, o qual leva em consideração a discussão do processo mutável do ser social e de sua vivência. A partir deste diálogo, destaca-se a emergência da construção de conhecimentos que levem ao desenvolvimento de uma sociedade democrática inclusiva, ética e solidária, que corrobora para a igualdade do acesso ao conhecimento, que respeita as singularidades e a construção da criticidade, dentro de um movimento emancipatório e de uma visão global.

Palavras-chave: Educação Infantil. Sete saberes. Movimento emancipatório.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, a qual integra o desenvolvimento da criança até os cinco anos de idade. Tem como finalidade o seu desenvolvimento integral, levando em conta a multidimensionalidade do ser, integrando os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores. Baseado nesta concepção, refletir sobre os conhecimentos a serem desenvolvidos nesta etapa faz-se necessário e fundamental.

[1339] Pedagoga, Assistente Social, CEI Pingo de Gente, claudiademelobrito@hotmail.com.
[1340] Mestra em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, pk.monteiro@hotmail.com.

Diante disso, este trabalho tem como finalidade discorrer bibliograficamente sobre "Os sete saberes necessários à educação do futuro" de Edgar Morin e a relação dos mesmos com a Educação Infantil, partindo da premissa de que o estudo, a reflexão e a problematização do presente tema justifica-se pela necessidade de uma formação integral e crítica ao sujeito histórico de direito ainda em tenra idade, que ultrapasse a visão fragmentada e disciplinar do processo formativo e desenvolva-se num contexto social, econômico e político.

Partindo dessa justificativa, elenca-se a seguinte problemática: "Quais as implicações dos sete saberes necessários à educação do futuro, no processo educativo na etapa da Educação Infantil?" Para embasar tais reflexões e discussões, a pesquisa está fundamentada teoricamente nos autores BARBOSA (2009); MORIN (2011); KRAMER (2000).

Mediante tal intencionalidade, o trabalho tem como objetivo geral problematizar os sete saberes necessários à educação do futuro, propostos por Edgar Morin, no âmbito da Educação Infantil. Por sua vez, os objetivos específicos são: Sintetizar os sete saberes necessários à educação do futuro e; Relacionar os sete saberes com os conhecimentos pertinentes a serem desenvolvidos na Educação Infantil.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi utilizada a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Nesse contexto, o estudo está organizado da seguinte forma, além desta Introdução (seção 1): Síntese dos sete saberes necessários à educação do futuro (seção 2); Os sete saberes e a Educação Infantil: uma discussão necessária em prol da emancipação humana (seção 3) e Considerações finais (seção 4).

2. SÍNTESE DOS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO

Os sete saberes necessários à educação do futuro propostos por Edgar Morin (2011), retratam as dificuldades dos diferentes níveis educacionais formativos, figurando como os sete buracos negros do processo que são, muitas vezes, desdenhados em programas educacionais.

A primeira figura de linguagem denominada buraco negro discorre sobre as Cegueiras do conhecimento. Neste primeiro saber, ressalta-se que o conhecimento jamais é uma representação da realidade, sendo necessário entendê-lo como uma tradução acompanhada de uma reconstrução, onde cada sujeito deve experienciar as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

inúmeras possibilidades de erros para materializar as reais condicionantes da realidade.

Mediante tal contexto, Morin (2011), declara que:

> Necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar. Necessitamos encontrar os metapontos de vista sobre a noosfera, que só podem ocorrer com a ajuda de idéias complexas, em cooperação com as próprias mentes, em busca dos metapontos de vista para auto-observar-se e conceber-se. Necessitamos que se cristalize e se enraize um paradigma que permita o conhecimento complexo (MORIN, 2011, p.30).

Dessa forma, segundo o autor supracitado, somente a partir de um paradigma complexo, é possível compreender que o conhecimento é mutável no decorrer do tempo histórico e depende das diferentes percepções que o rodeiam, e, por isso, possui o seu próprio limite.

Como segundo saber, elenca-se os Princípios do conhecimento pertinente, no qual é discorrido que o conhecimento desenvolvido necessita conduzir a inquietação dos objetos em sua conjuntura total, na ampliação e competência inerente ao sujeito, por meio de instrumentos que dialogam entre si. Ou seja, reconhecer os conhecimentos realmente pertinentes e que são capazes de modificar a educação, significa contextualizar o conhecimento e buscar suas relações relevantes para os educandos (MORIN, 2011).

Já no contexto do terceiro saber denominado Ensinar a condição humana, entende-se que o sujeito necessita distinguir a si e integrar-se a diversidade cultural intrínseca ao todo que compõe a essência humana, composta, por sua vez, de múltiplas facetas. Sendo assim, compreender que a unidade e a diversidade fazem parte de um elo indissociável, torna-se um possível caminho para respeitar as diversas formas de ser e fazer dos indivíduos.

No quarto saber intitulado Ensinar a identidade terrena, Morin (2011) discute a necessária condicionalidade do entendimento de que vivemos em uma cidadania planetária, na qual o enredamento das cadeias produtivas e destrutivas dialogam das partes para o todo e do todo para as partes, materializando a junção de unidade e diversidade, suas igualdades e seus processos antagônicos.

Por sua vez, no quinto saber denominado Enfrentar as incertezas, Morin (2011), incita que:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Toda evolução é fruto do desvio bem-sucedido cujo desenvolvimento transforma o sistema onde nasceu: desorganiza o sistema, reorganizando-o. As grandes transformações são morfogêneses, criadoras de formas novas que podem constituir verdadeiras metamorfoses. De qualquer maneira, não há evolução que não seja desorganizadora/reorganizadora em seu processo de transformação ou de metamorfose. (MORIN, 2011, p.83).

Baseado na afirmação do autor, compreende-se que os seres humanos estão todos conectados e, por sua vez, conectados a tudo que existe no mundo. Dessa forma, as mudanças são inevitáveis e decorrem de um processo histórico e social, em que se exige a preparação do cidadão para se posicionar diante das mesmas.

Nesta realidade, o sexto saber intitulado de Ensinar a compreensão, enfatiza a urgência de desenvolver este conhecimento entre os sujeitos como condicionante e garantia da solidariedade intelectual e moral entre os seres humanos, sendo uma incumbência propriamente espiritual do processo educacional formativo.

Findando a explanação com o sétimo saber, a Ética do gênero humano, o qual sustenta a tríade indivíduo/sociedade/espécie, Morin (2011) declara que essa relação se constrói mediante seus processos individuais, seguidos das relações comunitárias que materializam e reafirmam o sentimento de pertença à espécie humana, constituindo a base da qual emerge a consciência.

Partindo dessas reflexões e da constatação da emergência dos saberes propostos por Morin (2011), propõe-se no próximo tópico estabelecer as relações e a pertinência dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem da Educação Infantil, etapa primordial na construção do sujeito histórico, ético e humano.

3 OS SETE SABERES E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA EM PROL DA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Segundo registro na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a sentença “pré-escolar” aplicada no Brasil até a década de 1.980, proferia o saber do qual a Educação Infantil era uma etapa antecedente, autônoma e preparativa para a escolarização, com início no Ensino Fundamental. Isso significa que, neste momento histórico, a Educação Infantil ocupava uma posição fora do contexto da educação formal (BRASIL, 2018).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com o advento da Constituição Federal de 1.988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade torna-se dever do Estado. Em seguida, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394), no ano de 1.996, foi inserida a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, colocando-se em igualdade com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Para tal, como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (BRASIL, 2018).

Neste contexto e na prerrogativa de potencializar o processo de ensino-aprendizagem atrelado ao desenvolvimento das crianças, faz-se necessário o exercício do diálogo ao discutir quais são os conhecimentos e as habilidades realmente necessárias para serem desenvolvidas nesta etapa, partindo do entendimento de que a Educação Infantil não é mais uma preparação para o Ensino Fundamental, mas uma etapa responsável pelo início do desenvolvimento crítico e pela construção da cidadania dos educandos.

Na perspectiva de Kramer (2000), há necessidade de promover vivências cotidianas de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas capazes de produzirem o sentido de pertencimento em oposição ao modelo de uma educação perversa que valoriza a eliminação do outro. Essa compreensão impõe a condição de inserir a **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, na modalidade creche e pré-escola.

Seguindo no mesmo contexto dessa reflexão, Morin (2011), explica a necessidade do acesso ao conhecimento que transcende ao tradicional:

> O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. (MORIN, 2011, p.33).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Essas conjeturas sob a ótica multidimensional, complexa e transdisciplinar trilham na contribuição do processo formativo do sujeito histórico como um instrumento efetivo na construção da cidadania e de sua ativa participação em sociedade, provocando uma mudança paradigmática em prol da emancipação humana.

Para Barbosa (2009), tal compreensão:

> [...] implica abandonar práticas habituais em educação, romper com a concepção de educação como "fabricação" - dizendo às crianças como devem ser, pensar, agir e o que devem saber. É o desafio de abandonar a idéia de educação como "formatação", previamente definindo os caminhos para as crianças (BARBOSA, 2009, p.74).

Portanto, necessita-se compreender que as práticas habituais na Educação Infantil, como os momentos de conversa, de histórias, de brincar, experiências com as linguagens, de higiene entre outros, são ações que contribuem na instrumentalidade de práticas pedagógicas, nas quais as crianças, estão ludicamente aprendendo e desenvolvendo hábitos, participando de sua cultura e do viver em comunidade.

A BNCC (2018) define estes momentos de interação durante o brincar como características do cotidiano da infância, o qual desvela inúmeras aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. E ainda, na prática de observar as interações e as brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, torna-se possível identificar relações de afeto, de frustrações, de resolução de conflitos e regulação de emoções. Esses fatores dialogam constantemente com os saberes propostos por Morin (2011), de Ensinar a condição humana e desenvolver a Ética do gênero humano, ao passo que por meio do lúdico, as crianças se relacionam, se reconhecem, reconhecem o outro e aprendem a respeitá-lo nas mais diferentes formas.

Tais constatações requerem do espaço da Educação Infantil, um olhar que acompanhe essas práticas, de modo a constatar o movimento individual e coletivo das crianças, registrando suas conquistas, frustações e significativas aprendizagens, inserindo-as na percepção da tríade indivíduo-sociedade-natureza.

Neste cotidiano se organizam os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC (2018),

destacando os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) à Educação Infantil, os quais contribuem ao construto de um significativo papel ativo em diferentes ambientes que auxiliem as crianças a vivenciarem desafios e promovam um estímulo para resolvê-los, na perspectiva de construir significações sobre si e de convívio comunitário.

A vivência do direito de convívio com outras crianças e adultos, em diferentes contextos, fazendo uso de múltiplas linguagens, contribui para o conhecimento de si, do outro e do espaço em que estão inseridas, induzindo ao desenvolvimento dos saberes propostos por Morin (2011) Ensinar a Compreensão e Ensinar a identidade terrena. Dessa forma, ensinar comprovando a natureza humana, formadora de uma prática social é essencial, pois resulta na defesa do contexto social dos sujeitos históricos como mote de alargamento de sua leitura do mundo.

Partindo dessa leitura abrangente e baseado na visão do todo, o processo lúdico vivenciado na Educação Infantil cotidianamente de diversas formas, em distintos espaços e tempos, com grupos diferenciados formados por crianças e adultos, é capaz de diversificar o acesso à produções culturais, desenvolvendo a imaginação, a criatividade, as experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, dialogando com Morin (2011) na busca do desenvolvimento do saber Os princípios do conhecimento pertinente.

Neste contexto, emerge a discussão sobre os conhecimentos que são realmente pertinentes na Educação Infantil, os quais sem dúvida, necessitam ultrapassar o fenômeno da individualização e dos saberes fragmentados. Ou seja, as informações só podem ser compreendidas e interpretadas pelas crianças dentro de um contexto, respeitando a multidimensionalidade do seu ser, que por sua vez, é psíquico, social, biológico, afetivo e racional.

Partindo disso e do movimento de empreender saberes sobre a cultura, a ciência e a tecnologia no espaço da Educação Infantil e nos diferentes espaços fora do contexto escolar, recorre-se à Morin (2011), o qual entende que a educação do futuro tem como missão a junção dos múltiplos conhecimentos oriundos das ciências, no intuito de estabelecer a condição humana no mundo, onde os saberes originados das ciências humanas evidenciam a multidimensionalidade e a complexidade do ser humano, bem como a integração da contribuição do processo histórico.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dentro dessa concepção, o saber Enfrentar as incertezas é primordial, visto que o período histórico e consequentemente a educação, são processos mutáveis e necessitam de educadores preparados para enfrentar as mudanças e construir junto com seus educandos a noção de imprevisibilidade que impera na vida cotidiana.

Por sua vez, o saber relacionado com a incerteza está intimamente ligado com o outro saber proposto por Morin (2011), o qual denomina-se As cegueiras do conhecimento, saber este indispensável ao educador que precisa estar atento ao paradigma vigente em sua instituição e reconhecer que ele pode levar à ilusões e determinados erros.

Portanto, a contribuição da Educação Infantil ao caminho da educação para o futuro, está em subsidiar a criança com condições de conhecer-se e construir sua identidade, sua imagem enquanto sujeito histórico de direito e identificar seus grupos de pertença em diferentes espaços de convivência, respeitando-os e desenvolvendo a empatia, a ética e a humanização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, buscou-se relacionar os sete saberes necessários à educação do futuro, propostos por Edgar Morin, com o contexto da Educação Infantil, evidenciando possíveis momentos e conhecimentos em que estes saberes se fazem presentes e necessários.

Portanto, no decorrer do construto do trabalho, registra-se que o processo formativo na etapa da Educação Infantil que dialoga com as questões políticas, sociais e econômicas é extremamente importante, uma vez que oferece subsídios para que o conhecimento seja alcançável ao sujeito histórico social, permitindo a resignificação do saber e da experiência vivenciada.

Partindo desse contexto, o diálogo reflexivo sobre “Os sete saberes necessários à educação do futuro” com o intuito de promover uma discussão do processo mutável do ser social e de sua vivência na etapa da Educação Infantil, constitui-se um estudo reflexivo e crítico e que certamente não se esgota neste trabalho. A partir deste diálogo, ressalta-se a possível construção de conhecimentos pelas crianças que levem ao desenvolvimento de uma sociedade democrática, inclusiva, ética e solidária, que corrobora para a igualdade do acesso ao

conhecimento, que respeita as singularidades e a construção da criticidade, dentro de um movimento emancipatório e de uma visão global.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Disponível em:< - http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>Acesso em 22 jun.2021.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em :<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil#a-educacao-infantil-na-base-nacional-comum-curricular.> Acesso em 22 jun. 2021.

BRASIL, **Constituição Federal do Brasil.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.>Acesso em 22 jun. 2021.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>Acesso em 22 jun. 2021.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Disponível:<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830>Acesso em 22 jun.2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B2--ueKoaHWmNjExZDBhN2MtZDFhNy00MmVhLWFiMDItMGFlNjhjNWE3OTZl/view?resourcekey=0-TN1-CTIjHxjqxafvrjlmfQ>Acesso em: 22 jun.2021.

12.5.16 EDUCAÇÃO MÉDICA, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?

Raquel de Lima Santos[1341]

Maria Dolores Fortes Alves[1342]

RESUMO

No campo da educação novos referenciais apresentam mudanças epistemológicas na forma de pensar os processos de aprendizagem. O atual modo de pensar, sentir, organizar, raciocinar é direcionado pelo meio no qual nos desenvolvemos e nos transformamos em seres humanos. É nesta perspectiva que se constituem as práticas de aprendizagem embasadas pelas discussões teóricas do pensamento complexo (MORIN, 2007) e da transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2008). O estudo em questão se justifica por possibilitar uma ampliação do conhecimento sobre as teorias e métodos pedagógicos, assim como, identificar como as práticas pedagógicas tem se constituído no curso médico mesmo a partir da instituição de diretrizes que permitem pensar os processos em sua complexidade, considerando a importância da mudança epistemológica e não apenas metodológica. Dessa forma, o objetivo do trabalho é compreender e analisar como a epistemologia da complexidade e a transdisciplinaridade podem articular com a proposta curricular dos cursos médicos no Brasil, a partir de reflexões teóricas. Considera-se uma articulação possível e necessária entre educação médica, complexidade e transdisciplinaridade, fomentando uma formação médica atravessada pelas relações, pelo outro, pelo ambiente no qual está inserido, pela escuta e olhar atento, pela ciência, pelas evidências, pelo saber popular, pela comunidade, pelo todo. Pela complexidade e toda sua dimensão indizível.

Palavras-chave: Educação. Educação médica. Complexidade. Transdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

Os cursos de Medicina têm por seu contexto histórico uma formação marcada pela cultura do que é essencialmente biológico, o que caracteriza uma formação eminentemente biomédica, organicista e voltada para pensar unicamente as doenças, desconsiderando a dimensão subjetiva que constitui a base essencial de nosso processo de evolução cultural e humanização e que determinam o sentido e qualidade de nossa existência, bem como interferem em todo o processo saúde-doença.

A sociedade nos configura com a predominância do cartesianismo. O cartesianismo (Descartes 1596-1650) passou a formar todo o sistema social e educacional e condescendeu o modo de pensar dos homens nos últimos anos. As

[1341] Mestra em Psicologia, doutoranda pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Professora do curso de medicina, UFAL/Arapiraca. E-mail: raquel.lima@arapiraca.ufal.br

[1342] Professora do ensino básico, técnico e tecnológico da Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Doutora em Educação: Currículo – PUC/SP; Mestra em Educação – PUC/SP e Mestra em Psicopedagogia – UNISA.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estruturas e normas universitárias por longos anos têm se amparado nos princípios cartesianos (dualismo, fragmentação, simplificação, descontextualização, redução, objetivismo). Esse modo cartesiano de pensar direciona o olhar das pessoas, exclusivamente para o que é objetivo e racional, desconsiderando a grandeza da vida e da cotidianeidade: a intuição, a emoção, a sensibilidade, o sentimento e a corporeidade (SANTOS, 2008).

O predomínio da disciplinaridade aprofundou os conhecimentos específicos e deu condições ao desenvolvimento das ciências e ao avanço tecnológico que hoje usufruímos. Porém, refletindo sobre o rumo da humanidade, governado pelas ciências disciplinares, identificamos o seu aspecto desumano e a miopia do modo de pensar disciplinar. A história humana está carregada dessa miopia (SANTOS, 2008). Edgar Morin (2002) afirma que um especialista que somente é especialista é um perigo para o mundo e para a humanidade.

Dessa forma, o presente trabalho tem como questão norteadora: Como a epistemologia da complexidade e transdisciplinaridade dialogam com a educação médica?

No campo da educação novos referenciais apresentam mudanças epistemológicas na forma de pensar os processos de aprendizagem. O atual modo de pensar, sentir, organizar, raciocinar é direcionado pelo meio no qual nos desenvolvemos e nos transformamos em seres humanos. É nesta perspectiva que se constituem as práticas de aprendizagem embasadas pelas discussões teóricas do pensamento complexo (MORIN, 2007) e da transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2008).

O estudo em questão se justifica por possibilitar uma ampliação do conhecimento sobre as teorias e métodos pedagógicos, assim como, identificar como as práticas pedagógicas tem se constituído no curso médico mesmo a partir da instituição de diretrizes que permitem pensar os processos em sua complexidade, considerando a importância da mudança epistemológica e não apenas metodológica. Afinal, apenas a adoção de estratégias didáticas que dinamizam as aulas não constitui modificação de paradigma.

Sendo assim, o objetivo do trabalho é compreender e analisar como a epistemologia da complexidade e a transdisciplinaridade podem articular com a proposta curricular dos cursos médicos no Brasil, a partir de reflexões teóricas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 EDUCAÇÃO MÉDICA

A educação médica brasileira molda-se conforme o tempo às necessidades socialmente elaboradas, culminando, atualmente, com o desejo de um profissional ético, reflexivo e humanista. A inserção do médico em Programas de Saúde da Família vinculados ao Sistema Único de Saúde (SUS) e, de forma crescente, a equipes multidisciplinares exige que os profissionais estejam vinculados à realidade social que os cerca, confirmando o anseio por um profissional que tenha uma formação diferenciada (MACHADO; WUO; HEINZLE, 2018).

Os currículos estruturados em disciplinas e de cunho hospitalocêntrico, focados no processo patológico, têm cedido espaço ao desenvolvimento de currículos menos estruturados, que percorrem o processo de ensino-aprendizagem com maior autonomia e protagonismo do estudante. A formação de médicos que atendam a esta nova realidade parece algo que os cursos de graduação experimentam, aos poucos, por meio de adaptações curriculares e de novas metodologias de ensino (MACHADO; WUO; HEINZLE, 2018).

Dessa forma, a educação é compelida a repensar seus modelos, afinal os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem não conseguem atender necessidades de formação como: aprendizagem mais significativa e contextualizada, o desenvolvimento de metodologias efetivas de formação de competências para a vida profissional e pessoal; e também uma visão transdisciplinar do conhecimento (DIAS; VOLPATO, 2017).

As diretrizes curriculares nacionais do curso de medicina em sua última atualização apontam esses avanços e torna-se fundamental destacar as mudanças previstas para o processo de ensino-aprendizagem, entre elas:

> Art. 26 - O Curso de Graduação em Medicina terá projeto pedagógico centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo, com vistas à formação integral e adequada do estudante, articulando ensino, pesquisa e extensão, esta última, especialmente por meio da assistência.
> Art. 32. O Curso de Graduação em Medicina deverá utilizar metodologias ativas e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, bem como desenvolver instrumentos que verifiquem a estrutura, os processos e os resultados, em consonância com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e com a

dinâmica curricular definidos pela IES em que for implantado e desenvolvido (BRASIL, 2014).

3 CONSTRUINDO OS LIGAMENTOS PARA UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL

O campo da educação, assim como o da saúde e do meio ambiente, está em sua essência intrinsecamente articulado à pluralidade disciplinar e à complexidade humana. Pensar uma pedagogia baseada nos valores transdisciplinares está cada vez mais frequente entre aqueles que se preocupam sobre a educação do futuro e sua importância (MORAES, 2015).

Para tanto, é importante ressaltar que na vivência, no confronto com as práticas, as teorias se transformam, se diferenciam, se interpenetram e se configuram, ou não, em outras teorias. As teorias têm no seu cerne a completude, mas também o seu contrário, a incompletude. Através da dinâmica da história a completude se defasa (ou se reconstitui) e, por meio da incompletude, institui a possibilidade de renovação (SANTOS, 2005).

A epistemologia da complexidade e a teoria da transdisciplinaridade surge em consequência do avanço do conhecimento e do desafio que a globalidade coloca para o século XXI. Afinal, os conceitos emergentes dessas perspectivas contrapõem-se aos princípios do cartesianismo, que trazem em sua essência a fragmentação do conhecimento e dicotomia das dualidades (DESCARTES, 1973) e propõem nova forma de compreender os problemas contemporâneos. Ao sugerir a religação dos saberes fragmentados, proporciona uma possibilidade de superação do processo de atomização, estimulando um modo de pensar marcado pela articulação.

Para Edgar Morin (2007, p.13), por complexidade entende-se aquilo que é tecido junto (complexus) ou ainda, “efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”.

A complexidade nos fala da capacidade de compreender o real sem reduzi-lo de maneira arbitrária a elementos redutivos; mas ao contrário, o apreende na sua unidade e multiplicidade, para além das ideias reducionistas do paradigma dominante. Morin aborda sete princípios do pensamento complexo, são eles: princípio sistêmico ou organizacional; princípio hologramático; princípio do anel retroativo; princípio do anel recursivo; princípio de auto-eco-organização; princípio dialógico e princípio da reintrodução daquele que conhece em todo conhecimento (MORIN, 1999).

Aqui serão destacados três princípios desta epistemologia, sendo eles: o princípio dialógico, o princípio da recursividade e o princípio hologramático. O princípio dialógico tem como fundamento que num sistema complexo podem coexistir princípios que, ainda que sejam aparentemente contraditórios, necessitam estar juntos para que o sistema faça sentido. Trata-se da necessidade de conviverem no mesmo sistema, a verdade e a verdade contrária. O princípio da recursividade é a habilidade que o sistema tem de se reproduzir, por meio de um processo de auto replicação. Neste princípio, o sistema complexo se multiplica em outros organismos, não segue um caminho linear, mas circular, causando um efeito e transformando o efeito em causa. Já o princípio hologramático, propõe que cada elemento do sistema possui dentro de si as informações de todo o sistema ao qual pertence, dessa forma, assim como a parte está dentro do todo, o todo, por sua vez, também está dentro da parte. Neste sentido, o princípio hologramático remete à articulação dos pares binários: parte-todo, simples-complexo, local-global, unidade-diversidade, particular-universal (MORIN, 2007).

De acordo com Moraes (2011), as implicações da teoria da complexidade para educação é que permite descobrir uma abertura epistemológica capaz de compreender as organizações sociais e a educação como sistemas complexos, possibilitando que se constitua parâmetros indutores de práticas pedagógicas mais dinâmicas e integradoras.

Em complementaridade ao pensamento complexo, a transdisciplinaridade propõe-se a transcender a lógica clássica, da objetificação e tecnicismo; articulando os contrários: matéria e consciência, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade, sujeito e objeto, etc. e se apoia em três exigências: 1) considerar os vários níveis de realidade, 2) a lógica do Terceiro Termo Incluído e 3) abranger a visão da complexidade dos fenômenos (SANTOS, 2008).

Considerar os vários níveis de realidade é a tentativa de constituição de uma conceituação multidimensional, pois a vida existe na relação com o meio ambiente, com o todo. Na relação das partes com o todo, a articulação é que faz a diferença e isso inexiste como foco central na estrutura disciplinar. A lógica do terceiro termo incluído diz respeito à complementaridade dos opostos, os opostos não são eliminados, eles continuam existindo. Não existe mais apenas dois termos, mas sim um terceiro, que é o Terceiro Termo Incluído. Por isso se diz que a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

transdisciplinaridade está “entre”, “através” e “além” das disciplinas. E, por último, reconhecer a complexidade intrínseca aos fenômenos; o compartilhamento universal do conhecimento não ocorrerá sem a autotransformação amparada no sentimento de tolerância e abertura.

A transdisciplinaridade é uma abordagem científica e cultural, uma nova forma de ver e entender a natureza, a vida e a humanidade; é a busca do sentido da vida através de relações entre os múltiplos saberes (ciências humanas, exatas e artes) numa democracia cognitiva. Nenhum saber é mais importante que o outro. Todos são igualmente importantes. Se a Ciência Moderna constituiu uma transformação radical no modo de pensar dos homens medievais, a transdisciplinaridade, hoje, sugere a superação da mentalidade fragmentária, incitando conexões e instituindo uma visão contextualizada do conhecimento, da vida e do mundo (SANTOS, 2008).

Dessa forma, os conhecimentos disciplinares perdem parte de sua eficiência, revelando-se até mesmo perigosos, principalmente pelo caráter um tanto esquizoide resultante de um recorte sem ligações nem interações. A negação do sujeito e da subjetividade trouxe consigo consequências terríveis. Ao final, o paradigma dominante não foi capaz de responder de uma forma real às crises imprevistas e aos desafios que o mundo moderno engendra (MORAES, 2015).

A mudança nos métodos educacionais surge, portanto, como uma das questões essenciais. Uma mudança de paradigma, integradora do paradigma anterior, mas transgressora e transformadora ao mesmo tempo, é fundamental se quisermos encontrar algumas respostas às dificuldades e à complexidade do momento atual. Essa mudança cognitiva passa necessariamente por uma mudança educacional, a fim de promover a emergência de novos valores que sejam capazes de responder aos desafios do mundo contemporâneo: capacidade de cooperação, pensamento crítico, integrativo, autonomia, aptidão ao diálogo, metodologias de resolução de problemas complexos, revalorização da subjetividade, da qualidade de vida etc. (MORAES, 2015).

Torna-se fundamental, inserir nas propostas pedagógicas abordagens mais dialéticas, indutivas, emancipatórias, que respeitem o ambiente natural, facilitadoras da cooperação, das abordagens integradoras e globais, da inclusão social, da arte, da qualidade de vida, do equilíbrio da relação entre as necessidades dos programas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educativos e da realidade do aluno, onde a imaginação e a criatividade possam florescer (MORAES, 2015).

Uma pesquisa realizada por Portal, Andrade e Arruda (2017) sobre a formação do educador e os fundamentos epistemológicos da transdisciplinaridade relata que, de modo geral, todos os educadores envolvidos assinalam para a necessidade da transformação interna e mudança de atitude na ação pedagógica e atrelam que para isso é preciso muito estudo teórico, querer mudar e criar estratégias práticas, como podemos perceber no depoimento a seguir: “é preciso muita dedicação, estudo, persistência, tolerância, pois a atitude transdisciplinar em sala de aula requer respeito pelas diferenças, rigor e atitude coerente, ou seja, precisamos ser-sendo transdisciplinares” (PORTAL; ANDRADE; ARRUDA, 2017, p. 153).

Ao participar de um currículo transdisciplinar o educador envolve-se numa experiência educativa integrando suas experiências vividas. E, assim, a responsabilidade, a autonomia e a auto formação tornam-se essenciais (PORTAL; ANDRADE; ARRUDA, 2017).

O currículo pautado na transdisciplinaridade e destinado à educação do educador busca uma alfabetização psíquica que possa facilitar a aquisição da inteligência subjetiva: emocional, atitudinal, espiritual e relacional. A construção de um currículo transdisciplinar é uma tarefa pedagógica fundamental que proporcionará o reconhecimento, a integração e a harmonização das funções psíquicas, para que o desenvolvimento do pensamento, do sentimento, da sensação e da intuição possam contribuir para a formação integral do educando (PORTAL; ANDRADE; ARRUDA, 2017).

Nesse conjunto a educação está para além dos processos cognitivos, constitui-se como ferramenta de compreensão do outro em sua condição singular, frente à complexidade do humano. Pensar essas práticas é acionar um dispositivo educacional capaz de alavancar esse sistema subterrado pelos trágicos efeitos de (re) produção da exclusão. Na prática do magistério, esse referencial representa mudança epistemológica, sugerindo reconceitualizações na forma de compreensão dos processos de aprendizagem (SANTOS, 2005).

Em conformidade com essas transformações na forma de pensar o humano e tudo o que o envolve nas suas singularidades e totalidades possibilitando os processos criativos e inclusivos, em 2014 o Ministério da Educação estabelece a

Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), onde institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina. Nesta resolução uma série de novas implementações tornam-se necessárias para a formação dos estudantes de medicina. No art. 3º apresenta o que se espera ao fim da formação do estudante:

> O graduado em Medicina terá formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética, com capacidade para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, nos âmbitos individual e coletivo, com responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade humana, da saúde integral do ser humano e tendo como transversalidade em sua prática, sempre, a determinação social do processo de saúde e doença (BRASIL, 2014).

Ainda nesta Resolução são abordadas diversas diretrizes as quais contemplam a complexidade da formação do estudante de medicina para pensar a relação consigo e com o outro, incluindo o estabelecimento de um currículo que contemple temas transversais; conhecimentos, vivências e reflexões acerca dos direitos humanos, de pessoas com deficiência, educação ambiental, ensino de Libras, etc.; institui ainda que o projeto pedagógico deverá ter a perspectiva do processo de aprendizagem centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo, com vistas à formação integral e adequada do estudante a partir do uso de metodologias ativas.

Neste sentido, a partir dessa reformulação das diretrizes curriculares cria-se um vasto cenário de possibilidades para pensar a educação médica embasada pela epistemologia da complexidade e teoria da transdisciplinaridade. Possibilita construções de currículos de escolas médicas que estejam mergulhados e atravessados pelo contexto, pelo ambiente, pelas relações, pelo sujeito, pelo todo e toda a sua complexidade que lhe é inerente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto em questão teve como objetivo compreender e analisar como a epistemologia da complexidade e a transdisciplinaridade podem articular com a proposta curricular dos cursos médicos no Brasil, a partir de articulações teóricas. Buscou produzir um conhecimento sobre o tema a partir de trabalhos já existentes que abordam essa temática tecendo novas reflexões sobre a área da educação médica e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a construção dos currículos que podem ser embasados pelo pensamento complexo e a transdisciplinaridade. Possibilitando uma formação médica atravessada pelas relações, pelo outro, pelo ambiente no qual está inserido, pela escuta e olhar atento, pela ciência, pelas evidências, pelo saber popular, pela comunidade, pelo todo. Pela complexidade e toda sua dimensão indizível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 jun. 2014.

DESCARTES, R. **O discurso do método**. São Paulo: Abril-Cultural, 1973.

DIAS, S. R.; VOLPATO, A. N. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.

MACHADO, C. D. B.; WUO, A.; HEINZLE, M. Educação médica no Brasil: uma análise histórica sobre a formação acadêmica e pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 42 (4): p.66-73, 2018.

MORAES, M. C. Complexidade e educação: em busca de novos fundamentos teóricos metodológicos. In: TORRE, S. L.; ZWIEREWICZ, M.; FURLANETTO, E. C. **Formação docente e pesquisa transdicisplinar**: como criar e inovar com outra consciência. Blumenau, SC: Nova Letra, 2011.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORIN, E. **Da necessidade de um pensamento complexo**. Disponível em: http://www.eternoretorno.com/wp-content/uploads/2008/08/necessidade-de-um-pensamento-complexo-edgar-morin.pdf?x31337. Acesso em 10 fev 2019. p. 15-18. 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 2008.

PORTAL, L. L. F.; ANDRADE, I. C. F.; ARRUDA, M. P. **Eu que ensina**: características da individualidade na ação docente. In.: DIAS, S. R.; VOLPATO, A. N. Práticas inovadoras em Metodologias Ativas. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.

SANTOS, A. Teorias e métodos pedagógicos sob a ótica do pensamento complexo. In: **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Sulina, Porto Alegre, 2005, p. 59-78.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p.71-84, jan./abr. 2008.

12.5.17 FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE ÀS FERRAMENTAS DIGITAIS

Tatiana Laiz Freitas da Fonseca de Oliveira[1343]

Vaniza Sezinando Sant'Ana[1344]

Marilda Aparecida Behrens[1345]

RESUMO

Essa pesquisa foi realizada durante o processo de doutoramento ao longo dos anos de 2018, 2019, 2020 e parte de 2021, com a participação, atuação e envolvimento no grupo de pesquisa, em especial por duas doutorandas, que fazem parte de uma Universidade confessional de grande porte no Paraná e que estuda os paradigmas educacionais e a formação de professores. Como objeto de investigação estudamos a possível mudança paradigmática na atuação docente, em especial, a que acolha como concepção o pensamento complexo proposto por Morin (2000). Assim, partimos para investigação da mudança paradigmática na ciência e na educação e as possíveis influências na formação do professor da Educação Básica com o uso das ferramentas digitais, ao longo de sua formação. A pesquisa foi de abordagem qualitativa e a sua fundamentação teórica deu-se sobre um pilar epistemológico sustentado no pensamento complexo e transdisciplinar com os teóricos: Morin (2000, 2001, 2009), Moraes (2001), Petraglia (2011), Freire (2004), Behrens (2015), além de outros. Tomamos como objetivo analisar os enfrentamentos e uso das ferramentas digitais nas práticas pedagógicas dos profissionais da educação básica frente a proposição do pensamento complexo e transdisciplinar como mudança paradigmática necessária ao longo dos anos e principalmente durante a pandemia do Covid 19.

Palavras-chave: Formação do profissional. Profissional da educação. Pensamento complexo. Transdisciplinaridade. Ferramenta digital.

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento profissional em qualquer área de atuação é um conjunto de saberes o qual possibilita o sujeito a exercer sua profissão, porém, sabe-se também que, estes saberes e conhecimentos que são produzidos ao longo dos anos, deveriam ser de preocupação central na formação inicial bem como o aprimoramento da formação profissional ao longo de sua carreira. Esta pesquisa, teve como abordagem a pesquisa qualitativa exploratória descritiva.

Segundo Severino (2013, p. 76), a pesquisa exploratória "é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja

[1343] Prof. Mestre, Pontifícia Universidade Católica do Paraná tatianalaiz@hotmail.com.
[1344] Mestre, PUCPR, vanizasantana@yahoo.com.br
[1345] Doutora, PUCPR, marildaab@gmail.com

através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos". Concorda-se com o autor quando explica que a pesquisa exploratória busca "levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto" e alerta que a fase exploratória na pesquisa é uma preparação para a pesquisa explicativa.

Para investigar o seguinte problema: como os paradigmas influenciam e contribuem para mudança paradigmática na prática docente que acolha o pensamento complexo na formação do profissional da educação da educação básica frente ao uso das ferramentas digitais, entendeu-se que os docentes de todas as áreas do conhecimento e em suas múltiplas dimensões sofreram o impacto do paradigma que caracteriza a ciência e a educação em cada época histórica.

Os docentes, bem como os profissionais da educação, dentre outras áreas do conhecimento têm acolhido nos últimos séculos o paradigma newtoniano-cartesiano o qual tem como base a razão e a visão reducionista e fragmentada dos fenômenos no universo.

Entende-se que a construção profissional, muito impregnada pelo paradigma que a caracteriza, exige uma educação que reconheça e respeite as diferentes áreas do conhecimento e que considere a multidiversidade entre os profissionais da educação, com especificidades em cada área e escola que atuam. Portanto, cabe aos profissionais da educação criar espaços para a reflexão junto aos seus pares, para repensar suas práticas pedagógicas, com ferramentas digitais, como base na afirmação de uma identidade profissional a que pertence.

Para tanto, de acordo com as reflexões e debates junto ao grupo de pesquisa, leituras e busca de caminhos a serem considerados defendemos a escolha de uma visão mais ampla como a de considerar teoria da complexidade proposta por Morin (2000) como uma possível mudança paradigmática na ciência e na educação.

Tem-se conhecimento que a humanidade está em constante transformação, nem sempre planejada, a qual está afetando a forma como viver, trabalhar, se organizar e aprender. Essas mudanças estão afetando visivelmente a educação, no caso dessa pesquisa a educação básica, a qual está encarregada de formar cidadãos mais sensíveis, humanos e solidários para uma sociedade que exige transformações aceleradas.

Uma das características dessa sociedade a qual passa por um momento pandêmico, está em ter um olhar mais reflexivo para um dos principais valores, a humanidade. Atualmente, este valor está diretamente relacionado com o nível de formação e da capacidade de inovação e adaptação dos profissionais nas diferentes áreas do conhecimento.

Mas, entende-se ainda que o paradigma conservador cartesiano, está com data de validade vencida, desafiando a escola e a necessidade a produzir novos conhecimentos para formar cidadãos e profissionais que atualizem constantemente suas competências docentes.

2 A REFLEXÃO SOBRE O PARADIGMA

A crise paradigmática da ciência e da tecnologia é vastamente discutida nas obras de Morin (2000,2001, 2009), Moraes (2001), Petraglia (2011), entre outros teóricos e pesquisadores os quais descrevem o momento como mudança de pensamento paradigmático, mudança necessária para que haja a reforma do pensamento complexo e transdisciplinar, para uma superação da visão cartesiana que religue os saberes fragmentados e os agregue numa visão do todo, ou seja, que considere como subsídios a teoria da complexidade proposta por Morin (2000) como um novo olhar paradigmático que transforme a educação.

As primeiras reflexões que surgiram no grupo de pesquisa envolveram a busca do conceito de paradigma que é tratado por Thomas Khun em sua obra, “As estruturas das revoluções científicas” e interpretado por Moraes (2001, p. 31) como o: “Paradigma, na ótica de Kuhn, é uma realização científica de grande envergadura, de base teórica e metodológica convincente e sedutora, e que passa a ser aceita pela maioria dos cientistas integrantes de uma comunidade”. Ampliando este conceito para uma visão mais relacional, que admite o diálogo entre teorias opostas, Moraes (2001, p. 31) apoia-se em Morin para definir o conceito de paradigma como: “Um paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres”.

Para a formação do profissional da educação, o paradigma newtoniano-cartesiano ainda está muito presente, e continua sustentando a docência com foco na fragmentação do conhecimento, na visão disciplinar o qual inviabiliza a visão de todo

focando ainda nas partes do conhecimento científico positivista cartesiano. Este movimento cartesiano com a supervalorização da razão e das partes carrega ainda como consequência, a manipulação da humanidade na busca produção e razão.

O paradigma simplificador ou newtoniano-cartesiano influenciou diretamente a formação dos professores e, neste caso, destaca-se o entendimento da ação dos docentes, pois os pressupostos que regem este paradigma desde o século XVII, portanto por quatrocentos anos, está enraizada nos modelos disciplinares e isolados das disciplinas que compõe a formação e atuação dos professores.

Esse movimento paradigmático conservador ainda se encontra muito presente na educação em geral, nos diferentes níveis de ensino, constituído por uma visão mecânica e fragmentada da docência entre outras áreas do conhecimento. A visão reducionista do paradigma newtoniano-cartesiano gerou um pensamento disjuntivo, que merece urgência na mudança e superação da concepção determinista, maniqueísta, de uma visão individualista e unidimensional, da linearidade e da simplificação, entre outros.

Nas últimas décadas do século XX toma força o movimento de reforma de pensamento, no qual Morin (2000) defende uma nova visão da educação que considere o todo, o global, o planetário. Morin (2009) não nega a razão, mas alerta para a necessidade de superação da concepção reducionista do universo e defende a religação dos saberes baseada no imbricamento entre razão e emoção, ciência e fé, subjetividade e objetividade, entre outras dualidades.

Segundo Sá (2019, p. 23):

> O Pensamento Complexo procura superar uma concepção de ciência disjuntiva, fragmentadora, diferenciadora, redutora do conhecimento, apontando para um processo de construção de um conhecimento multidimensional, dialógico, interligado, interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, no qual o uno não se dissolve no múltiplo e o múltiplo fará parte do uno.

Conforme Morin Morin (2000), o paradigma da complexidade desafia a humanidade para a vivência imediata da docência que inclua processos que exijam respeito, solidariedade e cooperação com o outro, tolerância, inclusão, aceitação do diferente, consequentemente, um novo olhar mais solidário e fraterno com a sociedade, com a natureza e com o planeta, pois todos e tudo está conectado e integrado na realidade cósmica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O avanço paradigmático na educação, leva a considerar a proposta de Morin (2000) o pensamento complexo. A Ciência e a educação necessitam com urgência acolher o paradigma da complexidade, para tanto, mudar a visão da humanidade como um todo. O avanço do paradigma da complexidade abarca a visão da transdisciplinaridade que leva o indivíduo a tomar consciência da essencialidade do outro e da sua inserção na realidade social, natural, planetária e cósmica.

As mudanças na produção o conhecimento, em especial, pela aceleração das conexões propostas pelos recursos digitais impulsiona a considerar também o papel da tecnologia no ensinar e no aprender. Se por um lado a tecnologia ajudou no desenvolvimento, por outro a tecnologia gerou um novo desafio social dos que têm acesso ou não tem acesso a rede informatizada.

Este enfrentamento ficou visível na pandemia que assolou o planeta, uns puderam continuar conectado a escola e outros ficaram esperando a boa vontade política de criar caminhos para estudar por via digital. Este desafio acelerou a visão da necessidade de mudança paradigmática que gere uma educação para todos, de acesso irrestrito por meio do acolhimento, da pertença, do respeito as diferenças, da inclusão, não só por meio da tecnologia, mas considerando a legitimidade da inserção social e educacional aberta a toda população.

Segundo Morin (2000), "[...] a ciência é o conjunto de conhecimentos organizados sobre os mecanismos de causalidade dos fatos observáveis, obtidos através do estudo objetivo dos fenômenos empíricos [...]"; enquanto "[...] a tecnologia é o conjunto de conhecimentos científicos ou empíricos diretamente aplicáveis à produção ou melhoria de bens ou serviços".

No entendimento de Morin (2000), as tecnologias são produto da cultura e da sociedade sem que haja uma relação de causa e efeito entre tecnologia, cultura e sociedade, mas um movimento sistêmico de retroação, portanto, essa abordagem dos termos é a que parece capturar a complexidade das relações que emergem na contemporaneidade. Os professores identificam em sua profissão a transição por meio de recursos analógicos para os recursos digitais que é fruto da terceira revolução industrial caracterizada, principalmente, pelo advento da microeletrônica, da informática, da robótica, da telemática e da biotecnologia, entre outras.

A máquina que representa esta mudança é certamente o computador e a rede web. As tecnologias digitais podem se caracterizar pela convergência das diversas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mídias eletrônicas, como a imagem, o som, o vídeo, o áudio veiculadas nos recursos tecnológicos digitais: computador, notebook, tablet, celular, smart tv, lousa interativa, projetor multimídia, robótica, entre outras.

Nesse sentido, Garcia esclarece que a tecnologia digital se refere à convergência digital do vídeo, textos e gráficos, recursos digitais como elementos informatizados que permitem que conteúdos sejam abordados em materiais como imagens, vídeos, hipertextos, animações, simulações, páginas web, jogos educativos, dentre outros.

Entende-se que há urgência de novos enfoques ontológicos, epistemológicos e metodológicos mais abrangentes e profundos, o que significa que se necessita de uma inteligência que acolha o paradigma da complexidade, que nesse momento apresenta-se mais condizente com a atual evolução da ciência e das tecnologias digitais no sentido de provocar transformações mais significativas, relevantes, oportunas e necessárias a humanidade (MORAES, 2001, p.74).

Destaca-se, porém, que, ainda é muito forte as representações do paradigma conservador positivista na educação, exemplo dado pela fragmentação do conhecimento em disciplinas, a formação escolar em graduações, anos, séries, focalizadas no pensamento disjuntivo das disciplinas que continuam tendo como responsabilidade a transmissão de conteúdos dispersos em grande parte das instituições de ensino. Bem como, as metodologias propostas baseadas na reprodução mecânica do saber único e imutável, agregadas as formas de avaliação quantitativas e punitivas e ainda, a especialização das funções no âmbito escolar.

O profissional que opte por superar sua visão conservadora na busca da visão da complexidade leva esse docente a reconstruir sua prática e religar os saberes, mas acima de tudo, considerar o contexto social, cultural, político, econômico, ecológico, tecnológico, midiático e à vida como um todo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É neste cenário que se apresenta como uma necessidade profissional da docência a integração crítica das tecnologias e mídias digitais no âmbito escolar. Diretores, pedagogos e professores têm o compromisso de compreender epistemológica, social, política, econômica, cultural e pedagogicamente a importância

da mudança metodológica para a produção do conhecimento com auxílio das tecnologias e mídias na educação e definir coletivamente as maneiras de integrá-las aos processos pedagógicos.

Assim, tem-se a opinião de Freire (2004, p. 133), que: “O que me parece fundamental para nós, hoje, professores ou não é a posição de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia”. Por meio de um olhar complexo os processos de interação entre as partes, representadas pelas diferentes atuações dos docentes fazem emergir necessidades profissionais que podem provocar uma verdadeira renovação em suas práticas na educação básica bem como em todas as outras áreas.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. **Complexidade e Transdisciplinaridade**: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015.

CAPRA, F. **A teia da vida** – Uma compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

DUBAR, C. **A socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GARCIA, M. **A identidade docente: constantes e desafios** (C. Antunes, trad.). Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez 2009. Disponível em http://www.formacaodocente.autenticaeditora.com.br.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo**. Revista Tecnologia educacional, v. 23, n. 126, set./out., 1995.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 12ª. Ed. Campinas: Papirus, 2006.

MORIN, E. **Sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

MORIN, E. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Tradução e notas Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009.

PETRAGLIA, I. "**Olhar sobre o olhar que olha**": complexidade, holística e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SEVERINO, A. J. 1941- **. Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] - 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013.

SÁ, R. A. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. In: SÁ, R e BEHRENS, M. **Teoria da complexidade**: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa 1. ed. – Curitiba: Appris, 2019. p.17 -63.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

12.5.18 GESTÃO EDUCATIVA E COMPLEXIDADE EM ESCOLAS INOVADORAS DA CIDADE DE SÃO PAULO/SP

Alcielle dos Santos[1346]

RESUMO

O presente trabalho é parte da tese de doutorado "O movimento identitário de gestores de escolas inovadoras da cidade de São Paulo: investigação e ensinamentos para a sua formação" que teve como objetivo investigar e compreender o movimento identitário de gestores pedagógicos, considerando os demais atores da rede sociotécnica da escola e sua expansão dentro de territórios específicos. Neste texto, o foco será a gestão educativa quanto à complexidade de fatores vivenciados pelos gestores de três diferentes escolas da cidade de São Paulo. A tese da qual resulta este trabalho adotou a abordagem qualitativa, como estudo que reuniu etapas de observação, observação participante e pesquisa-ação. O cenário de cada uma das escolas de atuação dos gestores foi detalhado a partir de pesquisa documental e observações de campo. Dentre os referenciais teóricos, seleciona-se, para esse recorte, o Pensamento Complexo de Morin (2013) para que se possa aprofundar o olhar sobre a gestão, um dos critérios estabelecidos pela Iniciativa para Inovação e Criatividade, do Ministério da Educação, em 2015, para caracterizar as três escolas estudadas como inovadoras, além de para explicar o cenário e parte do resultado encontrado de que a atuação dos gestores pedagógicos como tradutores da inovação foi fundamental para fazer de suas experiências na gestão de suas escolas referências.

Palavras-chave: Gestão. Movimento identitário. Inovação educativa. Escolas Inovadoras. Complexidade.

1 INTRODUÇÃO

Nas escolas onde atuaram os gestores estudados, o cenário de inovação tinha vários vieses que os caracterizavam como complexos, devido à multidimensionalidade que, em geral, caracteriza a gestão e que se intensifica quando se decide implementar inovações. Assim, conforme preceitua Morin (2013), observou-se o caráter multidisciplinar do contexto em que se deu a inovação nas três escolas estudadas, o ecossistema, termo do autor, que inclui cenário e todos os sujeitos. Para Morin, o desafio da globalidade é o desafio da complexidade; quanto mais a crise progride, maior a incapacidade de pensar a crise. Considera-se que isso também se dá quanto à compreensão dos cenários de inovação educativa: quanto mais a escola da atualidade demanda inovações, mais complexa a análise e a gestão da complexidade do todo .

Para aliar o estudo de gestão à inovação, esta pesquisa apoia-se em Carbonell

[1346] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP. Professora (PUC–MG). alcielle.santos@gmail.com

(2002), Singer (2017; 2019) e Ghanem Júnior (2013), que abordam a inovação educativa na escola.

Destaque-se que o contexto da pesquisa se deu na conjuntura da pandemia da Covid-19, que convocou as escolas a se reinventarem, o que, por sua vez, requereu novas reflexões sobre para que serve a escola e sua identidade, justificando ainda mais que se defenda a implementação de inovações, o que passa pela gestão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Inovação Educativa

A defesa da inovação, no campo da educação, feita por autores como Ghanem Júnior (2013) e Singer (2017; 2019) é por inovações surgidas em nível local, nas escolas ou em outras instituições educativas, valorizando experiências partilhadas com a comunidade escolar no território em que se localizam. A partir das publicações destes autores, é possível qualificar a inovação como educativa, pois é construída de forma coletiva por uma comunidade e não implementada de forma difusionista.

Desta forma, como inovação educativa, o entendimento e a análise podem ser feitos a partir de Morin, para quem todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, como sinais, ideias, representação, teorias, discursos, signos, símbolos (MORIN, 2014, p.24). O autor define esse processo como circular, com etapas de ligação, separação e análise/síntese/análise/síntese.

Neste sentido, para compreender o contexto de inovação, o tempo todo tem-se que pensar: o que une os objetos, as diferentes realidades? E o que os separa, diferencia? Ou seja, a partir não necessariamente da invenção, mas da inovação em métodos que mudaram a prática dos sujeitos do universo pesquisado.

Carbonell (2002) aponta a amplitude e a complexidade do termo inovação, definindo-o como “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” (CARBONELL, 2002, p.19).

Para o autor, inovação educativa relaciona-se à renovação pedagógica, mas destaca que modernização não é igual a inovação (CARBONELL, 2002, p.20). Como exemplo, o autor destaca ações de mera renovação, ou modernização, como comprar computadores, o que não consiste, por si só, em inovação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Além disso, Carbonell (2002, p.16-17), tal qual Ghanem Júnior (2013) e Singer (2017; 2019), ao abordar inovação, traça relações com Educação Integral e Pedagogias Inovadoras. Importante destacar que em todos os documentos que definem a Educação Integral, tem-se um projeto nacional de Educação, alinhado à Constituição Federal de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9693/94), ao Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e, em uma linha histórica, a princípios de concepção construtivista, como os trazidos em políticas públicas por educadores brasileiros como Paulo Freire e Anísio Teixeira.

Assim, a inovação educacional se posiciona no seio de um projeto nacional de Educação Integral que requer políticas públicas para sua viabilização. Arroyo (2012) cita que a inovação se faz necessária para qualificar o tempo nos projetos de Educação Integral, dando poder aos estudantes. Ou seja, não se trata de ampliar a jornada de tempo do estudante na escola, mas, tendo-se isso como passo inicial, do que fazer neste tempo a mais.

Diante desse histórico, observou-se a necessidade de legitimar alguns processos de inovação educativa ocorridos em escolas brasileiras, em especial, da cidade de São Paulo. Como critério, iniciou-se a busca de contextos de inovação em que gestores tiveram papel decisório para a constituição dos processos de mudança.

Para tanto, diante do panorama amplo em que se localiza a inovação no contexto educacional, ao invés de pré-definir critérios, optou-se por partir de uma iniciativa do MEC, a Portaria nº 751, de 21 de julho de 2015, que instituiu um Grupo de Trabalho responsável pela orientação e pelo acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC. As atribuições foram definidas no Art. 2º da Portaria:

> Art. 2º O GT tem como atribuições:
> I – monitorar o desenvolvimento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica;
> II – ratificar documentos de referência sobre a inovação e criatividade na educação básica; e
> III – organizar grupos de trabalho regionais. (BRASIL, 2015, p.8)

A instituição do Grupo de Trabalho regional foi feita pela Portaria nº 002, de 13 de agosto de 2015[1347], sucedida por uma Chamada Pública para Inovação e

[1347] Portaria nº 002 de 13 de agosto de 2015. Disponível em: http://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Portaria-constitui-GTs.pdf. Acesso em: 01 nov. 2020.

Criatividade [1348] que propôs um regulamento, apresentando, como objetivo da iniciativa, conhecer a extensão, a distribuição geográfica e o perfil da inovação e da criatividade na educação básica brasileira.

O então ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, em livro de sua autoria, publicado em 2018, em que relata seu percurso no Ministério e faz reflexões sobre o futuro da Educação em nosso país, aponta a criatividade como um de seus pontos de atenção.

Singer (2018), ao se remeter à disputa política pelo termo inovação que surge no campo da indústria e tecnologia, contextualiza, em mais um degrau, o porquê da associação de criatividade junto à inovação, na iniciativa proposta pelo MEC. Segundo a autora, era preciso qualificar a inovação, sem renunciar ao termo.

Em seu Artigo 1º, a Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica apresenta a intenção de criar bases para uma política pública de fomento à inovação e à criatividade e, nos artigos seguintes, apresenta o regulamento da chamada pública. No Capítulo II, Artigo 4º, apresenta os critérios para caracterização de organizações como iniciativas inovadoras e criativas e que passariam a compor um mapa nacional. Dentre eles, destaca-se aqui o primeiro critério, gestão, segundo o qual buscou-se, nas iniciativas criativas e inovadoras, um modelo de corresponsabilização na construção e na gestão do Projeto Político Pedagógico. Ou seja, um modelo estruturado de trabalho de equipe, de organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante, com base em um sentido compartilhado de educação que orientasse a cultura institucional e os processos de aprendizagem e de tomada de decisão, garantindo-se que os critérios de natureza pedagógica fossem sempre preponderantes.

O estado de São Paulo tem a maior concentração de escolas inovadoras e criativas do Brasil, 34 instituições, número 4,25 vezes maior do que o segundo e o terceiro estados (Bahia e Ceará). Essa concentração é, certamente, facilitada pelas condições socioeconômicas que impactam os investimentos público e privado em Educação. Nota-se, também, o equilíbrio no Estado entre escolas inovadoras e

[1348] Chamada Pública para Inovação e Criatividade Disponível em: http://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2019/08/REGULAMENTO-14-9-15.pdf. Acesso em: 01 nov. 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

criativas particulares ou comunitárias (17) e públicas (16), algo que desmente o senso comum de superioridade do setor privado em condições favoráveis à inovação.

Diante da concentração de escolas criativas e inovadoras no estado de São Paulo e das possibilidades desta pesquisadora, foram definidas as seguintes unidades escolares da capital paulista como campos de pesquisa: a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Presidente Campos Salles, situada no bairro de Heliópolis; e o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo, pertencente ao Distrito Capão Redondo. Buscando integrar os tempos de pesquisadora e formadora, somou-se uma terceira escola, o Colégio Elvira Brandão, situado na Chácara Santo Antônio, instituição de Educação Básica da rede privada.

Este grupo de três escolas trazia díades interessantes que poderiam se traduzir em boas perspectivas de análise de contexto: rede pública/rede privada, Educação Básica/Educação de Jovens e Adultos, inovação em processo/inovação desde a concepção da escola. Mas, principalmente, traziam, em seus históricos de inovação e criatividade, gestores com trajetórias significativas. Interessante destacar que as três escolas selecionadas se encontram na porção mais ao sul do município de São Paulo, região de adensamento populacional, bastante ampla, quanto ao tamanho do território, e diversa, quanto às características socioeconômicas.

2.2 A complexidade da gestão educativa

Conforme mencionado anteriormente e fundamentado em Morin (2013; 2014; 2015), o pensamento complexo é uma requisição social e global e, portanto, a complexidade foi trazida, na tese, que deu origem a esse texto, como referencial teórico, ao lado da Sociologia da Tradução.

As interações nas escolas investigadas ocorriam em grande número e com cenários de incertezas e indeterminações, conforme aponta Morin (2015), observadas no cotidiano de construções inéditas, que comportavam dúvidas, erros, e que requeriam articulações e planejamento muito organizados por parte dos gestores pedagógicos.

A partir do pensamento complexo, a interação entre atores humanos e não humanos, como partes das comunidades educativas inovadoras, constituía saberes nos campos cultural e de tomada de consciência da coletividade. Assim, notava-se a

complexidade do próprio ser humano, biológico-sociocultural (MORIN, 2013, p.177), como algo que requeria tomada de consciência da própria condição humana, o que englobava a questão identitária.

Afinal, por que inovar em Educação? Por que gestores escolares inovam? Como se dá a mobilização dos sujeitos das escolas? Essas questões se traduziram em reflexões que se colocaram no processo que se encaminhou para a análise dos três contextos de inovação pesquisados e que se reuniram ao redor da questão central da tese: “qual a relação entre inovação e movimento identitário dos gestores desses processos e o que a caracteriza?”.

Logo, assumiu-se o cenário de inovação como de complexidade, pois o desafio da globalidade, segundo Morin (2014; 2015), de excesso de informações que dificultam o conhecimento e de grande mobilização destes conhecimentos, enseja o pensamento complexo – as partes e o todo, o todo além das partes. Trata-se de um desafio não a ser superado, segundo o autor, mas vivenciado. Para tanto, a ação do gestor, se possível de ser resumida, teria uma triangulação de pesquisa (dentro e fora da escola), de articulação (interna e com a comunidade do território) e de divulgação e animação. Esse modelo, portanto, se opõe ao de gestão autocrática, firmando-se como de gestão democrática.

Lück (2013), ao conceituar gestão, aborda seu caráter participativo como implícito, pois se orienta por vontade coletiva, esforço compartilhado, envolvimento de todos que integram um mesmo coletivo, para que alcancem um mesmo objetivo. Assim, para a autora, gestão é área-meio.

Em consonância, uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais (LÜCK, 2013, p.21).

Ao defender a gestão participativa, a autora critica a participação em um nível de mera consulta, o que se relaciona diretamente com os contextos de inovação investigados, uma vez que todos se davam em um nível de participação competente, como a autora denomina.

Nos relatos dos gestores das três escolas, essas negociações estavam implícitas em momentos como a formação experiencial e em rodas de conversa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(CIEJA Campo Limpo), assembleias com a comunidade e/ou órgãos do bairro (CIEJA Campo Limpo e EMEF Presidente Campos Salles), ou na estrutura horizontal de gestão em quatro níveis – direção, articulação, gestão e liderança (Colégio Elvira Brandão).

3 METODOLOGIA

O estudo do movimento identitário dos gestores de escolas inovadoras foi feito com abordagem histórica, observando-se, como cenário, o processo de implementação da inovação nas escolas, além das trajetórias pessoal e profissional dos gestores.

Delimitado o campo, procedeu-se a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e de outros documentos identitários, bem como as etapas de observação e observação participante. Foram realizadas, ainda, entrevistas semi-estruturadas com os gestores investigados.

Assim, pode-se destacar falas que referendavam a amplitude e a complexidade do processo de gestão democrática em cada uma das três escolas, bem como identificar instâncias de participação que possibilitavam intermediações, para que o propósito maior, expresso nos documentos identitários, pudesse se realizar.

4 RESULTADOS: GESTORES TRADUTORES DA INOVAÇÃO

Os processos de observação e pesquisa-ação realizados permitiram que se confirmasse um dos aspectos da inovação social: apesar da importância dos gestores como líderes e promotores da inovação, seus esforços eram centrados para que essa ocorresse como projeto coletivo. O papel desempenhado por eles era de articuladores da inovação, algo denominado na tese como de gestores tradutores da inovação.

Figura 1 – Desafios da complexidade e o papel do gestor tradutor

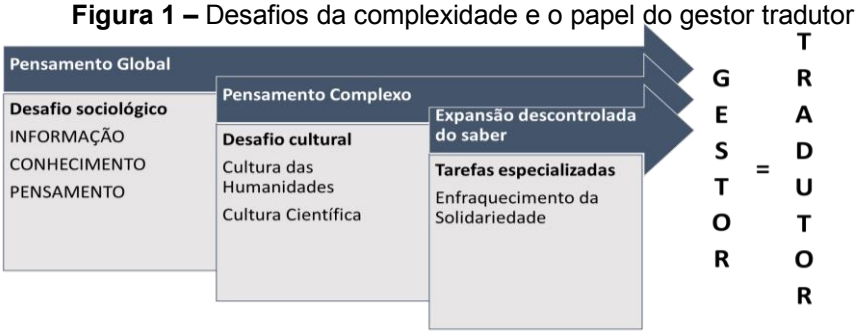

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O gestor tradutor atua na tradução do pensamento global – de excesso de informações, abundância de saberes e diferentes campos, e lógicas de pensamento diversas. Isto diz respeito à articulação, entre todos os sujeitos da escola, na tradução de diferentes lógicas, algo que deve considerar a dimensão cultural de cada sujeito e da coletividade. Os saberes, porém, continuarão a se expandir, e as incertezas terão que ser geridas simultaneamente ao longo de todo esse processo.

Morin (2014, p.92) propõe uma reforma do pensamento que deve "gerar um pensamento do contexto e do complexo, um pensamento que liga e enfrenta a incerteza". A reforma do pensamento dos gestores de inovação está considerando os ensinamentos do autor, no "diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas" (MORIN, 2014, p.92).

A incerteza também ocorre na dimensão cognitiva, segundo Morin (2014), pois mesmo os fatos requerem interpretação e, portanto, acarretam o risco de erro, por serem, segundo o autor, reflexo de tradução e construção. A incerteza histórica advém do caráter caótico da história humana, de criações e destruições. Assim, segundo o autor, "a ecologia da ação humana entra num jogo de interações e retroações no meio em que é efetuada, que podem desviá-la de seus fins e até levar a um resultado contrário ao esperado" (MORIN, 2014, p.61).

Trazendo esse entendimento do autor para o cenário das escolas inovadoras, outra questão que se apresenta é a do erro, que precisa ser entendido como elemento presente, mesmo diante de fatos, uma vez que serão interpretados; e o jogo de interações e retroações será sempre de incerteza para os gestores.

Notou-se, dessa forma, que os gestores estudados atuam na vanguarda da Educação, adotando posturas de antecipação de cenários, seja acreditando na articulação institucional com diferentes parceiros, seja mobilizando competências, na heterogeneidade de suas equipes, ou formando aliados que constituíram, com eles, os núcleos das redes sociotécnicas de atuação. Também foram identificadas altas habilidades de estudo autônomo e colaborativo, criatividade, dialogicidade, escuta atenta, postura de coragem, consciência e responsabilidade social, que tornaram possível promover o engajamento dos diferentes atores de suas redes. Essas características resultam de movimentos identitários de constituição pessoal e profissional bastante ricos em diversidade e amplitude, com várias etapas de mudança de direção e incessante busca por novas aprendizagens. Assim sendo, contribuem

para a constituição de processos educativos análogos: criativos e inovadores, e focados no protagonismo dos estudantes.

Para atenuar essas incertezas, esse jogo certamente será mais favorável à inovação educativa, se, além da ação de articulação do gestor como tradutor, houver traduções simultâneas e cruzadas, feitas em processo participativo com outros sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário de inovação educativa pesquisado se situa no campo das inovações sociais, de acordo com Singer (2019), defendendo-se que inspire processos análogos. Para tanto, traz-se a escola como inovadora para si e como potente centro de inovação de um território educativo.

Ao se estudar os cenários de inovação, considerando-os como complexos, os desafios da globalidade e da complexidade puderam ser examinados em diferentes âmbitos.

As trajetórias e as falas dos sujeitos de pesquisa indicaram caminhos para outros gestores para como lidar com as incertezas do conhecimento e do real, manifestadas na contemporaneidade. A atuação desses gestores como tradutores da inovação foi observada na grande articulação e mobilização que promoviam em suas comunidades escolares. Neste ponto, indica-se que os ensinamentos obtidos sejam assumidos ao se planejar processos de formação de gestores pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver**. In: MOLL, J. (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 751, de 21 de julho de 2015**. Institui Grupo de Trabalho responsável pela orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar:** mudança na escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

GHANEM JUNIOR, E. G. G. Inovação em escolas públicas de nível básico: o caso redes da Maré (Rio de Janeiro, RJ). In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 425-440, abr.-jun. 2013.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

SANTOS, A. dos. **O movimento identitário de gestores de escolas inovadoras da cidade de São Paulo:** investigação e ensinamentos para a sua formação. 2021. 230p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SINGER, H. Experiências em Educação Integral inspiram um novo movimento na Educação Brasileira. In: LEES, H. (Orgs.) **Palgrave International Handbook of Alternative Education**, 2017. Disponível em: https://educacaoeterritorio.org.br/artigos/helena-singer-experiencias-em-educacao-integral-inspiram-um-novo-movimento-na-educacao-brasileira/. Acesso em: 04 fev. 2020.

SINGER, H. O conceito de inovação. In: **Movimento de Inovação na Educação.** 2º Webinário. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T3BwZ2Zcrt8&feature=emb_logo. Acesso em: 22 fev. 2021.

SINGER, H. Inovação na Educação In: **Anais do II Seminário Inovação Pedagógica** [recurso eletrônico]: “Formação acadêmico-profissional” / organizadores Diana Paula Salomão de Freitas [et al.]. Revisão: Elena Maria Billig Mello – Uruguaiana, RS: Unipampa, 2019. Disponível em : http://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2020/06/ANAIS-II-SEMIN%C3%81RIO-INOVA%C3%87%C3%83O-PEDAG%C3%93GICA-FINAL-2019-11-compactado.pdf. Acesso em: 04 fev. 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

12.5.19 INSPIRANDO LÍDERES PARA A MUDANÇA SOCIAL: UMA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

Ruhama Ariella Sabião Batista[1349]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a experiência de aprendizagem em andamento no Marista Escola Social Santa Mônica, no interior do projeto de Jornada Ampliada das Ciências Humanas, "Café Filosófico". É oferecido de forma presencial e online, atendendo aos educandos do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio. O projeto tem como tema geral "Inspirando líderes para a mudança social", realizado a partir da metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), principalmente a partir dos escritos de William Bender (2014), e na concepção da teoria da complexidade, de Edgar Morin (2005; 2011), que vão ao encontro das diretrizes estabelecidas pela BNCC para a área das Ciências Humanas e do Projeto de Jornada Ampliada do Marista Escola Social Santa Mônica. Tais perspectivas corroboram para que o Café Filosófico seja um projeto voltado para o exercício do protagonismo dos educandos, por meio de ações transdisciplinares, que utilizam diversas linguagens e que tem como objetivo final gerar um produto que tenha relevância na resolução de problemas do mundo real. Apesar de estar em andamento, a proposta definida para o ano de 2021 tem sido significativa ao adotar a ABP como metodologia, pois tem possibilitado aos educandos o desenvolvimento da autonomia, criatividade, criticidade e contribuição significativa para a comunidade escolar. Espera-se que ao final do projeto, o produto idealizado pelos educandos seja consonante ao que tem sido observado durante o processo de construção deste e que contribua para a formação de cidadãos mais humanos e preparados para lidar com os desafios colocados para a sociedade no século XXI.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Projetos. Jornada Ampliada. Transdisciplinaridade. Pensamento Complexo. Educação transformadora.

1 INTRODUÇÃO

Envoltos por um mundo em constante mudança e transformação, os adolescentes se veem constantemente diante de desafios a serem superados, no âmbito escolar, familiar, nos relacionamentos, na vida social e em todos os aspectos de suas existências. O período entre 2020-2021 tornou-se ainda mais emblemático, por conta da pandemia de COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, que ocasionou mudanças nas formas de se relacionar, estudar, dentre tantos outros aspectos.

Nesse contexto, vivido não somente pelos adolescentes, mas por toda a população, cumpre destacar a necessidade de um protagonismo dos cidadãos em adaptar-se, transformar a si e ao mundo que os cercam por meio de atitudes concretas.

[1349] Docente de História no Ensino Fundamental Anos Finais do Marista Escola Social Santa Mônica – Ponta Grossa/PR. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: ruhama.batista@grupomarista.org.br.

Com esse viés, o objetivo deste trabalho é apresentar uma experiência de aprendizagem proposta no ano de 2021 para o Projeto "Café Filosófico", um dos projetos de Jornada Ampliada[1350] do Marista Escola Social Santa Mônica (Ponta Grossa – PR), que teve um tema base, que norteou as ações realizadas pelos educandos nos três grupos que foram formados, intitulado "Inspirando líderes para a mudança social"[1351].

A metodologia de trabalho utilizada nesta experiência de aprendizagem foi a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), baseando-se principalmente nos escritos de William Bender (2014) e Jonathan Stolk e Robert Martello (2018). Como referencial teórico para tratar da temática, aborda-se o conceito de complexidade na Educação, de acordo com Edgar Morin (2005; 2011).

Trata-se de uma experiência de aprendizagem em andamento, mas que tem sido desenvolvida conforme a metodologia da ABP, com total protagonismo dos educandos e resolução de problemas a partir da realidade social em que estão inseridos, pensando em um produto que atenda às necessidades desta realidade. Portanto, sabe-se que os resultados principais poderão ser observados ao final desta experiência de aprendizagem, contudo, o processo importa tanto quanto o resultado quando se trata da ABP.

2 DESENVOLVIMENTO

De acordo com Morin (2011), a Educação necessita ser transformadora, partindo da construção de conhecimentos de natureza transdisciplinar, em uma relação indivíduo/sociedade/natureza, que envolve um pensamento complexo – teoria da complexidade –, que prioriza uma ligação entre os saberes, que supere uma perspectiva simplista e restrita aos conteúdos específicos das disciplinas. O autor define como o conceito de complexidade "[...] o conjunto dos princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma

[1350] A Jornada Ampliada no Marista Escola Social Santa Mônica, em Ponta Grossa – PR, fundamenta-se na perspectiva da educação integral, com um currículo integral e humanizado, porém não se configura como uma educação em tempo integral. (MARISTA ESCOLA SOCIAL SANTA MÔNICA, 2021).
[1351] O tema é homônimo do curso "*Inspiring Social Change Leaders*", do *Educator Center* da Microsoft. De acordo com o curso, este foi desenvolvido para "[...] professores que desejam envolver e desbloquear a próxima geração de cidadãos preocupados e compassivos, enquanto inspiram a busca por caminhos de carreira guiados pela ética e valores. [...]" (MICROSOFT, 2020, s.p., tradução livre).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

visão complexa do universo (físico, biológico, antropossocial)" (MORIN, 2005, p. 330). Por isso, conceber a Educação nesta perspectiva, requer metodologias que envolvam diferentes habilidades e competências necessárias para os desafios do século XXI.

Nessa perspectiva, para Bender (2014), a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma possibilidade para esse mundo em constante transformação e que exige protagonismo, pois "[...] é um formato de ensino empolgante e inovador, no qual os alunos selecionam muitos aspectos de sua tarefa e são motivados por problemas do mundo real que podem, e em muitos casos irão, contribuir para a sua comunidade" (BENDER, 2014, p. 15). O objetivo principal da ABP é envolver os alunos nos processos de ensino, levando-os a enfrentarem situações problemas que são reais para o mundo atual.

Tais perspectivas corroboram com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as Ciências Humanas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, pois prevê que:

> As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. (BRASIL, 2018, p. 354).

Articulando-se à teoria da complexidade para uma Educação transformadora, à Aprendizagem Baseada em Projetos e à BNCC, a Jornada Ampliada no Marista Escola Social Santa Mônica instiga uma Educação com um currículo integral e humanizador, visando uma qualificação da aprendizagem por meio de múltiplas linguagens e em uma perspectiva interdisciplinar de saberes (MARISTA ESCOLA SOCIAL SANTA MÔNICA, 2021).

O Café Filosófico é um dos projetos de Jornada Ampliada do Marista Escola Social Santa Mônica, apoiado nos componentes da área de Ciências Humanas. A proposta do Café Filosófico como Jornada Ampliada visa estabelecer parâmetros, cognições e aprendizagens relacionando e estimulando as vivências dos educandos através do conhecimento do cotidiano, da comunidade escolar e da diversidade de visões de mundo (MARISTA ESCOLA SOCIAL SANTA MÔNICA, 2021).

Durante o ano de 2021, em um formato de ensino híbrido, foi formulado um tema

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

comum a todos os grupos, compondo três grupos de discussões, com propostas diferentes, partindo dos próprios educandos; são dois grupos do Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF), um presencial e outro online, e um grupo do Ensino Médio (EM), presencial. Com o tema "Inspirando líderes para a mudança social", o principal objetivo é motivar os educandos a serem protagonistas de suas histórias, identificando possibilidades em si próprios de fazer a diferença no mundo e na vida das pessoas que os cercam, principalmente no âmbito escolar, familiar e da comunidade.

Todos os grupos têm subtemas, que foram decididos conjuntamente, a partir de situações-problema que foram discutidas e de ações que serão realizadas para lidar com esses problemas e contribuir para a mudança social. Deixou-se claro, desde o início, que a mudança é um processo e que as ações realizadas não resolverão a totalidade dos problemas apresentados, mas são maneiras de começar de alguma forma. Contudo, os grupos não estão na mesma etapa do Projeto, visto que para o Ensino Médio os encontros são semanais e para os grupos do EFAF, são quinzenais.

Na ABP há alguns aspectos que fundamentam as atividades realizadas no projeto: os educandos devem perceber o projeto de ABP como sendo pessoalmente significativo para eles; questões autênticas e inovadoras, que estejam focadas no mundo real deles; os alunos devem trabalhar juntos na resolução dos problemas, encaminhando soluções possíveis e divulgando este trabalho (BENDER, 2014).

Ainda, de acordo com Stolk e Martello (2018) deve-se considerar os graus de ênfase sobre os seguintes aspectos ao planejar a ABP: habilidades práticas; design e criatividade; aprendizagem de conteúdo; raciocínio crítico; contexto de mundo real; interdisciplinaridade; habilidades de comunicação; trabalho em equipe e colaboração; motivação intrínseca e autoaprendizagem. Todos esses aspectos foram considerados ao planejar as etapas do projeto, que foram se delineando a partir das necessidades observadas na primeira etapa. Deste modo, as etapas serão descritas abaixo.

2.1.1 Etapa 1 – Definição do problema (Âncora e questão motriz)

De acordo com a ABP, a primeira etapa do Projeto de Estudo deve consistir na elaboração de uma "questão motriz", ou seja, uma questão problema para dar sequência ao projeto (BENDER, 2014). Inicialmente, é preciso partir da educadora uma "Âncora", ou seja, algo que leve os educandos a refletirem. Por isso, foi apresentada a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

metodologia e posteriormente abordadas algumas questões para o autoconhecimento e sobre como impactar o mundo com o que somos e temos em mãos.

Um esquema foi apresentado aos educandos como uma forma de eles organizarem algumas características deles, mesmo que simples, como: origem, religião, gostos musicais e esportivos, modo como gosta de se comunicar etc. Foi uma atividade em que tanto a educadora como os educandos puderam refletir mais sobre si mesmos e como essas características poderiam contribuir para atingir determinados grupos ou pessoas.

Ainda na etapa 1, a segunda proposta foi trazer para a discussão alguns temas que deixavam os educandos indignados, a partir de fontes confiáveis, como reportagens e vídeos de fontes oficiais no Youtube. Contudo, os educandos também trouxeram vídeos da rede social Tik Tok, propagandas e outras fontes que auxiliaram no debate.

No grupo do Ensino Médio, três temas foram preponderantes, a partir das reportagens abordadas pelos educandos: Big Brother Brasil 2021, com a forma como trataram a participante Juliette (xenofobia, falta de respeito, não deixar ela falar, não saber ouvir, saúde mental) e a “brincadeira” do Rodolffo sobre o cabelo do João[1352]; um pedreiro preso injustamente[1353]; a informação de que no Brasil, em um dia morreram mais pessoas pela COVID-19 do que no atentado de 11 de setembro[1354]. Desses temas, os educandos não decidiram somente por um deles, mas o que está por trás de tudo isso: a opressão, as redes sociais e o mundo capitalista contemporâneo, por isso, após amplas discussões, o tema decidido foi: "Na contramão da opressão: influenciando além dos followers".

No grupo do EFAF – Grupo I, foram abordadas as seguintes questões: racismo, a partir da história de George Floyd, nos EUA[1355]; a falta de empatia, com o exemplo do Big Brother Brasil 2021, principalmente a partir das histórias dos participantes

[1352] O vídeo trazido pode ser acessado no link: https://www.youtube.com/watch?v=oGGbD_toGKk. Acesso em: 22 jul. 2021.
[1353] A reportagem pode ser acessada no link: https://recordtv.r7.com/hoje-em-dia/videos/preso-injustamente-por-dois-anos-pedreiro-e-libertado-e-reencontra-a-familia-28122020. Acesso em: 22 jul. 2021.
[1354] A reportagem pode ser acessada no link: https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2021/03/brasil-registra-2798-mortes-por-covid-em-24-h-recorde-da-pandemia.shtml. Acesso em: 22 jul. 2021.
[1355] A reportagem pode ser acessada no link: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policial-branco-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml. Acesso em: 22 jul. 2021.

Juliette e Lucas no Programa; padrões de beleza, sobre cirurgias que deram errado e a dificuldade da autoaceitação no mundo contemporâneo; a utilização de animais em testes nas indústrias, com o vídeo com a história fictícia do Coelho Ralph[1356]; situações no Carrefour (maus tratos aos animais e assassinato dentro do mercado)[1357]. Desses temas, os educandos decidiram por articular as discussões sobre padrões de beleza e a utilização de animais em testes, como acontece comumente na indústria de cosméticos. Contudo, a escolha do tema foi mais longa do que no grupo do Ensino Médio, gerando uma votação que finalizou com a escolha do tema "A beleza está na sua natureza!".

No grupo do EFAF – Grupo II, não foram trazidas reportagens especificamente, mas exemplos de séries e filmes, o que já foi um indicativo do que poderia ser trabalhado. Os educandos abordaram questões como a saúde mental e como a adolescência é um período muito difícil, principalmente quando se trata do ambiente escolar e do convívio nos grupos sociais. Nesse tema, vieram à tona outros como: autoestima, falta de diálogo com colegas e familiares, apoio, saúde mental etc. Para isso, inicialmente foi exibido o filme "Soul" para os educandos, que aborda questões sobre propósito e identidade. Com este e outros exemplos de séries, os educandos entenderam que esses estímulos podem ser utilizados para abordar as questões que importam com os educandos, portanto o tema decidido foi: “Do drama ao riso: a vida além das telas”.

2.1.2 Etapa 2 - Definição do logotipo

De forma a criar uma identidade visual dos grupos, foi proposto aos educandos a criação de um logotipo que mostre quais são as ideias que os grupos querem passar quando forem realizar as ações. Para tanto, foi utilizado o site "Canva" e elaborada conjuntamente, a partir das ideias e opiniões dos educandos. Em cada grupo o processo ocorreu de modo e tempo diferentes, portanto o grupo do EM decidiu em conjunto, internamente; o EFAF – Grupo II decidiu a partir de votação realizada

[1356] Foi trazido um vídeo com o personagem “Coelho Ralph”, demonstrando as consequências que podem ser causadas aos animais. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SarWq9iwvxM. Acesso em: 22 jul. 2021.
[1357] Os casos podem ser vistos no seguinte link: https://www.brasildefato.com.br/2020/11/20/sete-vezes-em-que-o-carrefour-atuou-com-descaso-e-violencia. Acesso em: 22 jul. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

externamente ao projeto, com a participação dos colaboradores que estavam na instituição no momento de escolha; e o EFAF – GI ainda está em fase de escolha. Os logotipos definidos podem ser visualizados na Figura 1.

Figura 1 – Logotipos definidos pelos participantes do Café Filosófico

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Como salientado, os logotipos tiveram como objetivo dar uma identidade visual ao trabalho dos grupos e instigar os educandos que participarão das ações a se envolverem com as propostas definidas pelos participantes do Café Filosófico.

2.1.3 Etapa 3 – Criação e investigação a partir dos formulários online

Na terceira etapa, o objetivo foi preparar um formulário online para ser enviado aos demais educandos da escola, para compreender o que eles pensam sobre as temáticas definidas, para assim saber como atuar de forma mais adequada e assertiva nas ações propostas. Para tal fim, os grupos do Ensino Médio e EFAF - G1 elaboraram formulários com algumas questões sobre os temas, porém, até o momento foram enviados e coletadas respostas somente dos formulários produzidos pelo Ensino Médio.

As outras questões foram analisadas posteriormente na Etapa 5, visto que a Etapa 4 e 5 foram essenciais para definir as ações a serem realizadas posteriormente. Contudo, somente o grupo do Ensino Médio chegou a essas etapas, nos demais grupos ainda estão em andamento.

2.1.4 Etapa 4 - Apresentações em duplas sobre os temas relacionados ao problema

Nesta etapa, coube aos educandos realizarem uma breve apresentação caracterizando alguns temas correspondentes ao problema definido e posteriormente discutir sobre o que foi abordado conjuntamente. Com esta atividade, os educandos puderam realizar pesquisas, mapear dados e discutir sobre as reflexões realizadas com essas pesquisas. Os temas foram: Liderança e Influência; Influência e redes sociais; Sociedade contemporânea e seus desafios.

Considerou-se que ao falar em protagonismo e opressão, não pode deixar de considerar o papel de liderança que se pode assumir sobre esses assuntos, desvinculando a figura do líder somente como um chefe, mas como aquele que se posiciona, que decide conjuntamente e age de forma significativa na vida das pessoas. Além disso, em tempos pandêmicos e de crescimento contínuo da utilização das redes sociais para diversos aspectos da vida, o debate sobre liderança, influência e redes sociais foi determinante, pois os educandos falaram sobre suas angústias, indignações, percepções e preocupações em como essas temáticas contribuem para o problema que foi abordado no início do projeto.

2.1.5 Etapa 5 - Análise dos formulários e definições das ações a serem realizadas

Nesta etapa, realizada somente com os educandos do Ensino Médio, os questionários foram analisados conjuntamente e as análises apresentadas pelos educandos. Das 70 questões foram deixadas 10 para cada um dos integrantes, dividindo por temáticas preponderantes no questionário, como: Liderança, Opressão, Influência, Indignação.

Percebeu-se neste momento que os educandos carecem de referências de líderes, entendendo que a liderança pode estar no posicionamento de todas as pessoas, independente se tem algum cargo de poder ou não. Além disso, percebeu-se que grande parte dos educandos já se sentiram oprimidos, principalmente por colegas e nas redes sociais, pois de 70 respostas recebidas, 54 dos estudantes já se sentiram oprimidos. Dessa forma, este questionário permitiu ao grupo pensar nas ações possíveis a serem realizadas no semestre seguinte, tentando atingir escola e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

comunidade da melhor forma possível.

2.1.6 Etapa 6 - Elaboração do cronograma de ações

Como parte preponderante da ABP, é necessário pensar em um produto gerado do projeto, por isso, está sendo elaborado um cronograma de ações, não somente por parte da educadora, mas junto aos educandos, a partir de tudo o que foi refletido e pensado. Para isso, os educandos deram ideias de produtos para serem gerados nas etapas específicas e um final, que será desenvolvido a partir dos resultados obtidos.

Algumas das ações previamente programadas no grupo do Ensino Médio foram: elaboração de apresentações utilizando o Microsoft Sway; rodas de conversa com os educandos (presencial ou online); parceria com o Colégio Marista de Ponta Grossa – PR; entrevistas com influenciadores de diversos setores da cidade; apresentações artísticas nos intervalos ou outros momentos da escola como forma de chamar atenção para o problema abordado; elaboração de vídeos, podcasts e postagens curtas que levem os conteúdos ao maior número de educandos e comunidade.

No grupo II do EFAF as ações foram pensadas de forma reduzida, por conta da periodicidade dos encontros, porém a proposta principal foi a criação de uma “revista”, que indique os filmes e séries da semana e as discussões que estão sendo realizadas sobre eles, instigando os educandos a assistirem e participarem do debate. Foram decididos quatro temas: Identidade/Propósito; Felicidade; Preconceito; Autoestima. Como ideia inicial para o produto do projeto, tem-se a criação de uma produção “cinematográfica”, ou seja, um vídeo que sintetize as propostas das discussões, intitulado “Do riso ao drama: a vida além das telas”, com a participação principalmente dos próprios educandos, dos colaboradores e da comunidade.

As demais etapas serão realizadas após o período de recesso escolar, no segundo semestre.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perceber o mundo de forma complexa e multidimensional não é uma tarefa fácil, principalmente ao pensar em uma Educação transformadora, tanto para os educadores quanto para os educandos. Contudo, em um mundo em constante transformação, é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

preciso observar as possibilidades dos espaços em que se está inserido e das pessoas que atuam nele, de forma a dar mais significado às ações propostas, indo além de um pensamento e conteúdo simplista, focado somente na aquisição de informações. Como essas informações e reflexões podem contribuir para uma mudança no mundo?

Inspirar líderes para a mudança social está sendo um dos objetivos do Café Filosófico no Marista Escola Social Santa Mônica, baseando-se em uma Aprendizagem Baseada em Projetos, que valoriza o protagonismo dos educandos, o trabalho conjunto e o desenvolvimento de um produto que seja significativo para os próprios educandos e para a comunidade escolar.

Em uma Aprendizagem Baseada em Projetos, a avaliação não se encontra somente nos resultados, ou seja, não configura-se somente como uma avaliação somativa, mas principalmente, uma avaliação formativa, que considera o processo e avalia continuamente as ações realizadas. Nessa perspectiva, os próprios educandos têm percebido o que tem dado certo e o que pode ser melhorado, tanto em relação aos debates quanto às ações que estão sendo elaboradas.

Espera-se ao final do projeto, que os educandos tenham mais autonomia, capacidade crítica e de comunicação diante dos desafios que são colocados para eles diariamente. Da mesma forma, que sejam cidadãos protagonistas e que inspirem outros educandos a serem líderes que contribuam para a mudança social.

REFERÊNCIAS

BENDER, William. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

MARISTA ESCOLA SOCIAL SANTA MÔNICA. **Programa de Jornada Ampliada**. Marista Escola Social Santa Mônica, 2021.

MICROSOFT. Course Inspiring Social Change Leaders! **Microsoft Educator Center**, 05 de julho de 2020. Disponível em: https://education.microsoft.com/en-us/course/d96ad722/overview. Acesso em: 22 jul. 2021.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

STOLK, Jonathan; MARTELLO, Robert. "Reimagining and Empowering the Design of Projects: A Project-Based Learning Goals Framework. **IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)**, p. 1-9, 2018. Disponível em: https://ieeexplore.ieee.org/document/8658981. Acesso em: 22 jul. 2021.

12.5.20 METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA PARA O ENSINO DE ECOLOGIA ENSINO MÉDIO COMO FOCO

Alessandra Maria de Lima Oliveira[1358]

Lays Cherobim Parolin[1359]

RESUMO

A utilização de metodologias de aprendizagem ativa para o ensino-aprendizagem da Ecologia, pode contemplar os conteúdos de uma forma mais interessante, que envolve os estudantes como o centro da aprendizagem fazendo com que não seja uma aprendizagem apenas de termos ecológicos e sim da complexidade dos processos ecológicos. Para isso, o objetivo foi propor uma estratégia educacional que envolva metodologias ativas no ensino de Ecologia para no Ensino Médio, a partir da análise de artigos científicos e documentos oficiais para a escolha dos temas e da metodologia ativa. Com isso, foi realizada uma revisão bibliográfica utilizando as palavras chaves e suas combinações: active learning, biology, ecology, active methodology, para escolher qual metodologia ativa utilizar. Além de serem feitas análises da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), buscando a escolha do conteúdo específico. Por fim, foi elaborada a estratégia de metodologia ativa, que foi um jogo de enigmas. Foram encontrados 28 artigos que foram categorizados de acordo com a metodologia de aprendizagem ativa que ele aborda. Ademais, na análise da BNCC, foram encontradas oito competências específicas e 28 habilidades que podem ser abordadas e, no PNLD, analisou-se sete livros em que foram encontradas diversas temáticas como, Fake News, conservação da biodiversidade, sustentabilidade etc. A partir disso, foi elaborado o jogo de enigmas que contém duas histórias que abordam a conservação da biodiversidade a partir de conteúdos ecológicos e crimes ambientais. Percebe-se que a elaboração de metodologias de aprendizagem ativa, em específico os jogos para o ensino-aprendizagem, podem auxiliar para um maior engajamento e uma maior motivação dos estudantes, tornando-os o centro da sua aprendizagem, estimulando a autonomia e a solução de problemas. Uma vez que brincadeiras e jogos estão presentes no cotidiano dos estudantes e ao dar um novo sentido a jogos consegue-se uma maior imersão dos educandos no conteúdo tornando a aprendizagem mais interessante.

Palavras-chave: Gamificação. Conservação da Biodiversidade. Jogos Educacionais. Metodologias Ativas. Game Design.

1 INTRODUÇÃO

A Ecologia é uma área de extrema relevância para o conhecimento natural e científico. Ela foi inicialmente conceituada por Haeckel (1866) como a ciência capaz de compreender a relação do organismo com o seu meio. Seu nome vem do grego e quer dizer o “estudo da casa” e justamente por isso que seu entendimento auxilia nas mais

[1358] Graduanda, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: alessandramaria99@hotmail.com.
[1359] Doutora, Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUCPR. E-mail: lays.parolim@pucpr.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diferentes áreas teóricas e aplicadas como a Economia, Biologia da Conservação, Educação ambiental, Saúde pública, Tecnologia, Política, entre outras (ODUM, 1977). Seus princípios, modelos e leis podem ser transpostos para vários meios, contextos e localidades. Por seu perfil, é trabalhada do Ensino Infantil ao Médio e em diferentes cursos superiores e de pós-graduação.

Aprender ecologia pode ser considerado essencial para o estudante, enquanto conhecedor de métodos científicos e conteúdos, mas também como cidadão (FONSECA e CALDEIRA, 2008). Segundo Machado (1982), nós só prezamos e protegemos o que conhecemos e o desconhecimento carrega consigo uma interpretação alterada da realidade. Isto corrobora com que Lacreu (1998) diz:

> [...] se não conhecemos a profundidade das relações na natureza, se não compreendemos até que ponto os diversos fatores integram entre si, jamais as decisões relevantes passarão por nossas mãos e sempre haverá aqueles que pretendem vender "espelhinhos ecológicos" enquanto são responsáveis pelos maiores desastres ecológicos do planeta.

Entretanto, devido a um reducionismo científico, o ensino da Ecologia, dentro das disciplinas de Ciências e Biologia, tem seus conceitos tratados separadamente, em blocos desconectados e estáticos. O cenário em sala de aula se materializa muitas vezes em estudantes que memorizam termos, mas não são capazes de resolver problemas práticos (EILAM, 2002; MAGRO et al., 2002), como aqueles que existem no seu próprio dia a dia.

Como então fazer com que a aprendizagem de Ecologia seja holística e significativa? As metodologias de aprendizagem ativa podem ser aliadas para trazer esta união, uma vez que são alternativas que tiram o estudante da passividade da aula tradicional e o estimulam a estar ainda mais ativo no seu processo de aprendizagem (PAIVA et al., 2016).

As metodologias ativas são maneiras de potencializar o processo de aprendizagem que os docentes usam para orientar a formação crítica dos seus estudantes (BORGES e ALENCAR, 2014). Por meio de sua utilização, o docente enriquece a autonomia do discente, por estimular a sua curiosidade, incentivar que tomadas de decisões - coletivas ou individuais - contextualizadas com o seu cotidiano. Sendo assim, o estudante passa a ser o centro do processo de ensino aprendizagem, sendo capaz de desenvolver novas competências, pois é estimulado a ser ativo e

participativo na aula por meio de discussões de problemas e trabalhos em grupo (BORGES e ALENCAR, 2014).

Acredita-se então que a utilização de estratégias práticas, ativas, centradas no estudante, não apenas apoiadas na conceituação de termos, mas sim na complexidade dos processos, pode alcançar resultados positivos. Ao conhecer os mecanismos e processos ecológicos, tem-se um entendimento mais amplo do mundo, tanto da sua naturalidade, como das alterações relacionadas aos impactos humanos, bem como das possibilidades de ser um sujeito ativo na mudança e resgate de posturas éticas, em prol de uma sociedade mais equilibrada e segura para todos. Posto isso, sugerir a utilização de uma estratégia com uma metodologia ativa para o ensino de Ecologia no Ensino Médio pode vir a facilitar para esta aprendizagem contextualizada. Sendo assim o objetivo deste trabalho foi de propor estratégias educacionais envolvendo metodologias de aprendizagem ativa no ensino de Ecologia no Ensino Médio, buscando a aprendizagem significativa.

2 DESENVOLVIMENTO

As metodologias de aprendizagem ativa buscam colocar os discentes como o centro da aprendizagem, sendo assim, motivado por docentes a desenvolverem habilidades e competências para uma aprendizagem ativa e significativa (FERREIRA, 2019). Com isso, é observado que a utilização de instrumentos didáticos embasados em metodologias ativas, são mais eficazes no ensino-aprendizagem que a educação tradicional que utiliza o professor como o principal no processo de ensino-aprendizagem (BRISOLLA, 2020).

2.1 Revisão bibliográfica: metodologias ativas

A primeira etapa realizada foi a revisão bibliográfica, que foi utilizada como base para a atividade de aprendizagem ativa que seria desenvolvida. O primeiro resultado obtido foi de 2.320 artigos, após a retirada dos artigos duplicados ficaram 1.959. Em seguida os artigos foram selecionados de acordo com o seu resumo, e assim permaneceram 60 artigos. Após a leitura total, restaram 28 que foram categorizados de acordo com a metodologia de aprendizagem ativa que ele aborda. As metodologias ativas encontradas foram: Aprendizagem Baseada em Equipes, Aprendizagem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

baseada em investigação, Aprendizagem baseada em projeto, Aprendizagem baseada em problema, Gamificação, Role Play Game (RPG), Sequência didática, Place-based learning, Storytelling e “outros” (Tabela 1). Os artigos colocados na categoria “outros” são os que não possuem uma metodologia ativa específica, mas discorrem sobre o tema.

Tabela 1 - Metodologias de Aprendizagem Ativa encontradas nos estudos analisados na revisão bibliográfica.

Metodologias de Aprendizagem Ativa	Quantidade
Aprendizagem Baseada em Equipes	2
Aprendizagem Baseada em Investigação	3
Aprendizagem Baseada em Problemas	2
Aprendizagem Baseada em Projetos	2
Aula prática	2
Estudos do meio/Aula de campo	1
Gamificação	1
Mapa conceitual	1
Place-based Learning	4
RPG	1
Sequência didática	3
Storytelling	1
Outros	5
Total	28

Fonte: As autoras (2021).

2.2 Análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Além disso, ocorreu a análise da BNCC do Ensino Médio em que se averiguou todas as grandes áreas do conhecimento. Considerando que na introdução da BNCC ela discorre que o documento delibera sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares, para que com isso se adotem estratégias mais interativas, colaborativas e dinâmicas (BRASIL, 2018), a estratégia elaborada busca essa interdisciplinaridade. Com os dados coletados nesta análise foi elaborada uma tabela com as competências e habilidades que possuem potencial para serem desenvolvidas a partir da estratégia de aprendizagem ativa que será proposta.

Foram encontradas oito competências específicas e 28 habilidades que podem ser abordadas, sendo que Linguagens e suas Tecnologias ficou com três competências e sete habilidades, Ciências da Natureza ficou com três competências e 14 habilidades, Matemática com uma competência e uma habilidade e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com duas competências e sete habilidades. As temáticas mencionadas nas competências e habilidades selecionadas como passíveis a serem abordadas são: consumo responsável, interpretação de texto de divulgação científica, interpretação de gráficos, consciência socioambiental, preservação da vida, ciclos biogeoquímicos, intervenções nos ecossistemas, preservação e conservação da biodiversidade, propor soluções sustentáveis, descarte e reaproveitamento de resíduos, exploração de recursos naturais, atividades agropecuárias e fiscalização ambiental.

Os temas listados são de extrema importância, como por exemplo a divulgação científica que, em uma sociedade contemporânea envolta de ciência e tecnologia, o acesso a informações sobre esses assuntos é necessário para a prática da cidadania (GOVÊA, 2000). Visto que, para se fazer a interpretação crítica de notícias e acontecimentos corriqueiros de revistas e jornais é essencial ter ao menos algum conhecimento científico (ROCHA, 2012). Outro exemplo é a interpretação de gráficos, porque os gráficos estatísticos são as maneiras mais utilizadas para a demonstração de dados pelas mídias, que possuem um apelo visual que torna aquela imagem mais marcante (ANDRADE et al., 2020).

Além disso, todas as temáticas referidas anteriormente podem ser relacionadas ao letramento científico. A BNCC discorre que o letramento científico é a utilização de métodos e conhecimentos científicos para a solução de impasses cotidianos e que esses métodos são pouco utilizados pelos indivíduos. Depois, o documento diz que as Ciências da Natureza possuem um papel especial para que esse letramento ocorra de fato (BRASIL, 2018).

Partindo da revisão bibliográfica e da análise das competências e habilidades específicas da BNCC, foram elencados conteúdos específicos que poderiam ser abordados a partir da análise de livros didáticos de Ciências da Natureza do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Sendo assim, foram analisados sete livros cujo dois só havia disponibilidade de acesso apenas a uma prévia, assim nesses livros os conteúdos abordados foram vistos pelo sumário (Tabela 2).

Tabela 2: livros e conteúdos analisados na pesquisa.

Editora	Livros	Conteúdos
Moderna	3	Conservação da biodiversidade; Sustentabilidade; Serviços Ecossistêmicos.
Saraiva	1	Problemas ambientais; Futuro sustentável.
FTD	1	Impactos dos plásticos; Ciclo da água.
Ática	1	Impactos socioambientais da produção de alimentos; Agricultura sustentável.
Universo dos livros	1	Nenhum conteúdo que possa abordar ecologia.

Fonte: As autoras (2021).

Com essa análise, percebeu-se que a abordagem dos conteúdos nos livros didáticos de Ciências da Natureza do Ensino Médio é a Aprendizagem Baseada em Projetos. Todos os livros trazem diferenciados projetos que abordam diversas temáticas, como, conservação da biodiversidade, sustentabilidade etc. A partir disso, foram escolhidos os conteúdos a serem abordados na estratégia. Sendo esses: sustentabilidade, serviços ecossistêmicos, conservação da biodiversidade e impactos socioambientais dos resíduos, sendo que a grande temática gira em torno da conservação da biodiversidade.

Abordar a importância da conservação da biodiversidade, utilizando de conteúdos ecológicos é de extrema importância, uma vez que, segundo o Ministério do Meio Ambiente (2020), o Brasil é um país que possui a maior biodiversidade do mundo, com cerca de 20% das espécies presentes no planeta, além de possuir uma grande variedade de biomas e toda essa riqueza está ligada às diferenças climáticas e ao grande tamanho geográfico do país. Ademais, o país possui dois hotspots, sendo esses, o Cerrado e a Mata Atlântica, pois esses biomas possuem grande diversidade e estão bastante ameaçados (ICMBio; MMA, 2002). Além disso, a biodiversidade é essencial na vida humana, uma vez que seres humanos utilizam dela para alimentos, cosméticos, remédios, além da grande importância ecológica da conservação da biodiversidade (LEWINSOHON; PRADO, 2003).

2.3 Criação de metodologia - Jogo: Enigmas

A partir das informações analisadas acima, tanto da revisão, da análise dos documentos e escolha de tema, foi elaborado um jogo, criando duas histórias e enigmas para essas histórias. O jogo funciona da seguinte maneira: o estudante receberá uma problemática que deverá ser resolvida a partir dos enigmas e da lista de suspeitos disponibilizados para ele, cada enigma irá inocentar um suspeito até que no final se consiga saber o culpado. Para finalizar o jogo, o educando deverá falar o culpado e explicar o porquê de este ser o culpado, com base nos conteúdos presentes nos enigmas. Após isso, sugere-se o desenvolvimento de uma discussão sobre crimes ambientais e os conteúdos presentes no jogo.

A criação de jogos sobre determinados conteúdos, se fazem importantes uma vez que a gamificação no contexto de ensino aprendizagem é uma metodologia ativa, que segundo Souza e Nascimento Junior (2005), possuem uma característica lúdica capaz de proporcionar atividades educativas estimulantes, dando assim um apoio considerável ao processo de ensino aprendizagem. Além disso, Kingsley (2018) discorre que a gamificação tem como escopo estimular uma aprendizagem com maior autonomia dos educandos além de ser prazerosa, em que os discentes conseguem se identificar mais fortemente com as atividades propostas. Orlandi et al. (2018) corroboram com isso, discorrendo que brincar e jogar é algo cultural para o ser humano, e ao dar um novo sentido a essas atividades consegue-se que os estudantes fiquem mais imersos e envolvidos no conteúdo abordado, uma vez que dá mais motivação e engajamento, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais interessante.

Para a elaboração do jogo, consultou-se a tabela de competências e habilidades específicas da BNCC para que pudesse listar quais são as que podem ser abordadas pelo jogo proposto. Sendo assim, ficou decidido que as competências e habilidades abordadas são: em Ciências da Natureza a competência específica dois e a habilidade (EM13CNT206)**,** podem ser exploradas no jogo a partir das histórias sobre a Unidade de Conservação e a caça ao animal e durante os enigmas que serão solucionados pelos estudantes. Em Matemática e suas tecnologias, a competência um e a habilidade (EM13MAT101)**,** que podem ser exploradas neste jogo por meio da interpretação dos gráficos presentes nos enigmas, que são sobre as problemáticas socioambientais; Em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a competência três e a habilidade (EM13CHS302), que podem ser exploradas neste jogo por meio da análise de que as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

práticas agrícolas indígenas não agridem a natureza de forma que seja necessário derrubar diversas árvores para ter-se espaço para plantio, o que é dito em um dos enigmas.

A primeira história conta sobre a caça a um animal que foi erroneamente acusado como o causador de uma doença que acometeu o mundo durante o último ano, esse animal é o símbolo da cidade da história e mesmo assim quase todos querem a extinção dele, os estudantes terão que ver a lista de suspeitos e ler os enigmas para desvendar quem é o principal culpado (Figura 1). A segunda história conta sobre uma queimada que ocorreu na Unidade de Conservação próxima a essa cidade, que não tinham motivos naturais para acontecer, os discentes então deverão desvendar quem é o culpado por trás dessa queimada (Figura 2).

Figura 1- História da fauna

História do problema da fauna

Há cerca de um ano chegou ao fim uma pandemia de uma doença contagiosa que começou no Brasil. Pesquisadores estudam as origens dessa doença e, em julho de 2020 a notícia de que a doença teve origem em um animal foi espalhada rapidamente, posteriormente descobriu-se que a doença estava ligada a animais do gênero Callicebus. Esse gênero tem a distribuição geográfica na América do Sul, estando presentes no Brasil, no Paraguai, na Colômbia e no Peru.

Como citado anteriormente, a cidade de Sauápolis possui este nome graças ao Callicebus personatus, esse animal é símbolo dessa cidade, inclusive é utilizado em sua bandeira. Os moradores o utilizam como fonte de renda, pois vendem produtos no festival da cidade, que é bastante frequentado, com o desenho dele como estampa, além de sua carne servir para um ritual anual da comunidade indígena presentes naquela região. Além disso, o animal tem grande importância ecológica por fazer a dispersão de sementes de árvores frutíferas da região e, claro, fazer parte de uma teia alimentar.

Porém, com a notícia falsa de que a origem da doença vinha desse animal, muitas pessoas pelo mundo começaram a matá-los, de modo que hoje em dia encontram-se muito poucos deles e a renda dos moradores da cidade acaba desaparecendo, pois descredibiliza o festival da cidade. Apesar disso, muitos moradores - incluindo figuras políticas - apoiam o extermínio dessa espécie local.

Fonte: as autoras (2021)

Figura 2- História da flora

História do problema da flora

A cidade de Sauápolis possui uma Unidade de Conservação que ajuda na conservação de diversas espécies de plantas e animais, contudo existem pessoas que querem utilizar o espaço para interesses próprios. Biólogos e indígenas estão constantemente lutando para não deixar que o local seja desmatado e destruído.

Esses interesses são de políticos, que em conjunto com agricultores e uma empresa privada de resíduos diz que derrubando as árvores do local a cidade poderia se desenvolver e além disso geraria emprego para as pessoas. Os agricultores visam a destruição da floresta para obter mais espaço para as suas plantações e com isso a cidade cresceria por vender mais alimentos. Já os representantes da empresa privada de resíduos dizem que com o espaço a prefeitura gastaria menos com o descarte do lixo produzido na cidade. Existem moradores locais que apoiam cegamente esses interesses.

Recentemente ocorreu uma grande queimada na região e com isso teve-se a perda de um terço da Unidade, e as especulações são que a queimada poderia se de causas naturais; causada por indígenas que vivem ali na região; causada por biólogos que trabalham na unidade para culpar os políticos; pelos agricultores que querem aproveitar para usar essa região para plantar; empresa de resíduos que quer o local para a instalação de um aterro sanitário. Porém ninguém quis investigar as causas da queimada e ela foi dada apenas como natural.

Fonte: as autoras (2021)

Cada história possui cinco enigmas totalizando dez enigmas criados. Cada enigma aborda os conteúdos específicos, como, conservação da biodiversidade, sustentabilidade, serviços ecossistêmicos entre outros relacionados, de forma que entendendo o conteúdo ali presente o discente consegue entender que um indivíduo da lista de suspeitos é inocente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É percebido que a utilização de metodologias de aprendizagem ativa para o ensino de Ecologia é importante, uma vez que consegue contemplar os conteúdos de forma que os estudantes consigam ser protagonistas da sua aprendizagem, ficando assim mais engajados no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, a gamificação, ou seja, a utilização da mecânica de jogos para o ensino-aprendizagem de Ecologia pode auxiliar para um maior engajamento e uma maior motivação dos estudantes, pois torna eles o centro da sua aprendizagem, estimulando a autonomia e a solução de problemas. Além disso, brincadeiras e jogos estão presentes no cotidiano dos estudantes e é algo cultural, sendo assim ao dar um novo sentido aos jogos consegue-se uma maior imersão dos educandos no conteúdo tornando a aprendizagem mais interessante para eles.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. C. D., SCHILLER, C. V., SILVA, D. A. F. D., MENEZES, L. P., & SILVA, A. S. D. Aspectos da interpretação de gráficos de estudantes universitários em um ambiente virtual. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, 34(67), 462-479, 2020.

BORGES, T.S; ALENCAR, G.; Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. N. 04, p. 119-143, 2014.

BRASIL. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). Biodiversidade do Cerrado. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/cbc/conservacao-da-biodiversidade/biodiversidade.html Acesso em: 01/07/2021.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. **Biodiversidade Brasileira**. Disponível em: < https://antigo.mma.gov.br/biodiversidade/biodiversidade-brasileira.html> Acesso em: 01/07/2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23/03/2021.

BRISOLLA, L. A prática pedagógica no ensino superior: planejamento, interdisciplinaridade e metodologias ativas. **Devir educação**, v. 4, n. 1, p. 77–92, 2020.

EILAM, B. Strata of Comprehending Ecology: Looking Through the Prism of Feeding Relations. **Science Education**, v. 86, n. 5, p. 645–671, 2002.

FERREIRA, R.; MOROSINI, M. Metodologias ativas: as evidências da formação continuada de docentes no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 9, e002543, 2019.

FONSECA, G. da; CALDEIRA, A. M. de A. Uma reflexão sobre o ensino aprendizagem de ecologia em aulas práticas e a construção de sociedades sustentáveis. **R. B. E. C. T.**, v. 1, n. 3, 2008.

GOUVÊA, G. **A divulgação científica para crianças: o caso da Ciência Hoje das Crianças.** 2000. Tese (Doutorado em Bioquímica Médica). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.Hüdne, L. M. Metodologia científica. 7ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

HAECKEL, E. **Generelle Morphologie der Organismen. Allgemeine Grundzige der organischen Formen- Wissenschaft, mechanisch begriindet durch die von Charles Darwin reformirte Descendenz-Theorie**. Berlim: Georg Reimer, 1866.

KINGSLEY, T. L.; GRABNER-HAGEN, M. M. Vocabulary by gamification. **The Reading Teacher**,v. 71, n. 5, p. 545–555, 2018.

LACREU, L. I. - **Ecologia, Ecologismo e Abordagem Ecológica no Ensino das Ciências Naturais: Variações sobre um Tema**. In: WEISSMANN, H. (org.) - Didática das Ciências Naturais - contribuições e reflexões. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998. Cap. 5, p 127-151.

LEWINSOHN, T. M.; PRADO, P. I. **Biodiversidade brasileira: Síntese do estado atual do conhecimento.** 1 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MACHADO, A.B.M. **Conservação da natureza e educação**. In: Anais do Congresso Nacional Sobre essências Nativas, Campos do Jordão, São Paulo. p. 109-108, 1982.

MAGRO, Alexandra et al. Learning difficulties in ecology. Proceedings of the IV, 2002.

ODUM, E. P. The Emergence of Ecology as a New Integrative Discipline. **Science**, v. 195, n. 4284, p. 1289–1293, 1977.

ORLANDI, T. R. C, et. al. Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação. **Biblios** (online). DOI 10.5195/biblios.2018.447.

PAIVA, M. R. F. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE**, v. 15, n. 2, p. 145–153, 2016.

ROCHA, M. B. O potencial didático dos textos de divulgação científica segundo professores de ciências. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 2, 2012.

SOUZA, D. C.; NASCIMENTO JUNIOR, A. F. **Jogos didático-pedagógicos ecológicos: uma proposta para o ensino de ciências, ecologia e educação ambiental**. In: Anais do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005, p. 1-12.

12.5.21 METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA PARA O ENSINO DE ECOLOGIA: UM OLHAR PARA O ENSINO BÁSICO

Natalia Henke da Cruz[1360]

Lays Cherobim Parolin[1361]

RESUMO

A Biologia é o estudo da vida, conceito clichê e abrangente, mas evidencia a amplitude e importância dessa Ciência, que se ocupa com os "o ques", "comos", e "porquês" do mundo natural. Sendo assim, a Ecologia, Ciência que faz parte dos estudos biológicos, é responsável pelo estudo de relações dos organismos, entre si e com o meio que estão inseridos. Por ser uma área muito abrangente, o reducionismo científico dentro da Ecologia se evidencia dentro das disciplinas de Ciências e Biologia, nas quais os conceitos são por muitas vezes tratados separadamente, deixando de lado a rede de conhecimentos que essa ciência traz. Identificados por diversos autores, os empecilhos no ensino/aprendizagem dessa área se mostram muito relacionados com a não-articulação com conhecimentos atuais e familiares aos estudantes. Os objetivos deste trabalho são analisar e propor estratégias educacionais envolvendo metodologias de aprendizagem ativa no ensino de Ecologia no Ensino Fundamental II, buscando a aprendizagem significativa. Após selecionadas habilidades específicas e competências, que se encaixam no ensino de Ecologia, de todas as disciplinas propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e assim que feita a análise de artigos sobre diferentes metodologias ativas de ensino, foi criada uma sequência didática que envolve a leitura do livro Iracema, de José de Alencar, e a partir disso são propostas diversas formas de utilizar metodologias ativas no ensino de Ecologia, sempre atrelando ao que está sendo apresentado pelo livro. O cronograma apresentado conta com materiais de apoio para o docente e discentes, habilidades selecionadas da BNCC para guiar os professores das disciplinas envolvidas, e outras orientações às atividades propostas.

Palavras-chave: Ecologia; Metodologias ativas; Literatura clássica; Ensino de Ciências.

1 INTRODUÇÃO

A Biologia é o estudo da vida. O conceito é clichê e abrangente, mas evidencia a amplitude desta importante área da Ciência e Educação. A Biologia trata de assuntos desde o surgimento da Terra à genética humana e neles se ocupa com os "o ques", "comos" e "porquês" do mundo natural. Abrange o surgimento, funcionamento e interação dos seres no planeta; os processos ambientais naturais e até mesmo os efeitos antropogênicos nesse meio (REECE et al., 2015), incluindo também estudos sobre as crises pandêmicas, como a que estamos vivendo.

Uma área de extrema relevância no estudo biológico é a Ecologia, que foi

[1360] Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, henke.cruz@gmail.com
[1361] Doutora em Biologia Animal, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, lays.parolim@pucpr.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

inicialmente conceituada por Haeckel (1866) como a ciência capaz de compreender a relação do organismo com o seu meio. Um conceito mais atual a trata como o estudo científico da distribuição e abundância dos organismos e das interações que as determinam (KREBS, 1972) ou mesmo como o estudo das interações dos organismos e seu ambiente (CAIN; BOWMAN; HACKER, 2018) numa forma mais concisa. Seu nome vem do grego e quer dizer o "estudo da casa" e justamente por isso que seu entendimento auxilia nas mais diversas áreas teóricas e aplicadas como a Economia, Biologia da Conservação, Educação Ambiental, Saúde pública, Tecnologia, Política, entre outras (ODUM, 1977). Assim, seus princípios, modelos e leis podem ser transpostos para vários meios, contextos e localidades; e justamente por essas características, essa ciência é trabalhada do Ensino Infantil ao Médio e também em diferentes cursos superiores e de pós-graduação.

Wilson (1998) usa o termo consiliência para tratar da junção do conhecimento de várias áreas e disciplinas para a criar a explicação de algo. O autor trata isso de forma bem abrangente, no sentido de produzir conhecimento e ciência transdisciplinar. Apesar de isso ser evidente em sua concepção, consiliência não é prática constante no meio científico e nem na educação. Odum e Barrett (2015) – numa das edições de um dos livros mais importantes da Ecologia moderna – evidenciam a necessidade de um salto do reducionismo disciplinar ao holismo transdisciplinar. Assim, o reducionismo científico na Ecologia se revela, por muitas vezes, até potencializado no ensino. Isto fica evidente na Ecologia dentro das disciplinas de Ciências e Biologia, em que os conceitos são por muitas vezes tratados separadamente, em blocos desconectados e estáticos. O cenário em sala de aula se materializa, em estudantes que memorizam termos, mas não são capazes de relacionar com o seu cotidiano, e muito menos resolver problemas práticos que se apresentam no seu dia a dia (EILAM, 2002; MAGRO et al., 2003).

Ao trazermos o olhar mais especificamente ao ensino brasileiro, este não se mostra diferente. Apesar da própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) citar a importância do ensino da Ecologia dentro de todas as disciplinas, colocando competências e habilidades relacionadas ao estudo dessa área (BRASIL, 2018), muitos dos assuntos aparecem com um tratamento simplista e sem clareza na aplicação curricular (SIPAVICIUS; SESSA, 2019).

Assim, os docentes acabam por centrar suas práticas numa abordagem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tradicional, sem contextualização com a realidade dos estudantes, muitas vezes até por falta de tempo relacionada a um currículo extenso, pela limitação estrutural e espacial da escola ou até pela não-articulação com o conhecimento atual dessa ciência, fazendo com que o estudante memorize termos, mas não os signifique (MACIEL; GÜLLICH; DE LIMA, 2018; MOTOKANE, 2015; MOTOKANE; TRIVELATO, 1999). Eilam (2002) também evidencia que os problemas na compreensão dos fenômenos ecológicos pelos estudantes estão centrados em quatro principais pontos: i. entendimento da sua macrodimensão, ii. entendimento da sua microdimensão, iii. entendimento da sua dimensão espacial e do iv. entendimento da sua dimensão temporal. Importante adicionar também a dinamicidade desses quatro pontos em um ambiente natural; e a falta de correlação entre eles faz com que o discente apresente lacunas na sua aprendizagem.

Como então fazer esta conexão para que a aprendizagem de Ecologia seja holística e significativa? As metodologias de aprendizagem ativa podem ser aliadas para trazer esta união, uma vez que são alternativas que tiram o estudante da passividade da aula tradicional e o estimulam a estar ainda mais ativo no seu processo de aprendizagem (PAIVA et al., 2016). Exemplos neste contexto envolvem atividades de campo (SENICIATO; CAVASSAN, 2004), de sala invertida baseada em investigação (EILAM, 2002), de argumentação como construção da aprendizagem (MOTOKANE, 2015), e da inserção da tecnologia aliada ao ensino (RODRIGUEZ; ANICETE, 2010).

Acredita-se que a utilização de estratégias práticas ativas centradas no estudante, não apenas apoiadas na conceituação de termos, mas sim na compreensão dos processos e as suas relações com outros conteúdos e cenários, pode alcançar resultados positivos. Ao conhecer os mecanismos e processos ecológicos, o discente tem um entendimento mais amplo do mundo, tanto da sua naturalidade, como das alterações relacionadas aos impactos humanos, bem como das possibilidades de ser um sujeito ativo na mudança e resgate de posturas éticas, em prol de uma sociedade mais equilibrada e segura para todos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa partiu de revisão bibliográfica para trazer o aporte teórico para a escolha de metodologia(s); análise da BNCC para direcionar essa metodologia a um

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conteúdo específico dentro da Ecologia; e como relacioná-los com outras disciplinas e assim a construção da estratégia metodológica.

Para a busca e seleção dos métodos e estratégias a serem utilizados com os temas acima elencados, foi realizada uma revisão bibliográfica utilizando os motores de busca Google Acadêmico e Web of Science com as seguintes palavras-chaves e suas combinações (tanto em português, como em inglês): biologia, ecologia, conceitos, ensino, metodologias de aprendizagem ativa, aprendizagem significativa, tecnologias educacionais. Ademais, foram utilizados outros materiais como livros de literatura brasileira, de modo a direcionar a metodologia à interdisciplinaridade entre Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes e Ensino Religioso por meio de contextualizações e o desenvolvimento de uma dinâmica relacionada com essas áreas. Foi também realizada a análise dos temas ecológicos trabalhados no Ensino Fundamental II, em todas as disciplinas citadas pela BNCC (BRASIL, 2018). Para cada área foram inseridas todas as competências que se encaixam no estudo da Ecologia, as habilidades foram selecionadas e também foram designadas à competência que melhor a contempla.

A partir dos artigos selecionados, da leitura dos livros Vidas Secas de Graciliano Ramos e Iracema de José de Alencar, e da separação das habilidades da BNCC a serem desenvolvidas, foi construída uma sequência didática voltada ao ensino/aprendizagem de Ecologia no Ensino Fundamental II. Para a sugestão das atividades foi feito um levantamento de todos os temas que seriam abordados durante a sequência, sendo que dos artigos encontrados na revisão feita, foram retiradas diferentes metodologias ativas, que foram pareadas com os temas mais adequados do cronograma. E por fim, foram buscados materiais externos (disponíveis online) para complementar o estudo dos docentes e discentes que se utilizarem da sequência.

2.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.2.1 ANÁLISE DA BNCC

A pesquisa foi iniciada com a seleção de competências e habilidades presentes na BNCC que podem envolver o ensino de Ecologia no Ensino Fundamental II, resultando em 21 competências e 58 habilidades específicas encontradas, das quais sete competências e 16 habilidades específicas são exclusivas da área de Ciências da Natureza (ANEXOS 1 e 2). Nesta seleção da BNCC (Ensino Fundamental: Anos Finais)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

foram consideradas habilidades de todas as áreas, analisando aquelas que trabalham diretamente com Ecologia, mas também as que não são diretamente ligadas mas podem estar relacionadas, como na Língua Portuguesa que são encontrados pontos relacionados com interpretação de textos científicos, capacidades argumentativas, e posicionamento ético perante discussões.

As Ciências da Natureza, como esperado, é a área que mais abre espaço para discussões e abordagens de conteúdos relacionados com Ecologia. Sempre fazendo a ponte Educação – Políticas Públicas – Questões Socioeconômicas – Ciência e Tecnologia, a BNCC trata da capacidade do discente de observar o mundo a sua volta, reconhecer quais impactos ambientais aquele local já sofreu ou está sofrendo, construir conhecimentos científicos, e assim, poder propor ações que poderão gerar mudanças. A Matemática também entra como uma área com muitos conhecimentos de base para construção de seus estudos e argumentos, com a resolução de problemas de lógica, a coleta de dados, levantamentos estatísticos e a habilidade de apresentá-los de forma coerente.

A História está mais focada em estudos de como o homem, durante processos de globalização e industrialização, afetou e ainda afeta ambientalmente o local que está presente. Sendo que Geografia coloca como habilidade a capacidade de descrever o ciclo da água, e como podemos interferir no seu funcionamento; o estudo dos biomas; e reconhecer a importância de Unidades de Conservação, temas relacionados diretamente com a Ecologia, visto a sua importância para a conservação e preservação das espécies e interações presentes nelas. Considerando todas as áreas e a quantidade de vezes que a Ecologia pode ser tratada dentro de cada uma, foi construída uma representação visual, resultando na Figura 1.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 - Frequência das habilidades específicas de cada área quanto à sua aplicabilidade para Ecologia. *Essa área não possui habilidades específicas, portanto, foram selecionadas competências referentes.

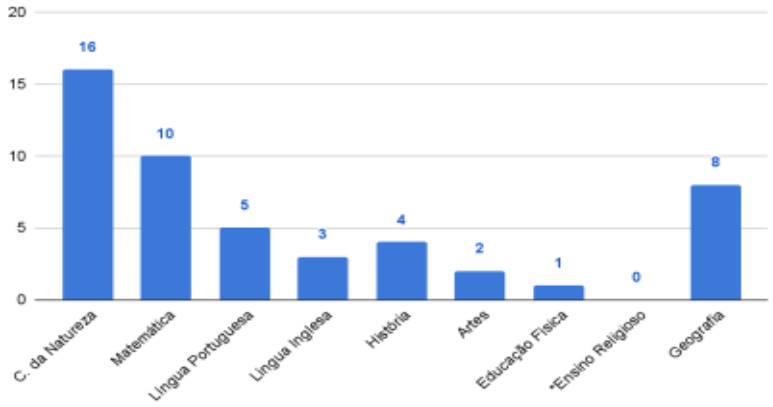

Fonte: O Autor (2021)

Ao decorrer das habilidades selecionadas, pode-se notar que independente da disciplina, coloca em pauta questões sociais, econômicas e ambientais, justamente por ter como objetivo a formação de um indivíduo consciente quanto a esses pontos. Relacionando com a definição de Ecologia dada por Krebs (1972) sendo o espaço que os seres vivos estão inseridos como um fator de influência para a distribuição e abundância dos organismos (lembrando que também estão inclusas as interações bióticas e abióticas do local), portanto, é condizente a BNCC sempre trazer para as suas habilidades e competências quaisquer fatores que podem afetar nessa distribuição e abundância, se tornando relevante ao estudo dessa Ciência. Justamente por esse motivo, adotar uma estratégia transdisciplinar se faz tão importante, pois garante que todos esses pontos que influenciam no estudo da Ecologia serão abordados.

2.2.2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: ESCOLHA DA METODOLOGIA

Da pesquisa dos artigos, foram encontrados mais de 2.300 documentos, dos quais nem todos estavam relacionados com o tema estudado, sendo que depois de feita uma seleção de quais seriam lidos para o embasamento teórico da pesquisa, restaram 60 artigos. Nestes, foram encontrados 13 diferentes tipos de metodologias de aprendizagem ativa, como: sequências didáticas, estratégias de gamificação, uso de mapas conceituais e mentais, aprendizagem em times, sala de aula invertida, storytelling, aprendizagem em locais não formais e informais de ensino, aprendizagem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

baseada em investigação, projetos interdisciplinares, estudo dirigido e de caso, e aprendizagem baseada em projetos.

A partir destas análises, foi observado que muitas dessas metodologias podem ser aplicadas em conjunto, por exemplo: em uma sequência didática podem ser estruturados momentos com aprendizagem em times, baseada em investigação, estudo de caso e estudo dirigido, e assim por diante. Visando abordar os temas da Ecologia das mais diferentes formas, uma sequência didática pareceu se encaixar com a proposta, visto que dentro dela as mais diversas metodologias ativas podem ser incluídas, sendo que as mais citadas durante o cronograma são: estudo de caso, sala de aula invertida, aprendizagem em times e estudo dirigido.

Pode-se citar o estudo de Ballen e Greene (2017) que mencionam um estudo feito em uma disciplina ofertada na Universidade de Cornell, na qual o docente se utilizou de vários tipos dessas metodologias, como estudo de caso, aprendizagem em times e sala de aula invertida para o ensino de biologia evolutiva, e foi observado que a partir de seus usos, o discente será capaz de fazer mais associações com outros conteúdos, responder perguntas mais relacionadas com raciocínio lógico do que com decorar termos e significados; que é um dos principais problemas do ensino de Ecologia. Por isso foi considerado o uso de sala de aula invertida e estudo de caso, visto que trazem resultados positivos no processo de aprendizagem.

2.2.3 ESTRATÉGIA CONSTRUÍDA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA LITERÁRIA

Iracema, de José de Alencar, por ser um livro com vários elementos biológicos e uma diversidade enorme de espécies citadas (ANEXO 3), se mostrou mais adequado para a elaboração da metodologia. Foi retomada a revisão feita da BNCC, construindo uma sequência didática de 50 dias para a abordagem de temas propostos pelo documento em todas as disciplinas presentes no Ensino Fundamental II (ANEXO 4). Vale ressaltar, que o cronograma não foi elaborado para ser aplicado nessa quantidade de dias corridos.

No seu decorrer, são propostas diversas metodologias ativas, como a sala de aula invertida, estudo de caso e estudo dirigido, com foco em aprendizagem por times, visto que é sugerido que durante toda a sequência as atividades sejam desenvolvidas nesses grupos (Figura 2).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2 - Frequência com que diferentes metodologias ativas são apresentadas durante a sequência didática elaborada.

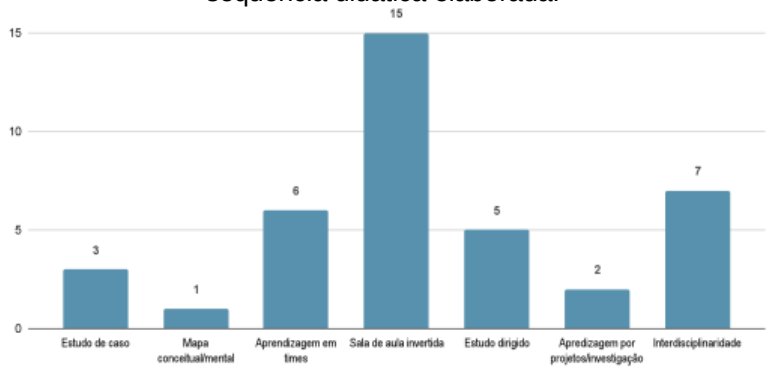

Fonte: O Autor (2021)

Nas Figuras 3 (A e B) e 4 são apresentados três diferentes momentos do cronograma: no primeiro, os discentes sendo colocados com menos responsabilidades, mas ainda sim com o desenvolvimento de atividades de forma ativa; assim, na Figura 3B, ao término do cronograma, no qual serão responsáveis pelo desenvolvimento de dois grandes projetos de apresentação aos seus colegas, baseados em uma série de estudos dirigidos, salas de aula invertidas, até que chegue no momento final das atividades. Já na Figura 4 vê-se que os estudantes terão que dar um passo a mais, visto que serão responsáveis por ministrar uma “microaula” aos seus colegas, através de aprendizagem por projetos.

Deve ser apontado que são sugeridos diversos acompanhamentos de leitura, nos quais podem ser convidados professores de outras disciplinas, principalmente literatura, para que dúvidas sejam tiradas relativas à história em si, às espécies apresentadas pelo livro, interações ecológicas que são citadas, e assim por diante. São reservados também alguns encontros para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, sendo que na seção de “Sugestões de materiais e atividades” são apresentadas ideias do que pode ser feito nesses momentos.

Figura 3 - Páginas do cronograma elaborado, (A) representa parte da sequência didática literária, apresentando um nível de profundidade menor no tema; e (B) apresentando os dois trabalhos finais, com maior profundidade.

A:

B:

Fonte: O Autor (2021)

Figura 4 - Apresenta uma orientação ao docente que irá avaliar e sugerir atividades como as microaulas sugeridas.

Fonte: O Autor (2021)

Um estudo feito por Lima e Ricardo (2015) apresenta um livro de literatura clássica sendo utilizada para o ensino de física, sendo que como seus resultados citam que os estudantes se sentiram mais motivados a estudar, inclusive fazendo com que alguns, que antes não tinham preferência por essa disciplina, passaram a gostar e se interessar mais por assuntos ligados à Física. Também colocam que para que se obtenham resultados positivos, é necessário que o professor seja mediador, fazendo com que a aprendizagem seja mais responsabilidade dos discentes, e também que o docente deve estar disposto a utilizar diferentes metodologias, fugindo do modelo de ensino tradicional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a metodologia proposta pelo presente estudo será uma excelente forma de aproximar o estudante da literatura clássica brasileira, bem como da Ecologia, ciência tão importante para compreender as dinâmicas do mundo natural. Atrelando ao que é proposto no decorrer da BNCC, que tem como objetivo a formação de um indivíduo atuante na sociedade, sabendo articular conhecimentos sociais, ambientais e econômicos para propor ações e soluções de problemas, utilizando-se das metodologias ativas para alcançar uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Currícular [BNCC]**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

BALLEN, C. J.; GREENE, H. W. Walking and talking the tree of life: Why and how to teach about biodiversity. **PLoS Biology**, v. 15, n. 3, p. 1–11, 2017.

CAIN, M. L.; BOWMAN, W. D.; HACKER, S. D. **Ecologia**. 3a edição ed. Porto Alegre: ArtMed, 2018.

EILAM, B. Strata of Comprehending Ecology: Looking Through the Prism of Feeding Relations. **Science Education**, v. 86, n. 5, p. 645–671, 2002.

HAECKEL, E. **Generelle Morphologie der Organismen. Allgemeine Grundzige der organischen Formen-Wissenschaft, mechanisch begriindet durch die von Charles Darwin reformirte Descendenz-Theorie**. Berlim: Georg Reimer, 1866.

KREBS, C. J. **The experimental analysis of distribution and abundance.** New York: Harper & Row, 1972.

LIMA, L. G., RICARDO, E. C. **A literatura como ferramenta didática no ensino de Mecânica Quântica para o Ensino Médio.** XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2015.

MACIEL, E. A.; GÜLLICH, R. I. DA C.; DE LIMA, D. O. Ensino de ecologia: concepções e estratégias de ensino. **Vidya**, v. 38, n. 2, p. 21–36, 2018.
MAGRO, A. et al. **Learning difficulties in ecology**. Proceedings of the IVth ERIDOB Conference. **Anais.** 2003.

MOTOKANE, M. T. Sequências Didáticas Investigativas e Argumentação no Ensino de Ecologia. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. especial, p. 115–138, 2015.

MOTOKANE, M. T.; TRIVELATO, S. L. F. Reflexões sobre a Ensino de Ecologia no Ensino Médio. **II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Em Ciências**, p. 1–11, 1999.

ODUM, E. P. The Emergence of Ecology as a New Integrative Discipline. **Science**, v. 195, n. 4284, p. 1289–1293, 1977.

ODUM, E. P.; BARRETT, G. W. **Fundamentos de Ecologia**. 5a edição ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

PAIVA, M. R. F. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE**, v. 15, n. 2, p. 145–153, 2016.

REECE, J. B. et al. **Biologia de Campbell**. 10a edição ed. Porto Alegre: ArtMed, 2015.

RODRIGUEZ, M. A., & ANICETE, R. C. R. Students' views of a mixed hybrid ecology course. **Journal of Online Learning and Teaching**, v. 6, n. 4, p. 791–798, 2010.

SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências: um estudo com alunos do ensino fundamental. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 1, p. 133–147, 2004.

WILSON, E. O. **Consilience: The unity of knowledge**. New York: Vintage Books, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1 - Competências e habilidades encontradas na BNCC com relação com a área da Ecologia.

Área específica	Competência	Habilidades
Língua Portuguesa	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.	(EF69LP11); (EF69LP35); (EF69LP37); (EF67LP19); (EF89LP24)
Matemática	Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.	(EF06MA32)
	Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.	(EF06MA24); (EF06MA34); (EF07MA35); (EF08MA23); (EF08MA25); (EF08MA26); (EF08MA27); (EF09MA20); (EF09MA22)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Geografia	Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.	(EF07GE06); (F07GE12)
	Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.	(EF06GE06); (EF06GE07); (EF06GE11); (EF07GE11); (EF09GE18)
	Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.	(EF06GE04)
Ensino Religioso	Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente	Não possui habilidade específica
	Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.	
Artes	Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.	(EF69AR06)
	Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.	(EF69AR31)
História	Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.	(EF06HI05); (EF08HI03); (EF09HI05); (EF09HI27)
Língua Inglesa	Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.	(EF09LI01); (EF09LI18); (EF07LI11)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Educação Física	Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.	(EF89EF19)

ANEXO 2 - Competências e habilidades específicas com relação com a área da Ecologia encontradas na BNCC de Ciências da Natureza.

Área específica	**Competência**	**Habilidades**
Ciências da Natureza	Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.	(EF08CI06); (EF08CI16)
	Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.	(EF06CI08); (EF07CI07); (EF07CI08); (EF07CI14); (EF07CI15); (EF08CI14); (EF09CI11)
	Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.	(EF06CI04); (EF07CI05); (EF07CI12); (EF07CI13)
	Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Não possuem habilidades específicas
	Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.	
	Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.	

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.	(EF07CI04); (EF09CI12); (EF09CI13)

ANEXO 3 - Lista de todas as espécies citadas no livro

Capítulo	Página	Espécie	Trecho
1	6	Jandaia; Carnaúba	"Verdes mares bravios de minha terra natal, onde canta a jandaia nas frondes da carnaúba."
2	7	Graúna	"Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira."
2	7	Jati	O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado.
2	7	Oitica	Um dia, ao pino do sol, ela repousava em um claro da floresta. Banhava-lhe o corpo a sombra da oiticica, mais fresca do que o orvalho da noite.
2	7	Acácia	Os ramos da acácia silvestre esparziam flores sobre os úmidos cabelos.
2	7	Mangaba; Gará; Sabiá da Mata	Iracema saiu do banho; o aljôfar d'água ainda a roreja, como à doce mangaba que corou em manhã de chuva. Enquanto repousa, empluma das penas do gará as flechas de seu arco, e concerta com o sabiá da mata, pousado no galho próximo, o canto agreste.
2	7	Ará - Periquito, o aumentativo, arará, é a maior espécie do gênero; Crautá - Bromélia. Dela, se tiram fibras tão delicadas quanto o linho; Juçara - Palmeira que tem espinhos, eles servem para a separação das fibras da crautá.	A graciosa ará, sua companheira e amiga, brinca junto dela. Às vezes sobe aos ramos da árvore e de lá chama a virgem pelo nome; outras remexe o uru de palha matizada, onde traz a selvagem seus perfumes, os alvos fios do crautá , as agulhas da juçara com que tece a renda, e as tintas de que matiza o algodão.
3	8	Rola; Juazeiros	Quando o sol descambava sobre a crista dos montes, e a rola desatava do fundo da mata os primeiros arrulhos, eles descobriram no vale a grande taba; e mais longe, pendurada no rochedo, à sombra dos altos juazeiros, a cabana do Pajé.
4	9	Jurema	Estrangeiro, Iracema não pode ser tua serva. É ela que guarda o segredo da jurema e o mistério do sonho
4	9	Boicininga; Oitibó	O irmão de Iracema tem o ouvido sutil que pressente a boicininga entre os rumores da mata; e olhar do oitibó que vê melhor nas trevas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5	10	Galo da campina	O galo da campina ergue a poupa escarlate fora do ninho. Seu límpido trinado anuncia a aproximação do dia.
5	10	Mandioca (maniva é a folha moída, de que se faz a maniçoba); Algodão	Nós guardamos as serras, donde manam os córregos, com os frescos ipus onde cresce a maniva e o algodão
5	10	Gavião; Nambu	O gavião paira nos ares. Quando o nambu levanta, ele cai das nuvens e rasga as entranhas da vítima. O guerreiro tabajara, filho da serra, é como o gavião.
6	12	Nenúfar	A fronte reclinara, e a flor do sorriso expandia-se como o nenúfar ao beijo do sol.
7	13	Eufórbia	A pupila negra da virgem cintilou na treva, e de seu lábio borbulhou, como gotas do leite cáustico de eufórbia, um sorriso de desprezo
7	13	Jaguar	Filha de Araquém, não assanha o jaguar.
8	15	Bambu	A saída do bosque sagrado encontrou Iracema: a virgem reclinava num tronco áspero do arvoredo; tinha os olhos no chão; o sangue fugira das faces; o coração lhe tremia nos lábios, como gota de orvalho nas folhas do bambu.
8	15	Juruti	A juruti, quando a árvore seca, foge do ninho em que nasceu.
8	15	Angico; Baunilha	Martim amparou o corpo trêmulo da virgem; ela reclinou lânguida sobre o peito do guerreiro, como o terno pâmpano da baunilha que enlaça o rijo galho do angico.
8	15	Colibri	— Teu hóspede fica, virgem dos olhos negros: ele fica para ver abrir em tuas faces a flor da alegria, e para sorver, como o colibri, o mel de teus lábios.
8	15	Andiroba	O mel dos lábios de Iracema é como o favo que a abelha fabrica no tronco da andiroba: tem na doçura o veneno.
9	17	Sabiá do Sertão; Ubaia	O sabiá do sertão, mavioso cantor da tarde, escondido nas moitas espessas da ubaia , soltava os prelúdios da suave endecha.
9	18	Araçá	Ficaram ambos assim unidos como dois frutos gêmeos do araçá, que saíram do seio da mesma flor.
10	19	Ará = Jandaia; Urutau	A gente tupi a chamava jandaia , porque sempre alegre estrugia os campos com seu canto fremente. Mas agora, triste e muda, desdenhada de sua senhora, não parecia mais a linda jandaia, e sim o feio urutau que somente sabe gemer.
10	19	Inhuma (Anhuma) - Palamedea chavaria, ave noturna que canta regularmente à meia noite	— Foi o canto da inhuma que acordou o ouvido de Araquém? disse ele admirado
10	19	Onça	Irapuã soltou o bramido da onça atacada na furna.
11	21	Guará	Como trota o guará pela orla da mata, quando vai seguindo o rasto da presa escápula, assim estugava o passo o sanhudo guerreiro.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

11	21	Jibóia	Tua boca mente como o ronco da jibóia : exclamou Iracema.
11	21	Caninana	O Pajé desenvolvera a alta e magra estatura, como a caninana assanhada, que se enrista sobre a cauda, para afrontar a vítima em face.
11	21	Ariranha	O Pajé riu; e seu riso sinistro reboou pelo espaço como o regougo da ariranha.
11	22	Abati (arroz)	O coração de Iracema está como o abati d'água do rio.
12	23	Aiati (garça)	— É a atiati, a garça do mar, e tu és a virgem da serra, que nunca desceu às alvas praias onde arrebentam as vagas.
12	23	Tamanduá; Gatos selvagens	Valente e forte é o tamanduá, que mordem os gatos selvagens por serem muitos e o acabam.
13	25	Adira (morcego)	— A raiva de Irapuã é como a andira: foge da luz e voa nas trevas
13	25	Intanha	Voltou Iracema à cabana; em meio do caminho perceberam seus olhos as sombras de muitos guerreiros que rojavam pelo chão como a intanha
14	27	Maracajá	O vulto de Caubi enche o vão da porta; suas armas guardam diante dele o espaço de um bote do maracajá.
14	27	Caititu; Jaguar; Anajê	Vis guerreiros são aqueles que atacam em bando como os caititus. O jaguar, senhor da floresta, e o anajê, senhor das nuvens, combatem só o inimigo.
14	28	Acauã	O chefe pitiguara é valente e audaz; Irapuã é manhoso e traiçoeiro como a acauã.
14	28	Açucena	O toque de seu corpo, doce como a açucena da mata
15	29	Saí; Serpente	O cristão sorri; a virgem palpita; como o saí, fascinado pela serpente, vai declinando o lascivo talhe, que se debruça enfim sobre o peito do guerreiro.
15	30	Juruti	A juruti, que divaga pela floresta, ouve o terno arrulho do companheiro; bate as asas, e voa a conchegar-se ao tépido ninho.
17	33	Cutia	Martim seguiu silencioso a virgem, que fugia entre as árvores como a selvagem cutia.
17	34	Tapir; Ema	— Escuta o passo veloz do povo tabajara. Ele vem como tapir rompendo a floresta. — O guerreiro pitiguara é a ema que voa sobre a terra; nós o seguiremos como suas asas: disse Iracema.
18	35	Cuandu	Os pitiguaras recebem o primeiro ímpeto do inimigo nas pontas irriçadas de suas flechas, que eles despedem do arco aos molhos, como o cuandu os espinhos do seu corpo.
19	36	Capivara = Ibiapina (Iby = terra. Apino = tosquiar)	Os guerreiros chegaram aonde a serra quebrava para o sertão; já tinham passado aquela parte da montanha, que por ser despida de arvoredo e tosquiada como a capivara, a gente de Tupã chamava Ibiapina.
19	36	Jatobá	Poti levou o cristão aonde crescia um frondoso jatobá , que afrontava as árvores do mais alto píncaro da serrania, e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

			quando batido pela rajada, parecia varrer o céu com a imensa copa.
20	37	Urubu	Expira o dia; nuvem negra voa das bandas do mar: são os urubus que pastaram nas praias a carniça, e com a noite voltam ao ninho.
20	38	Camoropim	Entretanto Poti do alto da rocha fisgava o saboroso camoropim que brincava na pequena baía do Mundaú; e preparava o moquém para a refeição
21	39	Traíra	Chegam os viajantes à foz do rio onde se criam em grande abundância as saborosas traíras, suas praias são povoadas pela tribo dos pescadores, da grande nação dos pitiguaras.
21	39	Uraçá	Os pescadores em suas jangadas seguiam o chefe e atroavam os ar com o canto de saudade e os múrmuros do uraçá, que imita os soluços do vento.
21	39	Veado; Paca; Jacu	Eles ocupavam as margens do Soipé, cobertas de matas, onde os veados, as gordas pacas e os macios jacus abundavam Assim os habitadores dessas margens lhes deram o nome de país da caça.
21	39	Porcos-do-mato; Caju	Depois que partiram do Soipé, os viajantes atravessaram o Rio Taíba, em cujas margens vagavam bandos de porcos-do-mato; mas longe corria o Cauípe, onde se fabricava excelente vinho de caju.
21	39	Condor	O cabo sobranceiro parece a cabeça calva do condor, esperando ali a borrasca, que vem dos confins do oceano.
21	39	Jaçanã	Iracema seguindo com os olhos o esposo, divagava como a jaçanã em torno do lindo seio, que ali fez a terra para receber o mar.
22	41	Jenipapo; Jaburu (Tuiuiú)	Batuireté estava sentado sobre uma das lapas da cascata; o sol ardente caía sobre sua cabeça, nua de cabelos e cheia de rugas como o jenipapo. Assim dorme o jaburu na borda do lago.
22	41	Gavião branco; Narceja	— Tupã quis que estes olhos vissem antes de se apagarem, o gavião branco junto da narceja.
22	41	Taioba	Iracema, que se banhava na próxima cachoeira, veio-lhes ao encontro, trazendo na folha da taioba favos de mel puríssimo.
22	42	Formigas; Tuins	As formigas subiam-lhe pelo corpo; e os tuins adejavam em torno e pousavam-lhe na calva.
23	43	Andorinha	A filha dos sertões era feliz, como a andorinha, que abandona o ninho de seus pais, e peregrina para fabricar novo ninho no país onde começa a estação das flores.
23	43	Colibri; Acácia	Como o colibri borboleteando entre as flores da acácia, ela discorria as amenas campinas.
23	43	Maracujá	Ali cresciam na frescura e na sombra as frutas mais saborosas de todo o país; delas fazia a virgem copiosa provisão, e esperava embalando-se nas ramas do maracujá, que Martim tornasse da caça.
23	43	Muriti (Buriti)	Cerca daí havia um bosque frondoso de muritis, que formavam

			no meio do tabuleiro uma grande ilha de formosas palmeiras.
23	43	Arara; Paca	O alto cabeço se curva à semelhança do bico adunco da arara; pelo que os guerreiros a chamaram Aratanha. Eles subiram pela encosta da Guaiúba por onde as águas descem para o vale, e foram até o córrego habitado pelas pacas.
23	43	Cedro	A felicidade do varão é a prole, que nasce dele e faz seu orgulho; cada guerreiro que sai de suas veias é mais um galho que leva seu nome às nuvens, como a grimpa do cedro.
23	44	Crajuru - Medicinal; Angico	Ao romper d'alva, Poti partiu para colher as sementes de crajuru que dão a bela tinta vermelha, e a casca do angico de onde se extrai a cor negra mais lustrosa.
24	45	Jacarandá	— Assim como a abelha fabrica o mel no coração negro do jacarandá, a doçura está no peito do mais valente guerreiro.
26	48	Goiamum (caranguejo)	O chefe pitiguara vibrou o arco; a seta rápida atravessou um goiamum que discorria pelas margens do lago; só parou onde a pluma não a deixou mais entrar.
26	49	Pitanga	Alongando fagueira o colo, com o negro bico alisou-lhe os cabelos e beliscou a boca mimosa e vermelha como a pitanga.
27	50	Crocodilo	Distante da cabana, se elevava à borda do oceano um alto morro de areia; pela semelhança com a cabeça do crocodilo o chamavam os pescadores Jacarecanga.
27	50	Copaíba - Medicinal, extração do óleo do caule	Ai da esposa!... Sentiu já o golpe no coração e como a copaíba ferida no âmago, destila as lágrimas em fio.
28	51	Japim	Se cantam as aves, teu ouvido não gosta já de escutar o canto mavioso da graúna, mas tua alma se abre para o grito do japim, porque ele tem as penas douradas como os cabelos daquela que tu amas!
29	52	Piranha	Cada guerreiro tomba crivado de muitas flechas, como a presa que as piranhas disputam nas águas do lago.
29	52	Baleia	Ainda a espuma não se apagara, e já a piroga inimiga se afundou, parecendo que a tragara uma baleia.
30	54	Jati (Jataí); Sassafrás; Irara	A jati fabrica o mel no tronco cheiroso do sassafrás; toda a lua das flores voa de ramo em ramo, colhendo o suco para encher os favos; mas ela não prova sua doçura, porque a irara devora em uma noite toda a colmeia.
30	55	Cacto	Os lábios suspirosos da mísera esposa se moveram, como as pétalas do cacto que um sopro amarrota, e ficaram mudos
31	56	Cajueiro	— Teu irmão parte para te fazer a vontade; mas ele voltará todas as vezes que o cajueiro florescer, para sentir em seu coração o filho de teu ventre.
31	56	Carimã	Ela dissolveu a alva carimã e preparou ao fogo o mingau para nutrir o filho.
32	57	Jetica (Batata doce)	Pousando a criança nos braços paternos, a desventurada mãe desfaleceu, como a jetica, se lhe arrancam o bulbo.
32	57	Manacá	O esposo viu então como a dor tinha consumido seu belo

			corpo; mas a formosura ainda morava nela, como o perfume na flor caída do manacá
32	58	Cupim	Martim sentiu quanto um amigo verdadeiro é precioso na desventura; é como o outeiro que abriga do vendaval o tronco forte e robusto do ubiratã, quando o cupim lhe broca o âmago.

ANEXO 4 - Sequência didática literária: documento com o cronograma, BNCC e orientações ao professor

Disponível em: https://bityli.com/ISYs5

12.5.22 O CAMINHAR DA PESQUISA EDUCACIONAL: DAS PESQUISAS POSITIVISTAS CARTESIANAS AO PENSAMENTO COMPLEXO

Claudia Cristine Souza Appel Gonçalves[1362]

RESUMO

Com a expansão da pesquisa educacional, as abordagens epistemológicas transformam a teoria e a prática da pesquisa contribuindo para o movimento de evolução no campo educacional. Cada momento histórico se constrói e possibilita uma forma de compreender e de fazer pesquisa. A presente pesquisa tem por objetivo apresentar e analisar as perspectivas teóricas na pesquisa educacional por meio de um ensaio teórico-bibliográfico. Utilizamos para o embasamento teórico Almeida e Carvalho (2012), Alves-Mazzotti (2012), Eagleton (1998), Gamboa (2012), Giddens e Turner (1999), Lankshear e Knobel (2008), Moraes (2008, 2009), Moraes e Valente (2008), Morin (2006, 2011), Morin e Moigne (2000). Concluímos que as principais mudanças ocorridas nas pesquisas educacionais permearam: verdades absolutas à aproximação da interpretação do real; observação de fatos isolados, para olhar o objeto relacionando com outros fatos e com o todo; visão de neutralidade na pesquisa, para a visão de que não há pesquisa totalmente neutra; pesquisas positivistas-cartesianas, para a aproximação entre os conhecimentos no pensamento complexo, o qual permite que conceitos antagônicos ou divergentes dialoguem contribuindo para a compreensão dos conflitos sem perder o rigor científico. A complexidade surge colocando em dúvida as verdades absolutas e inquestionáveis do positivismo e aponta caminhos para uma nova forma de enxergar os fenômenos.

Palavras-chave: Pesquisa Educacional. Positivismo. Pensamento complexo.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, as perspectivas teórico-epistemológicas de pesquisas educacionais foram modificando-se de acordo com cada momento da história. Cada corrente teórica procurou explicar a realidade segundo sua perspectiva. Por muito tempo as pesquisas estavam embasadas no positivismo, com o qual se acreditava que o pesquisador era “neutro”. No entanto, sabemos atualmente que “[...] a pesquisa é um tipo de atividade humana como as outras, sujeita aos mesmos constrangimentos, influências e limitações que qualquer campo de atuação.” (CAMPOS, 2009, p. 281). Os cuidados e rigor com a pesquisa educacional são respeitados. Porém, as influências externas e experiências vividas pelo pesquisador interferem no processo de pesquisa. Na escolha da temática, as experiências pessoais e profissionais do pesquisador,

[1362] Doutora e Mestre em Educação – UFPR, Pedagoga e Professora – SEEDPR. Grupo de Estudos e Pesquisa Pedagogia, Complexidade e Educação – UFPR, clauealex1@gmail.com.

juntamente com os interesses da comunidade científica, direcionam o caminhar da pesquisa. Para Alves-Mazzotti (2012, p. 43),

> A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema.

O processo de construção científico está em constante movimento. O conhecimento se transforma com as descobertas realizadas por pesquisadores. As pesquisas complementam ou contrapõem pesquisas realizadas anteriormente. Este artigo tem por objetivo apresentar e analisar as perspectivas teóricas na pesquisa educacional. Realizamos um ensaio teórico-bibliográfico [1363] de acordo com pesquisadores da área ao longo da caminhada histórica dos estudos e pesquisas educacionais.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS NA PESQUISA EDUCACIONAL

As perspectivas teórico-metodológicas educacionais sofreram transformações por meio dos estudos e pesquisas realizadas por teóricos educacionais nos diferentes momentos históricos. Cada uma, no seu tempo contribuiu e continuam contribuindo para o desvendar do campo educacional. A história é vida em movimento, sendo que as pesquisas fazem parte deste processo.

Uma epistemologia compreende e explica os fenômenos de acordo com a perspectiva científica adotada. Cardoso (1997, p. 103) entende que “a teoria do conhecimento nos oferece um caminho para compreender a realidade e não uma série de ‘verdades’ a serem comprovadas”. A autora nos faz refletir sobre as teorias tradicionais que buscavam as verdades absolutas. Compreender a realidade é o que as teorias mais recentes buscam desvendar com as pesquisas.

> Questões mais amplas sobre valores, ética, projetos alternativos de nação, que afetam profundamente a educação, não são resolvidas com resultados de pesquisa, mas dependem de processos sociais muito mais complexos, que se

[1363] Este artigo é um recorte da fundamentação teórica da tese intitulada Formação continuada *on line* de professores e pedagogos: contribuições teóricas do pensamento complexo de Gonçalves (2019). Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66474. Acesso em: 26 jun. 2021.

> inserem no bojo da história, com todos os seus conflitos e as suas contradições. (CAMPOS, 2009, p. 282).

Do ponto de vista da teoria social, de acordo com Giddens e Turner (1999, p. 8), pesquisas influenciadas pelo empirismo lógico na filosofia prevaleceram após a Segunda Guerra Mundial. “O empirismo lógico costumava ser visto, não como uma determinada filosofia da ciência, com postulados potencialmente questionáveis, mas como um modelo incontestável do que a ciência pudesse ser.” Os aspectos subjetivos não eram levados em consideração. O estudo se limita a investigar os aspectos objetivos sem estabelecer relações com os fatores subjetivos. No empirismo, as interpretações eram evitadas, sendo que a realidade deveria ser tomada “objetivamente”. Além disso, de acordo com Cardoso (1997, p. 99), “[...] a concepção tradicional de neutralidade científica já não parecia útil”. Os resultados das pesquisas eram superficiais e retratavam recortes muito pequenos da realidade. “Critica-se a pretensão de se reduzir a complexidade do real à visão simplista e superficial de uma fotografia estática.” (GAMBOA, 2012, p. 31).

Outra abordagem destacada é a empírico-analítica. Gamboa (2012, p.149, destaque nosso) afirma que “as abordagens empírico-analíticas delimitam o objeto de estudo tomando-o como um todo separado e isolado do contexto”. Nessas abordagens não é analisado o objeto de estudo em seu contexto, podendo não haver proximidade com o real. Ao analisar o objeto de estudo de forma isolada corre-se um risco maior ao erro. Quanto mais isolado um fato for observado, mais risco ao erro, quanto mais relações forem estabelecidas entre contexto, todo, fatores históricos, sociais, culturais, maiores serão as possibilidades de aproximação com o real. “As abordagens fenomenológicas-hermenêuticas desenvolvem o processo começando pela parte [...] e caminham em direção da recuperação progressiva do todo [...]”. (GAMBOA, p. 150, destaque nosso). Nesse momento, começa uma preocupação em situar o objeto de estudo como parte de um todo. O contexto do objeto é situado, bem como há preocupação em situá-lo como parte de um todo.

Os fatos observados não são estáticos e nem sem relação com outros fatos. Além da relação existente, há um processo histórico, cultural e social que proporcionaram cada fenômeno analisado. Como a ciência também não é estática, vai se modificando ao longo dos tempos. Autores como Kuhn, Toulmin, Lakatos e Hesse (GIDDENS; TURNER, 1999) propiciaram uma nova filosofia da ciência surgisse,

passando a considerar a interpretação dos fatos. A fenomenologia passou a se destacar com os escritos de Schutz, a hermenêutica na obra de Gadamer e de Ricoeur e a teoria crítica nos trabalhos de Habermas.

> Tradições mais antigas, como o interacionismo simbólico nos Estados Unidos e o estruturalismo ou pós-estruturalismo na Europa, se revitalizaram e começaram a ser examinadas com novo interesse. Acrescentem-se a elas tipos de pensamento mais recentemente desenvolvidos como a etnometodologia, a teoria da estruturação e a "teoria da prática", associada em particular a Bourdieu. (GIDDENS; TURNER, 1999, p. 10, destaque nosso).

Cada teoria defende uma forma de analisar os fenômenos. Algumas teorias postulam que a sociedade pode ser reduzida ao comportamento dos indivíduos. "As raízes pragmáticas do interacionismo simbólico afirmam a importância da atividade humana [...] os teóricos contemporâneos divergem quanto ao grau em que a estrutura coage a ação, e vice-versa." (GIDDENS; TURNER, 1999, p. 16-17, destaque nosso). O que se questionou foi o fato de olhar a ação humana como efeito unilateral. Algumas correntes teóricas enfatizam o indivíduo – interacionismo – e outras a estrutura – estruturalismo. Outras, porém, enfatizam a dualidade estrutural, na qual sujeito e estrutura são analisados na ação. É o que postulam Giddens e Turner (1999, p. 17-18), "[...] para a teoria da estruturação, os agentes, a ação e a interação são coagidos pela dimensão estrutural da realidade social, embora também a engendrem."

A relação dialógica em que estrutura e indivíduo interagem mutuamente e influenciam o comportamento do indivíduo, que influencia a estrutura, que influencia o indivíduo, é um movimento que ocorre no ambiente histórico no qual as pesquisas olham a ação e a estrutura nas suas relações. Nas abordagens crítico-dialéticas, recuperam o contexto colocando ênfase na temporalidade e na historicidade do fenômeno. (GAMBOA, 2012). As pesquisas crítico-dialéticas analisam os fenômenos nos quais os objetos de estudos estão imersos, havendo assim ocorre uma maior aproximação com o real nos fatos analisados. Moraes e Valente (2008, p. 15) apresentam,

> [...] perspectivas teórico-epistemológicas ou paradigmas, que vem constituindo os fundamentos de nosso legado filosófico: o positivista, o interpretativo, o sociocrítico e o [...] paradigma emergente (SANTOS, 2004; MORAES, 1997), complexo (MORIN, 1995; 1996a) ou eco-sistêmico (MORAES, 2004).

Na perspectiva tradicional positivista, "[...] a realidade é ordenada, objetiva, uniforme no tempo e no espaço, estática e fragmentada, e nela sujeito e objeto estão separados." (MORAES; VALENTE, 2008, p. 19). Não é levado em consideração o contexto histórico e social em que o objeto de estudo está inserido. Compreendemos que a realidade se faz num movimento de dialogicidade, subjetiva, interrelacional entre as partes e o todo, por isso, a realidade é complexa.

De acordo com Morin e Le Moigne (2000, p. 95), a ciência "clássica" até o final do século XX "[...] se fundamentou sobre quatro pilares da certeza que têm por causa e efeito dissolver a complexidade pela simplicidade: o princípio da ordem, o princípio de separação, o princípio de redução, o caráter absoluto da lógica dedutivo-identitária." Os quatro pilares em conjunto fazem parte do pensamento simplificador que reduz e separa o objeto de estudo. O pensamento complexo une, amplia os conceitos e entende que os fenômenos estão sempre interligados.

3 O PENSAMENTO COMPLEXO NA PESQUISA EDUCACIONAL

Com o avanço nos estudos e pesquisas, a complexidade surge colocando em dúvida as verdades absolutas e inquestionáveis do positivismo e aponta caminhos para uma nova forma de enxergar os fenômenos. Isso foi possível porque,

> Como toda construção humana, entretanto, a concepção do que venha a ser pesquisa vai mudando de acordo com o desenvolvimento histórico da ciência, articulando ao surgimento de problemas e fenômenos que exibem uma face nova, ou até então impossível de ser concebida. (ALMEIDA; CARVALHO, 2012, p. 104).

Não há como negar o caráter ativo e histórico do sujeito. Somente é possível aproximar-se do conhecimento da realidade resgatando "[...] a subjetividade, a intersubjetividade e o caráter ativo, construtivo, afetivo e histórico do sujeito aprendente, bem como a dinâmica relacional que acontece entre ele e seu meio." (MORAES; VALENTE, 2008, p. 23). O pensamento complexo permite uma análise do objeto de estudo com maior proximidade do real.

Verdades pertencem a um dado momento e contexto isolado. Verdades que não aceitam o contraditório e o antagônico como forma complementar não se aproximam do real dos fatos analisados. Para Moraes (2008b, p. 97), "[...] o pesquisador, o objeto pesquisado e o método utilizado estão também imbricados de tal maneira que,

conscientes ou não, a conduta do pesquisador influencia a conduta do objeto pesquisado e vice-versa". Não há como manter uma postura totalmente neutra na pesquisa qualitativa, uma vez que a captação da realidade perpassa pela interpretação do que está sendo pesquisado.

Almeida e Carvalho (2012) destacam que o método complexo enfrenta um desafio na atividade de pesquisa porque é "um método vivo, em permanente reconstrução, capaz de articular objetividade e subjetividade. Princípios gerais que apelam e exigem criatividade, sensibilidade e inventividade do pesquisador [...]". (ALMEIDA; CARVALHO, 2012, p. 112). Como método vivo, dinâmico e qualitativo, o pensamento complexo não segue passos rígidos, sequenciais e inflexíveis. Sendo assim, o pesquisador precisa estar atento ao caminhar do estudo, aos resultados parciais, verificação de necessidade de dados complementares, enfim, permanente reestruturação, reorganização e recomposição.

Pensar complexo significa entender que a incerteza também faz parte do caminhar da pesquisa. Não podemos ter sempre a certeza dos fatos porque a realidade é uma interpretação do real ou seja, o estudo dos fenômenos. Por esse motivo, a complexidade é um "[...] pensamento apto a reunir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer a singular, o individual, o concreto." (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 213). Interpretar a realidade significa compreender o contexto dos fenômenos relacionando com os demais, de forma interdependente formando o todo organizacional.

A multidimensionalidade comporta unidades complexas formando o todo complexo. "O pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento." (MORIN, 2011, p. 7). Chegar ao final de um estudo não significa que não há mais possibilidades de análises complementares, nem que o conhecimento está totalmente elucidado e acabado. O conhecimento é uma construção humana, portanto, está sempre em movimento e em reconstrução. Trazemos, a seguir, algumas análises realizadas por pesquisadores da área sobre as pesquisas educacionais.

4 PONTOS E CONTRAPONTOS NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante de análises sobre as pesquisas educacionais na atualidade, Moraes (2009) faz uma crítica à epistemologia da prática apontando para o esvaziamento da teoria social. Defende que é necessário recriar o papel da teoria deixando de trabalhar superficialmente nas pesquisas. Assim como as teorias tradicionais que olhavam o objeto de estudo de forma isolada e que acreditavam na neutralidade do pesquisador são insuficientes. Entender que um objeto pode ser observado apenas do ponto de vista da prática sem o aporte da teoria também é insuficiente.

Tais pesquisas educacionais tendem a descrever os fenômenos do cotidiano escolar sem interpretações e análises. Apenas a descrição da prática sem análises, não há contribuições para a superação dos problemas encontrados e não há contribuições para a construção do conhecimento científico. "[...] a teoria que se constrói, nivelada em seu conjunto por indiferenciado relativismo, restringe-se a descrever e, quando muito, a nomear as formas fenomênicas do cotidiano." (MORAES, 2009, p. 588). A análise com maior profundidade prevê um olhar especial para a interrelação entre os fenômenos que cercam o objeto de estudo. A autora (2009) sustenta que a sociedade está atrelada a atividade humana e o mundo social é histórico, portanto, está em constante mudança.

As ações não ocorrem isoladas, elas encontram-se numa trama de relações interdependentes e é assim que precisam ser olhadas. Os indivíduos modificam-se a partir de suas ações e suas interações no mundo transformando-o. A educação pode ser pensada como ação contínua, histórica propiciando a mudança com novas ações do indivíduo. Outro autor que traz uma crítica sobre pesquisas educacionais é Azanha (1992, p.15), o qual aponta a má qualidade científica de algumas pesquisas. De acordo com o autor, costuma-se apontar que há falhas metodológicas nas pesquisas relacionadas ao,

> [...] inadequado registro de observações, não fidedignidade ou não validade dos instrumentos de coleta de dados, ambiguidade ou imprecisão conceitual de termos relevantes, não representatividade dos casos estudados, inadequação das técnicas de análise (estatísticas ou outras), incoerência na argumentação etc. (AZANHA, 1992, p. 16).

O rigor metodológico que a pesquisa exige não pode ser ignorado. Desde a produção dos dados, até sua interpretação o rigor científico exigido precisa estar presente. No entanto, o autor destaca que apesar de uma pesquisa apresentar falhas metodológicas, não significa "[...] ausência de valor científico." (1992, p. 17). As

pesquisas contribuíram e continuam contribuindo para o campo educacional. Azanha destaca que "[...] não há teorias descomprometidas com uma particular concepção de ciência." (1992, p. 19). Ao escolher uma teoria de pesquisa é necessário ter clareza do que se pretende com o estudo, com o que se espera contribuir para o campo de pesquisa.

Os autores nos mostram que a perspectiva teórica adotada para a pesquisa não pode olhar o fenômeno de forma fragmentada, todos os saberes que o cercam o fazem enquanto fenômeno e, por isso, são importantes na pesquisa. O saber especializado é importante, porém, sem ligação com o todo não adquire sentido. Eagleton (1998) destaca que temos ainda resquícios da modernidade com elementos da pós-modernidade e que as pesquisas transitam entre esses dois polos,

> Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. (EAGLETON, 1998, p. 7, destaque nosso).

As pesquisas ainda trazem aspectos positivistas, assim como todo processo de construção e reconstrução. Há um movimento entre a visão positivista das certezas absolutas, para uma visão de teorias que buscam compreender a realidade múltipla e complexa. Para Moraes (2008, p. 37), "todo paradigma traz consigo um conjunto de teorias que gera novos métodos e que, por sua vez, regeneram a teoria que regenera o paradigma e assim por diante." Esse processo de retroatividade permite que o pensamento complexo tome seu lugar no campo da pesquisa educacional. Porém, "o pensamento complexo, longe de substituir a ideia de desordem por aquela de ordem, visa colocar em dialógica a ordem, a desordem e a organização." (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 199).

Os fatos não ocorrem isolados dos fenômenos históricos, sociais, culturais, econômicos, psíquicos. A realidade está em constante movimento pela influência da multiplicidade dos fenômenos que estão em constante movimento, num processo recursivo e retroativo. A pesquisa não pode deixar de olhar e de analisar todas as relações presentes no cotidiano escolar. Behrens (2015b, p. 25, destaque da autora) destaca que,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> As pesquisas de Edgar Morin (2000, 2001, 2008a, 2008b, 2009, 2013) contribuíram e contribuem com a abordagem epistemológica propagando a análise do Paradigma da Ciência, em especial, na busca da superação do Paradigma Newtoniano-Cartesiano e, desde o início do século XX, com mais ênfase nas últimas décadas do século XXI, com a proposição do Paradigma da Complexidade.

O pensamento complexo de Morin busca uma maior aproximação da realidade dos fenômenos. Propõe a análise dos objetos de estudos na sua relação com o contexto e o todo complexo, entendendo que os fenômenos são multidimensionais e em constante transformação. A religação entre os saberes propostos por Morin nos fazem compreender que tudo está interligado, portanto, os fenômenos não acontecem de forma isolada e a pesquisa precisa ter o olhar atento para todas as relações na análise.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de um ensaio teórico-bibliográfico tivemos como objetivo apresentar e analisar as perspectivas teóricas na pesquisa educacional. Elas foram se transformando e se moldando de acordo com o objeto de estudo e o que se buscava detectar no campo educacional em determinado período histórico. As pesquisas têm seu enfoque, dependendo da perspectiva teórica adotada. Cada uma ao seu tempo e em seu contexto foram importantes para análises realizadas sobre a educação. Com o avanço dos estudos anunciam-se visões que complementam ou que divergem das anteriores.

Evidenciamos que alguns contrapontos ocorreram ao longo dos anos na pesquisa educacional ao se pensar e se fazer pesquisa: de procurar encontrar verdades absolutas, para se aproximar da interpretação do real; de observar fatos isolados sem relação, para olhar o objeto relacionando com outros fatos e com o todo; da neutralidade do pesquisador, para o entendimento de que pesquisas não ocorrem de forma totalmente neutra; pesquisas positivistas-cartesianas, para a aproximação entre os conhecimentos no pensamento complexo.

Concluímos que, além da aproximação entre os conhecimentos que foram fragmentados nas ciências clássicas, o pensamento complexo permite que conceitos antagônicos ou divergentes dialoguem contribuindo para a compreensão dos conflitos. O rigor científico pré-estabelecido é levado em consideração no pensamento complexo,

apenas não os considera definitivo e imutável. A pesquisa se constrói e se faz por meio da descoberta durante o caminhar investigativo. A inflexibilidade, a negação ao contraditório e antagônico não estão presentes no pensamento complexo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da C.; CARVALHO, Edgard de A. **Cultura e pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana M. Netto. **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2012.

AZANHA, José M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

BEHRENS, Marilda A. Contributos de Edgar Morin e Paulo Freire no paradigma da complexidade. In: **Complexidade e transdisciplinaridade:** novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015, p. 23-45.

CAMPOS, Maria M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/mwFvbKYGDLx3RrmGxrCpGWL/abstract/?lang=pt. Acesso em: 26 jun. 2021.

CARDOSO, Ruth C. L. **As aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan. T**eoria social hoje.** São Paulo: UNESP, 1999.

GONÇALVES. Claudia C. S. A. **Formação continuada on line de professores e pedagogos:** contribuições teóricas do pensamento complexo. 2019. 468f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66474. Acesso em: 26 jun. 2021.

MORAES, Maria C. Educação à distância e a ressignificação dos paradigmas educacionais: fundamentos teóricos e epistemológicos. In: MORAES, Maria C.; PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana R. **Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online**. São Paulo: RG Editores, 2008.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

MORAES, Maria Célia. Marcondes. de. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc.,** campinas, v. 30, n. 107, p. 585-6007, maio/ago. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/ZS6HLdsDxjnLbHqkW5hnh9w/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 26 jun. 2021.

MORAES, Maria C.; VALENTE, José A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade.** São Paulo: Petrópolis, 2000.

12.5.23 O PENSAMENTO COMPLEXO COMO SUBSÍDIO EPISTEMOLÓGICO PARA INSTIGAR METODOLOGIAS ATIVAS

Vaniza Sezinando Sant'Ana [1364]

Tatiana Laiz da Fonseca de oliveira[1365]

Josi M. Borille[1366]

Marilda Aparecida Behrens[1367]

RESUMO

Esta pesquisa se dispõe a investigar e a analisar como o Paradigma da Complexidade pode servir de aporte epistemológico no uso de Metodologias Ativas na educação básica, no contexto contemporâneo se faz necessário romper com o paradigma conservador que se caracteriza pelo ensino mecanicista respaldado na fragmentação dos conteúdos e do ensino livresco. Assim, diante deste contexto, o presente estudo propõe-se a responder ao seguinte problema: Como o Paradigma da Complexidade, sendo uma visão epistemológica, pode subsidiar o uso das Metodologias Ativas como um construto para que os professores possam romper com as práticas tradicionais de ensino respaldadas em velhos paradigmas? Para desenvolver esta análise, se fez uso da revisão literária optando pela pesquisa qualitativa e exploratória com abordagem bibliográfica, após esse processo de leitura e análise investigativa sobre os referenciais teóricos que abordam o tema proposto entende-se que o paradigma da complexidade pode subsidiar o uso das metodologias ativas como ferramentas que poderão ser utilizadas pelos professores na formação de indivíduos críticos, reflexivos, criativos e autônomos. No que tange aos professores compreende-se que se faz necessário uma reforma do pensamento que o leve a uma transposição paradigmática, que busca religar saberes, compreender as incertezas, restaurar a ética e a compreensão humana. Dessa forma, será possível despertar no estudante o desejo de lutar por uma sociedade voltada para o amor, respeito, justiça e igualdade, no entanto, durante esta investigação entendemos que romper com velhos paradigmas trata-se de um forte desfio para os educadores do século XXI.

Palavras-chave: Paradigmas. Complexidade. Metodologias Ativas. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

Facilmente encontramos na educação práticas pedagógicas ineficazes para responder aos anseios desta sociedade dinâmica e complexa. Ao observar as práticas pedagógicas é possível detectar a presença e as características de velhos paradigmas conservadores. Estes, fragmentam o conhecimento em disciplinas, dando ênfase a transmissão de informações e colocam o professor no centro do processo educacional.

[1364] Prof. Mestre, Pontifícia Universidade Católica Do Paraná. vanizasantana@yahoo.com.br.
[1365] Prof. Mestre, Pontifícia Universidade Católica Do Paraná. tatianalaiz@hotmai.com.
[1366] Prof. Doutora, Pontifícia Universidade Católica Do Paraná. jmborille@yahoo.com.br.
[1367] Prof. Doutora, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. marildaab@gmail.com.

Estas questões nos remetem a buscar meios para transpor tais modelos de ensinar em nossas escolas compreendendo que a formação humana passa pela produção do conhecimento.

Nesta concepção o conhecimento faz parte de uma totalidade, está inserido dentro de um contexto, uma trama complexa, o todo e as partes são igualmente necessárias, pressupondo isto, a problemática questionada neste artigo é: Como o Paradigma da Complexidade sendo uma visão epistemológica pode subsidiar o uso de Metodologias Ativas a fim de que os professores possam romper com as práticas tradicionais de ensino respaldadas em velhos paradigmas? É com o objetivo de discutir e analisar que investigamos o paradigma da complexidade no viés de dar aporte para o uso das metodologias ativas na educação básica.

O debate que propomos aqui é sobre como se poderia instigar uma educação centrada no estudante como protagonista e mediada pelo professor. De acordo com Moraes (2012, p.59) “[...] um princípio regulador do pensamento e da ação, algo que não perde de vista a realidade do fenômeno [...] que não separa sujeito e objeto e não exclui o espírito humano, o sujeito à cultura e a sociedade”.

Para viabilizar este ensino integrador apresentamos as metodologias ativas como um método dinâmico que desafia aos estudantes ao protagonismo e que pode ser aplicada na educação de crianças e adolescentes ou seja, na educação básica.

Este estudo foi realizado com base na revisão literária, utilizando-se da pesquisa qualitativa de caráter exploratório, utilizando-se da abordagem bibliográfica, mobilizando como fontes, artigos, livros e a internet. Alguns dos autores que norteiam esta pesquisa são: Morin (2015, 2000), Behrens (2008, 2011), Moraes e (2012), Moran (2018).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Paradigma científico e o paradigma da complexidade.

Muito se tem falado sobre os avanços da ciência e da tecnologia no século XXI, pois a sociedade, cultura e política estão constantemente se reinventando e debatendo sobre a importância da educação básica. O acesso à educação deveria ser um direito

de todas as crianças e jovens, referente a esta questão, Imbernón (2016, p.86) faz a seguinte inferência:

> A educação tem que servir para consolidar a democracia dos povos, e para isto deve favorecer um processo democrático em seus ensinamentos. Hoje em dia há muito a fazer: é preciso vencer as grandes desigualdades, aumentar as expectativas de muitas crianças e adultos. A educação deve chegar a ser um direito de todos e não dos privilegiados do planeta. A educação é patrimônio da humanidade e todos sem exceção, têm e deve ter direito a ela.

No entanto, ainda se faz muito presente em nossas instituições educacionais, o modelo pedagógico conservador, newtoniano-cartesiano, que marcou o século XIX e o início de o século XX fortemente, impactando a sociedade como um todo, especialmente à educação.

O matemático, físico, astrônomo e filósofo Galileu Galilei teve um papel fundamental na revolução cientifica, junto com Descartes, também um matemático que durante a idade moderna construíram os referenciais que embasam o paradigma conservador.

Segundo Behrens (2011):

> Ao final do século XX esse pensamento orientado pela racionalidade mecanicista, linear e reducionista na visão do paradigma conservador o ensino é independente do aprendizado do aluno, a ação docente preocupa-se em reproduzir o conhecimento, a história do sujeito não tem espaço na prática docente, copiar, memorizar e repetir são atividades inerentes a este paradigma que exclui a dimensão humana, que separa razão e emoção.

Já, Capra (1996) destaca que:

> O pensamento cartesiano concebe que os fenômenos podem ser analisados e compreendidos a medida em que são reduzidos em pequenas partes, a partir da análise das partes o pesquisador poderá chegar ao conhecimento do funcionamento do sistema.

Assim, segundo o autor, o universo material e os seres vivos fazem parte de uma máquina de engrenagens perfeitas, não há, entretanto, como negar que o paradigma da ciência trouxe grandes e importantes contribuições para a nossa sociedade, a revolução industrial, o poder do homem em manipular a natureza é um dos marcos deste paradigma.

No entanto o pensamento reducionista, puramente científico, o qual exclui outros aspectos do humano, como a emoção, a intuição, a espiritualidade e demais

subjetividade foram negadas, trouxeram para atualidade, sérias consequências ao próprio ser humano.

Neste sentindo, alguns autores vêm questionando se o paradigma da ciência está suprindo as demandas sociais e educacionais do século XXI, Moraes (2012, p. 75) contribui com este entendimento ao evidenciar que:

> [...] a realidade atual, e principalmente no que toca a educação necessita de um pensamento, de um modo de conhecer que supere os limites impostos pelo paradigma tradicional e possibilite pensar de forma interdisciplinar, transdisciplinar e complexa.

Dessa forma, a autora coloca um contraponto na maneira como o pensamento cartesiano pensa a educação, ela afirma que para os dias atuais precisamos ir em busca de um novo paradigma que responda às necessidades desta sociedade conectada e tecnológica. O pensamento cartesiano, imprime à educação, a reprodução do conhecimento, o conteúdo sendo um fim em si mesmo, levando o homem a cultivar o ter, esquecendo-se da importância de humanizar-se.

Na intenção de debater e dialogar sobre o modelo cartesiano apontamos para o paradigma da complexidade, de acordo com Behrens (2011, p.55), este “valoriza as atividades em grupo e a reflexão, incentiva a pesquisa, o espírito crítico, o questionamento e exige reconstruir a prática em sala de aula”. Ainda para esta autora, Behrens (2011, p.54), “O paradigma inovador da ciência propõe que o homem seja visto como um ser indiviso, que haja o reconhecimento da uni dualidade cérebro –espírito levando a reintegração do sujeito”. Para responder aos desafios deste tempo a busca é por um novo paradigma, que contribua a educação.

Para o pensador Edgar Morin (2015, p. 183), “o pensamento fragmentado produz ignorâncias globais”. Assim na educação quando se trabalha com indivíduos tão complexos o docente deve procurar ter uma visão da totalidade, do multidimensional que está contido em cada indivíduo.

De acordo com Morin (2015, p. 184) “a reforma do conhecimento exige a reforma do pensamento”. Seria necessário refletir e discutir uma reforma do pensamento do professor, como este pensa o processo educacional, sobre a religação dos conhecimentos. Dentro dessa perspectiva temos a contribuição do paradigma da Complexidade, que segundo Behrens (2008, p.23), “desafia os docentes para uma visão global, unificadora e integradora”.

Tendo em mente que é por meio das ações pedagógicas que os professores cumprem com o seu papel de instigar no aluno o desejo pela aprendizagem, e que dentro de uma visão da complexidade o aluno é ativo em seu papel, entendemos que as metodologias usadas em sala de aula devem se adequar a este contexto, diverso e muito complexo.

A postura pedagógica do educador nessa perspectiva é um processo contínuo e dinamizado, onde o professor concede ao aluno poder tanto de dar como de receber feedbacks em meio ao processo democrático de construção do conhecimento.

O ensino por meio das metodologias ativas tem aspectos muito relevantes para a educação básica, segundo Moran (2018) “ela tem um viés que aponta para as necessidades individuais de cada aluno, é colaborativa, tecnológica e aproxima alunos e professores”. A aprendizagem por este meio prepara crianças, adolescentes e jovens para no século XXI agirem com autonomia, tolerância, empreendedorismo, criatividade e sobre tudo respeito aos processos democráticos para o exercício da cidadania.

Metodologias Ativas

Com a finalidade de colaborar com o esclarecimento do que significa o trabalho pautado nas metodologias ativas, temos o entendimento de Moran (2018, p. 4), para quem as “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, que utilizam técnicas e métodos os quais proporcionam a interação e autonomia dos estudantes”.

Com isso, a associação das tecnologias digitais educacionais com as metodologias ativas torna-se um fator potencializador dos processos de ensino-aprendizagem, sendo um grande aliado na mobilidade e personalização da educação.

Essas metodologias ativas, com o suporte das tecnologias digitais, procuram contribuir para que o estudante interaja e compartilhe suas produções, objetivando, entre outros propósitos, instigar o estudante a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Para Moran (2012, p. 12), “sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estarmos juntos e o estarmos conectados à distância”.

Ainda, segundo o autor:

> São alternativas pedagógicas que focam no processo de ensino e aprendizagem do estudante, pois rompem com a abordagem de ensino tradicional, centrada no professor, e instigam o estudante a adotar uma postura de pesquisador, desafiando suas competências intelectuais e emocionais, de modo que proporcionam motivação para aprender de maneira colaborativa.

Cabe às escolas, equipes pedagógicas e professores promover ações didáticas que contemplem os alunos com esse papel de protagonismo, por meio da pesquisa, solução de problemas, atividades colaborativas e jogos interativos pertinentes ao contexto escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referencial teórico aqui pesquisado sobre o paradigma cartesiano, paradigma inovador e as metodologias ativas possibilitou a análise e reflexão de que a educação atual ainda é construída sobre as bases de paradigmas conservadores, assim, devemos encontrar alternativas inovadoras para os desafios de uma sociedade complexa, e as metodologias ativas podem fazer parte deste caminho, com a finalidade de contribuir com o processo de construção do conhecimento.

Uma reflexão advinda do aporte teórico aqui apresentado é a de que, metodologias que instigam o pensamento crítico-reflexivo, cooperativo e que valorizam o protagonismo do estudante corroboram para que os professores tenham êxito na formação de indivíduos comprometidos com a cidadania mais éticos e solidários.

É importante considerar que durante esta investigação entendemos que o paradigma da complexidade do ponto de vista de Morin tem o potencial de embasar uma reforma do conhecimento e da educação, estas reformas se alimentam ou realimentam uma das outras. Segundo Morin (2000), “um paradigma funciona como um princípio organizador do conhecimento que nos permite a perceber a realidade ou o contexto que nos envolve”.

Portanto a partir desta investigação consideramos que o Paradigma da Complexidade pode subsidiar práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades de uma educação mais inclusiva e inovadora, as metodologias ativas se enquadram dentre desta concepção de racionalidade mais aberta, disposta ao diálogo e ao com texto educacional que sugere uma educação ativa.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigmas da complexidade: Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios.** 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** São Paulo: Cultrix, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

MORAES, Maria Cândida. ALMEIDA, Maria da Conceição. Et al. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

MORAES, Maria, C. **Transdisciplinaridade e educação.** Capítulo 3 (p. 73 – 90) In: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de (Organizadoras). Formação de Professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

MORAN, José M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORIN, Edgar. **A Via para o futuro da humanidade.** Trad. Carvalho EA, Bosco MP. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver:** Manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgar de Assis de Carvalho e Marisa Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

12.5.24 O QUE O ENSINO ONLINE NO PERÍODO PANDÊMICO DEIXARÁ: APRENDIZADOS EM DISCIPLINAS DO CURSO DE ARQUITETURA

Juliana Fernandes Junges Cararo [1368]

Liliam Maria Born Martinelli [1369]

RESUMO

Com a pandemia Covid-19, a educação precisou se adaptar e as estratégias emergenciais adotadas iniciaram um processo em que o ensino digital se tornou fundamental ao processo educativo. Isto fomentou discussões sobre os aspectos positivos e negativos gerados por esta decisão, abrindo a reflexão de: quais os avanços que o ensino online trouxe para disciplinas do curso de arquitetura de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada do Paraná na direção de uma educação transdisciplinar? Esta pesquisa-ação buscou observar, analisar e mediar teoria e práticas pedagógicas em disciplinas de Representação Gráfica e Arquitetura de Interiores, em aulas online ao vivo e atividades à distância, durante a pandemia, para definir ações que trouxeram ganhos ao processo educativo no curso de Arquitetura de uma instituição privada do Paraná. A complexidade com via à transdisciplinaridade, supera a visão cartesiana, que fundamenta o ensino conservador, e é apontada como um caminho à transformação da educação. As práticas levantadas, como as aulas gravadas, ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem e aplicativos digitais, apresentam uma conexão com a complexidade, desenvolvendo nos estudantes competências técnicas para sua atuação profissional, mas, sobretudo, competências humanas, como autonomia, proatividade, colaboração e empatia, formando-os como cidadãos para a vida, sociedade e planeta.

Palavras-chave: Ensino online. Pandemia Covid-19. Complexidade. Práticas pedagógicas. Arquitetura.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 marcado pelo início e desenvolvimento da pandemia Covid-19 será para sempre lembrado em termos históricos, em função da urgência de mudanças rápidas e drásticas num curtíssimo espaço de tempo. Em semanas foram feitas escolhas em todas as áreas da sociedade humana.

No que tange à educação, algumas mudanças, defendidas por muitos pesquisadores da área, acabaram por servir de apoio para tomadas de decisões, a princípio entendidas como de curta duração, que passaram a pautar o funcionamento do sistema educacional brasileiro em todos os seus níveis.

De um dia para o outro, a escola estava na casa do professor, o professor na do aluno e o aluno na casa do professor. E as famílias reunidas em casa dividindo

[1368] Mestre em Construção Civil, PUCPR, julianacararo.arq@gmail.com
[1369] Doutora em Educação, FAEL, liliammartinelli@hotmail.com

pequenos espaços e condições tecnológicas desfavoráveis para a maioria delas. O ano de 2021 tende a ser um misto de acontecimentos e de tentativas de “voltar ao normal” que precisa ser diferente. Entre tantas idas e vindas cheias de desencontros, entendeu-se que essa realidade tem muito a ensinar e que a pesquisa científica faz parte do comando de rumos ainda desconhecidos.

Neste contexto, esta pesquisa busca iniciar uma reflexão que traga algumas possibilidades de resposta para a problemática: quais os avanços que o ensino online trouxe para disciplinas do curso de arquitetura de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada do Paraná na direção de uma educação transdisciplinar? Assim, o objetivo deste trabalho é apontar movimentos nas disciplinas do curso de Arquitetura consideradas como avanços em direção a uma educação transdisciplinar.

Ainda se vive os efeitos de uma pandemia, mas novas perspectivas apontam o retorno gradual às aulas presenciais, contudo, os desafios vencidos deixaram marcas irreversíveis às práticas docentes. Disciplinas práticas, que não se imaginava desenvolver online, se provaram até mais efetivas que em aulas presenciais. No entanto, sente-se falta da interação que a presencialidade promove, assim o ensino está em fase de transformação para o híbrido, buscando as melhores possibilidades do digital aliado ao presencial.

Esta pesquisa-ação observou, analisou e mediou teoria e prática (Gil, 2010) a fim de se chegar a resultados relevantes à reforma educacional pela transformação social (IMBERNÓN, 2016), a partir de direcionadores de boas práticas didáticas em disciplinas do curso de Arquitetura e Urbanismo de uma instituição privada. Relata-se a vivência de professores de Representação Gráfica (fundamentação) e Arquitetura de Interiores (profissionalização), em aulas online ao vivo e atividades à distância para complementação de conteúdos e carga-horária, ocorridas durante a pandemia, definindo ações que trouxeram ganhos ao processo educativo.

A coleta de dados ocorreu em observação das aulas, já que nestas disciplinas práticas, tradicionalmente no curso de arquitetura, as turmas têm mais de um professor, a fim de cumprir o índice de quinze estudantes por professor. Também foram realizadas reuniões periódicas, nas quais houve a coleta de relatos dos professores, bem como discutiu-se os aspectos positivos e negativos das práticas adotadas, a fim de se estabelecer melhorias e novas estratégias.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A VISÃO CARTESIANA EM TRANSIÇÃO

Com suas origens nas ideias de Descarte, no século XVIII, o paradigma cartesiano, ou também chamado de conservador ou tradicional, vem influenciando a ciência, a sociedade e a educação, pela crença na racionalidade linear, na fragmentação e mecanização do conhecimento (MORIN, 2000). O mundo sofre hoje pelas consequências de uma visão tão focada nas especialidades, nas ações que se preocupam com um único elemento ou direcionamento, e, também, não levaram em consideração a possibilidade de riscos provenientes de práticas que exploraram de forma agressiva a natureza e vislumbraram apenas os ganhos econômicos.

Esta visão trouxe para a educação práticas baseadas, fundamentalmente, na repetição, na memorização, na ideia racional dos fatos pela dedução e singularização dos caminhos para a resolução dos problemas, na exatidão das respostas, e principalmente na segmentação do ensino em anos, semestres, bimestres, disciplinas, conteúdos e especializações, sem a preocupação de olhar todas estas partes em um conjunto que estabelece um todo e este todo nestas mínimas partes.

No entanto, com a vinda do século XX, a própria ciência, pelos estudos de sobre a física quântica, a teoria da relatividade e outros, trouxe novas experiências, as quais passaram a questionar a certeza dos fatos e a considerar a variabilidade das situações e dos inúmeros dados influenciadores, o contexto, as particularidades para além da generalidade, dentre outros fatores. E isso traz, para a sociedade, assim como, para a educação, novos questionamentos e direcionamentos, contudo, muitas são as amarras com o cartesianismo, que ainda se mantém um pensamento fragmentado e práticas centradas no conhecimento e na exposição dos professores.

O século XXI traz outras condições à sociedade, com o advento da internet, que ampliou a comunicação e facilitou o acesso às informações, a educação passa a ter que dar atenção à outras condições que se criaram pela mudança de hábitos e atitudes. O professor não é mais o centro da informação, o detentor absoluto do conhecimento, pois os estudantes passaram a ter em suas mãos o acesso à dados, que hoje, estão em fontes confiáveis. E assim, o ensino precisa se transformar, pois, embora os estudantes tenham contato com as informações e dominem as ferramentas digitais que promovem tudo isso, não as transformam em conhecimento e solução de problemas, precisando outras competências, para além das habilidades técnicas.

A COMPLEXIDADE COMO VIA À TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO

A complexidade vem como uma possibilidade à transformação da educação pela proposta de “reforma do pensamento” (MORIN, 2000), sem negar a existência das boas práticas, mas procurando olhar para o processo educativo de forma mais integrada, a partir dos pressupostos de um contexto, do global, do multidimensional e do complexo, e mobilizando todo o conjunto que o compõe, ou seja, as instituições e organizações de ensino, os professores, os estudantes e a sociedade.

O pensamento complexo se fundamenta nos conceitos de que o conhecimento e acontecimentos científicos, educacionais e sociais são dinâmicos, visto, que em certos momentos organiza-se e ordena-se, mas pode se desordenar pelas incertezas e imprevisibilidades das situações e das combinações de pensamentos, que geram as dualidades e antagonismos. Contudo, a dialógica traz a discussão ética e democrática a fim de se chegar nas soluções, que por sua vez, reorganizam os sistemas, de forma autônoma, mas ao mesmo tempo dependentes de fontes que as motivam (MORIN, 2020).

Ao levar em consideração a proposta de Morin (2000) para a reforma da educação, é possível nutrir condições que transpassam os limites disciplinares, podendo traçar um caminho para um processo educacional transdisciplinar. Pensar pela técnica e pela condição de desenvolvimento dos estudantes por competências mais humanas, superam, para Batalloso (2014) as vias do pensamento cartesiano e racional, mas para isso é preciso considerar também: a **inventividade** pelo pensamento ecossistêmicos, que relaciona sujeito e objeto, sentir e pensar, decidir e agir; a **intersubjetividade** pela autorreflexão e autoconhecimento para traçar as melhores condições para o seu próprio evoluir; a **consciência, amor, liberdade e ética**, que sustentam a vida e são naturais ao viver e conviver, proporcionando experiências e vivências a cada um, constituindo sua essência e existir humano; e, a **transcendência e espiritualidade**, que transpõe o racional, o emocional e o intuitivo, que pela natureza humana de criar modifica-se e aperfeiçoar-se, pela criatividade, pelos sentimentos, e pelas crenças individuais e os tornam seres espirituais.

Todas estas lições se tornaram ainda mais evidentes com a vinda da pandemia, pela necessidade de se conviver constantemente com as incertezas e replanejar a cada

nova situação e percebendo que a ciência é fruto do conhecimento humano, o qual é frágil e suscetível ao erro e à ilusão, pois do início até agora as informações se modificam pelo dinâmica de um vírus que não apresenta constância. Os contextos em cada país e em cada sociedade é completamente particular, e assim acontece com a educação, que foi se adaptando em cada escola, para cada professor para cada aluno, pela diversidade, pelas diferenças, pelas facilidades e dificuldades. E, segundo Morin (2020, p. 72) "[...] os seres revelam o melhor ou o pior de si mesmos em períodos de crise, conflito, catástrofe", emergindo condições antagônicas de ganância, solidariedade e indiferença, mas havendo a necessidade de se analisar a condição de cada um pelo respeito e compreensão, mas certamente, sem escapar a indignação e o protesto perante as injustiças. Com isso faz se perceber a multidimensionalidade humana, que faz pensar e agir de forma racional e irracional, pela razão ou pela emoção, pela condição física ou espiritual, pelas suas individualidades ou pela comunidade, pelas suas crenças ou aflições, pela sua cultura ou pela sua ignorância, pela sua consciência planetária ou pelo seu descaso com as consequências de seus hábitos e atitudes. Todas estas questões exigem debate e decisões com o todo e pelo todo, mas que, mesmo assim, podem transgredir condições morais e éticas.

PRÁTICAS NO ENSINO ONLINE

A chegada de um vírus invisível, num primeiro momento, não sensibilizou às pessoas e nem se podia imaginar as transformações que com ele viriam. Muitas foram as descrenças e resistências à mudança, pois para Falcão e Moran (2021, p.1) "[...] as crises trazem consequências muito diferentes em todos os campos, porque as pessoas reagem a elas de formas bastante diferentes", assim, identificam três grupos de pessoas, as que rapidamente aprendem experimentam e enxergam oportunidades, outras que desenvolvem as competências necessárias para o momento, ajustando seu modelo mental e de vida, e aquelas que ficam imersas nas perdas e dificuldades. No entanto, o momento exigiu rapidez de pensamento para criar novas estratégias e diferentes ações, pois não se sabia e não se sabe do futuro, nem o conhecimento complexo, que integra e religa saberes pelo acolhimento da multidisciplinaridade e multidimensionalidade pode, para Morin (2020, p.16) "[...] eliminar a incerteza, a insuficiência, o inacabado", os quais, provaram-se mais certos do que incertos.

As aulas online fizeram evidenciar a urgência do desenvolvimento de competências humanas em estudantes e professores, como: a autonomia, proatividade, empatia e colaboração para solucionar problemas reais. Pode-se elencar, diante da situação vivida: a autonomia para trabalhar com ferramentas digitais e realizar suas atividades com mínima supervisão e mediação, proatividade para buscar os conhecimentos necessários à emergência das situações, empatia para compreender o outro e suas dificuldades e colaboração para agir em conjunto pela melhoria das condições e qualidade de vida.

Neste cenário, os professores envolvidos na pesquisa apontaram práticas importantes que foram adotadas com a vinda, emergencial, das aulas online, e que certamente permaneceram mesmo em um retorno totalmente presencial. Uma delas foram as gravações das aulas, já que o registro permite o resgate das informações e a oportunidade de revisão e aprofundamento do aprendizado. Houve relatos dos docentes, de que alguns estudantes declararam ter conseguido evoluir pelas inúmeras vezes que assistiram as gravações de assessorias e orientações dos professores.

Aulas gravadas

Isso ocorreu em uma disciplina relacionada à Arquitetura de Interiores, em que os estudantes desenvolveram o projeto de um espaço residencial e, a cada semana, tem uma etapa a ser realizada e apresentada ao professor, o qual, analisa, aponta aspectos positivos e orienta para melhorias. Estes momentos de assessoria, em aulas presenciais se dá, diretamente ao estudante ou ao grupo de trabalho e de forma individualizada, ou seja, o restante da turma não assiste as assessorias dos colegas, pois estão desenvolvendo seus próprios projetos. No sistema online ao vivo, esses momentos são gravados, ficam disponíveis a todos os estudantes, e ainda, todos acabam ficando conectados, e embora esteja desenvolvendo suas atividades, acabam acompanhando as assessorias dos colegas.

Destaca-se aqui duas situações interessantes aos estudantes, pois ao acompanhar as orientações aos seus colegas, já identificam elementos a serem melhorados em seus próprios projetos. E o fato de haver as gravações, os estudantes podem resgatar esses momentos, assim como declararam a um dos professores participantes da pesquisa, que observou uma grande evolução ao longo do desenvolvimento do projeto destes estudantes e os questionou como estavam se

percebendo no processo, e o que eles julgavam importante para essa melhoria, e assim, comentaram que estavam assistindo mais vezes as gravações e prestando mais atenção aos pontos levantados nas assessorias.

Outra situação interessante a ser destacada aqui, foram as estratégias e adaptações feitas pelos professores para facilitar a compreensão dos estudantes em disciplinas de Representação Gráfica, em que os estudantes acompanham o passo a passo do processo de desenho com o professor e podem ir executando a sua tarefa em conjunto. O professor criou, com materiais muito simples, um suporte para acoplar o celular, de forma que o filma desenhando em uma vista de quem olha de cima para baixo, olhando as mãos do professor. Estratégias estas, observadas em vídeos na internet, os quais os jovens estudantes estão habituados a assistir, e que simula a ação do professor no quadro negro.

Ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem

Outra prática explicitada pelos professores foi o uso de determinadas ferramentas disponibilizadas pelo próprio ambiente virtual de aprendizado usado pela instituição, que possibilita interagir, desenhando, escrevendo e apontando situações nos projetos e desenhos dos estudantes. Isso se tornou uma facilidade até mesmo em correções por esse ambiente, que antes aconteciam nos trabalhos físicos dos estudantes. Com esta ferramenta, as observações ficam registradas, permitindo aprimoramento das atividades, sem ter que refazê-las do “zero”, bem como, dos docentes criarem um banco de observações comuns nas avaliações.

Algumas imagens mostram esta interação dos professores com os estudantes, orientando situações de melhorias em seus desenhos e fazendo explicações como se estivessem no quadro negro. É claro, que os professores foram adquirindo esta prática de desenho com o mouse ou com canetas digitais em mesas digitalizadoras ou tabletes adaptados para isso, mas é importante considerar a facilidade que eles têm por serem arquitetos, o que se facilita a prática, como se apresenta na Figura 5.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

FIGURA 5 – INTERAÇÃO DOS PROFESSORES NOS DESENHOS DOS ESTUDANTES

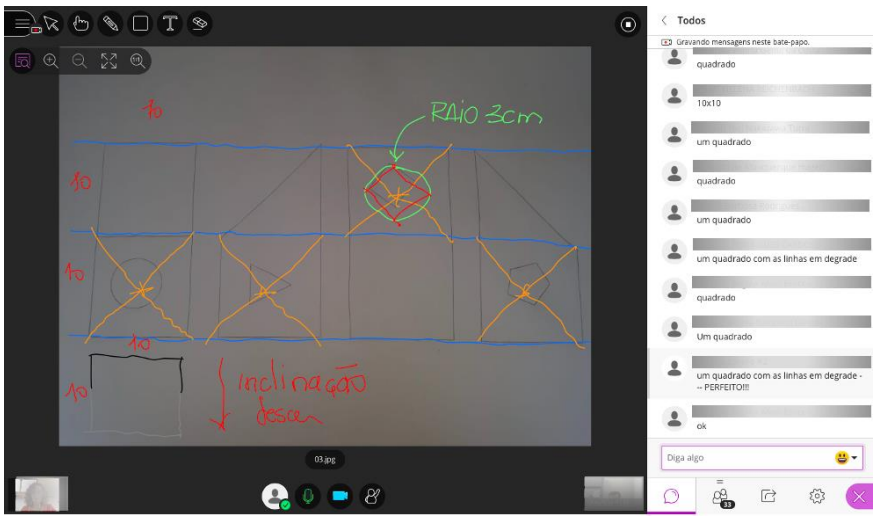

Fonte: Autoria própria (2019)

Outra situação vivenciada pelos professores foi a possibilidade de reunir os estudantes em grupos, e assim, poderem interagir de igual forma com seus colegas, desenhando, escrevendo, podendo abrir seus vídeos e conversando pelo chat ou áudio, como apresenta a Figura 6.

FIGURA 6 – INTERAÇÃO ENTRE ESTUDANTES EM ATIVIDADE EM GRUPO

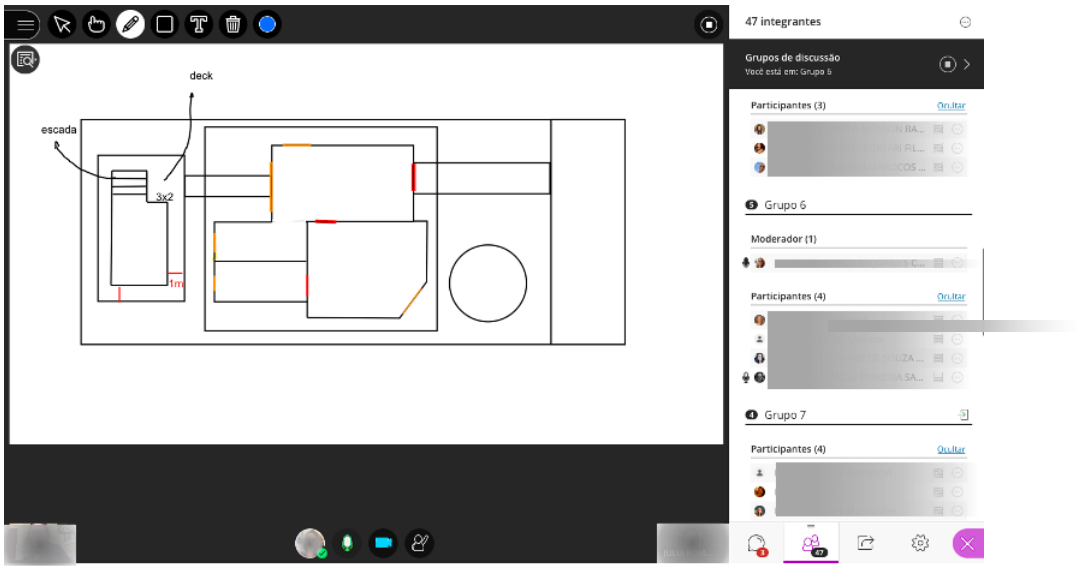

Fonte: Autoria própria (2019)

Aplicativos e ferramentas digitais

O uso de aplicativos digitais e online, muitos deles gratuitos, tornaram-se grandes aliados aos estudantes e docentes, pois algumas plataformas permitem a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

autoria de e-portfólios com características de sites para o registro de atividades desenvolvidas e partilha de conhecimento. Isso, inclusive, incentivou os estudantes a criarem páginas de sua trajetória acadêmica em redes sociais, expondo sua atuação estudantil. Painéis digitais possibilitam o compartilhamento de informações, que segundo alguns professores, substituíram seminários, deslocando este tempo para tutorias em aula, sendo as informações postadas, fonte de pesquisas e referências aos estudantes, sem a necessidade de aulas expositivas.

Uma das ferramentas utilizadas possibilita a criação de quadros virtuais para organização de trabalhos, estudos, projetos pessoais, os quais ficam disponíveis para os que tem o endereço de acesso, ou segue quem os criou no aplicativo, podendo até mesmo “clonar”, ou seja, transpor para a sua página pessoal, quadros criados por outros integrantes do aplicativo.

Os professores, tanto de representação gráfica, quanto de arquitetura de interiores, criaram diversas atividades para o compartilhamento de informações entre os estudantes, quanto para a interação durante as aulas ou fora delas. Pois, além de organizar e armazenara as postagens, permite-se configurar para avaliações, comentários e manifestações em formato de “likes” ou “curtidas”.

Uma das atividades, criada e comentadas por um dos professores participantes da pesquisa, substituiu um seminário sobre ambientes residências, que, em semestres anteriores, solicitava a pesquisa prévia e apresentação em aula pelos estudantes, o que tomava bastante tempo, e se percebia a desatenção dos colegas, mesmo o assunto ter pertinência e relevancia para o desenvolvimento de seus projetos. Com o uso do painel digital, manteve-se a pesquisa e substitui-se a apresentação oral em aula pela postagem no painel, e a exigência de navegação e comentários de dois outros trabalhos realizados pelos colegas. Desta forma, os estudates tiveram conhecimento do conteúdo de outras pesquisas, e durante a apresentação de seus projetos os professores verificaram elementos, os quais foram questionados a cerca da fonte daquela informação, e os estudantes declararam que a postagens das pesquisas no painel tinha sido muito uteis como referência de pesquisa. A

Figura 7 apresenta como esta atividade foi organizada no painel digital.

FIGURA 7 – ATIVIDADE COM USO DE QUADRO DIGITAL

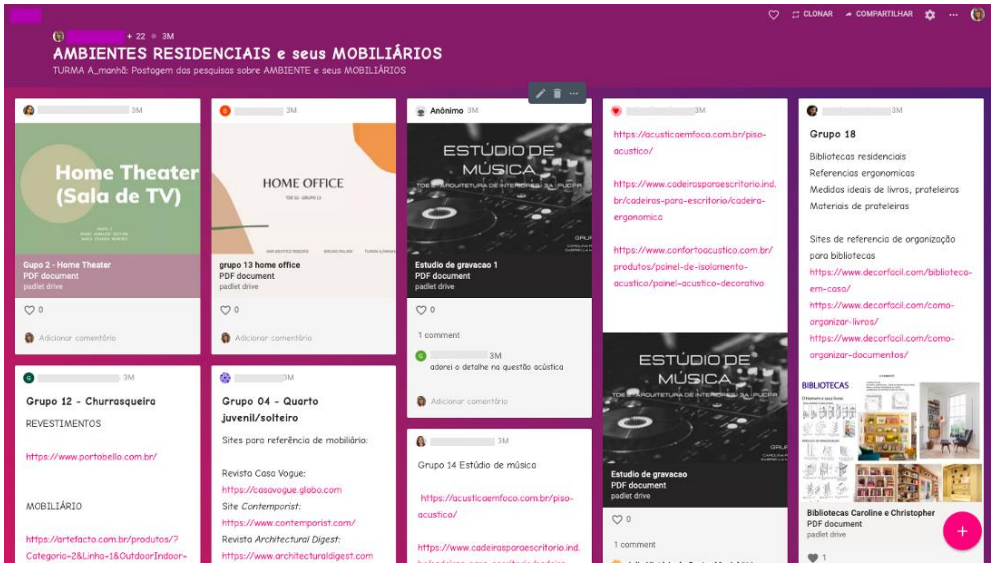

Fonte: Autoria própria (2019)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Outros desafios surgirão com o retorno às aulas presenciais e evolução dos modelos híbridos, contudo, a pandemia deu início a um novo caminho à educação e a certeza de que as mudanças são inevitáveis e que, como Morin (2000) nos ensina, é preciso saber lidar com as incertezas para estar preparado ao replanejamento do percurso e criar uma nova via para a construção do conhecimento.

As novas práticas adotadas durante o período de aulas online, fizeram repensar os modelos tradicionais de ensino, e perceber a urgência de novas estratégias, e mesmo, de um novo paradigma à educação, que torne: os conteúdos mais pertinentes à formação dos estudantes, incentive a colaboração entre estudantes e professores, desenvolva competências mais humanas nos estudantes pela autonomia, proatividade, pesquisa e reflexão, tornando-os mais solidários e sensíveis ao processo de aprendizagem com o outro e para o outro, e promova a empatia e o mútuo respeito pelos colegas e professores, mesmo em situações mais amenas do que as vivenciadas durante a pandemia.

A pandemia evidenciou a urgência de formação profissional para as resoluções técnicas dos problemas no mundo, mas, sobretudo, formação de cidadãos para

articular as diversas vertentes e solucionar as situações de forma a olhar para a técnica, para a sociedade, para economia e para o planeta, religando saberes e considerando a multidimensionalidade, a multidisciplinaridade e a complexidade, a fim de se encontra possibilidades para a transdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

BATALOSSO, J. M. **Educación transdesciplinariedad y pensamiento ecosistémico: una aproximación a la prática**. In: MORAES, M.C.; SUANNO, J. H. (Organizadores). O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

FALCÃO, D. e MORAN, J. **A Educação híbrida e online em movimento de transformação**. Material didático do curso online: Como Ensinar Ativamente em Modelos Híbridos e Online. PEIn - Práticas Educacionais Inovadoras, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: **uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

MORIN, E. **Conhecimento, ignorância, mistério**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

12.5.25 OS "CEGOS QUE VEEM": REFLEXÕES ACERCA DO PAPEL DA INTERDISCIPLINARIDADE EM MEUS OBJETOS CIENTÍFICOS DE PESQUISA

Diego de Mendonça Costa[1370]

RESUMO

O conhecimento interdisciplinar permite abordar diferentes universos de pesquisa de forma mais complexa, auxiliando na captura de nuances e particularidades provenientes da diversidade de elementos que, constantemente, transformam-se e interagem dentro destes. Posto isto, o objetivo do presente trabalho foi propor reflexão acerca do papel da interdisciplinaridade nos objetos de pesquisa da minha tese de doutorado – que aborda a expansão da cadeia produtiva do dendê em bacias hidrográficas do estado do Pará. Para tal, utilizei de pesquisa bibliográfica. Partindo de uma análise pessoal, que se inicia ainda na minha graduação (disciplinar em sua essência), tracei ponderações a respeito da importância do conhecimento interdisciplinar no decorrer da minha formação acadêmica e no que isto tem influenciado diretamente na minha visão (como discente e pesquisador) e, consequentemente, na relação que vem sendo desenvolvida entre mim com a atual pesquisa que elaboro. Conclui que a opção de selecionar uma abordagem interdisciplinar como direcionamento para analisar os objetos científicos abordados na minha tese derivam tanto das exigências impostas pelo multifacetado universo escolhido como área de estudo, quanto da minha própria evolução como pesquisador ao longo dos anos – o que, por sua vez, tem me possibilitado dissociar o meu olhar de construções científicas puramente disciplinares.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Objeto de pesquisa. Conhecimento disciplinar. Cadeia produtiva. Dendê.

1 INTRODUÇÃO

A rigidez científica associada à disciplinaridade[1371], defendida e impulsionada pela ciência moderna, apesar de passar a receber maiores críticas, provenientes de diferentes vertentes científicas, a partir da primeira metade do século XX, segue perpetuando-se dentro do ambiente acadêmico – sobretudo em áreas específicas, como a das ciências exatas (LACERDA, 2013). Sendo assim, não é absurdo afirmar ainda existir certa cegueira no modus operandi de alguns pesquisadores, tal como aquela metaforizada por Saramago (1995) em sua obra.

A cegueira disciplinar, ou seja, a que obscurece a possibilidade da análise heterogênea, cooperativa e recíproca de determinada situação por parte do cientista, limita a construção de visão mais acurada acerca do seu objeto de pesquisa,

[1370] Mestre em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável, Universidade Federal do Pará, diegodemendonca23@gmail.com.

[1371] O termo em questão faz referência àquele descrito por Foucalt (1996), que o caracteriza como uma disciplina definida por apenas um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos. Em suma, uma espécie de sistema anônimo disponível a quem quiser servir-se dele (FOUCALT, 1996).

impossibilitando-o de superar amarras intelectuais que, eventualmente, são impostas pela própria academia – prejudicando, com isto, a sua investigação. E faço aqui um mea culpa, como acadêmico oriundo das ciências exatas que teve o seu primeiro contato com a interdisciplinaridade apenas na pós-graduação: como abrir os olhos para a perspectiva interdisciplinar sendo natural de uma área que (historicamente) a renega?

Certamente a tarefa não tem sido das mais fáceis, exigindo do pesquisador esforço extra para romper com limitações óbvias que foram fomentadas durante anos de trajetória acadêmica por um discurso reducionista. Para tal, estabelecer contato com novos autores, conteúdos, discussões e métodos científicos que possibilitem a articulação de reflexões relativas à temática interdisciplinar surge como o pontapé inicial de um processo árduo, que requer parcimônia e atenção por parte de quem o desencadeia.

A necessidade de buscá-lo, entretanto, mostra-se crucial, considerando a pluralidade de elementos que integram o universo da pesquisa e que se inter-relacionam dentro deste, constantemente o reorientando. Neste sentido, a abordagem interdisciplinar garante ao pesquisador um olhar que possibilita apreendê-los de maneira satisfatória no momento de sua análise, como forma de torná-la mais acurada e fiel à realidade – fazendo jus a complexidade do ambiente por ele estudado (GERMANO, 2011).

Dito isto, ao trazer como objetos[1372] de minha pesquisa científica a atual expansão da cadeia produtiva do dendê no estado do Pará e os efeitos socioambientais desta sobre populações e bacias hidrográficas da região, compreendo ser imprescindível buscar perspectivas de análise que, conforme apontam Kopenawa e Albert (2015), viabilizem a captura da diversidade de nuances presentes no contexto amazônico – garantindo, assim, o rompimento com modelos científicos pré-estabelecidos e a desobstrução de um olhar tradicionalmente influenciado por ideais positivistas. Desse modo, o objetivo do presente trabalho é estabelecer reflexão, através de pesquisa bibliográfica, da importância da interdisciplinaridade em minha tese de doutorado.

[1372] Aqui, define-se o vocábulo segundo a caracterização de objeto científico proposta por Bruyne et al. (1991), que o descrevem como "[...] uma representação do real percebido, no estágio de uma simples descrição preliminar que é a cópia de um modelo real, ou um simulacro do qual o pesquisador espera que produza efeitos específicos" (BRUYNE et al., 1991, p. 52).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O desembaçar da visão

Certa vez, em um programa de entrevistas, um apresentador instigou Krenak (2020) a responder quais eram as suas impressões acerca de um comentário proferido pelo bilionário sul-africano Elon Musk, que declarou possuir potencial interesse em, futuramente, colonizar o planeta Marte. O líder indígena, em replica ao seu interlocutor, trouxe consigo reflexão pertinente sobre a ótica necrocapitalista que movia tal aspiração do empresário do ramo da tecnologia, afirmando que Musk, através do desejo de colonizar outros planetas, expunha um ideário de negação da própria humanidade.

Segundo Krenak (2020), a mola propulsora deste ideário fundamentava-se na lógica do capital adotada por indivíduos como o bilionário, que, após devastarem os recursos naturais disponíveis na Terra e negligenciarem boa parte da raça humana, veem-se atraídos pela ideia de colonizar novos planetas – ignorando os inúmeros danos irremediáveis provocados por suas ações em escala global e vislumbrando em outros mundos a oportunidade de estabelecer novos mercados. Esta mesma lógica do capital indicada por Krenak (2020) em seu discurso encontra-se reproduzida na Amazônia brasileira. De acordo com Loureiro (2002), a região historicamente padece em função do estabelecimento de atividades produtivas de caráter predatório que, incentivadas por oligarquias, fomentam a desigualdade social e a exploração de seus recursos naturais.

Dentre as atividades que, nas últimas décadas, popularizaram-se na Amazônia, encontra-se a dendeicultura. No Pará, a expansão da cadeia produtiva do dendê – em oposição ao projeto inicial defendido pelo Poder Público, que objetivava, com a sua implantação, fomentar o desenvolvimento regional sustentável e inclusivo – vem trazendo consequências socioambientais drásticas para populações e ecossistemas diversos, relacionadas ao desmatamento, à contaminação hídrica e do solo, à mortandade animal e à especulação imobiliária (NAHUM e SANTOS, 2014; DE SOUSA, 2019; MENDES, 2021); além de estimular a concentração do poder e do capital nas mãos de elites locais.

Baseando-me em toda a complexidade socioambiental e econômica compreendidas pelos objetos de pesquisa por mim selecionados (e frente ao atual

cenário da dendeicultura no estado do Pará), proponho, inicialmente, a seguinte reflexão: como eu poderia abordá-los a partir de uma perspectiva puramente disciplinar? Trago tal indagação como um exercício metodológico para tentar apresentar, em linhas gerais, o modelo de educação cientificista que me foi concedido durante cinco anos de graduação no campo das ciências exatas e que, por muito tempo, impregnou a minha visão científica.

De um ponto de vista ambiental, por exemplo, poderia explorar os efeitos provenientes da expansão da cadeia produtiva do dendê através da análise da qualidade hídrica de bacias hidrográficas da região. Estariam inclusos nela coletas, ensaios e diagnósticos laboratoriais – que demandariam tempo, dinheiro e um rigor científico defendido com unhas e dentes por certos membros da academia. Conseguiria, assim, comprovar, a partir do levantamento de parâmetros de qualidade da água, o nível de contaminação ao qual se encontram expostas as bacias hidrográficas selecionadas por conta da expansão da cadeia do dendê; produzindo resultados quantitativamente robustos.

Já em um sentido essencialmente econômico, poderia abordar os prejuízos financeiros decorrentes da expansão da cadeia do dendê a partir da valoração dos danos causados às populações e às bacias locais expostas às suas atividades produtivas. Baseando-me em índices de avaliação monetária destes danos sobre a sociedade e os recursos naturais – frutos, por sua vez, de equações matemáticas provenientes de estudos anteriores – seria capaz de chegar a estimativas factíveis, que me garantiriam conclusões interessantes e até mesmo publicações em revistas científicas.

Ou, ainda, poderia trabalhar com uma terceira hipótese, concentrando a minha pesquisa em uma avaliação de indicadores socioambientais dos impactos provocados pelo ciclo produtivo do dendê em bacias hidrográficas paraenses. Guiando-me a partir de indicadores pré-estabelecidos por metodologias específicas e trabalhando exclusivamente com o levantamento de dados secundários, conseguiria promover um diagnóstico socioambiental local que também garantiria um produto científico palpável.

A questão principal que busco levantar aqui, por meio destes exemplos, é que tais métodos me possibilitariam alcançar resultados concretos acerca de meus objetos de pesquisa – entretanto, indago: isto corresponderia a uma pesquisa de fato engajada? E mais: estaria eu abrangendo diferentes olhares sobre a realidade que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desejo explorar? Estaria eu realizando pesquisa democrática e plural, incluindo em minha análise não apenas o que a academia me possibilitou apreender ao longo dos anos como pesquisador, mas também aquilo que se encontra compreendido além de seu espaço físico?

2.2. Adequando o olhar

Ao elaborar, ao final da graduação, a minha monografia, ative-me ao rigor científico típico do ramo das engenharias, concentrando os meus esforços em padrões metodológicos estritamente técnicos e verticalizados. Trabalhando com ferramentas de georreferenciamento, projetei os novos regulamentos instituídos pelo Código Florestal de 2012 em propriedades rurais de município pré-selecionado do estado do Pará, objetivando concluir se tal instrumento Legal seria ou não menos protecionista do que o Código Florestal anterior (de 1965). Consegui chegar a resultados seguros, é claro, o que me garantiu o diploma em Engenharia Ambiental.

Todavia, passados alguns anos desta experiência, ainda me pego refletindo, vez ou outra, acerca da seguridade dos resultados obtidos em minha monografia e se realmente eles foram fruto: a) de um bom trabalho de pesquisa; ou b) de minha imaturidade acadêmica, estimulada por certo reducionismo científico transmitido em meus processos anteriores de aprendizado. Sem falsa modéstia, tendo a acreditar cada vez mais na segunda opção.

Não me desfaço aqui do acadêmico cartesiano que, por muito tempo, eu fui (e que, em certo nível, continuo sendo – considerando que permaneço em constante processo de desconstrução epistemológica). No entanto, o fato é que somente a partir do mestrado pude compreender a pesquisa acadêmica através de um prisma interdisciplinar; oportunidade que me permitiu explorar novas perspectivas como pesquisador e de elaborar produtos científicos com maior grau de profundidade socioambiental, política e cultural – embora, por vezes, ainda limitado ao principal campo de concentração do meu primeiro programa de pós-graduação: as ciências agrárias. Contudo, a possibilidade inicial vislumbrada no mestrado incentivou-me a buscar no doutorado formas de estimular ainda mais o caráter interdisciplinar que, de certo modo, passou a adequar o meu olhar como pesquisador.

Esta adequação do olhar traz consigo permissão para abraçar o novo, sem as

amarras intelectuais que, tantas vezes, são impostas pelos meios científico e acadêmico e que impregnam a percepção do pesquisador, tornando-o arrogante e irremediavelmente cético à(s) realidade(s) e ao(s) conhecimento(s) transmitido(s) do lado de fora da academia – limitando-o, conforme indica Stengers (2002), a uma racionalidade puramente operatória; o que, por sua vez, leva-o a simplificar a realidade presente em sua análise, reduzindo-a a mera troca de informações.

Mctaggart (2008), igualmente, comenta a respeito da compreensão de divisão disciplinar difundida pela ciência moderna, que induz o cientista a estabelecer em sua pesquisa modelos de análise dos elementos que nos regem de forma isolada – produzindo, com isto, o que a autora classifica como um "mundo de separações"; o qual, com o seu direcionamento pautado na segregação, impede o desenvolvimento de compreensão mais aprofundada do universo como uma rede dinâmica de interligações. Apropriando-me das palavras da autora, trago esta reflexão como defesa do que, em linhas gerais, a base do conceito de interdisciplinaridade apregoa.

2.3. O que os olhos não veem

Gusdorf (1976) elabora severas críticas aos modelos científicos que dissociam e desintegram os seus objetos. De acordo com o autor, a ciência que defende a propagação de um conhecimento dissociativo – compreendido em campos disciplinares que exploram, progressivamente, a concepção de especialidades técnicas de forma independente, negligenciando correlações evidentes existentes nos mais diversos universos de pesquisa – estimula a perda de sentido da própria humanidade, tornando-se alienada e alienante (GUSDORF, 1976).

A reflexão proposta por Gusdorf (1976), apesar de parecer radical em um primeiro momento, carrega na sua intensidade uma verdade incontestável: a obrigação de superar conceitos científicos ultrapassados e limitantes em prol de epistemologias que possibilitem a convergência entre disciplinas e, com isso, proporcionem a transmissão de conhecimento seguindo uma lógica de complementariedade – reconciliando o indivíduo (pesquisador e ser humano) consigo e com o restante do mundo.

Em concordância com os princípios defendidos por Gusdorf (1976) e Velho (2010) – em particular, no seu discurso sobre a necessidade de buscar-se tentar

compreender os componentes dos sistemas (materiais, biológicos e humanos) a partir das interações existentes entre eles – trago algumas ponderações relativas ao universo da minha pesquisa e à complexidade dos campos que ela compreende (e que se encontram em constante inter-relação).

Em primeiro lugar, como eu poderia me direcionar apenas para a análise das consequências ambientais provenientes da cadeia produtiva do dendê em bacias hidrográficas paraenses sem, com isso, incluir em meu estudo os atores sociais que fazem parte do ambiente em que estas se encontram inseridas?

Como ignorar os indivíduos que fazem usos diversos de suas águas, possuem relações distintas (e únicas) com o recurso e que, por vezes, reproduzem-se a partir dele? Por mais seguro que fosse para mim, como pesquisador e engenheiro do ambiente, excluí-los no momento da minha avaliação, em prol de uma análise ambiental com um direcionamento técnico, dificilmente conseguiria alcançar um nível de profundidade que fizesse jus ao universo por mim examinado. Ainda mais reconhecendo a capacidade que determinados grupos sociais dispõem de organizarem-se em virtude do uso comum da água – construindo, por vezes, instituições e sanções comunitárias próprias a favor da sua regulação (DARDOT e LAVAL, 2017) – em particular, na região amazônica, onde diferentes populações desenvolvem vínculo especial com este recurso (BATISTA e MIRANDA, 2019).

Por outro lado, se por ventura escolhesse concentrar meus esforços exclusivamente no diagnóstico dos efeitos causados pela expansão da cadeia do dendê sobre determinada parcela da sociedade paraense, privando-me de apurar a influência dos fatores econômicos por trás da evolução de seu ciclo produtivo em meu universo de pesquisa, fracassaria, de forma retumbante, na construção de uma investigação científica mais aprofundada e com um maior grau de representação da realidade – levando em consideração que as lógicas econômicas estabelecidas e estimuladas por esta cadeia surgem como as principais responsáveis pelas transformações ocorridas nas condições socioambientais que serão avaliadas (DE SOUSA, 2019). Ao ignorá-las, estaria renunciando a elementos imprescindíveis para uma composição mais detalhada dos meus objetos e da minha área de estudo.

Do mesmo modo, caso optasse por dar um enfoque científico que privilegiasse os aspectos econômicos provenientes da expansão da cadeia produtiva do dendê no estado do Pará, mantendo em segundo plano a análise dos impactos ambientais

ocasionados pela atividade às bacias hidrográficas e às sociedades incluídas no universo da investigação, além de não conseguir compreender com efetividade os meus objetos de pesquisa, incorreria ao erro de enaltecer somente uma visão simplificada e fragmentada do universo que pretendo investigar em detrimento de um olhar sistêmico fundamental para tal finalidade.

Ademais, ainda que conseguisse integrar, de forma equilibrada, as dimensões sociais, ambientais e econômicas, que reorientam os objetos de estudo selecionados pelo pesquisador (tal como as correlações existentes entre elas), mas excluísse da análise o projeto político de desenvolvimento envolto na expansão da dendeicultura no estado do Pará – sinalizado por Ferreira et al. (2017) – produziria uma captura superficial do universo investigado, conforme descreve Thompson (1998). Segundo o historiador, ao avaliar o uso de bens comuns – representado aqui pelo uso da água – o pesquisador deve considerar não apenas os aspectos demográficos e econômicos relativos à realidade explorada, como também os aspectos políticos que a compõem; como forma de alcançar compreensão mais precisa da mesma (THOMPSON, 1998). Sendo assim, ao explorar a atual realidade da cadeia produtiva do dendê em minha pesquisa, faz-se necessário incluir, do mesmo modo, a interferência da dimensão política dentro da realidade investigada, tal como das relações desenvolvidas entre ela com as demais dimensões citadas.

Como se pode constatar, o estudo idealizado pelo pesquisador possui, em sua essência, direcionamento que exige a seleção de abordagem distanciada de modelos unilaterais, que englobe e preserve, de maneira igualitária, a complexidade das interconexões existentes entre cada um dos elementos presentes em seu universo – sob a pena de comprometimento do produto da pesquisa por conta da dissociação destes. Concorda-se, assim, com Casanova (2006) quando o autor elabora reflexão sobre o papel da interdisciplinaridade em incorporar "[...] a busca por novos significados para o todo, para a totalidade, especialmente em relação aos complexos sistemas orientados para objetivos e sistemas dinâmicos nos quais o caos e a organização não evoluem de formas separadas ou desarticuladas" (CASANOVA, 2006, p. 19).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retorno aqui à proposição levantada no primeiro tópico, relativa à cegueira

disciplinar que continua atingindo certos campos da ciência até os dias de hoje. Durante anos, encontrei-me mergulhado nesta cegueira, privando-me de desenvolver visão mais precisa dos diferentes elementos que integravam os universos de pesquisa por mim analisados, tal como da heterogeneidade presente nas interações desencadeadas entre eles. Foi a partir da possibilidade de conectar-me com visões inéditas que pude descobrir caminhos para transcendê-la (ainda que o processo de "cura" permaneça como um exercício constante por parte do pesquisador).

Estas visões trazem consigo aparato intelectual responsável por, progressivamente, desvencilhar-me de posicionamentos científicos rígidos e/ou uniformes, proporcionando, através da cooperação entre campos disciplinares, interpretação mais representativa da diversidade de elementos que integram a minha pesquisa. Acerca disto, Lacerda (2013) é enfática ao definir o processo interdisciplinar como aquele responsável por promover o intercâmbio de diversos saberes em prol da resolução de problemas que se encontram além do escopo de qualquer disciplina considerada de forma isolada; noção que se articula com a complexidade exibida pelos meus objetos de pesquisa.

Sendo assim, a opção por trabalhar com perspectivas científicas pautadas na interdisciplinaridade provém tanto das exigências impostas pelo multifacetado universo por mim selecionado como área de estudo, quanto da minha própria evolução como pesquisador, que vem me despertando reflexões cada vez mais críticas em relação a construção de um saber baseado na dissociação entre disciplinas. Neste sentido, meu raciocínio tem convergido com ponderações defendidas por Japiassú (1976), que descreve o posicionamento interdisciplinar como um remédio definitivo para a alienação científica proveniente da doença advinda da fragmentação disciplinar – representada, neste breve ensaio, pela cegueira que insiste em obstruir o olhar científico de determinados pesquisadores, tornando-os cegos que veem.

REFERÊNCIAS

BATISTA, I. M. da S.; MIRANDA, L. M. Os "Hidronegócios" nos rios da Amazônia. **Revista Brasileira de História**, v. 39, n. 81, p. 117-139, 2019.

BRUYNE, P. de; HERMAN, J.; DE SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CASANOVA, P. G. **As novas Ciências e as Humanidades**: da Academia à política. São Paulo, Editora Boi Tempo. São Paulo, 2006.

DARDOT, P; LAVAL, C. **Comum: ensaio sobre a revolução do século XXI**. 1ª ed. São Paulo: Boitentmpo, 2017.

DE SOUSA, C. de F. M. Projetos de desenvolvimento para a Amazônia e a expansão da dendeicultura. **Papers do NAEA**, v. 28, n. 1, 2019.

FERREIRA, V. A.; SANTANA, A. C.; RAVENA, N.; OLIVEIRA, C. M. Os fatores de repercussão da cadeia produtiva do dendê no desenvolvimento local do Baixo Tocantins. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 39, 2016.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GERMANO, M. G. **Uma nova ciência para um novo senso comum**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

GUSDORF, G. **Prefácio**. In: JAPIASSÚ, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1976.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1976.

KRENAK, A. Ailton Krenak: ideias para adiar o fim do mundo. **Youtube**, 2020. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=49LOgdqgEBA>. Acesso em: 16 abr. 2021.

LACERDA, N. O campo do planejamento urbano e regional: da multidimensionalidade à transdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 77-93, 2013.

LOUREIRO, V. R. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re) construir. **Estudos avançados**, v. 16, n. 45, p. 107-121, 2002.

MCTAGGART, L. **O Campo: A Forca Secreta que Move o Universo**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2008.

MENDES, K. Desmatamento e água contaminada: o lado obscuro do óleo de palma ‘sustentável’ da Amazônia. **Mongabay**, 2021. Disponível em: <https://brasil.mongabay.com/2021/03/desmatamento-e-agua-contaminada-o-lado-obscuro-do-oleo-de-palma-sustentavel-da-amazonia/>. Acesso em: 26 abr. 2021.

NAHUM, J. S.; SANTOS, C. B. DOS. Impactos socioambientais da dendeicultura em comunidades tradicionais da Amazônia paraense. **ACTA Geográfica**, p. 63-80, 2014.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

STENGERS, I. **A invenção das Ciências Modernas**. São Paulo: Editora 34, 2002.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VELHO, O. Os novos sentidos da interdisciplinaridade. **Mana**, v. 16, n. 1, p. 213-226, 2010.

12.5.26 TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA VISÃO TRANSDISCIPLINAR

Cláudia de Melo Brito Baedeski [1373]

Karine Ferreira Monteiro[1374]

RESUMO

O presente estudo consiste em um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso, no âmbito da graduação em Licenciatura em Pedagogia e tem como objetivo central discutir os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) dispostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob a ótica transdisciplinar e suas possíveis implicações no contexto escolar. Dessa forma, parte da seguinte problemática: Quais as implicações dos Temas Contemporâneos Transversais no contexto escolar? Para tal, tem como objetivos específicos: Contextualizar os temas transversais frente a BNCC e suas conjeturas pedagógicas interdisciplinar e transdisciplinar nos campos de conhecimento; Identificar as principais diferenças dos temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na BNCC e; Apontar possíveis encaminhamentos para que os Temas Contemporâneos Transversais contribuam para uma abordagem de ensino transdisciplinar, voltada para a formação integral do educando. O presente trabalho está ancorado na abordagem qualitativa e fundamentado a partir da pesquisa bibliográfica. Para embasar tais reflexões e discussões, a pesquisa está fundamentada teoricamente nos autores FREIRE (1996;1997); PONCE (2010); MORIN (2011). Como resultado de pesquisa elenca-se a necessidade da formação integral dos educandos, aliada às macroáreas dos TCTs em uma perspectiva transdisciplinar, fator este que cumpre a função constitucional que preconiza à formação humana integral, respeitando as singularidades e permitindo a construção e desenvolvimento da criticidade como instrumento do movimento emancipatório.

Palavras-chave: Temas Contemporâneos Transversais. Contexto escolar. Transdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo está sofrendo modicações em seu tempo histórico cada vez mais rápidas e impactantes. Portanto, a educação, ao ter clara sua finalidade, em formar os educandos para transformar o contexto em que estão inseridos, necessita de práticas mais humanas e solidárias. Nesse contexto, insere-se os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), que já apresentam sua legitimidade perante a lei, porém necessitam de reflexão, análise e problematização por parte dos educadores,

[1373] Pedagoga, Assistente Social, CEI Pingo de Gente, claudiademelobrito@hotmail.com.
[1374] Mestra em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, pk.monteiro@hotmail.com.

para que realmente possam se efetivar no contexto escolar como prática social real e transdisciplinar.

Partindo desse pressuposto, este trabalho tem como objetivo discutir os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) dispostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob a ótica transdisciplinar e suas possíveis implicações no contexto escolar.

A inclusão empírica dos temas transversais, bem como o estudo, reflexão e problematização dos mesmos justifica-se pela busca de uma formação integral e crítica dos educandos, que ultrapasse a visão fragmentada e disciplinar do processo de ensino-aprendizagem e desenvolva-se num contexto mais amplo, relacionando os âmbitos social, econômico e político. Partindo dessa justificativa, elenca-se a seguinte problemática: “Quais as implicações dos TCTs no contexto escolar?

Para embasar tais reflexões e discussões, a pesquisa está respaldada teoricamente nos autores Freire (1996;1997); Ponce (2010) e; Morin (2011).

Partindo do objetivo central, os objetivos específicos são: Contextualizar os TCTs frente a BNCC e suas conjeturas pedagógicas interdisciplinar e transdisciplinar, nos campos de conhecimento; Identificar as principais diferenças dos temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na BNCC; Apontar possíveis encaminhamentos para que os Temas Contemporâneos Transversais realmente contribuam para uma abordagem de ensino transdisciplinar, voltada para a formação integral do educando.

Para o desenvolvimento deste estudo foi utilizada a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo (MARCONI; LAKATOS, 2011), seguindo o desenvolvimento de uma série de etapas (GIL, 2010), as quais foram: a escolha do tema, o levantamento bibliográfico preliminar, a formulação do problema, elaboração do plano provisório de assunto, busca de fontes, leitura do material, fichamento, organização lógica do assunto e a produção do texto. Todas estas etapas contribuíram para a organização e reflexão sobre o tema, que devido à sua complexidade necessitou de um aprofundamento teórico e um estudo sistematizado das questões mais pertinentes.

Nesse contexto, o presente trabalho está organizado da seguinte forma, além desta Introdução (seção 1); Contextualização dos Temas Contemporâneos Transversais contidos na BNCC (seção 2); Temas transversais nos PCNs e na BNCC: O que mudou? (subseção 2.1); Perspectiva transdisciplinar e a formação integral do

educando com vistas a efetiva cidadania (subseção 2.2) e por fim, Considerações Finais (seção 3).

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS CONTIDOS NA BNCC

Em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, através da Portaria nº 1.570, com destaque seu art. 1º:

> Fica homologado o Parecer CNE/CP n- 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2017, p.14).

A BNCC é um documento normativo que delibera o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os educandos devem desenvolver no percurso das etapas e modalidades da Educação Básica, de maneira que tenham garantidos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em consonância com o que prescreve o Plano Nacional de Educação (PNE).

Apesar de os Temas Transversais não serem uma proposta pedagógica nova, com a homologação da BNCC nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, e na etapa do Ensino Médio, em dezembro de 2018, eles ampliaram seus alcances e foram, efetivamente, assegurados na concepção dos novos currículos como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

Segundo o documento que versa sobre os TCTs, os mesmos visam uma contextualização do que é ensinado, com assuntos de importância e relevância aos educandos priorizando o desenvolvimento como cidadão.

Entendido transversal como aquilo que atravessa, de acordo com o Ministério da Educação, os TCTs, são aqueles temas que não pertencem a uma área do conhecimento específico, mas que atravessam todas as áreas, são temas que acolhem às demandas da sociedade contemporânea, que influenciam e são influenciados pelo método educacional. O Conselho Nacional de Educação abordou amplamente sobre a transversalidade no Parecer Nº 7, de 7 de abril de 2010:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (BRASIL, 2010, p. 24).

O parecer supracitado destaca ainda que a transversalidade se difere da interdisciplinaridade, porém ambas são integrantes do ponto de vista que consideram o caráter dinâmico e inacabado da realidade. Enquanto a transversalidade acena à estatura didático-pedagógica, a interdisciplinaridade se refere ao enfoque de como se dá a produção do conhecimento, como uma forma de aparelhar o trabalho didático pedagógico em que temas são conectados às disciplinas, proferidas tradicionais convencionais, de modo a permanecerem coesas em todas elas.

2.1 Temas transversais nos PCNs e na BNCC: O que mudou?

Na educação brasileira, os Temas Transversais foram recomendados inicialmente nos PCNs, em 1996, acompanhando a reestruturação do sistema de ensino.

As orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e nos demais normativos da Educação Básica, apontam para a obrigatoriedade de as escolas trabalharem juntamente com conteúdos científicos e das áreas de conhecimentos específicas, os Temas Contemporâneos de maneira interdisciplinar e transdisciplinar, fazendo associações que conduzam à reflexão sobre questões da vida cidadã (BRASIL, 2019). Portanto, observa-se a valorização e relevância da abordagem de assuntos de cunho social.

Assim, na versão final da BNCC esses temas passaram a ser denominados Temas Contemporâneos:

> Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017, p. 19).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As mudanças com a aprovação da BNCC se deram em quatro momentos: A primeira, foi registrada na terminologia, em que os Temas Transversais passam a ser acrescido da palavra Contemporâneos. A segunda modificação relata à ampliação dos temas, enquanto os PCNs abordavam seis temáticas, sendo elas: saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo; a BNCC aponta seis macroáreas temáticas sendo elas: meio ambiente, economia, saúde, cidadania e civismo, multiculturalismo, ciência e tecnologia, englobando quinze Temas Contemporâneos Transversais, os quais estão explicitados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Macroáreas temáticas - BNCC

MEIO AMBIENTE	ECONOMIA	SAÚDE	CIDADANIA E CIVISMO	MULTICULTURA-LISMO	CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Educação Ambiental; Educação para o consumo.	Trabalho; Educação Financeira; Educação Fiscal.	Saúde; Educação Alimentar e Nutricional.	Vida Familiar e Social; Educação para o Trânsito; Educação em Direitos Humanos; Direittos da Criança e do Adolescente; Processo de envelhecimento,respeito e valorização do idoso.	Diversidade Cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas culturais Brasileiras.	Ciência e Tecnologia.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na BNCC.

Seguindo nas normativas da BNCC, a terceira alteração diz respeito à normatividade dos temas. Enquanto nos PCNs eles eram sugestões, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, existe a sinalização da obrigatoriedade. Conforme o Parecer Nº 7/2010, na BNCC eles passaram a ser considerados como conteúdos essenciais para a Educação Básica, em função de sua contribuição para o desenvolvimento das habilidades vinculadas aos componentes curriculares. Outro aspecto fundamental das DCNs foi a ratificação da transversalização como critério orientador das práticas pedagógicas sistematizadas.

A quarta transformação segundo a BNCC dialoga com a terceira e profere deferência à fundamentação legal dos atuais temas que afetam a vida humana em escala local, regional e global. Como os educandos têm direito a uma formação que os permita interação ativa com a sociedade da qual fazem parte, a inclusão desses contextos coopera para que os conteúdos científicos se associem aos conteúdos sociais e políticos. Mas, conserva-se a direção de que os sistemas de ensino cogitem esses temas de forma transversal, por meio de abordagens interdisciplinar e transdisciplinar.

2.3 Perspectiva transdisciplinar e a formação integral do educando com vistas a efetiva cidadania

Partindo do viés da educação como prática social, Ponce (2010) discorre que a educação tem incondicionalmente estado a ofício das classes dominantes, até que em dado momento outra classe revolucionária consiga desapossar do poder e infligir à sociedade a sua favorável educação.

Para tanto, Freire (1996), nos remete a importância da superação da educação como instrumento de controle, não acreditando na radicalidade da mudança societária, mas no processo de mudança através da linguagem-pensamento-mundo, sendo esta, uma relação dialética, processual e contraditória. A mudança do discurso autoritário, demanda a necessidade de simultaneamente a nova preleção, democrática, antidiscriminatória, seguida do engajamento em aprendizados também democráticos.

Neste viés educacional emancipatório, democratizado e participativo, Morin (2011) destaca que ensinar evidenciando a natureza humana, constituinte de uma prática social é fundamental, uma vez que é indivisível a unidade sujeito e sua diversidade humana, através da disposição dos conhecimentos espalhados nas ciências em suas diferentes alas pertencentes ao universo social.

Sendo assim, refletir em um processo que dialoga de modo recíproco com várias disciplinas e áreas de conhecimento e que ainda realize a ruptura de suas estruturas basais, é um processo que demanda enorme esforço. Pensar em uma sociedade constituída pela fragmentação do trabalho e do saber, e refletindo nas formas sistematizadas do conhecimento, é entender que o conhecimento não disciplinar é imperativo em uma sociedade fragmentada, como instrumento de superação da dicotomia vigente na fragmentação dos saberes (FREIRE, 1997).

Neste viés, faz-se necessário o diálogo de diferentes abordagens educativas que visam a interlocução entre as diferentes áreas do conhecimento, tais como a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, que se constituem em uma nova perspectiva de uma nova visão social, levando em conta os avanços científicos e as provocações cotidianas da sociedade contemporânea.

A interdisciplinaridade para Fazenda (2008) configura-se como uma postura de coragem e busca frente ao conhecimento, sendo um processo de reflexão dos aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. Assim,

> [...] se tratamos de interdisciplinaridade na educação, não podemos permanecer apenas na prática empírica, mas é necessário que se proceda a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada. (...) Na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração. (FAZENDA, 2008, p.21).

Essa formação integral está ligada diretamente com a transdisciplinaridade, pois dialogam no caminho da educação educativo-prática. No propósito da transdiciplinaridade educacional entende-se que o educador e o educando abandonam suas funções primárias e se ativam no protagonismo aberto e flexivel dos diferentes saberes. Para Guimarães (2003), a prática transdiciplinar tem a intencionalidade de romper a tradicional concepção de ensino, que prioriza a mecânica transmissão de conteúdos fragmentados e ativar práticas educacionais que tenham como base as relações, as investigações, a mediação, o diálogo e a religação de diferentes saberes por educadores e educandos no contexto escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender que a inserção da questão social no currículo escolar não é uma inquietação inédita, é trazer a reflexão sobre a prática educativa-progressiva (FREIRE, 1996) em prol da autonomia do educando.

A partir deste contexto, a admissão dos TCTs, como instrumentos proeminentes para a atuação do educando na sociedade é acreditar na derrota da visão fatalista e imobilizante, que cogita a ideologia neoliberal dispersa pelo mundo, a qual persiste em convencer de que nada pode ser feito contra a realidade social imposta, construída de modo histórico e cultural, e que passa a ser, um movimento quase natural.

Nesta conectividade, Morin (2011) destaca que ensinar comprovando a natureza humana, formadora de uma prática social é essencial, entendendo a indivisibilidade da unidade sujeito e sua diversidade humana através da disposição dos conhecimentos espalhados nas ciências em suas diferentes alas pertencentes ao universo social. Nesse sentido, os TCTs dialogam com a dinâmica social, fazendo sentido a inclusão de seus conteúdos nas diferentes áreas de conhecimento para que seja efetivo o desenvolvimento integral do ser humano.

Essas conjeturas trilham na contribuição da educação transdiciplinar integral como um instrumento eficaz na construção da cidadania do educando e de sua ativa participação em sociedade, concedendo a esses conteúdos uma significância de maior grandeza para que classifique-os de fato como Temas Contemporâneos Transversais dialógicos entre os saberes.

Dessa forma, oportunizar o conhecimento transversal, aliado a prática transdiciplinar é pensar e significar uma existência de sujeitos sociais que pensam mediados por objetos e circunstâncias que incidem sobre o seu pensar.

Durante o processo laborativo da pesquisa ficou resgitrado que a educação dialógica se constrói na mediação das questões políticas, sociais e econômicas. E ainda, o modo como o conhecimento atinge o sujeito social, pode aferir na aprendizagem, permitindo a resignificação do saber da experiência vivenciada, ao saber crítico cientifico, a quem por direito necessita reconhecer o direito da produção do saber ainda velado.

Salienta-se ainda que a formação integral destaca a ruptura da fragmentação do processo de ensino e aprendizagem, na compreensão do educando e do educador dentro da sua totalidade, da remoção do ensino mecânico que acobertam os sujeitos. A formação integral é ansiosa na defesa do contexto social dos educandos como mote de alargamento de sua leitura do mundo, atrelada a transdisciplinaridade das áreas de conhecimento. Nesse sentido, é intensamente importante que o processo formativo integral, transdisciplinar, transversal e dialógico contemporâneo, sejam amplamente discutidos para contribuir na superação da fragmentação dos saberes.

Nesta jornada de conhecimento, fica claro que a formação integral, aliada as macroáreas dos TCTs em uma perspectiva transdisciplinar cumprem a função constitucional que preconiza à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, que corrobora para a igualdade do acesso ao

conhecimento, que respeita as singularidades e a construção da criticidade como instrumento do movimento emancipatório.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 7, de 07 de abril de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de abril de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 1570 de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017.Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf Acesso em 30 nov. 20.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC:** Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos, 2019**.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em 05 out. 2020.

FAZENDA, I. et. al. **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1997.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, S. **Didática e Prática de Ensino de História**. São Paulo: Editora Papirus,2003.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed.5 reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2011.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2010.

12.5.27 TRANSDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO: UTOPIA OU NECESSIDADE?

Janaina Campos Peres[1375]

RESUMO

A sociedade está em constante transformação, porque seus agentes evoluem o tempo todo. Os avanços tecnológicos em todos os campos proporcionam experiências novas, descobertas, possibilidades. Nesse cenário em trânsito, ações, competências, habilidades e valores utilizados na educação do século passado já não atendem à demanda atual. A forma transdisciplinar de ensino pode ser uma resposta à essa demanda; nela existe a conexão dos saberes, uma visão complexa, dialógica e autopoiética do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, existe uma resistência, por parte de alguns educadores, em ensinar de forma integrada; muitos preferem a forma tradicional, fragmentada e reducionista. Este artigo traz uma visão sobre transdisciplinaridade e busca elencar os motivos da resistência nos educadores em utilizá-la. A pesquisa é de cunho qualitativo e foi realizada, através de questionário no Gogleforms, tendo em vista o cenário pandêmico. Os respondentes foram professores da educação básica de uma escola pública de São Paulo. Os resultados mostraram que um dos problemas é a própria formação docente. A análise também mostrou que fatores como área de conhecimento e tempo de atuação influenciam na maneira como os docentes veem a transdisciplinaridade. Contudo, a falta de vontade é o ponto central e talvez a resposta para a problemática levantada.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Educação. Prática docente.

1 INTRODUÇÃO

Imaginem cadeiras enfileiradas, estudantes alinhados, um professor na frente da turma, com um ar superior, como proprietário do conhecimento e detentor da autoridade, esquemas de repetição, memorização, “linha de produção do saber”. Em que ano você, leitor, imaginou-se estar? Acredito que em algum lugar do passado. A cultura mudou, porque o ser humano mudou e a transformou. O contexto é outro, os valores antigos já não fazem sentido, tudo se modernizou. Tudo, não! O processo de ensino e aprendizagem, na prática, parece não ter evoluído um ano sequer. A ideia de compartimentação do saber é do século passado. O reducionismo, a especificidade de cada disciplina, como se uma não tivesse relação com a outra, já não funcionam para o cenário atual, não resolvem as questões e desafios da nossa realidade. A transdisciplinaridade tem esse elemento integrador, traz conhecimentos teóricos e valores esquecidos.

[1375] Mestra em Educação, Especialista em Formação de Docentes, Bióloga e professora de Ensino Médio e Técnico do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza.

Contudo, ainda existem os educadores que não trabalham de forma integrada. Está claro que a fragmentação do ensino não resolve os problemas emergentes contemporâneos, nem forma um cidadão preparado para viver na sociedade atual. Sendo assim, quais são os motivos que impedem ou limitam o educador de trabalhar transdisciplinarmente? Qual o perfil deste educador tradicional?

Diante do exposto, este estudo objetiva a caracterização do profissional que não trabalha de forma transdisciplinar, levantando as possíveis causas da resistência. Na medida em que os fatores limitantes são identificados, torna-se mais fácil trabalhar sobre estes e transformá-los em potenciais e oportunidades.

O texto traz uma base que justifica a integralização dos saberes e está dividido em duas partes. Na primeira, considerações e pontuações sobre transdisciplinaridade, pautadas em Moraes (2015), D'Ambrósio (2016), Freire (1983, 2016), Morin (2000, 2011), Maturana (1998, 2001). Por último, os dados e a análise de uma pesquisa, de cunho qualitativo, realizada com professores de uma escola pública de São Paulo.

1 A COMPLEXIDADE E FULCRALIDADE DO ENSINO TRANSDISCIPLINAR

O ser humano surge em um contexto cultural, vive nele e o modifica. Nós, educadores, somos pessoas e estamos em contato com outras pessoas; dessa forma, o contexto cultural não pode ser desprezado na educação. As formas de ensino, pautadas no reducionismo, objetividade e reprodutibilidade constam de valores de um mundo construído entre os séculos XVI e XX (MORAES, 2015). O desafio educacional atual é a formação de um ser humano com pensamento crítico, autônomo, apto a dialogar e cooperar, alguém que resolva problemas complexos, que saiba integrar (MORAES, 2015). Mas, afinal, o que é complexo?

Há quem pense que a complexidade pode ser explicada ou mensurada pela quantidade de unidades que formam algo, porém a complexidade não se dá apenas pela quantidade; se assim fosse, um saco de areia poderia ser considerado complexo. A qualidade do seu complexo se dá pela interação das unidades, que conferem ao "algo" uma capacidade exclusiva de ser ou estar. Não somos complexos por possuir trilhões de células. A interação e interdependência entre elas é que forma nosso eu profundo.

Estudar as disciplinas de forma separada permite esmiuçá-las, ordená-las, aprender a linguagem técnica, própria de cada área, eliminando saberes que julgamos "menos relevantes" para a tal disciplina; porém, essa eliminação traz um abandono dos valores, descuido com as consequências de determinados atos e aumento de conflitos, já que cada um vê seu próprio umbigo e não se coloca como parte do todo. Esses conflitos são de todas as naturezas possíveis (D'AMBRÓSIO, 2016). As disciplinas se tornam impermeáveis, não permitem que nada entre ou saia do campo de conhecimento específico. Isso leva a uma distorção do real, pois apenas parte está sendo mostrada. D'Ambrósio (2016) afirma que é justamente na visão global – que é prejudicada – que se encontram os valores e a ética maior.

Nesse cenário, surge a proposta de educação transdisciplinar, que busca essa perspectiva do todo, os elos disciplinares perdidos, sem enaltecer uma ou outra disciplina, objetivando sejam o respeito, a solidariedade e a cooperação.

1.1 Os verbos complexos e em transição: ser, conhecer, fazer, sentir, pensar e agir.

O problema do "aprender a ser" é que os valores e atitudes não dialogam com a realidade do ser em questão. O aluno não se vê ali, não se encontra. A palavra formar segue no pior sentido: fabricar seres como em uma linha fordista, todos igualmente bons, justos e preparados para o consumo. Por que construir uma sociedade homogênea e previsível, mais suscetível ao fracasso? Hissa (2011) afirma que a fragmentação do saber cria um conhecimento que é refém do Estado, do capital, dos sistemas de ensino, totalmente contrário às necessidades dos cidadãos, logo, facilmente aprendido pela elite dominante, que o utiliza em seu favor. Santos (2018) afirma que nas sociedades capitalistas, como a nossa, existe mais de um tipo de saber; contudo, o conhecimento científico é favorecido. Assim, ignorante é aquele que não o possui, mesmo possuindo outros saberes.

O conhecer não pode ser fragmentado tão somente. Essa visão reducionista prejudica a interação do complexo. É necessário conhecer as unidades do sistema, mas também é necessário conhecer o sistema de uma forma hologramática. Gostaria de demonstrar com um desenho de triângulos na Figura 1.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 – Triângulo dividido e numerado

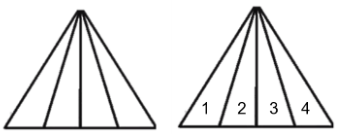

Fonte: Autor.

É muito comum encontrarmos imagens como essa nos perguntando quantos triângulos vemos. Também é comum errar por não conhecer as interações. A maioria responderia 8, mas a resposta é 10. Existe o triângulo maior formado pela união de todos os triângulos, quatro triângulos menores (1, 2, 3 e 4), três triângulos médios formados por 1 e 2, 2 e 3, 3 e 4, formando oito triângulos, a maioria, porém se esquece de formar dois triângulos (1, 2 e 3) e (2, 3 e 4), totalizando 10. O que quero dizer com isso? Quando estudados separadamente e de uma forma reducional, as informações contidas nos conhecimentos disciplinares se tornam menos produtivas e até perigosas, haja vista a produção de armas químicas e nucleares (MORAES, 2015).

Conhecer a si é tão importante quanto conhecer os outros, entender que é parte de um sistema maior e participar do processo. Alguns de nossos problemas ambientais e sociais – a maioria, na verdade – sequer existiriam se o conhecimento fosse integrado e o ser se percebesse como parte e não como topo ou concorrente. “Todo o objeto isolado, carece de sentido” (MORAES, 2015, p. 37). D’Ambrósio (2016) aponta que a ordenação do conhecimento acaba por deixar de lado conhecimentos que não se pode ordenar; ou seja, essa ordenação acaba em perda de conhecimento e distorções em algum grau. As metodologias que tratam da aprendizagem individual e fomentam a competitividade já não têm razão de ser, uma vez que o homem é socialmente dependente. Deve-se estimular a cooperação, o esperar, o ajudar, o conjunto.

Fazer é um verbo que depende de outro, pois saber fazer não significa tudo, ele depende do “querer fazer”. Fazer é uma ação, agir implica em vontade. Não podemos, como educadores, fazer pelo aluno, entregar o raciocínio pronto, porque seria mais fácil e menos turbulento. A experiência é muito rica, totalmente pessoal e intransferível. Maturana (2001) afirma que todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer. Segundo Bondía (2002), a experiência é o que nos passa, acontece, aquilo que nos toca. O verbo sentir também faz parte da experiência, é nossa primeridade diante do concreto. Uma aula pode ser longa e sem nenhuma experiência boa para o aluno. No

texto de Bondía (2002), ele cita o autor Walter Benjamim, o qual observa que nunca antes na história aconteceram tantas coisas como agora, mas a experiência tem se tornado cada vez mais rara. Atualmente, vemos sujeitos criados nesse excesso de informação e opinião já formada, não por ele mesmo. Esse sujeito não se abre à experiência.

Pensar é condição exclusiva da humanidade, ponto de chegada ou de partida, tão complexa, pois carrega todos os outros verbos citados até aqui. Somos, conhecemos, fazemos, sentimos e agimos porque pensamos e é através desse pensamento que a aprendizagem se dá. Pensar é complexo, é linguagem, é o que nos torna humanos. De acordo com Bondía (2002, p. 21), "[...] pensar não é somente 'raciocinar' ou 'calcular' ou 'argumentar', como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece". Quando ensinamos em blocos, separados e desconectados, dificultamos ou até impedimos o aluno de construir um conhecimento maior, um pensamento amplo sobre ser e estar no mundo. Um sistema organizado não anula a diversidade, antes a incorpora." (MORAES, 2015, p. 46).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), pautado na BNCC, são transdisciplinares. As competências e habilidades não visam apenas ao conhecimento científico; antes, abordam ética, respeito, responsabilidade individual e coletiva, autonomia. A pergunta é: se o currículo já é transdisciplinar por que essa não é a realidade da sala de aula?

2 RESISTÊNCIA À MUDANÇA: POR QUE NÃO INTEGRAR?

2.1 Educador fora da caixa: complexidade em Morin, autopoiese em Maturana e dialogicidade em Freire

A expressão "fora da caixa" surgiu de um tipo diferente de quebra-cabeça, criado por Sam Loyd e publicado em um livro pelo seu filho, em 1914, após sua morte. O desafio era interligar todos os pontos, com no máximo quatro linhas, sem levantar a caneta e sem traçar a mesma linha mais de uma vez, como representado na figura a seguir. A resposta veio justamente de fora da área, como mostram as linhas da figura 2.

Figura 2 – Quebra-cabeça de nove pontos e sua resolução

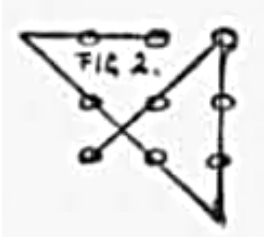

Fonte: Cyclopedia of 5000 Puzzles Tricks and Conundrums with Answers (LODY, 2017, p. 301).

Não havia instruções que restringissem as linhas dentro do quadrado. Quem faz a restrição é nossa mente. Quando conseguimos transcender os limites, saímos da caixa, pensamos fora dela. Dessa maneira deve ser o trabalhar em sala de aula. Não é possível ensinar de forma compartimentada e esperar que, por um “passe de mágica”, o aluno faça as conexões.

Morin (2000), citando Pascal, aponta que não é possível conhecer o todo sem conhecer as unidades formadoras do todo, da mesma forma que não é possível compreender as unidades sem compreensão do todo. O todo nem sempre é a soma das partes, como uma matemática básica. Morin (2011) afirma que as partes estão no todo, mas o todo também está em cada parte. Por exemplo, ao observarmos nosso organismo, notamos que ele é formado por sistemas, órgãos, tecidos e células, contudo cada célula também é um organismo que tem metabolismo e fisiologia. A interação das partes gera outros saberes que só podem ser vistos quando o olhar tem esse viés integrador. Educar não é dar certeza e organização, motivo a tudo. A complexidade do educar está em saber lidar com a incerteza, a incompletude do ser, o pensamento construído em conjunto, em interação, capaz de dar sentido, de globalizar e, ao mesmo tempo, entender as particularidades (MORIN, 2000).

Assim como o professor não deve separar sua disciplina das demais, também não pode retirar o aluno de seu contexto. Ele não é uma máquina que só se alimenta de informação e se comporta de forma previsível. Tomemos o exemplo atual. Não posso explicar sobre o SARS COV 2 e não falar de política, de luta por equidade. O problema real não é só o vírus, é a incompatibilidade econômica de permanecer em casa e se alimentar, pagar suas dívidas, estudar e manter a sanidade mental.

Maturana (1998) explica que vivo não é o conjunto de moléculas, mas sua dinâmica molecular. Somos criados e criamos nossos componentes, nós nos autocriamos e nos autossustentamos, por isso, somos vivos. O professor é formado, formando e formador, recria-se todos os dias. A informação vinda dele não é o mais relevante. Importa como ela vem, como ela interage. A dinâmica no ensinar é chave. Maturana (2001, p. 33) diz:

É no domínio da relação com o outro na linguagem que sucede o viver humano [...] é ali, também, que ocorrem as emoções como modos de conduta relacional com o outro ou ao outro [...] temos desejado substituir o amor pelo conhecimento como guia em nosso “que fazer” e em nossas relações com os outros seres humanos e com a natureza toda, e temos nos equivocado. Amor e conhecimento não são alternativas; o amor é um fundamento, enquanto o conhecimento um instrumento.

Ao tentar racionalizar tudo e desprezar os outros valores, o professor acaba por valorizar – sem perceber – a desumanização, o que nos torna exímios especialistas, porém cegos, sem enxergar o outro como semelhante e importante no todo. E, sem amor, não há diálogo, sem diálogo não há comunicação, nem educação (FREIRE, 2016). Ser eloquente, possuir um bom repertório é necessário, contudo, não são características que sozinhas formarão um bom professor (FREIRE, 1983).

O educador que ensina de forma integrada recria-se, pois a cada aula agrega o novo e já não é o mesmo; à medida que orienta, também aprende e, se aprende, dialoga, sente, contextualiza. É complexo, interage, é autopoiético e dialógico. Mas não é isso que comumente vemos. Onde estará o problema?

2.2 A Pesquisa

A pesquisa foi de cunho qualitativo, com professores da educação básica. O link para as perguntas está disponível em https://forms.gle/jG31RbaVH7nvKUcX8. As questões objetivaram encontrar possíveis motivos para a resistência à transdisciplinaridade. O questionário foi direcionado a mais de 60 educadores; destes, somente 26 retornaram, depois de uma certa insistência. Dos professores que responderam, cerca de 65% eram dos eixos de ciências sociais e linguagens, que mostraram conhecer e aceitar um pouco mais a forma integrada de ensino do que os demais profissionais dos outros eixos.

As perguntas procuraram informações como sexo, idade, área de atuação, formação docente, pontos positivos e negativos na transdisciplinaridade, segundo a visão de cada docente.

Dos professores entrevistados, cerca de 40% afirmaram não saber a diferença entre os conceitos “multi”, “inter” e “trans”; dos 60% que disseram saber a diferença, apenas 5% realmente sabiam o que era o conceito, ao menos na teoria. Vou exemplificar a diferença entre esses termos com um tema da minha área, a Fisiologia. Este, sob a ótica apenas disciplinar, ficaria restrito à biologia. Na multidisciplinaridade, poderiam ser analisadas reações químicas (química), calorias (física), cálculos (matemática), linguagem corporal (educação física, artes), interpretação de dados (português), sem que uma disciplina precise citar a outra, pois esses assuntos são já são abordados dentro de cada disciplina. Na interdisciplinaridade, ocorre a citação e dependência; mostramos ao aluno que os mecanismos fisiológicos envolvem reações químicas, calorias, cálculos e linguagem. Na transdisciplinaridade, poderíamos estudar fisiologia humana a partir da desnutrição por desigualdade social; os diferentes funcionamentos, segundo as etnias; comparações entre o funcionamento corporal dos homens primitivos e do atual (o que mudou, por que mudou); a influência da mente sobre o funcionamento corporal; entre outros. Dessa forma, o professor não fica restrito à sua área e, além disso, agrega valores, atualidades, discussões importantes, ingrediente que falta à interdisciplinaridade.

Quando perguntados sobre sua formação, nenhum dos professores mais experientes tiveram contato com a temática transdisciplinar em sua formação. Nem mesmo os dos eixos de linguagens e ciências sociais. O professor com mais de 25 anos teve sua formação básica nos moldes tradicionais, compartimentando os saberes. Se o profissional não tem contato com a integração na graduação, dificilmente aprenderá a ver as disciplinas de outra forma que não a especializada e reducionista. Os professores universitários precisam mostrar aos graduandos essa forma transdisciplinar de ensino durante o curso. Porém, entramos em outro nó. Como foi a formação destes docentes universitários? Isso, no entanto, não pode ser usado como subterfúgio para que a situação não mude. É necessário um mutualismo, o educador (universitário ou não) deve sempre ler, inteirar-se do novo, buscar formas de resolver as demandas atuais.

A falta de informação atrelada à formação docente deficitária cria nos educadores uma espécie de resistência. Não conheço e não quero conhecer. Contudo, não admitem não conhecer e não querer aprender, sendo mais fácil elencar subterfúgios para não assumir sua parte da culpa.

Nos professores entrevistados apareceram diversos subterfúgios como: falta de tempo, como se a transdisciplinaridade fosse um projeto a mais, fora de seu campo, que lhe daria mais trabalho, além do normal; incompatibilidade no cronograma (alguns disseram não integrar porque os “conteúdos” não coincidiam, um estava no primeiro e outro no terceiro bimestre, como se não fosse possível uma adequação, como se o aprendizado sempre tivesse essa lógica organizacional para ser eficaz); falta de propostas (alguns professores disseram que nunca foram convidados para participar, como se um esperasse pelo outro ou um se debruçasse sobre o outro); experiências ruins também entram na lista de subterfúgios para não trabalhar de forma transdisciplinar, aprender com o que deu errado não faz parte da vida de alguns professores, aprender com o erro só é válido ao aluno, não faz diferença! Esse foi o pior subterfúgio que pude encontrar: o professor não vê efeito e nem sentido na forma integrada de ensino, o que de certa forma causa temor.

3 CONCLUSÃO INCONVENIENTE

Transdisciplinaridade é uma necessidade que parece utopia de tão distante que parece estar. Condição admirada por alguns, mas não praticada, quase como uma virtude religiosa. Interação é a palavra que inicia e conclui este artigo. A educação é interação, a complexidade se dá pela interação. O diálogo, o amor, a vida, tudo interage e segue em interação.

O currículo transdisciplinar não se materializa pois fica estagnado nos professores. A resistência se dá pela falta de contato desse profissional com a maneira integrada de ensino, seja em sua formação básica e/ou específica. Ele reproduz o que aprendeu. A culpa é até certo ponto de seus mentores, mas ela acaba quando o professor tem autonomia para ensinar. Ele pode procurar outros meios, minar o sistema. Ensinar é estar em trânsito, em autopoiese, em evolução. Não é fácil, não é simples, mas é possível, se existir vontade. Acredito que esta seja a segunda palavra mais importante do artigo, depois de interação. São necessários cursos de formação continuada e professores universitários engajados na ideia. Contudo, o fator mais

observado de forma subjetiva foi o desinteresse. A vontade é o cerne da questão. Ensinar é querer e querer é uma escolha.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Conversações de artes e de ciências**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

LODY, Sam. Cyclopedia of 5.000 Puzzles Tricks & Conundrums with Answers. Japão: Ishi Press, 2017.

MATURANA, Humberto R. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Atenas, 2001.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação:** Fundamentos ontológicos e epistemológicos. São Paulo: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SÃO PAULO. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Currículo Paulista. São Paulo: SEESP: UNDIME-SP, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf. Acesso em: 4 abr. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Construindo as Epistemologias do Sul:** Antologia Essencial. Buenos Aires: Clacso, 2018.

12.5.28 UMA ATIVIDADE PRÁTICA DE ETNOBOTÂNICA NO EAD: ESTUDOS DE ILUSTRAÇÃO CIENTÍFICA

Nicole Geraldine de Paula Marques Witt[1376]

RESUMO

O presente artigo traz um relato de experiência a partir de um conjunto de estratégias utilizadas para o ensino da Etnobotânica, em especial dos povos indígenas e suas plantas, por meio de uma contextualização de Estudo de Caso proposto para os estudantes de licenciatura e bacharelado do curso de Ciências Biológicas (EaD) da Uninter. O objetivo é destacar a importância e validade da diversidade de estratégias para o ensino de conceitos próprios da Biologia, mais especificamente da Botânica, de forma a retratar a relação interdisciplinar existente entre Arte e Ciência, com vistas a realizar uma proposta de ilustração científica como possibilidade para o ensino de Botânica. Assim, o método empregado no presente artigo é de estudo de caso cujo problema levantado faz alusão a questão da interdisciplinaridade na prática com uso do ensino a distância. Como achados da pesquisa, observou-se a participação ativa dos estudantes durante a aula interdisciplinar, bem como um número significativo de trabalhos com aporte teórico condizente com os critérios e aprendizagens solicitadas contendo a técnica fundamentada na explanação da aula prática em questão. Por fim, conclui-se que o uso de estratégias diferenciadas e contextualizadas se fazem importantes para o despertar científico, assim como, para o ensino da Botânica.

Palavras-chave: Etnobotânica. Botânica. Ilustração Científica. Interdisciplinaridade. EAD.

1 INTRODUÇÃO

A Etnobotânica é a área do conhecimento que estuda as interações entre as sociedades humanas e as plantas, desde a conceituação e classificação, às diferentes formas de utilização das espécies vegetais (SILVA et al., 2018). Assim sendo, é por meio da etnobotânica que os conhecimentos empíricos tradicionais, cultivados ao longo de séculos são resgatados, preservados e trazidos para os estudos das Ciências Modernas (DAVID; PASA, 2015). A Botânica, por sua vez, trata-se de uma área do campo da Biologia que estuda os diferentes grupos de organismos fotossintetizantes, dentre eles as plantas terrestres e suas relações com o ambiente. Como para o estudo da Botânica, a compreensão das estruturas que formam o corpo das plantas, bem como os processos adaptativos, a sistemática e a taxonomia vegetal são conhecimentos importantes, faz-se necessário a análise e observação de diferentes partes das plantas, tanto no aspecto morfológico quanto anatômico.

[1376] Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas (UFPR) e especialista em Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade pela mesma instituição. Professora do Ensino Médio do Colégio Medianeira e da Área de Geociências do Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: nicole.w@uninter.com

Entretanto, diversos estudos apontam que o ensino de Botânica, tanto na Educação Básica (URSI et al., 2018; MOREIRA, FEITOSA e QUEIROZ, 2019), quanto no Ensino Superior (ALVES, 2020), ainda é tradicional e descontextualizado, com foco na memorização e não na compreensão das relações entre as plantas e o ambiente circundante ou destas com as sociedades humanas, o que faz da aprendizagem, pouco significativa. O que segundo Alves (2020), é ainda mais preocupante nos cursos do Ensino Superior, principalmente para as licenciaturas, onde além de aprender, é necessário aprender a ensinar Botânica.

Diante disso, como aporte à práxis de análise e observação das plantas é usada a prática do registro a partir de ilustração conhecido como ilustração botânica. A ilustração botânica foi usada ao longo dos séculos por cientistas e artistas diversos tanto com o objetivo de retratar plantas como também produzir arte. Dentre os artistas, destaque para Leonardo da Vinci, Albrecht Dürer e outros que reconheciam na natureza uma finte inesgotável de inspiração e necessária para a observação. Ao mesmo tempo, algumas artistas contemporâneas, como a ambientalista inglesa Margaret Mee (1909 – 1988) e uma das grandes ilustradoras botânicas brasileira da atualidade, Dulce Nascimento, encontraram na flora amazônica a sua inspiração.

Não obstante, o ensino da Botânica por meio da ilustração é considerado uma estratégia diferencial para a área das Ciências Biológicas. Assim, considera-se, ainda, que o ensino na contemporaneidade pode fazer uso de diferentes ferramentas, sobretudo as ferramentas tecnológicas. Desta forma, é feito o Ensino a distância (EaD) e que, segundo Lopes e Pereira (2017), além de apresentar uma complexa estrutura organizacional, assumiu um lugar de destaque no cenário da educação brasileira e mundial.

Com base nesses conhecimentos, esse artigo é apresentado tendo como problema a possibilidade de se realizar uma proposta metodológica para o ensino contextualizado da Botânica em consonância com uma aula prática de ilustração botânica para o EaD.

A ilustração botânica é uma prática que alia conhecimentos das Artes e das Ciências, sendo considerada fundamental para que o estudante possa compreender partes da planta utilizando-se de outras ferramentas e abordagens despertando a curiosidade científica. Somado a isto, de acordo com Araújo et al., (2009), independente da técnica utilizada as ilustrações científicas são utilizadas por pesquisadores que

visam tornar os seus trabalhos mais explicativos e didáticos.

Quanto ao objetivo geral, por meio da apresentação de uma atividade prática proposta aos alunos do curso de licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas do curso de Ensino à Distância (EaD) da UNINTER, além de demonstrar a possibilidade do ensino de Botânica por meio do estudo das relações humanas com as plantas, tornando a aprendizagem mais significativa, este trabalho visa oferecer uma estratégia que alia o uso de técnicas laboratoriais com a ilustração botânica.

2 DESENVOLVIMENTO

O presente artigo parte do estudo de caso intitulado “Etnobotânica: povos indígenas e suas plantas”, o qual tinha como objetivo, além de possibilitar um ensino contextualizado da Botânica, incentivar a pesquisa sobre os povos indígenas, que habitam ou habitaram o município ou região de moradia do estudante, e suas relações com as plantas. Assim, os estudantes do curso foram convidados a desenvolverem uma pesquisa que partiu da identificação de uma espécie botânica de uso medicinal pelo povo da etnia indígena escolhida, da qual as suas folhas eram as partes de interesse para diferentes finalidades.

Para isso, eles precisavam além de identificar a espécie botânica e coletar suas folhas, realizar o decalque da folha escolhida e a partir da aplicação da técnica de corte a mão livre, fazer a observação anatômica do limbo foliar utilizando do microscópio óptico do seu Laboratório Portátil Individual (LPI), identificando, assim, as partes externas e internas que compõem esse órgão botânico. Como parte dos discentes desconhecia a técnica de correr chave para identificação de espécies de plantas, para a correta identificação e com intuito de fazer uso da tecnologia, foi indicado o aplicativo gratuito iNaturalist.

Como produto final, os estudantes construíram um relatório teórico-prático de cunho crítico e analítico, que além de conter as imagens do decalque da folha e da análise anatômica com a identificação das partes observadas, apresentava a compilação da pesquisa acerca das descobertas sobre as relações que a etnia indígena estudada tinha com a espécie botânica em questão; as importâncias do conhecimento tradicional para a comunidade, bem como para o desenvolvimento das diferentes áreas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do conhecimento; e ainda, a importância da folha como órgão botânico, relacionando a morfologia, anatomia e fisiologia vegetal.

Para que os alunos pudessem entrar em contato com a ilustração científica, com foco na ilustração botânica, uma aula interdisciplinar, em parceria com a área de Linguagem Cultural e Corporal, foi realizada. Nesta aula, a professora convidada, mestre em museologia e bacharel em Pintura, apresentou aos estudantes a técnica do decalque como uma proposta para a representação artística das folhas. Ao mesmo tempo, com uso de uma variedade de tipos de folhas, a professora deu dicas sobre como escolher bons materiais que resultariam em representações pictóricas, em detrimento a outras, como exemplo das suculentas e coriáceas (Figura 1).

Figura 1 – **A**. Variedade de tipos foliares apresentadas pela professora convidada. **B**. Etapa 1 para realização do decalque, colocar o material embaixo de uma folha sulfite branca. **C.** Passagem do giz sobre a folha com intuito de obter o decalque. **D.** Resultado da técnica.

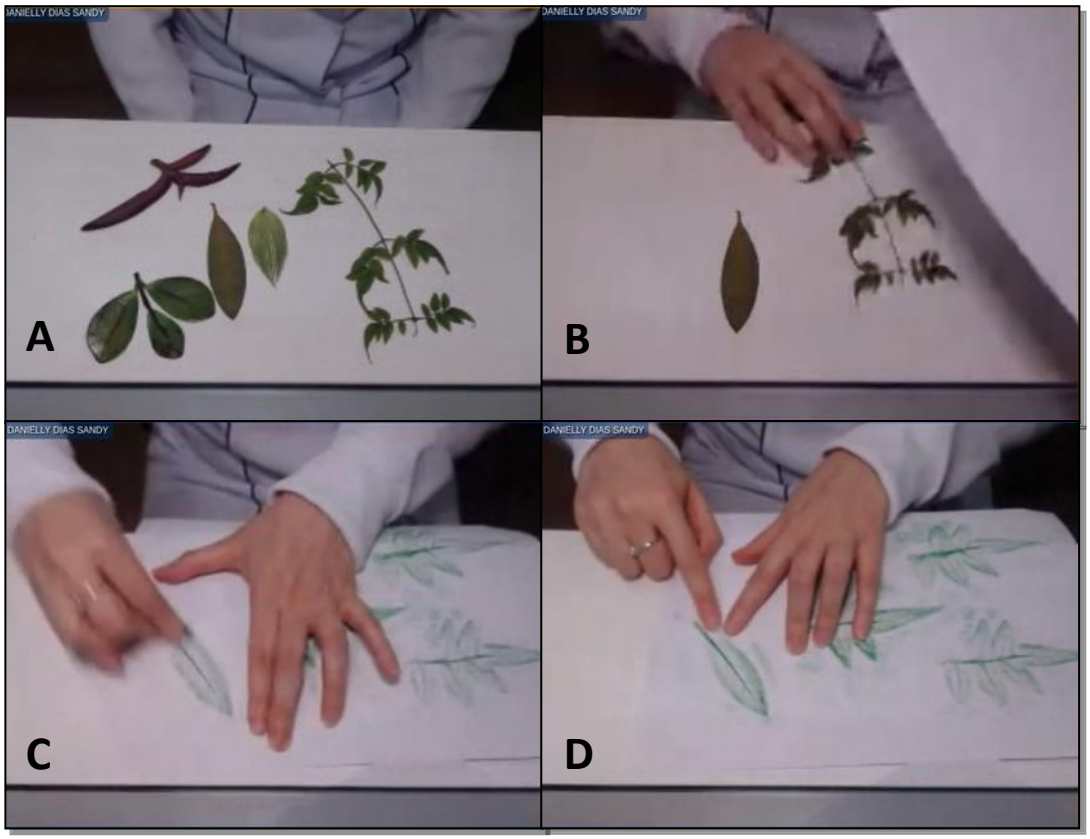

Fonte: Captura de imagens da aula ao-vivo interdisciplinar (AVA, Univirtus, 2021).

Como fruto do que foi apresentado nas aulas, muitos estudantes fazendo uso da técnica, entregaram belíssimas ilustrações (Figura 2), as quais em conjunto com a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pesquisa e com as observações anatômicas (Figura 3), se configuraram como excelentes relatórios teórico-prático, o que corrobora a importância de se pensar estratégias contextualizadas e diferenciadas para o ensino da Botânica.

Figura 2 – Parte do relatório entregue por estudantes do curso de Ciências Biológicas (UNINTER). A. Imagens da coleta e B., da ilustração botânica com uso da técnica do decalque. C. Estudante realizando a técnica do decalque e em D., a o resultado.

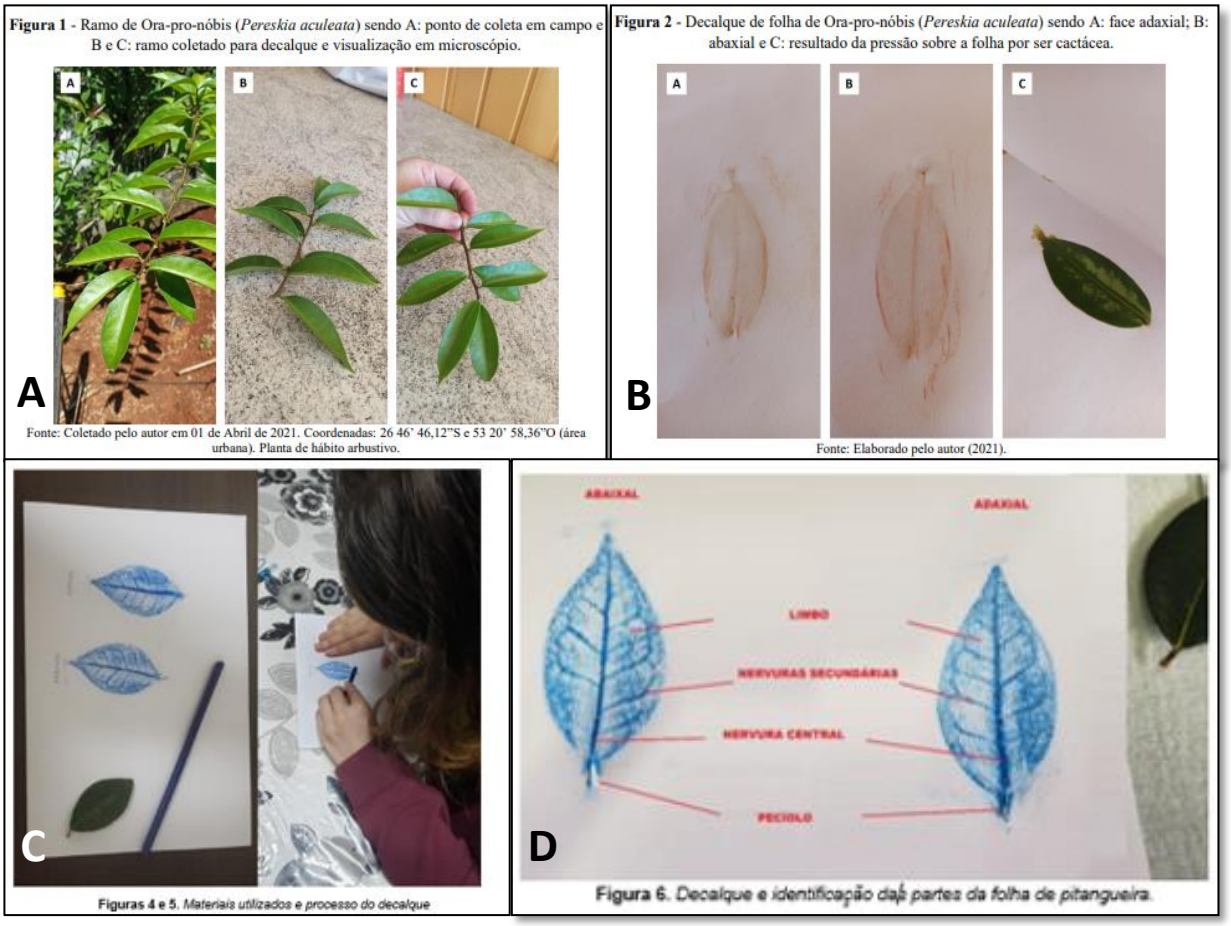

Fonte: AVA, Univirtus (2021).

De acordo com Moura, Silva e Santos (2014) a ilustração científica é considerada uma prática eficaz para o processo ensino-aprendizagem e que pode ser aplicada em diferentes fases da educação básica e do ensino superior. E, ao se pensar o ensino da Botânica, o uso de técnicas como do decalque aliada às observações anatômicas, favorecem a compreensão tanto da estrutura externa e quanto interna da folha, permitindo ao aluno a identificação macroscópica dentre outras qualidades, das nervuras, da filotaxia e da estrutura da borda; e microscópica, da espessura da epiderme foliar, da disposição do mesofilo, dos estômatos, tricomas e outras.

Características estas, utilizadas para a taxonomia vegetal e que ilustram as adaptações das plantas aos mais variados ambientes.

Figura 3 – Parte do relatório entregue por estudantes do curso de Ciências Biológicas (UNINTER) contendo as observações anatômicas realizadas com o microscópio de luz do LPI.

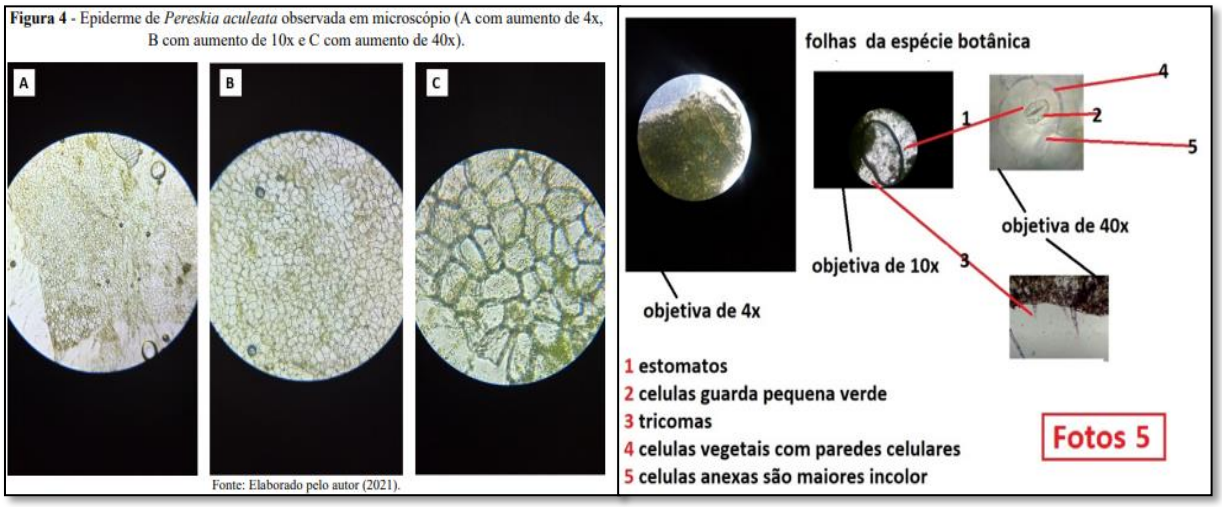

Fonte: AVA, Univirtus (2021).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de estratégias diferenciadas para o ensino se configura como uma prática importante para que a aprendizagem seja significativa, nesse contexto, o estudo da Etnobotânica, por meio do conhecimento indígena, da ilustração científica associada a análises anatômicas, se fizeram importantes caminhos metodológicos para o estudo da cultura brasileira local e da própria Botânica.

As propostas sugeridas, colocaram os estudantes em contato com técnicas de coleta e identificação de plantas, corte histológico de folhas, bem como observação microscópica da anatomia foliar. Ainda, por meio de uma aula prática interdisciplinar, em cenário de ensino à distância, entre as Áreas de Geociências e Linguagem Cultural e Corporal (LCC), os graduandos de Ciências Biológicas lançaram mão da técnica do decalque para realizar a ilustração botânica de folhas de plantas utilizadas pela etnia indígena estudada, o que para além de produzir imagens agradáveis, chamou a atenção para a Botânica e as relações entre as sociedades humanas e as plantas.

Portanto, a partir do exposto, além da busca por uma educação contextualizada, consideramos importante a ligação entre as Artes e as Ciências para o ensino de Biologia.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. M. **Ensino de Botânica na Educação Superior: investigação e análise dos obstáculos no processo ensino-aprendizagem em instituição públicas do Amapá, Brasil.** 2020. Dissertação. Universidade Federal Rural da Amazônia. 2020 Disponível em: http://repositorio.ufra.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1020/1/ENSINO%20DE%20BOT%c3%82NICA%20NA%20EDUCA%c3%87%c3%83O%20SUPERIOR....pdf Acesso em: 05 de maio 2021.

ARAÚJO, A.M.; BRAGA, F.M.S.E; SOMERA, J.R. Aplicação da ilustração científica em ciências biológicas. **Anais do XXI Congresso de Iniciação Científica da UNESP**, São José do Rio Preto, p. 3157-3160, 2009.

DAVID, M.; PASA, M.C. As plantas medicinais e a etnobotânica em Várzea Grande. **Interações, Campo Grande**, v.16, n.1, p.97-108, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/inter/a/CnVdghW9hzS6nVBQDvD9w4g/abstract/?lang=pt Acesso em: 10 de maio 2021.

LOPES, L. F.; PEREIRA, M. de F. R. O que e o quem da EaD. In. Pereira, Maria de Fátima Rodrigues; Moraes, Raquel de Almeida; Teruya, Teresa Kazuko. (Orgs) **Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

MOREIRA, L. H. L.; FEITOSA, A. A. F. M. A.; QUEIROZ, R. T. DE. Estratégias pedagógicas para o ensino de Botânica na Educação Básica. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 14, n. 2, p. 368–384, 2019.

MOURA, N. A. de; SILVA, J. B.; SANTOS, E. C. dos. Ensino de biologia através da ilustração científica. **Revista Temas em Educação, João Pessoa**, v.25, Número Especial, p.194-204, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/20714/16736 Acesso em: 05 de maio, 2021.

SILVA, L. da. S. do N.; SALLES, M. G. F.; PINTO, C. de M.; PINTO, O. R. de. O. O saber etnobotânico sobre plantas medicinais na comunidade da Brenha, Redenção, CE. **Agrarian Academy**, Centro Científicio, Goiânia, v. 5, n. 9, 2018.

URSI, S.; BARBOSA, P.; SAITO, L. C.; TOWATA, N.; CRUZ, P.; AROUCA, M. Conhecimento Pedagógico do Conteúdo “Algas” de estudantes de Licenciatura em Biologia. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** – XI ENPEC. UFSC, Florianópolis, 2017.

13. EIXO EDUCAÇÃO, GÊNERO E DIVERSIDADE

Coordenação:

Evelyn Orlando - PUCPR
Alexandra Lima da Silva – UERJ

13.1 DESCRIÇÃO DO EIXO EDUCAÇÃO, GÊNERO E DIVERSIDADE

O objetivo do eixo é discutir a relação entre educação, gênero e diversidades, considerando os diferentes protagonistas/protagonismos que participam da cena educacional (escolar ou não) e os modos pelos quais os processos educativos se elaboraram historicamente envolvendo os sujeitos e suas singularidades. Nessa dimensão, não apenas as identidades socioculturais de gênero são consideradas na concepção de diversidade, diferentes etnias assim como povos tradicionais do campo, assentados, acampados, pequenos agricultores, pescadores, entre outros, em suas múltiplas construções, desafios e práticas em relação à educação, tanto ontem quanto hoje interessam a este eixo, tanto em suas singularidades quanto em seus diálogos culturais em suas potencias e limites.

13.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO EDUCAÇÃO, GÊNERO E DIVERSIDADE

Alejandro Lopez de Lara Marin - UNAdM
Alexandra Lima da Silva - UERJ
Blanca Susana Vega Martínez - UAdSLP
Cauê Krieger - PUCPR
Cíntia Borges de Almeida - UESC
Darli Sampaio - PUCPR
Ednardo Monti - UFPI
Evelyn de Almeida Orlando - PUCPR
Gisele Schnorr - UNESPAR
Jacqueline Freire - UFPA
Marcelo Gomes - UESC
Maria Anastácia Ribeiro Maia Carbonesi - UniDF
Maria de Lourdes Bernartt - UTFPR
Maria José Dantas - CUFSA
Paula Leonardi - UERJ
Robson Fonseca Simões - UNIR
Sara Raphaela Machado de Amorim - UERN
Solyane Silveira Lima - UFRB
Sônia Beatriz dos Santos - UERJ

13.3 PALESTRAS EM EDUCAÇÃO, GÊNERO E DIVERSIDADE

13.3.1 FLORES DE ÉBANO: LITERATURA INFANTOJUVENIL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA – Alexandra Lima da Silva

RESUMO

Este trabalho procura refletir sobre a importância da literatura infanto-juvenil na promoção de uma educação antirracista no Brasil, país em que mais da metade da população se autodeclara negra. A partir do levantamento sobre a produção editorial da literatura infantil, realizar cruzamento das fontes mapeadas com a leitura de textos teóricos, a partir dos debates em torno da importância de uma educação antirracista nas escolas brasileiras. Um dos legados mais perversos da escravidão no Brasil é a extrema desigualdade social, tendo sido a educação escolar republicana fortemente ancorada nos pilares do eurocentrismo, da branquitude e do racismo institucional e estrutural. Conhecer outras histórias é uma forma de olhar para dentro e interrogar o processo de silenciamento e negação da nossa própria constituição e identidade. A promoção de uma educação antirracista é dever de todas as pessoas: professoras, familiares, escritoras, cineastas. É preciso reconhecer que, num país como o Brasil, em que a maior parte da população é negra, contar nos dedos a existência de personagens negros nas novelas, no cinema, no teatro e na literatura é uma aberração. Precisamos acompanhar a caminhada de Nelson Mandela, para o qual “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião”. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e, se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar (Mandela, 1995). É chegado o tempo de romper com o silêncio. Um país que silencia e nega a existência da maior parte da sua população, ainda tem muito o que aprender e mudar.

13.4 MESAS-REDONDAS EM EDUCAÇÃO, GÊNERO E DIVERSIDADE

13.4.1 PROFISSÃO PROFESSOR(A): PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS DE GÊNERO – Moderadora: Evelyn de Almeida Orlando

SER PROFESSORA EM PORTUGAL: REPRESENTAÇÕES, PERCURSOS E IDENTIDADES – Maria João Mogarro

RESUMO

A feminização do corpo docente constituiu um processo gradual, que se iniciou, em Portugal, no âmbito da formação de professores do ensino primário nas duas últimas décadas do século XIX e se acentuou no universo docente até aos dias de hoje. Atualmente, as mulheres são maioritárias em todos os níveis de ensino, com exceção do ensino superior, mas também são maioritárias na investigação. Os modos e as formas como se foi construindo a profissão docente, enquanto atividade predominantemente feminina, tem vindo a ser objeto de estudo na literatura sobre os professores e a profissão docente em Portugal. O tema tem emergido como um campo de investigação, no cruzamento dos estudos de género, de estudos sobre as mulheres e estudos de história da educação. Na sequência de anteriores investigações, o presente trabalho inscreve-se também na história cultural e sua metodologia e as fontes de informação representam um leque amplo, tendo sido mobilizados documentos oficiais e de arquivo (institucionais e pessoais), publicações de professoras (como artigos na imprensa pedagógica e manuais escolares), materiais didáticos, testemunhos orais, artefactos e fotografias. Com base neste corpus documental diversificado, analisam-se as categorias, os temas e os valores com que se configuraram os discursos sobre a profissão docente, na perspetiva das mulheres integradas neste universo profissional. Abordaremos momentos diversos da afirmação das mulheres na profissão: o seu lugar no código genético do corpo docente ou as primeiras normalistas; a invisibilidade das mulheres e a mutação sociológica da profissão docente; a construção de saberes e de práticas pedagógicas no feminino progressista (a feminista Adelaide Cabete e a opositora ao regime Irene Lisboa na luta pelos ideiais da Educação Nova); representações de professoras na imprensa pedagógica de meados do séc. XX; uma cientista entre a universidade e a produção de manuais para o ensino secundário (Seomara C. Primo); a democracia e a crescente visibilidade das mulheres professoras – autoras, líderes e cientistas. Este percurso por uma galeria diversificada de professoras certamente que permite construir conexões com mulheres de outras geografias que se afirmaram na profissão docente e souberam ocupar o espaço público com a sua ação.

REFLEXIONES SOBRE LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO Y RESISTENCIAS FEMINISTAS DE LAS MAESTRAS MEXICANAS – Oresta López Pérez

RESUMO

En la presente ponencia se ofrecen reflexiones derivadas de mis investigaciones, sobre las desigualdades de género en magisterio en México. A partir de diferentes datos históricos socioprofesionales del gremio que develan las desigualdades de género estructurales que se planteaban desde la creación de la secretaría de educación a inicios del siglo XX. Asimismo, se analizan tanto los discursos oficiales de la posrevolución mexicana, sobre el papel de la maestra como mujer moderna, como el impacto de las acciones feministas en las luchas propias de las maestras para la mejora de sus condiciones laborales. Así, el logro de los permisos de maternidad con salario completo, el derecho a la lactancia y la igualdad salarial, fueron conquistas de las maestras de la década de los treinta, estaban asociadas a la ola feminista mundial que planteaba entonces, como demandas internacionales: derecho a la educación, al trabajo digno y al sufragio, para las mujeres. A diferencia del radicalismo de las feministas

sufragistas de Europa y Estados Unidos, las luchas de las maestras mexicanas se insertaban en procesos de pacificación e institucionalización, en los que encontramos por un lado las luchadoras que colocaban las demandas de clase en primer lugar como las comunistas y radicales y por otra, las cooptadas por el partido oficial, que no tomaba en serio las demandas de las mujeres y menos aún las propuestas de las feministas. Una gran cantidad de maestras, ejercieron liderazgos y energías para el impulso al corporativismo sindical y la fundación de escuelas. No obstante, con el giro conservador del gobierno de Ávila Camacho, se consumó un nuevo orden de género patriarcal, en las nuevas organizaciones sindicales y partidarias, en donde ellas ocuparían situaciones inferiorizadas frente a sus compañeros, bajo argumentos sexistas, subsumiéndolas por el resto del siglo XX y hasta la actualidad, en las carteras "femeniles" o de acción social. La existencia del actual movimiento feminista global, plantea por primera vez, políticas de igualdad que establecen la paridad de género en la dirección de los sindicatos y las instituciones educativas. Al mismo tiempo la emergencia del feminismo en su llegada a las normales y escuelas, coloca a las maestras a reinventarse y a enfrentar nuevas luchas y desafíos a favor de la igualdad de género en el mundo feminizado de la docencia, que sigue controlado por el poder masculino y la cultura patriarcal.

13.4.2 MULHERES, EDUCAÇÃO E CRISTIANISMO: PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DIFERENTES CONTEXTOS – Moderador: Sergio Rogério Azevedo Junqueira

CUIDAR DO CORPO E DA ALMA: A ATIVIDADE PEDAGÓGICA E INTELECTUAL DE WALESKA PAIXÃO ENTRE A CATEQUESE E A ENFERMAGEM – Evelyn de Almeida Orlando

RESUMO

Esta comunicação tem como objeto a construção da intelectual Waleska Paixão e seu trânsito entre os campos da enfermagem e da catequese. Nosso objetivo é analisar sua atividade pedagógica nesses dois campos, marcando presença em momentos fundamentais em cada um deles. Na catequese, nos anos de 1920 e 1930, dialogou com o movimento escolanovista europeu, sobretudo francês, chegando a traduzir obras de referências que circularam no Brasil e foram adotadas na educação pública do país. Na enfermagem, atuou nas duas principais instituições de referência na organização do campo pela formação de quadros profissionais especializados: A Escola de Enfermagem Carlos Chagas, vinculada à Universidade Federal de Minas Gerais e a Escola de Enfermagem Ana Neri, incorporada à Universidade Federal do rio de Janeiro, onde trabalhou até o fim de sua vida. Situado no âmbito da História da Educação, este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampliada voltada para duas dimensões: em primeiro lugar, a relação entre mulheres, educação e Cristianismo; em segundo lugar, a presença das mulheres que se colocam nessa triangulação na História Intelectual do Brasil. Nesse sentido, o aporte teórico-metodológico que temos utilizado tem encontrado interfaces entre a nova História Cultural, a História Intelectual e a História das Mulheres, em estreito diálogo com Roger Chartier, Pierre Bourdieu, Gisele Sapiro e Michelle Perrot. As fontes utilizadas serão, fundamentalmente, os documentos localizados nos arquivos da Escola Ana Neri, do Rio de Janeiro, assim como a imprensa periódica e os livros que publicou e traduziu. A partir do cruzamento dessas fontes e do trato historiográfico, aspectos de uma trajetória vão compondo o mosaico de uma personagem desconhecida na História da Educação, apesar de sua intensa atividade educacional. A presença das mulheres na História Intelectual ainda é um movimento incipiente que demanda maiores investimentos não apenas no sentido de lançar luz sobre suas trajetórias individuais e coletivas, mas inserindo-as no bojo dos processos e projetos educacionais, problematizando em que medida suas ações foram mais ou menos reguladas pela questão de gênero.

CARTAS DE MISSIONÁRIOS PROTESTANTES: GÊNERO, EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOBRE O BRASIL DO SÉCULO XIX – Loyde Anne Carrero Veras

RESUMO

É nosso objetivo nessa mesa discutir como a realidade social brasileira foi construída, pensada e dada a ler (CHARTIER, 2002) por meio da escrita epistolar de missionários protestantes estadunidenses na segunda metade do século XIX. Como fontes, utilizamos cartas escritas pelo casal Mary Hoge Wardlaw e DeLacey Wardlaw publicadas na revista The Missionary entre os anos de 1880 e 1897, sendo possível trabalhar não só na perspectiva da representação produzida por eles sobre o Brasil, quanto ainda diferenciar os discursos proferidos sob o ponto de vista das relações de gênero – diferenças no conteúdo, na forma e nas prioridades de escrita. Em suas publicações, percebemos um espaço de escrita de si, mas também de escrita sobre o outro (brasileiros cearenses), cujas necessidades justificaram e motivaram o investimento de recursos materiais e humanos enviados ao Brasil. As práticas discursivas veiculadas pelas cartas e, por conseguinte, pelas revistas protestantes, produziram ordenamento de valores e práticas. As representações da realidade social brasileira foram construídas de modo a demarcar o lugar do Brasil com um povo a ser ensinado, civilizado, em contraponto aos Estados Unidos, detentor do poder para enviar e manter o missionário a cumprir sua missão junto a uma nação necessitada. Encontramos nas cartas o enfrentamento com o catolicismo, grupo religioso hegemônico no Brasil e rival nas disputas pelos espaços públicos. Diante deste, os missionários e conversos são retratados como alvo constante de retaliações, marcando uma disputa maior por um projeto político de nação. A educação ocupa papel preponderante nessa análise, a saber: as cartas são pedagógicas e cumprem função ao construir um discurso sobre um outro; os missionários representaram-se como agentes educacionais necessários em uma cultura pagã; e, não menos importante, a análise possibilita a localização e entendimento de um contexto maior das escolas empreendidas pelos missionários protestantes em solo brasileiro.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES: A IRMANDADE DA BOA MORTE – Solyane Silveira Lima

RESUMO

A presente comunicação tem como objetivo analisar as práticas educativas na Irmandade da Boa Morte, organização religiosa fundada na Bahia pelo idos do século XVIII que congregava africanos, no interior da qual se teciam laços de solidariedade, e, dentre outras funções, cuidavam dos funerais dos seus membros, a partir do uso da história oral, problematizando questões relativas ao comportamento e a conduta das irmãs mais antigas em relação as mais novas, no tocante a transmissão dos costumes. O interesse pela educação de mulheres na Irmandade surgiu a partir da observação da existência de poucos trabalhos sobre essa temática, especialmente, por ser uma forma de educação que não acontece no ambiente escolar, mas dentro das tradições e costumes de uma instituição religiosa. Estabelecendo-se assim, um elo entre gênero, educação e religião. Dessa maneira, a hipótese que aventamos é que as irmandades além de funcionarem como meios de afirmação cultural eram instituições nas quais ocorriam práticas educativas. Espaços nos quais os membros mais novos eram educados pelos mais velhos através da oralidade. Para comprovar essa hipótese utilizou-se o conceito de práticas educativas, neste caso, não escolares, desenvolvido por FONSECA (2009). E problematizou-se as relações de poder e de status, bem como, as tensões que estas engendram, a partir das contribuições de ELIAS (2000). Assim, observamos que as irmãs mais antigas exercem sob as mais novas uma grande influência no tocante a transmissão das tradições e rituais próprios da instituição. Fato que gera uma tensão entre os dois grupos e provoca uma situação de anomia. Para tanto, a apresentação será organizada em três momentos. Inicialmente discutiremos sobre o significado das irmandades e qual tipo de

educação que acontece no seu interior. Em seguida, discorreremos sobre a Irmandade da Boa Morte. E, por fim, a partir das entrevistas realizadas, analisaremos as práticas educativas presentes nesta instituição.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

13.5 COMUNICAÇÕES EM EDUCAÇÃO, GÊNERO E DIVERSIDADE

13.5.1 A DIVERSIDADE E SUAS MANIFESTAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL E SOCIAL

Edilene Barbosa Santos[1377]

Karina Faustino de Sousa[1378]

RESUMO

O conceito de diversidade e suas manifestações no contexto educacional e social proporcionam uma releitura de como as diferenças são vistas no âmbito educacional e social. Este trabalho de teor investigativo teórico, tem por objetivo geral compreender como o ensino escolar pode promover a Educação como direito fundamental e estratégias para a inclusão de variados saberes sobre a discriminação e o preconceito. Diante da problemática investigativa teórica, se somos diferentes e estamos no espaço educacional, como lidar com o outro, e/o diverso que nos cerca socialmente? Este artigo propicia um olhar amplo e reflexivo acerca da temática em questão. A diversidade, neste estudo é pautado no efeito das diferenças entre os sujeitos, sendo determinado um novo olhar para o educar com base nas singularidades dos atores do processo educativo. Este artigo, encontra-se subdividido em tópicos que nos auxiliaram e nos darão maior suporte para o entendimento sobre a diversidade, a escola e o ambiente social. Para a construção deste artigo tivemos como aporte teórico: Gomes (2005), Munanga (2003), Charlot (2002), Abramowicz (2011), Dayrell (1996), Freire (2019) entre outros autores que discorrem sobre o assunto, assim, foi possível compreender ser necessário se ter um novo olhar sobre as questões étnicos raciais. Foram feitas pesquisas de cunho bibliográficos, deste modo, foram feitas análises de capítulos de livros, artigos científicos e teses de doutorados, no qual, seus escritores debruçavam-se sobre a temática em questão.

Palavras-chave: Diversidade. Escola. Inclusão. Racismo.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de teor investigativo teórico, tem por objetivo geral compreender como o ensino escolar pode promover a Educação como direito fundamental e estratégias para a inclusão de variados saberes sobre a discriminação e o preconceito. Diante da problemática investigativa teórica, se somos diferentes e estamos no espaço educacional, como lidar com o outro, e/o diverso que nos cerca socialmente? Este artigo propicia um olhar amplo e reflexivo acerca da temática em questão.

1377 Graduanda do Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras/PB, hedbarbosa@outlook.com.
1378 Graduanda do Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras/PB, karinafaustinosousa@gmail.com.

A Educação, vista como mecanismo de transmissão e reprodução de diversos conhecimentos, exerce um importante papel nas questões sobre diversidade a serem trabalhadas na escola, ao considerar que a escola e os docentes exercem grandes influências na formação cidadã dos educandos e um novo olhar sobre questões cotidianas vivenciadas.

Este artigo, encontra-se subdividido em tópicos que nos dará um maior suporte para o entendimento sobre a diversidade, a escola e o ambiente social. Em um primeiro, momento discorreremos sobre as diferenças, questões étnicas, racismo e a sua relação com a sala de aula. Logo em seguida, trataremos sobre como as diferenças são vistas no ambiente escolar e como ela é trabalhada, buscando sempre a amenização de seus impactos. Em um terceiro momento trataremos sobre o educar para a diversidade e seus desafios, na qual sintetizaremos e apontaremos alguns caminhos a serem seguidos para que o ensino e aprendizagem seja para todos.

Assim, buscamos obras nas quais seus escritores se debruçaram sobre a temática, como Gomes (2005), Munanga (2003), Charlot (2002), Dayrell (1996), Freire (2019) entre outros que discorrem sobre o assunto, assim, foi possível compreender ser necessário se ter um novo olhar sobre as questões étnicos raciais. A educação básica precisa se aprimorar e rever suas práticas para haver verdadeiramente práticas educativas que compreenda as desigualdades sociais e possam quebrar esses tabus impostos pela sociedade, na qual, quem tem mais valor é o homem considerado branco que está inserido na classe dominante.

2 MAPA DAS DESIGUALDADES: O QUE AS DIFERENÇAS NOS REVELAM?

As relações concebidas na educação escolar são frutos de conflitos culturais produzidos pelos indivíduos, assim, entendemos ser necessário reinventar o processo educativo. Os modos de sermos apresentados no cotidiano brasileiro e a forma de estarmos presentes são questões fundamentais que refletem no contexto escolar. Esse novo olhar, permite que o enfrentamento das realidades mais diversas de discriminação e preconceitos sejam incorporadas como foco da discussão em questão, nisso, abordaremos as dimensões do racismo que ecoa pelos lugares, até mesmo na escola e os efeitos das diferenças entre os sujeitos. Diante disso, destacamos que a

diferença deve ser respeitada, não existe uma verdade única e acabada, mas sim, pessoas e grupos que se diferem entre si.

Em um primeiro momento, é interessante abordarmos o significado do racismo, pode-se acentuar como um comportamento discriminatório que julga o pertencimento racial e surge de diversas formas, intimamente ligada à ideia de superioridade a outra pessoa ou determinado grupo, seja pela cor da pele, o tipo de cabelo entre outros sinais de pertença, deste modo, a questão do racismo pode se expressar de diversas formas, e em contextos diversos em nossa sociedade. Para aprofundarmos a discussão que abrange o racismo no cotidiano brasileiro, não poderíamos deixar de trazer o quanto é dito com veemência a negação da existência do racismo, infelizmente o cotidiano expressa claramente que na sociedade brasileira, existe sim, e de forma preocupante.

Segundo Gomes, com relação ao mito da democracia,

> [...] pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial, entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. (GOMES, 2005, p.57).

Neste sentido, percebemos como esse discurso do mito da democracia racial, a ideia de harmonia e equilíbrio, negando assim o racismo, possibilita cada vez mais a reprodução de práticas racistas e discriminatórias.

Dessa forma, Munanga (2003) enfatiza que “qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberia um apoio unânime, sobretudo, quando se trata de uma sociedade racista’’ (p.118). É diante desta perspectiva que o antropólogo busca refletir a necessidade de argumentos em defesa das cotas que são chamadas de ações afirmativas para a população negra no Brasil. Algo que se coloca primordialmente é a discussão do privilégio branco, destacando assim, a exclusão dos ditos não-brancos, o que demonstra a grande desigualdade social e racial nos espaços educativos. Infelizmente, o silenciamento e o apagamento contribui para que as pessoas contrárias às cotas sustentem a ideia de que é uma injustiça e/ou privilégio. Sem dúvida alguma, a negação desse instrumento como, proposta afirmativa para os negros causam reações diversas que são consequências do mito da democracia racial.

Ao provocar ideias mediante os efeitos das diferenças entres os sujeitos trazermos argumentos de Louro (1997), numa perspectiva que busca analisar a

interação com o outro gênero: o sentido das diferenças, permite provocar quais as imagens que temos do “ser”, mulher, tratando das formas de representação do termo gênero na sociedade e principalmente no espaço escolar. Alguns dos elementos que produziu e produz, está no enredo de nossas vidas diz respeito à linguagem. Louro (1997), afirma que:

> Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos das expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (LOURO, 1997, p.65)

Dessa forma, aprendemos que, as palavras constroem oportunidades de enaltecer as diferenças, vista de forma “natural”, se torna uma dimensão empregada de maneira banalizada. Percebemos que “as armadilhas da linguagem atravessam todas as práticas escolares" (Louro, 1997, p.68).

Conforme Louro (1997, p.86), “afinar o olhar, estimular inquietações, provocar questões", isso implica numa questão: É indispensável que a escola seja um espaço de partilha e vigilância’. A questão que fundamenta seus argumentos diz respeito às implicações que as relações de gênero produzem no sentido de priorizar a construção de seres não apenas de conhecimentos, mas, de valoração dessas questões para a manutenção da sociedade.

3 O RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS NA ESCOLA

A escola não é só uma instituição, esta, se configura um espaço social de vivências diversas, articulando-se no “fazer-se cotidiano”. “Diferenças, distinções, desigualdades … A escola entende disso, na verdade ela produz isso (LOURO, 1997, p. 57). Dessa forma, o entendimento do real sentido da educação é condição indispensável para contemplar a questão da diversidade na escola. Todavia, pensarmos se a escola foi idealizada para as diferenças se torna algo primordial, atentar-se para essa questão permite reconhecer que a instituição escolar é permeada pela desigualdade. Segundo o educador Freire (2019, p.118) “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode se dar. É preciso entender que ensinar exige saber escutar, isso significa dizer, falar com ele, e não para ele”, uma difícil lição, no entanto a disponibilidade a mudança, compreende ser humilde, vemos ser preciso respeito acima de tudo.

De acordo com Dayrell (1996), a escola é um espaço coletivo de relações grupais. Portanto, o universo da sala de aula contribuiu para a experiência da diversidade cultural, em que existem pessoas com realidades diversas. Afinal, normal é ser diferente. Muito embora, a escola seja um espaço de socialização e exista diversidade, esta, é permeada por desigualdades sociais entre os grupos raciais. Diante disso, é necessário pensarmos no cotidiano escolar como atitudes e práticas que resultam de um modelo de sociedade na qual vivemos.

Nisso, se faz necessário refletirmos: o silenciamento da escola acerca da problemática racial, a negação da diversidade e como lidar com o racismo, preconceito e discriminação racial dentro e fora da escola, é necessário desnaturalizar essas questões. Sem dúvida alguma, devemos conhecer, respeitar e saber lidar com as diferenças.

A escola como uma instituição moldada perante o modelo de sociedade em que concebe o gênero - mulher nesse padrão de frágil e heterossexual, atesta um legado que a escola internaliza e naturaliza, padrão esse que também produziram e ainda produzem diferentes formas de desigualdades, ampliando para a separação de meninos e meninas, é nesse cenário que podemos fazer uma leitura do papel importante que a escola promove nas relações e implicações dessa lógica da produção dos sujeitos envolvendo o olhar para os debates atuais como a violência contra a mulher.

Louro (1997), discute sobre “a construção escolar das diferenças”, abordando argumentos pertinentes para o debate da temática gênero, sexualidade e Educação, afirmando o quanto é necessário questionarmos aquilo que é posto como “natural” e pensarmos em como: “currículos, normas, procedimentos de ensino, linguagem, teorias, materiais didáticos e processos de avaliação” corroboram para as desigualdades, dessa forma, não há como negar que seja apenas dimensões neutras.

Por isso, devemos questionar quando a linguagem, a palavra é referida a mulher, de que forma está sendo posta, o dito e não-dito, aqui o silenciamento é a porta aberta para comportamentos violentos contra as mulheres. A negação do direito fomenta ideais de superioridade de homens versos mulheres construindo e legitimando por meio do discurso "implícito" a negação e o ocultamento do espaço da mulher na sociedade, mas, mais importante ainda, é entender o significado do que é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o termo gênero: pressupõe o ideal em que somos identificados como sendo mulher ou homem.

Cabe agora perguntarmos a importância de observar as construções das diferenças? e como essas diferenças e até mesmo as desigualdades podem ajudar a interferir na descontinuidade de questões como: “identidades étnicas, de classe e gênero”. Sem dúvida alguma precisamos entender o que alimenta posturas discriminatórias, e problematizar a legitimação daquilo que é tido como “natural”.

4 UM PANORAMA EM EDUCAR PARA A DIVERSIDADE E SEUS DESAFIOS

A relação entre desigualdade e diversidade ocupa um lugar de maior destaque no debate contemporâneo. No que tange à diversidade, Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) refletem que a sua discussão, com enfoque na heterogeneidade de culturas que marca a sociedade atual, é realizada em oposição ao modelo de Estado-nação moderno, liberal e ocidental e se faz presente em grande parte dos países.

Nesse sentido, a escola é um lugar que convive com a diversidade, é um espaço privilegiado para discutir questões relacionadas aos direitos humanos e permitir que os alunos compreendam seus direitos básicos, na qual, também se expressam diferentes grupos, identidades e culturas, buscando o reconhecimento. Nesse parâmetro, a diversidade é entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças, que ocorrem nas relações de poder, no crescimento desigual e nas crises econômicas, todas agravadas no contexto nacional e internacional.

No entanto, por vivermos em uma sociedade de supremacia branca e sexista, ela estipula uma série de regras e normas de comportamento consideradas "normais". Essas são as normas a serem seguidas. Todos os movimentos que conflitam com essas normas impostas são "anormais" e não serão aceitas. Na escola, assim como na sociedade, dois extremos coexistem: o grupo dominante e o chamado grupo minoritário (negros, índios, homossexuais, mulheres, pobres e outras classes que sofrem diferentes discriminações).

Segundo Charlot (2002) existe uma desigualdade social frente a instituição escolar que de certa forma não é causada por um único fenômeno, monocausal, mas sim, por uma rede de eventos e ações, um complexo. Assim, destaca-se que o espaço escolar é um espaço de conhecimento, que ocorre por meio da tensão e do

enfrentamento de diversos fenômenos que permeiam o cotidiano escolar, a saber, violência, pobreza, fracasso, desigualdade e possível exclusão.

Com esse tipo de convivência, é impossível considerar as questões culturais e de direitos humanos sem considerar as questões de poder, muito menos negar o impacto da desigualdade socioeconômica na sociedade como um todo nesse debate, principalmente para as pessoas que são consideradas pluralistas. Nessa abordagem, representa uma proposta que abarca o todo, mas, em simultâneo, falha porque ainda considera pressupostos simples para a complexidade remanescente na hierarquia e, portanto, trata apenas de obstáculos superficiais.

> O “arco-íris” de culturas em nossas escolas faz com que o trabalho docente seja mais complexo, mais difícil mesmo. Demanda considerar como se faz viável despertar o interesse de alunos/as tão diferentes, atender às especificidades de distintos grupos, problematizar relações de poder que justificam situações de opressão, assim como facilitar a aprendizagem de todos/as os/as estudantes. (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 46).

Em suma, este não é um trabalho simples ou que não envolve planejamento, mas, um trabalho que abrange todos os agentes que participam do processo de ensino e aprendizagem, focando no planejamento e na compreensão da realidade que possuem, vão construir as nuances necessárias para interiorizar uni-los pela igualdade, mas há diferenças, até nesse aspecto, representa a grande beleza que existe na sociedade, afinal, como dizia Adam Smith, se os dedos das mãos são desiguais, porque os homens não o serão?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teórico investigativo, teve por objetivo geral compreender como o ensino escolar pode promover Educação como direito fundamental e estratégias para a inclusão de variados saberes sobre a discriminação e o preconceito. Diante da problemática investigativa teórica, se somos diferentes e estamos no espaço educacional, como lidar com o outro, e/o diverso que nos cerca? Este artigo propiciou um olhar amplo e reflexivo acerca da temática em questão.

As diferenças sociais e educacionais presentes no cotidiano da sociedade, logo, faz-se necessário refletir sobre a forma de se trabalhar questões tabus nas salas de aulas, priorizando a qualidade do ensino e o respeito com a diversidade. A história

deve ser vista de forma cuidadosa e nossas falas precisam ser construídas com base na reflexão de que não haja a propagação de comportamentos que despreze os outros pelas diferenças.

Através desta discussão foi possível compreender que existe a necessidade de refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem, sobre as diferenças e desigualdades sociais, ao considerar que a escola exerce grandes influências na quebra de tabus já empregados na sociedade.

A escola, a sociedade e o público em geral devem adquirir consciência ética e moral para compreender as diferenças culturais e sociais de cada pessoa e de cada grupo/comunidade. O respeito mútuo pelos diferentes grupos e culturas que constituem a sociedade, assim como o desenvolvimento da convivência com os diversos grupos e o aproveitamento das diferenças, são vitais para o enriquecimento cultural e social do país. Porém, as instituições escolares, devem estar atentas ao conhecimento dos alunos que vêm à escola para encontrar conhecimentos significativos, pois, esses alunos trouxeram conhecimento, experiência, vivência e principalmente bagagem cultural.

As escolas precisam ser éticas, democráticas, flexíveis e sensíveis às diferenças. Por meio de interações, colaborações, coletivos com outros colegas e da construção de identidades a partir das diferenças, buscam abrir caminhos e proporcionar aos alunos oportunidades de conhecimento crítico e científico. A escola precisa saber desenvolver métodos de ensino específicos, diversos, éticos, humanos e qualitativos para desenvolver as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania plena pelos alunos.

Para tanto, a escola, seus educadores e toda a comunidade escolar devem valorizar a diversidade cultural, ou seja, garantir um processo diversificado de inclusão social que beneficie a todos os alunos e respeite as necessidades e possibilidades de desenvolvimento de cada aluno, culturas diversificadas fornecem conhecimento profundo, rico e essencial para o comportamento humano.

No entanto, compreender e participar de outras culturas, sem dúvida, oferece a crianças, jovens, adultos e idosos mais oportunidades e conexões. A capacidade física e o desenvolvimento cognitivo, por meio da exposição a diferentes realidades, atividades e diferentes pessoas, o que contribui para o desenvolvimento de, por exemplo, (memória, percepção, imagem mental, raciocínio, linguagem etc.).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Portanto, pode-se dizer que a contribuição trazida pelo trabalho é apenas qualitativa e significativa, mas o que se deve acrescentar é que é preciso continuar a estudar o tema da diversidade cultural para podermos alcançar novos objetivos no meio social, no âmbito formal e ambientes informais, tolerância, novos objetivos e resultados relacionados às diferenças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T.C.; CRUZ, A.C.J. **A diferença e a diversidade na educação.** Contemporânea, São Carlos, n. 2, p. 85-97, ago.-dez. 2011.

CHARLOT, Bernard**. Relação com a escola e o saber nos bairros populares.** In: Perspectiva. Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 17-34, 2002.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação Anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Sales Augusto dos Santos (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre o currículo e a identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília: INEP/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, v., p. 116-129.

13.5.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

Lucia Mara de Lima Padilha[1379]

Vera Lucia Martiniak [1380]

RESUMO

Este texto apresenta resultados parciais de ações extensionistas desenvolvidas, a partir de estudos sobre a educação das relações Étnico raciais na escola, com acadêmicos(as) dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Geografia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 2019. O curso de extensão, vinculado ao Programa de Pesquisa e Extensão em Processos de Aprendizagem, propôs uma articulação teórica e conceitual sobre as relações étnico-raciais objetivando subsidiar os acadêmicos com propostas pedagógicas para possíveis intervenções na educação básica. As ações desenvolvidas, em uma escola de educação básica do município de Castro/Paraná, tiveram relevância diante da necessidade de uma aproximação dos acadêmicos, com o tema em questão, visando atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Os procedimentos metodológicos aplicados se constituíram de análise das ementas das disciplinas dos cursos de licenciatura da instituição; planejamento das ações por meio do desenvolvimento de cursos de extensão para subsidiar as discussões em torno da educação das relações étnico-raciais nas licenciaturas, estudos com acadêmicos e professores sobre a legislação que norteia a discussão, implementação na comunidade de atividades interdisciplinares que favorecem o estudos da temática e possibilidade pedagógicas para sua efetivação.

Palavras-chave: Formação de professores. Relações Étnico-Raciais. Quilombolas.

1. INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados parciais de ações extensionistas desenvolvidas, a partir de estudos sobre a Educação das relações Étnico raciais na escola, com acadêmicos(as) dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Geografia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 2019. Vinculado ao Programa de Pesquisa e Extensão em Processos de Aprendizagem (PEP-PROA / UEPG) o curso foi destinado aos acadêmicos de graduação, alunos de pós-graduação, professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa, professoras (es) e alunos (as) de escolas públicas da região dos Campos Gerais, no Paraná.

O curso de extensão tem se dedicado, desde a sua primeira edição, em 2016, a fomentar discussões a respeito da diversidade e identidade dos sujeitos como parte

[1379] Doutora em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. lmlpadilha@uepg.br
[1380] Doutora em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. veramartiniak07@yahoo.com.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

constitutiva do processo formativo, bem como promover ações de valorização da cultura das comunidades quilombolas da região. Nesta quarta edição do curso, as atividades foram desenvolvidas primeiramente, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, com acadêmicos e professores da escola pública e posteriormente, na Escola Municipal do Campo Professor Benedito Roque de Campos Leal, em Castro-Paraná com os alunos e comunidade. A escola está situada numa região quilombola no interior do município de Castro, a uma distância de 64 km do centro da cidade. Atualmente com 25 alunos, em sua maioria, oriundos de agricultura familiar de subsistência, boias frias e remanescentes quilombolas da Serra do Apon.

Propiciou a formação inicial e continuada de acadêmicos (as) dos cursos de licenciatura e professores (as) da área da educação, visando o cumprimento da legislação educacional brasileira sobre as relações étnico raciais; aprofundar os conhecimentos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a diversidade na escola e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; refletir sobre a história e a importância das comunidades quilombolas no Paraná, bem como, incentivar e oportunizar a elaboração e execução de ações de cunho pedagógico que visem combater o preconceito e contribuir para a valorização da cultura e da identidade da criança negra.

Portanto, o objetivo desse texto é apresentar os resultados provenientes das ações desenvolvidas com acadêmicos, professores, alunos e comunidade quilombola a partir de ações extensionistas e sistemáticas que promoveram a valorização da cultura, da identidade e da diversidade dos sujeitos. Assim, esta proposta se inseriu nas políticas públicas afirmativas que objetivam a superação das desigualdades sociais e o cumprimento da legislação vigente no âmbito escolar.

2. A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

Os indicadores educacionais, em particular, expõem com nitidez a intensidade e o caráter estrutural do padrão de discriminação racial no Brasil. Os processos discriminatórios ocorrem em diversos setores, dentre eles, a escola. A ausência da cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares marca seu comprometimento com uma cultura e ideologia dominante, que tem historicamente,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

negado e/ou reprimido os valores e as tradições dos afro-brasileiros e dos demais grupos discriminados da sociedade. É uma engrenagem a serviço da manutenção das estruturas vigentes, constituindo-se, desse modo, em um terreno fértil para que os/as estudantes brancos/as, negros/as e indígenas, homens e mulheres, adultos e crianças reforcem preconceitos e ideologias racistas adquiridos na escola e em outras instituições socializadoras, como a família.

O tradicional sistema educacional apresenta em seu cotidiano um desafio no que se refere ao fomento das desigualdades na escola. Essas desigualdades ferem os princípios básicos de uma sociedade que se deseja ser democrática, neste sentido, a escola é percebida como um espaço especialmente marcado pelas relações de desigualdade sociais. Todavia, é também um espaço privilegiado para formação de valorização da diversidade.

No Brasil, as políticas voltadas para a educação da população negra foram desenvolvidas mais significativamente após a Constituição Federal de1988, sendo um avanço com a Lei de Diretrizes e Bases das Educação (LDB 9.394/96), e, em 2003, com a lei 10.639/2003, que depois em 2008 se tornou a lei 11.645/2008, a qual garante o trabalho com temas da cultura afro-brasileira e africana nas disciplinas da educação básica em todos os níveis.

A partir da Lei nº 10.639/2003, e, conforme tratam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em março de 2004, a escola deverá atuar visando o reconhecimento das diferenças e a construção da igualdade social, reconhecendo e valorizando os vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios consolidados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar,.

O parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP 1/2004, estabeleceu a educação das relações étnicos-raciais como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus. Neste processo, o papel das universidades é definido na Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que diz em seu Art. 1º,

> § 1º: “As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer" (BRASIL, p.1, 2004).

Ressalta-se ainda que, em 2012, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, por meio da Resolução nº 8. Essa resolução teve por objetivo orientar os estabelecimentos de ensino, ajudar em forma de materiais específicos para a população quilombola, como manter as escolas em territórios quilombolas garantindo um conteúdo diferenciado e levando em conta as práticas culturais, religiosas dessa população (BRASIL, 2012).

No Art. 9 dessa resolução, se estabelece que, tanto as escolas que estão em território quilombola, bem como, aquelas que estão em áreas urbanas, mas que recebem alunos e alunas oriundas de comunidades quilombolas, devem estar cientes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Cabe destacar que, nos Arts. 31 e 32, são apresentadas as recomendações da organização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que deve ser elaborado com a participação da comunidade quilombola: "Art. 32 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas" (BRASIL, 2012, p. 12).

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado por meio da Lei 13.005/2014, com vistas a contribuir para o cumprimento da Constituição Federal de 1988, tem como uma de suas diretrizes a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" (BRASIL, 2014, p. 7). Dentre as 20 metas do PNE foram elencadas algumas estratégias que visam o cumprimento das diretrizes já citadas, no que diz respeito às comunidades quilombolas.

Cabe destacar algumas questões, relacionadas a efetivação da legislação educacional na realidade das políticas públicas, mais precisamente relacionada a lei 10.639/03 vem à tona, entre elas: Os (as) acadêmicos (as) dos cursos de licenciatura estão sendo preparados para trabalharem com a temática? Será que os temas relacionados a cultura afro-brasileira e africana estão sendo desenvolvidos por professores (a) da educação básica? A partir desses questionamentos o curso de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

extensão visou contribuir para a formação de futuros professores (as) / acadêmicos (as) dos cursos de licenciaturas para atender as legislações educacionais, supracitadas.

3. CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE ATUAÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre as comunidades quilombolas na sociedade brasileira e as ações afirmativas têm se ampliado. Neste contexto, emergiram movimentos reivindicatórios, os quais contribuíram na necessidade de visibilidade de grupos marginalizados da sociedade. Os processos discriminatórios ocorrem em diversos setores, dentre eles, a escola, os indicadores educacionais, em particular, expõem com nitidez a intensidade e o caráter estrutural do padrão de discriminação racial no Brasil.

A exploração do trabalho escravo, ideologicamente considerado como um fenômeno natural pela classe dominante deu-se em todas as instâncias econômicas do país. Os negros que foram escravizados trabalharam na agricultura, na mineração, na realização de serviços domésticos e também nos centros urbanos. Tratados como animais, muitos não aceitaram a condição à qual foram submetidos, se revoltaram e fugiram para localidades distantes formando os quilombos.

Os Quilombos foram considerados como um espaço de resistência cultural e preservação da cultura africana, no qual os negros puderam voltar a falar a sua língua e cultuar sua religião. Representavam a negação e a resistência ao regime que rebaixava os negros desumanizando-os ao tratá-los como “coisas” sem vontade própria e sem direito à voz e a liberdade. E em todas as regiões em que o trabalho escravo se “[...] estratificasse, surgia o quilombo ou mocambo de negros fugidos, oferecendo resistência, lutando, desgastando em diversos níveis as forças produtivas escravistas” (MOURA, 1987, p. 14). Os Quilombos tiveram várias formas de organização no Brasil, dependendo do contexto histórico, alguns se formavam com apenas alguns escravos fugidos e outros maiores, mas em todos os quilombos existentes, durante o regime escravocrata, o objetivo principal era o da resistência ao sistema que os escravizava.

No Paraná, os quilombos datam do século XVIII e XIX e foram formados em diversas regiões. Em Castro, os quilombos foram formados a partir de fugas e

rebeliões. Localizada no caminho de Viamão no período em que o tropeirismo estava no seu auge essa região abrigou em suas terras muitos tropeiros e comerciantes que por lá passaram. “As fazendas, que desenvolviam o criatório de animais para atender as tropas, foram s formando nos Campos Gerais, juntamente com a abertura dos caminhos, organizando e realizando as atividades de subsistência dos habitantes” (NASCIMENTO, 2004, p. 28).

A principal fazenda, na qual era possível acampar durante longos períodos de viagem, era a Capão Alto, originada da sesmaria concedida, em 1704, a Pedro Taques de Almeida e que, posteriormente em 1751 foi adquirida pelos religiosos de Monte do Carmo de São Paulo. Nesta fazenda centenas de cabeças de gado foram criados, currais construídos e muitos negros escravizados, o número de escravos particulares da fazenda era o maior da região do Paraná. Por volta de 1760 os padres Carmelitas retiraram-se da região deixando a fazenda sob a responsabilidade de um administrador que cuidava dos interesses do local e dos escravos que nela residiam. Cem anos após a saída dos Carmelitas, em 1864, a Fazenda Capão Alto foi vendida, e, além das terras e todas as dependências foram incluídos na venda os mais de trezentos escravos que nela residiam. (GUTIÉRREZ, 2004).

O interesse dos novos proprietários da fazenda era o de levar para São Paulo o maior número de escravos possíveis para trabalharem nas fazendas de café, ficaram de fora apenas os velhos e os inválidos. Esse “[...] deslocamento resultava de transação comercial feita entre os frades carmelitas e a firma paulista de banqueiros e comerciantes escravistas Bernardo Gavião, Ribeiro & Gavião” (INCRA, 2010, p.85).

A negociação fez parte do tráfico interno de escravos no Brasil e visou suprir a falta da mão-de-obra escrava nas lavouras de café paulistas, escassas com a proibição da entrada de escravos no país por meio da promulgação da Lei Euzébio de Queiróz, em 1850. Se rebelando contra os novos donos, os negros da fazenda Capão Alto se rebelaram. “ Dos onze escravos apontados como cabeças do movimento foram presos, e no dia 10 de maio de 1864, a fazenda foi cercada, os negros levados ao terreiro. [...] dominados os escravos viram a polícia invadir as senzalas”. (CURITIBA, 1985, p.29). Os negros “rebeldes”, presos na Fazenda Capão Alto, foram encaminhados para as cadeias existentes em Castro e Curitiba, para posteriormente, serem entregues a firma paulista.

No entanto, muitos negros conseguiram fugir para locais distantes, cerca de sessenta e cinco quilômetros da região urbana de Castro, e formaram os Quilombos: Serra do Apon, Limitão e Mamãs "[...] divididos estrategicamente em dois grupos: os Acróbios foram para a Serra do Apon, em Faxinal de São João e na Porteira, e os Mamãs foram para a região que hoje tem este nome, no Ribeirão e no Imbuial" (CURITIBA, 2008, p.84).

4. METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos aplicados se constituíram de análise das ementas das disciplinas dos cursos de licenciatura da instituição; planejamento das ações por meio do desenvolvimento de cursos de extensão para subsidiar as discussões em torno da educação das relações étnico-raciais nas licenciaturas, estudos com acadêmicos e professores sobre a legislação que norteia a discussão, implementação na comunidade de atividades interdisciplinares que favorecem o estudos da temática e possibilidade pedagógicas para sua efetivação.

O curso de extensão foi realizado em três momentos: no primeiro os cursistas puderam refletir sobre o processo histórico de legitimação ideológica e do racismo no Brasil, bem como conhecer e compreender quais são as políticas educacionais que visam promover a igualdade racial no Brasil; no segundo momento os cursistas conheceram alguns aspectos da cultura africana e refletiram sobre as contribuições africanas e negras no Brasil, bem como, planejaram e elaboraram ações de cunho pedagógico com o objetivo de incluir a história e cultura dos africanos no currículo escolar; no último momento os cursistas promoveram atividades interdisciplinares, por meio de oficinas pedagógicas, na Escola Municipal do Campo Professor Benedito Roque de Campos Leal, em Castro, PR.

A formação teórica teve como objetivo apresentar o contexto histórico da legitimação do racismo no Brasil, bem como, refletir sobre práticas discriminatórias na escola e das políticas educacionais que visam promover a igualdade racial. A partir da explanação e reflexão sobre o tema os (as) acadêmicos (as) elaboraram materiais de cunho pedagógico sobre a história e cultura dos afro-descentes para serem trabalhados com as crianças da escola.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As atividades desenvolvidas na formação inicial buscaram elucidar como os (as) acadêmicos (as) poderiam contextualizar a cultura africana e afro brasileira. Para tanto, foi necessário envolver diversos recursos materiais e físicos como: apresentação de slides, livros de literatura infantil, confecção de bonecas de pano (Abayomi), músicas e jogos afrodescendentes. A finalização da atividade extensionista se deu na Escola Municipal do Campo Professor Benedito Roque de Campos Leal, em Castro/PR, com a participação dos (as) acadêmicos (as) e da Comunidade Quilombola de Serra do Apon.

Cabe destacar que, antecedendo a atividade extensionista, com a visita dos(as) acadêmicos(as), a gestão e as professoras da Escola Municipal do Campo Professor Benedito Roque de Campos Leal desenvolvem o projeto “Minha História começa aqui e pelo mundo eu vou” com o objetivo de promover diversas atividades com os alunos como: debates dentro da sala de aula sobre a temática; atividades de literatura sobre o tema; a presença de membros quilombola da comunidade na Escola; passeios extraclasse para reconhecimento da comunidade e resgate da história local; atividades com os (as) alunos (as) valorizando o protagonismo da população negra por meio de filmes e painéis educativos e a atuação dos alunos em teatro baseado na literatura afro.

5. RESULTADOS

Com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre a temática, as professoras da escola, juntamente com os (as) acadêmicos (as), participaram do primeiro momento do curso de extensão, realizado nas dependências da universidade onde refletiram sobre o processo histórico de legitimação ideológica e do racismo no Brasil, bem como conhecer e compreender quais são as políticas educacionais que visam promover a igualdade racial no Brasil. E ainda, conhecer alguns aspectos da cultura africana e refletir sobre as contribuições africanas e negras no Brasil.

Viver e trabalhar no campo, tirando dele seu sustento e dignidade! Palavras simples que norteiam a vida de quem vive e sobrevive no campo. Das famílias atendidas na escola e da comunidade ao entorno da mesma, a maioria enfrenta essa realidade. A distância do centro urbano e a falta de comunicação (a comunidade não conta com acesso à telefonia e o transporte coletivo passa uma única vez por dia, de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

segunda a sexta-feira) faz com que a escola se torne um dos principais meios de acesso a possibilidades de acesso à informação e cultura.

Daí a importância de a escola propiciar momentos de interação com a comunidade e valorizar a cultura local, destacando o valor do negro na base de construção história local. Fato este que até então era ignorado ou tratado com pouca importância. Ao criar um ambiente socializador de trocas de experiências e de pesquisa, resgatando as potencialidades que seu ambiente apresenta, o educador abre espaço para a manifestação da criança de forma a explorar suas ideias e resgatar sua autoestima e consciência crítica. Da mesma forma desperta nos demais a oportunidade de ouvir seus colegas, respeitado suas opiniões e pontos de vista.

A participação dos (as) acadêmicos(as) da UEPG, nas atividades pedagógicas, realizadas Escola Municipal do Campo Professor Benedito Roque de Campos Leal, se deu por meio da realização de diversas oficinas de atividades com as crianças, nas quais foram abordadas algumas brincadeiras de origem africana dentre elas a “Roda Africana”, com a música “África” do grupo Palavra Cantada. Outras brincadeiras trabalhadas com as crianças foram: a brincadeira de atenção “Terra e Mar”, originária de Moçambique; a brincadeira de saltar “Saltando o Feijão” e a brincadeira de correr “Pegue a Cauda”, ambas originárias da Nigéria.

Utilizando material reciclável os cursistas prepararam material para a brincadeira Escravos de Jó, confeccionaram máscaras com molde de bexiga e jornal e também, confeccionaram a “Boneca Abayomi”, uma boneca de pano feita com nós representa o aconchego que as mães negras, que foram trazidas com seus filhos ao Brasil nos porões de navios negreiros, procuravam dar as crianças durante a viagem.

No momento em que as crianças participavam das oficinas com os (as) acadêmicos (as) da UEPG, os adultos da comunidade, cerca de quarenta pessoas, dentre eles: avós, mães, pais, tios, tias, participaram de uma roda de conversa, com as professoras da UEPG. A temática da roda de conversa foi: “Passado, presente e futuro”, nesta atividade eles puderam relatar suas experiências de vida, rememorar a infância, refletir sobre o preconceito e a desigualdade social existente entre as pessoas, bem como compartilhar o que desejam para o futuro das crianças da comunidade quilombola.

Como encerramento das atividades pedagógicas e forma de agradecer aos acadêmicos (as) e professores (as) da UEPG, os alunos da escola municipal

apresentaram a peça de teatro “Pretinho Meu Boneco Querido”, demonstrando consciência e ao mesmo tempo determinação por enfrentar algo novo e desafiador, pois não se intimidaram diante do público presente demonstrando a importância da valorização do indivíduo e de práticas pedagógicas desafiadoras e relevantes que levem os mesmos a adquirir além do conhecimento, consciência cidadã.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em se tratando de formação de professores se faz necessário oportunizar o aprofundamento teórico da temática aos acadêmicos(as) e essencialmente, aliar por meio de atividades interdisciplinares as possibilidades pedagógicas para efetivação no contexto escolar. A articulação entre a fundamentação teórica e a prática favoreceu a reflexão sobre a necessidade da formação inicial, bem como a importância da formação continuada sobre "Educação e Relações Étnico Raciais”. O vínculo que foi estabelecido com a comunidade quilombola possibilitou a articulação dos (as) acadêmicos (as) em projetos de extensão e as demandas sociais. Desta forma, considera-se primordial o despertar sobre a temática em questão e sobre as possibilidades pedagógicas acerca da efetivação do que propõe as políticas educacionais e também legislação educacional vigente, contudo, o desafio é imenso por se tratar de um debate histórico, político e social.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Casa Civil, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei Federal n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC. Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. (2004a). Parecer nº. CNE/CP 3/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC Ministerio da Educação: Conselho Nacional de Educação: 17 p.

BRASIL. (2004b). Resolução nº 1, de 17 Junho de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília**: Brasília: MEC Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação: Conselho Pleno, 2004.

BRASIL. (2012). Resolução nº 8, de 20 de novembro. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Brasília. MEC. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação, 2012.

BRASIL. (2014). Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, 2014.

CURITIBA. Fazenda Capão Alto. **Cadernos Patrimônio: 1 Série Estudos.** Curitiba, SECE, 1985.

CURITIBA. **Instituto de Terras, Cartografia e Geociências Terra e cidadania**. Curitiba: ITCG, 2008.

GUTIÉRREZ, H. Fazendas de gado no Paraná escravista. **Topoi: Revista de História**, Rio de Janeiro, n. 9, pp. 102-127, 2004.

INCRA. **Relatório Antropológico e Histórico da comunidade Quilombola da Serra do Apon**. Universidade Federal do Paraná/INCRA/PR. Curitiba, 2010.

MOURA, C. **Quilombos Resistência ao escravismo.** São Paulo. Editora Ática, 1987.

NASCIMENTO, M.I.M. **A primeira Escola de Professores dos Campos Gerais – PR.** 225f. Tese (Doutorado em Filosofia e História). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2004.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

13.5.3 A IDEOLOGIA DO BRANQUEAMENTO QUE OPERA NAS TELENOVELAS BRASILEIRAS NOS ANOS 2017, 2018 E 2019.

Sergio Luis do Nascimento [1381]

Giovanna Beatriz Ribeiro da Silva[1382]

RESUMO

No Brasil, as telenovelas assumem o papel de maior audiência e sucesso entre os brasileiros, sendo elemento chave do desenvolvimento industrial e mediação da cultura moderna das relações raciais, construindo a identidade do povo e tornando-se uma base de identificação e construção do sujeito. Logo esse meio midiático é o reforço de renovação e transmissão dos preconceitos e estereótipos reafirmando as relações de poder. A naturalização do padrão estético branco em conjunto com a representatividade estereotipada dentro do audiovisual ou a falta desta, pode ocasionar diversos problemas na formação de identidade, principalmente na infância, trazendo para crianças e adultos negras e negros uma construção de pensamento de inferioridade e desvalorização. O objetivo deste trabalho é o reconhecimento dos estereótipos raciais nas telenovelas exibidas no horário nobre da rede Globo de televisão nos anos 2017, 2018 e 2019. Discutindo e analisando a naturalização da ideologia da branquidade e os impactos na subjetivação do indivíduo. O método utilizar-se-á da Hermenêutica da Profundidade (HP), proposta por Thompson (1995). A análise da ideologia, para o autor, é uma forma particular de HP, cujo foco dirige-se às inter-relações entre significado e poder. No caso específico deste projeto, interessa pesquisar como formas simbólicas falas e expressões linguísticas, faladas ou não, formas não linguísticas, ou "quase-linguísticas", como uma imagem visual, podem ser utilizadas para manter relações de poder desiguais entre os grupos raciais. A HP compreende três fases: a análise sócio-histórica, que tem a função de reconstruir as condições e os contextos social e histórico da produção, circulação e recepção das formas simbólicas; a análise discursiva ou formal, através da qual podemos examinar a organização interna das formas simbólicas, suas características estruturais, padrões e relações; e as interpretação/reinterpretação, que seria a análise propriamente dita dos conteúdos. Assistindo e analisando as novelas poderá se criar uma visão crítica dos racismos estruturais e contradições dos discursos que nos atravessam todos os dias produzindo o materialismo histórico.

Palavras-chave: Telenovela. Estereótipos. Psicossocial. Ideologia.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil as telenovelas assumem o papel de maior audiência e sucesso entre os brasileiros sendo "não só o elemento-chave no desenvolvimento industrial da televisão brasileira e latino-americana, como também o programa mais legítimo nas

[1381] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná(UFPR), em Políticas Educacionais. Atualmente, é professor da Secretaria Estadual de Educação do Paraná e professor de Filosofia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Axesergio@yahoo.com.br

[1382] Graduanda de Psicologia pela Universidade Catolíca PUCPR e Giovannabeatrizriberiodasilva@gmail.com.

preferencias populares" (MARTÍN-BARBERO apud ARAÚJO, p.19, 2000). De forma que as novelas atingem a uma grande parte da população e acabam por participar no desenvolvimento da cultura e da identidade do povo, tornando-se de certa forma uma "base sobre a qual as pessoas constroem seu senso de classe, de raça e etnia, de nacionalidade, de sexualidade (KELLNER apud GRIJÓ; SOUSA, p.186, 2012). Sendo os folhetins e Jornal um sucesso em publicações no século XIX, com o aumento das demandas barateando o consumo, possibilitando a popularização dos meios de comunicações e entretenimento entre as classes. Os folhetins como precursor do que mais tarde vamos chamar de Telenovelas, facilmente tornaram-se redutos de ditos e reditos racistas, assim como um cenário ideal para a sustentação da ideia de democracia racial e para a naturalização do padrão estético branco e europeu. Pretendeu-se utililizar o referencial metodológico, Hermenêutica da Profundidade (HP), proposta por Thompson (1995) para analisar as novelas "A força do querer", "O outro lado do paraíso" e "Segundo Sol" investigando o conceito de ideologia do mito da democracia racial na construção de personagens negros e pretos, bem como também expor o conceito do racismo estrutural em torno desta construção e evidenciar efeitos psicossociais na falta de representatividade de personagens negros/pretos nas telenovelas. No caso específico deste artigo, interessa pesquisar como formas simbólicas falas e expressões linguísticas, faladas ou não, formas não linguísticas, ou "quase-linguísticas", como uma imagem visual podem ser utilizadas para manter relações de poder desiguais entre os grupos raciais.

2 DESENVOLVIMENTO

Para compreendermos a constituição do racismo contemporâneo é preciso considerar a norma socialmente estabelecida, considerando os conhecimentos produzidos pela sociedade, o conceito da raça foi cunhado pela modernidade quando o homem se torna objeto científico da Biologia e da Física, desse modo as características fenotípicas e econômicas atribuídas ao sujeito define a sua raça, embora não exista "raças" e sim uma política de desigualdade, sendo então as práticas discriminatórias fundamentadas nas relações de poder entre as classes.

Na década de 60 temos a primeira personagem negra reconhecida, Isaura Bruno, interpretando o papel da Mamãe Dolores a clássica mãe negra que se apresenta em diversas literaturas brasileiras desde o período da abolição da

escravidão; sua performance foi um marco para futura gerações de novelas no Brasil. As pesquisas revelam a dificuldade de se construir personagens negros, quase sempre esses sendo designados a papéis subalternidade (ARAÚJO,2000). É possivel pensar em uma dupla inferioridade negra já que esses muitas vezes não eram escolhidos para os papéis por não serem atores "competentes" para tais papéis, muitas emissoras utilizaram o blackface[1383] em sua dramaturgia para substituir o negro, como aconteceu em "A cabana de Pai Tomas".

Buscando como exemplo a superação do modelo clássico melodramático cubano, Bráulio Pedroso, iniciou o ciclo Rockfeller no Brasil com a novela "Beto Rockfeller", trazendo um novo modelo da vida urbana que anda em conjunto as questões sociais usando a linguagem coloquial se aproximando do cotidiano brasileiro, tendo um caráter de contra refluxo ao regime autoritário e coercitivo. A mudança do destino do negro na ficção a partir da ascensão social, trazendo a mobilidade para a narrativa através da luta pela elevação social especialmente nas novelas das oito, a qual havia o maior nível de audiência.

As novelas atribuem aos personagens negros os mesmos papéis e cenários, esses sempre são associados a locais e periféricos e favelas, muitos personagens quase sempre associados ao grupo social de baixa renda, e quando retratados fora desses ambientes "cristalizados" na narrativa não tem sua história desenvolvida dentro da temática central.

O NEGRO NA TELENOVELA BRASILEIRA

Compreendendo a estrutura social, o meio mediático não é um local apático a sociedade e sim reprodutor da lógica da classe dominante, o branco com características caucasianas aparece nas telenovelas como o padrão estético e de beleza, e o negro antemão a isso; o ideal de branqueamento pela televisão é o mais persuasivo entre os meios de comunicação. Os primeiros anos da novela no Brasil é construído a partir dos melodramas latino-americanos contento pouca participação de personagens negros, as novelas tinham uma narrativa totalmente alienada ao social a qual estava sob vigência da ditatura militar.

[1383] Nome dado para acaracterização de personagens do teatro com estereótipos racistas atribuídos aos negros.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nas ultimas décadas pesquisadores como Ismael Fernandes com o livro "Memória da telenovela brasileira" de (1987) e Joel Zito de Araujo, com a publicação do livro "A negação do Brasil" (2000) reforçaram em suas pesquisas que a presença das personagens negras nas telenovelas brasileira, em geral, constrõem o ideal de branquidade e o mito da democracia racial brasileira. Inspirado nessas pesquisas em toda as discussões realizadas na academia, na sociedade civil e projetos de leis, como a lei 12.288/10 cujo objetivo era combater as desigualdades estruturais nos diferentes setores da sociedade brasileira. No caso específico dessa pesquisa buscou-se o reconhecimento dos estereótipos raciais nas telenovelas exibidas no horário nobre da rede Globo de televisão nos anos 2017, 2018 e 2019. Discutindo e analisando a naturalização da ideologia da branquidade e os impactos na subjetivação do indivíduo com intuito de verificar os avanços e retrocessos quanto a presença de personagens negros e negras nas telenovelas brasileira.

Em relação ao estudo trouxe as três novelas que passaram no horário da Globo dos anos 2017, 2018 e 2019 com recorte de 20 capítulos. É considerado neste estudo os personagens negros e negras a partir de compreensão de Nogueira (1966) que comunica que a definição de negro no Brasil se dá a partir de sinais diacríticos (cor da pele, traços físicos e espessura de cabelos) e pela classe social. Seguindo está definição para classificar, é observado as preposições: primeiro os traços fenotípicos, que socialmente indicam o sujeito como negro, segundo ponto, é a forma que o personagem/ator se identifica e desenvolvimento dentro da história, observando os vínculos afetivos desenvolvidos com outros personagens negros, locais ocupados etc. A primeira novela analisada foi "A força do querer" de 2017 da diretora Gloria Peres, que bateu recordes de audiência na categoria de horário nobre (21 horas) trazendo uma trama realista para sociedade abordando temas como tráfico de drogas, vicio em jogo e identidade de gênero. O elenco é composto por 42 pessoas dentre elas 8 eram negras e 2 não participam da primeira parte da trama. A motivação do sucesso da dramaturgia se deu pela protagonista Bibi Perigosa inspirada na vida de Fabiana Escobar, ex-mulher do traficante Saulo de Sá Silva Traficante da Rocinha, o Rei do Pó, então preso desde 2008 Interpretada pela atriz Juliana Paes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tabela 1 – Tabela comparativa da novela "A força do Querer" Novela "A força do Querer", realizada pela produtora Glória Perez, no ano de 2017. Exibida pela Rede Globo em horário nobre.

Personagens	Gênero	Sujeito/objeto	Descrição e atuação
Bibi Perigosa	Feminino	Sujeito	Baronesa do pó, ex-mulher de traficante/ Protagonista/Antagonista
Tatu	Masculino	Objeto	Motoboy e faz tudo da empresa/ Coadjuvante
Nonato	Masculino	Sujeito/Objeto	Motorista de Eurico e transformista/ Coadjuvante
Marilda	Feminino	Objeto	Melhor amiga de Ritinha do Pará./ Coadjuvante
Nazaré	Feminino	Objeto	Tia de Zeca desempenha dona de Casa/ Coadjuvante
Leila	Feminino	Objeto	Assistente da arquiteta Silvana e namorada de caio/ Coadjuvante
Shirley	Feminino	Objeto	Shirley namorada de Dantas e odiada pela enteada Cibele/ Coadjuvante

A drama se dá quando Bibi desiste de se casar com Caio Garcia (Rodrigo Lombardi) homem branco rico formando em direito, para viver um romance com Rubinho (Emilio Dantas) estudante de Química e garçom a construção da personagem parte da premissa de Bibi ser uma mulher sonhadora, que gostaria de viver uma grande paixão construindo o estereótipo da mulher emocional distanciando do modelo de racionalidade estruturada pelo homem branco. Por conta do amor que sente pelo companheiro abandona a faculdade que cursava para viver trabalhando e cuidando da família - tal qual a construção do estereótipo da mucana, a mulher negra que cuida e trabalha para o seu senhor. Bibi tinha muito ciúmes de seu marido arrumava brigas com as mulheres, o que motivou seu apelido "perigosa".

Perante as dificuldades econômicas, Rubinho, se envolve com o tráfico passando ser um dos chefes da facção. Bibi, Fiel a ele entra, no mundo do narcotráfico, passando a acobertar os crimes de Rubinho compactuando com trágico de drogas do Morro do Beco. No decorrer da história há uma romantização da narcocultura focando apenas na ostentação e criminalidade. Além de bibi perigosa temos outros personagens negros na trama como Tatu **(Bruno Barbosa)** Motoboy da C. Garcia, adora conversar com Abigail (Mariana Xavier) sobre a vida dos funcionários da empresa, entretanto o personagem tem como finalidade ser o objeto na cena, não contendo falas longas e apenas obedece à ordem dos seus chefes. Bem como a personagem **Marilda (Dandara Mariana) qual a sua finalidade na novela é ser** melhor amiga de Ritinha (Isis Valverde), Marilda, é uma menina inocente e sonhadora moradora de uma cidade pequena no Pará que acaba por ir para rio janeiro atrás de sua melhor amiga Ritinha, não temos a construção de sua história ela vem a ser

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

apenas amiga de Ritinha. Com a tabela comparativa dos personagens podemos perceber que entre sete personagens negros, apenas dois se constitui como objeto na história, demostrando a dificuldade de construir histórias que fujam do melodrama de pessoas brancas colocando apenas personagens negros com a finalidade de assistencialismo nas cenas.

A segunda novela analisada foi “O outro lado do paraíso” (2018) de Walcyr Carrasco, ambientada no estado do Tocantins a novela foi inspirada no clássico enredo folhetinesco trazendo à tona o sentimento como amor, ambição e a vingança. A novela contém um elenco de 58 pessoas onde existe aparição de 4 personagens negros nos 20 capítulos assistidos, a principal personagem negra que se destaca é Raquel (Erika Januza), jovem, moradora do Quilombo próximo a capital do Tocantins. Em busca de um trabalho para bancar seus estudos, Raquel, vai para Palmas e lá é contratada por Nádia (Eliane Giardini) para ser doméstica, a família faz parte da burguesia da Cidade Nádia é esposa do Juiz de Palmas (Luís Melo). Raquel, uma menina doce e bonita vem por sofrer várias humilhações da patroa, que não aceita o romance do filho Bruno (Caio Paduan) com a doméstica por ser negra. A analise dessa novela constatouo racismo cordial no horário nobre ainda é algo presente nos dias de hoje. A novela denuncia o racismo estrutural existente em nossa sociedade acentuando a maldade dos vilões ou arrogância dos personagens ricos a construção da fala da personagem sempre traz um tom de passividade e

Tabela 2 - Tabela comparativa da novela “O outro lado paraíso”.Novela “O outro lado paraíso”, realizada pelo produtor Walcyr Carrasco, no ano de 2018. Exibida pela Rede Globo em horário nobre.

Personagens	Gênero	Sujeito/objeto	Descrição e atuação
Mãe	Feminino	Sujeito	Autoridade do quilombo, mãe de todos do quilombo, conselheira/ Coadjuvante
Aparecido	Masculino	Objeto	Aparecido motorista de Sofia/ Coadjuvante
Raquel	Feminino	Sujeito	Raquel, moradora do quilombo que irá trabalhar como doméstica na casa de dona Nádia e se apaixona por bruno seu filho/ Coadjuvante
Ivanilda	Feminino	Objeto	Manicure no salão de Nicácio/ Coadjuvante

A novela denuncia o racismo estrutural existente em nossa sociedade acentuando a maldade dos vilões ou arrogância dos personagens ricos, a construção das falas dos personagens negros direcionada aos personagens brancos é passiva e subalternizada. Consistindo regulamentação de normas e práticas dos sujeitos na sociedade moldando o comportamento e subjetividades e fortalecendo a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

representatividade negativa dos personagens negros e negras. É Através da cristalização da imagem que é construído os significados, pelo meio dessas representações se criam os estereótipos.

A tercerira novela analisada foi "Segundo Sol" 2019 de Emanuel Carneiro, trazendo uma trama romântica dramática, a novela é ambientada em Salvador contém 35 personagens entre eles 7 são negros, onde apenas Roberval é protagonista (Fabrício Boliveira); conforme descrição da tabela, abaixo:

Tabela 3 -Tabela comparativa da novela "O segundo Sol" Novela "Segundo Sol", realizada pelo produtor João Emanuel Carneiro, no ano de 2019. Exibida pela Rede Globo em horário nobre

Personagens	Gênero	Sujeito/objeto	Descrição e atuação
Doralice	Feminino	Sujeito/Objeto	Filha do Pai dedico herdeira do terreiro, dona de casa dedicada e ciumenta/ Coadjuvante
Roberval	Masculino	Sujeito	Filho bastardo de Athayde, trabalha como adjunto de pedreiro, depois empresário rico da África e volta para o Brasil para se vingar do pai/ Antagonista
Pai dedico	Masculino	Objeto	Pai de santo, dono do terreiro, figura mística, pai de Doralice/ Coadjuvante
Zefa	Feminino	Sujeito/Objeto	Empregada da família de Severo Athayde, teve um romance com patrão e teve dois filhos com ele Roberval e Edgar/ Coadjuvante
Acácio	Masculino	Sujeito	Professor de capoeira, um dos líderes da ocupação do casarão e namorado de Manu/ Coadjuvante
Edilei	Masculino	Objeto	Ex-presidiario e ex-marido de luzia, pescador/ Coadjuvante
Jurema	Feminino	Sujeito	Presidiaria conhecida como a matadora do recife ajuda luzia fugir da cadeia. / Coadjuvante

O Personagem Roberval é criado apenas pela mãe Zefa (Claudia Di Moura) na casa da tradicional família rica de Salvador no início trabalha como motorista de Severo que no decorrer da trama descobre é seu pai. Revoltado sai da casa de Severo que o não assume como filho deixando a mãe para traz. Então começa a trabalhar com pedreiro consequentemente conhece Laureta (Adriana Esteves) agenciadora de garotos e garotas de programa - Roberval se agencia para conseguir subir na vida. A elaboração do personagem foi pautada nos estereótipos do filho bastardo do senhor de engenho que se revolta com o pai e volta para se vingar. Sobre a construção da masculina do personagem é importante considerar a sexualização do personagem que "enaltece" a masculinidade, mas também é que assemelha como o animal em contraste com o homem branco. Este imaginário é perceptível no modo como é construído as cenas da trama como por exemplo: ele sem o uso de camisa e sempre

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em busca de sexo para satisfazer suas parceiras prevalecendo a animalização do corpo. Fanon (2008) afirma que o negro não é conhecido como humano apenas negro, ele não teria sexualidade e sim sexo, assim reduz a imagem a prática sexual e ao seu órgão genital.

A novela “Segundo Sol” em comparativo as novelas de 2017 e 2018 obteve um pequeno avanço colocando mais personagens negros em locais de sujeitos não apenas objetos, mas ainda se prevalece os papeis estereotipados, colocando o negro em narrativas negativas com muito sofrimento, necessidade e subalternidade em relação ao branco.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar os avanços e retrocessos do negro na telenovela brasileira através uma da análise sócio-histórica que nos permite entender como a estrutura social desumanizou o negro e descentes de escravisados, concluindo que ainda é consolidada uma estrutura racista até os dias atuais e a telenovela tem um grande papel de manutenção desta estrutura. Com as análises das novelas, compreende-se que ainda existem fenômenos simbólicos, construídos a partir da ideologia dominante, prevalecendo a sistematização das construções caricatas subalternizadas dos personagens negros na dramaturgia. A ideologia do branqueamento faz o negro acreditar que é branco ou seja alienação do negro é um fenômeno socialmente construído, não uma questão individual, mas um mecanismo essencial do colonialismo, funcionando como uma engrenagem do sistema político capitalista. A linguagem simbólica construída nas narrativas das novelas edifica que o racismo se manifeste de maneira velada, as novelas analisadas mostraram que embora tenhamos personagens negros dentro da história de pouco adianta se ainda se prevalece os papeis subalternos, onde o personagem tem a sua história construída ao redor de personagens brancos e não tem voz ativa dentro da narrativa relegando a cargos específicos, criando uma relação direta entre racismo e estereótipos o qual impõem o futuro do sujeito, sendo uma ferramenta para a manutenção do racismo. A representatividade negativa dificulta a construção da autoestima, consequentemente dificulta o processo de identificação de muitos brasileiros, pela fabricação de papeis caricatos. Retirando a possibilidade de se entender como resultado de um processo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

histórico até hoje desenvolvido. A exposição a essas violências simbólicas impossibilita a ruptura do véu da alienação para a tomada de consciência racial e contribui para o sofrimento psíquico desses sujeitos. Com o resultado da pesquisa é perceptível que o audiovisual tem um caminho longo a ser percorrido nas construções positivas de personagens negros, e para isso é importante a busca da superação da ideologia do branqueamento assim como o racismo estrutural.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Joel Zito. **A Negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. São Paulo, Editora SENAC, 2000.

ARAÚJO, Joel Zito. **O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira**. Rev. Estudos Feminista, vol. 16, n. 3, Florianópolis, 2008.

FERNANDES, Ismael.**Memoria da telenovela brasileira**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.

FERNANDES, Florestan**. A integração do negro na sociedade de classes**. V 1 e 2. São Paulo: ATICA, 1978

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. 2. ed. Torino: Giulio Einaudi editore, 1977. v. 2.

INSTITUTO AMMA PSIQUE E NEGRITUDE. **Os efeitos psicossociais do racismo**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008

MUNANGA, K. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. Cadernos Penesb. n.12, Rio de Janeiro/Niterói, Ed. Alternativa/Eduff, 2010. **_____.**

ORTIZ, Renata; BORELLI, Silvia Helena Simões; RAMOS, José Mário Ortiz. **Telenovela historia e produção**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1989.

SCHAWRCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1931**. São Paulo: Companhia das Letras,1993.

SOUZA, N.S **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: LeBooks, 2019

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna: Teoria Social na era dos Meios de Comunicação de Massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

13.5.4 A INSERÇÃO FEMININA NA POLÍTICA DO BRASIL

Karen Freme Duarte Sturzenegger[1384]

RESUMO

O artigo em questão, tem como objetivo tratar da trajetória e inserção da mulher na história política brasileira, que se inicia, mesmo que de forma tímida, no período da Primeira República e vai até a contemporaneidade. Para isso, o artigo discorre sobre o papel da mulher na sociedade, o processo de emancipação feminina, suas conquistas, desafios e trajetória no mundo ocidental e no Brasil. Como metodologia de pesquisa, utilizou-se o método bibliográfico, qualitativo e exploratório como instrumento de investigação. Pleiteando a necessidade de espaço público mais justo e solidário, com respeito e equidade, sem preconceitos e o cerceamento para todos os cidadãos, mas, de forma especial, para as mulheres. Cada vez mais se tem a clareza que as mulheres podem fornecer uma importante contribuição à política. Atualmente, representam metade do eleitorado no Brasil. Nos últimos anos, o Brasil tem vivenciado uma progressão no debate público em torno das questões femininas. Temas como assédio, aborto, maternidade e carreira, vem sendo discutidos amplamente na sociedade e ganhando espaço no cenário político. A luta pelo direito das mulheres vem progredindo não só no Brasil, mas em todo o mundo. No transcorrer do artigo, pode-se perceber como resultados da pesquisa, que alguns avanços já foram conquistados nas últimas décadas, como o direito ao voto e o direito de serem eleitas. Porém, no que tange a representatividade das mulheres na política, esse debate ainda se encontra muito distante do desejado. Conclui-se que, muitas mulheres ainda têm dificuldades de ocupar cargos de poder, serem eleitas ou terem voz ativa nas tomadas de decisões políticas. Isso acontece devido à exclusão histórica das mulheres na política e que reverbera, até hoje, no nosso cenário de baixa representatividade feminina no governo.
Ainda assim, elas permanecem minoria absoluta no Parlamento, no Executivo e no Judiciário, apesar da existência de cotas previstas em lei.

Palavras-chave: Emancipação feminina; Direito das mulheres; Espaço público e privado da mulher.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento desse artigo está vinculado às pesquisas e debates realizados no grupo de estudos de Teologia e Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. São estudos ainda em desenvolvimento e o artigo em questão trata dos primeiros passos das discussões relacionadas às temáticas de gênero e emancipação feminina e da sua inserção no espaço público, em especial nos espaços da representação política.

[1384] Doutora em Teologia. PUCPR/Centro Universitário Internacional Uninter. karen.sturzenegger@gmail.com.

Como metodologia de pesquisa, efetuou-se um levantamento de referenciais teóricos, através da pesquisa bibliográfica, qualitativa e documental, a fim de embasar a temática analisada no que se refere à trajetória feminina na política brasileira.

Para a contextualização histórica feminina é imprescindível trazer à memória as situações lamentáveis em que as mulheres viveram durante séculos e séculos para terem seus direitos reconhecidos como cidadãs e pertencentes à sociedade. Que dirá o papel fundamental que as sufragistas realizaram para favorecer os direitos das mulheres![1385] É importante ressaltar que as mulheres sempre estiveram presentes na história da humanidade, seja no centro, como rainhas, princesas e imperatrizes ou à margem, como camponesas, bruxas e feiticeiras (HAHNER, 1981).

No Brasil, a luta pelo voto feminino foi o principal estandarte adotado pela Federação Brasileira pelo Sufrágio Feminino – FBPF –, entidade que surgiu em agosto de 1922 e que concentrou as lutas femininas pelo voto feminino em todo o país.

Silva (2015) relata que é importante ressaltar que a FBPF não foi o único movimento feminista do período, tampouco a primeira expressão de mulheres que se reuniram por uma causa em comum. Porém, foi o movimento que ganhou maior expressão e reconhecimento no país, talvez por ser composto por mulheres da elite ou talvez por não ser radical. Nas palavras da principal liderança, Bertha Lutz[1386]:

> O movimento feminino é geralmente uma reforma pacífica, mas nem por isso deixa de ser uma revolução de costumes, praxes e leis. A nenhum movimento melhor se aplica o conceito de Revolução permanente, criado por um observador contemporâneo (LUTZ,1936, p. 1)[1387].

Vale relembrar que no cenário brasileiro,

> As mulheres apenas puderam se matricular em estabelecimentos de ensino em 1827. O direito a cursar uma faculdade só foi adquirido cerca de 50 anos depois. Apenas em 1887 o país formaria sua primeira médica.[1388] As

[1385] O movimento pelo sufrágio feminino foi um movimento social, político e econômico de reforma no século XIX, com o objetivo de estender o sufrágio (o direito de votar) às mulheres. Participaram do sufrágio feminino mulheres e homens, denominados sufragistas (Silva, 2015, p. 12).

[1386] Bertha Maria Julia Lutz (São Paulo, 2 de agosto de 1894 – Rio de Janeiro, 16 de setembro de 1976) foi uma bióloga brasileira especializada em anfíbios, pesquisadora do Museu Nacional. Foi uma das figuras mais significativas do feminismo e da educação no Brasil do século XX. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n24/n24a16.pdf>. Acesso em: 20. jun. 2021.

[1387] Primeiro discurso de Bertha Lutz na Câmara dos Deputados no dia da sua posse, 28 de Julho de 1936. Disponível em: http://www12.senado.leg.br/cidadania/edicoes/546/discurso-de-berthalutz-ha-80-anos-permanece-atual. Acesso em: 12 de jul.2021.

[1388]. Em 1849, a Faculdade de Medicina da Bahia passou a aceitar mulheres e, em 1887, formou a primeira médica, a gaúcha Rita Lobato Freitas, que teve coragem de enfrentar a resistência e o

> primeiras mulheres que ousaram dar esse passo rumo à sua autonomia e profissionalização foram socialmente segregadas (BUONICORE, 2012, p. 1).

As mulheres que tomaram a frente desse novo movimento desbravaram espaços que até então eram exclusivos de homens e, por muitas vezes, foram estigmatizadas e colocadas à margem por solicitarem à sociedade maior espaço de expressão e de igualdade de direitos, entre homens e mulheres.

Sendo assim, já no início da construção da sociedade brasileira, as mulheres foram retiradas de qualquer direito político. Buonicore (2012) ressalta que antes mesmo da Proclamação da República foi outorgada a Carta do Império (1824) e a primeira Constituição da República (1891) onde não era concedido para as mulheres o direito de votar e nem de serem votadas. Uma situação que persistiria até as primeiras décadas do século XX. Eram, portanto, consideradas cidadãs de segunda categoria.

Conforme Varikas (2003), na sociedade moderna (período em que se sai do pensamento medieval e se ingressa nas características sociais e econômicas da Revolução Industrial), os cidadãos, vale ressaltar, trata-se de homens, brancos, instruídos e em sua maioria, abastados, começam a ter uma ação mais efetiva no âmbito político. Esse cenário foi recaracterizado, sem necessariamente estar sob a tutela de intervenções divinas ou religiosas, dando a esses agentes uma certa liberdade política e na vida pública para trazer novas possibilidades de pensamentos e visões de mundo, cada vez mais distantes do pensamento medieval. Entretanto, como ressaltado anteriormente, essa mudança se configurou, exclusivamente, para indivíduos do sexo masculino. As mulheres, novamente, ficaram relegadas a questões próprias da “natureza” e do “lar”; logo, incapazes de fazer política ou participar desse ambiente. Entendia-se que as mulheres não tinham as mesmas capacidades físicas e intelectuais que os homens. A influência do homem é para fora, enquanto da mulher é para dentro (SCOTT, 2005).

Até mesmo no período da Revolução Francesa, que foi um período de intensa agitação política e social na França, que teve um impacto duradouro na história do país e, mais amplamente, em todo o Continente europeu, com a construção da

---

machismo. Disponível em <http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/noticias/primeira-medica-saiu-da-instituicao-em-1887/>. Acesso em: 23. jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Declaração Universal do Homem e do Cidadão, a igualdade de gênero é assimétrica, ou seja, ainda assim, as mulheres não eram colocadas como pessoas de referência ou valor de forma igualitária aos homens.

Percebe-se, deste modo, que a mulher era percebida única e exclusivamente para o espaço doméstico. Não se discutia a possibilidade dela ingressar de forma atuante no cenário político. Esse pensamento permeava o Brasil, bem como os demais países do Ocidente. É a mesma mentalidade, segundo a qual seria impossível que o gênero feminino pudesse oferecer algo a mais que seu papel de mãe e esposa.

2. O PAPEL DA MULHER E SUA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

A Primeira República refere-se ao período entre os anos de 1889 e 1930, em que a elite cafeeira paulista e mineira se revezava no poder no Brasil. O primeiro presidente que, efetivamente, o Brasil teve foi Marechal Deodoro da Fonseca, que proclamou a República em 15 de novembro de 1889 e realizou seu mandato através de um governo provisório. Resultado de complexas articulações políticas, o referido sistema permitiu às elites agroexportadoras que comandavam o país naquele instante perpetuar-se no poder durante quatro décadas de nossa história (VARES, 2012)

Assim, no período que rege entre 1910 e 1920, o sistema político e econômico brasileiro passaria por profundas transformações, o que colocaria em risco o formato da Primeira República, também chamada República Velha. Dessa forma, “os movimentos contestatórios que eclodem nos grandes centros urbanos e no interior prenunciam as mudanças que se aproximam” (VARES, 2012, p. 122).

Nesse período, existiram grandes interesses de oligarquias que não desejavam de forma nenhuma perder seu poder. Com o fim do padroado e as mudanças sociais e políticas que estavam ocorrendo e viriam ainda a ocorrer, esses grupos abastados, principalmente o cafeeiro, realizou uma série de ações com o objetivo de estabilizar o cenário político, marcado por diferenças e conflitos políticos nos primeiros anos republicanos (VARES, 2012).

Diante desse cenário, entende-se que o impasse em torno das oligarquias de São Paulo e Minas Gerais nas eleições de 1930 tenha decretado o fim da dominação imposta por esses grupos.

No período da Primeira República, o espaço por excelência da mulher era o espaço privado, representado pelo lar. Já os homens assumiam as funções produtivas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e ocupavam o espaço público. “Devido à sua função reprodutiva, a educação das mulheres era, na maioria das vezes, limitada a melhor prepará-las para cuidar das atividades da casa (MENEZES et al., 2009, p.45).

De acordo com Matos, na sociedade portuguesa, marcada fortemente pelo modelo patriarcal, o lema que prevaleceu em relação à educação feminina foi: “O melhor livro é a almofada e o bastidor” (MATOS, 1985, p. 117). Importante ressaltar que a forma de vida que as mulheres brasileiras brancas viviam no Brasil era muito semelhante ao que as mulheres brancas viviam em Portugal. Na verdade, era mais um reflexo colonialista e herdado pelo país que o colonizava.

Dessa forma, entende-se que, propositalmente, as mulheres recebiam uma educação de pouca instrução ou, no máximo, voltada para representar bem e com elegância seus lares, marido e filhos, em eventos privativos, valorizando os brasões das famílias. É a partir da Primeira Lei de Instrução Pública do Brasil, de 1827 “que a escola começa a abrir-se para a mulher brasileira, criando escolas primárias para o sexo feminino em todo o Império”. (LOURO, 2001, p. 447).

Nesse sentido, reforçam que, mesmo com esse limite na legislação, é inegável que, a partir desse momento, foram sendo criadas as condições para que a mulher avançasse nos estudos, podendo ir além do ensino primário, posto que se instituía a necessidade de formar mestras (MENEZES et al., 2009, p. 45).

Dessa maneira, pouco a pouco, as mulheres começaram a ganhar espaço no âmbito educacional, principalmente, com a criação das Escolas Normais. As Escolas Normais foram instituições de formação de professores. Surgiram no Brasil, previstas pela Lei Provincial de 1835, sendo a primeira delas instalada no mesmo ano, em Niterói. A justificativa para a criação das Escolas Normais era a de que os antigos mestres-escolas, professores da época, não estavam preparados para a prática docente. Desta forma, os estabelecimentos serviriam como referência de normalização das práticas educativas, formação e instrução profissional de novos mestres além de propor, através de concursos públicos, a melhoria do preparo de pessoas consideradas aptas ao magistério. Nas Escolas Normais, as mulheres tinham formação para ser professoras do ensino primário, hoje chamado de ensino fundamental.

2.1 Participação política feminina na história do Brasil

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Além das transformações que estavam ocorrendo no Brasil, em especial no espaço educacional para as mulheres, ousou-se avançar mais no campo da política. Essas transformações não ocorriam somente no Brasil, mas em todo o mundo ocidental, de forma particular na Europa e nos Estados Unidos. Após a Revolução Francesa, o pensamento sobre os direitos dos indivíduos começou a ser discutido com maior intensidade nos meios filosóficos, e, consequentemente, os Estados passaram a sofrer intervenções em favor destes direitos. A sociedade passava a exigir novos conceitos de liberdade.

Ademais disso, com o advento da Revolução Industrial, surgem novas reivindicações por melhores condições de trabalho e sociais. Os trabalhadores começavam a exigir jornadas de trabalho mais justas, melhores salários, repouso semanal e mais espaço e direitos como cidadãos. Todavia, diante de todo esse frenesi na busca por mudanças políticas e sociais, muito pouco ainda se tinha conquistado no espaço feminino. O direito pelo voto ainda exigiria uma grande luta para ser conquistado.

Souza e Amorim (2014) destacam que a democracia, entendida como liberdade de participação na construção do movimento político e de cidadania, onde estão inseridos homens e mulheres num movimento dinâmico e incessante, é anseio de todos os povos na atualidade, o que só pode ser conquistado a partir da política, que promove a interlocução permanente entre os agentes sociais, possibilitando a construção da justiça social com liberdade de manifestação, de escolha e de decisão.

O Brasil, que tem sua história marcada pelo autoritarismo político e cultural, “tem tido avanços na atualidade, onde as mulheres, pouco a pouco, têm conquistado espaços notadamente masculinos, comprovando que capacidade e competência independem de gênero, cor ou credo” (MAIA, 2012, p. 11).

Nesse contexto histórico, o que favoreceu uma maior participação das mulheres no contexto político brasileiro foi, sem dúvida, a elaboração da primeira constituição republicana brasileira, em 1891. Por muito tempo, houve preconceitos e resistências de todo o tipo para que as mulheres ocupassem cargos públicos e pudessem contribuir na política brasileira. Essa mentalidade, de fato, não existia somente no Brasil, mas na Europa e Estados Unidos, pois se considerava que a mulher não teria condições psíquicas e emocionais para representar seus respectivos países.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No final do século XIX e início do XX, inúmeros intelectuais, além de militantes dos movimentos feministas, em especial, o movimento sufragista, citado acima, tinham como objetivo despertar a sociedade para um novo olhar, destacando que todos são cidadãos com iguais direitos e que não deve haver diferenças entre gênero ou raça.

Surge assim, na América Latina, uma maior força de expressão das mulheres nos mais diversos núcleos políticos comunitários e sociais etc. No Brasil, foi através dos Movimentos Sociais e das Políticas Públicas que as mulheres conseguiram alçar voz às suas opiniões e contribuir de forma real nas transformações sociais e fazer com que a sociedade, até então essencialmente masculinizada, pudesse confiar em suas contribuições e começasse a compreender seu papel político-social.

Aparecem aí os movimentos das mulheres negras, movimentos e ações em combate ao feminicídio, à violência doméstica e tantas outras ações presentes no Brasil, que têm solidificado as ações das mulheres nos espaços políticos e de discussões sociais. Noremberg e Antonello (2016) afirmam que as primeiras mulheres a participar ativamente no legislativo e no executivo foram Alzira Soriano, Carlota Pereira de Queirós, Antonieta de Barros, Eunice Michiles, Esther de Figueiredo Ferraz, Roseana Sarney, Maria Pio de Abreu e Dilma Rousseff.

Segundo o relatório da Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher, Mulheres na Política (2016), nas eleições de 2014, apenas 10% dos candidatos eleitos foi de mulheres. Embora esse número seja melhor do que o das eleições anteriores, ainda é muito baixo. Além disso, cinco estados (Alagoas, Espírito Santo, Mato Grosso, Paraíba e Sergipe) não elegeram sequer uma mulher para um dos cargos de deputado federal, e mesmo aqueles que apresentaram os melhores índices (AP e TO) somente atingiram 38% da cota destinada às mulheres. Um apontamento positivo é que segundo o Tribunal Superior Eleitoral (2018), em 2018, o número de mulheres eleitas cresceu 52,6% em relação a 2014, demonstrando uma maior participação das mulheres na política e um maior entendimento da população em votar no gênero feminino.

Apesar dos avanços realizados, ainda há muito para prosseguir em relação à atuação política da mulher no âmbito político brasileiro. Esse espaço ainda é fortemente representado por homens. De fato, o que contribuirá para a mudança dessa situação será através de uma conscientização da população, compreendendo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a importância da presença da feminina na política brasileira, e isso se dará, essencialmente, através do voto eleitoral.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa científica tem grande valor para a sociedade. Por meio dela, descobrimos novas perspectivas. Ao se fazer uma pesquisa científica, é preciso ter em mente que ela contribuirá na oferta de dados para o intercâmbio de diferentes saberes. No caso do desenvolvimento desse artigo, este é o primeiro passo de um possível estudo que ainda poderá ser aprofundado futuramente com novas pesquisas e estudos.

O estudo desenvolvido nesse artigo leva-se a crer que se os temas relacionados a inserção e a motivação da entrada das mulheres na política brasileira sejam levados aos espaços empresariais e acadêmicos em forma de cursos, palestras, mesas redondas, treinamentos e ações de sensibilização, existe uma forte possibilidade que esse entendimento possa ser aderido pelas organizações e pessoas de uma forma geral.

Por fim, vale lembrar que atualmente, percebe-se no cenário político brasileiro, que a participação mais ativa das mulheres, pode ser observada em época de campanhas eleitorais, quando os partidos políticos saem à “caça” de mulheres para preencherem as vagas que são destinadas a elas por conta da Lei 9.504/97, que obriga os partidos políticos a preencherem 30% das vagas com mulheres. Nos cargos políticos, apesar de termos superado o fato de nunca ter havido uma presidente mulher no Brasil – e, também em outros países da América Latina, tais como Argentina e Chile –, ainda é desigual a comparação entre mulheres e homens nos cargos executivos, legislativos e judiciários. Foi na Argentina que a primeira mulher (Isabel Martínez de Perón) ocupou pela primeira vez no mundo o cargo de presidente, embora, anteriormente, outras mulheres tenham ocupado cargos de chefes de Estado em outros países (PENA, 2017).

O Brasil encontra-se em progressão na inserção de mulheres em cargos de relevância no âmbito político, e ainda há muito que se avançar. Entretanto, essa evolução se dá por constantes ações de sensibilização, por políticas públicas e pelo entendimento de que, para que uma sociedade seja justa, solidária e equânime, é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

necessário que todos os cidadãos sejam tratados de forma igualitária, sem discriminação, com mais justiça e menos desigualdades entre raças, etnias, gênero e religião.

REFERÊNCIAS

BUONICORE, A. **As mulheres e os direitos políticos no Brasil**. Campinas: Unicamp, 2012.

COMISSÃO DE DEFESA DOS DIREITOS DA MULHER. **Mulheres na Política. Retrato da sub-representação feminina no poder.** Disponível em: https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/proc-publicacoes/mais-mulheres-na-politica-retrato-da-subrepresentacao-feminina-no-poder. Acesso em: 22 jul. 2021.

HAHNER, J. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas**: 1850-1937. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LUTZ, B. **Primeiro discurso de Bertha Lutz na Câmara dos Deputados no dia da sua posse, 28 de Julho de 1936**. Disponível em: http://www12.senado.leg.br/cidadania/edicoes/546/discurso-de-berthalutz-ha-80-anos-permanece-atual. Acesso em: 12 jul.2021.

MAIA, K. Agora é que são elas! **Revista Mátria**, Brasília, v. 10, n.12, p. 11-14, jun. 2012. Disponível em: https://www.cnte.org.br/index.php/publicacoes/revista-matria/revista-matria-2012. Acesso em 12 jul. 2021.

MATOS, J. **A educação nacional**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

MENEZES, C; MACHADO, C; NUNES, M. **Mulher e educação na República Velha: transitando entre o discurso histórico e o literário**. São Leopoldo: UNISINOS, 2009. p. 43-50.

NOREMBERG, A; ANTONELLO, I. **A trajetória feminina na política brasileira**. XII Seminário Nacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.

PENA, R. **A importância da mulher na sociedade**. Brasil Escola. Disponível em <http://brasilescola.uol.com.br/geografia/a-importancia-da-mulher-na-sociedade.htm>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SCOTT, J. O Enigma da Igualdade. **Revista Estudos Feministas.** Florianópolis, v.13, n.1, jan-abr. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/H5rJm7gXQR9zdTJPBf4qRTy/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

SILVA, L. In. I Semana de Pós-Graduação em Ciência Política. Interfaces da Ciência Política, 2013, São Carlos. **Contribuições Feministas para o pensamento político brasileiro: As sufragistas nos anos 1920.** São Carlos: Universidade de São Carlos. Disponível em <http://www.semacip.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/12/Contribui%C3%A7%C3%B5es-feministas-para-o-pensamento-pol%C3%ADtico-brasileiro-as-sufragistas-nos-anos-1920.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021.

SOUZA, M.; AMORIM, D. **A participação feminina na política amazonense: o que mudou para as mulheres?** Manaus, Centro Universitário do Norte, 2014.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Número de mulheres eleitas em 2018 cresce 52,6% em relação a 2014.** Disponível em: https://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2019/Marco/numero-de-mulheres-eleitas-em-2018-cresce-52-6-em-relacao-a-2014. Acesso em: 22 jul. 2021.

VARES, S. A dominação na República Velha: uma análise sobre os fundamentos políticos do sistema oligárquico e os impactos da Revolução de 1930. **Revista História: Debates e Tendências**, Passo Fundo, v.11, n. 1. 2011. Disponível em: http://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/2491. Acesso em: 21 jul. 2021.

VARIKAS, E. Naturalização da dominação e poder legítimo na teoria política clássica. **Revista Estudos Feministas.** Florianópolis, v.11, n.1, dez. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/4pX3DW4jFwmP3gPPPzBty5x/?lang=pt. Acesso em: 22 jul. 2021.

13.5.5 ARTICULAÇÃO REGIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PONTAL DO PARANAPANEMA/SP

Marisa de Fatima da Luz[1389]

RESUMO

O presente artigo, possui como finalidade, apresentar reflexões sobre a construção da Articulação por uma Educação do Campo na região do Pontal do Paranapanema, no estado de São Paulo, buscando contextualizar os processos educacionais frente a questão agrária, enfatizando as disputas e os conflitos territoriais da região, constitutivos de uma processo histórico da formação agrária e da disputa de projetos educacionais em seu contexto. No decorrer do artigo, buscamos apresentar o panorama educacional brasileiro, enfatizando o percurso da política educacional em vigência, destacando a articulação e o fortalecimento por uma Educação do Campo na região e as possibilidades e potencialidades atuantes nessa articulação a partir dos conflitos e contradições emersos nesse contexto. Utilizou-se como metodologia, entrevistas semiestruturadas, observação participativa, através da participação em reuniões e eventos sobre a temática e o estudo de bibliografias do referido tema, fazendo uso de referenciais bibliográficos da referida temática através da contribuição de Rabello (2018), Freitas (2018), Caldat (2012), Frigotto (2012) dentre outros. Como conclusões, destacamos que a região do Pontal do Paranapanema oferece uma gama de potencialidades na construção da Articulação por uma Educação do Campo a partir das contradições e tensões que permeiam esse território, motivo pelo qual essa articulação permite a sua construção de forma permanente e em movimento.

Palavras-chave: Educação. Educação do Campo. Pontal do Paranapanema.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a apresentar reflexões sobre a construção da Articulação por uma Educação do Campo na região do Pontal do Paranapanema, localizado no Estado de São Paulo, buscando contextualizar os processos educacionais frente a questão agrária, as disputas e os conflitos territoriais da região.

A compressão sobre o contexto educacional na região do Pontal e suas implicações com o contexto educacional vigente, se faz necessário, uma vez que tal contexto é permeado por disputas e contradições nos permitem analisar as potencialidades da construção de uma articulação regional por uma Educação do Campo enquanto instrumento constituinte da conformação territorial vinculado as demandas sociais e dos interesses da luta e resistência dos trabalhadores.

[1389] Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, Especialista em Educação do Campo e Realidade Brasileira a partir de seus pensadores, pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" FCT/Unesp, campus de Presidente Prudente. E-mail: marisa.luz@unesp.br

Para a realização do presente artigo, lançamos mão de diferentes instrumentos de pesquisa e sistematização das informações como: diálogos através da participação em reuniões e eventos relacionados à temática, entrevistas semiestruturadas, revisão bibliográfica e documental, fazendo uso de referenciais bibliográficos da referida temática como Fernandes (2000), Rabello (2018), Freitas (2018), Caldart (2012), dentre outros.

Assim, o artigo se estrutura em três partes: inicialmente contextualizaremos o cenário educacional e sua vinculação com a caraterização da educação do campo; posteriormente traremos o percurso da articulação da Educação do Campo na região e, por fim, nas considerações finais retomaremos as potencialidades dessa articulação por uma Educação do Campo no contexto regional.

2 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE: O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO DO PONTAL DO PARANAPANEMA

O território do Pontal do Paranapanema está localizado na região denominada Alta Paulista, situada no extremo oeste do estado de São Paulo, fazendo divisa com os estados do Mato Grosso do Sul e Paraná, considerada como a 10ª região administrativa de Presidente Prudente abrangendo, atualmente, 53 municípios.

Desse modo, a região apresenta em sua conformação, traços marcantes que demostram um processo histórico de luta pela terra e conquista de território pelos camponeses Sem Terra, ao passo que também se faz presente o fator estruturante da questão agrária materializado no latifúndio e do capital na agricultura através da inserção do agronegócio canavieiro na região (RABELLO, 2018). Esse quadro evidencia um caráter permanente de tensão e um movimento contraditório de modelos e projetos de desenvolvimento.

Nesse caso, a política educacional também acompanha esse movimento de tensionamentos e contradições, na medida em que a mesma se insere em processos de difusão e construção de pensamentos e ações pedagógicas seja nas escolas do campo, como também nas pesquisas acadêmicas, ficando evidente a contradição entre modelos e pressupostos educacionais que se confrontam cotidianamente nas ações educacionais (LAMOSA; LOUREIRO, 2015).

O contexto educacional, neste caso, se apresenta em meio a um processo de mudanças e transformações, sendo necessário um debate crítico e reflexivo, uma vez que, o que temos analisado na trajetória da educação pública é um movimento de percurso e caracterização da educação a partir de um caráter mercadológico, privatizante de viés meritocrático. Esses e tantos outros aspectos, compõem o que chamamos de cenário atual de "famigeração do capital sobre a educação", no qual insere-se as suas estratégias junto às ações educacionais em relações mercadológicas e produção de valores do capital (FREITAS, 2018).

Podemos, ainda, identificar a reorganização de amplos setores ligados aos interesses dominantes desempenhando uma ação capitalizada, seja nas escolas, universidades, ou também nos estados e municípios. Toda essa perspectiva fundamenta as bases para as propostas e preceitos da Reforma Empresarial na Educação, ou seja, pensar a escola com uma "empresa" (FREITAS 2018). Nesse mesmo viés, o autor nos diz que:

> Nessas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender os seus objetivos de disputa ideológica. A educação vista como um "serviço" que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como "empresa" aliado a padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento "escola sem partido", este último um braço político da "nova" direita na escola (FREITAS, 2018, p. 29)

Da mesma maneira, organizando o processo escolar articulado as necessidades do processo produtivo do capital, bem como a sua vinculação aos instrumentos e instituições do capital internacional como por exemplo, o Banco Mundial (FREITAS 2018), percebemos o quanto o agronegócio passa a ampliar seu leque de articulação que vai além do aspecto propriamente econômico, enraizando nas mais variadas esferas sociais suas intenções em fazer da educação um instrumento de disseminação ideológica do projeto político desse modelo de desenvolvimento do capital.

Essa ação do agronegócio se efetiva na medida em que se põem em prática as ações empresariais na educação, que é utilizada como espaço de difusão de uma nova sociabilidade, carregada de uma ideologia de desenvolvimento sustentável (LAMOSA; LOUREIRO, 2015). Tal concepção passa a ser disseminada no contexto

da região do Pontal do Paranapanema, na mediada que empresas, como é o caso da Odebrecht Agroindustrial (ligada ao setor sucroalcoleiro) passa a inserir-se nas escolas do campo através da realização de espaços de formação de professores, fornecimento de materiais didáticos, dentre outras ações, que das ações junto as políticas públicas dos municípios da região (LUZ 2017).

Essas ações e estratégias do agronegócio na região do Pontal do Paranapanema, colocam em evidência as contradições referentes a atuação de distintas concepções e políticas educacionais, como podemos perceber no processo de consolidação da articulação por uma Educação do Campo. É importante acentuar, que dialogamos com uma Educação do Campo contraria o entendimento de setores ligados ao agronegócio que à compreendem como meio de qualificação técnica para a profissionalização e preparação de mão de obra para o mercado, sem interferir nas condições estruturais sob as quais a questão agrária brasileira se assenta, ou seja, a concentração de terra e renda (LUZ, 2017). Compreendemos que a prática educativa deve estar aberta à perspectiva de construção da história de modo mais inclusivo e emancipatório, contexto em que se inserem os processos de articulação por Educação do Campo.

Desse modo, falar em Educação do Campo implica pensar e expor o que se entende por este termo em construção. Para cumprir esta tarefa, é necessário resgatar o seu sentido e significado, como bem nos afirma Caldart (2008):

> Mas uma primeira compreensão necessária pra nós é de que se o conceito de Educação do Campo, como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Esta é a base concreta para discutirmos o que é ou não é a Educação do Campo (CALDART, 2008, p.69).

No que tange as contradições inseridas no contexto da educação na atualidade, emerge a exigência da educação pública enquanto um direito político e social adquirido através da luta da classe trabalhadora. Compreendemos, portanto, que a educação pública necessita ser assegurada como um instrumento de formação integral e ampla, articulada a princípios que levem em conta as condições objetivas e subjetivas para o seu crescimento pleno. Pois, esse crescimento nos permite criar possibilidades de envolver as capacidades da vida, física, material e suas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

potencialidades intelectuais, cultural, educacional, afetiva, estética e lúdica, vislumbrando uma educação unilateral e de emancipação de todos os sentidos humanos (FRIGOTTO, 2012).

Tais características da educação pública descritas acima, permitem a desvinculação dos preceitos e diretrizes do capital em detrimento da concentração e do lucro. Por isso, não se pode vislumbrar tal construção como uma empreitada fácil de ser concebida e efetivada, ao contrário, cabe nesse processo consolidar uma ampla articulação de forças políticas e sociais, desde a esfera das reivindicações dos trabalhadores, para que tais políticas de qualidade e de garantia da efetivação da educação pública possam obter avanços e conquistas (MÉSZÁROS, 2008). Portanto, a atuação dentro das contradições da sociedade poderá nos oferecer o caminho da resistência e de possibilidades de conquista através da busca incansável da consolidação de uma consciência social necessária às mudanças.

No que se refere ao panorama educacional presente na região do Pontal do Paranapanema, percebemos que o mesmo possui muitas escolas do campo já consolidadas desde a década de 1990, como desdobramento das resistências e reivindicações dos trabalhadores rurais. Dentre as inúmeras escolas, podemos destacar as escolas do campo ligadas a rede estadual de educação pertencentes a Diretoria de Ensino de Mirante do Paranapanema, localizadas nos municípios de Rosana, Euclides da Cunha Paulista, Teodoro Sampaio, Mirante do Paranapanema, Estrela do Norte, Tarabai, Sandovalina e Narandiba.

Percebemos o avanço significativo do acesso a população do campo no processo de escolarização e de tentativas em busca da consolidação de uma concepção de educação voltada aos interesses dessa população inserida nos diversos assentamentos da região do Pontal.

Frente a esse panorama, permeado de contradições através das disputas territoriais e de modelos educacionais, identificamos que no contexto da região vem se constituindo em um processo de fortalecimento da Articulação por uma Educação do Campo, como possibilidade de contraposição e inserção das contradições sociais presentes no território, evidenciando potencialidades e desafios desde a sua constituição, discussão que abordaremos no próximo tópico.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 A ARTICULAÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO PONTAL DO PARANAPANEMA/SP

Diante do exposto, sob a ótica da conformação territorial e de espaços de resistência através da mobilização dos trabalhadores rurais, cria-se condições para a emergência de uma articulação por uma Educação do Campo, compreendida como construção e processos amplos de diálogo com a sociedade e, também, com efetivação de práticas educacionais voltadas aos interesses e ao contexto dos trabalhadores do campo.

A construção deste tópico ocorreu a partir da sistematização e reflexão sobre as informações obtidas ao longo do processo de pesquisa, através das observações e anotações no caderno de campo e entrevistas com lideranças dos movimentos sociais, famílias assentadas, representantes do poder público e educadores(as) e educandos(as) das áreas de reforma agrária e universidades.

Destacamos que a ação efetiva da Articulação por uma Educação do Campo no território do Pontal do Paranapanema decorre da organização de espaços de debate sobre a concepção de educação que queremos construir, processo iniciado no final da década de 1990 com conquista das primeiras escolas em áreas de assentamentos e formação com educadores/as, impulsionado no ano de 2012, com o apoio do Colegiado de Desenvolvimento Territorial (COODETER).

Nessa mesma direção, se propõe a criação de fóruns microrregionais e posteriormente e articulação de Seminários Regionais da Educação do Campo tendo por foco a necessidade de debate sobre o contexto das escolas do campo e avanços na compreensão e apreensão da concepção de Educação do Campo necessária ao contexto da região do Pontal do Paranapanema.

Vale destacar que, na região já foram realizados quatro Seminários regionais da Educação do Campo em diferentes municípios, sendo: em Teodoro Sampaio (2014); em Narandiba (2016); em Euclides da Cunha Paulista (2017) e no município de Tarabai (2019), buscando dar ênfase a caracterização do quadro educacional nas escolas do campo, debatendo quais as características necessárias para a construção de uma escola do campo e qual a concepção que temos hoje de Educação do Campo.

Esses seminários têm contado com a participação efetiva de professores das escolas do campo, da comunidade assentada, de gestores e juventude do campo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(principalmente aqueles\as estudantes das escolas do campo do ensino médio), além do poder público e das universidades. Vale destacar, também, que em parceria com a Unesp de Presidente Prudente, foi realizado o segundo curso[1390] de especialização, tendo como objetivo, contribuir na produção e sistematização de conhecimentos que sejam efetivos na qualidade e construção das práticas pedagógicas, levando em conta a análise e resultados de pesquisas realizadas referente ao Agrohidronegocio no Pontal do Paranapanema.

Esse processo reflete as potencialidades existentes no território do Pontal do Paranapanema, pois realça as características da formação dessa região e suscitam historicamente processos de conflitos e contradições atuantes desde a perspectiva de espaços de resistência e busca de alternativas, como é o processo de avanço da articulação por uma Educação do Campo. Tal processo se encontra em construção, por isso também agrega elementos de tensões e contradições, haja vista que este se encontra em contraposição ao modelo hegemônico e de domínio das relações sociais de produção do capital, colocando-se em disputa constante sobre os rumos da educação seja em âmbito local, regional, como também na esfera da sociedade.

Por isso, tal ação de caráter de articulação regional por uma Educação do Campo precisa ser incorporada aos processos de resistência e construção da educação, enquanto ferramenta propulsora de direitos e de efetiva formação humana. Contudo, tais preceitos precisam trilhar em direção a trajetória e construção da identidade de luta dos trabalhadores na região, visto que as características regionais desse território oferecem possibilidades e potencialidades de se desenvolver processos educativos articulados a essa perspectiva e demandas concretas da população camponesa que hoje reside nos Assentamentos de reforma agrária.

Nisso decorre a importância do fortalecimento dessa articulação regional da Educação do Campo e seus vínculos as demandas gerais da sociedade, compreendendo que as diversas experiências educativas já efetivadas e outras que poderão suscitar, demandam estar ligadas intrinsicamente ao contexto desse território sendo propulsoras de mudanças nas relações sociais estabelecidas no campo,

[1390] A partir dos resultados e atuações de pesquisas realizadas pelo projeto temático “Mapeamento e análise do território do agrohidronegócio canavieiro no Pontal do Paranapanema –São Paulo –Brasil: relações de trabalho, conflitos e formas de uso da terra e da água e a saúde ambiental”, surgiu a segunda versão do curso de especialização em geografia com o tema “Educação, Trabalho e Saúde Ambiental: análise crítica do território do agrohidronegócio no Pontal do Paranapanema”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

vislumbrando novos valores, centrados na sociabilidade e protagonismo dos sujeitos sociais inseridos nesse contexto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo do presente artigo de tecer reflexões sobre a construção da Articulação por uma Educação do Campo na região do Pontal do Paranapanema, consideramos que se suscita o desafio da interpretação dessa realidade do campo em seus aspectos relacionados aos conflitos, contradições e a construção do conceito teórico-prático para o contexto regional. Tendo, portanto, como foco condutor a busca por compreender as contradições presentes, desde a conformação do território no sentido da efetivação de práticas sociais vinculadas até a uma concepção de Educação do Campo da perspectiva da classe trabalhadora.

Assim, podemos afirmar que tais contradições colocam em evidencia a potencialidade da Articulação por uma Educação do Campo na região do Pontal do Paranapanema compreendida como um território de resistência e de construção futura. Esse processo de articulação regional se torna necessário enquanto espaço de edificação de ações e de afirmação de direitos ao acesso a política educacional de qualidade e de respeito ao seu contexto local e de defesa de seu território. Tal construção questiona o desenvolvimento de uma modelo educacional e de desenvolvimento regional ligado aos preceitos do capital que eleva os valores do individualismo, da competição e meritocracia.

Portanto, essa articulação nos mostra uma condição de criação e de construção permanente enquanto processo efetivo de novos preceitos ligados ao contexto das populações do campo e a seu modo de vida, numa relação dialética entre quem faz e constrói o território e quem forma e educa em um processo permanente de avanço da consciência e formação humana.

Concluímos que, o fortalecimento da Articulação por uma Educação do Campo na região do Pontal do Paranapanema segue em construção, vislumbrando estabelecer-se como ferramenta de resistência premente frente ao cenário de recrudescimento do capital no campo.

Eis a tarefa de persistência e de construção permanente!

REFERÊNCIAS

CALDAT, R. S**.** Educação do campo**.** In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALDART, R. S. **Sobre a Educação do Campo**. In: SANTOS, C. A. (Org.). Campo - politicas púbicas – educação. Brasília: Incra; MDA, 2018. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 5.

FREITAS, C. L. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias**.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Org.). **A experiência do trabalho e a Educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 265 – 271.

LAMOSA, R; LOUREIRO, C. F.A educação ambiental e o papel das escolas públicas na valorização da imagem do agronegócio. **Revista Comunicações**. Piracicaba, 2015, p.111-135.

LUZ, M.F. **A investida do capital na educação:** uma análise do projeto da educação desenvolvida pela empresa Odebrecht no município de Teodoro Sampaio região do Pontal do Paranapanema/SP. In: MOREIRA, E.M. et al. (Org.). Educação do Campo, práticas pedagógicas e questão agrária. Rio de Janeiro: Bonecker, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

RABELLO, D. **Camponeses assentados e as práticas agroecológicas no contexto do agrohidronegócio canavieiro no Pontal do Paranapanema (SP).** 2018. 125f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2018.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

13.5.6 AS MULHERES INTELECTUAIS NA IMPRENSA: UMA ANÁLISE DAS REPORTAGENS DE POLÍTICA DA REVISTA PIAUÍ (2018)

Patricia Helena de Ribeiro Munhoz Costa[1391]

Evelyn de Almeida Orlando[1392]

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender as mulheres como intelectual no meio jornalístico contextualizando historicamente os espaços públicos e as mulheres intelectuais, para então analisar as 12 edições de 2018 da Revista Piauí impressa, na editoria de política, evidenciando uma falta de representatividade feminina no campo jornalístico político ainda existente na sociedade brasileira, em pleno século XXI. Foram escolhidas as edições do ano de 2018, devido ao fato de ser um período recente cheio de acontecimentos importante no âmbito político para o Brasil. Portanto, a presente pesquisa aborda a questão de gênero no âmbito intelectual da sociedade brasileira na atualidade. A necessidade desta pesquisa surge a partir da leitura do artigo As jornalistas presentes no dicionário mulheres do Brasil, de Sheila de Oliveira Pereira (2010). O aporte teórico utilizado é: Perrot (1998) e Sapiro (2012) para contextualizar a história da mulher na esfera pública, Martins e Luca (2012) aprofundando a história do jornalismo e da política brasileira, e as edições 139, 141 e 144 da Revista Piauí (2018). A partir da contextualização e da análise das três reportagens de política produzidas por jornalistas compreendemos que ainda há uma falta de espaço para as mulheres no campo intelectual da comunicação social, principalmente quando o tema abordado é de cunho político o qual historicamente sempre foi majoritariamente um espaço masculino.

Palavras-chave: Mulheres Intelectuais. Revista Piauí. Política. Gênero. Jornalismo.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças culturais na maneira como enxergamos as mulheres e o papel que exerce na sociedade são inegáveis, porém ainda há o que se debater e refletir criticamente com relação à questão de gênero. Ou melhor dizendo a história das mulheres, como bem coloca Joan Scott:

> “Gênero" parece se ajustar à terminologia científica das ciências sociais, dissociando-se, assim, da política (supostamente ruidosa) do feminismo. Nessa utilização, o termo "gênero" não implica necessariamente uma tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem tampouco designa a parte lesada (e até hoje invisível). Enquanto o termo "história das mulheres" proclama sua posição política ao afirmar (contrariamente às práticas habituais) que as mulheres são sujeitos históricos válidos, o termo "gênero" inclui as mulheres, sem lhes nomear, e parece, assim, não constituir uma forte ameaça (SCOTT, 1995, p. 75).

[1391] Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e patriciamunhoz0207@gmail.com.
[1392] Doutora em Educação, Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e e-mail: evelynorlando@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, é preciso pensar as mulheres participando ativamente da história, da cultura e, consequentemente, da construção da civilização, viabilizando a produção de pesquisas científicas que evidenciem a história das mulheres. Na presente pesquisa analisa-se as mulheres no âmbito da comunicação social, na imprensa. Sendo o objeto de estudo a Revista Piauí, uma revista jornalística conceituada no segmento de jornalismo literário e de profundidade. O objetivo é analisar as reportagens de política, produzidas por mulheres, publicadas na revista imprensa no ano de 2018 e, assim, evidenciar a falta de representatividade feminina no campo jornalístico político que ainda existe na sociedade do século XXI para promover uma reflexão-crítica sobre a questão de gênero no campo intelectual.

O recorte escolhido foi do ano de 2018, por ser um período recente da história brasileira cheio de acontecimentos relevantes para o futuro da sociedade. A Operação Lava Jato estava mundialmente sendo reconhecida por investigações de corrupção dentro do governo, a presidente Dilma Rousseff tinha sofrido um impeachment e o vice-presidente, Michel Temer, teve que assumir o governo, e no final do ano de 2018 a esperança estava toda nas eleições presidenciais. Ao longo daquele ano, todo brasileiro acompanhou uma movimentação e organização da política de direita e, o medo e a esperança eram constantes no Brasil devido ao cenário caótico do governo brasileiro. Portanto, foi um ano com muito trabalho e grande evidência para o jornalismo político. Ainda mais, para veículos de segmentos especializados como a Revista Piauí que abordam as pautas com foco na contextualização, no aprofundamento dos temas e com uma análise crítica combinada a escrita informativa e literária. No entanto, pouco se vê a presença das mulheres jornalistas neste espaço como produtoras de informação e conhecimento, como aquela que escreve, analisa, crítica e se posiciona. Isso causa ainda mais estranhamento, sendo a Revista Piauí conhecida por ser claramente posicionada a esquerda na política, com grande ênfase nos direitos humanos e nas lutas dos grupos intitulados de minorias.

A pesquisa surge a partir de discussões na disciplina Mulheres Intelectuais do programa de Pós-graduação em Educação da PUCPR e da leitura do artigo: As jornalistas presentes no dicionário mulheres do Brasil, de Sheila de Oliveira Pereira (2010). Primeiro contextualiza-se o papel das mulheres na sociedade e os espaços públicos que vai conquistando a partir da luta feminina, tendo como referencial teórico Michelle Perrot (1998) e Gisèle Sapiro (2012). Depois relaciona-se a história da

imprensa com a história da política do Brasil, com Ana Luiza Martins e Tania Regina de Luca (2012). Por fim, analisa-se as reportagens de política da Revista Piauí impressa, das edições de 2018.

2 AS MULHERES NA ESFERA PÚBLICA

A luta feminista se intensifica no século XX, não sendo algo tão distante. Antes disso, havia normas rígidas e bem restritas quanto ao comportamento e o papel das mulheres na sociedade. “As mulheres têm uma função de representação” (PERROT, 1998, p. 15). Na esfera privada, as mulheres são donas de casa, responsáveis pelos cuidados com a casa e a educação dos filhos; e na esfera pública – mulheres de classes favorecidas – tinham um dever de beleza (PERROT, 1998).

A luta das mulheres envolve diferentes pautas, como o direito a participar da vida pública e não se limitar a esfera privada. Isto é, se inserir no mercado de trabalho, poder produzir conhecimento e opinar. Com o tempo, as mulheres foram encontrando brechas e estratégias para ocupar espaços públicos, como a imprensa.

> As mulheres começaram a escrever na Grã-Bretanha, mas também na França e na Itália, primeiro na imprensa de moda, como redatoras e até como diretoras. Ao lado da moda propriamente dita abrem-se outras rubricas: conselhos, narrativas de viagem, notícias... (PERROT, 1998, p. 80).

O jornal se tornou uma maneira de se expressarem, ainda que os temas fossem restritos à moda, o mundo feminino e, depois, a educação. No Brasil, o movimento feminino se intensifica no século XX e mudanças legislativas são conquistadas como o voto feminino. Entretanto, estas conquistas são possíveis a partir de uma mudança cultural, logo é sempre um processo lento e com enfrentamentos; como Perrot diz: “A idéia de que a natureza das mulheres as destine ao silêncio e à obscuridade está profundamente arraigada em nossas culturas” (PERROT, 1998, p. 59). Além da imprensa e da literatura, as mulheres vão aos poucos conquistando um espaço nas academias. A educação se torna uma área viável as mulheres, ocupam escolas e universidades. Então, as mulheres começam a ganhar um novo título: intelectuais.

Nesta pesquisa o foco está nas jornalistas da editoria de política no jornalismo literário, portanto, a partir dos oito modelos de intelectuais definidos por Sapiro (2012), essas mulheres estão principalmente no grupo de intelectuais críticas especializadas. São intelectuais que promovem uma crítica específica a partir de um saber específico para refletir sobre o mundo social e suas problemáticas (SAPIRO, 2012). E por

Almeida compreendemos o pensamento de Sirinelli sobre a responsabilidade do intelectual:

> [...] face aos problemas de seu próprio tempo e o seu engajamento político não devem se dar no nível ético-moral (como propõe Bobbio e rejeita Sartre, como veremos mais adiante) mas no terreno histórico (ALMEIDA, 2012, p. 30).

Na conceituação do intelectual existem três níveis a serem considerados em constante articulação: as ideologias, a cultura política e as mentalidades coletivas. E no meio jornalístico os três níveis estão presentes e em constante articulação, principalmente ao analisarmos as produções jornalísticas na editoria de política.

2.1 As mulheres na imprensa brasileira

As mulheres brasileiras conquistam com maior expressividade espaços no campo da comunicação social, o jornalismo, no início de 1820 quando há a instauração da imprensa oficial (PEREIRE, 2010). Este foi um momento de grandes mudanças na sociedade brasileira, tanto de cunho socioeconômico como cultural, devido a expansão comercial que ocorria na Europa.

O artigo As jornalistas presentes no dicionário mulheres do Brasil apresenta um quadro de mulheres que atuaram na imprensa brasileira desde o descobrimento do Brasil até a nova fase do movimento feminista (PEREIRE, 2010). É organizado em dois periódicos: de 1500 a 1890 e de 1890 a 1975. “O dicionário retratou a vida de mulheres que se destacaram por seu talento, pioneirismo e luta política” (PEREIRE, 2010). No quadro há 46 mulheres e 29 são classificadas como jornalistas. Ao dissecar esses dados e contextualizá-los com a história brasileira, a pesquisadora demonstra a relevância de se discutir a presença das mulheres no jornalismo como uma questão de gênero na comunicação social que reflete fortemente na sociedade. Neste sentido, a presente pesquisa almeja uma renovação nessa reflexão sobre as mulheres intelectuais no jornalismo.

3 ANÁLISE DAS REPORTAGENS DE POLÍTICA PRODUZIDAS POR JORNALISTAS EM 2018 NA REVISTA PIAUÍ

A Revista Piauí foi idealizada por João Moreira Salles e sua primeira edição foi lançada em outubro de 2006. Atualmente, é impressa mensalmente pela Editora Abril

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e distribuída pela Dinap, do Grupo Abril. Um ano após o seu lançamento, a Editora Abril publicava mais de cem revistas, tinha mais de 41% de venda e quase 55% de verba publicitária (MARTINS e LUCA, 2008).

A Piauí é uma revista especializada, focada no estilo de escrita do jornalismo literário, com o objetivo de contar histórias além de informar. Portanto, seu formato se diferencia dos jornais diários, os Hard News. As reportagens são sempre longas, com aprofundamento da notícia, com análises críticas e uma linguagem com características literárias. Por necessitar de um tempo maior para sua produção é uma revista mensal. As pautas são bem contextualizadas, fundamentadas em fontes, dados e observação do jornalista, e construídas de maneira a se ler como uma história. Além do grande foco em uma escrita específica, a revista é conhecida por suas ilustrações únicas que se destacam de outras revistas, principalmente nas capas. Na capa a ilustração é sobre o tema principal abordado na edição, o qual é sempre sobre política, e é muito voltado ao cômico, ao ridículo e ao exagero. É uma revista muito relevante no meio jornalístico pela sua qualidade que vai desde o planejamento das pautas, a apuração dos jornalistas, a escrita dos textos até a produção gráfica. Também é uma revista com um posicionamento político ideológico de esquerda, deixando isto bem nítido em suas produções, mas sem perder o profissionalismo do papel do jornalista de, primeiramente, informar.

Para esta análise foram escolhidas as 12 edições de 2018, por ter sido um ano de muitas expectativas e estremecimentos na política brasileira, sendo que em novembro foi a eleição presidencial com dois candidatos extremamente divergentes disputando em segundo turno, um de esquerda, Fernando Haddad, e outro da direita conservadora, Jair Bolsonaro. E a revista acompanhou de perto toda a movimentação política daquele ano.

Ainda que seja uma revista com pautas claramente de esquerda, de luta pelo espaço das ‘minorias’ da sociedade, as reportagens principais de editoria de política do ano de 2018 são predominantemente elaboradas por jornalistas homens, sendo duas publicadas por jornalistas mulheres e uma com coautoria de uma jornalista.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1 – Reportagens de política da Revista Piauí 2018

Janeiro	Feliz Ano Novo (Fernando de Barros e Silva)
Fevereiro	O fim das cobaias (Roberto Kaz)
Março	Mal-estar na caserna (Fabio Victor)
Abril	O neófito (Roberto Kaz e Elvira Lobato)
Maio	O herdeiro (Fabio Victor)
Junho	Estranhos no ninho (Consuelo Dieguez)
Julho	Não foi você (Bruno Carvalho)
Agosto	Minhas casas, minha vida (Allan de Abreu)
Setembro	O fiador (Malu Gaspar)
Outubro	Uma cidade exemplar (João Moreira Salles)
Novembro	Contadores de votos (José Roberto de Toledo)
Dezembro	O vice a cavalo (Fabio Victor)

Fonte: Autora (2020).

Visualizar este quadro provoca de imediato um questionamento quanto as conquistas do movimento feminista que mesmo sendo muitas ainda é preciso percorrer um longo caminho para a verdadeira superação dessa cultura que exclui as mulheres desses espaços de produção científica, intelectual e política. Um ano de publicação, 12 revistas, 12 reportagens de política e apenas três nomes de mulheres intelectuais presentes neste cenário. A seguir apresenta-se as três reportagens produzidas pelas jornalistas para a compreensão da relevância dos temas abordados no campo político e social do Brasil.

3.1 Reportagem – O neófito

Elvira Lobato, jornalista e escritora, publicou dois livros: Instinto de repórter e Antenas da Floresta, ganhou o Prêmio Esso 2008 pela reportagem Universal chega aos 30 anos com império empresarial, o Prêmio CNT de Jornalismo 2066 pela reportagem Vícios de gestão afundaram Varig, o Prêmio Embratel 2044, na categoria Telecomunicações, pela matéria Teles negociam compra da Embratel para subir preços, além do Grande Prêmio Folha de Jornalismo 1999 com a reportagem Segredos do poder, em parceria com o jornalista Fernando Rodrigues, e o de 2004, com a reportagem Agronegócio e pecuária de ponta usam trabalho escravo. A jornalista se aposentou em 2012 e, atualmente, escreve esporadicamente para a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Revista Piauí. Na busca do site da revista foram encontradas 16 histórias escritas pela jornalista, sendo a última O Neófito em coautoria com o jornalista Roberto Kaz. À vista de sua trajetória, é possível compreender a jornalista como "situado na intersecção do campo político e dos campos de produção cultural específicos, o campo intelectual participa do campo de produção ideológica" (SAPIRO, 2012, p. 21).

Um dos significados da palavra neófito é iniciante, aprendiz, novato de qualquer ofício. Na reportagem o neófito se refere ao Luciano Huck, apresentador da Globo, que teria alguma pretensão em se tornar candidato à Presidência da República. A reportagem ocupa 10 páginas da revista, sendo a segunda página toda preenchida por uma foto do apresentador em preto e branco, com a seguinte legenda: "Eu tinha três séculos para tomar a decisão: os séculos de janeiro, fevereiro e março", disse Huck. "A pressão da Globo me tirou um século e meio, mas entendo e defendo a posição deles". Na primeira página, há uma nota de rodapé que diz: "este texto foi apurado e escrito a quatro mãos, mas todas as passagens em primeira pessoa se referem ao repórter Roberto Kaz, que acompanhou Luciano Huck". Por isso, que a jornalista Elvira Lobato aparece como coautora.

É interessante ressaltar o tema da reportagem, além de ser da editoria de política, também, era em 2018 pauta importantíssima em todo o Brasil se o apresentador de TV iria mesmo se candidatar à presidência. Era uma época do país com grande estremecimento político afetando diretamente a vida de todos os brasileiros, que acompanhavam quase que diariamente as ações da Operação Lava Jato prendendo políticos e empresários, o Impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016 e o impacto do governo Temer durante dois anos. Portanto, uma pauta de extrema relevância para todos os jornais, tanto que das 62 páginas da revista, 10 são dedicadas a esta reportagem. Na capa da revista, a matéria tem como chamada principal a seguinte frase: Um país no caldeirão.

3.2 Reportagem – Estranhos no Ninho

Consuelo Dieguez formou-se em jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atuou como repórter no jornal O Globo e nas revistas Veja e Exame. Ganhou o Prêmio Esso de jornalismo, e 1996. É autora da coletânea de perfis Bilhões e Lágrimas, da Companhia das Letras. Desde 2007, é repórter para a Revista Piauí.

Na edição de junho da revista, a reportagem de política foi produzida e assinada pela jornalista com o título Estranhos no ninho e a gravata Guerra no PSDB compromete as ambições presidenciais de Geraldo Alckmin. A reportagem ocupa 10 páginas das 69, sendo as duas primeiras praticamente inteiras com uma foto de Alckmin e João Doria, e a seguinte legenda: Ressentimentos mútuos se avolumaram entre Geraldo Alckmin e João Doria. O ex-governador de São Paulo Alberto Goldman, da ala histórica do PSDB, classificou Doria de "fascistoide": "Ele é uma farsa. Acabou se revelando um mau gestor e um político que utiliza as práticas mais abomináveis". Na capa da revista a chamada é: O antifenômeno.

É uma pauta também de extrema relevância na época, uma vez que, Alckmin deixava seu posto de governador de São Paulo para concorrer novamente a presidência, nas eleições do final daquele ano. A primeira vez que se candidatou foi em 2006, na qual Luiz Inácio Lula da Silva se reelegeu. Assim, pelo tema abordado e a maneira como é trabalhado que consideramos a jornalista como intelectual crítica especializada, ou seja,

> Retém deste tipo de intelectual sua dimensão crítica, uma crítica que ele propõe específica e não global, ancorada em um saber especializado. Igualmente distante da ação política e da neutralidade do expert, o trabalho político do "intelectual específico" consiste, antes de mais nada, em repensar as categorias de análise do mundo social e a redefinir as problemáticas pertinentes, contra os lugares comuns e os esquemas de percepção rotineiros (SAPIRO, 2012, p.45-46).

A análise do mundo social é uma característica muito forte na revista e se comprova na apresentação dessas reportagens.

3.3 Reportagem – O fiador

Malu Gaspar formou-se em Jornalismo pela Universidade de São Paulo (USP), em 1995. Em 1999 foi correspondente do jornal de Nova York (EUA), acompanhou o boom e o início do que se chamava de Nova Economia; nove meses depois, voltou para o Brasil e trabalhou na sucursal da Folha em Brasília, passou também pela revista Veja, onde produziu muito para editoria de política, como a reportagem que revelou os extratos bancários de Paulo Maluf na Suíça. Em 2005, assumiu a sucursal da revista Exame de São Paulo, criou o blog Esquerda, direita e centro abordando Política e Negócios. Escreveu o livro Tudo ou nada: Eike Batista e a verdadeira história do grupo X, pela editora Record. Atualmente, é repórter da Revista Piauí.

A sua reportagem O fiador, com a gravata: A trajetória e as polêmicas do economista Paulo Guedes, o ultraliberal que se casou por conveniência com Jair Bolsonaro, ocupa 11 páginas das 70 da edição. Na capa da revista a chamada é: O posto Ipiranga. A segunda página é toda ocupada por uma foto de Paulo Guedes, com a seguinte legenda: "Todo mundo trabalhou para o Aécio, ladrão, para o Temer, ladrão. Aí chega um sujeito completamente tosco, que pode mudar a política. Amansa o cara! Acho que Bolsonaro já é outro animal".

Portanto, é também uma pauta de extrema relevância no âmbito político e mais uma jornalista com um extenso currículo no jornalismo político demonstrando que dois séculos depois as mulheres continuam com uma forte consciência política e lutando pela conquista de espaços como o da Revista Piauí, afinal "o espaço público das mulheres deve ser sem limites" como bem coloca Perrot (1998, p. 154).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa surge a partir de um olhar crítico para o campo da comunicação social em relação a questão de gênero, com o objetivo de apontar a necessidade que ainda há, em pleno século XXI, de mudarmos formatos de produção intelectual dentro da sociedade. Para isso, é essencial analisarmos quais são os espaços que as mulheres conquistaram ao longo dos anos pela luta feminina e o que ainda está faltando.

No primeiro momento, ao observar todas as edições de 2018 da revista na página das reportagens de política, o que me chamou mais atenção foram as matérias principais de cada edição, percebi que eram sempre pautas de política e textos mais longos com destaque na capa. Então, olhei para os nomes que assinavam essas matérias, só via nome de jornalistas homens. Ao perceber algo de peculiar nisso, decidi me concentrar só nas edições de 2018, abri as 12 edições (uma ao lado da outra, cobrindo todo o chão do meu escritório) na página da matéria principal. E marquei com um post-it as três matérias assinadas por jornalistas mulheres (abril, junho, setembro). Olhando de cima, a falta de representatividade da voz feminina no campo jornalístico e político estava escancarada pelos três nomes entre 12.

Nestes momentos que se percebe como ainda é relevante a luta feminina pela ocupação de espaços públicos, pela oportunidade de falar e ser ouvida não somente como mulher, mas como sujeito, como cidadã, como intelectual. Em Pode o subalterno

falar?, Spivack afirma: “Nunca se encontra o testemunho da voz-consciência das mulheres” (SPIVAK, 2010, p. 94). A autora está se referindo a um fato específico da cultura indiana; mas a frase é tão forte e global, que se pode compreendê-la no contexto desta pesquisa. Em um espaço como o da Revista Piauí, que é conceituada no campo jornalístico, principalmente por suas análises críticas em pautas de política, e abertamente a favor das lutas das “minorias” pouco se têm a voz feminina consciente no âmbito do jornalismo político. Esta é uma pesquisa que evidência a questão de gênero e abre para novas possibilidades de pesquisas nesse espectro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. Ensaio sobre as contribuições teórico-metodológicas de Jean-François Sirinelli, Jean Paul Sartre e Norberto Bobbio para a história, a definição e a função social dos intelectuais. **Rev. Território e Fronteiras**, Cuiabá, vol. 5, n.2, jan/jun. 2012.

DIEGUEZ, Consuelo. Estranhos no ninho. **Revista Piauí**, São Paulo, jun, 2018. Edição 141. Política.

GASPAR, Malu. O fiador. **Revista Piauí**, São Paulo, set, 2018. Edição 144. Política.

KAZ, Roberto; LOBATO, Elvira. O neófito. **Revista Piauí**, São Paulo, abril, 2018. Edição 139. Política.

MARTINS, A. L. LUCA, T. R. **História da imprensa no Brasil.** 2°ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PEREIRA, S. O. **As jornalistas presentes no dicionário mulheres do Brasil.** Curso de Graduação em Comunicação Social da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 21 f., 2010.

PERROT, M. **Mulheres Públicas**. Tradução de R. L. Ferreira. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

SAPIRO, G. Modelos de intervenção política dos intelectuais: o caso francês. **R. Pós Ci. Soc**. v.9, n.17, jan/jun. 2012.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade,** Cidade., jul/dez. 1995, p. 71-99.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de S. R. G. Almeida, M. P. Feitosa e A. P. Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

13.5.7 ATUAÇÃO MÁ{S}CULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRANHAMENTOS E PRECONCEITOS

Eduardo Gasperoni de Oliveira[1393]

RESUMO

Intenta-se refletir sobre os preconceitos, estigmas e situações vexatórias que o homem é acometido quando atua na Educação Infantil. Esta discussão foi mobilizada pela docência masculina e os estranhamentos que o homem sofre ao adentrar nesse segmento e sua relação com as representações sociais e a questão dos gêneros. A polêmica sobre a presença do homem na infância pode ser oriunda da distorção da realidade. Tal deturpação gera estranhamentos e preconceitos tendo como lócus o ambiente escolar. O uso intencional no título desta reflexão de má{s}cula concerne, primeiramente, à questões relacionadas ao universo masculino – máscula. E, devido a todo estigma que a atuação do homem sofre ao ingressar na instituição escolar da infância, fez-se uso do substantivo feminino mácula, pois sua atuação, na visão social, mancha o campo laboral tido como feminino. Diante disso, a presente discussão se torna relevante ao trazer à academia, à escola e à sociedade tal temática, pois se deve primar por uma educação [e por uma sociedade], de fato, humana e inclusiva. Se pautando na pesquisa bibliográfica, por meio de alguns estudiosos, como: Gonçalves et al. (2015), Freire (2000), Rabelo (2013), Silva (2021), dentre outros, pretende-se responder a seguinte questão: Ao atuar na Educação Infantil, o homem sofre estranhamentos e preconceitos? O aporte teórico colaborou na busca e na tentativa de responder a esta problemática e sinaliza que o homem é concebido como “corpo estranho”, um “estrangeiro” na Educação Infantil. A mudança de ótica acerca da atuação do homem na Educação Infantil deve ocorrer tanto na sociedade quanto na escola. Refletir sobre sua inserção e sua permanência pode emergir muitos significados e sentidos em relação aos papéis associados ao homem e à mulher bem como aos padrões estereotipados de gênero que se fundamentam em premissas biológicas que naturalizam características que são, de fato, construções históricas e culturais.

Palavras-chave: Atuação Máscula. Segmento Escolar. Educação Infantil. Preconceitos. Estranhamentos.

1 INTRODUÇÃO

Concernente ao eixo temático Educação, Gênero e Diversidades, este artigo intitulado Atuação Má{s}cula na Educação Infantil: estranhamentos e preconceitos tem por objetivo refletir acerca dos preconceitos, estigmas e situações vexatórias que o homem é acometido quando atua no segmento escolar da Educação Infantil.

Tal objetivo se amparou em uma especificidade, que foi a de trazer considerações acerca das representações sociais e a questão dos gêneros e sua relação com o preconceito; elencar algumas situações vexatórias e discriminatórias que o docente homem sofre na Educação Infantil e, finalmente, apontar uma possível

[1393] Graduando do curso de Licenciatura em Música (UNIMES).E-mail: egopsicopedagogo@gmail.com

mudança de concepção e postura em relação à figura masculina no segmento escolar da Infância.

A utilização de má{s}cula no título foi proposital. Em primeiro lugar, a fim de se referir à atuação do homem. Másculo – oriundo do verbete latino mascŭlus – trata-se de um adjetivo "próprio do macho, forte, enérgico, viril" (SCOTTINI, 2014, p. 544).

Já a designação mácula – substantivo feminino – diz respeito à "mancha, sujeira, nódoa, pecado" (SCOTTINI, 2014, p. 528). Ou seja, concerne à demarcação oriunda por sujeira numa superfície. Assim, pode fazer alusão à desonra, falha, defeito, falta de perfeição na reputação de uma pessoa, aqui, no caso, o homem na Educação Infantil, que se torna "'estrangeiro' em um território considerado 'naturalmente' feminino, e como todo 'estrangeiro', levanta suspeitas, curiosidades, e consequentemente, fabrica-se 'verdades' sobre este ser 'forasteiro' (PEREIRA, 2016, p. 14-15).

O emprego de mácula concerne a todo estranhamento, discriminação, preconceito ou situação vexatória que acomete o homem ao escolher como atuação laboral o segmento da Educação Infantil. Sua atuação é [mal] vista por variados motivos que serão discorridos nesses apontamentos.

Pauta-se na reflexão de Silva e Martins (2016) para justificar a realização deste artigo no que tange à profissão docente e a relação de gêneros e masculinidade e, peculiarmente, os estigmas que o homem passa ao adentrar no segmento escolar Educação Infantil, pois a presença masculina na infância trata-se de um assunto gerador de muitos debates, que são motivados, normalmente, pelo senso comum e sua tendência no que concerne à distorção da realidade sobre essa temática. Tal distorção acaba por gerar estranhamentos, preconceitos e situações vexatórias tendo como lócus a escola.

De cunho bibliográfico, tem-se o intuito de responder a seguinte problemática: Ao atuar na Educação Infantil, o homem sofre estranhamentos e preconceitos?

A hipótese é positiva e na busca de subsídios teóricos que respondessem tal problemática é que se realizou esta reflexão. Ou seja, o aporte teórico traz que a inserção do homem no segmento da Infância é ladeada de estigmas, desvalorização e muitos preconceitos em decorrência desse "corpo estranho" ou, como Pereira (2016) trouxe como subtítulo em sua obra, o "estrangeiro na educação Infantil".

2 ATUAÇÃO MÁ{S}CULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRANHAMENTOS E

PRECONCEITOS

2.1 Representações sociais e a questão de gênero enquanto fator motivador ao estranhamento e ao preconceito com o educador homem

Ao passo que, por processos biológicos naturais, o sexo é determinado antes de nascer a criança, o gênero resulta da aquisição e da transmissão cultural nas estruturas sociais (RABELO, 2013).

As representações sociais fundamentam-se em um conceito preexistente e provém de um sistema de valores, crenças e imagens, o que propicia, assim, uma posição de relação entre o sujeito e a sociedade na manutenção ininterrupta das concepções que prevalecem no coletivo (GONÇALVES et al, 2015).

Historicamente, a docência estabeleceu-se como “missão feminina”. Consequentemente, firmou-se uma relação da educação de crianças com a maternidade. “Por natureza”, a mulher teve inclinação a lidar com as crianças. Logo, nada mais apropriado do que lhe conferir à educação delas. A maternidade era destinada à mulher, o que bastava para o pensamento que a docência “representava, de certa forma, uma ‘extensão da maternidade’ ” (GONÇALVES et al, 2015, p. 15).

Portanto, crê-se na possibilidade de percepção de que a sociedade absorveu a representação que a mulher é mais apta à educação de crianças na tenra idade. Isto se deve pelo papel da representação social na questão de tornar o não familiar em algo familiar, quer dizer, naturalizar processos que são construídos socialmente (GONÇALVES et al, 2015).

No decorrer histórico da educação, muitos conceitos foram sendo construídos relacionados à questão de gênero, ainda predominando um consenso no que se refere à profissão do educador na infância. Na docência, na qual a educação, peculiarmente a infantil, obriga a necessidade mais íntima de cuidados, como trocar frauda, dar afeto, dar banho, tornou-se papel exclusivamente feminino para este labor (SILVA; MARTINS 2016).

Sob a reflexão de Rabelo (2013), a feminilidade e a masculinidade se tratam de construções sociais estabelecidas na interação entre os sexos. Ambos partilham os estereótipos, corroborando, assim, à desigualdade, o que reprime e constrói formas de ser.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante disso, trazer a temática em torno dos gêneros é relevante ao analisar a presença masculina em atividades concebidas socialmente para mulheres, pois em sua atuação profissional, os homens encaram um grande conflito e resistência em relação às expectativas, podendo revelar isenções aos padrões de gênero ou tentativas de validar sua masculinidade (RABELO, 2013) [itálicos da autora].

Ao analisar o significado feminino da profissão docente, Rabelo (2013) diz que ele vai além do fato de que a mulher seja maior parte de quem tem o magistério como profissão, já que a feminização ocorre em locais e práticas que, mesmo quando ocupados por homens, fazem com que a docência seja uma profissão de mulher por causa da atribuição social relacionada a um sentido de gênero independentemente do sexo de quem venha exercer.

Nesse sentido, há a percepção de que o homem que atua na Educação Infantil sente de modo incisivo as questões de gênero, ocasionando maior sofrimento por causa das experiências discriminatórias que presencia ou vive.

De acordo com Rabelo (2013), nos dias contemporâneos, quando há o enfoque das vozes femininas nas investigações educacionais, pode se correr o risco de não conhecer o pensamento masculino dos que ingressam no magistério e o “processo de adaptação/recriação” do homem na escola. Nesse segmento escolar, quando se trata da ótica do homem professor, concebido como “um corpo estranho”, quase não há referências à temática, “e mais, os preconceitos e discursos que frequentam a sociedade contemporânea são reafirmados no cotidiano escolar” (RABELO, 2013, p. 909).

Portanto, os comportamentos, as atitudes e os julgamentos que o ser humano pensam ser seu, realmente, originam-se de preconceitos, sem que possa se dar conta desse processo. Logo, a representação relaciona-se com o preconceito, colaborando, assim, com o entendimento de diversos discursos que permeiam acerca da atuação do professor na Educação Infantil (SILVA; MARTINS, 2016). Acerca dessas experiências vexatórias será discorrido a seguir.

2.2 Os estranhamentos e preconceitos que acometem atuação docente masculina na Educação Infantil

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Preconceito diz repeito à “ideia errada a respeito de; juízo errado sobre algo”. Pode remeter à ideia ou à concepção preconcebida ou mesmo aversão, intolerância e suspeita em relação a outros credos, raças, religiões, etc. (SCOTTINI, 2014, p. 661).

Já os estereótipos, na visão de Silva e Martins (2016, p. 5) tratam-se dos resultados do preconceito. Uma simplista suposição acerca de um determinado grupo ou um modo de empregar um rótulo no mesmo, podendo ser suposições de cunho positivo, por exemplo, “toda mulher é carinhosa”, ou negativo, ao exemplificar que “todo baiano é preguiçoso”. A maior parte dos pesquisadores apontados por Silva e Martins (2016) comunga da mesma ideia que, em geral, muitos prejulgamentos sobre determinado grupo são de cunho negativo.

Torna-se imperioso que, antes de querer rotular qualquer grupo ou sujeito, deve-se [re]pensar, pois a estereotipação implica em discriminação e, infelizmente, tais atos vêm se tornando muito frequentes nos dias contemporâneos (SILVA; MARTINS, 2016).

Pereira (2016, p. 22) afirma que:

> O professor homem na Educação Infantil provoca, logo de início, impacto, estranheza, susto, como foi possível constatar através dos relatos professores em suas histórias de vida [...]

Para Gonçalves et al (2015 p. 11), o estranhamento ocasiona o preconceito ao ver um homem atuar como professor de crianças pequenas, e, conforme a perspectiva das representações sociais, “é causado pelo desconhecido ou não-familiar”. Isto pode justificar, a presença de poucos estagiários ou mesmo o número escasso de homens atuando por um curto período. Todavia, este estranhamento não ocorre apenas quando o homem ingressa na Educação Infantil. Toda essa estranheza continua acompanhando sua atuação laboral.

De acordo com Penzani (2017), o preconceito provém do fenômeno denominado Androfobia – derivado do grego andras (homem) e phobos (medo) – que remete à fobia de homens que, em geral, é sentido por mulheres mais jovens. Pode-se recorrer a androfobia no sentido de explicitar que, no decorrer histórico, a educação ficou a cargo feminino, tendo em vista que a mulher era detentora da natural habilidade do cuidado, o que tornou a Educação Infantil “uma vocação, e não uma profissão” [itálicos da autora].

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O preconceito e a própria discriminação, ou seja, "o preconceito em ação" ganham terreno quando se aborda a suposta inferioridade feminina com relação ao masculino, do índio com relação ao branco, do velho com relação ao jovem, etc. (SILVA; MARTINS, 2016).

Nos dados obtidos em sua pesquisa, Rabelo (2013, p. 912) elenca alguns preconceitos que os homens são acometidos. Dentre eles, pode-se citar:

> [...] a homossexualidade (homofobia); a concepção de que o homem é incapaz de lidar com crianças (por exemplo, por ser diferente, jovem, indelicado, autoritário); o pressuposto de que todos/as os/as professores/as do segmento são mulheres ou de que se trata de um trabalho feminino; o medo da pedofilia e do assédio sexual; a consideração de que a docência é um ofício pouco rentável e não adequado para homens, etc.

De acordo com Rabelo (2013), acerca da homofobia contra o professor, é sabido que as relações sociais entre homens estruturam-se no conceito hierarquizado das relações entre mulheres e homens, ao produzir, assim, a homofobia a fim de que, por meio de ameaças, os homens acabem se calcando sobre os esquemas concebidos dentro da 'normalidade' da virilidade.

Porém, a homofobia não acomete apenas os homossexuais, mas a todo sujeito que se assemelha ou apresente alguma qualidade que são atribuídas para o outro sexo. Físico, gestual e atributos associados comumente ao feminino, como paciência, choro, carinho, sensibilidade, etc., além do próprio fato de esses educadores estarem em uma profissão considerada da mulher, socialmente falando, ou seja, "com a necessidade de qualidades ditas femininas para exercício docente, é alvo de homofobia" (RABELO, 2013, p. 916).

Indo ao encontro, Pereira (2016) revela que a sexualidade do homem é posta à prova, quando em sua profissão apresenta como características, a sensibilidade, o cuidado, o afeto, etc.

Outra discriminação acometida, segundo Rabelo (2013, p. 916), diz que "homem não tem dom para lidar com crianças". A capacidade ou mesmo a aptidão do homem à docência na infância gera desconfiança tanto da comunidade escolar quanto da equipe escolar. Isso poderia estar relacionado com a questão das qualidades estarem associadas a cada gênero. Assim: "ele é homem e por isso não tem as características femininas essenciais para ser um bom professor" (RABELO, 2013, p. 916).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tal discriminação é observada em especial em escolas de Educação Infantil, "[...] uma vez que *cuidado e educação* são atribuídos mais especificamente às mulheres, de acordo com um modelo de feminilidade que considera sua capacidade biológica de reprodução e a relação mãe-mulher" (PEREIRA, 2016, p. 23) [itálicos da autora], e nessas instituições a maternagem é lugar comum nas práticas de cuidado e educação das crianças, não havendo, portanto, lugar para a atuação masculina.

Na maioria dos casos, o preconceito tem como autoria as próprias educadoras, seja porque o diferente incomoda, seja pela inexperiência, ou imaturidade, por ser autoritário, indelicado, ou até mesmo por não ter jeito ou vocação (RABELO, 2013).

Outro motivo pressupõe "que todos/as os/as professores/as da Educação Infantil são mulheres". Em decorrência da representação de que o corpo docente é constituído por mulheres, muitos documentos fazem menção à professora, numa tentativa descrita de incluir homens e mulheres como "professor/a" (RABELO, 2013, p. 917).

O número reduzido de homens também pode ser explicado pela pouca valorização que a classe docente infantil é acometida. Pouca valorização aqui se remete à baixa remuneração que obriga o homem a procurar outro segmento distinto do meio escolar e, se isso não acontece, a figura masculina é "convidada" a ocupar qualquer função ou cargo da gestão escolar (RABELO, 2013).

Os homens podem sofrer preconceito relacionado à pedofilia e ao assédio sexual. Como já abordado, de acordo com as representações, o exercício da docência na Educação Infantil requer predicativos femininos. Tal preocupação ou suspeita segue essa mesma linha de raciocínio de situações vexatórias de gênero "e vai mais além, pois tal representação contém o temor da sexualidade masculina e continua a acreditar na ideia de que falta à mulher a sexualidade (ou seja, ela não possuiria impulsos sexuais causadores de corrupção)" (RABELO, 2013, p. 917) [itálicos nossos].

Acrescendo o rol de preconceitos, de acordo com Pereira (2016, p. 15) pode-se notar imagens tipicamente relacionadas à autoridade, à obtenção de força, controle, ordem e respeito em relação à questões normativas tanto na escola quanto na sociedade, surgem como "mecanismos para explicar a presença do homem na educação de crianças pequenas" confirmando ou mesmo reforçando a masculinidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Há outras situações vexatórias a que a figura masculina é exposta. Mas, felizmente, primando por ambiente que seja de fato inclusivo, sua atuação vem ganhando novas posturas e concepções, como será apontado abaixo.

2.3 Novos ares... novas formas de conceber a atuação do homem na Infância

Nas reflexões de Silva (2021, p. 4), seria "um sonho possível" o homem atuar na Educação Infantil sem que esse labor lhe causasse sofrimento e angústia.

Crer na mudança tanto da educação quanto da sociedade, urge no intuito de minimizar qualquer discriminação ou preconceito que se façam presentes no que tange à atuação docente masculina na Educação Infantil (SILVA, 2021).

Na obra "Professora sim, tia não", Freire (2000) aborda uma relevante qualidade – a humildade. Ao se deparar com uma instituição escolar de Educação Infantil que apresenta resistência em aceitar o homem é preciso que o educador tenha humildade, e, assim, possa transformar essa qualidade em coragem, revelando uma confiança em seu labor e respeito para si próprio e para o próximo, caminhando rumo à conquista de uma dignidade, desenvolvendo, assim, um bom trabalho pedagógico a fim de combater essa força resistente em aceitá-lo.

A tolerância trata-se de outra qualidade mencionada por Freire (2000). Muitas vezes, ao adentrar no espaço escolar de Educação Infantil, o homem é considerado tolerável pelas demais educadoras. Tolerá-lo remete a uma virtude, demonstrando a capacidade das professoras em aceitá-lo; o que requer ética, respeito e disciplina. Para tanto, empregar a tolerância com o homem na Educação Infantil implica em respeito por "esse corpo estranho". É ser ético em suas palavras e atitudes. A demonstração de preconceito no que tange ao gênero na atuação masculina no ambiente escolar remete à intolerância. Assim, em primeiro lugar, deve-se superar o preconceito, para, posteriormente, se pensar na aceitação do homem no ambiente educacional (SILVA, 2021, p. 3).

Torna-se relevante frisar, que a educação não é o exclusivo modo à transformação social. Todavia, se houverem cidadãos com distintas concepções de mundo, como educadores(as), sem qualquer discriminação e distinção acerca do gênero, sexo ou sexualidade na educação, corroborarão distintamente a fim de que se efetive de fato essa transformação social (SILVA, 2021).

Embora haja repulsa de algumas escolas, aos poucos, a figura do homem está sendo respeitada e conseguindo pedagogicamente atuar no âmbito infantil, ao trazer às crianças uma nova ótica de diversidade na escola (SILVA, 2021).

Felizmente, nos dias contemporâneos, são encontrados bastante educadores que creem e são comprometidos na intenção em fazer da escola um espaço que prime pelo respeito de qualquer diferença de raça, etnia sexo ou gênero, o que pode levar à crença e ter esperança de que num futuro próximo a figura masculina pode ser inserida no setor educacional da infância “sem nenhum tipo de estranhamento ou preconceito” (SILVA, 2021, p. 4).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fundamentação teórica permitiu a reflexão acerca da “Atuação Má{s}cula na Educação Infantil: Estranhamentos e Preconceitos”. Buscar entendimentos relativos de como acontecem tais situações discriminatórias e vexativas e sua relação com as representações sociais e a questão dos gêneros foram os fatores que mobilizaram essa discussão que, aqui, na verdade, se inicia e não se dá de modo algum por encerrada.

Todas as reflexões deste artigo tiveram como intuito, compreender ainda que minimamente, e contribuir na discussão e na procura de respostas acerca dos estigmas, preconceitos e estranhamentos relacionados à atuação masculina na Educação Infantil.

Para tanto, nos caminhos percorridos, pretendeu-se apresentar subsídios teóricos que respondessem ao seguinte problema: Ao atuar na Educação Infantil, o homem sofre estranhamentos e preconceitos?

A resposta é sim, por tudo o que foi apresentado. Dentre este tudo, ressaltam-se as posições teóricas discutidas que convergem e contribuem no sentido de esclarecer que a Educação Infantil trata-se de um campo de atuação feminizado, cujos preceitos dizem que a educação e o cuidado à educação de crianças devem ficar a cargo das mulheres. Isto pode ser explicitado pela análise das relações de gênero, que são compreendidas como uma construção social que influi incisivamente na constituição de identidades no ambiente escolar.

O aporte teórico colaborou na comprovação de que a representação social guia imperceptivelmente a atuação profissional docente, transmitindo, assim, quais seriam

as ações condizentes a cada gênero e cerceando as tidas como inadequadas, o que pode remeter a toda mácula que recai sobre o homem docente na infância.

Enfim, pensar no ingresso e permanência masculina na Educação Infantil ocasiona a emergência de uma gama de significados e sentidos em relação aos arquétipos estereotipados sobre gênero e de funções associadas ao homem e à mulher, que, em geral, tem como alicerce argumentos biológicos que acabam por naturalizar características que são, realmente, construções culturais e históricas. Surgem também significados e sentidos em torno da infância, da família e, de modo peculiar, da responsabilidade da educação e do cuidado das crianças bem como da própria finalidade do segmento escolar da Educação Infantil.

Tais significados e sentidos não devem pactuar com a discriminação de gênero "adequado" para atuar na Educação Infantil, nem se pautar na responsabilização da mulher como detentora única do "direito" de atuar nesse segmento.

Por fim cabe à luta para que não haja estranhamentos e preconceitos na atuação masculina na Educação Infantil, e que tal seja avaliada sob a ótica da atuação em si e não no gênero de quem a desenvolve, eis o desafio proposto nessa reflexão.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, J. P. et al. O trabalho de homens professores com crianças de educação infantil: as representações sociais dos gestores escolares. In: **Itinerarius Reflections**, v. 11, n. 1, UFJ, 2015. INSS: 1807-9342. Disponível em: >https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/35108 <. Acesso em: 22 abr. 2021.

FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. 10 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

PENZANI, R. **Por que há tão poucos professores homens na Educação Infantil?** 28 abr. 2017. Disponível em:> https://catracalivre.com.br/educacao/por-que-ha-tao-poucos-professores-homens-na-educacao-infantil/< . Acesso Em: 22 set. 2018.

PEREIRA, M. A. B. **Professor homem**: estrangeiro na educação Infantil. Curitiba: Appris, 2016.

RABELO, A. O. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925 out./dez. 2013. Disponível em: > https://www.scielo.br/j/ep/a/Dtq3VcvnZTKnkLvSjkbwQ6r/abstract/?lang=pt<. Acesso em: 04 jul. 2021.

SCOTTINI, A. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Blumenau,SC: Todolivro Editora, 2014.

SILVA, A. A. da. **Vozes masculinas na educação infantil**: um sonho possível. Disponível em: >https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/silva.pdf<. Acesso em: 10 abr. 2021.

SILVA, J. R. da.; MARTINS, V. L. O professor homem na educação infantil: um olhar acerca do preconceito. In: **Revista científica Intr@ciência**, n. 11, Jun. 2016. Disponível em:>https://docplayer.com.br/27636574-O-professor-homem-na-educacao-infantil-um-olhar-acerca-do-preconceito.html< Acesso Em: 22 set. 2018.

13.5.8 BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO ACERCA DA EQUIDADE DE GÊNERO

Thayse Melo Borges[1394]

Mareli Eliane Graupe[1395]

RESUMO

Esse artigo visa compreender como as brincadeiras na educação infantil podem ser uma possibilidade na construção da equidade de gênero com crianças pequenas. Temos como problemática de pesquisa: Qual a importância das brincadeiras na educação infantil para a construção da equidade de gênero com crianças pequenas? É uma pesquisa com abordagem qualitativa e quanto aos procedimentos metodológicos é uma pesquisa bibliográfica. Focamos nos artigos e textos que apresentam uma perspectiva pós-estruturalistas sobre educação, educação infantil, gênero e brincadeiras, utilizamos como por exemplo, textos das seguintes autora: Finco (2015), Finco (2016), Vianna e Finco (2009), Scott (1990) e Graupe (2014). Os resultados apontam para a importância de uma educação que não se utilize de argumentos conservadores e arcaicos, mas sim de uma educação que valorize as questões de gênero, que problematize as desigualdades sociais entre os gêneros desde a educação infantil. Nesse contexto, ainda constatamos que o espaço da educação infantil deve basear-se na liberdade do brincar, sem rotulação e separação de brincadeiras típicas para meninas e meninos. Em síntese, é necessário e urgente analisarmos criticamente o papel das brincadeiras de crianças bem pequenas na educação infantil na perspectiva da construção da equidade de gênero, considerando o papel das brincadeiras na construção de relações justas e equitativas entre meninas e meninos na educação infantil.

Palavras-chave: Gênero. Educação infantil. Equidade de gênero. Brincadeiras.

1 INTRODUÇÃO

Ainda nos dias atuais, os comportamentos infantis são conduzidos para uma dualidade dicotômica de gênero, a qual tenta justificar ações com base no sexo biológico, como se esse acontecesse de forma “natural”, negando-se o fato de que o gênero é uma construção social.

No espaço escolar notamos com maior frequência essa dualidade, que segregaciona meninos e meninas, justificando e conduzindo aptidões com base principalmente no senso comum, que afirma que há uma diferenciação na forma como a criança pensa e desenvolve suas habilidades de acordo com fatores biológicos de cada gênero desconsiderando as influências sociais, culturais e históricas. Nesta

[1394] Pedagoga e mestranda em Educação, Universidade do planalto Catarinense (UNIPLAC). E-mail: thaysemelbor@uniplaclages.edu.br
[1395] Doutora em educação, professora na Universidade do planalto Catarinense (UNIPLAC). E-mail: prof.mareli@uniplaclages.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

perspectiva biologista de gênero, meninos e meninas estariam fadados a desenvolverem habilidades conforme influência interna, demarcando atitudes, comportamentos e ações do que “é de menino” do que “é de menina”.

E essa diferenciação ocorre desde a educação infantil, onde o menino sofre maior repressão de comportamentos, e é reprimido por gostar de brincar de cozinha ou com bonecas; já a menina, não pode gostar de explorar o mundo e participar de brincadeiras consideradas agitadas, pois isso é brincadeira “de menino”. Formando assim, uma relação hierarquizada de poder entre meninos e meninas desde a infância.

Estudos como o de Silva e Luz (2010), nos mostram que até mesmo nas relações de afeto na escola, há uma diferenciação quanto ao gênero, onde as autoras defendem que os meninos são privados em relações de interação afetiva e até mesmo cuidado, devido a uma visão de que meninos não necessitam de tanta proteção quanto as meninas, pois estes, na visão da sociedade, são menos afetados por situações de risco.

Esse ambiente polarizador, pode ser observado com facilidade nos momentos de brincadeiras, onde a regulação dos corpos infantis ocorre escancaradamente, como por exemplo, nas brincadeiras realizadas no pátio, onde meninos recebem bolas e carrinhos e meninas bonecas e brinquedos que são miniaturas de utensílios domésticos, ou até mesmo em sala, essa divisão acontece.

Desta forma buscamos entender como a educação infantil pode se tornar um ambiente que proporcione a construção da equidade de gênero por meio das atividades do brincar, nos fazendo a seguinte questão: Segundo as literaturas pós-estruturalistas qual a importância das brincadeiras na educação infantil para a construção da equidade de gênero com crianças da educação infantil?

Sendo assim buscamos analisar criticamente o papel das brincadeiras de crianças bem pequenas na educação infantil para a construção da equidade de gênero, compreendendo a importância da equidade de gênero na educação infantil, identificando o papel das brincadeiras na construção de gênero, garantindo assim, o direito a uma educação não sexista.

Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de entendermos melhor sobre as questões de gênero, que por diversas vezes, não é tratada com a devida atenção, principalmente no âmbito da educação infantil, a qual possui uma carência de estudos sobre o assunto durante a formação inicial das/os docentes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esse artigo de revisão bibliográfica busca contribuir para o avanço das discussões da construção das identidades de gênero, analisando os estudos no que tange a equidade de gênero na educação infantil e suas representações nas brincadeiras.

2 A EQUIDADE DE GÊNERO COMO DIREITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As relações de desigualdades de gênero, permeiam as práticas da nossa sociedade patriarcal e machista, relações essas que desfavorecem as mulheres dentro de uma hierarquia de poder, tendo visibilidade ampla somente a partir da década de 70 com movimentos feministas, que criticavam a exclusão da mulher em direitos fundamentais, principalmente o voto.

Nesse contexto, os estudos sobre gênero são essenciais para compreendermos o foco desta pesquisa Segundo Scott:

> Na sua utilização mais recente, o termo "gênero" parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como "sexo" ou "diferença sexual". O termo "gênero" enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. (1995, p.72)

Entendemos a educação infantil como primeiro meio de socialização da criança para além do ambiente familiar, nesse sentido buscamos entender como surge a construção de gêneros durante as brincadeiras, pois apesar de muitas vezes, a instituição escolar abster-se do seu papel fundamental nas questões de gêneros vivenciadas no ambiente escolar, este é um local onde essas construções como tantas outras são fundadas, como afirma Finco, (2016; p. 99):

> Apesar de estas questões estarem implícitas no dia-a-dia da escola, permeadas nas práticas pedagógicas, ainda estão longe das discussões nos cursos de formação do professor e pouco se discutem as questões de gênero no âmbito de reuniões pedagógicas. Devemos nos perguntar o porquê dessa ausência; o que significa não discutir as questões de gênero e o que isso implica. Por que a escola parece propor um “acordo do silêncio? (FINCO, 2003, p.99)

Somos advindos de uma sociedade culturalmente machista e marcada fortemente pelos papeis de gêneros, que por muitas vezes, faz com que a/o docente reproduza comportamentos sexistas nas suas práticas pedagógicas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nas últimas décadas, muito se ouve falar em identidade de gênero, mas ainda sabe-se pouco sobre o assunto dentro do ambiente escolar, em especial na etapa da Educação Infantil. Tal assunto ainda é visto com certo tabu, e sendo assim essa discussão não é tratada em reuniões e raramente nos encontros de formação continuada, porém como afirma Finco (2016, p. 92) “As pesquisas sobre gênero e educação mostram que as instituições escolares, através de regimentos, organização dos espaços e da distribuição do tempo, constituem importantes espaços para a formação de crianças e jovens”.

O espaço escolar precisa ser o local em que a criança tenha liberdade de expressar-se através do brincar, sem sofrer inibição quanto a sua forma de brincar. Ela e o corpo docente precisam estar atentos a todos os sinais e manifestações, que por muitas vezes, passam desapercebidos na escola, mas que estão carregados de símbolos e simbologias que delimitam papeis e conduzem as crianças a locais Pré determinados considerando seu sexo biológico (LOURO, 2014). Intrinsicamente impondo uma relação de poder e submissão, nos comportamentos infantis, desde a mais tenra idade.

Tendo em vista a função social que a escola possui, que está garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu capítulo II, Art. 22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996), o espaço da educação infantil precisa ser formador de cidadãos, com base na equidade de gênero.

Para Graupe (2014, p. 390):

> Sabemos que atualmente é importante problematizar o papel que a educação exerce na produção das desigualdades, especialmente na constituição das masculinidades, nos comportamentos machistas, sexistas, racistas e homofóbicos, buscando a desconstrução da ideia de uma essência ou natureza que explique e justifique as violências, as desigualdades de gênero, as ações discriminatórias, bem como, as desigualdades estabelecidas entre os vários grupos sociais.

A escola deve ser um local que permita à criança um ambiente livre de imposições baseadas em visões ultrapassadas de uma sociedade conservadora, e sim uma ambiente descontruído, que permita a dissolvição de uma visão segregacionista e hegemônica de gêneros, e que respeite uma pluralidade de maneiras de ser homem e ser mulher, bem como não há espaços predefinidos para

ambos, esse direito está garantido em documentos como a resolução 34/180 criada pela Organização das Nações Unidas (ONU) de 18 de dezembro de 1979, que luta pela igualdade de homens e mulheres, que nos parágrafos primeiro e quarto explicita o papel do Estado:

> § 1. Os Estados Membros adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação e em particular para assegurar, em condições de igualdade entre homens e mulheres;
> § 4. A eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino, mediante o estímulo à educação mista e a outros tipos de educação que contribuam para alcançar este objetivo e, em particular, mediante a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino (BRASIL. 1984, p.1).

As práticas regidas por estereótipos ainda acontecem quando a professora divide os brinquedos, colocando para os meninos legos, carrinhos e bonecos de super-heróis e para as meninas bonecas e brinquedos que representem eletrodomésticos e utensílios dos afazes domésticos, “Cumpre notar que as desigualdades de gênero estão naturalizadas nas relações sociais e também nas relações familiares no que tange à realização dos afazeres domésticos, estes sendo tomados, pela maioria das pessoas, como tarefa feminina” (PEREIRA; OLIVIERA, 2016, p. 280).

3 O PAPEL DO BRINCAR NA FORMAÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No que tange à educação infantil, a brincadeira assume um lugar de importância no cotidiano das crianças, pois é através dela que as crianças interpretam e refletem o mundo da forma com que elas veem.

> Brincar é recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender. (BRASIL, 2012, p. 11)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O brincar, desta forma, é considerado uma ação cultural, "uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem" (BORBA, 2006, p. 47). A criança precisa aprender a brincar, cabendo a educação infantil, propiciar às crianças um brincar não excludente, nem reprodutor de uma sociedade machista e sexista.

Meninos e meninas são conduzidos para um brincar polarizado, enquanto o menino é direcionado a brincadeiras exploratórias e ativas; a menina é conduzida para brincadeiras "calmas" e que tenham relação ao cuidado e à família, que segundo Finco (2016, p. 95) estaria preparando as crianças para uma introdução na vida social, onde ela aprende as regras e valores da mesma.

Ainda segundo a autora, "quando a professora não reflete sobre sua influência nas relações dos meninos e meninas, ela pode organizar as brincadeiras de uma forma a favorecer o sexismo" (FINCO, 2016, p. 98), são ações que sem a devida atenção por parte das/os docentes passa desapercebidos, e estimulam uma relação de poder, que produz uma visão engessada de masculinidade e feminilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma chegamos à conclusão de que "Não bastam normas que visem à garantia de direitos, sem que haja a educação das pessoas para isso, a formação para lidar com os diferentes valores e conceitos" (FINCO, 2015, p. 55), as questões de gênero e sexualidades, foram de certa forma marginalizadas na sociedade atual, tornando um tabu, e a falta da discussão sobre o assunto, apenas serve para a reprodução de uma cultura sexista dentro da sala de aula, a qual se evidencia nos momentos de brincadeiras.

É necessário refletir acerca das práticas que foram naturalizadas como "certas", por uma visão heteronormativa e rotulada, que hierarquiza brincadeiras, comportamentos, sentimentos, atitudes e profissões como sendo mais apropriadas para meninos e meninas. A criança precisa de momentos de brincadeiras em que haja a transgressão das normas historicamente estipuladas para desqualificar um ou outro gênero, buscando a construção da equidade de gênero, baseando-se no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

reconhecimento e na valorização das diferenças, como define Graupe (2014, p.397) "Para que a educação escolar se estruture e se consolide, segundo os princípios da pedagogia da equidade, devem-se considerar as experiências socioculturais d@s alun@s, seus saberes e práticas familiares."

A educação infantil, especificamente nos momentos de brincadeiras, precisa ser um momento/espaço onde exista a liberdade de um brincar sem rotulações e intervenções desnecessárias acerca de "comportamentos adequados a determinado sexo", ela precisa tornar-se um ambiente livre de amarras preconceituosas e armada com conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FINCO, D. Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira. **Revista Studi sulla formazione**, 1, p. 47-58, 2015. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/228534253.pdf ; Doi: http://dx.doi.org/10.13128/Studi_Formaz-17329. Acesso em: 30 de jun. 2021.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 89–101, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863. Acesso em: 10 jun. 2021.

GRAUPE, Mareli Eliane**.** Pedagogia da equidade: gênero e diversidade no contexto Escolar. In: MINELLA, Luzinete Simões Minella; ASSIS, Gláucia de Oliveira; FUNCK, Susana Bornéo, (org.) **Políticas e fronteiras**. Tubarão : Ed. Copiart, 2014, p. 389-410.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma Perspectiva pós-estruturalista.** 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PEREIRA, Angelica Silvana; OLIVEIRA, Ericka Marcelle Barbosa de. BRINCADEIRAS DE MENINOS E MENINAS: cenas de gênero na educação infantil. **Reflexão e Ação**, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 273, 28 abr. 2016. APESC - Associação Pro-Ensino em Santa Cruz do Sul. http://dx.doi.org/10.17058/rea.v24i1.7061. Acesso em: 11 jun. 2021

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n.2, pp.71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667 Acesso em: 30 de jun. 2021.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, [S.L.], n. 34, p. 17-39, jun. 2010. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s0104-83332010000100003. Acesso em: 30 de jun. 2021.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, [S.L.], n. 33, p. 265-283, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s0104-83332009000200010. Acesso em: 30 de jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

13.5.9 CORPOS NEGROS: MEMÓRIAS VIVIDAS DO SENTIR

Joelma Floriano Tosta Gomes[1396]

RESUMO

O texto discorre sobre a dissertação "Meu Corpo, Meu Jeito: Identidades e (In) Visibilidades de Estudantes Afrodescendentes do Ensino Médio no Colégio Estadual Professora Marileine da Silva" (CEPMS) busca elucidar o problema como as jovens estudantes afro-brasileiras percebem a construção de suas identidades étnicas-raciais e estéticas nas inter-relações que estabelecem com outros sujeitos inseridos na cultura do CEPMS. Tendo como objetivo, compreender quais as percepções e os sentimentos das jovens estudantes afrodescendentes relacionados às identidades étnico-raciais nas relações que estabelecem entre si e outros sujeitos inseridos na cultura escolar do referido Colégio. Trata-se de pesquisa qualitativa, das observações registradas no cotidiano da sala-de-aula e outros espaços de convivência, na escuta sensível de relatos e silêncios sobre os estereótipos corporais, metodologia da história oral na produção da fonte compartilhada, registros documentais e embasada em diálogos com a bibliografia: Gomes (2012 e Silva (2009) e outras. Identificou-se a partir das histórias de vida das estudantes e outros, a percepção de sentimentos discriminatórios, fora do Colégio evidenciados nos preconceitos a marcadores estéticos afro-brasileiros e às relações étnico-raciais. Que tenhamos mais divulgações sobre a história dos negros e sua valorização para que possamos ter consciência de reconhecimento identitário e dessa forma, aprendermos a amar o nosso corpo, a nossa história, sem precisar nos agredirmos e destruirmos as nossas raízes corporais e ancestrais.

Palavras-chave: Corpos negros. Cultura escolar. Identidades. Juventudes.

INTRODUÇÃO

As mulheres negras, buscam ocupar esses espaços por muito tempo negados, o que ainda é razão de luta e conflito de igualdade com os homens e com as mulheres não negras, além de lutarem para usarem o que quiserem no momento que quiserem, sem serem afrontadas, constrangidas e humilhadas ao explorarem a cultura africana e afro-brasileira que lhes pertencem. Ao decidir pesquisar a respeito das jovens negras, enfatizando a percepção e sentimentos sobre os seus corpos, identifiquei muitos saberes indicadores de racismo. As categorias: identidades, invisibilidades, sexualidade, cultura e estética foram as que mais me chamaram atenção no processo investigativo. As narrativas de vida foram representadas por nove jovens negras que se predispuseram a participar da pesquisa dissertativa intitulada Meu Corpo, meu

[1396] Mestra em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC-UNEB); Especialista em História e Cultura Afro-brasileira; Especialista em Planejamento e Gestão (UNEB); Graduada em Licenciatura em História (UNEB); Graduada em Licenciatura em Pedagogia (UFBA); Professora da Educação Básica da Secretaria de Educação do Bahia (SEC/BA) e da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED). jotosta.gomes@gmail.com.

jeito: Identidades e (In) visibilidades de Estudantes Afro-Brasileiras no Ensino Médio no Colégio Estadual Professora Marileine da Silva (CEPMS).

As protagonistas da pesquisa são estudantes do ensino médio do terceiro ano C na faixa etária de 17 e 18 anos, meninas jovens que imprimiram suas marcas, sentimentos e percepções dos seus corpos para que eu pudesse compreender as relações étnico-raciais, culturais e estéticas das mulheres negras no tempo presente. Os nomes foram substituídos por questões éticas, escolhi nomes para as protagonistas de mulheres que até hoje, representam a luta pela visibilidade e o antirracismo, algumas serão destacadas na pesquisa: Conceição Evaristo, Dandara, Marielle Franco, Zeferina e Miríade

Quanto a pesquisa de cunho qualitativa, dialógica, de caráter investigativo e exploratório. Como estratégias metodológicas foi importante a utilização de pesquisas bibliográficas, realização de revisão teórica, coleta de dados como narrativas, observações, gravação de entrevistas, fotografias (objetos infográficos) e registros do cotidiano do colégio, observação do cotidiano escolar e participativa na gincana realizada pelo colégio, projeto político pedagógico, diário de campo, normas internas do CEPMS, entre outros documentos analisados. Todavia, é importante considerar que estava lidando com dimensões da memória que, de acordo Matos (2011), é uma construção feita no presente, a partir de vivências ocorridas no passado, em um processo no qual as memórias individuais e coletivas se confundem porque não somos “ilhas” - estamos sujeitos a sofrer influências, bem como a influenciar os grupos aos quais pertencemos e nos identificamos. Nesse sentido, com o procedimento metodológico da história oral, busquei registrar impressões, vivências e lembranças das estudantes que se dispuseram a compartilhar as memórias e, dessa forma, permitiram-me ter acesso a percepções e sentimentos vividos diversos e complexos, porém ricos, dinâmicos e coloridos em situações que, de outra forma, não teria conhecido. Neste texto pretendo apresentar inferências de alguns relatos interpretados no decorrer da pesquisa, percepções e sentimentos das jovens sobre a identidade, estética e corpos negros.

Ao observar o Colégio Estadual Professora Marileine da Silva localizado na Mata Escura em Salvador, percebo que se insere em uma localidade cuja maioria dos habitantes se autodeclaram negros, conforme dados comprovados no IBGE (2010). A maior parte dos habitantes se autodeclarou parda (53,59%) e preta (31,52%), a qual,

em 2010, juntas representam os negros e compõem 85,1% do seu contingente populacional. O percentual dos autodeclarados pardos e pretos encontrados no bairro pelo instituto é maior do que o verificado no percentual estatístico para a cidade de Salvador, onde os pardos também foram maioria, perfazendo 52%, e os pretos 28% dos habitantes soteropolitanos.

As entrevistadas do terceiro ano C do CEPMS, quando foram indagadas a respeito da cor da pele, como se autodeclaravam, seis autodeclararam negras, uma autodeclarou parda, uma delas permaneceu indecisa entre parda ou negra e uma autodeclarou branca, apesar da tez negra. Quero esclarecer que as estudantes ao se autodeclararem negras, considerei como declaração se referindo à pretas, pois o IBGE pesquisa a cor de acordo com a autodeclaração dos pesquisados, delimitando as opções de cor branca, preta, parda, parda, indígena ou amarela. Apesar da autodeclaração negra, diante dessa análise, inferir que há uma conscientização das estudantes em relação a autodeclaração de pretas.

Pude observar no cotidiano escolar a constância dos marcadores corporais e culturais, facilitadores para o fortalecimento cultural, consequentemente para a construção identitária e a visibilidade dos corpos juvenis afro-brasileiros dos estudantes do CEPMS em sua cultura escolar. No cotidiano, havia corpos em movimentos, sentindo, pensando e agindo. Apesar disso, em algum momento, surgiam marcas desveladoras de sofrimento, tristezas, insatisfação, frustrações - ou seja, as dificuldades de conduzir os problemas enfrentados na história de vida dos alunos do colégio, demonstrando a urgência de um olhar e de uma escuta sensível sobre os anseios juvenis. Era preciso parar e rever as agruras que adentram e angustiavam os estudantes, sinalizadas nas marcas corporais.

No decorrer do processo investigativo o colégio sinalizou a preocupação com os corpos juvenis, ao detectar a existência de estudantes que se autopuniam, marcavam os corpos por diversas questões particulares: situações familiares, sexualidades, depressão, enfim problemas que os (as) jovens não estavam conseguindo resolver sozinhos (as). A estratégia pedagógica da instituição para a valorização da vida foi a gincana em 2019, buscou responder, entre outros, o objetivo de elevar a autoestima dos estudantes através de apresentação de atividades, palestras sobre os temas recorrentes, danças, músicas e tarefas, em prol de minimizar as dores desses estudantes. O acolhimento e a afetividade também se tornaram

presentes no cotidiano por meio dos laços de amizades entre os jovens, colegas e professores estabelecidos no período de ensino, de aprendizagem e durante a gincana.

Uma das estudantes relata um dado importante de inter-relacionamentos obtidos na estratégia pedagógica. Na opinião de Miríade (2019),

> [...] com a gincana, as diferenças ficaram de lado, eu acho que a gincana foi muito importante por isso. Porque a gente se uniu bastante em prol de que a nossa equipe ganhasse, deixamos as diferenças, as divergências, as brigas para nos unir em prol da gincana e depois da gincana a amizade continuou, então isso foi bem legal. A importância da gincana foi que ela conseguiu unir pessoas que antes não conseguiam, tipo nem trocar um bom dia, porque tinha ranço[1397] e depois da gincana a gente se uniu. A gente aprende muito junto. Eu acho que é isso, não é? Larga as diferenças e todo mundo fica unido é bem legal. (MIRÍADE, 2019).

A importância da gincana é sinalizada na fala de Miríade como uma perspectiva de “união”, inter-relação de construção de amizades que perdurou depois do evento, diferenças e divergências permanecidas à parte. Nas constatações que realizei em sala-de-aula, no cotidiano e na atividade coletiva da gincana, alguns marcadores estão relacionados ao culto do cabelo afro e preferências a estilos de danças e músicas. A esse respeito, Silva (2011, p. 82) pontua que “[...] a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, nas operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer ‘o que não somos’”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Ainda segundo Silva (2011, p. 82),

> [...] afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. [...] Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples distinções gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. (SILVA, 2011, p. 82).

Ao analisar a cultura do Colégio, considero uma cultura própria, porque nela entrevem, não somente seu modo de difusão, mas também a originalidade, cujos principais atores são estudantes e famílias, professores e gestores; das linguagens; modos de conversação e comunicação. Nessa perspectiva, é repassada a cultura que adentra os muros da “escola” ou sai dela para a sociedade e existe uma troca de

[1397] [Gíria] Ressentimento ocasionado pelas mais variadas razões; mágoa, rancor.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

valores, a exemplo da cultura do cabelo afro ou black. Nesse sentido, as demarcações de fronteiras pelas jovens são evidenciadas nas interrelações que possuem com os colegas. As afirmações são relações de poder. A estética negra vem tomar lugar e visibilidade nos corpos negros, embora são propensas a críticas discriminatórias e alvos racistas.

As identidades das jovens estudantes afro-brasileiras são mediadas por expressões corporais de memórias no sentido da guarda e rememoração de suas experiências, dos silêncios marcados por esquecimentos e não ditos e de movimentos expressos em relações culturais e estéticas, como linguagens que inscrevem ou apagam os lugares das estudantes no CEPMS e fora dele. Para Gomes (2017), ter um corpo negro e expressar a negritude começa a ser percebido socialmente como uma forma positiva de expressão da cultura e da afirmação da identidade. Essa percepção passa de um movimento interno construído no seio da comunidade negra para um movimento externo de valorização da estética e da corporeidade negra no plano social e cultural. Isso podemos inferir nas vozes das estudantes do 3º ano C, quando expressam como gostam de usar o cabelo e as vestes.

A estudante Dandara (2019), em sua fala, expressa o gosto do uso do black ou tranças, e alega porque se identifica com a estética afro: “Eu gosto de usar black ou trança, porque eu me identifico” (DANDARA, 2019). Conforme relato, Miríade (2019) expõe a existência das críticas e comentários a respeito das vestimentas das jovens, a preocupação com “as críticas” das pessoas quanto à exposição do corpo feminino, do curto, do decotado e do justo, e destaca ainda a liberdade das mulheres poderem vestir o que quiserem, o que gostam, o que se sentem confortáveis e não o que são obrigadas a vestir somente para agradar a outrem. Acredita que se deve vestir do jeito que gosta e todos têm que respeitar a escolha da indumentária, considerando importante vestir o que se sente confortável:

> [...] Que há críticas, que há comentários. Eu acho que as pessoas têm que se vestir do jeito que elas querem, do jeito que elas gostam não é, que elas estejam confortáveis com o que estão vestindo, da mesma forma que uma pessoa que não gosta de vestir uma roupa tão curta assim, não seja obrigada a vestir. Eu acho que é isso. Nem uma que gosta de vestir roupas mais curtas, mais justas, tenha que se vestir de uma forma tipo freira para agradar ninguém. Acho que todo mundo tem que se vestir do jeito que gosta, do jeito que quer e temos que respeitar, independentemente de qualquer coisa. [...] mas eu acho que há mais crítica com isso, quando é mais exposição do corpo né, do corpo feminino. (MIRÍADE, 2019)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As estudantes traçam uma linearidade sobre os aspectos críticos da identidade, o que se identificam, e da liberdade das pessoas em poder vestirem o que pretenderem, sem a obrigação de usarem o que não interessa, aconselhando o respeito por essa iniciativa, principalmente, em se tratando do corpo feminino. Quando se perguntou quais os penteados, modelos estéticos, que as jovens gostavam de usar, e por quê. Dandara (2019) relata a percepção das pessoas sobre o seu cabelo:

> As pessoas olham diferentes, falam coisas de cabelo duro. Quando eu era menor sofria preconceito no colégio aqui do lado, quando meu cabelo era bem mais cheio. Aí tinha duas pessoas que ficavam: Ah! Maria Betânia, a outra como é... Ah, tem outra cantora também, Vanessa da Mata. E hoje em dia eu não ligo mais e também esse final de semana estava no ônibus, aí eu peguei e falei, tipo no telefone, uma mulher branca, pegou meu cabelo e me olhou diferente, estranho. Hoje em dia eu não ligo, não. (DANDARA, 2019).

Dandara declara que as pessoas enxergam o cabelo crespo como um cabelo resistente, de uma maneira pejorativa. Em suas memórias da tenra idade, quando estudava em outro colégio, sinalizou que sofria preconceito, porque em sua opinião o cabelo era mais cheio, por isso as pessoas lhe davam nomes de personalidades que usavam o cabelo parecido. Nos fala que atualmente não se importa e conta o ocorrido no ônibus sobre um comportamento de uma mulher a olhando estranho. As opiniões das alunas a respeito da questão, vão sendo expressas através das memórias vivenciadas por elas. São narrativas de sensibilidades, percepções e sentimentos “marcadas” nos corpos.Para Gomes (2002), a ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Ela afirma ainda que nenhuma identidade é construída no isolamento.

Através das vozes das depoentes, torna-se capaz de analisar os elementos que os jovens se identificam e se apoderam na construção das identidades. As estudantes vão dando indicações dos perfis dos jovens da periferia e dos bairros nobres. É o que nos aponta Marielle (2019):

> Os perfis estéticos dos jovens da periferia e do jovem do bairro nobre são diferentes. Gosto de todos os estilos musicais, frequento o “paredão”, praia, show. Eu gosto de festa, tudo que tem festa eu gosto. Vamos supor que, a pessoa identifica os jovens da periferia, na maioria das vezes pela maneira que se vestem com uma roupa diferente do que uma pessoa que não mora na periferia. [...] A gente da periferia gosta de usar uma roupa, mais da moda, mais estilosa e o povo da vida boa só quer usar aquela roupa sem cor, sem vida. Igual a Joseane (a personagem da novela A Dona do Pedaço-maio/2019) gosta de usar aquela roupa sem vida. [...] Os jovens da periferia “curtem” mais coisas da periferia, tipo os eventos que têm no bairro e tal, ao invés de frequentar os eventos fora, porque é gratuito e também nem sei. (Marielle, 2019).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quando perguntei se haviam vivenciado ou presenciado alguma situação em que tenham sentido desrespeito em função de sua roupa, corte de cabelo, raça, cor, corpo, classe social, linguagem e origem (bairro), deram as seguintes respostas:

Conceição relata sobre a questão da cor, pois "teve um dia que foi ao restaurante com a tia e a prima, chegando lá, a tia pediu uma bebida: o garçom trouxe o copo para ela que era de pele branca e não trouxe para mim, então percebi um pouco de preconceito." (CONCEIÇÃO, 2019). As atitudes racistas muitas vezes estão imperceptíveis, seja em um gracejo feito ao comentar a respeito do cabelo, do corpo ou da sensualidade. Ribeiro (2019) explica:

> [...] é preciso notar que o racismo é algo tão presente em nossa sociedade que muitas vezes passa despercebido. [...] quando, ao escutar uma piada racista, as pessoas riem ou silenciam, em vez de repreender, quem a fez o silêncio é cúmplice da violência. Muitas vezes, pessoas brancas não pensam sobre o que é o racismo, vivem suas vidas sem que sua cor as faça refletir sobre essa condição. Por isso, o combate ao racismo é um processo longo e doloroso. (RIBEIRO, 2019, p.213).

A estudante Zeferina (2019) relata que já vivenciou situações de entrar no shopping, em uma loja, e o segurança achar que ela ia roubar alguma coisa: "e [...] de você está no ponto de ônibus. Aí, passar um rapaz, ficar dando psiu, gostosa! Aqui no colégio nunca aconteceu comigo, mas fora da escola já aconteceu várias vezes". (ZEFERINA, 2019). Nesse relato, Zeferina (2019) aponta episódios que marcam as memórias de quem os vive. A ideia de ser considerada suspeita de atitudes de roubo não é nada agradável e é difícil conceber que, na maioria das vezes, isso acontece por causa da cor da pele do indivíduo. Além desse acontecimento, relatou que sofre com as expressões de cunho sexual e pejorativas proferidas pelo universo masculino, tornando-se incômodo; ainda declarou que esses fatos nunca aconteceram com ela no colégio.

A estudante Zeferina sinaliza o olhar e a manifestação de desrespeito quanto a sua cor em situações ocorridas, ao pensarem que estaria naquele espaço do shopping para subtrair algo, e também o desabafo de ser vista por alguns homens como objeto sexual. Isso deixa transparecer que a incomodou. Os abusos sexuais, a objetificação no tocante à sensualidade do corpo negro é algo que visualizamos ao relembrar o processo de coisificação das mulheres negras nas senzalas, usadas pelos senhores de engenho com objetivo de satisfazê-los. O sensualismo, a ideia de que as negras

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

despertam a sexualidade de quem as vê, perdura ainda em nossa realidade pós-colonial[1398].

Ao resistir, as jovens vão cada vez mais construindo as identidades, pondo em prática a visibilidade da estética escolhida. Essa perspectiva abre um campo de tensão no sentido de alimentar um processo permanente de reavaliação, quando se observam as manifestações/reações de aceitação das pessoas negras quanto à beleza, movidas por uma noção de um estranhamento que precisa ser desfeito, mediando a repetição de atitudes de conseguir ampliar, muitas vezes, as visibilidades. A esse respeito, Silva (2005) sugere que, ao trabalhar a razão de ser dos diferentes tipos de cabelo, ensinar como tratá-los, realizar concursos de penteados afros, trazer trançadeiras para trançar na sala de aula, são algumas atividades que podem desconstruir a negatividade atribuída à textura dos cabelos crespos. Tais atividades podem contribuir para reforçar as identidades, a elevação da autoestima e a autoafirmação dos corpos juvenis, trazendo visibilidades às jovens estudantes do colégio CEPMS. Algumas jovens relataram acontecimentos que chamaram a atenção pelo preconceito e pela discriminação vividas fora do colégio, e é curioso atentar que nenhuma afirmou ter vivido racismo ou nenhuma situação semelhante no âmbito escolar. Nesse sentido, as falas das estudantes nos despertam a percepção das diferenças culturais que elas observam no dia a dia entre a juventude. Além disso, o estranhamento discriminatório das pessoas na aceitação da cultura afro-brasileira e estética. A ênfase é posta nas transformações culturais, de valores, de formas de pensar, de lidar com o corpo, com a sexualidade, de pensar-se...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontramos no lócus da pesquisa um universo de corpos marcados pelas memórias e silêncios. Memórias de tempos difíceis, de não saber como reagir em meio a um turbilhão de emoções que surgem no processo de formação identitária, cultural e sexual, uns se autoflagelam, se ferem; outros silenciam em seus próprios mundos, se fecham, se recolhem; alguns passarão essa fase juvenil com anseios,

[1398] [...] pós-colonial é aquele que, ao identificar a relação antagônica entre colonizador e colonizando, busca denunciar as diferentes formas de dominação e opressão dos povos. (CARVALHO; ROSEVICS, 2017, p. 190).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mas de forma leve, suave, sendo que todos deverão passar pela juventude, seja com algumas marcas visíveis ou não.

A pesquisa transcorre com indícios de muitas linguagens corporais das jovens estudantes do terceiro ano, o que percebemos nos relatos de vivência, além da problemática que direcionou para o tema da gincana, o início, o percurso e o encerramento, tendeu para abertura de novas reflexões para as inter-relações das jovens estudantes, as identidades incorporadas e as invisibilidades percebidas por elas a partir da sala de aula, do cotidiano e da cultura do colégio. Nesse sentido, percebemos essa inferência quando as jovens entrevistadas se referem à maneira de vestir-se e a forma estética de usar o cabelo. Essa representatividade da visibilidade vem buscando a autoafirmação, porque nem todos conseguem se inserir nesses grupos, seja pela maneira que foram educados culturalmente, seja por não se reconhecerem partícipes desses grupos diferenciados, os dreads, os blacks e outros. Ainda assim, serão identificados como afro-brasileiras pela cor da sua pele.

Mesmo que as entrevistadas tenham afirmado não terem sofrido preconceito racial no colégio, sabemos que, de certa forma, esse preconceito poderá ter surgido em uma condição velada ou de maneira leve, porque a educação formal tende a reproduzir os parâmetros e comportamentos da sociedade. Nesse sentido, o currículo prescrito precisa realizar adequações para que possibilite respaldar os enfrentamentos racistas do cotidiano de dentro e de fora da escola. Inserir atividades de cunhos antirracistas poderá fortalecer as identidades, a visibilidade e a autoestima dos afro-brasileiros. Deve-se orientar o envolvimento da educação e do currículo para a construção do “outro” e da alteridade, cujas identidades devem ser construídas a partir de marcadores identitários plurais que destaquem as visibilidades das protagonistas, jovens que trazem a sua história de vida para dentro do colégio. A escola necessita se equipar de instrumentos que reforcem esses marcadores, capacitando os estudantes para a construção da história e da identidade, de maneira livre e sem nenhuma barreira de impedimento para usar os elementos estéticos e identitários.

Torna-se possível evidenciar questões de afetividade, de sexualidade, de inter-relações sociais e étnico-raciais que abrangem os silêncios, as marcas e as memórias criadas e recriadas nas trajetórias vivenciadas no cotidiano da cultura escolar nos corpos das jovens estudantes do 3º ano do ensino médio do CEPMS. Então, de certa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

forma, o negro necessita compreender o seu valor, sua história e cultura para que não haja a negação e a invisibilidade, é necessário o encorajamento dos iguais para o fortalecimento antirracista, redução das desigualdades sociais e promoção de oportunidades para todos os negros.

Que tenhamos mais divulgações sobre a história dos negros e sua valorização para que possamos ter consciência de reconhecimento identitário e dessa forma, aprendermos a amar o nosso corpo, a nossa história, sem precisar nos agredirmos e destruirmos as nossas raízes corporais e ancestrais. Em se tratando dos corpos de negras e negros que se inserem na relação de pertencimento simbólico como suportes de valorização dos fenótipos étnicos-raciais, apropriam-se da construção social disponibilizadas nos meios, influenciando nas relações de gênero através da estética. Ainda segundo Bourdieu (2002) a relação com o corpo não se reduz à imagem, à representação social subjetiva; se constitui também a partir da representação objetiva do corpo, do parecer enviado pelos outros: pais, colegas, pares etc. Vai-se construindo essa relação ao longo da vida de maneira cultural e identitária, não é um processo acabado, e sim contínuo.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CARVALHO Glauber. ROSEVICS Larissa (Orgs). **Diálogos Internacionais: Reflexões Críticas do Mundo Contemporâneo.** 1ª ed. Rio de Janeiro : Perse, 2017. 255 p.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra.** 2002. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/Aletria%2009/03-Nilma%20Lino%20Gomes.pdf. Acesso em 18 jun. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador:** Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Ed. Vozes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2010 – 2015.

MATOS, Júlia Silveira. SENNA, Adriana Kivanski de. História Oral Como Fonte: Problemas e métodos. **Historiae**, Rio Grande, v. 2, n.1, 2011. P. 95-108. Disponível em: https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2395. Acesso em: 2 nov. 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo. Companhia das Letras, 2019.

SILVA. Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p.28, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2011.

Entrevistadas
ZEFERINA, 16 anos, preta.
MARIELLE, 17 anos, cor branca.
MIRÍADE, 17 anos, cor parda.
DANDARA, 18 anos, cor preta.
CONCEIÇÃO EVARISTO, 18 anos, cor preta.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

13.5.10 CULTURA POPULAR E JONGO NO QUILOMBO DO CAMORIM - SABERES TRANSBORDANTES

Érica Aragão Monteiro[1399]

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo apresentar o Jongo do Quilombo do Camorim, localizado na zona Oeste do Rio de Janeiro e as práticas sociais cotidianas realizadas pela Associação Cultural Quilombo do Camorim (ACUQCA) como elementos culturais educativos que contribuem para o processo de reconhecimento identitário e da diversidade nas relações étnico raciais, promovendo transformações e transbordamento nessas relações pedagógicas-culturais, fora do espaço escolar. Ao provocar os participantes das rodas de jongo no sentido de se trans-formarem por meio dos pontos, das danças e da oralidade, incita-se um movimento de busca de sentidos, de mudança de si mesmo e da sociedade. Mas como realizar essa transformação modificando os paradigmas existentes na nossa sociedade e em nós mesmos como seres educados para seguir padrões Eurocêntricos e práticas educativas e culturais coloniais? Por meio das narrativas ouvimos os principais componentes do grupo Jongo no Camorim, buscando identificar e problematizar esses saberes transbordantes e transformantes. Os resultados nos apontam um processo complexo de mudanças em relação a formação identitária e ao reconhecimento de histórias e saberes antes não conhecidos por meio da educação formal. Os principais autores que nos dão aporte teórico são: Gomes (2017), Brandão (2007), Hall (2000, 2003, 2016), Rufino (2014), Munanga (2007).

Palavras-chave: Jongo. Quilombo do Camorim. Saberes. Cultura popular. Transformação.

1 INTRODUÇÃO

Entre as diversas manifestações da cultura popular que busca a expressão das raízes culturais e a expressão da ancestralidade, podemos citar o Jongo como um legado ancestral. O jongo é um ritmo, uma expressão identitária, uma história cantada, é ainda uma das formas de ser expressão da identidade étnica negra. Sob a perspectiva histórica, ele é uma dança brasileira de origem africana em que se baila ao som de tambores em um círculo. No passado somente homens adultos dançavam jongo e tocavam os tambores, hoje mulheres e crianças podem ocupar tais posições em alguns coletivos de Jongo mais abertos. Ocorre tradicionalmente em periferias, quintais, terrenos e se consolidou no Sudeste Brasileiro, nos Estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo. Tal expressão cultural trazida pelos negros bantos, na época colonial, era permitida pelos senhores brancos como forma de divertimento, mas principalmente com o objetivo de comemorações em datas festivas

[1399] Doutoranda em educação, UFF, erica.aragao.ufrj@gmail.com

de santos católicos, visando acalmar a revolta dos negros escravizados. Os Bantos foram sequestrados para serem vendidos como escravos nas regiões do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, locais denominados como Vale do Paraíba. Essa nação foi imprescindível na formação da cultura nacional, e nos trouxe diversas influências, como ao jongo e o samba, sendo este uma derivação do primeiro.

Apesar dos senhores de Engenhos permitirem o jongo nos dias festivos de santos católicos e acreditarem que era apenas uma forma do povo negro louvarem aos santos e se acalmarem, para expressar-me de forma semelhante aos jongueiros, "o tiro saiu pela culatra", pois o dito pai do samba foi e é uma manifestação que fortaleceu as identidades e união dos escravizados. Estes também louvavam, questionavam e até tramavam fugas por meio dos pontos de jongo. Esse ritmo era então, não apenas uma forma de devotar aos ancestrais, mas uma maneira de comunicar-se que se tornou expressiva e muito potente entre os povos escravizados. Essa ritmo apresentou as vestes, as expressões corporais, o riso, a reza, ou seja, um lugar que demarcou o Ser negro sem opor-se ou exterminar o outro. Sobre o Jongo, segundo informações do site do IPHAN (acesso em 03/02/2021, às 21:35):

> Trata-se de uma forma de comunicação desenvolvida no contexto da escravidão e que serviu também como estratégia de sobrevivência e de circulação de informações codificadas sobre fatos acontecidos entre os antigos escravos por meio de pontos que os capatazes e senhores não conseguiam compreender. O Jongo sempre esteve, assim, em uma dimensão marginal onde os negros falam de si, de sua comunidade, através da crônica e da linguagem cifrada

Há alguns ritos que são importantes no Jongo, como o hábito de dançar com os pés no chão, o que ainda é uma tradição em alguns lugares. Esse gesto estabelece o elo com a terra e a ancestralidade, afinal o Jongo louva aos seus ancestrais. Na abertura, um mestre canta sozinho o início do ponto, posteriormente começam as palmas, para que em seguida os demais componentes da roda acompanhem o canto. O modo de dançar tem aproximação com a umbigada (dança em dupla em que o tronco, parte próxima do umbigo se aproxima do umbigo do par), aproximando corpos e expressões muitas vezes enigmáticas, mas que buscam saudar-se em seus gestos. Os pontos cantados, como o refrão de Cativeiro acabou, trazem em suas letras metafóricas, os ritmos e os gritos de luta, saberes, crenças e caminhos sinuosos. Vejamos um trecho: "Tava drumindo quando ongama me chamou/ Disse levanta povo cativeiro já acabou". As letras apresentam um legado da fala/poética dos escravizados

que para conseguirem se comunicar, criaram metáforas. Tais metáforas favoreciam o diálogo e os desafios entre Quilombos, e anunciavam os sonhos, anseios, fugas e dores vividas ou, simplesmente brincadeiras e fatos cotidianos, sendo assim, ele é uma linguagem da resistência e da flexibilidade daqueles que sabiam buscar caminhos, onde só parecia haver cativeiros. Dessa forma, ele parece representar também busca por direitos, por liberdade, por cidadania e uma maneira de transmitir conhecimentos e criar magias. Para Rufino (2014, p. 42):

> As múltiplas linguagens presentes na prática cultural do jongo são territórios de memória. O som dos tambores narram histórias, os movimentos dos corpos, os pontos e outros símbolos presentes na cultura do jongo, como o cachimbo, a fogueira, a cachaça, o café e a bananeira, são símbolos por meio dos quais temos possibilidade de interpretar parte das histórias que circulam nesse contexto.

O Jongo é patrimônio imaterial da Cultura Brasileira, todavia ainda quase desconhecido da maior parte da população, e discriminado, como diversas outras referências e pedagogias Afro-brasileiras. Raramente o vemos nos Espaços formais de aprendizagem, nas grandes mídias e instituições. Para que o Jongo alcançasse algum espaço em Instituições como teatros e casas de shows foi preciso reinventá-lo, dar-lhe uma roupagem mais contemporânea, incluindo outros instrumentos além dos tambores. Esse trabalho foi implementado pelos Jongueiros tradicionais da Serrinha, como o mestre Darcy. Eles adaptaram o jongo inserindo violão, contrabaixo, flauta, ampliando harmonias e atraindo mais pessoas para o olhar e a escuta desse patrimônio imaterial.

É importante ratificar que a preservação e o reconhecimento dos Patrimônios e Bens Culturais são previstos pela constituição federal de 1988, nos artigos 215 e 216. Os espaços, como o Morro da Serrinha, em Madureira, e em algumas comunidades Quilombolas do Rio que foram ocupados por escravizados são lugares na cidade que tentam preservar e disseminar este Patrimônio Imaterial, registrado pelo IPHAN.

Hoje a dança é repleta de influências musicais e mais democrática que antes, pois em outros tempos, mulheres e crianças não entravam na roda de Jongo, somente os adultos podiam e os mais velhos lideravam. A proibição de crianças e mulheres não era apenas uma tradição de uma sociedade patriarcal, mas os jongueiros antigos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

louvavam aos seus ancestrais, aos orixás, pediam proteção, entoavam demandas, cantavam para os pretos velhos e por isso as rodas eram restritas.

Assim essa expressão popular vai realizando um papel social-pedagógico de fortalecimento da cidadania e da identidade cultural Afro-brasileira, e se estabelece nas trocas comunitárias, no respeito ao próximo, e na reconstrução de um Estado-nação, cuja diversidade e patrimônio histórico cultural devem ser preservados. A linguagem do Jongo, da capoeira revelam os enfrentamentos e negociações feitas ao longo da história e da luta pela conquista de direitos. As letras são bastante oralizadas e seguem a tradição de como as expressões e palavras eram faladas pelas comunidades quilombolas. Cantar o jongo, muitas vezes, é gritar para aliviar a dor, ou é uma forma de brincar, ironizar, e mesmo que as vozes hegemônicas da história tentem apagar as lutas do povo brasileiro, as manifestações populares estão vivas para lembrar as nossas raízes culturais, o que fomos, somos e o que poderemos ser. Conforme assinala ALVES (2006, p. 161):

> Debatemos-nos, nesse terreno, com alguns fantasmas que os espelhos do liberalismo idealizado de algumas matrizes hegemônicas insistem em projetar sobre a nossa história, supervalorizando a passividade e falta de cidadania, e deixando de enxergar algumas formas próprias de negociação e de enfrentamento, que têm raízes culturais profundas

Tais raízes culturais difundidas por meio do jongo estão presentes em diversos espaços periféricos do Rio de Janeiro, mas na cidade do Rio de Janeiro destaca-se o jongo da Serrinha e dos poucos Quilombos urbanos que ainda mantêm essa tradição, como o do Camorim.

O trabalho tem como proposta apresentar o Jongo do Quilombo do Camorim, localizado na Zona Oeste do Rio de Janeiro, como um elemento cultural educativo que contribui para o processo de reconhecimento identitário e da diversidade nas relações étnico raciais, promovendo um transbordamento nessas relações pedagógicas-culturais fora do espaço escolar, e provocando os participantes das rodas no sentido de se trans-formarem por meio dos pontos, das danças e da oralidade, num movimento de busca de sentidos e de mudança de si mesmo e da sociedade.

2 DESENVOLVIMENTO

Adilson Almeida (51 anos), líder do Quilombo do Camorim e presidente da Associação Cultural Quilombo do Camorim, e sua filha Rosilane da Silva Almeida (33 anos) relataram em diversas situações em campo que o trabalho com o Jongo é fundamental para o Quilombo, para as mulheres e para a comunidade. Na roda de Jongo do Camorim e nas oficinas que ocorrem no terreno do sítio Arqueológico Engenho do Camorim (patrimônio tombado pelo IPHAN) ensina-se a cantar, compreender as letras, dançar e tocar tambor. A atividade inicialmente começou de forma tímida, na Estrada do Camorim, próximo a Capela de São Gonçalo do Amarante, igreja que registra a história local. Hoje é uma das principais, que marca as práticas culturais do Quilombo e agrega prioritariamente mulheres. Para Rosilane, conforme contou-me em uma entrevista: - Estar no Jongo é ser completa. Segundo relata, ela se confunde com o Jongo e o Jongo se confunde com ela.

Nas entrevistas realizadas com pessoas participantes da ACUQCA (Associação Cultural Quilombo do Camorim), uma das perguntas que fiz aos participantes foi “o que você pensa quando falo Jongo”. E exatamente nesses momentos de escuta notei que somente podemos descrever, ou tentar mapear um pouco o que é o jongo para a comunidade, por meio das próprias palavras e expressões deles, até mesmo porque o jongo contemporâneo é muito diverso, e cada comunidade tem uma relação muito singular com esse patrimônio cultural. O jongo da serrinha, por exemplo, ganhou nova roupagem com o mestre Darcy, que inseriu violão e outros instrumentos. Além disso, o jongo da Serrinha, se expandiu em sua forma e conteúdo, perpassando diversos outros ambientes, tornando-se praticamente um Show. Thais da silva Oliveira componente da ACUQCA e participante do grupo Jongo do Camorim relata sobres os processo de mudanças na cultura popular:

> Então, com o tempo, a cultura popular teve que se transformar pra poder ser aceita. Ela teve que passar por essa transformação. Porque se não, vou cantar aqui um... Como até hoje, né? Vou cantar um jongo, vai dizer que eu tô num centro de macumba. Se eu for cantar um coco, vou fazer uma capoeira e a polícia vai me bater. Então, ela teve que se transformar. Aí tem que cantar... Igual, por exemplo, aquela música: Vamos na dança do caxambu. Saravá jongo, saravá.”. São vários jongos, que se juntou e virou um samba. Todo mundo aceitou. Porque era um samba. Agora imagina ser cantando num jongo.

Essas mudanças e formas de manter a cultura popular trazem novas perspectivas, mas ainda assim para a comunidade do Camorim, há a preocupação com a tradição e com a raízes locais. Assim alguns trechos das narrativas nos revelam

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o que nenhum estudo teórico conseguiria descrever sobre o transbordamento que o jongo traz para as identidades, memórias e na relação com a cultura de cada um e de todos ao mesmo tempo. Assim Rosilane Almeida nos responde: “Sou do Quilombo Camorim, te convido pra jongar.”. Ai, gente, jongo! Faz parte da minha vida, isso, agora... Não tem muito o que falar. Sou eu, agora”.

Ela nos mostra por meio de sua emoção um senso de presença, de vida pulsante, e de sentir-se em plenitude ao estar em uma roda de jongo. Assim, ela afirma “sou eu agora”, indicando a intensidade da presença, como ser que expressa sua identidade em plenitude. Essa interpretação é uma das viáveis diante do que eu ouvi, pois não apenas aquilo que está dito no signo transborda, mas no momento da fala, as expressões no corpo, no olhar, a entonação e como foi dito também revelam esse transbordamento. É assim, uma expressão intensa de uma mulher que se entrega ao jongo, como uma criança se entrega aos braços de uma mãe. Rosilane narra ainda que “o jongo veio também pra modificar minha vida total. Ele chegou chegando”**.** Desta forma, quando pensamos em transformação, a lida de Rosilane com o Jongo, nos mostra que de fato, para ela, vivenciar o jongo faz modificá-la. E o que seria estar no agora e modificar a própria vida? Na nossa cultura ocidental e colonialista o presente é, muitas vezes, apenas um tempo demarcado pelo relógio, o tempo cronológico, onde repete-se que “tempo é dinheiro”. No jongo, alguns passos seguem o contratempo da música, a roda gira num ritmo próprio que é guiado pelo tambor e pelos pontos. As batidas do tambor e o ritmo colocam cada um da roda em cadência semelhante. Não há corridas de tempo, ânsias desmedidas, ou cobranças por resultados, porém um jogo circular de palavras, sons e movimentos que marcam o tempo, o espaço e a memória de quem está na roda. As linguagens presentes traduzem ou abrem as possibilidades de ser, de viver e de sobreviver. Há dessa forma, um elo com o espaço, tempo e lugar que não se identifica com a experiência da metrópole e dos territórios contemporâneos, cujos pensamentos e sentimentos seguem fluxos acelerados e intensos. Sob o ponto de vista da “perspectiva experiencial" de Tuan os indivíduos constroem e conhecem a realidade por meio da pensamento e sentimento. Para ele (2013, p.19):

> A experiência é constituída de sentimento e pensamento. O sentimento humano não é uma sucessão de sensações distintas, mais precisamente, a memória e a intuição são capazes de produzir impactos sensoriais no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> cambiante fluxo da experiência, de modo que poderíamos falar de uma vida de sentimento como falamos de uma vida de pensamento. É uma tendência comum referir-se ao sentimento e pensamento como opostos, um registrando estados subjetivos, o outro reportando-se à realidade objetiva. De fato, estão próximos às duas extremidades de um continuum experiencial, e ambos são maneiras de conhecer.

Nas oficinas de jongo do Camorim, as pessoas participantes compõe parte dessa experiência que obviamente só ocorre na coletividade...não há no jongo a possibilidade de ser, estar e criar por meio individual, pois todos os pontos cantados e a dança é também parte de uma comunicação em rede no presente, mas que se alia com o passado, estabelecendo, assim um processo de transformação não só com o tempo contemporâneo, porém com a memória e identidade ancestral. No jongo todas as linguagens são poéticas, metafóricas, assim o som do tambor é como a batida do coração, conforme relatou Adriana Almeida ex esposa de Adilson Almeida, e antiga participante do Jongo do Camorim, (50 anos). Ela tatuou um tambor no seu braço como um símbolo do amor reverência que tem ao jongo. E relata:

> O jongo pra mim é... o jongo tá aqui, tá grudado no coração. Por isso que eu tatuei. Né? Eu não conhecia o jongo. Eu conhecia muito a capoeira e o maculelê. Mas o jongo pra mim, a batida do jongo, ah!... é uma ancestralidade que você sente em qualquer roda que você chega…

Já sob uma das perspectivas de Rosilane Almeida, no jongo há uma grande energia de conexão com a espiritualidade ancestral, e isso torna a roda algo muito sério, apesar de alguns pontos e danças entoarem brincadeiras. Os pontos cantados também denotam mensagens aparentemente sem sentido, ou seja, são parte de uma linguagem simbólica, nem sempre conhecida pelas pessoas. Outrora, indicam metáforas para jogar demandas ou outras energias para aqueles que entram na roda. É uma tradição que louva aos mais velhos e toda a sua história e memória, ligando o mundo material ao espiritual, pois nas tradições orais da cultura africana a palavra oral não é apenas um instrumento de comunicação e transmissão de saberes, mas também uma mediadora das relações humanas terrenas com o mundo espiritual.

Para Rosilene, há uma grande responsabilidade em fazer parte de um grupo de jongo, pois existe um conjunto de saberes e energias nos pontos que muitas vezes, não estão conscientes nem mesmo para as pessoas que estão coordenando a roda de jongo, mas que circula entre elas. Há enigmas e demandas, elementos comunicacionais da tradição jongueira que louvava aos espíritos e aos pretos velhos, mas comunica também recado para os vivos. Para Rufino (2014, p. 49): “Entender os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pontos, a dinâmica da palavra na cultura do jongo é crucial para compreendermos a complexidade que se enreda às práticas e aos conhecimentos que compõem esse universo. O ponto, a palavra está sempre em aberto, é inacabada".

Rosilene relatou que em diversos momentos foi tomada por um impulso criador diante de alguma situação cotidiana, quando então criou um ponto de jongo. Em um momento da entrevista lembrou-se de um dia que deixou o café queimar, e deste fato cotidiano surgiu um ponto de jongo. Nesses momentos de palavras inacabadas, o jongo vem e traz a energia do ponto. Um ponto que apenas se inicia, pois no jongo não há um fim como na cronologia da cultura ocidental, mas um movimento circular sem hora certa para acabar.

É fato que as vivências no jongo contribuem para a memória dos povos Afro-brasileiros e ele se refaz como patrimônio imaterial da nossa história. Tal patrimônio é admirado pelo grupo de jongo do Camorim e pelos participantes da ACUQCA, pois para eles assim se estabelece uma conexão além da cultura popular, mas consigo mesmo, com as raízes e identidade Afro-brasileira. Para Thais, falar em Jongo imediatamente a faz pensar em ancestralidade. Ela relatou em uma entrevista que não foi tratada como negra e que nunca sofreu preconceito, pois é de uma família da Barra da Tijuca, filha de militar e inicialmente, na sua juventude foi fazer faculdade de comunicação e depois de direito. Formou-se advogada, mas nunca se identificou com a profissão, então incomodada com a vida cheia de regras que levava, trilhou o seu caminho pela cultura popular, lembrando sua ancestralidade negra, presente na sua avó. E ao participar de diversos grupos de cultura popular, um dia em um evento no Camorim, foi convidada para fazer parte do grupo de jongo e posteriormente da ACUQCA. Ela narra o seu processo de transformação identitária:

> Com a essência de cada um... A cultura popular me traz isso. Essa liberdade. Entendeu? De... Eu falei: "Eu gosto disso aqui, eu gosto de fazer aqui um churrasco, gosto dos mestres, gosto de ter conhecimento. Entendeu? Porque traz muito conhecimento. Conhecer pessoas. Ainda mais eu. Conhecer pessoas novas. E... É uma liberdade. Eu poderia tá aqui conversando há... Nem sei que horas são. Vinte pras duas da tarde. Se eu tivesse trancada dentro do escritório, eu não estaria com você aqui. "Pô, olha só, vou ter que pedir pro meu chefe pra poder sair.". Aqui não, eu tenho uma liberdade. Tá certo que a gente tá de quarentena, mas tenho essa liberdade. Entendeu? A liberdade é eu poder ensinar pras pessoas e outras pessoas me ensinarem. Falar: "Não, Thais...". Até (??) eu tô ensinando: "Não, Thais, acho que não é assim não. Porque eu vi lá no tal lugar.". Tem que ser humilde também de aceitar. Claro. "Não, acho que eu vi em outro lugar, é assim.". Pô, aprendi com aquela pessoa. Isso não vai me dar currículo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esse relato nos incita a reflexão de que a cultura popular é um instrumento de educação que transborda as relação, os currículos, e os sentimentos. Ela flui como rio e age como elemento pedagógico de uma história cujo patrimônio precisa ser preservado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o exposto, podemos concluir que o Jongo é uma das ferramentas da cultura popular capaz de movimentar a vida daqueles que dele o praticam, fazendo-os repensar e transformar a si mesmo, buscando também transformações sociais. Para alguns entrevistados o jongo o trouxe novamente para o centro de si mesmo, fazendo-os olharem a sua própria história, suas ancestralidade, e motivos pelos quais determinadas práticas culturais Afro-brasileiras permanecem sendo discriminadas. Todavia nenhum processo de formação e mudanças ocorre aleatoriamente e sem desejo. É preciso desejo e oportunidade de participação para que cada um possa realizar seu próprio mecanismo de trans(formação) e esse processo deve ser reponsabilidade não somente de Projetos políticos do Estado, mas de toda comunidade, seus mestres e guardiões de saberes, gerando então um real processo de transbordamento e mudança.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha e Soihet, RACHEL. Cultura Popular, um conceito e várias histórias. In: **Ensino de História, Conceitos, Temáticas e Metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da palavra: 2003

ABREU, M.; MATTOS, H. "**Remanescentes das Comunidades dos Quilombos":** memória do cativeiro, patrimônio cultural e direito à reparação. Anais XXVI Simpósio ANPUH, São Paulo, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum in **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012, p. 10-32

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal e não-formal in **Institut international desdroits de l'enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Sion (Suisse), 18 au 22 octobre, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

GOMES, N. N. **Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões.** In: GOMES, N. N. (org). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. pp. 57-73.

HALL, Stuart. Organização Liv Sovik. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Parte 3 – Cultura popular e identidades. Belo Horizonte: editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Mirand e William Oliveira – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. In Tomaz Tadeu Silva (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MATTOS, Hebe. **Raça e cidadania no Crepúsculo da modernidade escravista**. In: GRINBERG, Keila: SALLES, Ricardo (orgs.). O Brasil Imperial. Vol III – 1870 – 1889. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2009.

MUNANGA, Kabenguele. **Origens africanas do Brasil Contemporâneo – Histórias, línguas, culturas e civilizações.** São Paulo: Global, 2009

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 15 jan.2021.

RUFINO, Luiz. **Histórias e saberes de Jongueiros**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2014

13.5.11 CURRÍCULO, DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: TECENDO REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Pedro Paulo Souza Rios[1400]

RESUMO

O artigo tece reflexões acerca das práticas de currículo e formação de professores, nas questões inerentes as relações de gênero, sexualidade e diversidade sexual, por considera-las temáticas pertinentes à constituição das subjetividades humanas na contemporaneidade. Partindo desse pressuposto o presente estudo tem por objetivo analisar quais práticas de currículo concernentes às questões de gênero e diversidade sexual permeiam os cursos de formação docente, nas instituições públicas de ensino superior do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, no Estado da Bahia, a saber: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO. Entendemos que essa é uma pesquisa de cunho qualitativo. Quanto aos procedimentos metodológicos optamos pelas narrativas por compreendermos que tais procedimentos nos possibilitaria maior capacidade de análise no que tange ao objetivo da pesquisa. A partir das narrativas é possível evidenciar que a diversidade acaba por questionar o currículo, a escola e sua prática pedagógica, fomentando a necessidade de que as temáticas que contemplem a diversidade sejam asseguradas nos distintos tempos e espaços do fazer educação. No campos da formação docente compreendemos a necessidade de uma revisão das propostas de currículo para os cursos de licenciatura do referido Território, objetivando assegurar maior espaço no currículo.

Palavras-chave: Currículo. Diversidade Sexual. Gênero. Formação Docente.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DIVERSIDADES, GÊNERO E CURRÍCULO

Desde a mais tenra idade somos atravessados/as em distintos níveis pelas experiências vivenciadas no tempo-espaço escolar. Essas perpassam as questões do campo específico dos processos de aprendizagem e interação social, por meio das atividades desenvolvidas; às descobertas subjetivas inerentes ao autoconhecimento, ao afeto, a sexualidade, subjetivação de gênero, dentre outras, muitas vezes silenciadas nos momentos designados como sendo de aprendizagem, mas que emergem a todo instante, ocupando um tempo-espaço significativo nos processos de aprendizagem.

De acordo com Silva (2011), no que se diz respeito ao processo de planejamento e desenvolvimento de tais experiências aos/as docentes tem sido atribuído papel fundamental. Assim, compreendemos que para que o currículo seja desenvolvido é necessário que concomitante a tal tarefa suceda o desenvolvimento

[1400] Doutorado em Educação; Professor na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII, Coordenado do Grupos de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Sexualidades do Sertão – GENESES-Sertão, e-mail: peudesouza@yahoo.com.br.

do/a docente. Tal constatação pressupõe dizer que pensar em currículo implica necessariamente pensar sobre a formação docente e sua prática.

Um breve retrospecto acerca da luta em defesa da alteridade e da inclusão de categorias sociais historicamente excluídas nos possibilita perceber que a academia tem sido evocada à responsabilidade, no sentido de fomentar uma discussão da qual possa emergir formas eficazes de respeito as diversidades. Tal fato implica necessariamente em discorrer sobre suas concepções perante os novos sujeitos e as novas demandas sociais que adentram a escola e reivindicam seu espaços nos currículos. A saber as minorias étnicas e raciais, a diversidade sexual e de gênero, dentre tantas outras que coabitam o espaço escolar.

Não obstante às práticas excludentes de currículo, no tocante às diferenças que adentram a escola, estudos têm evidenciado cada vez mais a presença de pessoas/grupos reivindicando o direito de participação efetiva nos processos pedagógicos e na vida escolar, suscitando o debate e provocando mudanças no modus operandi vigente nos currículos (JUNQUEIRA, 2007; CAETANO, 2016; RIOS; DIAS, 2019). Concerne, portanto, pensar currículo e formação docente em uma sociedade onde as identidades são marcadas pela pluralidade cultural, de gênero, orientação sexual, étnica, geracional.

Partindo de tais pressupostos, o presente estudo tem por objetivo analisar quais práticas de currículo concernentes às questões de gênero e diversidade sexual permeiam os cursos de formação docente, nas instituições públicas de ensino superior do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, no Estado da Bahia.

2 NARRATIVAS ENQUANTO MÉTODO DE PESQUISA

As narrativas (auto)biográficas de formação, enquanto objeto de pesquisa, pode ser melhor compreendido quando pesquisados/as e pesquisador/a adentram por meio da memória no contexto em que ocorreram os fatos e, do qual é parte, fazendo emergir os fatos com a maior riqueza de detalhes possível. Em contrapartida, os mesmos devem ser analisado em suas diferentes nuances e de maneira integrada.

Isso requer que o/a pesquisador/a vá a campo buscando compreender o fenômeno em estudo a partir do prisma das pessoas nele envolvidas, considerando os fatos recorrentes e, portanto, com maior relevância para análise (SOUZA, 2007),

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sem negligenciar aqueles menos recorrentes, mas que tem muito a contribuir com a pesquisa.

Considerando o objetivo traçado para esse estudo, optamos por trabalhar com análise documental, uma vez que nos propomos a analisar quais as práticas de gênero e diversidade sexual presentes nos currículos dos cursos de licenciatura do Campus VII, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Campus Senhor do Bonfim da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVAS e; Campus Senhor do Bonfim do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO.

De acordo com Abrahão (2004), quando tomamos as narrativas como método de pesquisa adotamos a perspectiva teórica de que a realidade social é multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de maneira integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento.

A entrevista narrativa enquanto instrumento de pesquisa nos permite conhecer histórias individuais ao tempo em que favorece conhecer a história de grupos e comunidades, uma vez que estrutura e ação se fazem presentes quando a trajetória individual é reconstruída através da narração. As narrativas analisadas nesse estudo foram coletadas entre os meses de março e maio de 2020.

O contato inicial com os/as colaboradores/as da pesquisa se deu por mensagens via whatsapp, com estudantes LGBTTQIA+ das instituições de ensino superior mencionadas acima, é importante dizer que os/as mesmos/as participam das reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Sexualidades do Sertão – GENESES-Sertão. Nosso o intuito nesse momento foi esclarecer o objetivo do estudo em curso, de sanar possíveis dúvidas e convida-los/as para participar da pesquisa.

Considerando que nesse período estávamos em isolamento social em decorrência da pandemia ocasionada pela COVID 19, em comum acordo ficou decidido que cada um/a escreveria a narrativa e encaminharia por e-mail. Posteriormente foram estabelecidos alguns contatos via aplicativo whatsapp para esclarecimentos necessários no tocante a narrativa encaminhada. Ressaltamos que o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, foi encaminhado aos/as por e-mail, que o assinaram e devolveram pela mesma via.

Quanto escolha dos/as participantes foi estabelecido como critério um discente LGBTTQIA+ de cada instituição de ensino, sendo que os/as mesmos/as deveriam

estar devidamente matriculados/as em um dos cursos de licenciatura. Salientamos ainda que optamos pelo anonimato dos/as participantes e no discorrer das narrativas os/as mesmos serão denominados pelo último sobre nome, seguido do nome da instituição onde estudam. A seguir faremos uma breve apresentação de cada um/a deles/as.

Almeida Uneb tem 26 anos, é gay, discente do oitavo semestre do curso de licenciatura da Pedagogia, do Campus VII da UNEB e mora com a família. Em sua narrativa Almeida Uneb ressalta que: “[...] tudo mundo percebe de imediato que sou gay, mas também nunca fiz questão de esconder. Só que essa postura, mesmo dentro da universidade, tem um preço e não é barato”.

Oliveira Univasf é lésbica, mora com a namorada, tem 23 anos e está cursando o quinto semestre de licenciatura em Ciências da Natureza no Campus da UNIVASF Senhor do Bonfim. Em sua narrativa ela nos contou que: “As pessoas até tentam ser naturais por eu ser lésbica, mas como a gente vai para a discussão em sala de aula que o preconceito fica escancarado e muitos nem percebem”.

Santos Ifbaiano tem 22 anos, gay, mora com a família numa comunidade rural do município de Senhor do Bonfim e está cursando o quarto semestre de Licenciatura em Ciências Agrárias no IFBAIANO. Santos Ifbaiano relatou que: “[...] ser gay no interior ainda é muito difícil. Principalmente para quem é mais afeminado. A gente ouve piadas o tempo inteiro, inclusive de professores e colegas quando o assunto é sexualidade”.

A partir dos fragmentos fica perceptível a necessidade de problematizar as questões que se entrecruzam a diversidade de gênero, orientação sexual, sexualidade nas práticas de currículo, uma vez que elas são experimentadas ou revelada em expectativas, imaginações, anseios, crenças, posturas, valores, atividades práticas, papéis e convivências em distintos espaços, mas ao considerarmos que a convivência social durante a trajetória escolar/acadêmica acontece prioritariamente nesses espaços ou com pessoas que estão relacionadas a eles, compreendemos a importância dessas temáticas serem abordadas nos cursos de formação docente.

3 “PRECISAMOS PENSAR A DOCÊNCIA A PARTIR DAS DIFERENÇAS”: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Lutas travadas em diferentes partes do mundo na década de 1960 e, nas décadas ulteriores, reivindicavam o direito de participação das mulheres na vida social, a equidade de raça, etnia e gênero, o direito à diversidade, liberdade sexual dentre outros, emergem no cenário contemporâneo enquanto pauta a ser problematizadas em distintas áreas do conhecimento, dentre elas, a educação, marcada por transformações e desafios, os processos pedagógicos torna-se cada vez mais complexa. Contudo, conforme ressaltou Santos Ifbaiano em sua narrativa:

> A pauta de reinvindicação há mais de cinco décadas é basicamente a mesma, ou seja, o direito de ser diferente e ser respeitada por isso, o que muda é o foco e a educação parece não ter entendido esse princípio [...]. Não tem como a universidade pensar em formar professores apenas para ministrar aulas, professores que dominem o conteúdo. O professor precisa compreender que sua turma é composta de pessoas diferentes e ele precisa entender sobre isso para respeitar, pois as diferenças não estão mais dispostas a aceitarem caladas, como se o fato de ser diferente fosse algo errado.

O fragmento narrativo de Santos Ifbaiano suscita elementos presentes desde a segunda metade do século XX, e que dizem respeito a luta de diferentes grupos sociais pelo reconhecimento de suas concepções políticas, em sinal de confrontação a um arquétipo hegemônico que busca padronizar as diferenças a uma pretensa igualdade no trato social em detrimento da deslegitimação daqueles/as que não se enquadram nesse modelo.

Ao considerarmos o princípio da diferença, conceito que se desvela como consequência das lutas sociais travada por movimentos feministas e LGBTTQIA+, na processo de formação docente, precisamos compreender a escola precisa necessariamente ser reconhecida enquanto cenário das múltiplas formas de pensar, manifestar, construir e desconstruir as subjetivações de gênero, sexualidades, raça, etnia, dentre outros. Nessa perspectiva Oliveira Univasf ressaltou que:

> Desde o tempo da educação básica que eu me sentia diferente. Diferente no sentido de não ser contemplada nos exemplos que eram usados em sala de aula [...] em ciências e biologia, por exemplo os professores só falam do corpo heterossexual, nunca o corpo gay ou lésbico, ou trans, ou travestis, ou qualquer outra diferença. Mas não é só isso, em literatura os poemas só retratam o romance entre homens e mulheres e assim por diante [...] e querem que a gente, se encontre e aprenda com exemplos que pra gente não diz nada.

Práticas pedagógicas que negligenciam a diferença acabam por tentar anular à constituição de processos subjetivos que fogem aos modelos heteronormativos,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conforme salientado no fragmento acima, ao tempo em que esquecemos que o respeito as diferença se caracteriza na nova ordem social, facilmente identificada na contemporaneidade. Os sujeitos tidos como diferentes requerem o direito de manifestação da suas subjetividades, tendo por princípio a singularidade expressa em cada uma delas.

Frequentemente a escola tem pautado a execução do currículo em práticas pedagógica e paradigmas educacionais já superados com o intuito de silenciar manifestações individuais ou coletivas que reivindicam o direito a diferença. De acordo com Rios e Dias (2019), neste contexto, os sujeitos classificados como estranhos acabam por se colocar em estágio de permanente trincheira requerendo o direito de serem que são e de manifestação da diferença nos espaços sociais e culturais onde se encontram.

Não podemos desvencilhar do fato de que as indagações intrínsecas da contemporaneidade acabam por influir os estudos no campo do currículo, sugestionados pelos/as estudiosos/as pós-críticos (PARAÍSO, 2016). Nesse cenário novos desafios e problemáticas acabam sendo suscitados, fornecendo arcabouço vivencial e epistêmico alterando substancialmente a maneira como as questões ligadas a novas formas de conceber as diferenças de gênero, sexualidade, étnica e, consequentemente os sujeitos e os espaços onde elas ocorrem.

O currículo e suas práticas, por meio das atividades pedagógicas, aponta os modelos de gênero, étnico, estética e social, dignos de serem copiados. “Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (LOURO, 1997, p. 62).

É pertinente ressaltar que a imposição desse modelo não se dá de forma harmônica, ao contrário, ela acontece envolto de posicionamentos contrários e resistências, conforme salientado acima por Almeida Uneb, sendo perceptível ainda na narrativa de Santos Ifbaiano (2020), ao afirmar: “A gente precisa está o tempo inteiro tendo que fazer o enfrentamento, os grupos denominados de “minorias” são rechaçadas do currículo imposto por pessoas brancas, heterossexuais e normativas”.

Entendemos que ao colocar em xeque a concepção de um currículo que leva em consideração modelos pré-estabelecidos, por uma cultura tomada como superior e, que portanto, no direito de determinar os modos de ser e viver por meio de

processos de homogeneização, invisibilizando as diferenças, são estremecidos os projetos curriculares que têm por finalidade constituir uma identidade fixa e não passível de ser questionada.

Nesse sentido Oliveira Univasf (2020) argumenta que:

> [...] precisamos entender que a formação docente precisa considerar a diferença existente na escola como princípio da nossa ação enquanto professores. Precisamos estimular a capacidade crítica dos nossos alunos, provocando eles a pensarem sobre tudo que foi e, ainda é ensinado como sendo o certo, principalmente nas questões da sexualidade. [...]. Enquanto professor em formação eu preciso levantar esses e tantos outros temas durante as aulas, não posso e não devo me calar. A formação não pode ser entendida como algo de via única, principalmente nessas questões de sexualidade, gênero, orientação, etc.

Quando a formação docente desconsidera, invisibiliza e silencia as questões inerentes as diferenças que coexistem nas instituições de ensino acabam por desestabilizar os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, apto a conduzir processos que suscitem a transformação social, que tenham por base a respeito ás diferenças.

A narrativa de Oliveira Univasf, nos faz compreender que a formação docente precisa necessariamente levar em consideração as distintas subjetivações de gênero, sexualidade, étnica, dentre outras, presente na escola. Acreditamos não ser mais possível conceber práticas pedagógicas que excluam ou invisilize as diferenças existentes na escola.

O currículo precisa abarcar o máximo possível as diversidades presentes dentro das instituições de ensino, problematizando, por exemplo, a seleção desse de componentes e conteúdos que reforçam e naturalizam pressupostos heteronormativos em detrimentos de componentes e conteúdos que questionam tal naturalização. Segundo Silva (2014, p. 83): “questionar identidade e diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam”.

Ao suscitar a necessidade de reivindicar a presença de sujeitos tidos historicamente como diferentes nos espaços escolares, o permanente enfrentamento perante a situações de exclusão cometidas àqueles/as tomados/as como estranhos/as, ou ainda a urgência em assegurar que questões do campo da subjetivações de gênero e sexualidade se constituam enquanto processos reflexivos,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

enquanto área do conhecimento, pelas instituições de ensino, se configurar enquanto possibilidade de problematização de modelo binários pré-estabelecidos.

Nesse perspectiva, “O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero" (SILVA, 2010, p. 97), o que pressupõe dizer que problematizar as temáticas relacionadas as questões de gênero e suas intersecções favorece o reconhecimento acerca das mesmas no contexto escolar, se constituindo enquanto área do conhecimento de grande relevância no processo de formação docente, devendo, portanto, ser assegurada no currículo, por considerarmos ser esse um lugar privilegiado, uma vez que se configura enquanto espaço reflexivo, onde são pensados os saberes e teorias a serem apreendidos durante a formação.

4 “OUTRO CURRÍCULO É POSSÍVEL”: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações deste estudo, reafirmamos urgência em problematizar as práticas de currículos presentes nos cursos de formação docente, com o intuito de compreender que as questões inerentes as relações de gênero, diversidade e sexualidades são argumentos construídos discursivamente e que práticas não-discursivas também estão intrínsecas nesse processo, o que pressupõe dizer que condições subjetivas, históricas, culturais, sociais e políticas dentre outras, corroboram para a difusão de distintos discursos que pleiteiam legitimidade.

Mesmo considerando que houve avanços no que tange as discussões teóricas acerca da necessidade reformulação de inúmeras temas relacionadas ao currículo e à formação de professores, as narrativas sinalizaram que ainda nos deparamos com práticas pedagógicas que tem por base um modelo educacional calcado no paradigma tradicional, cujo método é silenciar as vozes que destonam de modelos pautados na heteronormatividade, os/as estranhos, as manifestações de sexualidades classificadas como diferente.

A partir das narrativas de Almeida Uneb, Oliveira Univasf e Santos Ifbaiano é possível evidenciar que a diversidade acaba por questionar o currículo, a escola e sua prática pedagógica, fomentando a necessidade de que as temáticas que contemple a diversidade sejam asseguradas nos distintos tempos e espaços do fazer educação. Uma escola que pensa e executa seu currículo a partir dos princípios da diversidade

acaba por se posicionar contraria as múltiplas formas de silenciamento, exclusão e discriminação.

No que tange as especificidades da formação docente para diversidade sexual, de gênero compreendemos a necessidade de uma revisão das propostas de currículo para os cursos de licenciatura do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, objetivando assegurar maior espaço no currículo, considerando a quase que total ausência de tais discussões no âmbito da formação inicial.

Entendemos, portanto, que é necessário refletir, questionar e colocar essas temáticas na pauta das discussões, uma vez que elas permeiam os processos que constituem as subjetivações humanas e as universidades e escolas não podem ser omissas perante a exclusão de sujeitos que reivindicam o direito de serem diferentes.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (Auto) Biográfica – Tempo, Memória e Narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org**.). A aventura (auto) biográfica: teoria & empiria.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. **Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação**. Curitiba: Appris Editora, 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: **Seminário: Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande. Anais. Rio Grande, RS: FURG, 2007.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado. Pedagogias das sexualidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206. Acesso em: 22 jul. 2020

RIOS, P. P. S.; DIAS, A. F. “Então me classificavam como estranho”: entre narrativas na construção do estranho no corpo de professores gays. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 4, p. 539-557, 2019. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6130/pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da**. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Tomaz Tadeu da Silva (org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Trad. Sob a direção de Tomaz Tadeu da Slva. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

SOUZA, E. C. de. **O Conhecimento de si – Estágio e narrativas de formação de professores.** Salvador, BA, UNEB, 2007.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

13.5.12 DESCONSTRUÇÃO: O PRINCÍPIO PARA UMA EDUCAÇÃO PELA INTEGRALIDADE HUMANA.

Inara Antunes Vieira Willerding[1401]

William Roslindo Paranhos[1402]

Édis Mafra Lapolli[1403]

RESUMO

A educação é o segundo ciclo social pelo qual as pessoas passam em seu desenvolvimento. Nesse espaço, onde as convenções e construções sociais também se encontram cristalizadas, ocorrem tensões que podem culminar em processos de preconceito, discriminação e exclusão. Contudo, esse mesmo espaço possui [ou deveria possuir] bases pedagógicas bastante sólidas para proporcionar a desconstrução de tais fenômenos e potencializar a busca pela integralidade humana. Dessa forma, o estudo busca, por meio de uma revisão sistemática de literatura, realizada em três bases de dados - Scopus, Web of Science e SciELO -, identificar de que forma a educação pode possibilitar a desconstrução do sistema binário heterocisnormativo. Com abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, ao final da aplicação do protocolo de pesquisa, somente oito publicações, nacionais e internacionais, aderiram ao contexto proposto. Com a análise, verificou-se que os estudos pontuam algumas estratégias práticas de combate ao binarismo e ao sistema de sexualidade compulsória. No entanto, todos os artigos deixam clara a necessidade de um processo de desconstrução voltado à toda a comunidade escolar, sendo esse anterior à implantação de qualquer estratégia, compreendendo as pessoas que estejam fora dos muros da escola, para que, dessa maneira, as ações se tornem efetivas em prol da justiça social, da equidade e da integralidade humana.

Palavras-chave: Educação. Integralidade Humana. Diversidades. Desconstrução.

1 INTRODUÇÃO

A construção da sociedade é pautada em uma estrutura binária. Em Platão, encontra-se a distinção entre alma e corpo (OLIVEIRA, 2012); a bíblia ilustra, em inúmeros versículos, o binarismo entre deus e o diabo, céu e inferno; a sociedade convencionou binarismos por meio da diferenciação entre bondade e maldade, beleza e feiura, normalidade e anormalidade.

Como construção social, deve-se compreender todos os fenômenos explícitos

[1401] Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina - inaraantunes@gmail.com
[1402] Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina - williamroslindoparanhos@gmail.com
[1403] Doutora, Professora do Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina - edispandion@gmail.com

e objetivos, implícitos e subjetivos, e mesmo aqueles que não são percebidos pelas pessoas, construídos com base em concepções históricas, culturais, políticas, sociais, que operam o modus operandi por meio do inconsciente social (GOMES, 2012; PENNA, 2014). Em Butler (2014) e Foucault (2014), encontram-se as definições dos gêneros e sexualidades enquanto construções sociais binárias, que regulam corpos, por meio dos mecanismos de poder.

A educação possui um papel de suma importância na formação das pessoas alunas, não somente enquanto construção do conhecimento, mas na formação cidadã, baseada na autonomia, na liberdade e no distanciamento da opressão, por meio da desconstrução e da consciência crítica (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996), vivenciada pelas identidades dissidentes do padrão binário heterocisnormativo.

Diante da necessidade de modificar o cenário social, que marginaliza pessoas e corpos por conta de seus gêneros e sexualidades, a presente pesquisa tem por objetivo identificar de que forma a educação pode possibilitar a desconstrução do sistema binário heterocisnormativo, no intuito de responder à seguinte questão: De que forma pode a educação contribuir no processo de desconstrução do sistema binário heterocisnormativo?

2 PROCESSO DE REVISÃO SISTEMÁTICA

Com o propósito de buscar evidências sobre o tema, partiu-se para uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), sendo um processo que favorece a ampliação do olhar dos pesquisadores, propiciando identificar lacunas e evidências sobre a temática em questão. Para Willerding (2015), a RSL é imprescindível na busca de evidências, informações e gaps, em referência ao objetivo proposto em plataformas de bases de dados, a respeito do tema em questão, com coerência e autenticidade.

No entendimento de Sampaio e Mancini (2007), é essencial que haja um protocolo que norteie todo o processo de pesquisa da RSL, com o objetivo de encontrar publicações voltadas para o escopo da temática proposta. Assim, foi constituído um protocolo conforme Quadro 1 com base em Paranhos, Willerding e Lapolli (2021, p. 3).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1 – Protocolo de revisão sistemática da literatura

Protocolo	Descrição
Quadro conceitual	A educação possui um papel importante na busca pela integralidade humana. Considerando as diferentes protagonistas/protagonismos das identidades que destoam do sistema binário que reforça a heterocisnormatividade compulsória, bem como as estigmatizações, preconceitos e discriminação, a busca pela integralidade humana, por meio da educação, possibilita um processo subversivo de desconstruções e reconfigurações inerentes à tal sistema.
Contexto	A educação no processo de desconstrução do sistema binário heterocisnormativo.
Línguas	Inglês, português e espanhol.
Critérios de inclusão	Estudos realizados no período entre 2015 e 2021. Dez publicações consideradas as mais relevantes e as dez mais citadas segundo as bases pesquisadas.
Critérios de exclusão	Artigos que não aderem ao contexto da pesquisa. Artigos duplicados.
Bases pesquisadas	Scopus, Web of Science (WoS) e SciELO

Fonte: Adaptado de Paranhos, Willerding e Lapolli (2021, p. 3).

Iniciou-se a busca com a tradução dos termos “Educação”, “Gênero” e “Diversidade” para a língua inglesa, a fim de facilitar as buscas nas bases. Além disso, os termos “podem ser combinados utilizando-se os operadores booleanos ‘AND’, ‘OR’”, para compor a estratégia de busca.

Foram incluídos estudos realizados no período entre 2015 e 2021, por entender que houve um aumento significativo nesse período de publicações acerca do tema. Como critérios de exclusão, em virtude do número significativo de publicações, optou-se em selecionar as dez publicações consideradas as mais relevantes e as dez mais citadas, segundo as bases pesquisadas (Quadro 2).

Quadro 2 – Resultados de busca nas bases

Palavras-chave	Scopus		Web of Science		SciELO	
	Nº de Registros	Artigos Pré-selecionados	Nº de Registros	Artigos Pré-selecionados	Nº de Registros	Artigos Pré-selecionados
((“education”) AND (“gender*”))	45.425	20	36.905	20	1.751	20
((“education”) AND (“diversit*”))	15.898	20	11.883	20	856	20
((“gender*”) AND (“diversit*”))	8.868	20	8.038	20	308	20
((“education”) AND (“gender*”) AND (“diversit*”))	2.091	20	1.681	20	81	20
TOTAL		**80**		**80**		**80**

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Após a pré-seleção, das 240 publicações obtidas por meio das estratégias de busca, fez-se necessária a avaliação dos resumos para a seleção das publicações quanto à aderência da pesquisa, bem como a exclusão de duplicados, obtendo um resultado de 43 artigos selecionados. Posteriormente, realizou-se a leitura dos estudos na íntegra, a fim de identificar sua adesão ao contexto definido para a construção da presente revisão, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Artigos selecionados

Palavras-chave	**Scopus**		**Web of Science**		**SciELO**	
	Nº de Registros	Selecionados	Nº de Registros	Selecionados	Nº de Registros	Selecionados
((“education”) AND (“gender”))	02	01	04	00	06	01
((“education”) AND (“diversit*”))	04	00	00	00	01	00
((“gender”) AND (“diversit*”))	03	00	02	00	01	01
((“education”) AND (“gender”) AND (“diversit*”))	04	01	07	00	09	04
TOTAL	**13**	**02**	**13**	**00**	**17**	**06**

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Foram selecionados 08 artigos ao identificar que estes ofereciam contribuições para a pesquisa proposta. Após a seleção, partiu-se para a apresentação e análise das evidências com finalidade de agrupar, avaliar e sintetizar todos os estudos relevantes que respondem à pergunta da pesquisa, ampliando o corpo de conhecimento e possibilitando a identificação de lacunas que corroborem com o avanço das pesquisas relacionadas à temática.

3 RESULTADOS

3.1 Políticas públicas e educação

No intuito de explorar a relação existente entre o Estado e as demandas dos movimentos sociais em torno da produção de políticas públicas de educação voltadas às questões de gênero e diversidades sexuais, Vianna (2015) analisou, em sua

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pesquisa, outras duas produções de sua autoria que buscaram compreender de que forma ocorreu a introdução de tais políticas, relacionadas às pautas de gêneros e diversidades sexuais, durante os governos do Ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Ao final, a autora constatou que, por mais que tenham existido avanços no escopo de políticas públicas específicas voltadas às questões de diversidades na educação durante o governo do ex-presidente, muitas dessas foram introduzidas sem considerar um processo de desconstrução que possibilitasse uma análise acerca do processo histórico e das relações de poder que marginalizaram tais grupos, o que, por fim, acabaram culminando na não efetividade das mesmas e não reestruturação do cotidiano escolar voltado às pautas, processo esse indicado pela autora como o ponto de partida para todo e qualquer agenda voltada às diversidades de gêneros e sexuais.

3.2 Práticas educativas e cotidiano escolar

Galaz, Troncoso e Morrison (2016) exploraram as visões críticas sobre intervenção educacional em diversidades sexuais, dando ênfase nas formas pelas quais os gêneros e as sexualidades têm se tornado visíveis no campo educacional. Para os autores, é importante reconhecer que, mesmo quando não abordados explicitamente, sua presença é transversal: “estão em todas as partes e ‘toda a educação é sexual’” (GALAZ; TRONCOSO; MORRISON, 2016, p.93), uma realidade paradoxal.

Os autores evidenciaram que, por mais que as diversidades sexuais tenham se tornado visíveis no campo educacional, por meio de políticas, discursos e intervenção direta, existe um processo de subalternização perverso, partindo de uma perspectiva foucaultiana, onde mesmo na explicitação das diversidades, estas são comparadas a todo tempo com os grupos hegemônicos - heterossexuais e binários.

Na prática do cotidiano educacional, as minorias estão, a todo tempo, sendo colocadas em comparação com a maioria, em um processo de diferenciação, onde a prática educativa se pauta no discurso de que é necessário compreender e aceitar aqueles que são diferentes. Tal processo acaba marginalizando, apesar de tornar visíveis, todas aquelas pessoas que destoam desse padrão.

Ao realizar um estudo em Portugal, Saleiro (2017) buscou mapear as dificuldades encontradas por crianças e jovens transgêneros na sua vivência

educacional. Desse modo, a autora entrevistou mais de trinta adultos trans que relataram suas experiências na trajetória escolar. Saleiro (2017) atenta para a importância de se realizar estudos como este em uma época de pré-aquisição de direitos relacionados à diversidade de gêneros em âmbito internacional, bem como reafirma papel da escola como promotora de mudanças sociais.

Ao longo do artigo, e da análise das entrevistas, ficam claros os processos de violência, simbólicas e físicas, que estão presentes no cotidiano escolar, os quais podem ser arrematados com o uso de algumas estratégias, tais como: uso do nome social, tanto no contexto social quanto no administrativo da escola; livre acesso a espaços, como banheiros, e atividades, como as esportivas, independentemente do sexo de registro; o convívio com outras crianças trans no espaço escolar e a abordagem da temática em uma perspectiva interdisciplinar, sendo todas essas indicações voltadas não somente às crianças trans, mas à toda a comunidade escolar.

Salamanca (2020) realizou uma pesquisa na cidade de Ibagué (Colômbia), sobre a educação a partir da perspectiva de gêneros e feminista. A autora identificou questões voltadas ao enfoque de gêneros nas faculdades e escolas, com cultura permeada por práticas machistas e coloniais. Diante desse cenário, a autora afirma que, no plano social, se faz necessária a implementação de programas com epistemologias decoloniais e partindo de uma premissa feminista, sobre os temas tratados no currículo: o corpo, a sexualidade, a diversidade cultural, étnica e de gêneros, a visibilidade das mulheres na ciência, economia, entre outros, no intuito de desenvolver uma pedagogia baseada em gêneros e feminista, sem esperar pelo sistema educacional.

3.3 Currículo na educação superior

A não inclusão de tópicos voltados às questões de gêneros e diversidades nos currículos acadêmicos de enfermagem acaba por reforçar a transinvisibilidade, no detrimento da saúde e do bem-estar dessa população. Esse é o pressuposto do qual Kellet e Fitton (2016) partem em seu estudo, o qual buscou conscientizar leitoras e leitores em torno da problemática e propor estratégias de intervenção para reformulação desse contexto. As autoras afirmam que é existente uma estrutura binária cisnormativa em relação aos gêneros dentro do ambiente acadêmico e que a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mesma deve ser desarticulada.

O processo de conscientização deve ser iniciado, segundo Kellet e Fitton (2016), pelo confronto à medicalização, à patologização e às barreiras existentes no atendimento às identidades trans. Além disso, deve-se analisar a invisibilidade existente acerca das questões de diversidade de gêneros, seja nos currículos acadêmicos ou na própria inexistência de tais pessoas nesses espaços, ao perceber que os ambientes educacionais não fornecem a segurança necessária a elas.

Quanto às estratégias, a estruturação de sistemas de informação em torno da invisibilidade, e por conseguinte da necessidade da "existência", de pessoas trans devem ser disponibilizados a todo o público escolar. Espaços neutros, que ofereçam segurança à essas pessoas, também devem ser arquitetados, além do trabalho aprofundado com lideranças do ambiente escolar para que estas advoguem pelas diversidades.

Também em torno da inclusão das temáticas de diversidade de gêneros no currículo acadêmico em cursos das ciências da saúde, Ruiz-Cantero et al. (2018) objetivaram analisar a experiência dessa incorporação em instituições no âmbito internacional, por meio de uma revisão narrativa. Segundo os autores, apesar de alguns currículos incluírem tais conteúdos, as resistências à sua aplicabilidade se sobressaem, tanto por parte dos docentes como por parte de alunas e alunos, podendo citar: o ceticismo, a falta de maiores informações, ausência de treinamentos específicos voltados à equipe docente, o senso comum de serem essas questões femininas e/ou feministas.

Visando a mudança desse paradigma, os autores indicam que, primeiramente, deve-se haver um exercício pedagógico com professores e alunos para que estes notem sua constituição androcêntrica e possam refutá-la. Além disso, as instituições devem exercer seu papel político e social possibilitando reestruturações necessárias por meio da disseminação do conhecimento e, por fim, que todo o corpo educacional esteja comprometido com as questões práticas e não somente com a retórica.

3.4 Formação docente

Baseando-se em um estudo narrativo, Guzmán e Guzmán (2016) buscaram elencar conceitos associados às diversidades sexuais, à inclusão na educação, aos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

currículos dos cursos de graduação das futuras professoras e professores, à importância da formação docente acerca da inclusão das diversidades sexuais, além de elencar boas práticas para inclusão.

Para as autoras, o ponto de partida para o desenvolvimento de qualquer ação relacionada à inclusão de diversidades sexuais no campo da educação parte da necessidade da desconstrução de crenças e valores existentes no inconsciente social, que acabam se manifestando de forma implícita em ações pedagógicas exclusoras e discriminatórias.

Além do exercício de desconstrução, tanto currículo dos cursos de graduação de futuras professoras e professores quanto cursos de formação docente devem instrumentalizar esses profissionais para que possam atuar em sala de aula por meio de recursos pedagógicos e didáticos que lhes permita abordar as diversidades sexuais e enfrentar quaisquer tipos de preconceito e discriminação, de maneira transversal, sendo base de Projeto Político Pedagógico das instituições.

Oltramari e Gesser (2019) buscaram identificar as contribuições do curso de Formação de Professores em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) para os profissionais da educação básica. Os autores evidenciaram que o curso contribuiu para: “a aquisição de conhecimentos sobre os marcadores sociais das diferenças e compreensão desses como sociais e políticos; o reconhecimento e posicionamento das participantes como feministas; a ressignificação de experiências profissionais e de vida voltadas às temáticas do GDE” (OLTRAMARI; GESSER, 2019, p. 1), ao trabalhar questões acerca de gêneros, sexualidades, raças, gerações, religiões e deficiências na formação de docentes, reconfigurando suas experiências e fazendo com que estas possam transformar suas práticas no contexto escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo identificar de que forma a educação pode possibilitar a desconstrução do sistema binário heterocisnormativo. Após a coleta de dados, por meio de uma revisão sistemática da literatura, identificou-se, primeiramente, que a maioria dos artigos, que resultaram do processo de busca, abordam a questão de gêneros partindo de uma perspectiva binária, reforçando o sistema heterocisnormativo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em relação aos artigos analisados, evidenciou-se que todas as autoras e autores concordam que a educação pode vir a ser uma via que possibilite as desconstruções sociais em torno do binarismo e da sexualidade compulsória. Alguns estudos indicam estratégias, tais como a estruturação de políticas públicas específicas, o uso do nome social, a criação de espaços neutros no ambiente escolar, a formação de professores, o fomento às lideranças que advoguem pelas diversidades.

Contudo, apesar da indicação de estratégias, as pesquisas apontam que as mesmas nem sempre são efetivas, pois não há um processo pedagógico em prol das desconstruções, anterior à aplicação dessas, junto às pessoas que atuam no âmbito educacional. Dessa maneira, mesmo quando as ações são colocadas em prática, elas acabam se tornando exclusórias, ao tratar das identidades dissidentes do padrão binário heterocisnormativo como “diferentes” em relação àquelas que compreendem o grupo hegemônico.

Recomenda-se que futuros estudos possam se debruçar sobre a teoria pedagógica, sociológica, antropológica e comportamental a fim explicitar formas para que se tornem concretos e palpáveis os mecanismos que operem em prol das desconstruções, no entendimento de que essas contribuirão não somente com o rompimento do sistema binário heterocisnormativo, mas para com toda identidade minoritária,da qual lhe é retirada a possibilidade da integralidade e da plenitude.

REFERÊNCIAS

BUTLER, J. Regulações de Gênero. **Cadernos Pagu**, vol.42, jan-junho de 2014.

FOUCAULT, M. **A História da Sexualidade:** a vontade de saber. Editora Paz & Terra, 1aed. São Paulo: 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Ega, 1996.

GALAZ, C.; TRONCOSO, L.; MORRISON, R. Miradas Críticas sobre la Intervención Educativa en Diversidad Sexual. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, [S.L.], v. 2, n. 10, p. 93-111, jan. 2016.

GOMES, N. L. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação & Sociedade,** v. 33, n. 120, p. 687-693, 2012.

GUZMÁN, N. S.; GUZMÁN, M. S. Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,** [S.L.], v. 2, n. 10, p. 73-91, ago. 2016.

KELLETT, P.; FITTON, C. Supporting transvisibility and gender diversity in nursing practice and education: embracing cultural safety. **Nursing Inquiry,** [S.L.], v. 24, n. 1, p. 1-7, 26 jul. 2016. Wiley. http://dx.doi.org/10.1111/nin.12146.

OLTRAMARI, L. C.; GESSER, M. Educação e gênero: histórias de estudantes do curso gênero e diversidade na escola. **Revista Estudos Feministas**, [S.L.], v. 27, n. 3, p. 1-14, 2019. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n357772.

PARANHOS, W. R.; WILLERDING, I. A. V.; LAPOLLI, É. M. Formação dos profissionais de saúde para o atendimento de LGBTQI+. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [S.L.], v. 25, p. 1-14, 2021. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/interface.200684.

PENNA, C. Inconsciente social. [S.L.]: **Casa do Psicólogo,** 2014. 488 p.

RUIZ-CANTERO, M. T.; TOMÁS-AZNAR, C.; RODRÍGUEZ-JAUME, M. J.; PÉREZ-SEDEÑO, E.; GASCH-GALLÉN, Á Agenda de género en la formación en ciencias de la salud: experiencias internacionales para reducir tiempos en españa. **Gaceta Sanitaria**, [S.L.], v. 33, n. 5, p. 485-490, set. 2019. Elsevier BV. http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.03.010.

SALAMANCA, V. A. R. COEDUCACIÓN:: aproximación a una epistemología feminista en el aula. **Revista de Estudios de Género**: LA VENTANA, [S.L.], v. 51, n. 1, p. 32-52, jan. 2020.

SALEIRO, S. P. Diversidade de género na infância e na educação: contributos para uma escola sensível ao (trans)género. **Ex Aequo - Revista da Associação Portuguesa de Estudos Sobre As Mulheres**, [S.L.], n. 36, p. 148-165, 15 dez. 2017. Associacao Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres - APEM. http://dx.doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.09.

SAMPAIO, R. F; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, [S.L.], v. 1, n. 11, p. 83-89, jan. 2007.

VIANNA, C. P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 41, n. 3, p. 791-806, set. 2015. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015031914.

WILLERDING, I. A. V. **Arquétipo para o Compartilhamento do Conhecimento à Luz da Estética Organizacional e da Gestão Empreendedora**. 2015. 326 f. Tese (Doutorado) - Curso de Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

13.5.13 EDUCAÇÃO FEMININA EM DEBATE: EVOLUÇÃO EDUCACIONAL ENTRE AS DÉCADAS DE 1910 E 2010 EM CURITIBA

Marcela Aparecida Chicalski[1404]

Mayara Camilly Camargo da Silva[1405]

RESUMO

O presente trabalho intitulado de "EDUCAÇÃO FEMININA EM DEBATE: EVOLUÇÃO EDUCACIONAL ENTRE AS DÉCADAS DE 1910 E 2010 EM CURITIBA" tem por objetivo analisar a evolução da educação feminina, tendo como recorte espacial a capital do estado do Paraná e recorte temporal as décadas de 1910 e 2010. Ao tratar o tema, busca-se evidenciar as dicotomias presentes em cada modelo educacional, bem como a análise crítica do papel feminino exercido em ambos os recortes temporais de acordo com o modelo de educação formal empreendido no período correspondente, concebendo e reconhecendo a escola como uma importante e atuante Instituição Social, visto que a evolução da figura feminina enquanto indivíduo social encontrou na educação um alicerce e parceiro necessário, os primeiros modelos educacionais encontrados na capital do estado do Paraná imprimiram na parcela feminina e abastada a fonte para os pretendidos manuais de civilidade, em contramão, a construção permitida durante o século XX, abriu a possibilidade de políticas públicas democráticas e críticas na construção de um currículo escolar com pretensões inclusivas e contra discriminação de gênero, arquitetando então a possibilidade de uma educação emancipatória para a grande parcela de meninas e mulheres curitibanas. Pretende-se também a inserção ativa de temas de cunhos historiográficos no recorte científico da Educação. Os aspectos aqui tratados têm como fio condutor a relação entre os papéis sociais e a educação, especialmente na análise hermenêutica de fontes primárias compostas como manuais de ensino da primeira década estudada e currículos e políticas públicas na segunda. Sobretudo, procura-se estabelecer uma análise social dos caminhos seguidos a uma educação a serviço do autogoverno.

Palavras-chave: educação feminina, gênero, historiografia, currículo, Curitiba.

1 INTRODUÇÃO

A educação feminina é uma temática pouco explorada e debatida sob o ponto de vista de seu processo e de sua construção histórica. No início do século XX, a educação feminina e a posição da mulher na sociedade perpetuavam por caminhos de ascensão ao ocorrer sua inserção na educação, mesmo que o currículo e processo de escolarização fossem segregados por questões de gênero. Entretanto, a inserção feminina na educação, contribuiu para o seu processo de emancipação e para iniciar

[1404] Pedagoga e acadêmica no curso de licenciatura em História no Centro Universitário Internacional – UNINTER - e-mail: marcelaaparecidachicalski@gmail.com.
[1405] Pedagoga, Tecnóloga em redes de computadores e acadêmica no curso de licenciatura em História no Centro Universitário Internacional – UNINTER - e-mail: mayara_camilli@hotmail.com.

a transformação sobre seu papel perante a sociedade. Em Curitiba na década de 1910, a escola detinha o escopo de acolher educandas da alta elite, seus ensinamentos partiam da premissa de instruir as meninas a partir da civilidade cristã, da moral e bons costumes da época.

Esta pesquisa teve o caráter de aprofundar e ampliar os conhecimentos quanto à educação feminina e a colocação da mulher na sociedade, por meio de autores que produziram informações sobre a temática como a autora PILLA (1999), a qual aprofundou sua pesquisa no ensino adotado pelo colégio Cajuru para formar as meninas da elite Curitibana. Fazendo exames em algumas fontes primárias como O Livre de Piété de La Jeune Fille, que faziam referência à trechos pontuando como deveria ser a postura das alunas.

> A mudança cultural ocorre por meio da educação e a conquista dos direitos que as mulheres buscam, promove ao sexo feminino o poder de constituir-se parte dessa evolução. A partir do momento em que a mulher começou a fazer parte do processo de escolarização, a pesquisar para aprender e a partilhar de seus conhecimentos, assim, consequentemente desenvolve a reflexão crítica que proporciona investigar seus interesses e seus direitos de se representar perante à sociedade.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O INÍCIO DA EDUCAÇÃO FORMAL EM CURITIBA

No início do século passado, a ainda provinciana Curitiba se mostrava voltada à educação cristã, segundo PILLA (1999), em 1905, as irmãs de São José, congregação pertencentes ao braço feminino dos Jesuítas da França, acharam que era o oportuno momento para montar uma escola para meninas. A cidade de Curitiba estava em um evidente crescimento, recepcionando o Colégio Cajuru no alto da Colina. Com a modernização marcada nessa época, transformando tudo o que existia, desde a infraestrutura da cidade até mesmo os bons modos. A partir dessa época estabeleceu-se uma preocupação com uma “boa educação”, que incumbia aderir-se às classes sociais mais importantes. Considerado como componente diferenciativo e até mesmo elemento de poder, que por décadas, as filhas da Elite formaram-se de maneira a serem as mais elegantes.

O Colégio Cajuru abriu suas portas em 1907, seu intuito era de fornecer educação apenas às meninas. Não aceitavam alunas expulsas de outros colégios ou com doenças contagiosas. As candidatas às vagas precisavam apresentar a certidão de nascimento comprovando idade e atestado de vacinação recente, juntamente com a caderneta de saúde. Com o objetivo de uma educação para viver em sociedade sob os valores católicos, somando com os dos desejos de uma classe social que cobiçava por uma escola que educasse dignamente suas filhas. O internato era dirigido por Eugénie Jarre, que em 1900, assumiu o nome religioso de Mére Julia, como passou a ser conhecida por todos, nascida em Les Chapelles, na Savóia, França, em dezembro de 1882, a irmã permaneceu na direção do colégio por 52 anos, desde o seu início até a década de 1960.

PILLA (1999) expõe que um dos instrumentos pedagógicos utilizados pelas irmãs era o Livre de Piété de La Jeune Fille. Sua escrita era em francês fornecia ensinamentos de bom comportamento, com caráter virtuoso. Um livro elaborado com vivências cristãs a serem edificadas durante os anos no internato. O Livre de Piété de La Jeune Fille foi ofertado para as alunas na década de 1910 e utilizado até a década de 1920.

O Colégio Cajuru era provedor de um ambiente refinado e não existia na região outro que estivesse à altura e pudesse garantir tão boas relações sociais. Visitas eram permitidas somente com prévia autorização dos pais. Devendo obedecer a dia e horário predeterminados: “domingo das 9 horas às 10 horas, e das 13 horas às 15 horas; e às quintas-feiras das 13 horas às 15 horas (p.110)”. As internas tinham livre saída nos dias natalícios, bem como era permitido às alunas, todos os domingos, escrever à família.

Quando as internas saíam em férias e ficavam longe das doutrinas do colégio, as irmãs tomavam o cuidado de indicar os livros de oração para não haver um desvio dos ensinamentos de Deus. Também eram aconselhadas a cumprir as ordens que aprenderam durante o internato em casa com a família, e assim demonstrarem o quão bem estavam sendo educadas. Também era aconselhado o uso do Livre de Piété de La Jeune Fille, nele continha os ensinamentos de o que se deve ser, o que se deve temer e do que se deve fugir:

> 1-Vocês devem ser:
> Para seus pais:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Um anjo que adoça seus sofrimentos.
> Um anjo que lhe prende ao lar.
> Um anjo que lhe reconduz a Deus.
> Para suas mães:
> Um anjo que vem e ajuda.
> Um anjo que lhe faz companhia.
> Um anjo que a consola.
> Para seus irmãos e irmãs:
> Um anjo que lhes agrada e os ama.
> Para seus empregados domésticos:
> Um anjo que os edifica.
> 2- Vocês devem temer:
> O excesso de bem-estar, que estimula a preguiça.
> A ociosidade, que dá acesso aos maus pensamentos.
> As leituras fúteis, que roubam do espírito seu vigor.
> As amizades fortuitas, que abrem o coração a todas as impressões.
> O orgulho, que avilta o caráter.
> 3- Vocês devem fugir:
> Dos maus livros.
> Das más companhias.
> Das festas profanas. (PILLA 1999, p.120 apud FRERES p. 729-730)

Os preceitos da educação feminina curitibana nada mais eram do que o reflexo de uma sociedade que não estava a vanguarda.

2.2 AS MUDANÇAS AO LONGO DO SÉCULO XX E OS MODELOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS A NÓS.

Em muitas sociedades, o início do século XX é marcado por constantes mudanças e transformações sociais, acerca de valores, práticas e papéis, entretanto em alguns aspectos há a estabilidade em estagnar essas mudanças, principalmente acerca do papel social feminino.

Segundo ALMEIDA (2013), as mulheres da época eram possuidoras de atributos como a pureza, bondade e submissão, portanto eram estas as características que as definiam como uma boa mulher, as quais deveriam zelar pela preservação da família e da moral cristã. Consideradas transmissoras de culturas dentro do seu lar, era lhes atribuído o papel de formadoras da sociedade, tendo em vista de que ela era a única responsável pela criação dos filhos, o que poderia enaltecê-la pelos acertos, entretanto culpá-la pelos erros da educação dos filhos.

O papel da mulher perante a sociedade começou a mudar significativamente quando no ano de 1934, conseguiram o direito ao voto no Brasil, concedendo uma abertura fundamental para a entrada da mulher no meio político alcançando conquistas por direitos iguais entre os gêneros. Em 1960, tendo acesso a

medicamentos contraceptivos, as mulheres começam a ter controle para que houvesse um planejamento no tamanho da família, assim possibilitou a integração relativamente maior da mulher, tanto em instituições acadêmicas quanto no mercado de trabalho, diminuindo o rótulo pregado à mulher de ser boa mãe e esposa em tempo integral.

O final da década de 1980 devolveu a democracia ao Brasil, em consonância os anos 1990 trouxeram nossa atual constituição, apelidada de “cidadã” decorrente da contemplação dos direitos sociais. Em seus artigos e incisos podemos verificar algumas mudanças na concepção de educação, cujas perspectivas criaram alicerces para a pluralidade de público e currículo.

Conforme o trecho do artigo a seguir retirado da Constituição Federal de 1988:

> Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 2015, s/p).

Em consonância a Constituição Federal de 1988, permitiu que houvesse progresso acerca da equidade de gênero no Brasil, no que se refere a garantir os direitos sociais a todos, um marco das lutas feministas que almejam sua emancipação e como sujeito detentor de direitos. A educação como um direito social, permite o pleno desenvolvimento dos indivíduos.

Em 2015, a cidade de Curitiba aprovou o Plano Municipal de Educação (PME) com vigência de 10 anos, priorizando uma educação sem desigualdades educacionais e a superação da discriminação, estimulando o respeito aos direitos humanos. Conforme o site Leis Municipais de Curitiba, disposto no Art. 3°:

> III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania, de valores da família e na superação de todas as formas de discriminação;
>
> IX - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade cultural e à sustentabilidade socioambiental, com direito à identidade biológica (do homem e da mulher); (Curitiba, 2015, s/p.

Por meio de fontes primárias, como o mapa das Escolas Municipais Curitiba – 2019, é possível verificar e comparar as significativas mudanças na sociedade da capital paranaense do século XXI. No mapa das Escolas Municipais Curitiba – 2019, observa-se que existem 185 escolas municipais que ofertam educação para todos os cidadãos, sem distinção de gênero.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O escritório das Nações Unidas no Brasil prevê algumas conquistas até 2030, tendo a pretensão de inserir políticas públicas com objetivos de desenvolvimento sustentável que procura alcançar a igualdade de gênero e empoderamento do sexo feminino. A fim de acabar com todas as formas de discriminação, exploração sexual, tráfico e violência contra as mulheres nos órgãos públicos e privados. Bem como promover a responsabilidade compartilhada na família, valorizar e reconhecer o trabalho de assistência e o serviço doméstico não remunerado. Assegurar a participação e igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política e pública. Também tem por objetivo o acesso à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos, assegurar direitos iguais aos recursos econômicos. Proporcionar ao sexo feminino o aumento do uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação e a promover políticas sólidas e legislação para a promoção da igualdade de gênero que auxiliem no empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis possíveis. Esses objetivos conquistados auxiliaram a mulher a garantir seus direitos como cidadãs ativas da sociedade, e asseguram mais segurança e proteção, pois nos dias atuais ainda sofrem com a discriminação do sexo oposto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as décadas de 1910 e 2010 coloca-se em questão o papel exercido pela mulher da época, podemos observar que as mulheres não tinham voz, sua educação, no entanto era baseada em ensinamentos do lar, em que o restante de sua vida seria dedicado ao matrimônio e à maternidade. Não tinham o poder de tomar as próprias decisões, ocupando um lugar de opressão e submissão em relação à uma sociedade sexista e patriarcal, onde a mulher devia obediência ao pai, ao marido e eram consideradas incapazes de conduzir suas próprias vidas ou qualquer posicionamento perante o grupo social em que estava inserida.

A gradual emancipação ocorreu por meio de muitas lutas e diversas conquistas femininas, que contribuíram com o passar do tempo para que as mulheres pudessem ocupar significativamente seu lugar na sociedade. No final da década 1980, ocorreram transformações na educação, abrindo espaço para a diversidade de público e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ampliação do currículo. No ano de 1988, na reformulação da Constituição e do estado democrático de direito percebeu-se a preocupação com a concepção do desenvolvimento pleno da pessoa, a fim de formar cidadãos críticos, emancipados e conscientes de seus direitos, proporcionando o desenvolvimento intelectual e moral dos cidadãos, permitindo-lhes exercer sua cidadania.

A educação é o principal instrumento de mudança de uma sociedade, os muros da escola tiveram e sempre terão o papel social de promover um ser humano livre e cidadão. Os livros didáticos não são apenas letras em papéis grossos, mas sim um início de caminhada civil; os docentes não são meros antiquários cheios de informações não práticas, as paredes que guardam tanta história, evolução e conhecimento dão o suporte e fundação necessários para a construção de uma sociedade de vanguarda.

Educação e emancipação: é esse o desejo das autoras.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Neuma. **Patriarcado, sociedade e patrimonialismo.** Soc. estado., Brasília , v. 15, n. 2, p. 303-330, dez 2000 .Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922000000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 Out. 2020.

ALMEIDA, Jane Soares de. **As gentis patrícias:** identidades e imagens femininas na primeira metade do século XX (1920/1940). Educar em Revista, n. 48, p. 187-205, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000200012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 06 Mai. 2020.

BELTRAO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. **A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125-156, Abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742009000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Mai. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 29 Set. 2020.

CAMARA, Luciana Borella. **A educação na Constituição Federal de 1988 como um direito social.** Revista Direito em Debate, v. 22, n. 40, p. 4-26, 2013.

Educação. Endereço das Unidades Escolares. Prefeitura Municipal de Curitiba. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/endereco-das-unidades-escolares/662#:~:text=A%20Rede%20Municipal%20de%20Ensino,dos%2075%20bairros%20de%20Curitiba.> Acesso em: 20 Set 2020.

Escolas Municipais Curitiba – 2019. Prefeitura Municipal de Curitiba. Disponível em: <https://ippuc.org.br/mapas/arquivos/documentos/D514/D514_004_BR.pdf> Acesso em 15 Set 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1821773/mod_folder/content/0/Texto%20obrigat%C3%B3rio/cap%C3%ADtulo%201%20pedagogia%20da%20autonomia%20Paulo%20Freire.pdf?forcedownload=1> Acesso: 19 de agost.2020

FRÉRES, Aubanel. **Le Livre de Piété de la Jeune Fille au Pensionnat et dans sa Famille**. Avignon : s.d.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção metodológica da pesquisa em educação:** desafios. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 28, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066/23315> Acesso em: 15 Abr 2020.

IVASHITA, Simone. **Fontes para a história da educação:** a importância dos arquivos. Revista HISTEDBR On-Line, v. 14, n. 58, p. 68-77, 2014. Disponível em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640379>. Acesso em: 10 Out 2020.

Leis Municipais. Lei n°14.681. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-curitiba-pr> Acesso em: 18 Set 2020.

MELLO, J.C. Leite, E. **Discursos velados:** memória e cotidianidade feminina. In: LEMOS, M. T.T.B.; MORAES, N.A. de. (org.) Memória, Identidade e Representações. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000, p. 38-42.

MESTRE, Marilza Bertassoni Alves. **Mulheres do século xx:** memórias de trajetórias de vida, suas representações. 2004. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/2290/marilsa_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 Abr. 2020.

Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5. Igualdade de gênero. Nações Unidas Brasil. Disponível em:<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/5> Acesso em: 20 Set 2020.

PILLA, MCBA. **Escola de virtudes: sociabilidades no Colégio Cajuru, 1907-1942**. 1999. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em História)-Setor de Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/25063> Acesso em: 05 Març 2020.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. **A mulher no magistério brasileiro:** um histórico sobre a feminização do magistério. In: VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. 2006. p. 6167-6176. Acesso em: 29 Agost. 2020.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar:** a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RAPOSO, Gustavo de Resende. **A educação na Constituição Federal de 1988.** Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n. 641, 10 abr. 2005. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/6574/a-educacao-na-constituicao-federal-de-1988> Acesso em: 29 Set. 2020.

SEXISMO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sexismo/>. Acesso em: 16 Out 2020.

SILVA, Luis Inacio Lula Da Silva; FREIRE, Nilcéia**. Plano nacional de politicas para as mulheres.** Brasilia. 2005. Disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/eixo/politicas-publicas/pnpm/i-pnpm/I%20PNPM_versao%20compacta.pdf> Acesso em: 20 Agost 2020.

13.5.14 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO(A) TRANSGÊNERO: ANÁLISE DO PROGRAMA EMPREGABILIDADE TRANS – COZINHA & VOZ ANTES E DURANTE A PANDEMIA DO CORONAVIRUS.

Vanessa Ester Ferreira Nunes[1406]

Vanda Mendes Ribeiro[1407]

RESUMO

Este artigo analisa a inclusão de transgêneros por intermédio do programa social denominado Empregabilidade Trans – Cozinha & Voz, desenvolvido pela Organização Internacional do Trabalho, o Ministério Público do Trabalho em parceria com instituições privadas, profissionais da gastronomia e artistas. Trata-se de pesquisa qualitativa que fez uso de análise de conteúdo dos documentos sobre o programa, o que foi iniciado em 2017 no município de São Paulo e foi ampliado para outros estados, permanecendo durante a pandemia do coronavírus na modalidade de aulas remotas, com resultados positivos. Houve implantação de bolsas de estudo como incentivo à permanência dos beneficiados. O presente estudo apresenta o programa social tratando de seu percurso, desde sua implantação e sua continuidade durante a pandemia do coronavírus. O panorama mundial sobre a população transgênero apresenta número elevado de violência e preconceito que atingem diretamente a vida educacional e consequentemente a carreira profissional desse grupo social. No Brasil os índices são alarmantes e as práticas de violência são expressivas em comparação com os demais países. Os números denotam a situação de vulnerabilidade da população transgênero, que necessita, portanto, de proteção social. Programas como o analisado neste texto podem influenciar, conforme a literatura, a agenda das políticas públicas educacionais, sobretudo, quando se considera que já temos leis que garantem quotas para favorecer o acesso de grupos sociais estigmatizados por razões de identidade.

Palavras-chave: Transgênero. Direito Público. Equidade. Políticas Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil é um direito público fundamental, conforme os arts. 6º e 205, da Constituição Federal Brasileira, que garantem a educação como um direito de todos e o dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, como foco o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, Brasil (1988).

Embora seja um direito social fundamental garantido pela Constituição Federal, alguns grupos sociais não conseguirem concluir seus estudos devido a situações de

[1406] Doutoranda em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Mestra em Políticas Públicas pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). E-mail: vanessa@dnsa.com.br

[1407] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestra em Sociologia pela Unicamp. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). E-mail: vandaribeiro2@gmail.com

vulnerabilidade social. Segundo Jubilut Casella (2013) as minorias por orientação sexual e identidade de gênero são perseguidas e são sujeitas aos mais altos índices de violência em todo o mundo.

Divulgado pela ONU – Organização das Nações Unidas (2019): “O Brasil é um dos países que registram mais agressões contra pessoas LGBTI”. Para Freitas e Teixeira (2016) “Muitas famílias não os aceitam e, por isso, esse grupo costuma sair de casa cedo, recorrendo a empregos informais e, na maioria dos casos, à prostituição.”

Segundo a Associação Nacional de Transexuais e Travestis (ANTRA) (2020) a evasão escolar dos transgêneros costuma ocorrer por volta dos 13 anos de idade e somente 30% conseguem concluir o ensino médio e 0,2% cursam o ensino superior. Ademais, cerca de 90% deles(as) vivem unicamente da prostituição, segundo o MPT (2018).

Diante da vulnerabilidade social que estão submetidos, o Ministério Público do Trabalho (MPT) em São Paulo, juntamente com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), lançaram o Programa “Empregabilidade Trans – Cozinha & Voz” em parceria com diversas Instituições privadas em 2017, qual será o objeto desse estudo.

2 TRANGÊNEROS, VIOLÊNCIA E ESCOLARIDADE.

Transgêneros são pessoas representadas pela letra T na sigla LGBTQIA+, englobando Transexuais e Travestis. Transgêneros refere-se a um termo “guarda-chuva” tendo em vista que engloba transexuais e travestis. Entende-se como transexual a pessoa que não reconhece seu gênero de nascimento, conforme Jesus (2012).

Já a travesti, define Borba; Ostermann (2008, p. 410) são "indivíduos biologicamente masculinos que, através da utilização de um complexo sistema de techniques du corps, moldam seus corpos com características ideologicamente associadas ao feminino".

Os transgêneros, são pessoas representadas pela letra T na sigla LGBTQIA+, englobando Transexuais e Travestis. Para Travassos (2018, p.3) “Transgênero é o termo utilizado para fazer referência às pessoas que, apesar do sexo de nascimento,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

não se reconhecem na identidade de gênero correspondente (menina/feminino e menino/masculino)[..]".

O preconceito e violência desferidos contra transgêneros (travestis e transexuais) é denominada transfobia, expõe Jesus (2012, p. 29) que transfobia "[...] é o preconceito e/ou discriminação em função da identidade de gênero de pessoas transexuais ou travestis", a violência praticada no Brasil tem números expressivos se comparado com outros países.

Uma pesquisa realizada pela Trans Murder Monitoring (TMM) entidade que monitora, coleta e analisa relatórios de homicídios de transgêneros em todo o mundo, tendo como referência os anos de 2008 até 2016 apontou o índice de violência entre os continentes e apresentou os seguintes dados, 2264 pessoas trans foram assassinadas no mundo, desse número, 900 assassinatos foram no Brasil. (TMM,2017).

No ano de 2017 no Brasil ocorreu um homicídio a cada 48 horas "[...] o Brasil contabilizou uma triste liderança mundial: se mantêm como o país em que se assassina mais travestis e transexuais homens e mulheres." (UNIVERSA UOL, 2018).

Em 2018 o Brasil contabilizou 167 pessoas assassinadas, em 2019, 124 e no ano de 2020 contabilizou-se 175 assassinatos de transgêneros, segundo dados da ANTRA e Benevides; Nogueira (2021).

Quanto a expectativa de vida a média brasileira é de 75,5 anos, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre os transgêneros a média cai para 35 anos.

No tocante ao ambiente escolar o convívio acaba sendo, por diversas vezes, hostil com o(a) transgênero, expõe Silva (2018) que "[...]existe uma alta taxa de desistência de alunos LGBT no Brasil, porque eles não são aceitos pelo grupo de alunos e, também, pelos funcionários das instituições de ensino, que fazem piadas e comentários ofensivos."

Geralmente as Travestis e Transexuais são notados com maior facilidade em um ambiente escolar, em decorrência da forma que se vestem e trazem de maneiras explícitas em seus corpos o pertencimento a essa população LGBTQIA+ que tem sido historicamente alvo da crueldade e da violência na comunidade escolar, Torres (2013).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo Bernardo (2014, p.165) a evasão escolar é maior nos casos de transgêneros "[...] o grupo que mais sofre discriminação na escola é o de transexuais e travestis, estimando que a evasão escolar seja de aproximadamente 73% dessa população."

"A estigmatização e o sentimento de não pertencimento ao ambiente escolar, revelam que os anos passados na escola deixaram marcas profundas nas vidas dessas pessoas." Bernardo (2014, p.165).

O abandono dos estudos é um meio de evitar os sofrimentos vividos no ambiente escolar, porém, a escolaridade é essencial para o ingresso e permanência no mercado de trabalho, especialmente quando as atividades são intelectuais, Bernardo (2009).

"Não é possível estudar sendo humilhado", Silva (2018), por esse motivo muitos trans desistem dos estudos, tendo em vista que a permanência em um ambiente escolar hostil o agride emocionalmente e as vezes fisicamente.

A evasão escolar ocorre aos 13 anos de idade e somente 30% conseguem concluir o ensino médio, ANTRA (2020). Tais dados demonstram que as pessoas transgêneros são estigmatizados(as) e não conseguem concluir os estudos, segundo MPT (2018) "Devido ao preconceito e, em alguns casos, à baixa escolaridade, grande parte das pessoas trans não consegue uma oportunidade no mercado de trabalho."

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E A LEI Nº 12.711/2012

Grupos sociais desfavorecidos na área da educação foram amparados pela Lei nº 12.711/2012 denominada Lei de Cotas. Nessa Lei estão amparados pelo sistema de cotas os candidatos que participarem de processo seletivo nas Universidades Federais, Institutos Federais de Ensino Médio e Técnico, autodeclarados pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas de baixa renda (até 1,5 salário-mínimo e meio) per capta e pessoas que estudaram integralmente no ensino público.

Note-se que a população transgênero não está inserida nessa lei e não existe até o momento lei que insira esse grupo no sistema de inclusão educacional. Conforme visto, os(as) transgêneros encontram-se em estado de vulnerabilidade social e com baixa escolaridade, estamos diante de um problema público a ser enfrentado.

Para Secchi (2017) pode-se definir problema público como a distância do status quo (situação atual) para a situação desejada possível para a realidade pública. O problema público é como se fosse a doença e a política pública o tratamento para essa doença que se materializa por intermédio de leis, programas, campanhas, obras e muitos outros meios, pode-se definir política pública:

> [...] como um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos. (FERRAREZI; SARAVIA, 2006, p. 29)

Referente às políticas sociais, segundo Dias (2015), entende-se um conjunto de iniciativas e ações do governo que objetivam criar diretrizes para as áreas sociais, uma forma de organizar os recursos disponíveis para realizar obras e projetos de interesse público. As políticas sociais fazem parte das políticas públicas e surgiram devido à desigualdade social.

Para Secchi (2016, p.5) “a finalidade de uma política pública é o enfrentamento, diminuição e até mesmo a resolução do problema público”.

O problema público vem ao conhecimento do ator político que o identifica e o leva adiante para a formulação de agenda, “[...] esse termo é definido como um conjunto de discussões políticas, entendidas como questões legítimas e que chamam a atenção do sistema político”, segundo Capella (2018, p.30).

Conforme expõe Farah (2018) atores não estatais também auxiliam na formação de agenda e na exposição de problemas públicos, colocando em pauta temas influenciados por movimentos sociais e organizações não governamentais, inclusive o movimento LGBTQIA+:

> Do ponto de vista temático, a literatura passou a incluir uma outra face da agenda democratizante: a relativa à incorporação à cidadania e às políticas públicas de grupos até então excluídos ou atendidos de forma periférica, como mulheres, negros, indígenas, grupos LGBTT e deficientes. A inclusão desses temas pela agenda governamental foi influenciada por movimentos sociais e por organizações não governamentais e entidades de advocacy. Esses atores também ajudaram a colocar na agenda novos problemas públicos, como a questão ambiental, o tema da violência e da segurança pública e o da mobilidade urbana, progressivamente incorporados pela literatura de política pública. (FARAH, 2018, p.69).

Experiências como as vivenciadas pelo programa Empregabilidade Trans-Cozinha & Voz, que será apresentado adiante, podem, portanto, contribuir na

constituição de agenda para que coloque um problema público em pauta, de modo que políticas públicas possam ser formuladas e implementadas.

3 EMPREGABILIDADE TRANS – COZINHA & VOZ

O Ministério Público do Trabalho (MPT) em São Paulo, juntamente com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), lançaram o Programa "Empregabilidade Trans – Cozinha & Voz" em parceria com diversas instituições privadas em 2017.

O curso visa capacitar pessoas transgêneros em São Paulo de modo a facilitar a inserção da pessoa transgênero no mercado de trabalho na área da gastronomia. (OIT, 2017)

Os atores envolvidos nesse projeto de acolhimento social, são a Organização Internacional do Trabalho, o Ministério Público do Trabalho e em âmbito privado o projeto conta com a participação do Grupo Educacional HOTEC que é uma entidade privada de ensino reconhecida pelo MEC e nasceu no ano 2000". Hotec (2018).

Para a ONU "Trata-se de uma ação conjunta do Ministério Público do Trabalho (MPT) e da OIT. A chef de cozinha Paola Carosella atua como coordenadora do curso, que é realizado na entidade de ensino profissionalizante Faculdade Hotec" ONU (2018). Paola Carosella (2018) é argentina, profissional da área da gastronomia e proprietária de restaurantes em São Paulo capital, Benny Goldenberg é seu sócio, administrador hoteleiro e empresário, segundo Infoods (2018)

O projeto também conta com o apoio da Txai Consultoria e Educação, Casa 1 e da Casa Poema, que promoveu uma oficina de poesia com a poeta, atriz e jornalista Elisa Lucinda e a atriz e diretora Geovana Pires, para desenvolver a comunicação interpessoal e a autoconfiança das alunas antes do início do curso, segundo ONU (2018).

O projeto conta com a parceria de empresas privadas como a Sodexo, Avon, Arturito, La Guapa, Fitó e Mangiare, que já contrataram alunos após a finalização do curso. (MPT,2018)

O curso foi iniciado em São Paulo, com duração média de dois meses, conteúdo ministrado em nove aulas contendo as aptidões básicas do trabalho em uma cozinha profissional de restaurante sendo que, ao término do curso, são fornecidos certificados aos participantes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo MPT (2018): “na primeira edição do projeto, realizado no segundo semestre de 2017, receberam o certificado 23 pessoas transexuais e travestis” e após a realização da primeira edição do curso no final do ano de 2017, cerca de 70% dos alunos foram encaminhados para o mercado de trabalho, em média 16 pessoas obtiveram resultados positivos. Em dois anos o programa beneficiou mais de 314 pessoas em seis estados brasileiros, conforme a OIT (2020).

Segundo Assis (2018) “A ideia desse curso é de formação e encaminhamento, para que essas pessoas sejam efetivamente contratadas, já que constituem um segmento com dificuldade de entrar no mercado formal de trabalho”.

No dia 15 de maio de 2018 ocorreu a cerimônia de formatura da segunda edição do curso de capacitação de assistente de cozinha para travestis, mulheres e homens transexuais em situação de vulnerabilidade. O evento aconteceu às 10h no Auditório do Tribunal Regional do Trabalho da 2ª Região, em São Paulo, ONU (2018).

O projeto foi expandido para outros seis estados. A primeira edição em Goiás foi encerrada em 22 de novembro de 2018. A cerimônia de formatura realizada na sede do Ministério Público do Trabalho em Goiás (MPT-GO). (MPT, 2018): “O total de 33 homens e mulheres travestis e transexuais participaram do curso de assistente de cozinha, que ocorreu na Faculdade Cambury nas duas primeiras semanas de novembro.”

Um desafio para a continuidade do programa foi com a chegada da pandemia do coronavírus decorrente da Covid-19 em 2020. Segundo a OIT (2020) foi adotado “um plano de contingência para assegurar a profissionalização das(os) alunas(os), com um método inédito de aulas online ministradas por meio de ferramenta de videoconferência, conversas virtuais e outras alternativas de conexão.”

Assim como muitas pessoas, os(as) transgêneros perderam emprego durante a pandemia, sendo assim como alternativa para a permanência dos estudantes foi a concessão de bolsa de estudo, “cada participante recebe uma bolsa de R$ 500,00 (quinhentos reais) mensais, durante o período do curso, com a contrapartida de participar dos cursos e permanecer em isolamento.” (ONU, 2020).

Segundo a OIT (2020) “Nas primeiras semanas do curso iniciado em abril, 50 alunos e alunas de Rondônia, São Paulo, Rio de Janeiro e Goiás, com idades entre 22 e 67 anos, participaram de aulas online de música, dança, orientações profissionais e poesia.”

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As palestras ministradas incluíram temas sobre a Covid-19, saúde, mercado de trabalho e como denunciar situações de discriminação da população trans no local de trabalho, também contaram com a participação de gerentes de renomados restaurantes, como La Guapa, Mangiare e Arturito, William Luciano. (OIT, 2020).

> Três turmas, 170 alunos e alunas seis estados e do Distrito Federal, 643 horas/aula de música, poesia, dança e gastronomia, 108 horas de orientação profissional e 335 horas de palestras com analistas do Sebrae e especialistas, entre eles, mais de 10 representantes do Ministério Público do Trabalho (MPT). Os números têm importância, mas contam apenas parte do êxito do projeto Cozinha&Voz em seguir promovendo capacitação contínua de grupos populacionais vulneráveis, apesar das restrições de mobilidade e do isolamento social adotados por causa da pandemia de COVID-19. (ONU, 2020).

Sobretudo, o ambiente virtual proporcionou novos projetos, como por exemplo o curso “Troca de Saberes”, que incentiva o compartilhamento de conhecimentos e experiências profissionais entre os próprios alunos(as).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto os(as) transgêneros, pertencentes à população LGBTQIA+, são alvos de violência e preconceito, atingindo diretamente seus estudos e suas carreiras profissionais, resultando na exclusão do mercado de trabalho.

Esse artigo apresentou o programa social de iniciativa do Ministério Público do Trabalho em conjunto com a Organização Internacional do Trabalho que ofertou cursos de assistente de cozinha com qualificação profissional em parceria com chefs renomados na área da Gastronomia e atrizes para cursos de poesia iniciado em São Paulo e expandido em outros estados, denominado “Empregabilidade Trans – Cozinha & Voz”.

Mesmo diante do distanciamento social o programa teve continuidade e qualificou novos profissionais para o mercado, dando oportunidade de permanência com a concessão da bolsa, promovendo acolhimento social e inclusão dos(as) transgêneros no mercado de trabalho até mesmo de pessoas de outros estados, devido ao acesso digital das aulas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A educação é uma ferramenta fundamental para a inserção social na sociedade contemporânea, seja no mercado de trabalho, seja para realização pessoal dos indivíduos.

Cabem pesquisas que acompanhem a iniciativa, analisando suas ações e verificando se terá efetivamente capacidade de fortalecer a agenda de políticas públicas educacionais para essa população.

REFERÊNCIAS

ANTRA. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Relatórios.** Disponível em < https://antrabrasil.org/relatorios/ > Acesso em: 17 de jun. 2021.

ASSIS, Valdirene. **Culinária de acolhimento para pessoas trans.** Revista hibrida. Disponível em < https://revistahibrida.com.br/revista/edicao-2/culinaria-acolhimento-pessoas-trans/ > Acesso em: 28 jun. 2021.

BENEVIDES, Bruna. NOGUEIRA, Sayonara. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018.** São Paulo: ANTRA, 2019. Disponível em: < https://antrabrasil.files.wordpress.com/2019/01/dossie-dos-assassinatos-e-violencia-contra-pessoas-trans-em-2018.pdf > Acesso em: 30 jul 2019.

BERNARDO, Márcia Hespanhol. **Discurso flexível, trabalho duro:** o contraste entre a vivência de trabalhadores e o discurso de gestão empresarial. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BERNARDO, M H. SOUZA, H A. **Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional.** v. 8 n. 11 (2014): Revista Bagoas - Estudos gays: gênero e sexualidade. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/6548> Acesso em: 12 abr.2019.

BORBA, R. OSTERMANN, A. C. (2008). **Gênero ilimitado:** a construção discursiva da identidade travesti através da manipulação do sistema de gênero gramatical. Estudos Feministas, (16) 2, 409-432, maio-ago.

BORTOLONI, Larissa. **Expectativa de vida de transexuais é de 35 anos, metade da média nacional**. Senado. Especial Cidadania. Disponível em < https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/expectativa-de-vida-de-transexuais-e-de-35-anos-metade-da-media-nacional > Acesso em: 30 jun.2021.

BRASIL. **Constituição Federal.** Disponível em < http://www.brasil.gov.br/governo/2010/01/constituicao> Acesso em: 1 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm > Acesso em 30 jun.2021

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. Formulação: o processo de definição de alternativas. In: CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **Formulação de Políticas Públicas.** Brasília: ENAP, 2018. p. 71-108.

COSTA, Bernardo. **Curso qualifica travestis e transexuais para o mercado de trabalho.** Disponível em: < https://odia.ig.com.br/economia/empregos-e-negocios/2018/05/5541029-curso-qualifica-travestis-e-transexuais-para-o-mercado-de-trabalho.html#foto=1 > Acesso em: 30 jun.2021.

DIAS, Reinaldo. **Política Social.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2015.

FARAH, M.F.S. **Abordagens teóricas no campo de política pública no Brasil e no exterior:** do fato à complexidade. Rev. Serv. Público Brasília, edição especial Repensando o Estado Brasileiro 53-84 dez 2018.

FERRAREZI, Elisabete. SARAVIA, Enrique. **Políticas públicas**: coletânea. Brasília: ENAP, 2006.

FREITAS, H**.** TEIXEIRA, L. **Preconceito e falta de políticas públicas dificultam acesso de transexuais ao ensino superior.** Disponível em < https://emais.estadao.com.br/noticias/comportamento,preconceito-e-falta-de-politicas-publicas-dificultam-acesso-de-transexuais-ao-ensino-superior,10000082189> Acesso em: 12 abr.2021.

INFOOD. **Benny Goldenberg:** Esteja preparado para trabalhar, restaurante é barriga no balcão. Disponível em: < http://infood.com.br/benny-goldenberg-esteja-preparado-para-trabalhar-restaurante-e-barriga-no-balcao/> Acesso em: 22 jun.2021.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero:** conceitos e termos. 2.ed. Brasília: Escritório de Direitos Autorais da Fundação Biblioteca Nacional – EDA/FBN, 2012.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. TRAVASSOS, Natália Pereira. **Transexualidade:** O corpo entre o sujeito e a ciência. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2018.

JUBILUT, Liliana Lyra. et al. (coord). **Direito à Diferença**: aspectos teóricos e conceituais da proteção às minorias e aos grupos vulneráveis. v. 1. São Paulo: Saraiva, 2013.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. **Procuradora ministra aula para transexuais e travestis.** Disponível em < http://portal.mpt.mp.br/wps/portal/portal_mpt/mpt/sala-imprensa/mpt+noticias/9152c03e-c91d-41c6-a978-7abe8fef3180 > Acesso em: 22 jun.2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO**. Empregabilidade trans:** primeira turma do Projeto Cozinha & Voz em Goiás se forma. Disponível em < http://portal.mpt.mp.br/wps/portal/portal_mpt/mpt/sala-imprensa/mpt+noticias/11fb0d58-ab6e-43bf-8926-80ea95b2cbaf > Acesso em: 12 abr.2021.

ONU. **OIT e MPT promovem inclusão de pessoas trans no mercado de trabalho.** Disponível em: < https://nacoesunidas.org/oit-e-mpt-promovem-inclusao-de-pessoas-trans-no-mercado-de-trabalho/ > Acesso em: 22 jun.2021.

ONU. **Cozinha&Voz forma 170 pessoas como assistente de cozinha em 2020.** Disponível em < https://brasil.un.org/pt-br/108213-cozinhavoz-forma-170-pessoas-como-assistente-de-cozinha-em-2020 > Acesso em: 28 jun.2021

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Quebrando paradigmas, derrubando preconceitos: a inclusão de pessoas transexuais no mercado de trabalho. Disponível em: <** http://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_630827/lang--pt/index.htm > Acesso em: 22 jun.2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Cozinha&Voz: arte, conhecimento e capacitação online para promover a empregabilidade de pessoas em situação de vulnerabilidade.** Disponível em < https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_743495/lang--pt/index.htm > Acesso em: 28 jun.2021

SECCHI, Leonardo. **Análise de Políticas Públicas:** diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SECCHI, Leonardo. **Ciclo de políticas públicas.** In: SECCHI, Leonardo. Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análises, casos práticos. 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

SILVA, Renan Antônio da. **Não é possível estudar sendo humilhado**. O Globo. Entrevistado por Gabriel Martins. Disponível em: < https://oglobo.globo.com/sociedade/conte-algo-que-nao-sei/renan-antonio-da-silva-nao-possivel-estudar-sendo-humilhado-21218768 > Acesso em: 29 ago. 2019.

TMM. TRANSGENDER EUROPE. **Trans Day of Remembrance (TDoR) 2018:** 369 relataram assassinatos de pessoas trans e de gênero diverso no último ano. Disponível em: https://transrespect.org/en/tmm-update-trans-day-of-remembrance-2018/ > Acesso em: 14 jun. 2019.

TORRES, Marco Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

UNIVERSA UOL. **Brasil lidera ranking de mortes de travestis e trans;** um é morto a cada 48h. Disponível em: < https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2018/01/09/brasil-lidera-ranking-de-mortes-de-travestis-e-trans-um-e-morto-a-cada-48h.htm> Acesso em: 25 fev. 2019.

13.5.15 EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: A PERSPECTIVA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Joanderson de Oliveira Gomes[1408]

Joseval dos Reis Miranda[1409]

Mery Cristiane Batista Pacheco[1410]

RESUMO

Este artigo busca analisar como a temática da educação sexual aparece em aulas, de uma escola da rede pública estadual de Macapá-AP. Tem como objetivo investigar os discursos construídos por alunos acerca da problemática. O método de pesquisa utilizado foi o qualitativo, a partir da pesquisa de campo. O estudo foi desenvolvido por meio de entrevistas semiestruturadas, com questões abertas e fechadas, da qual participaram vinte e seis estudantes da 2ª e 3ª séries do ensino médio regular. Os principais autores que embasaram as análises e discussões dos dados do presente artigo foram: Camargo e Ribeiro (1999), Nunes (1987) e Louro (2004) que trazem, nesse primeiro momento, os traços gerais sobre a sexualidade e a educação. Há, também Guimarães (1995) e Figueiró (2006) que abordam a educação sexual nas escolas. Os resultados revelaram que todos os alunos acham importantes terem aulas de educação sexual; apenas alguns dos entrevistados tiveram aulas de educação no ensino fundamental; a maioria dos estudantes tiram dúvidas sobre sexualidade com os docentes; poucos conversam com seus pais sobre sexualidade; alguns estudantes acham que educação sexual está relacionada à prevenção de gravidez e de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST); alguns dos discentes demonstraram ter constrangimento quando o tema é dialogado em sala de aula. Em suma, a educação sexual não é trabalhada em sua totalidade.

Palavras-chave: Ensino Médio. Sexualidade. Educação Sexual. Escola. Aluno.

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo se inicia a partir da problemática sobre educação sexual nas escolas e surgiu da necessidade de se saber se os alunos do ensino médio têm ou tiveram aulas de educação sexual no ambiente escolar e se tiram dúvidas com os próprios docentes. Por último, o estudo tem como objetivo analisar os discursos construídos por alunos acerca dessa temática, na instituição escolar.

Nesse sentido, considerando o espaço escolar como multicultural, além do fato de o ensino constituir uma prerrogativa de todos, sendo, portanto, um direito público, gratuito, laico e que precisa ser de qualidade, e também obrigatório na faixa etária de 04 a 17 anos, é importante serem oportunizadas aulas de educação sexual nas

[1408] Mestrando em Educação, UFPB, joandersonoliveira@hotmail.com
[1409] Doutor em Educação, Professor da UFPB, josevalmiranda@yahoo.com.br
[1410] Mestranda em Educação, UFPB, merycbpacheco@gmail.com

escolas. Para Camargo e Ribeiro (1999, p. 40):

> Hoje, a discussão da necessidade da Educação Sexual na escola deveria estar superada, uma vez que as consequências da ausência de informações sobre a sexualidade podem ser claramente sentidas em nossa sociedade, em que a liberdade de expressão é exercida quase na sua totalidade e a sexualidade mostrada na televisão e em folhetins de forma fragmentada e frequentemente deturpada. Assim, é inconcebível que o tema não seja tratado de forma sistemática, consciente e responsável na escola.

Dessa forma, embora a argumentação das autoras tenha sido proferida em 1999, percebe-se sua completa pertinência ao momento atual, sobretudo ao se considerar o contexto político que se está vivenciando, pós eleições de 2018. Logo, apesar de o Ministério da Educação e Cultura (MEC) haver inserido, em 1997, a orientação sexual como tema transversal, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL,2018), a educação sexual não foi contemplada como tema transversal, o que ocasionou um retrocesso no ensino da educação sexual.

Nesse sentindo, é preciso estudar e divulgar cada mais essa temática, a fim de que a educação sexual faça parte do currículo escolar, à medida em que o conhecimento adequado sobre o assunto é fundamental para o desenvolvimento saudável do ser humano. Para Nunes (1987, p. 05), ""vivemos em um ambiente sexualizado" e os discursos sobre sexualidade entrelaçam todas as esferas da nossa vida cotidiana [...]".

Então, a escola não pode se eximir de cumprir o seu papel, para além da instrução formal.

Essa pesquisa é de natureza qualitativa; o levantamento dos dados foi feito por meio da aplicação de questionários na plataforma do Google Forms, a alunos do ensino médio. Esse artigo está organizado em três partes. No primeiro momento, na introdução, será feita uma apresentação breve sobre a temática. O segundo momento, servira para a abordagem das propostas dos documentos oficiais que regem o ensino médio e a educação sexual, bem como as perspectivas de alguns autores da área, além dos discursos dos alunos. E por fim, serão apresentados os resultados e as reflexões resultantes da pesquisa.

2 ENSINO MÉDIO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL

O ensino médio compreende a etapa final da educação básica, tem duração

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mínima de três anos, distribuídos por um mínimo de duzentos dias letivos anuais. Nesta modalidade estão inclusos alunos adolescentes, jovens e adultos. De acordo, com a LDBEN 9.394/96 (BRASIL,1996) na seção V, Art.35:

> terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definiu os objetivos e os direitos do estudante do ensino médio, de acordo com o Conselho Nacional de Educação, nas áreas do conhecimento: “I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional”. (BRASIL, 2018, p. 464).

O primeiro aspecto a se observar refere-se ao público do ensino médio, formado por adolescentes, jovens e adultos; algo bastante desafiador em termos de manutenção da aprendizagem, bem como da garantia de permanência desse alunado na escola. Para tanto, é fundamental a contribuição destes para um aprendizado que não se processa de forma mecânica e formal, mas sim, uma educação que permite ao estudante um fazer de modo reflexivo e autônomo. Corroborando essa tese, Brasil (2018, p. 477), diz a respeito do ensino médio,

> Essas demandas exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito[...] Essas práticas visam à participação qualificada no mundo, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum.

Nessa esteira das tomadas de decisões, escolhas e análise crítica é que a educação sexual deve ser partícipe, no intuito de garantir aos educandos subsídios para que possam ter uma vida sexual responsável e consciente. Segundo o Ministério da Educação (MEC) (2008), no Ensino Médio estão os adolescentes de 15 aos 17 anos, um público com bastantes dúvidas acerca do pode ou não fazer em uma relação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sexual.

Na adolescência ocorrem mudanças psicológicas, comportamentais e físicas. Logo, a descoberta da sexualidade é, notadamente, um dos fatores de maior influência no comportamento dos jovens. Por outro lado, o amadurecimento corporal não implica, necessariamente, crescimento emocional e psicológico. Desse modo, é indispensável a correta educação sexual a esses adolescentes. Para Nunes (1987, p. 23), "[...] a sexualidade é sempre uma área de saber e de investigação essencialmente polêmica, visto envolver-se com elementos de ordem religiosa e ética de diferentes conotações e universos sociais ou subjetivos". Nunes (1987, p. 6) ainda diz:

> A sexualidade humana não está sujeita ao determinismo animal, restrita ao mundo natural. É uma esfera que passa além disso, ela contém a intencionalidade, no sentido de consciência e de experiência de sentido, no sujeito humano. É, portanto, dimensão existencial, original e criativa em sua expressão e vivência. E esta dimensão é dinâmica, dialética, processual. Não se pode reduzir a sexualidade a um substrato único, imutável, eterno. A sexualidade, isto é, as qualidades, formas e significações da atividade sexual é histórica, processual e mutável. Isto significa que está sempre aberta a novas significações, novas experiências de sentido.

Existem muitas informações sobre sexualidade, geralmente os adolescentes não compreendem e podem ficar receoso de perguntar. Dessa maneira, as aulas de educação sexual precisam ser despidas de tabus, preconceitos e ideologias, para que o educando se sinta seguro e possa esclarecer suas dúvidas. Muitos estudantes têm dificuldade em criar uma linha de diálogo com os próprios pais ou com membros da família, levam o assunto para além do convívio familiar e é neste momento que a escola e professores precisam mostrar sua valorosa importância, à medida em que podem dirimir as dúvidas e incentivar o aluno a refletir e a desenvolver um raciocínio crítico na elaboração de seus conhecimentos. Nas palavras de Figueiró (2006, p.17):

> Se pensarmos que a finalidade maior da educação sexual é contribuir para que o educando possa viver bem a sua sexualidade, de forma saudável e feliz, e, ao mesmo tempo, contribuir para que ele esteja apto a participar da transformação social, em todas as questões ligadas direta ou indiretamente à sexualidade, podemos concluir que o professor que ensina sobre sexualidade, de forma humanizadora, está sendo um mediador de esperanças e de projetos de vida (FIGUEIRÓ, 2006, p. 17).

Além disso, para que a escola possa desenvolver seu papel a contento, em termos de promoção da educação sexual, cabe levantar em conta qual é real propósito

juvenil, pois alguns jovens estão mais interessados em obter prazer do que na mera reprodução. Ademais, é preciso considerar o temor de alguns docentes em falar em vida sexual saudável e serem acusados de estimular a sexualidade precoce, o que é inverídico, de acordo com Camargo e Ribeiro (1999, p. 39),

> Estudos científicos realizados em diversos países, comparando adolescentes que participaram e outros que não participaram de programas de Educação Sexual na escola, demonstraram que esse trabalho, ao contrário do que se propaga, não estimulou a atividade sexual, nem antecipou a idade do primeiro contato sexual.

Em outras palavras, percebe-se o qual pueril a leitura de que a mera abordagem da temática da sexualidade e da educação sexual no espaço escolar irá incentivar e estimular o estudante à vida sexual precoce. De acordo com Louro (2014, p.85): “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”. Logo, quando a escola trabalha educação sexual, ela aborda questões morais, éticas e sociais. (CAMARGO e RIBEIRO,1999).

Nesse contexto, sendo a escola um espaço que determina identidades, essas identidades não são fixas e nem definida biologicamente. Elas são móveis e definidas historicamente. Assim é que de acordo com Hall (2006, p. 12), “o sujeito assume identidades diferentes [...]. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. Devido a isso, percebe-se o deslocamento de identidades de alguns estudantes, por medo ou receio de serem rotulados no ambiente escolar. Nesse sentido Louro (2014, p. 65) fala,

> Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades “escolarizadas”. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores ‘bons’ e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar) [...].

Partindo desse pressuposto, reafirma-se a importância da educação sexual na escola, como forma de dissipar as dúvidas dos discentes; valorizar seus

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

questionamentos e todas as questões consideradas polêmicas, como: feminismo, religião, homossexualismo, virgindade e machismo precisam ser abordados com respeito e liberdade (CAMARGO e RIBEIRO, 1999).

Essa pesquisa seguiu a metodologia qualitativa com pesquisa de campo, visando saber a respeito da educação sexual em uma escola de ensino médio. A pesquisa de campo, segundo Chizzotti (2010), tem a finalidade de levar para a prática empírica a construção teórica elaborada, segundo a qual é possível combinar instrumentos, tais como: a observação, o questionário ou outras modalidades de comunicação e interlocução, bem como o levantamento de material necessário para a consolidação do estudo. A pesquisa qualitativa centra-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, assim Lakatos e Marconi (2004, p. 269) expressam que esse tipo de trabalho “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento e etc.”. Por isso, entende-se esta como a melhor metodologia para investigar a educação sexual na escola.

No primeiro momento, foi feito um estudo teórico sobre Educação Sexual, após foi elaborado um questionário com questões abertas e fechadas, no intuito de saber se os pesquisados tiveram/têm aulas de Educação Sexual, como também qual o seu nível conhecimento a respeito da temática. Os questionários foram aplicados por professoras dos componentes de Biologia e de Língua Portuguesa - L.P., para as 2ª e 3ª séries do ensino médio.

Na análise dos dados percebeu-se que alunos/as do componente curricular de Biologia foram os que mais responderam, num total de dezessete e o dos componentes de L.P somente nove responderam, apesar de os questionários terem sido aplicados em duas turmas, pela professora de L.P, e apenas em uma turma, pela professora de Biologia. Com isso, nota-se que os discentes ainda concebem educação sexual como parte do componente de Biologia, e não como sendo uma forma interdisciplinar de educação.

Foram unânimes as respostas sim, quando questionados se achavam importante terem aulas de educação sexual. Ainda assim, apenas metade dos entrevistados tiveram aulas de educação no ensino fundamental, e de acordo com Camargo e Ribeiro (1999, p. 39),

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> A educação sexual na escola brasileira, principalmente nos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tem sido bastante polêmica. Muitos consideram, ainda hoje, a abordagem de questões sexuais na escola como algo não sadio, pois estimularia precocemente a sexualidade da criança e do adolescente. Para outros, a discussão orientada de temas relacionados à sexualidade proporcionaria aos jovens o conhecimento da importância da vida sexual bem mais cedo e com maior profundidade.

Dessa forma, apesar de haver estudos científicos a comprovarem que a educação sexual nas escolas é necessária e saudável, percebe-se que muitas escolas e alguns docentes ainda são refratários à temática, logo não discutem o assunto, sob qualquer hipótese e quando discutem fazem uma abordagem superficial.

Em contrapartida, o estudo levou à constatação que a maioria dos entrevistados apresentam dúvidas relacionadas à sexualidade. Desse modo, quando questionados sobre quais assuntos ou temáticas deveriam ser contemplados sobre educação sexual na escola, houve diversas respostas, cuja maioria gostaria que fossem abordados assuntos relacionados à prevenção da gravidez na adolescência e em termos de Infecções Sexualmente Transmissíveis-IST. Alguns, todavia, falaram sobre orientação sexual, o que se ilustra com as seguintes falas:

> Sobre a bissexualidade, sobre aceitação, sobre descobrir quem você é (aluno do 3º ano, questionário aplicado pela professora de biologia).
> Orientação sexual, mitos sobre a orientação sexual. (aluno do 3º ano, questionário aplicado pela professora de Língua Portuguesa).
> Sobre opção sexual (estudante do 2º ano, questionário aplicado pela professora de Língua Portuguesa).

Diante disso, entende-se que alguns alunos/as conseguem perceber que a educação sexual não se resume a prevenir gravidez e IST, ela também abrange relacionamentos, violências sexuais e de gêneros, orientação sexual e outras. Concordando com isso, Camargo e Ribeiro (1999, p. 50) dizem a respeito da sexualidade: “a sexualidade é uma energia forte e mobilizadora, uma dimensão da expressão do ser humano em sua relação consigo mesmo e com o outro, lugar do desejo, do prazer e da responsabilidade”.

Quando questionados com quem conversam ou tiram dúvidas sobre assuntos da sexualidade humana, muitos colocaram com parentes (mãe, irmã) e amigos, outros disseram obter informação via internet; uma pessoa citou um vídeo do Youtube sobre o assunto. Com relação ao contexto escolar, a maioria disse já haver esclarecido ou esclarece suas dúvidas com os professores e alguns dialogam com os colegas de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

turmas.

Em relação à experiência que tiverem com as aulas de educação sexual, a minoria dos alunos disse que nunca participaram dessas aulas; a maioria respondeu somente que já tiveram aulas e alguns relataram sua experiencia, dentre eles, destacam-se algumas falas:

> Foi interessante para mim que na época não sabia de muita coisa (estudante do 2º ano, questionário aplicado pela professora de Língua Portuguesa).
> Já, foi legal, porém nem todos os alunos tem maturidade para falar sobre isso (estudante do 3ºano, questionário aplicado pela professora de Língua Portuguesa)
> Sim, a professora explicou um pouco de como funciona a prevenção, e como as partes intimas de cada sexo funcionam (estudante do 3º, questionário aplicado pela professora de biologia)
> Foi meio constrangedor, é importante debate o tema, explicar... (estudante do 3º ano, questionário aplicado pela professora de Língua Portuguesa)
> Sim, somente para falar de doenças sexualmente transmissíveis, achei muito incompleta (estudante do 3º, questionário aplicado pela professora de biologia).

Partindo dessas informações, constatou-se que nas aulas de educação sexual ofertadas, os conteúdos se reduzem a ensinar os sistemas reprodutores e a prevenção de gravidez e IST – o que está muito aquém do esperado. Não se deve, portanto, responsabilizar os docentes, pois muitos deles não tiveram aulas de educação sexual em suas formações iniciais, e nem na instrução continuada; alguns podem estar imersos em sua ideologia, crenças e costumes, ou não possuírem conhecimento a respeito do assunto. Nessa conjuntura, Camargo e Ribeiro (1999, p. 34) contribui:

> O controle do comportamento exercido pela sociedade por meio de suas diferentes instituições – família, escola, igreja – tem como fundamento um modelo de infância a ser atingido e esse modelo é ensinado ao professor e professora pelas teorias e práticas psicopedagógicas. [...] A sexualidade, assim como as demais características do ser humano, está em constante transformação e é nesse permanente movimento que deve ser compreendida. Nós, educadores e educadoras, sabemos como as crianças são impedidas de falar se seu corpo, de suas inquietações, de seus medos e alegrias na descoberta da sexualidade. Ainda hoje, a sexualidade é ocultada ou tratada como forma de disciplina, tabu e submissão.

Analisando-se em perspectiva, compreende-se que o sujeito é composto por suas experiências, vivências e crenças, então, nunca será neutra a prática docente. Para contribuir com o processo de aprendizagem da educação sexual a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), determinou

quatro princípios norteadores do processo de aprendizagem. O segundo princípio é "oferecer a crianças, adolescentes e jovens a oportunidade de explorar valores, atitudes e normas referentes à vivência da sexualidade [...]" Unesco (2013, p.13). O último princípio aconselha a se "Estimular crianças, adolescentes e jovens a assumir responsabilidade por seu próprio comportamento e a respeitar o direito de outros, assim como estimular aceitação e empatia independentemente do seu estado de saúde ou orientação sexual." (UNESCO, 2013, p.13).

Com isso, quando o professor/a discute apenas prevenção de IST, gravidez precoce e sistema reprodutor ele/a acaba reduzindo a educação sexual e furtando dos estudantes um entendimento pleno sobre a sexualidade. O que se diverge da fala de Camargo e Ribeiro (1999, p. 40) que diz: "as relações entre liberdade, autonomia e respeito à intimidade devem estar presentes em todos os trabalhos educativos e, principalmente, naqueles que tratam da sexualidade". Portanto, o ideal seria que todos os professores ao abordar educação sexual seguissem o que propõem o PNC (BRASIL, 1997) e a Unesco (2003).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que todos(as) os(as) alunos(as) entrevistados(as) têm interesse em aulas de educação sexual, apesar de não compreenderem o conceito pleno de sexualidade. A maioria dos entrevistados associam a educação sexual apenas a esclarecimentos referentes a fatores reprodutivos, pois percebeu-se no discurso que alguns dos estudantes ficam constrangidos quando o tema é abordado em sala de aula, e também acreditam que existe uma idade determinada para abordar o assunto.

Conforme as reflexões expostas, a maior parte dos/as estudantes tiram suas dúvidas e conversam a respeito da sexualidade com os docentes; alguns com colegas de turmas e poucos têm abertura para conversar com os familiares sobre assuntos relacionados à sexualidade; a maioria dos entrevistados se consideram heterossexuais; alguns se consideram bissexuais e pansexuais. A grande parte dos alunos tem dúvidas a respeito da sexualidade.

Concomitante com os objetivos previstos, a maior parte dos(as) alunos(as) questionados(as) revelaram que tiveram aulas de educação sexual no Ensino

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Fundamental e os demais no Ensino Médio. Houve relatos dos estudantes nos quais diziam que os docentes ficam constrangidos ou trabalharam de forma superficial a temática, o que leva a refletir-se sobre a formação inicial e continuada dos professores; refletindo-se se estaria ocorrendo de maneira satisfatória ou não. Essa é uma das interrogações que a pesquisa deixa. Portanto, espera-se que as provocações mencionadas e compartilhadas no trabalho visem promover mais pesquisas voltadas à Educação Sexual plena e emancipatória, no nível básico de ensino, pelo menos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e Infância(s):** A sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais:** adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: EDUEL, 2006.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação Sexual na Escola:** mito e realidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós modernidade**/ tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 11. Ed.- Rio de Janeiro; DP&A, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NUNES, César Aparecido. Desvendando a sexualidade. Campinas, SP, Papirus, 1987.

UNESCO**. Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro:** Tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/Orientacoes_educacao_sexualidade_Brasil_preliminar_pt_2013.pdf. Acesso: 24 de jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

13.5.16 EVASÃO DA POPULAÇÃO NEGRA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: DETERMINANTES E EMBATES

Maurício Andrade Almeida[1411]

Mayana Esther Morbeck Mota Coelho[1412]

RESUMO

Frente ao atual cenário de desconstrução de pensamentos retrógrados e preconceituosos, abordamos essas questões dentro das aulas do programa de pós graduação, lançando luz aos determinantes que impactam na evasão escolar. Segundo o artigo 6º da Constituição Federal de 88, a educação figura como um direito social, entretanto, percebemos que no nosso país essa realidade é um paradoxo. Após as discussões sobre as contribuições para a evasão da população negra do processo de escolarização, tivemos como objetivo, a realização de um estudo bibliográfico, onde o problema de pesquisa foi analisar os efeitos dos agravantes socioeconômicas que acarretam na evasão de negros no processo de educação. Para Araújo (2011) e Ferrato (2008) o direito à educação pode ser traduzido basicamente em dois aspectos: a oportunidade de acesso e a continuidade na escola, mediante educação com nível de qualidade semelhante para todos, deste modo a evasão escolar pode ser minimizada até certo ponto, em uma futura realidade, ser erradicada. Esse contexto se perdura desde o início do século XX, onde o ensino da rede pública era tido como alto padrão e concorrido por meio de processos seletivos, onde as nobres famílias sempre tiveram acesso, trazendo à tona a questão das diferenças de oportunidades escolares entre brancos, pardos e negros nesse processo histórico. Podemos compreender que hoje diversos fatores influenciam na evasão escolar. Para a população negra, como já exposto, o racismo é um pesado fator de agravo. Dessa forma, pode-se dizer que as análises sobre os efeitos da desigualdade racial na produção subjetiva de estudantes negras e negros abrangem concepções, imagens, ideias, estereótipos e preconceitos produzidos e reproduzidos ao longo da história (NASCIMENTO, 2019). Como isso, a educação, principalmente, poderá ser transformada e usada como meio de diminuir essas desigualdades que tanto afligem pessoas negras. É obvio que essa luta também deve ser comprada pela sociedade, mas sem uma educação igualitária, isso se torna apenas uma utopia.

Palavras-chave: Escolarização. Preconceito. Racismo. Negritude. Desigualdade.

1 INTRODUÇÃO

Segundo o artigo 6º da Constituição Federal de 88, a educação figura como um direito social. Para Saviani (2013) a educação configura-se, ainda, como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza. Segundo o autor, isso decorre do fato de que a sociedade moderna, centrou-se na cidade e na indústria,

[1411] Enfermeiro. Mestrando em Relações Étnicas e Contemporaneidades – PPGREC. UESB, Jequié. e-mail: Mauricio_aandrade@hotmail.com
[1412] Pedagoga, Mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidades – PPGREC. UESB, Jequié. e-mail: mmorbeckcoelho@gmail.com

assumindo a forma de uma sociedade de tipo contratual e, com isso, substituiu o direito natural ou usual pelo direito positivo, se baseando em normas escritas. Essa mundana fez com que a sociedade construísse as escolas como principal e dominante forma de educação, defendendo a universalização da mesma como meio de formar cidadãos, ou seja, sujeitos de direitos e deveres (SAVIANI, 2013), formação essa defendida pela própria LDB de 96.

Saviani (2013) define a sociedade atual como sociedade da informação. Para ele, conhecimento implica a capacidade de compreender as conexões entre os fenômenos, captar o significado das coisas, do mundo em que vivemos. Entretanto, quanto maior a circulação de informação fragmentada pelos meios de comunicação, maior a dificuldade de acesso ao conhecimento. Assim, a escola ganha importância, porque cabe a ela fornecer os elementos que permitam àqueles que têm acesso à informação discernir o verdadeiro do falso, o certo do errado, o consistente do inconsistente, o relevante do irrelevante (SAVIANI, 2013).

Conforme explicito pela Constituição de 88 e pelos diversos documentos oficiais, a educação, por ser um direito social e primordial, sendo reconhecido pelo poder público, cabe ao Estado garantir meios para efetivação desse direito (ARAUJO, 2011; SAVIANI, 2013). Para Araujo (2011), esse direito deve ser garantido por meio de políticas públicas, entendidas como o Estado em Ação. Entretanto, a autora relembra que essa concepção, pelo menos no Brasil, veio de forma tardia e sofria muita influência do contexto político-social de cada época. Enquanto diversos países visavam a universalização da Educação já a partir de 1917, no Brasil essa ideia só veio se consolidar após 1988, com a Constituição Federal e endossada com a LDB de 96 (ARAUJO, 2011; SAVIANI, 2013).

Para Araujo (2011) e Ferrato (2008) o direito à educação pode ser traduzido basicamente em dois aspectos: a oportunidade de acesso e a continuidade na escola, mediante educação com nível de qualidade semelhante para todos. Segundo a autora, a universalização da Educação traz uma potencialidade emancipadora do ponto de vista individual e igualitária do ponto de vista social, visto que a sua afirmação parte do pressuposto que a escolarização é niveladora das desigualdades do ponto de partida. Entretanto, Ferraro (2008), afirma que o Estado deixou de assegurar a determinadas pessoas ou grupos de pessoas esse direito, criando uma dívida educacional pública. Isso, segundo o autor, decorre de dois fatores: a Educação

entendida como serviço público e a não universalização ainda desse serviço. Assim, ao Estado é colocada a condição de devedor e ao cidadão o papel de credor.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 ESCOLARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

Mario Sergio Cortella afirma que educar não é escolarizar, e esta frase permite visualizar a complexa dimensão e a realidade que escolas e professores enfrentam constantemente. Com o processo de globalização, a rotina das pessoas vem acelerando, fazendo com que pais e mães tenham menos tempo para acompanhar seus filhos. Dessa forma, as atribuições outrora familiares, são transmitidas para o ambiente escolar. Valores e princípios foram transferidos por vários pais aos professores e à escola, o dever de educar e também escolarizar, pois na visão deles os mesmos passam a maior tempo na escola (MURARO et al., 2015). Segundo os autores, muitas pessoas confundem papel da escolarização com o da educação. Educação é um processo de formação, sendo a escolarização um papel da escola, como forma de complementar a educação vinda de casa. Entretanto, se a família não exerce sua função de forma correta, a escola fica prejudicada nesse processo.

Dessa forma, segundo Martins (2018), “é preciso distinguir os conceitos de educar e escolarizar”. Escolarizar vem processo que ocorre nas escolas, enquanto instituição de ensino e a escolarização é processo que pertence à Educação, que um processo maior e mais complexo, uma vez que não ocorre somente dentro das escolas e nem começa nela. Corroborando com Muraro et al. (2015), Martins (2018) responsabiliza a nova organização familiar na confusão entre os dois termos. Não que essa nova organização esteja errada, mas que a escola precisa acompanhar essas mudanças e se adequar. Para ela, falta um diálogo entre escola e família. Assim, uma das alternativas, apresenta por muitos especialistas, seria a escola promover oficinas ou cursos de formação para auxiliar os pais a lidarem com dúvidas m relação à educação dos filhos ou como proceder para ser parceiro na formação da criança, em relação à escola (MARTINS, 2018).

2.2 A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS NEGRAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nos primeiros 60 anos do século XX, ao que se sabe, no Brasil a escola pública, era tida em alta conta pela sociedade, sendo que os grupos escolares, os ginásios, cursos de ensino científico e Escola Normal, todos públicos, eram estabelecimentos de ensino considerados de excelência, cujas vagas eram disputadas por exames de seleção, e frequentados por pessoas oriundas das classes média e alta (VEIGA, 2008). Assim, o acesso à educação era restrito a um pequeno grupo de pessoas. Segundo Veiga (2008) a presença de pessoas negras na escola era mais limitada ainda, não somente por pertencerem à camada mais pobre da população, mas também em virtude da conhecida questão das diferenças de oportunidades escolares entre brancos, pardos e negros. Isso é evidenciado por Campos (2012), quando afirma que o fenômeno das desigualdades escolares no Brasil vai além do pertencimento de classe. Para ela, mesmo que negros estejam em uma posição social privilegiada, haverá desvantagens frente aos brancos dessa mesma posição. Isso se deve ao fato da existência de disparidades que prevalecem dentro do mesmo contexto social: o negro pobre sofre desvantagens frente ao branco pobre.

Embora ainda se tenha dados quantitativos precisos sobre a frequência de crianças negras na escola das primeiras décadas republicanas, as mais variadas imagens sobre crianças nos grupos escolares denotam um número majoritário de crianças brancas (CAMPOS, 2012). Entretanto, dados mostram que essa diferença ainda perpetua na sociedade brasileira. Em 2018 foi constatado que, na faixa de idade entre 19 a 24 anos, o índice de pessoas brancas que terminaram o ensino fundamental é maior do que o percentual de pessoas negras. O mesmo foi observado no ensino médio. 19 % de jovens negros dentro dessa faixa etária não terminaram o ensino fundamental. Entre a faixa de 15 a 17 anos, que é a ideal para o ensino médio, 25,5 % de pretos e pardos não passaram do 9° ano do ensino fundamental. Os dados mostraram também que o abandono escolar é maior entre a população negra, sendo que o maior percentual está entre os que não estudam e nem trabalhando, indicando que essas pessoas estão em situação de vulnerabilidade social. Uma informação importante que esses dados trazem é de que, apesar de mais da metade da população brasileira se declarar negra/parda, em quase um terço das matrículas essa informação não consta. Esses dados podem ser consultados nos portais Folha de São Paulo e do G1, divulgados em 2019.

Pelas informações acima descritas, o que se pode observar é que o racismo é estruturante das desigualdades às quais está submetida a população negra, já que incide sobre ela e determina as suas condições sociais por gerações aqui no Brasil. Como elemento de estratificação social, o racismo se materializou na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das organizações sociais na sociedade brasileira, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para os negros. Isso é reforçado quando dados demonstram que as escolas localizadas em periferias aquelas situadas nas periferias urbanas apresentam piores condições, com estrutura pedagógica e material deficiente, reproduzindo a máxima: escola pobre para pobres e pretos (PASSOS, 2010). O que se pode concluir é que a exclusão da população negra do processo de escolarização é um projeto construído ao longo da história da educação, contradizendo a própria Constituição Federal.

Segundo Passos (2010), com o fim da Ditatura Militar no Brasil, o debate sobre o racismo e as desigualdades raciais tomou outras proporções com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, entretanto, as discussões ainda estavam diluídas no debate sobre justiça social e distribuição de renda. A parti disso, conforme cita a autora, com a pressão exercida por movimentos de grupos de apoio à população negra, o Estado Brasileiro reconheceu que o racismo excluía a população negra de diversas políticas, principalmente das políticas educacionais. Este novo cenário impõe ao Estado brasileiro uma nova agenda e força atitudes políticas e debates públicos sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira: as políticas universalistas são questionadas e se revelam como insuficientes, na medida em que não conseguem atingir a população negra (PASSOS, 2010). Entretanto, a autora afirma que o Estado foi forjando e normatizando juridicamente a exclusão da população negra das políticas educacionais.

2.3 CONTRIBUIÇÕES PARA A EVASÃO DA POPULAÇÃO NEGRA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Com tudo exposto, é perceptível que a desigualdade entre brancos e negros possui caráter estrutural e sistêmico, sendo que as políticas públicas voltadas ao combate dessa desigualdade não têm surtido efeito. Segundo dados recentes do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

IBGE (2019) dos 10% mais pobres do país, 75,2% são da população negra. E esses índices refletem diretamente no processo de escolarização desse grupo.

Para a construção de uma sociedade mais igualitária, é preciso compreender qual o papel que cada estrutura socioeconômica desempenha na reprodução do racismo, e assim, bolar estratégias eficazes para combate-lo. Quando relacionado à educação, combater o racismo é imprescindível, sendo necessário uma educação antirracista, caso contrário, não podemos pensar em uma sociedade mais igualitária.

Segundo dados do IBGE, o percentual de jovens de 18 a 24 anos pretos ou pardos com menos de 11 anos de estudo e que não frequentava escola caiu de 30,8 % em 2016 para 28,8% em 2018. Mas esse indicador era de 17,4% entre os brancos, em 2018. O analfabetismo (de pessoas com 15 anos ou mais) foi 9,1 % para a população negra, enquanto que na branca foi de 3,21%, em 2028. A proporção de pessoas que frequentam ou já concluíram o nível de ensino adequado para sua faixa etária (denominada de taxa ajustada de frequência escolar), segundo a organização do sistema educacional brasileiro, também aumentou para todos os grupos de idade na população negra entre 2016 e 2018. Isso significa que, nesse período, diminuiu a proporção de pessoas pretas ou pardas que estava em atraso escolar, situação que contribui para o abandono da escola, segundo Ribeiro (1991), apesar de o autor indicar que a péssima qualidade do ensino seja o real motivo da evasão escolar.

Entretanto, sabe-se hoje que diversos fatores influenciam na evasão escolar. Para a população negra, como já exposto, o racismo é um pesado fator. A população negra é quem compõe em maior proporção, o grupo situado abaixo das linhas de pobreza, residindo em domicílios com piores condições de moradia e com menos acesso a bens e serviços que a população de cor ou raça branca. Dados do IBGE (2019) demonstram também que uma pessoa negra tem 2,7 vezes mais chances de sofrer um homicídio intencional do que uma pessoa branca. Vale ressaltar que altas taxas de homicídios trazem sofrimento físico e psicológico, acarretando em impactos sociais e econômicos. Com base nos dados, é preciso dar um destaque à violência letal a qual as pessoas negras de 15 a 29 anos estão submetidas: nesse grupo, a taxa chegou a 98,5 em 2017, contra 34,0 entre os jovens brancos. Quando apenas o sexo masculino é considerado, dentro dessa mesma faixa etária, a taxa, inclusive, chegou a atingir 185,0 para a população negra.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A violência não letal na adolescência e juventude também produz efeitos de longo prazo, sendo que essa população em especifico estão mais propensos a desenvolverem doenças como depressão, ao vício de substâncias químicas, a problemas de aprendizado e até ao suicídio, assim como estão igualmente mais sujeitos à envolvimento em situações de violência no futuro, conforme alertam Wilkins e Wenger (2014), bem como David-Ferdon e outros (2016). Um exemplo disso são os dados que a a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) de 2015 traz. Segundo essa pesquisa, a respeito dos estudantes que frequentam o 9º ano do ensino fundamental, foi revelado que pretos ou pardos vivenciaram mais experiências violentas do que brancos. Mais da metade dos alunos pretos ou pardos (53,9%) estudavam em estabelecimentos localizados em área de risco em termos de violência. Entre estudantes brancos, esse percentual foi de 45,7%. Essa diferença é mais acentuada quando comparados os estudantes de escolas privadas pretos ou pardos (40,7%) e brancos (29,5%). Ainda segundo pesquisa, 13,1% dos estudantes brancos do 9º ano do ensino fundamental e 15,4% dos pretos ou pardos não compareceram à escola por falta de segurança no trajeto casa-escola ou na escola, nos 30 dias anteriores à pesquisa.

Os números apresentados reforçam a necessidade de uma análise cuidadosa do fracasso escolar, levando em consideração as relações étnicas e raciais. Isso por que esses dados refletem diretamente no processo de escolarização dessa população. Quando expostos às situações de vulnerabilidade, crianças, adolescentes e jovens negros são obrigados a abandonar a escola para ajudar a família. Segundo Menezes-Filho (2001), é preciso lembrar que o Brasil é um país em que a escolaridade implica em altos retornos salariais, em comparação a outros países do mundo. Assim, é preciso dar atenção às peculiaridades deste grupo, que vem sendo oprimido de modo intenso e ostensivo ao longo de séculos.

Para Machado et al. (2009), a escola é vista como espaço onde crianças, adolescentes e adultos são expostos a inúmeras manifestações da desigualdade. Para os autores, as situações vivenciadas em contextos excludentes, por sua vez, configuram elementos produtores de subjetividade. Zamora (2012), afirma que a experiência cotidiana de situações permeadas pelo preconceito e pela discriminação racial interfere no modo pelo qual vítimas do racismo entendem-se e definem-se como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pessoas, comprometendo trajetórias escolares de alunas e alunos vitimados pelas práticas excludentes.

Dessa forma, pode-se dizer que as análises sobre os efeitos da desigualdade racial na produção subjetiva de estudantes negras e negros abrangem concepções, imagens, ideias, estereótipos e preconceitos produzidos e reproduzidos ao longo da história (NASCIMENTO, 2019). Ainda segundo o autor, ao incidirem na dimensão subjetiva, estes elementos interferem nas trajetórias escolares e o enfretamento do problema é dificultado pois a existência do racismo no Brasil é negada por meio de mecanismos que fazem perdurar o racismo velado, que se dá por meio de piadas, ditos populares e brincadeiras. Por fim, o autor afirma que essa dissimulação do racismo tem contribuído, junto a outras forças, para invisibilizar, silenciar e perpetuar processos de estigmatização de estudantes negras e negros.

Conforme apontado por Jesus (2018), entre os mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de negras e negros destacam-se o silenciamento e a invisibilização de estudantes vítimas do racismo enraizado no Brasil. Segundo o autor, quando vítimas de injustiças raciais no ambiente escolar, essas situações não são problematizadas e as vítimas são obrigadas a se silenciarem. Já a invisibilidade, segundo Jesus (2018) se dá pela ausência de personagens negros no processo educacional, tais como educadores, figuras negras importantes na história do país. Mesmo com diversos dispositivos legais que visam suprimir essas discriminações dentro do ambiente escolar, diversas pesquisas revelam que os mesmos não são respeitados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto acima, é perceptível que o racismo, perpetuado na sociedade brasileira, contribui para o aumento das desigualdades entre negros e brancos. Apesar de ser considerada como uma arma de transformação, a educação quando elitizada deixa de cumprir seu papel de agente transformador. Boa parte desse processo ocorre dentro das escolas, devendo reforçar os conhecimentos que as pessoas adquirem fora dela. Entretanto, os dados divulgados pelo IBGE demonstram que as desigualdades sociais são um grande embargo para que a escolarização da população negra. Moradias e escolas, sem acesso à saneamento

básico, localizadas em comunidades com elevados índices de violência contra essa população implicam no seu acesso e permanência. As condições financeiras também afetam esse processo, uma vez que é preciso escolher entre estudar ou trabalhar para ajudar a família. Entretanto, com baixo nível de escolaridade, piores os empregos dessas pessoal levando-as à informalidade, desemprego e, consequentemente, a uma vida de crime. Dessa forma, a letalidade entre os jovens desse grupo social é mais elevada do que a de população branca, levando ao que se conhece como genocídio negro. Como se não bastasse as violências sofridas fora das escolas, crianças, adolescentes e jovens negros e negras são sujeitados às discriminações no meio escolar, mas têm suas vozes silenciadas. Todos esses fatores elevam o número dessas pessoas que desistem de estudar. Mesmo que haja políticas que visem o combate do racismo, ainda é perceptível que muito ainda deve ser feito. O primeiro deve ser o Estado ver o racismo que ele mesmo perpetua e ser mais contundente nas suas ações de combate. Como isso, a educação, principalmente, poderá ser transformada e usada como meio de diminuir essas desigualdades que tanto afligem pessoas negras. É obvio que essa luta também deve ser comprada pela sociedade, mas sem uma educação igualitária, isso se torna apenas uma utopia.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, G. C. **Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "O problema maior é o de estudar"**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.

CAMPOS, A. R. **ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS ENTRE FAMÍLIAS**

DAVID-FERDON, C.; CROSBY, A. E.; CAINE, E. D.; HINDMAN, J.; REED, J.; ISKANDER, J. **CDC grand rounds: preventing suicide through a comprehensive public health approach**. Morbidity and Mortality Weekly Report, Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention - CDC, v. 65, n. 34, p. 894-897, Sept. 2016. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/65/wr/mm6534a2.htm#contribAff. Acesso em 20 de março de 2021.

FERRARO, A. R. **Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, maio/ago. 2008.

FOLHA DE SÃO PAULO, 2019. **4 em cada 10 jovens negros não terminam o ensino médio**. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-

em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml. Acesso em: 20/ março de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICAS. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil.** Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41, 2019.

JESUS, R. E.**Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização**. Educação em Revista Belo Horizonte, n.34, 2018.

MACHADO, A. M.; ALMEIDA, I. E.; SARAIVA, L. F. O. **Rupturas necessárias para uma prática inclusiva**. In Anache, A. A., & da Silva, I. R. (Orgs.). Educação Inclusiva (pp. 21-35). Brasília, DF: CFP, 2009.

MARTINS, L. **Educação e escolarização: confusão entre conceitos atrapalha aprendizado**. 2018. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/educacao-e-escolarizacao-confusao-entre-conceitos-atrapalha-aprendizado-70zrdbytg1wibx3vnzm378zen/. Acesso em: 20 de março de 2021.

MENEZES-FILHO, N. **Educação e desigualdade**. In: MENEZES-FILHO, N. A.; LISBOA, M. (ed.). Microeconomia e sociedade. Rio de Janeiro: Contracapa, 2001. 470 p.

MURARO, B.; CAMARGO, B. F.; LONDERO, P.; FREITAS, R. W.; ALVEZ, T. R.; NEUBAUER, V. S. **Escolarização: uma estrutura para com a educação**. XVII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, Salto do Jacuí/RS, 2015.

NASCIMENTO, L. R. do. **Desigualdade racial e fracasso escolar de estudantes negras e negros**. RBEC, v. 04, 2019.

NEGRAS, MESTIÇAS E BRANCAS DO POVOADO DE GOIABEIRAS/MG. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.28, n.02, p.309-332, 2012.

PASSOS, J. C. dos. **As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos**. 2010.

PORTAL G1, 2019. **Taxa de jovens negros no ensino superior avança, mas ainda é metade da taxa dos brancos**. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/06/taxa-de-jovens-negros-no-ensino-superior-avanca-mas-ainda-e-metade-da-taxa-dos-brancos.ghtml. Acesso em: 20 de março de 2021.

RIBEIRO, S. C. **A pedagogia da repetência**. Estudos Avançados, 12(5), 1991.

SAVIANI, D. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

VEIGA, C. G. **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

WILKINS, V. M.; WENGER, J. B. **Belief in a just world and attitudes toward affirmative action**. Policy Studies Journal, Washington, DC: Policy Studies Organization - PSO, v. 42, n. 3, p. 325-343, Aug. 2014.

ZAMORA, M. H. R. N. **Desigualdade racial, racismo e seus efeitos**. Fractal: Revista de Psicologia, 24(3), 563-578, 2012.

13.5.17 HÁ ESPAÇO PARA A DISCUSSÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA ESCOLA? – "KIT GAY", "IDEOLOGIA DE GÊNERO" E A PERPETUAÇÃO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA

Jonatan Fernando da Silva Reis[1413]

Laryssa Adriana de Araujo Trindade[1414]

RESUMO

Nos últimos anos, especialmente, as palavras "gênero" e "sexualidade" têm sido demonizadas, principalmente quando se cogita discutir sobre diversidade de gênero e sexual nas escolas brasileiras. A construção discursiva do "kit gay" e da "ideologia de gênero", muito replicadas atualmente no Brasil, especialmente nas eleições de 2018, reacenderam esse debate, criando caos social em parte da população, através de fake news, transformando a suposta proteção da "família tradicional brasileira" em capital político. Neste trabalho, defendemos que o nosso tema – a discussão da diversidade sexual e de gênero nas escolas –, constitui uma forma de contraposição à hostilidade dos ambientes educacionais em relação a pessoas LGBT. Através da análise do Plano Municipal de Educação (PME) de Nova Iguaçu (RJ), relacionando-o com os Planos Nacional e Estadual de Educação, demonstra-se como sofismas, especialmente a "ideologia de gênero", impactaram documentos educacionais e prejudicam discussões fundamentais como a aqui defendida nas escolas. Para tanto, buscamos dialogar com Adichie (2015) e sua denúncia expressa em "O perigo de uma história única", além das contribuições de Maranhão Fº., Coelho e Dias (2018) e Souza e Maranhão Fº. (2018). Indicamos, ainda, que uma educação fundamentada nos direitos humanos e nas diversidades depende, também, de uma formação docente atenta a essas questões, que reflita e discuta sobre gênero e sexualidade e não reproduza e perpetue fobias nas instituições de ensino, a despeito de um movimento fundamentalista-religioso-conservador.

Palavras-chave: Diversidades. Gênero. Sexualidade. Educação. Fake News.

1 INTRODUÇÃO

Quando se trata da discussão de gênero e sexualidade na escola, tem-se um impasse: há certo consenso social, baseado principalmente em discursos de cunho fundamentalista-religioso, contrário a essa discussão, já que, segundo tais discursos, a mesma poderia influenciar a orientação sexual ou identidade de gênero de crianças e adolescentes, como se isso fosse possível. Nas eleições brasileiras de 2018, distorções como "ideologia de gênero" e "kit gay" foram muito difundidas, mas tais fake news, que têm impactado o ideário social brasileiro, possuem origens anteriores. Baseadas numa suposta "proteção" da "família tradicional brasileira", demonizando – para utilizar o termo mais adequado ao referido contexto – palavras como "gênero" e

[1413] Graduando em Pedagogia, UFRRJ – Câmpus Nova Iguaçu, jonatansilvareis@gmail.com.
[1414] Graduanda em Pedagogia, UFRRJ – Câmpus Nova Iguaçu, trindade.laryssa@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

"sexualidade", esses sofismas impactaram, nos últimos anos, os documentos que determinam diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais – os planos nacional, estaduais e municipais de educação. Nesses documentos, percebe-se, como se discorrerá ao longo deste trabalho, o prejuízo para a discussão de gênero e sexualidade na escola, o que potencializa os ambientes educacionais como espaços hostis para adolescentes e jovens LGBT, contrariando a concepção de uma educação inclusiva e baseada nos direitos humanos.

Tendo isso em vista, este trabalho de caráter bibliográfico-documental objetiva apresentar, através dos dados de uma pesquisa realizada em âmbito nacional sobre experiências de adolescentes e jovens LGBT em ambientes educacionais, bem como da análise de um Plano Municipal de Educação (PME), como a discussão sobre gênero e sexualidade é imprescindível para a garantia de uma educação inclusiva. O retrocesso em termos dessa discussão em sala de aula traz prejuízos para grupos historicamente discriminados e os impactam no ambiente educacional, como se tratará a posteriori.

Pontua-se que os autores deste trabalho são licenciandos em Pedagogia e cursaram o componente curricular 'Gênero e Educação' no Câmpus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Essa experiência formativa foi fundamental para a construção deste trabalho, partindo do pressuposto de que defendemos uma educação inclusiva e baseada nos direitos humanos. Neste caso, foca-se a diversidade sexual e de gênero. Além disso, também nos inspiramos na proposta final do 'Estágio em Educação Inclusiva e Direitos Humanos', componente curricular obrigatório para o nosso curso, para produzir este trabalho.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Gênero, sexualidade, cis-heteronormatividade e "O perigo de uma história única"

Quando tratamos das dimensões de gênero e sexualidade, não há como não discutir a noção de cis-heteronormatividade. Como a própria palavra anuncia, trata-se de uma norma, uma forma única de ser, sentir, experienciar o gênero e a sexualidade, o que se traduz na cisgeneridade e heterossexualidade. Caso alguém destoe dessa

norma, sofre hostilidades, discriminações e preconceitos da sociedade. É preciso, nesse sentido, romper com essa lógica de "história única". Tal termo se refere ao que a autora nigeriana Chimamanda N. Adichie propõe como sendo a única forma de conceber pessoas, populações, histórias etc a partir de discursos dominantes, normalmente associados a estereótipos. Dessa forma, segundo Adichie (2015), ao mostrar determinadas pessoas ou grupos a partir de uma única perspectiva, como uma coisa só, repetidamente, é isso que essas pessoas se tornarão. Assim, quando tratamos da cis-heteronormatividade como único modelo possível quanto a gênero e sexualidade, quem não se enquadra nessa "história única" é invisibilizado, desconsiderado, discriminado. Tal aparato discursivo-normativo costuma retirar a dignidade das pessoas LGBT, desumanizando-as. Conforme Chimamanda N. Adichie propõe, nós ratificamos a necessidade de rejeição da história única, em seus múltiplos contextos, mas especificamente no tema deste trabalho, porque "[...] quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso." (ADICHIE, 2015, p. 16)

2.2 "Kit gay", "ideologia de gênero" e impactos educacionais

A "família tradicional brasileira" tem se constituído como um importante capital político para determinados grupos políticos religiosos, que se aproveitam da invenção do inimigo no imaginário social para legitimar suas agendas e eleger representantes que propagam determinados discursos falaciosos. Na educação, alguns consensos sociais se traduzem com veemência na votação dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação em 2015/2016, como se discorrerá a seguir. A falácia da "ideologia de gênero", principalmente, desqualifica e menospreza "[...] os estudos de gênero nos Planos Estaduais e Municipais de Educação e consequentemente nas escolas e salas de aulas de todo o país." (SOUZA, MARANHÃO Fº, 2018, p. 337)

Nesse contexto, nota-se como a visão binária, limitadora quanto ao gênero e à sexualidade, e que parte de uma construção social que biologiza o corpo e impõe uma naturalização cis-heteronormativa, implica na exclusão de múltiplas possibilidades de ser e estar no mundo, desprezando subjetividades e complexidades características de qualquer ser humano, de experienciar o corpo, orientações afetivo-românticas e sexuais. É como se fosse possível interferir no campo do gênero e sexualidade das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pessoas ao se romper com uma ideia rígida, sexista, binária, cis-heteronormativa e discursivo-religiosamente fundamentada entre macho e fêmea, criados por deus, de modo a "transformar" as pessoas no que não são, atribuir a elas condições que não lhe são próprias. O que parece inaceitável para os defensores da narrativa da "ideologia de gênero", na verdade, é a existência de múltiplas e diversas famílias, e não apenas as compostas por mãe, pai e filhos cisgênero e heterossexuais.

O cenário conturbado politicamente em relação a essas questões chega às escolas e deixa marcas nos estudantes não-heterossexuais e não-cisgênero. De acordo com a Pesquisa Nacional sobre Estudantes LGBT e o Ambiente Escolar (2016), fruto de uma parceria entre importantes e diferentes organizações e instituições, como a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) e o Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), grande parte dos estudantes LGBT não se sente segura em seus ambientes escolares. Essa pesquisa de âmbito nacional foi realizada em 2015 com mais de 1.000 estudantes de todas as regiões do Brasil, autoidentificados como LGBTs. Segundo os dados coletados, cerca de 60% dos/as jovens e adolescentes se sentiam inseguros/as na escola por causa de sua orientação sexual no período analisado, enquanto cerca de 43% sentiam insegurança em virtude de sua identidade/expressão de gênero. Através de depoimentos, a pesquisa corrobora para a sensação de insegurança das pessoas LGBT no ambiente escolar, como perseguições, xingamentos e outros comportamentos fóbicos, o que pode impactar, inclusive, a não participação plena estudantil dessas pessoas, uma vez que elas passam a evitar locais e atividades que lhe pareçam passíveis de hostilidade por outrem e, em alguns casos, desistindo de frequentar a escola parcial ou definitivamente. Os/as estudantes tinham duas vezes mais chances de faltar à escola no último mês se sofrerem níveis maiores de agressões relacionadas à sua orientação sexual.

Por isso, é fundamental que haja a discussão de gênero e sexualidade nesses espaços. Em um contexto de fake news e consequentes desinformações, como temos atualmente de forma latente, esse debate se torna indispensável para desconstruir mitos e sofismas.

> [...] o objetivo dos diálogos sobre gênero na escola é o de promover a justiça e igualdade entre todas as pessoas, independentemente de seus gêneros, aliviando e procurando suprimir a opressão, preconceito, discriminação,

> intolerância e violência contra quem está fora do gênero e sexualidade hegemônicas da cis-heteronorma: as mulheres, as pessoas transgêneras, as pessoas que não são heterossexuais/heteroafetivas. (SOUZA, MARANHÃO Fº., 2018, p. 340)

Nesse sentido, é preciso refletir sobre os currículos escolares, sobre os planejamentos das instituições de ensino e sobre suas aulas. Além disso, uma formação docente que discuta questões de gênero e sexualidade na escola é urgente. Caso contrário, a escola pode acabar reproduzindo o padrão da cis-heteronormatividade, contribuindo para a perpetuação de uma sociedade hostil às pessoas LGBT.

Uma das formas de impulsionar e incentivar a discussão de diversidade de gênero e sexual nas escolas seria através dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação. Ainda assim, e mesmo que esteja prevista de alguma(s) forma(s) em alguns dispositivos legais, sua inserção explícita nesses Planos de Educação foi extremamente comprometida. Ao invés de menções explícitas a respeito do tema, termos genéricos e abrangentes foram privilegiados.

> O termo “ideologia de gênero” ganhou força no país em meios às tramitações do Plano Nacional de Educação de 2012 até sua aprovação em 2014 e encontrou espaço nas manifestações populares durante as votações dos Planos Municipais de Educação entre os anos de 2015 e 2016. [...] foi nas discussões do Plano Nacional de Educação, e posteriormente nos Planos Municipais de Educação, que a “ideologia de gênero” se popularizou de tal forma que passou a ser reproduzida e rechaçada pela população brasileira. (MARANHÃO Fº., COELHO, DIAS, 2018, p. 71)

Nesse sentido, os anos de 2014 e 2015, segundo Souza e Maranhão Fº. (2018), são marcados por embates tensionados nas câmaras de vereadores das cidades, envolvendo o tema de gênero e sexualidade na escola, no bojo dos Planos Municipais de Educação (PMEs). As tensões envolviam “uma espécie de cruzada anti-gênero”, ao considerar os estudos ligados a gênero e sexualidade como sendo “terrorismo ideológico”. Rompendo com um princípio fundamental da nossa Constituição Federal de 1998, a laicidade do Estado brasileiro, a exclusão do termo gênero – e, por extensão, sexualidade – dos PMEs se deu “[...] consoante à interferência de concepções evangélicas que associavam os estudos de gênero, o respeito às diversidades e o estímulo à igualdade de gênero a um sofisma denominado “ideologia de gênero”.” (SOUZA, MARANHÃO Fº., 2018, p. 332)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A defesa intransigente e intransponível da manutenção da "família tradicional brasileira" criada por deus foi o artifício discursivo-argumentativo utilizado por parte da sociedade civil e de grupos religiosos ultraconservadores que participavam das sessões das assembleias legislativas estaduais e das câmaras de vereadores municipais. A grande questão que se coloca é a aversão à diversidade de gênero e sexual que desestabiliza o status quo de algumas matrizes religiosas e legitima o direito à diferença. A confusão entre o púlpito de algumas instituições religiosas com a coisa pública, ratifica-se, é desastrosa e fragiliza o Estado Democrático de Direito. Assim, em virtude das pressões de setores religiosos ultraconservadores, em especial evangélicos e católicos reacionários, "[...] as metas e estratégias relacionadas às questões de gênero foram retiradas do texto final do PNE (2014 – 2024) [...]" (SOUZA, MARANHÃO Fº., 2018, p. 334), mesmo após ampla discussão no sentido de inclusão de tais questões. É válido pontuar que essa inclusão estava presente no documento final produzido na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014. A despeito disso e em razão de uma forçosa demonização da palavra "gênero", o debate acerca da diversidade sexual e de gênero foi descaracterizado. Consequentemente, os Planos Estaduais e Municipais de Educação incorporaram tais tensões e ausências, em muitos casos, pois o PNE é referência para os Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Para ilustrar tal constatação, optamos por fazer uma breve análise do Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Nova Iguaçu, localizada na baixada fluminense, onde nosso câmpus universitário se localiza. Nova Iguaçu é, atualmente, nosso espaço geográfico de formação acadêmica, humana e política, a exemplo de nossa atuação como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em uma escola central desse município. Defendemos que pensar essas questões a partir do nosso lócus social é importante e necessário em um processo formativo como o nosso. Contextualizaremos, ainda, o PME indicado com os Planos Nacional e Estadual (RJ). A fim de sintetizar a análise pretendida e para fins didáticos, propomos o quadro abaixo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1 – Síntese da análise referente à presença explícita (ou não) das discussões e de preocupações referentes à diversidade sexual e de gênero nas escolas

Documento analisado	**Nº da Lei**	**Nº de páginas do documento**	**De que forma a discussão e/ou preocupações referentes à diversidade sexual e de gênero aparecem no documento?**
PNE 2014-2024	Lei nº 13.005/2014	408	Genericamente, a partir de expressões “guarda-chuva”
PME Nova Iguaçu 2015-2025	Lei nº 4.504/2015	21	Genericamente, a partir de expressões “guarda-chuva”

Fonte: elaboração própria (2021).

Por “expressões guarda-chuva” denominamos termos mais genéricos, como, por exemplo, o combate a situações de discriminação, preconceito, violência e palavras e expressões como diversidade, promoção da cidadania e do respeito aos direitos humanos e superação das desigualdades educacionais. Embora também possam incluir a dimensão do gênero e da sexualidade, ao não serem dotados de especificidade, abrem brecha para as discussões que se queira realizar, tornando-as uma opção das escolas e dos/as educadores/as. Entendemos que formas genéricas de se tratar do tema aqui discorrido implicam estratégia política para promover o apagamento discursivo do mesmo, diante do cenário político tensionado que vivemos.

O Plano Nacional de Educação do decênio 2014-2024 estabelece 20 metas para a educação no Brasil e são recomendadas 254 estratégias sendo válidas até 2024, servindo como base para a construção dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. É notório que o PNE em vigência (2014-2024) foi construído no sentido de não explicitar questões e discussões pertinentes à diversidade sexual e de gênero no que diz respeito às suas diretrizes, metas e estratégias propostas para a política educacional dos 10 anos de sua vigência. Há poucas menções ao tema a partir de "expressões guarda-chuva”. De maneira geral, expressões como “superação de desigualdades educacionais”, “promoção da cidadania”, “erradicação de todas as formas de discriminação” e “respeito aos direitos humanos e à diversidade” aparecem ao longo do referido documento. Desse modo, em um ambiente político tensionado e num cenário de consenso social sobre “ideologia de gênero” e “kit gay”, ao não especificar as discussões defendidas neste trabalho, e por servir de dispositivo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

orientador para a elaboração de Planos Estaduais e Municipais de Educação, o PNE 2014-2024 deixa brechas nesse sentido.

O Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro (PEE-RJ) corresponde à Lei 5.597/2009, possui 66 páginas e está desatualizado. Dessa forma, como é anterior ao PNE 2014-2024, não foi inserido na tabela acima. Tal PEE foi válido no decênio 2009-2019 e não traz, em suas diretrizes, objetivos e metas, questões relacionadas à diversidade de gênero e sexual, nem mesmo de forma genérica. Neste caso, compreendemos, numa análise preliminar, que tal debate político parece não ter sido consistente, na ocasião, a ponto de ser concretizado no documento. Na ausência de um PEE adequado ao PNE 2014-2024, como é o caso do Rio de Janeiro, os PMEs acabam por seguir apenas o Plano Nacional.

O Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Nova Iguaçu foi publicado em 2015 e é válido até 2025. Apenas questões genéricas, que podem abarcar preocupações e/ou discussões acerca da diversidade sexual e de gênero, estão expressas no documento, como a implementação de políticas de precaução à evasão gerada por preconceito ou discriminação e combate à violência. Desse modo, o tema deste trabalho não se encontra explicitamente em nenhuma parte do PME de Nova Iguaçu, de maneira, mais uma vez, a potencializar um possível silenciamento dessas questões no âmbito educacional, dada a sua falta de especificidade.

Ressalta-se, no contexto do município de Nova Iguaçu, um Projeto de Lei (PL) foi apresentado em setembro de 2015. Sem contar com a oposição na Câmara de Vereadores da cidade, foi sancionado no dia 17 de fevereiro de 2016 pelo então prefeito Nelson Bornier (na época, do então PMDB). Tal PL tinha como intuito censurar, na rede pública, qualquer material didático ou paradidático e discussões que possuíssem questões relacionadas a gênero, diversidade sexual e o combate à homofobia. A justificativa, como já exposto anteriormente, relaciona-se com discursos falaciosos, especialmente a "ideologia de gênero", deixando evidente o teor fóbico e aversivo a questões de gênero e sexualidade. Na ocasião de tramitação do PL, o autor do mesmo, vereador Denilson Ambrosio (PROS), verbalizou em seu discurso que a discussão de diversidade sexual no âmbito escolar seria uma forma de fazer “apologia ao sexo” e que não se poderia modificar a realidade amparando minorias [1415],

[1415] O ataque aos livros didáticos. Disponível em: https://profscontraoesp.org/2016/06/06/o-ataque-aos-livros-didaticos/. Acesso em: 19 jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

reforçando preconceitos e demonstrando desconhecimento da importância de tal discussão nas escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procuramos demonstrar como a demonização de algumas palavras e expressões, especialmente “gênero” e “sexualidade”, são resultado de consensos sociais como a “ideologia de gênero” e o “kit gay”, causando um sentimento de caos social e supostamente ameaçando a “família tradicional brasileira”, de acordo com uma concepção cis-heteronormativa. Invariavelmente, a educação é impactada por tais consensos e fake news, partindo-se de uma falsa concepção de que a discussão da diversidade sexual e de gênero nas escolas “influenciaria” a orientação sexual e/ou expressão/identidade de gênero de crianças e adolescentes. Na verdade, explicitamos como essa “família tradicional brasileira” passa a se tornar capital político de alguns grupos, os quais, ao se utilizarem da aliança perigosa entre política e religião, põem em perigo a laicidade do Estado brasileiro, contrariando a Constituição Federal de 1988. Esse fundamentalismo religioso aliado à política passa a criar caos social à medida em que encontra terreno fértil numa sociedade significativamente conservadora e avessa às diversidades. Num cenário de tensão política, documentos educacionais importantes, com destaque para o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, sofrem reveses quanto à discussão de gênero e sexualidades, impactando, consequentemente, os Planos Estaduais e Municipais de Educação. Tais retrocessos são significativamente influenciados pela suposta “ideologia de gênero”, que, não por acaso, surge no âmbito da Igreja Católica latino-americana e se espalha com eficiência para um número significativo de Igrejas Evangélicas. Os Planos Educacionais aqui analisados demonstraram o apagamento das questões ligadas à sexualidade e gênero, a partir da utilização de “expressões guarda-chuva”, genéricas, que, num ambiente politicamente tensionado, é uma estratégia para não se discutir o tema deste trabalho. Com isso, pessoas que destoam da cis-heteronormativade e que, por isso, ameaçam o status quo dessas religiões, sofrem ainda mais discriminações, violências e hostilidades, o que é refletido no âmbito escolar, como apontado através de dados da Pesquisa Nacional sobre Estudantes LGBT e o Ambiente Educacional no Brasil (2016). Ressalta-se que quando defendemos a especificidade das discussões e preocupações referentes a gênero e

sexualidade nos documentos educacionais, não pretendemos negar a defesa mais "genérica", ampla, da diversidade, mas demonstrar que, por conta do contexto sócio-político atual, a defesa dos termos "gênero", "sexualidade" e afins de forma explícita nesses documentos é fundamental. Muito embora entendamos que a presença de determinadas preocupações em documentos oficiais não implique a necessária materialização das mesmas no chão da escola, compreendemos que a letra da lei é importante e não deve ser subestimada.

A despeito desse movimento fundamentalista-religioso-conservador, apontamos, neste trabalho, que a discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas é imprescindível para a garantia de uma educação inclusiva, de modo que o retrocesso em termos dessa discussão em sala de aula traz prejuízos para grupos historicamente discriminados e os impactam no ambiente educacional, rompendo com a pretensão de uma educação fundamentada nos direitos humanos. Nesse aspecto, indicamos a importância de uma formação docente para as diversidades, que reflita e discuta sobre gênero e sexualidade e não reproduza e perpetue fobias. Essa formação deve levar em consideração a desnaturalização de concepções e olhares quanto a pessoas LGBT, pautando preocupações e recursos curriculares inclusivos em relação a tópicos LGBT na atuação docente.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

MARANHÃO Fº., Eduardo Meinberg de Albuquerque; COELHO, Fernanda Marina Feitosa; DIAS, Tainah Biela. "Fake news acima de tudo, fake news acima de todos": bolsonaro e o "kit gay", "ideologia de gênero" e fim da "família tradicional". **Revista Eletrônica Correlatio**, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 65-90, dez. 2018.

NOVA IGUAÇU (RJ). Prefeitura Municipal. Lei Municipal n° 4.504, de 23 de junho de 2015. Dispõe o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025, na forma a seguir especificada, e adota outras providências. Legislação, Nova Iguaçu, 2015. Disponível em: http://www.mprj.mp.br/documents/20184/174657/Nova_Iguacu_Lei_4.504_15_Plano_Municipal_de_Educacao.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei n.º 5.597, de 18 de dezembro de 2009. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE-RJ, e dá outras providências. Legislação, Estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/174661/plano_estadual_de_educao_do_rio_de_janeiro.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

SOUZA, Odair de; MARANHÃO F°., Eduardo Meinberg de Albuquerque. Gênero e diversidade na escola ou ideologia de gênero? Reações religiosas a um plano municipal de educação de Santa Catarina. **Revista Poder & Cultura**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 330-349, jan./jun. 2018.

13.5.18 IMPLICAÇÕES DE GÊNERO NO MAGISTÉRIO: UM ESTUDO SOBRE AS PRINCIPAIS DIFICULDADES DO SER PROFESSOR HOMEM NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcos Daniel Pereira Rodrigues[1416]

Cândida Beatriz Alves[1417]

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi identificar as principais implicações de gênero na atuação docente do professor homem nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, em nosso referencial teórico, foi discutido o conceito de gênero aliado ao de identidade profissional e suas implicações na feminização do magistério, sobretudo nas séries iniciais. Para tanto, nos apoiamos em autores como Louro (2010), Miranda (2003), Scott (1995), Rabelo (2013), entre outros. O trabalho se deu por vias qualitativas, com duas entrevistas semiestruturadas com professores que atuam no ensino público do Distrito Federal. A análise dessas entrevistas se deu por meio do método de análise de conteúdo. Ao analisar as duas entrevistas, conseguimos chegar a 4 categorias temáticas que nos possibilitam entender como o processo do homem nas séries iniciais abarca inúmeras questões: Escolha profissional, Docência como um dom; Imagem docente como modelo disciplinador; Principais dificuldades dos docentes homens na educação. Conclui-se, portanto, que a inserção dos homens no contexto educacional das séries iniciais do fundamental, ainda é perpassado por inúmeros preconceitos e desafios. A construção desses paradigmas nutrem estereótipos sobre a área da educação, que vão reverberar nos ambientes institucionais, fortalecendo, portanto, discursos sexistas e preconceituosos. Nesse sentido, entendemos que essas concepções são negativas tanto para as mulheres quanto para os homens.

Palavras-chave: Docência masculina. Identidade de gênero. Identidade profissional. Séries Iniciais. Magistério.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo identificar as principais implicações de gênero na atuação docente do professor homem nas séries iniciais do Ensino Fundamental e se justifica a partir da necessidade de aprofundar os modos como a questão de gênero se relaciona com a desvalorização da profissão docente, de modo a possibilitar a quebra de paradigmas sociais. Busca-se, assim, um sistema de ensino que promova a igualdade de gênero, valorizando o trabalho de homens e mulheres qualificados.

Posto isso, o trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente apresentaremos nosso referencial teórico, que se centrou na compreensão das

[1416] Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Brasília. E-mail: rmarcos612@gmail.com.
[1417] Doutora em Psicologia, docente do Instituto Federal de Brasília. E-mail:candida.alves@ifb.edu.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

relações entre gênero e docência, com foco em docentes homens. Em seguida, apresentaremos nossos objetivos e o percurso metodológico trilhado, baseado em uma abordagem qualitativa e na realização de entrevistas semiestruturadas. Os resultados foram analisados com base na análise de conteúdo e são discutidos à luz do referencial teórico apresentado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Relações entre identidade de gênero e identidade profissional

Para entender melhor as relações entre a construção de identidade profissional e de gênero, precisamos antes de tudo compreender o conceito de gênero. Scott (1995) descreve que foi por meio das feministas anglo-saxãs que o termo gênero começou a ser usado, em oposição a sexo, com objetivo de fazer com que o conceito biológico não fosse utilizado para determinar diferenças entre homens e mulheres. Desse modo, começamos a compreender que o gênero deve ser entendido como uma construção social e histórica, que estrutura a desigualdade entre homens e mulheres. Louro (2010) salienta que entender o gênero como produto das relações sociais permite que os estudos, mesmo que tenham como foco as mulheres, comecem agora a englobar também os homens.

O conceito de gênero, dessa forma, está associado a contextos culturais, sociais e históricos. Logo, tanto ações sociais como instituições, como igreja, justiça e a própria escola, são atravessadas pela questão do gênero e, portanto, são produtos e produtoras dessas relações. Miranda (2003, p. 43) salienta que “as construções de gênero numa dada sociedade são influenciadas e influenciam as representações sociais, os valores e o mundo simbólico”.

Essa divisão de papéis de gênero é acompanhada pela diferenciação nos valores assumidos por homens e mulheres. Os primeiros, como provedores do sustento familiar e detentores do poder, devem demonstrar capacidade de dominação, qualidades para o comando, assertividade, força, virilidade e dureza. As mulheres, por outro lado, devem ser dóceis, puras, afetuosas, prontas para se submeter ao marido e cuidar dos filhos, sendo, portanto, o sexo frágil, que precisava ser cuidado e protegido pelo homem (PARKER, 1991; LOURO, 2004).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim sendo, a identidade de gênero está relacionada a como o homem e/ou a mulher deverão se portar. Segundo Louro (2010, p. 26), "[...] os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero" (grifos do autor). A autora ainda complementa que essas identidades estão se construindo e se reformulando de forma contínua.

Para Chies (2010), a identidade profissional é uma construção social e, dentro do sistema de produção capitalista, ela é vista como uma característica do indivíduo, sendo primordial para que consiga sobreviver e ascender socialmente. Assim, enquanto para as mulheres são destinados trabalhos remunerados com salários em média mais baixos que os homens, aos homens são destinadas atividades com melhores remunerações e com chances de crescimento. Sendo assim, historicamente, esses papéis de identidade profissional são nutridos pela questão do gênero, distinguindo o que cabe a homens e mulheres.

Assim, o ambiente do trabalho é marcado por uma estereotipação profissional, ou seja, profissões específicas para mulheres, como babás, costureiras, cozinheiras ou professoras. De acordo com Chies (2010), os discursos sobre o que cabe à mulher e o que cabe ao homem reverberam em preconceitos quanto à inclusão de mulheres e homens em determinadas ocupações no espaço social.

2.2 Ser professor/a das séries iniciais do Ensino Fundamental

O magistério foi se modificando historicamente. Miranda (2003) e Louro (2010) descrevem que a profissão docente foi inicialmente demarcada pela figura masculina. Entretanto, com o processo de feminização da profissão docente, as mulheres começaram a adentrar as escolas, em estreita ligação com concepções inatistas e biologizantes de que essas estariam mais aptas a lidar com crianças pequenas. Esse fato contribuiu para que, aos poucos, o campo educacional voltado para as séries iniciais fosse cada vez mais ocupado pelo gênero feminino. Nessa perspectiva, podemos ponderar que, no contexto brasileiro, muitos homens acabam por não se reconhecer na profissão docente, em especial os anos iniciais, visto que, socialmente, esse trabalho está relacionado às mulheres.

Em contraponto, existem homens que fogem à regra desse modelo construído socialmente e buscam a profissão docente. Entrar no campo majoritariamente

feminino acarreta uma série de implicações. Um exemplo são os preconceitos atribuídos ao gênero masculino, quando decidem se inserir na profissão de educador. Rabelo (2013, p. 210) descreve que as discriminações ocorrem inicialmente por duas ideias, são elas: as de que “os homens que optam pelo magistério apresentam características efeminadas, e/ou a ideia ainda mais frequente [...] de que faltam condições aos homens para ensinar nesta primeira fase do ensino”.

Jaeger e Jaques (2011), ao realizarem entrevistas com docentes sobre a experiência do primeiro dia de trabalho, obtiveram como resposta de um entrevistado como “um dia horrível". Essa experiência negativa, segundo o entrevistado, se deu pelos olhares tortos e falas preconceituosas de alguns membros da instituição escolar. Tal acontecimento tem se naturalizado frente a esse pensamento de que a escola não é lugar para o homem lecionar: “quando um professor busca adentrar a escola, cujo território é naturalizado e reafirmado (...) como um espaço feminino, produz, com sua presença masculina, suspeições, questionamentos e incômodos na gestão do contexto escolar” (Ibidem, p. 555).

Nessa visão, Vieira (2012) descreve que:

> É necessário vencer as práticas de invisibilização dos homens professores como também o receio de que esses homens que procuram o magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental sejam homossexuais e influenciem a orientação sexual das crianças. Ainda: não se justifica considerá-los como possíveis pedófilos, a que colocariam a segurança dos pequenos em risco. Deve-se lutar contra os estereótipos e os preconceitos (VIEIRA, 2021, p. 7).

Essas representações fortalecem também um discurso preconceituoso que reverbera na sociedade, em especial nas famílias, que acabam por não gostar muito quando seus filhos possuem professores homens. Aspectos como influência da sexualidade da criança e práticas de abuso sexual são pontos alegados por pessoas quando questionadas sobre essa visão negativa de ter homens como professores dos seus filhos. Assim sendo, é preciso lutar contra tais paradigmas sociais, que reverberam em pensamentos e ideias preconceituosas (VIEIRA, 2021).

Nesse contexto, a entrada do homem no magistério ocorre com inúmeros percalços, com preconceitos que se perpetuam ao longo do tempo, fortalecendo as teorias de que ser professor é uma vocação destinada à mulher. Essas representações têm fortes influências na visão da escola como um lugar destinado ao

gênero feminino, propiciando, assim, um contexto que transforma o homem que o adentra em um corpo estranho.

3 MÉTODO

A presente pesquisa tem cunho qualitativo, "procurando enfocar, principalmente, o social como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem comum ou a 'fala' como a matéria-prima desta abordagem" (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 239) Dessa forma, buscamos pontuar os aspectos sociais, culturais e históricos que tendem a refletir em nossa finalidade de investigação, ou seja, a presença dos homens no magistério.

Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas (LIMA et al., 1999) via Google Meet, gravadas e integralmente transcritas. Os participantes foram dois docentes homens, atuantes no sistema de ensino público de uma Região Administrativa do Distrito Federal, aqui denominados de professor A e professor B.

O professor A, 47 anos, é formado em Biologia e em Pedagogia e atuava, no momento da entrevista, com o 4º ano do Ensino Fundamental 1. Esse docente tem 28 anos de atuação nas séries iniciais da educação básica, tendo adentrado o ensino público, quando era exigido apenas o magistério. Realizou o curso de Licenciatura em Pedagogia apenas posteriormente. O professor B, 34 anos, é formado em Pedagogia e atua nas séries iniciais há 6 anos. Tendo ingressado na faculdade no ano de 2006, o entrevistado salienta que a sua turma foi uma das últimas que receberam o nome de normal superior.

Para a análise dessas entrevistas, foi utilizado o método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), agregando as falas dos participantes em categorias temáticas que serão apresentadas a seguir.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Escolha profissional

Com relação à escolha profissional, pudemos perceber uma forte ligação entre identidade de gênero e identidade profissional. Como já nos é sabido, o conceito de

gênero está relacionado a um processo social, ou seja, é fruto de uma construção histórica e social (LOURO, 2010). De acordo com a autora, o contexto social ainda é nutrido com pensamentos que reforçam modelos de profissões para cada gênero, o que vai influenciar de maneira significativa a escolha profissional dos indivíduos.

Quando questionado sobre o porquê da escolha pelo curso de magistério, o professor A disse que inicialmente pensava em fazer história e que, mesmo depois de ter sua profissão, faria o curso de história. Já o professor B relata: “Na realidade, na época que eu entrei não tinha muitas opções. Na minha cidade, como era pequena, essa foi a primeira Universidade que apareceu lá e só tinha esse curso”.

Percebemos, dessa forma, ao analisar as falas dos educadores, que a escolha dessa profissão ainda se dá pela falta de opções em outras áreas ou, muitas vezes, como uma escada que irá possibilitar alcançar novos patamares financeiros e profissionais. Essas falas dos entrevistados podem se justificar nas ideias que reverberam em nossa sociedade, que não veem a profissão docente, sobretudo nos anos iniciais, como próprias para homens (LOURO, 2010; MIRANDA, 2003).

4.2 Docência como um dom

Centrando-nos agora na questão da docência como um dom, notamos que ambos os entrevistados possuem uma concordância de ideias. Para o Professor A: “A mão de obra que temos na casa, ela não é uma mão de obra boa, não é que ela não seja qualificada, porque o curso de pedagogia é até bom, ela não é uma mão que obra que tenha o dom” Salientamos que a mão de obra que o docente pontua, refere-se aos profissionais de educação. Assim sendo, podemos perceber que essa concepção de que ser professor é uma questão “dádiva” ainda é bastante forte nos discursos sociais. O professor B descreve o seguinte: “O que eu vejo é que a educação e/ou trabalhar com crianças é um dom. Eu posso ter, você pode ter qualquer um pode ter.”

Ao analisar a fala de ambos os docentes, podemos perceber que ainda perpassa os discursos dos profissionais a concepção de que ser professor é algo dado divinamente. Estudos como o de Rabelo (2013); Miranda (2003); Jaeger e Jaques (2017) corroboram essas falas, quando pontuam que o processo de feminização do magistério atribui características que eram associadas às mulheres, como: amor, entrega, carinho e devoção. Dessa forma, essa ação propiciou não apenas feminilizar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a área, como também construir um modelo onde a imagem da mulher estivesse ligada estritamente à figura docente. Entendemos, portanto, que essa ideia de que o ensinar é algo divino só reforça determinados estereótipos a respeito da profissão docente, que, inclusive, reforça pensamentos de que a educação, em especial as séries iniciais, não é lugar de homem.

4.3 Imagem docente como modelo disciplinador

A relação da imagem do docente homem como modelo disciplinador ainda é nutrida por pensamentos e ideias de cunho sexistas. Como já discorremos anteriormente e ancorados nas palavras de Scott (1995), o conceito de gênero está vinculado à questão de poder e submissão. Nesse contexto, existe uma associação do gênero masculino como uma presença forte, rígida e que impõe respeito (RABELO, 2013; VIEIRA, 2012). As entrevistas realizadas com educadores, confirmam tais afirmações. Eles descrevem o seguinte:

> Assim que passei num concurso junto com meu colega, fomos assumir as turmas, mas quando chegamos lá já haviam duas turmas preparadas para nós dois. Fizeram um rastreamento no Paranoá e saíram catando os meninos repetentes e que eram mais velhos e formaram nossas turmas. Porque eram professores homens e achavam que íamos chegar lá arrepiando os meninos e eles teriam que aprender (Professor A).
>
> Já muitos relatos de pais que gostaram de ser um professor homem, pois alguns falam que o filho vai respeitar por ser homem. Eles veem na figura masculina, às vezes até uma certa imposição. Uma figura masculina vai trazer um certo respeito a criança, ela vai respeitar mais. (Professor B)

Ao analisarmos as falas dos professores, podemos notar que ambos expressam um pensamento presente no contexto escolar que associam a imagem do homem à de um sujeito imponente. Autores como Chies (2010) e Jaeger e Jacques (2017) complementam que essa visão de homens como indivíduos rígidos, contribuem para construção de estereótipos que reforçam a ideia da mulher como um sujeito fraco, sem presença e no locus da submissão.

4.4 As principais dificuldades dos docentes homens na educação

Outro ponto a respeito das implicações que os professores enfrentam no

contexto educacional relaciona-se à imagem que o docente homem possui nos diversos discursos sociais e culturais da nossa sociedade. Conforme vimos, Miranda (2003) explica que os docentes homens que adentram podem sofrer determinados preconceitos. Ao examinar as pontuações dos entrevistados no contexto a respeito desse tema, chama a atenção a fala do professor B: “A gente toma muito cuidado na questão afetiva, pois as crianças gostam de abraçar, mas em relação ao homem precisamos tomar um cuidado a mais”. Também o professor A relata algo semelhante:

> No fundamental precisamos tomar alguns cuidados, eu geralmente não fico sozinho com estudante em algum ambiente fechado, a não ser que a janela seja de vidro, com pessoas passando por fora. Eu procuro sempre evitar esse tipo de coisa (Professor A).

Corroborando as falas dos entrevistados, Rabelo (2013) descreve em sua obra a correlação de algumas características, como de homossexualidade, pedofilia, assédio, que tentam justificar o medo ou imposição de algumas pessoas, no que tange à inserção dos homens no magistério. Posto isso, podemos notar como a associação do docente homem a estigmas pejorativos ainda se impõem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que a inserção dos homens no contexto educacional das séries iniciais do fundamental, ainda é perpassado por inúmeros preconceitos e desafios. Compreender como se constitui o conceito de gênero, como uma construção histórica e social, nos possibilita entender como as relações de poder estão intrinsecamente relacionadas às implicações de gênero que ocorrem em nossa sociedade. Principalmente quando nos direcionamos para assuntos relacionados a uma identidade profissional e de gênero, vimos que a construção social de ambos terá papel essencial nas escolhas profissionais dos sujeitos.

Posto isso, após as análises, pudemos compreender que alguns fatores continuam a contribuir para que persista a imagem do magistério como uma área destinada apenas às mulheres, o que acarreta implicações para os homens que adentram nesse campo profissional. As entrevistas realizadas corroboram a ideia de que magistério ainda é escolhido pelos homens como uma das últimas opções ou como um degrau para alcançar novos objetivos. Verificamos ainda que a imagem da docência como um dom, aliada à imagem do professor como um disciplinador,

sustenta paradigmas preconceituosos no campo educacional, entendendo o homem como forte e a mulher como indefesa.

Dessa forma, podemos notar que a profissão docente ainda se ancora em inúmeras questões inatistas. A visão da docência como algo doado por Deus segue sendo perpetuada em nossa sociedade, o que contribui para um processo de desvalorização docente, uma vez que fortalece a concepção de que ser professor é um destino. Compreendemos, assim, que as principais dificuldades dos docentes homens dentro no contexto escolar se relacionam a concepções estereotipadas que buscam associar a imagem de professor às mulheres, nutrindo, portanto, discursos de que a escola não é lugar de homem. Nessa perspectiva, o presente trabalho possui algumas limitações, em especial no que tange ao baixo número de entrevistados; entretanto, acreditamos que seus resultados são extremamente relevantes e apontam para a necessidade de mais pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CAETANO, E.; NEVES, C. E. P. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 33e, p. 251-263, 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639539. Acesso em: 18 jun. 2021

CAMARÁ, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202013000200003. Acesso em:18 jun. 2021

FERREIRA, J. L.; PESSOA DE CARVALHO, M. E. Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa. **Olhar de Professor**, vol. 9, núm. 1, pp. 143-157, 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/684/68490111.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

JAEGER, A. A.; JACQUES, K. Masculinidades e docência na educação infantil. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, n. 2, p. 545-570, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/M9qfpLxghJxZPF7qxKDG59n/?lang=pt. Acesso em: 21 jun. 2021.

LIMA, M. A. D. da S.; ALMEIDA, M. C. P. de; LIMA, C. C. A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa de enfermagem. **Revista**

gaúcha de enfermagem. Porto Alegre. Vol. 20, n. especial, p. 130-142, 1999. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23461/000265980.pdf?sequenc. Acesso em: 21 jun. 2021.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de saúde pública**, v. 9, n. 3, p. 237-248, 1993. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csp/v9n3/02.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021

MIRANDA, M. H. G. de. Magistério masculino: (re)despertar tardio da docência. 2003. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. página 10 a 19. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9844/1/arquivo9361_1.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

PARKER, R. **Corpos, prazeres e paixões**: a cultura sexual no Brasil contemporâneo. São Paulo: Best Seller, 1991. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/sus-7875 Acesso em: 02 jul. 2021

RABELO, A. Debates sobre gênero na docência: o professor do sexo masculino nas séries iniciais do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. **Educar em Revista**, n. 48, p. 207-234, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/Ms4kTjfNZzYbSDq9c79ySXq/?lang=pt&format=html. Acesso em: 02 de jul. 2021

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 16, n. 1, 2015. Disponível em:http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/viewFile/2113/1403. Acesso em: 05 jul. 2015.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667. Acesso em: 05 jul. 2021.

VIEIRA, N. B. **A questão de gênero no magistério: a presença masculina no Curso Normal**. 2012. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis. Disponível em: http://www.2015.sbece.com.br/resources/anais/3/1429795218_ARQUIVO_AQUESTAODEGENERONOMAGISTERIO.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

13.5.19 JOGO SPEECH POWER: VIVENCIANDO E (RE) PENSANDO A QUESTÃO DE GÊNERO E INCLUSÃO NOS JOGOS DIGITAIS

Rosemeiry de Castro Prado[1418]

Elaine Pasqualini[1419]

Eunice Correa Sanches Belloti[1420]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo criar o jogo Speech Power, cujo intuito é colaborar com a representação da identidade e a inclusão LGBT dentro dos jogos digitais, trazendo à tona o cotidiano dessa comunidade. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliografia sobre jogos da categoria e entrevistas com 4 gamers, 2 cisgêneros e 2 homossexuais para verificar as expectativas do público-alvo. As entrevistas colaboraram no sentido de dar opiniões e sugestões para o desenvolvimento de um jogo minimalista, inclusivo e que pudesse ser abordado de modo a levar em conta os desejos e expectativas daqueles que estão submersos no tema para nortear as etapas de construção. Foram usadas as ferramentas Construct 2 e Graphics Gale. O jogo possui apenas uma fase, na qual o jogador é um triângulo roxo, que representa a comunidade LGBT, diferente da maioria dos outros triângulos. O jogo trouxe diversas dificuldades que uma pessoa da comunidade LGBT passa no seu dia a dia, como o simples ato de se expor aos locais públicos e que é capaz de gerar preconceito. Espera-se que com o jogo e sua característica minimalista possa se manifestar de modo empático aos olhos da comunidade. Futuramente, espera-se dar continuidade às outras fases do jogo, de modo a abordar aspectos culturais da comunidade.

Palavras-chave: Gênero. Jogos Digitais. Inclusão. LGBT. Preconceito.

1 INTRODUÇÃO

Quando o primeiro jogo (pong) foi criado, em um osciloscópio, ou seja, um instrumento de medida de sinais elétricos/eletrônicos que apresenta gráficos de duas dimensões de um ou mais sinais elétricos de acordo com a quantidade de canais de entrada, em meados do século XX, o ser humano viu que a tecnologia poderia ser usada para o entretenimento, mas que, diferentemente de televisões e rádios, permitiriam que as pessoas se interagissem com a máquina ou com outro jogador, ao invés de apenas assistir.

[1418] Doutorado em Educação para a Ciência, Faculdade de Tecnologia de Ourinhos, rose.prado@fatecourinhos.edu.br.
[1419] Doutorado e pós-doutorado em Educação, Faculdade de Tecnologia de Ourinhos, elaine.pasqualini@fatecourinhos.edu.br.
[1420] Mestrado em Psicologia, Faculdade de Tecnologia de Ourinhos, eunice.belloti@fatecourinhos.edu.br.

Com o progresso tecnológico, acabaram por surgir novas formas de entretenimento como redes sociais, realidade virtual, jogos em 3D, entre outras. Destarte, nos últimos tempos, a ascensão de jogos no mercado passou a ser inegável e notória, trazendo cada vez mais realidade e diversão para os jogadores. Com isso, a representação de pessoas em universos virtuais veio a se tornar uma possibilidade muito próxima da maioria dos jogadores, ao abrir um precedente para a representatividade de minorias em geral, como a que diz respeito à questão de gêneros.

Em relação aos jogos e à comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT) - sigla em uso desde os anos de 1990, mas com a adaptação vinda de LGB (gays, lésbicas e simpatizantes), que foi utilizada no fim da década de 1980, sabe-se que uma das coisas que acontecem muito é o preconceito, principalmente dentro de jogos online com chat de voz aberto.

De outro modo, é possível perceber que o desenvolvimento dos jogos com esta temática ainda é alvo de preconceito de gênero e sexualidade, mesmo que atualmente a comunidade LGBT tenha sua abrangência em ascensão, quebrando tabus e galgando um espaço de discussão sobre gênero e sexualidade, pregando a diversidade (RODRIGUES, 2017).

Com o passar dos tempos, o uso dos jogos digitais foram tomando uma proporção exponencial, capaz de atingir, agradar e fascinar os mais variados públicos, chegando a perpassar por questões sociais e culturais, como a questão de raça, cor e gênero.

Logo, o objetivo deste trabalho é criar um jogo digital, desenvolvido na Faculdade de Tecnologia do estado de São Paulo (Fatec/Ourinhos), Brasil, abordando a temática a respeito dos LGBT, justificando-se pela escassa representatividade de personagens LGBT em games. Logo, pensando-se que alguns títulos mais antigos acabam colocando os personagens de forma caricata ou negativa, a construção do jogo possibilitou contemplar aspectos relacionados a tal questão de gênero e caminhou de encontro com tais preconceitos, trazendo visibilidade às discussões que cercam o cotidiano da comunidade mencionada.

O jogo trouxe para o jogador as diversas dificuldades que uma pessoa da comunidade LGBT passa no seu dia a dia, como o simples ato de se expor em locais públicos e que é capaz de gerar preconceito.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 GÊNERO E IDENTIDADE DE GÊNERO

A noção de gênero pode ser entendida como relações estabelecidas a partir da percepção social das diferenças biológicas entre os sexos (SCOTT, 1995). Essa percepção, por sua vez, está fundada em esquemas classificatórios que se opõem ao masculino/feminino, sendo esta oposição homóloga e relacionada a outras: forte/fraco; grande/pequeno; acima/abaixo; dominante/dominado (BOURDIEU, 1999).

Essas oposições são hierarquizadas, cabendo ao masculino a precedência do que é valorizado como positivo, superior. No entanto, essas oposições/hierarquizações podem ser arbitrárias e historicamente construídas. A divisão entre os sexos parece estar na ordem das coisas. Ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado e em todo o mundo social, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 1999).

A identidade de gênero diz sobre como a pessoa se sente em relação à sua identificação: caso se identifique com o sexo de nascimento, é identificada como cisgênero, caso se identifique com um sexo diferente do nascimento, é identificada como transgênero, podendo se encaixar em identidades não-binárias, as quais não se sentem acolhidos em nomenclaturas como homem ou mulher ou binárias (JESUS, 2013).

Quando se trata de orientação sexual, o ponto central da discussão é sobre relações afetivas, podendo-se citar a escala de Alfred Kinsey, biólogo, entomólogo, zoólogo e sexólogo americano que fundou o Instituto de pesquisa de sexo em 1947, hoje conhecido como Instituto Kinsey para pesquisa do sexo, gênero e reprodução (SENA, 2007).

A escala do sexólogo se baseia em dois extremos: zero para exclusivamente heterossexual (pessoas que gostam de pessoas com sexo oposto) e seis para exclusivamente homossexual (pessoas que gostam do mesmo sexo), possuindo também o “X” para assexual (pessoas que não sentem atração sexual). Dos números um ao cinco, existem diversas orientações sexuais de acordo com a preferência da pessoa, se ela se orienta mais para o mesmo sexo ou oposto (SENA, 2007).

Figura 1 - escala de Alfred Kinsey

Nível	Descrição
0	Exclusivamente heterossexual
1	Predominantemente heterossexual, apenas eventualmente homossexual
2	Predominantemente heterossexual, embora homossexual com frequência
3	Bissexual
4	Predominantemente homossexual, embora heterossexual com frequência
5	Predominantemente homossexual, apenas eventualmente heterossexual
6	Exclusivamente homossexual
X	Assexual

Fonte: Sena (2007)

A escala de Kinsey, também chamada de Escala de Classificação Heterossexual-Homossexual, tornou-se importante em pesquisas para descrever a orientação sexual de uma pessoa com base em sua experiência ou resposta em um determinado momento.

3 JOGOS DE REPRESENTAÇÃO LGBT

Em relação aos jogos digitais e algumas questões pelas quais perpassam ao se destinarem à comunidade LGBT, destacam-se, o Dream Daddy, o Cute Demon Crashers, o Fallout, o Dragon Age e Is Strange (DELIRIUMNERD, 2018).

Dream Daddy é um jogo que tem a representação de personagens homossexuais, bissexuais, transexuais que são tratados com naturalidade.

O jogo Cute Demon Crashers apresenta a homossexualidade, a bissexualidade e até um personagem que sente pouca ou nenhuma atração romântica. Além da presença de personagens LGBT, Cute Demon Crashers também traz uma mensagem positiva em relação a aceitar seu próprio corpo.

Fallout é um jogo do tipo RPG (Role Playing Game). RPG é um jogo em que jogadores assumem papéis de personagens e realidade ilusória pela combinação de ação e invenção (SOARES et al, 2016). Todas as opções de romance estão disponíveis no jogo, sem distinção de preferência dos personagens e, permite dessa forma, que o jogador faça suas escolhas, optando se desejar, por soluções não convencionais ou diferentes.

Quanto ao Dragon Age, o jogo apresenta uma história medieval, com personagens homossexuais, transexuais, heterossexuais que envolvem perseguição à população LGBT.

No jogo Life is Strange, a trama acontece ao redor do relacionamento entre

duas adolescentes, trazendo temas como o bullying, o uso de drogas, o conflito com os pais, entre outros.

Diferentemente dos jogos apresentados, o Speech Power retrata o cotidiano da comunidade LGBT e dos preconceitos envolvidos, principalmente por homofóbicos.

4 MÉTODO

Para a criação do jogo foi utilizado o software Construct 2 e para as edições de imagens foi usado o Graphics Gale.

No intuito de atender às expectativas do público ao qual foi destinado o jogo desenvolvido, foram realizadas entrevistas com 4 gamers, 2 cisgêneros e 2 homossexuais.

A coleta dos dados foi realizada por meio do WhatsApp e Facebook. De outro modo, levando-se em consideração à temática pela qual perpassa o jogo, a entrevista teve como finalidade dar voz ao público que está em contato com jogos que contemplam às questões de gênero e, buscar respaldos e investigações quanto às conjecturas de que em tais tipos de entretenimento ainda há situações que desencadeiam, direta ou indiretamente, atitudes de preconceitos. As entrevistas colaboraram no sentido de dar opiniões e sugestões para o desenvolvimento de um jogo minimalista, inclusivo e que pudesse ser abordado de modo a levar em conta os desejos e expectativas daqueles que estão submersos no tema. Logo, elas acabaram por nortear algumas etapas de construção, traduzindo num cenário simples.

Dessa forma, o jogo Speech Power foi produzido com imagens minimalistas, tendo personagens como triângulos. Possui apenas uma fase, na qual o jogador é um triângulo roxo, diferente da maioria dos outros. Em muitos pontos o caminho é desviado pois, alguns triângulos marrons entram em modo hostil ao se depararem com um objeto de cor diferente. O jogo se reinicia cada vez que um triângulo marrom entra em modo hostil ao ver a figura de cor diferente. Para completar a fase, o jogador deve passar por um caminho longo, e terá que reiniciar várias vezes até que a pessoa aprenda o caminho que deve ser feito. Isso simboliza os problemas ou mesmo mortes que acontecem na comunidade LGBT, por homofóbicos.

Além de mostrar como o cotidiano da comunidade LGBT pode ser arraigado de sentimentos negativos e preconceituosos, o jogo também pode simbolizar outras

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

comunidades, como de mulheres, negros e várias outros que sofrem com diversos tipos de preconceitos.

5 RESULTADOS

A programação do jogo denominado Speech Power foi desenvolvida por meio da ferramenta Construct e Free Edition, e dessa forma, foram criadas as imagens, resultando nas seguintes telas:

Ao iniciar o jogo, tem-se uma tela com o nome do jogo e o botão “Jogar” para iniciá-lo (Figura 2).

Figura 2 - Tela de início do jogo

Fonte: Autores (2021)

Ao clicar em “Jogar”, o jogador será redirecionado para uma tela contendo as instruções e os triângulos nas cores roxo e marrom (Figura 3). Os triângulos marrons se encaixam em uma das três categorias: empático, neutro ou hostil.

Figura 3 - Personagens

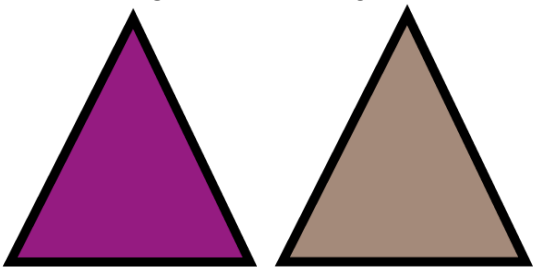

Fonte: Autores (2021)

Existe um mapa (Figura 4) composto por ruas e blocos cinzas, simbolizando os quarteirões que possuem bloqueios no caminho como barreiras ou buracos, obrigando o personagem (triângulo roxo) a passar por certos lugares e enfrentar as pessoas que estão na passagem.

Figura 4 - mapa das ruas

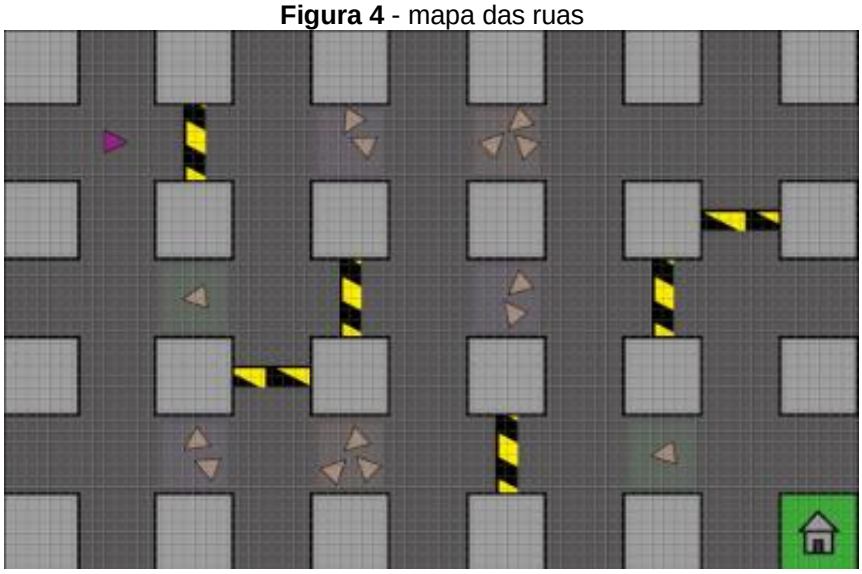

Fonte: Autores (2021)

Andando pelo mapa, o jogador terá que lidar com escolhas ao encontrar outras pessoas (triângulos marrons), que são divididas em conversar, fugir ou brigar, de acordo com as características, sendo elas empáticas, neutras ou hostis. O jogador deverá concluir as escolhas com êxito para poder passar para o outro lado (Figura 5).

Figura 5 - conclusão do diálogo com um personagem empático

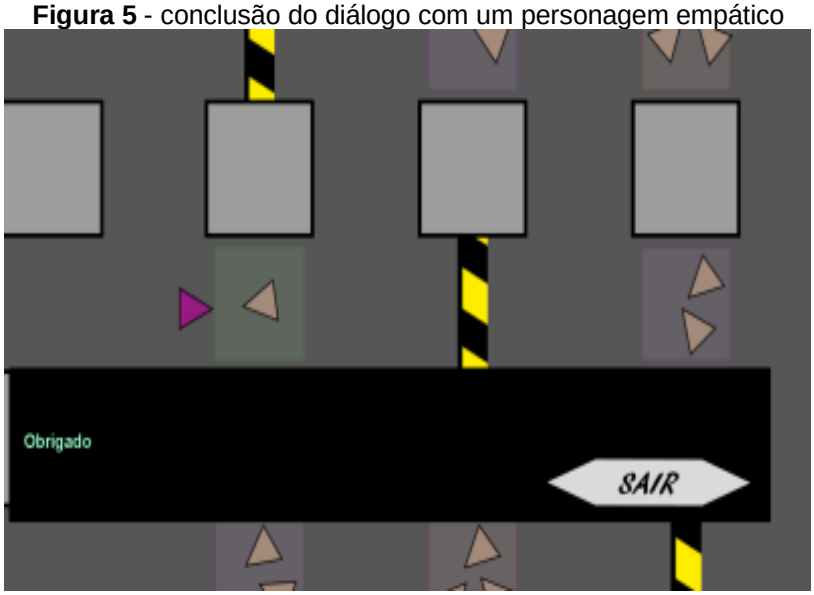

Fonte: Autores (2021)

O personagem empático deverá sempre abrir um caminho para o jogador poder passar (Figura 6).

Figura 6 - liberação da passagem

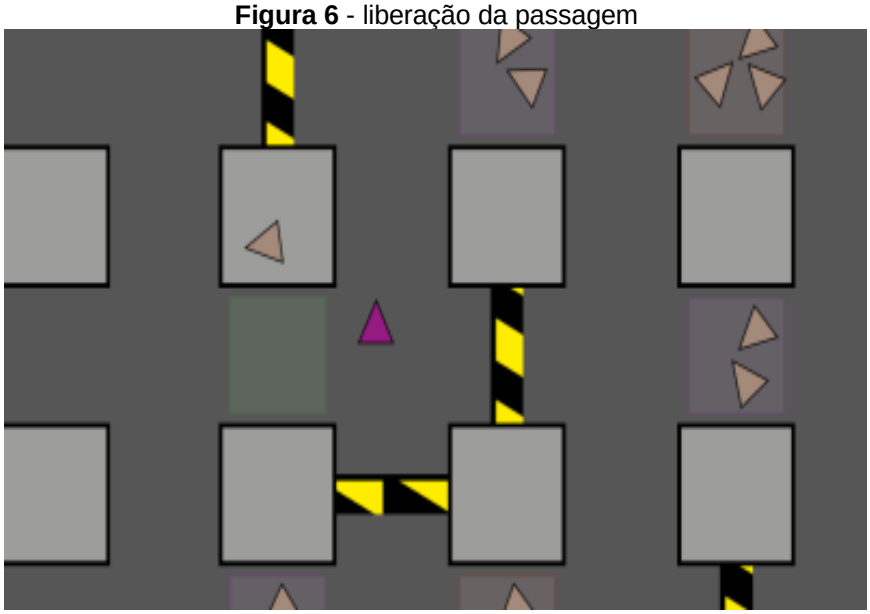

Fonte: Autores (2021)

O objetivo final do jogador é conseguir achar um caminho para chegar até a sua casa, passando por obstáculos (Figura 7).

Figura 7: Destino do jogador: a casa

Fonte: Autores (2021)

Ao concluir as passagens com êxito, o jogo é finalizado e é mostrada uma tela agradecendo por jogar e com um botão para jogar novamente, caso deseje (Figura 8).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do trabalho foi atingido pois foi criado um jogo digital, que destaca a temática a respeito de LGBT, possibilitando contemplar alguns aspectos relacionados a questão de gênero para trazer à tona o cotidiano dessa comunidade.

Dessa forma. o jogo mostrou diversas dificuldades que uma pessoa da comunidade LGBT pode passar no seu dia a dia, como o simples ato de se expor aos locais públicos e que é capaz de gerar preconceito.

Assim, por meio das entrevistas realizadas, pode-se confrontar a conjuntura levantada em torno de jogos que envolvem determinadas questões de gênero, de modo a ratificar que, apesar da representatividade estar cada vez mais presente nos jogos da categoria, ainda há indícios de preconceitos nas narrativas pelas quais perpassam os enredos e desfechos do jogo, além de apresentarem as imagens estereotipadas, necessitando-se, assim, um (re)pensar do papel das ferramentas tecnológicas nas cercanias das questões de gêneros e suas inclusões digitais.

Contudo, espera-se que com o jogo Speech Power e sua característica minimalista de conduzir o emprego de elementos e recursos, a temática possa se manifestar de modo empático aos olhos da comunidade, quebrando paradigmas e assumindo um papel de relevância e inclusão para a discussão da representatividade do grupo LGBT em jogos digitais.

Futuramente, espera-se dar continuidade às outras fases do jogo, de modo a abordar aspectos culturais da comunidade e que não foram contemplados até então, contribuindo com as possíveis mudanças e transformações trazidas pelas tecnologias da comunicação e informação nas questões de gênero.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre**. La distinction:** critique sociale du jugement. Paris: Minuit, 1979.

DELIRIUMNERD. **8 jogos com ótima representação LGBT para conhecer!** Disponível em: <https://deliriumnerd.com/2018/05/17/8-jogos-personagens-lgbt/>. Acesso em: 17 fev. 2021.

JESUS, Jaqueline Gomes. Feminismo e identidade de gênero: elementos para a construção da teoria transfeminista. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10:

desafios atuais do feminismo. **Anais..**. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

RODRIGUES, Letícia. **Questões de gênero em jogos digitais:** uma coleção de recursos educacionais abertos de apoio à mobilização. Dissertação (Mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SCOTT, Joan. Gênero**:** uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SENA, Tito. **Os relatórios Kinsey, Masters & Johnson, Hite**: As sexualidades estatísticas em uma perspectiva das ciências humanas. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SOARES, A. N. et al. Role Playing Game (RPG) na graduação em enfermagem: potencialidades pedagógicas. **Rev. Eletr. Enf.**, p. 1-10, 2016.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

13.5.20 JUVENTUDE, RELIGIÃO E GÊNERO: CATEGORIAS ANALÍTICAS EM CONSTANTE TENSIONAMENTO

Keles Gonçalves de Lima[1421]

RESUMO

O presente trabalho é um recorte de uma investigação mais ampla de doutoramento cujo objetivo dentro da educação não formal busca avaliar o enfoque dos conteúdos programáticos dos cursos ministrados aos jovens pertencentes ao Movimento dos Focolares da Região Sul do Brasil e como este influencia os percursos formativos destes jovens em relação às categorias de gênero e sexualidades. Trata-se de uma investigação de cunho etnográfico, que pressupõe um maior contato com os sujeitos pesquisados e seu contexto de atuação. Como procedimento inicial para coleta de dados da pesquisa foi feita uma revisão bibliográfica que problematiza as categorias estudadas. Partindo da função social do conhecimento os primeiros resultados desta etapa permitem inferir sobre a necessidade de pensar na juventude e em seu percurso formativo no campo religioso, situando gênero como categoria analítica.

Palavras-chave: Juventude. Campo Religioso. Gênero. Sexualidade. Educação Não Formal.

1. INTRODUÇÃO

O entrelaçar das categorias juventude, religião e gênero ocupa um lugar em constante tensionamento, pois constitui-se em meio as (in)certezas conceituais, arena que situa as Ciências Humanas dentro da complexidade de como a contemporaneidade se apresenta para os jovens. Abramo (2008) ressalta nesta direção como o mundo acadêmico escreve sobre juventude chamando a atenção para realidades que escondem, mistificam, divergem ou causam estranhamentos pelas imprecisões de conceitos. As diferentes abordagens dos estudos contribuem e fazem uma delimitação temática, extraindo do complexo, dimensões distintas e mostrando o caráter mobilizador do que o termo está se referindo.

Diante desta complexidade, permite-se pensar que os jovens não fazem parte massivamente de uma única realidade ou melhor dizendo, de um único contexto, também os marcadores de raça, gênero, realidade social e cultural, entre outros permeiam essas juventudes pelas diferenças que compõem os seus guetos e territórios.

Segundo Groppo (2010) ao pensarmos em pesquisar a juventude, temos que buscar compreendê-la partindo de fenômenos que discutem as semelhanças e as diversidades desse grupo social, pois assim evitamos o olhar enviesado e demarcador

[1421] Doutorando, Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), keleslima@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de leituras sociais tendo no critério etário de idade o seu determinante e, no entanto, perdemos o caráter enriquecedor da pluralidade que está incutida nas diferentes culturas juvenis. Insistir nesta perspectiva, oportuniza o encontro com essas culturas nos apresentando como os jovens inseridos na educação não formal revelam as suas individualidades, seus modos de pensar e jeito de ser, de se comportar e ver o mundo e de concebê-lo por suas atitudes que tem significados naquilo que são, representam ou como criam os seus símbolos de forma coletiva ou singular.

Relacionando-se as ideias anteriores com as questões ligadas ao campo religioso [1422], se faz mister avançar nesta análise. Partindo disso, os estudos sociológicos atualmente têm um importante papel nas pesquisas que trazem este recorte, ajudando a compreendermos fenômenos como por exemplo:

> Hoje, embora o catolicismo continue sendo a religião da maioria dos brasileiros, para uma parcela significativa da população, sobretudo para os jovens, as buscas e escolhas religiosas já não estão necessariamente relacionadas com desfiliação, desafeição ou oposição ao catolicismo dominante. Posições e oposições são bem mais multifacetadas (NOVAES, 2018, p. 366-367).

Com este fato, observa-se, então, que os jovens se colocam diante de razões que não estão muitas vezes relacionadas aos interesses institucionais das denominações religiosas, tratando de dar a busca espiritual uma dimensão de conquista individual para através do sentido de pertencimento e experiência realizada agregar-se ou não a grupos.

Além disso, o que se interpreta nas vivências das juventudes e de como elas estão inseridas no contexto das instituições religiosas, alguns estudos que fazem parte do aporte teórico apresentado a seguir, nos fazem pensar nas normatizações excludentes e de como a insurreição juvenil incomoda as estruturas sociais.

O desafio epistemológico desta pesquisa em andamento é estabelecer um diálogo analítico com os jovens e seus formadores para desvelar pelas atitudes científicas como determinados pensamentos alimentam esquemas ideológicos de uma falsa consciência de sistemas de classe e raça, frutos do capitalismo neoliberal

[1422] O campo religioso neste trabalho será tratado como espaço-tempo de aprendizagem da educação não formal.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e do patriarcado que constrói socialmente as violências contra mulheres, gays, lésbicas, transgêneros e outros que não são associados da heteronormatividade.

Na busca por compreender o enfoque formativo, suas concepções, as vivências de valores dos jovens e seus formadores, esta investigação desenvolve um estudo etnográfico no Setor de Juventude do Focolares no Sul do País. Este movimento religioso nesta região começou em 1973, e atualmente, tem 153 jovens que estão espalhados nos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Em âmbito nacional e internacional existem escolas e cursos para estes e outros jovens em Centros de Formação que estão situados em Vargem Grande Paulista, São Paulo, em Belém e em Igarassu, Pernambuco, e em países como Argentina, Itália, Filipinas, Suiça, Camarões etc.

Cabe ressaltar o curioso fato de jovens que hoje deixam a estrutura do Movimento, dos grupos de formação, por questões relacionadas também a sua orientação sexual, e de como os temas sobre sexualidade são abordados e as conflitivas realidades juvenis são acompanhadas. Os próprios formadores trazem algumas inquietações e inseguranças em saber lidar coerentemente com situações que, em alguns casos, necessitam de aprofundamento ou, simplesmente, são tratados conforme o que se interpreta de regras pré-estabelecidas.

Estas reflexões em torno das questões de gênero estão sempre vindas fortemente embutidas pelo caráter ideológico apresentado pela igreja católica[1423] como uma ameaça a família e a moral cristã. Problematizar informações como estas que fuja de pontos de vistas meramente causais, descobrindo as interações sociais que uma determinada opinião revela e suas nuances de poder, dar ênfase as subjetividades e complexidades de sujeitos e situações. Surge daí, a possibilidade desta investigação, avançar além das reflexões oferecidas até aqui, sistematizando outras que fazem parte do levantamento bibliográfico apresentado a seguir e que dá sustentação ao problema de pesquisa.

2. APORTES TEÓRICOS NO ENTRELAÇAR DAS CATEGORIAS EM ESTUDO

As realidades juvenis retratadas nas pesquisas acadêmicas através de seus

[1423] A esse respeito, ver: https://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-725.pdf

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

caminhos conceituais, procedimentos metodológicos e resultados, demonstram a importância de abarcar a certeza da constante transformação que passam os jovens. Suas identidades são marcadas por processos de construção e desconstrução, e a formação e envolvimento em grupos é imprescindível para que ocupem espaços e façam valer seus desejos, angústias, sonhos, projetos e provocações diversas.

Neste sentido, as opções teóricas aqui apresentadas, também trazem mais adiante, o que do tema pode-se enxergar de como as categorias juventude, religião e gênero são apresentadas de forma a se identificar a necessidade de avançar em questões que são fundamentais para considerar às diferenças sexuais dos jovens na contemporaneidade.

Na busca realizada para identificar estudos (teses, dissertações, artigos etc.) em indexadores de abrangência multidisciplinar (Capes, Scielo, Science Direct e Scopus) ficou evidenciada que são poucas as pesquisas brasileiras sobre educação não-formal e, que o campo religioso é também um dos espaços que promove aprendizados complementares ao sistema formal de ensino.

Mapeando-se a produção do Grupo de Pesquisa “Educação e Trabalho” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí a qual está inserida a presente investigação, no período de 2012 a 2021, não se tem nenhum trabalho acadêmico sobre à temática da educação e religião, fazendo com que o trabalho proposto abra caminhos para discussões dessa temática dentro do grupo.

A aderência do tema dessa pesquisa ao Eixo Educação, Gênero e Diversidades do XV Congresso Nacional de Educação - (Educere 2021) se dá por considerar as singularidades dos sujeitos da educação não formal, jovens e seus formadores, no debate em torno das contradições do componente religioso na perspectiva pedagógica, ainda mais quando gênero e sexualidade potencializam esta discussão. Assim, o campo religioso é espaço-tempo privilegiado e problematizado pela constituição de como teoria e prática constroem um percurso formativo, questionando também o papel e a função dos formadores dos jovens.

2.1. Inferências próvisórias sobre a revisão bibliográfica

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao aprofundar a discussão proposta nesta seção na busca de uma aproximação conceitual da educação não formal de jovens realizada no espaço-tempo religioso, é pertinente citar a pesquisa "Juventude em Desenvolvimento: as experiências formativas e a construção do projeto de vida" de Felix Fernando Siriani (2019) com o objetivo de investigar as singularidades de jovens envolvidos no Ensino Médio de uma escola, identificando experiências de formação fora e dentro do contexto escolar que contribuem com a construção de seus projetos de vida. Os resultados de sua investigação demonstram que espaço como as Igrejas têm papel fundamental na "socialização, protagonismo, cuidado e na construção das histórias desses sujeitos, na formação das identidades e na construção de valores":

> Em cada um destes segmentos há jovens que – mesmo que compartilhem com ideias/valores mais conservadores ou mais democráticos – não se dispõem à participação política. Mas há também jovens que levam suas demandas ao espaço público por meio de identidades religiosas que são motivadoras de tomadas de posições políticas. (...) Em resumo, mesmo sendo minorias nas diferentes vertentes religiosas, grupos de jovens têm encontrado caminhos para relacionar questões de fé com as urgências de justiça e da solidariedade (SIRIANI, 2019, p. 123-124).

Dada a importância por meio de movimentos contemporâneos e a formação de grupos a preocupação com a juventude é recorrente em diferentes denominações religiosas, cada uma exerce de acordo com sua abordagem formativa, influências na construção de seus valores e visão de mundo. Tratando do cotidiano da educação não formal no que se referem as experiências, as vivências sexuais e de identidade de gênero a presença do conteúdo religioso como componente pedagógico revela também normas que interferem nos papéis sociais de homens e mulheres junto à juventude.

Na certeza que um percurso formativo deve ter como crença que a juventude se encontra em um constante processo de construção e de desconstrução de sua identidade, a formação e participação em grupos é fundamental para conquistar e consolidar os espaços na comunidade em que vivem estes jovens. No entanto, não podemos esquecer que, por si mesma, a temática de juventude é complexa e polêmica, ainda mais quando se relaciona as categorias de gênero e sexualidade.

Ao considerar o campo religioso dentro desta lógica, se faz necessário ampliar a compreensão que os fenômenos imbricados nestas categorias devem extrapolar as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ideias que restringem juventude, gênero e sexualidade aos aspectos meramente existencialistas e naturalizantes dentro do processo de puberdade humana. Esta afirmativa nos coloca diante do que encontramos nos estudos de Campos (2018) quando ela traz uma definição de Foucault para deslocar o conceito de sexualidade numa direção mais complexa. Ele concebe a sexualidade não como uma categoria natural, mas uma construção social que como tal, só pode existir no contexto social.

Diante dessa complexidade e tomando às diferenças sexuais e de gênero dos jovens contextualizadas no discurso religioso, ainda são recorrentes em práticas formativas ligadas a igreja o reducionismo e o moralismo que timbram os prazeres do corpo como algo pecaminoso e a sexualidade relegada ao fim reprodutivo. Silva, Parreira e Lissi (2017) tratando dessa visão através da análise de como determinada igreja em nome do zelo de princípios como a desqualificação do prazer, da tradição da família, da moral religiosa cristã, configura de forma enviesada um modo de viver a sexualidade aos moldes do que se é aceitável para a ordem social. Sexualidade, corpo e gênero devem ser disciplinados e controlados e em nome da “salvação divina” cabe ao pastor restaurar ou impedir certas fraquezas humanas.

Este expressivo jeito normatizador e violento de conceber a sexualidade carece de tensionamentos por estudos que aprofundem e tirem das margens as diferentes identidades sexuais e de gênero. Sobre gênero, Butler descreve:

> O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um lócus de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuamente construída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, consequentemente, como a forma corriqueira pelo qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a formação de um eu permanentemente marcado pelo gênero. Essa formulação tira a concepção do gênero do solo de um modelo substancial da identidade, deslocando-a para um outro que requer concebê-lo como uma temporalidade social constituída (2019, p. 242).

É fundamental pensar neste conceito por sua relevância em ajudar também a analisar os comportamentos dos jovens nos espaços de formação religiosa pelas interações sociais e políticas encarando as questões de gênero, assim também como categoria sociocultural de raça, etnia, classe, religião, que contribuem para entendermos as diversidades juvenis e como em diferentes espaços públicos determinados valores e normas condicionam social, política, cultural e econômica as

juventudes.

Na obra publicada no Brasil em 1990, “Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade”, com Butler as discussões de gênero avançam no processo do Movimento Feminista como propósito explosivo de tratar identidade de forma múltipla, subvertendo a ideia de sua unicidade metafísica. Questões teóricas específicas são lançadas ao longo dos três capítulos que metodologicamente são pensadas através da produção de problemas, compreendendo-se os mecanismos pelos quais socialmente eles devem ser vistos, debatidos e envolvidos num conjunto de teorias para pensar as lógicas das problemáticas levantadas.

Com tal evidência a autora preocupa-se dentro de um sistema de produção científica com a capacidade de desconstrução do “politicamente definido” rompendo, por assim dizer, a visão eurocêntrica das ideias que tratam o sujeito desconsiderando as suas subjetividades:

> O sujeito é uma questão crucial para a política, e particularmente para a política feminista, (...). Em outras palavras, a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política que torna as estruturas jurídicas como seu fundamento (BUTLER, 2019, p. 19).

E pensar sujeito para Butler é pensá-lo como “reflexivo e que se produz na ação”, mais do que Foucault ela elabora de forma intensa o sujeito que pensa reconhecimento, resistência e interação. Daí o propósito de teorizar juventudes também no campo religioso e nos seus epaços formativos concebendo suas subjetividades nas problemáticas que provocam embates quando negam suas contradições sociais, seus interesses baseados nas relações de poder e suas lutas cotidianas na lógica dos direitos humanos.

Um dado de realidade que nos chama atenção de acordo com o Atlas da Violência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2020:

> O Brasil teve um aumento de 7,3% nos casos de feminicídio em 2019 em comparação com 2018. São 1.314 mulheres mortas pelo fato de serem mulheres – uma a cada 7 horas, em média. 329 LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) tiveram morte violenta no Brasil, vítimas da homotransfobia, em 2019. Foram 297 homicídios e 32 suicídios. Isso equivale a 1 morte a cada 26 horas.

A violência de gênero demarcada nestas informações, traz para o campo do

conhecimento o desafio de subverter criticamente está lógica perversa e, no que diz respeito, a área educacional a cultura, a formação, são estratégias para desconstruir preconceitos e estigmas que avançam na sociedade atual.

As inferências dessa pesquisa em andamento ainda em caráter provisório, subsidiam o campo religioso como espaço-tempo de formação demonstrando a função social do conhecimento que (i) caracteriza conteúdos e discussões em torno do percurso formativo dos jovens e seus formadores; (ii) revelam medos, frustrações, desinformações, fragmentações teóricas sobre as questões de sexualidade e gênero, problematizando a hieraquização do saber e; (iii) demonstram as desigualdades de gênero ocultas, naturalizadas ou reproduzidas.

Para tanto, a necessidade de uma proposta pedagógica no âmbito dos movimentos religiosos, intelectualmente fundada, entre os pares e a necessidade da multidisciplinaridade, buscando superar o enfoque excludente da heteronormatividade, viabiliza no entrelaçar juventude e gênero uma tomada de decisão para promover ações educativas que fomentem mudanças extremas na diminuição de situações de discriminação, preconceitos e violências.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar entender as características do ensino não formal tendo um movimento religioso como espaço-tempo de aprendizagem considera-se seu enfoque formativo como objeto de estudo. Por isso, o campo da pesquisa em andamento é desafiado a elevar seus esforços para a partir das evidências provisórias e do rigor científico, problematizar o referencial teórico, além de dar ênfase a complexidade dos sujeitos dessa investigação: os jovens e seus formadores.

O entrecruzar das relações teóricas entre as categorias juventude, gênero e religião provoca a investigação em curso em aprofundar como o próprio conceito de formação é tratado, e se este reveste-se do que nas igrejas e movimentos religiosos se chama de evangelização, catequese e doutrina. Nesse entendimento procurar perceber pela análise documental e etnográfica as metodologias formativas no campo religioso podem ajudar.

Desvelar o que se está no senso comum contribui para analisar amplamente e cientificamente o tema em debate, podendo-se considerar para tal feito, relacionar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dados quantitativos e qualitativos. Através deste processo, o que se interpreta das vidas dos jovens e de sua relação pedagógica com seus formadores, de seu modo como lidar com a religião, com suas questões de sexualidade gênero, podem evidenciar melhor as problemáticas que acentuam as vulnerabilidades e potencialidades das juventudes.

Portanto, nesta empreitada investigativa, especifica-se e ao mesmo tempo, se amplia um movimento de desestabilização e desconstrução de conceitos e pressupostos, de argumentação histórica e sociológica, embora sinteticamente, sendo uterino fixar nas categorias aqui estudadas dentro do campo da educação não formal. Desta forma, tratar o tema analiticamente aprofunda com rigorosidade científica o tensionamento entre juventude, religião e gênero como decodificadoras de significados e da compreensão do quanto são complexas as interações humanas e suas relações de poder.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. **Condição juvenil no Brasil contemporâneo.** In: H. W. Abramo & P. P. M. Branco (Orgs.), **Retratos da juventude brasileira** (pp. 37-72). São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2008.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar.** 18ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. 288 p.

CAMPOS, Pollyanna Rezende. **Juventudes em trânsito: conflitos e subversões do (cis)tema heteronormativo no contexto familiar e escolar em Salvador.** 2018. 137f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea. Salvador. 2018.

GROPPO, Luís Antonio. **Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes**. In: Última Década nº33, cidpa Valparaíso, diciembre 2010, pp. 11-26. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v18n33/art02.pdf Acesso em 10 de out./2020.

IPEA. **Atlas da Violência 2020**. Governo Federal. 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36488&Itemid=432. Acesso em 10 de out./2020.

NOVAES, Regina. **Juventude e religião, sinais do tempo experimentado**. INTERSEÇÕES [Rio de Janeiro] v. 20 n. 2, p. 351-368, dez. 2018. Disponível em:

https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/39020. Acesso em 13 de set./2020.

SILVA, E. P. Q.; Parreira, F. L. D. & Lissi, C. B. (2017). **Sexualidade e religião-reflexões que cabem à educação escolar**. In: GUIMARÃES, Jayane Santos. **Igreja Inclusiva: diversidade sexual e experiências religiosas**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras. Campus Araraquara. 2017.

SIRIANI, Felix Fernando. **Juventude em Desenvolvimento: as experiências formativas e a construção do projeto de vida**. 2019. 204 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Social, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

13.5.21 MÃES ESTUDANTES NA PANDEMIA: CONCILIAÇÃO OU SOBRECARGA

Ingrid Nayara da Silva Santana[1424]

Cândida Beatriz Alves[1425]

RESUMO

A construção social histórica dos papéis de gênero atribui às mulheres e aos homens funções diferentes na sociedade. Desse modo, as responsabilidades domésticas e o cuidado dos filhos recaem principalmente sobre a mulher. Diante desse cenário, este artigo analisou como as mães estudantes do Instituto Federal de Brasília, conciliaram os estudos com os afazeres domésticos, em tempos de pandemia. O referencial teórico desta pesquisa, na temática de gênero e divisão sexual do trabalho, baseia-se em: Joan Scott (1995), Cristina Bruschini (2006), Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007). Já sobre maternidade, destacam-se Elisabeth Badinter (1985) e Valeska Zanello (2018). A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas, que abordaram questões relacionadas à trajetória acadêmica, à divisão sexual do trabalho e à rotina de estudos. Foram entrevistadas quatro mães estudantes, com idade entre 25 e 35 anos e que têm filhos na faixa etária de 4 meses a 5 anos de idade. Os dados foram analisados a partir da técnica da análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2011). A partir da análise da dados, foram identificadas três categorias temáticas: Trajetória da mãe universitária; A dificuldade da mãe estudante na pandemia e A divisão sexual do trabalho e a sobrecarga materna. Os resultados demonstraram que, além do impacto na saúde mental, as mães estudantes estão sobrecarregadas, pois são as únicas responsáveis pelo cuidado com os filhos e pelo trabalho doméstico.

Palavras-chave: Maternidade. Pandemia. Educação

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-10 mobilizou medidas de prevenção como distanciamento social e suspensão das atividades escolares presenciais. Uma questão importante que emerge desse cenário é o impacto do confinamento doméstico na vida das mulheres mães, considerando a responsabilização pelo trabalho doméstico e pelos cuidados com crianças que recai sobre elas. Quando a condição de estudante é adicionada, há um tensionamento ainda maior.

Nesse contexto, este trabalho teve como objetivo investigar de que modo a pandemia evidenciou a desigualdade de gênero na vivência de mães estudantes de cursos de Licenciatura no Instituto Federal de Brasília (IFB). Para acercar essa temática, discutiremos, em nossa fundamentação teórica, as relações entre gênero e divisão sexual do trabalho, reflexões sobre a maternidade e a realidade das mães no

[1424] Licenciada em Pedagogia, Instituto Federal de Brasília. E-mail: ingrid.euro12@gmail.com.
[1425] Doutora em Psicologia, docente do Instituto Federal de Brasília. E-mail:candida.alves@ifb.edu.br.

espaço acadêmico. Na sequência, traremos o percurso metodológico que trilhamos, de cunho qualitativo. E por fim, abordaremos os resultados das entrevistas realizadas e sua discussão, bem como nossas considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Gênero e divisão sexual do trabalho

Debater gênero é refletir sobre como homens e mulheres se constituem na sociedade, evidenciando as desigualdades e as discriminações que essas sofrem em todos os âmbitos da vida social: político, econômico, educacional etc. Nessa perspectiva, a discussão sobre gênero nos possibilita refletir e questionar os espaços que os sujeitos ocupam na sociedade e como se expõem as desvantagens das mulheres com relação aos homens. Uma das estudiosas pioneiras a se dedicar ao tema foi Joan Scott. A autora defende que gênero tem duas dimensões de entendimento: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

A divisão sexual do trabalho, situada histórica e socialmente, se traduz como uma forma de divisão do trabalho social derivada das relações sociais entre os sexos, sendo indispensável à sobrevivência dessas relações e pautando-se, prioritariamente, na atribuição da esfera produtiva aos homens e da esfera reprodutiva às mulheres, o que invariavelmente resulta em “apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 45). Essa divisão reduz os papéis sociais a papéis sociais sexuados, ou seja, remete somente ao sexo biológico.

A divisão sexual do trabalho atribui às mulheres, sobretudo as negras, a responsabilidade pelos afazeres domésticos entendidos como:

> [...] a realização, no domicílio de residência, de tarefas (que não se enquadram no conceito de trabalho) de: arrumar ou limpar a moradia; cozinhar ou preparar alimentos, passar roupa, lavar roupa ou louça, cuidar de filhos ou menores moradores; limpar o quintal ou terreno que circunda a residência. (BRUSCHINI, 2006. p. 338)

É importante destacar que, por muito tempo, o trabalho doméstico foi invisibilizado e cobrado das mulheres “sempre em nome da natureza, do amor e do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dever materno" (HIRATA, 2007, p. 597). A repartição dos afazeres domésticos na sociedade capitalista atual aponta que o acesso das mulheres ao trabalho de produção econômica não lhes subtraiu a responsabilidade pelas tarefas domésticas, seja numa perspectiva de execução direta de tais afazeres, seja em uma ótica de delegação destes (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Não há possibilidade de pensar a emancipação política e humana das mulheres sem rever a repartição do trabalho doméstico de forma igualitária entre homens e mulheres. Por isso, desmistificar o trabalho doméstico enquanto atributo feminino implica entender o seu peso político e seus impedimentos para a real e substancial igualdade entre os gêneros. A divisão sexual do trabalho, desse modo, institui às mulheres um acúmulo de trabalho no mercado e no espaço doméstico, além disso, associa a maternidade também como papel social prioritário da mulher.

2.2 Reflexões sobre a maternidade

Quando se fala em maternidade ou em amor materno, normalmente associa-se a sentimentos naturalmente positivos na condição de ser mãe, muitas vezes levando à sua divinização. Contrariando essa concepção, Badinter (1985) afirma que o amor materno é apenas um sentimento humano como outro qualquer e, como tal, é incerto, frágil e imperfeito.

Segundo Ariés (1981), a partir do século XVII, algumas mudanças mostram um novo sentimento familiar associado à valorização da infância. Nesse contexto, a criança passa a ser considerada importante, pois futuramente seria a mão de obra para as indústrias e para a povoação das colônias. Badinter (1985) afirma que, para que a mãe tivesse condições de exercer esse cuidado e educação, ela deveria receber uma educação que fabricasse uma "natureza feminina" adequada (BADINTER, 1985, p. 244). Dessa forma, a figura da mulher ideal baseou-se na harmonia feminina e na vocação materna. Ela viveria para os outros e a educação moral dos filhos era a sua tarefa mais elevada como mãe.

A naturalização de funções sociais historicamente atribuídas às mulheres, como dedicação, docilidade e abnegação, constitui, portanto, a maternidade e a feminilidade como sinônimos e não deixa espaço para a representação do mal-estar na maternidade ou do não desejo de ser mãe (ZANELLO, 2018). A culpa das mães

surge, então, quando ela descobre que não consegue corresponder ao modelo idealizado da “mãe perfeita” (LIMA; BOTELHO, 2014, p. 2).

2.3 Mães e universitárias: a exigência da conciliação em tempos de pandemia

Nos últimos anos, políticas públicas de ação afirmativa romperam com um modelo de educação superior historicamente excludente, com estudantes vindo agora das camadas populares, o que levou à presença de mais mulheres negras, periféricas e mães no espaço universitário. Segundo Urpia (2009), essa inserção na universidade vem intensificando a discussão dos papéis atribuídos a elas nesse ambiente, o que indicam grandes desvantagens para as mulheres. De acordo com Inácio e Oliveira (2020), a barreira de gênero ainda se impõe no ambiente acadêmico, pois quando a mulher é mãe, o cuidado da casa e dos filhos ficam sob sua responsabilidade, o que dificulta ainda mais a sua permanência nesse espaço.

Em 2020, com a adoção do isolamento social como medida de contenção da pandemia do novo coronavírus, muitos serviços foram paralisados, dentre eles, os espaços caracterizados como redes de apoio às mulheres mães universitárias, como creches e escolas. Diante disso, a mãe universitária enfrentou a diminuição do tempo de estudo e o aumento do tempo de trabalho doméstico, e com o ensino remoto, a responsabilidade de acompanhar as atividades escolares e o cuidado dos filhos. Em tempos de pandemia, no momento em que a casa se tornou o espaço de trabalho e estudo das mulheres, as demandas derivadas dos inúmeros papéis se intensificaram mais ainda (MESTRE et al., 2020).

A partir do referencial teórico construído, retomamos nosso objetivo geral de investigar de que forma a pandemia evidenciou a desigualdade de gênero na vivência de mães estudantes de licenciatura do Instituto Federal de Brasília.

3 MÉTODO

Este estudo possui abordagem qualitativa, com resultados descritivos adquiridos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 2003).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Brasília - Campus São Sebastião (IFB-CSSB), Região Administrativa localizada a 23 quilômetros do centro de Brasília. O perfil dos alunos na instituição é diverso, mas o corpo discente é majoritariamente feminino. Participaram deste estudo quatro mulheres mães, de idade entre 25 a 35 anos, estudantes de Licenciatura, cujo perfil detalhamos no quadro a seguir, com nomes fictícios.

Quadro 1 – Perfil das entrevistadas da pesquisa.

Nome fictício	Carla	Patrícia	Larissa	Geovana
Idade	26	35	25	27
Identidade étnico-racial	Preta	Parda	Branca	Preta
Estado civil	Casada	Solteira	Casada	Casada
Nº de filhos e idade	1 filha / 2 anos	1 filho / 5 anos	1 filho/ 3 anos	1 filha / 04 meses

Fonte: elaborada pela autora

O contato com as participantes deste estudo ocorreu via email, no final do segundo semestre de 2020. Após concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as entrevistas ocorreram via Google Meet, com tempo médio de 45 minutos. Foram gravadas e transcritas na íntegra. Para a pesquisa de campo, utilizou-se a entrevista semiestruturada (MANZINI, 1990/1991). Para a análise dos resultados, utilizou-se a análise de conteúdo, uma técnica de tratamento dos resultados obtidos que busca classificá-los em temáticas ou categorias que facilitam a compreensão do discurso (BARDIN, 2011).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, serão expostas as três categorias temáticas construídas a partir da análise e interpretação dos resultados das entrevistas, em acordo com o objetivo que a presente pesquisa se dispôs a alcançar.

4.1 Trajetória da mãe universitária

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dentro da esfera da vivência da maternidade no contexto acadêmico, duas realidades foram observadas: a das mulheres que se tornaram mães durante a graduação e a das mulheres que ingressaram na universidade sendo mães de filhos pequenos. Cada uma dessas traz consigo uma bagagem, carregada de expectativas, inseguranças e contribuições que precisam ser ouvidas e analisadas, para que a universidade contemple a diversidade que abriga, sem calar discursos, saberes e histórias (SAMPAIO, 2008).

Carla tem tentado conciliar a vida de estudante com a maternidade: “quando descobri que estava grávida, estava no meio do curso e veio uma preocupação se seria uma boa mãe”. Essa preocupação expressa por Carla advém de uma concepção de maternidade de acordo com a qual a mulher deve estar naturalmente pronta para ser uma mãe ideal (BADINTER, 1985). Após o nascimento da filha, ao estar com ela na sala de aula, Carla afirma sentir-se que estava incomodando os colegas e professores: “eu queria estar ali, eu sabia que era um direito meu estar ali”. O incômodo que Carla sente ao estar em sala de aula com sua filha dá margem ao entendimento de que talvez a universidade não tenha notado a presença dela em seu interior, ou então que a universidade esteja indiferente a essa presença.

Geovana, que cursa o 8° período e engravidou no início da pandemia, destaca que não houve nenhum planejamento para a gravidez. Em razão de as aulas estarem ocorrendo de forma não presencial, passou sua gestação em casa, sem frequentar o espaço físico da instituição, mas percebeu um acolhimento por parte dos professores e colegas. As histórias de Carla e Geovana têm em comum, principalmente, o fato de terem se tornado mães durante a graduação, encontrando desafios específicos a essa conciliação desde o gestar, passando pelas dificuldades de ter uma criança pequena – bebê – dentro desse contexto.

Patrícia, mãe solo, relata que, quando ingressou no curso, já era mãe. Enquanto Patrícia estudava e trabalhava, seu filho ficava aos cuidados de sua mãe: “Minha mãe cuidava dele. Eu passava o dia inteiro fora. Foi um período difícil, quando chegava em casa ele já estava dormindo” (Patrícia). Lima e Botelho (2014) afirmam que a culpa das mães surge quando ela descobre que não consegue corresponder ao modelo idealizado da “mãe perfeita”, o que, como vimos, se trata de uma construção histórica e social que oprime as mulheres (BADINTER, 1985).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Larissa, que está no 8º semestre, afirma que ser mãe e universitária sempre foi muito cansativo, mesmo tendo uma rede de apoio: “Eu sempre estava preocupada, mas me sinto privilegiada, pois tenho uma rede de apoio. Não que tenha sido fácil, mas foi um pouco melhor” (Larissa). Patrícia e Larissa vivenciam intensas dificuldades quanto à experiência da maternidade no contexto acadêmico, buscando exercê-la e tornar-se universitária simultaneamente. Um fato importante a ser destacado é que tanto Patrícia como Larissa possuem uma rede de apoio, que garante que elas possam estudar. Nesse sentido, Urpia (2009) afirma que a família é um fator importante que viabiliza a permanência universitária das mães.

4.2 As dificuldades da mãe estudante na pandemia

Os relatos das participantes evidenciam que manter o foco, atenção, disciplina e, sobretudo, produtividade, é cada dia mais difícil em tempos em que as aulas estão sendo de forma remota. Carla relata que, durante as aulas síncronas, não consegue concentrar-se: “Eu nunca consegui assistir uma aula inteira sem ser interrompida, às vezes é uma aula que estou tão entusiasmada, mas aí sou constantemente interrompida”.

Outro fator importante a ser destacado diz respeito à rotina de estudos. Carla e Larissa optaram por dedicar-se aos estudos na parte da noite, quando os filhos já estão dormindo. Carla afirma que, mesmo que estabeleça horários, muitas vezes não funciona: “Eu pego as sobras de tempo para estudar”. Já Larissa afirma que estuda à noite, quando seu filho dorme: “Dentro das dificuldades que eu enfrento, eu ainda consigo ter um tempo, não que seja uma rotina com horários certos. Eu sou interrompida o tempo inteiro, então é um desafio”. Observa-se que Carla demonstra um sentimento de falha enquanto estudante, mostrando que, ler textos ou avançar em reflexões mais profundas e críticas, no âmbito acadêmico, tornaram-se cada vez mais complexas de serem realizadas na pandemia (MESTRE et al., 2020).

Patrícia conseguiu criar uma rotina de estudos, mas raramente consegue tirar um tempo para brincar com seu filho, então o sentimento de culpa e a sensação de estar sempre falhando vem à tona, remetendo-nos ao que Zanello (2018) afirma acerca da maternidade como uma cobrança social. Já Geovana afirma que não consegue criar uma rotina de estudos e a realização das atividades e trabalhos acadêmicos ocorrem entre um e outro cochilo do bebê, durante os curtos intervalos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

entre essa ou aquela tarefa doméstica, ou durante a madrugada, quando o esgotamento físico e mental já atingiu seu ápice: “Eu simplesmente não tenho uma organização, uma rotina de estudos com horários definidos. Vou fazendo as coisas conforme dá, conforme os prazos vão se apertando”. Os relatos apontam que o impacto da pandemia sobre as entrevistadas acometeu, além da produtividade, a saúde mental. As estudantes mães participam das aulas síncronas enquanto lavam a louça ou preparam o almoço, realizam trabalhos acadêmicos e escrevem o TCC, nas curtas sonecas dos filhos, ou emendam na madrugada, sendo o único tempo que resta para ler os textos ou fazer fichamentos.

4.3 A divisão sexual do trabalho e a sobrecarga materna

O modelo de família patriarcal, que delega a função do cuidado e as tarefas domésticas inteiramente às mulheres, fortalece as desigualdades entre os gêneros (HIRATA; KERGOAT, 2007). A pandemia intensificou os impactos da divisão desigual de tarefas na carga mental, consequências de um trabalho invisível de planejamento, organização e tomada de decisões no trabalho doméstico.

Nas falas das participantes, é possível observar que a mulher é a principal responsável em conciliar as funções (HIRATA; KERGOAT, 2007). Geovana afirma que assume a maior parte dos afazeres domésticos e dos cuidados com o bebê: “Estou em um processo de entender que eu não sou responsável por tudo e tentando ajudar ele a desconstruir que não devo ficar com quase todas as tarefas. Tem sido desgastante”. O relato de Carla é similar: “Eu não tenho paciência para esperar. Sempre peço ajuda, mas o companheiro não faz”. Larissa afirma que vive em um constante “processo de reconstrução”, em que, apesar de haver uma divisão do trabalho doméstico, seu companheiro não percebe “algumas coisas”.

Assim, o esforço de estabelecer uma divisão menos desigual representa para a mulher uma sobrecarga mental, uma vez que ela segue figurando como a responsável em última instância, reafirmando a naturalização dessas tarefas como sendo da mulher (ZANELLO, 2018). Larissa afirma que tem que organizar e planejar pequenas tarefas invisíveis: “tem certas coisas que são pra organizar, que não se vê necessidade de dividir com o parceiro, e são elas que caem em cima da gente" (Larissa). O trabalho invisível e a sobrecarga desencadeiam um impacto negativo na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

saúde mental das mães estudantes. Larissa relata que tem se sentido incapaz: “sempre acho que não vou dar conta, parece que sou incompetente, que eu não quero.” Patrícia demonstra o mesmo sentimento: “parece que não vou dar conta. Já tive muitos momentos de tristeza e de choro, de querer desistir de estudar”.

A saúde mental das mães necessita ser uma pauta de discussão de todos. Receber ajuda, dividir tarefas e responsabilidades, encontrar tempo para o lazer e para usufruir de autocuidado, assim como ter uma rede de apoio fortalecida, faz toda a diferença para a saúde e o bem-estar das pessoas. As mulheres veem-se em uma relação naturalizada com o cuidado e a procriação, supondo biológicas performances que, de fato, são interpeladas na e pela cultura (ZANELLO, 2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada nesta pesquisa partiu do entendimento de que o gênero, como uma interpretação social tecida sobre singularidades biológicas, concebeu para homens e mulheres funções diferentes dentro da sociedade e do lar. A responsabilidade pelos afazeres domésticos e pelas atividades do cuidado ainda são atribuídas somente à mulher, o que, consequentemente, fez com que a desigual divisão sexual do trabalho fosse evidenciada mais ainda na pandemia. A maternidade, construída historicamente como um destino biológico da mulher, ainda é naturalizada como sendo algo instintivo a elas. Quando se é mãe universitária, há um desgaste físico e mental muito grande em ter que conciliar o cuidado dos filhos e trabalho doméstico com as demandas acadêmicas.

Como objetivo deste trabalho, nos propusemos a investigar de que forma a pandemia evidenciou a desigualdade de gênero na vivência de mães estudantes de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Letras - Português do Instituto Federal de Brasília. Em nossa pesquisa de campo, percebemos que, de fato, a mulher que é mãe e estudante tem sofrido ainda mais nesse contexto pandêmico. A conciliação dos estudos com a rotina diária do lar e dos filhos tem sobrecarregado essas mulheres, o que tem gerado uma crise na saúde mental. Por fim, entendemos que essa pesquisa não se esgota aqui. As possibilidades de continuidade são inúmeras, apontando, assim, para a necessidade de estudos mais aprofundados.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARDIN, L. **Organização da análise. Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, v. 70, 2011.

BOGDAN, R. C; BIKEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BRUSCHINI, C. Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não-remunerado? **Revista brasileira de estudos de população [online]**. v. 23, n. 2, p. 331-353, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-30982006000200009. Acesso em: 15 dez. 2020.

HIRATA, H; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa [online]**. v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005. Acesso em: 20 fev. 2021.

INÁCIO, A. M. S; OLIVEIRA, N. Maternidade e ensino superior: os desafios das estudantes mães nas licenciaturas do Instituto Federal de Brasília - Campus São Sebastião. In: FONSECA, M; ALVES, C. **Ludoteca: Infância, Brincadeira e Arte na comunidade.** Brasília: Editora IFB, 2020. p. 48-68.

LIMA, S. V. B; BOTELHO, D. Culpa das Mães para com seus Filhos e sua Relação com Decisões de Consumo. **Revista Brasileira de Marketing [online]**. v. 18, n. 2, p. 171-197, 2019. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_MKT1658.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

MANZINI, E. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MESTRE, S. de O.; LOVATO, Ì. M.; LOPES, A. G.; AZEREDO, E. P; B. de Maternidade e produção acadêmica na quarentena: experiências e reflexões de mães sociólogas. In: MARCHAND, A; GALVÃO, E; FERNANDES, M. **Mulheres Cientistas e os desafios pandêmicos da maternidade**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. v. 1. p. 87-99.

SAMPAIO, S. M. R. Observatório da vida estudantil: histórias de vida e formação na educação superior. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 2008, Natal. **Anais**. CDROM

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educ. Realid., v. 2, n. 16, p. 5-22. 1995.

URPIA, A. M. de O. **Tornar-se mãe no contexto acadêmico:** narrativas de um self participante. 2009. 200 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

ZANELLO, V. **Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

13.5.22 MÍDIAS AUDIOVISUAIS E EDUCAÇÃO: ANÁLISE FÍLMICA DA PELÍCULA "EXTRAORDINÁRIO"

Guilherme Aparecido de Carvalho[1426]

Maristela Rosso Walker[1427]

RESUMO

No convívio social contemporâneo diversas mídias circulam na sociedade, tais como: jornais, programas de televisão, revistas, cinema, plataformas de streaming, livros textuais, ilustrados, quadrinhos, games, desenhos animados, e-books, entre outros. Cada mídia possui linguagem e formas de apresentação ao público bem definidas, bem como respectivas particularidades, revezando entre diferentes interfaces e dispositivos. A muito tempo existem discussões e estudos entre os teóricos da área educacional, que buscam esclarecer a relação existente entre as mídias e a educação. Objetivamos neste artigo, sensibilizar os leitores sobre a importância de se abordar o assunto bullying, no âmbito escolar e universitário utilizando a análise fílmica como potencial de discussão. Este estudo se dará por meio da metodologia de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), cuja maior incidência ocorre nas ciências sociais para estudos de conteúdo em Comunicação com possibilidade de análise tanto qualitativas quanto quantitativas. Nesse artigo o foco será qualitativo. O artigo constitui-se de três partes: inicialmente, realizaremos a descrição do filme, com foco na linguagem cinematográfica retratada a partir das temáticas apresentadas na obra, e indicaremos algumas situações e significados observados após análise crítica fílmica. O segundo ponto a ser analisado, mais especificamente, será a ligação entre as mídias audiovisuais e a Educação como papel transformador de preceitos implementados na sociedade, e pra concluir, discorreremos sobre as possibilidades do uso de filmes no processo de ensino-aprendizagem e seu potencial formador de sujeitos.

Palavras-chave: Mídias audiovisuais e Educação. Formação de professores e filmes. Análise de conteúdo.

1 INTRODUÇÃO

A correlação entre a mídia e a educação vem sendo discutida por grandes teóricos da área educacional. Uma das teorias comprovadas é que existe uma grande alteração nos moldes comportamentais na contemporaneidade, onde práticas do dia a dia se transformam, renovam-se, particularmente, a partir das nossas próprias experiências com os saberes, as trocas de informações e contato com o mundo, tanto com pessoas próximas quanto com pessoas desconhecidas, fisicamente ou virtualmente, a forma com que nos relacionamos com o social, a forma de se escrever, falar e pensar sobre o mundo. (FISCHER, 2007).

[1426] Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas, UTFPR-SH, gui.carvalho.gui@gmail.com
[1427] Professora Drª em Educação, UTFPR-SH, maristelawalker@utfpr.edu.br

Diante das inúmeras formas de expressão artística, midiática e cultural na sociedade contemporânea, industrial e tecnológica, possuímos o cinema, servindo para muitos, como instrumento propagador de educação e instrução (MIRANDA; COPPOLA; RIGOTTI, 2009). Esta obra midiática possui o poder de nos envolver como nenhuma outra forma da expressão humana. (BUÑUEL, 2008). Isso só é possível devido à variedade de detalhes e multiplicidade da sua linguagem, a linguagem cinematográfica. Assim, esta ferramenta vem cada vez mais conquistando pesquisadores, educadores em geral, promovendo entretenimento, e servindo de base para investigações de distintos problemas educacionais, elencando o cinema como uma plataforma rica na extração de diversos estudos. (DUARTE, 2009).

A mídia fílmica possui seu papel na constituição do sujeito, por construir a cultura do cotidiano, trazendo à tona significados, provocando em nós sensações de satisfação, insatisfação, servindo de influência muitas vezes para inculcação ideológica, formação de opinião e que se constituem tanto em elementos dinamizadores da cultura quanto reflexo da própria cultura. Por isso, o seu estudo é essencial e deve considerar as dimensões culturais, sociais, psicológicas, econômicas e políticas. (SILVERSTONE, 2005).

Sob essa perspectiva, os filmes podem construir desconstruir, afirmar, desenvolver ou até mesmo negar identidades por meio de seus processos de produção de sentido, além de tornar a experiência fílmica uma vivência real, trazendo desdobramentos para a vida em sociedade, uma vez que fornece quadros de referência para o cotidiano.

Podemos utilizar as obras cinematográficas como um mecanismo pedagógico em sala de aula, também como reflexão perante aos signos apresentados na tela e ofertados aos cidadãos. (DUARTE, 2009) E é por meio deste conjunto de significações que uma obra cinematográfica torna-se um instrumento possível para se discutir e estudar a Educação.

Assim, o objetivo deste artigo é discutir as possibilidades do uso de filmes no contexto educacional a partir da análise da produção cinematográfica intitulada Extraordinário (2017). Esse filme integra o circuito comercial e é um roteiro adaptado do romance homônimo de R. J. Palacio, e dirigido pelo americano Stephen Chbosky. A análise desse filme ocorre por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), buscando significações que revelem a presença do bullying em diferentes situações a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

qual o personagem principal é exposto no ambiente escolar.

2 EXTRAORDINÁRIO: UMA BREVE ANÁLISE DA LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA

O cinema há muito tempo não serve apenas como uma forma de entretenimento, mas também, pode servir como plataforma para diversas discussões relacionadas a temáticas políticas, sociais, doenças, miséria, exploração sexual, discriminação, preconceito, entre outras. Tal tendência é abarcada pelo filme Extraordinário, lançado em diversos países, em 2017, apresentando discussões a respeito da inclusão, bullying, superação, preconceito, família e do altruísmo com o próximo.

Os debates em torno do papel que o cinema possui no âmbito social são recorrentes e a variedade de filmes é categorizada como grande aliada para a formação social das pessoas, pelo fato de continuar atraindo um grande público, e nos remetendo as pluralidades. Nesse sentido, a arte cinematográfica caminha ligada a educação, por meio de uma obra tão relevante para os tempos atuais, no qual constantemente aparecem noticias sobre agressões contra professores e alunos no âmbito escolar e de tantos outros modelos de violências que merecem a mesma atenção, fazendo com que um novo olhar possa ser construído quando o assunto é bullying.

O Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos assevera que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espirito de fraternidade” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). Porém, é possível analisar que o significado de igualdade ainda é desvalorizado nos âmbitos sociais, nos quais se faz necessário a disposição de oportunidades a todos de forma igualitária e justa, partindo das particularidades de cada cidadão.

É dessa maneira que surgem os atos de bullying, recorrentes nos últimos tempos, e que estão sendo vistos com mais atenção e seriedade por instituições responsáveis pelas políticas públicas. Silva (2010) afirma que:

> O bullying é um conjunto de comportamentos agressivos de intimidação com características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação do outro que resultam em práticas violentas, exercidas por um

> indivíduo ou por pequenos grupos, com carácter regular e frequente. (SILVA et al., 2010, p. 16)

Por isso, uma das formas de intolerância humana mais recorrente é aquela omitida por trás dos muros escolares, onde a imagem de um local favorável ao aprendizado, à coletividade, à harmonia, é esquecida dando lugar a uma realidade difícil de ser entendida por jovens e crianças agredidas devido a características pessoais, físicas ou outras causas.

Devido a grande proporção em relação às vitimas no Brasil, foi aprovada, em novembro de 2015, a Lei n° 13.185/15, ou Lei Anti-Bullying, que procura atualizar os conceitos relativos ao que pode se caracterizar como bullying em ambientes virtuais, físicos além de apontar outras medidas como “promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência” (BRASIL, 2015).

Uma das respostas para a diminuição de práticas de bullying é o contato com a realidade do próximo, observando as diferenças e particularidades de cada ser humano e as virtudes que cada sujeito possui. O bullying tornou-se o alvo dos noticiários, campanhas e filmes. A publicidade, o jornalismo e o cinema mostram, desse modo, os seus valores na disseminação de um olhar conscientizador, no esforço de promover a extinção de preconceito nas pessoas. Embora seja difícil examinar o número de pessoas que mudaram de pensamento e atitude, quanto ao tratamento direcionado ao outro a partir do que assistiram através de um produto midiático, é possível acreditar que outro tipo de posicionamento, mais humanizado, comece a ser concretizado.

Este artigo visa às possibilidades de análise cinematográfica como processo metodológico, diante da variedade de temáticas e elementos presentes em Extraordinário (2017), sendo elas: direção de arte, planos e enquadramentos, roteiro, quadros e movimentos, cenas, discursos configurados na fala dos personagens, aspectos que aparecem na obra e contribuem para abordagem de questões sociais e pessoais como o bullying. Neste artigo destacamos aspectos de enredo, para desencadear possíveis reflexões acerca da produção cinematográfica e seu potencial norteador para o processo educativo.

Não existe concretamente uma metodologia adotada de maneira transversal e única para análise de filmes, Penafria (2009), porém aconselha que, em todos os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

casos, a necessidade de “descompor, ou seja, descrever e, logo após, estabelecer e discernir as relações entre esses elementos decompostos”.

Penafria, (2009) discorre sobre as possibilidades metodológicas para a análise dos filmes, apontando a análise textual e a análise de conteúdo como principais. No caso específico do filme Extraordinário, optou-se pela análise de conteúdo que considera o filme como um relato, e “tem apenas em conta o tema do filme”, cujo modo para identificar o tema é completar a frase: “Este filme é sobre....”.(PENAFRIA, 2009, p. 6)

A partir da tradução intersemiótica da obra de R. J. Palacio, o filme Extraordinário (2017) é estrelado por atores como Jacob Tremblay, Julia Roberts e Owen Wilson, com a direção de Stepthen Chbosky que, com o passar das cenas, apresenta questões como respeito, o preconceito, a amizade, a solidariedade, a convivência familiar e comunitária, além de outras temáticas que nos fazem refletir a respeito dos valores de cada cidadão.

Este filme é sobre August Pullman, também conhecido por Auggie, que nasceu com uma deformidade facial que o fez passar por algumas cirurgias. Porém, o protagonista demonstra que, apesar de tais processos cirúrgicos o terem ajudado a respirar, observar melhor, ouvir sem aparelho auditivo, ele ainda lamenta: “Mas parece que nenhuma me fez parecer uma pessoa igual às outras”.

Nota-se o drama do mais novo integrante do quinto ano de uma escola particular de Nova York, (que até os 10 anos de idade não havia frequentado uma escola, sendo escolarizado pela própria mãe em ambiente doméstico), em fazer novas amizades e em mostrar seus valores para tais amigos e para a instituição, enquanto é vítima de diversos retratos de preconceito devido a sua aparência. Percebe-se, inclusive, o papel da família convencional de classe média americana, constituída por Auggie, os pais e a irmã, buscando de todas as formas o cultivo da autoestima de uma pessoa que, desde quando nasceu, é julgada sobre o fato de não ser nem de longe parecida com todas as demais.

A presença de Auggie Pulman no ambiente escolar transforma, não apenas o seu próprio eu, mas também o da maioria dos alunos. Desse modo, “Extraordinário” nos mostra como é a interação com o diferente e quais atitudes são recomendáveis para o respeito com o próximo, com a diversidade social em si, para a quebra de preconceitos e para a formação de um mundo mais igualitário e justo.

O desenrolar das cenas no filme nos mostram personagens, cujas facetas a partir da perspectiva que cada narrador traz em seu discurso, demonstrando como a vivência do dia a dia pode ser enxergada a partir de distintos ângulos, dos aprendizados e dilemas que rodeiam o universo de cada um, dia após dia.

Em algumas ocasiões, percebe-se a importância do apoio familiar e das ações aplicadas pelo professor e diretor da escola para garantir o bem estar físico e mental do aluno. O preconceito se apresentava de forma tão forte que algumas crianças chegam a concluir que, tendo algum tipo de contato com o Auggie, elas seriam contaminadas com aquela doença ou qualquer outra.

Em certo ponto, mostra a posição do diretor da escola que August frequentava, em convidar os pais do agressor e o próprio Julian Albans, o principal responsável pelas ações de bullying contra August Pullman, para um diálogo. Entretanto, a Sra. e o Sr. Albans, ao invés de abordarem uma postura contrária para quebra dos preconceitos do mesmo, mostram-se favoráveis ao comportamento de seu filho Julian e, ainda, confessam incentivar os comentários sobre Auggie, implementando nele o cultivo de uma visão desumana, também pelo fato de partilharem, eles mesmos, a ideia de que Auggie é caracterizado como uma “aberração”. Em nenhum momento da conversa, os Albans demonstram iniciativa em contribuir para a educação do filho perante a situação de bullying ali apresentada, reiterando no filme o pressuposto de que esse tipo de comportamento é resultado de valores adquiridos em outros ambientes sociais tão ou mais importantes que a escola.

O discurso que Jack Will adota em relação ao colega de classe Auggie, em meio à situação, permite constatar como a convivência com o mesmo foi fundamental para a seleção de uma nova imagem sobre o garoto extraordinário, revelando que é possível reconhecer os valores e virtudes do mesmo e adquirir conhecimentos com ele, por conta da reciprocidade. Ele elenca aspectos aprendidos com o amigo Auggie, como a aceitação da feição visual do outro e o reconhecimento do seu potencial.

“Extraordinário” (2017) apresenta novas experiências e transformações na vida de Auggie e de todos ao seu redor, a partir da mudança de seu cotidiano como: a chegada do segundo filho; como enfrentar uma nova rotina e escola; a conquista de novos amigos; a prática da criatividade a partir do desenvolvimento de um trabalho escolar; a felicidade por uma vitória num evento competitivo; a reafirmação de uma amizade; a reflexão sobre assuntos relacionados a morte, através da perda de Daisy,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cachorra de estimação dos Pullman, e a saudade de um ente querido falecido, a avó; o exercício do diálogo dentro do ambiente familiar; a primeira viagem de Auggie com a turma da escola; enfim, a oportunidade da prática diária de afeto e cidadania.

3. A POSSIBILIDADE FILMICA NO PROCESSO EDUCATIVO

O conjunto de significações é constituído por meio de diversos elementos cinematográficos, como: a imagem em movimento; o som, música, ruídos (sonoplastia); sons de fala e escrita, entre outros. Estes significados serão sempre formados a partir do contexto em que ele é produzido/visto, pois nasce da cultura. (DUARTE, 2009)

Para Fabris (2008, p. 118),

> Os filmes são produções em que a imagem em movimento, aliada às múltiplas técnicas de filmagem e montagem e ao próprio processo de produção e ao elenco selecionado, cria um sistema de significações. São histórias que nos interpelam de um modo avassalador porque não dispensam o prazer, o sonho e a imaginação. Elas mexem com nosso inconsciente, embaralham as fronteiras do que entendemos por realidade e ficção.

É a partir dos detalhes e percepções que são retiradas da vida real e transpassadas na ficção, que as imagens televisivas e fílmicas são alimentadas e nos é ofertada numa ordem cronológica sugerida pelo diretor de cada obra. Dessa forma, histórias e mitos são formados e reconstruídos.

Pela lente da câmera cinematográfica ou da televisão, conceitos e valores são apresentados por meio de significados e estes formam a sociedade contemporânea. As imagens, nessa situação, nos fornecem mensagem de variadas dimensões, como existenciais, morais, politicas, religiosas, entre outras. (ALMEIDA, 1999). Contudo, apesar de vivermos em um mundo repleto de imagens e símbolos, nem sempre estamos capacitados para analisa-los. Nossa formação escolar e de vida, são direcionadas na palavra e deixamos de lado, na maioria das vezes, a preocupação com a educação e sensibilidade, aspecto fundamental na formação do cidadão, e, como consequência, da sociedade em si. (MELO, 2006).

A partir do olhar do filme, é importante analisa-lo não somente como recurso ilustrativo ou didático, mas como uma ferramenta cultural, outra vertente em relação a visão de mundo particular de cada um, que é capaz de construir uma inteligência

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

verbal, e ao mesmo tempo, uma linguagem distinta da linguagem verbal (ALMEIDA, 1994).

Analisando que a escola tem o papel, não apenas de propagar conteúdos, mas de formar cidadãos para que estes tenham algum tipo de visão critica em relação ao mundo que habitam, refletindo sobre o seu papel nesse processo de construção e reconstrução social, o cinema por meio da exibição de filmes passa a ser um veículo importante para a discussão de temas polêmicos e formação de pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O filme “Extraordinário” traz uma mensagem positiva aos telespectadores, pois permite que eles tenham acesso a uma discussão que deve ser levada a todos os ambientes sociais, como a inclusão e a rejeição aos preconceitos. “Extraordinário” traz à tona uma importante reflexão para o presente momento da história humana, no qual os debates sobre bullying passaram a ser essenciais para a valorização do ser humano considerado diferente e na construção de seus direitos. Respeito e inclusão são pautas que devem continuar sendo expostas pela mídia, e não só por ela, mas também na arte, no âmbito familiar, escolar, e na sociedade como um todo.

Apesar de ser uma ficção, a produção cinematográfica debatida, apresenta contextos de crianças e jovens que são desrespeitados em suas instituições de ensino, vítimas de diversos preconceitos e de uma prática desumana que tem, cada vez mais, levado crianças e jovens a um estado de angústia, traumas e tristeza. Assim como August Pullman, outras crianças necessitam de algum tipo de estímulo para acreditarem em suas próprias qualidades e virtudes.

“Extraordinário” trás abordagens que mostram a relevância da indústria cinematográfica como meio de conscientização, educação e disseminação de valores, contribuindo para a sociabilidade, por compartilhar ideias e situações positivas, que podem contribuir, inclusive, para a elevação da autoestima dos espectadores que assistem a tal obra. Especialmente, “Extraordinário” se propõe a exemplificar o quanto o encanto do mundo está ligado à diversidade e ao respeito as diferenças. O cinema possibilita gerar debates no meio social, levantando opiniões, trazendo a tona elementos que geram pré-conceitos, pode mostrar novos caminhos e uma nova

esperança na vida de diversas pessoas que possuem trajetórias parecidas às dos personagens, causando assim, mudanças a cada um que assiste.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. A educação visual da memória: imagens agentes do cinema e da televisão**. Pro-Posições**. v. 10, n. 2, p. 9-25, jul., 1999.

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e Sons. A nova cultura oral.** São Paulo: Cortez Editora, 1994. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 32)

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011, p. 229.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Edições Câmera, 2013.

Brasil. **Lei Federal n° 13.185/15**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113185.html. Acesso em: 14 out. 2019.

BUÑUEL, Luis. **Cinema: instrumento de poesia.** In: XAVIER, Ismail. (Org). A experiência do cinema. Antologia. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal: Embrafilmes, 2008. p 333-337.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

EXTRAORDINÁRIO. Fic. 121 min, cor. 2017. Direção e roteiro: Stephen Chbosky. Produtora: Lionsgate Films.

FABRIS, Elí **Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. E**&R: Educação e Realidade, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio Grande do Sul, v. 12 n. 35, p. 290-299, maio/ago, 2007.

MELO, Victor Andrade de. **A animação cultural:** conceito e propostas. Campinas: Papirus, 2006.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; COPPOLA, Gabriela Domingues; RIGOTTI, Gabriela Fiorin**. A educação pelo cinema.** 2009. p. 1-12. Disponível em: https://setimaartefaeufmg.files.wordpress.com/2011/12/miranda-cea-educ-cinema1.pdf . Acesso em: 16 maio 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 dez. 2020.

PENAFRIA, M. Análise de Filmes conceitos e metodologia(s). In: VI CONGRESSO SOPCOM, Lisboa, 2009. **Anais eletrônicos**, Lisboa, SOPCOM, 2009. Disponível em: http://www.bocc.uff.br/pag/bocc-penafria-analise.pdf. Acesso em: 31 mar. 2020.

SCARELI, Giovana; ANDRADE, Elenise Cristina Pires de. Lobos-maus e chapeuzinhos-vermelhos em ilustrações para ver e ler. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p. 51-64, out. 2008.

SILVA, A. B. B.. **Bullying:** cartilha 2010 – justiça nas escolas. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2010. Disponível em: http://www.sosprofessor.com.br/downloads/cartilhabullying.pdf. Acesso em: 25 de fev. 2020.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a Mídia?** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

13.5.23 MULHERES INTELECTUAIS EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Keoma Yoshio de Paula Bordinhão[1428]

Marlene de Oliveira[1429]

RESUMO

O estudo tem por objetivo apresentar por meio de um breve percurso histórico, características e desempenho intelectual feminino em cargos de gestão em instituições de ensino. Enfatizando seu desempenho intelectual advindo de um mundo marginalizado pelo estereotipo de gênero, e assim caracterizando a rede de sociabilidade que foram formadas. Metodologicamente, a pesquisa tem caráter bibliográfico e documental, com ênfase na abordagem da História Cultural (Chartier, 2002). O aprofundamento bibliográfico ficou apoiado na literatura de Louro (1997) e Del Priori (2004). Sobre o conceito de Intelectual, definiu-se a partir de Sirinelli (1996) e Sapiro (2012). Apresenta-se dois exemplos de mulheres que exerceram em períodos diferentes da história cargos de liderança frente a uma instituição educacional, sendo as mesmas reconhecidas pelos pesquisadores como intelectuais. A primeira, Julia Wanderley, intelectual paranaense, foi diretora do Ensino Primária em 1915 na Escola Intermediária. A segunda intelectual, Stella de Faro, desempenhou a função de diretora no braço feminino do Instituto Católico de Estudos Superiores, em meados do séc. XX. Pode-se constatar que as mulheres mesmo considerada por muitos “sexo frágil”, vem por um longo período mostrando-se capaz de desempenhar cargo antes exclusivamente masculinos, e ainda ser reconhecida como uma intelectual, deixando para cada sociedade uma marca, uma identidade, um reconhecimento, a partir de uma trajetória marcada por desafios e possibilidades.

Palavras-chave: Mulher. Intelectual. Diretora. Julia Wanderley. Stella de Faro.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente as mulheres vem conquistando seu espaço na sociedade como um todo, uma trajetória demarcada por lutas que desafiam questões conservadoras de gênero, desenhando frente aos obstáculos uma identidade que rompe com um paradigma subalterno de repressão e dominação do sexo oposto.

Inúmeras foram as batalhas travadas pelo então “sexo frágil” para assegurar maior visibilidade no espaço público, onde vemos mulheres ocupando cargos em ambientes que até pouco tempo eram limitados apenas aos homens. Diversos fatores impediam que desempenhassem tais funções, dentre os quais, pode-se citar as

[1428] Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Pedagoga pela mesma instituição (2019). E-mail: k.keoma@hotmail.com
[1429] Bacharela em Secretariado Executivo, pela PUCPR (1989), Mestre em Integração latino-americana pela UFSM (2003), Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: marlene.oliveira@ifpr.edu.br

obrigações domésticas e familiares, caracterizada por Perrot (1998) como espaço privado.

A história tomou novos rumos e representações, aos poucos foram garantindo novos direitos, um deles é a instrução educacional. No Brasil, a valorização da mulher, garantiu a ela presença em diferentes espaços, podendo aqui citar os campos educacional, da gestão e o meio intelectual, até um curto período protagonizado apenas por homens, neste meio, a participação feminina se destacou com grandes contribuições sociais.

Pensando em dialogar com a representatividade da mulher que se consolidou como uma intelectual, salientou-se nesse estudo a presença de mulheres intelectuais que exerceram cargos na gestão em instituições educacionais, buscou-se aqui apresentar por meio de um breve percurso histórico, características e desempenho intelectual feminino em cargos de gestão em instituições de ensino.

Como encaminhamento metodológico, a pesquisa tem caráter bibliográfico e documental, com ênfase na abordagem da História Cultural, como campo historiográfico para garantir a representação dos fatos com a legitimidade por ela produzida. Para Chartier (2002, p.16) a História Cultural, “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

O aprofundamento bibliográfico ficou apoiado na literatura de Louro (1997) e Del Priori (2000). Sobre o conceito de Intelectual, definiu-se a partir de Sirinelli (1996) e Sapiro (2012). Espera-se ao final deste estudo, que o leitor compreenda e reflita sobre as transformações históricas vivenciadas por mulheres e como de fato conseguiram conquistar um novo posto na sociedade, a de ser uma mulher-intelectual-gestora, a partir de uma trajetória marcada por desafios e possibilidades.

2 A MULHER NA ESCOLA

A educação feminina é um acontecimento muito recente na História da Educação. O século XIX, em meio às transformações deste tempo histórico, decorrentes, sobretudo, da industrialização e urbanização presentes na Europa e Estadas Unidos, onde ideias civilizadoras são fomentadas por grupos sociais que idealizavam a educação e a religião como estratégias na relação de poder.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Constatamos no seio de congregações religiosas, que as mulheres, têm ao longo de séculos, exercido funções gestoras na condução de estabelecimentos educativos femininos católicos.

A mulher que antes, não tinha nenhum acesso à instrução, consegue por meio da educação e da religião, transitar ainda que com restrições, para o espaço público. O sistema patriarcal legitimado ao longo da história pela religião cristã é responsável em grande medida, pelas práticas sociais que naturalizaram o papel da mulher restrito ao espaço doméstico, favorecendo o exercício do poder pelo masculino em detrimento do feminino. (LOURO,1997).

Com isso, a abertura de colégios para educação de moças, possibilitou um lugar de profissionalização feminina, encontrando na escola uma maneira de atuar fora do espaço privado, promovendo a elasticidade do processo de articulação do poder. Tal feminização poderá ser vista como um dado importante para fomentar as discussões em torno do papel social da mulher na história. A possibilidade de uma maior participação no espaço público, mediante a saída do ambiente doméstico para o universo escolar, apresenta-se como um processo de resistência que se justifica pela profissionalização do magistério. Como professoras, poderiam gerir o próprio sustento, um passo a mais na emancipação feminina e, consequentemente, um modo de resistência à ordem vigente de dependência e subordinação ao homem.

Ao longo da história da emancipação feminina é possível pensar que a educação e a religião são fatores importantes que contribuíram para sua evolução e progresso, em prol do seu espaço social.

Para compreendermos esta trajetória da inclusão das mulheres em instituição de ensino como gestoras, traçamos uma linha do tempo com os principais acontecimentos de garantia de direitos.

Quadro 1 – Quadro Sinóptico da Linha do Tempo participação da Mulher.

Período	Ocorrência	Situação da Mulher
1500-1822	Brasil Colônia	Submissa ao pai e marido, dona de casa e progenitora.
1750-1777	Reforma Pombalina	Bons costumes, virtuosa, podendo ser escravas sexuais, recebem permissão para ir à escola pública e laica para aulas de ler e escrever necessárias à administração do lar.
1822-1889	Brasil Império	Consideradas ser frágil, sem autonomia, sujeita ao homem.
1827	Lei Escolas Primeiras Letras	Acesso das mulheres, recrutamento de professores exclusivamente masculinas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1835	Lei n°10 Escola Normal de Niterói - RJ	Criação da escola normal exclusivamente masculina.
1870	Escolas Mistas	Acesso mulheres nas escolas mistas de formação.
1879	Decreto n° 7.247 Reforma Leôncio Carvalho	Acesso mulheres nas faculdades.
1881	Liceu de Artes e Ofícios	Regulamenta o ingresso de mulheres nas classes profissionalizantes .
1919	Organização Internacional do Trabalho	Aprova igualdade salarial entre homens e mulheres.
1931	Decreto-Lei n°19.851	Estatuto das Universidades brasileiras: Lei Francisco Campos.
1932	Garantia Voto	As mulheres conquistam o direito a votar.
1939	Decreto-Lei nº.1.190, de 4 de abril de 1939	Criação do Curso de Pedagogia.
1945	ONU	Carta de igualdade de direitos entre homens e mulheres.
1946	Decreto-Lei n° 8.530	Lei orgânica do Ensino Normal.
1962	Lei n° 4.121	Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada.
1985	Decreto 23.769	Criação Delegacia de Polícia de Defesa da Mulher.
1988	Constituição Federal	Art. 5º todos são iguais em direitos e obrigações.

Fonte: elaborado pela autoras, 2021.

A linha do tempo, demonstra o resgate da inclusão da mulher não apenas na sociedade, mas nas instituições de ensino com oportunidade de atuação profissional como: professoras, diretoras e gestoras.

3 O SER INTELECTUAL

A concepção de intelectual ganha muitas definições de acordo com o teórico que o conceitua, e com sua influência teórico-metodológica. Nesse estudo tomou-se como base, elementos da vertente defendidas por Jean-François Sirinelli (1996, p.242), onde assegura o trabalho com os mediadores culturais:

> [...] com frequência se destacou o caráter polissêmico da noção de intelectual [...]. Duas acepções do intelectual, uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os mediadores culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento. No primeiro caso, estão abrangidos tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário como o erudito. Nos degraus que levam a esse primeiro conjunto postam-se uma parte dos estudantes, criadores ou mediadores em potencial, e ainda outras categorias de receptores da cultura. É evidente que todo estudo exaustivo do meio intelectual deveria basear-se numa definição como esta.

Os estudos de Sirinelli como mencionado na dissertação de Araujo (2018), partem de três noções essenciais: os itinerários de formação, podendo auxiliar os intelectuais em seu engajamento; a geração, leva em consideração seus fenômenos

e a sociabilidade, rede criada para manter uma estrutura de agrupamento social entre os intelectuais.

3.1 MULHERES INTELECTUAIS

Utilizando a definição proposta por Gisèle Sapiro, que apresenta oito modelos de intervenção, construídos a partir do caso francês conforme menciona Orlando (2020, p.5):

> [...] intelectual crítico universalista, o intelectual crítico especializado, o guardião da ordem moralizador, o especialista consultado pelos dirigentes, grupos contestadores universalistas, grupos contestadores especializados, o intelectual de instituição generalista e o intelectual de instituição especializado, [...].

O que diferencia estes modelos são três fatores que, segundo a autora, estruturam o campo intelectual sendo: o capital simbólico; a autonomia em relação à demanda política; e o grau de especialização. (SAPIRO, 2012 apud ORLANDO, 2020). Muitas mulheres tiveram acesso à educação, a cultura e a ciência, sendo até estudadas em seu domínio de intervenção ou seja: na literatura, feminismo, educação, saúde, ciência e política. As pesquisas, no entanto, raramente apresentaram essas mulheres como intelectuais. Para tanto, este estudo apresenta exemplos de duas mulheres que se assemelham em alguns aspectos, consideradas intelectuais, com maestria desempenharam funções de liderança em seu campo de atuação educacional, assim como criaram redes de sociabilidade estabelecendo vínculos com outras figuras importantes para a sociedade. A primeira, Julia Wanderley, intelectual paranaense, foi diretora do Ensino Primária em 1915 na Escola Intermediária. A segunda intelectual, Stella de Faro, desempenhou a função de diretora no braço feminino do Instituto Católico de Estudos Superiores, em meados do séc. XX.

3.1.1 JÚLIA WANDERLEY: UMA PARANAENSE DE GARRA E DETERMINAÇÃO

Julia Augusta de Souza Wanderley, ao dia 26 de agosto de 1874, em Ponta Grossa, ainda muito jovem, mudou-se para Curitiba com sua família. Oriunda da classe média, desde pequena teve acesso a cultura e as melhores escolas. Seu percurso escolar foi marcado por um cenário de grandes mudanças sócio-políticas, nos quais destacariam Julia em muitos debates.

O ingresso das mulheres na Escola Normal paranaense foi marcado por muitas manifestações. A primeira dela ocorreu em fevereiro de 1891, liderada pela jovem Julia Wanderley, que ousadamente se dirige ao governo da província para reivindicar os mesmos direitos de acesso dos homens a Escola Normal. Mesmo que contrariado, o governador aceita seu pedido, mas solicitada a presença de outras colegas no curso. Julia, defendia o magistério incansavelmente. Rememorada como a primeira mulher a se matricular e concluir presencialmente o curso Normal no Paraná no ano de 1892, seu tão sonhado diploma juntamente com outros colegas, uma turma mista predominantemente feminina.

Julia Wanderley, representa para a sociedade o pioneirismo da mulher na Escola Normal e no professorado feminino. Seu espírito de liderança, trouxe muitos benefícios para o cenário educacional do Paraná. Acreditava que a instrução pública deveria ser acessível a todas as mulheres, rompendo com a exclusividade masculina. Contudo, em 16 de fevereiro de 1891 ingressa na Escola Normal de Curitiba com mais três colegas, concluído o curso em dois anos. Pouco antes da sua formatura, ocorrem algumas alterações no sistema educacional, como pode ser descrito por Araujo (2010, p.85):

> O Instituto Paranaense ao qual a Escola Normal era anexa será substituído pelo Ginásio Paranaense em outubro de 1892, um mês antes da formatura de Julia Wanderley e seus colegas. A mudança era mais do que a simples troca de denominação. O decreto nº 3, de 18 de outubro de 1892, em seu artigo 1º, instituía na cidade de Curitiba um curso secundário destinado a ministrar “a mocidade paranaense” os elementos fundamentais da ciência geral e habilitá-los para a matrícula nos estabelecimentos de ensino superior da República.

A dedicação era uma de suas características, aluna exemplar, recebeu homenagem no dia de sua formatura pelo seu destaque acadêmico. Com um nível intelectual admirável, Julia Wanderley foi a primeira professora normalista a ser nomeada pela província. Suas contribuições foram tendo maiores destaque na sociedade e no sistema educacional. No ano de 1895 assume a direção do Colégio Tiradentes, anos mais tarde torna-se membro do Conselho Superior do Ensino Primário do Paraná. Escreveu vários artigos para os jornais e revistas locais, abordando assuntos pedagógicos.

Infelizmente seu tempo foi cessado no dia 5 de abril de 1918, Julia veio a óbito. Um exemplo de força feminina, professora, administradora, mãe e porque não dizer

um exemplo de vida. Uma professora que lutou desde o início por igualdade de direitos e por uma educação de qualidade.

Julia, considerada uma intelectual, atuou incessantemente a favor da educação e da igualdade de gênero ao ensino, estabeleceu uma rede de sociabilidade que fortaleceu seus propósitos e ideais, seu legado influenciou uma geração de homens e mulheres.

3.1.2 STELLA DE FARO: UMA MILITANTE CATÓLICA

Stella de Faro, nasceu em julho de 1988, no Rio de Janeiro, militante católica, oriunda de uma família da nobreza imperial. Há vários registros de sua militância, tanto na imprensa laica, quanto na católica, para a qual colaborou intensamente em jornais como A Cruz e A União, além de ter sido editora por muitos anos da Revista do Apostolado das Filhas de Maria desde 1912. Formada pela orientação doutrinal da restauração católica ultramontana, os escritos de Stella revelam sua adesão incondicional à ação católica, demonstrada pelas muitas organizações das quais participou sempre como líder, tendo sido uma pessoa de confiança de Dom Sebastião Leme. Ele a convidou para organizar e dirigir a Associação das Senhoras Brasileiras, criada em 1920, uma organização católica de formação, proteção e apoio às jovens trabalhadoras, mas principalmente para liderar a seção feminina da Ação Católica Brasileira, ao lado de seu amigo Alceu Amoroso Lima, responsável pela seção masculina (MESQUIDA, 2009; MARTINS, 2016).

Para Stella as mulheres deveriam seguir rigorosamente as orientações religiosas cristãs, obedecer e se submeter à autoridade clerical e principalmente agir de acordo com a moralidade católica de forma a ter uma conduta exemplar na família, na Igreja e na sociedade. Apesar desse discurso tão conformista e obediente à ordem e à autoridade masculinas, para Stella os limites das mulheres não estavam restritos à família e às práticas devocionais exclusivamente, embora as valorizasse muito como manifestações da correção e adequação femininas.

O conhecimento que tinha sobre as escolas de educação social e doméstica na Europa e a prática adquirida à frente da ASB se somou à experiência pessoal, pois Stella frequentou cursos no Instituto Familiar, Social

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e de Educação Doméstica e no Instituto Católico, em Paris, por ocasião de sua viagem em 1932.

Seu envolvimento com a ação social e a Ação Católica Brasileira se deu como líder e foi a partir de seu conhecimento e contato com outras lideranças femininas internacionais e com o pensamento católico que Stella foi capaz de mobilizar por meio da sociabilidade, apoios importantes na elite carioca e no clero para uma de suas causas que mais estavam em sintonia com a ação social: a educação social e a profissionalização feminina.

3.1.3 REDE DE SOCIABILIDADE: CONSTRUÇÃO COLETIVA

Nota-se que ambas intelectuais, atuaram na direção escolar, mesmo que com mantenedoras diferentes, era nítido o desempenho de liderança e luta por ideais em ambos os exemplos.

Associando ao conceito de intelectual defendido por Sirinelli e sua rede de sociabilidade, é mister salientar da relevância que foi nas duas trajetórias para a construção de um ideal. Assim, o autor (1996, p. 248) afirma:

> Todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver. São estruturas de sociabilidade difíceis de apreender, mas que o historiador não deve ignorar ou subestimar.

Almeida (2012, p.26) realiza uma analogia entre os pensamentos de Sirinelli e Bourdieu:

> Por fim, no estudo da história dos intelectuais devem ser levadas em conta, ainda de acordo com o texto de Sirinelli, as “estruturas elementares da sociabilidade”, pois, todo grupo de intelectuais se organiza em torno de uma “sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver.” Dentre essas estruturas Sirinelli destaca as revistas que conferem uma estrutura ao campo intelectual – conceito de Bourdieu – por meio de forças antagônicas de adesão (amizades, fidelidades arrebanhadas) e de exclusão (visões, rupturas), portanto, ponto privilegiado para consideração e análise do movimento das ideias e fermentação intelectual; [...].

Levando em consideração esses aspectos, pode-se dizer que a construção de uma rede de sociabilidade tanto para Julia como para Stella, foram de grande valia, pois como visto em suas trajetórias, o movimento de ideais por elas defendidos, toma

configuração a partir das estruturas coletivas mediadas por interesses e práticas em comum.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou relacionar o percurso educacional da mulher considerando algumas conquistas ao longo da história, com sua chegada a cargos de liderança e ainda sendo reconhecidas com intelectuais, bem como suas redes de sociabilidade, seus engajamentos e campo intelectual de atuação. Essa analogia foi possível com bases nos teóricos aqui mencionados.

Sendo assim, pode-se constatar que as mulheres mesmo considerada por muitos “sexo frágil”, vem por um longo período mostrando-se capaz de desempenhar cargo antes exclusivamente masculinos, e ainda ser reconhecida como uma intelectual, deixando para cada sociedade uma marca, uma identidade, um reconhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rodrigo Davi. Ensaio sobre as contribuições teórico-metodológicas de Jean-François Sirinelli, Jean Paul Sartre e Norberto Bobbio para a história, a definição e a função social dos intelectuais. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 5, n. 2, p. 21-41, jan-jul. 2012. Disponível em: http://ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/133/110. Acesso em: 22 jan. 2021.

ARAUJO, Karina Valim de. **Helena Kolody e os caminhos de produção de uma intelectual entre a poesia e a educação** (1928-1992). 2018. 155f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

ARAUJO, Silvete Aparecida Crippa de. **Professora Julia Wanderley**, uma mulher-mito (1874 – 1918). 2010. 183f. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_Silvete%20Aparecida%20Crippa%20de%20Ara%C3%BAjo.pdf. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18 jan. 2021.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

DEL PRIORI, Mary (Org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE. Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p.441-481.

MARTINS, Ana Paula Vosne. Disciplina e piedade: o movimento feminino católico brasileiro no começo do século XX. **Revista Brasileira de História das Religiões**, ANPUH, ano X, n. 26, set./dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/31717. Acesso em: 21 jan. 2021.

MESQUIDA, P. A educação na restauração lemista da Igreja: a missão de Tristão de Athayde e Stella de Faro no Ministério da Educação e Saúde Pública. 1934-1945. Revista Diálogo Educacional, v. 9, n. 27, maio/ago. 2009. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/31717/17711. Acesso em: 21 jan. 2021.

ORLANDO, Evelyn Almeida de. **Mulheres intelectuais, cultura e educação no Brasil: notas de apresentação de um tema.** Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 2, n. 3, p.3-9,set./dez. 2020

PERROT, Michelle. **Mulheres Públicas**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2ª reimpressão. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SAPIRO, Gisèle. Modelos de intervenção política dos intelectuais: o caso francês. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 9, n. 17, p. 19-50, jan/jun. 2012.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

13.5.24 NARRATIVAS DOCENTES DO VALE PARAIBANO: DOCENTES QUE TRANSITAM ENTRE "A MORAL E OS BONS COSTUMES"

Joanderson de Oliveira Gomes[1430]

Joseval dos Reis Miranda[1431]

Mery Cristiane Batista Pacheco[1432]

RESUMO

Este artigo pretende refletir, ainda que brevemente sobre a presença da homossexualidade no espaço escolar, a partir da figura do docente e dessa forma analisar seu processo de inserção no espaço institucional educativo. Partindo da problemática onde a escola se configura como espaço de perpetuação e afirmação da heterossexualidade como a única possibilidade de existência do ser humano, relegando a espaços marginais aqueles e aquelas que de alguma forma fujam a normalidade esperada. Nesse sentido elencamos como objetivo geral compreender de que maneira se dá a constituição docente de um/a professor/a homossexual. Enquanto específicos pretendemos a) caracterizar o processo de construção da identidade docente; e b) inferir sobre como o espaço escolar tem lidado com essas questões. O estudo é parte de uma pesquisa de mestrado que se encontra em sua fase inicial, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Trata-se de um trabalho de caráter metodológico qualitativo. Os principais autores utilizados são os estudos de Louro (2007), Nóvoa (2007), Trevisan (2018), Franco (2009) e Junqueira (2013), entre outros que em suas obras se dedicaram a estudar esses atores sociais, professores, suas experiências, e as demandas postas pelas questões de gênero e sexualidade na escola.

Palavras-chave: Docência. Homossexualidade. Gênero. Diversidade. Escola.

1 INTRODUÇÃO

As questões referentes a homossexualidade tem se configurado como espaço de discussão e também de disputas, de diversos setores, - campo cientifico, religioso, grupos conservadores - que ou buscam explicar, entender, ou discriminar, tratar como algo abominável e que como tal precisa ser modificado, revertido a uma suposta normalidade que só existe quando fundada nos princípios da heteronormatividade, onde tudo e todos que sejam dissidentes são segregados a discursos preconceituosos e homofóbicos.

[1430] Mestrando em Educação, UFPB, joandersonoliveira@hotmail.com
[1431] Doutor em Educação, Professor da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, josevalmiranda@yahoo.com.br
[1432] Mestranda em Educação, UFPB, merycbpacheco@gmail.com

Trevisan (2018) relata a forma como os homossexuais tendem a ser vistos no percurso histórico, como devassos, perigosos, destruidores da "moral e dos bons costumes", tão fortemente defendidos por conservadores que espalham o discurso que os homossexuais querem acabar com a família, que nesse caso precisa ser heterossexual, afinal esse é o modelo que todos devem seguir e viver.

No meio de tantas lutas para se afirmar como homossexual esses sujeitos sociais tem transitado no espaço público, têm ocupado cargos e funções dentro de uma sociedade que embora tenha avançado em alguns aspectos ainda é preconceituosa, e muitas vezes apenas dá uma nova roupagem aos próprios discursos discriminatórios.

Nesse sentido, este artigo pretende refletir, ainda que de forma breve sobre a presença da homossexualidade no espaço escolar, a partir da figura docente e dessa forma analisar seu processo de inserção no espaço educativo. Partindo da problemática onde a escola ainda se configura como espaço de perpetuação e afirmação da heterossexualidade como a única possibilidade de existência do ser humano.

A partir disso, definimos como objetivo geral: compreender de que maneira se dá a constituição docente de um/a professor/a homossexual. Enquanto específicos pretendemos: a) Caracterizar o processo de construção da identidade docente; e b) inferir sobre como o espaço escolar tem lidado com essas questões.

Este artigo parte de uma pesquisa de mestrado que se encontra em sua fase inicial, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Trata-se de um trabalho de caráter qualitativo, pois concordamos com Minayo (2014, p. 24) quando afirma que "o universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum", o que vai de encontro ao qual esta pesquisa se pretende, qual seja, refletir sobre a vivência docente de professores homossexuais.

Para coleta de dados foram realizadas entrevistas, a partir de um roteiro norteador que pudesse facilitar nosso diálogo com os docentes e que nos permitisse refletir e dialogar sobre os desdobramentos da formação docente vivenciada por eles e elas, levando em conta as demandas postas pela homossexualidade.

O artigo se encontra organizado em três momentos, a introdução, onde de forma breve buscamos apresentar a temática e os caminhos propostos para ela. No

desenvolvimento buscamos trabalhar a partir das falas dos sujeitos participantes desta pesquisa e dialogar com os autores da área. Por fim concluímos o trabalho buscando refletir sobre todo o percurso realizado.

2 HOMOSSEXUALIDADE E ESCOLA: BREVE REFLEXÃO A PARTIR DE NARRATIVAS DOCENTES

O espaço escolar é um de nossos primeiros espaços de socialização, onde vamos para aprender o conhecimento humano historicamente construído e acumulado. É verdade também que a experiência escolar pode se tornar um tanto quanto sofrida quando se é homossexual. Crianças que demostram qualquer traço de homossexualidade tendem a ser tratadas com ferrenho preconceito e afirmações que desde cedo lhes orientam a mudar sua forma de ser, falar e agir, por ela não se enquadrar no padrão da heterossexualidade esperada.

Mas e quando o sujeito é o professor? O que muda? Talvez em seu período de escolarização ele/a tenha enfrentado situações parecidas com a citada no parágrafo anterior, todavia como finalidade para este trabalho o que buscamos entender é como esse sujeito que é homossexual e também docente tem vivenciado essas questões.

Nesse sentido, Junqueira (2013, p. 483) afirma que “a escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da heteronormatividade”. Os papeis sociais estão sempre sendo (re)afirmados pela escola, o espaço educativo se organiza no binarismo masculino/feminino. Aprendemos desde cedo que existem brincadeiras para meninos e para meninas, cores para meninos e para meninas, esses naturalmente são apenas alguns dos exemplos que poderíamos citar, entre tantos outros.

Podemos perceber que o espaço educativo ainda reproduz o preconceito que perpassa a nossa sociedade, a falta de entendimento sobre a vida do outro faz com que sujeitos que não são heterossexuais se sintam marginalizados da “norma”, e em certa medida excluídos. Nessa direção Miskolci (2020, p. 42) faz esse registro evidenciando que “a escola era partícipe do assédio moral de tal forma que, normalmente, a educação era bullying: você entrava e se enquadrada”.

Como forma de exemplificar podemos citar, – embora não vamos nos deter nele neste trabalho – a evasão de transexuais e travestis da instituição escolar, poucas são as que conseguem concluir e muitas acabam adentrando ao mundo da prostituição,

como fuga, ou como meio único de sobrevivência, fato este detectado por Andrade (2012), em sua tese de doutorado, onde podemos inferir sobre como pode ser difícil a permanência delas e deles no espaço educativo.

Franco (2009) detectou realidades docentes que relataram em sua pesquisa uma compreensão de docente assexuado, a partir do momento que o profissional entrasse no espaço educativo ele se desligaria por completo do seu eu pessoal. Isso seria fator determinante para que o mesmo pudesse continuar dando aulas. Fato com o qual acreditamos ser impossível. O que podemos perceber a luz desse registro apontado por alguns dos sujeitos entrevistados pelo autor, é como se a escola construísse um novo armário para docentes que não fossem heterossexuais.

Concordamos com Nóvoa (2007, p. 17) quando afirma que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. Nesse sentido não conseguimos ver uma separação possível entre o eu pessoal e o eu profissional, faz parte de quem somos, ser professor, ser homossexual são esferas que se encontram no cotidiano daqueles que fazem parte do grupo da diversidade LGBTQIA+[1433].

O cenário educativo tem sido marcado por muitos questionamentos e ser professor homossexual é um ato de resistência, atuar no espaço público, transitar em um espaço que muitas vezes percebe a diferença como anormalidade é ser resiliente. É justamente nesse cenário que esses professores tem construído sua identidade docente, pensar sobre os possíveis entraves que surgem ou surgiram no caminho é um dos desafios deste trabalho. Sales (2019, p. 18) elucida que “a diferença existe e resiste, pois ela encontra-se ali, e mesmo sofrendo inúmeras tentativas de silenciamento, se desloca e se reinventa”.

Nessa fase inicial da pesquisa tivemos a oportunidade de entrevistar alguns docentes homossexuais, e nesse sentido traremos aqui brevemente as primeiras impressões do trabalho que se encontra em desenvolvimento. No artigo analisaremos a fala de dois docentes, um professor gay e um professor bissexual. Como forma de preservar suas identidades eles a partir de agora serão denominados, Docente A, e Docente B respectivamente. Levando em consideração nosso cenário pandêmico, todas as entrevistas foram realizadas via plataforma Google Meet, e todas gravadas.

[1433] Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis, Queer, Intersexo, Assexual e mais. Fonte: https://www.fundobrasil.org.br/blog/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia/

O Docente A, é gay, tem 29 anos, leciona a três anos, na etapas do Ensino Médio e Ensino Fundamental a disciplina de inglês em escolas públicas e privadas na cidade de Mamanguape/PB. Em sua entrevista ele nos fala sobre suas vivências, a discriminação o preconceito vivenciado por ele, e como isso se estendeu até seu período de formação, se atenuando após alguns anos na universidade, onde as discussões de gênero e sexualidade começaram a surgir e ele nos relata que foi a primeira vez que se sentiu de fato acolhido.

Questionado sobre sua vivência docente ele relata que todos sabem que ele é gay e casado, já foi questionado por alunos durante a aula e ele diz que respondeu com naturalidade, defende que negar sua homossexualidade seria negar a si mesmo, e que então ele não poderia fazê-lo. Afirma sempre receber conselhos, até de outros colegas para se reservar mais, afinal uma das escolas em que trabalha é privada e as donas são conservadoras.

> Elas não falam na sua cara, mas elas dizem assim: “a gente vive em uma cidade que é do interior ainda”, elas falam sobre exposição, dizem: “eu não sei para que tanta exposição, e tal”, então é melhor tomar cuidado com o que posta (falando sobre redes sociais). Mas eu só vou me sentir bem trabalhando ali, sendo eu mesmo, eu não vou poder mais esconder, e a gente só vai conseguir mudar alguma coisa dando a cara a tapa. Quem quiser saber que eu sou gay, vai saber. Até hoje nenhum pai foi lá reclamar. Tem muitos colegas de sala que vem falar comigo: “ah, tu é gay?, eu também sou, mas não tenho coragem de contar”. (DOCENTE A, junho/2021).

Nesse eixo, o Docente A nos contou ainda que costuma se segurar muito para evitar embates no seu local de trabalho. O discurso de que o local onde atua pertence a uma cidade do interior e que por isso as pessoas tendem a ser mais preconceituosas é frequente na fala das donas da escola onde ele leciona, não por acaso ele foi categórico ao dizer que as discussões de gênero não fazem parte do cotidiano dessa escola, não que a escola não tenha homossexuais no espaço, mas ela os ignora, mascarando realidades em nome do que poderíamos chamar de “a moral e dos bons costumes”.

Segundo o Docente A, ele já presenciou pais que foram a escola falar sobre a sexualidade de seus filhos, querendo saber se os alunos estão praticando algo “errado”, em suas palavras ele nos diz:

> [...] ai, vai pai e mãe, às vezes conversar, ai as donas dizem: “não, a gente percebe que com fulano isso é só uma fase, ele está só experimentando, ele é homem, fica vendo, daqui um pouco ele está com menina, até com uma neta ai para tu”. Por isso, eu me seguro, pois sei que se eu falar, vai sobrar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para mim. (DOCENTE A, junho/2021).

O relato trazido pelo docente A, embora pareça inaceitável, vindo justamente de líderes escolares tende a ser mais comum do que se pensa, Louro (2007, p. 204) nos elucida que se trata de algo corriqueiro. Nas palavras da autora “o que se coloca aqui é mais do que um problema de atitude. Essa é uma questão que se enraíza e se constitui nas instituições, nas normas, nos discursos [...]”.

Fica claro o quanto isso incomoda o Docente A, na medida em que a escola acaba por ignorar a diversidade quando deveria abraça-la em toda sua pluralidade. É interessante pensar sobre a justificativa, de que se trata de uma cidade do interior. Estaria o conhecimento disponível apenas aos espaços urbanos? Não é também função social da escola – seja ela pública ou privada – formar cidadãos críticos, autônomos e que transformem sua realidade?

Pensemos um pouco sobre a formação docente, que deveria ser pautada nos pilares da educação para a diversidade. Ancorados no entendimento de Rios, Barros e Vieira (2017, p. 230) também “compreendemos a escola, enquanto espaço de formação, como um importante instrumento no enfrentamento de situações de preconceito e discriminação”.

Quando a escola se abstém e assim negligencia sua prática enquanto campo de atuação e rupturas com preconceitos e discriminações, ela falha em sua função social, ela falha com seu aluno e com o seu responsável, ela não educa para a vida, mas ela se cala porque é mais cômodo, mais prático (mais seguro?), que gerar qualquer possível desconforto entre a escola e a família – que nesse caso deve ser heterossexual.

Por sua vez, o Docente B, é bissexual, tem 32 anos, leciona a 14 anos, no ensino fundamental de uma escola estadual na cidade de Mamanguape/PB, atualmente voltou a estudar e cursa psicologia. Assim como o Docente A, ele também relata momentos de preconceito no ambiente educacional, frequentemente era alvo de apelidos maldosos por parte dos colegas de turma.

Com relação a sua vida docente ele afirma que prefere que sejam mundos separados, e ele vive tentando equilibrar os dois mundos em seu cotidiano. Verbalizar que é bissexual está longe de ser um plano seu. Ao adentrar os muros escolares, o Docente B afirma deixa tudo que não for do interesse educativo para além dos muros.

> Eu prefiro não falar, eu sempre me porto no meu local de trabalho só profissionalmente, algumas pessoas que ficam mais amigas, que convive mais com a gente, a gente acaba contando, conversando um coisa ou outra, mas no geral eu sempre me porto na minha, e não falo nada da minha vida pessoal. Eu nunca senti, nunca passei e nunca presenciei diferenciação profissional pelo meu gênero, acho que dei sorte. Já vi de alunos, e ai a gente chama para conversar, chamamos os pais. E nesse caso passamos a trabalhar essa temática de forma mais forte na sala. (DOCENTE B, junho/2021)

Embora em sua fala o Docente B seja enfático a dizer que nunca sofreu preconceito no espaço escolar, enquanto professor, é interessante pensar que em 14 anos de docência ele nunca tenha falado sobre isso em sua escola. É provável que por medo, por uma espécie de cuidado pessoal, por saber que assim como a diversidade vêm a escola, o preconceito também sabe encontrar o caminho.

> Hoje na escola que eu trabalho, é uma escola cidadã integral, é uma escola que tem uma linguagem diferente, digamos, não é assim, tradicionalista. E lá a gente tem professores homossexuais, assumidos, que falam nas aulas, altamente bem resolvidos, inclusive são os mais queridos. Então lá é bem naturalizado esses temas, é bem falado. (DOCENTE B, jun/2021)

Podemos observar que mesmo com outros colegas assumidamente homossexuais no seu espaço educativo o Docente B, mantem sua postura de silêncio. De ocultação segura, digamos assim. Embora sua passagem pela escola enquanto docente se configure como um momento tranquilo e sem preconceito, nos questionamos sobre esse espaço educativo, onde as questões de gênero transitam e que rupturas elas têm provocado nessas vivências.

Embora só possamos indagar, cabe o questionamento com relação ao posicionamento do Docente B, que ao que parece consegue deixar sua homossexualidade fora dos muros da escola. Se ele fosse heterossexual ele também deixaria sua heterossexualidade fora dos muros escolares? Ele chegaria a pensar nessa possibilidade? Ou sequer isso seria uma dúvida possível em seu imaginário?

Nesse sentido, Sales (2019, p. 54) afirma que “a heteronormatividade [...] permite o exercício da produção de corpos e subjetividades normalizados”, ao passo que para os dissidentes se “investe sobre contra aqueles e aquelas que tensionam as fronteiras do binário, imprimindo sobre os mesmos um grau de ‘punição’ social e cultural, além de subjetivas”.

É importante frisar que não nos referimos as vidas pessoais dos sujeitos, as suas particularidades, isso efetivamente diz respeito a esfera privada, íntima e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pessoal. Quando indagamos tais questões, fazemos referências a atos políticos de resistência. É sobre representatividade. É natural que os alunos saibam que seus professores heterossexuais são casados e tem uma vida além da escola, e tudo bem, no entanto a lógica se inverte se ele for homossexual, nesse caso o anonimato lhe é mais adequado, afinal assim pede “a moral e os bons costumes”.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer a tona discussões sobre gênero e sexualidade é sempre um grande desafio, porém necessário. Embora nossa discussão aqui tenha sido breve, podemos perceber nuances de um cenário educativo que ainda precisa adentrar mais nas discussões sobre sexualidade, para além da dimensão reprodutiva.

No tocante à constituição docente do professor homossexual, elencada enquanto objetivo geral notamos que a escola tem sexualidade, ela é heteronormativa desde sua fundação e embora tenhamos alguns avanços consideráveis ainda precisamos remar um pouco mais.

As identidades docentes observadas se constroem dentro desse cenário confuso de afirmação, controle e regulação dos corpos, e assim os corpos docentes vão dando as respostas que lhe são possíveis frente as suas realidades individuais. Temos alguns como o Docente A, que se mostra audacioso em afirmar sua identidade sexual e lutar pelo direito de existir, enquanto docente e gay. Como ele disse em uma de suas falas, “se a diretora pode postar foto com o marido e isso não escandaliza os alunos porque eu não posso?”, em contrapartida temos outros como o Docente B, que por meio de um processo dolorido aprendeu a se proteger por meio do silêncio, via de regra a sociedade nos passa essa imagem que “tudo bem, desde que ninguém saiba, ou ao menos que não tenham certeza”.

Embora sejam apenas impressões iniciais, que poderão mudar conforme a pesquisa siga avançando, notamos – ainda que de forma superficial – que o conservadorismo ainda é muito presente no Vale Paraibano, (aqui entendido apenas na cidade de Mamanguape/PB, mas que têm outras cidades como alvo a serem investigadas durante o estudo).

Dessa forma a escola ainda atende prioritariamente as exigências heteronormativas, fruto de anos de história onde estabeleceu-se o normal, e assim

segregaram-se pessoas, crenças, culturas em nome da moral e dos bons costumes instituídos por uma elite que se diz heterossexual, cis e branca. E que a todo custo buscar amordaçar pessoas LGBTQIA+.

De fato, essa escola não nos serve mais, tampouco cabe em nossa conjuntura uma escola que nega as sexualidades, que diz que é apenas uma fase, coisa de momento, e que brevemente a famigerada normalidade heterossexual se estabelecerá. As questões de gênero e sexualidade batem a porta da escola, os docentes homossexuais transitam por lá, só nos resta esperar que "a moral e os bons costumes" as deixem passar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. N. **Travestis na escola:** assujeitamento e resistência à ordem normativa. 2012. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FRANCO, N. **A diversidade entra na escola:** histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero. 2009. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retrato das Escolas,** Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul/dez. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>. Acesso em 25 jun. 2021.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, n 46, p. 201-218, dez 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5mdHWDNFqgDFQyh5hj5RbPD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 jun. 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer:** um aprendizado pelas diferenças. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto, 2007.

RIOS, P. P. S; BARROS, E. R.; VIEIRA, A. R. L. Narrativas de vidas e formação docente de professores gays: (auto) biográficas acerca do estranho que habita em mim. **Educação,** Santa Maria, v. 42, n 1, p. 227-240, jan./abr. 2017. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/24915 >. Acesso em 27 jun. 2021.

SALES, R. S. **A diferença vai à escola:** problematizando as articulações discursivas e epistemológicas sobre os marcadores sociais da diferença no espaço educacional. 2019. 88 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso:** a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 4 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

13.5.25 O LÚDICO DA COMUNIDADE À ESCOLA INDÍGENA: UMA INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERNAMBUCO

Wellcherline Miranda Lima[1434]

Evanilson Alves de Sá [1435]

RESUMO

O artigo trata de diferentes manifestações do lúdico em uma comunidade indígena, bem como de habilidades e competências em diversas áreas do conhecimento. O trabalho com o lúdico na escola fortalece a construção identitária da criança indígena em articulação com o projeto societário do seu povo. Pesquisa de paradigma qualitativo, no seu percurso metodológico, condensa a revisão bibliográfica demarcando sua inserção na escola indígena enquanto categoria pedagógica. O lúdico reinventado a partir de uma concepção de educação e de uma teoria de aprendizagem, configura-se como uma importante ferramenta pedagógica, tornando possível o desenvolvimento bibliográfica, com foco em estudos realizados por Friedmann (2004); Kishimoto (1999); Piaget (1998); Sobrinho (2011); Vygotsky (1991); e Wallon (1968); e aplicação de entrevistas com as professoras do povo Xukuru e com representantes da Comissão de Professores Indígena em Pernambuco (COPIPE), versando sobre as concepções de infância, ludicidade e construção identitárias. Pretende-se com este trabalho subsidiar a prática pedagógica de professores indígenas e não indígenas, bem como de professores com atuação em comunidade tradicionais. A ludicidade se encontra presente no cotidiano das crianças nas comunidades indígenas e essas levam às escolas os seus saberes e conhecimentos por meio dos jogos desportivos, cooperativos, simbólicos, brincadeiras e cantatas tradicionais aprendidos nas aldeias. A Educação Escolar Indígena, fruto da conquista dos povos indígenas por uma educação específica, diferenciada e intercultural, destina-se à formação do ser indígena. Nesse sentido, a escola indígena se concebe enquanto espaço destinados à escolarização de crianças indígenas com conhecimentos e saberes construídos a partir dos aromas e sabores dos seus territórios. A criança indígena, no esforço cognoscente, produz conhecimentos e saberes lúdicos de natureza comunitária, que chegam à escola e dialogam com os objetos de conhecimento das diversas áreas, potencializando os processos de ensino e aprendizagem. A escola indígena tem como missão, além do acolhimento dos conhecimentos vivenciados pelas crianças, o resgate dos jogos e brincadeiras vivenciados pelos seus antepassados e integrá-los à prática pedagógica, com vistas à sua sistematização e às construções identitárias dos povos indígenas no interior dos seus territórios.

Palavras-chave: Lúdico 1. Educação Escolar Indígena 2. Indígenas em Pernambuco 3. Prática pedagógica 4. Criança indígena.5

1 INTRODUÇÃO

A brincadeira se constitui como um aspecto essencial do modo de vida da criança indígena, possibilitando-lhe novas formas de interação a partir do seu núcleo familiar e do seu núcleo comunitário no interior da escola indígena.

[1434] Doutora em Ciências da Religião, UNICAP - e-mail: wellcherline@gmail.com
[1435] Doutorando em Ciências da Religião, UNICAP - e-mail: evanilsonadv@gmail.com

Nessa perspectiva, a brincadeira possibilita a criança indígena a realização de movimentos corporal, imitar de maneira criativa, reproduzindo situações relevantes, capazes de ressignificar as brincadeiras oriundas dos ancestrais

Os jogos e as brincadeiras vinculam-se às ferramentas pedagógicas, potencializando os processos de ensino e de aprendizagem das crianças na Educação Infantil. As ferramentas pedagógicas lúdicas estimulam as crianças na construção do seu percurso formativo, tornando a escola mais atrativa, mediante o diálogo entre os saberes comunitários e os conteúdos escolarizados.

As atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem destinados a crianças de 0 a 5 anos, transpõem a natureza recreativa, configuram-se em recursos pedagógicos robustos na construção de habilidades e competências, a partir do jeito de ser e viver das crianças que aprendem enquanto brincam.

Com isso, é essencial que as professoras indígenas[1436] da Educação Infantil compreendam que, no brincar as crianças indígenas também aprendem e se desenvolvem. Logo, faz-se necessário resgatar o lúdico vivenciado na comunidade indígena para o ambiente escolar de forma a despertar na criança a motivação para aprender brincando. Na comunidade, a criança indígena aprende a conviver, a perder e a ganhar. Por esse motivo, o uso da ludicidade em sala de aula, a partir das brincadeiras e jogos, leva as crianças indígenas à novas experiências, enriquecendo os processos de aprendizagens nos quais elas estão inseridas.

Durante a nossa prática como professores docentes, podemos compreender o quanto as brincadeiras e jogos estimulam as crianças[1437] e, em vista disso, decidimos aprofundar o estudo dessa temática, por entender que o lúdico é uma ferramenta facilitadora nos processos de ensino e aprendizagem, bem como no fortalecimento identitário indígena na Educação Infantil.

O estudo sobre a referida temática possibilitou o aprofundamento conceitual e a realização de novas pesquisas, bem como o despertar nos professores indígenas e não indígenas, de comunidades tradicionais, o reconhecimento do lúdico como instrumento pedagógico, que pode contribuir com a sua pratica com a construção de vínculos afetivos e sociais e nos processos de aceitação do ser índio. Assim

[1436] A Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco informou que atualmente a Educação Infantil dispõe apenas de mulheres indígenas no cargo de professor.
[1437] A palavra criança neste texto será destinada ao sujeito indígena.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

concebida, a ludicidade se constitui um método importante para o desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças. Portanto, neste trabalho, pretende-se abordar como o lúdico favorece a aprendizagem e fortalecimento identitário, partindo-se da seguinte pergunta: de que maneira o lúdico favorece a aprendizagem e o fortalecimento identitário indígena na Educação Infantil?

Para tanto, pretende-se demonstrar a contribuição dos jogos e das brincadeiras no processo de aprendizagem e no fortalecimento identitário das crianças indígenas, destacando os benefícios dos jogos e das brincadeiras no processo de aprendizagem e na formação do ser indígena.

Este trabalho auxiliará os professores indígenas e não indígenas na melhoria da prática pedagógica, pois, a partir dele, os educadores entenderão como os jogos e as brincadeiras podem potencializar as atividades de ensino e de aprendizagens, além de contribuir com a construção identitária e o autoconhecimento da criança.

2. A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA PARA OS INDÍGENAS

A compreensão da importância do trabalho com jogos e brincadeiras na perspectiva do fortalecimento identitário da criança indígena, demanda à compreensão da ludicidade a partir da concepção do nativo, seja ele liderança, professor ou estudante indígena.

O encontro de formação com 33 professoras indígenas da Educação Infantil do povo indígena Xukuru, em outubro de 2019, na Aldeia Santana, apresentou elementos que possibilitaram a compreensão sobre a concepção de infância para os indígenas. Para as professoras,

> É ser livre, é ter momentos de felicidades, liberdade de expressão, é viver cada dia sem pensar no amanhã. Desfrutar as maravilhas de onde vive sem malícia; é aproveitar as riquezas existentes no âmbito do território o qual está inserido, como: correr, pular, brincar, tomar banho nas grotas, comer frutas retiradas do pé. Enfim, é fazer tudo o que é permitido pela família e pela própria natureza sagrada (Professoras indígenas Xukuru, Aldeia Santana, 2019).

A partir da concepção desses professores a criança desde muito cedo compreende que “ser feliz” é aproveitar todas as riquezas existentes no Território Indígena. Além disso, identificam a importância de valorizar “as coisas simples da vida”. E mais, “correr, pular, brincar, tomar banho nas grotas, nos açudes e comer

fruta retirada do pé, esse é um momento de aprendizagem oferecido pelo meio em que vive a criança indígena" (Professoras indígenas Xukuru, 2019).

Apesar de ter a liberdade de expressão desde a infância, os indígenas afirmam que ser livre não significa fazer tudo o que quer. Pois, a criança deve fazer tudo o que é permitido pela família, pela comunidade e pela própria Mãe Natureza, como apresentaram neste seguinte raciocínio:

> A felicidade não se conquista sozinho, as crianças se divertem juntas, brincam, dançam, conversam, aprendem a conviver com o outro, sabendo limites e construindo sonhos e saberes, entendendo que a felicidade não tem que ser uma atribuição de uma única pessoa, mas sim, de um grupo, de todo a comunidade (Professoras indígenas Xukuru, Aldeia Santana, 2019).

É na interação e no convívio com a família que a criança indígena também aprende, através da participação e da observação das atividades rotineiras de seus familiares (SOBRINHO, 2011). Essa proposição contribui para confirmar que a criança desde pequena tem a curiosidade de aprender as atividades realizadas pelos seus pais.

Os pais logo cedo ensinam aos filhos a importância do preparo da terra, pois ela é vista como um bem muito precioso e um grande patrimônio para sua sobrevivência.

As meninas aprendem que devem ajudar as mães nas atividades domésticas e a cuidar dos irmãos, bem como auxiliar na produção dos artesanatos destinados à venda como estratégia à complementação da renda familiar. Sendo que na época da colheita e do plantio cultivado pela família ela também participa.

Os meninos têm o papel de acompanhar os pais durante a caça na mata, no plantio dos alimentos cultivados na lavoura, cuidar das criações (ovelhas, galinhas, porcos, vacas, jumentos, entre outros). Os meninos também participam da confecção dos artesanatos.

As crianças indígenas junto com a família e a comunidade realizam a interação social, assentes no assoalho da coletividade e da solidariedade, essencial para a vida indígena. Com isso, pode-se construir a identidade indígena por meio do uso dos costumes e das tradições, com a interação entre a família e a comunidade preservando e construindo a cultura.

3. A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em Pernambuco são 12 povos indígenas sendo eles: Atikum, Entre Serras Pankararu, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankará, Pankararu, Pankaiwka, Pipipã, Tuxá, Truká e Xukuru, com organização social própria.

Os professores indígenas, coordenações e lideranças indígenas constituíram, desde 1999, a Comissão de Professores Indígenas em Pernambuco – COPIPE, com a missão de acompanhar e avaliar as políticas educacionais como ações, programas e projetos para as escolas indígenas no estado.

Com isso, tivemos o entendimento através dos representantes da COPIPE na formação continuada para professores indígenas realizada em 2019 na Aldeia Brejo dos Padres, município de Tacaratu/PE sobre a concepção da criança indígena. Isso sendo a resposta comum entre eles, que se trata de um ser social e histórico que pertence ao grupo social, estabelece relações segundo seu contexto de origem, tem uma linguagem e ocupa um espaço geográfico.

Além disso, são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção na comunidade indígena. Segundo os indígenas, as crianças estão “enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem e costumes” (COPIPE, 2019).

Essa visão de que a criança indígena de pouca idade é um sujeito social e histórico, assim como criadora de cultura, é condição, segundo os indígenas em Pernambuco, que se atue no sentido de favorecer no seu desenvolvimento e na formação de ser indígena. Com isso, os indígenas buscam alternativas para essa realidade e veem na Educação Infantil espaço de reconhecimento dos saberes da criança (adquirido no seu meio sociocultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização.

Ressalta-se que a compreensão de educação para os povos indígenas em Pernambuco se inicia na relação familiar e na comunidade sendo uma forma na construção do ser indígena. Portanto, a escolarização da criança indígena se dá conforme a concepção de cada povo indígena podendo iniciar na Educação Infantil com a Creche, como também no Pré-escola dos 04 a 05 anos de idade.

A Educação Infantil, segundo os indígenas, tem como objetivo proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, seu desenvolvimento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

físico, emocional, intelectual, moral e social, além da ampliação de suas experiências; valorização da cultura e das tradições do seu povo; compartilhamento dos saberes da criança; e estimular o interesse da criança pelo processo de conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade (COPIPE, 2019).

Além disso, é a garantia de que criança tem o acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como "o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com crianças indígenas de outras aldeias" (COPIPE, 2019).

4. AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NO PROCESSO DO ENSINO-APRENDIZAGEM E FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Benjamin (1984), Friedmann (2004), Kishimoto (1999) a criança aprende através do lúdico, logo as professoras usam o lúdico por meio dos jogos e brincadeiras[1438] em sua prática pedagógica como recurso no processo de ensino e aprendizagem. Pois, esses recursos auxiliam no ensino de maneira prazerosa.

Ainda em relação ao jogo e aprendizagem Kishimoto (1999, p.41) afirma que:

> Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem.

Dessa maneira, segundo as professoras indígenas Xukuru (2019), "a criança aprende como ela gosta de uma maneira satisfatória para ela e, de modo muito eficiente". Com isso, os autores supracitados afirmam que com o lúdico a criança aprende, socializa-se no seu meio, apropria e cumpri as regras, envolve-se ao grupo e aprende a compartilhar.

A escola indígena pode valer-se do uso dos jogos e das brincadeiras que trazem experiências significativas para a formação humana, cultural, intelectual e

[1438] São classificados em jogos: desportivos (atividades com movimentos, ex: pula-corda), cooperativos (atividades coletivas e reciprocidade, ex: passa anel) e simbólico (imitação). As brincadeiras são cantadas (contém cantos, ciranda-cirandinha) e tradicional (atividades que são passadas por diversas gerações, por exemplo, brincar de boneca).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

social da criança. Essas experiências partem do convívio familiar e cultural da aldeia e são fortalecidas no âmbito escolar.

Ao brincar as crianças revivem situações e momentos do seu cotidiano e conseguem entendê-los, e, ao brincar elas são estimuladas a perceber explorando os espaços nos quais se encontram inseridas, propondo novas formas para representá-los através de sua imaginação.

Os jogos e as brincadeiras realizadas na escola indígena trazem uma perspectiva de que todos os elementos desenvolvidos são da tradição cultural e intercultural do seu povo. Algumas brincadeiras contém os saberes e são específicas dos povos indígenas, por exemplo, a brincadeira cantada chamada “Xiu, Xiu”, essa expressão retrata o som do instrumento indígena maracá. Essa brincadeira pertence ao povo indígena Pankará. Outras brincadeiras são dinamizadas no processo de ressignificação cultural, por exemplo, a brincadeira cantada “A barata na careca do vovô”. Segundo os indígenas:

> [...] os saberes tradicionais específicos são formas de pensar e realizar os processos de ensino e aprendizagem a partir dos saberes próprios do povo. São saberes específicos que estão nas matas, nas águas, nos animais, nos sinais que a natureza concede. (COPIPE, 2019)

Além disso, o brincar para os indígenas favorece o fortalecimento identitário na criança através:

> [...] da sua essência o espírito que orienta a luta pela terra, na relação com o sagrado; nos saberes que traz com o pisar do Toré, no balançar do maracá, no fazer e no usar do cocar; na arte que se expressa através do território; os signos da ciência que vêm dos Encantados com a força da jurema e os sinais que a natureza dá que estão relacionados com o tempo (COPIPE, 2019).

O lúdico é essencial para o desenvolvimento infantil da criança, já que é uma atividade sociocultural, impregnada de valores, hábitos e regras que refletem o modo de agir e pensar de um grupo social (PIAGET, 1998; VYGOTSKY, 1991; WALLON, 1968). Por consequência, a criança ao brincar incorpora valores pertencentes as suas tradições, pois a brincadeira é uma atividade sociocultural impregnada de valores culturais, sociais dentre outros, e, nesse processo, a criança também aprende conceitos e os saberes tradicionais de maneira prazerosa e da “forma que gosta”.

A professora indígena desempenha uma importante função. Além dela ser uma representação do seu povo, também será a mediadora na escola durante realização dos jogos e das brincadeiras.

Assim, ela necessita de planejamento das atividades, além de discernir quais os aspectos que serão abordados nas atividades? Em quais práticas ocorrerá a interação com os aspectos tradicionais do seu povo? Em seguida, ela deve intervir ou apenas observar, integrar-se como participante, dá informações ou discutir de forma crítica, selecionar quantidade e variedades de materiais, possibilitando o acesso a todos.

Portanto, ressalta-se a importância da participação da professora indígena durante a realização das brincadeiras pelas crianças na escola, para que as atividades lúdicas ocorram de maneira que envolva os elementos dos saberes específicos e tradicionais do seu povo.

Na Educação Infantil, para possibilitar uma aprendizagem significativa às crianças é preciso oferecê-las atividades que favoreçam a construção do seu próprio conhecimento e somando com os conhecimentos específicos do seu povo. Além disso, será de fundamental importância que a professora indígena utilize jogos e brincadeiras, tanto específicos do seu povo quanto da sociedade não índia, como recursos pedagógicos, adaptando-se a essa nova metodologia de ensino.

Sob essa ótica, os jogos e brincadeiras são fortes ferramentas como estratégia de aprendizagem e aprofundamento dos conhecimentos específicos do seu povo. Entende-se que brincar é uma atividade natural da criança.

Desse modo, a professora indígena ao aliar a atividade de brincar com as atividades de ensino, identifica que através dessa prática, torna-se mais fácil ensinar e aprender, bem como promove o autorreconhecimento da cultura e da tradição do seu povo.

Nesse sentido, questionamos para as professoras indígenas Xukuru sobre quais contribuições o lúdico pode implicar em aprendizagem e fortalecimento identitário dos estudantes na Educação Infantil. Para elas,

> Os jogos e as brincadeiras ajudam na aprendizagem que as nossas crianças além de se envolverem de uma forma prazerosa, facilita no processo de ensino e de aprendizagem com os conhecimentos, saberes do seu povo (COPIPE, 2019).

As falas das professoras indígenas Xukuru e da COPIPE concentram-se na importância do uso de jogo e brincadeira no processo de aprendizagem das crianças, quando afirmaram que as utilizações desses recursos facilitam esse processo,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tornando assim a aprendizagem em algo prazeroso e envolvente, fortalecendo a identidade indígena, o que resulta em autorreconhecimento.

Com relação aos jogos e as brincadeiras enquanto recursos didáticos, existem aproximações entre as respostas das professoras indígenas Xukuru com a COPIPE, quando responderam que brincando a criança sempre aprende. Isso pode ser identificado nas seguintes falas:

> As brincadeiras e os jogos fazem parte do cotidiano das crianças na comunidade. O recurso didático é utilizado de maneira prazerosa e resultando numa aprendizagem significativa. A criança que brinca com os elementos utilizados pelo seu povo, terá maiores oportunidades para aprender. (COPIPE, 2019).

Nessa perspectiva, Vygotsky (1991, p.45), diz que: “a criança aprende muito ao brincar o que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico e no firmamento da interação social”. A ideia-força do autor ressalta a importância da brincadeira na vida da criança. Assim como, estabelece o maior envolvimento entre os sujeitos que se fortalecerá nos laços sociais como também cultural.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo nos favoreceu o entendimento de como as atividades lúdicas influenciam de modo significativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento, assim como no fortalecimento identitário da criança indígena. Considerando que essas atividades possibilitam uma aprendizagem significativa para a criança na Educação Infantil atrelado aos saberes culturais e tradicionais do seu povo.

Durante as falas das professoras indígenas Xukuru e da COPIPE foram reveladas que elas utilizam em sua prática os jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas no processo ensino aprendizagem. O lúdico é reconhecido como um bom recurso didático e como uma ferramenta facilitadora desse processo na ação educação indígena em sala de aula, tornando assim a aprendizagem em algo prazeroso e atraente.

O resultado desse estudo apresentou que os povos indígenas pesquisados valorizam as atividades lúdicas e as concebem como necessárias à aprendizagem da criança e à autoafirmação da identidade indígena.

Sendo assim é essencial que a professora indígena utilize desses recursos na prática pedagógica. O brincar para as crianças é importante, porque por meio dessa atividade, ela desenvolve suas habilidades motoras, intelectual, cognitiva, entre outras. O estudo propõe aos professores alastrarem-se no conhecimento sobre o lúdico como uma alternativa para a qualificação da aprendizagem das infâncias.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

COMISSÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO (COPIPE). **Currículo Intercultural Indígena da Educação Infantil**. Entrevista. MP3. Aldeia Brejo dos Padres, Tacaratu/Pernambuco, 2019.

FRIEDMANN, Adriana. **A Arte de Brincar**. São Paulo: Vozes, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PROFESSORAS INDÍGENAS XUKURU. **Educação Infantil: da comunidade à escola**. Entrevista. MP3. Aldeia Santana, Pesqueira/Pernambuco, 2019.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. Os saberes da “escola do branco” e as culturas das crianças indígenas: uma prática pedagógica dos (des)encontros. In: NASCIMENTO, Adir Casaro Nascimento e et al (Org.). **Criança indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Campo Grande: FUNDECT, 2011, p. 181-204.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **L’évolution psychologique de l’enfant**. Paris: Armand Colin, 1941/ 196

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

13.5.26 O PROCESSO CIVILIZATÓRIO E A SINGULARIDADE VIVIDA PELAS GERAÇÕES MAIS JOVENS

Marlei Dambros[1439]

RESUMO

O texto apresenta recortes dos estudos bibliográficos da pesquisa "Jovens contemporâneos: como esta geração enfrenta às variáveis aceleradas do processo civilizatório", em andamento no programa de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Justifica-se a escolha pelo tema considerando que o cenário que adentra o contexto contemporâneo, fortemente marcado pelo desenvolvimento da tecnociência, vive também diante da pior ameaça de sobrevivência humana desta geração. Tragados pela fluidez nas relações humanas, surpreendidos por cóleras sobre as quais se acreditava ter o controle, impactados por mudanças climáticas que ameaçam o ecossistema global, vivem-se tempos diferentes. As desigualdades acentuam-se exponencialmente; pressa, medo e ansiedade são características da civilização atual. Nesse contexto, tomar decisões e responsabilizar-se pelas opções feitas são questões fundamentais que se colocam hoje para toda a humanidade, sobretudo, para as gerações mais jovens. Tencionando estas questões, o presente texto traz as principais bases teóricas que fundamentam a referida pesquisa. Por meio da pesquisa bibliográfica realizada no site do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação e Tecnologia (NEPET), sistematizam-se contribuições de Bazzo, Baumam, Harari, Sennett, Beck, Masi, Doubet, Bridle, que refletem sobre a contemporaneidade, cada um à sua maneira, destacando conceitos fundamentais que auxiliam na compreensão e análise dos tempos presentes. Os estudos indicam para o desenvolvimento tecnocientífico e os impactos das transformações aceleradas da civilização contemporânea; a singularidade vivida pelas gerações mais jovens, que vem marcada por flutuações, imprevisibilidades, verdadeiros movimentos oscilatórios, é resultado de estruturas sociais cada vez mais fluidas presentes na sociedade globalizada. A pesquisa aponta também aproximações e convergências entre os autores estudados.

Palavras-chave: Desenvolvimento Tecnocientífico. Variáveis Contemporâneas. Jovens. Imprevisibilidades.

1 INTRODUÇÃO

Num cenário global marcado por um conjunto de variáveis que integram o complexo processo civilizatório humano, o intenso fluxo de informações e as formas de comunicação vêm estruturando a sociedade e transformando significativamente a inserção dos indivíduos no mundo. As transformações contemporâneas, reflexos da sociedade globalizada regida, principalmente, pelo viés econômico, em que a tecnologia imprime sua marca registrada, têm conduzido as ações humanas e influenciado o comportamento de diferentes gerações.

[1439] Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica PPGECT/UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, marlei.dambros@uffs.edu.br.

Ao produzir reflexões sobre a estrutura da modernidade, Bauman (2007) faz um diagnóstico da atualidade e destaca traços que fundamentam o modo de ser dos humanos que vivem neste tempo. Dentre as características peculiares apontadas pelo autor, o tempo e a velocidade das mudanças são representativos em uma sociedade que vem sendo circunstanciada pela fluidez e pela impersistência nas relações humanas. Em tempos de instabilidade, em que o sistema opera produzindo indivíduos ansiosos e inseguros, os efeitos que se propagam na sociedade e nas vidas humanas produzem uma série de condutas que, em vez de aproximar as gerações, evidenciam cada vez mais as diferenças e o distanciamento entre elas.

Bazzo (2016, 2017) tem investido esforços para a compreensão e disseminação de uma nova forma de equacionar os tantos elementos da imbricada relação entre os aspectos tecnológicos e as questões humanas. Para o autor, o tempo presente sinaliza que, a cada dia, essa equação civilizatória[1440] se torna mais complexa; as variáveis, antes miradas apenas como efeitos adversos de planos extravagantes em prol do lucro, avançam de forma irredutível, impactando no ecossistema e no universo de matérias propensas ao esgotamento. Ademais, a igualdade humana cada vez mais é desdenhada pela ambição do poder hegemônico.

O exemplo mais recente de variável contemporânea que se apresenta para o planeta é a epidemia da Covid-19, que afeta o mundo desde o final de 2019. Trata-se da primeira pandemia da modernidade, ou seja, a primeira pandemia de uma sociedade globalizada e que tem vários recursos tecnológicos à disposição. Muito embora a solução para neutralizar disseminação do vírus esteja nas mãos da pesquisa científica, por meio do desenvolvimento da vacina, ainda assim dependemos de decisões humanas. Neste contexto, tomar atitudes, assumir o risco diante das escolhas e responsabilizar-se pelas opções feitas são questões fundamentais que se colocam para toda a humanidade. É a partir da realidade contemporânea, tendo como foco os diferentes cenários que se produzem para a humanidade, que este estudo pretende analisar o modo de ser e de estar dos indivíduos deste tempo, especialmente da geração mais jovem.

[1440] "A equação civilizatória tem a pretensão de servir como uma ferramenta tal qual um algoritmo matemático, que permite, sempre que necessário, alocar novas variáveis que surgem neste mundo convulsionado. Quase que diariamente, novas variáveis, as quais os jovens estudantes precisam aprender a equacionar para ajudar a aprimorar as relações sociais, o que favorecerá a efetivação dos princípios de equidade no processo civilizatório em curso." (BAZZO, 2016, p. 21).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Estes indivíduos que adentram na cena contemporânea têm se caracterizado por seus diferentes comportamentos. Trata-se de jovens que, desde a infância, convivem imersos em ambientes tecnológicos e, assim, se constituem em muitos lugares ao mesmo tempo e se constroem a partir das diferentes relações estabelecidas, produzindo noções diferenciadas de espaço e tempo.

Se, ao longo da história, as diferentes gerações tiveram que conviver com escravidão legalizada, disputas territoriais, guerras armadas, ditaduras, dentre outros acontecimentos que marcaram a humanidade, as condições postas para os jovens do século XXI seguem ganhando novas roupagens. A juventude contemporânea faz parte de uma geração cuja história é circunstanciada por aceleradas transformações tecnológicas que se intensificam constantemente. Ao mesmo tempo em que estas transformações significam soluções favoráveis para toda a humanidade, seguem também gerando outros problemas que ainda não apresentam horizontes de solução.

Diante deste “admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis” (BAUMAN, 2005, p. 33), considera-se de fundamental importância dedicar esforços no sentido de investigar as consequências que as variáveis contemporâneas exercem nos modos de ser e viver do jovem contemporâneo. Isso porque nos parece que os jovens deste século têm se configurado de tal forma que os modos de vida e a própria identidade desta geração têm se adequado muito bem às demandas de fluidez do mundo moderno.

Neste cenário, em que a investigação pretende culminar em uma tese, o estudo se propõe ao exercício de analisar como os jovens contemporâneos enfrentam as variáveis aceleradas do processo civilizatório. Muitas indagações têm permeado o universo das investigações e revelam o quanto é complexo o debate em torno das variáveis que são postas a todo o momento para a sociedade e para os indivíduos, assim como são pertinentes as pautas que instigam a problematização das contradições produzidas pela sociedade contemporânea e as condições em que a juventude da atualidade vivencia. Nesse sentido, o problema central da pesquisa tem como questão norteadora: como os jovens contemporâneos enfrentam as variáveis aceleradas do processo civilizatório?

Buscando apresentar os primeiros estudos desenvolvidos na pesquisa sistematizamos este texto. Na introdução, contextualizamos a temática em questão; na metodologia, apresentamos os primeiros passos dos estudos bibliográficos; na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sequência, uma seção trata do desenvolvimento tecnocientífico e o processo civilizatório em curso, o que caracteriza "o lugar da fala"; outra tece considerações sobre as gerações mais jovens no mundo global contemporâneo, que se refere "sobre quem se fala". Por último, apresentamos algumas considerações sobre as características deste tempo e as dúvidas em torno da formação das gerações mais jovens. Destacamos também a importância do desenvolvimento do estudo no sentido de conhecer os problemas do mundo contemporâneo e como eles vêm influenciando a vida das gerações mais jovens.

2 METODOLOGIA

Embora a área de interesse da problemática envolva um campo vasto de público a ser estudado, é preciso reconhecer os alcances e limites que envolvem um processo investigativo. Neste sentido, o estudo, que segue em andamento em nível de Doutorado e Educação Científica e Tecnológica no PPGECT/UFSC, contempla uma composição metodológica que envolve pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, de investigação mista, composta por pesquisa bibliográfica e de campo, cujo instrumento de coleta de dados é a entrevista narrativa.

Neste artigo, no entanto, apresentamos um recorte dos primeiros estudos bibliográficos desenvolvidos a partir de autores contemporâneos que abordam a temática. Segundo Gil (2002, p. 44), "[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Esse tipo de pesquisa, portanto, favorece ao investigador o alcance de uma série de fenômenos muito mais abrangentes do que poderia pesquisar diretamente.

O levantamento bibliográfico teve como principal referência o site do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Tecnológica – NEPET/UFSC[1441], criado por um dos autores estudados, Walter Antônio Bazzo, e que abriga a indicação de um conjunto de livros cuja leitura podem auxiliar nas reflexões das questões contemporâneas. Além disso, encontra-se disposto no mesmo site um repositório de artigos científicos produzidos pelos membros do grupo e que indicam alguns dos

[1441] Grupo de pesquisa vinculado ao Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob coordenação do professor Bazzo desde 1997. http://www.nepet.ufsc.br/

autores selecionados, dentre os quais se encontram Bazzo, Baumam, Harari, Sennett, Beck, Masi, Doubet e Bridle.

De forma sintetizada, trazemos, neste texto, as principais ideias originadas a partir da leitura dos livros e artigos destes autores mencionados no referencial teórico.

3 DESENVOLVIMENTO TECNOCIENTÍFICO E O PROCESSO CIVILIZATÓRIO EM CURSO

Passados quase 20 anos do século XXI, o retrato que se tem do mundo, sob muitos aspectos, apresenta traços distintos dos prevalecentes há pouco mais de três décadas. Vive-se um momento histórico de grandes e contínuas transformações, que, em maior ou menor medida, afetam a realidade de todas as pessoas. Estas complexas e velozes transformações sociais são analisadas aqui a partir de diferentes autores contemporâneos, sobre os quais remetemos significativa importância enquanto ferramentas teóricas no desafio de compreender as variáveis que integram a sociedade contemporânea e as influências que exercem na identidade dos jovens da atualidade. Teorias construídas por pensadores, como Bazzo, Baumam, Harari, Sennett, Beck, Masi, Doubet, Bridle, dentre os principais, que refletem sobre a contemporaneidade, cada um à sua maneira, destacando conceitos fundamentais que auxiliam na compreensão e análise dos tempos presentes.

A humanidade vive sob os auspícios e comandos da ciência e da tecnologia. E isso acontece de uma forma tão intensa e acentuada que é comum as pessoas acreditarem no seu poder de solucionar problemas das mais diversas ordens. Este comportamento está tão arraigado na vida contemporânea que as pessoas são conduzidas a pensar desta forma durante toda sua vida. Ou seja, a lógica principal do comportamento humano é a lógica da eficiência tecnológica, e suas razões são as razões da ciência (BAZZO, 2019).

Para este autor, o fluxo de transformações na ciência, na tecnologia e na sociedade atingiu níveis nunca antes vistos. As contribuições da evolução do conhecimento e do desenvolvimento científico e tecnológico são abundantes. A melhoria das condições de existência e de expectativa de vida é considerada inerente às conquistas da ciência e da tecnologia. Porém, os custos a serem arcados por todo esse avanço e desenvolvimento são altos quando correlacionados à formação cultural

da sociedade.

As revoluções tecnológicas em todos os campos provocaram uma intensa aceleração nos fenômenos de integração global. A dinâmica capitalista promoveu o crescimento de instituições para além de seus limites geográficos, a concorrência remodelou os processos produtivos, e a força de trabalho perdeu espaço para as inovações tecnológicas. Para Bauman (2001), os tempos presentes vêm marcados pela liquidez e perda de valores sociais; o que antes se apresentava como tarefa coletiva, atualmente se restringe a interesses individuais, afetando a rotina comum do indivíduo imerso numa condição precária, com estilo de vida e costumes angustiantes. Ou seja, "[...] entramos em um modo de viver enraizado no pressuposto de que a contingência, a incerteza e a imprevisibilidade estão aqui para ficar" (BAUMAN, 2010, p. 13).

Ao tratar dos eventos globais da contemporaneidade, Beck (2018) afirma que o mundo não está apenas mudando, mas está se metamorfoseando. Isso implica dizer, segundo o autor, que as transformações que vêm ocorrendo são muito mais radicais, em que as velhas certezas da modernidade estão desaparecendo, e algo completamente novo está emergindo. E para compreender a metamorfose da sociedade é preciso explorar os novos começos, evidenciar o que está emergindo e partir do velho para entender as estruturas e normas futuras na imprecisão do presente.

Bridle (2019) considera que, conforme nossa realidade se torna mais tecnologicamente complexa, nosso entendimento do mundo parece diminuir. O ser humano está perdido em um mar de informações, dividido pelo fundamentalismo, por narrativas simplistas, por teorias e políticas conspiratórias. Enquanto isso, quem está no domínio usa essa incapacidade de compreensão dos indivíduos para a promoção dos próprios interesses.

Este momento vivido é explicado pelo aumento das desigualdades, mas, sobretudo, pela transformação de sua natureza, segundo Dubet (2020). O sofrimento social é visto como uma série de injustiças pessoais, não mais como uma provação que demanda lutas coletivas, por isso estes sentimentos envolvem desprezo, discriminações, questionamento da autoestima. A raiva individualizada não encontra uma expressão política, e esse ressentimento é alimentado por movimentos populistas. O que temos, portanto, é uma sociedade raivosa. Este é o mundo atual,

segundo o autor.

Bazzo (2016, 2017) interpreta essa dinâmica enigmática constituída pelas mais diversas variáveis contemporâneas como movimentos pertencentes ao complexo processo civilizatório humano. Para o autor, para abarcar essas variáveis que contemplam o que ele denomina de equação civilizatória é necessário pensar, de forma bem concisa, a relação do humano com o mundo onde ele vive. É cada vez mais perceptível a interferência marcante da ciência e da tecnologia nos delineamentos da sociedade contemporânea, por isso é necessário refletir sobre os rumos que se tomam. Segundo ele, tudo tem se tornado descartável com muita fluidez, as máquinas digitais, os processos tecnológicos e até mesmo os sonhos de vida.

4 AS GERAÇÕES MAIS JOVENS NO MUNDO GLOBAL CONTEMPORÂNEO

Ao discutir questões políticas, tecnológicas, sociais e existenciais que impactam a vida cotidiana, Harari (2018) considera que o momento presente vem marcado por desafios tecnológicos, nos quais a fusão da biotecnologia com a tecnologia da informação nos coloca diante das maiores mudanças com que o gênero humano já se deparou. Qual seria o caminho que a humanidade estaria tomando? Harari destaca que as grandes transformações que estão ocorrendo “[...] podem em breve expulsar bilhões de seres humanos do mercado de trabalho e solapar a liberdade e a igualdade” (2018, p. 15). O autor acrescenta que uma das grandes questões a preocupar o futuro da humanidade não decorre apenas em virtude da exploração, mas do que é ainda mais grave, a irrelevância.

Para Sennett (2006), o conjunto das mudanças e transformações sociais presentes na sociedade contemporânea é parte da cultura do novo capitalismo, dentro do qual o fantasma da inutilidade é uma questão presente entre as pessoas: o medo de tornar-se supérfluo ou de ficar para trás na chamada sociedade da capacitação. A economia das capacitações ignora muitos que estudaram, gerando jovens formados, mas impossíveis de serem empregados, pois a máquina econômica funciona para uma elite cada vez menor.

O movimento liquefeito característico da sociedade moderna, como denomina Bauman (2009), dissolveu padrões e criou novos imperativos; nesta configuração, o

indivíduo foi levado a remodelar-se junto com a sociedade, sobretudo, sua identidade. Como efeito, a sociedade e as parcerias humanas assimilaram o fenômeno da liquidez e dinamizaram as relações sociais, que se tornaram fragilizadas. Para o sociólogo, nesta sociedade do espetáculo, os jovens, principalmente, perderam, em número imponente, o contato real, prevalecendo o virtual.

Todos estes movimentos do mundo contemporâneo provocam impactos significativos no modo de vida dos indivíduos deste tempo, ainda mais no processo de constituição de sua identidade diante de um cenário que se manifesta instável, incerto e desafiador. É doloroso para o indivíduo ter que viver com a obsolescência da contemporaneidade e com o constante temor de ficar defasado e tornar-se dispensável. O sentimento de fragilidade e incerteza que domina todas as esferas da vida afetiva e social inviabiliza a possibilidade de um projeto de vida longevo e perdurável que possa guiar os rumos dos indivíduos na sociedade (BAUMAN, 2001).

É neste contexto imbricado de inúmeras transformações constantes que se constitui o jovem contemporâneo. Schmidt (2006), com base em Bauman, ao desenvolver estudos sobre jovens, refere-se a eles como “juventude líquida”, justamente por entender que esta relação está intrinsecamente relacionada às características do mundo global contemporâneo, com as quais a juventude destes tempos vem se configurando.

Compreendemos que a singularidade vivida pelos jovens da atualidade vem marcada por flutuações, imprevisibilidades, verdadeiros movimentos oscilatórios, que são resultados de estruturas sociais cada vez mais fluidas presentes na sociedade globalizada. Neste ambiente de possibilidades excessivas, de mudanças repentinas, a não capacidade de realizar todos os desejos e as aspirações devido a limitações pessoais e sociais desemboca em frustrações, que, por vezes, limitam a capacidade da juventude de produzir uma identidade consistente e durável, assim como idealizar perspectivas e projetos de vida.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das características fugazes deste tempo, consideramos que é impossível fugir da indignação e ignorar as dúvidas sobre a qualidade de ser civilizado e os rumos da abordagem da ciência, tecnologia e sociedade neste contexto. Segundo

Bazzo (2016, 2017), as culturas instituídas e impulsionadas incessantemente pelo poder de domínio e de controle das mentes e dos corpos dóceis associadas intrinsecamente à política, economia, mídia, ao território e à língua oficial dominante, entre outros fatores, são fortíssimos coadjuvantes nesta tarefa de educar e compreender integralmente os jovens contemporâneos.

Tendo em vista os anseios do poder hegemônico, o sentido de educar a juventude inclina-se a atender os preceitos do novo espírito do capitalismo, e a perspectiva é a de que estes indivíduos sejam fatores de produção e de consumo. Por isso, destacamos a necessidade de envidar esforços no desenvolvimento de entendimentos, capacidades e intenções qualificadas com objetivo de criar espaços que possam auxiliar a juventude a compreender, construir e dominar conceitos e valores indispensáveis à sobrevivência integral, à harmonia, à felicidade, mas, sobretudo, às condições mínimas de dignidade humana.

Para tanto, corroboramos o que afirma Bridle (2019): o ser humano não é capaz de entender tudo, mas é capaz de pensar. A capacidade de pensar ou de buscar um entendimento completo é a chave para a sobrevivência. Nesta mesma linha, as ideias de Masi (2019) seguem no sentido de desenvolver uma civilização cada vez menos atribulada e interessada em poder, dinheiro e posses de bens materiais, e cada vez mais voltada à introspeção, à amizade, à beleza e à convivência.

Nesse sentido, dadas a densidade e significação dos elementos suscitados, entendemos ser de grande relevância o desenvolvimento de pesquisas que pontuem as múltiplas variáveis contemporâneas e os movimentos que elas produzem na sociedade e nas vidas humanas, em especial, nos jovens deste século. Consideramos que, ao produzir reflexões sobre as diferentes variáveis que permeiam o contexto social contemporâneo, torna-se possível também evidenciar traços que caracterizem o modo de ser dos jovens da atualidade e, com isso, indicar possibilidades de atuação para o campo da educação científica e tecnológica.

Por fim, é válido destacar que o presente estudo segue em andamento. No entanto, já é possível afirmar, a partir do levantamento bibliográfico, que se encontram aproximações e convergências entre as concepções dos autores estudados. Isso, contudo, não impede que, no decorrer do movimento da pesquisa, outros autores venham agregar-se ou até mesmo substituir os que se encontram referendados.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt . **Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BAZZO, Walter Antonio. **De técnico e de humano: questões contemporâneas.** 3. ed. atual. e ampl. Florianópolis: UFSC, 2019.

BAZZO, Walter Antonio. Ponto de Ruptura Civilizatória: a Pertinência de uma Educação “Desobediente". **Revista CTS**, n. 33, v. 11, p. 73-91, set. 2016a. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132016000300005. Acesso em: 10 mar. 2020.

BAZZO, Walter Antonio. Uma nova equação civilizatória: a necessidade do entendimento CTS na Educação em Engenharia**. V Seminário Iberoamericano CTS**. Aveiro: Portugal, 2016c. Disponível em: http://aia-cts.web.ua.pt/wp-content/uploads/2016/07/BookletV7.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

BAZZO, Walter Antonio**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 50-68, maio/ago. 2018. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/viewFile/8427/pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

BAZZO, Walter Antonio. **Ciência, Tecnologia e Sociedade e o contexto da educação tecnológica.** 5. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017.

BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo: os novos conceitos para uma nova realidade.**Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Revisão técnica Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BRIDLE, James. **A nova idade das trevas:** A tecnologia e o fim do futuro. Tradução Érico Assis. São Paulo:Todavia, 2019.

MASI, Domenico De. **Uma simples revolução**. Tradução de Yadyr Figueiredo. Rio de Janeiro, 2019.

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**. Tradução Mauro Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21.** Tradução Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCHMIDT, S. Ter atitude: escolhas da juventude líquida: um estudo sobre mídia, educação e cultura jovem global. **Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, UFRGS, Porto Alegre, p. 200, 2006.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo.** Tradução Clóvis Marques. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ISSN: 2176-1396

13.5.27 O QUE REVELA O PERFIL IDENTITÁRIO DOS ESTUDANTES DOS CURSOS SUBSEQUENTES

Gislene Miotto Catolino Raymundo[1442]

Tânia Regina Raitz[1443]

Verônica Gesser[1444]

RESUMO

Nesta pesquisa buscamos investigar o perfil dos estudantes na educação profissional técnica de nível médio, especificamente nos cursos técnicos subsequentes. Acreditamos que conhecer o perfil desses estudantes, que retornam à escola para realizar um curso profissional, permitirá às instituições de ensino planejar um percurso formativo, de forma a estabelecer relações entre conteúdos escolares e a realidade desses estudantes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Realizamos levantamento do estado do conhecimento sobre a temática investigada nas publicações disponíveis no Portal de periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Identificamos cinco aspectos que caracterizam o perfil identitário desses estudantes como sujeitos socioculturais. Entre os referenciais teóricos com os quais dialogamos destacam-se: Francisco; Groppo (2016); Brenner; Carrano (2014); Zluhan; Raitz (2014); Dayrell (2006); (2009), entre outros que buscam romper com a visão homogênica em relação aos jovens concebendo-os em sua diversidade. Concluímos que o perfil é constituído de diferentes aspectos decorrentes da história de vida e das experiências vivenciadas em múltiplos contextos, resultando na diversidade de características identitárias. Nesse sentido, é fundamental que as instituições de educação profissional conheçam a priori esses estudantes como sujeitos socioculturais, possibilitando a oferta de um processo formativo de qualidade e que promova o desenvolvimento das competências laborais necessárias para inserção no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Estudantes. Perfil. Curso Técnico Subsequente. Sociocultural.

1 INTRODUÇÃO

A questão que norteia esta pesquisa refere-se ao percurso formativo dos estudantes na educação profissional técnica de nível médio, especificamente nos cursos técnicos subsequentes. No entanto, entre tantas questões que surgem quando nos propomos a pesquisar o processo formativo desses estudantes uma delas se tornou imprescindível: quem são esses sujeitos, que mesmo tendo concluído a última etapa da educação básica, retornam à escola para realizar um curso profissional técnico de nível médio na forma subsequente? Salientamos que conforme Resolução

[1442] Doutora, Instituto Federal de Santa Catarina e email: gislene.miotto@ifsc.edu.br
[1443] Doutora, Universidade do Vale do Itajaí e email:raitztania@gmail.com.
[1444] Doutora, Universidade do Vale do Itajaí e e-mail: gesserv@univali.br

CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021 a forma subsequente é desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Dayrell (2006) declara que os profissionais da educação devem conhecer os aspectos que compõem o perfil dos alunos com os quais trabalham. O autor ainda ressalta que à medida que esses profissionais conhecerem a singularidade e a diversidade de fatores que constituem o perfil dos estudantes, surgirão mais possibilidades de planejar um percurso formativo que leve em consideração os conteúdos escolares contextualizados e articulados com a realidade desses estudantes.

Dessa forma, o processo de identificação dos conhecimentos e experiências vivenciados pelos estudantes em diferentes espaços sociais, além da escola, possibilita ao professor selecionar a sequência didática mais adequada (HADJI, 1994) ao desenvolvimento das competências laborais necessárias à inserção desses estudantes no mundo do trabalho.

Para que seja significativa a contribuição deste estudo fizemos o levantamento do estado do conhecimento sobre o perfil dos estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, especificamente sobre o perfil dos estudantes dos cursos ofertados na forma subsequente. Esse levantamento foi realizado nas produções disponíveis no repositório na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES, compreendendo o período de 2010 a 2020.

Nesta busca utilizamos o descritor “perfil dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes”. A análise do título e resumo desses trabalhos apontou que 17 (dezessete) tratavam dessa temática específica. Também pesquisamos na área da educação profissional e em plataformas que disponibilizam indicadores estatísticos educacionais nacionais e internacionais sobre a educação profissional de nível médio.

A partir do levantamento do estado do conhecimento identificarmos cinco aspectos sobre o perfil dos estudantes dos cursos subsequentes: a) interesse pelo curso técnico subsequente; b) faixa etária; c) tempo de afastamento dos estudos; d) terminalidade da educação básica; e) conciliação entre estudo e trabalho.

A análise dos aspectos identificados nesta pesquisa estabelece diálogos com os pesquisadores que se dedicam à temática juventude, tais como: Francisco; Groppo (2016); Brenner; Carrano (2014); Zluhan; Raitz (2014); Dayrell (2006); (2009). Esses

estudos contribuem para compreendermos os estudantes como sujeitos socioculturais que trazem à escola saberes e experiências vivenciados em diversos contextos. Essa realidade deve ser considerada para proporcionar um processo formativo que contribua para o desenvolvimento profissional e humano desses estudantes.

A seguir serão analisados os aspectos selecionados sobre o perfil dos estudantes.

2 PERFIL IDENTITÁRIO DOS ESTUDANTES DOS CURSOS SUBSEQUENTES

Sobre o interesse pelo curso técnico subsequente destacamos algumas pesquisas que apresentam tal aspecto. Schwartzmann (2016), afirma que educação profissional é procurada por muitos jovens “tanto pelas oportunidades mais imediatas de trabalho que proporciona como pela experiência prática e possibilidade de continuar estudando e desenvolvendo-se ao longo da vida” (SCHWARTZMANN, 2016, p.17). As pesquisadoras Raymundo; Raitz; Gesser (2020) destacam que o perfil dos estudantes dos cursos da educação profissional, em sua maioria, é constituído de sujeitos que retornam à escola, pois acreditam que ela pode lhes propiciar melhores condições para buscar seu espaço no mundo do trabalho.

Considerando a importância da formação profissional na vida desses estudantes é necessário que o processo formativo extrapole o domínio operacional de um determinado fazer, mas que proporcione o conhecimento técnico-científico sobre os processos produtivos, a compreensão do saber tecnológico, bem como a valorização da cultura do trabalho.

Nesse sentido, é imprescindível que no contexto da educação profissional os estudantes vivenciem um processo formativo que lhes possibilitem estabelecer relações entre os conhecimentos e saberes-fazeres do curso, com os inúmeros desafios existentes em sua vida cotidiana, especialmente relacionadas com a realidade laboral na qual o aluno está ou irá se inserir. Salientamos que o desenvolvimento da aprendizagem desse estudante deve articular-se com o mundo do trabalho, “para o aprendizado de uma profissão, de um ofício especializado” (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019, p. 19).

Conhecer o perfil identitário dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes possibilita aos professores organizar os tempos didáticos (planejar, mediar e avaliar)

considerando os diferentes níveis de experiências, conhecimentos e interesses que esses estudantes trazem à escola. De acordo com Gasparin (2002), é imprescindível que o professor conheça a realidade e o interesse dos alunos para se evitar distanciamento entre a prática social e os conteúdos escolares.

Outro aspecto sobre o perfil dos estudantes dos cursos subsequentes refere-se a faixa etária. As publicações analisadas apontam uma heterogeneidade entre a faixa etária desses estudantes, ela varia entre 20 e 60 anos (BRASIL, 2021a). A pesquisa realizada por Zukowski (2013) verificou que a faixa etária acima dos 40 anos e o tempo de afastamento dos estudos constituem fatores que provocam dificuldades para esses alunos concluírem o curso.

Costa (2018) também verificou em sua pesquisa que em decorrência da faixa etária fora da média da turma, esses estudantes sentem-se desconfortáveis e não estabelecem laços de pertencimento à turma e à instituição. Tal fato implica negativamente na permanência e êxito desse estudante. O relato de um estudante corrobora essa realidade: “A dificuldade em sala de aula que eu sentia era a minha idade. Eu estudava com alunos muito jovens e eu já estava numa idade bem mais à frente, o que dificultava porque meu pensamento era completamente diferente do da turma” (COSTA, 2018, p. 66).

A situação relatada por esse estudante evidência a necessidade de se considerar, nesse contexto formativo, que o tratamento homogêneo valida a falta de equidade vivenciada por esses estudantes. Nesse sentido, é salutar compreendê-los como sujeitos socioculturais que apresentam uma história de vida. É preciso compreender que esses estudantes são diferentes. Por isso é necessário que a escola os conheça em sua diversidade e singularidade. Isso implica em valorizar os seus saberes e compreender suas necessidades e possibilidades de aprendizagem (BRENNER; CARRANO, 2014).

Costa (2018) verificou que esses alunos, em sua maioria, apresentam deficit em conteúdos básicos sobre língua portuguesa e matemática. Isso constitui uma dificuldade para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Considerando esse perfil os professores além de intervirem à aprendizagem de conhecimentos e atitudes relacionadas à formação profissional, também precisam retomar conteúdos que não foram devidamente aprendidos na Educação Básica. Só assim podem contribuir para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o desenvolvimento do perfil profissional e suprir eventuais insuficiências formativas (BRASIL, 2021b).

Constatamos que na Plataforma Nilo Peçanha (2020) o indicador faixa etária dos estudantes demonstra a predominância significativa de estudantes entre 20 a 29 anos de idade, representando 52,6% das matrículas. Conforme o Censo da Educação Básica 2020, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, os estudantes com menos de 30 anos representam 78,8% das matrículas. Ainda sobre a faixa etária dos estudantes, Almeida (2019); Campolin (2019) verificaram que a maioria dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes estão na faixa de 22 a 30 anos.

Segundo o Estatuto da Juventude são considerados jovens aqueles que apresentam entre 15 e 29 anos de idade. Francisco; Groppo (2016) esclarecem que há diferentes sentidos sociais acerca da coexistência legal entre a faixa etária de adolescentes e de jovens. Esses autores declaram que a faixa etária não deve constituir o critério absoluto e universal para compreendermos os significados sociais das juventudes na contemporaneidade, mas também devem ser considerados os fatores históricos e sociais, as características pessoais e as relações sociais vividas, além do contexto escolar.

Constatamos uma discrepância quanto ao tempo de afastamento dos estudos, pois alguns estudantes concluíram o ensino médio há um ano e outros a mais de 13 ou 25 anos (NASCIMENTO; CHAGAS, 2013).

Costa (2018, p. 66) constata que “têm alunos recém-concluintes do Ensino Médio como também estudantes que pararam de estudar há um tempo e agora estão retornando para a sala de aula”. Esse pesquisador ainda verifica que esses alunos além de formação bastante fragilizada se encontram há muito tempo afastados da escola, sendo necessário “desenferrujá-los” para desenvolver o hábito de estudo, mas infelizmente muitos deles não conseguem ter êxito nesse processo. Mendonça e Vasconcellos (2018) também confirmam que a maioria dos estudantes dos cursos subsequentes é egresso do ensino médio há mais de dez anos.

Considerando esse aspecto é importante que o processo formativo extrapole a transmissão de conhecimentos teóricos e desenvolva atitudes e capacidades laborais a partir de atividades práticas contextualizadas com as dimensões culturais, sociais e tecnológicas da área de formação do curso técnico. A contextualização é de fundamental importância para o processo de aprendizagem, pois possibilita a

compreensão e integração da teoria à vivência da prática profissional.

Salientamos que a prática profissional nos cursos técnicos subsequentes deve abranger diferentes situações de aprendizagem como: visitas técnicas, projetos de ensino, pesquisa e extensão, simuladores, situação-problema, observações em ambientes de trabalho, troca de saberes com profissionais d área, atividades em laboratórios, experimentos, estágios profissionais supervisionados, oficinas baseadas em realidade laboral e outras.

O processo formativo realizado a partir de aprendizagens fundamentadas na vivência de ambientes de trabalho ou em ambientes de simulação reduz as possibilidades de conclusão do curso “sem saber resolver problemas básicos do seu cotidiano, sem conseguir estabelecer relação dos conteúdos estudados com suas experiências de vida, sem estabelecer uma leitura de mundo” (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 15).

Verificamos que os estudantes ingressantes nos cursos subsequentes não provêm somente do ensino médio regular, mas também são egressos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos e do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Algumas pesquisas apresentam informações relevantes quanto à terminalidade da educação básica desses estudantes: Almeida (2019) verificou que 68,8% concluíram o ensino médio regular na rede pública e 31,2% são egressos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Mores (2018) constatou que 73,6% dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes são egressos do ensino médio regular e 26,4% são oriundos da EJA e da habilitação para o magistério.

Esse aspecto sinaliza que o percurso formativo na educação profissional deve considerar que esses estudantes trazem para o contexto escolar suas condições de vida, seus projetos, suas experiências, conhecimentos, enfim, dificuldades e possibilidades de aprendizagem que lhe são singulares. Isso implica em conhecer a priori esses estudantes a partir da diversidade que os caracteriza, possibilitando a vivência de um processo formativo que estabeleça relações “entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar” (DAYRELL, 2009, p. 139).

As pesquisas apontaram que os estudantes dos cursos subsequentes conciliam trabalho e estudo perfazendo uma jornada de trabalho entre 30 e 40 horas

semanais, constituindo um dos principais motivos de evasão escolar (Campolin, 2018; Oliveira, 2016, Jardim, 2016). A Resolução CNE/CEB Nº 6, de 6 de setembro de 2012, destaca a necessidade de se considerar que os estudantes dos cursos técnicos estudam a noite, antes de serem estudantes são trabalhadores e já cumpriram durante o dia uma longa jornada laboral.

Nesta perspectiva o processo formativo deve extrapolar as aulas de cunho somente teórico e possibilitar que eles vivenciem os conhecimentos científicos-tecnológicos sobre os processos produtivos a partir de situações práticas contextualizadas que demandam envolvimento, atenção, pensamento reflexivo e não apenas a repetição ou memorização de atividades não relacionadas com a sua prática social e profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento do estado do conhecimento sobre a educação profissional de nível médio identificarmos cinco aspectos que expressam as características identitárias dos estudantes dos cursos subsequentes.

Nesse sentido, constatamos que esses estudantes em sua maioria, conciliam estudo e trabalho e retornam à escola para buscar o desenvolvimento de competências profissionais para melhor inserção no mundo do trabalho.

Quanto à faixa etária, apesar de haver uma predominância de estudantes entre 20 e 29 anos de idade, constatamos que a idade pode variar de 20 a 60 anos. Também verificamos uma discrepância quanto ao tempo de afastamento dos estudos, pois enquanto alguns estão afastados há um ano, outros estão há mais de 25 anos, o que influencia na permanência e êxito.

Concluímos que o perfil desses estudantes é constituído de diferentes aspectos decorrentes de suas histórias de vida e das experiências vivenciadas em múltiplos contextos, resultantes de suas singularidades e diversidades. Dessa forma, para pensarmos um processo formativo que atenda às necessidades formativas desses estudantes com equidade é necessário a priori conhecê-los enquanto sujeitos socioculturais.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ALMEIDA, Ana Paula de. **Os movimentos dos cursos técnicos subsequentes sobre os sentidos do trabalho:** a (des) alienação dos trabalhadores-estudantes**.** 2019. 137 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 12, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, 2021a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/lista-de-publicacoes. Acesso em: 25 de janeiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional técnica de nível médio. [**Diário Oficial da República Federativa do Brasil**], Brasília, DF, 21 set. 2012c. Seção 1, p. 22.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, 2021b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578 . Acesso em 20 fev. 2021.

CAMPOLIN, Luciane da Costa. **A avaliação da aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Florianópolis, 2019.

COSTA, Elivânia Ferreira da. **Descortinando a evasão escolar:** o caso do Instituto Federal de Pernambuco–Campus Vitória de Santo Antão. 2018. 106f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

DAYRELL, Juarez (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2ª. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

DAYRELL, Juarez. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANCISCO, Julio Cesar; GROPPO, Luís Antonio. Adolescência (s) e juventude (s): considerações a partir de uma coexistência legal (Adolescence and youth: considerations from a legal coexistence). **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 275-294, 2016.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

HADJI, Charles et al. **A avaliação, regras de jogo:** das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto Editora. 1994.

JARDIM, Ana Lúcia Petrocione. **Políticas educacionais de formação profissional:** fatores que contribuíram para a evasão ou para a permanência de estudantes do curso técnico subsequente em logística oferecido pelo IFTO/Rede e-Tec Brasil. 314 f Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins, 2016.

MORAES, G. H.; ALBURQUERQUE, A E. M. **As estatísticas da educação profissional e tecnológica**: silêncios entre os números da formação de trabalhadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

MENDONÇA, Aline Graciele; VASCONCELLOS. Maura Maria Morita. Avaliação da aprendizagem e sua inter-relação com a formação de professores no ensino técnico de nível médio: desafios e perspectivas. In: NETO, Alexandre Shigunov; SILVA, André Coelho; FORTUNATO, Ivan (org.). **Passado, presente e futuro nos Institutos Federais de Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

MORES, Daniela Fátima Mariani. **A trajetória de estudantes adultos na educação profissional de nível médio: compreendendo diferentes dimensões de uma mesma realidade.** 2018. 144 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018. p. 135-155.

NASCIMENTO, Luciana Mendes do; CHAGAS, Patrícia Carla Macedo. Novas perspectivas para a educação de jovens e adultos: um estudo andragógico no curso técnico de recursos pesqueiros. **Holos**, v. 2, p. 196-205, 2013.

OLIVEIRA, Lee Elvis Siqueira de. **Evasão nos cursos subsequentes do IF-SC campus Criciúma**. 141f Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma – SC. 2016.

PLATAFORMA, NILO PEÇANHA. Rede Federal de Educação profissional Científica e Tecnológica. Ano Base 2019. **SETEC/MEC**, 2020. Disponível em: http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/**.** Acesso: 13 abri. 2021.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino; RAITZ, Tânia Regina; GESSER, Verônica. Avaliação do processo de ensino e aprendizagem na educação profissional técnica de nível médio. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. 1-29. Set.2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9226/8190 Acesso em 15 jan. 2021.

SCHWARTZMANN, Simon. **Educação Média profissional no Brasil**: situações e caminhos. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. Juventudes e as múltiplas maneiras de ser jovem na atualidade. **Revista de Ciências Humanas**, v. 48, n. 2, p. 247-262,

jul/dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2014v48n2p282/28512 Acesso em 10 dez. 2020.

ZUKOWSKI, Noemi Barreto Sales. **Estudo comparativo entre o ensino médio integrado e o técnico subsequente no IFTO-câmpus Palmas**: formação, empregabilidade, satisfação. 171 f Dissertação. Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – DF. 2013.

13.5.28 PANORAMA DA PESQUISA STRICTO SENSU NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ COM A TEMÁTICA AFRO NA EDUCAÇÃO

Patrícia de Quadros Martins[1445]

Mariane Félix da Rocha[1446]

RESUMO

A exclusão dos negros dos bancos escolares e a predominância da visão eurocêntrica no ensino suscita (ou deveria suscitar) pesquisas a respeito da temática afro na educação. Com o intuito de apontar possíveis lacunas e/ou temas pouco explorados acerca da temática afro na educação, esse artigo buscou traçar um panorama da pesquisa sobre esse tema em nível stricto sensu (mestrado e doutorado) nas universidades públicas do Paraná. Para isso, foi feita uma busca nos sites e repositórios online das 11 instituições de ensino superior públicas do Paraná pelo termo “afro”, e tabulados os resultados por instituição, ano de defesa, tipo (tese ou dissertação) e agrupados os temas semelhantes para levantamento. Assim, encontrou-se 75 trabalhos, sendo 7 teses e 68 dissertações, defendidas entre 2003 e 2020 com pico entre 2016 e 2017, concentradas entre UFPR, UEL e UEPG. Os temas mais pesquisados versavam sobre as políticas de cotas, análise de livros didáticos, aplicação da lei 10.639/2003 na escola ou em uma disciplina específica, a formação de professores e proposições didáticas sobre o tema. Os tópicos menos estudados correspondem às religiões de matriz africana e percepções sobre o continente, questões de gênero e sexualidade e outras políticas públicas. Espera-se que o trabalho contribua para incentivar novas investigações sobre a temática afro na educação.

Palavras-chave: Educação. Afro. Pesquisa stricto sensu. Análise quantitativa. Lei 10.639/2003.

1 INTRODUÇÃO

Desde a educação infantil até o ensino superior a população negra está em menor quantidade nos espaços escolares. Os negros correspondem, proporcionalmente, a menos da metade em relação à população branca nas instituições de ensino superior. Porém, os dados invertem-se quando estão relacionados à evasão e retenção escolar, evidenciando as interferências que estudantes negros sofrem durante sua trajetória acadêmica (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018).

[1445] Especialista em Formação de Profissionais para Docência no Ensino Superior pela Universidade Estadual do Centro-Oeste e professora na Rede Municipal de Pinhais. E-mail: patrícia_quadros@yahoo.com.br

[1446] Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Paraná e professora do Colegiado de Geografia da UNESPAR de União da Vitória. E-mail: mfr1306@yahoo.com.br

Para mudar esses dados, o Movimento Negro juntamente com agentes de políticas públicas vem trabalhando com reivindicações e projetos a favor da igualdade e contra a discriminação étnico-racial, porém é importante salientar que esses movimentos acontecem há muito tempo no Brasil. Segundo Domingues (2008), nas primeiras décadas de 1900 iniciaram as reivindicações para inserir a população negra nas escolas brasileiras, tendo como propagadora a Frente Negra Brasileira (FNB). De lá para cá muitos foram os esforços para garantir a participação da negritude não só nas escolas, mas também nos diversos espaços sociais.

De acordo com Santos, Pinto e Chirinéa (2018), a partir de vários projetos de importantes políticos como Abdias do Nascimento, Florestan Fernandes e Benedita da Silva, assuntos como cotas raciais começaram a ser discutidos na política e dentro das universidades brasileiras. Assim sendo, em 2001 a UnB reconheceu que a desigualdade estava presente dentro das suas salas de aula e em 2004 foi a primeira universidade federal a instaurar o programa de cotas.

Graças a todas as reivindicações e pautas de discussões sociais e políticas, em 2003 a lei 10.639 (BRASIL, 2003) alterou a LDB (lei de diretrizes e bases da educação brasileira), tornando obrigatório o ensino e estudo da História e Cultura Afro-Brasileira na educação pública e particular do país. Ao promulgar essa lei, vários foram os obstáculos encontrados, como por exemplo, desmistificar a ideia de que os conhecimentos não europeus são primitivos e bárbaros.

Durante a formação da história brasileira, a população negra e seus saberes foram marginalizados na tentativa de um apagamento dos conhecimentos afros e consequente embranquecimento do ensino. Além disso, há certa resistência de alguns educadores em abordar a temática, com o argumento de que essa deve ser deixada aos que possuem mais afinidade com tema. Os estudantes negros acabam por não terem referências dentro do ensino, pois estão fora dos padrões trabalhados nas escolas, que são eurocêntricos (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018).

Santos, Pinto e Chirinéa (2018) apontam que o apagamento dos saberes ancestrais afros e a falta de representatividade no ensino brasileiro são dificultadores da permanência de estudantes negros no sistema educacional. Considerando que o ingresso ao ensino superior é por meio de um vestibular, reforçando uma meritocracia maquiada pela discriminação, se faz importante o sistema de cotas, garantindo, mesmo que minimamente, a oferta de vagas a esse público.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O trabalho com a diversidade se deu devido à luta dos movimentos sociais que abrangem a diversidade, intencionando ter sua cultura valorizada, garantindo assim processos políticos mais igualitários. Ressalta-se que a sociedade brasileira foi construída em um contexto político tenso, de descolonização e exploração, ao falar de diversidade cultural, fala-se também de desigualdades e discriminação (GOMES, 2007).

Tendo em vista esse contexto, este artigo objetivou apresentar um panorama das pesquisas relacionadas à temática afro defendidas em nível de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) nas 11 universidades públicas, federais e estaduais, do estado do Paraná em seus diversos campi, a saber: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

O recorte espacial escolhido deveu-se ao tempo destinado à pesquisa, que impossibilitou abarcar todo o território nacional. A escolha pelo estado do Paraná deu-se em função das suas características populacionais, composto predominantemente por pessoas brancas – cerca de 70% da população do estado em 2010, segundo o IBGE (2010), fato que pode contribuir para a invisibilização da população e cultura negras. O intuito foi o de inventariar quantitativamente os temas das pesquisas, identificando possíveis lacunas e/ou temas pouco explorados, a fim de incentivar novas investigações dentro da temática afro na educação.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

Para verificar as pesquisas realizadas a nível de mestrado e doutorado nas universidades públicas do Paraná, foi feita uma busca pelo termo “afro” nos sites das bibliotecas e repositórios de dissertações e teses das universidades que dispõe dessa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

facilidade, e diretamente nos sites dos programas de pós-graduação, nas abas destinadas aos trabalhos defendidos, nas demais universidades. A opção pelo termo "afro" se refere à lei 10.639/2003, que utiliza esse termo e, então, facilitaria o encontro de teses e dissertações relativas à educação.

Os trabalhos realizados em programas de pós-graduação em educação ou em outros programas, mas cujo trabalho se relacionava à educação, foram selecionados. Em seguida, foi organizada uma tabela em que constava o título do trabalho, o ano da defesa, o nível de aprofundamento (dissertação ou tese) e o tema do trabalho. Essas informações foram todas retiradas da página de identificação do trabalho e do resumo, por isso apenas os trabalhos disponibilizados online compõem a pesquisa para a escrita desse artigo. Essa opção deveu-se à impossibilidade de visitar todas as bibliotecas e campi das universidades do Paraná, sobretudo no contexto da pandemia do Covid-19, em que vários campi e bibliotecas encontram-se fechados.

2.2 Resultados e discussões

No total, foram encontrados 75 trabalhos nas 11 universidades consultadas, tendo sido defendidos entre 2003 e 2020. A UFPR, UEL e UEPG, respectivamente, compõem os 3 primeiros lugares em números de trabalhos (tabela 1).

Tabela 1 – Quantitativo dos trabalhos por ano e universidade

Ano	Número de trabalhos	Universidade	Teses	Dissertações	Total
2003	1	UFPR	3	15	18
2006	1	UEL	2	15	17
2008	5	UEPG	2	11	13
2009	3	UNICENTRO	0	9	9
2010	3	UNIOESTE	0	6	6
2011	1	UNESPAR	0	4	4
2012	5	UTFPR	0	3	3
2013	1	UNILA	0	2	2
2014	6	UEM	0	2	2
2015	6	UENP	0	1	1
2016	16	UFFS	0	0	0
2017	12				
2018	6				
2019	4				
2020	5				
Total	**75**	**Total**	**7**	**68**	**75**

Fonte: As autoras (2021).

Buscando nos sites das universidades, verificou-se que a UFPR e a UEL

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contam com NEABs (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros) que têm como objetivo promover atividades de ensino, pequisa e extensão relacionadas aos estudos afro-brasileiros. Já a UEPG tem como propagador da pesquisa e ensino da temática o NUREGS (Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade), promovendo as discussões étnico-raciais, bem como de gênero e sexualidade.

UNILA, UNIOESTE, UTFPR, UEM, UFFS e UENP também possuem núcleos semelhantes, o que indica que, embora possam contribuir para impulsionar a pesquisa nessa área, a existência de tais núcleos não explica sozinha a concentração de pesquisas entre UFPR, UEL e UEPG. Especialmente considerando que a quarta colocada, UNICENTRO, não sinaliza a existência de algum Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros em seu site.

O primeiro trabalho encontrado, de 2003, trata-se de uma dissertação defendida apenas 6 dias após a promulgação da lei 10.639/2003 e, por isso, não a cita ao longo de seu texto (ALBUQUERQUE, 2003). Nos dois anos seguintes, 2004 e 2005, não foram defendidas teses ou dissertações sobre alguma temática afro, mostrando que a lei demorou a surtir efeito na pesquisa em nível de pós-graduação.

Todavia, houve um salto no volume de pesquisas entre 2016 e 2017, pois, até então, produzia-se menos de 6 trabalhos stricto sensu por ano. Porém, em 2018 a quantidade de pesquisas com a temática afro reduziu pela metade em relação ao ano anterior, retornando aos valores próximos aos que haviam antes de 2016 (tabela 1). A causa desse salto entre 2016 e 2017 e o retorno aos números similares aos anos anteriores a partir de 2018 é desconhecida pelas autoras.

A tabela 1 também demonstra que 90% das pesquisas se deram em nível de mestrado, sendo apenas 7 teses. Isso aponta um caráter majoritariamente de estudo de caso, essência dos trabalhos de mestrado, em detrimento do aprofundamento e da originalidade característicos do trabalho de doutorado.

A análise quantitativa dos temas pesquisados deu-se pelo agrupamento de temas semelhantes, considerando-se o cerne da pesquisa, uma vez que uma mesma pesquisa pode abarcar mais de um tema elencado. Ao final, estabeleceram-se as seguintes categorias:

- Formação inicial e continuada de professores: avaliação de ações formativas de diversos entes (NEABs, secretarias de educação etc.); percepção dos professores a respeito das ações formativas; propostas de formação de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professores.

- Análise de livros e materiais didáticos: análise de livros e/ou outros materiais didáticos a respeito da temática afro e/ou imposição da visão eurocêntrica; análises de discursos, identidades negras e conteúdos abordados; verificação da aplicação da lei 10.639/2003 nos livros e materiais didáticos.
- A lei 10.639/2003 na escola: como a aplicação da lei influenciou no cotidiano dos alunos e professores; avaliar o real alcance e/ou a importância da aplicação da lei nas escolas e nas aulas; percepção em relação à lei nas escolas.
- A aplicação da lei 10.639/2003 em uma disciplina específica: narrativas ou entrevistas com professores sobre a aplicação da lei em suas disciplinas; formas que se aplicou a lei em alguma disciplina; compilado de trabalhos a respeito da aplicação da lei em alguma disciplina.
- Política de cotas nas universidades (políticas de acesso e permanência): análises da efetividade e eficácia das cotas enquanto facilitadoras do ingresso e permanência dos negros na universidade; discussões sobre a necessidade e/ou importância do sistema de cotas; avaliação do rendimento acadêmico e/ou das dificuldades encontradas pelos alunos cotistas na universidade; perfil dos egressos; impacto do sistema de cotas na vida dos alunos; vivências e sociabilidades dos alunos cotistas; desafios da gestão e implementação das políticas de cotas; subutilização das cotas; histórico do sistema de cotas.
- África e religiões africanas: percepção em relação ao continente africano; percepções culturais sobre a diversidade religiosa.
- Identidade negra e temas correlatos: percepção e/ou construção da identidade negra por parte de alunos e professores negros; invisibilidade do negro nos conteúdos e/ou materiais didáticos; exclusão do negro nas escolas; investigação da negação ou silenciamento da cultura ou identidade negras na escola; análises de tensões sociais entre grupos distintos.
- Gênero e sexualidade: percepção das identidades de gênero, raça e sexualidade no ambiente escolar; identificação de elementos que contribuem para a construção das identidades de gênero, sexualidade e raça nas escolas.
- Outras políticas públicas: políticas educacionais antirracistas; políticas públicas educacionais e/ou sociais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

- Educação dos negros: histórico do acesso à educação pelos negros (notadamente em trabalhos da UEPG).
- Proposições didáticas sobre o tema: utilização de jogos, músicas, literatura, aula-oficina, cinema ou aplicação de sequência didática para trabalhar com a temática afro em sala de aula.
- Outros: construção de um movimento social negro local; análise de textos publicados em um livro de concurso relativo à temática afro.

Quanto aos temas pesquisados, o principal diz respeito à política de cotas, ou políticas de acesso e permanência dos negros na universidade, com 15 trabalhos defendidos. Em seguida, está a análise de livros e outros materiais didáticos, com 12 pesquisas, a aplicação da lei no cotidiano escolar ou em uma disciplina específica (10 e 7 trabalhos, respectivamente) e proposições didáticas sobre o tema, com 8 trabalhos (figura 1).

Figura 1 – Gráfico com as temáticas pesquisadas nos programas stricto sensu no Paraná

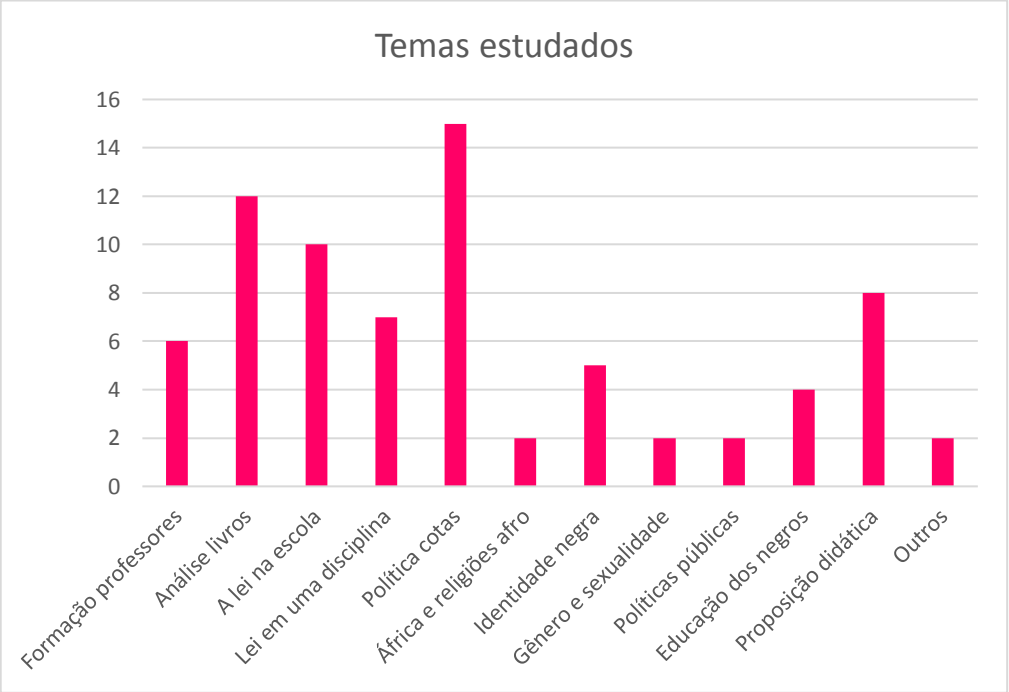

Fonte: As autoras (2021).

Entre os temas menos estudados, estão a percepção sobre o continente africano e as religiões de matriz africana, outras políticas públicas e questões de gênero e sexualidade. Esse último tema contou com 2 trabalhos, ambos defendidos em 2017 (uma dissertação e uma tese), mostrando-se um assunto recentemente

inserido no rol de possibilidades de objetos de estudo do campo da educação. Isso sugere uma lacuna nos estudos relativos à temática afro a partir dessas perspectivas.

Embora não tenha sido parte dos objetivos do artigo, algo digno de nota é referente às dedicatórias e agradecimentos das pesquisas analisadas. A partir dessa parte dos textos, pode-se perceber que grande parcela dos autores de tais pesquisas são negros, o que indica a importância de se garantir o acesso dessa população ao ensino superior a fim de motivar mais pesquisas sobre essa temática.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização da pesquisa apontou que, nos programas de pós-graduação stricto sensu em educação das universidades públicas do Paraná, os temas com menor número de pesquisas foram as religiões de matriz africana e percepções a respeito do continente, demais políticas públicas e a interface entre cor, gênero e sexualidade.

A identificação dos temas menos estudados, entretanto, não significa que se deve abandonar os temas mais recorrentes nas pesquisas, como as políticas de cotas e a formação de professores. O estudo desses temas mais explorados apenas requer maior atenção para buscar novidades nesses campos de estudos.

A pesquisa também indicou uma maior proeminência de dissertações, insinuando a não continuidade dos estudos por parte dos pesquisadores, ou pelo menos a não continuidade da temática estudada. Assim, deve-se pensar em instigar novas pesquisas de doutorado, buscando um maior aprofundamento sobre o afro na educação.

Por fim, uma questão não respondida por essa pesquisa diz respeito à causa do grande volume de trabalhos entre 2016 e 2017 e a posterior queda nesse número. Uma continuação desse trabalho também poderia se dar pela expansão do recorte espacial dos programas de pós-graduação analisados (abarcando outros estados), ou incluir na análise os estudos feitos em universidades particulares do estado do Paraná. Análises qualitativas deveriam abranger as dedicatórias e agradecimentos das pesquisas, que se mostraram fonte valiosa de informações.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ALBUQUERQUE, Janeslei Aparecida. O racismo silencioso em escolas públicas de Curitiba: imaginário, poder e exclusão social. 2003. 200f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

BRASIL. **Lei n.º 10.369/03.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Um “Templo de Luz”: a frente negra brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 51-534, 2008. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 28 de mai. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo:** diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf. Acesso em 13 de mar. 2021.

IBGE. **Sidra. Tabela 3175 – População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade.** 2010. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175#resultado. Acesso em: 24 mai. 2021.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVGb6cCFH4hZwgFC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 26 de mai. 2021.

13.5.29 POÉTICAS, CORPORALIDADES E FEMINISMO NEGRO EM CENA

Herica da Silva Geronymo Oliveira de França

RESUMO

Este trabalho apresenta um olhar sobre a corporalidade em tempos de pandemia num processo criativo cênico, denominado Mulheres de Cena. O campo da identidade nutre a presente investigação, neste laboratório vivido com atrizes e não atrizes negras da região do Vale do Paraíba paulista. O impulso provocativo é a base que norteia o trabalho, tomando como referência temas geradores que surgem ao longo do processo. Com isso, a palavra gestual é a consequência que se apresenta em cena trazendo à tona um estudo teatral que norteia uma jornada de criação, com foco no gesto, movimento, ação física e dramaturgia. Uma metodologia em construção, uma jornada de investigação, colaborativamente vivenciada por todas durante os encontros. No trabalho explorou-se o feminismo negro e suas fissuras dentro e fora do campo teatral. O resultado parcial da pesquisa de doutoramento, apresenta um discurso que versa sobre o tempo, o corpo, o preconceito e as atitudes, mostrados em cenas escritas e gravadas, trazidas ao mundo por esta caminhada criativa. Stuart Hall norteia a noção de identidade. Na discussão de gênero, com foco no feminismo negro o diálogo é feito com bell hooks, Patrícia Hill Collins e Djamila Ribeiro. Trata-se também de um ato político, poético e libertário, pensado, vivido e entoado por mulheres negras.

Palavras-chave: Teatro. Feminismo Negro. Voz. Corporalidade. Identidade.

INTRODUÇÃO

Em linhas gerais, a proposta aqui é olhar para as noções de corporalidade e identidade a partir do processo de criação com atrizes e não atrizes negras do Vale do Paraíba paulista, num trabalho desenvolvido de forma híbrida, sendo realizados cinco meses de trabalho on-line e seis meses de trabalho presencial, entre junho de 2020 a maio de 2013.

No tocante a isso, este trabalho trata das performatividades desenvolvidas em tempos de pandemia, num lugar de intimidade, que nos foi posto forçadamente, mas que vem trazendo à tona as vozes que expõem fragmentos das identidades das mulheres negras, atrizes e não atrizes do Vale do Paraíba paulista, participantes da pesquisa de doutoramento denominada até o momento, Mulheres de Cena. A poética da investigação se faz presente de forma colaborativa, numa discussão que versa sobre o próprio entendimento acerca da identidade que cada mulher apresenta.

Discute-se, portanto, durante o percurso investigativo, a noção do Eu: mulher negra em cena. Doravante, não ditamos apenas as questões sobre a cena teatral, mas também, sobre as relações que vivenciamos na cena do mundo. Todas as

relações propõem momentos de interlocução que nos fazem ser e estar no mundo. É, sobretudo, nas entrelinhas dessas relações que tentamos compreender a noção de identidade que nos permeia, e sobre isso, inúmeras questões foram postas à mesa durante esse processo de criação.

Tudo isso gera material dramatúrgico. Uma dramaturgia viva, transeunte, que navega por experiências e relações, que vai traçando um caminho sinuoso, mutável e honesto. É necessário ter honestidade para mergulhar nas relações! Há algo de revolucionário em revisitar memórias e contextualizá-las, e percebê-las como elas nortearam as suas atitudes, seus hábitos, crenças, valores e quereres.

Assim, tomamos como base a noção do comportamento restaurado, posto em cena por Schechner (2003), que nos elucida da seguinte forma:

> Comportamento restaurado é eu me comportando como outra pessoa, ou eu me comportando como mandaram ou eu me comportando como aprendi. Mesmo quando me sinto ser eu mesmo, completamente, e agindo de modo livre e independente, apenas um pouco mais de investigação revelará que as unidades de comportamento vividas por mim não foram inventadas por mim. (SCHECHNER, 2003, p. 34)

Portanto, na evidência do comportamento restaurado experimentado, analisado e criticado no processo de criação cênica e posto em cena, é que podemos olhar e refletir sobre a nossa identidade até o momento

Sobre isso, debruçar nesses comportamentos de forma restaurada, que normalmente são dispostos no espaço de cena a partir dos gestos, movimentos e ações físicas cotidianas, dotados de significados, faz com que percebamos como essas estruturas, ora estruturada, outrora estruturantes, funcionam. A cena é, portanto, o local de revelação e observação desses comportamentos e consequentemente dessas estruturas.

IDENTIDADE E PERFORMANCE

De acordo com o tempo e com a perspectiva teórica alocada, a noção de identidade pode ter variantes. De antemão, é necessário assumir que a visão exposta aqui apoia-se em Hall (2006), quando ele diz:

> O próprio conceito com o qual estamos lidando, 'identidade', é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para se definitivamente posto à prova. Como ocorre com muitos outros fenômenos sociais, é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> alegações e proposições teóricas que estão sendo apresentadas. (HALL, 2006, p. 8-9).

O autor traz ao público três concepções de identidade, que são: a identidade do sujeito do iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno.

A do sujeito do iluminismo se apresenta como uma identidade pautada num "centro" que surge a partir do nascimento, mesmo com um certo desenvolvimento, esse tipo de identidade não sofre variações ao longo da vida. Já, o sujeito sociológico, apresenta uma noção de identidade mais complexa, pautada na ideia de que o sujeito não é mais autossuficiente, ao contrário, ele é formado a partir da relação com outras pessoas. Segundo Stuart Hall (2006), é a partir desse pensamento que a sociologia clássica compreende a identidade, fazendo valer a máxima de que ela é formada pela interação entre o eu e a sociedade, ou seja, mesmo existindo uma espécie de essência interior, que é também chamada de eu real, ela é modificada de acordo com as possibilidades dialógicas que o indivíduo pode vir a nutrir com as coisas do mundo e as diversas identidades percebidas pelo caminho. Assim, as pessoas, o mundo e suas coisas, de certa forma, unificam-se na jornada da vida. Temos por fim, a identidade do sujeito pós-moderno, que não é fixa, ao invés disso, é vista como uma "celebração móvel", como salienta o autor. Nesse sentido a identidade passa por um processo contínuo de formação e transformação em relação aos impactos causados pela relação entre os indivíduos e os sistemas culturais que os envolvem.

> A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p.13)

O fato é, que uma vez em contato com esse pensamento, não é possível nos afastarmos de tal ótica, embora as coisas não ocorram de forma tão simples. Existe, de fato, um organograma complexo e itinerante que se configura a partir de relações de poder, as quais não serão aprofundadas no momento. A partir de agora nos vemos imersos nessa possibilidade diversa da identidade, que existe e se faz presente num processo variável constante, com mais ou menos oscilações, mas sempre em movimento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sobre essa condição oscilante e não estática da identidade, não podemos deixar de fazer a relação com o estado de performance do indivíduo na sociedade. “Performances afirmam identidades, curvam o tempo, remodelam e adornam corpos, contam histórias”. (SCHECHNER, 2003, p. 27). De acordo com o autor, não é apenas na vida cênica que o esforço e o ensaio se fazem presente, ao contrário, a vida cotidiana exige de nós ajustes constantes, para que possamos exercer funções individuais e comunitárias em sociedade.

VOZ, PROCESSO CRIATIVO E FEMINISMO NEGRO

Durante o processo, foram feitas provocações a partir dos textos lidos que geravam impulsos criativos. No momento on-line, as cenas eram gravadas pelas participantes como forma de registro e não tinham a necessidade de estarem prontas para a apresentação, pois o interesse maior era pela interlocução e produção de sentido que as provocações suscitavam, gerando um material criativo que chamamos de material vivo. Mesmo sem a necessidade, ou melhor, sem o compromisso de apresentar para um público, as gravações foram ficando esteticamente interessantes, ao ponto que naturalmente mostraram-se fruto de uma linguagem uníssona que estava sendo descoberta pelas atrizes e não atrizes participantes da pesquisa.

Os textos e as gravações do processo apresentaram desde o início, um discurso capaz de dialogar com o pensamento e prática do feminismo, sendo palco de questões profundas sobre ser mulher negra na contemporaneidade, dentro e fora da cena teatral. Dada as problemáticas que foram surgindo, aprofundamos o estudo feminista no grupo, subsequentemente, consideramos o feminismo negro como base primordial para a construção do processo.

Para hooks (2017, p. 13) o feminismo é um movimento que visa “acabar com o sexismo, com a exploração sexista e com a opressão”. Não se trata, portanto, como a autora bem enfatiza, de um movimento anti-homem. A questão que opera e impulsiona o movimento é a luta contra a discriminação, ou o preconceito, baseado na noção de gênero. As discussões sobre discriminação e questões étnico-raciais que foram aparecendo nos encontros abriram espaço para um discurso comum entre as Mulheres de Cena, que se resumia em: a nossa voz não é ouvida.

Todas, em algum momento trouxeram à tona a categoria voz para apontar como o não ser ouvida era pesado e cansativo demais. Em grupo, entendeu-se que,

ser mulher é doloroso quando não se pode falar, quando não se tem espaço para dizer o que se tem a necessidade de dizer. Em vários momentos apontou-se para o campo da deslegitimação, ou ainda, invisibilização da fala feminina em alguns espaços, tais como, trabalho, universidade e família. Portanto, ao se perceber como mulher negra, percebe-se também que essa dor, em alguns casos, pode ser constante.

Não raro, essa postura de silenciamento era provocada tanto por parte dos homens, quanto por parte das mulheres brancas em relação às negras. Nesse sentido, não se trata somente de uma questão sexista, mas sem dúvida, racista. Isso deve-se ao fato de que "no decorrer da história, o esforço das mulheres brancas para manter a dominação racial esteve diretamente ligado à política de heterossexismo dentro de um patriarcado da supremacia branca". (hooks, 2017, p. 129).

Nesse contexto, tal atitude pode ser entendida como consequência do racismo estrutural reforçado no interior da escola, que segundo Ribeiro (2019), fortemente se pautou a partir de propostas pedagógicas que trazem uma perspectiva de mundo sob o prisma da branquidade, reforçando a ideia de que as culturas europeias são um ideal a serem seguidas, dada a sua supremacia.

Normalmente quando isso ocorre, não se invalida um único discurso, mas inúmeros discursos que com muita luta e resistência foram sendo construídos e maturados no corpo, na fala e existência dessa mulher.

É nesse sentido que o feminismo negro necessita ser sempre acionado, pois por sermos mulheres negras, tais pontos nos tocam dos dois lados. Sendo assim, percebemos que tanto o racismo quanto o sexismo ocorrem de forma consciente e inconsciente, e as estruturas sociais são responsáveis por favorecer essa perpetuação. Seus mecanismos colaboram para que ocorra uma invisibilização de nós mulheres negras como sujeitos, porém, uma vez que percebemos tais mecanismos, podemos acionar maneiras de nos desinvisibilizar, considerando os aspectos identitários que nos moldam e nos remontam enquanto sujeitos. De acordo com Ribeiro (2016, p. 5), "numa sociedade de herança escravocrata, patriarcal e classista, cada vez mais torna-se necessário o aporte teórico e prático que o feminismo negro traz para pensarmos um novo marco civilizatório".

Nesse sentindo estamos trilhando um caminho poético e político no fazer teatral contemporâneo, trazendo um olhar atento às noções apresentadas e vivenciadas, em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diversos momentos interpretadas à luz do feminismo negro.

Acreditando que a experiência não se trata de mera sensação, sua articulação no processo criativo se torna mais política na medida que é acionada como recurso criativo. Hooks (2017) ao citar Henry Giroux afirma que todas as lembranças e experiências devem ser consideradas em sala de aula, pois elas são importantes para os processos de aprendizagem, uma vez que os aspectos culturais que as envolvem dão uma característica única e expressiva às relações a ao aprendizado.

No campo teatral, tal ponto deve ser igualmente considerado, uma vez que as experiências das pessoas que participam dos processos de criação coletiva, como é o caso do Mulheres de Cena, devem ser encaradas e validadas, no intuito de fazer com que as ações feitas em processo (criação de dramaturgia e cena), ao serem expostas, façam sentido. Quando isso ocorre, nos sentimos livres e capazes de viver uma vida mais plena, pois sentimos que a nossa voz é de fato ouvida.

É a partir do pensamento feminista negro que podemos dialogar com “ideias produzidas por mulheres negras que elucidam um ponto de vista de e para mulheres negras”. (COLLINS, 2016, p. 101). Graças a sua aplicação podemos compreender que “raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, mas sim de modo indissociável”. (RIBEIRO, 2016, p. 3). Nesse sentido, o feminismo negro, tornou-se em nosso processo na nossa cena teatral, uma ação cada vez mais necessária e transformadora.

A JORNADA, O IMPULSO E A DRAMATURGIA NEGRA EM MULHERES DE CENA

Durante o processo cada mulher, do seu modo, apresentava criações a partir das provocações feitas nos encontros, como já foi falado anteriormente. As provocações que advinham dos relatos das memórias, dos desejos, dos entendimentos sobre as leituras que fazemos[1447].

[1447] As mulheres que fazem parte da pesquisa foram convidadas e são do meu círculo de relações aqui no Vale do Paraíba. Conheci cada uma em um momento distinto da vida, porém, desenvolvemos um sentimento de afinidade que se solidificava a cada conversa gravitante. O convite inicial foi direcionado para três mulheres: Luana Rosa, Anaíra Moretti e Carol Pedro. Depois de um tempo chegou até nós a Caroline Oliveira, ainda para o momento on-line. O segundo momento da pesquisa, que teve início em dezembro de 2020 seguiu-se até abril e foi financiado pela Prefeitura de Pindamonhangaba, por meio da Secretaria de Cultura e Turismo da cidade. O fomento é graças a aprovação do projeto no EDITAL 02/2020 LINGUAGENS ARTÍSTICAS - LEI ALDIR BLANC/FMAPC. Neste segundo momento tivemos a participação de Ma Lingiarde. É válido ressaltar que dessas mulheres apenas Caroline é atriz de

O encontro se desenvolveu com prática teatral, com jogos de criação de cena, discussões e leituras. Muitas vezes ele se desenrolava pela semana com tarefas direcionadas que resultavam em cenas impressionantes.

Ocorre dessa forma porque senti a necessidade de estudar com essas mulheres, deste modo, o referencial teórico que envolve a pesquisa de doutoramento por mim vivenciada foi aos poucos compartilhado no grupo e com isso traçamos o caminho da reflexão antes e depois de ir para a cena:

> Como uma pensadora feminista negra, acredito ser essencial avaliar criticamente os papeis dos gêneros na vida dos negros, para descobrir as preocupações específicas e as estratégias que devem ser abordadas para eu todas as pessoas negras possam entender a relevância da luta feminista para a nossa vida. (hooks, 2020, p. 165)

Foi assim que a pesquisa, o referencial teórico, a prática nos enveredou por um caminho que nos permitiu olhar para as questões de identidade a partir dos estudos feministas. Mas afinal de contas, que identidade e essa?

Nessa produção, todas deveriam levar em consideração questões sobre identidade, pois falamos sobre isso: como nós mulheres negras somos vistas, somos percebidas e aceitas. Seguimos num diálogo pertinente que trouxe à tona a perspectiva desse outro que impõe o que somos e às vezes nos confortamos com esse olhar e, sem força para lutar, por vezes nos moldamos a ele. Não vou agora abordar as categorias que estão surgindo na pesquisa, porém, as produções que vieram a partir da provocação trouxeram o mesmo tom: a necessidade de ser ouvida, ser reconhecida, ser vista.

Textos potentes foram criados ao longo do processo. Porém, um deles, criado por Carol Pedro logo no início do trabalho e que nos acompanhou até o momento da estreia, chamou atenção e emocionou todas durante as leituras:

> O filme da minha vida começou. Ali via-se o nascimento daquela que se tornaria a protagonista de sua própria história, daquela que seria a minha favorita dentre todas as outras pessoas do filme.
>
> Aquela que se transbordaria de autoconfiança e segurança em ser quem era.
>
> Cada pedacinho dela haveria de ser o que se espera de qualquer outra mocinha do filme. Sua beleza não haveria de ser questionada e os seus traços mais marcantes seriam a mais alta representação de sua força.

carreira, com formação em técnica em teatro e faculdade de artes com habilitação em teatro. Anaíra e Carol são iniciantes e recém-formadas pelo SENAC Pindamonhangaba. Luana Rosa e Ma Lingiarde não são atrizes.

> (Trecho da cena de Carol Pedro, Mulheres de Cena, apresentado no encontro do dia 20.06.2020)[1448]

Eu poderia destacar várias vezes o trecho acima, ainda assim, nenhuma marcação daria conta de traduzir meu sentimento quando ouvi esse texto pela primeira vez. Como podemos florescer autoconfiança se nos ensinaram a nos calar? Cada palavra que sai da nossa boca é medida e polida. Nesse sentido, mergulhar na nossa identidade é refletir profundamente sobre as amarras que tivemos ao longo da nossa existência. Um dos temas que abordamos naquele dia foi sobre a forma com que as pessoas olham para mulheres negras intelectuais e artistas. Comumente são taxadas de metidas, exibidas, egocêntricas, dentre outros adjetivos que se apresentam para reforçar a ideia de que a academia ou o palco não nos pertencem.

Esse foi sem dúvida o ponto convergente da discussão no encontro do dia 20 de junho de 2020, principalmente depois de analisarmos os vídeos, pois percebemos que muitas coisas, ou melhor, as vozes se entrelaçavam. A necessidade de sermos ouvidas, respeitadas, ou como diz Carol Pedro, a necessidade de que “cada pedacinho dela haveria de ser o que se espera de qualquer outra mocinha do filme” é cada vez mais necessária e vital.

Em continuidade, quando Carol fala que “sua beleza não haveria de ser questionada e os seus traços mais marcantes seriam a mais alta representação de sua força”, ela nos apresenta um desejo de ser respeitada independente dos seus traços. Vou tocar aqui num ponto simples, o cabelo (que não é tão simples assim). Falarei de uma experiência pessoal que já se repetiu inúmeras vezes ao longo da minha existência: pessoas não negras se acham no direito de me dizer o que devo fazer com o meu cabelo, como devo tratá-lo, mantê-lo. Sempre finalizam com a máxima: é tão mais fácil e bonito alisado! Pode até ser, mas o que favoreceu a crença de que todas as pessoas precisam ter os cabelos lisos? E que direito as pessoas têm de olhar para o meu cabelo dizendo inclusive que não combina com a minha profissão ou cargo que ocupo?

No entanto, sabemos que “o tratamento dos cabelos, ou mais geralmente do sistema capiloso, é um outro tipo de marcação corporal, sobre qual o coletivo tende a exercer um controle rigoroso”. (LE BRETON, 2007, p. 59). De acordo com o autor é

[1448] Este texto e outros criados durante o processo podem ser vistos no site do projeto www.mulheresdecena.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

na pele dos sujeitos, no corpo propriamente dito, que a sociedade modela simbolicamente suas marcas culturais e sociais.

Com isso, ao buscarmos a nossa identidade, podemos observar que ela passa pelo corpo estabelecendo sua corporalidade, e que a sua definição muitas vezes é reforçada de fora para dentro. A noção de corporalidade utilizada nesse contexto é a trazida por Taborda de Oliveira, Oliveira e Vaz (2008), que se traduz como:

> [...] a expressão criativa e consciente do conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas, as quais pretendem possibilitar a comunicação e a interação de diferentes indivíduos com eles mesmos, com os outros, com o seu meio social e natural. Essas manifestações baseiam-se no diálogo entre diferentes indivíduos, em um contexto social organizado em torno das relações de poder, linguagem e trabalho. (TABORDA DE OLIVEIRA, OLIVEIRA E VAZ, 2008, p. 306).

Nesse sentido, numa relação identidade e corporalidade, em certo grau podemos dizer que a identidade é um produto externo. Mas internamente, quem eu sou? Essa questão tão antiga e tão atemporal norteia nossa investigação e impulsiona as dramaturgias que pouco a pouco são construídas. O que me incomoda? Será que algum dia tivemos espaços para dizer o que nos incomoda?

Já que por corporalidade entendemos como a junção da nossa pré expressividade e expressividade, em consideração a nossa forma existir, nossa trajetória, imbuída de memória, gostos, sentimentos, envoltas numa cultura que perpassa e transpassa no corpo e pelo corpo, isso significa que a identidade também se apresenta no corpo, que é “o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída”. (LE BRETON, 2007, p. 7).

CONCLUSÃO

Cada mulher com seu corpo, com sua voz, com sua corporalidade, com sua personalidade, com seus desejos têm, de certa forma, identidade exposta nos corpos em cena, num diálogo constante com o espaço. Nesse sentido vale a pena perguntar: a quem se dirige o discurso, o espetáculo?

Do mesmo modo, no campo da cena, a transmissão do discurso contém um recheio de palavras que provém de diversas vozes, fazendo ressoar uma certa conduta, uma forma de ser, de se colocar perante os outros e perante as coisas, sejam ela de ordem cultural, política ou social.

É a partir da palavra que se dá conta de expressar o que lhe toca, pois "a palavra entra no enunciado não a partir do dicionário, mas a partir da vida, passando de um enunciado a outros (...) passa de uma totalidade para outra sem esquecer o seu caminho". (MEDVIÉDEV, 2012, p.185)

Portanto, esse processo colaborativo tornou-se também a jornada da heroína, um caminho de autoconhecimento que ficou exposta em cena. É a partir da noção de identidade que se percebe como o corpo torna-se produto e produtor da cultura, isso de forma cíclica e concomitantemente. Tratam-se de forças que ora funcionam como opositoras e, outrora convergem para a mesma direção, traduzidas em gestos e numa corporalidade única, porém multifária, ou seja, que é exclusiva de alguém, mas que ao mesmo tempo dialoga com algumas, e noutros momentos com o todo. Todo esse diálogo no nosso processo colaborativo transformou-se na encenação "O filme da Minha Vida"[1449], criada por todas, dirigida a tudo e a todos. E assim, construímos um momento único, o nosso momento para fazer ecoar a nossa voz. Quando isso ocorre, o Teatro acontece. Evoé!

REFERÊNCIAS

COLLINS, Patricia Hill. **Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro.** Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Disponível em < https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf> Acesso em: 12 de fev. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu Silva, Guaracira Lopes Louro.11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução de Bhuvi Libanio. 10ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla.** 2ª ed. São São Paulo: Martins Fontes.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo.** 2ª ed. Trad. Sonia M. S. Fuhrmann . Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

[1449] Em 13 de maio de 2021 estreamos uma experimentação audiovisual denominada "O filme da minha Vida", como resultado do EDITAL 02/2020 LINGUAGENS ARTÍSTICAS - LEI ALDIR BLANC/FMAPC. As cenas das participantes da pesquisa são uma junção do que foi criado no período on-line em 2020 (junho a novembro), com o que foi feito no presencial em 2021 (dezembro a maio) e o resultado pode ser visto no endereço: https://www.youtube.com/watch?v=FJx5-HRWrZw.

MEDVIEDEV, Pável Nikoláievitch. **O Método Formal nos Estudos Literários – Introdução Crítica a uma Poética Sociológica.** São Paulo; Contexto, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** 1ª ed. São Paulo: companhia da Letras, 2019.

_____. **Feminismo negro para um novo marco civilizatório.** SUR 24 - v.13 n.24 • 99 – 104, 2017. Disponível em https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/9-sur-24-por-djamila-ribeiro.pdf > Acesso em 15 de fev. 2021.

SCHECHNER, Richard. **O que é performance?** O Percevejo, ano 11, 2003, n. 12, p. 25 a 50.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

13.5.30 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E GÊNERO: O QUE REVELAM AS PESQUISAS BRASILEIRAS – 2014-2019

Bruna Mayara Bonato[1450]

Katia Elisa Prus Pinho[1451]

RESUMO

Neste trabalho expõe-se uma análise a respeito da produção acadêmica brasileira que aborda a interseção entre políticas públicas educacionais e gênero, publicadas entre os anos 2014-2019, com o intuito de explorar a performance discursiva acadêmica nesta área. Essa investigação compõe um estudo mais amplo, desenvolvido em nível de especialização em Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidade, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Apresentam-se os resultados da revisão de literatura sistemática, por meio de uma abordagem que integrou os métodos quantitativo e qualitativo para a análise dos dados. Ao todo foram selecionadas 31 publicações acadêmicas para a análise de revisão sistemática de literatura. As produções encontradas foram analisadas em duas etapas: na primeira produções científicas foram organizadas conforme a natureza, o ano de publicação, a instituição e o programa de pós-graduação de origem e a localização; na segunda as publicações foram categorizadas para análise. Conclui-se que as produções analisadas apresentam boas reflexões acerca da realidade no âmbito das políticas educacionais e gênero. No entanto, essa produção precisa ser ampliada, havendo a possibilidade de exploração por meio de diversas perspectivas. Acredita-se que seja essa a atribuição política e social das pesquisas acadêmicas para orientar políticas educacionais que sejam capazes de ampliar a justiça social.

Palavras-chave: Política Educacional. Gênero. Revisão sistemática de literatura.

1 INTRODUÇÃO

É ainda recente a preocupação governamental com a extensão do direito à educação considerando o debate das questões de gênero no âmbito das políticas públicas educacionais.

O conceito de gênero é uma construção social, no interior da cultura, no decorrer do tempo na história do agir humano (SCOTT, 1995), enquanto uma atribuição discursiva e cultural dos sujeitos que se manifesta de forma contextual e fluida (BLUTLER, 2003), pois o corpo e o comportamento consistem no principal objeto de sujeição, principalmente nas práticas discursivas (FOUCAULT, 2012). Esta compreensão é relevante ao tratar do âmbito das políticas públicas, pois possibilita

[1450] Doutora em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. bruna.bonatto@hotmail.com
[1451] Doutora em Engenharia Elétrica e Informática Industrial, UTFPR. katiaprus@utfpr.edu.br.

uma perspectiva analítica coerente com a complexidade da abordagem das questões de gênero nas decisões políticas.

As políticas educacionais explicitam interesses e prioridades do Estado e estão relacionadas às decisões que ele toma em relação à educação. Sendo assim, a promoção do debate das questões de gênero precisa ser retomada, pois se caracteriza como um dos aspectos do exercício da cidadania em uma sociedade democrática.

Compreende-se que as instituições acadêmicas são legitimadas como lócus de produção de saberes, e verdades, destacando-se pelo poder de influência que podem exercer na legitimação de discursos (FOUCAULT, 2012). Tratando-se de políticas públicas, se faz necessária a reflexão sobre a atribuição da influência acadêmica no tensionamento das questões de gênero no campo das políticas educacionais, uma vez que esta influência é empregada para (re) orientar discussões e ações no sentido de reproduzir ou exercer resistências e/ou mudanças na realidade social.

O presente trabalho analisa a produção acadêmica brasileira que aborda a interseção entre políticas públicas educacionais e gênero com o intuito de explorar a performance discursiva acadêmica nesta área. Ele compõe um estudo mais amplo, desenvolvido em nível de especialização em Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidade, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Apresentam-se os resultados da revisão de literatura sistemática, em concordância com as orientações de Mainardes (2009, p. 08), no intuito de encontrar pesquisas sobre determinado tema, “bem como sintetizar as temáticas abordadas, as abordagens teórico-metodológicas empregadas, tendências gerais de investigação, contribuições dos estudos, lacunas e sínteses das conclusões”.

2 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE ABORDAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E GÊNERO

Foram mapeadas produções científicas brasileiras que abrangeram as questões de gênero e as políticas educacionais. O recorte temporal abrange os anos 1988 e 2020, que compreendem a promulgação da Constituição Federal – CF/88, que instituiu a educação como direito universal no país, até o ano da realização do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mapeamento das produções acadêmicas. No entanto, as publicações que compõe a revisão datam do período entre os anos 2014 e 2019.

Para análise dos dados foram empregados os métodos quantitativo e qualitativo. As produções encontradas foram analisadas em duas etapas: na primeira as produções foram organizadas conforme a natureza, o ano de publicação e o programa de pós-graduação de origem; na segunda foram categorizadas para análise. Ao todo foram selecionadas 31 publicações acadêmicas para a análise de revisão sistemática de literatura, sendo sete teses e 24 dissertações.

O debate das questões de gênero no campo das políticas educacionais ganharam pauta na agenda governamental de maneira mais vigorosa a partir do ano 1997, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. De acordo com Louro (2000), os PCNs caracterizam o marco inaugural na efetivação curricular das questões acerca de gênero e diversidade no país.

Neste cenário educacional, as dissertações desempenham uma atribuição acadêmica, social e política desvelando e discutindo as peculiaridades das questões de gênero no acesso à educação.

A distribuição das pesquisas de acordo com o ano de publicação está apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Produção acadêmica sobre Políticas Públicas Educacionais e Gênero

Ano	2014	2015	2016	2017	2018	2019	**Total**
(Qt)	02	05	04	11	06	03	**31**

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No ano 2017 ocorreu o maior número de publicações. A maioria das pesquisas analisadas se desenvolveu vinculada aos Programas instituídos em Universidades do Estado do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro, com cinco e seis pesquisas, respectivamente. Dentre as 31 publicações analisadas, 29 foram desenvolvidas em um Programa de Pós-graduação em Educação. Uma foi desenvolvida em um Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (mestrado profissional), e a outra em um Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Violência.

A Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, localizada no estado de São Paulo, subsidiou o maior número de investigações, quatro dentre as 31, que

interseccionam políticas educacionais e gênero. Na próxima seção expõe-se a análise das produções acadêmicas que compõem essa revisão.

3 SÍNTESE ANALÍTICA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE INTERSECCIONAM POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E GÊNERO

Foram delimitadas seis categorias para a análise das produções acadêmicas inventariadas, de acordo com a especificidade da política pública de educação abordada pela pesquisa. Nesse processo constatou-se que as publicações trataram das políticas, programas e projetos educacionais: no âmbito da governamentalidade; no contexto da América Latina; em nível federal, estadual e/ou municipal; e na área de currículo (Quadro 2).

Quadro 2 – Categorização das produções acadêmicas sobre Políticas Públicas Educacionais e gênero

CATEGORIA (I) - Pesquisas que abordaram as Políticas Públicas Educacionais e gênero pela perspectiva de governamentalidade (quatro produções): -Educação para superação da desigualdade de gênero no primeiro governo Dilma: uma crítica à luz do marxismo (ALBUQUERQUE, 2016); -Legisladores do desejo: uma etnografia das diferenças na educação infantil a partir dos debates da ideologia de gênero (BARREIRO, 2019); -Gêneros e sexualidades no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: discutindo pedagogias culturais e estratégias de governamentalidade (CAVALHEIRO, 2016); -Escola sem partido: um ataque direto as políticas educacionais de gênero no Brasil (ROSENO, 2017).
CATEGORIA (II) - Pesquisas que abordaram as Políticas Públicas Educacionais e gênero no contexto da América Latina (uma produção): -Políticas de educação que tratam de gênero e sexualidades na América Latina: um Estudo sobre Brasil e Uruguai (LIMA, 2016).
CATEGORIA (III) - Pesquisas que abordaram as Políticas Públicas Educacionais em nível nacional e gênero no contexto brasileiro (10 produções): -Relações de gênero, violência escolar e políticas públicas de educação (BONFIM, 2017); -Políticas educacionais para diversidade sexual e de gênero: limites e possibilidades para a promoção da equidade social (CANDELONI, 2017); -Gênero em livros didáticos de história aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014) (CELESTINO, 2016); -Gênero e diversidade sexual na escola: entre programas educacionais e convicções religiosas (NUNES, 2018); -O Programa Mais Educação face aos desafios para viver as diversidades e enfrentar as desigualdades de raça e gênero na escola: de como aprender a dizer a sua palavra (PAVANI, 2015); -Corpos, gêneros e sexualidades nos objetos educacionais digitais de livros didáticos de biologia PNLD/2015 (PIRES, 2017); -O debate e o impacto da categoria de gênero do Plano Nacional de Educação (2011-2020) na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e na Secretaria Municipal de Educação de Mesquita (RAMALHO, 2015); -Questões de gênero e sexualidade na escola: discutindo políticas públicas e formação pedagógica (ROCHA, 2015); -Por que não falar de gênero? A polêmica da ideologia de gênero e os planos municipais e nacional de educação (SANTOS, 2018);

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

-Os movimentos das professoras da educação básica do espírito santo em face às políticas públicas de gênero para a educação (SILVA, 2017a).
CATEGORIA (IV) - Pesquisas que abordaram as Políticas Públicas Educacionais em nível estadual e gênero no contexto brasileiro (cinco produções): -PIBID de Educação Física/UEM: gênero em debate na formação de professoras/es (GATTI, 2017); -O discurso midiático da ideologia de gênero e sua ressonância nos planos estadual e municipais de educação do Tocantins (MAIA, 2017); -Análise de questões de gênero: observações do subprojeto PIBID/Pedagogia (MENDONÇA, 2018); -Liberdade de gênero e diversidade sexual no contexto das políticas educacionais: um estudo na rede pública de Educação Básica do estado do Acre (OLIVEIRA, 2018); -Relações de gênero no contexto do Programa de Educação Integral (PEI): os desafios dos conteúdos da jornada ampliada (SILVA, 2017b).
CATEGORIA (V) - Pesquisas que abordaram as Políticas Públicas Educacionais em nível munidcipal e gênero no contexto brasileiro (quatro produções): -Análise da “ideologia de gênero” no Plano Municipal de Educação de João Pessoa - PB (2015-2025) (CAVALCANTE, 2017); -Educação do corpo na perspectiva de gênero: uma análise de projetos públicos de esporte e lazer (BENINI FILHO, 2017); -Gênero e educação escolar: uma análise das políticas públicas no Município de São Luís – MA (2003 – 2014) (PINHEIRO, 2019); -Embates sobre questões de gênero e sexualidade no Plano Municipal de Educação de Santa Maria/RN: o fruto proibido na educação escolar (SILVA, 2018).
CATEGORIA (VI) - Pesquisas que abordaram as Políticas Públicas Educacionais de currículo e gênero no contexto brasileiro (sete produções): -Gênero e currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes (CRUZ, 2015); -“Olha, eu fiz o GDE, meu bem!”: uma análise da capilaridade da política pública curricular no curso Gênero e Diversidade na Escola (CRUZ, 2019); -Políticas públicas de currículo e relações de gênero: contributos para a formação e o empoderamento da mulher/menina (LOPES, 2017); -Política pública educacional como promotora do reconhecimento da diversidade: análise do curso "Gênero e diversidade na escola" (SAMPAIO, 2014); -Discursos sobre gênero na proposta curricular do município de João Pessoa/PB (SANTOS, 2015); -Efeitos discursivos de políticas educacionais de gênero e de diversidade sexual num currículo de formação inicial em Educação Física (SANTOS, 2014); -Educação Sexual “além do biológico”: problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero no currículo de licenciatura em Biologia (SOUZA, 2018).

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Todas as 31 publicações acadêmicas analisadas apresentaram natureza qualitativa e obtiveram dados de fontes documentais. A respeito do referencial teórico empregado nas análises dos autores houve divergências: 29 publicações foram fundamentadas em teorias pós-estruturalistas, destacando-se as teorias de Bourdieu e Foucault; uma empregou a análise histórica dialética de Marx; e uma apropriou-se da Teoria Crítica-Social de Hegel.

Constatou-se uma variedade de encaminhamentos metodológicos. Dentre as opções metodológicas empregadas destacaram-se: a pesquisa documental; a pesquisa bibliográfica; a revisão de literatura; e o estudo de caso. Também houve uma variedade de instrumentos utilizados para a coleta de dados, sendo os mais empregados: a observação; a entrevista semiestruturada; e o grupo focal.

As opções metodológicas dos autores explicitaram coerência com a natureza qualitativa das pesquisas, bem como com o referencial teórico empregado. As opções dos autores se demonstraram apropriadas diante do problema e dos objetivos das pesquisas analisadas.

As opções teóricas dos autores, bem como a diversidade no emprego da metodologia, justificam-se ao se refletir a respeito da orientação de Stephen J. Ball sobre a necessidade de articular teorias e metodologias diferentes para se conseguir "desenvolver uma análise mais coerente e articulada do mundo", pois "[...] toda teoria é, por definição, inadequada [...] limitada pelas posições que assume, as pré-concepções dentro das quais opera" (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 313).

Sendo assim, acrescenta-se que a composição teórica e metodológica para as pesquisas que analisam uma política educacional é heterogênea e pluralista, pois demanda uma diversidade disciplinar e teórica em sua composição. Na presente pesquisa, evidenciou-se que as publicações acadêmicas analisadas articularam os campos da Educação, das Ciências Sociais e Humanas, da Filosofia, dentre outros relevantes.

As pesquisas também demonstraram convergência a respeito da compreensão de política pública educacional. Os autores concordam que a política pública educacional consiste em uma técnica de governamentalidade diante das demandas educacionais da sociedade.

A respeito da compreensão de gênero, houve três posicionamentos distintos entre as publicações analisadas decorrente da postura epistemológica empregada pelos autores. Os autores que adotaram uma postura pós-estruturalista compreendem o gênero enquanto uma construção cultural e histórica no decorrer do tempo, no qual o corpo e o comportamento são objetos de sujeição. Nesta perspectiva, o gênero consiste em "um elemento constitutivo das relações sociais fundado sobre as diferenças entre os sexos" além de constituir-se como "uma maneira primeira de significar as relações de poder" (SCOTT, 1995, p. 86).

Apesar de Sampaio (2014) fundamentar seu estudo a partir da filosofia hegeliana, ela exprime em seu estudo uma compreensão de gênero pós-estruturalista, fundamentando-se nas definições de Scott (1995). Pela análise apresentada pela autora a combinação das teorias empregadas se mostrou coerente.

Por fim, Albuquerque (2016) analisou as políticas públicas por meio do materialismo histórico e dialético de Marx. Sua compreensão de gênero pautou-se no referencial marxista, articulando-a com a exploração de classe. Para a autora há um claro caráter de classe nas questões de gênero à medida que são concebidas como inseparáveis da luta história da classe trabalhadora como um todo.

Albuquerque (2016) afirma que no Brasil as implicações das desigualdades de gênero são decorrentes da formação histórico-social, marcada pelo patriarcado, capitalista, e que a superação desta realidade de desigualdades tem um limite estrutural.

Estas duas concepções de gênero mostraram-se capazes de gerar reflexões distintas na reflexão a respeito das políticas educacionais e gênero, porém coerentes e relevantes com o contexto no qual as análises foram desenvolvidas pelos pesquisadores. E, sendo assim, concorda-se com Louro (2008, p. 17) quando afirma que “Gênero e sexualidade são construídos através de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado”.

A análise das publicações mapeadas demonstrou várias perspectivas para a análise das políticas educacionais e a interação delas com as questões de gênero. Ela indica claramente que “A construção dos gêneros e das sexualidades se dá através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais” (LOURO, 2008, p. 18).

Dessa forma, “É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado” que no âmbito político e governamental da educação, assim como na “Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo” (LOURO, 2008, p. 18).

Diante de tal definição é inegável a possibilidade de analisar como a categoria gênero é abordada no âmbito das políticas públicas educacionais. No entanto, atualmente, ainda se evidencia a realidade indicada por Scott (1995): esse processo muitas vezes é ignorado no desenvolvimento de políticas públicas, assim como nas relações interpessoais no contexto educacional.

Considerando que todo saber gera um poder, o discurso acadêmico tem uma importante atribuição nos debates e na orientação das políticas educacionais. Ao se

direcionar a atribuição social da pesquisa acadêmica ao debate político das questões de gênero é possível promover a democratização dos saberes, das práticas e das ações na seara da Educação, por meio da perspectiva da equidade e da inclusão social.

Nesta perspectiva, os saberes acadêmicos desenvolvidos e disseminados por meio das publicações tem a potencialidade de incentivar os debates políticos no âmbito da educação. E, desse modo, são capazes de orientar o desenvolvimento de políticas públicas capazes de promover o reconhecimento da diversidade de gênero e da sexualidade e sua implicação nos processos educacionais, possibilitando a resistência ao preconceito e à exclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto de regime político democrático as políticas públicas caracterizam-se como um dos instrumentos de governo. As discussões em torno da inclusão da diversidade sexual no âmbito da educação se difundiram no país a partir dos anos 1990, considerando a CF/88 como o ponto de partida destas discussões. A partir de 1997, com a publicação dos PCNs, o debate das questões de gênero foi intensificado neste âmbito.

Constatou-se que as publicações acadêmicas brasileiras que interseccionam as políticas públicas de educação e gênero são incipientes. As pesquisas concordaram ao compreender a política pública educacional enquanto uma técnica de governamentalidade diante das demandas educacionais.

A presente revisão de literatura indicou que as pesquisas brasileiras acerca da abordagem das questões de gênero pelas políticas educacionais levaram em consideração as questões de gênero e suas especificidades. Estas produções concebem a interação entre política educacional e gênero pela perspectiva da existência da diversidade de gênero e da sexualidade, destacando a política educacional enquanto subsídio para um contexto educacional inclusivo e promotor da justiça social.

Conclui-se que as produções acadêmicas brasileiras analisadas apresentam boas reflexões acerca da realidade no âmbito das políticas educacionais e gênero. No entanto, essa produção precisa ser ampliada.

Acredita-se que a atribuição política e social das pesquisas acadêmicas, em geral, é a de exercer força às reflexões que sejam socialmente úteis e, assim, que sejam capazes de promover a justiça social.

Diante de tais constatações, se faz necessário o incentivo para o desenvolvimento de pesquisas que tensionem o debate das políticas educacionais e as questões de gênero no campo da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Danielle Sampaio. **Educação para superação da desigualdade de gênero no primeiro governo Dilma:** uma crítica à luz do marxismo. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFF, Niterói, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):** Volume 10.5. Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

LOURO, G. L. **O Corpo Educado:** Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 7-23, 2009.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com o professor Stephen J. Ball: um diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan.-abr. 2009.

SAMPAIO, M. Das D. **Política pública educacional como promotora do reconhecimento da diversidade:** análise do curso "Gênero e diversidade na escola". 2014. 137f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Violência) – Centro Universitário Euro-Americano, Brasília, 2014.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto alegre, v. 2, n. 20, jul./dez. 1995.

13.5.31 PRESENÇA FEMININA NA EDUCAÇÃO: O CASO DO TERRITÓRIO FEDERAL DO RIO BRANCO (RORAIMA)

Rosielma Barroso da Silva[1452]

Leila Adriana Baptaglin[1453]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender a inserção feminina na educação no Território Federal do Rio Branco, para isso utilizamos como aporte metodológico uma abordagem qualitativa das fontes confrontadas e para a análise, a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977). Para embasamento teórico recorremos a duas categorias de análise: gênero e cultura escolar. Para a primeira nos apropriamos dos estudos de Scott (1995) que compreende gênero por meio da história e das relações entre homens e mulheres que são estabelecidas através da diferenciação entre os sexos. Para a compreensão de cultura escolar contamos com Julia (2001) que elucida essa categoria como as relações existentes na escola que são baseadas nos modelos de representação e dos símbolos oriundos da sociedade. Essas duas categorias nos ajudam a compreender a inserção feminina nas escolas do Território Federal do Rio Branco, nos mostrando que mesmo quando o espaço escolar vem de lugares diferentes elas ainda reproduzem discursos que modelam o comportamento das mulheres nas escolas. No caso da escola São José, advinda da Igreja Católica, analisamos sob a perspectiva das alunas e no Grupo Escolar Lobo D' Almada observamos esse fato por meio da feminização da docência, logo sob o viés das professoras, percebendo que os aspectos de gênero na educação são tão marcantes que atingem as mulheres nas duas posições, tanto como docentes como discentes.

Palavras-chave: Docência. Gênero. Mulheres. Cultura Escolar. Educação.

1 INTRODUÇÃO

> Pois as mulheres têm permanecido dentro de casa por todos esses milhões de anos, de modo que a estas alturas as próprias paredes estão impregnadas por sua força criadora [...] que deve precisar atrelar-se a canetas e pincéis e negócios e política (WOOLF, 2019, p. 92).

A epígrafe acima nos dar o tom desta pesquisa, que está inserida nos estudos sobre gênero e docência na perspectiva da História da educação das mulheres em Roraima, que no tempo delimitado ainda era Território Federal. Vale a pena ressaltar que os estudos sobre essa temática ainda são poucos e não pretendemos aqui realizar novas teorias para o fato estudado, temos como meta compreender a

[1452] Graduada em História e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail: barrosorosielma@gmail.com
[1453] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR). e-mail: leila.baptaglin@ufrr.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

presença feminina na educação no Território Federal do Rio Branco, principalmente no Colégio São José e no Grupo Escolar Lobo D' Almada, contando com estudos pioneiros como a monografia de especialização feita por Lima (2005) e a dissertação de mestrado de Macedo (2004). Além disso, recorremos a fontes primárias como os relatórios de Oliveira (1986) e Costa (1949).

Para alcançar este objetivo partimos das categorias de análise gênero e cultura escolar, portanto iremos utilizar como referencial teórico os autores Scott (1995) e Julia (2001). Com base nisso, estruturamos a pergunta norteadora da pesquisa: como ocorreu a inserção feminina nas primeiras instituições de ensino de Roraima?

Sendo assim, no aspecto de relevância científica essa pesquisa irá contribuir com a literatura sobre a educação de mulheres no Território Federal do Rio Branco, além de auxiliar no aprimoramento das pesquisas pioneiras, dado que com o passar dos anos as fontes sobre essa temática aumentaram, mesmo que timidamente.

Destacamos que este estudo faz parte de um dos segmentos da pesquisa de mestrado em Educação/UFRR que tem como objeto de análise os jornais O Átomo e Boa Vista, em que nestes buscamos a participação feminina no Curso Normal Regional Monteiro Lobato, seja como docentes ou como discentes.

Na pesquisa pontuada anteriormente utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa e contamos como método para análise, a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977), que também nos foi útil para a realização deste artigo. Deste modo, realizamos o levantamento teórico referente as categorias de análise, na qual destacamos duas: gênero e cultura escolar. Assim, nos aproximamos dos estudos de Scott (1995) e Julia (2001) para que dessa maneira possamos perceber a inserção escolar feminina pela lente teórica das representações e símbolos sociais sobre ser mulher bem como dos saberes advindos da literatura sobre gênero.

Sendo assim, percebemos a escola como uma instituição com capacidade de produção e reprodução de valores e símbolos sociais, implicando diretamente no formato da cultura escolar, experienciando os saberes que advém do gênero e da própria educação.

2 DO ESPAÇO DELIMITADO: O TERRITÓRIO FEDERAL DO RIO BRANCO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O Território Federal do Rio Branco foi criado juntamente com outros quatro territórios, em um momento em que a União, representada nesse período por Getúlio Vargas e sua política de defesa nacional, visava principalmente a defesa e ocupação de áreas de fronteira e da região amazônica. No caso de Roraima, o território estava inserido nos dois aspectos, dado que faz parte da Amazônia e delimita a fronteira entre três países: Brasil, Guiana e Venezuela.

Por meio do argumento supracitado foi criado no dia 13 de setembro de 1943 o Território Federal do Rio Branco através do decreto-lei nº 5.812, tendo sua porção territorial constituída por meio de terras do município de Boa Vista e das cidades amazonenses de Moura e Barcelos, portanto teve seus limites estabelecidos como:

> [...] - a Noroeste, Norte, Nordeste e Leste, pelos limites com a República da Venezuela e Guiana Inglesa;
> - a Sueste e Sul, pelo rio Anauá, até sua foz no rio Branco, e por este(sic.) à sua confluência com o rio Negro;
> - a Sudoeste, subindo pelo rio Negro da foz do rio Branco até à foz do rio Padauari e por êste até à foz do rio Mararí e subindo às suas cabeceiras na Serra do Tapirapecó (BRASIL, 1943).

O processo de integração desta região ao Brasil objetivava a criação de ideais, valores e símbolos que atendessem as demandas políticas de Vargas. Para isso, foram criadas divisões e secretarias para a organização administrativa e política da região. É nesse contexto que vai ser criada a Divisão de Educação em 1945, que buscava organizar o ensino no Território Federal atendendo as demandas da população que recebia a cada dia mais pessoas para a ocupação da região (SCHRAMM, 2013). Nesse momento se fez necessário citar esse estabelecimento, uma vez que este foi responsável pela criação das primeiras instituições públicas de ensino do Território.

Para entendermos melhor a situação de Roraima nesse período, no Anuário Estatístico do Brasil realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, aponta que em 1944 tinha apenas 13.451 habitantes no Rio Branco, desse total aproximadamente 86% moravam na cidade de Boa Vista, sendo o território com menos habitantes da região norte do país (IBGE, 1946). Portanto, tratava-se de uma área de grandes vazios demográficos que precisava de mais recursos e incentivos para se desenvolver.

3 DO APORTE TEÓRICO: CATEGORIAS GÊNERO E CULTURA ESCOLAR

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A presente pesquisa é baseada nas teorias que envolvem os estudos de gênero e educação, portanto precisamos analisar as categorias gênero e cultura escolar para compreendermos a participação das mulheres na educação de forma mais satisfatória, uma vez que este processo foi marcado pela forma que a sociedade percebe o papel social das mulheres tanto socialmente como na educação.

É relativamente novidade, na academia, o uso do verbete gênero para explicar as diferenças sociais e culturais dos sexos que são produzidas historicamente. Apesar de já existir, o termo em seus primórdios era utilizado para diferenciar as palavras femininas de palavras masculinas, portanto a aplicação do vocábulo se restringia a área da linguística e posteriormente foi utilizado por Simone De Beauvoir para explicar o ser mulher de forma universaliza (HARAWAY, 2004).

Esse fato é modificado a partir de 1980 quando Donna Haraway, estudiosa feminista, foi convidada para cunhar o termo gênero, agora passando a ser utilizado nos estudos sobre a construção social dos sexos de maneira mais singular, abrangendo os diversos tipos de mulheres. Já remodelado conceito, a palavra assume nova significação e começa a ser usada nas Ciências Sociais, na qual o "[...] gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta" (HARAWAY, 2004, p. 211). Portanto, gênero passa a possibilitar o entendimento de que o que é considerado ser mulher bem como ser é uma construção social, histórica e cultural que atinge os sexos.

Outra grande estudiosa que contribui significativamente para os estudos sobre gênero é Joan Scott (1995) que no final de 1980 irá cunhar o conceito da categoria como uma forma de análise das relações sociais, imbricados pelo poder e que sejam baseadas nas diferenças dos sexos:

> (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional. Como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas (SCOTT, 1995, p. 86).

Logo, deixa de ser um conceito que pensa apenas na diferenciação da construção do que é ser mulher e homem, mas passa a perceber como nas relações

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sociais o poder também é um fator determinante. Portanto, esta categoria deixar de ser percebida de forma imutável e passa a ser vista como plural, dado que dependendo do tipo de relação social e das significações de poder de cada sociedade ou de determinados grupos, o termo gênero pode ser modificado.

Contudo, este conceito deve ser entendido como constitutivo das relações entre os sexos, internalizado nas sociedades de tal forma que perpassa pelas instituições e pelas relações sociais que às vezes pode ser imperceptível, mas que a escola acaba reproduzindo, enquanto instituição que tem uma cultura própria criada por meio dos valores e símbolos sociais.

Para compreendermos as representações sociais que envolvem a presença das mulheres na educação iremos utilizar a categoria cultura escolar, que é baseada nos estudos de Bourdieu (1974) sobre representações, estas podem variar conforme "[...] sua posição [...] e segundo o seu habitus como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição no mundo social" (BORDIEU, 2004, p. 158). A expressão habitus utilizada pelo autor pode ser entendida como um sistema de ideias duradouras que podem ser compartilhadas entre os indivíduos das sociedades, dependendo de sua posição social, e que é influenciado pela cultura na qual os sujeitos estão inseridos.

Para explicarmos a inserção das mulheres na educação partimos do pressuposto que as representações sociais também fazem parte da percepção da categoria gênero, se expressando na cultura escolar que pode ser entendida como:

> [...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas e finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p.10).

Dessa forma, a cultura escolar diz respeito as relações presentes e que modelam o espaço escolar, mas ainda assim essa cultura não pode ser estudada sem dar a devida complexidade das relações e não podem ser separadas do "conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular (JULIA, 2001, p. 10). Portanto, a cultura escolar analisada no presente artigo

se dará por meio do papel social da mulher e das docentes no período de vigência do Território Federal do Rio Branco.

4 INSERÇÃO ESCOLAR FEMININA: COLÉGIO SÃO JOSÉ E GRUPO ESCOLAR LOBO D´ALMADA

O Colégio São José foi inaugurado por Dom Pedro Eggerath, em 1924, sob o nome de Escola da Prelazia, foi a primeira instituição de ensino privado da cidade de Boa Vista. A instituição estava sob a direção das madres da ordem Beneditina da Igreja Católica, em sua gênese tinha a educação voltada para os povos indígenas da região (LIMA, 2005).

A partir de 1934, a Escola da Prelazia passa a ser chamada de Colégio São José, sendo uma escola voltada somente para as meninas, sendo ofertado o ensino primário para as discentes. Vale a pena ressaltar que nesse período a escolarização no Vale do Rio Branco, ainda munícipio do estado do Amazonas era precarizado, em parte por conta do difícil acesso à região.

Quando decretado o estabelecimento do Território Federal do Rio Branco o Colégio São José ainda era administrado pelas irmãs beneditinas, fato este que mudou em 1948, quando por falta de verbas a instituição foi passada para as irmãs da Consolata. Fato interassante sobre esse Colégio é o da rigidez que as madres desempenhavam sobre as alunas, essa firmeza já iniciava antes mesmo das meninas entrarem na escola, uma vez que para ingressar nesse estabelecimento de ensino era necessário realizar uma seleção que consistia em duas etapas, a primeira era da prova escrita e a segunda da prova oral (LIMA, 2005).

O Colégio São José funcionava como disseminador dos valores, representações e símbolos do papel social da mulher na visão da Igreja Católica que era da mulher-esposa devotada. Dessa maneira, as alunas da instituição aprendiam a ler, escrever e as quatro operações básicas da matemática, mas também deveriam “aprender bordados, corte-costura, cozinhar. Também faziam parte da educação feminina elementos que pudessem torná-las donas de casa devotadas” (LIMA, 2005, p. 63). Além dessas atividades, as alunas tinham dinâmicas ligadas a disseminação dos valores patriotas, ademais as madres levavam as alunas para as missas, como uma forma de catequizar e imbricar nas alunas os ideais cristãos da Igreja Católica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A obra de Lima (2005) é muito importante para compreendermos a cultura escolar no Colégio São José e como as implicações sobre o gênero e ser mulher estavam aplicadas nesse espaço escolar, dado que a autora analisou os documentos do Colégio, além de entrevistar ex-alunas da instituição. Uma das entrevistadas chegou a afirmar que "a mulher era educada para ser dona do lar e o homem provedor da família" (LIMA, 2005, p. 69). Assim, percebemos que o ensino oferecido pela instituição reafirmava o local da mulher na sociedade de acordo com as representações da divisão sexual do trabalho, em que o espaço reprodutivo (privada) deveria ser da mulher, que por muito tempo foi considerada a rainha do lar e o espaço produtivo (público) deveria ser do homem, visto como o provedor e heroi da família.

A cultura escolar do Colégio São José refletia não somente nos valores reproduzidos, mas também na forma das alunas se vestirem e se comportarem. Quanto ao fardamento as roupas eram sempre compridas, com saias abaixo do joelho, meias longas e brancas, as blusas eram de mangas longas, tudo como forma de disciplinar os corpos femininos e instituir comportamentos simbólicos daquele tipo de cultura e sociedade baseada nos princípios cristãos.

Figura 1 – Alunas do Colégio São José no desfile do 7 de setembro

Fonte: Acervo da Escola São José, 1957

A figura 1 nos mostra melhor como era o fardamento do Colégio, além de reafirmar como os valores cívicos eram passados para as meninas. Porém, esses valores não eram passados apenas em datas comemorativas como da Independência do Brasil, mas diariamente antes das aulas era cantado o Hino Nacional e em seguida era feita uma oração, mostrando que a cultura escolar passada era de que o papel

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

social das mulheres era de ser civilizada, mas também de ser obediente aos ideais cristãos.

Se por um lado o Colégio São José foi o primeiro estabelecimento de ensino privado de Boa Vista, por outro lado temos o Grupo Escolar Lobo D'Almada como uma das primeiras escolas públicas do Território Federal do Rio Branco. Fato interessante sobre essa instituição é que ela já foi criada dentro do fato social que chamamos de feminização do trabalho docente, uma vez que de acordo com Oliveira (1986) o grupo contava, desde sua administração e direção até a docência, com 10 mulheres, sendo 7 que atuavam como professoras, 1 diretora, 1 orientadora educacional e 1 auxiliar.

A atuação dessas mulheres passou pela representação da mulher-mãe civilizadora, que tinha como missão formar os cidadãos do futuro e instruir as crianças para que sua formação garantisse hábitos cívicos e morais. Sendo assim, o currículo e as atividades extra-curriculares do Grupo Escolar Lobo D´Almada irão girar em torno de eventos como: aniversário do Território, semana da Pátria, dia do soldado, dia da árvore, etc (MACEDO, 2004).

Figura 2 – Alunas do Grupo Escolar Lobo D´Almada em desfile do dia da Pátria

Fonte: COSTA (1949, p. 72)

A figura 2 expõe um prisma diferente sobre a atuação das professoras no Território Federal do Rio Branco, dado que estas tinham uma dupla missão quanto ao aspecto cívico de seu ensino, uma vez que além de ter que criar o sentimento de pertencimento ao Brasil nos indígenas que aqui viviam, as docentes deveriam também promover o vínculo dos moradores da região com esta terra, por esse motivo existiam

diversos eventos que se referiam à Pátria e ao Território para os alunos e pais participarem.

Assim sendo, percebemos que a cultura escolar e o gênero foram aspectos fundamentais para moldar a participação das mulheres na educação no Território Federal do Rio Branco, visto que as professoras associaram suas identidades as representações sociais do período sobre o que era ser mulher e o que era esperado como trabalho das docentes, como fica claro na fala do diretor da Divisão de Educação, em 1945, que assim deixou uma mensagem para elas:

> Professoras: Quando penetrardes em vossa escola de taipa construída pelo povo e que o Governo irá mandar melhorar, lembrai-vos sempre de que estais preparando arquitetos construtores de um prédio suntuoso para um futuro Grupo Escolar [...], trabalhando pelo engrandecimento do Rio Branco na imperecível grandeza de um Brasil faustoso (OLIVEIRA, 1986, p. 48).

Portanto, temos a visão de que o “destino natural” das docentes era de suscitar nos discentes o pertencimento ao país, pois estes serão os futuros cidadãos, o que nos mostra que a expectativa sobre essas mulheres era grande e que a docência feminina era vista como uma atividade vocacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Território Federal do Rio Branco a inserção das mulheres na educação se deu primeiramente pelos princípios católicos difundidos pela Igreja que por muitos anos foi a principal desenvolvedora e apoiadora da educação nessa região, que era esquecida pelo poder público brasileiro.

Portanto, o espaço escolar do Colégio São José, por ser de domínio da Igreja Católica atuou na formação feminina para tornar as mulheres o perfeito exemplo de mulher cristã por meio da catequização e da pedagogia associada aos valores cívicos. Tendo uma grande preocupação com o comportamento das alunas, imbrincando nelas as condutas e modos próprios da ideia do que é ser uma boa mulher de acordo com os princípios cristãos. Ademais, o currículo perpassado por atividades ligadas aos cuidados com o lar indicava que a maior motivação feminina deveria ser mãe/esposa.

Por outro lado, temos o Grupo Escolar Lobo D’ Almada que representava os ideais pedagógicos da política varguista de dominação das fronteiras, em que as

professoras que constituíam todo o corpo docente, tinham a missão de promover nos alunos hábitos moralizados. Além disso, era esperado que essas mulheres tivessem condutas consideradas típicas da feminilidade, isto é, deveriam ser abnegadas, dóceis e amorosas, para que assim formassem a identidade rio-branquense em seus alunos.

Portanto, o sentimento de pertencimento ao território foi construído por madres e, sobretudo, por professoras que associaram suas funções docentes como uma missão, objetivando educar, civilizar e moralizar os moradores do Território Federal do Rio Branco. Assim, o "orgulho de ser roraimense" que por muitas vezes estampa matérias em jornais, revistas e fachadas de lojas da região é um sentimento que foi construído pelos ideais que perpassaram a docência e a formação de mulheres.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. O mercado dos bens simbólicos. In: MICELI, S. (org.). **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 99-181.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943. Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú. Diário Oficial da União, 15 de SET. Seção 1, p. 13731. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5812-13-setembro-1943-415787-norma-pe.html. Acesso em: 15 jul. 2021.

COSTA, C. N. da. **O vale do Rio Branco: suas realidades e perspectivas**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1949.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil. Ano VI – 1941/1945.** SGIBGE: Rio de Janeiro, 1946.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

MACEDO, I. R. D. **A implantação e a expansão das escolas públicas em Boa Vista na década de 40.** 105 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

OLIVEIRA, J. C. **Dois lances históricos.** Manaus: ImprensaOficial do Estado do Amazonas, 1986.

RORAIMA. Arquivo da Escola São José – Ano 1957. Boa Vista, Roraima, 1957. **Acervo escolar.**

SCHRAMM, M. M. F. **História da educação de Roraima:** o Colégio Normal Regional Monteiro Lobato (1960-1970). 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade.** v. 20, n. 2, pp.77-99, jul./dez. 1995. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721. Acesso em 15 jul. 2021.

WOOLF, V. **Um teto todo seu.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

13.5.32 PROCEDIMENTO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Antonio Thanury da Silva Tanisue[1454]

Vilma de Jesus de Almeida Serra [1455]

RESUMO

As reflexões trazidas neste artigo partiram de nossa indagação como pesquisadores em saber sobre a importância das Políticas Públicas Afirmativas Raciais no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) Campus Manaus Centros e sua contribuição para a equidade racial na educação, com implementação das Leis 12.711, de 29 de agosto de 2012. Nosso objetivo foi analisar os Procedimentos de Heteroidenticação adotados no ingresso dos candidatos cotistas no Processo Seletivo 2020/1, considerando as várias mudanças ocorridas com a Pandemia de Covid 19 e seu reflexo no sistema de ingresso nas instituições de ensino público. A trajetória metodológica baseou-se em entrevistas com os membros da Comissão de Heteroidenticação, a fim de analisar o trabalho desta Comissão para aferir os candidatos Pretos Pardos e Indígenas (PPI) de forma 100% remota. Para isso, foram adotados os métodos: quantitativo em que tudo pode ser mensurado em número, classificados e analisados, utilizando da técnica estatística e qualitativo o qual pretende verificar a relação da realidade com o objeto de estudo, obtendo várias interpretações de uma análise indutiva por parte do pesquisador. (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008). Essa foi a primeira vez que o IFAM Campus Manaus Centro (CMC) realizou a processo de heteroidentificação de forma 100% remota em relação as ações afirmativas raciais e às autodeclarações dos candidatos cotistas no processo seletivo de ingresso à Instituição. Além de ser pioneiro que serviu de modelo para outros campi do IFAM e relação socialização de formulários e orientações técnicos. Como resultado parcial da pesquisa podemos constatar que 93% dos candidatos eram pardos fruto da miscigenação brasileira, as grandes dificuldades em relação a entrevista telepresencial foram: internet de baixa velocidade de conexão, principalmente, dos candidatos dos municípios do interior do estado e a falta de leitura por partes dos candidatos em relação ao Edital e as orientações detalhadas nos e-mails de convocação. Pretendemos publicar outro artigo com o resultado final incluindo os resultados dos Procedimentos desta Comissão de Heteroidentificação para o Processo Seletivo do Segundo Semestre de 2021.

Palavras-chave: Palavras-chave: Procedimento de Heteroidentificação. Pandemia. IFAM Campus Manaus Centro. Candidatos cotistas. Processo Seletivo**.**

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é o segundo país com a maior população negra do mundo e certa de 200 milhões de pessoas auto identificadas como afro descentes vivem nas Américas, disponível em < http://decada-afro-onu.org/ >. Acesso em 04 de jun. de 2021. No artigo

[1454] Licenciando da Ciências Biológicas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) *Campus* Manaus Centro. thanurytanisue@gmail.com

[1455] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) pela (UFRRJ) e licenciada em Letras em Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa pela (UFAM) e professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) *Campus* Manaus Centro. vilma.serra@ifam.edu.br

intitulado Amazônia Indígena conquista e novos desafios ponta indicadores de "[...] 180 povos indígenas, somando uma população de aproximadamente, 208 mil indivíduos. Além de 350 comunidades remanescentes de quilombolas e milhares de comunidades de seringueiros, ribeirinhos", isso no ano de 2005 (HECK; LOEBENS; CARVALHO, 2005, p.237).

Dentro dessa realidade, surgem as Políticas Públicas Afirmativas Raciais, a fim de contribuir com a equidade racial na educação, com implementação das Leis 12.711, de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Ela destina 50% das vagas aos alunos que estudaram, integramente, o ensino fundamental em escolas públicas para o ingresso nos Curso Integrados de Ensino Médio Técnico e 50% das vagas aos alunos que estudaram, integralmente, o Ensino Médio em escolas públicas para ingresso nos Cursos de Graduação e Curso Técnico Subsequente. Vale destacar que para este público são destinadas às cotas de Preto, Pardo e Indígena (PPI) e aos alunos com necessidades especiais, considerando os dados do último sendo Instituto Brasileiro de geografia e Estatística (IBGE) para a localidade que a instituição tem sua sede instalada.

Considerando Pandemia de Covid 19 que assolou o Brasil e o Mundo, houve então a necessidade do distanciamento social e mudança não só no ensino presencial para o ensino remoto nas escolas públicas e particulares no ano de 2020, mas também no processo de inscrição e matrícula, priorizando a forma não presencial. Neste contexto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) Campus Manaus Centro realizou o Processo Seletivo para o 1º Semestre de 2021, na forma 100% remota na oferta dos Cursos Técnicos Integrado e Subsequente, Especialização Técnica e Graduação.

O processo de ingresso aos candidatos contemplados pela Lei, no que se refere às Cotas Raciais, segue as orientações do Portaria Normativa Nº 4, de 06 de abril de 2018 que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros. Frente a isso surge nossa indagação como pesquisadores, a partir do seguinte questionamento: como compreender as ações afirmativas raciais do IFAM Campus Manaus Centro e os procedimentos de Heteroidenticação adotados no ingresso dos candidatos cotistas no Processo Seletivo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2020/1 (PSS/2020/1), considerando a Pandemia de Covid 19 que assolou o Brasil e o Mundo?

Foi necessária uma investigação para saber como as Políticas Afirmativas Raciais são tratadas nos lócus da pesquisa, o IFAM Campus Manaus Centro (CMC) e como a escrita deste artigo podemos contribuir com um produto de pesquisa que possa contribuir com ações positivas sobre a temática, levando em consideração o contexto da Pandemia de Covid 19 que tem direcionado as ações pedagógicas para o contexto remoto, assim como o sistema ingresso e processo de matrícula de forma on-line.

Vale destacar que este artigo dialoga com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) número 10 (dez) que pretende reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles mesmo, empoderando e promovendo a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra", em conformidade com a Agenda 2030 dos países membro da Organização das Nações Unidas (ONU). Disponível em Acesso em 16 de jun. 2020.

Para planejamento e execução do projeto foram realizados uma entrevista com a Comissão de Heteroidenticação, a fim de analisar o procedimento adotado por esta comissão para o ingresso dos candidatos às Reservas R1 e R2 dos Pretos Pardos e Indígenas (PPI) de forma 100% remota. Para isso, foram adotados os métodos: quantitativo e qualitativo. Além da análise da pesquisa bibliográfica, a partir das, livros e artigos ela abrange "toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...]" (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 183).; e, documental, por meio dos sites governamentais, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, (IFAM) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Organização das Nações Unidas (ONU), Leis, Decretos, Portarias, Editais, entre outros;

2. AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL NO BRASIL

Estamos no início do século XXI, vivenciando certas mudanças, porque o Estado Brasil propôs políticas públicas para amenizar o racismo e preconceitos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ligados às minorias. As Políticas Afirmadas podem ser definidas como "um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vista ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional" (GOMES, 2003, p.53).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 dispõe no Art. 3º, nos incisos III "erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais "; IV " promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outra forma de discriminação. " Também estabelece diversos princípios que fundamentam e justificam a implementação várias Leis, decretos e Portarias, entres eles:

> A Lei Nº. 12.711/2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências;
> A Lei Nº. 12.990/2014 que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas, empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Para que as cotas sejam destinadas aos sujeitos de direito, o Ministério de Planejamento e Desenvolvimento e Gestão regulamenta o processo de heteroidentificação complementar à autodeclaração do candidato através da Portaria Normativa Nº 4, de 06 de abril de 2018.

Considera-se o procedimento de heteroidentificação a identificação por terceiros da condição autodeclarada, a heteroidentificação está conectada ao realismo fenotípico, ou seja, como uma determinada pessoa é vista pela sociedade. Enquanto a autodeclaração goza da presunção relativa de veracidade e ao direto subjetivo e intocável de sentir-se e achar-se negro cabe, então à comissão confirmar mediante ao procedimento de heteroidentificação se o cotista pertence ou não ao fenótipo declarado.

3. RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÃO.

No período entre 17 de fevereiro à 30 abril de 2021, a Comissão de Heteroidentificação realizou vinte e seis procedimentos de Heteroidentificação na forma telepresencial do IFAM/CMC, para realização do Processo Seletivo 1º Semestre/2021 dos Cursos de Graduação, EJA, Técnico Subsequente, Técnico

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Integrado e Especialização Técnica. Onde cada procedimento tinha duração média de 4 horas que ocorria através da plataforma Google Meet no turno matutino: das 8h às 11h e no turno vespertino: das 14h00 às 17:00 horas, em virtude das peculiaridades advindas do distanciamento social exigido pela pandemia de Covid-19. Estiveram presentes os 7 (sete) integrantes da Comissão de Heteroidentificação instituída pela PORTARIA Nº 939-GAB/DG/CMC/IFAM. De 25/11/2020.

Figura 1 – Procedimento de Heteroidentificação

Fonte: SERRA (2021)

Como mostra a figura 02, foram entrevistados um total de 457 candidatos únicos. Sendo 426 pardos, 17 pardos e 14 indígenas. Durante o procedimento, muitos candidatos apresentaram problemas na conexão de internet, baixa resolução de câmera do smartphone, não leram as orientações detalhas através dos infográficos e formulários enviados em seus e-mails. Com isso, muitos não compareceram à entrevista e/ou não entregaram o termo de autorização de uso de som e imagem e até candidatos que desistiram do processo seletivo por motivos particulares ou de falta de acesso à internet.

O PSS/2020/1 teve 3 (três) chamadas tanto nos cursos técnicos e especialização técnica, quanto na graduação. Vale destacar que durante a primeira chamada dos candidatos cotistas, houve, no mínimo, duas convocações para realização da entrevista tele presencial para muitos candidatos que não compareceram nos dias e horários definidos, pois a Comissão considerou a possível dificuldade de acesso aos meios de comunicação, como e-mail, portal do campus e redes sociais em que foram publicadas as convocação, além de ser a primeiras vez em 111 anos que antiga Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM) atual IFAM Campus Manaus Centro realiza um processo seletivo 100% on-line, este trabalho culminou numa grande adesão de candidatos às entrevistas remotas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Um fato marcante, foi que na segunda e na terceira chamadas, um número significativo de candidatos, que por algum motivo, não participaram às entrevistas de procedimento de heteroidentificação. Apenas uma pequena quantidade de cotistas compareceram nestas chamadas, e por isso a Comissão ficava entre duas e três horas esperando alguém comparecer ao procedimento.

O resultado parcial das entrevistas dos candidatos às cotas PPI estão destacados nos gráficos abaixo. Sendo que na figura 03 mostra os 14 indígenas deferido, pertencente a 9 etnias diferentes. Já na figura 04 dos 457 candidatos convocados, 288 foram deferidos e 169 foram indeferidos.

Figura 2 - Quantidade de candidatos únicos entrevistados.

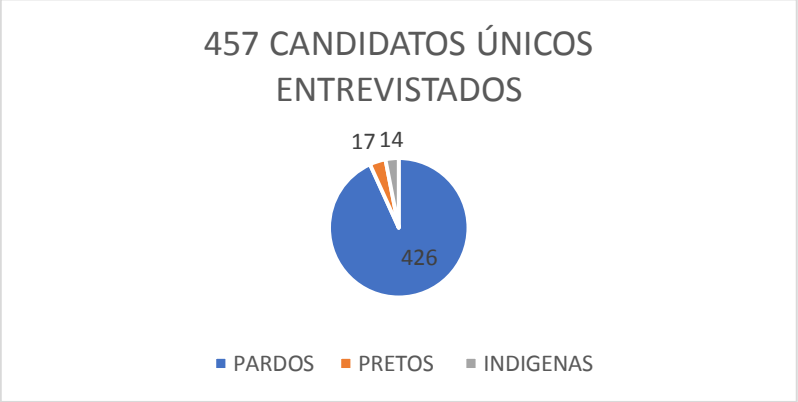

Fonte: TANUSUE (2021)

Figura 3 - Etnias dos candidatos indígenas aprovados no processo seletivo.

Fonte: TANUSUE (2021)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 4 - Gráfico dos candidatos deferidos e indeferidos.

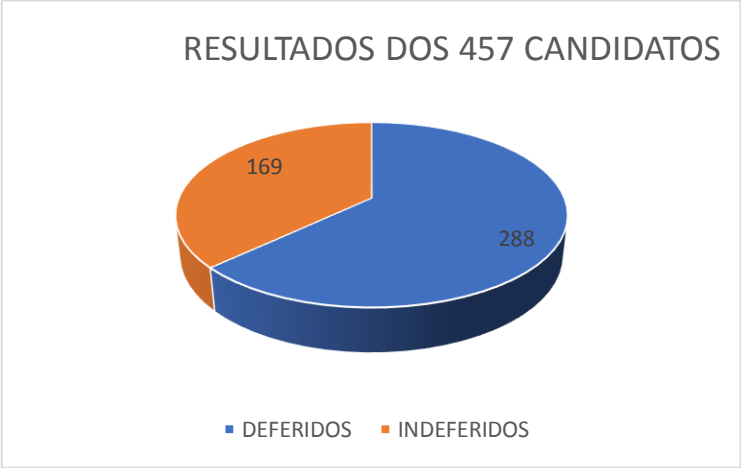

Fonte: TANUSUE (2021)

Figura 5 - Meios de comunicação tecnológica utilizada para convocação dos candidatos.

Fonte: TANUSUE (2021)

Como foi detalhado acima, a forma de divulgação das datas de convocação, procedimentos e documentações necessárias foram publicadas por meio do site do IFAM, E-mail e Redes Sociais. O gráfico da figura 05 mostra a proporção na efetividade do recebimento dessas notícias. Como podemos ver, o e-mail foi a ferramenta com a maior taxa de visualização em relação ao site e WhatsApp. Em decorrência da dificuldade em encontrar as informações no site, segundo relatos de muitos candidatos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa foi a primeira vez que o IFAM Campus Manaus Centro (CMC) realizou a processo de heteroidentificação de forma 100% remota em relação as ações

afirmativas raciais e às autodeclarações dos candidatos cotistas no processo seletivo de ingresso à Instituição. Além de ser pioneiro, serviu de modelo para outros campi e relação a documentação e procedimentos técnicos. Como resultado parcial da pesquisa podemos notar que 93% dos candidatos eram pardos fruto da miscigenação brasileira, as grandes dificuldades em relação a entrevista telepresencial foram: internet, baixa resolução dos dispositivos móveis e a falta de leitura por partes dos candidatos em relação ao Edital e as orientações detalhadas nos e-mails de convocação. Pretendemos publicar outro artigo com o resultado final incluindo os resultados dos Procedimentos desta Comissão de Heteroidentificação para o Processo Seletivo do Segundo Semestre de 2021.

5. REFERÊNCIAS

CÂMARA, Rosana Hoffman. Gerais. Análise de Conteúdo da teoria à pratica em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 6 (2), jul - dez, 2013,179-191.

BACICH Lilian; MORAN José. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática**. Porto Alegre: Penso, 2018,

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> . Acesso em: 12 jun. 2020.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.0113, Sem II. 2008 ISSN 1980-703.

DIAS, Gleidson Renato Martins; JUNIOR, Roberto Faber Tavares. Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**.** In. NUNES, Georgina Helena. **Autodeclarações e comissões: responsabilidades procedimentais dos/as gestores/as de ações afirmativas**. IFRS Campus Canoas. 2018

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional. In SANTOS, Sales Augustos dos. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Coleção da educação para todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, 2005.

HECK, Egon; LOEBENS, Francisco; CARVALHO, Priscila. D. Amazônia indígena: conquistas e desafios. Estudos avançados 53 – **Dossiê Amazônia brasileira I**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados/ USP, jan-abril 2005, p. 237-255.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

13.5.33 PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DO RACISMO NO BRASIL: PERCEPÇÕES A PARTIR DO ARTEFATO MIDIÁTICO

Edgar de Campos Neto [1456]

Bruna Leal Silva [1457]

Sandra Aparecida Pires Franco[1458]

RESUMO

O preconceito racial não é um fenômeno que surgiu de forma espontânea e natural em nossa sociedade, antes é uma construção social e fruto do processo histórico de escravidão em nosso país. Neste contexto, propomos como problema central do nosso texto o seguinte questionamento: como o discurso midiático tem legitimado ou velado os avanços ou retrocessos dos direitos da população negra em nosso país? Definimos como objetivo geral discutir as questões étnico-raciais e as suas relações com o papel midiático em nossa sociedade. O arcabouço teórico se pautou no Materialismo Histórico e Dialético, utilizando-se de uma revisão de literatura com autores que abordam a temática proposta, como Felipe (2006), Gomes (2005), Chaves (2008), Ferraro (2010), Louro (2011), Martins (2007) entre outros. O artigo foi desenvolvido na relação do conceito de normatividade, racismo e papel midiático. Em um momento inicial discutimos sobre o processo histórico do racismo e as suas consequências para a criação da identidade do negro. Em seguida abordamos qual é o papel destinado ao negro em nossa sociedade, considerando esse papel como uma construção social que teve como resultado diferentes embates históricos. Como resultados, pode-se estabelecer que a mídia desempenha um papel de duplicidade, alternando em ser benéfica ou maléfica, demonstrando que não há um campo de neutralidade na questão racial.

Palavras-chave: Normatividade. Racismo. Papel midiático.

1 INTRODUÇÃO

O nosso cotidiano é permeado por frases e palavras que revelam como o preconceito racial está instaurado em nossas relações sociais. Quem nunca ouviu as seguintes frases: “serviço de preto”, “amanhã é dia de branco”, “inveja branca”, “mercado negro”, “magia negra”, “lista negra”, “ovelha negra”, “ter um pé na cozinha”, “negro(a) de traços finos”? Estas são expressões usadas em nossa linguagem que denotam sempre um caráter pejorativo de inferioridade. O preconceito racial em nossa sociedade é velado, algo que está presente há anos e ao qual nos acostumamos e

[1456] Mestrando pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: edgarcamposneto@gmail.com
[1457] Mestrando pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: bruna0201@hormail.com
[1458] Pós-Doutora em Educação, Doutora em Letras e Mestrado em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: sandrafranco@uel.br

internalizamos ao ponto de normalizar expressões, acontecimentos e atitudes contra os negros. Para Gomes (2005, p. 46), “aprendemos tudo isso na sociedade: família, escola, círculo de amizades, relacionamentos afetivos, trabalho, entre outros”. Portanto, as nossas relações sociais estão permeadas de atitudes que perpetuam o preconceito racial.

O sujeito negro, quando está em evidência na mídia, sempre é atrelado a situações de discriminações, violências e tráfico de drogas, e quando é representado nas novelas sempre ocupa uma posição de inferioridade. Os papéis que lhe são designados são de faxineira, de camareira, de motorista que estão a serviço do sujeito branco, ou seja, a posição servil. Segundo Barreto, Ceccarelli e Lobo (2017, p.2);

> A ausência do negro ou sua imagem inferiorizada, quando aparece diante das formas de comunicação de massa como as telenovelas brasileiras, séries, propagandas em outdoor, programa de entretenimento, e entre outros produtos produzidos pela mídia brasileira são consequências de uma exclusão social gerada pelo preconceito racial contra as populações negras do país.

Em contrapartida, quando as mulheres negras são colocadas em foco, como por exemplo a expressão popular “mulata”, observamos que nela há uma conotação sexual, um objeto a ser utilizado. Há uma valoração do negro não enquanto um sujeito, mas enquanto uma mercadoria a ser comprada para determinado fins. (CHAVES, 2008)

Outra questão racial bastante evidente e discutida é a situação dos presídios em nosso país que, em sua maioria, senão em sua totalidade, são formados por negros. Segundo o próprio site do governo brasileiro, 60,8 % da população carcerária é constituída por negros. (BRASIL, 2015). E outro fator a ser destacado é que as favelas que ficam à margem da sociedade são destinadas aos sujeitos sociais em que lhe são negados os direitos básicos da sobrevivência manutenção da vida (BRASIL, 2015).

Os estudos de Ferraro (2010) apontam em seus resultados que a discussão sobre a questão étnico-racial envolve os conceitos de gênero, raça e classe social, demonstrando que há uma primazia do homem branco sobre a mulher negra, da raça branca sobre a negra (mulher branca sobre a mulher negra) e da classe dominadora sobre a dominada. Existe uma discrepância entre os sujeitos brancos e negros em relação à escolarização, renda per capita e analfabetismo, desvelando o processo de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desigualdades políticas, econômicas e sociais em nosso país, que são consequência do Capitalismo.

Recentemente, houve situações envolvendo agressão a negros que repercutiram na mídia e nas redes sociais, dando maior visibilidade e ressonância à luta diária a qual os negros travam em nosso país e em diversos outros, fomentando, assim, a questão e desmistificando o discurso do senso comum de que não há preconceito racial em nosso país. A discussão desse tema sempre demonstra que há uma polarização, que é marcada por contradições. Embora haja avanços no que concerne aos direitos de negros em nosso país, não há o respeito dessa conquista histórica. Gomes (2005, p.46) afirma que:

> [...] vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor de pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória. Além disso, porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória, e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país.

Exemplifica-se esta afirmação quando se tenta tratar de temas como cotas raciais e reparação histórica. Estas são discussões que geram desconforto, pois reconhecer que os negros têm direito à educação e que a escravidão lhes privou do acesso. Esse é o reconhecimento dos danos da escravidão, por cuja consequência o preconceito existe. Segundo Gomes (2005, p.46), “o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação”.

Neste contexto, propomos como problema central do texto: como o discurso midiático tem legitimado ou velado os avanços ou retrocessos dos direitos da população negra em nosso país? Para responder a esse problema, propomos como objetivo geral discutir as questões étnico-raciais e as suas relações com o papel midiático em nossa sociedade.

A partir do arcabouço teórico do Materialismo Histórico e Dialético, a metodologia desenvolvida para responder o problema proposto é a revisão de literatura com autores que abordam a temática. O artigo desenvolve-se na relação do conceito de normatividade, racismo e papel midiático.

2 PROCESSO HISTÓRICO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao voltarmos nossos olhos para o contexto da sociedade brasileira, podemos perceber claramente, conforme Louro (2011, p. 65) que, ao longo da história, "foi sendo produzida uma norma a partir do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão". Portanto, um modelo tipicamente europeu, importado para o nosso país por meio da dominação portuguesa, que institui na sociedade brasileira um tipo ideal de sujeito, um padrão para os indivíduos da nossa sociedade. A autora ainda acrescenta que:

> Essa é nossa identidade referência, a identidade que não precisa ser mencionada porque é suposta, está subentendida. Por isso os "outros", os sujeitos "diferentes", os "alternativos" ou os "problemáticos" serão, em princípio, as mulheres, as pessoas não brancas, as não heterossexuais ou não-cristãs. (LOURO, 2011, p. 65).

Com a norma da nossa sociedade que define o homem ideal, todos aqueles que não se encaixam nessas características são considerados uma minoria e tiveram seus direitos negados por muito tempo. O século XX foi marcado por movimentos que em sua gênese corroboram com essa norma de padrão estabelecida. Por exemplo, na Alemanha houve o movimento nazista, em que o foco era o ódio aos judeus pela ideologia da raça ariana; na Itália, predominou o fascismo que foi um movimento nacionalista e antissocialista; na África do Sul, o apartheid que foi um movimento de segregação racial. Em nosso contexto, se formos pensar numericamente, a nossa população é composta por mais da metade de negros, portanto o que temos como padrão estabelecido não representa a maioria, e sim a minoria. Este tipo ideal é extremamente difícil de se alcançar.

A partir dessas noções, poderíamos discorrer amplamente sobre diversos temas e grupos sociais que envolvem as minorias, todavia, neste trabalho direcionamos nosso foco às questões relacionadas ao povo negro, suas lutas e suas histórias.

Ao revisar as questões étnico-raciais reproduzidas nas relações sociais, podemos perceber que mesmo passados 132 anos da Abolição da Escravatura, que ocorreu em 13 de maio de 1888, ainda existe em nossa sociedade um olhar que inferioriza, discrimina e marginaliza o sujeito negro. Criou-se, a partir do momento da abolição, um estereótipo para o povo negro, percepções que perduram e estigmatizam a população negra, assim como também outras minorias, tornando-os não pertencentes à sociedade.

3 QUAL O LUGAR DO NEGRO EM NOSSA SOCIEDADE?

Perante a barbárie que foram os quase 4 séculos de escravidão, cientes do quão brutal e violento foi esse período para o povo negro, ainda hoje deparamo-nos todos os dias com diversos atos de cunho racista. Tal fato é evidenciado pelos inúmeros casos expostos pela mídia de agressões a negros, de ataques racistas em redes sociais, estádios de futebol, shows e não existem espaços ou ambientes em que o racismo não se revele.

O problema se agrava ainda mais quando olhamos para essas inúmeras manchetes e nos silenciamos, quando agimos de forma passiva diante de tais situações e simplesmente optamos por não intervir ou nos manifestarmos. Com esse gesto de fecharmos os olhos para todos os problemas pelos quais o povo negro passa, compactuamos e afirmamos, mesmo de maneira indireta, com o racismo. Em consonância com os pontos abordados, Gomes (2005, p. 46), esclarece que:

> [...] o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país. Some a isso o fato de que, após a abolição, a sociedade, nos seus mais diversos setores, bem como o Estado brasileiro não se posicionaram política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo. Pelo contrário, optaram por construir práticas sociais e políticas públicas que desconsideravam a discriminação contra os negros e a desigualdade racial entre negros e brancos como resultante desse processo de negação da cidadania aos negros brasileiros. Essa posição de “suposta neutralidade” só contribuiu ainda mais para aumentar as desigualdades e o racismo.

Portanto, desde o discurso da abolição até as práticas sociais e políticas de hoje, há o mascaramento da desigualdade grotesca que existe entre negros e brancos. Os direitos da população negra foram conquistados a duras penas e sempre com conotação de caridade, sem considerar toda a consequência que a escravidão ocasionou e que os descendentes de escravos carregam até hoje. “Infelizmente, essa é a nossa realidade. O Brasil é um país racista, mesmo sendo a maioria da população, negra” (GOMES, 2005, p. 46).

Para quem reconhece o privilégio de nascer branco em um país racista, é impossível negar as situações que os negros enfrentam. Deparamo-nos dia após dia com inúmeras manifestações e atentados racistas. Nesse cenário, escolhemos a mídia como lócus de análise desses atos. Isso porque, nas palavras de Felipe (2006,

p. 254), “os discursos veiculados pela mídia acionam poderosos efeitos de verdade, que podem contribuir significativamente para a construção das identidades dos sujeitos”. Evidenciamos então que o artefato midiático possui estreitas relações com a percepção social do senso comum, exercendo forte influência na construção da visibilidade ou invisibilidade de grupos sociais e de determinadas identidades. Contribuindo para essas discussões, Fonseca et al. (2018, p. 327) infere que:

> O debate racial a partir das redes sociais alcançou mais notoriedade, pois a partir do advento com o “sorria, você está sendo filmado”, todos os comportamentos passaram a ser ora vigiados, ora observados e, através desse movimento, denunciados. Nesse limiar, as atitudes racistas que outrora caíam no esquecimento ou eram devidamente silenciadas, hoje estão mais visibilizadas. A repercussão dessas atitudes advindas da intolerância racial tem provocado uma mobilização dentro e fora das redes sociais.

Nessa perspectiva, percebemos um papel dual da mídia em relação ao racismo. Se de um lado o racismo velado e incrustado em nossas raízes tem se manifestado nos mais diversos espaços midiáticos, ele também tem sido muito mais percebido e denunciado. Funcionando como um importante espaço de exposição das desigualdades sociais, a mídia tem facilitado a percepção e a denúncia de ataques racistas que antes eram poucos percebidos.

A fácil detecção de atos racistas pela mídia, em uma velocidade extremamente acelerada pelas redes sociais, possibilita que debates acerca desse tema tão relevante em nossa sociedade aconteçam cada vez mais, gerando questionamentos acerca do papel designados aos negros em nossa sociedade.

Ainda à luz das contribuições de Gomes (2005, p. 46), evidenciamos que “a sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial”. Essa negação é o que faz com que o racismo exista, mas seja velado. Nesse sentido, percebemos a mídia como importante veículo no rompimento com a negação do óbvio. É preciso admitir que o racismo tenha sua existência reconhecida para que ele seja combatido, e é nesse aspecto que a mídia possui papel central.

Por meio de denúncia, partilhando seu espaço, dando voz àqueles que precisam, dando relevância a temas vinculados ao preconceito racial, discutindo privilégios e assuntos considerados tabus, a mídia vai tirando os negros da marginalidade e trazendo-os para seu lugar de direito como cidadãos.

Com o avanço da tecnologia, as mídias tradicionais, como os jornais, revistas, televisão e cinema dividem o seu espaço com as mídias digitais que são representadas por redes sociais como o Facebook, Instagram, WhatsApp, entre outros. Esse advento tecnológico permite que a informação seja acessada de forma ágil. Os diferentes espaços de interações sociais não estão isentos dos valores prescritos em nossa sociedade, e são usados pelos internautas de forma benéfica ou maléfica.

O estudo de Martins (2007) discute a temática racial no aspecto da publicidade em nosso país sob a ótica da não presença dos negros nas propagandas, o qual destaca que ela tem um aspecto negativo na construção da imagem do negro em nossa sociedade. Segundo Martins (2007, p. 6-7), é perceptível que:

> As formas mais comuns de representação do negro nesse segmento podem ser relacionadas a quatro estereótipos básicos: o trabalhador braçal, figura próxima ao escravo, no qual estão inseridos frentistas, carregadores e empregadas domésticas; o entertainer, ou seja, o negro divertido e performático, a exemplo do personagem Sebastian (C&A) ou do “trapalhão” Mussum; o negro atlético, ao qual está ligada tanto a imagem do desempenho esportivo como a do vigor sexual; e o carente social, negro dependente e despossuído. Fato comum na publicidade é o uso do negro em segundo plano. Estereotipado ou não, o negro é colocado de modo a não ser claramente percebido sendo, muitas vezes, quase uma composição do cenário. O contrário ocorre na maior parte das vezes em que o anúncio se refere a obras assistenciais e filantrópicas. Nesses, o “negro pobre e carente” é protagonista e recebe destaque.

É possível afirmar que, com a presença das propagandas em nossa sociedade, constroem-se os diferentes estereótipos no imaginário do coletivo social, que tem como consequência a naturalização do racismo, corroborando para que as afirmações de que não existe racismo sejam aceitas como verdades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa sociedade, ainda existe um longo caminho a ser percorrido para o reconhecimento do preconceito racial, bem como para que a sua superação aconteça de forma efetiva em nossa sociedade. A igualdade social não pode ser construída somente por discursos teóricos, mas sim pelas mudanças de percepções e ações dos indivíduos. Comportamentos inadequados em relação a população negra devem ser combatidos enfaticamente. Apesar dessas leis que contemplam a população negra e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

direitos enquanto cidadão existirem, é necessário que essas conquistas sejam consolidadas, não apenas no papel, mas na nossa realidade.

Reiteramos que a mídia é um importante veículo para que possamos perceber o preconceito, ao passo que pode funcionar também como um importante instrumento para a disseminação de ações, pensamentos e atitudes que combatam o racismo, principalmente por meio das redes sociais, que se estendem em vasta proporção ao domínio da grande maioria da população.

Consideramos necessário que deixemos de aceitar as manifestações racistas e passemos a repudiar e denunciar tais atos. Estamos em pleno século XXI, e precisamos superar os resquícios da visão opressora emitida pela escravidão para que possamos respeitar a comunidade negra, oferecendo-lhe as mesmas condições e oportunidades que a comunidade branca tem. Precisamos unir-nos e mobilizarmo-nos todos contra o racismo. Não se precisa ser negro para combater o preconceito racial, apenas ser humano.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Robenilson; CECCARELLI, Paulo Roberto; LOBO, Warlington Luz. O Negro e Mídia: novas possibilidades de referências identificatórias nas redes sociais. **Conversas transversalizantes entre Psicologia Política, Social-Comunitária e Institucional com os campos da educação, saúde e direitos**, Curitiba, v. 7, p. 709-718, 2017.

BRASIL. Mapa do Encarceramento aponta: maioria da população carcerária é negra. **Governo Federal**. 2015. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_seppir/noticias/junho/mapa-do-encarceramento-aponta-maioria-da-populacao-carceraria-e-negra-1. Acesso em 24 jun. 2021.

BRASIL. Seppir e Cufa discutem ações voltadas para moradores das favelas. **Governo Federal**, 2015. Disponível em: <http:Seppir e Cufa discutem ações voltadas para moradores das favelas — Português (Brasil) (www.gov.br)>. Acesso em: 24 jun. 2021.

CHAVES, Maria Laura Barbosa. **O Negro na Mídia Brasileira.** 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel) - Curso de Comunicação Social - Centro Universitário de Brasília - UniCEUB, Brasília, 2008.

FELIPE, Jane. Representações de gênero, sexualidade e corpo na mídia. **Revista Tecnologia e Sociedade.** Curitiba. v. 2. n. 3. p. 251- 263. 2006.

FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 505-526, maio/ago. 2010.

FONSECA, Mirna Juliana Santos. et al. Relações étnico-raciais e redes sociais: Desafios para a Educação Intercultural. **Revista Interinstitucional Artes de Educar:** Rio de Janeiro. v. 3 n. 3 – p. 316-338 (out/2017 – jan/2018). 2018.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência**:** Diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, jan./jul. 2011.

MARTINS, Carlos A. M. O silêncio como forma de racismo: a ausência de negros na publicidade brasileira. **Inter Science Place**, v. 1, n. 2, p. 1-11, 2007.

13.5.34 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA DO CAMPO

Izabela Cruz Faccioli[1459]

Cássia Carolina Piva[1460]

RESUMO

O presente estudo é resultado de intervenções-formativas em uma escola pública de assentamento rural do município de Mirante do Paranapanema/SP, que objetivaram reelaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de modo coletivo e participativo, partindo da realidade do seu entorno e do projeto de Educação do Campo. Abordaremos nesse artigo um recorte deste processo, correspondendo à reflexão sobre a importância de incluir os alunos e considerar suas percepções acerca da escola na elaboração do PPP. Favorecendo-nos repensar mais profundamente sobre quais aspectos as escolas do campo devem abranger. Desta forma, nos questionamos acerca do seguinte problema de pesquisa: Qual o significado da escola para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental que moram nos assentamentos rurais? O nosso objetivo de pesquisa consiste em "analisar uma escola de assentamento rural, a partir da percepção dos alunos", fundamentando em: Arroyo (2019), Caldart (2002) e Libâneo, Oliveira, Toschi (2012). Os dados foram coletados por meio de 112 questionários preenchidos por alunos dos anos iniciais. Os resultados evidenciam que as crianças observam o cotidiano escolar, possuem suas próprias opiniões sobre a escola que estudam e aproveitaram os questionários para se expressarem. Ressaltamos a importância de escutar os alunos no processo de construção do PPP e na gestão da escola pública, afinal, eles possuem vozes, vivências e saberes que devem ser considerados na elaboração de ações para a construção de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade e articulado à realidade do campo.

Palavras-chave: Educação do campo. Escola do campo. Projeto Político Pedagógico. Gestão democrático-participativa. Alunos dos anos iniciais.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de intervenções-formativas realizadas pelo Centro de Estudos do Trabalho, Ambiente e Saúde (CETAS) em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública e Profissionais da Educação (GEPEPPE), financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que têm contribuído na reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma

[1459] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista FCT/Unesp, Presidente Prudente – SP. Graduada em Licenciatura em Pedagogia e graduanda em Habilitação em Gestão Escolar pela mesma instituição. Participa do GEPEPPE, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP - Presidente Prudente - SP. E-mail: izabela.faccioli@unesp.br.

[1460] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista FCT/Unesp, Presidente Prudente – SP. Graduada em Licenciatura em Pedagogia e graduanda em Habilitação em Gestão Escolar pela mesma instituição. Participa do GEPEPPE vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP - Presidente Prudente - SP. E-mail cassia.piva@unesp.br.

escola pública de assentamento rural do município de Mirante do Paranapanema/SP desde o ano de 2018.

Nosso interesse pelo tema, se justifica diante da relevância de desenvolvermos pesquisas concernentes à Educação do Campo, especialmente no atual cenário político brasileiro que almeja inviabilizar as lutas do MST, que não tem como prioridade a educação dos povos do campo, como também pela necessidade que identificamos em pesquisas anteriores em aproximarmos o processo de ensino-aprendizagem da realidade dos alunos, para que se construam escolas que sejam no e do campo (CALDART, 2002).

A escola atende alunos que residem nos assentamentos de Mirante do Paranapanema/SP, na região do Pontal do Paranapanema/SP, um município composto por 35 assentamentos rurais que atendem em média 1.561 famílias residindo em 1.278 lotes (DATALUTA, 2014), marcados por 128 ocupações entre 1991 e 1998, se tornou referência nesse processo de implantação de assentamentos, contribuindo com o desenvolvimento do campo (FERNANDES; RAMALHO, 2001). Esta escola tem realizado em parceria com nós pesquisadores da área da Educação da Universidade Pública a reconstrução do PPP, na qual, tivemos a oportunidade de participar de encontros formativos com a equipe gestora, professores, funcionários e alunos, voltados para esse objetivo.

Realizamos um levantamento de informações das famílias e alunos em parceria com a escola, 259 alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e 127 familiares responderam questionários, a fim de incluir todos os sujeitos da escola nesse processo de reflexão e articulação do PPP da escola à realidade da comunidade escolar, pautado no projeto de Educação do Campo, protagonizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e povos do campo, que considera a escola como formadora de sujeitos críticos, que devem exercer uma postura ativa na sociedade, em busca de um projeto de emancipação humana e não apenas como reprodutores de interesses do sistema capitalista, neoliberal.

Abordaremos nesse artigo um recorte deste processo, com o objetivo de analisar uma escola de assentamento rural, a partir da percepção dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental subsidiados por Arroyo (2019), Caldart (2002) e Libâneo, Oliveira, Toschi (2012). Trabalhamos com 112 questionários respondidos por alunos de sete a onze anos.

Estruturamos o artigo da seguinte forma: 2) Escola do campo: espaço de luta, resistência e transformação, no qual traremos os principais referenciais teóricos desse estudo; 3) Participação dos alunos na reelaboração do PPP, nesse tópico discorreremos sobre a relevância da participação dos alunos na reconstrução do documento que guia as ações da escola; e por fim o tópico 4) A escola na visão dos alunos dos anos iniciais, que aborda a apresentação e análise dos dados coletados por meio dos 112 questionários preenchidos pelos alunos dos anos iniciais.

2 ESCOLA DO CAMPO: ESPAÇO DE LUTA, RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO

Ao atuarmos na escola e estudarmos sobre Educação do Campo, conhecemos sobre o histórico de luta pela terra na região do Pontal do Paranapanema/SP, a aproximação com esse contexto nos permitiu refletir acerca dessa região, que possui o maior número de assentamentos rurais do estado de São Paulo. A luta pela terra nos municípios que a compõe foi árdua e atualmente "a reforma agrária e a agroecologia feita em 117 assentamentos da região é uma realidade completamente nova em comparação com o período de grilagem e injustiças na distribuição de terras que perdurou por mais de um século" (BRASIL DE FATO, 2020, online). Partiremos dessa realidade regional para discutirmos sobre o projeto de Educação do Campo, que é protagonizado pelo MST, em lutas por escolas que sejam no e no campo.

Desde o início da década de 1980, as famílias Sem-terra almejam acabar com escolas excludentes e tradicionais brasileiras, e passaram a pensar em uma educação voltada para o campo, vinculada a terra, ao trabalho, cultura, saberes e histórias ali existentes, com o objetivo de transformar a realidade dos trabalhadores rurais, por vida digna. A proposta pedagógica específica para as escolas que foram construídas e conquistadas por militantes, vinculada ao MST, possui uma proposta de formação política, crítica e voltada a Reforma Agrária e como referência três concepções teóricas da Educação do Campo: Pensamento Pedagógico Socialista; Pedagogia Libertadora e Pedagogia do Movimento (CAMACHO, 2014).

Pontuamos que, ao falarmos sobre as escolas no/do campo, estamos afirmando que são aquelas que estão localizadas no campo, além disso, devem conhecer a realidade dos seus alunos, participar de seu contexto, valorizar os saberes prévios dos alunos e abordar tais conhecimentos no PPP. Assim como, é preciso reconhecer a rica identidade dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

consequentemente, a grande diversidade de indivíduos que moram nessa localidade.

> Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação [...] (CALDART, 2002, p. 16).

A escola do campo torna-se para esses sujeitos um espaço de luta, de resistência contra os interesses da lógica capitalista, um espaço formativo que compreende a Educação do Campo enquanto uma política pública educacional essencial para o desenvolvimento do campo. Para Caldart (2003, p. 66):

> Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.

Assim, a função da escola do campo é determinante nas relações sociais, visando à formação de identidades e valores, a partir das vivências do próprio morador do campo, a partir do seu contato com a terra. Nesta perspectiva, as escolas do campo devem considerar a participação dos alunos na construção das práticas escolares, como apresentaremos no tópico abaixo, a fim de proporcionar uma escola que prepare seres humanos conscientes de seus direitos e deveres, críticos acerca de suas realidades, que lutem por meio da participação ativa pela justiça social e por decisões democráticas diante das políticas públicas do nosso país.

3 PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA REELABORAÇÃO DO PPP

Para melhor compreensão acerca da reelaboração do PPP faz-se necessário compreendermos que essa escola está localizada na zona rural do município de Mirante do Paranapanema/SP. Como já mencionamos anteriormente, a equipe gestora em conjunto com professores, funcionários, alunos da escola, suas famílias e nós pesquisadores da Universidade Pública, estamos realizando a reelaboração do PPP desde o final do ano de 2019, no qual, tivemos a oportunidade de acompanhar encontros durante o período de discussões, estudos e reescrita.

A escola surgiu em 1996, como resultado da luta dos trabalhadores acampados, atualmente assentados na região, “para atender a demanda de estudantes que estudavam nas escolas emergenciais da região, escolas essas feitas de lona” (PPP da escola, 2019, p. 2). A construção foi feita aos poucos, apenas em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1998, como resultado de reivindicações dos moradores do campo, o governador do estado de São Paulo, Dr. Mário Covas autorizou a ampliação da escola, assim, tornou-se a escola que é atualmente e consegue atender seus alunos, grande parte dos filhos de assentados que estudam do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, como também, jovens e adultos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao destacarmos a reelaboração do PPP, vislumbramos um caminho de resistência, reflexão e transformação dessa realidade escolar, que almeja por uma gestão democrático-participativa, que Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam ser composta por todos os membros da escola: direção, funcionários de apoio, alunos, professores, famílias e comunidade. É um modelo que passa pela tomada de decisões no coletivo, por iniciativas, democracia e respeito mútuo entre os sujeitos.

Como uma maneira de considerar aspectos do contexto escolar e dos sujeitos que compõe a escola, foram coletadas informações das famílias e alunos por meio de questionários. Nesse artigo apresentamos os dados obtidos por meio dos 112 questionários respondidos pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 7 a 11 anos de idade, conforme a Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Idade dos alunos dos anos iniciais

Idade	Nº de alunos
7	15
8	28
9	30
10	23
11	16
Total	**112**

Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

Ao possibilitar essa participação dos alunos na construção de um PPP articulado ao projeto de Educação do Campo do MST, a gestão escolar e professores leram as opiniões das crianças acerca da escola, rompendo com a reprodução de práticas escolares prévias e impostas aos alunos, a fim de contemplar as especificidades da realidade do seu entorno, que almeja a escola como lugar que valorize a cultura, história e saberes dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

4 A ESCOLA NA VISÃO DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS

Ao incluirmos os alunos dos anos iniciais no processo de reelaboração do PPP da escola, coletamos uma multiplicidade de informações muito relevantes para a construção desse documento, a partir da visão das crianças, com a sinceridade e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

simplicidade presente nas respostas. A fim de visualizarmos esses dados, organizamos imagens com os principais termos utilizados pelos alunos aos responderem as perguntas do questionário.

Para analisarmos essas informações foi fundamental compreendermos que esses alunos residem em assentamentos rurais em torno da escola. Das 112 crianças que responderem o questionário, 18 afirmaram ter participado da luta pela terra com as suas famílias e 66 assinalaram que possuem de uma a duas horas por dia para realizarem as tarefas/atividades da escola em casa. É necessário reconhecermos a luta das famílias desses alunos e "a tríade terra-família-trabalho que caracteriza o modo de vida camponês que a Educação do Campo deve ser pensada" (CAMACHO, 2014, p.335).

Em relação ao que os alunos mais gostam na escola, identificamos quatro categorias que apareceram com maior frequência: 34 crianças gostam da aula de Educação Física; 18 gostam de tudo na escola; 10 preferem as festas com destaque para gincana e 10 gostam da comida/merenda da escola.

Figura 1 – O que os alunos mais gostam na escola

Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

A maioria das respostas se refere ao brincar, praticar esportes e se alimentar na escola. Informações que nos fizeram refletir sobre as indagações do livro "Vidas ameaçadas" do Miguel Arroyo, em relação a luta pelo direito a vida, especificamente a luta do MST que ao se organizarem e se mobilizarem pelo direito a Educação do Campo articulado ao direito a vida digna, terra, trabalho e alimento estão afirmando a construção de escolas públicas "[...] de direitos como respostas aos avanços sociais no reconhecimento da infância como sujeitos de direitos" (ARROYO, 2019, p. 15).

Por essa razão, quando a escola reconhece o seu papel frente aos desafios do

seu entorno, como: o avanço do agrohidronegócio, a agricultura camponesa e o MST vistos como ameaças pelo Estado e as repressões às organizações dos povos do campo, e pensa em possibilidades de articular-se ao Setor de Educação do MST, à Universidade Pública e, principalmente com os membros da escola, ouvindo os diferentes sujeitos, coloca em prática atos de resistência e busca pela construção de um novo olhar sobre seus alunos, considerando a bagagem histórica, cultural e de luta de suas famílias, para que juntos, em constante aprendizado, possam recuperar o humanismo pedagógico que se perdeu ao longo da imposição de uma visão homogeneizadora e urbanocêntrica (OLIVEIRA, 2016) de educação.

Para pensarmos na construção de uma escola pública articulada à realidade dos assentamentos rurais, Arroyo (2019, p. 13) nos chama atenção para o reconhecimento dos corpos ameaçados.

> Ignorar os corpos dos educandos bloqueia vê-los oprimidos, mas resistentes a opressões. Ver os educandos apenas como mente a iluminar, ignorando e até controlando os corpos tem empobrecido os próprios processos de aprender e, sobretudo, de entender, acompanhar seu desenvolvimento humano como totalidades humanas corpóreas.

A participação, opinião e perspectiva das crianças em relação a escola proporcionou aos demais sujeitos terem a dimensão do que os alunos não gostam na escola, para que gestores e professores se questionem o porquê dessas respostas e busquem por alternativas que minimizem tais problemáticas. As categorias que mais apareceram em relação ao que elas não gostam foram: 26 afirmaram gostar de tudo na escola; 9 não gostam que alunos fiquem correndo no recreio; 7 escreveram sobre as brigas, outros 7 sobre xingamentos.

Figura 2 – O que os alunos não gostam na escola

Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

Das palavras descritas acima, notamos que são respostas muito pessoais, mas dentro da reelaboração do PPP, cabe aos membros da escola refletirem sobre o que poderá ser considerado. O que pode ser feito para reorganização dos intervalos das crianças pequenas? Quais ações deverão ser construídas para minimizar as brigas e xingamentos entre os colegas? O porquê as crianças não gostam de algumas disciplinas? Tais questionamentos podem ser feitos pela equipe gestora e professores. Além disso, essas informações mostram que grande parte das crianças gostam da escola, por não pontuarem aspectos negativos, fator que motiva o trabalho dos profissionais da escola.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) defendem esse envolvimento dos alunos em processos de solução de problemas e tomadas de decisões em uma escola com modelo de gestão democrático-participava, pois "[...] os alunos aprendem democracia vivendo e construindo sua comunidade democrática de aprendizagem de vida" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 521).

Além dos pontos positivos e negativos mencionados pelos alunos, eles tiveram a oportunidade de mencionar o que mudariam na escola, das 112 crianças, 36 responderam que não mudariam nada, por essa razão, essa palavra está destacada na imagem abaixo.

Figura 3 – O que os alunos mudariam na escola

Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

Em relação às categorias da figura, pontuamos que dentro de Infraestrutura da sala de aula, identificamos mudanças em alguns móveis da sala, como: carteiras, prateleiras, cadeiras e armários. Para as crianças, a Infraestrutura da escola também poderia sofrer alterações, como melhorar o banheiro, ter espelho no banheiro, mudar o pátio, ter laboratório e sala de informática na escola, entre outros. Os alunos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sugeriram mudanças no horário da escola e do ônibus, como também no comportamento de alguns colegas e de questões que não cabem a escola, mas sim a Diretoria de Ensino, como: mais funcionários, mais segurança e mais comida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos esse artigo conscientes de que essa análise e reflexão não se encerram aqui, que as informações coletadas serão fundamentais para as discussões em torno do PPP dessa escola que tem sido exemplo para outras escolas de assentamentos rurais na região do Pontal do Paranapanema/SP.

Notamos, por meio desse estudo, que as crianças observam o cotidiano escolar, possuem suas próprias opiniões sobre a escola em que estudam e aproveitaram o questionário para se expressarem. Ressaltamos a importância de escutar os alunos no processo de construção do PPP e na gestão da escola pública. Afinal, eles possuem vozes, vivências e saberes que devem ser considerados na elaboração de ações para a construção de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade e articulado à realidade do campo. Esse processo de escutar os alunos nos auxilia a rever o nosso olhar sobre os educandos, que seja um processo de humanização, diferente da desumanização sofrida pelos povos oprimidos no atual cenário.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas as Éticas da Educação e da Docência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BRASIL DE FATO. Da grilagem à reforma agrária: Pontal do Paranapanema (SP) conta a história do Brasil. **Rádio Brasil de Fato**, [S. l.], p. 1, 23 abr. 2020. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/04/23/da-grilagem-a-reforma-agraria-pontal-do-paranapanema-sp-conta-a-historia-do-brasil#:~:text=A%20reforma%20agr%C3%A1ria%20e%20agroecologia,por%20mais%20de%20um%20s%C3%A9culo.&text=Por%20conta%20da%20reforma%20agr%C3%A1ria,Pontal%20do%20Paranapanema%20foram%20divididos. Acesso em: 5 jul. 2021.

CALDART, R.S. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J. et al. **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: [s. n.], 2002. p. 25 - 36.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.

3, n.1, jan/jun 2003, p. 60 - 81.

CAMACHO, R. S. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014.

FERNANDES, B. M; RAMALHO, C. B. Luta pela terra e desenvolvimento rural no Pontal do Paranapanema (SP). **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, p. 239 - 254, 2001.

LIBÂNEO, C; OLIVEIRA, F; TOSCHI, S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, M. R. A. **Os lugares e os sentidos da educação do campo nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPB/Campus I**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

PPP da escola. **Plano Gestão Quadrienal 2019/2022,** 2019.

REDE DATALUTA (Brasil). **DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra**: Relatório Brasil 2014. Presidente Prudente, São Paulo: [s. n.], 2014. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/projetos/dataluta_brasil_2014.pdf. Acesso em: 3 jul. 2021.

13.5.35 QUEM TEM MEDO DO CORPO MAU: ORIENTAÇÃO SEXUAL, SEXUALIDADES E GÊNEROS NO ENSINO FUNDAMENTAL, RECONHECIMENTO OU REPRESSÃO?

Edmilson Andrade Reis[1461]

Valdir Aquino Zitzke[1462]

RESUMO

A educação brasileira, independente da faixa etária e da metodologia utilizada no processo de ensino e aprendizagem, vem passando por uma fase que permeia a patologização dos corpos. O cerceamento de corpos plurais que se encontram no interior das escolas inclui os gêneros, as diversidades e as sexualidades, ainda que normatizar as escolas e estabelecer currículos unilaterais em nada contribui para a construção da educação e identidade dos envolvidos, e nesse sentido as escolas invalidam ou criminalizam temas de suma importância para o desenvolvimento humano em todas as suas fases, e ainda, ninguém ensina ninguém a ser homossexual, heterossexual, pansexual, assexuado, branco, negro e indígena, pois todas essas nomenclaturas são partes constituintes dos corpos e suas interfaces. Esse trabalho tem como objetivo proporcionar uma reflexão sobre o que é ter e estar em corpo no contexto escolar, tendo em vista as ideologias religiosas e políticas que adentraram nesses ambientes bem como as práticas de ensino que ainda se intensificam no modelo biologicista, excluindo os diversos corpos, suas identidades e construções em nome da educação pura no lugar de uma educação libertadora, tendo em vista que, o desenvolvimento humano parece estar dissociado do universo que cada aluno constrói e desenvolve ao longo dos anos, incluindo o universo escolar.

Palavras-chave: Escola. Sexualidades. Gêneros. Diversidades. Políticas Públicas Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A educação independe da faixa etária, sexo, gênero e orientação sexual, e deve ser pensada e abordada de forma clara, sem rótulos e misoginias, ideologias religiosas, práticas pedagógicas que consolidam o machismo, rotulam e estabelecem a classificação de gêneros masculinos e femininos, contribuem para a segregação de etnias, e, ainda, patologizam as crianças e adolescentes. É no interior desse cenário denominado escola que se encontram os professores que desconhecem a construção dos corpos e suas múltiplas interfaces.

Muitos desses desconhecimentos manifestados por professores e outros agentes envolvidos na construção social da escola invalidam ou criminalizam temas

[1461] Mestre em Geografia. CEULP – ULBRA. profedmilsonsaudecoletiva@gmail.com.
[1462] Doutor em Ciências Humanas. Universidade Federal do Tocantins. valdir.zitzke@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de suma importância para o desenvolvimento humano em todas as suas fases, incluindo as orientações sexuais, as sexualidades, os gêneros e as diversidades.

Quando pensamos no conceito de orientação sexual e sexualidades é interessante ressaltarmos que o mesmo está fundamentado na construção da identidade, que é individual e intransferível. Portanto, ninguém ensina ninguém a ser homossexual, heterossexual, pansexual, assexuado, branco, negro e indígena, pois todos essas nomenclaturas são partes constituintes dos corpos e suas interfaces.

Esse trabalho objetiva fazer uma reflexão sobre o que é ter e estar em um corpo no contexto escolar, tendo em vista as ideologias religiosas e políticas que adentraram nas escolas (e pelo visto não querem sair), assim como, as práticas de ensino que caracterizam o modelo biologicista. O entendimento do corpo apenas na sua dimensão biológica exclui os diversos corpos e as suas identidades, expressando, muitas vezes, ideários religiosos, caracterizando uma opção por uma pedagogia tradicional no lugar de uma pedagogia libertadora.

Aqui, definimos como corpo mau como aquele corpo que, em uma retrospectiva histórica e de desenvolvimento humano, como por exemplo, no nascimento, recebeu todas as ovações, felicitações, presentes e mimos, apadrinhados e mimados, mas, que com o decorrer dos anos e seguindo a ordem cronológica, biológica e social do desenvolvimento humano, ocupou e se empoderou em sua orientação sexual, fenótipo corporal, sexualidade e gênero, porém, não seguiu as normas impostas e pensadas pelo entorno social, religioso, familiar e escolar, vivenciando a exclusão, a negação e a repressão sobre seus corpos.

Por outro lado, a construção social e familiar permeada de ovações e felicitações deu espaço para o sexísmo, homolesbotransfobia, gordofobia, negação e a repressão do eu. Nesse sentido, a escola, em muitas situações, perpetua e acentua tais práticas, disseminando a idealização de que o corpo mau é aquele que foge aos padrões religiosos, culturais e educacionais impostos. Afinal meninos vestem azul, e meninas vestem rosa.

2 CONTRUÇÃO DOS CORPOS NA ESCOLA

Observando a interação entre o processo de ensino e aprendizagem, os corpos escolares ainda são pensados como agentes meramente quantitativos, pois,

evidenciam índices de egressos e evasões, faixa etária, cor, sexo, estrutura familiar e rendimento salarial e etc. Todavia, a construção da subjetividade e da identidade do eu ainda não foram contempladas nos formulários educacionais e muito menos no cotidiano da escola. Para Goellner (2017, p. 30),

> O corpo é provisório, mutável e mutante, susceptível a inúmeras intervenções consoantes e desenvolvimento cientifico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz.

Os corpos que adentram e fazem parte da escola são plurais e, por isso, a escola deveria proporcionar um conjunto de ações psicológicas, emocionais, comportamentais que contribuíssem para o reconhecimento e o respeito sobre a orientação sexual, as sexualidades e os gêneros, com vistas a diminuição do preconceito e a exclusão das diferenças, ressaltando que por trás dessas diferenças existe um ser humano. Nesse sentido, Piaget (1973, p.166) esclarece que “o objeto do conhecimento não está no sujeito nem no meio social, mas no espaço de troca”.

E ainda, Sampaio (2017, p.13), corrobora descrevendo que “a patologia do aprender não pode ser compreendida como uma falta individual, mas como uma confluência de fatores que envolvem o tripé sujeito/família/escola, estabelecendo uma rede ampla relação social”.

Nessa relação ampla do não-aprender podem ser incluídos o preconceito, a discriminação, a falta de respeito por parte dos envolvidos na escola, seguidos da ausência de conhecimento dos professores sobre a orientação sexual, as sexualidades e as diversidades no contexto escolar. Quanto a isso, Araújo (2019, p. 49) afirma que:

> A leitura como as demais artes, possui o poder de provocar a reflexão sobre os problemas existenciais (contribuindo com o amadurecimento psicológico) e sociais, [...]o ser humano, especialmente a criança, recorre a fantasia para conviver com problemas e conflitos interiores existenciais. [...] a leitura é a construção de sentidos, assim como o lúdico e o sensorial precisam estar presentes na construção dos sentidos.

Em um viés mais complexo, numa pedagogia libertadora, encontramos que uma escola que se utiliza de práticas interdisciplinares parte do princípio de que nem todas as disciplinas e professores são iguais, mas, no final todos convergem para uma prática mais humanitária, verificando que cada criança possui uma característica

diferente bem como uma forma de re-conhecimento do seu corpo e suas especificidades.

Sabemos, também, que todo aluno potencialmente tem curiosidade quando o assunto é orientação sexual, sexualidades e reconhecimento sobre seus corpos em totalidade. Mesmo que inconscientemente, possuem atitudes de autopreservação, pois, ser diferente dos demais alunos é uma situação complicada e permeada de tabus, preconceitos e desconhecimentos. Explicando melhor nossos questionamentos, Vygotsky (1991, p. 23) esclarece que:

> Ao fazer uma pergunta, a criança mostra que, de fato formulou um plano de ação para solucionar o problema em questão, mas que é incapaz de realizar todas as operações necessárias.

Portanto quando um aluno perguntar sobre se é certo ou errado “ter e estar” em um corpo diferente ao do seu nascimento, ou sentir afetividade e desejo sexual pelo mesmo gênero, ou por um gênero diferente ao seu, é conveniente e ético que os professores deixem de lado suas ideologias e proporcionem esclarecimento ao mesmo.

Nossa identidade é construída e imposta dentro dos múltiplos contextos onde estamos inseridos, dentre eles o universo escolar, familiar e social. Somos constituídos por uma série de discursos ideológicos que, ao simples fato de ser esclarecido e possuir significados e representações, auxiliam na construção do “eu” em totalidade. Corazza (2007, p. 121-122), considera a construção da identidade como uma prática de pesquisa e afirma que:

> Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e de individuação. Portanto uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida [...]. Talvez, por isso, nossas práticas de pesquisa costumem apenas confirmar, em seus caminhos e conclusões, a justeza de que pensemos e sejamos de tal modo e não de outro.

Um corpo em sua totalidade e pluralidade é uma construção de pesquisa onde o objetivo é ser quem realmente somos, fugindo dos paradigmas e dos preconceitos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

impostos pelas escolas e práticas educativas, afinal, a escola está para os corpos assim como os tijolos estão para uma casa, dando-lhe forma e estrutura.

3 O CORPO E SUAS INTERFACES NO CONTEXTO ESCOLAR

Nesse momento em que vivemos, devido à pandemia de covid-19, os corpos e as sexualidades, mesmo distantes fisicamente do contexto escolar, não deixaram de sofrer inquietudes e repressões. Durante as aulas remotas, tivemos a oportunidade de conhecer ainda mais as dificuldades e os diferentes níveis de desconhecimento sobre as temáticas de orientação sexual, gênero, e as sexualidades dos alunos. Verificamos que as dúvidas, mesmo que encobertas e realizadas de forma envergonhadas em sala de aula, deram espaço a duas novas possibilidades: o aumento das violências no contexto familiar e as sexualidades se consolidarem no aumento das visualizações de filmes e de sites de pornografia.

Se analisarmos pelo viés de uma pedagogia libertadora, nos perguntamos: libertadora para quem? Para os professores e escolas que negam e rejeitam a pluralidade dos corpos? Ou libertadora a ponto de ocultar que as sexualidades existem e que os alunos em suas casas e durante as aulas remotas são responsabilidades apenas do contexto familiar?

É necessário lembrar que a liberdade de construir pensamentos e conhecimentos é de todos, não importa se esse aluno se encontra no contexto familiar ou na escola. Porém, é interessante questionar aos professores por que os corpos e suas sexualidades incomodam tanto, se seria por medo de se olharem no espelho e se identificarem como um vulto permeado de sexismos, tabus e preconceitos. Contribuindo com tais questionamentos Araújo e Vilhena (2011, p.1) esclarecem que:

> Quando pensamos no Corpo e sua Sexualidade, pensamos sempre que sua dimensão não vai além dele mesmo. Pensar o corpo na esfera social, por exemplo, parece não combinar. Corpo, sexualidade está no âmbito do particular, do segredo, será mesmo? Quando nos propomos a falar de Corpo o tema nos remete a inúmeras outras questões que deverão ser consideradas. Estaremos falando de um corpo jovem ou um velho corpo? De um corpo negro ou um corpo branco? Um corpo feminino, masculino, homossexual ou ainda corpo empobrecido ou privilegiado? Ou quem sabe a junção de inúmeras dessas questões, que certamente trarão inúmeras proposições?

E Junqueira (2009, p. 36), afirma que:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> A escola é um espaço no interior do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associadas a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica.

Por esse e demais motivos descritos anteriormente, acreditamos que ter medo de um corpo mau nada mais é do que ter medo de si mesmo e, ainda, de ser questionado, enquanto ser humano e professor, sobre suas capacidades técnicas e educativas para aceitar e vivenciar a pluralidade dos corpos na escola.

Apesar disso, os documentos oficiais da Educação Brasileira sobre as categorias Orientação sexual, Sexualidades e Gênero, continuam enfatizando a construção e consolidação do viés biologicista e, com isso, as demais construções são ignoradas no universo escolar, pois os corpos ainda precisam ser temidos para permanecerem como objeto e relação de poder.

Explicando mais sobre os documentos da Educação Brasileira, sobre as temáticas desse trabalho, Reis (2020, p. 60-72) descreve que:

> Nesse processo de educação onde o corpo e a sexualidade se fazem presentes, não podemos deixar de citar os documentos educacionais em tempo cronológico tais como: como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais: Eixo Transversal Orientação Sexual (1998), Plano Nacional de Educação (2001), Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Porém, após analisarmos tais documentos, fica claro que as temáticas sexualidade e gênero se fazem presentes, tornando-as visíveis ao processo de ensino e aprendizagem, porque estão presentes mesmo que de forma velada, como na LDB (1996) e ou nos PCN (1997) Eixo Transversal que não evidenciam o porquê tais disciplinas foram apontadas, mas invisíveis ao mesmo tempo porque em nenhum desses documentos é observado como o professor deve abordar tais temáticas em sala de aula e muitos não receberam capacitação profissional.

Seguindo nossas conceituações, Zacharias (2017, p. 372) esclarece que:

> A sexualidade continua uma das realidades mais estudada. [...] é justamente isso que a faz ser sempre uma realidade fascinante.[...] ao mesmo tempo em que a nossa sexualidade constitui a nossa maior riqueza, é também nossa maior vulnerabilidade. [...] abordar a sexualidade a partir do ponto de vista ético não é tarefa fácil, pois obriga a abandonar a tão conveniente indiferença e a pretensa neutralidade em relação aos seus significados e valores.

Nesse contexto, é necessária uma reconstrução de saberes, paradigmas e proporções que permeiem a construção dos corpos e suas pluralidades, o que demanda, em um primeiro momento, desconstruir o padrão biologicamente imposto,

assim como as práticas educativas que transformam o corpo em um elemento de repressão, negação, pecado e punição, para evitar o viés de que ter um corpo e utilizar das sexualidades é transformá-lo em um corpo mau.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola não deve se tornar um ambiente hostil para os alunos e seus corpos, pois sabemos que essas questões impactam diretamente em seus desempenhos, promovendo, algumas vezes, a evasão e comportamentos agressivos ou melancólicos. Evidenciamos que a ausência de conhecimento dos professores, seguida por políticas escolares e educacionais cerceativas e excludentes podem aumentar situações de conflitos, homofobia e violência no ambiente escolar.

Quando pensamos nos corpos que se fazem presentes nas escolas brasileiras, precisamos proporcionar aos estudantes sentimentos de afeto e reconhecimento que se fizeram presentes nas primeiras fases de desenvolvimento humano em seus contextos familiares e sociais. Porém, quando esses corpos, fogem aos padrões impostos, transformando-se em corpos maus, a escola, por ser um local privilegiado de contato social entre os alunos, deveria acolher, explicar e orientar e não simplesmente julgar e cercear suas identidades e construções individuais.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R.P. **Estranhando o Currículo**: a temática homoafetiva no ensino de literatura infantil. 1ª ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2018.

ARAÚJO, J. B; VILHENA, A. C. O corpo reprimido. II Simpósio Internacional de Educação Sexual. II SIES. **Gênero, Direitos e Diversidade Sexual**: Trajetória Escolares. Maringá-PR, 2011, p. 1-16. Disponível em: http://www.sies.uem.br/trabalhos/2011/250.pdf. Acesso 16 Julho de 2021.

AGUILAR, R. **Neurociência aplicada é educação**: caminhos para facilitar a aprendizagem em sala de aula. 2ºed.-São Paulo: Edicon, 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf. Acesso em 16 Julho 2021.

BRASIL. Resolução CEB No. 4, de dezembro de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Diário Oficial da União, Ministério da Educação, Brasília, 1999, seção 1.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 2a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Brasil Sem Homofobia**. Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação. 2004. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em 16 Julho 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: DF, 2010.

BRASIL. Portaria do MEC nº 1 1.015, de 21 de julho de 2011. Aprova o Programa Mulheres Mil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2011.

BRASIL. **Saúde sexual e saúde reprodutiva.** Cadernos de Atenção Básica, n. 261. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_sexual_saude_reprodutiva.pdf Acesso em 16 Julho 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014

BRASIL. Ministério Da Saúde. **Departamento passa a utilizar nomenclatura "IST" no lugar de "DST"**. 2017. http://www.aids.gov.br/pt-br/noticias/departamento-passa-utilizar-nomenclatura-ist-no-lugar-de-dst. Acesso em 16 Julho 2021.

CARDOSO, Fernando Luiz. O conceito de orientação sexual na encruzilhada entre sexo, gênero e motricidade. **Interam. j. psychol.**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 69 79, abr. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902008000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 16 Julho 2021.

CORAZZA, S. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In COSTA, M. (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-131.

GOELLNER, S. V: A produção cultural do corpo. In LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 5ª reimpressão, 2017.

JOSÉ, E. A; COELHO, M. T. **Problemas da aprendizagem.** São Paulo, Ática, 2002.

MONEY, J. **Sin, science, and the sex police**: Essays on sexology & sexosophy. New York: Prometheus Books, 1998.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento.** Trad F. M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973 [1967].

Reis, E. A . **Sexualidade, Gênero E Diversidades No Contexto De Formação Inicial De Professores Na Universidade Federal Do Tocantins.** Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de PósGraduação (Mestrado) em Geografia, 2020. Disponivel em: https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2027/1/Edmilson%20Andrade%20Reis%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 16 Julho 2021.

SAMPAIO, S**. Dificuldades de aprendizagem**: a psicopedagogia na relação do sujeito, família e escola. 4º ed.- RJ: Walk Editora, 2017.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 191.

ZACHARIAS. R. Ética e sexualidade em Vista da Compreensão integral da Sexualidade Humana. In: DIEHL, A.; VIEIRA, D. L**. Sexualidade**: do prazer ao sofrer. 2ª ed. Rio de Janeiro: Roca, 2017

13.5.36 TRANSGREDINDO EM SALA DE AULA: REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Mayana Esther Morbeck Mota Coelho[1463]

Maurício Andrade Almeida[1464]

RESUMO

Diante das ansiedades sociais contemporâneas, diálogos em sala de aula sobre os marcadores de gênero, raça e classe devem ser vistos como uma demanda necessária para a educação e devem ser planejados e destacados para que haja a devida implementação em sala de aula mediante um bom planejamento pedagógico para compreender de forma crítica questões que ainda são marginalizadas no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para tornar compreensíveis reflexões sobre decolonialidade de acordo com a perspectiva subversiva e sobre o deslocamento múltiplo dos discursos que resistem às visões pedagógicas tradicionais e eurocêntricas, bem como a compreensão sobre as relações envoltas por binarismos (HOOKS, 2013; LOURO, 2007; LUGONES, 2014). Nesta escrita, a compreensão sobre gênero como instituição política e seus marcadores de acordo com a heterossexualidade compulsória que causa a desigualdades e modos de opressão, traz as especificidades do conhecimento decolonial para uma abordagem em sala de aula para que as professoras, os professores, as alunas e os alunos saibam identificar no seu dia a dia as injustiças em torno de gênero e compreendam de forma crítica as opressões diante da subjetividade em torno dos marcadores de gênero, raça e classe. Para isso, o objetivo principal visa refletir sobre os marcadores interseccionais de gênero, raça e classe na educação formal para assim, pontuar como as epistemologias decoloniais propõem a construção do conhecimento a construção do conhecimento de forma discurssiva e representacional da subjetividade. Espera-se que esta escrita influencia as professoras e os professores para atuarem de forma emancipatória, libertadora e decolonial com as alunas e os alunos e assim, tragam para a sala de aula a compreensão necessária para subverter o imperialismo patriarcal que ainda perpetua a masculinidade hegemônica nas relações interpessoais da sociedade moderna.

Palavras-chave: Decolonialidade. Ensino e Aprendizagem. Relações de Gênero. Prática Pedagógica. Feminismo.

1 INTRODUÇÃO

Provocar mudanças de padrões acadêmicos hegemônicos do conhecimento científico sobre gênero, sexualidade, entrelaçamentos de marcadores sociais da diferença, nos espaços acadêmicos, traz a compreensão sobre o percurso histórico-político e seus desdobramentos para assim, aumentar a compreensão sobre mecanismos de poder e as formas práticas e de saberes docentes nessa direção.

[1463] Pedagoga, Mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidades – PPGREC. UESB, Jequié. e-mail: mmorbeckcoelho@gmail.com
[1464] Enfermeiro. Mestrando em Relações Étnicas e Contemporaneidades – PPGREC. UESB, Jequié. e-mail: Mauricio_aandrade@hotmail.com

Nesse sentido, este ensaio tem como objetivo refletir sobre os marcadores interseccionais de gênero, raça e classe na educação formal para assim, pontuar como as epistemologias decoloniais propõem a construção do conhecimento de forma discursiva e representacional da subjetividade. Espera-se que esta escrita influencie as professoras e os professores para atuarem de forma emancipatória, libertadora e decolonial com as alunas e os alunos e tragam para a sala de aula a compreensão necessária para subverter o imperialismo patriarcal que ainda perpetua a masculinidade hegemônica nas relações interpessoais da sociedade moderna.

Salientamos a importância dos debates críticos e reflexivos contra a sociedade patriarcal, autoritária, machista, heteronormativa e racista. Desse modo, é a sociedade brasileira desde a sua formação com a chegada dos europeus, brancos, cristãos e colonizadores, que trouxe as marcas dos autoritarismos, dos (pre) conceitos e da discriminação racial, ou seja, as relações de predominância patriarcal, machista, heterossexista e homofóbica. Por isso, justifica-se a discussão e debates sobre a referida temática nos espaços da escola, considerando os desafios da sensibilização pedagógica e acadêmica por professoras (es) na desconstrução de (pre)conceitos e superação das dicotomias de gênero e sexo, rompendo assim, com binômios tradicionais e eurocêntricos.

Nesta direção, tomamos emprestadas as palavras de Chaui e Rocha (2014), para dizer que a escola é um espaço que continua comprometido com práticas discriminatórias, violências e com a promoção e/ou manutenção de binarismos, desigualdade e assimetrias entre as pessoas e grupos sociais. E para contrapor esse modelo tradicional, a produção do conhecimento decolonial, feminista, antrracista, crítico e reflexivo na escola é um desafio necessário para a produção de novos caminhos conceituais e das imbricações entre preconceitos de gênero, racismos no contexto brasileiro, a partir das contribuições do pensamento contra colonial e dos estudos sobre racismos.

Para lutar contra a não legitimação e a exclusão do Outro através da supremacia heteronormativa branca no ambiente escolar, tem-se que compreender as práticas pedagógicas tal como um mecanismo de poder. É necessário entender que a atuação docente no ambiente da sala de aula, pode ecoar vozes que até então, não podiam ser legitimadas em sala de aula, mas também pode perpetuar o conhecimento etnocêntrico. Sobre essa questão, Louro (2000, p. 88) lembra que a

"[...] pedagogia crítica busca transformar consciências, dotar as estudantes de modos de conhecimento que as capacitem a conhecer melhor a si mesmas e a viver no mundo mais plenamente [...]". Por isso, a (o) professor (a) para não perpetuar os discursos de hegemonia patriarcal em sala de aula, tem que ter como base da análise para metodologias e políticas anticoloniais, bem como a mediação do conhecimento, a desconstrução da brancura nas relações de poder entre a (o) professor (a) e aluna (o) influenciando, assim, na não perpetuação das opressões de gênero, raça e classe.

Para Rich (2019, p. 65), a não dissociação destas perspectivas tem a potência necessária para compreender o lugar da branquitude e da masculinidade hegemônica neste processo de invisibilização do Outro e para o rompimento desse modelo colonial. Nessa mesma direção, no seu artigo "Lesbianidade e branquitude", Kumpera (2019) trata das imbricações entre os termos e compreende que descolonizar a posição de privilégio é um ato político que envolve desde o pensamento às ações. Assim, é notória a necessidade de romper com o silêncio epistêmico para que a construção de bases de análise para o racismo e o colonialismo que permeiam a nossa educação traga proposições em torno das novas linguagens para além do modelo eurocêntrico.

Consideramos, portanto, que é preciso ampliar os espaços de discussão e debates nas escolas, buscando estratégias para aumentar a conscientização e a transformação do "silêncio em linguagens e em ação" (LORDE ,1977) e, para tanto, é relevante preparar a professora e o professor para atuar na perspectiva das teorias críticas atuais acerca de pautas sobre temáticas de gênero e sexualidade e de como a sociedade brasileira produz e reproduz (pre)conceitos e discriminação de gênero, raça/etnia, classe social, costurando um entrelaçamento de fios que se constituem como condutores da exclusão social, de violências contra o Outro, o homossexual, a mulher, a lésbica e negra, dentre outros.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 ESCOLA E A DESCOLONIZAÇÃO DO CORPO

As propostas metodológicas das escolas brasileiras, seja ela pública ou particular, são embasadas no conhecimento colonial e heteronormativos que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

inviabiliza as discussões acadêmicas decoloniais, pois o modelo contra hegemônico não aborda o conhecimento patriarcal e normatizador. Diante dessas características da educação bancária (FREIRE, 1997), que pode tornar o ambiente da sala de aula pouco interessante para os jovens, este artigo tem como objetivo refletir sobre os marcadores interseccionais de gênero, raça e classe na educação formal para assim, pontuar como as epistemologias decoloniais propõem a construção do conhecimento de forma discursiva e representacional da subjetividade.

Mas, para começar, perguntamos: já fez a leitura de algum teórico ou teórica decolonial? A sua formação acadêmica teve uma perspectiva Terceiro Mundista para a compreensão das ideias sobre as relações de poder na sociedade?

Tendo como referência a formação acadêmica dos escritores dessa pequena reflexão, cremos que você também não teve esse conteúdo em sala de aula. Por isso, nesta escrita, pontuamos as teorias decoloniais como aporte teórico favorável para uma educação escolar emancipatória e para embasamento de novas propostas e perspectivas pedagógicas (LOURO, 2019; BUTLER, 2019; HOOKS, 2013).

Suess e Silva (2019) descreve a importância do movimento decolonial para uma renovação crítica das epistemologias. Para Quintero, Figueira e Elizalde (2019, p. 3), os estudos sobre a decolonialidade “[...] compartilham um conjunto sistemático de enunciados teóricos que revisitam a questão do poder na modernidade”.

> Nas escolas, aprendemos que o Brasil foi descoberto em 1500 por Pedro Álvares Cabral. Essa afirmação é um símbolo bastante evidente da colonização do nosso pensamento. Nós nos descrevemos a partir do olhar do colonizador e essa é a marca da nossa heteronomia (CASTRO, 2020, p. 158).

Rocha (2014, p. 7) lembra que “ninguém duvida de que o trabalho de crítica dos preconceitos e as ideologias é algo necessário para quem quer que viva desejando a emancipação humana e defenda a liberdade nas democracias”. Afinal, não vivemos numa sociedade democrática, a ditadura ainda se faz presente e, com ela, o autoritarismo brasileiro, com suas manifestações mais sofisticadas vem trazendo, ao longo dos séculos, as suas diferentes faces da violência, contra mulheres, negros, pobres, sem precedentes. E, com tudo isso junta-se as formas de pensamento autoritário no Brasil, caracterizado pelos modos que “o mito fundador” (ROCHA, 2014; CHAUI, 2014, 2000) assumiu desde a sua gênese histórica no

período colonial para demonstrar os vínculos entre ideologia autoritária e a posição intelectual dos colonizadores na reprodução da estrutura social patriarcal e seus valores e comportamentos autoritários, machistas, sexistas, racistas e heteronormativos. Assim, a sociedade brasileira, construída historicamente por divisão de classes sociais antagônicas, sob a dinâmica das desigualdades sociais e dos racismos, produz e reproduz conhecimento hegemônico e, desse modo, tem influenciado o papel da escola e sua responsabilidade na formação cidadã de seus alunos e alunas, o comportamento das pessoas e a relação com o Outro - o diferente.

A compreensão sobre as relações de dominação e exploração entre os sujeitos como uma disputa e controle nos âmbitos "[...] sexo, trabalho, autoridade coletiva e subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e seus produtos" (LUGONES, 2020, p. 61), que baseiam no patriarcardo e no heterossexismo, coloca a colonialidade do poder e a modernidade como os eixos estruturais de controle dos corpos. Neste contexto, a produção do saber e discursos imperiais e colonialistas vêm se constituindo sob uma perspectiva hegemônica masculina, branca, patriarcal, capitalista, racista e heterossexual, enfim, europeia, colonial e cristã. Como também, enfrentam o desafio de tratar a questão da sexualidade na sociedade brasileira, meritocrática, autoritária, misógina e patriarcal. E esse enfrentamento é de fato um desafio complexo, mas possível.

Quando pensamos em sala de aula, imagina-se um ambiente com quadro branco, a professora e o professor e as alunas e os alunos enfileirados nas cadeiras. Decerto a pluralidade das identidades dos sujeitos nesta cena é deixada de lado e as alunas e os alunos são vistos em sua totalidade, sem levar em consideração as especificidades de cada um. Contudo, ao buscar novas propostas pedagógicas, é imprescindível reconhecer a identidade múltipla e difusa de cada um nesse processo (BUTLER, 2019).

Compreender a identidade enquanto ação do fundamento político é uma das formulações de Butler que conversa com a perspectiva decolonial. Em seu livro "Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade" (2019), Butler destaca que para desmantelar a relação de hierarquia de gênero não se deve pensar nas identidades, produtos ou efeitos de poder, mas nos processos de produção dessas identidades, como são pensadas e produzidas e, também, na manutenção das relações entre elas. Butler levanta nessa discussão a questão da construção do sujeito

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e lembra que o próprio sujeito das mulheres "não é mais compreendido em termos estáveis e permanentes" (2019, p. 18).

Teorias que ressignificam o conhecimento epistêmico de acordo com as novas divisões sociais traz para a sala de aula a desconstrução de padrões em torno das relações e a compreensão crítica sobre os marcadores de gênero, raça, classe, etnia, sexualidade e identidade (CURIEL, 2020). Diante desses anseios, a teoria decolonial tem o embasamento necessário para a construção discursiva e representacional de forma subjetiva, pois compreende a sexualidade não como um marcador para o preconceito heterossexista, não compreende o cabelo como um marcador para o racismo, não compreende um sujeito LGBTQIA+ como desviante a norma. Mas compreende que a observação crítica da complexidade em torno dos privilégios e das ambiguidades teóricas trará as mudanças necessárias para a escola.

A sexualidade, segundo Guacira Lopes Louro (2000, p. 9), "[...] não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política [...] é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos". E nessa construção do sujeito, a escola geralmente utiliza da normalização e produção de "verdades" de acordo com a heterossexualidade compulsória.

De acordo com o pensamento de Grosfoguel (2016) e outros referenciais deste trabalho, desnaturalizar o privilégio epistêmico através da decolonialidade traz para a escola a virada linguística necessária para a transformação histórica na filosofia e na teoria social. Esta é uma problemática epistemológica que reflete a realidade de forma discursiva sobre os significados sociais culturalmente construídos, recontextualizados e articulados de forma produtiva contra a hegemonia da cultura falocêntrica.

2.2 COMO UTILIZAR A DECOLONIALIDADE NA ESCOLA?

Para Curiel (2020, p. 152), reconhecer os saberes subalternizados "[...] tem a possibilidade de generalizar sem universalizar, de explicar realidades diferentes contribuindo com o rompimento da ideia de que esses conhecimentos são locais, individuais e incomunicáveis".

Para Abreu, Maio e Parpinelli (2019), para que a proposta metodológica alcance os resultados esperados, é necessário que o planejamento em sala de aula esteja "flertando com as teorias interseccionais e uma educação que priorize a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

autonomia, o exercício de falar de si, embasando-nos em diferentes autoras que propõe formas pedagógicas contra hegemônicas" (2019, p. 102). Afinal, ter como embasamento teórico a epistemologia decolonial faz com que os saberes sejam interseccionados e refletidos através dos marcadores ligados às questões da colonialidade do poder e sobre a forma de controle através do gênero e da sexualidade, raça e classe.

É necessário entender que a atuação docente no ambiente da sala de aula, pode ecoar vozes que até então, não podiam ser legitimadas em sala de aula, mas também pode perpetuar o conhecimento etnocêntrico. Sobre essa questão, Louro (2000, p. 88) lembra que a "[...] pedagogia crítica busca transformar consciências, dotar as estudantes de modos de conhecimento que as capacitem a conhecer melhor a si mesmas e a viver no mundo mais plenamente [...]". Por isso, a professora e o professor para não perpetuar os discursos de hegemonia patriarcal em sala de aula, tem que ter como base da análise para metodologias e políticas anticoloniais, bem como a mediação do conhecimento, a desconstrução da brancura nas relações de poder em sala de aula para não perpetuar os marcadores das opressões.

> A educação como prática da liberdade e um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (HOOKS, 2013, p. 25).

A necessidade de romper com o silêncio e construir bases de análise para o racismo e o colonialismo que permeiam a nossa educação nos movem desde então, pois é notória a necessidade de novas linguagens para além do modelo eurocêntrico, principalmente na Bahia, onde têm-se a capital mais negra do país.

A compreensão sobre a atuação e abordagem das produções sobre gênero, raça e classe dentro da sala de aula, por exemplo, surge da autoavaliação, autorreconhecimento e autoatualização da professora e do professor sobre o seu papel docente, desta forma, hooks (2013, p. 25) relata a importância da pedagogia engajada para os professores e professoras que "[...] creem que nosso trabalho não

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos".

Nessa perspectiva, para descolonizar a hierarquia heteronormativa em sala de aula, a professora e o professor tem que estarem atentos nos dispositivos utilizados para a perpetuação da hegemonia patriarcal. Vale salientar que, os discursos produzem os objetos sobre os quais falam trazendo dispositivos das relações de poder (FOUCAULT, 2008), discutir sobre as gramáticas utilizadas dentro da perspectiva da desconstrução de binarismos em sala de aula é necessário para a consciência pessoal e consequentemente, coletiva das crianças em fase de desenvolvimento o que influencia e coloca em prática uma educação emancipatória. Assim, Suees e Silva (2019) discorrem que a prática decolonial propõe:

> Entre suas principais associações e questionamento podemos destacar: a crítica às concepções dominantes de modernidade; as situações de opressões vivenciadas na América como consequências do colonialismo; o conceito de raça com importante instrumento da dominação europeia; a superação da colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber; a ruptura com o eurocentrismo; a busca de uma civilidade e novas formas de organização espacial; e ainda, a interculturalidade crítica e a transculturalidade como importantes ferramentas para um novo projeto de sociedade (SUESS; SILVA, 2019, p. 3).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível dizer que a lógica da subversão epistêmica visa, antes de tudo, fugir à norma de opressão de gênero. Contudo, a resistência não pode ser confundida com transformação, pois ainda estamos diante de um governo que não apoia as desconstruções de padrões heterocentrados, o que prejudica discussões decoloniais, mas o papel da professora e do professor diante desta realidade é incitar o reconhecimento das subjetividades que envolvem as relações sociais. Para isso, as professoras e os professores têm que ter como proposta metodológica as epistemologias decoloniais, feministas e antirracistas para contrapor o modelo acadêmico centrados nos conhecimentos eurocêntricos que ainda estão presentes na escola e na sociedade brasileira.

Apesar da invisibilidade das epistemologias de subversão no ambiente escolar, muitas professoras e professores já se posicionam de maneira sútil em relação às questõe sobre gênero, raça e classe em sala de aula (MACIEL, 2018, p. 56). Contudo,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

é urgente a deslegitimação das opressões nas unidades educacionais como forma de contrapor, também, a colonialidade do saber para que não ocorra a apropriação cultural e a valorização e perpetuação do esteriótipo sobre a hegemonia do conhecimento e da cultura do colonizado como a única veracidade científica.

Sabe-se, portanto, que o objetivo da ciência é construir conhecimento, analisar seus avanços, formulações, buscas e, muitas vezes, criticar os próprios caminhos percorridos. Nesse aspecto, a escola pode ser pensada como espaço de construção do conhecimento/saber, um terreno fértil para se pensar, refletir e problematizar as demandas da diferença em nossa sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. L de; MAIO, E. R.; PARPINELLI, R. S. **Pintando bocas monstras por meio da PE-DRA-GO-GIA.** Rev. ODEERE, v. 4, n.7, 2019. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/5104

BUTLER, J. **Problemas de Gênero:** Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2019.

CASTRO, S. Condescendência: estratégia parter-colonial de poder. In: **Pensamento feminista hoje:** perspectivas decoloniais. Org. Heloisa Buarque de Hollanda et. al. 1 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2020.

CURIEL, O. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: **Pensamento feminista hoje:** perspectivas decoloniais. Org. Heloisa Buarque de Hollanda et. al. 1 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2020.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In: Introdução à Psicologia Escolar. PATTO, M. H. S. (org.) 3. ed. **Rev. Atual. São Paulo:** Casa do Psicólogo, 1997.

GROSFOGUEL, R. A. Estrutura do conhecimento nas univerisdade ocidentalizadas: Racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídio/epistemicídios ao longo do século XXI. **Rev. Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Luisa/Downloads/download.pdf

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KUMPERA, J. A. M. Lesbianidade e Branquitude. **Rev. Brasileira de Estudos da Homocultura.** v. 1, n. 04, 2019. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/10172/0

LORDE, A. G. **A Transformação do silêncio em linguagem e em ação.** In: LORDE, A. Textos escolhidos de Audre Lorde. Herética Difusão Lesbofeminista independentes, 1977. Disponível em: https://www.academia.edu/36358973/LORDE_Audre_A_transformacao_do_silencio_em_linguagem_e_acao_VF_pdf

LOURO, G. L. (org). **O Corpo Educado.** Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUGONES, M. Rumo a um Feminismo Decolonial. **Estudos Feministas,** Florianópolis, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755

MACIEL. P. D. **Lésbicas e Professoras:** o gênero na docência. Appris, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In**: A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4109238/mod_resource/content/1/12_Quijano.pdf

RICH, A. **Heterossexualidade Compulsória e Existência Lésbica & Outros Ensaios.** Tradução Angélica Freitas & Daniel Luhmann. Rio de Janeiro, A Bolha Editora, 2019.

ROCHA, A. Apresentação. In: CHAUI, M. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, São Paulo: Fundação Perseu Abramos, 2014. p 7-10 (Escritos de Marilena Chaui, v. 2).

SUESS, R. C.; SILVA, A. S. De. A perspectiva decolonial e a (re) leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa.** 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/35469/html

13.5.37 UM OLHAR SOBRE OS ELEMENTOS REPRESENTACIONAIS DAS "PRÁTICAS" DECLARADAS DOS PROFESSORES EXTENSIONISTAS DO PROGRAMA MULHERES DO IFSP

Solange Maria Silva [1465]

RESUMO

Esse trabalho tem o intuito de apresentar os elementos representacionais sobre as práticas dos professores que coordenam os projetos do PMIFSP, para que seja possível uma educação inclusiva e emancipatória. A pesquisa, de caráter exploratório, tem como objetivo compreender os elementos representacionais, no que diz respeito a identidade pessoal, profissional e o processo de ensino e aprendizagem que os professores declararam sobre suas práticas, por meio de análise documental e aplicação de questionário, com apoio teórico das teorias de Bourdieu ((2011 e 2012) e Moscovici (2015). Neste estudo percebemos que os professores, sujeitos da pesquisa, apresentam propostas diversificadas e duradouras, interrompidas pela pandemia. A professoras são as que mais buscam a formação continuada. As constatações permitem considerar a possibilidade de fortalecimento e amadurecimento das práticas pela idade do corpo dos professores, que buscam na educação a realização profissional e vontade de contribuir para o processo de inclusão e emancipação das mulheres e pela estrutura de apoio institucional, no entanto, cabe destacar, que a lógica da exclusão está longe de ser exaustiva e reforça a injustiça, a exclusão social e a dominação masculina. Além da necessidade de permitir o acesso à Educação e/ou formação e fazer valer a leis a esse público, é fundamental garantir o direto à Saúde, para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia; assim como, é imprescindível investir na formação do professor, para que ele tenha preparo para lidar com as mudanças que, provavelmente, virão para a Educação no período pós-pandemia.

Palavras-chave: Programa Mulheres do IFSP. Projeto de Extensão. Representações sociais. Projetos de extensão. Representações sociais.

INTRODUÇÃO

A Extensão na Educação Superior Brasileira é definida pelo MEC, na resolução 07 de 2018 (BRASIL, 2018), no artigo 3°, como "[...] atividade que se integra à matriz curricular e a organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico". E, no artigo 6°, inciso III, atestada pelo "[...] compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial [...] cultura, direitos humanos e justiça [...]".

Neste trabalho, não discutimos, a ambiguidade e polissemia quanto a expressão e caráter genérico do termo "extensão", abordada por Freire (2013), mas

[1465] Doutoranda em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Participante do Grupo de Pesquisa Instituições de Ensino, políticas e práticas pedagógicas/CNPQ. E-mail: solange.silva.mic@gmail.com

assumimos a ação extensionista, prevista desde 1998 na Constituição Federal, no artigo 207, como indissociável do ensino e da pesquisa e como uma política pública nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Art. 3°, inciso XIII, prevê, como um dos princípios do ensino, a "garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida", e, no Art. 4°, inciso VII, que a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e "modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades", garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (grifos nossos).

No entanto, a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) nada menciona para aqueles indivíduos que, pela situação de vulnerabilidade social, foram ceifados da oportunidade de estudar e que não se encontram na condição de frequentar um curso escolar regular, com a frequência semanal exigida, e modelos de avaliação fixados nas normas educacionais e em se tratando de gênero as mulheres são as mais afetadas.

Para Lisboa e Manfrini (2005):

> [...] as mulheres pobres no Brasil passam por situações extremamente injustas no que diz respeito a seus direitos e interesses. [...] Os principais problemas enfrentados referem-se ao acesso ao mercado de trabalho, à moradia/habitação, saneamento básico, educação, saúde e segurança e à luta contra a discriminação salarial.

É, neste ambiente de desafios, com a inclusão de mulheres carentes e vulneráveis, com a responsabilidade de formar uma cidadã justa, crítica e ciente de seu importante papel, na sociedade, e também de seus direitos, que se encontra o professor, coordenador de projeto de extensão do Programa Institucional Mulheres do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), que visa a qualificação profissional, o resgate da autoestima e a inclusão socioprodutiva de mulheres, cisgênero e transgênero, submetidas a algum processo de exclusão social (SILVA, 2020).

É desse professor que se espera o domínio e saberes sobre as práticas voltadas para a educação não formal e que serão melhor compreendidas com. O avanço da pesquisa do doutorado, cujos achados iniciais são compartilhados, neste texto, com aporte dos principais conceitos das teorias bourdieusiana e mosvoviciana, tendo como objeto os elementos representacionais sobre as práticas dos professores.

A desigualdade, a exclusão, e as lutas, mostram e justificam, o quanto é importante pesquisas que venham contribuir para compreender o campo da educação, em que estão inseridos os professores e suas práticas, para a inserção das mulheres no mundo do trabalho e promoção uma educação inclusiva e emancipadora.

Assim, constituímos a questão-problema: quais são os elementos representacionais sobre as práticas dos professores que coordenam os projetos do PMIFSP? para que seja possível uma educação inclusiva e emancipatória.

Diante destas colocações, este trabalho tem como objetivo compreender os elementos representacionais, no que diz respeito a identidade pessoal, profissional e o processo de ensino e aprendizagem que os professores declaram sobre suas práticas, no âmbito dos projetos submetidos ao PMIFSP.

UM POUCO DO PROGRAMA MULHERES DO IFSP

O Programa Institucional de Formação Profissional Mulheres do Instituto Federal de São Paulo teve origem no Programa do Ministério da Educação – MEC, denominado Mulheres Mil.

De acordo com Rosa (2011, p.7), organizadora do livro Mulheres mil: do sonho à realidade, o projeto:

> [...] teve como objetivos elevar a escolaridade, ofertar qualificação profissional e contribuir para a inserção dessas mulheres no mundo do trabalho. [...] promoveu diversos outros impactos que por sua essência não são tão simples e óbvios de serem mensurados, tais como a descoberta da cidadania, o resgate da autoestima, a melhoria nas relações familiares e no convívio das comunidades, além do estímulo às mulheres a voltarem para os bancos escolares.

Como fruto dos resultados positivos, em 21 de julho de 2011, por meio da Portaria do MEC n° 1.015 (BRASIL, 2011), o Mulheres Mil foi instituído nacionalmente, e estabelece a formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social, como uma das ações do Plano Brasil Sem Miséria. Prevê como diretrizes: possibilitar o acesso à educação; contribuir para a redução de desigualdades sociais e econômicas de mulheres; promover a inclusão social; defender a igualdade de gênero; e combater a violência contra a mulher.

Como desdobramento das ações realizadas, entre 2012 e 2014, no âmbito do

Mulheres Mil, o IFSP criou o Programa Institucional Mulheres do Instituto Federal de São Paulo, em 2016, para dar continuidade a essas ações.

Os projetos do Programa Mulheres do IFSP são compostos por um curso de extensão, com carga horária mínima de 160 horas e desenvolvido de forma articulada, no mínimo, a uma das seguintes ações: ciclo de oficinas, minicursos, visitas técnicas, feira de economia solidária e participação em eventos. Portanto, entendemos, que estão inseridos no campo da educação não formal, como podemos entender pelas contribuições conceituais de Trilla e Ghanem (2008).

A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E REPRESENTAÇÕES SOCAIS

Trilla e Ghanem (2008, p.42) entendem por educação não formal:

> [...] o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferentemente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema de educação regrado.

Adicionalmente, para Trilla e Ghanem (2008, p. 71), a educação não formal "[...] supõe também a intenção de estender a educação e, por isso, a maioria da população que atinge é de pessoas menos incluídas no sistema escolar convencional".

Na visão de Gohn (2011, p. 106), a educação não formal designa um processo com vários campos e dimensões, que correspondem a suas áreas de abrangências, desde a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos a arte de bem viver.

A compreensão do campo da educação e das dimensões, em que a educação não formal se realiza e se inscreve, em um horizonte político-ético-social, voltado para a inclusão e para a emancipação de extratos sociais menos favorecidos, por meio dos professores, que atuam em um espaço social demarcado, são carregados de representações, e nos induzem a buscar o aporte de Bourdieu (2011, 2012) e Moscovici (2015) para delinear os elementos de representações sociais dos professores sobre a sua prática na educação não formal, e o percurso de formação que esses professor apresentam, no espaço/campo da educação.

Deste ponto de vista, Abdalla e Villas Bôas (2018) ressaltam que Moscovici e Bourdieu têm questões distintas, ainda que complementares, para ambos os autores, a dimensão simbólica na construção do mundo social e os mecanismos de

estabilidade e mudança são preocupações fundantes.

É imprescindível compreender o conceito de Representações Sociais (RS), proposto por Moscovici (2015), que versa sobre a inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do individual e coletivo na construção das Representações Sociais: um conhecimento de senso comum.

Para o autor representações sociais é um sistema de valores, ideias e práticas [...] (1976:xiii). (MOSCOVICI, 2015, p.21)

Os conceitos de Bourdieu (2011, 2012) e Moscovici (2015) possibilitam uma discussão a respeito dos fenômenos sociais, que refletem sobre as condutas individuais e coletivas, e contribui para compreensão dos elementos de representações sociais, no espaço social dos docentes e para ressignificar as suas práticas. Como bem assinalam Abdalla e Villas Bôas (2018, p.14): [...] as aproximações entre Moscovici e Bourdieu vêm suscitando múltiplas discussões, desde 2013, que perpassam: o lugar do simbólico na construção do conhecimento social e na mudança da realidade social [...].

AS ETAPAS DA PESQUISA

Por meio de análise documental foi possível desvelar aspectos importantes sobre os sujeitos. Foram utilizados como documento: os editais de aprovação dos projetos e os resumos dos projetos submetidos, no período de 2016 a 2019, além do curriculum dos professores. Constatamos a aprovação de 25 projetos, em 15 municípios de São Paulo, com a participação de 18 professores, como coordenadores.

Com os dados, apuramos que: a) em relação ao sexo, do total dos projetos 15 (60%) foram propostos por mulheres e 10 (40%) por homens; b) o número de vagas ofertadas por campus, inicialmente, de 20 por curso, subiu para 23, e em 2019, foram 25 vagas, atendendo, no período, 578 mulheres; e c) o aumento de alunas atendidas, passou de 40 para 300, em quatro anos. Em contrapartida, no ano de 2020, o edital de submissão foi suspenso, devido ao COVID 19. Em 2021, até julho, o edital de chamamento para execução dos cursos está no aguardo a autorização de início das aulas presenciais.

Os professores, que atuam nos projetos assistem e resistem a retração da possibilidade de inclusão na educação, de políticas e programas inclusivos que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

visibilizem a população mais carente, que padece com a falta de recursos tecnológicos, e se deparam com a aumento da exclusão e evasão provocada pelo COVID 19.

> Frente a essas mudanças, intensificou-se a sensação de insegurança e de incerteza, aprofundando o sofrimento daqueles que vivem, no cenário social e educacional brasileiro angustiados frente ao desemprego, as condições precárias, que se intensificam e o medo não conseguirem sobreviver à COVID 19. (ABDALLA, 2021)

Como diria Bourdieu (2011, p. 42), "os sujeitos (...) dotados de senso prático (...) de estrutura cognitivas duradouras" apresentam práticas com estruturas objetivas", que representam o objeto da investigação: as práticas inclusivas e emancipatória. "O sujeito humano constrói, em relação com o mundo, um novo mundo de significado" (Jovchelovitch, 2000, p. 78), com construções particulares no campo educacional, que na totalidade e mediações sociais geram comportamentos, valores e representações que caracterizam suas práticas, ou melhor, caracterizavam, antes da pandemia.

As informações sobre a formação foram categorizadas por área de conhecimento; na graduação, as mulheres representam 44% na área de educação e nenhum homem. No entanto, na área de ciências sociais, as mulheres representam 19% e os homens 34%. Na pós-graduação Stricto Sensu, o percentual de mulheres, que buscaram na Educação a continuidade passou para 60%, e os homens o percentual maior foi para as engenharias 37%.

Durante a análise curricular, constatamos que quatro (22%) dos professores participaram de cursos e treinamentos voltados para metodologias de ensino remoto e/ou à distância.

Um aspecto observado, no resumo dos projetos, analisados com a técnica de análise de conteúdo de Bardin(2016) é a propositura de atividades manuais, na maioria dos projetos. Algumas são consideradas como de caráter masculino, entretanto, foram submetidas por mulheres, tais como: desenvolvimento rural e pintura residencial; e outras, comumente desenvolvidas por mulheres, são submetidas por homens, como: costura e bonecas de pano. O que evidência, assim, a diversidade no processo de propostas de projetos.

Na segunda etapa, aplicou-se um questionário para "situar o professor no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contexto da escola e do sistema educativo e conhecer suas práticas declaradas para confrontá-las com as práticas efetivas", conforme estabelece Altet (2017, p.1211). Neste texto tratamos somente das práticas declaradas.

Dos 18 professores, 14 responderam, equivalendo à 78% do universo.

O questionário foi dividido em quatro perspectivas, com perguntas fechadas e abertas: Apresentamos as três primeiras:

a) **Perspectiva pessoal**

Quanto a idade, o quadro funcional de professores é composto por (79%) com menos de 50 anos. Por se tratar de servidores públicos concursados há uma expectativa de maior tempo de permanência na Instituição, uma vez que a legislação estabelece a aposentadoria compulsória para o servidor aos 75 anos.

Ao tratar de raça /étnica, mais da metade se declarou branco equivalente a 10 professores (72%), 2 negros (14%), 1 pardo (7%) e 1 que não respondeu (7%). Percebe-se que temos que avançar para que o negro ocupe postos de trabalho, também, na academia, para romper o processo de exclusão e racismo no sistema educacional.

No tocante a religião, 8 professores (57%) declaram ser católico, 2 professores são evangélicos (15%) e 2 (15%) são espíritas, 1 é ateu e 1 optou por outras. Desperta a atenção nenhum ter declarado adepto da religião de matriz africana.

b) **Perspectiva profissional**

Dos respondentes 9 são professores, 1 é Diretor adjunto educacional, 1 está como Diretor Geral, 1 é Pedagoga, 1 é Assistente Social e 1 respondeu incorretamente. Constamos que alguns professores tiveram progressão e/ou alteração em suas funções após a sua atuação no PMIFSP.

O que mais influenciou a escolha profissional, aparece em primeiro lugar, a perspectiva de realização profissional, em segundo, o desejo de contribuir para a área de conhecimento juntamente com o desejo intrínseco, e em terceiro lugar a escola.

Os professores atuam em projetos de extensão, em sua maioria 8 (57%) na faixa de 4 a 9 anos, 5 (36%) de 0 a 3 anos e somente 1 (7%) de 10 a 15 anos. Os dados indicam que o PMIFSP tem sido um espaço de experiência extensionista, se consideramos que o programa tem 5 anos. Cabe ampliar a investigação para

identificar e confirmar se é a primeira experiência desses professores.

Para o questionamento sobre o que motivou a participação no PMIFSP a palavra mulher aparece nas respostas de nove professores (64%), em especial nos contextos de contribuir para o desenvolvimento da cidadania e autonomia, como exemplificado nas respostas dos professores: prof_5 [...] "promover a cidadania e a defesa dos direitos da mulher" e prof_10 [...] "promover caminhos que viabilizem autonomia, independência e empoderamento das mulheres vulneráveis é uma ação transformadoras e eficaz".

c) **Ensino e aprendizagem**

Os professores recebem apoio pedagógico e/ou de outros servidores, no desenvolvimento das atividades do PMIFSP em 86% dos projetos (12 professores) e declaram que conhecem as experiências e histórias de vida das alunas (93%), somente um professor desconhece a história das alunas do PMIFSP. Eles consideram que as alunas entendem o propósito do PMIFSP (93%) e que a mediação desenvolvida, durante as atividades, é suficiente e permite uma aprendizagem significativa.

A evasão escolar tem como principias causas: i) tem que cuidar dos filhos e/ou familiares, ii) dificuldade financeira e iii) incompatibilidade de horário.

Reconhecemos que o desafio do ensino e aprendizagem vai além do apoio pedagógico, do conhecimento da história de vida para reduzir a evasão, esbara no que diria Bourdieu (2012, p.18) "[...] a ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça", pontuando a exclusão feminina.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Neste estudo percebemos que os professores que atuam como coordenadores do PMIFSP apresentam propostas diversificadas e duradouras, interrompidas pela pandemia. A professoras são as que mais buscam a formação continuada.

As constatações permitem considerar a possibilidade de fortalecimento e amadurecimento das práticas pela idade do corpo dos professores, pela realização profissional e vontade de contribuir para o processo de inclusão e emancipação das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mulheres e pela estrutura de apoio institucional, no entanto, cabe destacar, que a lógica da exclusão está longe de ser exaustiva e reforça a injustiça, a exclusão social e a dominação masculina.

Além da necessidade de permitir o acesso à Educação e/ou formação e fazer valer a leis a esse público, é fundamental garantir o direto a Saúde, para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia; assim como, é imprescindível investir na formação do professor, para que ele tenha preparo para lidar com as mudanças que, provavelmente, virão para a Educação no período pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B.; VILLAS BÔAS, L. Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, v.48 n.167 p.14-41 jan./mar. 2018.

ABDALLA, M. F. B. Relações de incertezas e exclusão: é possível pensar em estratégias para educação em tempo de pandemia? **Revista Olhar de Professor.** Ponta Grossa, v.24, p. 1-10, 2021.

ALTET, M. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. **Caderno de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1196 -1223, out./de. 2017.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11ª. ed. Campinas: Papirus, 2011.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertand, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988, São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art61. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Portaria no 1.015, de 21 de julho de 2011. Institui o Programa Nacional Mulheres Mil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8526-portaria1015-220711-pdf&category_slug=julho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 mai. de 2020.

BRASIL. Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para

a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 do PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em 02 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e esfera pública**: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

LISBOA, T. K.; MANFRINI, D. B. Cidadania e equidade de gênero: políticas públicas para mulheres excluídas direitos mínimos. **Katálysis,** Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 67-77, jan/jun, 2005.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

ROSA, S. (Org.). **Mulheres mil:** do sonho à realidade. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

SILVA, S.M. **Representações sociais**: uma análise dos projetos do Programa Mulheres do Instituto Federal de São Paulo. In: ABDALLA, M. F. B. (Org.). Pesquisas em Educação: políticas, representações e práticas. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2020, p. 417- 436.

TRILHA, J.; GHANEM, E. **Educação formal e não formal**: pontos e contrapontos. In: ARANTES, V. A. (Org.). São Paulo: Summus, 2008.

14. EIXO EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO

Coordenação:

Patricia Lupion Torres-PUCPR
Luciane Hilu-PUCPR

14.1 DESCRIÇÃO DO EIXO EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO

Esse eixo pretende oferecer espaços para problematizar a utilização de tecnologias digitais para ensinar e aprender, na educação formal e não formal, em diversos níveis e contextos. Objetiva ainda discutir o surgimento de novos modelos educacionais decorrentes das tecnologias digitais e dos processos em rede. Inclui ainda os seguintes temas correlatos: tecnologias emergentes e ambientes digitais de aprendizagem, aprendizagem móvel, aprendizagem ubíqua, jogos e gamificação na educação, o uso educacional das redes sociais e de realidade aumentada, tecnologias assistivas, metodologias ativas com uso de tecnologias digitais, literacia digital, recursos educacionais digitais, educação a distância e educação virtual.

14.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO

Ana Lucia de Souza Lopes - UPM
António Manuel Quintas-Mendes - UAdP
Ariana Cosme - UP
Bento Duarte da Silva - UMINHO
Carla Daniela Pereira Maia Ferreira - FPCEUP
Claudete Zaclikevic - PUCPR
Cristina Maria d'Ávila Teixeira - UFBA
Diene Eire de Mello - FAESI
Edméa Oliveira dos Santos - UFRRJ
Flavia Leal King Baleche - PUCPR
Gabriela Eyng Possolli - UNIT
Glaucia Da Silva Brito - UFPR
Katia Ethiénne Esteves dos Santos - PUCPR
Lúcia da Graça Cruz Domingues Amante - SECAL
Luciane Hilu - PUCPR
Lucila Pesce - UNIFESP
Lucymara Carpim - PUCPR
Marcio Vieira de Souza - UFSC
Maria Altina Silva Ramos - UMINHO
Miriam Struchiner - UFRJ
Neide Mitiyo Shimazaki - PUCPR
Neusa Nogueira Fialho - PUCPR
Patricia Lupion Torres - PUCPR
Raquel Pasternak Glitz Kowalski - PUCPR
Rita de Cássia Veiga Marriott - UTFPR
Rosemary dos Santos de Oliveira - UERJ
Sara Dias-Trindade - UdC

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Silvar Ferreira Ribeiro - UNEB
Sonia Maria da Conceição Pinto - UNEB
Teresa Margarida Loureiro Cardoso - FESAR
Terezinha Fernandes Martins de Souza - UFMG

14.3 PALESTRAS EM EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO

14.3.1 A EMERGÊNCIA DE RECURSOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO – Lucia Santaella

RESUMO

Nunca houve processo educativo sem mediadores humanos e técnicos em complementaridade. Os recursos técnicos evoluem no tempo. O padrão educacional que herdamos da tradição no Ocidente é aquele que se baseia na cultura escrita como incremento da cultura oral. Esse padrão começou a sofrer abalos já no século XIX, a partir dos meios de reprodução técnica, como a fotografia, a linguagem híbrida do jornal e o cinema. Os abalos acentuaram-se na revolução eletrônica com o rádio e a TV. Isso significa que a linguagem escrita passou a enfrentar competidores mais atraentes, uma vez que muitas dessas novas mediações colocam-se a serviço do entretenimento. Tudo isso, no entanto, só serviu de preâmbulo para a grande revolução que estamos atravessando a partir dos anos 1980, a cultura híbrida do computador como mídia de todas as mídias. Desde então, o ritmo de surgimento de novos recursos sociotécnicos é estonteante, obrigando os processos educacionais a uma atualização contínua. A emergência mais recente, que tem dado muito o que falar, é a inteligência artificial. Este texto pretende colocar em discussão as consequências da incorporação dos recursos de inteligência artificial no ensino-aprendizagem.

14.3.2 EDUCAÇÃO ON-LINE NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: EXPERIÊNCIAS NA PANDEMIA COVID -19 – Edméa Oliveira dos Santos

RESUMO

Educação Online na pós-graduação stricto senso: experiências na pandemia covid-19. A conferência retratará uma experiência s em contextos de docência-pesquisa-docência, desta forma não separamos a pesquisa acadêmica do cotidiano de nossas salas de aula na pós-graduação Stricto Sensu. Atuamos em rede, com a formação de pesquisadores em educação no PPGEDUC/UFRRJ (na posição de professora titular-livre) na relação cidade/ciberespaço. Para tanto, desenvolveremos dispositivos e atos de currículos, mediados pelo digital em rede, mais especificamente na bricolagem com AVA, ambientes virtuais de aprendizagem, redes sociais e APP, aplicativos para celular. Neste contexto, a educação online é para nós contexto, objeto e dispositivo de pesquisa-formação na cibercultura.

14.3.3 A NOVA EDUCAÇÃO HÍBRIDA – Claudio Rama Vitale

RESUMO

En la conferencia se analizará la irrupción de una nueva educación hibrida que ha sido acelerada con la pandemia. En general, existe una tendencia a la diferenciación institucional y pedagógica de la educación que al tiempo que facilita la cobertura se retroalimenta con diferenciaciones de modalidades y tipologías institucionales. Son procesos que acompañan la expansión del conocimiento y el desarrollo de nuevas tecnologías especialmente de comunicación e información. Estos avances están permitiendo diversidad de interacciones educativas sincrónicas y asincrónicas, que conforman una nueva educación híbrida, mediante multimodalidades digitales, que derivan en oportunidades de flexibilidad y diferenciación con multipedagogías y multicurrículos.

14.4. MESAS-REDONDAS EM EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO

14.4.1 EDUCAÇÃO REMOTA: VELHOS DILEMAS COM NOVOS DESAFIOS, NO CONTEXTO DA PANDEMIA – Moderadora: Flávia Leal King Baleche

O CONTINUUM DE APRENDIZAGENS NOS ESPAÇOS E TEMPOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO PANDÊMICO – Carlos Henrique M. T. Helvig

RESUMO

Este estudo visa a problematização, sob a perspectiva das aprendizagens dos/as estudantes da Educação Básica no contexto pandêmico, de categorias formativas que articulem e ressignifiquem recursos, tempos e espaços disponíveis para compor o passo a passo do processo de aprendizagem no formato remoto/híbrido. A abordagem reflexiva considera, portanto, a proposição de um Continuum de Aprendizagem que retroalimente as aprendizagens previstas, propostas e constituídas, de modo que as interfaces entre teorias-metodologias-aprendizagens sejam viabilizadas nas dimensões cognitiva, socioemocional e sociocultural e se desdobrem, dialeticamente, em propostas educativas por meio das quais o/a estudante seja considerado como ativo intelectualmente, inacabado existencialmente e protagonista de conhecimentos gerados na relação com o mundo e com os outros, através de uma prática de aprendizagem constante e efetivada em várias ambiências (física/virtuais). Desse modo, a assunção da perspectiva de um continuum de aprendizagem que centra suas práticas formativas no/a estudante, traz à baila a discussão antiga, mas também atual, de considerar a importância dos aspectos cognitivos e socioemocionais sempre correlacionados às dimensões do letramento das práticas sociais e ao mundo dos afetos, no sentido de garantia da formação integral dos/as estudantes.

SENTIDO PESSOAL E ATIVIDADE DE ESTUDO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL – Graziela Lucchesi Rosa da Silva

RESUMO

O presente trabalho objetiva discutir, sob os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, o sentido pessoal e atividade de estudo em tempos de pandemia. A atribuição de sentido pessoal na atividade de estudo é um processo vinculado às condições objetivas de vida, em geral, e às relações provenientes do processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se a importância do/a professor/a na condução da atividade dos estudantes, essencial para a apropriação de conteúdos que propiciem o desenvolvimento humano. As medidas de distanciamento social, em função da pandemia da Covid-19, evidenciam, no contexto educacional, velhos dilemas sob novas roupagens, como por exemplo, o esvaziamento dos conhecimentos veiculados e ensinados, a intensificação e sobrecarga de trabalho e a dissociação entre motivo e ações de aprendizagem. Demarcamos, portanto, a urgência em discutir esse cenário e os seus impactos no desenvolvimento de novas necessidades e interesses e, com eles, novos sentidos às aprendizagens dos estudantes.

DA ÓTICA DA REPETIÇÃO PARA A INTERATIVIDADE E CRIATIVIDADE INDIVIDUAL E COLETIVA – Ivana Suski Vicentin

RESUMO

A tese por mim defendida em 2017, A prática pedagógica de professores dos anos finais do Ensino Fundamental sob a ótica de seus alunos – limites e possibilidades, sistematizou cinco

indicadores para uma prática pedagógica que preze pela relação de interatividade e criatividade entre professor, aluno e conhecimento. Alunos de 8º e 9º anos de quatro colégios estaduais de Curitiba produziram textos abordando as práticas de seus professores. Um indicador revelado no estudo foi o da necessidade de o professor estabelecer uma nova dinâmica em sala de aula, aliando o uso da tecnologia à aprendizagem. Eles denunciaram a subutilização de recursos mesmo nas escolas que tinham laboratórios e equipamentos disponíveis; questionaram o não uso dos próprios celulares como uma ferramenta de aprendizagem. A Pandemia evidenciou mais ainda essa necessidade. Será que os recursos tecnológicos estão sendo utilizados na educação remota prezando pela maior e melhor aprendizagem dos alunos?

14.4.2 EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA PRÁTICA – Moderadora: Alexandra Okada

PESQUISA, DESIGN E MUDANÇA EDUCACIONAL E SUA ARTICULAÇÃO COM A PESQUISA E INOVAÇÃO RESPONSÁVEIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E SAÚDE – Miriam Struchiner

RESUMO

Pesquisa em Design Educacional (PDE) é uma abordagem interdisciplinar, fundamentada na natureza aplicada da pesquisa educacional. A partir de parcerias de longo prazo entre pesquisadores, professores e alunos, a PDE pressupõe analisar e teorizar sobre problemas educativos da prática; projetar e desenvolver materiais, estratégias e atividades de aprendizagem baseadas em TDIC; e analisar os resultados de intervenções com os recursos projetados em contextos naturais de ensino-aprendizagem. Desta forma, articula três culturas epistêmicas, com suas motivações e práticas histórico-culturais específicas: Pesquisa Educacional; Design Educacional e Mudança Educacional. Este trabalho discutirá como estas culturas epistêmicas se desenvolvem e se articulam em pesquisas sobre ensino de ciências e saúde com base na perspectiva da Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI), em que temas sóciocientíficos e controversos são incorporados em projetos de educação crítica para a cidadania.

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA EM CENÁRIOS ABERTOS – Silvar Ferreira Ribeiro / Sônia Maria da Conceição Pinto

RESUMO

Como parte de uma ação internacional de educação cientifica, denominada Projeto Connect - Ensino aberto inclusivo por meio de ciência atraente e orientada para o futuro, que conta com a parceria de instituições de ensino e pesquisa de da Europa e da América Latina, quais sejam Brasil, Reino Unido, Grécia, Romênia, Portugal, Espanha, Dinamarca, com apoio e patrocínio da Comissão Europeia, através da chamada H2020-SwafS- Horizon 2020 - Science With And for Society, a Universidade do Estado da Bahia vem desenvolvendo junto ao Centro Territorial de Educação Profissional da Região Metropolitana de Salvador, mais especificamente no município de Camaçari, ações de planejamento e implantação de atividades curriculares baseadas no conceito de escolarização aberta, por meio das quais se busca, como principal objetivo desenvolver o capital cientifico (Archer, 2014) de jovens estudantes do sistema educacional público, que vivem predominantemente em situação de desvantagem social, tendo em vista despertar nestes jovens o conscientização sobre o papel fundamental da ciência para a sociedade, envolvendo-os em esforços coletivos juntos aos seus professores, familiares, bem com o sua comunidade, no estudo de problemas sócio-científicos reais (Pinto, 2018 e Ribeiro, 2017), a serem tratados através da metodologia Care-Know-Do, desenvolvida e aplicado pelo Consórcio de entidades que protagonizam esta ação educacional em várias partes do mundo, cujo resultado final desejado é o despertar para a

carreira cientifica (Ryan, 2015) e para a cidadania responsável, de acordo com os princípios da pesquisa e inovação responsáveis - RRI (Okada, 2019) .

CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM ONLINE E DIVERSÃO NA EDUCAÇÃO HÍBRIDA – Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

RESUMO

O projeto de pesquisa "Aprendizagem online e diversão" (Online Learning and FUN - OLAF), em desenvolvimento na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), apoiada na abordagem "Pesquisa e Inovação Responsáveis" - RRI (Pesquisa e Inovação (Responsible Research and Innovation), liderada pela Open University (OU), do Reino Unido, tem o objetivo de formular recomendações para melhorar o envolvimento e o aproveitamento dos estudantes na educação online. A investigação qualitativa, identifica a visão de estudantes do ensino superior sobre as dinâmicas de atividades pedagógicas em ambiente online, de educação remota ou híbrida, que favoreçam o prazer em aprender, a diversão, o bom-humor e a atribuição de significados ao conhecimento. A apresentação trata dos resultados da aplicação de questionário online, com perguntas objetivas fechadas e outras abertas, a fim de compreender o que os estudantes entendem por diversão na aprendizagem.

14.4.3 EDUCAÇÃO E INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS – Moderadora: Patricia Lupion Torres

E-ATIVIDADES SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS – Daniela Melare Vieira Barros

RESUMO

As atividades em contexto online devem ser estruturadas a partir de estratégias de ensino e aprendizagem com a comunicação síncrona e assíncrona. Numa perspectiva muito prática e de orientação didática, pretende-se analisar o que significa no campo da didática a comunicação síncrona e assíncrona, exemplificar as estratégias com elementos de inclusão e personalização e refletir sobre a importância de um planejamento para ensinar online, a partir das características e diferenças que isso representa.

A IMPORTÂNCIA DE FLEXIBILIZAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA – Ariana Cosme

RESUMO

É o reconhecimento da importância da autonomia conferida à escola que lhe permite responder às especificidades e exigências de cada contexto e tempo educativo. A inclusão de todas as crianças e jovens implica criar ambientes educativos promotores de aprendizagens significativas e de sucesso que respondam às barreiras colocadas à aprendizagem. Conscientes de que este é um projeto exigente e que necessita de tempo e investimentos, é importante que se reconheça que existem demasiadas crianças sentadas nas escolas que, contudo, nunca chegam a "entrar" nessa escola (Charlot, 2002). Para reverter esta situação é importante flexibilizar as práticas pedagógicas, é importante compreender que a motivação dos alunos depende, em parte, do conhecimento dos objetivos que orientam as tarefas, do sentido e significado dessas mesmas tarefas, de um clima baseado na partilha e na confiança e de um sentimento de controlo sobre a sua própria aprendizagem (Trindade & Cosme, 2004).

E AGORA? VAMOS FINALMENTE REDESENHAR A ESCOLA? – Lucia Amante

RESUMO

Nestes últimos 2 anos vivemos uma situação de exceção à escala mundial, que obrigou ao fecho de escolas e universidades e a uma abrupta transição para formas de educação não presencial, com tudo o que isso implica. De que maneira viveram as escolas e os professores este enorme desafio? Que fragilidades vieram à tona? Que mudanças ocorreram e como se refletirão na educação pós pandemia? Que oportunidades poderão ser exploradas e aproveitadas para tornar a educação escolar mais atrativa e adequada à realidade do século 21? Procuraremos nesta comunicação refletir sobre estes e outros aspetos, questionando-nos sobre o que importa repensar na Escola que definitivamente precisamos mudar e adequar às necessidades do mundo contemporâneo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5 COMUNICAÇÕES EM EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO

14.5.1 A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A RELAÇÃO DAS UNIVERSIDADES COM AS TECNOLOGIAS

Aléxia Rino Ferraz de Oliveira [1466]

Luiz Antonio Lourencetti [1467]

RESUMO

A expansão da revolução tecnológica ocorre no início do século XXI, fazendo com que a tecnologia permeie cada vez mais a vida dos seres humanos. Porém, há consequências positivas e negativas, trazendo a necessidade de investigá-las. Para isso, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com 18 estudantes universitários matriculados em cursos variados, sendo quatro da área de exatas, seis da área de humanas e oito da área de biológicas, de uma instituição de ensino superior pública e uma privada, localizadas no município de Bauru/SP. Durante a entrevista, abordou-se como os discentes percebiam a relação das universidades e das tecnologias. Entre os resultados foi possível identificar que a pandemia intensificou a relação universidade-tecnologia, porém necessita de melhoras. As sugestões de melhoria incluem unificação das plataformas de comunicação, adaptação na quantidade de hora-aula, capacitação de professores e alunos, chamando atenção para aplicativos próprio das universidades que possam substituir o Whatsapp, evitando que as universidades permeiem o aplicativo de comunicação pessoal. Em relação aos trabalhos em grupo, nota-se que apesar de se mostrar efetivo por conta das ferramentas e oportunidades, ainda há empecilhos e uma preferência majoritária pela elaboração de trabalhos de forma presencial. Diante dos dados e sabendo que a tecnologia estará cada vez mais presente na vida dos seres humanos, incluindo a educação, é necessário que se incentive futuras pesquisas sobre a relação das universidades com as tecnologias, para que se aproveite da melhor forma e evite consequências negativas.

Palavras-chave: Tecnologia. Ensino Superior. Estudante Universitário. Pandemia. Ensino Remoto.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objetivo identificar e explorar as percepções dos estudantes universitários sobre a relação das universidades com as tecnologias. Para isso, será desenvolvida uma breve contextualização sobre o uso da tecnologia. Em seguida, haverá a apresentação da metodologia, resultados, discussão e considerações finais.

A expansão da Revolução das Tecnologias de Informação ocorreu no início do

[1466] Estudante de Psicologia, UNISAGRADO – Centro Universitário Sagrado Coração, bolsista Fapesp com o projeto 2020/14257-7, alexia_rino@hotmail.com.
[1467] Doutor em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, UNISAGRADO – Centro Universitário Sagrado Coração, luizlourencetti@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

século XXI possuindo a ideia de eficiência, porém durante seu desenvolvimento os seres humanos passaram por uma gradual sobrecarga de atividades, sendo esta levantada de forma expressa pela tecnologia. (NICOLACI-DA-COSTA, 2002).

Nesse processo, os usos e avanços tecnológicos favoreceram a quebra de barreiras físicas, possibilitando novas formas de interação, como as modalidades de trabalho remoto (PACHECO et al., 2005). O trabalho que antes se dava majoritariamente nos ambientes organizacionais e institucionais, agora passa a também ocorrer no contexto domiciliar. Do mesmo modo, há também o surgimento de diversas novas modalidades em outros contextos, como os educacionais, afetando o dia a dia de professores e estudantes (COOL; MONEREO, 2010).

Jonassen (2007) aponta que a utilização significativa e crítica das tecnologias contribuem para a construção e apropriação de conhecimento dos seres humanos, permitindo que alunos e professores compreendam melhor sua realidade para transformá-la. Porém, esse processo também acarreta consequências representativas e negativas, como o Technostress, o qual é caracterizado como uma patologia moderna de adaptação, causada pela incapacidade dos seres humanos lidarem com as novas tecnologias de uma forma saudável (CHIAPPETTA, 2017).

A pandemia de COVID-19 intensificou o uso da tecnologia, principalmente como mediador dos processos educativos, nos quais estudantes universitários também estão envolvidos (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020). Com isso, se faz necessário investigar como os estudantes universitários percebem a relação entre as universidades e as tecnologias, para que se possa identificar possíveis melhorias a serem realizadas e compartilhadas, atuando como fator protetivo a saúde mental dos discentes e docentes.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Esta pesquisa utilizou delineamento de natureza exploratória e abordagem qualitativa por meio de levantamento de dados em entrevistas semiestruturadas (GIL, 2002) com 18 estudantes universitários, de ambos os sexos e idade entre 18 e 28 anos (média de 22 anos). Os estudantes estavam matriculados em cursos variados sendo quatro da área de exatas, seis da área de humanas e oito da área de biológicas,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sendo de uma instituição de ensino superior pública e uma privada, localizadas no município de Bauru/SP.

As entrevistas foram conduzidas individualmente e de forma remota por videoconferência, abordando junto aos discentes questionamentos sobre como estes percebiam a relação das tecnologias com as universidades. Destaca-se que as entrevistas foram conduzidas no ano de 2021, durante o período de pandemia da COVID-19, contexto em que todos os estudantes entrevistados estavam em período de Ensino Remoto Emergencial.

O relato verbal das entrevistas foi transcrito e submetido a um processo de análise qualitativa, focado na análise de conteúdo (GIL, 2002), visando identificar e explorar a percepção dos participantes sobre a relação das universidades e as tecnologias.

2.2 RESULTADO E DISCUSSÃO

Para melhor organização, em cada eixo de pergunta, as respostas foram agrupadas de acordo com as semelhanças que possuiam ao longo do discurso. Esses grupos de respostas foram nomeados através de palavras-chaves, escolhidas a partir daquelas que eram mais frequentemente utilizadas pelos participantes e foram identificadas através de áspas.

2.2.1 A percepção dos estudantes sobre a relação entre as universidades e as tecnologias

Ao realizar a pergunta “Como percebe a relação entre as universidades e as tecnologias”, sete participantes relataram que a utilização da tecnologia durante o período pandêmico favoreceu o andamento das aulas, evitando que fossem interrompidas. Assim como exposto em Hodges et al. (2020), no qual o ensino remoto se apresenta como uma adaptação curricular temporária, sendo uma alternativa para continuar com as atividades acadêmicas. Porém, estes também sentem que é necessário que os professores adquiram conhecimento tecnológico e realizarem adaptação no tempo de aula, estágio, supervisão de estágio e nas atividades passadas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os calouros que ingressaram durante a pandemia "sentiram como se precisassem se adaptar a uma faculdade que nem conheciam" por não terem tido contato presencial, expressando certa "confusão" e tendo dificuldades em fazer amizades, como expresso na fala de P11.

> P11- **por conta da pandemia foi bem confuso**, os professores não estavam preparados [...] o mais complicado foi que a gente nem chegou a ter um contato presencial, **tive que me adaptar a faculdade e uma faculdade que eu não conheço** [...] eu **não desenvolvi amizade nenhuma por conta de ser tudo no ambiente virtua**l, até com o grupo, a gente entrava, fazia trabalho e já saia da chamada, não tinha conversa sabe? Então **não conversei com ninguém da faculdade até agora.**

Quatro alunos de universidade pública relataram que "é necessário melhorar a relação entre as tecnologias e as universidades", devido os professores não terem intimidade com as plataformas de comunicação e conhecimento tecnológico. Além disso, pontuaram que a universidade deveria explorar mais o próprio potencial tecnológico e dos professores.

Outro ponto pertinente aos entrevistados foi que mesmo em cursos, como os de computação, jornalismo e arquitetura, que necessitam de recursos tecnológicos, o próprio curso, os professores e os recursos são vistos como pouco atualizados, diante do potencial tecnológico atual que poderia ser explorado.

Quatro alunos relataram sentir que a relação tecnologia-universidade ocorre de forma "confusa" e sem padronização, impulsionada pela necessidade de rápida adaptação à pandemia. Ou seja, cada professor utilizava uma plataforma de comunicação diferente, ou desconheciam sobre recursos que poderiam ser utilizados, como demonstrado na fala de P11 e P16.

> P11-Cada professor tinha um modelo de aula, um modelo de atividade, aí **ficava muito confuso**, cada um usava uma plataforma diferente também e aí você tinha que se ligar a isso.
>
> P16- Acho que **ainda não está muito bem estruturado**, principalmente com a pandemia, acho que as pessoas não estavam preparadas. **Não tem procedimentos padrões para o uso dos professores** e tal, então é razoável

Santos (2020) expõe que de fato os docentes relatam ter dificuldades no ensino online, encontrando desafios nas áreas sociais, pedagógicas, comunicacionais e tecnológicas. A última se apresenta desde falta de recursos tecnológicos, até a dificuldade em lidar com a tecnologia, principalmente em professores com longas carreiras profissionais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Três alunos relataram possuir “dificuldade com o uso da tecnologia na universidade”, uma vez que “se perdem” ao utilizar o site da instituição a que pertencem devido as diversas ramificações que possui. Além disso, alguns expressaram dificuldades por não saber utilizar as ferramentas e softwares de edição de texto, apresentações e planilhas, bem como softwares mais específicos do curso. Um dos alunos, relatou que por ser mais velho não tinha tanta afinidades com a tecnologia, e com isso as aulas síncronas acabavam sendo estressantes, principalmente por ser menos dinâmica que a aula presencial.

Quatro alunos relataram que “a universidade passou estar presente em tempo integral devido os grupos no Whatsapp”, fazendo os se sentirem invadidos em suas vidas pessoais, como se a faculdade fizesse parte de sua vida o tempo todo, mesmo que essa maior conexão, pelo lado positivo, facilitasse a entrega de atividades.

Por fim, dois alunos da universidade particular, sentiram que a universidade passou a ser sinônimo de tecnologia, pelo fato de realizarem tudo relacionado a universidade através de eletrônicos. Porém, isto não ocorre apenas por conta da pandemia, diante do fato de que uma das participantes já possuía o hábito de utilizar a tecnologia para este fim.

2.2.2 Percepção do quanto as universidades mantém os alunos conectados com as tecnologias

Quando questionados se sentiam que a faculdade os mantinha conectado com a tecnologia, todos responderam que sim, ocorrendo através de e-mails institucionais, aulas síncronas durante o período pandêmico, grupos e conversas individuais no Whatsapp. Tais conexões ocorriam de forma até mesmo excessivas, principalmente para os representantes de sala, que se sentem na obrigação de responder de forma imediata, deixando-os em estado de alerta perto do celular.

Se por um lado, os entrevistados conseguem realizar todas as atividades através de uma tela, se tornando mais acessível e organizado quando utilizam uma plataforma unificada pelos professores, por outro, indicam que se torna cansativo e estressante passar tantas horas sentados em frente às telas. A universidade passou a ser cada vez mais presente por meio do aplicativo de comunicação Whatsapp, o que tem tornado o celular aversivo, como demonstrado na fala de P12 e P14.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> P12-Invadiu principalmente com grupo do Whatsapp, e com as representantes que sempre ficam trazendo informações do curso e da coordenação, e do meu e-mail também. Invadiu sim, porque não deu pra separar mais minha vida pessoal das coisas da faculdade e isso interfere na minha saúde mental

> P14- me incomoda o fato de organizar grupos de trabalho pelo Whatsapp porque as vezes eu não estou focado no trabalho, estou fazendo outras coisas e começa a surgir um monte de mensagem, por exemplo no meio do meu trabalho surge essas mensagens de trabalho da faculdade, me incomoda muito

2.2.3 Organização de trabalhos da universidade através de eletrônicos

Quando questionados se consideravam efetivo organizar trabalhos acadêmicos através de eletrônicos, dos 18 alunos entrevistados, sete consideraram efetivo pelas ferramentas e oportunidades, porém apontaram alguns empecilhos.

Os empecilhos listados variaram entre as pessoas não responderem na hora as mensagens referentes aos trabalhos e acabam ficando “alguém para trás”; que presencialmente é mais fácil as pessoas lembrarem que precisam entregar algo para o grupo por vê-las diariamente; ser mais difícil escolher os membros do grupo de trabalho por não conhecer as pessoas e não saberem a forma como trabalham devido terem ingressado na universidade durante a pandemia; ser muito cansativo as reuniões online; se incomodar de estar fazendo outras coisas e a todo momento chegar uma mensagem do grupo de trabalho; sentir saudade do contato presencial; por sentirem que dependem da disposição de cada um do grupo para participar e escutar um ao outro.

Um fato que chama atenção são os alunos que entraram nas universidades em meio a pandemia, pois muitas vezes não conhecem os colegas de sala, o que dificulta a formação de grupo para achar semelhantes e para fazer amizades.

Tantos os estudantes que ingressaram durante a pandemia, como os que já cursavam, ou seja, que já haviam tido contato com os demais colegas de turma de forma presencial, indicaram sentir falta do contato humano durante a elaboração de atividades no formato remoto.

Os estudantes relatam um maior nível de cansaço nessa modalidade de reunião, fazendo com que foquem apenas em finalizar o trabalho e consequentemente fiquem menos dispostos a manterem conversas para além da atividade proposta. Com isso, os estudantes possuem o sentimento de embora estarem em contato,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

consideram estar afastados dos colegas ao mesmo tempo, como é possível observar na fala de P9.

> P9- Ajuda muito a ser mais direto, mas faz falta o contato então eu sinto falta do presencial. A gente sempre só faz o trabalho e vai embora, nem conversamos entre nós e somos amigos sabe?

Encontrando respaldo na literatura, Vila Maior (2021) aborda como realizar trabalho na modalidade online pode ter algumas desvantagens, pois a distância dificulta o envolvimento entre os sujeito e há uma falta de elementos que permitem saber com quem está a trabalhar.

Entre os alunos que não consideram efetivo a organização de trabalhos acadêmicos através de eletrônicos, os motivos permeavam entre preferir pessoalmente; não conseguir acompanhar mensagens de grupo; não conseguir se expressar bem através dos meio eletrônicos; sentir que “não flui o trabalho”; e ter dificuldade das pessoas responderem.

Os alunos que relatam “ser efetivo ou que não era mas agora considera efetivo”, alguns não exploraram o motivo, e os que comentaram, citaram ter um melhor funcionamento quando faziam vídeo chamadas para as reuniões; utilizavam a ferramenta de compartilhar tela; realizavam atividades com horários marcados; tentaram fazer de forma organizada e com engajamento de todos do grupo.

2.2.4 Sugestões para diminuição do estresse gerado pelo uso da tecnologia

Quando questionados como as universidades poderiam auxiliar na diminuição do estresse gerado pelo uso da tecnologia, ou seja o Technostress, entre os 18 participantes, seis responderam que poderiam criar ou utilizar aplicativos, podendo ser aplicativos que auxiliassem na organização para ajudar os alunos, aplicativos que desabilitem outras funções do celular para permitir mais foco, bibliotecas virtuais ou com os textos que cada professor vai trabalhar no semestre de forma prévia, cursos, debates e palestras online da faculdade, jogos didáticos com a matéria de cada curso, opção de um aplicativo com o chat da faculdade para que pudesse entrar em contato com professores e outros alunos através dele, não deixando que a faculdade permeie o Whatsapp pessoal.

Seis estudantes da universidade pública citaram como forma de auxiliar a saúde mental dos estudantes, a necessidade de organizar as informações da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

universidade, melhorar o relacionamento entre a faculdade e tecnologia, além de utilizar os recursos que a tecnologia já dispõe.

Dois estudantes veem no fato de que se as universidades incentivassem dias sem o uso de tecnologias em suas atividades, em uma espécie de “semana sem eletrônicos”, como algo benéfico para a saúde mental. Uma vez que os ajudariam a se afastar dos eletrônicos nesses momentos. Porém, cabe ressaltar que os entrevistados pontuaram a fim de que a proposta seja efetiva, entregas de outras atividades não deveriam ocorrer logo na semana seguinte, evitando que utilizassem eletrônicos para prepará-las durante essa pausa.

Outros temas relativos ao auxílio à saúde mental dos estudantes, é ofertar cursos de tecnologia para alunos e professores, pois sentem que os professores possuem dificuldade com as plataformas durante o ensino remoto. Ao mesmo tempo, o aluno sente que a universidade subentende que por ser mais jovem há uma afinidade tecnológica, porém muitas vezes só tiveram mais contato com computadores ao adentrar a universidade e nunca utilizaram de periódicos, site da instituição, Word, Excel e softwares, que exigem em cada curso especifico, como nos cursos de engenharia e jornalismo.

Dois alunos trouxeram como sugestão ofertar aos universitários, tanto professores como alunos, terapia como suporte psicológico, tornando mais acessível através da universidade. Outros dois alunos, acreditam que atividades de conscientização sobre o uso de tecnologia deveriam ser propagados e discutidos, principalmente alertando os malefícios e efeitos do excesso de uso da tecnologia.

Aulas mais dinâmicas com metodologia de sala invertida, na qual a aprendizagem ocorre de forma ativa através de perguntas, discussões e atividades práticas (EDUCAUSE, 2012) e aulas gravadas também se evidenciam, como forma de variar a maneira de assistir aula, deixando-a mais atrativa e permitindo que os alunos com dificuldade de concentração, com cansaço ou que não conseguiram comparecer no momento síncrono consigam assistir e realizar pausas ao longo do vídeo para realizar anotações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de identificar e explorar quais são as percepções dos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estudantes sobre a relação das universidades com as tecnologias, foi possível identificar que a pandemia intensificou a relação entre as universidades e as tecnologias, porém os alunos relataram que sentem ainda falta organização e padronização na relação, necessitando de melhoras.

A diferença entre a universidade pública e privada se evidencia na tecnologia no que tange a disponibilidade e organização. Enquanto os alunos da universidade pública se queixam da falta de organização de informação, tanto do site quanto entre os professores, ocorrendo muitas vezes de não saberem quais recursos estão à disposição dos alunos como as atividades de extensão que são passadas de forma oral, ao invés de estarem organizadas em um site, o qual é relatado como não sendo intuitivo e de difícil acesso as informações.

Mostrando também haver falta de uniformização das plataformas utilizadas durante o ensino remoto, pois cada professor adotou uma diferente e isso dificultou a organização dos alunos, enquanto os alunos de universidade privada não se queixaram sobre estas temáticas, focando apenas no sentimento de invasão dos assuntos acadêmicos no Whatsapp e passar um tempo excessivo nos eletrônicos.

As sugestões de melhora incluem, unificação do sistema utilizado para ensino remoto, adaptação do horário de aula, capacitação para o uso de tecnologias de professores e alunos, organizar de melhor forma as informações sobre as universidades, ajudar os alunos a se organizarem e criar aplicativos de diversas formas, chamando a atenção para um que atue como forma de comunicação exclusiva para os universitários, evitando que a faculdade permeie o Whatsapp pessoal.

Quando questionados se acham efetivo organizarem trabalhos acadêmicos através de eletrônicos, salienta-se o resultado de ser efetivo pelas ferramentas e oportunidades, porém com empecilhos, o que traz a preferência majoritária para a elaboração de forma presencial.

A partir dos dados demonstrados nesse artigo e sabendo que a tecnologia estará cada vez mais a rotina dos seres humanos e consequentemente a área da educação, se faz necessário realizar pesquisas que aprofundem como melhorar a relação das universidades com as tecnologias para que se possa aproveitar da melhor forma e com o menor nível possível de impactos negativos.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, p. 2020.

CHIAPPETTA, M. The Technostress: definition, symptoms and risk prevention**.** **Revista Senses Sci**., v. 4, n.1, p.358-361. 2017.

COLL, C.; MONEREO, C. (org.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Educause Learning Initiative. 7 Things you should know about flipped classrooms. **EDUCAUSE Creative Commons**, fev. 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed., São Paulo: Atlas, 2002.

HODGES,C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST,T; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review.** 2020.

JONASSEN, D. H., **Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas, Colecção Ciências da Educação Século XXI.** Porto Editora, Porto, 2007.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. Revoluções tecnológicas e transformações subjetivas. **Psic.: Teor. e Pesq**., Brasília, v. 18, n. 2, p. 193-202, Aug. 2002.

PACHECO, W.; JUNIOR, C. P.; PEREIRA, V. L. S. V.; FILHO, H. V. P.; A era da tecnologia da informação e da comunicação e a saúde do trabalhador**.** **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, v.3, n.2, p. 114-122. 2005.

SANTOS, G. M. R. F. dos; SILVA, M. E. da; BELMONTE, B. do R. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil,** Recife, v.21, Supl. 1, fev. 2021.

VILA MAIOR, D. Metodologias, ferramentas e criatividade no trabalho colaborativo online. Um caso prático. **RTIC - Revista de Tecnologias, Informação e Comunicação**, v. 2, n. 1, p. 027-043, 13 Abr. 2021.

14.5.2 A (DES) POTENCIALIZAÇÃO FORMATIVA E LÚDICA NA INFÂNCIA: O BRINCAR POR MEIO DOS DISPOSITIVOS MÓVEIS

Roberta Franciele Silva [1468]

Marta Regina Furlan de Oliveira[1469]

Fernanda Neri de Oliveira[1470]

RESUMO

Esta proposta tem como objetivo principal refletir acerca do brincar tecnológico e o processo de (des) potencialização formativa e lúdica na infância em tempos contemporâneos. É perceptível que na sociedade contemporânea demarcada pela produção de mercadorias e de consumo, as crianças já nascem inseridas desde muito cedo no mundo digital explorando novos saberes, principalmente aqueles associados ao universo lúdico e brincante. Nesse contexto as telas têm se firmado como uma nova forma de brincar e também como potencializadoras do desenvolvimento infantil visto que existe uma infinidade de aplicativos, jogos, desenhos e vídeos vendidos com caráter educativo. Esta discussão é um recorte de uma pesquisa de mestrado ainda em andamento pelo Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação - na Universidade Estadual de Londrina. De caráter qualitativo, a metodologia é um estudo bibliográfico acerca do brincar tecnológico na infância pelas lentes da Teoria Crítica de Sociedade em Theodor Adorno, Max Horkheimer, e demais leituras secundárias que dialogam com essa base teórica. Não há como fugir das tecnologias nem tão pouco seria possível fazer tentativas de deixar as crianças alheias a tal visto que, elas compõem o mundo contemporâneo e cada vez mais sua inserção na vida humana é fortemente exigida e necessária ao mesmo tempo. Assim, é preciso estabelecer formas de uso consciente e para tanto, se faz urgente que professores na condição de formadores reflitam criticamente sobre o novo brincar administrado das crianças frente às telas.

Palavras-chave: Infância. Tecnologia. Formação. Teoria Crítica.

1 INTRODUÇÃO

As crianças nascem hoje imersas em um mundo muito diferente do século XX. As relações sociais experiências por elas no mundo contemporâneo se afastam daquelas apresentadas por historiadores da infância. Nesse contexto, adultos e crianças se deparam com uma sociedade caracterizada pela massiva produção de tecnologias da informação que permeiam sua rotina diária permitindo ter o mundo nas mãos apenas com um clique, transformando seu modo o modo ver, pensar e se relacionarem entre si.

Esse contexto de inovações se apresenta dúbio. Por um lado, temos o acesso

[1468] Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Londrina. E-mail: betauel2014@gmail.com.
[1469] Pós-doutorado em Educação, Universidade Estadual de Londrina. E-mail: mfurlan.uel@gmail.com.
[1470] Mestre em Educação, Universidade Estadual de Londrina. E-mail: nanda.neri@hotmail.com.

às tecnologias e as possibilidades que ela oferece como durante o período de pandemia causada pela Covid-19 a qual estamos vivendo. Em paralelo, temos o consumo exagerado dessas tecnologias que se reinventam a cada dia, que aliados à Indústria Cultural geram necessidades de compra e a fetichização de mercadorias atingindo a todos os públicos, até mesmo as crianças.

Consumidoras em potencial, o mercado encontrou nas crianças pequenos grandes consumidores. Hoje encontramos um mercado exclusivo para as crianças. São de bonecas e bonecos, de personagens animados, carrinhos de corrida, trens, bichos de pelúcia, sandálias, roupas, alimentos, jogos eletrônicos, somados a outros brinquedos que imitam pessoas e objetos e que expressam o mundo adulto como também do crescente consumo das mídias digitais através de jogos, aplicativos e entretenimento. Reféns da Indústria Cultural as crianças aderem aos modismos as crianças são expostas várias horas do dia as mídias.

Porém, como as crianças pequenas hoje consomem tantos produtos e passam horas frente às telas?

Isso porque, os pais já são adultos consumidores dominados pelo conformismo a adaptação a qual a Indústria Cultural impõe. Concomitante, as crianças exercem um grande poder na escolha de compra das famílias que, cada vez mais recorrem ao entretenimento enquanto se dedicam ao trabalho, seja ele doméstico ou não. Com isso o mercado destinado ao consumo infantil consegue atingir as crianças em massa graças a Indústria Cultural que com o marketing e propaganda torna impossível ficar alheio ao seu encantamento. Isso porque, para Silva e Afonso (2018), “as estratégias de marketing, que antes restringia-se ao campo das empresas de brinquedos, hoje estimulam e seduzem massivamente as crianças para o consumo’’.

Na sociedade da informação as telas, em especial de aparelhos smartphones e tablet compõem atualmente o universo das crianças e vem sendo considerado por elas como uma nova forma de brincar e de se relacionarem entre si. Neles, as crianças acessam desde conteúdos infantis à conteúdos impróprios para sua faixa etária que preconizam, erotizam e são carregados de violência. Concomitante a esse acesso as crianças ainda são alvo de propagandas e comerciais imbuídos de apelo para a compra e consumo de produtos físicos ou em rede.

Por meio de um duplo apelo de imagens esse mesmo comercial passa a informação aos pais e cuidadores de que presentear as crianças com aquilo que elas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pedem representa para elas uma demonstração de carinho e afeto. Nesse sentido, para suprir a ausência nas relações familiares gerada pelo capitalismo os pais acabam se submetendo a essa indústria e adquirindo produtos descartáveis e permitindo o acesso das crianças a conteúdos superficiais.

O mercado publicitário infantil ainda apresenta às crianças um corpo, um modo de falar, um gesto, um cabelo, uma pele e uma vida a ser desejada gerando nelas ainda muito cedo necessidades de se encaixem nos padrões que a sociedade estabelece de homem e mulher com um apelo muito forte a erotização e uma divisão de papéis e estereótipos de gêneros pois " os modelos masculino e feminino são mais históricos e sociais do que biológicos. Eles vão sendo construídos gradativamente na família ou na escola, através de jogos, de brinquedos, da televisão" (SILVA; BRABO, 2016, P.129).

Esses comerciais trazem para as meninas um mundo cor de rosa ressaltando a feminilidade com ações sempre ligadas ao cuidado do lar e dos filhos, um exemplo são os comerciais de vendas das bonecas bebês e da Barbie que apresenta uma projeção da mulher adulta. Enquanto isso, para os meninos os valores que permeiam as propagandas são de um espírito aventureiro e de herói como vemos nos comerciais de bonecos Max Stell e que tem o slogan " o herói está em você".

Diante da lógica de uma sociedade movida pelo capital, o consumo é uma prática com valor, que se aprende desde a infância. Considera-se que essa prática está relacionada a outros processos como o uso dos meios de comunicação, o acesso à mídia e as interferências da indústria cultural.

Bombardeadas diariamente pelas mídias, as crianças passam a ser alvo da Indústria Cultural que passa a constituir um novo brincar e ser criança no mundo contemporâneo. Assim, a cultura tecnológica lúdica na infância tem se configurado de maneira veemente entre as crianças pequenas e nela o brincar virtual tem assumido um lugar de preferência no mundo infantil em detrimento de outras experiências lúdicas e interativas entre elas, em especial, no momento atípico de pandemia que o mundo está vivenciando.

Os jogos acessados através dos dispositivos móveis têm preenchido grande tempo das crianças enquanto estão fora da escola infantil, limitando as crianças a outras experiências lúdicas reveladas por brincadeiras de papéis, brincadeiras interativas, expressivas e criadas pelo mundo da fantasia e imaginação. Diante disso,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

buscamos refletir sobre como se têm constituído o brincar tecnológico e o processo de (des) potencialização formativa e lúdica na infância em tempos contemporâneos?

Para tanto adotamos para esse percurso a Teoria Crítica da Sociedade à luz dos pensadores da primeira geração da Escola de Frankfurt Theodor Adorno e Max Horkheimer e que, nos possibilitam analisar o objeto deste estudo a partir de um pensamento de resistência contrária aos processos de (des) potencialização formativa e lúdica na infância tendo como primazia construção do pensamento reflexivo e emancipado desde a tenra idade.

2 O BRINCAR PELAS TELAS E A INDÚSTRIA CULTURAL

Na contemporaneidade encontramos uma nova forma de brincar das crianças caracterizado pela técnica. Crianças que outrora soltavam pipa nas ruas, brincavam de esconde-esconde, pião, passa anel, brincadeiras cantadas e em grupo passaram a ser vivenciadas no mundo virtual através de aparelhos midiáticos. Ao mesmo tempo, as brincadeiras que que nasciam da própria produção das crianças com o uso de elementos naturais como palha, galhos e pedrinhas, passaram a ser substituídas por brinquedos cada vez mais tecnológicos.

Não se pode negar que, o alto índice de violência também contribuiu para que as brincadeiras infantis se restringissem aos espaços cimentados e as telas. Os poucos parques ao ar livre em sua maioria, sempre estiveram localizados nas regiões centrais das cidades, limitando o lazer às crianças que vivem em bairros periféricos. Ainda assim, esses espaços contam com um escasso investimento para manutenção e cuidado e têm se tornado locais fáceis para criminalidade, impedindo ainda mais as crianças de se movimentarem neles corporalmente.

Assim como destacado a relação entre as tecnologias e consumo na infância, tratar da temática a que se propõe este requer também esclarecer os motivos pelos quais levaram os filósofos da Escola de Frankfurt tecer tantas discussões acerca dos avanços da técnica e assim deixar claro os motivos pelos quais podemos transpor tais críticas ao contexto atual em que as crianças estão expostas constantemente as telas.

Os filósofos de Frankfurt vivenciaram as atrocidades políticas ocorridas durante a segunda guerra mundial pelo exército da Alemanha nazista. Nesse contexto, Adorno, Horkheimer e outros intelectuais questionam os motivos pelos quais a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

humanidade mesmo com os avanços técnicos-científicos não alcançou a maioridade, mas sucumbiu a um estado de plena barbárie.

Durante a segunda guerra, esses intelectuais viram a ideologia nazista e fascista se propagarem principalmente através dos meios de comunicação e congregarem tantas tecnologias e puderam vislumbrar que a crença no iluminismo de que a razão libertaria a humanidade sucumbiu à técnica como visto ainda na primeira guerra.

A segunda guerra, portanto, revelou uma autodestruição da razão iluminista visto que, tanto razão, ciência e conhecimento foram usados para evolução como destruição humana. O conhecimento que deveria libertar e iluminar os homens os levou a contradição entre produção e destruição, dominação e progresso, evidenciando uma sobreposição da técnica em detrimento das relações humanas. Essa valorização da técnica e o ofuscamento das características daquilo que nos torna humanos como as singularidades dos homens são bases para a crítica a que fazem esses pensadores. Para Adorno e Horkheimer a Indústria Cultural anula e padroniza os sujeitos como forma de manipulação impedindo sua condição de autorreflexão e resistência frente às amarras do capital.

Elaborado por Adorno e Horkheimer em 1947, o termo Indústria Cultural diz respeito aos meios de comunicação: a televisão, o rádio, jornais, revistas e entretenimento, que padronizam e domesticam os gostos e cria uma separação entre arte e artista, tornando o artista uma celebridade e a arte em mercadoria, resultando na manipulação do sujeito levando-o a adaptação e ao conformismo. Assim, esses autores quando elaboram o conceito de Indústria Cultural em seu tempo já alertam sobre a banalização da vida e das relações humanas frente a técnica a “indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico. Cada um é tão somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele é fungível, um mero exemplar (ADORNO; HORKHEIMER 1947, p.13).

Na sociedade tecnificada, o consumo de conteúdos midiáticos desenfreados tem levado as crianças cada vez mais a um distanciar físico-emocionalmente entre si, já que pelas telas elas jogam umas com as outras, conversam, enviam fotos, áudios e curtidas e que passa uma enganosa percepção de proximidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse universo em que o brincar passou a ser pelas telas, as crianças vêem nos jogos acessados pelos dispositivos móveis uma nova forma de interação e que tem caracterizado uma nova cultura lúdica. Para acordo com Zanolla (2007):

> O jogo, como mercadoria da indústria da diversão, coloca-se também nesse patamar de produto cultural. É preciso entender o funcionamento da cultura administrada, pois, como diriam os próprios autores, subestimar a capacidade da indústria de aprisionar o espírito do indivíduo é mais que ignorar a sua importância, é tomá-la a priori como inofensiva, ou, ao contrário, definitiva. Isso se aplica, como nunca, à cultura na infância, inclusive no que se refere às formas de administrar o tempo das crianças. A indústria cultural não poderia negligenciar o consumo infantil (ZANOLLA, 2007, p.1333).

De acordo com a autora, estamos diante de uma nova cultura, a cultura lúdica digital com brinquedos cada vez mais tecnológicos e que transmitem uma falsa sensação de prazer e satisfação.

Corroborando, para Momo e Costa (2010, p. 971) independente da condição econômica das famílias em que as crianças pertencem “é possível ser high tech sem ter computador em casa, ser consumidor praticamente sem dinheiro, experimentar a vida glamourizada das estrelas das mídias de TV, sendo apenas expectador da telinha”. Isso porque, até mesmo as crianças que não tem acesso a programas de televisão e comerciais ou que acessam canais pagos (isentos de propagandas) são influenciadas de outras formas como por exemplo entre as crianças ou na escola infantil já que, em festas infantis, parques, reuniões de famílias e em outras ocasiões as crianças observam umas às outras, seus brinquedos, roupas, sapatos tablets e celulares e conversam entre si sobre seu cotidiano.

Certo é que, as tecnologias já fazem parte da vida das crianças em todos os seus âmbitos e não há mal algum nisso quando seu uso é feito de forma consciente esclarecida e supervisionada pelos adultos existe uma possibilidade real de que as crianças se beneficiem culturalmente. Entretanto, como pensar nos processos formativos na infância na sociedade capitalista em que impera a Indústria Cultural?

3 TEORIA CRÍTICA E FORMAÇÃO NA INFÂNCIA

É sabido que a Indústria contribui para a (des) potencialização formativa e lúdica na infância, mas, já adiantamos de antemão que a educação deve agir em resistência aos processos de adaptação o qual o capital impõe.

Assim, dialogar com a Teoria Crítica acerca da infância recai sobre o próprio compromisso da teoria de resistência aos processos semiformativos que a Indústria Cultural impõe, cabe a educação o papel de orientar as crianças a emancipação através da autorreflexão levando em consideração as especificidades do ser criança. Assim, para a Teoria Crítica, a formação desde a infância daria condição às crianças desde muito cedo de compreenderem a sociedade de contradições que a cerca formando cidadãos mais éticos e humanos para vislumbrar uma possível mudança.

Para a escola de Frankfurt, uma educação emancipatória deve assumir uma relevância social capaz de levar os sujeitos ao pensamento crítico, capaz de renunciar ao comodismo e a alienação que a sociedade impõe, resistindo as amarras do capital através do esclarecimento e por meio dos processos de formação. Adorno em Educação e Emancipação (1995), não apresenta uma teoria específica para Educação das crianças, mas em sua obra destaca a essencialidade de uma formação desde a infância que possibilite a autorreflexão, emancipação e autonomia. Nesse sentido, Adorno (1995) afirma:

> [...] minha concepção inicial de educação evidentemente não a assim modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja características de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira (ADORNO, 1995, p. 140).

Os apontamentos de Adorno (1995), acerca de uma formação subjetiva, denunciam as atrocidades ocorridas nos campos de concentração em Auschwitz no qual a objetividade levou o homem a um grande avanço técnico e ao mesmo tempo a um profundo retrocesso nas relações assim, se vê a educação e o esclarecimento como um caminho de luta contra a (de) formação da vida humana pois para a Teoria Crítica " a exigência de que Auschwitz não se repita é essencial em educação" (ADORNO, 1995, p.140).

Acerca do esclarecimento Kant (1783), destaca que seria um processo no qual o homem deixaria de ser tutelado pelo outro, ou seja, suas ações seriam guiadas pelo pensamento crítico pois o "esclarecimento significa a saída do homem de sua menoridade, pela qual ele próprio é responsável. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de outro'' (KANT, 1978, p.1).

Assim, a educação elemento da cultura é entendida como um elemento cultural importante na formação da criança ainda pequena contra a desbarbarização na sociedade capitalista marcada por contradições.

Sendo o esclarecimento e a autorreflexão essenciais para combater a Indústria Cultural chamamos a atenção para o papel do professor que atua com as crianças na escola da infância e os adultos que a rodeiam combatendo o estado de alienação e conformismo do adulto e que reflete diretamente nas crianças para que aliados possam combater os processos de (des) potencialização formativa e lúdica na infância. É crucial combater outras formas de Auschwitz que a "excessiva'' valorização da técnica pode acarretar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto nessa discussão, a ideologia da Indústria Cultural cria no universo infantil um contexto de despotencialização formativa nas crianças. Existe, portanto, uma relação extrema entre brincar, tecnologia, consumo e Indústria Cultural e que cada vez mais tem aproximado as crianças de uma formação superficial.

O uso desenfreado e adaptado das crianças cada vez mais cedo ao brincar pelas telas tem condicionado a experiência brincante a um contexto mecânico e vazio de imaginação e criatividade que as brincadeiras tradicionais podem possibilitar. É fato que, não há como fugir das tecnologias nem foi esse o pensamento de Adorno e Horkheimer, nem tão pouco seria possível fazer tentativas de deixar as crianças alheias a tal visto que, as tecnologias de modo geral compõem o mundo contemporâneo e cada vez mais sua inserção na vida humana é fortemente exigida e necessária ao mesmo tempo. Todavia, é preciso estabelecer formas de uso consciente e para tanto, se faz urgente que professores na condição de formadores reflitam criticamente sobre o novo brincar administrado das crianças frente às telas e isso é um dos objetivos a que se propõe o trabalho de dissertação a que faz parte essa discussão.

Assim, a formação para as crianças preconizada pela Teoria Crítica se diz respeito a uma formação contrária à regressão da autonomia, a violência e da adaptação, mas uma formação desde a tenra idade como chave para se alcançar a potencialização formativa na infância pois a " desbarbarização da humanidade é o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades" (ADORNO, 1995 p. 116).

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W E HORKHEIMER, M. A Indústria Cultural: O esclarecimento como mistificação das massas. In: ____. **Dialética do esclarecimento**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento**? 1783. Tradução Luiz Paulo Rouanet. Disponível em <https://www.airtonjo.com/download/Kant-Esclarecimento.pdf>Acesso em 30 jun. 2021.

MOMO, Mariângela. COSTA, Marisa Vorraber. **Crianças Escolares no Século XXI: Para se Pensar uma Infância Pós-Moderna**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.965-991, set./dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a15.pdf >. Acesso em 30 jun. 2021.

SILVA, A. T. T. AFONSO, R. C. Educação Infantil e Trabalho Docente: Novas Formas de Compreender Infância. In: OLIVEIRA. M.R.F MORENO, G. L. BATISTA, C.V.M. PASCHOAL, J.D. **Formação Continuada de Professores da Educação Infantil: Relatos de pesquisa do curso de Especialização Trabalho Pedagógico na Educação Infantil da Universidade Estadual de Londrina.** Londrina. Editora UEL, 2018. p.(203-221).

SILVA, M. E. F. BRABO, T.S.A.M. **Introdução de papéis de gênero na Infância: Brinquedo de menina e/ou de menino.** Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 7, n. 3, p. (127-140), set. /dez. 2016. Disponível em < https://www.academia.edu/34967387/A_introdu%C3%A7%C3%A3o_dos_pap%C3%A9is_de_g%C3%AAnero_na_inf%C3%A2ncia_brinquedo_de_menina_e_ou_de_menino>. Acesso em 30 jun. 2021.

ZANOLLA. S. R. S. **Indústria cultural e infância: estudo sobre a formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 28, p. 1329-1350, set. /dez. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/N6MhF46VWJkNnt9Q4rjK6Mz/abstract/?lang=p>. Acesso em 30 jun. 2021.

14.5.3 A AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS – QUESTÕES DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO VIRTUAL

Elaine de Faria Michele Silva[1471]

RESUMO

Neste trabalho, abre-se uma discussão sobre a educação e as mudanças que permeiam os processos didáticos e metodológicos atrelados aos multiletramentos em tempo de Pandemia da Covid-19, com delimitação para o Ensino on-line, considerando a afetividade na prática educativa. Nessa linha, questiona-se a forma pela qual se estabelecem as relações de afetividade no processo de ensino e aprendizagem, compreendendo que a infância e o letramento seguem em paralelo ao desenvolvimento e formação humana, atribuindo maior responsabilidade ao processo de ensino pedagógico e quanto ao respeito e à afetividade pela criança neste processo. Diante disso, objetiva-se neste estudo descrever a vinculação entre a afetividade na prática pedagógica e o multiletramento no âmbito do exercício crítico-dialético, em que o indivíduo coloca em funcionamento um mecanismo afetivo para a construção do conhecimento. A linha metodológica contempla um estudo bibliográfico, considerando principalmente as concepções de Wallon (1950), Rojo (2012) e Freire (1996). Os resultados apontam para uma prática de educativa que, imbricada na afetividade – num trabalho colaborativo e interativo – em um ambiente escolar virtual, pode potencializar o aprendizado. O estudo conclui que a afetividade na construção do conhecimento, por meio do ensino escolar, ainda que em meio virtual poderá ser uma diretriz para a prática educativa, como um diferencial no agir docente haja vista a própria pedagogia dos multiletramentos.

Palavras-chave: Educação. Afetividade. Multiletramentos. Psicologia da Educação. Materialismo dialético.

1 INTRODUÇÃO

Na história da contemporaneidade, o tempo real vivido pela humanidade tem trazido desafios de diferentes ordens, e a educação não fica fora disso. Aliás, é preciso lembrar que o ensino de crianças tem exigido mudanças importantes nos processos didáticos e metodológicos, além de buscar na área da Psicologia da Educação um formato novo de educação para o desenvolvimento e formação.

Neste artigo, propõe-se descrever sobre a Educação em uma temática de desafios: os multiletramentos em tempo de Pandemia da Covid-19, com delimitação temática via ensino por meio virtual e no contexto da afetividade na prática pedagógica.

Por que, se pergunta, a afetividade/afeto é termo permeado no âmbito da

[1471] Mestra em Desenvolvimento e Sociedade; Administradora; Psicóloga, atua em Psicologia Clínica; Especialização em Formação de Professores para Docência no Ensino Superior; Especialização em Educação Especial, Atendimento às Necessidades Especiais; Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: elapsi2011@yahoo.com.br

escola, ainda que em escola a distância? A mesma questão, obtém-se resposta, nas informações sempre atuais, de Freire (1996, p.53), quando ressalta que "A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança".

Intrínsecas ao afeto, no ensino, estão as preocupações da Psicologia da Educação, algumas fazendo referência à Psicologia da Aprendizagem, que "estuda o complexo processo pelo qual as formas de pensar e os conhecimentos existentes numa sociedade são apropriados pela criança. Para entender esse processo é necessário reconhecer a natureza social da aprendizagem" (DAVIS, 1994, p.21).

Logo, são a afetividade, na prática pedagógica, e a Psicologia da Educação duas colocações importantes tangentes à educação e ao ensino com afeto na escola e sugerem a existência de uma estreita vinculação entre elas e a criança, sujeito de direitos e razão de ser e de existir da Educação e da escola, como um todo.

É nesse contexto que se focaliza um problema, que diz respeito ao letramento em um novo modelo de ensino, uma prática pedagógica virtual, que necessita de estratégias de inovação e de criatividade para o desenvolvimento e formação, implicando na questão: de que forma podem ser estabelecidas relações de afetividade no processo de ensino e aprendizagem de multiletramento?

Para justificar esta proposta de investigação, destacam-se os ensinamentos de Vigotsky (1988), na afirmação de que uma aprendizagem obtida no processo de desenvolvimento acompanha o indivíduo pela vida, com reprodução da cultura e das aptidões humanas que lhe foram embutidas pelo meio social. (MELLO, 2004).

Assim, compreende-se que a infância e o letramento seguem em paralelo ao desenvolvimento e formação humana, atribuindo maior responsabilidade ao processo de ensino pedagógico e quanto ao respeito pela criança neste processo. Ao estudar a questão do afeto na prática pedagógica e o multiletramento como um recurso para este desenvolvimento e formação, acredita-se poder assimilar maior conhecimento sobre a Educação e a escola no fazer educacional que a Psicologia da Educação preconiza.

Postas estas considerações, abre-se uma discussão aqui também em torno da vinculação entre a afetividade na prática pedagógica e dos multiletramentos no âmbito do materialismo dialético, em que o indivíduo coloca em funcionamento um mecanismo afetivo para a construção do conhecimento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 OS MULTILETRAMENTOS EM UM ENSINO VIRTUAL PERMEADO PELA AFETIVIDADE – UM EXERCÍCIO CRÍTICO-DIALÉTICO NA PRÁTICA EDUCATIVA CONTEMPORÂNEA

Surgida em 1996, a denominada Pedagogia dos Multiletramentos teve como base o surgimento das Tecnologia de Informação e da Comunicação (TICs), e a proposta de um currículo escolar que comportasse a variedade de culturas presentes em sala de aula de um mundo globalizado. (ROJO, 2012).

É o novo cenário apresentado às escolas, com uma sociedade sendo renovada continuadamente em sua realidade, com acesso a maior articulação dos valores sociais e uso de tecnologias, promovendo a consecução da pedagogia dos multiletramentos. (MATOS; AZEVEDO, 2018).

Para Libâneo (2010, p.20), as teorias modernas da educação, gestadas na modernidade, portanto, mantêm a ideia de uma formação geral para todos na reflexão pedagógica, e são apresentadas em diferentes versões com relação aos temas básicos: “a natureza do ato educativo, a relação entre sociedade e educação, os objetivos e os conteúdos da formação, as formas institucionalizadas de ensino, a relação educativa”.

Libâneo (2010) propôs como tarefas visíveis do agir pedagógico, aquelas sintetizadas nos objetivos:

> [...] a. Provimento de mediações culturais para o desenvolvimento da razão crítica, isto é, conhecimento teórico-científico, capacidades cognitivas e modos de ação; b. Desenvolvi mento da subjetividade dos alunos e ajuda na construção de sua identidade pessoal e no acolhi mento à diversidade social e cultural; c. Formação para a cidadania e preparação para atuação na realidade. (p.19).

A exemplo deste agir pedagógico, a proposição da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), considera que muitas crianças e jovens que hoje se encontram na escola poderão exercer profissões que ainda nem existem, deparando-se com problemas de diferentes ordens e necessitando de diferentes habilidades e práticas e ainda domínio de ferramentas. (BRASIL, 2018).

Para essas perspectivas, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, trazendo a questão dos multiletramentos como uma proposta que considera entre as suas premissas a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diversidade cultural, o ensino híbrido, acreditando que a participação efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem:

> Permite também que se possa ter em mente mais do que um 'usuário da língua/das linguagens', na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (BRASIL, 2018, p.70).

Lembra-se que Morin (2000) já havia assinalado sobre o movimento dos povos, que possibilitou a diversidade de línguas, culturas, destinos e fontes de criação e de inovação em diferentes domínios, na qual reside a riqueza da humanidade.

Também Demo (2011) selecionou um novo modelo de alfabetização digital, baseado em perspectivas como multimodalidade, alfabetização de (multi)mídia, alfabetização de hipermídia e metamídia, compartilhamento e colaboração, conectivismo, 'tecnoalfabetizações' críticas, e consciências ética e política.

Nesse sentido, os esforços para uma educação, considerando a pedagogia dos multiletramentos, que, segundo Santos e Rodrigues Sobrinho (2015, p.31), cabe ao aluno a apropriação das novas escritas que circulam nas redes sociais para um melhor aprendizado, e, desse modo "deixando explícita a influência dos multiletramentos na sociedade e, consequentemente, na vida de cada indivíduo".

Nessa linha, convém destacar que são a linguagem e a cultura o fundamento para a formação do sujeito, a herança do ser humano é cultural, deixada sem testamento de uma geração para a outra (JUSTO, 2004). É possível observar, nessa esteira, que a diversidade e a cultura estão imbricadas como elementos da nova modalidade de ensino. E, isso se solidifica no contexto da Pandemia da Covid-19, quando são oferecidos aos alunos e aos professores recursos das TICs para as aulas não presenciais, como os aplicativos do Google for Education, os grupos oficiais de estudos no WhatsApp, contas de e-mail institucional, aplicativos educacionais do Google, postagem de atividades postadas no Google Classroom e demais aplicativos específicos das instituições de ensino. (CUNHA; HOFFMANN, 2021).

Para a teoria histórico-cultural, nesse âmbito de aprendizagem:

> Uma criança nasce com a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência - que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo - e sua personalidade - a auto- estima, os valores morais e éticos, a afetividade. Em outras palavras, o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas - com as gerações adultas e com as crianças mais velhas -, com as

> situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso. O ser humano é, pois, um ser histórico-cultural (MELLO, 2004, p.136, grifo nosso).

Nessa etapa de construção deste trabalho, destaca-se o enfoque da pesquisa, acerca da prática pedagógica em momento de Pandemia, quando são acionados os TICs para as atividades escolares, e enquanto a Psicologia da Educação dispõe sobre a afetividade como elemento que deve fazer parte do processo cognoscitivo do aluno, presente na relação com o professor e o aprendizado. (FREIRE, 1996).

Aliás, sobre isso comenta Rodrigues (2020, p.53), de que a formação de um psicopedagogo tem a sua contrapartida no psicólogo, sempre chamado para lidar com as dificuldades escolares, em razão de seu olhar para as questões emocionais e afetivas do aluno, e, “curiosamente, nem o psicopedagogo e nem o psicólogo têm a tradição de olhar para fatores além do aluno ou da sua família”.

Libâneo (1984, p.18), já havia percebido que, em uma tendência liberal tecnicista: “Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem”.

A dicotomia que se estabelece entre o ensino pautado pela afetividade entre professor e aluno, recomendado pela Psicologia da Educação, e a prática pedagógica dos multiletramentos no contexto da educação não presencial pode ser compreendida como um viés para uma análise histórico dialética, uma construção lógica do pensamento marxista para a construção do método materialista histórico. A dialética, no pensamento de Marx “surge como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto” (PIRES, 1997, p.84).

Entende-se que, ao colocar-se como sujeito da prática pedagógica o aluno no meio virtual de aprendizagem, e a afetividade como elemento construtor dessa mesma aprendizagem, a dialética aparece no momento em que a aprendizagem não ocorre, ou seja, um problema de aprendizagem se estabelece, e o materialismo dialético,

> Considera a participação do inconsciente na construção do conhecimento. Essa participação constitui nada mais que a articulação do desejo e do conhecimento, um mecanismo afetivo que o indivíduo põe em funcionamento. A dificuldade de aprendizagem é vista como sintoma e, dessa forma, cumpre uma função positiva e integrativa dentro da estrutura total da situação pessoal. O não aprender, portanto, não se configura como o oposto do aprender. Para lidar com a dificuldade de aprendizagem, sua proposta é inter-

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> relacionar os aspectos orgânicos, intelectuais e o desejo do sujeito, este visto como um ser histórico. (SHIRAHIGE; HIGA, 2004, p.40-1).

Para Wallon (1950), uma criança tem em seu desenvolvimento momentos nos quais o afeto predomina, considerados subjetivos e de acúmulo de energia; a estes momentos seguem-se outros, predominantemente cognitivos, objetivos e de dispêndio de energia, a predominância funcional. “A dominância do caráter afetivo e, consequentemente, das relações com o mundo humano, correspondem às etapas que se prestam à construção do eu”. (GALVÃO, 1995, p.31).

Também Antunes (2008) abordou o afeto em suas obras sobre a educação de crianças, afirmando que:

> Falar é fácil, dirão todos. Realmente, falar é mais fácil que fazer, mas se compreendermos em profundidade o risco de uma educação escorada em atributos materiais e transformarmos nossa ação consumista em uma verdadeira pedagogia do afeto, aos poucos não será muito difícil nos disciplinarmos e, com paciência, disciplinar a criança. (p. 78).

Ao se pensar, portanto, nesta afirmação, retoma-se a questão do materialismo histórico dialético no entendimento de que uma criança ensinada com afeto aprende, e a escola deverá oferecer ao aluno a afetividade em todos os aspectos cognitivos, para que ocorra o desenvolvimento, autorrealização e o crescimento do aluno, de modo geral. (SARNOSKI, 2014).

Já no caso de uma criança sem receber afeto, “tende a encontrar dificuldades para se entrosar e se relacionar com as demais, o que acaba impedindo-a de participar adequadamente do processo de ensino aprendizagem” (REGINATTO, 2013, p.2).

Com essa afirmação, a dialética da aprendizagem com o afeto poderá predispor que a falta de afetividade por parte daquele que ensina, e o meio cultural no qual a criança se encontra, possibilita a não aprendizagem. Sobre esta questão reflete Mello (2004, p.159-60), afirmando que:

> No processo de desenvolvimento psicológico do conhecimento (e da afetividade) existe uma dialética radical entre os processos de continuidade e de descontinuidade, o que significa que os novos avanços do indivíduo (e da ciência) são sempre reconstruções das conquistas anteriores e não rupturas radicais nem simples prolongamentos. Essas duas hipóteses são mais bem esclarecidas quando analisamos os aspectos funcional e estrutural da inteligência e/ou do conhecimento. O aspecto funcional diz respeito aos processos adaptativos e organizativos, comuns a todos os níveis da atividade intelectual, e o aspecto estrutural, às formas ou estruturas alcançadas pelo sujeito nos processos adaptativos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Freire, afirmou a necessidade de afeto na pedagogia de ensino, quando o professor deve querer bem aos seus alunos, descartando como falsa a separação radical "entre seriedade docente e afetividade. [...] não serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e 'cinzento' me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar" (FREIRE, 1996, p.89).

Por certo, é a figura do professor o portal pelo qual passam os vínculos afetivos e os relacionamentos estabelecidos entre os alunos, elemento mediador das relações entre os alunos e o objeto do conhecimento e da rede de relacionamento constituída na sala de aula (JUSTO, 2004, p.98).

Em estudo de Menezes e Francisco (2020), com o objetivo de analisar os impactos sociais e afetivos sobre o processo ensino-aprendizagem gerados pela pandemia por COVID-19, encontraram como resultados a necessidade de planejar estratégias voltados aos impactos da pandemia para professores, alunos e gestão educacional, de cunho afetivos e sociais, que envolvem a complexidade dos contextos em que as pessoas estão inseridas.

Na preocupação de Sousa, Barbosa e Silva (2021, p.1406),

> O distanciamento social imposto à Educação Infantil durante a pandemia também se relaciona ao poder do contágio das emoções, presente na teoria walloniana. [...] A emoção tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio. [...] No ensino à distância pontua-se a questão da qualidade do vínculo afetivo estabelecido entre o professor e o aluno nos ambientes virtuais, o que pode influenciar na permanência/evasão desses estudantes, assim como a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

De fato, a construção de uma comunicação dialógica tem como fundamento a afetividade e a criatividade, presentes em diferentes linguagens e o ensino virtual forma um laço entre o professor e o aluno, permitindo que este último possa ser o sujeito da co-autoria no processo de aprender a aprender. (NÖRNBERG, 2011).

Rodrigues (1976, p.173) salientou que: "A aprendizagem escolar depende, basicamente, dos motivos intrínsecos: uma criança aprende melhor e mais depressa quando se sente querida, está segura de si e é tratada como um ser singular". Ou seja, ela deseja aprender, quando os elementos que desencadeiam a motivação para a aprendizagem são profundamente humanos, interiorizados em si, motivos que tem para viver, inerentes às suas características físicas, motoras, afetivas e psicológicas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do desenvolvimento. (LUIZ, 2021).

Aos multiletramentos, portanto, e, na aula a distância, a afetividade se torna o elemento de compartilhamento entre professor e aluno. E, esse docente deve dispor de tempo para oferecer à criança um olhar sensível e diferenciado. Para isso, é necessário dispor de planejamento e estratégias para uso adequado do tempo. (ANTUNES, 2008).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada mostrou os diferentes fatores que estão envolvidos no processo de ensino por meio virtual, em razão da Pandemia de Covid-19, quando são buscadas novas estratégias para a prática pedagógica.

A questão da afetividade como um condutor para o interesse e o desenvolvimento de habilidades e de aprender a aprender é tema frequente, porque se percebe a presença do materialismo dialético que encaminha a aprendizagem como resposta de um relacionamento afetivo entre os sujeitos da questão, os professores e os alunos, pelo menos.

Ao questionar-se, por isso, com respeito à forma de estabelecer relações de afetividade no processo de ensino e aprendizagem, no viés dos multiletramentos, entende-se com a Psicologia da Educação que a natureza da aprendizagem tem o afeto como componente fundamental.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A linguagem do afeto**: como ensinar virtudes e transmitir valores. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CUNHA, Arisnaldo Adriano da; HOFFMANN, Daize Maeve. Multiletramento na pandemia: uma avaliação dos estudantes sobre as aulas online. **Simeduc**, 24 a 26 mar. 2021.

DAVIS, Cláudia. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DEMO, Pedro. Olhar do educador e novas tecnologias. **B. Téc. Senac**: **a R. Educ. Prof**., v. 37, n. 2, p.15-26, maio/ago. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JUSTO, José Sterza. A psicanálise lacaniana e a educação. In: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. Cap. III., p.71-108.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas: pelo debate contemporâneo na educação: LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2010.p.19-62.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização **da** escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984.

LUIZ, André. **Afetividade no aprendizado do professor e aluno**. 2021. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/afetividade-no-aprendizado-professor-aluno.htm. Acesso em: 18 jun. 2021.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. Cap.V., p.135-56.

MENEZES, Suzy Kamylla de Oliveira; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE**, n. 28, p.985-1012, 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÖRNBERG, Nara. Os processos educativos e o papel do professor tutor na e para comunicação e interação. **17º Congresso Nacional de Educação a Distância**, 29 abr. 2011.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, p.83-94, 1997.

REGINATTO, Raquel. A importância da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem. **Revista de Educação do Ideau**, v. 8, n. 18, p.1-12, jul./dez. 2013.

RODRIGUES, Maria Ester. **Psicologia da educação**: concepções de profissionais formadores em cidade polo do oeste do Paraná. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional:** uma crônica do desenvolvimento humano. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; RODRIGUES SOBRINHO, Genivaldo. Leitura, escrita e escola: ponderações de um grupo de docentes de língua portuguesa. In: SANTOS, Leandra Ines Seganfredo (Org.). **Multiletramentos**: articulações para/no ensino da leitura e da escrita. Cáceres: Ed. UNEMAT, 2015. Cap.1., p.17-35.

SARNOSKI, Eliamara Aparecida. Afetividade no processo ensino-aprendizagem. **Revista de Educação do Ideau**, v. 9, n. 20, p.1-12, jun./dez. 2014.

SHIRAHIGE, Elena Etsuko; HIGA, Marília Matsuk. A contribuição da psicanálise à educação. In: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. Cap. I., p.13-46.

SOUSA, Kelly Guimarães; BARBOSA, Miria Faria; SILVA, Rosa Jussara Bonfim. O processo de ensino aprendizagem na educação infantil em tempos de pandemia. **Anais**... 3° Simpósio de TCC, das faculdades FINOM e Tecsoma, p.1396-1412, 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.4 A EDUCOMUNICAÇÃO COMO RECURSO DE ANÁLISE DO USO DE PLATAFORMAS REDES SOCIAIS DIGITAIS E A RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS DOS NATIVOS DIGITAIS

Laís Bueno Tonin[1472]

Rodrigo Otávio dos Santos[1473]

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma análise realizada em uma disciplina de Educomunicação no Ensino Fundamental séries finais, em uma escola particular no Noroeste do Paraná, e buscou analisar a o tipo de uso que os estudantes fazem nas plataformas de redes sociais e a relação com a construção de conhecimentos. A pesquisa foi realizada por meio de uma coleta de dados quantitativos via Google Forms, dentre 47 estudantes das turmas de sexto e sétimo ano, com crianças e pré-adolescentes entre 11 e 13 anos de idade. Quanto à análise realizada, há um contrassenso entre o acesso às plataformas de redes sociais digitais e a utilização das mesmas para construção do conhecimento. Para tanto, conclui-se que o acesso e uso estão atrelados ao entretenimento no cotidiano dessa faixa etária, e não possuem foco prioritário para aprendizagem, até mesmo porque para usar plataformas de redes sociais digitais, para construção do conhecimento, é preciso que haja objetivos claros e um planejamento adequado, inclusive aproveitando o próprio entretenimento e informação das mídias para a aprendizagem, possibilitando trabalhar o conceito de Educomunicação, quando se ensina sobre os meios pelo próprio meio, com uma leitura crítica.

Palavras-chave: Plataformas de Redes Sociais Digitais, Aprendizagem, Educomunicação, Nativos Digitais.

1 INTRODUÇÃO

Os alunos não são os mesmos para os quais o sistema educacional foi criado, com o objetivo de atender uma criança passiva, ouvinte e pouco interativa, em um contexto em que o professor ainda, por vezes ocupa um espaço de autoridade e detentor de todo conhecimento em sua totalidade.

Já os nascidos em meio ao crescimento da internet, são os chamados nativos digitais, para Prensky (2001) essa geração fala uma língua fluente em novas tecnologias da comunicação, portanto, possuem habilidades de aprender com música, com videogame, gostam de gratificações instantâneas, e ainda conseguem gerenciar mais de um meio de comunicação ao mesmo tempo.

Para Prensky (2010) a tecnologia atual, oferece aos alunos todas as ferramentas novas e altamente eficientes, para que possam aprender sozinhos.

[1472] Doutoranda em Educação e Novas Tecnologias, UNINTER, lais-bueno@hotmail.com
[1473] Doutor em História, UFPR, rodrigo.s@uninter.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Portanto, todas essas mudanças de comportamento de uma geração para outra, implicam em mudanças de construção de conhecimento para os nativos digitais.

E quando falamos em contexto de socialização, conexão e interatividade no mundo contemporâneo dos nativos digitais, falamos em plataformas de redes sociais digitais que estão presentes na vida do estudante. E atualmente, devido a pandemia do COVID-19, são indissociáveis da vida humana e da vida escolar do aluno, desde as séries iniciais, como o WhatsApp, o Youtube, entre outras, mesmo que sejam por meio dos instrumentos tecnológicos dos seus responsáveis.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo identificar qual o tipo de acesso que as crianças em fase escolar do Ensino Fundamental séries finais, das turmas de sexto e sétimo, realizam em relação as plataformas de redes sociais digitais, e além do acesso, como se relacionam em contexto escolar para aprendizagem.

A leitura crítica aos meios de comunicação caracterizam a “educomunicação”, (SOARES, 1988, p.5) define como, educar o público receptor para que tenham uma atitude crítica perante o impacto das mensagens ideológicas, culturais e publicitárias que nos bombardeiam continuamente, com o fim de neutralizar os efeitos negativos da manipulação e massificação.

Esta pesquisa emerge em um contexto contemporâneo do uso das plataformas de redes sociais digitais com 47 estudantes do sexto e sétimo ano de uma escola particular no Noroeste do Paraná, cursando a disciplina extracurricular de Jornal, formatada para ser uma disciplina de educomunicação, um espaço de aprendizagem para discutir notícias e informações, construindo conhecimento sobre conteúdos transversais, utilizando meios de comunicação, como o jornal impresso e digital, para tanto, este estudo se limita ao recortar uma análise sobre o tipo de acesso e de relação que os alunos fazem entre as plataformas de redes sociais digitais e os conteúdos curriculares do ensino fundamental.

2 REDES SOCIAIS DIGITAIS E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Neste trabalho tratamos como Plataformas de redes sociais, o equivalente ao termo popular “mídias sociais”, ou “redes sociais digitais”, com intuito de descrever as plataformas como Youtube, Instagram, TilTok, entre outros aplicativos que são criados

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como plataformas de redes sociais digitais, ou seja, uma rede de pessoas conectadas e interagindo virtualmente.

Embora esses recursos digitais tenham se tornado populares entre a década de 90 e o início do século XXI, a sua disseminação é veloz, visto que, segundo dados do Livro Sociedade da Informação no Brasil livro verde (2000), enquanto o rádio levou 38 anos para atingir um público de 50 milhões nos Estados Unidos, o computador levou 16 anos, a televisão 13 anos, e a internet apenas quatro anos para alcançar a marca de 50 milhões de internautas.

Segundo uma pesquisa da UNICEF(2017) The State of the World's Children - Children in a Digital Word (2017), um terço dos usuários de internet no mundo são crianças, e no Brasil a pesquisa da TIC KIDS ONLINE (2019), aponta que 91% da faixa etária entre 9 a 17 anos utilizam a internet mais de uma vez por dia.

Diante desse contexto, fica claro que há um desafio para o ensino e aprendizagem com a presença das plataformas de redes sociais digitais, o acesso dos alunos a essas mídias, o que pode ser positivo quando se trata de ampla rede de informações e conteúdos disponível no google, no entanto, há também o aspecto negativo que está atrelada a curadoria desse conteúdo e dessas mídias que crianças e adolescentes estão expostos cada vez mais precocemente.

Para Santos (2021) quando fala sobre a importância da curadoria do conteúdo nas redes sociais, mencionando que:

> O papel de evitar a nocividade dos algoritmos e restringir as redes sociais a um uso pedagógico e benéfico ao aprendizado é essencial aos alunos, e um professor/curador mais do que passar informação correta aos seus alunos, é a pessoa responsável por ensinar a aprender, e principalmente, desviar das mazelas de um mundo conectado (SANTOS, 2021).

As novas tecnologias ou o acesso as mídias sociais não são uma garantia de aprendizagem, e existe um enorme paradoxo, para os educadores, pois o lugar onde as maiores transformações educacionais estão acontecendo não é a escola, e sim após a escola, já que em casa é onde o aluno tem espaço livre e muitas vezes sem monitoria ao que se está sendo acessado.

A escola precisa incluir uma educação formadora para as mídias, pois o grau de conhecimento pessoal que o individuo tem em relação a determinado assunto influi na aceitação total ou parcial de uma informação, o que é determinante para a formação de sujeitos capazes de criticar.

A pesquisa TIC KIDS ONLINE (2019), ainda aponta que 91% de adolescentes entre 15 a 17 anos acessam redes sociais no Brasil; entre 13 e 14 anos 78% dos adolescentes acessam; entre 11 e 12 anos o uso foi de 51%, e entre crianças de 9 a 10 anos o uso era registrado em 28%, atualmente em um cenário pós-pandemia, certamente a aceleração do uso das tecnologias, podem ter alterado esse percentual, embora até 2019, mais de 4 milhões de crianças ainda vivem em lares sem acesso nenhum a internet.

Essas mudanças interessam diretamente os estudos sobre o processo de aprendizagem no contexto escolar, uma vez que a facilidade ao acesso às informações e as possibilidades de novas formas de interação e comunicação por meio dessas tecnologias fazem surgir novas maneiras de aprender em contextos variados (Kenski, 2003).

Diante desse contexto, as transformações fomentadas pelas TICs impactam na forma de construir conhecimento, por isso, a comissão internacional sobre educação para o século XXI publicou um relatório em 1998, para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao qual recomendam que a educação fosse pautada em **quatro pilares**, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a ser, diante das necessidades educacionais para a vida em sociedade no século XXI (Delors, 1998).

Visando diminuir a desigualdade social e os desafios impostos à educação que o relatório de Delors (1998) ressalta a importância de aprender a aprender, ou seja, trata-se do novo paradigma da educação, que deixa cada vez mais evidente que a visão conteúdista nas escolas não faz mais sentido, diante de tantos avanços tecnológicos que impulsionaram mudanças no comportamento humano, inclusive na forma de aprender, portanto, a sociedade da informação demanda que seus participantes tenham uma aprendizagem ativa, visto que a tecnologia trouxe independência para busca de conhecimentos pela internet.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa de natureza quantitativa, tem como objetivo analisar e o acesso e o uso das redes sociais digitais por alunos do Ensino Fundamental séries finais, do

sexto e sétimo ano, de uma escola particular no Noroeste do Paraná, com 47 alunos, que representam o universo total das duas turmas, no ano de 2020.

Os dados foram coletados por meio do Google Forms, com cinco questões, em uma aula da disciplina extracurricular de Jornal, uma disciplina com foco no estudo das mídias.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

E estudar as mídias por meio da disciplina extracurricular de Jornal é uma oportunidade de espaço de debate para a educomunicação, ou seja, de aprender por meio das mídias e de com uma leitura crítica, sejam elas digitais ou não.

Para SOARES (1988) o grau de inferência de outras fontes para alunos e professores e sociedade em geral, além da TV, redes sociais digitais e afins, é sine qua non, para proporcionar a oportunidade de duvidar, criticar e principalmente rejeitar o que se vê na mídia, por este motivo, o autor reforça a importância de se estudar a mídia na escola e a conscientização do seu poder.

Para tanto, é importante conhecer o perfil do aluno, e como se relaciona com as redes sociais digitais, e se isso muda o processo de construção do conhecimento individual do aluno, para isso a primeira pergunta questionou a faixa etária dos estudantes.

Figura 1 – Qual a sua idade?

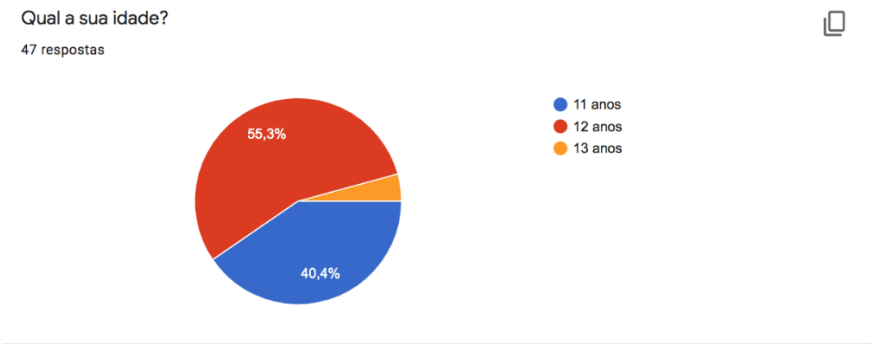

Fonte: Autora (2020)

Os estudantes matriculados no sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental, têm entre onze e treze anos de idade, portanto vivem uma fase entre o fim da infância e a pré-adolescência.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2 – Você tem telefone celular próprio?

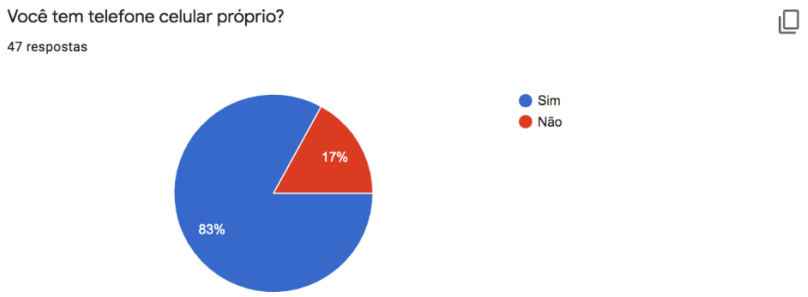

Fonte: Autora (2020)

A segunda pergunta, questionava se os alunos teriam celular próprio, e 83% responderam que sim, portanto observa-se que a maioria dos alunos que ainda estão vivenciando seus últimos anos de infância, já possuem um celular próprio.

Figura 3 – Quais redes sociais você usa?

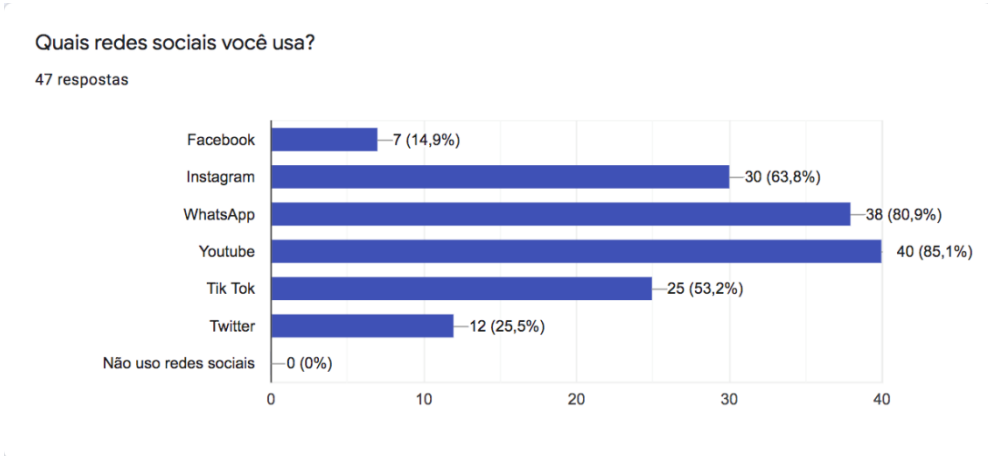

Fonte: Autora (2020)

A terceira pergunta, questionou se os alunos usavam redes sociais, e os 47 estudantes responderam que usavam alguma rede social, sendo a mais acessada o Youtube, seguida WhatsApp e Instagram.

E que é um sinal para refletir é que 0% não usa redes sociais, ou seja, todos os alunos das duas turmas usam redes sociais digitais, evidenciando que os alunos estão imersos em uma mesma conjuntura, não tendo outra opção, a não ser fazer uso.

A partir dessa questão, é necessário considerar que as próprias empresas de software e proprietárias das redes sociais citadas, em suas diretrizes não

recomendam que o Youtube, WhatsApp ou Instagram, devem ser usado por menores de 13 anos.

Esta pesquisa, evidenciou na primeira pergunta, que dentre os 47 participantes, apenas 4,3% já completaram 13 anos, ou seja, apenas 2 alunos, os demais ainda estão com 11 ou 12 anos de idade, portanto, fora da faixa etária recomendada para o uso de redes sociais.

O que pode ser preocupante, já que as redes sociais de acordo com Lenier (2018) tem como principal função engajar e manter o indivíduo cada vez mais conectado, para fins comerciais, como o lucro por meio das publicidades, no entanto, o engajamento traz consigo vários problemas, entre eles a falta de filtro para notícias falsas, já que a rede social promove postagens com alto engajamento, sem discernir se aquilo é bom ou ruim.

Para o estudante que usa as plataformas de redes sociais digitais, ainda que possam ter boas intenções, como pesquisar algum conteúdo para atividade escolar, precisam de monitoria e curadoria de conteúdo, e conhecer sobre os riscos que a internet e as plataformas de redes sociais digitais impõem para formação crítica do indivíduo e o impacto em sua aprendizagem.

Figura 4: Se você já usou as mídias sociais para pesquisa algum conteúdo escolar, responda: qual mídia social que você já pesquisou algum conteúdo para trabalhos da escola?

Fonte: Autora (2020)

Embora os estudantes tenham afirmado já ter usado alguma rede social para pesquisar conteúdos escolares, a maioria de 89,4% afirmaram usar o Google, seguido

de 6,4%, ou seja, 3 alunos dos 47 respondentes já utilizaram o Youtube, 1 aluno já usou o Twitter, e 1 aluno afirmou nunca ter usado redes sociais digitais para pesquisas da escola.

Portanto, as plataformas de redes sociais digitais ocupam mais um espaço de entretenimento, do que para aprendizagem ou construção do conhecimento. Embora essa pesquisa faça apenas um recorte ao uso das redes sociais digitais, ainda assim fica nítido que o uso não tem foco em construção do conhecimento individual, ou seja, não tem foco em aprendizagem formal, no que concerne aos conteúdos escolares.

Por fim, foi perguntado para quais disciplinas eles já haviam usado as plataformas de redes sociais para pesquisar algum conteúdo das disciplinas do currículo formal para aprendizagem.

Figura 5: Para qual disciplina você já fez pesquisa em mídias sociais, caso já tenha feito?

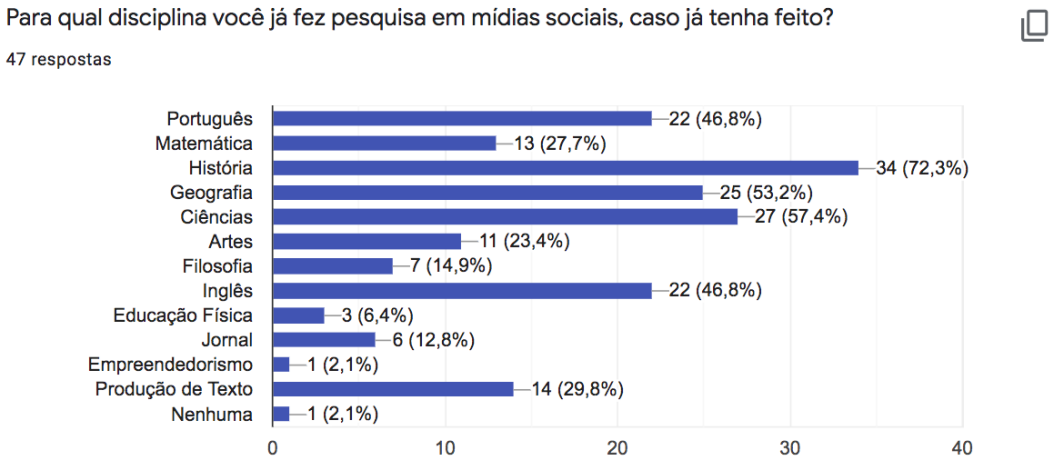

Fonte: Autora (2020)

E a disciplina mais apontada pelos alunos foi História, com 72,3% dos respondentes, seguida de Ciências com 57,4% e Geografia com 53,2%. Tendo em vista que o Youtube foi citado como a rede em que alunos realizaram pesquisas, há uma relação com a disciplina de História, uma área que está diretamente relacionada com acervo de informação, que é o caso do Youtube.

Ainda assim, não é possível considerar que há uma estreita relação entre redes sociais e construção do conhecimento no ambiente escolar, ou até mesmo fora da escola.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As redes sociais digitais têm exercido a função de instrumento mediador, e são passíveis de serem utilizadas para a aprendizagem, no entanto, é preciso que haja uma estratégia para isso. Apenas o uso indiscriminado e sem monitoria pode impactar de forma negativa o processo de construção do conhecimento.

A escola não pode se alijar do desenvolvimento e mudanças de aprendizagem, mas precisa se posicionar frente ao planejamento para construção do conhecimento mediada pelas TICs e redes sociais digitais, pois é uma forma de desenvolver o aprender a ser, já que o sujeito interage com o individual e o social, e como resultado avança no uso crítico das mídias, que se faz tão necessário atualmente, em um contexto onde cada vez mais crianças e adolescentes, usam de forma indiscriminada as redes sociais digitais sem monitoria, ou curadoria de conteúdos.

Ainda é possível destacar que o uso crítico das mídias também está atrelado ao letramento digital, para inclusão digital e o desenvolvimento dos quatro pilares para a educação do século XXI recomendados pela UNESCO, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a ser, diante das necessidades educacionais para a vida em sociedade no século XXI (Delors, 1998).

Essa análise realizou um recorte de pesquisa com foco no acesso as redes sociais na faixa etária escolar do Ensino Fundamental entre os 11 e 13 anos, e uma reflexão sobre a construção do conhecimento no contemporâneo, mas há uma necessidade de estudos sobre os impactos e a influência das redes sociais em crianças e pré-adolescentes com foco em construção do conhecimento, inclusive quando se tem acesso a plataformas não recomendados para faixa etária em estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho traz um recorte sobre a realidade de posse e uso das redes sociais, bem como sua relação com a aprendizagem/construção do conhecimento, seja individual ou coletiva, que traz várias possibilidades de discussão, a iniciar, sobre o estudo do próprio meio de comunicação e o uso crítico sobre ele, que caracteriza a educomunicação em ambiente escolar.

Há que se ressaltar sobre o contexto em que a pesquisa foi aplicada, em uma escola particular do Noroeste do Paraná, não refletindo o comportamento total dessa faixa etária dos 11 aos 13 anos, portanto é de suma importância destacar que a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pesquisa foi realizada em duas salas de aula, de uma disciplina extracurricular de "Jornal", a qual tem a finalidade de discutir os meios de comunicação.

Isto posto, também é importante destacar que a reflexão aqui proposta sobre o uso das redes sociais na faixa etária dos 11 aos 13 anos, e a pesquisa aplicada foi tema de debate para a própria aula da disciplina de Jornal, em que as crianças e pré-adolescente relataram em discurso, desconhecer que as redes sociais possuem recomendação para uso, apenas a partir dos 13 anos de idade, logo este contexto já expõe um avanço para a escola, onde é necessário e possível debater o uso crítico dessas mídias.

Estes dados nos permitem conhecer nuances das crianças e pré-adolescentes que estão cada vez mais conectados, e isto contribui para um melhor planejamento de futuras ações, para e com as mídias, diante de uma geração de nativos digitais, multitarefa, e prontos para lidar com a agilidade e superar fronteiras entre o lúdico do entretenimento e a construção do conhecimento em ambiente escolar.

Para tanto, conclui-se que para formar uma geração atendendo aos quatro pilares da educação para o século XXI, é preciso concentrar esforços para planejar o uso, o estudo das plataformas de redes sociais digitais, e a interdisciplinaridade entre a construção do conhecimento, e o uso crítico das redes digitais, a fim de construir uma sociedade mais crítica e consciente quando se depara com o uso das redes sociais digitais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Organizador TAKAHASHI, Tadao. Sociedade da Informação no Brasil livro verde. Ministério da Ciência e Tecnologia. 2000. Disponível em: https://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/livroverde.pdf Acesso: 26 nov de 2017.

DELORS, J. (ORG.). (1998). **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI (J. C. Eufrázio, Trad.). São Paulo: Cortez e UNESCO. Acesso: 10 dec 2020 Disponível: http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pd

KENSKI, V. M. (2003). **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. Revista Diálogo Educacional, 4(10), 47-56. Acesso: 10 dec 2020 Disponível: http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=786&dd99=view&dd98=pb

LANIER, J. (2018**). Dez argumentos para você deletar agora suas redes sociais**. São Paulo: Intrínseca.

PRENSKY, Marc. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura**. Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 201-204, maio/ago, 2010. Disponível em: M **Prensky** - CONJECTURA: filosofia e educação, 2010 - ucs.com.br Acesso em 12 jul 2021.

_____ . **Digital Game-Based Learning.** Minnesota: Paragon House, 2001b.

SANTOS, Rodrigo Otávio dos. **Algoritmos, Engajamento, Redes Sociais e Educação**. Acta Scientiarum Education. Vol. 42 (2021). ISSN 2178-5201

SOARES, Ismar de Oliveira. **Do Santo Ofício à Libertação**. São Paulo: Paulinas, 1988

CETIC.BR. **TIC KIDS ONLINE.** 2017. Disponível em https://cetic.br/pesquisa/kids-online/ Acesso em 13 jul 2021.

UNICEF. **The State of the World's Children 2017: Children in a digital world.** 2017. Disponível em https://www.unicef.org/reports Acesso 13 jul 2021

14.5.5 A EJA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

José Carlos Winkler[1474]

Rita de Cássia da Silva Oliveira[1475]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar o mapeamento realizado a partir da produção acadêmica sobre a educação de jovens e adultos e a utilização das tecnologias digitais nesta modalidade. O ponto de partida tem como questão norteadora a seguinte indagação: o que a produção científica expressa a respeito da utilização de tecnologias digitais para os alunos da EJA? As pesquisas que fornecem um mapeamento de uma determinada área ou produções possibilitam a identificação de lacunas ainda existentes, bem como possibilidades para investigação e construção de novos conhecimentos. Essa pesquisa tem como referencial teórico os estudos de Teles e Soares (2016), Freire e Carneiro (2016), Santos (2017), Azevedo e Tavares (2015). Para a consecução do estudo foi realizado um levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES, a partir da definição de categorias (EJA e tecnologias digitais), seleção das teses e dissertações, leitura do resumo e da introdução, organização dos dados em quadros e por fim, a análise das produções científicas. A análise permite inferir que no contexto escolar a utilização das TIDCs se torna uma estratégia importante para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, as produções levantadas demonstram que ainda a sua utilização é incipiente, principalmente, se tratando dos alunos da EJA. Por outro lado, os pesquisadores enfatizam a importância da tecnologia no planejamento das aulas e que quando bem utilizada promove uma aprendizagem significativa nos alunos, em todos os componentes curriculares.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Educação de jovens e adultos. Produção acadêmica.

1 INTRODUÇÃO

A educação é uma das condições indispensáveis para o efetivo exercício da cidadania na sociedade, que sempre requer inovações à medida que evolui. A educação possibilita ao jovem e ao adulto retomar e descobrir o seu potencial, desenvolver as suas habilidades e também suas competências.

A educação de jovens e adultos representa uma possibilidade que pode contribuir para efetivar um caminho de desenvolvimento para as pessoas que não concluíram o processo de escolarização. Planejar esse processo é uma grande responsabilidade educacional e também social, cabendo ao educador no seu papel de mediador do conhecimento, ter uma base sólida de formação inicial e também

[1474] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email: winklerjc@yahoo.com.br
[1475] Doutora em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email: soliveira@uepg.br

continuada. Para que a prática pedagógica se torne efetiva no contexto da sala de aula é necessário utilizar estratégias didáticas e aliá-las às tecnologias digitais para promover a aprendizagem dos alunos. Neste caso, em se tratando do público da educação de jovens e adultos a utilização de tecnologias digitais podem propiciar uma aprendizagem vinculada a realidade e necessidade desses alunos. Com a LDBEN (1996) há uma exigência de que os professores incorporem tecnologias à sua prática pedagógica no contexto da sala de aula, com perspectiva de que a sua utilização contribua para a aprendizagem necessária. Quando se fala no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs, remete-se aos paradigmas educacionais, sendo necessária uma reflexão sobre o processo educativo na escola, visando a atuação do professor e da escola na formação do cidadão.

Considerando a importância da discussão a respeito da EJA enquanto modalidade da educação e a utilização das TIDCs, esse texto tem como objetivo apresentar o mapeamento da produção acadêmica sobre essa temática. Para a consecução do estudo foi necessário fazer um levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES, a partir da definição de categorias ou palavras-chave definidas a priori: EJA e tecnologias digitais. Após a seleção das teses e dissertações que se enquadravam nas categorias procedeu-se a seleção, leitura do resumo e da introdução, organização dos dados em quadros e por fim, a análise das produções científicas.

2 DESENVOLVIMENTO

A função docente exige do educador uma série de condutas, tornando-o reconhecido como alguém que utilize o seu saber como um instrumento de socialização do conhecimento, fazendo o melhor que lhe compete. Exige, além disso, determinados conhecimentos que poderão auxiliá-lo no dia a dia. O professor precisa refletir, no processo de formação inicial e continuada, sobre os usos e as finalidades dos recursos didáticos para que estes, de fato, sejam trabalhados de forma consciente, tornando-se aliados no decorrer das aulas (TELES; SOARES, 2016).

Para Teles e Soares (2016), a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é uma modalidade de ensino que oportuniza acesso aos estudos para aqueles que não conseguiram completar em idade certa. Diante das condições desse público de EJA,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

é preciso respeitar a cultura do jovem e do adulto que frequentam essa modalidade de ensino. Nesse contexto, segundo os autores Freire e Carneiro (2016), é de suma importância que o educador busque conhecer seus alunos, ou seja, suas expectativas, culturas, características e problemas presentes em seu entorno, além de suas necessidades de aprendizagem. Visando atender a essas necessidades, o educador deve conhecer de forma cada vez mais intensa os conteúdos que serão ensinados em um processo de atualização contínua.

Quando se trata de práticas pedagógicas, em metodologias de ensino, é necessário que o educador que atua na EJA possua o conhecimento acerca do percurso histórico e das principais concepções dessa modalidade de ensino, para que então possa ser reflexivo e utilize de uma didática diferenciada e eficiente em sua ação.

No decorrer do processo de ensino na educação de jovens e adultos, a clareza dos objetivos a serem alcançados deverá estar presente tanto para o educador como para o educando. Para Freire e Carneiro (2016), o docente de EJA deve estar embasado teoricamente no sentido de favorecer a construção do conhecimento a partir do diálogo e do respeito aos conhecimentos prévios do educando, buscando a produção e a utilização das múltiplas linguagens.

É fundamental a realização de reflexões acerca dos diferentes tipos de materiais didáticos disponíveis e sua relação com os métodos de ensino. Os conteúdos selecionados deverão encontrar coerência no que se refere aos objetivos a serem alcançados junto aos alunos. Seguindo esse raciocínio, é importante considerar os suportes informativos, como, por exemplo, livros didáticos e também o envolvimento do uso de tecnologias. Os alunos da educação de jovens e adultos devem estar envolvidos na aprendizagem, podendo, assim, em momentos oportunos, participar da escolha dos materiais didáticos (FREIRE; CARNEIRO, 2016).

No processo de ensino o professor pode utilizar estratégias diversificadas, recursos pedagógicos e, principalmente, a tecnologia para alcançar os objetivos de aprendizagem. A tecnologia vem transformando o cotidiano e com a educação não poderia ser diferente, pois contribui para o processo de aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades dos alunos. Diante dessa explanação, percebe-se a importância de abordar o assunto em relação às tecnologias dentro da sala de aula.

Conforme Santos et al. (2017), o século XX foi marcado por grandes progressos

tecnológicos, especialmente das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TIDCs. A partir disso tem-se vivenciado mudanças significativas em todos os setores da sociedade, principalmente na educação. As tecnologias não foram inseridas na sociedade recentemente, mas desde a sua existência o homem elabora e desenvolve ferramentas e recursos para atender as suas necessidades.

O uso das tecnologias na educação, no Brasil, respondeu à política tecnicista dos anos 1960 e 1970 que sustentou as decisões no meio educacional impulsionando avanços nesse período. Dentre os avanços na educação, foram implantados na escola recursos e materiais como retroprojetores, microscópios, máquinas de escrever entre outras, e permaneceram até os anos de 1990 quando se inaugurou uma nova fase de adoção de tecnologias na escola, estimulado por políticas e programas implementados pelo Ministério da Educação.

A partir de então, os avanços tecnológicos incorporaram-se ainda mais no meio educacional, e as demandas do mundo do trabalho exigem uma nova escola e consequentemente, uma nova proposta pedagógica e profissionais preparados para atuar com as TIDCs. Nem sempre a implementação de tecnologias nas escolas está associada à formação dos profissionais que com elas trabalham, em especial o docente, visto que para disponibilizar computadores na escola não garantem qualidade no ensino e também o alcance da aprendizagem dos alunos (SANTOS; SCHWANKE; MACHADO, 2017).

As tecnologias sozinhas não são capazes de modificar a sociedade, pois o que produz mudanças é o uso que se faz das tecnologias no meio social. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) enquanto instituição responsável pela formação do indivíduo compete à escola, na condição de formadora de pessoas a incumbência de lidar com o avanço tecnológico, colocar o aprendiz em contato com as TIDCs, bem como aliar a tecnologia a favor do processo de ensino e aprendizagem.

Demanda ainda a reorganização das práticas do trabalho escolar com relação à Educação de Jovens e Adultos, envolvendo a adoção de procedimentos educacionais adequados à nova realidade tecnológica. A tecnologia na educação é uma realidade que possibilita à escola novas atitudes por parte dos professores e metodologias diferenciadas que incluam a participação do aluno no processo. É preciso que o docente faça um uso eficiente pedagógico das ferramentas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tecnológicas.

Com relação aos materiais didáticos, o educador não deve tomar o livro didático como único instrumento de trabalho. Os materiais diversificados, além de se constituírem instrumentos de trabalho do educador, também podem ser considerados suportes essenciais diante do processo de mediação entre o ensino e a aprendizagem. Assim, o professor que irá atuar na EJA, independentemente da série/ano, que pretende atender, deverá saber organizar suas aulas, selecionar os materiais pedagógicos, seguindo as necessidades indicadas pelos diferentes conteúdos (AZEVEDO; TAVARES, 2015).

Diante das mudanças que se instalam no contexto da educação, o aluno precisa ser instigado a participar, onde o professor atua ao lado do educando possibilitando o seu conhecimento. Então, para a efetivação da aprendizagem é necessário a utilização de recursos tecnológicos produtivos que vise a construção do conhecimento. As tecnologias são ferramentas que auxiliam a mediação professor/aluno, mas o emprego das TIDCs não substitui a escola no seu papel principal que é ensinar, não substitui os livros didáticos e a figura do professor deve permanecer atuante, apenas aprimorando a sua metodologia.

Uma série de ferramentas tecnológicas contemplam o cenário da educação, cabendo ao professor analisar esses recursos e selecionar o que melhor atende as suas necessidades educacionais. Esse profissional precisa estar preparado para fazer uso pedagógico das tecnologias em sua metodologia de ensino, com o objetivo de contribuir para a aquisição de conhecimento do educando, bem como o desenvolvimento de suas habilidades.

O ESTADO DO CONHECIMENTO A RESPEITO DA EJA E TIDCs

Foi realizado o mapeamento da produção acadêmica (dissertações e teses) sobre a temática relacionada a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), defendidas no período de 2015 a 2020, no Banco de Teses da Capes. Das produções localizadas foram encontradas 10 dissertações e teses que abordam a temática proposto no estudo.

A pesquisa “Jovens na Modalidade EJA: do “ficar de boa” à função das tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão”, teve como objetivo a

demonstração da manifestação discursiva dos jovens e adultos, bem como o papel da tecnologias digitais e de informação na educação dos mesmos. Como resultado, a pesquisa mostrou que os entrevistados possuem diversos compromissos, como prover sustento familiar e que é atribuído o uso das tecnologias digitais em diversos setores da sua vida, mas não é atribuído à trajetória escolar, ou seja, não utilizam as ferramentas para finalidades de estudo.

Já a pesquisa "Das motivações ao referencial teórico: os caminhos para consolidar uma pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos e o uso das tecnologias digitais", teve como objetivo uma análise do ensino dos conteúdos matemáticos na Educação de Jovens e Adultos utilizando as ferramentas digitais. Como resultado, a pesquisa relatou a importância de formação de conceitos para a aprendizagem significativa, partindo do uso de softwares nas aulas de geometria plana, na modalidade EJA. O estudo ressaltou as metodologias ativas como um grande diferencial em relação ao ensino tradicional dessa modalidade.

A pesquisa "Educação de Jovens e Adultos, Multisseriação e Recursos Didáticos Digitais: uma tentativa de diálogo" visou responder indagações norteadoras de como as tecnologias por meio de recursos didáticos digitais interferem no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos, no que tange a multisseriação. Nos resultados, foi possível identificar uma proposta acerca do debate da multisseriação, na qual deve ser ampliado com a presença dos docentes, alunos, pedagogos e comunidades escolar, com o intuito de discussão e reflexão sobre a eficácia da utilização de meios tecnológicos nas metodologias de ensino da EJA, impactando diretamente na aprendizagem do aluno.

O estudo "Reflexões sobre o ensino dos números relativos na educação de jovens e adultos: análise do livro didático e utilização de tecnologias de informação e comunicação" apresentou uma investigação acerca do processo de ensino-aprendizagem na modalidade EJA, a fim de ser significativa e contextualizada por meio de exemplos concretos presentes na realidade do aluno. Os resultados enfatizam a utilização de jogos online que podem ser utilizados em sala de aula, mostrando a eficácia nos processos de ensino-aprendizagem do aluno de forma interdisciplinar.

A pesquisa "O desenvolvimento da autonomia por meio das tecnologias digitais virtuais", teve como intuito a verificação das possibilidades do desenvolvimento da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

autonomia do jovem e adulto na realização de atividades com uso de TDVs, mídia social Facebook e do edublog, no que concerne a perspectiva do hibridismo tecnológico digital, com objetivo principal nos processos de interação. Nos resultados foi possível identificar a promoção do desenvolvimento dos alunos a partir das propostas iniciais, uma vez que as atividades promoviam a construção e reflexão do aprendizado. Foi possível constatar que os processos que envolvem a interação contribuem para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

A pesquisa "Formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem: elementos de experiência de professores de educação de jovens e adultos", apresenta uma análise a respeito da formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nas estratégias e didática de ensino e aprendizado. Nos resultados da pesquisam, a investigação mostrou que os professores em formação continuada reconhecem os meios tecnológicos de aprendizado como uma ação positiva, porém fazem observações de possíveis melhoras em ambientes virtuais.

O estudo "Práticas pedagógicas inovadoras: a construção dos blogs voltados para o ensino da EJA" analisa método de seleção, análise e avaliação dos blogs de EJA, que estão ativos na Web, que relatam a criação e o desenvolvimento de práticas educacionais formativas. Nos resultados da pesquisa, é possível concluir que ainda são monótonas as técnicas de produção de projetos educativos formativos, no que se relaciona com o uso das novas tecnologias digitais. A adequação com a didática torna-se importante, uma vez que estuda os processos de ensino e de aprendizagem do aluno, enfatizando a principal relação que é a do professor e de seu alunado.

A pesquisa "Experiência do educador na era da cultura digital com alunos do programa educação de jovens e adultos (EJA) na cidade de Juazeiro – BA: um estudo de caso" relata uma experiência vivenciada por educadores da cultura digital e alunos da EJA. Nos resultados, foi possível compreender a importância das tecnologias digitais aliadas à educação, utilizando o computador como um elemento estruturante para aprender a ler e a escrever nas aulas de EJA, deixando de ser apenas uma inclusão digital no meio educacional. A formação continuada faz total diferença na profissão do professor, pois o mesmo deve estar em constante aprendizagem, na busca pelo constante conhecimento, para que se obtenha sucesso na carreira docente e também na aprendizagem significativa do aluno.

No estudo “Dispositivo de tecnocientificidade e Educação de Jovens e Adultos”, o objetivo principal é a apresentação de dados de uma pesquisa de análise do dispositivo da tecnocientificidade na produção de subjetividades de alunos adultos, em processo de alfabetização na modalidade EJA. Os resultados mostram o entendimento de que, de acordo com os conhecimentos tecnocientíficos, os adultos assumem uma posição de retardatários em relação ao domínio e aquisição de conhecimentos por meio de dispositivos tecnológicos. Sendo assim, o professor da EJA deve estar aberto ao diálogo, valorizar as experiências de vida do educando, suas crenças e suas opiniões, e para que essa mediação tecnológica ocorra de forma significativa o professor deve dar continuidade a sua formação, não se estagnando apenas aos conhecimentos da formação inicial.

E por fim, a pesquisa “Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos no âmbito das mídias digitais”, discute a respeito das mídias digitais na formação docente para a EJA, analisando a interação entre o uso das tecnologias a partir dos saberes constituídos na formação inicial. Os resultados do estudo mostram que o letramento digital se constitui como uma das interfaces pedagógica de construção de saberes para a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem da EJA. Com relação à mediação do professor nas suas práticas educacionais de ensino de EJA, o mesmo deve ser reflexivo quanto a sua ação, uma vez que se depara com alunos que trazem consigo um conhecimento prévio de mundo, com as suas próprias histórias e com os seus anseios, onde os recursos e metodologias de ensino devem respeitar a diversidade daquele grupo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se analisa a trajetória da EJA no Brasil, observa-se que existem avanços significativos nessa modalidade e que foram essenciais para a garantia do direito à educação para aqueles que não tiveram oportunidade.

O desenvolvimento das tecnologias atende as necessidades de cada contexto histórico, conforme as necessidades humanas. O homem criou com o objetivo de facilitar sua sobrevivência, mas, por outro lado, a tecnologia criada lhe obriga novas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formas de agir, de pensar e de se comunicar. Então, consequentemente promovem-se novas criações que estão constantemente renovando-se.

Concomitantemente, no contexto escolar a utilização das TIDCs se torna uma estratégia importante para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, as produções levantadas demonstram que ainda a sua utilização é incipiente, principalmente, se tratando dos alunos da EJA. Por outro lado, os pesquisadores enfatizam a importância da tecnologia no planejamento das aulas e que quando bem utilizada promove uma aprendizagem significativa nos alunos, em todos os componentes curriculares.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A.; FERNANDES, G. P.; GONÇALVES, P. C. S. Práticas pedagógicas inovadoras: a construção dos blogs voltados para o ensino da EJA. Centro Universitário Teresa D'Ávila, **UNIFATEA**. Vol. 09, no. 17, 2018. Disponível em: http://fatea.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/432/385. Acesso em 03 de março de 2021.

ARAÚJO, T. O. R.; SILVA, M. D. R. Das motivações ao referencial teórico: os caminhos para consolidar uma pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos e o uso das tecnologias digitais. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, **Revista de Matemática, Ensino e Cultura**. Vol. 15, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2020.n0.p61-78.id218. Acesso em 21 de fevereiro de 2021.

AZEVEDO, M. A.; TAVARES, A. M. B. N. Educação de Jovens e Adultos e educação profissional no Brasil: caminhos e descaminhos no contexto da diversidade. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, **Holos**. Vol. 4, no. 0. Disponível em: https://doi.org/10.15628/holos.2015.3182. Acesso em 21 de março de 2021.

BERALDI, G. M. Educação de Jovens e Adultos, Multisseriação e Recursos Didáticos Digitais: uma tentativa de diálogo. Universidade Federal de Santa Maria, **Revista do Centro de Educação**. Vol. 44, no. 1, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984644434990. Acesso em 25 de fevereiro de 2021.

BOCASANTA, D. M.; WANDERER, F.; KNIJNIK, G. Dispositivo de tecnocientificidade e Educação de Jovens e Adultos. Universidade Federal de Santa Maria, **Revista do Centro de Educação**. Vol. 44, no. 1, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984644430910. Acesso em 14 de março de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 11 de março de 2021.

FRANK, C. O.; BACKES, L. O desenvolvimento da autonomia por meio das tecnologias digitais virtuais. Centro Universitário La Salle. Rio Grande do Sul, **Competência − Revista da Educação Superior do Senac**. Vol. 8, no. 2, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.24936/2177-4986.v8n2.2015.291. Acesso em 28 de fevereiro de 2021.

FREIRE, P. C. M.; CARNEIRO, M. E. F. Reflexão sobre a educação de jovens e adultos: contradições e possibilidades. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Vol. 1, no. 10, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2016.3469. Acesso em 19 de março de 2021.

GOMES, F. C.; BRITO, G. S. Formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem: elementos de experiência de professores de educação de jovens e adultos. Universidade Federal da Grande Dourados, **Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação**. Vol. 3, não. 4, 2016. Disponível em: https://doaj.org/article/ccae2e98def940c9bb2e3c91c5085585. Acesso em 01 de março de 2021.

LEHMANN, M. S.; DUARTE, S. D. Reflexões sobre o ensino dos números relativos na educação de jovens e adultos: análise do livro didático e utilização de tecnologias de informação e comunicação. Universidade de Vassouras, **Revista Teccen**. Vol. 8, no. 2, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.21727/teccen.v8i2.497. Acesso em 26 de fevereiro de 2021.

OLIVEIRA, U. M.; RIBEIRO, B. H. S.; SOUZA, J. S. Experiência do educador na era da cultura digital com alunos do programa educação de jovens e adultos (EJA) na cidade de Juazeiro – BA: um estudo de caso. Universidade Feevale. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais**. Vol. 3, no. 0, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.25112/rpr.v3i0.2174. Acesso em 07 de março de 2021.

OLVEIRA, R. L.; JUNIOR, V. M. S.; CONCEIÇÃO, A. P. S.; MACHADO, C. C. A. C. Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos no âmbito das mídias digitais. Universidade Federal de Santa Catarina, **Revista do Centro de Ciências de Educação**. Vol. 38, no. 4, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e67492. Acesso em 21 de março de 2021.

SANTOS, P. K.; SCHWANKE, C.; MACHADO, K. G. W. Tecnologias digitais na educação: possibilidades para o desenvolvimento da educação para a cidadania global. Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EDIPUCRS), **Revista Educação Por Escrito**. Vol. 8, no. 1, 2017. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/27674/15735. Acesso em 19 de março de 2021.

SOUZA, H. V. L.; LOPES, C. Jovens na Modalidade EJA: do “ficar de boa” à função das tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão. Universidade de Brasília, **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Vol. 36, no. 2, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n2p687. Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

TELES, D. A.; SOARES, M. P. S. B. Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades na alfabetização. Universidade Federal do Maranhão, **Revista Educação e Emancipação.** Vol. 0, n. 0, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.18764/2358-4319.v9n1p80-102. Acesso em 14 de março de 2021.

14.5.6 A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E O USO DE TDIC NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Ana Paula Sabchuk[1476]

Josimayre Novelli[1477]

RESUMO

O processo de formação de professores em língua estrangeira (LE) é um assunto complexo porque são muitas as habilidades requeridas, como domínio da língua-alvo, metodologias etc. Considerando-se o cenário pandêmico atual, estes desafios tornaram-se ainda maiores, como mediar o ensino de LE no ensino remoto. Nesse sentido, esta pesquisa analisou e refletiu sobre o conhecimento, concepções e visões de alunos-professores do 5º ano da graduação de um curso de Letras Português-inglês de uma IES pública na modalidade a distância sobre o uso das novas tecnologias no ensino de LI, ao considerar sua atuação no estágio remoto emergencial. Assim, esse estudo de caso, de natureza qualitativa e epistemologia interpretativista, gerou dados por meio da aplicação de um questionário de cunho dissertativo a alunos-professores. Autores como Marzzari; Leffa (2013), Santana (2018), Volpi (2001) embasaram as discussões teóricas. Os resultados apontaram que o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) são consideradas importantes para o processo de ensino e aprendizagem de LE, principalmente durante o ensino remoto. Porém, as dificuldades de acesso à internet com boa conexão e pouco domínio da tecnologia são apontadas como as dificuldades apresentadas.

Palavras-chave: TDIC. Formação docente inicial. Estágio Remoto. Percepções.

1 INTRODUÇÃO

O processo de formação de professores em língua estrangeira (LE) é uma tarefa bastante complexa (MARZARI; LEFFA, 2013), isso porque são muitos os desafios enfrentados pelos docentes. Considerando as dificuldades para o ensino de LI, surge no cenário de pandemia da Covid-19, um outro desafio para o cenário educacional e para a prática docente: o ensino remoto emergencial (MOREIRA; HENRIQUE; BARROS, 2020). Nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem na modalidade presencial, em todos os níveis educacionais, passou a ser mediado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020). Assim, surgiu o interesse em analisar e refletir sobre o conhecimento, concepções e visões de alunos da graduação de um curso de Letras Português-inglês sobre o uso das novas tecnologias no ensino de LI, ao considerar sua atuação no

[1476] Mestre em Educação Teorias e Práticas de Ensino. Universidade Estadual do Paraná, ana-sabchuk@hotmail.com.
[1477] Doutora em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Maringá, jnovelli@uem.br.

estágio remoto emergencial. Apesar de estarmos na era digital, ao adentrarmos nos cursos de formação de professores ou ainda nas escolas da educação básica, ainda nos deparamos com práticas tímidas e muitas até mesmo iniciantes no que tange ao uso das tecnologias como meio para o processo de ensino e aprendizagem. Isso se deve a diversos fatores, dentre eles, a grande dificuldade e até mesmo certa resistência por parte de muitos docentes em adquirir competências sobre o uso de tecnologias digitais aplicadas ao contexto educacional (ROSA, 2013; PACHECO; LOPES, 2019). Apropriar-se do uso das TDIC como ferramentas de ensino e aprendizagem é uma tarefa ainda bastante complexa.

O presente estudo justifica-se pelo atual cenário educacional em decorrência da suspensão das aulas presenciais devido a situação pandêmica da Covid-19, onde o ensino desde a educação básica até o ensino superior, passa a ser oferecido de modo remoto, ou seja, quase que totalmente dependente do uso das TDIC. Nesse sentido, investigar que tipo de conhecimento e domínio, se algum, e quais as concepções e visões dos referidos alunos quanto a essas novas tecnologias no ensino de LI, faz-se necessário e relevante. Assim, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar e refletir sobre o conhecimento, concepções e visões de alunos da graduação de um curso de Letras Português-inglês de uma IES pública na modalidade a distância sobre o uso das novas tecnologias no ensino de LI.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Referencial teórico

A formação de professores em LI é cenário de reflexão, pois, conforme Celani (2001), em nosso país, este profissional deve ser capacitado de modo a atender diferentes realidades e tipos de aprendizagem. Com as mudanças nas perspectivas teórico-metodológicas no ensino de LI, por exemplo, considerando os diversos estudos oriundos do cenário nacional e internacional, o professor precisa investir em sua formação docente continuada para adequar suas práticas pedagógicas a essas novas metodologias. De acordo com Volpi (2001, p. 126), o professor:

> [...] há de ser um indivíduo consciente de que ele não é o detentor do monopólio do saber, de que o conhecimento, por ser multifacetado, representa um permanente desafio às suas crenças e convicções: de que o

> ser humano está em constante processo de aprendizagem, e, consequentemente, a sua responsabilidade não se limita à transmissão de informações, mas deve atender a funções sociais mais abrangentes.

Além disso, as mudanças ocorridas em todo o mundo em decorrência da necessidade sanitária para conter a propagação da Covid-19, afetaram os sistemas de ensino, os quais tiveram suas atividades presenciais suspensas, tendo-se a necessidade da retomada de suas atividades por meio do ensino remoto emergencial. Nesse contexto, coube aos professores, conhecer, aprender e dominar diversas ferramentas tecnológicas para que pudesse dar continuidade às suas atividades de ensino.

Assim, professores e alunos passaram a utilizar recursos tecnológicos visando atender esta necessidade imediata de garantir a continuidade do processo educativo da educação infantil ao ensino superior. Almeida Filho (2000) já apontava que tais habilidades eram necessárias ao professor de línguas, além dos saberes específicos da sua área. Para o autor, era preciso que os docentes desenvolvessem habilidades na solução de problemas, tivessem a capacidade de criar soluções e estivessem abertos as mudanças.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem mediado pelo uso das tecnologias tornou-se imediato devido ser uma solução imediata aos problemas enfrentados. Portanto, apesar de discutir-se há muitos anos o uso das TDIC nos contextos educativos, este é ainda um tema que gera bastante debate, e, portanto, nem todos estão familiarizados com tais recursos. Pretto, Bonilla e Sena (2020, p. 12) corroboram ao afirmar que:

> [...] o contexto da pandemia não pode ser argumento, nem tampouco um motivador para que façamos agora, de forma desorganizada e imediatista, como se tem feito até aqui, arranjos para que gestores, professores e alunos possam, neste momento, atuar com as tecnologias digitais, como se fossem absolutamente normais no cotidiano de todos. [...] Para além da dificuldade de um atendimento universal de todos os alunos, temos que considerar também as condições concretas dos professores, seja do ponto de vista material, seja do emocional.

Esta modalidade de ensino requer que tanto professores quanto os alunos assumam o papel de protagonistas, pois o ambiente online requer colaboração, assim o aluno não pode absorver somente o conteúdo, ele precisa interagir, refletir, argumentar. Este modelo de ensino encoraja o aluno a se tornar cada vez mais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

independente do professor, estimulando sua aprendizagem. Sobre este assunto, Motta- Roth (2001, p. 187) argumenta que:

> A introdução da tecnologia na sala de aula de línguas parece enriquecer o padrão de interação dos alunos, numa passagem de um padrão passivo de absorção da língua-alvo e aderência a comportamentos clássicos de sala de aula para um padrão ativo de aprendizagem baseado em iniciativa, produtividade e estratégias comunicativas de negociação de sentido. A criação de um ambiente comunicativo, reflexivo e crítico parece se dar em função das alternativas oferecidas pela virtualidade do ambiente à dinâmica da sala de aula tradicional, onde o professor posta-se à frente dos alunos.

Oliveira e Paiva (2001) afirma que a aprendizagem mediada pelo uso das TDIC propicia ao docente a criação de situações reais de aprendizagem e contato com a língua-alvo. Já aos alunos, elas contribuem para a colaboração no processo de ensino e aprendizagem, pois sua interação ocorre de forma mais significativa com os conteúdos trabalhados, além de possibilitar a troca de experiência entre pares. O ambiente virtual se torna assim, mais democrático, proporcionando ao aluno mais autonomia. A aprendizagem extrapola a aprendizagem da língua, pois, muitas vezes, o aluno e o professor precisam aprender a dominar os novos recursos tecnológicos para fazer um bom uso em suas práticas.

Para finalizar, Volpi (2001) afirma que é preciso que a formação de professores de LE seja repensada para além do domínio restrito da língua alvo de estudo, mas também que esta formação seja capaz de capacitar este profissional para os desafios encontrados na prática docente dentre eles o uso de ferramentas tecnológicas e novas estratégias de ensino. Para que no exercício docente este profissional seja capaz de resolver problemas e superar as dificuldades enfrentadas na prática docente.

2.2 Metodologia da pesquisa

O presente estudo se configura uma pesquisa de natureza qualitativa, de epistemologia interpretativista e estudo de caso. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), esse paradigma de pesquisa permite ao pesquisador interpretar as ações sociais e os significados que as pessoas conferem a estas ações sociais. O estudo de caso, por sua vez, possibilita ao pesquisador “fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas” (TRIVINÕS, 1987, p. 111).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A pesquisa foi realizada com um grupo de alunos-professores matriculados no 5º ano de um curso de Letras Português-inglês EaD ofertado por uma universidade pública do estado do Paraná pelo sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os participantes da pesquisa estão matriculados em nove diferentes polos presenciais vinculados àquela universidade. Os dados foram gerados por meio da aplicação de um questionário de cunho dissertativo pelo uso da ferramenta Google Forms, o qual foi enviado via plataforma Moodle e grupo de WhatsApp, aos 50 alunos ativos, dos quais obtivemos 17 respostas. A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, com base na identificação de categorias analíticas que emergirem dos dados.

2.3 Análise e discussão dos resultados

Com base na descrição da metodologia da pesquisa apresentada, apresentamos nesta seção a análise e a discussão dos resultados. Informamos que o questionário aplicado aos participantes era composto por 10 questões, mas para fins específicos deste trabalho, com base em seus objetivos, analisamos as questões de seis a 10. Passamos à análise das perguntas.

No que se refere à pergunta “Você fez/faz uso de algum recurso de tecnologia digital como suporte para o aprendizado de língua inglesa na graduação (dicionário on-line, tradutor, vídeos no youtube, sites, aplicativos etc.)? Comente sobre sua experiência.”, evidenciamos que dos 16 respondentes, apenas um mencionou não fazer uso de nenhum recurso tecnológico para dar suporte à sua aprendizagem de LI. Com base nas respostas dos outros respondentes, observamos que todos afirmam ser de grande valia o uso dessas ferramentas para sua aprendizagem, sendo vários são os recursos utilizados por eles. “Sim, para expandir o aprendizado e lidar com as dificuldades encontrados, utilizei dicionários on-line, tradutores, vídeos no youtube, sites, aplicativos etc. São recursos que contribuem muito aprender. (P6)”.

Tais afirmações corroboram os estudos de Santana (2018); Silva; Mariano; Finardi (2018), Oliveira e Paiva (2017), os quais reconhecem a importância dos recursos tecnológicos e digitais como meios para se aprender uma LE na era da educação digital. Vale ressaltar que o fato de defenderem e reconhecerem a eficácia

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dessas ferramentas na aprendizagem de uma língua não significa que o papel do professor deixa de existir em sala de aula.

Dentre as ferramentas tecnológicas mencionadas pelos alunos-professores, podemos classificá-las em recursos digitais, audiovisuais, plataformas digitais e equipamentos. Os recursos digitais destacam-se pelo uso dos aplicativos (de aprendizagem de línguas, de dicionários, tradutores). “Utilizo alguns apps, vídeos no TED Talks, dicionário e tradutor. (P1)”. O uso de vídeos do YouTube, filmes em inglês e o acesso a sites de letras de música são exemplos de recursos audiovisuais. “Pesquiso sites de tradução de letras de músicas, vejo vídeos no youtube, tenho o aplicativo do dicionário, vejo filmes em inglês. (P2)”.

Dessa forma, concluímos que o acesso e uso a esses dispositivos tecnológicos e digitais feito, em sua grande maioria, por meio de celulares (frequente uso de aplicativos), tem contribuído para o processo de aprendizagem de línguas, de forma que o aluno consiga desenvolver sua autonomia. “A aprendizagem móvel, ainda, possibilita novas formas de produção e co-construção de conhecimento mediado, por meio de diferentes gêneros e de diferentes mídias: chats, páginas, posts, twits, entre outros (MOTA, 2017, s/p.)”.

Com relação à pergunta: “Você já atua ou atuou como professor de língua inglesa? Se sim, em sua prática docente, você fez uso de algum recurso de tecnologia digital em suas aulas? Comente sobre sua experiência”, evidenciamos que a maioria dos alunos-professores ainda não atuam como professores de LI. Apenas dois afirmaram atuar nessa área de ensino (P8 e P10). Dentre os recursos mencionados por eles, foram os materiais digitais, sites, e atividades que envolvem o uso de áudio. “Sim, utilizo material digital da escola e outros sites. (P8)”; “Fiquei um ano como professora de uma turma kids em uma escola privada. Usamos mais áudios, músicas. (P10)”.

Assim, percebemos, com base nas respostas dos participantes, que na prática, os recursos tecnológicos e digitais ainda se restringem ao uso de sites e materiais audiovisuais. Essa é uma questão que precisa ser amplamente discutida tanto na formação docente inicial quanto na continuada, ou seja, o papel de tais recursos no processo de ensino, neste caso, de LI. Esses recursos não podem apenas ser ferramentas de entretenimento, eles precisam estar articulados com os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

objetivos de ensino e de aprendizagem, não podem ser um meio em si mesmos, mas uma possibilidade de recurso que auxilie nesse processo (SANTANA, 2018).

No que se refere à pergunta "Considerando o estágio de língua inglesa (ensino fundamental e médio), como você avalia o uso de recursos tecnológicos para o ensino desse idioma?", verificamos que os participantes consideram fundamental o uso de tais recursos, ainda mais no contexto em que nos encontramos durante o ensino remoto. Isso pode ser evidenciado pelo uso de diversos adjetivos que sinalizam uma apreciação positiva e uma aprovação unânime de todos os participantes sobre sua importância. "Fundamental, principalmente nesse momento de ensino remoto. (P1)"; "Acho que a tecnologia é algo de primeiríssima necessidade para o aprendizado de inglês. [...] (P2)"; "Indispensável na era tecnológica que os estudantes de hoje estão inseridos. (P4)".

Sabemos que nem todos os alunos têm acesso à internet e não todos possuem equipamentos adequados. No que tange aos professores, muitos ainda precisam de formação docente continuada para aprender a usar esses recursos como mediadores no processo de ensino e aprendizagem. "Muitos professores e alunos que não estão preparados ou não foram anteriormente expostos a estas mudanças, não sabem como se portar em um ambiente online. Eles não têm habilidades técnicas nem comunicacionais para usar a comunicação mediada pelo computador" (FAUSTINI, 2001, p. 221).

Com base na pergunta, "Na sua opinião, qual a importância se alguma, do uso de recursos tecnológicos para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa?", constatamos que a maioria dos participantes considera importante, pois a tecnologia faz parte dos nossos dias se tem se tornado quase que uma exigência da prática docente a adoção de novas tecnologias, além de que muitos recursos também possibilitam que o professor consiga trabalhar com diversas habilidades linguísticas e de diferentes formas. Também pode ser um suporte aos alunos que ainda não possuem pleno domínio da língua, ou uma ferramenta de consulta quando eles possuem dúvidas. "Acredito que é muito benéfico, pois podemos trabalhar com habilidades diversas e de forma autêntica, por exemplo, ouvir diferentes sotaques do inglês a partir de vídeos do Tedtalks. Além disso, chama a atenção do aluno e pode contribuir que saiamos daquela aula expositiva e torná-la mais interativa. (P 5)"; "Além dos benefícios já existentes em cada recurso, há uma necessidade de acompanhar

os avanços tecnológicos de acompanhar os avanços tecnológicos, a sociedade e os alunos exigem isso. (P1)". Nesse sentido, as autoras Silva, Milano e Finardi (2018, p. 72) vão ao encontro às respostas dos alunos, ao afirmarem que "[...] através das tecnologias é possível construir maior interação entre professores, alunos, materiais didáticos e que estejam relacionados ao processo de ensino-aprendizado, redefinindo, assim, as formas de fazer sala de aula e de construir o conhecimento".

Com relação à pergunta "Na sua opinião, quais os desafios, se algum, para o uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa?", confirmamos que, dentre as dificuldades citadas pelos respondentes estão a dificuldade de acesso, falta de tempo para se dedicar a dominar novas tecnologias, a pouca habilidade sobre o uso dos recursos, a falta de internet nas escolas, principalmente na rede pública, o pouco tempo para o planejamento das aulas, a busca de novos recursos e o não retorno dos alunos quanto às atividades de oralidade. "Trabalhar com as mídias ainda é um desafio para boa parte dos professores. A sua inserção em sala de aula requer grandes mudanças pedagógicas e de postura frente ao conteúdo, tanto por parte dos docentes, quanto por parte dos discentes. (P 10)"; "O maior desafio é realmente saber fazer o uso correto da tecnologia. (P12)". Tais afirmações dialogam com os estudos de Marzari e Leffa (2013), os quais apontam serem muitos os desafios enfrentados pelos professores na era digital, pois muitos não possuem letramento digital.

Observamos, portanto, que apesar de reconhecer-se a legitimidade do uso da tecnologia para o ensino de LI, os alunos-professores ainda não estão completamente inseridos de forma satisfatória na era digital (MARZARI; LEFFA, 2013), seja pela falta de formação adequada, motivação profissional em buscar qualificação, ou ainda condições do contexto de trabalho, como a falta de equipamentos e internet com uma velocidade de conexão incapaz de suprir as necessidades pedagógicas. Os estudos de Santana (2018) apontam que o uso da tecnologia auxilia o professor ao extrapolar os limites de sala de aula dando assim uma nova dimensão ao trabalho docente, porém, suas ideias corroboram com a dos participantes da pesquisa.

Portanto, ao contrário do que se possa considerar, apesar das TDIC fazerem parte do contexto educacional, nem todos os professores estão familiarizados com esses recursos quando usados para a mediação do processo de ensino e

aprendizagem. Também é necessário que, além de domínio da tecnologia em si, a aula seja bem planejada (MARZARI; LEFFA, 2013).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças ocorridas no cenário educacional em decorrência da pandemia da Covid-19 exigiram adequações para a garantia do processo de ensino e aprendizagem e as TDIC tornaram-se ferramentas primordiais para o uso de professores e alunos.

Por meio deste estudo, consideramos que as mudanças na forma de ensinar e aprender foram significativas, pois todos os participantes consideraram o uso das TDIC fundamentais neste processo. Por outro lado, destacaram também as dificuldades enfrentadas por parte deles quanto ao domínio dessas ferramentas, dificuldades de conexão e acesso à internet.

Reiteramos a necessidade de formações docentes para que possam se tornar cada dia mais aptos ao uso das TDIC em suas práticas pedagógicas como mediadoras para se alcançar os objetivos de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: M. B. M. Fortkamp & L. M. B. Tomitch (Org.) **Aspectos da lingüística aplicada:** Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Editora Insular, p.33-47, 2000.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson José. (Org). **O professor de línguas**: construindo a profissão. Pelotas: UCpel, 2001. p. 21- 40.

FAUSTINI, Christiane Heemann. Educação a distância: um curso de leitura em língua inglesa para informática via Internet. In: PAIVA, Vera Menezes Oliveira (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, p. 249-269, 2001.

MARZARI, G. Q.; LEFFA, V J. O Letramento Digital No Processo De Formação De Professores De Línguas. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.2, n.2, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335390833_O_letramento_digital_no_

processo_de_formacao_de_professores_de_linguas. Acesso em: 19 de jun. de 2021.

MOTA, V. M. A aprendizagem móvel e a autonomia de aprendizes de língua inglesa. NICOLAIDES, C.; MAGNO E SILVA, W. **Innovations and challenges in applied linguistics and learner autonomy.** Campinas: Pontes Editores, p. 149-166, 2017.Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Vanessa-Mota/publication/328723305_A_aprendizagem_movel_e_a_autonomia_de_aprendizes_de_lingua_inglesa/links/5bddbe3792851c6b27a58064/A-aprendizagem-movel-e-a-autonomia-de-aprendizes-de-lingua-inglesa.pdf. Acesso em 03 de julho de 2021.

MOTTA-ROTH, D. De receptador de informação a construtor de conhecimento: O uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: LEFFA, Vilson José. (Org). **O professor de línguas**: construindo a profissão. Pelotas: UCpel, 2001. p. 175- 192.
OLIVEIRA e PAIVA, V. L. M. Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In: LEFFA, Vilson José. (Org). **O professor de línguas**: construindo a profissão. Pelotas: UCpel, 2001. p. 192-209.

OLIVEIRA, R. M.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 5, p. e020028-e020028, 2020. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/. Acesso em 30 de junho de 2021.

OLIVEIRA, V. L. M. et al. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa. **Polifonia**, v. 24, n. 35/1, p. 10-31, 2017. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6025. Acesso em 03 de julho de 2021.

PACHECO, M. L. S.; LOPES, R. P. Tic e trabalho docente: das dificuldades à resistência ao uso de tecnologias no processo educativo. **Anais da Semana de Licenciatura**, Jataí, GO, p. 353-367, out. 2019. ISSN 2179-6076. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/semlic/article/view/706>. Acesso em: 30 jun. 2021.

PRETTO, N. L.; BONILLA, M. H. S.; SENA, I.P. F. S. **Educação em tempos de pandemia:** reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Edição do autor, Salvador, 2020.

POLIDÓRIO, V. O ensino de língua inglesa no Brasil. **Travessias:** Unioeste online, v. 08, p. 340-346, 201. Disponível em: revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480. Acesso em: 22 de jun. de 2021.

ROSA, R. Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. In: **Anais do Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos**. 2013. p. 214-227. Disponível em: https://revistasdigitais.uniube.br/index.php/anais/article/view/710. Acesso em 30 de junho de 2021.

SANTANA, C. G. A. **O papel das novas tecnologias no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras**. 2018. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra. Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/82813. Acesso em 02 de julho de 2021.

SILVA, A. L.; MARIANO, L. S.; FINARDI, K. R. As novas tecnologias no ensino-aprendizado de L2: refletindo a partir de olhares de professores. **LínguaTec**, v. 3, n. 2, 2018. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/3290. Acesso em 02 de julho de 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

MOREIRA, J. A., HENRIQUES, S., BARROS, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, 34, 351-364. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756. Acesso em 30 de junho de 2021.

VOLPI. M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (Org). **O professor de línguas**: construindo a profissão. Pelotas: UCpel, 2001. p. 125- 133.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.7 A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS POR MEIO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Solange Daufembach Esser Pauluk[1478]

RESUMO

Com a pandemia do covid-19 ficou mais evidente a necessidade das tecnologias digitais estarem presentes nas práticas pedagógicas. Refletir sobre sua importância no ambiente educacional e as contribuições da integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), são necessárias para se construir uma educação de qualidade, assim como as metodologias ativas que têm um papel importante nessa integração das ferramentas digitais como recursos pedagógicos nas práticas diárias principalmente no atual momento. A Web 2.0 e a Web 3.0 estão cada vez mais presentes na vida dos estudantes e trazer essas ferramentas para a aprendizagem transforma todo o processo, deixando muito mais interessante, interativo, possibilitando aprender coletivamente com seus pares, compartilhando ideias e pensamentos, podendo acessar conhecimentos do mundo em tempo real e a escola tem o seu papel importante nesse processo e por isso é levantada questões sobre sua postura diante a constantes mudanças que acontecem na sociedade ao qual ela está inserida. Foi realizado pesquisas bibliográficas, para uma abordagem qualitativa, com revisão da literatura, assim como a utilização de livros, artigos e websites. Para complementar o trabalho de pesquisa foi realizado o levantamento de ferramentas digitais que podem enriquecer as aulas remotas. O trabalho foi embasado em autores atuais, mas principalmente na obra do professor e pesquisador José Moran (2019).

Palavras-chave: Ferramentas digitais. TDICs. Aprendizagem. Metodologias ativas. Interatividade.

1 INTRODUÇÃO

Com a pandemia de covid-19 em meados do mês de março de 2020, as escolas tiveram que se adequar a uma nova realidade, ensinar e aprender de forma remota emergencial, deixando muitos professores preocupados pois muitos não tinham preparo algum para ensinar remotamente, a não ser aquele que por conta própria ou por interesse sempre buscou estar disposto a conhecer novas ferramentas e opções de trabalhar com seus alunos. Essa nova realidade deixou mais evidente a necessidade de se utilizar as ferramentas digitais pedagogicamente, ficando claro a falta de investimentos por parte das mantenedoras públicas como em infraestruturas físicas, redes lógicas, hardware, software, plataformas ou ambientes virtuais de

[1478]Graduada em Pedagogia pela UFPR. Especialista em Alfabetização e Letramento numa Perspectiva Interdisciplinar pela Faculdade Padre João Bagozzi - Curitiba. Especialista em Gestão das Tecnologias da Informação e Comunicação pela UTFPR. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela *Must University*. Professora Docência I - Prefeitura Municipal de Curitiba. *E-mail*: soldaufem@gmail.com

aprendizagem e de materiais apropriados para o acesso à internet de escolas, professores e estudantes.

O objetivo deste trabalho é discutir sobre a importância dos recursos digitais para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e refletir sobre as contribuições da integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como ferramentas ativas que engajam, motivam, proporcionam acesso ao mundo global em termos de informação e comunicação para uma aprendizagem mais significativa e divertida, as quais são utilizadas para deixar as aulas mais ativas e produtivas.

A muito tempo se discute sobre as mudanças que devem acontecer na educação, assim como a própria sociedade exige e aponta para tais mudanças que a escola deve acompanhar. Vive-se em um mundo exponencial, desafiador e cheio de novidades e a escola ainda insiste em práticas tradicionais sem ao menos preparar seus estudantes para essa nova sociedade conectada, hiperativa e coletiva. Os estudantes não são passivos, estão o tempo todo conectados, on-line, trocando informações e se comunicando com o mundo. Qualquer dúvida que se tenha, pegam seus celulares conectados à internet e fazem buscas e recebem respostas imediatamente. Moran (2019, p. 76), defende que a “tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena” e a importância do futuro de um aluno conectado e com “domínio digital”. Moran (2019, p. 76), ainda chama a atenção para a BNCC que,

> Destaca a importância de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer o protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Um mundo interativo, interessante e cheio de novidades. A internet oferece recursos variados e soluções para facilitar a vida das pessoas, tornando tudo mais dinâmico, com produções de conteúdos coletivos, sendo possível o compartilhamento de informações e opiniões em pouco tempo a uma velocidade inimaginável, pode-se acessar todo tipo de informação e conteúdo de qualquer lugar tendo acesso à web.

Com isso questiona-se: E a escola? Ela prepara seus estudantes para essa nova realidade ou ela continua presa às velhas práticas? Quais as novidades que ela

oferece? Quais são as ferramentas tecnológicas que são utilizadas em sala de aula? Quais são as oportunidades tecnológicas oferecidas para realmente acontecer a aprendizagem? A escola está preparando verdadeiramente esses estudantes para essa nova sociedade 5.0 totalmente exponencial? Como a escola está preparando a geração Alpha para o seu futuro? Não seria o momento oportuno para que as escolas mudem suas práticas para englobar as metodologias ativas em suas práticas pedagógicas diária? O que está faltando para se utilizar verdadeiramente as metodologias ativas e as tecnologias digitais nos espaços escolares e nas práticas pedagógicas principalmente neste momento de ensino remoto?

São muitas as questões a serem feitas e que motivam pesquisas em busca de soluções e respostas para uma educação de qualidade, principalmente neste momento que exige um ensino e uma aprendizagem diferenciados devido à nova realidade resultado da pandemia de covid-19, realidade essa que já deveria ser praticada diariamente nas escolas.

Para a elaboração deste trabalho foram realizadas pesquisas bibliográficas, para uma abordagem qualitativa, sendo efetuada por meio do referencial teórico abordado na disciplina, com revisão da literatura, assim como a utilização de livros, artigos e websites, para a análise de dados acerca do objetivo do tema proposto foram analisadas alguns relatos de experiências referentes aos meses de abril a dezembro de 2020, enviadas espontaneamente por professoras de diferentes escolas e realidades educacionais.

2 DESENVOLVIMENTO

Com a quantidade de informações e novidades sendo oferecidas a todo momento cabe aqui refletir qual é o papel da escola para preparar os futuros profissionais que estarão à frente deste mundo exponencial com criatividade, inovação e inteligência. O mundo exige um cidadão mais preparado, interativo e conectado com as inovações e novidades, que saiba lidar com maestria toda essa avalanche de mudanças e com a pandemia do covid-19 ficou evidente que não é só com a tecnologia, mas também de lidar emocionalmente com tais pressões advindas de todos os lados e que saiba trabalhar coletivamente.

Sabe-se que a Web 2.0 chegou para deixar tudo mais interativo, colaborativo e também um lugar de compartilhamento de informações, ideias, opiniões, um lugar produtivo, atrativo e interessante que segundo Publishers (apud SANTOS, 2018, p. 3), “a Web 2.0 é a considerada a Web Social, as interações entre os sujeitos são extremamente impulsionadas, assim como a produção de conteúdos pelos usuários” e para complementá-la a Web 3.0 conhecida como a web do conhecimento, é para dar significado às informações geradas pelos usuários da Web 2.0, as quais computadores e pessoas trabalham em cooperação facilitando o acesso personalizado de suas buscas, também chamada de Web Semântica.

Com essa possibilidade de interatividade, colaboração, compartilhamento e conectividade que os estudantes têm acesso o tempo todo, Moran (2019, p. 77), defende que,

> As tecnologias digitais são muitas, cada vez mais acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para se aprender em qualquer lugar, momento e de múltiplas formas. Metodologias ativas com tecnologias em rede e docentes inovadores ampliam as formas de ensinar e aprender. Professores interessantes desenham atividades interessantes, gravam vídeos com atrativos. Professores afetivos conseguem comunicar-se de forma acolhedora com seus estudantes por meio de qualquer aplicativo, plataforma ou rede social. O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores e estudantes com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar.

As metodologias ativas permitem trabalhar com diferentes recursos e ferramentas digitais, abordagens e estratégias pedagógicas quando alinhadas aos currículos educacionais a possibilidade de diferentes métodos e principalmente realizados por professores inspiradores as aulas se transformam, há um maior engajamento dos estudantes, um protagonismo significativo e uma verdadeira aprendizagem, pois a realidade é levada para a sala de aula.

Com a pandemia do covid-19 em 2020, muitas escolas tiveram que se adaptar à nova realidade do ensino emergencial remoto e passaram a se reinventar com os recursos disponíveis. De forma espontânea algumas professoras (a pedido não será citado suas identidades), relataram como foram suas experências realizadas entre os meses de abril a dezembro de 2020, durante a pandemia do covid-19, a maioria contou que apenas cumpriam com as obrigações e só utilizavam os meios digitais para participar de reuniões por videoconferências quando convocadas, mas três professoras foram além do que era obrigatório, realizando aulas síncronas com a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ferramenta Google Meet, e assíncronas com o Padlet para que os pais pudessem compartilhar fotos de atividades realizadas em casa, sendo fundamental para a avaliação dos estudantes. Esses relatos comprovam o que Moran (2019, p. 07), descreve,

> As metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem, construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas que realizam, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas, professores, pais e explorar atitudes e valores pessoais na escola e no mundo.

Outro recurso digital utilizado por elas foi o WhatsApp para criação de grupos com as famílias dos estudantes, onde repassavam orientações detalhadas por meio de vídeos, fotos e áudios explicativos para a realização das atividades, assim como para que seus alunos pudessem consultá-las para os momentos de dúvidas, relatam que foi de extrema importância para fortalecimento de vínculos e interatividade com esses estudantes, personalizando o atendimento para aqueles com muitas dificuldades de aprendizagem. Uma delas é professora de escola rural e relatou a dificuldade de acesso aos meios digitais, deixando claro que essa ferramenta foi essencial para atingir seus objetivos com a aprendizagem e diminuir as distâncias.

Os relatos deixam claro que professores inquietos e insatisfeitos procuram fazer algo a mais para os seus estudantes e comprovam que mesmo com dificuldades de acesso as ferramentas digitais, principalmente o WhatsApp, fizeram a diferença no processo de aprendizagem dos alunos que demonstraram mais engajamento e protagonismo, além disso os professores estavam dispostos a aprender. Segundo o site SAE Digital (2020),

> As ferramentas digitais são ideais para o ensino remoto, principalmente durante a pandemia, pois é a modalidade de ensino mais praticada no momento para possibilitar a continuidade da aprendizagem. Elas podem ser utilizadas em qualquer lugar devido à praticidade e proporcionam maior autonomia aos alunos, assim como facilitam o trabalho dos professores com materiais complementares.

Aos poucos professores inovam suas práticas buscando novas ferramentas e recursos tecnológicos, a necessidade de suprir as dificuldades fez com que muitos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

imediatamente fossem buscar formações adequadas, interativas que resultassem uma aprendizagem significativa dos estudantes. Segundo Grossi et. al (2018, p. 37),

> Nesse contexto, percebe-se a variedade de ferramentas digitais disponíveis na web, especificamente na web 2.0, que possibilitam a construção do conhecimento coletivo, no qual o processo de ensino e aprendizagem tem um novo olhar, com novas formas de aprender, de ensinar e também de autoaprender.

Para os próximos anos letivos o uso de recursos e ferramentas digitais tendem estar mais presentes nas práticas pedagógicas dos professores, principalmente a utilização das metodologias ativas. Como Figueiredo (apud SANTOS, 2018, p. 3 - 4), “argumenta que os contextos de aprendizagem são todos os eventos, sejam presenciais, híbridos, on-line, por meio de metodologias ativas, em que se aprende, independentemente de serem formais ou informais”. Para exemplificar, Motta FI. (2019, p.71, grifos do autor), cita as metodologias ativas presentes nos meios educacionais que comprovadamente geram resultados positivos como “Peer Instruction, Think / Pair / Share, Team Based Learning, Design Thinking, Jigsaw Classroom, Gamification, Empathy Maps, Just In Time Teaching, Storytelling, entre outras”. E Moran (2019, p. 76, grifos do autor), completa que “docentes e alunos estão acostumados aos aplicativos de comunicação e compartilhamento em tempo real como YouTube, Facebook, WhatsApp e Instagram, dentre outros.” Moran (2019, p. 75 - 80, grifos do autor), ainda cita várias ferramentas digitais que podem ser integradas na educação como o “Google Earth”, aplicativos de compartilhamento e publicação de conteúdos o “Wordpress, o Blogger do Google, o Wix, o Google Drive ou o Sway”, para construção de murais digitais como “Padlet e o Symbaloo”, além dos recursos gratuitos “Cmaps Tools, o Mindomo ou o Mindmeister” e o “Book creator” para transformar livros ou revistas digitais interativas e compartilhá-las na internet.

Para enriquecer esta lista citar-se-á mais algumas ferramentas digitais que podem ser utilizadas, como Jamboard para murais interativos, sites de criação de jogos que podem ser personalizado com seu conteúdo flippity.net e Wordwall.net, Kahoot ou Mentimeter para questões rápidas, Google Forms para levantamento de dados, realizar atividades, avaliação da turma e entrega de conteúdo, Google Slides para apresentações ou construção de trilhas gamificadas, Google Drawings aplicativo para desenhos livres e o Google Sites que pode ser usado como um repositório de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conteúdo, de imagens e vídeos, além de possibilitar publicações de materiais, mural de notícias e ser possível criar jornal interativo da turma ou da escola.

Publishers (apud SANTOS, 2018, p. 03) chama a atenção para a seleção de recursos da Web 2.0 que deve ser criteriosa na curadoria dos docentes, é preciso estar preparados, se aprofundar e completa "reforçarmos que as TDIC, a internet e até mesmo as ferramentas da Web 2.0 devem ser instrumentos para a modificação de práticas pedagógicas. Portanto, o primeiro passo consiste em utilizar de forma crítica esses instrumentos." (PUBLISHERS apud SANTOS, 2018, p. 08, grifos do autor)

Se os estudantes estão o tempo todo conectados e interagindo com seus pares eles também estão aprendendo e o professor ao se utilizar desses recursos e ferramentas digitais para enriquecer suas aulas, despertará o engajamento e o interesse para os conteúdos a serem trabalhados mesmo a distância, pois haverá interatividade e desafios a serem resolvidos por eles.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a diversidade de opções de ferramentas digitais disponíveis para integração na educação de forma remota concordamos com Moran (2019, p. 82), que completa nossa reflexão, "a convergência digital exige mudanças muito mais profundas que afetam a escola em todas as suas dimensões: infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente e mobilidade."

Ao observar os relatos produzidos e os comportamentos dos professores durante o ano letivo de 2020, percebeu-se o quanto é necessário mais investimento em tecnologias e principalmente na formação docente, mas isso só será eficaz se os próprios professores demonstrarem interesse e disposição em buscar uma educação disruptiva e inovadora. E a pandemia mostrou aqueles que estão preparados para integrar TDICs em suas práticas pedagógicas deixando suas aulas mais interessantes, interativas, atrativas e significativas para preparar seus estudantes para o protagonismo exigido pela sociedade no mundo exponencial, muito mais preparados e dispostos a tais mudanças.

As metodologias ativas mais presentes nas práticas pedagógicas reforçam a importância da utilização da Web 2.0 e Web 3.0 para complementar e auxiliar nos

processos de ensino e aprendizagem propostos em diferentes plataformas, tempos e espaços para promover uma educação capaz de atender os diferentes estudantes de onde ele estiver. Como visto nos relatos e nas citações apresentadas no presente trabalho, depender-se-á da iniciativa dos docentes em oferecer propostas inovadoras e desafiadoras, mas para isso é preciso se preparar, conhecer o contexto de aprendizagem e as ferramentas que serão utilizadas, como, quando, onde e quem utilizará tais ferramentas.

É importante ressaltar o uso conscientes dessas ferramentas para os estudantes, mas para isso precisa-se experimentar, praticar e mostrar de maneira concreta durante a utilização delas, aprender com seus pares e interagindo coletivamente de forma significativa, sendo protagonista de sua aprendizagem.

Muitas questões não foram respondidas e continuam sendo a motivação de novas pesquisas para uma educação mais significativa e disruptiva.

REFERÊNCIAS

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MURTA, Flávio Cançado; SILVA, Mislene Dalida. **A Aplicabilidade das Ferramentas Digitais da Web 2.0 no Processo de Ensino e Aprendizagem**. Revista Contexto & Amp; Educação, 33 (104), 34–59. 2018. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/5954. Acesso em 10 Jan. 2021.

MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MOTTA Fl., José Ivair. **O Futuro alcançou a escola?: o aluno digital, a BNCC e o uso de metodologias ativas de aprendizagem**. In: Vários autores. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

SANTOS, Priscila Costa. Web 1.0, 2.0 e 3.0: transformações no uso da internet. **E-book/Material de disciplina de mestrado: (Mestrado em Tecnologias Emergentes Educação).** Flórida: Must University, 2018.

SANTOS, Priscila Costa. (2018). Contextos de aprendizagem: Web 2.0 e o contexto escolar. **E-book/Material de disciplina de mestrado: (Mestrado em Tecnologias Emergentes Educação).** Flórida: Must University, 2018.

SANTOS, Priscila Costa. (2018). Por que utilizar ferramentas da Web 2.0? **E-book/Material de disciplina de mestrado: (Mestrado em Tecnologias Emergentes Educação).** Flórida: Must University, 2018.

SAE DIGITAL. **Ferramentas digitais para o Ensino Remoto**. 2020. Disponível em: https://sae.digital/ferramentas-digitais-para-o-ensino-remoto/. Acesso em 10 Jan 2021.

14.5.8 A PRODUÇÃO DE E-BOOK NO ENSINO REMOTO: O CANVA COMO UM RECURSO EDUCACIONAL DIGITAL

Luan Tarlau Balieiro[1479]

Cindy Mayumi Okamoto Luca[1480]

Cíntia Bicudo[1481]

RESUMO

Em 2020, a pandemia ocasionada pela Covid-19 exigiu o distanciamento social e, no Brasil, o ensino remoto emergencial foi necessário. Contudo, sobretudo em uma modalidade remota, a participação e a interação dos discentes foram bastante reduzidas durante as aulas. Nesse sentido, este trabalho objetiva apresentar uma proposta de aula concernente ao 3º ano do Ensino Fundamental e ao trabalho com o substantivo e o adjetivo, a fim de que o professor possa se apoiar e recorrer ao uso e à construção de um e-book por meio do software Canva. De modo específico, buscamos: a) perpassar pelas singularidades da literatura no que concerne ao letramento digital; b) descrever os procedimentos didáticos a serem feitos pelo professor durante a aula remota, com especial atenção para as características das ferramentas do software aludido. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, com o emprego de uma pesquisa bibliográfica, a qual se respalda, principalmente, nos postulados de Chimainski (2018), Freitas (2010), Silva (2019) e Soares (1999). Como resultados, constatamos que a confecção de um e-book por meio do Canva, a partir da inserção de elementos visuais, pode permitir a apreensão da atenção do discente e, consequentemente, promover a sua interação, ao conciliar design com o trabalho de determinados conteúdos de forma virtual.

Palavras-chave: Canva. E-book. Educação Básica. Ensino remoto. Letramento digital.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2020, com a deflagração da pandemia ocasionada pela Covid-19, adentramos em um cenário atípico. A educação, nesse contexto, teve de se reinventar, em especial, os professores dos anos iniciais da Educação Básica. O ensino remoto passou a ser instaurado e novas práticas começaram a se engendrar em uma sociedade permeada pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Para Soares et al. (2015), as TDICs podem ser entendidas como bases tecnológicas que, a partir da associação de equipamentos, programas e mídias,

[1479] Mestrando em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM), luan.tarlau@gmail.com
[1480] Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM), lucacindy4@gmail.com
[1481] Mestra em Estudos Linguísticos (UEM), Escola Municipal Manoela Rosalina Mazzei da Silva, cintiabicudo@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

permitem a comunicação entre sujeitos, de modo a ampliar as ações e possibilidades que vêm sendo asseguradas pelos meios técnicos. Ao pensarmos em práticas a serem adotadas em circunstâncias plataformizadas, a temática deste trabalho se centra na produção de e-books no ensino remoto a partir do software Canva, o qual consideramos um recurso educacional digital eficiente para a elaboração de materiais com propostas dinâmicas. Assim, partimos da seguinte problemática: na modalidade remota, como suscitar a interação dos alunos em uma aula de substantivo e adjetivo para o 3º ano do Ensino Fundamental, reportando-se às TDICs?

Nosso objetivo central é apresentar uma proposta de aula concernente ao ano e ao conteúdo já mencionados, na qual um professor pode se apoiar, com a possibilidade de recorrer ao uso de um e-book por meio do Canva. Especificamente, buscamos: a) perpassar pelas singularidades da literatura no que concerne ao letramento digital; b) descrever os procedimentos didáticos a serem feitos pelo professor durante a aula remota, com especial atenção para as características das ferramentas do software aludido.

Metodologicamente, o trabalho se pauta em uma abordagem qualitativa com o emprego de pesquisa bibliográfica (GIL, 2008). Com base em uma perspectiva social, este estudo se justifica pela importância de se valer de recursos educacionais digitais para, de algum modo, expandir as possibilidades nas formas de ensino. Ademais, esperamos contribuir com as investigações da área de Educação, Tecnologia e Comunicação, principalmente aquelas voltadas à modalidade de ensino remoto em contexto pandêmico e que apontam para o despertar de práticas de letramento digital.

2 O LETRAMENTO DIGITAL

No letramento digital, para se trabalhar determinado tema, inter-relacionam-se o estudo voltado à necessidade de inclusão da tecnologia no cotidiano e a investigação referente ao modo como a utilização dos canais digitais podem proporcionar resultados positivos. Esse fato caracteriza o letramento em questão como uma metodologia de alfabetização tecnológica que não se restringe apenas às novas linguagens, recursos e métodos, mas como um método que reúne leitura, conhecimentos empíricos e escrita em diversas aplicações analíticas.

Diante disso, é perceptível que o letramento digital ainda é pouco aprofundado

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atualmente. A tecnologia, por si só, não basta; logo, oferecer apenas ferramentas tecnológicas aos alunos, como smartphones, não é o suficiente. É preciso expressar o quanto e de que maneira esses instrumentos podem ajudar na resolução e no avanço de conflitos de diversas áreas. Por exemplo, caso o docente promova a realização de atividades com jogos virtuais, é necessário frisar a potencialidade desse recurso didático enquanto aliado do professor e enriquecedor do papel e do perfil analítico do indivíduo, ao promover uma ótica ampla e astuta sobre determinado tema.

De acordo com Soares (1999), é possível definir letramento digital como o meio que possibilita a conquista de competências relacionadas à interação, à produção e ao compartilhamento de conteúdo. Ele visa articular a localização, o entendimento e a avaliação do material presente em meios eletrônicos com o seu uso efetivo a partir do trabalho com a leitura, a escrita e a comunicação. A estudiosa ainda assevera que, para ser letrado digital, é necessário ter o domínio sobre o uso da tecnologia que um determinado instrumento tecnológico oferece e, para além, ser dotado de um pensamento crítico relacionado a esse uso.

Freitas (2010) corrobora com o conceito de domínio crítico, ao asseverar que um sujeito letrado digital terá de dominar a utilização das tecnologias que possibilitam a realização de um julgamento voltado à confiança e à credibilidade das fontes das informações inseridas em um âmbito tecnológico. Já Teruya (2006) explica que o indivíduo dotado de criticidade pode usar o computador para catalogar as suas ideias e produções. Além disso, postula que a sala de aula tradicional, composta, sobretudo, por giz, carteiras e lousas, não é mais atrativa aos jovens que, diariamente, defrontam-se com diversos recursos visuais, rítmicos, sonoros e animadores fascinantes. Portanto, o letramento digital propicia uma reflexão sobre o emprego dessas tecnologias, que, em contexto de interação, promovem um engajamento maior por parte dos alunos.

2.1 O gênero e-book e o Canva como um recurso educacional digital: possibilidades em contexto de ensino remoto

Os livros eletrônicos, também conhecidos como e-books, nos últimos anos, tiveram a sua popularidade acentuada a partir das TDICs, que suscitaram a exploração de novas formas de comunicação. Os e-books permitiram que a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

informação se tornasse ágil e econômica, o que aumentou a qualificação da formação de indivíduos distantes geograficamente de suas universidades e dos centros urbanos. Um dos sites que permitem a construção de e-books é o Canva[1482], um software de design gráfico com uma versão gratuita e virtual.

Enfatizamos que o Canva já tem a sua forma web App, o que o torna uma plataforma possível de ser utilizada enquanto aplicativo em smartphones cujo sistema operacional seja Android ou iOS. Por meio do Canva, é possível elaborar diversos conteúdos digitais, incluindo convites, banners, infográficos, planos de aulas, e-books etc.

Silva (2019) explana que o Canva constitui um instrumento para formulação de design e edição de imagens de fácil manipulação. Além disso, sustenta que ele pode ser operado de modo colaborativo, ou seja, o material a ser construído pode ser compartilhado entre discentes e docentes, a fim de que todos o personalizem.

Chimainski (2018) volta os seus estudos para as habilidades linguísticas e defende que o Canva possibilita a realização do trabalho de leitura e de escrita de formas variadas. Não só, mas é um instrumento que suscita a persuasão visual, um dos itens imprescindíveis da atualidade e com o qual professores e alunos devem compreender e tecer produções, tendo em vista o contexto de multimídia interativa que permeia a sociedade.

A partir de uma abordagem qualitativa e com base em uma pesquisa bibliográfica, este trabalho considera o e-book enquanto um gênero digital que o docente da Educação Básica pode fazer uso durante a sua prática pedagógica, sobretudo na criação de materiais que objetivam trabalhar determinados conteúdos com os discentes. Há vários meios para a criação de e-books e, um deles, é o Canva, o que equivale a uma prática de letramento digital.

3 E-BOOK “IDENTIFICANDO SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS”: DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

O e-book produzido se intitula “Identificando substantivos e adjetivos”. Trata-se de um recorte de material que pode ser utilizado em uma aula de Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Fundamental na modalidade remota. Assim, o objetivo do e-

[1482] Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/. Acesso em: jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

book consiste em explorar o conceito de adjetivo, recorrendo ao conto do Gato de Botas (sugerimos a versão de Ricardo Moreira Figueiredo Filho apresentada nas Referências), a partir do trabalho com a habilidade EF03LP09 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos” (BRASIL, 2018, p. 119), articulada à habilidade EF15LP08: “Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis” (BRASIL, 2018, p. 95) quanto à inserção das TDICs nas práticas pedagógicas. Dessa maneira, para a elaboração do e-book, recomendamos o uso do software de design gráfico Canva.

Em meio à exposição do e-book, descreveremos, a seguir, os procedimentos didáticos que o professor pode se valer para ministrar a aula, com atenção para as especificidades das ferramentas do Canva. Por intermédio da plataforma Google Meet, a aula pode ser iniciada com o professor perguntando se os alunos já conheciam a história do Gato de Botas, isto é, o que eles sabem sobre esse personagem. Em seguida, uma ação é solicitar que cada estudante leia um trecho do conto. Depois da leitura, questões podem ser realizadas para analisar a compreensão dos alunos: “Vocês sabem o que é um moleiro? Como o gato conseguiu suas botas?”. Vejamos a Figura 1, a qual evidencia as partes iniciais do e-book confeccionadas com os instrumentos do Canva:

Figura 1 – Momento da leitura

Fonte: elaboração própria.

A partir da figura, observamos que os recursos do Canva propiciam ao e-book um aspecto harmonioso e dinâmico, particularmente no que tange ao emprego de imagens e de um jogo de cores, com o intuito de captar a atenção dos educandos. Na sequência, o professor pode passar o trailer do filme para motivar uma comparação entre a história apresentada no conto com a do longa-metragem. Em seguida, deve-se expor os prints do filme, a fim de que os estudantes reconheçam os substantivos e os adjetivos presentes nas falas dos personagens. A Figura 2 destaca o desenvolvimento do e-book:

Figura 2 – Momento de reflexão

Fonte: elaboração própria.

Quando pensamos em recursos multissemióticos, como postula a BNCC, evidenciamos a possibilidade de trabalho com gêneros compostos por várias linguagens (modos e semioses). Isso significa que, nas salas de aula, especialmente no ensino remoto, temos de dar lugar a gêneros que combinam distintas modalidades, por exemplo, a linguagem verbal (oral e escrita) e não verbal (visual). O gênero e-book, desenvolvido a partir dos recursos propiciados pelo Canva, constitui uma prática que relaciona texto e imagem de maneira animada e instigante.

Assim, ao mostrar as cenas dos quadros 6 e 7 da Figura 2, em que percebemos a articulação entre texto e imagem, reforçando um aspecto visual e arrojado, o professor pode questionar: “Qual dessas palavras é um substantivo (ou seja, qual

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

palavra está dando nome a alguma coisa ou a alguém)? Esse substantivo é comum ou próprio? Quando eu falo Gato de Botas, eu estou falando de qualquer gato (por exemplo, do Garfield, do Tom – do desenho Tom e Jerry)?".

Com a interação dos estudantes, sugerimos ao docente que explique o conceito de substantivo comum e próprio. Ao apresentar o quadro 8 da Figura 2, os alunos podem ser questionados mais uma vez sobre os substantivos, encaminhando-se para o conceito de adjetivo: "Qual dessas palavras é um substantivo? A palavra gato é um substantivo comum ou próprio? Como esse gato está?". A Figura 3 expressa a parte conclusiva do material:

Figura 3 – Momento de teorização

Fonte: elaboração própria.

Destarte, com a pretensão de que os alunos cheguem à conclusão de que o gato está zangado, o docente pode elucidar o conceito de adjetivo ao apresentar o quadro 9 da Figura 3, solicitando a identificação na cena. Para finalizar, o professor tem como possibilidade expor a definição das classes de palavras trabalhadas no e-book para os educandos realizarem anotações.

Ao considerar a diversidade de linguagens e mídias, acreditamos que o educador torna o trabalho pedagógico mais significativo, especialmente por abrir espaço para gêneros não conhecidos pelos alunos. Tanto o e-book quanto o Canva são exemplos de TDICs que podem ser requisitadas em aulas que necessitem da exploração de novas linguagens, uma vez que: i) o e-book se caracteriza como um material suscetível a compartilhamentos frequentes, com a possibilidade de criar bibliotecas digitais; ii) o Canva tem ferramentas que permitem ao docente inserir uma quantidade ilimitada de imagens e demais recursos visuais (flechas, quadros, animações), atribuindo um caráter multissemiótico ao conteúdo da aula.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia ocasionada pela Covid-19 impôs o distanciamento social e, consequentemente, gerou impactos de diversos níveis no ensino do país. Um desses resultados foi o ensino remoto, o qual exigiu o uso de diversas plataformas digitais, como o Google Meet, mas que, em muitos casos, por si só, não permitem a execução de uma aula interativa e que promova o efetivo entendimento sobre determinado assunto ou conteúdo.

Diante disso, foi instaurado o seguinte problema: como suscitar, na modalidade remota, a interação dos alunos em uma aula de substantivo e adjetivo para o 3º ano do Ensino Fundamental, reportando-se às TDICs? Para alcançarmos os nossos objetivos, propomos a confecção de um e-book, por meio do software Canva, que pudesse explorar os conceitos de adjetivo e substantivo, a partir do conto do Gato de Botas.

Demonstramos que, em consequência de haver a possibilidade de construção de um e-book dinâmico e repleto de elementos visuais, a atenção dos discentes se torna mais centrada na aula, o que, inclusive, suscita a interação. Outro fato a ser ressaltado é o de que a tecnologia não foi utilizada apenas como um instrumento que permitisse o domínio sobre a atenção do aluno, mas como um meio de suscitar o entendimento sobre determinado conteúdo, no caso, os substantivos e os adjetivos, a partir da história e do filme relacionados ao Gato de Botas, um sujeito muito conhecido por parte do público a que a aula pode ser ministrada.

Dessa maneira, para ensinar o estudante a usar softwares, como preconiza a habilidade EF15LP08 da BNCC, acreditamos que o professor tem de desenvolver práticas de letramento digital; assim, é prudente que haja o conhecimento de ferramentas alternativas para a realização de um trabalho dinâmico no ensino remoto ou, até mesmo, em outras modalidades de ensino, considerando a intensificação das TDICs em uma Sociedade em Rede ou Cibercultura (LÉVY, 1997). Pontuamos ser necessário, portanto, cessar a resistência à tecnologia e pensar em propostas que contemplem recursos educacionais digitais. Como apresentamos neste trabalho, um exemplo é a produção de e-books (materiais didáticos) por meio do Canva, uma prática que não precisa se restringir à Educação Básica, podendo abarcar, inclusive, o Ensino Superior.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 24 jun. 2021.

CHIMAINSKI, Daniela. **Atividade didática**: o pixton como ferramenta para a produção textual. 2018. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Restinga Sêca, 2018.

FIGUEIREDO FILHO, Ricardo Moreira. **O gato de botas**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/livros/versao_digital/gato_de_botas_versao_digital.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

FREITAS, Maria Tereza. Letramento digital e a formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cyberculture**. Report to Council of Europe. Paris: Editions Odile Jacob, 1997.

SILVA, Raíssa Araújo da. **Letramento digital na educação a distância**: uma experiência no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2019. Dissertação (Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOARES, Simária de Jesus et al. **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem**. Investigação Científica (IC): Pesquisa. Educação Média e Tecnológica. Tecnologia Educacional. Relatório de Estudo Concluído. Minas Gerais: Montes Claros, 2015.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática**: um estudo sobre o mundo do trabalho na mídia e seus reflexos na educação. Maringá: Eduem, 2006.

14.5.9 A RELAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS DE ENGAJAMENTO ESCOLAR E O USO DO WHATSAPP NO ENSINO DE QUÍMICA

Cristiane Rorato Oliveira[1483]

André Amaral Gonçalves Bianco[1484]

RESUMO

Com a pandemia de Covid-19, as atividades didáticas presenciais da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) foram suspensas. A solução encontrada para a manutenção da oferta das unidades curriculares foi o Ensino Emergencial Remoto. Essa modalidade de ensino foi adotada no formato de Atividades Domiciliares Especiais, ou seja, atividades que os alunos realizam de casa, sob orientação dos professores. Nessa modalidade, um dos desafios dos professores é manter os alunos engajados. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação podem auxiliar os professores na tarefa de engajar os alunos, e o WhatsApp se destaca por ser um aplicativo gratuito, que permite a comunicação e a interação entre alunos e professores. Além disso, o WhatsApp possibilita compartilhar diversos tipos de arquivos e formar grupos. Assim, buscamos investigar se o uso do WhatsApp na unidade curricular Átomos e Moléculas influenciou os níveis de engajamento dos estudantes em Ensino Emergencial Remoto. Foram criados grupos no aplicativo, nos quais o professor compartilhou materiais complementares e sugeriu atividades tradicionais e diferenciadas, buscando favorecer o protagonismo dos estudantes. As interações dos alunos nos grupos do aplicativo foram contabilizadas e, para investigar as impressões deles sobre a experiência do uso do WhatsApp, dois questionários fechados foram aplicados aos alunos durante o semestre. O conteúdo das mensagens do aplicativo foi analisado pelo método de Bardin e foram criadas categorias relacionadas aos aspectos do engajamento escolar. Foram encontradas evidências de que o engajamento escolar apareceu em seus quatro aspectos: comportamental, emocional, cognitivo e agente. Tanto na participação dos estudantes nas atividades propostas, quanto nas respostas aos questionários e nas interações nos grupos do WhatsApp. O engajamento escolar é um elemento que auxilia o professor na tomada de decisões metodológicas durante o ensino emergencial remoto, colaborando para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Engajamento escolar. WhatsApp. Tecnologia Educacional. Ensino de Química.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 exigiu que as atividades presenciais da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) fossem suspensas. Assim, foi necessário buscar alternativas para a realização de atividades de trabalho e estudo.

A solução encontrada na Unifesp foi o Ensino Emergencial Remoto (EER). É importante ressaltar que o EER é diferente da Educação a Distância (EAD), sendo a

[1483] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PECMA), da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), cristiane.rorato@unifesp.br.
[1484] Doutor em Ciências, Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), andre.bianco@unifesp.br.

última uma modalidade de ensino bem estruturada, que conta com numerosas pesquisas, teorias, padrões e critérios avaliativos. A sua eficácia depende de um planejamento e design instrucional cuidadosos. No caso do EER, é justamente esse planejamento que está ausente, devido à urgência da situação (HODGES et al., 2020).

A Pró-Reitoria de graduação da Unifesp decidiu adotar o EER (Portaria PROGRAD nº 2091/2020) em regime de Atividades Domiciliares Especiais (ADE), enquanto as atividades presenciais estivessem suspensas devido à pandemia de Covid-19. As ADE são definidas como “atividades acadêmicas realizadas em regime domiciliar, sob orientação docente a distância” (UNIFESP, 2020, p. 1).

As ADE foram novidade tanto para alunos, quanto para professores, que precisaram se adaptar e desenvolver ou aprimorar habilidades para lidar com a tecnologia e trabalhar no regime do ensino remoto. Além do desafio de adequar suas aulas à modalidade online, os professores também enfrentaram o desafio de manter os alunos engajados com as unidades curriculares.

O engajamento escolar pode ser definido como o envolvimento ativo dos alunos nas atividades escolares, sendo constituído por quatro aspectos diferentes, mas intimamente relacionados: comportamental, emocional, cognitivo e agente (Quadro 1).

Quadro 1 - Tipos de engajamento escolar

Comportamental	Corresponde à atenção e persistência na tarefa, à participação e ao esforço.
Emocional	Atitude positiva em relação à aprendizagem, ao interesse e à presença de emoções facilitadoras, como entusiasmo e curiosidade, e ausência de emoções como angústia, raiva, frustração, entre outras
Cognitivo	Se relaciona ao investimento do aluno na aprendizagem, à autorregulação e às metas de aprendizagem.
Agente	Corresponde à colaboração proativa e construtiva dos alunos tentando criar e aprimorar o aprendizado

Fonte: adaptado de Reeve (2012, p. 151).

Os professores puderam contar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para facilitar o engajamento dos alunos. Entretanto, cabe ressaltar que as TDIC não substituem o professor ou os livros, mas tendem a

aumentar a eficiência didática, tornando-se importantes ferramentas no processo de ensino-aprendizagem (CUNHA, 2006, p. 152).

As TDIC foram essenciais como apoio didático no período da pandemia. Além de permitirem a comunicação entre alunos e professores, elas possibilitaram a manutenção das atividades acadêmicas.

Diante desse fato, o WhatsApp se destaca por ser um aplicativo gratuito, que já é de uso cotidiano de professores e alunos, dispensando treinamentos prévios para ser utilizado, e possibilitar o compartilhamento de diversos tipos de arquivos e a criação de grupos.

O WhatsApp também pode promover a interação de alunos com professores, em tempo real, permitindo compartilhar informações e conteúdos interessantes (LOPES e VAS, 2016, p. 6).

Além disso, o WhatsApp pode ser um possível elemento motivador, já que oferece aos alunos diferentes possibilidades de compartilhar seus conhecimentos, além de fomentar a interação por meio de atividades complementares que podem ser realizadas à distância (COELHO e PINHEIRO, 2017, p. 1289).

Assim, decidimos desenvolver uma pesquisa com o objetivo de investigar se o uso do aplicativo WhatsApp influenciaria os níveis de engajamento dos estudantes em uma unidade curricular (UC) de seu curso.

2 MÉTODO

A pesquisa desenvolvida é de natureza quali-quantitativa, do tipo estudo de caso. Foi realizada com alunos do primeiro semestre do curso de Ciências – Licenciatura, da Unifesp, campus Diadema. Os estudantes cursavam a UC Átomos e Moléculas, ofertada em caráter de EER. Essa UC era oferecida originalmente no formato presencial, no 1º semestre do curso, mas após 3 meses de suspensão das aulas, em decorrência da pandemia, foi oferecida em agosto de 2020, no formato ADE.

A UC Átomos e Moléculas contava com 92 estudantes matriculados - 42 no período vespertino e 50 no período noturno - e a amostra da pesquisa foi composta por 22 estudantes (23,91% desses estudantes) - 12 do período vespertino (turma A) e 10 do período noturno (turma C). A unidade curricular foi ofertada de 05/08/2020 a 14/10/2020, com encontros síncronos semanais no Google Meet.

Adotamos o aplicativo WhatsApp como ferramenta de comunicação e interação entre os alunos, o professor da unidade curricular e esta pesquisadora. Consideramos interações todas as mensagens enviadas no grupo e mensagens seguidas enviadas pela mesma pessoa não foram consideradas como uma nova interação.

Criamos dois grupos no aplicativo - um para cada turma - moderados pelo professor da unidade curricular e por esta pesquisadora. Apresentamos as orientações das condutas esperadas nos grupos, para evitar que eles perdessem o propósito de espaço para discussão dos temas apresentados nas aulas e esclarecimentos de dúvidas.

Compartilhamos nos grupos materiais complementares ao conteúdo ministrado nos encontros síncronos. Algumas pesquisas e atividades também foram propostas e as entregas ocorreram nos próprios grupos. As atividades eram avaliativas e facultativas, assim como tradicionais e diferenciadas.

Propusemos duas atividades que visavam o protagonismo dos estudantes. Na primeira, eles tiveram que demonstrar interações moleculares de forma criativa e lúdica e enviar uma foto do trabalho no grupo. Na segunda, os alunos pesquisaram sobre diferentes representações da Tabela Periódica e encaminharam no grupo o link, a foto ou o vídeo do que encontraram. As duas atividades não valiam nota. A intenção era investigar se o engajamento dos estudantes com a realização das atividades dependia do tipo da atividade proposta ou do fato de ser avaliativa.

Realizamos a coleta de dados por meio de dois questionários fechados, elaborados no Google Forms, cujos links foram enviados aos estudantes por e-mail. O primeiro questionário continha 16 perguntas sobre o uso do WhatsApp no decorrer da UC. O segundo, 18 perguntas sobre a participação nos grupos do WhatsApp. Também observamos as interações diárias dos alunos nos grupos e a participação deles nas atividades propostas.

Analisamos os níveis de engajamento dos estudantes verificando o conteúdo das conversas registradas no WhatsApp, de acordo com o modelo apresentado por Bardin (2011), e criamos categorias relacionadas aos aspectos de engajamento definidos por Reeve (2012, p. 151).

Criamos as categorias a partir dos dados obtidos pelos questionários, das mensagens enviadas pelos alunos nos grupos e da porcentagem de entrega das atividades pelos estudantes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Analisamos e processamos os dados quantitativos por meio do software Microsoft Office Excel.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unifesp e aprovado sob parecer nº 4.573.862.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos nos grupos do WhatsApp da UC Átomos e Moléculas estão representados na Tabela 1:

Tabela 1 – Informações sobre as interações registradas nos grupos do WhatsApp

Identificação da turma	Dias com interações	Total de encontros síncronos	Total de dias com interações fora dos dias de aula	Total de interações
Turma A (vespertino)	37	11	26	257
Turma C (noturno)	35	11	24	276

Fonte: elaborada pelos autores (2021)

As interações representadas na Tabela 1 evidenciaram o engajamento nos aspectos comportamental e acadêmico. É possível observar que os estudantes interagiram diariamente nos grupos. Também podemos verificar que houve interação em dias nos quais não houve encontros síncronos. Como o aspecto acadêmico do engajamento corresponde à realização das atividades, e o aspecto comportamental, à participação voluntária em atividades extraclasse (CAMPOS, SCHMITT e JUSTI, 2020, p. 222), podemos dizer que ocorreram os dois tipos de engajamento.

O dia da semana com maior ocorrência de interações dos alunos foi a quarta-feira, dia dos encontros síncronos, como demonstrado no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Interações registradas nos grupos do WhatsApp por dias da semana

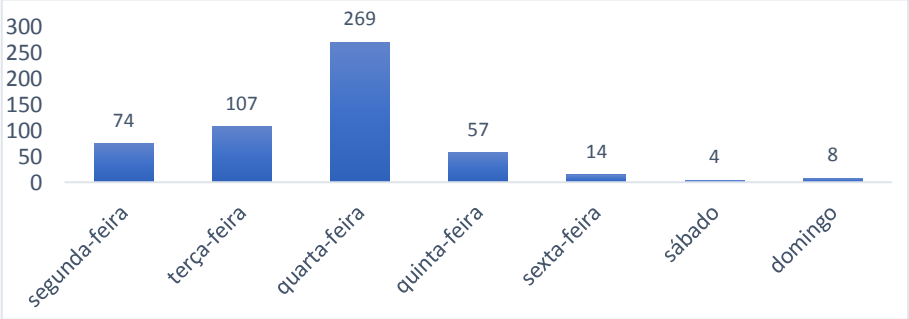

Fonte: elaborado pelos autores (2021)

No entanto, também houve interações em outros dias da semana. Tal fato pode ser considerado uma evidência de engajamento no seu aspecto comportamental, já que esse é definido como a participação dos alunos (REEVE, 2012, p.151).

O maior número de registros de interações nos grupos do WhatsApp ocorreu com mensagens relacionadas a curiosidades que os alunos compartilhavam sobre temas relacionados às aulas, além de reações a algum comentário, debates e colaborações entre eles. Isso pode ser uma evidência do aspecto psicológico do engajamento, que também corresponde ao relacionamento entre os alunos (CAMPOS, SCHMITT e JUSTI, 2020, p. 222). Os registros por tipos de mensagens estão demonstrados no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Tipos de interações registradas nos grupos do WhatsApp

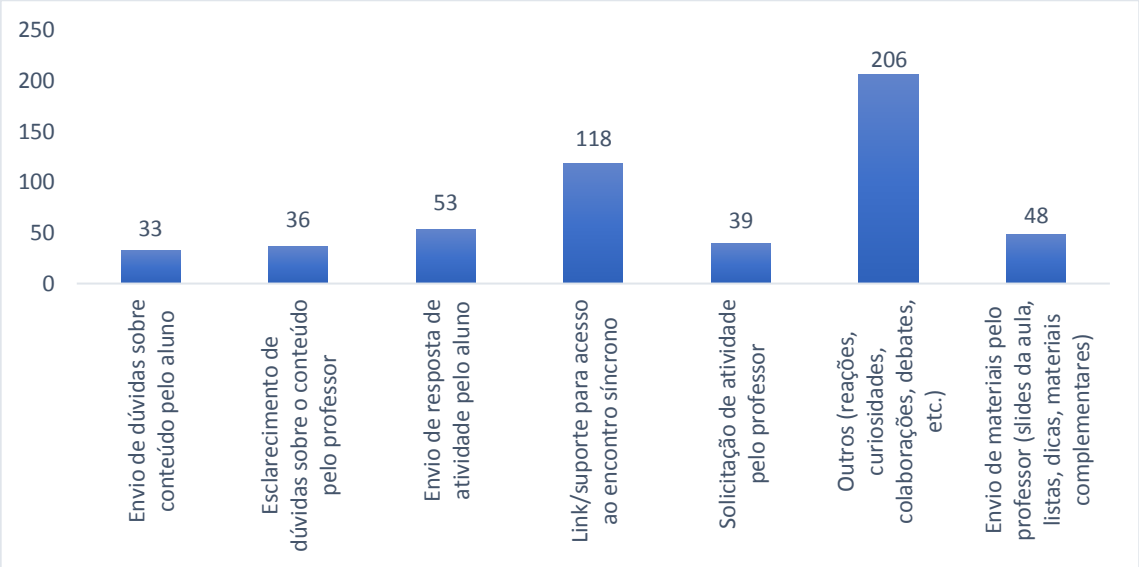

Fonte: elaborado pelos autores (2021)

Em segundo lugar tivemos as interações nos grupos sobre o envio do link para o encontro síncrono ou algum suporte quanto ao acesso à aula. Podemos considerar tal fato como uma evidência do aspecto emocional do engajamento, pois ele é definido como o interesse do aluno na aprendizagem. O aspecto cognitivo do engajamento também foi evidenciado, já que corresponde à autorregulação e metas de aprendizagem (REEVE, 2012, p. 151).

Quanto à entrega das atividades, os alunos realizaram as atividades propostas, como demonstrado na Tabela 2:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tabela 2 – Entrega das atividades na unidade curricular Átomos e Moléculas

Turma	Amostra	Interações moleculares – facultativa	Pesquisa tabela periódica – facultativa	Exercícios – avaliativa	Produção de texto – avaliativa	Questionário – avaliativa
Vespertino (A)	12 alunos	100% entregaram	25% entregaram	100% entregaram	100% entregaram	100% entregaram
Noturno (C)	10 alunos	90% entregaram	70% entregaram	100% entregaram	100% entregaram	100% entregaram

Fonte: elaborada pelos autores (2021)

Verificamos que todos os alunos entregaram as atividades avaliativas. As atividades facultativas também foram realizadas pelos alunos, embora não em sua totalidade. Também observamos uma redução na porcentagem de entrega das atividades facultativas. Isso pode ter ocorrido pelo fato de os alunos terem outras atividades para realizarem, de outras UC que cursavam simultaneamente a essa. Além disso, estávamos no primeiro semestre de ensino remoto, o que correspondia a uma fase de adaptação dos alunos e professores.

A participação dos alunos nas atividades evidencia os aspectos acadêmico e comportamental do engajamento; que são a realização da tarefa e a participação voluntária em atividades extraclasse, respectivamente (CAMPOS; SCHMITT; JUSTI, 2020, p. 222). Evidencia também o interesse dos alunos no aprendizado além da nota, pois realizaram as atividades facultativas.

Também encontramos algumas evidências do engajamento escolar nas respostas dos alunos aos dois questionários aplicados no decorrer da unidade curricular. No Quadro 2 demonstramos algumas perguntas, as respostas dos estudantes e o aspecto do engajamento evidenciado:

Quadro 2 – Evidências do engajamento escolar

Questionário/ Pergunta	Concorda totalmente	Concorda parcialmente	Indiferente	Discorda parcialmente	Discorda totalmente	Aspecto do engajamento
Q1/P11: O uso do WhatsApp tornou o meu aprendizado mais interessante.	22,7%	36,4%	22,7%	9,1%	9,1%	**Emocional** – corresponde ao entusiasmo e curiosidade (REEVE, 2012, p. 151)
Q1/P15: O uso do WhatsApp me permitiu ter acesso ao conteúdo da	59,1%	31,8%	-------	9,1%	---------	**Cognitivo** – corresponde ao investimento do aluno no

disciplina de qualquer local e horário.						aprendizado (REEVE, 2012, p. 151)
Q2/P14: Acho legal participar de grupos de WhatsApp para estudar, pois assim é possível uma aprendizagem colaborativa.	54,5%	22,7%	4,5%	9,1%	9,1%	**Agente** – corresponde à colaboração proativa do aluno para aprimorar seu aprendizado (REEVE, 2012, p. 151)
Q2/P15: Participar do grupo de WhatsApp foi um diferencial no meu processo de aprendizagem.	50%	13,6%	18,2%	4,5%	13,6%	**Emocional** – corresponde ao interesse e ao entusiasmo do aluno (REEVE, 2012, p. 151)
Q2/P16: O uso do WhatsApp nas aulas foi fundamental para meus estudos no período de distanciamento social.	63,6%	13,6%	9,1%	9,1%	4,5%	**Cognitivo** – corresponde às metas de aprendizagem (REEVE, 2012, p. 151)

Fonte: elaborado pelos autores (2021)

Nas cinco perguntas que compõem o Quadro 2, notamos que mais de 50% dos estudantes concordaram com as afirmações apresentadas (considerando-se as respostas "concordo totalmente" e "concordo parcialmente").

Também ocorreram evidências dos aspectos do engajamento escolar nas conversas registradas nos grupos do WhatsApp. Embora o aspecto comportamental do engajamento tenha sido melhor evidenciado na entrega das atividades, como demonstrado na Tabela 2, em alguns momentos esse aspecto ficou evidenciado no WhatsApp, como podemos verificar na Figura 1:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 – Print de uma conversa do grupo do WhatsApp demonstrando uma proposta de atividade pelo professor e a participação dos alunos

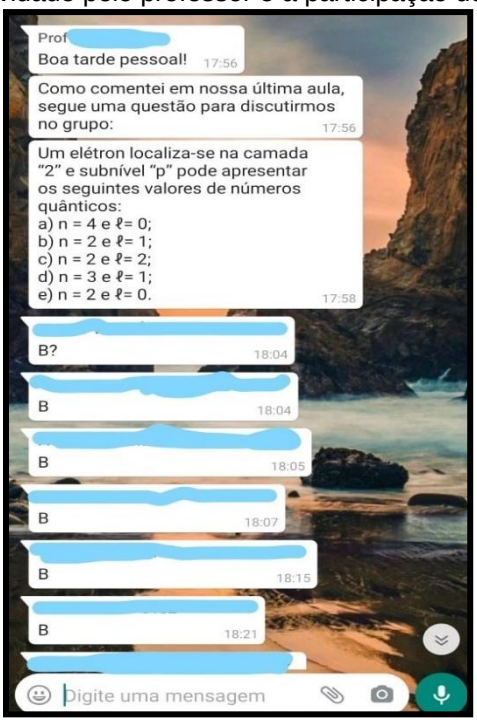

Fonte: grupo do WhatsApp (2021)

A Figura 1 representa uma evidência do aspecto comportamental do engajamento. O professor da disciplina propôs uma atividade e em poucos minutos os alunos começaram a respondê-la. De acordo com Reeve (2012, p. 151), o engajamento comportamental corresponde à participação e ao esforço dos alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constatação do engajamento escolar na UC Átomos e Moléculas em seus quatro aspectos - comportamental, cognitivo, emocional e agente - nos permite concluir que o uso do WhatsApp favorece o comprometimento dos estudantes com a Química, mesmo durante o período de distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19.

A participação dos alunos nas atividades propostas é uma evidência de que eles têm interesse na aprendizagem, e que atividades diferenciadas, mesmo não sendo avaliativas, podem gerar engajamento.

Embora o WhatsApp tenha se mostrado eficiente como ferramenta pedagógica, é importante lembrar que ele é apenas um recurso adicional, que possibilita a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

continuidade das atividades escolares no ensino remoto. O professor continua sendo indispensável na orientação e mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Pesquisas adicionais são necessárias para contribuir com a prática de professores submetidos ao ensino online. Entretanto, nossas evidências contribuem para a tomada de decisões metodológicas por parte dos professores, visando o desenvolvimento do engajamento escolar dos estudantes, o que favorece o seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAMPOS, L. V. e; SCHMITT, J. C.; JUSTI, F. R. dos R. **Um panorama sobre engajamento escolar**: uma revisão sistemática. Revista Portuguesa de Educação, [S.l.], v. 33, n. 1, p. 221–246, 2020. DOI: 10.21814/rpe.18145. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18145. Acesso em: 27 abr. 2021.

COELHO, I. M. W. da S.; PINHEIRO, M. L. O. As contribuições do WhatsApp no ensino do espanhol: uma perspectiva de aprendizagem significativa e colaborativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1287-1312, ago./2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10298. Acesso em: 18 jun. 2021.

CUNHA, S. L. S. Reflexões sobre o EAD no Ensino de Física. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 151-153, jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172006000200005&lng=p&nrm=iso. Acesso em: 18 jun. 2021.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TORREY, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em: https:// er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning. Acesso em: 14 jun. 2021.

LOPES, C. G.; VAS, B. B. O ensino de história na palma da mão: o WhatsApp como ferramenta pedagógica para além da sala de aula. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1., 2016, São Carlos; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1., 2016, São Carlos**. Anais**... São Carlos: Ed. da UFSCar, 2016. Disponível em: http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1519. Acesso em: 15 mai. 2021.

REEVE, J. A self-determination theory perspective on student engagement. In: L. S. Christenson, A. L. Reschly, e C. Wylie (Eds.), **Handbook of research on student engagement**, Springer, 2012, pp. 149-171. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Azkananda-Widiasani/publication/310773130_Handbook_of_Student_Engagement/links/5836a0dd08aed45931c772b7/Handbook-of-Student-Engagement.pdf. Acesso em: 27 abr. 2021.

UNIFESP. Universidade Federal de São Paulo. Gabinete do Reitor. **Portaria PROGRAD nº 2091/2020**, de 30 de julho de 2020. Dispõe sobre o retorno das atividades acadêmicas dos cursos de graduação durante a pandemia de Covid-19. Disponível em: https://www.unifesp.br/reitoria/prograd/legislacao-normas/category/66-portarias. Acesso em: 30 abr. 2021.

14.5.10 A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: GERAÇÃO Z E ALPHA

Alex Moura Silva[1485]

Francisco Alexandre da Silva[1486]

RESUMO

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) revolucionaram o campo educacional e as relações sociais. De tal modo que os professores tiveram que buscar novas formas de aperfeiçoamento na utilização das TICs para mediarem o conhecimento aos alunos. A era digital, fez com que o professor deixa-se de ser o detentor único do conhecimento e o transformou em um mediador. Além disso, o aluno da geração Z e Alpha passaram a ser o protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, o objetivo do presente estudo é analisar a prática docente e a utilização das TICs no processo de ensino-aprendizagem dos alunos das gerações Z e Alpha. Para buscar respostas e ampliar as reflexões têm-se os referenciais epistemológicos com Andrade et. al. (2020), Marques (2017), Monteiro e Rosário (2019), Pecegueiro e Furtado (2017), Lima et. al. (2019), Maciel (2020), Mussio e Validório (2019), Passero e Engster (2016), que possibilitam pensar o uso de novas tecnologias digitais de acordo com o comportamento dos estudantes da geração Z e Alpha. Diante disso, notamos que o educador precisa manter-se atualizado para atender as demandas dos novos educandos e resignificar o ensino e transformar esses indivíduos em protagonistas no ambiente escolar.

Palavras-chave: TICs; Geração Z; Geração Alpha; ensino-aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, na América do Sul e no mundo, a nossa sociedade passou por diversas transformações no campo da Ciência e Tecnologia (C&T), como se não bastasse, causando modificações na produção de bens e serviços, consequentemente, influenciando nas relações sociais. Acrescentando-se que essas transformações atingiram o seu auge a partir do desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Em vista disso, é notório que as TICs estão inseridas no cotidiano pessoal e profissional dos nativos e estrangeiros digitais. (PECEGUEIRO et. al., 2017).

No passado as gerações eram compostas aproximadamente a cada 20 anos, porém nos dias atuais os acontecimentos relevantes, como por exemplo: gerais, artístico e cultural, histórico e/ou político e as descobertas, avanços científicos e

[1485] Mestrando em Educação, Universidade Ibirapuera. Professor na SEDUC/SP. E-mail: alex.m.s.2018@gmail.com.
[1486] Mestrando em Educação, Universidade Ibirapuera. Professor na SEDUC/SP. E-mail: franciscounib@gmail.com.

tecnológicos, mudam cada vez mais rápidos, ou seja, em questão de instantes.

De acordo com Lima (2019, p. 1):

> Especialistas apontam que a criação de novas classes genealógicas está surgindo a cada 10 anos. Estas novas classes implicam diretamente na forma de como as novas pessoas agem e consomem produtos e serviços, como elas se relacionam com as tecnologias, assim como elas aprendem ou absorvem os ensinamentos [...].

Então consequentemente, esses fatores acabam influenciando diretamente no comportamento e nas relações sociais dos indivíduos, sendo elas no ambiente de familiar, escolar e futuramente no ambiente de trabalho.

Atualmente a utilização das técnicas de ensino e as metodologias tradicionais tecnológicas transmitidas pelos professores não são eficazes, a depender da geração Z e Alpha, ou seja, atual geração que os recebe. O alunado do século XXI tem acesso a diversas informações na internet, por consequência, esse aluno acaba aprendendo em diferentes espaços e tempos, ou seja, esse indivíduo acaba tornando-se um indivíduo autodidata. (ANDRADE et. al., 2020).

Entretanto, as TICs por si só não se caracterizam como ferramenta propulsora para um aprendizado expressivo, embora, tendo as tecnologias digitais sendo mediado pelo professor, o processo de aprendizagem do aluno será mais eficaz. (ANDRADE et. al., 2020).

Em vista disso, este estudo visa analisar a práxis docente e a utilização das TICs no processo de ensino-aprendizado dos alunos das gerações Z e Alpha, especialmente com relação aos comportamentos desses alunos nativos digitais. Este estudo tem como objetivo apresentar informações sobre as TICs, analisar o comportamento da geração Z e Alpha.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 GERAÇÃO Z

Com o avanço tecnológico nas últimas décadas, surgiu uma nova geração multitarefa, imediatista e fluente na linguagem digital. Os jovens dessa geração são classificados como nativos digitais, geração WWW, geração “zapping”, entre outras. Conhecidos como nativos digitais, em decorrência pelo fato de já nascerem na mesma época do World Wide Web (WWW), tal ocorrência justifica os nativos ditais a serem

conhecido como Geração Z (PASSERO et. al., 2016, p. 2).

Os jovens dessa geração são os nascidos após 1990, por consequência do aumento no acesso da internet no Brasil e no mundo e as TICs passaram a fazer parte do cotidiano infantil, como videogames, smartphones, wi-fi, entre outros aparelhos tecnológicos e plataformas digitais (MUSSIO et. al., 2019).

Geração Z, o Z vem do inglês “zapping”, que se refere a mudar de canais rapidamente quando assistimos à Televisão e rejeitando os conteúdos que não tem relevância. Esse conceito aplica-se ao acessar a internet, vídeos, smartphones, entre outras TICs (ANDRADE et. al., 2020, p. 4).

2.2 GERAÇÃO ALPHA

O termo “alpha” foi utilizado pela primeira vez na literatura pelo sociólogo australiano Mark McCrindle (2009), visto que após a geração Z não existia mais letras no alfabeto latino, e a partir de então se decidiu utilizar a primeira letra do alfabeto grego, “a”, ou seja, Geração Alpha, essa geração representa as mudanças comportamentais da nova geração nos dias atuais.

As gerações Alpha são os nascidos a partir de 2010, esses indivíduos conseguem adaptarem-se com facilidade as mudanças da nossa era digital. Esses indivíduos são movidos por estímulos sensoriais, principalmente estímulos visuais, decorrente da utilização de imagens e cores variadas nas mídias digitais. Os indivíduas da geração atual, consomem informações o tempo todo e de diversos meios de comunicação, como vídeo sob demanda (on demand), realidade virtual, jogos onlines, entre outras TICs (LIMA et. al., 2019, p. 3).

A Geração Alpha é constituída por indivíduos que nasceram dentro de uma bolha tecnológica, logo esses indivíduos adaptam-se facilmente a mudanças, em virtude ao fácil acesso as TICs. Além disso, a nova geração não precisa fazer cursos de informática, pois os mesmos nascem às tecnologias ao seu lado. (MUSSIO et. al., 2019, p. 6).

2.3 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

As TICs são constituídas por três fatores tecnológicos (Hardware, Software e

Telecomunicações) que são responsáveis pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento processo de ensino-aprendizagem desse novo alunado. (MUSSIO et. al., 2019, p.8).

A educação atual mudou a forma no processo de ensino-aprendizagem, onde o professor deixou de ser o detentor único do conhecimento e passou a ser o mediador, ou seja, o educador passou a fazer a conexão do conhecimento com as TICs. Atualmente os alunos possuem um mar infinito de informações na internet, entretanto, a presença do professor continua sendo essencial no processo de escolarização desses indivíduos. Visto que, enquanto esse aluno estiver sozinho no desktop, estará navegando num “mar” de informações variadas e acessando informações não construtivas (PASSERO et. al., 2016, p. 5).

O professor do século XXI tem um papel fundamental no processo de inserção do aluno no universo digital, pois o mesmo irá orientar esse aluno a acessar as TICs de forma segura e direcionando-os para acessar as ferramentas educacionais (PECEGUEIRO, 2017).

A inserção das TICs no cotidiano dos alunos em sala de aula transforma o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, criativo e o aluno passa a ser protagonista. As TICs permitem que grande parte dos indivíduos tenham acesso à educação em diferentes espaços, mas para tanto, é necessário considerar as diferenças de acesso dos/as estudantes, sendo que as TICs não substituem o professor(a) e sim, auxiliam nas relações pedagógicas no ensino remoto, deste modo, tem-se que repensar o papel docente mediante as TICs e continuar em um processo de luta e resistência para que a educação seja para todos e todas.

3. METODOLOGIA

O presente estudo baseia-se em pesquisa bibliográfica voltada a utilização das TICs na geração Z e Alpha. A busca bibliográfica foi feita nas respectivas plataformas onlines: Scientific Electronic Library Online (Scielo), Periódicos CAPES/MEC, dentre outras fontes.em junho de 2021.

Utilizando-se os seguintes descritores na pesquisa, clssificação das gerações, geração Z, geração Alpha, TICs. Adotaram-se os seguintes critérios de inclusão: artigos escritos em português (brasileiro), com disponibilidade do arquivo completo em plataformas digitais, publicado em periódicos nacionais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O perfil do alunos na sala de aula vem mudando de geração em geração, ou seja, com o passar do tempo esses indivíduos vêm se tornando cada vez mais dependentes das TICs. O perfil de cada geração engloba o ano de nascimento e suas características variam, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Características de cada geração

Geração	Ano de Nascimento	Autores	Características
Geração Z (Nativos Digitais ou Geração Google).	1990-2010	Oblinger e Oblinger (2005) Geck (2006).	- Facilidade para realizar várias tarefas simultaneamente; - Dinâmicos e inovadores; - Convivem com a tecnologia e a ciência; - Conhecidos como nativos da internet; - São imediatistas, críticos e mudam de opinião; - Preocupados com questões ambientais; - Poder de concentração menor do que o das gerações anteriores; - Acredita-se que serão profissionais mais exigentes versáteis e flexíveis
	1995-2009	Mccrindle e Wolfinger (2014).	
	1995-2012	Schroer (2008) Valls, (2010).	
Geração Alpha	2010	McCrindle (2010)	- Curiosos; - São mais inteligentes por iniciarem estudos mais cedo e facilidade de conhecimento com a tecnologia - Atento; - Hiperestimulados; - Adaptável; - Independentes; - Empreendedora.

Fonte: MARQUES (2017).

No quadro 1 podemos perceber que existe uma variação no período de origem da geração Z definido pelos autores Oblinger e Oblinger (2005), Geck (2006), Mccrindle e Wolfinger (2014), Schroer (2008) Valls, (2010). Porém, ambos os autores caracterizam a geração Z por fatores comuns. O que definem os jovens da geração Z, por serem indivíduos que realizam multitarefas, voláteis, nativos digitais, são imediatistas e são abertos a mudanças, baixa concentração em comparação a gerações anteriores, entre outros fatores.

Em relação à Geração Alpha, um dos primeiros sociólogos a utilizar esse conceito na literatura foi McCrindle (2010). Esse autor definiu a geração Alpha como indivíduos curiosos, são mais inteligentes por iniciarem os estudos prematuramente, são atentos, possuem um alto grau de estimulação, são voláteis, independentes e possuem uma visão empreendedora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as características da Geração Z e Geração Alpha identificadas por Marques (2017), percebemos a necessidade de transformar esse aluno em protagonista no ambiente escolar. O presente estudo apresentou algumas sugestões de mudanças em como utilizar as TICs dentro e fora do ambiente escolar, visando desenvolver a nova geração para o uso seguro e benéfico das tecnologias digitais.

Portanto as TICs contribuem com o processo de ensino-aprendizagem do indivíduo, mas devemos levar em consideração que a tecnologia por si só, não será capaz de eliminar as deficiências do ensino básico.

Ou seja, o papel do educador é indispensável no processo de desenvolvimento dos alunos. Desse modo, em busca de contribuir com a aprendizagem de eficiente do campo educacional o professor precisa manter-se atualizados constantemente e utilizar as TICs ao seu favor para mediar à educação de acordo com as demandas do Século XXI.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. G. S. B. et. al. **Geração Z e as Metodologias Ativas de Aprendizagem: Desafios na Educação Profissional e Tecnológica**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 18, p. 8575, 2020. Disponível em: < http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8575 >. Acesso em: 15 jun. 2021.

DA SILVA MONTEIRO, J. C.; DO ROSÁRIO, I. L. P.; PEREIRA, A. A. S. **Jogar para aprender: os newsgames como ferramenta inovadora de ensino.** Temática - Revista eletrônica de publicação mensal, v. 15, p. 280, 2019.

DE ABREU PECEGUEIRO, C. M. P.; FURTADO, C. C.; MARINHO, R. R. **Competências digitais: o professor como gateway de novos pesquisadores**. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, v. 13, p.

1953-1967, 2017. Disponível em: < https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/957 >. Acesso em: 03 jun. 2021.

LIMA, R. O. M.; LIRA, A. L.; SOUSA, V. H. F.; COSTA, J. V. A.; SIMÕES, A. S. M. **A importância dos jogos digitais como ferramenta pedagógica para a geração Alpha**. In: VI ENCONTRO INTERNACIONAL DE JOVENS INVESTIGADORES, 2019, Salvador. Investigação, Engajamento e Emancipação Humana, 2019. Disponível em: < https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/join/2019/TRABALHO_EV124_MD4_SA144_ID1852_23082019093827.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

MACIEL, C. B. **O potencial das tecnologias digitais à educação do século XXI**. 2020. Disponível em: < http://repositorio.upf.br/handle/riupf/1938 >. Acesso em: 08 jun. 2021.

MARQUES, D. L. S. **Competências docentes na relação de ensino-aprendizagem com alunos da geração Z dos cursos de graduação em administração**. 2017. Tese (Doutor em Administração) – Fundação Getúlio Vargas, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: < http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/20593/Tese%20vers%C3%A3o%20final%20depositada%20na%20biblioteca.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 03 jun. 2021.

MUSSIO, S. C.; VALIDÓRIO, V. C.; DA SILVA, W. B. **A influência das tecnologias no comportamento das gerações atuais: ferramentas para o aprendizado de línguas estrangerias.** Revista CBTecLE, v. 1, n. 1, p. 2-22, 2019. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/112019177>. Acesso em: 07 jun. 2021.

PASSERO, G.; ENGSTER, N. E. W.; DAZZI, R. L. S. **Uma revisão sobre o uso das TICs na educação da Geração Z**. RENOTE, v. 14, n. 2, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/70652 >. Acesso em: 21 jun. 2021.

14.5.11 A UTILIZAÇÃO DE VÍDEOS E FILMES NAS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: REVISÃO EM BASES DE DADOS

Raquel Ribeiro de Carvalho Bastos[1487]

Andreia de Freitas Zompero[1488]

RESUMO

O uso de vídeos e filmes pelos professores em sala de aula é uma ferramenta pedagógica que favorece o ensino e aprendizagem. Desenvolver a produção de vídeos pelos alunos é uma estratégia que envolve ampla participação e aumenta a interação entre educandos e educadores. O objetivo desse trabalho foi levantar estudos que discutam a utilização de vídeos e filmes no ensino de Ciências e Biologia enquanto recurso pedagógico em sala de aula. Foi realizado um levantamento bibliográfico em duas bases de Teses e Dissertações: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e pelo Portal de pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como referencial analítico, utilizou-se a Análise de Conteúdo presentes na literatura para organizar e discutir os dados coletados. Foram encontrados 25 trabalhos, a partir do ano de 2010, em sua maioria Dissertações de Mestrado Profissional e Acadêmico. Desses trabalhos, desenvolveram-se temas voltados para saúde, ambientais, interdisciplinares e transversais e, em sua maioria, com 16 estudos, foram desenvolvidas pesquisas referentes a conceitos científicos relacionados à disciplina de Ciências e Biologia. Os trabalhos foram organizados em categorias de acordo com as temáticas e o modo de utilização dos filmes e vídeos em sala de aula. Encontrou-se um maior número de estudos em que os professores utilizaram filmes e os alunos produziram vídeos como recurso pedagógico. Os estudos evidenciam a contribuição desses recursos para o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Ensino de Biologia. Utilização de vídeos. Utilização de filmes. Produção de vídeos.

1. INTRODUÇÃO

A busca por diferentes recursos tecnológicos para o ensino traz o uso de vídeos e filmes como ferramenta pedagógica relevante para favorecer o processo de aprendizagem (BEZERRA; AQUINO & CAVALCANTE, 2016). De acordo com Ferres (1996) os vídeos apresentam diversas perspectivas, despertam a curiosidade e a motivação dos alunos para a aprendizagem. Os vídeos relacionados aos conteúdos, permitem e facilitam o aprofundamento dos temas desenvolvidos.

[1487] Professora de Ciências e Biologia da Rede Estadual do Paraná e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Universidade Estadual de Londrina. e-mail: ra.uelquel@gmail.com.

[1488] Professora Doutora Andreia de Freitas Zompero. Docente do curso de Ciências Biológicas e do Programa em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina. e-mail: andzomp@yahoo.com.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No que tange o Ensino de Ciências, segundo Arroio, Diniz e Giordan (2005), o uso de vídeos e filmes em sala de aula, promovem o desenvolvimento de competências que envolvem a leitura crítica do mundo pelo aluno, sempre sob mediação do professor. Formatos diferenciados de vídeos podem ser utilizados em sala de aula, em meio à atividade pedagógica desenvolvida pelos professores, o que favorece a aprendizagem, complementando o conteúdo abordado (ARROIO; DINIZ e GIORDAN, 2005).

Nesse sentido, os filmes, representados como artefato cultural, que visa o entretenimento, registro e documentação, difusão de ideias por imagem, som e movimento, são desenvolvidos por técnicas específicas de fotografia, criação artística, escrita. De acordo com Barros, Girasole e Zanella (2013) pode ser um recurso tão completo quantos os demais mecanismos pedagógicos. Ao abordar conteúdos relacionados a temáticas científicas, os filmes podem culminar em uma forma prazerosa, no desenvolvimento de uma prática pedagógica que facilita a aprendizagem e evidencia a ciência cotidiana e contextualizada (ARROIO, 2010).

Por outro lado, as produções de vídeos pelos alunos, surgem em resposta às necessidades do desenvolvimento de práticas sistematizadas, de modo a garantir o ensino e aprendizagem, e, para Moran (1995), a confecção de vídeos auxilia na criação da expressão e da comunicação, se mostra como uma importante ferramenta de intervenção para os alunos por possuir uma dimensão moderna e lúdica. Segundo Brito (2010), a produção de vídeos pelos alunos é um dos modos de inovar o ensino de Ciências e Biologia.

Diante disso, este trabalho visa inferir sobre o estado da arte que, segundo Ferreira (2002), tem por intuito levantar as tendências, ênfases, escolhas metodológicas, a fim de distinguir ou encontrar semelhanças na história das publicações de uma área específica do conhecimento. Desse modo, o objetivo desta pesquisa foi levantar trabalhos que discutem a utilização de vídeos e filmes nas disciplinas de Ciências e Biologia enquanto recurso pedagógico em sala de aula, com a finalidade de favorecer a aprendizagem dos estudantes.

2. DESENVOLVIMENTO

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esta pesquisa é caracterizada como qualitativa bibliográfica, que, de acordo com Macedo (1995), define-se pela finalidade de revisar a literatura existente referente a uma determinada área de conhecimento. De acordo com esse aspecto de pesquisa, foram escolhidos os dois principais acervos de Teses e Dissertações do país: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir do ano de 2010. O levantamento foi restrito a estudos realizados no Brasil.

No total, foram encontradas 673 teses e dissertações nas duas bases. Após cada busca, os estudos foram analisados inicialmente pela conferência dos títulos, para triagem específica do tema. Após a primeira seleção, um exame minucioso foi realizado pela leitura do resumo e, sempre que necessário, analisou-se a metodologia para poder selecionar as pesquisas desenvolvidas no Ensino de Ciências e Biologia. Por fim, houve a seleção de 25 trabalhos, um foi excluído por não estar disponível nos locais de pesquisa.

Na base BDTD, as buscas foram realizadas por quatro caminhos, A, B, C e D (Figura 1). No caminho A utilizaram-se os descritores: ensino de ciências/ciências e vídeo/vídeos. No caminho B foi utilizado como palavras-chave: ensino de ciências/ciências e filmes/filme. No C, foi usado ensino de biologia/biologia e vídeo/vídeos e, por fim, no D, ensino de biologia/biologia e filmes/filme. Delimitou-se o assunto, todos os campos e o título em cada conjunto de descritores, quando necessário, para filtrar os temas de maneira assertiva. O descritor aprendizagem foi excluído por reduzir os estudos encontrados.

Figura 1 - Esquema do caminho percorrido no levantamento da BDTD e quantidades selecionadas.

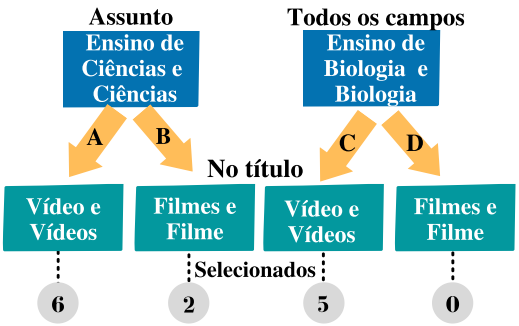

As autoras (2021).

Na BDTD, a partir da leitura do título, resumo e metodologia a seleção foi realizada, e, no caminho A, foi averiguado 144 trabalhos, restando 6 após a seleção.

No B, verificaram-se 64 trabalhos, restando 2; no percurso C, 89 estudos foram encontrados, e restaram 5; no D, encontraram-se 7, todavia, não houve pesquisas para a análise, porque houve a exclusão das repetições encontradas anteriormente no acervo da CAPES, referente aos todas as combinações com os descritores filmes. Total de estudos encontrados na BDTD: 13.

No levantamento realizado na plataforma da CAPES, utilizaram-se os conceitos-chave entre aspas e entremeados das palavras “AND” e OR”, em letra maiúscula. Devido à grande quantidade de trabalhos encontrados em algumas combinações, o filtro denominado Área de Conhecimento: Ensino de Ciências e Matemática foi colocado nas sequências onde havia o descritor ensino de ciências. Diferente da BDTD, houve a necessidade de adicionar o descritor aprendizagem, para reduzir a quantidade de estudos encontrados (Figura 2). A sequência em A apresenta os descritores vídeo, vídeos, ensino de ciências, aprendizagem. Na B fez-se o uso dos descritores filme, filmes, ensino de ciências, aprendizagem. Para a ordem C foram utilizadas as palavras-chave vídeo, vídeos, ensino de biologia, aprendizagem e para a D filme, filmes, ensino de biologia, aprendizagem.

Figura 2 - Sequências utilizadas para pesquisa bibliográfica na CAPES e quantidade de pesquisas selecionadas.

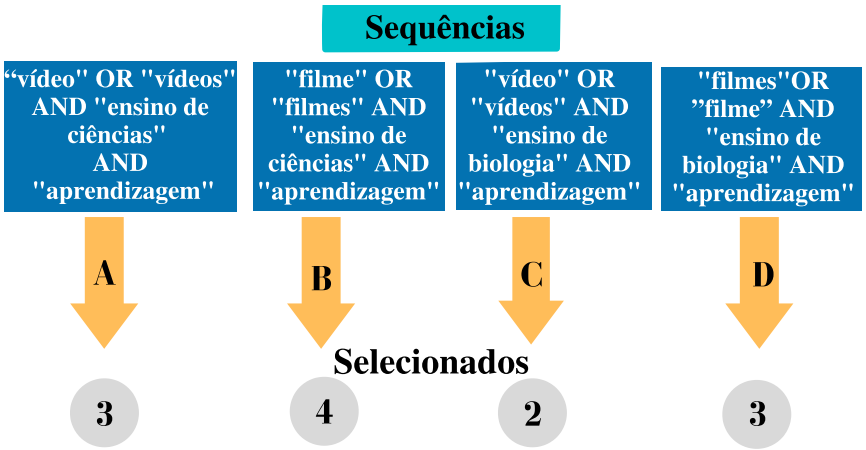

Fonte: As autoras (2021).

Nesse levantamento foram excluídas as repetições de estudos encontrados nos caminhos dos descritores vídeo/vídeos, pois houve a seleção anteriormente no acervo da BDTD. Então, ao analisar os títulos, resumos e metodologias, na sequência A, 194 trabalhos foram encontrados, e restaram 3. Na B foram observadas 26 pesquisas, e 4 foram selecionadas. Na sequência C, encontrou-se 15 e restaram 2.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Por fim, na D, 5 trabalhos foram encontrados, restando 3 para a análise. Nesse acervo houve a seleção de 12 pesquisas.

ANÁLISE DOS DADOS

Para a organização e análise dos dados utilizou-se a proposta de Gomes (2002). Inicialmente os títulos, resumos e metodologia foram observados, nos quais puderam-se encontrar denominadores para a organização de Unidades de Registro e categorias, organizadas a partir da análise do corpus, processo denominado a posteriori. Para a complementação das análises e organização das categorias realizou-se a leitura dos resultados, discussão e conclusão quando necessário.

Duas Unidades de Registro emergiram do diagnóstico dos trabalhos: Recurso Pedagógico e Temáticas Abordadas. As categorias da Unidade de Registro “Recurso Pedagógico” foram organizadas conforme a forma em que os vídeos e filmes eram abordados em sala de aula. Assim, se os filmes comerciais e documentários foram abordados pelo professor, a categoria foi denominada “Exibição de filmes pelo professor”. Para os trabalhos que aplicaram vídeos como recurso emergiu a categoria “Exibição de vídeos pelo professor”. Se houve a produção de vídeos pelos alunos, a partir da mediação do professor, designou-se “Produção de vídeos pelos alunos”.

Para a Unidade de Registro “Temáticas abordadas” emergiram quatro categorias: Educação em Saúde, Educação Ambiental, Conceitos Científicos e Outros Temas. Os trabalhos foram categorizados por meio da leitura dos resultados, discussão e conclusão, para que houvesse a compressão e análise a quais temáticas os estudos abordavam. O Quadro 1 informa os títulos das pesquisas encontradas, codificados por “P”. Referente às categorias da Unidade de Registro “Temáticas abordadas”, a “Educação em Saúde” abrangeu as publicações P1, P2, P3, P4, P5, P6. A categoria “Educação Ambiental” com P4, P6 P7, P8, P9, P10, P11; “Conceitos Científicos” com P3, P4, P5, P9, P12, P13 P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20 P21, P12, P23 e a categoria “Outros Temas” com as pesquisas P9, P24, P25. Na Unidade de Registro “Recurso Pedagógico” , houve a categoria “Produção de vídeos pelos alunos” com as pesquisas P1, P3, P4, P6, P8, P10, P11, P12, P13, P17, P20, P22; “Exibição de filmes pelo professor” com P2, P5, P6, P7, P9, P11, P14, P19, P21, P23, P24, P25 e, por fim, a categoria “Exibição de vídeos pelo professor” com as publicações P3, P6, P10, P6, P15, P16 e P18.

Quadro 1 - Títulos das pesquisas e codificações

Títulos dos trabalhos	Códigos
A produção de vídeos como estratégia pedagógica no ensino de biologia	P1
O uso de filme como recurso pedagógico no estudo das epidemias: Possibilidades na aprendizagem significativa	P2
Utilizando resultados de atividades com tecnologias digitais como elementos constituintes da avaliação: uma experiência na disciplina de Biologia no Ensino Médio	P3
A contribuição da produção de vídeos digitais por discentes de uma escola municipal na construção do conhecimento contextualizado no Ensino de Ciências	P4
O Ensino do Genoma Mediado por Filmes de Ficção Científica em Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro.	P5
Luz, câmera, ação - Os vídeos na educação em ciências e produção de saberes	P6
Vídeo Curupira: uma proposta de mediação didático-pedagógica para ensino de Educação Ambiental	P7
Curta vida: estudo da Educação Ambiental e cultura audiovisual na escola	P8
O uso de filme como recurso pedagógico no ensino de Ciências - Uma experiência reflexiva	P9
O saneamento básico como tema para o ensino de ciências: uma proposta de uma oficina de vídeos produzidos por alunos do ensino fundamental	P10
Ciência e arte produção de filmes de animação para a alfabetização científica	P11
Vídeos em stop motion no ensino de teorias de evolução biológica	P12
Aplicação de vídeo didático sobre contração muscular para o ensino médio	P13
Filmes como recurso mediador nas aulas de ciências - uma discussão sobre sua potencialidade a partir das interações	P14
Produção de vídeos didáticos sobre a bioquímica dos carboidratos	P15
Análise de uma sequência didática com diferentes categorias de vídeos no processo de ensino aprendizagem de anatomia e fisiologia humana	P16
Vídeo e ensino de ciências: um olhar cts sobre a produção dos alunos	P17
O uso de vídeos no ensino de ciências o papel do Youtube para estudantes do ensino médio	P18
O Cinema na cela de aula - o uso de filmes no Ensino de Biologia para a EJA prisional	P19
Diversidade metodológica como estratégia para a aprendizagem significativa de conceitos de biologia	P20
O ensino-aprendizagem de ciências naturais na educação básica - o filme como recurso didático nas aulas de ecologia	P21
A mobilização da atenção por meio da produção de vídeos e a construção de conhecimentos em ciências no ensino	P22
Vídeos de entretenimento no ensino de ciências: aprendizagem de biomas brasileiros e mundiais	P23
Criação, aplicação e avaliação de uma sequência didática sobre consumismo utilizando o filme Wall-e como recurso midiático principal	P24
O cinema e a concepção de ciência por estudantes do ensino médio	P25

Fonte: As autoras (2021).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A figura 3, aponta as Unidades de Registro com as categorias emergentes: “Temáticas abordadas”, com 4 categorias e “Recurso Pedagógico”, com 3.

Figura 3 - Unidades de Registro e categorias emergentes

Fonte: As autoras (2021).

A categoria “Conceitos Científicos” obteve destaque com 16 estudos nos mais diversos temas: ecologia, evolução, histologia e fisiologia humana, biologia celular e genética, embriologia e botânica. Aqui, houve mais trabalhos relacionados à produção de vídeos dos alunos – 8 estudos -. O uso de vídeos ou filmes pelos professores foram equivalentes, com 5 estudos em cada. Em relação à categoria “Educação em Saúde”, abrangeu 6 pesquisas entorno da temática de epidemias, doenças virais, parasitarias, bacterianas, comorbidades, câncer, formas de prevenção, qualidade de vida e doação de sangue, com 4 produções de vídeos por alunos, 3 trabalhos que envolvem filmes e 2 estudos com uso de vídeos pelos professores. Na categoria de “Educação Ambiental”, dos 7 estudos levantados 3 utilizaram filmes como estratégia, 2 trabalhos envolveram vídeos abordados pelos professores e 5 trabalharam com a produção de vídeos pelos alunos. Na categoria “Outros Temas”, as 3 pesquisas são classificadas como filmes desenvolvidos em sala, sobre as temáticas de consumismo, concepção de ciência e desenvolvimento da sociedade.

A quantidade de trabalhos que envolvem as categorias “Produção de vídeos pelos alunos” e “Exibição de filmes pelo professor” são maiores e equivalentes, com 12 estudos em cada. No quesito produção de vídeos, foram desenvolvidas montagens em stopmotion – uso de diversas fotografias de cenas para criar um efeito de movimento - documentários, entrevistas, musicais/paródia. As produções tinham sua prática desenvolvida bem elaborada, as quais trabalharam a construção de roteiros

delineados. Nesse sentido, o envolvimento dos estudantes ocasionou melhora na interação, criatividade e a aprendizagem dos conteúdos (LUNA, 2014; MESSENBERG, 2019;). Um destaque para Messenberg (2019), que trouxe o movimento filosófico do cinema para as aulas na produção de três curtas-metragens com os alunos e envolvimento das temáticas ecologia e meio ambiente.

Na categoria “Exibição de filmes pelo professor”, o gênero predominante é ficção (P2, P5, P19, P23, P25) com 5 estudos. Documentário (P6, P7, P11, P21) e animações (P9, P14, P21, P24), apresentaram 4 publicações em cada. Filmes do gênero drama/romance foram utilizados por Santos (2018) e os gêneros ação, suspense, drama e comédia por Freitas (2016). Na categoria “Exibição de vídeos pelo professor”, os vídeos são encontrados em sites específicos da internet e youtube. Somente em um trabalho (MARCHESE, 2011), foram desenvolvidos vídeos em animações Flash como recurso pedagógico, elaborado pelo próprio professor.

Em relação aos tipos de pesquisas, as Dissertações de Mestrados Acadêmicos e Profissionais foram quase equivalentes. Os Profissionais apareceram com 13 estudos e os Acadêmicos com 10. Sobre as Teses de Doutorado, somente dois estudos foram analisados, ambos relacionados com a utilização de filmes. O trabalho de Nascimento (2017) desenvolve filmes de ficção científica para abordar a temática de biociências e saúde. Santos (2018) utiliza a abordagem multimodal e a aprendizagem significativa, por meio de filmes do gênero de animação e romance/drama, para tratar do assunto de ecologia e sistema nervoso com os alunos.

Em todas as produções a abordagem da aprendizagem, mediante os recursos pedagógicos que envolvem filmes e vídeos, evidenciam ganhos e avanços. Brito (2010), enfatiza a importância do uso desses recursos para favorecer a aprendizagem. Alguns estudos como Brito (2010), Borba (2015) e Nascimento (2017), colaboram para esse processo se difundir como recurso no auxilio de práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversas pesquisas no Ensino de Ciências e Biologia discutem o uso de vídeos e filmes e apontam esses recursos como satisfatórios para situações de ensino e aprendizagem. Isso evidencia que as questões relativas à construção do saber escolar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

englobam, de forma acentuada, esses recursos inovadores para auxiliar no desenvolvimento das práticas em salas de aula.

A quantidade de pesquisas relacionadas ao uso de vídeos e filmes pelos professores, é muito diversificada e contribui para uma melhor abordagem dos conteúdos. Os estudos relacionados às produções de vídeos pelos alunos, trazem um maior envolvimento dos educandos com as práticas, foi uma estratégia pedagógica muito abordada nos trabalhos levantados, assim como o uso de filmes. Nesse sentido, as diversas formas de desenvolver os vídeos e filmes em sala de aula, torna constante e efetiva aprendizagem nas aulas de Ciências e Biologia.

REFERÊNCIAS

ARROIO, A.; DINIZ, M.L.; GIORDAN, M. A utilização do vídeo educativo como possibilidade de domínio da linguagem audiovisual pelo professor de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 5, 2005, Bauru. **Atas do V ENPEC.** Bauru: Abrapec, 2005. p. 1-10. Disponível em: <https://www.academia.edu/3023345/>. Acesso em: 5 jun. 2021.

ARROIO, A. Context based learning: A role for cinema in science education. **Science Education International.** [S. l.], v.21, n.3, p. 131-143. set. 2010. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ904864.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2021.

BARROS, M. D. M. de.; GIRASOLE, M. Z. P.G. O uso do cinema como estratégia pedagógica para o ensino de ciências e de biologia... O que pensam alguns professores da região metropolitana de Belo Horizonte. **Revista Práxis**, [S. l.], v. 5, n. 10, dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.25119/praxis-5-10-596>. Acesso em: 4 jun. 2021.

BEZERRA, T. B. M. S.; AQUINO, K. A. da. S.; CAVALCANTE, P. S. A produção audiovisual como ferramenta para construção do conhecimento na perspectiva de uma aprendizagem significativa. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v.2, n.1, p. 341-348, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/viewFile/14986/17821. Acesso em: 5 jun. 2021.

BORBA, Edilce Maria Balbinot**. O uso de filme como recurso pedagógico no estudo das epidemias:** possibilidades na aprendizagem significativa. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1613>. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRITO, D. A. de. **A Produção de vídeos como estratégia pedagógica no ensino de biologia**. 2010.143 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/1441>. Acesso em: 5 jun. 2021.

FERREIRA, N. S. de. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, [S. l.], v. 23, n. 79, p. 257-272, ago.2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 3 jun. 2021.

FERRÉS, J. **Vídeo e Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREITAS, P. H. de**. Vídeos de entretenimento no ensino de ciências:** aprendizagem de biomas brasileiros e mundiais. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2200>. Acesso em: 5 jun. 2021.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. 21. ed. 67-79.

LUNA, C. de. J. da C. **Luz, câmera, ação:** os vídeos na educação em ciências e produção de saberes. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas. 2014 Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/ri/2679>. Acesso em: 5 jun. 2021.

MACEDO, N. D. de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

MARCHESE, R. M. M**. Produção de vídeos didáticos sobre a bioquímica dos carboidratos**. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Biologia, Física e Química, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9815 >. Acesso em: 5 jun. 2021.

MESSENBERG, G. G. **Curta vida:** estudo da educação ambiental e cultura audiovisual na escola. 2019. 62 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Instituto de Biologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/335135>. Acesso em: 5 jun. 2021.

MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 2, p. 27-35, jan/abr. 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35>. Acesso em: 4 jun. 2021.

NASCIMENTO, Juliana Macedo Lacerda. **O Ensino do Genoma mediado por Filmes de Ficção Científica em Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro.** 2017. 199 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/25163>. Acesso em: 5 jun. 2021.

SANTOS, J. N. dos. **Filmes como recurso mediador nas aulas de ciências:** uma discussão sobre sua potencialidade a partir das interações. 2018. 239 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Instituto de Física Gleb Wataghin, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/332195>. Acesso em: 5 jun. 2021.

14.5.12 A UTILIZAÇÃO DE WEBQUESTS EM CONTEXTOS E LINGUAGENS HIPERMIDIÁTICAS

Joaquim Rosa Donato Neto[1489]

Jerusa Vilhena de Moraes [1490]

RESUMO

O objetivo deste estudo é propor uma reflexão sobre a utilização de WebQuests elaboradas a partir da metodologia de resolução de problemas, consideradas no contexto das tecnologias e linguagens hipermidiáticas no cenário da pandemia do novo Coronavírus. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica elaborado a partir da revisão de literatura sobre o tema WebQuest para uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-graduação da Unifesp. Utilizamos como principais aportes teóricos os estudos de Di Felice (2008), Santaella, (2004) sobre as tecnologias hipermidiáticas; Dodge (1995) sobre WebQuest e Savin-Baden, Major (2004); Leite, Esteves (2005); Moraes (2010) para Aprendizagem baseada em problemas. A literatura pesquisada apresenta a utilização de WebQuests como uma técnica de estudos capaz de envolver o aluno, ajudando-o a manter-se focado no tema a ser estudado, algo que tem sido cada vez mais difícil aos estudantes, sempre mergulhados nas tecnologias e linguagens hipermidiáticas do ciberespaço. Após discorrer sobre os temas abordados, consideramos que a utilização em conjunto da técnica (WebQuest), da metodologia (PBL) e da ferramenta (tecnologias hipermidiáticas) pode proporcionar uma aprendizagem significativa e em uma linguagem que dialoga com os jovens, aproximando as tecnologias e linguagens utilizadas por eles dos conhecimentos que o processo educacional precisa transmitir aos estudantes.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas. WebQuest. Hipermídia.

1 INTRODUÇÃO

As práticas e hábitos sociais são, de certa forma, reflexos das tecnologias disponíveis em cada época e do acesso que se tem (ou que se permite ter) a essas tecnologias, somadas às crenças e verdades dessa época. As práticas educativas seguem essa mesma lógica.

Texto resultado da pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (PPGE-Unifesp)

[1489] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (PPGE-Unifesp). joaquim.donato@unifesp.br

[1490] Profa. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNIFESP. Profa. Dra. do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Unifesp. jerusa.vilhena@unifesp.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Pensar as práticas educacionais, desconsiderando as possibilidades que as tecnologias hipermidiáticas oferecem é conceber a educação apenas como instrumento ou pano de fundo para a justificativa meritocrática, na qual, todos devem alcançar resultados satisfatórios ao final, mas desconsidera que os pontos de partida são diferentes.

As tecnologias e linguagens hipermidiáticas, nas quais os jovens navegam com bastante facilidade (quando tem acesso), também escancaram a desigualdade e o distanciamento entre quem acessa e quem é obrigado a sobreviver na periferia da evolução.

A pesquisa buscou identificar elementos para proporcionar ao estudante, uma experiência de construção de conhecimentos e desenvolvimento da autonomia para os estudos, especialmente nesses tempos de pandemia, quando a sala de aula deixou de ser um espaço determinado, físico, e tornou-se parte (ou uma opção) entre tantas possibilidades no ciberespaço.

Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica elaborado a partir da revisão de literatura para uma pesquisa de mestrado sobre o tema WebQuest, em desenvolvimento no PPGE-Unifesp.

2. AS LINGUAGENS HIPERMIDIÁTICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

A complexidade, característica natural das relações sociais de todas as épocas assume papel preponderante e atinge todas as áreas da sociedade em uma constante evolução e facilitadas pelas tecnologias. Esse cenário de complexidade foi construindo-se pela acumulação dos conhecimentos produzidos pelas civilizações ao longo da história. Conforme Morin, (2011, p. 49):

> A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.

A comunicação e o registro dessa comunicação são dois elementos essenciais que propiciaram à humanidade a sobrevivência e perpetuidade, ampliando sua

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

presença no mundo, levando-a de estágios simples (organização familiar, agricultura) à atual era de complexidade e simultaneidade.

Conforme Di Felice (2008), a humanidade passou por três grandes revoluções comunicativas consideradas superadas em termos de processos. A primeira foi a escrita, no século V a.C; a segunda, com a invenção da impressão, no século XV e a terceira, em meados do século XIX e início do XX, na revolução industrial, "que foi marcada pelo início da cultura de massa e caracterizada pela difusão de mensagens veiculadas pelos meios de comunicação eletrônicos." (DI FELICE, 2008, p. 22).

A quarta revolução, em andamento, está relacionada com as tecnologias digitais e tem como principal atributo a transformação radical na ação comunicativa, na qual "[...] emissor, meio e receptor se confundem e se trocam até estabelecer outras formas e outras dinâmicas de interação." (DI FELICE, 2008, p. 23).

Já é possível pensar na quinta revolução comunicacional para abarcar as possibilidades trazidas com a indústria 4.0 ou quarta revolução industrial na qual máquinas e sistemas "tomam decisões e pensam" sozinhos a partir das conexões e transferências de dados pela web. O acesso e posse dessa tecnologia ainda é restrito, mas como ocorreu com o acesso à internet e observando os avanços tecnológicos deve tornar-se acessível em pouco tempo, mesmo que esse acesso seja permitido apenas para manter o controle da grande maioria, direcionando o olhar e o consumo daqueles que não possuem autonomia para discernir o que é escolha consciente daquilo que é "escolha" direcionada pelas mídias e redes sociais, sendo estas, para muitos, a única forma de interação com o ambiente virtual.

Em todas essas revoluções, as classes dominantes sempre restringiram o acesso de grande parte da população o que impediu/impede que os benefícios e facilidades trazidos pelas novas tecnologias alcancem a todos.

A tecnologia (manual, analógica ou digital) provocou/provoca mudanças em todos os setores da sociedade. Formas de produção, comercialização, prestação de serviços, rotinas familiares e sociais são modificadas a cada momento, a cada inovação tecnológica, provocando mudanças que vão de lenta, moderada, veloz e agora, instantaneamente.

A comunicação, o registro e transmissão da história e do conhecimento também sofrem os impactos cumulativos dessas mudanças. Um contínuo acrescentar de modos e formatos: sinais gráficos, gravuras, letra, texto, imagem, som, movimento,

mixagem e remixagem. Mídia, multimídia, hipermídia. Linguagem. Sem a apropriação da linguagem (seja ela qual for) o ser humano não se torna apto a participar da sociedade como sujeito, tornando-se objeto daqueles que historicamente se mantém no poder.

De acordo com Pesce (2010) a linguagem situa-se como um fenômeno histórico e instrumento de conscientização e emancipação.

O estudante emancipado, segundo Demo (2001, p. 84) tem consciência de que "[...] precisa plantar sua autonomia ao sair para o mundo, tornando-se capaz de proposta e história próprias."

A educação é (deve ser!) a porta para fazer chegar a todos a evolução, as transformações e conhecimentos que a humanidade construiu. É a partir da educação, como prática de liberdade (FREIRE, 1999), que os menos favorecidos podem ter acesso aos bens culturais, ter (cons)ciência das tecnologias e possibilidades, sistematizar o conhecimento que possibilita transformar a sua realidade e contribuir para as próximas gerações, em outras palavras, ser autor de sua história e vida. Isso se dá em processos de comunicação, de diálogo, mediados pelas tecnologias e pelas linguagens midiáticas, multimidiáticas e hipermidiáticas, no ambiente do ciberespaço, que é "um sistema de comunicação eletrônica global que reúne os humanos e os computadores [e demais dispositivos conectados à internet] em uma relação simbiótica que cresce exponencialmente, graças à comunicação interativa." (SANTAELLA, 2004, p. 45)

Santaella (2004) destaca quatro características das linguagens hipermidiáticas que é a linguagem do ciberespaço; a primeira é a utilização de diversos recursos como imagens, sons, textos, vídeos, ou seja, a hibridização das linguagens. A segunda é o armazenamento das informações e a possibilidade de o receptor tornar-se co-autor na medida em que "cria" uma nova versão a partir da mensagem recebida e a devolve na rede. Outra característica é a mudança de um fluxo linear (página a página) para infinitas possibilidades de conexões na hipermídia. A última característica é interatividade que exige uma tomada de posição do usuário e uma necessária autonomia para mapear o caminho a seguir. Se ele não for capaz de decidir com autonomia se perderá no ciberespaço e será facilmente induzido ou conduzido por interlocutores nem sempre éticos.

A apropriação da linguagem passa pelo processo de alfabetização (aprendizado do alfabeto e domínio da gramática); de letramento, considerado como o "estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (ROJO; MOURA, 2019, p. 14) e contribui para que o indivíduo se aproxime e se aproprie dos multiletramentos e dos letramentos hipermidiáticos (habilidades de clicar, arrastar, cortar) e possa compreender e utilizar múltiplas linguagens ao acessar as diversas mídias nos mais variados dispositivos e aplicativos, além de aprender a conviver em ambientes colaborativos, em rede.

A internet cria alternativas tanto para práticas de empoderamento, como para a disseminação do ódio, da exploração pornográfica e das fraudes, uma vez que "nenhuma tecnologia é boa ou ruim por si só: depende do uso que fazemos dela." (BRAGA; VÓVIO, 2015, p. 57)

A escola não pode prescindir da internet e de suas linguagens hipermidiáticas, das possibilidades e facilidades trazidas por ela, uma vez que as relações sociais e profissionais são cada vez mais perpassadas por estas práticas, no entanto, só o acesso à internet e a capacidade de mover-se no ciberespaço não conduz, necessariamente, à aprendizagem ou à construção do conhecimento científico.

Nesse sentido, é necessário utilizar-se de metodologias e técnicas que favoreçam a construção da elaboração do pensamento e conduza ao conhecimento científico. Esse percurso deve levar o estudante à compreensão de que a tecnologia, a facilidade de mover-se no ciberespaço e as possibilidades trazidas pelas linguagens hipermidiáticas devem ser usadas como ferramentas para se chegar ao conhecimento e não como meros instrumentos de entretenimento.

Na perspectiva de utilizar as tecnologias e as linguagens hipermidiáticas como ferramentas para uma educação de qualidade, apresentamos a técnica de estudos WebQuest, aplicada a partir da metodologia de aprendizagem baseada em problemas.

As WebQuests foram idealizadas por Bernard Dodge (1995), como uma técnica de ensino compreendida como "[...] uma investigação orientada na qual algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de recursos da Internet [...]." (DODGE, 1995, p. 1) e podem ser classificadas como curtas (entre 1 e 3 aulas) ou longas (entre 1 semana e 1 mês).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O professor ao elaborar uma WebQuest deve ter cuidado com a qualidade dos materiais escolhidos no ciberespaço, uma vez que nem tudo que é disponibilizado é útil na promoção de uma aprendizagem significativa, está de acordo com as diretrizes curriculares, ou com a faixa etária dos alunos.

As WebQuests não precisam de recursos extravagantes, podem ser construídas a partir da "virtude da simplicidade." (DODGE, 1995, p. 4), mas precisam levar o aluno ao conhecimento aprofundado do assunto que trata.

A estrutura da WebQuest proposta por Dodge (1999a) é composta por seis componentes que facilitam o desenvolvimento da investigação e ajuda a manter o estudante mobilizado na busca da solução da atividade proposta.

2.1 Etapas estruturantes de uma WebQuest

A introdução, tem como principal objetivo atrair a atenção do aluno e despertar seu interesse para aprender, para tanto deve estabelecer uma relação entre o assunto a ser investigado e os conhecimentos prévios dos alunos. (DODGE, 1999a). Nesse ponto as linguagens hipermidiáticas são de grande utilidade, uma vez que se pode sugerir um vídeo, um link para uma notícia, entre outros. A introdução apresenta a atividade ou lição, descreve o cenário e a questão orientadora sobre a qual a WebQuest se desenvolverá.

A tarefa tem como objetivo descrever o que o aluno apresentará ao final da WebQuest como produto da aprendizagem.

Segundo Dodge (2002, p. 1), "a tarefa é a parte mais importante de uma WebQuest. Ela fornece um objetivo e foco para as energias do aluno [...], estimula o pensamento dos alunos que vai além da compreensão mecânica."

Há várias possibilidades para a elaboração de tarefas nas WebQuests, que vão de simples atividades de recontar às tarefas científicas, que favorecem o desenvolvimento do conhecimento científico, uma vez que solicita ao estudante a criação de hipóteses, a realização de atividades para testar as hipóteses e determinar se elas foram confirmadas ou refutadas com base nos estudos e teorias analisadas. (DODGE, 2002, p. 7)

Na etapa processo, devem ser descritas as etapas que os alunos devem seguir para chegar ao produto final que foi solicitado na atividade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os recursos e materiais necessários para a obtenção do resultado ou produto solicitado na tarefa devem ser organizados e disponibilizados nessa etapa, podendo ser links, arquivos ou bibliografias que auxiliarão os estudantes na elaboração da tarefa.

O processo também deve fornecer orientações sobre como sistematizar o que foi estudado, pode sugerir o uso de fluxogramas, resumos, mapas conceituais, fichamentos, entre outros, para que os estudantes não se percam no ciberespaço, compreendam as informações e as transformem em conhecimentos.

Dodge, (1999b) também sugere que para o acompanhamento do processo pode-se criar uma lista de verificação. Podem ser utilizadas ferramentas digitais de gerenciamento de projetos, disponibilizadas gratuitamente na internet.

Na seção avaliação é importante descrever com clareza os critérios de desempenho que serão utilizados na avaliação da tarefa solicitada, mas tão importante quanto os critérios é esclarecer aos estudantes que a própria realização da tarefa, etapa a etapa, acessando e analisando os materiais e recursos disponibilizados é que consolida o processo ensino-aprendizagem.

A conclusão tem por finalidade conduzir os alunos a uma síntese dos assuntos abordados na WebQuest e que conhecimentos foram construídos, demonstrando a evolução do senso comum ao pensamento científico sobre o assunto abordado.

Nos créditos ou página do professor são indicadas as fontes pesquisadas para a elaboração da WebQuest e os agradecimentos a todos os envolvidos.

Após a realização de uma WebQuest o aluno deve ter uma compreensão profunda sobre o tema estudado e ser capaz de relacioná-lo de maneira crítica com a realidade, desenvolvendo o pensamento reflexivo, conforme propõe Dewey (1979) e o espírito científico, conforme Bachelard (1996).

A técnica de ensino WebQuest para atingir esse objetivo, deve ser estruturada com base na problematização dos conteúdos, apoiada em uma metodologia que favoreça a interação e a investigação.

3. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

A aprendizagem baseada em problemas é uma metodologia chamada ativa, por colocar o estudante em uma postura ativa em relação ao conhecimento diferente

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da concepção tradicional que o considera passivamente. Conforme Savin-Baden, Major (2004); Leite, Esteves (2005); Moraes (2010) a metodologia foi aplicada incialmente nos cursos de medicina na Universidade de McMaster, no Canadá, na década de 1960, com o objetivo de capacitar os estudantes que saíam formados tecnicamente, mas com dificuldades em relacionar os conceitos e teorias aprendidos na universidade com a vida prática nos hospitais e consultórios.

A aprendizagem baseada em problemas é descrita por Savin-Baden; Major, (2004), na literatura em língua inglesa como Problem Based Learning (PBL) e como Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP) nos países de língua portuguesa de acordo com Leite; Esteves (2005).

Moraes (2010, p. 73), destaca que “na perspectiva do PBL, o problema é uma situação que necessita de resolução, podendo ser apresentada ao aluno ou proposta por ele mesmo.”

Para Leite e Esteves, (2005, p. 1751) a aprendizagem baseada na resolução de problemas é um “[...] meio, não só para a realização de aprendizagens, mas também para o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício de uma cidadania ativa e sustentada.”

O PBL e as WebQuests podem favorecer a aprendizagem significativa e promover práticas educativas que conduzam ao empoderamento e à autonomia, mas para isso as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem (estudantes, professores, instituições) precisam ter acesso a internet de qualidade e serem capacitados para sua utilização como ferramenta de ensino.

O PBL, ao envolver o estudante ativamente no processo de aprendizagem, analisando e tomando decisões para solucionar os problemas, contribui para tornar os estudantes mais competentes, conscientes de seu papel de cidadãos, sujeito de ação; consequentemente contribui para a melhoria da sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As WebQuests, técnica de ensino que tem como principal objetivo desenvolver a autonomia dos estudantes, quando aplicada em conjunto com a metodologia de resolução de problemas torna-se um instrumento de grande utilidade para promover a aprendizagem, pois direciona os esforços dos estudantes para a utilização das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tecnologias e linguagens hipermidiáticas, que são utilizadas por eles com muita facilidade, tornando o processo de aprendizagem dinâmico e ativo. Diante do cenário de pandemia pode ser considerada uma possibilidade para minimizar o impacto e defasagem de aprendizagem, causado pelo distanciamento social e pela utilização das aulas remotas.

Recomendamos novos estudos para o levantamento dos benefícios trazidos para aprendizagem com a aplicação da metodologia PBL na elaboração de WebQuests no cenário de pandemia.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico:** contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRAGA, D. B.; VÓVIO, C. Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade. In: BRAGA, D. B. (org.). **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Participação Social**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 33-67.

DEMO, P. **Saber pensar**. 2. ed. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia da escola cidadã; v. 6)

DI FELICE, M. Das tecnologias da democracia para as tecnologias da colaboração. In: DI FELICE, M. (org.). **Do público para as redes**: a comunicação digital e as novas formas de participação social. S. Caetano do Sul: Difusão, 2008. p. 17-61.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 4. ed. Nova tradução e notas de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1979.

DODGE, B. J. WebQuests: A Technique for Internet - Based Learning. **The Distance Educator**, V.1, nº 2, 1995. Tradução: Jarbas Novelino Barato. Disponível em: <https://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_WebQuest_original_1996_ptbr.pdf>. Acesso: em 05 dez. 2020.

DODGE, B. J. The original one-page template. 1999a. Disponível em: <http://WebQuest.org/sdsu/templates/lesson-template1.htm>. Acesso em: 08 dez. 2020.

DODGE, B. J. Process Checklist. 1999b. Disponível em: <http://WebQuest.org/sdsu/processchecker.html>. Acesso em: 10 dez. 2020.

DODGE, B. J. WebQuest taskonomy: A taxonomy of tasks. 2002. Disponível em: <http://WebQuest.org/sdsu/taskonomy.html>. Acesso em: 05 dez. 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

LEITE, L. A.; ESTEVES, E. Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas na licenciatura em ensino de física e química. In: **Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**, 8, 2005. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005. ISBN 972-8746-36-9. p. 1752-1768. CD-ROM. Disponível em: < https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/207.pdf> Acesso em: 06 set. 2020.

MORAES, J. V. de. **A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania:** uma proposta para o ensino de geografia. 2010. 247f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-103955/publico/JERUSA_VILHENA_DE_MORAES.pdf> Acesso em: 07 fev. 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PESCE, L. Formação online de educadores sob enfoque dialógico: da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa. **Revista Quaestio (UNISO)**, Sorocaba, v. 12, p. 25-61, jul. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/177/177> Acesso em 20 mai. 2020.

ROJO, R. MOURA, E. Letramentos. In: ROJO, R. MOURA, E. (org.). **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola, 2019. p. 11-27.

SANTAELLA, L. O ciberespaço e sua linguagem: a hipermídia. In: SANTAELLA, L. (org.). **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004. pp. 37-53.

SAVIN-BADEN, M; MAJOR, C. H. **Foundations of Problem-based Learning.** New York: Open University Press. 2004.

14.5.13 A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS NO PERÍODO PANDÊMICO: UMA PESQUISA EMPÍRICA COM OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Danielle Cristine Silva[1491]

Rerlen Ricardo Silva Paglia[1492]

RESUMO

Em um contexto de pandemia do novo coronavírus, as práticas pedagógicas precisaram se adaptar às novas circunstâncias a fim de promover a comunicação entre docentes e discentes. Nesse sentido, as tecnologias digitais passaram a fazer parte das práticas pedagógicas cotidianas. Assim, a presente pesquisa parte da problemática acerca do contexto de utilização das ferramentas tecnológicas digitais voltadas para educação em um contexto pandêmico. Buscando compreender esse cenário, o objetivo geral do estudo visa verificar quais tecnologias os professores do ensino fundamental II têm utilizado em sua prática pedagógica no ensino híbrido e como objetivo específico investigar quais dessas ferramentas que os docentes utilizam foram desenvolvidas especificamente para o campo educacional e quais foram adaptadas a esse contexto. O quadro teórico abarca os autores: Banners-Lee (2006), Coscarelli (1995), Kenski (2008), Xavier (2011), dentre outros. Na consecução do estudo, a metodologia contemplou a natureza aplicada, a abordagem qualitativa e o método do Estudo de Caso. A coleta de dados perpassou pela aplicação de um questionário semiestruturado a dez professores do ensino fundamental II da rede privada de ensino. Os resultados obtidos apontam que os artefatos digitais mais utilizados são Whatsapp e ferramentas da plataforma Google. Os resultados indicam ainda, que a maioria das tecnologias digitais utilizadas pelos docentes foram criados para práticas sociais diversas e adaptados as práticas educativas.

Palavras-chave: Ensino híbrido. Ferramentas digitais. Tecnologias educacionais. Processo ensino-aprendizagem. Ensino Fundamental II.

1 INTRODUÇÃO

A tecnologia é a agregação de conhecimentos e de fundamentos científicos com o fim de planejar, construir ou utilizar artefatos para realizar uma atividade delineada, como salientam Altoé e Silva (2005). Segundo as autoras, a tecnologia se faz presente no mundo, nos equipamentos que permeiam o cotidiano dos sujeitos, dos mais simples como um lápis aos mais elaborados como um Kindle. A partir desse

[1491] Mestra em Educação, pós-graduanda em Estudos Linguísticos, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, licenciada em Pedagogia e em Letras Português/Inglês e suas Literaturas, Universidade Federal de Lavras e danielle.letrasufla@gmail.com.
[1492] Doutorando em Educação, PUC-PR e rerlenr@bol.com.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

posicionamento, pode-se inferir que a tecnologia não abrange somente artefatos digitais e recentes, como a sociedade moderna a vê, mas todo e qualquer objeto que auxilia na execução de atividades.

Especificamente para o contexto educacional, podemos dizer que a inserção da tecnologia, principalmente da Tecnologia Digital (TD), traz uma perspectiva diferenciada para o processo ensino-aprendizagem, haja vista a introdução destes artefatos digitais, no âmbito escolar, demandar novas práticas pedagógicas (Stockwell, 2012). Em especial no período de pandemia do novo coronavírus, em que as ferramentas tecnológicas digitais passaram a fazer parte do cotidiano de professores e de alunos, como a principal alternativa para promover o ensino-aprendizagem.

Nesse viés, a utilização das TDs como recursos metodológicos para o ensino-aprendizagem enseja a problemática acerca da utilização de ferramentas tecnológicas digitais voltadas para educação em um contexto pandêmico.

Dessa forma, a partir desse problema de pesquisa, temos como objetivo geral verificar quais tecnologias os professores do ensino fundamental II têm utilizado em sua prática pedagógica no ensino híbrido e como objetivo específico investigar quais dessas ferramentas que os docentes utilizam foram desenvolvidas especificamente para o campo educacional e quais foram adaptadas a esse contexto.

Esta pesquisa justifica-se, na medida em que, em um cenário de intenso fluxo midiático, é de suma relevância voltar a atenção para as questões teórico práticas que envolvem a influência das TDs para o âmbito educacional, principalmente em um contexto pandêmico, em que o professor está frente a uma perspectiva de ensino que demanda o uso das ferramentas tecnológicas digitais a fim de possibilitar a comunicação com os alunos, sendo necessário se reinventar diariamente para promover a aprendizagem do estudante..

2 MÍDIAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: NOVAS DEMANDAS PARA O ENSINO

A geração Y, a qual, segundo Xavier (2011), é composta por sujeitos que nasceram depois de 1990, período em que as novas tecnologias entraram na sociedade de forma intensa. Se compararmos a geração Y com a anterior, podemos ver o crescimento que o advento das tecnologias digitais trouxe para os indivíduos,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tornando o contato com a leitura e a escrita parte do cotidiano deles. Anteriormente, uma parte considerável das crianças e adolescentes ficava assistindo televisão ou ouvindo rádio, mídias que direcionavam o sujeito a uma aprendizagem passiva, em que apenas os meios falavam e o espectador escutava, havendo assim, uma interação simulacro. Em contrapartida, os meios digitais, como: e-mail, redes sociais, chats, etc. possibilitaram que o indivíduo lesse, refletisse, planejasse sua resposta e escrevesse; mesmo que muitas das vezes a linguagem tende para informalidade e oralidade; ainda segundo o autor, é preciso admitir que a tecnologia proporcionou um maior contato dos indivíduos, em especial crianças e adolescentes, com a leitura e a escrita.

A geração Y, pela constante exposição às TICD (Tecnologias da Informação e da Comunicação Digitais) adquire o letramento digital de forma natural e cada vez mais cedo, fato que acarreta significativos impactos para o ensino-aprendizagem escolar, exigindo que as atividades propostas sejam tão desafiadoras e dinâmicas quanto às informações e os jogos disponíveis em mídia. Neste sentido, Banners-Lee (2006) salienta que desde o ano de 2001 a sociedade entrou na segunda fase da web, intitulada Web 2.0, a qual se caracteriza por tornar o sujeito, que era mero consumidor de dados da internet, em um agora produtor de conteúdos para ela.

Com a tecnologia fazendo parte de forma cada vez mais intensa do cotidiano das pessoas é fundamental entender as consequências das novas práticas sociais e uso da linguagem na sociedade, pois as tecnologias exigem dos sujeitos novas aprendizagens e comportamentos, o que, por sua vez, reflete diretamente na educação escolar e nas práticas pedagógicas.

“As Práticas Sociais são as formas culturais pelas quais os indivíduos organizam, administram e realizam suas ações e atitudes esperadas em cada um dos diversos Eventos de Letramento existentes na sociedade”. (XAVIER, 2005, p. 6). Neste viés, podemos considerar as práticas sociais de comunicação como disseminadoras de interações sociais, bem como dos gêneros textuais e discursivos. Por isso, a Web permite o surgimento de novas práticas sociais, novos letramentos, novas comunicações e novos gêneros.

Com o avanço das TICDs diversos âmbitos avançaram juntamente com ela, tais como: educação, lazer, política, entre outros. Na educação, por exemplo,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

podemos verificar a utilização de mídias eletrônicas, como o Datashow, vídeos, sons, bem como softwares destinados ao ensino-aprendizagem.

Neste âmbito, Santaella (2003, p. 13) discute a questão da cultura das mídias, conceituando-as como "processos de produção, distribuição e consumo comunicacionais". A mídia é um meio de transmissão e não pode ser desvinculada da mensagem nela contida, isto é, a linguagem, os signos e o pensamento são indissociáveis da mídia de transmissão.

Neste sentido, a autora subdivide os canais de transmissão da informação em seis eras culturais (cultura oral, cultura escrita, cultura impressa, cultura de massas, cultura das mídias e cultura digital) por considerar que os meios de comunicação são os responsáveis pela disseminação da informação e da comunicação. É importante atentarmos para que a cultura das mídias seja vista como formações culturais, até mesmo porque quando uma era se inicia não significa o fim da era anterior, mas sim, uma ênfase na tecnologia atual, não desconsiderando, portanto, a existência de outros meios.

As diversas linguagens e/ou mídias foram se unindo e hoje há um leque de veículos e gêneros híbridos; como por exemplo, nos anos 80 em que a sociedade passou por grandes evoluções midiáticas e tecnológicas dando origens a telejornais, radionovelas, videogames, fotocopiadores, entre outros. As mídias, devido ao seu processo de comunicação, tornam-se inseparáveis da cultura e da socialização, uma vez que a socialização é fundamental para a transmissão da mensagem, e a cultura é um componente que influencia diretamente na forma de transmissão.

Neste sentido, a tecnologia se faz presente nas mais simples ações cotidianas do ser humano: ao enviar um e-mail, ao fazer uma ligação, ao ler uma notícia em um jornal, etc. Entendemos a tecnologia como o "conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade" (KENSKI, 2008, p. 18). Neste viés, concebemos as tecnologias não apenas como um conceito que abrange somente questões digitais, mas um princípio que perpassa todo e qualquer objeto que auxilia na execução de atividades.

Com o advento das tecnologias da comunicação e da informação parece haver significativas mudanças no processamento sociocognitivo dos aprendizes, isso requer que os profissionais da educação estejam aptos e preparados para lidar com essa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nova geração, pois assim como existem novos sujeitos ingressando no âmbito escolar e exigindo uma nova pedagogia, também exige-se um novo perfil do profissional da educação; sendo, reflexivo para com o que ensinar, e como ensinar; tendo em vista o novo perfil cognitivo dos aprendizes. O professor deve analisar as ferramentas apropriadas para o ensino de acordo com a temática a ser abordada e o perfil dos estudantes, trabalhando de forma criativa e contextualizada o tema; adotando, de acordo com Xavier (2005), um perfil de "pesquisador, gestor de aprendizagem, articulador do saber, consultor que sugere e motivador da aprendizagem pela descoberta". O autor orienta:

> É preciso tornar os usuários das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) conscientes da produtividade potencial constitutiva desses equipamentos tecnológicos e ao mesmo tempo evitar que se transformem em meros consumidores deslumbrados das recém-criadas máquinas mediadoras de comunicação. (XAVIER, 2005, p.2).

É relevante ressaltar que a tecnologia por si só não revolucionará a educação e nem fará prodígio no ensino-aprendizagem, mas é o aparato, que se for utilizado de forma contextualizada e adequada pelo profissional da educação poderá auxiliar na instrução do processo de aprendizagem.

Houve uma significativa mudança de concepção no uso dos computadores em âmbito escolar. Nos anos 80, a crença era a de que seu uso provocava mudanças no ensino-aprendizagem dos sujeitos, posteriormente verificou-se que a mudança não estava na utilização do aparato, mas no modo de uso.

Portanto, devemos atentar para a utilização dos computadores em aulas não como ferramentas facilitadoras da aprendizagem ao ponto que impeça o estudante de ter trabalho, ou ao ponto que fique tão fácil e que o erro não ocorra. É fundamental que os estudantes possam aprender por meio de seus erros e que sejam desafiados, tudo isso é uma forma de motivar a aprendizagem. De acordo com Xavier (2005), os exercícios interativos com respostas prontas seriam banidos juntamente com o comportamento behaviorista e abriria espaço para a aprendizagem construída pelo próprio sujeito o qual adota o comportamento da psicologia cognitiva.

Apesar da intrínseca semelhança entre os textos impressos e os textos digitais, há algumas diferenças, que podem ser: mudança no formato de trabalho, isto é, o texto deixa a forma física para adotar a digital; mudança no aparato tecnológico;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

rapidez de acesso a outros conteúdos complementares; etc. O fato de o senso comum postular que os textos digitais prendem a atenção do sujeito, simplesmente por ser digital, não é verdade. Se colocarmos um sujeito diante de um gênero textual/discursivo que ele não domina e de um assunto que não é de seu interesse, provavelmente, não prenderá sua atenção, mesmo que o texto seja digital. O que entra em cena, na verdade, são questões ligadas ao processo de leitura.

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE

A pesquisa contempla a abordagem qualitativa, uma vez que o objetivo da investigação não foi quantificar os participantes, mas descrever o critério de escolha deles, bem compreender os significados por eles construídos por meio da percepção da cultura e do cotidiano em que estão inseridos. De acordo com Biklen e Bagdan (1994), o termo investigação qualitativa abarca pesquisas que enfatizam a descrição das sutilezas que estão envoltas do objeto investigado, recolhendo dados por meio do contato com os sujeitos, conduzindo-os a expressar sua posição acerca do cotidiano vivenciado por eles.

A presente investigação contempla a natureza aplicada, conforme salienta Gil (2002), haja vista gerar conhecimentos direcionados a resolver problemas de contexto delineado, perpassando realidades sociais. Ela compreende o objetivo exploratório, no qual envolve levantamento de cunho bibliográfico, bem como aplicação de questionários semiestruturados aos sujeitos de pesquisa. A investigação se enquadra ainda, no que tange aos procedimentos técnicos, no método do Estudo de Caso, conforme Yin (2005), por ser empírica e permitir o estudo de um fenômeno contemporâneo.

Os dez professores participantes da pesquisa ministram aulas para o ensino fundamental II, em disciplinas diversas – Artes, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Produção Textual, Educação Física, Matemática, Química, História, Geografia e Ciências. Em 2021, com o ensino híbrido, os respectivos professores têm utilizado, a fim de viabilizar o ensino-aprendizagem, os recursos tecnológicos digitais – Google Meet, Google Forms, Google Teams, Google Classroom, Whatsapp, computador, smartphone, notebook, mesa digitalizadora, Discord, Kahoot, Canva, Google Jamboard, e-mail, slides e vídeos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Das tecnologias citadas, apenas duas foram criadas pensando especificamente no contexto escolar, Google Classroom e Kahoot. As demais ferramentas foram desenvolvidas para práticas sociais diversas, sendo adaptadas ao contexto educacional após a pandemia da Covid-19.

Os docentes pontuaram ainda, as tecnologias que os alunos tiveram maior dificuldade: Google Classroom e Google Forms. É importante ressaltar que os estudantes pertencem a geração Z, época em que as TDs já circulavam em intenso fluxo e mesmo assim tiveram dificuldades, isso porquê ser nativos digitais, pressupõe serem letrados digitalmente, em que o indivíduo saiba ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais dispostos na tela do computador. Coscarelli (1995) salienta que o letramento digital exige do letrado: agilidade para aprender e compartilhar informações; perspicácia em comprovar a autenticidade do que é lido; participação ativa em discussões via chats, blog, redes sociais, etc. que direciona o sujeito a coautor de diversos textos. Contudo, utilizar de maneira instintiva as TDs disponíveis não garante a eles domínio de toda e qualquer ferramenta. Assim como um indivíduo ser letrado não garante que ele tenha habilidade para ler e escrever em todo e qualquer domínio linguístico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito escolar, com o advento do ensino pandêmico, tecnologias como a borracha, o lápis e o caderno deram espaço as tecnologias digitais que permitem ações como linkar, selecionar, colar, digitar, deletar etc. São novos contextos de ensino-aprendizagem de leitura e de produção escrita que estão diante dos docentes e discentes, uma vez que os textos que circulam congregam as mais variadas multimodalidades e multissemioses e ganham novos suportes e formas, sendo transpostos e materializados em meios digitais.

Nesse contexto, a partir da coleta de dados, podemos considerar que as ferramentas mais utilizadas para promover o ensino-aprendizagem são aplicativos desenvolvidos pelas plataformas Google e Whatsapp. Dos artefatos digitais elencados pelos docentes, apenas dois, Google Classroom e Kahoot, foram desenvolvidos especificamente para o âmbito educacional, os demais foram construídos para meios não educacionais e adaptados para a situacionalidade do ensino híbrido.

Portanto, tendo as TDs como objeto de mediação das atividades dentro e fora da sala de aula, pode-se considerar que elas trazem uma perspectiva diferenciada para o processo ensino-aprendizagem, haja vista que a inserção dos artefatos digitais nos afazeres docentes e discentes demanda novas práticas educativas.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, A.; SILVA H. O desenvolvimento Histórico das novas tecnologias e seu emprego na educação. In ALTOÉ, A. FURLAN M. L. C. TERUYA, T. K. **Educação e novas tecnologias**. Maringá: EDUEM, 2005.

BAGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994, p. 01-80.

BANNERS-LEE, Tim. **Web 2.0: Nobody even knows what it means**. Disponível em: http://arstechnica.com/business/news/2006/09/7650.ars Acesso em: 01 de junho de 2021.

COSCARELLI, C. V. **Um modelo de leitura. Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte: UFMG. Ano 4, n. 3, v.2. p. 5-20. 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4ª ed., 2002.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias E Ensino Presencial E A Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e Artes do Pós-Humano: da Cultura das Mídias à Cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

XAVIER, A.C. **As Tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no Século XXI. 2005**. Disponível em: http://www.hipertextus.net/volume1/artigo-xavier.pdf Acesso em: 05 de junho de 2021.

_____. **Letramento Digital: impacto das tecnologias na aprendizagem da Geração Y**. Calidoscópio. v. 9, n. 1, p. 3-14, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.14 A VIRTUALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E OS DESAFIOS PARA O TRABALHO DO DOCENTE E DO TUTOR

Gerson Senff[1493]

Marcel Meyer[1494]

RESUMO

O artigo a partir dos dizeres dos docentes e tutores visa analisar os desafios que virtualização traz para o trabalho do docente e do tutor do curso de administração de uma Instituição de Ensino Superior localizada em Santa Catarina – Brasil**.** A sociedade contemporânea é marcada por grandes transformações, de um lado, nota-se o desenvolvimento gradativo do uso das tecnologias num ritmo cada vez mais acelerado, de outro lado o docente e o tutor que atuam no Ensino Superior. Diante dessa realidade da virtualização surgem debates acerca das modalidades de ensino: presencial, EAD, semipresencial, híbrido, terminologias, que fazem parte do cotidiano da educação e o do ensino superior como um todo. Ao longo das últimas décadas tem-se observado o crescimento na oferta e procura pelos cursos a distância no Brasil, constituindo-se numa formação diferenciada se comparados a modalidade de ensino presencial. Diante desse cenário de formação superior, apresentou-se para docentes e tutores como forma de questionamento o tópico guia: "Desafios que a virtualização traz para o trabalho do docente e do tutor no curso de administração". O questionamento se justifica pelo fato da educação independentemente da modalidade de ensino, deve ter o compromisso de pensar o trabalho docente diante da realidade tecnológica apresentada para o ensino contemporâneo. Motivado pela possibilidade de que um estudo deste contexto pode contribuir para reflexões que levem a mudanças, realizou-se pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados entrevista individual semiestruturada aplicada 4 professores e 7 tutores curso de Administração. Os dados foram analisados, sobretudo em: Tardif (2002), Pimenta e Anastasiou (2005), Veiga e Castanho (2000) Berhrens(1996). Os resultados apontam como principais desafios a: mudança de paradigmas no sentido do docente e tutor compreender a realidade contemporânea do ensino superior; importância das relações interpessoais no processo de ensino aprendizagem com vistas a cativar e motivar os alunos; busca constante de outras ferramentas e estratégias de ensino; administração do tempo e a aprendizagem continuada acerca de novas plataformas e ferramentas de ensino, constituem-se como sendo desafios que a virtualização traz para o trabalho do docente ou do tutor no curso de administração.

Palavras-chave: Trabalho. Docente e Tutor . Virtualização. Desafios. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

[1493] Doutor em Educação PUC-SP. E-mail: gersenff@gmail.com.
[1494] Mestrando em Educação UDE-Uruguai. E-mail: profmarcelmeyer@gmail.com

Ao longo dos tempos tem-se observado que a virtualização, ou processo de transformação do analógico para o digital, do presencial para o virtual, tem sido cada vez mais presente na vida das pessoas, abrangendo inclusive a educação formal. Vale destacar, que esse processo de virtualização de certo modo foram incentivados pelas legislações especialmente Leis de Diretrizes de Bases da Educação (LDB 9394/96) que possibilitou flexibilização do ensino especialmente nas modalidades público e privada, bem como os demais programas e legislações relacionadas ao uso e relação da tecnologia e educação destacando-se: Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO,1997);Projeto Cidadão Conectado decreto 5.542 (BRASIL, 2005a);Programa um computador por aluno(PROUCA, 2010).Outro aspecto importante refere-se constituição do Sistema Universidade Aberta (UAB) criada no ano de 2006 que proporcionou a ampliação ainda maior da oferta de cursos a distância. Além da regulamentação dos decretos 2.253 (BRASIL,2001), decreto n °4.059 (BRASIL, 2004), decreto n°5.622 (BRASIL, 2005b) e da Portaria n° 2.117 (BRASIL, 2019) todas essas ações regulamentação de forma direta ou indireta impulsionaram a ampliação do ensino a distância e a virtualização da educação superior.

Corroborando com o exposto, tem como base os dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) nas últimas décadas percebeu-se uma variação no número de alunos matriculados por modalidade de ensino. Enquanto no ensino presencial brasileiro no período de 2008 a 2018 houve um acréscimo de 25,80% nos cursos de graduação a distância aumentaram em 182,50%(BRASIL-MEC/INEP,2018). Os indicadores apresentados nos mostram que os cursos de graduação superior na modalidade à distância têm crescido exponencialmente demonstrando com isso uma nova tendência para a graduação superior no Brasil.

Diante desta realidade de mudanças e transformações nas modalidades de ensino superior no Brasil, apresentou-se para os entrevistados (docentes e tutores) como forma de questionamento o tópico guia: “Desafios que a virtualização traz para o trabalho do docente e do tutor no curso de administração”.

A partir deste questionamento, realizou-se uma pesquisa que objetivou a partir dos dizeres dos docentes e tutores do curso de administração, analisar os desafios que virtualização traz para o trabalho do docente e do tutor do curso de administração

de uma Instituição de Ensino Superior localizada em Santa Catarina – Brasil. A elaboração desse artigo justificativa-se na medida em que, traz subsídios importantes acerca da virtualização do ensino e os desafios decorrentes para o trabalho do docente e tutor do curso pesquisado, proporcionando com isso, novas discussões acerca do assunto tanto para comunidade cientifica quanto para colegiado do curso pesquisado. Cabe mencionar que a elaboração desse artigo, é um recorte de uma pesquisa de mestrado mais ampla que está sendo desenvolvida junto Universidade de La Empresa (UDE) devidamente aprovada pela plataforma Brasil. Para elaboração dessa pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.47-50) possui como características: a) tem como fonte direta de dados o ambiente natural; b) é descritiva; c) seus investigadores se interessam mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; d) seus investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva; e) o seu significado é de importância vital. Frente às explicações acima, entende-se que a pesquisa realizada atende a, pelo menos, duas das características apresentadas: a descritiva e o interesse pelo processo muito mais do que pelos resultados. A pesquisa utilizou como instrumento de coleta de dados, entrevista semiestruturada, conforme Bauer e Gaskel (2002) esse tipo de entrevista "fornece dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação.

A entrevista foi gravada com o auxílio de um smartphone e aplicada a 7 tutores e 4 docentes do curso foco deste estudo, utilizou um tópico-guia contendo o seguinte item: "Desafios que a virtualização traz para o trabalho do docente e do tutor no curso de administração". De posse das respostas, procedeu-se à categorização e à análise das mesmas as quais se apresentam neste artigo, estruturado na seguinte sequência: Introdução; Desenvolvimento descrevendo: curso superior de administração contextualizando a instituição pesquisada e os sujeitos da pesquisa; os dizeres dos docentes e tutores acerca dos desafios da virtualização no ensino; Considerações Finais; e Referências.

2. CURSO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A organização do curso superior de administração da instituição pesquisada

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

baseia-se na Resolução n°4 de 13 Julho 2005 CNE/CES em seu At 4º que institui as diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração Bacharelado (BRASIL, 2005c). Desta forma, o curso de graduação em Administração deverá ainda possibilitar a formação:

> I- Refletir e atuar criticamente sobre os processos de gestão, compreendendo sua posição e função na estrutura organizacional;
> II-Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas aplicados à gestão organizacional;
> III-Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
> IV-Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar processos eações corretivas que assegurem a sustentabilidade do negócio;
> V-Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração,pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicas e operacionais;
> VI-Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações nos processo de gestão, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer o processo de tomada de decisão, em diferentes graus de complexidade;
> VII-Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;
> VIII- Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
> IX-Utilizar a tecnologia da informação como ferramenta de gestão e de controle e apoio à tomada de decisão (PPC, 2017, p. 27-28)

Com isso percebe-se que o curso prevê formação voltada para o setor produtivo, direcionado para atender à demanda da formação requerida pelo mercado do trabalho. Cabe ressaltar, que a instituição de Ensino Superior pesquisada está localizada no norte de Santa Catarina, Brasil, que oferece cursos de graduação na modalidade presencial, e EAD.

O curso de ensino superior administração, está vinculado as Ciências Sociais, e os sujeitos escolhidos para elaboração deste artigo, são professores e tutores da 4ª e 5ª fase que atuam no curso. Os docentes são os professores que atuam na modalidade presencial do curso, enquanto os tutores na modalidade a distância.

A escolha dos mesmos deu-se em virtude de que esses profissionais em sua grande maioria já possuem vivencia e experiência no curso, facilitando com isso uma análise acerca da virtualização no curso. Os conteúdos curriculares do curso pesquisado estão relacionados a realidade social, ao mercado de trabalho e as tendências tecnológicas (PPC, 2017, p.31).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse sentido, a organização curricular das disciplinas do curso pesquisado, baseiam-se em três eixos distintos: Fundamentação, Interdisciplinar, Profissionalizante. A respeito do tempo de formação conforme PPC (2017, p. 18) "o período de integralização será de no Mínimo de 16 (dezesseis) trimestres, ou 4 (quatro) anos" .[...] "a carga horária de formação prevista para esse curso é 3200 horas". Quanto aos sujeitos da pesquisa que participaram no momento da entrevista foram 4 professores e 7 tutores que atuam na 4ª e 5ª fase do curso enfocado de um total de oito fases. A escolha desta fase deu-se em virtude de os discentes estarem em fase avançada do curso, tendo com isso, mais vivência no curso que os discentes das fases iniciais, o que poderia contribuir para uma avaliação mais abrangente da matriz curricular proposta pelo curso.

2.1 Docente e Tutores: dizeres acerca dos desafios da virtualização no ensino

Nessa seção, tendo como ponto de partida os dizeres de 4 docentes e 7 tutores participantes desta pesquisa, apresentam-se os dados coletados por meio da questão: "Desafios que a virtualização traz para o trabalho do docente e do tutor no curso de administração". Diante das questões mencionadas pelos entrevistados, constatou-se, grande quantidade de informações coletadas, sendo necessário eleger alguns desses dizeres, distribuindo-os em categorias de análise, considerando-se desta forma a qualidade de dizeres e não a quantidade das respostas.

A distribuição das respostas em categorias de análise permite melhor compreensão acerca das questões apresentadas pelos respondentes. Dado o exposto, torna-se necessário "cada vez mais, valorizar a voz dos sujeitos envolvidos neste processo, porque ela traz representações ideológicas da sociedade" (Bakthin, 1997), presentes no cotidiano de cada docente e tutor, bem como numa sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, repleta de exigências. Para preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa, denominados os prefixos D(docente) e T(tutor) adicionado com respectivo número dos entrevistados.

As principais categorias, estão assim distribuídas:

2.1.1 - Mudança de paradigma:

Foram analisados os dizeres dos entrevistados associando as respostas a "mudança de paradigma", encontrou-se dessa forma dois dizeres: T1 menciona "tive

uma quebra de paradigma até alguns anos atrás [...] eu não conseguia visualizar uma proximidade com um aluno em EaD[...]hoje eu consigo visualizar essa proximidade com os alunos acadêmicos quando eu recebi algumas mensagens de agradecimento". Para o T6"[...] vai mudar um pouco vai existir a era híbrido [...]precisa ter aquele encontro presencial dos alunos para você conversar, para você trocar ideia [...]umas 2 vezes por semana você tem que ir lá na instituição, onde você cria atividades, faz debate, [...]não vai passar teorias"

A partir das afirmações apresentadas pelos entrevistados, desafia-nos a pensar a respeito da concepção que os entrevistados têm da educação.

Para Pimenta e Anastasiou (2005, p.199) mencionam que a " profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade".

Nesse caso, o contexto da educação superior passa por mudanças e transformações constantes. Com isso, o exercício do trabalho docente torna-se um desafio constante, visto que a sociedade e as pessoas convivem em um ambiente cada vez mais dinâmico e complexo. Daí a necessidade do profissional que atua na educação ter uma visão contextualizada que acompanhe os desafios emergentes da sociedade em que vivemos, adequando suas concepções e práticas de ensino.

2.1.2 - Cativar e motivar os alunos

A categoria de análise apresentada relacionado ao "cativar e motivar os alunos" tiveram destaque do T5 que menciona "eu acho que o desafio de todas as instituições cativar, manter o aluno né alguns já tá muito tempo em casa muito tempo no computador isso acaba". Os dizeres apresentados acima nos direcionam para a importância do relacionamento interpessoal no processo de ensino aprendizagem.

A atividade docente "não é exercida sobre um objeto, mas em uma rede de interações com outras pessoas, onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos e atitudes" (TARDIF, 2002, p. 49). Corroborando com Tardif (2002) Abreu e Masetto (1980) apresentam qualidades fundamentais para relação entre professores e alunos dentre as quais destacam-se: autenticidade, o apreço e a compreensão empática.

Diante do exposto, o desafio que se apresenta nessa seção é o de comprender que o momento de aula, passa pelo estabelecimento de boas relações interpessoais entre docente, tutor e discente, inclusive no tocante a empatía. Haja visto que, as boas

relações interpessoais facilitam na fluidez da aula consequentemente no processo de ensino aprendizagem como um todo.

2.1.3 - Busca de outras ferramentas e estratégias de ensino

Nesta categoria, analisar-se-ão dois dizeres dos entrevistados que fizeram referência a "busca de outras ferramentas e estratégias de ensino"; o T6 destaca: "[...]vai ter que buscar ferramentas para colocar em prática não existe mais um quadro negro"; para o D2 "Foi a realização de palestras a distância, conseguindo trazer inúmeros profissionais que antes pareceriam impossíveis, a virtualização permitiu com que esses profissionais se tornassem mais acessíveis".

As questões apresentadas por T6 e D2 direcionam para importância da busca de novas ferramentas e estratégias de ensino. Behrens (1996, p.49) esclarece que:

> Com metodologias calcadas na criatividade em sala de aula, o aluno terá como desafio ações diferenciadas, como saber pensar, aprender a aprender, apropriar-se dos conhecimentos disponíveis pelos múltiplos recursos inovadores e adquirir competência crítica, reflexiva e criatividade para produzir novos conhecimentos.

O desafio que se apresenta nesse caso, é o de pensar em novas metodologias e ferramentas de ensino, no sentido de promover um ambiente mais participativo e interativo com vistas a desenvolver a capacidade criativa, reflexiva e crítica, promovendo com isso a participação do aluno em aula, consequentemente tornando aprendizagem mais efetiva e significativa para os discentes.

2.1.4 - Administração do tempo

A categoria de análise apresentada nessa seção " administração do tempo" apresentou três dizeres: para o T5 "é difícil manter o foco manter o ritmo dos alunos então a gente vai ter que ser mais atrativo"; T6 "Acredito que hoje em dia você teria que ter no máximo 2 horas de aula e dar uma atividade extra para completar 1 hora para fechar 3 hora, [...] porque ficar 3 horas na frente do computador muito tempo"; e o D8 "demanda muito mais tempo de preparação do professor não só pelo conteúdo da aula mas pelos recursos tecnológicos que o professor vai utilizar".

A administração do tempo, apresentado nessa categoria de análise de modo geral, diz respeito ao planejamento das atividades propostas pelo professor para a sua aula. Veiga e Castanho (2000, p. 87) apontam para "necessidade pensar numa

nova forma de ensinar e aprender, que inclua a ousadia de inovar práticas de sala de aula, de trilhar caminhos inseguros, expondo-se, correndo riscos, não se apegando ao poder docente". Essa nova forma de ensinar passa pela ousadia, mas também pelo planejamento da aula, metodologias, materiais e ferramentas, no sentido de adequar as atividades ao tempo disponível para a aula, com vistas a manter o foco e atenção dos alunos nas atividades propostas.

2.1.5 - Aprendizagem de novas plataformas e ferramentas

A categoria aprendizagem de novas plataformas e ferramentas, é contemplada, sobretudo no dizer que expressa D4 "como utilizar todas as ferramentas do AVA, foi um dos grandes desafios e quando se aprende sobre a plataforma o conhecimento e experiência do docente conseguem prevalecer e com isso fluir no processo". Diante do dizer apresentado pelo D4, aponta para a aprendizagem de novas plataformas e ferramentas tecnológicas.

Diante disso as "tecnologias novas não poderiam ser indiferentes a nenhum professor, por modificarem maneiras de viver, se divertir, se informar, de trabalhar e de pensar. Tal evolução afeta, as situações que os alunos enfrentam"(PERRENOUD, 2000, p. 139). As questões apresentadas acima, apontam para necessidade do desenvolvimento e a formação continuada dos professores e tutores.

Visto que, na realidade educacional dada incorporação constante de plataformas digitais, a cada instante, a formação continuada torna-se um requisito indispensável para o docente e o tutor que atua no ensino superior.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo realizado com o objetivo analisar os desafios que virtualização traz para o trabalho do docente e do tutor do curso de administração de uma Instituição de Ensino Superior localizada em Santa Catarina – Brasil, apresentou algumas questões importantes apresentadas pelos participantes desta pesquisa, no que tange aos desafios da virtualização no curso de administração. De modo geral, foram apresentados e categorizados cinco desafios importantes que a virtualização traz para o trabalho do docente e do tutor no curso de administração.

O primeiro como sendo a mudança de paradigma, no qual possibilita refletir acerca da percepção que o professor tem acerca da aula, do ensino e dos alunos.

Esses três elementos apresentados (aula, ensino e aluno) é importante na medida em que possibilita pensar em outras possibilidades de interação, visto que a realidade do ensino na contemporaneidade marcada pela constante mutação e inserção das tecnologias e plataformas digitais no ensino superior, desafia-nos a olhar e pensar de maneira mais contextualizada acerca do fazer pedagógico em sala de aula. Esse novo olhar, também complementa o segundo desafio apresentado nesse artigo qual seja a interação com os alunos. A educação é um processo que envolve múltiplos atores, docente, tutor e discente, gerenciar e tornar o ambiente de aula agradável é um requisito importante e fundamental para a fluidez das relações, da aula e da aprendizagem como um todo.

Outro desafio apresentado diz respeito a busca de ferramentas e estratégias de ensino, considerando que os espaços e os alunos são outros, a tecnologia e as plataformas digitais surgem a cada instante como novas possibilidades de interação entre as pessoas.

A busca por novas ferramentas e estratégias de ensino, juntamente com o planejamento da aula na escolha dos recursos (materiais, tecnologias) a serem utilizados em aula, aliados com o desenvolvimento e a aprendizagem continuada tornam-se de um lado desafios, e de outro uma necessidade emergente para os docentes e tutores que pretendem continuar atuando no ensino superior contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia Teixeira Azevedo de; MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula**: prática e princípios teóricos. São Paulo: Cortez, 1980.

BAKTHIN,Mikhail.**Estética da criação verbal**.São Paulo:Martins Fontes Editora, 1997.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático: entrevistas individuais e grupais. Petrópolis, RI: Vozes, 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **A formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp.**Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Portaria nº 2.253** 18 de outubro de 2001. Legislação. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/marg/portar/2001/portaria-2253-18-outubro-2001-412758-publicacaooriginal-1-me.html. Acesso em: 07 mar. 2021

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 07 mar. 2021.

_____.**Portaria nº. 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf.Acesso em 07 mar. 2021.

_____.**Resolução Nº 4, DE 13 DE Julho de 2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, 2005c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf. Acesso em 24 mar. 2021.

_____.**Censo da educação superior 2018**. MEC/INEP. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf>. Acesso em 20.mar. 2021.

_____.**Portaria n. 2117, de 6 deDezembro de 2019.** Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.Brasília, 2019. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913. Acesso em 24 mar. 2021.

BRASIL.Planalto. **Decreto n°5542 de 20 de Setembro de 2005.** Institui o Projeto Cidadão Conectado - Computador para Todos, no âmbito do Programa de Inclusão Digital, e dá outras providências.. 2005a.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5542.htm. Acesso em: 22 jun. 2021.

_____.**Decreto nº. 5.622**, **de 19 de dezembro de 2005**. REGULAMENTA O ART. 80 DA LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, QUE ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. 2005b Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm . Acesso em: 07 mar. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração.** Instituição pesquisada, 2017.

PROINFO. **Programa Nacional de Informática na Educação**. 1997 .Disponível em:< https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfo?view=default>. Acesso em: 24 mar.2021.

PROUCA. **Programa um computador por aluno.** 2010 Disponível em:< https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/programa-um-computador-por-aluno-prouca>. Acesso em: 26 mar.2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes,2002.

UAB. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/uab>.Acesso em: 10 jul.2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugenia L. M. **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas, São Paulo. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

14.5.15 APLICABILIDADE DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE QUÍMICA PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Neusa Nogueira Fialho[1495]

Liane Maria Vargas Barboza[1496]

Sonia Maria Chaves Haracemiv[1497]

RESUMO

O trabalho que se apresenta tem como objetivo discutir a aplicabilidade das metodologias ativas no Ensino de Química para o Ensino Médio, em processo de formação docente. A questão que norteou esse trabalho foi a seguinte: Como podemos aplicar as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de Química para o Ensino Médio? Como metodologia optou-se pela pesquisa qualitativa de cunho exploratório. Esse estudo contou com a participação de nove estudantes em processo de formação docente, na disciplina de Metodologia do Ensino de Química, que teve início ao final do ano de 2020 e conclusão no início do ano de 2021. Trata-se de uma disciplina de 60 horas, que foi desenvolvida no modo síncrono e assíncrono. Os encontros em modo síncrono foram organizados para o tempo de uma hora e trinta minutos perfazendo nove encontros, portanto, treze horas e trinta minutos. As demais horas foram assíncronas, momento em que cada estudante leu textos e documentos, produziu materiais, analisou e criou suas apresentações para apresentar em modo síncrono. Das atividades desenvolvidas pelos estudantes optou-se por destacar, nesse trabalho, a aplicabilidade de metodologias ativas no ensino de Química para o Ensino Médio. Os resultados foram significativos tornando-se evidentes nas apresentações dos estudantes que trouxeram uma diversidade de metodologias ativas, além de aplicações diferenciadas para o ensino de Química com estudantes do Ensino Médio.

Palavras-chave: Formação docente. Metodologias ativas. Ensino de Química. Aplicabilidade no Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

A química desempenha um papel na vida de todos os seres vivos e afeta quase todos os aspectos de nossa existência de alguma forma. Sendo assim, o ensino e a aprendizagem de química são essenciais para que o indivíduo consiga entender o mundo existencial, bem como, as transformações da matéria e a energia utilizadas para tal. As tecnologias químicas enriquecem nossa qualidade de vida de várias maneiras, fornecendo novas soluções para problemas de saúde, materiais e uso de energia.

[1495] Doutora em Educação, SEED, neusa_nf@yahoo.com.br.
[1496] Doutora em Educação, UFPR, lianemvb@ufpr.br.
[1497] Doutora em Educação, UFPR, sharacemiv@gmail.com

O conhecimento da natureza dos produtos químicos e dos processos químicos nos remete à compreensão de uma variedade de fenômenos físicos e biológicos. Portanto, é importante que o professor auxilie os estudantes nessa compreensão de maneira condizente com o mundo contemporâneo e de acordo com as exigências da sociedade atual.

Entretanto, os métodos tradicionais de ensino ainda são evidentes em muitas instituições de ensino, onde o professor é o transmissor e o estudante receptor de conhecimentos. Entendemos que, para contribuir com um ensino que integre os conhecimentos, o pensamento crítico, criativo e autônomo dos estudantes podemos utilizar as metodologias ativas. E com esse pensamento surgiu o seguinte questionamento: Como podemos aplicar as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de Química para o Ensino Médio?

Assim, justificamos essa pesquisa compreendendo a necessidade de integrar metodologias mais dinâmicas que envolvam os estudantes e despertem neles o interesse em aprender química com consciência da importância desse aprendizado para suas vidas e para a vivência em sociedade.

2 DESENVOLVIMENTO

Com o intuito de discutir a aplicabilidade das metodologias ativas no Ensino de Química para o Ensino Médio, em processo de formação docente, que é o objetivo desse estudo, nesse tópico apresentamos, primeiramente, os aportes teóricos e, na sequência, o percurso metodológico seguido das análises e resultados da pesquisa.

2.1 APORTES TEÓRICOS

A formação do professor Química é formal e inclui os estágios obrigatórios, estudos, pesquisas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas. A educação formal é importante e pode ser interpretada como preparação de professores para o exercício profissional, porém nesse processo formativo não pode deixar de existir a conexão teoria e prática. Nesse sentido, é fundamental que o professor formador propicie ao licenciando diversas opções de metodologias e técnicas de ensino e que promova momentos de pesquisa, estudo e discussões sobre essas opções, de modo que fique

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

claro sua viabilidade e aplicabilidade no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o processo de formação docente pode ser representativo na vida desse futuro professor, exatamente pela oportunidade de ler relatos, estudar, discutir, colocar suas ideias, ouvir a experiência vivenciada por esse formador e, principalmente, vivenciar e desenvolver essas técnicas de ensino na prática, por meio do estágio. Trata-se, então, de uma troca de saberes construtiva com intuito de enriquecer e amplificar as maneiras de ensinar e aprender de modo significativo, inovador, com o uso de metodologias ativas e, inclusive, utilizando as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

É pensando nessa abertura para inovações, com foco nos aspectos fundamentais do processo de aprendizagem que podemos buscar novos caminhos para realizar uma docência construtiva. Conforme diz Masetto (2020), com essa abertura, além de outras possibilidades, podemos realizar a docência com êxito planejando as aulas com pensamento voltado para os diferentes espaços, tempos e cenários de aprendizagem em que estudante e professor se relacionam de maneira adulta, com parceria e corresponsabilidade tendo como eixo condutor da formação a pesquisa, e utilizando metodologias participativas e/ou ativas. Para Camas e Brito (2017, p. 314) as metodologias ativas são entendidas como:

> [...] as diferentes formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam, com a intenção da formação crítica de futuros profissionais, em várias áreas do saber. Intenciona-se, com sua aplicação, favorecer a autonomia do estudante, despertar a curiosidade e estimular tomadas de decisões individuais e coletivas, advindas das atividades essenciais da prática social e nos contextos do estudante.

As metodologias ativas descrevem uma variedade de métodos de ensino que promovem o uso do tempo de aula para que os alunos construam ativamente a compreensão e desenvolvam habilidades. Isso sugere que a aprendizagem não ocorre passivamente, mas sim que os métodos de aprendizagem que colocam o estudante em um papel ativo, autônomo, crítico e capaz de construir seu próprio conhecimento com a mediação do professor, construindo aprendizado em sala de aula. Métodos de aprendizagem ativos promovem a aprendizagem e permitem a interação entre estudantes e professor. Sendo assim, conforme explicam Castelar e Moraes (2016, p. 71),

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] a aprendizagem ativa engloba experiência concreta (um evento) e experimentação ativa (planejamento de uma experiência). Ao mesmo tempo exige reflexão, observação (pensar sobre o que ocorreu) e abstração de um conceito (pensar sobre o que aprendeu e estabelecer relação com o que já foi aprendido).

Essa dinâmica de experiência concreta, experimentação ativa permeada pela reflexão, observação e abstração de um conceito se encaixa perfeitamente no ensino de química, pois leva o estudante a investigar, experimentar e descobrir por si só as transformações e reações químicas. Esses procedimentos pedagógicos podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem de química.

2.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esse estudo foi desenvolvido no segundo período especial, de acordo com a resolução nº 65/2020-CEPE que regulamenta, em caráter excepcional, novo período especial para o desenvolvimento de atividades de ensino nos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR, no contexto das medidas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 no País.

As aulas tiveram início em 11 de novembro de 2020 e terminaram em 03 de fevereiro de 2021. Nesse tempo de formação docente, dentro da disciplina de Metodologia do Ensino de Química, foram discutidos e estudados vários assuntos pertinentes à disciplina, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Base Nacional Comum – Ensino Médio; Base Nacional Comum – Ensino Médio; Diretrizes da Educação Básica do Estado do Paraná – Química; Saberes necessários à prática educativa; Aprendizagem significativa; Método expositivo dialogado; Experimentação problematizadora; Principais componentes de um plano de aula; A relação Química e cotidiano; Abordagem CTSA Ciência; Tecnologias digitais para o ensino de Química e metodologias ativas, entre outros.

A disciplina de Metodologia do Ensino de Química foi organizada em 60 horas, desenvolvidas no modo síncrono e assíncrono. Os encontros em modo síncrono foram organizados para o tempo de uma hora e trinta minutos perfazendo nove encontros, totalizando treze horas e trinta minutos. As demais horas foram assíncronas, momento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em que cada estudante leu textos e documentos, produziu materiais, analisou e criou suas apresentações para apresentar em modo síncrono.

Enfatizamos que, especialmente para esse trabalho optou-se por apresentar as pesquisas, estudos e discussões sobre o uso de metodologias ativas no ensino de Química, para estudantes do Ensino Médio. Participaram desse estudo nove estudantes em processo de formação docente.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório. Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 376), apontam que o “foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto”, típico da pesquisa que se apresenta em que os participantes, juntamente com a professora, buscaram aprofundar os conhecimentos sobre as metodologias ativas analisando viabilidade e aplicabilidade no ensino de Química para o Ensino Médio. A finalidade dessa pesquisa era que os participantes estudassem o uso das diversas metodologias ativas existentes e explorassem maneiras de utilizá-las no ensino de Química.

Para o responder à questão norteadora desse estudo foram estabelecidos critérios para que os estudantes tivessem uma orientação sobre como resolver o questionamento. Desse modo, os estudantes, futuros professores, deveriam apresentar: nome da metodologia ativa escolhida; a definição da metodologia ativa; as principais características da metodologia ativa; e uma aplicação prática da metodologia ativa no ensino de química. Nesse último critério ficou estabelecido que os estudantes deveriam escolher um conteúdo de Química para o Ensino Médio e demonstrar como ele seria desenvolvido em sala de aula, utilizando a metodologia ativa da sua equipe.

Aos estudantes foram sugeridas cinco metodologias ativas: sala de aula invertida, gamificação, estudo de caso e aprendizagem baseada em projetos. Essas metodologias ativas foram organizadas em grupo de três estudantes e três grupos de dois estudantes. Houve a flexibilidade de escolha dos tipos de metodologias ativas, inclusive a liberdade de escolher outras de interesse dos grupos, porém os estudantes optaram por utilizar as sugestões ofertadas pela professora mediadora.

Também ficou estabelecido que cada grupo faria uma apresentação em Power Point relacionada aos critérios citados anteriormente, para reflexões, discussões e contribuições durante a aula em modo síncrono (remoto).

2.3 DISCUSSÕES E RESULTADOS

As apresentações dos estudantes trouxeram muitas contribuições para o ensino de Química, principalmente para a formação docente dos participantes, pois nesse momento foi possível trocar conhecimentos e discutir sobre diversos pontos referentes às metodologias ativas abordadas nas pesquisas.

A maioria dos grupos buscou artigos científicos de pesquisadores de metodologias ativas e buscaram analisar seu uso em sala de aula, tanto na modalidade a distância, como no presencial. Sendo assim, as discussões foram riquíssimas e muito produtivas.

Conforme informamos anteriormente, os estudantes deveriam seguir quatro critérios: colocar o nome, definição, principais características e uma aplicação no ensino de Química para o Ensino Médio. Sendo assim, apresentamos, neste tópico, as discussões e resultados da pesquisa.

O primeiro grupo, que escolheu a sala de aula invertida, colocou como principais características dessa metodologia que ela tem como foco o aluno, que este é o protagonista. Apresentou que essa metodologia requer o uso de materiais como videoaulas, jogos, podcasts, pesquisas, textos, fóruns e etc. Além disso, a sala de aula invertida une o ensino a distância com o ensino presencial, por meio da utilização de recursos tecnológicos. Esse primeiro grupo propôs a criação de um ambiente virtual para leitura e discussão de textos envolvendo aplicações da eletroquímica e corrosão dos metais, tema sugerido para aula. Também, propuseram a disponibilização de vídeos sobre número de oxidação, oxirredução, pilhas e eletrólise, assuntos relacionados ao tema da aula. Em seguida, propuseram a abertura de um fórum para dúvidas, além de um momento para discussão em sala de aula e um quiz como atividade.

O segundo grupo, fez sua apresentação sobre gamificação dando início na explicação da metodologia, ou seja, expondo que gamificação é o processo de adotar a lógica, as regras e o design de jogos para ensinar um determinado assunto, tornando-o mais atrativo e motivador. Como características da gamificação explicaram que é uma metodologia ativa que utiliza os princípios de jogos, tais como: a dinâmica, relacionada às emoções, narrativa, progressão, relacionamentos, restrições; a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mecânicas que tem a ver com aquisição de recursos, avaliação, chance, competição, desafios, recompensas; e os componentes/técnicas que se referem a avatar, conquistas, conteúdos desbloqueáveis, medalhas, missões, níveis, pontos, times, integração, regras. Como sugestão de aplicabilidade da gamificação no ensino de Química, esse grupo criou um jogo virtual, com o nome World of Chemistry. O jogo contém questões a respeito de conteúdos químicos ácidos e bases, com várias abordagens relacionadas ao tema.

O terceiro grupo confundiu o estudo de caso como metodologia ativa e trouxeram informações sobre o estudo de caso como metodologia de pesquisa científica. Entretanto, no que se refere à aplicação em sala de aula, esse grupo, formado por três licenciandos, criaram um caso, o qual denominaram de “a tinta que denuncia”. Esse caso envolveu os assuntos polaridade, interações intermoleculares e cromatografia. As questões apresentadas eram de caráter sociocientífico e relacionadas à falsificação de documentos, crime ideológico e fraudes bancárias. Nesse caso, os estudantes do Ensino Médio tinham a incumbência de propor um meio para identificar a falsificação de assinaturas de cheques usando os temas envolvidos no estudo de caso.

O último grupo, apresentou a aprendizagem baseada em projetos. Definiram que “projetos são empreendimentos finitos com objetivos bem definidos e nascem a partir de um problema, uma necessidade, uma oportunidade ou interesses de uma pessoa, um grupo de pessoas ou uma organização” (BARBOSA e MOURA, 2013, p. 20). Como principal característica esse grupo apontou que um dos pressupostos da Aprendizagem baseada em projetos é a consideração de situações reais relativas ao contexto e à vida, no sentido mais amplo, que devem estar relacionadas ao objeto central do projeto em desenvolvimento, com base em Barbosa e Moura (2013, p. 61). O grupo propôs um projeto detalhado sobre separação de misturas, porém aqui vamos apenas apontar as atividades propostas, que foram: pesquisa direcionada sobre despoluição ambiental com foco na poluição de águas, poluição atmosférica e poluição dos solos; sugestões de despoluição e intervenção, pelos estudantes do Ensino Médio; trabalho de campo – apresentação da proposta e da pesquisa em uma escola para alunos do ensino fundamental com experimento demonstrativo; elaboração de registro escrito (relatório); e seminário de apresentação do projeto para a turma.

Nesse momento síncrono, os grupos apresentaram para a turma os trabalhos citados e a cada apresentação houve um tempo para reflexões e discussões. As pesquisadoras, professoras da turma fizeram a mediação e também colocaram seus apontamentos e vivência das metodologias ativas. Além das metodologias ativas aqui citadas, as pesquisadoras/professoras também apresentaram outras, tais como rotação por estações, aprendizagem por meio de jogos, aprendizagem por pares, entre outras.

Os estudantes, futuros professores, tiveram a oportunidade de pesquisar, estudar e propor metodologias ativas para o ensino de Química, no Ensino Médio e apresentar em tempo síncrono. Nesse tempo formativo, os estudantes demonstraram interesse e curiosidade sobre as metodologias ativas possíveis deixando evidente que têm interesse em utilizá-las em suas futuras aulas. Dois estudantes dessa turma, que atuam como docente, já utilizam essas metodologias e seus depoimentos sobre tal foram produtivos e agregaram saberes às professoras e aos demais estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre a aplicabilidade das metodologias ativas no Ensino de Química para o Ensino Médio, em processo de formação docente, mostraram a necessidade de optar por um ensino de Química ativo, dinâmico, que leve os estudantes a investigar, pesquisar, descobrir. Porém, esse ensino só acontece se tivermos professores preparados mas, acima de tudo, dispostos a envolver os estudantes num processo de ensino e aprendizagem, que vise pensar a Química como uma ciência que pode transformar e favorecer a evolução da sociedade como um todo.

Além disso, é fundamental a mudança de paradigmas, visto que metodologias tradicionais já não atendem mais as necessidades do mundo atual tão informatizado e em constante evolução. Por isso, na disciplina de Metodologia do Ensino de Química buscamos propor atividades baseadas em metodologias ativas, com a intenção de incentivar os licenciandos a optarem por um ensino de Química ativo e distante das aulas tradicionais.

Desse modo, sempre propomos um ensino de Química que tenha significado para os estudantes do Ensino Médio, que uma teoria e prática, que seja

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contextualizado e próximo da realidade dos estudantes. Nesse contexto, quanto à aplicação das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de Química para o Ensino Médio, ressaltamos que os futuros professores identificaram diferentes metodologias ativas para aplicação no ensino de química.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. **Trabalhando com projetos**: planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRITO, G. da S.; CAMAS, N. P. V. Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 311-336, abr/jun, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/1981-416X.17.052.DS01/12350>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CASTELAR, S. M. V.; MORAES, J. V. **Metodologias ativas**: introdução. São Paulo: FTD, 2016.

MASETTO, M. T. Exercer a docência no Ensino Superior Brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 842-861, abr/jun, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/26233/24291>. Acesso em> 10 jul. 2021.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. L. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: MacGrawHill, 2013.

14.5.16 APRENDIZAGEM ADAPTATIVA COM USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: FERRAMENTAS PARA OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Daiane Martins Batista

Agenor Ramos Prado

Daniela Gusso Wagner

Ivo José Both

Luciano Frontino de Medeiros

RESUMO

O presente artigo consiste em uma pesquisa sobre conceitos teóricos de aprendizagem adaptativa e a utilização de plataformas tecnológicas adaptativas, apontando as vantagens e desvantagens de sua utilização, bem como exemplos de plataformas adaptativas voltadas à educação, que tem como objetivo geral apresentar o funcionamento de uma abordagem de ensino através da aprendizagem adaptativa mediada pelas tecnologias digitais. Durante muito tempo, as definições dos processos de aprendizagem estavam vinculadas ao pressuposto de que o professor ensinava e os alunos aprendiam da mesma forma, ou seja, aprendizado em massa. No entanto, esse conceito evoluiu significativamente e, hoje, compreende-se que a aprendizagem efetiva ocorre em um cenário mais amplo, podendo, inclusive, ser de forma personalizada. Trata-se de uma revisão bibliográfica, com aporte teórico principalmente dos autores Horn e Staker, Bacich, Moran e Valente, a partir dos materiais e temas disponibilizados para estudos, leitura e discussão em sala de aula, já que este artigo foi elaborado como trabalho final da disciplina "Tecnologias Educacionais", do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional – UNINTER. Considera-se que a aprendizagem adaptativa é uma grande tendência na área educacional, como uma maneira eficaz de relacionamento com o processo educacional do aluno, levando em conta os conhecimentos que já possui e desenvolvendo trilhas de aprendizagem individual com o uso de tecnologias digitais.

Palavras-chave: Educação; Aprendizagem adaptativa; Tecnologias de aprendizagem adaptativa.

1. INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, as definições dos processos de aprendizagem estavam vinculadas ao pressuposto de que o professor ensinava e os alunos aprendiam da mesma forma. No entanto, esse conceito evoluiu significativamente e, hoje, compreende-se que a aprendizagem efetiva ocorre em um cenário mais amplo, podendo, inclusive, ser de forma personalizada. Considera-se que os processos cognitivos ocorrem diferentemente para cada pessoa, sendo fundamental o trabalho direcionado, de acordo com as necessidades de cada um.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nos últimos anos, surgiu um novo conceito sobre o assunto conhecido como aprendizagem adaptativa ou personalizada, no qual presume-se que é necessário adaptar o ensino/aprendizagem aos diferentes perfis de alunos que estão em uma mesma sala de aula. Mas afinal, o que é aprendizagem adaptativa? A implementação dessa abordagem demanda a utilização de tecnologias digitais? Como pode ser aplicada? O objetivo geral deste artigo é apresentar o funcionamento de uma abordagem de ensino através da aprendizagem adaptativa mediada pelas tecnologias digitais. Destaca-se a importância da aprendizagem adaptativa em um tempo que as pessoas anseiam por programas mais individualizados, afinal todos os dias elas são submetidas a um excesso de informações, o que inclui, crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nesse cenário, os conteúdos precisam ser direcionados de acordo com a idade, interesses, níveis e estilos, tornando a aprendizagem adaptativa de extrema relevância para a sociedade contemporânea.

2. APRENDIZAGEM ADAPTATIVA

No que se refere a aprendizagem adaptativa, ou seja, personalizada de acordo com as necessidades de cada estudante, Moran (2018, p.03) descreve que:

> [...] a personalização [...] é cada vez mais importante e viável. Cada estudante, de forma mais direta ou indireta, procura respostas para suas inquietações mais profundas e as pode relacionar com seu projeto de vida e sua visão de futuro. [...]. Num mundo tão agitado, de múltiplas linguagens, telas e efervescências aprender a desenvolver roteiros individualizados de acordo com as necessidades e expectativas é cada vez mais importante e viável.

Para Horn e Staker (2015), cada estudante aprende em um ritmo, alguns de forma mais lenta e outros mais rapidamente e a aprendizagem pode variar de acordo com o conteúdo e o interesse do aluno. Como significado de ensino personalizado, eles se referem a aprendizagem adaptada às necessidades individuais de cada estudante, sendo que o desejo pela personalização é para prevenir que os estudantes tenham dificuldades e fracassem entre as etapas do curso e, também para ajudar aos que possuem mais facilidade a progredir nos estudos. Valente (2018) também aponta que a aprendizagem personalizada envolve e adapta a aprendizagem de acordo com as necessidades, preferências, interesses e curiosidades inatas do aluno.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) apontam que um projeto de personalização requer que o aluno, em conjunto com o professor, planeje seu processo de aprendizagem, selecionando os recursos a serem utilizados, bem como os aspectos como ritmo, tempo e lugar. Essa interação promove a responsabilização do estudante como participante do seu processo de ensino e aprendizagem, já que o professor precisa compreender as necessidades do estudante, a fim de planejar uma trilha que possibilite preencher as lacunas existentes, mas para que isso ocorra, precisa ocorrer uma participação ativa do discente.

A aprendizagem adaptativa parte dos conhecimentos prévios dos alunos, respondendo às suas necessidades de aprendizagem e, desta forma, consegue reduzir as lacunas de compreensão dos conteúdos, ou seja, ela evita o "ensino intermediário", facilita o nivelamento do aluno de acordo com a turma, tendo como objetivo os aspectos individuais (EDUCAUSE LEARNING INITIATIVE, 2017). Na busca por uma aprendizagem mais personalizada, respeitando o ritmo e o perfil de aprendizagem do estudante, a aprendizagem adaptativa tem tomado destaque nos sistemas de ensino pelo mundo, estabelecendo uma prática digital e atrativa, onde o aprendiz cria e entende sua própria trilha de aprendizagem.

3. PLATAFORMAS TECNOLÓGICAS ADAPTATIVAS

A aprendizagem adaptativa está vinculada a utilização de tecnologias de informação e comunicação, representada por softwares e aplicativos que podem propiciar nova configuração no processo de ensino/aprendizagem, preparado de forma a identificar as necessidades individuais e assim desenvolver e programar um ensino individualizado. Esse processo chama-se Learning Analytics (LA), o qual busca coletar, medir, analisar e relatar os dados e seus contextos com objetivo de otimizar o aprendizado e o ambiente em que este ocorre (MOISSA et al., 2015). O Learning Analytics pode ser utilizado para realizar implementação de processos de aprendizagem adaptativa, facilitando uma abordagem direcionada a cada aluno. As plataformas adaptativas utilizam algoritmos para propor atividades e conteúdos diferenciados para cada estudante a partir do seu desenvolvimento nas atividades e experiências no processo de aprendizagem, para que cada um avance no seu ritmo próprio.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo Andrade (2018, p.25), “a proposta ensejada na concepção das plataformas adaptativas é de que as mesmas sejam capazes de aprender sobre os estudantes, podendo assim adaptar os conteúdos e/ou percursos formativos de forma personalizada”. De acordo com o relatório do Horizon Report (2020), aprendizado adaptativo é uma forma de aprendizado personalizado, no qual a tecnologia de aprendizagem desempenha um papel fundamental, é considerada uma das práticas emergentes que pode impactar significativamente e moldar o futuro da educação, capaz de monitorar o progresso dos alunos e usar dados para modificar as instruções. A utilização mais ampla da tecnologia adaptativa no ensino superior iniciou em 2011 e, com o amadurecimento das tecnologias digitais, começou a acelerar em 2015/2016. Hoje o sistema instrucional adaptável já está sendo usado em diversas instituições para ajudar alunos no processo de aprendizagem (BROWN, Malcolm et al., 2020).

E nessa busca por métodos que atinjam àqueles que são o centro de todo processo educacional, os estudantes encontram nos sistemas de algoritmos o caminho para mapear a busca e a necessidade de cada um, de modo assertivo e motivador, com ferramentas que saem por completo das enfadonhas listas de exercícios ou das aulas meramente expositivas. Vale destacar que em diversas situações, os processos educacionais tradicionais não alcançam efetividade ou no máximo, concentram-se em pontos nada atrativos. Segundo Nóvoa (2014, s/p), “é preciso compreender as novas gerações [...] e construir pedagogias coerentes e adaptadas aos tempos atuais”. De acordo com o glossário do site Porvir:

> Plataformas adaptativas são plataformas inteligentes que usam softwares que propõem atividades diferentes para cada aluno, sob medida, a partir de suas respostas e reações às tarefas. Nelas, os estudantes têm acesso a diversas experiências de aprendizado, [...] recebendo, em tempo real, feedback sobre seu próprio desempenho. Essa mensuração de desempenho também é usada para traçar um mapa de conteúdo, que vai cruzar as disciplinas para que ele consiga avançar simultaneamente em cada uma delas. (s/p)

Através das plataformas digitais adaptativas, o docente acompanha e monitora os avanços e percursos de cada aluno, e a própria ferramenta sugere trilhas de aprendizagem e alternativas para que cada aluno estude em seu ritmo, acompanhando o seu progresso e percebendo os conteúdos que mais domina e os que possui maior dificuldade (MORAN, 2018). Ao analisar os relatórios gerados pelas plataformas, pode-se avaliar o que o aluno aprendeu, quais são as necessidades e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

quais os melhores recursos pedagógicos de acordo com o perfil de aprendizagem do estudante.

Pesquisa realizada por Brooks e McCormack (2019), pela EDUCAUSE, sobre as tendências de tecnologias estratégicas, apontam as salas de aula de aprendizado ativo e tecnologias para melhorar a análise dos dados dos estudantes dentre as dez principais tendências elencadas. As salas de aulas de aprendizado ativos são ambientes de aprendizagem ricos em tecnologia e centrados no estudante. Eles ainda destacam que "[...] a tecnologia de aprendizado adaptável se ajusta dinamicamente a interações dos alunos e níveis de desempenho, fornecendo conteúdo de maneira apropriada, sequência que os alunos precisam para progredir" (BROOKS E MCCORMACK, 2019, p. 41).

Os autores também apontam que se pode utilizar ambientes tecnologicamente mediados ou digitais, bem como pode também ser aplicada em ambientes presenciais. Através da interação, o software se adapta às necessidades de aprendizagem do estudante, oferecendo instruções individualizadas de acordo com a compreensão e capacidade de aprender do aluno (BROOKS E MCCORMACK, 2019).

A tecnologia adaptativa torna o aprendizado mais individualizado e centrado no estudante, baseado em suas habilidades e conhecimentos. Essa tecnologia está remodelando a experiência dos discentes e da equipe docente, através da criação de novas possibilidades e acesso a novos tipos de dados de acordo com a interação e hábitos de estudos, desta forma o professor pode desenvolver ações pedagógicas e remodelar o planejamento de acordo com o desenvolvimento do aluno (GUNEY, KELSEY, VIGNARE, 2019).

Um dos benefícios da utilização das plataformas adaptativas aos docentes, é a facilidade de monitorar o desempenho dos alunos, intervindo nas dificuldades e maximizando o desempenho, tendo como objetivo um maior sucesso acadêmico dos alunos. Desta forma o papel do docente passa de provedor de conteúdo para facilitador de aprendizado (EDUCAUSE LEARNING INITIATIVE, 2017).

Já de acordo com Silva (2016), através do resultado de pesquisas feitas em três diferentes plataformas adaptativas, é necessário considerar outros tipos de personalização além de somente o feedback em relação às respostas das atividades desenvolvidas pelos alunos, e sim possibilitar diversos percursos diferenciados para que o aluno aprenda. Importante salientar que a presença de tecnologias adaptativas

não diminui a importância do professor nas instituições, apenas modifica seu papel (LIMA & MOURA, 2015).

4. Exemplos de plataformas adaptativas

Atualmente, pode-se identificar várias plataformas adaptativas, assim, abaixo serão apresentados alguns exemplos, entre elas o Geekie One que tem como objetivo auxiliar os educadores a construir escolas inovadoras, únicas e diferenciadas. Em 2011 nasceu a Geekie, uma plataforma online de ensino e aprendizagem brasileira, com o objetivo de contribuir com a educação, potencializando a aprendizagem e conectando a escola com as necessidades dos estudantes. Com base no conceito de ensino adaptativo, eles criaram uma tecnologia que utiliza big data, sistemas de autoaprendizagens e uma plataforma web que pudesse personalizar o processo para cada estudante. Entre seus pontos negativos estão a dificuldade de alcance, devido aos custos (GEEKIE).

A Khan Academy é uma organização sem fins lucrativos responsável por uma plataforma que tem como missão levar educação de alta qualidade para todos, em qualquer lugar. Proporciona educação gratuita online através da oferta de exercícios, vídeos de instrução e painel de aprendizagem personalizado, utilizando tecnologias adaptativas que identificam os pontos fortes e lacunas de aprendizado de cada aluno, além de ferramentas para pais e docentes acompanharem o desempenho dos alunos. A falta de uma divulgação massiva da plataforma parece ser um ponto a ser trabalhado, já que o seu uso é pouco incentivado no meio escolar (KHAN ACADEMY).

Outra plataforma gratuita é a Duolingo, misturando personalização com gamificação para a aprendizagem de idiomas, através da criação de um sistema educacional adaptativo. Além das lições gamificadas, o aluno também pode acessar as “dicas” para obter informações sobre gramática, pronúncia e frases úteis. A plataforma também disponibiliza um canal para relatar dúvidas, onde os próprios usuários podem interagir. Como área a ser trabalhada, está a incapacidade de interação entre alunos e professores, fator primordial no aprendizado de qualquer língua (DUOLINGO).

A Imaginie é uma startup brasileira responsável pela criação de uma plataforma de inteligência educacional com o objetivo de melhorar a educação por meio de soluções tecnológicas, a fim de potencializar o desempenho escolar dos estudantes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

por meio de soluções para correção a distância de redações. O aluno escolhe um dos temas disponíveis na plataforma, escreve e envia digitada ou por imagem e recebe a correção da redação em até 24 horas, com o feedback detalhado dos pontos fortes e fracos e a recomendação de videoaulas para melhorar a produção do texto e um gráfico de desempenho e pedido de reavaliação da redação enviada. Um fator que encontra margem para crescimento é no projeto de correção de redações, visto que a lacuna na produção textual do jovem brasileiro é fator inegável (IMAGINIE).

Dentre as diversas ferramentas de aprendizagem adaptativa encontradas no mercado, destacamos também uma startup de tecnologia educacional chamada Smart Sparrow, criada na Austrália, em 2010, com uma plataforma que atende ao ensino superior de maneira direta e intuitiva, de modo interativo e capaz de proporcionar um acompanhamento bem próximo daqueles que a compõem. A plataforma se apresenta como capaz de trabalhar os assuntos com experiências motivadoras e diversificadas para um alcance produtivo e agradável em se aprender, com aulas totalmente on-line, invertidas ou combinadas, nas mais variadas áreas como matemática, ciências, Inglês e outras. Um fator a ser pensado é o de não ter acesso gratuito para uma turma acima de 5 pessoas (SMART SPARROW).

Lançada em 2008, nos Estados Unidos, a plataforma adaptativa Knewton entrega conteúdo aos alunos de diferentes formas e lhes propõe conteúdos e atividades personalizados de acordo com suas necessidades e interesses, adaptados ao nível de dificuldade, disciplina trabalhada e o tempo que o aluno demanda para absorver cada tópico a partir de tecnologia de análise e processamento de dados em alta velocidade e volume massivo. Foi projetada para otimizar a maneira como os alunos estudam e aprendem e é organizado por objetivos de aprendizagem. O acompanhamento levantado é em tempo real e as informações identificam o desempenho do aluno, bem como as dificuldades e lacunas de aprendizagem (KNEWTON).

Um ponto em comum entre todas as plataformas adaptativas elencadas, é a personalização da aprendizagem do aluno de acordo com os interesses, necessidade e ritmo de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A aprendizagem adaptativa é uma grande tendência na área educacional, uma maneira eficaz de relacionamento com o processo educacional do aluno, levando em conta os conhecimentos que já possui e desenvolvendo trilhas de aprendizagem individual com o uso de tecnologias digitais. Além de proporcionar um papel diferenciado tanto para o professor quanto para o estudante, já que o docente passa a exercer uma função mais estratégica e o discente é empossado de responsabilidade no planejamento do seu processo de ensino e aprendizagem.

Com a orientação voltada para a aprendizagem individualizada e com a utilização de ferramentas tecnológicas, o papel docente se torna de curador de conteúdo e mediador do processo de ensino e aprendizagem, apoiando os estudantes de acordo com as suas necessidades de aprendizagem. Utilizando as tecnologias adaptativas digitais, o docente e a gestão da escola conseguem analisar de forma mais efetiva todo o processo de aprendizagem dos discentes, propondo conteúdos que desenvolvam competências e permitindo que a aprendizagem seja personalizada para cada estudante, valorizando as conquistas e intervindo nas dificuldades.

Partindo para uma comparação simplória e direta, é como se um planejamento escolar tivesse a possibilidade de ser revisto e replanejado a cada tópico e para cada aluno, de forma a atingir sua busca pelo sucesso educacional, fato que do modo tradicional, se dá de forma totalmente espaçada e muitas vezes, sem atender sequer às dificuldades de um grande grupo em uma turma, muito menos de maneira individualizada.

Verifica-se que existem inúmeras plataformas adaptativas no mercado, que apresentam pontos fortes e fracos, sendo necessário adaptações para alcançar o mercado educacional de forma mais significativa. Ainda se observa baixa propagação nas vantagens dessas plataformas para os processos de ensino e aprendizagem, sendo necessária uma árdua trajetória rumo a disseminação e melhorias das mesmas, sem contar na democratização do acesso.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Jéssica Zacarias de. **Aprendizagem Híbrida e Adaptativa:** Caminhos na Relação Educação e Tecnologias. Tese de Doutorado. Programa de PósGraduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro Agosto de 2018.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; DE MELLO TREVISANI, Fernando. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Penso Editora, 2015.

BROOKS, D. Christopher; MCCORMACK, Mark. **Higher Education's 2019 Trend Watch and Top 10 Strategic Technologies**. Research report. Louisville, CO: ECAR, 2019. Disponível em: https://library.educause.edu/-/media/files/library/2019/3/2019trendtech.pdf?la=en&hash=8517530B7F43EE6CAFC706E24F85986B6BC0BD6F. Acesso em 19/06/2020.

BROWN, Malcolm et al. **2020 Educause Horizon Report Teaching and Learning Edition**. EDUCAUSE, 2020.

DUOLINGO. Disponível em: https://pt.duolingo.com/. Acesso em: 14/06/2020.

EDUCAUSE LEARNING INITIATIVE. **7 things you should know about Adaptive Learning**. Disponível em: https://library.educause.edu/~/media/files/library/2017/1/eli7140.pdf. Acesso em 14/06/2020.

GEEKIE. Disponível em: <https://www2.geekie.com.br/sobre-a-geekie/>. Acesso em: 14/06/2020.

GUNEY, S; KELSEY, R; VIGNARE, K. **Improving Student Outcomes with Adaptive Courseware: The Every Learner Everywhere Network Initiative, 2019**. Disponível em: https://er.educause.edu/blogs/2019/2/improving-student-outcomes-with-adaptive-courseware-the-every-learner-everywhere-network-initiative Acesso em 19/02/2020.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Penso Editora, 2015.

IMAGINIE. Disponível em: https://www.imaginie.com.br. Acesso em: 14/06/2020.

KHAN ACADEMY. Disponível em: https://pt.khanacademy.org/coach/dashboard. Acesso em: 14/06/2020.

KNEWTON. Disponível em: https://www.knewton.com/. Acesso em 24/01/2021

LIMA, Leandro Holanda Fernandes; MOURA, Flávia Ribeiro de. **O professor no ensino híbrido**. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOISSA, B.; GASPARINI, I.; KEMCZINSKI, A. **Educational Data Mining versus Learning Analytics:** estamos reinventando a roda? Um mapeamento sistemático. In: Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2015.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso**, p. 02-25, 2018. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf Acesso em 14/06/2020.

NÓVOA, António. **Apostar na educação para reinventar Portugal – entrevista a António Nóvoa**. Canal 4, 2014. Disponível em: http://www.canal4.pt/apostar-na-educacao-para-reinventar-portugal-entrevista-a-antonio-novoa/. Acesso em: 27/06/2020.

PORVIR. **Plataformas Adaptativas**. 2015. Disponível em: https://porvir.org/plataforma-adaptativa/ Acesso em 23/10/2020.

SILVA, Roberta Galon. **Ensino personalizado em ambiente virtual de aprendizagem para o contexto universitário**. 2016. 120 f.. Dissertação - Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/72>. Acesso em 03/07/2020.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso**, p. 26-44, 2018.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.17 APRENDIZAGEM ATIVA DOS ESTUDANTES DURANTE AS AULAS REMOTAS: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA

Isabelle Christine Moletta[1498]

RESUMO

Em meados de março do ano de 2020, o mundo mudou. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estarmos vivendo a pandemia do novo coronavírus, chamado de Sars-Cov-2, que atingiu o mundo todo e a partir disso percebemos muitas mudanças imediatas como forma de conter a disseminação do vírus. As escolas e universidades rapidamente fecharam, as aulas presenciais pararam de acontecer. Inicialmente parecia que tudo estava completamente diferente. Mas será que estava mesmo? As aulas mudaram? A partir dessas reflexões, em especial no ensino superior, e de algumas práticas realizadas, esse trabalho visa responder à pergunta: "Quais as práticas que instigam os estudantes a aprenderem ativamente em tempos de aulas remotas?" e para responder essa problemática surge o objetivo "Identificar práticas que venham a colaborar com a aprendizagem ativa dos estudantes durante as aulas remotas". Para dar conta de responder a essa pergunta fez-se necessário a partir de uma abordagem qualitativa um estudo bibliográfico de autores que mostram a necessidade de uma educação em que o aluno seja o protagonista e sua aprendizagem seja ativa. Entre os principais autores, cito José Moran, Marilda Behrens, Paulo Freire, Vasco Moretto, além de autores como Marta Relvas, Consenza e Guerra que estudam a Neurociência. A partir dos estudos e das práticas exploradas pela autora durante o ano de 2020, a necessidade de se reinventar, de correr riscos, de aproveitar as tecnologias digitais para aproximar as pessoas, se mostram fundamentais para uma educação que vai muito além de transmitir conhecimentos passando slides.

Palavras-chave: Aulas remotas. Aluno protagonista. Aprendizagem ativa. Tecnologias Digitais. Projeto Interdisciplinar.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho em questão é fruto de algumas práticas e reflexões realizadas durante o ano de 2020, além de constantes leituras e pesquisas relacionadas ao tema ensino remoto e aprendizagem ativa dos estudantes, por meio de livros e diversas lives em canais do Youtube tratando sobre essa temática. Inclusive a facilidade que a pandemia nos trouxe de participar de grandes Congressos de Educação com diversos autores sem necessitar sair de casa e na maioria das vezes sem custo financeiro, foi realmente um dos pontos que me fez permanecer sentada em frente ao computador praticamente durante todo o ano de 2020. Eram muitas mudanças acontecendo, os autores discutindo, trazendo reflexões e nos possibilitando estar participando

[1498] Mestre em Educação, Universidade Positivo – Curitiba-PR, profisabelle@gmail.com.

ativamente de todo esse movimento. Esse relato eu entendo que é uma prova de que, mesmo à distância, podemos estar próximos e aprender continuamente.

Todas as mudanças que aconteceram a partir de março de 2020 com a pandemia do novo coronavírus sempre foi um tema instigante na minha prática como professora. Estar frente a frente com o desconhecido, com novas formas de aprender, com a mudança que aconteceu inicialmente no próprio ambiente acadêmico; as dúvidas e anseios, geravam dúvidas e isso instigava aprender cada vez mais, encontrar possibilidades. De um dia para o outro, saímos de uma aula em que estávamos fisicamente juntos em um ambiente fechado, para uma conexão por meio dos recursos digitais, sem as fronteiras do muro da escola. O Ensino Remoto Emergencial (ERE), foi a sigla utilizada por várias instituições para definir o momento que estávamos vivendo. Em pouquíssimo tempo, tivemos que aprender a usar ferramentas que nos permitissem a possibilidade de estar junto aos nossos alunos, mesmo de maneira distante. Fomos dos vídeos gravados e previamente disponibilizados aos alunos às aulas síncronas, transmitidas ao vivo. Tantas ferramentas novas, que não faziam parte do conhecimento da maioria dos professores. A exceção se dá em especial aos docentes, tutores que atuavam com a Educação a Distância (EaD) que inclusive fizeram parte do grupo que ajudou os demais colegas, preparando manuais, passo a passo para trabalhar com essas plataformas.

Tudo isso para que pudéssemos voltar a dar aulas. E conseguimos! Exaustos, correndo contra o tempo, preparando, organizado, gravando, editando, postando vídeo, criando link para a aula síncrona, e foi! Mudamos o formato, ficamos mais tecnológicos! Mas voltando ao ponto central da nossa reflexão, e a aula? Como a aula ficou? Avançamos ou continuamos a reproduzir aquele modelo de transmissão, lendo slides, explicando, implorando por uma participação dos estudantes? Eles por sua vez angustiados, esperando ansiosos para voltar ao presencial, inicialmente sem aceitar esse novo formato, sem contar as dificuldades de conexão. A participação durante as aulas era mais para discutir o momento que estávamos vivendo do que necessariamente dar conta do conteúdo proposto. Destaco que isso foi e continua sendo fundamental. Para dar continuidade a essa reflexão, surge o problema de pesquisa: “Quais as práticas que instigam os estudantes a aprenderem ativamente em tempos de aulas remotas?” e para responder essa pergunta temos como objetivo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

"Identificar práticas que venham a colaborar com a aprendizagem ativa dos estudantes durante as aulas remotas". Além da experiência da autora desse trabalho durante o ano de 2020 realizando práticas diferenciadas, foi necessário aprofundar as leituras em especial nos autores que estudam as Tecnologias Digitais, a Neurociência, e o Paradigma Educacional. A metodologia utilizada para essa pesquisa foi a qualitativa e bibliográfica. Entre os autores estudados podemos citar Marilda Behrens, Paulo Freire, Vasco Moretto, Marcos Masetto, Nilbo Nogueiro, Lilian Wachowics além dos autores Marta Relvas, Consenza e Guerra que nos dão fundamento a partir de estudos da Neurociência. Cabe aqui um destaque ao professor José Moran, que além da leitura dos seus livros, foram vários textos em reportagens recentes e do seu blog, e várias lives com sua participação por meio de canais do Youtube relacionados a educação.

Esse trabalho está dividido em duas partes, uma reflexão sobre essa a aprendizagem ativa durante as aulas remotas por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a aplicação de um Projeto Interdisciplinar realizado em quatro turmas dos cursos de Pedagogia e Sistemas de Informação de uma Universidade em Curitiba.

2 APRENDIZAGEM ATIVA DOS ESTUDANTES DURANTE AS AULAS REMOTAS

A inserção das TDIC não necessariamente está relacionada a uma aprendizagem ativa por parte dos estudantes. Moran e Bacich em seu livro "Metodologias ativas para uma educação inovadora" traz muitas reflexões pertinentes a esse momento. Vale ressaltar o conceito de metodologia ativa inserido nas páginas iniciais desse livro:

> A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. Essa concepção surgiu muito antes do advento das TDIC, com o movimento chamado Escola Nova, cujos pensadores, como William James, John Dewey e Édouard Claparède, defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. (BACICH, MORAN, 2018, p. 17).

Não foi a pandemia que trouxe essa discussão, mas sem dúvida acelerou a necessidade de refletir sobre o uso das TDICs com objetivo de promover uma metodologia para que de fato a aprendizagem dos estudantes fosse ativa.

O conceito de metodologia ativa tem como propósito que o estudante seja protagonista do seu aprendizado, visando com isso romper com uma educação tradicional e bancária citada por Freire,

> O necessário é que, subordinado, embora à prática "bancária", o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o "imuniza" contra o poder apassivador do "bancarismo". Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. (2019, p. 27)

Os modelos oriundos de um paradigma mecanicista com visão fragmentada, em que o aluno é um mero depósito de informações, onde a centralidade estava no professor (BHERENS, 2000), que era o detentor da informação, não dá conta mais de formar um profissional crítico, atuante na sociedade e no mundo do trabalho, com competências que busquem resolver os problemas e as novas demandas, de forma a transformar a realidade social. Conforme cita Behrens exemplificando esse paradigma conservador, "A ênfase no processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se a cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresentam sentido ou significado para quem as realiza". (2000, p. 24).

Ao se deparar com as aulas realizadas nesse tempo de pandemia, em especial no ensino superior, de maneira geral os professores estavam dando aulas síncronas, ou seja, ao vivo, da mesma forma como faziam no formato presencial, passando slides. Se for analisar essa situação realmente não avançamos, inclusive tivemos um retrocesso, pois não estávamos mais enxergando os estudantes, que em sua grande maioria não ligavam as câmeras, por diversos motivos que não cabe aqui explorar.

As tecnologias digitais para que pudéssemos nos conectar foi fundamental, mas claramente não ajudaram a tornar o estudante mais participante, e a aprendizagem mais ativa. Mudamos o ambiente, mas continuamos a reproduzir o mesmo padrão. A pandemia escancarou a fragilidade de nossas aulas, de fato tivemos que mudar e reaprender, não ter receio de fazer escolhas diferentes, de realizar novas práticas.

E nesse contexto a importância de fato de mudar nosso formato de aula, com o único propósito de tornar nosso estudante mais participativo, sair da posição passiva. Para Bacich e Moran (2018):

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, maker, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas. O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir seus potenciais. Assim, o aprender se torna uma aventura permanente, uma atitude constante, um progresso crescente. (p.39-40)

A Neurociência a partir de estudos relacionadas a forma de aprender, como o cérebro age, corrobora enfatizando a necessidade da aprendizagem ser desafiante, aprender com os colegas. Relvas (2010) defende que a aprendizagem é desencadeada a partir da motivação.

> O processo de aprendizagem é desencadeado a partir da motivação. Esse processo se dá no interior do sujeito, estando, entretanto, intimamente ligado às relações de troca que o mesmo estabelece com o meio, principalmente, seus professores e colegas. Nas situações escolares, o interesse é indispensável para que o estudante tenha motivos e ação para apropriar-se do conhecimento. (RELVAS, 2010, p. 92)

Aquele padrão de aulas citada pela professora Behrens, 2000, em que o papel do aluno era “escute, leia, decore e repita” (p. 45) pode ter sido eficaz em um determinado período da nossa história, mas não é mais adequado. Ainda com base em estudos da Neurociência Consenza e Guerra nos justificam novas abordagens e criticam esse modelo de repetição,

> As atividades escolares são focadas mais na memorização e na repetição, e acredita-se que o estudante comum desenvolverá por conta própria a capacidade de planejar o seu tempo, priorizando informações, monitorando o seu progresso e refletindo sobre o seu trabalho. (...) Fala-se muito na importância do “aprender a aprender”, mas em todo o trajeto escolar até a universidade pouco se faz de forma efetiva para esse aprendizado. (...) Se não há desafios e o ambiente é muito confortável, não há estímulo para mudar para melhorar. Se não há tolerância aos erros, não se aprende a desenvolver respostas alternativas e inibir indesejáveis. (CONSENZA, GUERRA, 2011, p. 94)

As instituições de ensino focam muito no conteúdo e a maneira como irá lidar com as demandas do mundo, planejar o tempo, gerenciar situações de estresse, lidar com o novo, isso parece não fazer parte da nossa educação escolar. Moretto aborda em seu livro que,

> [...] o novo foco não está nos conteúdos, nem nos recursos para alcançá-los. O objetivo da nova proposta para o ensino é desenvolver a capacidade do sujeito para abordar situações complexas. (...) Identificamos, com isso, o foco do novo paradigma de educação: o ensino de conteúdos e o desenvolvimento

ISSN: 2176-1396

> de habilidades precisam ser concomitantes, isto é, a partir de situações bem determinadas (de projetos, por exemplo) o professor busca os recursos necessários para a abordagem da situação complexa. (MORETTO, 2008, p. 78)

Fazer o aluno sentir-se interessado, buscar sua participação, fazê-lo criar, pesquisar, ser um estudante ativo em meio a uma aula remota foi realmente desafiante. Mas o desejo de arriscar-se, e colocar em prática tudo o que os autores sempre falaram, foi uma alternativa para tirar proveito de um momento tão difícil que estávamos vivendo. Aplicativos diversos, como Kahoot, Wordwall, Socrative, Formulário do Google, Mentimeter são ferramentas digitais interessantes para criação de quizz, para avaliações diagnósticas, ou até mesmo como forma de fazer os alunos participarem, estarem ativos durante a aula. Outros tantos nos ajudam a compartilhar assuntos, criar murais, o Padlet, o Jamboard da Google. Todas essas TDIC, aliadas à metodologia utilizada para a aula foram fundamentais para atrair a participação dos estudantes. A partir dessa variedade de aplicativos e diversas formas de construir o roteiro da aula é possível ainda trabalhar com a gamificação, criando desafios, itinerários em que os estudantes precisam cumprir etapas para adquirir uma determinada pontuação, da mesma forma que acontece nos jogos. Outro ponto que merece destaque é a postura do professor como mediador e orquestrador desse processo todo, é uma forma de trazer o aluno para participar, como sujeito ativo desse projeto.

Além de todos esses aplicativos, e variadas formas de organizar o roteiro das aulas remotas, outra opção já citada anteriormente por Vasco Moretto, seria trabalhar por projetos. No tópico a seguir relato uma experiência realizada durante a pandemia no 1º semestre de 2020.

3 PROJETO INTERDISCIPLINAR EM FORMATO REMOTO

A realização de projetos interdisciplinares envolvendo mais de um curso de graduação sempre esteve presente em minhas práticas. Sobre interdisciplinaridade, cito a professora Wachowics,

> É preciso possibilitar o verdadeiro movimento da interação, isto é, do agir conjunto e aberto frente ao objeto de estudo, superando fragmentações e obstáculos entre as teorias e as práticas. Interdisciplinaridade portanto, é uma questão de atitude, uma construção que parte primeiramente de uma conversão pessoal e experiência de vida, para partilhar o conhecimento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> específico com o conhecimento do grupo. Desta forma se passa do disciplinar para o interdisciplinar. (1998, p. 48-49)

Nogueira também reforça a importância da atitude interdisciplinar destacada na citação de Wachowics,

> O sucesso de um projeto interdisciplinar não reside apenas no processo de integração das disciplinas, na possibilidade de pesquisa, na escolha de um tema e/ou problema a ser trabalhado, mas principalmente, como já mencionamos, na atitude interdisciplinar dos membros envolvidos. (NOGUEIRA, 2001, p. 133)

Relato aqui uma experiência de Projeto envolvendo os cursos de Sistemas de Informação e Pedagogia. É interdisciplinar porque os estudantes de Pedagogia e de Sistemas precisaram recorrer a conteúdos conceituais que extrapolaram os conhecimentos trabalhados nas disciplinas envolvidas, além de ser fundamental que os estudantes conhecessem das áreas tão distantes envolvidas. Cada integrante deveria explicar como era sua área e qual seu papel dentro do mundo do trabalho.

Esse Projeto por conta da pandemia e mudanças no planejamento da disciplina teve a duração de apenas dois meses. Isso foi um ponto crítico, mesmo diminuindo o escopo do projeto era pouco tempo. A seguir detalho um pouco de como essa proposta aconteceu.

As entregas foram parciais, ao longo do período destinado. A temática principal foi o Jogo Educativo. O curso de Pedagogia em conjunto com as equipes de Sistemas de Informação deveriam criar um Jogo físico e um Jogo digital, sendo que os estudantes de Pedagogia eram os responsáveis em solicitar, pensar na proposta dos Jogos. Eles seriam os clientes e os alunos de Sistemas os desenvolvedores. Os dois Jogos deveriam ser instigantes, desafiantes e adequado para a idade das crianças que estavam propondo. Além de estarem embasados nas habilidades da BNCC da componente curricular matemática. Um dos primeiros desafios foi realizar o encontro entre os dois cursos e apresentar as equipes, fazendo a união entre os cursos, por exemplo, Equipe 1 de Pedagogia com Equipe 1 de Sistemas, Equipe 2 de Pedagogia com Equipe 2 de Sistemas e assim por diante. Ao todo foram 20 equipes tanto no curso de Pedagogia, como no curso de Sistemas. As equipes de Pedagogia eram compostas por 4 ou 5 pessoas e Sistemas 2 ou 3. Por serem cursos diferentes, eles não se conheciam, isso tudo aconteceu de maneira remota, por meio das plataformas digitais. As equipes rapidamente começaram a criar grupos de Whatsapp para iniciar o Projeto e encaminhar as discussões e tarefas. Foram duas entregas parciais, em

que tiveram que definir o tema do Jogo, a unidade temática e as habilidades de Matemática envolvidas, tema transversal, objetivo geral, proposta do jogo, plataforma/linguagem que iriam utilizar para o jogo eletrônico, além de uma prévia do Manual do Jogo. Durante o período da aula foi destinado no mínimo 50% do tempo para o projeto. Nessas aulas os professores envolvidos ficavam de maneira síncrona à disposição, além de disponibilizar número de Whatsapp para dúvidas fora do período destinado da aula síncrona. A entrega final do Projeto foi realizada a partir de um vídeo em que as equipes explicaram o Jogo físico e o eletrônico, além do documento detalhando todos os itens entregues nas parciais anteriores. A entrega foi realizada em ambiente no formato Fórum, assim todos puderem ver o produto e a entrega de todas as demais equipes. Essa parte foi totalmente adaptada, pois em anos anteriores nós levávamos o projeto em uma escola, ou convidávamos crianças para irem até a Universidade, acompanhado de seus pais para testarem os jogos. Junto com a entrega também foi solicitado para que cada integrante preenchesse um Formulário do Google de Autoavaliação. Cabe ressaltar que cada etapa do projeto estava associada a uma nota, inclusive a Autoavaliação. A devolutiva foi realizada a partir de rubricas previamente estabelecidas e não apenas uma nota.

O ponto que merece destaque e sempre foi a minha maior dúvida em realizar o Projeto em um formato remoto, é que eu não estaria vendo a condução, a participação das equipes, por mais que estivesse durante o horário da aula, eu não estava vendo. Por mais que o Projeto busque a criação e entrega de um produto, o maior aprendizado está relacionado aos itens já citados aqui por Consenza e Guerra, os aspectos relacionados ao gerenciamento do tempo, dos conflitos, saber ouvir, conviver com pessoas diferentes, se propor a ensinar alguém e discutir ideias. As questões atitudinais merecem destaque e eu não poderia “ver” isso! Aspectos esses tão relevantes e importantes para a formação do indivíduo frente a nossa sociedade.

O projeto é parte do processo, é estimulante porque é desafiante, são problemas reais, com pessoas que precisam conviver e estabelecer vínculos para produzir algo.

No formulário de Autoavaliação, tive a participação de 137 estudantes. Essa pesquisa não teve um rigor acadêmico, que lhe era exigida, pois meu objetivo era apenas entender o que eles perceberam de tudo isso, principalmente porque eu não estava vendo todo o processo. Ressalto aqui alguns pontos de destaque e que me

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

surpreenderam muito. 93 relataram que ficaram "Muito Satisfeito" com o resultado desse Projeto, 35 "Satisfeito" e apenas 9 mencionaram não ter gostado do resultado final. 96 dos 137 mencionaram que "Participaram Ativamente" do Projeto e destaco aqui alguns pontos que eles deixaram descrito na pesquisa: "Ajudou muito no ambiente de trabalho em equipe, nos ensinou como é um ambiente que tem que se trabalhar com cliente, e que deve manter a calma em momentos difíceis, isso será de grande importância na minha formação profissional."; "A importância de trabalhar com outros conhecimentos e das relações interpessoais são fundamentais para a formação profissional."; "Interdisciplinaridade do trabalho com alunos de outro curso, possibilitando a aplicação prática de conteúdos matemáticos a serem trabalhados com crianças em sala de aula."; "O envolvimento de outra turma de outro curso foi muito legal, nos 3 anos de pedagogia na universidade, nunca tive uma atividade que englobasse outro curso, a proposta do trabalho foi muito criativa, deixo aqui meus agradecimentos aos professores envolvidos, gostei demais de criar um jogo com objetivos matemáticos, mas com a liberdade de incluir um assunto que é sempre bom reforçar com as crianças, a reciclagem."; "Falta de comunicação; Falha em dividir funções e Falha em aceitar opiniões e críticas a respeito do projeto."; "Não poder apresentar pessoalmente e interagir com as crianças."; "Entrosamento, faltou muito. Além do outro curso ter pessoas irredutíveis". As críticas são excelentes e foram objeto de estudo na continuidade da disciplina no curso de Pedagogia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um Projeto em que alunos de cursos distintos são unidos, e nesse caso, sem nem se conhecer presencialmente, sempre a melhor parte são os conflitos, a dificuldade inicial de interagir, saber quem são aqueles outros colegas que estarão compondo a equipe. E mesmo sabendo da importância da entrega do Projeto, do produto, do processo de aprendizagem que existe nessa construção, o foco principal são as relações interpessoais que são desenvolvidas. De maneira geral, foram muito além dos conteúdos trabalhados durante as aulas, tiveram que estudar por conta, conhecer plataformas novas, investigar sobre temas transversais e outros conteúdos que nem mesmo os professores tinham total conhecimento. A conclusão é que mesmo de maneira remota, os alunos querem ser desafiados, querem coisas diferentes, sair

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da zona de conforto, querem resolver problemas, e quando estão imersos nesse processo ativo de aprendizagem eles nem reclamam! Não tivemos uma reclamação! E para finalizar cito professor Moran que durante esse tempo todo de pandemia tantas vezes falou nas lives, “faça, faça o que for possível, mas faça, não deixe de fazer”. Ainda citando Moran,

> Uma boa escola precisa de professores mediadores, motivados, criativos, experimentadores, presenciais e virtuais. De mestres menos “falantes”, mais orientadores. De menos aulas informativas, e mais atividades de pesquisa e experimentação. De desafios e projetos. Uma escola que fomente redes de aprendizagem, entre professores e entre alunos(...) (MORAN; MASETTO; BEHRENS; 2015, p. 26-27)

Não são os projetos, não são as TDICs, é a atitude dos professores envolvidos que sempre farão a diferença. Parafraseando o ator Paulo Gustavo que nos deixou de Covid, “Rir é um ato de resistência”; e eu encerro “Se permitir errar é um ato de coragem”.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem téorico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2000.

CONSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 62 ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MORAN, José. M.; MASETTO, Marcos. T, BEHERENS, Marilda. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2015. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br/Acervo/Publicacao/31476

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova:** um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 8 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos:** uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e educação:** potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

WACHOWICZ, Lilian A. (org.). **A interdisciplinaridade na universidade**. Curitiba: Champagnat, 1998.

14.5.18 APRENDIZAGEM MAKER NO ENSINO REMOTO

Cristiane Samária Gomes da Silva[1499]

Marisa Garbellini Sensato[1500]

RESUMO

Do contexto do ensino remoto, desencadeado pela necessidade de afastamento social, causado pela pandemia do novo coronavírus, COVID-19, emergiram novas práticas educativas forjadas na concretização das aulas síncronas e atividades assíncronas. Esta investigação se propõe a apresentar uma prática realizada em um seminário de um curso stricto sensu, para um grupo de professores, alunos de mestrado e doutorado. Neste contexto, investigar a existência de características maker nas atividades realizadas e, sobretudo analisar a potencialidade do ensino remoto para inclusão da educação maker, na construção do conhecimento. Esses seminários objetivaram a introdução e realização de oficinas, mão na massa, em dois temas, quais sejam: (i) o Stopmotion na Educação e (ii) Escape Room Educativo. O presente estudo decorre das vivências das autoras, como alunas de uma disciplina ofertada no doutorado em educação e dos diálogos suscitados pelas reflexões de tais experiências. Propõe uma reflexão crítica acerca das possibilidades de realização de práticas consistentes no ensino remoto e das condições necessárias para tanto. Os achados da pesquisa demonstraram que as novas tecnologias em educação são potencializadoras de construção de práticas que atendem às características do ensino remoto, quando há recursos tecnológicos, condições de acesso à internet e à dispositivos e entusiasmo dos alunos envolvidos.

Palavras-chave: Currículo. Web currículo. Ensino remoto. Tecnologias na educação. Educação maker.

1 INTRODUÇÃO

O texto apresenta uma investigação a partir de uma prática educativa realizada em uma disciplina eletiva de um curso de pós-graduação stricto sensu, de linha de pesquisa ligada à tecnologias na educação, desenvolvida em encontros síncronos mediados por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e viabilizada pela utilização da plataforma unificada de comunicação e colaboração Microsoft Teams, sob o ponto de vista de duas pesquisadoras/estudantes participantes da disciplina, com um grupo composto por estudantes de mestrado e doutorado.

[1499] Pesquisadora, doutoranda e mestre em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, pela PUC/SP. Graduada em Tecnologia e Mídias Digitais, pela PUC/SP. E-mail: cris-samaria@uol.com.br.
[1500] Pesquisadora, mestre em Educação Formação de Formadores, pela PUC/SP, doutoranda em Educação: Currículo Novas Tecnologias em Educação, pela PUC/SP, graduada em Letras e Pedagogia. E-mail: marisasensato@gmail.com

Para o desenvolvimento das atividades remotas, foram utilizados, além da plataforma Microsoft Teams, os softwares MOODLE e os aplicativos whatsapp, pacote Microsoft Office e outros que serão abordados adiante.

As atividades desenvolvidas pelas autoras, foram inspiradas no livro de Carvalho (2020), qual seja: Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação: (i) Stopmotion na Educação; e (ii) Escape Room Educativo (ERE), fundamentadas no ensino maker.

1.1 O ensino remoto

A imprescindibilidade do afastamento social como medida para dirimir o contágio do coronavírus, levou às autoridades educacionais ao redor do mundo a tomar medidas que possibilitassem a continuidade das atividades educacionais e manutenção da rotina de estudos dos alunos.

No ensino remoto, as aulas ocorrem de modo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, por meio do sistema de webconferência, e as atividades avançam de modo assíncrono no espaço de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

1.2 Seminários Teórico-Práticos

A prática que inspirou o estudo em tela refere-se aos “seminários teórico-práticos” propostos pela docente responsável pela disciplina e realizados por grupos de 4 a 5 estudantes. A proposta emergiu do estudo do livro Carvalho (2020) que despertou o interesse de todos em experimentar os aplicativos que estavam descritos no livro. A partir das reflexões sobre a prática, propomos indagações acerca da existência de características maker nas atividades realizadas, da potencialidade do ensino remoto para inclusão da cultura maker na construção do conhecimento, possibilitadas pela construção de práticas a partir do diálogo com os participantes.

Diante destas indagações, assumimos o diálogo na concepção freireana:

> O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 82).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esta concepção contribui para a compreensão da importância do diálogo em ações pedagógicas mediadas por tecnologias, sobretudo no que se refere ao acolhimento dos participantes do grupo e na construção das práticas durante o período de ensino remoto.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa realizada, a partir do seminário teórico-prático, teve seu arcabouço teórico estruturado sobre as contribuições do construcionismo (PAPERT, 1985, 2007), do web currículo (ALMEIDA, 2000, 2010, 2011, 2019), da cultura maker, do estar junto (VALENTE, 2005) e das categorias freirianas, quais sejam: diálogo, participação e empoderamento.

2.1 Construcionismo

O Construcionismo é uma teoria desenvolvida por Seymour Papert, que tem fundamentos na teoria epistemológica de Jean Piaget (1987, 2002) que, por meio de análise e observação cientifica buscou compreender o processo de desenvolvimento e aquisição do conhecimento. Papert (1985, 2007) avançou na discussão da teoria construtivista, buscando repensar a educação e, assim, elaborando sua teoria educacional, segundo a qual o conhecimento é ativamente construído pelas pessoas.

Em síntese, o construcionismo evidencia que a aprendizagem ocorre especialmente quando os estudantes estão engajados na construção de um artefato, constrói conhecimento em sua cabeça ao qual atribuem significados pessoais, provocam novos conhecimentos e assim prossegue continuamente.

A compreensão do papel das TDIC na educação na perspectiva do construcionismo assume relevância, colocando em destaque os processos de desenvolvimento humano, na perspectiva do aprender fazendo, do gostar do que se faz, de se relacionar com a comunidade e buscar conhecimento. Nas palavras de Papert: “O construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças [e os adultos] farão melhor descobrindo por si mesmas o conhecimento específico de que precisam [...] (PAPERT 1985, p. 135)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.2 Estar junto virtual

De acordo com Valente (2005) o estar junto virtual é uma abordagem da educação a distância (EaD) segundo a qual é o processo de construção de conhecimento que é resultado da atividade e do contexto de vida do aprendiz , com a presença virtual do professor e de seus colegas. O autor afirma que a prática realizada pelo ambiente pelo aprendiz produz resultados que podem servir de base para reflexão sendo que estas podem gerar indagações e problemas, que o aprendiz pode não ter condições de resolver. Nessas situações, o aprendiz pode solicitar apoio do professor, enviando questões e o problema. O docente reflete e envia opinião, material ou exemplo, para que o aluno consiga resolver suas questões e problemas. Tal enfoque reitera o papel da interação dos estudantes com a professora e com os pares no desenvolvimento de atividades mediadas pelas TDIC.

Embora a presente investigação aborde o ensino remoto e não a EaD, consideramos que o conceito estar junto virtual abrange a prática ora relatada**.**

2.3 Web currículo

A prática seminários teórico práticos, realizada na disciplina, insere-se na perspectiva do web currículo enquanto concepção teórica que propõe a articulação entre teoria e prática e, sobretudo na perspectiva da cultura da inovação, que se inscreve na concepção de educação aberta.

Neste sentido:

> A caracterização de Web currículo como concepção teórica e categoria de ação apresenta uma vinculação vital com a articulação entre a teoria e a prática assentada em atividades individuais e grupais comprometidas com a aprendizagem ativa e criativa dos estudantes, a articulação de conceitos, o desenvolvimento e o compartilhamento de experiências educativas. Tais atividades fortalecem: o enfrentamento de desafios; a mobilização de estratégias; a descoberta; o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, sociais e de identidades; a participação em atividades colaborativas; a valorização de processos e resultados apoiados na reflexão; a corresponsabilidade, a coinvestigação, e a coaprendizagem; os cuidados com a segurança e a proteção (ALMEIDA, 2019, p.112).

2.4 Cultura maker

A cultura maker, dos fazedores, é lembrada por quatro pilares: o protagonismo, a criatividade, o aprender fazendo (mão na massa), e a tolerância ao erro. Essas habilidades vão ao encontro das Competências do Século XXI, do relatório Education

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

for live and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st Century, as quais são divididas em três grupos de domínio, sendo eles: (i) cognitivo, envolve criatividade, interpretação, pensamento crítico, letramento digital, entre outros; (ii) intrapessoal, envolvendo a capacidade de lidar com as emoções e (iii) interpessoal, envolve a inteligência emocional e empatia.

O lugar da educação maker, de acordo com Blikstein, Valente, Moura (2020) é pontuado pelos encontros e desencontros da educação tecnológica, ao longo do último século, concentrado na formação para o trabalho e na educação superior em engenharia, no início do século XX, eram fundamentadas na prática (mão na massa), entretanto, essas mesmas escolas, nos anos 70, cultuavam a teoria e a ciência da engenharia.

O ensino maker pode trazer novamente o ensino-aprendizagem concentrado na prática e na educação tecnológica, segundo o qual, fundamentado na teoria construcionista de Papert que é considerado um dos autores fundamentais sobre o uso de computadores na aprendizagem (CAMPOS, 2019).

Entendemos que a pandemia do novo coronavírus alavancou o uso das TDIC na educação. Entendemos ainda que o ensino remoto não é empecilho para a realização do ensino maker. Como será apresentado neste trabalho.

Metodologia

3.1 Atividades realizadas

O presente estudo aborda dois seminários: “Stop Motion e Storytelling: criar vídeos e animações num piscar de olhos, de Rodrigues (2020), e “Escape Room Educativo: reinventar ambientes de aprendizagem, de Moura (2020) do LabTE, Universidade de Coimbra e Idalina Lourido Santos do LabTE, Universidade de Coimbra Universidade Aberta.

Inicialmente, os grupos entenderam como um grande desafio o fato das aulas ocorrerem na modalidade remota, e as atividade propostas, tanto stopmotion como escape room serem atividades que necessitariam do estar junto fisicamente. Tal desafio foi totalmente superado, em face ao engajamento do grupo que participou de todas as atividades propostas, colaborando, participando e apoiando os grupos, e o estar junto virou virtual, não deixando aquém das atividades presenciais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3.1 Stopmotion como um recurso pedagógico

A realização da atividade teve inspiração em Rodrigues (2020). A partir do referido capítulo, o grupo, formado em grande parte por professores, entendeu que a atividade seria muito interessante de ser realizada de forma remota como um desafio mão na massa, em uma atividade de ensino remoto.

O stopmotion compreende em uma técnica de animação quadro a quadro, cuja origem remonta ao próprio cinema, e pode dar vida aos objetos.

O storytelling, como ensina Xavier (2015, paginação irregular), compreende em uma "tecnoarte de empilhar tijolos narrativos construindo monumentos imaginários repletos de significado". Para o autor, tecnoarte é uma mistura entre arte e técnica:

> Histórias dão sentido à vida. Sustentam nossos valores básicos, as religiões, a ética, os costumes, as leis, os múltiplos aspectos culturais que nos cercam. Histórias nos dão segurança, estabilidade grupal, erguem celebridades, empresas e nações.

Dessa perspectiva, a arte de contar estórias proporcionadas pelo storytelling, ancorada no audiovisual e associada à cultura maker e ao stopmotion podem ter grande potencial de inovação na educação.

O storyboard é um roteiro que compreende em uma sequência de desenhos, quadro a quadro, com um esboço das cenas pensadas para um conteúdo em vídeo.

A partir da apresentação dos conceitos e funcionalidade do aplicativo, convidamos a turma a realizarem uma animação utilizando a técnica stopmotion, por intermédio de um QR code, que levava para um Padlet onde os educandos postaram suas atividades: https://padlet.com/crissamaria/50qc46dvnwx186fn

Ao final da atividade e dos projetos desenvolvidos, questionamos a turma como o stopmotion pode se tornar uma inovação na educação. A turma debateu e refletiu sobre as possibilidades, e surgiram os conceitos, destacaremos alguns deles: (a) da Narrativa digital, ou storytelling, como forma de expressão; (b) trabalhar com projetos onde os conteúdos podem ocorrer de forma inter e transversal; (c) aplicadas ao currículo; (d) O Pensamento Computacional (que não é só programação) na descrição-execução-reflexão-depuração (Valente, 2005) simples, alinhar o áudio, texto e o vídeo ao roteiro (storyboard); (e) criar tecnologias [BNCC] (BRASIL, 2017); (f) o uso do smartphones recurso que os alunos dominam; (g) na formação inicial de professores, para que os futuros docentes entendam as dificuldades, no

processo de aprendizagem; (h) a relação afetiva que se cria com o artefato, em face do erro.

3.2 Escape Room Educativo

A atividade realizada foi balizada a partir de Escape Room Educativo (ERE) como um jogo acadêmico desenvolvida para um grupo do stricto sensu. Inspirada no capítulo: “Escape Room Educativo: reinventar ambientes de aprendizagem, de Moura (2020).

O jogo escape room, cuja origem é o entretemimento, comprende na criação de um jogo por meio da utilização diversificada de aplicativos. Tal atividade foi realizada em uma sala de aula de ensino remoto síncrono. O objetivo geral é buscar o lúdico e associá-lo no desenvolvimento de habilidades: (i) comprender e relacionar conceitos; (ii) busca de informações de forma crítica; (iii) trabalho em grupo; (iv) objetividade e (v) competência digital. Em outras palavras, é o aprender fazendo com tecnologias (Papert, 1985, 2007) é o construcionismo e o ensino maker sendo exercido de forma crítica, na busca de informação, no trabalho em grupo, exercendo a criatividade e criando tecnologia.

No contexto da educação, pode ser um recurso para fomentar o trabalho criativo e facilitador da aprendizagem. Para os educandos apresenta uma forma ativa de aprendizagem, que envolve a interpretação e resolução de problemas.

Na atividade proposta, os participantes ficariam presos em uma sala para desvendar os desafios cuja estrutura foi organizada no Google Site, cujo objetivo é que qualquer pessoa possa criar sites simples que oferecem suporte às colaborações entre diferentes editores.

As interações com o grupo iniciaram uma semana antes da apresentação, utilizando-se de enigmas direcionados ao grupo de whatsapp da turma. Essas mensagens foram elaboradas em aplicativos de criação de textos animados (QQ animated text) e arcode (QR Code Generator).

Escolhemos a obra O Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna, para compor a narrativa e os desafios. Na etapa de criação dos enigmas, demandou muita pesquisa para a criação dos elementos, numa perspectiva multimodal, utilizou-se vídeos, músicas, imagens e códigos nos enigmas que incluiu a realização de dança, busca or um objeto e um canto, cujas habilidades não são corriqueiras nas atividades online.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou refletir sobre o ensino maker inserido no ensino remoto em duas oficinas realizadas pelas autoras em uma disciplina do stricto sensu, cujos alunos eram em grande maioria professores de diversos níveis da educação.

Umas das preocupações mais desafiadoras era de como seria ministrar atividades totalmente mão na massa, as quais são atividades realizadas no ensino presencial, serem realizadas no ensino remoto. Tal questão foi totalmente suprida em face ao engajamento da professora responsável pela disciplina e dos alunos, que participaram ativamente das atividades, colaborando, refletindo e trazendo um debate crítico-reflexivo sobre possibilidades e limites do uso da técnica stopmotion e do escape room educativo nas atividades desses professores.

Outro desafio apontado foi de se trabalhar em grupo no ensino remoto. Como desenvolver um trabalho que necessita de contato constante e um software para sua realização, como na atividade stopmotion. Nesse aspecto, entendemos que apenas uma pessoa ficaria responsável pela gravação do vídeo, e as atividades seriam distribuídas, tais como: a realização do roteiro e storyboard, a sincronização do som à imagem, e edição do vídeo e a finalização da tarefa - sincronia.

Na atividade Escape Room Educativo, o trabalho não foi dividido em grupos, mas a atividade foi realizada por todo o grupo, de forma que a competição existiu, mas a vontade de participar foi maior do que a competição. O engajamento foi total e resultou em uma imersão muito ativa na atividade.

Entendemos que o ensino maker deve ser priorizado no ensino presencial, pois as atividades realizadas em grupo, as quais tal ensino propõe, promovem maior engajamento dos participantes. Entretanto, no momento ao qual estamos de isolamento social, tais atividades não são empecilho para serem realizadas remotamente, como comprova o presente artigo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **O computador na escola**: contextualizando a formação de professores - Praticar a teoria, refletir a prática. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

ALMEIDA, M. E. B. **Integração de currículo e tecnologias**: a emergência de web currículo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), XV, 2010, Belo Horizonte. Anais [...], p.1-14. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, M. E. B. **Integração currículo e tecnologias deinformação e comunicação**: Web currículo e formação de professores. Tese (livre docência). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** [BNCC]: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ministério da Educação – MEC, Brasília, 2017.

BLIKSTEIN, Paulo; Valente, José Armando; Moura, Éliton Meireles. **Educação Maker**: onde está o currículo. Revista E-curriculum. disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48127/32229. Acesso em: 31/10/2020.

CAMPOS, Flavio Rodrigues. **A robótica para uso educacional**. Editora Senac: São Paulo, 2019.

CARVALHO, Ana Amélia. **Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação**. Disponível em:https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/noticias/app_para_dispositivos_moveis.pdf. Acesso em 20/10/2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.GAED - Grupo de apoio às Estratégias Digitais. FEUSP. 2020. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/course/view.php?id=77016. Acesso em: 29 nov. 2020.

MOURA, Adelina. **Escape Room Educativo: reinventar ambientes de aprendizagem**. In: Aplicações para dispositivos Móveis e estratégicas inovadoras na educação. Ana Amélia A. Carvalho (org.). Ministério da Educação Direção-Geral da Educação (Portugal), 2020.

PAPERT, S. Logo. **Computadores e educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

PIAGET, Jean. Epistemologia Genética. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RODRIGUES, Dayse. **Stop Motion e Storytelling**: criar vídeos e animações num piscar de olhos. In: Aplicações para dispositivos Móveis e estratégicas inovadoras na educação. Ana Amélia A. Carvalho (org.). Ministério da Educação Direção-Geral da Educação (Portugal), 2020.

VALENTE, J. A. **A Espiral da Espiral de Aprendizagem**: o proceso de compreensão do papel das tecnologías de informação e comunicação na educação. Tese (Livre Docência) – Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas, abril 2005.

XAVIER, Adilson (2015). **Storytelling histórias que deixam marcas**. Rio de Janeiro, BestSeller, 2015.

14.5.19 AS METODOLOGIAS ATIVAS E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA

Maria Cristina Trois Dorneles Rau[1501]

Carolina Zanela de Queiroz[1502]

Marinice Natal Justino[1503]

RESUMO

As metodologias ativas concebem a atividade e a ação dos estudantes de modo ativo e desse modo desqualifica a passividade destes no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a posição central do professor passou a ser de um guia ao lado dos alunos que passaram a ser protagonistas nesse processo. Os objetivos da pesquisa foram refletir sobre como as metodologias ativas contribuem para as práticas pedagógicas dos professores e compreender como as tecnologias educacionais podem ser planejadas no sentido de favorecer o aprendizado dos estudantes. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa de acordo com Triviños (1987) em que se procurou analisar os diversos autores que versam sobre as Metodologias Ativas como Moran (2015); Bruening (2018); bem como os pressupostos na BNCC (BRASIL, 2018), entre outros. O desenvolvimento da pesquisa com 123 professores em um município no estado de São Paulo foi dividido em quatro etapas, sendo: a 1ª etapa envolveu a reflexão sobre as mudanças, conflitos e adaptações no contexto da Pandemia do Coronavírus, envolvendo questões emocionais na família, na escola e na sociedade. A 2ª etapa abordou a compreensão sobre as Metodologias Ativas no processo de ensino, favorecendo a aprendizagem significativa *no atual contexto social e educacional*. A 3ª etapa destacou a influência da tecnologia na *sociedade atual bem como a utilização* das ferramentas tecnológicas na prática pedagógica e atendimento aos interesses dos estudantes. E a 4ª etapa suscitou a aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos no uso das tecnologias educacionais de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), por meio da elaboração de encaminhamentos pedagógicos nas áreas do conhecimento e setores da escola Os resultados demonstraram que: O isolamento social influenciou a área emocional dos professores, estudantes e suas famílias, contudo conhecer as metodologias ativas e o uso das tecnologias contribuiu para a superação de suas angústias. As metodologias ativas contribuem para criar espaços, ambientes e recursos nos diferentes contextos educativos por meio das tecnologias educacionais para o aprendizado escolar e social dos estudantes.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Tecnologias Educacionais. Competências Sócio-emocionais. Formação docente. Pandemia do Corona Vírus.

1 INTRODUÇÃO

É visto que a educação escolar foi uma das áreas mais desafiadas em função da Pandemia do Corona Vírus no decorrer do ano 2020. No entanto, também foi um

[1501] Licenciada em Educação Física (UCB-DF), Mestre e Doutora em Educação (PUCPR). SEED-PR. FB-OSJ PR. maria.rau@faculdadebabozzi.edu.br

[1502] Pedagoga pela UFPR. Mestre em Psicologia pela UTPR. FB-OSJ PR. carolina.queiroz@faculdadebabozzi.edu.br

[1503] Licenciada em Pedagogia (PUCPR). Mestre em Educação (PUCPR). marinice.natal@faculdadebagozzi.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

momento em que os profissionais da educação e os estudantes precisaram se reinventar e aprender novas formas de ensino e aprendizagem. Essa realidade foi uma enorme dificuldade na atuação dos profissionais da educação para atuar com as tecnologias educacionais. Nessa perspectiva, a formação dos professores requereu a significação das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, considerando uma nova realidade e por isso, precisou estar atenta para não tornar o uso de ferramentas digitais em simples práticas que muito pouco contribui para o aprendizado dos estudantes.

As metodologias ativas concebem a atividade e a ação dos alunos de forma ativa e desse modo desqualifica a passividade destes no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a posição central do professor foi questionada de modo mais intenso desde que a internet passou a disponibilizar conteúdos de forma gratuita e agregar qualidade aos estudos e pesquisas não apenas para os estudantes, mas para quaisquer pessoas. Desse modo, os alunos se tornaram protagonistas e os professores seus guias, acompanhando suas aprendizagens.

No entanto, apesar de o termo metodologias ativas ser amplamente utilizado nos últimos anos, diversos autores apontam que minimamente as produções citam o conceito. Mattar (2017, p. 21) aborda que “ainda não caminhamos muito na construção do conceito de metodologias ativas.”.

Com efeito, o tema da pesquisa se justificou por conferir como as transformações no mundo mediatizaram à necessidade de quebra de paradigmas no que diz respeito à educação. Provavelmente um ano que marcou a vida das pessoas e entrou para a história como o ano de transmutações, transições e metamorfoses em diversos setores da sociedade.

O isolamento social das pessoas e, mais especificamente, entre as crianças e jovens requereu repensar novos modos de ensino e aprendizado. Desse modo, a formação em metodologias ativas para o processo de ensino e aprendizagem vem a ser uma proposta que indique novas reflexões sobre a relação entre professores, estudantes e conteúdos escolares, pois convidam os estudantes a abandonar sua posição receptiva e os professores a abordar teorias e práticas que colaborem com o progresso da educação.

Sendo assim, os objetivos da pesquisa foram refletir sobre como as metodologias ativas contribuem para as práticas pedagógicas dos professores e

compreender como as tecnologias educacionais podem ser planejadas no sentido de favorecer o aprendizado dos estudantes.

2 O ISOLAMENTO SOCIAL E AS COMPETÊNCIAS SÓCIO-EMOCIONAIS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a escola vem requerendo transformações no ensino, considerando o perfil dos estudantes que desejam mudanças na forma de interagir e aprender. Nesse sentido, essas transformações são influenciadas pelas tecnologias e, despertam para um olhar mais cuidadoso, voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades de cada indivíduo, incluindo o estímulo mental, sócio-afetivo nas metodologias ativas. Esta reflexão indica caminhos para repensar o modelo tradicional e corresponde às novas formas de abordar o ensino-aprendizagem, em que o aluno é o principal agente de construção do conhecimento e o professor é um orientador que propicia meios de interação e participação de todos.

No entanto, a pandemia inesperada do Covid-19 mudou drasticamente o cenário social e isso se refletiu no contexto educacional. Desse modo, o crescente avanço das novas tecnologias de comunicação e informação, presentes em todas as áreas do conhecimento, evocou novas formas de interação entre as pessoas bem como mudanças nos velhos paradigmas. Estas mudanças causaram um desequilíbrio, principalmente na área da educação, na qual os tradicionais paradigmas do ensino-aprendizagem foram forjados a ser modificados. As tecnologias educacionais se destacaram, passando a fazer parte do cotidiano da escola para não interromper o aprendizado dos estudantes. A formação dos profissionais da educação precisou acompanhar tais transformações, e como esclarece Behrens (1999, p. 34), “as estratégias educacionais precisam mudar para atender à solicitação da sociedade do saber ou da informação”.

O desafio foi grande e testemunhou-se a corrida de gestores e professores em busca de alternativas para continuar o ensino com os estudantes, o que levou a introdução de novas metodologias apoiadas em tecnologias digitais. Nesse sentido, o ensino remoto tornou-se uma alternativa para que as escolas dessem continuidade ao ensino.

Sobre o ensino remoto, Garcia (2020) esclarece:

> O ensino remoto impulsiona o uso de novas tecnologias, mídias e ferramentas digitais e, dada a variabilidade dos recursos e das estratégias bem como das práticas, a escolha deve ser definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos (GARCIA et al., 2020, p. 56).

Ao encontro de Garcia (2020) destaca-se a ideia de Resnick (2020) ao explicar que as tecnologias precisam ampliar as paredes do processo de ensino e aprendizagem, e possibilitar uma variedade de projetos porque "queremos que as crianças trabalhem em projetos baseados sem suas próprias paixões e interesses pessoais, e como crianças diferentes têm paixões diferentes, precisamos de tecnologias compatíveis com vários tipos de projetos." (RESNICK, 2020, p. 61).

No entanto, ao refletir sobre os efeitos do isolamento social recorre-se aos estudos de Gessel (1972) ao citar que o desenvolvimento humano se caracteriza por quatro dimensões de condutas, sendo a motora, a verbal, a adaptativa e a pessoal-social. Embora todas essas dimensões se desenvolvam de maneira indissociável, destacamos que a coordenação verbal e a conduta adaptativa são habilidades necessárias para o atendimento de tarefas do cotidiano.

Nesse sentido, a possibilidade de conviver, mesmo que remotamente por meio de aplicativos com pessoas que estão na mesma situação propicia que se sintam acolhidas e possam compartilhar seus sentimentos. A esse respeito, Nunes; Costa e Souza (2021) esclarecem que as pessoas em diferentes idades que convivem socialmente têm melhores resultados cognitivos, de memória e de inteligência do que as que se isolam. Desse modo, os debates sobre as questões sócio-emocionais se tornam essenciais para a interpretação das emoções e assim, a transformação dos sentimentos de medo, angústia e raiva em novas expectativas, esperanças e maior empatia entre as pessoas.

É real que professores enfrentam os desafios emocionais de diversas maneiras; como pais, filhos e professores. Observa-se que os professores se esgotam em procurar alternativas metodológicas e ferramentas que possam diminuir atender ao aprendizado dos estudantes. Os professores se sentem mais familiarizados com recursos tecnológicos como quadro de giz, livros didáticos e literários, vídeos projetados por meio de dispositivos eletrônicos como a TV e multimídia, mas desconheciam a utilização de novas tecnologias educacionais que abrangem o uso de plataformas digitais e aplicativos. Logo, se percebe que na maioria, se sentem despreparados para atuar no ensino remoto. Aliada a esses desafios, a falta de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

equipamentos, dispositivos eletrônicos e internet para as famílias e os professores contribui para que se acirrem lacunas na qualidade do processo ensino e aprendizagem. Contudo, se torna essencial pautar a formação docente partindo das competências sócioemocionais considerando ser um dos primeiros objetivos para que se construam o papel de guia no processo de aprendizado dos estudantes.

As competências sócio-emocionais são esclarecidas na BNCC (BRASIL, 2018), que evidencia sua relevância na educação. Habilidades como a empatia, a cooperação e o respeito mútuo podem ser ensinadas, praticadas e estimuladas na educação. O documento antecede o período da Pandemia do Corona Vírus e destaca os valores e qualidades desejáveis nos relacionamentos humanos e por isso, cada vez mais necessários na atualidade. Nessa perspectiva, a solidariedade, a amizade, a responsabilidade, a colaboração, a empatia, a organização, a ética, a cidadania e a honestidade são os princípios que indicam as competências sócioemocionais.

No que diz respeito às metodologias ativas e o envolvimento psicológico na aprendizagem, Mattar (2017, p. 21) esclarece que:

> O envolvimento psicológico seria o processamento cognitivo do conteúdo que leva à aquisição de novos conhecimentos e habilidades, como prestar a atenção em material relevante, organizar mentalmente materiais em uma representação coerente e integrá-la com conhecimentos prévios.

O autor explica que ofertar ferramentas digitais para os estudantes não necessariamente se traduz em garantia de aprendizado, pois em contato com um grande número de informações há de se prepará-los para a compreensão dos conteúdos. Assim, o objetivo é formar sujeitos ativos e não hiperativos que apenas acessam informações sem a preocupação com a qualidade.

Com efeito, considerar a educação socioemocional nesse momento poderá contemplar os interesses e as necessidades dos estudantes e dessa forma, abordar os cinco pilares que a sustentam de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018); o autoconhecimento, o autogerenciamento, a tomada responsável de decisões, as habilidades de relacionamento e a consciência social na formação dos professores.

3. METODOLOGIAS ATIVAS, TECNOLOGIAS E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os desafios do atual contexto social no Brasil são enormes e, isto se reflete na área educacional, tornando urgente o encontro de adaptações e um reinventar na educação escolar. A superação dos desafios requer planejamento, o que bem elaborado, contribui para mobilizar as competências intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais dos estudantes.

Destarte, a distinção conceitual entre técnica e metodologias é relevante para a discussão, o que Mazzeto (2015, p. 99) esclarece:

> Assim, entende-se que o termo 'estratégia' ou 'metodologia' refere-se a um conjunto de todos os meios e recursos que o professor pode utilizar em aula para facilitar a aprendizagem dos alunos. Procurando conceituar de maneira mais formal, pode-se dizer que as estratégias para a aprendizagem constituem-se em uma arte de decidir sobre um conjunto de disposições que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz.

Por conseguinte, a compreensão sobre essa distinção envolve o planejamento, a organização do espaço, do ambiente, do mobiliário bem como prever a interação entre os estudantes por meio de dinâmicas de grupos ou atividades individuais.

Nessa acepção, Moran (2015, p. 4) esclarece que "os desafios e atividades podem ser dosados, planejados, acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias." Contudo, para que isso se torne uma realidade na educação é necessário que os professores avaliem as situações e construam novos pontos de vistas sobre os modos de ensino e aprendizado e, ao fazer escolhas metodológicas descubram outros caminhos.

Esses aspectos propiciam o atendimento às necessidades dos estudantes que precisam de acompanhamento de profissionais mais experientes para levá-los a tomar consciência de suas ações no processo de aprendizado. Claramente isso envolve todos os profissionais envolvidos com a educação na escola.

Nas palavras de Moran (2015, p. 1):

> O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente.

As diferentes modalidades de ensino ofertadas nesse momento utilizam materiais escritos, orais e audiovisuais, que são selecionados para a comunicação no processo de ensino. Todos são muito relevantes, mas é necessário que ocorra um equilíbrio entre a oferta de informações e os objetivos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse sentido, Moran (2015, p. 3) cita:

> As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se quisermos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se quisermos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Desta forma, as metodologias ativas poderão fluir na direção de um novo perfil de professores e estudantes; ativos, autônomos e colaborativos no processo de aprendizado. Destarte, Moran (2015, p. 5) esclarece que “nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso.”.

Conforme Mattar (2017) observa-se que as metodologias ativas influenciam na flexibilidade do tempo e espaço propiciada pelos estudos online e desse modo, avançar em profundidade e amplitude das informações disponibilizadas com apoio à resolução de problemas por meio das ferramentas digitais como chats.

Contudo, vale lembrar que a inserção de ferramentas digitais nas aulas não significa inovar o ensino, mas é preciso que a implantação seja acompanhada de transformações nas concepções das práticas pedagógica. Nesse sentido, recorre-se a Bloom (1973) ao explicitar que a aprendizagem ativa engaja os estudantes em atividades reflexivas de ordem superior, tornando relevante a construção do pensamento por meio da análise, síntese e avaliação.

Assim, é importante definir objetivos claros e alentar o ensino, abordando o currículo proposto de maneira que o ensino desenvolva junto aos estudantes, competências essenciais ao mundo contemporâneo. Com efeito, as transformações sociais requerem novas propostas de formação dos profissionais da educação para a adoção de tecnologias no atual contexto educacional.

À vista disso, a Base Comum Curricular para a Educação aponta como objetivo:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p 155).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse sentido, observa-se que a BNCC (BRASIL, 2018) aponta que as ferramentas digitais podem colaborar para aprendizado, pois os estudantes interagem com os colegas e professores e aprendem a colocar em prática, as atitudes e habilidades que auxiliam no controle das emoções e sentimentos e na resolução de problemas exercitando situações para a vida toda.

É verdade que a crianças e jovens são habilidosos no uso dos equipamentos eletrônicos na atualidade. No entanto, como estudantes não possuem as mesmas habilidades quando se trata do uso das tecnologias para a busca de informações escolares e acadêmicas. Ao encontro dessa ideia, Bannell et al (2016, p. 70) explica que “essas são habilidades importantes para aquisição/construção de conhecimentos com o uso da internet e, de maneira geral, o seu desenvolvimento exige mediação de pessoas que já as internalizaram.” Existem muitas diferenças quanto à transferência dessas habilidades e, isso envolve as exigências cognitivas no uso das tecnologias e as que dizem respeito à cultura escolar. Nesse sentido, os professores precisam saber mediar o desenvolvimento destas habilidades considerando o processo de aprendizado dos estudantes e isso envolve a formação para atuar com as tecnologias educacionais.

No universo da educação, a utilização de tecnologias inovadoras, somadas à prática pedagógica dos professores desperta o interesse para o aprendizado, pois oferecem um conjunto de recursos importantes e ferramentas de comunicação e informações, tornando-se assim, um componente essencial de pesquisa, e um potente instrumento de ensino- aprendizagem.

Nesse sentido, Behrens (1998, p. 61) cita:

> Uma prática competente que dê conta dos desafios da sociedade moderna exige a inter-relação e a instrumentalização da tecnologia inovadora, tendo como instrumentos a rede de informações como suporte à prática docente, porém inovadora no sentido de interconexão entre os sujeitos produtores de seus conhecimentos.

Conhecendo e dominando as tecnologias educacionais, os profissionais da educação possuem nas mãos, poderosas ferramentas que utilizadas com critérios apropriados e objetivos bem definidos, são recursos motivadores para a construção de novos conhecimentos. Resnick (2020) esclarece que é preciso que os profissionais ao atuar com as tecnologias digitais não apenas as acessem, mas que saibam mediar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o aprendizado por meio das ferramentas motivando e apoiando os estudantes a desenvolver projetos criativos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa demonstraram que os profissionais da educação sentem os desafios do isolamento social na sociedade em várias dimensões. Isso condiz com a percepção do exacerbado ritmo de trabalho online, frustração com as tomadas de decisões e recorrência de dificuldades em acessar e compreender as informações e falta de aprofundamento nas discussões. Contudo, compreender as metodologias ativas e as tecnologias educacionais contribui para a o enfrentamento de seus efeitos sobre as emoções auditando melhores empregos na prática pedagógica com os estudantes.

A escola, há tempos requer uma nova forma de ensino, pois os estudantes fazem parte de um contexto cultural que se identifica com o uso de recursos tecnológicos para se comunicar, aprender e interagir com o mundo. Nas metodologias ativas, a aprendizagem é significativa, já que as atividades vão além da reprodução das informações e envolvem a pesquisa e o trabalho em equipe. Assim, os estudantes leem, escrevem e trabalham ativamente na resolução de problemas. Desse modo, há uma transformação no papel dos estudantes, desenvolvendo habilidades importantes para a vida real.

É real que a internet possibilita a integração das pessoas, independentemente da distância e, na escola isso poderá ser uma realidade, pois, “ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital.” (MORAN, 2015, p.02). Com efeito, as tecnologias auxiliam o fazer pedagógico do professor criando novos desafios didáticos capazes de garantir uma educação de qualidade.

A reflexão sobre o aprender como uma necessidade fundamental na vida das crianças e dos adultos e a inserção de qualidade nas tecnologias educacionais são essenciais para a formação dos sujeitos no século XXI.

Portanto, reconhecer que é possível elaborar novas propostas metodológicas pautadas nas metodologias ativas poderá validar o ensino de modo que os estudantes se sintam conectados ao mundo e ao mesmo tempo seguros nas tomadas de decisões. Desse modo, há um forte indicativo de que as metodologias ativas e as

tecnologias digitais servirão ao ensino em todas as suas modalidades, portanto, um caminho a ser construído daqui para frente.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade.** Campinas: Papirus, 1998.

BLOOM, B. S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais; compêndio primeiro: domínio cognitivo.** Porto Alegre: Editora Globo, 1973.

BRUENING, P. **A história, os pilares e os objetivos da educação socioemocional.** Revista Educação, 2018. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2018/08/01/historia-os-pilares-e-os-objetivos-da-educacao-socioemocional/ >Acesso em: 28/06/2021

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>Acesso em 23 Jun 2021.

MATTAR, J. Metodologias Ativas: para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORAN, J. M. *Mudando a educação com metodologias ativas.* In: *SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T*. (Org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. v. 2. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

NUNES, M. L.; COSTA, J. C. & SOUZA, D. G. de. **Entendendo o funcionamento do cérebro ao logo da vida.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

RESNICK, M. Jardim de Infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Tradução: Mariana Casetto Cruz, Lívia Rulli Sobral. Porto Alegre: Penso, 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

14.5.20 ATIVIDADES REMOTAS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Juliana Gonçalves Muniz dos Santos[1504]

Cristina Maria Carvalho Delou[1505]

RESUMO

Devido à pandemia da Covid-19, ocorreram mudanças na rotina escolar. O presente estudo teve por objetivo descrever uma experiência envolvendo o uso de atividades remotas para o estabelecimento de vínculo afetivo em crianças da educação infantil do município de São Gonçalo/RJ, diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A coleta de dados ocorreu por meio de registros de vídeos, áudios e fotos em comunicação via *Whatsapp* e *Facebook* da escola com as famílias. Os resultados apontaram para a importância do acompanhamento das ações pedagógicas com as crianças no TEA realizado pela escola e pela família, apesar das dificuldades no uso da tecnologia e do acesso à internet, da vulnerabilidade social e dos abalos emocionais e financeiros. Ressaltamos que atividades lúdicas e pedagógicas devem estimular a interação, o vínculo afetivo e a brincadeira em família. Ao longo dos anos, tem-se enfatizado a relevância da parceria entre a família e a escola no desenvolvimento das crianças. Porém, neste contexto de isolamento social, o papel da família como um ambiente acolhedor e de conhecimento de si e do outro é marcante. Assim, este artigo reflete sobre a necessária inclusão de crianças com TEA na educação infantil e o envolvimento da família durante o período da pandemia da Covid-19.

Palavras-chave: Atividades Remotas. Autismo. Educação Infantil. Pandemia. Trabalho Colaborativo.

1 INTRODUÇÃO

Diante do contexto inédito de pandemia que temos vivenciado desde março de 2020, e que tem perdurado, as rotinas e hábitos da sociedade têm sido modificados e, nesse sentido, o ensino remoto tornou-se uma alternativa para as instituições escolares. É importante que essas ações pedagógicas remotas observem as características e especificidades das crianças. Portanto, as sugestões devem estar pautadas nos eixos da Educação Infantil, as interações e a brincadeira.

Neste texto, focamos nas crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que podem apresentar peculiaridades em sua comunicação social recíproca e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (APA, 2014). Entretanto, no que diz respeito ao ensino remoto, a proximidade maior entre a criança e sua família, assim como o envolvimento

[1504] Mestre em Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense (UFF), julianagmuniz2017@gmail.com.
[1505] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), cristinadelou@id.uff.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dos familiares nas atividades pedagógicas, podem trazer resultados positivos.

De acordo com o Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2014), o TEA tem como características diagnósticas um prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Além disso, a atenção compartilhada deve ser estimulada e é preciso observar as reações extremas aos estímulos sensoriais, dentre outros sinais importantes do espectro. O referido transtorno é chamado de espectro porque envolve situações e apresentações diversificadas, numa escala que vai da mais leve a mais grave, cuja classificação indicará o nível de apoio necessário para ajudar a pessoa com TEA. Este nível vai desde o apoio substancial a nenhum apoio.

Com o fechamento das escolas provocado pela Covid-19, a instituição escolar em questão mobilizou-se em um plano de ação pedagógica pautado na continuidade de um vínculo afetivo entre professores, alunos e família, a fim de diminuir os impactos que a distância da escola poderia causar.

Face ao exposto, este texto tem como objetivo geral descrever uma experiência com indicação de recursos pedagógicos no atendimento educacional a crianças no TEA. Este relato de experiência ocorreu através do atendimento remoto de duas crianças da educação infantil durante o período da pandemia, numa escola pública localizada no município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro. Tomou-se por base a perspectiva de práticas educativas pautadas na afetividade, como ressaltam Lev Vygotsky (1984) e Eugênio Cunha (2012, 2015).

Assim, iniciamos o texto pensando na importância do vínculo afetivo entre a escola e a criança no TEA de acordo com os seguintes os itens: a inclusão dessas crianças na educação infantil, o trabalho pedagógico diante do contexto remoto em tempos de pandemia e a relação entre a escola e a família.

2 ATIVIDADES REMOTAS COM CRIANÇAS NO TEA: TUDO COMEÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29). A criança é vista como um sujeito histórico e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de direitos. Isso significa que a proposta pedagógica da Educação Infantil deve ser centrada na criança, sendo a ela garantido o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças, e seu funcionamento norteado pelos eixos através das interações e das brincadeiras (BRASIL, 2009, art. 8º).

No município de São Gonçalo, local de realização dessa pesquisa, o professor de apoio especializado é o responsável pela elaboração e desenvolvimento das práticas pedagógicas com crianças no TEA. Segundo a resolução n. 001/2014, art. 23, do Conselho Municipal de Educação da referida cidade, o professor de apoio especializado é:

> [...] um profissional de educação capacitado cuja função é dar suporte diário ao aluno com necessidades educacionais especiais, dividindo o espaço da sala de aula com o professor regente. São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores da educação especial/ inclusiva (SÃO GONÇALO, RJ, 2014, p. 5).

2.1 Ação pedagógica no contexto remoto: a importância da parceria entre a escola e a família

Apesar da importante presença física do professor de apoio especializado e do convívio do aluno em sala de aula, no que diz respeito ao ensino remoto, a proximidade maior entre a criança e sua família, assim como o envolvimento dos familiares nas atividades pedagógicas, podem trazer bons resultados. Contudo, devemos considerar a dificuldade das famílias de classes mais vulneráveis quanto aos aspectos sociais e financeiros, além do abalo emocional devido aos impactos provocados pela Covid-19.

Segundo Rejane Vier, Rosemari Silveira e Moisés Prsybyciem (2020), houve uma reinvenção das escolas e das práticas educativas dos professores na pandemia para a inclusão e a aprendizagem efetiva desses alunos. Os desafios identificados foram, especialmente, a dificuldade de utilização pelos professores das tecnologias, a falta de mediação presencial dos professores no ambiente de aprendizagem, a falta de interesse desses alunos para acompanhar as atividades de maneira online e a dificuldade das famílias em se adaptar à nova rotina. Percebe-se ainda que a participação da família e a atuação da equipe multiprofissional, a partir de um trabalho

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

integrado, são primordiais para concretização de processos inclusivos de alunos com TEA. Esses resultados contribuem para estimular a reflexão sobre mudanças no espaço escolar e sobre a parceria com a família. Vale ressaltar a importância de um ambiente familiar como base primordial, tanto no ensino presencial, quanto no ensino remoto com atividades remotas.

A criança no TEA necessita ser respeitada por suas características individuais. O autismo é um espectro, e devido a isto, algumas crianças podem vir a ter uma sobrecarga sensorial em ambientes com muita luminosidade, barulhos em excesso, desencadeando crises. A organização do espaço escolar e das rotinas escolar e familiar, assim como o conhecimento constante acerca da criança, de suas habilidades, desafios e interesses, ajudarão no processo de mediação escolar e familiar. Em casa, quando existe uma rotina e acompanhamento da criança, os desafios podem ser amenizados porque elas podem estar mais acomodadas sensorialmente. Ainda assim, acreditamos que a escola continua sendo um importante ambiente de aprendizagem, que proporciona momentos proveitosos em que elas vivenciam suas necessidades individuais por fatores externos e internos.

Podemos dizer que o período atual tem sido desafiador a todos os envolvidos em uma educação de qualidade. Apesar das dificuldades encontradas no decorrer deste processo, Cunha afirma que (2012, p. 51):

> [...] o afeto, sendo em qualquer que seja a circunstância, é o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares, que muitas vezes estão fechadas as possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispensam, conflito familiar e pessoal e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz.

A mediação escolar de crianças no TEA, sendo baseada na perspectiva da observação, sensibilidade e afeto, resulta em grandes possibilidades de conduzir uma relação próxima entre mediado e mediador. A conversa entre a família e os professores servirá para conhecer este aluno por inteiro, e assim, a semente do afeto vai germinando dia a dia, surtindo efeitos na aprendizagem e no relacionamento deste aluno.

Vale lembrar que algumas das características das pessoas no TEA são a imitação e a sensibilidade ao ambiente, sendo estes: ambiente sonoro, ambiente emocional e ambiente social desestruturado, que acabam provocando crises. Para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Temple Grandin e Catherine Johnson (2006) os autistas têm lobos frontais perfeitamente normais, mas os autores sugerem que eles provavelmente não estão bem ligados ao resto do cérebro – daí a sua hipersensibilidade aos estímulos sensoriais.

Considerando a importância do olhar do professor, a afetividade se torna uma aliada, devendo estar associada à observação. O professor precisa acreditar no potencial do seu aluno, possuir um olhar sensível a ele, observar e conhecer seus interesses e individualidades. De acordo com a educadora Maria Montessori:

> [...] um educador impreparado para observar a alma infantil e o dinamismo das nuances do seu desenvolvimento cognitivo pode calcar a sua natural necessidade para o aprendizado escolar e, consequentemente, de expressar-se. É necessário manter a prodigiosa aptidão da criança que, enquanto vive plenamente, aprende. Com efeito, as inteligências adquiridas revelar-se-iam na mente do aprendente fluxos de conhecimentos e enriquecedoras experimentações afetivas (*apud* CUNHA, 2012, p.60).

O método Montessori insere o aluno como ator primordial no processo de aprendizagem, sendo desenvolvida a autonomia, além de propor atividades que incentivam as crianças a pensarem, serem curiosas, detalhistas e valorizarem suas potencialidades.

3 MÉTODO, PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS

O estudo se caracteriza como sendo descritivo, do tipo relato de experiência, isto é, descreve uma experiência com o objetivo de contribuir para certa área de atuação (UFJF, 2017), neste caso, as práticas pedagógicas para crianças no TEA. Em razão dos aspectos citados, nota-se a importância da reflexão e da discussão sobre novas metodologias que minimizem os impactos do distanciamento social entre as crianças (e suas famílias) e a escola.

Participaram deste estudo duas crianças autistas, de quatro e cinco anos. Em função do sigilo dos dados, as crianças receberam os nomes fictícios de João e Miguel. Elas estudam em uma escola de São Gonçalo/ RJ, município em contexto econômico de vulnerabilidade social e econômica. O participante João iniciou o ano letivo de 2020 de forma presencial, e a entrevista com a família foi realizada na forma presencial. Já com o participante Miguel, o contato foi realizado de maneira estritamente online. No ano de 2020, João cursava o pré 1 da educação infantil, seguindo para o pré 2 no ano seguinte. Ao passo que Miguel foi matriculado no pré 2

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da educação infantil no ano de 2021.

O primeiro instrumento empregado foi uma entrevista com as famílias das crianças, cujo objetivo era conhecer as características da criança e seu convívio familiar. O segundo instrumento utilizado buscava avaliar o hiperfoco das crianças em observações feitas durante as entrevistas familiares e durante a mediação entre os professores e as crianças. O hiperfoco – uma forma de concentração intensa associada a determinado aspecto (HENRIQUES, 2018) – é um dos facilitadores na aprendizagem da criança no TEA, direcionando os interesses e desafios explicitados por elas.

A escola organizou com os professores um planejamento das atividades propostas, com um roteiro de como seriam realizadas e escolhidas as atividades, respeitando a rotina da família, e usando como estratégia vídeos do *Youtube* e/ou a criação de vídeos próprios com histórias infantis sobre o tema a ser apresentado. A instituição também fez uso de ferramentas tecnológicas como *Whatsapp* e *Facebook* para se comunicar com as famílias e obter registros de vídeos, áudios e fotos. As famílias que não tinham acesso à internet obtinham informações através de familiares/ amigos que moravam nas redondezas. A instituição escolar mostrou-se disponível para tratar pontualmente estes casos. O estudo foi desenvolvido entre os meses de maio de 2020 a junho de 2021.

Na entrevista conduzida com a família de João, foi informada a sua preferência pelo idioma inglês e seu interesse em games e jogos Lego. Com relação à habilidade motora, a família relata que João costuma brincar de construir casas com peças de madeira. Além disso, João frequenta sessões de psicopedagogia, psicologia e faz acompanhamento médico regular.

Por outro lado, na entrevista conduzida com a família de Miguel, foi informado que ele consegue expressar-se de várias formas (corporal, desenhos). Em se tratando da expressão verbal, Miguel tem intenção do uso da fala, ou seja, ele emite sons dando a ideia de palavras com mais entonação das vogais inseridas nas palavras. E esta fala necessita ser mediada a fim de estabelecer uma conversa entre o emissor e o receptor. Ele utiliza, por exemplo, palavras como “au-au”, pois tem afeição por cachorros. Miguel também gosta de bolas, de carrinhos, de brinquedos construídos em madeira, do alfabeto e de organizar objetos.

Mesmo com as mudanças de rotina impostas pela pandemia, João teve

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

incentivos familiares para participar das atividades propostas. Além disso, a família de João destacou que a atividade de jogos confeccionados pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) vem facilitando a compreensão do entendimento das atividades propostas. A atividade “Conhecendo sua Família”, cujo objetivo é permitir o conhecimento dos componentes da família através do olhar da criança, pode ser visualizada na Figura 1.

Figura 1 – Atividade “Conhecendo sua família” desenvolvida por João.

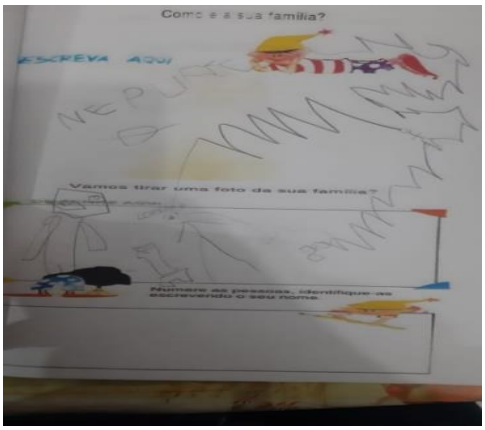

Fonte: Propriedade dos autores (2021)

Por outro lado, Miguel iniciou o ano letivo em 2021, de modo que o contato de sua família com as professoras foi exclusivamente remoto. A família de Miguel informou que pela primeira vez atividades adaptadas para a realidade dele foram utilizadas, demonstrando muita satisfação. Ele tem conseguido realizar estas atividades, mostrando resultados positivos. A atividade “Jogo do Movimento”, cujo objetivo é estimular a orientação espacial, equilíbrio e coordenação motora da criança, pode ser visualizada na Figura 2. Outra atividade, denominada “Garrafa Sensorial”, cujo objetivo é acalmar a criança em momentos de crise, pode ser visualizada na Figura 3.

Figura 2 – Atividade “Jogo do Movimento” desenvolvida por Miguel

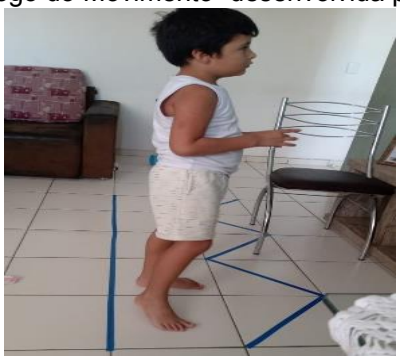

Fonte: Propriedade dos autores (2021)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 3 – Atividade "Garrafa Sensorial" desenvolvida por Miguel

Fonte: Propriedade dos autores (2021)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas observações realizadas pela professora de apoio especializado, as atividades remotas foram usadas como forma de proporcionar um ambiente afetivo e estimulador, considerando as dificuldades encontradas como o acesso à internet, recursos financeiros, situações de ordem emocional e vulnerabilidade social diante do atual cenário que estamos vivenciando. Apesar dos desafios enfrentados, a família do João informou às professoras que durante a pandemia a criança deixou de usar fralda, e vem construindo um vocabulário mais completo, usando palavras que demonstram sentimento e preocupação com a mãe, tais como "tá tudo bem?", perguntas não realizadas antes da pandemia.

Com relação ao Miguel, ainda que o contato com as professoras tenha se estabelecido há pouco tempo, a família relatou que ele progrediu no desenvolvimento das atividades.

Nas ações desenvolvidas pela escola, diante do retorno dado pela família, as atividades propostas para as crianças no TEA tiveram de ser repensadas para o contexto familiar, respeitando o momento de cada família (desemprego, falta de acesso à internet, perda de seus entes queridos, dificuldade dos pais no manuseio de objetos eletrônicos, entre outros). Então, o conhecimento dos interesses das crianças com a parceria da família viabilizaram uma melhor compreensão dos desafios e das potencialidades das crianças. Os resultados deste estudo demonstraram que a observação, a sensibilidade, a afetividade, o olhar atento e o conhecimento devem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

caminhar juntos no convívio com as crianças, em especial crianças com autismo.

REFERÊNCIAS

APA. **Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – CEB. Dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 jul. 2021.

CUNHA, A. E. **Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

CUNHA, A. E. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

GRANDIN, T.; JOHNSON, C. **Na língua dos bichos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

HENRIQUES, C. S. **Livro ilustrado com a temática do autismo**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Design) - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/192141/Livro%20tem%c3%a1tica%20do%20autismo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 6 jul. 2021.

SÃO GONÇALO, RJ. Resolução do C. M. E. n. 001, de 29 de janeiro de 2014. Fixa normas para atendimento educacional especializado na rede de ensino de São Gonçalo e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Município de São Gonçalo**, p. 3-7, 2 maio 2014. Disponível em: https://servicos.pmsg.rj.gov.br/diario/2014_05_02.pdf. Acesso em: 5 jul. 2021.

UFJF. **Guia Instrutivo para Elaboração de Relato de Experiência**. Universidade Federal de Juiz de Fora: Instituto de Ciências da Vida, 2017. Disponível em: https://www.ufjf.br/nutricaogv/files/2016/03/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Elabora%C3%A7%C3%A3o-de-Relato-de-Experi%C3%AAncia.pdf. Acesso em: 5 jul. 2021.

VIER, R. F. S.; SILVEIRA, R. M. C. F.; PRSYBYCIEM, M. M. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e orientação psicológica em tempos pandêmicos: suas relações e desafios na educação. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1, p. 77-85, 2020. Disponível em: http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/

view/3474. Acesso em: 6 jul. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

14.5.21 AVALIAÇÃO DE APLICATIVOS EM REALIDADE VIRTUAL E AUMENTADA PARA O ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA

Amanda Queirolo Ribeiro da Cruz[1506]

Neoli Lucyszyn Suckow[1507]

RESUMO

Recursos tecnológicos têm ganho cada vez mais espaço no ambiente educacional, promovendo o engajamento e facilitando a compreensão de conceitos pelos estudantes e, consequentemente, servindo de apoio aos docentes enquanto ministram suas aulas. Assim, a aplicação de materiais didáticos interativos que apresentem possibilidade de imersão em ambientes virtuais pode tornar-se bastante efetivo e impactar positivamente no processo de ensino e aprendizagem. Dentro desse contexto, a utilização da realidade aumentada e virtual (RA e RV, respectivamente) pode proporcionar uma experiência gameficada, de fácil compreensão e visualização de conceitos. Assim, o presente trabalho tem como objetivo apresentar alguns aplicativos de RV e/ou RA disponíveis no mercado para auxiliar os estudantes em relação aos temas de estudo abordados na disciplina de Química Orgânica. Vinte e seis aplicativos foram baixados a partir da plataforma Play Store do Google para um Smartphone e avaliados quanto aos critérios de usabilidade, eficiência e funcionalidade. Foi verificado que dos aplicativos testados, doze se revelaram adequados, atendendo diferentes critérios de qualidade, mostrando-se efetivos na aprendizagem de diferentes conceitos de Química Orgânica, e chamando atenção por serem lúdicos e interativos. Estes recursos tecnológicos podem ser utilizados por docentes como estratégias alternativas ao ministrar suas aulas ou por estudantes que desejam praticar os conhecimentos adquiridos em atividades e exercícios extraclasse que além de facilitar a compreensão, promovem diversão.

Palavras-chave: Aplicativos. Química Orgânica. Aprendizagem. Realidade Virtual. Realidade Aumentada.

1 INTRODUÇÃO

Um dos principais desafios do professor de química é ensinar conceitos abstratos utilizando exemplos concretos. Muitas vezes torna-se difícil apresentar um modelo que se aproxime o suficiente daquilo que está sendo abordado no conteúdo, mesmo que em sala de aula ou laboratório. Fenômenos que podem ser observados visualmente, mas que exigem uma explicação mais complexa, precisam ser ilustrados, com a finalidade de melhor descrevê-los (LEITE, 2020).

[1506] Estudante da Graduação e Iniciação Científica do curso de Licenciatura em Química da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. E-mail: amanda.queirolo@pucpr.edu.br
[1507] Doutora em Processos Biotecnológicos: Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Brasil. Professora Adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: neoli.lucyszyn@pucpr.br

O uso de materiais didáticos interativos como em realidade virtual, realidade aumentada, simuladores, jogos, apostilas, entre outros que envolvem os estudantes, proporcionam, no processo de ensino e aprendizagem, alguns benefícios como a facilidade para fixar a aprendizagem, simplicidade na apresentação de dados, possibilidade de tornar os conteúdos mais concretos e estímulo à participação.

2 DESENVOLVIMENTO

Segundo Basye et al. (2015), a utilização de tecnologias inovadoras aplicadas em espaços de aprendizagem, juntamente a adaptações e mudanças nas práticas pedagógicas podem vir a impactar o processo de ensino e aprendizagem e, possivelmente, trazer resultados positivos no que diz respeito à aquisição de conhecimento e desempenho dos alunos na execução de atividades referentes aos conteúdos que estão sendo estudados.

Visto a dificuldade que os professores de química encontram em ilustrar conceitos, tanto macro quanto microscópicos, determina-se que a utilização da Realidade Aumentada (RA) e Realidade Virtual (RV) se torna muito viável, sendo tecnologias que estão em ampla disseminação e que possibilitam uma visualização e interação do aluno com o ambiente virtual, de forma natural, facilitando a compreensão e prendendo a atenção em relação ao conteúdo visto em classe, principalmente em relação aos temas teóricos, ou em momentos que seja necessário visualizar imagens que sem a ajuda de ferramentas adequadas não seria possível (DE ALMEIDA e DA SILVA, 2017).

Conteúdos que exigem imaginação, pois são muito abstratos, tendem a dificultar o entendimento dos estudantes que nunca tiveram contato com a química e que não possuem habilidades de percepção espacial de elementos 3D (REIS, 2013).

A utilização de dispositivos, softwares e materiais tecnológicos permitem que o professor crie espaços de discussão em sala de aula a partir de experiências cotidianas, proporcionando momentos de reflexão e contribuindo para a superação de algumas dificuldades relacionadas ao entendimento de conceitos (SILVA, 2008).

Na visão de Queiroz, Oliveira e Rezende (2015, p. 11) sobre o uso da realidade aumentada no ensino de química:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] é possível afirmar o quanto a realidade aumentada, utilizada no ensino, possui boa aceitação por parte dos alunos. Além de ser uma forma eficaz para suprir muitas necessidades vinda da forma abstrata de ensinar os elementos químicos, reações químicas, entre outros elementos.

Também, é importante discutir o quanto a realidade virtual pode contribuir em relação ao conhecimento científico na formação do estudante, onde o professor tem um papel essencial como mediador desse conhecimento. As práticas de atividades com RV possibilitam um rompimento com as práticas tradicionais, já enraizadas nas aulas de Química (LEITE, 2020).

2.1 MATERIAIS E MÉTODOS

Os materiais utilizados para o desenvolvimento do presente estudo consistem no uso de um smartphone e notebook para pesquisas de referências bibliográficas na web e para instalação de aplicativos para avaliação. Também uma impressora para a impressão dos códigos para acesso aos materiais em realidade aumentada.

2.1.1 Seleção de aplicativos

Foram realizadas pesquisas em artigos científicos publicados em revistas de acesso gratuito e outras bibliografias voltadas à tecnologia e educação e na Play Store Google do Smartphone para seleção de alguns aplicativos em Realidade Aumentada e Virtual para o ensino de química.

2.1.2 Avaliação de aplicativos

Foi realizada primeiramente uma avaliação prévia e alguns aplicativos foram desinstalados no início do processo de seleção por apresentarem limitações como:

- apresentarem erros ao inicializar;
- não possuírem instruções de utilização;
- estarem em um idioma desconhecido pela estudante pesquisadora;
- não se enquadrarem em Realidade Virtual (RV), Realidade Aumentada (RA) ou Realidade Aumentada e Virtual (RAV);
- não indicarem os materiais extras ou aplicativos que deveriam ser baixados à parte para funcionar completamente;
- apresentaram erro no banco de dados, prejudicando o login (acesso) à plataforma.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os demais critérios impostos sobre os aplicativos que passaram pela avaliação inicial se baseiam principalmente no visual, funcionalidade e materiais/sistemas necessários para sua utilização. Atendendo todos os critérios, é analisado quanto os aplicativos suprem as necessidades da aprendizagem em química.

2.2 RESULTADOS

Na presente pesquisa foi utilizada como principal fonte para a busca de ferramentas interativas o Google Play Store, que é um sistema para celulares Android de pesquisa e download de aplicativos diversos, que possibilita acessar todas as informações relevantes do aplicativo como: desenvolvedor, quantidade de downloads, tamanho, avaliação dos usuários, dia do lançamento, versões, processo para baixá-los e classificá-los no celular.

No Quadro 1 são apresentadas informações dos aplicativos e alguns dos critérios analisados como: usabilidade, eficiência e funcionalidade.

Alguns materiais avulsos podem ser necessários para o uso do aplicativo em suas variadas funções. Exemplos de tipos de materiais solicitados e especificados nas instruções são: aplicativo de óculos em RV (como o Cardboard da Google), para proporcionar uma maior imersão do usuário no ambiente virtual, e impressões de QrCodes de moléculas, materiais e vidrarias para sobreposição da câmera do celular.

Quadro 1 – Avaliação da usabilidade, funcionalidade e eficiência dos aplicativos e materiais avulsos testados.

Nome do Aplicativo	Interface Limpa	Usabilidade	Necessita Materiais/ Aplicativos Adicionais	Adaptação para Óculos VR	Compras no Aplicativo	Funciona Offline	Interatividade	Carregamento	Variedade de funções
360ed's Elements AR	Sim	Alta	Sim	Não	Não	Sim	Alta	Rápido	Sim
AR VR Molecules Editor Free	Sim	Alta	Sim	Sim	Sim	Sim	Alta	Rápido	Sim
Cristaloquímica - Aumentada	Sim	Média	Sim	Não	Não	Não	Baixa	Lento	Não
Dat Thin Pone HighSchool Chemistry AR Learning App	Sim	Alta	Sim	Não	Sim	Não	Alta	Rápido	Sim

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Elements - Tabela Periódica	Sim	Alta	Sim	Não	Não	Sim	Alta	Rápido	Não
Isomers AR	Sim	Alta	Sim	Não	Não	Não	Alta	Médio	Sim
ModelAR Organic Chemistry	Sim	Alta	Sim	Não	Não	Não	Alta	Rápido	Sim
Orbitais virtuais Química 3D	Sim	Baixa	Não	Não	Não	Não	Baixa	Rápido	Não
Periodic Table ARVR	Sim	Alta	Sim	Sim	Não	Não	Alta	Médio	Sim
RAppChemistry: AR	Sim	Alta	Sim	Não	Não	Sim	Baixa	Lento	Não
Sparklab - Chemistry app in AR/VR	Sim	Alta	Não	Não	Não	Sim	Média	Rápido	Sim
TRPEV-RA	Sim	Média	Sim	Não	Não	Sim	Baixa	Rápido	Não

Fonte: A autora, 2021.

Dos aplicativos que se destacaram por atender a maioria dos requisitos e mostrarem-se efetivos para a aprendizagem de química orgânica, temos:

- AR VR Molecules Editor Free (Figura 1): possibilita interação com conteúdo de Química Orgânica e Inorgânica, apresentando estruturas e permitindo que o usuário interaja de várias formas com as moléculas e nomenclaturas, além de ter uma portabilidade para óculos VR.

Figura 1 – Aplicativo AR VR Molecules Editor Free

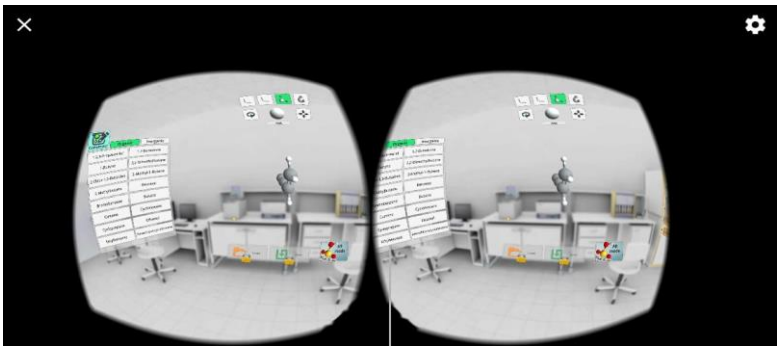

Fonte: A autora, 2021.
Nota: Laboratório de química que dispõe diversas atividades de química orgânica e pode ser acessado com os óculos de realidade virtual para melhor experiência e imersão.

- Elements - Tabela Periódica (Figura 2): possibilita interação com conteúdo dos elementos da tabela periódica, permite a sobreposição de objetos virtuais em ambientes reais através do acesso à câmera do dispositivo, trazendo imagens e

informações sobre o elemento selecionado. É necessário imprimir o cartão do elemento ou acessar outro dispositivo para fazer a sobreposição.

Figura 2 – Aplicativo Elements – Tabela Periódica

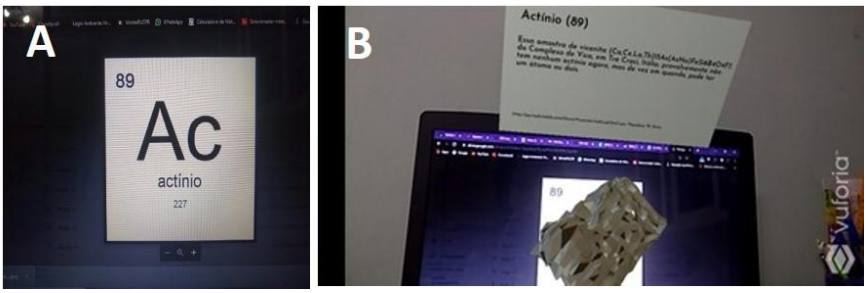

Fonte: A autora, 2021
Nota: **(A)** Imagem para posicionar a câmera do celular e acessar o elemento; **(B)** Imagem do elemento em estado sólido e descrição em realidade aumentada.

- Sparklab - Chemistry app in AR/VR (Figura 3): possibilita interação com os átomos, permite a sobreposição de objetos virtuais em ambientes reais através do acesso à câmera do dispositivo, é possível adicionar prótons, nêutrons e elétrons para formar o átomo que desejar. O aplicativo também conta com exercícios, experimentos, quizzes e vídeos de química.

Figura 3 – Sparklab – Chemistry app in AR/VR

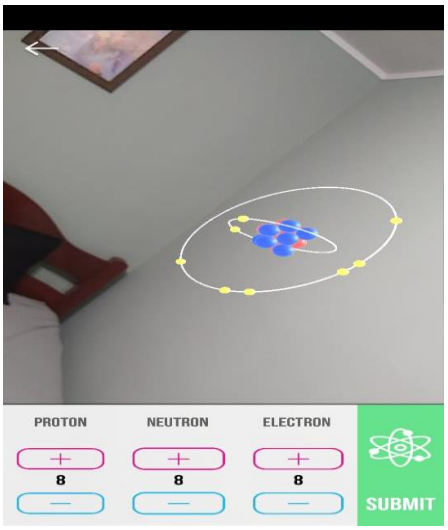

Fonte: A autora, 2021
Nota: Molécula que pode ser montada pelo usuário adicionando ou retirando prótons, nêutrons e elétrons, flutuando em um ambiente real.

2.3 DISCUSSÃO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Andrade, Araújo e Silveira (2017, p. 183) definem que a qualidade de um aplicativo é:

> [...] um conjunto de atributos que devem ser estabelecidos e atingidos em determinado nível de conformidade para que se atenda às expectativas e necessidades de seus usuários ou se adéque ao uso para o qual foi concebido.

Os autores ainda destacam características de Qualidade de Software presentes no grupo de normas ISO/IEC 9126, como: eficiência, funcionalidade e usabilidade.

Foi verificado que o critério visual aponta a usabilidade e quão limpa é a interface. Se o usuário (aluno/professor) consegue navegar no aplicativo sem se distrair com componentes desnecessários na tela, e sem ter dificuldade de encontrar os botões para acesso às informações e funcionalidades.

Já a eficiência de um software é definida pelos recursos e desempenho das funções, ou seja, se disponibiliza tudo o que é necessário para utilizar o aplicativo e obter o que deseja. As possibilidades de interação são baseadas em comandos e ações que apresentam diferentes funções, ou não, e devem ser eficientes para permitir uma melhor interação e satisfação dos usuários que estão usufruindo do recurso.

O tempo de carregamento, a apresentação de instruções para orientar o uso do aplicativo e a interatividade do usuário com o ambiente virtual e real fazem parte do critério de funcionalidade. O carregamento pode depender do tamanho do aplicativo, a quantidade de imagens e componentes complexos e, também, em caso de aplicativos online, o acesso à internet.

A maioria dos aplicativos selecionados são totalmente gratuitos, contudo, é necessário citar que alguns não. Há funcionalidades que podem ser bloqueadas na versão gratuita e só podem ser utilizadas via compra virtual no aplicativo. A variedade de funções é referente a quantas atividades diferentes podem ser executadas pelo aplicativo, como, por exemplo, o acesso a vídeos, jogos, imagens tridimensionais, entre outros.

Não somente como auxílio para as aulas teóricas, o uso dos laboratórios virtuais, permite a sobreposição de elementos virtuais sobre o experimento real. O principal propósito do uso dessa estratégia em experimentos educacionais, é manter

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a visualização do ambiente real e guiar remotamente o estudante na realização do experimento (SCOTTA et al., 2014).

A gameficação que alguns aplicativos trazem, estimulam ainda mais a aprendizagem, pois desafiam os estudantes a aplicar o conteúdo que foi estudado, atribuindo pontos pelos acertos e fases de dificuldade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada vez torna-se mais evidente a necessidade dos professores estarem se reinvintando e inserindo novas estratégias de ensino que proporcionem maior engajamanto dos estudantes e auxiliem no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, as tecnologias, tão presentes no dia a dia, podem se tornar nossos aliados nas aulas de Química, cujos conceitos se mostram muitas vezes tão abstratos e de difícil entendimento.

No presente estudo foram avaliados diferentes aplicativos que podem ser utilizados como apoio efetivo para suprir a necessidade de maior interatividade e melhor entendimento do conteúdo com representações visuais e lúdicas.

Houve um aprofundamento e teste sobre materiais já existentes e como relacionar suas funcionalidades com os conteúdos de Química Orgânica, facilitando o aprendizado do estudante e proporcionando ao professor a possibilidade de utilizar diferentes ferramentas tecnológicas para enriquecer suas aulas.

A utilização de recursos tecnológicos para o ensino de química, são facilitadores para a promoção da aprendizagem e da inclusão. Recursos baseados em realidade virtual apresentam de forma objetiva e interativa os conceitos químicos, facilitando a compreensão do conteúdo por parte dos estudantes.

Os aplicativos objetivam uma melhor visualização do conteúdo, facilitando o entendimento, e torna-se viável que sejam utilizados de forma extraclasse e como material suplementar de apoio, auxiliando na execução de atividades de casa ou mesmo revisão do que foi aprendido em sala de aula.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ANDRADE, M. V. M.; ARAÚJO JR, C. F; SILVEIRA, I. F. Estabelecimento de critérios de qualidade para aplicativos educacionais no contexto dos dispositivos móveis (M-Learning). **EaD em FOCO**, v. 7, n. 2, p. 178-193, 2017.

BASYE, D., GRANT, P., HAUSMAN, S.; JOHNSTON, T. **Get Active: Reimagining Learning Spaces for Student Success** (1st ed). United States of America: International Society for Technology in Education**,** 2015.

DE ALMEIDA, S. H.; DA SILVA, C. C. **Contribuições da Realidade Aumentada Para o Ensino de Química no Ensino Médio Do IFG Campus Jataí**. XIV Semana de Licenciatura V Seminário da Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática Reformas Educacionais: Pontos e Contrapontos. Jataí - GO - 25 a 30 de set. de 2017. Disponível em: http://revistas.ifg.edu.br/semlic/article/download/596/391. Acesso em set. de 2020.

LEITE, B. S. **Aplicativos de realidade virtual e realidade aumentada para o ensino de Química**. Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v. 6, p. 15-16, 2020.

REIS, M. G. **Realidade Aumentada Aplicada ao Ensino da Simetria Molecular.** 2013. Disponível em: http://www.uel.br/cce/dc/wp-content/uploads/TCC-MatheusReis-BCCUEL-2013.pdf. Acesso em 15 jan. 2021

QUEIROZ, A. S.; DE OLIVEIRA, C. M.; REZENDE, F. S. Realidade Aumentada no Ensino da Química: Elaboração e Avaliação de um Novo Recurso Didático. **Revista Eletrônica Argentina-Brasil de Tecnologias da Informação e da Comunicação**, Disponível em: <https://revistas.setrem.com.br/index.php/reabtic/article/view/44>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SCOTTA, A.; HÜTTNER, V.; MACHADO, K.; PINTO, I.; COUTO, Z.; ESPÍNDOLA, D. **Uma aplicação da Realidade Aumentada em Laboratórios Mistos para Ensino de Química**. 3º Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2014. Disponível em: https://br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/3280/2818. Acesso em 5 jan. 2021.

SILVA, J. E. da. **Aplicação da realidade virtual na educação Química – o caso do ensino de estrutura atômica**. 6ª mostra acadêmica UNIMEP, 2008. Disponível em: http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/6mostra/1/187.pdf. Acesso em 17 jun. 2020.

14.5.22 CULTURA DIGITAL EMERGENTE NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID

Juliana Vaz Paiva[1508]

Antônio Carlos Minussi Righes[1509]

RESUMO

A presente pesquisa se insere no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – subprojeto Pedagogia – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Assim como a sociedade, as práticas do projeto estão significativamente permeadas pela cultura digital, assim, busca-se atentar às questões concernentes ao tema, para que se possa atendê-las a partir das possibilidades de intervenções pedagógicas, garantindo, de alguma forma, a excelência da formação de professores. A partir do questionamento "Como a cultura digital contribui para o desenvolvimento das atividades do PIBID subprojeto Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)?", objetiva-se identificar e analisar como a cultura digital contribui para o desenvolvimento das atividades do PIBID subprojeto Pedagogia da UFSM. Por meio de metodologia qualitativa (Minayo, 2001), optou-se por um questionário aberto (Triviños, 1987) realizado de forma *online*. Para a análise de conteúdo fundamentada por Bardin (1977), utilizou-se os dados gerados pelo questionário; leis e referencial teórico como Levy (2000); Castells (2002) e Unesco (2008). Considera-se que, com presença constante no cotidiano dos acadêmicos bolsistas do projeto, as TIC permearam ou até mesmo protagonizaram os espaços de formação dos futuros professores. Desta forma, é inevitável atentar para o uso das já referidas tecnologias na constante busca pela excelência no processo de formação de professores – fundamentalmente, ao acesso e o desenvolvimento de competências e habilidades à uma melhor vivência de cultura digital.

Palavras-chave: PIBID. Formação do pedagogo. Cultura digital.

1 INTRODUÇÃO

No contexto emergente, as práticas de tecnologias estão imbricadas ao fazer docente, considerando o ensino híbrido de aulas síncronas e assíncronas, atualizada no suporte das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Estas estão significativamente presentes em novas percepções e sentidos que ao mundo são atribuídos, e acabam por gerar mudanças nos modos de vivenciar a sociedade, a informação e o conhecimento. É inegável a constância cada vez maior dessas tecnologias em nossos cotidianos, fato que reflete no âmbito pedagógico como um todo – desde as práticas até a constituição das relações entre professores e alunos.

[1508] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: julianavazpaiva@hotmail.com
[1509] Pós-doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: acmrighes@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em sua obra “A inteligência coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço”, o autor Pierre Lévy esclarece sobre o impacto da mudança nos modos de comunicação e de acesso ao saber; a considerável influência que a *internet* possui na criação de um novo espaço de aprendizagens, pensamentos e gênero do saber; fatos que resultam no surgimento de uma nova cultura – chamada de cibercultura (LEVY, 2000).

Essa cultura digital origina uma perspectiva no impacto dos resultados pedagógicos, uma vez que compreende habilidades para a comunicação coletiva, em tempo real e contexto global, contribui para a potencialização dos processos de ensino e de aprendizagem, tendo em vista um novo modo de comunicação, informação e produção de conhecimentos (CASTELLS, 2002).

A necessidade da ressignificação e fortalecimento do processo de formação de docentes é resultado da vivência da cultura digital, em diferentes graus de inserção e conhecimento. Partindo desses elementos que já permeiam as práticas diárias dos acadêmicos, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) busca o fomento das habilidades necessárias à uma melhor vivência de cultura digital, e por meio do documento “Padrões de competência em TIC para professores: Módulos de padrão de competência”, propõe a incorporação de diversas ferramentas relevantes de produtividade e recursos tecnológicos na formação de professores. Fundamenta-se no desenvolver de um currículo cruzado por três dimensões – alfabetização em tecnologia, aprofundamento do conhecimento e criação do conhecimento – com os seis componentes do sistema educacional – Política e visão; Currículo e avaliação; Pedagogia; TIC; Organização e administração e Desenvolvimento profissional do docente (UNESCO, 2008).

A presente pesquisa se insere no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). De acordo com o Edital vigente durante a pesquisa (Nº 7/2018), o PIBID objetiva propiciar a aproximação entre escola pública de educação básica e universidade – futuros docentes e realidade escolar, elevando a qualidade da formação inicial de professores e das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) participa do referido programa desde a primeira chamada pública, no Edital Ministério da Educação (MEC)/CAPES/

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/2007, entretanto o subprojeto do curso de Pedagogia – abordado neste estudo – iniciou suas atividades no ano de 2010, a partir do Edital CAPES nº 02/2009.

Percebe-se que, assim como a sociedade, as práticas do projeto estão significativamente permeadas pela cultura digital, até mesmo pelas ferramentas que recorre para que os direcionamentos adequados sejam feitos aos planejamentos de atividades realizadas nas escolas e atividades acadêmicas. Para isso, utiliza-se de meios como o Google Drive, o E-mail e o WhatsApp.

Assim sendo, justifica-se o presente trabalho pelas demandas culturais e contemporâneas vivenciadas no subprojeto. Essas expectativas são existentes no contexto cibercultural em que se vive e busca-se atentar às questões concernentes ao tema, para que se possa atendê-las a partir das possibilidades de intervenções pedagógicas, garantindo, de alguma forma, a excelência da formação de professores.

Deste modo, a partir do questionamento “Como a cultura digital contribui para o desenvolvimento das atividades do PIBID subprojeto Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)?”, objetiva-se identificar e analisar como a cultura digital contribui para o desenvolvimento das atividades do PIBID subprojeto Pedagogia da UFSM.

2 METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos traçados e responder ao questionamento orientador deste estudo, utilizou-se de abordagem qualitativa, pois “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.” (MINAYO, 2001, p. 14)

Quanto aos instrumentos, optou-se por um questionário aberto. Triviños (1987) esclarece que:

> [...] talvez sejam a entrevista semi-estruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre, o método clínico e o método de análise de conteúdo os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo. (p. 138)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Considera-se que o uso das TIC vem sendo acentuado como ferramenta eficiente e facilitadora no meio acadêmico. Assim, o uso do questionário *online* possibilita coletar dados em uma amostra mais significativa, bem como, permite desvelar categorias emergentes nos resultados, o que proporciona maior produção de dados relacionados ao tema pesquisado com bom aproveitamento de respostas. (FALEIROS; KÄPPLER; PONTES. SILVA; GOES; CUCICK, 2016)

Nesta perspectiva, propôs-se que os 21 acadêmicos do curso de Pedagogia, bolsistas do PIBID durante o segundo semeste do ano de 2019, respondessem à um questionário *online*, dentro de um prazo de sete dias – enviado para cada um dos participantes por meio do aplicativo WhatsApp, costumeiramente utilizado pelo grupo para a ágil comunicação.

O questionário estruturou-se a partir de três principais blocos, surgidos da demanda de uso de tecnologias do grupo: Planejamentos, Produções Acadêmicas e Operacionalização do cotidiano. Optou-se por um questionário curto, com sete perguntas, considerando serem maiores as possibilidades de participação dos sujeitos. Bem como se fez uso da opção proporcionada pela ferramenta usada para o desenvolvimento do questionário online – Formulários Google – que não permite ao usuário o envio do questionário sem antes ter respondido à todas as questões solicitadas.

Para chegar aos resultados esperados desta pesquisa foi utilizada a análise de conteúdo, considerando três etapas propostas por Bardin (1977): Primeiramente, a fase de pré-análise, quando há o primeiro contato com o objeto de análise - questionário online e referenciais bibliográficos. Conseguintemente, o momento da definição do corpus da análise. E por fim, a elaboração de indicadores e interpretação do material coletado.

3 PLANEJAMENTO

Durante o período – já citado – abordado pela presente pesquisa, o subprojeto Pedagogia realizava semanalmente, uma reunião de planejamento, com duração de duas horas, momento de encontro presencial dos bolsistas em seus grupos para compartilhar ideias e traçar planejamentos para a semana seguinte de atividades nas escolas. Os planejamentos não eram feitos de maneira isolada, com cada pibiano ou

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

grupo organizando as atividades futuras e as arquivando em cadernos ou pastas, pois as TIC se fizeram essencialmente presentes dando grande suporte à este processo.

Os bolsistas destacaram o papel moderador para a comunicação necessária à estruturação de planejamentos, em especial o aplicativo WhatsApp, pois propiciou mais rapidez e praticidade para a resolução de dúvidas, colaborações e tomada de decisões no grupo.

Na busca de ideias e inspirações, auxílio na organização das atividades e jogos a serem propostos nas escolas, indicou-se principalmente o uso do Pinterest, rede social que possibilita aos usuários o compartilhamento de imagens e que ajuda na busca de ideias e referências. Para os acadêmicos, a referida rede social contribuiu para que a criação das atividades pudesse ser mais criativa e adequada às necessidades dos educandos, sendo ainda mais atrativas e eficazes.

Destaca-se o uso do Google Drive como instrumento fundamental para a interação e compartilhamento de dados. Suas características de interatividade e simultaneidade em muito colaboraram para as possibilidades de contribuição ao planejamento, pois segundo bolsistas, uma grande facilidade foi “ter acesso a todos os planejamentos dos colegas pibidianos, assim como [...] usar o mesmo documento ao mesmo tempo que outro colega na formulação do planejamento.” (Pibidiano A, comunicação eletrônica). Com isso, ressalta-se o conceito de cultura digital para a proposição de planejamento coletivo, aberto e passível de mudanças, a partir de pesquisas, experiências e orientações de colegas ou professoras participantes do subprojeto.

O uso dessas ferramentas se deu a partir de computador ou smartphone, aparelhos que a grande maioria dos acadêmicos possui acesso e faz uso para as mais variadas atividades cotidianas. Como referenciado anteriormente, a sociedade está imersa em uma cultura digital a que já se está acostumou, sendo hoje praticamente uma necessidade básica para o bem viver, como se pode observar na resposta de uma das bolsistas, quando se remete às contribuições propiciadas pelas TIC ao desenvolvimento do subprojeto:

> Para a elaboração do planejamento, criação das atividades, muitas vezes recorremos à pesquisas na internet, desde artigos acadêmicos a blogs especializados. Algumas idéias também eram discutidas por WhatsApp, nas reuniões ou em intervalos de aula e depois, no Google Drive podíamos criar o planejamento físico, além de poder recorrer a informações anteriores e arquivos de jogos criados. (Pibidiano B, comunicação eletrônica)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Entretanto, a partir dos resultados da pesquisa também se propicia a reflexão sobre a atenção necessária à função da Universidade de proporcionar e auxiliar o acesso aos alunos sem essa possibilidade, pois ao mesmo tempo que as TIC podem ser facilitadoras para a formação de professores podem também ser obtáculos no processo daqueles que não possuem fácil acesso à elas ou apresentam significativas dificuldades em sua prática.

4 PRODUÇÕES ACADÊMICAS

No âmbito das produções acadêmicas, o conceito de virtualidade trazido por Pierre Lévy (2000) se faz muito presente, uma vez que a partir do uso das TIC há um maior alcance de pesquisa e aproveitamento de tempo, muitas vezes escasso durante o processo de graduação. Também a viabilização de diversas possibilidades de fontes para pesquisa e de comunicação, servindo como canal entre bolsistas e professores na realização e aprimoramento de tarefas em conjunto.

Majoritariamente, a vasta possibilidade de busca por referências também foi apontada e merece ser abordada, levando em conta o avanço que propicia ao processo acadêmico dos iniciantes professores-pesquisadores, mostrando que a pesquisa não é abstrata e rasa, mas se constitui, fundamenta e retroalimenta na prática cotidiana das escolas.

Grande parte das declarações dadas pelos bolsistas se fez semelhante à esta: “[...] minhas produções tornaram-se melhores, pois o acervo que encontro na internet é muito grande, assim posso abrir os horizontes e ampliar minhas produções.” (Pibidiano C, comunicação eletrônica). A afirmativa referenciada se refere ao uso de plataformas de pesquisas e acervos acadêmicos, que viabilizam o acesso à resumos, artigos, monografias, teses e dissertações que podem apresentar temáticas semelhantes às investigações dos bolsistas, apontando caminhos para leituras, autores, bem como metodologias de pesquisa.

Novamente, bastante destacado por doze acadêmicos, consta o Google Drive, pois permitiu registrar todas as atividades e também recorrer aos planejamentos e relatórios já armazenados como dados de pesquisa. A partir desta ferramenta, evidenciam-se as características de hipertextualidade e tempo real, levando em conta que proporciona “[...] a liberdade de fazer as produções acadêmicas em qualquer lugar

sem precisar se encontrar com grupo pessoalmente já que não são todos que tem disponibilidade." (Pibidiano D, comunicação eletrônica).

De igual forma, colaborou na partilha de conhecimentos e busca de auxílio para as produções, como mostra a seguinte contribuição: "Sempre uso Google Drive pra tudo e com ele as minhas orientadoras conseguiam acessar o meu documento e mudar o que achavam necessários [...]" (Pibidiano A, comunicação eletrônica). Também considerando que, muitas vezes, eram criados e compartilhados modelos ou templates para uso em produções e eventos acadêmicos.

Referenciados também, alguns programas oriundos da Microsoft Office, como o Word e o PowerPoint. Assim, diversas possibilidades tecnológicas se fizeram presentes no processo de produção acadêmica dos futuros pedagogos:

> Portais de publicações acadêmicas como a SciELO e o Periódicos UFSM (e de outras Universidades também), o YouTube para assistir a palestras diversas, Netflix para ver documentários e filmes que inspiram a escrita e o trabalho prático. Moodle e E-mail para ter acesso a materiais como livros e textos em PDF. (Pibidiano E, comunicação eletrônica)

Por fim, corrrobora-se com a fala de uma bolsista, que evidencia as utilidades originadas na vivência de uma cultura digital, como "[...] essenciais na partilha de conhecimentos e na busca de auxílio para as produções acadêmicas." (Pibidiano F, comunicação eletrônica).

5 OPERACIONALIZAÇÃO DO COTIDIANO

Apontado por quatorze, dos dezessete bolsistas que responderam às perguntas, o uso do WhatsApp foi o principal mecanismo para que a operacionalização do cotidiano pudesse se fazer de maneira ágil e clara. Os integrantes – bolsistas e professoras – participavam de um grupo em que eram dados avisos, esclarecidas dúvidas e realizadas diversas articulações e deliberações concernentes ao projeto.

O relato dos(as) bolsistas evidencia que, por meio do grupo de WhatsApp, o acesso à informação era facilitado, mas principalmente a comunicação entre bolsistas e professoras, por exemplo, para avisos e justificativas de impossibilidade de presença ou atraso à reuniões na Universidade e atividades na escola, o que também

simplificou na resolução de situações como acordo de listas de materiais necessários, jogos e atividades a serem desenvolvidas.

Destacam-se as falas das bolsistas que demonstram a presença das TIC não só no contexto da Universidade e atividades correlatas, mas na vivência da iniciação à docência nas escolas, quando uma bolsista declara que "[...] através dessas ferramentas consegui desenvolver vários jogos com os alunos." (Pibidiano G, comunicação eletrônica). Certamente, as TIC não só permearam as atividades pedagógicas, como até mesmo serviram para orientar e esclarecer às "[...] indagações por parte das crianças que por hora poderíamos não saber." (Pibidiano H, comunicação eletrônica).

O Google Drive é consideravelmente citado novamente, mas agora como utilitário nas vivências pedagógicas protagonizadas pelos acadêmicos, quando permitiu o compartilhamento e acesso rápido e simultâneo dos planejamentos, da "[...] produção de relatórios e registros de vídeo e foto, além de manter todo o trabalho gravado online, podendo acessá-lo de qualquer dispositivo com internet". (Pibidiano E, comunicação eletrônica).

Como se percebe, o uso das TIC é trazido como sendo algo do cotidiano, "Facilitando acesso a informação, otimizando tempo e possibilitando melhor articulação de funções e a participação do grupo como um todo." (Pibidiano B, comunicação eletrônica). Mesmo que, ainda, nem todos os bolsistas possuam a mesma possibilidade de acesso e condições de uso à essas tecnologias, percebe-se o esforço por fazer parte deste processo – de maneira cada vez mais protagonizadora.

Considerando o espaço limitado de caracteres permitidos ao desenvolvimento escrito da presente pesquisa, pretende-se, por meio da declaração de uma das futuras pedagogas participantes do projeto, sintetizar a relação e as indispensáveis contribuições que a cultura digital proporcionou para o desenvolvimento das atividades do PIBID subprojeto Pedagogia da UFSM: "[...] docentes e discentes conectados." (Pibidiano I, comunicação eletrônica).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das fundamentações teóricas estruturadas e respostas dadas pelos bolsistas, conclui-se que a cultura digital contribuiu de maneira significativa e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

essencial para o desenvolvimento das atividades do PIBID subprojeto Pedagogia da UFSM no segundo semestre do ano de 2019.

Com presença constante no cotidiano dos acadêmicos, bolsistas do projeto, as TIC permearam ou até mesmo protagonizaram os espaços de formação dos futuros professores. Na academia ou nas escolas, foram ferramentas facilitadoras para a comunicação do grupo, para a busca de referenciais teóricos na constituição de pesquisas, para a busca de referenciais práticos na construção de jogos e realização de atividades, bem como para que os registros e orientações necessários se fizessem.

Desta forma, é inevitável atentar para o uso das já referidas tecnologias na constante busca pela excelência no processo de formação de professores – fundamentalmente, ao acesso e o desenvolvimento de competências e habilidades à uma melhor vivência de cultura digital, previstas pela Unesco ainda no ano de 2008.

Por meio de dispositivos, aplicativos, programas, plataformas e recursos tecnológicos de informação e comunicação, os planejamentos, as produções acadêmicas e a operacionalização do cotidiano se fizeram, mas essencialmente significativo é o fato de que a cultura digital propiciou a conexão não somente à telas e redes digitais, mas a conexão ao projeto. Conexão entre pessoas – bolsistas e professoras – conexões de ideias, de contribuições, de construções. E é disso que se trata a cultura digital, a facilidade de estarmos conectados, de alguma forma, àquilo que nos edifica enquanto sociedade e seres humanos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 LTDA, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em 11 Jul. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação**: Economia, Sociedade e Cultura, Vol. I - A Sociedade em Rede. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

FALEIROS, Fabiana et al. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 25, n. 4, e3880014, 2016. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072016000400304&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 Jul. 2021.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: Por uma antropologia do ciberespaço. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores**: Módulos de padrão de competência. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156207_por>. Acesso em 11 Jul. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciênciais sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.23 CULTURA DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR: LIMITES E POSSIBILIDADES IMPULSIONADAS PELA PANDEMIA DA COVID-19

Cleber Silva dos Santos[1510]

Christian Duarte[1511]

Ana Lúcia de Souza Lopes[1512]

RESUMO

Ao analisarmos o impacto da pandemia do COVID 19 no cenário educacional brasileiro, com a interrupção das aulas presenciais para enfrentamento do alastro da pandemia, revelou-se a necessidade de incorporação da cultura digital no cotidiano escolar do ensino superior, com vistas a propor novas formas de aprender e ensinar mais condizentes com o perfil do estudante do século XXI. Esse artigo tem por objetivo discutir sobre as rupturas e continuidades próprias da cultura escolar, a partir da pandemia da COVID-19. Para isso, realizar-se-á um panorama histórico sobre metodologias tradicionais de ensino (com foco na ação docente) e metodologias ativas (com foco no protagonismo do estudante), além de discutir como as tecnologias digitais colaboram para a proposição de novas metodologias de ensino e possíveis barreiras em seu uso. A pesquisa "Quarentena Covid19: percepção do aluno sobre aprendizagem" foi realizada por meio de um questionário com 60 perguntas sobre a percepção sobre sua aprendizagem neste momento de ruptura em que houve a migração do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. Participaram 726 estudantes do ensino superior brasileiro de instituições públicas e privadas. A análise permitiu identificar rupturas e continuidades e apontar limites e possibilidades sobre a necessidade de incorporação de cultura digital na cultura escolar contemporânea.

Palavras-chave: Cultura Digital, Cultura Digital, Metodologias Inovadoras, Pandemia da Covid-19.

1 INTRODUÇÃO

Com o advento da modernização tecnológica e a chegada da pandemia da Covid-19, houve a necessidade do distanciamento social como medida preventiva para contenção da disseminação da doença. Para atender aos protocolos sanitários os vários setores da sociedade foram impactados, em especial no que se refere às instituições educacionais. A adoção do ensino remoto em caráter emergencial impactou todos os níveis de ensino, desde o básico até o ensino superior. Esta nova modalidade de ensino fez com que a aprendizagem passasse a ser prioritariamente mediada por tecnologia e impulsionou a incorporação de cultura digital nas práticas

[1510] Mestrando em Administração de Empresas, Especialista em Docência da Educação Superior, Especialista em Controladoria e Graduado em Administração de Empresas. Universidade Presbiteriana Mackenzie. falecomcleber@outlook.com
[1511] Especialista em Docência da Educação Superior. Licenciado em Matemática. Universidade Presbiteriana Mackenzie. christian95duarte@gmail.com
[1512] Doutora em Educação, Arte e História da Cultura. Especialista em Educação e Tecnologias. Universidade Presbiteriana Mackenzie. analu.souza.lopes@gmail.com

docentes de forma compulsória. Tal circunstâncias levantam questionamentos relevantes acerca da temática educação e tecnologias que envolvem a compreensão de como a cultura digital pode ser incorporada (ou não) na cultura escolar. E ainda, que rupturas e continuidades este momento revelou acerca dos limites e possibilidades de aprendizagem, a partir da percepção de estudantes do ensino superior? Que perspectivas e caminhos esse momento ímpar da história pode impactar na educação superior.

Para compreender tais aspectos este trabalho apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa realizada com estudantes universitários brasileiros buscando compreender sua percepção acerca do processo de aprendizagem, apontando limites e possibilidades desta experiência que acelerou o uso de tecnologias digitais nos processos de aprendizagem, bem como revelou a necessidade de apropriação de metodologias mais condizentes com as necessidades da atualidade.

2 O ENSINO REMOTO, A CULTURA DIGITAL E A CULTURA ESCOLAR

A pandemia da Covid-19 impactou as relações sociais e especialmente o setor da educação já que o sistema educacional teve que migrar do ensino presencial para o que foi denominado ensino remoto.

A esse respeito é muito importante compreender que se trata de um modelo de ensino emergencial que tem como objetivo de manter as atividades letivas e significou uma mudança imediata dos processos de ensino presenciais para modelos alternativos com uso de tecnologia como recurso de mediação (TRINDADE; HENRIQUES; CORREIA, 2020).

Essa mudança repentina que levou a incorporação de tecnologias digitais para os processos de aprendizagem revelou como a estrutura educacional carece de mudanças no que se refere à própria cultura escolar, já que o uso de tecnologias da forma como foi implementado não garante que tais práticas representem a incorporação de cultura digital na cultura escolar.

A cultura escolar implica num conjunto de *habitus*, costumes, normas e condutas, além de conhecimentos a ensinar e práticas que são próprios da escola e que podem variar de acordo com cada época. (JULIA, 2001). Isto significa que compreender a incorporação da cultura digital na cultura escolar requer que tais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

hábitos e costumes, ou novas práticas sejam incorporados de forma efetiva no cotidiano escolar.

O próprio avanço da tecnologia e de forma tão veloz nas últimas décadas provoca rupturas no que se referem as práticas sociais cotidianas e tem impacto, mas de forma gradual, nos ambientes educacionais. É fato que a cultura digital é incorporada em diversos aspectos da vida cotidiana das pessoas, mas como a própria ruptura brusca que a pandemia revelou, em âmbito educacional esse movimento acontece de forma mais lenta. A discussão sobre as necessidades de ressignificar as práticas pedagógicas já existiam e a migração para o ensino remoto intensificou e acelerou esse movimento.

No que concerne ao protagonismo dos discentes diante de sua aprendizagem, John Dewey (1859-1962) relata que a concepção das ideias e das práticas não poderiam ser dissociadas das vivências do indivíduo e da sociedade. Neste pressuposto, o ensino deve ser norteado para a busca dos saberes e estímulo às competências e habilidades necessárias para a vida do indivíduo na sociedade democrática.

Torna-se necessário que a intencionalidade docente impulsione os estudantes a serem protagonistas de sua aprendizagem. nessa ressignificação da aprendizagem. Esse movimento de quebra de paradigmas irá ter impacto na cultura escolar. Almeida & Silva (2011) afirmam que:

> A disseminação e uso de tecnologias digitais, marcadamente dos computadores e da internet, favoreceu o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias e, por conseguinte, de uma configuração social pautada num modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender – viver.

Esse movimento nos leva a compreender como se torna cada vez mais emergente a busca de alternativas e novos modos de aprendizagem que mobilize novas formas de aprender e ensinar. É importante refletir sobre como a cultura escolar se constitui entre rupturas e continuidades, haja vista que novos paradigmas surgem justamente pela forma como as rupturas e as continuidades propiciam espaços de reflexão e ação que garantem os fundamentos complexos e que não devem ser simplificados.

Nesta perspectiva o professor surge como agente de transformação e que influencia na renovação de suas práticas e ressignificação da cultura escolar. Estas questões nos levam a lançarmos nosso olhar para as metodologias contemporâneas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e estratégias que podem contribuir para novas práticas docentes e inovação em sala de aula que possam contribuir para uma aprendizagem mais significativa e condizente com as demandas atuais.

2.1 Metodologias contemporâneas e inovação: estratégias e modelos que contribuem para novas práticas educacionais

Dentre os desafios da atualidade sobre novas formas de aprender e ensinar, o emprego de novas metodologias, aliadas ao uso intencional de tecnologias nos parece essencial para promover experiências significativas e que atendam às demandas educacionais, especialmente em momentos de crise, como o da pandemia da Covid-19 que mobilizam de forma emergencial modelos e possibilidades alternativas para o ensino.

A ideia de metodologia na educação remete a caminhos para a aprendizagem. Isto implica em pensar numa relação dialógica entre professor e aluno, mediada por recursos, estratégias, materiais que possam criar condições para que este caminho de aprendizagem ocorra. Por esta razão, pensar em metodologias contemporâneas, ou metodologias ativas significa compreender que não estamos abordando um tema novo, já que os grandes teóricos da educação se debruçaram no final do século XIX e metade do século XX a propor teorias da aprendizagem que considerassem o estudante como agente ativo e participativo na construção e aquisição de conhecimento.

Contudo, as metodologias ativas ganham nova valorização no século XXI, novas nomenclaturas, justamente porque o avanço da tecnologia permitiu que essa perspectiva se tornasse cada vez mais concreta e possível de aplicação em sala de aula. Baseada na ideia de articulação entre a teoria e a prática, por meio da experiência, as metodologias ativas buscam mobilizar o desenvolvimento da autonomia do sujeito, o desenvolvimento da criatividade e contextualizados com a realidade.

Segundo (BACICH; MORAN, 2018), as metodologias são as diretrizes que norteiam os processos de “ensinagem” e que se realizam por meio de estratégias, abordagens, técnicas em modelos específicos e diferenciados e se inter-relacionam com a educação, a cultura, a sociedade e a escola, impulsionando o estudante a aprender de forma ativa e participativa em vários ambientes de aprendizagem, sejam

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

eles presenciais, virtuais ou mesclados e/ou suportados pelo uso de tecnologias. Para tanto é necessário compreender e apostar em ambientes ricos de oportunidades e de valorização e estímulo multissensorial e dos conhecimentos prévios dos estudantes. (MORAN, 2018, p.3).

Por essa razão, considerando que aprendemos de diversas formas, diversificar formatos e criar estratégias que permitam flexibilizar os processos cognitivos do estudante, alternando diferentes tarefas e operações combinando o uso de recursos tecnológicos com intencionalidade pedagógica são marcos no que se refere a inovar na educação. Tais perspectivas permitem o envolvimento e engajamento dos estudantes em ações de pesquisa, no desenvolvimento da autonomia, no uso de recursos tecnológicos para novas formas de comunicação e produção de conteúdos, desenvolvimento de criatividade e consciência do percurso de aprendizagem realizado.

Atualmente alguns métodos são considerados adequados para práticas educacionais no ensino superior, foco desta pesquisa. São eles: ensino híbrido, sala de aula invertida e gamificação, pois estes têm com grande potencial de impulsionar a aprendizagem por experiência, além de que são os que mais convergem com o uso das (TDIC).

Para (BACICH; MORAN, 2018), o ensino híbrido se caracteriza como modelo educacional que mescla os momentos que o discente estuda alguns conteúdos no ambiente *online* e outros conteúdos no ambiente presencial, ou seja, é a integração das (TDIC) com o desenvolvimento de metodologias ativas.

Na abordagem de sala de aula invertida os conteúdos são previamente preparados e disponibilizados no ambiente *online*, esta estratégia promove atividades práticas, resolução de problemas, assim como projetos para o engajamento do estudante, esta abordagem fornece ao docente um diagnóstico preciso para os interesses, dificuldades e estratégias a serem adotadas com foco na aprendizagem do discente.

A forma de aprendizagem feita através de jogos (gamificação) proporciona ao indivíduo uma maneira atrativa e motivadora para uma aprendizagem mais rápida e condizente com a realidade, pois os jogos educacionais ajudam os estudantes a encarar fases, dificuldades na resolução de problemas, a lidar com o fracasso.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Estas abordagens nos parecem muito condizentes com as demandas da atualidade e despertaram maior atenção neste momento de crise da pandemia, já que ao modificar um modelo de ensino e propor modelos alternativos suportados por tecnologias, estes deveriam ser considerados dentro deste contexto, com as adaptações necessárias para criar formas de aprender e ensinar.

A seguir apresentaremos a análise de um recorte da pesquisa "Quarentena Covid-19: percepção do aluno sobre sua aprendizagem", realizada com estudantes universitários brasileiros no ano de 2020.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada pelo Grupo GEICS – Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade (2020)[1513], por meio de um formulário eletrônico e que contou com uma amostra de 726 alunos respondentes de cursos superiores de instituições públicas e privadas, durante o período dos meses de abril a junho de 2020, no início da pandemia no Brasil. O foco da pesquisa está na percepção dos alunos sobre o impacto da migração de suas aulas presenciais para o ambiente *online*. Foram propostas 60 perguntas e para a análise desse trabalho foram escolhidas 4 questões que auxiliam na identificação sobre como a migração para o ensino remoto trouxe limites e possibilidades que nos dão pistas para reflexão sobre o momento pós-pandemia e retorno às aulas presenciais.

Quadro 1 – Perguntas do questionário

QUESTÕES	PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO
Q38	Você já havia tido experiência em aulas com recursos on-line e/ou educação a distância antes da quarentena?
Q46	Quais são os formatos de conteúdo os professores utilizam para ministrar suas aulas?
Q47	Quais atividades têm sido propostas?
Q66	Você considera que essa experiência irá mudar as aulas presenciais ao retornarmos da quarentena?

Fonte: Dados preliminares. *Quarentena Covid19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem*. (2020)

[1513] www.geics.com.br. Os resultados preliminares da pesquisa constam da publicação *"Quarentena Covid19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem"*. São Paulo: Ed. Dos Autores, 2020. Disponível em: https://www.geics.com.br/quarentena-covid19. Acesso em: 21/07/2021.

4. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Para compreender o perfil dos participantes considera os resultados apresentam os seguintes dados:

Figura 1 – Faixa etária dos participantes

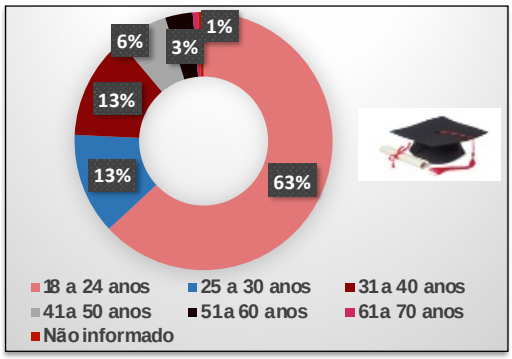

Figura 2 - Percentual da Rede de Ensino

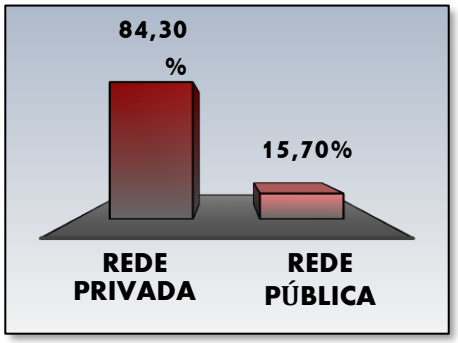

Fonte: Dados preliminares. *Quarentena Covid19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem*. (2020, p.17-19).

Figura 3 – Etapas dos estudantes de graduação

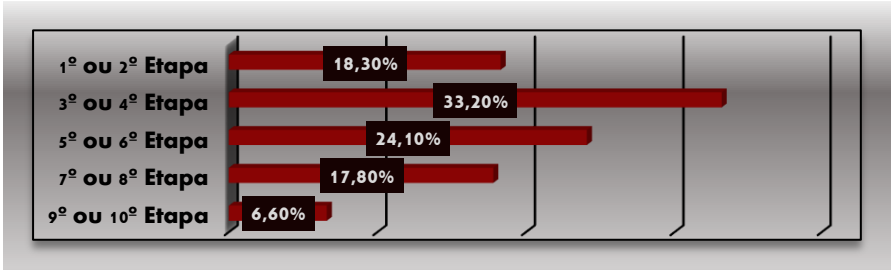

Fonte: Dados preliminares. *Quarentena Covid19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem.* (2020, p.19).

Com base nesse perfil, podemos concluir que se trata de público jovem e que em alguma medida possuem vivencias cotidianas com tecnologias digitais, já que fazem parte das gerações de nativos e imigrantes digitais.

No que se refere a análise das questões, a Q-38 (figura 4), aponta um dado relevante, já que 54% dos alunos cursando nível superior de ensino afirmam nunca ter tido aulas com recursos on-line e/ou educação a distância antes da pandemia da Covid-19.

Figura 04 – Percentual de alunos que já tiveram experiência de aulas online antes da quarentena

Fonte: Dados preliminares. *Quarentena Covid19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem.* (2020, p.20).

Tais dados demonstra que tanto as instituições de ensino quanto os próprios estudantes do ensino superior não estavam ambientados a aprender e ensinar mediados por tecnologia. A migração para o ensino remoto foi uma ruptura brusca no modelo de ensino deste nível de ensino, ainda pautado na centralidade do professor, como veremos nas próximas questões analisadas. Outro dado importante nesta questão se dá no que se refere a opção de "Aulas com recursos *online*". Essa alternativa teve a participação de apenas 10,50%. Desta forma evidencia a necessidade de um novo olhar sobre a prática de métodos de aprendizagem contemporâneos, para uma efetiva mudança na cultura escolar e incorporação de cultura digital

Já os dados da Q-46 (figura 5), demonstra as continuidades, já que a migração para o ambiente *online* significou na transposição do ambiente presencial para o *online*. O formato de aulas expositivas foram os mais utilizados e a disponibilização de conteúdos são apontados na pesquisa como os mesmos que habitualmente eram praticados no ensino presencial.

Figura 5 – Formatos de conteúdos utilizados nas aulas

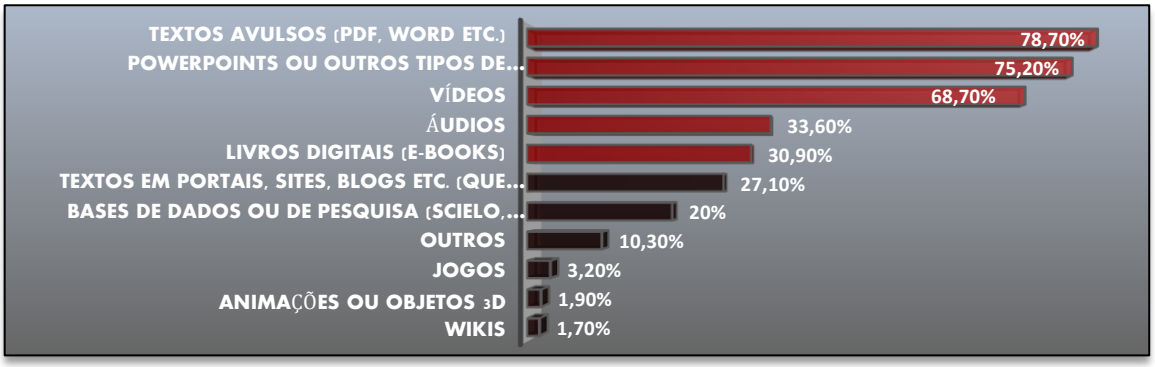

Fonte: Dados preliminares. *Quarentena Covid19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem.* (2020, p. 22)

Nesta questão, 78% apontaram o uso de textos avulsos, 68% apresentaram vídeos e 75% apresentação de Slides. E as atividades.

Em termos de metodologias e uso de ferramentas interativas e, considerando que o ambiente *online* é um local propício para uso de novas ferramentas tecnológicas de aprendizagem. Percebe-se na Q-47 que as atividades em sua maioria estão focadas em exercícios, com 65,2% e poucas atividades com interação e participação dos estudantes como Wiki ou construção colaborativa 2,2% e jogos com o percentual de 4,5%.

Figura 6 – Principais atividades propostas durante o ensino remoto

Fonte: Dados preliminares. *Quarentena Covid19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem.* (2020, p. 24)

E possível apreender expectativa positiva de mudança nas aulas presenciais pós-quarentena já que 18,9% dos respondentes acreditam que exista um uso maior de tecnologia e 43,9% de que talvez alguns professores se apropriem de novos recursos.

Figura 7 – Expectativa de mudanças nas aulas presenciais pós-quarentena

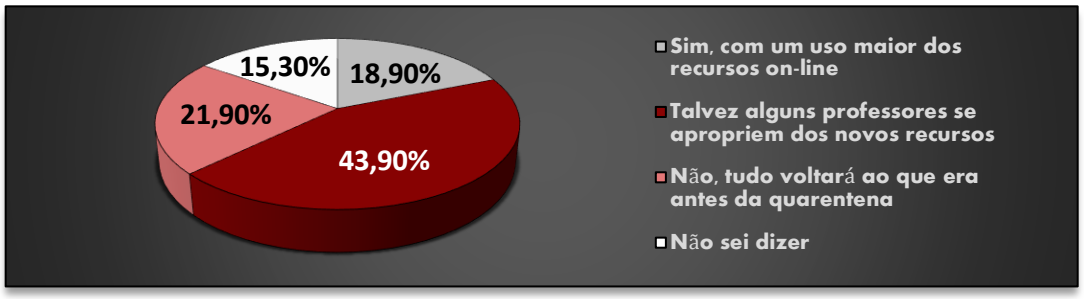

Fonte: Dados preliminares. *Quarentena Covid19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem.* (2020, p. 30)

Esse último dado nos revela o grande desafio para que novos modos se ensino e aprendizagem sejam incorporados às práticas pedagógicas no retorno às aulas presenciais, para que este momento de aprendizagem não se perca e se torne uma

oportunidade para o surgimento de novos paradigmas e incorporação de cultura digital na cultura escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a fazer uma reflexão crítica acerca do impacto da pandemia da Covid-19 nas práticas pedagógicas em função do surgimento de uma nova modalidade de ensino denominada remoto (com aulas *online*) para atendimento de uma demanda emergencial para controle da disseminação da doença e culminou no fechamento das escolas.

Discutimos sobre a necessidade de incorporação de cultura digital à cultura escolar e apresentamos algumas rupturas e continuidades, identificadas a partir dos dados da pesquisa Quarentena Covid-19, realizada com estudantes do ensino superior no início do período de abril a junho de 2020.

A pesquisa apresentou limites e possibilidades e abre espaço para uma reflexão sobre as necessidades de incorporação de cultura digital na cultura escolar e como esse momento pode ser aproveitado como oportunidade de avançar na apropriação e uso de recursos digitais e metodologias contemporâneas que mobilize uma aprendizagem ativa e participativa, mas condizente com as necessidades da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. (2011). **Currículo, tecnologia e cultura digital: Espaços e tempos de Web Currículo**. Revista e-curriculum, 7(1). Disponível: <http:// revistas.pucsp.br/index.php/ curriculum/article/view/5676>. Acesso em: 15 jun. 2020

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Maringá: *Revista Brasileira de História da Educação*, 2001.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In.: **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Penso Editora, 2018, p. 2-25.

VIEIRA, M.M.S; LOPES, A.L.S (org). **QUARENTENA COVID19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem**. São Paulo: Ed. Dos Autores, 2020. Disponível em: <https://www.geics.com.br/quarentena-covid19>. Acesso em: 15 set. 2020.

TRINDADE, S. D.; HENRIQUES, S.; CORREIA.; J. D.; O Ensino Remoto Emergencial na Educação Básica Brasileira e Portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Revista Tempos e Espaços em Educação,** Aracaju, v.13, n.32, p. 1-23, 2020. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/346098210_Ensino_remoto_emergencial_na_educ acao_basica_brasileira_e_portuguesa_a_perspectiva_dos_docentes> Acesso em: 12 mar. 2021.

14.5.24 CURADORIA NA WEB: AS CONTRIBUIÇÕES DO AUDIOVISUAL PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL

Amanda de Lima de Almeida[1514]

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo, fazer uma análise e reflexão acerca das contribuições da linguagem audiovisual para o processo de alfabetização e letramento digital atrelado ao papel de curadoria por parte dos educadores. Vivemos em um período de grande disseminação de informações principalmente por via da Web, Conforme Cortella e Dimenstein (2016), vivemos em uma era em que somos produtores e, em simultâneo, consumidores de todo essa imensidão de informações. Entretanto, essas informações não são necessariamente sinônimo de conhecimento. No Brasil, além das taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional também temos índices significativos de "analfabetismo digital", ou seja, muitos de nós utilizamos as redes e navegamos pela Web, principalmente com a finalidade de entretenimento, porém não refletimos criticamente sobre esses usos e a própria linguagem hipermidiática da internet. Para Levis (2006), uma verdadeira alfabetização digital não se refere apenas ao ensino de como usar um computador, mas em proporcionar elementos para que os estudantes possam desenvolver capacidades que permitam a compreensão e domínio da própria linguagem de programação e da internet, que utiliza entre muitas linguagens a audiovisual. Nossa pesquisa, trata-se de uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica, cujas principais fontes utilizadas foram artigos, textos e dados disponibilizados pela Cetic.Br (2019) acerca do uso da internet entre crianças e adolescentes no país. Buscou-se compreender como o professor pode ser um professor "curador"? Qual é o papel hoje da linguagem audiovisual nos processos educativos? Sobretudo nos processos de alfabetização e Letramento digital? A partir desses questionamentos, como principais resultados, foi possível perceber que cada vez mais a internet tem gerado e estimulado novas formas de educar e promover educação, bem como o uso de plataformas como YouTube, dissemina uma linguagem audiovisual muito significativa para os estudantes, todavia precisa ocorrer mais discussões envolvendo essa temática desde a formação inicial dos docentes e atividades que conectem o processo de alfabetização com o processo de letramento digital.

Palavras-chave: Web. Letramento Digital. Curadoria. Audiovisual. Educação.

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre tecnologias educacionais e alfabetização digital, nos últimos anos vem ganhando cada vez mais destaques nas pesquisas e estudos sobre os processos educativos, sobretudo com os avanços e mudanças no modo de se relacionar e se comunicar que as sociedades contemporâneas vivenciam com o advento da internet. Segundo o Educador Celso Antunes (2005) as diferentes mídias, como: rádio, televisão e internet fizeram com que as mais variadas informações ganhassem uma nova perspectiva e um volume de compartilhamento muito maior, o

[1514] Mestre em Educação, Uninter, e-mail: amanda95.almeida04@gmail.com

que acabou por gerar mudanças, tanto no papel da escola quanto na função do educador. Se antes as informações eram encontradas em livros e em enciclopédias que preenchiam os espaços das prateleiras, livrarias e bibliotecas, hoje essas informações estão disseminadas pelo ciberespaço, a um clique de nossas mãos.

Brito e Purificação (2008) corroboram com essa perspectiva, ao salientar que o desafio em termos educativos que os avanços tecnológicos colocam atrelados a revolução técnica e informacional experimentada com a criação de computadores e outras mídias, não está apenas na transmissão dos saberes, mas em como produzir conhecimentos significativos a partir de um fluxo tão grande de informações, manejando elas de modo crítico e criativo.

Esse processo de manejo crítico e criativo que as autoras destacam em seus estudos, podem ser observados atualmente como parte do processo de curadoria digital e da alfabetização e letramento digital, que intentaremos a discutir ao longo deste estudo. A curadoria é um termo muito presente na área das artes e na museologia, mas no âmbito educacional vem ganhando ênfase, como ato de selecionar, separar, cuidar e apresentar determinados saberes. Atrelado ao processo de alfabetização digital e letramento, que consiste no domínio das práticas sociais e produções textuais nos ambientes digitais, constituem elementos essenciais para o processo formativo das novas gerações.

A partir do exposto nesses estudos, alguns questionamentos surgem, como o professor pode ser um professor “curador”? Qual é o papel hoje da linguagem audiovisual nos processos educativos? Sobretudo nos processos de alfabetização e Letramento?

De modo a redarguir essas questões, o presente estudo busca analisar os modos pelos quais a linguagem audiovisual, pode contribuir nos processos de alfabetização e curadoria de conteúdos na Web, para produzir conhecimentos relevantes e auxiliar no processo de alfabetização digital das crianças na contemporaneidade. Para construção metodológica nosso estudo baseia-se numa abordagem qualitativa de revisão bibliográfica, na qual utilizamos como fontes de análises, artigos, textos e dados estatísticos disponibilizados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.Br).

A escolha por esse tema justifica-se pela relevância atribuída aos recursos audiovisuais na sociedade atual, como fonte de entretenimento, fonte informacional

e criação de novas formas de relações sociais, comunicacionais e de conhecimento. Para Viana (2000) a aprendizagem e ensino são processos convergentes com a comunicação, nesse sentido, a educação não acontece fora de contexto, ou seja, ela influencia e é influenciada pelos processos de comunicação em massa e pelas mudanças que ocorrem na sociedade.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL: UM REPENSAR

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as práticas de linguagem na atualidade são muito diversas, os textos são cada vez mais multissemióticos, ou seja, mesclam vários elementos além da escrita, como imagens, símbolos, links, etc. A disponibilidade a esses variados gêneros textuais também são mais acessíveis pelos buscadores da internet, redes sociais, plataformas digitais, etc., todavia não quer dizer que toda essa informação acessível nas mídias e Web são conhecimentos, segundo a BNCC (2021),

> A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão "garantidos" de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades.

A partir dessa perspectiva, a educação para o futuro, conforme Morin (2011) deve considerar a complexidade das relações globalizantes de hoje e a própria condição humana, o papel do professor como curador dentro desse contexto complexo, é o de auxiliar na criação de critérios e seleção das informações, fomentando a alfabetização e letramento digital.

A alfabetização trata-se de um processo de decodificação e apropriação dos elementos linguísticos que compõe uma determinada língua. Já o letramento como destacou Soares (2004), está relacionado a uma dimensão mais social dos usos da língua, da capacidade de interpretação dos sujeitos, segundo Soares (2004, p. 16, grifos do autor),

> Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente

> desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias [..]

Entendendo o letramento como parte das práticas sociais que envolvem a língua, podemos pensar em diferentes processos de letramentos, entre esses, o letramento digital que se relaciona com os usos e práticas de linguagem sobretudo na Web. Segundo Araújo e Glotz (2014) para ser considerado um letrado digital, além de ser letrado em seu idioma, tendo o domínio dos códigos linguísticos de sua língua, o sujeito deve ser capaz de manusear diferentes tecnologias de comunicação e informação, explorando a possibilidade de cada uma, para as autoras Araújo e Glotz (2014, p. 5):

> Sem possuir a capacidade de fazer uso aprofundado das TICs, ou seja, atribuindo a elas usos que vão além do trivial (por exemplo, um celular serve hoje em dia não só para telefonar, como também o uso de um computador com acesso a internet vai muito além de simples recurso para digitar textos e enviar e-maill), não podemos dizer que alguém seja um letrado digital

Desse modo, no âmbito escolar, para que os estudantes possam se tornar letrados digitalmente é preciso que se criem práticas envolvendo as diferentes linguagens midiáticas, é preciso envolver o aluno de modo que o mesmo perceba esses conhecimentos como significativos, é necessário lançar um olhar e um repensar sobre os processos de ensino aprendizagem visando uma formação mais crítica, criativa e autônoma:

> Ao serem desenvolvidas e implementadas propostas de ensino focadas no letramento digital, o sistema educacional poderá assumir papel de peso no processo de inclusão digital, uma vez que na escola, ao cursar ao menos a Educação Básica, o indivíduo despende boa parte do seu tempo de vida (dos anos iniciais da infância aos anos finais da adolescência, no mínimo). Esse tempo, sendo em parte empregado em atividades educativas que façam uso das TICs e de outras ferramentas tecnológicas, será útil para a vida presente e futura dos alunos, já que o mercado de trabalho (além de outras instâncias do nosso dia a dia) exige cada vez mais conhecimentos em relação ao uso das tecnologias. (ARAÚJO; GLOTZ, 2014, p. 6)

Cabe destacar, no âmago desta discussão, que o período pandêmico experienciado no Brasil entre 2020 e 2021, trouxe novos paradigmas para educação e acelerou e expandiu a utilização das mais diferentes linguagens midiáticas e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

recursos tecnológicos, para manutenção do processo de ensino. Trazendo novas perspectivas para a concepção de Alfabetização e Letramento digital, e para própria ideia do "professor curador" não só de conteúdos, mas de conhecimentos:

> A era da curadoria é um momento em que organizamos os nossos espaços de convivência, de vida comum, estruturados em algumas instituições como a escola, os meios de comunicação, em que aquele é o responsável por coordenar as atividades tem o espírito do curador, isto é, alguém que tem que cuidar para repartir, alguém que precisa proteger e elevar para tornar disponível, para as pessoas que ali estão, seja o conhecimento na escola, seja a informação em relação ao mundo digital. É a atitude de um curador. (CORTELLA;DIMENSTEIN, 2016).

Segundo o relatório disponibilizado pela *Tic Kids Online Brasil* (2019), 89% da população entre 9 e 17 anos no Brasil, utilizou a internet em 2019, sendo que grande parte desse acesso se deu por meio dos celulares, ou seja, por meio da tecnologia mobile. Todavia a pesquisa indicou também que 4,8 milhões de crianças e adolescentes entre 9-17 anos vivem em casas sem acesso à internet no país. A pesquisa, demonstrou que no que concerne as habilidades para o uso da internet, 88% das crianças e adolescentes entre 9-17 anos, conseguem salvar uma foto que encontrou na internet e 94% sabe baixar um aplicativo e instalar eles no seu aparelho de celular. Nas habilidades informacionais, apenas 60% verifica se uma informação encontrada na internet está correta ou não. (CETIC.BR, 2019).

Além disso, a pesquisa revela que muitos estudantes usam a internet para fins de entretenimento e para realizar seus trabalhos escolares:

> As atividades multimídia, de educação e de comunicação estão entre as mais realizadas por crianças e adolescentes no país. Considerando o total de usuários de 9 a 17 anos, 83% assistiram a vídeos, programas, filmes ou séries na Internet; 76% pesquisaram na Internet para trabalhos escolares; e 68% utilizaram redes sociais." (CETIC.BR, 2019, p. 24).

A partir desses dados, podemos inferir que muitos estudantes desde a infância, estão imersos em uma cultura digital e buscam variadas informações na Web. Dentro dessa navegação "em mar aberto informacional", os estudantes se deparam com diferentes textos e linguagens. Dentre essas linguagens, destaca-se a linguagem audiovisual. Moran (1995) salienta que a linguagem audiovisual desenvolve a percepção e imaginação, além de trazer dinamismo e interação, criando saberes de caráter mais coletivos e compartilháveis. A linguagem audiovisual decorre da junção

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de elementos sonoros e visuais, um exemplo dessa linguagem é o vídeo. Segundo Moran (1995, p. 1),

> O vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer, e entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e no "aula", o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso. Precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico. Mas ao mesmo tempo, saber que necessitamos prestar atenção para estabelecer novas pontes entre o vídeo e as outras dinâmicas da aula.

Uma rede social, que utiliza dessa linguagem, tendo o vídeo como principal meio de comunicação com o público, é o YouTube, segundo Pereira (2018) o YouTube é uma rede social de acesso gratuito, que consiste basicamente na divulgação de vídeos variados, criada em 2005. Segundo dados disponibilizados na própria plataforma, o alcance global dos usuários conectados nesta rede chega a dois bilhões todos os meses, o que gera diariamente mais de um bilhão de horas de vídeos assistidos. Sendo que 70% do tempo de exibição desses conteúdos vem dos celulares. (YOUTUBE ABOUT, 2021).

O Brasil, está entre os países que mais consomem conteúdos publicados no YouTube, segundo dados da *Think With Google* (2017) cerca de 86% das pessoas que usam a plataforma, acreditam ser o lugar onde encontram conteúdos que “amam”. Além disso, está entre as redes sociais mais acessadas pelos jovens no Brasil. Através de algorítimos de inteligência artificial, a plataforma consegue filtrar e indicar a cada acesso, novos conteúdos conforme as preferências dos usuários. Mantendo por mais tempo a navegação em seu repositório.

O que pode ser destacado, como aliado no processo de ensino e aprendizagem é o uso dos vídeos disponibilizados nessa plataforma, mediado pelo professor, para Pereira (2018, p. 9): “O uso do vídeo no contexto escolar contribui para o processo de ensino-aprendizagem sendo uma ferramenta de apoio tanto para professores quanto para alunos.”

A linguagem audiovisual, possibilita uma familiarização imediata com o cotidiano, além de estimular diferentes sentidos e favorecer diferentes categorias de aprendizagem:

> O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos

> os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele -nos toca e "tocamos" os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos. (MORAN, 1995, p. 2)

Desse modo, ao trabalhar com o vídeo e a linguagem audiovisual em sala de aula, o professor deve propor primeiro fazer uma leitura crítica dessa linguagem, fomentando assim o processo de letramento digital, por meio de uma curadoria prévia. Visto que o planejamneto docente e o processo educativo deve ter uma finalidade um objetivo. O letramento digital, se torna uma habilidade importante para ser trabalhado juntamente com a disponibilidade e acesso a diferentes tipos de textos e análise de conteúdos, com a mediação do professor. A partir do trabalho com o vídeo, o professor pode apresentar outros textos que se relacionam com ele, como sinopses, fichas técnicas, resenhas, etc. De modo que o estudante possa desenvolver diferentes habilidades de leitura:

> Ele precisa ter habilidades cognitivas e técnicas para, primeiramente, encontrar e avaliar as informações para depois criar e comunicar o que eventualmente produzir. Mais a mais, quem desenvolve habilidades de alfabetização digital entende os conceitos básicos de segurança na Internet, como, por exemplo, criar senhas fortes, entender e usar configurações de privacidade e saber o que compartilhar ou não nas redes sociais. (SANTOS; JACOBS, 2021).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de alfabetização e letramento digital estão em constante mudança e avanços, sobretudo pelas mudanças e dinâmicas apresentadas pela própria Web, redes sociais, internet, etc. Atelado a isso, vemos uma demanda cada vez maior por desenolver competências de usos e produções de textos e conteúdos digitais de maneira mais crítica e criativa.

Dentro do próprio cenário brasileiro de expansão do ensino EaD e Híbrido a inserção de textos multissomáticos se tormam bem significativos, bem como o uso da linguagem audiovisual, já presente no mundo e realidade de muitos dos estudantes. Todavia por meio dessa pesquisa, pode se perceber uma necessidade de maior investimento na formação inicial dos professores dos currículos e um re-pensar da própria formação docente e papel de curadoria por parte dos educadores.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ANTUNES, C. **Como transformar informações em conhecimento**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ARAÚJO. V.D.L; GLOTZ, R. E.O. O letramento digital como instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. **Revista Educação Pública.** Rio de Janeiro, p.1-8, julh de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/26/o-letramento-digital-como-instrumento-de-inclusatildeo-social-e-democratizaccedilatildeo-do-conhecimento-desafios-atuais> Acesso em: 03 de jun de 2021.

BRITO, G.S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias um re-pensar**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

CETIC. **Tic Kids Online Brasil: pesquisa sobre o uso da internet por criança e adolescentes no Brasil**. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123093344/tic_kids_online_2019_livro_eletronico.pdf> Acesso em: 01 de mar de 2021.

CORTELLA,M.S.; DIMENSTEIN,G. Era da curadoria: **O que importa é saber o que importa! Educação e formação de pessoas em tempos velozes**. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/A_Era_da_curadoria/VHmADwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover> Acesso em 01 de jun de 2021.

GOOGLE. **Think With**. Disponível em: https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/estrategias-de-marketing/video/introducao/> Acesso em: 06 de mar de 2021.

LEVIS, D. **Alfabetos y saberes: la alfabetización digital**. Disponível em: https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C26-2006-12> Acesso em: 03 de jun de 2021.

MEC. **Base Nacional Comum curricular educação é a base**. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 06 de mar de 2021.

MORAN, J. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, M.R . **Uso do YouTube como ferramenta pedagógica**, 2018. 32 f. Monografia (Graduação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Araxá, 2018.

SOARES. M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf > Acesso em: 01 de jun de 2021.

VIANA, C.E . **O Processo educomunicacional: a mídia na escola**. 2000. 205 f. Dissertação Mestrado em– Ciências da Comunicação Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

YOUTUBE. **YouTube About**. Disponível em: https://www.youtube.com/intl/pt-BR/about/> Acesso em 05 de mar de 2021.

14.5.25 DESAFIOS E SUPERAÇÕES EDUCACIONAIS DURANTE A PANDEMIA: COMO OS PROFESSORES ESTÃO SE REINVENTANDO NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ/PR

Vandecy Silva Dutra[1515]

Micaela Gois Boechat Boaventura[1516]

Irazilda Bisson Dalago[1517]

RESUMO

Esta pesquisa, caracterizada em Revisão Bibliográfica e Estudo de Caso, apresenta os novos caminhos que começam a ser trilhados pelos educadores da Rede Pública de Ensino do Município de Paranaguá, com o objetivo de compreender seu processo de ensino-aprendizagem às vistas de uma educação de qualidade, ainda que mediante as adversidades impostas pela COVID-19, em que toda uma sociedade sofre mudanças drásticas em seu estilo de vida, buscando novas maneiras de se adaptar às necessidades vigentes, especialmente o setor educacional que, através do Ensino Híbrido, oportuniza a continuidade dos estudos através do uso das novas tecnologias, que passam a ser as facilitadoras de diferentes tipos de aprendizagens, requerendo uma especialização por parte do educador para desenvolver o conteúdo a ser ministrado por meio de todo o aparato tecnológico, sendo possível observar através do conteúdo elaborado para este artigo, que a Educação em Paranaguá tem se efetivado em meio à pandemia, reconhecendo-se a importância da temática a ser discutida, de modo a fomentar reflexões nesta área específica, considerando o contexto de urgência a ser enfrentado. demonstrando uma sensibilidade entre os profissionais da educação ao preparar os conteúdos e como utilizam as mídias sociais para se unirem e promoverem educação para as crianças.

Palavras-chave: Ensino Híbrido. Educação. Ensino em Paranaguá. COVID-19.

1 INTRODUÇÃO

Qualificação e empenho, sempre foram requisitos fundamentais solicitados em empresas, sejam do setor público ou privado, em que se exige o melhor do funcionário, a fim de oferecer resultados positivos à organização.

O mesmo ocorre em relação à Educação, em que o profissional da área deve encontrar-se apto a exercer sua posição, empenhando-se para assegurar o aprendizado de seus educandos, favorecendo à uma formação de excelência aos sujeitos.

[1515] Normal Superior, Especialização Gestão e Processos Educacionais para diversidade e inclusão, Mestre no Ensino das Ciências Ambientais, UFPR-Litoral, vandecysd@gmail.com.
[1516] Sanitarista, Especialista em Saúde Pública, Mestre no Ensino das Ciências Ambientais, UFPR-Litoral, mica.gois@gmail.com.
[1517] Licenciatura em Letras Português, Especialização Psicopedagogia, Mestre no Ensino das Ciências Ambientais, UFPR -Litoral, irabdalago@gmail.com.

O cenário atual requer, ainda mais, tal preceito, haja vista a pandemia da COVID-19, e todas as suas implicações para as mais diversas áreas, especialmente para o ensino público e privado, da Rede de Paranaguá, e de tantas as outras Redes que compõem a educação brasileira.

Marcada pelo hibridismo, o sistema educacional deparou-se com uma nova realidade frente às adversidades impostas pela pandemia, integrando todas as ferramentas tecnológicas imagináveis, a fim de atingir objetivos específicos, voltados ao desenvolvimento integral e pleno dos sujeitos.

Considerando o exposto, este trabalho tem o objetivo de compreender o processo de ensino-aprendizagem da Rede de Paranaguá, a fim de garantir uma educação pública de qualidade a seus educandos, frente ao contexto pandêmico vivenciado, analisando, ainda, o processo de formação de educadores quanto às adaptações necessárias para se efetivar o aprendizado dos alunos mediante o uso das novas tecnologias, contando com aplicativos de comunicação instantânea, como o WhatsApp, e plataformas de reuniões, em que há a oferta de interação entre todos os envolvidos que, neste caso, diz respeito ao *Microsoft Teams*.

Embasando-se na Pesquisa Bibliográfica, em que se fundamentam os preceitos do Ensino Híbrido, e na importância da formação do educador, acompanhou-se o trabalho do professor por meio de Relato de Experiência, observando e descrevendo sua forma de trabalho e metodologias empregadas em grupos de discussão e de compartilhamento de informação, oportunizados pelas ferramentas oriundas de aplicativos para este fim, de modo a gerar maiores oportunidades para o avanço da área educacional em tempos de pandemia e de isolamento social, configurando-se, também, em um Estudo de Caso em que, portanto, apresenta-se um trabalho com duas Metodologias bem definidas, a fim de esmiuçar a temática aqui abordada, que justifica-se no fato de ser extremamente necessária, haja vista o cenário atual brasileiro, senão mundial, que requer um novo começo para todas as áreas, sobretudo para o ensino.

Vale ainda acrescentar que este registro é fundamental por compor uma parte importante e única da História, em que Dominique (2011), critica veementemente o descarte ou arquivamento de determinadas produções, haja vista seu valor no decorrer do tempo, devendo ser organizadas e devidamente consideradas, como este documento.

2 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

A tecnologia, de acordo com Targino (2006), tem se configurado em uma ferramenta essencial, tornando-se um agente de transformações e contribuindo exponencialmente para mudar o ambiente natural, bem como padrões tradicionais de trabalho e, ainda, de lazer e entretenimento, exercendo enorme influência nos homens, de maneiras diferenciadas.

Para Lévy (2010), novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo da informática, em que o avanço tecnológico se colocou presente em todos os campos da vida social, invadindo a vida do homem no interior de sua casa e na rua onde mora. Na Educação, não poderia ser diferente; invadiu as salas de aula com os alunos, possibilitando que condicionassem o pensar, o agir e o sentir.

Além disso, a internet oferece livros na rede, *downloads* de músicas, permite baixar obras clássicas de Literatura e trocar experiências entre as pessoas, independente da distância em que se encontram. Essa interação proporciona o aprendizado e o desenvolvimento cultural, social e cognitivo. É a comunicação entre os homens que lhes permitem tornar-se cidadãos, pois através das várias formas de linguagem, este consegue se organizar na sociedade (FANTIN, 2016).

A considerar o contexto global, marcado pela pandemia da COVID-19, e a consequente suspensão das aulas em todo o território nacional, o ensino a distância passou a integrar a aprendizagem dos educandos, em que as mídias digitais são as grandes responsáveis por tal mediação (PRETTO; PINTO, 2016).

Ainda diante de tal contexto, numa perspectiva histórica, Mello (2020), esclarece conceitos importantes quanto ao Ensino Híbrido, ou misturado, que se configura em uma inovação pedagógica tão antiga, quanto pedagogias ativas, cuja proposta basilar é de centralizar o processo educativo no aluno e em sua aprendizagem, estimulando o protagonismo e a participação, personalizando o ensino, de modo a respeita o ritmo e os interesses daqueles que aprendem.

Intercalando aulas presenciais e a distância, o Ensino Híbrido vem se tornando uma metodologia crucial para a Educação, especialmente em períodos de crise sanitária (BEHAR, 2020).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os estudos de Christensen, Horn & Staker (2013), caracterizam o Ensino Híbrido em um programa formal de educação, no qual o aluno aprende por meio do ensino online, controlando seu próprio tempo e ritmo de estudo durante determinado período, enquanto que em outros momentos, dispõe de espaço físico supervisionado fora de sua residência, para novas aprendizagens que são mediadas pela instituição escolar.

Evidentemente, muitos são os desafios para o sucesso deste tipo de integração, haja vista que, de acordo com Gadotti (2000), ainda trabalha-se com recursos tradicionais em salas de aula, que não têm qualquer apelo para crianças e jovens, sendo fundamental a mudança de parâmetros, voltando-se a métodos de ensino informatizados, de modo que os alunos passem a pensar mais criticamente através da linguagem eletrônica.

Uma aprendizagem híbrida, ou ainda, a distância, evidencia que não existe uma única forma de aprender, comprovando que a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre das mais diferentes formas, e em diferentes espaços, sendo reiterada, ainda, pela UNESCO, que recomenda métodos de ensino alternativos, empreendendo a colaboração, a exploração e a investigação do alunado, apoiados pela intervenção direta do educador (CORTÊS, 2009).

O professor, nesse sentido, desempenhará um papel fundamental essencial enquanto mediador de aprendizagens, requerendo-se que haja uma formação adequada e satisfatória para o desenvolvimento de práticas estabelecidas através deste modelo educacional, embasando-se no êxito dos educandos em relação a um ensino realmente significativo, conforme explicita Moran (2014).

Intrinsicamente relacionado à evolução da informação na sociedade, o educador, diante das novas formas de ensinar, deve promover a aquisição de informações oriundas de todas as fontes, oferecendo um *feedback* sobre o desempenho do educando. Por meio de capacitações, obterão novas perspectivas e nortes, que são consideradas essenciais para a evolução entre a aprendizagem a as novas mídias, sendo: Aprender, trabalhar e cooperar, explorando formas de aprendizagem através da tecnologia; Conhecer novos espaços de aprendizagem, explorando diferentes designs, que permitam trabalhos colaborativos, suportados por recursos computacionais; Utilizar novas mídias e tecnologias, apresentando diversas

interfaces que podem ser incluídas em novas técnicas de ensino, tornando-se, futuramente, suas principais metodologias pedagógicas (FISHER, 2014).

Saviani (2009), também reconhece a necessidade do aperfeiçoamento profissional para o enfrentamento de desafios, em que o professor tornar-se-á o sujeito principal de sua formação, especialmente quando se trata do trabalho voltado às características aqui abordadas, aprimorando habilidades para o uso de computadores e demais dispositivos, que oportunizem uma educação puramente online.

Desta forma, compreende-se a importância de adaptações necessárias para assegurar a qualidade da educação pública de Paranaguá, focando na formação do profissional da Rede, ainda que frente aos desafios inerentes à pandemia da COVID-19, pois, independente do hibridismo como caráter principal, as mídias digitais cerceiam, atualmente, todo o processo de ensino-aprendizado dos educandos, seja da Rede Estadual ou Municipal do Estado do Paraná.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Conforme fundamentação utilizada nestas pesquisas, todo o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes tem se norteado pelas mídias, exigindo a integração entre Equipe Gestora, Coordenação e Professores, para que o ensino siga exercendo seu papel formador na vida dos educandos.

Deste modo, o uso de comunicadores instantâneos, como o WhatsApp, torna-se crucial em um momento de pandemia, agindo como um facilitador na comunicação entre todos os envolvidos do ambiente escolar, e visando à troca de mensagens profissionais da área da Educação, agindo por um bem-comum.

Há mais de 1 ano, a escola tem trabalhado dessa maneira, buscando, ainda, resgatar estudantes que tornaram-se evadidos em meio às mudanças educacionais, sociais e sanitárias, cujo aplicativo supracitado, favorece o intercâmbio de ações a serem realizadas, não apenas com buscas-ativas, mas no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades, reuniões e solicitações que permeiam todo o processo de aquisição do conhecimento, sendo observado através da figura abaixo, em que as orientações são realizadas com frequência e clareza entre Coordenação e grupo docente:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 – Orientações do ensino pelo WhatsApp

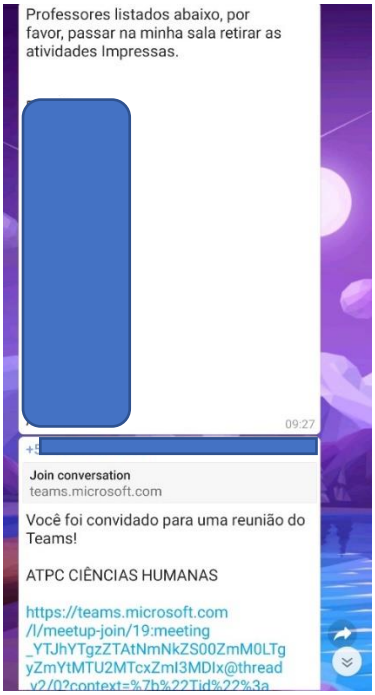

Fonte: Acervo Pessoal da Autora

Percebe-se, portanto, uma grande força de trabalho sendo gerada para auxiliar, ensinar, educar e formar cidadãos críticos, ainda que diante dos mais diversos desafios impostos pelo cenário atual, marcado por conflitos pessoais, dificuldades das mais variadas e, até mesmo, de aprendizagem por parte dos próprios profissionais que, assim como os estudantes, passam a integrar uma nova forma de vivência, nunca dantes imaginada.

Ademais, Forquin (1993), avalia que as escolas desenvolvem culturas originais relacionadas às demandas sociais, desmistificando o papel conteudista das instituições de ensino, e passando-se a adotar um ensino que agregue conhecimento ao alunado e, ainda, ao corpo docente.

Nesse processo, então, passa-se a empreender diferentes maneiras de se compreender o mundo e o próprio aprendizado do aluno, em que, como educador, faz-se necessário garantir acesso a materiais importantes para sua formação, reaprendendo e redescobrindo novas formas de ensinar, como, a exemplo, a criação de blogs especializados em determinados temas que influenciarão positivamente o desenvolvimento e a formação do alunado de Paranaguá.

Focando, essencialmente, na leitura, requerida em todas as áreas do conhecimento, em concomitância com a interpretação de todo o qualquer gênero

textual, independentemente da área de atuação, os profissionais da Rede encontraram uma maneira de conduzir os alunos a um processo mais aprofundado, mesmo em uma ensino a distância, visando à oferta de conteúdos que sejam atrativos à juventude contemporânea, como a criação de um espaço para a leitura de livros em PDF, com download gratuito, e um acervo que contempla todos os gostos e gêneros textuais.

Todos os procedimentos, combinados e tratativas foram devidamente realizados através de reuniões, tanto via WhatsApp, quando pelo Microsoft Teams, seguindo uma série de objetivos a serem alcançados através da leitura de livros paradidáticos e, até mesmo, de Histórias em Quadrinhos, voltando-se a uma melhor formação, bem como, à oferta de uma Educação de qualidade, embasada nos princípios tecnológicos atuais.

Vale a menção dos estudos de Colomer (2012), acerca do exposto, ao argumentar sobre os quatro fundamentos de leitura a serem considerados para um melhor rendimento e aproveitamento, compreendendo os seguintes fatores: A leitura eficiente é uma tarefa complexa, que depende de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos; A leitura é um processo interativo, que não avança em uma sequência estrita, mas através de deduções simultâneas, de vários níveis; O sistema humano de processamento de informação é poderoso, determinando a capacidade de processamento textual de cada indivíduo; A leitura é estratégica a partir do momento em que atua e supervisiona de forma constante a própria compreensão do leitor.

Nesse aspecto, incentivar a leitura, ainda que no Ensino Híbrido, é essencial para a aquisição de bons resultados no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, favorecendo o hibridismo atual, em que o educando se faz o escritor de sua própria história.

Possuindo, portanto, um acervo de quase 200 livros online, que incluem Literatura brasileira e portuguesa, obras para alunos portadores de necessidades especiais, HQs, lendas e biografias, o Blog da Leitura, criado pelos educadores da Rede de Paranaguá, é uma das ações-chave, requeridas pelas necessidades atuais, indo de encontro às propostas basilares da Educação, no que diz respeito à formação de sujeitos letrados e críticos.

Conforme já discutido por Cortês (2009), e fundamentado nesta pesquisa, a aprendizagem a distância demonstra a possibilidade de aquisição do conhecimento

através de outras formas de espaços e ambientes, como tem ocorrido em Paranaguá, por meio das tecnologias como mediadoras do aprendizado, bem como da disposição dos educadores de Paranaguá, incluindo seu aperfeiçoamento, sua qualificação e seu empenho.

Há que se ressaltar ainda a importância de atividades extracurriculares, especialmente, durante a pandemia, que motivem, incentivem e instiguem os educandos em relação a atividades de pesquisa, como o caso de Campanhas pró-vida, mencionando os meses e suas respectivas cores, que têm sido trabalhados no Ensino Híbrido, contando com a participação de familiares, elaboração de cartazes e troca de informação entre alunos e, até mesmo, educadores, que passam a conhecer e compreender diferentes temáticas, a fim de levá-las para as salas de aula, ainda que virtuais.

Dentre os combinados entre os profissionais da Educação de Paranaguá quanto ao conteúdo a ser abordado interdisciplinarmente, tais Campanhas compõem suas metodologias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cotidiano do professorado de Paranaguá, conforme evidencia-se durante estas pesquisas, transformou-se drasticamente a partir do momento em que houve a inserção das tecnologias como mediadoras da aprendizagem dos educandos, fazendo surgir um novo olhar para a Educação, e para a própria formação do educador.

Apesar das dificuldades de integrar a Rede de Ensino às novas formas de aprender, é possível perceber neste trabalho que há uma grande união por parte dos profissionais, buscando novas ideias para fomentar discussões sobre o desenvolvimento de seus alunos, criando diferentes formas de aprendizagem, tanto dentro, quanto fora da escola.

A pandemia tem oferecido a oportunidade de reflexão à esta classe de servidores, que conseguem, através do uso de ferramentas digitais, manter seus estudantes ampliando e aprimorando seus conhecimentos e voltando-se à sua própria formação, ainda que a distância, e de forma bem diferenciada em relação àquela já costumeira de sala de aula.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Educação Híbrida, portanto, parece potencializar essas novas aprendizagens, favorecendo alunos e educadores, desde que haja uma verdadeira integração entre docentes e discentes para que, juntos, façam uso das mais diversas formas de aprender, independentemente de obstáculos e adversidades.

REFERÊNCIAS

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. 2020. Disponível em: Artigo: O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância – Coronavírus (ufrgs.br). Acesso em: 15 abr. 2021.

BIANCHI, C. **Educar**: ensinar a pensar. Site Clube do Professor, 2003. Disponível em: www.clubedoprofessor.com.br/artigos/Educar.htm. Acesso em: 18 fev. 2021.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M. & STAKER, H. **Ensino Híbrido**: uma Inovação Disruptiva. Uma introdução à teoria dos híbridos. Maio de 2013. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blendedlearning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

COLOMER, T. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORTÊS, H. **A importância da tecnologia na formação de professores**. Revista Mundo Jovem, Porto Alegre, nº 394, março de 2009.

DOMINIQUE, J. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. 2011. Disponível em: Dominique Julia.pdf (unifesp.br). Acesso em: 2 jul. 2021.

FANTIN, M. **Mídia-educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FIS HER, G. **Co-evolution of learning, new media, and new learning organisations**. In: IADIA International Conference e-Learning 2012, 17-20 july, 2012, Lisboa. Proceedings. Lisboa: IADIS, 2014.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. (conclusão – pg. 163 a 173).

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 2, p.03-11, jun. 2000. https://www.facebook.com/SemediParanagua Acesso em: 04 jul. 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: O novo ritmo da informação. 2ª edição. Campinas: Papirus, 2007.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

MELLO, G. N. **Nota técnica sobre ensino híbrido**. 2020. Academia Paulista de Educação. São Paulo. Disponível em: http://www.apedu.org.br/site/2020/08/12/nota-tecnica-sobre-ensino-hibrido-professora-guiomar-namo-de-mello. Acesso em: 15 abr. 2021.

MORAN, J. **Novas tecnologias estão mudando radicalmente ambiente escolar**. Disponível em: http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2013/06/novas-tecnologias-jaestao-mudando-radicalmente-o-ambiente-escolar.html.Acesso em: 18 fev. 2021.

PRETTO, N.; PINTO, C. C. da. **Tecnologias e novas educações**. 2016. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEMEDI, Secretaria Municipal de Educação; **Dia internacional de enfrentamento ao abuso e exploração sexual da criança e adolescente**. 18 maio 2021. Facebook: SEMEDI. Disponível em: https://www.facebook.com/cmeihelenaporto, https://www.facebook.com/profile.php?id=100063242898120 https://www.facebook.com/SemediParanagua. Acesso em: 04 jul. 2021.

SEMEDI, Secretaria Municipal de Educação; **É doando que se vive**. 08 maio 2021. Facebook: SEMEDI. Disponível em: https://www.facebook.com/cmeihelenaporto, https://www.facebook.com/profile.php?id=100063242898120

TARGINO, M. G. das. **Novas tecnologias de comunicação**: mitos, ritos ou ditos? Ciência da Informação, Brasília, v. 24, n. 2, p. 194-203, maio/ago. 1995.

TREVISANI, F. M. de. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. (Org.). Porto Alegre: Penso, 2015.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.26 DESCOMPLICANDO A FÍSICA ATRAVÉS DE UMA INTERVENÇÃO DO PIBID NO ENSINO EMERGENCIAL REMOTO

Gabriela Rodrigues Noal[1518]

Fabiele Rosa Pires[1519]

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini[1520]

RESUMO

O ensino tradicional de Física é baseado em uma aprendizagem pouco eficiente e desatualizada, os conteúdos abordados nessa disciplina nas escolas de Educação Básica não são apresentados aos alunos como a Ciência inovadora que é, tornando tais conteúdos pouco estimulantes e atrativos. A vista disso, foi planejada uma intervenção pedagógica abordando o conteúdo de Energia Mecânica de maneira simples e o relacionando com a realidade dos estudantes, para que pudessem compreender e atribuíssem significado ao mesmo, podendo aplicar no seu cotidiano posteriormente. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) ressignificou suas práticas educacionais perante o Ensino Remoto Emergencial, assim como o todo cenário da educação. Dessa forma, o presente trabalho descreve a experiência de como descomplicar o ensino de Física para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola-campo do Pibid, através de um intervenção síncrona fazendo uso de diferentes métodos, como apresentação de slides na plataforma *Google Meet*, fazendo-se uso de questionamentos na plataforma *Mentimeter*, vídeos na plataforma *YouTube* e exemplos no decorrer da aula, sendo um deles um recurso audiovisual de demonstração, gravado pelas bolsistas e projetado durante a intervenção, para que os educandos pudessem perceber o quanto a Física está presente no cotidiano de todos, evidenciando assim a importância de compreendê-la.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Ensino de Física. Contextualização. Ensino Emergencial Remoto. Pibid.

1 INTRODUÇÃO

O ensino da Física na Educação Básica brasileira, tradicionalmente, segundo as ideias explicitadas por Moreira (2017), estimula a aprendizagem mecânica de conteúdos desatualizados, não incentiva a aprendizagem significativa ao ensinar sem questionamentos, não utiliza exemplos que façam sentido para os alunos e não incorpora as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Tais fatos tornam a componente curricular temida e desinteressante aos estudantes, pois a Física como

[1518] Licencianda em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Pampa, gabrielanoal.aluno@unipampa.edu.br
[1519] Licencianda em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Pampa, fabielepires.aluno@unipampa.edu.br
[1520] Doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Pampa, mayraceschini.aluno@unipampa.edu.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ciência, sendo a base de tecnologias e engenharias, não é apresentada em sala de aula, desse modo, a disciplina se torna monótona, descontextualizada e pouco atrativa.

O primeiro contato com os conceitos de Física, ocorria até 2019, usualmente, no 9º ano do Ensino Fundamental, seguindo a grade curricular vigente para o ensino de Ciências, baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), sendo considerado um desafio para professores de Ciências, que em sua maioria são licenciados na área das Ciências Biológicas. Dessa forma, as aulas de Física no 9º ano, muitas vezes, são ministradas como base em exposições e realizações de listas de exercícios direcionadas a testagem para provas, assim os professores se tornam treinadores e as escolas centros de treinamentos (MOREIRA, 2018).

A partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, o ensino de Física foi distribuído ao longo de todo o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018), o que amplia o desafio, pois além dos professores de Ciências não estarem preparados para o trabalho dialético com está componente curricular, aparecem os professores pedagogos, generalistas, aos quais este desafio também é imposto. Cabe salientar que houve a mudança no currículo, sua implementação sem escalonamento e não ocorreram formações continuadas aos profissionais da área que estão em exercício e muito pouco tem se refletido sobre isso, também, nos cursos de formação inicial relacionados às Ciências da Natureza.

A implementação desta nova política curricular ainda se deu em meio a Pandemia causada pela Covid-19, que nos colocou em isolamento social e em atividades de ensino emergenciais remotas, como forma de garantir a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem no território nacional.

Com a mudança no cenário da educação no ano de 2020, ao implementar o ensino emergencial remoto e a nova política curricular na Educação Básica, surgiu a oportunidade de repensarmos muitas práticas, a relevância do que ensinamos, a forma como ensinamos etc. Muitos educadores, ao realizarem essa reflexão, perceberam que para além de superar as dificuldades sociais escancaradas pela Pandemia, como a de acesso à internet e a aparelhos que garantam a interação com os conteúdos, colegas e professores no ensino emergencial remoto (BARRETO; ROCHA, 2020), precisamos dar significado ao que ensinamos, contextualizando e tornando relevante ao educando o objeto de ensino-aprendizagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse contexto, para que o aluno tenha uma melhor assimilação dos conteúdos, é notório que devemos relacioná-lo com o seu dia a dia, para que aprendam e possam aplicar os conhecimentos a situações do seu cotidiano entendendo melhor o ambiente do qual fazem parte e estão inseridos.

Nesse sentido, as intervenções realizadas dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)[1521], núcleo Biologia e Ciências da Universidade Federal do Pampa, Campus de São Gabriel, visam aproximar a teoria e a prática, proporcionando momentos ricos, mesmo que remotos, de ensino-aprendizagem a estudantes da Educação Básica da escola-campo e da Licenciatura em Ciências Biológicas da referida Universidade.

Cabe salientar que o Pibid visa proporcionar experiências para formação inicial docente (NORONHA; NORONHA; ABREU, 2020), bem como, reflexões sobre ações e mudanças no processo de ensino-aprendizagem escolar (ROZENFELD; SALOMÃO, 2014) e no contexto do ensino remoto, devido à pandemia do COVID-19, não seria diferente, pois estamos realizando intervenções respeitando os modelos de ensino-aprendizagem que a escola- campo adotou em conformidade com a realidade sócio-histórica de sua comunidade, encontros síncronos através de plataformas digitais e atividades para serem realizadas de forma assíncrona (digitais e/ou impressas), mas sempre procurando aliar as temáticas de ensino à realidade vivenciada pelos educandos da escola-campo.

Para tanto é desafiador abandonar o ensino tradicional, com métodos nos quais os estudantes precisam apenas memorizar o conteúdo para aplicar em provas, e implementar novas didáticas para ensinar, sendo que formas mais ativas e dialógicas são fundamentais para que os educandos conheçam as Ciências, como a Física, em seu aspecto experimental e de grande aplicação no nosso cotidiano (SCHNEIDERS; MELO; GASTALDO, 2016).

Assim, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de ensinar Física, por meio de uma intervenção pedagógica, dentro da disciplina de Ciência no 9º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola-campo do Pibid, no município de São

[1521] O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é instituído pela CAPES, através da Portaria nº 259/2019 e do Edital nº 02/2020 (BRASIL, 2019, 2020) visando articulação teórico-prática na formação de licenciandos, através de sua imersão na escola de Educação Básica (escola-campo) acompanhados de um professor supervisor e de um docente orientador na Instituição de Ensino Superior.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Gabriel/RS, com a temática Energia Mecânica. Sendo esta, uma intervenção realizada de forma síncrona, dentro das atividades de ensino emergencial remota, trabalhada de forma simples, descomplicada, fazendo uso de TICs e relacionada com a realidade dos alunos, para que eles pudessem reconhecer a natureza dos fenômenos que acontecem no seu cotidiano.

2 CONTEXTO E DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A elaboração da intervenção ocorreu como atividade da componente curricular Práticas Formativas e Educativas VI, ofertada como atividade de ensino emergencial remoto no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, que tinha como objetivo a elaboração e aplicação de um recurso didático atrelado a determinados conteúdos de Química e Física, criando-se uma parceria entre os professores da componente curricular e a professora supervisora do Pibid na escola-campo, para viabilizar o desenvolvimento da atividade. Desse modo, iniciou-se a elaboração do plano de aula teórico-prático a ser aplicado no 9º ano da escola-campo do Pibid sobre o conteúdo de Física, com enfoque em Energia Mecânica, com objetivos de investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática, trabalhar com diferentes estratégias metodológicas e analisar o progresso dos alunos.

Foi proposto como recurso didático a utilização do *looping,* como exemplo prático, para que os estudantes pudessem observar que esses saberes conceituais da Física podem ser atrelados ao cotidiano. Referente a avaliação, cada momento da aula foi relevante a ela, principalmente as interações e discussões com os colegas, assim como as devolutivas da atividade proposta.

O encontro síncrono ocorreu através da plataforma do *Google Meet*, os slides elaborados para apresentar o conteúdo eram coloridos e atrativos, elaborados na plataforma *Canva* e contendo palavras-chave em destaque, fotos e figuras ilustrativas (Figuras 1 e 2), garantindo a ludicidade aos educandos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figuras 1 e 2 – Slides da aula

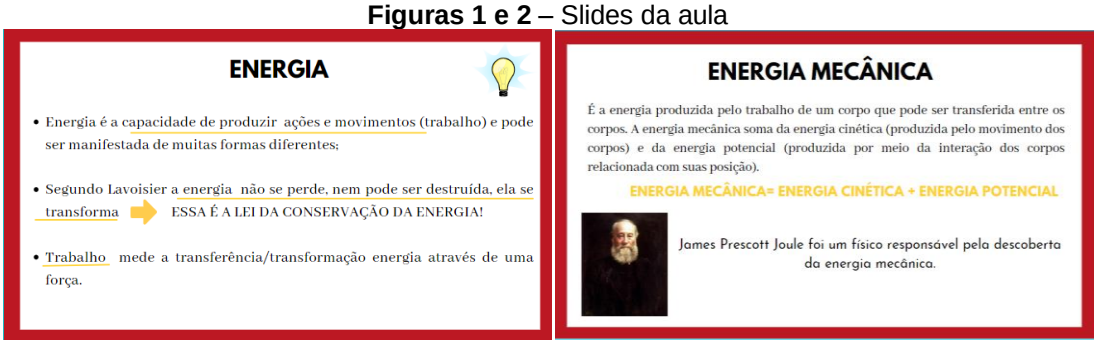

Fonte: Autoras (2021).

No primeiro momento da aula, utilizando a plataforma *Mentimenter,* fizemos o seguinte questionamento aos educandos: “porque os carrinhos de montanha-russa não têm motores e nem freios?” (Figura 3), visando saber quais eram os conhecimentos prévios dos alunos acerca dessa situação cotidiana e para que percebessem a presença da Física além dos livros.

Figuras 3 – Questionamento inicial

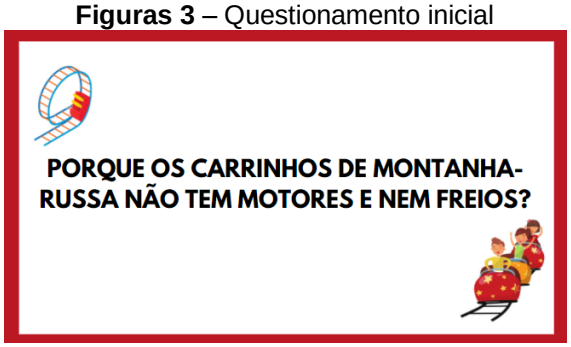

Fonte: Autoras (2021).

A partir daí apresentamos os conceitos de energia mecânica, cinética e potencial, sempre tentando estabelecer relações com o cotidiano e fazendo uso de recursos selecionados na internet e/ou confeccionados por nós.

O recurso que criamos para a prática foi feito com materiais simples como mangueira, esfera, braçadeiras e uma superfície de suporte, utilizados para realização de um experimento que foi filmado e o vídeo demonstrativo apresentando no final da intervenção. Além disso, foram utilizados vídeos complementares encontrados na plataforma do *Youtube* (Figura 4 e 5), ferramenta que se mostrou muito útil para que os alunos assimilassem melhor o conteúdo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figuras 4 e 5 – Prints de Tela dos vídeos complementares

Fonte: Autoras (2021).

Além disso, foi feito uso do simulador *online* “Energia na pista de *skate*” que possibilitou a compreensão das transformações de energia cinética-potencial-térmica (figura 6).

Figuras 6 – Print de Tela do Simulador

Fonte: Autoras (2021).

Percebemos que essa atividade proporcionou uma aproximação do estudo do movimento às atividades cotidianas dos estudantes como a prática de esportes como o skate, patins, bicicleta, que eles puderam relacionar durante o momento síncrono.

No que se refere a atividade a ser realizada de forma assíncrona, propusemos quatro questões, sendo três delas referente a aula teórica e uma sobre a prática demonstrativa, explicitadas a seguir: Se a energia não se perde e não pode ser destruída segundo Lavoisier, o que acontece com ela?; Qual a relação entre as energias cinética, potencial e mecânica?; Cite um exemplo de energia mecânica presente no seu dia a dia:; Com base na demonstração, diga: quais energias são demonstradas no experimento do *looping*?; e por fim, foi aplicado novamente o mesmo questionamento feito no início da aula, transformando as respostas em imagens e fazendo um comparativo para que os alunos percebessem o seu aprendizado.

A intervenção foi gravada e disponibilizada na plataforma *YouTube* para que os estudantes que não conseguem acessar a sala de aula online pudessem assistir ou até mesmo que todos pudessem rever a aula, a fim de sanar alguma dúvida, sendo

enviado o link no grupo da turma na plataforma *WhatsApp*, assim como os slides salvos em formato PDF, o vídeo da prática demonstrativa, o *link* de acesso ao simulador e aos vídeos complementares.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Estão regularmente matriculados na turma 24 estudantes, sendo que 9 estavam presentes no encontro síncrono, os quais inicialmente mostraram-se tímidos e pouco participativos, mas ao decorrer da intervenção curiosidades foram surgindo e, aos poucos, os educandos assumiram seu papel no processo de ensino-aprendizagem mais ativamente. A aplicação do planejamento mostrou-se bastante significativa para o aprendizado dos estudantes, que ao fim da intervenção estavam conseguindo perceber a Física como Ciência no seu dia a dia. Esse fato foi verificável através das respostas da pergunta realizada no início e no fim da aula utilizando a plataforma *Mentimenter* (Figuras 7 e 8).

Figuras 7 e 8 – Devolutivas dos alunos no início e após a aula na plataforma Mentimeter

Fonte: Autoras (2021).

A partir das respostas pode-se inferir que houve construções teórico-conceituais dos estudantes após a intervenção, ficando evidente que eles conseguiram assimilar, compreender e relacionar os conceitos apresentados e demonstrados através dos recursos didáticos utilizados durante a aula. Conseguindo atribuir palavras-chave que explicam a questão por meio da Física, como as transformações da energia, os tipos de energias e os exemplos demonstrados na intervenção.

As devolutivas da atividade realizada de forma assíncrona pelos alunos foram surpreendentes, ao responder as perguntas corretamente e utilizando exemplos do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cotidiano, 10 alunos entregaram a atividade (Figura 9, 10, 11 e 12) e alguns deles nos procuraram para esclarecer dúvidas, por meio da plataforma *WhatsApp*.

Figuras 9, 10, 11 e 12 – Devolutivas da atividade assíncrona

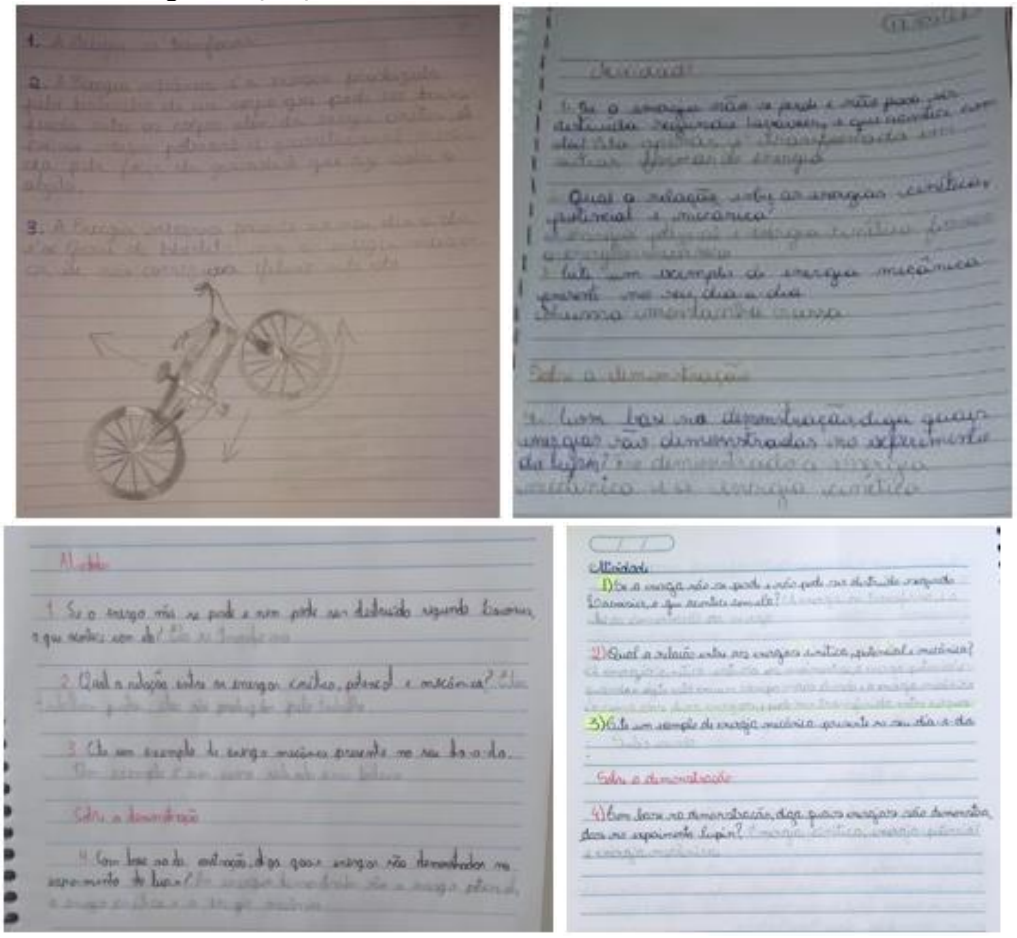

Fonte: Autoras (2021).

Ao analisar as respostas percebemos que atingimos os objetivos propostos, pois os estudantes conseguiram compreender a Física como Ciência cotidiana e construir conhecimentos significativos, mesmo em meio ao cenário de ensino emergencial remoto, com todas as dificuldades vivenciadas, mas mostrando que é necessário ressignificar as práticas de ensino de Ciências, sejam elas presenciais, remotas, mediadas ou não por TICs, pois o que mais se mostrou relevante foi a contextualização e a atribuição de significados relativos as vivências dos estudantes, nos levando a questionar o que está posto na política curricular, já que o tema trabalhado nesta intervenção não está elencado na BNCC como objeto do conhecimento para a área de Ciências da Natureza (BRASIL, 2018), embora o

consideremos essencial para compreender os fenômenos de transformação da energia em suas mais variadas formas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho era relatar a experiência de ensinar Física, por meio de uma intervenção pedagógica, dentro da disciplina de Ciência no 9º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola-campo do Pibid, no município de São Gabriel/RS, com a temática Energia Mecânica, realizada dentro das atividades de ensino emergencial remoto, fazendo uso de TICs e relacionada com a realidade dos alunos, para que eles pudessem reconhecer a natureza dos fenômenos que acontecem no seu cotidiano.

A intervenção mostrou-se significativa para a aprendizagem dos alunos, sendo os conceitos apresentados de forma simples e contextualizada com a realidade dos alunos. Fazer uso das TICs auxiliou para que a intervenção remota pudesse ser realizada e da forma como foram utilizadas tornaram a atividade mais dinâmica e interativa, sendo, nesse sentido e contexto, facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, o ponto principal para garantir o engajamento e a construção de conhecimentos dos estudantes foi a contextualização e atribuição de significados a partir de seus cotidianos, vindo ao encontro do objetivo do núcleo Biologia e Ciências do Pibid, que é aproximar teoria e prática nos processos de ensino-aprendizagem em Ciências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: https://goo.gl/FAYCb. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 05 jun. 2021

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital CAPES nº 02/2020. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2020.

MELO, A. G. M.; CAMPOS, S. J., ALMEIDA, dos S. W. Dificuldades enfrentadas por Professores de Ciências para ensinar Física no Ensino Fundamental. R. Bras. de Ensino de C&T, v 8, n. 4, 2015.

MOREIRA, A, M. Grandes desafios para o ensino da Física na educação contemporânea. **Revista do Professor de Física.** vol. 1, n. 1. 2017.

MOREIRA, A, M. Uma análise crítica do ensino de Física. **Estudos Avançados** 32 (94). 2018.

NORONHA, N, G.; NORONHA, A, A.; ABREU, A, C, M. Relato de vivências no Pibid: aproximações da construção docente. **Revista Pemo**. Fortaleza. v. 2, n. 3. 2020.

ROZENFELD, C. C. F.; SALOMÃO, A. C. B. O trabalho de licenciandos de alemão e inglês no PIBID: a construção da prática docente a partir das crenças do ensino médio sobre língua e cultura estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada,** v. 13, n. 1, pp. 159- 179. 2014.

SCHNEIDERS, C, E.; MELO, F, K, D.; GASTALDO, F, L. FÍSICA: dificuldades no processo de ensino-aprendizagem na educação básica. **Anais**: XXIV Seminário de Iniciação Científica. 2016.

14.5.27 DIÁLOGO COMO FERRAMENTA DE FORMATAÇÃO DO USO DE NOVAS TECNOLOGIAS PARA A EDUCAÇÃO REMOTA

Maycon Hryniewicz de Almeida[1522]

Adriana Aparecida Antoniacomi[1523]

Patricia Fernanda da Silva[1524]

Daiane Andréia Clabonde[1525]

RESUMO

O presente artigo enfatiza a importância do diálogo entre o educador e a família como possibilidade de aproximar os alunos e a escola durante e pós pandemia. Nos possibilita realizar uma reflexão crítica na busca de possíveis práticas realmente inclusivas e seus reais efeitos na prática pedagógica, sem perder de vista os limites e possibilidades para o enfrentamento dos desafios postos à educação remota na atualidade. Dessa forma, tem como objetivo explicitar e buscar soluções conjuntas e efetivas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos de uma escola pública municipal, na cidade de Ponta Grossa-PR. Do ponto de vista metodológico, foi realizada uma revisão de literatura estado do conhecimento buscando os principais autores que abordassem o tema proposto, dialogando, principalmente, com Freire (1970; 2011), Libâneo (1985; 1998) e Moran (2003; 2015). Essa interação de conhecimento compartilhado só ocorre através da utilização de novas tecnologias que propiciam o diálogo, respeitando sempre a cultura local, o conhecimento preexistente e o contexto familiar. Conclui-se que, utilizando as novas tecnologias se mantém vivo o diálogo entre educadores e a família, sendo que não é possível ver esse processo como acabado, mas sim, uma utilização constante, coletiva e somatória que rompe barreiras, amplia horizontes e constrói aprendizagens.

Palavras-chave: Diálogo. Família. Educação Remota. Práticas Pedagógicas. Tecnologias.

1 INTRODUÇÃO

A construção deste trabalho cujo o tema é “Diálogo como ferramenta de formatação do uso de novas tecnologias para a educação remota”, surgiu a partir da necessidade de indagar os educadores sobre a importância de utilizar o diálogo como instrumento de aproximação entre a escola e a família, mediado a partir da utilização

[1522] Especialista em Educação Especial, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, maykondealmeida@hotmail.com.
[1523] Mestre em Educação, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, adriantoniacomi@hotmail.com.
[1524] Especialista em Contação de História e Literatura Infantil e Juvenil, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, paty_boddah@hotmail.com.
[4]Especialista em Atendimento Educacional Especialista, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, daiane.arving82@gmail.com.
[1525]Especialista em Atendimento Educacional Especialista, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, daiane.arving82@gmail.com.

de novas tecnologias em suas aulas. Hoje devido a pandemia, o educador busca dialogar com as famílias e com os alunos para a de troca informações, sempre incentivando e valorizando a participação da família nesse novo processo escolar, permitindo levar a novas reflexões acerca do ensino e aprendizagem do aluno sem perder de vista os limites e possibilidades para o enfrentamento dos desafios postos à educação na atualidade.

A escola dentre seus papéis assume a função de incluir o aluno diante do contexto educacional em questão, ou seja, ela precisa buscar formas de se adaptar ao novo cenário educacional, como uma forma de reduzir os impactos causados pela pandemia. Como afirma Libâneo (1985, p.93), o objetivo da escola é tornar a criança ou adolescente apto a viver numa determinada sociedade, unindo o indivíduo ao social. Logo, a escola busca o amparo da família nesse processo, do qual é o primeiro grupo social que o aluno faz parte.

A Constituição Federal de 1988 apresenta regras fundamentais para organizar a educação, ressaltando o compromisso do estado e da família no seu artigo 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Desse modo, a legislação tem a premissa de aproximar escola e família com o objetivo de planejar ações para o pleno desenvolvimento intelectual do aluno. Através desse sentido, buscamos conduzir nosso olhar para o papel do professor em decorrência da pandemia, defendendo o diálogo aliado a utilização de novas tecnologias digitais como principais instrumentos de transmitir conhecimento.

Diante do exposto, a realização dessa pesquisa explicitou algumas soluções conjuntas para o aprendizado efetivo dos alunos da educação básica durante e pós pandemia de uma escola pública municipal, localizada na zona rural, pertencente a cidade de Ponta Grossa-PR. Leva-se em conta, principalmente que para correr a construção do saber é necessária a relação entre o educador e o aluno interligados pelo uso das tecnologias digitais. Nesse sentido, Freire (1970, p. 79) afirma que: “[...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

Finalizando, é necessário deixar claro, que esse estudo é apenas uma visão

recortada de uma realidade social em que a instituição está inserida, buscando apresentar o olhar do educador sob a sua perspectiva em mediar diálogo atrelada ao uso de novas tecnologias e suas contribuições na comunicação entre todos os envolvidos nesse contexto para o pleno desenvolvimento intelectual do aluno.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Desafios da Educação Remota: Ensino com novas Tecnologias

A sociedade vem sendo marcada pelo avanço cientifico e tecnológico, abrindo caminhos para novas relações culturais, sociais e econômicas. Em consequência dessas mudanças e com o avanço da pandemia pelo país, a escola teve que se adaptar e se reinventar dentro de um mundo tecnológico até então não muito utilizado, principalmente pelo educador na Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi reformulada e propõe para os ensinos infantil e fundamental (BRASIL, 2017) competências, tanto cognitivas como socioemocionais, que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Dentre essas competências está a utilização das tecnologias, que auxiliam o educando no processo de ensino e aprendizagem e o preparam para viver em sociedade, pois vivemos em um mundo digital. Porém, é importante salientar que a tecnologia não substitui as relações interpessoais, devemos cuidar para que o uso excessivo das tecnologias não afete o diálogo presente dentro de cada seio familiar.

Pensando nisso, as novas tecnologias passam a ser um novo instrumento de trabalho para muitos educadores que deixam as salas de aula, para ocupar os ambientes virtuais. Conforme Moran (2003), as tecnologias sempre foram utilizadas nas escolas, destacando -se:

> A forma como organizamos em grupo, em salas, em outros espaços: isso também é tecnologia. O giz que escreve na lousa é tecnologia de comunicação, e uma boa organização de escrita facilita – muito – a aprendizagem. A forma de falar, gesticular, de falar com os outros: isso também é tecnologia. O livro, a revista, o jornal, o gravador, o retroprojetor, a televisão, o vídeo são tecnologias importantes e muito mal utilizadas em geral. (MORAN, 2003, p.153).

O uso das novas tecnologias digitais, se tornou um dos principais instrumentos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de interação entre educadores e alunos, no qual permite que o processo de ensino não fique estagnado.

Como nos aponta Freire (2011, p. 87) “o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade”. Partindo dessa reflexão sobre novos caminhos a serem seguidos, foram necessárias mudanças nas práticas pedagógicas, utilizando as novas tecnologias digitais disponíveis dentro da realidade de vida dos alunos inseridos em determinado contexto familiar.

Pensando dessa forma, escola e família se unem através do diálogo na construção do processo ensino e aprendizagem e buscam alternativas para minimizar o impacto das defasagens de aprendizagem. Partindo desse pressuposto, como afirma Fantin (2007, p. 4): “é possível educar integrando mídia e educação [...] fazer educação usando todos os meios tecnológicos disponíveis: computador, internet, celular, fotografia, cinema, vídeo, livro, CD, DVD”.

De fato, cabe aos educadores atentar-se que as novas tecnologias, por si só, não são capazes de desenvolver o conhecimento nos alunos, mas podem ser grandes facilitadores nesse processo de aprendizado. Assim, Moran (2015, p. 16) admite que “o professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um”.

É importante destacar que a ausência da utilização dessas novas tecnologias se dá pela ausência total ou parcial da internet, sendo necessário que a escola busque novas alternativas e realize a entrega das atividades impressas para esses alunos.

2.2 Limites e possibilidades da prática pedagógica

O professor é desafiado nesse momento a repensar às suas aulas, propiciando estímulos que ampliem, diversifiquem e sistematizem o conhecimento do aluno a partir de sua prática pedagógica. Ao mesmo tempo, deve-se considerar, aspectos do contexto social em que a escola está inserida, exigindo do educador, novas formas de evidenciar sua prática. Portanto, “é nosso dever como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização” (SAVIANI, 1997, p. 17).

Dessa forma:

Faz-se necessário, no contexto escolar, de um profissional que acredite na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> mudança, nas possibilidades, nas ambiguidades, que ouse, que invente, que faça, que se refaça no cotidiano, refazendo sua postura ante sua experiência. A educação grita desesperadamente à procura de pessoas comprometidas com seu caminhar e pessoas que se admiram desse processo, que admiram a vida, que admiram o próprio processo de educar, pessoas acima de tudo competentes, coerentes, perseverantes, que acreditam nos sujeitos, nas mudanças, enfim, na educação. (ROJAS, SOUZA, CINTRA, 2008, p. 31).

Para tanto, é importante um olhar diferenciado do educador a partir do atual cenário escolar, levando a sua prática pedagógica a um novo patamar de não só transmitir conhecimento, mas sim, de compartilhar trocas de aprendizados e saberes, onde segundo Libâneo, (1998, p.76) “faz-se necessário uma reavaliação das relações entre escola e sociedade, entre informação e conhecimento, entre fontes de informação provida pelos meios de comunicação e o trabalho escolar realizado pelo professor”.

É preciso estar atento para que o educador não se sinta fragilizado ou inibido na sua prática pedagógica, surgindo desta maneira o medo e a insegurança ao utilizar os recursos tecnológicos que lhes são oferecidos diariamente.

Diante disso, os professores da escola passam a utilizar o *Google Meet* em suas aulas online. Essa ferramenta também é utilizada para reuniões com educadores que se encontram em situação *home office*. Além disso o *Google Meet* disponibiliza a ferramenta de bate-papo *chat*, por meio da qual o educador pode se comunicar com os alunos, e esses podem interagir também entre si, também possibilita o compartilhamento de vídeos, imagens, slides, dentre outros. Outra ferramenta deste aplicativo é o *Jamboard,* uma lousa digital que permite ao educador compartilhar as atividades e corrigi-las em tempo real. Outros meios tecnológicos também auxiliam nesse contato com os alunos, como o *WhatsApp* para a realização de vídeochamada individuais, troca de mensagens, vídeos gravados pelos educadores e educandos, entre outros.

É sabido e notório que somente a utilização da tecnologia não traz o resultado esperado, ficando limitado aos alunos que não tem acesso à internet e ao celular, mas é um aliado ao processo de ensino aprendizado como tendência metodológica de ensino, com objetivo de unir métodos de aprendizagem online com o ensino presencial na forma híbrida.

Segundo Martins (2016, p.8), ele “oferece oportunidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, porém exige planejamento minucioso

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

objetivando a sistematização dos conceitos, além da reflexão sobre papéis desempenhados em classe".

Nesse sentido, quanto ao papel do professor e aluno neste cenário:

> Existe, portanto, a necessidade de transformações do papel do professor e do seu modo de atuar no processo educativo. Cada vez mais ele deve levar em conta o ritmo acelerado e a grande quantidade de informações que circulam no mundo hoje, trabalhando de maneira crítica com a tecnologia presente no nosso cotidiano. Isso faz com que a formação do educador deva voltar-se para análise e compreensão dessa realidade, bem como para a busca de maneiras de agir pedagogicamente diante dela. É necessário que professores e alunos conheçam, interpretem, utilizem reflitam e dominem criticamente a tecnologia para não serem por ela dominados. (SAMPAIO e LEITE, 2008, p.19).

Fica claro que a partir da utilização dessas ferramentas dentro e fora do contexto escolar, seja pelo educador, seja pelos alunos, estes, se transformam e por consequência as suas realidades de vida, levando à informação e ao conhecimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o uso do diálogo, pudemos fazer uma reflexão entre teoria e a prática, principalmente sobre a utilização das novas tecnologias e ferramentas disponíveis que foram inseridas dentro do contexto escolar de ensino para suprir ou garantir que os educandos pudessem acompanhar as aulas.

Destarte, muitas reflexões e indagações foram percebidas nesse novo formato, nos levando a novos questionamentos: Será que de fato nós, educadores, conseguimos garantir um processo de ensino e aprendizagem utilizando as tecnologias? O que precisamos melhorar em nossa prática para que os objetivos sejam alcançados?

Desde modo, percebemos a importância da escola na vida dos alunos, onde eles precisam se sentir acolhidos todos os dias com amorosidade, empatia e sensibilidade. Para isso, um caminho possível é através do diálogo, onde o educador tem a possibilidade de reavaliar sua prática e torná-la mais eficaz na construção do conhecimento do aluno, dando a ele condições de criar, inventar, imaginar e construir hipóteses.

Percebeu-se que o resultado foi satisfatório mediante a utilização do *Google Meet*, onde todos os professores adotaram a utilização do aplicativo em suas aulas, permitindo que os alunos pudessem se comunicar entre eles e o professor através de

vídeo. Dentre os recursos disponíveis no *Google Meet*, está o *Google Jamboard*, sendo um quadro branco virtual, onde o professor pode trocar ideias, adicionar fotos e dialogar com os alunos. Um ponto negativo percebido é que nem todos os alunos dispõe de internet ou aparelho telefônico, visto que a escola está localizada na zona rural. Uma das alternativas, portanto, pelo atual contexto escolar, é que os alunos frequentem o ensino híbrido.

De fato, o uso das tecnologias dentro das aulas online, não supre a presença do aluno dentro do ambiente escolar. É uma ferramenta que deve ser utilizada dentro da escola, como suporte de pesquisa, de busca, de contextualização no enriquecimento das aulas.

Concluímos então que essas tecnologias exploradas com o advento da pandemia, foram de muita valia para o ensino durante esse período e que devem continuar auxiliando os educadores para ultrapassar barreiras, ampliar os horizontes e diversificar a sua prática pedagógica dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (2017). **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/CNE.

FANTIN, M. **Alfabetização Midiática na Escola**. VII Seminário Mídia, educação e Leitura. 10 a 13 de julho. Campinas, SP, 2007. http://www.alb.com.br/anais16/sem05pdf/sm05ss15_06.pdf . Acesso em: 6 jul. 2021.

MARTINS, L. C. B. (2016). **Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de Ensino Híbrido.** Tese de Doutorado em Psicologia Escolar. São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde19092016102157/publico/martins_do.pdf . Acesso em: 7 jul. 2021

MORAN, J. M. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS **Como utilizar a Internet na educação**. In: Ci. Inf. v. 26 n. 2, Brasília, DF., May/Aug. 1997. Acesso em: 6 jul. 2021.

MORAN, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (Orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG.

ROJAS, Jucimara; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. **Dinâmica do trabalho e a organização do espaço na educação infantil.** Cuiabá: EDUFEMAT, 2008.

SAMPAIO, Marisa Narcizo, LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização Tecnológica do Professor.**Petropólis- RJ:Vozes.2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

14.5.28 DOCÊNCIA EM DOMICÍLIO: DESDOBRAMENTOS DA TUTORIA PERSONALIZADA NO CONTEXTO PANDÊMICO

Gabriel Fernandes da Silva[1526]

RESUMO

Esse trabalho foi produzido a partir da experiência profissional do autor, inserido no contexto da pandemia de covid-19, por meio de um processo de autorreflexão e metacognição das situações encontradas no desenvolvimento do processo de tutoria personalizada. O objetivo geral foi: investigar quais foram os desdobramentos da tutoria personalizada no contexto pandêmico. Os objetivos específicos foram: (i) verificar qual era a função da tutoria personalizada no cenário em questão e (ii) descrever como se deu a relação professor-aluno-família no processo de ensino-aprendizagem. Para o percurso metodológico, decidiu-se aplicar o estudo de caso, apoiado nos instrumentos de observação-participante e análise de documentos escolares. Para tanto, utilizou-se a seguinte fundamentação teórica: Andre (2013), referente à metodologia e os instrumentos de coleta de dados; Stake (1982), que discorre a respeito da contribuição do estudo de caso para os educadores; e, Martins (2007), em relação a definição teórica de tutoria. Diante dos resultados encontrados, foi possível verificar que, apesar de muitos responsáveis apresentarem expectativas prévias bem específicas em relação ao trabalho a ser desenvolvido com seus filhos no ambiente domiciliar, a presença de um professor dentro de casa pode levar contribuições além daquelas que eram inicialmente esperadas, de tal modo a se configurar em tutoria. O trabalho do tutor efetivou-se à medida que se tornou mais individualizado e com diversos recursos pedagógicos. O brincar, no caso em questão, foi uma demanda frequentemente colocada. A relação professor-aluno-família contribuiu para que o processo se desenvolvesse.

Palavras-chave: Tutoria Personalizada. Desenvolvimento Profissional. Ensino Individualizado.

INTRODUÇÃO

Esse estudo é produto do processo de autorreflexão e metacognição das situações empíricas encontradas pelo autor durante sua atuação profissional que, problematizadas diante de novos desafios colocados à prática pedagógica – muitos dos quais, referem-se ao contexto da pandemia de covid-19, a partir de 2020 –, precisou encontrar caminhos para melhor desempenhar sua função.

Definiu-se como objetivo geral: investigar quais foram os desdobramentos da tutoria personalizada no contexto pandêmico. Para tanto, considerou-se pertinente estabelecer os seguintes objetivos específicos: i) verificar qual era a função da tutoria personalizada no cenário em questão; e, ii) descrever como se deu a relação professor-aluno-família no processo de ensino-aprendizagem.

[1526] Graduado em Pedagogia, PUC/PR. Mestrando em Educação, PUC/PR. E-mail: fernandes.gabriel@pucpr.edu.br.

O trabalho, deste modo, pretende dar continuidade à investigação já iniciada anteriormente e publicada como relato de experiência, sendo à especificidade daquela pesquisa, o levantamento de questões correlatas aos objetivos aqui propostos, em uma amostragem de 8 estudantes. Pretendeu-se aqui, focalizar a realidade de um dos oito estudantes, em consideração ao período prolongado pelo qual o trabalho de tutoria foi realizado, em articulação ao maior número de dados fornecidos.

O aluno reside na cidade de Curitiba/PR, tem 8 anos de idade e sua família possui estável condição econômica. Estudante de escola pública municipal, passou a receber atividades escolares em casa, porém, teve muita dificuldade com a realização das tarefas. Sua responsável decidiu por bem contratar um professor para auxiliá-lo.

METODOLOGIA

A metodologia é de natureza qualitativa, do tipo exploratória em que foi empregado o estudo de caso, apoiando-se na observação-participante e na análise de documentos escolares – atividades encaminhadas pela escola para realização em domicílio, com ajuda de responsáveis – como instrumento de coleta de dados que possibilitam particularizar o caso do estudante em questão.

> Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. [...] Podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (ANDRE, 2013, p. 97).

Conforme coloca a autora, adotar o estudo de caso no trabalho em questão, possui sua pertinência à medida que permite correlações ao contexto em que o processo de ensino-aprendizagem se deu, no caso específico. Cabe dizer ainda:

> [...] que a maioria das pesquisas educacionais deva estar a serviço da educação e, claramente, proporcione melhor compreensão de seus problemas práticos. É admissível que algumas pesquisas sejam abstratas, sobretudo em vistas à formação de pesquisadores. [...] Um argumento a favor de estudos de caso [...] é que muitos educadores os consideram significativos e, algumas vezes, úteis (STAKE, 1982, p. 6).

TUTORIA PERSONALIZADA: a escola dentro de casa

O advento da pandemia de COVID-19 e suas consequentes implicações nos diversos setores da vida social – distanciamento, uso de máscara, higienização constante das mãos e, no limite, o isolamento – exigiu novas configurações para exercer as atividades econômicas mais básicas e amplamente consolidadas da sociedade, as quais também afetaram a escola.

De imediato, em vista às recomendações dos órgãos sanitários nacionais e internacionais, o regime virtual/online passou a marcar forte presença na vida das pessoas: o trabalho, a escola, o encontro com familiares e amigos, entre outros, se dá com maior ênfase pela intermediação da internet.

As instituições de ensino, normalmente repletas de interações sociais e movimentação de pessoas, passaram a ficar desertas e, mais recentemente, apenas com um número mínimo de funcionários para garantir sua manutenção estrutural e com professores – em regime de escala – para planejarem e entregarem atividades escolares aos responsáveis dos estudantes.

No âmbito da escolarização, é razoável lembrar o movimento ideológico ocorrido em 2019, difundido em grande parte pelas nas redes sociais e noticiado pelos principais meios de comunicação, no qual alguns setores da sociedade reclamavam o direito de ensinarem seus filhos em regime *homeschooling.*[1527] Com as medidas sanitárias impostas a partir de 2020, essa realidade se tornou muito próxima, ainda que longe da idealização daquele movimento.

As atividades escolares encaminhadas para os estudantes compõem parte da adequação do programa de ensino, somadas a aulas gravadas, online/remota. Aos alunos, coube o papel de assistir essas aulas e realizar as atividades, embora nem todo estudante conseguisse acesso para tanto – por motivos muito diversos e particulares. Para aqueles estudantes que se debruçassem a realização de tais atividades e tivessem dúvidas quanto ao conteúdo, buscavam solicitar ajuda aos responsáveis.

Os pais e mães que, por sua vez, também tiveram sua rotina migrada para a

[1527] Na capital do Paraná, um dos mais tradicionais meios de comunicação responsável por tal divulgação foi o jornal Gazeta do Povo. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/busca/?q=homeschooling. Acesso em: 18 jul. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

configuração remota (nas profissões em que essa adequação foi possível), tinham pouco tempo para gerenciar todas as demandas impostas: casa, trabalho, filhos e sua educação escolar. Além disso, muitos diziam não ter paciência e conhecimento específico para exercer tal ajuda nos estudos dos filhos, ou ainda, afirmavam não disporem de conhecimentos pedagógicos para realizarem a transposição do conteúdo de maneira satisfatória às crianças.

Nesse cenário, surge uma alta demanda por profissionais da educação dispostos a atender online e em domicílio. Muito dos alunos que encontraram dificuldade por aprender pelo modelo online, solicitaram professores particulares de modo presencial. Assim, em função das necessidades de sobrevivência material é que muitos profissionais, como o autor do trabalho em questão, lançaram-se a essa atividade presencial.

A solicitação dos pais aos professores particulares, em sua maioria, resumiu-se ao acompanhamento dos estudantes em sua vida escolar: realização das atividades encaminhadas para casa e, em alguns casos, acompanhamento junto ao aluno das aulas online. Tal relação, embora se caracterize um processo de professor mediador, tomou outros contornos à medida que, compreendendo as necessidades educativas dos estudantes – referente a defasagem e potencialidades –, a inclinação para algumas áreas do conhecimento de interesse do aluno, foi proposto um plano de desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, os pais também solicitaram cuidados referentes ao desenvolvimento integral no que tange à aprendizagem dos filhos. A esse respeito, propôs-se um trabalho voltado no sentido de tutoria para com os estudantes, o qual foi bem aceito pelos responsáveis. Como o trabalho do tutor foi complementar ao ensino ministrado pela escola, todavia, a rotina de estudos que empregou no cotidiano dos alunos foi compreendida como a escola dentro de casa. Pode-se dizer que:

> No sentido latu, a tutoria traduz-se em ações de cuidar, representar, defender e assistir. Na área educacional, a tutoria efetiva-se no acompanhamento e orientação sistemática de grupos de alunos, por pessoas experientes nas áreas de formação dos estudantes. Tem-se, assim, que a tutoria é uma ação de mediação pedagógica que evoca o aluno como sujeito central da educação e que assume a formação pessoal e acadêmica dos estudantes como aspectos diretamente atrelados às funções da instituição escolar (MARTINS, 2007, p.3).

Embora as atividades escolares e aulas online fossem realizadas,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

paralelamente, foi desenvolvido um trabalho de adequação do conteúdo conforme o interesse do estudante e suas potencialidades. Os conteúdos em defasagem, foram abordados de modo alternativo, por meio de jogos, brincadeiras e situações-problema. A família teve um importante papel nesse aspecto, pois compreendeu a demanda enxergada pelo olhar treinado do tutor e permitiu que o trabalho fosse desenvolvido.

A PARCERIA PROFESSOR-ALUNO-FAMÍLIA: um objetivo em comum.

Imerso no ambiente domiciliar, o estudante em que essa experiência se baseia, apresentou necessidades que envolvem seu desenvolvimento integral enquanto ser humano, tendo em vista que as aprendizagens colaterais decorrentes das muitas experiências escolares que estão presentes no cotidiano da escola, foram tolhidas – em função do isolamento social.

Seu protesto principal, nos momentos em que o tutor estava presente, se dava no sentido da necessidade do brincar, de compartilhar experiências, de relatar sobre sua rotina e eventos de seu cotidiano. Inicialmente, tais aspectos – apesar de também aparecerem eventualmente em situações de sala de aula tradicional – foram compreendidos com uma certa naturalidade comportamental sendo, posteriormente, tomada por uma questão *sin quo non* para seu interesse nos estudos e melhor desenvolvimento de sua aprendizagem.

As questões de sua alfabetização foi um ponto central da solicitação da responsável, pois o aluno ainda estava aprendendo as sílabas simples, no 2º ano do Ensino Fundamental I, e sua grafia era bastante rudimentar, sendo o aspecto motor fino, também um ponto em evidente necessidade de desenvolvimento.

A família foi muito presente no acolhimento das sugestões feitas pelo tutor. Compreenderam melhor o motivo das dificuldades do filho na realização das atividades, muito em razão de lacunas de aprendizagem anteriores. Por esse motivo, apoiaram e ajudaram no trabalho realizado, no desenvolvimento de atividades e no reforço com exercícios em momentos diários durante a semana. Além disso, contrataram outros profissionais especializados para desenvolver pontos que extrapolavam as competências do tutor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Proceder ao exercício de autorreflexão e metagonição de situações encontradas no âmbito da atuação profissional, foi uma atividade bastante exigente. São muitas as condições que podem contaminar a análise dos dados, embora se tenha buscado nesse trabalho, distanciar-se o máximo possível do objeto de estudo.

Em contrapartida, trata-se de uma tarefa valiosa para o desenvolvimento acadêmico / profissional que, no compartilhamento do conhecimento produto dessa experiência, pode contribuir com outros profissionais da educação que encontraram – e ainda encontram – desafios para sua atuação, no contexto pandêmico.

Por mais que, em um primeiro momento, os responsáveis dos estudantes tivessem expectativas bem específicas quanto ao trabalho a ser desenvolvido com seus filhos, a presença de um professor dentro de casa pode levar contribuições além daquelas que eram inicialmente esperadas, de tal modo, configurando-se em tutoria.

O trabalho do tutor – inicialmente acompanhando as atividades escolares e aulas online / remota – efetivou-se a medida que foi possível trabalhar de modo mais individualizado e com recursos pedagógicos diversos para se alçancar a aprendizagem esperada.

Ainda sim, cabe colocar que cada perfil de estudante, exige modos diferentes para se trabalhar. No caso do estudante em questão, o brincar foi uma demanda frequentemente colocada. Coube aí, inserir intencionalidade pedagógica nas atividades. Deve-se citar ainda, a importante relação professor-aluno-família, que contribui para que esse processo se desenvolvesse.

Longe da pretensão de se esgotar a discussão a respeito das experiências provenientes da adequação do ensino que foi exigida devido a pandemia de COVID-19, esse trabalho oferece contribuições a partir da prática, para futuros estudos que possam abordar a temática.

REFERÊNCIAS

ANDRE, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **FAEEBA**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804. Acesso em: 18 jul. 2021.

STAKE, R. E. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. **SEMINÁRIO SOBRE AVALIAÇÃO EM DEBATE.** 1982. Rio de Janeiro. Versão Digital. Disponível

em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/55.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

MARTINS, I. L. **Educação Tutorial no Ensino Presencial** – uma análise sobre o PET. Brasília : Ministério da Educação. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_texto_iv.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

14.5.29 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A SIGLA EAD: REFLEXÕES SOBRE ABORDAGENS CONCEITUAIS E A UTILIZAÇÃO DA SIGLA

Vivian Maria Korb[1528]

Carlos Alberto Holdefer[1529]

Thaisa Rodbard Mileo[1530]

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido com o intuito de apreender e ter uma melhor percepção sobre qual a conceitualização de EaD (Educação a Distância) que existe entre os professores de Ensino Fundamental, Médio e Superior, objetivando perceber se há uma diferenciação em relação à modalidade de Ensino a Distância, qual o nível de conhecimento dos pesquisados sobre a EaD e se eles conhecem o significado desta sigla, que é amplamente utilizada atualmente. Com vistas a buscar esses resultados, foi realizada uma pesquisa de caráter exploratório com doze professores dos níveis de ensino supracitados, utilizando um questionário com perguntas abertas e fechadas, sendo que as respostas foram analisadas de acordo com uma metodologia de dados quanti-qualitativos. Para a formulação do questionário e análise dos dados, os autores utilizados como aporte teórico foram Daniel Mill, José António Moreira e Eliane Schlemmer. Tais autores também foram utilizados para traçar uma breve contextualização de EaD e a diferenciar teoricamente de Ensino a Distância. A partir dos dados da pesquisa foi possível observar que a sigla EaD é utilizada indistintamente como Educação a Distância e Ensino a Distância, sem que haja uma conceitualização e diferenciação clara entre ambas as modalidades de ensino, o que permite identificar a necessidade de uma abordagem mais aprofundada sobre o seu real significado.

Palavras-chave: Educação a Distância. Ensino a Distância. Modalidade de ensino.

1 INTRODUÇÃO

EaD é uma sigla amplamente utilizada, ainda mais nos tempos atuais, quando as aulas migraram para o ambiente on-line visando suprir as demandas colocadas pela pandemia de Covid-19, que teve início em 2020. Porém, como aponta Mill (2018, p. 201):

> [...] com frequência a sigla EaD tem sido tomada indistintamente como representação dos termos educação a distância, ensino a distância ou ainda como aprendizagem a distância (e-learning), tanto na literatura sobre EaD, na prática cotidiano dos educadores de EaD, quanto entre pesquisadores interessados nessa área do conhecimento.

[1528] Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, vivian.korb@hotmail.com
[1529] Especialista em gestão de projetos em eventos, Centro Universitário Internacional - UNINTER, carlos.holdefer@gmail.com
[1530] Mestranda em Educação, Universidade Federal do Paraná, Centro Universitário Internacional - UNINTER thaisamileo@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A partir do conhecimento da ampla utilização da sigla e da confusão que pode ocorrer em relação ao seu significado, fez-se de interesse entender "qual é a conceitualização de EaD que existe entre professores?", para compreender se eles sabem o significado dessa sigla que utilizam de maneira tão frequente atualmente e se ele está de acordo com o conceito do termo ao qual a sigla se refere: Educação a distância.

Tendo isso em vista, essa pesquisa objetiva identificar qual é a conceitualização da sigla EaD que existe entre os professores pesquisados. Para tal, buscamos: conceituar Educação a Distância e Ensino a Distância; identificar se existe entre os pesquisados uma diferenciação entre Educação a Distância e Ensino a Distância; e identificar, de acordo com o referencial teórico utilizado, se os professores pesquisados sabem o que é Educação a distância.

Para tal, foi realizada uma pesquisa de caráter exploratório, sendo que, "este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses" (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35). A metodologia utilizada foi de abordagem quali-quantitativa, que segundo Knechtel (2014, p. 106) "interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante [...] a interpretação do discurso dos sujeitos". A coleta de dados da pesquisa aconteceu por meio de um questionário do Google Forms disponibilizado de forma online com questões abertas e fechadas acerca do tema EaD, tendo como público participante 12 professores de diferentes níveis de ensino: Ensino Fundamental - anos iniciais e anos finais, Ensino Médio e Ensino Superior. Os dados quantitativos obtidos nos questionários foram tabulados pelos pesquisadores por meio de gráficos e analisados com base em referenciais teóricos acerca dos temas abordados. Já os dados qualitativos, foram inicialmente lidos e interpretados pelos pesquisadores, em seguida as respostas dos pesquisados foram comparadas e relacionadas entre si, respeitando a particularidade de cada uma das questões e visando identificar divergências e semelhanças no entendimento dos participantes sobre o tema central da pesquisa, por fim os dados foram analisados e embasados nos referenciais teóricos.

Tal pesquisa foi desenvolvida como uma atividade proposta em uma disciplina de tecnologias na educação de um programa de Pós-graduação de uma instituição de ensino superior do Paraná, no primeiro semestre de 2021. Os processos de coleta e

análise de dados foram autorizados e validados pela professora da disciplina durante o andamento da pesquisa. O caráter norteador do início dessa pesquisa, sendo uma atividade fechada dentro de uma disciplina da pós-graduação, justifica o escopo reduzido de participantes, já que o curto período para sua realização não possibilitaria uma coleta grande de dados.

2 DESENVOLVIMENTO

EaD: uma breve contextualização

É impossível dissociar a educação do seu processo de evolução histórica, sobretudo quando visamos entender as modalidades a distância. Para Moreira e Da Costa (2020), a construção do ensino no Brasil está em estreita consonância com sua história, visto que várias metodologias e ferramentas foram sendo inseridas ao longo do tempo. Dentre essas ferramentas não podemos deixar de mencionar os diferentes meios de comunicação e TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), que permitiram que, hodiernamente e ao longo da história, as pessoas pudessem estar conectadas, mesmo que distantes umas das outras.

Sobre o desenvolvimento de uma sociedade conectada digitalmente, Lemos (2003) reflete sobre a composição contemporânea das cidades e sua estrutura tecnológica, afirmando que:

> As cidades contemporâneas já estão sob o signo do digital e basta olharmos à nossa volta para constatarmos celulares, palms, televisão por cabo e satélite, internet de banda larga e wireless, cartões inteligentes, etc. Vivemos já na cibercidade, trazendo novas questões na intersecção entre o lugar e o fluxo. (LEMOS, 2003, p. 18)

De acordo com Moreira e Schlemmer (2020), a sociedade reticular é marcada pela conectividade entre variadas entidades e isso se deve a evolução das tecnologias digitais e redes de comunicação (também digitais), provocando mudanças consideráveis no mercado de trabalho e economia, surgindo novos paradigmas e um novo cenário nos processos educacionais de ensino e aprendizagem.

Essas estruturas e redes tecnológicas facilitam interações, acesso a informações em tempo real, e permite que as pessoas estudem a distância. Historicamente, a modalidade da Educação a Distância (EaD) também sofreu

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

transformações e alinhamentos durante seu processo de construção, sendo que inicialmente era conhecida como Ensino a Distância.

Sendo assim, a Educação a Distância começa a se desenvolver no final da década de 1990, com a popularização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, isso pois, como apontam Moreira e Schlemmer (2020), a EaD se caracteriza primordialmente pela utilização das tecnologias da Internet como propiciadora de criação de espaços virtuais onde a aprendizagem ocorra, possibilitando uma quebra com os paradigmas da educação tradicional:

> A Educação a Distância é a interação constante entre os sujeitos as tecnologias e a informação e não havia razão para que a EAD imitasse o que poderia ser realizado em sala de aula presencial, ou pelos meios anteriormente utilizados para o Ensino a Distância. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 13)

Tendo em vista essas mudanças ocasionadas na educação pelo surgimento de uma sociedade conectada digitalmente, pensando especificamente na modalidade a distância, faz-se necessário realizar uma diferenciação entre Educação a Distância e Ensino a Distância.

Ensino a Distância x Educação a Distância

Moore e Kearsley (2011 *apud* Moreira e Schlemmer, 2020) defendem que o Ensino a Distância carrega uma conceituação muito simples que é: a separação física e temporal entre professores e alunos, com o contato estando vinculado a um meio de comunicação. A comunicação não é face-a-face e é feita por meio da escrita. Diferentes meios de comunicação foram utilizados ao longo dos anos como possibilitadores do Ensino a Distância, desde correspondência por cartas, até o rádio e a televisão.

Gomes (2003), aponta para uma evolução do Ensino a Distância, relacionada com um menor tempo de resposta do professor ao aluno. A autora afirma que:

> Esta evolução possibilitou o recurso a diversas modalidades de comunicação e interacção, verificando-se uma tendência no sentido do aumento da frequência de interacção professor-aluno e principalmente entre alunos e simultaneamente uma diminuição dos tempos de resposta permitidos pelas tecnologias disponíveis. Estas modificações, em termos das condições em que se processa a comunicação, tendem a manifestar-se numa tendência para um menor isolamento dos alunos

> e para uma construção colaborativa das aprendizagens. (GOMES, 2003, p. 149)

Sendo assim, tanto o Ensino a Distância, quanto a Educação a Distância são caracterizados pela distância física entre professor e alunos, sendo que o processo de aprendizagem é possibilitado pela utilização de um meio de comunicação, o que muda entre essas modalidades é que a Educação a Distância se utiliza de tecnologias digitais, que não estão presentes no Ensino a Distância.

Além disso, existem particularidades terminológicas que diferenciam o Ensino a Distância da Educação a Distância. Atualmente o modelo que se apresenta e que é mais facilmente encontrado é o de Educação a Distância. Para Mill (2018, p. 199), “a EaD é um modo específico de organizar o ensino-aprendizagem e, sendo uma modalidade, deve ser tratada no feminino, como a educação (e não o ensino) a distância”. Complementando essa particularidade da EaD, Holmberg (1985 *apud* Mill, 2018) aponta que esse termo abarca maneiras diferentes de estudo, envolvendo atividades supervisionadas (contínuas ou não) por profissionais de educação, construindo o conhecimento de maneira colaborativa e coletiva que pode ser síncrona ou assíncrona, flexibilizando o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda para Mill (2018), o termo EaD deve ser interpretado como educação a distância, pois se constitui entre o educador e o educando, em uma maior interatividade e interação, na qual o processo de ensino e aprendizagem é mais destacado. Esse processo contempla uma construção compartilhada de conhecimento por meio das interações dialógicas. Além disso, deve-se atentar para o fato de que a EaD possui características próprias, não devendo ser tratada em seus processos de aprendizagem como uma modalidade tradicional de ensino, sendo preciso modificar os paradigmas de acordo com a lógica do meio virtual (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Pensando sobre o significado das palavras ensino e educação, Valente (2003) afirma que a diferenciação pode ser encontrada na distinção entre informação e conhecimento:

> Esta distinção entre informação e conhecimento implica a diferenciação dos significados dos conceitos de ensino e aprendizagem. “Ensino” pode ser entendido literalmente do latim, ensignare, que significa “colocar signos” e, portanto, pode ser compreendido como o ato de “depositar informação” no aprendiz. Nesse sentido é mais adequado usar o termo Educação a Distância e não Ensino a Distância, uma vez que o termo ensino tem esta

conotação de transmissão de informação. (VALENTE, 2003, p. 140)

Percebe-se com as discussões e reflexões apontadas pelos autores, no que concerne ao termo mais adequado para a modalidade de EaD, que hodiernamente, as características são mais aproximadas ao termo Educação a Distância, considerando as possibilidades de tecnologias mais avançadas, como o uso contínuo e indispensável da Internet, que possibilita maior conexão e aproximação entre educador e educando.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base no referencial teórico posteriormente descrito, foi construído um questionário via Google Forms com questões abertas e fechadas relacionadas à conceitualização de EaD e também com a sua diferenciação de Ensino a Distância. Esse questionário foi enviado via WhatsApp para 12 professores, dentre esses professores 67% (8 professores) têm mais de 40 anos, 25% (3 professores) têm entre 36 e 40 anos e um professor tem entre 31 e 35 anos. Em relação ao tipo de instituição onde atuam: 50% (6 professores) atuam em instituições públicas, 45% (5 professores) atuam em instituições privadas e um professor atua em instituições públicas e privadas. Para nos referirmos aos participantes da pesquisa utilizaremos letras de A à L.

Na primeira questão os participantes foram solicitados para que respondessem em uma pergunta aberta qual era o significado da sigla EaD: 50% dos participantes responderam “Ensino a Distância" e 50% respondeu “Educação a Distância”. Tal resultado dá suporte a colocação de Mill (2018) de que não existe uma diferenciação clara entre esses dois termos, com a sigla EaD podendo ser tomada indistintamente como ambos.

Após, foi solicitado aos participantes que conceitualizassem EaD: nesse momento 7 participantes abordaram questões relacionadas à distância física, 2 citaram a utilização de tecnologias e 2 (A e B) a presença de espaços virtuais. Essas respostas estão de acordo com a conceitualização de Mill (2018, p. 200) sobre EaD, que “se caracteriza, fundamentalmente, pela separação física (espaçotemporal) entre aluno e professor, bem como pela intensificação do uso de tecnologias de informação e comunicação [...]".

Em relação a essa questão, também vale ressaltar que os participantes que abordaram a tecnologia e a virtualidade em suas respostas disseram, na pergunta anterior, que a sigla EaD significa “Ensino a Distância”, o que vai contra a definição de Moreira e Schlemmer (2020), pela qual o Ensino a Distância está mais amparado por uma perspectiva de distância física, enquanto a Educação a Distância na utilização de tecnologias da Internet. Além disso, aspectos como interatividade e interação entre educadores e educandos e construção compartilhada do conhecimento, que aparecem nas conceitualizações de Mill (2018) e de Moreira e Schlemmer (2020), não estavam presentes em nenhuma das respostas.

Na próxima questão, os participantes deveriam responder uma questão de múltipla escolha, escolhendo entre “sim” e “não”, se consideravam EaD como uma modalidade de ensino e 100% respondeu que “sim”. Na sequência foi solicitado que eles justificassem a sua resposta: somente um participante se amparou na LBD (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para justificar sua resposta. Outros 4 participantes apresentaram respostas que se referiam a uma “forma” ou “maneira” de ensino, o que vai de acordo com a ideia de que "No contexto educacional, modalidades são modos ou tipos de configuração para o ensino-aprendizagem, formas de organização administrativa, técnica, logística e pedagógica da educação" (MILL, 2018, p. 198). Os demais participantes trouxeram respostas divergentes da definição de uma “modalidade de ensino”.

Por fim, foi solicitado aos participantes que respondessem à questão: “Para você, existe diferença entre Educação a Distância e Ensino a Distância?”, podendo escolher entre as opções “sim” e “não”: 67% (8 professores) responderam que sim, enquanto 33% (4 professores) responderam que não. Na sequência, pedimos para que eles justificassem a sua resposta. Dentre as justificativas apresentadas pelos participantes que responderam que não existe diferença entre Educação a Distância e Ensino a Distância, o Participante E disse: "Pra mim os dois são iguais pois tem o mesmo objetivo, repassar a alguém o conhecimento já adquirido". Percebe-se nessa resposta como muitas vezes "[...] a visão de EaD pode estar mais apoiada numa visão tradicional e ser tomada como ensino a distância, na qual o foco geralmente está na emissão de conteúdos, no professor e no ato de ensinar" (MILL, 2018, p. 201).

Em relação às respostas dos 8 participantes que responderam “sim” sobre existir uma diferenciação entre Educação a distância e Ensino a Distância, somente 6

ISSN: 2176-1396

apresentaram em sua justificativa uma diferenciação entre ensino e educação a distância, dentre esses, apenas o Participante B abordou a maior interação e interatividade entre educando e educador e construção compartilhada do conhecimento, esse participante disse: “Ensino trata de um processo passivo, de transferência de conhecimento de professor para aluno. Educação trata de um processo ativo com participação de ambos e condução do professor”. As demais respostas não abordaram essas questões e nenhuma se referiu a utilização de tecnologia da Internet, que estão presentes na Educação a Distância e não no Ensino a Distância (MILL, 2018; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no referencial teórico e nos resultados da pesquisa com os 12 professores, pode-se dizer que os termos Ensino a Distância e Educação a Distância ainda são confundidos, mesmo já havendo uma diferenciação conceitual entre ambas as modalidades de ensino, o que aponta para uma necessidade de maior aprofundamento do significado e conceitualização da EaD.

Por meio de nossos resultados, constatamos que a sigla EaD é utilizada indistintamente entre Ensino a Distância e Educação a Distância e, com isso, percebe-se que ainda é necessária uma reflexão mais aprofundada em relação a qual o real significado da sigla. Sendo que, um dos aspectos mais interessantes que pode ser identificado em nossos resultados, e que dá suporte para esse apontamento, é que alguns dos participantes que responderam que EaD significa Ensino a Distância, trouxeram uma conceitualização do termo que está mais próxima da Educação a Distância, demonstrando como ainda não existe entre os professores participantes uma diferenciação clara e bem estruturada entre as modalidades.

Vale ressaltar que, como já abordado, a presente pesquisa foi desenvolvida como um trabalho de uma disciplina da Pós-graduação, o que justifica, tanto a sua motivação, quanto a limitação em relação a quantidade de participantes. Tendo isso em vista, consideramos que os resultados obtidos sobre a conceitualização da sigla EaD apontam para uma questão que poderia ser estudada de maneira mais aprofundada, já que permite observar e entender melhor a EaD enquanto uma modalidade de ensino e como ela é aplicada e percebida na prática dos professores.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

GOMES, M. J. Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância. **Revista Portuguesa de Educação** - Universidade do Minho, 2003, 16 (1), pp. 137-156.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: InterSaberes, 2014.

LEMOS, A.; CUNHA, P.(orgs). **Olhares sobre a Cibercultura.** Sulina, Porto Alegre, 2003, pp. 11-23.

MILL, D. Educação a Distância. In: MILL, D. (org) **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirud, 2018. p 198-203.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

MOREIRA, N. E. L.; DA COSTA, D. F. Pierre Levy, A filosofia e as novas interações sociais: Abrindo caminho para novas experiências de ensino. **PRISMA-Revista de Filosofia**, v. 2, n. 1, p. 60-73, 2020.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Unidade 2 – A pesquisa científica. In: SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65–88.

VALENTE, J. A. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 7, n. 12, p. 139-142, 2003.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.30 EDUCAÇAO EM MEIO A PANDEMIA: ENSINO REMOTO, SOB UM OLHAR PEDAGÓGICO

Marinalva Borges Ferreira[1531]

Jamile Santinello[1532]

Eliziane de Fátima Alvaristo[1533]

RESUMO

Este estudo objetiva apresentar uma discussão sobre o ensino remoto, a provocar reflexões acerca da realidade que se instalou nas perspectivas da educação em meio a pandemia Covid-19, sob um olhar pedagógico, a considerar uma situação inesperada em todos os ambientes de ensino, trazendo consigo novos desafios aos gestores escolares, pedagogos, professores, alunos e suas famílias. Desse modo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com observação indireta não participativa de campo, a considerar o processo de ensino e aprendizagem na rede pública de ensino do estado do Paraná. Para tanto, o estudo foi fundamentado em BRITO (2020), MOREIRA e SCHLEMMER (2020), PERRENOUD (2000), SILVA (2020) e VALENTE (1999), dentre outros teóricos. Os resultados remetem especificamente sobre as reflexões sob um olhar pedagógico do contexto atual de pedagogos e professores, a apresentar dificuldades para a reorganização pedagógica nos ambientes de ensino, assim como, no processo didático e metodologico para aplicação de aulas online e/ou envio de atividades impressas. Estas reflexões mostram que os profissionais dos âmbitos educacionais de ensino vêm se reinventando a cada organização proposta pelos responsáveis pela educação do estado. Desse modo nos contextos escolares, os profissionais têm buscado o desenvolvimento para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, apesar de tantos impasses, sociais, culturais, econômicos e tecnólogicos. Em relação, a participação em massa nas aulas online, tem se tornado um desafio, a considerar os aspectos para acessibilidade digital dos alunos, principalmente para na participação de aulas online.

Palavras-chave: Pedagogo e desafios pedagógicos. Ensino remoto. Formação de professores. Pandemia Covid-19.

INTRODUÇÃO

Reinventar a educação, mudar o formato de ensino presencial para o ensino online, realizar descobertas, passar por situações inesperadas e ainda sofrer com desgaste psicológico para dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos é a realidade vivenciada por muitos profissionais da área de educação da rede

[1531] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. maripechim@gmail.com
[1532] Doutora em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. jamilesantinello@unicentro.br
[1533] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. lizi1984professora@gmail.com

de ensino, a considerar que estes profissionais passaram de professores para assessores online, de seus alunos. E assim foi feito, pois o cancelamento e/ou suspensão do calendário escolar não aconteceria. A busca por meios, para que a rede estadual de educação pudesse dar continuidade às aulas, movimentou a comunidade escolar, pois fazia-se necessário manter-se o distanciamento dos alunos, minimizando os impactos e riscos de infecção (BRITO; GARCIA; MORAIS; MATEUS, 2020).

Os contextos inverteram-se, a escola foi para dentro das casas e a sala de aula para dentro das ferramentas celular/computador, uma realidade que chegou através de uma pandemia, a COVID-19, a considerar como medidas de proteção a todas as pessoas. Desse modo, professores e estudantes isolaram-se em casa e o desafio foi lançado com o novo formato de ensinar e aprender.

Em relação ao ensino remoto, Moreira e Schlemmer (2020, p. 8) afirmam que o termo remoto é "[...] como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo".

Neste sentido, este estudo apresenta uma discussão sobre o ensino remoto, a provocar reflexões acerca da realidade que se instalou nas perspectivas da educaçao em meio a pandemia Covid-19, sob um olhar pedagógico, pois, conforme Citelli (2004, p. 212) o professor está "[...] ciente das mudanças vividas em nosso tempo e da consequente urgência em encontrar alternativas para o impasse posto pelos atuais modelos escolares, entretanto, situado no olho do furacão, revela sentimento duplo: *eros* e *tânatos*, atração e repulsa, encantamento e medo". Assim, considera-se necessário maiores informações e formações aos professores em relação ao uso das ferramentas tecnológicas. A transposição da modalidade presencial para o ensino remoto foi decidida por conta da Covid-19 e as escolas precisaram se remodelar e instruir sua comunidade escolar para essa nova realidade.

2 ESCOLA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DO CONTEXTO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO

A escola como instituição de ensino, historicamente é responsável pela formação do indivíduo em todas as suas potencialidades acadêmicas, preparando-o para ocupar uma função profissional no mundo com objetivo de formar seres

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pensantes e críticos. No entanto, as qualidades buscadas e exigidas nos profissionais, como diálogos, trocas de experiências, debates, tomadas de decisões, atualmente são pautadas em habilidades pouco trabalhadas em muitas escolas.

A metodologia é organizada tradicionalmente, com sucesso escolar, às vezes, as aulas ainda estão organizadas de forma que o professor fale e o aluno escute, e, diante desta realidade, a sociedade busca e exige indivíduos que saibam pesquisar, que tenham domínio das ferramentas tecnológicas. No entanto, no sistema educacional, com a evolução da sociedade contemporânea, onde muitos estão conectados, os profissionais da educação necessitam administrar estas informações de forma a ampliar o seu campo de atuação, construindo o processo ensino aprendizagem com dinamismo (OLIVEIRA, 2003).

A construção do conhecimento do indivíduo passa por processos e através do meio em que vivem se desenvolvem desse modo a educação tem um papel importante, a considerar o contexto cultural, afetividade, intelecto neste processo. Na educação do passado o estudante não era preparado para ser um homem crítico e reflexivo. Atualmente esse cenário mudou. Os estudantes são ativos, críticos, pensantes e interativos. Os estudantes apresentam-se mais comunicativos, por isso, os professores precisam estar conectados e aplicar em sala de aula a realidade dos estudantes, precisam ser inovadores em relação ao ensino. A escola necessita ser um local de prazer no qual o aluno deve ser visto pelo professor como um indivíduo capaz de aprender, sempre mantendo a qualidade de comportamento entre o professor facilitador e o aprendiz.

Oliveira (2003) define a sociedade atual, como sociedade das comunicações com recursos comunicacionais inseridos, resultando assim na produção do conhecimento dentro de um contexto social e os desafios para quem trabalha com educação se ampliam. Dessa forma, fica imprescindível discussões a respeito do papel do professor e da equipe escolar, para assim, possibilitar a melhor preparação da escola diante das demandas atuais. Se a sociedade ainda se pauta na justificativa de que a escola ensina apenas conteúdos, há que se fortalecer tanto os objetivos claros do papel do professor, quanto a participação dos pais em projetos escolares para ampliar essa visão.

As mudanças e transformações sociais para Valente (1999), são vistas como uma organização e influência nos meios de produção e na forma que os indivíduos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

agem e pensam, levando-os a um processo de transformação que de certa forma envolvem a construção do conhecimento.

Oliveira (2003), evidencia que a educação está intimamente ligada com a sociedade em rede, onde as informações e os conhecimentos estão intimamente interligados construindo assim um enorme banco de dados responsável pela propagação das informações, independente de quais são os meios.

O PEDAGOGO NO CONTEXTO DOS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA.

Os desafios da prática pedagógica em tempos de pandemia tem conduzido muitos pedagogos a repensar suas práticas. Conforme Dourado (2014) existe uma dinâmica intra-escolar que traz para estes profissionais a responsabilidade de desenvolver estratégias que preconizam no processo educativo a mediação do contexto sociocultural ao qual a escola pertence, proporcionando aos pedagogos e professores suporte necessário para efetivação de sua prática pedagógica.

Com o início de uma rotina de reconfiguração de estratégias do planejamento em formato presencial, transferida para o formato remoto, por meio da Resolução SEED nº 1.016 - 03/04/2020 - Regime especial - aulas não presenciais à distância, a serem conduzidas pela Plataforma *Google Classroom* e aplicativo Aula Paraná, instalados no celular de alunos, professores e pedagogos. Esta Resolução foi publicada no Diário Oficial nº. 10663, em de 6 de Abril de 2020, com data retroativa para o mês de março, complementando informações e orientações do Decreto nº 4.230/2020, Orientação nº 02/2020 - GRHS/Seed, a resolução traz consigo uma gama de orientações, elencadas em artigos, estabelecendo em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19.

Antes da pandemia, a prática dos professores era voltada para a sala de aula presencial, pautada na autonomia e na qual o retorno da aprendizagem era imediato, com contato diário com o aluno e automaticamente, a realidade da aprendizagem transformou-se em remota, o professor está mais em contato com seus colegas de trabalho e com seus superiores, recebendo a cada dia, novas orientações e adequações a serem feitas em seu trabalho, do que com o principal sujeito em questão que é o aluno.

A instabilidade emocional de todos os envolvidos na aprendizagem tornou-se um diferencial na prioridade no trato com o professor, que passa a deixar o pedagógico em segundo plano em função da melhoria da relação aluno/conteúdos escolares/família/ansiedade, ficando assim, evidente como a formação acadêmica do professor pedagogo não o preparou para lidar com tais desafios e, ao mesmo tempo, como é esperado que esse profissional saiba o que e como fazer seu trabalho em tempo e com qualidade, sobrecarregando-o, pois as salas de aulas virtuais necessitam de acesso pedagógico diário, postagens no mural, bem como dar o suporte a todos os professores, em meio tantas informações, estes profissionais encontram-se desamparados.

As escolas tem recebido diarimente diferentes orientações de demandas sociais que passam a fazer parte de seu currículo: inclusão, cidadania, religião, tecnologia, valores que, antes, eram garantidos pela família e que, hoje, são creditados na conta da educação escolar. Todas as funções, e também as mudanças sociais influenciam no processo, pois exige novas posturas e capacidades e escolhas. Considerando a pandemia causada pela Covid-19, observa-se que afeta as relações sociais, a considerar os ambientes educacionais de ensino que mesmo recebendo algumas formações advindas da Secretaria da Educação e do Esporte - SEED em forma de tutoriais online, o professor ainda é peça fundamental nesta nova engrenagem que se apresenta atualmente.

4 REFLEXÕES SOB UM OLHAR PEDAGÓGICO: SUPORTE E FORMAÇÃO CONTINUADA

No que diz respeito a comunicação, o pedagogo, enquanto gestor de vários processos, tem enfrentado diversos obstáculos durante o trabalho remoto, pois as orientações presenciais têm mais ênfase, aquele olho no olho que possibilita analisar a questão abordada, bem como, as trocas de opiniões e experiências, são mais fluentes. Valente (1999), ressalta que toda mudança é vista como uma organização, a frisar que os serviços e meios de produção passam por muitas transformações, atuando diretamente na maneira como os indivíduos pensam e atuam. O ensino online expõe a mudança de rotina, a trazer consigo, novos desafios, além dos já existentes, isto é, o processo de ensinar, agora triplicou funções para todos e uma delas é a que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mexeu com a categoria, foi a troca brusca do ensino presencial para o universo digital.

Nesta acepção Pretto (2008, p.17) destaca que "[...] as tecnologias da comunicação favorecem em muito aqueles que desejam estabelecer vínculos comunicativos", assim, esbarra-se em outro diferencial, é o não acesso à internet de muitos alunos, onde são atendidos com atividades impressas, e esta situação desgasta o apoio pedagógico que tem o maior contato com as famílias e não possui o suporte necessário para tal função. Os alunos que fazem uso de atividades impressas ficam à mercê do Pedagogo, que por sua vez não tem formação específica de todas as disciplinas curriculares, onde a falta de interação com os professores, traz assim prejuízos no processo ensino e aprendizagem.

Apesar de a Secretaria de Educação, dar suporte, proporcionando cursos online e a gestão escolar, cabe ao pedagógico, provocar positivamente os professores para que trabalhem juntos, planejando, trocando ideias e pensando em soluções coletivamente e realizando buscas ativas de acordo com as necessidades internas do processo escolar, comunicar-se com as famílias e solucionar todos os problemas que vão surgindo no decorrer dos dias, como por exemplo, orientar os familiares, informando-os sobre as decisões da secretaria de Educação a respeito das mudanças no calendário escolar, além de orientá-los sobre como eles podem ajudar a organizar e cobrar a rotina de estudo dos filhos.

Atrás da telinha, o pedagogo, mesmo consciente da realidade que assola a prática pedagógica, bem como o manejo de ferramentas, ora nunca vistas, ainda que em curtos intervalos de tempo, esses diálogos assumem certo distanciamento. Nos encontros virtuais, as diversas queixas relacionadas à situação, tornam-se em algumas situações, sem solução, pois além disso, são também os pedagogos que precisam interceptar e contornar as dúvidas e a ansiedade dos pais, o que acaba gerando uma maior expectativa com relação ao trabalho do professor.

O que se espera do gestor em momentos de crise, como o que estamos vivendo e os que possivelmente virão, é que ele consiga manter uma postura crítica em relação à participação da comunidade escolar na tomada de decisões e à sua própria postura. É necessário um diálogo que altere a hierarquia das estruturas, amplie as prioridades de acordo com a necessidade de flexibilizar currículos, calendários, regras, conforme Falcão Filho (2000, p. 290) ao afirmar que "[...] a estrutura formal dificilmente conseguirá alcançar seus objetivos sem a participação ativa da estrutura não formal".

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, "[...] a construção de uma escola de qualidade, pública ou privada, deve estar pautada numa nova proposta de gestão, uma gestão compartilhada, que enfatiza uma abordagem humanística" (FALCÃO FILHO, 2018, p. 21).

Um dos pontos fundamentais que centraliza este contexto, em relação às atribuições pedagógicas, é primar pela formação de seu grupo de docentes e demais profissionais da escola, bem como a elaboração de uma proposta pedagógica que contemple e dê subsídios ao processo ensino aprendizagem, de forma remota, valorizando o uso de tecnologias, tendo em vista às necessidades dos profissionais. Neste sentido em relação ao uso destas tecnologias, propiciar e repensar a prática educacional, tendo como premissa os desafios inerentes à sua prática pedagógica, considerando o trabalho remoto e as aulas não presenciais, e a necessidade de construir ações e de utilizar recursos e ferramentas digitais adaptadas para o ensino não presencial.

Para Oliveira (2004) a evolução do desenvolvimento humano está interligada com o processo de desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Desse modo, faz-se um paralelo com a importância em qualificar profissionais neste momento atípico educacional. Todavia, estruturar e articular com a realidade de cada contexto, a considerar o aluno, suas condições de acesso e o trabalho remoto, a disponibilizar e minimizar os impactos que o isolamento social vem causando no processo de desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Proporcionar, aos professores e pedagogos condições para que possam aprimorar seu trabalho com as aulas não presenciais, é também considerar um planejamento bem organizado (SILVA, 2014). Sendo assim, o acesso a dispositivos eletrônicos, à internet, aparelhos incompatíveis com os aplicativos, dificuldade em baixar aplicativos para videoconferências, a própria organização do trabalho remoto, organização de horários, diretrizes normativas de trabalho, geram a visão das necessidades da escola, pesquisar e realizar os estudos. Nesse cenário, muitas dificuldades foram detectadas: angústia sobre o estado atual por que passa a humanidade, incerteza de sua condição de contrato de trabalho.

Perrenoud (2000, p. 14), fala sobre os eixos de renovação da escola a "[...] individualizar e diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, diferenciar a pedagogia, direcionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa, conduzir projetos de estabelecimento", a desenvolver o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

trabalho em equipe docente e responsabilizar-se coletivamente pelos alunos, colocar os alunos no centro da ação pedagógica, recorrer aos métodos ativos, aos procedimentos de projeto ao trabalho por problemas abertos e por situações-problemas, desenvolver as competências e a transferência de conhecimentos, educar para a cidadania.

Partindo deste pressuposto organizacional, como formação, estudo sistematizado, elaboração de proposta pedagógica, ferramentas educacionais digitais, visa-se discutir se essas ações poderão proporcionar ao estudante estabelecer relação, mesmo de forma remota, e fazer com que ele interaja com o meio, troque informações, avance e supere suas dificuldades, ofertando aos professores orientações acerca do trabalho remoto, dando suporte através do *WhatsApp* institucional, *e-mail* e videoconferência pelo *Google Meet*, formação continuada com a temática de ferramentas digitais, no sentido de estruturar junto com o coletivo uma proposta de trabalho remoto com os estudantes.

Veiga (2011), reflete sobre o projeto pedagógico, a destacar que todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade, na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo e pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Dessa forma, fica claro que o papel do pedagogo, não é isolado, porém em tempos de ensino remoto, é preciso potencializar suas ações e alcançar os objetivos propostos, principalmente ao suporte e formação dos professores, que também estão em processo de adaptação, assim há grande responsabilidade do pedagogo é realizar diversas ações políticas que visem atender às necessidades educacionais dos estudantes, professores e famílias, pois lhe cabe procurar condições, recursos tecnológicos e estruturais, a contribuir para a elaboração de metodologias, materiais adaptados, proposta pedagógica e orientação específica para os professores e alunos de acordo com suas individualidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência nova e diferenciada, nunca vivida antes na educação e na sociedade atual, trouxe um contexto totalmente novo e instalou-se inesperadamente na vida pessoal e profissional de todos da área educacional de ensino. Vária Oorientações e legislações educacionais, criação de medidas e protocolos de cuidados e prevenções relativas à contaminação e transmissão do vírus, e a realidade atual à medida que se avalia o controle da pandemia. Vive-se diante de novas especificidades, novos paradigmas que vão desde o cuidado emocional e físico, vinculado ao processo ensino e aprendizagem.

As ações pedagógicas foram ressignificadas, metodologias foram revistas, as tarefas ficaram mais subdivididas: impressas e digitais. A avaliação estendeu-se por um período maior, também necessitou de suporte para estar conectado com tantas adaptações impostas, a valorizar a individualidade de de cada aluno, as suas necessidades sociais, culturais, econômicas e as condições adversas de aprendizagem.

Desta forma, a refletir sobre a temática proposta, a escola se tem se ressignificado, os profissionais passam por um processo de adaptação juntamente com seus alunos e suas família, na busca por um trabalho significativo, mas, é preciso criar condições, pois, a proposta é que se possa levar alunos e professores a compreender o momento que estão experienciando, a obeder as normativas sociais e políticas, a identificar e valorizar a pluralidade da diversidade humana para um ensino de qualidade, que promova a interação e favoreça equilíbrio emocional, a desenvolver estratégias e meios para que as ações e intenções educativas possibilitem tais condições ao ensino remoto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394/96. **Diário Oficial da União.** Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRITO, Glaucia da Silva; GARCIA, Marilene Santana dos Santos; MORAIS, Felippie Anthonio Fediuk de; MATEUS, Marlon de Campos. **A reconfiguração das aulas no período de pandemia:** Percepções dos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná – Brasil. Interações n°. 55, PP. 186-206. 2020.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação-economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra. 2009.

CITELLI, A. O. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento.** 3a ed.. São Paulo: Senac/SP. 2004.

FALCÃO FILHO, José Leão M. Coordenador Pedagógico**. Presença Pedagógica**, V. 13, n. 75, p. 48-58, maio/jun. 2007.

FALCÃO FILHO, José Leão Marinho. Escola: Ambientes, Estruturas, Variáveis e Competências. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** Rio de Janeiro, v. 8, n. 28, p. 283-312, jul./set. 2000.

FALCÃO FILHO, José Leão Marinho. **Gestão escolar compartilhada**: uma abordagem humanística. Lexington, KY: Amazon.com, 2018.

MOREIRA, J. A.; Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, V.20, 63438. Disponível em https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/34772. Acesso em 01/07/2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Resolução Seed nº 1.016 - 03/04/2020 - Regime especial - aulas não presenciais. . **Diário do Estado do Paraná,** abril, 2020.

PERRENOUD, Philippe: **Novas Competências para ensinar.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PRETTO, N. de L. **Escritos sobre educação, comunicação e cultura.** Campinas: Papirus. 2008.

SILVA, Marta Leandro. **Planejamento Escolar na perspectiva democrática.** Disponível em: http://moodle1.mec.gov.br/coordenacao/ufop Acesso em: 23 jul. 2020.

VALENTE, J. A. Mudanças na sociedade, mudanças na educação: o fazer e o compreender. In J. A. Valente (Org.), **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED. 1999.

VEIGA, Ilma Alencastro (org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola.** Uma Construção Possível. 16. ed. Campinas (SP): Papirus editora, 2011. Cap.1, p.11-33.

14.5.31 EDUCAÇÃO HÍBRIDA: FLEXIBILIZAÇÃO DA CONVIVÊNCIA EM SALA DE AULA

Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo[1534]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo verificar a importância da educação híbrida no processo de ensino aprendizagem contemporânea, para aprendizagem autônoma; através de questionário virtual. O objeto de estudo práticas pedagógicas. O tema ensino híbrido. O público alvo são alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Os Objetivos Específicos são: Apresentar a importância do ensino híbrido nos Cursos de Formação de Professores; Conceituar educação híbrida; Elencar as modalidades da Educação Híbrida; Citar as vantagens do ensino híbrido, diante do papel do professor e do aluno. O problema de pesquisa envolve o porquê dos alunos do Curso de Pedagogia resistirem tanto ao ensino híbrido. A metodologia caracteriza-se como bibliográfica, por pesquisar em fontes teóricas, quali-quantitativa, exploratória e explicativa, pelo fato de buscar a construção de um conhecimento novo, coletar informações a partir de materiais de caráter científico, de interpretar a natureza subjetiva do fenômeno ensino híbrido, por utilizar como instrumento da coleta de dados questionário virtual no *google forms,* com questões objetivas e claras, aplicado, em 2020, a 66 alunos do 5º, 6º e 7º períodos, do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM) no município de Campos dos Goytacazes/RJ/Brasil. O aporte teórico utiliza autores como: Sabbag (2018), Moran (2015), Bacich e Moran (2018), Silva (2019), Coscarelli e Ribeiro (2011), Libâneo (2010), Pimenta (2011), dentre outros.

Palavras-chave: Ensino Híbrido. Práticas Pedagógicas. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual, formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio das escolas, dos educadores e de toda a sociedade civil, tendo em vista a inserção da tecnologia cada vez mais frequente no cotidiano.

O objetivo desta pesquisa é verificar a importância da educação híbrida no processo de ensino aprendizagem contemporânea, para aprendizagem autônoma; através de questionário virtual. Tem como objeto de estudo práticas pedagógicas e o tema ensino híbrido. O público alvo são alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 13) afirmam que “formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação”. O ensino na Sociedade da Informação não pode se esquivar dos

[1534] Mestre em Educação Superior UNINI PUERTO RICO, ISEPAM e e-mail: carlasarlo@gmail.com.

avanços tecnológicos que assolam o cotidiano. Portanto, faz-se necessário o estudo desse tema.

Os Objetivos Específicos são: Apresentar a importância do ensino híbrido nos Cursos de Formação de Professores; Conceituar educação híbrida; Elencar as modalidades da Educação Híbrida; Citar as vantagens do ensino híbrido, diante do papel do professor e do aluno.

Tem como problema o questionamento: Por que os alunos do Curso de Pedagogia resistem tanto ao ensino híbrido? As hipóteses estão organizadas nas seguintes premissas: Ensino engessado nos modelos prontos e determinados pelo professor; Não aceitação da tecnologia como ferramenta pedagógica.

Esse trabalho bibliográfico, por pesquisar em fontes teóricas, caracteriza-se como quali-quantitativo, exploratório e explicativo, pelo fato de buscar a construção de um conhecimento novo, coletar informações a partir de materiais de caráter científico, de interpretar a natureza subjetiva do fenômeno ensino híbrido, por utilizar como instrumento da coleta de dados questionário virtual no *google forms,* com questões objetivas e claras, aplicado, em 2020, a 66 alunos do 5º, 6º e 7º períodos, do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM) no município de Campos dos Goytacazes/RJ/Brasil. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 114) “[...] cada ciência, em particular, focaliza sua atenção sobre determinados aspectos, delimitados por parâmetros, estudando os fenômenos mais importantes neles contidos, ou seja, explorando uma amplitude limitada de coisas, [...]”.

2 O ENSINO HÍBRIDO NO CURSO DE PEDAGOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES

Colégio Rio Branco (2020) destaca que as revoluções tecnológicas que surgiram no século XXI transformaram a comunicação e as formas de acesso a conteúdo e informações fazendo a escola deixar de ser transmissora de conteúdo. Dessa forma, “Diante das consideráveis mudanças no processo de ensino-aprendizagem, nós educadores buscamos estratégias de ensino focadas na integração do saber e nas práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva interdisciplinar” (COLÉGIO RIO BRANCO, 2020, p. 100). Diante desse universo, a escola busca eixos interdisciplinares e integradores através de projetos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sabbag (2018) explica que a escola não traz boas recordações quando avalia a sua própria aprendizagem. Portanto,

> A aprendizagem limitada na escola fez com que organizações de todo tipo invistam há décadas em "treinamento e desenvolvimento". Diante desse fracasso, estranho que muitas organizações adotaram o paradigma das escolas ao criar setores dedicados a "universidade corporativa" (SABBAG, 2018, p. 149).

O referido autor destaca a necessidade de rever a educação que limita o desenvolvimento do aluno ressignificando práticas pedagógicas através do uso consciente da tecnologia.

Coscarelli e Ribeiro (2011) anuncia que o mundo contemporâneo trouxe desafios para a formação de cidadãos. Dessa forma,

> Formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação. Em plena Era do Conhecimento, na qual inclusão digital e Sociedade da Informação são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano (COSCARELLI e RIBEIRO, 2011, p. 13).

As referidas autoras confirmam que a sociedade da informação no contexto atual desafia escolas, educadores e toda a sociedade civil com a exclusão digital ou o analfabetismo digital.

Silva (2019) reitera que a rotina escolar desencanta em um paradigma educacional alicerçado em um ensino uniforme, linear, monolítico, rígido, padronizado, desinteressante, mecânico e opaco. Assim,

> A educação com essa rotina entediante vai perdendo seu encanto, seu poder de nos fazer mais humanos, civilizados. Na verdade, o sistema educacional tem sido um lugar de produzir excluídos, pessoas que vão perdendo sua autoestima e sua crença na capacidade de aprender, ou seja, a escola em vez de ensinar a aprender tem feito o contrário, ensina a aprender a não aprender. [...] (SILVA, 2019, p. 29).

O autor citado acima apresenta a urgência da escola se aproximar dos alunos através de práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades sem se limitar a cópia, repetição e memorização, afastando descobertas e inovações.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Libâneo (2010) afirma que o Curso de Pedagogia precisa formar um profissional preparado para atuar em vários campos educativos para atender as demandas socioeducativas contemporâneas. Portanto,

> O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *strictu senso*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socio-educativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços para a terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 38-39).

O referido autor explica que é necessário distinguir o pedagogo *stricto sensu* (amplo leque de prática educativa) do pedagogo *lato sensu*, em seu trabalho docente na sala de aula. Isso implica em um movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores.

Pimenta (2011) explica que tudo o que é histórico é mutável. E que durante a ditadura militar a educação sofreu impacto de discursos mais políticos do que técnicos em busca da criação de assembleias, reuniões e movimentos participativos. A Pedagogia é mais ampla do que à docência, pois a educação ocorre em instâncias que vão além da sala de aula. Não existe suporte teórico e conceitual que justifique a ideia de docência ampliada, descaracterizando a Pedagogia como campo teórico-investigativo, identificando-a com uma licenciatura.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) enfatizam que o papel ativo do professor no Modelo Híbrido é de *design* de caminhos, de atividades individuais e grupais, tornando-se um gestor e orientador de trajetórias coletivas e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Vasconcellos (2019) apresenta a questão curricular em sua dimensão estrutural buscando uma forma em que a escola cumpra a sua função social de efetivar a aprendizagem crítica. Por isso,

> [...] Os professores estão sendo constantemente confrontados com estas realidades, seja através de programas governamentais, publicações (livros e revistas que abordam a temática), programas de capacitação de mantenedoras, e até mesmo através dos livros didáticos que procuram se adaptar às novas tendências. É preciso, pois, uma reaproximação entre a reflexão e a prática, a fim de propiciar uma formação crítica do professor também neste campo (VASCONCELLOS, 2019, p. 193).

O autor supracitado destaca a necessidade de uma prática significativa concreta que atenda a diversidade com novas propostas de ensino levando-se em conta o currículo oculto, enfatizando conteúdos procedimentais e atitudinais no desenvolver de habilidades e competências.

Sabbag (2018) afirma que é na escola que consolida-se convenções sociais da fala e da escrita, aprende-se matemática, lógica, a gostar de ler se a leitura for assimilada, disciplina de estudo, de organização e convívio social, raciocínio probabilístico e científico, compreendendo variados contextos. Com a Revolução Tecnológica no século XX surgem novas necessidades. Portanto, o referido autor explica que na Sociedade do Conhecimento há diversos processos envolvidos vivenciando o desafio de promover a aprendizagem permanente de todos, inclusive no ambiente de trabalho, assegurando maior empregabilidade para pessoas que detém não só o saber fazer (*know how)* como o saber porquê (*know why*) e o saber com quem (*know whom*), desenvolvendo múltiplas competências. Dessa forma, o contexto do trabalho educacional não envolve só os envolvidos, considera a sala de aula e a tecnologia embutida.

Silva (2019) corrobora acrescentando que os alunos em seu processo de aprendizagem diferenciam-se em ritmos e formas singulares em seus percursos educacionais. Dessa forma,

> A diversidade de aprendizagem dá-se pela condição histórica dos educandos. As suas realidades de vida influenciam suas relações com o mundo, suas maneiras de interpretar a vida, de construir seus desejos, suas expectativas, suas formas de aprender. Como sujeitos históricos os aprendentes possuem caminhos de aprendizagem diferenciados, que se tornam objeto de investigação do professor e da escola para adequar o trabalho pedagógico e as estruturas escolares às suas singularidades [...] (SILVA, 2019, p. 36).

O autor supracitado ressalta a necessidade de uma pedagogia diferenciada que dialoga com a diversidade, flexibilizando ação pedagógica em função dos vários sujeitos históricos possibilitando aprendizagens desafiadoras, formação de sujeitos críticos e participativos, mediando e regulando estratégias didáticas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi realizada uma pesquisa de campo no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), no município de Campos dos Goytacazes/RJ/Brasil, em 2020; através de questionários virtuais pelo *google forms*, aplicados a 66 alunos, contendo cinco perguntas objetivas, como disposto abaixo:

Gráfico I

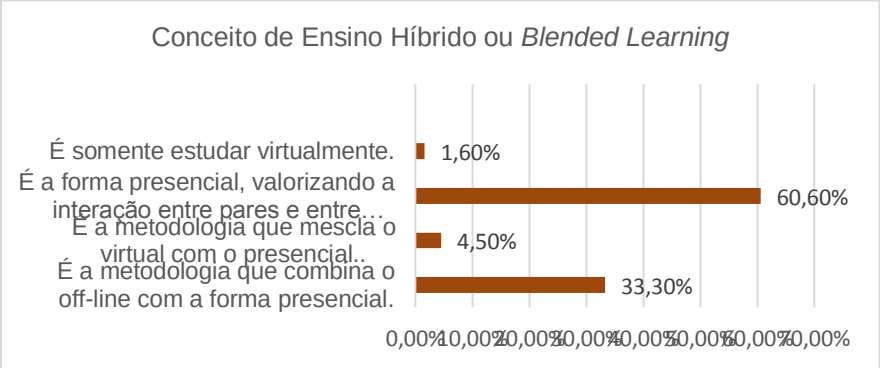

Fonte: Autora

De acordo com o gráfico acima, dentre 66 alunos entrevistados 22 alunos conceituam o Ensino Híbrido ou *Blended learning* como metodologia que combina o off-line com a forma presencial; 40 alunos disseram que é a forma presencial, valorizando a interação entre pares e entre alunos; 3 alunos afirmam que é a metodologia que mescla o virtual com o presencial e 1 aluno que é somente estudar virtualmente.

Moran (2015) explica que nesse modelo de educação ocorrem várias misturas de saberes e valores integrados as várias áreas de conhecimento com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. O mesmo acrescenta que o professor pode ensinar por problemas e projetos num modelo disciplinar e em modelos sem disciplinas, de forma mais aberta, participativa, processual e roteirizada, com preparação prévia, flexibilidade, com ênfase no acompanhamento do ritmo de cada aluno e seu desenvolvimento em atividades

grupais. Dentro do modelo disciplinar existe a concentração em ambientes virtuais com atividades mais criativas e supervisionadas, como aula invertida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) preconiza como uma das finalidades da Educação Superior o aperfeiçoamento cultural e profissional integrando conhecimentos adquiridos em cada geração, incentivando o trabalho de pesquisa e investigação científica, com foco no desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Gráfico II

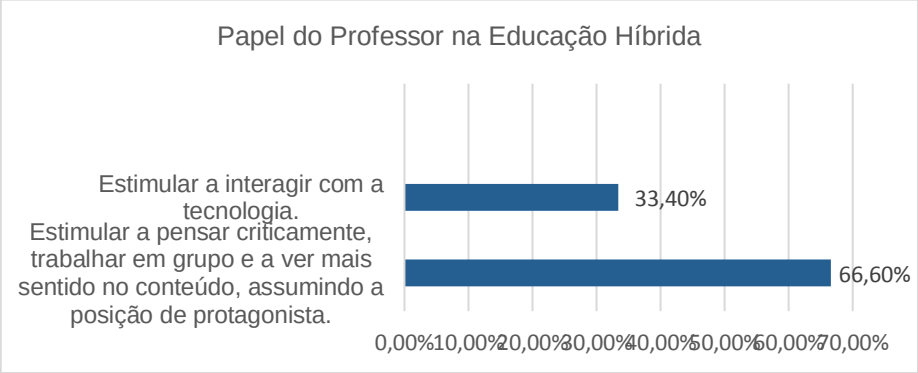

Fonte: Autora

O respectivo gráfico apresenta que dentre 66 alunos entrevistados, 44 alunos responderam que o papel do professor na Educação Híbrida é de estimular a pensar criticamente, trabalhar em grupo e a ver mais sentido no conteúdo, assumindo a posição de protagonista e 22 alunos afirmaram que o professor deve estimular a interagir com a tecnologia.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) destacam que esse modelo de educação estimula a auto avaliação docente e discente na organização e no direcionamento do processo de ensino e aprendizagem, que deve ocorrer de forma colaborativa com foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento a partir das interações grupais, valorizando a construção da autonomia do aluno para o uso integrado das tecnologias digitais.

Gráfico III

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

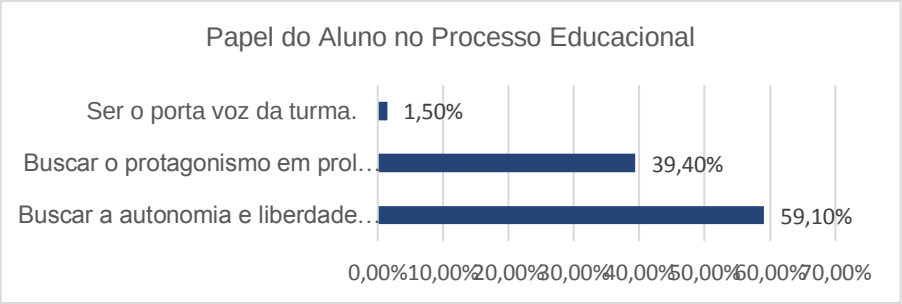

Fonte: Autora

O gráfico acima demonstra que dentre 66 alunos entrevistados, 39 responderam que o papel do aluno no processo educacional deve ser o de buscar a autonomia e liberdade no momento de consumir o conteúdo; 26 afirmaram que que deve buscar o protagonismo em prol de si mesmo e 1 aluno disse que deve ser o porta voz da turma.

Moran (2015) enfatiza que o processo educacional é muito complexo tendo em vista que o maior desafio docente é se transformar em pessoa mais sensível, humana, afetiva e realizada vivendo na contramão de visões egoístas, materialistas e deslumbradas com aparências acompanhando-o nas decisões de aprendizagem e visão de futuro. O aluno precisa entender que a aprendizagem está ligada à histórias de vida em seus variados contextos e expectativas, onde currículo e aprendizagem são narrativas que se constroem nesse percurso.

Gráfico IV

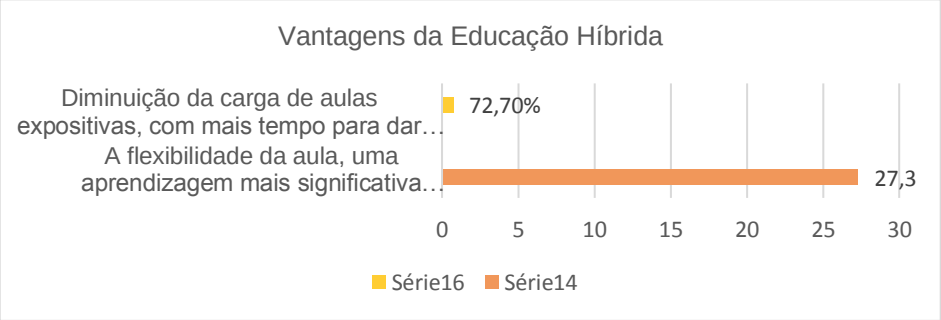

Fonte: Autora

O referido gráfico aborda o questionamento em torno das vantagens da Educação Híbrida, tendo em vista que dentre 66 alunos, 48 disseram que é válido pela diminuição da carga de aulas expositivas, com mais tempo para dar atenção personalizada às necessidades dos estudantes e acompanhar de maneira mais próxima a evolução deles e 18 alunos afirmaram que é vantajoso por ocorrer

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

flexibilidade da aula, uma aprendizagem mais significativa dando ao aluno liberdade e autonomia para atuar como protagonista no processo de aprendizagem.

Bacich e Moran (2018) discorrem que “as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”.

Segundo Júnior e Castilho (2016) o Ensino Híbrido é o emprego de metodologias do ensino presencial, unificados aos métodos de ensino *online*, no desenvolvimento diário do processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico V

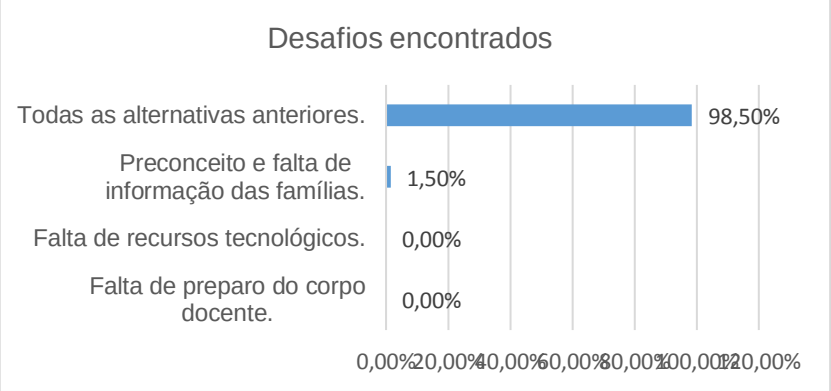

Fonte: Autora

O gráfico supracitado aborda desafios encontrados na Modalidade Híbrida, dentre 66 alunos entrevistados, 1 aluno respondeu como desafio o “preconceito e falta de informação das famílias”; ninguém escolheu as alternativas “falta de recursos tecnológicos” e “falta de preparo do corpo docente”, porém, 65 alunos marcaram “Todas as alternativas anteriores” como desafios nessa modalidade.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) destacam que o professor precisa oferecer em sua prática pedagógica ferramentas necessárias à realização de atividades fora da sala de aula, por meio das tecnologias em ambientes virtuais em busca de uma formação discente crítica, reflexiva, autônoma do aluno como protagonista do seu aprendizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As revoluções tecnológicas que ocorreram no início do século XXI trouxeram desafios aos docentes e discentes apresentando a escola como um organismo vivo que precisa evoluir e se desenvolver. Verificou-se que métodos que produziram sucesso no passado podem não ter serventia na atualidade fazendo os profissionais da educação ressignificar práticas pedagógicas que confrontam-se com o grande desafio da Era do Conhecimento que é a Inclusão Digital, afrontando a permanência dos alunos nos bancos escolares.

Preparar cidadãos para construírem conhecimento de modo crítico e reflexivo com autonomia é um grande desafio frente ao uso consciente das tecnologias enquanto ferramentas educacionais. Mudar a educação com Metodologias Ativas através do Modelo Híbrido aproxima práticas escolares das práticas sociais fazendo com que os projetos interdisciplinares atendam de fato às necessidades dos alunos, conduzindo-os a investigar, julgar, argumentar e a solucionar problemas de forma participativa, consciente e solidária. Os educadores precisam buscar estratégias de ensino focadas na integração do saber e nas práticas pedagógicas interdisciplinares tendo a tecnologia como eixo integrador, rompendo com práticas obsoletas, descortinando as inúmeras possibilidades de projetos aplicáveis, ampliando o conhecimento científico e abarcando estratégias e ferramentas pedagógicas ativas.

Observou-se a necessidade de ampliar o debate e a disseminação das pesquisas que envolvem essa temática desconstruindo preconceitos e ideias pré concebidas que impedem a compreensão e a aplicação das Metodologias Ativas e Do Modelo Híbrido contemplando uma educação que extrapola o muro da escola, integrando múltiplas áreas, além de fortalecer variadas culturas.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). **Ensino Híbrido:** personalização e Tecnologia na Educação**.** Porto Alegre: Penso. 2015.

BACICH e MORAN, Lilian e José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem téorico-prática [recurso eletrônico] / Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

COLÉGIO RIO BRANCO (org.). **Implantação de inovações curriculares na escola**: a sala de aula ressignificada. São Paulo: Editora Cla Cultural, 2020.

COSCARELLI E RIBEIRO, Carla Viana e Ana Elisa (orgs.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª edição. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

JUNIOR E CASTILHOJÚNIOR, E. R.; CASTILHO, N. M. de C. **Uma experiência pedagógica em ação:** aprofundando o conceito e inovando a prática pedagógica através do ensino híbrido. SIED: EnPED - Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016. Disponível em:http://www.siedenped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1295/57 Acesso em: 03 jan. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5° Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** Coleção Mídias Contemporâneas, 2015. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf00.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SABBAG, Paulo Yazigi. **Organização, Conhecimento e Educação.** Coleção Zagaz. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação formativa**: pressupostos teóricos e práticos. 5ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula, 16ª edição. Ed. revisada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2019.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.32 EDUCAÇÃO PARA IDOSOS: A INSERÇÃO DA TERCEIRA IDADE DO MUNDO DIGITAL

Adriana Gavião Bastos de Oliveira[1535]

Alessandra de Melo Silva[1536]

Ariane Rodrigues de Andrade[1537]

RESUMO

A certificação de que a população idosa está em constante crescimento instiga a uma reconsideração nas áreas de competência não só dos profissionais da área da saúde, como também da educação, que deverão cada vez mais se especializar em atividades voltadas para esta faixa etária. Logo, trazer trabalhos que atendam as novas demandas da sociedade, se faz cada vez mais necessário. Este artigo tem como objetivo, discutir algumas questões importantes na área da Pedagogia, na educação não formal com idosos, desde o envelhecimento até a possibilidade de aprendizado da tecnologia, para uma inclusão digital e social. A metodologia utilizada para que os objetivos fossem alcançados foi a pesquisa-participante, uma vez que essa alinha-se a perspectiva da realidade social. Para a coleta de dados, foram ministradas aulas de tecnologia na Universidade Aberta da Maturidade (UNABEM), na Unidade de Poços de Caldas. Os principais autores utilizados no aporte teórico foram: Libâneo (2004), Santos (2013), Brandão e Borges (2008), Rabelo e Nery (2013), Silveira (2010), Freire (1998) e Cachioni (2018). Nos resultados do trabalho, verificou-se a importância das intervenções pedagógicas e da realização de atividades sistematizadas para potencializar e desenvolver as funções cognitivas dos idosos, bem como a relevância da inserção dos idosos no meio digital, afim de possibilitar novas formas de aprendizado e inclusão.

Palavras Chaves: Curso de Pedagogia, Educação não formal com idosos, Tecnologia.

1 INTRODUÇÃO

Propostas de reformulação curricular para o curso de Pedagogia têm salientado a necessidade de discutir a formação do Pedagogo e o currículo dos cursos. Os espaços não escolares vêm surgindo a todo momento, face às necessidades urgentes de lugares vistos como não institucionalizados, assim como os espaços educativos voltados à terceira idade.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL,2006, p.8), que norteiam a organização do curso de Pedagogia, apontam as atividades que o licenciado em Pedagogia poderá exercer, dentre elas:

> [...] planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas **não escolares**; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e **não escolares** (grifo da autora).

A prática educativa segundo Libâneo (2004) acontece em várias instâncias e que a educação está na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação e outros espaços. Segundo o autor, a educação pode ser diferenciada e manifestada, através das modalidades: informal, não formal e formal.

Considerando a atuação do Pedagogo na Educação não formal, a escolha para o desenvolvimento do trabalho se faz relevante para a população idosa. No Brasil, atualmente tem se observado um aumento considerável da expectativa de vida, o que acarreta no aumento do número da população idosa no país. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2019 o número de idosos eram cerca de 32,9 milhões, o que representa 15,7% da população brasileira. A previsão é de que esse número se amplie, chegando 58,2 milhões em 2060, o que equivale a 25,5% da população. Deste modo, verifica-se a necessidade da melhoria da qualidade de vida nesta fase do desenvolvimento, onde os Pedagogos, tenham uma visão mais integrada do ser humano e sua capacidade de aprender.

Para que os idosos tenham seus direitos garantidos como cidadãos, existem leis que asseguram que estes sejam amparados. O Estatuto do Idoso é uma Lei Federal, nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, isto é, uma Lei Orgânica do Estado Brasileiro destinada a regulamentar os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos que vivem no país. O documento, vigente desde janeiro de 2004, veio ampliar direitos que já estavam previstos em outra Lei Federal, de nº 8842, de 04 janeiro de 1994 e também na Constituição Federal de 1988 e dessa forma se consolida como instrumento poderoso na defesa da cidadania dos cidadãos e cidadãs da faixa etária indicada, dando-lhes ampla proteção jurídica para usufruir direitos sem depender de favores, amargurar humilhações ou simplesmente para viverem com dignidade.

Diante disso, políticas públicas e estudos que contribuam para a melhoria na qualidade de vida da terceira idade, são validadas não só na valorização da dignidade

do idoso como cidadão, como também na medida em que se satisfazem as necessidades de uma parcela significativa da população. Por isso, a tecnologia e a educação fundidas, evita que este contingente de pessoas fiquem a margem da sociedade.

2 DESENVOLVIMENTO

É fato notório que o Estatuto do Idoso representa um avanço considerável na proteção jurídica aos homens e mulheres com sessenta anos ou mais da sociedade brasileira, porém, no cotidiano muitas das proposições legais, ainda não se efetivaram para garantir acesso aos bens culturais e educacionais, obstaculizados pelo processo de envelhecimento, tais como comprometimento das funções cognitivas, motoras e sociais que não se encontram respaldadas em ações governamentais para projetos que contemplem esses aspectos. Portanto, compreender melhor o campo de estudo do envelhecimento é essencial para trazer novas ideias, conhecimentos, formas de atendimento e políticas públicas para lidar com esta faixa etária que hoje está em rápido crescimento, gerando então, grandes e diversos desafios para a solução de múltiplos problemas médicos, econômicos, psicossociais e educacionais.

A questão do envelhecimento e da longevidade humana é algo discutido desde os primórdios da civilização, contudo, o estudo da senescência foi um marco moderno importante no último século, com diversos autores que buscaram se aprofundar na compreensão da condição social do idoso. Por muito tempo, o envelhecer/ velhice significou viver excluído da sociedade, sendo vista quase como uma condição de doença ou mendicância remetendo à ideia de incapacidade de produzir, trabalhar, e de sustentar sua família. Entretanto, nos últimos anos, essa visão estereotipada do idoso foi mudando e termos como “velho”, “idoso” e “terceira idade”, vieram para aliviar a carga negativa que o conceito de envelhecimento havia ganhado.

O processo de envelhecimento engloba um declínio gradual nas funções cognitivas que são dependentes de processos neurológicos que sofrem alteração com a idade. Apesar da capacidade de aprender novas informações com facilidade não se extinguir, ela se vê diminuída e lentificada e isso de acordo com Silva (2013) interferem no envelhecimento saudável.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com o objetivo de atender às novas demandas exigidas pela sociedade, as Universidades vêm criando projetos extensionistas e programas que permitem aos idosos uma permanência ativa na comunidade em que vivem.

Essa é a proposta da Universidade Aberta para Maturidade (UNABEM), um programa criado a partir de um projeto extensionista da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)- Unidade Poços de Caldas por docentes e discentes do curso de Pedagogia, com o objetivo de identificar a importância do Pedagogo na educação não formal com idosos e promover a potencialização do desenvolvimento global nos aspectos cognitivos, motores e sociais deste público. Inaugurada em setembro de 2019 a Universidade Aberta para Maturidade (UNABEM), desenvolvia encontros presenciais para idosos com sessenta anos ou mais, que ocorriam uma vez por semana, com duração de duas horas e meia.

A princípio os alunos foram divididos em duas turmas intituladas Turquesa e Esmeralda, totalizando cerca de sessenta alunos matriculados. As matrizes curriculares foram organizadas com disciplinas que envolviam diversos conteúdos e eram ministradas por docentes e discentes da Universidade. Visando uma aprendizagem significativa, as disciplinas foram pensadas de acordo com os interesses dos alunos, que foram expostos no ato de inscrição. Pensando na importância do retorno dos idosos para um espaço educacional e procurando por disciplinas e atividades que desenvolveriam habilidades específicas para o uso prático de conhecimento, surgiu a necessidade de uma disciplina que envolvesse o uso das tecnologias, que aliadas as outras disciplinas agiriam juntas buscando auxiliar na melhoria cognitiva e consequentemente na qualidade de vida dos idosos.

2.1 Inclusão digital e idosos

A terceira idade, é uma geração que nasceu e foi educada em uma época totalmente diferente da que se vive atualmente, o tempo transcorria em outra velocidade ao passo que as tendências e situações eram estáveis, hoje, acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas se tornaram quase impossíveis. Para a maioria dos idosos, o uso do computador ou até mesmo do celular estaria fora de alcance, não envolvendo apenas problemas financeiros, mas também emocionais e cognitivos. Para nós, o uso dessas tecnologias traz dificuldades que passam despercebidas, mas

para eles (idosos), os ícones, o mouse, a velocidade, dificuldade em ler na tela, o peso dos dedos sobre o teclado, a memória, a coordenação motora, e visão frágil para visualizar os ícones pequenos, podem ser desanimadores, mas o não acesso a estas ferramentas, causam a exclusão e o isolamento social.

Segundo Silveira, de Paula Rocha, Vidmar, Wiberlinger e Pasqualotti,(2010, p. 6):

> Essa geração sente-se analfabeta diante das novas tecnologias, revelando dificuldades em entender a nova linguagem e em lidar com os avanços tecnológicos, até mesmo em questões básicas com eletrodomésticos, celulares e os caixas eletrônicos instalados nos bancos.

Fazer a inclusão desses idosos no mundo tecnológico não é uma tarefa fácil, mas é necessária pois é vista como uma inclusão social, porque por meio das tecnologias de informação e comunicação é possível a participação na sociedade através de outras vias de acesso e pelo desenvolvimento cognitivo social e a afetivo que se podem promover nos sujeitos.

Durantes as aulas de tecnologia oferecidas na Universidade Aberta para Maturidade (UNABEM), os idosos aprendiam a utilizar o computador para desenvolver o raciocínio e a lógica, além da coordenação motora fina e grossa e habilidades cognitivas como a memória e atenção, enquanto interagiam com os outros colegas de diferentes faixas etárias e escolarização e professoras, isso segundo Nery e Rabelo (2013) promovia reflexão sobre o modo em que se está inserido no mundo bem como valores, direitos e o relacionamento com o grupo. Embora tivesse uma vivência grupal, cada aluno trabalhava individualmente no seu computador que possuía acesso à internet e acompanhava as atividades e materiais no projetor, onde slides eram exibidos. Durante as aulas, os idosos aprendiam como manusear o mouse e teclado, e também a trabalhar no Word.

Se tratava de um trabalho enriquecedor que oportunizava a construção de conhecimento e a aprendizagem contínua, despertando o idoso e também seu pensamento crítico. As aulas eram sempre desenvolvidas a partir desta metodologia de ensino, baseada na dialogicidade que segundo Paulo Freire (1998), permitem que os alunos ajam e reflitam sobre o que está sendo realizado, sendo um processo formador e que considera as vivências dos alunos como ponto de partida.

Desde o início da pandemia a Universidade Aberta para Maturidade (UNABEM), se encontra realizando os trabalhos na modalidade de ensino remoto com

os idosos. As aulas acontecem via Google Meet, uma vez por semana e possuem uma duração de cinquenta minutos. Uma reformulação na matriz curricular foi realizada, afim de atender todos os alunos que hoje ultrapassa o número de cento e trinta matriculados. As aulas de tecnologia continuam sendo realizadas, trazendo informações importantes sobre como acessar as diversas ferramentas que podem ser encontradas no computador e celular com o auxílio da internet, visando trabalhar com as facilidades que internet trouxe para os dias atuais.

Assim, no âmbito pedagógico mesmo que adaptado, constata-se a existência de espaços para avanços conceituais que transcendem os referenciais de qualidade da educação permanente, trazendo a prática pedagógica inúmeras possibilidades de qualificar dimensões relativas à saúde física, mental, emocional e a experiência de um convívio social fundamentado em crenças pessoais e valores condizentes com uma aprendizagem que busca ser emancipatória, promotora da ética e cidadania.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse trabalho, é possível observar a importância de intervenções pedagógicas e a de atividades sistematizadas para potencializar e desenvolver as funções cognitivas dos idosos. A inclusão digital, a preocupação com a qualidade de vida e a interação social do idoso, precisa ser discutida num contexto bem amplo do envelhecimento. Durante esse trabalho, foi possível perceber e visualizar que a educação ao longo da vida, utilizando as tecnologias de informação e comunicação, são uma alternativa para que os idosos continuem a aprender, abrindo novas possibilidades e oportunidades.

No âmbito da Pedagogia, é necessário pensar na atuação do Pedagogo na educação não formal com idosos, buscando possibilidades para aqueles que envelhecem, de modo com que haja uma sociedade igualitária, sem discriminação e que resgate a cidadania, permitindo que o idoso seja um ator social e reforçando de acordo com Cachioni (2018), o potencial humano para o desenvolvimento e influências que não se encerram na velhice.

4 REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 5**, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, 13 dez. 2005.

BRASIL. **Política Nacional do Idoso**: Lei 8.842 de 04/01/1994- Brasília.

IBGE- **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística:** Disponível em:https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017. Acesso em: Julho/2021

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MALLOY-DINIZ, Leandro F.; FUENTES, Daniel; COSENZA, Ramon M. **Neuropsicologia do envelhecimento: uma abordagem multidimensional**. Artmed Editora, 2013.

RABELO, Dóris Firmino; NERY, Anita Liberasso. Intervenções psicossociais com grupos de idosos. **Revista Kairós: Gerontologia [Online]**. v. 16, n. 4, 2013. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/viewFile/20022/14897. Acesso em: Julho/2021.

RODRIGUES BRANDÃO, C.; CORREA BORGES, M. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 25 set. 2008.

SANTOS, Franklin Santana. **Estimulação cognitiva para idosos**: ênfase em memória.1. ed. Rio de Janeiro: Editora Atheneu,2013.

SILVEIRA, Michele Marinho da et al. Educação e inclusão digital para idosos. **RENOTE**, v. 8, n. 2, 2010.
em:https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-denoticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30milhoes-em-2017. Acesso em: Julho/2021

FREIRE,P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra,1998.

CACHIONI, Meire. **Quem educa os idosos?: um estudo sobre professores de universidades da terceira idade**. Alínea Editora, 2003.

14.5.33 ELABORAÇÃO DE UM APLICATIVO DIGITAL PARA O ENSINO DE BIOLOGIA POR MEIO DA ETIMOLOGIA

Keyla Cristina Miranda Silva[1538]

Nelinton Eliel Oliveira Barbosa[1539]

Henrique Jose Polato Gomes[1540]

RESUMO

O ensino de Biologia notoriamente se utiliza de muitos conceitos e termos específicos da área; contudo, para efetivar sua aprendizagem, é necessário que os estudantes ultrapassem a simples memorização dos termos e, de fato, compreendam o que estes significam. Entretanto, a terminologia científica apresenta-se como obstáculo para os educandos e tende a afastá-los e desestimular o estudo. Os recursos digitais, como softwares e aplicativos, vêm ganhando destaque dentro da área da educação, visando impactos afetivos e cognitivos. Porém, ainda que a base da literatura esteja crescendo, ainda há pouca produção desse tipo de material, bem como poucas evidências empíricas de sua eficácia no ensino-aprendizagem. Assim, este estudo tem o objetivo de estruturar um aplicativo que permita avaliar como a etimologia, por meio da compreensão de alguns prefixos, sufixos e radicais importantes, pode contribuir para o ensino de Biologia, bem como possibilitar a interdisciplinaridade dos termos. Dessa forma, foi elaborado um aplicativo lúdico, utilizando o motor de desenvolvimento Unity que tem como base a linguagem de programação orientada a objeto C#, permitindo assim uma maior gama de recursos para a criação e também a instalação em vários aparelhos digitais como smartphones, tablets e consoles, além da possibilidade de aplicação em sistemas web. O aplicativo contém prefixos, sufixos e outros termos que podem ser combinados em vocábulos maiores. O app mostra os significados isolados dos radicais e como eles agrupados formam termos novos que combinam essas definições, evidenciando que toda a vez que esses morfemas são utilizados, significam essencialmente a mesma coisa; isso tende a facilitar a compreensão dos conceitos que os utilizam, algo que é bastante frequente dentro da Ciência como um todo. Em contraponto a estudos com tecnologias semelhantes, esta ferramenta visa não somente os aspectos tecnológicos, mas também se preocupa com os didáticos e conceituais, algo que deve consolidar cada vez mais o uso de tecnologias com fins educacionais.

Palavras-chave: Terminologia, Aprendizagem, Recurso Digital, Metodologias Ativas.

1 INTRODUÇÃO

[1538] Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela PUCPR. E-mail: keylamscristina@gmail.com

[1539] Formado em Desenvolvimento WEB e Licenciando em Ciências Biológicas pela PUCPR. Atua como analista de sistemas na área de desenvolvimento de softwares da PUCPR. E-mail: nelinton.oliveira@gmail.com

[1540] Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Genética pela UFPR. Doutor em Genética pela UFPR. Atua como professor de Ciências e Biologia no ensino básico e é docente do curso de Ciências Biológicas da UFPR. Atua na Secretaria Municipal de Educação, no Departamento de Ensino Fundamental, na Gerência de Educação Integral. E-mail: henrique.polato@pucpr.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Atualmente as dificuldades de aprendizagem dos estudantes se encontram em amplo debate. Em decorrência disso, pesquisas no âmbito educacional têm demonstrado que a pluralidade metodológica tem sido amplamente utilizada como forma de suprir as adversidades do ensino, levando em consideração que cada educando possui uma agilidade sensorial, que se relaciona melhor com uma ou mais metodologias (Laburú et al., 2003).

1.1 Tecnologia da educação

Abordagens metodológicas, utilização de recursos e procedimentos de ensino, têm sido apontados como equivalentes ou muitas vezes mais importantes que os próprios conteúdos de aprendizagem (Paiva, 2016) e as tecnologias atuais, além de melhorarem as pesquisas científicas, estão presentes no cotidiano das pessoas de forma geral, não sendo diferente no ambiente de ensino como um todo. As tecnologias sempre estiveram presentes nos processos de ensino-aprendizagem e atualmente são consideradas por muitos autores, de grande valia, principalmente motivando professores para implantação, experimentação e refinação na utilização de novas abordagens (Tondeur, 2017).

Fundamentalmente, a inserção das tecnologias nas metodologias de ensino vem adquirindo grande relevância, visto que esta ferramenta está cada vez mais intrínseca no cotidiano dos indivíduos e que a escola está inserida nesse novo contexto da sociedade. Porém, os adventos dos meios de comunicação trazem certa preocupação por parte de educandos e educadores, tanto na sua utilização quanto interpretação das informações de forma incorreta; entretanto, se empregada de forma positiva, se faz eficiente na motivação dos alunos e propicia aos professores uma prática docente mais dinâmica (Koch, 2013).

Partindo desta ideia, enfatizam-se os aplicativos educacionais como forma de suprir as dificuldades da aprendizagem. Os aplicativos para fins didáticos possuem o objetivo de serem prazerosos, entreterem e motivarem seu usuário, agregando para um ambiente de ensino mais desafiador, portanto tornando-se viáveis na aprendizagem ativa, pois instigam a curiosidade, o questionamento e a participação voluntária dos educandos, bem como estimulam a sua capacidade cognitiva, despertando seu interesse e posteriormente também permitem ao educador contextualizar o ensino e mensurar as dificuldades de cada indivíduo em sala de aula

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(Laurindo & Souza, 2017).

1.2 Etimologia

Segundo Zimerman (2012) a etimologia é definida como estudo da origem das palavras que se modificam historicamente, podendo ter princípio em diversas línguas e culturas, em decorrência disto se preocupa em localizar os étimos, que são os termos que originam palavras. O autor ainda salienta que ao compreender a lógica etimológica, aprofundamos em conceitos complexos que contribuem na construção do conhecimento, abstendo-se do senso comum que a norteiam como simples nomenclatura.

A quantidade de termos técnicos e nomenclaturas que por muitas vezes são apenas decoradas pelos estudantes e dificilmente absorvidas e compreendidas, geram um grande desconforto e aversão pela área das Ciências Naturais. No entanto, compreender que essa terminologia é constituída com base em estudos científicos que levam em consideração a área de conhecimento específica e devem estar baseados na unidade de compreensão, pode auxiliar e enriquecer o conhecimento. (Nunes & Votto, 2018).

Essa aproximação dos discentes com o vocabulário técnico-científico das áreas biológicas, tão importante para a construção do conhecimento, depende das estratégias utilizadas pelos educadores. Conforme Nunes & Votto (2018), o uso da etimologia é uma dessas estratégias que pode ser empregada como forma de suporte para qualquer processo pedagógico, pois o domínio do vocabulário científico perpassa em foco pela área da Biologia e em outras áreas da ciência, compreender os termos e os étimos permite ao educando perceber as relações entre esses, aprimorando a capacidade de correlação e dedução dos significados das palavras.

A utilização da etimologia como alternativa facilitadora para ensino advém desde a Idade Média, onde o bispo Isidoro de Sevilha legitimava tal estudo, expondo que a etimologia é a origem dos vocábulos, que deixa as palavras em evidência, deste modo o estudo das palavras deixa mais acessível a compreensão das coisas (Viaro, 2011).

Considerando que, comumente, a etimologia não recebe a devida atenção por parte dos educadores, a mesma se torna um obstáculo para os educandos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Especialmente na área da Biologia, que possui uma vasta terminologia, isso é particularmente grave e acaba por gerar desinteresse por parte dos estudantes. Diante deste cenário, a utilização significativa da etimologia, ou seja, a associação das palavras ao seu verdadeiro significado, é de grande valia para construção do conhecimento. Contudo, a literatura não é extensa no que envolve a etimologia como método de aprendizagem e a utilização da tecnologia como ferramenta para este fim torna-se singular.

A exploração dos termos pela etimologia apresenta a lógica subentendida em seu significado, ou seja, o entendimento dos termos propicia subsídio para a interpretação e raciocínio coerente de termos similares. Outro benefício da inclusão da etimologia nas metodologias de ensino é o conhecimento prévio do educando para a reflexão dos termos apresentados, isto é, termos presentes em palavras do cotidiano dos alunos e também em palavras específicas das áreas da ciência, logo a interdisciplinaridade dos termos auxilia o educando a correlacionar e deduzir o significado completo da palavra ou parte dela (Júnior, 1987).

Entendendo que cada vez mais são utilizados diversos recursos para enriquecer a prática pedagógica, a união de um recurso digital tecnológico com a etimologia, pode facilitar a aprendizagem do educando, significando palavras que levaram a melhor compreensão dos conteúdos relacionados a elas.

O objetivo desse estudo, portanto, é construir um recurso digital que utilize como base epistemológica a etimologia de termos encontrados nos conteúdos de Biologia no ensino médio, trazendo o estudante para a área terminológica e utilizando esses termos para aprimorar a construção do conhecimento. Esse aplicativo será utilizado como instrumento didático para auxiliar na aprendizagem, estimulando o usuário a conhecer a construção histórica e científica das palavras utilizadas nesta área.

2 DESENVOLVIMENTO

Para o desenvolvimento desse aplicativo, foi necessário buscar por uma plataforma de desenvolvimento atual e diversa, que possibilitasse um bom suporte ao desenvolvedor e também um grande dinamismo e versatilidade no que tange a utilização de novos recursos para possíveis atualizações e modificações futuras. Para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

suprir tal demanda, foi utilizada plataforma Unity, que está no mercado desde 2005 e cada vez mais vem sendo utilizada para a criação tanto de pequenos aplicativos como jogos de console. Isto deve-se, principalmente ao fato dessa plataforma ser baseada na linguagem de programação orientada a objeto C# que é uma das mais conhecidas e utilizadas no mundo e permitir uma criação responsiva que pode ser utilizada nos mais modernos aparelhos digitais, como consoles de última geração, smartphones e também para os principais sistemas operacionais da atualidade.(Juliani, et al., 2018).

A partir da escolha da plataforma Unity, foi necessário definir as regras e a sequência do aplicativo, definindo a forma de parametrização e como se dariam as validações de compatibilidade dos termos, o design e o layout da tela para então iniciar o desenvolvimento do aplicativo que se inicia com a disposição de cinco termos genéricos que são utilizados para familiarização com a mecânica de uso e que não entram em uma contagem de acertos que poderia ser analisada futuramente, incluindo a contagem de tentativas incorretas apenas após a primeira rodada, o que permite uma análise mais confiável de dados.

Os prefixos, radicais e sufixos utilizados nas fases subsequentes foram definidos previamente com base nas experiências dos autores na atuação e na vivência escolar, alterando o grau de complexidade conforme a sequência de estágios, porém esses termos são parametrizáveis e foram incluídos em um arquivo com extensão *.xml para a “leitura” do sistema, não sendo necessária a utilização de um banco de dados. Isso visa que o aplicativo seja o mais leve possível e, assim, permita a sua instalação na maioria dos sistemas operacionais sem que seja necessário muitos requisitos para a execução do software. Foram criados cinco estágios, cada um deles com dez opções para formar cinco termos técnicos relacionados à área das Ciências Biológicas no contexto do ensino médio brasileiro.

Com a definição dos termos e da plataforma, foi definido o layout que melhor atendeu às necessidades da pesquisa. A partir disso, foi construído um aplicativo dentro do motor de jogos Unity com termos definidos conforme sua etimologia, divididos em prefixo e sufixo, para sejam unidos e retornem uma explicação fundamentada de sua história etimológica e uma breve conceituação do termo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este projeto se propôs, a partir de um estudo teórico prévio em torno da

utilização da etimologia, a desenvolver um aplicativo “Brincando com a Etimologia” como ferramenta facilitadora para o ensino de Biologia (Figura 1).

FIGURA 8 - TELA DE ABERTURA DO APLICATIVO

Fonte: os autores (2021).

O aplicativo possui uma tela de apresentação que aponta para sua tela principal, onde são apresentados cinco botões dispostos verticalmente em cada lado da tela somando dez termos divididos em prefixos e sufixos que se correspondem para a formação de uma palavra conforme sua etimologia (Figura 2). Esses botões foram criados para funcionar de forma intuitiva. Para isso, possuem a função de “drag and drop” que se resume na ação de selecionar um objeto e o arrastar para um determinado local que nesse caso são dois campos no centro da tela. Dessa forma o usuário deve verificar todas as dez opções na tela conforme seu conhecimento para identificar as partes de cada palavra e arrastar seus respectivos botões para encaixar no local demarcado.

É feita uma comparação de dois termos, sendo um de cada lado, para identificar a junção correta ou não de cada interação. Quando a relação for incorreta, os objetos retornam a sua posição original emitindo um som que indica a inconsistência, já no caso de uma interação correspondente, outro som é emitido e é apresentado um pequeno texto no meio da tela com o termo correto e uma breve explicação etimológica. Esse mesmo processo se repete até que terminem os estágios definidos no arquivo XML, dando início a um novo estágio utilizando uma animação que ajusta novamente outras palavras divididas para uma nova relação.

FIGURA 9 - TELA INICIAL DO APLICATIVO

Fonte: os autores (2021).

As escolhas quanto às tecnologias utilizadas para a criação do aplicativo foram baseadas em experiências pessoais dos autores e buscas em comunidades de desenvolvedores devido à escassez de trabalhos que demonstrem comparativos ou projetos utilizando determinadas linguagens e ou técnicas de desenvolvimento, ponto esse que limita a performance e otimização tanto do resultado final como do próprio processo de montagem dos códigos-fonte, gerando morosidade e possíveis problemas futuros para o uso de dessas tecnologias. Mostrando-se uma das maiores dificuldades desse projeto, essa brecha no mundo da educação e tecnologia poderia ser melhor explorada, incentivando novos projetos e os tornando cada vez mais eficazes tanto para o planejamento quanto para implementação de softwares, aproximando os pesquisadores desse universo tão atual que é o desenvolvimento de sistemas utilizando as linguagens de programação.

A inovação tecnológica encontra-se cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, e seu acesso mais frequente no ambiente escolar. Dentre as metodologias ativas, jogos e aplicativos educacionais têm ganhado espaço como ferramentas de ensino e aprendizagem, desta forma se faz necessário compreender os impactos deste sobre os alunos.

Os jogos e aplicativos em geral se mostram atraentes e interativos ao ponto de prender a atenção dos indivíduos, oferecendo desafios e testando habilidades a partir de componentes básicos. O aplicativo desenvolvido neste estudo contempla alguns

destes componentes como regras, desafios ou problemas, metas e objetivos e resultados e em comparação aos demais trabalhos na literatura, este aplicativo inova quanto à abordagem empregada para a conexão da etimologia a área das ciências, contribuindo de forma técnica e pedagógica.

Tais características dos jogos e aplicativos geram impactos afetivos e emocionais, e por sua vez mantendo a motivação e a interação sobre o material digital por mais tempo do que o material impresso, pode vir a contribuir para um ensino e aprendizado significativo, justificando a sua utilização e fomentando pesquisas mais aprofundadas sobre esta ferramenta. (Annetta, et al., 2009).

A transposição dessas tecnologias para o ambiente escolar compreende complexidade ainda maior aos jogos e aplicativos educacionais, uma vez que devem atender objetivos de aprendizagem, como conteúdos e o desenvolvimento de estratégias e habilidades que contemplem o engajamento e a capacidade cognitiva. (Savi & Ulbricht, 2008).

Segundo Annetta, et al., (2009) múltiplos fatores são determinantes para a análise da aprendizagem significativa a partir de jogos e aplicativos didáticos, o curto tempo de intervenção dessas ferramentas podem ser limitantes de bons resultados, uma vez que os alunos demonstram curiosidade em explorar a novidade, bem como a tensão dos alunos na aplicação dos conhecimentos específicos durante o uso da ferramenta.

Entretanto o uso de ferramentas tecnológicas, como os jogos e aplicativos, propiciam reconfiguração da prática pedagógica, visando motivação para aprendizagem de forma mais rápida e compreensível, simulando um ambiente colaborativo, permitindo ao educando tentativas, engajamento na participação, e maior autonomia no processo de formação do conhecimento (Moran, 2018).

Do ponto de vista do educando, recursos digitais oferecem um aprendizado personalizado e contemporâneo, fazendo com que estes sintam entusiasmo, afinidade e curiosidade na exploração. Aplicativos como o CyberAware demonstram resultados positivos quanto a interação dos alunos com a ferramenta e eficácia na aquisição de conhecimento, justificando a sua utilização, bem como a persistência na criação e aprimoração desses recursos para fins educativos. (Giannakas, et al., 2015).

Nesse contexto o aplicativo resultado deste estudo pode ser utilizado como complemento didático no ensino, forma de avaliação sobre os conhecimentos prévios

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dos educandos, bem como a revisão acerca de conteúdos trabalhados em sala de aula. Espera-se alcançar impactos afetivos e cognitivos sobre os alunos, acerca da compreensão etimológica, e maior envolvimento nas aulas de Ciências e Biologia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de uma área interdisciplinar e dinâmica, a educação requer estudos e combinações de várias áreas do conhecimento para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra da melhor maneira nos diferentes cenários da educação, esse trabalho tenta demonstrar uma pequena junção das tecnologias digitais mais atuais com uma área muito antiga da ciência, a etimologia. Mesmo sendo um tema atual e relevante, a literatura é escassa em trabalhos similares que abordassem a construção desse tipo de aplicativo, ponto que refletiu em dificuldades para a criação e desenvolvimento da ferramenta apresentada neste trabalho.

Há evidências muito fortes do potencial de metodologias ativas e do uso de atividades lúdicas para o processo de aprendizagem. Desta forma são necessários mais estudos que demonstrem o processo de criação desses itens de suporte pedagógico e que possam enriquecer e serem representativos para elevar o nível de excelência do processo de ensino-aprendizagem. A programação de softwares se aproxima cada vez mais de áreas antes nunca pensadas, e profissionais que se dedicam ao meio em que esses sistemas serão aplicados, são os mais indicados para participar do processo de criação visando um melhor aproveitamento final, reforçando a importância de trabalhos que indiquem plataformas, linguagens de programação, utilização de design gráfico, entre vários outros itens que possam nortear mais pesquisadores de diferentes áreas que desejam se aventurar no mundo da programação.

Em virtude da pandemia do COVID-19, o objetivo do presente trabalho se relacionou a construção do aplicativo como ferramenta metodológica. No entanto, no retorno às aulas presenciais, pretende-se realizar testes com o mesmo para evidenciar sua efetividade e impactos no interesse e na aprendizagem em si. Outros trabalhos dessa natureza são importantes para realizar uma consolidação cada vez maior do uso de tecnologias com fins educacionais.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ANNETTA, Leonard A. et al. **Investigating the impact of video games on high school students' engagement and learning about genetics**. Computers & Education, v. 53, n. 1, p. 74-85, 2009. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131509000049>. Acesso em: 24 set. 2020.

GIANNAKAS, Filippos; KAMBOURAKIS, Georgios; GRITZALIS, Stefanos. CyberAware: **A mobile game-based app for cybersecurity education and awareness. In: 2015 International Conference on Interactive Mobile Communication Technologies and Learning (IMCL)**. IEEE, 2015. p. 54-58. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/7359553.?casa_token=11aN3riE70AAAAAA:XDHG94kI7ECp_gXVSr5nMF9KeAJ0OmQNiNCVfoayeVKrGKk1xeqjhVOVNQLeuazyUCvarC8rn3E>. Acesso em: 24 set. 2020.

JUNIOR, Cesar da Silva. **Vocabulário etimológico de biologia**. Atual, 1987.

JULIANI, Arthur et al. Unity: **A general platform for intelligent agents**. arXiv preprint arXiv:1809.02627, 2018. Disponível em: < https://arxiv.org/pdf/1809.02627.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2020.

KOCH, Marlene Zimmermann. **As tecnologias no cotidiano escolar: uma ferramenta facilitadora no processo ensino-aprendizagem**. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/498/Koch_Marlene_Zimmermann.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 mai. 2019.

LABURÚ, Carlos Eduardo; ARRUDA, Sérgio de Mello; NARDI, Roberto. **Pluralismo metodológico no ensino de ciências**. Ciência & Educação (Bauru), v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200007&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 1 jun. 2019.

LAURINDO, Ana Karol Spricigo et al. **Aplicativos educacionais: um estudo de caso no desenvolvimento de um aplicativo na plataforma App Inventor2 para auxílio no ensino de produção textual nas aulas de português**. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181874/APLICATIVOS%20EDUCACIONAIS%20UM%20ESTUDO%20DE%20CASO%20NO%20DESENVOLVIMENTO%20DE%20UM%20APLICATIVO%20NA%20PLATAFORMA%20APP%20INVENTOR2%20PARA%20AUX%C3%8DLIO%20NO%20ENSINO%20DE%20PRODU%C3%87%C3%83O%20TEXTUAL%20NAS%20AULAS%20DE%20PORTUGU%C3%8AS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 mai. 2019.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso**, p. 02-25, 2018. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf>. Acesso em: 24 set. 2019.

NUNES, Marcelo da Rocha; VOTTO, Ana Paula de Souza. **A Etimologia como possibilidade de aprendizagem significativa de Biologia.** Revista Thema, v. 15, n. 2, p. 592-602, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.15.2018.592-602.824>. Acesso em: 4 mai. 2019.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa.** SANARE-Revista de Políticas Públicas, v. 15, n. 2, 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 8 mai. 2020.

SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania Ribas. **Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios.** Renote, v. 6, n. 1, 2008. Disponível em: < https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14405/8310>. Acesso em: 24 set. 2020.

TONDEUR, Jo et al. **Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence.** Educational technology research and development, v. 65, n. 3, p. 555-575, 2017.

Unity. (2019). https://unity.com/

Viaro, M. E. (2011). **Etimologia**. São Paulo: Contexto.

Zimerman, D. E. (2012). **Etimologia de termos psicanalíticos**. (1ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.

14.5.34 ENSINO DE CÁLCULO ESTEQUIOMÉTRICO COM PESQUISA EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Simone Cristina Incote[1541]

RESUMO

Durante a pandemia do COVID-19 a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem se agigantou ainda mais como um meio de subsidiar o ensino remoto emergencial na maioria das escolas públicas e privadas do país. Os estudantes e professores foram desafiados a encontrar novas maneiras de aprender e ensinar, inclusive na disciplina de Química, que, historicamente é tida como complexa devido à significativa quantidade de conceitos abstratos. O objetivo desse artigo é relatar as possibilidades de ensinar e aprender Química utilizando a Pesquisa em Sala de Aula num ambiente virtual de aprendizagem com vistas ao ensino de cálculo estequiométrico em uma turma do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública do Paraná. Essa pesquisa é descritiva e relata uma experiência de uso da Pesquisa em Sala de Aula como metodologia que permite a construção social do conhecimento químico mediante o envolvimento dos estudantes num movimento cíclico que compreende o questionamento, a construção de argumentos e a comunicação. O Google Classroom é empregado no intuito de potencializar o questionamento e construção de argumentos. A análise das aulas possibilitou a compreensão de que a metodologia apresenta potencialidades para o ensino de Química, bem como o ambiente virtual de aprendizagem fomenta o engajamento dos estudantes com o conteúdo e com a aprendizagem.

Palavras-chave: Pesquisa em Sala de Aula. Google Classroom. Cálculo Estequiométrico.

1 INTRODUÇÃO

A educação durante o período da pandemia de COVID-19, eclodida em 2020 foi um dos setores/ambientes que também precisou se adaptar para continuar oferecendo aos estudantes oportunidades de aprendizagem. Aliado a isso, o ensino de Química, que muitas vezes é caracterizado como complexo pelos estudantes, já que alguns têm dificuldades em compreender alguns conceitos mais abstratos também precisou sofrer modificações para melhor atender a todos.

Neste sentido a Pesquisa em Sala de Aula (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2012) surge como uma metodologia que pode fornecer aos estudantes a autonomia que eles necessitam neste momento para realizar os seus estudos numa modalidade de ensino remoto emergencial que compreende e incita maior envolvimento e necessidade dos estudantes estudarem de modo mais autônomo. Esse cenário demanda e requer a organização de tempo e de espaço de estudo sem a presença física do professor, dos colegas e do ambiente escolar.

Em função disso, essa pesquisa relata uma experiência de ensino de Química,

[1541] Mestranda, PPGFCET-UTFPR, simoneincote@alunos.utfpr.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mais precisamente do ensino de cálculo estequiométrico, através do uso de uma metodologia que fomenta o questionamento, a construção de argumentos e a comunicação em comunhão com um ambiente virtual de aprendizagem; pressupostos estes essenciais para uma educação mais pautada na autonomia e protagonismo dos estudantes. O objetivo dessa pesquisa é relatar as possibilidades de ensinar e aprender Química utilizando a Pesquisa em Sala de Aula num ambiente virtual de aprendizagem com vistas ao ensino de cálculo estequiométrico em uma turma do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública do Paraná. Este conteúdo foi escolhido, porque, além de estar previsto no planejamento das videoaulas gravadas pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do estado do Paraná (SEED) para este período e nível escolar, também é um dos conteúdos em que os estudantes mais apresentam dificuldades de compreensão e relação com seu cotidiano, visto que as reações apresentadas algumas vezes não são contextualizadas ou trazem situações que não são comuns aos estudantes, bem como por compreenderem significativa abstração (POZO; CRESPO, 2009).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) o ensino de Química tem como objeto de estudo as substâncias e materiais e está organizado em três conteúdos estruturantes: matéria e sua natureza; biogeoquímica e química sintética sendo que nestes três conteúdos estruturantes existem três abordagens possíveis do objeto de estudo substâncias e materiais, sendo a sua composição, suas propriedades e as transformações sofridas por elas. De acordo com estas mesmas diretrizes, é proposto um trabalho pedagógico com o conhecimento químico que leve o estudante a compreender os conceitos científicos para entender algumas dinâmicas do mundo e mudar sua atitude em relação a ele (PARANÁ, 2008).

Sob vários aspectos esta concepção está de acordo com a perspectiva freireana, onde, de acordo com o autor,

> [...] conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção (FREIRE,1983, p. 16).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O autor ainda revela, que ensinar não é apenas transferir conhecimentos, mas o professor deve ser mediador do processo de ensino e de aprendizagem, criando, possibilidades para que os conceitos sejam construídos pelos próprios estudantes. Dessa forma, a sala de aula deve deixar de ser um ambiente de transmissão-recepção para ser um espaço de produção compartilhada, autônoma e de conhecimento.

Somado a isso, a Pesquisa em Sala de Aula, de acordo com Moraes, Galiazzi e Ramos (2012) é uma das maneiras de envolver os sujeitos, estudantes e professores, num processo de questionamento do discurso, propiciando a partir disto a construção de argumentos que levem a novas verdades. A Pesquisa em Sala de Aula é uma metodologia composta por três momentos sendo eles: questionamento, construção de argumentos e comunicação, organizados de maneira cíclica conforme mostrado na Figura 1:

Figura 1 – Princípios da Pesquisa em Sala de Aula

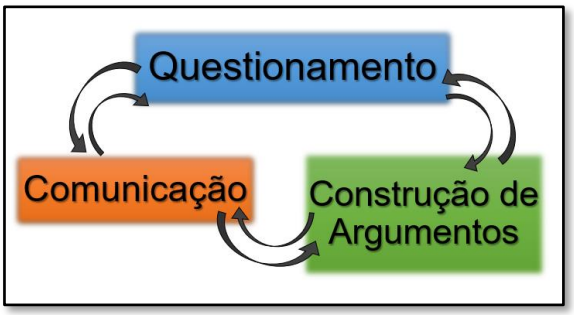

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Moraes, Galiazzi e Ramos(2012).

O processo do aprender com pesquisa inicia com o questionar já que, como afirmam Freire e Faundez (1985) o conhecer surge como resposta a uma pergunta. Neste sentido é importante que o próprio estudante se envolva neste questionar, para que possa construir seu próprio conhecer a partir do que deseja saber. Este questionar, de acordo com Moraes, Galiazzi e Ramos (2012) ainda pode ocorrer em três momentos: tomada de consciência (o que já sabemos), outras possibilidades do ser (o que podemos saber de outros) e a problematização (questionar o fazer).

Deste questionar o fazer surge a necessidade de uma proposta de uma nova verdade, que neste método é chamada de construção de argumentos, é necessário construir uma nova hipótese, reunir argumentos para fundamentá-la, organizar este conhecimento e compartilhar com outras partes. Deste último movimento, ocorre a comunicação. É através dela que o estudante/pesquisador comunica, primeiramente

ao seu grupo de pesquisa os seus resultados e em seguida para fora do grupo onde o trabalho ocorreu. Como o movimento da Pesquisa em Sala de Aula é cíclico a publicação dos resultados atingidos, pode reverberar a retomada dos momentos de questionamento e/ou de construção de argumentos, visando sempre a melhoria da pesquisa; sua consolidação pelo social.

Fica evidente que o uso desta metodologia se limita ao ensino presencial e pode ser empregada também no ensino remoto emergencial e em consonância com qualquer ambiente virtual de aprendizagem, que nesta investigação é o Google Classroom. A justificativa para escolha deste ambiente é que no momento é o adotado pelas escolas estaduais do Paraná e por ser um recurso aberto e gratuito, o que pode contribuir com o ensino de Química e de outras áreas de conhecimento.

O Google Classroom foi criado em 2014, e de acordo com o próprio site da Google é uma ferramenta gratuita e fácil acesso e uso, que pode contribuir com os professores no gerenciamento e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, melhorando a conexão com os estudantes na escola, de casa e em qualquer lugar/espaço. De acordo com Silva e Santos Junior (2019) o Google Classroom é uma plataforma que possibilita a interação, organização e a orientação personalizada ao ritmo de estudo do estudante. Sendo assim, é uma ferramenta que subsidia o ensino focado no estudante, podendo torná-lo protagonista de sua aprendizagem. Aliado a isso o Google Suite for Education (GSuite) oferece também um conjunto de ferramentas de comunicação e produtividade destinadas a promover a colaboração e a criatividade, que incluem: Gmail, Google Docs, Google Drive, dentre outros.

Para ter acesso a esta plataforma basta possuir um e-mail do Gmail e acessar a turma criada pelo professor através de um código ou convite que pode ser enviado via e-mail. Existe ainda uma outra opção que é um ambiente pago, com mais funcionalidades e acessos onde a escola pode inclusive cadastrar seus alunos e criar para eles um e-mail com um domínio próprio. Além disso o Google Classroom tem um visual que se assemelha a uma rede social (tão comum ao cotidiano dos estudantes) onde é possível postar, comentar e estar em contato uns com os outros. Para Schiehl e Gasparini (2016) a utilização de metodologias por meio das ferramentas do Google Sala de Aula aproximou professor e estudantes, promovendo colaboração entre esses aprendizes e também com o professor. Neste sentido, Kenski (2003, p.114) esclarece

que:

> A colaboração difere da cooperação por não ser apenas um auxílio ao colega na realização de alguma tarefa ou a indicação de formas para acessar determinada informação. Ela pressupõe a realização de atividades de forma coletiva, ou seja, a tarefa de um complementa o trabalho de outros. Todos dependem de todos para a realização das atividades, e essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados que possam beneficiar a todos.

Assim, no próximo bloco apresentaremos a metodologia de pesquisa utilizada, nesse relato que ocorreu no primeiro trimestre de 2021 numa escola pública do estado do Paraná.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é descritiva já que relata os fenômenos e fatos ocorridos durante aulas de Química numa escola estadual situada no estado do Paraná. Conforme Gil (2008), as pesquisas descritivas preveem a descrição das principais características do fenômeno investigado e do estabelecimento de inter-relações entre as variáveis. O conceito químico em análise é cálculo estequiométrico para uma turma do segundo ano do ensino médio.

Inicialmente os estudantes da turma virtual do Google Classroom foram divididos em grupos com vistas a potencializar o trabalho colaborativo. Cada grupo recebeu acesso, através da postagem de uma atividade na sala do Google Classroom um documento do Google que permite a edição colaborativa. Nesta postagem foi descrita a metodologia do trabalho e como os grupos deveriam realizar os questionamentos necessários para elaborar as hipóteses, compreender e solucionar a situação descrita. No documento anexado à atividade postada havia uma situação envolvendo um acidente ambiental [1542] que para ser solucionada demandava conhecimentos sobre cálculo estequiométrico.

[1542] Tivemos cinco grupos formados e cada um recebeu uma situação envolvendo um acidente ambiental, a saber: a) emissões de SO_2 na atmosfera causando chuva ácida; b), derramamento de H_2SO_4 em um acidente em rodovia; c) vazamento de mercaptanas em uma cidade francesa; d) vazamento de um tanque de HF em uma indústria; e, e) acidente com derramamento de óleo e fungicida.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na descrição da atividade foi explicado textualmente aos estudantes do grupo que eles deveriam ler a atividade, discutir em grupo de forma virtual quais eram os questionamentos que tinham a respeito da situação apresentada, pesquisar para poder levantar hipóteses sobre o acidente ambiental apresentado. Em seguida deveriam escrever suas hipóteses e propostas de como solucionar a situação no documento compartilhado e indicar os conteúdos de Química que foram utilizados para resolver a situação apresentada.

Em uma última etapa, os estudantes responderam, de maneira individual, algumas questões em um formulário, do Google Forms, sobre suas perpepções sobre metodologia de ensino adotada e a plataforma virtual de aprendizagem e quais foram as dificuldades e os principais pontos percebidos durante esta atividade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante da análise das respostas dos estudantes ao questionário que responderam ao final da atividade, foi possível perceber em alguns estudantes um engajamento significativo na atividade, a saber: muitos acessos no documento colaborativo e muitas hipóteses sendo levantadas durante a atividade pelos estudantes.

A turma onde foi aplicada a atividade tem 40 alunos, e destes, apenas oito estudantes não participaram da primeira etapa da atividade online por não terem acessso a internet. Entretanto, 27 estudantes responderam o questionário final individual. A seguir elencamos algumas constatações extraídas do formulário individual final.

Em uma das questões foi perguntado ao estudante que conteúdo(s) de Química que ele identificou como sendo necessário(s) para resolver a situação e se esta metodologia utilizada foi produtiva para ele e as respostas indicam que:

> A estequiometria, mesmo não havendo muitos cálculos no trabalho eu fiz dois para saber a quantidade de substâncias envolvidas na reação entre a cal hidratada e o ácido sulfúrico /hidróxido de potássio e o ácido sulfúrico. E também é claro saber sobre os ácidos e agentes neutralizadores. Achei que este trabalho não foi difícil e nem fácil, foi algo intermediário, porque normalmente quando estudamos algo novo sempre temos que pesquisar mais, e já encontramos textos prontos para serem lidos, mas nesse trabalho tivemos que investigar mais a fundo (proposta do trabalho), tirar nossas próprias conclusões e juntar nossas informações aos poucos (Estudante 2).
> Balanceamento e cálculo de pureza. Creio que tenha contribuído e deixado

> mais "fácil', porque fizemos contas com base em algo que realmente aconteceu e em grupo (com todos do grupo dando opiniões) (Estudante 15).
> Métodos de separação e misturas. Sim, ajudou, pois aprendemos muito mais e nos interessamos mais sobre o assunto (Estudante 17).
> Claro, ajudou, pois, além de aprender uma nova conta, também fez o grupo ir procurar as novas respostas, porém teve a parte que foi mais difícil, pois na hora de tirar dúvidas tinha que pesquisar em vídeo aulas, sites e etc., mais o melhor foi que cada um conseguiu chegar em uma conclusão, e aprender sobre o assunto, que era a proposta da atividade (Estudante 20).
> Cálculo estequiométrico. Na minha visão ficou bem mais difícil, pois, estava confuso e nós que tínhamos que formular a pergunta, fazendo uma coisinha errada acabava com tudo errado (Estudante 8).

Nestas respostas podemos perceber que o Estudante 2 indica o principal conceito envolto e necessário para resolução da situação apresentada e destaca que a investigação foi aprofundada de modo que envolveu os estudantes do grupo. Já o Estudante 15 agregou também o conceito de balanceamento e destaca que por ser uma situação contextualizada e com o envolvimento de todos estudantes do grupo, isso tornou a atividade mais “fácil”. O Estudante 17 destaca que o interesse contribuiu significativamente para sua aprendizagem. Enquanto que o Estudante 20, reconhece o “novo” conhecimento e destaca a necessidade da pesquisa em diversas fontes para chegar a uma conclusão e aprender, o que nem sempre é fácil, corroborando com o que o Estudante 8 também indica, sobre a dificuldade enfrentada perante essa metodologia que exigiu a formulação de novas perguntas, fato esse que nem sempre é fomentando no ambiente escolar. Freire e Faundez (1985, p. 48), nos ensinam que “a origem do conhecimento está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato de perguntar; eu me atreveria a dizer que a primeira linguagem foi uma pergunta, a primeira palavra foi a um só tempo pergunta e resposta, num ato simultâneo”, assim, essa metodologia de ensino que fomenta esse perguntar é sem dúvida uma forma de tornar os estudantes protagonistas e autônomos.

Os estudantes, também reconheceram que esta metodologia desenvolve um conhecimento mais aplicado e profundo, partindo de uma situação real que necessita de habilidades de para trabalho em grupo:

> [...] Foi difícil no começo ter que procurar e entender sozinha, apenas com pesquisa e ajuda de algumas pessoas do grupo, mas foi ficando mais fácil a medida que entendíamos e acabou sendo mais compensatório, pois aprender na pratica ajudou a fixar melhor o conteúdo (Estudante 26).
> [...] A princípio foi complicado entender o conceito do trabalho, acho que por nunca termos feito algo desse tipo, porém ao longo das explicações da professora e a sua ajuda, tudo ficou mais claro e fácil. Por mais que no início estivéssemos meio confusos, conseguimos realizar o trabalho, acho que foi muito legal, é uma maneira interativa, interessante e que agrega muito

ISSN: 2176-1396

> conhecimento, tanto pela parte de pesquisar bastante, como na realização dos cálculos. Eu particularmente gostei muito deste formato de aprendizagem, por mais que tivéssemos encontrado alguns problemas no caminho (Estudante 8).
> O grupo: Eu tenho certa dificuldade para fazer trabalhos em grupos com outras pessoas (Estudante 12).

Outro elemento que fica evidente nas falas dos estudantes é que a aprendizagem é uma construção permanente do conhecimento e que no geral não deve ser realizada individulamente, pois quando existe a mediação do professor e o trabalho em grupos a aprendizagem se torna mais “fácil”, bem como pela situação de ensino que contemplou um problema real a ser resolvido. Além de promover um ambiente que requer que os estudantes trabalhem em grupo, habilidade essa desenvolvida perante essa metodologia de ensino e que é imprescindível ao sujeito no mundo hodierno.

É importante destacar, que esse relato contempla sobretudo o primeiro e segundo momento da Pesquisa em Sala de Aula, isto é: o questionamento e a construção de argumentos, não sendo foco assim a comunicação, já que os estudantes trabalharam apenas no problema real – no questionamento – e na construção de argumentos perante a organização de hipóteses, levantamento de variáveis, entre outros.

Assim, diante dos discursos dos estudantes apresentandos, entendemos a Pesquisa em Sala de Aula, pode ser desenvovida perante um ambiente virtual de aprendizagem, como neste caso atráves do Google Classroom e de maneira totalmente virtual, ainda que demande mais frequência de contato entre o professor e os estudante para novos direcionamentos e para sanar as dúvidas emergentes dos estudantes.

Essas demandas são completamente normais nessa modalidade de ensino remoto emergencial, já que no trabalho virtual, quando o estudante encontra uma dificuldade, faz-se necessário uma nova intervenção, orientação do professor ou dos colegas para continuar avançando e isso evidencia ainda mais o trabalho em grupo, a ideia de que quem sabe mais ensina quem sabe menos e muitas vezes é mais fácil o estudante sanar suas dúvidas com os colegas do que com oo professor. No ensino presencial, essas demandas, são, ao que tudo indica mais fáceis de serem sanadas, já que os estudantes estão juntos e compartilhando informações num mesmo tempo e espaço, juntamente com o professor. Contudo, no ambiente virtual de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprendizagem, talvez todos tenham e perguntem sobre a mesma dúvida e o professor irá responder quantas vezes forem necessárias, ou seja, de acordo com o pedido de cada estudante, tornando esse espaço mais individualizado, sendo que na sala de aula presencial, apenas um ou dois estudantes fazem perguntas, expõe suas dúvidas e professor responde apenas essas demandas que são da maioria.

Em síntese, ainda, assim, julgamos que o uso da Pesquisa em Sala de Aula através do Google Classroom pode ser uma potente metodologia de ensino em momentos em que a educação ocorre de modo totalmente virtual. Verficamos que os estudantes, tomaram consciência e desenvolveram a autonomia e protagonismo, já que o levantamento de questionamentos e a construção de argumentos contribuiu com a aprendizagem dos conceitos químicos aplicados no cotidiano e superando as dificuldades impostas a esses conceitos abstratos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgatando o objetivo dessa investigação de relatar as possibilidades de ensinar e aprender Química utilizando a Pesquisa em Sala de Aula num ambiente virtual de aprendizagem com vistas ao ensino de cálculo estequimoétrico em uma turma do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública do Paraná, afirmamos que é possivel utilizar essa metodologia de ensino perante um ambiente virtual de aprendizagem, sobremaneira para o ensino de Química, de modo mais específico de conteúdos químicos que concentram abstração e são considerados de difícil aprendizagem. Para que isso ocorra, faz-se essencial a mediação do professor, que por muitas vezes irá responder diversas vezes a mesma pergunta/dúvida no espaço de aprendizagem, bem como a própria interação do professor com os estudantes nesse espaço, o que ainda demanda a organização dos grupos e os esforços para os estudantes trabalhem e pesquisem em grupo. Ficou claro, que os estudantes participaram em sua marioria da atividade, ainda que nessa modalidade de ensino remoto, que por diversas vezes temos relatos de salas virtuais vazias, em função das diversas dificuldades enfretantas pelos estudantes, que vão desde a falta de equipamentos para acesso as aulas, não terem acesso a internet, se verem obrigados a trabalhar para manter o sustento e/ou complemento financeito da família, dentre outros.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os momentos da Pesqisa em Sala de Aula aqui trabalhados, o questionamento e a construção de argumentos, demonstram que os estudantes participaram sigificativamente fazendo perguntas sobre o que desconheciam uns para os outros e para o professor, que aqui agiu como mediador, não respondendo os qestionamentos, mas fazendo outras perguntas e dando “pistas” do que poderia ajudar a responder aquele questionamento. Em relação a construção de argumentos, essa ocorreu de maneira colaborativa através da construção de texto no documento online, em que a imensa maioria dos estudantes participaram, atestando assim a possibilidade de ensino por via dessa metodologia em comunhão com o ambiente virtual de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.; RAMOS, M. G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. do R. (orgs.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Química. Curitiba, 2008.

POZO, J. I.; CRESPO, M. Á. G. **A aprendizagem e o ensino de Ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Tradução Naila Freitas. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SCHIEHL, E. P; GASPARINI, I. Contribuições do Google Sala de Aula para o Ensino Híbrido. **Revista Renote**, Rio Grande do Sul. v. 14, n. 2, dez. 2016.

SILVA, S. S. E.; SANTOS JUNIOR, A. C. P. dos. Google Sala de Aula como Ambiente Virtual de Aprendizagem no Ensino Superior Híbrido: Uma Revisão da Literatura. **EaD Em Foco**, v. 9, n. 1, 2019.

14.5.35 ENSINO E APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA: O PROCESSO DE MULTILETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO

Edson Teixeira de Rezende[1543]

Paulo Renato Araújo Dias[1544]

RESUMO

O presente artigo objetivou compreender a leitura do texto filosófico como elemento para o multiletramento, relacionar os conceitos presentes na leitura do texto filosófico e cotidiano e apresentar as produções dos estudantes sobre educação em tempo de pandemia COVID-19 a partir do multiletramento, oriundo do seguinte problema de pesquisa: Como trabalhar com os processos comunicativos no multiletramento com os estudantes de filosofia? Utilizando-se da metodologia da pesquisa participante onde os pesquisadores se encontram presente no ambiente e utilizam de diversas ferramentas para coleta de dados e tendo como aporte teóricos as pesquisas de Vieira (2012) e Valese (2013) para descrever e analisar o trabalho como o texto filosófico, para pensar o ensino de filosofia com uma estratégia para o multiletramento Rojo; Almeida (2012) e Rojo, (2013) e a apresentação e analise dos processos comunicativos e decodificação do mundo Chartier (2006) e Bordenave (1992). O trabalho desenvolve através de aulas multidisciplinar com as disciplinas de Filosofia, História e Arte apresentou os elementos conceituais e operacionais para a leitura e produção de materiais que expresse a relação do cotidiano e os conceitos filosóficos e como transpor isso nas produções imagens, textos e audiovisual em tempo de pandemia COVID-19. O resultado demonstrou que é possível produzir coletivamente no Ensino Médio nas aulas de Filosofia e desenvolver uma reflexão sobre os carecimentos que emergem do cotidiano e sua relação com o texto filosófico. Demonstra-se a necessidade de tempo pedagógico para elaboração e o diálogo das produções, sendo que os processos comunicativos revelam uma recepção filosófica por parte dos estudantes.

Palavras-chave: Filosofar. Processos Comunicativos. Texto Filosófico. Multiletramento. Ensino de Filosofia

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa vai abordar o trabalho do filosofar mediado pelo texto filosófico e os processos comunicativo na perspectiva do multiletramento no ensino médio no Estado do Paraná.

O trabalho de pesquisa ocorreu na conjuntura da pandemia COVID-19 no Estado do Paraná, sendo que o ensino remoto foi uma das estratégias utilizadas pela mantenedora SEED/PR, diante dessa realidade emerge o seguinte problema: Como trabalhar com os processos comunicativos no multiletramento com os estudantes de filosofia? A partir do problema de pesquisa elaboramos os seguintes objetivos:

[1543] Doutor em Educação, UFPR e FESPPR e-mail profetr@gmail.com
[1544] Doutorando em Educação, UFPR e SEED-PR e-mail otanerdias764@gmail.com

compreender a leitura do texto filosófico como elemento para o multiletramento; relacionar os conceitos presentes na leitura do texto filosófico e cotidiano; apresentar as produções dos estudantes sobre educação em tempo de pandemia COVID-19 a partir do multiletramento.

A metodologia utilizada foi a pesquisa participante, pois os pesquisadores são professores de dois Colégios Estaduais e o trabalho de pesquisa está vinculado ao Programa de Pós-Graduação e Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná, sendo que um dos pesquisadores realiza o doutorado em Educação e outro Estágio Pós-Doutoramento, sendo este o ambiente para a produção desse artigo.

Entender o trabalho com os estudantes do Ensino Médio, mediado pela leitura de textos filosóficos e a relação com o cotidiano, utilizando de diversos processos comunicativos para a decodificação do ser no mundo expressando suas compreensões através das diversas maneiras de comunicar-se.

A produção demarca a possibilidade e contribuições das disciplinas de Filosofia, História e Arte no multiletramento com os estudantes do ensino médio nas escolas estaduais do Estado do Paraná, considerando as particularidades do ensino devido a pandemia COVID-19.

2. LEITURA DO TEXTO FILOSÓFICO COM OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

O Ensino de Filosofia nas aulas do Ensino Médio no Estado do Paraná, considera os documentos legais, mas tem ainda como guia as Diretrizes Curriculares da Educação Básica realizada pelo Estado na gestão do governo Requião em 2008, demarca o respeito a autonomia docente para elaborar a opção do conteúdo específico e o encaminhamento metodológico. De acordo com Paraná (2008, p. 40) “O professor, dada a sua formação, sua especialização, suas leituras, terá a liberdade para fazer o recorte que julgar adequado e pertinente. Além disso, deve estar atento às demandas das legislações específicas referentes à inclusão e à diversidade”

Respeitar a autonomia docente para dialogar com os estudantes e propor um plano de trabalho que apresente os conteúdos e conceitos pertinentes ao filosofar requer,

> Aproximação filosófica do cotidiano, então, não pode apresentar-se como um simples recurso didático a mais, mas deveria ser adotada como uma tentativa de estabelecer um ponto onde se apoie uma forma de pensar eminentemente

> questionadora nos estudantes, para abrir, a partir dali novos campos de significados e sentidos. (CERLETTI; KOHAN, 1999, p. 14).

Essa relação do filosofar e o texto filosófico abordado na dissertação de Mestrado de Vieira (2012), que aborda o uso do texto clássico de Filosofia argumenta sobre a relevância e os encaminhamentos para abordagem do texto de filosofia nas aulas, e que o discurso filosófico exige um rigor que dificilmente se atinge sem o auxílio da tradição.

Segundo Valese (2013) torna-se necessário pensar ferramentas para que o estudante possa realizar a leitura e os apontamentos do texto filosóficos, por isso o uso de estratégia pedagógica para o filosofar discente envolve algumas características, como criticidade, radicalidade, sistematicidade – e, ao mesmo tempo, tenha no texto filosófico, sua centralidade. De acordo com Vieira (2012) as condições de uso do texto de filosofia nas aulas para o ensino médio, requer a formação dos professores, o acesso do texto nas escolas e os carecimentos que emergem da vida de estudantes e docentes.

O fazer pedagógico com o texto filosófico implica alguns cuidados apresentado por Valese (2013), a seleção do texto a ser objeto de análise, a pouca capacidade leitora de uma parcela dos estudantes, a questão do letramento, o utilitarismo, a presença do texto para o estudante.

O Ensino da Filosofia no ensino médio, bem como as disciplinas de humanidades podem contribuir para o letramento e emancipação dos estudantes ao não deixar de enfrentar os problemas do cotidianos, razão pela qual a presença do texto é fundamental nas aulas.

De acordo com Rodrigo (2009, p. 74), é necessário compreender que: “para começar, as deficiências culturais e linguísticas dos estudantes, especialmente dos menos privilegiados socialmente, são de tal ordem que muitas vezes eles sequer sabem ler, ou melhor, não compreendem aquilo que leem”. por meio do filosofar problematizamos as certezas oriunda do cotidiano apontamos questionamentos mediado pela teoria descrita no texto filosófico, imagens e vídeos de cunho filosófico.

Entender que a leitura no ambiente escolar não se limita aos textos, mas apresenta diversidades de linguagens e formatos, por isso é preciso considerar o trabalho de multiletramento no qual,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO; ALMEIDA, 2012, p. 13)

O aumento de novas produções de comunicação e da adoção do uso de novas tecnologias no meio ambiente social da comunicação, dentre elas, o uso do audiovisual nas escolas. E como esses novos processos comunicativos se veem inseridos e apropriados pelos estudantes e de que forma a escola, como instituição, busca dialogar com os conteúdos didáticos por meio da linguagem escrita? Como a rigidez temporal da escola tem lidado com a flexibilidade do tempo do audiovisual? O que os envolvidos, ao se apropriar das novas tecnologias, estão captando com essas novas ferramentas pedagógicas? Trabalhar com o “novo”, na educação, é conflitar o mundo da experiência dos estudantes com a tradição datada.

Pensar a ideia das diversas formas de comunicação utilizada nas filosofias como linguagens múltiplas em movimento: escrita e audiovisual. Na primeira é a mais clássica se trabalha com textos com linguagens escritas em que os estudantes têm que saber decodificar e dialogar com a linguagem escrita. O domínio da leitura dos textos filosóficos lhe possibilitará escrever. E o domínio da escrita vai ser fundamental ao acesso à linguagem do audiovisual. Porque depois que se aprende a decodificar o texto filosófico o estudante tem que aprender a decodificar a linguagem do audiovisual que é bastante distinta e complexa como por exemplo: elaboração do roteiro, domínio dos planos, utilização do som e da luminosidade, técnica de filmagem etc. Os domínios desses elementos são fundamentais para o domínio do audiovisual.

No livro o que é comunicação o autor destaca quais são os cincos elementos básicos do ato de comunicação:

> [...] a realidade ou situação onde ela se realiza e sobre a qual tem um efeito transformador; os interlocutores que dela participam; os conteúdos ou mensagens que elas compartilham; os signos que elas utilizam para representá-los; os meios que empregam para transmiti-los. (BORDENAVE,1992, p. 40).

A forma de comunicar ela altera um tipo de comunicação, por exemplo, quando trabalhamos com nossos estudantes, os textos de filosofia no ensino médio, a linguagem audiovisual permite para eles um outro tipo de leitura daquela forma de comunicar. Mas tem outras coisas que estão aí que não são só a forma, mas o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conteúdo da comunicação. O que estamos afirmando é que a tecnologia não garante um tipo de comunicação embora ela seja parte do processo, não se consegue comunicar da mesma forma que o jornal televisivo comunica através de blogs de internet ou jornal impresso não só por conta do alcance, mas da forma.

Se considerarmos a tecnologia nela mesma não percebemos a complexidade do processo porque a tecnologia vai ser usada por alguém para comunicar algo para outrem. Quando a utilizamos com nossos alunos para produzir vídeos estamos usando aquela tecnologia em um determinado contexto, mas aquele mesmo tipo de tecnologia pode ser utilizado para dizer coisas muito diferentes e não é por acaso que todos os Meios de Comunicação de Massa (MCM) vieram junto com processos de propaganda política.

Se pensarmos os processos comunicativos como um todo, então, a tecnologia é fundamental. No ambiente escolar é possível dizer coisas diferentes com o uso da tecnologia é possível mobilizar nossos estudantes de forma diferenciada ainda mais em comunidades periféricas que tem mais uma tradição oral do que escrita. Mas isso é um grande potencial, todavia, não dá conta do processo porque isso não define quem pode fazer, o que e como. A tecnologia é só uma das pontas de todo o processo comunicativo.

Se pensarmos a escrita e a imprensa como tecnologias o que se conseguem transmitir pela escrita é diferente do que se consegue transmitir pela oralidade. É diferente na forma na incorporação do que é dito e na volatilidade temporal e a escrita permite maior permanência que a oralidade não permite. Ao mesmo tempo que a escrita fixa nos processos orais não. O que é compreendido na comunicação oral é e não pode ser retomado porque aquela interação ocorre naquele momento específico.

Nesse sentido, Roger Chartier, na linha da História da Cultural, no seu livro Práticas da Leitura, toma a leitura e as práticas a ela relacionadas como esses objetos, centrais em sua investigação. Como historiador, ele se interessa pelos múltiplos usos e formas de apropriação das obras, propondo como campo de pesquisa a história da leitura como prática cultural, a história dos textos, a história dos livros e a história das práticas culturais. E para esse estudioso francês,

> [...] o objeto fundamental de uma história que visa reconhecer a maneira pela qual os atores sociais dão sentido as suas práticas e aos seus enunciados situa-se, portanto, na tensão entre, de um lado as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, do outro, as restrições e as convenções

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> que limitam – com mais ou menos força segundo as posições que ocupam nas relações de dominação - o que lhes é possível pensar, dizer e fazer (CHARTIER, 2006, p. 39)

Por isso, que na nossa pesquisa, pensar os processos comunicativos como um todo e pensar na materialidade da comunicação que tem haver com a tecnologia, mas existe quem produz a mensagem e quem recebe a mensagem e com que objetivo isso tudo acontece. Para Chartier, a materialidade do texto e a corporeidade do leitor, não somente física, devem ser levadas em conta, já que ler é fazer gestos. Mas é importante também considerar a corporeidade social e culturalmente construída. Nos processos comunicativos há um grau de abertura de brechas, entre o enunciado e a interpretação existe um espaço intermediário de abertura em alguns casos mais outros menos. As maneiras que interpretamos as coisas que ouvimos difere de outros grupos.

Chartier irá apontar os "protocolos de leitura", ao perceber a importância do suporte material dos escritos para a determinação das práticas de leituras e consequente apropriação desses textos e na sua decodificação, isto é, o sentido pretendido pelo autor ou pelo editor. Mas esses balizamentos que devem, segundo o autor, ser a interpretação correta e o uso adequado do texto "ao mesmo tempo em que esboça seu leitor ideal" (CHARTIER, 2006, p. 20). Por seu lado, ele afirma que cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dão novos sentidos aos textos de que se apropria.

Considerando a relevância das ideias presentes nos textos e nos diversos processos comunicativos, desenvolvemos aulas explicando e dialogando com os estudantes sobre como encontrar a ideia principal e secundárias nos textos, entender que as produções de audiovisual buscam comunicar ideias e entendê-las é fundamental para estabelecer o vínculo com o cotidiano.

A prática pedagógica do Ensino de Filosofia como “letramentos múltiplos, ou multiletramentos, abrangendo leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural”. (ROJO, 2013, p. 8). Solicitamos que os estudantes apontem quais processos comunicativos eles reconhecem no seu cotidiano e elaboram imagens que retrata-se essa comunicação do cotidiano.

A diversidade de produção que recebemos de vinte turmas do Ensino Médio com aproximadamente 660 estudantes, foram 227 atividades postada na plataforma Google forms que demarcam a visão diversificada da comunicação e como o trabalho

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

referente a recepção dos processos comunicativos e a decodificação do mundo foi compreendida pelos estudantes como uma leitura do mundo, eles apresentaram diversas representações da comunicação através da linguagem escrita/oral e linguagem não verbal.

A partir do trabalho sobre a leitura do texto e processos comunicativos, decodificando o mundo os estudantes foram estimulados a realizar uma produção de curta-metragem em trio, baseado na leitura do texto Educação após Auschwitz de Theodor Adorno, pensar na educação em tempo de pandemia COVID-19. A recepção da leitura pelos estudantes possibilitou verificar as dificuldades em que estes vivem no momento, a dificuldade de acesso a recursos tecnológicos, problemas na comunicação em casa, na escola e com os educadores e colegas em diversas circunstâncias entre elas a tolerância e a produção do conhecimento.

O uso de recursos de edição, o diálogo de disciplina como Arte, História e Filosofia, sendo importante mencionar que na atualidade no Estado do Paraná a partir do Instrução Normativa Conjunta nº 11/2020, ocorreu a diminuição das aulas de Sociologia, Filosofia e Arte para uma aula semanal, sendo necessário para efetivar o trabalho do filosofar mais tempo pedagógico por isso a presença dos professores de maneira colaborativa em mais de uma aula semanal permitiu que o processo de orientação e diálogo com os estudantes na elaboração da atividade, promovendo a relação multidisciplinar na perspectiva de construir um trabalho que corresponda ao multiletramento, compreendendo que,

> As novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos – hipertexto, multimídia e, depois hipermídia – que, por seu turno, ampliaram a multissemiose ou multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos (multi)letramentos (ROJO; MOURA, 2019, p. 26).

Os estudantes com o uso de celular, elaboração de um roteiro, programa de edição grátis para smartphone como CAPCUT, ou disponíveis para computador que permite gravar cada estudante na sua casa, porém na edição do curta-metragem existe um diálogo e uma composição do trabalho que manifesta a compreensão do trio, sendo exibido em espaço virtual para os estudantes da sala e os professores das áreas de Filosofia, História e Arte e o diálogo após a exibição permite colaboração analíse para melhorar a produção e socializar em outro espaços como a Olimpíada

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Filosófica realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia – NESEF/UFPR.

A leitura do mundo e dos conceitos filosóficos presentes na produção do curta metragem permite que os estudantes possam apresentar seu filosofar a partir dos carecimentos presente na vida cotidiana e a relação com a leitura de textos filosóficos. Sintetizando suas apreensões e leituras da realidade/texto no audiovisual de forma autoral colaborativa, demonstrando a diversidade de linguagens possíveis para expressar a sua ideia do mundo, entendendo que o processo de ler para além das palavras e dialogar com os diversidade de perspectiva através de outras tecnologias e uma contribuição importante das disciplinas da área da humanidade para o processo do multiletramento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salientar que diante da realidade de aulas de Filosofia de maneira remota surgiu o problema desta pesquisa: Como trabalhar com os processos comunicativos no multiletramento com os estudantes de filosofia? E para isso buscamos utilizar das plataformas como Google Meet, Youtube para realizar um trabalho de encaminhamento com a leitura de textos filosóficos.

Por isso o diálogo do texto filosófico contextualizando com a realidade e os carecimentos da vida cotidiana, permite avaliar os diversos processos comunicativo para expressar o mundo, o uso de linguagem não verbal, a questão de audiovisual para produzir e socializar uma leitura do mundo, as disciplinas de Filosofia, História e Arte colaboram com o multiletramento.

Os estudantes produziram imagens, textos e curta metragem demonstrando sua compreensão e vivência da educação em tempos de pandemia COVID-19 demonstrando as dificuldades tecnológica e interação entre as diversas pessoas envolvidas na educação formal.

O trabalho desenvolvido evidenciou que mesmo nesse período das aulas remotas é possível a criação de uma produção que expressa a leitura dos estudantes do cotidiano com a reflexão presente nos textos filosóficos, expressado no audiovisual de maneira partilhada e o diálogo entre os docentes e os estudantes permitiu enriquecer a compreensão e atuação na realidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Salientamos que a autonomia docente é o diálogo entre as disciplinas de Filosofia, História e Arte é fundamental para expressar a leitura do mundo e seu filosofar a partir dos diversos processos comunicativos, também reforçamos que se precisa garantir tempo pedagógico adequado para o desenvolvimento do trabalho. A pesquisa salientou possibilidade de expressar o filosofar a partir do curta metragem, que demarca o cotidiano compreendido a partir dos conceitos presente no texto filosófico, e expresso através dos diversos processos comunicativos.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

CERLETTI, Alejandro A; KOHAN, Walter O. **A filosofia no Ensino Médio**: caminhos para seu sentido. Brasilia: Editora Universidade de Brasilia, 1999.

CHARTIER, Roger (Org.). Práticas da leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Filosofia**. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_filo.pdf.>Acesso em 02/07/2021.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o Ensino Médio. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte Diretoria de Educação Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar. **Instrução Normativa Conjunta Nº 011/2020** . 2020. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf Acesso em: 03/07/2021.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: _____ (Org). **Escol@ Conectada**: Os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

VALESE, Rui. **Aprendizagem filosófica através do uso de textos filosóficos nas aulas de filosofia no Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

VIEIRA, Wilson José. **O Ensino de Filosofia e o uso do Texto Clássico de Filosofia:** Análise a Partir das Escolas Públicas Paranaenses de Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

14.5.36 ENSINO REMOTO E HUMANIZAÇÃO NA PANDEMIA DO COVID-19: UMA RUPTURA, O MOODLE E A ADOÇÃO REPENTINA DAS TICS

Ody Marcos Churkin[1545]

RESUMO

Enquanto se busca pela imunização e se clama por humanização este trabalho foi desenvolvido, com a companhia da esperança de dias melhores e diante de momentos de medos e incertezas, com o sentimento de um sobrevivente em um cenário de tantas perdas de vidas humanas, com a compreensão dolorosa da finitude humana visto a proximidade da morte, manter-se vivo é o principal objetivo diário. Como um refugiado em território da cultura digital, como um estrangeiro, como já dizia Camus, um recém chegado ao mundo virtual e das tecnologias de comunicação e informação surgiu (TICS) aflorou uma necessidade que se ampliou de tal forma, a tornar-se uma inquietação, além do que, a pretensão de compartilhar de forma sinérgica uma reflexão acerca da utilização do ensino remoto, curadoria tecnológica e mediação nas ações síncronas e assíncronas, em apresentações das teorias psicológicas por estudantes da disciplina de Psicologia da Educação, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), câmpus São Roque, desta forma o objetivo deste papel. Seguiu-se uma metodologia fenomenológica para se obter diversos ângulos na observação do objeto, ou melhor do fato, do cenário e assim como seus atores, assim como uma busca bibliográfica e documental, para se buscar amparo em um referencial teórico cativante e reconhecido, tudo isto, para se desenvolver uma trilha segura na elaboração de um testemunho, quiçá um legado epistemológico , antropológico, histórico e social, para a construção sólida de um estudo de caso em circunstância ímpar.

Palavras-chave: Afetividade, COVID-19, Ensino Remoto, Moodle, IFSP.

1 INTRODUÇÃO

O início do ano letivo de 2021 no Instituto Federal de São Paulo no câmpus São Roque (IFSP-SRQ) foi marcado por desafios impactantes, a ponto de romper com atividades cotidianas, a moldar novos habitus e modus operandi, um deles, a perpetuação pelo segundo ano da pandemia do COVID-19.

Fato que promoveu, requereu a manutenção do distanciamento social e o ensino remoto, este que repentinamente surgiu como uma necessidade improcrastinável, contudo, se arrasta até os dias atuais, de uma possibilidade de inovação para um ato tecnológico intempestivo, insubstituível, enquanto se espera e se clama pela imunização e humanização.

Figura como uma demanda necessária em companhia da esperança de um retorno ao conforto da rotina e do cotidiano, diga-se, a “normalidade”, pois exige novas expertises, habilidades e competências, já anunciadas por inovadores e na

[1545] Mestre em Novas Tecnologias na Educação, Professor no IFSP-SRQ, odyfilosofia@gmail.com

própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que tange a cultura digital, mobile learning e tecnologias de comunicação e informação (TICS).Cita-se a competência de número cinco (5), entre dez estipuladas:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.9)

Após um processo seletivo para professor no IFSP de forma remota, no início de 2021, com planejamento e ações síncronas e assíncronas, a distância e o distanciamento vencidos pela imediatez da informação com auxílio da internet e das TICS, dentro deste contexto compreendeu-se o significado de presença ressignificada e redimensionada na prática, a ponto de se construir um novo paradigma, pois a informação e a presença tornam-se ubíquas.

O que era uma ideia inovadora para com possibilidades e potencialidades por vezes declinadas e procrastinadas, tornou-se ato, além do que, mais um aprendizado, a conquista da distância sem os deslocamentos, o estar “Em”, sem o “Ir”, eis a ubiquidade advinda de um “home office”.

Desta feita, mais uma conquista e desafio superado, a vaga de professor substituto na área de Educação e Pedagogia, graças ao mobile learning, curadoria eficiente, mediação adequada, além da formação exigida, para uma jornada de ensino remoto para os cursos de Licenciatura em Ciências Biológica e Tecnologia da Gestão Ambiental, nas disciplinas de Psicologia da Educação e Metodologia do Trabalho Científico.

Diante disto, levantou-se a hipótese deste propalado, é possível se conquistar aproximação, acolhimento, afetividade com o ensino remoto, com as metodologias ativas com auxílio da mediação, zona desenvolvimento proximal de Vygotsky na cultura digital, no ensino aprendizagem das teorias da psicologia e da escrita científica, a seguir o viés da BNCC, em específico a competência de número nove:

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p.9)

Sendo assim como equilibrar o cognitivo com o afetivo, o ensino aprendizagem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

são atos cognitivos e afetivos? Podem ocorrer no cenário virtual? A linguagem é eficaz neste novo processo educacional? É oportuna a presença de Vygotsky na conectividade e na ubiquidade da informação? A presença das ideias do pensador russo contribui para se humanizar o ciber aprender e o ciber ensinar?

Desta forma construiu-se este trabalho, pôr em prática a mediação de Vygosty com o socio interacionismo no ensino remoto fins promover uma aproximação, com a prática da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) entre docentes e discentes e até mesmo gestão, promover uma afetividade sinérgica para se acolher e empoderar a tornar estudantes pró ativos, presentes e participativos, diante de um cenário que propicia a apatia e o ócio.

2 ACOLHIMENTO E AFETIVIDADE NO ENSINO REMOTO POR MEIO DO MOODLE

As aulas do curso de Psiologia da Educação e Metodologia do Trabalho Científico ocorreram de forma remota com auxílio de um ambiente virtual de apredizagem (AVA) em uma plataforma chamada de "Ambiente de Aprendizado Modular Orientado ao Objeto, do inglês Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)"segundo a página virtual do Centro de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (CTEAD) do Instituto Federal do Pará (IFP), (2019).

> No Brasil, a solução já foi adotada por universidades como USP (Universidade de São Paulo), UFBA (Universidade Federal da Bahia) e UNB (Universidade de Brasília) para unificar o acesso aos sistemas e serviços das instituições. **O IFPA (Instituto Federal do Pará) também adotou a solução para EAD.** (BRASIL, 2019, s.p)

Sendo assim Moodle "é considerado um Software Livre. Numa tradução simples e rápida, é um software gratuito, que pode ser baixado, utilizado e modificado por qualquer indivíduo em todo o mundo" (ALENCAR et al, 2011, P.2) .

Instintível e didático, alinhado à conectividade e ubiquidade, marcas de um novo paradigma, ou seja das informações imediatas em qualquer lugar, permite atividades síncronas e assíncronas, embora exija muita criatividade em termos de curadoria tecnologia do professor, assim como uma mediação didática e pedagógica com os conrteúdos a serem estudados e refletidos, pois compõe ilimitadas possibibilidades de atividades .

"A internet pode subsidiar a produção do conhecimento humano quando usada com equilíbrio, responsabilidade e segurança para registro, manipulação e exibição de dados e informações" (TONO, 2017, p. 24).

É viável pois é sistêmico e complexo, permite cooperação corporativas, a conexão ou ligação com outros sistemas como repertórios educacionais abertos (REA), além do que, fóruns, questionários (testes), inserção de vídeos, livros, resumos, textos, podcast, chats, palavras cruzadas (gasmificação), wikis.

Construção de páginas para disciplinas, com avisos, murais e curiosidades e até mesmo planejar e realizar reuniões, aulas, seminários, neste caso com a ferrementa Blue Boton, evita convites, links, permissões, desde que haja acesso o Moodle, enfim infinitas possibilidades e perspectivas:

> O Moodle é um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) a distância, regido pela GLP e desenvolvido inicialmente pelo australiano Martin Douglas em 1999. Foi desenvolvido sob a teoria construtivista social, a qual defende a construção de ideias e conhecimentos em grupos sociais de forma colaborativa, uns para com os outros, criando assim uma cultura de compartilhamento de significados. (ALENCAR et al, 2011, p.2).

Em meio a pandemia, em meio o isolamento social, com o ensino remoto, a plataforma Moodle conseguiu suprir as expectativas de promover ensino e aprendizagem emergencial; quiçá seja um novo "habitus" na educação; no entanto requer expertises e habilidades já anunciadas em momentos pré pandêmicos.

> Se o acesso às TIC tem acelerado, de maneira até então impensável, a capacidade de realizar operações, acessar informações e modificar padrões de empregabilidade e o uso de vários serviços, as limitações quanto à universalização da conectividade põe em evidência a ampliação do hiato entre aqueles que dispõem de acesso e aqueles que não. Para isso, a universalização da conectividade já representa uma estratégia para várias instituições e para alguns governos. (UNESCO, 2020, p.20).

Para os professores inovadores, que já estavam inseridos no cenário da cultura digital, aliados ao mobile learning, com práticas de salas de aulas hibridas, metodologias ativas com tecnologias a repentina necessidade de utilizar as tecnologias de comunicação e informação (TICS) não foi tão catastrófica, pois houve uma forma de preparação.

Conforme a UNESCO (2018), já havia indícios e " convites" para se inovar no cenário educativo, pois vários segmentos sociais ja haviam se inserido no novo paradigma da conectividade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Apesar de a imersão na cultura digital ser observada nos diferentes segmentos da sociedade e de como as dinâmicas sociais foram transformadas pelo uso das tecnologias, o segmento escolar ainda não se equipara aos demais. (UNESCO, 2018,p.5).

Para os professores que procrastinavam o novo paradigma da conectividade e mobilidade, a ruptura promovida pela pandemia, com a contigência mundial a exigir cuidados como o isolamento e o trabalho em forma de "home-office" tornou-se uma tarefa árdua e intempestiva, que requereu aprendizado "às pressas" como uma eclosão de uma guerra, sem o prévio preparo, "indefesos, preocupados e apavorados" o que provoca atropelos e perdas, inclusive as emocionais.

Em meio a preocupação de passar os conteúdos, a cumprir etapas, a ponto de tornar os aplicativos verdadeiros depósitos repletos de informações e na angústia de cumprir as demandas, houve uma preocupação ou uma inquietação ontológica, é necessário "PARAR", uma pausa para se analisar a procura dos materiais, quanto a qualidade da participação, não somente a presença.

3 MEDIAÇÃO ONTOLÓGICA: PLANEJAMENTO SÍCRONO E ASSÍNCRONO

O ensino aprendizagem no ensino remoto, compreende-se que não se trata apenas de passar e transmitir conteúdos, como e somente um objetivo pragmático e frenético a ser cumprido ou conquistado, ou nada mais que etapas vencidas, fins tornar-se estatítiscas, pois há um estudante, muitas vezes sozinho com seus afazeres.

Não se trata da quantificação do fenômeno pelo Ser (ontologia), não se trata de uma mensuração, mas de um vivência e exitência do Ser, uma reflexão, uma necessidade de audição, do ouvir, para se possível uma transformação:

> [...] há a necessidade de um modelo mental diferente, tanto de alunos quanto de professores, pois o processo exige ainda mais do aluno, que precisa dedicar, muitas vezes, um tempo ainda maior para acessar os materiais e estudar, geralmente, sozinho.(VIEIRA et al, 2020, p. 13)

Vai muito além, entende-se que haja o exercício da empatia, que seja uma ação de educação e de humanização, e enquanto não se alcança a pluralidade na imunização; para se entender quem, como, onde estão docentes e discentes, além de seus aparatos tecnológicos, um exercício do Eu para o Nós.

Como cada estudante e professor está recebendo as informações, como está a sua vida, sua saúde, seu entorno, ou seja, um viés sócio-histórico, como Vygotsky destacava, uma preocupação com o estudante diante de uma realidade, de uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

circustância, diante de um momento histórico ímpar, jamais imaginado, em andamento em construção:

> Há uma grande quantidade de informações disponíveis e não retemos e armazenamos nenhuma fração dessa avalanche informacional. Novos dados são armazenados como informações relevantes quando se tornam parte de nossa bagagem de conhecimento, ou seja, quando são relacionados e articulados a outras informações de nosso mosaico de significados e de emoções. (ANDRADE e SARTORI, 2018, p.178).

Diante de tantas perdas de vidas humanas, com o entendimento mais apurado da finitude humana, o maior aprendizado conquistado: sobreviver e manter a lucidez, a vida e o bom senso mantidos , tudo mais pode ser recuperado. Este aprendizado foi praticado no IFSP, nas disciplinas de Psicologia da Educação e Metodologia do Trabalho Científico, em companhia constante do sócio interacionismo de Lev Vygotsky.

Um sentimento de refugiado na Cultura Digital, um estrangeiro no mundo virtual, a necessidade de mediação nas atividades síncronas e assíncronas para uma aproximação, um acolhimento, empoderamento, aprendizado tecnológico, quesito este, mais necessários aos professores

Os estudantes, nativos digitais, possuem expertises e habilidades, não tendo dificuldades a utilizar as TICS, sendo assim, aos poucos os conteúdos passados, com pausas “ontológicas” para “círculos” virtuais de afetividade, conversas sobre sentimentos, emoções, espaço para a poesia, arte, o lúdico tocando corações e iluminando a estimular mentes:

> As tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes. É cada vez mais importante a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si. Trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente. Fora da escola acontece o mesmo, na comunicação entre grupos, nas redes sociais, que compartilham interesses, vivências, pesquisas, aprendizagens. A educação se horizontaliza e se expressa em múltiplas interações grupais e personalizadas. (BACICH E MORAN 2018, p.11)

A ponte entre o tecnológico, congnitivo e o afetivo foi a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um elo entre epistemologia, habilidades e expertises, a mediação e maturação de saberes, as possibilidades e as potencialidades postas em prática, sendo a linguagem um reforço para a “ponte epistemológica”:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Eis a presença de Vygtosky no século XXI, continua oportuno, mesmo em uma pandemia, em um momento histórico conturbado, um contigência global que ceifa vidas, assim como o pensador russo sobreviveu a Primeira Guerra e a Revolução de Russa de 1917, somos sobriviventes a testemunhar tristes circustâncias, e diante de tudo isto, não se declina para o ensino aprendizagem com afetividade.

> Para que a base do processo de mediação seja efetivada no ensino-aprendizagem a distância, torna-se necessário um cuidado especial na elaboração dos materiais didáticos que funcionam como instrumentos que subsidiam o desenvolvimento de um curso ou programa na EaD, pois estes desempenham um papel de extrema importância na condução da aprendizagem do aluno. (LIMA; SANTOS, 2019, p. 6).

O professor mediador, curador de tecnologias, eis que a curadoria entra em cena no mundo da conectividade, ljá faz parte deste novo mindset , neste caso ,um patrocinador para que haja cooperação entre aprendizes, para que o social possa contribuir para o cognitivo, possa estimular a iniciativa, criatividade e envolvimento, por meio de desafios e problemas:

> A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1991, p. 97)

Com a mediação proposta por Vygtsky é perceptível a passagem, do que é potencial para o ato em si, a conquista do conceito, de uma prática ou de uma expertise, a maturação, enfim o compreender a respeito de algo, além que, inquietações e perturbações extintas com um ambiente de cooperação e colaboração, que em muitas veze são empecilhos para se aprender algo, mesmo com a presença resignificada e redimensionada.

“A transição não é automática nem tem relação com utilizar mais tecnologias, e sim com um processo ambicioso capaz de integrar o tecnológico, o cognitivo, o relacional e o pedagógico” (KUKLINSKI e COBO, 2020, p.9).

Diante disto, seguindo a linha de pensamento de Hodges et al, o objetivo do ensino remoto "não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise" (2020, p. 6).

4 METODOLOGIA

Para se desenvolver este trabalho, foi escolhida como trilha metodológica a fenomenologia, para se encontrar diversos olhares em diversos ângulos sobre o fenômeno exposto e vivenciado.

Encontrou-se segurança na metodologia qualitativa, bibliográfica com autores como Vygotsky e BACICH, assim como uma pesquisa documental, visto que há documentos recentes da UNESCO do ano de 2020 , ainda pouco trabalhados e divulgados.

Elaborou-se um estudo de caso, diante do fato, é prudente seguir YIN (2015), visto que se utilizou fontes como análise de dados, informação e produção de conhecimento, observações diretas, registro em arquivos, artefatos físicos e observações participantes. Utilizou-se todos esses elementos no trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que os objetivos deste papel foram supridos, ou seja, desenvolver e compartilhar uma reflexão sobre o a utilização do ensino remoto em meio a pandemia com a utilização da mediação da ZDP e medição de Vygotsky.

A expectativas foram supridas, pois foi possível responder os questionamentos e hipóteses levantadas, o pensamento sócio-contrutivista do pensador russo é oportuno e viável em meio a pandemia e um novo paradigma que se forma, além de se demonstrar algumas atividades pedagógicas pontuais no IFSP-SRQ.

A elaboração deste trabalho, pensa-se , que seja mais uma contribuição para o evento EDUCERE e seus participantes, além do que, para Academia e para a Sociedade, quiçá para as próximas gerações, um pequeno legado para se retratar, descrever e refletir amiúde o momento histórico ímpar que se manifesta, uma forma de sinergia entre gerações.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. P.; SARTORI, J. **O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI:** estratégias ativas baseadas nas metodologias de contextualização da aprendizagem. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf . Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Federal do Pará (IFP), Centro de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (CEAD). **Afinal, o que é Moodle?** (2019).Disponível em: https://ctead.ifpa.edu.br/noticias/544-afinal-o-que-e-moodle. Acesso em 01 jun. 2021.

HODGES, Charles et al. **As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência**. Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia, v. 2, 2020.

KUKLINSKI, H. P.; COBO, Cristóbal. **Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergência:** ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. 2020. Disponível em: https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021

LIMA, A.; SANTOS, S. **O material didático na EAD:** Princípios e processos. 2019. Disponível em: https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2017/07/Producao_de_Material_Didatico_Curso_de_Gestao_EaD.pdf. Acesso em: 23 abr 2021.

TONO, C. C. P. **Tecnologia e dignidade humana:** mecanismos de proteção das crianças e adolescentes na era digital. Curitiba: Juruá, 2017.

UNESCO. **Gestão da Educação Pública com Uso de Tecnologia Digital:** Características e Tendências, 2018.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020**: Inclusão e educação para todos. Paris, UNESCO, 2020.

VIEIRA, K. M. et al. **Vida de Estudante Durante a Pandemia:** Isolamento Social, Ensino Remoto e Satisfação com a Vida. EaD em Foco, v. 10, n. 3, e1147, 2020.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015

14.5.37 EQUÍVOCOS E POTENCIALIDADES NA APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS: IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Camila Pacheco[1546]

Erica Yoshizawa[1547]

Nuria Pons Vilardell Camas[1548]

RESUMO

O estudo pretende apresentar as potencialidades das metodologias ativas, usadas pelos professores no período de ensino conhecido como remoto emergencial ou híbrido, por conta do momento pandêmico, em que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) foram e são suporte do processo de aprendizagem. Objetiva-se analisar a importância do entendimento das TDIC como possibilidade de ampliação das metodologias ativas. Neste estudo, partiu-se das concepções teóricas dos temas abordados (BACICH, 2015; CAMAS; BRITO; 2017; FONSECA; NETO; 2017; MORÁN, 2019; MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020; PACHECO, 2018; PERRENOUD, 2002; VALENTE, 2014; VIEIRA, 2010; YOSHIZAWA, 2018) e a análise interpretativa das respostas da pesquisa aplicada aos 27 professores da educação básica. A pesquisa é de abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2011). Como principais resultados, as potencialidades das metodologias ativas, buscadas pelos professores para aplicação no período remoto (indicação de 42,3% dos professores), mostra que essas metodologias podem e devem ser aplicadas no retorno das aulas presenciais como ferramenta importante para a construção do aprendizado real e significativa. Embora a falta de formação ainda seja um dos desafios, pois a simples utilização de TDIC não é sinônimo de aplicação de metodologias ativas, aliás, nem de qualquer metodologia inovadora. Por isso, a formação é necessária inclusive indicada pela própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois as metodologias ativas, que vão ao encontro das competências exigidas, possibilitam a formação do cidadão crítico, autônomo e que busca melhorias. Evidenciou-se a falta de formação como agravante ao processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Formação de professores. TDIC.

1 INTRODUÇÃO

No início de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a pandemia. O vírus Sars-CoV-2, a Covid-19, espalhava-se cada vez mais. Desse

[1546] Mestra em Educação (UFPR), Licenciada em Pedagogia (UFPR), Professora na rede municipal de ensino de Curitiba, capachecoeducacao@gmail.com.
[1547] Mestra em Educação (UFPR), Licenciada em Pedagogia (UFPR), Especialista em Análise de Sistemas (Universidade Presbiteriana Mackenzie), Bacharel e Ciências Contáveis (USP), Técnica em Processamento de Dados (ETFSP), Professora na rede municipal de ensino de Curitiba, erica.yoshizawa@gmail.com.
[1548] Doutora em Educação: Currículo, Professora (UFPR), Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (UTFPR), nuriapons@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

modo, foi necessário que todos nós aprendêssemos a con(viver) tomando todos os cuidados de prevenção. Uma das ações que impactaram principalmente a educação foi o fechamento das escolas. Com o agravamento da crise sanitária, o sistema educacional brasileiro se viu obrigado a adotar o ensino remoto emergencial, ou seja, professores precisaram, e ainda precisam, ensinar. Os estudantes precisaram e precisam aprender a distância. Também há a tentativa de adoção de um formato híbrido em muitas cidades do Brasil e do mundo.

Segundo Bacich (2015), o ensino híbrido:

> Não se reduz a metodologias ativas, o mix de presencial e on-line, de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que. por um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas, e, por outro lado, tão frustrante, pela dificuldade em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir para sempre mais. (BACICH, 2015, p. 29)

Diante desse cenário a saída encontrada pelos sistemas de ensino foi a utilização das TDIC, por exemplo, a cidade de Curitiba/PR, implantou a transmissão de videoaulas por uma plataforma de vídeo online e pela T.V., bem como os professores continuaram suas ações pedagógicas, agora por meios digitais: redes sociais ou plataformas de comunicação online, chamadas via telefone, etc.

Sendo assim, não se tratou apenas da implantação de novos meios de comunicação entre professores e estudantes/famílias, mas também de novos modos de ensinar, que deveriam vir com as novas metodologias de ensino para a utilização das tecnologias. Consideramos as metodologias ativas como a melhor resposta para o momento, pois elas:

> Constituem-se como alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem nos aprendizes, envolvendo-os na aquisição de conhecimento por descoberta, por investigação ou resolução de problemas numa visão de escola como comunidade de aprendizagem. (MORÁN, 2019, p. 8).

O foco nos estudantes dá oportunidade para que mesmo a distância possam ser ativos nas suas aprendizagens. O estudo sobre esse período de pandemia e as tecnologias apontam que “(...) na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo.” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS; 2020, p. 352). Ou seja, repetem-se nos novos formatos de

ensino (remoto ou híbrido), o ensino tradicional, tornando fundamental a discussão sobre a formação de professores e gestores.

Acreditamos que as tecnologias com as metodologias ativas são parceiras, já que as "Metodologias ativas em contextos híbridos (...) trazem mais mobilidade, possibilidade de personalização, de compartilhamento, de design de experiências diferentes de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, dentro e fora da escola". (MORÁN, 2019, p. 9).

Antes do ensino remoto emergencial ou híbrido, muitos estudos apontavam a necessidade da formação de professores para as metodologias ativas de ensino (VIEIRA, 2010; MORÁN, 2019; YOSHIZAWA, 2018). Quando tratamos de formação, entendemos que a inicial não pode ser compreendida independentemente da continuada, ambas correspondem ao modelo de sistema educativo no momento histórico (VIEIRA, 2010).

A Base Comum Curricular (BNCC, 2018) traz a discussão da inserção das tecnologias, conforme aponta Morán (2019, p. 67): "A tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena."

A visão crítica e potencializadora das tecnologias não são suficientes sem uma metodologia condizente, neste caso ressaltamos as metodologias ativas "As tecnologias digitais são muitas, cada vez mais acessíveis (...). Metodologias ativas com tecnologias em rede e docentes inovadores ampliam as formas de ensinar e aprender." (MORÁN, 2019, pp. 68-69). Nesse ponto, salientamos que é comum confundir o uso de tecnologias digitais como sinônimo de metodologias ativas. Sendo que "O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores e estudantes com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar." (MORÁN, 2019, p. 69).

Diante do exposto, esse estudo com abordagem qualitativa, tem como objetivo analisar a utilização das TDIC, no período de ensino remoto emergencial e híbrido, potencializada pelas metodologias ativas. Para tanto, além do estudo teórico, analisará os dados coletados com 27 professores do ensino básico, por meio de um questionário online, com perguntas fechadas e abertas.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O tema da formação de professores não é novidade pois essa problemática envolvendo a capacitação expõe um dos obstáculos da educação: como saber ensinar no mundo tecnológico? Como estar preparado para ensinar? Por isso, há a necessidade da formação tecnológica voltada ao ensino, ou melhor: formação plena do professor em relação às tecnologias, pois "a formação do professor em relação às tecnologias surge da necessidade da transformação nas práticas pedagógicas, que precisam ser sempre inovadas ou revistas." (PACHECO; 2018, p. 24).

Porém há muitos desafios nas formações, que vão desde a ausência de discussões, recursos tecnológicos e políticas públicas de apropriação tecnológicas na formação inicial, quanto ao desmazelo nas continuadas. Percebe-se que as formações se mostram falhas quando não utilizam elas próprias uma metodologia eficaz, pois ainda é comum a dicotomia: teoria versus prática, concordamos que "formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade." (PERRENOUD; 2002, p. 23).

A formação de professores para os tempos atuais, precisa avançar em ações práticas e de firmamento para acompanhar as mudanças frenéticas do mundo, pois é visível a necessidade de adequação, principalmente de metodologias.

> Há muitos anos, abordam-se novas possibilidades didáticas acerca de metodologias que dariam conta desse novo século, repleto de fragilidades. (...) Nesse sentido, eles trazem diferentes propostas de metodologias diferenciadas, que, ainda em fase inicial, auxiliaram no aprofundamento daquilo que hoje é denominado metodologia ativa. (CAMAS; BRITO; 2017, p. 314).

Posto isto, destacamos a definição do conceito de metodologias ativas:

> Que pode se referir a uma variedade de estratégias de ensino, como: aprendizagem baseada em problemas, problematização, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem por pares (ou peer instruction), design thinking, método do caso e sala de aula invertida, dentre outras. (FONSECA; NETO; 2017, p. 186).

Portanto, o que esse método de ensino prioriza é o foco no sujeito, na sua aprendizagem fruto do seu envolvimento nas situações que demandam participação e criação de estratégias. As TDIC podem potencializar as ações das metodologias ativas, já que as relações entre professor e estudante podem ganhar novas configurações por meio da inserção das tecnologias. Cada vez mais, é possível encontrar as relações entre as tecnologias e novas metodologias pois "TDIC têm sido

utilizadas para a implantação de abordagens educacionais baseadas na aprendizagem ativa". (VALENTE, 2014, p. 147).

Com a pandemia, as tecnologias foram inseridas de maneira abrupta como o único meio de comunicação e ensino que os professores precisaram adotar. Muitos não tinham formação crítica prévia sobre as TDIC, e focaram na instrumentalização sem uma base metodológica inovadora:

> Com efeito, a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência. E na realidade, essa foi uma fase importante de transição em que os professores se transformaram em youtubers gravando vídeoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o Skype, o Google Hangout ou o Zoom e plataformas de aprendizagem, como o Moodle, o Microsoft Teams ou o Google Classroom. (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS; 2020, p. 352).

O uso dessas ferramentas online, gerou a explosão de "especialistas" em TDIC e metodologias inovadoras, porém rasos em estudo e prática pedagógica, já que não ultrapassaram as práticas tradicionais. Trazendo à tona, novamente, a importância da formação de professores, sobretudo sobre as metodologias ativas.

3 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC E AS METODOLOGIAS ATIVAS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi recentemente promulgada, depois de diferentes versões submetidas a debates e que deve ser uma prerrogativa das escolas ao formular seus currículos e a maneira como serão executados. O documento pauta a aprendizagem nas competências gerais, que são os direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos a todos os estudantes ao longo de sua Educação Básica (BRASIL, 2018). Assim deve-se orientar as ações pedagógicas ao desenvolvimento de competências:

> Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). (BRASIL, 2018, p. 15);

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tais competências convergem para que sejam utilizadas metodologias de ensino que tenham como foco um estudante protagonista e ativo no processo ensino-aprendizagem, como “Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade.” (BRASIL, 2018, p.11). Bem como, a “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais.” (BRASIL, 2018, p.11).

Analisando as competências elencadas pela BNCC, podemos eleger as metodologias ativas como grande aliada para assegurar ao estudante o desenvolvimento delas, já que propiciam a autonomia e criticidade do estudante, atribuindo-lhe protagonismo no processo de ensino e aprendizagem.

3.1 Metodologias Ativas - estudos sobre o uso no Ensino Fundamental

Em 2017 foi criado o curso de extensão universitária “Novas Tecnologias para a prática pedagógica: Recursos Educacionais Abertos e Sala de Aula Invertida”, desenvolvido a partir de estudos realizados nas pesquisas de mestrado Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no Setor de Educação. Baseado nesse curso, Yoshizawa (2018) pesquisou acerca da utilização de metodologias ativas no ensino fundamental (com foco na sala de aula invertida), apontando a possibilidade da utilização de metodologias ativas presencialmente em sala de aula, mesmo com recursos digitais limitados.

> Uma das cursistas, por exemplo, apresentou um trabalho que fez com os seus alunos no qual aplicou a metodologia de Sala de Aula Invertida sem utilização direta das TIC ou TDIC por eles [...] Os alunos ficaram bastante envolvidos e interessados em realizar as atividades propostas, segundo relato da professora, que percebeu a motivação dos alunos durante as aulas. (YOSHIZAWA, 2018, p 90).

A pesquisa analisada concluiu que os professores envolvidos no estudo demonstraram preocupação com sua formação e ao final do curso aplicado entenderam a relevância da aplicação de metodologias ativas e nenhum mencionou a falta de estrutura da escola como sendo um agravante para não aplicação de metodologias ativas, “Também não associando a sua aplicabilidade a utilização de

TIC e TDIC apenas, apesar de entenderem que essas ferramentas tornariam o processo mais dinâmico." (YOSHIZAWA, 2018, p. 96).

4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS SOBRE A UTILIZAÇÃO DURANTE O PERÍODO REMOTO DE ENSINO

Durante o momento de ensino remoto da rede pública de Curitiba/PR, as autoras realizaram uma pesquisa para verificar a aplicação e entendimento dos professores em relação às metodologias ativas. A pesquisa foi disponibilizada pelo formulário do Google aos parceiros de trabalho das autoras e respondido por 27 professores da rede pública do Estado do Paraná.

Em relação ao uso de metodologias ativas, 26,9% dos professores responderam não ter conhecimento suficiente, mas estarem buscando conhecer. Porém, entre os professores que indicaram conhecer as metodologias, 30,8% possuem a ideia equivocada de que é necessário a utilização de tecnologias digitais para sua aplicação ou que basta utilizá-las para que a metodologia seja considerada ativa. Essa afirmação mostra a falta de conceito da metodologia, pois ela não é baseada apenas no uso das TIDC, mas sim na forma com que se possibilita o protagonismo do estudante.

Como exemplo de uso de TDIC, sem a aplicação de metodologias ativas, podemos elencar o uso de apresentações digitais projetadas, apenas para uma aula expositiva na qual há apenas a troca do suporte: quadro e giz por apresentação digital. Assim, não é possível permitir que o estudante participe ativamente em momentos, por exemplo, em que se aplica a aprendizagem criativa, na qual o estudante é convidado a construir algo concreto, muitas vezes utilizando apenas materiais não digitais.

Algumas incoerências apresentadas nas respostas reforçam a falta de formação dos professores em relação às metodologias ativas: todos os professores indicaram ter utilizado TDIC no período remoto de aulas, e apenas um deles considerou estar aplicando metodologias ativas. Ainda que o uso das TDIC não indique essa aplicação, os professores que responderam que toda vez que se usa TDIC já se está aplicando uma metodologia ativa (ainda que essa afirmação seja

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

equivocada), todos eles não indicaram essa relação em suas respostas, o que mostra a falta de conceito dos assuntos abordados na pesquisa.

Um dos professores questionado afirmou que tinha formação para o uso das TDIC, pois já havia dado formação sobre metodologias ativas, o que indica novamente o equívoco na relação direta entre TDIC e metodologias ativas de ensino.

A afirmação de 26,9% dos professores de que a aplicação das metodologias ativas é facilitada pelo período remoto também pode demonstrar o desconhecimento sobre o assunto, visto que a facilidade de aplicação não pode ser associada ao ensino remoto ou presencial, mas sinaliza uma provável associação entre TDIC e metodologia ativa.

Outro dado que aponta a necessidade da formação dos professores é em relação a declaração que fizeram sobre a formação para o uso das TDIC, pois 26,9% afirmaram não ter feito formações, ainda que todos utilizem em suas práticas, acreditamos que há subutilização dos recursos, visto que os professores não indicaram utilizar de forma a aplicar metodologias ativas. Questão que deverá ser aprofundada em próximo estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando a aplicação das metodologias ativas e a percepção dos professores sobre sua utilização, podemos verificar que a formação continuada, visando adequar-se ao momento histórico e cultural vivido, é de grande importância.

Os equívocos observados na pesquisa com os professores durante o período remoto ou híbrido, revelam que há apenas a instrumentalização das TDIC em suas práticas pedagógicas, sem formação crítica, do mesmo modo, mostra a confusão da associação das tecnologias com as metodologias ativas, como se fossem iguais.

Quando associam a simples utilização de TDIC às metodologias ativas, estão na realidade apenas mudando o suporte das aulas, não instigando os estudantes a terem protagonismo e autonomia, focos principais nas metodologias ativas e que podem ser potencializadas com os meios digitais.

Na aplicação mediada realizada após o curso de extensão - “Novas Tecnologias para a prática pedagógica: Recursos Educacionais Abertos e Sala de Aula Invertida”, verificou-se que os professores souberam implementar as

metodologias ativas de forma a potencializar o processo de ensino-aprendizagem, ainda que sem uso das TDIC, o que demonstra que com a correta orientação, há a aplicação e a utilização dessa metodologia com todas as suas potencialidades para que as competências gerais da BNCC sejam trabalhadas de forma mais adequada e com melhores resultados.

A diferenciação do entendimento e percepção das possibilidades de aplicação das metodologias ativas entre os professores que obtiveram formação e dos professores que declararam não ter feito formação alguma, demonstra que a formação continuada dos professores é necessária para que toda a potencialidade das metodologias ativas não se perca, em qualquer modalidade ou situação de ensino.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino Híbrido.** Personalização e tecnologia na educação, Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular:** a educação é a base. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), 2018.

CAMAS, N. P. V; BRITO, G. S. Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior, Diálogo **Educacional**, Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, vol. 17, núm. 52, p. 311-336, out./dez., 2017.

FONSECA, S. M; NETO, J. A. M. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. **EDaPECi**, São Cristóvão, v.17, n. 2, p. 185-197, mai./ago. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ºed. Rio de Janeiro: E.P.U.; 2013.

MORÁN, J., **Metodologias ativas de bolso:** como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MOREIRA; J. A. M.; HENRIQUES; S.; BARROS.; D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **DIALOGIA**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://bityli.com/wF445f> Acesso em 3 jul. 2021.

PACHECO, C. **Os recursos educacionais abertos (REA) e a prática pedagógica**: reflexões a partir de um curso de extensão com professores da educação básica. 137f. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P. [et. al.]. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002. v. 1. p. 11-34.

VALENTE, J. A. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **UNIFESTO**, Teresópolis, Vol. 1, n. 1, p. 141-166, 2014.

VIEIRA, A. M. D. P. **Caminhos e descaminhos na formação continuada de professores:** as políticas públicas da rede municipal de ensino de Curitiba (1963 a 1996). 2010. 342f. Tese de doutorado em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

YOSHIZAWA, E. **Sala de aula invertida**: um estudo das percepções dos professores na experiência da metodologia SAI. 124f. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

14.5.38 EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Célia Regina de Carvalho[1549]

RESUMO

Em 2020 fomos surpreendidos com a pandemia de covid-19 que alterou vários aspectos da vida social, impactando sobremaneira na educação em todo o mundo, sobretudo o sistema educacional brasileiro ao implantar o ensino remoto emergencial no mês de março. Este artigo apresenta e discute algumas experiências de professores da educação básica durante a implantação do ensino remoto no interior de Mato Grosso do Sul. O referencial teórico envolve estudos de autores que versam sobre a cibercultura e cultura da mobilidade (SANTOS, 2020; LEMOS, 2010; SANTAELLA, 2018) e aprendizagem móvel (UNESCO, 2013). Realizamos um levantamento com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa com quinze professores da educação básica por meio de uma entrevista semiestruturada. Os resultados demonstram o ineditismo do cenário da pandemia de covid-19 e seu impacto na prática docente, desvelando a insuficiência da formação inicial e continuada em relação à utilização das tecnologias digitais e dispositivos móveis em situações pedagógicas e da falta de apoio para que os professores continuassem a ensinar de forma remota. Destacamos a importância do incentivo e valorização do aprendizado quanto à utilização das tecnologias e dispositivos móveis durante o período pandêmico e que estes aparelhos estejam presentes na prática docente visando o aprimoramento das competências e habilidades digitais.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino Remoto. Professores. Tecnologias. Formação.

1 INTRODUÇÃO

Há muitos anos a humanidade já se encontra envolvida no contexto da cibercultura. “Toda produção cultural e fenômenos sociotécnicos que emergiram da relação entre seres humanos e objetos técnicos digitalizados em conexão com a internet, caracterizam e dão forma à cultura contemporânea como a cibercultura” (SANTOS, 2020, p. 30).

Com a cibercultura houve a expansão das mídias de função pós-massiva que segundo Lemos (2010, p. 158) “[...] funcionam a partir de redes telemáticas onde qualquer um pode produzir informação, “liberando” o polo da emissão, sem necessariamente haver empresas e conglomerados econômicos por trás”. O produto desta fase “[...] é personalizável [...] insiste em fluxos comunicacionais bidirecionais (todos-todos), diferente do fluxo unidirecional (um-todos) das mídias de função massiva” (LEMOS, 2010, p. 158).

[1549] Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí – MS. E-mail: celia.carvalho@ufms.br

Em sua fase mais recente, "[...] a cibercultura vem se caracterizando pela emergência da mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e as cidades" (SANTOS, 2020, p. 30). Assim, "O desenvolvimento da computação móvel e das novas tecnologias sem fio estabelece, no começo do século XXI, a passagem do acesso por "ponto de presença ao ambiente generalizado de conexão [...]", como é o caso da internet móvel e dos telefones celulares que envolvem o usuário em mobilidade.

Segundo Santos (2020, p. 33) "na web 2.0, a dinâmica comunicacional vem potencializar a autoria dos sujeitos, o que favorece práticas educativas interativas [...] Este "cenário cibercultural da web 2.0 e da mobilidade ubíqua é favorável à educação democrática" e à "[...] autoria, compartilhamento, conectividade, colaboração e interatividade" (SANTOS, 2020, p. 33).

Em 2020 a pandemia de covid-19 impactou a educação, inclusive do Brasil que implantou o ensino remoto emergencial. Apesar de todos os avanços tecnológicos, a escola e muitos professores não se viram preparados para integrar as tecnologias em suas aulas.

Trindade e Moreira (2017, p. 99) afirmam que as "[...] tecnologias são ferramentas inovadoras para a criação de ecossistemas digitais de aprendizagem dinâmicos [...]". É importante que os professores se insiram em "práticas culturais do nosso tempo integrando vida cultural, docência e pesquisa" pois as [...] tecnologias de conexão móvel têm permitido cada vez mais a mobilidade ubíqua e, com isso, a instituição de novas práticas culturais na cibercultura" (SANTOS, 2020, p. 33).

Em relação à educação durante a pandemia, Conceição e Santos (2021, p. 68) apontam vários problemas, tais como "a pouca condição dos professores de utilizarem os dispositivos tecnológicos a fim de criarem novas formas de se relacionar com os estudantes e de desenvolver o ensino de forma remota". Alguns contribuíram para este fenômeno, a saber:

> i) o não conhecimento e prática de uso de interfaces tecnológicas por parte dos professores; ii) a não disponibilidade de equipamentos e de internet de qualidade que garantissem a exequibilidade das aulas; iii) a não formação para lidar com a nova modalidade de ensino remoto; iv) a preocupação com a saúde dos familiares e dos que estavam próximos (CONCEIÇÃO; SILVA, 2021, p. 68).

Os ciberdispositivos como os dispositivos móveis como notebooks, smartphones, iphones, tablets se tornaram elementos centrais no ensino remoto. Com

a popularização destes aparelhos "[...] dotados de aplicativos e ferramentas de edição, graças à simplificação dos protocolos de acesso às redes, impele um circuito heterogêneo de produção e difusão de conteúdo multimidiático (SANTAELLA, 2018, p. 31).

Os aparelhos móveis como os celulares sempre foram vistos com receio pela escola e por alguns docentes. Há leis e regimentos que regulam o seu uso de sob o pretexto de atrapalharem as aulas ou distraírem os alunos (XXXX, 2017). Porém, se tornou a principal forma de acessar as aulas durante a pandemia. Com "[...] as facilidades do acesso e comunicação móvel, o aluno pode aprender a todo momento, colocar em prática o que aprendeu e trocar experiências de forma inédita (SANTAELLA, 2010, p. 231).

De acordo com resultados da Pesquisa TIC Kids Brasil 2019 (CETIC, 2020) 89% das crianças e adolescentes de 9 a 17 anos são usuários de internet no Brasil, equivalendo a 24,3 milhões. O acesso à internet destes indivíduos é feito exclusivamente pelo celular por 58% deles (classes D e E). Apenas 37% (classes A e B) combinam este uso com o computador.

É importante que os professores se apropriem do potencial das tecnologias móveis em suas práticas a fim de "[...] transformar e melhorar abordagens de ensino e aprendizagem". É preciso investir em um modelo de formação pela qual o sejam motivados a "adquirir e/ou construir/mobilizar saberes que supram as insuficiências da formação inicial e continuada" (XXXX, 2017, p. 54).

A formação continuada ou em serviço deve "[...] fomentar condições para que os professores se sintam estimulados a recontextualizar os saberes para a utilização das tecnologias digitais em consonância com aqueles resultantes de sua experiência profissional" (XXXX, 2017, p. 63). Além disso, "[...] é preciso repensar a educação como uma forma emancipatória de construção humana que permite aos sujeitos se entenderem como atores e autores na cibercultura" (ROSSINI; AMARAL; SANTOS, 2021, p. 2).

O tema deste artigo é a apresentação e discussão de algumas experiências de professores da educação básica durante a implantação do ensino remoto emergencial no interior de Mato Grosso do Sul.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia do estudo

Este artigo surgiu a partir de estudos desenvolvidos na disciplina de Tecnologias e Educação, ofertada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí – MS. Com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa, realizamos um levantamento por meio de uma entrevista[1550] semiestruturada com quinze professores da educação básica sobre os desafios enfrentados durante a implantação do ensino remoto emergencial, bem como as suas experiências neste processo.

Quadro 1: Identificação dos participantes.

Identificação	Série/Ano	Nível de ensino
P1	3° Ano/ 8° Ano/ 6° Ano	Ensino Fundamental
P2	Maternal I	Educação Infantil
P3	5° ano	Ensino Fundamental
P4	1º ano	Ensino Fundamental
P5	6º, 8º e 9º ano 3º ano	Ensino Fundamental Ensino Médio
P6	Berçário 2	Educação Infantil
P7	1° ano	Ensino Médio
P8	Maternal II	Educação Infantil
P9	Jardim II 5º ano - Artes	Educação Infantil Ensino Fundamental
P10	Jardim III	Educação Infantil
P11	Berçário	Educação Infantil
P12	9° ano	Ensino Fundamental
P13	2º ano	Ensino Fundamental
P14	Berçário	Educação Infantil
P15	Jardim I	Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora com base na organização dos dados (2021).

2.2 Análise das entrevistas realizadas com os professores

A mudança das aulas presenciais para o ensino remoto representou um grande desafio para os docentes que mencionaram as competências e habilidades digitais, isto é, a "[...] mobilização de conhecimentos, atitudes, práticas, valores e comportamentos que os professores devem ter para saber usar tecnologias digitais

[1550] Em razão das medidas de distanciamento social, a entrevista foi realizada pelo WhatsApp (chamadas de áudio e áudios que foram transcritos posteriormente).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de forma a desenvolver um aprendizado crítico, colaborativo e criativo com os alunos" (CIEB[1551], 2019, p. 19): "[...] está sendo preparar as videoaulas, no começo foi mais difícil, falta de habilidades com a tecnologia" (P1); "Sair da zona de conforto e gravar vídeos" (P10); "No início foi complicado, uma vez que tínhamos a ferramenta (Teams), porém não era utilizado devido a aula presencial e nunca fazíamos webconferências ou algo parecido. Porém aos poucos fomos nos familiarizando e ficou mais fácil" (P12).

A escola desempenha um papel imprescindível na formação em serviço, sobretudo, no período da pandemia, em que muitos professores não apresentavam formação adequada para integrar as tecnologias em suas aulas. Neste sentido,

> A utilização da tecnologia com intenções educativas necessita de uma sustentação pedagógica ao nível das estruturas, dos intervenientes e das estratégias de ensino e de aprendizagem, porque mais importante que centrar a discussão no tipo de tecnologia a utilizar e identificar que propósito pedagógico se pretende atingir (TRINDADE; MOREIRA, 2017, p. 99).

As práticas de educação remota "[...] se caracterizam por atividades mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas, com encontros frequentes durante a semana [...]" (ALVES, 2020, p. 358). A necessidade de reinvenção da prática docente foi apontada por alguns docentes. "[...] tivemos que nos reinventar, inovar e replanejar para atender as necessidades dos nossos alunos [...] sempre trocando ideias, compartilhando saberes com coordenação e colegas de trabalho" (P4); "procurando o caminho que melhor se encaixava em casa situação" (P8); "Todos nós passamos por um período de readaptação, de novos aprendizados, expandimos nossos horizontes, buscamos mais conhecimentos, novas ferramentas de trabalho" (P7); "[...] pensar fora da caixa, como diz o ditado. Adaptar jogos, brincadeiras e conteúdos densos para o dia a dia das crianças de uma forma que os pais pudessem explicar aos filhos a forma correta de desenvolver as atividades" (P9); "E também um dos grandes desafios foi transformar minhas aulas presenciais com recursos que costumo construir nos vídeos aulas. Mas aos poucos fui adequando e deu super certo" (P11); "[...] Muitas dúvidas e inseguranças surgiram em meu pensamento, mas está sendo um período cheio de aprendizados também, onde tivemos que reinventar nosso modo de olhar a educação" (P14).

[1551] https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/08/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-revisada-ao-CNE-Compet%C3%AAncias-Digitais-na-Forma%C3%A7%C3%A3o-de-Professores-09-08-2019.pdf

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Mesmo sendo um período de surpresas e dificuldades, percebemos uma narrativa voltada para a abertura a fim de superarem os desafios, favorecendo a "[...] aceleração do domínio de competências digitais e de plataformas e aplicativos para ensinar e aprender, grande compartilhamento de práticas e de descoberta, novas formas de comunicação e de avaliação" (MORAN, 2020, p. 2). Esta situação "[...] permitiu experimentar diversas soluções para a comunicação frequente com alunos e famílias e manter a dinâmica do ensino e aprendizagem" (MORAN, 2020, p. 3).

As falas expressam as preocupações dos docentes quanto a interação com as famílias dos alunos, como vemos nos excertos a seguir:

> Quando se deu início a pandemia e as escolas entraram de quarentena era gravados vídeos das atividades e encaminhados para os pais, para que eles desenvolvessem em casa com os filhos (P2);
>
> Buscando sempre trazer a família pra perto, pelo fato de que tudo passaria primeiro pelos pais no grupo de whats para depois chegar na criança (P7);
>
> Meu maior desafio foi colocar a segurança nos pais que tudo iria dar certo, que eu iria estar sempre online para perguntas e principalmente com meus alunos de zona rural que ficava difícil o acesso as minhas aulas (P11);
>
> [...] ficamos mais unidos, mais próximos das famílias, de certa forma o que algumas famílias pensavam a respeito da educação na creche com certeza foi mudada, porque eles tiveram a oportunidade de ver como realmente as aulas são (P14).
>
> Este foi e está sendo um período desafiador, de reinvenção de aprendizado, de aproximação da família com a escola (P15).

A falta de contato com os alunos foi destacada pelo P1 e P9 "Outro ponto é fazer com que os conteúdos que outrora seriam ministrados em sala de aula com o contato físico com os alunos, serem desenvolvidos por meio de vídeos e esse chegar até a criança de maneira clara" (P1); "Neste ponto, arrisco-me a dizer que trabalhar lado a lado aos pais foi mais difícil do que trabalhar com as crianças (P9).

Alguns docentes que já apresentavam habilidades para utilizar as tecnologias e assim, tiveram mais facilidade para integrá-las em suas aulas.

> Usando caderno de planejamento para fazer o Plano de aula e acrescentando vídeo aulas retirados do Youtube, com os conteúdos referentes à aula [...] é feito áudio explicativo para que o aluno tenha mais possibilidade para abrir e estudar encaminhados por um grupo do WhatsApp. (P1);
>
> Em 2018 eu criei um canal do Youtube e já utilizava o Youtube para fazer vídeos de revisão antes de avaliações bimestrais. Durante o período de aulas remotas eu só aumentei a frequência de postagens. Em relação ao Google Meet, Sala de Aula e Forms, já havia utilizado durante o mestrado. Apesar disso, também não tive dificuldades, essas plataformas são bem intuitivas (P5);

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Já tinha um pouco de conhecimento sobre essas ferramentas, só precisei aperfeiçoar [...] baixar apps de edição de foto e vídeo (P10);
>
> Para mim foi um processo tranquilo, apesar de não ser expert em tecnologias digitais consegui desenvolver me bem no primeiro momento em que se iniciou as aulas remotas (P9);
>
> [...] Como os programas já são inseridos no notebook, ficou mais fácil utilizar programas como Forms, Teams, Kahoot, etc (P12);
>
> As ferramentas que mais utilizo é o celular, ligações individuais, notebook, o canal no YouTube me ajudou muito [...] O canal no YouTube surgiu pelo motivo que os vídeos estavam pesando muito no celular dos pais [...] resolvi criar um canal para cada aula eu enviar o link. Deu super certo (P11);
>
> As atividades quase sempre são desenvolvidas via WhatsApp, onde eu encaminho para os pais, seja por vídeo ou apenas uma explicação de como será o desenvolvimento, e o registro é também via WhatsApp através de fotos e vídeos (P13);

Com o ensino remoto as aulas passaram a ser ministradas nas residências dos docentes que precisaram adquirir aparelhos mais sofisticados para gravar e/ou transmitir as aulas: “Precisei fazer a troca do aparelho celular” (P6); “Eu já tinha os aparelhos eletrônicos e uma boa iluminação. Precisei então adquirir um tripé para o celular” (P8); “[...] tive que adquirir um telefone de maior memória pois além dos recursos como Meet, Google Sala de Aula [...] precisei adquirir pedestal para usar como suporte para filmar aulas, vídeos, histórias, parlendas visto que na educação infantil partimos muito do lúdico” (P14).

No início da pandemia a aquisição destes aparelhos ficou por conta dos professores. Em 2021 surgiram algumas iniciativas de distribuição de chips para celulares, linhas de créditos ou iniciativas para que professores e alunos pudessem adquiri-los.

As ferramentas e plataformas digitais mais utilizadas nas aulas remotas foram os recursos do Google (Youtube, Google Meet, Google Classroom, Google Forms), da Microsoft (Word e Teams) e o aplicativo WhatsApp, tanto para a comunicação com os alunos e familiares quanto para o envio de arquivos, áudios e vídeos e orientação das atividades. Estes recursos favorecem a comunicação e o intercâmbio entre professores e alunos, pois potencializam a colaboração, a criação de conhecimento e compartilhamento das informações uma vez que o conhecimento é reconstruído e ressignificado mediante a interação entre os participantes. Apesar disto, fazem parte gigantescas empresas de comunicação que detêm o controle sobre todos os setores da sociedade mantendo o domínio sobre os conteúdos que circulam na internet.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em relação a experiência de utilização das ferramentas nas aulas remotas, alguns dos entrevistados a considera como positiva, principalmente quanto à gravação e envio de materiais. A professora P1 desenvolvia aulas síncronas e assíncronas por meio de várias ferramentas.

> Encaminhei alguns vídeos para que entendessem melhor sobre o conteúdo, e depois, um áudio explicando como fariam a atividade e qual seria a forma de registro [...] Foi uma experiência muito significativa, pois obtive um grande retorno e atividades muito criativas, me surpreendi com a dedicação de cada criança.

Os professores usaram o WhatsApp para a personalização do ensino a fim de auxiliar os alunos com maiores dificuldades, adotando-o como um complemento para as atividades impressas que eram entregues ou enviadas para eles:

> Um aluno teve dúvidas quanto a adição de frações, nesses momentos numa folha de sulfite tracei um exemplo rapidinho, gravando um pequeno vídeo ali no WhatsApp mesmo e enviei para ele. Assim aconteceram inúmeros casos com vários conteúdos e todos foram explicadas e sanadas as dúvidas (P3);
>
> As aulas remotas no ensino do município, bem em nossa instituição, aconteceram via WhatsApp. [...] Sendo assim, precisamos muito da ajuda das famílias, uma vez que lidamos com crianças pequenas. Em nossa turma apenas uma criança não tinha acesso ao WhatsApp, então a atividade era impressa e a família ia na escola buscar (P9).
>
> Os recursos didáticos utilizados em minhas aulas remotas foram de grande valia, contribuiu de maneira significante e prazerosa para que os alunos se animassem em realizar as atividades de forma mais independente. Sem contar que também tive que ser formadora dos pais para que eles me ajudassem de maneira satisfatória'' (P10);
>
> Foi algo novo para todos, algo diferente, porém necessário para que possamos sempre levar conhecimento da melhor maneira possível para todos. O desafio maior foi ter a atenção do aluno na aula, sempre tentando manter o foco. Os alunos aprenderam a ter mais concentração, disciplina, comprometimento com os horários das aulas. Foi sim uma experiência positiva, pois de alguma forma impedimos a propagação do vírus e aprendemos novas ferramentas de ensino (P7);
>
> Não foi difícil para mim, pois tenho facilidade e os programas já estão inseridos no not. Os desafios é fazer os alunos participarem das aulas como nas presenciais. Mas quanto ao aprendizado, utilizo Kahoot, Socrative, Forms, pois são ferramentas que mensuram o aprendizado do aluno e me ampara no momento de fazer a recuperação de conteúdo (P12);

Os professores mencionaram a ajuda das famílias para a realização das atividades junto aos alunos:

> Foi uma experiência rica e sim positiva, contamos com o auxílio das famílias, pois são bebês, e assim procuramos nortear atividades as quais pudessem estimular nossos bebês, com músicas, vídeos e histórias (P6);

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Como relatado acima, a dificuldade inicial em utilizar a ferramenta do Google Classroom e por isso optamos pelo mais próximo a realidade dos pais e responsáveis, o WhatsApp. A adaptação tanto dos familiares quanto da instituição escolar e corpo docente foi gradativa (P11);

Os docentes também apontaram experiências negativas com o ensino remoto: a) os alunos não devolviam as atividades prontas; b) a falta de aparelhos e de acesso dos alunos à internet; c) a crença de que o aprendizado remoto não ocorre da mesma forma que o presencial; d) a falta de formação dos professores para utilizarem as ferramentas disponibilizadas para o ensino remoto, como o Google Meet e gravação e envio de vídeos; e) a necessidade de aprender na emergência, em muitos casos, sem o auxílio/apoio ou formação da escola; f) a transmissão das aulas ou envio das atividades serem geridas pelos próprios docentes, em suas residências, utilizando equipamentos e internet própria.

> [...] os alunos que sempre faziam as atividades em dia durante o período presencial são os mesmos que estão fazendo todas as atividades remotas, assistindo os vídeos postados no Youtube e interagindo com o professor por meio de perguntas. O problema é que estes alunos, que estão fazendo todas as atividades [...] minha experiência vem sendo negativa, pois apesar de todo o esforço e dedicação em produzir vídeos e material para todos os alunos, não são todos que fazem as atividades (P5);
>
> Nem tudo foi positivo [...] muitos aprenderam, outros nem tiveram a oportunidade de acesso as aulas ficando prejudicados e não acompanhando o novo modelo oferecido (P4);
>
> O aprendizado não é o mesmo que seria em sala de aula, mas se o aluno se compromete a fazer as atividades enviadas, sua aprendizagem, pelo menos em relação ao básico do que é pedido na BNCC, não é prejudicada. Como alguns alunos não tem condições financeiras para ter acesso a smartphones, computadores e até mesmo internet em casa (P5);
>
> As dificuldades foram imensas, primeiro porque tivemos que aprender na prática a utilização dessas ferramentas sem nenhum preparo prévio, segundo que tivemos que dispor tudo com recursos próprios (P14);

Ao analisarmos estes depoimentos concordamos com Alves (2020, p. 358) quando afirma que os professores necessitaram “customizar os materiais para realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades”. Porém, nem sempre estes materiais são adequados ou atendem às necessidades dos alunos, pois não apresentam as competências digitais necessárias.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tendo em vista os relatos dos docentes durante a instauração do ensino remoto emergencial no Brasil, observamos os desafios que lhe foram postos. Houve a tentativa de inovar o fazer docente para ministrar as aulas em plataformas e aplicativos. Porém nem todos estavam preparados para isto. Ressaltamos, a importância da aquisição de competências digitais para poderem explorar as potencialidades destas plataformas de acordo com os objetivos pedagógicos voltados para o processo de ensino e aprendizagem.

Estes aspectos não se referem apenas aos docentes, mas envolvem também a inclusão digital dos alunos e a melhoria da infraestrutura e conectividade das escolas a partir da mobilização de todos para que detectem as deficiências de aprendizagem dos alunos e assim, promovam ações de recuperação da aprendizagem e redução da evasão e repetência.

Destacamos a importância do incentivo e valorização do aprendizado dos professores quanto à utilização das tecnologias e dispositivos móveis durante o período pandêmico e que estes aparelhos estejam presentes na prática docente visando o aprimoramento das competências e habilidades digitais.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade**. Interfaces Científicas-Educação, v.8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/925. Acesso em: 15 maio 2021.

XXXXX. **As tecnologias móveis na escola e o trabalho docente**: as contribuições de uma pesquisa intervenção na formação continuada de professores da educação básica. Presidente Prudente: 2017, 337 p.

CETIC.BR. **Crianças e adolescentes conectados ajudam os pais a usar a Internet, revela TIC Kids Online Brasil**. Disponível em https://cetic.br/pt/noticia/criancas-e-adolescentes-conectados-ajudam-os-pais-a-usar-a-internet-revela-tic-kids-online-brasil/Acesso em: 24 jun. 2020.

CONCEIÇÃO, V.; SANTOS, F. O. Ciberdispositivos em tempos de pandemia: modos de habitar a profissão docente in PORTO, C. M; LINHARES, R. N. **Educiber**: Os ciberdispositivos como mediadores na educação. Aracaju: EDUNIT, 2021.

LEMOS, A. Celulares, Funções pós-midiáticas, Cidade e Mobilidade. Urbe: **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, 2010, Vol.2.

MORAN, J. **Transformações na educação impulsionadas pela crise.** Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2020/05/Transforma%C3%A7%C3%B5es.pdf?fbclid=IwAR1PzEPT-fVmRprYnQN80liZcSo_6zDlzh9hSlPED6h23bZZvvVBrSg8VU0>. Acesso em: 19 out. 2020.

SANTAELLA, L. **A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?** Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP. Departamento de Computação/FCET/PUC-SP, 2010. Acesso em: 15 set. 2020.

SANTAELLA, L. A estética do conhecimento nas redes digitais. **Dialogia**, São Paulo, n. 28, p. 29-45, jan./abr. 2018. Acesso em: 15 set. 2020.

SANTOS, E. Cena sociotécnica: Cibercultura em tempos de mobilidade ubíqua in SANTOS, E; PORTO, C (org). **Processos formativos e aprendizagem na cibercultura**: experiência com dispositivos móveis. Aracaju/SE: EDUNIT, 2020.

TRINDADE, S. D; MOREIRA, J. A. **Competências de aprendizagem e tecnologias digitais**. Coleção Estratégias de Ensino e Sucesso Académico: Boas Práticas no Ensino Superior, 2017.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.39 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCORPORAÇÃO EFETIVA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Flávia Leal King Baleche[1552]

Patrícia Lupion Torres[1553]

RESUMO

Esta produção tem origem em uma pesquisa de doutorado em educação, de um Programa de pós-graduação de uma universidade de grande porte do Estado do Paraná. O contexto da sociedade e da educação hoje, exigem considerar o acesso às mídias atuais e percebe-se que devido à velocidade das mudanças tecnológicas, as escolas tendem a demonstrar um descompasso diante da multiplicidade de informações veiculadas. Neste cenário de elevados padrões de aprendizagens requeridas, somando-se as já previstas mudanças para o ensino médio, a formação inicial e continuada de professores, merece especial atenção. Objetiva-se contribuir com as reflexões sobre as demandas da formação docente para o segmento do ensino médio, tendo como perspectiva a incorporação das tecnologias digitais como recursos efetivos na prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa construída com base em revisão teórica sobre a problemática em foco e análise de dados obtidos em investigação do tipo pesquisa-ação, realizada junto à profissionais da educação, atuantes no ensino médio, em três escolas públicas do Estado do Paraná, como parte integrante de uma pesquisa de doutorado em educação. Entre os autores e pesquisadores que contribuíram para este trabalho, destacam-se: Kenski (2012); Behrens e Torres (2014); Moran (2015); Imbernón (2016); Moreira e Trindade (2017). Por meio deste estudo verifica-se que a equipe docente, admite a necessidade de formação continuada para uma melhor incorporação dos recursos digitais à prática. Caminhos bem delineados na formação inicial e continuada, com novos padrões, serão essenciais na efetivação de mudanças na prática pedagógica, neste caso, voltada ao ensino médio. Por meio da prática, mediada pela reflexão, entende-se como possível incluir a abordagem das tecnologias digitais como coadjuvantes na mediação das aprendizagens impulsionadas pela docência.

Palavras-chave: Formação. Ensino Médio. Tecnologia digital. Prática pedagógica. Mudanças.

1 INTRODUÇÃO

Participar da sociedade e por consequência da educação hoje, requer considerar o acesso às mídias atuais. Percebe-se que devido à velocidade das mudanças tecnológicas as escolas tendem a demonstrar um descompasso diante da multiplicidade de informações veiculadas. A agilidade das transformações que o crescimento tecnológico impulsionou, coloca a atualização constante como um

[1552] Doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, flavialealkb@gmail.com.
[1553] Pós doutora em educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, patorres@terra.com.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

imperativo a todos os que ensinam e aprendem.

Outro fator a considerar, segundo Bransford, DarlingHammond e LePage (2019) é a elevação dos padrões de aprendizagem requeridos. Para a sobrevivência e espaço no mundo do trabalho, os cidadãos necessitam desenvolver diferentes competências com base em conhecimento. Os autores afirmam que as pesquisas demonstram evidências de que entre diferentes recursos educacionais, as habilidades dos professores são essenciais para a aprendizagem dos estudantes.

Neste cenário, a formação inicial e continuada de docentes merece especial atenção. Autores, tais como Gatti (2010) e Dourado (2016), concordam quanto à necessidade de novos padrões para a orientação da formação. O atual Plano Nacional de Educação com vigência de dez anos, compreendendo o período de 2014 a 2024, contempla em suas metas de números 15 e 16, a questão da formação do profissional da educação (BRASIL, 2014).

Com base no exposto, busca-se responder a seguinte questão: como a formação inicial e continuada de professores do ensino médio, pode contribuir para o uso das tecnologias digitais a serviço da prática pedagógica?

O presente trabalho, com base nesta problemática tem o objetivo de contribuir com as reflexões sobre as demandas da formação docente para o segmento do ensino médio, tendo como perspectiva a incorporação das tecnologias digitais como recursos efetivos na prática pedagógica.

2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO

Estudos como o de Costa (2013), defendem a modernização do ensino médio, afirmando que mudanças neste segmento passam necessariamente pela formação docente. Interessa a esta pesquisa abordar as condições para qualificação profissional, somando-se o reconhecimento das transformações na atualidade, referentes ao acesso ao conhecimento, às tecnologias digitais e às mudanças na comunicação.

O campo da formação de docentes reúne diferentes visões em disputa. Neste sentido, Davis (2012), afirma que os programas e modelos são abrangentes, na busca

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em estabelecer-se a devida relação com a situação econômica, política e social da atualidade.

Autores como Behrens e Torres (2014), salientam que a abordagem adotada na formação de professores foi sobrecarregada pela lógica da reprodução do conhecimento, contribuindo para um afastamento entre teoria e prática.

Em defesa da formação de intelectuais ativos e reflexivos Giroux (1997), adverte para que os encaminhamentos não sejam meramente operacionais, mas permitam a integração do pensamento à prática. Unidos na mesma direção encontram-se, Day (2001), Davis (2012) e Imbernón (2016), destacando-se que o processo formativo deve assumir caráter reflexivo e prático, com espaços nos locais de atuação para que os professores questionem sua ação.

Mudanças estão previstas para o ensino médio, entre elas, a implementação da carga horária mínima para 1.000 horas anuais, a partir de 2 de março de 2022. Admite-se a utilização de recursos da educação a distância. Para o ensino noturno até 30% da carga horária total, sendo 20% possível para o diurno (BRASIL, 2018). Esta conjuntura inclui desafios ligados aos recursos físicos, humanos e financeiros existentes, somando-se a necessidade de implantação de encaminhamentos que se articulem além da formação inicial a continuada, como um elemento presente na jornada diária docente.

3 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Esta produção se baseia em revisão teórica sobre a problemática em foco e análise de dados obtidos em investigação do tipo pesquisa-ação, realizada junto à profissionais da educação, atuantes no ensino médio, em três escolas públicas do Estado do Paraná, como parte integrante de uma pesquisa de doutorado em educação.

Entre os autores e pesquisadores que contribuíram para este trabalho, destacam-se: Kenski (2012); Behrens e Torres (2014); Moran (2015); Imbernón (2016); Moreira e Trindade (2017).

Assim, foi extraído para esta reflexão o pensamento de profissionais atuantes no ensino médio, a respeito das possibilidades de mudança da ação docente, considerando-se as novas tecnologias. O que se apresenta nesta reflexão, são os

dados recolhidos por meio de questionário, na etapa inicial da pesquisa. Embora seja um instrumento que admite um caráter quantitativo, neste caso, apresentou uma abordagem qualitativa, considerando-se sua elaboração, com questões discursivas e a abordagem adotada na análise.

Com base na leitura e estudo de todos os questionários, foram extraídas categorias e subcategorias, sendo apresentadas no Quadro 1 as que englobam indicadores relevantes, de acordo com o objetivo desta produção.

Quadro 1 – Categorias de análise do questionário.

Categorias	**Subcategorias**
Prática Pedagógica	• Formação
Uso das Tecnologias	• Interferência positiva na prática pedagógica
Mudanças no Ensino Médio	• Inovação da prática pedagógica

Fonte: Baleche (2020).

Os participantes encontram-se identificados com códigos, de acordo com a Tabela 1.

Tabela 3 – Codificação dos participantes do questionário.

Participante	Codificação			Total
	Instituição A	**Instituição B**	**Instituição C**	
Professores	P1A	P1B	P1C	9
	P2A	P2B	P2C	
	P3A	P3B	P3C	
Professor coordenador	-	PCB	-	1
Professor pedagogo	PPA	-	PPC	2
Total	4	4	4	12

Fonte: Baleche (2020).

Reportando-se à categoria Prática Pedagógica, na análise da subcategoria Formação, identificam-se indicadores voltados à formação inicial e continuada no Quadro 2.

Quadro 2 – Indicadores sobre formação inicial e continuada.

Indicador	**Unidades de registro**
Valorização da formação continuada	"A formação inicial é a base, mas deve sempre ser revista" (PPA). "A formação inicial foi suficiente na sua época, novos desafios

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	requerem adequação" (P2B). "Não é suficiente a formação inicial porque as disciplinas ofertadas deveriam estar mais vinculadas às necessidades atuais de formação do indivíduo" (P3C). "A formação inicial não é suficiente porque dá o embasamento conceitual para o exercício da docência que requer muito conhecimento, habilidade e atitude" (PPC).
Formação inicial e continuada	"A formação inicial contribui para o exercício da profissão, mas as experiências que se adquirem na prática diária 'moldam' o profissional" (P1A). "A formação realizada nas universidades é teórica, distante da realidade concreta" (P3A). "O que temos é um comércio de diplomas. Os cursos universitários devem ser adequados a esta nova realidade da sociedade" (P2C). "Há uma grande incoerência entre a formação teórica e a prática do professor" (P1C). "A aproximação da Academia à escola, de modo direto e atento, seria uma saída para este problema: na faculdade a escola é idealizada e vista como espaço onde tudo dará certo, a prática docente tem se mostrado cruel e crivada de desafios não previstos na formação teórica" (P1C).
Qualidade e aprimoramento	"A prática pedagógica precisa de atualização e aperfeiçoamento nas áreas de atuação" (P3B). "Deve ocorrer um controle por parte dos órgãos competentes, da qualidade dos cursos de graduação e especialização ofertados pelas instituições privadas" (P2C). "Há necessidade de melhoria na formação intelectual dos profissionais da educação" (PPC). "A formação continuada deve prever a capacitação para o uso das tecnologias. Muitos professores se mantêm arredios à apropriação tecnológica em sala de aula. Falta de domínio de certas plataformas por parte de alguns professores" (P1C). "Os professores estão interessados em aprender novos recursos" (P3C).

Fonte: Baleche (2020).

Profissionais das três instituições consideram que a formação inicial é importante, mas não é suficiente ao longo do exercício da profissão, devido às demandas da prática diária, que exigem constante aprimoramento. Verifica-se preocupação com a qualidade da formação oferecida no ensino superior, assim como com a distância entre teoria e prática.

Estudos de Imbernón (2016) sobre como a formação docente se concretiza, revelam que o processo de profissionalização dos professores de ensino médio é

fortemente marcado pelos conteúdos científicos. O autor defende uma formação curricular que se articule sobre o eixo teoria e prática.

O Uso das Tecnologias como categoria trouxe a percepção de que novos recursos podem contribuir no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, conforme os registros: “O uso de ferramentas tecnológicas em nossa escola sempre foi possível por parte de docentes e estudantes, melhorando o processo educativo e tornando a sala de aula mais estimulante. É necessário que estudantes e professores possam vivenciar essas transformações sociais e tecnológicas (P3A). Com o uso das ferramentas tecnológicas percebe-se uma ação transformadora na educação (PPC)”.

Por outro lado, afirmações indicam que os diferentes aparatos tecnológicos não constituem resposta para as variadas demandas, entre elas: “O uso de recursos tecnológicos em si, não garantem êxito na aprendizagem. Tecnologia é suplemento. (P2C). As tecnologias não devem ser encaradas como um fim em si mesmas, mas como mais um dos instrumentos facilitadores (PCB)”.

> Foram encontrados importantes elementos agrupados pela subcategoria Interferência Positiva na Prática Pedagógica, os quais indicam a contribuição do uso das tecnologias para a aprendizagem, seguem alguns deles: “Alguns professores utilizam-nas tornando as aulas mais atrativas o que faz com que os estudantes aprendam mais (PPA). Certamente, não somente tecnologias da informação e comunicação como instrumentos para a prática pedagógica, mas uma prática pedagógica para essas tecnologias, para extrair seu potencial e fazer bom uso delas (P1B). As tecnologias têm a capacidade de suprir as carências dos estudantes de abstração, simulando situações, favorecendo a aprendizagem (P1C)”.

As Mudanças no Ensino Médio parecem ser reconhecidas como necessárias, conforme aponta um professor: “Há anos de atraso em relação às metas do Plano Nacional de Educação. Precisamos de um ensino médio mais flexível, atraente e motivador, que prepare para o ensino superior e mercado de trabalho (PPC)”.

De forma genérica, a expressão “mudança” não é encarada como solução, visto que “mudanças nem sempre significam avanços ou inovações e dinamicidade, não significam melhor apropriação do conhecimento” (PCB), assim como “depende dos conceitos de mudança e inovação propostos” (P2A). Questiona-se também: “Mudanças meramente burocráticas não devem ser discutidas, deve-se pensar em investimentos físicos das escolas e na valorização dos professores, sem os quais

simples mudanças curriculares ou aumento de carga horária não surtirão efeito (P1C)".

> A subcategoria Inovação da Prática Pedagógica revela expressiva convergência de ideias entre participantes das instituições A e B: "Os alunos necessitam de novas metodologias conduzindo-os a novas descobertas e tornando-os participativos no processo de aprendizagem (P2A). Estudantes clamam por mudanças. A vida escolar tradicional os sufoca (P2B)".

Indica-se que os desafios contemporâneos da docência podem ser enfrentados por meio de estratégias que promovam a transformação de práticas pedagógicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo desta reflexão, verifica-se que a formação inicial e continuada dos professores se reafirma como fundamental para a qualificação profissional e implementação de novas metodologias na prática. Por outro lado, evidenciam-se críticas relativas à qualidade da formação oferecida no ensino superior, destacando-se que há uma dissociação entre teoria e prática no processo formativo.

Diferentes autores (CARBONELL, 2016; CARDOSO, 2009) acompanham o entendimento de que, na interação com as tecnologias, o professor tem em suas mãos uma variedade de ferramentas que podem ser incorporadas a uma prática renovada. A equipe docente, por sua vez, admite a necessidade de formação continuada para uma melhor incorporação dos recursos digitais à prática. Segundo Moran (2015), com intenções claras no planejamento, os recursos tecnológicos tornam-se aliados, valorizando-se a sintonia entre teoria e prática, ressignificando-se os recursos físicos e materiais.

Com base em alguns autores (DAVIS, 2012; KENSKI, 2012; IMBERNÓN, 2016; BELLONI, 2015; COLL e MONEREO, 2010), verifica-se que são requeridas do profissional docente expressivas mudanças, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Mudanças requeridas para a educação digital.

Professor
• Domínio no uso de tecnologias (dispositivos móveis, aplicativos educacionais etc.).
• Foco na aprendizagem do estudante.
• Atualização com formação permanente.
• Criatividade, ousadia.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

- Compreensão de um idioma, além da língua materna.

Fonte: Baleche (2020).

Nesse sentido, Bransford, DarlingHammond e LePage (2019, p.2), reiteram que para atender às novas exigências, os docentes precisam de uma formação que permita ir além de "cobrir o currículo, para realmente possibilitar a aprendizagem para aqueles alunos que aprendem de maneiras muito diferentes". A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, configura-se como uma possibilidade para avanços nas políticas para formação de docentes. Dentre os princípios relativos à organização curricular dos cursos destinados à formação inicial de professores para a educação básica, destacam-se:

> [...] VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado; VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC); [...] XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras [...] (BRASIL, 2019).

Estudos de Moreira e Trindade (2017, p. 105), consideram no cenário de mudança das formas de ensino e aprendizagem, em muitos países, a "falta de professores devidamente treinados e infraestruturas tecnológicas genericamente acessíveis". Por meio da prática, mediada pela reflexão, entende-se como possível incluir a abordagem das tecnologias digitais como coadjuvantes na mediação das aprendizagens impulsionadas pela docência. Considera-se que há espaço para a adoção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), numa perspectiva de transformação, com função mediadora de novas modalidades de ensino e aprendizagem (BELLONI, 2015; COLL; MONEREO, 2010).

Com base nas informações oriundas desta pesquisa, pode-se afirmar que os professores valorizam o potencial dos recursos tecnológicos e que caminhos bem delineados na formação inicial e continuada serão essenciais na efetivação de mudanças na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BALECHE, Flávia Leal King. **Aprendizagem colaborativa no ensino médio: uma proposta metodológica integradora para uma sociedade em rede.** 2020. 349 f. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

BEHRENS, Marilda Aparecida; TORRES, Patrícia Lupion. Complexidade, transdisciplinaridade e produção do conhecimento. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Complexidade**: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENAR-PR, 2014.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

BRANSFORD, John; DARLING-HAMMOND, Linda; LEPAGE, Pamela. In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John (orgs.). **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devemos aprender e estar aptos a fazer.** Porto Alegre: Penso, 2019.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. MEC/ Consed. Guia de implantação do ensino médio, 2018. Disponível em: http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf. Acesso em: 03.mar.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica. In: GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin (Org.). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 181-241.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000100010. Acesso em: 22 fev. 2019.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira. **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: FCC/DPE, 2012. Disponível em:

http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2452. Acesso em: 30. Jan. 2019.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional dos professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 27-39, jan./jun. 2016. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712. Acesso em: 19 dez. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/. Acesso em: 8 jun. 2016.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade de ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em: http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf. Acesso em: 21 mar. 2019.

MOREIRA, José António Marques; TRINDADE, Sara Dias. Competências de aprendizagem e tecnologias digitais. In: MOREIRA, José António Marques; VIEIRA, Moreira Cristina Pereira (Org.). **eLearning no ensino superior**. Coimbra: CINEP, 2017. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6911/3/APM_2017.pdf. Acesso em: 4 nov. 2019.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.40 FÓRUM DE DISCUSSÃO: REFLEXÕES, AÇÕES E POSSIBILIDADES PARA ELEVAR O NÍVEL DE APRENDIZAGEM

Edicléa Veiga[1554]

Flávia de Brito Dias[1555]

Rita de Cássia Turmann Tuchinski[1556]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo central oferecer possibilidades para elevar o nível de aprendizagem, por meio do fórum de discussão no curso de Licenciatura em Pedagogia de uma determinada instituição de ensino na modalidade a distância (EAD). Como objetivos específicos apresenta-se: Despertar o interesse dos estudantes para a participação em fóruns de discussão; Entender a relevância do uso do fórum para ampliar o interesse dos estudantes; Debater táticas que possibilitem maior interação de alunos com professores e dos estudantes entre si. Discorrer sobre educação a distância (EAD) é pensar em um processo de aprendizagem ativo e eficaz por mediação de ferramentas tecnológicas. Tendo em vista o baixo índice de alunos que participam de forma significativa dos fóruns de discussão das disciplinas que estão cursando, faz-se necessário pensar em estratégias que mudem esse cenário. Partindo desse contexto, convém indagar: Como pensar o fórum de discussão como uma ferramenta de interação, que possa possibilitar melhorias significativas no processo de ensino aprendizagem no universo da EaD? No ensino EAD tanto o mediador, ou seja, o professor, quanto o estudante não estão no mesmo espaço físico, entretanto ambos, utilizam ferramentas como o fórum para se comunicarem, trocar ideias, trocar conhecimentos. Avaliando um aspecto pedagógico inserido no âmbito educacional, de acordo com Belloni (2008), a EaD oferece possibilidades para que os cidadãos tenham condições plenas para compartilhar o conhecimento, refletir, questionar e reformular ideias, valores, percepções e experiências, sem a real necessidade da presencialidade física, superando assim, as tradicionais formas de educação, como por exemplo: a obrigatoriedade de professor e aluno no mesmo espaço físico, mas sem abolir o essencial, o conhecimento propriamente dito. Dessa forma, se inteirar, conhecer as dificuldades dos estudantes, é de extrema relevância para construção de um espaço envolvente de aprendizagem. Compreender o que os estudantes realmente almejam de uma ferramenta pedagógica, uma ferramenta de discussão que proporcione aprendizagem pode ser um ponto de partida relevante para possíveis fóruns que proporcionem interesse. A percepção das fragilidades do curso de graduação, Licenciatura em Pedagogia, no que se refere as ferramentas de interação, citando aqui o fórum, para a construção e reconstrução do conhecimento, é que falaremos no referido artigo, intercalando contexto, teorias, ações e reflexões.

Palavras-chave: Educação a distância, interação, professor, estudante, fórum.

[1554] Doutoranda em Educação – PUC-PR. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Educacional da Lapa-PR. Contato: edicleaveiga@hotmail.com
[1555] Doutora em Educação – PUC-PR. Professora do Centro Universitário Santa Cruz - UNISANTACRUZ. Contato: flaviabd.7@gmail.com
[1556] Mestre em Educação -UNINTER-Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia -UNINTER _PR. Contato: ritaturman@gmail.com

1.INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema: Fórum de discussão: Reflexões, ações e possibilidades para elevar o nível de interação significativa da aprendizagem, é objeto de análise de estratégias que promovam maior interação dos alunos entre eles e com o conteúdo, repercutindo em resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem. Tendo como objetivo oferecer possibilidades para elevar o nível de aprendizagem, por meio do fórum de discussão no curso de Licenciatura em Pedagogia de uma determinada instituição de ensino na modalidade a distância (EAD).

Entre os vários desafios presentes pela educação a distância pode-se sinalizar que uma das maiores barreiras para sua excelência está para além da separação geográfica e temporal entre o professor e os estudantes e dos estudantes entre si, mas sim na distância dentro do espaço comunicativo e psicológico entre eles, que Moore (1997, apud Bezerra, 2011 e Albuquerque, et al., 2017) denomina “distância transacional”. Nesse contexto, as estratégias de interação aplicadas na educação a distância (EAD) têm como objetivo, tentar minimizar a distância física superando a distância transacional entre os envolvidos (BEZERRA, 2011).

Nesse sentido, um fórum virtual de discussões disponibilizado na EaD pode ser entendido como,

> [...] uma modalidade de conversação assíncrona, intencional, dirigida a uma finalidade pedagógica de construção / reconstrução de saberes, composta por segmentos interlocutivos que constituem, a um só tempo, objetos de leitura e indicadores da pessoalidade de seu locutor (DA COSTA OLIVEIRA & LUCENA FILHO, 2006, P.37).

Dessa maneira, o fórum pode funcionar como uma ferramenta de interação eficiente para diminuir a distância transacional, reforçada pela distância física promovida pela educação a distância. No entanto, o formato do fórum faz com que os alunos precisem acompanhar muitas postagens, geralmente sem uma sequência linear, dificultando a participação de muitos estudantes nesses ambientes e o seu envolvimento no curso online (PEDRO & RAZERA, 2018).

A interação estudante-estudante é o pilar da aprendizagem colaborativa, favorece o desenvolvimento da capacidade de se trabalhar em equipe, com o intuito de motivar o interesse dos alunos pelos conteúdos propostos para a discussão.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Isso pode ser feito fornecendo orientações sobre como fazer as postagens nos fóruns de discussão, ou desenvolvendo material audiovisual, preparando conteúdo online, ou moderando a discussão dos alunos, usando vários meios de feedback (KOÇ, 2017). O intuito final é que esse texto possa ajudar profissionais e instituições a desenvolver novas estratégias e procedimentos, que venham a enriquecer o fórum de interação, que enriqueçam a participação de seus alunos nos fóruns de discussão, de forma a incrementar o processo de ensino e aprendizagem.

Tal artigo está estruturado em três momentos: O primeiro aborda os destaques da modalidade de ensino a distância (EAD), trazendo também, a contextualização da educação à distância. O segundo momento apresenta especificamente a proposta em oferecer possibilidades para elevar o nível de aprendizagem, por meio do fórum de discussão no curso de Licenciatura em Pedagogia de uma determinada instituição de ensino na modalidade a distância (EaD). E o terceiro momento apresenta-se de modo sintetizado as considerações finais.

2.DESENVOLVIMENTO

Após algumas décadas de EaD, e com o aumento tanto do número de instituições quanto de cursos ofertados, muitos planos didáticos foram desenvolvidos e praticados ao longo do tempo. Os fóruns de discussão, por exemplo permanecem presentes na grande maioria dos cursos em EaD, assim como os problemas para vincular os alunos para sua participação.

Na maioria dos cursos online a distância, verifica-se a necessidade de ações constantes no sentido de tornar o fórum uma ferramenta que realmente propicie a interação, entre professores e alunos, e dos alunos entre si. Nesse cenário comunidades de aprendizado assíncrono, como os fóruns de discussão trazem muitas vantagens na comunicação entre os participantes. Os aprendizes têm a oportunidade de entrar em contato com a informação, refletir sobre ela, pesquisar e compartilhar suas próprias experiências com seus colegas de estudo.

Entretanto, o medo do fracasso que a maioria das pessoas sente, ao mudar drasticamente de linguagem de aprendizagem, é natural, e ocorre em menor ou maior grau. À medida que o aluno se acostuma com o sistema e consegue logo de início um feedback positivo, a confiança dele cresce e a ansiedade passa a ficar sob controle

(STELZER, et al., 2014). O trabalho de De Lima e colaboradores (2019) também aponta para a necessidade de que os professores/tutores ajam diretamente para criar um ambiente acolhedor de ideias pertinentes para a discussão, além de mediar conflitos, fomentar o compartilhamento de conhecimento entre os alunos e fornecer feedback sempre que julgar necessário.

Em fóruns onde a participação é massiva e os alunos participam com frequência, os professores sugerem que se instalem ferramentas que ajudem o monitoramento da interação, em especial naqueles fóruns em que a participação do aluno afeta a média da nota final do curso (DE LIMA, et al., 2019)

Por outro lado, é possível defender, que em um fórum que tenha um número grande de participantes ativos, o próprio interesse dos alunos por determinado fio de discussão, em detrimento de outros, seja motivo suficiente para guiar aquelas discussões mais pertinentes para o grupo, daquelas que não são.

Tendo em vista, que a educação tradicional, desde a educação infantil e fundamental, nos moldes como foi construída, fez com que a motivação dos alunos para realizar as atividades seja quase que em sua totalidade focada nas médias das notas das disciplinas. A satisfação do aprendizado pelo aprendizado, pelo acúmulo do conhecimento, e pela cultura, infelizmente não motiva os estudantes ao aprendizado. Então, sugere-se, como forma de motivação primária a valoração direta ou indireta dos fóruns de aprendizagem, como parte do processo de avaliação. Isso foi discutido com maior profundidade, mais além no texto.

De Lima et al. (2019), apontam para a falta de motivação dos alunos em fóruns em que os professores/tutores não participam da mediação da conversa. Se não há fomento da discussão, os alunos se desmotivam com facilidade. Com frequência observa-se assuntos que não despertam interesse o que leva a uma participação na discussão apenas para ganhar pontos. Mas principalmente há falta de participação efetiva do professor, confirmando ou corrigindo informações, além da falta de participação instigando novas discussões, para quebrar a monotonia durante o fórum.

De acordo com, Mazzolini e Maddison (2007, apud PEDRO; REVERA, 2018) a percepção e a participação dos estudantes em fóruns de discussão online é afetada, tanto pela forma como pelo momento da intervenção realizada pelos professores. Há três aspectos relacionados à intervenção nas discussões assíncronas: a taxa de intervenção, o momento e a natureza da intervenção. Concluiu-se que, quanto maior

foi a taxa de intervenção do professor, menor a frequência de postagem dos alunos e mais curtos são os tópicos de discussão. Esse resultado sugere que o excesso de ação do tutor pode não oferecer incremento a discussão.

Alzahrani, (2017), encontra em sua avaliação que, os alunos tendem a participar dos fóruns no início das postagens. E que a quantidade e a qualidade da interação, piora ao longo do tempo. Os cursos devem trabalhar de forma constante na conscientização sobre o uso dos fóruns como um espaço de discussão, e de aprendizado conjunto e constante.

Sob a visão de Stelzer et al., (2014), para eficiência dos fóruns de discussão, o que os participantes gostariam que houvessem seria a maior interação por parte dos professores das disciplinas no fórum, não só apresentando o tema, mas também, acompanhando o debate, e intervindo e estimulando ideias quando julgasse necessário, mostrando os caminhos mais importantes a serem seguidos. Estes autores preocupam-se com a utilização do fórum como ferramenta de ensino e aprendizagem e como forma de avaliação, por que, na prática não existe procedimento padrão pré-estabelecido para a atuação dos docentes nos fóruns e menos ainda para avaliação dos alunos em sua participação.

Por isso é importante uma análise constante da qualidade das interações nesses cenários, para que seja possível ofertar ambientes de aprendizagem mais adequados. (WANDER, et al., 2020). Na modalidade de EaD é possível aferir a presencialidade nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem-AVAs, e isso pode ser significativo para o processo de avaliação da aprendizagem.

É necessário que o professor conheça as ferramentas avaliativas virtuais à sua disposição de forma completa, para não correr o risco de sub-utilizar as potencialidades próprias dos meios digitais. Além disso, deve-se tomar cuidado para não repetir os mesmos erros, comuns da avaliação tradicional, cujo foco é apenas examinar e quantificar a absorção do conhecimento.

O mapeamento do comportamento dos alunos e professores nas discussões precisa ser interpretado, e considerado nas decisões pedagógicas, pois essa informação é capaz de propiciar o “metaconhecimento” que permite a criação de uma visão de futuro e a manutenção de condições de sucesso de um curso a distância via web.

Nesta etapa, observa-se a coerência do conteúdo exposto pelo aluno, o nível de compreensão que ele demonstra, a articulação entre o tema proposto pelo fórum e além da autonomia do aluno na busca do conhecimento. Os procedimentos de comunicação referem-se à capacidade de diálogo, coerência, clareza, objetividade, polidez, respeito e cortesia às opiniões dos alunos.

A percepção da qualidade nesses espaços de interação e interatividade do curso como um todo é diretamente ligada à qualidade da interação aluno-professor nos fóruns, com o número de cadeia enunciativas sendo muito maior, quanto mais intervenção dos professores na mediação da discussão.

Os espaços de interação, como o fórum permitem que os estudantes falem mais o que gostariam de dizer e menos o que se espera que eles digam. Nesses lugares, o professor/tutor precisa ser capaz de avaliar o momento de início das discussões entre os alunos, para planejar estratégias que os ajudem a atingir níveis mais altos de capacidade de debate e síntese de informações. (DA COSTA OLIVEIRA; LUCENA FILHO, 2006).

Neste contexto, Alzahrani (2017), argumenta que em uma análise estatística com o intuito de verificar a relação entre a quantidade de participações efetivas nos fóruns e os resultados obtidos nas avaliações, em geral, os alunos de graduação que participam mais das discussões, tiram notas maiores do que aqueles que não participam dos fóruns.

Ele aponta, no entanto, que a grande maioria dos estudantes de cursos de graduação, não costumam participar de atividades digitais que não estejam diretamente ligadas a construção de suas médias da disciplina, e que atividades de curto prazo, ou que envolvam trabalho colaborativo, são bem avaliadas pelos alunos como eficientes para o aprendizado. Isso evidencia a relação direta da participação nos fóruns com a qualidade da média nas notas dos alunos que mais participam de discussões das disciplinas.

Entretanto, Khalif et al., (2017), ressalta, que os estudantes exibem interações complexas e ramificadas que acumulam mais de noventa porcento do total de interações. Ressaltam que interações que discordam de pontos defendidos são as responsáveis por fomentar as discussões e o debate construtivo. A análise das mensagens e dos padrões de interação revelam que existem dinâmica nos grupos de discussão. Tais discussões apontam que a divisão dos estudantes em grupos afeta

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

positivamente a participação na troca de ideias, mas é preciso que o curso de alguma forma fomente a participação dos alunos.

A ferramenta de reposta deve ser limpa e de fácil manuseio, para que a interação possa ser objetiva. Ferramentas de interação não escrita como “like” ou mesmos “emojis”, que mostre ao aluno que o tipo de conversa que pode ser feita naquela ferramenta não precisa ser sempre sério, desde que pertinente e respeitosa, podem favorecer a interação inclusive.

Ambos os autores propõem, de forma genérica, que a partir da captação de dados dos estudantes e daqueles gerados pela realização das atividades, e da subsequente sumarização e análise estatística dessa informação, é possível encontrar padrões preditivos que ajudam a construção de ferramentas mais efetivas para promoção de aprendizagem significativa dentro de ferramentas didáticas, como os fóruns.

Um grupo de estudo institucional pode ser criado para, a partir de uma avaliação global do funcionamento dos fóruns e quais estratégias são mais eficientes para serem aplicadas em determinada situação.

3.UM NOVO OLHAR SOBRE O FÓRUM DE DISCUSSÃO

Perceber a transitoriedade social que estamos vivendo, com a entrada de fatores econômicos e políticos, os quais contribuem para a mudança do tempo e espaço, é indispensável para que os professores pensem a utilização, ampliação e normatização da EaD dentro dos espaços escolares.

De acordo Belloni, (2008, p. 19),

> [...] a EAD é entendida como uma modalidade importante dos sistemas de formação, da mesma forma que o uso intenso e inovador das tecnologias de informação e comunicação e a disponibilização de recursos educacionais (mediatecas, centro de recursos técnicos, monitorias e tutoriais) de forma ampla e democrática.

Para essa modalidade de ensino, é necessário formar professores capacitados para trabalhar em equipes dinâmicas, interativas, utilizando-se da criatividade do conhecimento coletivo, a interação com os educandos, seja algo primordial dentro do processo de ensino e aprendizagem, mesmo com a distância espaço-temporal, com vistas à possibilidade de todos os sujeitos, independente do lugar em que estão

localizados, em qualquer região do país, usufruindo da diversidade existente no Brasil, que estes cidadãos possam ter acesso ao ensino de maneira significativa, com vistas a um futuro promisso. Todavia, deve-se levar em conta que ferramentas de interação como o fórum, podem contribuir para a reflexão, para a troca de ideias, de conhecimentos.

Dentro desse contexto, ao analisar o processo de comunicação, interação por meio do fórum, do curso de Licenciatura em Pedagogia em uma determinada Instituição de Ensino Superior em EAD, no último ano, 2020, foi possível observar que a ferramenta de interação, o fórum não é produtiva, eficaz, não desperta o interesse dos estudantes em participar para ampliam seus conhecimentos, mas somente em interesse de cumprir com o que lhe é designado, referente a obrigatoriedade de participação para concluir a disciplina.

Segundo dados levantados por meio do fórum nas disciplinas do curso de Pedagogia, mostraram que estes não são animadores, sendo abaixo do esperado, nesse âmbito o objetivo dos dados coletados, foi diagnosticar o porquê do baixo número de participantes por parte dos estudantes, o porquê da falta de interesse em participar de um espaço comunicativo, no qual tem acesso livre aos professores, a trocar ideias e ampliar a sua forma de aprender.

Percebe-se que a EaD tem uma forma particular de se trabalhar, assim não consiste em apenas copiar práticas educativas da modalidade de ensino presencial para os cursos à distância, pois existe a necessidade de metodologias e estratégias específicas, visando que o aprendizado ocorre em qualquer lugar e tempo de forma sistematizada, devido as inovações dos recursos tecnológicos. Ainda assim, faz necessário a criatividade no momento de pensar nas atividades a serem propostas na educação a distância, pois é preciso algo atrativo, dinâmico que tenha sentido para os estudantes.

Ao perceber as fragilidades da ferramenta do fórum no curso de Licenciatura em Pedagogia em determinada IES na modalidade EaD, esta buscou evidenciar o baixo número de participante no fórum de interação. E segundo os dados levantados no AVA, mais de 50% dos estudantes não participam do fórum interativo e isso acontece na grande maioria das disciplinas do curso, pois o fórum não é considerado, por parte dos estudantes atrativo e tão pouco enriquecem e favorecem o processo de ensino e aprendizagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em vista disso, foi necessário que essa determinada IES em EaD, pensasse em estratégias, ou seja, em um plano de contingências para sanar essa lacuna, no que se refere a ferramenta de comunicação, o fórum.

Com objetivo de aumentar o número de participações e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, utilizando-se do fórum, essa determinada IES, propôs algumas alternativas para disseminar a importância deste para melhorias no processo de ensino, o qual repercute inteiramente no público-alvo, neste caso os estudantes.

Essa determinada IES em EaD, criou estratégias semanais para envolver os estudantes e para despertar um maior interesse destes a participarem do fórum, nas disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Nas duas primeiras semanas, tal IES propôs como tema do fórum, “como realizar uma avaliação discursiva com sucesso”, propondo discussões relacionadas ao conteúdo a ser cobrado na avaliação, com essa tática, os estudantes pensando em realizar uma boa avaliação discursiva e com vista à nota que iria acrescentar em cada disciplina, participariam do fórum, não apenas como uma obrigação, mas com foco no conteúdo, no aprendizado, ou seja, no real sentido do fórum, a aprendizagem.

Na semana seguinte, essa determinada IES, solicitou à alguns docentes que produzissem mini vídeos, com curiosidades relacionadas as disciplinas, todos os dias com um micro vídeo diferente, os professores fomentavam o fórum, estimulando os alunos a interagirem de forma construtiva, com clareza, objetividade e o mais importante, instigando-os à construção do conhecimento.

E numa quarta semana, essa determinada IES, lançou assuntos, conteúdos específicos aos abordados no exercício do conhecimento, o qual compõe a nota de cada disciplina, todo dia, os docentes fomentavam no fórum instigando assim, o interesse dos alunos em participar da discussão, tal estratégia, além de preparar estes para tal exercício, proporciona a ampliação significativa do conhecimento em tais disciplinas.

Diante de tal contexto, tais estratégias lançadas, foram de extrema relevância para atingir um número significativo de participação nos fóruns de interação nas disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia da referida IES de ensino superior em EaD, visto que repercutiu significativamente no resultado de cada disciplina que a proposta foi lançada, pois as participações feitas no fórum pelos alunos, deixaram de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ser meramente para cumprir protocolo e passou a ser foco de aprendizagem, de discussões construtivas, de troca de ideias, troca de conhecimento.

Visto que,

> O fórum possibilita a aprendizagem colaborativa, uma vez que todos colaboram na busca pelo conhecimento. Essa colaboração ocorre quando um aluno discute com o outro, quando concorda, discorda, ajuda o outro, tira dúvidas, ou seja, eles se ajudam conjuntamente com o intuito principal de obter o conhecimento (RODRIGUES; BORGES, 2013 p.7).

Esse espaço, permite que os estudantes, aprendam em grupo, uma vez que todos interagem com docentes e entre si, por um mesmo interesse, a construção do conhecimento, sendo esse o real sentido do fórum, a troca entre os envolvidos nesse processo.

4.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas são as barreiras existentes no contexto da EaD, a necessidade de uma releitura da prática por parte dos docentes, os quais necessitam aprender a lidar com a velocidade da informação, comunicação, com os paradigmas, as transformações que sinalizam que as certezas não são definitivas e a necessidade de lançar significados e conhecimento para o contexto, torna-se primordial para que o processo de aprendizagem se torne efetivo e autêntico na EaD.

Nos ambientes virtuais de aprendizagem, as atividades síncronas e assíncronas devem ser bastante utilizadas pelos docentes dentro da EaD, visto que promovem o engajamento do aluno em atividades que envolvem a discussão de temas relativos aos cursos, os fóruns de discussão, ferramenta que deve garantir a troca de experiência entre professores e alunos e alunos entre si.

Com as reflexões aqui apresentadas, foi possível mostrar que muitos são os desafios apresentados no contexto atual com relação a EaD. Com o estudo aqui realizado, foi possível observar que a ferramenta do fórum de interação, deve ser mais bem explorada por parte dos professores, deve ser mais dinâmica e atrativa, não pode simplesmente ser lançado um tema para discussão no início da disciplina e este permanecer o período em que esta estiver disponível para os estudantes, o fórum deve ser fomentado diariamente com foco na aprendizagem do sujeito.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É possível sim, que esta ferramenta, o fórum de interação, seja de grande relevância para os professores e alunos no cenário da EaD, mas precisa ser usada de forma atrativa, que leve o aluno a aprender por meio de interações e que esta dinâmica possa resultar em uma aprendizagem significativa.

O trabalho defende, que a interação personalizada, e afetiva do professor para com os alunos aproxima e maximiza as interações. Permite conhecerem-se alguns pontos desafiadores na prática pedagógica, bem como, lança possibilidades para progressos na qualidade do processo de ensino e aprendizagem em EaD.

REFERÊNCIAS

ALZAHRANI, M. G. (2017). The Effect of Using Online Discussion Forums on Students' Learning. **Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET**, 16(1), 164-176.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BELLONI, M.L. **O que é Mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001 (3° edição em 2008). Coleção Polêmicas de nosso tempo.

BEZERRA, B. G. (2011). Usos da linguagem em fóruns de EaD. **Revista Investigações,** 24(2).

de Lima, D. P., Gerosa, M. A., Conte, T. U., & Netto, J. F. D. M. (2019). What to expect, and how to improve online discussion forums: the instructors' perspective. **Journal of Internet Services and Applications**, 10(1), 1-15.

KHLAIF, Z., Nadiruzzaman, H., & Kwon, K. (2017). Types of Interaction in Online Discussion Forums: A Case Study. **Journal of Educational Issues**, 3(1), 155-169.

KOÇ, M. (2017). Learning analytics of student participation and achievement in online distance education: A structural equation modeling. **Educational Sciences**: Theory & Practice, 17(6).

PEDRO, N., RAZERA, F. (2018). A influência do papel do tutor na interação em fóruns de discussão: um estudo em EaD com base na análise de redes sociais. **Revista e-Curriculum**, 16(2), 467-493.

RODRIGUES, N. V. M.;BORGES, F. T. (2013). Avaliação da aprendizagem em educação à distância através do Fórum (interface educacional). **Ideias e Inovação-Lato Sensu**, 1(2), 25-34.

STELZER, J., GONÇALVES, E. D. N., RIZZATTI Júnior, G., ALVES, M. A. S.; ALVES, J. R. S. (2014). Fórum EAD e o (des) conhecimento da ferramenta pelos atores do processo de ensino e aprendizagem. **XIV Colóquio Internacional de Gestão**

Universitária – CIGU A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade. Florianópolis, SC – Brasil ISBN: 978-85-68618-00-4.

WANDER, B., GOMES, M. Q.,; PINTO, M. E. B. (2020). Avaliação da interação em fóruns de discussão na especialização de preceptoria em Medicina de Família e Comunidade a distância. **Interface-Comunicação**, Saúde, Educação, 24, e190513.

14.5.41 INCLUSÃO, AUTISMO E O ENSINO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS E ACADÊMICAS UTILIZANDO TECNOLOGIA ASSISTIVA: EXPERIÊNCIAS DOCENTES SIGNIFICATIVAS

Jessica Novôa[1557]

Gláucia da Silva Brito[1558]

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de um dos módulos de um curso de extensão intitulado "Formação Continuada no trabalho pedagógico para o Transtorno do Espectro Autista: o uso de Tecnologias Digitais", aplicado com grupo focal de 60 docentes, atuantes no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) de um Município do Estado do Paraná. O curso foi proposto na modalidade híbrida com uma carga horária total de 40 horas, sendo três encontros presenciais de 12 horas e 28 horas em ambiente virtual de aprendizagem organizado no Moodle. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, exploratória e de natureza interpretativa que procurou responder a seguinte questão: Quais conteúdos atenderia as necessidades docentes mediante a utilização de tecnologia assistiva para a para a ação pedagógica no AEE, voltada a área do autismo? Os dados foram coletados diante de atividades individuais e coletivas no ambiente AVA dos participantes, fórum de discussões e postagens de interações. Como resultados, a pesquisa apontou diversos entendimentos acerca do conceito de tecnologia assistiva, a contribuição das mesmas no processo de ensino e aprendizagem no AEE, trabalhando de forma contextualizada a partir da necessidade docente dando oportunidade de ouvir o professor e sua realidade, considerando o que realmente é necessário na elaboração de formações continuada, com elementos próprios da cultura da escola e os objetos sociais identificados nesse contexto.

Palavras-chave: Ciberespaço. Representação Social. Tecnologia Assistiva. Inclusão. Autismo.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão na educação, amparada pela Lei nº 13.146/2015, estabelece caminhos a serem seguidos para a superação de barreiras, promovendo qualidade de vida e a emancipação da pessoa com deficiência. Contempla os meios, mecanismos e recursos que contribuam para que de fato efetivem condições a pessoa com deficiência vivenciar, agir, pensar, opinar, contribuir e experienciar em seu meio social e educacional de forma cada vez mais autônoma.

Desta forma, esta pesquisa apresenta a experiência do quinto módulo do curso de extensão intitulado "Formação Continuada no trabalho pedagógico para o

[1557] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Professora Docência I da rede Municipal de Araucária. Prefeitura Municipal de Araucária. jessicanoal@hotmail.com.

Transtorno do Espectro Autista: o uso de Tecnologias Digitais", aplicado com grupo focal de 60 docentes, atuantes no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) de um Município do Paraná. O curso foi proposto na modalidade híbrida de 40 horas, sendo três encontros presenciais de 12 horas e 28 horas no ambiente virtual de aprendizagem organizado no Moodle.

O objetivo deste quinto módulo do curso instrumentalizar o professor quanto as características e definição de habilidades comunicativas e acadêmicas aliadas às teorias do TEA, conceitos de tecnologia assistiva, utilização de alta tecnologia, com softwares livre de narrativas visuais, alfabetização, pranchas, comunicador, e de baixa tecnologia como calendários, sequência de fatos, painéis de rotina, histórias sociais.

Para responder o problema de pesquisa, em que apontamos a seguinte questão: Quais conteúdos atenderia as necessidades docentes mediante a utilização de tecnologia assistiva para a para a ação pedagógica no AEE, voltada a área do autismo? Desta forma, consideramos os seguintes dados em que foram coletados diante de atividades individuais e coletivas no ambiente AVA dos participantes, no fórum de discussões e postagens de interações entre os participantes.

Apesar destes dados terem sido coletados no segundo semestre de 2018, eles se tornam importante para explicitar a questão das atividades remotas em tempos de pandemia, trazendo aspectos importantes na questão do ensino e aprendizagem.

O intuito da promoção do curso de extensão levou em consideração estes aspectos que envolvem a TA, propondo a reflexão de que dentro de um ambiente dialógico e colaborativo, o desafio é criar a compreensão da aplicabilidade da TA na vida de cada pessoa com deficiência, respeitando sua singularidade ao mesmo tempo em que, respeita-se as ideias sobressalentes das pessoas na construção de novos conhecimentos, valorizando a cultura da escola (a escola com suas próprias características, linguagens, pensamentos, atitudes) e da padronização constatada na cultura escolar (saberes didaticamente selecionados e organizados, sistematizados e normatizados) (FORQUIN, 1993) existente no sistema de ensino municipal.

2 CULTURA DA ESCOLA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A cultura é móvel, dinâmica e renova-se em diversas situações históricas e temporais. Nesse ato processual, a sociedade reinventa-se com o tempo e com as transformações que surgem implicando alguns fatores de construção coletiva social.

Contudo, novas formas de relacionar-se e expressar-se em sociedade vão surgindo após a revolução industrial, ampliando as possibilidades de reter e propagar o conhecimento, com recursos e comportamentos dentro da realidade chamada de Cibercultura que, conforme Levy (1999, p.22) é um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores”.

Dessa forma, as novas formas de comunicar-se instantaneamente de forma presencial e virtual, em qualquer local em que a pessoa esteja diante do grande volume de informações que recebe diariamente, é chamado de ciberespaço que surge da rede de computadores num” universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LEVY, 1999, p.22).

Segundo autor, ainda:

> O virtual encontra-se antes da concretização efetiva ou formal (a árvore está virtualmente presente no grão). No sentido filosófico, o virtual é obviamente uma dimensão muito importante da realidade. Mas no uso corrente, a palavra virtual é muitas vezes empregada para significar a irrealidade — enquanto a "realidade" pressupõe uma efetivação material, uma presença tangível. A expressão "realidade virtual" soa então como um oxímoro, um passe de mágica misterioso. (p.50). o virtual não se opõe ao real mas sim ao atual: virtualidade e atualidade são apenas dois modos diferentes da realidade (LEVY, 1999, p.22).

Tratando-se de realidade, conforme a ideia do autor a qual defendemos em nossas pesquisas, o real não contrapõe-se ao virtual, pois é uma realidade na qual as pessoas vivenciam diariamente com valores, pensamentos, ações, posicionamentos e atitudes que relacionam-se de forma presente, real, como na mesma forma virtual, por mais que os mecanismos de participação sejam um pouco diferentes.

No ciberespaço, as pessoas circulam entre diversas informações em que destaca-se inclusive objetos sociais, em que caracteriza determinados contextos sociais e que impactam nas formas de relacionar-se e posicionar-se diante da realidade com posicionamentos e atitudes sobre determinado assunto.

No Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) percebe-se a cultura da escola, como uma identidade com diferentes aspectos: de ideias, linguagens, pensamentos e atitudes e conhecimentos práticos compartilhados

entre os docentes e demais profissionais, com opiniões semelhantes e diferenciadas acerca de assuntos educacionais, incluindo aqui as tecnologias, amplamente compartilhadas tal como uma representação social.

Uma representação social é:

> […] uma representação social é uma estrutura composta por dois sistemas formados por elementos (crenças, ideias, e assim por diante). Um primeiro sistema é composto pelos elementos consensuais e mais resistentes que definem os aspectos mais importantes e definidores do quê um grupo pensa sobre um objeto social: tal sistema é chamado núcleo central. Um segundo sistema chama-se periférico, consistindo de elementos que são mais particulares e flexíveis, adaptando a representação social a contextos e práticas específicos (Wachelke, 2013, p. 10 apud Abric, 1994a, 1994b).

Na educação especial e inclusiva a representação social é um campo que já vem sendo estudado (SOUSA, VILLAS BÔAS, 2011; SCHULMAN, 2004; TARDIFF, 2002; PAUGAM, 1996); mas necessita ampliar as pesquisas, diante de aspectos relacionados as políticas públicas, a ação do professor na perspectiva inclusiva, sua formação inicial e continuada e aspectos culturais que emergentes.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é trabalho no contexto do município pesquisado, em Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado de Transtornos Globais do Desenvolvimento (CMAEE-TGD), em área específica. As crianças e estudantes são atendidos em contraturno escolar da sala de aula comum e, conta com profissionais especializados que atendem à demanda e realizam trabalhos de mediação com profissionais d educação básica e familiares.

Os professores que atuam no CMAEE-TGD em sua maioria, possuem graduação em pedagogia e especialização em educação especial e inclusiva, além de cursos de formação continuada na área do autismo, como comunicação alternativa e aumentativa, metodologias diversas ligadas à área do TEA que embasam a prática pedagógica no AEE. Os docentes utilizam as tecnologias como forma de promover o processo de ensino e aprendizagem, inclusive as tecnologias assistiva.

A tecnologia Assistiva (TA) é considerada atualmente como uma área do conhecimento em que objetiva-se a acessibilidade, adaptações curriculares e ajudas técnicas. Anteriormente, a TA foi aplicada no Brasil como Tecnologias Assistivas (no plural) considerada pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) e pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) da Presidência, para recursos que poderiam promover a funcionalidade da pessoa com deficiência, muitos conceitos e funções foram atreladas a TA.

Assim, consideramos neste estudo, o conceito de TA que se aproxima da ideia de "[...] como o próprio termo indica, são instrumentos criados e elaborados a favor do desenvolvimento, e, portanto, não existem de modo independente e não substituem o valor da ação humana" (BRITO; LEITE; MARTINS, 2014, p. 44), como recursos e meios que promovam a autonomia da pessoa com independência, de forma que possa favorecer o desenvolvimento da participação social, comunicacional e educacional através da mediação docente, que conduz seu trabalho pedagógico de forma objetiva e planejada.

O curso de extensão universitária "Formação Continuada no trabalho pedagógico para o Transtorno do Espectro Autista: o uso de Tecnologias Digitais" realizado pelo CIPEAD da universidade Federal do Paraná, ocorreu semipresencial sendo 28 horas a distância e 12 horas práticas, com atividades presenciais totalizando 40 horas. As matrículas foram disponibilizadas aos docentes da educação especial da rede de ensino do Município, que atuavam no atendimento educacional especializado, sendo 67 vagas.

O quinto módulo do curso de extensão semipresencial, teve como objetivo, propiciar o acesso a diversas possibilidades de ensino aos profissionais de educação, experimentando-as na prática e conhecendo suas proposições na teoria, ao mesmo tempo em que, realizam a reflexão dessa prática. Muitas leituras foram indicadas no quinto módulo do curso, tais como, tecnologia assistiva e as habilidades comunicativas e acadêmicas. Sendo assim, utilizamos autores como Alves, Pereira e Viana (2017) para sistematizar conceitos de tecnologia assistiva na perspectiva inclusiva e ciberespaço; Carneiro e autores (2015) para tecnologia assistiva e mediação do aluno autista; textos sobre os aplicativos utilizados como o Projeto Integrar, Amplisoft (PUC/PR), SCALA (UFRGS), ABC Autismo entre outros, como fonte de suporte a sistematização da prática docente. Na proposição aos cursistas de atividades de forma individual no quinto módulo, com base nos aplicativos trabalhados que envolviam a tecnologia assistiva para o TEA, puderam ter acesso a meios de realizar o processo de ensino e aprendizagem com recursos de aplicativos e softwares, que pudessem promover autonomia e participação das atividades em sala de aula.

Postagem de fotos e vídeos no Fórum do AVA foi solicitado aos cursistas, como forma de promover interação entre os mesmos e que estes pudessem tornar-se habitantes (SCHERER, 2008) desse espaço, sendo que como habitantes o intuito é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de que “se responsabilizam pelas suas ações e pelas dos parceiros, buscando o entendimento mútuo, a ação comunicativa, o questionamento reconstrutivo; o habitante está sempre sendo parte (sentido dinâmico) do ambiente” (SCHERER, 2008, p. 2).

Dentre as atividades propostas aos cursistas, a viabilidade de um trabalho colaborativo deu-se sob o viés de atividade coletiva, em que os docentes dividem responsabilidades e atribuições, em conjunto criaram uma história social, visando o aperfeiçoamento ou o desenvolvimento de habilidades sociais específicas a serem trabalhadas na pessoa com autismo

O AVA por si só não é interativo, existe a necessidade do professor ser o mediador dessa interação, provocar os estudantes a participarem ativamente. Portanto, a interação não está configurada na máquina, objeto, computador e sim, nas pessoas que permeiam esse espaço digital. Algumas orientações acerca do problema apresentado foram indicados aos cursistas para que pudessem criar um roteiro para a sistematização da atividade indicada de história social.

Quando falamos de tecnologia assistiva na área da educação, a comunidade escolar entre eles os docentes, apresentam algumas dificuldades em relacionar a prática com a utilização das mesmas, pois a formação inicial e continuada mostra-se ainda insuficiente nas questões das tecnologias, ainda mais, que a TA está mais relacionada a área da saúde em processos de reabilitação.

O desafio na área da educação é relacionar a TA de forma funcional, pedagógica, proporcionando maior possibilidade da pessoa com deficiência em participar de forma autônoma dos processos de escolarização, social e de vida diária.

A presença do professor é de fundamental importância nesse processo de mediação do ensino e aprendizagem com as tecnologias, sendo que “sujeito-mediador, sujeito-não-oralizado e ações mediadoras são o ponto de partida para compreensão da com tecnologias” (PASSERINO, BEZ, VICARI, 2013, p. 05), ou seja, cada pessoa tem um papel nesse processo de mediação, mas que, consiste da participação de cada um, para que o outro possa dar a resposta adequada a ação realizada.

A atividade realizada de forma colaborativa propiciaram aos cursistas, a oportunidade de realizar as atividades de forma com que juntos buscassem meios

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para sua efetivação, na análise e tomada de decisões, partindo da situação-problema no espaço virtual.

O ciberespaço faz parte da rotina dos docentes e muitas vezes, os mesmos não se dão conta do quanto utilizam as tecnologias para permear a organização do seu trabalho. A partir da situação-problema, os docentes criaram novas possibilidades do fazer pedagógico, embasados nos textos disponíveis, pensando em alternativas com baixa tecnologia, na confecção de materiais visuais roteirizados (TA), com recursos e estratégias que viabilizaram o desenvolvimento de finalidades pedagógicas como as habilidades sociais e comunicativas do TEA.

Conforme Tardif (2002, p. 54) "[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. [...] o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo", sendo que o professor reflete sobre sua prática seguindo esse contexto.

O movimento de comunicação e interação no ambiente virtual de aprendizagem configura-se como uma nova forma de aprendizado, aprendizado este que ressignificar o saber docente, a construção de "[…] novos significados de nosso viver e do mundo, ao mesmo tempo em que nós melhoramos e desenvolvemos organizações neuronais e capacidades cognitivo-emocionais, transtornamos nossas atitudes, valores e competências, delineando tais transformações na vida diária, nas relações político-sociais" (ALVES; PEREIRA; VIANA, 2017, p. 166), transformando as formas de relacionar-se e agir não só dentro do ambiente escolar como no social.

A organização das atividades reflete não somente o trabalho de um currículo didaticamente organizado dentro da cultura escolar, mas a criação de recursos de baixa tecnologia para a criação de uma identidade própria ao estudante com deficiência, quando o docente reflete sobre os recursos e meios em que necessita para a efetiva participação, diminuindo a segregação escolar que ainda se mantêm em alguns ambientes escolares, pelo fato de instrumentalizar o professor para que este, possa promover a aprendizagem de forma significativa, como nos remete os autores Alves, Pereira e Viana (2017) "o educador em formação necessita vivenciar nas propostas práticas a utilização de diferentes tecnologias assistivas para poder compreender como elas fazem a diferença no processo de ensino e aprendizagem." (ALVES; PEREIRA; VIANA, 2017, p. 164).

Essa forma de aprendizagem, por parte do docente com trocas de experiências permite:

> [...] buscar caminhos de valorização de suas vivências e experiências, possibilitando-lhe, em parceria com outros professores, uma metodologia interdisciplinar, discutindo a relação entre os saberes profissionais, a experiência, a criatividade, e a reflexão crítica-científica a respeito da evolução humana e dos artefatos tecnológicos (BRITO; LEITE; MARTINS, 2014, p. 37).

A utilização de vários meios digitais, entre eles o ambiente virtual de aprendizagem e os recursos que dele se sobressaem, também chamamos de "Cibercultura" (Levy, 1999) em que traz inúmeras fontes de informação, renovando processos de interação e do próprio processo histórico e cultural, transformando as formas de aprender em novos conhecimentos, reconfigurando a cultura.

ALGUMAS EXPERIÊNCIAS CONCLUSIVAS

Os dados apresentados nesta pesquisa evidenciam que, a cultura da escola se difere umas das outras em diversos aspectos, até mesmo numa única unidade educacional e, com isso, consistem elementos que direcionam o processo educativo principalmente no processo de ensino e aprendizagem.

As representações sociais embutidas na cultura direcionam o fazer pedagógico, o saber docente e as formas com as quais a formação do professor é encaminhada, com atitudes, opiniões, discussões acerca de um objeto.

Neste caso, apresentamos o contexto de experiências realizadas num dos módulos de um curso proposto de extensão semipresencial, o quinto módulo, com a temática envolvendo a tecnologia assistiva e as habilidades comunicativas e acadêmicas, em que os docentes modificaram algumas atitudes coletivamente, tanto no sentido de apropriar-se de mais conhecimentos, discutindo-os e sua aplicabilidade em sala de aula, como da ressignificação da utilização das tecnologias, de forma planejada e levando em consideração as características próprias de cada pessoa, criando mecanismos de efetivar a aprendizagem e participação dos estudantes.

No decorrer do módulo, os docentes trouxeram indicativos em suas postagens que nos fizeram repensar e reestruturar alguns temas do módulo, para que pudéssemos responder as necessidades dos mesmos, quando indicavam em seu

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

relatos escritos, o interesse em conhecer aplicativos, recursos e acessibilidade que pudessem vir de encontro as especificidades do autismo na prática do AEE.

Buscando de forma mais assertiva contribuir com os docentes, foram desenvolvidas atividades coletivas em que pudessem sistematizar seus conhecimentos, a interagir dentro e fora do AVA, a buscar alternativas que pudessem contemplar a ação pedagógica e seus desafios quanto ao uso da tecnóloga assistiva no autismo.

A formação continuada docente faz-se necessária amplamente e periodicamente, pois, durante a aplicação do curso, os docentes relataram que em sua formação inicial e continuada não tiveram aprofundamento quanto a temática das tecnologias, inclusive sobre a tecnologia assistiva, sendo forte fator em que na aplicação do curso tivemos que resgatar a conceituação da mesma para que, pudessem refletir e redirecionar suas ações quanto a temática e o processo de ensino.

Esse panorama da educação especial e inclusiva com a utilização da tecnologia assistiva para as pessoas com deficiência, faz-se necessária a pesquisa e a concretização de ações formadoras aos docentes para que estes, possam consolidar o processo de ensino e aprendizagem de forma eficiente e adaptativa as mudanças ocasionadas ao longo do tempo.

Muitas são as influências na educação em que os estudantes estão envoltos no ciberespaço e na cibercultura e, a escola não pode ficar aquém a este movimento social.

Principalmente em tempos de pandemia, em que os docentes sentiram a necessidade de repensar sua prática pedagógica, os materiais trabalhados no quinto módulo do curso podem auxiliar o professor no momento em que estamos vivenciando, como: dar a oportunidade de ouvir o professor e sua realidade, trazem elementos próprios da cultura da escola e os objetos sociais identificados nesses contextos, a utilização de aplicativos que possam sistematizar o trabalho docente de forma mais atrativa a este público da educação especial, a organização de pequenos vídeos do próprio professor para a família, exemplificando as atividades a serem aplicadas com as crianças e estudantes, uma forma de organizar bibliotecas com o material que o próprio professor criou neste período, auxiliando como ferramenta de avaliação quando da ocasião de conselhos de classe virtuais, fotos e filmagens diversas que possam compor porffólios, assim como materiais de consulta e análises diversas de

narrativas entre professor e família, uma vez que, essa faz parte do processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia.

REFERÊNCIAS

ALVES, M.D.F; PEREIRA, G.V.; VIANA, M.A.P. Tecnologia assistiva na perspectiva de educação inclusiva: o ciberespaço como lócus de autonomia e autoria. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.3, n.2, mai.-ago. 2017, p.159-169. Disponível em: http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/347. Acesso: 13 mar 2020.

BRASIL, Presidência da República. Lei n° 13146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 mar 2020.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar.** 2º ed. revista e atualizada. Curitiba: Editora InterSaberes, 2015.

BRITO, G. S.; LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. Tecnologias nas políticas em educação especial no Brasil: reflexões sobre a formação do professor. Cap. 1. In: Tecnologias de La Información y Comunicación - TIC - em Educación Especial. MARTINS, S. E. S. O. e Editores. 2014. 290 p.

CAMPOS, P.H.F. O estudo da ancoragem das Representações Sociais e o campo da Educação. **R. Educ. Públ. Cuiabá**. v. 26 n. 63 p. 775-797 set./dez. 2017.

FORQUIM, J.C. **Escola e Cultura**: a**s bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LÉVY, P. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1.ed. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p.

MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; TOYODA, C.Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, jul./set. 2011. n. 41, p. 81-93.

NOVÔA, J. O **ambiente virtual de aprendizagem na educação especial : um estudo sobre formação continuada docente na área do transtorno do espectro autista**. Orientadora: Gláucia da Silva Brito. Pós Graduação em Educação. (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PASSERINO, L.M.; BEZ, M. R.; VICARI, R. M. Formação de Professores em Comunicação Alternativa para crianças com TEA: contextos em ação. **Revista Educação Especial**. v. 26. n. 47. set./dez. p. 619-638. 2013. Santa Maria. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10475/pdf . Acesso 13 mar 2020.

SCHERER, S. Comunidades Virtuais de Aprendizagem: habitantes, visitantes e transeuntes. Congresso Abed 2008. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200835743PM.pdf . Acesso: 13 mar 2008.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2º ed. São Paulo: Corteza. Autores Associados, 1986.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**: **teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** 9º ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2011.

WACHELKE, J. Beyond social representations: the conceptual bases of the structural approach on social thinking. **Interamerican Journal of Psychology**, 2013, 41, 131-138.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.42 INJUNÇÃO DO ENSINO JURÍDICO A DISTÂNCIA: RESISTÊNCIA E DIFICULDADES

Naia Paula Yolanda Bittencourt Tortato[1559]

RESUMO

A pandemia do novo coronavírus condicionou a manutenção das atividades das instituições públicas de ensino superior ao ensino remoto, contudo, muitos professores não estavam preparados, tampouco tinham condições técnicas de desenvolver práticas educacionais a distância, principalmente, quando falamos do curso de direito, que não possui autorização nessa modalidade. Neste artigo, são apresentados resultados de uma investigação que se propôs a levantar qual a percepção dos professores do curso de direito das instituições públicas de ensino superior do Paraná sobre a inserção de disciplinas a distância no curso presencial. Para isso, foi criado um questionário com 8 perguntas e direcionado ao público-alvo (aprox. 350 professores). Os dados da investigação realizada seguiram as características de uma pesquisa qualitativa, onde a pesquisadora realizou interpretações e reflexões sobre os achados da pesquisa, a análise foi baseada na subjetividade, na descrição detalhada do fenômeno investigado e na compreensão e explicação da dinâmica entre educação e direito. Para o estudo dessa problemática foram utilizados os ensinamentos de Belloni, Freire, Lèvy, Moran, Valente, entre outros autores. Os resultados da pesquisa permitiram concluir pela resistência dos docentes em ofertar disciplinas a distância por falta de conhecimento, preparação adequada e incentivo institucional, entretanto, acreditam nas metodologias ativas e têm interesse em frequentar cursos de capacitação teórica e técnica sobre o tema.

Palavras-chave: Direito. Professores. Educação a Distância. Pandemia. Ensino Jurídico.

1 INTRODUÇÃO

O ensino jurídico integralmente a distância, até a disseminação desenfreada do novo coronavírus, era uma realidade bastante distante. As instituições que solicitaram autorização para sua criação receberam negativa da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, sob o argumento da qualidade do ensino ser insuficiente, com a possibilidade de prejudicar a formação do bacharel em direito (CFOAB, 2019).

Apesar dessa posição estar mantida, diante do cenário pandêmico atual, o Ministério da Educação autorizou, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que as aulas das Universidade Federais fossem ministradas totalmente a distância (BRASIL, 2020). A autorização foi reforçada com a edição da Lei 14.040, de 18 de agosto de 2020, a qual estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, englobando todas as instituições

[1559] Mestre em Educação. Universidade Federal do Paraná (UFPR). naia.tortato@gmail.com

brasileiras de ensino superior (BRASIL, 2020).

Em que pese as autorizações para a promoção de aulas remotas, é notório que algumas instituições optaram por suspender as atividades pedagógicas, sob alegação de falta de meios, tanto dos professores quanto dos alunos, para seguir em plataformas virtuais. A prorrogação da interdição dos espaços físicos condicionou os educadores e gestores a adotarem soluções digitais, contudo, a falta de preparação tem resultado na réplica das aulas presenciais.

A partir disso, relevantes são os dados obtidos meses antes da disseminação viral, onde essa pesquisadora se propôs a responder a seguinte proposição: qual a percepção dos professores do curso de direito das instituições públicas de ensino superior do Paraná sobre a inserção de disciplinas a distância no curso presencial? O questionamento é relevante para a comunidade acadêmica ao passo que poderão ser formuladas propostas de ambientação e formação em educação a distância.

A pesquisa se justifica pelo fato da Educação a Distância ser uma realidade dentro da sociedade do conhecimento, bem como pelo crescente e desenfreado número de disciplinas, cursos e matriculados, portanto, torna-se pertinente e fundamental compreender os aspectos relacionados aos professores do curso de direito com essa modalidade de ensino, principalmente dos vinculados às Instituições Públicas de Ensino Superior, as quais possuem o mesmo sistema de financiamento e não auferem lucro com a prática.

Baseado nas colocações postas, aponta-se o objetivo geral da pesquisa, que é analisar a percepção dos professores do curso de direito das instituições públicas de ensino superior do Paraná sobre a inserção de disciplinas a distância no curso presencial. Como forma de viabilizar essa análise e responder o problema de pesquisa, os objetivos específicos foram determinados em dois níveis, sendo esses: verificar a compreensão destes professores sobre as legislações relacionadas a educação a distância e o curso de direito; e, constatar o interesse dos professores em realizar formação continuada para o ensino a distância.

Ao inserir a proposta de pesquisa no campo metodológico, a abordagem adotada é qualitativa. Segundo Ferreira, Junior e Rodrigues (2016) é a pesquisa qualitativa que permite ao pesquisador investigar os complexos fenômenos da educação e seu ambiente. Nessa perspectiva, o observador consegue estabelecer uma interpretação real dos fatos educativos na tentativa de compreender a

complexidade da educação e dos processos educacionais.

A pesquisa, no presente caso, complementa-se por ser do tipo exploratória, que, nas palavras de Gerhardt e Silveira (2009), visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Como acontece em qualquer exploração, a pesquisa exploratória é guiada pela intuição do pesquisador. Ela prioriza o ponto de vista dos investigados e mostra um significado inovador por meio do conhecimento do tema para, ao final, apresentar uma solução para um problema que ainda não foi levantado no passado.

Assim, os dados da investigação seguem as características de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória. A interpretação destes dados e as reflexões sobre os achados da pesquisa foram realizadas com assento no entendimento desta pesquisadora. A análise esteve baseada na interpretação, na subjetividade e nas considerações construídas a partir da obtenção das informações que serão descritas.

2 CULTURA EDUCACIONAL EM TEMPOS DE CIBERCULTURA

Vivemos numa época em que o maior patrimônio que uma pessoa pode possuir é o conhecimento, pois somente ele permite interpretar a realidade na qual estamos inseridos, chegando a conclusões coerentes sobre como enfrentá-la. O volume de informações produzidas e consumidas cresce de maneira desenfreada, entretanto, não são as informações que realmente importam, já que estão disponíveis e podem ser facilmente acessadas por qualquer interessado conectado.

É preciso que novas práticas de aprendizagem, de leitura e de escrita sejam inseridas para que os indivíduos as transformem em conhecimento. Para tanto, deve-se levar em consideração que a vida cotidiana das novas gerações está pautada na cibercultura (LÈVY, 1999) – conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento dos ciberespaços (meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores).

Para que o processo de aprendizagem não se torne apenas um acúmulo de informações, a cultura educacional deve ser adaptada, de modo que consiga acompanhar a mutação dos sujeitos dos processos, pois não basta fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, é preciso

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que eles se tornem transmissíveis e assimiláveis (FORQUIN, 1993).

Nesse contexto, são relevantes as ideias de Freire (2011), que defendeu a essencialidade de uma reflexão crítica sobre a prática, pois é pensando criticamente a prática educacional de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática. Conduzir processos de mudança sem levar em consideração os aspectos culturais implicados é um erro grave, que pode levar a grandes fracassos. A cultura não é um dogma que não pode ser alterado, às vezes, é preciso que sejam promovidas profundas alterações culturais como condição básica para sua sobrevivência.

3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

O número de matrículas em cursos superiores a distância tem aumentado progressivamente, conforme dados do Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no ano de 2018. Entre 2008 e 2018, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 182,5%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 25,9% nesse mesmo período. (BRASIL, 2019).

A expansão da educação a distância não se restringe à realidade brasileira, a conjuntura é global. Segundo pesquisa realizada por Barros (2015), as discussões e utilização da modalidade ultrapassaram as barreiras territoriais e atingiram organizações transnacionais como a Unesco, Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico que preveem recomendações, apesar de utópicas, de alcançarmos um mundo melhor por meio da esfera educacional, seja ela presencial ou a distância.

Moran (2011) julga que a educação a distância está se transformando em referência e causando mudança profunda na educação como um todo, ou seja, está deixando de ser considerada uma modalidade complementar ou especial utilizada em situações específicas. Ela está sendo estimada como uma opção importante quando o objetivo é o aprendizado contínuo, a formação continuada, a aceleração profissional ou uma conciliação entre estudo e trabalho.

Considerando a educação como eixo central do funcionamento da sociedade atual, a educação a distância é a que evidencia o processo de formação de subjetividades numa realidade cada vez mais dependente das tecnologias da

comunicação e da informação, pois a era do conhecimento, que traz a criatividade e a inventividade como fundamentais para a expansão da economia, acaba por disseminar a pedagogia para todos os campos da existência.

Valente (2011) ensina que uma aprendizagem efetiva e condizente com a nossa realidade, depende da composição de duas concepções, quais sejam: o acesso à informação e o conhecimento a ser construído pelo aprendiz. O desafio geral da educação e particular da educação a distância é criar condições para que a aprendizagem ocorra baseada nessas duas concepções. Isso implica na prática de diferentes abordagens de EaD, contemplando tanto a transmissão de informação como a construção do conhecimento.

Apesar de inúmeras pesquisas evidenciarem a necessidade da dialogicidade, a maioria das disciplinas e cursos a distância está baseada apenas na transmissão de informação, impedindo o processo de construção do conhecimento. Valente (2011) descreve o processo de construção de conhecimento de muitas ofertas a distância como uma grande confusão, por ausência de compreensão das questões sobre aprendizagem, principalmente por adotarem a prática de transmissão de informação, mas utilizarem em suas justificativas temas como aprender a aprender e construção do conhecimento, ou, até mesmo, teorias da EaD que sugerem estudo independente.

O autor conclui dizendo que estes cursos poderão apresentar resultados educacionais relevantes, entretanto, dificilmente prepararão os indivíduos para sobreviverem na sociedade do conhecimento. Quando a oferta é exposta de forma contraditória, comumente a comunicação entre os atores educacionais ocorre por meio de material impresso enviado aos alunos ou disponibilizados em ambientes virtuais (VALENTE, 2011). Isso não significa que os materiais não estabeleçam uma mediação pedagógica, mas é relevante destacar que a mediação pedagógica vai muito além desse tipo de comunicação.

Belloni (2015), em complemento, observa que ao pensar em qualquer inovação no campo educacional, são necessárias duas condições prévias: produção de conhecimento pedagógico e formação dos professores. Sem essas condições, não há integração entre os professores e os alunos para construção do conhecimento numa aprendizagem aberta e a distância. Como o conhecimento difere da informação, não é possível simplesmente transmiti-lo, uma aula só acontece com a participação ativa de todos os atores educacionais, que trazem consigo suas bagagens pessoais e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conhecimentos adquiridos. É a partir dessa interação que se constrói uma ação pedagógica seja na EaD ou no ensino presencial.

Educação distância é educação e deve ter qualidade, como a presencial. A qualidade deve ser mensurada pela seriedade das instituições, coerência dos projetos pedagógicos, competências dos gestores, professores, tutores e mediadores. As instituições que oferecem cursos presenciais de qualidade, normalmente mantém a mesma qualidade para as ofertas a distância, em razão do compromisso social, progresso educacional e preservação da sua imagem (MORAN, 2011).

4 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO JURÍDICO

No campo da educação jurídica, a concepção pedagógica adotada está voltada para a figura do professor, ao passo que o aluno assume o papel de ouvinte em aulas marcadas pela inexistência de interação, havendo apenas a exposição do conteúdo, ficando o ensino limitado as paredes da sala de aula (COSTA; ROCHA, 2018).

Não basta fazer do graduando um repetidor de codificações. Apesar dessa crítica parecer superada, ela é encontrada comumente nas obras críticas sobre educação jurídica, pois ainda se faz presente na realidade institucional dos cursos de direito brasileiros. Costa e Rocha (2018) sustentam a necessidade de se pensar uma nova forma de educar, que esteja centrada na perspectiva transdisciplinar do conhecimento para que os alunos posam desenvolver um olhar sistêmico, que vá além do conhecimento restrito ao sistema do direito.

Tal entendimento é reforçado por Gabrich e Mosci (2019) ao afirmarem que é preciso desenvolver um ensino dialógico e que considere a importância da inter, da multi e da transdisciplinaridade, para permitir um ensino sistemático, sustentável, humanista e capaz de promover efetivamente a transformação pessoal e social que somente ele é capaz de proporcionar.

Visando, uma vez mais, alcançar o pleno desenvolvimento e levando em consideração o panorama nacional, o interesse social, o contexto global e as perspectivas de emprego dos egressos, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, instituiu novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em direito, com foco na formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem

autônoma e participativa). As novas diretrizes estão voltadas para a prática jurídica, pois, conforme a pesquisa de Gabrich e Mosci (2019), os juízes, advogados e promotores não nascem com competências específicas, eles são formados e treinados pelo sistema de ensino jurídico. Deste modo, todos os problemas verificados na prática profissional perpassam pelo sistema educacional.

Na sequência, em 28 de dezembro de 2018, foi emitida a Portaria 1.428, que dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. A previsão alcança até 40% das disciplinas, ou seja, até dois dias de aula a distância por semana. Diante da atualização legislativa é iminente a necessidade de uma reflexão sobre a concepção cientifica vigente acerca do direito e sobre a prática jurídica que dela decorre, somada à reflexão sobre o modelo educacional usado pelas faculdades de direito brasileiras, pois ele é o responsável pela reprodução do conhecimento jurídico.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Este estudo segue uma abordagem metodológica qualitativa. Os dados foram coletados por meio do envio de questionário online a uma amostra não probabilística de professores do curso de direito das seis Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná que ofertam o curso presencial. A modalidade online foi escolhida baseada na distribuição fácil e rápida, alcançando participantes geograficamente dispersos.

O questionário foi aplicado na plataforma Google Docs, contendo um total de oito perguntas (cinco fechada e três abertas). Cerca de trezentos e cinquenta professores do curso de Direito, das Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná que ofertam o curso presencial (UFPR, UEM, UEL, UEPG, UENP e UNIOESTE) receberam, via e-mail institucional, um link para acesso ao questionário, o qual também foi enviado às secretarias do curso de direito de cada instituição para divulgação, permitindo que os docentes não atingidos por e-mail pudessem contribuir com a pesquisa.

A coleta de dados ocorreu no final do mês julho de 2019, entre os dias 24 e 31, após um teste piloto realizado na semana anterior à abertura, no dia 18 de julho de 2019, com apenas um professor, que verificou o tempo gasto para resposta (5 minutos). A divulgação via secretaria do curso foi uma estratégia que propiciou maior

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

distribuição e um aumento do número de participantes.

Após o encerramento do link do questionário online, foram contabilizados 29 questionários parcial ou integralmente respondidos. A participação parcial não impediu que o questionário fosse contabilizado e utilizado para análise. Todos os questionários passaram por um processo de apuração para verificar a consistência das respostas e a inspeção não resultou em nenhuma eliminação, todos foram considerados válidos.

Com base nos dados levantados e na análise realizada, foi possível aferir que os professores do curso de direito percebem a educação a distância como uma realidade distante, ou seja, afastada do modelo pedagógico por eles praticado dentro da sala de aula. Inserir disciplinas a distância na matriz curricular foi considerado sinônimo de ineficiência, pois ainda consideram a figura do professor como centro do processo pedagógico. Sugere-se que o desconhecimento sobre o tema seja o fator responsável pela desmotivação, não utilização e/ou aceitação da modalidade, bem como o fundamento das alegações sobre ineficiência, já que não possuem experiência prática.

Para alcançar uma resposta coerente para o problema, por um caminho seguro, foram explorados objetivos específicos em dois níveis. No primeiro nível, ao verificar a compreensão dos docentes investigados sobre as legislações relacionadas a educação a distância e o curso de direito, 51,7% dos participantes se manifestou de maneira favorável à utilização das metodologias ativas previstas nas novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de direito, contudo, não as utiliza e ainda não compreendeu o seu real significado, tampouco refletiu sobre a sua utilização ou saberia aplicá-las, por isso mantém o modelo expositivo de ensino, voltado a figura do professor, afastando e, em alguns casos, contrariando a inovação proposta pela legislação.

Os questionamentos sobre a inserção de disciplinas a distância na matriz curricular e possibilidade de propor uma disciplina a distância, mostraram posicionamentos divididos entre os respondentes, contudo, quanto ao comportamento das instituições, ficou demonstrado um baixo índice de discussões a respeito da inserção de disciplinas ou atividades a distância na matriz curricular do curso de direito. Com isso, tem-se a necessidade de reforçar o compromisso e o engajamento das Instituições de Ensino Superior e dos professores do curso de direito para a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

inserção da educação a distância no currículo, caso contrário, qualquer oferta a distância proposta, seja de disciplina ou apenas atividade, resultará num processo falho.

Apesar da gama de possibilidades trazida pela EaD, 86,2% dos professores, mesmo não tendo experiência com a modalidade, considera a flexibilização de até 40% da carga horária negativa, contudo, como demonstrado, a previsão legal não obriga a utilização de 40% da carga horária a distância, ela apenas permite o uso da modalidade até o montante previsto. O desafio das universidades é tornar os currículos dos cursos mais flexíveis, com a previsão de integração das atividades realizadas a distância com as presenciais.

No terceiro e último nível, buscou-se constatar o interesse dos professores em realizar formação continuada para o ensino a distância. Os dados obtidos demonstraram que 72,4% dos professores participantes possui interesse em frequentar cursos de capacitação, sugerindo a pretensão de melhorar a sua qualificação e inovar na sua atuação profissional. Com a obtenção dos mais variados níveis de resposta e campos de interesse, foi possível perceber que estes docentes, apesar de não possuírem conhecimento técnico sobre educação a distância, já tomaram consciência de que as práticas presenciais não são cabíveis na EaD, havendo uma pedagogia específica que precisa ser dominada e constantemente atualizada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu constatar que os professores do curso do direito das instituições públicas de ensino superior do Paraná não possuem conhecimento suficiente sobre as legislações aplicáveis à educação a distância e aos cursos jurídicos (diretrizes curriculares), e, também, sugere-se que o desconhecimento sobre o tema seja o fator responsável pela desmotivação, não utilização e/ou aceitação da modalidade, bem como o fundamento das alegações sobre ineficiência.

Os dados apurados permitem afirmar que os professores do curso de direito não estão preparados para atuar em EaD, todavia, em sua maioria, possuem interesse em aprender. Apesar do interesse, a pandemia do novo coronavírus não esperou que os professores se capacitassem para ofertar disciplinas a distância. A injunção do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ensino jurídico a distância se tornou iminente, para tanto, muitas instituições de passaram a utilizar o termo 'remoto' para designar o ensino praticado pelos docentes durante esse período.

Assim, conclui-se que o professor interessado em trabalhar com o ensino a distância terá a necessidade constante de se atualizar, seja para a disciplina específica, seja para os aspectos relacionados à metodologia de ensino e conhecimentos tecnológicos digitais. Como a pandemia condicionou os professores às aulas online, há necessidade de dar um retorno aos pesquisados para interpretar como estão trabalhando com essa realidade e quais as suas necessidades caso as aulas sejam retomadas em formato híbrido.

REFERÊNCIAS

BARROS, Joy Nunes da Silva. **Educação a Distância:** democracia e utopia na sociedade do conhecimento. Campinas: Papirus, 2015.

BELLONI, Maria Luiza**. Educação a Distância**. 7 ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia no Novo Coronavírus – COVID-19.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n °05, de 17 de dezembro de 2018, que institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito e dá outras providências.

COSTA, Barbara Silva; ROCHA, Leonel Severo. **Educação Jurídica e a Formação de Profissionais do Futuro**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FERREIRA, Jacques Lima; JUNIOR, Artur Leittis; RODRIGUES, Lucilene Marques Martins. Desenvolvimento Profissional dos Professores que atuam no Ensino Médio. **Revista Intersaberes**, v. 11, n. 24, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GABRICH, Frederico de Andrade; MOSCI, Tiago Lopes. O Aprimoramento do Ensino Jurídico para a Orientação de uma prática judicial racional no Brasil. **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília, v. 21, n. 124, jun./set. 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

VALENTE, José Armando; MORAN. José Manuel. **Educação a Distância:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.43 INSTAGRAM X ENSINO DE CIÊNCIAS: DEU MATCH?

Fabiele Rosa Pires[1560]

Juliana Ramos da Silva[1561]

Gabriela Rodrigues Noal[3]

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini[4]

RESUMO

A educação passa por inúmeros desafios, sendo o mais recente a adaptação ao ensino remoto, vivenciado como forma de manter o vínculo escolar durante a pandemia da Covid-19. Para tanto vem se utilizando diferentes plataformas digitais, que a maioria dos educadores e educandos não estava habituado e/ou preparado para usar com esta finalidade. Com o intuito de contribuir para a superação das dificuldades encontradas e proporcionar aulas diferenciadas nesse período desafiador, com o uso de plataformas digitais, desenvolvemos e aplicamos uma pesquisa do tipo Intervenção Pedagógica, executada por meio de duas práticas educativas remotas, dentro de uma componente curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pampa. Assim, foram planejadas aulas direcionadas a turmas de Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas, objetivando investigar se o Instagram tem a potencialidade de ser um bom recurso didático para promover práticas ativas de ensino-aprendizagem em Ciências. Assim, foram realizados e executados dois planejamentos distintos, com adequações a realidade vivenciada por cada turma, em relação ao desenvolvimento das atividades no ensino remoto, sendo um com aula assíncrona postada na plataforma YouTube e outro com aula síncrona na plataforma Google Meet. O recurso didático elaborado para cada prática foi abrigado em páginas distintas, criadas para essa finalidade no Insta, onde foram postados os jogos nos Stories, ficando disponíveis por 24 horas para resolução, após o período da intervenção. Como resultado, obteve-se um maior retorno da turma de Ensino Médio, na qual os estudantes apresentavam maior acesso à internet e afinidade com a rede social escolhida para o desenvolvimento do recurso didático, evidenciando a falta de acesso e vulnerabilidade socioeconômica na pandemia. A vista disso, ressaltamos a importância da realização de atividades diferenciadas e utilizando métodos diversificados que possam chegar a todos os estudantes, buscando promover o mais próximo de um ensino igualitário para todos.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Intervenção Pedagógica. Ensino Emergencial Remoto. Recurso didático. Plataformas digitais.

INTRODUÇÃO

[1]Licencianda em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Pampa, fabielepires.aluno@unipampa.edu.br
[2]Bacharelanda em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Pampa, julianaramos.aluno@unipampa.edu.br
[3]Licencianda em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Pampa, gabrielanoal.aluno@unipampa.edu.br
[4]Doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Pampa, mayraceschini.aluno@unipampa.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Durante a história, a educação sofreu mudanças influenciadas pelo contexto social, econômico e político, nas quais é possível destacar algumas transformações, como as tentativas de universalização do acesso à escola para todos e de forma igualitária, a democratização do ensino público, a criação do Ministério da Educação (MEC) e a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (ABRUCIO, 2018). No entanto, mesmo com todas essas significativas alterações para a melhoria da educação, é possível inferir que ela teve de passar e ainda enfrenta inúmeros desafios, sendo o mais atual, a manutenção dos processos de ensino-aprendizagem durante a pandemia causada pela Covid-19.

Para manter o vínculo dos estudantes com a escola adotou-se a modalidade de ensino emergencial remota, na qual tanto professores em atuação como em formação tiveram de reinventar suas práticas, juntamente com os educandos e os educandários, para minimizar os déficits causados pelas circunstâncias da pandemia. Assim se adaptando aos meios tecnológicos, que agora passaram a ser essenciais para a execução das aulas de maneira mais eficiente. Desafios esses, também enfrentados pelos estudantes que tiveram que se habituar às tecnologias, junto de seus familiares, passando a ter que lidar com distrações desencadeadas pela brusca mudança de ambiente.

Nesse sentido, Führ (2018), afirma que a educação do século XXI ou da era digital deve ser construída para contemplar autonomia, criatividade, solidariedade, interações e investigações. Vindo ao encontro das ideias de Lima e colaboradores (2019), que afirmam que com a democratização do acesso à internet, o mundo está conectado e as redes sociais se tornaram um fenômeno que facilita o acesso à informação, a comunicação e o compartilhamento de ideias, sendo também potentes aos processos educativos.

Cabe ressaltar que as redes sociais surgiram no ano de 2006 e que desde sua criação são consideradas importantes meios de circulação e criação de debates sobre as mais variadas temáticas (JUNIOR; VELLOSO; SANTOS, 2020). Com base na popularização do uso dessas plataformas, diferentes atores do cenário da educação vêm procurando acompanhar essa novidade, utilizando as redes sociais em processos de ensino-aprendizagem, já que possibilitam experiências interativas (VAGULA; NASCIMENTO; GASPARIN, 2021).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A plataforma Instagram é uma rede social de grande influência entre os jovens que buscam entretenimento e pode ser acessada de forma fácil e rápida pelo celular (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020). Assim, surgiram muitas páginas para a divulgação de conteúdos científicos nessa plataforma, com o intuito de promover e popularizar informações, ficando evidente a potencialidade de utilizá-la, também, para promover práticas que estimulem a aprendizagem.

Nesse sentido, vislumbramos que essa rede social poderia ser utilizada como recurso didático, pois é de livre acesso, manejo intuitivo e popular entre os jovens, público-alvo de práticas de ensino a nível Fundamental, em seus Anos Finais, e de Ensino Médio. Sobretudo, diante do cenário pandêmico, que com a suspensão das atividades letivas presenciais na Educação Básica e Superior, para diminuir a circulação do vírus, adotou o modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE), para dar continuidade às atividades educativas (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020), necessitando a utilização de diferentes plataformas digitais para desenvolver as atividades e engajar os educandos no processo de construção de conhecimentos.

Partindo dessa hipótese e se justificando pelo cenário vivenciado, planejamos e executamos uma pesquisa do tipo Intervenção Pedagógica (DAMIANI et al., 2013), por meio da aplicação de duas práticas pedagógicas remotas utilizando o Instagram como recurso didático, sendo elas atividades propostas dentro da componente curricular de Práticas Formativas e Educativas II, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pampa. Assim, objetivamos investigar se o Instagram tem a potencialidade de ser um bom recurso didático para promover práticas ativas de ensino-aprendizagem em Ciências. Dessa forma, neste trabalho relatamos nossos achados durante a intervenção, salientando as diferenças encontradas na aplicação entre as turmas das diferentes etapas e redes de ensino e avaliando a pesquisa realizada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para demarcar o campo teórico-conceitual da pesquisa do tipo Intervenção Pedagógica (DAMIANI et al., 2013) e facilitar o entendimento dos procedimentos realizados, apresentamos os procedimentos metodológicos em duas partes: a metodologia da pesquisa e os métodos de ensino-aprendizagem utilizados na prática pedagógica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.1 Metodologia da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em nível exploratório e com uma abordagem qualitativa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Para tanto, foi realizada e avaliada uma proposta de intervenção pedagógica (DAMIANI et al., 2013), composta por duas práticas educativas, executadas em escolas da rede pública, com uma turma de Ensino Fundamental e outra do Médio, utilizando em ambas o Instagram como recurso didático para o ensino de Ciências.

Pesquisas do tipo Intervenção Pedagógica, segundo Damiani e colaboradores (2013) são planejadas e implementadas com a finalidade de produzir melhorias no processo educativo, passando pela necessária etapa de avaliação dos seus efeitos e da própria intervenção, para que seja considerada método de pesquisa e não apenas relato de experiências educativas.

A pesquisa foi realizada de forma remota, sendo seus sujeitos estudantes da Educação Básica, matriculados em turmas de etapas e escolas distintas da rede pública, sendo uma municipal e outra estadual. A turma pertencente ao Ensino Fundamental, conta com 24 alunos matriculados e faz parte da rede municipal de Pântano Grande, enquanto as turmas do Ensino Médio, vinculadas a rede Estadual, contam com 87 estudantes matriculados que frequentam a escola no município de São Gabriel, ambas no Rio Grande do Sul.

Foram instrumentos de coleta de dados as interações com os estudantes nos grupos das turmas na plataforma WhatsApp, a gravação do encontro síncrono no Google Meet, as respostas dadas aos recursos didáticos criados no Instagram.

Para a análise utilizamos o método de Análise do Conteúdo, que segundo Bardin (2011) é um método descritivo e interpretativo, realizado a partir da pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

2.2 Métodos de ensino-aprendizagem utilizados na prática pedagógica

As práticas educativas foram elaboradas e aplicadas como atividade proposta dentro da componente curricular de Práticas Formativas e Educativas II. Desse modo, fomos orientadas a formar grupos de trabalho para planejamento e execução delas, a partir do contato com as escolas que escolhêssemos, sendo elas uma da rede

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

municipal outra da rede estadual, para o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, para vivenciarmos as duas realidades, com organizações distintas diante do ensino remoto emergencial.

Depois do contato com as escolas, em especial com as professoras regentes das disciplinas de Ciências e Biologia, foram elaborados os planos de aula, que abordavam conteúdos indicados por elas, inserindo-se um recurso didático, sendo ele um jogo educativo, com questões de múltipla escolha, abrigado na rede social Instagram.

Para isso, foram criadas contas específicas na rede social, uma para cada prática[1562] (Figuras 1 e 2), onde cada jogo foi postado, utilizando-se para isso os Stories, ficando, dessa forma, disponíveis para os educandos por 24h. Além disso, com o intuito de nos apresentar, estabelecer contato e engajar os estudantes com a proposta, elaboramos cards de apresentação, que foram enviados nos grupos de WhatsApp das turmas e postados nas contas do Instagram. Nesta oportunidade solicitamos a eles que utilizassem seu Insta para responderem ao jogo e que seguissem a página para realizar a atividade no dia proposto, sendo também explicado que poderia ser utilizada a rede social de algum familiar, caso não tivessem conta própria, como forma de garantir a participação de todos.

Figuras 1 e 2 – Recursos didáticos criados na Plataforma digital Instagram.

Fonte: Autoras (2021).

Para a aplicação do recurso, foi planejada e executada uma prática educativa em cada turma, com slides atrativos para facilitar a explicação do conteúdo, elaborados na plataforma Canva. Para a turma do Ensino Fundamental, a exposição

[1562] Genética Mendeliana. Disponível em:https://instagram.com/geneticamendeliana?utm_medium=copy_link
Ecologia dos Seres. Disponível em: https://instagram.com/ecologiadosseres?utm_medium=copy_link

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do conteúdo foi realizada por meio de uma videoaula[1563], gravada e disponibilizada na plataforma Youtube, visto que a maioria dos estudantes da turma não consegue acessar os conteúdos de forma síncrona, procurando assim, garantir o acesso de todos a explicação. Já com as turmas do Ensino Médio foi possível realizar a prática de forma síncrona, utilizando a plataforma Google Meet, na qual também utilizamos recursos visuais para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Posterior a cada prática, foram postadas questões referentes aos conteúdos abordados em cada turma, Genética Mendeliana no Ensino Fundamental e Ecologia no Médio. As questões foram agrupadas nos níveis: fácil, médio e difícil. No período em que ocorreram as postagens do jogo, através dos Stories, fez-se uso de várias ferramentas da rede social como gifs, caixas de texto e figuras para ilustrar as perguntas em forma de enquetes e torná-las mais atrativas, motivando os alunos a participar. As questões ficaram disponíveis para resolução por 24 horas, após a postagem, conforme a política de configurações da rede social, sendo acompanhadas as devolutivas por meio do histórico de respostas aos Stories. Dessa forma, foi possível estabelecer e avaliar quais aspectos conceituais os estudantes haviam conseguido construir com as explicações prévias e quais necessitavam esclarecimentos posteriores para sanar déficits na aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a inserção do Ensino Remoto Emergencial (ERE), os professores estão sendo ainda mais desafiados a usar diferentes materiais didáticos para diversificar suas aulas, que por tempo indeterminado não são em salas de aula presenciais, mas virtuais utilizando-se de plataformas digitais. Desta forma, nos desafiamos a pesquisar, para além de trabalhar os conteúdos propostos pelas professoras regentes das turmas, um meio de despertar a motivação e interesse dos estudantes para o processo de ensino-aprendizagem em Ciências.

Para isso, foi necessário o diálogo prévio com as regentes das disciplinas de Ciências e Biologia, para realizar um planejamento pertinente com a realidade vivenciada pelos sujeitos. Assim, o planejamento da aula no Ensino Fundamental, que

[1563] NOAL, G.R. Aula Genética Mendeliana. (21 min 33s). Disponível em: https://youtu.be/_v9RFQ1JlRY. Acesso em: 19 jul. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

abordou as Leis de Mendel, foi adaptado para a modalidade assíncrona, enquanto o do Ensino Médio, que teve como tema a Manifestação de Vida em seus diferentes Níveis de Organização. Pode ser realizado sincronamente. Depois da elaboração de ambas as aulas, foi preciso planejar e produzir os jogos didáticos online e de fácil acesso, contendo questões sobre os conteúdos vistos nas aulas teóricas.

A escolha da aplicação do jogo didático utilizando a ferramenta dos Stories da rede social Instagram foi pela popularidade dela entre os jovens. A produção das aulas seguidas de jogos didáticos, apesar de ter sido um grande desafio, nos possibilitou descobrir que, apesar de ser um espaço virtual usado para entretenimento, as redes sociais podem ser usadas a favor da aprendizagem significativa. Segundo Vendramin (2020), está se trata de uma maneira de somar conhecimentos novos aos conhecimentos prévios, atribuindo, desse modo, um significado ao conteúdo e o reaplicando em uma nova situação. Assim, a rede social por nós utilizada mostrou potencialidade para ser usada como recurso didático, no qual é possível realizar a fixação de conceitos, avaliar o que foi construído de forma significativa e aplicar conhecimentos de outras formas, para posterior recapitulação dos que ainda não foi compreendido.

Contudo vale salientar que, a partir dos instrumentos de coleta de dados, analisados por meio da metodologia de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), evidenciamos que a participação dos alunos do Ensino Fundamental durante a prática educativa foi ínfima, pois apesar da maioria da turma ter visualizado a videoaula, apenas dois alunos participaram do jogo didático proposto Instagram, ficando muito difícil analisar e fazer inferências sobre a aprendizagem do grupo estudado. Porém, este dado nos coloca frente a outras duas categorias de análise, como a pouca familiaridade deles com a rede social escolhida, por serem mais jovens, desmistificando nossa hipótese inicial e a dificuldade de acesso desses estudantes. Nesse sentido, percebesse que o ensino remoto emergencial ressaltou as desigualdades sociais, tendo em vista que vivemos um cenário no qual existem pessoas que vivem em situações precárias, desde a estrutura física de suas residências à falta de acesso a necessidades básicas do dia a dia, além das diferenças de acesso, devido a marcadores como gênero, raça e classe social (NASCIMENTO; SANTOS, 2020). Desse modo, muitos estudantes não possuem acesso à internet com uma conexão de qualidade, fazendo uso de dados móveis das operadoras de

celulares, sem contar a falta equipamentos eletrônicos para acompanhar as aulas síncronas e acessar as plataformas digitais de ensino (SOUZA; MIRANDA, 2020), já que, em muitos casos, vários membros da família fazem uso do mesmo celular, fato que dificulta e desestimula o processo de aprendizagem, assim como limita a autonomia e a criatividade dos professores para proporcionar aulas diferenciadas.

Por outro lado, os alunos do Ensino Médio superaram todas as expectativas, sendo que participaram da aula síncrona 75% dos matriculados e destes 97% realizaram o jogo didático proposto, possibilitando avaliar a construção do conhecimento dos estudantes da turma, que se mostrou significativa, tendo a maioria acertado as questões e aplicado o conhecimento em uma nova situação (VENDRAMIN, 2020). Além disso, participaram da aula teórica síncrona com curiosidade e interagindo a todo tempo. Aqui, expressando-se dados opostos a realidade apresentada na outra etapa de ensino e vindo ao encontro da hipótese levantada, demonstrando a potencialidade do Instagram para o ensino de Ciências. Este fato é amparado pelas ideias de Oliveira e Junior (2020) que ressaltam a influência desta rede, bem como sua popularidade e diferentes potencialidades.

Avaliando-se a Intervenção Pedagógica, pontuamos que o desenvolvimento das duas práticas educativas subsidiou o processo formativo reflexivo, pois a partir da comparação entre as vivencias em distintas realidades e etapas de ensino podemos perceber que não há receita pronta para a educação, pois precisamos adequar as práticas a diferentes realidades e públicos atendidos. Além disso, vislumbramos que diante da pandemia os educadores precisaram se reinventar profissionalmente sem preparação ou capacitação prévia (BEHAR, 2020), lidando com o mundo digital, com o qual muitos não apresentam proficiência e intimidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos com esta pesquisa investigar se o Instagram tem a potencialidade de ser um bom recurso didático para promover práticas ativas de ensino-aprendizagem em Ciências, para tanto planejamos e executamos uma Intervenção Pedagógica, composta por duas práticas pedagógicas remotas.

A partir dos dados coletados consideramos que o ensino remoto desencadeou grandes mudanças no cotidiano de alunos e professores da Educação Básica,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

amplificando problemas sociais e evidenciando a importância de acesso a plataformas digitais para a promoção do ensino-aprendizagem em tempos de pandemia. Contudo, ficou evidente a falta de acesso enfrentada pelos estudantes do Ensino Fundamental, retratando déficits que a pandemia está causando e que irão repercutir de forma negativa futuramente, expondo as diferentes condições de acesso e a falta de garantia à uma educação igualitária que é, inclusive, um direito de todos.

Consideramos ainda que, o Instagram é um potente recurso para o Ensino de Ciências, pois utilizado com o público correto (com acesso e afinidade com a rede) pode-se por meio dele promover e motivar os estudantes, possibilitando uma apresentação diferente e atrativa dos conteúdos, que chama a atenção deles. Assim, afirmamos que, como em todo bom relacionamento, quando os sujeitos certos estão envolvidos no processo, o Instagram e o Ensino de Ciências dá Macth!

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, L. F. Uma breve história da educação como política pública no Brasil. **Editora SM**. p.37-58 .2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BEHAR, P. A.O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade**. 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br Acesso em: 04 jul. 2021.

DAMIANI M. F.; ROCHEFOR, R. S.; FONSECA, R.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel, Pelotas 57 – 67, julho/agosto 2013.Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822. Acesso em: 11 jun. 2021.

FÜHR, C. R. EDUCAÇÃO 4.0 E SEUS IMPACTOS NO SÉCULO XXI. **V CONEDU**. 2018.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

JUNIOR, C. R. D.; VELLOSO, L.; SANTOS, R. OS MOVIMENTOS CIBERATIVISTAS DE (RE)EXISTÊNCIA NAS REDES SOCIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO. **Revista Teias**. v. 21. n. 60 • jan./mar. 2020.

LIMA, S. G. S.; COSTA, S. A.; PINHEIRO, F. T. M. REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO: DESDOBRAMENTOS CONTEMPORÂNEO DIANTE DE CONTEXTOS TECNOLÓGICOS. **II Encontro Regional Norte-Nordeste da ABCiber**. Aracaju-SE. 2019.

MOREIRA, M. A. J.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**. n.34, p.351-364. 2020.

NASCIMENTO, I. S; SANTOS, P. C. A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil. **Caderno de Administração.** v.28. 2020.

OLIVEIRA, F. I.; JUNIOR, S. G. Educação nas redes sociais: o ensino do design e da moda através de páginas do Instragram. **Colóquio Internacional de Design**. 2020.

SOUZA, G. D. MIRANDA, C. J. DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO. **Boletim de Conjuntura**. vol.4, n.11. 2020.

VAGULA, L.; NASCIMENTO, M. C. M.; GASPARIN, L. J. TECNOLOGIA, REDES SOCIAIS E EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO COLABORATIVA DO CONHECIMENTO NO ENSINO DE QUÍMICA. **Revista Educação em Debate**. nº 84. 2021.

VENDRAMIN, O. E., ARAUJO, P. M. A. A teoria da aprendizagem significativa e a estratégia de ensino método de caso: um estudo no ensino superior de contabilidade introdutória. **Revista GUAL**. v. 13, n. 1, p.157-179, 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.44 JOGO VIDA FINANCEIRA EM CHEQUE: UM OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Janiele Nascimento da Silva[1564]

Victor Emanuel da Luz Campos[1565]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar o desenvolvimento de um jogo digital na linguagem de programação Scratch. O jogo intitulado Vida Financeira em Cheque consiste em um objeto de aprendizagem virtual que simula situações financeiras introduzindo assuntos como orçamento familiar, operações bancárias, inflação, imposto de renda, consumo, trabalho dentre outras temáticas de economia e finanças que circundam a vida humana e que estão ausentes das abordagens adotadas pelos livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras, à vista disso, sua elaboração se dá diante da necessidade de inserir o aluno em contextos financeiros que provoquem a reflexão e o desenvolver de uma postura crítica perante o uso das diversas modalidades de créditos. Além de abordar o estado da arte do ensino da Educação Financeira no Brasil, este trabalho irá apresentar a estruturação desse objeto baseada na metodologia de desenvolvimento de jogos educacionais concebida pela equipe multidisciplinar do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Após a realização dos testes com o público alvo do projeto a fim de verificar se a proposta contempla a temática abordada, o jogo será disponibilizado na plataforma do programa como um recurso didático para auxiliar o ensino de conceitos financeiros básicos, visando à educação financeira dos alunos.

Palavras-chave: Educação Financeira. Jogo digital. Scratch.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, com o advento da explosão de oferta de crédito e a estabilização da inflação, o uso do das diversas modalidades de créditos, quer na aquisição de bens, quer na aquisição de serviços deveria dinamizar a economia e propiciar melhor qualidade de vida à população. No entanto, o País apresenta um quadro alarmante no que se refere ao endividamento e à inadimplência dos consumidores brasileiros.

Tal cenário é apontado pela Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (Peic), realizada pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), onde os dados coletados, em todas as capitais dos estados e no Distrito Federal, com aproximadamente 18 mil consumidores, mostra que o percentual de famílias brasileiras com dívidas chegou a 67,5% em abril de 2021,

[1564] Graduanda em Licenciatura em Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, janyelesilva210@gmailcom.
[1565] Graduando em Licenciatura em Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, victtor.campos213@gmail.com.

sendo o cartão de crédito a modalidade de pagamento responsável pela maior parte do endividamento, o cheque especial e crédito consignado também se destacaram entre as modalidades mais procuradas, assim como os financiamentos de casa e carro, pela elevada liquidez e juros baixos.

Nesse panorama, corroboramos com Muniz (2010, p.1) que “a educação para essa nova realidade não acompanhou a velocidade dessas transformações”, posto que a realidade que assola a nação verde-amarela se deve ao consumo exacerbado e a falta de conhecimento financeiro dos cidadãos que fazem uso inconsciente do crédito, sem o devido planejamento gerando o desequilíbrio financeiro, sendo este, caracterizado pelo Banco Central do Brasil (BCB) como um problema que afeta a vida dos indivíduos, das famílias e da sociedade.

Tendo em vista que a Educação Financeira é um tema que atinge a vida humana em escala local, regional e global, torna-se necessário incorporá-la às propostas pedagógicas de forma transversal e contextualizada, conforme as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Entretanto, pesquisas (AMORIM, 2016;TRINDADE, 2017; GRÉGIO, 2018) que analisaram a abordagem deste tema em coleções de livros didáticos de Matemática mais distribuída no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio enfatizam que apesar das obras apresentarem contextos referente a Educação Financeira não trazem em suas propostas discussões propícias, de modo a desenvolver uma postura crítica dos alunos frente aos inúmeros eventos financeiros que terão que lidar no decorrer de sua vida.

Diante do exposto, com intuito de aproximar o aluno da realidade do mercado financeiro, para entender o comportamento do dinheiro no tempo, organizar de forma prudente suas finanças e fazer o uso consciente do crédito, este artigo tem por objetivo apresentar o desenvolvimento de um jogo digital de simulações de situações financeiras na linguagem de programação Scratch.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O ensino da Educação Financeira no Brasil

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Educação Financeira no ensino básico passou a ser obrigatória, no Brasil, no ano de 2017, mas ainda em 2010 foi estabelecida, através do Decreto 7.937, a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), cujo objetivo era a inserção dessa temática na Educação Básica, no entanto, atualmente tal prática não faz parte das intervenções pedagógicas da maioria das escolas do País (OLIVEIRA e STEIN, 2015).

O reflexo desse cenário é apresentado pelo resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA) em letramento financeiro realizado em 2018 pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), onde o Brasil ocupou a 17ª posição entre 20 países que participaram da avaliação. Entre os fatores elencados que tornam a mudança desse quadro lenta é a falta de capacitação dos professores, uma vez que ainda não foram pensados cursos para capacitar os docentes neste assunto.

Nesse âmbito, os livros didáticos distribuídos nas escolas pelo PNLD são os principais norteadores da prática pedagógica dos docentes em sala de aula no que se refere ao ensino de conhecimentos financeiros pessoais e do mercado. Estes materiais que subsidiam o trabalho dos professores por sua vez englobam contextos no que concerne a situações financeiras, porém ao comparar as propostas trazidas por alguns livros didáticos, analisados por Amorim (2016), com as situações reais do mercado financeiro, as discordâncias são exemplificadas pelos pagamentos de empréstimos oferecidos no regime de juros simples, sistema irreal no mercado, enquanto os sistemas de amortização SAC (Sistema de Amortização Constante) e tabela PRICE (Sistema Francês de Amortização) mais utilizados não são tratados nos textos.

Além disso, assuntos que devem ser discutidos, visando à educação financeira dos alunos, como orçamento familiar, inflação, imposto de renda, consumo, trabalho, dentre outros conceitos básicos de economia e finanças, que circundam a vida humana, estão ausentes dos contextos financeiros trazidos pelos livros didáticos utilizados no Ensino Médio (TRINDADE, 2017; CORDEIRO; COSTA; SILVA, 2018).

Os diversos obstáculos listados para preparar os futuros consumidores para fazer uso consciente e crítico das modalidades de créditos, de forma a contribuir com o desenvolvimento econômico e social, corroboram o pensamento de D'Ambrósio (2007, p. 80) que "o grande desafio para a educação é pôr em prática hoje o que vai

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

servir para o amanhã. Pôr em prática significa levar pressupostos teóricos, isto é, um saber/fazer acumulado ao longo dos tempos passados, ao presente".

Este desafio não se restringe à matemática, posto que a Educação Financeira é proposta pela BNCC como uma temática que deve ser abordada de forma transversal e integradora, apesar de restringir-se ao universo da Matemática Financeira. Nesse panorama, em concordância com Muniz (2010, p.2), entendemos que:

> [...] educar financeiramente um cidadão vai além de ensinar Matemática Financeira. Apesar de ser o assunto central e, portanto, necessário e indispensável, não é o suficiente. Educar financeiramente é uma ação muito mais ampla, que inclui: aprender matemática para compreender as situações financeiras; entender o comportamento do dinheiro no tempo; organizar conscientemente suas finanças (futuras) pessoais; discutir matematicamente o uso consciente do crédito.

2.2 O Scratch

O Scratch é uma linguagem de programação visual criada pelo grupo Lifelong Kindergarten da universidade americana MIT (Massachusetts Institute of Technology) que permite criar jogos, animações, histórias interativas, simuladores, ambientes virtuais de aprendizagem, músicas e arte. Sua dinâmica de funcionamento é bem simples e intuitiva, pois trabalha com blocos para montar, tipo LEGO, ou seja, os comandos são visualizados por meio desses blocos que são arrastados para uma área específica e conectados, formando a programação do ambiente, conforme ilustra a figura 1.

Figura 1 – Linguagem de programação visual

Fonte: Autores (2021)

Essa linguagem de programação visual foi criada para estimular crianças a desenvolverem criatividade, raciocínio lógico, trabalho em grupo e ensinar programação, mas por ser uma ferramenta bem intuitiva, grátis e que oferece tantos recursos é também utilizada por professores da educação básica para criar materiais didáticos e também por universidades para ensinar lógica de programação para alunos universitários. A exemplo disso, o presente projeto que consiste no desenvolvimento de um jogo digital no Scratch como objeto de aprendizagem para o ensino da educação financeira surgiu durante a disciplina de Informática Aplicada à Educação do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

Dessa forma, o jogo intitulado Vida Financeira em Cheque de representações de situações de cunho financeiro está sendo desenvolvido no Scratch em virtude de ser um ambiente digital que propicia a combinação de um leque de artifícios multimídia como: áudios, imagens, histórias interativas, jogos educacionais, simulações e animações.

2.3 Desenvolvimento do jogo Vida Financeira em Cheque como objeto de aprendizagem no ensino da Educação Financeira

Os objetos de aprendizagem (OA) são recursos didáticos, digitais ou não, que favorecem o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os jogos digitais se destacam como objetos de aprendizagem ao promoverem simulações de situações e cenários em contextos em que determinado conceito é aplicado (PAULO; RIBAS; KNAUT, 2015).

Nesse viés, diante da necessidade apontada pelo quadro brasileiro no se refere a Educação Financeira de incorporar as propostas didáticas contextos financeiros que provoquem o aluno a refletir e a desenvolver uma postura crítica perante ao uso das diversas modalidades de créditos, a linguagem de programação Scratch mostra-se como uma tecnologia potencializadora por ser uma ferramenta que permite a criação, por exemplo, de simulações de financiamentos de imóveis, carros ou outros bens, onde é possível abordar diversos conceitos financeiros como de amortização, taxa de juros, impostos, saldo devedor e entre outros termos básicos para que o futuro consumidor seja capaz de tomar decisões conscientes frente às operações bancárias.

Contudo, para criar um jogo educacional mesmo em um software de linguagem simples é necessário um planejamento que inclua o estudo de questões relacionadas à aprendizagem, programação e design gráfico (LEMOS et al., 2018). Dessa forma, a estruturação do jogo Vida Financeira em Cheque no Scratch baseia-se na metodologia de desenvolvimento de jogos educacionais concebida e utilizada pela equipe multidisciplinar do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ilustrada pela figura 2.

Figura 2 – Metodologia de Desenvolvimento de Jogos Digitais como Objetos de Aprendizagem

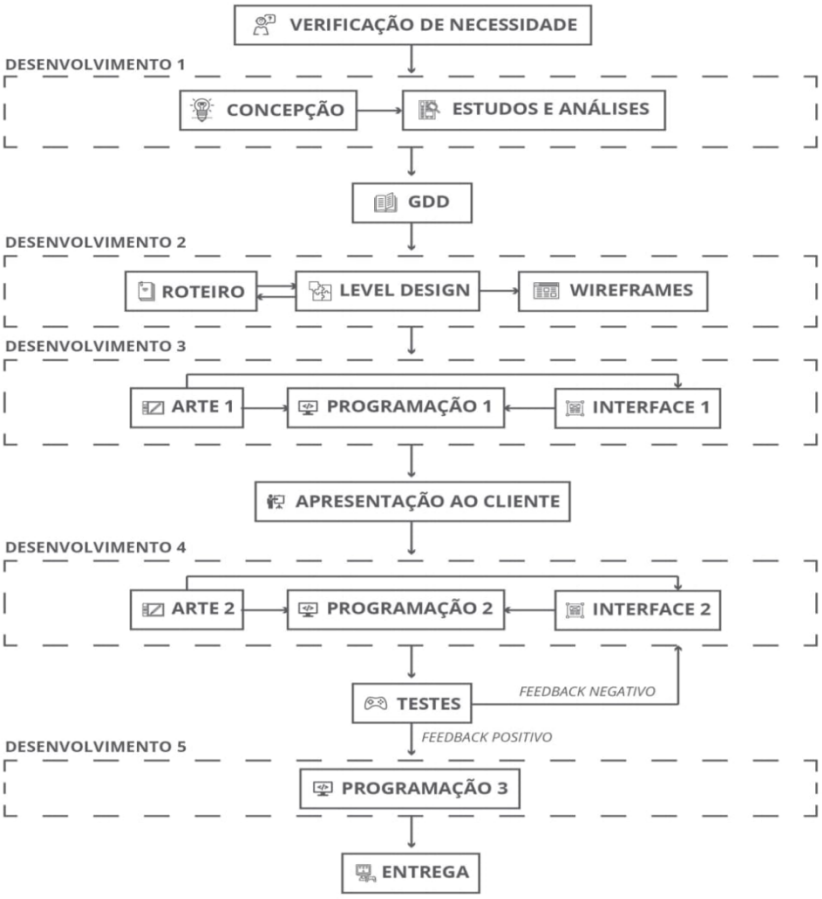

Fonte: Lemos et al.(2018, p.8)

A elaboração do jogo Vida Financeira em Cheque como objeto de aprendizagem se dá pela abordagem superficial dada pelos livros didáticos no que concerne à contextualização de temas essenciais para a alfabetização financeira dos alunos, uma vez que estes materiais ainda hoje exercem grande influência na prática do professor em sala de aula (CORDEIRO; COSTA; SILVA, 2018).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Após a revisão da literatura e análise das possibilidades de como a temática seria explanada no Scratch deu-se início a fase de Desenvolvimento 1, dividida em duas etapas: Concepção e Estudos e Análises. Conforme a metodologia proposta pelo NTE da UFSM, na etapa de concepção foi definido o público alvo, estudantes do Ensino Médio, a interface do jogo, ou seja, como será feita a interação do usuário com o jogo e o gênero do game, simulação. Enquanto na parte de estudos e análises foram analisadas quais questões seriam abordadas, as regras de funcionamento, a dinâmica e o objetivo do jogo com base nas habilidades previstas na BNCC para o ensino da área de Matemática e suas tecnologias considerando o contexto da educação financeira.

Posteriormente, as principais informações sobre a proposta, funcionalidades e mecânicas deste objeto foram inseridas em um Game Design Document (GDD) que consiste em um documento que pode ser acessado pelos membros do projeto, desse modo, o GDD foi criado no Jamboard, um quadro interativo do Google que pode ser editado de forma colaborativa e que armazena todo o conteúdo na nuvem.

Em seguida, na fase de Desenvolvimento 2, deu-se início a elaboração do Roteiro, Level Design e Wireframes. Depois de formular o enredo do jogo, na etapa de Level Design foram estabelecidas as fases do jogo, desde a definição de uma profissão para o usuário ter uma renda inicial para tomar decisões de compra, investimento ou empréstimo a simulações de financiamentos de imóveis onde o jogador terá que analisar através de planilhas qual o sistema de amortização como, SAC ou tabela PRICE é mais viável considerando seu orçamento e um dado período.

Essas fases e os Wireframes, desenhos de cada tela do jogo, foram construídos no Figma, uma ferramenta online de design gráfico que permite a criação de interfaces gráficas. Disto isso, a arte do game assim como os cenários, ícones, personagens e menus que vão dar vida à ambientação desse recurso digital, assim como as etapas de interface 1 e programação 1 foram desenvolvidas no Figma, onde foi possível criar o protótipo do objeto Vida Financeira em Cheque com a finalidade de testar as mecânicas básicas do jogo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 3 – Interface do protótipo do jogo no Figma.

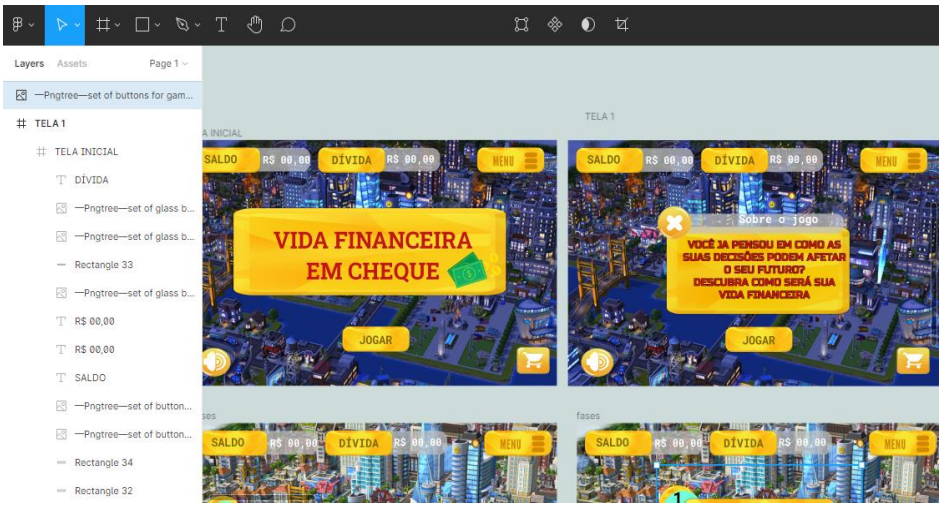

Fonte: Autores (2021).

Com a estruturação do projeto concluída foi dado início a fase de Desenvolvimento 4 no Scratch, na qual as etapas de arte , interface e programação estão em andamento. Após esse processo, seguindo a metodologia empregada, serão realizados testes com o público alvo do projeto a fim de verificar se a proposta contempla a temática abordada e se propicia um ambiente de aprendizagem.

Na última fase, no estágio de refinamento de programação serão realizadas alterações em algum aspecto do jogo considerando a opinião dos alunos e, por fim, o jogo Vida Financeira em Cheque será disponibilizado na plataforma do Scratch como recurso didático para o ensino da educação financeira e para uso da comunidade em geral.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ainda não ter sido aplicado, o presente projeto pretende contribuir para a educação financeira dos alunos, fazendo simulações próximas da realidade que eles irão se deparar ao longo da vida através de um jogo digital, com o intuito de fazê-los analisar as opções e usar a matemática financeira e o bom senso para as tomadas de decisões, de forma que façam bom uso do seu dinheiro e não comprometa exageradamente a sua renda mensal diante dos eventos propostos.

Em síntese, após a realização dos testes com o público alvo do projeto a fim de verificar se a proposta contempla a temática abordada, o jogo será disponibilizado

na plataforma do programa como um recurso didático para auxiliar o ensino de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Victor. **O ensino da Matemática Financeira: do livro didático ao mundo real**. 1ª ed. Rio de Janeiro: SBM, 2016. Disponível em: https://www.sbm.org.br/wp-content/uploads/2017/07/Simposio_Nordeste_O-ensino-de-Matematica-Financeira.pdf. Acesso em: 29 de jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

CORDEIRO, Nilton J. N.; COSTA, Manoel Guto V.; SILVA, Marcio N. EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO BRASIL: uma perspectiva panorâmica. **Ensino da Matemática em Debate**, São Paulo, v. 5, n. 1, 2018.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Educação matemática: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 2007.

GRÉGIO, Mariana Matheus. **Educação Financeira: uma análise de livros didáticos de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental**. 2018. 68 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2018.

LEMOS, Cássio Fernandes et al. Metodologia de desenvolvimento de jogos digitais como objetos de aprendizagem para educação a distância (EAD). In: XV CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA, 15., 2018, Natal. **Anais do XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior à distância**, Natal: esud, 2018. P. 20-23. Disponível em: https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/187214_1_ok.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2021.

MUNIZ, Ivail Junior. Educação Financeira: conceitos e contextos para o Ensino Médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2010, Salvador. **Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática**, Salvador: SBEM, 2010. P. 1-11. Disponível em:https://docplayer.com.br/11263085-Educacao-financeira-conceitos-e-contextos-para-o-ensino-medio.html. Acesso em: 29 de jun. 2021.

NÚMERO de brasileiros endividados alcança recorde em abril. **Portal do comércio de bens, serviços e turismo brasileiro**, 2021. Disponível em: https://www.portaldocomercio.org.br/noticias/numero-de-brasileiros-endividados-alcanca-recorde-em-abril/334217. Acesso em: 02 de jun. de 2021.

OECD (2020). **PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money?.** Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en. Acesso em: 02 de jun. 2021.

OLIVEIRA, Savana da Silva; STEIN, Nina Rosa. A Educação Financeira na Educação Básica: um novo desafio na formação de professores. **Universo Acadêmico**,

Taquara, v.8, n.1, jan./dez. 2015. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/1_a_educacao.pdf. Acesso em: 01 de jun. 2021.

PAULO, Andrea B. D; RIBAS, Cíntia C. C; KNAUT, Michelle S.T. A utilização de objetos de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem da EAD: um estudo sobre o uso de jogos virtuais. **Ensaios Pedagógicos: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, [s.l.], n.8, dez. 2015. Disponível em: https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n8/artigo-1.pdf. Acesso em: 02 de jun. 2021.

TRINDADE, Lilian Brazile. **A educação financeira nos anos finais da educação básica: uma análise na perspectiva do livro didático**. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20032/2/Lilian%20Brazile%20Trindade.pdf. Acesso em: 29 de jun. 2021.

14.5.45 LABMAR – UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Letícia Mello dos Santos[1566]

Simone Oliveira da Silva[1567]

Terezinha do Carmo Daniel de Campos[1568]

RESUMO

A pandemia da Covid-19, que assolou globalmente a população mundial no início de 2020, alterou profundamente o cotidiano escolar e exigiu dos governantes articulações emergenciais, com o intuito de controlar a propagação da doença. Os protocolos de segurança sugeridos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), levaram ao fechamento das instituições de ensino, impondo um novo modelo educacional. Este artigo, tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre o projeto LabMar, o Laboratório Lúdico Marista, que foi realizado no Marista Escola Social – Unidade Itapejara. O Projeto LabMar foi criado no contexto pandêmico, para auxiliar os estudantes na realização das atividades escolares, identificou-se que aproximadamente 60 estudantes da rede municipal, estavam com dificuldades na realização dos cadernos de atividades disponibilizados pela escola Irmão Josafat Kmita. As educadoras responsáveis pelo projeto, realizavam atendimentos semanais, utilizando vários recursos tecnológicos, como chamada de vídeo pela Plataforma Teams e pelo aplicativo WhatsApp. O projeto foi realizado de abril a dezembro de 2020 e teve como resultado estudantes e famílias com rede de apoio, fortalecimento de vínculos da família e o Marista Escola Social, parceria fortalecida com a escola, melhora no déficit de aprendizagem, diminuição dos conflitos familiares e violências domésticas, eficácia no uso das ferramentas tecnológicas, inclusão digital, impacto dos projetos de vidas dos estudantes.

Palavras-chave: Educação. COVID-19. Tecnologias. TIC. Inovação.

1 INTRODUÇÃO

Em meados do mês de dezembro de 2019, detectou-se na China, na cidade de Wuhan pessoas contaminadas pelo então chamado Corona Vírus – COVID-19. Posteriormente pessoas infectadas nesse país migraram para outros locais, chegando ao Brasil.

[1566] Graduada em História e Pedagogia, Marista Escola Social – Unidade Itapejara, e-mail: s.mello@grupomarista.org.br
[1567] Acadêmica de Pedagogia, Marista Escola Social – Unidade Itapejara, e-mail: o.simone@grupomarista.org.br
[1568] Graduada em Pedagogia, Marista Escola Social – Unidade Itapejara, e-mail:t.daniel@grupomarista.org.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em março de 2020, após alguns casos confirmados em algumas cidades do Brasil, os governos estaduais orientaram ações preventivas para evitar a proliferação do Corona Vírus – COVID19.

A partir deste momento, a educação no Brasil e do mundo, precisou ser repensada, o cenário pandêmico exigiu das autoridades governamentais a adoção de várias medidas para conter a proliferação da doença.

As orientações de distanciamento social, sugeridas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), levaram ao fechamento de todas as escolas e a suspensão das atividades presenciais de toda a rede de ensino. (ALMEIDA; ALVES, 2020). A Organização Das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão que está monitorando os impactos da pandemia na educação, divulgou que o fechamento das instituições de ensino está afetando diretamente cerca de 72% da população estudantil no mundo. (UNESCO, 2020).

O Ministério da Educação, no dia 17 de março de 2020, através da Portaria N°343, decretou a suspensão das aulas presenciais e a sua substituição pelas atividades não presenciais. No município de Itapejara D'Oeste, no dia 19/03/2020 é decretado pelo prefeito municipal o fechamento das escolas e suspensão de aulas presenciais por tempo indeterminado, a partir do dia 20/03/2020. A partir deste momento, todos as ferramentas e meios tecnológicos como internet, celulares, smartphones, televisão, passam a ser fundamentais para os processos educativos.

Diante deste cenário, todo o sistema educacional precisou ser (re)organizado, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2020b) apresentou um conjunto de orientações recomendações para o ensino no contexto pandêmico:

> 1) a necessária redefinição dos objetivos curriculares, definindo-se o que é realmente importante aprender/ensinar num período de distanciamento social;
> 2) a clarificação do papel do professor no suporte efetivo à aprendizagem dos alunos, combinando a instrução direta (à distância) e a orientação para uma aprendizagem autoguiada;
> 3) a garantia do suporte e apoio necessários, aos estudantes e famílias mais vulneráveis, fomentando a sua participação ativa na implementação destes planos educativos alternativos;
> 4) a relevância de se implementar um sistema de comunicação, adaptado a cada estudante, no sentido de um acompanhamento, de perto, da sua aprendizagem. (VIEIRA, SILVA, 2020, p.1014)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A suspensão das atividades escolares impôs a comunidade escolar (diretores, coordenadores, professores e estudantes), o desafio de novos modelos educacionais, com adaptações e transformações até então inimagináveis (OECD, 2020a). Estudantes e professores foram pressionados a migrarem para o ensino online, com a adoção de novas práticas e metodologias pedagógicas. (MOREIRA; HENRIQUE; BARROS, 2020).

Esse período contemporâneo e de crise pandêmica, tem exigido das instituições de ensino de todo o mundo, a repensar as metodologias de ensino e aprendizado, para que possibilitem processos dinâmicos, criativos e inovadores e fortaleçam a relação entre educadores e estudantes, levando a rompimento dos princípios da escola tradicional. (VIEIRA, 2018).

E em consonância com essas adaptações metodológicas, o Marista Escola Social – Unidade Itapejara, elaborou o Projeto Laboratório Lúdico Marista (LabMar), realizado de abril a dezembro de 2020 e tinha como objetivo contribuir e proporcionar para os estudantes, novas possibilidades de execução das atividades domiciliares, durante o período de suspensão das atividades escolares presenciais, afim de contribuir com a qualidade social da educação e do ensino-aprendizagem desses estudantes.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 LABORATÓRIO LÚDICO MARISTA - LABMAR

O Marista Escola Social – Unidade Itapejara é uma instituição que abrange programas, projetos e ações de promoção e defesa dos direitos das crianças e dos jovens, prioriza o desenvolvimento integral, a participação infantojuvenil e a emancipação dos sujeitos, onde se atua com o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), atendendo diariamente 300 crianças em idades entre 6 e 12 anos. Estes atendimentos são realizados em parceria com a Prefeitura Municipal de Itapejara D'Oeste e com o Departamento de Educação.

Os estudantes são atendidos com o Ensino em Tempo Integral, permanecem no período matutino na Escola Municipal Irmão Josafat Kmita – Ensino Fundamental I, e no período vespertino frequentam a unidade Marista. Na instituição, os estudantes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

são atendidos através da metodologia de projetos interdisciplinares, com diversas temáticas (alfabetização e letramento, educomunicação, educação agroecológica, música e expressão corporal).

Com o início da pandemia e o fechamento das instituições de ensino, o Marista Escola Social – Unidade Itapejara, passou a realizar o atendimento às famílias através do aplicativo de mensagens WhatsApp e ligações telefônicas.

Durante esse período de distanciamento social, os educadores sociais planejaram e gravaram diferentes vídeos com sugestões de brincadeiras e atividades, que foram enviados aos estudantes, como forma de interação e fortalecimento de vínculos familiares.

No mês de março de 2020, a Escola Municipal Irmão Josafat Kmita, parceira do Marista Escola Social, havia apontado uma lista com cinquenta e dois estudantes que não poderiam ser atendidos no reforço escolar, por não ter vagas e nem professores suficientes para esse atendimento específico. Dessa forma, o Marista Escola Social – Unidade Itapejara se disponibilizou a realizar o atendimento desses estudantes, para contribuir para aprendizagem e superação dos desafios escolares.

Com o cenário pandêmico, esses estudantes apresentaram ainda mais dificuldades na realização das atividades propostas pela escola Irmão Josafat Kmita. A escola elaborava quinzenalmente os cadernos de atividades, que eram retirados pelas famílias na escola e realizados em casa, pelos estudantes. Os cadernos de atividades são apostilas com os conteúdos curriculares, com explicações e questões referentes a temática abordada.

Desde o início dessa iniciativa, promovida pela escola, muitos desses estudantes não haviam retirado os cadernos de atividades e alguns entregavam com as atividades incompletas. O Marista Escola Social colocou-se à disposição da escola parceira, para realizar visitas domiciliares, entregar as atividades e orientar as famílias sobre essa organização de entrega e retirada quinzenal dos cadernos de atividades.

As famílias, essenciais no processo de ensino-aprendizado, também encontraram muitas dificuldades neste período de educação pandêmica. Nas famílias atendidas pelo Marista Escola Social – Unidade Itapejara, percebeu-se que eram vários os motivos pelos quais as famílias não conseguiam contribuir nas atividades dos estudantes, e os principais deles foram:

- A falta de acesso aos meios tecnológicos;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

- A sobre carga dos trabalhos da família em casa;
- O nível de escolaridade dos familiares;

Percebendo-se a necessidade de apoiar a escola e as famílias, houve a elaboração do Projeto LabMar – Laboratório Lúdico Marista, através da metodologia de projetos PMD-Pró (metodologia de projetos de desenvolvimento social), criou-se diversas estratégias de atendimentos para os estudantes, mapeados pela escola, para auxiliá-los na resolução dos cadernos de atividades.

Reunindo a equipe da colegiada (equipe gestora) e três educadoras (Letícia Mello dos Santos, Simone Oliveira da Silva e Terezinha do Carmo Daniel de Campos), construiu-se um novo processo do projeto, o atendimento personalizado a cada estudante, utilizando meios como chamada de vídeo, através do aplicativo de mensagens WhatsApp, TEAMS ou ligações telefônicas. O objetivo principal do projeto era proporcionar aos estudantes, que apresentam dificuldades, novas possibilidades na execução das atividades domiciliares.

A proposta foi apresentada à escola Irmão Josafat Kmita, que ficou encarregada de disponibilizar quinzenalmente os cadernos de atividades e o contato das professoras, a fim que as educadoras do Marista Escola Social pudessem acompanhar dando suporte e apoio em cada uma das atividades propostas. As atividades contemplaram também os estudantes que recebiam da escola atividades adaptadas, pois alguns dos estudantes do projeto estavam na sala de recursos.

No mês de setembro de 2020, as educadoras responsáveis pelos atendimentos realizaram o primeiro contato com a família dos estudantes, explicando sobre o projeto e sobre os atendimentos semanais. Após esse período orientativo e de agendamento, as educadoras iniciaram os atendimentos personalizados aos estudantes, que aconteciam através de chamadas de vídeo, pelo aplicativo de mensagens WhatsApp e pela Plataforma Teams, da Microsoft Office.

Os atendimentos personalizados aos estudantes eram agendados na semana da troca dos cadernos de atividades, disponibilizados pela escola, a educadora marcava o dia e horário do atendimento e realizava a chamada de vídeo, favorecendo assim o vínculo e o afeto, mesmo que de forma virtual.

Os estudantes que não possuíam acesso às ferramentas tecnológicas eram atendidos com o Kit Tecnológico, esse kit era composto de um notebook e um aparelho de celular com acesso a rede de internet, que era levado pela equipe psicossocial

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(assistente social e psicóloga) até a residência das famílias. Os atendimentos com o kit eram realizados por meio da Plataforma Teams, da Microsoft Office e possibilitavam a conexão da educadora com o estudante.

Além dos atendimentos semanais, criou-se uma série de vídeos lúdicos educativos, com os conteúdos da escola, que eram enviados semanalmente, nas terças e sextas feiras, para as famílias, por meio das redes sociais (Facebook, Instagram e WhatsApp)

Elaborou-se “Kits Pedagógicos” com materiais diversificados (lápis de cor, canetinhas, argila, giz de cera e materiais não estruturados) jogos e livros para leitura. Os kits foram pensados e preparados para auxiliar no desenvolvimento das atividades propostas pela escola, para contribuir na aquisição do conhecimento dos estudantes e a formação de sujeito leitor. Os kits foram entregues quinzenalmente, para acompanhar as atividades entregues pela escola.

Durante a realização do projeto, as educadoras do Marista Escola Social estiveram em parceria constante com as professoras da escola Irmão Josafat Kmita, para tirar dúvidas e entender sobre o desenvolvimento dos estudantes.

A avaliação dos estudantes atendidos foi realizada através das observações dos atendimentos, que eram registrados nos diários de atendimentos, realizou-se uma sondagem prévia e a avaliação foi processual, sendo observadas as diferentes maneiras que o estudante utilizava para resolver as situações problemas apresentadas nas atividades.

2.2 RECURSOS DIGITAIS E TECNOLOGIAS AUDIOVISUAIS

Atualmente e ainda mais acentuada com o contexto pandêmico, a tecnologia tornou-se uma ferramenta educacional, Paulo Freire, em seu livro “A máquina está a serviço de quem?” publicado em 1984, questiona sobre o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizado:

> O avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana […] Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola (FREIRE, 1984, p. 6).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O contexto social atual exige que a conectividade e a colaboração façam parte do dia a dia de milhares de pessoas, “isso representa que, a tecnologia - antes vista como algo que tirava o sujeito do convívio social - tornou-se cada vez mais utilizada e pensada para benefício coletivo” (JUNIOR, MONTEIRO, 2020, p.05)

Na execução do Projeto LabMar utilizou-se vários recursos digitais e tecnologias audiovisuais, que serviram para mediar a aprendizagem nesses tempos de pandemia, os mais utilizados foram o WhatsApp - aplicativo de mensagens e chamadas de vídeo – a Plataforma Teams, da Microsoft Office e as redes sociais (Instagram e Facebook) do Marista Escola Social – Unidade Itapejara.

O aplicativo WhatsApp foi escolhido como ferramenta pedagógica devido a sua popularidade e facilidade de utilização pelas famílias e pelos estudantes, permitindo a interação entre educadora e estudante, por meio das chamadas de vídeos, vídeos, áudios e mensagens. A Plataforma Teams, foi utilizada nos atendimentos com o Kit Tecnológico (notebook e celular eram levados até a residência das famílias), para conectar educadora e estudantes através das chamadas de vídeo, o Teams também possibilita a organização de aulas, reuniões, tarefas e arquivos em colaboração. As redes sociais (Instagram e Facebook) foram utilizadas para as postagens sobre o projeto e dos vídeos elaborados pelas educadoras.

Essas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) foram utilizadas para promover um processo de ensino-aprendizado eficiente, levando conhecimento e oportunidades de aprendizagem aos estudantes atendidos. (JUNIOR, MONTEIRO, 2020).

2.3 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA – PORTFÓLIO DO PROJETO LABMAR

O termo documentação pedagógica foi inserido no contexto da educação brasileira através das experiências italianas na Educação Infantil, e é utilizado para: “[...] identificar uma prática docente que possibilita dar visibilidade a várias formas de compreender a criança, as suas realizações e os processos de aprendizagem que ocorrem durante o trabalho educativo.” (MENDONÇA, 2013, p.23803)

A documentação pedagógica é composta de diversos atos: observar, registrar, analisar, refletir e compartilhar sobre o processo de ensino-aprendizado. É o registro personalizado sobre a trajetória dos estudantes, que podem ser compilados em fotos,

vídeos, áudios, transcrições de falas dos estudantes e famílias. (MENDONÇA, 2013)

O registro pedagógico deste projeto foi a elaboração de um portfólio, no site Canva, (editor gráfico gratuito, que permite a criação de vários modelos e layouts). No portfólio do Projeto LabMar constam todas as informações sobre a dinâmica de atendimento dos estudantes. Os atendimentos dos estudantes também foram registrados no "Diário de Atendimentos", instrumental criado pelas educadoras, na ferramenta Microsoft Word, para compilar todos os atendimentos realizados. É possível acessar o portfólio do Projeto LabMar neste link: Portfólio do Projeto LabMar - Google Drive

Figura 1 – Página do portfólio do Projeto LabMar

Fonte: Portfólio do Projeto LabMar

A professora Débora Garofalo (2020, p.01), em uma matéria para o site Redes, sobre "Portfólios: A importância deste instrumento em tempos de pandemia" afirma que:

> O portfólio é um importante instrumento pedagógico para estudantes e professores por apresentar a evolução do processo de aprendizagem e permitir intervenções, melhorias na aprendizagem cognitiva, planejamento, replanejamento de ações e atividades, entre outros.

Ela relata também que a pandemia revelou uma desigualdade gigantesca entre os estudantes, pois muitas famílias não têm acesso as ferramentas tecnológicas e que é necessário um esforço coletivo para que todos e todas tenham acesso à educação (GAROFALO, 2020).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário mundial pandêmico, as instituições de ensino estão em busca de alternativas para mediar os processos educacionais, as tecnologias e recursos digitais apresentam-se como ferramentas favoráveis para a mediação e interação entre estudantes e educadores. (JUNIOR, MONTEIRO, 2020).

As instituições estão buscando alternativas para dar continuidade às aulas e aos processos de ensino e aprendizagem, uma das alternativas encontradas pelo Marista Escola Social – Unidade Itapejara foi o Projeto Laboratório Lúdico Marista – LabMar – e percebeu-se que os processos de criatividade, empatia e colaboração foram muito importantes para garantir que os estudantes continuassem seus estudos, mesmo diante dos desafios tecnológicos e metodológicos.

O Projeto LabMar obteve reconhecimento dentro do Grupo Marista, recebeu o Prêmio Educador Marista 2020, o prêmio tinha como objetivo valorizar as práticas educacionais desenvolvidas por professores maristas da Educação Infantil ao Ensino Médio, que contemplassem a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, nos processos de ensino-aprendizagem.

O Departamento de Educação e a Escola Irmão Josafat Kmita também reconhecem a importância do projeto. As instituições agradecem as ações realizadas através do projeto e reconhecem que o projeto conseguiu atingir a maioria das crianças que a escola não estava conseguindo acesso/contato e que com essas contribuições foi possível garantir o direito a aprendizagem dos estudantes.

O Projeto LabMar teve os seguintes indicadores: 64 foram estudantes atendidos, 393 atendimentos realizados, 31 atendimentos com remotos com o kit tecnológico, 70 kits pedagógicos entregues, 70 empréstimos de livros, 79 vídeos gravados, 209 respostas das famílias aos vídeos e 75 planejamentos realizados com a escola Irmão Josafat Kmita. Os reconhecimentos do projeto, bem como os indicadores, estão todos especificados no portfólio, no link disponibilizado acima.

O Projeto LabMar continua em execução, agora com uma equipe de 10 educadores e educadoras e continua atingindo o seu objetivo de contribuir com a qualidade social da educação e do ensino-aprendizagem dos estudantes, utilizando a tecnologia como aliada para a educação no contexto pandêmico.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. (2020). **Letramento digital em tempos de COVID-19:** uma análise da educação no contexto atual. Debates em Educação, 12(28). Disponível em: <Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual | Almeida | Debates em Educação (ufal.br).> Acesso em: 07 de jul. 2021

FREIRE, P. **A máquina está a serviço de quem?** Revista Bits, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 6. 1984.

GAROFALO, D. **Instrumentos Pedagógicos na pandemia**. (2020). Disponível em: <https://redes.moderna.com.br/2020/05/14/instrumentos-pedagogicos-na pandemia/>. Acesso em: 07 de jul. 2021.

JUNIOR, V. B. S.; MONTEIRO, J. C. S. Educação e Covid-19: As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade** - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583.> Acesso em: 07 de jul. 2021

MENDONÇA, C. N. **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7397_4191.pdf. Acesso em: 07 de jul. 2021

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. (2020). **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. Dialogia, 351- 364. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9756/1/2020_Transitando%20de%20um%20ensino%20remoto%20emergencial%20para%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20digital%20em%20rede%2C%20em%20tempos%20de%20pandemia.pdf.> Acesso em: 07 de jul. 2021

Ministério da Educação (2020). Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 que Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. MEC. Disponível em: https://www.mec.gov.br/. Acesso em: 22 abr. 2021.

OECD (2020a). **Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic Annotated resources for online learning**. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/Supporting-the-continuation-of-teaching-and-learningduring-the-COVID-19-pandemic.pdf.> Acesso em: 12 mai. 2021.

OECD (2020b). **A framework to guide education response to the COVID** – 19 Pandemic. Paris: OECD Publishing.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

UNESCO (2020). **COVID-19 impact on education**. Disponível em: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse. Acesso em: 02 jun. 2021.

VIEIRA, M. F. (2018). **A Gestão de EaD no contexto dos Polos de Apoio Presencial**: Proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições universitárias privadas. Tese (Doutoramento em Educação) - Universidade Aberta. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/7182>. Acesso em: 07 jul. 2021.

14.5.46 METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS APLICABILIDADES: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ariane de Almeida Lopes[1569]

Alisson Antonio Martins[1570]

RESUMO

Antes do período pandêmico, iniciaram-se discussões acerca das metodologias ativas, porém, durante a pandemia, com a implementação abrupta do ensino remoto, essas se tornaram ainda mais significativas. A busca por ideias inovadoras para manter a permanência e o interesse dos estudantes nas aulas virtuais tende a ser cada vez mais necessária e de grande importância, em vista das mudanças deste período. Observando o contexto no qual o aluno se encontra, diante do uso diário da rede interativa, que abrange todo o sistema de informação na internet, demonstra-se cada vez mais a importância da abordagem através de metodologias diferenciadas. Diante deste cenário e a partir das necessidades evidentes, surgiu o Minicurso de Metodologias Ativas para Professores, com o intuito de compartilhar ideias, angústias, anseios, mas acima de tudo, para a realização de trocas de experiências, de projetos, de erros e de acertos, sendo este grupo de participantes diversificado, por docentes com formações variadas e experiências de trabalhos em séries iniciais e finais do ensino fundamental. Os resultados são gradativos e cada professor, necessariamente, tem que adaptar a metodologia e os recursos existentes que possibilitem a contemplação de seus componentes curriculares, não havendo uma fórmula pronta ou um check-list. Neste sentido, a rede de apoio criada nos grupos de professores se faz positiva, inspiradora e significativa.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Formação de Professores. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Pensando em uma perspectiva etimológica, metodologias são diretrizes que nos orientam nos processos de ensino e aprendizagem. A palavra ativa nos faz pensar em atividades, aplicação, desenvolvimento de projetos, sendo assim, como planejar uma aula com metodologias ativas em tempos de trabalho remoto?

Falar de desafios para docentes seria uma outra temática com um discurso longo e aprofundado, pois, diariamente somos submetidos a adversidades e, talvez,

[1569] Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (UTFPR). Professora da Educação Básica no Estado do Paraná, Brasil. E-mail: arianea_lopes@hotmail.com

[1570] Doutor em Educação (UFPR). Mestre em Educação (UFPR). Licenciado em Física (UFPR). Professor do Departamento Acadêmico de Física e do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: amartins@utfpr.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o maior de todos os últimos tempos seja o ensino remoto que estamos vivenciando desde 2020. Em pouco tempo tivemos que aprender a trabalhar em plataformas, realizar vídeo aulas e nos adaptar com o que tínhamos em mãos. Foram várias as buscas que os docentes realizaram para atender a seus alunos e levar o conhecimento até eles, seja por meio de uma tela, quadros, aparelhos celulares em cima de vidros para transcreverem suas contas e fórmulas. Outros, com mais facilidades, optaram pelos inúmeros recursos de aplicativos e plataformas virtuais existentes, enfim, todos tivemos que nos adaptar em pouco tempo para atender esse diferente – e novo – formato de ensino.

Em um segundo momento – depois de todas as reformulações realizadas, entre plataformas e replanejamentos de materiais no modelo impresso para os alunos que não possuíam acesso a celulares, computadores e/ou internet em suas residências – nos deparamos com a falta de interesse dos estudantes na realização e permanência das aulas on-line. E é neste momento que o uso das metodologias ativas e a diversidade de recursos se fez e se faz tão necessária. De acordo com Moran (2019, p. 49):

> As metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os estudantes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem, construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas que realizam, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professores e explorar atitudes e valores pessoais.

Para acompanhar as novas gerações, ou seja, os estudantes inseridos na cultura digital, manter o foco e um bom relacionamento entre professores e alunos, se faz necessária a inovação que não necessariamente se expressa nos conteúdos a serem desenvolvidos, mas, na forma como ele será desenvolvido. O processo de aprendizagem é único para cada indivíduo e a conexão do conteúdo com a realidade apresenta-se mais relevante, gerando conexões cognitivas e emocionais.

Em resposta à pergunta do início deste trabalho, neste momento de tantas dúvidas e inseguranças, é preciso criar conexões com outros docentes para dividir angústias e também compartilhar projetos que possam se tornar positivos e viáveis para o desenvolvimento das aulas através das telas. Neste contexto, e a partir dos anseios mencionados, propôs e se realizou, durante um estágio supervisionado de pós-graduação, um Minicurso sobre Metodologias Ativas para Professores, sem

restrições sobre a formação e séries atuantes, a fim de trazer para o grupo a diversidade de experiências, visando promover um diálogo inter e multidisciplinar.

Neste trabalho são apresentadas, portanto, reflexões sobre as potencialidades de um minicurso com estas características, com o objetivo de contribuir para ampliar os processos de ensino e aprendizagem.

2 DESENVOLVIMENTO

Com o passar do tempo, tendo experiências em escolas nas quais atuamos, em cada local que passamos, percebemos profissionais da educação com diferentes maneiras de lecionar e levar conhecimento aos estudantes. No início deste período pandêmico percebia-se a angústia de muitos por não possuírem domínio tecnológico suficiente, mas, ao mesmo tempo, percebeu-se também o interesse e a busca por metodologias e formas de fazer com que o conhecimento chegasse até as crianças, adolescente, jovens e adultos. Foi diante deste quadro que o projeto do Minicurso de Metodologias Ativas para Professores se concretizou, tendo como intento inicial o compartilhamento de ideias, debates sobre projetos executados e suas experiências.

Foi grande a surpresa ao início do primeiro encontro descobrir que a maioria dos participantes não possuía conhecimentos concretos sobre a temática das metodologias ativas. Assim, a partir deste fato, este encontro iniciou com a explicação teórica sobre o seu significado, abordando-as como alternativas didático-pedagógicas, que têm como foco os processos de aprendizagem do aluno, fazendo-o se envolver e ser capaz de realizar suas próprias descobertas através de investigações ou resolução de problemas sendo este o protagonista do seu próprio conhecimento construindo e fazendo com que esse construa significados e estabeleça conexões com suas realidades.

Considera-se que apenas falar e explicar concepções acaba sendo bastante vago, principalmente quando não compreendemos sua utilidade e aplicabilidade dentro de um contexto maior, assim, iniciamos a investigação dos recursos didático-pedagógicos e tecnológicos plausíveis, para que estes pudessem ser apropriados pelos docentes e utilizados nos ambientes das salas de aula virtuais.

Desta forma, o minicurso foi dividido em 5 encontros, um por semana, todas as quintas-feiras, com duração de duas horas cada, nas quais cada encontro trazia uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

temática, debates e trocas de experiências com a utilização de metodologias ativas mediadas (ou não) por meios tecnológicos e/ou digitais. Desta forma, observa-se a organização do minicurso de metodologias ativas no Quadro 1.

Quadro 1 – Organização do minicurso em metodologias ativas

Encontro	Assuntos discutidos	Recursos didático-pedagógico abordados	Número de Participantes	Sugestões de atividades dialogadas durante o minicurso
1	Metodologias Ativas e Sala de Aula Invertida	Mentimeter e Padlet	15	A utilização do mentimeter para avaliações e do Padlet para desenvolvimento de atividades.
2	Rotação por Estações	Plataformas virtuais - AVA (Classroom)	18	Escolha de ao menos um conteúdo em uma turma para implementação.
3	Multiletramentos	Podcast	18	A criação de podcast para os Professores e recurso para utilizar com os alunos
4	Tecnologias como apoio às metodologias	Tours Virtuais, Google Earth,Youtube, TikTok, Capcut, Inshot, Mapas mentais, cruzadinhas, passa ou repassa e mural de fatos e noticias	18	Uso destes de forma avaliativa, montagem e desenvolvimento de trabalhos e atividades.
5	Ensino Híbrido	Modalidades do ensino híbrido, produção e utilização de recursos em E.V.A e MDF “jogo da forca”.	15	Recursos em E.V.A para contação de histórias e auxilio na explicação e desenvolvimento de conteúdos e em MDF “jogo da forca” para retomadas de conteúdos (exemplo).

Fonte: autoria própria (2021).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A primeira metodologia ativa estudada foi a Sala de Aula Invertida, pois consideramos que esse modelo poderia ser de grande valia para os alunos que ficam dispersos do ambiente virtual, para aqueles que não podem (por motivos diversos) participar das aulas em tempo real e ainda poderia ser uma metodologia válida para pensar em recuperações dos conhecimentos adquiridos, no qual os alunos poderiam visualizar a videoaula quantas vezes seja necessário. Desta forma, Bergmann (2019, p.19) aponta que "Os estudantes de hoje são muito, muito, muito ocupados. Em geral, estão sobrecarregados, alternando entre diversas atividades. Nossos alunos apreciam a flexibilidade da sala de aula invertida".

Este recurso ainda facilita o bom desenvolvimento das aulas quando o mesmo professor possuir várias turmas da mesma série, assim, gravaria a aula apenas uma vez e transmitiria a todas as turmas e alunos o mesmo conteúdo. Como recurso pedagógico afim de realizar uma interação com a turma e levantar um fórum de discussões levantamos a possibilidade de utilização de duas plataformas virtuais o Mentimeter e o Padlet, sendo ambos de fácil acesso e contendo recursos diversos para dar continuidade à aula, tirar dúvidas, realizar compartilhamento de ideias, entre outros.

No segundo encontro foi apresentada a temática de Ensino por Rotação de Estações. Neste encontro conhecemos toda a dinâmica e o processo de sua constituição – desde a divisão de cada turma ao desenvolvimento das atividades – para que este seja elaborado e concluído dentro das organizações curriculares de cada instituição.

> O modelo de laboratório rotacional começa com a sala de aula tradicional, em seguida adiciona uma rotação para computador ou laboratório de ensino. Os laboratórios rotacionais frequentemente aumentam a eficiência operacional e facilitam o aprendizado personalizado, mas não substituem o foco nas lições tradicionais em sala de aula. O modelo não rompe com as propostas que ocorrem de forma presencial em classe, mas usa o ensino on-line como uma inovação sustentada para ajudar a metodologia tradicional a atender melhor às necessidades de seus alunos (BACICH, 2015, p. 55-56).

Nosso terceiro encontro foi embasado pela contextualização de multiletramentos e as diversas formas de aprender e se expressar diante das dificuldades impostas pela sociedade, sendo esta uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial, etc.) e a de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

culturas, de acordo com a pesquisadora Roxane Rojo (2012). Os autores Kaelle e Fofonca (2021) explicitam a concepção de multiletramentos afirmando que:

> [...] o grupo de dez pesquisadores do New London Group (1996) articulava uma nova concepção de letramentos, mais completa e abrangente, buscava estabelecer, através do prefixo multi, dois tipos de multiplicidade de linguagens (semioses e mídias que implicam na criação de significados para os textos multimodais), assim como a pluralidade e a diversidade cultural (que a sociedade e a leitura-escrita atuais trazem à criação de significados), frutos de uma sociedade globalizada (KAELLE; FOFONCA, 2021, p. 12).

Para contemplar essa diversidade de formas de expressão abordamos a estrutura, refletimos sobre como realizar esse tipo de produção e os alcances dos Podcasts na atualidade, pensando nestes como uma prática multiletrada.

O quarto encontro foi realizado sobre a temática das Tecnologias Digitais como apoio às metodologias, apropriando-se de recursos e aplicativos virtuais. Tais como: a) o Google Earth, que pode ser utilizado por professores das mais variadas áreas do conhecimento e possibilitam levar os alunos virtualmente mais próximo às regiões estudadas; b) as Tours virtuais – ao se buscar por tours virtuais é possível encontrar uma gama de locais – como museus e exposições – toda essa gama de materiais encontra-se disponibilizada em plataformas e disponíveis gratuitamente para utilização sendo útil para a contextualização de conteúdos e, também, para a realização de passeios virtuais, permitindo viajar para locais inimagináveis; c) as Videoaulas – no Youtube, todos os professores da rede pública de educação do Paraná contam com este recurso, podendo, assim, realizar gravações de aulas para complementações de conteúdos e, ainda, para realizar a metodologia da Sala de Aula Invertida; d) o TikTok – este é um dos aplicativos de maior acessibilidade e entretenimento do momento (juntamente ao Instagram). Muitos estudantes passam horas assistindo a vídeos de categorias diversas, sendo assim, esse se torna um recurso tecnológico que acompanha todas as faixas etárias e se torna um diferencial para montagens de apresentações dos alunos; e) Aplicativos de edição de vídeos e imagens – Capcut, entre outros. Esses também se tornam recursos chamativos, possuindo diversas possibilidades de edições. Desta forma, os alunos apresentam uma variabilidade de produções e com recursos de grandeza, utilizando esses aplicativos e sites de acesso em seus celulares.

Neste quarto encontro tratamos, ainda, de estratégias de estudos e revisões, utilizando-se de sites que possibilitam a montagem de cruzadinhas e Mapas Mentais.

Levantamos a estratégia de Mural de fatos e notícias dentro da escola e, ainda, um recurso antigo, porém eficiente, que é o jogo de "Passa ou Repassa", no qual o professor pergunta e os alunos podem responder de forma individual ou em grupos, sendo útil e de fácil montagem em uma retomada de conteúdos.

Para o último encontro, o foco foi dado para o Ensino Híbrido, mesmo não sendo exatamente uma metodologia ativa, segundo (MATTAR, 2017, p. 27), mas uma modalidade de ensino (assim como a educação presencial e à distância). Neste dia discutimos as modalidades que podem ser abordadas no ensino híbrido sendo eles: a) modelo de rotação - podendo ser utilizado em qualquer disciplina envolve rotação por estações, laboratórios rotacionais (Ex. Informática), salas de aula invertidas e rotação individual. Modelo Flex - com flexibilidade para o aluno, tendo complementos de atividades presenciais apoiadas ou conduzidas por tutores; b) Modelo à lá carte - oferece disciplinas inteiramente on-line e complementares para apoiar outras experiências de aprendizagem que está tendo na escola; e c) o Modelo virtual enriquecido - conta com um professor disponível via on-line e a disciplina em questão pode ser cursada no campus da escola ou na casa do aluno.

E para não nos prendermos apenas no contexto virtual, foi apresentado para os professores recursos pedagógicos como o "jogo da forca" desenvolvido em MDF, de fácil manuseio e utilização, e a lata de contação de histórias, um recurso desenvolvido em E.V.A. A apresentada no minicurso tinha como tema a Astronomia, e continha materiais explicativos e visuais para explicação das linhas imaginárias, fuso horários e ainda sobre o Solstício e Equinócio (fenômenos astronômicos que marcam a posição do Sol em relação à Terra e, consequentemente, o início das estações do ano nos hemisférios).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ideias inovadoras podem causar estranheza inicial, todos temos receios de mudanças, mas se faz necessária a busca por caminhar próximo à realidade dos estudantes e procurar compreender e se utilizar de recursos e linguagens significativas para eles. Neste sentido, considera-se que o ato de empatia é necessário e, provavelmente, é a pitada essencial para alcançar o objetivo almejado.

O uso das metodologias ativas e seus recursos não cabe a todas as séries,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

turmas e nem sempre para determinados conteúdos, mas, a adaptação é cabível em todas as disciplinas. Assim, de acordo com Bergmann (2019, p. 10) “Não existe metodologia específica a ser replicada, nem checklist a seguir que leve a resultados garantidos”.

Para termos sucesso absoluto na utilização destas serão necessários anos de estudos, formações docentes, aprofundamentos e uma aceitação por parte do corpo docente como um todo. Assim, se cada vez mais professores produzirem, desenvolverem e promoverem novas metodologias e recursos, a visão dos próprios alunos será facilitada e provavelmente entendida com maior naturalidade.

Em nenhuma das literaturas se encontra uma receita pronta com garantia de sucesso, a utilização e desenvolvimento das metodologias ativas passam pela tentativa e erro até chegar nos acertos e quando chegam os acertos, a observação dos resultados além de gratificante é positiva, pois o conhecimento adquirido pelo aluno se torna significantemente construído.

Com o ensino remoto, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, os alunos ficam mais tímidos, não interagem com suas câmeras e microfones, a menos que isto seja solicitado. Pensando assim, em muitos dos recursos que trouxemos neste minicurso, os docentes participantes verificaram que é possível aproximar os alunos de seus professores e pudemos observar a criatividade e facilidade com que dominam muitos recursos tecnológicos, quando aguçamos a imaginação destes estudantes recebemos produções de diversas plataformas e recursos que não seriam possíveis ou mesmo pensados no ensino tradicional.

Portanto, dar asas aos alunos e não limitá-los, deixa-os mais próximos da educação, mesmo que virtualmente. Quando falamos em utilizar redes sociais como o TikTok, por exemplo, pode causar estranheza nos alunos, mas eles podem realizar por ser mais acessível aos seus olhos e dedos.

Assim, o resultado central desse projeto foi inspirar: inspirar professores para a apropriação de novos recursos didático-pedagógicos e tecnológicos e inspirar os estudantes que, ao verem os trabalhos dos colegas nos grupos das salas (Google Classroom ou WhatsApp), resolvem participar e retornam às aulas on-line para entender o que está acontecendo e voltarem a uma rotina de estudos e aquisição de conhecimentos.

Desta forma, criar uma rede de professores, na qual estes possam pensar de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

forma inter e multidisciplinar, num movimento de docência colaborativa, é um possível caminho para minimizar os impactos sofridos em meio a uma pandemia, ao ensino remoto e à realidade atual da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida.** Uma metodologia ativa de aprendizagem. 1ª Edição. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BRUNER, Jerome S. **O processo da educação**. 6ª Edição. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Uma abordagem teórico-prática. 1ª Edição. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido.** Personalização e tecnologia na educação. 1ª Edição. Porto Alegre: Penso: 2015.

CAMARGO, Fausto; DAROS Thuinie. **A sala de aula inovadora**. Estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. 1ª Edição. Porto Alegre: Penso, 2018.

KAELLE, Jociana Maria B.; FOFONCA, Eduardo. Apropriação dos multiletramentos pela BNCC: perspectivas para uma educação do século XXI. In: FOFONCA, Eduardo; CAMAS, Nuria Pons V. (orgs.). **Dos letramentos aos multiletramentos**: percursos históricos e práticas escolares na cultura digital. Rio de Janeiro: BG Business Graphics Editora, 2021, p.12-26.

MATTAR, João. **Metodologias Ativas.** Para a educação presencial, blended e a distância.1ª Edição. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso**. Como os alunos podem aprender de forma criativa, simplificada e profunda.1ª Edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SARMENTO, Maristela **O futuro alcançou a escola?** O aluno digital, a BNCC e o uso de metodologias ativas de aprendizagem. 1ª Edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

14.5.47 METODOLOGIAS ATIVAS E GEOGRAFIA: REFLEXÕES E AÇÕES POSSÍVEIS SOBRE A MIGRAÇÃO E PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA

Jussara Costa[1571]

Rozane Zaionz[1572]

RESUMO

Esse estudo foi realizado com estudantes do Ensino Médio noturno de um colégio da rede pública estadual na região periférica na cidade de Curitiba. A formação docente e discente são pauta desse deste trabalho que teve como objetivo analisar como os estudantes na faixa etária de 16 a 20 anos que cursam o Ensino Médio compreendem os fenômenos econômicos e sociais em seus diferentes contextos. Trata-se de um relato de experiência de um projeto de qualificação docente. A indagação que desencadeou esse estudou esteve relacionado ao entendimento que os estudantes têm sobre as pessoas em situação de rua e migração e os impactos sociais, econômicos e ambientais. A tecnologia digital oportunizou a formação docente/discente que teve a metodologia ativa, Aprendizagem baseada em problemas (ABProb), como disparador dos estudos. Essa metodologia direcionou os encaminhamentos para as entrevistas com mulheres refugiadas do Haiti e Venezuela. Para elas, o preconceito racial e a xenofobia são as maiores dificuldades enfrentadas pelos migrantes. Quanto às pessoas em situação de rua, houve a necessidade de subsídios literários, filmes, vídeos para que os estudantes entendessem de quem se falava. A invisibilidade dessas pessoas é presente mesmo para aqueles que tem alguém da família nessa situação de vulnerabilidade. O estudo trouxe à luz a necessidade de fortalecer o protagonismo dos jovens estudantes em questões sociais. Santos (2000), Ribeiro (2002) e Macedo (et. al, 2018) sustentaram a fundamentação teórica desse trabalho.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Formação docente. Migração. Pessoas em situação de rua.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade vem sofrendo constantes mudanças em todos os setores que a compõem. Estudar os locais em que se está inserido e entender os motivos que desencadeiam os resultados das mais distintas ações realizadas pelo homem podem contribuir para que se compreenda o atual contexto. Pode-se afirmar que a globalização contribui de maneira contundente para as mais diversificadas mutações sociais, sejam elas positivas ou negativas.

Alguns pesquisadores defendem que a Globalização homogeneíza as culturas e os valores (RIBEIRO, 2020, n/c). A globalização de acordo com o autor, se dissipou a partir da década de 1980 com o advento das grandes transações financeiras e a difusão das tecnologias que permitiram “a aceleração das comunicações e fluxos

[1571] Licenciada em Geografia. Especialista em Meio Ambiente, Sociedade e Sustentabilidade – TUIUTI/PR. SEED – jussara.costa@escola.pr.gov.br
[1572] Doutora em Tecnologia e Sociedade UTFPR. SEED – zaionzrocha@gmail.com

financeiros". Entretanto, essa teia de conexões estabelecidas pela tecnologia também apresentou resultados negativos na economia de alguns países, deixando-os à margem das negociações e da livre concorrência frente às grandes potências mundiais. Os resultados são percebidos no baixo índice do Produto Interno Bruto, o que incide diretamente sobre o desemprego, a migração e a queda na qualidade de vida dos sujeitos.

Alguns temas que envolvem a globalização e os impactos dessa nos países de terceiro mundo, valendo-se das metodologias ativas, foram abordados com estudantes do Ensino Médio do Colégio Y, dentre esses temas e que será tratado nesse ensaio, cita-se pessoas em situação de rua e migração. Os estudos realizados tiveram como objetivo analisar como os estudantes na faixa etária de 16 a 20 anos que cursam o Ensino Médio no Colégio Y compreendem os fenômenos econômicos e sociais, em seus diferentes contextos.

O trabalho de pesquisa aconteceu durante as aulas de Geografia com o uso de aplicativos do Google Meet vistas se darem no sistema remoto de ensino devido ao Covid 19. Ao término de cada aula, a professora fez análise das participações dos estudantes, assim como, das respostas emitidas às atividades propostas. Nas primeiras aulas se indagava: qual a percepção dos estudantes sobre a globalização e os impactos sociais, econômicos e ambientais nos locais em que eles vivem, especificamente sobre a vulnerabilidade social, pessoas em situação de rua e migração? Da maneira como foi conduzido o estudo, caracteriza-se como pesquisa qualitativa, relato de experiências

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE: METODOLOGIAS ATIVAS E O PROTAGONISMO JUVENIL

A complexidade que envolve os processos sociais necessita ser abordada pelas escolas desde os anos iniciais da Educação Básica a fim de que os estudantes, desde a tenra idade, se percebam como sujeitos participantes e responsáveis pela sociedade loca e global a(s) qual(is) pertencem.

As mais diversas experiências oportunizadas pelas escolas podem contribuir para esse processo de (re)descoberta e inserção nos problemas e nas possíveis soluções que cabem a cada sujeito social. A Base Nacional Curricular – BNCC (2018, p. 463), dirime sobre a necessidade de as escolas formarem jovens que

desempenhem a criticidade e a autonomia perante os desafios da contemporaneidade, que, segundo esse documento, estão diretamente relacionados às questões econômicas, sociais e ambientais. Contudo, para que esse jovem tenha o desenvolvimento previsto nos documentos norteadores, não é somente no Ensino Médio que se deve trabalhar a fim de desenvolver essa criatividade e autonomia, vistas serem processos que demandam tempo e muitas experiências e leituras de diferentes realidades que se acumulam durante todo o período escolar.

Conhecer os sistemas econômicos, sociais e ambientais de maneira crítica e aprofundada contribui para a formação das novas gerações de maneira a desenvolver o senso de responsabilidade e altruísmo para com seus pares. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 353), as ciências humanas precisam "cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfica em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas" a fim de debater ideias respeitando o ponto de vista dos demais sempre primando pela liberdade de expressão e não permitindo qualquer tipo de preconceito.

Para que os debates sejam significativos para os estudantes, independente do ano que estejam cursando, faz-se necessário que os temas debatidos tenham certa relevância e proximidade com os interlocutores. Dentre esses tantos temas cita-se, Direitos Humanos, conforme prevê a Constituição Federal em seu artigo quarto, inciso segundo (BRASIL, 1998) e pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, que, independentemente de quem e de onde se fala, diz a respeito de todos.

E, ao se discutir os Direitos (dos) Humanos, que por si só, é também extremamente vasto, faz-se recorte temático e delimita às pessoas em situação de rua e migrantes. Esses dois recortes temáticos se entrelaçam, pois, muitas das pessoas em situação de rua, por vezes são migrantes que buscam melhor qualidade de vida no Brasil, e, por vezes, se deparam com realidade não esperada e acabam por viver nas ruas de um país estranho. Vieira (1994, p. 335), caracteriza a população em situação de rua conforma a permanência: "ficar na rua – momentaneamente; estar na rua - a pouco tempo; ser da rua continuamente". Essas três características das pessoas em situação de rua não serão aprofundadas nesse estudo, mas sim, sobre a situação de vulnerabilidade dessas, independente do tempo de permanência que elas

tenham nas ruas da cidade.

A vulnerabilidade social, que suprime a identidade dos sujeitos, que os torna invisíveis e que leva tantos milhares de pessoas ao "abrigo" das ruas, esconde dentre essas milhares de vidas, os migrantes que buscam por novas e melhores condições de vida. A migração, para a UNHCR/ACNUR (2021) "é comumente compreendida implicando um processo voluntário; por exemplo, alguém que cruza uma fronteira em busca de melhores oportunidades econômicas" e, que por vezes, não encontra.

Para a abordagem nas aulas de Geografia, de temas tão polêmicos e necessários para a formação do jovem aprendente, a professora, valeu-se de metodologias ativas que foram pautar de um curso de formação continuada realizada pela docente. Para Macedo (et.al, 2018, p. 2) a metodologia ativa (MA) "tem uma concepção de educação crítico-reflexiva com base em estímulo no processo ensino-aprendizagem, resultando em envolvimento por parte do educando na busca pelo conhecimento". Faz parte da metodologia ativa (MA) a aprendizagem baseada em problemas. Nessa metodologia "o docente apresenta um problema próximo do real ou simulado elaborado por expertises na área do conhecimento, com temas fundamentais que oportunizem o preparo do estudante para atuar na vida profissional" (MACEDO, et.al, 2018, p. 2) e se aproximar o máximo possível de situações reais do cotidiano.

3 DE ONDE E DE QUEM SE FALA

O referido estudo se deu em instituição, denominada de Colégio Y. Esse colégio está localizado em zona periférica de Curitiba. Atende 844 estudantes do 6º ao 9º ano e 1º ao 3º ano do Ensino Médio. A comunidade pertence a classe economicamente média-baixa e é composta por operários, comerciários e prestadores de serviços (autônomos). A pesquisa se deu em turmas do Ensino Médio, período noturno com estudantes na faixa etária de 16 anos. A distorção idade/série no Ensino Médio desse Colégio é de 16,56%

Este é um estudo descritivo, qualitativo do tipo relato de experiência, devido ao fato de se dar de maneira natural frente às perspectivas dos estudantes e do professor (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013, p. 376) e relata a implementação de um curso de qualificação profissional realizado pela docente do componente curricular de Geografia. Diante disso, durante as aulas, a professora se questionou: qual a

percepção dos estudantes sobre a globalização e os impactos sociais, econômicos e ambientais nos locais em que eles vivem? Assim, o objetivo do estudo foi analisar e compreender como os estudantes na faixa etária de 16 a 20 anos que cursam o Ensino Médio no colégio Y compreendem os fenômenos econômicos e sociais em seus diferentes contextos.

4 O RELATO DE EXPERIÊNCIA

As adversidades e incertezas do ano de 2020 pandêmico alteraram o espaço físico da escola; o ensino antes presencial, passou a ser remoto, contudo, o distanciamento ocasionado pelo contexto não impediu a qualificação profissional, mesmo que a distância. Muitos cursos foram disponibilizados aos professores da rede pública estadual do Paraná pela mantenedora Secretaria de Educação e Cultura/SEED, dentre elas, o “Formadores em ação”.

O curso Formadores em ação é ministrado por um professor também da rede pública estadual e que atende critérios pré-estabelecidos em edital, dentre eles, conhecimentos relacionados à tecnologia digital e metodologias ativas.

No terceiro roteiro do curso, a Aprendizagem baseada em problemas (ABProb), que teve como objetivo auxiliar no desenvolvimento da autonomia e aprendizagem dos estudantes – entendem-se nesse momento do curso, que os estudantes são os próprios cursistas e, na aplicação em sala de aula, dos estudantes da Educação Básica, no cenário dessa pesquisa, os discentes do Ensino Médio.

Nas reuniões de planejamento juntamente outros cursistas procurou-se um conteúdo comum entre as turmas para o momento da implementação desta metodologia (ABProb). O conteúdo escolhido foi Problemas Sociais Urbanos, cuja temática é o Cidadão no mundo, em que se objetiva o entendimento do estudante sobre a importância das cidades e o que vem a ser problemas socioespaciais, assim também como o entendimento de políticas públicas, exclusão social, pessoas em situação de rua. Procurou-se abordar sobre o fato que é bastante presente no cotidiano de qualquer cidadão e, principalmente, em razão de uma polêmica gerada pelo projeto de lei da Prefeitura Municipal de Curitiba, referente à multa aplicada às instituições que não fossem cadastradas para distribuição de alimentos às pessoas em situação de rua. Ao iniciar a abordagem dos temas com os alunos, percebeu-se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o conhecimento superficial sobre os problemas sociais das pessoas em situação de vulnerabilidade social.

A fim de subsidiar as discussões, a professora disponibilizou reportagens, vídeos, imagens, projeto de lei da prefeitura que defende a multa para quem distribuir refeições às pessoas em situação de rua, textos de revistas físicas e digitais e artigos relacionados ao tema. Ainda, intuito de ampliar o conhecimento sobre a temática, a professora participou, no mês de abril do corrente ano, de audiência pública com um vereador da capital paranaense[1573]

Figura 10- Imagem subsidiária para as discussões

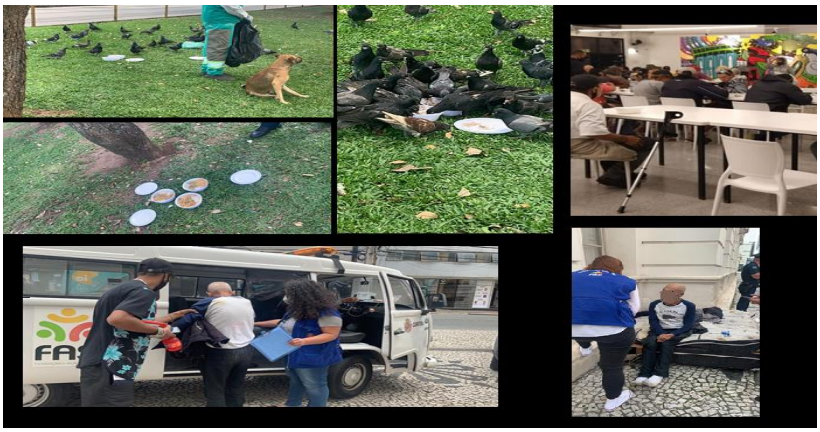

Fonte: Autora (2021)

Diante das inúmeras variáveis levantadas que envolvem as pessoas em situação de rua, foi proposto aos alunos que se colocassem no papel de alguns segmentos da sociedade como: comerciante, cidadão comum, pessoas em situação de rua de rua, agentes públicos na figura da prefeitos, vereadores, assistentes sociais, guardas municipais para que nestes papéis, pudessem se posicionar e propor possíveis soluções com relação a forma de distribuição de alimentos para esta população.

Esta implementação foi realizada em duas turmas do 2º ano. Em uma destas turmas, o debate foi mais acirrado em razão da experiência prévia de alguns com a população de pessoas em situação de rua. Ao final da aula, os estudantes solicitaram que o debate seguisse nas próximas aulas, pois não houve tempo hábil para o relato completo de algumas experiências pessoais.

Na etapa seguinte do curso Formadores em Ação, a metodologia ativa utilizada também foi a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABPro), porém, foi sugerido

[1573] https://www.youtube.com/watch?v=z1EjDAHq0Ro

para a implementação com os alunos, uma pergunta engajadora. De acordo com a concomitância no andamento dos conteúdos elaborou-se a seguinte pergunta: Quais os desafios da migração feminina, de recomeçar a vida em outro país, independente da sua formação? Esta pergunta está relacionada ao conteúdo dos Movimentos Migratórios e Suas Motivações, especificamente às Migrações Forçadas. Objetivou-se com esse tema que o estudante pudesse conhecer os diferentes movimentos migratórios relacionados com suas motivações nos diferentes espaços. Esta implementação foi aplicada no 2º ano do Ensino Médio.

Inicialmente os estudantes deveriam assistir um vídeo da TV Justiça que trata sobre o tema Migração, cuja entrevistada foi a Professora de Direito Internacional, Inez Lopez[1574]. Posteriormente, a estratégia usada foi a participação de um migrante na aula. Na região onde está localizado o colégio em que se deu essa pesquisa, há muitos migrantes, o que tornou ainda mais rica as abordagens sobre o tema migração. Em uma outra escola em que a professora ministra aulas, há uma estudante oriunda do Haiti, nominada nessa pesquisa de Angelica. A professora promoveu videoconferência entre os estudantes de ambas as escolas (Colégio Y e colégio em que tem a matrícula de uma migrante do Haiti) com a participação de Angelica.

Antecipadamente, foi elaborado pela professora, um protocolo de perguntas que seriam feitas pelos estudantes do Colégio Y para Angelica, contudo, o protocolo não foi utilizado. Angelica migrou de Porto Príncipe com a mãe e a irmã, o pai ficou no Haiti. Relatou que a maior dificuldade ao sair do Haiti, foi deixar seu pai e, temia não ser aceita no Brasil. Ao chegar na nova terra, a dificuldade enfrentada foi a barreira linguística. Em seu país falava o Francês e o Crioulo, porém, relatou que recebeu cursos de língua portuguesa oferecidos pela Prefeitura Municipal de Curitiba. Em suas narrativas demonstrou a saudade que sente das pessoas e da comida haitiana.

Passou por situações de preconceito, xenofobia, racismo no trabalho e na escola, além de situações constrangedoras em razão da dificuldade do idioma. Angelica relatou que chorou muito e ainda chora, mas, nas palavras dela, “faz que não liga”. Capacitou-se em curso de secretariado no Programa de Jovem Aprendiz no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, porém, não foi chamada para entrevistas. Atualmente, trabalha na panificadora de uma loja de conveniências em

[1574] https://www.youtube.com/watch?v=IpOuyus7j6M&t=14s

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

um posto de combustível em bairro próximo ao centro de Curitiba. Sobre a educação no Haiti, relatou que há crianças que não podem ir à escola pois o custo é muito alto e os familiares trabalham para pagarem os estudos dos filhos, além de muita exigência no ensino. Para Angelica, o Brasil oportuniza melhores condições de vida, e os serviços públicos como saúde e educação são muito bons. Salientou sobre a diferença de salário que há entre homens e mulheres para a mesma função, pois ela é vítima dessa situação em seu trabalho. Quer ter sua casa própria, adotar uma filha brasileira negra como ela e ter um salão de cabeleireira, pois sua especialidade são as tranças e maquiagens.

O curso Formadores em ação, é desenvolvido entre pares e, a autora teve a oportunidade de participar de uma videoconferência realizada em um terceiro colégio em que a entrevistada foi uma jovem mulher migrante da Venezuela, nominada aqui como Ana. Ana relatou que no processo migratório a recolocação no mercado de trabalho é mais rápida para os homens do que para as mulheres, pois os homens são provedores de família, tem melhores empregos, enquanto às mulheres, restam os subempregos, principalmente na área da faxina. Para manter seu sustento e de sua família, ao chegar no Brasil, trabalhou como faxineira, garçonete, arrumadeira. Segundo Ana, o trabalho não é o problema, mas sim a forma xenófoba como foi tratada pela sua origem, por ser mulher, parda, e não falar a língua local. Relatou que um chefe não falava diretamente com ela e sim mandava recado por intermédio de outras funcionárias. Relatou ainda, que Curitiba é uma cidade acolhedora no sentido do assistencialismo com o migrante, mas as pessoas curitibanas tem dificuldades em estabelecer vínculos afetivos. Quanto à educação brasileira e venezuelana, Ana explicou que não é possível identificar diferenças pois, escolas e universidades estão fechadas culminando na fuga de professores universitários e do Ensino básico, devido aos baixos salários. Ainda salienta que nos últimos cinco anos ocorre uma violação dos direitos humanos no país, e a educação é uma destas violações, causada pela falta de investimentos na área, por parte do governo ditatorial militar instalado.

Sobre as pessoas em situação de rua na Venezuela, relatou que não saberia responder com precisão pelo tempo que está no Brasil (cinco anos), mas que os venezuelanos estão em situação de extrema pobreza e muitos estão até tentando sair do país. Disse também que no Brasil há um contingente expressivo de venezuelanos que vivem em situação de rua porque o Estado não deu mais atenção no processo de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

interiorização, saindo do norte e chegando até o sul do Brasil. Para ela o movimento migratório "forçado" venezuelano, é político. Quanto ao fato de ter escolhido a formação em geografia, justificou que não foi sua primeira opção pois, queria ser jornalista pela sua facilidade de comunicação, mas se encontrou na Geografia a partir do bacharelado tendo uma "explicação" de mundo que não era ensinado no Ensino médio. Ao sair da Venezuela e vir para o Brasil, achava que retornaria logo ao seu país. Entretanto com o passar do tempo, com a vivência do seu processo migratório, verificou que precisava entender melhor o seu movimento. Identificou que sua saída não se deu espontaneamente e sim forçada em razão da situação política e econômica. Encontrou outros venezuelanos, argentinos, bolivianos, angolanos com causas e sonhos distintos. Em razão de todo este movimento, encontrou nos processos geográficos, o seu lugar de fala, na sua pesquisa de mestrado sobre migração. Ela passou a ser pesquisadora do seu próprio processo de migração e das pessoas que compartilham com ela a mesma experiência. Todavia, não consegue trabalhar no Brasil como geógrafa, na sua área de pesquisa. É professora de mestrado na Venezuela na área de Análise Sócio - Territorial. No Brasil pôde somente fazer estágio-docência com dificuldades por conta do idioma.

Indagada sobe os estereótipos venezuelanos Ana rapidamente responde que rejeita o estereótipo do coitadismo, de vulnerabilizar a imagem do venezuelano que está passando fome. Eles vieram para trabalhar e para contribuir com o desenvolvimento local, regional e do país onde moram. E por fim, deixa uma mensagem como professora para que os jovens sejam críticos e reativos, pesquisadores, que perguntem muito.

Diante destas duas implementações pode-se constatar que, independentemente de se ter uma formação acadêmica ou não, a mulher migrante sofre com a xenofobia, o racismo e a barreira do idioma e, essas barreiras muitas vezes, direcionam essas pessoas, que não conseguem trabalho, a viverem nas ruas,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo oportunizou a abordagem de três frentes de análise: a formação do formador (curso Formadores em ação), a formação do estudante (as práticas pedagógicas propriamente ditas) e a temática do Direitos Humanos (migração e

pessoas em situação de rua), que, no entender das autoras, é o vértice das duas outras abordagens.

O curso realizado promoveu a interação com professores o que facilitou e enriqueceu as práticas desenvolvidas nas escolas. A tecnologia digital, ferramenta imprescindível nesse momento pandêmico, foi facilitadora do processo de formação tanto dos professores quanto dos estudantes, e proporcionou as videoconferências com as duas mulheres migrantes que, apesar de serem de países distintos, trazem à luz da sociedade os problemas enfrentados pelos ditos refugiados: xenofobia, desvalorização do trabalho feminino, racismo, desemprego, entre outros.

As entrevistas realizadas permitiram aos estudantes a conexão dos dois temas: pessoas em situação de rua e migração, assim como, propiciaram abertura para outros temas sociais de relevância. Foi possível identificar nesse estudo que os professores têm cristalizado consigo o pseudo domínio dos planejamentos de aula. A metodologia ativa, tão importante para que se quebre tal cristalização, ainda não conseguiu seu intento. Quanto à questão norteadora, percebeu-se durante as aulas que os conhecimentos prévios sobre os temas abordados eram frágeis o que dificultou o debate, somente após vários materiais disponibilizados, nem todos visualizados pelos estudantes, é que foi possível desenvolver debate mais sistematizado.

O protagonismo juvenil está previsto na Base Nacional Comum Curricular (2018), dessa maneira, as autoras entendem a necessidade de projetos que visem a atuação desses jovens nas frentes apresentadas pelas entrevistas como problemas a serem enfrentados.

REEFERÊNCIAS

BRASIL, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 26 jun. 2021.

MACEDO, K.D.S. ACOSTA, B.S. SILVA, E.B. SOUZA, N.S. BECK, C.L.C.SILVA, K.K.D**. Metodologias ativas de aprendizagem**: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. Escola Ana Nery, 2018, 22(3). Disponível em: < https://www.scielo.br/j/ean/a/XkVvYBMtbgRMLxQvkQGqQ7z/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 26 jun.2021.

RIBEIRO, W. C. "Globalização e geografia em Milton Santos". In: **El ciudadano, la globalización y la geografía. Homenaje a Milton Santos**. Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, Universidad de Barcelona, vol. VI, núm. 124, 30 de septiembre de 2002.http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-124.htm [ISSN: 1138-9788]

SANTOS, M. . **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000

UNHCR, ACNUR. Agência da ONU para Refugiados. **Refugiados e migrantes**: perguntas frequentes. Brasil, 2021. Disponível em: < https://www.acnur.org/portugues/2016/03/22/refugiados-e-migrantes-perguntas-frequentes/> Acesso em: 27 jun/2021

VIEIRA, M. A. C. BEZERRA, E. M. R. ROSA, C. M. M. **População de rua**: quem é, como vive, como é vista. Temporalis, Brasília, ano 17, n. 34, jul/dez, 2017.

14.5.48 METODOLOGIAS ATIVAS: OS DESAFIOS DAS AULAS REMOTAS NO ENSINO SUPERIOR

Lucymara Carpim[1575]

Raquel Pasternak Glitz Kowalski[1576]

Patricia Lupion Torres[1577]

RESUMO

Este estudo trata dos resultados obtidos a partir de uma investigação junto a 32 estudantes de um curso de pedagogia de uma Universidade particular da Cidade de Curitiba, cujo mote de trabalho foi a adoção de metodologias ativas, considerando o atual cenário vivido pela COVID-19, que exige atuação docente e discentes por meio de aulas remotas. Optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, a partir do relato de um estudo de caso. Foi aplicado um questionário com perguntas abertas, a partir da seguinte problematização: Como as metodologias ativas adotadas na disciplina de currículo, contribuíram para consolidar um aprendizado significativo? Como fundamentação teórica, serviram de aporte os autores: Behrens (2005), Camargo (2018), Esteban (2010), Marriot e Torres (2014), Moran (2018). Os futuros pedagogos demonstraram pelas respostas obtidas, que esta forma metodológica de ensino trouxe contribuições favoráveis e permitiu um trabalho colaborativo, por meio da integração de atividades e trabalhos coletivos, além disso, adoção das metodologias ativas ajudaram na construção de saberes significativos, aliando teoria e prática. Destacaram que a adoção das metodologias ativas permitiu maior protagonismo e diálogo durante a sua realização, embora em alguns momentos foi desafiador, as orientações da professora e ajuda dos colegas foi possível desenvolver um aprendizado significativo.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Aprendizagem colaborativa. Interatividade.

1. INTRODUÇÃO

O atual contexto educativo apresenta vários desafios para a escolas, professores e alunos, tendo em vista a adoção de aulas remotas por muitas universidades do Brasil, devido a pandemia provocada pela COVID -19.

Esse cenário vem exigindo dos docentes práticas de ensino que estimulem os estudantes a participar ativamente das aulas remotas e para tanto precisam ser adotadas atividades que permitam maior interação dos discentes com os temas trabalhados no ambiente educativo.

Adotar metodologias ativas como recurso didático é uma oportunidade de manter professores e alunos conectados com o processo de ensino e aprendizagem

[1575] Doutora, UNIBRASIL, lucymaracarpim@hotmail.com.
[1576] Doutora, PUCPR, raquelpgk@gmail.com.
[1577] Doutora, PUCPR, patricia.lupion@pucpr.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e favorecer um aprendizado significativo, o que requer a adoção de práticas educativas colaborativas, por meio de ações educacionais que levem os estuantes mesmo de que maneira remota trabalhar coletivamente, discutindo e construindo saberes por meio do diálogo e da troca de informações, sanando dúvidas cooperativamente e construindo saberes em conjunto.

Algumas estratégias de ensino podem ser adotadas como ocorreu com um grupo de alunos do curso de pedagogia, na disciplina de currículo, de uma universidade particular da cidade de Curitiba, cujos resultados aqui apresentados, referem-se a uma investigação com 32 futuros pedagogos que serviram de base para a pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, a partir do relato de um estudo de caso.

A pesquisa teve como problematização: Como as metodologias ativas adotadas na disciplina de currículo, contribuíram para consolidar um aprendizado significativo?

A investigação teve como subsídios teóricos autores como: Behrens (2005), Marriot e Torres (2014), Moran (2018), Camargo (2018), Esteban (2010), entre outros, que deram suporte para elaboração da fundamentação teórica.

Os futuros docentes apresentaram pareceres positivos quanto a adoção das metodologias ativas, estas foram metodologia da pesquisa e mapas conceituais, que pelos apontamentos dos pesquisados demonstram que estas atividades foram favoráveis a construção de aprendizagens significativas e permitiram os futuros pedagogos interação e trabalho colaborativo o que favoreceu a troca e permitiu maior conexão durante o processo de aprender a aprender.

2. APRENDIZAGEM COLABORATIVA: CAMINHOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Para Smith e MacGregor (1992), a aprendizagem colaborativa é vista como uma abordagem de trabalho em equipe, flexível e adaptável para qualquer contexto educacional. Os estudantes buscam nos grupos de trabalho a solução de problemas, desenvolvimento de projetos ou a compreensão de significados.

As metodologias ativas objetiva a formação crítica dos estudantes nas mais diversas áreas, favorecendo a sua autonomia, despertando a criatividade, incentivando decisões individuais e coletivas, sucedido de atividades sociais inseridas na realidade do educando (KOWALSKI, 2018).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Colocar o estudante em um espaço de aprendizagem colaborativa a fim de permitir que o trabalho coletivo seja um caminho para a aprendizagem significativa, exige que o professor atue como mediador da ação docente deixando para o estudante o protagonismo e o centro do processo de aprender a aprender.

Para tanto, adotar práticas de ensino que permitam ao estudante maior interação com os temas estudados e com seus pares a fim de trocar ideias, compartilhar dúvidas e descobertas, são essenciais, especialmente por estarmos passando por um período desafiador devido a pandemia da COVID-19, que levou muitas escolas a adotar o ensino remoto como condição educativa.

A adoção das metodologias ativas pode favorecer para estimular o trabalho do discente em grupo, despertar a criatividade e aprender com os pares, conforme destacado por Moran (2018, p. 3):

> [...] O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção e que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir seus potenciais. Assim, o aprender se torna uma aventura permanente, uma atitude constante, um progresso crescente.

Nesse sentido, o aprender fazendo permite valorizar os saberes já apropriados pelos alunos, leva-os a compartilhar descobertas e criar condições para a execução de um trabalho mais ativo, pois a aprendizagem colaborativa leva o aprendente a perceber a importância da interação e do compartilhamento, reforça a necessidade de desenvolver a autonomia para a pesquisa e exige a troca de informações, essenciais para atuar com estratégias inovadoras de ensino assim, “as metodologias ativas de aprendizagem estão alicerçadas na autonomia, no protagonismo do aluno. Tem como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade.” (CAMARGO, 2018, p. 16).

Por conta desse contexto é que a adoção de estratégias que levem os futuros pedagogos a conectar a teoria com a prática e especialmente ter contato com metodologias de ensino que promovam uma aprendizagem significativa. Por conta disso, foram desenvolvidas atividades como elaboração do mapa conceitual a partir de análise crítica de um capítulo do Livro de Paulo Freire a Importância do ato de ler, considerando o contexto da alfabetização e do letramento e os aspectos relacionados a leitura de mundo, e pesquisas com foco no desenvolvimento de projetos interativos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e colaborativos.

O mapa conceitual, colabora com estuante com relação a construção de sua aprendizagem, conforme apontam Marriot e Torres (2014, p. 173), "Os mapas conceituais podem auxiliar nesse processo de aprendizagem, contribuindo com a migração de um ensino memorístico para um ensino significativo [...]."

Também foram desenvolvidas atividades a partir da metodologia da pesquisa, cujo objetivo foi o de orientar sobre a importância da pesquisa e como esta favorece o apender a aprender, exigindo do professor um olhar inovador sobre sua prática d ensino, estimular o aluno a interagir com seus pares, saber acessar as informações durante as pesquisas e transformá-las em conhecimentos. Para Behrens, (2005, p. 81):

> O professor, na metodologia do ensino com pesquisa, torna-se figura significativa no processo como orquestrador da construção do conhecimento. Tem a função de ser mediador, articulador crítico e criativo do processo pedagógico. Como produtor do seu próprio conhecimento, instiga o aluno a "aprender a aprender", centrando sua competência estimuladora no ensino com pesquisa. Orienta os alunos para se expressarem e maneira fundamentada, exercitando o questionamento e a formulação própria.

Nesse sentido, ao optar pelo ensino as metodologias ativas, o foco sai do professor e passa a valorizar a atuação do estudante, como agente de aprendizagem e de construção de saberes significativos e que possam ser aplicados em sua prática docente futura.

Como encaminhamento metodológico este estudo, após as orientações sobre a importância e a adoção das metodologias ativas na prática educativa, foi aplicado um questionário para 32 alunos do curso de pedagogia, que estudam em uma Universidade particular da Cidade de Curitiba, com objetivo de verificar se estes compreenderam a proposta de ensino a partir da seguinte indagação: Como as metodologias ativas adotadas na disciplina de currículo, contribuíram para consolidar um aprendizado significativo?

A partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo entendimento sobre estre tipo de pesquisas nos fundamentamos em Esteban (2010, p. 127):

> A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conhecimentos.

A investigação ocorreu considerando a realidade ocorrida em sala de aula, por conta disso, optamos pelo estudo de caso, uma vez que esta forma de pesquisa conforme observa Creswell (2014, p. 86), "A pesquisa de estudo de caso é uma abordagem qualitativa na qual o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo de vida real [...]."

A opção ao adotar o estudo de caso, teve a intenção de verificar os sentidos e valores reais dos participantes quanto ao objeto da pesquisa, entendendo estudo de caso o que apontam Lüdke e André (1986, p. 19):

> Os estudos de casos buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a interrelação dos seus componentes.

Essa maneira de investigar permitiu delinear as respostas obtidas pelos futuros pedagogos, cujas respostas mais relevantes estão descritas no quadro 1.

Quadro 1 – Metodologias ativas e aprendizado significativo

Como a adoção das metodologias ativas contribuíram para a construção de saberes significativos na disciplina de currículo	
Professor 4	"As interações durante a elaboração das atividades permitiram tirar dúvidas e compreender melhor os conteúdos"
Professor 9	"Me ajudaram a compreender melhor os conteúdos, o trabalho com os colegas favoreceu tirar dúvidas, muito diálogo e trocas para compartilhar minhas ideias e sugestões"
Professor 12	"As metodologias ativas me levaram a pesquisar e a compreender melhor a importância do trabalho colaborativo com meus colegas de formação, além disso, as atividades me deram sentido para o que tinha que aprender"
Professor 13	"No início foi complicado, especialmente o mapa conceitual, porém com a ajuda dos colegas e durante sua elaboração percebi que é bacana desenvolver atividades que dependem do meu empenho e da colaboração com os demais alunos do curso"
Professor 18	"Elaborar as atividades denominadas metodologias ativas despertaram pra seu uso também com meus futuros alunos, pois permitem que todos trabalhem, pesquisas e compartilhem dúvidas, e o que já sabemos, foi desafiador, porém divertido e me levou a compreensão de várias coisas que não tinha entendido, dando mais sentido ao aprendizado"
Professor 23	"As metodologias adotadas durante as aulas de currículo foram desafiadoras, pois aprendemos de maneira remota, algumas dúvidas surgiram, porém a troca de informações e orientações entre as colegas do curso e a professora foram dando maior segurança e foi possível perceber como atividades que coloquem o estudante na prática do ensino favorece para se aprender"
Professor 24	"Como as atividades integradas, foram feitas de maneira

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	individual e com as colegas do curso foi mais fácil pois a troca de ideias e de orientações permitiu maior entendimento dos conteúdos e elaboração das tarefas, assim as metodologias ativas adotadas ajudaram a melhor compreender os conteúdos da disciplina”
Professor 25	“Foram várias atividades e pude refazer quando tive dificuldades, o que ajudou no aprendizado e nesse tipo de atividade onde o estudante pode desenvolver o conteúdo com metodologias em que se possa trabalhar coletivamente é mais fácil o aprendizado, adorei aprender metodologias onde o aluno é o protagonista”.
Professor 27	“Muito interessante e desafiador, apendi várias maneiras em que posso também adotar com meus alunos as atividades, aprendi com maior rapidez quando aplicado as metodologias como mapa conceitual, a metodologia da problematização, etc.”
Professor 32	“Muito bom fazer essas atividades, aprendi melhor pois além da ajuda da professora, também foram feitas atividades integradas com os conteúdos estudados e com ajuda dos colegas, as metodologias ajudaram na compreensão dos conteúdos e na elaboração dos desafios de estudos promovidos pela professora”.

Fonte: Carpim, Torres e Glitz (2021)

As respostas obtidas na investigação apresentam considerações significativas e relevantes quanto ao aprendizado dos pesquisados no que trata a adoção das metodologias ativas, pois pelas respostas obtidas demonstram que as atividades realizadas contribuíram para a compreensão e a importância da adoção de metodologias que permitam interação e colaboração entre os estudantes.

Ficou claro pelas respostas obtidas conforme destaca Moran (2018, p. 6):

> A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las.

As considerações de Moran, vem ao encontro dos respondentes sobre sentido de aprendizagem e diálogo durante as atividades ativas, (professores: 9 ‘diálogo’, professores 12 e 18 ‘sentido nas atividades’).

O trabalho colaborativo foi uma constante, considerando a proposta do trabalho com metodologias ativas, que visam levar o estudante a vivenciar conteúdos estudados e aplicados na prática e refletir sobre estas, a partir de atividades integradoras, destacadas pelos pesquisados, e conforme destaca Daros (2018, p. 10):

> As instituições de ensino precisam organizar, em seus currículos e cursos, atividades integradoras da prática com a teoria, do compreender com o vivenciar, o fazer e o refletir, de forma sistemática, em todas as áreas e durante todo o processo de profissionalização.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os professores 24 e 32, destacaram a importância da adoção das metodologias ativas de maneira integrada, pois favoreceram o trabalho com os colegas para a troca de dúvidas e compartilhando descobertas.

Esse cenário de integração e de compartilhamento é o essencial para consolidar novas posturas dos educadores frente aos desafios postos pela educação na contemporaneidade.

As tecnologias disponíveis precisam contribuir com professores e alunos na ação educativa e favorecer que ocorra uma transformação no processo de aprender a aprender, onde os atores envolvidos com a educação sejam participantes ativos e os conteúdos trabalhados permitam aos alunos desenvolver competências educacionais, pessoais e profissionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação junto aos 32 futuros pedagogos sobre a adoção de metodologias ativas na ação educativa, trouxe informações relevantes para melhor compreender sobre a importância de atividades que permitam maior interação e colaboração entre os estudantes a partir da mediação do professor.

A adoção de metodologias ativas durante a disciplina de currículo no curso de pedagogia visou envolver os estudantes a partir da integração dos conteúdos com a teoria e a prática de ensino.

Entendendo que atividades que permitam ao aluno dialogar com as suas dúvidas e suas descobertas a partir de um trabalho individual e coletivo podem favorecer os caminhos para a construção de saberes significativos e que podem ser aplicados em sua realidade educacional, pessoal e profissional.

Os estudantes pesquisados apontaram que a aprendizagem compartilhada abre possibilidades para que o aprendizado seja apropriado, pois a troca de ideias colaborou para melhor compreender os conteúdos propostos na disciplina.

As metodologias ativas permitem que o docente direcione ações educacionais onde sua atuação seja de mediação, deixando o protagonismo para os alunos, pois estes podem interagir, por meio de discussões dialogadas, quando o docente atua como apoio no processo de ensino e aprendizagem.

Posto que alguns momentos tenham sido desafiadores para os estudantes pois

todo o processo de aprendizagem se deu por meio do trabalho remoto, os resultados obtidos foram surpreendentes uma vez que, houve aderência dos estudantes e o trabalho em grupo rendeu resultados positivos quando a construção do aprendizado.

A relevância da adoção das metodologias ativas, está no protagonismo do aluno, que passa a ser atuante e responsável pelo seu aprendizado, pois práticas ativas envolvem o discente e demandam por pesquisas, por criação e co-criação, uma vez que exige diálogo, participação e colaboração.

Embora os resultados da investigação tenham sido positivos, é essencial novas investigações a fim de da maiores subsídios quanto ao uso das metodologias ativas, portanto, esta pesquisa não se esgota aqui e desperta o interesse por novas aplicações e investigações.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis: RJ, Vozes, 2005.

CAMARGO, F. Por que usar metodologias ativas na aprendizagem? In: CAMARGO, F.: DAROS, T. **A sala de aula inovadora:** estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 13-17.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAROS, T. Metodologias ativas: aspectos históricos e desafios atuais. In: CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora:** estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 9-12.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

KOWALSKI, Raquel P. G. **Metodologia de projeto para o ensino de design**: uma proposta de aprendizagem colaborativa na perspectiva da pesquisa e inovação responsáveis; orientadora: Patrícia Lupion Torres. Curitiba: [s.n.], 2018. Tese doutorado – Pontifícia universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paylo: EPU, 1986.

MARRIOT, R. C. V.; TORRES, P. L. Mapas conceituais uma ferramenta para a construção de uma cartografia do conhecimento. In: TORRES, P. L. (Org.). **Complexidade:** redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENAR – PR, 2014. p. 173-211.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-25.

SMITH, B.L. MACGREGOR, J.T. What is collaborative learning? In GOODSELL, A., MAHER, M., TINTO, V., SMITH, B.L. MACGREGOR J. T. (Eds.), Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education. Pennsylvania State University; USA, 1992.

14.5.49 METODOLOGIAS INOVADORAS E TECNOLOGIA DIGITAL NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Patricia Franzoni[1578]

Gabriel Silva Prodocimo[1579]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo investigar como a adoção de metodologias inovadoras no ensino de Educação Financeira, aliada a tecnologias digitais e processos metacognitivos, pode promover indícios de aprendizagem em um grupo de professores de Matemática. Cabe ressaltar que a tecnologia digital é indispensável nos processos de ensino e aprendizagem e a recente pandemia do Coronavírus-19 demonstrou com maior ênfase essa necessidade. O referencial teórico é composto por estudos de autores como Bauman (2008), Kistemann Jr., Denegri (1998), Teixeira (2015), Berbel (2011), Bastos (2006), Levy (1999), Borba e Vilarreal (2004), Rosa e Villagrá (2018), Rosa (2011), Masetto (2003), Gil (2012), Anastasiou e Alves (2005), entre outros. A pesquisa se caracteriza como qualitativa e os dados serão coletados por meio de diversos instrumentos, tais como: gravações de áudio e vídeo dos encontros, produções dos professores, entrevistas e questionários. O intuito é utilizar pressupostos da metacognição para identificar os processos de aprendizagem dos professores, a partir da adoção de metodologias diferenciadas no ensino de Educação Financeira, ao promover espaços para que se autoconheçam e, assim, traçar estratégias para a compreensão de um determinado conteúdo. Os dados produzidos serão analisados mediante a análise textual discursiva, de Moraes e Galiazzi (2016). Espera-se que os resultados possam incentivar os professores a aderirem a métodos inovadores nas aulas de Matemática, ao torná-las mais dinâmicas e interativas aos estudantes, bem como lhes possibilitem refletir sobre sua forma de aprender por meio de tomada de consciência metacognitiva.

Palavras-chave: Metodologias Inovadoras. Tecnologias Digitais. Educação Financeira. Ensino. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Kistemann Jr. (2011, p. 30) ressalta que é fundamental ter conhecimento de Educação Financeira: “entendemos que a sociedade do século XXI não pode prescindir de discutir uma Educação Financeira, bem como significados em torno de ideias, que se embasam em práticas conscientes de consumo”. Denegri (1998), por sua vez, salienta que a sociedade avança rapidamente em uma realidade mundial impregnada de mudanças, cujas consequências e causas são, entre outras, de origem sócio-econômicas, tanto no âmbito governamental como familiar. Ainda, segundo

[1578] Doutora em Ensino (UNIVATES, Lajeado, RS), Mestra em Economia (UFPB, João Pessoa, PB), Professora da Pós-Graduação em Contabilidade e Graduação em Economia (FURG, Rio Grande, RS), E-mail: patriciafranzoni@furg.br.
[1579] Mestrando em Contabilidade pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG, Rio Grande, RS), Especialista em Controladoria (FGV, Porto Alegre, RS), E-mail: gabriel_prodocimo@hotmail.com.

Denegri (1998), nas famílias não é comum os pais discutirem com os filhos seus problemas econômicos e a educação básica apresenta de forma muito superficial o tema consumo nos temas transversais.

Diante desse contexto e de acordo com o Banco Central do Brasil (2015), o ensino de Educação Financeira passou a fazer parte do currículo de diversas escolas do Brasil e exterior. No entanto, Teixeira (2015) salienta que os conteúdos de Matemática Financeira estão sendo transmitidos aos estudantes de maneira descontextualizada, ao existir uma preocupação excessiva em ensinar por meio de fórmulas e tabelas, sem fazer referência ao cotidiano, o que dificulta o aprendizado, acarretando o desinteresse do estudante. Ainda segundo o autor, é preciso unir teoria e prática, ao conectar essa disciplina com a Educação Financeira. Portanto, segundo Santos, Menezes e Rodrigues (2016), a proposta da Educação Financeira nas salas de aula nasce na expectativa de mudança de um cenário de consumo irresponsável pelo qual passa a sociedade.

Entretanto, segundo Antunes (2014), enquanto alguns professores priorizam o modelo tradicional de ensino, com aulas basicamente expositivas, tendo como instrumentos principais o quadro negro, giz e livro didático, outros profissionais adotam metodologias inovadoras, ao diversificar as estratégias de ensino a serem exploradas. Consequentemente, a busca por mudanças tornou-se um desafio, tendo em vista que “o ensino tem se limitado a um processo de memorização de vocábulos, sistemas classificatórios e fórmulas em que os estudantes não são capazes de extrair o significado de sua linguagem” (SANTOS, 2007, p. 484). Sendo esse o cenário, os professores têm sido cada vez mais estimulados a repensar suas práticas pedagógicas.

Segundo Masetto (2003), durante a aprendizagem, pode-se utilizar diversas estratégias para contribuir no seu processo. Nessa perspectiva, Anastasiou e Alves (2005) complementam que para os estudantes se apropriarem do conhecimento, o professor deve agir como um verdadeiro estrategista, ao utilizar ferramentas facilitadoras de aprendizagem. Gil (2012) salienta que o que importa é tornar o estudante ativo e investigador. Ao professor caberia incentivar, orientar e organizar as situações de aprendizagem. Sendo assim, à medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, “o papel predominante do professor deixa de ser o de ensinar e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender. Educar deixa de ser a arte de introduzir ideias

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

na cabeça das pessoas, mas de fazer brotar ideias" (WERNER; BOER, 1984, p. 8). A partir do exposto, o professor precisa atuar como mediador e permitir que o estudante seja o protagonista e responsável pela própria aprendizagem.

Para Bastos (2006) as metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. Nesse caminho, o professor atua como orientador para que o estudante reflita e decida por si só o que fazer para atingir os objetivos traçados. Berbel (2011) conclui que as metodologias ativas trazem novos elementos às aulas, ao apresentar potencial para despertar a autonomia, motivação, curiosidade e criatividade dos estudantes. Lucarelli (2000, p. 63), ao abordar a inovação no ensino considera que "quando nos referimos à inovação, fazemo-lo em associação a práticas de ensino que alterem, de algum modo, o sistema unidirecional de relações que caracterizam o ensino tradicional". Nesse cenário, surgiu a seguinte questão de pesquisa: de que forma a adoção de metodologias inovadoras no ensino de Educação Financeira, aliada a tecnologias digitais e processos metacognitivos, pode contribuir na aprendizagem?

Rosa e Villagrá (2018, p. 585) enfatizam que existe necessidade de os professores associarem "as estratégias metacognitivas aos conteúdos de suas disciplinas curriculares, ressaltando que não se aprende a utilizar esse pensamento no vazio dos conteúdos, mas sim em consonância com eles". Levy (1999) destaca que o conhecimento passou a ser compartilhado com o mundo virtual, em que é possível trocar ideias e saberes, desenvolver a inteligência coletiva e transformar a informação em conhecimento. Quanto maior a interatividade, maior será a compreensão do conteúdo. Silva (2000) e Bairral (2009) complementam que as interações virtuais são facilitadas pela tecnologia digital e proporcionam a seus participantes uma relação de proximidade e aprendizagem.

Dessa maneira, este estudo tem como objetivo principal investigar como a adoção de metodologias inovadoras no ensino de Educação Financeira, em parceria com as tecnologias digitais e processos metacognitivos, pode promover indícios de aprendizagem em professores de Matemática. De acordo com Rosa e Villagrá (2018, p. 585), "a metacognição encontra-se associada ao entendimento de como os sujeitos elaboram e identificam seus conhecimentos sobre seu próprio processo cognitivo, ou seja, sobre como percebem que aprendem e recordam as informações". Ainda

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conforme os autores, ao utilizar pressupostos da metacognição, tem-se o intuito de identificar os processos de aprendizagem dos participantes da pesquisa, promovendo espaços para que eles se autoconheçam e, assim, tracem as melhores estratégias para a compreensão de um determinado conteúdo.

No que tange às tecnologias digitais, de acordo com os autores a seguir, é possível perceber que elas vêm sendo incorporadas aos processos de ensino e de aprendizagem como ferramentas de mediação entre o indivíduo e o conhecimento. Borba e Vilarreal (2004, p. 96) enfatizam que "os processos de visualização atualmente atingiram uma nova dimensão se considerarmos o ambiente de aprendizagem computacional". Brandão, Araújo e Veit (2008) destacam que o computador, visto como uma ferramenta didática no auxílio da aprendizagem, pode fornecer oportunidades ímpares para a contextualização, visualização e apresentações das mais diversas situações que possam dar sentido ao conceito que esteja sendo trabalhado pelo professor. Segundo Marchi (2014, p. 26):

> A produção de conhecimento está associada a um coletivo pensante formado por atores humanos e não humanos, ou seja, pela relação do humano com uma determinada tecnologia da inteligência. Borba e Villarreal (2005) salientam que o computador molda o ser humano ao mesmo tempo em que é moldado por ele, e o conhecimento é produzido por um coletivo composto por seres-humanos-com-mídias, ou seres-humanos-com-tecnologias.

Portanto, a tecnologia aproxima os seres humanos e favorece a produção do conhecimento, a partir de um grupo pensante, conforme afirma Marchi (2014). Branda, Silveira e Ribeiro (2014, p.10) explicam que:

> O aumento da interatividade significa também o aumento da compreensão do conteúdo, da absorção e do próprio domínio do assunto tratado. A interação ocorre entre materiais/ aluno, aluno/ aluno e aluno/ professor. Para estimular a interação, o professor deve estabelecer regularmente um contato direto com cada estudante, fornecendo-lhe comentários detalhados sobre as tarefas, estabelecendo horários de atendimento aos estudantes, além de utilizar questões pré-aula.

Silva (2000) e Bairral (2009) complementam que a interação em ambientes virtuais de aprendizagem oferece nuances cognitivas diversificadas. Assim, a tecnologia permite que um grupo de pessoas possa discutir um assunto à distância, a partir do computador (conectado à internet), com a possibilidade de trazer benefícios de aprendizagem aos envolvidos. Nesta mesma linha argumentativa, Leite et al.,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(2011, p. 67) destacam que "uma das principais características dos ambientes virtuais de aprendizagem é a possibilidade de oferecer aos alunos a interação virtual com o professor, além de interação entre eles, tornando possível a construção de comunidades virtuais de aprendizagem". Desse modo, quanto maior a interatividade, maior será a compreensão do conteúdo e assim caberá ao professor mediar as discussões, fazer intervenções quando for conveniente e manter um contato direto com os alunos.

Nesse sentido, é importante incentivar os sujeitos a investigarem sobre o tema, participarem das reflexões, favorecendo a sua argumentação e a capacidade de análise crítica. Portanto, a discussão não mais envolve a inclusão ou não das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem, mas como usá-las para a melhoria desses processos. Sendo assim e diante do contexto atual (aulas virtuais/ pandemia do Coronavírus-19), advém a importância de investigar como as metodologias inovadoras associadas a tecnologias digitais e metacognição podem contribuir nos processos de ensino e aprendizagem de Educação Financeira.

2 METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DE AÇÃO

A pesquisa tem seu referencial na abordagem qualitativa, com o propósito de compreender como acontecem os processos de ensino e aprendizagem, sem levar em consideração aspectos quantificáveis. Para contextualizar este estudo, o objetivo da estratégia que será apresentada a seguir é de analisar qual o impacto, os possíveis benefícios e os resultados de sua aplicação na amostra definida (professores de Matemática, atuantes na educação básica). Salienta-se que a investigação se encontra em desenvolvimento inicial, conta com aproximadamente 30 professores de Matemática, dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, da rede estadual da cidade do Rio Grande (RS, Brasil) e está sendo desenvolvida via google meet (em função da pandemia do Coronavírus-19), através de agendamento mensal com os diretores e professores da educação básica.

Inicialmente, o grupo que deu origem a pesquisa traçou os objetivos e delineou como seria realizada a prática deste estudo. A partir disto, o primeiro encontro foi utilizado para apresentar a proposta de pesquisa, conhecer brevemente os participantes e demonstrar o planejamento que pretende ser praticado ao longo do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

trabalho. No próximo encontro cada professor responderá a um questionário inicial, com perguntas abertas e fechadas, sobre Educação Financeira e conceitos de Economia (individualmente), com o propósito de investigar o perfil do professor e o seu conhecimento sobre o tema. Na sequência, serão realizadas 10 atividades, uma por mês, com os professores (cada encontro com duração de três horas). Destaca-se que os questionamentos metacognitivos, com o intuito de fomentar a consciência metacognitiva dos professores, serão aplicados ao longo do desenvolvimento de cada tarefa, via google meet, com o auxílio de seis colaboradores, no qual cada um deles é responsável por cinco professores, ao atuar como mediador e instigar os professores a investigação.

Após o desenvolvimento de cada atividade e socialização, para o grande grupo, do que foi desenvolvido nos pequenos grupos, os professores responderão, individualmente, a um questionário sobre a tarefa e a própria aprendizagem (via google docs). Segundo Rosa (2011), o objetivo do questionário metacognitivo é verificar se os alunos tiveram dificuldades nas atividades, qual foi o entendimento e que estratégias foram utilizadas na resolução da questão, se houve aprendizado e como aprenderam. Assim sendo, o questionário será elaborado com este propósito.

No último encontro, será realizada uma entrevista individual com todos os professores, a qual será gravada, com o intuito de obter um feedback de cada professor sobre a experiência que tiveram de aprender Educação Financeira a partir da adoção de metodologias inovadoras.

Cabe ressaltar que o ambiente virtual é indispensável nos processos de ensino e aprendizagem e a recente pandemia do Coronavírus-19 demonstrou com maior ênfase essa necessidade. Portanto, serão extraídos do google app (docs e meet) para análise dos dados, informações referentes as tarefas desenvolvidas pelos professores, questionários, gravação de áudio e vídeo das aulas. As entrevistas individuais serão gravadas pelo meet (google app) ou celulares e salvas no drive (google app) e em pen-drives. Os temas, assuntos abordados, assim como o planejamento das atividades que estão sendo discutidos antecipadamente com os bolsistas e/ou colaboradores, terão o intuito de contribuir a cada atividade proposta, mensalmente, no processo de decisão dos professores, em situações-problema que fazem parte do cotidiano. Em relação aos dados emergentes, estes serão analisados

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mediante a aplicação da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2016).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve o objetivo de investigar como a adoção de metodologias inovadoras no ensino de Educação Financeira, aliada a tecnologias digitais e processos metacognitivos, pode promover indícios de aprendizagem em um grupo de professores de Matemática. Portanto, as atividades desenvolvidas podem proporcionar aos professores a vivência de novas experiências, ao fomentar a tomada de consciência metacognitiva. O intuito é que o professor construa conhecimento ao desenvolver tal consciência, quando reflete sobre os seus pensamentos, em busca da melhor estratégia para resolver cada problema. Sendo assim, os professores, além de adquirirem conhecimento de Educação Financeira, terão a oportunidade de aprimorar as metodologias inovadoras, aliadas a recursos tecnológicos, em suas aulas de Matemática.

Diante desse contexto, a estreita relação da metacognição com a aprendizagem deve ser explorada, visto que desempenha um importante papel na otimização e qualificação dos estudos e resolução de problemas, tendo em vista que o pensamento metacognitivo dos professores será fomentado, pois a todo momento serão instigados pelos bolsistas e/ou colaboradores a pensarem e a refletirem sobre a resolução das tarefas e, consequentemente, sobre seu processo de aprendizagem.

Nesse universo, de acordo com as referências utilizadas no artigo foi possível perceber que os aspectos inovadores estão atrelados às novas formas de ensinar para fortalecer a aprendizagem. A adoção de metodologias inovadoras, associada a tecnologias digitais, no ensino de Educação Financeira proporciona aos professores a vivência de novas experiências, motivando-os a uma participação ativa nos processos de ensino e de aprendizagem, além de fomentar o desenvolvimento de habilidades metacognitivas. Assim, espera-se, como impacto, contribuir para o desenvolvimento científico e econômico, e a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem na educação básica do município de Rio Grande (RS).

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ANASTASIOU, L. das G. C. e ALVES, L. P. **Processos de ensínagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 5° ed., Joenville: Univille, 2005.

ANTUNES, C. **Professores e Professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas.** Petrópolis: Vozes, 2014.

BAIRRAL, M. A. **Tecnologias da informação e comunicação na formação e Educação Matemática.** 1° ed. Rio de Janeiro: Edur, 2009.

BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: http://educacaoemedicina.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html. Acesso em: 10 de maio de 2021.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Brasil: implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira.** 2015. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2021.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel//index.php/seminasoc/article/view/10326/10999. Acesso em: 15 de maio de 2021.

BORBA, M. C.; VILLARREAL, E. M. **Humans-with-Media and the Reorganization of Mathematical Thinking**. United States of America: Springer, 2004.

BRANDA, N.; SILVEIRA, R.; RIBEIRO, V. Aplicação de recursos de educação à distância em cursos de design: desafios e potencialidades. **Revista Design, Educação, Sociedade e Sustentabilidade**, v. 5, 2014.

BRANDÃO, R. V.; ARAÚJO, I. S.; VEIT, E. A. A modelagem científica de fenômenos físicos e o ensino de Física. **Física na Escola,** São Paulo, 2008.

DENEGRI, M. La construcción de nociones econômicas em la infância y adolescência. In: FERRO, Jésus; AMAR, José (Ed.) **Desarrollo Humano, Perspectiva Siglo XXI**. Colombia: Edicciones Uninorte, 1998.

GIL, A. C. **O que é didática no ensino superior.** São Paulo: Editora Atlas, 2012.

KISTEMANN JR., M. A. **Sobre a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores.** Tese de Doutorado em Educação Matemática. Rio Claro, SP: UNESP, 2011.

LEITE, L. S.; POCHO, C. L.; AGUIAR, M de M.; SAMPAIO, M. N. **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula.** 6° edição. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

LEVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: Castanho, S.; Castanho, M. **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora.** Campinas: Papirus, 2000.

MARCHI, V. M. **Atividades investigativas no ensino de Matemática Financeira: as estratégias empregadas com uso de planilhas eletrônicas.** Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, 2014.

MASETTO, M. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016.

ROSA, C. T. W. **A metacognição e as atividades experimentais no ensino de Física.** Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 2011.

ROSA, C. T. W. da; VILLAGRÁ, J. A. M. Metacognição e Ensino de Física: Revisão de Pesquisas Associadas a Intervenções Didáticas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.** RBPEC 18 (2), p. 581–608, 2018.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, set./dez. 2007.

SANTOS, B. C. M. dos; MENEZES, A. M. de C.; RODRIGUES, C. K. Finanças é assunto de criança? Uma proposta de Educação Financeira nos anos iniciais. **Revista BoEM**, Joinville, v. 4, n. 7, p. 101-115, ago./dez. 2016.

SILVA, M. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

TEIXEIRA, J. **Um estudo diagnóstico sobre a percepção da relação entre Educação Financeira e Matemática Financeira.** Tese de Doutorado em Educação Matemática. PUC/SP, São Paulo, 2015.

WERNER, D.; BOWER, B. **Aprendendo e ensinando a cuidar da saúde.** 3° ed. São Paulo: Paulinas, 1984.

14.5.50 MÍDIA-EDUCAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Flávia Tatiane Ruiz Braga[1580]

Paulo César Gomes[1581]

RESUMO

Mídia-educação (ou Educação para as mídias) pode ser definida como uma análise crítica do conteúdo midiático (também) vinculado ao currículo escolar com a finalidade de desenvolver uma sociedade crítica, participativa e reflexiva analisando a função social, formativa e educativa da mídia. Assim o presente artigo pretende colaborar com a discussão sobre a importância da mídia-educação no interior do ensino de Língua Portuguesa, considerando que a oferta da temática articulada a área das linguagens está contemplada no documento Base Nacional Comum Curricular a (BNCC), que orienta a Educação no Brasil. A partir de análise documental do conteúdo acerca das mídias abordado na BNCC, bem como com as contribuições de autores como Belloni (2009), Buckingham (2019; 2003) entre outros, buscaremos refletir e discutir a importância dos processos que buscam a emancipação do sujeito a partir de uma visão e percepção crítica das mídias. Além disso, exige-se do cidadão contemporâneo efetiva contribuição e ativas participações na construção de um novo posicionamento nos estudos que envolvem a mídia-educação no currículo escolar, como prática social que busca compreender e transformar a sociedade atual, a fim de desenvolver compreensão e pensamento crítico, criatividade, consciência intercultural, bem como o exercício da cidadania. A mídia-educação tem importante papel formativo diante do cenário atual, assim, é papel da escola reivindicar a importância de se aprender e ensinar por meio das mídias e compreender a relevância atual que elas exercem na vida da sociedade. Os resultados sugerem que as mídias podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas auxiliando no ensino da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Mídia-Educação. Ensino de Língua Portuguesa. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

A mídia está em todo lugar, quando acordamos ligamos o rádio para ouvir as notícias ou, quando estamos indo ao trabalho, acessamos as nossas redes sociais pelo Smartphone, Tablet, Notebook e outros; em nosso percurso, recebemos panfletos de publicidades, santinhos políticos e uma abundância de maneiras de chamar a atenção dos usuários dos meios de comunicação. Mensagens chegam por e-mail, torpedos, por meio do aplicativo WhatsApp ou outros, nos trazendo informações, difundindo ideias, desinformações, Fake News, que influenciam, direta ou

[1580] Mestranda pelo PPIFOR da Unespar, Câmpus Paranavaí – PR, Professora de Língua Portuguesa da SEED, Especialista em Educação Especial. flaviatatiane_braga@hotamil.com
[1581] Doutor em Educação para a Ciência, Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e da Alimentação (CHNA), no Instituto de Biociências na Unesp, em Botucatu. pc.gomes@unesp.br

indiretamente (considerando a engenhosa engenharia reversa a partir do comportamento do usuário), com ideologias, com formas de pensar e até de representar o mundo (BUCKINGHAM, 2019). Do mesmo modo, segundo esse autor, acessando os meios mediante as ferramentas tecnológicas, não observamos a quantidade de dados e informação que essas indústrias midiáticas guardam sobre nós (nosso comportamento na rede e preferências), e acabarão utilizando essas informações e dados para tentar nos manipular, prever nossos comportamentos, gostos e tendências. Para Buckingham (2003; 2019) a mídia não pode simplesmente ser compreendida de uma forma maniqueísta, mas seu uso requer cautela especialmente na maneira como influenciam o comportamento de jovens e crianças, em especial, em relação ao consumo.

Nosso objetivo é colaborar com a discussão sobre a importância da mídia-educação no ensino de Língua Portuguesa, já que indícios do uso das mídias estão contemplados no interior da BNCC, especialmente articulada a área das Linguagens. A BNCC, pautada no discurso e lógica das competências e habilidades na área da Educação, destaca que as mídias podem se converter em instrumento de transformação social, de forma a proporcionar a compreensão da sociedade, do desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da consciência intercultural e do pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2018). De fato, para que a sociedade seja crítica e participativa faz necessário que toda a sociedade (toda mesmo), principalmente jovens e crianças, aprendam e compreendam o funcionamento das mídias, de outro modo, que as mídias são entendidas enquanto produção de outros seres humanos; que são arbitrárias e atendem aos interesses de determinados grupos; que podem, muitas vezes, enganar e não representar a realidade; que estão inseridas no chamado Capitalismo Digital. A compreensão do momento atual exige uma leitura crítica mundo intermediado pelos meios de comunicação – em termos de produção, circulação, distribuição e consumo (por exemplo, como discute HALL, 2013). Exige ainda uma compreensão de como estes meios podem influenciar comportamento das pessoas – interferindo e destruindo, por exemplo, a denominada ‘opinião pública’ (CHAUÍ, 2006).

Neste sentido, Belloni (2009) manifestou que a mídia-educação tem um papel importante na formação crítica de nossos educandos, justamente porque eles precisam compreender os meios, formar opiniões e analisar a função social que elas

exercem. Kellner (2001), por exemplo, destaca que é importante aprender a interpretar a cultura midiática, para decodificar as mensagens e os efeitos ideológicos que se vinculam à retórica, as lutas, aos programas e as ações políticas. Chauí (2007) destaca que o discurso midiático é sempre um 'Discurso Competente', no sentido de que as pessoas necessitam de modelos de como devem (e precisam) ver o mundo, sentir o mundo, perceber o mundo: para ela, o público em geral entende que propaganda é informação, na verdade, trata-se de procedimento comumente empregado por burocracias empresariais e estatais, no qual o discurso é pautado numa pseudociência, na qual os funcionários são formados com informações e o público com desinformação.

> No caso do Estado, a sutileza consiste em aumentar propositadamente a obscuridade do discurso para que o cidadão se sinta tanto mais informado quanto menos puder raciocinar, convencido de que as decisões políticas estão com especialistas – críveis e confiáveis – que lidam com problemas incompreensíveis para os leigos (CHAUÍ, 2006, p.9).

Para Chauí (2006), os leigos só poderiam pensar, sentir e viver a partir da perspectiva do outro – a do "gerente, a visão do especialista, já que na compreensão de muitos que produzem os conteúdos de mídia, a audiência é incapaz de interpretar, só é mesmo capaz de sentir.

2 EDUCAÇÃO E MÍDIA-EDUCAÇÃO

Mídia-educação ou educação para as mídias é o termo adotado para desenvolver a análise crítica do conteúdo midiático vinculado ao currículo escolar que apresenta a finalidade de desenvolver uma sociedade crítica, participativa e reflexiva. De acordo com Belloni (2009), este termo surgiu em 1960 em documentos veiculados pela UNESCO, os quais referiam-se às capacidades das mídias como um meio de educação a distância e a preocupação de alguns profissionais com sua influência e a manipulação das ideologias, políticas e a necessidade de abordagens críticas.

Bévort e Belloni (2009) abordam toda trajetória histórica do termo Mídia-educação. Descrevem que, em 1973, a UNESCO apresentou uma primeira definição sobre mídia-educação, sendo objeto de estudo para uma leitura crítica, uma ação para auxiliar no processo da compreensão do efeito das mídias em nossas vidas e

metodologias para o ensino e a aprendizagem. Neste contexto, iniciaram-se debates sobre o tema mídia voltado a preparação de uma sociedade mais crítica e participativa.

O documento da UNESCO sobre formação de professores (WILSON et al, 2013), que também é pautado no discurso e ideologia das competências na Educação, advoga, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que a Alfabetização Midiática e Informacional seria capaz de prover os cidadãos com ferramentas para usufruirem do direito básico de liberdade de opinião e de expressão, bem como da transmissão de informações por meios diversos. As autoras Bévort e Belloni (2009) destacaram que, em 1982, na Alemanha, após a reunião com a participação de representantes de 19 países, criaram a Declaração de Grunwald, na qual o termo Mídia-educação foi aprovado com a finalidade de que as mídias deveriam fazer parte do sistema educacional, proporcionando aos cidadãos uma formação crítica sobre as mídias. Com relação a Educação para as Mídias, esta declaração sugere: (a) o desenvolvimento de conhecimentos, aptidões e atitudes que possibilitem o crescimento e desenvolvimento de uma consciência crítica na compreensão das mídias; (b) análise de conteúdos mediáticos; (c) produção e participação nos canais de mídias disponíveis, além de desenvolvimento de cursos de formação de professores para as mídias e, por fim, (d) estimular entre os jovens atividades de investigação e desenvolvimento em prol da educação para as mídias a partir da sociologia, psicologia e ciências da comunicação (DECLARAÇÃO DE GRUNWALD, 1982).

Bévort e Belloni (2009) descreveram que em 1999 ocorreram dois encontros importantes para a mídia. O primeiro, um Colóquio Internacional em Toulouse em que se buscava por objetivo o desenvolvimento do espírito crítico, da criatividade e das produções de obras midiáticas. O segundo, foi a Conferência Internacional " Educando para as mídias e para a era digital" realizada em Viena pela UNESCO, que visava acrescentar algumas tendências de interesse comum voltado para as mídias, como: pensamento crítico, participação, democracia e a inclusão de mídia-educação em todas as formas de mídia. Em 2007, a Agenda de Paris revelou que a mídia-educação não estava incluída nas escolas e não era prioridade da sociedade, mas se fazia necessária para a formação inclusiva e participativa (BÈVORT, BELLONI, 2009).

Buckingham (2019) descreve que no decorrer do final do século XX a mídia global foi se transformando e surgindo novas formas de comunicação, as antigas não deixaram de existir, mas romperam as barreiras do mundo em que vivemos, apresentaram-se com uma nova roupagem e, com isso, também surgiram problemas.

Kellner (2001) salienta que a mídia também é o lugar onde se travam batalhas pelo controle da sociedade, pois muitos lutam para ter domínio da mídia, pois ela está vinculada ao poder. Assim, cada vez mais, se faz importante a inserção da mídia-educação na vida escolar.

3 MÍDIA-EDUCAÇÃO NA BNCC DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A BNCC é um documento norteador para toda a Educação Básica e é uma ferramenta para orientar o currículo específico de cada escola, considerando as particularidades de cada instituição. O documento divide o aprendizado em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A Língua Portuguesa está contemplada na área de Linguagens, que concentra o maior número de componentes curriculares, junto às disciplinas de Língua estrangeira, Artes e Educação Física. Sendo a Língua Portuguesa desenvolvida através dos eixos norteadores da linguagem, de acordo com os PCNs: Oralidade, Leitura/escrita, Produção Textual e Análise Linguística/Semiótica (BRASIL, 2018).

A BNCC estabeleceu alguns objetivos de aprendizagem, por meio das Competências e Habilidades essenciais, enquanto o currículo determina como esses objetivos serão alcançados, tendo um conjunto de orientações para nortear as equipes pedagógicas na elaboração do currículo. Assim, a BNCC do Ensino médio está organizada por Áreas do conhecimento, e propõe cinco itinerários formativos que deverão ser oferecidos para os alunos: (i) Linguagens e suas Tecnologias; (ii)Matemática e suas tecnologias; (iii) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; (iv) Ciências humanas e Sociais Aplicadas; (v) Formação Técnica e profissional. Organizados a partir da oferta de diferentes arranjos curriculares, esses itinerários devem garantir as aprendizagens essenciais (BRASIL, 2018).

A BNCC (BRASIL, 2018) destaca que a Língua Portuguesa está contemplada no Itinerário de Linguagens e suas tecnologias, tendo como objetivo os conhecimentos

linguísticos utilizando variados gêneros textuais provenientes de contextos sociais e de trabalho, a partir de um currículo que proporciona o estudo em diferentes línguas, com base no contexto local e nas possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. As possibilidades de linguagens a serem abordadas incluem: vernáculas, estrangeiras, clássicas, indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), linguagens digitais, corporais, artística, design, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outras.

De acordo com a BNCC, as mídias ganham mais destaque no ensino Médio, promovendo o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o respeito, ética, rejeição aos discursos de ódio, formação de cidadãos críticos, produtores de conteúdos, enriquecimento do seu campo cultural e participação crítica na sociedade. Os meios estão contemplados nas habilidades específicas de Língua portuguesa, tendo uma abordagem integrada nas linguagens e suas práticas, sendo que os campos de Atuação Social é seu principal eixo, podendo os alunos vivenciar experiências significativas em diferentes mídias (impressa, digital, analógica) contribuindo para seu enriquecimento cultural, práticas cidadãs, transformações das próprias mídias e novas possibilidades de construção de sentidos. Elas estão contempladas nos campos: (i) Campo da Vida Pessoal; (ii) Campo Artístico-Literário; (iii) Campo das Práticas de Estudos e Pesquisa; (iv) Campo Jornalístico-midiático; (v) Campo de atuação na vida pública (BRASIL, 2018). Neste contexto, o documento amplia a área dos conhecimentos das mídias, expandindo o repertório linguístico, multissemiótico e cultural dos estudantes, alcançando um maior nível de teorização e análise crítica das práticas discursivas em diversas linguagens. Assim, a BNCC prevê no Ensino Médio um alargamento na escrita e produção de textos verbais e multissemióticos, bem como nas referências políticas, éticas e estéticas na produção e recepção dos discursos como forma de compreensão crítica e de intervenção na realidade (BRASIL, 2018). No que se refere a Mídia-educação, percebemos aderência do texto da BNCC no que se refere às habilidades: EM13LP13; EM13LP15; EM13LP40; EM13LP41; EM13LP42; EM13LP43; EM13LP44. Em conjunto, tratam de descritores que buscam o desenvolvimento de habilidades que, apesar de fazerem uso das mídias e de possibilitar a ampliação da compreensão na produção e no consumo dos conteúdos de mídia, pouco se relacionam com a leitura e a compreensão crítica de mídia, que é objeto da Mídia-educação. Por exemplo, a:

> (EM13LP43) Analisar formas contemporâneas de publicidade [...], explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas [...] destacando valores e representações [...] a fim de desconstruir eventuais estereótipos e proceder a uma avaliação crítica da publicidade e das práticas de consumo (BNCC, 2018.p.500-512).

Deste modo Belloni (2001) expôs que são imensas as razões para o estudo das mídias, mas sem dúvida a mais importante é a escola saber como direcionar os estudos das mídias nas esferas da vida social, integrar as tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar, investir em formações de professores, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, são inúmeros desafios que a escola enfrentará para poder desenvolver o estudo com as mídias, mas o mais importante é começar, para assim, criar possibilidades de aprendizagem significativa na vida dos estudantes. A autora, ao citar Leen Masterman (1993, apud. Belloni, 2001), nos lembra que as mídias: possuem viés ideológico; que seu consumo exagerado leva a dessensibilização ou cegueira; são politizadas e enviesadas; podem minar as democracias; especialmente fora da escola, desvalorizam a escrita; favorecem a alienação, acriticidade ou o pensamento acrítico; assim como os seus usuários, também é compreendida como mercadoria (p.9-10).

Desta maneira a BNCC (2018) descreve que as práticas de linguagem, como a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, a colaboração, a interação e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, as informações e o papel que cada um desenvolve neste contexto (de leitor/autor e produtor / consumidor), também são ressaltados.

Portanto a mídia-educação tem sua importância no currículo dentro das competências específicas, podendo planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, analisar suas possibilidades de sentidos, desenvolver a construção reflexiva do conhecimento e do pensamento crítico de toda forma de mídia, desenvolvendo uma sociedade mais participativa, crítica e reflexiva a qual busca a função social que elas exercem em suas vidas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos contribuir com uma análise documental e bibliográfica do conteúdo midiático presente na Base Nacional Curricular Comum, especificamente, na área das

linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio, a qual inclui as competências a leitura crítica de informação do conteúdo midiático. Em uma sociedade midiática, o trânsito de informações faz parte de todos os segmentos de nossas vidas, tanto como política, economia e relações pessoais. Não se trata de alertar sobre os perigos dos usos das mídias ou simplesmente de que as pessoas precisam se tornar mais críticas e responsáveis por tudo aquilo que leem e interpretam. Faz-se necessário compreender que um volume muito grande de dados e informações dos usuários de mídias estão em posse de pouquíssimas megaempresas, que estão surgindo e atuando com finalidades específicas de manipulação em massa, estímulo ao consumo alienado, num momento da existência humana que a criticidade requer um grau maior de reflexão e de profundidade (BUCKINGHAM, 2019; CHAUÍ, 2006).

No entanto, a mídia-educação requer da sociedade uma compreensão crítica e transformadora de condutas e comportamentos, espera desenvolver a compreensão, o pensamento crítico, a criatividade, a consciência intercultural e cidadania. A educação para os meios de comunicação é desafiadora, com muitos problemas para serem superados. Busca-se formar cidadãos participativos que atuem de forma crítica e politicamente emancipada, que saibam perceber e compreender o vínculo das mídias ao Sistema Capitalista vigente em suas diferentes formas e interesses. O simples uso não emancipa ou capacita os usuários à leitura crítica de mídia (BUCKINGHAM, 2019). A Mídia-educação necessita que os professores estejam preparados para o uso das mídias como meio de transformação, como emancipação e, principalmente, como ativismo digital.

As mídias precisam estar – e serem estudadas – nas instituições escolares, pois desempenham um papel social, político e ideológico, cumprindo com a sua função social, ressaltando a construção e reconstrução crítica, participativa e reflexiva. Infelizmente a compreensão crítica das mídias nas escolas ainda é pouco explorada ainda nas escolas do Brasil.

Por fim, vale destacar que o documento da BNCC (BRASIL, 2018), apesar de denotar a importância dos usos das mídias para o desenvolvimento de competências e habilidades, o faz de forma superficial e ainda pouco atrelada a uma formação crítica ou de uma leitura crítica da atual sociedade contemporânea e suas mazelas.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação?** Campinas, SP: Autores Associados, 2001;

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/5pBFdjL4mWHnSM5jXySt9VF/?format=pdf Acesso em: 20 mai.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf Acesso em 26 mai.2021.

BUCKINGHAM, David. **The Media Education Manifesto**. London: Polity Press, 2019.

_____. **Media Education**: Literacy, Learning and Contemporary Culture. London: Polity Press, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e Poder**: uma análise da mídia. Fundação Perseu Abramo: São Paulo, 2007.

DECLARAÇÃO DE GRÜNWALD, República Federal da Alemanha, 22 de janeiro de 1982. Disponível em: http://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Declaracao-de-Grunwald.pdf Acesso em: 20 mai.2021.

WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/129895/mod_resource/content/1/Digital%20Literacy.pdf Acesso em: 26 mai.2021. Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores /

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

KELNNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Bauru: EDUSC, 2001.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de; CERIGATTO, Mariana Pícaro. Mídia-educação no Ensino Médio: por que e como fazer. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 44, p. 235-254, abr./jun. 2012. Editora UFPR. Em web: https://www.scielo.br/j/er/a/6McM9C95x79FDYK3WNpKrZd/?format=pdf&lang=pt Acesso em 08 ago/2021.

TUFTE, Birgitte; CHRISTENSEN, Ole; Mídia-Educação: entre a teoria e a prática. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 97-118, jan./jun. 2009. Em web: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p97/12293 Acesso em: 20 jun/2021.

14.5.51 MOVIMENTO MAKER: CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGEM NOS CENÁRIOS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XXI

Fabio Garcez Bettio[1582]

Eloise Cristina Teixeira Freitas Brustolin [1583]

Joana Paulin Romanowski [1584]

Luciano Frontino de Medeiros [1585]

RESUMO

O presente artigo tem por objeto de estudo o Movimento Maker e as suas contribuições para a aprendizagem nos cenários educacionais do século XXI. O objetivo é analisar temáticas sobre Revolução Industrial e Educação, o Manifesto Maker, as características da Educação e os processos de ensino e aprendizagem no século XXI. São eixos de análise as propostas pedagógicas relacionadas às metodologias ativas, aprendizagem significativa e as práticas Maker. A metodologia de pesquisa é de abordagem qualitativa com a realização de estudo bibliográfico. Como aporte teórico, foram consultados autores como Ausubel (1980), Eychenne (2013), Gavassa, Et Al, (2016), Pilecki (2013), Schwab (2016), Sousa (2013), entre outros. Ao explanar sobre a educação maker, trazemos as características desta prática na escola e em outros espaços de aprendizagem e propomos um melhor entendimento sobre o assunto, abrindo pauta sobre os principais indicadores de tal metodologia de aprendizagem em um ambiente cada vez mais dinâmico e tecnológico. Ao longo do estudo, foram relatados conceitos que permeiam a pesquisa como Indústria e Educação 4.0, espaços Maker, FabLab e outros fatores relevantes das estruturas que podem dar suporte a este movimento. Com as análises, identificamos as várias contribuições que o Movimento Maker trouxe à Educação, dentre elas a aprendizagem ativa, fundamentada na interação, descoberta, interdisciplinaridade e na cooperação, onde alunos e professores são parceiros e envolvidos no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Movimento Maker, Educação no século XXI, Revolução Industrial, Aprendizagem Significativa, Educação Maker.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto tem como questão problematizadora: quais são as contribuições do Movimento Maker para a aprendizagem no cenário educacional do século XXI? O objetivo é analisar temáticas sobre à Revolução Industrial e Educação,

[1582] Graduado em Engenharia de Computação – PUC/PR. Mestrando em Educação e Novas Tecnologias no Centro Universitário Internacional (UNINTER). Curitiba, Paraná, Brasil. fgbettio@yahoo.com.br

[1583] Graduada em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestranda em Educação e Novas Tecnologias no Centro Universitário Internacional (UNINTER). Curitiba, Paraná, Brasil. eloise.freitas@gmail.com

[1584] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Curitiba, Paraná, Brasil. joana@romanowski@gmail.com

[1585] Pós-Doutorado em Inteligência Artificial – Universidad Politécnica de Madrid. luciano.me@uninter.com

o Manifesto Maker, as características da Educação do Século XXI e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. São eixos de análise as propostas pedagógicas quanto às metodologias ativas, aprendizagem significativa e as práticas Maker.

A metodologia de pesquisa é de abordagem qualitativa com a realização de estudo bibliográfico considerando os autores que têm sido mais citados na literatura sobre Movimento Maker. O propósito é realizar uma análise e interpretação sobre o tema em estudo no intuito discutir o Movimento e a proposta Maker na promoção da aprendizagem. Com base nestas indicações a análise inclui textos de autores como Ausubel (1980),Eychenne (2013), Gavassa, Et Al, (2016), Pilecki (2013), Schwab (2016), Sousa (2013), entre outros.

As discussões sobre a Educação no século XXI, principalmente sobre o processo ensino e aprendizagem, focalizam a inclusão das novas tecnologias e metodologias ativas na prática docente em que o aluno participa de para promover uma aprendizagem significativa. Um ensino como foco na aprendizagem é predominante, pois os resultados do processo de ensino são priorizados nos índices de definição das políticas educacionais. A Cultura Maker, vinculada a uma metodologia ativa, traz propostas que colaboram com os novos objetivos da Educação e a aprendizagem escolar. Para entender sobre o Movimento Maker e suas contribuições nos cenários educacionais do século XXI, são apresentadas indicações básicas a respeito das revoluções industriais e Educação, Manifesto Maker, Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa.

No mundo e no Brasil as revoluções industriais provocam mudanças no cenário socio econômico no qual se insere a educação e a cultura. A velocidade das transformações da indústria 4.0 fomenta a necessidade de uma Educação 4.0 onde novas Tecnologias Educacionais de ensino e formas de aprendizagem mais dinâmicas em que essas tecnologias possam ser inseridas com o intuito de preparar o profissional para um mercado em constante mudança. O processo de automação e a inteligência artificial, ao mesmo tempo que melhoram o desempenho do processo produtivo provocam alteração na organização do trabalho e do emprego e desse modo mudam os postos de acesso ao trabalho. Novas ocupações são criadas para as quais os trabalhadores não estavam preparados, passaram a ser atividades menos repetitivas e que exigem habilidades de reflexão e criação são mais valorizadas. As

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

técnicas desta revolução são de outra ordem de execução do que as que exigiam a trabalho manual, não são mais atividades de produção em série, pois exigem criatividade, velocidade de compreensão de procedimentos e raciocínio.

Destaca-se que os seres humanos são criativos (REIBNITZ; PRADO, 2003), criamos a todo o momento, inovamos e mudamos diante dos desafios, para além do prazer de mudar. Essa premissa abre novas possibilidades de inserção social e participação do mundo produtivo neste novo contexto, mas isso não é suficiente. Assim, visando o fomento da criatividade, diversos movimentos e metodologias passam a focar o aprendizado criativo e a inovação no processo de ensino e aprendizagem. As metodologias ativas, bem como os laboratórios de prototipagem digital, chamados FabLab e suas variantes, ao colocar o aluno em contato direto com a tecnologia e estimular o desenvolvimento de soluções para problemas do seu cotidiano, pode ser exemplo desta interação da tecnologia na promoção de uma metodologia ativa. Neste ambiente surgem diversas iniciativas visando mudanças das atuais formas de aprendizagem permitindo que projetos restritos ao ambiente industrial possam ser realizadas no espaço escolar, entre eles Movimento e Cultura Maker, foco deste artigo.

2. AS REVOLUÇÕES INDUSTRIAIS E O MOVIMENTO MAKER NA EDUCAÇÃO

A primeira revolução industrial se deu de forma intensa e alarmante, porém relativamente lenta, com a chegada das máquinas a vapor e das ferrovias, o sistema produtivo é impactado e as transformações ocorrem em torno do século XVIII e XIX. No final do século XIX o surgimento da eletricidade permitiu que as primeiras linhas de montagem se tornassem algo corriqueiro e a indústria produtiva mostra sua força. Por volta de 1960, surge a terceira revolução industrial em que os sistemas computadorizados e o mundo digital assumem predominância na economia, máquinas aceleradas e de alta precisão transformam a cadeia produtiva em um sistema complexo de produção com equipamentos velozes, integrados e autônomos. Nesse início do século XXI a quarta revolução industrial está em andamento com a criação da robótica, da inteligência artificial, dos veículos autônomos, da impressão 3D, da internet das coisas, da biotecnologia, da nanotecnologia e da computação quântica, com a absurda aceleração dos processos produtivos, em que novas tecnologias

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

surgem da noite para o dia e se tornam obsoletas na mesma velocidade. (SCHWAB. 2016).

De acordo com Schwab 2016, “as mudanças são tão profundas que, na perspectiva da história da humanidade, nunca houve um momento tão potencialmente promissor ou perigoso”. A quarta revolução industrial está fundindo o mundo físico, digital e biológico, trazendo perspectivas empolgantes e ao mesmo tempo alarmantes.

Com a demanda da indústria em crescente mudança, aumenta cada vez mais a necessidade de mão de obra especializada (KIM, 2005), semelhante ao que ocorreu na primeira revolução industrial onde o camponês acaba migrando para a cidade e tem de aprender novos ofícios. Os trabalhadores do presente acostumados a uma produção em linha e repetitiva, precisam aprender novas formas de trabalho em que a compreensão do processo e a flexibilidade de pensamento é exigida em alto grau. Para tentar suprir tais demandas de habilidades e competências, as instituições de ensino passam a realizar novas metodologias de ensino, a chamada Educação 4.0 que visa contribuir com a formação de profissionais aptos atuarem de modo multidisciplinar, flexibilidade, criatividade e integração.

Entre os procedimentos da Educação 4.0 destacam-se as metodologias ativas, como por exemplo a S.T.E.A.M. (Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics). Esta metodologia apresentada pela Academia Nacional de Ciências, Engenharia e Medicina dos Estados Unidos foca o aprendizado baseado em projetos, idealizando e propondo problemas que podem ser resolvidos com o uso das disciplinas escolares tradicionais, para que em conjunto o aluno seja capaz de resolver problemas multidisciplinares e ampliar o interesse pelos conteúdos ministrados considerando sua imediata aplicação prática. (SOUSA; PILECKI, 2013).

O Movimento Maker surgiu na década de 1990, termo criado por Dale Dougherty e amplamente reconhecido por ser responsável pela popularização desta nomenclatura. A empresa Media Maker, publica a revista MAKE e organiza anualmente feiras makers (maker faires), promovendo o movimento. Assim, Dougherty (2012) define o movimento maker em termos de pessoas, estabelecendo o “fazer” como uma característica inerente a todos. O Movimento Maker defende o conceito da educação “mão na massa”, a qual segue, a premissa de “faça você mesmo”, traduzido do inglês DIY (Do It Yourself) que teve sua ascensão a partir de 2005. Este movimento está fundamentado em pilares de desenvolvimento embasados

em tecnologia, mas não exclusivamente dependentes dela, recursos e ferramentas permitem que tal metodologia de aprendizado tome força e possa representar uma transformação do ensino. (GAVASSA, et al, 2016).

O manifesto foi publicado em 2013 e em seguida publicado no livro “The maker movement manifesto: rules for innovation in the new world of crafters, hackers, and tinkerers”, obra de Mark Hatch, CEO e co-fundador da TechShop. Hatch (2014) descreve o “Maker Movement Manifesto”, em nove ideais centrais da atuação do maker que foram traduzidos para o português, em que as palavras chave são: faça, compartilhe, doe, aprenda, equipe-se, brinque, participe, apoie, mude.

A cultura maker já está presente nas mais variadas áreas, tanto na indústria, apontada por Silva e Martins (2018), quanto nas instituições de ensino (GAVASSA, 2016). A cultura maker fornece um ambiente propício à criatividade (Borges, 2018) e à inovação, fatores cruciais para o momento que vivemos. Contudo nada disto pode ser realizado sem recursos, assim máquinas e equipamentos se fazem necessários dando origem a várias iniciativas, algumas privadas, outras de instituições renomadas como é o caso dos FabLabs do MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts). O termo FabLabs vem da abreviação do inglês Fabrication Laboratory e consiste em uma rede de estabelecimentos públicos e privados espalhados pelo mundo todo onde os mais variados projetos são executados e compartilhados, seu funcionamento segue algumas regras e garantem acesso a todo e qualquer cidadão.

No Brasil existem mais de 200 Fablabs estando, a maioria, concentrados em São Paulo e região. No Paraná, existem apenas dois, um nas dependências do Sesi/Senai mantido pela Fiep desde 2017 e outro recém inaugurado pela Prefeitura de Curitiba, o FabLab do Cajuru, situado na rua da Cidadania do Cajuru, ressaltando que não há presença de Fablabs no interior do estado do Paraná. Segundo a lista oficial da Fab Foundation, são mais de 2100 laboratórios ao redor do mundo em 2021. A lista completa e atualizada pode ser acessada no site da Rede (MIT FabLab, 2021).

Os FabLabs não são a única iniciativa em prol da educação maker, outros movimentos têm ocorrido no Brasil e no mundo, espaços dos mais variados formatos e tamanho vêm somando cada vez mais forças neste movimento. Abordaremos aqui alguns conceitos de igual relevância e impacto no contexto educacional.

Outras iniciativas também compartilham as mesmas idéias, mas com pequenas variações, como é o caso dos Hackspaces, lugares menores com foco mais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tecnológico em que o principal objetivo é a modificação de dispositivos, normalmente, eletrônicos, alterando e agregando funcionalidades que não tenham sido projetadas originalmente. Este termo vem do conceito de Hacker (cortar ou picar) que remete a cortes e modificações realizadas em algo (BOOTH, 2018).

3. EDUCAÇÃO MAKER

Os cenários educacionais do século XXI, nos exigem oportunizar, espaços, metodologias e propostas de ensino que sejam alinhadas com a educação para a vida, soluções de problemas, autogestão da educação, construção do conhecimento, protagonismo do aluno, relação horizontal entre estudantes e docentes e tantas outras possibilidades para uma aprendizagem significativa. É neste contexto que a proposta da Educação Maker pode contribuir para os propósitos de tal concepção. A adoção de atividades Maker (ou mão na massa) na Educação tem se tornado uma tendência em diferentes países e no Brasil. Multiplicam-se projetos experimentais para levar atividades de curta ou média duração para escolas.

A “Pedagogia Maker” se fundamenta na abordagem Construcionista (PAPERT, 1980), que apresenta os benefícios do envolvimento do aluno em projetos em que ele assume o protagonismo e promove a criação de algum objeto que possa ser socializado. As decorrências desta abordagem são profundas na organização de atividades educacionais. O Maker está relacionado à aprendizagem prática, em que se prioriza a criatividade, invenção e produtividade, na qual o estudante é ator principal do processo de construção do seu conhecimento, sendo o autor de soluções para os problemas encontrados no seu contexto de aprendizagem. Na aprendizagem prática ocorre a valorização da experiência do aprendiz, permitindo que esse aprenda com seus erros e acertos, com a satisfação em compreender assuntos e temas do seu próprio interesse, que estão relacionados com seu cotidiano (BLIKSTEIN, 2013). Neste movimento as Metodologias Ativas de Aprendizagem estão presentes, definidas como aquelas que levam o estudante à autonomia e ao autogerenciamento em que o aluno é corresponsável por seu próprio processo de formação, o autor da sua própria aprendizagem. O docente mobiliza o aluno em sua trajetória escolar, mas o conhecimento é construído horizontalmente, com a participação ativa dos alunos tornando a aprendizagem significativa. O conceito da aprendizagem significativa para Ausubel (1980), é “um processo pelo qual uma nova informação se relaciona de

maneira substantiva (não literal) e não arbitrária a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do educando" (MOREIRA, 2006, p. 14).

Na prática pedagógica Maker pressupõe-se a flexibilidade curricular, sem priorizar um conjunto extenso de conteúdos a serem ensinados aos estudantes. As instruções são basicamente relacionadas às explicações sobre o funcionamento e potencialidades dos equipamentos, aspectos de segurança e boas práticas para elaboração de projetos. As atividades são definidas pelos estudantes que podem se basear em modelos, eleger projetos, criar um projeto guiado por seus interesses. O papel do professor, é de um facilitador que, de acordo com Rogers (1991), tem a função de facilitar a aprendizagem, proporcionar as descobertas e o conhecimento com significação pessoal, uma vez que todo ser humano apresenta uma tendência para aprender. Desta forma, entende-se que o professor ao compreender os sentimentos e as reações do seu aluno, mostra-se como um ser humano "não a encarnação abstrata de uma exigência curricular ou um canal estéril do qual o saber passa de geração em geração" (ROGERS, 1991, p.265).

A avaliação da aprendizagem na proposta maker tem caráter processual ou formativo. Para Perrenoud (1999, p.76) a avaliação formativa se materializa nos contextos vividos pelos professores e alunos e possui como função, a regulação das aprendizagens. Para ocorrer essa regulação, é necessário que a avaliação trabalhe com procedimentos que estimulem a participação dos autores do processo. Ela baseia-se nos princípios do cognitivismo, do construtivismo, do interacionismo, das teorias socioculturais e das sociocognitivas e sob a ótica das aprendizagens significativas. No processo avaliativo o resultado esperado para os projetos, centra-se em aspectos chave do processo tais como: a busca por referências, o trabalho colaborativo em grupo, o registro das ideias, protótipos, tentativas e decisões, a superação dos problemas e erros e a resiliência

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo aqui apresentado foram abordados aspectos que regem a cultura maker, trazendo para discussão os fatores preponderantes deste tema no processo educacional. Nesse estudo foi possível indicar pontos básicos do movimento maker.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ressalta-se que este movimento está se tornado cada vez mais presente na vida das pessoas e no mundo do trabalho. Diversas empresas já apostam em tais espaços como forma de fomentar a criatividade e a inovação dentro da corporação. Os laboratórios de fabricação digital são vistos como um ambiente promissor ao desenvolvimento de novos produtos e serviços, aplicando em muitos casos os princípios do movimento maker. Contudo, reafirma-se que apenas o acesso a equipamentos não garante por si só o sucesso deste sistema, as pessoas e a sua motivação para fazer são fundamentais.

Na educação, diferentes autores que propõe uma aprendizagem ativa podem se constituir fundamentais para o desenvolvimento de uma educação maker. A incorporação das tecnologias se constitui uma possibilidade para o desenvolvimento de uma pedagogia Maker, mas isso não basta, pois uma educação que valoriza um aprendizagem do fazer não se restringe ao uso de tecnologia. A aprendizagem ativa, fundamentada na interação, na cooperação, na descoberta, na interdisciplinaridade em que alunos e professores são parceiros e envolvidos no processo de aprendizagem são primeiras indicações para uma Pedagogia Maker.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H**. Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de Educational psychology: a cognitive view.1980.

BLIKSTEIN , P. (2013). **Digital Fabrication and 'Making' in Education: The Democratization of Invention.** In J. Walter-Herrmann & C. Büching (Eds.), FabLabs: Of Machines, Makers and Inventors. Bielefeld: Transcript Publishers.

BOOTH, Jack.Hackerspaces: **Making the Maker Movement**; London Ed. 94, (2018) - 180-182. DOI-10.3898-NEWF-94.REV05.2018.

BORGES, Karen Selbach. **Um Estudo sobre Pensamento Formal no Contexto dos Makerspaces Educacionais.** Tese (Doutorado em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DOUGHERTY, Dale. **The maker mindset**. In: Design, make, play. Routledge, 2013.

EYCHENNE, Fabien e NEVES, Heloisa. **Fab Lab: A Vanguarda da Nova Revolução Industrial.** São Paulo: Editorial Fab Lab Brasil, 2013.

FAB FOUNDATION. Disponível em: < http://fabfoundation.org/index.html>. Acessada em: 06 de Dezembro de 2019.

GAVASSA, R. C. F. B. et al. **Cultura Maker, Aprendizagem Investigativa por Desafios e Resolução de Problemas na SME - SP (Brasil)**. FLBrazil. V.01, N. 01, 2016.

HATCH, Mark. **The maker movement manifesto: rules for innovation in the new world of crafters, hackers, and tinkerers.** New York: McGraw-Hill Education, 2014.

KIM, W. **On digital convergence and challenges.** Journal of Object Technology, v. 4, n. 4, p. 67–71, 2005. ISSN 16601769.

MIT FabLab. Homepage: Disponível em: http://fab.cba.mit.edu/ acesso em 02 de Junho de 2021.

PERRENOUD, Phillip. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**. São Paulo: Artmed, p. 76, 1999.

REIBNITZ KS, PRADO ML. **Criatividade e relação pedagógica: em busca de caminhos para a formação do profissional crítico criativo.** Rev Bras Enferm 2003.

RILEY, S.M. **STEAM Point.Westminster: EducationCloset.** 2012.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: 4.ed. Martins Fontes, 1991.

SCHWAB, Klaus - **A Quarta Revolução Industrial.** São Paulo: Edipro, 2016.

SILVA, Marcela Guimarães; MARTINS, Tiago Costa. **Ambientes de inovação para a indústria criativa. Comunicação & Inovação,** PPGCOM/USCS, v. 19, n.40, p.144-159, maio-ago, 2018.

SOUSA, D.A.; PILECKI, T. **From STEM to STEAM: using brain-compatible strategies to integrate the arts.** Ed. Corwin, 2013.

TESSARINI JUNIOR, Geraldo; SALTORATO, Patrícia. **Impactos da indústria 4.0 na organização do trabalho: uma revisão sistemática da literatura**. Revista Eletrônica de Engenharia de Produção e Correlatas. Florianópolis, SC, v. 18, n. 2, p. 743-769, 2018.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.52 NA LUTA CONTRA AS FAKE NEWS: UMA CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE

Valdir Borges[1586]

Grégori de Souza[1587]

RESUMO

A problemática analisada refere-se à disseminação das fake news como ferramenta de propaganda eleitoral com significativa influência nas recentes eleições norte-americanas e brasileiras de 2016 e 2018. Acreditamos que a educação como prática da liberdade, centrada no diálogo, concebida por Paulo Freire, um dos alvos dos ataques, é a mais poderosa arma no combate às fake news. Objetivamos demonstrar que o pensamento freireano, 100 anos após o seu nascimento, continua vigente e atual como uma contribuição ao combate às fake news e no reestabelecimento da verdade dos fatos, resgatando pessoas e instituições, alvos dos ataques. A pesquisa é documental, baseada em diversos sites e informações jornalísticas constantes na rede mundial de comunicação. Está ancorada e referenciada em diversas obras de relevância nacional e internacional. Concluímos que a mais poderosa arma de destruição às fake news que atingem as pessoas e as instituições, tergiversando a realidade em prol de interesses espúrios de algumas pessoas, instituições, grupos econômicos, candidatos ou partidos políticos é a educação no sentido freireano. Entendida como prática da liberdade, poderá resgatar o diálogo que aguça o senso crítico e cura o analfabetismo comum, digital e político, em busca de uma nova cultura do encontro, cujo alicerce é a verdade.

Palavras-chave: Fake news; Eleições; Paulo Freire; Educação; Ética.

INTRODUÇÃO

Impelidos pelas palavras de Noam Chomsky, emérito da cadeira de Linguística no Instituto de Tecnologia de Massachusett, que no 45º aniversário da Pedagogia do Oprimido, apontava os desafios para reinventar Freire no século XXI, cremos ser este o maior e mais atual desafio: reinventar Paulo Freire desde a ótica do combate às fake news. A partir da concepção freireana de educação como prática da liberdade, radicada no diálogo, poderemos criar os mecanismos para combater as fake news, fomentando uma nova cultura pautada na verdade dos fatos. Temática atual e oportuna para o XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, que discutirá as inspirações, espaços e tempos da educação, neste ano em que comemoramos os 100 anos do nascimento de Paulo Freire, em tempos de fake news.

Antes da discussão em voga acerca de Paulo Freire em tempos de fake news, que se insere na temática das inspirações, espaços e tempos da educação, do

[1586]Doutor em Educação, Mestre em Filosofia pela PUCPR e Professor da EEDH da referida Instituição. Email: valdirb@hotmail.com
[1587]Mestrando em Filosofia no PPG em Filosofia da PUCPR. Especialista em Ética e Direitos Humanos pela FAVI. Bacharel em Filosofia pela PUCPR. Email: gregoridesouza@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

supracitado Congresso, introduziremos um breve contexto histórico-social, definições e as principais características das fake news. Demonstraremos a atualidade e as influências das fake news nas eleições presidenciais dos Estados Unidos em 2016, bem como nas eleições majoritárias do Brasil em 2018. Inclusive algumas das fake News foram ataques contra o pensamento freireano e suas relações com as leis da educação nacional. A hermenêutica de argumentação segue com a contribuição do pensamento freireano em tempos de fake news. Cremos que este tema despertará o ímpeto ético juvenil dos educandos, na busca da construção de uma sociedade assentada na verdade dos fatos.

CONTEXTUALIZAÇÃO, DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS DAS FAKE NEWS

É de suma importância uma hermenêutica sobre as fake news apartir de uma adequada definição de seus termos. As Fake News, notícias falsas, possuem “uma definição específica, à qual, já de antemão, nos dá a garantia de não incorrer no erro de confundir notícias falsas não intencionais com o tipo de fake news que pretendemos aqui abordar”. (CALDAS & CALDAS, 2019, p. 208). Assim: “Nós definimos notícias falsas como artigos de notícias que são intencionalmente e verificadamente falsos, e que poderiam enganar os leitores.” (ALCOTT; GENTZKOW, 2017, p. 213).

Ressaltamos a diferença entre notícias falsas não intencionais com notícias falsas produzidas intencionalmente, cujo intuito é prejudicar, fraudar e banalizar fatos, instituições e pessoas. É a razão pela qual, o jornalista Lins da Silva propôs a tradução do termo notícias falsas intencionais como “notícias fraudulentas”, para desvincular os casos de notícias falsas não intencionais. (BUCCI, 2018, p. 22). A utilização do termo fake news é recente, porém o conceito e o conteúdo destas é bastante antigo. Até o século XIX, os países de língua inglesa utilizavam o termo false news para denominar os boatos de grande circulação. As fake news, ou, as notícias falsas produzidas intencionalmente, sempre estiveram presentes ao longo da história, o que evidenciamos é uma nova faceta, a nomenclatura, o meio utilizado para as propagandas, o poder e o alcance de propagação e, sobretudo, a velocidade de consecução.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O historiador da Universidade de Harvard, Robert Darnton afirma que o "principal difusor de notícias falsas foi o escritor, poeta e dramaturgo italiano Pietro Aretino" (CAZETTA, 2018, p. 30). Na primeira metade do século XVI tornou-se famoso ao criar poemas que difamavam os cardeais que pretendiam ocupar o lugar do papa. Durante a Segunda Guerra Mundial, diversas notícias falsas foram publicadas no Reino Unido sobre a Alemanha de Adolf Hitler.

Paul Joseph Goebbles, Ministro da Propaganda (1933-1945) na Alemanha Nazista, era um exímio orador, persuasivo e mestre em propaganda, auxiliando Adolf Hitler a conquistar os corações e mentes do povo alemão. Para Adolf Hitler, a propaganda não era apenas um mero instrumento, mas uma metodologia de governo. Na década de 1920, Hitler escreveu o livro intitulado Mein kampf, ou seja, Minha Luta. Neste expõe a ideologia do partido nazista como uma forma de propaganda, remetendo às ideias de doutrinação acerca do nazismo. Este livro continha onze teorias que transformavam o adversário em único inimigo, cuja propagando adotava uma ideia única e um símbolo único, este inimigo único era o povo judeu. A propaganda criava uma "impressão de unanimidade". (EICH; et al., 2014, p. 4-5). Assimilemos as palavras de Adolf Hitler:

> Quanto mais forte e revolucionária for uma ideia, tanto mais eficiente devem ser os seus defensores, devendo-se de ela afastar os covardes e incapazes. [...] É justamente na eficiência dos membros de um movimento, garantida pela sua escolha natural, que está a condição essencial para uma propaganda correspondente e para um combate bem-sucedido pela realização da doutrina. (HITLER, 2005, p. 541).

Recentemente, em 2018, os autores da obra, As Fake News numa sociedade pós-verdade: contextualização, potenciais soluções e análise, olham para estes acontecimentos de forma mais ampla, e afirmam que "poderão existir, teoricamente, desde o primeiro processo político da humanidade." (CARDOSO, 2018, p.16). Analisaremos as influências das fake news nas palpitantes eleições presidenciais Estados Unidos em 2016 e do Brasil em 2018.

A INFLUÊNCIA DAS FAKE NEWS NAS ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS NORTE-AMERICANAS E BRASILEIRAS

Nas eleições norte-americanas de 2016, disputaram politicamente, Hillary Clinton, candidata do partido democrata e, Donald Trump, candidato pelo partido republicano. Trump era uma personalidade dos meios televisivos, bilionário dos

negócios hoteleiros e outros, prometia recobrar os valores conservadores da pátria, família, apostava na população rural, novos empregos, reabilitação da economia e na supremacia branca. Impulsionados pelas fake news, Trump avançou nas pesquisas durante o embate político. Segundo o site Forbes, publicado em 18 de novembro de 2016, dez dias após as eleições, diversas fake news contribuíram para ascensão do candidato eleito Donald Trump. O site BuzzFeed News[1588] noticiou que durante os três últimos meses de campanha, vinte fake news relacionadas às eleições geraram 8,711 milhões de compartilhamentos, reações e comentários no Facebook.

Na mesma esteira, as eleições presidenciais brasileiras de 2018 aconteceram em um cenário político bastante polarizado entre Fernando Haddad, do partido dos Trabalhadores, alinhado a uma ideologia de esquerda. E, na ultradireita, Jair Bolsonaro, do partido Social Liberal, que prometia o resgate dos valores tradicionais da família, da pátria e cristãos. No contexto do segundo turno das eleições "Os índices de rejeição eram maiores que os índices de aprovação, sendo os votos tracejados mais como voto contra do que a favor, parte da população votou em um candidato como repúdio a outro candidato" (COELHO, 2018).

O poderio da internet e das mídias digitais na campanha eleitoral de 2018 revelou-se avassalador. Jair Bolsonaro concentrava 42% das curtidas dadas aos candidatos à presidência no Facebook. Em pesquisa, a Folha de São Paulo denunciou que Bolsonaro e seu eleitores inflaram a campanha eleitoral, ancorada em mensagens com notícias falsas, especialmente no whatsApp, disparadas com o auxílio de robôs, acusando a esquerda de distorcer a mentalidade das crianças com a distribuição do Kit Gay nas Escolas, pelo ex Ministro da Educação Fernando Haddad.

Era a tergiversação de um projeto criado em 2011 acerca da Escola Sem Homofobia, impulsionado por um programa anterior do governo federal em 2004, Brasil Sem Homofobia. Salientamos que até os dias hodiernos a tal cartilha assombra o imaginário social das pessoas, boa parte da sociedade civil ainda acredita que esse material realmente foi distribuído nas escolas e que tinha o objetivo de expor as crianças à conteúdos eróticos e transformá-las em homossexuais. Isso ocorre porque a disseminação de uma notícia falsa tem uma elevação 70% maior de ser disseminada em relação a notícia verdadeira, pois, na maior parte dos casos, seu conteúdo é

[1588] Disponível em: https://www.buzzfeednews.com/article/craigsilverman/viral-fake-election-news-outperformed-real-news-on-facebook#.uc9gevywE. Acesso em 22 de junho de 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

apelativo e envolve o sujeito pela emoção que o faz compartilhar imediatamente a notícia (CARVALHO, 2019).

A notícia do Kit Gay acalorou o debate político nacional e começou a desbancar o candidato da esquerda como um perigo à moralidade pública e a outras esferas da sexualidade e gênero. Ademais, uma outra fake news veiculada no site do Estadão em 28 de setembro de 2018, com intuito de desbancar o candidato de esquerda Fernando Haddad, foi o episódio da distribuição de mamadeiras eróticas. Estas seriam distribuídas em Creches com o propósito de combate à homofobia, algo que nunca existiu conforme mencionado no site do referido Jornal, mas que causou grande perplexidade no imaginário dos consumidores de fake news. O jornalista Reinaldo de Azevedo publicou no dia 3 de junho de 2020, relatórios produzidos pela Comissão Parlamentar de Inquérito das fake news (instaurada em 04/09/2019, com prazo de finalização prorrogado devido ao advento da pandemia da COVID-19), que mostram que o governo federal investiu dinheiro público para vincular 2 milhões de anúncios publicitários em canais que apresentam conteúdo inadequado. No combate às fake news encontramos o Projeto de Lei 2.630/2020, contrário à disseminação de fake news, aprovado no Senado, no dia 30 de junho de 2020. Isso já é um grande itinerário rumo à transparência e a responsabilidade na Internet, considerada até estes episódios, uma terra de ninguém. No que concerne à educação, o grande alvo das fake news foi o educador do mundo Paulo Freire, que em 2021 comemoramos o centenário do seu nascimento.

O PENSAMENTO FREIREANO COMO CONTRIBUTO AO COMBATE ÀS FAKE NEWS

O educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1921-1997) contribuiu significantemente à educação, deixando um legado, que inspira pesquisadores e pesquisadoras de diversas universidades do Brasil e do mundo acerca de sua epistemologia, metodologia e pedagogia. Há um grande movimento conservador de retrocessos antidemocráticos e de uma verdadeira ameaça à democracia, que procura confundir o pensamento freireano, especialmente conectado à atual gestão do Palácio do Planalto, desfigurando-o, através da disseminação de fake news. A obra freireana no seu conjunto tem sido objeto da produção de inúmeras fake news. Acreditamos que isso ocorra porque o pensamento e o legado freireano incomodam as forças

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

reacionárias conservadoras e neoconservadoras, pois entendem a educação apenas como bancária. O pensamento freireano concebe a educação implicada à dialogicidade, eticidade, politicidade, por isso é combatido por aqueles que preferem manipular, domesticar e manter a cultura do silêncio e da opressão.

Como afirma Paulo Roberto Padilha em entrevista ao Diário Centro do Mundo em 27 de abril de 2019: “a verdadeira intenção [da disseminação de fake news] é destruir uma obra, uma causa que expõe claramente a injustiça social, que propõe a libertação das pessoas, a educação como prática da liberdade a pedagogia do oprimido”. Além disso, Freire é taxado de comunista, doutrinador e o responsável pelo fracasso da educação brasileira. Estas são veiculadas pelo atual ocupante do Palácio do Planalto e de seu sequaz, o ex Ministro da Educação Abraham Weintraub, que desejam “expurgar a ideologia de Paulo Freire” (BRASIL, 2018).

Hodiernamente, vivenciamos o perigo iminente da despolitização da escola, a famigerada Escola sem Partido (ALCÂNTARA; BORGES; FILIPAK, 2018, p. 4), coincidindo com a intenção de eliminar o pensamento freireano. Os adeptos, acreditam que fixar cartazes em salas de aula do ensino fundamental e médio com os deveres dos professores e professoras, afugentariam supostas doutrinações e, que assim, os educandos e educandas estariam protegidos contra a influência do pensamento freireano.

Infelizmente, o ethos freireano ainda é muito pouco aplicado, conhecido e incorporado na educação brasileira e “a má qualidade do ensino público está atrelada, fundamentalmente à desigualdade social que é gritante e calamitosa, perceptível na estrutura das escolas, e que deveria ser combatida por aqueles que ignoram a Freire” (BORGES, 2021, p. 13). Em qual legislação nacional que trata de educação há qualquer citação explícita a Paulo Freire? (GUSMÃO, 2019, p. 249). O discurso dialogal freireano “é caracterizado como um tipo de discurso humilde, aberto e focado na aprendizagem colaborativa. É a comunicação que pode despertar a consciência e preparar as pessoas para a ação coletiva” (AKKARI; MESQUIDA, 2008, p. 342). A educação como prática da liberdade nada mais é que aquela “desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 2007, p. 44).

Na busca incessante da verdade dos fatos em tempos de fake news, faz-se mister uma pedagogia da dialogicidade comprometida com a busca da libertação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

integral do ser humano em todos os seus âmbitos: da justiça, da ética e da autonomia do homem, entendido como sujeito de sua própria história e construtor do seu destino. Com essa hermenêutica da pedagogia freireana centrada na dialogicidade, que é a essência da educação como prática da liberdade (FREIRE, 2005, p. 89-99), seremos capazes de impulsionar discussões que priorizem o diálogo emancipador, terreno fértil à cidadania e à democracia. Infelizmente, no Brasil, nunca fomos muito amantes da democracia, quiçá por ainda não haver internalizado a democracia como uma forma de vida, antes que uma forma política, como Paulo Freire apreendeu do sociólogo romeno Zevedei Barbu. Para Ele, mais que um conceito político, a democracia é uma forma de vida, um esquema mental, a essência daquilo que compreendemos por democracia, está no fato dela representar um modo ético de vida.

Arriscamos dizer que vivemos em uma sociedade, que devido a índices insuportáveis de corrupção e dessossego nos marcos legislativo, político e judiciário, possui um verdadeiro desencanto com as instituições ditas democráticas. (BORGES; ALCÂNTARA; FILIPAK, 2018, p. 5). Vivenciamos um governo federal sem nenhum plano de governo, mas obstinado na produção de fake news, com ranços autoritários, saudosista do regime militar assistencialistas, ideias antidemocráticas e ataques constantes às instituições de Estado, almejando transformá-las em instituições de governo. Ainda não conseguiu internalizar a democracia como um esquema mental, uma forma de vida, ou como um modelo ético de vida, apenas um vago conceito de democracia, que mais parece falácia e demagogia, cujo interesse é a manipulação da opinião pública por meio das fake news como forma de propagando do seu governo.

O pensamento freireano, pelo viés da eticidade, é um contributo ao combate às fake news, pois incorpora um projeto de vida, fundado na conscientização ética (FREIRE, 2005, p.132). Essa consciência ético-crítica freireana é o combustível para o combate. As notícias falsas apelam e induzem às emoções, entorpecendo a reflexão racional, que impulsiona à conscientização, nascida de nossa capacidade de nos indignar diante das injustiças, lugar onde nasce a ética (BORGES, 2021, p.195). Na medida em que o ser humano exerce a liberdade e a autonomia como cidadão partícipe e agente no contexto em que se insere, sentir-se-á “tanto mais livre, quanto mais eticamente assumindo a responsabilidade de suas opções” (FREIRE, 2006, p.93).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Necessitados, urgentemente, do resgate da ética à serviço das pessoas, em que a verdade triunfe e não mentiras ou meias verdades, como sonhava Freire: "de uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado (FREIRE, 2000, p. 46). As fake news vão na contramão da história e do princípio ético-crítico freireano (BORGES, 2021, p.184-194). Além de representarem uma ameaça à democracia, fomentar o discurso de ódio, aguçam o pânico moral causadas pelas mazelas que se servem da tergiversação da verdade, transformando a crise ética e política, em uma crise humanitária (BORGES; ALCÂNTARA; CAMPOS, 2019, p. 68). Essa denota-se ao atingirmos a cifra de mais de meio milhão de vidas ceifadas pela pandemia de Covid-19, movida por informações desencontradas e falsa propaganda governamental, como há demonstrado os relatórios da Comissão Parlamentar de Inquérito em curso no Senado Federal do Brasil.

Os que mais sofrem com estas distorções da realidade são os mais pobres, desfavorecidos que pagam um alto preço pelos desmandos de um governo, cuja propaganda está delineada pelas fake news para manter-se e continuar no poder. Denúncias já feitas por Adela Cortina Orts em sua recente obra Aporofobia (2017), em que governos tiranos e infames são norteados pelo preconceito e o discurso de ódio que atinge, essencialmente aos mais pobres. Somente o diálogo entre as iniciativas privada e pública, conscientes de sua responsabilidade e justiça social poderão afrontar as fakes news no resgate da verdade e da construção de uma nova história, a partir do momento histórico, inspirados na obra de Paulo Freire, como se expressa: "logo, a realização materializadora da obra de Paulo Freire fornecerá respostas para este momento histórico, através de exemplos, acertos e coerência da própria ideia e proposta educacional freireana" (GOMES, 2019, p. 161).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a contextualização histórico-social e algumas definições das fake news demonstramos o impacto destas nas eleições presidenciais norte-americanas e brasileiras, respectivamente em 2016 e 2018. Servimo-nos da contextualização histórico-social e das características fundamentais das fake news, para impulsionarmos o combate às mesmas, a partir do conjunto da obra freireana. Somente um biófilo, amante da ética da vida como Paulo Freire poderá contrapor-se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

à necrofilia da atual política nacional, amparada sob a égide das fake news. Seria utilizar-se das fake news como uma ferramenta ou modo de governar, alusivo à propaganda nazista como explicitamos, objetivando encontrar um símbolo único, ou um inimigo único, culpado de tudo, no intuito de manter-se no poder? A marca indelével das produções de fake news com constantes ataques a Paulo Freire, culpando-o pelo fracasso da educação brasileira, evidencia o total desconhecimento da vida e do conjunto da obra Freireana. O nosso propósito foi fazer ressoar a voz ética e profética deste artífice do diálogo e da política, Paulo Freire, aos ouvidos daqueles que serão o futuro da humanidade, os jovens, com a esperança de outro mundo possível, em que a verdade seja resgatada e restabelecida.

A mais poderosa arma de combate às fake news é a educação, que aguça o senso crítico e cura o analfabetismo comum, o digital e o político. Investir na educação, especialmente, a educação virtual é auxiliar a população a detectar e a destruir as informações falsas que manipulam as notícias e distorcem a realidade em favor de uma elite política dominante. Somente uma educação como prática da liberdade como queria Paulo Freire será capaz de criar e fomentar uma nova cultura e filosofia do questionamento. Destarte, essa nova cultura impulsionará, especialmente a juventude, no combate às fake news, dissipando o ódio, a indiferença e os ranços antidemocráticos que circundam o Palácio do Planalto na atualidade e que são um potencial ameaçador à democracia.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil; MESQUIDA, Peri. **Paulo Freire: building a multicultural pedagogy for silenced voices**. In: DASEN, Pierre R.; AKKARI, Abdeljalil (Ed.). **Education theories and practices from the majority world.** New Delhi: Sage, 2008.

BORGES, Valdir. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. 1.ed; 2.ed. Curitiba: CRV, 2013;2019.

BORGES, Valdir. In: **Os refugiados da terra: uma problemática ético-política inspirada nas abordagens freireanas** / Evelyn de Almeira Orlando, Peri Mesquida, Valdir Borges (Orgs.). Curitiba: CRV, 2019.

BORGES, Valdir; ALCÂNTARA, Luiz Alberto de. **Direitos humanos, educação e ética na era da globalização a partir de Paulo Freire**. Revista Espacios. Vol. 39 (n 10) ano 2018.

BORGES, Valdir. ALCANTARA, Luiz Alberto de. CAMPOS, Gabriela Ribeiro. **A indiferença da humanidade para com os refugiados da terra: uma problemática ético-política da atualidade.** REVISTA DEBATES INSUBMISSOS, Caruaru, PE. Brasil, Ano 2, v.2, nº 4. Edição Especial. 2019.

BRASIL. **Proposta de Plano de Governo. Coligação Brasil acima de tudo, Deus acima de todos – Jair Bolsonaro 2018**. Tribunal Superior Eleitoral (TSE). 2018.

BUCCI, E. **Pós-política e corrosão da verdade.** Revista USP, n. 116, 2018, p.19-30. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/146574. Acesso em: 12.06.2020.

CALDAS, C. O. Luiz & CALDAS, P. N. Luiz. **Estado, democracia e tecnologia: conflitos politicos e vulnerabilidade no contexto do big-data, das fake news e das shitstorms**. Perspectivas em Ciência da informação, v.24, n.2, p.196-220, abr./jun. 2019.

CARDOSO, G., Baldi, V., Pais, P. C., Paisana, M., Quintanilha, T. L., & Couraceiro, P. (2018). **As Fake News numa Sociedade Pós-Verdade.** Lisboa: OberCom: Investigação e saber em comunicação.

CAZETTA, J. P. (2018). **O Fact-Checking Luso-Brasileiro: Uma Análise dos Fact-Checkings credenciados no Brasil e em Portugal pela Internacional Fact-Checking Network**. Universidade do Porto: Dissertação de Mestrado.

COELHO, Luciana. **Só 15% dos eleitores de Haddad e 12% de Bolsonaro votam pensando em propostas**. Jornal Folha de São Paulo, 2018. Em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/so-15-de-eleitores-de-haddad-e-12-de-bolsonaro-votam-pensando-em-proposta.shtml. Acessado 26.06. 2020.

CORTINA ORTS, Adela. **Aporofobia: el rechazo al pobre - un desafío para la democracia.** Barcelona – España: Paidós, 2017.

EICH. P. H; et al. **A influência da Propaganda Nazista no Marketing Atual**. Palhoça – SC, em maio de 2014. Em:http://www.portalintercom.org.br/anais/sul2014/resumos/R40-1701-1.pdf. Acessado em 20.06. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 30.ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2007.

GOMES, José Joaquim Lopes. **Com soluções sociais de fato o fake foge**. In INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire em tempos de Fake News**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

GUSMÃO, Ramon Lamoso de. **O expurgo da verdade: fake news, Paulo Freire e negacionismo histórico**. In INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire em tempos de Fake News**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

HITLER, Adolf. **Minha luta: Mein kampf**. São Paulo: Editora Centauro, 2005.

14.5.53 NEUROCIÊNCIAS ONLINE: PERCEPÇÕES E APRENDIZADO DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO NO ENSINO REMOTO

Caroline Fernandes-Santos[1589]

RESUMO

A pandemia do novo coronavírus impôs a migração do ensino presencial para o ambiente digital em todos os níveis de ensino, sendo este um desafio para docentes e estudantes. Diante este cenário, o objetivo deste artigo é relatar as percepções de estudantes de graduação em Fonoaudiologia sobre a disciplina de neurociências desenhada para um modelo online e a percepção sobre o seu aprendizado. A disciplina foi planejada com aulas assíncronas e avaliações formativas. Utilizou-se uma variedade de ferramentas digitais, assim como estratégias para promover o engajamento com o aprendizado, por meio de materiais interativos e elementos de gamificação. Ao final da disciplina, os estudantes (n=30) receberam um formulário de avaliação não obrigatório, que recebeu 23 respostas. Como resultado, a maioria relatou concordar que conseguiu estudar o conteúdo e realizar as atividades e que a docente se fez presente e sanou suas dúvidas. O que os estudantes mais gostaram foi o estabelecimento de uma rotina semanal, os vídeos, o conteúdo interativo e o Quiz gamificado. Quando perguntados sobre a nota que eles atribuiriam a si mesmos na disciplina, a média da autoavaliação da turma foi inferior a nota atribuída pela docente. Conclui-se que apesar do relato da falta de tempo, os estudantes se engajaram com o seu aprendizado, aprenderam o conteúdo da disciplina e se sentiram acolhidos e amparados no ambiente virtual.

Palavras-chave: Neurociências. Ensino remoto. Engajamento. Gamificação. Autoavaliação.

1 INTRODUÇÃO

Na Universidade Federal Fluminense (UFF), as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020 devido a pandemia do novo coronavírus e o primeiro semestre letivo remoto emergencial teve início em setembro de 2020. Recomendou-se que os docentes priorizassem atividades assíncronas e ficou facultado ao docente ofertar até 30% da carga horária de sua disciplina em formato síncrono (UFF, 2020).

A disciplina de neurociências compõe o currículo obrigatório do curso de graduação presencial em Fonoaudiologia da UFF, campus Nova Friburgo, e a docente responsável já fazia uso de metodologias ativas e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em suas aulas (FERNANDES-SANTOS, 2019). Contudo, adaptar uma disciplina presencial para oferta 100% online se mostrou um desafio.

Diante o exposto, o objetivo deste artigo é relatar as percepções de estudantes

[1589] Doutora em Biologia Humana e Experimental (UERJ), Especialista em A Moderna Educação: Metodologias, Tendências e Foco no Aluno (PUCRS), Especialista em Educação Transformadora: Pedagogia, Fundamentos e Práticas (PUCRS), Graduada em Ciências Biológicas (UERJ). Professora da Universidade Federal Fluminense, campus Nova Friburgo. E-mail: cf_santos@id.uff.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de graduação em Fonoaudiologia sobre a disciplina de neurociências ofertada online e a sua percepção sobre o aprendizado. Buscou-se aplicar alguns dos princípios da educação online, para não tornar o ensino "massivo nem maçante" (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

2 METODOLOGIA

A turma de neurociências consistiu em estudantes do terceiro período de graduação em Fonoaudiologia da UFF, campus Nova Friburgo. Eles já tinham vivenciado pelo menos dois semestres letivos de ensino presencial (n=30). Na organização da disciplina, priorizou-se o estudo assíncrono e a avaliação formativa.

Quadro 1 – Ferramentas digitais e estratégias utilizadas durante o ensino remoto na disciplina de neurociências.

Ferramenta digital	Finalidade
Sala de aula do google	○ Disponibilização do plano de disciplina. ○ Comunicação com a turma. ○ Disponibilização de conteúdo. ○ Avaliação e feedback das atividades. ○ Feedback da disciplina pelos estudantes.
Nuvem (google drive)	○ Armazenamento de documentos e atividades.
Thinglink[1590]	○ Preparo de aulas interativas, com links para vídeos, imagens, websites e Quiz.
YouTube[1591]	○ Canal da disciplina já existente pré-pandemia, com vídeos de terceiros curados pela docente.
eBook Neurociências[1592]	○ Conteúdo teórico criado para o ensino remoto no documentos do google de forma colaborativa por estudantes que já haviam cursado a disciplina de neurociências.
Sketchfab[1593]	○ Modelos anatômicos em 3 dimensões.
Padlet[1594]	○ Apresentação da turma. ○ Mural coletivo para postagem de materiais criados pelos estudantes em grupos.
Documentos do google	○ Criação de atividades discursivas para entrega individual.
Flippity[1595]	○ Mural com o ranking de pontos obtidos na atividade gamificada.
Formulário do google	○ Feedback dos estudantes sobre o andamento da disciplina. ○ Quiz semanal com feedback imediato em texto e vídeo. ○ Avaliação da disciplina.
Áudios .mp4	○ Feedback coletivo para os estudantes sobre o desempenho a cada atividade, gravados no celular.
Google Meet	○ Encontro síncrono com a turma.

Fonte: Autora.

[1590] https://www.thinglink.com/
[1591] https://www.youtube.com/channel/UCOgbLvitaZ14Amzlcxiqcwq
[1592] https://sites.google.com/view/ebooksdealunoparaaluno/catalogo/neurociencias
[1593] https://sketchfab.com/profacaroluff/collections
[1594] https://padlet.com/
[1595] https://www.flippity.net/

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Buscou-se utilizar recursos digitais adaptáveis à visualização e interação pelo celular, assim como aplicativos que não demandassem a criação de uma conta ou instalação. Utilizou-se a sala de aula do google, pertencente ao pacote GSuite for Education adotado pela instituição, como ambiente virtual de aprendizagem (AVA). O conteúdo teórico consistiu em vídeos de terceiros curados pela docente, assim como atlas virtuais de neuropatologia e modelos em 3D de neuroanatomia. O conteúdo foi organizado no website Thinglink em uma imagem interativa com links (Figura 1).

Figura 1 – Aula assíncrona sobre sistema sensorial organizada no Thinglink. Os ícones possuem links com o conteúdo a ser estudado em diferentes formatos de mídia.

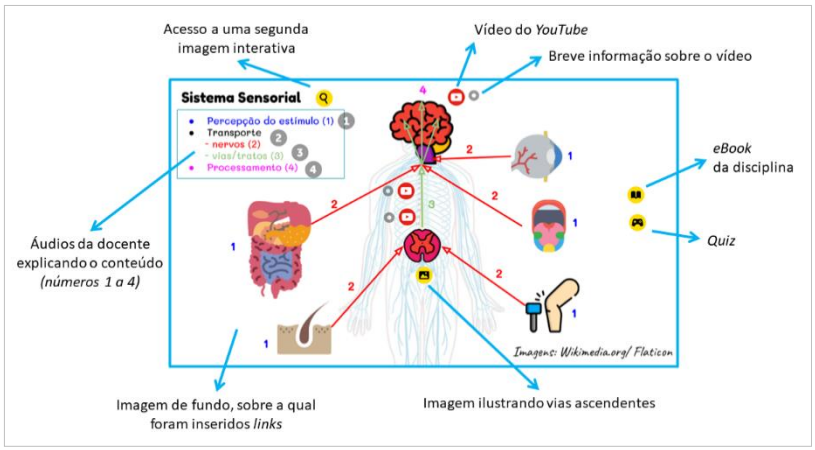

Fonte: Autora.

Para motivar a exploração do Thinglink, criou-se um Quiz gamificado não obrigatório com três perguntas (pistas) sobre informações presentes no material de estudo (Figura 2) e um mural com o ranking de pontos coletados (Figura 3). Ao acertar três questões, o estudante era premiado com um ponto extra na atividade.

Figura 2 – Gamificação do estudo usando um Quiz sobre o material disponibilizado.

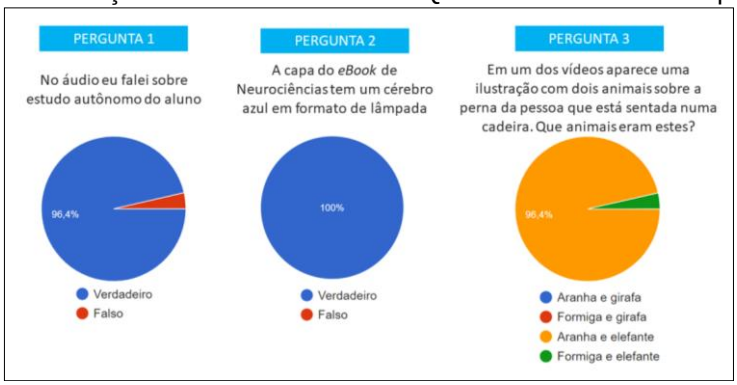

Fonte: Autora.

Figura 3 – Ranking criado a partir dos acertos no Quiz gamificado.

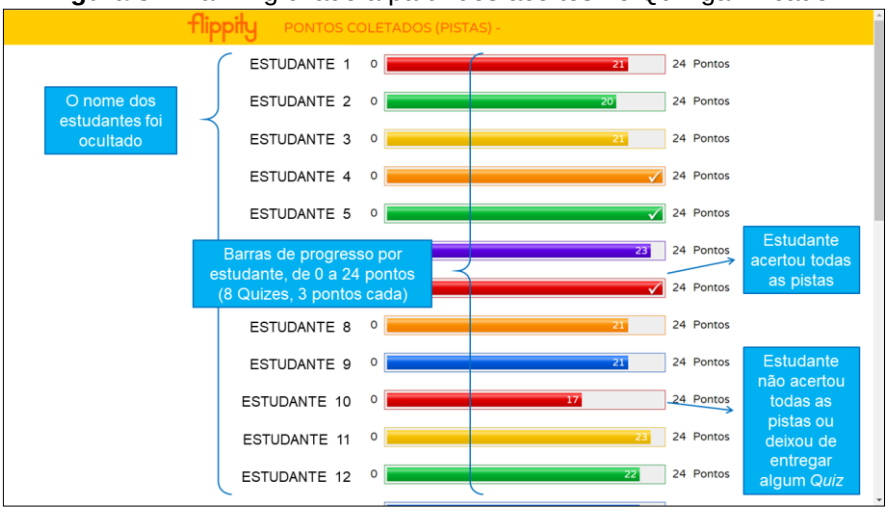

Fonte: Autora.

O roteiro de estudo semanal consistiu em: (1) conteúdo interativo (Thinglink); (2) atividade individual (questão discursiva contextualizada em situações reais); (3) Quiz gamificado individual e; (4) formulário de feedback dos estudantes sobre a demanda de estudo daquela semana e o tempo dedicado à disciplina. Ao final de cada ciclo semanal foram emitidos dois feedbacks pela docente: (1) individual, em formato de comentário em texto no documento da atividade; (2) coletivo, sobre o desempenho da turma e os erros mais comuns, em formato de texto ou áudio.

A docente buscou se mostrar presente no AVA, ao responder em até 24 h as mensagens, ao postar um feedback individual e coletivo sobre o desempenho nas atividades até 48 h após o prazo de entrega, assim como ao buscar atender os comentários emitidos pelos estudantes no formulário semanal de feedback.

Ao final da disciplina, os estudantes responderam um questionário que avaliou a sua dedicação e percepção sobre o seu aprendizado, a condução da disciplina, as ferramentas digitais e estratégias utilizadas. Apesar de ser opcional e anônimo, o questionário obteve 23 respostas (76,6%), em que 18 em 23 respondentes se identificaram (78,3%).

Os dados são apresentados em n ou %. Foi aplicado teste não paramétrico de Mann-Whitney e correlação de Spearman para comparar a nota atribuída pelos estudantes (autoavaliação) e pela docente (heteroavaliação). A nuvem de palavras foi gerada no website worditout[1596].

[1596] https://worditout.com/

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Dedicação e aprendizado dos estudantes

A maioria dos estudantes concordou totalmente ou parcialmente que conseguiu se dedicar à disciplina (n=21, 91,3%), estudar todo o conteúdo disponibilizado (n=21, 91,3%), realizar todas as tarefas (n=23, 100,0%) e aprender neurociências (n=22, 95,7%) (Figura 4). Houve divergência na afirmação eu aprenderia melhor se as aulas fossem presenciais em sala de aula, onde 13 (56,5%) relataram concordar totalmente ou parcialmente, 7 (30,4%) nem concordaram, nem discordaram, e 3 (13,1%) discordaram parcialmente.

A resposta à afirmação eu aprenderia melhor se a professora gravasse vídeos explicando o conteúdo foi dicotômica, em que 10 estudantes (43,5%) concordaram totalmente ou parcialmente, 6 (26,1%) nem concordaram, nem discordaram e 7 (30,4%) concordaram totalmente ou parcialmente. Conforme ilustrado mais adiante (Figura 7), os vídeos destacaram-se como algo que eles mais gostaram, contudo são de autoria de terceiros, o que torna este dado intrigante. Apesar de gostarem dos vídeos, parece haver uma necessidade em ouvir o conteúdo exposto pela docente.

Figura 4 – Percepção de estudantes de Fonoaudiologia (n=23) sobre a sua dedicação e aprendizado na disciplina de neurociências.

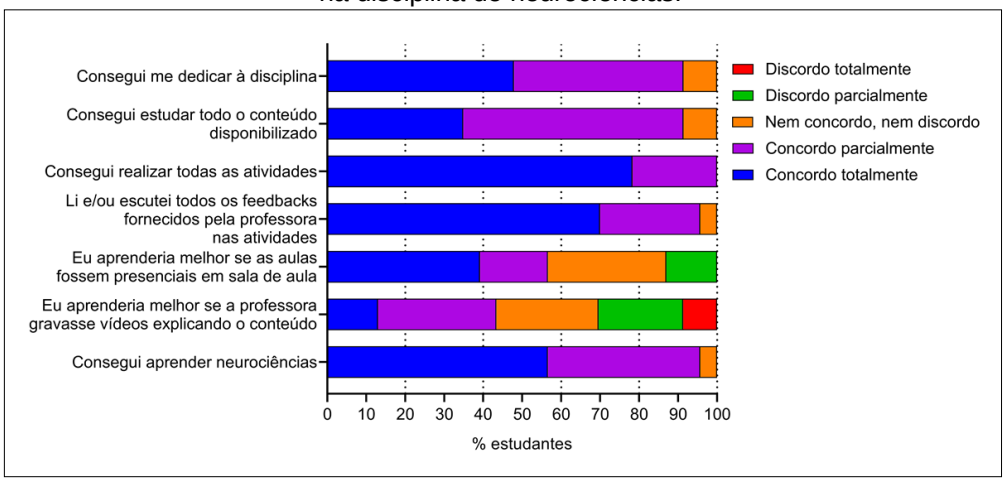

Fonte: Autora.

Quando perguntados sobre qual nota atribuiriam a si mesmos na disciplina (6 a 10 pontos), ao ler a justificativa ficou claro que alguns compreenderam ser uma nota para a disciplina e não uma autoavaliação. Considerando os estudantes que se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

autoavaliaram e se identificaram no formulário (13 de 15 estudantes), a nota média obtida foi inferior a nota atribuída pela docente (8,2 vs. 9,3, p=0,0002, Figura 5A), não havendo correlação entre as 2 avaliações (r=0,14, p=0,63, Figura 5B).

Figura 5 – Desempenho na disciplina de neurociências sob a perspectiva de estudantes de Fonoaudiologia (autoavaliação, n=23) e da docente (heteroavaliação, n=1). **A**, comparação entre médias. **B**, análise de correlação.

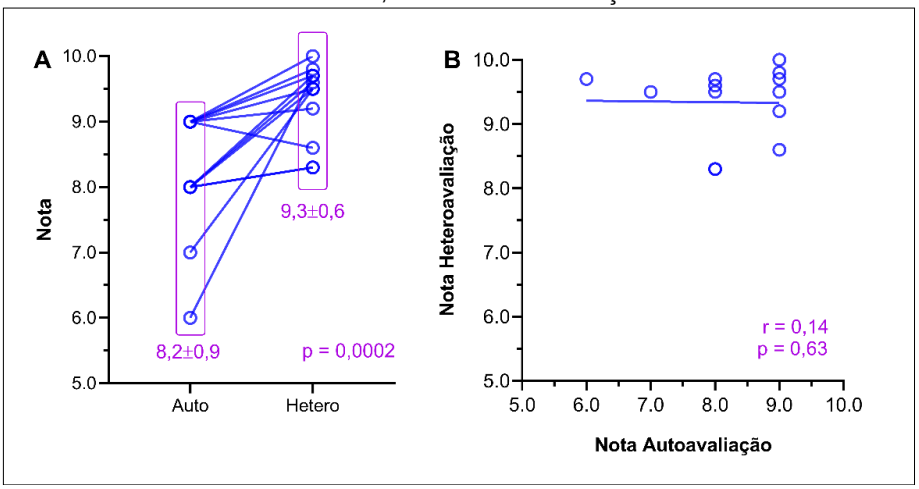

Fonte: Autora.

Ao justificar a nota da sua autoavaliação, os estudantes relataram ter realizado e entregue as atividades e que buscaram se dedicar e se esforçar, enquanto outros relataram que poderiam ter se dedicado mais. Segue duas falas representativas:

> Dentro de minhas possibilidades e com algumas adversidades chatas que surgiram, acredito que consegui responder adequadamente (ou pelo menos tentar rsrsrs) e entregar as tarefas dentro do prazo justifica esta nota.

> Me daria 9, porque me esforcei muito para estudar tudo o que foi disponibilizado e considero que aprendi os pontos trabalhados. Penso que eu deveria ler mais vezes o conteúdo para fixar mais. Porém, não deu tempo....

Na autoavaliação, predominou o relato do esforço e dedicação em aprender, negligenciando a avaliação do que foi aprendido. A autoavaliação, junto com a autorreflexão, são processos fundamentais para que o estudante compreenda o que aprendeu e o seu progresso (WATERLOO, 2021), sendo fundamental que o docente crie oportunidades para que isto ocorra. De forma complementar, o feedback 360 graus, onde o estudante se avalia, é avaliado pelos pares e pelo docente, lança diversos olhares a um mesmo objeto, tornando o processo avaliativo mais completo e menos sujeito a viés (TEE; AHMED, 2014).

3.2 Condução da disciplina pela docente, ferramentas e estratégias utilizadas

Com relação a atuação docente (Figura 6), 100% dos estudantes concordaram totalmente ou parcialmente que ela se fez presente no ambiente online, se mostrou disponível para ajudar, sanou as dúvidas quando foi preciso e se mostrou interessada em ajudar os estudantes. Conforme abordam Hattge, Ribas & Paulo (2014), o feedback no ambiente online é importante para que os estudantes não se sintam isolados e um bom instrutor online provê feedback constante, tanto individual quanto coletivo.

Figura 6 – Percepção de estudantes de Fonoaudiologia (n=23) sobre a atuação docente.

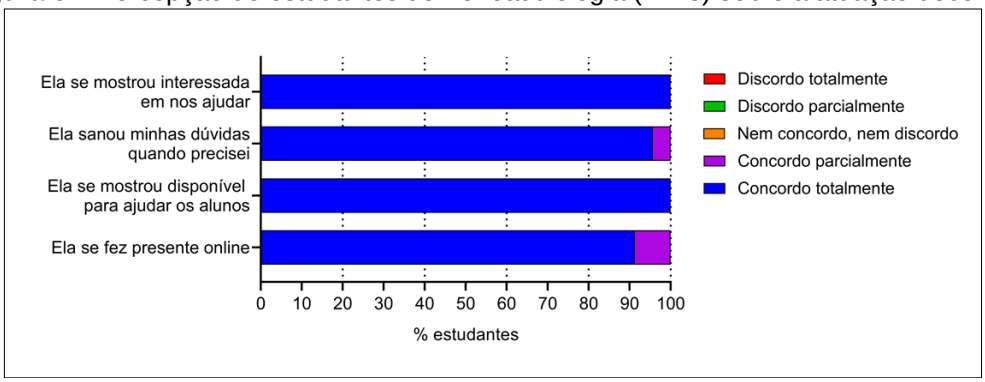

Fonte: Autora.

Na pergunta caso a disciplina continue sendo ofertada 100% online, a professora deveria... os estudantes responderam sobre o que poderia ser continuado, o que poderia ser considerado fazer e o que não fazer. No primeiro item (...continuar fazendo), predominou a sugestão de manter tudo o que foi feito. Alguns estudantes mencionaram manter o uso das pistas (gamificação), o conteúdo interativo e as aulas assíncronas. Como sugestões para considerar fazer, alguns comentaram a realização de encontros síncronos mensais e a gravação de vídeos autorais sobre o conteúdo.

Por fim, sobre o que não fazer caso a disciplina continuasse 100% online, a maioria relatou não ter o que sugerir pois estava satisfeita com a forma como foi organizada e conduzida. Alguns estudantes apontaram situações que provavelmente estavam vivenciando em outras disciplinas neste mesmo período, pois não foram estratégias utilizadas na disciplina de neurociências como, por exemplo, não encher os alunos de resenha e a aplicação de provas síncronas. Também foi sugerido não diminuir o prazo de entrega das atividades, que nesta disciplina foi de uma semana.

3.3 Avaliação global da disciplina

Os estudantes foram questionados sobre as duas coisas que mais gostaram e que menos gostaram na disciplina. Com relação ao que mais gostaram (Figura 7), foi relatada a didática docente, a organização da disciplina, a rotina semanal, os vídeos, o conteúdo interativo no Thinglink, as atividades dinâmicas e as pistas (Quiz gamificado). Sobre as duas coisas que menos gostaram, alguns não preencheram este campo ou disseram não haver nada a relatar, enquanto outros indicaram o uso de vídeos em inglês, o trabalho em grupo e a disciplina ter sido online.

Figura 7 – O que os estudantes de Fonoaudiologia (n=23) mais gostaram na disciplina.

Fonte: Autora.

A organização da disciplina de neurociências e a rotina semanal proposta vai em encontro com o proposto por Moreira, Barros & Henriques (2020), em que no ambiente digital é importante elaborar um guia pedagógico semanal, para que os estudantes saibam como será a condução da disciplina e o que devem fazer. Nele deve estar claro quando serão os encontros síncronos, assíncronos, os materiais de estudo e a avaliação.

Tee & Ahmed (2014) comentam que o engajamento é um processo e não um produto e que as estratégias pedagógicas que engajam os estudantes ativamente em atividades de aprendizagem promovem um maior ganho educacional e pessoal. Neste contexto, é provável que o conteúdo interativo, as atividades dinâmicas e o Quiz gamificado possam ter aumentado o engajamento dos estudantes com o seu estudo online. Ratificando essa hipótese, Fernandes & Ribeiro (2018) relatam que a

gamificação pode engajar e motivar os estudantes nas atividades escolares.

Por fim, quando perguntados sobre qual nota dariam à disciplina numa escala de 0 a 10, um estudante atribui 8,0 (4,3%), sete atribuíram 9,0 (30,4%) e os demais atribuíram nota 10 (65,2%, n=15). O campo de comentários finais (não obrigatório) foi preenchido por 14 estudantes, em que predominou parabenizações a docente pela forma como conduziu a disciplina, por ter tornado o ensino remoto mais leve e envolvente apesar da distância e o seu carinho e preocupação com os estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Fernandes-Santos et. al. (2021), ensinar no ambiente digital durante a pandemia do novo coronavírus trouxe inúmeros desafios, tanto para os docentes quanto para os estudantes. O ensino remoto trouxe a necessidade do uso de TDIC, o desenvolvimento de competências digitais, assim como a reflexão sobre as práticas docentes e o papel do professor. Os dados relatados neste artigo mostram que, apesar da falta de tempo, os estudantes se engajaram com o seu aprendizado, aprenderam o conteúdo da disciplina e se sentiram acolhidos e amparados no ambiente virtual.

Atualmente (julho 2021), a disciplina de neurociências está em sua terceira oferta online, visto que a instituição ainda se encontra em modelo de ensino remoto. Cabe destacar que o feedback dos estudantes no primeiro semestre remoto auxiliou no ajuste da disciplina para os semestres seguintes, com a manutenção das práticas que foram bem aceitas e inclusão das sugestões emitidas por eles com, por exemplo, encontros síncronos mensais. Tem-se buscado criar atividades que promovam a interação e colaboração dos estudantes. Elas têm início de forma assíncrona e o seu desfecho é síncrono, para que os momentos de encontro não sejam meramente de exposição de conteúdo, mas sim de discussão e debate, buscando seguir os princípios da educação online (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

Como perspectivas futuras, acredita-se que será possível incorporar os conhecimentos adquiridos no uso das ferramentas digitais quando do retorno ao ensino presencial, assim como espera-se que os estudantes estejam mais abertos ao uso das TDIC na educação e na sua organização para o estudo.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

FERNANDES, Carlos Wilson Ribeiro; RIBEIRO, Erick Luiz Pereira. Games, gamificação e o cenário educacional brasileiro. **CIET:EnPED**, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/344. Acesso em: 22 jul. 2021.

FERNANDES-SANTOS, Caroline. Primeiras impressões sobre o uso do Edmodo na disciplina de neurociências. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 10, p.18092-18099, out. 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n10-073. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/3648. Acesso em: 22 jul. 2021.

FERNANDES-SANTOS, Caroline; BARGUT, Thereza Cristina Lonzetti; LELES, Daniela; PEREIRA, Silvia; SUDRÉ, Adriana Pitella. Competências digitais para o ensino remoto: autorreflexão do núcleo de estudos em educação e inovação. In: MACHADO, A. B.; ALMERAYA, J. M. C. (org). **Educação e competências digitais pós-pandemia: cenários e perspectivas em tempos de incertezas**. Curitiba: Editora Bagai, 2021. p. 23-36.

HATTGE, Andrea Adriani Gosenheimer; RIBAS, Cíntia Cargnin Cavalheiro; PAULO, Andrea Barbosa Delfini. A importância do feedback do tutor on-line no ensino à distância. **Ensaios Pedagógicos**, n. 8, dez. 2014. Disponível em: https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n8/artigo-2.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123/8228. Acesso em: 22 jul. 2021.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio. 2020. Disponível em: http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/. Acesso em: 22 jul. 2021.

TEE, Ding Ding; AHMED, Pervaiz K. 360 degree feedback: an integrative framework for learning and assessment. **Teaching in Higher Education**, v. 19, n. 6, p. 579-591. 2014. DOI: https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901961. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/13562517.2014.901961?scroll=top Acesso em: 22 jul. 2021.

UFF. Universidade Federal Fluminense. **Resolução CEPEx nº 160/2020, de 14 de agosto de 2020**. 2020. Disponível em: http://uff.br/lgpd. Acesso em: 22 jul. 2021.

WATERLOO. Self-Directed Learning: A Four-Step Process. **Centre for Teaching Excellence, University of Waterloo**. 2021. Disponível em: https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/teaching-

tips/tips-students/self-directed-learning/self-directed-learning-four-step-process. Acesso em: 22 jul. 2021.

14.5.54 NOVOS CONTEXTOS E CAMINHOS NO ENSINO REMOTO: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO GOOGLE FORMS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Blenda Priscila Alencar da Silva[1597]

RESUMO

Diante dos inúmeros desafios que surgiram frente ao ensino remoto um dos aspectos que mais preocupa instituições educacionais é a avaliação. O presente trabalho tem como objetivo analisar a possibilidade de avaliar a aprendizagem das aulas remotas de Língua Portuguesa com a utilização da ferramenta Google Forms. Por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo baseando-se no método descritivo-explicativo, foi utilizado uma ferramenta de formulários online chamada Google Forms para fins avaliativos em duas turmas de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de uma escola de educação básica do município de Amontada, Ceará. Foi apresentado, trabalhado e discutido em uma turma de 8º o gênero textual discursivo Crônica e em uma turma de 9º ano o gênero textual literário Cordel, destacando o poeta popular Patativa do Assaré e esses foram os assuntos de referência para o momento de avaliação. A pesquisa evidenciou que esse modelo de ensino destaca importantes aspectos de diferenças sociais e econômicas que acabam causando exclusão tecnológicas vivenciadas pelos estudantes no contexto pandêmico, reafirmando a necessidade de discussões e ações referentes a falta de conectividade neste momento o que implica em mais uma forma de exclusão, e talvez uma das mais cruéis, a exclusão escolar. Concluímos que a ferramenta proporciona possibilidade pedagógica avaliativa no ensino remoto, desde que aliado a um planejamento coerente com a realidade dos educandos e uma constante reflexão acerca da prática pedagógica do professor.

Palavras-chave: Ensino remoto. Avaliação. Google Forms.

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de distanciamento social devido a pandemia do novo coronavírus e a suspensão das atividades educacionais presenciais trouxeram inúmeros desafios para a educação brasileira.

Em busca de minimizar as perdas de aprendizagem dos estudantes durante este período, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apoiou e legalizou a utilização do ensino remoto. O Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, destacou como ponto chave, a necessidade de discussão sobre as adaptações, reorganizações e novos caminhos para a educação.

Gabriel (2013) aponta que a evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação tem transformado profundamente a sociedade em todas as suas

[1597] Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Pedagoga, Secretaria de Educação e Cultura de Amontada – Ceará, blenda.priscylla@gmail.com

dimensões, inclusive a educação. Sendo a alternativa cabível em um momento que a educação não poderia permanecer parada, bem como não poderia ser presencial.

Por conseguinte, o contexto do ensino remoto fez com que surgisse uma necessidade de atualização e adaptação dos docentes para a utilização de ferramentas virtuais em caráter de emergência. Contudo, Pereira (2005) já destacava que a evolução tecnológica, inclusão digital e a sociedade da informação são expressões que se tornaram bastante utilizadas na atualidade, influenciando, consequentemente, a forma de ensinar e de aprender. Diversas plataformas, aplicativos e recursos digitais estão sendo utilizados para auxiliar os professores na preparação, execução e avaliação de suas aulas.

A avaliação oportuniza ao docente uma reflexão sobre sua prática pedagógica e é uma das formas de acompanhamento do desenvolvimento do aluno durante o processo de ensino. Apresentando-se como crucial com suas especificidades e em todos os níveis de ensino, a avaliação deve ser vista como um aliado da compreensão do processo educativo, não podendo ser descartada no ensino remoto.

As avaliações formativas, segundo Ferreira (2019), podem ser compreendidas, como um meio que ajuda os professores na tomada de decisões, no que diz respeito ao rendimento escolar, oportunizando, dessa forma, um aperfeiçoamento de sua prática para melhorar a aprendizagem de uma turma ou de um único estudante.

Nesse sentido emergem alguns questionamentos: Qual ferramenta ou aplicativo pode contribuir nesse momento pandêmico com a realização de avaliações? É possível uma avaliação formativa no ensino remoto? Os alunos terão dificuldades ao utilizarem tais aplicativos?

Diante dessas indagações este estudo busca analisar a possibilidade de avaliar a aprendizagem das aulas remotas de Língua Portuguesa através da ferramenta Google Forms.

2 A UTILIZAÇÃO DO GOOGLE FORMS PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Diante do cenário de isolamento social, causado pela pandemia do novo coronavírus, foi necessário a idealização de novos procedimentos pedagógicos para uso virtual, tanto para as aulas como para a análise da aprendizagem dos alunos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ribeiro (2019) aponta que aparatos tecnológicos como computadores e smartphones, além da internet como mídia, começaram a fazer parte do cotidiano de muitos brasileiros. Diante da autonomia que deve estar presente em ambientes educacionais e aproveitando-se do potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BRASIL, 2017)

> Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BRASIL,2017. p.61)

A aquisição de conhecimento, assim como a avaliação do processo pode acontecer virtualmente, na medida em que ocorra a ação comunicativa entre professor-aluno e aluno-aluno, o compartilhamento de informações, a formulação de ideias e a resolução de problemas.

Uma das ferramentas que se mostrou mais eficiente nesse momento foi o Formulários Google, popularmente conhecido como Google Forms. Apresentando como objetivo inicial realizar pesquisas e coletar informações de forma gratuita esse aplicativo fornece de maneira digital questionários capazes de obter dados ou resultados sobre determinado assunto.

Apresentando muitas possibilidades de trabalho, como produzir pequenas atividades, testes de múltiplas escolhas, trilhas de aprendizagem e avaliações, através da ferramenta o professor pode exercitar inúmeras habilidades e competências.

Embora sua idealização não tenha sido direcionada exclusivamente para o cenário educacional, professores e alunos podem explorar esse aplicativo nas situações avaliativas, percorrendo as suas funcionalidades e proporcionando um feedback para os discentes e docentes.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cabe ao componente da Língua Portuguesa proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais constituídas pela oralidade, pela

escrita e por outras linguagens. (BRASIL,2017) Assim, mesmo nas aulas remotas, os alunos devem participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social, eles desenvolverão habilidades relacionadas ao letramento digital.

A avaliação neste cenário é pensada como estratégia para regular e adaptar a prática pedagógica às necessidades dos alunos, mais do que propriamente medir os seus resultados finais. Precisamos, então, reconhecer que:

> [...] avaliamos em diferentes momentos, com diferentes finalidades. Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las; avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de progredir para um nível escolar mais avançado; avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las. (LEAL, 2003, p. 30)

Além de coletar informações rapidamente, trabalhar com perguntas e respostas personalizadas, disponibilizar acesso em computadores e celulares, o Google Forms também disponibiliza aos professores relatórios a partir das respostas dos alunos, assim o docente pode analisar o que os alunos assimilaram do conteúdo trabalhado e o que precisa ser reforçado.

A avaliação das próprias estratégias didáticas é fundamental para que haja o redimensionamento do ensino, tendo como princípio norteador a avaliação que os alunos realizam e a avaliação do que os alunos dizem. Ou seja, tentar entender as respostas obtidas a partir dos instrumentos de avaliação é o primeiro passo para pensar sobre os procedimentos didáticos que são utilizados no nosso dia-a-dia.

A formação não deve se limitar a uma mera atualização científica, pedagógica e didática, e sim possibilitar a criação de espaços de participação, reflexão e desenvolvimento da criatividade docente. Desse modo, há possibilidade de o professor relegar práticas tradicionais para assumir outras atitudes com amparo em outras perspectivas. (CONTRERAS, 2016; OLIVEIRA, LIMA, 2017)

Ao lidarmos com novas configurações do ensino reafirmamos a importância da constante atualização dos docentes e uma formação continuada que aborde as necessidades presentes no cotidiano da escola e do professor para que o mesmo esteja constantemente adicionando conhecimentos e ressignificando sua prática.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Não negamos e nem omitimos a dificuldade encontrada pelos profissionais de educação no ensino remoto, porém vale ressaltar a oportunidade e indispensabilidade de aperfeiçoamento, aprendizagem e atualização necessária dos professores para a utilização de novas estratégias de ensino e avaliação. Segundo Oliveira e Lima (2017, p. 1400) "mediar a aprendizagem exige permanente criação e recriação, não só de métodos e conteúdos, mas também de si, das relações interpessoais e do próprio sentido que tem a docência e a própria educação para cada pessoa."

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa apresenta caráter qualitativo, baseando-se no método descritivo-explicativo que, segundo Gil (2002, p.41) visa "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses".

As atividades referentes a esta pesquisa foram desenvolvidas em turmas de 8º ano com 23 estudantes e uma turma de 9º ano com 25 estudantes de uma escola de Educação Básica na zona rural do município de Amontada – Ceará, com o intuito de analisar a possibilidade da utilização do Google Forms como ferramenta para avaliação de aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa.

Abordamos o gênero textual Crônica em uma turma de 8º ano do ensino fundamental apresentando como objetivos: Compreender alguns aspectos e características do gênero crônica; diferenciar aspectos do gênero textual e adaptação cinematográfica; conhecer alguns cronistas e suas obras; conhecer a crônica esportiva e produzir uma crônica.

Na turma de 9º ano abordamos o tema "A poesia de Cordel de Patativa do Assaré" com o objetivo de conhecer o poeta Patativa do Assaré, bem como a representação artística de sua obra; reconhecer a poesia de Patativa como manifestações da cultura caipira/sertaneja (vídeos, músicas e poesias); compreender que a variação linguística do "falar sertanejo" se configura como a expressão cultural de um povo; identificar as características da literatura de Cordel e produzir um cordel.

Utilizamos a plataforma de WhatsApp e o Google Classroom para as aulas interativas com diversas atividades individuais e coletivas tais como rodas de conversas, podcast, videoaula, leituras coletivas e individuais. Durante dois meses foram realizados diversos encontros e atividades assíncronas e síncronas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A avaliação foi realizada na penúltima semana de aula nas referidas turmas após uma revisão coletiva dos assuntos abordados. Evidenciamos que durante a última semana de aula os objetivos seriam feedbacks relacionados a avaliação, autoavaliação e dúvidas.

4.RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para analisar a possibilidade de avaliação do ensino de Língua Portuguesa no ensino remoto via Google Forms realizamos uma pesquisa em uma Escola de Educação Básica da zona rural do município de Amontada – Ceará.

Cabe ressaltar que o enfoque desta pesquisa não são notas ou conceitos frente aos resultados da avaliação, porém daremos ênfase às possibilidades e desafios no uso do aplicativo. Concordamos com Luckesi (1990) quando aborda que a avaliação não pode ser utilizada somente com função classificatória e sim um instrumento de encaminhamentos adequados para a aprendizagem.

Considerando o universo da pesquisa, 13 alunos (seis do 8º Ano e sete do 9º Ano) não conseguiram participar da coleta de dados devido à falta de internet ou aparatos tecnológicos. Contudo, para que os referidos estudantes não ficassem desassistidos, a escola preparou quinzenalmente materiais impressos e orientações. Os alunos não participaram da pesquisa, mas era de extrema importância que eles também tivessem acesso ao material de estudo repassado à turma. Portanto, a pesquisa alcançou efetivamente 35 estudantes.

Utilizar recursos tecnológicos na educação requer do professor preparação, planejamento e sensibilidade para mediar esse processo com os alunos, como afirmam Souza e Santos (2019, p. 36). “[...] a tecnologia por si só, não se apresenta como um diferencial, mas o modo como a utilizamos é que vai determinar a sua influência na educação”.

Após o período de encontros e aulas nas turmas foi apresentado a proposta de uma avaliação utilizando o Google Forms. Apesar do grande interesse dos estudantes para o seu uso, ficou nítido que a turma não apresentava conhecimento sobre o instrumento e consequentemente não tinha domínio para o uso adequado do recurso. Assim, utilizou-se um vídeo para demonstrar o que era o instrumento, os objetivos da avaliação e o passo a passo de como manuseá-lo. Foi acordado com a turma um

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

questionário teste antes da avaliação final para verificação da possibilidade e dúvidas sobre o uso do Google Forms.

Por meio deste teste, detectou-se que 8 alunos não conseguiram utilizar o formulário devido o sinal fraco e/ou ausente dos dados móveis. Muitos alunos não possuem acesso a Wi-fi, e a rede de dados móveis frequentemente não apresenta sinal satisfatório na região, sendo este um aspecto que afeta diretamente o uso não somente do Google Forms, bem como o ensino remoto. Como alternativa para sanar a falta de acesso, os alunos propuseram a resolução do questionário em seus cadernos e o posterior envio de fotos da avaliação pelo WhatsApp. Contudo, essa alternativa não era adequada para o contexto da pesquisa, porém era adequada a necessidade dos alunos.

Compreendemos o caráter emergencial da aplicação do ensino remoto neste momento, contudo há uma necessidade de atenção das políticas públicas aos fatores socioeconômicos dos estudantes, já que a possibilidade de acesso à educação depende de aparatos tecnológicos. Moreira e Kramer (2007) apontam que as tecnologias não asseguram o desaparecimento das desigualdades econômicas e divergências das cidades, e Barton e Lee (2015) ressaltam que ainda há muitos problemas de acesso e diferenças entre pessoas e grupos.

Apesar do Google Forms não ter sido idealizado para o âmbito educacional, através do seu uso é possível uma otimização do tempo de trabalho do professor já que o formulário é enviado através de link para os estudantes e todo o conteúdo de suas respostas é armazenado automaticamente no Google Drive[1598] de quem cria o formulário.

A BNCC traz em suas competências gerais a importância de defender ideias e decisões que respeitem e promovam a consciência ambiental e o consumo consciente, assim não podemos deixar de destacar que, por todo o processo ocorrer de forma digital, é uma maneira sustentável de avaliação, evitando a utilização de um número significativo de folhas de papel.

Estamos diante de uma geração de jovens de uma sociedade tecnológica, que é instigada por desafios e por uma participação ativa, assim também apresentamos como aspecto positivo a possibilidade de inserção de vídeos, músicas e links nos enunciados do formulário possibilitando uma dinamização do processo avaliativo.

[1598] Google Drive é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos. BALBINOT, et al (2016)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Outro aspecto importante do Google Forms é a criação de planilhas automáticas para visualização panorâmica dos resultados e a apresentação dos resultados através da forma de resumo, perguntas ou individual, demonstrando também por gráficos, tabelas e percentuais os resultados da avaliação. O instrumento aponta quais foram as questões com mais acertos e mais erros, o que contribui para a avaliação dos aspectos que necessitam, ou não, de aprofundamento na turma.

É importante ainda pontuar que o instrumento apresenta feedbacks instantâneos para os alunos, que podem visualizar o que acertaram e o que erraram automaticamente, abrindo uma possibilidade de autoavaliação e busca pelas respostas dos enunciados que não foram compreendidos. Instigando a autonomia dos alunos temos como resultado uma personalização da aprendizagem, já que poderão abordar todos os aspectos que não compreenderam a partir de seus resultados individuais.

Dado o exposto, a pesquisa mostrou que a partir de adaptações da ferramenta Google Forms e aliado a um planejamento coerente e com objetivos claros e concisos, emerge uma possibilidade avaliativa pedagógica no ensino remoto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao vivenciar o ensino remoto, diversas dúvidas envolveram o cenário do âmbito educacional e com isso, iniciou-se a busca por alternativas que viabilizassem o processo de ensino aprendizagem. A avaliação é uma parte fundamental do processo educacional que permite reflexões e modificações acerca da prática pedagógica e que também foi comprometida diante da necessidade do distanciamento social.

Em nossa pesquisa avaliamos a utilização da ferramenta Google Forms para fins avaliativos de turmas dos anos finais do ensino fundamental na disciplina de Língua Portuguesa.

Diante dos apontamentos apresentados verificou-se que a ferramenta é viável para a avaliação em caráter emergencial apresentando características que permitem a otimização do trabalho docente, como a sumarização das respostas e feedback imediato para os alunos.

A ferramenta apresenta ainda diversas possibilidades na construção de enunciados colaborando para a dinamização da comunicação entre professor e aluno. O Google Forms, uma ferramenta gratuita e possível de utilização em dispositivos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

móveis, pode contribuir para instigar uma participação mais ativa de uma geração que possui sua atenção mais voltada para aparatos tecnológicos.

Para que o seu alcance seja maximizado, o planejamento pedagógico é crucial em sua utilização. Contudo, é importante salientar que esta ferramenta não é acessível a toda a comunidade escolar devido a aspectos socioeconômicos, sendo necessário um olhar mais cuidadoso de políticas públicas que favoreçam a inclusão digital em camadas menos favorecidas da sociedade.

Concluímos que a ferramenta proporciona possibilidade pedagógica avaliativa no ensino remoto, desde que aliado a um planejamento coerente com a realidade dos educandos e uma constante reflexão acerca da prática pedagógica do professor.

REFERÊNCIAS

BALBINOT, B.L. et al. **Tutorial Google Drive**. Programa de Educação Tutorial – Sistema de Informação. Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul,2016.

BARTON, D.; LEE C. **Linguagem Online** – Textos e Práticas Digitais. (Tradução: Milton Camargo Mota). São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília. 2020

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CONTRERAS, S. **Pensamiento pedagógico en la Enseñanza de las Ciencias**: análisis de las creencias curriculares y sus implicâncias para la formación de professores de enseñanza media. Formación Universitaria. La Serena, v. 9, n. 1. P. 15-24, 2016

FERREIRA, S. L. **Avaliação das aprendizagens para professores da Educação superior.** São Paulo: Editora Senac, 2019.

GABRIEL, M. **Educ@r: a (r)evolução digital na educação.** São Paulo: Saraiva, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

LEAL, Telma. **Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa.** Em: SILVA, Janssen F.; HOFFMAN, Jussara & ESTEBAN, Maria Tereza (orgs.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003, pp. 19-31.

LUCKESI, C. C. **Prática Escolar:** do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. In: LUCKESI, C. C. A construção do projeto de ensino e a avaliação. São Paulo: FDE, 1990

MOREIRA, A. F. B., KRAMER, S. **Contemporaneidade, Educação e Tecnologia.** IN: Educ. Soc. Campinas, Vol. 28, n. 100, Especial, 2007, p. 103-157

OLIVEIRA, Artur Bruno Fonseca de; LIMA, Ana Ignez Belém. (2017). **Vigotski e os Processos Criativos de Professores ante a Realidade Atual**. Educação & Realidade, 42(4), 1399-1419. Epub August 07, 2017.

PEREIRA, T. J. **Educação e Sociedade da Informação.** In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RIBEIRO, A. E. **Do fosso às pontes**: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. Revista da Abralin, v. 18, n. 1, p. 01-24, nov. 2019.

SOUZA, F. M., SANTOS, G. F. **Velhas Práticas em Novos Suportes?** As tecnologias digitais como mediadoras do complexo processo de ensino aprendizagem de línguas. 2. ed. São Paulo: Mentes abertas, 2019.

14.5.55 O ALUNO NO ENSINO SUPERIOR: O QUE A PANDEMIA DA COVID-19 REVELOU SOBRE SUA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM CONTEXTOS VIRTUAIS

Cléber Silva dos Santos[1599]

Ana Lúcia de Souza Lopes[1600]

RESUMO

O presente artigo discute sobre o impacto da pandemia da Covid-19 na percepção dos estudantes do ensino superior sobre sua aprendizagem durante a quarentena que se iniciou em março de 2020. Discute sobre os desafios e possibilidades ocorridos na migração do ensino presencial para o ensino remoto em caráter emergencial e como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) foram utilizadas por professores e estudantes para garantir a continuidade das aulas. Aborda conceitualmente sobre o termo experiência e o conceito de "experiência do aluno". Apresenta e analisa um recorte da pesquisa intitulada "Quarentena COVID19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem" realizada pelo Grupo de Estudos e pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade (GEICS) sobre a percepção dos alunos sobre sua aprendizagem na pandemia Covid-19. A pesquisa foi realizada com estudantes do ensino superior no período de abril a junho de 2020 e contou com 726 respondentes de instituições públicas e privadas do país. Os resultados revelaram que a ruptura brusca levou a uma transposição do ensino presencial para o ensino remoto e a necessidade de melhor utilização dos recursos e metodologias. Revelou a mobilização dos professores em busca de alternativas e a expectativa dos estudantes sobre mudanças que implicam na efetiva incorporação de cultura digital nas práticas docentes. Aponta reflexões relevantes para a renovação das práticas docentes.

Palavras-chave: Experiência de aprendizagem; Pandemia da Covid-19; Ensino Superior; Prática Docente; Cultura Digital

INTRODUÇÃO

É notório que a sociedade contemporânea evolui graças a curiosidade humana e sua capacidade de se relacionar com o seu ambiente e encontrar formas de desenvolvimento e de adaptação a novos cenários.

A experiência permite a construção de conhecimentos, descobertas que impactam no desenvolvimento da sociedade. O avanço tecnológico e científico

[1599] Mestrando em Administração de Empresas, Especialista em Docência da Educação Superior, Especialista em Controladoria e Graduado em Administração de Empresas. Membro do GEICS – Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade. Universidade Presbiteriana Mackenzie. falecomcleber@outlook.com.

[1600] Doutora e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura. Especialista em Educação e Tecnologias, Especialista em Controladoria e Graduada em Administração de Empresas. Vice-líder do GEICS – Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade. Universidade Presbiteriana Mackenzie. analu.souza.lopes@gmail.com.

propicia em cada época experiências que podem resultar em práticas e métodos que permitem identificar e incorporar novas formas de ser e estar no mundo.

As universidades exercem um papel fundamental na produção científica, que em conjunto com os docentes e alunos produzem pesquisas que garantem o processo cíclico de novos conhecimentos. Com o advento da globalização, institui-se a rápida troca de informações entre os agentes participantes, além do compartilhamento de experiências, pontos de reflexões e novos conhecimentos.

Diante desta situação, indaga-se sobre como a necessidade de renovação das práticas docentes torna-se emergente em nossa atualidade? E ainda, como a utilização de ferramentas digitais no processo de ensino aprendizagem contribuem para uma nova práxis que atenda aos anseios de uma sociedade que necessita de novas formas de se relacionar, de se comunicar, e conviver. Moran (2003) realiza uma crítica no qual enfatiza que existem recursos tecnológicos que podem ser utilizados na prática docente, entretanto ainda são subutilizadas.

Neste contexto o estudante do ensino superior aposta sua formação para o exercício de uma atividade profissional e que possui, ainda demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e que exige uma experiência de aprendizagem voltada o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia, da criatividade e das relações socioemocionais e das novas formas de comunicação. Podemos nos questionar: como as práticas pedagógicas impactam a aprendizagem dos estudantes? Que experiência de aprendizagem é percebida por ele? Que demandas educacionais são essenciais neste nível de ensino no que se refere a novas práticas pedagógicas?

Somado a esse contexto, a pandemia da Covid-19 surge com uma ruptura brusca com os meios e modos de vida cotidianos e, consequentemente, nos processos educacionais que passaram a ser mediadas prioritariamente por tecnologias e trouxe desafios, limites e possibilidades para todos os envolvidos: instituições de ensino, professores e estudantes.

Este trabalho pretende discutir e apresentar reflexões acerca dos desafios e possibilidades que o impacto da pandemia trouxe para o ensino superior, a partir da percepção de estudantes universitários brasileiros durante a migração do ensino presencial para o ensino remoto sobre sua experiência de aprendizagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL DURANTE A PANDEMIA COVID-19 E OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DO DOCENTE

Um dos setores mais atingidos pela pandemia Covid-19, que chegou fortemente ao Brasil em março de 2020 foi a Educação. De repente escolas, faculdades, centros-universitários e universidades que estavam iniciando suas atividades com milhares de alunos e professores em seus campi viram suas atividades interrompidas e migradas de forma rápida para o ambiente online. Não obstante ao estresse da incerteza de um vírus que se espalha pelo mundo de forma devastadora, a falta de expertise em transformar a sala de aula presencial em uma sala de aula online, sem o suporte didático de ferramentas de aprendizagem causou uma enorme perturbação no setor.

Professores e alunos foram expostos de forma compulsória à utilização de ferramentas digitais de comunicação na tentativa de garantir a continuidade das aulas e minimizar o impacto do fechamento das instituições de ensino para as aulas presenciais. A adaptação foi realizada de forma improvisada e realizada com a adoção de ferramentas de videoconferências, ambientes virtuais de aprendizagem à luz das incertezas sobre o período em que esse regime especial iria durar. Outro agravo do problema foram alunos e professores conseguirem ter acesso ao ambiente online. Pesquisa da Undime (Volta as aulas 2021[1601]), revelou que 5,5 milhões de estudantes no Brasil não tiveram acesso ou tiveram acesso limitado às atividades escolares, sendo que o principal problema de acesso foi a falta de internet, essencial para acompanhar as atividades online. Aos que conseguiram acessar a rede de internet para acompanhar as aulas online, 78,6% informam dificuldade de acesso à internet, ou seja, sua disponibilidade em conseguir se manter com conexão de internet de forma estável, necessário para conseguir assistir as aulas sem travamentos na reprodução do streaming de vídeo aula.

Os professores tiveram que se reinventar nesse novo contexto e suas ações impactaram os processos de ensino-aprendizagem. Além dos limites que apresentamos, próprios da situação em crise, existe historicamente resistência por

[1601] Undime, "Redes municipais de educação apontam internet e infraestrutura como maiores dificuldades enfrentadas em 2020", Notícias Undime, 2021, https://undime.org.br/noticia/10-03-2021-13-17-redes-municipais-de-educacao-apontam-internet-e-infraestrutura-como-maiores-dificuldades-enfrentadas-em-2020-mostra-pesquisa-da-undime

parte dos docentes na utilização das ferramentas TICs, seja pela falta de conhecimento, de infraestrutura e da própria cultura escolar que impactam as práticas pedagógicas, seja pelas mudanças que o legado das tecnologias traz à educação e que essa ruptura brusca trouxe à tona.

Para Moran (1999), “a educação é o caminho fundamental para transformar a sociedade”. A sociedade atual utiliza de forma intensa o uso de tecnologias, sendo ela para o uso em comunicação, transporte, saúde e bem-estar, trabalho etc.

É importante compreender a potência que as tecnologias têm para os processos de ensino e aprendizagem e que se torna um desafio - especialmente no momento da crise sanitária instaurada - já que a subutilização da tecnologia não explora todo o seu potencial, tornando cada vez mais distante da realidade e exigência da sociedade tecnológica no qual vivemos. O uso inesperado e obrigatório das ferramentas digitais aos docentes para que conseguissem realizar as suas atividades revelou lacunas que merecem uma reflexão para renovação de paradigmas educacionais e novas práticas que envolvam a integração de tecnologias digitais no momento pós-pandemia e o que será consolidado com o retorno das atividades presenciais.

O ALUNO E SUA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

A experiência se apresenta como a possibilidade de vivenciar situações, perceber e apender por meio da ação e permite refletir e compreender a realidade a que se está imerso. Bondía (2002) afirma que a experiência se refere a um encontro, a uma relação com algo que seja vivenciado. O autor discorre sobre a experiência:

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (BONDÍA, 2002, p. 21)

Logo, para vivenciarmos a experiência é necessário que algo que toca, que seja vivenciado, que seja sentido e que permita essa consciência. Ou seja, a relação direta “eu” precisa estar presente para que a experiência seja concretizada. Ao relacionar com a experiência de aprendizagem essa concepção nos provoca a refletir sobre a relevância de conhecer a experiência de aprendizagem a partir do olhar do estudante.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Vivemos em uma sociedade que a informação, em conjunto com as ferramentas digitais e globalização tornou-se um fator presente e diário em nosso cotidiano. Com o surgimento dos smartphones, redes sociais, outras mídias de comunicação e interação entre as pessoas ocasionou na facilidade em transmitir informações e em conjunto, por sermos seres que pensam, carregam consigo as opiniões. Contudo, o volume de informações a que estamos expostos não garantem o que Bondía (2002) define como experiência.

> A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma anti-experiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. (BONDÍA, 2002, p. 21-22)

Refletir sobre esse conceito leva-nos a pensar sobre a quantidade de informações a que somos submetidos, mas isso não significa que a experiência foi realizada. Assim também deve ocorrer quando se refere a processos de aprendizagem. Para que o estudante tenha uma experiência de aprendizagem é necessário que esta o toque de forma racional e afetiva e que o permita ter consciência de seu aprendizado. Para o adulto, ter esta consciência é fundamental. É importante destacar que a aprendizagem se dá com razão e emoções. Portanto, situações de crise podem impactar os processos de aprendizagem do estudante.

Ao resgatarmos os conceitos de domínios afetivo e cognitivo conseguimos relacionar sobre o impacto da afetividade no processo de ensino-aprendizado. Entre estes conceitos destaca-se o de Bloom et al. (1974, p. 23), que afirma:

> Quando um domínio varia positivamente ou negativamente, o outro varia no mesmo sentido. Assim, quando existem interesses e atitudes favoráveis, por parte do aluno, para realizar alguma aprendizagem cognitiva, esta ocorre mais fácil, rápida e eficazmente, sendo o inverso também verdadeiro.

O sentido proposto neste estudo em compreender a “experiência do aluno” parte da concepção acerca da experiência e de como a percepção sobre sua aprendizagem oferece pistas sobre como as práticas pedagógicas mobilizam aspectos relacionados à sua autonomia, criatividade e consciência de sua aprendizagem, bem como limites e entraves na construção de conhecimento.

Especialmente no que se refere à pandemia, compreender como a ruptura impactou a educação superior, a partir de como os estudantes compreenderam nos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

apontam caminhos para novas práticas pedagógicas que esta ruptura inaugurou e que contribuirá para repensar novas formas de aprender e ensinar.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa "Quarentena Covid19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem foi realizada pelo Grupo GEICS com o objetivo de conhecer a percepção dos estudantes sobre sua aprendizagem a partir da ruptura do ensino presencial e a migração para o ensino remoto. A pesquisa é do tipo Survey e foi realizada por meio de um formulário eletrônico com 60 perguntas relacionadas ao impacto das aulas remotas em sua aprendizagem e de sua percepção do futuro da escola. O questionário ficou aberto de abril a junho de 2020. A pesquisa contou com a participação de 726 respondentes de estudantes do Brasil de instituições públicas e privadas. Para este trabalho foi realizado um recorte para discussão e análise de quatro questões relacionadas a: (i) experiência dos estudantes com o ensino online antes da quarentena, (ii) formatos dos conteúdos disponibilizados; (iii) sentimento dos estudantes sobre sua experiência de aprendizagem; (iv) aproveitamento dos alunos sobre sua experiência de aprendizagem que nos revelam aspectos relevantes sobre este momento de ruptura e sobre as demandas para os momentos pós-pandemia e para o retorno às aulas.

DISCUSSÃO E RESULTADOS SOBRE A EXPERIÊNCIA DO ALUNO E SUA PERCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

O primeiro dado de impacto da pesquisa revela que 54% dos alunos nunca tiveram contato com aulas online e/ou educação online ou a distância antes da quarentena. Esse dado revela como a cultura digital não está incorporada às práticas cotidianas e o uso das TDICs se mostraram insuficientes para atender a um momento de crise como o que aconteceu na pandemia. Em uma sociedade altamente tecnológica e globalizada no qual o mercado de trabalho exige cada vez mais experiências na utilização destes recursos, ainda existe essa lacuna e paradigma que precisa ser reinventado nas práticas pedagógicas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 01 – Percentual de alunos que já tiveram experiência de aulas online antes da quarentena

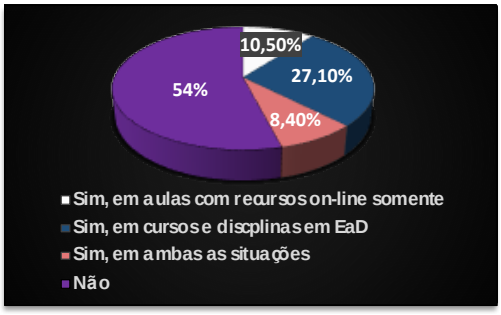

Fonte: GEICS - Mackenzie (UPM), Percepção de alunos sobre sua aprendizagem. (2020, p. 20)

Esse dado reflete sobre a importância de compreender como a ruptura brusca e o uso compulsório de tecnologias para mediar as aprendizagens colocaram os estudantes em uma posição vertiginosa e nova, já que não estavam acostumados a estudar mediados por tecnologia. A própria pandemia revelou de forma clara e direta a falta da utilização deste recurso tecnológico e suas implicações.

Outro dado interessante da pesquisa revela que 78% dos professores ao migrarem para o ambiente online utilizam como ferramentas de ensino textos avulsos (pdf, word e etc) e 75% usam apresentações em Power Point ou apresentação de slides, ou seja, mesmo com a modificação do ambiente que passou a ser online, as práticas foram mantidas em outro suporte.

Figura 02 – Formatos de conteúdo utilizados pelos professores

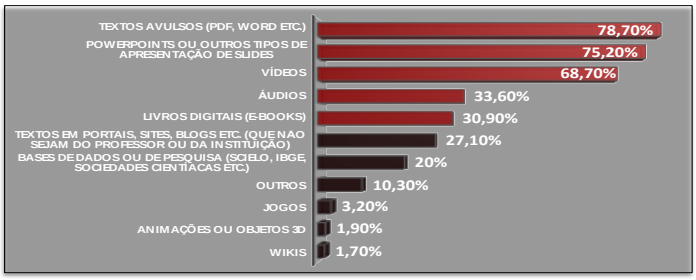

Fonte: GEICS - Mackenzie (UPM), Percepção de alunos sobre sua aprendizagem. (2020, p. 23)

Na pesquisa pode-se identificar que ferramentas digitais mais interativas e colaborativas que exploram a potência que os recursos digitais têm e as possibilidades de impulsionar novas aprendizagens, o índice de uso é baixo. A wiki por 1,70%, a gamificação através de jogos foi de 3,20% apenas. Já estratégias mais tradicionais como pesquisa ou base de dados (Scielo, IBGE, Sociedades Científicas etc.) apresentou 20% na forma de utilização, de acordo com os alunos.

A pesquisa revelou, ainda, que esse momento de pandemia, somado ao formato virtual foi considerado desfavorável para a experiência de aprendizagem dos alunos. De 47% a 62% dos alunos revelaram que apresentaram algum sentimento negativo: insegurança, desorientação e/ou sobrecarga. 65,3% dos alunos dizem que seu aproveitamento diminui e destes 28% foi a falta de diálogo com os professores a causa.

Figura 03 – Sentimentos dos alunos sobre sua experiência de aprendizagem

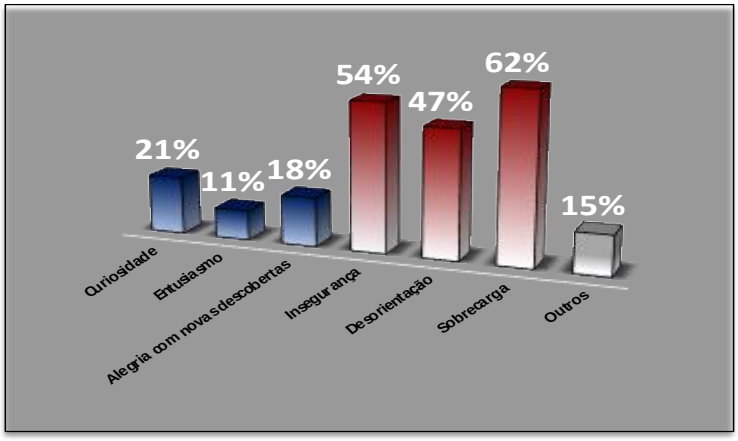

Fonte: GEICS - Mackenzie (UPM), Percepção de alunos sobre sua aprendizagem. (2020, p. 30)

Desta forma, o impacto causado ao aluno de mudança de ambiente escolar do presencial para o remoto com a utilização desta nova ferramenta sem didática pedagógica e o temor pela pandemia interferiram negativamente sobre seu desempenho como aluno e em seu processo de ensino-aprendizagem.

Figura 04 – Aproveitamento dos alunos em sua experiência de aprendizagem

Fonte: GEICS - Mackenzie (UPM), Percepção de alunos sobre sua aprendizagem. (2020, p. 31)

No que se refere as questões abertas, dentre os relatos apresentados pelos estudantes podemos destacar que surgiram limites, mas também possibilidades. Os estudantes destacam a falta de fluência no uso de tecnologias especialmente para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tornar as aulas mais dinâmicas. Também surgem possibilidades, no que se refere a perceber a compreensão dos professores, bem como de um olhar sobre dificuldades emocionais não somente na pandemia, mas também no retorno às aulas.

Quadro 1 **– Percepção do aluno sobre sua aprendizagem na pandemia covid-19**

"Professores que não dominam conteúdos e nem tecnologias e muitos alunos que não sabem ou não tem interesse em aprender sobre tecnologias."	"**Debates significativamente menos desenvolvidos**, menos qualitativos, dificuldade de entender a todos devido a falhas na rede ou até mesmo dificuldade de utilizar os recursos."
"Eu gostaria que os professores / coordenação / faculdade fossem tão compreensivos na vida normal quanto estão sendo agora."	"Eu gostaria que **no processo de ensino tivessem menos professores com didática engessada** mas sim com uma didática e um preparo melhor."
"As práticas pedagógicas ultrapassadas e enfadonhas."	**"Mais empatia das pessoas**, mesmo com o uso da tecnologia."
"Que os alunos fossem mais ouvidos."	"Mais empatia e tolerância por parte dos discentes e docentes."
"Gostaria que os professores se preocupassem em utilizar mais recursos, tornando as aulas mais dinâmicas."	"**Maior empatia dos professores**, como vem acontecendo no modo online".

Fonte: Os autores - GEICS - Mackenzie (UPM), Percepção de alunos sobre sua aprendizagem. (2020). Grifo nosso

A partir dos relatos dos alunos na pesquisa percebe-se alguns indicadores que eles sentem falta ou não é suprida de forma suficiente que seriam: empatia, necessidade de maior utilização de recursos tecnológicos e aulas mais dinâmicas. São pontos importantes para reflexão sobre como renovar as práticas docentes em nossa contemporaneidade.

Por fim, os dados revelaram a percepção dos estudantes sobre a mobilização dos professores neste momento de ruptura e incorporação de tecnologias: 67% dos professores buscaram alternativas e novos recursos e 18% consideraram que os professores tinham domínio das tecnologias utilizando vários recursos. É importante destacar que mesmo com um índice pequeno sobre o domínio de tecnologia, percebe-se que há um deslocamento dos docentes no que se refere a novas práticas docentes.

A pesquisa revelou limites quanto a incorporação de tecnologias, mas também a mobilização dos professores em busca do atendimento da demanda. Este movimento abre espaço para a reflexão e para novas práticas docentes que sejam mais condizentes com as demandas apresentadas neste estudo. Compreende-se que o perfil do novo professor condiz com os apontamentos apresentados pelos alunos em suas expectativas formativas em relação às práticas docentes da atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste artigo foi discutir sobre o impacto da pandemia da Covid-19 na educação, especialmente no que se refere ao que as rupturas nos modos de ensino presencial para o remoto revelaram acerca da experiência de aprendizagem de estudantes do ensino superior no Brasil.

Apresentamos uma reflexão crítica sobre a necessidade emergente de incorporar cultura digital e uso de recursos tecnológicos nas práticas docentes neste nível de ensino e discutimos a importância da valorização da experiência de aprendizagem do estudante e para tanto, apresentamos uma análise da pesquisa "Quarentena Covid-19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem", buscando compreender demandas para mudanças nas práticas docentes, a partir da percepção do estudante sobre sua aprendizagem.

A pesquisa revelou que tanto estudantes quanto professores precisam incorporar cultura digital nos processos de aprendizagem para que o potencial das tecnologias possa ser explorado de forma significativa e atenda às demandas da atualidade. Ainda, que os professores se mobilizaram neste momento de crise e nos leva a uma reflexão sobre a necessidade de aprimoramento da formação docente para que este momento não seja esquecido e novas práticas possam ser consolidadas no pós-pandemia e no retorno às aulas.

REFERÊNCIAS

VIEIRA, M.M.S; LOPES, A.L.S (org). **QUARENTENA COVID19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem**. São Paulo: Ed. Dos Autores, 2020. Disponível em: https://www.geics.com.br/quarentena-covid19. Acesso em: 15/09/2020.

BLOOM, B. S. et al.. **Taxionomia de objetivos educacionais:** domínio afetivo. Porto Alegre: Globo, 1974.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2002, n. 19 [Acessado 11 Julho 2021], pp. 20-28. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Epub 19 Abr 2011. ISSN 1809-449X. https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003.

MORAN. José M. **Gestão Inovadora da Escola em Tecnologias**. In: VIEIRA, Alexandre (org.). Gestão educacional e tecnologia. São Paulo, Avercamp, 2003.

14.5.56 O BANCO DE IMAGEM FIOCRUZ IMAGENS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO BÁSICO

Mauro Mauricio Carneiro Campello[1602]

Antonio José da Silva Gonçalves[1603]

Valéria da Silva Trajano[1604]

RESUMO

A imagem é uma forma de expressão que ilustrar o pensamento e transmiti informações pelo sentido visual. Estudiosos discutem o seu potencial na educação há anos, pois determinadas imagens são capazes de despertar sentidos, evocar lembranças, pensamentos, emoções e podem ser facilmente memorizadas. A Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), uma instituição de pesquisa de renome internacional, possui em seu quadro funcional vários cientistas que produzem imagens científicas diversificas. E em resposta às demandas interna e externa de imagens científicas para a divulgação e produção de materiais educacionais em diferentes áreas do conhecimento a instituição desenvolveu um banco de imagens, o Fiocruz Imagens, elaborado pelo Multimeios, Serviço de desenvolvimento na área de Artes e Design do Instituto de Comunicação e Informação Científica Tecnológica em Saúde (ICICT). Contudo não temos conhecimento de como o acervo iconográfico desse banco oferece a informação visual ao usuário. Dessa forma, este estudo objetiva analisar a carga cognitiva de imagens científicas que compõem o acervo iconográfico do Banco Fiocruz Imagens (FIOCRUZ/ ICICT), potencializando a sua qualidade para o uso em materiais de divulgação científica e educacional. A metodologia empregada foi qualitativa e tem como referencial teórico a Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídias (TCAM) elaborada por Richard Mayer, que discorre sobre a importância de princípios do design multimídia no processo ensino-aprendizagem. O objeto de estudo foram imagens coletadas do acervo do banco Fiocruz Imagens. O Fiocruz imagens apresentava até maio de 2021, 5.201 imagens, sendo que a maioria não apresentava valor didático, pois eram decorativas e representacionais. Apenas 33 imagens tinham valor didático, sendo 14 organizacionais e 19 explicativas. Esses resultados demonstram a necessidade de aprimorar os processos de produção ou readequação de imagens, potencializando a qualidade do acervo para a construção de materiais didáticos na educação básica, contribuindo com o processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Banco de imagens. Carga cognitiva. Material didático. Imagens didáticas. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A imagem faz parte da história do homem como confirmam os seus registros em determinadas cavernas, nas esculturas e pinturas produzidas ao longo da história da humanidade (STRICKLAND, 2004). Alguns psicólogos afirmam que elas são muito

[1602] Mestrando de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, mauro.campello@icict.fiocruz.br
[1603] Doutor em Ciências, Fundação Oswaldo Cruz, ajsg@ioc.fiocruz.br
[1604] Doutora em Ciências, Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, vlrtrajano@gmail.com

relevantes para os processos do pensamento, que elas os ilustram. Assim como se apresentam como símbolos nos nossos pensamentos nos momentos de racionalidade (READ, 2013). Além de que determinadas imagens são capazes de despertar sentidos, evocar lembranças, pensamentos, emoções e podem ser facilmente memorizadas. A discussão do potencial das imagens no ensino ocorre há anos entre vários estudiosos da área, pois consideram que as imagens apresentam um valor cognitivo e são mediadoras na apropriação do conhecimento. Ademais a junção de palavras e imagens tornam o processo ensino e aprendizagem mais fácil, diferentemente de se utilizar somente as palavras (SOUSA & BARRIO, 2017; AMORIM; SILVA, 2016; OLIVEIRA & SOUZA, 2014; MAYER, 2005). No ensino para que as imagens possam facilitar a aprendizagem conceitual elas devem ser bem próximas do real, para que o educando não agregue ao seu modelo mental elementos imaginários e simbólicos (SILVA, 2006; NEVES, CARNEIRO-LEÃO & FERREIRA, 2016).

A Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) é uma instituição de pesquisa de renome internacional que produz valiosos acervos iconográficos científicos, dispondo de um banco de imagens, o Fiocruz Imagens. O Fiocruz Imagens é um Programa Institucional da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) elaborado no ano de 2005 pelo Multimeios, polo de desenvolvimento na área de Artes e Design do Instituto de Comunicação e Informação Científica Tecnológica em Saúde (ICICT). Inicialmente o Fiocruz Imagens foi denominado de “Fiocruz Multimagens” e foi lançado oficialmente em 2007.

O Fiocruz Imagens foi desenvolvido em resposta às demandas interna e externa de imagens científicas para a divulgação e produção materiais educacionais em diferentes áreas do conhecimento, fortalecendo a imagem institucional. Dessa forma, o banco de imagens foi constituído com foco na linguagem criativa, para utilização gráfica e com intenção de disponibilizar um acervo de imagens a serviço da pesquisa e as demais áreas de atuação no campo da saúde.

A princípio foi pensado como um acervo iconográfico voltado apenas para produtos de comunicação da FIOCRUZ. No entanto, o Banco passou por reformulações ao longo de sua existência, ampliando seu campo de atuação. Em 2010 se tornou programa institucional e indicador intermediário de desempenho, pactuando metas anuais de produção e de incremento do acervo. A terceira e atual versão do banco, foi lançada em 2014, com uma nova estrutura, plataforma tecnológica e com um novo nome,” Fiocruz Imagens”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Atualmente, o Fiocruz Imagens tem um acervo diversificado com mais de 5.000 imagens organizadas em 13 galerias, disponibilizadas gratuitamente em acesso aberto. As imagens apresentam alta resolução e servem de insumos visuais para pesquisa, ensino e comunicação em saúde, além de atender outras áreas de conhecimento, fortalecendo o acesso aberto à informação, política que norteia as atividades da FIOCRUZ. Portanto, está comprometido com a democratização e a universalização do acesso ao conhecimento de forma aberta e igualitária, atendendo a diferentes públicos desde estudantes, profissionais, veículos de informação, docentes, pesquisadores, dentre outros.

Nos últimos anos notou-se um grande crescimento de acessos e downloads na plataforma, chegando no ano de 2020 a mais de nove milhões de visitas, o que demonstra o seu grande potencial como recurso para o ensino e divulgação científica. Contudo não temos estudos da lógica de produção desses acervos iconográficos, nem o seu papel na recepção da informação visual pelo usuário. Com base nisso aspiramos novos desafios e reflexões quanto ao seu o acervo, plataforma tecnológica e sua organização.

Dessa forma, este estudo propõe analisar o valor didático de imagens científicas, potencializando a sua qualidade para o uso em materiais de divulgação científica e educacional, que compõe o acervo iconográfico do Banco Fiocruz Imagens. A metodologia empregada para a análise das imagens foi qualitativa, apoiada no referencial teórico da Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia (TCAM), elaborada por Richard Mayer, que aborda a relevância das mensagens educacionais multimídia no processo ensino aprendizagem.

Segundo Mayer (2001) muitas vezes a imagem utilizada em uma publicação não contém valor didático, pois sua função no conjunto não contribui para a fixação da informação. Ele afirma que existe uma série de condições necessárias para o alinhamento entre a aprendizagem multimídia e a cognição humana. Além disso, o uso de princípios de aprendizagem e o funcionamento cognitivo relativo à atenção, também é destacado em pesquisas que apontam o protagonismo do livro didático (COUTINHO, et al., 2010).

Estudos apontam que apesar de existirem outros meios de informação e comunicação, o livro didático ainda é uma fonte muito utilizada por estudantes e docentes na educação básica (COSTA, et al., 2017). Segundo a UNESCO (2005) o ensino de Ciências na escola brasileira tem sido tradicionalmente livresco, reafirmando a importância da qualidade da imagem inserida nesse contexto. Logo é no livro didático

que grande parte dos estudantes esperam encontrar a informação pretendida sobre determinado conteúdo. Entendemos que esse material, muitas vezes, é a única fonte que o docente e o discente possuem para o desenvolvimento das atividades.

Posto isso, temos como objetivo neste estudo apontar as características, impactos e o potencial que o acervo iconográfico do Fiocruz Imagens pode ter em materiais pedagógicos onde a visualidade tem grande importância para o aprendizado do estudante.

2 DESENVOLVIMENTO

A Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia (TCAM) foi proposta por Richard Mayer, psicólogo americano que defende a ideia de que as pessoas aprendem melhor com a associação de palavras e imagens, do que apenas por meio de palavras. A sua teoria está baseada em pressupostos defendidos por outros pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, tendo por base três pressupostos teóricos sobre a aprendizagem (Mayer, 2005): 1) o sistema humano de processamento de informação inclui dois canais, um canal visual/pictórico e outro verbal/auditivo (PAIVIO, 1986; CLARK e PAIVIO, 1991); 2) o limite humano quanto á quantidade de informação que conseguem processar simultaneamente em cada canal (BADDELEY 1986,1999), (CHANDLER E SWELLER, 1991); 3) os seres humanos participam no processo de aprendizagem ativa. Este último defende que os seres humanos tomam parte ativa no processamento cognitivo para construir uma representação mental coerente das suas experiências. Estes processos cognitivos ativos implicam prestar atenção, organizar as informações recebidas e integrar as informações recebidas com outros conhecimentos. Logo, os seres humanos são processadores ativos na busca do sentido das apresentações multimídia. A TCAM tem por base a Teoria da Carga Cognitiva (TCC) formulada por John Sweller, psicólogo educacional australiano, que a partir de experimentos relacionou a execução de tarefas complexas à aprendizagem (SWELLER, 1976), sua teoria sugere que aprendemos melhor sob condições que estejam alinhadas à arquitetura cognitiva humana. Segundo Sweller a carga cognitiva de um material instrucional está associada à quantidade de informação que a memória de trabalho pode armazenar ao mesmo tempo. Ele atribui à memória de trabalho uma capacidade limitada, portanto devemos evitar a sobrecarrega de atividades cognitivas adicionais que não contribuem diretamente para a aprendizagem em métodos e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

materiais instrucionais. Dessa forma quanto maior a carga cognitiva maior esforço o aprendiz fará para assimilar as informações apresentadas.

Para esse estudo apuramos o número de imagens constantes nas 13 galerias existentes no banco e as classificamos dentre as quatro categorias de imagens, advindas da TCAM de Richard Mayer (2001), são elas: decorativas, representacionais, organizacionais, explicativas.

Quadro 1 – Categorias de imagens e suas características, segundo a TCAM de Richard Mayer (2001).

Categorias	Característica
Decorativas	Ilustrações presentes para fins de entretenimento ou ornamento, que não acrescentando questões ao texto em estudo.
Representacionais	Ilustrações que refletem um elemento contido no texto ou todo seu conteúdo, propiciando uma descrição visual e retratando ou reforçando a informação textual.
Organizacionais	Ilustrações que representam relações entre partes e apresentam a funcionalidade de um sistema como um todo, como um mapa ou gráfico mostrando suas principais partes.
Explicativas	Ilustrações que explicam como um sistema ou estruturas funcionam através de um processo pode estar ocorrendo descrito em etapas.

Fonte: Mayer (2001), quadro elaborado pelo autor

Essa identificação é uma condição importante para a avaliação das imagens segundo sua carga cognitiva e consequentemente seu valor didático, já que em sua teoria Mayer (2001) atribui às imagens decorativas e representacionais valor didático nulo, isto é, não estariam sensíveis ou alinhadas às características do sistema cognitivo humano. Nesse sentido, apenas as imagens organizacionais e explicativas teriam carga cognitiva a serem avaliadas. Posto isso, em nossa primeira análise conseguimos apurar o número de imagens presentes nas 13 galerias e a distribuição do acervo por galerias observando sua distribuição destinada às diferentes galerias temáticas.

Em maio de 2021, o banco tinha um quantitativo de 5.201 imagens, que foram classificadas entre decorativas, representacionais, organizacionais ou explicativas.

Tabela 1 – Número de imagens por galerias no banco Fiocruz Imagens em maio de 2021.

Galerias	Categorias de Imagens		
	Decorativa Representacional	**Organizacional**	**Explicativa**
Arte	225	------	------
Castelo Mourisco	472	------	------
Comer Pra Quê?	111	------	------
COVID -19	921	------	2
Ensino	254	4	3
Ilustrações	216	6	10
Meio Ambiente	1650	------	------
Pesquisa	1099	------	------
Pessoas	483	------	------
Saúde	1233	------	------
Sustentabilidade	207	------	------

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tecnologia	181	------	1
Zika	193	4	3
Total	7.278	14	19

Fonte: elaborada pelo autor

É importante assinalar que o número de imagens analisadas foi de 5.201, mas o total de imagens por galeria de 7.278 é devido a disponibilização de imagens repetidas que atendem a diferentes temáticas. Depois de coletadas, quantificadas e classificadas o próximo passo foi avaliá-las no que tange a carga cognitiva dessas imagens, para a facilitação da aprendizagem segundo a referida teoria. Para isso, consideramos a existência de imagens sem e com valor didático e os elementos constituídos na sua construção de acordo com o modelo de Mayer. Em sua classificação ele atribui às imagens decorativas e representacionais valor didático nulo. Nesse sentido, apenas as imagens organizacionais e explicativas teriam carga cognitiva para serem avaliadas.

Para a nossa avaliação de carga cognitiva das imagens utilizamos três princípios de uma série de 12 sistematizados na TCAM, são eles: (i) princípio da coerência, que considera que o material supérfluo ou irrelevante competem por fontes cognitivas podendo desviar a atenção dos componentes importantes da lição ou dificultar a organização do conhecimento; (ii) princípio da sinalização, que considera que a mensagem inclui guias tipográficos ou linguísticos e técnicas de layout que organizam o foco do leitor para o material relevante; (iii) princípio da contiguidade especial, que considera que as palavras e imagens correspondentes devem ser apresentadas o mais próximo uma da outra na página. facilitando a busca visual na página ou em páginas distantes, colaborando para que as informações na memória sejam armazenadas mais facilmente. É importante citar que tais critérios foram escolhidos pela natureza estática das imagens avaliadas.

Para a avaliação qualitativa foram utilizados critérios estabelecidos, onde para os três princípios analisados foram atribuídos valores, sendo o valor máximo que uma imagem poderia receber igual a três (3), ao descumprir os três critérios. Também poderiam ocorrer imagens com valor dois (2), por descumprirem a dois critérios, e com valor um (1), por descumprirem à apenas um dos critérios. Desta forma, podemos atribuir às imagens no que tange a seu valor didático categorias como “com carga cognitiva baixa”, quanto a elas fossem atribuídos 1 ou 0, atendendo aos recursos cognitivos do aluno. E com “carga cognitiva alta” as

imagens com os valores 3 ou 2, com essa avaliação não atenderiam aos recursos cognitivos dos estudantes, causando grande esforço para a assimilação do conceito almejado.

Quadro 1 – Avaliação de carga cognitiva das imagens do banco Fiocruz Imagens em maio de 2021.

Imagens	Galerias Temáticas	Carga cognitiva		
		Coerência	Sinalização	Contiguidade
1	COVID-19	0	0	0
2		0	0	0
3	Ensino	0	0	0
4		0	0	0
5		0	0	0
6		0	0	0
7		0	0	0
8		0	0	0
9		0	0	0
10	Ilustrações	0	0	0
11		0	0	0
12		0	0	0
13		0	0	0
14		1	0	0
15		0	0	0
16		0	0	0
17		0	0	0
18		0	0	0
19		0	0	0
20		0	0	0
21		0	0	0
22		1	0	0
23		0	1	0
24		0	0	0
25		0	0	0
26	Tecnologia	0	1	0
27	Zika	0	0	0
28		0	0	0
29		0	0	0
30		0	0	0
31		0	0	0
32		0	0	0
33		0	0	0

Fonte: elaborada pelo autor

Foram encontradas no acervo do Fiocruz Imagens um total 33 imagens, todas avaliadas com baixa carga cognitiva, desta forma atendendo aos recursos cognitivos do aluno e elevado valor didático, ou seja, em um universo de 5.201 imagens, apenas 0,63% (33/5.201) estão em condições apropriadas para transmitir informações aos usuários, segundo a TCAM. Dessas 33 imagens 14 são organizacionais e 19 explicativas. Essas imagens foram identificadas em apenas 5 galerias, a saber: Covid-19 (2/923), Ensino (7/261), Ilustrações (16/232), Tecnologia 1/181 e Zika 7/193.

As imagens, identificadas na galeria temática Ensino foram classificadas em diferentes categorias, a figura 1 apresenta os quatro estágios do ciclo evolutivo do mosquito Aedes aegypti, o que demonstra seu caráter explicativo, já ao analisarmos a figura 2, percebemos sua natureza organizacional, apresentando caraterísticas funcionais de um “sistema”, nesse caso o mosquito Aedes aegypti.

Para a análise de carga cognitiva, avaliamos que as figuras 1 e 2 atenderam aos princípios da coerência, da sinalização e da contiguidade especial, diminuindo a carga supérflua, colaborando para que as informações na memória sejam armazenadas mais facilmente, obtendo valor mínimo dentro da nossa avaliação, assim se qualificando como imagens com baixa carga cognitiva.

Figura 1 – Imagem explicativa do ciclo evolutivo do mosquito Aedes aegypti do acervo do Fiocruz Imagens.

Fonte: Fiocruz Imagens (2020, galeria Ensino)

Figura 2 – Imagem organizacional com caraterísticas do mosquito Aedes aegypti do acervo Fiocruz Imagens.

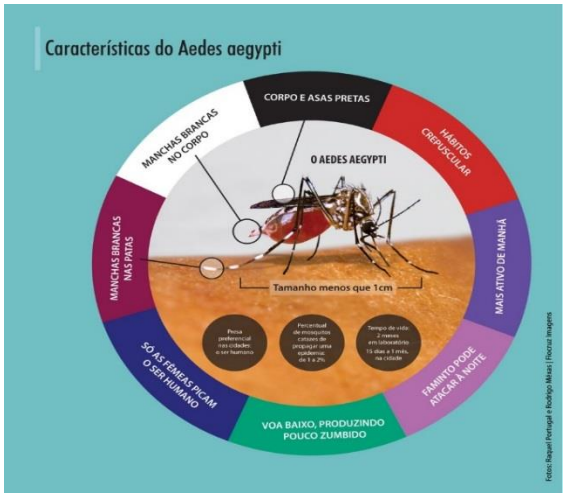

Fonte: Fiocruz Imagens (2020, galeria Ensino)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 3 – Ações de prevenção e combate ao mosquito Aedes aegypti do acervo Fiocruz Imagens.

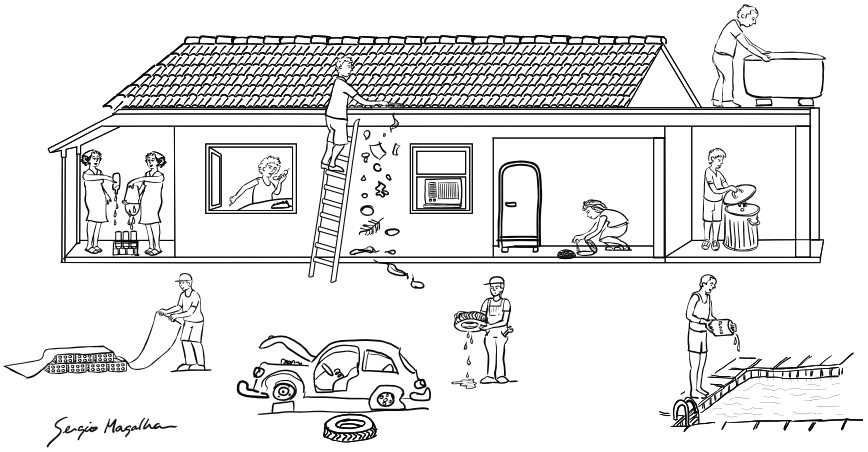

Fonte: Fiocruz Imagens (2020, galeria Ilustrações)

A figura 3 é um exemplo do potencial do acervo em atender aos princípios da TCAM, pois essa imagem poderia perfeitamente ser classificada como explicativa com um alto valor didático se ela conjugasse sua linguagem visual com a linguagem verbal, evitando assim interpretações indesejadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O potencial das imagens no cotidiano dos seres humanos é um fato incontestável, assim como o seu papel no processo ensino e aprendizagem. Entretanto, a discussão sobre o valor didático das imagens, principalmente nos materiais didáticos, como livros e materiais de divulgação, ainda, é escassa. Apesar do banco Fiocruz Imagens ter sido criado, inicialmente, com a lógica de um repositório iconográfico, neste estudo preliminar identificamos um pequeno número de imagens com valor didático no seu acervo, que são sensíveis e alinhadas às características do sistema cognitivo humano, não excedendo os limites médios da memória operacional do educando (MAYER, 2005).

Neste estudo percebemos também que a grande maioria do acervo pode atender a projetos instrucionais mais elaborados, ou seja, voltados para o ensino superior, ou para estudos de abstração imagética no campo que vem despontando no Brasil e no mundo da “CiênciArte”, o que demostra o grande potencial do banco para se inserir no contexto didático. Contudo, no que tange a educação básica necessitamos aumentar a produção, captação ou readequação de imagens projetadas para a produção de materiais didáticos, como livros, apostilas, assim como para impressos instrucionais de conteúdos de saúde, para a população.

REFERÊNCIAS

AMORIM, R. M.; SILVA, C. G. O uso das imagens no ensino de história: reflexão sobre o uso e a interpretação das imagens dos povos indígenas. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 165-187, 2016.

COSTA, M.H.C; MACENA, R.A; CRISPIM, R, C; NETO.O.M. O; SANTOS, J.O. O papel do livro didático no processo educativo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4, 2017, João Pessoa. **Anais O IV CONEDU**. Campo Grande: REALIZE, 2017. v. 1. p. 1-12.

COUTINHO, F.A; SOARES, A.G; BRAGA, S. A. M; CHAVES, A.C. L; COSTA, F. J. Análise do valor didático de imagens presentes em livros de Biologia para o ensino médio. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 10 n. 3, 2010.

MAYER, R. E. **Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MAYER, R. E. **The Cambridge handbook of multimedia learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Miller, G. A. The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. **Psychological Review**, Cambridge, v. 63, n. 2, p. 81-97, março, 1956. Disponível em: <https://pure.mpg.de/rest/items/item_2364276_4/component/file_2364275/content>. Acesso em: 30 jun. 2021.

NEVES, R. F; CARNEIRO-LEÃO, A. M. A; FERREIRA, H. S. A imagem da célula em livros de biologia: uma abordagem a partir da teoria cognitivista da aprendizagem multimídia. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 94-105, abr., 2016. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/152>. Acesso em: 30 jun. 2021.

OLIVEIRA, M. M. & SOUZA, S. M. R. O caráter Multidisciplinar da comunicação visual em hospitais. **Comunicação e Inovação**, São Caetano do Sul, v. 15, n. 29, p. 159-170, fev., 2014. Disponível em: <https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/2412/1596>. Acesso em: 30 jun. 2021.

PAIVIO, A. **Mental Representations**: A Dual Coding Approach. New York: Oxford University Press, 1986.

STRICKLAND, C. **Arte comentada:** da pré-história ao pós-moderno. Ed.13. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

SWELLER, J. Implications of cognitive load theory for multimedia learning. In: MAYER, R. E. **The Cambridge handbook of multimedia learning.** Cambridge, Cambridge University Press, 2005.

14.5.57 O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MAPEAMENTO A PARTIR DA BIBLIOTECA ELETRÔNICA CIENTÍFICA ONLINE (SCIELO)

Sílvia Ferro[1605]

Najela Tavares Ujiie[1606]

RESUMO

O artigo ora apresentado tem por finalidade explanar os dados coletados via uma pesquisa documental, relativa a um estado da arte com foco no ensino remoto. A pesquisa enquanto âmbito de coleta teve por subterfúgio uma varredura de artigos científicos no banco digital Scielo, a fim de realizar leitura e análise reflexiva dos estudos desenvolvidos dentro desta temática. Os achados da pesquisa demonstram uma produção concentrada nos anos de 2020 e 2021, uma vez que o ensino remoto foi desencadeado pelo contexto da Pandemia de COVID-19, levando a novas práticas, reflexões, estudos e pesquisa, que vem realizando a constituição de um corpus temático e de área. Ao todo na busca realizada foram elencados a partir do termo ensino remoto, 32 artigos científicos, deste universo, após leitura analítica dos títulos, resumos e palavras-chave, em correlação ao campo de interesse educação básica restringiu-se o universo para 8 artigos, os demais estão relacionados ao ensino superior. Por se tratar de um tema recente o artigo cumpre o papel de mapeamento do estado do conhecimento acerca do ensino remoto na educação básica dentro do escopo do banco de dados Scielo, que tem confiabilidade na comunidade científica. O trabalho toma corpus e importância ao dimensionar os estudos e produções publicizadas, sendo base referencial e ponto de partida que justifica o desenvolvimento de pesquisa subsequente de dissertação que tem por intuito dimensionar o ensino remoto no ensino médio em correlação com as concepções e práticas de professores de matemática, área inexplorada ao que se apresenta no universo da investigação realizada. Assim, encerramos o estudo tecendo ponderações relativas ao já pesquisado, que poderá compor parte substancial de um estudo científico de qualidade.

Palavras-chave: Ensino remoto. Educação básica. Estado do conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

Com a pandemia a necessidade de adaptação em diversas esferas sociais, bem como, nas práticas laborais, nas relações familiares, na educação, entre outras, surgiu de forma intensa. No âmbito educacional as aulas presenciais foram suspensas

[1605] Licenciada em Matemática. Bacharel em Direito. Especialista em Ensino de Matemática e Gestão Escolar. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí (UNESPAR/Paranavaí). Professora de Matemática do Estado do Paraná. E-mail: silvinhaferro@hotmail.com.

[1606] Pedagoga. Psicopedagoga. Especialista em Educação Infantil. Mestre em Educação. Doutora em Ensino de Ciências e Tecnologia. Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí (UNESPAR/Paranavaí). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). E-mail najelaujiie@yahoo.com.br.

para preservar a vida de estudantes, seus familiares e profissionais da educação. Nessa seara emergiu e nasceu o ensino remoto emergencial.

Diante desse quadro que foi instaurado a nível mundial e nacional, o presente artigo é uma pesquisa exploratória inicial no âmbito educacional, que tem por objetivo focalizar o ensino remoto em correlação com a educação básica pela via da realização de um estado do conhecimento acerca do que já foi produzido. Para melhor compreensão do que se refere o estado do conhecimento, Soares (1989) realiza uma explanação significativa evidenciando que na evolução da ciência é importante a ordenação da produção científica, análise, integração e identificação das diferentes perspectivas evidenciadas, para compreensão de lacunas, vieses e novos percursos a serem trilhados na pesquisa científica.

As pesquisas mediatizadas pelo estado de conhecimento podem dimensionar o produzido e apontar novos caminhos de investigação, por esta via é que a escolhemos para guiar nossa pesquisa dentro da temática ensino remoto em correlação com a educação básica, junto ao banco de dados do Scielo.

A varredura elencou 32 artigos científicos na Biblioteca Eletrônica Científica Online (Scielo), a coleta dos trabalhos analisados neste artigo foi realizada no primeiro semestre do ano de 2021. Os dados foram obtidos através de uma pesquisa simples, os verbetes utilizados foram ensino remoto, e houve filtragem a partir do título, resumo e palavras-chave: ensino remoto na educação básica, sendo produções brasileiras dos anos de 2020 e 2021. A partir desses 32 artigos científicos houve uma análise individual dos resumos para a busca de trabalhos direcionados para a educação básica, que evidenciaram 8 artigos científicos que compõe a análise explicitada adiante neste estudo.

O artigo exposto foi estruturado em dois tópicos e no final apresenta as considerações pertinentes do trabalho. O primeiro tópico desenvolve a fundamentação teórica do estudo com foco na discussão de conceitos que ancoram a pesquisa. O segundo tópico proporciona uma análise sistemática dos artigos coletados.

2 EDUCAÇÃO BÁSICA, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E ENSINO REMOTO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Primeiramente vamos tratar de forma conceitual o que seria educação, a partir do artigo 205 da Constituição Federal:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.60).

Através da Constituição Federal, a educação se torna dever do Estado e da família, sendo um direito de qualquer cidadão, sem distinções de etnias, classe social, opção religiosa ou orientação sexual, o seu objetivo é o pleno desenvolvimento da pessoa, para que este seja capaz de viver em sociedade de forma digna, exercendo os direitos de uma pessoa civil.

Utilizando a lei que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), faremos uma breve demarcação de como a educação brasileira é organizada, o artigo abaixo descreve a composição da educação escolar:

> Art. 21. A educação escolar compõe-se de:
> I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
> II - educação superior (BRASIL, 1996, p. 19-20).

Como podemos notar no artigo acima citado a educação escolar é formada por educação básica e educação superior, os dois níveis de educação possuem suas especificidades de forma ampla e complexa. O presente trabalho visa a análise sistemática apenas da produção realizada sobre a educação básica, no que tange o ensino remoto.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996) educação básica tem por finalidade formação integral do educando, para progressão nos estudos, exercício da cidadania e inserção no mercado de trabalho. Para que o educando se torne um cidadão consciente e crítico dos seus direitos e deveres diante a sociedade faz-se necessário um processo de ensino-aprendizagem eficiente, que seja capaz de realizar essa transformação.

O processor ensino-aprendizagem é a base da educação escolar, e deve ser encabeçado por professores que tenham compromisso social e pedagógico com seus alunos. Por esta via Freire (1996, p. 24) pondera: “Quando vivemos a autenticidade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética".

Freire (1987) faz crítica a educação bancária, acredita que com ela não há conhecimento, uma vez que os educandos são encaminhados apenas para a memorização dos conteúdos, não levando em consideração a curiosidade e a criticidade, são depósitos passivos de conhecimentos. A educação na sua concepção ganha nova compreensão é libertadora, problematizadora, transformadora, emancipatória, ato cognoscente.

Portanto, o processo ensino-aprendizagem só ocorre quando o sujeito participa ativamente desse processo, levando em consideração o ser humano em questão. O educando não é uma pessoa vazia que chega à escola para depositarem conhecimento, tem sua história e conhecimentos que devem ser utilizados para que este busque aprender de uma forma libertadora, sem ser pressionado por métodos e pelo autoritarismo. Não podemos ter um viés diferente no ensino remoto, se a educação é libertadora, os educandos não podem ser desanimados com a memorização de conteúdo, mas estimulados para que agucem a curiosidade e a criticidade.

A educação tem importância evidente no desenvolvimento do cidadão, mesmo no contexto pandêmico e em tempos de distanciamento social. Para que a aprendizagem não fosse freada ou minimizada durante a pandemia, o ensino remoto foi implantado com o intuito de assegurar as finalidades da educação básica.

Moreira e Schlemmer (2020, p. 8) tem por definição que o ensino remoto emergencial é "[...] uma modalidade de ensino ou aula, que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes". Os autores ponderam ainda que "[...] o processo é centrado no conteúdo e a comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência" (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020, p. 9).

Os autores Moreira e Schlemmer (2020) aprofundam a compreensão do ensino remoto como processo de transposição da realidade presencial a realidade digital, com metodologias, conteúdos e práticas pedagógicas típicas do universo educativo presencial, mas implicados pela urgência de ressignificar as ações educativas e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formativas, a fim de promover uma educação de qualidade, designada como educação OnLife.

Mitura e Ujiie (2021) tendo por foco o conceito de educação OnLife dos autores supracitados articulam uma discussão do ensino remoto voltada a primeira etapa da educação básica, a partir da qual tomamos base de que o ecossistema educativo e social do contexto que emerge da pandemia torna vida, educação e tecnologia um todo indissociável, assim como educação e humanização, num paradigma emergente que congrega realidade física e virtual, online e offline são híbridos da relação social e educacional. Demandando adequações e transposições das ações educativas em seu todo, cotidiano educacional, gestão educacional participativa e negociada, ação docente, compromisso social e pedagógico, com ancoragem na tríade acolhimento, cuidado e educação.

Diante de tantas dificuldades já enraizadas em seus próprios lares, os educandos precisam de um equilíbrio emocional no contexto pandêmico, mas também da competência científica dos seus docentes. Todos os obstáculos já vivenciados no ensino presencial, tornaram-se extremamente complexos com o fechamento das escolas. O ensino remoto foi uma alternativa emergencial para apoiar a aprendizagem dos alunos, que possui limites, mas também potencialidade em seu bojo.

3 ANÁLISE DO MAPEAMENTO: ESTADO DO CONHECIMENTO DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A coleta dos trabalhos analisados neste artigo foi realizada no primeiro semestre do ano de 2021, na Biblioteca Eletrônica Científica Online (Scielo). Para encontrar os dados obtidos foi utilizada uma pesquisa simples, os verbetes utilizados foram ensino remoto, e houve filtragem a partir do título, resumo e palavras-chave: ensino remoto na educação básica de forma individual. Com esta varredura foi encontrado 32 artigos científicos, que foram analisados.

Diante dos 32 trabalhos elencados, foram excluídos 24 por se tratar de estudos voltados para o ensino superior, resultando 8 sobre a educação básica para análise minuciosa, ou seja, apenas 25% dos artigos encontrados está voltado para a educação básica, que comprende: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Tabela 1 – Organização dos 8 artigos estudados em cronologia decrescente

Ano de Pub.	N°	Título	Autores	Instituição	Periódico
2021	1	Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública	-Macedo, Renata Mourão	Universidade De São Paulo – São Paulo (SP), Brasil	Estudos Históricos (RJ)
2021	2	**Aprendizagem histórica em tempos de pandemia**	-Nicolini, Cristiano; -Medeiros, Kênia Érica Gusmão.	Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás – Goiânia (GO), Brasil	Estudos Históricos (RJ)
2021	3	**Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares**	-Machado, Roseli Belmonte; -Fonseca, Denise Grosso da; -Medeiros, Francine Muniz;	Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Porto Alegre (RS), Brasil	Movimento (RS)
2021	4	Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais	-Lunardi, Nataly Moretzsohn Silveira Simões; -Nascimento, Andrea; -Sousa, Jeff Barbosa de; -Silva, Núbia Rafaela Martins da; -Pereira, Teresa Gama Nogueira.	Centro Universitário FIEO (UNIFIEO), Osasco/SP – Brasil	Educação & Realidade (RS)
2020	5	**A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências**	-Oliveira, João Batista Araujo e; -Gomes, Matheus; Barcellos, Thais	Instituto Alfa e Beto, Brasília, DF, Brasil	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (RJ)
2020	6	**A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia**	-Guizzo, Bianca Salazar; -Marcello, Fabiana de Amorim;	- Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.	Educação e Pesquisa (SP)
2020	7	**(Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do (im)possível**	-Almeida, Luana Costa; -Dalben, Adilson.	Universidade Federal de São Carlos – Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas – São Carlos (SP), Brasil	Educação & Sociedade (SP)
2020	8	**Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia**	-Charczuk, Simone Bicca	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil	Educação & Realidade (RS)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com a tabela 1, temos elencados os artigos que foram selecionados possibilitando analisar as pesquisas científicas que corroboram para delinear o estado do conhecimento do ensino remoto na educação básica, neste momento.

Com relação as instituições de localidade dos trabalhos podemos mapear 3 na região sudeste (37,5%), sendo vinculados a Universidades do Estado de São Paulo, 3 na região sul (37,5%), vinculado a Universidades do Rio Grande do Sul, e, 2 na região centro-oeste (25%), um vinculado a Universidade de Goiânia e um vinculado a Universidade de Brasília, Distrito Federal.

No que diz respeito aos periódicos que publicizaram os artigos 5 são localizados na região sudeste (62,5%), sendo três no Rio de Janeiro e dois em São Paulo, e, 3 na região sul (37,5%), no Rio Grande do Sul.

No universo pesquisado evidenciamos que nenhuma investigação ou publicização tem localidade na região sul, vinculada ao Estado do Paraná âmbito de nosso pertencimento.

Considerando o número de autores nos oito trabalhos, registramos vinte e um autores, apenas 2 artigos foram escritos por um único autor, sendo 6 com múltiplos autores, o que registra uma média ponderada de 2,6 autor por trabalho.

No que tange a vinculação ensino remoto e a educação básica, os trabalhos coletados não tiveram um foco exclusivo em uma única etapa de ensino, assim registramos 4 pesquisas que correlacionam a educação básica com o ensino remoto (50%), em seu todo articulatório educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Temos 2 trabalhos que articulam educação infantil e ensino fundamental (25%) e 2 trabalhos que articulam ensino fundamental e ensino médio. Do universo de 6 trabalhos com correlação no ensino médio (75%) nenhum deles tem foco no campo da matemática, escopo do nosso interesse.

Com base na leitura analítica dos resumos observamos os elementos estruturais da composição em cinco categorias: 1. apresentação da temática; 2. objetivos da pesquisa; 3. base teórica; 4. método e quadro metodológico de encaminhamento da pesquisa; e, 5. principais resultados alcançados. A tabela 2 expõe a análise das categorias, sendo demarcado com um x vermelho as categorias inexistentes e um s azul as categorias identificadas nos resumos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tabela 2 - Análise dos elementos estruturais dos resumos dos artigos coletados

Elementos estruturais	ARTIGOS COLETADOS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Ap. da Temática	s	s	s	x	s	s	s	s
Objetivos da Pesquisa	s	s	s	s	x	s	s	x
Base Teórica	x	x	x	x	x	s	x	s
Método ou Metodologia	s	s	s	s	x	s	s	x
Resultados	s	s	s	s	s	s	s	s

Fonte: Elaborado pelas autoras

Com relação a categoria apresentação da temática, observa-se que temos 7 artigos que demonstra esta composição em seu resumo, ou seja, diante desse estudo 87,5%, faz de claramente a apresentação da temática em seu resumo.

Levando em consideração a categoria dos objetivos da pesquisa, tem-se 6 artigos que deixa de forma explicita o intuito da investigação, portanto 75% faz a delineação dos objetivos que norteia o trabalho.

No que tange a base teórica explicitada nos resumos, apenas 2 resumos a indicam com clareza, referenciando um a psicanálise e outro Michel Certeau.

Com relação ao método e quadro metodológico de encaminhamento da pesquisa 6 resumos exibem detalhadamente a metodologia empregada, ou seja, 75% do total analisado. Ao identificar a metodologia empregada nos artigos selecionados tem-se apenas 1 (12,5%) trabalho realizado utilizando a pesquisa bibliográfica, no qual fica evidente que o autor se baseou em dados estatísticos retirado de sites, revista e jornais, organizando-os de uma forma que os resultados obtidos encaminharam a sua interpretação.

Os outros 5 trabalhos foram enquadrados metodologicamente como estudo de caso. Por se tratar de um assunto atual com poucas referências é importante a análise desses resultados pois abordam o ensino remoto na educação básica em articulação com a prática pedagógica, a experiência e a concepção dos participantes da pesquisa.

Segundo Yin (2005), “o uso do estudo de caso é indicado quando existe um conjunto de eventos contemporâneos”. O autor afirma que o estudo de caso é uma investigação empírica que permite o estudo de um fenômeno contemporâneo como nesse caso o ensino remoto, principalmente quando ainda não há um entendimento amplo sobre o fenômeno estudado e o contexto na vida real.

Na última categoria no que diz respeito aos resultados obtidos todos os resumos apresentam de forma explicita. Com relação aos resultados, é importante

frisar que muitos problemas emergiram no âmbito educacional durante a pandemia, vou destacar os principais que tiveram reincidência em praticamente todos os artigos analisados em questão.

A falta de acesso há aparelhos eletrônicos, bem como uma internet com capacidade para conectar os alunos nas aulas online e resolverem as atividades propostas nas plataformas. Muitos casos apontaram que os alunos tiveram seus aparelhos quebrados, ou com defeitos, ou por falta de pagamento da internet, acabaram ficando um período sem participar das aulas.

Com a pandemia a rotina dos lares mudaram, muitos alunos abandonaram as aulas devido a necessidade econômica de suas famílias, acarretando trabalhar no horário que deveriam estar estudando. Houve situações em que os alunos não saiam para trabalhar, mas assumiram todas as tarefas de casa para ajudar sua família.

A falta de organização das famílias também foi um ponto bastante evidenciado, onde o aluno até possuía o acesso tecnológico necessário e tempo disponível, mas não organizava esse tempo para assistir as aulas e nem para fazer as atividades.

Os problemas existentes no ensino presencial foram transferidos para o ensino remoto e agravados. Mesmo sendo um recurso emergencial e paliativo, não se esperava sua necessidade durante tanto tempo.

Outro ponto abordado foi a mudança drástica para os educadores, que em pouco tempo tiveram que aprender a utilizar recursos tecnológicos que não estavam incorporados, até então, em suas rotinas.

O presente artigo ao se encaminhar para seção final demarca que alcançou seu objetivo em apresentar e analisar os estudos realizados com verticalidade ao ensino remoto na educação básica e deixa nítido como esse nível foi pouco explorado, podendo nortear trabalhos e pesquisas posteriores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado não finaliza a investigação neste campo por se tratar de uma análise que possui enfoque na plataforma Scielo nos anos 2020 e 2021, apenas abre caminhos para posteriores pesquisas.

É fundamental frisar que o presente artigo está voltado para a análise da produção científica sobre o ensino remoto na educação básica, identificando os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

artigos coletados, bem como sua rigorosidade científica ao apresentar o resumo levando em consideração a análise das categorias: apresentação da temática; objetivos da pesquisa; base teórica; método e quadro metodológico de encaminhamento da pesquisa e principais resultados alcançados as metodologias apresentadas.

Com a análise concretizada neste presente artigo, verificou-se que os estudos realizados sobre o ensino remoto na educação básica foram pouco explorados, nenhum dos trabalhos coletados focaram no ensino da matemática separadamente. É importante frisar que cada disciplina possui suas especificidades, sendo necessário um aprofundamento em cada uma delas.

Também há a necessidade de pontuar que os problemas existentes no ensino presencial foram transferidos para o ensino remoto e agravados, impulsionando assim para pesquisas posteriores. Este artigo norteará trabalhos futuros para que ocorra uma produção científica significativa sobre o assunto, poupando tempo dos pesquisadores e delineando investigações necessárias para a elaboração de novos conceitos acerca do ensino remoto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/1996. Brasília-DF: Imprensa Oficial da União, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MITURA, Marlei; UJIIE, Nájela Tavares. O ensino remoto mediatizado por tecnologias: interação literatura infantil, o brincar e a criança pré-escolar. In: MARAIA, Luciana Gonçalves de Oliveira. **O ensino e a aprendizagem na era digital um processo mediado pelas tecnologias.** Santa Maria-RS: Arco Editores, 2021, p.120-131.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. In: **Revista UFG**., v. 20, 2020, p.1-35. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil:** o estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC,1989.

YIN, Robert K**. Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

14.5.58 O INSTAGRAM COMO AMBIÊNCIA AUTOFORMATIVA E A RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA NA ERA DIGITAL: PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA DE CURADORIA DE CONHECIMENTOS

Wilzelaine Aparecida Hanke[1607]

Jociana Maria Bill Kaelle[1608]

Eduardo Fofonca[1609]

Nuria Pons Vilardell Camas[1610]

RESUMO

Pensar os espaços de autoformação e formação docente na contemporaneidade não resume-se tão somente aos espaços considerados clássicos, visto que o conhecimento não encerra-se apenas no seio das instituições escolares. Além disso, não se pode ignorar a alta complexidade de nossa sociedade direcionada pelas tecnologias de comunicação e informação. O professor, nesse contexto, é impulsionado a novas e desafiadoras exigências; transitando por espaços que são físicos como também virtuais, ou seja, espaços ubíquos, multidimensionais e multifacetados que potencializam a aprendizagem dos sujeitos. As redes sociais, ambiências digitais, que constituem-se em espaços de interação e comunicação, portanto, possibilitam um olhar para si e para o outro no que tange aos saberes e fazeres dos chamados teachergrams, termo que se popularizou entre os usuários da rede social Instagram para se referir ao educador que se apropria desse dispositivo virtual imersivo no compartilhamento de seus saberes; desenvolvendo, entre outras competências indispensáveis à docência, a digital. Associado a essa competência, amplia seu letramento digital e sua capacidade de curador de conhecimento num movimento que serve de espelho. Dessa forma, pretende-se aqui, refletir sobre a autoformação e formação do professor possibilitada por esse dispositivo virtual imersivo, aliado ao letramento digital e as práticas de curadoria do conhecimento.

Palavras-chave: Instagram. Formação docente. Educação. Curadoria do conhecimento. Teachergrams.

1 INTRODUÇÃO

[1607] Mestranda no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “Educação, Tecnologias e Linguagens” vinculado ao CNPq.. Curitiba/Paraná. E-mail: wil.hanke@gmail.com.

[1608] Mestranda em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “Educação, Tecnologias e Linguagens” vinculado ao CNPq.. Curitiba/Paraná. E-mail: jocianabill@gmail.com.

[1609] Pós-doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Professor do Programa de Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná e Professor Visitante do Programa Internacional em Educação da Logos University Int. (EUA). E-mail: eduardo.fofonca@ifpr.edu.br

[1610] Doutora em Educação: Currículo - PUC/SP. Profa. Associada ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino - DTPEN - Setor Educação - Universidade Federal do Paraná. E-mail: nuriapons@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A apropriação do conhecimento não encerra-se somente no seio das instituições escolares, ao contrário, se faz presente nas mais diversas esferas sociais e constitui-se ao longo da formação do docente. O professor, da atualidade, que tem ao seu dispor o uso de novas tecnologias e recursos pertencentes ao arsenal científico e cultural, transita entre as ações formativas promovidas em seu tempo e espaço de formação e as possibilidades ubíquas.

A ubiquidade, compreendida como espaço multidimensional e multifacetado, reforça e fomenta o conhecimento potencializando a aprendizagem dos indivíduos, não restringindo-os a um conjunto fechado de ideias, concepções ou possibilidades de compreensão de mundo que não é unicamente físico; mas também, virtual.

De acordo com Hanke e Kaelle (2021a), a educação formal está cada vez mais blended (misturada, híbrida), portanto, o docente precisa compreender suas práticas nos múltiples espaços cotidianos, incluso os digitais. Além disso, há que se pensar os tempos e espaços de formação do docente levando em consideração aqueles que a escola - até bem pouco tempo atrás, única detentora do conhecimento científico, cultural e formativo - mesmo a contragosto, começa a dividir espaço: as redes sociais.

Essas ambiências virtuais, como bem se sabe, constituem-se em espaços de interação e comunicação. Se há um tempo atrás objetivavam o “olhar para o que o outro estava fazendo”; atualmente, têm ganhado um novo sentido para sua existência: o olhar para o que o outro está discutindo, construindo e para o que se pode aprender com as vozes que nelas ecoam.

Nesse sentido, a discussão que pretende-se aqui é a de refletir sobre a (auto)formação docente possibilitada pelo dispositivo virtual imersivo Instagram, aliado ao letramento digital e as práticas de curadoria do conhecimento.

2 COMPETÊNCIAS DIGITAIS E A CURADORIA DO CONHECIMENTO: RECONDUZINDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE AUTOFORMAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Uma das características da sociedade contemporânea é a alta complexidade, decorrente das inúmeras e fugazes mudanças diretamente impulsionadas pelas tecnologias de comunicação e informação; impulsionando os sujeitos a novas e desafiadoras exigências. A docência, nesse sentido, esgueira-se entre um ambiente

imersivo e outro, com a incubência de contribuir para o aprimoramento do uso das tecnologias digitais pelos seus estudantes, antes, contudo, apropriando-se dela como forma de reconduzir sua prática.

Diante dessa alta complexidade que a BNCC[1611] define como competência "a mobilização de conhecimento (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BNCC, 2018, p. 8). Nesse sentido, desenvolver a competência digital não resume-se a aprender e a desenvolver habilidades tecnológicas. Soma-se a aquisição de conhecimentos, valores e atitudes, ética e regulação sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação, além da reflexão e uso responsável dos dados obtidos de forma a extrair o máximo proveito dessa interação, conforme exposto pelo European Digital Competence Framework for Citizens (Quadro Europeu das Competências Digitais para os Cidadãos).

O profissional docente incorpora em suas tarefas pedagógicas não mais e apenas a transmissão do conhecimento, do qual já não é detentor mor. Cabe-lhe mediar os processos e tornar-se curador do conhecimento que, segundo Bhargava (2011), "é o ato de encontrar, agrupar, organizar ou compartilhar o conteúdo melhor e mais relevante sobre um problema específico", ou seja, na visão de Hanke e Kaelle (2021b, s.p.), "servirá como uma forma de auxiliar os indivíduos na escolha dos recursos que lhes possam ser mais proveitosos na realização de suas tarefas e no alcance dos objetivos no contexto do qual fazem parte". De acordo com Camas, Fofonca e Hardargh (2020), a educação é o segmento que:

> [...] conquista uma maior potencialidade de curar diante dos avanços das tecnologias digitais e imersivas, possibilitando dizer que a mola mestra propulsora ou o próprio coração de um desenvolvimento curador é a criticidade na pesquisa, como também é por meio da curadoria que ocorre a intersecção entre pesquisa e autoaprendizagem (CAMAS; FOFONCA; HARDAGH, 2020, p. 120).

Nessa associação, outras competências essenciais são igualmente desenvolvidas, ampliando a capacidade de docentes e discentes em otimizar o tempo para novas aprendizagens, aumentar o repertório sócio-econômico-cultural

[1611] Base Nacional Comum Curricular. Documento norteador para a Educação Básica brasileira, homologado em 2018.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

viabilizando a criatividade e inovação em ambientes colaborativos que promovam a resolução de conflitos e problemas. Ademais, amplia-se para o docente o espaço de interação com seus pares e, consequentemente, abre possibilidades, antes não pensadas, para sua autoformação.

Esse movimento que exigirá do docente seu letramento digital que, segundo, Xavier (2012):

> Implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digitalmente pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais, como imagens e desenhos. (XAVIER, 2012, p.2).

E que, na contribuição de Buzato (2006), sustentam-se , entrecruzam-se e apropriam-se bilateralmente e constantemente por intermédio dos dispositivos digitais imersivos, em contextos em que há limitação geográfica, temporal e sociocultural quanto aos mediados eletronicamente; fazendo com que esse profissional ao utilizar-se das redes sociais - em foco nessa reflexão: o Instagram -, para dar voz ao seu conhecimento e dialogar com os seus pares, recorra indiscutivelmente à curadoria de um conhecimento que não se resume aos proporcionados por seu ambiente de atuação que, muitas vezes, não abarca sua curiosidade, interesse e necessidade.

Ressalta-se que não se trata apenas de ser um consumidor de conteúdo. Ao contrário, a viabilidade de se posicionar como produtor de conteúdo encoraja o docente a tornar-se um sujeito explorador do conhecimento. Uma exploração que requer o refinamento próprio de quem tem um olhar crítico e perspicaz sobre suas necessidades e tem suas expectativas que reverberam no outro e, portanto, selecionará minunciosamente o que de fato lhe será útil em sua trajetória profissional. Portanto,

> [...] esse sujeito, peça-chave das ações educativas, dotado de letramento digital, será um orientador das discussões encadeadas em ambientes presenciais e virtuais, cabendo-lhe ainda, a atenção às novas fontes de informação para transformá-las junto aos seus educando (HANKE; KAELLE, 2021c, p 60).

Não apenas aos seus educandos, mas aqueles que formaram sua comunidade de educadores ávidos por pensar suas práticas, de ampliar seu repertório pessoal, social, profissional. Destarte, a reflexão que se propõe é justamente a de pensar o Instagram como um espaço autoformativo numa perspectiva imersiva de conhecimento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 O INSTAGRAM COMO ESPAÇO AUTOFORMATIVO NUMA PERSPECTIVA IMERSIVA DE CONHECIMENTO

Em 2010, com um financiamento adquirido após mostrar seu protótipo de um aplicativo multifacetado, Kevin Systrom, reúne uma equipe, na qual ingressou Mike Krieger que conhecia desde os tempos da faculdade e tornaria-se o co-fundador do Instagram; lançado no mesmo ano e que trazia uma resposta avassaladora aos esforços e expectativas dos dois jovens.

Se, inicialmente, era visto como uma rede social para comunicação e, sobretudo, compartilhamento de fotos, conquistou espaço na estratégia digital de empresas à medida que foi ganhando mais funcionalidades. Com o advento da crise sanitária que assolou o mundo no ano de 2020[1612], essa rede tornou-se, também, espaço para a realização de experimentos de caráter pedagógico, ou seja,

> [...] a versatilidade dessa rede social ainda permite ao usuário intercambiar experiências formativas, implicando destacar que, por produzir respostas imediatas às publicações, o "Insta" facilita a compreensão do processo de construção de conceitos, criando espaços a partir do embate de ações, dentro da perspectiva de personalização e autonomia (SANTOS; MENESES, LINHARES, 2021, p. 6).

Ademais, fortalecem-se o networking, o compartilhamento de pontos de vista quanto à maneira que os discentes aprendem e, num movimento quase imperceptível, assumem coletivamente a responsabilidade de buscar estratégias que elevem o engajamento discente e a progressão profissional almejada, avaliam e se auto avaliam; configurando-se numa imensa comunidade docente que o limitado espaço da formação e autoformação clássica não comporta. Além disso, supera-se um vilão da docência: o individualismo. Perrenoud e seus colaboradores (2002), argumentam, citando outros autores, que as instituições que conseguem transformar-se em:

> [...] comunidades aprendizes organizadas em redes têm mais chance de instaurar e manter uma dinâmica duradoura, na medida em que essas redes

[1612] Em março de 2020, a OMS (Organização Mundial da Saúde) declarou uma pandemia de difícil controle e de uma rápida contaminação e disseminação global. O mundo não estava preparado para o enfrentamento da Covid-19, uma nova doença com seus primeiros casos em Wuhan, na China. Isso fez com que países inteiros precisassem se adaptar para o seu enfrentamento, a fim de amenizar a curva de contaminação do vírus. Assim, as tecnologias, o mundo digital e virtual, passaram a ser mais presentes no cotidiano dos indivíduos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> permitem aos professores não apenas se socorrer, em termos de intercâmbio de práticas e de competência, mas também de construir uma nova identidade profissional" (PERRENOUD; et.al, 2002, p. 96).

Aos poucos, por conta do movimento crescente dos chamados teachergrams, professores que possuem um perfil no Instagram para compartilhamento de publicações relacionadas ao seu universo profissional - indo de memes a Lives, formação de grupos de pesquisa e workshops - as instituições escolares têm percebido o potencial do Instagram para a formação do professor, mesmo que ainda de forma singela. Em contrapartida, os docentes apropriaram-se dessa ambiência digital e fazem desse espaço, também, uma oportunidade para se constituírem empreendedores.

Como se pode perceber, as redes sociais, em particular o Instagram, é uma opção para que os professores das mais diversas áreas e segmentos encontrem (na medida que seguem outros professores) e promovam (na medida que são seguidos por seus pares e, até, por discentes) conteúdos e dicas de estudo, materiais que auxiliam a prática docente, dicas de preparação para exames e produções científicas, perfis que servem como motivação e inspiração. A gama de possibilidades na esfera educativa é ampla, tornando-se ainda mais vasta e de acesso potencializada pela ambiência virtual Instagram.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano de 2020, essa rede social ampliou a sua liderança global em um percentual de aproximadamente 30%, segundo dados levantados pela Socialbakers e indicados por Alves (2020). Isso possibilita compreender o bojo educativo que está relacionado à autoformação e à formação docente por meio desse dispositivo imersivo digital. Principalmente, ao fazer uma breve pesquisa por ele, percebem-se inúmeros perfis dos chamados teachergrams: os professores do/no Instagram.

Diante disso, salienta-se que esta rede virtual fomenta os processos de autonomia e empodera o docente no que tange à seleção do conhecimento que aglutina saberes ao seu fazer didático-pedagógico. Além do mais, por se tratar de um ecossistema comunicativo aberto e democrático, entrelaça-se através de teias que criam espaços colaborativos (nos quais os anseios, as angústias, as necessidades e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

interesses integram-se) e fazem um convite à reflexão, à aprendizagem, à cocriação e ao empenho coletivo de mudanças nos cenários educativos - dos mais amplos e diversificados.

Em face do exposto neste trabalho, que buscou refletir acerca da autoformação e da formação docente possibilitadas pelo dispositivo virtual imersivo Instagram, tendo como aliados o letramento digital e as práticas de curadoria do conhecimento, evidenciou-se, com as análises e estudos arquitetados, que se faz extremamente relevante seguir com as problematizações de métodos educativos e de formações que permeiam espaços torpes, rígidos e fechados e que estas abram espaço para a reavaliação e revisão de métodos e práticas, na busca de propor possibilidades que potencializem a própria prática educativa docente.

Da mesma forma, entende-se neste estudo que a discussão acerca da temática discorrida não se finda, portanto, nestas linhas, mas pretende-se demonstrar a imensidade deste ambiente imersivo para além da comunicação, avançando como uma potencialidade para os processos formativos, partindo de um movimento reflexivo-colaborativo, se faz um espaço efetivo de formação e autoformação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Soraia. **Estudo mostra que Instagram tem ampliado liderança sobre Facebook durante pandemia** . B9, 2020. Disponível em: <https://www.b9.com.br/126335/estudo-mostra-que-instagram-tem-ampliado-lideranca-sobre-facebook-durante-pandemia/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BHARGAVA, R. **Os cinco modelos de curadoria de conteúdo**. Disponível em: https://www.rohitbhargava.com/2011/03/the-5-models-of-content-curation.html. Acesso em 14 jul.2021.

BRASIL. Base Nacional Curricular – BNCC**. Ministério da Educação (MEC).** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br.

BUZATO, M. E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO: EDUCAREDE: Educação, Internet e Oportunidades. Memorial da América Latina, nº 3, 2006, São Paulo. **EucaRede,** p. 1–14.

CAMAS, N. P.V. FOFONCA, E. HARDAGH, C. C. Pesquisa Narrativa e Curadoria do Conhecimento na cultura digital. Vol. 3. N.1. março/abril 2020. **Revista de Educação à distância e Elearning**.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

HANKE, W. A; KAELLE, J. M. B. Produção Docente em Pares: uma experiência de metodologia ativa e curadoria do conhecimento. In: SILVA, A. J. N. (Org.). **Educação em verso e reverso: dos aportes normativos aos aspectos operacionais.** Ponta Grossa: Editora Atenas, 2021(a). p. 172183.

HANKE, W. A; KAELLE, J. M. B. A prática pedagógica da docência na Educação Básica centrada numa perspectiva de letramento digital e curadoria do conhecimento. In: I INTERNATIONAL COLLOQUIUM ON EDUCATION AND IMMERSIVE TECHNOLOGIES, **Revista Científica Cognitionis**. Brasil. Logos University International, UNILOGOS: Miami, Flórida, 2021(b), s.p. Disponível em: https://cognitioniss.org/resumos-i-coloquio-int-de-educacao/ . Acesso em 14 jul.2021.

HANKE, W. A; KAELLE, J. M. B. Letramento digital e curadoria do conhecimento: uma nova perspectiva para a prática pedagógica da docência na educação básica. In: FOFONCA, E; CAMAS, N. P. V. (Orgs.). **Dos letramentos aos multiletramentos: percursos históricos e práticas escolares na cultura digital**. Rio de Janeiro, Business Graphics Editora, 2012(c). p. 56-66.

KINAST, R. **Os cinco modelos de curadoria de conteúdo**. Disponível em: https://www.rohitbhargava.com/2011/03/the-5-models-of-content-curation.html. Acesso em 14 jul.2021.

PERRENOUD, P; THURLER, M. G. MACEDO, L. MACHADO, N. J. ALLESSANDRINI, C. D. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PUNIE, P. **A história do Instagram.** Luxemburgo, 2013. Disponível em: https://www.oficinadanet.com.br/historiasdigitais/29859-historia-do-instagram. Acesso 16 jul. 2021.

SANTOS, S.C. MENESES, A. S. de J. LINHARES, R. N. Uso pedagógico do Instagram a formação de professores da Educação Básica na pandemia da COVID- 19. In: 10º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO - SIMEDUC. n. 10, 2021. **Anais do SIMEDUC.** 2021. p. 1-15. Disponível em: https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/14861 . Acesso em 16 jul. 2021.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. **Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional**, p. 9, 2012.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.59 O LETRAMENTO DIGITAL PARA JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS NA PRÁTICA

Camila Maria da Silva

Kely-Anne de Oliveira Nascimento

RESUMO

Durante a pandemia vivemos um certo movimento com o letramento digital considerando a Educação de Jovens e Adultos, sobretudo os idosos, que mais isolados pois são do grupo de risco, tiveram que se afastar das pessoas e se manterem em casa a fim de ficarem protegidos do novo Coronavírus – COVID 19. Sobre esse fato nos questionamos: como podemos contribuir para o letramento digital nas aprendizagens de Jovens e Adultos? Este trabalho consiste em um relato de experiência realizado após uma atividade do componente curricular Educação de Jovens e Adultos – EJA, do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada da cidade de Campina Grande – PB. Para responder esse questionamento, realizamos o trabalho solicitado pela professora formadora e elaboramos o seguinte objetivo geral: analisar as possibilidades que o letramento digital provoca para a aprendizagem de Jovens e Adultos (EJA). Nesse viés científico, conduzimos uma abordagem qualitativa para aprofundar as epistemologias apresentadas. Relativamente aos estudos bibliográficos relacionamos com os seguintes autores: Braga e Vóvio (2018); Lima (2004); Ribeiro (2016). Percebemos que o uso das tecnologias digitais se faz necessário agora em tempos de pandemia e, que mesmo após esse tempo, as ferramentas permanecerão, afinal o digital veio para ficar e fazer parte de atividades cotidianas das pessoas.

Palavras-chave: EJA. Ensino. Aprendizagem digital. Tecnologias. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da Educação Básica consiste em uma práxis pedagógica, política e que visa a aprendizagem de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação no tempo adequado. Em 2020 vivemos a pandemia por COVID-19, que nos afastou presencialmente das salas de aula levando necessariamente ao processo contínuo dos estudos de uma forma até então não realizada: o digital. Devido ao acréscimo de uma geração digital, o contexto exige inovações em áreas enriquecedores e autonomia tecnológica, entre elas, os aplicativos que utilizamos diariamente.

A EJA precisa introduzir fases de inflexão, sugerindo atividades de mediação, estimuladas por interrogações intrigantes e que representam problemáticas no dia a dia. Também consiste no valor das ações, ou seja, dos agentes transformadores e das mudanças que o compõem. Levar as pessoas a avistarem de modo particular,

concebe atitudes e configurações diferentes de agir em dado contexto. Portanto, manifestar ideias é uma condição necessária, para dar ao sujeito um ensejo de investigação científica experimental, causando análises recentes de captar conhecimento coetâneo.

Diversos equipamentos da tecnologia digital tornam-se categorizados e incluídos nas bases de métodos sociáveis. Neste sentido, uma realidade atual surge composta pelo letramento digital, aula invertida, ambientes virtuais (híbridos) e outros. Inovações são tantas que automaticamente se tornam desafios para os agentes sociais.

A pedagogia híbrida (CASTRO et al, 2015) parece ser o acesso mais propícios para muitos aspectos, entre eles o campo da Educação (EJA). Precisa ser vista e gera a necessidade de orientar os pesquisadores para as práxis pedagógicas recentes, eficazes e adequadas para o público-alvo das exibições instrutivas. Especificando esse assunto, pedagogia e tecnologia são colocações que contribuem e abrangem o convívio proporcional, biológico e viável. Isto requer o desenvolvimento de novidades de relacionamentos, todos apoiados pelo uso extensivo da tecnologia educacional e mediação tecnológica.

Cooperar para o desenvolvimento de atividades sociais demonstra aos usuários de mídias digitais, que as informações são muito mais rápidas em comparação com “simples recados” presenciais que atendem com mensagens instantâneas para outros sujeitos/ assuntos; incentivar certas atitudes para as exigências tradicionais “sejam rompidas”; ou seja, uma geração é mais eficaz quando conectada por uma rede digital (respeitando o entendimento de tais pessoas).

Adequar a vigentes tempos é desafiador. Especificando as pessoas tradicionais, é uma imensa responsabilidade social; observamos que não está sendo atendido e atribuído; vemos que assuntos/ cidadãos são submetidos a culturas, costumes e valores passados. Portanto, lidar com a mídia digital torna-se resistência a alguns usuários, pois passa por um processo (ora mais rápido, ou atrasando) para atingir determinado resultado.

Sobre esses aspectos nos questionamos: como podemos contribuir para o letramento digital na aprendizagem de Jovens e Adultos? Para responder a esse questionamento, temos como objetivo geral analisar as possibilidades que o letramento digital provoca para a aprendizagem de Jovens e Adultos (EJA); e como

objetivos específicos: investigar o contexto social de jovens e adultos em tempos de pandemia, e entender como o letramento digital pode auxiliar na aprendizagem e atividades diária de adultos.

Neste viés conduzimos uma abordagem qualitativa para aprofundar as epistemologias apresentadas usando ferramentas digitais, artigos acadêmicos, livros e entre outros. Na perspectiva da prática realizamos um estudo evidenciando o ensino com o letramento digital com uma idosa de 57 anos, a partir de uma atividade solicitada pelo professor formador do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior privada da cidade de Campina Grande - PB. Relativamente aos estudos bibliográficos relacionamos com os seguintes autores: Braga; Vóvio (2018); Lima (2004); Ribeiro (2016).

Temos como propósito discutir esse assunto, apresentando uma imagem atual de fatos pedagógicos na EJA considerando a realidade provocada pela pandemia. Compreendemos que a referida temática move a comunidade acadêmica e a sociedade para um nível de transformação com aqueles que têm dificuldades em permanecer nos estudos diante da situação em que vivemos, que por estarem relacionadas a jovens e adultos em situação de dificuldades escolares, torna-se uma questão ainda mais relevante e necessária a ser discutida.

2 LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O curso de Pedagogia de uma instituição privada na cidade de Campina Grande oferta na grade curricular do sexto período, o componente curricular “Educação de Jovens e Adultos (EJA)”. Durante o período 2020.2, estávamos em distanciamento social e foi oportunizado pela professora a atividade acadêmica: “EJA-Relatando experiências na Pandemia”. Os alunos matriculados na disciplina foram desafiados a “adotar” um determinado idoso (sendo da família ou não) e propor direcionamentos essenciais através da Alfabetização e Letramento dos contextos educacionais e sociais.

Em virtude da pandemia provocada pelo novo Coronavírus – COVID-19, a sociedade como um todo passou a depender da tecnologia para realizar atividades diárias e rotineiras. Desde fazer compras no supermercado a farmácias, e isso afetou sobretudo o âmbito educacional, provocando grandes desafios para os professores e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

principalmente os alunos, que tiveram que se adaptar ao modelo de ensino remoto, enfrentando as dificuldades de acesso ou pela não existência de recursos tecnológicos ou pela dificuldade de aprendizagem e manuseio dessas tecnologias.

A idosa que adotamos se chama Dona Flor [1613]. Tivemos acesso a ela por morar na mesma localidade e ser praticamente da família. A mesma possuía dificuldade de aprendizagem e entendimento pela tecnologia, isto é, questões direcionadas ao letramento digital. Ela apresenta 57 anos e reside na Zona Rural na cidade de Gado Bravo- Paraíba (próximo a Campina Grande- PB). Ela se encontra na fase I do Ensino Fundamental que corresponde as series iniciais.

Através das orientações que foram estabelecidas para a referida idosa, no que diz respeito ao acompanhamento em relação ao acesso às plataformas digitais, vimos que foi benéfico para o seu cotidiano, uma vez que a idosa precisava do apoio de outro sujeito para se comunicar com as pessoas e até mesmo atender as necessidades domésticas quando precisava pedir água, botijão de gás e alimentos nos “mercadinhos” próximos.

O processo de adaptação ao uso das plataformas digitais foi constituído por cinco encontros durante uma semana no turno da tarde. Dona Flor em nenhum momento manifestou resistência a aprendizagem das tecnologias, afinal parecia gostar e manteve o interesse em aprender.

No momento que começou a utilizar (de fato) a tecnologia nas ferramentas digitais começou a ganhar autonomia, liberdade e criticidade para a realização das suas atividades cotidianas (sem necessitar de alguém para os manejos dos instrumentos virtuais). É necessário compreender o outro e seus anseios fazendo parte da natureza humana para que seja possível estabelecer uma interação construtiva e produtiva a partir dessa relação.

Diante disso, nos recordamos de alguns anexos em fotografias com algumas imagens dos encontros que vivenciamos juntamente com dona Flor. Conduzimos uma aprendizagem tecnológica e qualitativa com instrumentos digitais que forneceram conhecimento como hábito por meio de aplicativos e sites como WhatsApp, YouTube, ligações no celular, e consequentemente o uso de alarmes, calendário, calculadora (softwares que dona Flor não conhecia).

[1613] O nome da idosa foi mantido no anonimato.

Quanto a utilização dos aplicativos digitais pelo notebook (formas diferentes de manusear), dona Flor apresentou certa resistência ao notebook, visto que, em nenhum momento de sua vida havia tocado em algum. Percebemos que depois da prática, tornou-se algo atrativo para ela. Quanto ao celular, foram formas simplificadas da utilização dele, uma vez que, precisava das ferramentas digitais úteis para sua rotina.

Figura 1 – Estudante de pedagogia e a idosa de 57 anos

Fonte: pessoal da pesquisadora (2020)

Com esses fundamentos adotados para o seu cotidiano, conseguimos perceber resultados positivos capazes de fornecer certa confiança e aprendizado para seu cotidiano, facilitando as atividades rotineiras, as práticas de comunicação social e o acesso as informações.

3 POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A partir dessa experiência percebemos que o ensino híbrido atrelado ao uso das tecnologias veio para ficar, mesmo com o retorno gradativo das aulas na modalidade presencial, percebemos que as aulas e o processo de ensino e aprendizagem nunca mais será o mesmo. Na perspectiva do ensino e aprendizagem híbrida na EJA, a experiência adquirida com essas atividades nos fez refletir sobre a importância do apoio pedagógico que os jovens e idosos necessitam para serem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

incluídos no processo de letramento digital. Nesse sentido, é como afirmam Brava e Vóvio (2018, p. 60-61):

> [...] é necessário incorporar às práticas escolares novas práticas de letramento digital que impliquem a participação por meio da mobilização de gêneros multimodais e o conhecimento de como esses textos funcionam nas mais diferentes situações, sem eximir-se de explorar as tensões que as relações de poder impõem nessas interações. Também é preciso buscar práticas e propostas que explorem formas mais coletivas e interdisciplinares de construção de conhecimento.

Para esses jovens e idosos é necessário ter cautela, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um, pois entendemos que o letramento digital se refere as práticas sociais que compreendem espaços digitais, isto é, utilizar o entendimento em ambientes propiciados por dispositivos móveis que podem gerar autonomia digital para usuários de tecnologia, que tem se intensificado ainda mais com a pandemia:

> [...] a participação na cultura letrada passou a ser mediada por vários dispositivos e por outras maneiras de ler que desafiam concepções de leitura mais tradicionais. O aparecimento de formas de comunicação como as redes sociais (a exemplo do WhatsApp e do Facebook) implica transformações no processo de criação e de recepção de textos, uma vez que exploram aspectos como a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade. Estas formas de interação demandam habilidades de leitura e de produção específicas, e consequentemente, exigem uma formação mais específica dos integrantes (RIBEIRO, 2016, p. 20).

Envolvendo o parâmetro pedagógico do letramento digital para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa experiência foi extremamente rica, afinal nos permitiu a aproximação com dona Flor e as possibilidades de aprendizagem e superação que a educação provoca para essas pessoas. Neste ponto, a atividade solicitada na disciplina se fez extremamente importante pois nos aproximou de adultos matriculados em escolas e que estavam com dificuldades de continuar tendo acesso às aulas por não terem suporte necessário para o acesso e manuseio das tecnologias digitais.

Uma serie de transformação na vida social e no processo das aprendizagens nos ambientes virtuais ocorrem. Atualmente, nas redes sociais, como Facebook e Instagram e nos aplicativos de comunicação instantâneas, como usuários do WhatsApp usam siglas (e outros manejos) que fazem parte do cotidiano social e precisam ser alcançados para o avanço, com melhorias nas rotinas das pessoas (sejam por cliques na tela (nos aplicativos), mensagens de voz ou digitadas),

especialmente os idosos (referíamos- nos, aqueles que vivem sozinhos ou com outro (s) parceiro (s)). Esses tipos transfiguram-se imigrantes digitais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de aprendizado através do letramento digital com dona Flor foi uma atividade extremamente rica e importante não só para nós como estudantes, mas para ela que aprendeu a manusear as ferramentas digitais e passou a realizar as tarefas de casa de forma autônoma.

Inicialmente percebemos a boa vontade em aprender, mesmo depois a idosa manifestando sua resistência em relação ao uso do notebook. Mas isso não foi um empecilho que interferisse em seu processo de aprendizagem, afinal, dona Flor percebeu a necessidade de aprender a manusear nos aplicativos e redes sociais para além de fazer suas solicitações em relação a alimentação e higiene, mas para se comunicar com os familiares.

A intervenção tecnologia é intensiva neste contexto. Vale ressaltar, que são particularidades diferenciada, com um alvo de estágios e subsídios que permitem a atenção sobre tópicos abordados. Lançamento de uma percepção moderna para a Educação de Jovens e Adultos - EJA, incorporamos que o estudo qualitativo fez- se ideal para emergir pesquisas recentes no contexto destas preposições.

O conhecimento deste tema pode auxiliar outros estudantes de graduações em geral, salientar uma perspectiva única para aqueles que não utilizam recursos tecnológicos na obtenção de melhor desempenho nas atividades sociais. Pensando assim “fora da caixa” e visando os sujeitos/ assuntos que não frequentam o sistema educacional e estão ao nosso redor; ou seja, no nosso tempo/espaço. Também é relevante apresentar essa temática aos leitores que estão aptos a descobrirem novas formas de metodologias didáticas. Portanto, gerar novidade no sistema de pesquisas faz com que as mudanças atitudinais incorporem nosso real papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRAGA, D.; VÓVIO, C. Inclusão e letramento digital na educação de jovens e adultos: uma análise teórica sob a perspectiva decolonial. **Revista Linguagem em Foco,** São Paulo: 2020. v 12, n.2. p. 248 – 268, 2018.

CASTRO, E.A.; RIBEIRO, V. C.; SOARES, R.; SOUSA, L.K. S.; PEQUENO, J.O.M.; MOREIRA, J. R. **Ensino Híbrido:** Desafio da Contemporaneidade? Projeção e Docência, v. 6, n. 2, p. 47-58, 2015.

LIMA JUNIOR, A. S. Letramento digital no contexto da educação de jovens e adultos: tecendo redes de conhecimentos para o processo ensino-aprendizagem. **Revista do Centro de Ciências da Educação.** Florianópolis: 2021. v 39, n. 1– p. 01 – 17. 2004.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital e práticas docentes: o Ensino de Língua Portuguesa em contexto de Pandemia da Covid-19. In: COSCARELLI, C. V. (org.). **Letramento digital e práticas docente.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

14.5.60 O PROFESSOR MEDIADOR NA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

João Eduardo Lamim[1614]

Marly Kruger de Pesce[1615]

RESUMO

No atual contexto social, onde as tecnologias digitais ocupam lugar central nas relações entre os sujeitos e destes com seu meio social, o papel do professor precisa ser repensado como um agente de inserção crítica dos estudantes na cultura digital. Este trabalho apresenta alguns resultados preliminares de uma pesquisa qualitativa com professores de Ensino Médio no município de Joinville/SC acerca das suas percepções enquanto profissionais na implementação das tecnologias nas suas práticas docentes. A pesquisa faz parte da construção da dissertação de Mestrado em Educação, ancorada sob os conceitos de "cultura digital", "práticas docentes", "tecnologias digitais" e "Ensino Médio". Colaboram no aporte teórico deste trabalho Bauman (2012) na compreensão da cultura atual, Dayrrel e Carrano (2014) sobre a compreensão dos sujeitos educativos e Souza et al. (2020) sobre a compreensão de mediação com tecnologias. Os dados da pesquisa de campo analisados neste trabalho foram produzidos com 5 professores, por meio de entrevistas com perguntas fechadas e abertas por uma plataforma digital. Aqui foi abordada uma das categorias que emergiram dos dados, sendo a mediação do professor no uso das tecnologias digitais. Os resultados apontam que os docentes percebem a necessidade de uma educação tecnológica, pautada na construção colaborativa do conhecimento, tendo no professor o papel de articulador do processo ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Professor Mediador. Tecnologias Digitais. Ensino Médio. Juventudes.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais já são parte do cotidiano de grande parte das pessoas. Desde as mais simples ações diárias, os sujeitos utilizam recursos tecnológicos para realizar pagamentos, conhecer as notícias diárias, ler um livro e se comunicarem pelas redes sociais. As atividades são as mesmas de tempos idos, mas os instrumentos e o modo de realização são diferentes e cada vez mais ágeis. As tecnologias já estão inseridas num tipo específico de vida, tornando-se elemento cultural das sociedades. Hoje, já não se pode pensar a vida individual e social sem a presença das tecnologias digitais.

De algum modo, o ambiente escolar não se isenta dos reflexos das tecnologias nas suas práticas. Desde a possibilidade da utilização de laboratórios próprios, das

[1614] Mestrando em Educação; Universidade da Região de Joinville (SC); joaoedursl@gmail.com.
[1615] Doutora em Educação; Universidade da Região de Joinville (SC); marly.kruger@univille.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

metodologias ativas com uso de lousas digitais, smartphones e tablets até as tarefas e pesquisas extraclasses realizadas pelos alunos, as tecnologias digitais se tornam cada vez mais presente na prática educativa, tanto por iniciativa dos professores quanto pela demanda dos próprios alunos. Assim, não se pode pensar atualmente na escola isolada ou indiferente aos recursos das tecnologias e suas potencialidades nas práticas dos sujeitos.

Em vista da construção da dissertação para o Mestrado em Educação, realizou-se uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, por meio de entrevistas com professores de Ensino Médio, visando conhecer a prática educativa com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação dos professores do Ensino Médio, formados entre 2010 e 2020, enquanto sujeito pertencente à cultura digital, que atuam na rede estadual do município de Joinville. Na indagação de como percebem-se enquanto professores de jovens do Ensino Médio, que papel ocupam no contexto escolar com a presença das tecnologias digitais, fez-se este recorte nas narrativas dos docentes no que tange a sua mediação no processo de aprendizagem com o uso das tecnologias digitais.

2 APORTES TEÓRICOS

2.1 Cultura e Tecnologia Digital

O termo cultura é um conceito complexo, sendo explicitado de acordo com diferentes abordagens epistemológicas. Velho e Castro (1978) afirmam que quando se fala de cultura, está sendo direcionada uma reflexão sobre uma dimensão humana ligado à construção de sentidos da existência. Cultura, além de um emaranhado de elementos advindos da história da humanidade, é uma dimensão que alcança sentido à medida em que entra em contato com as experiências contextuais dos sujeitos e os permite autonomia sobre suas escolhas. Nesta perspectiva, não se fala da cultura, mas da gama das contextualizações e materializações das culturas. Bauman (2012) defende a ideia da ambivalência do conceito de cultura ao trazer a tensão entre o que é próprio da autonomia dos sujeitos, a “criatividade”, e o que se trata de elementos das regras sociais, a “regulação normativa”.

As duas ideias não poderiam ser mais distintas, mas ambas estão presentes

> – e devem continuar – na ideia compósita de "cultura", que significa tanto inventar quanto preservar; descontinuidade e prosseguimento; novidade e tradição; rotina e quebra de padrões; seguir as normas e transcendê-las; o ímpar e o regular; a mudança e a monotonia da reprodução; o inesperado. (BAUMAN, 2012, p. 12).

Cultura surge, portanto, como algo altamente determinado pelo próprio sujeito, ao seu modo de vida contextual. Mais que um conceito estático, cultura é volátil, flexível; um conceito em construção.

> O trabalho da cultura não consiste tanto em sua autoperpetuação quanto em garantir as condições para futuras experimentações e mudanças. Ou melhor, a cultura se "autoperpetua" na medida em que não o padrão, mas o impulso de modificá-lo, de alterá-lo e substituí-lo por outro padrão continua viável e potente com o passar do tempo. O paradoxo da cultura pode ser assim reformulado: o que quer que sirva para a preservação de um padrão também enfraquece seu poder. (BAUMAN, 2012, p. 18).

Cultura se torna uma dimensão da existência construída por significações compartilhadas, "conceitos, ideias e imagens, que possibilita similitude no modo de sentir, pensar e interpretar o mundo" (SANTAELLA, 2013, p. 7). A autora afirma que tais esforços interpretativos constituem as culturas, corroborando para que toda ação social seja, necessariamente, cultural, pois visa imprimir um significativo objetivando socialização e comunicação. As significações construídas e constituídas geram as expressões culturais, sempre abertas aos imbricamentos da dialética histórica: choque de visões, significações, comportamentos, conhecimentos, técnicas e tecnologias formam a trama cultural.

> Em função disso, a cultura é um elemento central em todos os segmentos da vida em sociedade, fazendo-se presente tanto nas ações do indivíduo como nos modelos por ele utilizados para compreender e representar a realidade que o cerca, por meio do discurso (especialmente o midiático) e sua natureza produtiva e constitutiva das práticas cotidianas, das identidades e do modo de ver o mundo. (SOUZA et al., 2020, p. 8).

As culturas assumem papel central na história, especialmente na atualidade, na medida em que são propulsionadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, gerando o diálogo, fusão e geração de novos conhecimentos e formas de existir. As tecnologias impactam diretamente a formação subjetiva dos sujeitos, estando presente ativamente nas atividades cotidianas e constituindo novas maneiras de existir. Estando presente em inúmeras atividades humanas, as tecnologias alcançam o ambiente da escola e permeiam as práticas educativas: dos professores entre si, dos alunos entre si e entre os professores e alunos.

2.2 Ensino Médio e Juventudes

O Ensino Médio é o espaço que acolhe, jovens, que na maioria, fazem uso das tecnologias digitais. Segundo dados do IBGE de 2019, 81% da população brasileira com 10 anos ou mais têm disponível um celular, o que demonstra ser esse o recurso tecnológico mais utilizado nesta faixa etária.

O uso das tecnologias, potencializado pelo celular, caracteriza a cultura atual, fortemente marcada pela sua presença, sendo denominada por Levy (1998, p. 11) como sendo cultura digital, “o contato imediato de todos os elementos de informação dados de memória informatizados e a transmissão Ampla através de uma rede digital comum ou mundial permitindo o contato direto instantâneo entre as pessoas”. O pano de fundo de Levy para conceituar cultura é a relação dos sujeitos dentro do contexto atual, propiciando embates, diálogos e construções. Nesse sentido, a rede interconectada de informações configura o cotidiano atual. Logo, as reflexões sobre educação não podem ausentar-se da reflexão sobre o impacto da cultura digital na escola e nos jovens alunos atuais. Ao se abordar sobre as mudanças culturais da sociedade atual, deve-se considerar a “aparição de um ecossistema comunicativo, que está se transformando em alguma coisa tão vital como o ecossistema verde, ambiental”, materializado nas relações dos sujeitos e grupos com as novas tecnologias, “com sensibilidades novas, muito mais claramente visíveis entre os mais jovens” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.54).

Nessa cultura digital está inserido o estudante do Ensino Médio, tendo acesso a infinitos conteúdos e se comunicando freneticamente, o que afeta sua maneira de conhecer, aprender e ser. Portanto, se faz necessário conhecer quem são os jovens que frequentam a escola a fim de que o professor possa repensar sua prática educativa aproximando-a do estudante.

Dayrrel e Carrano (2014, p.106) chamam a atenção para não compreender os jovens pela ótica negativa, dos problemas aos quais são atingidos. “É preciso cuidar para não transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com as dificuldades que possam afligi-la”. Isso pode refletir-se, especialmente numa lógica de organização social neoliberal preocupada com a minimização dos danos para o progresso, na concepção de escola dentro de um processo de ensino centrado na

capacidade cognitiva do adulto (professor) como detentor do conhecimento, invalidando perspectivas e metodologias próprias dos jovens. Com isso, Dayrrel e Carrano (2014, p.107) concebem os jovens como "sujeito de direitos", dentro das suas potencialidades dinâmicas.

Além de uma delimitação etária, é importante reforçar a juventude como uma construção sociocultural, como "parte de um processo de crescimento totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social" (DAYRREL; CARRANO, 2014, p.111). De um modo epistemológico, mais do que uma categoria "juventude", precisamos pensar naquilo que se constituem, como se organizam, criam, recriam e transformam-se. Dayrrel e Carrano (2014, p.112) afirmam que:

> [...] as distintas condições sociais[...], a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero [...] e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude.

Diante dos elementos próprios dos contextos, imersos na cultura digital predominante atualmente, é possível pensar, em diálogo, na categoria de "juventudes". Nas potencialidades presentes nas novas tecnologias digitais, a cultura é ambiente propício para criação de identidade, diálogo e inserção social das expressões juvenis. "Isso acaba por ajudá-los a construir determinados olhares sobre si próprios e sobre o mundo que os cerca" (DAYRREL; CARRANO, 2014, p.115). As tecnologias digitais, materialidade potencializante da cultura atual, se tornam fonte de uma nova lógica relacional das juventudes em seus lugares sociais, especialmente a escola com seus docentes, para construção dos conhecimentos e saberes necessários para a autonomia crítica dos sujeitos em suas práticas educativas e sociais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como método de coleta de dados uma entrevista semiestruturada, com pergunta que visava conhecer a percepção de docentes sobre o seu papel na relação ensino e tecnologias digitais. A entrevista foi realizada com 5 docentes do Ensino Médio da rede pública estadual do município de Joinville/SC, no período de outubro a dezembro de 2020, via plataforma Google Meet,

por conta das restrições contra a COVID19.

4. A MEDIAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

O professor tem exercido diferentes papeis na condução do processo educativo. Ao serem indagados acerca da opinião sobre o papel do professor atualmente, tendo em vista a imersão dos jovens do Ensino Médio na cultura digital e dos impactos desta no cotidiano das relações sociais, especialmente educativas, a constante apresentada foi da função mediadora do professor frente às transformações culturais e as demandas de conhecimentos dos jovens do Ensino Médio. “De mediador”, diz o Professor A (2020), sobre como entende sua relação de conhecimentos entre as tecnologias e os jovens. “O professor não é o protagonista, é o mediador. O aluno é o protagonista. Então o papel do aluno nesse contexto é procurar” (PROFESSOR A, 2020). Ele ainda enfatiza que hoje não se entende mais como “O PROFESSOR, mas como um professor mediador. [...] Eu vejo a importância do protagonismo dos alunos” (PROFESSOR A, 2020, grifo do autor).

O Professor C (2020) ressalta que “nós [os professores] continuamos sendo mediadores. [...] Para quem dá aula para Ensino Médio, tem que falar a linguagem deles. [...] Eu não sou o detentor de todo conhecimento em sala de aula. Em sala de aula eu não sei tudo”. Na sua fala ele evidencia a mediação como um processo de construção conjunta dos saberes, como que espelhando um processo maiêutico socrático, revisitado a partir da lógica da rede, interligação de saberes num processo conjunto de descoberta criativa. Tal prática é evidenciada pelo Professor D (2020) que, falando da utilização dos celulares para atividade pedagógica, afirma que a ideia foi dos próprios alunos:

> [...] a gente vai compartilhando as coisas, as práticas. [...] O professor é alguém que não aparece, mas importa muito. Lá na escola a gente é um agente social [...]. Hoje o professor é um intermediário entre o mundo e seus saberes e os jovens e suas potencialidades. Somos uma ponte. Abrimos caminhos para caminhar junto com os alunos. Aprendemos com eles e eles aprendem conosco também. Não estamos mais num pedestal; estamos com os pés e a cabeça no chão agora. A gente precisa ser realista e sensível. (PROFESSOR D, 2020).

Souza et al. (2020, p.14) reforçam a ideia do professor como interlocutor pluridimensional, quando afirmam que este:

> [...] deve considerar as relações intrínsecas entre os saberes e as diferenças culturais e identitárias existentes na sociedade e dentro da sala de aula, buscando, por essa razão, desenvolver um trabalho interdisciplinar e que leve em conta as múltiplas linguagens e a diversidade social, racial, regional, étnica e de gênero dos alunos.

No mesmo sentido de mediação, o Professor E (2020) reafirma o papel docente como "companheiro intelectual. Nós precisamos sempre fazer o meio de campo entre os alunos, os conhecimentos e os meios possíveis e interessantes para que esse encontro entre jovem e conhecimento aconteça da melhor maneira possível". E novamente evidencia a colaboração na construção de saberes, afirmando que "nessa era tão tecnológica, na verdade, o professor vai descobrindo seu lugar junto com os alunos e os conhecimentos" (PROFESSOR E, 2020). Pode-se evidenciar nesta afirmação que esse professor se percebe como alguém que aprende junto com os estudantes, da mesma forma que Professor A que ao enfatizar que não se vê como "o professor", pode-se inferir que ele está se referindo ao modelo de professor tradicional, cuja figura detinha o conhecimento e, portanto, determinava o processo pedagógico.

Assim, os participantes da pesquisa deixaram evidente que o papel do professor se configura numa perspectiva colaborativa e de uma comunidade de aprendizagem, considerando os estudantes a si mesmos como sujeitos pertencentes a uma cultura digital, que constitui sua maneira de ser e aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos contronos específicos da cultura no contexto atual, ainda são emergentes os recursos tecnológicos que, num processo contínuo de desenvolvimento, revelam novas possibilidades de relação dos sujeitos sociais. A escola, fazendo parte da trama social, não está isenta das implicações das tecnologias no cotidiano educacional. Imersos nessa realidade, as juventudes, evidenciadas por Dayrrel e Carrano (2014), se apresentam como sujeitos de direitos, com necessidades específicas e contribuições próprias para a construção de conhecimentos que lhes façam sentido, o que parece ser considerado pelos profeassores participantes desta pesquisa.

No processo ensino-aprendizagem, ainda que as juventudes apresentem contribuições próprias para seu itinerário formativo, necessitam da orientação e da organização dos conhecimentos e ideias de um interlocutor de saberes. Numa

pesquisa de campo por meio de entrevistas com professores que trabalham diretamente com o Ensino Médio, evidencia-se a necessidade da substituição de um professor "mestre e transmissor de conhecimentos" para um professor mediador, interlocutor, interpelador e "artesão do saber". Souza et al. (2020, p.5) afirmam que:

> [...] para isso, os professores precisam se adaptar a esse contexto midiático atual e se apropriar dos artefatos tecnológicos, com vistas a oportunizar aos alunos situações de aprendizagem que os preparem para lidar com uma sociedade complexa e com as demandas da era digital.

A lógica da cultura atual salienta a flexibilidade epistemológica e o diálogo colaborativo nas relações sociais. Logo, na escola, se faz necessária a compreensão de um saber colaborativo, com metodologias que possibilite a formação de sujeitos críticos e protagonistas de sua história para a transformação democrática e socialmente inclusiva e justa .

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRREL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

IBGE. **Uso de Internet, televisão e celular no Brasil**. [s.l.]: [s.d.]. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html Acesso em: 01 jul. 2021.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Trad Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo: USP, n. 18, p. 51-61. mai-ago. 2000. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920/39642 Acesso em: 25 jun. 2021.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e Artes do Pós-humano**: da Cultura das Mídias à Cibercultura. São Paulo: Paulus, 2013.

SOUZA, Maria do Socorro; TAMANINI, Paulo Augusto; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Cultura Digital: tecnologias, escola e novas práticas educativas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22. 2020. p. 1-19.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

VELHO, Gilberto; CASTRO, Eduardo Viveiros de. O conceito de Cultura e o estudo das sociedades complexas: uma perspectiva antropológica. **Artefato**. Rio de Janeiro, a. 1, n. 1. 1978. Disponível em: https://www.academia.edu/12924466/O_estudo_se_sociedades_complexas Acesso em: 29 mai. 2021.

14.5.61 O QUE ESPERAR DA EDUCAÇÃO DEPOIS DA PANDEMIA: ALGUMAS REFLEXÕES IMPORTANTES

Jacinta Lúcia Rizzi Marcom[1616]

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt[1617]

RESUMO

A pandemia vivida em 2020 e 2021 colocou a educação para pensar novas formas de trabalhar os processos de ensino-aprendizagem. Esse tempo de isolamento social trouxe ao cenário mundial a importância das tecnologias digitais, da inteligência coletiva, do ciberespaço e da cultura digital que, acrescidas a outras necessidades educacionais, trazem novos desafios para qualificação dos processos de ensinar e aprender para todos os níveis de formação. Assim, é primordial reelaborar a cultura educacional que demanda de novas posturas e mentalidades para intervir no novo cenário, considerando as experiências, os avanços e os desafios que as práticas educacionais durante a pandemia vão prospector para a pós-pandemia. Este artigo propõe, nessa perspectiva, identificar e analisar as principais mudanças que a comunidade escolar deseja no pós-pandemia, partindo-se de uma reflexão sobre o vivenciado no ensino remoto emergencial. A referida investigação pauta-se numa pesquisa bibliográfica descritiva de caráter qualitativo, tendo como pano de fundo autores que discutem as implicações da referida problemática. Como resultados dessa investigação destacamos: 1) Incorporação do uso das tecnologias e metodologias ativas; 2) A necessidade urgente de programas de formação docente para o uso das tecnologias digitais no contexto de trabalho; 4) A promoção da autonomia dos estudantes, a importância do desenvolvimento da inteligência coletiva e da rede colaborativa de aprendizagem; 5) Ter presente as novas concepções do processo de ensino e de aprendizagem, novas diretrizes curriculares e a ideia de tempo escolar; e 6) Fortalecimento das novas relações construídas durante a pandemia. Todos esses elementos são fundamentais para construção do novo modelo de educação que a sociedade brasileira almeja, há muito tempo, mas que poderá se concretizar no pós-pandemia.

Palavras-chave: Autonomia discente. Formação docente. Pandemia. Tecnologias.

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo uma pandemia de COVID-19 que impôs um tempo de intensas e profundas mudanças na sociedade e especialmente na educação nos períodos letivos de 2020 e 2021. Esse tempo trouxe ao cenário mundial a importância das tecnologias digitais, da inteligência coletiva, do ciberespaço e da cultura digital que, acrescidas a outras necessidades educacionais, trazem novos desafios para qualificação dos processos de ensinar e aprender. Temos observado, enquanto profissionais da educação, que essas mudanças invadiram os espaços e a vida dos

[1616] Doutoranda em Educação, URI, jacinta.marcom@ifsc.edu.br
[1617] Doutoranda em Educação, URI, adriana.schmitt@ifsc.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professores que se viram obrigados a buscarem outras formas de relacionar-se, de encontrar-se, de aprender e de ensinar. A cultura digital deu novos contornos a diversos processos humanos que foram modificados significativamente com a virtualização da informação e da comunicação e por consequência impulsionaram novos procedimentos no campo educacional.

Olhando ao nosso redor, percebemos que as pessoas não vivem mais sem smartphones, cartão de crédito, redes sociais, WhatsApp, Facebook, etc, e, de acordo com Lemos e Lévy (2010) é esse conjunto de tecnologias e processos sociais que ditam hoje o ritmo das transformações sociais, culturais e políticas nesse início de século XXI. Mudanças que se aproximam aos novos dispositivos e suas ferramentas para a sala de aula, embora muitas delas não tenham sido projetadas com fins educacionais. Essas ferramentas que compõem o ciberespaço abarcam uma dimensão contínua e permanente de trocas, assimilações e desconstruções de elementos culturais e abrem novas possibilidades reflexivas de interação com os diversos contextos globais da cultura contemporânea, também chamada de cibercultura.

Para Lemos (2010) a cibercultura faz uma associação da contemporaneidade com as tecnologias digitais, em uma nova relação com a vida social. E a educação não pode se eximir desse novo contexto, porque escola e universidade precisam formar cidadãos e profissionais para a realidade atual, na qual o letramento digital, com uso produtivo de ferramentas, precisa ser elemento importante para essa formação. No entanto, é preciso reconhecer que há um certo descompasso entre essa emergente necessidade e a realidade em que se encontram as instituições educacionais.

Assim, é deveras importante investigar por que as mudanças acontecem de forma tão rápida na sociedade e de forma tão demorada na educação? Se o ingresso das tecnologias no cotidiano dos sujeitos que estão na escola vem modificando as formas de ser e estar no mundo, por que nesse espaço se encontra tanta dificuldade com relação ao desapego às formas tradicionais de dar aula? Por que a visão conservadora ainda pauta muitos olhares acerca dessa realidade? A escola servia, de acordo com Sibilia (2012, p. 13), “[...] como um dispositivo, uma ferramenta ou um artefato destinado a produzir algo”, será por conta disso a utilização da ideia linear de conteúdos trabalhados?

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com a pandemia, um grande desafio soma-se a outros: repensar a escola, o fazer docente, o processo ensino-aprendizagem com novas perspectivas metodológicas e as formas de construção do saber e relações mais inclusivas e humanizadas. Mas os alertas ainda continuam a ecoar e nos impulsionam a pensar nas dificuldades encontradas pela educação para incorporar as mudanças. Nossos estudantes, de maneira geral, ainda deixam explicito o desejo de que as aulas, no pós-pandemia sejam diferentes, mais interativas, dinâmicas e que, acima de tudo, consigam fazer com que os estudantes degustem a aula e a temperem com gosto de quero mais.

Destacamos que os tempos são outros, os processos nunca chegam a respostas prontas, mas, devem levar continuamente a produção de outros processos. Diante desse universo, é salutar debater sobre o perfil de cidadão que se quer entregar para a sociedade e por consequência saber qual o papel do professor nessa construção. De acordo com Cortelazzo (2006), os docentes devem trabalhar com os estudantes para ajudá-los a desenvolverem conceitos, pois são eles que serão a base para a construção de seu conhecimento.

Diante dessas importantes considerações percebe-se que os avanços tecnológicos trazem para a escola a possibilidade de integrar as metodologias ativas, centradas no aluno, com a flexibilidade, mobilidade e ubiquidade do digital, porém, agrega sentido considerar que se nos tornamos humanos pela educação, então é possível parafrasear Rodrigues (1992, p. 39) quando afirma que “A educação é do tamanho da vida. Não há começo. Não há fim. Só há travessia”. Passar pela pandemia e perceber as nuances da vida impostas por ela, tem grande valia.

Nestes termos, urge a necessidade de quebrar com a ideia das caixinhas separadas e das crenças de que se sairmos das coisas que conhecemos não teremos sucesso no processo ensino-aprendizagem. É fato, que no novo normal, a educação terá de contar com novas habilidades, formas de aprendizado e uso da tecnologia. Assim, por que não pensamos em um projeto capaz de dar suporte para essa mudança? O novo normal será, com certeza, muito desafiador, mas são passos importantes que a escola não pode deixar de dar.

Nesse horizonte, o presente artigo pretende investigar e analisar as principais mudanças que são esperadas para a educação no pós-pandemia pautadas em uma pesquisa bibliográfica. Dando corpo a essas inquietações, o texto discute a seguir as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

principais mudanças esperadas com foco no uso das tecnologias e metodologias ativas, formação docente no contexto de trabalho, promoção da autonomia dos estudantes, desenvolvimento da inteligência coletiva e rede colaborativa, e as novas concepções do entendimento do processo de ensino e de aprendizagem para a contemporaneidade, currículo e tempo escolar.

QUE MUDANÇAS SÃO ALMEJADAS PARA A EDUCAÇÃO PARA DEPOIS DA PANDEMIA?

Tentando fazer uma análise comparativa entre o antes, o durante e o depois da pandemia, alguns importantes elementos são evidenciados e percebe-se que por mais que as reflexões tenham sido intensificadas, e algumas mudanças tenham sido obrigadas, ainda assim, muitos desafios persistem. Construiu-se uma nova relação envolvendo as tecnologias e as relações interpessoais, mas, essa nova reconfiguração ainda precisa dar muitos passos para conectar todos os sujeitos na sociedade do conhecimento na era da informação. Segundo Schaff (1995) a característica central das sociedades baseadas no conhecimento, exige e possibilita uma nova reorganização do processo educativo, das relações sociais entre gêneros, idades, e dos sistemas de valores permitindo a criação de novos contextos culturais e de aprendizagem.

O ensino on-line desafiou o quadro de profissionais da educação a reinventar-se. A pandemia cuja expectativa inicial para alguns era de uma duração de 15 dias acabou por ultrapassar meses inteiros. Assim, para seguir trabalhando, a opção foi pelo chamado ensino remoto. Mas como fazer acontecer um processo que pouco ou nada se discutia? Foi necessário experimentar novas tecnologias, novas metodologias, novas formas de avaliar, de ensinar, de aprender, de viver. Para Moraes (2006), tem emergido dentro dos avanços tecnológicos, das descobertas científicas e do crescente diálogo entre culturas, saberes e fazeres, desafiando as práticas educativas para rever-se e reafirmar-se em configurações discursivas presentes na aprendizagem de natureza construtivista, interacionista, sócio-históricas.

Kenski (2013, p. 46) postula que as tecnologias “[...] precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente”, mas sabemos de antemão que a maioria de nossos professores são imigrantes digitais e por isso, “[...] têm uma forma

de ensinar que nem sempre está em sintonia com o modo como os nativos aprendem melhor, ou, pelo menos, que lhes desperta maior interesse. (BACICH, 2015, p.31). Assim, esse é um dos primeiros desafios que se apresenta à educação, não diríamos nem para depois da pandemia, mas para esse momento em que passamos por ela também.

Nas palavras de muitos dos integrantes da comunidade escolar encontramos sentido para compreender as mudanças que devem ocorrer com relação à chamada mediação pedagógica. Nessa direção, notamos que a escola precisa se tornar mais dinâmica dando mais importância aos processos de interação, mediação e prática pedagógica docente buscando explorar o uso dos recursos tecnológicos, que até então, antes da pandemia, estavam, presentes no âmbito escolar mas estavam sempre relegados a segundo plano e causavam muitas discussões para sua inserção no planejamento pedagógico do docente.

Hoje, pouco tempo depois de viver tantas emoções e misto de sentimentos diante dessa nova realidade querer uma educação onde o tempo em sala de aula seja mais produtivo quanto às discussões e aprendizado, torna-se fundamental, visto que o sentido da aprendizagem está na colaboração mútua entre os pares para a construção do conhecimento. Muitas vezes, durante a pandemia, ouvimos estudantes, pais e servidores afirmarem que estão isolados em casa, e que não é a mesma coisa estudar através da internet e o presencial. Para Pimentel e Araújo (2020), a relação entre aluno e conteúdo, com pouca mediação docente e pouca interatividade entre os estudantes, parecem práticas ruins em tempos de isolamento social decorrente da quarentena, o que demonstra a necessidade da aprendizagem colaborativa.

Nessa linha, a atuação docente no ensino remoto se reveste de complexidade, pois precisa envolver dinâmicas diferentes da presencial, quebra de paradigmas e a apropriação de conhecimentos específicos tais como: autoria, interatividade e aprendizagem colaborativa. Mas como se faz uma mediação pedagógica nesse contexto de ensino online? Sabemos que a mediação pedagógica implica sempre em uma intencionalidade, e para Gasparin (2007, p.115) “[...] a mediação implica, portanto, em releitura, reinterpretação e ressignificação do conhecimento”, abrangendo, um novo planejar da ação envolve os aspectos didático-pedagógicos, os contextos envolvidos e as relações entre os estudantes e professores.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

São tantas as prerrogativas destacadas, que não faltam questões para refletir sobre esse momento. Mas, como o processo de mediação pedagógica tem acontecido nas propostas implementadas pelas instituições de ensino em substituição às aulas presenciais? Como fica a formação docente frente a esses novos desafios que se apresentam à educação mediada por tecnologias digitais no cenário da pandemia? Quais os verdadeiros novos desafios apresentados às escolas e aos docentes?

Sempre dizemos que o ensino sem a aprendizagem vira um processo inócuo, vazio. Mas, se o papel da escola é construir o conhecimento, e nos parece fundamental que essa mesma escola encante seus estudantes com essa construção. Contudo, a mudança que deve ocorrer refere-se à necessidade de evoluir, de forma urgente, com a superação de práticas tradicionais. A geração que está diante de nossos olhos, hoje, não quer mais ficar copiando quadros cheios, ficar escrevendo para ninguém, responder perguntas prontas e acabadas, quer sim ser protagonista desse processo de construção do conhecimento. Mas como isso deve ser pensado? Qual o papel do professor nessa empreitada? Será que ele pode ser substituído pelas tecnologias?

A profissão docente, neste contexto de mudança, no nosso entender intensificou sua importância, e não enxergamos de forma alguma, possibilidade de extinção da atividade docente, mas, ao mesmo tempo indicamos a necessidade urgente de ressignificar o papel do professor frente ao processo ensino-aprendizagem. A ele caberá, na era das informações e da interconexão, saber orientar os educandos sobre onde colher informação, como tratá-la e como utilizá-la, ou seja, para além de conhecer as tecnologias, o docente deve ter uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos das ferramentas digitais. De nada adiantará o acesso aos recursos tecnológicos se não se mudar a metodologia e o olhar para o uso das tecnologias. Assim, um dos elementos fundamentais e que deve ser reconfigurado para o retorno à presencialidade é a formação docente para o uso das tecnologias.

Para Frigotto (1996), um desafio a enfrentar hoje na formação do professor é a questão da formação teórica e epistemológica. Tarefa essa que não pode ser deixada em segundo plano, tão pouco ser delegada à sociedade em geral. Para Schon (1992) e Nóvoa (1991) o locus adequado e específico de seu desenvolvimento é a escola e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a universidade, onde se articulam as práticas de formação-ação na perspectiva de formação continuada e da formação inicial.

A formação docente é uma dimensão necessária para darmos conta de desenvolver as competências requeridas do professor para gerar processos de ensino-aprendizagem eficientes em contextos de educação mediada por tecnologias digitais. Parece existir uma lacuna no que se refere a formação de professores para as tecnologias digitais e o reflexo disso é observado no receio que muitos professores têm em utilizar metodologias ativas no ensino (FILATRO; CAVALCANTI, 2018) e no desenvolvimento do letramento digital para práticas sociais na cultura digital (LÉVY, 2010).

Nas palavras de Almeida e Valente (2011) a formação dos professores para a mediação do ensino através das tecnologias digitais, necessita que algumas condições sejam possibilitadas. Para esses pesquisadores é importante criar condições para o professor construir conhecimento sobre os aspectos computacionais e entender por que e como integrar o computador com o currículo e como concretizar esse processo na sua prática pedagógica.

Sabemos que os professores sairão da pandemia mais bem preparados para o uso das ferramentas digitais, mas avalia-se a importância de construir e pensar políticas de formação em processos contínuos de autoformação e de formação em contexto. Para Marcom (2020, p. 121) o professor deve assumir a condição de:

> [...] formar-se em colaboração com os demais colegas, apresentando suas leituras de mundo na direção de qualificar a própria leitura de mundo do grupo. Diálogo com o outro enriquece o fazer, possibilita essas outras leituras, aponta outros caminhos, abre novos livros, permite um novo fazer, superar o vazio, ressignifica o ser docente.

A mesma autora ainda assinala que “ [...] pensar sobre quem somos e de onde falamos é primordial e pontapé inicial para dar segurança às bases de uma proposta de formação”. (MARCOM, 2020, p. 118). Junto com o repensar a formação docente, há também a necessidade de buscar novas diretrizes para a construção dos currículos das instituições educativas, sejam elas do ensino básico ou do ensino superior, pois apenas a formação continuada pode não ser suficiente para superação dos desafios já assinalados. É preciso melhorar a base, o que implica uma reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos, com especial ênfase em suas matrizes curriculares

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para que, mais dinâmicas, flexíveis e conectadas com as demandas atuais, possam melhor preparar os discentes para a realidade que se impõe.

Outro desafio que emerge do contexto pandêmico é a defasagem de conteúdo que se estabelecerá e que a escola, tem como compromisso pensar alternativas que possam suprir essa carência procurando mitigar minimamente os prejuízos educacionais. Com a cibercultura, os novos modos de ler e produzir textos, por exemplo, novos objetos de conhecimento precisam ser inseridos como conteúdos escolares sob o risco de a escola tornar-se obsoleta, sem diálogo com as práticas sociais reais.

Outro fato singular escancarado pela pandemia expõe a dificuldade que a educação tem em desenvolver a autonomia no estudante. É certo que as escolas precisam investir na autonomia e no protagonismo dos alunos, preparando-os para um mundo sem fronteiras físicas e digitais. O exercício da autonomia na sala de aula traduz-se num processo de ensino-aprendizagem em que o aluno trabalhe de forma ativa e independente na construção de seus caminhos de aprendizagem. Pensando em forma práticas para desenvolver a autonomia sugerimos provocar nos estudantes uma postura pesquisadora, expandindo as chances de aprender, de organizar seus estudos, de refletir. Despertar a curiosidade e as melhores maneiras de selecionar as informações, bem como seu poder crítico de decisão diante de suas atividades, registrando, como muito bem afirma Piaget (1998), que não é suficiente preencher a memória de conhecimentos úteis para se fazer homens livres: é preciso formar inteligências ativas.

Nessa mesma linha, vivendo nas redes, a construção do aprendizado passa a acontecer através daquilo que Lévy (2015) chama de inteligência coletiva. Para o referido autor a inteligência coletiva caracteriza-se pela nova forma de pensamento sustentável através de conexões sociais que se tornam viáveis pela utilização das redes abertas de computação da internet. Através dessa construção o estudante seria provocado a pensar e a compartilhar seus conhecimentos com as outras pessoas, utilizando recursos como a internet.

Para que isso aconteça, uma das mudanças na educação deverá ser a incorporação da tecnologia nos projetos das escolas, para que, de fato, aconteça uma ampliação das possibilidades desse tipo de trabalho. Outro importante avanço que se espera é a utilização de novas concepções para o que se entende por tempo escola,

ensinar e aprender. Afinal, o mínimo que se espera de uma escola inserida na contemporaneidade é a utilização das múltiplas linguagens que as tecnologias oferecem.

Ainda, outra questão relevante, são as novas relações que se estabeleceram entre os estudantes e os professores. A pandemia evidenciou a importância do afeto para o estímulo do aprendizado, o que traz à lume a reflexão de que a educação é um processo contínuo, que não começa e termina num ano letivo. Um processo educativo mais humanizado, com escutas sensíveis e empatia, é uma das lições que a pandemia traz a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando as discussões concluímos que não há educação sem planejamento, seja no ambiente presencial ou virtual. Ainda que o prematuro deslocamento das atividades para aplicativos e plataformas na internet, causados pela pandemia apenas trouxe à tona as carências e dificuldades que os estudantes têm em relação à escola, é fundamental que as reflexões possam trazer mudanças efetivas.

A comunidade escolar tenta buscar novos sentidos para a educação, mas, percebe-se que apesar do uso das tecnologias ter sido ressignificado e impactado o papel dos professores na vida dos estudantes, ainda assim, a tendência da escola é continuar conteudista. Esse modelo já está ultrapassado, e se não empenharmos esforços para (re)configurá-lo, corremos o risco de presenciarmos a extinção da instituição escolar.

Concluímos também que a formação docente precisa continuar oferecendo espaços em que os profissionais da educação possam vivenciar novos processos pedagógicos que os instigue a aprender, desaprender e reaprender para ressignificar o trabalho do professor. Esse aprimoramento deve ser constante, principalmente em relação à reconfiguração das práticas com uso das tecnologias e com adoção de novas metodologias, mais centradas no aluno como protagonista e no professor como mediador, considerando a complexidade e as fragilidades retratadas pelo atual cenário pandêmico.

Esperamos que, após a pandemia, a escola seja ainda mais acolhedora e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

profissional para que a comunidade consiga usufruir dos conhecimentos ali construídos, ou seja, que a educação sirva de inspiração para construção de novos espaços e tempos de educar. Além disso, se constitua espaço de aprendizagem e ensino que considera as demandas atuais de formação humana e profissional, com inserção de tecnologias como ferramentas de apoio, com afetividade e humanização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B.; VALENTE, J.A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Editora Paulus, 2011.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo, ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Pesquisa e Prática Profissional – Materiais Didáticos**. Curitiba: IBPEX, 2006.

FILATRO, A; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FRIGOTTO, G. A **formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios**. VIII ENDIPE, Florianópolis, 1996. Pp. 389-406.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p.113-115.

LEMOS, A; LÉVY, P. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia.** São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, P. **Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993.

MARCOM, J. L. R. **A formação pedagógica dos professores da educação profissional e tecnológica: nos caminhos de uma Pedagogia Hermenêutica** / Jacinta Lúcia Rizzi Marcom; orientador, Ricardo Rezer. - Chapecó, 2020. 143 p.

MORAES, M. C. de. **Paradigma educacional emergente**. 12 ed. São Paulo: Papirus, 2006.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro, Univ. Aveiro, 1991.

PIAGET, J. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RODRIGUES, N. **Da Mistificação da Escola à Escola Necessária**. São Paulo: Cortez, 1992.

SCHÕN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (org) Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

14.5.62 O USO DO GOOGLE EARTH PRO PARA COMPREENSÃO DA EXPANSÃO URBANA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Natália Lampert Batista[1618]

Maurício Rizzatti[1619]

RESUMO

O entendimento da expansão urbana é fundamental para o ensino de Geografia, pois permite que os estudantes compreendam os processos históricos inerentes a organização do espaço em que vivem. Neste sentido, o software Google Earth Pro pode ser uma interessante alternativa para a produção de mapas que levem a interpretação e a problematização dos processos de constituição da mancha urbana de diferentes cidades brasileiras. Este trabalho tem por objetivo demonstrar como se pode realizar a produção de um mapa de expansão urbana nas aulas de Geografia, por meio do Google Earth Pro, auxiliando os docentes na promoção de práticas pedagógicas mais atrativas e menos abstratas aos estudantes. Para a ilustração da metodologia proposta, utilizou-se a cidade de Quevedos, Rio Grande do Sul, como validação da sequência didática. Metodologicamente, descreveu-se os procedimentos necessários para confecção de um mapa de expansão urbana, utilizando o software mencionado, com o viés de auxiliar na elaboração de aulas de professores que tem interesse na temática. Além disso, ressaltou-se algumas sugestões cartográficas para a finalização do produto. Com o mapa concluído, pode-se perceber que o processo de expansão na cidade exemplo ocorre, predominantemente, para sul e sugere-se tensionamentos sobre o espaço urbano local, em caso de aplicação nas escolas locais. Conclui-se que a metodologia apresentada tem potencial para ser desenvolvida em diferentes instituições de ensino e que pode promover a autonomia dos estudantes na interpretação do espaço geográfico e de produtos cartográficos.

Palavras-chave: Mapeamento. Cidade. Geografia Urbana. Metodologia de Ensino. Cartografia Escolar.

1 INTRODUÇÃO

O software Google Earth Pro foi desenvolvido com o objetivo de disponibilizar um globo virtual, constituído por um mosaico de imagens de satélite, imagens aéreas e fotografias de diferentes espaços do planeta Terra. Essa ferramenta, assim como o Google Maps, revolucionou a nossa forma de ver o mundo e potencializou práticas pedagógicas em diferentes ambientes escolares. O programa permite interpretar diferentes facetas da realidade geográfica, sejam elas físicas/naturais ou antrópicas.

Com base nestas múltiplas dimensões e possibilidades interativas fomentadas

[1618] Doutora em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e natalia.batista@ufsm.br.
[1619] Doutorando em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e geo.mauricio.rizzatti@gmail.com.

pelo software, pensar a expansão urbana e, consequentemente, a organização do espaço urbano, mediante as imagens históricas disponíveis na ferramenta, torna mais palpável aos estudantes de diferentes níveis e modalidades de ensino e mais compreensível as configurações das cidades. Pensando estas potencialidades, o presente texto tem como objetivo demonstrar como se pode realizar a produção de um mapa de expansão urbana nas aulas de Geografia, por meio do Google Earth Pro, auxiliando os docentes na promoção de práticas pedagógicas mais atrativas e menos abstratas aos estudantes.

2 APLICAÇÕES DO GOOGLE EARTH PRO NO ENTENDIMENTO URBANO

O Google Earth Pro[1620] é um software gratuito, podendo ser instalado nos sistemas operacionais Windows, Mac e Linux, ou ainda utilizando na sua versão online para Desktop, diretamente no navegador (https://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/. Acesso em: 02 jul. 2021), ou a versão de aplicativo para Smartphones.

Segundo Brotton (2014, p. 448-449):

> O Google não só pôs a disposição gratuitamente uma montanha de dados geográficos on-line, como endossou a utilização de seus aplicativos por várias organizações não-governamentais para apoiar uma série de campanhas ambientais e respostas humanitárias às catástrofes e guerras civis em todo mundo. [...] o Google Earth é capaz de recorrer a um volume de dados digitais equivalentes a seis meses da produção de programação total da BBC, e qualquer byte desses pode ser recuperado em segundos enquanto o usuário on-line digita suas coordenadas e se precipita em direção à Terra. Com uma imagem que se atualiza em até 50 quadros por segundo (FPS), a tecnologia do Google Earth é capaz de produzir a mais alta definição de todos os seus concorrentes on-line, dando uma imagem nítida, sem cintilação, que simula voo, e tenha assegurada sua posição dominante no mundo dos mapas on-line.

As aplicações do Google Earth Pro em sala de aula podem ser bastante variadas, como por exemplo, para ilustração de localização, dos hemisférios, das linhas imaginárias e, consequentemente, as coordenadas geográficas; para a compreensão de relevo e criação de perfis topográficos, conforme demonstrado por Rizzatti e Batista (2021); e para mapeamento de uso e ocupação da terra, como apresentado por Vieira e Ribeiro (2021), entre outras possibilidades. Para este

[1620] A versão "*Pro*" do *software* passou a ser disponibilizada gratuitamente no ano de 2015, podendo ser baixado no link: https://www.google.com.br/earth/download/gep/agree.html. Acesso em: 02 jul. 2021.

trabalho, demonstramos como desenvolver o mapeamento da expansão urbana no software.

Vale ressaltar, conforme Cavalcanti (2011) que a complexidade do espaço urbano é um desafio para a Geografia e seu ensino. Segundo a autora:

> Efetivamente, o conceito de espaço urbano (ou, de sua expressão mais empírica: cidade) tem ganhado importância no ensino de Geografia, por contribuir para a compreensão da espacialidade contemporânea. [...] no ensino de Geografia, tem mostrado que se trata de um tema complexo, que exige tratamento interdisciplinar e requer formação de um sistema amplo de conceitos (CAVALCANTI, 2011, p. 5).

Como contribuição ao estudo da cidade e da expansão urbana, entendida como adensamento e espraiamento das feições típicas da cidade, apresentou-se uma sequência de rotinas que podem ser desenvolvidas em sala de aula por professores e estudantes para verificação do crescimento da mancha urbana. Lembra-se que, a princípio, esta metodologia pode ser reproduzida para qualquer cidade. Todavia, é necessário verificar a disponibilidade e a qualidade [1621] na ferramenta "imagens históricas", conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Ferramenta "imagens históricas" disponível no Google Earth Pro

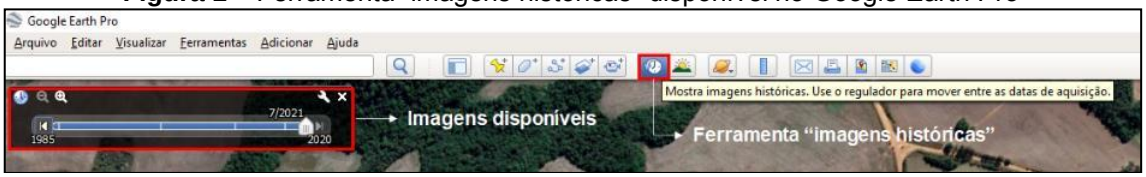

Fonte: Google Earth Pro (adaptado), 2021.

A fim de validar a proposta metodológica, utilizou-se uma pequena cidade da região central do estado do Rio Grande do Sul (RS), distante 380 km de Porto Alegre. O município de Quevedos, utilizado neste trabalho, possui uma população estimada de 2.790 habitantes para o ano de 2020, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020). A área de estudo passou por um processo de expansão urbana em sua história recente, o que justifica esta aplicação.

Primeiramente, localiza-se a área de estudo digitando o nome da cidade no buscador do software (caixa branca ao lado da lupa na Figura 1) ou ampliando a escala de visualização (zoom) até encontrar a cidade. Após, clica-se no botão de "imagens históricas" e verifica-se a disponibilidade de imagens. De acordo com o que

[1621] Verificar a resolução da imagem (possibilidade de distinguir usos da terra) e presença de nuvens que impossibilitam ou dificultam a visualização do terreno e provocam sombras.

foi apresentado na Figura 2, pode-se observar que há imagens disponíveis desde 1985, entretanto, a qualidade da primeira imagem não permite a identificação da mancha urbana com precisão. Por isso, utilizou-se àquelas com datas entre 2000 e 2020.

Figura 2 – Imagens históricas da cidade de Quevedos, RS, disponível no Google Earth Pro entre 2000 e 2020, utilizadas neste trabalho.

Fonte: Google Earth Pro (adaptado), 2021.

Após a seleção das imagens que serviram para o mapeamento, o próximo passo foi delimitar a mancha urbana em cada uma das imagens. Para isso, utilizou-se a ferramenta “adicionar polígono” exibida na Figura 3. Na sequência, identificou-se onde ocorre a presença de construções na imagem que caracterizem, visualmente, a mancha urbana e se realizou o contorno, ou seja, por meio de cliques com o mouse, delimitou-se o perímetro da mancha, retratado na Figura 4. Esse procedimento é repetido em todas as imagens históricas, demarcando somente as novas áreas construídas, por exemplo, edificações que estão presentes na imagem do ano de 2010 inexistentes anteriormente (imagem de 2000). Ressalta-se que para este trabalho se considerou mancha urbana toda a área que visualmente representa uma cidade, com edificações e vias, sem consultar tecnicamente as definições das leis municipais vigentes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 3 – Ferramenta de delimitação da mancha urbana usando imagens históricas

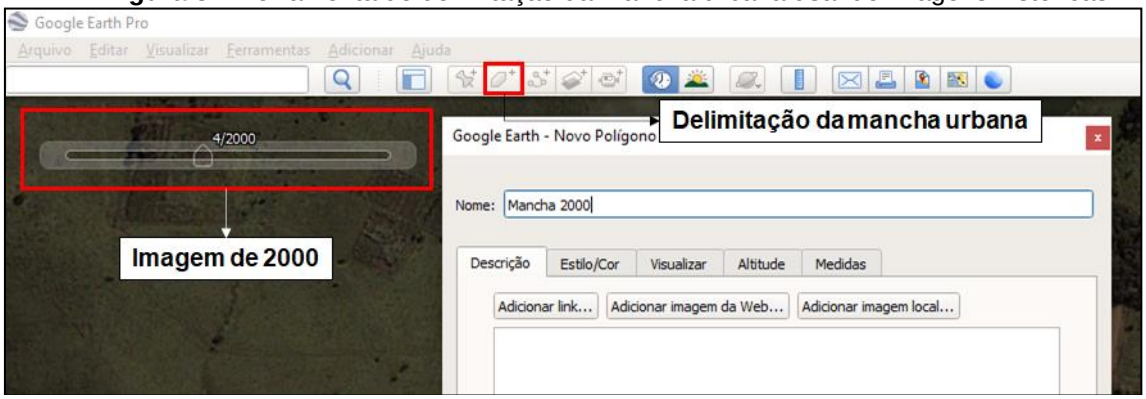

Fonte: Google Earth Pro (adaptado), 2021.

Figura 4 – Procedimento de delimitação da mancha urbana usando imagens históricas

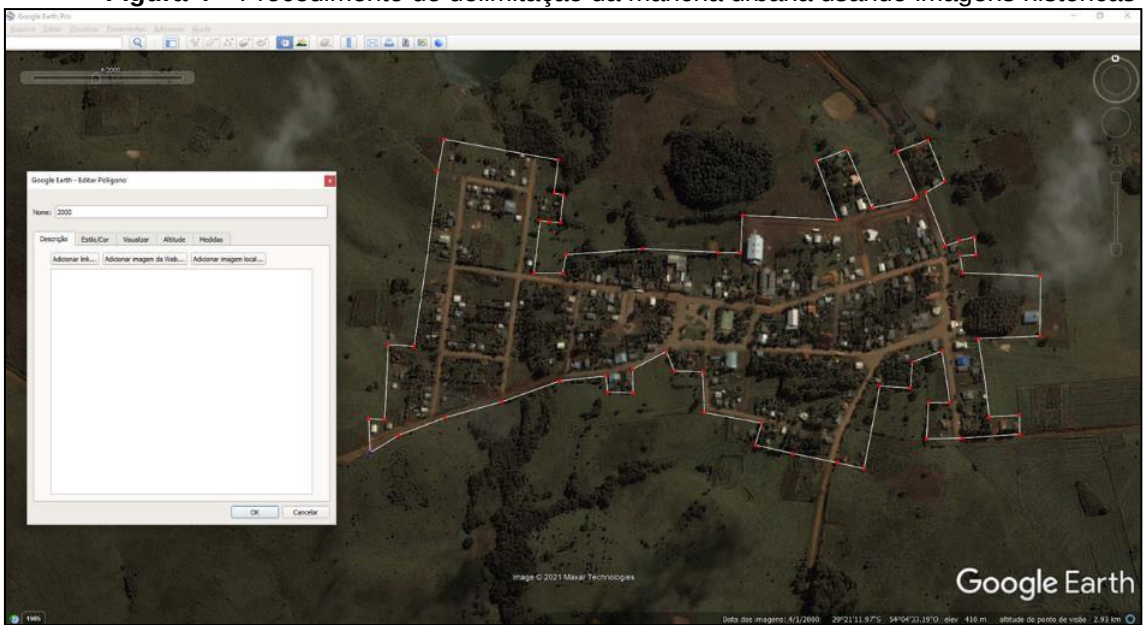

Fonte: Google Earth Pro (adaptado), 2021.

Após a realização dos procedimentos de delimitação para as datas escolhidas, já foi possível a visualização cartográfica da expansão urbana para área em estudo, conforme observado na Figura 5. Assim, de certa maneira, percebeu-se que a cidade está crescendo para ao sul, principalmente. Porém, é viável melhorar a comunicação cartográfica atribuindo cores de acordo com a data do imageamento, pois se trata de uma representação poligonal (área), em que se pode aplicar a variável visual cor. Portanto, recomenda-se organizar uma legenda para facilitar a identificação de cada ano e sua correspondente área de ocorrência, gerando, assim, uma correta interpretação do dado cartográfico.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 5 – Sobreposição da mancha urbana atual com a imagem de satélite de 2000 e 2020

Fonte: Google Earth Pro (adaptado), 2021.

Este tipo de discussão e o domínio da linguagem cartográfica é fundamental aos estudantes dos diferentes níveis e modalidades de ensino, pois os torna mais autônomos na produção e interpretação desta linguagem. Sobre isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recomenda que os estudantes:

> [...] tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular (BRASIL, 2018, p. 363).

Indo ao encontro do que é discutido na BNCC, já no Ensino Fundamental, o trabalho com mapas e a interpretação do espaço geográfico por meio do pensamento espacial, que é capaz de estimular um raciocínio geográfico, neste caso, sobre a expansão urbana, conduz a necessidade de domínio de ferramentas técnicas. O Google Earth Pro é mencionado na normativa como um exemplo de software a ser

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

utilizado com estudantes. Assim, é importante que eles tenham conhecimento de como elaborar e finalizar um mapa.

Dando sequência a atividade com o mapa de expansão urbana, a Figura 6 apresenta a estruturação do degradê de cores[1622] que irá compor a legenda de acordo com as datas das imagens escolhidas previamente e que foram as bases para a delimitação dos polígonos. Para modificar a cor dos objetos no Google Earth Pro, deve-se acessar as propriedades do item (clicar com o botão direito do mouse sobre o nome da camada) e acessar a aba "Estilo/Cor", definindo, assim, a tonalidade desejada para cada ano da expansão urbana. É possível escolher um contorno para o polígono ou atribuir a mesma cor da área. Esse procedimento deve ser realizado para todas as camadas de expansão delimitadas para área em estudo, respeitando o degradê de cores adotado.

Figura 6 – Configuração do degradê de cores para a legenda do mapa de expansão urbana

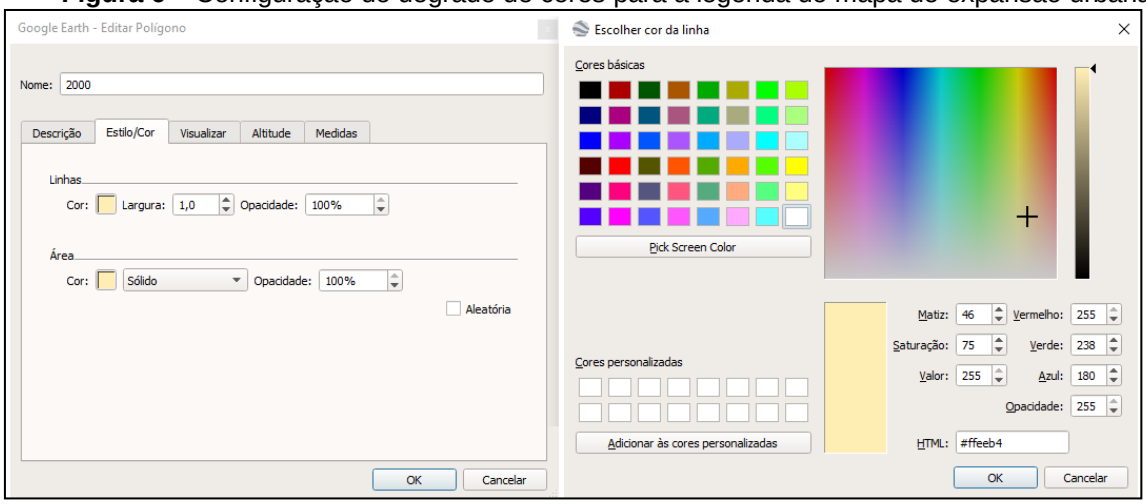

Fonte: Google Earth Pro (adaptado), 2021.

Para encerrar a atividade de mapeamento, deve-se finalizar o mapa utilizando a ferramenta "Salvar imagem", em que é possível organizar o título, informações complementares, a legenda, a orientação e escala gráfica do mapa, exibido na Figura 7. Estes elementos do mapa são essenciais para uma boa comunicação das informações contidas no mapa. Segundo Loch (2006), os elementos básicos que

[1622] As representações cartográficas que espacializam informações datadas são consideradas ordenadas, isto é, "[...] o tempo se apresenta naturalmente ordenado" (MARTINELLI, 2014, p. 57). Desta forma, recomenda-se a utilização deste tipo de representação para variáveis que denotem tempo. "Para a solução colorida, pode-se empreender a ordem visual entre as cores, organizando-as das mais claras as mais escuras ou vice-versa, tanto entre as cores quentes quanto entre as cores frias" (MARTINELLI, 2014, p. 58).

compõem um mapa são título, que diz o que, quando e onde o mapa trata, a legenda, que é a chave de sua interpretação, a orientação geográfica, que é um referencial de localização, a escala, que mostra relações envolvendo fenômenos e distâncias e inserções de outras informações básicas que permitem um detalhamento da origem destas informações.

Figura 7 – Finalização do mapa de expansão urbana no Google Earth Pro

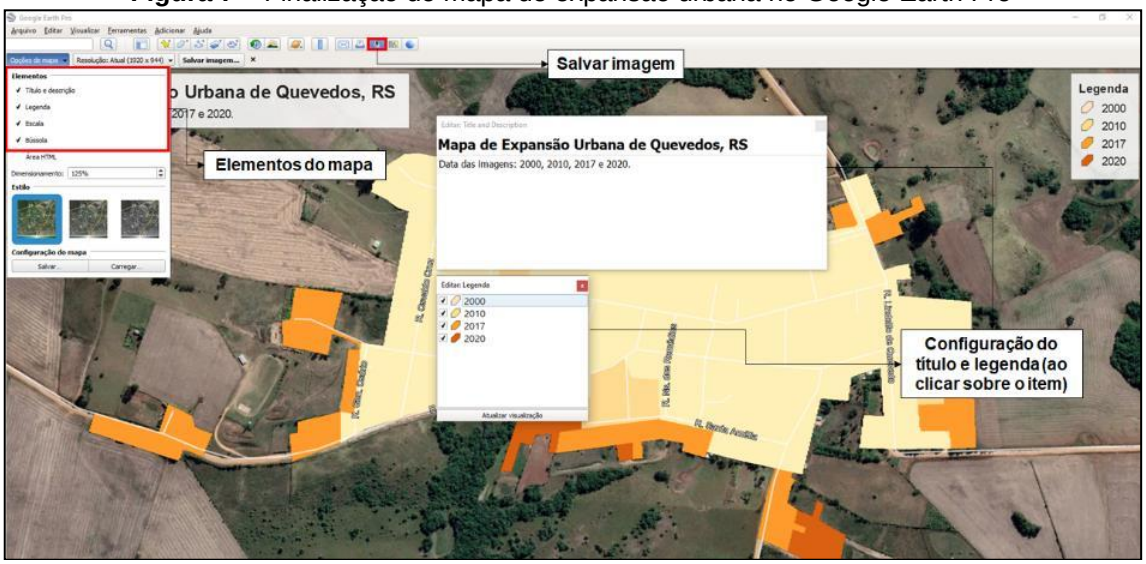

Fonte: Google Earth Pro (adaptado), 2021.

Com a conclusão dos procedimentos de elaboração do mapa, a Figura 8 denota o produto, que leva a interpretação da evolução da expansão urbana da cidade analisada (no exemplo, Quevedos) e, consequentemente, a interpretação do espaço geográfico local potencializando o entendimento de conceitos centrais ao ensino de Geografia Urbana e Cartografia Escolar pelos estudantes, cujos professores venham a utilizar a metodologia apresentada.

Sugere-se que após o mapa finalizado e elaborado em conjunto com os estudantes, seja realizada a problematização e o tensionamento da informação apresentada no produto cartográfico, ou seja, questione-se sobre: a) quais os eixos de expansão urbana pode ser observado em cada cidade; b) quais os motivos da expansão urbana ocorrer para determinados pontos do espaço geográfico; c) quais as implicações da organização espacial decorrente dessas expansões para qualidade de vida da população e para a geração de infraestrutura de base para a cidade; entre outras questões que podem ser pensadas para cada espaço local.

Figura 8 – Mapa de expansão urbana de Quevedos, RS, de 2000 a 2020

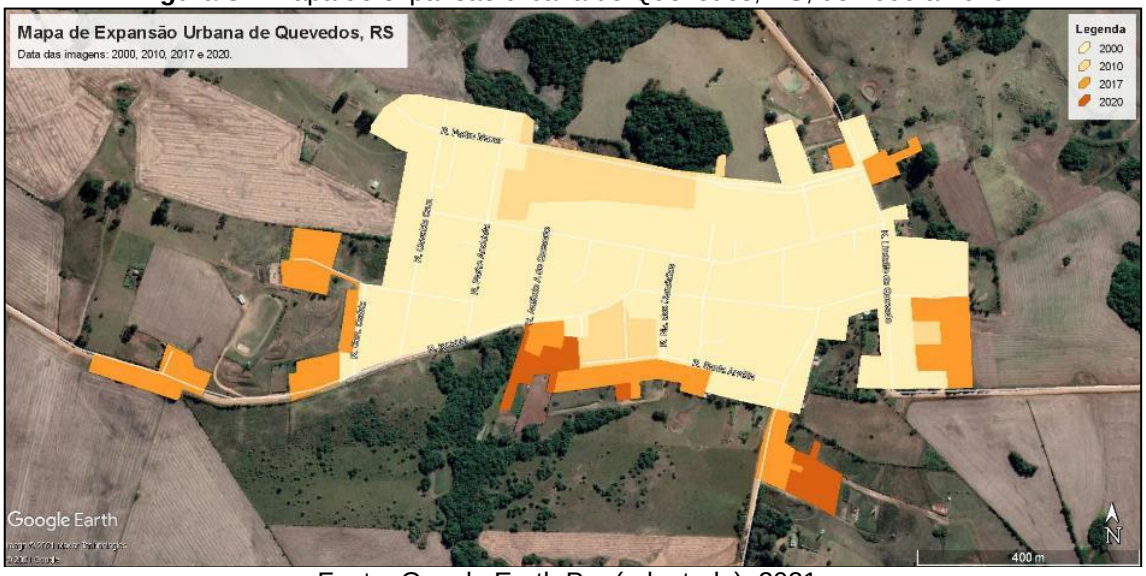

Fonte: Google Earth Pro (adaptado), 2021.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a cidade e seus processos de crescimento e expansão da malha urbana, através dos mapas, é essencial para conduzir os estudantes a interpretação autonoma da realidade em que estão inseridos. Assim, potencializar práticas e metodologias didáticas nas quais docentes e discentes elaborem produtos cartográficos para a interpretação de dados geográficos, torna-se uma possibilidade fundamental ao ensino de Geografia.

A elaboração dos mapas por parte dos estudantes, mediado pelo professor, permite uma noção sobre a metodologia de construção, fato que auxilia a pensarem espacialmente, seja na tomada de decisão frente ao tipo de representação que irão utilizar ou a simbologia/variável visual que será aplicada. Ademais, de posse do mapa pronto é possível problematizar a realidade em que os estudantes estão inseridos, fazendo-os compreender os processos históricos que levaram a expansão urbana que poduz determinados arranjos espaciais, isto é, os motivos da expansão se dar em determinadas direções e em determinados periodos históricos.

O software Google Earth Pro, neste contexto, é uma ferramenta tecnológica essencial para a promoção de um ensino de Geografia mais atrativo e capaz de conduzir a construção de conhecimentos geográficos, bem como desenvolver habilidades e competências previstas nas orientações curriculares do ensino da disciplina. Portanto, a proposta metodológica apresentada pode contribuir com

professores de Geografia que queiram inserir a ferramenta tecnológica em suas aulas em diferentes espaços geográfico do país.

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BROTTON, J. **Uma história do mundo em doze mapas.** 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

CAVALCANTI, L. de S. Aprender sobre a cidade: a Geografia Urbana brasileira e a formação de jovens escolares. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, v. 2, Número Especial EGAL, p. 1–18, jul. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2900>. Acesso em: 2 jul. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA)**. Tabela 6579 – População residente estimada (Pessoas). 2020. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6579>. Acesso em: 2 jul. 2021.

LOCH, R. E. N. **Cartografia:** representação, comunicação e visualização de dados espaciais. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

MARTINELLI, M. **Mapas da Geografia e Cartografia Temática**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

RIZZATTI, M.; BATISTA, N. L. Cartas topográficas, maquetes digitais e imagens anáglifo: Contribuições ao estudo do relevo com softwares livres. **Metodologias e Aprendizado**, Blumenau, SC, v. 4, n. 1, p. 41–44, jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21166/metapre.v4i.1727>. Acesso em: 2 jul. 2021.

VIEIRA, I. C. B.; RIBEIRO, E. A. W. Sujeito e o mundo: a aplicação das geotecnologias no ensino de Geografia como perspectiva da integralidade. **GeografiaEnsino & Pesquisa**, Santa Maria, RS, v. 25, n. 1, p. 1–36, mar. 2021. Disponível em: < https://doi.org/10.5902/2236499454517>. Acesso em: 2 jul. 2021.

14.5.63 O USO DO SCRATCH NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Leonam Vieira Hemann[1623]

Júlia Rauber Rodrigues[1624]

Thaís de Souza Machado[1625]

Karla Jaqueline Souza Tatsch[1626]

RESUMO

Apresenta-se neste relato uma experiência de ensino de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID do curso de Matemática da Universidade Franciscana, desenvolvido junto a uma escola da região central da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Trata-se de uma atividade de estudo, planejamento e inserção em sala de aula com o uso de atividades práticas com a exploração de tecnologias digitais para trabalhar o objeto sistema cartesiano ortogonal. As atividades de ensino, que se desenvolveram no pátio da escola, na sala de informática e na sala de aula, oportunizaram a participação interessada dos alunos, promovendo a construção de suas aprendizagens sobre o objeto matemático em estudo. Este foi um trabalho de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso, tendo as atividades desenvolvidas junto a uma turma de alunos do oitavo ano do ensino fundamental da educação básica. Foi possível observar que os alunos mostraram-se agentes no processo de construção de suas aprendizagens, autônomos, criativos e responsáveis, trabalhando cooperativamente e colaborando uns com os outros na construção dos saberes. As experiências de ensino permitiram a construção de conhecimentos pedagógicos pelos acadêmicos, professores em formação inicial, que identificaram a importância de abordagens diferenciadas no ensino que viabilizem atividades com uso de diferentes ferramentas preparando os alunos a utilizarem-se destes recursos de forma sistêmica, tanto para sua individualidade quanto para o trabalho coletivo.

Palavras-chave: Formação de professores de Matemática. Plano Cartesiano Ortogonal. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Tecnologia Digitais no Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Identifica-se, como professores em formação, a emergência do uso de recursos e estratégias de ensino, que busquem conquistar a participação interessada do aluno para com sua aprendizagem e que evidenciem práticas que dêem conta dos fins da educação, principalmente pertinentes à Base Nacional Comum Curricular - BNCC

[1623] Acadêmico do Curso de Matemática Licenciatura, Universidade Franciscana - UFN lhemann@ufn.edu.br.
[1624] Acadêmica do Curso de Matemática Licenciatura, Universidade Franciscana - UFN julia.rodrigues@ufn.edu.br.
[1625] Acadêmica do Curso de Matemática Licenciatura, Universidade Franciscana - UFN thais.souza@ufn.edu.br
[1626] Doutora em Ensino de Matemática, Universidade Franciscana - UFN, karlasouzat@prof.ufn.edu.brl.

(BRASIL, 2017), num compromisso com a formação integral do estudante para o enfrentamento de situações cotidianas.

Por meio do ensino e da aprendizagem de Matemática no ensino fundamental, espera-se que os alunos desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, que saibam aplicar conceitos, procedimentos e resultados nas soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações (BRASIL, 2017).

Neste contexto, diferentes Programas de iniciação à docência surgem, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, que busca estimular e elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior (BRASIL, 2018).

O PIBID, política vinculada ao Ministério da Educação e executado por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, oferece bolsas de iniciação à docência a licenciandos, professores da educação básica e professores do ensino superior para que, num trabalho conjunto façam intervenções pedagógicas em escolas da rede pública de educação básica. É um Programa de incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica que oportuniza o estudo sobre a realidade escolar e o papel do professor.

As ações dos bolsistas do Programa PIBID oportunizam a criação de possibilidades metodológicas que subsidiem o processo de ensino e aprendizagem e as práticas socioculturais, buscando romper com paradigmas tradicionais e contribuir para uma educação coerente com as demandas sociais.

Os licenciandos em Matemática, autores deste trabalho, enquanto bolsistas do PIBID da Universidade Franciscana - UFN, realizaram observações e intervenções no ambiente escolar, no ensino médio e fundamental, numa escola pública localizada na região central do estado do Rio Grande do Sul, numa perspectiva reflexiva, aprendendo sobre e com os agentes que integram essa realidade e, por meio deste trabalho, apresentam o relato de uma das experiências de ensino e aprendizagem realizada junto a uma turma de alunos de uma escola pública estadual.

Entre outras intervenções realizadas, com o intuito de contribuir para a qualificação da aprendizagem e provocar o interesse dos estudantes de uma turma de oitavo ano do ensino fundamental, foi realizada uma atividade de ensino com o uso

do Scratch (SCRATCH, s.d.), um Software gratuito, de fácil acesso e manipulação pelos alunos e que possibilitou trabalhar os objetos pensamento lógico matemático e sistema cartesiano ortogonal, que integravam o planejamento do professor regente.

O Scratch foi disponibilizado para acesso livre a partir do ano de 2007 pelo grupo de pesquisa de Lifelong Kindergarten coordenado por Mitchel Resnick. Trata-se de uma evolução do LOGO e substitui o código de digitação por um método de arrastar e soltar blocos que possuem informações diferentes a serem executadas, permitindo trabalhar com noção de linguagem de programação.

Segundo Resnick (2017), quando uma pessoa faz o uso da linguagem de programação, ela tem a oportunidade de expressar seu conhecimento e suas ideias, vindo a construir e compartilhar novos conhecimentos. Desta forma, explorar noções de programação e incentivar a expressão de ideias na educação torna-se relevante em qualquer nível de ensino.

2 DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DE ENSINO

O planejamento das atividades de ensino, que se deu a partir da observação sobre a realidade, aconteceu por meio de reuniões semanais com bolsistas na instituição de ensino superior - IES, professora supervisora e professora colaboradora do Programa, docente do curso de licenciatura de Matemática ao qual os bolsistas eram vinculados.

As atividades práticas de intervenção pedagógica ocorreram em seis encontros, na escola parceira do PIBID/UFN, com a mobilização, primeiramente, dos alunos em tarefas lúdicas, no pátio, levando-os a identificar a lógica da ação e reação que acontece no momento da programação.

Essa atividade inicial possibilitou trabalhar sobre eixos coordenados, desenhados na quadra de esportes da escola, com destaque a pontos no sistema cartesiano ortogonal e ângulos, trabalhando atividades com expressões corporais e orais dos alunos e bolsistas.

Os professores em formação esboçaram um plano cartesiano ortogonal na quadra da escola e tal representação possibilitou o desenvolvimento de habilidades relativas aos objetos matemáticos pontos no plano cartesiano, coordenadas de um ponto, eixo das abscissas, eixo das ordenadas e medições de ângulos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na sequência, as atividades se desenvolveram na sala de aula, com a utilização de netbooks e projetor, apresentando aos alunos sobre programação e dois códigos, um deles como uma sequência por pontos de coordenadas, sendo esse apresentado pela Figura 1, programação realizada no software Scratch, pelos bolsistas em orientação aos alunos.

Figura 1 - Sequência de Programação por Coordenadas.

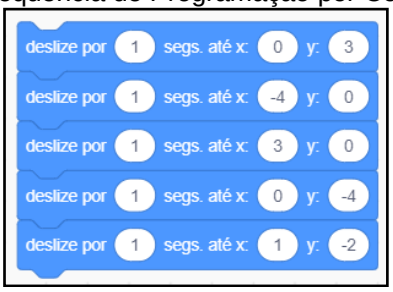

Fonte: Os autores.

Outra possibilidade trabalhada com os alunos, para uma sequência por pontos de coordenada, está representada pela Figura 2, sendo essa representada no software Scratch.

Figura 2 - Comandos utilizados no Scratch.

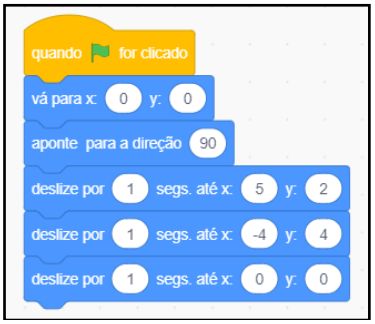

Fonte: Os autores.

A próxima sequência, apresentada na Figura 3, é o código em que o aluno escolhe um ponto qualquer e também para que direção ele gostaria de se direcionar. Esta atividade foi realizada de forma escrita, por uma aluna.

ISSN: 2176-1396

Figura 3 - Sequência de Programação pelo Sentido elaborada por uma aluna.

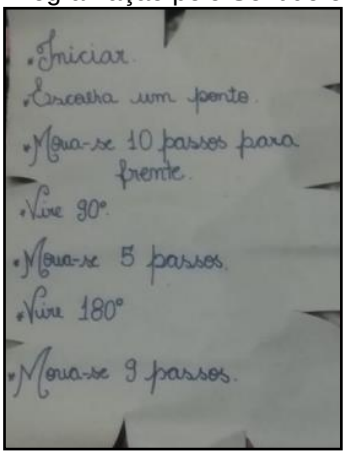

Fonte: Os autores.

Na segunda aula foi realizada a introdução de conceitos de programação, os elementos constituintes da mesma e apresentadas algumas questões sobre a lógica de como realizar a programação, com registros escritos, simulando um planejamento.

Na terceira aula, com uso de netbooks e um projetor, foi apresentado o software para uso pelos alunos, com destaque ao conhecimento sobre a interface, conforme apresenta a Figura 4, abaixo, explorando os comandos possíveis.

Figura 4 - Interface do Scratch.

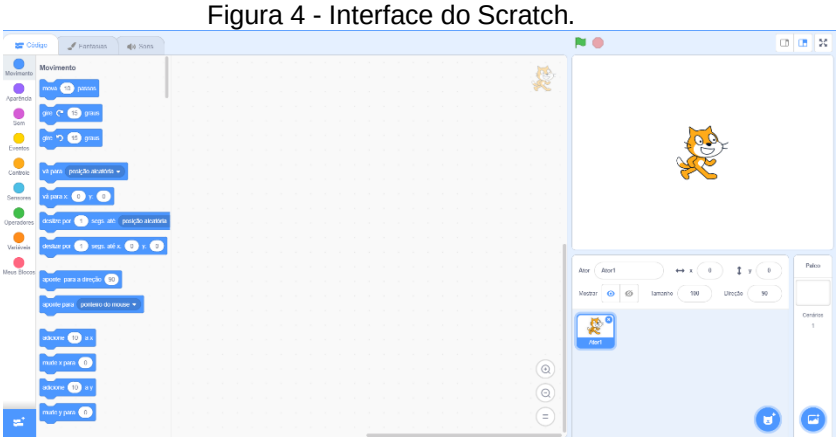

Fonte: Os Autores.

Neste segmento de aulas, os alunos conheceram a classificação dos comandos, sendo esses: Movimento (que apresenta os comandos para realizar o movimento do personagem), controle (que apresenta estruturas de repetição), Aparência (que realiza a mudança de aparência do personagem), sensores (que monitoram o personagem quando passa por uma cor ou objeto específico, também caso alguma tecla ou tecla do mouse seja pressionada), operadores (que realizam operações básicas da matemática), caneta (que possibilita o desenho dos

movimentos do personagem), e variáveis (que cria uma variável, para armazenar uma pontuação, por exemplo).

Para a concretização das primeiras programações pelos alunos, foi solicitado que desenvolvessem um circuito, surgindo, então, trabalhos como o apresentado na Figura 5, a seguir.

Figura 5 - Circuito criado por um aluno.

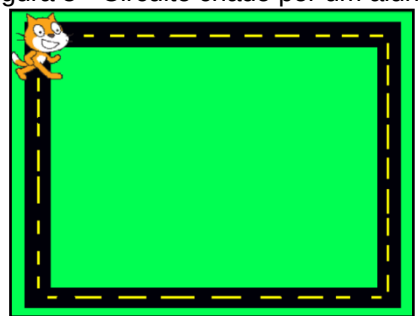

Fonte: Os Autores.

A partir da construção do circuito por cada um deles, em seu netbook, partiu-se para a utilização dos comandos relativos a movimento, num trabalho de inserir um personagem para percorrer o circuito. O programa permitiu a utilização de um início pré-determinado, o giro do personagem e a troca do sprite (personagem ou objeto, que pode ser estático ou não), o que causou um envolvimento interessado de todos.

A continuação dessa atividade se deu por meio da introdução de um obstáculo e do comando de que o personagem criado deveria “desaparecer” ao chegar onde estaria esse obstáculo. A Figura 6, a seguir, mostra como ficou o circuito com o personagem e o obstáculo criado por um aluno, neste exemplo o retângulo cinza.

Figura 6 - Circuito com um personagem e um obstáculo.

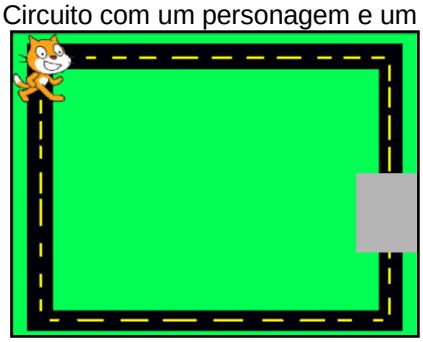

Fonte: Aluno A.

A partir dessas atividades, em que aprenderam a criar personagens e obstáculos, bem como de programar movimentos, os alunos foram desafiados a desenvolver, de forma criativa, suas próprias programações, utilizando de diferentes comandos, com circuitos e personagens de sua criação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No quarto encontro com os bolsistas, os alunos desenvolveram suas próprias criações. Para isso, em um primeiro momento realizaram projetos, na forma de desenhos, à mão livre, com papel e caneta, da programação que iriam desenvolver no software. Após esse esboço, todos escreveram os detalhes do roteiro que esta programação deveria seguir, mostrando interesse, criatividade, organização e cuidado no que estavam criando.

No quinto encontro, os bolsistas tomaram os projetos dos alunos e fizeram um sorteio, a fim de que cada aluno ficasse com um projeto que não fosse o seu próprio e realizassem o projeto do colega, desta vez no próprio software, trabalhando com a questão da importância do planejamento na execução de uma programação.

Após concluírem a construção, os alunos apresentaram os resultados aos seus colegas de turma, no formato de seminário, com a presença dos bolsistas e da professora orientadora, docente do curso de Matemática da UFN. Foi um momento de satisfação a todos, onde cada um apresentou sua programação e o projeto inicial do colega, onde notadamente identificou-se o orgulho pelo trabalho desenvolvido.

Para finalizar as atividades com o uso da programação houve a finalização de apresentações por parte dos alunos e os bolsistas apresentaram um questionário, via Google Forms, no laboratório de informática da escola, lugar onde os alunos tinham acesso à internet, a fim de identificar suas percepções sobre as atividades de ensino desencadeada no seis encontros com os bolsistas PIBID.

3 METODOLOGIA

Para o trabalho aqui apresentado, utilizou-se de uma abordagem de caráter qualitativo, visando estudar e qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos por meio do uso de estratégias de ensino e recursos diferenciados. Para Goldenberg (2004), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela não valorização de levantamentos e apontamentos de dados estatísticos, mas sim de análise e reflexão de questões voltadas à compreensão de um grupo social, neste caso, dos alunos das turmas de oitavo ano de uma escola estadual localizada na região central da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A atividade referente ao uso do Scratch como recurso para o ensino de Matemática e para incentivar o raciocínio lógico, realizou-se em uma turma de 8º ano do ensino fundamental, com vinte alunos na faixa etária de treze a quinze anos.

O estudo foi do tipo estudo de caso, onde os bolsistas vivenciaram a aplicabilidade de atividades de ensino elaboradas para uma realidade específica antes por eles observada, constituindo-se como define Gil (2002), num estudo específico e detalhado, ocorrendo de acordo com poucos objetivos e numa realidade presenciada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tal atividade desenvolveu-se conforme o planejamento dos bolsistas e professora colaboradora do Programa, orientadora, reconhecendo o evidente potencial de um trabalho previamente organizado e da utilização de diferentes abordagens de ensino para a conquista da participação interessada dos alunos e da oferta de condições para a formação integral.

No que se refere aos estudos sobre a BNCC, os bolsistas identificaram habilidades e competências necessárias aos alunos que são passíveis de explorar por meio de situações inovadoras, identificando a importância da atuação de um professor responsável e comprometido com a aprendizagem.

As atividades de ensino por meio das atividades lúdicas, da elaboração de projetos de programação e do uso do Kahoot possibilitaram aos estudantes o desenvolvimento do pensamento matemático e lógico, reconhecer eixos cartesianos e localizar pontos no sistema cartesiano ortogonal.

Por meio das atividades, os alunos valorizaram a ideia de que conhecimentos matemáticos são importantes para a compreensão e a atuação na sociedade, identificando que recursos tecnológicos digitais e conhecimentos matemáticos favorecem o desenvolvimento do raciocínio e estimulam a criatividade.

Foi possível identificar que as atividades permitiram o desenvolvimento, pelos alunos, utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados (BRASIL, 2017).

Ainda, cabe refletir que segundo Ponte (2002, p. 12), “o ensino da Matemática, na escola, tem diversas funções sociais [...]” e “serve de base ao desenvolvimento de uma cultura científica e tecnológica”.

O uso do Scratch, como recurso de ensino e aprendizagem, promoveu um espaço de desenvolvimento de atividades com o uso de tecnologias e a programação simples e intuitiva do aplicativo possibilitou o entendimento de forma interessada pelos alunos, que se envolveram na totalidade e trabalharam de forma criativa. Todos se apresentaram curiosos e participativos, sempre prontos a discutir e questionar sobre os movimentos a serem delineados em suas programações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID mostrou-se como um Programa que viabiliza aliar teoria e prática, sobre o processo educativo, desde os primeiros semestres da graduação. Permite observar e refletir sobre a prática, bem como intervir sobre ela e avaliar essa intervenção, num propósito construtivo da formação inicial.

Ainda, em relação à opinião dos alunos sobre a prática, suas respostas surpreenderam aos bolsistas, pois na totalidade avaliaram que as aulas foram interessantes e que seu raciocínio lógico matemático foi valorizado. Para os alunos, trabalhar com programação em aulas de matemática foi inovador e avaliaram que recursos digitais precisam estar mais próximos das aulas.

Por fim, cabe ressaltar que foi possível identificar, pelos bolsistas, que o professor de Matemática precisa investir, em sua prática, em abordagens e recursos de ensino diferenciados, para que possa oportunizar ambientes de aprendizagem que rompam com paradigmas tradicionais e eficientes para a aprendizagem e que coloquem os alunos como agentes criativos e participativos no processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **BNCC**. Ministério da Educação. Matemática. Ensino Fundamental. MEC: Brasília, DF: 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em 19 ago 2018.

BRASIL. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **PIBID.** Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Capes. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 12 jun 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquis**a. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002 .

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

PONTE, João Pedro da. **O ensino da matemática em Portugal:** Uma prioridade educativa? Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa Conferência realizada no Seminário sobre "O Ensino da Matemática: Situação e Perspectivas", promovido pelo Conselho Nacional de Educação. Lisboa, Nov. de 2002. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte(cne).pdf> acesso em 24 abr 2020.

RESNICK, Mitchel. **Cultivating Creativity Through Projects, Passion, Peers, and Play**. 2017. Disponível em: <https://learn.media.mit.edu/lcl/resources/readings/chapter6-excerpt.pt.pdf> Acesso em: 20 jan 2019.

SCRATCH. App gratuito para Windows, OS X e Linux que permite gerar as suas próprias animações gráficas de uma forma muito simples. S. l. S.d. Disponível em: <https://scratch.mit.edu/about>. Acesso em 12 jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.64 OFICINAS PARA CRIAÇÃO DE JOGOS COMO ELEMENTO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Lucia M. M. Giraffa[1627]

David Machado[1628]

Bruno Selau Gonçalves[1629]

RESUMO

Disciplinas introdutórias para ensino de programação, sejam em cursos de Computação ou nas engenharias, são essenciais para desenvolver as competências e habilidades basilares do pensamento computacional. O que se percebe nessas disciplinas é um alto índice de evasão, e esse tema preocupa a comunidade acadêmica, uma vez que as consequências desse fenômeno impactam as instituições de ensino, assim como a sociedade como um todo. Muitos podem ser os motivos para que isso ocorra, seja por conta de aspectos relacionados a autoestima, dificuldades iniciais, oriundas de vários fatores (pré-requisitos da educação básica, falta de hábitos de estudos e outros) ou ainda por conta da atuação docente. Nesse sentido, a fim de contribuir para a permanência do estudante nessas disciplinas, ou ainda para tornar esse processo mais significativo, foram catalogadas, reorganizadas e criadas práticas pedagógicas utilizando o Scratch – um ambiente lúdico de programação visual e multimídia. Como resultados dessas ações, foram elaborados manuais, base de exemplos e exercícios com uso de animações e sons, permitindo que estudantes desenvolvam jogos interativos relacionados a conteúdos associados à disciplina de Fundamentos da Computação. Enfim, na percepção dos participantes, essas oficinas, além de terem auxiliado na compreensão dos conteúdos da disciplina, também colaboram para aumentar a motivação dos estudantes em relação à sua permanência no curso.

Palavras-chave: Scratch. Pensamento Computacional. Práticas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Em cursos da área da Computação, o discente se depara com disciplinas em que ele deve resolver problemas complexos e pensar de uma forma diferente da qual, até então, ele estava acostumado. Nas disciplinas de algoritmos, também presentes em outros cursos da área de exatas, esse estudante é convidado a utilizar de um raciocínio computacional em que ele decompõe o problema em partes menores, abstrai e utiliza de uma linguagem de programação para formalizar esse processo a

[1627] Doutora em Ciências da Computação pela UFRGS e Pós-Doutorado na Universidade do Texas Austin) no College of Education. Professora titular da Escola Politécnica-Computação da PUC-RS. Pesquisadora e Professora permanente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – Escola de Humanidades, da PUC-RS. E-mail: giraffa@pucrs.br.
[1628] Mestrando em Educação pela PUC-RS, especialista em Educação a Distância e Inovação (UniRitter) e Licenciado em Informática (UNICNEC). E-mail: david.machado@edu.pucrs.br.
[1629] Acadêmico do curso de Ciência da Computação da Pontifícia Universidade Católica Rio Grande do Sul – PUC-RS.

fim de que o computador entenda e execute uma determinada tarefa.

Segundo Dias e Serrão (2014), a disciplina introdutória de programação possui uma grande importância para os cursos da área de Computação, uma vez que serve de base para todas as demais. Por esse motivo, o desempenho do estudante nessa disciplina é, na maioria das vezes, decisivo para sua evolução no curso.

Nesse sentido, a evasão é um problema recorrente nos cursos de graduação em Computação, especialmente nas disciplinas de programação ofertadas no primeiro semestre. De acordo com Giraffa e Mora (2015), a perda de alunos nos primeiros momentos da graduação causa prejuízos sociais, haja visto que são investidos recursos nesses discentes e, além desses recursos não serem restituídos, esse discente acaba deixando de contribuir com seu capital intelectual na sociedade.

Conforme Scaico et al (2013), programar envolve a habilidade de desenvolver uma solução para um problema que, dependendo da complexidade, necessitará do uso de várias habilidades e formas de raciocínio. Portanto, muitos podem ser os fatores que convergem para que a evasão ocorra, sendo esse tema vastamente pesquisado pela comunidade cientifica. Além das habilidades e competências prévias, Giraffa et al (2015) afirmam que uma parcela significativa da evasão pode ser controlada pela atuação docente.

Ao encontro disso, a ludicidade é um elemento presente nos processos de aprendizagem. Nessa lógica, a ação lúdica (brincar, jogar, representar etc.) é proposta por Huizinga (2012) como um fator cultural da vida, como uma forma específica de atividade, como função social. Logo, entende-se o jogo como um produto cultural, e, com a cibercultura, emergem os jogos digitais e com eles desencadeia-se a cultura gamer, o que a torna, atualmente, um aspecto fortemente imbricado ao contexto social.

Sendo assim, trazer esses aspectos, utilizar recursos e abordagens que podem motivar o aluno para aprender se torna uma estratégia imprescindível no processo de ensino e aprendizagem de programação. Nesse contexto, destaca-se o ambiente de programação Scratch. Nele o desenvolvimento de algoritmos se dá a partir da junção de blocos lógicos clicáveis e arrastáveis, tornando o contato inicial com a programação totalmente interativo, dinâmico em que, como afirma Neto (2013), o discente consegue “aprender fazendo”.

Por esse ângulo, segundo Kelleher e Pausch (2005, Apud Scaico et al

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(2013))[1630], desde o início dos anos 1960, pesquisadores buscam desenvolver linguagens de programação e ambientes com o intuito de tornar a programação acessível para uma quantidade maior de pessoas. E objetivo do Scratch é justamente esse. Ou seja, desenvolver programação, sem precisar ter conhecimentos prévios sobre alguma linguagem ou ter a restrição de uma determinada idade.

Desse modo, este artigo apresenta uma análise acerca da interface do Scratch e de suas potencialidades para a introdução de práticas pedagógicas interativas e dinâmicas que motivem os alunos no processo de ensino e aprendizagem de linguagem de programação, em uma disciplina de Fundamentos da Computação.

2 O SCRATCH E SUAS FUNCIONALIDADES

O Scratch é uma programação de linguagem visual, desenvolvida pelo grupo Lifelong Kidergarten, no Media Lab do MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts). Foi idealizado por Mitchel Resnick, com sua primeira versão em 2002, e com a ideia de ser utilizado como apoio no aprendizado de conceitos computacionais e matemáticos, também sendo recomendável para pessoas que estão começando a programar.

Com uma interface gráfica que permite que os programas sejam desenvolvidos com blocos de montar (usando o mesmo conceito do brinquedo Lego[1631]), o Scratch permite criar histórias interativas, animações e jogos que podem ser compartilhados em uma comunidade. Resumidamente, ele não possui “regras de implementação”. Assim, o usuário consegue desenvolver o pensamento computacional antes de aprender a sintaxe de uma linguagem de programação.

O ambiente Scratch possui duas versões disponíveis para todos os sistemas operacionais. A primeira versão é a versão off-line (desktop), na qual o estudante consegue desenvolver e executar os projetos sem estar conectado à Internet; e a segunda versão é a versão online (próprio site do Scratch), na qual o estudante precisa estar conectado para realizar o desenvolvimento e a execução de um projeto.

[1630] KELLEHER, Caitlin; PAUSCH, Randy. Lowering the barriers to programming: A taxonomy of programming environments and languages for novice programmers. ACM Computing Surveys (CSUR), v. 37, n. 2, p. 83-137, 2005.
[1631] Um brinquedo no qual o conceito se baseia em partes (blocos) que se encaixam permitindo muitas combinações.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Além disso, os projetos criados no Scratch podem ser compartilhados na comunidade do site, de tal forma que usuários do mundo todo consigam fazer cópias (remix) do código fonte e criar versões alternativas usando como base o projeto disponibilizado. Na comunidade também é possível trocar informações, dúvidas e dicas sobre o ambiente de um modo geral. Cabe salientar que ambas versões do Scratch (online e desktop) possuem recursos para baixar ou carregar um projeto, não se limitando, assim, à conexão com a Internet. Ainda, a tela inicial de um projeto pode ser dividida em quatro categorias: Palco, Área do Código, Área dos Personagens e Blocos de Comando (Figura 1).

Figura 1 - Tela inicial do ambiente online do Scratch

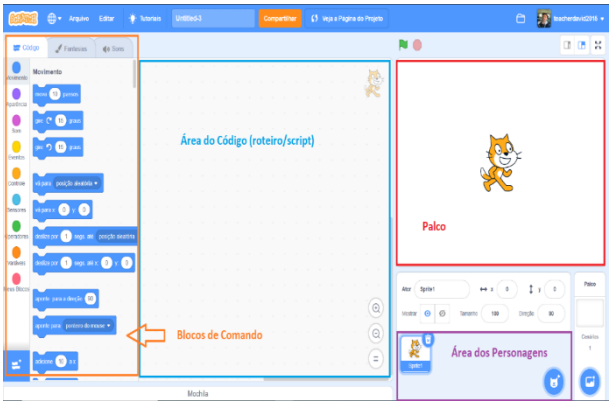

Fonte: Autor (2021)

Conforme a Figura 1, é no **palco** que ocorre a saída/execução do programa. Ou seja, os **personagens**, atribuídos aos respectivos blocos de comando, irão executar o **roteiro** que estiver na **área do código**. São os blocos de comando que irão delimitar as ações que o Scratch irá fazer, portanto, assim como qualquer outro algoritmo escrito em alguma linguagem de programação, deve estar organizado e estruturado de forma lógica. Em outras linguagens de programação os blocos podem ser considerados como as linhas de códigos.

Como foi visto, o ambiente Scratch funciona com a ideia de arrastar e soltar os blocos na área de código e, dessa maneira, o usuário não precisa se preocupar com a sintaxe da linguagem de programação. A montagem do projeto com os blocos funciona com a mesma característica de um quebra-cabeça, em que a entrada do bloco deve ser igual à saída do bloco anterior, e a execução do programa segue a

ordem desta sequência de blocos. Desse modo, o Scratch consegue evitar erros de sintaxe e semântica.

3 POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DO AMBIENTE DE PROGRAMAÇÃO SCRATCH

No Scratch, as variáveis são dinamicamente “tipadas”, isto é, não é necessário declarar uma variável como tipo “int” (inteiro) “double” e “float” (real) ou string (sequência de caracteres). Assim sendo, o que o usuário deve ter em mente é que uma variável pode desempenhar o papel de uma caixa, na qual é possível armazenar caracteres e/ou números, já que o próprio Scratch identifica o tipo de variável conforme o contexto. Além disso, é possível implementar as estruturas básicas de linguagens de programação como: estruturas lineares (listas, vetores), operadores lógicos (de strings e aritméticos), estruturas de repetição, estrutura de seleção e entrada e saída de dados.

Contudo, assim como outras linguagens de programação, o Scratch apresenta algumas restrições. A falta de blocos de repetição e de bloco para representar o operador lógico de maior ou igual ou menor e igual é um exemplo claro dessa situação. Além disso, ao trabalhar com estruturas lineares, o próprio ambiente Scratch inicializa a estrutura na posição de valor um. Também a condição de parada para alguns blocos de repetição é ao contrário. Quer dizer, ao passo que no Java, C e em outras linguagens é usada a lógica de “enquanto i for menor ou igual a valor faça isso”, no Scratch é utilizado “repita até que i seja igual ao valor”.

Outro aspecto a destacar é o fato de o Scratch não possuir uma forma de representar o parêntese para ser utilizado como prioridade em alguns cálculos de Matemática, o que acaba limitando os tipos de exercícios que podem ser oferecidos aos estudantes. Essa limitação pode gerar uma certa dificuldade (principalmente para iniciantes) na hora de transpor a lógica do Scratch para alguns tipos de linguagem de programação como a Java.

No Scratch, a condição de parada numa estrutura do tipo “de ... até” repete-se até o valor informado como limitante ser assumido. Ou seja, repete enquanto estiver falso. Já, em Java, a lógica é inversa. Isto é, repete enquanto a condição está verdadeira. Nesse sentido, cabe ao professor ou responsável alertar para essa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diferença, na medida em que podem ocorrer dúvidas na hora de transcrever a lógica do Scratch para outro tipo de programação (Figura 2). Certamente, não é um problema, porém deve ser utilizado, intencionalmente, pelo professor para promover reflexão nos alunos, como forma de reforçar a ideia da importância da construção do modelo (algoritmo).

Figura 2 - Laço de repetição em Scratch e Java

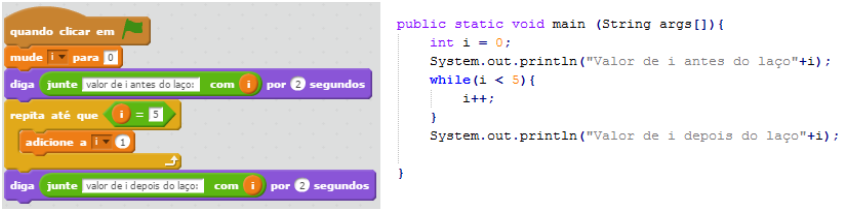

Fonte: Autor (2021)

Ademais, existem outras restrições presentes no ambiente Scratch, como por exemplo, o tipo de dado ao qual os números são associados/definidos. Como o Scratch é dinamicamente “tipado”, ele utiliza o maior domínio fazendo sempre a associação para número real. Nele também não é possível fazer operações lógicas tão longas, se comparado com outros tipos de linguagem de programação, tais como Java. Ou seja, concatenar testes com uso de operadores lógicos não é possível, sendo necessária, portanto, a atenção professor na organização dos exemplos e exercícios.

Outrossim, a dificuldade não está apenas em passar o código do ambiente Scratch para alguma linguagem de programação (que neste caso foi Java). Há dificuldades também em passar da linguagem de programação para o ambiente o Scratch. Como já referido, no Scratch não existe o operador lógico maior ou igual e menor ou igual (>= ou <=). Sendo assim, caso o programador deseje usar >= ou <=, deve usar uma sequência de blocos combinando o “bloco não” com o “bloco menor” ou o “não” com o “bloco maior”. Ou, ainda, desmembrar a expressão “compondo bloco menor/maior com bloco igual”.

Outro aspecto de destaque é o fato de o Scratch não apresentar grande quantidade de blocos para manipulações de String. Quer dizer, são disponibilizados os blocos de concatenar palavras, retornar o caractere de determinado índice da palavra e retornar o tamanho da palavra, diferentemente da linguagem de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

programação Java que possui API's[1632] para String. Assim sendo, o estudante que utiliza o ambiente Scratch necessita desenvolver método/função específico para fazer manipulação de Strings, tais como: colocar a palavra inteira em maiúsculo/minúsculo, verificar se palavra começa/termina com determinada sequência de caracteres, verificar se a palavra contém uma sequência de caracteres, entre outros. Por certo, é uma tarefa trabalhosa. Contudo, se o estudante não possui muito conhecimento nesta área de manipulações de String, essa tarefa se torna significativa. Ou seja, permite que ele aprenda o funcionamento desse recurso em outras linguagens, as quais já possuem isso pronto.

Assim como manipulações de String, o ambiente também é restrito na quantidade de blocos relacionados a cálculos matemáticos. Quer dizer, ele possui alguns blocos como: "resto de ... por ...", "arredondamento de...", "módulo", "raiz quadrada", "razões trigonométricas", "logaritmo", e "(número de Euler) elevado..." e "10 elevado a …", sendo considerado relativamente limitado se comparado com o Java que possui uma API para aritmética. Do mesmo modo que manipular Strings, o estudante precisará elaborar um método/função especial para fazer a aritmética, como por exemplo: "valor de PI", "potência de X elevado a Y", "logaritmo em diferente base (base 10 ou base e (número de Euler))", e assim por diante.

Outro exemplo é o conceito do comando de repetição, o qual em linguagens de programação apresenta várias formas de se realizar como "do...while", "while", "for", o que no caso do Scratch é mais simplificado. Em outras palavras, no ambiente Scratch, essa lógica de repetição é apresentada em apenas dois blocos que são: "repita até que" e "repita X vezes", quer dizer, existe algo a ser repetido um número fixo de vezes. Desse modo, o desenvolvedor consegue se preocupar apenas com o conceito e a lógica do comando que é repetir e aplica-los da forma mais clara possível para se apreender.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Partindo do pressuposto de que as disciplinas iniciais para o ensino de programação pouco desenvolvem as competências e habilidades fundamentais para

[1632] API é um conjunto de rotinas e padrões estabelecidos por um *software* para a utilização das suas funcionalidades por aplicativos que não pretendem envolver-se em detalhes da implementação do software, mas apenas usar seus serviços fonte: http://foldoc.org/Application%20Program%20Interface

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o pensamento computacional, o que resulta muitas vezes na evasão de alunos, propôs-se, como estratégia metodológica, o ambiente Scratch com uma lista de exercícios para o ensino de conceitos de programação. Isso porque o Scratch trabalha a programação com nível de abstração alto e com recursos restritos, desse modo, o desenvolvedor consegue, ao transcrever o código para uma linguagem de programação, um refinamento e uma exploração específica de comandos. Isso faz com que o desenvolvedor pense de um modo mais “restrito” e lógico, como por exemplo, para utilização do conjunto de símbolos de “maior ou igual” em outra linguagem de programação, basta utilizar um único símbolo. Em outros termos, no Scratch, o desenvolvedor precisa pensar no conceito do comando que, neste caso, o número é maior ou o número é igual àquele valor. Dessa maneira, o ambiente Scratch deixa o conceito de programação daquele comando mais compreensível.

Já, mais especificamente sobre a estratégia metodológica, primeiramente foi realizada uma pesquisa em artigos e sites, localizando diversas listas de exercícios associados a conteúdos típicos de programação para iniciantes a serem implementados no ambiente Scratch. Essas listas foram reorganizadas, criando-se novas versões associadas aos conteúdos da disciplina de Fundamentos.

Sob esse ângulo, o objetivo da criação dessas listas de exercícios foi relacionar o ambiente Scratch com a linguagem de programação Java, utilizada nessa disciplina. Desse modo, o iniciante em programação consegue separar o algoritmo e lógica (inerentes ao pensamento computacional), como também o conceito de estruturas e variáveis do programa da sintaxe da linguagem de programação que está sendo aprendida.

Tais listas de exercícios possuem soluções que podem ser associadas às linguagens Java e C, bem como podem ser resolvidas com Portugol, dentre outros ambientes de suporte ao ensino de algoritmos. Cabe destacar que se buscou não ficar limitado essencialmente à codificação em Java, a fim de mostrar a versatilidade que o Scratch pode proporcionar, no sentido servir de recurso complementar para tratar as questões relacionadas ao ensino de programação para iniciantes, enfatizando o aspecto relacionado à criação/organização da solução, usando recursos limitados.

Além disso, cada exercício dessas listas possui grau de dificuldade diferentes, isto é, foram selecionados aqueles cuja resolução para determinada linguagem/ambiente é mais fácil, mediana ou difícil de ser implementada. Desse

modo, o estudante, ao utilizar essa lista de exercícios como apoio a seu estudo, estará exercitar a programação com diferentes graus de dificuldade.

Nesse sentido, sugere-se ao estudante primeiro realizar essa lista de exercício no ambiente Scratch, pois, desse modo, ele estará focando na lógica e na execução do programa, sem se preocupar com a sintaxe ou problemas típicos de linguagens de programação, já que o ambiente Scratch possui o mecanismo de arrastar e soltar blocos para formalização de programas. Na sequência, após o estudante realizar esse exercício no ambiente Scratch, recomenda-se reescrever esse código criado no Scratch na linguagem de programação que está sendo utilizada na disciplina. Desta maneira, o estudante que está programando consegue focar apenas na sintaxe do programa, sem precisar se preocupar com a lógica ou funcionamento do programa/projeto.

Com isso, o estudante aprende primeiro o algoritmo e a lógica para resolver o exercício e, logo em seguida, aprende a implementar essa lógica e esse algoritmo em alguma linguagem de programação. Sob essa ótica, sem dúvida, ele compreenderá que o entendimento da sintaxe da linguagem de programação que está estudando não é o passo mais importante na criação da solução do problema. E, sim, o algoritmo e a lógica desenvolvida por meio do ambiente Scratch, uma vez que esse algoritmo ou lógica pode ser aplicado em diferentes linguagens de programação.

Nessa perspectiva, na Figura 3, apresenta-se um exemplo, no qual se desenvolve a lógica de verificar se a soma do número é igual a dois no Scratch, implementando-se, posteriormente, a mesma lógica em outros tipos de linguagem de programação como Java e Small Talk, em que a única diferença é a sintaxe entre as linguagens de programação, pois a lógica é a mesma.

Figura 3 - Lógica desenvolvida no Scratch e implementada em outros tipos de linguagens

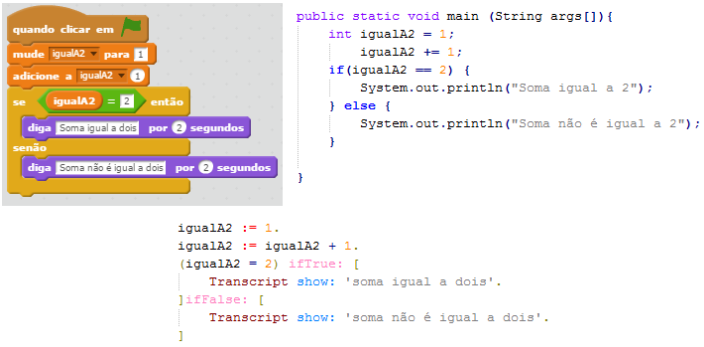

Fonte: Autor (2021)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como um dos resultados do projeto, foi desenvolvido um manual, no qual se explica, passo-a-passo, o uso do Scratch. Para tal, utilizou-se, como elemento estruturante, o desenvolvimento completo de um projeto explicando como funcionam os mecanismos dos blocos e do ambiente. Interessante salientar que, a cada etapa do desenvolvimento, o leitor pode aprender novos blocos e recursos do Scratch.

Com isso, espera-se que, ao final da leitura do manual, o leitor tenha compreendido as noções básicas e intermediárias dos recursos e blocos que o ambiente Scratch possui.

Por fim, neste manual, enfatiza-se o desenvolvimento de programação com auxílio do Scratch, no sentido de que os projetos criados demonstrem o potencial e os recursos que o Scratch possui para o ensino de programação para iniciantes.

REFERÊNCIAS

DIAS, Klissiomara L.; SERRÃO, Miquéias de L. **A linguagem Scratch no ensino de programação: Um relato de experiência com alunos iniciantes do curso de licenciatura em computação**. In: XXII WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO. Brasília. 2014.

GIRAFFA, Lucia M. M.; MORA, Michael. C. **How to prevent dropouts in introductory programming classes: a study involving factors from student perspectives**. In: Quinta Conferencia sobre el Abandono en la Educación Superior (V-CLABES), 2015, Brasil. 2015.

GIRAFFA, L.M.M.; MULLER, L. ; MORAES, M. C. . Ensinado Programação apoiada por um ambiente virtual e exercícios associados a cotidiano dos alunos: compartilhando alternativas e lições aprendidas. In: I Workshop de Ensino em Pensamento Computacional, Algoritmos e Programação, 2015, Maceió. I Workshop de Ensino em Pensamento Computacional, Algoritmos e Programação. Porto Alegre: SBC, 2015. v. 1. p. 1-10.

NETO, Valter dos Santos Mendonça. A utilização da ferramenta Scratch como auxílio na aprendizagem de lógica de programação. In: **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. 2013.

RODRIGUEZ, Carla et al. Pensamento Computacional: transformando ideias em jogos digitais usando o Scratch. In: Anais do Workshop de Informática na Escola. 2015. p. 62.

SCAICO, Pasqueline Dantas et al. Ensino de programação no ensino médio: Uma abordagem orientada ao design com a linguagem Scratch. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 21, n. 02, p. 92, 2013.

14.5.65 OLHANDO PARA AS IMAGENS NAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUAS POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A EMOÇÃO E A APRENDIZAGEM.

Ives da Silva Duque Pereira[1633]

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo provocar discussões sobre as imagens que circulam as tecnologias digitais no cotidiano dos educandos e problematizar o uso dessa linguagem, nos meios digitais, enquanto produtoras de sentido no real e por consequência ponto de interferência nas relações que se estabelecem no contexto escolar afetando as emoções e aprendizagem. Assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica, se levantou referências sobre os temas imagem, tecnologias digitais, emoções e aprendizagem, fazendo possíveis relações.

Palavras-chave: imagem; aprendizagem, tecnologias digitais, emoções.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é oriundo de um projeto de pesquisa que não foi adiante por questões de mudança de foco. Contudo, considero o tema ainda muito pertinente e tenho por objetivo disponibilizar os questionamentos e discussões teóricas para reflexão e debate.

Tenho percebido, na minha experiência, um crescimento vertiginoso de problemas relacionados a saúde emocional dos educandos. Essa percepção encontra ratificação nas recentes pesquisas que tem identificado uma preocupação com o aumento da ansiedade, depressão e sensação de solidão entre os jovens (BBC, 2019; SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019).

Existem diversos trabalhos e teorias sobre as emoções no contexto da educação para o melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Sabemos que mesmo se tratando de aspectos diferentes, cognição e emoção se articulam de maneira indissociável. Dessa maneira, sabemos que há grupos de alunos com problemas de aprendizagem que apresentam distúrbios emocionais (BARTHOLOMEU; SISTO; RUEDA, 2006), assim como, um conjunto de trabalhos que apontam para uma dificuldade de aprendizagem relacionada as questões emocionais (FONSECA, 2016; SANTOS, 2007; SOUSA; SALGADO, 2015).

Nesse contexto, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) permeiam as relações socioafetivas, com uma virtualidade experimentada em larga

[1633] Mestre em Desenvolvimento Regional, Ambiente e Políticas Públicas (UFF), Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), ivesduque@gmail.com

escala pelos educandos, por meio de smartphones que os conectam a redes sociais digitais. Sabe-se que o uso indiscriminado dessas redes pode provocar conflitos familiares, dificuldades de aprendizagem, transtornos de ansiedade e déficit de atenção (SILVA; SILVA, 2017). Segundo o estudo de Souza e Cunha (2020), o nível de dependência de jovens e adolescentes nas redes sociais digitais chega a 40%, provocando impactos em sua saúde emocional.

Rojo e Moura (2012), afirmam que o mundo contemporâneo, sobretudo o mediado pelas TDIC, se comunica por textos multisemióticos, ou seja, com uma multiplicidade de elementos/estímulos visuais, sejam eles por fotografias (do outro, de lugares e/ou de si mesmo), memes, vídeos, gifs, etc. Portanto, a imagem acaba sendo extremamente importante nas relações que se constroem dentro das redes sociais digitais, se estabelecendo até mesmo como uma linguagem própria do meio.

Tomando por premissa que as imagens ganham centralidade nos discursos produzidos na cibercultura e toda as questões expostas sobre emoções negativas e dificuldades de aprendizagem, a inquietação, sem ainda sem resposta, e, provocação para reflexão e debate do presente trabalho é: Existem imagens específicas, percebidas e/ou produzidas nas redes sociais digitais de um grupo de alunos de uma escola pública, que podem ser relacionadas com fatores estressantes que desencadeiam ou colaboram com indicadores de ansiedade/depressão e, assim, contribuem para um baixo desempenho escolar?

A partir de um levantamento bibliográfico, seguirei com uma discussão teórica que envolve o uso das tecnologias digitais, a aprendizagem, emoções e as imagens. Em alguns momentos haverá articulação entre esses campos, em outros referências de seus conceitos e significados.

2 POSSÍVEIS CAMINHOS PARA DEBATE

As imagens

Em um contexto de difusão das TDIC, a linguagem que se estabelece online se constitui como novas práticas vernaculares. Barton; Lee (2015), desenvolvem essa ideia em uma vasta pesquisa que inclui, dentre muitos outros objetos de estudo, a fotografia e suas transformações pelas novas mídias digitais, enquanto prática vernacular.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A noção de imagem vai ser compreendida por muitos autores (JOLY, 1996; NOTH e SANTAELLA, 1997; AMOUNT, 1993) com uma dupla dimensão: a do mundo material, concreto, visível e capturado por toda estrutura biológica do olho e sistema visual; e a dimensão imaterial, composta pelas imagens mentais, imaginários e representações no cérebro humano, portanto, relacionadas com as subjetividades.

Da relação entre estas duas dimensões, ou domínios como preferem chamar Nöth e Santaella (1997, p. 15), surge a representação. Para Neiva Jr. (1986, p. 14), as limitações impostas pela imagem do mundo material e a imaterialidade das imagens mentais, não permitem uma duplicação do primeiro no segundo. Assim, antes de se constituírem imagens mentais, se forma uma representação relacional, ou seja, uma percepção do mundo visível em que “a representação é construída de tal forma que, quando percebo, represento imediatamente” (NEIVA, 1986, p. 14).

As representações imagéticas fazem a ponte entre imaginação (imagens na mente) e a concretude do mundo percebido. Importante destacar o componente representação pois podemos buscar pontos de encontro com a evolução da representação mental de Bruner e seus estudos sobre os elementos constitutivos. Da mesma forma, Piaget e Vygotsky ao tratar sobre a importância da interação social para o desenvolvimento pode contribuir com a questão aqui exposta sobre as imagens mentais terem como princípio de formação a materialidade do mundo vivido e com as emoções desses sujeitos.

Tecnologias Digitais e as emoções

Uma pesquisa realizada pela TIC Kids Online Brasil (CETIC, 2019) afirma que cerca de 86% das crianças e adolescentes no Brasil, entre 9 e 17 anos, são usuários de internet. Em pesquisa conduzida pela BBC (2019), indivíduos entre 16 e 24 anos apresentam altos índices de sensação de solidão. Estudo de Hunt et. al. (2018) indicam a diminuição do tempo de uso nas redes sociais digitais como fator protetor e eficaz para redução da sensação de solidão e depressão.

Nesse contexto, a proliferação de dispositivos eletrônicos, em especial celulares conectados à internet, permitem a postagem de, segundo Meeker (2018), mais de 500 milhões de imagens por dia. Nunca foi tão fácil produzir e receber estímulos visuais, o que torna a cibercultura um ambiente amplamente permeado pela linguagem visual. O filósofo Byung Chul-Han (2015), argumenta que estamos vivendo

em uma sociedade do cansaço, em que a fadiga geral é manifestada pelo excesso de estímulos.

A Social Media Use and Perceived Social Isolation Among Young Adults in the U.S. (2018) acrescenta que para além do problema da quantidade de horas de uso das redes, é a forma como as interações são feitas nesses ambientes que pode prejudicar por, muitas vezes, substituírem relações reais, trazendo implicações para a saúde emocional. Estudo realizado pela Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), aponta para um aumento da depressão na infância e na adolescência, indicando para o que seria um problema de saúde pública.

Novas preocupações surgem não só do ponto de vista da saúde física e emocional, mas também política e econômica. A preocupação com o tema é tão latente que países como o Reino Unido criam ministérios específicos para combater males emocionais como o sentimento de solidão. (DW, 2018). Em um relatório de riscos feito pelo World Economic Forum (2019), há pela primeira vez a inclusão de um tópico alertando que transtornos mentais, como depressão e ansiedade, já custaram US$ 2,5 trilhões ao mundo, sendo dois terços de modo indireto, relacionado a perda de produtividade e aposentadoria precoce e o restante pelo custo de tratamento dessas doenças.

Sabemos também que a saúde emocional pode contribuir para manutenção de problemas históricos da educação brasileira como evasão escolar, baixo desempenho e violência na escola (FONSECA, 2016; SANTOS, 2007; SOUSA; SALGADO, 2015). Rosanti (2015) demonstra em sua pesquisa que há associações entre os Transtornos Mentais e Comportamentais e a menor capacidade de armazenamento e processamento da memória operacional, concluindo que estados emocionais negativos se configuram fatores de risco associado ao baixo desempenho da memória e uma boa saúde emocional como fator de proteção ao bom desempenho.

Diante disso, concorda-se com Almeida (1999) quando determina a urgência de professores e alunos aprenderem a ler as emoções – e o que as provocam - como um pré-requisito para administrá-las. Perceber as emoções e administrá-las é fundamental para um processo metacognitivo de tomada de consciência do ensino e aprendizagem.

Aprendizagem e emoções

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na educação, pode-se pensar na aprendizagem a partir do desenvolvimento humano. Piaget descreve quatro grandes forças que moldam esse desenvolvimento, sendo a interação social uma delas. A criança ao interagir com outras pessoas elabora ideias sobre o mundo, sobre si e os outros. (LEFRANÇOIS; MAGYAR; LOMONACO, 2009, p. 262)

Nesse ponto, Vygotsky apud LeFrançoia, Magyar, Lomonaco (2009) contribui ao entender a interação social relacionada diretamente no desenvolvimento da cognição. Para o psicólogo russo, a cultura, com seus símbolos, modela o funcionamento mental humano ao permitir a passagem das funções mentais elementares – comportamentos naturais, não aprendidos, presentes em um recém-nascido – para as funções mentais superiores, ou seja, aquelas que durante o desenvolvimento, por causa da interação social (cultura), incluem atividades que consideramos pensamentos.

Já Bruner irá comparar o desenvolvimento da criança com a evolução humana por meio de uma evolução da representação mental. Assim, o psicólogo trata de uma representação inativa (capacidades motoras), icônica (imagens mentais referentes a objetos) e simbólica (mais avançada forma de representação em que não há semelhança literal com o objeto referenciado). Nesse sentido, um sistema de representação simbólica como a linguagem é essencial para o raciocínio sistemático. Uma representação não substitui a outra, isso faz com que no adulto se preservem tais representações de maneira articulada. (LEFRANÇOIS; MAGYAR; LOMONACO, 2009, p. 227)

O pensamento de Bruner é importante à medida que estabelece, em três maneiras diferentes de representar, os efeitos da experiência sensorial, envolvendo o mundo externo circundante a criança, para o pensamento. Como já visto, a aprendizagem é entendida a partir da experiência, e também pode ser pensada por meio de tais representações mentais. Assim, todo um sistema icônico e simbólico que cerca os educandos, o que inclui a linguagem visual, tem valor e importância de análise na constituição da sua cognição.

Os discursos se estabelecem pela linguagem, que é viva, dinâmica e adaptativa. O discurso imagético tem se constituído central na linguagem que permeia as redes sociais digitais fazendo com que a produção de sentidos estabelecida afete

diretamente a relação entre sujeitos nos contextos digitais (DUQUE-PEIREIRA; MOÇO, 2015).

Wallon (1995), nos chama atenção que a expressão das emoções se dá no corpo pelo movimento, mas também por uma forma tão específica de representação que é a linguagem. Essa nova arena de relações humanas – por meios digitais - produz signos próprios e estabelece um novo campo de estudos e preocupações que perpassam o corpo e, como campo de interesse para o presente trabalho, as emoções em suas mais distintas expressões.

Para Wallon (1995) a afetividade é um conceito de muitas significações atribuídas intrinsicamente a situações vivenciadas com base nos aspectos orgânicos e sociais. Logo após o nascimento a criança já apresenta sensações de bem-estar ou mal-estar em um estágio primário de manifestações psíquicas ligadas às suas necessidades. Assim, a afetividade é um processo de base orgânica que resulta em atos psíquicos permeados pelas relações sociais.

Seguramente a escola se constitui no segundo espaço de maior importância na vida social de crianças e adolescentes, sendo o primeiro a família. Santos (2007) diz que qualquer ação entre professor e alunos é repleta de significados e sentimentos. A experiência afetiva desta relação pode ser positiva ou negativa influenciando diretamente na construção intelectual do aluno.

Essa correlação entre cognição e afetividade também é expressa no trabalho de H. Dantas apud Almeida (1999) que firma o lugar da afetividade como relacional e determinante para o desenvolvimento da inteligência. Nesse mesmo caminho, Wallon (1995) estabelecer relações entre movimento, afetividade e aspectos cognitivos, levando nossa atenção para a necessidade de um olhar cuidadoso e holístico no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Para Guerra (2001) toda relação humana atua no sujeito como agente de mudança neurobiológica que leva a aprendizagem, que por sua vez, requer várias funções mentais como atenção, memória, percepção, emoção, função executiva, entre outras. São as emoções que orientam a aprendizagem, pois favorecem o estabelecimento da memória.

Segundo Boruchovitch (2008) há uma aprendizagem muito maior entre os alunos intrinsecamente motivados. Nesse sentido, Wallon apud Mahoney (2000) olha para a atuação do professor como também sendo psicológica, a partir do momento

que se adapta as necessidades e natureza do aluno. Desta forma, não limitando-se em apenas instruir, mas também ao desenvolvimento integrado e humanista, fundamentado na realidade do aluno, promovendo uma aprendizagem que leva em consideração suas dimensões afetiva, cognitiva e motora.

Imagens, tecnologias digitais e emoções: possíveis relações

São nas redes sociais digitais que as emoções tem encontrado campo de expressão e (re)construção pela conexão estabelecida entre sujeitos. O sociólogo Pierre Levy (2003), foge da dicotomia enganosa entre real e virtual, entendendo o tema como um “complexo problemático”. Nesse complexo, o real é percebido como uma existência na materialidade que se funde com o virtual, como atualização do que já existe, em uma complementaridade dialética. Assim, o virtual se configura como potência que responde ao possível da existência em um processo de constante recriação.

A virtualização surge, para Levy (2003), em uma dinâmica composta pela passagem do atual (real) para o virtual, de maneira que não se acaba com a realidade, mas muda uma identidade ao deslocar o centro do objeto considerado para outra dimensão de análise e percepção. Nesse sentido, o autor nos coloca diante de um processo de virtualizações que (re)fazem o homem como: corpo, texto, economia, linguagem, signos, inteligência, modos de ser, dentre outras.

É nesse contexto que as Redes Sociais Digitais (RSD) emergem nos ambientes mediados pelas interfaces tecnológicas digitais. O sociólogo Manuel Castells (2003), aponta para as “comunidades virtuais” como inerentes ao processo evolutivo das sociedades que sempre estabeleceram redes de contacto entre sujeitos e grupos. Assim, com a mudança do suporte material, as relações passam a serem estabelecidas em sociabilidades que permeiam comunidades especializadas.

Segundo Mattos, Souza e Manhães (2012), a noção de redes e redes sociais é plural e não devemos trata-la por uma concepção definitiva, mesmo que tenhamos que atentar para o seu surgimento no bojo das Ciências Sociais, em especial da Antropologia. Para os autores, as redes sociais digitais se originam das redes sociais tradicionais (offline) que giram em torno da cultura dos indivíduos. Assim, a cibercultura é entendida como a cultura que cerca os espaços virtuais. A cibercultura

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ao se estabelecer em um ciberespaço, permite a articulação entre aspectos físicos e linguísticos que esses autores irão entender como sendo a virtualização do lugar.

Para Mattos, Souza e Manhães (2012), as Redes Sociais Digitais acabam por se constituírem um poderoso veículo de comunicação entre sujeitos, que interagem entre si, formando no ambiente da cibercultura, ao produzir outros costumes baseados na cultura tradicional, acabando por revolucionar a comunicação interpessoal.

Hall (2006), nos ajuda a entender um processo de fragmentação das identidades por causa de uma mudança estrutural nas sociedades modernas. Assim, o que se chama atenção para o presente trabalho é o ambiente de cibercultura como construtor/fragmentador de identidades que são tensionadas à medida que o acesso e o encontro com o outro é intensificado (senão multiplicado).

Nesse sentido, a “antropologia das emoções” é capaz de contribuir com o entendimento de emoções como construção cultural, ou seja, produto de contextos socioculturais particulares, podendo inclusive, segundo Victoria e Coelho (2019), ser estudadas pelos discursos em contexto emotivos ou sobre emoções. Essa perspectiva colabora com a visão de Damasio (1996) sobre emoções sociais; Almeida (1999) e a raiz psicológica dos sentimentos; e, Wallon (1995) com atos psíquicos de afetividade que são permeados pelas relações sociais. Essa perspectiva pode ser articulada, no campo educacional, aos pensamentos desenvolvidos dentro da Teoria da Aprendizagem de Piaget, Vygotski e Bruner.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nunca antes na história a evolução técnica foi tão acelerada. O marco do final da pré história humana foi a escrita. A linguagem - e por consequência a comunicação - contribuiu para uma evolução das sociedades de maneira significativa. Hoje, vivemos em um contexto que a linguagem também pode ser provocadora de ações humanas que reverberam na sociedade de maneira a reconfigurar como nos vemos e, quem sabe, até mesmo quem somos.

As imagens que circulam o cotidiano de nossos alunos nos meios digitais podem originar temas de suma importância para pesquisas que buscam entender os educandos em suas múltiplas constituições sociais, culturas e cognitivas. A hipótese que se apresenta é de uma possível (co)relação entre tipos específicos de imagens que circulam nas redes sociais digitais, ao serem processadas como informação, e, o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aumento/manutenção de casos ansiedade e depressão, contribuindo, no contexto educacional, com o baixo desempenho escolar.

Assim, ao se pensar novos modelos educacionais decorrentes das tecnologias digitais e dos processos em rede, como sugere eixo de trabalho Educação, Tecnologia e Comunicação, precisamos prestar atenção como sugem, se estabelecem e se modivicam todo um conjunto composto de signos e significantes no contexto digital, o que inclui a produção, uso e leitura de imagens. Espera-se que o presente trabalho tenha contribuido com a proposta de problematizar a utilização das tecnologias digitais e servir de referência e/ou ponto de partida para pesquisas em torno do tema.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana. **A emoção na sala de aula.** [s.l.] Papirus Editora, 1999.

AMOUNT, Jacques. **A imagem**. Tradução Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. Campinas, SP: Papirus, 1993.

BARTHOLOMEU, Daniel; SISTO, Fermino Fernandes; RUEDA, Fabián Javier Marin. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. **Psicologia em estudo**, v. 11, n. 1, p. 139-146, 2006.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BBC. **I'm surrounded by people – but I feel so lonely**. Disponível em:< https://www.bbc.com/news/stories-45561334>. Acesso em: 10 de novembro de 2019.

BORUCHOVITCH, Evely. **A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores.** Educação. Porto Alegre, RS, v. 31, n. 1, p. 30-38, 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2754>. Acesso em: 2 jun. 2015.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**; tradução Maria Luiza X de A. Borges, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CETIC. **TIC Kids Online Brasil**. Disponível em: <https://www.cetic.br/pesquisa/kids-online/>. Acesso em: 15 de julho de 2020.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes; emoção, razão e o cérebro humano.** Tradução de Dora Vicente e Geórgia Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DUQUE-PEREIRA, Ives. MOÇO, Angellyne. **A formação de professores para o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação: o lugar do meme na produção de sentidos.** Trabalho de Conclusão de Curso – Docência no Século XXI: Educação e Tecnologias Digitais, Instituto Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2015.

DW. **Reino Unido cria Ministério da Solidão**. UOL. 17 de janeiro de 2018. Disponível em:< https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2018/01/17/reino-unido-cria-ministerio-da-solidao.htm>. Acesso em: 29 de julho de 2020.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

GUERRA, Leonor Bezerra. O diálogo entre neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades**. Revista Interlocução**, Belo Horizonte, MG, v. 4, n. 4, p. 3-12, 2001. Disponível em: <http://interlocucao.loyola.g12.br/index.php/revista/article/viewArticle/91>. Acesso em: 03 jun. 2015.

HALL, S. **A identidade cultural da Pós Modernidade**DP&A, , 2006. Disponível em: <https://1drv.ms/b/s!Av8hoyrj1ROFojzZ_PlpJrjMbIDt>

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Editora Vozes Limitada, 2015.

HUNT, M. et.al. No more fomo: limiting social media decreases loneliness and depression (2018). **Journal of Social and Clinical Psychology**, Volume 37, pp.751-768

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem.** Papirus editora, 1996.

LEFRANÇOIS, Guy R.; MAGYAR, Vera; LOMONACO, Jose Fernando Bitencourt. **Teorias da aprendizagem: o que a velha senhora disse**. Cengage Learning, 2009.

LÉVY, Pierre. **Que é o Virtual?,** O. Editora 34, 2003.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.) **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000.

MATTOS, Matheus Carvalho de; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; MANHÃES, Fernanda Castro. A dromocracia cibercultural nas redes sociais digitais. **Revista Científica Internacional InterSciencePlace**, v. 1, n. 21, p. 178-196. 2012. http://interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/208

MEEKER, Mary. **Internet Trends 2018 – Code conference**. Kleiner Perkins. Disponível em: < http://www.kpcb.com/internet-trends>. Acesso em: 10 de novembro de 2019

NEIVA JR, Eduardo. **A imagem**. São Paulo: Ática, 1986.

NOTH, Winfried; SANTAELLA, Lucia. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

ROJO, Roxane; MOURO, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSANTI, Sofia. Como os sintomas de transtornos mentais e comportamentais influenciam a memória operacional de universitários?. 2015.

SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 9, n. 2, p. 173-187, 2007.

SILVA, T. O.; SILVA, L. T. G. (2017). Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. **RevistaPsicopedagogia**, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 87-97

SOCIAL MEDIA USE AND PERCEIVED SOCIAL ISOLATION AMONG YOUNG ADULTS IN THE U.S. (2018) **Primack, Brian A. et al. American Journal of Preventive Medicine**, Volume 53, Issue 1, 1 - 8

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Aumento da depressão na infância e na adolescência preocupa pediatras**. Disponível em:< https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/aumento-da-depressao-na-infancia-e-adolescencia-preocupa-pediatras/>. Acesso em: 10 de novembro de 2019.

SOUSA, Aline Batista de; SALGADO, Tania Denise Miskinis. Memória, aprendizagem, emoções e inteligência. **Revista Liberato: educação, ciência e tecnologia. Novo Hamburgo. Vol. 16, n. 26 (jul./dez. 2015), p. 141-151**, 2015.

SOUZA, Karlla; CUNHA, Mônica. Impactos das redes sociais digitais na saúde mental de adolescentes e jovens. In: **Anais do I Workshop sobre as Implicações da Computação na Sociedade**. SBC, 2020. p. 49-60.

WORD ECONOMIC FORUM. The Global Risk Report 2019. 14º edition. Geneva, 2019.

14.5.66 OS AVANÇOS TECNOLOGICOS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS ABORDAGENS DE ENSINO USANDO TDIC

Flavia de Paula Vieira[1634]

Bruna Heloisa Inocencio[1635]

Silvana de Fatima Travensoli do Carmo[1636]

RESUMO

O artigo apresenta uma análise pertinente tendo em vista as transformações diante dos avanços tecnológicos atuais e no contexto escolar, tais avanços chegam até a escola e nas novas propostas para a educação inclusiva. Na abordagem de ensino a qual faz uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) é exigido do professor novas competências ao ensinar, requer deste uma postura interativa, um articulador e produtor de conhecimentos compartilhados. Este estudo teve como objetivo analisar o trabalho docente diante das tecnologias digitais. A metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa foi de cunho bibliográfico e os principais referenciais teóricos são constituídos pelas contribuições de autores que discutem as Tecnologias Digitais de Informação Masetto (2009), da abordagem do uso das tecnologias por professores Sampaio e Leite (2013); a mudança no perfil dos professores com Baladelli (2012); Valente (2012), o professor e a cultura digital Camas (2013); Moran (2015) enfatiza sobre as metodologias ativas de aprendizagem. O resultado do estudo aponta que o trabalho coletivo dentro da instituição escolar e a construção da mediação pedagógica, são relevantes no processo de desenvolvimento do conhecimento com o uso das tecnologias, além das metodologias ativas que valorizam o conhecimento crítico e reflexivo dos estudantes; favorecendo a aprendizagem, a interação e promovendo a troca de saberes no coletivo escolar.

Palavras-chave: Tecnologias. Aprendizagem. Educação Inclusiva. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Torna-se inquestionável os avanços das TDICs nos últimos anos, fato comprovado a cada dia quando lançam novos aparelhos, novas configurações, novas funcionalidades. Somos atropelados pela indústria num piscar de olhos.

Conforme Sampaio e Leite (2013, p. 16) [...] “avanços como leitura ótica dos preços dos produtos nos supermercados, pesquisadores e pessoas em geral ligados em rede de computador, bancos 24 horas, tomografia computadorizada, rádio e TV

[1634] Mestranda do Programa de Formação em Educação Inclusiva (PROFEI), Universidade Estadual de Ponta Grossa, flaviaflorpaula@gmail.com
[2] Mestranda do Programa de Formação em Educação Inclusiva (PROFEI), Universidade Estadual de Ponta Grossa, brunahinocencio@gmail.com
[1636] Mestranda do Programa de Formação em Educação Inclusiva (PROFEI), Universidade Estadual de Ponta Grossa, siltravensoli@gmail.com

via satélite são provas de que vivemos em um mundo cada vez mais mergulhado, dependente, guiado e produzido pela tecnologia."

Essa transformação ocorrida de forma rápida e constante se torna impossível a alguns devido ao alto custo e a necessidade de manutenção específica que requer; desta forma o acesso a novas tecnologias ainda não é uma realidade que se apresenta para todos.

Como mencionado acima a escola para muitos é o único lugar acessível de acesso e uso das tecnologias, conhecimento e pesquisa, desta forma esta pesquisa tenta responder a seguinte questão: O que esperar da escola frente a este espaço de transformações em tempos digitais?

Pautando-se na literatura, o objetivo desse estudo consiste em analisar o trabalho do professor diante das Tecnologias Digitais e de Informação e os avanços tecnológicos para o contexto da educação inclusiva. Organizamos a pesquisa em dois tópicos: no primeiro são apresentados conceitos que revelam a escola como lugar acessível para o uso das tecnologias; o segundo tópico delineia a abordagem de ensino no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e as possibilidades que elas trazem para o campo da educação.

2 TDIC e sua relevância para o contexto escolar

A lógica do mundo globalizado requer pessoas capacitadas, com autonomia, criativas, proativas que só é viável com formação e a capacitação a qual só é possível de acontecer de forma formalizada no espaço escolar.

Para a grande maioria das pessoas a escola se torna o único espaço de formação e para alguns é somente neste espaço que poderão ter acesso aos conhecimentos e assim aprofundar os estudos sobre os avanços científicos, técnicos, profissionais e ampliar a sua formação.

É importante não nos esquecermos de que "a tecnologia possui um valor relativo: ela somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificarão por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretenda que elas alcancem, que no caso serão de aprendizagem." (MASETTO, 2009, p.144).

Como mencionado acima a escola para muitos é o único lugar acessível de acesso e uso das tecnologias, conhecimento e pesquisa. Para tanto cabe a comunidade escolar possibilitar ações que viabilizem este espaço, ou seja "deve trabalhar com objetivos e meios que ajudem a formar nos alunos uma lógica e uma percepção capazes de levá-los a participar na construção de uma sociedade que produza e utilize as tecnologias de forma crítica e democrática" Sampaio e Leite (2013, p. 41).

A escola precisa trilhar novos caminhos frente as mudanças impostas pelo mundo globalizado que se manifesta, pois o modelo tradicional de ensino onde o professor apresentava-se como o detentor do conhecimento dá lugar a um perfil de professor com uma figura de provocador. (BALADELI, 2012).

Ao entender que a escola é constituída por um processo de contínua interação, faz-se necessário neste processo os professores assumirem uma postura de interatividade, a qual deve promover ações coletivas e com objetivos comuns.

Os objetivos construídos na coletividade da instituição devem tornar-se um compromisso grupal, pois todos se tornam ativos neste processo, sendo assim: gestores, equipe pedagógica, professores e alunos que formam uma rede colaborativa.

Conforme Almeida (2004, p. 2) o envolvimento dos gestores escolares na articulação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, na liderança do processo de inserção das TIC na escola em seus âmbitos administrativo e pedagógico e, ainda, na criação de condições para a formação continuada e em serviço dos seus profissionais, pode contribuir e significativamente para os processos de transformação da escola em um espaço articulador e produtor de conhecimentos compartilhados.

Conhecer a realidade escolar e os interesses que este grupo apresenta é promover mudanças, é entender que a escola precisa avançar no sentido de escola para a transformação social, numa escola emancipadora que seja capaz de práticas de mudanças da realidade.

Para Freire (2001, p.47):

> Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. Esta afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo de quem tem na educação a chave das transformações sociais, a

> solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supra-estrutura, só pode algo depois das transformações infra-estruturais.

No que se refere à mediação pedagógica é imperativo conhecer mais de perto o contexto social e local em que o aluno está inserido, pois a interação incide na atitude de aceitação, de que cada ser humano é único e apresenta necessidades específicas.

Segundo Perez e Castillo (1999, p. 10) apud Masetto (2006, p. 143) "A mediação pedagógica busca abrir um caminho a novas relações do estudante: com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluído o professor, consigo mesmo e com seu futuro."

Ao professor cabe neste processo de mediação algumas características como: interaprendizagem, ações conjuntas, parcerias, estratégias cooperativas, domínio do conteúdo, criatividade, diálogo, subjetividade e comunicação (Masetto,2006). Desta forma para que esse processo obtenha êxito é fundamental que a escola tenha a preocupação e promova a construção de grupos de estudos, cursos técnicos, momentos de discussão, entre outras ações que auxiliem neste processo.

Segundo Barros e Moraes (2002) Apud Baladeli (2012, p. 163) “para que a qualidade do processo educativo ocorra torna-se necessário que a formação do professor seja repensada a fim de atingir a profissionalização dos educadores e o desenvolvimento de sua criticidade.”

Ao apropriar-se dos conhecimentos teóricos e técnicos o professor é capaz de direcionar propostas que promovam momentos de reflexões, criações, análises e formações aos seus alunos.

Poderemos experenciar esta mudança no perfil do professor como mediador da aprendizagem ao presenciar que este [...] deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem [...] um mediador do conhecimento, um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador de aprendizagem (GADOTTI, 2002, p. 32).

Para esta mudança o professor precisa entender que:

> [...] as novas tecnologias não sejam vistas como apenas mais um modismo, mas com a relevância e o poder educacional transformador que possuem, é preciso que se reflita sobre o processo de ensino de maneira global. Para isso, é preciso, antes de tudo, que todos estejam conscientes e preparados

> para a definição de uma nova perspectiva filosófica, que contemple uma visão inovadora de escola, aproveitando-se das amplas possibilidades comunicativas e informativas das novas tecnologias para a concretização de um ensino crítico e transformador de qualidade. (KENSKI, 2010, p. 125-126)

A escola e principalmente o professor não pode isentar-se de seu papel frente as transformações econômicas, culturais, políticas e sociais que enfrentam os novos desafios da tecnologia.

A sua contribuição neste processo de democratização do ensino precisa ser acompanhada de formação constante, formação esta chamada de alfabetização tecnológica como menciona por Sampaio e Leite (2013).

2.1- Abordagens de ensino usando TDIC

As interações tecnológicas na educação já fazem parte do cotidiano das escolas, cada vez mais nesse momento que estamos vivendo no mundo, as atualizações das metodologias e formas ensino aprendizado se aceleraram principalmente com a pandemia. Com isso, as diferentes inovações tecnológicas têm ajudado os professores a lidar com esse desafio. "...há várias metodologias construídas ao longo da história do pensamento educacional com características marcantes de seu tempo, com mais ou menos possibilidades de terem influenciado as práticas escolares e mesmo de terem se tornado perenes." (FERRARINI, 2019, p.04).

Conforme Valente (2014) diferenciadas inovações tecnológicas oportuniza a educação e tem modificado visualmente os meios de comunicação e a forma como nos comunicamos. Assim, essas inovações tecnológicas trazem referência especialmente "...aos processos e produtos relacionados aos conhecimentos advindos da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações, os quais se baseiam na imaterialidade, pois seu espaço é a ação virtual e sua principal matéria-prima é a informação (KENSKY, 2012, p. 25, Apud, FERRANI, 2019, p.6).

De acordo com Valente (2014) transformando as formas de aprender e ensinar é isso que o estudo apontou, tais abordagens nos apresentaram que as TDICs são por meio da internet uma poderosa aliada à educação possibilitando a interação por meio da troca de informação e assim possibilitando a realização de ações cooperativas.

Ainda conforme o mesmo autor e nos apropriando da comunicação deste ponto de vista de construir o conhecimento pela cooperação, Valente (2014) afirma que essa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

abordagem nos proporciona uma interação virtual em um mesmo lugar virtual. Tal cooperação oportuniza que cada professor e sua turma possam gerar novos conhecimentos. Nesse movimento de ensinar aprender o trabalho colaborativo fica evidente pois por meio das "... interações do especialista com os aprendizes devem enfatizar a troca de ideias, o questionamento, o desafio e, a comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação." (VALENTE, 2014, p. 146)

Deflagra ao professor a necessidade de um novo olhar voltado às metodologias ativas (MA) que de acordo com Toledo (2017) possui uma proposta de aprendizagem do saber com o protagonismo focada no aluno, o papel central do professor é mediar esse conhecimento orientando através de situações problemas o aprendizado do estudante e busca constante por meio dessas orientações.

Deste modo o que será requerido aos professores na utilização das TDIC e Metodologias Ativas referem-se a "...um perfil de docente com competências que atenda a uma geração conectada e receptiva aos mais diferentes tipos de informações e dispositivos tecnológicos. Portanto, justifica um protagonismo por parte do aluno, uma vez que possui em sua prática social". (TOLEDO, 2017, p.03)

"Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciaram depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso." (MORAN, 2015, p.19)

De acordo com Moran (2015) os saberes e os valores da educação estão repletos de "blended" diferentes que usado para integrar as múltiplas áreas do conhecimento agrega valores inimagináveis. Conformidade a esse autor podem ser: metodológicos "... com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados." Ou mesmo as tecnologias blended, que estão na integralidade de atividades de sala de aula e ainda as salas de aulas digitais, "...as presenciais com as virtuais. Blended também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno." Sendo possíveis nas articulações com os "processos mais formais de ensino e aprendizagem com os informais, de educação aberta e em rede." (MORAN, 2015, p.24)

A escolha de Metodologias ativas à elaboração de plano de trabalho no processo de ensino e aprendizagem vem se intensificando pois requer "...metodologia

ativa secular, que incorpora e se vale das tecnologias digitais, a instituição escolar, sendo ela ensino básico ou de ensino superior, terá realizado transformações significativas no modelo de ensino-aprendizagem" ou seja "... do analógico para o digital, fazendo jus às inovações tecnológicas do século atual" (FERRARINI, 2019, p.11)

Deste modo as aulas por meio das metodologias ativas e tecnologias, conforme Ferrarini (2019) baseado em aprendizagem baseada em projetos (ABP), PBL metodologia da aprendizagem baseada em projetos, estudo de caso, metodologia da sala de aula invertida e a Gamificação.

As metodologias ativas são disponibilizadas para atender as demandas dos alunos com a intenção de valorizar o aprendizado crítico reflexivo com visão centrada na capacidade de aprender e aplicar os conhecimentos na solução de problemas usando seu próprio cotidiano; mediando e orientando aprendizado estratégias educativas lúdicas, propondo um problema motivador dos estudos interdisciplinares nas várias áreas do conhecimento.

O planejamento de conteúdos com as metodologias ativas promove desafios diários, instiga momentos de orientações dentro da sala de aula ou momentos desafiadores dentro dos ambientes virtuais nas aulas interativas, indica caminhos, mas cabe aos alunos encontrar as possíveis soluções dos problemas, os tornando o principal responsável por suas aprendizagens.

Desse modo "...A personalização avança à medida que cada aluno desenvolve o guia organizacional no seu ritmo e tempo, inclusive escolhendo as estratégias de aprendizagem mais propícias ao seu perfil." (FERRARINI, 2019, p.23).

Pensando assim, principalmente na intencionalidade das aulas apresentadas criar momentos dinâmicos individualizados ou em grupos de maneira crítica e construindo interações com criatividade por se tratar de alunos, sejam eles ainda no Ensino Fundamental I, ou mesmo do nível superior é preciso mediar com atividades que os mesmos possam realizá-las manualmente com muita interação entre seus pares. "A gestão das aprendizagens para um domínio crescente utiliza-se também da tecnologia digital, ao obter resultados instantaneamente, possibilitando feedbacks imediatos e personalizados a cada aluno." (FERRARINI, 2019, p.23).

Assim, o principal objetivo é o desenvolvimento das múltiplas habilidades com muito equilíbrio entre a teoria e a prática, isso favorece a aplicação "uma vez que o

distanciamento físico entre docente e estudante sempre exige recursos, estratégias, habilidades, competências e atitudes diferentes daqueles pautados na exposição oral e no contato face a face, característicos da educação presencial." (GOEDERT, 2019, p.61).

Entender que a utilização das tecnologias digitais tem ponto importante que precisa ser levado em consideração que o "...aspecto implica tanto a aquisição de habilidades e competências comunicativas pelos docentes e discentes quanto uma preocupação maior com a concepção de momentos de interação e de possibilidades concretas do desenvolvimento de trabalhos colaborativos..." (GOEDERT, 2019, p.62).

Dessa forma a apropriação acontece por meio do modo como os discentes participam. Exigindo assim um planejar pedagógico com os distintos métodos de comunicação que possa facilitar essas interações.

Nessa perspectiva, Goedert (2019) pontua que as habilidades mediadoras e as diferentes estratégias pedagógicas que exigem do professor um empenho e participação em tempo real ou interativa para conseguir os objetivos almejados nesse momento, proporcionalizando a possibilitando de se expressar, e intervir, na colaboração da construção coletiva do conhecimento.

Apontando os pontos positivos de se trabalhar com alunos nessa sistemática metodológica são o aumento da motivação e principalmente a maior participação das aulas remotas, estimulando à criatividade em suas produções, e o desenvolvimento de auto apropriação sem mesmo que estejam conscientes disso, propiciando momentos favoráveis de colaboração entre eles. Enquanto as dificuldades do trabalho metodológico são as exigências de habilidade que muitas vezes o professor não esteja preparado com essas habilidades mediadoras.

Trabalhar por meio de metodologias ativas: Aprendizagem baseada em projetos (ABP), PBL se trata de uma metodologia ativa aprimorada a partir da aprendizagem baseada em projetos, Estudo de Caso e Sala de aula invertida, dessa forma os discentes também são estimulados a encarar um desafio e resolvê-lo de maneira colaborativa, explorando as possíveis soluções de maneira científica, explorando a capacidade de cada aluno em investigar, refletir, criar e testar uma hipótese com o objetivo de resolver o problema que foi apresentado e assim construir a mediação pedagógica tão almejada e necessária no contexto escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em concordância com o que foi elencado, através das transformações e dos avanços elucidados em nossa sociedade por meio das tecnologias, as TDICs vêm ganhando espaço no ambiente escolar e traz consigo inúmeras possibilidades de desenvolvimento para os alunos da educação inclusiva.

A incorporação das TDICs deve auxiliar professores, alunos, funcionários a transformar a escola em um lugar igualitário e protagonista de condutas educativas que ultrapassem os limites impostos pela sociedade, provocando no educando uma visão que vai muito além dos muros da escola. O professor deve ter a sensibilidade de reconhecer os diferentes modos de pensar e os anseios do aluno sem que aja a imposição do seu ponto de vista, pois ao incorporar as metodologias ativas em suas aulas passa a existir uma relação de troca de saberes entre ambas as partes.

Sendo assim o trabalho educacional a partir das Tecnologias de Informação apresentam um papel fundamental na prática pedagógica das escolas, pois proporcionam um ensino integrado dos conteúdos, tornando possível também o processo de criação, motivação e interesse, promovendo a aprendizagem por meio da experiência e exploração.

Quando as Metodologias Ativas são articuladas a uma prática pedagógica formativa que considera os saberes advindos do aluno, associando aos conhecimentos científicos se tornam fundamentais para a construção dos saberes, além de proporcionar um melhor domínio na área da comunicação.

Visto que as coisas possíveis podem criar condições factíveis e favorecer aqueles que desejam a autonomia e emancipação como pessoas que têm direitos, nós temos o dever de acelerar a concretização de tais possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.; e RUBIM, L. **O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola**: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem. São Paulo: PUC-SP, 2004.

BALADELI, Ana Paula Domingos. **Desafios na formação do professor para o uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino e na aprendizagem de língua inglesa**. 2009. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2009_ana_paula_baladeli.pdf. Acesso em: 02 jan. 2021.

CAMAS, Nuria Pons Vilardell et al. **Professor e cultura digital**: reflexão teórica acerca dos novos desafios na ação formadora para nosso século. Disponível em https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3834/3085#.X_7z78pfvz8. Acesso em: 04/01/2021.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).

FERRARINI de Rosilei, Daniele Saheb, Patricia Lupion Torres. **METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: APROXIMAÇÕES E DISTINÇÕES**, 2019.

GADOTTI, M. **A boniteza de um sonho**: aprender e ensinar com sentido. abceducatio. Ano III, n. 17, 2002.

GOEDERT, Lidiane, **Mediação Pedagógica Online em interlocução com o Modelo de Comunidade de Inquirição**. (p. 37 a 82). Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/64649/1/Lidiane%20Goede Acesso: 10/04/2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tenologias**: o novo ritmo da informação. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus. 2000, p. 133-173.

MORAN, de José **MUDANDO A EDUCAÇÃO COM METODOLOGIAS ATIVAS**, 2015.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silvia. **Alfabetização tecnológica do professor**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TOLEDO de Jenifer Vieira, Ucineide Rodrigues Rocha Moreira e Andrea Karla Nunes, **O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COM TIC: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**, 2017.

VALENTE, José Armando **A COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO BASEADA NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO,** 2014.

14.5.67 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DIANTE DA PANDEMIA COVID-19

Ademir Aparecido Pinhelli Mendes[1637]

André Roberto Guerra[1638]

Belenice Koffke Buff Rotini[1639]

Germano Bruno Afonso[1640]

Joana Paulin Romanowski[1641]

RESUMO

No início do ano de 2020, fomos mundialmente surpreendidos pela Pandemia COVID-19 que afetou diversos setores da sociedade civil, incluindo a educação. Sem qualquer tipo de preparo os professores precisaram se adaptar para o modo de ensino remoto. Partindo deste contexto, a presente pesquisa teve por objetivo analisar como foi realizada a formação continuada oferecida aos professores da rede pública municipal de ensino e se atendeu as necessidades dos professores neste período de pandemia COVID-19. A pesquisa foi realizada por meio de questionário respondido por formulário disponibilizado na plataforma Google Formulário com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1ª etapa da Educação Básica atuantes em um município da Região Metropolitana de Curitiba e retratando a formação dos professores, tempo de atuação e participação em formação continuada oferecida pelo município; analisar se a formação oferecida atendeu as expectativas e necessidades dos professores; avaliar se a formação voltada à utilização das ferramentas tecnológicas supriu as expectativas dos professores participantes desta pesquisa. Os estudos estão fundamentados em (FREIRE, 1996), (ROMANOWSKI, 2007), (MARCELO, 1999), (BARDIN, 2011). Diante da análise das questões propostas encontrou-se evidências de que a formação continuada atendeu as expectativas dos professores, merecendo destaque para os cursos voltados a utilização das tecnologias e os cuidados com a saúde mental e emocional do professor voltados a realidade local, às tecnologias e recursos, e uma atenção especial à saúde mental e emocional dos professores principalmente em decorrência da pandemia COVID – 19.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Continuada. Pandemia COVID – 19. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

[1637] Doutor em Educação pela UFPR e Professor do Mestrado e Doutorado em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional UNINTER, e-mail: ademir.m@uninter.com
[1638] Mestre em Ciências da Computação pela UFSC e Doutorando em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional UNINTER, e-mail: andre.gu@uninter.com
[1639] Mestre em Educação e Novas Tecnologias pela UNINTER e Doutoranda em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional UNINTER, e-mail: bele_rotini@hotmail.com
[1640] Dr. em Astronomia pela Universidade Sorbonne, Professor do Mestrado e Doutorado em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional UNINTER, e-mail: germano.a@uninter.com
[1641] Doutora em Educação pela USP e Professora do Mestrado e Doutorado em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional UNINTER, e-mail: joana.r@uninter.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1 INTRODUÇÃO

A enfermidade infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV2 (novo coronavírus) causou a pandemia de COVID-19, que tem contribuído para a emergência de uma realidade distópica. A doença foi inicialmente detectada nos últimos dias de dezembro de 2019, na China, mais especificamente na província de Hubei, a partir da descrição de casos de pneumonia viral. Em janeiro de 2020, o agente foi identificado como um novo tipo de coronavírus. Na sequência, sua disseminação em muitos países do mundo configurou a moléstia como uma pandemia, com muitos mortos. (NAS, et. al, 2021). E a rápida disseminação está transformando toda a sociedade no âmbito social, econômico e político.

Diversos campos, setores acabaram sofrendo bruscamente impactos em diferentes proporções, em especial a educação. Conforme informações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (2020), o impacto da pandemia alcançou mais de 1.5 bilhão de estudantes em mais de 180 países, o que atinge aproximadamente 91% dos estudantes do mundo.

Isso não poderia ser diferente aqui no Brasil, quando em março de 2020 as escolas fecharam as portas sem a mínima previsão do que ocorreria dali para frente, tanto para professores e demais profissionais da educação, quanto para os alunos e suas famílias. O ensino passa a enfrentar então mais um grande desafio desde a Educação Infantil ao Nível Superior e demais cursos. Como forma de enfrentar os desafios seguintes, minimizar problemas, planejar, direcionar novas expectativas, forma adaptadas e aprimoradas plataformas de ensino remoto como uma possibilidade viável e praticável para que pudéssemos dar continuidade ao ano letivo diante tantas restrições causadas pela pandemia COVID-19 (ZAJAC, 2020).

Os professores passaram então, da noite para o dia, a fazer uso das tecnologias digitais. E diante de todo este cenário de readequação, reorganização de tempo, espaço, ferramentas ainda é preciso analisar como vem ocorrendo o processo de formação continuada dos professores, em específico, nesta pesquisa com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1ª etapa da Educação Básica neste período de Pandemia COVID - 19.

O ensino remoto surgiu e ganhou campo, possibilitando refletir sobre outras questões, como afetividade, a rotina diária dos professores e alunos. A discussão

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

destas questões evidencia o contribui o processo de ampliação da desigualdade educacional e social aumentando no déficit de aprendizagem e evasão escolar.

Diante deste contexto um tanto desafiador a tudo e a todos, em especial a educação e a formação continuada oferecida aos professores é que esta pesquisa se justifica, visando analisar este processo de formação em um município da Região Metropolitana de Curitiba pela coleta de dados por meio de um questionário composto de 10 questões de múltipla escolha e questões dissertativas. O objetivo foi buscar evidencias a fim de analisar se o processo de formação continuada oferecida aos professores da rede pública municipal de ensino atendeu às e necessidades dos professores neste período. A ainda, identificar a formação inicial, tempo de atuação e participação dos professores na formação continuada oferecida pelo município e ainda analisar se a formação voltada à utilização das ferramentas tecnológicas atendeu as expectativas dos professores participantes desta pesquisa.

Toma-se como pressuposto de pesquisa, segundo Freire (1996), que o aprendizado ocorre somente pela reflexão da ação. Há de se refletir sobre a prática, mas também sobre a teoria; refletindo sobre a prática atuante, busca-se a teoria, obviamente obtém-se outro processo de reflexão e embasado neste segundo momento de reflexão se possibilita uma análise da atuação, da prática diária de trabalho, da formação docente em especial neste momento delicado que enfrentamos.

2 A formação continuada de Professores

Para Freire a educação muda as pessoas e as pessoas é que mudam a sociedade E é por meio da da formação docente e da formação continuada dos professores que aos poucos se pode bsucar a transformação há tanto tempo sonhada e desejada por todos os profissionais da educação. Segundo Freire, nenhum país se desenvolve sem investir no conhecimento e na paixão criadora de profissionais capazes de lutar pela transformação da crítica da atual realidade. Diz ainda o autor: “nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia e do ensino. E tudo isso começa com uma pré-escola” (FREIRE, 1993, p. 53).

Formação deriva da palavra latina formatio. Trata-se da ação e do efeito de formar ou de se formar (dar forma a/constituir algo), tratando-se de duas ou mais

pessoas. A noção de formação costuma associar-se à ideia de formação acadêmica, ou profissional. A palavra continuada vem de continua, que avança, procede, progride, prossegue, segue. Formação Continuada é o conceito que consiste na ideia de constante qualificação do professor, é a confirmação de que nunca é tarde para aprender, que sempre há algo a aprender, principalmente na educação, processo de formação permanente e construção constante.

A partir dessa perspectiva, destacamos o "objetivo da formação continuada que é a melhoria do ensino, não apenas do profissional. Os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e gestão, podendo ser presencial e a distância" (ROMANOWSKI, 2007, p. 130-131). Sabe-se também que o processo educacional se desenvolve juntamente com o avanço da ciência e das tecnologias digitais da informação e comunicação (TIDC), possibilitando inúmeras mudanças, e abrindo cada vez mais o campo da Educação a Distância (EaD).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394, de 1996, reflete a importância da formação continuada. O artigo 67 apresenta: "II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim". Mais adiante, em seu artigo 80 a Lei destaca: "[...] o desenvolvimento e a vinculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada", e no artigo 87 evidencia: "III - realizar programas de capacitação para os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância" (BRASIL, 1996).

O processo de formação continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional, e é uma condição necessária diante da profissionalidade docente. É a partir de estudos, discussões entre pares, reflexões, pesquisas e o permanente contato com novas concepções e abordagens de ensino que a formação continuada pode oferecer aos professores mudanças e melhorias na sua prática pedagógica.

A formação continuada, na concepção de Candau (1996), está presente em todos os esforços pedagógicos de modificação e de mudanças dos sistemas de ensino, sejam eles na iniciativa pública ou privada, como também em todas as mudanças de projetos e processos que envolvem a educação, porém vale ressaltar que este processo nem sempre atinge a todos. A perspectiva da formação continuada se dá em duas formas: através de cursos de aperfeiçoamento por especializações

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ofertados por Instituições de Ensino Superior (IES), e através dos cursos oferecidos pelas próprias Secretarias de Educação, sejam no âmbito estadual ou municipal.

Garcia (1999, p. 23) defende que "formação continuada deve capacitar professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente de aula" e que "não é um processo que acaba nos professores". O autor define também como sete os princípios da formação de professores: "Processo contínuo, possibilitando integração, mudanças e inovações, ligado a organização da escola, conteúdos e formação dos professores, integrar a teoria e a prática, isomorfismo da formação com a prática, responder aos professores como pessoas e profissionais" (GARCIA, 1999, p. 27-30).

A partir dos princípios descritos acima, inferes-e que se faz necessário formar profissionais que reflitam constantemente sobre sua prática, e isto requer, portanto, que eles tenham as condições mínimas para poderem trabalhar com qualidade, condições de realização, tempo de permanência além das aulas, serviços de apoio para gravação de aulas, tempo para realização de reuniões de avaliação e especialistas para auxiliar na avaliação das aulas e de todo o contexto que envolve o processo educacional. "A maior barreira para a introdução de um programa de formação reflexiva na e sobre a prática são os saberes, a cultura escolar e a cultura universitária, pois a estrutura de formação tem sido como prática o ponto de partida". Ou seja, "é a prática e não a teoria, ainda que ambas estejam articuladas" (ROMANOWSKI, 2007, p. 145).

A conscientização segundo Freire é um conceito básico da educação e da formação, significando a compreensibilidade do trabalho pedagógico, sobretudo explorando a emancipação e autonomia do aprendente. A necessidade da conscientização é elemento fundamental da formação visando um trabalho pedagógico autônomo, emancipatório, que se construa, se faça se busque, e proporcione isto ao aluno, um grande desafio neste momento pandêmico.

2.2 Cenário da Formação Continuada em meio a pandemia Covid-19

A pesquisa foi realizada com um grupo de 60 professores, da educação infantil, ensino fundamental 1ª etapa da educação básica, coordenadores, gestores e supervisores, salas multifuncionais, professores de educação física e educação

especial. Foram enviados, via aplicativo de mensagens WhatsApp, 60 questionários desenvolvidas utilizando o a ferramenta de formulários eletrônicos google formulário. Destes, 52 (o equivalente a 86,66%) retornaram respondidos, o que nos possibilitou avaliar como positiva a Formação Continuada oferecida neste município da região metropolitana de Curitiba.

Para atingir os objetivos propostos na pesquisa, optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa com análise de conteúdo (BARDIN, 2011), com a coleta de materiais empíricos no caso o questionário online para a compreensão e interpretação do fenômeno pesquisado. A pesquisa qualitativa está relacionada ao levantamento de dados sobre as motivações de um grupo, compreender, interpretar, determinados comportamentos, opiniões, é exploratória, não focada em obter números como resultados, possibilitando tomadas de decisões sobre um problema. Nesta pesquisa, a atuação do especialista é uma característica fundamental, para selecionar o grande número de informações recebidas e analisadas, o tamanho da amostra não deve seguir um rigor estatístico, mas sim ter um retrato do grupo estudado. Utiliza ao mesmo tempo elementos mais específico e mais amplo; como apresenta (ALAMI, 2010, p.19); “Os aspectos qualitativos são empregados como métodos exploratórios”, desta forma que se apresenta e teve início esta pesquisa.

Dos professores participantes da pesquisa, 94,1% são formados em pedagogia e possuem especialização em áreas afins, e o gráfico 1 ilustra que destes, 49% possuem mais de 20 anos de atuação, 29,4% estão entre 10 a 20 anos e 21,6% entre 5 a 10 anos.

Gráfico 1 – Gráfico de Professores participantes da pesquisa

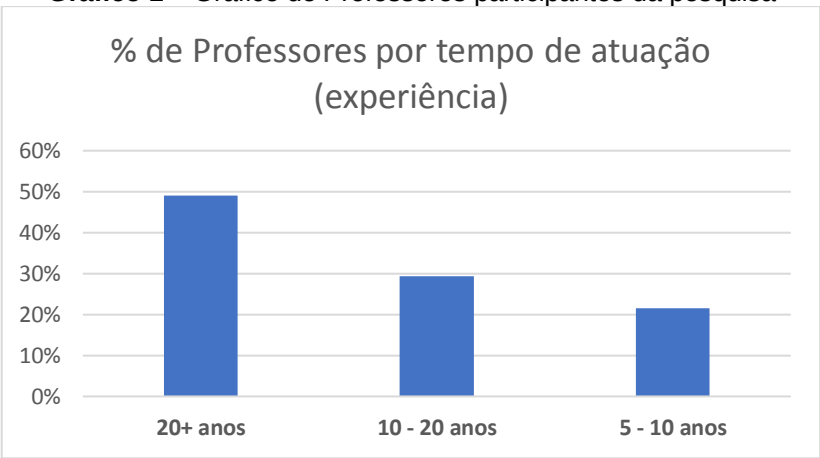

Fonte: Autores

Destes participantes, 35,3% professores atuantes de sala de aula, 23,5% são

gestores, 15,7 supervisores pedagógicos, 9,8% professores da educação infantil e outros 15.7% estão distribuídos entre coordenadores, professores das salas multifuncionais, apoio pedagógico, destes 98% participaram da formação continuada.

Os temas que ganham maior ênfase nesta pesquisa de formação continuada são quanto à importância da formação em tecnologias educacionais, quanto ao uso de plataformas, sites, entre outros de forma que possam contribuir significativamente para a aprendizagem dos alunos, e o segundo tema que ganha maior relevância neste processo formativo dos professores destaca-se o trabalho quanto ao cuidado com a saúde mental e emocional dos professores.

Sabendo de todos os desafios que nos envolve neste momento "atípico" a nossa realidade, 98 % dos professores participantes da pesquisa avaliaram que a formação continuada recebida, atendeu as expectativas e necessidades do momento e 3% disseram tem sido mais ou menos, ou seja, precisam de mais formações voltadas ao uso das tecnologias.

Quanto aos temas que foram abordados, tecnologias na educação, acolhimento aos alunos, família e demais componentes da educação, saúde mental e emocional dos professores, trabalhos em equipes atingiu uma avaliação de nível excelente para 93% dos participantes e 7 % dos participantes avaliaram como muito boa, pois solicitam que estes temas estejam sempre presentes nas formações diante da necessidade diária de atuação, porém de modo geral a formação atingiu 99% das expectativas dos participantes da pesquisa.

Como fechamento da pesquisa, em relação à formação recebida e suas sugestões para as próximas, a maior incidência se deu quanto à utilização das tecnologias para melhorar aprendizagem dos alunos, e de próprio manuseio dos professores, bem como um trabalho mais acentuado e contínuo com a saúde mental e emocional dos professores que há tempos já veem sofrendo, porém observou-se um agravamento deste quadro durante o período pandêmico COVID–19, onde se passou a exigir muito mais dos professores e demais profissionais da educação, tendo ai muito mais de vinte, trinta, horas incansáveis de trabalho, empenho e dedicação, conforme se evidencia em algumas participações a seguir:

> Para esse momento a formação teve uma abordagem significativa voltada para a pandemia e como pode nos ajudar com nossas práticas para que às necessidades do desenvolvimento infantil e a aprendizagem não sofram drásticas defasagens. Assim, buscar nas famílias uma parceria com a escola,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> mas, ainda percebemos grande dificuldade. Porém, ainda há grande necessidade de muito empenho, comprometimento, estudo, leitura e formações que nos ajude a atingir nossos objetivos na educação.

Podemos observar diante da resposta de uma das participantes que o momento de formação foi muito significativo, sendo que os cursos e palestras poderão contribuir para uma melhor pratica de atividades proporcionando uma melhor aprendizagem dos alunos. Porém salienta-se a necessidade em se investir mais na formação dos professores não esquecendo que também precisa ter muito empenho, comprometimento, embasado em leitura e estudos. Que este processo desencadeie nos professores o processo de reflexão sobre a formação recebida, pois a partir da reflexão sobre a prática há o entendimento e o processo de aprender do professor, FREIRE (1996).

Outro ponto que requer bastante atenção da equipe administrativa da Secretaria de Educação e equipes das escolas é para com a saúde emocional dos professores, como podemos observar na resposta a seguir.

> De forma geral os professores e equipe pedagógica estão reaprendendo a como, ensinar, avaliar e lidar com inúmeros sentimentos e expectativas deles próprios, dos alunos dos familiares e de toda sociedade. Portanto a formação também deve seguir dentro dessa forma considerando todo o contexto e oferecendo suporte pedagógico e emocional aos profissionais da educação.

Diante das colocações dos participantes observamos o quanto se faz necessário este olhar especial à saúde mental e emocional dos professores, bem como a continuidade em formações para a utilização das tecnologias e formações de práticas com a utilização destas ferramentas, que acabaram por hora sendo uma das mais importantes ferramentas de disseminação educacional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação conforme pudemos observar através da pesquisa requer do sistema educacional a formação de pessoas que compreendam e consigam conviver com a mudança e possam adaptar-se rapidamente às novas exigências, situações, exigindo dia após dia mudanças no ensinar e no aprender, mudanças no cotidiano de todos.

A formação de professores e a formação continuada deve ser um processo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

permanente e contínuo integrado a prática diária de atuação dos professores e das escolas. Este processo de formação continuada é de extrema importância para que as tecnologias sejam um sucesso como apoio a uma forma de repensar as práticas pedagógicas.

Porém é fundamental que se se faça junto aos professores um processo de reflexão crítica, levando este a repensar seu papel dentro da escola, da sociedade, principalmente entre meio ao atual momento que enfrentamos a pandemia COVID-19, sendo assim a formação continuada deve considerar a realidade que o docente trabalha, vive, compartilha, seus anseios, deficiências, dificuldades, e assim possam visualizar a tecnologia como ferramenta necessária e utilizar-se dela de forma consciente, e assim elevar os padrões de qualidade do ensino.

Sendo assim diante da pesquisa realizada evidencia-se a necessidade dos cursos de formações continuadas se adequarem às necessidades dos professores, das escolas, e principalmente neste momento onde as tecnologias até pouco tão faladas, mas nem tão utilizadas, passaram a ser a ferramenta principal do contexto educacional.

Esta pesquisa trás alguns pontos principalmente em se tratando da saúde mental e emocional dos professores que merecem maior atenção e aprofundamento de estudos na sequência de um retorno ao nosso “Novo Normal”, com a amenização da pandemia COVID – 19.

4 REFERÊNCIAS

ALAMI, D.; MOUSSAOUI, S.; GARABUAU D.; GARABUAU, I. **Os Métodos Qualitativos**. Tradução de Luis Alberto S. Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes 2010.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo SP: Edições, 70 de 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei nº 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: Reali, A. M. M. R, MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: Ed. UFSCar, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

FREIRE, P. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**; para uma mudança educativa. V. 2, Coleção Ciências da Educação Século XXI. Portugal: Porto, 1999.

NAS, E.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; SILVA, E.; GOMES, A.P.; BRANDÃO, A.S.; COSTA, A.S.; SCHRAMM, F.R.; GUIMARÃES, R.; REGO, S.; MARINHO, S. **O uso de robôs e a pandemia de Covid-19: questões bioéticas.** ARCA – Repositório Institucional da Fiocruz. Disponivel em: https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/42790 Acesso em: 05 jul. 2021.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3.ed. - Curitiba, Pr. Ibpex, 2007.

14.5.68 OS DESAFIOS EDUCACIONAIS, FAMILIARES E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID - 19

Rosangela Maria Boeno[1642]

Elenice da Silva Moraes[1643]

Maria Rosangela Portella de Castro[1644]

RESUMO

Este trabalho apresenta uma discussão teórica sobre a nova configuração do ensino no período da Pandemia da COVID-19, do ensino remoto ao ensino híbrido. Inicialmente traz uma breve contextualização sobre como foi se estruturando o processo de ensino e aprendizagem no sistema estadual de ensino do estado do Paraná, em decorrência do isolamento social ocasionado pela referida pandemia, destacando algumas legislações, tais como decretos e resoluções do governo do estado do Paraná e deliberações do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR) importantes nesse contexto. Ressalta-se algumas conquistas no sentido de inovação da prática pedagógica e os desafios enfrentados por docentes e discentes, no período de ensino remoto. Uma das dificuldades se voltam às mudanças metodológicas dos docentes, considerando que ao longo dos tempos se configurou uma prática bastante tradicional nas escolas, outra dificuldade diz respeito ao excesso de trabalho para os docentes, bem como os limites impostos na conciliação entre trabalho e família, considerando o home office. Um outro agravante refere-se à diversidade de condições socioeconômicas dos alunos da escola pública, o que inviabilizou as condições de acesso e o aprendizado dos alunos com menores condições econômicas. Este artigo traz ainda uma reflexão sobre a precarização do trabalho docente e os interesses mercadológicos, empresariais que estão por trás dessas propostas de ensino remoto e híbrido.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Ensino Híbrido. Desigualdade. Precarização. Trabalho Docente.

1 INTRODUÇÃO

O ensino híbrido, experiência que está sendo vivenciada pela Rede Estadual de Ensino do Paraná não é algo novo em nível mundial, embora essa proposta tenha ganhado força neste período de pandemia.

Esta forma de organização híbrida, assim como a maneira remota vivenciada até então vêm ao encontro de uma necessidade social momentânea, uma vez que devido às restrições e recomendações de distanciamento social impostas pela

[1642] Doutora em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, rosangelaboeno@utfpr.edu.br
[1643] Especialista em Ed. Especial, Prefeitura Mun. de Dois Vizinhos/PR,elenicesmoraessilva@gmail.com
[1644] Especialista em Ed. Especial, Prefeitura Mun. de Dois Vizinhos/PR, portellacastro2020@gmail.com

Pandemia da COVID -19, fez-se necessária uma mudança emergencial na configuração do ensino em âmbito internacional, nacional e estadual.

O ensino remoto e híbrido representam alternativas de continuidade do ensino, uma vez que há insegurança quanto ao retorno das aulas no regime totalmente presencial, assim sendo essas propostas emergem como principais alternativas no campo educacional, em virtude das incertezas impostas pela pandemia da Covid-19.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivos apresentar uma discussão teórica de como foi se organizando o ensino em âmbito estadual no Paraná, evoluindo do ensino remoto ao híbrido, apresentar algumas conquistas no sentido da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), bem como as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos, seus familiares e professores, a fim de garantir a continuidade dos estudos nesse período atípico.

É preciso considerar as consequências negativas que esses modelos de ensino vêm ocasionando no campo da educação, os quais vêm incidindo diretamente no trabalho docente e na formação discente e, como há interesses mercadológicos por trás dessas propostas, uma das funções da educação é analisar criticamente esses modelos de ensino.

2 A NOVA CONFIGURAÇÃO DO ENSINO NO PARANÁ NO PERÍODO DE PANDEMIA: DO ENSINO REMODO AO ENSINO HÍBRIDO

Devido à Pandemia houve a necessidade de suspender as aulas presenciais nas instituições de ensino, públicas e privadas em todo o Brasil e é neste contexto que aos poucos vão se configurando as propostas de ensino remoto e híbrido.

No estado do Paraná foram se consolidando diversas maneiras de preservar a saúde de alunos e profissionais da educação ao longo da pandemia, culminando com a implantação das aulas remotas e com o retorno dos alunos às escolas de maneira híbrida. Nesse contexto destacam-se algumas legislações estaduais: Decreto Estadual n° 4.230 de 16 de Março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19; a Deliberação n°. 01/2020- CEE/PR de 31/03/2020 que institui regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da

legislação específica sobre a pandemia causada pelo Novo Coronavírus – COVID – 19; a Deliberação n°. 05/2020- CEE/PR de 04/09/2020, que estabeleceu normas para retorno as aulas presenciais; a Resolução n.º 3.047/2021 GS/SEED que estabelece o retorno dos servidores em exercício na sede da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, nos Núcleos Regionais de Educação e nas instituições de ensino da Rede Estadual.

Num primeiro momento, no Paraná optou-se pelo adiantamento do recesso de julho. No entanto, como a pandemia se prorrogou fez-se necessário outras medidas para dar continuidade às aulas, sem risco de contaminação para os alunos e profissionais da educação. Foi nesse contexto que se consolidou as determinações do regime especial para o desenvolvimento das aulas no sistema estadual de ensino do estado, autorizando a oferta de atividades não presenciais, o que está assegurada pela Deliberação n°. 01/2020- CEE/PR (SOUZA et al., 2020).

No que se refere ao desenvolvimento das aulas, o governo determinou a utilização dos recursos tecnológicos como o Aplicativo Aula Paraná, “o qual disponibiliza os conteúdos curriculares e podem ser assistidos via YouTube e em canais de televisão vinculadas à RIC, afiliada da Rede Record no Paraná, tendo como objetivo a continuidade ao processo de ensino-aprendizagem”. Quanto ao contato entre professor, aluno e equipe diretiva, optou-se pela utilização do Google Classroom (SOUZA, et al., 2020, p. 2-3).

Após aproximadamente um ano de isolamento social e com as aulas remotas, o Conselho Estadual de Educação e o governo do estado do Paraná retomam as discussões e elaboram normativas, indicando o ensino híbrido em caráter excepcional no ano letivo de 2021 no sistema de ensino do estado do Paraná.

A proposta de ensino híbrido, deriva do termo
blended learning surgiu por volta do ano 2000, em cursos educacionais voltados às empresas (GODINHO; GARCIA, 2016), diferentemente do que muitos consideram como algo recente devido à Pandemia da COVID-19.

O ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) (BACICH; NETO, 2015).

Vale ressaltar que o ensino híbrido representa uma alternativa para que os alunos recebam algum tipo de formação, no entanto, assim como o ensino remoto,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

apresenta fragilidades, evidenciando cada vez mais a diferença entre as classes sociais entre os alunos, bem como a precarização do trabalho docente e a venda de produtos pelas empresas privadas.

2.1 OS EFEITOS DA PANDEMIA NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

É importante considerar que nem todos os alunos e famílias que dependem do ensino público têm condições de acessar e acompanhar o ensino online. De acordo com pesquisas de Gomes et al. (2020 p. 20) realizadas a partir de consulta às Aulas Paraná (2020) e Relatório de pesquisa EDUCARTGEO (2020), uma das alternativas utilizadas para o desenvolvimento das aulas, foi a entrega na escola de material impresso com conteúdo e atividades para serem realizadas pelos alunos. Isso demonstra a dificuldade que algumas famílias possuem em relação às tecnologias. Além disso, não são todas que têm conhecimento e tempo disponível para fazer o acompanhamento necessário e auxiliar os filhos no processo de ensino e aprendizagem.

Souza et al. (2020) ao pesquisar sobre o ensino remoto no estado do Paraná apontam que os docentes e discentes encontraram dificuldades nesse modelo de aulas e que isso decorre de diversos motivos, os quais envolvem “o despreparo para lidar com os recursos tecnológicos exigidos e a alta demanda de trabalho que essa mudança trouxe, bem como as dificuldades de muitos alunos aos recursos tecnológicos demandados neste cenário”.

No que se refere especificamente aos discentes e suas famílias, Miranda et al. (2020, p. 10) ao pesquisarem sobre o ensino remoto, asseguram que:

> [...] as principais dificuldades são a ausência de internet, aparelhos tecnológicos como Notebook, Computador, etc. No qual, na maioria das vezes, o único recurso tecnológico acessível é o celular. Além de outras adversidades como distração, dificuldade de compreensão e assimilação dos conteúdos e inexistência de um ambiente adequado aos estudos, que por sua vez influencia no rendimento acadêmico do aluno, como também a falta de motivação e acompanhamento da família nesse processo contribuindo para acentuar as dificuldades durante as aulas remotas.

Esse período atípico por um lado trouxe avanços no sentido do aprendizado das novas tecnologias educacionais, novas metodologias, aperfeiçoamento dos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

profissionais da educação e envolvimento maior de algumas famílias no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, acentuou as diferenças sociais no que se refere à aprendizagem dos alunos, uma vez que as famílias mais carentes ficaram em desvantagem em comparação com as que possuem maiores condições econômicas.

Frigotto em entrevista concedida ao Comitê editorial da revista Germinal, na primeira edição de 2021, ao falar sobre o ensino remoto e híbrido traz dados sobre o alto número de pessoas que ainda não tem acesso às tecnologias, bem como, os artifícios utilizados em defesa desses modelos de ensino.

> Em relação ao acesso o que existe é mais exclusão que inclusão. Dados do Comitê Gestor da Internet do Brasil (Cetic) indicam que 70 milhões de pessoas no Brasil têm acesso precário da internet; 56% acessam por celular sendo que destes, 51% tem celular pré-pago. A fetichização se expressa por um conjunto de palavras de ordem para justificar o ensino remoto ou híbrido: protagonismo juvenil, autonomia para a escolha e, a mais apelativa, o do jovem ou aluno digital (FRIGOTTO, 2021, p. 643).

Frigotto (2021) enfatiza ainda a lógica de mercado, empresarial que tem por trás dessas propostas de ensino, por meio da venda de tecnologias e pacotes de ensino das empresas privadas para o setor público.

No campo da educação a pandemia da Covid-19 explicitou de forma clara a fetichização da tecnologia. Primeiro, passando a ideia de que a tecnologia estaria ao alcance de todos e, segundo que mediante o trabalho remoto ou híbrido resolveríamos o déficit educacional e teríamos uma educação melhor (FRIGOTTO, 2021, p. 643).

Nesse sentido, é preciso um olhar atento, pois a imagem que se passa é de que os problemas educacionais serão resolvidos por meio da tecnologia e do ensino remoto e híbrido, o que não expressa a realidade. Isso acentua ainda mais as diferenças sociais e os problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, são fundamentais as contribuições de Isfran et al. (2020, p. 181), os quais destacam que em meio as incertezas dessa pandemia estão as incoerências de uma política educacional, cujo interesse se volta à promoção “de uma estrutura meritocrática, competitiva e de capital humano descartável”.

> [...] está se instalando o papel da gerência cientifica fabril na escola mediante: a separação entre quem organiza planeja e prescreve o conteúdo e o método de ensinar, cabendo aos professores executar; controle dos tempos e hiatos no processo educativo visando a intensificação e a produtividade do trabalho; controle mediante processos de avaliação estandardizados da “qualidade” de ensino que serve ao mercado e não à sociedade; aumento crescente de capital morto (tecnologias) no processo de ensino e diminuição de trabalho

> vivo (as Emendas Constitucionais 95/2016 e 109/2021 sancionam esta lógica); e ataca frontalmente a luta histórica dos trabalhadores pela diminuição da jornada de trabalho, superexplorando a poucos e desempregando em massa (FRIGOTTO, 2021, p. 644).

Quanto aos docentes, estes passaram por inúmeras dificuldades, iniciando pelo aprendizado de maneira repentina de uma nova metodologia de trabalho, críticas intensas da sociedade em relação ao fechamento das escolas, divisão do seu tempo entre a família e o trabalho que no período remoto passou a acontecer dentro das suas casas, bem como a sobrecarga de atividades em virtude dos diversos formatos que se configuraram para ensinar: aulas remotas, provas, trabalhos, atividades impressas, ensino híbrido, dentre outros.

Faz-se necessário esclarecer que o professor em trabalho remoto "está em plena atividade no exercício de sua profissão, e isso requer uma nova postura de reconhecimento e valorização em relação à sociedade que busca constantemente desqualificar o seu trabalho [...]" (MARQUES, 2021, p. 12).

É preciso considerar também que nesse contexto, a própria vida privada do docente está sendo invadida, conforme descreve Frigotto (2021, p. 644):

> [...] é a mistura entre vida privada da família e o trabalho profissional. Um processo, portanto, que rouba a privacidade do convívio familiar ou do espaço privado da casa e faz da sala de estar ou dos quartos espaço invadido pelo Estado ou pelo patrão. Isto sem levar em conta o amento de gastos de luz, internet, computador, ou seja, de toda a infraestrutura do trabalho que são obrigações do Estado ou do patrão.

Vio et al. (92021, p.78726) complementam, afirmando que,

> Conflitos e sobrecarga de trabalho invadiram os espaços físicos e subjetivos do lar. A autonomia impactada pela mercantilização da Educação continuou prejudicada e o controle aumentou mediante impossibilidade em controlar o conteúdo digital. A necessidade de desempenhar várias funções para criar e editar os materiais do ensino remoto provavelmente afetaram a identidade de docentes, já impactada negativamente pela desvalorização e desprofissionalização.

Assim se evidencia que embora a pandemia tenha trazido algumas conquistas no campo educacional no que se refere especificamente ao aprendizado e utilização das tecnologias, ela agravou a diferença entre ricos e pobres, acentuando as desigualdades sociais e acarretando uma sobrecarga de trabalhos tanto para os docentes, quanto para os discentes e seus familiares.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em meio aos desafios impostos pela pandemia da Covid-19 está a Educação, um dos principais setores que encontram dificuldades para o desenvolvimento das suas atividades. Isso se deve não apenas pelas restrições sanitárias, envolvendo o isolamento social, mas também pelas mudanças abruptas envolvendo as escolas, as famílias e os alunos.

No que se refere à escola, esta precisou rever toda sua concepção de ensino, precisou se reinventar no que diz respeito às metodologias de trabalho, incorporação das novas tecnologias, dentre outros. A casa dos docentes virou ambiente de trabalho, sendo que muitos destes também são pais e precisaram dividir o tempo entre o trabalho e a família, acarretando uma sobrecarga de trabalho e um desgaste emocional.

Quanto aos discentes e suas famílias, percebe-se que os alunos da escola pública apresentam uma diversidade muito grande de condições econômicas e sociais e dinâmicas familiares distintas. Diante disso, principalmente os alunos cujas famílias apresentam menores condições econômicas foram os mais prejudicados durante o ensino remoto, uma vez que nem todos tinham acesso ao ensino online, mesmo os que possuíam acesso, precisavam muitas vezes dividir os recursos tecnológicos com irmãos ou mesmo com os pais. Além disso, o acompanhamento familiar tão necessário nesse contexto também fica comprometido, uma vez que muitas famílias das camadas populares não são alfabetizadas ou têm apenas uma formação básica, não conseguindo auxiliar os filhos nas atividades escolares.

O ensino híbrido representa uma alternativa momentânea neste contexto pandêmico. O atendimento presencial escalonado com um número mais reduzido de alunos, possibilita uma interação maior entre professor e alunos, sendo de grande valia principalmente para os alunos pertencentes às minorias, cuja aprendizagem depende exclusivamente da escola.

O ensino híbrido, além do presencial envolve o trabalho online. Neste sentido, o grande desafio da escola será se aproximar mais das famílias, encontrando alternativas que minimizem essa disparidade que se agravou nesse período de pandemia entre os alunos que possuem maior ou menor condições econômicas.

A escola precisará diversificar as suas atividades, principalmente para os alunos mais carentes, ela terá que investir nas atividades impressas, no uso do whatsapp que é mais popular, enfim encontrar alternativas viáveis e diversificadas. É

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

preciso trabalhar no resgate dos conteúdos. o Estado precisará investir na formação dos docentes, em professores auxiliares, professores para salas de apoio, dentre outros para que aos poucos possa se garantir o aprendizado dos alunos e minimizar as defasagens impostas pela pandemia.

No entanto, é preciso um olhar crítico sobre essas novas formas de organização do ensino que se configuraram nesse período pandêmico, compreendendo os interesses que as sustentam e continuar lutando pelo retorno seguro ao presencial, só assim conseguiremos minimizar os efeitos da pandemia no setor educacional.

REFERÊNCIAS

BACICH L., NETO, T. A., TREVISANI, F. Mello. **Ensino Hibrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre, Penso, 2015.

FRIGOTTO, G. **Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. Germinal: Marxismo e Educação em Debate.** Salvador, v.13, n.1, p.636-652, abr. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44442. Acesso em 20 jul. 2021.

GODINHO, V.T; GARCIA, C.A.A. **Caminhos híbridos da educação – delimitando possibilidades.** Simpósio Internacional de Educação à Distância. Encontro de Pesquisadores de Educação à Distância, 08 a 27 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1109/909. Acesso em 23 jun. 2021.

GOMES, M. F. VB.; HAURESKO, C. ; STEFENON, D. L,; SILVA, C. L.; NOBUKINI, P. **Ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da covid - 19: trabalho e formação do professor de geografia no Paraná.** Revista Pegada – vol. 21, n.3. Setembro-Dezembro/2020. Disponível em: https:// revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/7817/pdf. Acesso em: 20 jul.2021.

INSFRAN, F. F. N.; PRADO, P. A.; FARIA, S. E. F.; LADEIRA, T. A.; SENTINELLI, T. A.; BARCELLOS JUNIOR, W. **A pandemia da covid-19 como vitrine da precarização do trabalho docente e da educação: desafios para o ensino em uma democracia fragilizada.** Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 6 - N. Especial II – p. 166-187 (jun - out 2020): “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52309. Acesso em: 19 jul. 2021.

MARQUES, R. **O Professor em trabalho remoto no contexto da pandemia da covid-19.** BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA`). Ano III, Volume 6, Nº 16, Boa Vista, 2021. Disponível em: http://www.ioles.com.br/boca. Acesso em: 20 jul. 2021.

MIRANDA, K. K. C. O. ; LIMA, A. S.; OLIVEIRA, V. C. M. ; TELLES, C. B. S. **Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos.** VII Congresso Nacional de Educação, Maceió-AL, 15,16 e 17 de novembro de 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

PARANÁ. **Decreto Estadual n° 4.230 de 16 de Março de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390948. Acesso em: 15 jul. 2021.

PARANÁ. **Deliberação CEE/CP N º 01/20, de 31 de março de 2020.** Institui o regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Novo Coronavírus – COVID - 19 e outras providências.Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

PARANÁ. Deliberação CEE/CP N º 05/20, aprovada em 04/09/20. Normas para o retorno das aulas presenciais no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, no ano letivo de 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pr-del-05-20_5f7caa583c745.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

PARANÁ. **Resolução nº 3.047/2021 GS/SEED.** Estabelece o retorno dos servidores em exercício na sede da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, nos Núcleos Regionais de Educação e nas instituições de ensino da rede estadual. Disponível em: https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2021/07/RES-3047_2021_GS_SEED_retorno-presencial_DIOE-10977_15072021.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

SOUZA, C. A. N.; SPADACINI, J. A. V.; FIGUEIRA, L. F.; SANTANA, N. S. **Análise da implementação do ensino remoto emergencial no estado do Paraná.** XIV Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, 04 a 06 de novembro de 2020. Disponível em: Acesso em: 19 jul. 2021.

VIO, N. L.; PASCOAL, I, O; CAMARGO, M. L.; FEIJÓ, M. R. **COVID-19 e o trabalho de docente: a potencialização de aspectos precários.** Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 10, p. 78717-78728, oct. 2020. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/18345/14807. Acesso em: 20 jul. 2021.

14.5.69 OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Maycon Hryniewicz de Almeida[1645]

Adriana Aparecida Antoniacomi[1646]

Patricia Fernanda da Silva[1647]

RESUMO

O presente trabalho buscou refletir sobre os desafios pedagógicos na Educação, em virtude do atual cenário educacional com o avanço da pandemia, principalmente na cidade de Ponta Grossa. Houve uma mudança na organização da sociedade e consequentemente na educação, o ensino presencial foi organizado de outra forma e passou a ser ofertado como Ensino Híbrido e Ensino Remoto. Então pensando nesse novo processo de ensino e nos desafios pedagógicos, surge a problemática em questão: As tecnologias digitais estão sendo eficazes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Com objetivo de conhecer e discutir práticas pedagógicas da educação através das tecnologias digitais, fica evidente que, aprender é mais complexo do que simplesmente transmitir conhecimento, mostrando os desafios e as suas possibilidades. No que tange à metodologia, configura-se como exploratória. Para tanto vários autores apoiam e discursam sobre este tema e da educação de modo geral, tais como: Freire (2019), Moran (2021) e Santos (2019), dentre vários outros que nos ajudaram e motivaram a entender os desafios presentes na educação em tempos de pandemia. Concluiu-se que o uso de novas tecnologias da informação e comunicação no atual cenário em sua totalidade torna-se aliada da prática pedagógica acrescentando as aulas on-line dos docentes maiores possibilidades de concretização do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com uma nova forma de concepção de currículo, de organização escolar, de tempo e espaço, redimensionando o olhar de todos os envolvidos nesse processo.

Palavras - chave: Práticas Pedagógicas. Ensino Híbrido e Remoto. Tecnologias Digitais.

1 INTRODUÇÃO

Diante da pandemia do novo coronavírus, a sociedade necessita se habituar a um novo estilo de vida nas diversas áreas, incidindo inclusive na área educacional. Nesse processo, a educação busca com urgência reinventar-se para suprir a ausência do professor em sala de aula, pensando em uma nova concepção de ação pedagógica. Essa acelerada mudança foi sentida pelos professores, atores na linha de frente à educação que passaram a dar aulas em casa e à vista disso, professores

[1645] Especialista em Educação Especial, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, maykondealmeida@hotmail.com.
[1646] Mestre em Educação, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, adriantoniacomi@hotmail.com.
[1647] Especialista em Contação de História e Literatura Infantil e Juvenil, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, paty_boddah@hotmail.com.

e alunos tiveram que se adaptar as diversas tecnologias utilizadas para a ampliação da aprendizagem e conhecimento.

A suspensão das aulas presenciais, se fez necessária para o cumprimento de uma das medidas protetivas, o distanciamento social como solução para proteção dos alunos e profissionais da educação, pois, reduzem as chances de serem contaminados e sejam transmissores do coronavírus. Por hora, a sala de aula está fechada, mas não pode ser definida como um espaço físico, com alunos e carteiras enfileiradas. Na práxis, esse cenário, tem preocupado professores, famílias e gestores, que não medem esforços para dar continuidade ao processo educacional, através das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), em especial, as digitais. Por outro lado, a educação na contemporaneidade ainda permanece com o desafio de educar estudantes do século XXI, com professores do século XX e escolas do século XIX (KENSKI, 2020; SANTANA, 2019).

Nesse sentido, a educação é obrigada a reconhecer novas práticas pedagógicas dentro do contexto ensino e aprendizagem na atualidade, mesmo que ainda de maneira discreta, instituindo novos processos educativos.

Então pensando nas modalidades de ensino e nas inovações pedagógicas são necessárias novas reflexões epistemológicas sobre os rumos do processo ensino e aprendizagem e nos levam a questionar: as inovações pedagógicas estão sendo eficazes no processo de ensino e aprendizagens dos alunos no contexto atual?

A reflexão sobre essa temática nos leva a entender os grandes desafios impostos ao professor através da mediação tecnológica, na reorganização da sua prática pedagógica, pois o uso de aparatos: plataformas, Google Meet e WhatsApp, dentre outros aplicativos não muito utilizados como instrumento mediador de conhecimento, não substitui o aluno dentro do ambiente escolar.

O caminho é longo e ainda há professores que esperam a aula começar entre paredes, porque não conseguiram situar-se em outro espaço, limitados, também, pela questão da conectividade e pelo uso de novas ferramentas. Portanto, a escola deve estar alinhada a uma “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 2007, p.44), garantindo a todos o direito à aprendizagem, transformando a escola num espaço dinâmico e fonte de aprendizado e conhecimento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Considerando a relevância do estudo e pesquisa, o artigo trata de uma Pesquisa Bibliográfica e Análise Documental de campo sobre o ensino remoto e híbrido com o objetivo de analisar práticas pedagógicas formais da Educação Básica no sistema público frente ao contexto pandêmico. As informações para análise foram coletadas de decretos e portarias publicadas pelo Governo Estadual do Paraná e pela Prefeitura Municipal de Ponta Grossa através do Diário Oficial, também dos materiais de orientação disponibilizados para comunidade escolar e disponíveis na internet.

Para esta investigação, foram definidas três categorias de análise: Os limites conceituais sobre a educação a distância, ensino híbrido e ensino remoto; os desafios para o ensino e aprendizagem e as tecnologias adotadas para mediação pedagógica, pelos docentes nesse processo de ensino.

Este texto inicia por uma abordagem conceitual de termos usualmente utilizados na atualidade para designar as atividades de ensino, problematizando-os e diferenciando-os. Em seguida, compreender o processo de ensino e aprendizagem bem como os desafios que as famílias e escola encontram diante da situação da pandemia. Buscando por fim, utilizar as tecnologias aliadas as inovações pedagógicas para reduzir os impactos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO HÍBRIDO, EDUCAÇÃO ONLINE E ENSINO REMOTO: LIMITES CONCEITUAIS

O ensino é uma atividade em constante movimento; por isso, deve ser analisada e discutida à luz das transformações sociais e tecnológicas em que está inserido. É importante diferenciar as terminologias aqui apresentadas, analisando as dimensões de conceitos que os caracterizam, bem como as demandas impostas pelo distanciamento social nos formatos de ensino não presencial em consequência impostas pela pandemia.

Na Educação Básica, a regra geral das escolas, o Ensino à Distância, era apenas uma forma de educação complementar, sendo autorizado para casos específicos do Ensino Médio, especialmente para cursos profissionalizantes. Além disso, o parágrafo 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define que “O ensino fundamental será

presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais".

É importante ressaltar, que existem critérios e regulações que orientam o desenvolvimento da Educação a distância, acompanhadas pelos sistemas de ensino e os respectivos órgãos reguladores. Além disso, a ausência física não se caracteriza como Ensino à Distância (EaD). Pereira (2003, p. 197) salienta que:

> O acentuado enfoque na ausência do professor se deve, provavelmente, ao caráter inovador da educação a distância e à sua prática ainda recente em relação à educação presencial. Embora a diferença assinalada seja real, ela, em si, não define a educação a distância. A clareza em relação às características que lhes são intrínsecas demanda um processo de elaboração teórica que não é imediata, dada a sua grande dependência de conceitos dominantes, cuja desconstrução e reelaboração exigem um tempo maior. (PEREIRA, 2003, p. 197).

Em contrapartida, o Ensino Híbrido apresenta-se como um caminho promissor, aliado a inserção tecnológica em ações formativas e as práticas adotadas pelas Tecnologias digitais.

O Ensino Híbrido é um modelo de educação formal que se caracteriza por mesclar dois modos de ensino: o online e o presencial. Atualmente, no Brasil, este formato de oferta é regulado pela Portaria MEC nº 1428/2018, que dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior (IES), de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. No entanto, a concepção do Ensino Híbrido depreende da realização também de atividades presenciais, o que está impossibilitado pelo contexto pandêmico da COVID-19, devido ao distanciamento social. A palavra híbrido vem de misturado, mesclado, blended. Para Bacich e Moran (2015):

> A educação sempre foi híbrida porque sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Com as tecnologias digitais, com a mobilidade e a conectividade, essa abordagem é muito mais perceptível, ampla e profunda: "trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo" (BACICH; MORAN, p. 45, 2015).

Diante dessa situação, é preciso pensar em novas práticas pedagógicas, incorporada à nova realidade do mundo com metodologias que possibilitem uma nova ação docente, na qual professores e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, colaborativa e dinâmica, tendo a descoberta e a cooperação no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma,

> A convivência nos espaços híbridos multimodais da hiperconexão provoca mudanças nos modos de interagir, representar o pensamento, expressar emoções, produzir e compartilhar informações e conhecimentos, assim como aporta novos elementos à aprendizagem, podendo trazer novas contribuições e desafios aos processos educativos (VALENTE, ALMEIDA E GERALDINI, 2017).

Aportando novos elementos à aprendizagem, a educação on-line segundo Santos (2019), é compreendida como um complexo de ações de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologias digitais que fortalecem práticas interativas e hipertextuais. Para ele, a Educação On-line é uma perspectiva pedagógica que pode ser assumida como potencializadora de situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais, a distância ou em processos híbridos.

Entra em cena, o ensino remoto, que exige de todos uma forma de adaptar-se aos conteúdos curriculares, dinâmicas de sala e até formas de avaliação, visando dar continuidade por meio de tecnologias. Por sua vez, deve-se compreender o Ensino Remoto enquanto:

> [...] modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. (ANTÓNIO MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8).

Nesse modelo de ensino,

> [...] gestores, professores, pais e alunos, desenvolvem outros esquemas para garantir o trabalho e o estudo remotos, para ampliar os limites das escolas por meio de atividades online. Mesmo diante da precária inclusão digital no Brasil e das desconfianças de muitos, a Internet se tornou a tecnologia interativa por meio da qual, de muitas e criativas maneiras, milhares de crianças, jovens e adultos continuaram e continuam a ensinar e aprender nesses tempos conturbados. (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 212).

As portarias nº 544, de 16 de junho de 2020 e nº 376, de 3 de abril de 2020 do Ministério da educação dispõem sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus na Educação Superior e na Educação profissional, respectivamente, em nível nacional. Nesses documentos ficam autorizados, excepcionalmente, a suspensão ou substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais (BRASIL, 2020b, p.1).

A educação básica é responsabilidade dos estados e municípios cabendo ao Governo do Estado do Paraná, Secretaria da Educação e do Esporte (SEED) e consequentemente a Secretaria Municipal de Educação (SME) na cidade de Ponta Grossa, adotar a suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado a partir do dia 20 de março de 2020, em decorrência do Decreto nº. 4230, assinado em 16 de março de 2020, como forma de reduzir o contato entre as pessoas e como contenção da propagação do novo coronavírus.

Com o objetivo de reduzir os prejuízos da suspensão das aulas presenciais, adota-se o ensino remoto em todas as instituições de ensino para tentar que o vínculo pedagógico não seja rompido totalmente. Tem sido desenvolvido no Brasil das mais diversas formas, com a mediação de tecnologias digitais ou não digitais. Portanto, estabelecer as modalidades, tipologias e práticas de ensino é importante para evitar o enfraquecimento e fragilização das áreas educacionais através do contexto social e saberes dos educandos no processo educativo.

2.2 EM CASA: DESAFIOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM

O Brasil é um país com dimensões territoriais proeminentes, além das diferenças culturais e sociais, apresenta dificuldades em implantar ações pedagógicas uniformes e homogêneas. Ou seja, essa disparidade implica diretamente na educação, principalmente nas séries iniciais da Educação Básica, e ainda, no contexto que a pandemia que o país vivencia, divergências são ainda mais agravadas, além de fortalecer as desigualdades e discrepâncias. Os estudantes estão agora em casa, junto de seus familiares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) em seu artigo 12º, aborda este assunto e diz que a família tem um papel importante no desenvolvimento educacional da criança. Esses, agora, responsáveis pelo sustento da família, em trabalho homeoffice, rotina doméstica, ansiedades, medos, e educação dos seus filhos deixam de acompanhar muitas vezes a rotina escolar.

No entanto, é preciso reconhecer que os estudantes de famílias menos abastadas têm menores chances de obter apoio. Também não há garantia de que os alunos com pior desempenho recebam o atendimento individualizado de que necessitam, além de famílias que tem condições de auxiliar, mas, deleguem essa função apenas para a escola. É um tempo de incertezas para a educação e para o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ensino e aprendizado dos alunos. Dessa forma, pensamos como Freire, que a tática seja produzir um "otimismo crítico" capaz de ver e perceber o fenômeno com uma criticidade e realismo, tendo ciência de que "se a educação não pode tudo, pode alguma coisa" (FREIRE, 2001, p. 42). A partir dessas preocupações e da forma de ensinar, a escola buscou aliar o uso da internet com as ferramentas necessárias para a redução da sobrecarga na família e no progresso do aprendizado do aluno.

2.3 TECNOLOGIAS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS

Com a utilização das tecnologias digitais, a escola teve que repensar seu modo de atuação, entre o ensinar e o aprender através de ferramentas de comunicação, adotando estratégias de acordo com seus objetivos educacionais, levando professores e alunos a uma nova forma entre o ensinar e o aprender.

Com essa prática, torna os alunos "[...] aprendizes autônomos, críticos, bem informados, cooperativos, colaborativos e que saibam usufruir plenamente, com segurança e com responsabilidade, das oportunidades que lhes são oferecidas nos ambientes digitais" (COSCARELLI, 2018, p. 33-34), onde o trabalho do professor torna-se cada vez complexo. Por isso, "[...] é necessário repensar a formação dos professores para que possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas na sala de aula e além dela" (BRASIL, 2013, p. 171).

Seguindo a decisão das autoridades sanitárias em relação ao contágio e da disseminação da COVID-19, foi criado um protocolo de biossegurança para o retorno das atividades presenciais na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, através da Instrução Normativa Nº 001/ 2021 que foi disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação à todas as escolas.

Dessa forma, o ensino na modalidade híbrida e remota neste ano de 2021 foi ofertado aos alunos da Educação Básica na cidade de Ponta Grossa, que além de acompanhar pela televisão aberta aos conteúdos produzidos diretamente pelas professoras e professores no programa Vem Aprender, da TV Educativa, filiada da TV Cultura e mantida pela Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, permanecem indo à escola, de forma escalonada contemplando todos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental – Séries Iniciais do município. Já, os alunos na forma remota

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acompanham as aulas pela TV e Google Meet que são ministradas pelo professor da turma.

Há escolas que também complementam distribuindo materiais impressos das atividades, com cronograma das tarefas diárias para atender aos alunos e responsáveis que não tem familiaridade com a internet, falta de recursos financeiros ou mesmo pelo difícil acesso da tecnologia em algumas localidades, esta foi uma forma encontrada para facilitar o ensino e deixá-lo mais acessível.

Para Moran (2017, p. 3) “A combinação dos ambientes mais formais com os informais feita de forma inteligente e integrada, nos permite conciliar a necessária organização dos processos com a flexibilidade de poder adaptá-los à cada aluno e grupo”. A convergência de plataformas e ambientes digitais com propósitos didáticos pode ser importante aliada dos professores, com vistas ao alcance dos propósitos pedagógicos. Existe a preocupação em garantir a transmissão de conteúdo no formato equivalente ao que se faz nas salas de aulas presenciais. Reconhece-se, portanto, que os sistemas de ensino, estão desenvolvendo ações pedagógicas adaptadas num cenário de incertezas que a pandemia carrega.

Esses fatos iniciais nos levam a pensar sobre os desafios e possibilidades para atender o ensino remoto e híbrido em um país de grande dimensão com diversas realidades econômicas, culturais e educacionais. É essencial levar em conta as desigualdades que atravessam as redes de ensino e escolas, o acesso à internet e a formação dos professores, aspectos relevantes para a promoção do ensino mediado por tecnologias digitais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, o estudo possibilitou verificar interpretações sobre a integração das tecnologias, principalmente digitais ao ensino pedagógico pelas plataformas ou ambientes virtuais de aprendizagem; a perspectiva da formação dos professores para (re)construção de teorias e práticas necessárias à ressignificação da atuação fora da sala de aula, e com vistas a atender as demandas da atualidade possibilitando-nos compreender que existem muitos desafios em relação ao ensino híbrido e remoto, durante e pós-pandemia, principalmente na Educação Básica.

Tais discernimentos exigem que os professores da Educação Básica problematizem, mediem e incentivem a construção do conhecimento nesse período,

redimensionando sua ação docente e a sua prática pedagógica para potencialização da interação entre os alunos com vistas à formação de sujeitos autônomos.

Deste modo, todas as tecnologias digitais estão sendo utilizadas para fins pedagógicos com uma nova forma de concepção de currículo, de organização escolar, de tempo e espaço, redimensionando o olhar de todos os envolvidos nesse processo. Assim, podemos ressaltar que o mais importante não é a tecnologia a ser utilizada no meio educacional, mas sim a necessidade de ajustar, ampliar e criar práticas pedagógicas inovadoras que desenvolvam as habilidades e potencialidades entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, estejam presentes dentro da casa de todos os estudantes de alguma forma.

A priori, toda criança deveria estar na escola, e muitos são os desafios enfrentados por todos em relação ao combate a COVID-19. Após mais de um ano de pandemia a escola e a vida das pessoas ainda não voltou a normalidade, é fundamental resgatar e registrar os desafios do processo ensino e aprendizagem e os rastros que ele deixará no mundo, principalmente no meio social.

REFERÊNCIAS

ANTÓNIO MOREIRA, J.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. Revista UFG**, v. 20, n. 26, 13 maio 2020. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438 . Acesso em: 16 mar. 2021.

BACICH,L; MORAN, J. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. Revista Pátio**, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544/2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, 19 mar. 2021.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.

COSCARELLI, Carla Viana. Multiletramentos e empoderamento na educação. In: FERRAZ, Obdália (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias:** tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 61-77.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. **Educação e sociedade**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 449-454, set. 2019. https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701041. Acesso em: 21 mar de 2021.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

KENSKI, Vani. Cultura digital e docência no novo cenário da Educação. In: **Webseminário do ForTEC**, Salvador (Bahia), jun. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/ UCuCLR4FTAwIVSdDhcxYzAZQ. Acesso em: 16 mar de 2021.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In.: YAEGASHI, Solange e outros (org.). **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas. pdf. Acesso em: 21 mar. 2021.

PARANÁ. Decreto Estadual Lei nº 4230, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibirImpressao &codAto=232854. Acesso em: 19 mar. 2021.

PEREIRA, E. W. **Educação a distância: concepção e desenvolvimento**. **Revista Linhas Críticas**, UnB, v. 9, n. 17, 2003.

SANTANA, Camila. Pedagogias das conexões: ensinar e aprender na sociedade digital blended. In: **Educação em rede: construindo uma ecologia para a cultura digital**, v. 6, n. 1, Porto Alegre, 2019.

SANTOS; Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura** Teresina: EDUFPI, 2019.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. **Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino**, 2017. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

14.5.70 OS RECURSOS TECNOLÓGICOS E A FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Lilian Maia Borges Testa[1648]

Márcia Marlene Stentzler[1649]

RESUMO

O respectivo artigo é uma proposta inicial sobre os recursos tecnológicos que os professores dispõem para o desenvolvimento de suas aulas, em período de pandemia, além de pesquisar sobre a formação que esses docentes receberam para que pudessem fazer uso desses recursos em suas aulas. Dessa forma, o objetivo geral desse artigo é compreender como ocorre a formação docente neste período em que as aulas passaram a ser por meio de ensino remoto, devido à pandemia provocada pelo novo Coronavirus, COVID19, transformando a vida em sociedade e as formas de aprendizado. O estudo busca averiguar o suporte que os professores recebem para colocar em prática diferentes metodologias de ensino. Nesse contexto, o quadro de giz deu lugar à tela do computador, ou aos minúsculos smartphones. Uma discussão que se alongava nos últimos anos sobre o uso das novas tecnologias de informação e comunicação em sala de aula ganhou corpo e foi necessária nesse contexto. Entretanto a formação docente para o uso dessas tecnologias muitas vezes era precária. Isso, associado à falta de investimento do estado para prover às escolas o acesso à tecnologia, com computadores e redes, pode acarretar em sérios problemas para a educação. Nesse contexto, as escolas e professores precisaram se readequar à nova realidade educacional, passando a utilizar ferramentas que, até então, não eram comuns em sala de aula. Esse estudo é bibliográfico. Como é um projeto inicial de pesquisa, os resultados foram obtidos por meio de observações realizadas em diferentes ambientes virtuais para o desenvolvimento de aulas on-line. O aporte teórico para a elaboração do artigo centra-se nos seguintes autores: Costa (2010), Kenski (2001), Libâneo (1998), Litto (2010), e Masetto (2000), entre outros.

Palavras-chave: Ensino. Tecnologia. Professor. Formação.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, nos deparamos com uma realidade totalmente diferente da realidade que tínhamos de uma sala de aula há um ano, ou seja, os professores posicionados na frente de seus alunos, ministrando suas aulas presencialmente. Nessa nova realidade, o professor teve de transformar sua metodologia para que pudesse desenvolver aulas remotas e com qualidade.

Entretanto, a emergência da situação de pandemia fez com que a mudança da prática docente fosse brusca. Sendo assim, o contexto que se formou foi de dúvidas, incertezas e descobertas, muitas vezes cercadas pelas dificuldades advindas com o novo modelo de ensino adotado para suprir os objetivos educacionais. Dessa forma,

[1648] Mestranda, PPIFOR – Unespar, lilian.maia.borges@gmail.com.
[1649] Doutora, PPIFOR – Unespar, marcia.stentzler@unespar.edu.br

o artigo fará uma discussão sobre o processo de formação para esses professores inseridos nessa nova realidade, em que os meios tecnológicos vieram para subsidiar o processo de ensino-aprendizagem.

Ao considerar o período pelo qual a educação está passando, o tema a ser desenvolvido é de suma importância, ou seja, a relação entre a formação docente e o ensino remoto em época de pandemia. É uma nova realidade que fará parte de todo o processo educacional, portanto buscar uma formação voltada para o uso de metodologias diferenciadas fará com que o professor consiga ministrar aulas atrativas e condizentes com esse novo contexto. Todas essas considerações nos fizeram refletir sobre uma questão: como está a formação dos professores, a capacitação para que possam ministrar suas aulas com qualidade, de forma remota, e sem o quadro de giz e a presença física de seu aluno em sala de aula?

Sob esse viés, faremos uma abordagem teórica, em princípio, em que explicitaremos as questões que envolvem a formação docente no que se refere à educação básica. Em seguida, discutiremos o uso das tecnologias em sala de aula antes da pandemia, teceremos, também, algumas considerações sobre as metodologias ativas e o processo de ensino e aprendizagem atualmente.

Muito se tem discutido sobre o uso das tecnologias em prol do desenvolvimento da educação brasileira, principalmente nos dias atuais, em que os professores foram obrigados a repensar suas práticas e a utilizar aparatos que, até então, não faziam parte dos recursos didáticos disponíveis em sala de aula. Essa nova realidade, levou muitos professores a buscar por uma formação que envolvesse o uso das tecnologias e principalmente nos recursos digitais para ministrar aulas on-line, uma metodologia que era voltada para a educação a distância.

É notório salientar que entre a educação a distância, o ensino remoto e o ensino híbrido existem diferenças marcantes nas metodologias empregadas, nos objetivos a serem atingidos e, principalmente, no público-alvo inserido em cada modalidade de ensino. Notamos que o ensino remoto, ministrado pelo professor por meio de vídeos síncronos e assíncronos, foi uma demanda encontrada pelas escolas para que o processo de ensino e aprendizagem fosse desenvolvido no decorrer do período de pandemia. Assim, é de suma importância considerarmos como foram realizadas as formações para que os professores, da educação básica, trabalhassem satisfatoriamente os conteúdos de cada série, desenvolvendo as habilidades e

competências descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No mais, ao observarmos o processo de formação dos professores da educação básica para que pudessem aplicar as metodologias diferenciadas em um ensino remoto, notamos que a formação destinada a esses professores era, até então, precária, ou seja, não supria as necessidades que uma educação moderna exige, voltada para diferentes metodologias, em que o uso das tecnologias vem para somar no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

O resultado esperado, ao desenvolver o tema proposto, centra-se na elaboração de formações docentes de qualidade para que o uso das tecnologias em sala de aula, seja de forma presencial ou remota, auxiliem o professor no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ao professor segurança no momento em que optar por fazer uso de determinado recurso tecnológico.

2 A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E OS RECURSOS TECNOLÓGICOS

2.1 A Formação dos Professores Durante a Pandemia

A busca pelo desenvolvimento de aulas que despertem o interesse dos alunos atualmente é um grande desafio a ser enfrentado pelos professores. Isso faz com que a busca pela formação profissional se torne cada vez mais importante para o exercício da docência. Na sala de aula, muitos professores querem inovar e desenvolver o conhecimento de forma a fazer que o aluno aprenda de forma significativa. Conforme observamos nos preceitos defendidos por Libâneo (1998), o professor que ensina bem faz com que seu aluno aprenda bem.

Sabemos que é por meio da educação que formamos cidadãos críticos, mas, para que isso ocorra, é necessário que o professor tenha uma formação crítica e subsidie de forma satisfatória a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade na qual estão inseridos. Assim, conforme apontado Masetto (2000, p. 144-145):

> Agindo dessa forma, o professor se coloca como um facilitador ou motivador da aprendizagem [...] ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos. É a forma de apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las [...] com o professor e com outras pessoas, até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual, vivencial e social.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dessa maneira, antes de formar alunos críticos, devemos pensar na formação dos professores que atuam diretamente no desenvolvimento do conhecimento e na formação desses alunos. Isso faz com que a atuação desse docente se estabeleça de forma reflexiva, principalmente no que diz respeito à metodologia e aos recursos didáticos que utilizará em sala de aula.

Nos dias atuais, muito se tem falado em formação para os professores, isto é, formar e informar os docentes ativos para que possam atuar na educação básica de forma remota, uma realidade que estava distante das escolas e que, nos últimos meses, tem sido muito abordada no meio educacional.

A premissa de que o professor só existe para que o aluno aprenda tem sido a chave para nortear o processo de ensino e aprendizagem conduzido de forma remota, em que o professor teve de empregar metodologias inovadoras, ministrando suas aulas por meio de plataformas on-line, como moodle, google classroom, entre outros recursos que protagonizaram o ensino remoto nesse período de pandemia. Entretanto, sabemos que a falta de formação dos professores foi um dos fatores que pode ter contribuído para uma defasagem do ensino na educação brasileira.

É notório salientar que, para o desenvolvimento de uma boa aula, principalmente no que diz respeito ao uso das tecnologias, o professor precisa ter uma boa formação, saber como utilizar esses aparatos tecnológicos e quais os objetivos a serem atingidos ao utilizar, por exemplo, um jogo on-line.

Observamos que a formação docente de qualidade é citada, inclusive, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que retrata o seguinte:

> Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (BRASIL, 1996).

Em meio a tantas discussões, certezas e incertezas que permeiam o fazer docente, sabemos que o professor inserido no processo de ensino e aprendizagem contemporâneo deve ser um exímio pesquisador, buscar se formar e informar para que possa atuar no desenvolvimento do conhecimento para que haja a aprendizagem significativa por parte dos alunos, seja de forma remota ou presencial.

Um dos maiores desafios da educação brasileira era a implementação das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o uso de recursos

tecnológicos em prol de um ensino de qualidade e que despertasse o interesse dos nossos alunos, considerados “nativos digitais”. Muitos professores não se sentiam confortáveis para mudar suas estratégias didáticas, pois afirmavam que não tinham domínio para inserir as tecnologias em suas aulas.

É válido salientar que em um passado não muito longínquo, outros recursos didáticos, como o quadro de giz, as fitas cassetes também foram consideradas novas tecnologias e que causaram desconforto aos professores daquela época. Muitos professores buscaram pelo conhecimento para que pudessem incorporar esses recursos em suas aulas e torná-las mais atrativas e dinâmicas para que a aprendizagem ocorresse. Conforme observamos defende Kerbauy e Santos:

> Para cada momento histórico houve uma tecnologia convencional específica que traduz o período, conforme as modificações da sociedade. Inicialmente, o homem utilizou-se da tecnologia do alfabeto, que alterou a sua maneira de estruturar pensamentos, seguida da tecnologia do livro, rádio, TV, etc., até alcançarmos o computador e a internet na arquitetura de uma sociedade tecnológica. À medida que as tecnologias foram se desenvolvendo, também o hiato entre uma e outra foi diminuindo. (KERBAUY; SANTOS, 2010, p. 26).

Atualmente, o que aflige muitos professores é o uso das chamadas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). Um desafio que está sendo desconstruído devido à realidade que estamos enfrentando com o uso da internet e dos computadores no ensino remoto. Conforme salienta Kenski:

> O grande desafio inicial, em termos de realidade brasileira, é a formação de professores capazes de lidar com alunos e situações extremas: dos alunos que já possuem conhecimentos tecnologicamente avançados e acesso pleno ao universo de informações disponíveis nos múltiplos espaços virtuais aos que se encontram em plena exclusão tecnológica, sem oportunidade para vivenciar e aprender nesta nova realidade, das instituições de ensino equipadas com as mais modernas tecnologias digitais aos espaços educacionais precários e com recursos mínimos para se trabalhar (KENSKI, 2001, p.74).

Sabemos que os apontamentos feitos por Kenski (2001) sintetizam o retrato fiel da nossa educação contemporânea, pois durante o período de pandemia muitos alunos não tiveram acesso ao conhecimento devido à falta de tecnologia. O mesmo aconteceu com os professores, que buscaram formação para que pudessem ministrar suas aulas utilizando aparatos tecnológicos que, em muitos casos, foram adquiridos com recursos financeiros do próprio professor. O uso das tecnologias no âmbito educacional acarretou em muitas discussões ao longo dos anos, mas sabemos que

ela é imprescindível para o momento ao qual estamos passando, ou seja, a modalidade de ensino remoto.

Um dos recursos tecnológicos que tem sido muito utilizado no decorrer das aulas remotas refere-se aos softwares educacionais, que possibilitam a sistematização dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, além das animações no momento da leitura e da resolução de problemas, tornado as aulas, ministradas por vídeos, mais dinâmicas, despertando o interesse dos alunos.

Em meio a tantas discussões sobre os recursos didáticos utilizados atualmente em sala de aula, observamos que muitos professores ainda querem fazer uma aula diferente, utilizar recursos que acarretam em uma aprendizagem significativa. Assim, as metodologias ativas estão sendo incorporadas nas práticas desenvolvidas em salas de aula virtuais ou presenciais.

A nova realidade educacional reinventou a maneira de se ministrar aulas e a estrutura do ensino híbrido passou a fazer parte da realidade de muitas escolas brasileiras, ou seja, a incorporação da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem se tornou algo indispensável. No início da pandemia, as aulas passaram a ser ministradas de forma remota, ou seja, por meio de vídeos, em que professor e aluno estavam separados por uma tela. Atualmente, as atividades desenvolvidas em sala de aula passaram a ser realizadas de forma híbrida, em que há a combinação do ensino online com o ensino presencial.

Sob esse viés, observamos que a nova realidade educacional exigirá do professor uma constante busca pela sua formação, para que possa se manter como protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

2.2 Os Recursos Tecnológicos Utilizados no Processo de Ensino-Aprendizagem Atualmente

Nos últimos anos as Tecnologias da Educação evoluíram numa velocidade admirável. As TDICs levam, a cada dia que passa, inúmeras pessoas e instituições de ensino a desenvolverem oportunidades de democratizar e flexibilizar o acesso ao conhecimento, expandindo as possibilidades de aprendizagem.

O maior desafio encontrado, atualmente, pelas instituições de ensino, em geral, concentra-se na concepção da profunda transformação do universo do conhecimento,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que potencializado pela revolução tecnológica vem mudando de forma expressiva as metodologias de ensino e aprendizagem. No entanto, é notório observar que, com o advento da Internet, redes de alta velocidade, videoconferências, telecomunicação e teleconferências, o conceito de presencialidade modifica-se na proporção em que assinaladas tecnologias de comunicação virtual se desenvolvem, colaborando no processo de aprendizagem. Levando em consideração o que outrora não era possível ou viável, como um profissional da educação participar de uma aula em um lugar distante, por intermédio de voz, áudio e vídeo, transformou-se em fato.

No parâmetro atual, nossa sociedade é altamente informatizada, em que o crescimento constante das tecnologias digitais de comunicação e informação assume fundamental importância para o "desenvolver-se" no mundo contemporâneo.

A digitalização crescente da informação gerou uma grandiosa evolução tecnológica, a qual demanda mudanças perante a sociedade, resultando, assim, num mundo integrado, em que a tecnologia, a informação e o conhecimento andam de mãos dadas.

A informação passou a ser um dos principais fatores do nosso desenvolvimento e sobrevivência, ou seja, nos integrando aos fatos e aos acontecimentos globais, difundindo as inovações tecnológicas decorrentes.

O conhecimento deve estar cada vez mais acessível para todas as pessoas e, para isso, as novas tecnologias devem ser opções a serem utilizadas, principalmente na sala de aula, desenvolvendo pesquisas críticas, reflexivas, facilitando a aprendizagem, o ensino permanente e eficiente.

Segundo Belloni (2009, p.45):

> Os educadores têm um papel fundamental ao apropriar-se das tecnologias da informação e comunicação, cujo uso deverá ser como ferramenta e recurso pedagógico de uma forma crítica e responsável e não somente como meros consumidores.

A velocidade que permeia a informação é tamanha que podemos dizer que difundimos informações a velocidade da luz, obtemos informações instantaneamente, interagindo com o mundo inteiro.

Por outro lado, é preciso ter cuidado com a excessiva preocupação com os aspectos técnicos, pois o mais importante é a relevância social da apropriação das novas tecnologias por todos, alunos e professores, elites e classes populares, e o papel do professor é fundamental nesse processo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Mudanças profundas acontecem e estão para acontecer, decorrentes do acelerado e radical processo de desenvolvimento mundial. Mas, apesar destas mudanças e das tecnologias existentes, principalmente no âmbito escolar, alunos e professores continuarão sendo a prioridade, o âmago do objetivo do ensino, em que os recursos tecnológicos são ferramentas para melhorar cada vez mais esse processo.

A Educação vem passando por profundas mudanças estruturais e funcionais, frente às Novas Tecnologias, pois estas exigem cada vez mais formação, empenho e capacidade de adaptação por parte de todos os envolvidos no âmbito educacional.

Na verdade, nossa educação ainda se encontra parcialmente às margens de uma sociedade em que a tecnologia é rápida e dominante, sendo um dos principais desafios encontrados pelo docente, atualmente.

Devemos pensar mais profundamente sobre nossos sistemas educacionais, pois ainda corremos o risco de estarmos enraizados em velhos conceitos e paradigmas rançosos, enfatizando apenas a formação de mão de obra, sem perceber a velocidade em que se dá a transformação global.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falarmos em processo de ensino-aprendizagem nos dias atuais, temos de ter em mente que as mudanças que acarretaram a incorporação das TDICs foram significativas para que a educação passasse por uma transformação considerável, entretanto, muitos professores viam na tecnologia atual um obstáculo para o desenvolvimento de aulas interativas. Devido à pandemia, esses professores se viram obrigados a procurarem por formações que os levassem ao uso de diferentes metodologias para serem incorporadas às aulas on-line.

O escopo central da formação docente é o de prepará-los para a complexidade, a diversidade cultural e as situações profissionais que terão de enfrentar no cotidiano da esfera educacional, como é o caso de espaços e equipamentos que não acompanham as teorias educacionais e grades curriculares defasadas. Com desígnio de verdadeiramente qualificar a formação docente e implementar o pressuposto das competências na práxis educacional, é necessário elucidar as urgências e as incertezas da ação pedagógica, sua parcela de capacidade criadora, de isolamento,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de improvisação, de desalento, de mediação, bem como, de didática e de conhecimentos racionais.

Sabemos que a escola é um meio social, ao diversificarmos os espaços de construção do conhecimento, ao revermos os processos e metodologias da aprendizagem, permitimos um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo. E é justamente na escola, que as tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de revê-la (a escola), como meio social, em que seus integrantes aprendem a reformular o mundo em que vivem, mesmo de forma remota.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

KERBAUY, M. T. M.; SANTOS, V. M. de. A formação de professores e as novas dimensões da tecnologia: debatendo a interatividade. In: COSTA, M. L. F. (Org.). **Educação e Novas Tecnologias**: fundamentos, políticas e práticas. Maringá: Eduem, 2010. p. 24 - 38.

KENSKI, V. M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R.G. **Tecnologias educacionais e Educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 72 - 90.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora**? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MASETTO, M. T. **Didática**: a aula como centro. 3. ed. São Paulo: FTD, 2000.

14.5.71 PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM SAÚDE SOBRE O ENSINO REMOTO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Lin Shr Uen[1650]

Caroline Fernandes-Santos[1651]

RESUMO

Devido à pandemia do novo coronavírus, houve uma grande mudança no sistema educacional do Brasil e do mundo, em que professores e alunos tiveram que se adaptar ao ensino remoto mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Diante disto, o objetivo deste relato é analisar as percepções de alunos de graduação em saúde sobre o uso de TDICs no ensino remoto. Os dados foram obtidos de um mural colaborativo sobre o uso de TDICs em uma disciplina optativa sobre educação. Como resultado, os alunos fizeram relatos sobre o ensino remoto em geral e não apenas sobre o uso de TDICs, sendo estes categorizados em: desafios institucionais, desafios técnicos, desafios pessoais, sentimentos e facilidades no uso das TDICs. Houve uma grande dificuldade em conciliar a vida pessoal, profissional e acadêmica, além de dores físicas, cansaço visual e prejuízos emocionais. Os alunos relataram uma deficiência formativa pedagógica e didática dos professores, que ficou mais evidente no ensino remoto. Conclui-se que o papel do professor é ainda mais importante, pois promove situações de ensino-aprendizagem que, distantes da estrutura oferecida presencialmente, continua a suscitar autonomia, engajamento e motivação no processo da formação acadêmica e profissional dos alunos.

Palavras-chave: Ensino remoto. Tecnologias digitais. Formação docente. Saúde. Mental.

1 INTRODUÇÃO

Devido à pandemia do novo coronavírus, houve uma grande mudança no sistema educacional do Brasil e do mundo, em que o ensino presencial foi transposto forçadamente para o ambiente virtual, mediado por tecnologias digitais. Para atender a necessidade de isolamento social, a residência de alunos e professores foi transformada em um espaço de estudo em tempo integral. Esse fato gerou um grande impacto na forma de ensinar e aprender e as aulas tiveram que ser adaptadas para se adequar a esse “novo normal”. Com isso, as tecnologias digitais auxiliaram e trouxeram grandes inovações no processo de ensino aprendizagem.

[1650] Doutoranda em Ciências Cardiovasculares Mestre em Saúde Coletiva. Graduada em Fonoaudiologia (UFF), Universidade Federal Fluminense. E-mail: lsuen@id.uff.br

[1651] Doutora em Biologia Humana e Experimental (UERJ), Especialista em A Moderna Educação: Metodologias, Tendências e Foco no Aluno (PUCRS), Especialista em Educação Transformadora: Pedagogia, Fundamentos e Práticas (PUCRS), Graduada em Ciências Biológicas (UERJ). Professora da Universidade Federal Fluminense, campus Nova Friburgo. E-mail: cf_santos@id.uff.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação é um assunto que já vinha sendo discutido há muitos anos, contudo tornou-se uma pauta frequente nos últimos anos. Segundo Ribeiro (2017), a TDICs são ferramentas que servem de colaboração e partilha, em ambientes educacionais, vinculados à pesquisa e que possibilitam a criação de novos espaços para o diálogo e a troca de experiências, potencializando a aproximação dos sujeitos envolvidos no processo (RIBEIRO, 2017).

O uso de TDICs é de extrema importância e um dos indicadores utilizados na avaliação dos cursos de graduação pelo Ministério da Educação (MEC) é o seu uso no processo de ensino-aprendizagem (SINAES, 2017). Segundo o MEC, o uso de TDICs possibilita a execução do projeto pedagógico de um curso, além de propiciar experiências diferenciadas de aprendizagem baseadas em seu uso.

Contudo, é preciso refletir sobre o uso das TDICs na educação, uma vez que, por serem ferramentas de fácil uso e acesso, poderiam atrair os alunos por simplificar o esforço cognitivo e dedicação ao estudo, dependendo da proposta pedagógica de uso pelo professor. Por isso, o uso equilibrado das tecnologias digitais e de estratégias pedagógicas é essencial no processo de ensino aprendizagem. Dependendo do seu uso, a TDIC poderá auxiliar o cumprimento dos objetivos educacionais de determinadas disciplinas ou aulas (POSSATO; GUIMARÃES; MONTEIRO, 2019).

É importante a capacitação dos professores para o mundo digital, uma vez que hoje em dia, a educação se faz por meio das tecnologias digitais. As competências que o professor deve ter são o conhecimento das ferramentas digitais, além da intencionalidade pedagógica e a sensibilidade para perceber se o recurso escolhido é o mais adequado para atingir os objetivos de aprendizagem propostos na aula (MACHADO; ALMERAYA, 2021).

Tendo em vista as mudanças que já estavam em curso na forma de ensinar-aprender da sociedade contemporânea e o uso massivo de tecnologias digitais devido ao ensino remoto imposto pela pandemia do novo coronavírus, existe uma necessidade urgente em se compreender a percepção dos alunos e professores sobre este novo cenário educativo. Diante disto, o objetivo deste artigo será analisar as percepções de alunos de graduação em saúde sobre o uso de TDICs no ensino remoto.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 METODOLOGIA

O presente relato apresenta dados obtidos em uma disciplina optativa oferecida para os cursos de graduação em Odontologia, Biomedicina e Fonoaudiologia, em uma universidade pública federal do estado do Rio de Janeiro. A disciplina intitulada Moderna Educação foi oferecida de forma online, com atividades síncronas e assíncronas. Ao abordar o uso de tecnologias digitais, foi solicitado que os alunos construíssem um mural coletivo colaborativo de forma assíncrona com as experiências vivenciadas por eles no ensino remoto utilizando a plataforma Padlet (https://padlet.com/).

A docente disponibilizou um material para estudo, com um texto e um vídeo sobre a evolução e princípios das tecnologias na educação online, de consulta opcional. Os alunos foram estimulados a escrever sobre as suas percepções quanto aos aspectos positivos e negativos do uso das TDICs na educação, além de comentar a postagem dos colegas, a fim de promover uma discussão online e uma análise crítica das práticas educacionais vivenciadas.

3 RESULTADOS

Após o prazo de postagem, a doutoranda que auxiliou na disciplina (estágio em docência) organizou as contribuições dos alunos em um mapa mental no programa Xmind (https://www.xmind.net/), buscando encontrar convergências nos relatos. Como resultado, as percepções dos alunos foram sumarizadas em cinco categorias: desafios institucionais, desafios técnicos, desafios pessoais, sentimentos e facilidades do uso das tecnologias (figura 1). As categorias evidenciam que, apesar do foco da atividade ser o uso de TDICs no ensino remoto, a grande maioria relatou as suas vivências no ensino remoto, abordando ou não o uso de TDICs.

No tópico desafios institucionais, foi relatado os desafios no âmbito de professores e instituição. Sobre os professores, foi relatado a falta de formação dos docentes para a utilização das ferramentas tecnológicas digitais. Além disso, foi abordado a quantidade excessiva de atividades assíncronas e a utilização de métodos de avaliação não condizentes. Quanto à instituição, os alunos que estão nos últimos anos disseram sentir falta de aulas práticas e a incerteza de quando poderão frequentar o estágio profissional obrigatório. É um desafio institucional também as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desigualdades no poder aquisitivo dos alunos para obter dispositivos eletrônicos para acompanhar as aulas como, por exemplo, computador e/ou celulares.

Quanto aos desafios técnicos, foi comum o relato de dificuldades e oscilações de conexão com a internet no momento da aula. A falta de espaços adequados para assistir as aulas e as distrações no ambiente familiar também foi uma preocupação recorrente dos alunos. Dentre os desafios pessoais, foram apontados dois aspectos: o físico, como dores musculoesqueléticas e fadiga visual; e o psicológico, de exaustão emocional, além das angústias, preocupações e desânimo frente aos estudos.

Figura 1 – Mapa mental com as percepções dos alunos sobre o uso de TDICs no ensino remoto.

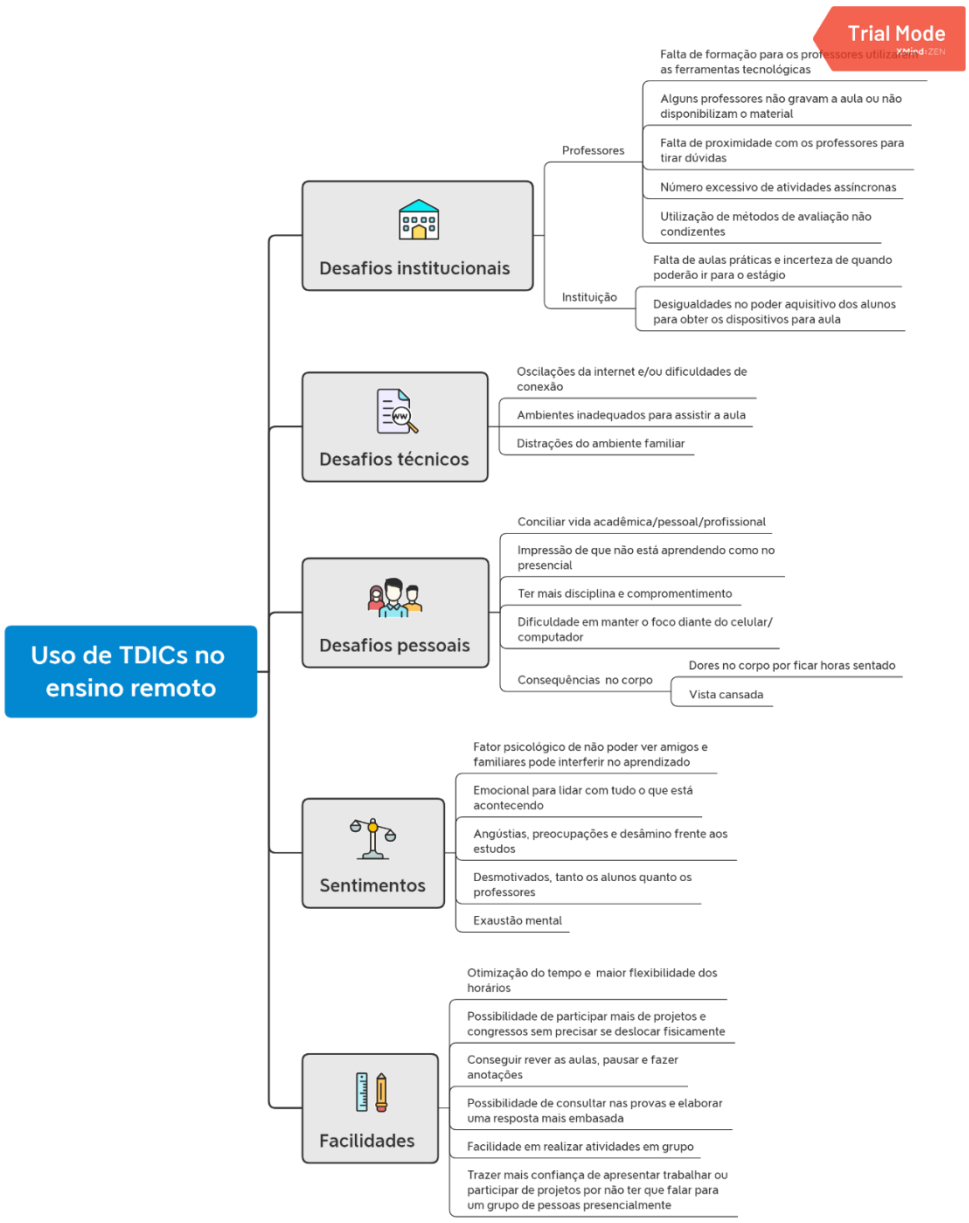

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

4 DISCUSSÃO

A educação presencial precisou ser adaptada para o ambiente virtual, no que tem sido denominado ensino remoto, devido ao cenário mundial sanitário que é vivido. Com isso, são apontados muitos desafios em relação ao processo de ensino aprendizagem. No primeiro ponto sobre os desafios institucionais, foi apontada a falta de formação e preparo dos docentes em relação à apropriação do uso das ferramentas tecnológicas digitais.

A formação docente para dar aula já era um tema discutido antes da pandemia. A formação pedagógica para o exercício da docência é deficiente, mesmo para quem cursou licenciatura ou teve uma formação mais voltada para a didática. Corroborando com esses relatos, uma pesquisa qualitativa feita por Júnior e Cavaignac (2018) com o objetivo de cartografar a formação, as práticas e os saberes dos professores do curso de licenciatura de uma universidade federal, constatou que existe uma insuficiência de formação pedagógica dos docentes.

Se antes da pandemia os professores já possuíam déficits em sua formação, no ensino remoto isso intensificou-se pois eles tiveram que se adaptar rapidamente ao uso das tecnologias digitais para dar aula.

Foi citado pelos alunos que alguns professores não gravavam a aula síncrona ou não disponibilizavam posteriormente à aula algum material de estudo, o que prejudicou àqueles que não puderam assistir à aula síncrona. Ainda sobre os desafios institucionais, foi relatado a quantidade excessiva de atividades assíncronas demandadas pelos professores. Muitos alunos relataram que estavam inscritos em várias disciplinas e muitas vezes não conseguiam atender a demanda de todas elas, devido às inúmeras atividades e seminários. Outro ponto que chamou atenção foi que, devido ao ensino remoto, os alunos só possuem contato com os professores no momento da aula síncrona, no ambiente virtual de aprendizagem e e-mails, contudo nem sempre os professores respondem os e-mails. Com isso, alguns alunos relataram uma dificuldade de contactar os professores para sanar suas dúvidas, gerando um distanciamento virtual, além do distanciamento físico já existente.

É importante que as instituições valorizem a formação docente para o uso de TDICs, para que o processo de aprendizagem do aluno não seja prejudicado no ensino remoto. (PRETTO; RICCIO, 2010) afirmam que essa formação docente é um processo contínuo, no qual o professor pode procurar caminhos de formação que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

problematizem suas necessidades e que permitam dialogar sobre os problemas com que se deparam em seu dia a dia. Além disso, a chegada das TDICs no ensino demanda do professor explorar, investigar e se apropriar das suas diferentes possibilidades de uso e implicações, surgindo uma nova demanda que é a formação para o desenvolvimento de competências digitais (LUCAS; MOREIRA, 2018).

Para reduzir as barreiras impostas pelo distanciamento no ensino remoto, deve existir uma troca de conhecimentos entre professor e aluno, gerando uma interação entre os sujeitos do processo. Esse tipo de colaboração mútua pode gerar confiança entre as duas partes, configurando um trabalho colaborativo e sem hierarquia.

Com relação aos desafios técnicos enfrentados pelos alunos, foram apontadas dificuldades quanto à conexão com a internet e ambientes inadequados para o estudo e para assistir às aulas síncronas, em meio às distrações e barulhos do ambiente de casa. Em relação aos desafios pessoais, muitos alunos apontaram uma dificuldade muito grande em conciliar a vida pessoal, profissional e acadêmica, uma vez que tudo se encontra no mesmo espaço da casa e em alguns casos, existe o agravante de ter filhos em casa, o que demanda ainda mais da atenção do aluno.

Quanto às consequências na saúde física, foi relatado o aumento de dores musculoesqueléticas e fadiga visual devido ao grande tempo dedicado ao estudo em telas, seja no computador ou no celular. Além disso, os alunos relataram alterações emocionais e o comprometimento da saúde mental ao expressarem desânimo, angústias e preocupações diante do cenário atual de incertezas com relação a pandemia. A exaustão física, associada a mental, provoca no aluno um sentimento negativo e muitos deles trancam a matrícula ou desistem de algumas disciplinas ou até mesmo da faculdade, segundo o relato dos próprios alunos. Faz-se necessário que os gestores educacionais e professores cuidem e se atentem aos medos, anseios e frustrações dos alunos. Políticas institucionais que assegurem a prevenção e promoção da saúde são essenciais (BRITO; et al., 2020), de forma a proporcionar um ambiente saudável de estudos.

É importante salientar que essas percepções e desafios são comuns aos professores também, segundo uma pesquisa qualitativa e transversal realizada com 20 docentes universitários. Entre os resultados, foi observado dificuldades no processo de adaptação, descoberta, experimentação e utilização de novas ferramentas e estratégias metodológicas no ensino universitário (GODOI; et al., 2020).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Portanto, é necessário considerar os dois lados da moeda para pensar em melhores políticas para a capacitação do professor, em prol da aprendizagem dos alunos.

Em contrapartida, nota-se que os professores têm buscado capacitação para se adequar a esse novo modelo no Ensino Superior mediado por tecnologias digitais. Isto foi evidenciado em uma pesquisa feita com 360 docentes que participaram de oficinas de capacitação para adaptação ao ensino remoto. Foi oferecido um curso aliando o conhecimento tecnológico às concepções pedagógicas, proporcionando ferramentas digitais aos docentes. Essa capacitação foi muito positiva pois mudou a percepção dos participantes sobre o ensino remoto, promovendo uma reflexão sobre a prática docente (FERREIRA; et al., 2021).

Além dos desafios, os alunos também citaram as potencialidades das TDICs. Eles valorizaram a possibilidade de rever, pausar e fazer anotações ao assistir aulas gravadas, o que dá mais tempo e tranquilidade para estudar o conteúdo e consolidar o conhecimento. Também foi visto de forma positiva a possibilidade de fazer consulta ao material de estudo durante as avaliações assíncronas, que permite elaborar respostas mais completas e embasadas.

Outro ponto relatado extremamente favorável às pessoas que moram longe do campus da universidade ou que possuíam uma rotina de trabalho intensa, foi a maior flexibilidade com relação ao horário para realizar e entregar as atividades quando estas eram assíncronas e a economia de tempo e dinheiro se deslocando para a universidade. Isso foi uma grande facilidade proporcionada pelo uso de tecnologias digitais no ensino remoto, que permitiram que o aluno estudasse e assistisse as aulas onde e quando quisesse.

Por fim, é possível ver que o ensino remoto pode proporcionar experiências muito positivas aos alunos e aos professores, conforme apontado em um relato de experiência de uma disciplina optativa em uma pós-graduação na área da saúde. A disciplina foi oferecida utilizando as ferramentas digitais do Google Meet para as atividades síncronas e o ambiente virtual de aprendizagem do Edmodo para a comunicação com os alunos e a disponibilização de material. Foram realizados fóruns de debates, júris simulados e seminários para a interação e aprendizagem dos alunos. Como resultado, foi visto um grande aproveitamento da disciplina e tanto os discentes quanto os docentes consideraram a educação online eficaz (FERNANDES-SANTOS; MEDEIROS; ROCHA, 2021). Portanto, é possível ver as potencialidades do ensino

online e com isso, exponenciar os seus usos para proporcionar o melhor ensino aos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os desafios e as potencialidades no uso de TDICs na educação, se faz necessário a capacitação docente para atuação no ensino superior tanto pedagógica quanto para o uso de tecnologias digitais, de forma a proporcionar a melhor aprendizagem possível aos alunos, seja no ensino remoto, híbrido, ou presencial. Portanto, fica evidente que o papel do professor nesse novo contexto se torna ainda mais importante, pois este deve promover situações de ensino-aprendizagem que, distantes da estrutura oferecida presencialmente, devem continuar a suscitar a autonomia, o engajamento e a motivação dos alunos com o seu processo de formação acadêmica e profissional. Mais relatos e estudos são necessários para discussões e reflexões acerca do tema.

6 REFERÊNCIAS

BARBOSA, V. S; ARAÚJO, A. D; ARAGÃO, C. O. **Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades em meio digital.** RBLA, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982016000400623&lng=pt&tlng=pt .

BRITO, V.; VEIGA, E.; MANGIAVACCHI, B.; CURCIO, F. **Ensino Remoto, Prática Docente e Saúde Mental em Tempos de Pandemia da Covid-19: Notas Introdutórias**. 2020.

FERNANDES-SANTOS, C.; MEDEIROS, R.; ROCHA, G. **Transpondo o Ensino Híbrido para o Remoto Emergencial: Relato de Experiência em um Programa de Pós-Graduação na Área da Saúde | Transposing Blended to Remote Learning: Experience Report in a Postgraduate Program in Health Sciences.** 11, p. e1298, 05/18 2021.

FERREIRA, D.; SUDRÉ, A.; RABELLO, C.; FERNANDES-SANTOS, C. et al. **Desenvolvimento Docente para o Ensino Remoto: Experiência do Programa de Inovação e Assessoria Curricular (PROIAC) da Universidade Federal Fluminense.** 11, p. e1327, 05/10 2021.

GODOI, M.; KAWASHIMA, L.; GOMES, L.; GOMES, A. et al. **O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física.** Research Society and Development, 9, p. 1-19, 10/05 2020.

JÚNIOR, A.; CAVAIGNAC, M. **Formação de professores: limites e desafios na educação superior.** Cadernos de Pesquisa, 48, p. 902-920, 09/01 2018.

LUCAS, M; MOREIRA, A. DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora. 96 p. 2018. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu_2018.pdf. Acesso em: 14 mai. 2021.

MACHADO, A.B; ALMERAYA, J.M.C. **Educação e competências digitais pós-pandemia: cenários e perspectivas em tempos de incertezas.** 1.ed. Editora Bagai, 2021.

POSSATO, A.; GUIMARÃES, J.; MONTEIRO, P. **Atualização em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Como Ocorre?** In, 2019. p. 26-33.

PRETTO, N.; RICCIO, N. **A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais.** Educar em Revista, 0, 10/06 2010.

RIBEIRO, R. A.; OLIVEIRA, L; e FURTADO, C. **A rede social acadêmica researchgate como mecanismo de visibilidade e internacionalização da produção científica brasileira e portuguesa na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Perspectivas em Ciência da Informação [online].** 2017, v. 22, n. 04 [Acessado 2 Julho 2021], pp. 177-207. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5344/2937>. ISSN 1981-5344.

SINAES, S. N. D. A. D. E. S. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância - Autorização**. 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/instrumentos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.72 PODCAST COMO INSTRUMENTO INOVADOR DA PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Karine Ayumi Maeoka Hara[1652]

Marlene Schussler D'Aroz[1653]

RESUMO

A educação junto a literatura são alguns dos principais meios de inserir o aluno/leitor em uma sociedade leitora de modo a humanizá-lo como cidadão. Se cabe a escola o papel de formar cidadãos críticos como o de relacionar e introduzir esse conceito aos educandos, cabe ao professor uma maneira de tornar essa experiencia positiva, com o caráter a vir não somente formar leitores, mas também formar indivíduos. Levando isso em consideração este trabalho tem como objetivo apresentar o podcast, uma ferramenta Tecnológica Digital da Informação e Comunicação (TDIC) com metodologia inovadora capaz de contribuir também para a formação leitora. E como esse instrumento pode ser utilizado pelo professor como um importante facilitador na formação de leitores literários dentro e fora da sala de aula. Como caminho metodológico realizada pesquisa e revisão de literatura cujos dados são oriundos de artigos e livros relativos ao tema. Outras bases teóricas levam em consideração os estudo feitos por (FREIRE, 1982), (KOCH; ELIAS, 2006). O percurso analítico concluiu a partir deste artigo que o professor constrói novos saberes ao se atualizar e está sempre pronto para se reinventar e aprimorar suas metodologias, com isso a popularização dos podcast apareceram no momento certo para se tornar um importante aliado nas mãos deste profissional na transmissão de conhecimentos, formação leitora e desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Podcast. Professor. Formação. Leitores Literários.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática humana que começa na mais tenra infância, seja em casa com uma historinha antes de dormir, seja na escola com atividades de leitura literária ou com uma contação de histórias realizada pela professora. Segundo Costa, (2007):

> As pessoas geralmente entendem literatura como aquilo que está em livro e que tem caráter de história inventada ou um texto para ser declamado, com sons parecidos ao final das linhas (as rimas). Em alguns ambientes profissionais, o termo literatura pode ser referido aos livros que trazem textos que tratam de áreas profissionais específicas. (COSTA, 2007, p.16)

Por mais simples que pareça, as experiências que formam memórias literárias têm um grande significado, o ser humano nada mais é do que um leitor em formação que, a cada livro, a cada leitura, busca satisfazer seu propósito de conhecer novos

[1652] Graduanda do 4º. Ano do curso de Pedagogia, Universidade Positivo, karineayumi@hotmail.com.
[1653] Doutora (2018) e Mestra (2008) em Educação pela Universidade Federal do Paraná, marlenedaroz@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

temas, personagens, contextos, o desenrolar da história, aspectos que podem transformar em leitor.

De acordo com Tonin (2016) o professor como formador de leitores pode proporcionar além de leituras escolares, leituras pelo simples prazer de ler definida como leitura fruição. Leitura fruição, nas palavras do autor significa a ideia de ler para fluir, por gosto, por entretenimento. O livro é um instrumento poderoso, a literatura é uma ferramenta riquíssima e segundo as palavras de Rita Faleiros (2019, p. 1) “é um objeto de ensino tão singular”, capaz de transformar o indivíduo de uma forma tão positiva a ponto de ele mudar o mundo.

Ademais, para que os alunos despertem o leitor que há dentro de si, é preciso antes despertar o leitor também no professor, se reinventar a cada dia e buscar novas estratégias para atrair o interesse e manter o entusiasmo deste público. Uma das estratégias que vem ganhando espaço nas salas de aula e nas escolas, bem como a aprovação de professores e alunos são atividades com o uso de Podcast. A esse respeito, Moura e Carvalho (2006) ressaltam que:

> Sendo a escola é um lugar privilegiado para experiencias e criação de ambientes educativos e inovadores, desenvolvemos um projeto pedagógico de apoio ao processo de ensino aprendizagem a língua francesa, em parceria com uma escola belga, através da criação de um podcast. (MOURA; CARVALHO, 2006)

Como destacado pelas autoras acima, o podcast deixa de ser apenas um instrumento midiático e passa a ser uma promissora metodologia ao alcance do alunado. Uma tecnologia que proporciona ao aluno escutar sobre diferentes experiências, usar o tempo como um lazer, uma recreação, entretanto, foi destes momentos que nasceu a ideia de que essa ferramenta poderia ser bastante útil no despertar o interesse de alunos leitores. Da ideia e da realização de pesquisas bibliográficas a respeito do tema nasceu a semente que se propõe transformar em uma bela árvore.

Problematizando a questão formativa de leitores literários com o uso de podcast, uma pergunta orienta este artigo: de que maneira o professor pode utilizar o podcast como instrumento de formação leitora? Ao levar em consideração que a leitura e a literatura que ocorrem nas escolas devem ser muito mais do que conteúdo ou obrigações curriculares, elas devem despertar fruição, cultivar o gosto e o hábito pela leitura é uma arte da qual o papel do professor é indispensável.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O motivo da escolha desse tema surgiu a partir do gosto pela leitura, da relevância que a leitura tem na formação humana, mas não somente isso, como também de práticas e experiências vividas ao longo da vida. O profissional de educação busca diariamente passar tanto conhecimentos para as futuras geração como também despertar a paixão e interesse por esses e novos conhecimentos por meio do instrumento primoroso que é a leitura.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo apresentar o podcast[1654], que além de ser um instrumento que vem ganhando destaque no cenário educacional, é uma ferramenta que pode contribuir tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto na formação de novos leitores. Propõem-se também discutir os desafios do professor na formação leitora apresentando o podcast como tecnologia auxiliar nesse processo. Assim, as sessões a seguir buscam destacar a importância da leitura na formação do alunado, os desafios que implicam numa formação leitora literária, bem como enfatizar algumas provocações sobre a prática docente.

2.1 Literatura e leitor

A leitura faz parte de nossas vidas, os indivíduos ao serem inseridos na sociedade são expostos a leituras e interpretações de imagens, sons, gestos, podem realizar a leitura de mundo, de um livro, de palavras. Enquanto a palavra é uma unidade que é atribuída a leitura e que assim como ela é algo que nos acompanha desde o início. A leitura está em toda parte e em todo lugar, ela aparece nas contações de histórias e conversas feitas pelos pais para o bebê ainda na barriga da mãe, tem continuidade ao nascimento quando de uma maneira ou de outra somos inseridos em uma sociedade letrada, e a partir daí aprendemos a ler o mundo, e nunca tem fim.

> A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1982, p. 11-12)

[1654] O *podcast* é semelhante a um programa de rádio e seu conteúdo funciona por demanda e, por ser algo tão atual e inovador, tende a despertar não somente o interesse como a curiosidade das crianças.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Já a literatura entra em nossas vidas de modo mais abrangente, por meio de diferentes gêneros, em livros, na contação de histórias, que pode vir a ocorrer por estímulo dos pais ou de um mediador como um professor. Independente da forma apresentada, são suas características que a torna tão atraente e encanta leitores de todas as idades.

Como foi mencionado anteriormente, a leitura está em toda parte e segundo Freire (1982), o indivíduo entra em contato com ela antes mesmo de fazer a leitura de palavras. Ler o mundo, segundo o autor é interpretar o entorno em imagens, sons e até emoções, considerar as várias linguagens que o mundo oferece. Ou seja, ler faz parte da vida das pessoas e é por isso sua indispensabilidade. Logo, cultivar o hábito da leitura se torna uma prática que, de acordo com Koch e Elias (2006), também deve ser enfatizada pelas escolas, uma vez que além de ser muito importante entre crianças e jovens, incentivar a leitura auxiliará no processo de formação de leitores competentes.

> A formação do leitor é atribuição primordial, prioritária e indiscutível da escola, à qual cabe muito maior responsabilidade do que cabe às outras instituições socias, como Igreja e família. A escola deveria ter professores qualificados, acesso à biblioteca, planejamento e metodologia necessários ao trabalho eficaz e eficiente com a aprendizagem da leitura, a formação do leitor e o desenvolvimento da formação gradativa de habilidades e competências para a leitura e sua extensão, a escrita. (COSTA, 2013, p.95)

Com base em Costa (2013), a escola tem o importante papel de desenvolvimento da leitura nos indivíduos, isso ocorre, devido a, esse espaço formal influência o crescimento integral dos alunos. Entretanto a autora também destaca a formação continuada do docente, o que auxilia nos desafios que estão aparecendo no caminho da formação pedagógica e leitora, cabendo ao professor se atualizar e se adequar para as mudanças sociais que estão ocorrendo pois, como afirma a autora, a educação é um processo em constante evolução.

2.2 Podcast: magia e criatividade

A virada do século trouxe consigo muitas inovações. A tecnologia se tornou indispensável para a chamada geração Z[1655] ou “nativos digitais[1656]” e atualmente tem

[1655] É a definição sociológica para pessoas nascidas entre 1995 À 2010.
[1656] São pessoas nascidas a partir de 1980 que cresceram no ambiente digital.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sido inevitável viver sem ela, nas palavras de Schuartz e Sarmento (2020) utilizar métodos tecnológicos ou as chamadas Tecnologias Digitais da Informação (TDIC) é essencial, a chave para abrir novas portas nas práticas pedagógicas, elas permitem ministras aulas mais dinâmicas, interativas e colaborativas. A utilização de metodologias ativas digitais em sala de aula além de auxiliar a desenvolver os aspectos dos alunos em sua integralidade, leva em consideração seus anseios. Essas metodologias são estratégias que tornam o estudante parte do processo, considera algo que é natural para em sua vida e que vai despertar seu interesse e participação no aprendizado.

Pensando nisso, um instrumento que vem ganhando cada vez mais espaço no cotidiano das pessoas é o podcast. O podcast foi criado pelos americanos Adam Curry e Dave Winer que, segundo Moura e Carvalho (2006), eles desenvolveram um programa que permitia descarregar automaticamente transmissões de rádio para internet diretamente para seus ipods[1657]. Segundo o site Hodor Cavalo[1658], o podcast é praticamente um programa de rádio que pode ser baixado e assim ser escutado pelos ouvintes em qualquer hora ou lugar. Ou seja, se trata de uma gravação de voz, como num programa de rádio que utiliza da linguagem radiofônica, porém essa gravação fica disponível para ser baixada e escutada em qualquer momento de qualquer lugar, e seu conteúdo é por demanda.

De acordo com Silva (2020) o termo podcast pode se referir tanto a tecnologia utilizada para a distribuição dos arquivos de áudio ou vídeos como também ao próprio programa. O autor ainda destaca que o podcast é dividido em arquivos de áudio, e que cada um dos arquivos leva o nome de episódios. Silva (2020) também afirma que essa ferramenta é uma tecnologia audiovisual, ou seja, pode ser utilizada tanto em formato de áudio quanto de vídeo. Sendo assim, em um cenário educacional, ele pode ser aproveitado pelo educador de diferentes maneiras como acesso a conteúdos ou até mesmo gravações de seminários e apresentações.

2.3 O podcast como prática pedagógica para formação do leitor e os desafios do professor

[1657] Dispositivo em formato de tablet fabricado pela Apple.
[1658] Site e *Podcast* destinado a ler e reler a obra literária “As crônicas de Gelo e Fogo” de George R. R. Martin. Fonte: < https://hodorcavalo.com.br/>

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neder e Ferreira (2020) ressaltam que o podcast não nasceu para ser usado nas salas de aula, também denominado por estes de tecnologia da oralidade, o recurso comunicativo cujo gênero discursivo aborda temas diversificados, de acordo com os autores são espaços de convivência, informação e identidade. No entanto, como afinal o professor pode utilizar o podcast com o intuito pedagógico de formação de alunos leitores? Com conhecimento sobre o uso e efeito desta ferramenta, dedicação, paciência e muita criatividade tanto pelos professores quanto pelos alunos acredita-se ser possível desenvolver novas formas de ler e aprender. Professor e aluno podem começar escutando os mais diversos podcast que estão disponíveis na podosfera [1659], ou seja, espaço relacionado aos podcast, e selecionar aqueles relacionados à leitura literária ou não e à literatura e propor novas metodologias. Existem diversos podcasts que falam a respeito de livros e alguns deles não só indicam como leem e releem capítulo a capítulo certos livros e trazem à tona o que muitas vezes estava apenas nas entrelinhas. Ao realizar essa pesquisa, o docente pode indicar esses podcasts, e ainda criar seu próprio podcast com a colaboração dos alunos. Pode gravar aulas e disponibilizar em podcast. O aluno pode gravar sínteses de conteúdo para estudar para as provas.

Em documentos educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o podcast aparece como prática de linguagem contemporânea multissemióticos e multimidiáticos. Nela o instrumento tem funções que auxiliam na oralidade no momento em que se trata de uma gravação de áudio e na escrita visto que o alunado pode criar um roteiro com suas falas antes da gravação. O documento indica o podcast como recurso alternativo a partir do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, no campo jornalístico – midiático.

Com o uso de podcast, o professor, além de proporcionar métodos ativos modernos, precisa proporcionar acessibilidade, com isso, possibilita participação e inclusão de todos. De acordo com Souza (2019, p. 78) uma escola inclusiva pede que o profissional amplie o seu olhar acerca do que é aprendizagem e desenvolvimento. Ao se utilizar da mídia de comunicação podcast, o profissional de educação precisa levar em consideração maneiras de tornar esse instrumento de apoio mais acessível a todos os públicos, de modo a garantir a aprendizagem e o desenvolvimento e a formação do leitor literário. De acordo com Pinheiro, 2020:

[1659] Esfera relacionada aos *podcast*.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Os estudos da linguagem radiofônica, como aqui abordado, sobretudo as especificidades e funções de cada um de seus elementos – a voz, a palavra, a música, os efeitos e o silêncio – precisam ser levados em consideração quando da produção de conteúdos áudio/visuais acessíveis à comunidade surda ou cega. A carga semântica e estética desses elementos, de forma individual e entrecruzada, podem e devem ser expressas contextualmente nos conteúdos de podcasts acessíveis. (PINHEIRO, 2020)

Em suas pesquisas Pinheiro (2020) também sugere formas de utilização acessível do podcast para comunidade surda e para comunidade cega. Algumas destas seriam a utilização de legendas, janelas de Libras, áudio descrição e o uso de links e hashtags. Um exemplo da utilização de acessibilidade é o podcast Estação 21[1660], que em sua descrição esboça a descrição em detalhes da capa.

Diante do exposto, o professor pode utilizar esta ferramenta na formação de seus alunos leitores de forma que esta influencie na criação pelo hábito de ler. Ao apresentar um podcast cujo tema seja voltado a literatura em geral ou na leitura e releitura de um livro em especifico o sujeito se torna parte do processo, é o que Viciniescki, (2020) apontou quando analisou a relação de podcast e seus próprios fandons[1661], é que os conteúdos tendem a serem construídos de forma coletiva.

Em vista disso, a leitura de textos, a leitura literária e a literatura no geral contribuem para formação integral dos discentes assim como para a formação crítica e reflexivas desses leitores, tornando-os cidadãos humanizados e inserindo-os na sociedade letrada. Logo, para que isso ocorra o papel do professor leitor e formador de leitores se torna indispensável, uma vez que o desafio deste é proporcionar essa formação. Para que esse processo ocorra com sucesso, o docente tem de buscar por alternativas que o auxilie. Uma sugestão possível é a utilização do podcast, instrumento que vem ganhando destaque por sua versatilidade e acessibilidade, com ele o professor pode conseguir transmitir seus conhecimentos e os alunos conseguem interpretá-los da melhor maneira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do aluno leitor pode ocorrer devido a muitos fatores, para melhor elencar uma metodologia que auxilie no caminho deste feito trouxemos a mídia

[1660] *Podcast* que aborda temas diversos de histórias de todos os tempos. Fonte: < https://leitorcabuloso.com.br/estacao_21/>
[1661] Termo oriundo do inglês “fan” “Kingdom”, que significa “reino dos fãns”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

radiofônica do podcast, que pode ser utilizada pelo professor como prática pedagógica.

Na busca por práticas educacionais que auxiliassem o educador profissional na questão da formação de leitores literários, esta pesquisa levantou reflexões a respeito da formação do leitor literário em si, o papel do professor nesta empreitada e a apresentação de um instrumento inovador como prática pedagógica.

Como mencionado na introdução, a leitura é essencial para vida em sociedade. A leitura seja ela qual for está diretamente relacionada com o ambiente, seja ele dentro ou fora da sala de aula. Ela tem funções que alargam e despertam a imaginação como também auxiliam no processo de crescimento pessoal ao se considerar as diferentes visões de mundo de cada indivíduo. Em muitos casos, a sala de aula é o único contato que o discente tem com os livros, sendo assim a atuação do docente é fundamental para formação leitora. Ele se torna a chave para esse feito, então, neste caso há uma necessidade da busca para se aperfeiçoar, principalmente neste era digital e tecnológica em que vivemos, para assim garantir o melhor ensino-aprendizagem e formação dos alunos.

Por fim, dadas as reflexões apresentadas a respeito do uso do podcast como meio alternativo e inovador o professor embarca na era digital e assim reconhece as necessidades de seus alunos. E ainda, o docente também faz uma relação da ferramenta com obras literárias que poderiam ser exibidas de maneiras consideradas ultrapassadas, mas que agora são entregues da forma mais curiosa e contemporânea, cumprindo sua missão na formação de leitores literários.

A oportunidade de desafiar a prática docente com o uso de novas tecnologias como o podcast traz ainda mais entusiasmo à continuar acreditando que uma educação diferenciada e de qualidade é possível.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sidney; ASSIS, Pablo de; CORTEZ, Fernanda; LIMA, Carol. Estação 21. Disponivel em:< https://leitorcabuloso.com.br/estacao_21/> Acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2021.

CASTRO, Míriam; MOREIRA, Carol; GASI, Flávia. Hodor Cavalo. Disponível em: < https://hodorcavalo.com.br/> Acesso em: 03 jul. 2021.

COSTA, Marta Morais da. Metodologias do Ensino da Literatura Infantil. Curitiba: Editora IBPEX, 2007.

FALEIROS, Rita Jover. O que se ensina quando se ensina literatura? Considerações sobre a constituição de um objeto. 2019. Artigo. Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, 2019. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/elbc/a/RHwzJ57pqjSWPQ8Z56j45Hq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Venda Maria. Ler e Compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Editora Contexto, 3ª edição, 2008.

LENHARO, Rayane Isadora; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Podcast, Participação Social e Desenvolvimento. 2016. Artigo. Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Apucarana, 2016. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2016. Disponível em: < 1982-6621-edur-32-01-00307.pdf> Acesso em: 03 jul. 2021.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia A. Podcast: Potencialidades na Educação. 2006. Artigo. Escola Secundaria Carlos de Amarante, Braga, 2006. Universidade de Minho, Braga, 2006. Disponível em:< https://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2112> Acesso em: 03 jul. 2021.

NEDER, Villarta Marco Antonio; FERREIRA, Helena Maria. O podcast como gênero discursivo: oralidade e multissemiose a quem e além da sala de aula. 2020. Artigo. Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, 2020. Disponível em:< 39579-237771-1-PB (podcast).pdf> Acesso em: 03 jul. 2021.

PAIVA, Ana Sofia; MORAIS, Ricardo. A vingança do áudio: o despertar do som binaural na era dos podcast e das narrativas radiofônicas. 2020. Artigo. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, 2020. Universidade da Beira Interior. Faculdade de Artes e Letras. LabCom – Comunicação e Artes, Covilhã, 2020. Disponível em:< v20n36a08.pdf> Acesso em: 03 jul. 2021.

PINHEIRO, Elton Bruno. Podcast e Acessibilidade: Apontamentos Teóricos e Metodológicos. 2020. Artigo. Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, 2020. Disponível em< 570-Texto do artigo-2105-1-10-20201221.pdf> Acesso em: 03 jul. 2021.

RAMOS, Giovanni. A participação do público na construção da pauta dos podcasts. 2019. Artigo. Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2019. Disponível em:< 3118-11553-1-PB.pdf> Acesso em: 03 jul. 2021.

SCHUARTS, Antonio Sandro; SARMENTO, Helder Broska de Moraes. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e processo de ensino. 2020. Artigo (Pós-Graduação). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Matinhos, 2020. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2020. Disponível em:<

https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592020v23n3p429/44292> Acesso em: 03 jul. 2021.

SILVA, Damione Damito Sanches Sigalas Dameão da. O papel do podcast Papo de Educador na formação de professores – ouvintes. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2020. Disponível em:< silva_ddssd_me_arafcl.pdf> Acesso em: 03 jul. 2021.

SOUZA, Nelly Narcizo. Educação Inclusiva na Perspectiva da Inclusão Reflexões para Ações. Curitiba: Editora CRV, 2019.

TONIN, Fabiana Bigaton. Leitura Fruição na Escola: O que alunos e professores têm a dizer? 2016. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, 2016. Disponível em:< http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319227/1/Tonin_FabianaBigaton_D.pdf> Acesso em: 03 jul. 2021.

VICINIESCKI, Bruna. Podcast e as Crônicas de Gelo e Fogo: incentivo mútuo entre a comunidade ouvinte e a comunidade leitora. 2020. Artigo (Mestrado Letras). Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, 2020. Disponível em:< 1827-5999-1-PB.pdf> Acesso em: 03 jul. 2021.

14.5.73 PORTFÓLIOS DE APRENDIZAGEM USANDO UMA FERRAMENTA INTERATIVA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO

Ana Lúcia de Souza Lopes[1662]

RESUMO

Este trabalho consiste em apresentar um relato de experiência de uma estratégia pedagógica utilizando uma ferramenta interativa no contexto do ensino remoto para a construção de portfólios de aprendizagem na disciplina Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) para estudantes universitários da primeira etapa dos Cursos de Engenharia, Letras e Pedagogia, na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Este componente é oferecido pela instituição como eixo em seus conteúdos básicos e discute aspectos específicos de cada área do conhecimento na segunda metade do curso. As aulas foram ofertadas de forma síncrona e a proposta do portfólio de aprendizagem usando uma ferramenta interativa teve como objetivo mobilizar uma aprendizagem significativa, por meio de registros acerca da consciência do estudante sobre o seu processo de aprendizagem, realizado por meio de uma ferramenta interativa (Padlet) que permite a convergência de mídias (áudio, vídeo, textos, links, imagens e gifs) num espaço para registros do percurso realizado. A experiência permitiu o desenvolvimento da criatividade, curadoria de materiais, pesquisa e expansão das possibilidades de discussão das temáticas e autoria dos estudantes em sua produção utilizando diversas linguagens digitais e a possibilidade de compartilhar com os colegas seu portfolio no final do semestre. Realizada no contexto do ensino remoto a experiência foi considerada exitosa por mobilizar os estudantes ao longo de todo o semestre, numa perspectiva teórica e prática que envolveu os temas discutidos em aula, nas atividades em grupo e individuais desenvolvidas que possibilitou engajá-los na produção dos registros e estimular ainda a colaboração entre os pares, na tentativa de propor novos formatos de produção de conhecimento e de incorporação de cultura digital nos processos de aprendizagem do ensino superior.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Portfólio de Aprendizagem. Cultura Digital. Prática Docente. Ensino Remoto.

1 INTRODUÇÃO

O impacto das tecnologias nas formas de ser e estar em nossa sociedade abriram espaço nas últimas décadas para o estabelecimento de inúmeras formas de comunicação e expressão, por meio de linguagens digitais. Esse fenômeno permitiu o que Jenkins (2014) sinalizou como a cultura da convergência, em que o acesso à internet possibilitou aos indivíduos novas oportunidades de se relacionar com as mídias digitais. Nesta perspectiva os sujeitos passam não somente a consumir, mas produzir conteúdos e compartilhá-los com toda a sociedade por meio de narrativas e vivências no ciberespaço.

[1662] Doutora em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, analu.souza.lopes@ gmail.com.

Considerando as necessidades contemporâneas para repensar caminhos para aprendizagem, torna-se relevante identificar como é possível propor novas relações entre as tecnologias e a construção de conhecimento, tendo em vista o impacto que as tecnologias trouxeram às formas de aprender e ensinar, especialmente no que se refere ao perfil das novas gerações de estudantes, os "nascidos na era" digital. Para estes, a onipresença dos dispositivos digitais na vida cotidiana marca a cultura própria de uma mudança de época e que no campo da educação torna-se cada vez mais desafiador gerar práticas educacionais inovadoras e condizentes com as demandas desta sociedade líquida e fluida e complexa (BAUMAN, 2014; MORIN, 2021).

Somado a esses desafios que enfrentamos há quase duas décadas, nos deparamos em 2020, com o impacto da pandemia da Covid-19, que levou à migração de todo o sistema de ensino presencial (em todos os níveis) para uma nova modalidade emergencial[1663] que foi denominada de ensino remoto.

Este relato de experiência apresenta uma reflexão acerca de novas possiblidades de aprender e ensinar, numa perspectiva pautada na aprendizagem significativa e com o uso de uma ferramenta interativa para a produção de portfolios digitais nas disciplinas Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), em 3 turmas de cursos de graduação diferentes, a saber: Pedagogia, Letras e Engenharia, com estudantes de primeira etapa.

2 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O ENSINO REMOTO

2.1. Aprendizagem Significativa e Cultura Digital

A experiência relatada neste trabalho parte do aporte teórico da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel (2013), em que a mobilização do estudante - numa perspectiva ativa - envolve a intencionalidade docente na proposição de momentos de aprendizagem que compreende os conhecimentos prévios do estudante para ancorar novos conhecimentos. A aprendizagem se torna significativa na medida em que ele toma consciência do seu processo de aprendizagem e incorpora as aprendizagens em sua estrutura cognitiva. (MOREIRA & MASINI, 1982). Para que a aprendizagem significativa ocorra são necessárias duas condições essenciais: (i) que

[1663] Portaria 343, de 17 de março de 2020 "dispõe sobre a substituição da aulas presenciais por aulas em meio digitais enquanto durar a situação de pandemia do Corona vírus – COVID-19". (BRASIL, 2020, s/p).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

os materiais e recursos sejam potencialmente significativos e (ii) que o estudante tenha pré-disposição para aprender. (MOREIRA & MASINI, 1982).

Para a proposição de estratégias que criem condições para um aprendizado significativo, em nossa atualidade, o uso de ambientes virtuais e contextos atrativos para os estudantes permite ações interativas e a combinação de metodologias com tecnologias digitais. Essa concepção amplia também as possibilidades de compreender como os estudantes estão apreendendo os conceitos e, ainda, que consciência tem de seu processo de aprendizagem. Para Moran (2018, p. 10) “os alunos precisam demonstrar na prática o que aprenderam, com produções criativas e socialmente relevantes que mostrem a evolução do percurso realizado.”

A abordagem adotada na estratégia ora apresentada nos parece condizente com as necessidades da atualidade, pois compreende a cultura digital como elemento fundamental para promoção de novas formas de aprender e ensinar. O contexto do ensino remoto exigiu do docente a renovação de suas práticas e impôs desafios importantes especialmente no que se refere a se apropriar do ciberespaço. Tornou-se necessário identificar suas potencialidades e não somente realizar uma transposição do ensino presencial para o ensino on-line, já que são realidades diferentes e carecem de ações condizentes com cada cenário.

Neste sentido, vale destacar que os processos de aprendizagem são contínuos e múltiplos e contam com diversas técnicas, maneiras e procedimentos que podem ampliar a experiência do estudante, visto não somente como receptor ou consumidor, mas como produtor de conhecimento. Fazer uso da tecnologia disponível com intencionalidade pedagógica, somado a capacidade de alternar os momentos de exposição, contextualização, treino/aplicação e síntese, aumenta a aprendizagem ativa do estudante. Por essa razão, Moran (2018, p. 3) aponta que:

> A aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos de oportunidades. [...] Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamentos, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em areas de conhecimento mais amplas e em níveis mais profundos.

Promover atividades que despertem o interesse dos estudantes, aliada ao uso de recursos digitais que possibilitem a ampliação da aprendizagem pode inspirar práticas mais inovadoras, desafiantes e significativas tanto para professores quanto para os estudantes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.2. Ensino Remoto e os desafios da aprendizagem ativa

Como já abordamos, a pandemia impactou drasticamente o cenário educacional. A partir de 2020 a relação entre educação e tecnologia ganhou um novo significado. As instituições e, essencialmente, os professores tiveram que se adaptar a um modelo alternativo de ensino, suportado pelo digital e que ocorreu de forma rápida e improvisada, para garantir a continuidade das aulas. Para os professores é importante destacar que significou reconhecer que este modelo tem barreiras já que não houve um planejamento preconizado e se chocou com as próprias limitações. Estas se referem à capacidade de professores e estudantes compreenderem o uso de recursos ou plataformas digitais para promover aprendizagens, já que não estavam habituados a fazer uso desses recursos no cotidiano escolar.

Este momento revelou-nos que existe ainda um longo caminho a ser percorrido para a integralização de cultura digital às práticas docentes. Estudos realizados acerca desta temática apontam, segundo Trindade, et al (2020, p.8) que no Brasil cerca de 50% dos professores têm competências técnicas e pedagógicas para integrar a componente digital nos processos educativos. Vieira & Lopes (2020), apontam em pesquisa[1664] (realizada com estudantes brasileiros do ensino superior acerca de sua percepção sobre a performance docente durante a pandemia) que esse índice é ainda menor, sendo 18% dos professores considerados com domínio de tecnologias e usos de recursos variados no ensino remoto. Essa mesma pesquisa apontou que os estudantes identificaram cerca de 67% dos professores buscando alternativas e novos recursos para as aulas no contexto do ensino on-line emergencial.

Os resultados desta última pesquisa, especialmente no que se refere à mobilização docente durante o ambiente de crise instaurado, corroboram com a afirmação de que a “competência digital constrói-se a partir de um caminho evolutivo entre o letramento digital e a fluência digital [...] e configura-se na capacidade de dominar conhecimentos básicos e por vezes limitadores da capacidade de trabalho em ambientes educativos digitais ou, de forma mais avançada e próxima da fluência” (TRINDADE, et al, 2020, p.9). Este caminho permite compreender que quanto mais

[1664] VIEIRA, M.M.S; LOPES, A. L. S. (org). *Quarentena Covid19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem.* São Paulo: Ed. Dos Autores, 2020. Disponível em: https://www.geics.com.br/quarentena-covid19. Acesso em: 21/07/2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

os docentes se tornam confiantes e se apropriam dos recursos tecnológicos, passam a fazer melhor uso das ferramentas, explorando sua potência, com vistas a atingir melhor os seus objetivos.

Neste sentido, o ensino remoto mesmo apresentando inúmeras limitações, desde barreiras estruturais como, por exemplo, o acesso de alunos e professores à internet, dificuldades com usos de recursos e metodologias, se apresentou como um momento de oportunidades e reflexões sobre o impacto desta experiência pós-pandemia e desafios para o retorno às aulas presenciais, especialmente sobre a incorporação e integração de tecnologias às práticas pedagógicas.

A pesquisa apresentada por Vieira & Lopes (2020) apresentou, contudo, dados relevantes sobre como a migração para o ensino remoto foi, num primeiro momento, uma transposição do ensino presencial pautado prioritariamente em aulas expositivas e como esse modelo foi replicado num sistema síncrono, em que o professor se valia de recursos como o power point para realizar suas aulas, mantendo a mesma estrutura tradicional de ensino presencial num suporte digital. Contudo, a busca por alternativas e novas formas de se relacionar com os recursos digitais puderam, em alguma medida, ser incorporada por professores que conseguiram evoluir no que se refere a competências digitais e buscar uma participação mais ativa e participativa dos estudantes neste novo modelo alternativo.

A interação entre professores e alunos e a exploração de novas formas de comunicação se configuraram como grandes desafios, já que a realidade do ensino superior se institui com câmeras fechadas e professores com pouca interação com seus alunos.

Na tentativa de romper com esse modelo de aula tradicional expositiva e na busca para criar condições para o estudante vivenciar uma aprendizagem significativa e interativa durante o ensino remoto, foi sistematizada uma estratégia que envolveu a produção de portfólios de aprendizagem pelos estudantes, utilizando-se uma ferramenta digital padlet[1665] para a produção e registros de aprendizagem que poderiam valer-se de múltiplas possibilidades audiovisuais para a construção de narrativas e ampliação da construção de conhecimentos dos temas abordados nas

[1665]Padlet (www.padlet.com) é uma ferramenta interativa para a construção de murais colaborativos por meio da conexão à internet. Nesta estratégia a ferramenta foi ressignificada e utilizada para a produção individual de portfolios de aprendizagem, que foram compartilhados com os colegas no final do semestre.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aulas do primeiro semestre de 2021. O objetivo da atividade foi o de apreender o percurso formativo do estudante ao longo das aulas do semestre, promover o uso de uma ferramenta on-line, provocar a criatividade, o pensamento crítico e a aprendizagem colaborativa, já que os portfolios foram compartilhados com os colegas de cada turma no final do semestre.

3 PORTFÓLIO DE APRENDIZAGEM DIGITAL: A EXPERIÊNCIA E OS RESULTADOS OBTIDOS

A experiência foi realizada em 3 turmas do componente curricular Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) nos cursos de graduação em Engenharia, Letras e Pedagogia, para estudantes de primeira etapa, no primeiro semestre de 2021, da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

A vivência relatada consiste na apresentação e análise da experiência de uma estratégia de ensino que combina o desenvolvimento de encontros e aulas síncronas e a proposição de um momento de síntese e integração de conhecimentos numa perspectiva ativa do estudante por meio da construção de portfólios de aprendizagem individuais e posteriormente o compartilhamento da produção com os pare. Para esta atividade utilizou-se a ferramenta padlet que permite a combinação de recursos multissensoriais e diversos lay-outs, contribuindo para a elaboração de portfolios criativos e autorais.

A estratégia foi aplicada em 3 turmas já mencionadas contou com a participação de 67 estudantes de primeira etapa, sendo 30 do curso de Engenharia, 25 do curso de Letras e 12 do curso de Letras, da modalidade presencial que foi executada no modelo de ensino remoto, com aulas on-line síncrona. O componente curricular conta com 2 horas-aula semanais (100 minutos) e as semanas foram estruturadas em trilhas de aprendizagem, num total de 8, conforme sistematização a seguir.

Quadro 1 – CTS em Trilhas de Aprendizagem por Turma

Trilha/ Tema	Engenharia	Letras	Pedagogia	Duração* (semanas)
Trilha 1 – O que é Conhecimento?				1
Trilha 2 – O que é Ciência?				2
Trilha 3 – O que é Tecnologia?				2

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Trilha 4 – O que é Sociedade?				2
Trilha 5- Específica por curso	CTS e Engenharia	CTS e Linguagens e Artes	CTS e a Educação	2
Trilha 6 – Específica por curso	Cidades Inteligentes, Liderança e Pesquisa em Engenharia	Linguagens, Construção da realidade, Redes e Mídias Sociais	Educação, Cognição e Tecnologias, O papel do pedagogo na Sociedade e Pesquisa em Educação	3
Trilha 7 - Desafio CTS – atividade em grupo. A partir da realidade de cada curso, discutir um problema real e buscar uma solução viáve e de impacto na sociedade.				2
Trilha 8 – Específica por curso	Criatividade e Tecnologia nas Engenharias	Criatividade e Tecnologia nas Letras e Linguagens	Criatividade e Tecnologia na Educação	1

Fonte: A autora (2021). *As semanas para avaliações não foram computadas neste quadro

A proposta do portfolio de aprendizagem foi feita a partir das trilhas de aprendizagem e os estudantes deveriam fazer registros acerca de suas aprendizagens, trilha por trilha, valendo-se de notas da aula, dos materiais disponíveis e da curadoria de outros recursos para ampliar e exemplificar o percurso de aprendizagem. Explorar as possibilidades midiáticas da plataforma, sistematização das ideias e criatividade foram critérios avaliativos estabelecidos desde o início da proposta.

A construção do portfolio é compreendida como uma atividade de síntese e integração de conhecimentos e o uso da ferramenta digital permite compreender o portfolio com um lugar de convergência de mídias para a produção de conhecimentos (JENKINS, 2014). O autor aponta sobre o surgimento de uma ampla variedade de ferramentas online para facilitar a produção e o compartilhamento de conteúdos. Especialmente no que se refere a esta experiência, podemos somar a possibilidade de curadoria e organização de conteúdos por parte dos estudantes. Por meio dos registros individuais dos estudantes é possível apreender qual foi a consciência que o estudante teve sobre sua aprendizagem e ao compartilhar com os pares suas produções, apreender outros olhares, percepções acerca da mesma temática.

A proposta foi bem recebida pelos estudantes e gerou engajamento pela possibilidade de uso de uma ferramenta interativa, diferente dos formatos tradicionais

a que estão acostumados para entrega de atividades ou avaliações. A criatividade na escolha, produção e uso de mídias, materiais e diferentes suportes foi explorada pelos estudantes de forma divertida e com linguagem condizente com o perfil do estudante do século XXI.

Um aspecto importante que merece destaque é justamente o fato de que todos os estudantes envolvidos na experiência são ingressantes na universidade, ou seja, primeira experiência acadêmica, num componente que aborda temas complexos e de relevância para o início da vida universitária e pela faixa etária das turmas, entre 17 e 19 anos, são considerados nativos digitais e apresentaram uma pré-disposição para imersão nesta atividade. São aspectos relevantes, pois corroboram com as condições para que a aprendizagem significativa ocorra, ou seja, materiais e ambientes potencialmente significativos e a pré-disposição do estudante para a aprendizagem. Nas 3 turmas a adesão à proposta foi significativa e as produções apresentaram qualidade, envolvimento e compreensão dos temas que foram abordados.

A seguir, apresentamos alguns exemplos dos portfolios produzidos:

Figura 1 – Reprodução do Portfólio de Aprendizagem no formato Mapa Mental

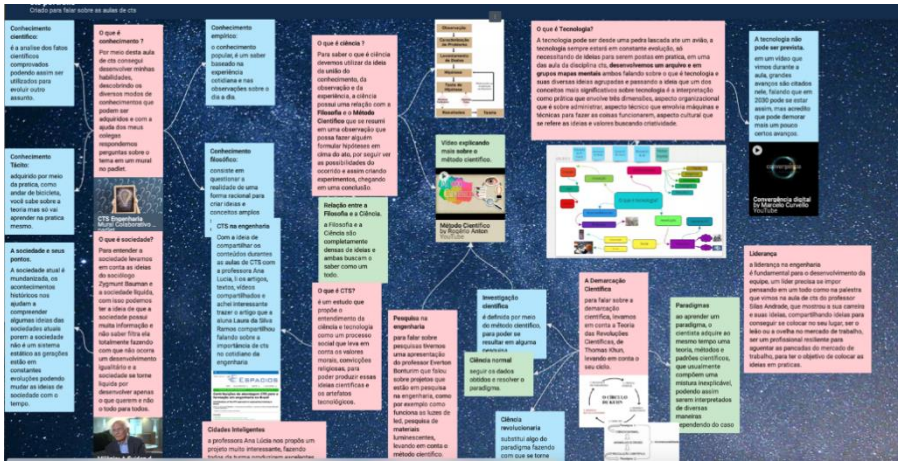

Fonte: Arquivo da autora (2021)

Neste portfolio, percebe-se o estabelecimento das relações entre os temas das aulas, a organização e hierarquização das temáticas por cores e o uso de diversos recursos para descrever a experiência de aprendizagem. O exemplo traz vídeos, imagens, atividades desenvolvidas em sala de aula (remota) e traz apontamentos significativos da experiência de aprendizagem do estudante.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2 – Reprodução do Portfólio de Aprendizagem no formato “Linha do Tempo”

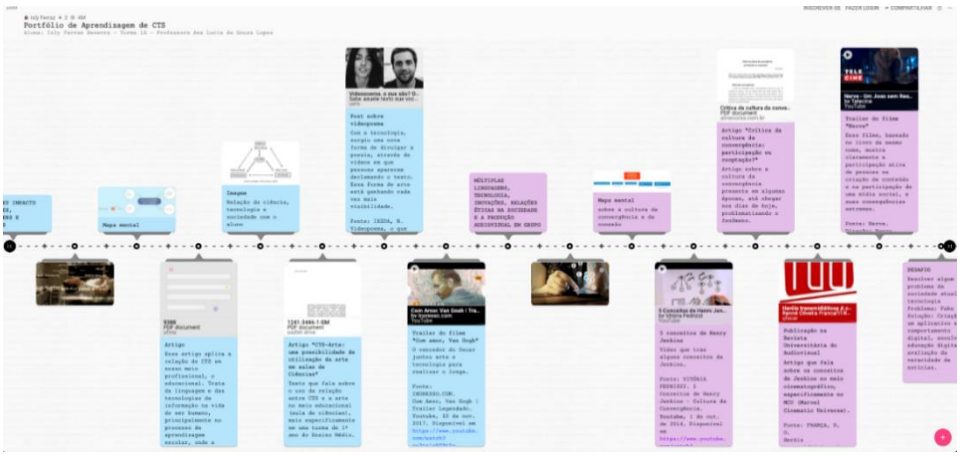

Fonte: Arquivo da autora (2021)

Neste exemplo, uma outra configuração e organização das temáticas e utilizada mas o uso das cores e múltiplos formatos para expressar os conhecimentos adquiridos se fazem presentes. Por meio da associação entre novos materiais, textos e vídeos e os conteúdos e notas das aulas é possível apreender que os estudantes partem de conhecimentos prévios para alavancar novas aprendizagens.

As vivencias contextualizadas em sala de aula, nos encontros remotos adquirem o papel de subsunçores (presentes na teoria de Ausubel) para “ancorar” novos conhecimentos. Segundo a teoria da aprendizagem significativa, para que ela ocorra é necessário que o estudante relacione ideias e organize-as de forma hierárquica em seu cognitivo. Na figura 1 é possível identificar a presença de um mapa mental e na figura 2 há um mapa conceitual na estrutura do portfolio. Esses elementos nos remetem a compreender que os estudantes se utilizaram dos vários formatos para sistematizar simbolicamente e organizar de forma hierarquizados conceitos que demonstram a compreensão dos conceitos, apropriação dos recursos e a síntese dos conhecimentos.

Ao final do semestre a última aula foi dedicada a compartilhar as experiências dos vários modelos e formatos de portfólios apresentados e os estudantes puderam conhecer as produções dos colegas, trocar percepções e identificar novos modos de abordar e compreender os assuntos discutidos no componente curricular.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dentre os desafios que a pandemia trouxe para o contexto educacionais vê-se a necessidade de apropriação, incorporação e exploração da potência que as tecnologias podem trazer para os processos de aprendizagem, especialmente no contexto do ensino remoto.

Este relato de experiência teve por objetivo trazer uma reflexão sobre as possibilidades de aplicação e uso de estratégias ativas com uso de recursos digitais para promover engajamento e mobilização dos estudantes no que se refere a uma aprendizagem significativa no ensino superior.

A experiência foi considerada exitosa e rompeu com uma transposição literal do ensino presencial para o ensino remoto e buscou criar condições para experiências que sejam mais condizentes com as necessidades formativas da atualidade e que impulsionem a incorporação de cultura digital nas práticas pedagógicas no pós-pandemia e no retorno das aulas ao ensino presencial. No relato apresentado é possível apreender como o uso de metodologias ativas combinadas com recursos digitais propiciaram momentos de formação significativa a estudantes do ensino superior, tendo o ciberespaço com um lugar efetivo para a construção e compartilhamento de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Plátano, 2013.

BAUMAN, Z. Tempos líquidos. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. .

JENKINS, H. Cultura da conexão. São Paulo: Aleph, 2014.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In.: **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso Editora, 2018, p. 2-25.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via:** lições do coronavirus. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 2021.

MOREIRA, M.A; MASINI, E.S. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

VIEIRA, M.M.S; LOPES, A.L.S (org). QUARENTENA COVID19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem. São Paulo: Ed. Dos Autores, 2020. Disponível em: https://www.geics.com.br/quarentena-covid19. Acesso em: 15/09/2020.

TRINDADE, S. D.; HENRIQUES, S.; CORREIA.; J. D.; O Ensino Remoto Emergencial na Educação Básica Brasileira e Portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Revista**

Tempos e Espaços em Educação, Aracaju, v.13, n.32, p. 1-23, 2020. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/346098210_Ensino_remoto_emergencial_na_educ acao_basica_brasileira_e_portuguesa_a_perspectiva_dos_docentes> Acesso em: 12 mar. 2021.

14.5.74 PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Célia Regina de Carvalho[1666]

RESUMO

Este trabalho consiste em um relato de uma experiência de práticas de aprendizagem colaborativa no contexto do ensino remoto nas disciplinas de Pesquisa em Educação I e II, ofertadas nos 5º e 6º semestres do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí – MS. Estas disciplinas são voltadas para a escolha, delimitação e discussão dos temas de interesse, justificativa da relevância social e acadêmica do estudo dos mesmos, elaboração e revisão dos projetos de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). As aulas foram ofertadas de forma síncrona e assíncrona no âmbito da implantação do ensino remoto emergencial em 2020 em plataformas digitais como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da universidade, Google Docs, Google Meet e Grupos no WhatsApp a fim de desenvolverem atividades teóricas e práticas. Durante este processo, os estudantes se envolveram em atividades colaborativas e autorais que culminaram com a elaboração de projetos de pesquisa em diferentes áreas. Além disso, no final do processo cada estudante produziu um vídeo narrando as suas motivações, dificuldades e experiências de estudar no período da pandemia, além de refletiram coletivamente sobre a relevância de pesquisar questões que suscitam da realidade pelas quais estão inseridos.

Palavras-chave: Colaboração. Autoria. Aprendizagem Colaborativa. Ensino Remoto

1. INTRODUÇÃO

As novas formas de acesso à internet têm alterado o modo como nos relacionamos com o ciberespaço. Se antes, nosso acesso se dava por computadores do tipo desktop, hoje, nos encontramos em um cenário pela qual a "[...] conexão móvel tem permitido cada vez mais a mobilidade ubíqua e, com isso, a instituição de novas práticas culturais na cibercultura, bem como [...] o acesso ao ciberespaço a partir de outras estratégias e linguagens (SANTOS, 2019, p. 39).

É, portanto, neste contexto que nos deparamos, em 2020, com a pandemia de covid-19 pela qual fomos forçados a suspender as aulas presenciais e a implantar o ensino remoto emergencial instituído pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 que "dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19" (BRASIL,

[1666] Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí – MS. E-mail: celia.carvalho@ufms.br.

2020, n. p.).

Este relato promove uma reflexão sobre o desenvolvimento de atividades síncronas e assíncronas desenvolvidas nas disciplinas[1667] de Pesquisa em Educação I e II, dos 5º e 6º semestres do curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no ano de 2020, campus de Naviraí – MS. Nestas disciplinas, os estudantes escolham o tema que pretendem pesquisar e elaborem o projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

2. A APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Para iniciarmos a nossa reflexão retomamos o conceito de aprendizagem colaborativa que parte do pressuposto de que as pessoas trabalham juntas direta ou indiretamente, tendo em vista alcançar objetivos comuns. Para tanto, se reúnem de forma síncrona ou assíncrona em ambientes virtuais de aprendizagem, mediados por computadores e dispositivos móveis. De acordo com Torres e Irala (2014, p. 52) a aprendizagem colaborativa ocorre durante um processo de construção de conhecimentos decorrente da "participação, do envolvimento e da contribuição ativa dos alunos na aprendizagem uns dos outros "[...] na medida em que o conhecimento se constrói socialmente mediante a interação entre as pessoas".

> Em uma visão mais ampla do que significa aprender colaborativamente, pode-se dizer que, de maneira geral, espera-se que ocorra a aprendizagem como efeito colateral de uma interação entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de uma tarefa proposta pelo professor (TORRES; IRALA, 2014, p. 65).

Na aprendizagem colaborativa, o conhecimento é construído socialmente, por meio da interação entre as pessoas (TORRES; IRALA, 2014). Se contrapõe à educação bancária[1668] criticada por Freire (2014) que defendia uma educação problematizadora desenvolvida a partir do diálogo entre educador e educando, "educador-educando e educando-educador" (FREIRE, 2014, p. 97). Sem esta relação dialógica não há a possibilidade de apreensão dos objetos cognoscíveis.

Durante a aprendizagem colaborativa, o professor refaz o seu papel por meio

[1667] São cadastradas no Ambiente Virtual de Aprendizagem da universidade e ofertadas de modo presencial e, a partir de março de 2020, passaram a ser ofertadas, exclusivamente online pelo Google Meet.
[1668] Neste tipo de educação, o educador é tido como único detentor do saber, o educando, por sua vez, é aquele que nada sabe e por isso, é o que recebe o conhecimento passivamente.

da criação de contextos e ambientes delineadas a fim de que os estudantes, em interação com seus pares, desenvolvam suas habilidades sociais e cognitivas de modo criativo (TORRES; IRALA, 2014). Neste caso, a postura do professor e dos alunos necessita ser dialógica, aberta, curiosa, indagadora, a fim de que possam se assumirem "epistemologicamente curiosos" (FREIRE, 2004, p. 86). Professor e alunos se transformam em "sujeitos do processo em que crescem juntos e os argumentos da autoridade já não prevalecem" na medida em que homens e mulheres se educam em comunhão mediados pelo mundo (FREIRE, 2014, p. 94).

3. O DESENVOLVIMENTO DAS DISCIPLINAS E OS RESULTADOS ALCANÇADOS

Os estudantes contam com duas disciplinas que lhes proporcionam conhecimentos relativos à pesquisa científica e à elaboração do projeto de pesquisa para o TCC, conforme descrito no quadro 1:

Quadro 1: Ementas das disciplinas.

Identificação	Ementa da disciplina	Carga horária
Pesquisa em Educação I	Introdução à pesquisa e conhecimento científico. A pesquisa em educação: enfoque epistemológico e campo do conhecimento. Pesquisa científica: conceituação, abordagem quantitativa e qualitativa, paradigmas. Classificação das pesquisas: bibliográfica, documental, experimental, ex-post-facto, levantamento, estudo de caso, histórica, pesquisa-ação, pesquisa participante etc. Definição e justificativa do tema de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso. Atividades práticas de ensino supervisionadas.	68 horas
Pesquisa em Educação II	A pesquisa em educação: a relação entre o referencial teórico e a aplicação metodológica. Elementos de um projeto de pesquisa: título, introdução, problema, justificativa, fundamentação teórica, metodologia, cronograma e referências. Delimitação do problema e Elaboração do projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso. Instrumentos de coleta de dados. Relatório de pesquisa.	68 horas

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (2019).

Delineamos as atividades de modo que os estudantes pudessem se envolver de modo colaborativo nas atividades de pesquisa científica e elaboração dos projetos de pesquisa, conforme apresentado no quadro 2:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 2: Encaminhamento das atividades.

Ação	Pesquisa em Educação I	Pesquisa em Educação II
Criação do ambiente virtual disciplina para disponibilização dos conteúdos	Março/2020	Julho/2020
Criação de grupo do WhatsApp para tirar dúvidas e agendamento de atendimento individual;	Março/2020	Julho/2020
Aulas online por meio do Google Meet;	Março a junho/2020	Julho a dezembro/2020
Atendimento individual no segundo semestre para orientações quanto à finalização do projeto de pesquisa.	-	Agosto a novembro/2020
Seminário com a apresentação de vídeos sobre os projetos finalizados.	-	Novembro a dezembro/2020

Fonte: Organizado pela autora (2021).

Tendo em visa que no curso de Pedagogia, a elaboração do TCC é individual, toda a organização das disciplinas se deu por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da universidade a fim de que os estudantes começassem a pensar em temas que poderiam estudar nos TCC. Inicialmente, nos encontramos de forma síncrona a fim de explicarmos todos o encaminhamento da disciplina, os principais conceitos a serem trabalhados, a metodologia, formas de avaliação etc. Em seguida, organizamos um fórum de discussão onde expuseram suas ideias iniciais. Por conseguinte, favorecemos os diálogos entre os mesmos tanto no ambiente virtual quanto no grupo do WhatsApp a fim de os orientarmos na organização da bibliografia e na delimitação dos temas, elaboração das questões de pesquisa e objetivo geral do estudo.

As atividades foram organizadas semanalmente, sendo que nas aulas online forma apresentados os níveis e tipos de pesquisa, assim como as técnicas para a coleta dos dados, a fim de proporcionar um melhor entendimento sobre este assunto e com isso, o estudante pudesse pensar também na metodologia do estudo que pretendia desenvolver.

No momento da definição e delimitação dos temas, procedemos o atendimento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

individual e em grupos[1669] de estudantes via WhatsApp (para mensagens e tirar dúvidas) e Google Meet e Messenger para chamada de vídeo. De acordo com Pimentel (2020) estas ferramentas são adequadas para tirar dúvidas, promover a discussão sobre um tema específico, discussão em pequenos grupos (no caso dos atendimentos individuais ou em duplas), entrevista com especialistas ou apresentação de atividades e seminários. Neste caso, favorece-se a construção conjunta de conhecimentos, isto é, a aprendizagem colaborativa.

Concordamos com Vigostky (2010) quando pontua sobre o papel fundamental que a interação desempenha no desenvolvimento da mente do indivíduo ao passo que favorece o aprimoramento de suas estruturas mentais. Este desenvolvimento ocorre mediante a relação entre as particularidades do indivíduo e o ambiente social que o mesmo se insere.

Vale destacar que a evolução da web 2.0 assim como da cultura da mobilidade ubíqua (SANTOS, 2020) contribuem para a implementação da aprendizagem colaborativa, apesar de que a mesma não depende exclusivamente da internet, mas sim do processo de engajamento dos estudantes.

Segundo Alcântara e Siqueira (2004, p. 19)

> A aprendizagem colaborativa se diferencia consideravelmente da teoria e da prática da aprendizagem tradicional e requer uma aproximação diferente com os alunos. Para que se consiga a máxima efetividade no processo de aprendizagem, são necessários o engajamento e a participação ativa tanto do professor quanto do aluno. A criação de um ambiente de confiança, respeito às diferenças e reciprocidade, encoraja o aluno a reconhecer os seus conflitos e a descobrir a potencialidade de aprender a partir deles mesmos.

Na web 2.0, o usuário se torna ao mesmo tempo consumidor e produtor de conteúdo, com a possibilidade de interação entre as pessoas de forma mais dinâmica. Vandresen (2011, p. 12660) considera a relevantes as seguintes características da web 2.0 “[...] na simplicidade e troca rápida de informações; facilidade de publicação e disponibilização rápida; pela atuação do usuário, agora autor/produtor [...] participa, socializa, interage; pela utilização da inteligência coletiva para organizar de modo mais eficaz a rede”.

A web 2.0 apresenta recursos capazes de enriquecer a aprendizagem dos alunos. Estes recursos estimular a experimentação, reflexão e contextualização dos

[1669] De acordo com a área do estudo, organizamos alguns grupos temáticos. Em alguns casos, houve a orientação e autores e legislação de acordo com as linhas de pesquisa e áreas de estudo.

conhecimentos individuais e coletivos, favorecendo a criação de um ciberespaço de intercorrências que contribui para criar um ambiente de aprendizagem colaborativa (ROMANÍ, 2007, p. 101). Com resultado deste processo, se intensifica "a livre criação e a organização distribuída de informações compartilhadas através de associações mentais" (PRIMO, 2007, p. 4).

Ao adotar os ambientes virtuais como meios de aprendizagem, o professor se torna mediador da aprendizagem, pois orienta, guia e mantém a atividade construtiva do aluno. Neste caso, deve ter em mente a necessidade de motivar a participação do aluno durante a atividade que propõe de modo a permitir que assumam autonomia em relação a sua própria aprendizagem (CARVALHO, 2015).

Vale destacar que na atualidade, com as tecnologias móveis[1670], a informação que antes ficava restrita a computadores fixos agora acompanha o usurário por meio de dispositivos móveis, como os notebooks, tablets e smartphones. Estes aparelhos, geralmente, são de propriedade de um único indivíduo, "com capacidade de acesso à internet e aspectos multimídia, e podem facilitar um grande número de tarefas, particularmente aquelas relacionadas à comunicação" (UNESCO, 2013, p. 8).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre o trabalho desenvolvido, consideramos a importância da instauração e desenvolvimento de práticas de aprendizagem colaborativa nas aulas remotas. Nestes momentos, mesmo durante uma pandemia, conseguimos criar um espaço de construção coletiva de conhecimentos, pelas quais os estudantes se envolveram em atividades autorais e colaborativas que os levaram a refletir sobre os seus próprios processos de aprendizagem.

Destacamos que os ambientes virtuais de aprendizagem e as atividades síncronas desenvolvidas no Google Meet foram os pontos de encontro para os estudantes participarem das aulas e conhecer os materiais de apoio das disciplinas.

No entanto, percebemos realidades distintas e dificuldade de acesso à internet por parte de vários estudantes, pois nem todos tinham condições de contratar um plano de dados móveis ou wi-fi, assim como local adequado para os estudos. Em

[1670] Concebemos "tecnologias móveis" como uma variedade de aparelhos e dispositivos que englobam celulares (*smartphones, iphones* e similares), *tablets*, leitores de texto, aparelhos de áudio, jogos, dentre outros.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

alguns casos, tinham apenas o telefone celular que dificultava a leitura dos textos e digitação dos trabalhos. Somente no segundo semestre houve os empréstimos de alguns notebooks e doação de chips.

Estas situações nos levam a pensar na importância da criação de políticas eficazes de inclusão digital no contexto pandêmico e pós-pandêmico, na medida em que muitos estudantes se viram excluídos da escola, sem o direito à aprendizagem pelo fato de não terem acesso à internet que já tem sido visto como um direito básico em outros países.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, P. R; SIQUEIRA, L. M. M; VALASKI, S. Vivenciando a aprendizagem colaborativa em sala de aula: experiências no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 12, p. 169-188, 2004.

BRASIL. **Diário Oficial da União.** Portaria nº 343, 17 março 2020. Ed. 53. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 17 out. 2020.

CARVALHO, C. R. **As tecnologias móveis na escola e o trabalho docente**: as contribuições de uma pesquisa intervenção na formação continuada de professores da educação básica. Presidente Prudente: 2017, 337 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra. 30 ed. 2004,148 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, 253 p.

PIMENTEL, M; CARVALHO, F. S. P. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio 2020. Disponível em: http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacaoonline. Acesso em: 15. Set. 2020.

PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na web 2.0. **E-Compós**, Brasília, DF, v. 9, p. 1-21, 2007. Disponível em: http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/153/154. Acesso em: 16 nov. 2020.

ROMANI, C. C. Aprendizaje colaborativo. Nuevos modelos para usos educativos. In: ROMANÍ, Cristobal Cobo; KUKLINSKI, H. P. **Planeta Web 2.0**: inteligenciacolectiva o mediosfastfood. México: UVIC, 2007. p 101-116. Disponível em www.planetaweb2.net. Acesso em: 24 out. 2020.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. **Aprendizagem colaborativa**: teoria e prática. Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar,

2014, p. 61-93.

UFMS. Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia. Disponível em: https://cpnv.ufms.br/cursos/pedagogia/. Acesso em: 06. Set. 2020.

UNESCO. Policy Guidelines for Mobile Learning. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf. Acesso: 10. jun.2020.

VANDRESEN, A. S. R. WEB 2.0 e educação–usos e possibilidades. **Anais do EDUCERE**, v. 15, 2011.

VIGOTSKI, L. S; Luria, A. R; Leontiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. SãoPaulo: Ícone,2010.

14.5.75 PRÁTICAS DE GAMIFICAÇÃO NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Aparecida Fernandes[1671]

Maria Batista Leal[1672]

Laurinaldo Félix Nascimento[1673]

Ivo José Both[1674]

RESUMO

A presente pesquisa aborda o uso de gamificação no contexto educacional, levando em consideração que o professor de matemática encontra diversos desafios nessa disciplina e assim evidenciou que o uso de jogos em sala de aula trouxe uma aprendizagem significativa, portanto potencializado o estudo com essas práticas inovadoras e incentivadoras, as aulas ficam bem mais criativas e dinâmicas, bem como na compreensão e conceituação de objetos metodológicos, para aplicabilidade desta prática tecnológica de ensino/aprendizagem contamos com o apoio dos dispositivos móveis, também a internet, computadores, tabletes entre outros, a viabilidade de aplicação dessa técnica de gamificação na disciplina de matemática na educação básica tem como principal objetivo a busca de diálogo, engajamento e interação entre os estudantes em suas atividades, tornando o estudo mais prazeroso e enriquecedor, para essa prática serão elaborados dois tipos de elementos de jogos de gamificação, para a turma do 2º ano do fundamental a atividade foi elaborada na ferramenta PowerPoint com uma arte em cores vibrantes e para a turma do 6º ano a atividade foi elaborada no site do Wordwall, a elaboração é um QUIZ com questões que mantem o foco matemático com perguntas e respostas educativas e incentivadoras onde os estudantes aprende brincando com a utilização dos elementos dos jogos no ambiente educacional. Com as estratégias desses elementos de jogos busca-se a inclusão das tecnologias como auxilio na melhoria do ensino/aprendizagem, contudo a utilização desses recursos metodológicos ocorra como um instrumento pedagógico eficiente no estudo da matemática na Educação Básica.

Palavras-chave: Gamificação. Aprendizagem Significativas. Educação Básica. Professor de Matemática. Estudantes.

1 INTRODUÇÃO

O texto de Introdução tem a função de apresentar o tema da pesquisa, o problema que será discutido, a justificativa e o (s) objetivo (s) do estudo.

[1671] Mestranda: Programa de Mestrado, Centro Universitário Internacional-UNINTER, e-mail maraap2010@hotmail.com
[1672] Mestranda: Programa de Mestrado, Centro Universitário Internacional-UNINTER, e-mail mariabatistaleal@hotmail.com
[1673] Mestrado em Administração Pública, FGV/RJ, e-mail: lfelixnascimento@hotmail.com
[1674] Prof. Dr. Ivo José Both Doutor em Educação, Centro Universitário Internacional-UNINTER, ivoboth1@gmail.com

A presente pesquisa tem como proposito tornar o aprendizado do estudante mais dinâmico com as práticas de gamificação no contexto educacional, especificamente na disciplina de matemática, com os jogos na educação a ideia é despertar maior engajamento no processo de aprendizagem, melhorar a qualidade do ensino, dinamizar a realização das atividades propostas.

A problemática de pesquisa relaciona-se com as práticas de gamificação na disciplina de matemática na educação básica Escola Estadual Professor Valdomiro Teodoro Candido. Utilizou-se desta prática tecnológica para dinamizar os estudos dos estudantes com jogos digitais, como descreve Fadel et al (2014, p. 15) a "gamificação tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora do jogo". Logo, esse método pode ser utilizado no ensino de diversos conteúdos nas escolas, facilitando o entendimento dos estudantes e os levando a ter mais envolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

O estudo é justificado pelo contexto pandêmico da COVID-19, pois com a gamificação os pais e os responsáveis também poderão interagir com seus filhos e assim ajuda-los nas tarefas de casa, contudo eles possam despertar o interesse e comprometimento com os estudos.

O objetivo deste estudo foi elaborar dois tipos de atividades (jogos) para que as interações entre os estudantes ficassem mais divertidas e assim eles entendessem que os jogos não são apenas algo para diversão mais sim para interação e aprendizagem.

A metodologia aplicada nesta pesquisa é explicativa. Segundo Gil (2008), esta tem como objetivo primordial identificar fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de fenômenos.

Assim foram elaboradas atividades lúdicas de gamificação e indica-las ao professor de matemática da escola, e os jogos das atividades pedagógicas foram utilizados no primeiro semestre do ano de 2021 nas turmas do 2º e 6º ano do Ensino fundamental da Escola Estadual Professor Valdomiro Teodoro Candido, no município de Nova Bandeirantes, estado de Mato Grosso, e poderá ser utilizadas por todo ano letivo ou enquanto houver necessidade da aplicabilidade da mesma, a realização das atividades foram baseadas em dois tipos de jogos de gamificação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A divulgação dos jogos eletrônicos movimentou à promessa da gamificação (KAPP, 2012). Fardo (2013, p.1) define que a "[...] gamificação vem ganhando visibilidade por sua capacidade de criar experiências significativas, quando aplicada em contextos da vida cotidiana".

Assim, deve se analisar a possível utilização na área da educação.

Para Werbach e Hunter (2012) a gamificação é própria para contextos que são ou que podem se tornar divertidos, mas que são direcionados à realização de objetivos.

No contexto educacional, a gamificação está obtendo espaço e seu objetivo é incentivar os estudantes a aprender de forma lúdica e interativa como afirmam Kopfler; Osterweil Salen (2008, p. 1) que:

> Aqueles que acreditam no uso de games em educação, geralmente partem de algumas concepções gerais. Eles observam que os jogadores exibem, regularmente, elementos como persistência, assumem riscos, atenção a detalhes, assim como a habilidade de se resolver problemas. Elementos esses que se acredita serem ideais se demonstrados regularmente no ambiente escolar. Eles também entendem que ambientes de jogos eletrônicos permitem ao jogador a construção de entendimento ativo, no ritmo de cada um e que, jogos bem desenvolvidos, permitem ao aluno avançar por diferentes caminhos, de diferentes formas, em sintonia com os interesses de habilidades de cada jogador, enquanto fomentam a colaboração e aprendizagem em tempo real.

Usando as metodologias ativas na área educacional como a gamificação por exemplo, isso irá fundamentar não apenas por tornar a técnica a de ensino que procura a participação ativa dos estudantes no desempenho da atividade proposta. Com efeito o uso da gamificação faça com que o estudante conquiste a liberdade de adquirir conhecimentos que obtenham mais significados, sendo assim, o professor passa a ter o papel de mediador, conforme Araújo (2015, p. 6) preconiza "estabeleçamos então que a metodologia ativa está centrada no aluno, posto que sua aprendizagem torna-se protagonista, secundarizando-se o ensino, que fazia protagonizar o professor".

Reforçando essa ideia, Rech (2016, p. 41), realça que:

> [...] pode-se entender que as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

Segundo Mattar (2010, p. 14):

> Saber aprender (e rapidamente), trabalhar em grupo, colaborar, compartilhar, ter iniciativa, inovação, criatividade, senso crítico, saber resolver problemas, tomar decisões (rápidas e baseadas em informações geralmente incompletas), lidar com a tecnologia, ser capaz de filtrar a informação etc. são habilidades que, em geral, não são ensinadas nas escolas. Pelo contrário: as escolas de hoje parecem planejadas para matar a criatividade.

A gamificação é uma aliada junto aos professores no que diz respeito ao ensino/aprendizagem e as metodologias ativas juntamente com as tecnologias dão ao estudante um animo e estimulo a mais ao o estudo, pois eles aprendem resolvendo as atividades propostas.

3 O USO DA GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTAS NO CONTEXTO PANDÊMICO

Esse método de ensino vem ao encontro das necessidades dos estudantes, nestes tempos de distanciamento social e sanitário sabendo que se está em pandemia devido a covid-19 e a tecnologia e a internet são pontos de informação, comunicabilidade, interatividade e no ensino-aprendizagem são essencialmente indispensáveis.

A gamificação é um dos métodos eficazes que os professores podem estarem utilizando para aplicabilidade em sala de aula e é um auxilio indispensável que tende de ajudar com essa forma lúdica de ensino, devido a pandemia causada pela covid-19 que iniciou em março do ano de 2020 as unidades escolares aderiram o ensino remoto e on-line por causa do distanciamento social, salientamos que em tempos pandêmicos os alunos em estudo nesta modalidade ficam dispersos e muito deles por mais dedicados que sejam ainda assim se desvencilham do estudo, portanto os jogos de gamificação aplicadas em sala de aula é um estimulo a mais para os estudantes.

Essa tecnologia auxilia bastante os professores em sala de aula, e as atividades realizadas por nós, os autores deste artigo vieram de encontro as necessidades escolares, e assim as atividades sugeridas ao professor de matemática de Escola Estadual Professor Valdomiro Teodoro Candido, segundo o professor serão enviadas de modo on-line pelo grupo do WhatsApp dos alunos e também aos pais ou responsáveis da turma do 2º e 6º ano do ensino fundamental, para que os pais

também participem e ajudem os estudantes em seus deveres de casa, as atividades realizadas por meio das ferramentas PowerPoint e WordWall são jogos digitais interessantes que auxilia a todos envolvidos.

A proposta de gamificação é capaz de trabalhar as habilidades que precisam ser potencializadas. Para os pais, essa pode ser uma excelente tática que ajudará a estimular seus filhos com a lição de casa, com o método as crianças ficam mais atentas e interessadas e, assim, terão melhores resultados nos estudos.

Salientamos que não impreterivelmente o produto obtido por meio da gamificação é um jogo, pois não supõe somente a participação em um jogo, mas sim a utilização de elementos de jogos em diversas atividades. Segundo Vianna et al. (2013), tais elementos são utilizados para alcançar os mesmos benefícios que obtemos ao jogar.

3.1 Gamificação pela ferramenta do PowerPoint Brincando de Aprender

O primeiro jogo de gamificação foi elaborado no PowerPoint (com atividades de matemática para a turma do 2º ano do Ensino Fundamental, no total de 55 alunos). No 6º ano com total de 84 alunos, as atividades foram realizadas pelo site Wordwall, que foi criada uma conta para realização dessas atividades pedagógicas, portanto essas atividades podem ser impressas ou reproduzidas na tela do computador e as interações com o estudante deverá ocorrer pelo grupo do WhatsApp em forma de link, onde o estudante realizará a atividade e retornará para o professor com um print no privado, dessa maneira o professor saberá se o estudante conseguiu obter um bom resultado, O professor decidirá se a atividade será individual ou em grupo e assim estará estimulando diversas habilidades e comportamentos saudáveis ao estudantes.

Segundo Alves (2015), atividades divertidas e gamificadas podem engajar públicos diferentes e com idades diversas. E o engajamento está diretamente ligado à relevância dos conteúdos, às pessoas e à forma como a aprendizagem é motivada.

A gamificação é uma técnica de aprendizagem capaz de possibilitar ao aluno sair da posição de ouvinte para se tornar um executor. É por meio da prática que o conhecimento é absorvido de forma mais fácil e natural. E para conseguir esse feito, existem várias maneiras, sendo uma delas o incentivo por meio da gamificação e assim melhorar no processo de aprendizagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 01 - Game criado com título brincando de aprender

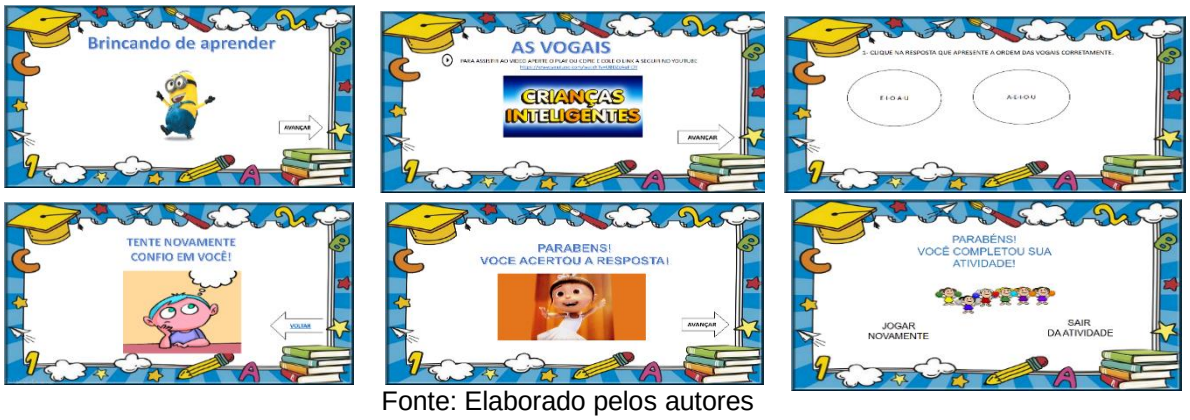

Fonte: Elaborado pelos autores

Essas figuras que representa um game foi criado pelos autores na ferramenta PowerPoint para o 2º ano do Ensino Fundamental I, um game muito colorido pois foi realizado para estudantes pequenos com idade de 7 anos, de forma lúdica a intenção foi para que o estudante desde cedo já comece a gostar de estudar matemática e que de forma divertida e animada já tenham interação entre eles, o game é bem explicado caso o professor queria enviar para que os pais dos estudantes também participem e assim ajudem seus filhos nas tarefas de casa. Percebem –se que na figura do game onde o estudante erra a resposta a mensagem que aparece é de incentivo para que ele tente novamente e por fim ter mais confiança em si mesmos.

> A inovação no trabalho docente pode ser constatada não pelo uso puro e simples do computador em seu cotidiano, mas a partir do momento em que esses equipamentos alteram de forma significativa o olhar do docente diante do seu trabalho, suas concepções de educação, seus modelos de ensino-aprendizagem etc. (ARRUDA,2004, p. 68).

Segundo Zichermann (2011, p.16), gamificação é o “processo de utilizar o pensamento e as mecânicas dos games para envolver usuários e resolver problemas”. Neste mesmo pensamento, Kapp (2012) define gamificação como o uso de mecanismos, estética e pensamento dos jogos para engajar as pessoas, motivar ações, promover conhecimento e resolver problemas.

3.2 Gamificação pela ferramenta do site do WordWall Brincando com a Matemática

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esse game foi criado pelos autores no site do WordWall[1675] com o título "BRINCANDO COM A MATEMÁTICA", para os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, cujo game o professor pode enviar o link para que os estudantes possam estar acessando e fazer uso do mesmo, as atividades referem-se a disciplina de matemática e pode ser realizada individual ou em grupo, ressaltando que no final do jogo os estudantes podem estar verificando o resultado que será cronometrado e assim a competição fica muito emocionante a cada rodada do QUIZ (game).

Figuras e o link dos games de gamificação criados e apresentados ao professor para uso em sala de aula virtual ou presencial.

Figura 02 - Game criado com título brincando com a matemática.

Fonte: Elaborado pelos autores

Como citado acima os autores desta pesquisa criaram os jogos de gamificação e o professor de Matemática utilizou-a esse método em sala de aula virtual com seus estudantes dividindo em pequenos grupos, e o resultado foi positivo com a referida proposta pedagógica, segundo o professor, os estudantes ficaram animados e as aulas fluíram com muita dinâmica e até alguns dos estudantes que pouco se interessavam por matemática ficaram entusiasmado com esse método de ensino. Dentre as metodologias ativas de ensino/aprendizagem, as quais destacamos a gamificação colaborou para a aprendizagem dos estudantes.

Ao rever as práticas pedagógicas os professores buscam meios tecnológicos que tornam o processo de ensino/aprendizagem mais cooperativo e incentivador desde modo envolve muito mais os estudantes para que se tornem inspiração do seu conhecimento.

> Os métodos tradicionais, como aulas expositivas apenas transfere a informação do docente para o aluno, já os métodos educacionais ativos, "[...] consistem de elementos de falar, ouvir, escrever, ler e refletir, recrutam uma variedade de funções cerebrais e capacitam os estudantes a criar estruturas mentais mais significativas, transferíveis e duráveis" (FIALHO, 2015, p.16).

[1675] Disponível em: https://wordwall.net/pt/resource/15559138

Conforme Alves e Nery (2015) um dos grandes desafios para o modelo atual de escola perante a sociedade contemporânea, se trata da inserção das diversas tecnologias que termina ameaçando o disciplinamento e o controle que são sua base institucional.

Os jogos distinguir-se conforme as finalidades que o professor tem no desenvolvimento intelectivo do estudante. Sendo assim o game é um elemento de jogo, não se distingue nem em brincadeira e nem ao jogo,

Fardo (2013), em consonância com Meira e Pinheiro (2012), observa que a escola em si já é um ambiente “gamificado”. Um aluno entra na escola no primeiro nível, o mais básico (jardim de infância ou maternal), e a partir desse ponto começa a avançar para outros níveis mais difíceis, um por ano. Se falhar em algum deles, tem a chance de repetir, mas repete uma grande parte do processo (geralmente um ano inteiro). Para poder avançar nos níveis, precisa obter certa quantia de pontos (notas) em um número determinado de desafios (provas e testes escolares). Após cada teste, o aluno recebe o feedback do seu desempenho (quando o professor corrige a prova e retorna o resultado ao aluno).

Segundo Márcia Padilha (2009), “A tecnologia tem um papel importante no desenvolvimento de habilidades para atuar no mundo de hoje”. Nesse contexto vale ressaltar que usando os recursos tecnológicos na educação, como um meio importante à formação intelectual do estudante, usando as tecnologias a benefício da educação, abrangeremos um aprendizado mais profundo e relevante, apreciando o estudante na sua formação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi colocar em evidencia uma visão geral da utilidade da gamificação na Educação Básica, familiarizando os professores sobre essa tendência tecnológica norteando os desafios por eles encontrados, os jogos digitais é uma ferramenta que oferece um universo de possibilidades que podem ser explorados pelos professores no processo de ensino/aprendizagem, hoje com as tecnologias utilizadas na educação tudo fica muito mais fácil a utilização desses jogos digitais pedagógicos no contexto escolar, nesta pesquisa o nosso foco foi a disciplina de

matemática, mais sabemos que a técnica de gamificação pode e ser utilizada em todas as áreas educacionais.

Com a pandemia da covid-19, cuja as aulas presenciais foram suspensas, devido ao distanciamento social, ficando assim muito mais difícil e complicado os professores conseguirem prenderem a atenção dos seus alunos com as aulas on-line e remotas, portanto os jogos digitais é uma gama de resultados e são imprescindíveis na didática educacional nessa nova era com esse novo normal.

E assim o professor possa estar buscando método ativo inovando o ensino aprendizagem, pois a educação é um direito de todos como estabelece no Art. 205, da Constituição Brasileira. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, L; NERY, J. **Jogos Eletrônicos, Mobilidades e Educações**: Salvador: EDUFBA, 2015.

ALVES, Flora. Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras. **Um guia completo: do conceito à prática**. 2ª ed. São Paulo: DVS, 2015.

ARAÚJO, J. C. S. **Fundamentos da metodologia de ensino ativa** (1890-1931). In:

ARRUDA, E. P. **Ciberprofessor - novas tecnologias, ensino e trabalho docente**, Belo Horizonte:Autêntica/FHU-FUMEC, 2004.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil** (1998). Disponível em: .planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 jun.2021.

FADEL, L. M. ULBRICHT, V. R., BATISTA, C. R., VANZIN, T (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 300p.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. Renote – Novas Tecnologias na Educação, v. 11, nº 1, 2013.

FIALHO, Neusa Nogueira. Os Jogos Pedagógicos Como Ferramentas de Ensino. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - Educere**. [recurso eletrônico] Curitiba: Champagnat, 2008.Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/293_114.pdf . Acesso em: 27 jun. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KAPP, K. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education.** John Wiley & Sons, 2012. Acesso em: 30 jun.2021.

KOPFLER, E.; OSTERWEIL, S.; SALEN, K. **Movinglearning games forward**, 2008. Disponível em: http://education.mit.edu/papers/MovingLearningGamesForward EdArcade.pdf Acesso em: 30 jun. 2021.

MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MEIRA, L. PINHEIRO, M. Inovação na Escola. Inova Educa. Disponível em http://www.inovaeduca.com.br/images/opiniao/arquivos/Inovacao_na_escola.pdf Acesso em: 30 jun.2021

PADILHA, M. **Tecnologia + conteúdos = oportunidades de ensino**. Revista Nova Escola, São Paulo, jun/jul. 2009.

RECH, G. A. **Metodologias ativas na formação continuada de professores de Matemática**, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências Exatas, UNIVATES, Lajeado, 2016.

VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S. **Gamification, Inc.:** Como reinventar empresas a partir de jogos, Rio de Janeiro, MJV Press, 2013.

WERBACH, K.; HUNTER, D. 2012**. For The Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business?** Wharton Digital Press: Philadelphia. ZAGURY, Tânia. **O professor refém: para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZICHERMANN, G. ; CUNNINGHAM, C. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps.** O'Reilly, Sebastopol, 2011.

14.5.76 PRÁTICAS EDUCATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Cristiane Regina Dourado Vasconcelos[1676]

RESUMO

No cenário de isolamento social e suspensão das aulas presenciais, as escolas públicas e seus educadores, buscaram reinventar suas práticas para proporcionar a seus estudantes o acesso a algum tipo de ensino. As mais diversas estratégias foram utilizadas para garantir que, de alguma forma, os alunos tivessem algum tipo de atividade que os colocassem em contato com os estudos. Este texto apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida na Escola Municipal Cidade Vitória da Conquista, em Salvador/BA, cujo objetivo foi investigar práticas pedagógicas que a escola vem desenvolvendo durante o período da pandemia da Covid-19 para garantir a oferta de ensino a seus estudantes e, de modo complementar, investigar as iniciativas de formação continuada para professores, no contexto do ensino remoto. A abordagem investigativa utilizada foi o estudo de caso, de caráter exploratório. Utilizou-se a pesquisa documental para explorar os boletins informativos publicados pela escola e documentos legais sobre a educação brasileira, além da pesquisa bibliográfica para fundamentar a investigação. Como resultados são apresentadas iniciativas da escola para: oferta de ensino remoto a seus estudantes; acompanhamento das aprendizagens; e formação de professores. Adicionalmente, verificamos que existe uma preocupação da gestão escolar com a qualificação dos professores e adequação da unidade de ensino para a oferta da Educação Inclusiva. Também, de modo complementar, foi observado que as professoras têm buscado formação continuada para qualificar suas práticas de ensino.

Palavras-chave: Educação pública. Ensino remoto. Formação de professores. Práticas Educativas.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 escancarou as desigualdades sociais tão fortemente enraizadas na sociedade e cultura brasileiras. Não que antes deste fenômeno o Brasil não fosse um país com grandes disparidades sociais e culturais, mas, com a pandemia, estas questões ganharam maior visibilidade, principalmente quando analisamos o contexto educacional.

O desprestígio da educação pública no Brasil, nos últimos cinquenta anos, vem aumentando a procura pela educação privada e sacrificando os pais que, muitas vezes, pagam com dificuldades as mensalidades, na esperança de proporcionar aos filhos uma educação de melhor qualidade que aquela oferecida pelas escolas públicas (ALVES, 2020).

[1676] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). E-mail: dourado.cris@gmail.com.

Se de um lado as escolas particulares se mobilizaram para garantir a oferta de ensino a seus alunos com aulas remotas realizadas em salas de aulas virtuais, inclusive com a conclusão do ano letivo de 2020, de outro, as escolas públicas amargaram as consequências da falta de investimentos e de políticas públicas efetivas.

Desse modo, crianças, adolescentes, jovens e adultos, matriculados em escolas públicas foram penalizados pela falta de iniciativas, por parte dos governos, em instrumentalizarem escolas, professores e alunos para o ensino remoto de qualidade e de direito. Isso demonstra a exclusão escolar à qual estes alunos estão submetidos durante a pandemia e que é fruto da "manutenção de escolhas que condenam grandes parcelas da população à invisibilidade, ao abandono e ao silenciamento" (UNICEF, 2021, p. 8).

Concordamos com Medeiros (2021) quando afirma que, ao mesmo tempo em que aproximaram culturas, as tecnologias digitais também contribuíram para evidenciar a exclusão de parte da população que já não tinha seus direitos básicos garantidos, e que agora tem sentido, de maneira mais veemente, as dificuldades para alcançar o efetivo exercício de cidadania. Isto porquê lhe falta acesso às novas tecnologias e ao letramento digital, para que, por intermédio deles, possa fazer valer suas garantias e ser incluída socialmente.

Neste cenário, as escolas públicas e seus educadores, buscaram reinventar suas práticas para proporcionar a seus estudantes o acesso a algum tipo de ensino. As mais diversas estratégias foram utilizadas para garantir que, de alguma forma, os alunos tivessem algum tipo de atividade que os colocassem em contato com os estudos.

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida na Escola Municipal Cidade Vitória da Conquista (EMCVC), em Salvador/BA, cujo objetivo foi investigar práticas pedagógicas que esta escola vem desenvolvendo durante o período da pandemia, para garantir a oferta de ensino a seus alunos.

De modo complementar, foram investigadas as iniciativas de formação continuada para professores, no contexto do ensino remoto.

Embora não tenha feito parte do escopo da pesquisa, o estudo permitiu identificar iniciativas de professoras para a formação continuada, demonstrando uma busca por qualificação de suas práticas.

2 METODOLOGIA

A abordagem investigativa utilizada foi o estudo de caso, de caráter exploratório e abordagem qualitativa, baseado nos pressupostos de Yin (2001).

Para desenvolvimento do estudo foram exploradas duas fontes de evidências:

a) a análise documental, tendo como documentos de referência os boletins informativos emitidos pela escola no período de março de 2020 à março de 2021, tomando por base que estudos ancorados em documentos, podem possibilitar ao pesquisador extrair deles toda a análise necessária para alcançar os objetivos da investigação proposta (PIMENTEL, 2001).
b) a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Fonseca (2002), é desenvolvida através do levantamento de referências teóricas publicadas por meios escritos e eletrônicos, que permitem ao pesquisador conhecer o que já foi estudado e investigado sobre o assunto.

Foram analisados artigos publicados em periódicos, livros e uma dissertação de mestrado. Também foram analisados documentos legais, norteadores da educação brasileira.

A EMCVC é uma das 431 escolas da rede municipal de ensino de Salvador/BA. Localizada no bairro de Itapuã, atende a 407 alunos, moradores de Itapuã e de bairros circunvizinhos.

A escola funciona nos 03 turnos e oferece as séries iniciais do Ensino Fundamental no diurno e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno. Atuam na escola 20 professores.

O Boletim Informativo da EMCVC foi criado em 2009 a partir de uma ação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), com o objetivo de possibilitar a construção da memória da unidade escolar. Sua primeira edição data de julho daquele mesmo ano. Com periodicidade trimestral, suas matérias advém de atividades pedagógicas realizadas com os alunos, ações da gestão, divulgação dos resultados da escola, dicas culturais, atualidades, entre outras informações (VASCONCELOS, 2016).

O quadro 1 apresenta as edições e matérias dos boletins analisadas durante o mês de abril de 2021.

Quadro 1 – Edições e matérias analisadas.

Edições	Matérias analisadas
44ª Jan/Fev/Mar 2020	Brincando e pensando.
45ª Abr/Mai/Jun 2020	Iniciativa que merece destaque; Atividades remotas; Experiência de aula remota com recurso de WhatsApp.
46ª Jul/Ago/Set 2020	Experiência de Ciências em casa; A Educação de Jovens e Adultos (EJA): nosso compromisso social e pedagógico, também na Pandemia.
47ª Out/Nov/Dez 2020	Reunião Formativa; Implantação da Sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE).
48ª Jan/Fev/Mar 2021	Iniciativa que merece destaque; Alegria que contagia; Encontro formativo: Ensino Híbrido; Tecnologias digitais na Educação; Formação Ministério Público do Trabalho na Escola; Formação continuada sobre o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI); Formação sobre Gamificação; Experiência com Gamificação; Jornada pedagógica; Reunião pedagógica; Homenagem à nossa cidade; Ações criativas que geram inovação na EJA.

Fonte: Elaboração própria.

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELA EMCVC

A pandemia vem endossando uma discussão há muito estabelecida no meio acadêmico, de que a garantia do direito à educação nas redes públicas de ensino não deve se restringir apenas ao acesso, manifesto nas estatísticas de matrícula, devendo esta situar-se também sob o viés da qualidade da educação que é ofertada. Isto porque a educação escolar se estabelece como um direito social e cultural que permite o pleno exercício da cidadania constituindo-se como pressuposto básico para o exercício de outros direitos. A Educação assume contornos ainda mais delineados em sociedades com elevados níveis de desigualdade social, como é o caso da sociedade brasileira (ARAUJO; VASCONCELOS, 2020).

A partir da suspensão das aulas presenciais, decorrente do isolamento social necessário para o combate à pandemia do coronavírus, escolas públicas e educadores vêm pensando em estratégias e ações que garantam a seus alunos um contato mínimo com os conteúdos escolares.

A análise documental permitiu identificar as atividades e estratégias pedagógicas desenvolvidas pela escola durante 1 ano de pandemia. Já na primeira edição analisada (44ª) verificamos que a escola publicou, na seção Brincando e Pensando, um jogo de trilhas com dicas de combate ao coronavírus. O quadro 2 apresenta outras atividades e estratégicas desenvolvidas neste período.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 2 – Atividades pedagógicas desenvolvidas pela EMCVC, no período da pandemia .

Atividades	Objetivos
Blocos de atividades impressas entregues às famílias dos alunos semanalmente	Logo após o decreto de suspensão das aulas em março de 2020, a escola passou a fornecer blocos de atividades que são entregues para os familiares dos alunos semanalmente. As atividades respondidas são devolvidas para correção e acompanhamento, por parte da equipe docente.
Experiência com Gamificação	Encontramos registro de utilização de jogos para o desenvolvimento de atividades lúdicas, a exemplo de Quiz e cards temáticos, explorando conteúdos trabalhados.
Experiência de Ciências em Casa	Experimento relacionado ao conteúdo "O Ambiente - Seres vivos e Elementos não vivos" desenvolvido com os alunos para que eles pudessem conhecer e compreender, de forma prática e concreta, os critérios para a classificação dos vegetais como seres vivos.
Sala de aula virtual	Estudantes do 5º ano B experimentaram aulas on-line em 2020, através da plataforma Teams, três vezes por semana. Durante 3 horas, as crianças revisitavam conteúdos já trabalhados e tiravam dúvidas com a professora, sobre assuntos das atividades propostas nos blocos de atividades.
Utilização de vídeos para orientações de atividades e, também realização de atividades dos alunos	A gravação de vídeo tem sido utilizada como estratégia pedagógica, pelos professores, para orientar atividades e enviar mensagens de motivação pra os alunos. Também encontramos registros de atividades desenvolvidas pelos alunos, com a utilização de vídeos.
Utilização do WhatsApp como recurso pedagógico	O recurso tem sido utilizado para: realizar correção de atividades; ouvir a leitura dos alunos; discussão de respostas a atividades; comunicação com as famílias; estreitamento de relações com os alunos da EJA, entre outras.

Fonte: Elaboração própria.

A EMCVC vem utilizando estratégias diversificadas para garantir a oferta de ensino a seus alunos. Além de atividades convencionais em papel impresso, é possível verificar que os professores têm buscado interagir com os alunos através de ferramentas tecnológicas.

Além de ser utilizado como apoio ao ensino de crianças e adolescentes, percebemos que o aplicativo WhatsApp tem sido usado também com os alunos da EJA. As intervenções, interações e incentivos realizados com os alunos desta modalidade de ensino acontecem, principalmente, no noturno, horário em que as aulas presenciais aconteceriam na escola.

A mediação a partir do WhatsApp tem favorecido a participação dos estudantes, principalmente aqueles que têm dificuldades para responder as atividades impressas.

A figura 1 apresenta um registro de comunicação de uma professora com seus alunos, através deste aplicativo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 – Registro de comunicação, via WhatsApp

Fonte: 48ª. Edição do Boletim Informativo da EMCVC (2020, p.4)

Iniciativas que merecem destaque

A escola criou uma Sala de Leitura virtual com o objetivo de oferecer um acervo que, de forma colaborativa, pudesse oportunizar aos estudantes o acesso ao mundo da leitura. A figura 2 apresenta a página inicial da sala.

Figura 2 – Página inicial da Sala de Leitura virtual da escola.

Fonte: http://emcvblogdeleitura.wordpress.com/

A EMCVC tem promovido formações continuadas para seus professores. É perceptível que tanto a escola, quanto os professores, têm se preocupado com a capacitação e instrumentalização para o ensino remoto e híbrido, e também para o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

uso das tecnologias na educação, fundamental para o novo cenário educativo. A iniciativa de professores em buscar formação continuada é também destaque. O quadro 3 apresenta as formações desenvolvidas pela escola durante este período e, também, algumas das quais algumas professoras participaram, por iniciativa própria.

Quadro 3 – Formação continuada desenvolvida no período da pandemia .

Por iniciativa da EMCVC	**Objetivos**
Encontros formativos.	Acompanhamento pedagógico; planejamento; devolutiva das atividades encaminhadas aos alunos; orientações sobre o Sistema de Monitoramento e Acompanhamento (SMA); partilha de boas práticas desenvolvidas com o ensino remoto; e, estudo do currículo essencial proposto pela Smed para osanos letivos 2020 e 2021.
Ensino Híbrido.	Conhecer conceitos sobre o ensino híbrido, modelos, metodologias ativasda aprendizagem e desafios com essa nova vivência.
Formação continuada sobre Plano deDesenvolvimento Individual (PDI).	Capacitar os professores para a elaboração e aplicação do PDI para osalunos com deficiência.
Formação sobre Gamificação.	Trabalhar a capacidade de inovação, bem como a capacidade decriatividade e de lidar com as novas tecnologias.
Por iniciativa das professoras	**Objetivos**
Capacitação para o Enfrentamento ao Trabalho Infantil pelas Redes Pública e Privada de Ensino, promovida pelo Ministério Público do Trabalho (MPT) - “MPT na Escola”.	Conhecer e levar discussões para a equipe escolar e, também, para a sala de aula, sobre o tema do trabalho infantil, tanto no que diz respeito aos conceitos, quanto às normativas, formas, causas e consequências, além de verdades e mitos que o cercam.
Curso de Extensão em Tecnologias Digitais na Educação promovido pela Universidade Federal do Ceará.	Instrumentação e capacitação para o uso das tecnologias na educação.

Fonte: Elaboração própria.

A formação sobre o PDI reflete a preocupação da escola com a oferta da Educação Inclusiva. Proposto na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146/2015) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996), o PDI tem como um dos objetivos orientar o professor para o atendimento aos alunos com deficiência. Fazemos destaque também à implantação, via plataforma digital Google Meet, da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da escola, no dia 22 de dezembro de 2020.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A partir das análises podemos inferir que em meio ao contexto de incertezas no campo educacional, a equipe escolar da EMCVC tem buscado criar condições para oferecer o ensino remoto a seus alunos, utilizando de alguns recursos tecnológicos e digitais para favorecer a interação, a realização de atividades e, até mesmo, a avaliação das aprendizagens dos estudantes. Podemos afirmar também que, tanto a escola, quanto professores, têm investido em formação continuada para qualificar suas práticas e ensino ofertado.

Finalmente, apesar de não ter sido parte do escopo dessa pesquisa, pudemos perceber que a unidade de ensino tem buscado capacitar seus professores para o atendimento a alunos com deficiência e estruturado a escola para a oferta da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.8, n.3, p. 348 – 365, 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251. Acesso em: 15 mai. 2021.

ARAUJO, J. A. Q. de C.; VASCONCELOS, C. R. D. V. Diálogos entre gestores escolares e docentes no WhatsApp: tensões e desafios para garantir o direito à educação. In: **XXV EPEN –** Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. Reunião Científica da Anped. Salvador, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/p/nordeste2020/trabalhos?page=9. Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 13.146/95, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/95340941/dou-secao-2-07-07-2015-pg-12. Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 223 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9394_96.pdf. Acesso em: 02 ago. 2021.

FONSECA, J. J. S.. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

MEDEIROS, I. C. O ciclo da inclusão digital: social-digital-social. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.8, p.75705-75714 aug. 2021. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/33721. Acesso em: 02 ago. 2021.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, novembro/ 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf. Acesso em: 10 abr. 202.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. Abril, 2021. Disponível em: buscaativaescolar.org.br. Acesso em: 14 mai. 2021.

VASCONCELOS, C. R. D. **A criação de um portal para partilhar experiências da gestão da Escola Municipal Cidade Vitória da Conquista, Salvador/BA, com a avaliação da aprendizagem**. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação) – Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

14.5.77 PROFESSORES NO YOUTUBE: POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO E PRODUÇÃO DO SABER DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Breno Filipe Rodrigues Lustosa[1677]

RESUMO

Com a pandemia do Covid-19 professores e professoras se viram presentes em novas formas de interação com o ensino remoto emergencial, incorporando a cada vez mais presente cultura e mídia digitais nos processos educacionais. No entanto, persistem desafios na organização e socialização docente com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Emergindo o site de rede social YouTube, objetiva-se investigar as possibilidades deste como comunicação midiática por professores. Especificamente, são identificados os saberes e práticas que permeiam a experiência e socialização de professores no YouTube e proposto uma formação continuada no contexto do ensino remoto emergencial durante o período da pandemia do Covid-19. Para tanto, foi desenvolvida uma etnografia digital no YouTube, citada como metodologia que relaciona o mundo físico e o mundo virtual, utilizando a teoria bourdieusiana de campo e capitais para descrever possíveis categorias que estão em jogo no campo. Por meio dos descritores “EDUCAÇÃO FÍSICA” e “ESCOLA”, foram assistidas durante o período de Janeiro a Junho de 2021 o total de 580 videoaulas, anotando os dados observados em um diário de campo, assim como falas ditas pelos professores. Dentre os resultados aponta-se que a incorporação da cultura doméstica na prática docente sugere maior aprofundamento desse conhecimento por parte da pesquisa em Educação. Também, a existência da dificuldade de comunicação entre professores e estudantes e da prática de centralização do ensino no professor, contrariando as possibilidades de autonomia e flexibilidade que os processos de ensino e aprendizagem na cultura digital poderiam possibilitar. O capital cultural institucionalizado se mostrou o mais presente dentre os saberes e práticas dos professores, tendendo em duas práticas: aula por atividade, com saberes da disciplina, e aula por conteúdo, por saberes curriculares. Ao final, a experiência on-line em que professores gravam, editam, publicam, curtem e comentam vídeos no YouTube, parece ser pouco explorada, revelando a necessidade de se investir em infraestrutura de conexão e melhora na interação entre professores e estudantes, valorizando o saber da experiência na formação continuada.

Palavras-chave: Cultura Digital. Cultura Escolar. Comunicação. YouTube. Formação Continuada.

1 INTRODUÇÃO

Com a imposição do isolamento social na pandemia da COVID-19, que em todo mundo obrigou a reestruturação dos sistemas de ensino, professores e professoras foram levados à situação do trabalho remoto (FONTES et al., 2021). Com a necessidade de integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nos processos educacionais, o saber-fazer professoral se reconfigura na produção de “mensagens inscritas em meios tecnológicos destinados a estudantes à distância” (BELLONI, 2009, p. 29).

[1677] Mestrando pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: brenofiliperl@gmail.com

Porém, persistem desafios em relação à organização do trabalho do professor quanto ao sobrecarregamento de informação e fragilidade em se estabelecer relações entre os saberes que são reconfigurados na cultura digital [1678] (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017).

Ao pensar na multiplicidade de contextos além da aula em si, a mídia digital desponta como grande potência de análise das interações entre a cultura escolar[1679] e a cultura digital, o que revela uma pluralidade de abstratos temporais e espaciais na cultura cotidiana da escola (FORQUIN, 1993). Compreendendo-se que seus saberes seriam plurais, mobilizados tanto pela aplicação de teorias e técnicas científicas, quanto pela prática cotidiana (TARDIF, 2012).

Neste contexto, as práticas dos professores são permeadas por novas formas de comunicação tanto na rotina regulada e na transposição didática, quanto nos aspectos inconscientes que fogem do controle (PERRENOUD, 1993). Desta forma, questiona-se como a experiência mediatizada pode ser adaptada para a cultura escolar? Por meio da reflexividade da prática e da análise das operações rotineiras e cotidianas da cultura da escola, a formação continuada em serviço poderia relacionar tais experiências “com as suas condições sociais de produção” (BOURDIEU, 2004, p. 126).

Como importante mídia digital utilizada por professores e professoras, o site de rede social YouTube[1680] surge como plataforma livre e gratuita de acesso para as reflexões sobre o fenômeno do ensino remoto emergencial, sendo esse site considerado uma consequência da apropriação das TDIC, permitindo a expressão pessoal por redes sociais que geram interação social, compartilhamento do conhecimento, formação de autoridades e busca por popularidade (RECUERO, 2009). Além disso, cria-se um novo cenário técnico com ações orientadas em contextos que

[1678] Entende-se a cultura digital com relação à “reestruturação da sociedade, oportunizada pela conectividade, emergindo transversalidade, descentralização e interatividade” (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017, p. 1352).

[1679] Entende-se aqui o termo cultura escolar a partir da sociologia da educação, como “conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que são selecionados, organizados e rotinizados” a partir de uma seleção cultural na instituição escolar, que se apresentaria de forma ambígua (FORQUIN, 1993,p. 167). Essa relação também se daria de forma inconsciente, inculcada ao longo do processo de escolarização, com vias a obtenção de capital cultural (BOURDIEU, 2007).

[1680] O YouTube é possibilidade de acesso livre de práticas de professores, compreendendo que ao publicar um vídeo o professor concorda em ceder a licença mundial do mesmo (YOUTUBE, 2021).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ultrapassam os agentes produtores e receptores da mensagem, numa quase interação que aprofunda a reflexividade do self[1681] (THOMPSON, 2002).

Portanto, objetiva-se neste trabalho investigar as possibilidades do YouTube como comunicação midiática por professores, sendo que especificamente busca-se identificar quais são os saberes e práticas que permeiam a experiência e socialização de professores no YouTube e propor uma formação continuada em serviço de professores relacionada com o ensino remoto emergencial. A seguir, é apresentada a organização do percurso metodológico do trabalho, a análise dos dados e algumas considerações provisórias.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O caráter qualitativo da pesquisa leva a uma produção do tipo etnográfico, buscando capturar a lógica mais profunda do mundo social e sua realidade empírica, histórica, situada e datada, em que os saberes e práticas dos professores são pensados em torno do volume de capital cultural, das tomadas de posição e dos espaços de disposição (BOURDIEU, 1996).

Deste modo, é empregada a etnografia digital, em que o YouTube não seria apenas um espaço destinado ao compartilhamento de videoaulas, mas também de experiência docente física em que os professores, apesar de serem youtubers[1682], não estariam desconectados dos espaços natureza tácita do ser no mundo, observando-se convenções, co-presença e co-habitação dessa experiência digital (RICHARDSON; KEOGH, 2017). Nessa metodologia, o mundo on-line é hiper-real, em que a internet seria o lugar de prática de novas e velhas habilidades de sociabilidade humana, “criando novas condições virtuais de existência, material, moral e simbólica” (LEWGOY, 2009, p. 192).

Os professores de Educação Física que apresentam aulas no YouTube são os agentes investigados, sendo como instrumento de pesquisa a observação on-line

[1681] O *self* é compreendido na concepção de Thompson como uma experiência ao longo do tempo, que quando mediada pela comunicação digital pode remodelar a vida e expandindo as demandas, se alimentando de diversos materiais simbólicas em comunicação não local, “um projeto simbólico que o indivíduo constrói ativamente” (THOMPSON, 2002, p.183). Ampliando-se tal concepção para os estudos *bourdieusianos*, o *self* também é incorporado de forma durável e inconsciente, “predisposto a funcionar como capital simbólico” (BOURDIEU, 2007).
[1682] O *youtuber* se refere ao produtor de conteúdo no YouTube.

escondida dos vídeos, além de comentários e interações em chat de professores de Educação Física e seus estudantes, comoo uma forma de estar mais sensível para o fenômeno observado (SKÅGBY, 2011). Também opta-se pelo uso do diário de campo para anotar as impressões do cotidiano e falas dos professores durante os vídeos, fundamentando as reflexões (FRAGOSO; AMARAL; RECUERO, 2011).

Para evitar a efemeridade e dinamicidade na produção dos dados on-line, as observações são realizadas durante seis meses, de Janeiro a Junho de 2021. Na periodicidade encontra-se um quadro de maior complexidade ao estudo, por meio do contato prolongado com o campo de pesquisa (ANDRÉ, 2013).

Para o entrée cultural, é digitado na aba de pesquisa do site os descritores “EDUCAÇÃO FÍSICA” e “ESCOLA”, adicionando-se um filtro para que os vídeos fossem organizados por período de publicação. Os critérios de inclusão para assistência integral dos vídeos são: ter pelo menos um professor de Educação Física e ter relação com o campo escolar. Como critérios de exclusão utiliza-se: não ser um vídeo gravado ou postado por um professor de Educação Física e não ter relação com o campo escolar.

Esse passo a passo é repetido pelo menos três a cinco vezes por semana, realizando-se também anotações em um diário de campo, descrevendo possíveis categorias para colocar “o que está em jogo, quais os bens ou as propriedades procuradas e distribuídas ou redistribuídas” (BOURDIEU, 2004, p. 54).

3 AS INTERAÇÕES ENTRE OS PROFESSORES PRODUTORES DE SABER E OS ESTUDANTES RECEPTORES

No estudo foram observados o total de 580 vídeos, apresentando um aumento gradual nas postagens de vídeos após o período de férias das instituições escolares. Nesse momento, havia dificuldade de interação entre os professores e os estudantes, decorrente do isolamento social pela pandemia da COVID-19.

Essas formas de interação surgem em falas sobre a necessidade de gravação de vídeo e fotografias das atividades realizadas por parte dos estudantes, ou em formulários e questionários realizados de forma assíncrona. Alguns professores youtubers se permitiram realizar transmissões ao vivo, sugerindo comunicação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

síncrona, porém, apresenta-se uma prática expositiva de conteúdo, em que o estudante deve apenas responder no chat, o que não seria uma regra observada.

Estudos recentes apontam que esta dificuldade pode ser considerada um limite do YouTube, que é citado como uma ferramenta de expressão e comunicação assíncrona de disseminação de conhecimentos e disponibilização de conteúdos (JUNGES. GATTI, 2020). Neste contexto, as normas e rotinas da cultura escolar, como o momento das aulas, entrega de atividades e avaliações, limitariam o alcance dos vídeos para outras possibilidades de interação com os estudantes.

As práticas de professores indicam o uso de mais sites e aplicativos além do YouTube, que se restringiu ao compartilhamento de videoaulas, a motivação dos estudantes para os estudos e a criação de um acervo de vídeos. Apesar da mediatização do processo de ensino e aprendizagem promover autonomia e potencialidade comunicativa e a integração de uma diversidade de TDIC nos processos educacionais, poucas informações ou questões foram levantadas a respeito das TDIC para os estudantes, algo que poderiam contribuir para o desenvolvimento de uma recepção consciente (BELLONI, 2009).

A reflexão sobre a posição ocupada no campo entre professores e estudantes revela que a comunicação está centralizada no professor, que teria mais recursos e capacidade de ação na rede (THOMPSON, 2002). A experiência com as TDIC no ensino remoto demonstraria que professores roteirizam, gravam, editam e publicam suas aulas, destacando a possibilidade de autoria (FONTES et al., 2021). Além disso, eles estruturam uma rede mais densa como uma autoridade com influência e capacidade de gerar interações (RECUERO, 2009).

Essa tendência coincide com a necessidade de se criar legitimidade junto aos pais e à opinião pública, para moldar a transposição didática pela prática da valorização do esforço, da competição e cooperação, incluindo certa encenação e teatralidade (PERRENOUD, 1993). Assim como, o isolamento social impactou na redução das condições financeiras e dificuldade em manter o acesso por parte dos estudantes mais pobres, exigindo políticas específicas para distribuição de Internet (ARRUDA, 2020). Nesse sentido, a democratização pela Internet favoreceria os usos pedagógicos desses vídeos como uma “verdadeira participação e apropriação das tecnologias” (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017, p. 1358).

Em outro dado observado, a ambientação desses professores leva a inserção de outra cultura relacionada com seu cotidiano, a cultura doméstica, em que professores citam os familiares, os objetos encontrados em casa e a necessidade de espaço para a realização das atividades.

Na interação entre professores-estudantes e professores-professores ocorre a reconfiguração da experiência de tempo e espaço, que se torna flexível e desterritorializado (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017). Tal aspecto é uma importante lacuna, porque a representação docente e sua base profissional influem na sua socialização, suscitando expectativas e sentimentos quanto ao futuro da carreira e interiorizando as regras e rotinas da atividade docente (TARDIF, 2012).

4 O PROFESSOR COMO PRODUTOR DE SABER NO YOUTUBE

Seguindo as observações no ambiente on-line, anotaram-se no diário de campo algumas falas dos professores, que produziam práticas a partir da pluralidade de saberes ao longo do tempo. Chegou-se a dois denominadores comuns: a) uma prática voltada à “atividade”, em que professores gravam na forma de videoaula a explicação de brincadeiras e jogos, confecção de materiais e demonstração de exercícios físicos; b) e uma prática voltada aos conteúdos e curiosidades do “currículo”, em aulas que compartilham a tela de computadores ou smartphones para apresentar slides, imagens ou vídeos, em contexto de cursos preparatórios para o vestibular ou leitura de material didático.

As duas modalidades de vídeos permitiram distinguir dois saberes que orientam a prática dos professores youtubers, os saberes da disciplina e o saber curricular. O saber da disciplina seria definido na instituição universitária, que emerge da tradição cultural de grupos produtores de saber (TARDIF, 2012). Notou-se na produção desses vídeos que os principais fundamentos dessa tradição na Educação Física seriam a corporeidade, o movimento, a atividade física e a promoção da saúde, valorizando a diversão[1683], qualidade de vida e experiências corporais.

Já o saber curricular, seriam os discursos, objetivos e conteúdos que normalmente são categorizados pela cultura escolar (TARDIF, 2012). Observou-se na

[1683] O YouTube parece estar relacionado mais com formas de entretenimento incorporado nas mensagens educativas (JUNGES; GATTI, 2020).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

forma de discurso sobre a cultura corporal de movimento, com informações trazidas pelos professores autoridades sobre aspectos dos jogos, dos esportes, da ginástica, da dança e das práticas corporais de aventura.

Entretanto, pouco é relatado sobre a experiência no campo digital, que constituiria importante forma de representação, interpretação, compreensão e orientação da prática cotidiana interiorizada ao longo da carreira profissional do professor por ações/experiências que são construídas e (re)construídas de forma plural na cultura da escola (TARDIF, 2012). Desse modo, a formação continuada em serviço de professores de Educação Física pode valorizar além do capital cultural institucionalizado, também o capital cultural incorporado, possibilitando a reconversão dessas formas de capitais (BOURDIEU, 2007).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a assistência de 580 vídeos dos mais variados lugares do Brasil durante o período da pesquisa. Observou-se que a posição ocupada pelos professores revela um desejo pela volta ao ensino presencial, em que o ensino remoto é referenciado apenas como experiência provisória. Também, o surgimento da cultura doméstica no processo de ensino e aprendizagem que estaria gerando uma nova relação de tensão permanente, além do isolamento social que apresenta uma dificuldade de interação e socialização de professores na experiência cotidiana.

O YouTube se refere mais a assistência de videoaulas e divertimento instantâneo, o que centraliza a rede de comunicação midiática no professor como autoridade por meio dos saberes da tradição escolar, além de não possibilitar uma experiência pedagógica com as TDIC de interação, autonomia e flexibilidade.

Como a valorização dos saberes dos estudantes se encontram limitadas no site de rede social YouTube, em falas de professores sobre a necessidade dos estudantes estarem enviando atividades em outros sites e aplicativos, observou-se na prática dos professores a presença do saber curricular, que leva a vídeos mais expositivos sobre os conteúdos, e do saber da disciplina, para explicação de atividades em formato de videoaula.

As possibilidades de formação continuada encontram-se na valorização da experiência desses professores e estudantes como autores que roteirizam, gravam,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

editam e publicam vídeos, e na necessidade de sites e aplicativos digitais mais acessíveis durante o processo educativo, incorporando o digital na experiência docente e reconvertendo essas formas de capitais.

O acervo disponibilizado por professores e professoras por meio da produção do saber em videoaulas deve ser analisado de forma contextualizada com sua prática cotidiana, para diminuir a distância da sua experiência vivenciada com o conteúdo programático da cultura escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 3ª Ed. Campinas: Papirus editora, 2013.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BELLONI, M. L. **O que é Mídia-Educação**. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BOURDIEU, P. Espaço social e espaço simbólico. _____**. Razões práticas: sobre a teoria da ação**, 1996, v. 8, p. 13-33.

BOURDIEU, P. **Para uma Sociologia da Ciência**.Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: EDIÇÕES 70, 2004.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2007, v. 9, p. 71-80.

FONTES, A. da S. et al. Formação continuada sobre TDIC em época de pandemia: algumas reflexões. **Formação@ Docente**, v. 13, n. 1, p. 108-119, 2021. Disponível em:<https://www.metodista.br/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/2215/1189>. Acesso em: 28/06/2021.

FORQUIN, J. Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R; AMARAL, A. **Métodos de Pesquisa para Internet**. Porto alegre: Sulina, 2011.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12 , n. esp. 2 , p. 1349-1371 , ago./2017. Disponível em:

<https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf>. Aceso em: 27/10/2020.

JUNGES, D. de L. V.; GATTI, A. Estado da arte sobre o YouTube na Educação. **Extensão Tecnológica: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense**, n. 12, p. 62-70, 2020. Disponível em: < https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/RevExt/article/view/284/1634>. Acesso em: 28/06/2021.

LEWGOY, B. A invenção da (ciber) cultura. Virtualização, aura e práticas etnográficas pós-tradicionais no ciberespaço. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 9, n. 2, p. 185-196, 2009.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Editora Salina, 2009.

RICHARDSON, I.; KEOGH, B. Mobile Media Matters: The Ethnography and Phenomenology of Itinerant Interfaces. HJORTH, L.; HORST, H.; GALLOWAY, A.; BELL, G. eds. **The Rutledge Companion to Digital Ethnography**, New York: Routledge, 2017, p. 211-221.

SKÅGBY, J. **Online Ethnographic Methods**: Towards a Qualitative Understanding of Virtual Community Practices. Linköping: Copyright IGI Global, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira, Editora Vozes Limitada, 2012.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Trad. Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 2002.

YOUTUBE. **Termos de Serviço**. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/static?gl=BR&template=terms&hl=pt>.. Acessso em: 29/06/2021.

14.5.78 REFLETINDO SOBRE OPORTUNIDADES PARA A FORMAÇÃO PASTORAL EM MEIO AO DESAFIO DA PANDEMIA DO COVID-19

Alisson de Souza[1684]

Clélia Peretti[1685]

Levy Freitas de Lemos[1686]

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre algumas oportunidades que podem ser encontradas em modelos educacionais para a formação pastoral em meio a pandemia do COVID-19. Num primeiro momento é de fundamental importância para esse texto que se busque contextualizar o que, onde surgiu e como se estabeleceu a pandemia no Brasil e no mundo. Em seguida, é preciso entender de que maneira a realidade brasileira foi alterada por conta desse evento atípico na vida contemporânea globalizada, compreendendo de que forma a saúde, a economia e a política foram impactadas. Em seguida, parte-se para um entendimento sobre os elementos que formam o ser humano, a sua essência, aquilo que o move, da sua fé. E, como um meio facilitador para nesse processo de autoconhecimento, é entendido como as tecnologias permitem novos projetos, uma renovação de conteúdos formativos. A partir da ciberreligiosidade é possível entender como a religião é capaz de frequentar ambientes virtuais, mantendo-se presente de maneira online e sem que isso retire sua essência. Sendo assim, e levando em conta a realidade do distanciamento social, refletir de qual maneira as instituições religiosas poderiam buscar soluções para aplicar seus momentos formativos. Contudo, é importante levar em conta também as dificuldades envolvidas em um processo considera o uso de tecnologias digitais. Por isso, são brevemente apresentados alguns fatores que acabam por tornar esse processo mais árduo, tais como: os problemas sociais, a queda do poder aquisitivo do brasileiro, e a forma como os serviços de telefonia e internet são disponibilizados. Portanto, busca-se entender de que maneira, mesmo com tantos possíveis empecilhos, a formação pastoral pode ser atualizada e virtualizada a partir desses fatores provenientes dos processos educativos.

Palavras-chave: Formação Pastoral. Modelos educacionais. Pandemia. COVID-19.

1 INTRODUÇÃO

O mundo vive atualmente uma era de incertezas. Incertezas na política, incertezas na economia, incertezas na saúde. Porém, talvez nenhuma área tenha sido tão prejudicada com tantas incertezas quanto a educação. Seja formal ou informal, o processo educativo foi fortemente afetado por tamanha calamidade pública, como a vivida pela pandemia do COVID-19.

Em dezembro de 2019, foram identificados e diagnosticados os primeiros casos

[1684] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Contato: alisson.souza05@gmail.com.
[1685] Doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia (EST). Contato: cpkperetti@gmail.com.
[1686] Mestre em Gestão e Estratégia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Contato: levy.lemos@hotmail.com.

do SARS-Cov-2, causador dessa doença, na cidade de Wuhan, na província de Hubei, na China (BRASIL, 2021).

A doença é causadora de uma infecção respiratória aguda e possui um alto nível de transmissibilidade (BRASIL, 2021). Por isso, há um inchaço considerável e preocupante nos sistemas de saúde de vários países, inclusive do Brasil, como mostram os noticiários diariamente.

O primeiro caso brasileiro foi diagnosticado no dia 26 de fevereiro de 2020, em um homem de 61 anos de idade, na cidade de São Paulo, que havia retornado de uma viagem à Itália dias antes do diagnóstico (AGÊNCIA BRASIL, 2021).

O estado da saúde global apresenta uma realidade jamais vivida pela sociedade globalizada. Até o dia 4 de julho de 2021, foram registrados mais de 182 milhões de casos de Coronavírus, causando aproximadamente 4 milhões de mortes (JHU, 2021). No dia anterior havia registrado um total de quase 19 milhões de casos, o qual ceifou a vida de mais de 523 mil pessoas (G1, 2021).

O país apresentou instabilidade nos processos de tomada de decisão por conta da complexidade advinda pela pandemia, resultando em lançamentos de decretos com teor meandroso; além da falta do cumprimento das medidas orientadas pelo Ministério da Saúde com a indefinição sobre a política do uso de máscaras, constantes fechamentos e reaberturas de estabelecimentos e serviços, sem contar as discordâncias entre os poderes da federação, estados e municípios.

Com isso, vive-se uma instabilidade política, partindo do início das vacinações no início de janeiro de 2021, passando pela alta ocupação de leitos de UTI e enfermaria e culminando na instauração CPI da COVID.

O Brasil tem um total de 103 milhões de doses aplicadas dentre as vacinas disponíveis no mercado para esse momento delicado. Ele possui um total de 27 milhões de pessoas totalmente imunizadas com uma ou duas doses, conforme a indicação da solução utilizada. Esse número representa apenas 12,8% da população do país (OUR WORLD IN DATA, 2021).

Citando a ocupação de leitos, pode-se afirmar que grande parte das cidades do país atuam no limite de sua ocupação máxima. Em Curitiba, por exemplo, segundo dados da própria prefeitura da capital paranaense, são 88% de leitos de UTI e 71% da enfermaria ocupados em meio a pandemia (CURITIBA, 2021).

E, em meio a uma crise política e econômica, a política do país se mostra um

ambiente de um conflito por interesses e poderes, utilizando-se de investigações e acusações enquanto a pandemia segue sua trágica caminhada. Tal fato, marca de maneira significativa a atual gestão dos governos federal, estaduais e municipais.

A instauração da CPI da COVID pelo Senado Federal, em 13 de abril de 2021, trouxe um parâmetro importante para a discussão das políticas públicas de restrição. Fazendo com que fossem inclusos debates sobre a descrença da seriedade do problema de saúde pública, e, dúvidas em torno dos reais interesses e investimentos aplicados no combate ao vírus. (SENADO, 2021).

Cercadas pela realidade complexa aparente, as instituições religiosas empenham-se manter suas atividades. Nesse sentido, salienta-se que a formação pastoral dos fiéis tornar-se-ia uma preocupação. Mas de que maneira a fé poderia ser ampliada e seu conteúdo aprimorado? Que tipo de recurso poderia ser utilizado para esse fim?

Este artigo busca refletir a utilização das modalidades própria da educação para fins de uma formação pastoral adequada por parte das instituições religiosas. Para isso, foram apresentados os modelos de Educação a Distância (EaD) e de Educação Híbrida como possibilidades de um encontro e de um auxílio em meio a essa batalha por um contato mais próximo com o público que busca um maior do sentido religioso em meio a tantas restrições impostas pela pandemia e pelos governos.

2 COVID-19, PANDEMIA E FORMAÇÃO PASTORAL

Em tempos de grandes desafios a humanidade obtém um maior apego a fé. Fé na igreja, fé na cura, fé na política, fé na ciência. É próprio do ser humano buscar conforto naquilo que ele tem como importante para si.

A humanidade é constituída por indivíduos que buscam constantemente compreender sua própria humanidade e os segredos que compõe o seu meio e as relações que o sustentam. Essa busca incessante visa superar questões de: existência, cultura e ciência. Para isso, o ser humano desenvolve essa ânsia em meio a um favorecimento do ócio criativo, de uma vivência social e de um sentimento de liberdade (quando essa existe) (GESCHÉ, 2003, p. 13-16).

Contudo, é compreensível, as vezes evidente, que essa mesma pessoa faz parte de uma tradição, uma herança cultural ou religiosa, por exemplo. O ser humano,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

por bem ou por mal, é fruto de um molde, o qual é proposto pelo meio em que vive, relacionando técnica e formação, interação e cultura, ou fé e sagrado (GESCHÉ, 2003, p. 13-16). Capacitar-se, compreender-se, sustentar-se. É isso o que move a fé humana.

Mas e agora? Como as instituições religiosas devem atuar em tempos de pandemia? É possível dar alento ao ser humano? É possível levar o conhecimento da fé em meio a tempos tão obscuros? A fé é capaz de se renovar e renovar seu conteúdo?

Em tempos de crise, não é incomum que haja uma ampliação da presença de pessoas em ambientes religiosos como: cultos, procissões, momentos de oração e contemplação, entre outros. Contudo, nesses tempos pandêmicos o contrário tem ocorrido. As instituições religiosas tem sofrido de maneira significativa, seja com a perda de fiéis, seja com as restrições e com o distanciamento social.

E talvez nesse momento, a formação pastoral seja a mais prejudicada no âmbito eclesial. Mas esse nunca foi um tema esquecido provavelmente por nenhuma instituição.

Pode-se citar a diversificada gama de publicações da Igreja Católica sobre as tecnologias e sobre os meios, visando uma comunicação mais adequada e direta com seu público. Até mesmo o Concílio Vaticano II, encerrado ao findar de 1965, buscou incentivar que se buscasse "aprofundar o sentido de tudo o que diz respeito aos meios de comunicação, e a traduzi-lo em projetos concretos e realizáveis" (AN, 2).

Essa é uma relação conturbada, porém, de importante destaque. De um lado existem os benefícios de uma comunicação mais ampla e agilizada, do outro a ação do mercado como um todo sobre esses meios e a consequente estigmatização deles.

Os meios de comunicação e a religiosidade nos tempos atuais, influenciados por um capitalismo agressivo e os convertendo meras ferramentas, muletas para atingir aquilo que se almeja. Assim, há uma busca das instituições religiosas em atualizar sua forma de se comunizar e povoar esse ambiente hostil (MIKLOS, 2010, p. 26-27).

Não é incomum encontrar conteúdos como: jornais, revistas, programas de rádio e televisão. Eles estão a serviço de uma determinada expressão de fé institucionalizada, sendo especializados em temas religiosos do interesse dessa instituição. “Os meios eletrônicos de comunicação tornaram-se um poderoso aliado

de evangelização das Igrejas" (MIKLOS, 2010, p. 26-27).

E além de privilegiar a expansão das religiosidades, os meios eletrônicos criam a oportunidade de que haja uma rápida e eficiente troca de mensagens e informações.

> Capelas virtuais, velas virtuais, altares virtuais, terço virtual, missas em vídeos online, pedidos de oração e aconselhamento espiritual pela internet. [...] Deus se faz digital, a religiosidade passa a ser vivida de modo online, o fiel se conecta com o sagrado mediado pela internet (VILLASENOR, 2013, p.99)

A isso se dá o nome de ciberreligiosidade. Um novo conceito, um novo entendimento a respeito das manifestações religiosas que são nativas de um ambiente virtual, o ciberespaço.

Então, em meio a pandemia do COVID-19, o impacto de todo o distanciamento social pode ser reduzido com o auxílio de conteúdo online. E o mesmo conceito pode ser projetado para a formação pastoral, anteriormente realizado quase que exclusivamente de modo presencial. Possibilidades podem ser criadas a partir da relação entre formação pastoral e internet.

Em sentido de analogia, a citada formação pastoral relembra muito dos conteúdos educacionais, num formato como o de: uma capacitação, um treinamento, uma palestra. É um processo de aprendizagem para a fé. É uma construção do saber teológico.

Num primeiro momento, considerando todas as restrições previstas para o combate a pandemia, especialmente considerando a realidade calamitosa do Brasil até o momento da produção desse material, uma possível saída pode ser o encontro de conceituações como a Educação a Distância ou a Educação Híbrida.

Numa modalidade a distância, existe um distanciamento físico, geográfico e temporal entre tutor e aprendiz. A partir desse distanciamento que todas as propostas e os planejamentos previstos pela instituição. Assim, é criado um conteúdo a partir da metodologia adequada para uma interação que envolva tecnologias de comunicação, especialmente online (MAIA; MATTAR, 2007, p. 6).

Além disso, mesmo com o distanciamento físico, em especial nesse momento em que há diversas restrições envolvendo a convivência social, não há ausência de comunicação entre tutor e aprendiz, pois ela se mantém por meio de materiais e discussões (MORAN, 2002, p. 1).

Outro modelo interessante a ser considerado para o uso em formações pastorais é o híbrido. Ele possui um caráter mais amplo, aberto e flexível. Isso se dá

pela mescla entre momentos presenciais e à distância (MORAN, 2021).

Instituições religiosas tem a possibilidade de apresentar seus conteúdos de uma maneira assíncrona e contínua, desconectando-se do ambiente presencial e permitindo o acesso aos conteúdos de modo a atingir seus objetivos, respeitar as restrições atuais e permitir uma constante formação daqueles que se interessam por seus conteúdos.

Ferramentas como as citadas podem ser de grande valia para as instituições religiosas, considerando a necessidade de levar conteúdos importantes para seus fiéis. A tecnologia possibilita em tempos pandêmicos e de distanciamento social, quase que obrigatório, aproximar seus gestos e suas falas daqueles que buscam ampliar seu conhecimento e aprimorar sua fé.

Contudo, considerando os problemas sociais envolvendo a realidade brasileira, além dos já citados oriundos da pandemia do COVID-19, sua eficiência é minada. Seja pelos problemas sociais latentes, pelo baixo poder aquisitivo dos brasileiros, ou pelas políticas e pela qualidade questionáveis dos serviços de telefonia e internet.

Num primeiro momento, como é possível ir de encontro à uma população que, em sua grande maioria, não dispõe de recursos financeiros e tecnológicos e mesmo assim, se empenha de uma maneira inimaginável para seguir os seguimentos da fé em que acredita? No Brasil chegam a 27 milhões de pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza. Isso representa 12,8% da população do país (CNN BRASIL, 2021).

Pesquisadores afirmam que os altos níveis de desemprego e a ausência de políticas públicas dificultaram o acesso à renda, conduzindo para o pior cenário da pobreza no Brasil, nos últimos dez anos (CNN BRASIL, 2021). Sem dinheiro para poder se alimentar, não parece realista a possibilidade de se obter um serviço de telefonia e acessar a internet, a fim de acompanhar as formações pastorais de maneira online.

Além disso, o brasileiro possui menos dinheiro para adquirir dispositivos tecnológicos capazes de se conectar a grande rede. Isso quem mostra é o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo, ou IPCA. Ele tem por objetivo realizar a medição e a comparação entre a renda familiar e o valor agregado pela inflação de produtos e serviços. Com isso, pode-se avaliar o poder aquisitivo da população brasileira (IBGE, 2021).

A alta dos valores dos alimentos, das bebidas e da gasolina impulsionaram uma

significativa perda no poder de compra em relação ao salário recebido pela população. Assim, há uma disponibilidade menor do salário do brasileiro para investir serviços de telefonia e internet (IBGE, 2021).

Por sua vez, tratando sobre os serviços de internet disponibilizados no Brasil, só no mês de junho de 2021 foram quase 26 mil reclamações quanto à problemas com os serviços de telefonia e internet no país. Destes, quase 6 mil envolveram exclusivamente os serviços de internet, ou seja 23% dos registros. A maioria deles envolviam questões como: disponibilidade e instabilidade da rede, descontentamento com o serviço e com o suporte prestado e problemas envolvendo a velocidade (CONSUMIDOR.GOV.BR, 2021).

Um alento que talvez possa ser encontrado é a possibilidade da instalação da tecnologia 5G no país. Ela se encontra em processo de finalização, visando a realização de leilões. Com isso, uma maior velocidade de velocidade e um aumento significativo da disponibilidade destes serviços poderão atender as demandas de empresas e da população em geral.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O COVID-19 tem deixado um rastro de mortes, luto, incertezas, preocupações e mudanças forçadas. Exigiu-se de maneira muito rápida um constante aprendizado sobre como se adaptar e vivenciar uma situação e uma realidade tão atípica.

Questões nunca vividas surgiram, tais como: a constante higienização de mãos e produtos; as restrições de lotação e o fechamento de locais com pouca circulação de ar; e o surgimento da prática do distanciamento social.

Com isso, houve um esvaziamento significativo do número de frequentadores de ambientes religiosos. Tanto pelas já citadas restrições, quanto pelo medo de se contaminar com uma doença cuja evolução é incerta.

Entende-se esse comportamento da população, pois os locais de culto são considerados de extrema periculosidade por ocorrerem em ambientes fechados e por desenvolverem práticas de oração, cantos ou corais (BBC BRASIL, 2021).

Com isso, assim como tantas outras áreas da humanidade, a religiosidade é prejudicada. Seja pelo citado esvaziamento de ambientes de culto, pelo enfraquecimento das ações promovidas pela instituição ou pela diminuição de práticas e momentos contemplativos.

Contudo, também é preciso citar que a formação pastoral acabou sendo deixada

de lado, por conta da realidade brasileira e mundial. Com isso, não há mais um desenvolvimento tão adequado de conteúdos para fortalecer a fé daqueles que frequentam certa religiosidade. Assim, religiosidades deixam de ter algum sentido em meio ao povo. Em meio à um momento que exige a esperança de um futuro melhor.

Buscar meios para se encontrar o fiel em momentos tão sombrios é crucial para a manutenção daquilo que se prega, por ações e falas. Por isso, torna-se necessário buscar novas maneiras de proporcionar esse encontro. Assim, o presente artigo busca elucidar uma caminhada aparentemente obscurecida.

Nesse sentido, apesar dos problemas sociais que assolam o Brasil como a queda no poder aquisitivo do brasileiro e da questionável entrega de produtos e serviços de telefonia e internet, pode-se encontrar em modelos oriundos da Educação a Distância, uma possibilidade de manutenção da fé em coletividade.

Considerando o distanciamento social e as restrições na realização de eventos e abertura de locais públicos, o que impossibilita reuniões de formação, pode-se encontrar nesses formatos próprios da educação uma oportunidade para ir de encontro ao fiel.

Por isso, é de grande valia às instituições religiosas buscarem um maior conhecimento, entenderem a sua realidade e adequarem esse tipo de solução para que a sua missão não se perca em meio a tamanho desafio, proporcionado pela pandemia do COVID-19.

Essas podem ser oportunidades para um encontro com aqueles frequentadores que tanto sofrem pelo distanciamento de sua própria fé, proporcionando novamente um momento de preparação, formação e contemplação daquilo que faz sentido em suas vidas.

REFERÊNCIAS

AETATIS NOVAE: SOBRE AS COMUNICAÇÕES SOCIAIS NO VIGÉSIMO ANIVERSÁRIO DE COMMUNIO ET PROGRESSIO (AN). Vaticano: 1992. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/pccs/documents/rc_pc_pccs_doc_22021992_aetatis_po.html. Acesso em: 04 jul. 2021.

AGÊNCIA BRASIL. **Primeiro caso de COVID-19 no Brasil completa um ano**: linha do tempo mostra enfrentamento da pandemia no país. Brasília: 2021. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-02/primeiro-caso-de-COVID-19-no-brasil-completa-um-ano. Acesso em: 04 jul. 2021.

BBC NEWS BRASIL. **Por que cultos religiosos são ambientes de 'alto risco' para covid-19, na visão da ciência**. Londres: 2021. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56642774. Acesso em: 04 de jul. 2021.

BRASIL. **O que é a COVID-19?** Saiba quais são as características gerais da doença causada pelo novo coronavírus, a COVID-19. Gabinete do Ministério da Saúde, Brasília, DF, 08 abr. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus. Acesso em: 04 jul. 2021.

CONSUMIDOR.GOV.BR. **Indicadores**. Brasília: 2021. Disponível em: https://www.consumidor.gov.br/pages/dadosabertos/externo/. Acesso em 04 jul. 2021.

COUTO, Camille. CNN BRASIL. **População abaixo da linha da pobreza triplica e atinge 27 milhões de brasileiros**: cenário da fome no Brasil é considerado o pior, em décadas, por representantes de movimentos sociais. Rio de Janeiro: 2021. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/04/08/populacao-abaixo-da-linha-da-pobreza-triplica-e-atinge-27-milhoes-de-brasileiros. Acesso em: 04 jul. 2021.

CURITIBA, Prefeitura de. **Curitiba contra o coronavírus**. Disponível em: https://coronavirus.curitiba.pr.gov.br/painelcovid/. Acesso em: 04 jul. 2021.

GESCHÉ. Adolphe. **O ser humano**. Tradução: Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulinas, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores IBGE**: Sistema Nacional de Índices de Preços ao Consumidor - IPCA e INPC - Maio de 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/236/inpc_ipca_2021_maio.pdf. Acesso em: 04 jul. 2021.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY (JHU). **COVID-19 Data Repository by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University**. Baltimore: 2021. Disponível em: https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19. Acesso em: 04 jul. 2021.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC do EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MIKLOS, Jorge. **A construção de vínculos religiosos**: a cibercultura São Paulo: PUCSP, 2010. (Tese de doutorado). Disponível em: http://livros01.livrosgratis.com.br/cp154257.pdf. Acesso em: 04 jul. 2021.

MORAN, José Manuel. **O que é a educação a distância**. São Paulo: USP, 2002. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf. Acesso em: 04 jul. 2021.

MORAN, José. **Avanços e desafios na Educação Híbrida**. Disponível em: https://porvir.org/avancos-e-desafios-na-educacao-hibrida/. Acesso em: 04 jul. 2021.

OUR WORLD IN DATA. **Coronavirus (COVID-19) Vaccinations**. Disponível em: https://ourworldindata.org/covid-vaccinations?country=OWID_WRL. Acesso em: 04 jul. 2021.

PORTAL G1. **País tem 1.631 mortes por COVID-19 em 24 horas e média móvel de óbitos volta a subir depois de 13 dias**. Rio de Janeiro: 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/07/03/pais-tem-1631-mortes-por-COVID-19-em-24-horas-e-media-movel-de-obitos-volta-a-subir-depois-de-13-dias.ghtml. Acesso em: 04 jul. 2021.

SENADO Federal. **CPI da Covid é criada pelo Senado**. Brasília: 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/04/13/senado-cria-cpi-da-covid. Acesso em: 04 jul. 2021.

VILLASENOR, Rafael Lopez. **As práticas religiosas no ciberespaço**: nova fronteira religiosa. Revista de Teologia & Cultura, São Paulo, v. 9, n. 44, p.97-107, out./dez. 2013. Disponível em: http://docplayer.com.br/storage/26/8807069/1625374763/w3wA4u2ywxXB5ju6w-lg-Q/8807069.pdf. Acesso em: 04 jul. 2021.

14.5.79 RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A DISCIPLINA "ASTRONOMIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA" REALIZADA DURANTE A PANDEMIA COVID-19

André Roberto Guerra[1687]

Cristiane de Fatima Ramos Lieuthier[1688]

Jessana Priscila Moccelini de Araújo Gonçalves[1689]

Leandro de Almeida[1690]

Rodrigo Otávio dos Santos[1691]

Germano Bruno Afonso[1692]

RESUMO

O objetivo deste documento é apresentar um relato de experiência dos acadêmicos da disciplina ministrada a distância: "Astronomia para a Educação Básica", do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional UNINTER, durante a pandemia COVID-19. O tema é considerado relevante e essencial para as séries iniciais, bem como amparado pela legislação relativa, e será descrito ao longo do texto em paralelo às dificuldades enfrentadas pelos professores na utilização dos recursos tecnológicos para a visualização dos astros. Reforça-se ainda que durante o percurso da Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, há a necessidade da aquisição dos conceitos de localização e identificação corporal, espacial e temporal, conceitos essenciais para a evolução biológica e da consciência geográfica dos aprendentes. Por meio da astronomia, pode-se ampliar aos educandos o aprendizado das formas de localização espaço-temporal, com uso preciso e necessário. As principais práticas educacionais realizadas foram: astrofotografia com smartphone, que permite observar e registrar as fases da lua, os planetas, as constelações ocidentais e indígenas e os meteoros, conhecidos popularmente como estrelas cadentes; e a prática com o Gnômon, instrumento que permite determinar os pontos cardeais e as estações do ano pela sombra de uma haste projetada pelo Sol. Tais atividades ampliam a formação docente, possibilitando a aquisição de habilidades e conhecimentos adicionais (soft skills), fundamentais para o exercício da profissão de educadores em ambientes virtuais e híbridos. Os resultados apresentados descrevem a trajetória percorrida e a evolução do conhecimento adquirido, além da capacidade de ensinar esse tema de relevância para a ciência.

Palavras-chave: Astronomia. Educação Básica. Formação de Professores. Astrofotografia.

[1687] Mestre em Ciências da Computação pela UFSC e Doutorando em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional UNINTER, e-mail: andre.gu@uninter.com
[1688] Mestranda em Educação e Novas Tecnologias, UNINTER, e-mail: cristiane.li@uninter.com
[1689] Mestranda em Educação e Novas Tecnologias, UNINTER, e-mail: jessanaxp@hotmail.com
[1690] Doutorando em Educação e Novas Tecnologias, UNINTER, e-mail: leandrohis@gmail.com
[1691] Dr. em História pela Universidade Federal do Paraná, Professor do Mestrado e Doutorado em Educação e Novas Tecnologias, UNINTER, e-mail: rodrigo.s@uninter.com
[1692] Dr. em Astronomia pela Universidade Sorbonne, Professor do Mestrado e Doutorado em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional UNINTER, e-mail: germano.a@uninter.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1 INTRODUÇÃO

O estudo da Astronomia é facilmente associado à complexidade dos cálculos, criando separação entre os entusiastas e os estudiosos. A proposta da disciplina "Astronomia para a Educação Básica" foi justamente encurtar essa distância e descomplicar o ensino dos astros, mostrando que até mesmo os estudantes mais jovens podem desenvolver conhecimentos através da observação dos astros e dos estudos dos contos, mitos e relatos que foram deixados por nossos antepassados (AFONSO; CREMONEZE; BUENO, 2016).

Desde a Antiguidade, o homem procura compreender os complexos movimentos dos corpos celestes, fato que o estimulou a observar as posições e os movimentos dos astros, principalmente do Sol, da Lua e dos planetas. A astronomia, durante muito tempo, teve como principal instrumento o olho humano e possibilitou a observação e previsão dos movimentos dos objetos no céu que eram passíveis de serem vistos a olho nu. Os diversos povos antigos deslumbraram-se ao olhar para o céu, conjecturando sobre o que seriam aquelas luzes, aprendendo rapidamente a conhecê-las bem e também a utilizá-las a favor da própria sobrevivência, principalmente quando se tornaram sedentários (AFONSO; NADAL, 2014).

A Astrologia e a Astronomia possuem origem comum e seguiram caminhos próximos durante vários séculos, ao longo de toda a Antiguidade e Idade Média. Esse fato mostra que o Universo era explicado pela cosmogonia, fato que evidencia que, em determinadas épocas, houve a imposição de algumas concepções mais arraigadas às tradições, às crenças populares e às ilusões, por mais absurdas que pudessem parecer. Os estudos eram voltados para explicar os movimentos dos astros, como aconteciam os eclipses e como poderiam ser previstos, sendo utilizados também para fazer previsões sobre o futuro, inclusive da vida dos seres humanos, dando origem à Astrologia (CAMPOS, 2004). Porém, ao longo do tempo, tais concepções foram substituídas por explicações mais condizentes à época vigente e, enquanto não aparecem novas crenças em contraposição às antigas, essas continuam prevalecendo.

A Astronomia, considerada a mais antiga das ciências, tem como objetivo o estudo do universo como um todo e também dos diferentes corpos que o compõem. Foi por meio da Astronomia que a Matemática provou sua eficácia como ferramenta

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que auxilia a explicação dos fenômenos celestes. Ela é uma ciência porque observa, registra, elabora e testa hipóteses. As hipóteses comprovadas são aceitas, até que provem o contrário, ao passo que outras são rejeitadas. E, nesse caso, formulam-se novas hipóteses, até descobrir-se a melhor regra, o modelo que melhor explica determinado fenômeno.

A utilização crescente das Ciências Exatas nesses estudos, pelos astrônomos, proporcionou, pouco a pouco, a descoberta de diversas e convenientes maneiras de explicar os fenômenos dos astros. As explicações sobre o Universo, em sua grande maioria, ocorreram lentamente, não linearmente, sofrendo constantes reformulações e sendo, por vezes, até mesmo descartadas.

Da crença de um Universo sagrado, como pressupunha Aristóteles, passamos ao universo físico e material durante os séculos XVI e XVII, com Copérnico e Galileu, que romperam com as evidências até então apresentadas e não ficaram presos à aparência para apresentarem a teoria heliocêntrica. Esses sistemas de crenças, dentre as quais a astrologia é um bom exemplo, manifestam-se na sala de aula, em particular no estudo da astronomia. Cabe aos professores de Ciências Físico-Químicas um papel relevante na formação do espírito crítico dos nossos jovens. Os conteúdos de Astronomia proporcionam uma oportunidade soberana de o fazer, explicando aos alunos o que é a ciência e o que distingue o conhecimento científico de outros (CAMPOS, 2004).

A Lei 11.645/2008 tornou obrigatório incluir, nas disciplinas da Educação Básica, a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008). Esse curso de Astronomia proporciona a base para o aprofundamento de diversas questões de interculturalidade, uma vez que é preciso criar metodologias diferenciadas que atendam ás realidades de cada estudante no ambiente escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

As aulas teóricas e as práticas tiveram como objetivo apresentar as bases científicas do estudo do universo e conhecer a história da astronomia. Ao longo do semestre, o professor propôs trabalhos diferenciados para os estudantes, incentivando-os a explorar e compartilhar com os colegas temas que tinham mais familiaridade. Dessa forma, foi obtida enriquecedora troca de experiências, onde o aprendizado ocorreu por meio da práxis educacional, pois teoria, prática e vivências

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de todos os colegas da turma foram enaltecidas e aproveitadas. As principais práticas desenvolvidas com foco nas diretrizes da Educação Básica foram as de Astrofotografia com smartphone e Gnômon, que é um instrumento formado por uma haste vertical que projeta a luz do sol sobre um terreno horizontal. Os indígenas brasileiros utilizam o Gnômon para orientação espacial e temporal (AFONSO; NADAL, 2014).

2.1 Astrofotografia com smartphone

Além da observação do céu, norteada pelos referenciais teóricos apresentados na aula virtual, houve o registro das observações por meio do uso da astrofotografia, principalmente da lua, planetas, meteoros, estrelas e de constelações ocidentais e indígenas. As fotos foram realizadas com a utilização de smartphones comuns, já que é um instrumento ao qual quase todos têm acesso e, também, por câmeras e telescópios, quando disponíveis. Foi dado ênfase na observação e registro das constelações sazonais indígenas.

Para que fosse possível tirar boas fotos do céu, foram ministradas aulas de fotografia, nas quais foram apresentados conceitos básicos da técnica, utilizando como ferramenta principal o smartphone, tendo como propósito principal o domínio da técnica e também a constatação de que é possível obter configurações precisas para tirar boas fotos em um smartphone.

Dos conceitos sobre fotografia, os alunos estudaram: abertura, velocidade, sensibilidade (ISO), profundidade de campo, balanço de branco e enquadramento. Foram apresentadas várias imagens e diferentes configurações de câmera em fotos tiradas ao redor do mundo por diferentes fotógrafos. O registro técnico da observação indicou a importância do domínio dos conceitos para a prática, como, por exemplo, o uso do tripé, que se faz indispensável para obtenção de boas fotos do céu, uma vez que fotografia é a captação da luz emitida e, ao posicionar a câmera na direção desejada, o visor não mostrará as estrelas, pois o ISO ficará mais baixo e a velocidade ficará mais lenta. Com isso, qualquer movimento na câmera ou no smartphone deixará a foto fora de foco. A prática evidenciou também que são necessárias várias tentativas para a obtenção de um bom resultado de nitidez, mas que tal resultado é possível atingir, através da prática e da adaptação.

Através desse estudo técnico foi possível chegar a imagens nítidas da Lua, como vemos nas duas fotos abaixo, que foram tiradas para o evento Ciência Cidadã, coordenado pelo professor Germano Bruno Afonso, cujo objetivo era fotografar a Super Lua de 26 de abril de 2021. Esse evento teve dezenas de participantes do Brasil e do exterior.

Figura 1 – Super Lua de 26 de abril de 2021

Fonte: GONÇALVES, Jessana. Super Lua .2021.1920x1080.

Figura 2 – Super Lua de 26 de abril de 2021

Fonte: GONÇALVES, Jessana. Super Lua .2021. 1920x1080.

2.2 O Gnômon

Durante as aulas foram apresentados os conceitos da prática, bem como foram desenvolvidas diversas atividades práticas com o Gnômon, que é considerado o mais antigo e simples instrumento de Astronomia Dentre essa práticas, vale o destaque:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a) o registro do meio-dia solar: colocar um cabo de vassoura cravado verticalmente no solo e registrar o instante quando a sobra for mínima, que será o meio-dia solar;
b) a marcação da linha norte-sul: a sombra mínima, ao meio-dia solar estará, exatamente, na direção do ponto cardeal norte ou sul, ou seja, na linha norte-sul;
c) a averiguação os pontos cardeais: conhecendo o lado leste, onde o sol nasce, sabemos as direções dos pontos cardeais norte e sul, na linha norte-sul e, consequentemente, as direções dos pontos cardeais leste e oeste;
d) a marcação das estações do ano: o comprimento mínimo da sombra do Gnômon, ao meio-dia solar, varia a cada dia. Observando esse comprimento durante um ano, podemos determinar o dia do início de cada estação do ano;
e) o cálculo da altura do sol: medir a altura do Gnômon e o comprimento mínimo da sua sombra projetada ao meio-dia solar. Desenhando esses valores em um papel, em escalas, para obter a altura do Sol, com um transferidor. Depois comparar os resultados com os colegas. Foi utilizando um Gnômon que Tales de Mileto (séc. VI a.C.) mediu a altura de uma pirâmide de Quéops, no Egito, sem tocar nela, com uma regra de três simples.

É importante salientar que essas atividades foram realizadas individualmente, respeitando o isolamento, devido à pandemia COVID-19. A determinação do valor do raio da Terra idealizada e realizada por Eratóstenes de Alexandria (séc. II a.C.) foi apresentada durante as aulas, porém não foi praticada pelos alunos.

Eratóstenes de Alexandria, conhecendo a distância de Siena à Alexandria, e calculando a diferença das sombras dos Gnômons projetadas pelo Sol, ao meio-dia solar, nessas duas cidades, utilizou uma regra de três simples e conseguiu determinar o raio da Terra com uma precisão muito próxima ao valor real. O pensador provou, através de sua prática, que a Terra é esférica, o que contradiz os negacionistas da ciência, que ainda defendem o terraplanismo.

Todas essas atividades podem ser aplicadas facilmente na prática educativa, com o objetivo de fixar os conceitos básicos de Astronomia e, também, ensinar a disciplina de Matemática de uma forma mais prática e divertida.

3 ASTRONOMIA VERSUS ASTROLOGIA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Da junção de palavras gregas astron e logos surge a pseudociência Astrologia, baseada nas posições de alguns corpos celestes. Já a Astronomia revela-se como ciência que estuda os corpos celestes e seus fenômenos, uma dentre as antigas ciências estudadas pela humanidade. Apesar de apresentarem coexistência, Astrologia e Astronomia são opostas em sua veracidade fidedigna. Diante do cenário de incertezas sobre o tema, verificou-se que a cientificidade traz clareza aos fatos.

Em busca da compreensão física universal, utilizando cálculos astronômicos para registrar as posições dos corpos celestes em suas órbitas, o método científico investiga e explica de forma comprobatória os fenômenos universais.

Por meio de sua eficácia, a Astronomia revelou e comprovou a fragilidade da Astrologia, que se apoia em métodos e conceitos superados. Comumente os reis e governantes dos povos da Antiguidade utilizavam e financiavam a Astrologia e, de maneira não intencional, acabaram por apoiar o estudo da Astronomia.

A consequência foi assertiva e prudente, pois focava nos primórdios dessa nova ciência para o período. Porém, a dualidade perdurou por extenso período, visto que se acreditava que as duas áreas eram comuns.

A ruptura conceitual ocorreu na Grécia Antiga com os pensadores pré-socráticos e foi consolidando-se a lentos passos. Durante a Idade Média, houve traduções e estudos pelos europeus que buscavam a compreensão de textos científicos arábicos.

Sob forte influência da Igreja Católica, houve a redefinição da astrologia: não era determinista como acreditou-se ser, mas sim, somente indicativa. Um exemplo concreto desta afirmação remetia- se ao futuro, pois somente Deus poderia modificar e conhecer os tempos vindouros dos indivíduos.

Somente no século XVII – Idade da Razão – a Astronomia atingiu sua autonomia da pseudociência Astrologia. Johannes Kepler é o nome forte nesta revolução. Renomado astrólogo de sua época, atuou como astrônomo e matemático. Sobreviveu de maneira laboral por meio de suas previsões astrológicas aos poderosos e ricos da época. Para que efetuasse com eficácia suas previsões, se fazia necessário o estudo e conhecimento dos astros, portanto, era um exímio astrônomo. De origem alemã. religioso e amante da ciência, estabelece as três leis fundamentais da mecânica celeste: as Leis de Kepler, que posteriormente forneceram bases ao trabalho de Isaac Newton, sobre a teoria da gravidade. Kepler, investe na óptica e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

chega a uma excelente versão de instrumento essencial: o telescópio. Ficou conhecido como o astrólogo cético, pois tentou conciliar sua visão heliocêntrica de astronomia, na astrologia.

Na atualidade, inúmeras pessoas buscam ainda pela pseudociência da astrologia. Afirma-se que sem ela, muitas mentes brilhantes não teriam avançado científica e cognitivamente aos passos da ciência da Astronomia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluí-se que docentes e discentes necessitam enfatizar a cientificidade astronômica, atingindo a maioria pública de forma esclarecedora, saudável, pertinente e educacional.

As aulas da disciplina “Astronomia para a Educação Básica” agregaram diversos conhecimentos aos participantes, mostrando, na prática, que o tema não precisa ser exclusivamente um estudo no campo da Física, mas sim interdisciplinar, unindo a ciência, a arte, a técnica, a matemática e principalmente o conhecimento para observar o céu com referência, nos tornando capazes de localizar estrelas e constelações específicas.

Os participantes também relataram que foi possível compreender melhor os conceitos sobre os movimentos da Terra e a mudança da visão celeste conforme o passar dos meses, bem como as fases da lua e os melhores horários de observação em cada ponto geográfico, já que o horário a se observar muda, dependendo de nossa localização.

Através de um relato sobre a missão lunar Apollo 11 e Mars Exploration Rover (MER) – a missão lunar Apollo 11 em 1969 levou o Homem à Lua, e a missão Mars Exploration Rover (MER), em 2003, deixou dois robôs em Marte; ambas expedições levaram Gnômons para determinar o ponto cardeal Norte e calibrar os instrumentos de alta precisão – foi possível entender que o instrumento Gnômon teve um papel importante e muitas vezes subestimado no ensino da astronomia e o aprendizado de como as antigas civilizações se localizavam no espaço-tempo tem utilidade além da perspectiva cultural.

Por meio dos encontros e aulas virtuais, o vínculo de amizade, ajuda mútua e companheirismo que se estabeleceu entre os acadêmicos e o professor foi destaque

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

durante o desenvolvimento das atividades, e se mostrou essencial para os participantes da experiência, em uma atmosfera tão atípica, como a criada pela pandemia COVID-19. Segundo relato de um dos participantes: “ver um sorriso e sentir o apoio dos colegas nos ajudou a caminhar em um dia de cada vez, em meio as perdas de nossos entes queridos e amados, devido à pandemia”.

REFERÊNCIAS

AFONSO, G. B.; CREMONEZE, C.; BUENO, L. **Ensino de História e Cultura Indígenas.** Curitiba: Intersaberes, 2016.

AFONSO, G. B.; NADAL, C. A**.** Arqueoastronomia Brasileira. In: MATSUURA, O. T. (Org.). **História da Astronomia no Brasil**, MAST/CNPq, Recife: CEPE Editora, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei 11.645,10, de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CAMPOS, A. C. Astronomia versus astrologia - uma oportunidade de aprender o que é a ciência. **Gazeta de física,** v. 27, fasc. 3, 2004.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.80 RRI (RESPONSIBLE RESEARCH AND INNOVATION) EM EDUCAÇÃO DIGITAL

Bárbara Emi Martins Sato[1693]

Katia Ethiénne Esteves dos Santos[1694]

RESUMO

As relações políticas, econômicas, culturais e sociais transformam-se a cada dia neste contexto pandêmico e a educação também se tornou um turbilhão de adaptações, descobertas e inovações. As questões ambientais também ganharam destaque com problemas e impactos graves que necessitam de soluções, como as queimadas, secas, lixo hospitalar, etc.. Ampliar a consciência ambiental e a responsabilidade social, passam a ser elementos relevantes para que o mundo possa se reconstruir. Esta reflexão pretende alertar sobre a importância de recursos transmídia para ampliar as oportunidades de aprendizagem e também a abordagem de temas reais e que envolvem as questões sociais e ambientais. Práticas de aprendizagem ativas e inovadoras como a RRI (Pesquisa e Inovação Responsáveis), por meio do uso de REAS, promovem a co-investigação, cooperação, pesquisa, experimentação e criação de hipóteses. Foram consultados 56 artigos científicos relacionados aos temas: RRI, educação ambiental, recursos educacionais abertos e outros relacionados à questões ambientais para apoiar o processo de revisão de literatura e para elaboração do estado da arte sobre o "fazer ciência". Com base nos estudos realizados e nos autores: Mazzardo; Nobre; Mallmam (2019), Torres (2015), Joly; Queiroz (2020) criou-se materiais didáticos como infográfico sobre a importância da RRI e materiais a respeito do tema comportamento, sociedade e COVID-19, abrangendo assuntos que abordam saúde única, vacinas, resíduos, descarte indevido de lixo hospitalar, descarte correto de máscaras e seringas, sustentabilidade e poder de mudança. A partir desse conteúdo também foi criado um canal de podcast correspondente aos temas. Por fim, considera-se que as tecnologias da informação e comunicação oferecem uma ampla possibilidade de recursos e ferramentas para inovar a prática pedagógica, principalmente durante a pandemia do novo coronavírus. Os recursos educacionais abertos (REAS) evidenciam que as tecnologias apoiam a construção do conhecimento, de forma transdisciplinar e inovadora, inspirando pluralidade e conectividade baseada no uso responsável e consciente das tecnologias.

Palavras-chave: RRI (Pesquisa e Inovação Responsáveis). Recursos Educacionais Abertos (REA). Educação ambiental. Educação digital. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

A conjuntura atual está em transformação alterando as relações culturais, sociais e consequentemente a educação. As crises se entrelaçam no âmbito ambiental, econômico, político e social (JOLY; QUEIROZ, 2020, p. 67).

A crise climática, a poluição, as queimadas na Amazônia, a destruição de biomas, a extinção de espécies e a perda da biodiversidade evidenciam o colapso

[1693] Acadêmica de pedagogia, PUC-PR, barbara.sato@pucpr.edu.br.
[1694] Doutora em Educação, PUC-PR, katia.esteves@pucpr.br.

ambiental no período antropoceno. De acordo com Thomas (2020) as mudanças climáticas influenciam os padrões das doenças infecciosas. Assim, reflete-se que tudo está conectado como reafirma o paradigma da complexidade que busca a visão do todo e a interconexão superando a visão fragmentada do universo (MORIN, 2000, p. 38).

Em setembro de 2015, na Assembleia Geral da ONU, foram aprovados os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). O objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 fala sobre educação de qualidade e assegura educação inclusiva, equitativa e de qualidade com oportunidades ao longo da vida para todos, esse objetivo se alinha com a RRI - Pesquisa e Inovação Responsáveis, que é uma das possibilidades de contribuir para educação transformadora.

Assim, urge a necessidade de uma educação que busque soluções para os problemas ambientais, preparando não apenas para o futuro, mas para o presente. Tamanha a necessidade desse ensino, que em 2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais tornam obrigatório o ensino de educação ambiental em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2012) e atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC[1695]) destaca a importância de a educação desenvolver uma consciência do sujeito em relação aos problemas socioambientais.

> Para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental a Educação Ambiental aparece dentre os 5 temas chamados de temas integradores ou especiais. Ao final de cada objetivo, são citados o (s) tema (s) integrador (es) nele tratados, indicado (s) por suas iniciais: [ES] Economia, Educação financeira e sustentabilidade; [CIA] Culturas Indígenas e africanas; [CD] Culturas digitais e computação; [DHC] Direitos humanos e cidadania; [EA] Educação Ambiental. (MEC, CONSED, UNDIME, 2016, p. 47, 299, 453).

Deste modo, justifica-se a importância da educação ambiental aliada ao desenvolvimento da Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI[1696]) e co-investigação para criar caminhos na construção de uma consciência ambiental efetiva e na produção de ciência cidadã.

[1695] BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2/2017: Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp- AMBIENTE & EDUCAÇÃO ISSN - 1413-8638 E-ISSN - 2238-5533 v. 23, n.2, p. 74-89, 2018 88 content/uploads/2018/04/resolucaocne_cp222dedezembrode2017.pdf. Acesso em: 22/02/2020.

[1696] RRI (*Responsible Research and Innovation*) que em português significa Pesquisa e Inovação Responsáveis.

A educação foi muito afetada no contexto de pandemia de COVID-19, uma vez que o Ministério da Educação (MEC) suspendeu as aulas presenciais em todo território nacional (Brasil, 2020) o que intensificou o uso dos recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação, gerando um processo de transformação nas relações de trabalho e no processo de ensino e aprendizagem. Segundo a UNESCO (2020) a crise causada pela Covid-19 resultou no encerramento das aulas em escolas e universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do Mundo. Segundo Pereira et al., (2020, p. 1173) a urgência de reformular o futuro do ser humano e as relações da sociedade com a natureza tornou-se ainda mais evidente desde a pandemia Covid-19.

A evolução das tecnologias de informação e comunicação no século XXI transpassaram com o paradigma newtoniano - cartesiano que possuía referenciais objetivos e racionais e que imbuíram a ciência e a educação por séculos. Portanto, uma nova visão de homem, sociedade e de mundo são imprescindíveis para as exigências do paradigma da complexidade na atualidade (TORRES et al., 2015, p.444).

A questão norteadora dessa pesquisa abrange: Como a educação ambiental pode ser aplicada, por meio de uma proposta de RRI, numa perspectiva de REA, na cultura escolar atual? A união de recursos abertos possibilita a Pesquisa e Inovação Responsáveis, outorgando aos educadores e estudantes novas oportunidades de ensinar e aprender de forma colaborativa e cooperativa.

2 DESENVOLVIMENTO

A presente reflexão resulta de um processo de pesquisa de abordagem descritiva e qualitativa, desenvolvida por meio de buscas de artigos científicos publicados em revistas científicas.

A coleta dos artigos iniciou-se no mês de agosto de 2020 e foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: artigos acadêmicos publicados entre 2015 a 2021, foram excluídos artigos inferiores a 2015.

Realizou-se um levantamento nos bancos de dados Scielo, Capes, Google Acadêmico e Pubmed. com os descritores entre aspas (“”), incluindo termos em inglês e em português, tais como: “RRI e educação ambiental”, “Recursos Educacionais abertos e educação ambiental”, “Educação em tempos de pandemia”, “Educação e

sustentabilidade", "Responsible Research and Innovation", "environmental education", "Ciência e sociedade", "Impactos ambientais", "Sustentabilidade e pesquisa responsável e inovação". Também foram consultadas Legislações vigentes, livros e dos documentos da União Europeia. Desenvolveu-se recursos educacionais abertos que foram inseridos em um projeto maior, o projeto Connect, que envolve universidades nacionais e internacionais (https://www.connect-science.net/).

Os constantes avanços tecnológicos na sociedade trazidos pelo contexto atual da cibercultura e o conceito onlife oferecem novas formas diferenciadas de acesso ao conhecimento e redefinem os papéis dos atores educativos nos ambientes inter e extraescolares (SANTOS, 2018).

As competências digitais, que são as capacidades de utilizar as Tecnologias da Informação e comunicação – TIC de maneira crítica e eficaz, permitem que os professores produzam REA (Recursos Educacionais Abertos) como autores e coautores, melhorando a atuação docente e a aprendizagem dos estudantes (MAZZARDO; NOBRE; MALLMANN, 2019).

Entende-se que este momento é propicio para a utilização de REA, "Os recursos educacionais abertos, são aqueles que se situam no domínio público ou registrados sob licença aberta que permita acesso, uso, adaptação e distribuição gratuito por terceiros" (BRASIL, 2018).

RRI (Responsible Research and Innovation) em português significa Pesquisa e Inovação Responsáveis, trata-se de uma abordagem coletiva e inclusiva de investigação conjunta, criada pela Comissão Europeia em 2011, na qual a sociedade participa permitindo o envolvimento daqueles que a realizam para obter um conhecimento relevante sobre as consequências dos resultados de suas ações, consequentemente desenvolvendo uma cidadania responsável. A ciência, tecnologia e inovação são fundamentais para o avanço da sociedade, pois permitem, o objetivo da RRI que se resume na ideia de melhorar o envolvimento público na formação da inovação em relação às tecnologias que criarão benefício ambiental ao mesmo tempo que estimulam o ritmo da inovação (Stevienna de Saille, 2015).

Para esta reflexão é relevante destacar que o aprofundamento teórico seguiu critérios para a revisão de literatura e foram consultados artigos nacionais e internacionais.

A pesquisa teórica teve como objetivo maximizar a chance de encontrar arquivos relevantes a temas tão atuais e que pudessem apoiar a divulgação dos mesmos. Após esse estudo de revisão de literatura, com base no estado da arte confeccionou-se materiais no formato de recursos educacionais abertos como: infográfico, powerpoint e conteúdo de áudio – visual incluindo entrevista sobre RRI e suas dimensões. As imagens do material foram retiradas do site (<https://pixabay.com/pt/>), assegurando a licença livre e podendo ser usados e distribuídos por qualquer pessoa para produção de materiais designados para uso no ensino. Confeccionou-se também um canal de podcast intitulado eMi-educa com criação de logo e identidade áudio visual. A seguir apresenta-se o levantamento do referencial teórico em forma de tabela.

QUADRO 2 – RELAÇÃO DE AUTORES E TÍTULOS CONSULTADOS NA REVISÃO DE LITERATURA

Autores	Títulos	Temas	Ano
SANTOS, K. E. E.	A Educação híbrida no processo de ensino-aprendizagem: uma proposta norteadora	REA	2018
OKADA, A.; ALMEIDA, M.; BIANCONCINI, E.	Pesquisa e Inovação Responsáveis na Educação	RRI	2018
MAZZARDO, M. D., NOBRE, A., & MALLMANN, E. M	Competências Digitais dos Professores para Produção de Recursos	REA	2019
TORRES, P. L., BEHRENS, M. A., & MATOS, E. M	Prática pedagógica numa visão complexa na educação presencial e a distância	REA	2015
JOLY, C. A.; QUEIROZ, H. L. DE	Pandemia, biodiversidade, mudanças globais e bem-estar humano		2020
THOMAS, M. B	Epidemics on the move: Climate change and infectious disease.		2020
PEREIRA, D. et al.,	Developing multiscale and integrative nature-peolple scenarios using the Nature Futures Framework		2020

FONTE: ELABORADA PELA AUTORA (2021).

Foram consultados 56 artigos científicos relacionados à RRI, educação ambiental, recursos educacionais abertos e temas relacionados às questões ambientais para revisão de literatura para elaboração do estado da arte sobre o “fazer ciência”. Realizou-se fichamentos acerca dos artigos mais atualizados e pertinentes ao tema da pesquisa, o que possibilitou o do desenvolvimento do recurso para a inserção da RRI, em uma proposta aberta, que se valoriza a necessidade de se educar para o cuidado do meio ambiente. Dentre os materiais produzidos como REA constam

um infográfico sobre a importância do RRI e 3 materiais intitulados: “Homem, meio – ambiente e sociedade”, “Vacinas e resíduos”. O Material está presente no link a seguir:

<https://drive.google.com/drive/folders/1oNA58QsXzJYYtG_2sdizhRfvC4O3ERiQ?usp=sharing>.

O levantamento do estado da arte e pesquisas atuais permitiram que todo o material possuísse conteúdo contextualizado sobre problemas reais da atual conjuntura do mundo e do Brasil. A abordagem da RRI, sustenta esta pesquisa com o suporte das tecnologias e dos REAs, seguindo as demandas atuais para a educação. Conciliar valores e prioridades para um mundo mais inclusivo e sustentável, de acordo com as crescentes demandas da sociedade é essencial para fazer ciência cidadã transformando a forma como a sociedade se relaciona com a natureza.

A seguir, consta um infográfico sobre a importancia da abordagem RRI para uma formação cidadã.

Figura 1 – Infográfico sobre a importância da RRI

Fonte: Sato (2021)

A RRI garante que o processo de desenvolvimento científico e avanço tecnológico estejam direcionados para a sociedade, com a participação dos atores (comunidade educacional, gestores políticos, profissionais empreendedores, cientistas e cidadão) o que garante a ciência para e com a sociedade. A ética, o engajamento público com a participação de todos os atores, igualdade de gênero, acesso aberto, a educação científica são dimensões que precisam ser levadas em consideração no processo de pesquisa e inovação. O podcast eMi educa possui 3 episódios referentes aos temas dos materiais de REA produzidos mais uma entrevista sobre RRI com uma professora doutora em educação digital. Disponível em: (https://open.spotify.com/episode/0ri4OteuNEiG2TqK8rucwH?si=PUfqDHZVQ7KIHm99vdqu0g&dl_branch=1).

Figura 2 – Podcast eMi educa disponível em 6 plataformas

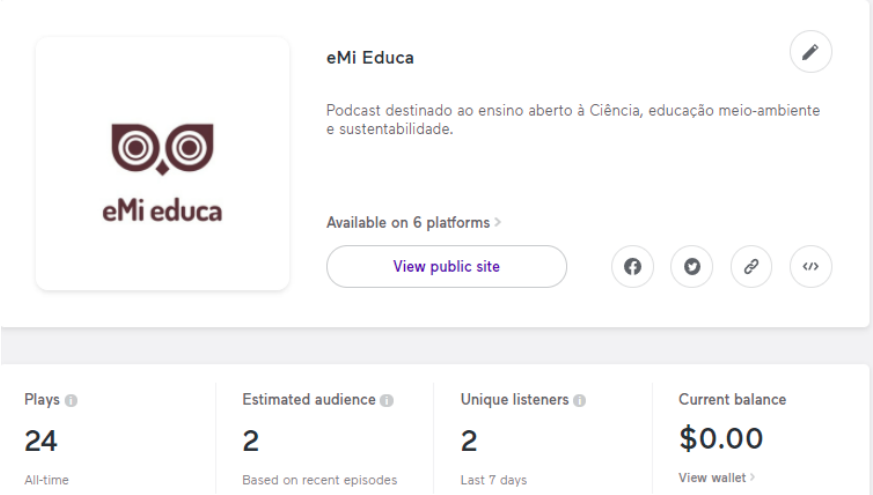

Fonte: Sato (2021)

Os episódios alcançaram tanto um público nacional quanto internacional, de diferentes culturas, idiomas e distintas regiões. De acordo com o rastreador de localização geográfica, dentre os ouvintes conclui-se que 83% são brasileiros, 8 % são dos Estados Unidos e 8 % são do Chile. O uso da mídia podcast como recurso de aprendizagem é uma ferramenta que possibilita acesso à educação em todo o mundo de modo a estimular autonomia na construção do conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de materiais desenvolvidos nos princípios de RRI e em formato de REA tornam-se recursos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem,

principalmente neste contexto da educação que busca maior inserção das tecnologias no dia a dia escolar. Estas estratégias podem influenciar o processo de redesenho da educação, apoiando a mudança de paradigma educacional, com a valorização da colaboração, da cooperação, do trabalho em equipe e na resolução de problemas reais.

Os estudos relacionados a RRI, o uso de REAS e a ampliação da educação ambiental, rendem a crescer a cada ano, pois tornam-se questões relevantes para apoiar a agenda 2030. A inserção das tecnologias no dia a dia das escolas, de forma tão brutal, por conta da pandemia, abriu também um espaço valioso para que estas não deixem mais de fazer parte de propostas educacionais e recursos abertos, propostas como a RRI, tendem a ser inseridas de forma mais constante, pois podem motivar os estudantes ao oferecer novas oportunidades de aprendizagem.

As inovações que este momento da educação digital oferece podem transformar realidades educacionais nos diferentes níveis, por ampliar o engajamento multidisciplinar e principalmente oportunizar a formação de pesquisadores. Os recursos transmídia oferecem espaços participativos, colaborativos, que valorizam a ética, a autonomia, o fazer junto e principalmente a inclusão digital, uma das competências fundamentais para este século.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução nº 2, 15 de junho de 2012. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação ambiental. MEC/CNE, Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 451, 16 de Maio de 2018. Define critérios e procedimentos para a produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos. 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/14729210/do1-2018-05-17-ortaria-n-451-de-16-de-maio-de-2018-14729206>. Acesso em: 5 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2/2017: Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp- AMBIENTE & EDUCAÇÃO ISSN - 1413-8638 E-ISSN - 2238-5533 v. 23, n.2, p. 74-89, 2018 88 content/uploads/2018/04/resolucaocne_cp222dedezembrode2017.pdf. Acesso em: 22 de Fevereiro de 2021.

BRASIL. Portaria Nº 343, de 17 de março 2020: Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3017/portaria-mec-n-343>. Acesso em: 22 de Fevereiro de 2021.

JOLY, C. A.; QUEIROZ, H. L. DE. Pandemia, biodiversidade, mudanças globais e bem-estar humano. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 67–82, dez. 2020.

MAZZARDO, M. D.; NOBRE, A.; MALLMANN, E. M. Competências Digitais dos Professores para Produção de Recursos. **RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 2, n. 1, p. 62–78, 2019.

MEC. CONSED. UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular**, segunda versão revista. 2016. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc2versao.revista.pdf>. Acesso em 20 dez. 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

OKADA, Alexandra; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Pesquisa e Inovação Responsáveis na Educação. **Revista e-curriculum**, PUC-SP, v.16, n.2, p. 243, 2018.

PEREIRA, L.; DAVIES, K.; BELDER, E. Developing multiscale and integrative nature-peolple scenarios using the Nature Futures Framework. **People and Nature**, v. 2, n, 4, p. 1172-1195, 2020.

SANTOS, Katia Ethiénne E. **A Educação híbrida no processo de ensino-aprendizagem: uma proposta norteadora**. Tese de doutorado - PUCPR, 2018. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/index.php?_ga=2.135127281.1528037905.1589199624-559601372.1580476749> Acesso em: maio, 2020.

JOLY, C. A.; QUEIROZ, H. L. DE. Pandemia, biodiversidade, mudanças globais e bem-estar humano. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 67–82, dez. 2020.

MAZZARDO, M. D.; NOBRE, A.; MALLMANN, E. M. Competências Digitais dos Professores para Produção de Recursos. **RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 2, n. 1, p. 62–78, 2019.

THOMAS, M. B. Epidemics on the move: Climate change and infectious disease. **PLoS Biology**, v. 18, n. 11, 2020.

TORRES, P. L.; BEHRENS, M. A.; MATOS, E. M. Prática pedagógica numa visão complexa na educação presencial e a distância: os ‘REAS’ como recurso para pesquisar, ensinar e aprender. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 613, p. 443, 2015.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da UNESCO apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. 2020. Disponível em < https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em 20 de junho de 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.81 RRI COMO UMA NOVA ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rosilei Ferrarini[1697]

Raquel Pasternak Glitz Kowalski[1698]

Patricia Lupion Torres[1699]

Danielle Cristine Boaron Grunewalder[1700]

RESUMO

Apresenta-se relato de experiência acerca do desenvolvimento do projeto: "O uso de recursos educacionais abertos (REA) e tecnologias digitais na formação de professores na perspectiva da Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI)", elaborado pelo grupo de pesquisa Práticas Pedagógicas na Educação Presencial e a Distância em Diferentes Níveis e Contextos: Metodologias e Recursos de Aprendizagem Inovadores (PRAPETEC), do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Como aporte teórico utilizou-se Behrens (2013) kowalski (2018), Okada (2016) e Singh (2020), entre outros. Na 1ª etapa da pesquisa-ação, objetivou-se desenvolver um conjunto de recursos e ações digitais práticas destinadas a sensibilizar, divulgar, formar e implementar a RRI como prática pedagógica na formação de professores em forma de um curso online, introduzindo os conceitos de RRI, REA e inovações pedagógicas com o uso de tecnologias digitais. Este artigo aborda a 2ª etapa da pesquisa-ação que consistiu na aplicação do curso para estudantes de graduação de diferentes cursos do ensino superior da própria universidade, com o intuito de validar o mesmo para posterior aplicação aos profissionais da educação das cinco regiões do Brasil. Os dados coletados referem-se ao perfil dos participantes e da análise da atividade final do curso, que consistiu na aplicação prática das 10 habilidades da RRI do Projeto Engage, considerando-se a "Pandemia da COVID-19", como tema de relevância sociocientífica atual. Como resultado, obteve-se a participação de 176 estudantes matriculados e, ao final, 34 deles concluíram o curso com aproveitamento. A aplicação da RRI foi evidenciada em dois aspectos: como estudante-cidadão e como futuro professor. Como futuro professor, identificou-se quatro vertentes de utilização da RRI como prática pedagógica: prática genérica sem contexto; específica relativa a um conteúdo curricular; na aprendizagem por projetos e resolução de problemas.

Palavras-chave: RRI, MOOC, REA, Formação de Professores.

1. INTRODUÇÃO

Vive-se uma época de incertezas e necessidade de adaptação rápida frente à pandemia da COVID-19 em todos os setores sociais para se continuar a viver. Hábitos

[1697] Doutoranda em Educação, PUCPR, ruferrarini1@gmail.com
[1698] Doutora em Educação, PUCPR, raquelpgk@gmail.com
[1699] Pós Doutora em Educação, PUCPR, patricia.lupion@pucpr.br
[1700] Mestre em Educação, PUCPR, danielle.boaron@gmail.com

tiveram de ser rapidamente modificados, profissões e serviços reinventados e os serviços educacionais adaptados. Na educação, por exemplo, familiares e responsáveis, tornaram-se aliados na construção do conhecimento, apoiando e participando da formação dos estudantes dentro de seus lares. Professores precisaram aprender e inserir os meios digitais em suas rotinas diárias, mesmo aqueles que inicialmente tinham restrições à tecnologia.

Considerando esse cenário, evidencia-se a importância de formar profissionais preparados para o futuro, que sejam criativos na resolução de problemas, críticos e reflexivos e principalmente contínuos investigadores, capazes de superar desafios inimagináveis. Nesse contexto, vê-se que a pesquisa e a inovação são vistas como possibilidades de respostas ao enfrentamento das incertezas, e, nesse processo, o conceito de Responsible Research and Innovation (RRI), comumente traduzido como Pesquisa e Inovação Responsáveis, surge como possibilidade de resposta. A RRI busca preparar a sociedade para, justamente, lidar com promessas e incertezas e, sobretudo, para ampliar a compreensão dos benefícios e riscos da pesquisa e da inovação. Parte essencial desse processo é o envolvimento de todos os atores nas decisões, desde a sociedade civil, às comunidades de educação e pesquisa, empresas e indústrias, e aos decisores políticos (OKADA, 2016a).

Constata-se assim, a necessidade de proporcionar formação de professores nesta perspectiva. Nesse sentido, questiona-se: como formar as gerações atuais e futuras de professores pesquisadores para lidar com questões complexas que envolvem possibilidades tecnológicas emergentes e inovadoras? Com base nesse questionamento, o grupo de pesquisa Práticas Pedagógicas na Educação Presencial e a Distância em Diferentes Níveis e Contextos: Metodologias e Recursos de Aprendizagem Inovadores (PRAPETEC), do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), desenvolveu um projeto denominado “O uso de REA e tecnologias digitais na formação de professores na perspectiva da RRI”, com o intuito de, por meio de recursos e ações digitais práticas, sensibilizar, divulgar, formar e implementar a RRI como prática pedagógica.

Com o intuito de estabelecer uma relação entre o currículo escolar e as temáticas éticas e científicas atuais de relevância sociocientífica que afligem a humanidade, a pesquisa envolveu estudantes, professores e pesquisadores. A

pesquisa-ação em três etapas, a 1ª consistiu na elaboração de um Massive Open Online Course (MOOC) pelos 14 participantes do grupo de pesquisa, com foco na introdução dos conceitos de RRI, Recursos Educacionais Abertos (REA) e inovações pedagógicas com o uso das tecnologias digitais. Esse curso, totalizando 40 horas online, denominado: RRI - uma nova estratégia didática. Este artigo aborda a 2ª etapa da pesquisa-ação que consistiu na aplicação do curso para estudantes de graduação de diferentes cursos do ensino superior da própria universidade. O intuito, nesse momento, foi validar o curso para posterior aplicação, em 3ª etapa, aos profissionais da educação das cinco regiões do Brasil.

2. PRINCÍPIOS TEÓRICOS

Dentre os paradigmas educacionais para as práticas pedagógicas, acredita-se que a escola, na relação professor, aluno e conhecimento, devem estar envoltos na produção de conhecimentos significativos à vida em sociedade. Práticas transmissivas e conteúdo defasados no sentido de impacto na vida social, devem dar lugar à prática onde os estudantes exerçam o papel de produtores de seus conhecimentos, a fim de compreender e responder aos desafios atuais da vida no planeta (BHERENS,2013)

Nessa abordagem todos os atores da escola trabalham em colaboração no processo de construção coletiva do conhecimento. Educa-se os futuros professores e alunos pesquisadores levando em conta princípios como: educação científica, ética, acesso livre a informações e dados, igualdade de gênero, governança e engajamento público. Intenta-se formar as novas gerações como cidadãos comprometidos, ativos e pensantes no desenvolvimento de nossas sociedades (KOWALSKI, 2018).

O Projeto Europeu Engage foi uma das propostas de pesquisa pioneiras em trazer o termo RRI para o Brasil. O projeto financiado pela Comissão Europeia teve como objetivo a disseminação da prática da RRI por meio da tecnologia e da ciência (OKADA; YOUNG; SHERBORNE, 2015). Sua finalidade foi a de formar professores para o exercício da RRI e, por consequência, proporcionar aos alunos um embasamento sobre as questões científicas, a fim de que estejam preparados para lidar sobre o assunto hoje e no futuro (PROJETO ENGAGE). Nessa perspectiva a RRI contempla três componentes: os alunos, o conhecimento científico e as dez habilidades de investigação científica (quadro 1).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro nº 01 – Habilidades para desenvolver a RRI nas escolas

Habilidades	Descritivo
1. Interrogar fontes	Identificar e questionar a origem das diferentes fontes.
2. Examinar as consequências	Avaliar o mérito de uma solução ou soluções concorrentes para um problema do mundo real, com base em ideias e princípios científicos.
3. Usar ética	Compreender que as decisões sobre se certas ações devem ser tomadas exigirão julgamentos éticos e morais que não são fornecidos pelo conhecimento da ciência.
4. Estimar riscos e benefícios	Analisar e mesmo medir riscos e benefícios avaliando sua probabilidade.
5. Analisar padrões	Interpretar observações e dados em uma variedade de formas para identificar padrões e tendências, fazer inferências e tirar conclusões.
6. Criticar Fontes	Verificar a força da evidência fornecida e identificar a falta de clareza da justificativa.
7. Justificar opiniões	Sintetizar conhecimento científico, implicações e perspectivas de valor em uma opinião informada, descrevendo os principais argumentos apoiados por evidências empíricas e raciocínio científico.
8. Comunicar ideias	Ser capaz de apresentar e descrever efetivamente opiniões e realizações utilizando formas diversas de comunicação.
9. Tirar conclusões	Determinar se as afirmações feitas na pesquisa são apoiadas por informações sólidas.
10. Definir questões	Apontar claramente as questões científicas envolvidas na investigação e as possíveis correlações entre diferentes fatores.

Fonte: Projeto Engage– adaptação com livre tradução.

Essas habilidades visam o envolvimento ativo dos estudantes diante da produção do conhecimento e da perspectiva da ciência contemporânea (OKADA, 2016b). Nesse sentido, desenvolveu-se o curso no formato de MOOC, que por definição, são cursos com acesso aberto e que estão disponíveis na internet, permitindo acesso em grande escala (SINGH, 2020).

O MOOC desenvolvido contou com a produção de REA, que se traduzem em materiais como apresentações, vídeos, livros ou e-book, artigos, infográficos, atividades, entre outros, que podem ser reutilizados, recriados, remixados desde que em domínio público ou com licença aberta (UNESCO, 2011). Dessa forma foram elaborados os materiais do curso, utilizando-se do Criative Commons (CC), que possibilitou aos participantes do grupo de pesquisa adaptar ou mixar conteúdos existentes sobre a RRI, metodologias ativas e tecnologias digitais. Os REA do curso seguem a cocriação e a coparticipação possibilitam novas formas de apresentar e

ampliar os saberes elaborados. Por meio dos REA o conhecimento científico pode ser disseminado, acessado e compartilhado, uma vez que envolve estudantes, professores e sociedade.

3 EXPERIÊNCIA VIVENCIADA

O curso elaborado e ofertado

O MOOC organizou-se em cinco módulos:

1. Modulo de Ambientação: contextualização sobre o MOOC e as possibilidades da RRI.
2. Módulo Adotar: oferta de diferentes opções de aprender estratégias de RRI por meio de objetos de aprendizagem diferenciados.
3. Módulo Adaptar: forneceu um conjunto de ferramentas, atividades, jogos e explicações para melhorar o ensino de RRI.
4. Módulo Transformar: desafiou os participantes a acessar novos materiais sobre RRI, indicando possibilidades de co-criação de forma colaborativa, vivenciando a co-construção de materiais.
5. Módulo de Aplicação: recontextualizou a teoria estudada e solicitou o registro de uma hipotética experiência a ser vivenciada em contexto educacional.

Para a testagem, o curso foi divulgado na própria universidade aos alunos dos cursos de licenciatura. Ocorreu um total de 598 visualizações, com efetivação de 173 inscrições, cujos inscritos foram alocadas em quatro turmas para acesso à plataforma Google Classroom, onde o curso foi disponibilizado.

Esta primeira experiência ocorreu durante os meses de maio e junho de 2020, durante a pandemia do COVID-19. Nesse período e-mail semanais personalizados por grupos e turmas, foram enviados aos cursistas em diferentes situações: lembrando de entrar na sala/turma para habilitar sua participação no curso; parabenizando pelo início do curso; lembrando de continuar o curso; lembrando do prazo final do curso e da atividade final para certificação; parabenizando pelo término do curso, entre outros.

Concluíram o curso com êxito realizando a atividade final certificadora 34 participantes. Nesse sentido, lembra-se que os MOOCs são difundidos e amplamente procurados por serem facilmente acessíveis por qualquer dispositivo conectado à

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

rede, e muitas vezes abordarem temáticas de interesse ou relevância educacional. Por se tratar de cursos abertos e, em geral, gratuitos, muitos estudantes se matriculam, no entanto, a taxa de desistentes é alta. Embora, numa visão superficial, essa constatação possa representar o fracasso desse formato de ensino, um estudante pode se inscrever não necessariamente com a intenção de concluí-lo, mas apenas para participar e aprender sobre determinado tópico, sem interesse em receber uma certificação (REICH, 2014). Segundo Blessinger e Bliss (2016, p. 19, tradução nossa), "os objetivos dos estudantes que utilizam a educação aberta e os objetivos daqueles que realizam o ensino superior tradicional são muitas vezes muito diferentes", o que demonstra uma mudança de paradigma, no qual o estudante busca o aprendizado muitas vezes sobre um determinado tópico, e não necessariamente obter um certificado.

Por outro lado, as novas diretrizes para a formação inicial de professores organizam-se em três dimensões fundamentais: o conhecimento, a prática e o engajamento (BRASIL, 2019). Procurou-se nessa experiência considerar o aprendizado de uma nova perspectiva didática – a RRI aliada às metodologias ativas e tecnologias digitais e o exercício prático de sua aplicação, o que atende a dimensão do conhecer e do saber fazer. O engajamento, por sua vez, foi reforçado pela atuação do tutor, mas depende muito mais do participante, que agrega a seu processo formativo a quantidade e qualidade do que deseja.

Perfil dos futuros professores participantes

Por meio do questionário online aplicado identificou-se que a maioria dos participantes do curso eram do sexo feminino - 73%, com até 20 anos, o que correspondeu a 45,5%, refletindo ainda o feminismo na educação básica. Quanto a idade identificou-se que 21% tinham entre 21 e 24 anos e 17% entre 25 e 35 anos, demonstrando uma tendência de entrada mais tardia no ensino superior. Confirma-se que a maioria eram alunos de graduação, correspondendo a 83% dos respondentes e 22% com o bacharelado, embora esse não fosse o foco do curso. A maioria, 69% dos alunos, conforme o esperado, ainda não exerce a docência, em contraste com 31% que já atuam no mercado de trabalho, em um período inferior a 5 anos. Os que trabalham atuam na educação básica, principalmente no ensino fundamental e médio (10%), seguidos de atuação na educação infantil (6%) e no

ensino fundamental anos iniciais (5%).

Para receber a certificação do curso, os participantes realizaram uma atividade final que consistiu na aplicação dos conhecimentos adquiridos e das reflexões efetuadas ao longo do curso, aplicando as 10 habilidades RRI definidas no Projeto Engaje. A atividade envolveu a Pandemia do COVID-19, como um tema atual envolto em dilemas sociocientíficos.

Análise da atividade final certificadora

Como resultado, das 34 atividades analisadas, foram identificadas duas categorias de aplicação, conforme quadro a seguir:

Quadro nº 2 – Categorias de aplicação das habilidades RRI

Aplicação das habilidades RRI	Explicativo	Nº de aplicações produções
Estudante- cidadão	Como aluno do curso explorando o significado da habilidade em termos de ações e atitudes cotidianas ao enfrentar a COVID-19.	19
Futuro professor	Como futuros professores explorando situações hipotéticas de sala de aula sobre a pandemia em geral ou especificamente sobre um problema relacionado a ela.	15

Fonte: Curso RRI- uma nova estratégia didática -atividade final, Google Classroom, 2020.

Embora tenham aplicado as habilidades RRI como estudantes-cidadão e não como futuros professores, entende-se que os participantes, ao menos souberam, refletiram e aplicaram de alguma forma as habilidades RRI. Em função desse resultado, para aplicação posterior, incluiu-se na atividade final a necessidade de identificar o curso, nível de ensino, disciplina, turmas e séries de aplicação da atividade para reforçar o foco de atuação e aplicação como professor.

Conforme desejado, na condição de futuro professor, as 15 aplicações revelaram quatro subcategorias de aplicação: como prática pedagógica genérica sem contexto específico (7) abordagem de um conteúdo curricular específico (3); na aprendizagem de projetos (2) e na pesquisa/resolução de problemas (3).

Enquanto prática geral, sem um contexto educacional definido, as respostas demonstraram como abordariam cada habilidade em relação ao COVID-19, na relação com os alunos. No caso de considerar um conteúdo específico de uma determinada disciplina, as aplicações ofertaram exemplos diferentes para cada

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

habilidade, embora pudessem explorar um mesmo conteúdo para todas as habilidades. No entanto, ao aplicar as habilidades, foram capazes de dominá-las, o que garantiu o aproveitamento do curso.

Os demais, que por sua vez, usaram uma metodologia ativa específica, tais como a aprendizagem por projeto ou pesquisa/ resolução de problemas. Nesse caso, escolheram um tema específico sobre a COVID-19 para os alunos aplicarem as habilidades. Para isso, mencionaram em cada habilidade a atividade que solicitariam aos alunos, demonstrando envolvê-los no processo de construção do conhecimento. Outros elegeram um problema específico com o COVID-19 e demonstraram como os alunos devem aplicar cada uma das habilidades para chegar às conclusões mais confiáveis. Nesse caso, reforçaram como isso seria socializado com a comunidade escolar para combater a desinformação ou a disseminação de informações falsas. Para que os futuros participantes deixassem claro a metodologia adotada e uso de tecnologias digitais, isso foi reforçado na proposta da atividade de modo que o contexto de aplicação da RRI ficasse mais claro possível.

CONCLUSÕES

Pode-se concluir que o curso de RRI - uma nova estratégia didática, atendeu aos seus objetivos de desenvolver um conjunto de recursos e ações digitais práticas voltadas para a sensibilização, divulgação, formação e implementação da RRI como prática pedagógica. Embora com adesão decrescente durante o processo, em geral, muitos são os motivos que levam à não conclusão do curso, mas isso não invalida necessariamente a proposta do MOOC. Assim, mesmo que apenas 34 tenham concluído o curso com aproveitamento, mais de 100 alunos de graduação foram atingidos indiretamente com o tema RRI e a conclusão do curso não significa que apenas estes tenham dominado o assunto e o apliquem em suas práticas.

No que se refere à percepção da RRI como uma nova estratégia didática, pode-se concluir que os futuros professores possuem dois aspectos pedagógicos conhecidos. Um mais conservador, ainda relacionado ao foco no conteúdo e centralidade da prática pedagógica no professor, mesmo que explore as habilidades da RRI com os alunos. Outros que já demonstraram que estão se movendo em direção a aplicações de metodologias ativas centradas no aluno, mencionando uma prática

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de aprendizagem baseada em projetos e pesquisa/resolução de problemas. Embora a RRI como uma nova estratégia de ensino possa ser aplicada em prática mais conservadoras, entende-se que correspondem a práticas pedagógicas inovadoras, ao colocar os alunos no centro do processo. Nesse caso, proporcionam experiências de questionar, buscar, comparar, elaborar, refutar, argumentar, concluir, entre outras, típicas da busca e produção do conhecimento científico no tratamento de temas e problemas do cotidiano de relevância sociocientífica. Esses resultados refletem esse momento de transição entre essas práticas pedagógicas que o mundo está vivenciando, principalmente diante do fenômeno das novas tecnologias digitais que vêm alterando a produção e a disseminação do conhecimento de forma global. É necessário que os processos de formação dos futuros professores caminhem para práticas inovadoras e centradas nos alunos, mas cuidando para que o conhecimento produzido seja cientificamente elaborado e aplicado, em que os fundamentos e habilidades da RRI contribuam significativamente no combate à proliferação de informações falsas.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. Projetos de Aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In.: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21ª ed. Campinas: SP: Papirus, 2013.

BLESSINGER, P.; BLISS, TJ. Introduction to Open Education: Towards a Human Rights Theory. In: BLESSINGER, Patrick; BLISS, TJ. **Open Education:** International Perspectives in Higher Education. Cambridge, UK: Open Book Publishers. 2016. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.11647/OBP.0103] Acesso em: 11-08-2020.

BRASIL. (2019). **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 28 jun 2021.

EUROPEAN COMMISSION. **Responsible research and Innovation:** Europe's ability to respond to societal challenges. European Union, 2012. Disponível em: <https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_public_engagement/responsible-research-and-innovation-leaflet_en.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

KOWALSKI, R. P. G. **Metodologia de projeto para o ensino de design**: uma proposta de aprendizagem colaborativa na perspectiva da pesquisa e inovação responsáveis; orientadora: Patrícia Lupion Torres. Curitiba: [s.n.], 2018. Tese doutorado – Pontifícia universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

PROJETO ENGAGE. Disponível em: [http://www.engagingscience.eu/en] Acesso em: 10-01-2017.

OKADA, A.; YOUNG, G.; SHERBORNE, T. Innovative Teaching of Responsible Research, and Innovation in Science Education. E-Leaning Papers. **Open Education Europa Journal e Learning Papers**. V 44(1). 2015. Disponível em: <http://engagingscience/en/documents>. Acesso em: 09 out. 2015

OKADA, A. **Responsible Research and Innovation in Science Education.** Milton Keynes: The Open University UK – Knowledge Media Institute. 2016a.

OKADA, A.(Org.) **Engaging Science:** Innovative Teaching for responsible citizenship. Milton Keynes: The Open University, 2016b.

REICH, J. **MOOC Completion and Retention in the Context of Student Intent**. Disponível em: [https://er.educause.edu/articles/2014/12/mooc-completion-and-retention-in-the-context-of-student-intent.] Acesso em: 11-08-2020.

SINGH, R. K. **From BOOKs to MOOCs**: Journey to MOOCs. eBook. 2020.

UNESCO/COL. **Guidelines for Open Educational Resources** (OER) in Higher Education. Vancouver: COL, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002136/213605E.pdf>. Acesso em 12 fev 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.82 RRI NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESENVOLVENDO OS MULTILETRAMENTOS DOS ALUNOS COM O APOIO DE PLATAFORMAS DIGITAIS

Gabriele Polato Sachinski[1701]

Raquel Pasternak Glitz Kowalski[1702]

Patricia Lupion Torres[1703]

RESUMO

O presente artigo trata sobre a aliança entre as teorias da RRI e dos Multiletramentos como nova estratégia de ensino-aprendizagem. Apoiando-se, entre outros, nos postulados de Okada (2016), Okada et al. (2015), Barbosa (2014) e Hissa e Souza (2020), pretende-se uma reflexão sobre estratégias que permitam o trabalho com temas atuais no campo das descobertas e inovações científicas (Covid-19), de maneira analítica, crítica, reflexiva e engajada nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, desenvolve-se um estudo de caso, com a aplicação de uma sequência didática baseada nas competências de RRI e com suportes de plataformas digitais em duas turmas de 2ª série do Ensino Médio de um colégio particular de Araucária. Os resultados demonstram que aliar as teorias da RRI e dos Multiletramentos contribui para uma análise mais crítica e reflexiva por parte dos educandos.

Palavras-chave: RRI. Multiletramentos. Plataformas Digitais. Língua Portuguesa. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

Hodiernamente, sabe-se da necessidade de se repensar a prática educativa, buscando estratégias que visem à formação do aluno como ser ativo na sociedade. Para tanto, é necessária uma práxis que promova a construção do conhecimento, com atividades investigativas, colaborativas e críticas.

Uma dessas alternativas é a Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI), a qual tem como objetivo desenvolver atividades que promovam o debate de questões-chaves da pesquisa e inovação científicas, procurando identificar, sobretudo, os efeitos dessas descobertas para a sociedade como um todo.

O presente estudo é baseado em tal abordagem, usando como aporte teórico, dentre outros, Okada (2016), Okada et al. (2015), Barbosa (2014) e Hissa e Sousa

[1701] Mestranda em Educação (PUCPR). E-mail: gabisachinski@gmail.com
[1702] Doutora em Educação (PUCPR) E-mail: raquelpgk@gmail.com
[1703] Doutora em Engenharia de Produção – Mídia e Conhecimento (UFSC). E-mail: patorres@terra.com.br

(2020). O que se pretende é refletir sobre estratégias que permitam o trabalho com temas atuais no campo das descobertas e inovações científicas (Covid-19), de maneira analítica, crítica, reflexiva e engajada nas aulas de Língua Portuguesa, por meio do desenvolvimento e aplicação de uma sequência didática baseada nas competências de RRI e com suportes de plataformas digitais em duas turmas de 2ª série do Ensino Médio de um colégio particular de Araucária.

As seções que seguem apresentam, brevemente, os conceitos relevantes para este estudo, bem como o relato das atividades aplicadas e as reflexões de como o uso das competências de RRI contribuem para os Multiletramentos dos educandos, além de auxiliar na formação de sujeitos mais críticos e capazes de refletir e agir sobre a sociedade que os cerca.

2 PESQUISA E INOVAÇÃO RESPONSÁVEIS (RRI): BREVE CONCEITUAÇÃO

É inegável que a Ciência está presente no cotidiano de todas as pessoas, em todos os lugares do mundo. Entretanto, tal questão nem sempre é abordada e discutida criticamente nas escolas. Diante disso, percebe-se a necessidade de novas abordagens, principalmente no âmbito pedagógico, que reflitam acerca do potencial científico, tanto no que tange aos benefícios quanto aos impactos desses avanços.

Sob esse viés, a Comissão Europeia, em seu programa Ciência na Sociedade, cunhou o termo RRI (Responsible Research and Innovation – em tradução livre, Pesquisa e Inovação Responsáveis) para denominar uma abordagem colaborativa, inclusiva e sustentável que visa à reflexão sobre as possibilidades e consequências das descobertas científicas:

> A Pesquisa e Inovação Responsáveis é uma abordagem que antecipa e avalia as implicações potenciais e as expectativas da sociedade em matéria de investigação e inovação, com o objetivo de promover o desenho de uma investigação e inovação inclusivas e sustentáveis (COMISSÃO EUROPEIA).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a RRI é uma abordagem contemporânea que tem como objetivo preparar a sociedade para analisar descobertas e impasses científicos, de modo que compreendam os benefícios e os impactos das pesquisas e inovações feitas pelos pesquisadores nas diversas áreas da Ciência (OKADA, 2016a).

Para tanto, o RRI propõe um trabalho integrado entre diversos agentes sociais

(empresas, cidadãos, pesquisadores, decisores políticos etc.) no decorrer das pesquisas, a fim de que seja possível analisar criticamente os procedimentos empregados e seus (possíveis) resultados, bem como refletir crítica e eticamente acerca das necessidades e expectativas da sociedade. Em síntese, a abordagem RRI objetiva a pesquisa e a inovação no âmbito social, práticas com ênfase na ética, na sustentabilidade, sempre de forma responsável.

Okada (2016a, p.9) corrobora a ideia de RRI como uma abordagem que busca a participação, integração e colaboração entre diversas áreas sociais, definindo-a como:

> [...] um novo conceito destacado pela Comissão Europeia que se refere ao processo transparente e interativo pelo qual os cidadãos e os inovadores ajudam uns aos outros, compartilhando seus conteúdos e suas opiniões éticas sobre produtos inovadores ou métodos de inovação, particularmente sobre seus riscos potenciais e seus benefícios (Tradução livre).

É importante, também, destacar o caráter social da abordagem de RRI, que, por meio da relflexão dos diversos atores sobre os dilemas postos a respeito dos avanços e impactos das pesquisas e inovações científicas, envolve toda a sociedade no debate sobre o que se deseja para o futuro.

Além do envolvimento público na pesquisa e inovação, a RRI é pautada nos seguintes elementos: Educação Científica, Ética, Acesso Livre, Engajamento Público, Governança e Igualdade de Gênero (WILFORD et al., 2016).

Nesse sentido, a Educação tem papel fundamental na implementação e difusão da RRI, uma vez que, conforme afirma Okada (2016b), ao educar os jovens embasados nessa nova abordagem, estimula-se os estudantes a discutirem, desenvolverem e se envolverem em investigações científicas, objetivando a formação de cidadãos mais críticos e responsáveis para com as questões socio científicas.

O que se propõe, então, é uma abordagem pautada em habilidades, sendo, ao todo, dez: elaborar perguntas, interrogar fontes, criticar afirmações, analisar dados, tirar conclusões, estimar riscos, analisar consequências, usar ética, justificar opiniões e comunicar ideias (PROJETO ENGAGE, 2016). A utilização dessas habilidades associadas a metodologias em que o aluno é centro do processo ensino aprendizagem faz com que os estudantes sejam preparados para enfrentar e gerenciar de forma crítica e criativa os desafios futuros, tornando-os cidadãos éticos e responsáveis.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Okada et al. (2015), por sua vez, destaca que quatro competências são essenciais para o trabalho pedagógico com a RRI: investigar, analisar, solucionar e comunicar. Espera-se que, ao integrar as habilidades e as competências de RRI, os estudantes se tornem mais interessados pela pesquisa e inovação em Ciência e estejam aptos a refletirem sobre ela, antecipando consequências, maximizando benefícios e tomando decisões acerca dos avanços tecnológicos e científicos.

3 O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS COMO FERRAMENTA DE APOIO À APRENDIZAGEM

As plataformas digitais de apoio à aprendizagem têm sido amplamente utilizadas atualmente, principalmente em decorrência do ensino remoto e/ou híbrido, adotados devido à pandemia do novo coronavírus. Também chamadas de Sistemas de Gestão de Aprendizado (LMS, sigla em inglês), tratam-se de:

> [...] plataformas que disponibilizam funcionalidades para auxílio no aprendizado online, seja na modalidade à distância ou como apoio ao ensino presencial. As funcionalidades dos LMS possibilitam gerenciar, controlar e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos (SOUZA; SOUZA, 2016, p. 4).

Dentre as principais especificidades das plataformas LMS, de acordo com Carvalho (2014), pode-se citar: maior interatividade entre docentes e discentes; possibilidade de trocas (mensagens, materiais etc.) entre professor e aluno; e flexibilidade no acesso aos conteúdos e aulas – podendo ocorrer, inclusive, de maneira assíncrona.

Para a realização das atividades aqui analisadas, utilizou-se de duas plataformas LSM, as quais serão brevemente apresentadas a seguir.

3.1 Ambiente virtual de aprendizagem Passaporte

O colégio em que a atividade foi aplicada é conveniado à Rede Pearson. Sendo assim, como suporte para o ensino híbrido, adotado pela instituição, tem sido usada a plataforma virtual Passaporte, a qual oferta diversas funcionalidades para além da sala de aula virtual, tais como: criação de salas individuais, questionários, avaliações, fóruns etc.

Desse modo, essa plataforma serviu de suporte para a realização das aulas,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em especial para os alunos que optaram pelo formato online, bem como para o compartilhamento dos materiais utilizados durante a atividade.

3.2 Plataforma Padlet

O Padlet é uma ferramenta online que permite a criação de quadros com diferentes layouts (mural, lista, grade, linha do tempo, mapa, colunas), com recursos para postagem anônimas ou identificadas, bem como outras formas de interação com as postagens alheias, como reações (curtir, estrelas etc.) e comentários. Tal plataforma está disponível nos formatos gratuito e pago.

O Padlet foi usado para o compartilhamento das produções dos alunos, de modo que eles pudessem visualizar os textos dos colegas, bem como interagir com eles. Outro ponto positivo é que permite que o professor (criador daquele quadro coletivo) dar sugestões e feedbacks coletivos acerca das produções postadas nesse ambiente.

4 A TEORIA DOS MULTILETRAMENTOS

Durante muito tempo, o sistema de ensino brasileiro buscou apenas a alfabetização dos estudantes. Entretanto, com o passar do tempo, embora os índices de analfabetismo tenham diminuído drasticamente no país, outro indicador passou a apresentar aumento significativo: o analfabetismo funcional. Ou seja, mais pessoas, após passarem pelo processo escolar, sabiam ler e escrever – portanto, eram alfabetizadas -, mas não sabiam mobilizar tais conhecimentos para uma análise crítica do mundo.

Diante desse cenário, percebeu-se a necessidade de novas teorias, como a do Letramento. De maneira bem simplória, ser letrado significa ser capaz de usar as habilidades de leitura e escrita para atender a demandas sociais, ou seja, analisar, refletir e aplicar aquilo que se conhece.

Entendendo o Letramento como uma prática social, Barbosa (2014, p. 16-17) destaca que:

> É com a entrada da pessoa no mundo social por meio da utilização da língua, dos processos mais elaboradas de interação social que o Letramento é constituído e dá continuidade aos processos de trocas e interação com outros

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> indivíduos letrados. É por meio da execução das práticas letradas que o indivíduo se insere na sociedade, exercendo a cidadania e criando significados para a vida social, produzindo e consumindo cultura, política, religião, artes, lazer, ciências, dentre outros bens materiais ou imateriais.

Como prática social, é natural que as transformações, principalmente tecnológicas, demandem novas formas de comunicação. Por isso que, quando se fala em produção e recepção de textos, uma vez que todo enunciado produzido é, de certa forma, um texto, entende-se que não existe apenas um Letramento, pois são várias as habilidades que precisam ser mobilizadas durante esse processo. Sob esse viés, em 1996, um grupo de pesquisadores, chamados de Grupo de Nova Londres (GNL), desenvolveu a Pedagogia dos Multiletramentos, a qual tinha como intuito um ensino que formasse um "sujeito capaz de dialogar, negociar e assumir posicionamentos críticos para interagir em uma sociedade digital, globalizada e multifacetada" (HISSA; SOUSA, 2020, p. 568).

Propor um trabalho com os Multiletramentos exige uma postura reflexiva e mediadora do professor, além de uma abertura às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), visto que essas modificaram as relações intrapessoais e a maneira como as pessoas se comunicam – ou seja, as TDICs abriram espaço para o surgimento de novos gêneros textuais (ARAGÃO; BORBA, 2012).

Em consonância, o que se espera do aluno é uma postura de sujeito, tanto frente ao seu próprio processo de emissão e recepção de enunciados significativos, mas principalmente diante do mundo contemporâneo, de modo a compreender que nenhum discurso é neutro, sendo imprescindível a percepção de como as ideologias são incorporadas aos textos, para que se tornem cidadãos capazes de refletirem e agirem sobre suas próprias práticas, sejam elas individuais ou coletivas.

5 A EXPERIÊNCIA: ALGUMAS REFLEXÕES POSSÍVEIS

As atividades aplicadas consistiram em uma adaptação de uma sequência didática baseada na abordagem de RRI. A primeira orientação dessa metodologia é a escolha de um tema que seja condizente com a realidade vivenciada pelo aluno, pois entende-se que aproximar a atividade de situações vivenciadas em seu cotidiano faz com que o estudante se interesse mais por tal temática. Desse modo, optou-se por se trabalhar com o tema Covid-19, enfocando a questão da importância da vacinação e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dos perigos dos movimentos antivacina.

Definido o tema, parte-se para o trabalho com as competências de RRI destacadas por Okada et al. (2015): investigar, analisar, solucionar e comunicar. Vale ressaltar que todas as atividades foram desenvolvidas durante as aulas de Língua Portuguesa, no formato híbrido, com o uso da Plataforma Passaporte para interação com os alunos que optaram pelo formato remoto.

A primeira etapa do trabalho consistiu na investigação sobre o tema. Primeiramente, as turmas foram divididas em dois grupos, sendo que cada um deles ficaria com um subtema específico – a saber, um grupo ficou responsável por “a importância da vacinação para a superação do Covid-19” e o outro investigou sobre “as consequências dos movimentos antivacina para a saúde pública”. Em seguida, a professora determinou a leitura de dois textos, sendo que, em um deles as informações eram verdadeiras e em outro havia algumas afirmações controversas. Para compartilhamento de tal material, foi criado um fórum na própria plataforma, a fim de que todos os alunos tivessem acesso às leituras.

A tarefa dos estudantes era, além de realizar a leitura dos textos solicitados, investigar as informações neles contidas e identificar aquelas que não estavam corretas, trazendo dados de fontes seguras que demonstrassem o porquê das incongruências. Após encontrá-las, os alunos, que se dividiram em grupos menores, precisavam fazer a postagem dessas ideias no fórum criado pela professora.

Feito isso, deu-se início à análise das informações levantadas. O método utilizado para tal atividade consistiu na breve explanação das ideias apreendidas com as leituras feitas, bem como a refutação das informações falsas encontradas, citando as fontes consultadas. Depois de pelo menos um integrante de cada subgrupo apresentar, abriu-se para o debate no grande grupo, durante o qual os alunos discutiram sobre os benefícios da vacinação em massa e as consequências da não vacinação, sempre com foco na pandemia do novo coronavírus.

A terceira etapa é a de solucionar. Ainda se aproveitando do debate, a professora colocou como questionamentos, a fim de provocar os alunos a buscarem soluções sobretudo para as seguintes questões:

1. O que levou ao fortalecimento de movimentos antivacinas?
2. Como conscientizar a população sobre a importância da vacinação?
3. Quais recursos podem ser empregados para enfraquecer os movimentos

antivacinação?

Assumindo um papel de mediação, a professora estimulava os alunos a explicarem detalhadamente suas propostas, de forma que verificassem se poderiam ser efetivamente aplicadas e quais benefícios trariam. Nesse momento, os alunos se mostraram muito interessados no assunto, apontando ótimas soluções, bem estruturadas e detalhadas, demonstrando reflexão e criticidade sobre o assunto.

Por fim, passou-se à etapa de comunicação. Para isso, fez-se uso da plataforma Padlet, com o layout de mural, para que os alunos compartilhassem suas produções finais. O gênero textual escolhido, em consonância com o planejamento bimestral da professora, foi o artigo de opinião, de modo que os estudantes pudessem sustentar seus pontos de vista com as informações pesquisadas, analisadas e debatidas coletivamente. A escolha dessa ferramenta se deu devido ao caráter interativo do site, possibilitando a visualização, inclusive, do processo de produção – além de permitir um feedback coletivo por parte da professora e o compartilhamento via link do mural finalizado, podendo alcançar, dessa forma, a comunidade extraescolar.

Com relação ao desenvolvimento da sequência didática, o que foi percebido foi uma certa relutância na primeira etapa, uma vez que, infelizmente, a investigação e verificação de fontes ainda não é um hábito no sistema de ensino brasileiro como um todo. Contudo, durante as fases seguintes, mais interativas e expressivas, notou-se que os discentes começaram a se envolver com a atividade, trocando informações e construindo o conhecimento de maneira coletiva.

Quanto à produção textual, deve-se pontuar que, ao ser escolhido um gênero argumentativo, este permitiu um posicionamento explícito dos estudantes, de modo que refletissem criticamente acerca dos temas debatidos, assumindo um ponto de vista próprio, o qual foi defendido aplicando-se os conhecimentos construídos durante as etapas de investigação, análise e solução – baseadas na metodologia RRI – e culminando no compartilhamento desses aprendizados, por meio do texto produzido e exposto no mural virtual.

Analisando-se tais atividades à luz da teoria dos Multiletramentos, destaca-se que os alunos mobilizaram diversos Letramentos, na medida em que progrediam para a etapa seguinte: o Letramento Crítico, ao refletirem criticamente acerca do tema; o Letramento Científico, quando mobilizaram conhecimentos de uma área específica

para discutir um problema social; o Letramento Digital, ao usarem os diversos recursos tecnológicos envolvidos; e o Letramento Visual, ao utilizarem meios extratextuais para expressarem suas ideias, sobretudo durante os debates propostos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo contemporâneo é marcado por mudanças constantes, advindas, sobretudo, das inovações tecnológicas. Não é por acaso que a era atual é chamada de era da informação. Entretanto, o que se observa é que a população não se encontra preparada para lidar com tantas informações, pois, infelizmente, por muitos anos, o foco do sistema de ensino brasileiro foi pela alfabetização e não pelo Letramento do aluno.

Sob esse viés, urge o desenvolvimento de novas abordagens, que visem à formação crítica do aluno, de modo que sejam capazes de, mais do que ter acesso às informações disponíveis, refletir criticamente sobre elas, aplicando-as às questões cotidianas, mobilizando, desse modo, diversas áreas do saber.

As teorias da RRI e dos Multiletramentos possuem esse caráter crítico-reflexivo, objetivando à formação de cidadãos críticos e conscientes. Acredita-se que a aliança dessas duas linhas de pensamento pode se mostrar produtiva, especialmente em uma época em que a tecnologia traz mudanças constantes na sociedade, exigindo novas demandas educacionais que podem vir a ser supridas com a aplicação de tais teorias.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. C.; BORBA M. dos S. Multiletramentos: Novos Desafios e Práticas de Linguagem na Formação de Professores de Inglês. In: **Polifonia**, V. 19, n.25, jan/jul. 2012, p. 223-240.

BARBOSA, E.D. **Letramentos e Multiletramentos:** um estudo etnográfico com professores em uma escola pública estadual na cidade de Itabuna – BA. 2014. 107 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual De Santa Cruz – Ilhéus/BA.

COMISSÃO EUROPEIA. **Horizon 2020**. 2012. Disponível em: <Responsible research & innovation | Horizon 2020 (europa.eu)> Acesso em: 12 jul. 2021.

CARVALHO, R. **Plataforma LMS, a revolução no ensino online. 2014.** Disponível em: <Plataforma LMS. A revolução no ensino online - Edools>Acesso em: 13 jul. 2021.

HISSA, D. L. A.; SOUSA, N. O. de. A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020.

OKADA, A.; WOLFF, A.; MIKROYANNIDIS, A. **Fostering Young smart citizens through personal learning environments for urban inquiries**, Workshop: Smart Learning Ecosystems in Smart Regions and Cities at EC-TEL The 10th European Conference on Technology Enhanced Learning. 2015.

OKADA, A. (Ed.). **Engaging Science**: Innovative Teaching for Responsible Citizenship. Milton Keynes: The Open University UK – Knowledge Media Institute. 2016a.

_____. **Responsible Research and innovation in Science Education**. Milton Keynes: The Open University UK – Knowledge Media Institute. 2016b.

PROJETO ENGAGE. 2016. Disponível em: <Engaging Science> Acesso em: 12 jul. 2021.

SOUZA, A.; SOUZA, F. **Uso da Plataforma Google Classroom como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem**: Relato de aplicação no ensino médio. UFPB, 2016. Disponível em: <ACSS30112016.pdf (ufpb.br)> Acesso em: 13 jul. 2021.

WILFORD, S.; FISK, M.; STAHL, B. **Guidelines for Responsible Research and Innovation**, Centre for Computing and Social Responsibility, De Montfort University, Leicester, 2016.

14.5.83 SISTEMA DE ENSINO, TECNOLOGIA E DOCÊNCIA EM TEMPOS PANDÊMICOS

Sara Reinhardt[1704]

Luana Priscila Wunsch[1705]

RESUMO

Este trabalho se propõe a analisar as perspectivas dos docentes da Educação Básica sobre as bases apreendidas e aprendidas acerca da própria prática pedagógica e das (novas) relações entre os pressupostos de um sistema de ensino, o uso das tecnologias e a docência em tempos pandêmicos. Artigo desenvolvido a partir da vivência na implantação do ensino on line no início do ano de 2020 e da elaboração de um questionário enviado a professores e pedagogos de cinco escolas da Educação Básica de Santa Catarina. Obtivemos sessenta nove respondentes cujas respostas foram analisadas para traçar o perfil do processo de aprendizagem neste cenário; as expectativas e frustrações com as novas tecnologias adotadas; o grau de satisfação nas relações entre alunos e professores, pais e escolas; as perspectivas futuras em relação às possibilidades de uso dos recursos tecnológicos e de formação docente continuada na área da tecnologia da educação. Os dados coletados mostraram que estes profissionais vislumbram um futuro no qual a tecnologia esteja vinculada cada vez mais ao cotidiano escolar e este processo abrupto frente as medidas de enfrentamento da COVID-19, passando-se de um ambiente 100% presencial para um 100% remota, evoluindo para um sistema semipresencial, teve importantes impactos na rotina escolar e na própria atividade de docência. A escola teve que reinventar-se, assim como todos os profissionais da seara educacional bem como as próprias famílias, pois a escola agora ultrapassa seu espaço tradicional e “invade” os lares.

Palavras-chave: Ensino Remoto e Pandemia. Tecnologias na Educação Básica. Práticas e Formação de Professores. Perspectivas Futuras sobre a docência.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia COVID-19 assolou o mundo em 2020 se disseminando pelo globo terrestre de forma indiscriminada. Mais de um ano após sua gênese, ainda deixa suas marcas no cotidiano global e na vida em sociedade, e a seara da educação, em especial, também foi impactada, precisando se adaptar, evoluir, se aperfeiçoar bem como buscar uma formação continuada para fazer frente à necessidade obrigatória da modalidade EaD.

Diante desse contexto, este estudo tem por objetivo abordar a percepção de professores da rede de ensino de cinco escolas de Santa Catarina, diante das adaptações necessárias a este modelo de processo de ensino e de aprendizagem, o

[1704] Mestranda em Educação, UNINTER, sarareinh@gmail.com
[1705] Doutora em Educação, UNINTER, luana.w@uninter.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

qual de uma metodologia totalmente presencial, passou abruptamente e totalmente para a EaD, e atualmente em andamento semipresencial, considerando-se algumas flexibilizações, em especial, devido à vacinação, que alcançou em junho de 2021, os profissionais de educação no Estado de Santa Catarina.

Entre os autores escolhidos para as discussões acerca do tema apontamos Sacristán (1999); Nóvoa (2017); Freire (1996) e Wunsch e Fernandes Junior (2018) entre outros. Para fundamentar a metodologia fez-se uso de Gil (2008) e Lakatos e Marconi (2008).

Este trabalho se justifica tendo em vista a atualidade do tema e a urgência em se estabelecerem diálogos a respeito de metodologias de trabalho possíveis em tempos de crise com o qual vivemos. Salienta-se que a autora atua como supervisora em escola que pertence à uma rede de ensino em Santa Catarina e vive em sua rotina diária as questões que envolvem este texto.

Esta pesquisa foi realizada com professores que atuam nesta rede de escolas, buscando compreender como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem a partir do momento em que foram proibidas as aulas presenciais, e as percepções dos professores em relação à nova situação imposta devido à pandemia, por meio de questões fechadas encaminhadas via google form e analisadas por meio dos gráficos gerados. O texto está organizado do seguinte modo: nesta introdução buscou-se evidenciar o tema, o objetivo, a metodologia, a justificativa e os autores que fundamentam o texto. O próximo capítulo abordará o processo de ensino e de aprendizagem em tempos pandêmicos. Na sequência, apresentam-se os dados obtidos na pesquisa e se estabelece sua análise. Finalmente encerramos o texto com as considerações finais que apontam caminhos e lacunas para futuros estudos.

2 ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA

As cinco unidades escolares cujos professores se dispuseram a responder os questionários – objeto deste estudo – estão difundidas pelo Estado, a mais antiga delas possuindo 37 anos de atividades. Atendem o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, algumas em fase de credenciamento.

Com a pandemia, a interação colégio, família e aluno foi sobremaneira alterada, pois houve processos alterados de forma abrupta, conforme determinações legais

vigentes de combate à COVID-19. Logo, o processo, em especial em sua gênese, ocorreu muito rapidamente, e faltava “know-how” diante desta adversidade inusitada. Ou seja, não bastava possuir conhecimento técnico de aulas EaD, era preciso submeter toda a comunidade escolar, em curto espaço de tempo (02 semanas) para a passagem do processo 100% presencial, para um processo 100% EaD.

Isto foi realizado, e o processo foi se aperfeiçoando no decorrer do tempo, com qualificação da equipe pedagógica, orientações via Secretaria, comunicados via sistema de gerenciamento de ensino, estabelecimento de novo calendário escolar, adequado a execução de provas neste ambiente EaD, dentre tantos outros processos paralelos que foram se desenvolvendo. A sensibilidade das prioridades foi importante, buscando-se preliminarmente resolução de demandas gerais para depois ir se tratando e abrandando questões pontuais ou individuais, pois a “transformação” exigia e demandava urgência. Neste contexto, segundo Sacristán:

> A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros. (SACRISTÁN, 1999, p. 28)

Desta forma, depois de praticamente um ano e meio, agora vivenciamos uma modalidade semipresencial em toda a rede, com as adaptações à realidade de cada Colégio (recursos financeiros APP, espaço físico, perfil da comunidade, outros) e este trabalho se propõe, a partir de um questionário de pesquisa, vislumbrar a percepção dos profissionais destes colégios acerca deste andamento, porque não dizer, experiência, frente às necessidades adaptativas no contexto pandêmico. E como diz Nóvoa (2020, p.9-10):

> A colaboração foi o elemento decisivo para as melhores respostas. Os professores, por vezes injustamente acusados de imobilismo, conseguiram dar respostas criativas e plenas de significado pedagógico [...] Hoje está muito claro que nada pode substituir a colaboração entre professores, cuja função não é aplicar tecnologias prontas ou didáticas apostiladas, mas assumir plenamente o seu papel de construtores do conhecimento e da pedagogia [...] Mas é evidente que, daqui para frente, o papel do professor vai sofrer alterações profundas. Estas alterações eram necessárias e já estavam em curso, mas a pandemia acelerou este processo e tornou mais urgente as mudanças.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Após um momento inicial de desconforto e insegurança perguntando-se como seriam as aulas, até então sempre presenciais, equipe pedagógica e professores analisaram a situação e, em colaboração, uniram suas habilidades e experiências para preparar a implantação das aulas EaD.

3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa, conforme salientado anteriormente, analisa as respostas de sessenta e seis professores e/ou pedagogos de cinco escolas de Santa Catarina, tanto docentes do ensino fundamental II como do ensino médio.

O questionário que serve de base para as análises, foi composto de 16 (dezesseis) perguntas em modelo google forms, enviadas via internet (e-mail e whats app) para os cinco colégios, localizados em Florianópolis, Lages, Blumenau, Joinville e Laguna, sendo contabilizados 66 (sessenta e seis) respondentes, entre docentes e área pedagógica. De acordo com Marconi e Lakatos (2008, p. 203):

> Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série continuada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Com as respostas obtidas, verificamos que a maioria dos entrevistados possui até 05 anos de experiência na área (30,4%) demonstrando-se bastante novos na seara do ensino. Com 21 anos ou mais, temos 20,3% dos entrevistados, o que faz da pesquisa bastante eclética neste perfil, pois quase metade dos profissionais entrevistados, ou está no início da carreira, ou já está há muito tempo no serviço educacional.

A plataforma mais utilizada foi o google classroom, talvez até impulsionada pelo Governo do Estado, que sugeriu esta sala de aula virtual para o processo de ensino e aprendizagem. Dos entrevistados, 73,9% estavam satisfeitos com a plataforma utilizada e o suporte técnico foi bom para 53,6% dos entrevistados e razoável para 18,8%, o que demonstra que maiores esforços devem ser aplicados para melhoria do apoio técnico aos profissionais.

Dos profissionais, aproximadamente 1/3 destes, possuía bom conhecimento de atividades EaD. Ressalta o dado que 10,1% não possuía nenhum conhecimento nesta modalidade de ensino, o que, se por um lado demonstra falta de qualificação pessoal,

por outro demonstra que o Estado nunca buscou capacitar o servidor, ao menos no Ensino Fundamental II e Médio para estas atividades.

Quanto à eficácia do ensino on-line 46,4% o julgaram importante e 31,9% razoavelmente importante, o que nos indica que um sistema misto, que integre aulas presenciais e aulas EaD seria possível, na perspectiva do pedagógico, mesmo diante de uma situação de normalidade, ou seja, sem presença de pandemia ou restrições ao convívio social. Sobre as aulas EaD serem síncronas (ao vivo) ou assíncronas (gravadas), a grande e imensa maioria 79,7% julgou as aulas síncronas (ao vivo) como importantes ao aprendizado, o que nos espelha a possibilidade de aulas EaD, mas na perspectiva ao vivo, realçando que a presença do professor faz diferença na percepção e no próprio desenvolvimento das aulas.

Sobre a importância da tecnologia para facilitar o processo EaD, 91,3% dos entrevistados afirmou que o investimento em tecnologia facilita esta aplicação, o que demonstra que investimentos em câmeras profissionais, salas estúdios, iluminação adequada, investimentos em microfones de lapela e headset são fundamentais neste processo.

Em relação à satisfação diante do trabalho docente no ambiente EaD, 49,3% dos entrevistados afirmaram estar razoavelmente satisfeitos, ou seja, metade da equipe analisada percebe limitações neste sistema, ao menos, quando analisado para enfoque no ensino fundamental II e médio. Observamos ainda, que quando perguntados se o sistema EaD deve ter espaço no processo de ensino/aprendizagem após encerrada esta pandemia, 36,2% afirmaram ser razoavelmente importante e 13% pouco importante totalizando 49,2% dos entrevistados.

Tabela 1 – Importância do sistema EaD no ensino/aprendizagem após a pandemia

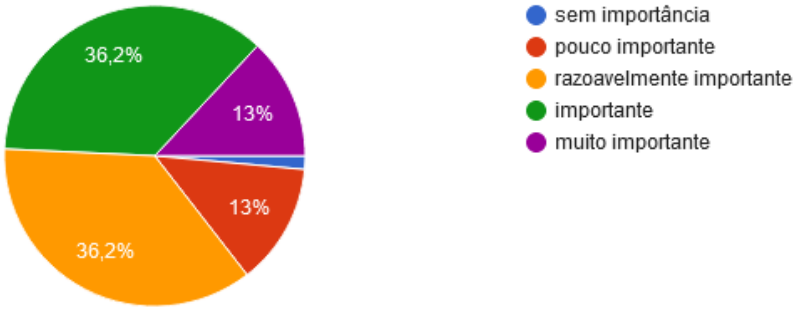

Fonte: Elaborada pelas autoras

Se em ambos os quesitos supra, a pesquisa foi praticamente dividida em dois polos de percepção, entre satisfação com docente e importância do EaD mesmo após encerrada a pandemia, quando perguntados se julgam importante uma formação na área da tecnologia para otimizar sua prática docente, 72,5% afirmaram ser importante, o que nos leva a concluir que, em tese, aumentando a capacitação e melhorando a tecnologia podemos melhorar a satisfação do profissional e a importância do sistema EaD mesmo fora de contextos pandêmicos, seja para uma proposta semipresencial ou mesmo EaD para reforços escolares no contraturno.

Tabela 2 – Importância de formação na área de tecnologia de ensino para otimizar sua prática pedagógica

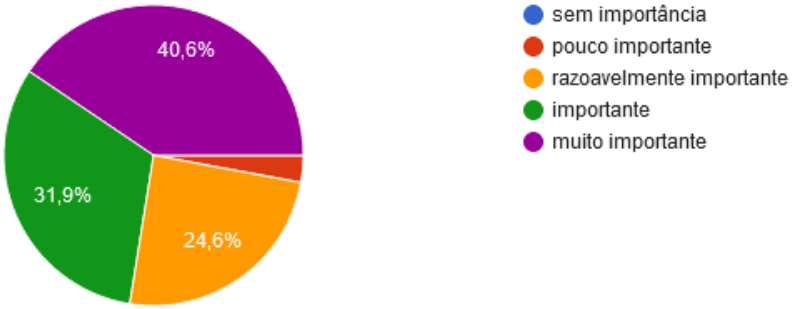

Fonte: Elaborada pelas autoras

Quanto à sensação de prestígio do professor e sua percepção pessoal neste contexto EaD, 48,5% dos entrevistados não se sentiu desprestigiado e 18,2% se sentiu pouco desprestigiado, totalizando nestes perfis 66,7% dos entrevistados, o que demonstra que o profissional, ainda que com as dificuldades apontadas, se percebe, em sua maioria, partícipe do processo. É bem verdade que entre os razoavelmente desprestigiados e muito desprestigiados temos um percentual de 33,3%, ou seja, praticamente 1/3 de nossos profissionais não se sentem confortáveis neste processo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia já está disseminada na sociedade. Esta geração, que ora avança nos bancos escolares do ensino fundamental e médio, desde a infância já teve acesso a celulares, tablets, computadores, jogos on-line e desconhece o que seria uma televisão sem controle remoto.

O ensino por sua vez, ao menos para crianças e adolescentes, ainda se encontrava em um estado prematuro de desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem com uso de tecnologias, com aulas, via de regra, presenciais no formato tradicional. A pandemia COVID-19 de forma muito rápida fez alterar-se este panorama, e através deste estudo podemos tirar algumas conclusões que podem servir como norteadoras e facilitadoras de processos futuros.

Primeiramente, podemos destacar que o conhecimento de tecnologia e seu uso pelos docentes requer uma formação continuada, e que cursos, seminários e cases de sucesso podem e devem ser trabalhados com estes profissionais.

Outra dinâmica a ser considerada é, que mesmo que finde a pandemia, alguns processos EaD devem consolidar-se, e a percepção dos docentes corrobora com este entendimento.

Observa-se tratar-se de um processo em evolução e constante aperfeiçoamento e que um futuro muito diferente do que tradicionalmente observamos será trilhado. Precisamos estar juntos para que sejamos uma das chaves a serem desvendadas neste novo patamar, em que a tecnologia invade o ambiente escolar e que a escola ultrapassa seu espaço físico e invade, no bom sentido da palavra, os lares das famílias, levando ensino aos nossos alunos.

A nível de gestão escolar, precisamos estar preparados também para novos enfrentamentos pandêmicos futuros, ou mesmo para outras intercorrências, como enchentes, greves do transporte público que neste caso, podem ser contornadas com o uso de ferramentas já testadas e em uso pelas instituições de ensino. O futuro, na verdade, já chegou, e estamos ainda na gênese deste processo, trilhando um melhor caminho para as gerações futuras.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2008.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843. Acesso em: 28 abr. 2021.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. Entrevista. **Revista Com Censo** #22 – vol 7 – nº3 – ago 2020.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

WUNSCH, Luana, FERNANDES JUNIOR, Álvaro. **Tecnologias na educação**: conceitos e práticas. Curitiba: Intersaberes, 2018.

14.5.84 TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Grasiela Alfaro[1706]

Lurdes Mattos Sombrio Prestes[1707]

Marly Krüger de Pesce[1708]

RESUMO

Nos últimos anos a escola pública teve que se adaptar a outras necessidades sociais até então desconhecidas, provocadas tanto pelas inseguranças advindas da pandemia causada pelo COVID 19 quanto pela falta de recursos tecnológicos, que pudessem suprir as atividades das aulas presenciais. Nesse contexto, os professores tiveram que reinventar a sua docência sem aviso prévio, fazer formação continuada, se adaptar ao uso e a falta de recursos digitais, diante à carência social dos estudantes imersos em uma pandemia. Este artigo traz o aporte teórico, que fundamenta o projeto de pesquisa de mestrado em educação, que se propõe a investigar a viabilidade da prática educativa de professores com relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação -TDIC na promoção de uma perspectiva emancipatória nos espaços da educação. Apresenta-se aqui uma discussão teórica, que contempla a inserção das TDICs na sociedade, na prática educativa e nos espaços da educação a fim de possibilitar a emancipação do estudante. A metodologia deu-se por pesquisa bibliográfica e está suportada em autores que discutem a temática como, Kenski (2003), Freire (1987), Rego (1995), Giroux e MacLaren (2011), permeada com outros pesquisadores da área. Com base nos estudos aqui traçados percebe-se que a prática educativa pode sair do modo off-line e ser do modo online em momentos emergenciais, mas uma abordagem que considere a mediação e a participação efetiva dos estudantes nos usos das TDICs é necessária para oportunizar a emancipação dos estudantes.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Práticas educativas. Educação emancipatória.

1 INTRODUÇÃO

A utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação- TDICs ampliaram-se de forma exponencial considerando o fechamento físico das escolas em todo o mundo devido à pandemia do vírus COVID-19, o que exigiu o distanciamento social. Repentinamente, a educação precisou encontrar uma forma de se manter dinâmica e presente para milhares de estudantes impactados pela suspensão das aulas presenciais, em 2020. O ensino remoto emergencial, imposto pela pandemia,

[1706] Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Professora Particular de Inglês – Nail it! e-mail: grasi@alfaro.com.br
[1707] Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Coordenadora Pedagógica Educação Infantil e Séries Iniciais. e-mail: lurdes.prestes@coree.org.br
[1708] Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUCSP. Professora Titular do PPGE em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. e-mail: marly.kruger@univille.br

foi uma das formas encontradas para tentar manter o processo educacional ativo, porém inúmeros desafios se apresentaram entre eles evidenciando que a exclusão digital constituiria um grande obstáculo para a continuidade do aprendizado.

Dhawan (2020) compartilha o seu olhar sobre as implicações da pandemia na educação ao alegar que "o Corona vírus fez com que as instituições passassem o modo de pedagogia do modo offline para o online. Essa crise fará com que as instituições, que antes eram relutantes em mudar, aceitem a tecnologia moderna." (DHAWAN, 2020, p.3, tradução nossa).

Dessa forma, supõe-se que tenha acontecido alguma transformação na prática educativa pelo uso de ferramentas digitais como recurso didático na organização e compartilhamento das atividades e ou quem sabe um maior desconforto por conta da não adaptação aos novos modos de ensinar.

Conforme sugere Nóvoa (2020)[1709], é preciso recorrer a todos os instrumentos possíveis para manter a escola presente e ativa e impedir o abandono dos estudantes neste momento. O teórico alerta também para a necessidade de formação continuada dos professores e aponta como principais desafios o processo de ressignificação da escola e a renovação das práticas educativas.

A integração das tecnologias da informação e comunicação pode apresentar uma abordagem inovadora, um novo futuro da educação que repercute sobre as ações educativas em seus diferentes espaços de produção de conhecimento e sobre suas implicações no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Não se pode negar o domínio sobre as TDICs que os estudantes apresentam em contextos domésticos ou de lazer, no entanto, são as práticas educativas que determinam a percepção dos estudantes sobre a relação entre a aprendizagem e o uso das tecnologias da informação e comunicação, validando-as como estratégias de ensino.

2 DESENVOLVIMENTO

[1709] [1] Na inauguração do advento das *webnars e lives*, o Prof. Dr. António Nóvoa (doutor em educação), conversou direto de Lisboa com o presidente do SindprofNH, Gabriel Ferreira, sobre o papel do professor e da escola rente à pandemia do Covid-19. O diálogo ocorreu dia 06/04/2020, via transmissão ao vivo pelo Facebook, através da ferramenta Stream Yard. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=FNF7i_DpfIo&t=1534s (Acesso em 26/05/2021)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O presente artigo traz o aporte teórico, que fundamenta o projeto de pesquisa de mestrado em educação e investiga a viabilidade da prática educativa de professores com relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na promoção de uma perspectiva emancipatória nos espaços da educação. Para tanto foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, que, nas pesquisas em educação, é um dos procedimentos adotados e que busca fundamentar a investigação. Os temas aqui abordados serão discutidos à luz de autores como Kenski (2003), Freire (1987), Porto (2006), Rego (1995), Giroux e MacLaren (2011).

2.1 A escola e a tecnologia

A tecnologia acompanha a história do homem desde os primórdios e é responsável pelas alterações nos modos de viver. A comunicação, a organização social, a cultura e a aprendizagem foram transformadas pelas tecnologias ao longo do tempo. Kenski (2003) afirma que toda a aprendizagem, em todos os tempos, é mediada pelas tecnologias disponíveis.

> As atuais tecnologias digitais de comunicação e informação nos orientam para novas aprendizagens. Aprendizagens que se apresentam como construções criativas, fluidas, mutáveis, que contribuem para que as pessoas e a sociedade possam vivenciar pensamentos, comportamentos e ações criativas e inovadoras, que as encaminhem para novos avanços socialmente válidos no atual estágio de desenvolvimento da humanidade. (KENSKY, 2003, p.9)

Assim, em pleno século XXI não podemos negar, nem fechar os olhos para as tecnologias de informação e comunicação presentes, não somente no ambiente escolar, mas na vida cotidiana dos sujeitos.

Os dados publicados pelo IBGE (2019) vão ao encontro desse dado. Conforme a Figura 1, verifica-se que havia a utilização da internet em 82,7% dos domicílios brasileiros.

Figura 1- Domicílios em que havia a utilização da internet, por situação de domicílio (%).

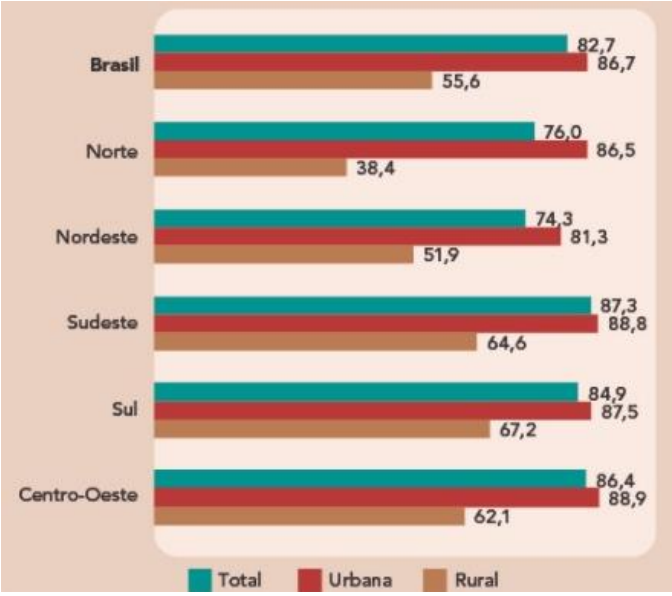

Fonte: IBGE, 2019.

Pelos dados apresentados, Santa Catarina estava acima da média nacional, podendo-se inferir que a maioria dos estudantes catarinenses da escola pública tem acesso às TDICs, porém é preciso considerar que nem sempre a qualidade do acesso à internet permite utilizar recursos para além dos aplicativos de redes sociais. Essa realidade deve ser considerada ao se propor atividades educativas mediadas pelas TDICs, o que durante o primeiro ano da pandemia repercutiu de forma distinta para estudantes pertencentes a uma camada mais pobre da população brasileira.

Além dessa nova realidade nacional ocasionada pela pandemia, o Brasil está passando por uma transição devido à implantação da BNCC. Uma das competências elencadas pelo documento diz respeito ao papel dos estudantes, sendo que esses devem ser mais atuantes no seu processo de transformação da aprendizagem pela crítica e protagonismo do processo, ou seja, eles devem:

> Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2018, p. 9)

Busca-se questionar, e por conseguinte, investigar, como se dará a implementação da BNCC em uma sociedade que ainda é muito desigual e que já não oportuniza o acesso igualitário à educação, até mesmo antes da pandemia.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> No período de 2002 a 2015, o acesso ao ensino superior, incluindo mestrado e doutorado, foi ampliado para toda a sociedade. Enquanto o acesso ao conjunto da população quase dobrou, para os 20% mais pobres, ele foi multiplicado 23 vezes. Uma barreira histórica para estudantes das escolas públicas começou a ser rompida pelos jovens que enfrentam os desafios da desigualdade social, no entanto ainda é apenas uma brecha, que não comporta contingentes massivos de estudantes de baixa renda. (CAMPELLO, 2018, p. 58)

É primordial que o estudante transite da forma passiva da aprendizagem e de visão de mundo para ser parte ativa do seu processo de transformação e nesse movimento perceber e analisar a forma inclusiva de poder, como contemplado pela BNCC, em uma sociedade ainda tão conservadora como já descrita por Rego:

> [...] o indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, ou seja, não é um receptáculo vazio, um ser passivo que só reage frente às pressões do meio e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz inclusive de renovar a própria cultura. Parte do pressuposto de que as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio, entendido como mundo físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural. Nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constrói e se liberta. (REGO, 1995 p.94).

O acesso às TDICs e a proposição de uma da prática educativa, que considere a mediação como o principal papel do professor, podem oportunizar o desenvolvimento do estudante crítico e protagonista no mundo dos mais diversos saberes e transformações, assim como propõe a BNCC ao indicar que:

> [...] para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2018, p. 485)

Entende-se que apenas uma troca de recurso didático para o acesso ao conhecimento não é garantia de melhor educação. O material por si só não faz transformação.

> E, se a escola quiser acompanhar a velocidade das transformações que as novas gerações estão vivendo, tem que se voltar para a leitura das linguagens tecnológicas, aproveitando a participação do aprendiz na (re)construção crítica da imagem-mensagem, sem perder de vista o envolvimento emocional proporcionado, a sensibilidade, intuição e desejos dos alunos. (PORTO, 2006, p.49)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Compreende-se que ao se considerar esses múltiplos aspectos da prática educativa, a mediação pedagógica do professor é fundamental para o processo de formação do estudante. Segundo Peixoto (2011), a mediação se faz necessária em todo o desenvolvimento do sujeito histórico, já que a percepção da realidade se concretiza pela mediação entre sujeito e o mundo, por intermédio da cultura, com seus diferentes signos e instrumentos produzidos. Krawczyk (2011, p.762) esclarece que:

> [...] é necessário em primeiro lugar reconhecer as novas tecnologias de comunicação como estratégias de conhecimento e formação de um espírito crítico e não como simples auxiliares da tarefa escolar ou das competências para o trabalho. Os meios devem ser o próprio objeto de estudo: como eles interferem no cotidiano, na forma de ver o mundo, nos valores sociais, nos modos de conceber as diferenças sociais, a pobreza.

As informações apresentadas contribuem para a identificação de como a inserção das TDICs se dá nas práticas educativas e como essas práticas podem favorecer o processo de comunicação entre os estudantes com o mundo por intermédio de sua própria cultura.

2.2 Educação Emancipadora

A aprendizagem, o acesso à informação, a interação e a comunicação recebem pela tecnologia a possibilidade de superação, de evolução, assegurando aos sujeitos a possibilidade de uma participação atuante e crítica a partir do seu contexto sociocultural. Repensar a atual configuração de educação e os padrões vigentes, oportunizando novas experiências de aprendizagem, além de reconhecer o momento de transição que vivemos, oferece aos estudantes a inovação não só tecnológica, mas sobretudo metodológica.

Os teóricos como Giroux e McLaren (2011) criticam o modelo de educação, que amarram os professores em situação de impotência, o qual favorece a reprodução social do tecido da falsa consciência na formação de trabalhadores dóceis e obedientes. Dessa forma os autores defendem um caminho que contempla a voz e a subjetividade do aluno e acrescentam que a mudança social só acontece pelo discurso coletivo, por conta disso, contam com programas de formação de professores para transformar a esfera pública em um mecanismo que defenda a justiça social e à liberdade individual e não uma mera reprodução de interesses sociais dominantes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sendo assim, a formação é necessária para reconhecer a vontade pública e as lutas que fazem sentido às vidas dos estudantes, para de fato romper a barreira da crítica de conhecimentos que foram tradicionalmente negados.

Em seu diálogo com Shor, Freire afirma:

> Devemos ser muito, mas muito críticos cada vez que falarmos na educação emancipadora, educação libertadora ou liberadora. Devemos sempre repetir que, com estas expressões, não queremos dizer que, na intimidade de um seminário, estamos transformando as estruturas da sociedade. Isto é, a educação libertadora é uma das coisas que devemos fazer, junto com outras coisas, para transformar a realidade. Devemos evitar que nos interpretem como se estivéssemos pensando que deveríamos primeiro educar as pessoas para serem livres, para depois podermos transformar a realidade. Não. Devemos, o quanto possível, fazer as duas coisas simultaneamente. (SHOR; FREIRE, 1986, p.102)

Nos últimos anos falou-se muito que uma escola livre seria uma escola isenta de ideologia, porém ela nunca existiu e isso nunca foi “um problema” enquanto o seu “produto” era preparado para atuar no espaço de trabalho com obediência, forjado por um conteúdo programático que exclui toda a sua criticidade, identidade e que fortalece a alienação cultural de falsas representações para alimentar a máquina que enriquece cada vez mais a classe dominadora e o Estado. Nos últimos anos, diversas iniciativas têm invadido a escola no sentido de domesticar o pensamento de estudantes e professores, um dos exemplos é o Projeto de Lei “Escola sem Partido”, que “intenciona proibir manifestações ideológicas e político-partidárias de professores e foi elaborado pelo Senador Magno Malta (PR-ES)” (CAPAVERDE; LESSA; LOPES, 2021, p. 214). Devido à repercussão negativa na sociedade, em 2016, o projeto foi retirado de pauta, sendo encaminhado à Câmara de Deputados, onde ainda aguarda votação.

Por outro lado, a educação sugerida por Freire (1987) rompe o modelo de educação bancária e propõe uma educação problematizadora, na qual o sujeito em dominação buscará a sua emancipação, superando a falsa consciência de mundo.

Como sugere Giroux (2011) há um grande interesse que as escolas sejam hegemônicas e de cunho de reprodução acrítica, acultural, sendo esse, um espaço de viés tecnicista, como defendida por John Dewey, onde as relações de interesses sociais partem das classes dominantes.

Quando o olhar era para a relação de homem e trabalho, o trabalho era sinônimo de transformação, porém é muito triste perceber que em sua antítese de sociedade de classes, os problemas muito antigos como a escravidão ainda se perpetuam e a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dominação de grandes interesses de uma classe são pouco evidenciados pela maioria das pessoas, por intermédio da religião, da educação ou do consumismo exacerbado.

> [...] concepção de escola direcionada para a formação de indivíduos acríticos, que possivelmente serão responsabilizados pelo escasso senso de argúcia resultante de um sistema de ensino demarcado por legislações absolutistas (perigosamente disfarçadas). Tal possibilidade simboliza um retrocesso preocupante, já sinalizado também pelo Alto Comissariado da Organização das Nações Unidas (ONU) no relatório de 13 de abril de 2017 (CAPAVERDE; LESSA; LOPES, 2021, p. 217)

Em pleno século 21, as pessoas ainda não conseguem conversar e buscar um bom senso para todos. Infelizmente, seja no socialismo ou no capitalismo, ainda há muitos sujeitos que buscarão o benefício próprio, assim como cita Sell (2001, p.151) “todo ser é intrinsecamente contraditório, ou seja, sua existência já contém em si sua própria negação”. O espírito crítico e o respeito precisam ser instigados, consciência essa que “nasce da necessidade da existência de intercâmbio com outros homens. Um produto social.” Sell (2001, p.p.157).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar as TDICs no ambiente escolar possibilita aprendizagens e experiências que não são mais determinadas arbitrariamente pelo professor, mas pelas relações constituídas entre os sujeitos, espaços escolares, as práticas educativas e a tecnologia. Refletir criticamente sobre os impactos e as contribuições das tecnologias de comunicação e informação é um desafio permanente para os docentes na busca de uma compreensão e atuação mais elaborada e consciente da realidade vivida pelos sujeitos escolares.

Autores estudados como Kensky (2003) e Porto (2006) indicam que é preciso superar o uso das TDICs como recurso e priorizar as relações construídas na escola e na sociedade tecnológica a partir das incertezas e complexidades dos sujeitos e do mundo, promovendo situações e vivências, transitando para além dos muros da escola.

Portanto, a ação docente pautada na mediação e não na transmissão do conhecimento e numa postura impositiva, pode promover a educação proposta por Freire (1987) que leve o estudante a uma formação crítica e emancipatória. Ou seja, a adoção de uma prática educativa que proporcione o envolvimento dos estudantes

como sujeitos que se constituem na atividade humana de ler o mundo para refletir criticamente sobre a realidade (GIROUX e MACLAREN (2012).

Há de saber o que mudou nesse período turbulento onde o mundo teve que adaptar seus modos de vida sem aviso prévio e quiçá prever o que poderá acontecer nos próximos processos. Pois, com base em Luria apud Rego (1995, p.41), "quando o homem modifica o ambiente através de seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro".

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CAMPELLO, Tereza et al. Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás**. Saúde em Debate** [online]. 2018, v. 42, n. spe3, pp. 54-66. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0103-11042018S305 Acesso em: 16 jun. 2021.

CAPAVERDE, Caroline Bastos, LESSA, Bruno de Souza e LOPES, Fernando Dias. "Escola sem Partido" para quem?**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2019, v. 27, n. 102, pp. 204-222. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601369. Acesso em: 2 jun. 2021.

DHAWAN, S. Online Learning : A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. **Journal of Educational Technology Systems**, 41(1), 5 22, 2020. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0047239520934018 Acesso em 30 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural**. Currículo, cultura e sociedade**, 12. ed., v. 8, p. 125-154, 2011.

IBGE. **Educa IBGE**. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celularno-brasil.html Acesso em 26 jul. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. APRENDIZAGEM MEDIADA PELA TECNOLOGIA. Revista **Diálogo Educacional**, v. 4, n. 10, p. 47-56, jul. 2003. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/6323. Acesso em: 25 jun. 2021.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cad. Pesqui,** São Paulo,v. 41, n. 144, p. 752-769, Dec. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?format=pdf&lang=pt Acesso em 15 mai. 2021.

NÓVOA António. Coversa com António Nóvoa – A educação em tempos de pandemia.

Webinar (31 min 44 sec) Covid – 19 / Coronavírus, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FNF7i_DpfIo&t=1534s Acesso em 26 mai. 2021

PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose M. A. de. Mediação pedagógica midiatizada pelas tecnologias? **Teoria e Prática da Educação**. v.14, n.1, p.31-38, jan./abr. 2011. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/15671 Acesso em 27 mai. 2021.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas**. Revista Brasileira de Educação** [online]. v. 11, n. 31, pp. 43-57, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100005. Acesso em 30 mai. 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

SELL, Carlos Eduardo. Sociologia clássica: Durkheim, Weber e Marx. Itajaí: Ed. UNIVALI, 2001

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor**.** tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

14.5.85 TECNOLOGIA DIGITAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE USO PELO OLHAR DOS PROFISSIONAIS DA REDE ESTADUAL PÚBLICA PAULISTA

Rafael Conde Barbosa[1710]

Maria Christina Dias Monteiro[1711]

Paula Antunes Ruggiero[1712]

RESUMO

Este artigo é um recorte da pesquisa-mãe “Qual a Escola para o Século XXI? Uma pesquisa com diversos atores no estado de São Paulo", cujo objetivo foi investigar as concepções de escola na atualidade, suas finalidades educativas, seus objetivos e atributos, a partir da percepção de professores, coordenadores, diretores, professores coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP), supervisores e dirigentes da rede pública estadual paulista. Cinco grandes eixos foram organizados: Formação Inicial e Continuada de Professores; Vulnerabilidades; Tecnologia; Finalidades Educativas Escolares (FEE) e Condições de Trabalho Docente. Neste trabalho, apresentaremos os dados que abordam as questões do eixo de Tecnologia, referentes aos recursos tecnológicos digitais e ao uso que os profissionais da educação indicam fazer dos mesmos. Como aporte teórico, para análise dos dados, utilizamos os trabalhos de Coll e Monereo (2010), Kenski (2012), McLuhan (1969) e Levy (2011, 2010). As informações foram produzidas antes do período da pandemia Covid-19, por meio de um questionário on-line composto por 45 perguntas, sendo 25 de caracterização dos sujeitos e 20 questões sobre os eixos. Participaram 5005 profissionais da educação. Os resultados indicam desafios vividos por esses profissionais quanto à escassez de recursos tecnológicos na escola, bem como quanto à dificuldade para desenvolver processos de aprendizado integrados à tecnologia. Consideramos que as políticas públicas, anteriores à pandemia, não contemplaram a discussão e nem a formação necessária desses profissionais para a compreensão do uso das novas tecnologias como uma linguagem e possibilidade de outra forma de aprendizagem para os alunos.

Palavras-chave: Tecnologia. Cultura Digital. Escola Pública. Século XXI. Desafios da Educação.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa “Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI? Uma pesquisa com diversos atores no estado de São Paulo” foi coordenada pela Professora Dra. Vera Placco e desenvolvida pelo grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica

[1710] Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Coordenador Tutor EaD - Mackenzie. conderafael26@gmail.com.
[1711] Mestranda em Educação: Psicologia da Educação. PUC-SP. machrismonteiro@gmail.com.
[1712] Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação. PUC-SP. paulaantunesruggiero@gmail.com.

(CEPId[1713]), no período de 2015 a 2020. Ela visou a investigar as concepções de escola na contemporaneidade, suas finalidades educativas, os objetivos e os atributos, apresentados por professores e gestores, com vistas a auxiliar na busca de mecanismos para a superação dos desafios da escola, em meio às questões da sociedade contemporânea. O grupo CEPId subdividiu-se em cinco eixos para proceder ao desenvolvimento da pesquisa, a saber: Condições de Trabalho; Finalidades Educativas Escolares; Formação Inicial e Continuada; Tecnologia e Vulnerabilidades.

Neste trabalho, apresentaremos os dados que abordam as questões específicas do eixo de Tecnologia, referentes aos recursos tecnológicos digitais e ao uso que os profissionais da educação indicam fazer dos mesmos.

O objetivo foi verificar quais as evidências de tecnologia na organização e nas práticas das escolas da atualidade. Os objetivos específicos foram identificar:

a) os desafios do professor e demais profissionais do ensino no uso da tecnologia, na execução das suas atividades;
b) os recursos tecnológicos fundamentais à escola, do ponto de vista desses sujeitos;
c) de que modo a tecnologia pode ser utilizada para promover e/ou potencializar a comunicação;
d) de que forma a tecnologia pode contribuir nos processos de ensino-aprendizagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Procedemos à revisão bibliográfica em bancos de teses e dissertações, periódicos e veículos de comunicação (jornais, revistas e sites), além de autores que discutem o uso da tecnologia na educação. A busca foi realizada no período de 2008 - 2018, com as seguintes palavras-chave: Educação e Tecnologia. Os resultados dos trabalhos selecionados apontaram que a tecnologia digital, quando figura no espaço escolar, é vista como recurso, meio ou instrumento subutilizado nos processos formativos. Seu uso fica restrito à reprodução de práticas tradicionais de ensino, para

[1713] Participaram da pesquisa, no eixo de Tecnologias, as pesquisadoras profa. Dra. Vera Placco; Profa. Dra. Alcielle dos Santos; e a Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação Kelly Szabo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a troca de informações e formas de comunicação entre os sujeitos que compartilham o espaço escolar.

O uso indicado nessas pesquisas e o estudo dos trabalhos de outros teóricos nos levaram a refletir sobre o fato de que as mudanças produzidas pelas tecnologias, sejam elas digitais ou não, permitiram ao ser humano modificar a forma como ele se relaciona com o espaço, com o tempo, com a forma de se comunicar e na maneira como constrói o conhecimento, o foco específico desta pesquisa.

Devemos considerar que "as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura" (LEVY, 2010, p. 22), que está em todo lugar; nas grandes e pequenas coisas que realizamos, ela se faz presente. Kenski (2012, p. 18) indica que "as tecnologias estão tão próximas e presentes, que nem percebemos mais que não são coisas naturais". Essa autora afirma que temos a tendência de naturalizar a tecnologia, no uso que fazemos de certos utensílios como os talheres ou os aparelhos com que mobiliamos nossas casas.

Kenski (2012) afirma que:

> [...] tudo o que utilizamos em nossa vida diária, pessoal e profissional - utensílios, livros, giz e apagador, papel, canetas, lápis, sabonetes, talheres… - são formas diferenciadas de ferramentas tecnológicas. Quando falamos da maneira como utilizamos cada ferramenta para realizar determinada ação, referimo-nos à técnica. A tecnologia é o conjunto de tudo isso: as ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos, em cada época (p. 19).

Essa distinção é necessária, pois "as técnicas carregam consigo projetos, esquemas, imaginários, implicações sociais e culturais bastante variados" (LEVY, 2010, p. 23). Esse mesmo autor afirma que "uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas” (p. 25).

McLuhan (2007) considera importante ressaltar que a tecnologia, no sentido que Levy nos coloca, é uma extensão do homem, não é algo que está fora dele, mas se desenvolve a partir de suas necessidades, modificando seu modo de sentir e agir no mundo.

As mudanças produzidas pela expansão das tecnologias indicam a necessidade de refletirmos sobre o modo como as pessoas se relacionam, se

percebem e atuam na sociedade, considerando que as tecnologias devem ser situadas para que se possa compreender as transformações ocasionadas por elas.

A internet, por exemplo, possibilita uma conexão entre as pessoas como nunca se viu antes na história. Por mais otimistas que sejamos, não é possível acreditar que ela, ou o melhor equipamento, substituirá o professor no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, ela muda as relações entre conteúdo-professor-aluno, ou seja, muda o papel do professor.

Na obra Cibercultura, Levy (2010) afirma que a internet não resolverá, em um passe de mágica, todos os problemas culturais e sociais do planeta. Apesar de todo o desenvolvimento, a tecnologia nunca substituirá o homem. Além disso, Monereo e Pozo (2010) indicam que é necessário reconhecer que a falta de processos formativos intencionalmente articulados a essa nova linguagem, para alunos e professores, dificultará o diálogo entre a instituição escolar e a sociedade.

Nesse sentido, Gatti (2020) nos indica que é necessário implementar processos formativos que ofereçam condições de superar as fragilidades da formação inicial e, em alguns casos, da continuada. Articulados a essa ideia, Coll e Illera (2010), apontam que há uma crescente demanda por programas de formação que levem em conta o conhecimento e o domínio das tecnologias.

A alfabetização do texto analógico é importante para que o ser humano seja capaz de se apropriar do conhecimento registrado nos livros impressos, ao longo dos séculos. A leitura em mídias digitais também implica a construção de um novo conhecimento, ou seja, a alfabetização para os novos códigos e usos sociais dos recursos tecnológicos digitais.

Abordar a questão da alfabetização digital é reconhecer que os textos, na atualidade, são produzidos em plataformas digitais. Esse texto, que outrora se encerrava nas páginas finitas de um livro, hoje se insere em um arquivo virtual, aparentemente, infinito.

> O suporte digital permite novos tipos de leituras (e de escritas) coletivas. Um continuum variado se estende assim entre a leitura individual de um texto preciso e a navegação em vastas redes digitais no interior das quais um grande número de pessoas anota, aumenta, conecta os textos uns aos outros por meio de ligações hipertextuais (LEVY, 2011, p. 43).

O novo meio digital, utilizado para construir esse hipertexto, muda o modo como interagimos, pois, agora, não viramos mais as páginas, nós 'rolamos a tela' para dar continuidade à leitura. A leitura torna-se mais dinâmica, pois pode-se, a qualquer momento, acessar links inseridos nas palavras para conhecer seu conteúdo ou mesmo traduzi-la para outro idioma.

Remeter a discussão para o campo da alfabetização tem o objetivo de indicar que se deve possibilitar às pessoas a capacidade de construírem um conjunto de conhecimentos que as leve a produzir novos saberes, ampliando a capacidade para compreender, produzir e difundir documentos multimídia.

> Falar em 'alfabetização digital' equivale a postular que, assim como nas sociedades letradas é necessário ter um domínio funcional das tecnologias da leitura e da escrita para se ter acesso ao conhecimento, na Sociedade da Informação (SI) é imprescindível ter um domínio das tecnologias digitais da comunicação e da informação – incluídas, é claro, as tecnologias digitais de leitura e escrita. Em outras palavras, falar em 'alfabetização digital' supõe aceitar, com todas as suas consequências, que as aprendizagens relacionadas ao domínio e manejo das TIC são básicas na SI no mesmo sentido em que já o são as aprendizagens relacionadas ao domínio da leitura e escrita nas sociedades letradas (COLL, ILLERA, 2010, p. 290).

A questão da escrita, outrora realizada manualmente, hoje, pode se dar por meio vocal: o texto é ditado e o processador de texto materializa a voz humana, decodificando-a em caracteres binários, 0 e 1. O computador processa a informação promovendo a articulação dos números Zero e Um; esses, ao serem conjugados em grupos de oito, formam um bit, por exemplo, 01000001 = A, que passa a fazer sentido para o ser humano.

O que se pretende é possibilitar aos seus usuários construírem um conjunto de conhecimentos que permita a construção de novos saberes e um novo olhar para a realidade social, local e global. A ausência e/ou falta de um processo de alfabetização digital institucionalizado promove e acentua a desigualdade social, além de indicar o não reconhecimento dessa nova demanda na instituição escolar.

4 METODOLOGIA

A pesquisa-mãe foi desenvolvida em 90 Diretorias de Ensino do estado de São

Paulo, com profissionais que atuam na educação estadual pública, em diferentes funções, a saber: dirigentes de ensino, supervisores, diretores, vice-diretores, professores coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP), professores coordenadores e professores.

Dada a abrangência da pesquisa, optou-se por utilizar como instrumento um questionário on-line, enviado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE) para todos os profissionais da educação do estado, no período de agosto de 2018 a abril de 2019; portanto, antes do período da pandemia da Covid-19.

Esse fato é destacado, pois as questões não privilegiaram o uso dos dispositivos tecnológicos digitais no período de isolamento social e interrupção das aulas presenciais. O questionário foi constituído por 45 questões, sendo: 25 questões de caracterização dos sujeitos e 20 questões distribuídas pelos cinco eixos.

Participaram da pesquisa mais de 6000 profissionais, sendo que, após o tratamento estatístico dos dados, foram validados 5005 questionários. A análise quali-quantitativa dos dados foi orientada para responder à questão central do eixo de tecnologia: quais as evidências de tecnologia na organização e nas práticas das escolas da atualidade?

Como forma de buscar respostas que nos ajudassem a compreender os dados obtidos com os questionários, realizamos também entrevistas com profissionais da Educação que atuam na área de tecnologia do Estado de São Paulo, e outros profissionais, referências nacionais e internacionais de Educação, incluindo um membro do Conselho Estadual de Educação.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram analisados com o uso do sistema Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Para tanto, pensou-se em cruzamentos de dados que possibilitassem compreender o que se quer da presença da tecnologia para a escola do séc. XXI e quais os desafios para seu uso. As questões referentes ao eixo de tecnologia são apresentadas no quadro 1:

Quadro 1 – Questões referentes ao Eixo Tecnologia

(Q. 42) Quais dos RECURSOS TECNOLÓGICOS apresentados abaixo são fundamentais à escola, na atualidade? • Computador ou tablet com acesso à rede • Datashow/ Projetor de vídeo • Lousa digital • Plataforma ou programas do sistema operacional da escola Redes sociais • Retroprojetor Smartphone • Outro
(Q. 43) A tecnologia deveria ser utilizada como meio de comunicação com: • Alunos • Gestores e Pares • Familiares • Outro
(Q. 44) A tecnologia deveria ser utilizada como recurso pedagógico em: • Atualização de conteúdo • Pesquisas • Planejamento e desenvolvimento de atividades • Registros pedagógicos e administrativos • Outro
(Q. 45) Qual é seu maior desafio com relação ao uso de tecnologia na escola? • Atender as demandas pelo uso de diversas tecnologias experienciadas pelos alunos em outros ambientes • Gerar condições para um aprendizado integrado à tecnologia • Lidar com a escassez de recursos tecnológicos da escola • Superar as dificuldades de sua formação para o uso da tecnologia • Superar as dificuldades de sua formação para integração da tecnologia ao currículo • Não enfrento desafios • Outro

Fonte: Pesquisadores do CEPId

Constatamos que há equilíbrio nas respostas dos profissionais participantes desta pesquisa sobre o uso da tecnologia digital para comunicação com gestores e pares (33,8%), familiares (28,8%) e alunos (37,3%), e o uso da tecnologia como recurso pedagógico.

Quando questionados sobre quais seriam os dispositivos/recursos tecnológicos fundamentais à escola, os dois mais escolhidos foram Datashow/ projetor de vídeo, para 25,3% dos respondentes, e o computador ou tablet, para 26,6% dos respondentes.

Qual é seu maior desafio com relação ao uso da tecnologia na escola? Essa foi a pergunta que apresentou maiores diferenças nas respostas e por isso decidimos aprofundar a discussão sobre a mesma. O Gráfico 1 indica o percentual das respostas:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Gráfico 1 – Desafios para o uso da tecnologia na escola

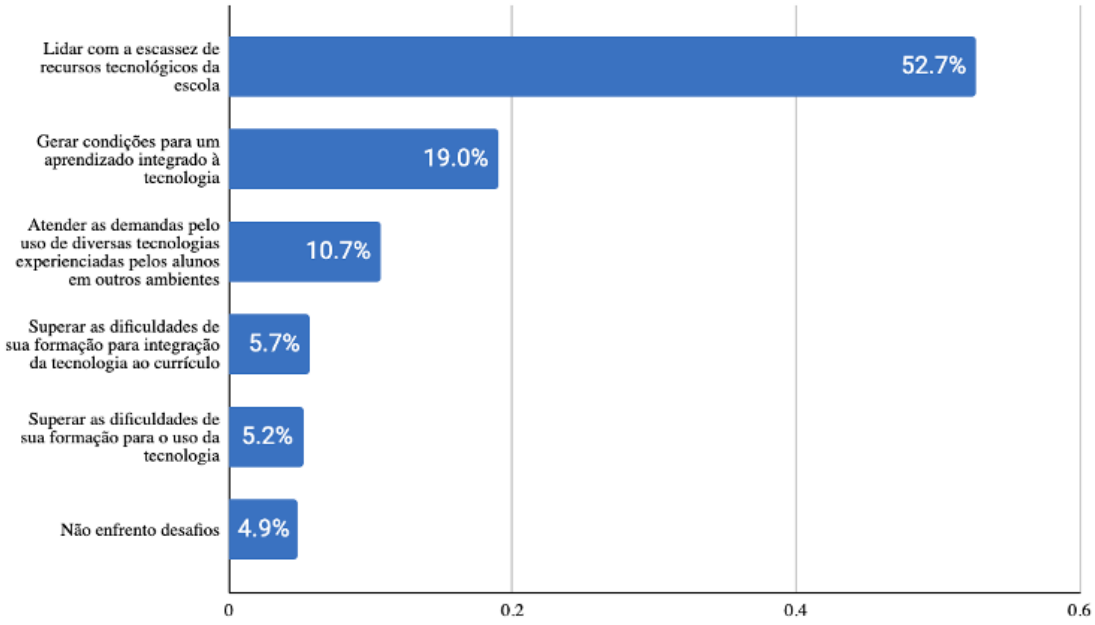

Fonte: Grupo de Pesquisa CEPId 2020

A escassez de recursos tecnológicos foi indicada como um dos principais desafios com que se deparam os profissionais da educação no desenvolvimento das suas atividades, ilustradas no questionário, pelo campo “Outros”:

> Não ter tecnologias disponíveis em número suficiente para ser usada em sala de aula.
> Não temos computadores (furtaram).
> [Não] ter disponibilidade de equipamento de ponta que suporte o sistema. Pois o que é oferecido pelo Estado é inadequado.
> Melhorar o recebimento da INTERNET, pois há falhas de conexão constantemente. E reiniciar os computadores para dar continuidade aos trabalhos demora praticamente a aula inteira.
> A escola tem uma sala com diversos computadores sem funcionar.
> Uso de smartphones pelos alunos em aula, para distração apenas.

Essa escassez, de acordo com a professora Rosa Maria Rodrigues Lamana, uma das profissionais entrevistadas para esta pesquisa, é uma questão antiga – e, acrescentamos, anterior à pandemia Covid-19. A professora afirma que há escolas que têm todos os aparatos tecnológicos e outras não.

Foi apontado, pelos participantes da pesquisa, a necessidade de gerar condições para um aprendizado integrado à tecnologia. É preciso propor processos formativos que incluam as necessidades percebidas e indicadas pelos respondentes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e que os preparem para conhecer o modo como estes dispositivos digitais podem auxiliá-los a modificar sua prática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo de verificar quais as evidências de tecnologia na organização e nas práticas das escolas da atualidade, identificamos que de nada adianta ofertar os dispositivos tecnológicos, se, por um lado, não for oferecido respaldo técnico para o funcionamento adequado desses dispositivos e, por outro lado, não forem acompanhados de um rigoroso processo formativo inicial e continuado. Acreditando que a principal finalidade da escola é o aprendizado do aluno, é preciso que todos os profissionais da educação sejam sujeitos produtores de conhecimento também a partir dos recursos digitais.

Compreendemos que, dessa forma, professores e alunos deverão se alfabetizar digitalmente. Esse processo deve permitir não apenas as habilidades para o uso dos dispositivos digitais, mas também a compreensão e a criação de conteúdos multimídia, com responsabilidade e criticidade.

A análise das respostas nos leva a concordar com Coll e Illera (2010) quando este diz que o professor precisa de uma formação forte, que lhe ofereça segurança para olhar os currículos e seus conteúdos de forma a ter condições de pensar e criar novas estratégias de ensino-aprendizagem.

Precisamos pensar nos dispositivos tecnológicos digitais como mais uma linguagem a favor da interação professor-aluno, em que o professor passa a ser um e-mediador.

Consideramos que essa mediação do professor e demais profissionais da educação, utilizando a linguagem trazida pela cultura digital, compreende a oferta e manutenção de equipamentos, além de condições de trabalho articuladas às demandas da realidade social.

Compreendemos que essas e outras mudanças passam pela proposição de políticas públicas que coloquem a escola no lugar de protagonista no processo ensino-aprendizagem, oferecendo, desse modo, respostas claras às demandas apontadas

pela sociedade, de modo que reverberem positivamente no interior da escola e na aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

COLL, C.; ILLERA, L.R. Alfabetização, Novas alfabetizações e Alfabetização digital: as TIC no currículo escolar. In. COLL, C.; MONEREO, C. (orgs.). **Psicologia da Educação Virtual:** Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre, ARTMED, 2010. (p. 289 - 310)

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, S. A Incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas pedagógicas de uso. In. COLL, C.; MONEREO, C. (orgs.). **Psicologia da Educação Virtual:** Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre, ARTMED, 2010. (p. 66 - 93).

GATTI (2020) Entrevista concedida virtualmente pela Profa. Dra. Bernardete Angelina Gatti ao grupo de pesquisa CEPId, em 15 de maio de 2020.

KENSKI. V. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância.** Campinas, SP, Papirus. 2012.

LEVY, P. **Cibercultura.** São Paulo, SP, Editora 34, 2010.

LEVY, P. **O que é virtual.** São Paulo, SP, Editora 34, 2011.

MACLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo, CULTRIX, 2007

MONEREO, C.; POZO, J.I. O Aluno em Ambientes Virtuais. In. In. COLL, C.; MONEREO, C. (orgs.). **Psicologia da Educação Virtual:** Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre, ARTMED, 2010. (p. 97 - 117).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.86 TECNOLOGIA E A GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DE DOCENTES DO ENSINO BÁSICO.

Fabíola Santini Takayma[1714]

Glaucia da Silva Brito [1715]

Sandra Soceki da Rocha[1716]

RESUMO

Tendo em vista o contexto pandêmico que a sociedade passou a viver após o ano de 2020. Causando diversas modificações em todos os setores da sociedade incluindo a educação inserindo-a no ciberespaço. O objetivo dessa pesquisa é conhecer a concepção dos professores do ensino básico, em relação a tecnologia e como estes professores estão utilizando em suas aulas. Tendo como público alvo professores do ensino fundamental e médio de todo o país. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, onde o instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas e fechadas, na plataforma Google, por meio do Google Docs encaminhado pelo aplicativo Whatsapp. Essa pesquisa essa realizada dentro da disciplina de disciplina tecnologias na educação presencial e à distância do programa de pós-graduação em educação (UFPR). Revelando que o conceito de tecnologia dos professores está associado a uma visão mais geral do termo, e sua utilização está relacionada a necessidade trazida pela pandemia de COVID-19, sendo evidente a necessidade de articular o currículo e a utilização da tecnologia como ferramenta pedagógica, além da importância de investimentos e estudos nessa relação de pedagogização do conteúdo.

Palavras-chave: Tecnologia. Ciberespaço. Ensino. Pandemia. Gamificação.

1 INTRODUÇÃO

O cenário brasileiro é de grandes desigualdades sociais destacando-se no acesso à tecnologia, tanto nos espaços residenciais quanto no âmbito educacional. Entretanto, mediante a pandemia, o seu emprego foi o modo para evitar o congelamento do processo educativo em todo o país, mas em contrapartida esse modo de ensinar por meio da internet acaba por excluir ainda mais a camada da população vulnerável. Esse problema da desigualdade social não surge com a pandemia, apenas é evidenciada com a mesma, trazendo a necessidade de reconfigurar a educação e a escola para a vida em sociedade (MORAES, 2020).

Dessa maneira, vemos a dificuldade do uso pedagógico dos recursos tecnológicos digitais devido a vários fatores, tanto pela carência de acesso aos mesmos, em função da indisponibilidade nas instituições escolares e em tempos de

[1714] Mestre em educação, Instituto Federal Catarinense, fabiola.takayama@gmail.com
[1715] Professora Doutora, da Universidade Federal do Paraná, gal.brito@gmail.com
[1716] Mestranda em Educação, Secretaria da Educação, sandrasoceki@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pandemia nas residências dos alunos, quanto a falta de conhecimento, formação ou de apropriação dos professores dessas possibilidades e suas contribuições para o processo ensino aprendizagem.

Com a situação pandêmica em que as sociedades do mundo todo foram atingidas no ano de 2020, a educação foi impelida a ir para o ciberespaço, usando as plataformas digitais, softwares, games, entre outros, como única alternativa nesse cenário.

Isso posto, o presente artigo foi elaborado a partir de uma pesquisa que realizamos no primeiro semestre de 2021, para a disciplina de Tecnologias na Educação presencial e à distância, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A atividade proposta estava circunscrita na temática tecnologia, com o intuito de refletir sobre o conceito de tecnologia a partir do entendimento dos professores do ensino básico, bem como, o seu conhecimento e utilização ou não, da gamificação em suas práticas pedagógicas.

Diante disso, nosso objetivo foi de compreender a concepção de tecnologia desses professores e como eles utilizam ou não em suas práticas pedagógicas o recurso da gamificação. Questionando e refletindo, sobre como os professores utilizam e como eles veem/entendem essas ferramentas em suas aulas.

2 DIALOGANDO SOBRE OS CONCEITOS DE TECNOLOGIA E A GAMIFICAÇÃO

Com o advento da tecnologia, percebe-se que na contemporaneidade temos uma nova reconfiguração, da cultura técnica para a cultura digital. Nesse viés, apresenta-nos a cibercultura, entendida como um meio sociocultural que surge a partir da inter-relação entre cultura, a sociedade e as novas tecnologias oriundas das microeletrônicas (LEMOS, 2003).

Devido a velocidade das conexões e informações veiculadas pelo meio digital, há um constante reordenamento, atualização e reconfiguração das maneiras de compreender e interagir com a realidade, visto isso também no âmbito educacional, nosso enfoque.

Dessa maneira, iremos articular alguns conceitos acerca de tecnologia, tecnologia educacional, e o recurso da gamificação no contexto digital, a partir de Bueno (1999), Brito e Simonian (2016), e Kapp (2012) para refletirmos as formas de

como os professores compreendem e lidam em seu cotidiano.

Partindo do conceito mais amplo, a tecnologia é:

> [...] um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida. Há uma constante necessidade do ser humano de criar, a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo instrumentos desde os mais primitivos até os mais modernos, utilizando-se de um conhecimento científico para aplicar a técnica e modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos do processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos. (BUENO, 1999, p.87).

Assim, vemos como o resultado da transformação e evolução humana ao longo dos tempos, com o objetivo de aprimorar e melhorar as relações de existência na sociedade. Desse conceito, coincide com a tendência em associar a tecnologia ao uso de máquinas, remetendo sua utilização as tecnologias digitais de informação e comunicação (BRITO; SIMONIAN, 2016).

Com vistas a abrangência do termo, nas mais diversas organizações sociais, a adequação e reconfiguração de sua utilização e conceituação no sistema de ensino, baseia-se nas tecnologias educacionais entendida como recursos tecnológicos utilizados no âmbito educacional, por meio de dispositivos eletrônicos, para possibilitar o conhecimento (BRITO; SIMONIAN, 2016).

Para Scherer e Brito (2020), a apropriação das tecnologias como recursos associados a prática pedagógica, é um desafio constante, pois não se trata apenas de conhecer e usar tais ferramentas e sim compreender sua integração nos currículos das diferentes áreas.

Esse movimento só é possível com investimento em formação continuada de qualidade para esses professores, possibilitando a transformação da cultura escolar, muitas vezes segmentadas por disciplinas, superando também a concepção de aprendizagem orientada pela transmissão de informação do conhecimento unicamente pelo professor. Dessa maneira, “não se trata de fazer o mesmo de outra forma” (SCHERER; BRITO, 2020, p.4).

Assim com “ações de formação, são possíveis ajudar os professores a lidar com as barreiras que impedem a integração efetiva das tecnologias em suas práticas, em processos de inovação curricular” (SCHERER; BRITO, 2020, p.4).

Diante desse contexto, nas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar, vemos que são utilizados diversos recursos tecnológicos digitais, como o caso da gamificação que tem sido amplamente difundida.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A gamificação corresponde ao uso de elementos advindos dos games, jogos eletrônicos virtuais de entretenimento, como as estratégias e problematizações, com fins educacionais de possibilitar a aprendizagem de maneira mais interativa e motivando os alunos (KAPP, 2012).

Para Hardagh e Santos (2020), a utilização dos jogos como recursos pedagógicos, possibilita novos sentidos apoiados na realização pessoal, autonomia e relacionamento social como estratégia em sala de aula.

Dessa maneira, aponta-se que "os elementos de jogos mais utilizados na gamificação são o desafio, feedback, sensação de curiosidade, resolução de problemas, sentimento de realização, autonomia e domínio" (DALE, 2014 apud MENEZES; BORTOLI, 2018, p. 283).

No entanto, ressalta-se que a apropriação tecnológica pela educação desses recursos digitais na contemporaneidade, precisa preceder de investigações e discussões por parte dos docentes, para compreenderem que atrelada a esses aplicativos, há uma natureza ideológica que a permeia.

Assim, há necessidade que a comunidade escolar construa seu currículo coletivamente, que integre os movimentos e saberes de suas culturas locais, da "cultura digital, uma vez que a incorporação de variáveis linguísticas e semiológicas, decorrentes da tecnologia digital, pode alterar processos de ensino e de aprendizagem" (SCHERER; BRITO, 2020, p.5).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando que esta pesquisa foi parte da disciplina tecnologias na educação presencial e à distância do programa de pós-graduação em educação (UFPR), que se propôs a compreender o conceito de tecnologia de professores, seguiu-se as orientações do ofício circular n.02/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (BRASIL, 2021), bem como teve a anuência dos mesmos, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, que como instrumento de coleta de dados elaboramos um questionário com perguntas abertas e fechadas, na plataforma Google, por meio do Google Docs que foi encaminhado pelo aplicativo Whatsapp para grupos de professores atuantes do ensino básico.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1999, p. 61).

Dessa maneira, vemos que a abordagem escolhida com seus limites e possibilidades, nos parece pertinente para qualificar o percurso metodológico dessa pesquisa.

A escolha da utilização do questionário foi por se tratar de uma técnica de investigação que permite "o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas", que são expressadas e passíveis de serem percebidas (GIL, 1999, p.128).

Para a análise dos dados, recorremos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2007) por entender que ela nos possibilita um olhar para além das aparências manifestadas nos escritos dos professores.

Os sujeitos da pesquisa foram dez professores atuantes no ensino básico, em escolas públicas, sendo nove do gênero feminino e um masculino, distribuídos em sua maioria no estado do Paraná e um do estado de Santa Catarina. A faixa etária variou entre 33 e 51 anos, e o tempo de formados encontra-se entre 2 e 30 anos.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo desta pesquisa foi de apreender o entendimento dos professores do ensino básico sobre a tecnologia e o recurso da gamificação, se em suas atividades educativas as utilizam e com que finalidade.

O questionário contou com quatro perguntas abertas: 1) "Para você o que é tecnologia?"; 2) "Você utiliza de tecnologias nas suas atividades de ensino? Se sim, quais?"; 3) "Você utiliza ou já utilizou algum recurso/programa de gamificação em sua prática pedagógica? Se sim, qual?"; e 4) "Se a resposta anterior foi sim, com qual(is) finalidade(s) utiliza ou utilizou a gamificação?".

Dessa maneira, organizamos a análise em dois eixos analíticos: a concepção sobre tecnologia, e a utilização das tecnologias digitais com fins educativos, destacando particularmente a gamificação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quanto ao primeiro eixo, procedendo à metodologia da análise de conteúdo dos diferentes discursos, foi possível encontrar as significações propostas no quadro 1.

Quadro 1 –Entendimento acerca de tecnologia.

Professor	Especificações
1	É um conjunto de **técnicas** processadas para realizar um objetivo de maneira **eficaz**.
2	É algo que **facilita**, nos ajuda **no dia a dia**, com **programas**, software, aplicativos. Uma ferramenta importante para as aulas.
3	Mecanismo de **ajuda**.
4	Todos os **recursos tecnológicos**.
5	É um **avanço da civilização**.
6	**Um meio de comunicação de forma mais ampla e dinâmica**, em todas as esferas de conhecimento.
7	**Ferramentas** que servem de **auxílio e facilitam o dia a dia**.
8	São **recursos** criados para **facilitar o dia a dia**.
9	Para **auxiliar** nas **metodologias de ensino**.
10	São **técnicas** ou **habilidades** que podemos utilizar no **nosso dia a dia**.

Fonte: autores (2021)

Vemos por meio das respostas que os professores possuem uma compreensão acerca da tecnologia, atrelando a um processo de desenvolvimento da sociedade pelo qual o homem utiliza para gerar qualidade de vida e consequentemente facilitar o seu dia a dia conforme aponta Bueno (1999). Entretanto, nota-se em alguns, o entendimento se restringindo a uma mera ferramenta ou mesmo, relacionando com a tecnologia digital.

Quando questionados se utilizam de tecnologias nas atividades pedagógicas que desenvolvem, todos os professores afirmaram utilizar, sendo que se reportaram as tecnologias digitais, exemplificando quanto ao uso de celular, notebook, vídeos, plataforma Google, e aplicativos diversos.

Quanto ao eixo que perguntamos se os professores utilizam da tecnologia digital por meio da gamificação em suas aulas, cinco professores afirmaram fazer o uso, entretanto as respostas foram as seguintes apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 –Recurso de gamificação utiliza ou utilizou em sua prática pedagógica.

Professor	Especificações
1	Geralmente, procuro pelo jogo com o conteúdo que estou trabalhando. Utilizo alguns sites.
2	**Kahoot**.
3	**Quizizz, socrative, padlet**.
4	Alguns jogos que peguei da internet, não elaborei nenhum ainda.
5	Meet, google classroom.

Fonte: autores (2021)

Os dados constantes no quadro 2, expressam que metade dos professores

ISSN: 2176-1396

participantes da pesquisa afirmar o uso da gamificação em suas aulas, entretanto, um afirma ainda não estar fazendo o uso em suas práticas pedagógicas e outro trouxe como recurso, os aplicativos da plataforma Google.

Dessa maneira, notamos que dos professores, apenas dois apontaram os recursos de gamificação que utilizam, não nos possibilitando denotar o conhecimento dos outros acerca da temática, com exceção de um que trouxe aplicativos da plataforma Google que não contemplam os elementos que foi questionado.

Quanto ao eixo que perguntamos com que finalidade os professores utilizam da gamificação em suas aulas, as respostas apresentadas seguem no quadro 3.

Quadro 3 –Finalidade com que utiliza ou utilizou o recurso da gamificação.

Professor	Especificações
1	Com as aulas online facilita a utilização dessas metodologias ativas. Então, tento aproveitar e utilizar todas que encontro. Elas gostam de **desafios** e de estar navegando na internet, além de estar intrínseco na **realidade dos estudantes**, pois eles vivem jogando.
2	**Revisão** de conteúdo.
3	Ministrando cursos, produção de materiais pedagógicos.
4	Para uma melhor aprendizagem. Como sempre falo para os meus alunos: “para **aprender se divertindo** ou vice-versa”.
5	Ministrar aulas **síncronas na pandemia**.

Fonte: autores (2021)

Os dados constantes no quadro 3, foi possível evidenciar que das finalidades apresentadas no uso da gamificação, temos o ensino por meio de desafios e da diversão, como também para a revisão de conteúdos ou mesmo justificando seu uso apenas por conta do momento pandêmico de aulas remotas.

Vemos que alguns professores acessam o recurso da gamificação a partir de elementos denotados por Dale (2014 apud MENEZES; BORTOLI, 2018) como o desafio, diversão e resolução de problemas para fins de revisão de conteúdo. Entretanto, vemos que conforme afirmação de um dos professores, esse recurso está sendo por ele utilizado apenas devido as circunstâncias da pandemia, podemos inferir que quando as aulas presenciais retornarem, provavelmente ele não utilizará mais esse recurso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, percebemos que a integração das tecnologias digitais com o currículo na contemporaneidade ainda é um desafio, necessitando de compreensão dos

professores nesse conhecimento, por meio de uma formação continuada, a partir de suas realidades que permitam maior interação construtiva.

Devido a presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, vemos que os professores da pesquisa muitas vezes relacionam o termo tecnologia com aquelas digitais, sempre remetendo aos artefatos de base micro-tecnológicos. Entretanto, percebe-se que esse contato frequente do uso, seja por meio da televisão, do celular ou mesmo do notebook, não garante que os mesmos tenham a mesma destreza, apropriação desse conhecimento ou disponibilidade desses recursos tecnológicos digitais, para utilizá-los como tecnologias educativas.

Esse aspecto se torna relevante para a discussão dos desafios para a educação, uma vez que, tal condição de apropriação por parte desses professores acontecerá a partir de formação docente inclusiva, que possibilite uma utilização mais eficiente no uso das tecnologias e não apenas por conta do cenário pandêmico que a sociedade vive.

A pouca utilização da gamificação denotados pelos professores da pesquisa, pode estar vinculada a dificuldade do professor em fazer o uso efetivo desses recursos tecnológicos digitais, ou mesmo, por conta desses recursos não estarem vinculados ao ensino que se busca, como o desenvolvimento de um aluno sociocultural capaz de articular junto a sociedade possibilidades para melhorar seus espaços, enaltecendo a colaboração e não somente a competição, que em muitos casos, pode contribuir para situação de injustiça presente na violência simbólica segregatória dos espaços escolares.

Com isso, esta pesquisa diante da amostra de professores de instituições pública do ensino básico e seus apontamentos, nos mostram a necessidade de continuidade dessa investigação, com novas indagações e reflexões tanto sobre os conceitos acerca da cibercultura, sua utilização e pedagogização que os professores possuem e suas inter-relações, nessa sociedade contemporânea quanto a sua apropriação de uso.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Ed. 70, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Oficio Circular n. 02/2021/CONEP/SECNS/MS** – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Brasília: MS/SECNS, 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRITO, G. da S; SIMONIAN, M. **Conceitos de tecnologias e currículo: em busca de uma integração**. In: Diálogos epistemológicos e culturais. Organizadores HAGEMEYER, Regina Cely; GABARDO, Cleusa Valério; SÁ, Ricardo Antunes. Curitiba: W&A Editores, 2016.

BUENO, N. de L. **O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica.** 1999. 239 p**.** Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - PPGTE – CEFET-PR, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HARDAGH, C. C.; SANTOS, A. C. **Metodologias gamificadas:** experiências didáticas com tecnologias digitais e analógicas. In: MELLO, D. E. Reflexões e experiências didáticas com tecnologias digitais. Londrina: Ed. Madrepérola, 2020. p. 155- 177.

HEINSFELD, B, D.; PISCHETOLA, M. Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** v. 12, n. esp. 2 , p. 1349-1371, ago./2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10301/6689. Acesso em 02 jun. 2021.

KAPP, K. **The gamification of learning and instruction:** game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer, 2012.

LEMOS, A.; CUNHA, P. **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre, Sulina, 2003.

MENEZES, C. C. N.; BORTOLI, R. Gamificação: surgimento e consolidação. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 40, n.1, p. 267-297, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/CSO/article/view/6700/6204. Acesso em 03 jun. 2021.

MORAES, D. R. S. Novos rumos, desafios e aprendizagens frente a Pandemia/Covid-19: a educação e a escola em foco. In: MORAES, D. R. S.; SUZUKI, J. C.; BORGES, V. (Orgs.). **Análises de uma pandemia:** diálogos politicos e pedagógicos. São Paulo: FFLCH/USP, 2020. p. 49-75.

SCHERER, S.; BRITO, G. da S. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades**. Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76252, p. 1-22, 2020. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/76252. Acesso em 03 jun. 2021.

14.5.87 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E O ENSINO DOS CONCEITOS GEOMÉTRICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Suély Colaço Chaves Muniz[1717]

Marialva Moog Pinto[1718]

RESUMO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) ganha cada vez mais espaço e importância no modo de vida das pessoas em diversos setores, inclusive na área da educação, onde professores e alunos usufruem dessa ferramenta, também para o ensino de Geometria. Percebendo o avanço dessa importância e consequentemente do seu uso, surge o interesse e o objetivo de levantar as produções acadêmicas sobre a utilização das TDICs para a compreensão do ensino e aprendizagem da Geometria na Educação Básica. A busca foi realizada no repositório de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizando os seguintes descritores: "TICs" AND "Matemática", "TDICs" AND "Matemática" AND "Geometria", "Tecnologias da Informação e comunicação" AND "Geometria", "TICs" AND "Geometria", "Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação" AND "Geometria". Obtendo um total de aproximadamente 600 trabalhos em relação ao tema abordado, foram realizados alguns refinamentos como ano de publicação, de 2010 a 2021 e direcionamentos para a área da Educação. A seleção de produção se deu de acordo com a temática e análise de resumos, sendo assim restaram apenas 09 produções que mais se aproximam com o objeto de pesquisa, onde no decorrer desse artigo será descrito as principais informações de cada um como: título, autor, tipo (tese ou dissertação), universidade, data de defesa, objetivo geral, problema de pesquisa, metodologia, resultados e principal aporte teórico. Constatou-se que a maneira mais utilizada para o ensino de Geometria com a utilização das TDICs são os softwares GeoGebra, Calculadora Gráfica, Photomach, ARSolids.

Palavras-chave: Tecnologia Digitais da Informação e da Comunicação. Softwares. Geometria. Ensino e Aprendizagem. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação, de um Programa de Pós-graduação em Educação que tem como objetivo compreender as possíveis contribuições das TDICs, por meio dos softwares GeoGebra, Calculadora Gráfica, Photomach, ARSolids, nas práticas pedagógicas do professor de Matemática ao ensinar os conceitos de Geometria para os alunos que apresentam dificuldades em se apropriar desses conceitos e aplicá-los em resoluções de problemas nessa Área do Conhecimento específico.

O objetivo desta pesquisa foi levantar as produções realizadas sobre a temática nas pesquisas de mestrado e doutorado sobre Tecnologia Digital da Informação e

[1717] Mestranda do PPGE, Universidade do Planalto Catarinense. suelychaves@uniplaclages.edu.br
[1718] Doutora em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. marialva@uniplac.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Comunicação (TDICs) para o ensino dos conceitos geométricos pelos professores de Matemática.

Ao longo do tempo é possível perceber as dificuldades encontradas pela limitação de comunicação no passado. Necessitava-se muito tempo para que as informações fossem veiculadas. Atualmente os dados são disseminados facilmente através dos recursos tecnológicos disponíveis (GRAVINA et al., 2012).

Pressupõe-se que ao trabalhar com as TDICs nas aulas de Matemática, possibilite obter um ensino significativo proporcionando que cada aluno utilize desse conhecimento para desenvolver suas atividades cotidianas. Utilizando meios alternativos, agilizando suas necessidades pessoais e profissionais, preparando esse aluno para os diferentes desafios que possam encontrar quanto as tecnologias em sua vivência.

Levando em consideração tais situações relatadas é importante que o professor faça parte da cultura digital, efetivamente, mesmo com os desafios a serem enfrentados.

2 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE O TEMA

A revisão de literatura foi realizada com descritores associados ao ensino e aprendizagem de Matemática, utilizando-se das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), tendo em vista que ambas possam contribuir para a compreensão da Geometria por parte dos alunos e possibilitando o professor dar suporte na exploração e utilização desses recursos nas suas práticas pedagógicas.

Esse procedimento foi realizado na segunda quinzena do mês de abril de 2021, no repositória do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ambos com os mesmos descritores, sendo eles: “TICs” AND “Matemática”, “TDICs” AND “Matemática” AND “Geometria”, “Tecnologias da Informação e comunicação” AND “Geometria”, “TICs” AND “Geometria”, “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação” AND “Geometria”, obtendo os seguintes resultados:

Quadro 1 – Levantamento de produções

Descritores / Base	"TICs" AND "Matemática"	"TDICs" AND "Matemática" AND "Geometria"	"Tecnologias da Informação e comunicação" AND "Geometria"	"TICs" AND "Geometria"	"Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação" AND "Geometria"
CAPES	192	01	269	16	225
IBICT	85	0	32	14	01

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observando a quantidade de publicações em alguns descritores, surge a necessidade de realizar um refinamento dos resultados encontrados analisando então teses e dissertações de 2010 a 2021, relacionadas a área da Educação, da Matemática e da Geometria, na CAPES e no IBICT.

Na base de dados CAPES, para os descritores "TICs" AND "Matemática", se aplicou alguns filtros além do ano de publicação, foram selecionadas Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, tendo como área de conhecimento a Educação, após aplicar esses filtros o resultado para os descritores foi 09 publicações, sendo que foram feitas análises a partir do título e resumo, mas nenhuma das publicações encontradas foram relevantes em relação ao objeto de pesquisa.

Ainda explorando a base de dados CAPES, para os descritores "TDICs" AND "Matemática" AND "Geometria", foi encontrado apenas um resultado, sendo uma dissertação de mestrado, intitulada "Evolução dos Livros Didáticos de Matemática: Geometria e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)", da Universidade Cruzeiro do Sul, com autoria de Geane de Oliveira Romano (2020). O estudo questiona a diferença no interesse dos alunos em utilizarem o livro didático e as TDICs. Concluindo que as novas tecnologias contribuem para o aprendizado dos alunos e facilitam a metodologia de trabalho do professor.

Utilizando os descritores "Tecnologias da Informação e comunicação" AND "Geometria" na base de dados CAPES, aplicou-se os filtros, dissertações de mestrado e tese de doutorado, na área de conhecimento de Ensino; Ensino de Ciências e Matemática; Educação; Educação: Matemática, sendo a área de concentração de Educação Matemática; Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosóficos Científicos; Ensino de Ciências e Matemática. Após a aplicação de tais filtros restaram 28 publicações a serem analisadas a partir de seu título e resumo, sendo que apenas uma está mais próxima do objeto de pesquisa. No próximo

parágrafos será apresentado informações principais da pesquisa selecionada.

Observando a dissertação de mestrado “Performance Matemática Digital e GeoGebra: possibilidade artístico-teconológica em educação Matemática”, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, com autoria de Carla Vital (2018) que investiga como os estudantes de Matemática produzem Performances Matemática Digitais (PMD) sobre Geometria considerando o uso do software GeoGebra”. Os resultados mostram que a criação de PMD pode ser uma possibilidade para o ensino de Matemática.

Ainda observando o repositório da CAPES, utilizando os descritores “TICs” AND “Geometria”, foram selecionadas dissertações de mestrado e teses de doutorado, encontrou-se 06 resultados, no entanto, nenhum era de interesse da pesquisa em questão.

Com o intuito de encontrar mais publicações na base de dados CAPES foi realizado a última tentativa com os descritores “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação” AND “Geometria”, aplicando o filtro de dissertação de mestrado e tese de doutorado, na área de conhecimento de Ensino de Ciências e Matemática; Educação; Ensino; Matemática, área de avaliação de Ensino e Educação e área de concentração de Educação Matemática; Ensino de Ciências e Matemática; Educação. Após esse refinamento, foram obtidos 29 resultados e desses analisados, um foi selecionado para estudo. No próximo parágrafo será destacado os pontos principais.

Na dissertação “Tecnologias no ensino de Matemática: uma investigação no ‘Projeto Aula Interativa’”, da Universidade Anhanguera de São Paulo, com autoria de Cintya Ribeiro de Oliveira (2014) que procura compreender a contribuição do “Projeto Aula Interativa” para a prática pedagógica de uma professora de Matemática quanto à integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)”.

Os mesmos descritores utilizados como referência de pesquisa no repositório da CAPES foram utilizados na pesquisa do repositório do IBICT. O primeiro descritor “TICs” AND “Matemática”, se obteve 85 resultados de publicações e ao analizar-se cada um dos itens selecionou-se para análise 03 publicações que serão apresentadas nos próximos três parágrafos.

A tese de doutorado “Tecnologias Digitais: percepções dos professores de Matemática no contexto do desenvolvimento profissional docente”, produzida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de autoria de Carla Denize Ott Felcher

(2020), ocupou-se de investigar as percepções dos professores de Matemática sobre o uso das tecnologias digitais no contexto do desenvolvimento profissional docente. O estudo concluiu que a formação docente permeada por tecnologias digitais influencia na práxis docente de onde aponta-se como perspectiva a aprendizagem colaborativa, uma proposta de formação viável e que poderá ser eficaz para o desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa de mestrado "Uma sequência didática para o ensino de transformações geométricas com o GeoGebra", da Universidade Federal de São Carlos, de autoria de Luiz Fernando Garcia Pimentel (2016) investigou acerca da importância da utilização de computadores e outras tecnologias de informação e comunicação (TIC's) no ensino de Matemática. Os resultados indicaram que as TIC's contribuem de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem, contudo, alguns fatores externos ainda são entraves para a efetiva implementação deste recurso nas escolas.

A dissertação "GeoGebra: uma ferramenta dinâmica na aprendizagem da Geometria no Ensino Básico", da Universidade Federal do Maranhão, de autoria de Joel Félix Silva Diniz (2016), propôs o resgate do ensino das construções geométricas no Ensino Básico de forma diferenciada das tradicionais. Foi possível perceber que com o uso do software GeoGebra deu um ar de facilidade atrativa e de interesse dos alunos.

Já os descritores "TDICs" AND "Matemática" AND "Geometria", na base de pesquisa IBICT, não foram encontrados resultados, e por esse motivo optou-se em pesquisar por "Tecnologias da Informação e comunicação" AND "Geometria", e realizou-se um refinamento, selecionando as publicações direcionada para as Ciências exata e da Terra, Matemática, Educação, Ensino Aprendizagem e Tecnologia Educacional. Com o refinamento obteve-se um total de 13 pesquisas. Após a análise geral, foram selecionadas dois estudos para serem analisadas.

A dissertação "A Etnomatemática e o ensino de Geometria na escola do campo em interação com Tecnologias da Informação e da Comunicação", da Universidade Federal da Fronteira Sul, de autoria de Lilian Matté Lise Deoti (2018), teve como objetivo, buscar possibilidades para ensinar Geometria a alunos do Ensino Fundamental de uma escola do campo, considerando o Programa de Etnomatemática como base para o processo de ensino e de aprendizagem. As discussões e a pesquisa

geraram como resultado uma proposta pedagógica, cujo objetivo foi apresentar possibilidades de como a Etnomatemática pode contribuir para o ensino de Geometria em uma escola do campo, destacando o uso das tecnologias da informação e comunicação, no caso o Google Earth.

No trabalho intitulado “O ensino da Matemática na educação básica com o auxílio do software GeoGebra”, dissertação de mestrado da Universidade Federal de Goiás, de autoria de Resende Pereira de Sousa (2018), teve como objetivo verificar se o uso das tecnologias na Educação contribuem para uma melhoria no processo ensino e aprendizagem na Educação Básica. A metodologia adotada contribuiu com o processo de ensinar e aprender Matemática na Educação Básica, a partir da motivação e do envolvimento apresentados pelos alunos, bem como da aprendizagem, diagnosticada através de atividades desenvolvidas no computador, utilizando o GeoGebra, e da resolução de exercícios na sala de aula, por ocasião da aplicação dessa metodologia.

Para os descritores “TICs” AND “Geometria”, no repositório do IBICT, foram analisados os 13 trabalhos, e foi selecionado 01 estudo que estava ligada ao objeto de pesquisa. a seguir. Trata-se da dissertação de mestrado intitulada “Utilização de dispositivos móveis e recursos de Realidade Aumentada nas aulas de Matemática para elucidação dos Sólidos de Platão”, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho com autoria de Fernando Oliveira da Silva (2017). O trabalho teve como objetivo analisar os aspectos relevantes do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Matemática, em especial o desenvolvimento e uso de aplicativos educacionais da área de matemática baseados em dispositivos móveis com a utilização de recursos de Realidade Aumentada”. Os resultados demonstraram que os alunos obtiveram resultado satisfatório utilizando o aplicativo, com uma média de acertos de 82%.

Ao finalizar a pesquisa na base de dados do IBICT utilizou-se os descritores “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação” AND “Geometria”. Nesse caso encontrou-se apenas 01 pesquisa, mas o teor da mesma não foi relevante para esse estudo, portanto não foi selecionada para análise.

Dentre as 09 (nove) obras observadas destacam-se alguns autores recorrentes, que fazem parte da revisão bibliográfica como Borba (2014, 2015), D’Ambrosio (1986, 2005), Lévi (1993, 2010), Moran (2000, 2008, 2011) e Tardif (2009).

Muitos deles se repetem na maioria dos trabalhos, com diferentes publicações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma análise geral sobre o levantamento de produções, os trabalhos apontam a importância de se incluir as tecnologias no ensino e aprendizagem de Geometria, tornando a aula mais atrativa e dinâmica. Dessa maneira percebesse que as produções têm relação com o objeto de pesquisa que busca compreender as possíveis contribuições das TDIC's nas práticas pedagógicas do professor de Matemática ao explicar os conceitos geométricos no Ensino Médio.

Todos os resultados obtidos, em relação as 09 publicações selecionadas para análise, destacam pontos positivos e maneiras diferenciadas para o estudo dos conceitos geométricos utilizando-se de diferentes recursos tecnológicos disponíveis. Um recurso, no entanto, ganha destaque nessas pesquisas. Trata-se do aplicativo GeoGebra, que aparece no título de quatro publicações e nos procedimentos metodológicos de mais três pesquisas, Apenas dois trabalhos não utilizam tal ferramenta para o desenvolvimento de tal objeto.

Observa-se que das duas pesquisas mencionadas, uma delas utiliza-se da realidade aumenta, onde se cria um aplicativo chamado ARSolids, para trabalhar com os sólidos de Platão e a outra pesquisa analisa os livros didáticos de Matemática do Ensino Médio e a relação do seu uso com as TDIC's.

O uso das TDIC's deve ser explorado para o ensino da Matemática, em especial nos conceitos geométricos, pois através deles é possível obter a relação que o aluno faz do seu cotidiano com o conhecimento científico, aliando as suas habilidades digitais com o seu processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BORBA, M. C.; SCUCUGLIA, R. R. S. **O que significa Performance Matemática Digital?** Didáctica sin Fronteras, Argentinna, p. 23 - 24, 15 set. 2015.

BORBA, M. C.; SCUCUGLIA, R. R. S.; GADANIDIS, G. Fases das Tecnologias Digitais em Educação Matemática: Sala de Aula e Internet em Movimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DEOTI, Lilian Matté Lise. **A etnomatemática e o ensino de geometria na escola do campo em interação com tecnologias da informação e da comunicação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós –

Graduação em Mestrado em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT. - Chapecó, 2018. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1710/1/DEOTI.pdf Acesso em: 18/04/2021.

DINIZ, Joel Félix Silva. **Geogebra: uma ferramenta dinâmica na aprendizagem da Geometria no Ensino Básico**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Rede – Matemática em Rede Nacional, Universidade Federal do Maranhão. – São Luís, 2016. Disponível em: http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/1608 Acesso em: 23/04/2021.

FELCHER, Carla Denize Ott. **Tecnologias digitais: percepções dos professores de matemática no contexto do desenvolvimento profissional docente**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós – Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – Porto Alegre, BR-RS, 2020. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/210747 acesso em: 28/04/2020.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo – Rio grande do Sul: Feevale, 2003.

GRAVINA, Maria Alice et al. **Matemática, mídias digitais e didática: tripé para formação de professores de matemática**. Evangraf, 2012.

IBICT, **Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia**. 2021. Disponível em: < https://bdtd.ibict.br/vufind/ >. Acesso em abril, 2021.

LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, P. As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MORAN, J. M. **A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Papirus, 2011.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e Mediação

Pedagógica. 14ª Ed. São Paulo: Papirus, 2008.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas Tecnologias e a Mediação Pedagógica. 21º Ed. Rev. e atualizada. Editora: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, Cintya Ribeiro de. **"Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação" AND "Geometria"**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática, Área de Concentração: Educação Matemática) – Universidade Anhanguera de São Paulo. - São Paulo, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1694057 Acesso em: 21/04/2020.

PIMENTEL, Luiz Fernando Garcia. **Uma sequência didática para o ensino de transformações geométricas com o GeoGebra**. Dissertação (Mestrado) –

Universidade São Carlos. – São Carlos, 2016. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/210747 Acesso em: 23/04/2021.

ROMANO, Geane de Oliveira. **Evolução dos Livros Didáticos de Matemática: Geometria e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)**. Dissertação (Mestrado) – Ensino de Ciências, Universidade Cruzeiro do Sul. - São Paulo 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9843192. Acesso em 21/04/2021

SILVA, Fernando Oliveira da. **Utilização de dispositivos móveis e recursos de Realidade Aumentada nas aulas de Matemática para elucidação dos Sólidos de Platão**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociência, Letras e Ciências Exatas. – São José do Rio Preto, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151423 Acesso em: 23/04/2021.

SOUSA, R. P. **O ensino da Matemática na educação básica com o auxílio do software GeoGebra**. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Federal de Goiás, - Catalão, 2018. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8657 Acesso em 21/04/2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor? O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2009

U. D'AMBROSIO, **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática**.

Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 1986.

VITAL, Carla. **Performance matemática digital e GeoGebra: possibilidade-artística tecnológica em educaç**

ão matemática. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. - Rio Claro, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6350110 Acesso em: 18/04/2021.

14.5.88 TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E INGLESA: ABORDAGENS DE QUESTÕES DO COTIDIANO SOCIAL

Rafaela Cristina Guerra[1719]

Rozane Zaionz[1720]

RESUMO

Esse estudo de abordagem qualitativa com investigação etnografia em que os dados coletados são observacionais e de entrevistas teve como objeto de pesquisa as metodologias e ferramentas tecnológicas digitais na área da Linguagem, Língua Portuguesa e Inglesa. Essa pesquisa se deu com questionamentos que indagaram sobre a escolha mais oportuna das ferramentas digitais de maneira a atender a metodologia de ensino, conteúdo e demandas dos estudantes e professores. Teve como objetivo analisar as participações dos estudantes na área das linguagens quanto à exploração dos recursos sonoros e visuais de maneira a proporcionar diferentes efeitos de sentido em situações do cotidiano social. A fundamentação teórica teve como aporte Castells (2005) ao se tratar da comunicação digital, Freire (2005) que trata da relação entre educando e educador e Fantin e Rivoltella (2012) que tratam sobre as tecnologias digitais na educação. A escuta, o diálogo e a observação são elementos fundamentais para que o professor perceba e compreenda as necessidades de seus estudantes e, dessa maneira, faça a escolha da melhor ferramenta digital que possa contribuir para o processo ensino-aprendizagem-ensino. Durante o estudo, algumas fragilidades emergiram, dentre elas, falta de recursos tecnológicos e internet de alta velocidade para os estudantes que apresentam vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Educando-educador, Tecnologias digitais. Linguagens.

1 INTRODUÇÃO

As ferramentas digitais se tornaram aliadas e contribuem para a inovação de encaminhamentos pedagógicos. Com o advento do isolamento social, ocasionado pelo Covid 19, e a necessidade das aulas remotas, os professores se viram na obrigatoriedade de valerem-se de outras ferramentas que pudessem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. O fato de os alunos fazerem parte da geração digital, oportuniza a troca constante de aprendizado entre discentes e docentes, um movimento cíclico em que ambas as partes são protagonistas do processo.

Esse estudo é resultado de pesquisa qualitativa realizada em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, oitavos anos, em um colégio da rede pública do estado do Paraná, na cidade de Curitiba, emergente de práticas pedagógicas realizadas na

[1719] Graduada em Letras/ Português UFPR. SEED – rafaela.costa.bueno@escola.pr.gov.br
[1720] Doutora em Tecnologia e Sociedade UTFPR. SEED - rocha.rozane@escola.pr.gov.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

área das linguagens, especificamente em Língua Portuguesa e Inglesa durante o período de isolamento social, aulas remotas, realizadas pelo aplicativo Google Meet. Esse estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa. Na percepção de Creswell (2010, p. 26) a pesquisa qualitativa "é um meio de explorar e entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano". Ainda segundo o autor, na pesquisa qualitativa, "o processo envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados coletados no ambiente do participante". A estratégia de investigação foi a etnografia em que os dados coletados são observacionais e de entrevistas (CRESWELL, 2010, p. 37). As observações e dados coletados envolveram todos os sujeitos do processo ensino-aprendizagem-ensino (ROCHA 2018), professores, estudantes e equipe diretiva dos oitavos anos.

Durante as aulas remotas realizadas, confirma-se o protagonismo dos envolvidos, discentes e docentes e, percebe-se que o processo ensino-aprendizagem-ensino, ocorre de maneira linear com trocas de experiências constantes, porém, entendendo que essas experiências agregam avanços aos conhecimentos científicos administrados e mediados pelos professores.

O (re)inventar docente se ampliou em relação aos conhecimentos técnico-científico. Técnico, pelo fato de os professores necessitarem apropriar-se de novos encaminhamentos metodológicos que pudessem ser agregados às ferramentas tecnológicas e, científicos pois, a qualquer toque da tela o estudante pode(ria) acessar o conteúdo abordado pelo professor nas aulas remotas o que implica que o professor seja profundo conhecedor do tema abordado.

O problema desse estudo esteve relacionado à área das linguagens, mais especificamente Língua Portuguesa e Língua Inglesa e questionou: "como escolher a melhor ferramenta digital para abordar questões que envolvem situações cotidianas do contexto social?" O estudo em questão objetivou analisar as participações dos estudantes na área das linguagens quanto à exploração dos recursos sonoros e visuais de maneira a proporcionar diferentes efeitos de sentido em situações do cotidiano social.

As aulas remotas oportunizaram aos professores a busca por novos rumos, amplificação do alcance, inclusive em "tour virtual por outros países que antes não se cogitava conhecer.

A apresentação desse estudo está organizada em três momento sendo no primeiro, discussões teóricas que envolvem o processo ensino-aprendizagem-ensino (ROCHA, 2018), comunicação digital (CASTELLS, 2005), educando-educador (FREIRE, 2005) e tecnologias digitais (FANTIN e RIVOLTELLA, 2012). No segundo momento apresentar-se-á as experiências pedagógicas na área da Linguagem, Língua Portuguesa e Inglesa.

2 ESCOLA E TECNOLOGIA: DESDOBRAMENTOS DO ENSINO REMOTO

O advento pandêmico gerou mudanças em todos os segmentos da sociedade e, na educação, essa mudança foi visível e decisiva. Pode-se dizer que a educação, representada pela escola, nunca recebeu tamanha atenção da sociedade. Foi necessário a proliferação de um vírus para que a educação recebesse a visibilidade que merece.

Diferente do que muitos discursam nos meios de comunicação, a escola não parou, apenas transferiu seu espaço. O processo ensino-aprendizagem-ensino continuou acontecendo com metodologias que muitos professores sequer imaginaram um dia que utilizariam.

Professores e estudantes se colocaram na posição de aprendentes e “ensinantes”, cúmplices de um processo que precisa se efetivar, o ensino. A (inter)relação entre esses sujeitos se fortaleceu, na crença dos homens e no seu poder criador conforme Freire (2005, p. 71). A troca de experiências e aprendizados promoveu a libertação de ambos, dos professores que perceberam não necessitarem dominar todos os conhecimentos e dos estudantes, que puderam ocupar seus espaços como partícipes do processo.

As tecnologias digitais se mostraram imprescindíveis para que a rotina da sociedade continuasse acontecendo nesse momento pandêmico. As contradições se fizeram presentes e denunciaram que, somente há crescimento e evolução quando se existem as contradições. As aulas presenciais que reuniam diariamente alunos e professores em um mesmo ambiente físico, por vezes, não permitiam que os estudantes se posicionassem e demonstrassem seus conhecimentos em outras áreas, como por exemplo, a tecnológica, vistas que fazem parte da geração digital.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O ensino remoto, afastou professores e alunos (fisicamente), contudo, aproximou-os na comunicação, nas decisões dos melhores encaminhamentos. A dialogicidade entre os sujeitos se intensificou com a realidade posta. Para Freire (2005, p. 74), o professor precisa pensar com autenticidade, contudo, tal autenticidade somente se efetiva com o pensar do estudante "mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação".

E, por questões alheias à vontade de todos, houve a necessidade do afastamento, contudo, a comunicação precisou continuar existindo. Castells (2003, p. 10) afirma que a "nossa prática é baseada na comunicação, e a internet transforma o modo como nos comunicamos, nossas vidas são profundamente afetadas por essa nova tecnologia da comunicação".

Essa comunicação, que desde o ano de 2020 vem acontecendo de maneira remota e digital por canais de mídia-educação, para Belloni (2012, p. 33), implica "antes de mais nada, falar a linguagem dos alunos, usar os meios de comunicação para criar condições ótimas de ensino e priorizar a comunicação [...]"

As condições ótimas de ensino e a priorização da comunicação, como defende a autora, somente é possível quando se proporciona significação, intencionalidade, formação crítico-reflexiva, o que também é defendido na quinta competência prevista na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2018, p, 9).

Ao se considerar o acima exposto cabe, para além dos sistemas e redes de ensino, à escola a organização de propostas que "considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como, as suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, BNCC, 2018, p, 15). E, em respeito a esses interesses dos estudantes é que se apresenta na sequência, as experiências pedagógicas realizadas na área de Linguagem, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, nas aulas remotas ocorridas no primeiro semestre do ano de 2021.

2.1 O uso da linguagem digital a favor do ensino de Língua Portuguesa

Desde o início dos trabalhos no ensino remoto, os professores da instituição em que ocorreu esse estudo, demostraram preocupação na escolha da melhor metodologia de ensino, assim como, das ferramentas digitais que pudessem atender as demandas e os objetivos propostos para cada conteúdo trabalhado.

Em Língua Portuguesa, os eixos da Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística são trabalhados concomitante, contudo, com aprofundamento no eixo cujo objetivo está previsto no planejamento de ensino. A atividade apresentada nesse estudo, é um recorte de um planejamento maior previsto para aproximadamente cinco aulas cujo conteúdo foi "Paródia" (PARANÁ, CREP, 2019, p. 80) e teve como objetivo explorar o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido e efetivar situações de exploração desses recursos estéticos. O objetivo desse conteúdo vem ao encontro do objetivo previsto na Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 87), "mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais".

Durante as aulas, a professora fez a escuta e leitura dos diálogos realizados pelos estudantes no chat ou/ou microfone e percebeu o interesse deles em algumas músicas, vídeos e seriados da televisão. Desde o início do ano de 2021 os professores da rede pública estadual de ensino do Paraná, estão recebendo o planejamento de aulas da Secretaria de Educação e Esporte (SEED). De posse desse planejamento, a professora, considerou necessário implementá-lo de maneira a atender e dar significado aos anseios dos estudantes da escola, vistas que o planejamento elaborado pela SEED é amplo e generalista para todas as escolas do estado do Paraná. Assim, a professora, valendo-se das informações colhidas durante as aulas, preparou uma atividade que previa a criação de "memes"

Dessa maneira, propôs aos estudantes a audição de músicas e as paródias criadas sobre elas. A música mostrada em vídeo para os alunos foi "Hello" da cantora Adele e a paródia foi a "Qual é a senha do wifi?" do youtuber Whindersson Nunes. Também foram apresentadas partes de vídeos [1721] em que dois americanos comentavam sobre alguns memes do Brasil. Após subsidiar os estudantes com informações sobre paródias, eles criaram as suas próprias usando aplicativo disponível gratuitamente na internet[1722].

[1721] https://www.youtube.com/watch?v=403FXuJKVq0
[1722] https://www.gerarmemes.com.br/

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os memes foram criados durante a aula remota de Língua Portuguesa e, a cada finalização, o estudante apresentava aos demais colegas, Figura 1.

Figura - “Memes" criados pelos estudantes do 8º ano durante as aulas de Língua Portuguesa

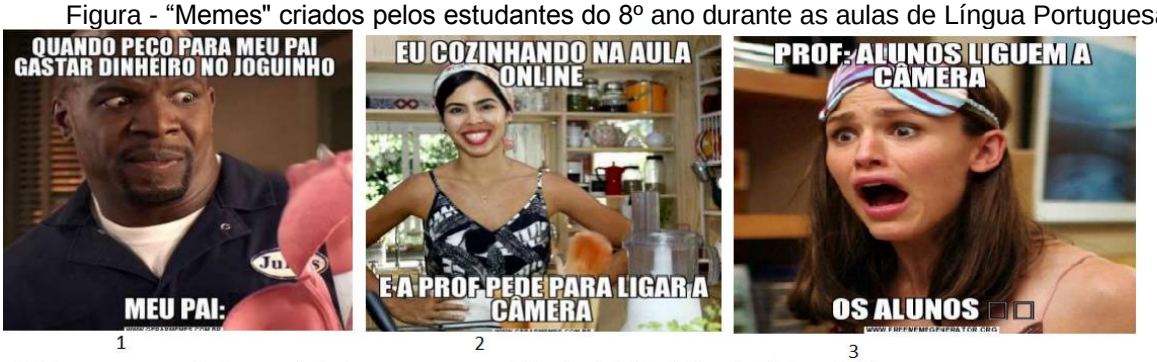

1 2 3

1. A imagem e a escrita fazem referência ao personagem Julius da série “Todo Mundo Odeia o Chris”
2. Imagem na culinária Bela Gil
3. Imagem da personagem Jenna do filme “De repente 30”

Fonte: BUENO, (2021)

Durante as explicações da professora, um dos estudantes, sem perceber, criou uma paródia sobre a aula, valendo-se do ritmo de uma música conhecida e, em poucos minutos, novas paródicas foram surgindo envolvendo os mais diversos temas.

2.2 Sem fronteiras: A língua inglesa ultrapassando barreiras

Anglicismos tem corroborado com a aprendizagem da língua inglesa. Diariamente palavras do vocabulário inglês são incorporadas na língua portuguesa, principalmente, termos relacionados ao mundo digital. O estudo dessa língua, propicia novas perspectivas nos alunos. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular,

> Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias (BRASIL, BNCC 2018, p. 241).

O fato de ter acesso e uso diário de inúmeros termos estrangeiros (estrangeirismo), determina a sistematização do ensino desse idioma que é considerado a linguagem do mundo globalizado. O professor, como defende Torres, Cosme e Santos (2021, p. 03), passa a ser o “interlocutor qualificado que fornece apoio a aprendizagem de seus alunos em uma estrutura mais horizontalizada.”

Contudo, para os sujeitos da geração digital, e que tem acesso a diferentes linguagens, trabalhar a gramática pela gramática, tradução de frases soltas não contempla mais as suas expectativas. Há que se agregar e dar significado ao que se

está ensinando e, foi dessa maneira, que a professora do componente curricular de Língua Estrangeira Moderna/Inglês, abordou o conteúdo do eixo de Oralidade, “recursos linguísticos em situações de interação oral” e no eixo de Escrita, “contexto de comunicação” (PARANÁ, CREP, 2019, p. 76) para tratar de temas de relevância social. Para isso, valeu-se dos livros “Malala, a menina que queria ir para escola” e “Eu sou Malala” de autoria de Adriana Carranca e de Christina Lamb e Malala Yousafzai, respectivamente. Questões sociais foram abordadas durante a leitura realizada pela professora e estudantes. A escolha desses livros atende ao disposto na Base Nacional Comum Curricular que dirime sobre a necessidade de os sistemas de ensino e escolas abordarem sobre questões que envolvam os direitos da criança, relações étnico-raciais, entre outros.

> [...] os sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016) [...] educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira [...] (BRASIL, BNCC, 2018, p. p. 19).

A abordagem do tema envolvendo a ativista Malaia Yousafzai desencadeou interesse dos estudantes, contudo, muitos não imaginavam as condições precárias do local do qual Malaia falava. A tecnologia foi aliada em mais essa “conquista”. Com o uso do aplicativo Google Earth, foi possível, junto com os estudantes, realizar tour virtual pelo espaço geográfico do Paquistão, Figura 2.

Figura 11 - Tour virtual pelo Paquistão (Google Earth)

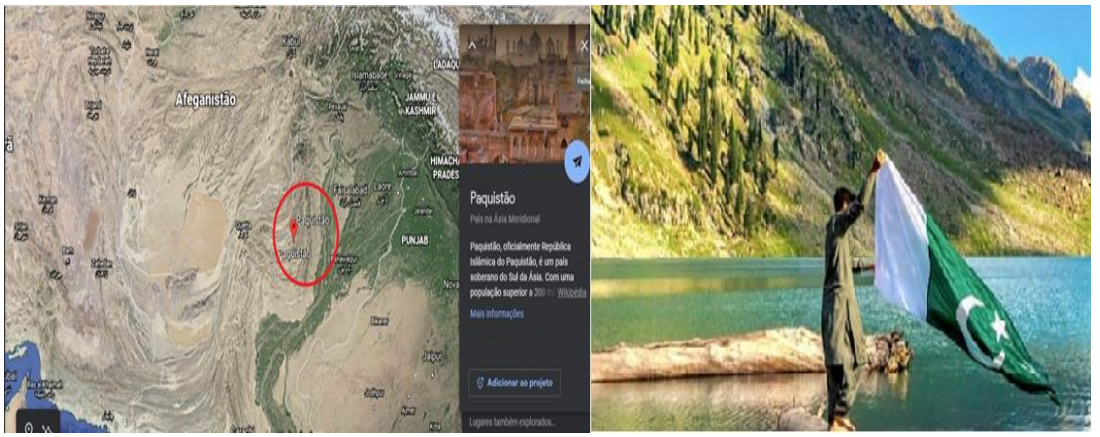

Fonte: Google Earth (2021)

O aplicativo Google Earth oportunizou aos estudantes conhecerem vários pontos geográficos e turísticos, assim como, curiosidades do Paquistão. Tal curiosidade se estendeu para as aulas de História e Geografia.

As leituras e o tour pelo Paquistão geraram questionamentos, indagações, reflexões e críticas aos sistemas políticos mundiais. A avaliação ocorreu valendo-se de jogos no Wordwall[1723], Figura 3.

Figura 12 - Avaliação dos conteúdos trabalhados na aula

Fonte: BUENO, (2021)

Ao término da aula, os estudantes demonstraram insatisfação com as questões econômicas e sociais tratadas e, nas aulas seguintes, houve necessidade de retomar o tema.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente às inúmeras possibilidades de ferramentas digitiais disponíveis gratuitamente na internet para uso dos professores, rol bastante extenso de conteúdos previstos no currículo escolar e, as mais diversas questões cotidianas e sociais que envolvem cada sujeito do processo ensino-aprendizagem-ensino, um dos desafios do professorado é a escolha da melhor ferramenta digital de maneira que essa seja aliada à metodologia de ensino e oportunize o interesse dos estudantes no conteúdo que

[1723] https://wordwall.net/pt/resource/16365104/malala-ingl%c3%aas

necessita ser trabalhado. Diante disso, o problema desse estudo foi como escolher a melhor ferramenta digital para abordar questões que envolvem situações cotidianas do contexto social?

A princípio, a escolha de determinada ferramenta digital parece algo simples, contudo, "na prática pedagógica faz-se necessário pensar o uso de modo contextualizado, e não por si só, para reproduzir a imagem de um professor moderno com aparatos tecnológicos (NASCIMENTO e AZEVEDO, 2020, p. 52). A escolha de uma ferramenta digital inadequada ou de pouco domínio dos professores e estudantes, pode fragilizar o ensino do conteúdo a ser ensinado.

O trabalho em sala de aula com provocações e desafios diários, ocasiona a busca pelo aperfeiçoamento constate e o professor, junto com seus estudantes, se torna pesquisador empírico. A escuta, o diálogo e a observação são elementos fundamentais para que o professor perceba e compreenda as necessidades de seus estudantes. As práticas pedagógicas descritas nesse estudo foram escolhidas, democraticamente pelos estudantes que, justificaram suas escolhas afirmando que tais aulas fizeram com que tivessem outra percepção de reportagens que viam nos telejornais e internet. Essas justificativas se referiram às aulas de Língua Estrangeira Moderna/Inglês, em que a professora abordou sobre os direitos humanos, questões do Paquistão. Também escolhida pelos estudantes a aula de Língua Portuguesa com a justificativa de que aprenderam "brincando, sorrindo e se divertindo".

O objetivo proposto, esse estudo, objetivou analisar as participações dos estudantes na área das linguagens quanto à exploração dos recursos sonoros e visuais de maneira a proporcionar diferentes efeitos de sentido em situações do cotidiano social, quanto para as aulas aqui apresentadas, foram atingidos pois se percebeu a interação, auxílio entre os pares, argumentação crítica e, a necessidade de retomar os conteúdos vistas os apelos feitos pelos estudantes envolvendo, inclusive, outras áreas do conhecimento como Geografia, História e Arte.

No entanto, houve alguns pontos frágeis no desenvolvimento das aulas, dentre eles, internet de alta velocidade e equipamentos tecnológicos. Alguns estudantes possuem apenas aparelhos de celular e, nem sempre, esses equipamentos possuem a tecnologia avançada para alguns aplicativos usados nas aulas. Ao se deparar com essas situações, os professores improvisaram fazendo a apresentação do Google Earth (Paquistão), solicitaram que os estudantes escrevessem no Jambord alguma paródia.

REFERÊNCIAS

BELLONI. M. L. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. FANTIN, M. RIVOLTELLA, P.C. (Org.). **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 jun 2021.

CARRANCA, A. **Malala, a menina que queria ir para escola.** 1ª ed. – São Paulo: Companhia das letrinhas, 2015

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CRESWELL, J W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, P**. Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terram 2005.

NASCIMENTO, M.S. AZEVEDO, R.O.M. Professor pesquisador e o processo educativo diante das novas tecnologias. ZAIONZ, R. (Org.) **Tecnologias digitais**: implicações na formação docente e discente frente aos novos desafios da sociedade. 1 ed. Curitiba: Bagai, 2020.

PARANÁ, Secretaria de Educação e Cultura. **Currículo da rede Estadual Paranaense**. Curitiba, 2019. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_lingua_inglesa_2021_anosfinais.pdf. Acesso em? 04 jun 2021.

ROCHA. R.F.Z. **A tecnologia no processo ensino-aprendizagem na percepção dos professores das escolas de tempo integral da rede pública municipal de Curitiba. 2018.** 2018. 328 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

TORRES, P.L. COSME, A. SANTOS. E, Educação e tecnologias em contexto de pandemia: uma experiência de aulas remotas. Educação e tecnologias no contexto da pandemia pelo coronavírus e isolamento social: cenários, impactos e perspectivas. **Revista Cocar**. Edição Especial N.09/2021 p. 1-21. 2021. Disponível em: < https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/issue/view/170)>. Acesso em: 15 mai, 2021.

YOUSAFZAI, M. **Eu sou Malala**: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

14.5.89 TINHA UMA PANDEMIA NO MEIO DO CAMINHO: REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Bianca Buse[1724]

Halyne Czmola[1725]

Hissae Pereira[1726]

Jacinta Marcom[1727]

Glaucia da Silva Brito[1728]

RESUMO

Uma pandemia que destroçou vidas em 2020/2021, instaurou o medo e a insegurança, transformou nossa forma de ver e agir no mundo e ainda está mexendo com todos nós. A Educação também foi e está sendo abalada. Não temos ainda como saber as cicatrizes disso tudo, mas o que é evidente é que não seremos mais os mesmos. Neste artigo apresentamos um estudo, que teve como objetivo identificar as dificuldades apontadas por professores para a realização das aulas durante a pandemia, e nossa hipótese apontava para a necessidade de mais formações continuadas, especialmente no tocante ao uso das tecnologias digitais. Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória e levantamos os dados de quatro pesquisas publicadas entre os meses de maio a dezembro de 2020 e do bate-papo de duas lives realizadas com professores da educação básica municipal durante a pandemia. Com a análise dos dados foi possível identificar as seguintes dificuldades: falta e/ou problemas de acesso à internet (professores /alunos); conhecimento limitado para utilização de novos recursos e tecnologias; falta de recursos digitais e pouco interesse dos alunos; e também foi confirmada nossa hipótese sobre a necessidade de formação continuada, pois, além de apontado pelos próprios professores, foi perceptível isso diante das dificuldades encontradas.

Palavras-chave: Ensino remoto. Formação continuada de professores. Tecnologias digitais. Práticas pedagógicas. Educação básica.

INTRODUÇÃO

Era março de 2020 e foi confirmada uma pandemia que já assolava o mundo; 15 meses depois e seguimos na pandemia, com incertezas, inseguranças, dores, tragédias, perdas e saudades. Falando a partir do contexto da Educação, não pôde ser diferente. Mesmo vivenciando todas as dificuldades e dores que a pandemia

[1724] Doutoranda em Educação, UFPR, biancabuse@yahoo.com
[1725] Mestranda em Educação, UFPR, hczmola@gmail.com
[1726] Especialista, UFPR, hissae.pereira@ufpr.br.
[1727] Doutoranda em Educação, URI, jacinta.marcom@ifsc.edu.br.
[1728] Professora doutora, UFPR, glaucia@ufpr.br

trouxe, os professores - ah, esses bravos e guerreiros professores - não pararam. E foi uma busca desenfreada em tentar entender o que estava acontecendo e fazer alguma coisa para não deixar os alunos sozinhos em casa - porque as escolas foram fechadas e durante todo o restante do ano de 2020 (e também parte de 2021) - professores e alunos ficaram em suas casas.

Diante de todas as dificuldades impostas por uma pandemia e pelas dúvidas de lidar com algo para o qual os professores não estavam preparados, como dar suas aulas on-line, por exemplo, resolvemos analisar quatro pesquisas, publicadas entre maio e dezembro de 2020, com foco na Educação, e também o bate-papo de duas lives (realizadas para professores da educação básica, em março de 2021), com o objetivo de identificar as dificuldades apontadas por professores para a realização das suas aulas durante a pandemia. Como hipótese consideramos que os pesquisados (professores e professoras) apontaram, nesses estudos, a necessidade de mais formações continuadas, especialmente no tocante ao uso de tecnologias digitais.

ENSINO REMOTO, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA OU ENSINO HÍBRIDO?

Antes de apresentarmos nossa análise a partir dessas pesquisas, pensamos ser válido resgatar alguns conceitos relacionados à Educação que, nesse contexto de pandemia, têm sido alvo de algumas confusões e/ou interpretações equivocadas, a saber: ensino remoto, educação a distância e ensino híbrido.

Ensino remoto ou aula remota, de acordo com Moreira e Schlemmer (2020, p. 8), “[...] pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19 [...]”. Vale ressaltar que aqui no Brasil a Portaria 343 do MEC (BRASIL, 2020) autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, como uma proposta de adaptação do ensino presencial, com o objetivo de levar a prática do ensino aos alunos sem estarem presencialmente na escola. Contudo, reforçamos que o ensino remoto aqui não foi oficializado como uma modalidade de ensino, portanto não apresenta regulamentação própria e nem exige, por isso, uma metodologia diferenciada.

Já a educação a distância (EaD), ao contrário do ensino remoto, é uma modalidade de ensino regulamentada (art.80, Lei 9.394 / Decreto 9057), com

estrutura, modo de funcionamento e recursos metodológicos específicos e, segundo José Moran, "é um processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou presencialmente." (MORAN, 2002). Além disso, a EaD apresenta flexibilidade de tempo/espaço para o processo de aprendizagem e é uma opção da instituição e do aluno – que escolhe estudar por esta modalidade (e não que precisou migrar para um momento de ensino remoto por conta de alguma situação específica, como no caso da pandemia).

Outro termo que também se tem falado bastante é o ensino híbrido que, conforme nos apontam Horn e Staker (2015, p. 34-35), para além da ideia de mistura entre o on-line e o presencial, apresenta alguns pontos essenciais que o caracterizam: 1° - no momento do ensino on-line, o estudante precisa ter "algum elemento de controle", seja relacionado ao "tempo, lugar, caminho e/ou ritmo" de estudo – ou seja, é necessário o estímulo da autonomia do aluno; 2° - é necessário ter um momento presencial, "em um local físico supervisionado" (não é possível caracterizar ensino híbrido se não houver a possibilidade de encontros presenciais também); e 3° - esses dois momentos (on-line e presencial) precisam estar conectados entre si "para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada".

Com isso, entendemos que, na Educação Básica, em especial durante o ano de 2020, no qual as escolas estavam fechadas, não tivemos a prática do ensino híbrido, mas sim do ensino remoto. E mesmo agora em 2021, nos locais onde não houve a possibilidade de retorno presencial de todos os alunos, permanecemos em uma proposta de ensino remoto e/ou com propostas de escalonamento. Há sim possibilidades de termos também o ensino híbrido, desde que as condições descritas acima se concretizem.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA CIBERCULTURA

Sabe-se que a escola, como locus privilegiado do acesso à cultura nas sociedades contemporâneas ocidentais, precisa adaptar-se às mudanças impostas pela cibercultura. De acordo com Lemos (2003, p. 11) a cibercultura é "[...] a forma sócio-cultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias [...]". E, para Lévy (2010, p. 17), a cibercultura é entendida como "[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço", ou seja, é o que eu faço com aquilo que o ciberespaço me oferece. Nesse horizonte, o processo comunicativo se desterritorializa agregando vários formatos de mídias em uma arquitetura hipertextual e colaborativa.

Nesses espaços reconfigurados vivem nossos estudantes, uma geração que, conforme Bauman e Leoncini (2018, p. 13), "[...] são a fotografia dos tempos que mudam" e se interpõe o desafio das instituições escolares: mediar diálogos entre imigrantes e nativos digitais propondo práticas pedagógicas que envolvam novas linguagens e todos os tipos de tecnologias. Nesse cenário também se destaca outro importante elemento: o professor que, para atender às novas exigências da contemporaneidade, necessita de atualizações constantes, o que destaca a importância da formação continuada para os docentes do século XXI.

Ouvimos com frequência que os profissionais da Educação são imigrantes digitais e precisam ministrar aulas para nativos digitais. Esses professores, em sua maioria, não experienciaram em sua formação inicial o uso das tecnologias, tão pouco pensaram atividades pedagógicas utilizando o ciberespaço, a não ser por iniciativa própria. Entretanto, diante das tantas inovações, avanços científicos e evolução tecnológica destaca-se a importância da formação docente in loco, oportunizando ao professor a participação ativa enquanto protagonista de todas as etapas de seu processo formativo na cibercultura.

Nesse contexto, torna-se primordial a busca pelo desenvolvimento das competências que dão suporte às possibilidades de reconfiguração da prática pedagógica, buscando superar a simples transmissão ou distribuição de informações, uma vez que, nas palavras de Lévy (2010, p. 159), "[...] qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber", ou seja, é preciso que a formação docente possa promover o desenvolvimento profissional em busca do letramento digital.

Considerando que "[...] a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira" (LÉVY, 2010, p. 157), é também necessário que essa formação seja continuada, "[...] colocando os professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula" (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Acrescentamos que a formação precisa amparar-se em uma concepção pedagógica reflexiva na busca de soluções para melhor utilização das tecnologias nos espaços educativos.

A pandemia vivida em 2020/2021 evidenciou ainda mais essa necessidade, contudo, também mostrou que as escolas continuam conteudistas. Agrega sentido destacar que no século XXI não cabe mais a condução da Educação da mesma forma que sempre foi conduzida. A evolução precisa acontecer e passa pela construção de políticas de formação. Devemos aproveitar a experiência vivida na pandemia para refletir sobre como aprendem os professores e mais que isso, definir propostas que agreguem as tecnologias digitais, pois sabemos que mudar é difícil, mas é possível. E, tal como nos indica Brito (2006, p. 5), a formação continuada é uma saída:

> Apontamos como caminho para o professor recuperar o seu lugar a formação continuada, entendida aqui como ações tanto na direção de busca de conhecimento formal quanto, principalmente, de tomada de consciência de seu próprio fazer pedagógico.

Nesse sentido, destacamos que formar um profissional passa por prepará-lo para o exercício da profissão e que esse processo deve acontecer de forma constante e permanente. Nóvoa (1999) defende uma formação continuada, não mais como reciclagem, mas uma qualificação para as novas funções da escola e do professor. Essa concepção se estabelece ao ser concebida como processo de reflexão e de aperfeiçoamento necessários à atividade dos educadores.

Nesse viés, cabe acrescentar que a formação continuada passa a ser mais que uma exigência no contexto atual devido aos avanços da tecnologia, mas uma necessidade que deve ser repensada cotidianamente, para que os professores tenham condições de, como afirma Brito e Purificação (2006, p. 33), “[...] reconhecer essas tecnologias e adaptá-las às nossas finalidades educacionais”. Assim, ousamos registrar que o saber fazer é importante, mas no século em que vivemos, nos parece que o reconfigurar é essencial.

METODOLOGIA, DADOS E ANÁLISE

Este artigo apresenta uma primeira etapa de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória de natureza interpretativa em relação às dificuldades

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

apontadas pelos professores para a realização das suas aulas durante a pandemia. De acordo com Gil (2017), as pesquisas exploratórias tendem a ser mais flexíveis em seu planejamento, pois pretendem observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pelo pesquisador.

Ainda segundo Gil (2017), as pesquisas exploratórias mais comuns são os levantamentos bibliográficos, porém, em algum momento, a maioria das pesquisas científicas passam por uma etapa exploratória, visto que o pesquisador busca familiarizar-se com o fenômeno que pretende estudar.

As fontes para a análise dos dados foram selecionadas a partir de quatro pesquisas e da análise do bate-papo de duas lives[1729]. Para apresentar a análise desses levantamentos, os organizamos por ordem crescente de publicação e tipo de fonte, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 1 - Pesquisas

Data da publicação	Tipo de fonte	Nome da publicação	Autor (es)
26/05/2020	Pesquisa Nacional	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade de Informação (CETIC).	CETIC/UNESCO
04/11/2020	Artigo	Ensino remoto em tempos de pandemia: o perfil e as demandas educacionais dos professores.	MENDES, C.M; OLIVEIRA, S.S.
Dez.2020	Artigo	O Trabalho docente no cenário da pandemia: relato de experiência sobre as práticas pedagógicas no ensino remoto.	DELFINO, F.C.S; SILVA, S. C.; TEIXEIRA, R. M.L; SILVA, C. R.
30/12/2020	Artigo	A Reconfiguração de Aulas no Período Pandêmico Percepções de Professores das Escolas Públicas de Ensino do Estado do Paraná - Brasil.	BRITO, G. S.; GARCIA, M.; MORAIS, F. A. F.; MATEUS, M. C.
10/03/2021	Live	Educação a distância, Ensino híbrido e os novos desafios para o professor na educação básica.	BRITO, G. S.
12/03/2021	Live	Ensino híbrido na prática	ALMEIDA, M.G.

Fonte: As autoras, 2021.

[1729] Lives realizadas em março de 2021, no Canal Educação Araucária, pelo YouTube, realizadas por professores especialistas na área, a pedido da Secretaria Municipal de Educação do Município de Araucária-PR e direcionadas aos professores da Educação Básica que atendem na rede de ensino pública municipal.
Live 1: EDUCAÇÃO ARAUCÁRIA. **Educação a distância, Ensino híbrido e os novos desafios para o professor na educação básica**. Prof.ª Dr.ª Glaucia da Silva Brito. Youtube, 10 de mar. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OcHWKNrp3Yc Acesso em: 15/05/2021.
Live 2: EDUCAÇÃO ARAUCÁRIA. **Ensino híbrido na prática**. Prof. Me. Marcus Garcia de Almeida. Youtube, 12 de mar. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RyqjMS6BkuY&t=236s Acesso em: 15/05/2021.

A primeira pesquisa analisada foi realizada pelo Centro Regional de Estudos e Desenvolvimento da Sociedade de Informação (CETIC, 2020) sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros em 2019, na qual foi constatado que 20 milhões de domicílios ainda não possuíam internet e grande parte da população utilizava o celular como dispositivo de acesso. E, já a partir desses dados, pensando no ensino remoto, com aulas sendo transmitidas via internet, acessada em grande parte por meio de celular (às vezes um único celular para uma família com 2 ou 3 filhos em idade escolar), podemos considerar que pode ter sido bastante complicado acompanhar e participar dessas aulas, com aproveitamento, para uma boa parte da população brasileira.

A pesquisa de Mendes e Oliveira (2020), com professores no ensino remoto, visava compreender a utilização das tecnologias digitais antes e durante a pandemia. As autoras, após análises, salientam que a maior dificuldade do grupo pesquisado ainda é garantir o acesso às aulas e o interesse de muitos estudantes, apontando isso como o principal desafio a ser enfrentado.

Delfino, Silva, Teixeira e Silva (2020) acompanharam uma professora de 5º ano do Ensino Fundamental neste contexto da pandemia e perceberam, pelos relatos da própria professora, assim como de outros profissionais da escola, as dificuldades relacionadas ao acesso à internet, ao limitado conhecimento de recursos digitais e estratégias diversificadas e também a necessidade de formações que pudessem trazer mais sugestões a esta professora que acabou ficando mais restrita ao contato com os alunos via grupos de WhatsApp.

No estudo apresentado por Brito, Garcia, Morais e Mateus (2020), em uma pesquisa realizada com professores da rede básica de ensino do estado do Paraná, a partir de atividades realizadas no ensino remoto, destaca-se a necessidade de uma formação continuada específica no uso das tecnologias, para melhor contribuir com a Educação neste momento de pandemia.

E o que percebemos, também, ao analisar o bate-papo de duas lives realizadas para professores da Educação Básica (do município de Araucária-PR), em março deste ano, com temáticas de discussão envolvendo tecnologias digitais, práticas pedagógicas e as aulas nesse momento de pandemia, foi que a maior parte das dúvidas e dificuldades apontadas pelos professores, no bate-papo das lives transmitida via YouTube, estava relacionada ao não conhecimento de tecnologias

digitais, falta de acesso à internet e, principalmente, muitas solicitações de formação continuada para saber como usar as ferramentas digitais de forma mais adequada nas aulas e estratégias que possam ser usadas em suas práticas pedagógicas para uma aprendizagem mais significativa, nesse contexto de aulas remotas.

Assim, ressaltamos que a análise dos materiais apontou as seguintes dificuldades que os professores tiveram durante suas aulas no período da pandemia: falta e/ou problemas de acesso à internet (professores /alunos); conhecimento limitado para utilização de novos recursos e tecnologias; falta de recursos digitais; pouco interesse dos alunos e necessidade/solicitação de formação continuada específica para o uso das tecnologias digitais.

Após as devidas análises podemos evidenciar a necessidade de mais formações continuadas para os professores, especialmente com relação ao uso de recursos digitais nas aulas, o que corrobora com a hipótese que levantamos, mas também faz-se importante promover reflexões sobre a reconfiguração das práticas pedagógicas levando em consideração o contexto, a realidade dos alunos/professores, a modalidade de ensino e suportes aplicados e os objetivos que querem ser alcançados para oportunizar um processo de ensino e aprendizagem mais significativo. Destacamos, ainda, que compreendemos a reconfiguração na perspectiva de Lemos (2003, p. 21), que opera com uma visão tocante à popularização das tecnologias digitais e sua adoção pela sociedade contemporânea e, para isso, entende essa reconfiguração como “o realinhamento de práticas, espaços e mídias ao cenário emergido”.

E O QUE VEM DEPOIS? CONSIDERAÇÕES LONGE DE UM FINAL

A Educação não parou e ainda rompeu os limites físicos dos muros das escolas. Entrou nos diferentes lares e escancarou muitas realidades. Não esperávamos por isso e não estávamos preparados. O que era para ser emergencial já se estendeu por mais de 15 meses e não temos a garantia de quando efetivamente todos estarão em atividades presenciais. Mas, sem dúvida, podemos descrever que não seremos os mesmos, psicologicamente, emocionalmente e profissionalmente.

Aos poucos, as escolas começam a retornar, ainda não plenamente presencial porque continuamos tendo que manter o distanciamento. Para isso, em muitos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

lugares, tem-se utilizado a proposta de escalonamento (quando dividem as turmas em grupos e cada grupo tem dias específicos para as aulas presenciais e, nos outros dias, permanecem no remoto). E isso também tem demandado um repensar das aulas e novas propostas de planejamento. Mas também há muitas que ainda permanecem apenas no remoto. Outro ponto que se tem falado bastante é sobre o ensino híbrido, porém, de acordo com o conceito apresentado anteriormente, é nítido que a compreensão da proposta ainda não está clara para todos. No entanto, o formato híbrido, em especial pensando na proposta de uma educação híbrida, pode ser um ponto bastante positivo ainda. No entanto, para isso, é necessário investimento, tanto em acesso à internet, quanto em recursos digitais e, especialmente, na formação do professor.

O que está cada vez mais evidente é a urgência de se entender que algumas mudanças vieram para ficar e que precisamos, agora, nos reconfigurar para essa nova realidade. Independente de aulas presenciais, remotas, síncronas ou assíncronas, ou numa proposta híbrida, é importante que as práticas pedagógicas do professor dialoguem com o contexto e que oportunizem meios de os alunos poderem participar de forma ativa e reflexiva do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, uma segunda etapa desta pesquisa será planejar e levar a ação uma formação continuada para os professores da educação básica que inclua o repensar do seu planejamento e práticas considerando as tecnologias digitais e atividades em ambientes virtuais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Educação. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BAUMAN, Z.; LEONCINI, T. **Nascidos em tempos digitais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Portaria n. 343**, de 17 de março de 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 27/02/2021.

BRITO, G. S. Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. 30., 2006, Caxambu/MG. **Anais**... Caxambu: ANPOCS, 2006.

_____; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias**: um re-pensar. Curitiba: Ibpex, 2006.

BRITO, G. S.; GARCIA, M.; MORAIS, F. A. F.; MATEUS, M. C. **A reconfiguração de aulas no período pandêmico**: percepções de professores das escolas públicas de ensino do estado do Paraná - Brasil. INTERACCOES, v. 16, p. 186-206, 2020. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21064. Acesso em: 28/06/2021.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - UNESCO. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação**: pesquisa TIC Domicílios 2019. Cetic.br 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso: em: 28/06/2021

DELFINO, F.C.S; SILVA, S.C.; TEIXEIRA, R.M.L; SILVA, C.R. O Trabalho docente no cenário da pandemia: relato de experiência sobre as práticas pedagógicas no ensino remoto. **Revista eletrônica Arma da Crítica**, nº14.2020. p. 232-355. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/10-%20o%20trabalho%20docente%20no%20cenrio%20da%20pandemia.docx.pdf. Acesso em: 01/07/2021.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas,2017.

HORN, M.B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

LEMOS, A. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (Orgs.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23

LÉVY, P.. **Cibercultura**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

MENDES, C.M; OLIVEIRA, S.S. Ensino remoto em tempos de pandemia: o perfil e as demandas educacionais dos professores. Campina Grande. **Realize**,2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68530. Acesso em: 28/06/2021.

MORAN, J.M. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf. Acesso em: 01/07/2021.

MOREIRA, J. A; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, 2020, V.20. Goiânia/GO. 2020. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079. Acesso em: 03/07/2021.

NOVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

14.5.90 UM DESAFIO PANDÊMICO: UMA LEITURA SOBRE A EDUCAÇÃO HÍBRIDA EM MEIO DA PANDEMIA DO COVID-19

Alisson de Souza[1730]

Ana Paula Fliegner dos Santos[1731]

RESUMO

Este artigo busca elucidar o que é e qual é o cenário em que se encontram os processos de Educação Híbrida no Brasil. A partir do processo histórico e de concepção da educação hibrida, poderão ser elucidas algumas questões importantes envolvendo o conceito de Educação a Distância e sua atual posição no país, ainda apresenta alguns aspectos que embasam o surgimento, a legislação e a utilização de ferramentas digitais de ensino na educação, em especial, na Educação Superior. Em seguida, apresenta a compreensão da história do modelo híbrido de educação, também conhecida como Blended Learning, a partir de definições vindas do Estados Unidos da América, partindo de conteúdo proposto pelo Clayton Christensen Institute. E é a partir do cenário pandêmico vivido por conta da COVID-19 que será apresentado o formato adotado pelo Reino Unido, a fim de que seus acadêmicos da Educação Superior não fossem prejudicados, tampouco ficassem desassistidos em sua formação. Para isso, será observado o documento proposto pela The Quality Assurance Agency for Higher Education. Por fim, será apresentada a realidade legal que suporta a Educação a Distância no Brasil, observando decretos criados ao longo desse período, a partir de 2020. Registra-se que uma educação híbrida de qualidade é possível, e pode potencializar o alcance de seus conteúdos aos alunos, mesclando entre estudos on-line e presenciais para que o aluno permaneça estimulado no caminho de sua escolarização, porém é preciso investimento nas e das instituições para que esse processo formativo seja realizado com qualidade e de forma efetiva.

Palavras-chave: Educação Híbrida. Tecnologias educacionais. Pandemia. COVID-19.

1 INTRODUÇÃO

A saúde global atualmente apresentada traz uma realidade nunca vivida pela sociedade globalizada. Dados recolhidos no dia 28 de junho de 2021 mostram que a pandemia causada pela COVID-19 registrou mais de 181 milhões de casos, ceifando mais de 3,93 milhões de vidas em todo o mundo. Esta é uma das batalhas mais árduas enfrentadas pela humanidade, em questão de saúde pública, nos últimos tempos.

Segundo o portal do Ministério da Saúde do Brasil (2021), trata-se de uma doença que causa infecção respiratória aguda, a qual apresenta grande transmissibilidade. O SARS-Cov-2 é causado por um betacoronavírus e teve seus primeiros casos conhecidos em dezembro de 2019, a partir de relatos oriundos da

[1730] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela PUCPR. Contato: alisson.souza05@gmail.com.
[1731] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela PUCSP. Contato: anafliegner@gmail.com.

cidade de Wuhan, na província de Hubei, na China.

O primeiro caso diagnosticado no Brasil ocorreu em 26 de fevereiro de 2020 na cidade de São Paulo, em um homem de 61 anos havia retornado de uma viagem da Itália. De lá até os dias de hoje o país passou por diversas situações, no mínimo, complexas: decretos e seus respectivos cumprimentos (ou não) sobre distanciamento, uso de máscaras e limitação ou fechamento de estabelecimentos; e questões políticas envolvendo a federação, os estados e os municípios.

E a partir da pandemia, observou-se o Brasil viver situações distintas para um mesmo enfrentamento da doença. A vacinação no país início em janeiro deste ano, até então, em seis meses foram aplicadas 96,8 milhões de doses, segundo dados da Our World In Data (2021). Mesmo com, aproximadamente, 30,43% da população vacinada, ainda se encontram locais que seguem atuando com restrições, bem como, continuam com os índices de ocupação alta em hospitais, em todo o país, como, por exemplo, aponta o site da Prefeitura de Curitiba, com uma taxa de leitos exclusivos para a COVID-19 ocupados de 95% (CURITIBA, 2021).

Além disso, o Brasil vive um momento de crise política e econômica. Na política segue apresentando conflito entre interesses e poderes, com acusações e investigações que marcam o atual governo, durante toda sua gestão. Recentemente aponta-se a instauração da nomeada “CPI da COVID” por parte do Senado Federal no dia 13 de abril de 2021 (SENADO, 2021). Na economia, tem-se um alto índice de desempregados, vínculos de trabalhos fragilizados, subempregos que mudaram a vida social dos brasileiros.

A crise sanitária fez com que governos de todo o mundo optassem por diferentes ações, suas singularidades do território. Diversas iniciativas foram tomadas, e não foram poucas, em meio há tempos sombrios, seja pelo número de mortos, pela ausência de informações, ou ainda pela disseminação de Fake News. Dentre as ações: restrições envolvendo a circulação de pessoas e paralização de atividades regulares foram adotadas como uma tentativa de controlar a disseminação da COVID-19. E, em meio a essa guerra contra o vírus, à ciência se viu questionada e pressionada a prestar esclarecimentos e posicionamentos mais efetivos.

Cercada de toda essa situação complexa e, por vezes, contraditória, a educação sofre para manter uma alta eficiência. Alunos de todos os níveis foram prejudicados com as mais diversas restrições, desde perdas de ano letivo e o

remanejamento dos conteúdos de ambientes presenciais para digitais, até a incerteza da segurança da saúde e do bem-estar seu e de seus familiares e amigos, no caso de uma volta às atividades.

Este artigo busca elencar alguns aspectos que embasam o surgimento, a legislação e a utilização de ferramentas digitais de ensino na educação, em especial, na Educação Superior. Além disso, será apresentada uma introdução a respeito do modelo de Educação Híbrida, que propõe que sejam mantidos os encontros presenciais, intercalando-os com momentos remotos, a partir do uso de tecnologias digitais de comunicação.

Parte-se do estudo de uma modalidade já implementada nos Estados Unidos da América e, em meio à pandemia, adequada e utilizada pela Inglaterra, e vem sendo utilizada recentemente no ensino brasileiro.

2 COVID-19, PANDEMIA E EDUCAÇÃO HÍBRIDA

Mesmo em tempos pandêmicos, como se vive atualmente, a busca pelo conhecimento se faz uma necessidade para a humanidade. Isso acontece para que seja obtido um determinado grau de formação; ou para realizar a pesquisa pela pesquisa, sem um objetivo como pano de fundo; ou ainda, para suprir as necessidades de uma determinada realidade, sendo esta última o objetivo ideal para uma real transformação social.

Por isso, a educação vive uma constante otimização de seus processos. Foi a partir da segunda metade do século XX que a tecnologia foi capaz de alcançar, de fato, o ambiente educacional, com os adventos surgentes a partir do surgimento da eletricidade. Assim, mudanças nos modos de ensinar e de aprender se tornaram perceptíveis, evidentes. “Além disso, o intenso ritmo do mundo globalizado e a complexidade crescente de tarefas que envolvem informação e tecnologia fazem com que o processo educativo não possa ser considerado uma atividade trivial” (PEREIRA, 2007, p. 2).

Desta feita, é possível encontrar mudanças significativas nas metodologias educacionais, tanto em sua organização, quanto no uso de tecnologias. As contribuições tecnológicas para a aprendizagem se tornaram ainda mais evidentes nesses momentos pandêmicos, de isolamento e/ou distanciamento social. Os

professores se tornam mediadores entre o conhecimento que se busca e o aluno que aprende, dando condições para que o próprio aprendiz seja um agente ativo do processo educacional, analisando dados, informações e argumentos, a fim de encontrar o conhecimento e otimizar o processo de ensinar (KEMCZINSKI, 2005).

E, dentre os diversos processos educacionais, surge a Educação à Distância, ou EaD. Tratam-se de modelos não-presenciais de ensino, tornando possível atender alunos que estão impossibilitados de participar de maneira presencial ou que optam por esse formato por comodidade ou preferência. Assim, eles se tornam aptos à um aprendizado efetivo e sem uma queda de sua qualidade, serviços ou do acompanhamento, dos quais necessitam ou venham a necessitar durante o processo educacional, seguindo de maneira integra aquilo que é proposto nos moldes tradicionais (SILVA, 2001).

A presença da Educação a Distância no Brasil é pautada pela Lei nº 9.394/1996, a qual define que estão autorizados cursos que utilizam esse modelo, que são mediados por meio do uso de tecnologias. É possível encontrar alguns artigos dessa lei que tratam aberta e especificamente sobre o tema (BRASIL, 1996).

O primeiro deles é o artigo 36, o qual dispõe no inciso 11º, afirmando que os sistemas educacionais poderão conter parcerias e convênios entre instituições, a fim de que sejam cumpridos todos os requisitos previstos no currículo do ensino médio (BRASIL, 1996).

No artigo 62 é proposto que, apesar do modelo EaD não demandar a presença física com o acadêmico, os professores devem receber e participar de formações continuadas e capacitações profissionais, para que utilizem de maneira adequada todos os recursos dos quais dispõem. Também é afirmado que "a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância" (BRASIL, 1996).

O artigo 80, por sua vez, fica determinado que o Poder Público deve incentivar programas de EaD de todos os níveis e modalidades, bem como a educação continuada. A formação deste modelo educacional deve estar sempre pautada na lei e nos regimentos definidos, os quais deverão sempre ter um caráter especial, ligando-se diretamente à realidade daquilo que é disposto. Fica, portanto, a cargo da União regulamentar requisitos para que sejam realizados exames, avaliações e autorizações dos modelos propostos pelas instituições educacionais (BRASIL, 1996).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim o país vislumbrou tornar a educação possível e acessível, utilizando-se de meios de Tecnologias da Informação e Comunicação, ou TICs. Além disso,

> [...] busca aperfeiçoar a qualidade, a eficácia, a motivação e a eficiência dos processos de ensino e de aprendizagem através do estímulo à melhoria das relações interpessoais entre os discentes e docentes, fomento à autonomia intelectual discente e à reflexão continuada sobre a atuação pedagógica docente (LEANDRO; CORRÊA, 2018).

A partir da Portaria nº 4.059/2004, em se tratando especificamente da Educação Superior, fica autorizada a introdução de modelos de educação semipresencial observando a Lei nº 9.394, comentada anteriormente. Em seu artigo 81: "é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei" (BRASIL, 1996).

Deste modo, fica definido na lei brasileira que este formato é caracterizado por atividades didáticas, módulos ou unidades ligadas à autoaprendizagem, tendo o suporte de tecnologias de comunicação remota. Também ficou autorizada a oferta de até 20% dos cursos e/ou disciplinas de maneira integral ou parcial no modelo EaD. Permitiu-se, assim, que o cenário do Blended Learning ou Educação Híbrida surgisse no país (BRASIL, 2004).

Uma vez indicadas as regulamentações presentes nas leis brasileiras para o tema, torna-se possível dissertar a respeito dele. Contudo, há no mundo algum exemplo de aplicação deste modelo ou ao menos algo parecido? A resposta para essa pergunta é: sim.

Em 2013, no Estados Unidos da América (E.U.A.) percebia-se a ascensão do modelo híbrido de educação. Tratava-se de uma inovação sustentada pelo formato educativo tradicional. Buscava-se proporcionar uma otimização do processo de educação, combinando a facilidade encontrada em conteúdo online e os benefícios da vivência em sala de aula. A relação e a experiência em sala de aula tradicional são alteradas, uma vez que não há presença integral nesse ambiente (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Frequentemente a Educação Híbrida surge de maneira despretensiosa em meio, aqueles que não são consumidores de um determinado conteúdo ou serviço educacional, principalmente pelo fator curiosidade. Também é mencionada a constante atualização que é ou deveria ser aplicada nesses tipos de ambiente,

prevalecendo aqueles que se apresentam como benéficas para o processo educação. Contudo, é destaque que o Blended Learning pode acabar se tornando mais complexo ou de difícil adesão, por conta de seu formato (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

> Nos termos da recém-criada nomenclatura do ensino híbrido, os modelos de Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida seguem o modelo de inovações híbridas sustentadas. Eles incorporam as principais características tanto da sala de aula tradicional quanto do ensino online (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 3).

Vislumbrando um conteúdo focado, ligado diretamente a pandemia da COVID-19, é possível entrar em contato com as proposições feitas pela The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), órgão que trata da educação superior no Reino Unido. No documento Como a educação superior do Reino Unido mudou para o formato digital durante a pandemia da COVID-19 (tradução livre)[1732] são detalhadas posturas a serem adotadas pelas instituições de ensino ao longo desse período delicado pelo qual passa a humanidade.

No texto, é afirmado que durante a pandemia foi e é necessária uma transição árdua para o modelo de educação híbrido, exigindo flexibilidade e rapidez por parte das instituições. Faz-se, assim, vital a elaboração deste documento, guiando essas instituições em meio às circunstâncias que são desafiadoras, sem escolhas (QAA, 2020).

O documento afirma que considerando a diversidade de cenários em que se encontra o território britânico (e a humanidade), torna-se necessário encontrar um planejamento adequado para se responder as necessidades dos acadêmicos e a manutenção de uma adequada saúde pública. Sendo assim, foi proposto o modelo de Educação Híbrida aos acadêmicos, considerando suas necessidades e anseios, sempre respeito à opção pessoal de escolher os encontros presenciais (QAA, 2020).

Para que tal modelo se tornasse adequado e efetivo, foi necessária a preparação de alunos e professores, a fim de que estivessem inseridos para essa nova realidade. Aos acadêmicos foi apresentado aquilo que seria trabalhado durante seus estudos e o que seria cobrado e esperado por parte deles como resultados

[1732] How UK Higher Education Providers Managed the Shift to Digital Delivery During the COVID-19 Pandemic.

satisfatórios aguardados. Também eram necessários acompanhamentos do grupo de professores, a fim de esclarecer dúvidas, encaminhar processos e avaliar o andamento das atividades acadêmicas de cada uma das escolhas (QAA, 2020).

Por sua vez, as políticas de formação de professores ficariam a cargo de cada instituição. As universidades seriam responsáveis pela: realização, disponibilização, adequação, treinamento e suporte para uma utilização adequada das ferramentas tecnológicas disponibilizadas. Outro caso interessante a ser destacado, é o fato de que poderiam ser necessários procedimentos de digitalização de materiais, gravação de conteúdos, criação de atividades e exercícios digitais, entre outros a serem disponibilizados como ferramentas de estudo (QAA, 2020).

Por fim, o texto proposto pela QAA destaca a importância da participação de todo o corpo universitário em meio a tamanhas mudanças. É de fundamental importância à ação de grupos administrativos, de docentes e, principalmente, do alto escalão, da gerência dessas instituições para que haja o sucesso da Educação Híbrida proposta aos acadêmicos (QAA, 2020).

Mas e o Brasil? De fato, esse modelo surge como uma possibilidade em meio aos desafios dados pela pandemia. A trajetória da EaD é iniciada a partir da década de 1970. Contudo, apenas na década seguinte as TICs começaram a ser utilizadas como uma importante ferramenta prevista nas políticas públicas previstas pelo Ministério da Educação (MEC) e por outros órgãos federais (VALENTE; ALMEIDA, 2020).

Foi a partir do I Seminário Nacional de Informática em Educação (1981) que foram apresentadas e discutidas as primeiras investigações e definidos os subsídios para a implantação de Programa de Informática na Educação. A partir desse momento se torna imprescindível adotar políticas de inclusão digital a população, a formação de profissionais, e programas de inserção a essas novas tecnologias. Também é fundamental realizar a implementação de uma infraestrutura adequada nas escolas, contendo ferramentas de conexão à internet (VALENTE; ALMEIDA, 2020).

Contudo, é destacado que o ímpeto da evolução das TICs não é acompanhado pelos sistemas educativos. E mesmo considerando as desigualdades, dificuldades e desafios sociais do país, esse modelo de ensino apresentou resultados significativos, o que se mantém até os dias de hoje (VALENTE; ALMEIDA, 2020).

A educação brasileira se depara com dilemas básicos no que concerne à

> apropriação das TIC. De um lado, as atividades realizadas pela esfera administrativa da educação com o uso das TIC se desenvolvem por meio de sistemas de gestão, de logística, de distribuição de tempos e espaços, locação de professores e controle acadêmico; de outro, as atividades-fim da educação ainda apresentam dilemas sobre utilizar ou não as TIC nos processos de ensino e de aprendizagem (VALENTE; ALMEIDA, 2020, p. 4).

Contudo, foi apenas a partir da disseminação da COVID-19, em 2020, que o país passou a dar maior importância para o processo educacional a distância. Uma das primeiras ações do MEC frente à pandemia foi a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Nela, ficou estabelecida autorização para o uso de ferramentas e plataforma de aprendizagem (BRASIL, 2020a). Além dessa, outras duas portarias, nº 345 e nº 473, foram assinadas, prorrogando os prazos para o que havia sido definido, até então, por mais 30 dias (BRASIL, 2020b e BRASIL, 2020c). Foi definido também, por meio da declaração da Portaria nº 544, que o MEC autorizava o uso dessas plataformas até o fim daquele ano, excetuando atividades que exigiam ser realizadas presencialmente (BRASIL, 2020d).

Tratando sobre o ensino superior, mesmo respaldado legalmente com tais leis e portarias para atuar do meio de plataformas educacionais, a maioria das universidades optou pela suspensão total de suas atividades, a partir de meados de março (CASTIONI et al., 2021).

> Após período com as atividades de ensino paralisadas, a maioria das universidades federais iniciou pesquisas para investigar a situação social dos seus alunos e docentes durante a pandemia. Nesse período, a criação de diversos comitês voltados à COVID-19, nas suas várias dimensões, foram instalados pelas universidades para estabelecer medidas de segurança e protocolos para um possível retorno, comitês para acolhimento de estudantes que manifestassem necessidades de assistência, comitês para o desenvolvimento de projetos de combate à pandemia e até de doação de Equipamentos de Proteção Individual (EPI), além da abertura de editais para convocação de interessados em receber computadores e pacote de dados para o acompanhamento das aulas, que começaram a ser programadas para meados de agosto (CASTIONI et al., 2021).

Apesar de todas as legislações envolvendo modelo EaD, apontam-se diversos desafios a serem enfrentados pela Educação Híbrida. Num primeiro momento, a legislação em si não define como válido esse formato, o que afasta a realidade do Blended Learning. Além disso, aponta-se que esse modelo possui um caráter pedagógico mais flexível, aberto e personalizado, exigindo o encontro de combinações para se aprimorar o processo educativo. Contudo, as desigualdades do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Brasil, já apontadas nesse artigo, minam sua eficiência. Ainda se ensaia uma saída definitiva do modelo de aprendizagem composto por um professor e 40 (quarenta) alunos em meio a uma sala de aula (MORAN, 2021a).

> O ideal é o equilíbrio entre a personalização (mais escolhas do aluno, mais autonomia) com a aprendizagem colaborativa (aprendizagem ativa, entre pares, por projetos), a tutoria/mentoria, avaliação formativa, oferecendo as melhores condições de aprendizagem em tempo real (sala de aula, plataformas online, espaços profissionais) e de forma assíncrona (com itinerários e atividades mais individualizados) (MORAN, 2021a).

Tal modelo faz sentido em meio a uma realidade mais adequada e organizada, com políticas públicas sólidas e coerentes, além de uma visão dos cenários a serem apresentados e/ou combatidos em longo prazo. Faz sentido quando há um planejamento institucional e sistêmico que privilegie e reorganize os currículos e a didática proposta (MORAN, 2021b).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 trouxe ao mundo a necessidade da readaptação daquilo que era tido como comum. Distanciamento social, higienização constante de mãos e produtos e restrições para se frequentar locais são alguns dos exemplos. Mas outro setor também foi afetado fortemente por ela, a Educação.

Desde o século XX o Brasil tem se mostrado atento uma nova realidade do processo educativo. Diretrizes, legislações e recomendações foram decretadas pelos governos que estiveram à frente do poder, a fim de organizar e determinar as diretrizes que envolvem os processos EaD. A inclusão da Educação a Distância como um formato válido de ensino, buscou potencializar o alcance de seus conteúdos para todos os alunos e interessados em buscar conhecimento.

Contudo, o país esbarra constantemente em dois problemas: a infraestrutura e a desigualdade social. O primeiro se torna visível pelas distâncias continentais do Brasil e o alto custo e a qualidade dos produtos e serviços ofertados pelas empresas detentoras das tecnologias de comunicação. Num segundo momento, torna-se imprescindível destacar os problemas sociais que assolam a população brasileira, seja no baixo poder aquisitivo da maioria da população ou no desemprego crescente.

Além disso, a COVID-19 se alastrou de tal maneira que exigiu, em caráter emergencial, o fechamento de escolas, colégios e universidades praticamente pelo ano de 2020 inteiro. Então, de que forma é possível atuar de maneira contundente e efetiva nos processos educacionais? O primeiro já foi apresentado nesta conclusão, a EaD. Utilizar o método completamente a distância, sem contato físico, permite o prosseguimento de grande parte dos níveis e cursos.

Ainda assim, há aqueles que, por algum motivo, não conseguem se adaptar à um formato totalmente EaD. É aqui que pode surgir como solução a Educação Híbrida, também conhecida como Blended Learning. No país já existe esse modelo, denominado semipresencial. Contudo, para que, de fato, haja um modelo misto, intercalando momentos presenciais e online, é preciso que exista uma legislação adequada para tal. E isso o país não possui.

Esse é um modelo que é reportado, apresentado, desde 2013 nos E.U.A.. e, nesse momento pandêmico, o Reino Unido o adotou como uma solução para aqueles alunos que não se adaptam ao formato puramente a distância. Na Educação Híbrida se busca o equilíbrio entre a comunicação e o contato presencial entre alunos e professores, e a eficiência do acadêmico em formar seu próprio conhecimento, quando desafiado dentro de sua própria casa, por exemplo.

Portanto, a Educação Híbrida pode surgir como um caminho do meio, como diria Aristóteles, para que o aluno não se sinta sozinho em sua casa, nem pressionado na instituição de ensino. E é por isso que as próprias instituições devem estar preparadas para dar todo o suporte necessário, seja uma estrutura adequada para os momentos presenciais, seja um pessoal qualificado para os momentos em que se atua no formato EaD, seja um ambiente virtual adequado e adaptado para a realidade da instituição, dos cursos e dos próprios acadêmicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria nº 345**, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 19 mar. de 2020. Gabinete do Ministério da Educação, Brasília, DF, 19 mar. 2020b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 473**, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020c. Gabinete do Ministério da Educação, Brasília, DF, 13 mai. 2020c. Disponível em:

https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020d. Gabinete do Ministério da Educação, Brasília, DF, 17 jun. 2020d. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **O que é a COVID-19?** Saiba quais são as características gerais da doença causada pelo novo coronavírus, a COVID-19. Gabinete do Ministério da Saúde, Brasília, DF, 08 abr. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Gabinete do Ministério da Educação, Brasília, DF, 18 mar. 2020a. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004 (DOU de 13/12/2004, seção 1, p. 34). Esta é a Portaria do MEC que regulamenta a oferta de carga horária a distância em disciplinas presenciais. Gabinete do Ministério da Educação, Brasília, DF, 16 dez. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 jun. 2021.

CASTIONI, Remi et al. **Universidades federais na pandemia da COVID-19**: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, n. 111, p. 399–419, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362021000200006&lang=pt. Acesso em: 28 jun. 2021.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino Híbrido**: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Boston: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

CURITIBA, Prefeitura de. **Curitiba contra o coronavírus**. Disponível em: https://coronavirus.curitiba.pr.gov.br/painelcovid/. Acesso em: 28 jun. 2021.

KEMCZINSKI, Avanilde. **Método de avaliação para ambientes e-learning**. Florianópolis: UFSC, 2005. (Tese de doutorado). Disponível em:

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/101724/224282.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 jun. 2021.

LEANDRO, Sandra Maria; CORRÊA, Elisete Marcia. **Ensino híbrido (Blended Learning) potencial e desafios no ensino superior**. 2018, Buri: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, 2018. p. 1–13. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/24/19. Acesso em: 28 jun. 2021.

MORAN, José. **Avanços e desafios na Educação Híbrida**. Disponível em: https://porvir.org/avancos-e-desafios-na-educacao-hibrida/. Acesso em: 28 jun. 2021a.

MORAN, José. **O Ensino Híbrido**: emergência ou tendência? Disponível em: https://moran10.blogspot.com/2021/03/o-ensino-hibrido-emergencia-ou-tendencia.html. Acesso em: 28 jun. 2021b.

OUR WORLD IN DATA. **Coronavirus (COVID-19) Vaccinations**. Disponível em: https://ourworldindata.org/covid-vaccinations?country=OWID_WRL. Acesso em: 28 jun. 2021.

PEREIRA, Alice T. Cybis. **Ambientes virtuais de aprendizagem**: em diferentes contextos. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2007.

QQA.THE QUALITY ASSURANCE AGENCY FOR HIGHER EDUCATION (QAA). **Supporting resource**: How UK Higher Education Providers Managed the Shift to Digital Delivery During the COVID-19 Pandemic. The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), p. 1–29, 2020. Disponível em: https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/guidance/how-uk-higher-education-providers-managed-the-shift-to-digital-delivery-during-the-COVID-19-pandemic.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

SENADO Federal. **CPI da Covid é criada pelo Senado**. Brasília: 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/04/13/senado-cria-cpi-da-covid. Acesso em: 28 jun. 2021.

SILVA, Roberto Wagner Andrade da. **Educação a distância em ambientes de aprendizagem matemática auxiliada pela realidade virtual**. Florianópolis: UFSC, 2001. (Dissertação de mestrado). Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/81477/186273.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 jun. 2021.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Políticas de tecnologia na educação no Brasil**: visão histórica e lições aprendidas. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, [s. l.], v. 28, n. 94, p. 1-31, jun. 2020. Disponível em: https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/4295/2460. Acesso em: 28 jun. 2021.

14.5.91 UM OLHAR A PARTIR DA PANDEMIA E OS MODELOS DISRUPTIVOS DO PROCESSO DE ENSINO COM O USO DAS TICs.

Luciane da Rosa dos Santos[1733]

Marcia da Costa dos Santos[1734]

RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre o desafio educacional vivenciado nas instituições de ensino frente à pandemia do COVID-19. A reorganização do ensino, os desdobramentos educacionais e fragilidades neste período, que ficaram expostas, a fim de buscar atingir a maior parte dos estudantes sejam no ensino remoto ou presencial. Trataremos sobre as metodologias aplicadas e o repensar da prática pedagógica, que se faz necessária bem antes da pandemia, tanto a reestruturação do ensino como a inovação com as tecnologias e para sua aplicabilidade durante a pandemia com ênfase em e seus novos conceitos e possibilidades trazidas pela tecnologia ao contexto educacional. Os desafios de modelos disruptivos vivenciados nessa nova prática pedagógica, com o uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto escolar, estimulam não somente o aluno, mas também o educador proativo a criar estratégias de uso, de forma que sua prática chegue até o público alvo eliminando as barreiras impostas pelo medo do novo e trazendo um leque de possibilidades pedagógicas ao cotidiano escolar. Tais possibilidades fazem uma correlação com os métodos tradicionalmente usados em sala de aula, essa similitude incentiva instiga aluno e professor estabelecendo uma nova forma de ensino e aprendizagem movida pelo propósito educacional de identificar novas possibilidades educativas frente ao atual panorama pandêmico vivenciado.

Palavras-Chave: Tecnologias da informação e comunicação. Educação. Formação continuada. Reestruturar. Ensino remoto.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo estaremos abordando a perspectiva educacional a partir da pandemia e o que foi vivenciado até o presente momento na educação e no ano de 2020, as escolas organizaram-se de forma que neste ano existem dois cenários os alunos remotos e os alunos presenciais, porém escalonados, desta forma ainda não vivemos uma normalidade.

A organização escolar, a metodologia de ensino e as práticas pedagógicas estão sendo reinventadas devido a suspensão das aulas presenciais. O processo de ensino e aprendizagem passou a ser mediado através de material apostilado e plataforma educacional online.

[1733]Pedagoga/Supervisora Educacional, Especialização em: Psicopedagogia, Administração Escolar Orientação e Supervisão Escolar, Neuropsicopedagogia, UNIASSELVI, e-mail luccianerosa@gmail.com.

[1734]Pedagoga, Especialização em Anos Iniciais/ Educação Infantil e Ensino Fundamental, FACEL, marciacosta399@gmail.com.

Houve grandes mudanças em pouco tempo, mas um dos pontos mais desafiadores deste processo, além da própria pandemia e a necessidade da manutenção do distanciamento social, foram os professores não terem formação para trabalhar neste novo cenário, bem como a falta de estrutura tecnológica nas escolas. A relação do professor com o uso dos recursos tecnológicos digitais como ferramentas educacionais são deficitárias ou inexistentes.

É inegável que vivemos na era digital e entende-se que os professores deveriam acompanhar este movimento, estando capacitados para usar as tecnologias da informação e comunicação (TIC), mas constatou-se, durante a realização das aulas remotas, que estamos longe desta realidade. As escolas, na sua grande maioria, não apresentam uma infraestrutura dotada de recursos tecnológicos, tão pouco oferecem formação continuada docente que ultrapasse a utilização dos recursos tecnológicos digitais como forma de organização administrativa.

Conforme Moran et al., (2000) a educação precisa fazer estas mudanças simultâneas temos que fazer uso das tecnologias na escola e precisamos mudar o essencial. O autor estava referindo-se a capacitação dos professores, a formação continuada nesta área, para de fato fazer uso dos recursos digitais como estratégia de ensino, a partir de uma metodologia educacional.

Na década de 80, alguns teóricos falavam em crise na educação, entretanto 40 anos se passaram e as condições não mudaram devido, principalmente, à falta de investimentos e da insistência na utilização de moldes educacionais já ultrapassados. Não proporcionando, assim, o desenvolvimento de habilidades necessárias para utilização dos recursos tecnológicos digitais no processo de ensino e aprendizagem. E devido à pandemia estas fragilidades foram evidenciadas e se havia a necessidade de mudanças urgentes no cenário educacional, entre elas a utilização dos recursos tecnológicos digitais, em 2020, devido à suspensão das aulas presenciais, as TICs adentraram o ambiente educacional para viabilizar e dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, porém com muitas lacunas e falhas em todo o processo educacional.

2. OS DESAFIOS DA PANDEMIA E A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO

Durante este período de pandemia em 2020 as aulas passaram a ser ofertadas remotamente, fomos levados a repensar o calendário escolar, o planejamento

educacional e a metodologia de ensino, a fim de que houvesse um menor impacto na aprendizagem dos alunos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017) “os alunos devem desenvolver a competência para compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica”, desse modo entendemos que as orientações sugerem mudanças, pois ainda conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as diretrizes relativas ao uso das tecnologias já fazem parte da vida dos alunos do século XXI, entretanto fora dos muros da escola. Os alunos têm essa vivência através dos jogos digitais, redes sociais, entre outras ferramentas interativas, que não fazem parte da realidade da educação. Mas a partir do uso dos recursos digitais, nas escolas teríamos uma mudança significativa nas práticas de ensino.

Dentro desta ótica, Mattar (2010), nos aponta que: a geração net aprende fazendo (não lendo manuais ou assistindo palestras), trabalhando em equipe e interagindo, são multitarefas e com expectativa de aprendizagem relevante.

Analisando a citação percebemos que a crise na educação também está relacionada à falta de contextualização da realidade dos alunos, neste sentido, é de suma importância a transformação do fazer educacional. Será necessário romper paradigmas e a pandemia pode ser vista como um passo significativo em direção a esta reestruturação. Moran corrobora ao afirmar que:

> As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes. As tecnologias permitem mostrar várias formas de captar e mostrar o mesmo objeto, representando-o sob ângulos e meios diferentes: pelos movimentos, cenários, sons, integrando o racional e o afetivo, o dedutivo e o indutivo, o espaço e o tempo, o concreto e o abstrato. (MORAN, 2008, p.03)

Neste sentido, entende-se que o momento, mesmo com a existência de diversas lacunas em seu processo de implementação, nunca foi tão oportuno para realizar essa reestruturação de ensino, prevendo o uso das TIC como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3. DIFICULDADES DURANTE O ENSINO REMOTO

Com relação aos aspectos limitantes, temos vários pontos a abordar. Iniciaremos com a necessidade de reestruturar as práticas pedagógicas, perpassando pelas mudanças curriculares, pela inserção dos recursos digitais no ambiente escolar e ainda pela urgência de oferecer suporte aos profissionais da educação neste aspecto entende-se que a formação continuada é o que garantirá a efetivação desta reestruturação, então, formação e estrutura digital no ambiente são os elos fundamentais desta reestruturação.

Diante do exposto, não adianta a escola ter equipamentos tecnológicos e os docentes não terem conhecimento, pois a formação docente na área da tecnologia é básica, e ao apontarmos os pontos limitantes, esta é considerada a maior barreira em implementar mudanças significativas na prática da educação, e durante a pandemia não foi diferente. A partir desta observação é importante salientar as expectativas dos alunos, como nativos digitais, estes, em sua grande maioria, possuem vivências relativas à utilização das TIC em suas rotinas, e apresentam interesse em usar estes recursos em todas as áreas de atuação, desta forma, o uso dos recursos tecnológicos no ambiente escolar pode gerar no aluno, motivação e interesse, tornando o processo de ensino aprendizagem mais prazeroso e significativo.

Naspolini (2017) nos aponta que o uso dos recursos digitais proporciona uma estreita relação no aprendizado, desenvolvendo a criatividade dos alunos de uma forma lúdica. A partir desta reflexão é necessário considerar que os recursos digitais são excelentes ferramentas no processo de ensino e aprendizagem, entretanto é importante considerarmos que os alunos do ensino fundamental, durante a necessidade da suspensão das aulas presenciais, entende-se que, estes necessitam de interação presencial com o professor e com seus pares, durante todo o processo de ensino e aprendizagem, não podendo, em hipótese alguma, ser substituído pelas relações virtuais, mesmo que síncronas.

Outra questão com lacuna é o fator acesso a equipamentos tecnológicos, pois alguns alunos ou na sua grande maioria, fazem uso de smartphones e o acesso à internet ocorreu através de pacote de dados. Ficando evidente a falta de estrutura tecnológica nas casas dos alunos, com relação aos equipamentos adequados para realização de upload e download seja de textos, imagens, vídeo ou áudios.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Outro ponto relevante a ser considerado, é que os alunos, sem a presença física do professor, precisam de um suporte humano, e como os pais, em um percentual bastante significativo trabalham, esse apoio ficou insuficiente. O baixo grau de instrução dos pais ou responsáveis, bem como a falta de aptidão destes para mediar o processo de ensino e aprendizagem não pode deixar de ser considerado. Os pais não são professores, e muitos, mesmo que disponham de tempo e de conhecimentos necessários, não possuem habilidades para esta tarefa complexa de ensinar.

De acordo com Prensky, (2012, p. 470) “professores guiam e facilitam a aprendizagem. Eles direcionam a totalidade da experiência de aprendizagem dos seus alunos. Treina-os de forma ativa durante todo o seu trabalho”, neste sentido, podemos considerar que nesse período de pandemia o processo de ensino e aprendizagem ficou com diversas lacunas entre objetivos e progressos, evidenciamos o bônus da transformação ao vivenciarmos o uso das TIC serem inseridas nas práticas pedagógicas; porém o ônus desta mudança nos preocupa, haja vista que essa transformação necessária ocorreu sem a devida formação docente; com uma grande desigualdade de acesso online e de apoio humano aos pequenos, e, em alguns casos, até de desinteresse e comprometimento por parte dos responsáveis e dos próprios alunos, o que acabou por construir ou agravar abismos, já existentes, na aprendizagem dos alunos.

4. MODELOS DISRUPTIVOS E O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS AULAS REMOTAS

Vivemos atualmente um cenário pandêmico, onde a inovação e a formação são a base fundamental para que a educação alcance seus objetivos. Nesse mundo hiperconectado essa nova abordagem da aprendizagem de uso das novas tecnologias digitais surgem impulsionando uma educação disruptiva e corroborando com uma nova abordagem da aprendizagem, em um movimento de romper o já estabelecido para melhorar o existente, oferecendo uma versão do que já é bom e se moldando para atender as necessidades do atual momento vivenciado, fazendo desse momento um marco de transformação educacional a transformação disruptiva.

No entanto, para alcançarmos esse estágio perpassamos por um momento híbrido, de poucos recursos e carente de ferramentas tecnológicas. Ao passo que os

modelos disruptivos de ensino híbrido vão se aperfeiçoando, um novo fazer pedagógico vão ganhando tempo e espaço suficiente, firmando a aceitabilidade dos educadores e educandos para assim perdurar em salas de aulas tradicionais.

Em longo prazo, conforme a disrupção se torne boa o suficiente, entende-se que esses modelos disruptivos se estabeleçam. O que já vimos no cenário educacional é que de fato as instituições precisaram se ajustar, pois nossos estudantes não têm as mesmas necessidades pedagógicas dos estudantes que frequentavam as escolas pré-pandemia. Buscando sanar essa questão na educação, a habilidade do aprender fazendo de Mattar, anteriormente citada, é uma prática que ajuda a desenvolver habilidades essenciais, e para tal nossos alunos e professores têm à disposição plataforma de ensino remoto que conecta toda a comunidade escolar e viabiliza o acompanhamento do desempenho dos alunos, postagem de atividades e organização de eventos pedagógicos síncronos e assíncronos, bem como registro de informações importantes entre outras funções.

A escolha da ferramenta utilizada nas aulas remotas foi de extrema relevância e passou por um filtro, pois deveria levar em conta os profissionais, os estudantes e famílias envolvidas, e dessa forma elencar algo que fosse cumprir com os objetivos educacionais propostos.

Após a definição clara das ferramentas a serem utilizadas percebeu-se a necessidade um letramento tecnológico que foi acontecendo simultaneamente ao novo planejamento imposto diante da pandemia, em seguida e à medida que foram se familiarizando e de forma gradual, os educadores propuseram e introduziram e outras ferramentas dentro da plataforma de ensino. Aulas síncronas e assíncronas mais interativas e lúdicas foram surgindo e enriquecendo o processo. Links de outras plataformas, aplicativos de edição de vídeos e fotos, textos, entre outros, foram se somando e contribuindo na plataforma de forma a agregar valor à atratividade aos conteúdos. Sempre mantendo o vínculo afetivo e pessoal através de outros meios como WhatsApp e o próprio telefone quando necessário.

Neste sentido, como barreira à implementação de tais ferramentas podemos destacar além das dificuldades de acesso a uma internet de qualidade, dificuldade de ferramentas de uso próprio como smartphones e outros também já mencionados anteriormente, o notório pré-conceito, das famílias, alunos e até alguns professores,

haja vista que tinham pouco ou nenhum conhecimento do uso sobre o funcionamento de tais tecnologias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual panorama educacional, caminhamos a passos largos para uma educação tecnológica, porém sem estrutura e sem especialização essa caminhada pouco ou quase nada agrega a educação. O uso das tecnologias para mera repetição da tradicional forma de ensino, com repetições modificadas pelas tecnologias do que é habitualmente aplicado, em nada despertará o estudante para uma aula mais prazerosa e significativa. As TICs devem e podem agregar a rotina dos estudantes aulas lúdicas e inovadoras, tornando o currículo mais interessante à rotina escolar.

As novas possibilidades estão intrínsecas as TICs, tecnologias simples, baratas e acessíveis são capazes de contribuir em uma aprendizagem mais significativa. Um olhar pedagógico de um professor motivado e devidamente capacitado certamente movido pelo seu propósito de encontrar novas possibilidades educativas em sua prática educacional quebrando paradigmas tradicionais de ensino, buscando possibilidades educativas onde somente o educador as enxerga, assim as tecnologias disruptivas terão cumprido seu papel educacional de fato, transformando o que já era bom em algo melhor e mais atrativo complementando a demanda educacional atual.

Estimular os alunos com novas estratégias e ações tecnológicas, como vimos no decorrer deste processo, ainda encontra muitas barreiras, no entanto já percorremos um bom caminho e temos bons exemplos do que deu certo, como também uma boa dose daquilo que podemos e devemos mudar. Esse quebrar de paradigmas tradicionais de ensino imposto pelo novo modelo de ensino em função da pandemia impulsiona e facilita a implementação desses novos modelos de ensino disruptivos que se apropria das experiências prévias dos alunos no cotidiano escolar e podem contribuir para o ensino de forma criativa e inovadora sempre fazendo uma correlação com os métodos tradicionalmente já usados em sala de aula.

O educador é a peça central desse contexto, a formação continuada docente é um importante aliado e precisa ser refletida. Também nesse sentido, se faz necessário, criar e reforçar políticas públicas voltadas à viabilização do uso das TICs e seus recursos, aplicabilidades e possibilidades nas instituições de ensino que favoreçam tais modelos de ensino.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 13.415. **Base Nacional Comum Curricular.** Estabelece a e base da educação nacional. Brasília: 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L13415.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

MATTAR, J. **Games em Educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010, p. 14.

MORAN, José Moran et al. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2000, p. 63.

MORAN, José Manuel. **As mídias na educação**. Disponível em: https://mariocz.files.wordpress.com/2008/08/midias_educacao.pdf Acesso em: 25 jun. 2021.

NASPOLINI, F. Adaptação e a avaliação da Metodologia dos sete passos para o desenvolvimento de competências em produção de jogos digitais didáticos. **Dissertação (Mestrado Tecnologia Computacional)**-Tecnologia da Informação e Comunicação. UFSC. Araranguá, p, 201. 2017.

PRENSKY, M. **Aprendizagem Baseada Em Jogos Digitais.** São Paulo: SENAC, 2012, p. 470.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.92 UMA VIAGEM NO TEMPO GEOLÓGICO: O EARTH VIEWER COMO POSSIBILIDADE DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Maurício Rizzatti[1735]

Natália Lampert Batista[1736]

RESUMO

Estudar o passado do Planeta Terra é fascinante para os estudantes de todas as idades. Sempre que este tema surge nas aulas de Geografia, de Ciências ou de História, muitas perguntas curiosas aparecem e, junto com elas, a necessidade de imaginar um tempo remoto e muito diferente de tudo que se conhece. Por isso, muitas vezes, os conteúdos relacionados ao Tempo Geológico se tornam abstratos e difícil de imaginar. Dessa maneira, o software Earth Viewer permite uma viagem ao longo do Tempo Geológico, tornando mais palpável e instigante a história do nosso planeta e possíveis cenários futuros. Com base nisso, o objetivo do trabalho consiste em apresentar as possibilidades pedagógicas do software Earth Viewer, assim como ilustrar algumas abordagens que podem ser desenvolvidas em sala de aula. Metodologicamente, descreveu-se o uso da ferramenta, buscando demostrar como ela pode contribuir com a abordagem dos conteúdos relacionados ao Tempo Geológico. Destaca-se com esse trabalho que o programa tem grande potencial pedagógico e pode colaborar com a aprendizagem sobre diversos e curiosos temas sobre o Planeta Terra, fomentando a capacidade de argumentação e de entendimentos dos alunos. Espera-se que esse artigo sirva como um subsídio a divulgação do programa, ainda não muito conhecido no Brasil, bem como seja um estímulo a aulas mais inovadoras e contextualizadas com o uso de TIC na sala de aula.

Palavras-chave: Tempo Geológico. Pangea. Placas Tectôcnicas. Extinção em Massa. Didática.

1 INTRODUÇÃO

Estudar o passado do Planeta Terra é fascinante para os estudantes de todas as idades. Todavia, muitas vezes, abstrato e difícil de imaginar. Dessa maneira, o software Earth Viewer permite uma viagem ao longo do Tempo Geológico, tornando mais palpável e instigante a história do nosso planeta e possíveis cenários futuros. Ademais, tais temas integram o que é previsto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Os estudantes e professores, mediante a utilização do programa, podem explorar os 4,5 bilhões de anos da Terra, conhecendo diferentes dados de fenômenos geológicos, temperatura, luminosidade, duração do dia (em horas), eventos biológicos, eventos de extinção em massa, eventos de impactos, entre outros.

[1735] Doutorando em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e geo.mauricio.rizzatti@gmail.com.
[1736] Doutora em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e natalia.batista@ufsm.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O Earth Viewer pode ser executado diretamente no navegador (Disponível em: <https://www.biointeractive.org/classroom-resources/earthviewer>. Acesso em: 04 jul. 2021), como no Google Chrome (versão 8 ou superior) e Mozilla Firefox (versão 4 ou superior), ou ainda outro navegador que tenha o funcionamento baseado em algum destes, como, por exemplo, o Brave, que utiliza o Chromium. Além disso, pode ser baixado e instalado gratuitamente nos sistemas operacionais Windows (7 ou superior) e macOS (10.10 ou superior) e, ainda, nos smartphones Android ou Iphone/Ipad.

Outro fato interessante é que além do globo interativo, também há materiais complementares que podem ser utilizados em sala de aula, como roteiros e questões de discussões. Porém, estes são disponibilizados em inglês[1737], o que possibilitaria um trabalho interdisciplinar entre Geografia, Ciências, História e Língua Inglesa.

Sobre a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula, Rizzatti et al. (2019, p. 114), destacam que:

> O uso dessas ferramentas acaba por se tornar quase que obrigatório no ambiente escolar, como forma de motivação dos alunos frente ao ensino [...]. Atualmente, além das tecnologias móveis, muitas escolas contam com laboratórios de informática e multimídias onde é possível ter acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) permitindo aos professores desenvolver trabalhos dinâmicos e interativos. Se, por um lado, essa nova realidade pode ser vista como um desafio, por outro, se torna uma possibilidade de inovação que facilita a transposição didática. Ensinar [...] com as Novas TIC pode transformar a forma de ver e de sentir o espaço geográfico.

Com base nestas premissas, o objetivo do trabalho consiste em apresentar as possibilidades pedagógicas do software Earth Viewer, assim como ilustrar algumas abordagens que podem ser desenvolvidas em sala de aula. Na sequência, evidenciou-se o programa e fez-se sugestões didáticas de sua utilização.

2 APLICAÇÕES DO EARTH VIEWER PARA SALA DE AULA

Neste trabalho, optou-se pelo uso da versão Web (navegador), utilizando a tradução simultânea. Por isso, as capturas de telas apresentadas estão traduzidas para o Português. Ao acessar o link <https://media.hhmi.org/biointeractive/earthviewer_web/earthviewer.html>, o

[1737] Nas versões executadas diretamente no navegador, é possível ativar a tradução simultânea do navegador, fazendo com que as informações exibidas apareçam no idioma definido pelo usuário.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

navegador redireciona para o globo interativo. A Figura 1 apresenta a tela inicial ao acessar a ferramenta, na qual consta um vídeo tutorial com informações de como utilizar a plataforma. Nessa aba, também, encontra-se o layout padrão do Earth Viewer, indicando o Eon, grande período de Tempo Geológico, subdivido em Eras, que por sua vez, divide-se em períodos, afim de facilitar a caracterização e a identificação de cada sequência de processos e fenômenos ocorridos ao longo do tempo.

Figura 1 – Tela inicial do software Earth Viewer no navegador.

Adaptado do: Earth Viewer (2021)

Para contextualizar o Tempo Geológico, o software apresenta uma linha do tempo interativa com marcador que demonstra a organização dos continentes a partir do Período escolhido, conforme demonstrado na Figura 2. Além disso, ao clicar no nome do Período, Era ou Eon, há uma pequena descrição e caracterização, como a conceituação de Pangea na imagem a seguir (Figura 2). Ao utilizar essa ferramenta multimodal, percebe-se os deslocamentos dos continentes de acordo com a Deriva Continental gerada pelas Placas Tectônicas.

A Deriva Continental pode ser percebida, entre outros fatores,

> Quando você olha um mapa-múndi, [e] vê que alguns continentes como a América do Sul e a África, se encaixam como peças de um quebra-cabeças. Para explicar tal fato, Alfred Wegener, um meteorologista alemão, propôs a teoria da deriva continental. De acordo com ela, antigamente os continentes formavam uma grande massa de terra, que Wegener intitulou Pangeia, e com o tempo foram se afastando. Essa teoria também explica por que os cientistas encontraram fósseis de dinossauros e plantas semelhantes na costa leste da

> América do Sul e na costa oeste da África (WORKMAN PUBLISHING, 2019, p. 241).

O Earth Viewer, ainda, permite estimar as condições atmosféricas ao longo do Eon Fanerozóico, com a porcentagem de Oxigênio (O_2) e Dióxido de Carbônico (CO_2) em partículas por milhão (ppm), bem como a duração do dia para o Período escolhido. Sobre esta última opção, pode-se habilitar um gráfico com a evolução do número de horas que podem ser relacionadas a velocidade de rotação e atuação das marés.

Figura 2 – Layout básico da função "Paleo Terra" com destaque a algumas possibilidades de interação.

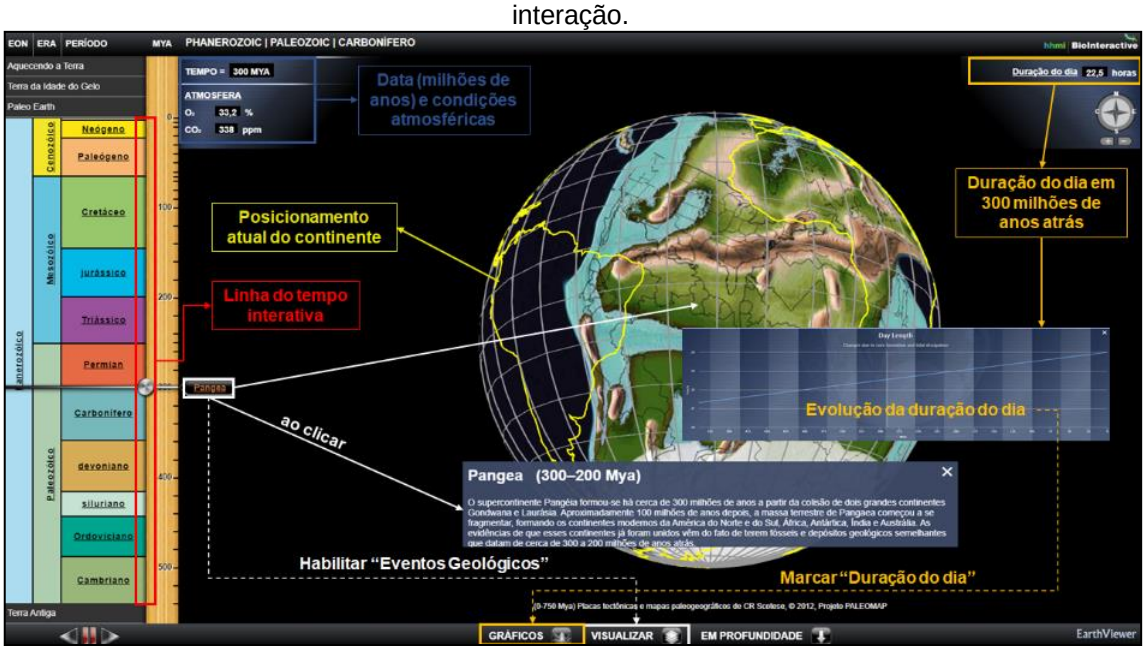

Adaptado do: Earth Viewer (2021)

A respeito dos gráficos, o programa coloca a disposição do usuário dados sobre temperatura, Oxigênio, Dióxido de Carbono, duração do dia, luminosidade e biodiversidade. Todos estes gráficos podem ser associados a eventos geológicos e biológicos importantes que ocorreram no planeta, como, por exemplo, as grandes extinções, os eventos de impactos (meteoros/meteoritos) e fósseis.

Ademais, nos eventos geológicos importantes destacados pelo programa, tem-se a formação dos supercontinentes, como o Pangea (Figura 2). Sobre o Pangea, destaca-se que:

> Wegener pensava que todas as massas terrestres formavam um supercontinente há aproximadamente 225 milhões de anos, durante o Período Triássico. **Pangea** é o nome que ele deu a essa massa terrestre, que significa "toda terra" [...]. Embora seu modelo inicial mantivesse as massas terrestres juntas por muito tempo e sua proposta incluísse um

> mecanismo propulsor incorreto para os continentes em movimento a disposição de Pangea por Wegener e sua fragmentação estavam corretas, sendo que Pangea foi apenas a última das disposições iniciais do supercontinente, durante a história da Terra (CHRISTOPHERSON, 2021, p. 339).

Deslocando o marcador na linha do tempo interativa em direção aos dias atuais, o estudante e/ou o professor podem observar a separação da Pangea em Laurásia e Gondwana, percebendo o deslocamento do atual território brasileiro até chegar a sua posição contemporânea. Da mesma forma, é possível identificar a separação dos assoalhos oceânicos e, consequentemente, a abertura de novos mares, como o Atlântico Sul, na Era Mesozóica, por volta de 150 a 120 milhões de anos. A Figura 3 ilustra este processo.

Figura 3 – Abertura do Atlântico Sul na Era Mesozóica.

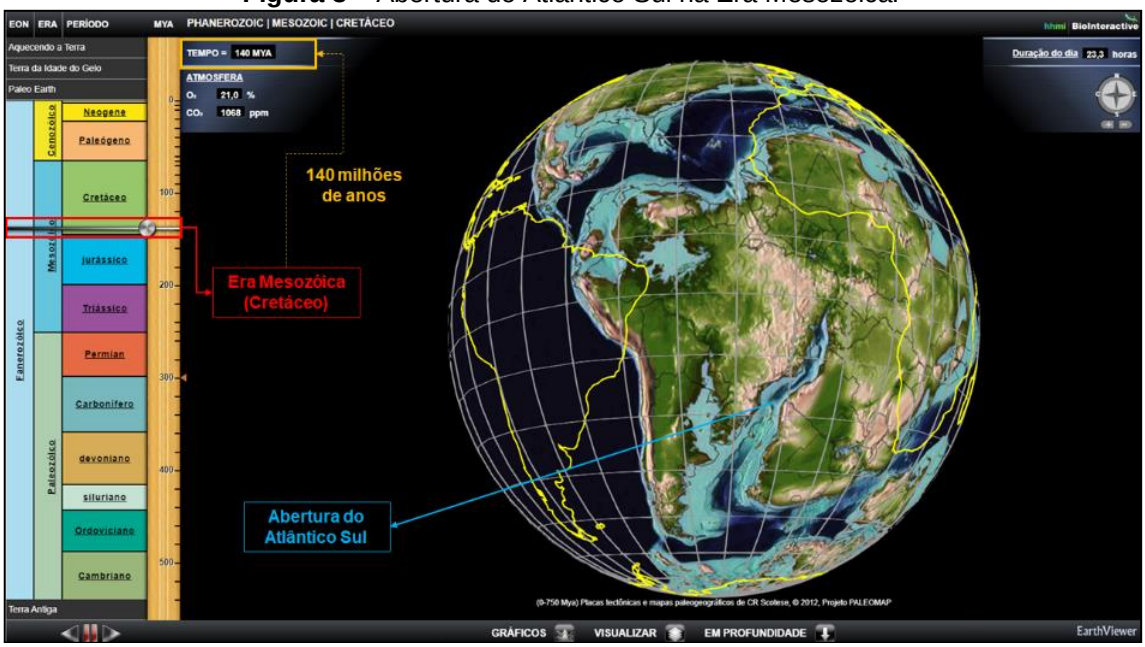

Adaptado do: Earth Viewer (2021)

Sobre este processo, Ross (2019) destaca que:

> A expansão dos fundos oceânicos, e o mergulho destes sob os continentes, é conhecimento bastante divulgado. Percebeu-se através dos estudos das últimas décadas que a superfície terrestre, além de se constituir de placas tectônicas, também sofre permanentemente deriva, deslocando os continentes, alargando alguns oceanos e estreitando outros. Em linhas gerais, o oceano Atlântico está em processo de abertura enquanto o oceano Pacífico tende a diminuir de extensão. Por essas razões, conclui-se que as placas tectônicas não foram sempre da mesma dimensão e que nos fundos oceânicos existem áreas geradoras e áreas destruidoras de placas (ROSS, 2019, p. 25-26).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para ajudar a entender esse deslocamento, pode-se utilizar a explicação sobre Placas Tectônicas na aba “Em Profundidade”. Essa opção abre uma (sub)janela com um pequeno texto explicativo e ilustrações que conduzem os estudantes ao entendimento do fenômeno ocorrido. A Figura 4 destaca essa ferramenta para as Placas Tectônicas e sua relação com a Deriva Continental.

Figura 4 – Explicação sobre Placas Tectônicas na opção “Em Profundidade”.

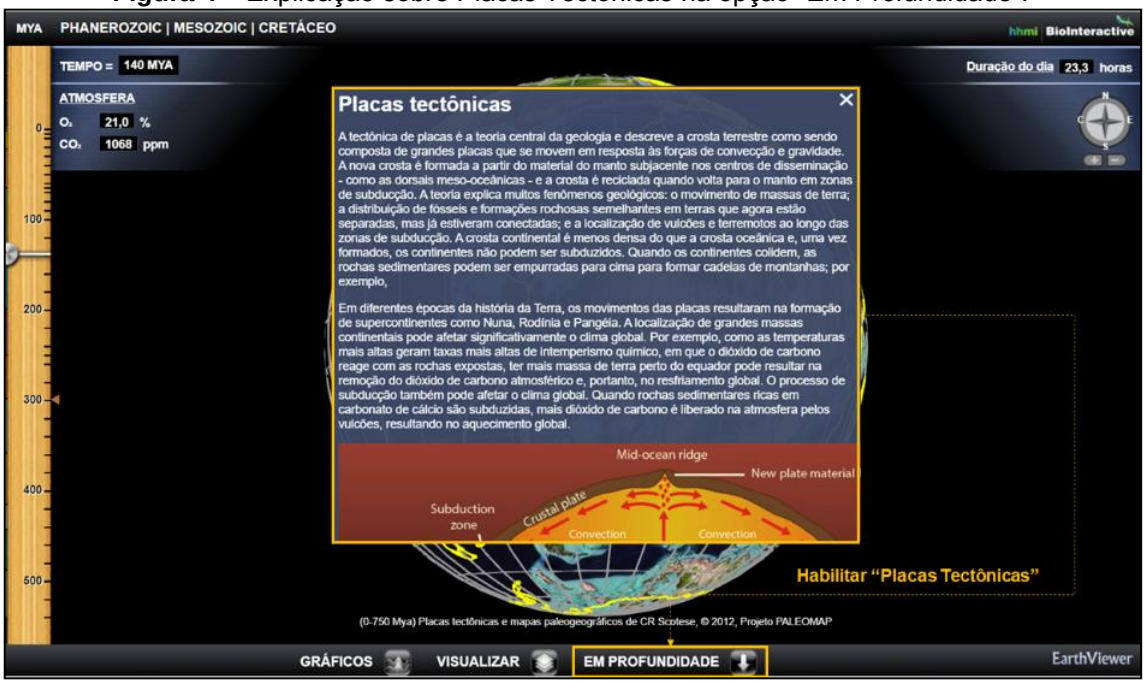

Adaptado do: Earth Viewer (2021)

Além da opção Placas Tectônicas, o item “Em Profundidade” ainda conta com as opções Efeito Estufa, Extinções em Massa, Oxigênio e tamanho do animal, origem dos Eucariontes, Oxigenação do Planeta, Evidência de Fotossíntese Precoce, Vida e Ciclo Químico e Ciclo Geológico do Carbono.

Outra opção para ser trabalhada dentro do software são as glaciações. Na aba “Terra da Idade do Gelo” é possível retroceder até a última glaciação, na Época Pleistoceno Superior, no Período Quarternário, e ver a cobertura de gelo ao longo dos continentes. Por exemplo, há 21 mil anos, a temperatura média do planeta era de 9°C e o nível relativo do mar de -120 metros. Por outro lado, é possível avançar até a Época Antropoceno, observando previsões de cenários futuros, caso o planeta permaneça em aquecimento, gerando o derretimento das calotas polares, a elevação do nível do mar e a formação de um cenário totalmente novo aos continentes e oceanos. As Figuras 5 e 6 ilustram estas duas situações, respectivamente.

Figura 5 – Cenário da última glaciação do Período Quarternário, Época Pleistoceno Superior.

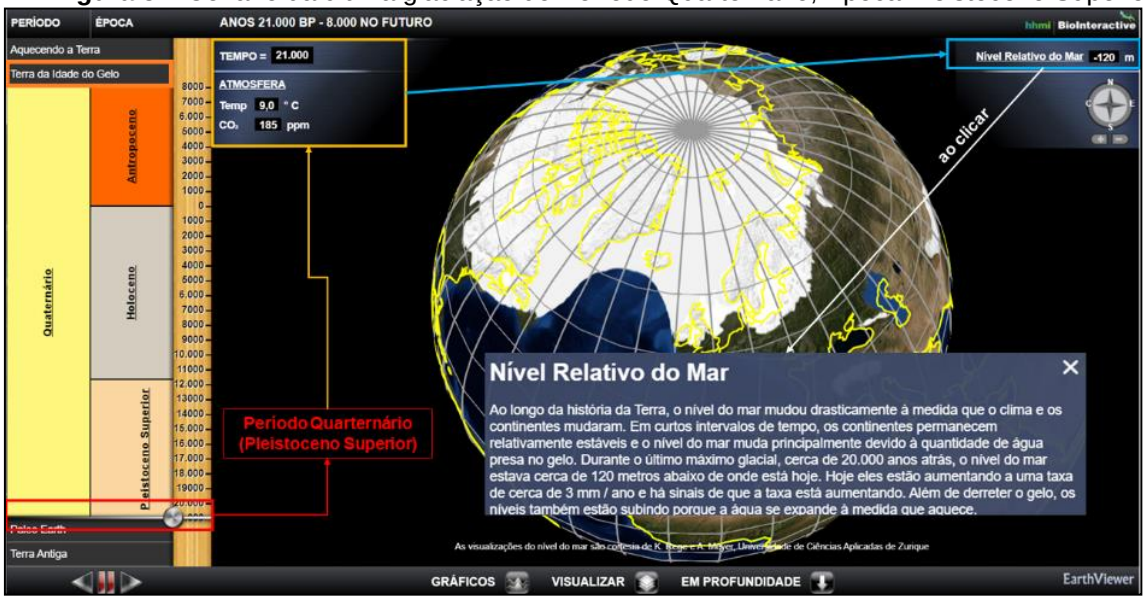

Adaptado do: Earth Viewer (2021)

Figura 6 – Cenário futuro no Período Quarternário, Época Antropoceno.

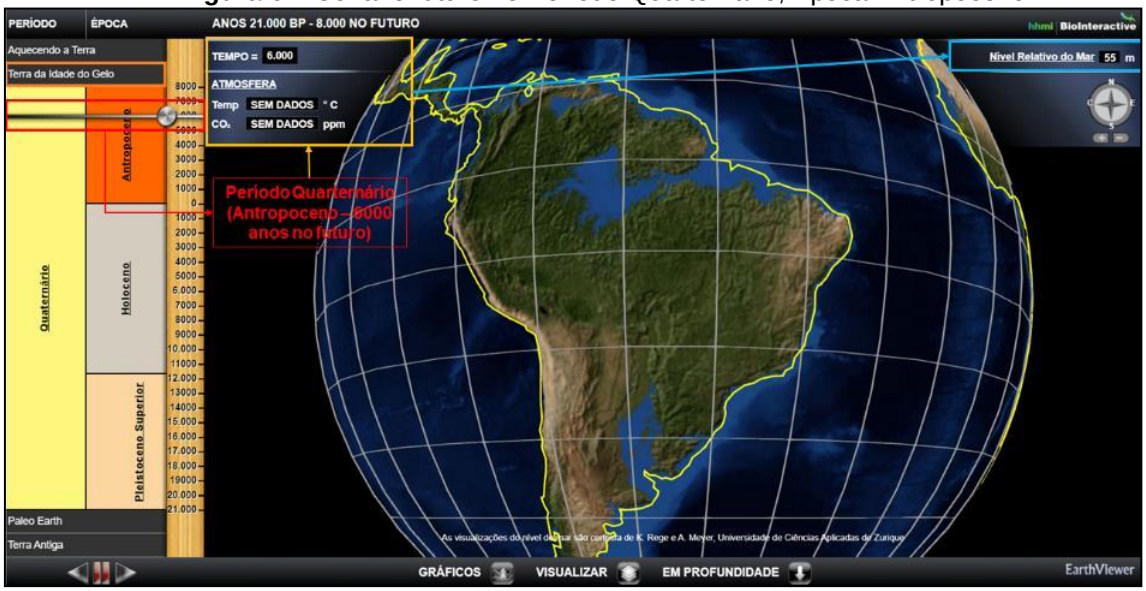

Adaptado do: Earth Viewer (2021)

Como possibilidade de aplicação em aula, podemos pensar interdisciplinarmente o uso do programa nas aulas de Geografia, História, Ciências e Língua Inglesa. Os professores podem organizar a turma em grupos, distribuindo Eras ou Períodos para cada equipe de estudantes e solicitar um levantamento dos processos e eventos geológicos e suas consequências ao cenário do planeta. A interpretação desses cenários ocorreria mediante a utilização de conceitos históricos, geográficos e da área de ciências, além de, se utilizada a versão não traduzida,

ISSN: 2176-1396

articulando com a produção de vocabulário para a Língua Inglesa. Interpretando o software, mediados pelo docente, os alunos tenderão a entender o que cada momento do Tempo Geológico reservou ao Planeta Terra. Após, pode-se fazer uma apresentação dos grupos buscando relacionar como um Período ou Era tem influência sobre o outro, além dos elementos disponíveis no programa para análise, estimulando habilidades de comunicação e argumentação entre os estudantes.

As potencialidades pedagógicas do software corroboram com o que aponta a BNCC destaca, no ensino de Ciências da Natureza, que é preciso:

> [...] a compreensão do que seja sustentabilidade pressupõe que os alunos, além de entenderem a importância da biodiversidade para a manutenção dos ecossistemas e do equilíbrio dinâmico socioambiental, sejam capazes de avaliar hábitos de consumo que envolvam recursos naturais e artificiais e identifiquem relações dos processos atmosféricos, geológicos, celestes e sociais com as condições necessárias para a manutenção da vida no planeta. (BRASIL, 2019, p. 329).

Ademais, nas Ciências Humanas ressalta-se que:

> O conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo. Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos. Do mesmo modo, **os tempos da natureza não podem ser ignorados**, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural. Assim, pensar a temporalidade das ações humanas e das sociedades por meio da relação tempo-espaço representa um importante e desafiador processo na aprendizagem de Geografia (BRASIL, 2019, p. 361, **grifos nossos**).

Ou seja, as dimensões referentes a história da Terra, presentes de modo especiais no Ensino de Ciências, também são necessárias ao ensino de Geografia e de História como possibilidade de compreensão da organização do espaço atual e futuro. Assim, o software assume um papel de ferramenta integradora entre áreas do conhecimento e seu reforça a importância de compreender de onde o Planeta Terra surge e quais cenários futuros é possível acontecerem se os padrões de consumo e de degradação ambiental se mantiverem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com base no exposto ao longo do texto, pode-se destacar as potencialidades do software para o ensino de Ciências, de Geografia, de História, Ciências e de Língua Inglesa, potencializando trabalhos colaborativos e interdisciplinares e, ainda, fomentando a curiosidade dos estudantes sobre diversos temas e assuntos ligados ao surgimento do Planeta Terra. As ferramentas disponibilizadas no programa permitem que docentes e discentes viagem pela história geológica da Terra, tecendo muitas observações e compreendendo-a em profundidade.

Conhecer o passado do Planeta é central para o endendimento de onde estamos e de como a sua evolução pode ser dar. Termos complexos como Eón, Eras, Períodos e Épocas, muitas vezes extremamente abstratos e complicados, mesmo para adultos, mediante ao uso do Earth Viewer se tornam palpáveis e imaginaveis. As transformações do Planeta estão a sua frente e em suas mãos, fazendo as aulas de Geografia ainda mais instigantes, desafiadoras e capazes de promover o pensamento crítico frente a diversos cenários da história Geológica da Terra.

Portanto, conclui-se que o programa tem grande potencial pedagógico e pode colaborar com a aprendizagem sobre diversos e curiosos temas, fomentando a capacidade de argumentação e de entendimentos dos alunos. Todavia, seu uso complementar em sala de aula deve ser pensado mediante a efetivação de uma intencionalidade pedagógica, ou seja, com objetivos claros e com propósito didático. Espera-se que esse artigo sirva como um subsidio a divulgação do programa, ainda não muito conhecido no Brasil, bem como seja um estimulo a aulas mais inovadoras e contextualizadas com o uso de TIC na sala de aula.

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CHRISTOPHERSON, R. W. **Geossistemas**: uma introdução a Geografia Física. 7.

ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

RIZZATTI, M.; BATISTA, N. L.; BECKER, E. L. S.; CASSOL, R. O Windy como possibilidade metodológica para o Ensino da Climatologia Geográfica em sala de aula. **Revista OKARA**: Geografia em Debate. João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 113-127, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/38128/29084>. Acesso em: 04 jul. 2021.

ROSS, J. L. S. Os fundamentos da Geografia da natureza. In: ROSS, J. L. S. (Org.). **Geografia do Brasil**. 6. ed. 3 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

WORKMAN PUBLISHING. **O grande livro de ciências do Manual do Mundo**: anotações incríveis e divertidas para você aprender sobre a vida, o Universo e tudo mais. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.93 UP BUSINESS GAME: ESTUDO DE CASO EM APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA GAMEFICAÇÃO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO.

Maria Antônia do Socorro Rabelo Araújo[1738]

Ingrid Galdino Ferreira [1739]

Flavio Cidade Nuvens Silveira[1740]

RESUMO

A educação nas últimas décadas vem utilizando cada vez mais tecnologias digitais inovadoras como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. Diante desse contexto, surge a gamificação que consiste na utilização de jogos digitais, denominados games, como ferramentas didáticas de ensino. Up bussines game foi utilizado como recurso didático avaliativo da disciplina “simulação gerencial” do Curso de administração da Faculdade Mauricio de Nassau em Fortaleza, como estratégia de avaliação e ensino aprendizagem. O presente trabalho foi desenvolvido com o intuito de analisar o jogo Up Business Game, para verificar qual a importância dessa ferramenta para o processo de aprendizagem com foco na teoria versus prática para os alunos. A referida ferramenta virtual foi aplicada durante o segundo semestre letivo do ano de 2020 com o objetivo de proporcionar ao aluno atividade prática e a realidade vivenciada em empresas privadas, do ramo industrial onde eram produzidos e comercializadas bicicletas. Esse estudo contemplou vivências virtuais em gestão organizacional, como divisões de tarefas, responsabilidades organizacionais, trabalho em equipe e resolução de problemas. Este artigo teve como base outros estudos relacionados ao tema, utilizando cinco artigos da plataforma da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), que esclareceram contextos como conceito de gamificação, experiência de gamificação Up Business Game, elementos de gamificação do Up Business Game, contribuição do jogo no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem. Gamificação. Jogos virtuais. Up Business Game.

1INTRODUÇÃO

Desde quando éramos crianças, ouvíamos as pessoas falando que só se aprende matemática praticando. Hoje, realmente, podemos perceber que isso é um fato, a prática é a melhor maneira de aprendermos algo. O aluno pode passar quatro, cinco ou até mais anos em um curso de graduação, mas se, nesse período, não exercer, pelo menos, um estágio em uma organização, a sua capacidade em assimilar a teoria com a realidade das empresas ou mesmo correlacioná-las fica comprometida.

A afirmação também é verdadeira tanto quando se refere a cursos voltados

[1738] Mestre em administração e controladoria UFC. faculdade UNINASSAU Fortaleza. socorro.rabelo2008@gmail.com
[1739] Graduada em administração, Faculdade UNINASSAU Fortaleza ingridadm3@gmail.comn
[3] Mestre em administração UNIFOR. Faculdade UNINASSAU Fortaleza. flavionuvens@gmail.com
[1740] Mestre em administração UNIFOR. Faculdade UNINASSAU Fortaleza. flavionuvens@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para gestão empresarial, a exemplo do de Administração, quanto alguns aspectos que atualmente norteiam todo o processo de gestão nas empresas. Sejam essas empresas privadas, públicas ou organizações não governamentais. Se considerarmos a gestão empresarial como uma prática norteada por objetivos, a utilização de conceitos, as teorias e os conhecimento científicos constituem elementos que proporcionam caminhos para o alcance desses objetivos, tendo a prática empresarial um significado de ação.

Teorias e conceitos sem ação não atingem objetivos. Mesmo sendo essa uma ferramenta de simulação de aprendizagem virtual, pode representar aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem para os alunos. No curso de Administração em estudo, os alunos têm a oportunidade de experimentar um pouco da rotina de uma empresa por meio da disciplina de simulação empresarial.

A simulação pode ser aplicada de diversas formas, dentre elas: por avaliações escritas, dinâmicas de grupo, “aplicativos e jogos virtuais, estes permitem que seus participantes interajam e possam chegar o mais próximo possível do ambiente empresarial O uso de games no ambiente acadêmico facilita o processo de educação de adaptação dos alunos entre a teoria e a prática, além de ser um desafio para os professores ao aplicarem essa metodologia de ensino em sala.

2 DESENVOLVIMENTO

Para os autores Dominguez et tal (2013) os jogos facilitam o processo de aprendizagem, pois promovem a capacidade de contextos lúdicos e ficcionais na forma de narrativas, imagens e sons. Collantes (2013) complementa ao se referir que os jogos comuns do nosso dia a dia, a exemplo do futebol, jogos de cartas, brincadeiras de esconde-esconde e etc., nos aspectos narrativos permitem que os indivíduos possam vivenciar tempo e espaço característicos da vida real em um contexto ficcional e controlado.

Portanto, para um melhor entendimento sobre o assunto gamificação, torna-se necessário descrever conceitos desse termo como metodologia de aprendizagem seus objetivos e impactos.

2.1 Gamificação – metodologia de aprendizagem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com o avanço tecnológico, as metodologias de ensino clássicas ficaram um pouco de lado. Para atrair a atenção dos alunos, novas técnicas de ensino estão em alta, uma delas é a gamificação. O método tradicional de ensino aplicado nas instituições ainda é o mais utilizado atualmente. Com a pandemia de Covid-19, essa metodologia mudou bastante a realidade de muita gente. A gamificação, além de tornar-se um novo desafio para alunos e mestres, trouxe para as aulas on-line uma maneira nova de proporcionar aprendizado e a assimilação da teoria com a realidade.

Segundo Vargas e Ahlert (2018) torna-se cada vez mais desafiador manter o interesse e motivação do aluno com a apresentação de uma aula teórica. Fica evidente a desmotivação dos alunos para a compreensão dos contextos em sala de aula e ao mesmo tempo um desafio para o professor. E a gamificação, como metodologia ativa, se apresenta como uma alternativa para interagir de forma a contornar esta situação e transformar a aprendizagem mais interessante, uma vez que a prática da gameficação atraem os alunos, proporcionando situações desafiantes que buscam envolver e conduzir o aluno a um estado de autonomia, princípio teórico que fundamenta as metodologias ativas (SALES et al.,2017).

A utilização de metodologias diversificadas – seja em sala de aula ou por treinamentos – além de construir um conhecimento amplo relacionado ao conteúdo estudado desenvolve novas competências e habilidades nos alunos. Isso oportuniza o aumento da sua capacidade de decisão, raciocínio lógico, liderança, trabalho em grupo e uso da criatividade durante a resolução de problemas.

2.2 Definindo gamificação

Também chamada de ludificação, a gamificação utiliza-se de técnicas de design de jogos, usando a mecânica de jogos para enriquecer o aprendizado e tornar a teoria em estímulos reais através de simuladores de mercado.

2.3 Objetivo da gamificação

O principal objetivo da gamificação é aumentar o engajamento dos envolvidos, tornando um método dinâmico e atrativo. Ou seja, basicamente, é utilizar de mecanismo de games para despertar a curiosidade de alunos e usuários para tornar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a aula mais proveitosa e desafiadora, o que pode trazer a realidade do dia a dia vivenciado nas empresas para a sala de aula.

Para os usuários, além de uma ferramenta dinâmica e desafiadora, esse método gera recompensa. “Na prática, isso significa oferecer recompensas aos participantes que realizam tarefas pré-estabelecidas, que, geralmente, são voltadas para a recomendação, a divulgação ou a avaliação dos produtos ou serviços da empresa” (CARVALHO, 2016).

2.4 Impactos da gamificação no aprendizado

Segundo Oliveira (2019), os jogos permitem experimentar os conteúdos na prática e têm o propósito similar ao de outras metodologias ativas, como sala de aula invertida, instrução aos pares e aprendizado baseado em problemas.

Figura 1 – Pirâmide da aprendizagem

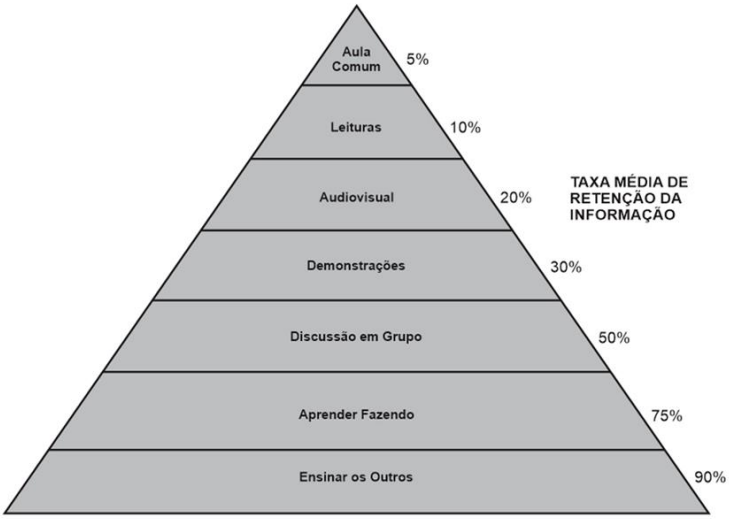

Fonte: Dale [s.d] apud Caput Consultoria.

A ilustração da pirâmide mostra que além de aprender fazendo, durante a gamificação, pode-se reter 50% do conhecimento, já que os jogos propõem discussões em grupo, 30% fazendo demonstrações e até 90% durante o compartilhamento de informações dos alunos com os colegas. Ou seja, esse método de aprendizagem garante quase 100% de aprendizagem,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A gamificação é uma excelente ferramenta de aprendizagem, pois envolve totalmente o usuário na atividade proposta, o que gera maior desempenho e conhecimento prático para quem a pratica.

2.5 Gamificação na educação

Como mencionado, o avanço da tecnologia tem tornado cada vez mais difícil para o professor prender a atenção do aluno durante a aula teórica, ocasião em que o professor fala, e o aluno ouve e copia o conteúdo do quadro. Os efeitos das tecnologias são, de fato, mais perceptíveis entre jovens. Um estudo do Pew Research Center, de Washington, apontou que, entre 2500 professores consultados, 87% dos docentes afirmaram que essas ferramentas estão criando uma geração que se distrai facilmente, com tempos curtos de concentração.

De acordo com essa realidade, muitos professores adotam métodos de ensino que chamem a atenção de seus alunos de modo que eles possam interagir e aprender ao mesmo tempo, a gamificação é um desses métodos de ensino e pode ser utilizada desde o Ensino Infantil até o Ensino Superior.

2.6 Contexto do UP Business Game

Trata-se de um jogo que se utiliza de uma plataforma on-line, uma startup desenvolvida por professores com o objetivo de levar aprendizagem para a vida real de forma divertida e competitiva, tornando o conhecimento mais prático e prazeroso. É uma ferramenta de simulação de mercado que utiliza metodologia ativa para que os alunos participem da construção do conhecimento.

Figura 2 – Página inicial do jogo Up Business Game

Fonte: Up Business Game (2020).

2.7 Layout de entrada

Durante o segundo semestre do ano de 2020, alunos do curso de Administração de uma IES (Instituição de Ensino Superior) em Fortaleza tiveram a disciplina de simulação gerencial em sua matriz curricular. A docente da disciplina aplicou a gamificação como metodologia por meio do simulador gerencial Up Business Game.

As turmas foram divididas em equipes de seis componentes, cada um com um cargo diferente (um presidente, um diretor financeiro, um diretor de marketing, um diretor de RH e um diretor de produção). Cada equipe recebeu um usuário e uma senha para acessar ao jogo.

Após a divisão das equipes e a definição dos cargos, cada grupo escolheu um nome para a sua empresa, definiu sua missão, sua visão e seus valores por meio da ferramenta da análise SWOT e iniciou seu estudo de mercado, definindo o público-alvo de seus produtos.

2.8 Regras do jogo

Segundo Fadel et al. (2014, p. 24), o jogador deve aceitar as regras estabelecidas pelo jogo para atingir alguma meta por meio da superação de obstáculos.

Após a escolha da equipe e a divisão dos cargos, um dos passos para o sucesso do jogo é o estudo do manual, em que são informados as instruções e as diretrizes do game. Em uma organização não é diferente, pois as regras precisam existir para manter o trabalho alinhado aos objetivos e para que cada colaborador consiga contribuir da melhor maneira possível com as funções que seu cargo demanda.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 3 – Capa do manual do simulador gerencial Up Business Game

Fonte: produzida pelas autoras (2020).

2.9 Dinâmica do jogo

Para Fadel et al. (2014, p. 26), situações fantasiosas tornam a experiência do indivíduo mais emocionante, uma vez que são incorporados, no ambiente, objetos e situações não presentes, o que estimula o imaginário do jogador.

A cada rodada, as empresas receberam um informativo com informações importantes e, muitas vezes, decisivas para seu posicionamento de mercado naquela jogada.

Li, Grossman e Fitzmaurice (2020) entendem que é preciso fornecer estímulos de alta qualidade e com diferentes formatos para os indivíduos para manter a motivação deles em qualquer ambiente. Além de dar informações importantes, durante o jogo, era fornecida uma premiação em dinheiro para a empresa que conseguisse alcançar o objetivo, a qual era depositada na conta caixa da empresa – tudo se tratava de um jogo, mas esse era um ponto decisivo para que houvesse maior engajamento por parte das equipes.

Up news é uma espécie de jornal em que o professor responsável pela disciplina divulgava suas decisões para aquele período do simulado. Além de notícias de mercado, o informativo continha lançamento de campanhas e premiação, servindo também como canal de comunicação do orientador para as empresas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 4 – Informativo de mercado Up news

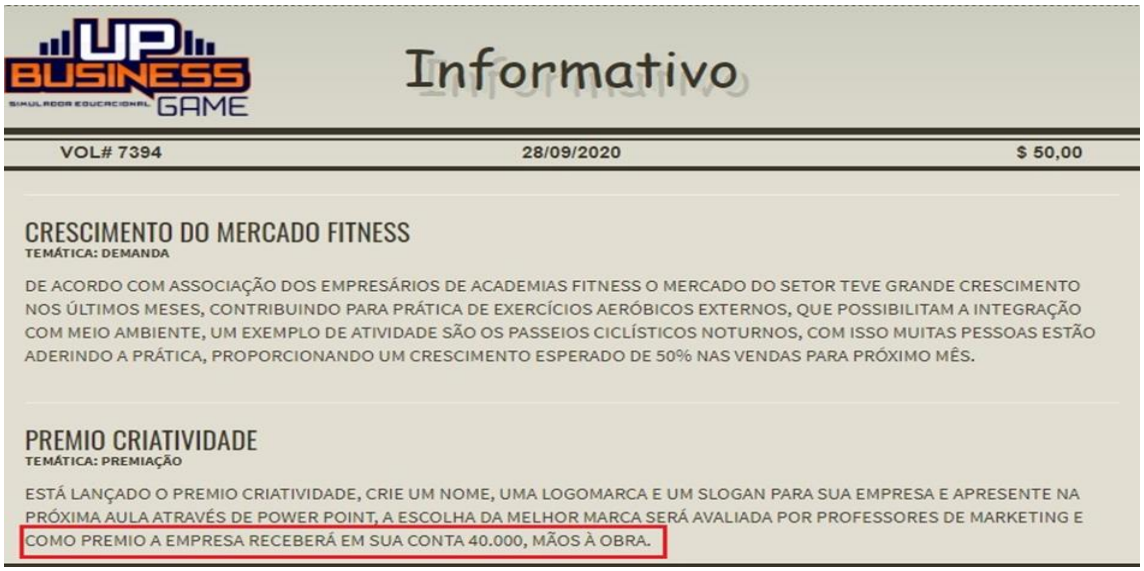

UP BUSINESS GAME
SIMULADOR EDUCACIONAL

Informativo

VOL# 7394 | 28/09/2020 | $ 50,00

CRESCIMENTO DO MERCADO FITNESS
TEMÁTICA: DEMANDA

DE ACORDO COM ASSOCIAÇÃO DOS EMPRESÁRIOS DE ACADEMIAS FITNESS O MERCADO DO SETOR TEVE GRANDE CRESCIMENTO NOS ÚLTIMOS MESES, CONTRIBUINDO PARA PRÁTICA DE EXERCÍCIOS AERÓBICOS EXTERNOS, QUE POSSIBILITAM A INTEGRAÇÃO COM MEIO AMBIENTE, UM EXEMPLO DE ATIVIDADE SÃO OS PASSEIOS CICLÍSTICOS NOTURNOS, COM ISSO MUITAS PESSOAS ESTÃO ADERINDO A PRÁTICA, PROPORCIONANDO UM CRESCIMENTO ESPERADO DE 50% NAS VENDAS PARA PRÓXIMO MÊS.

PREMIO CRIATIVIDADE
TEMÁTICA: PREMIAÇÃO

ESTÁ LANÇADO O PREMIO CRIATIVIDADE, CRIE UM NOME, UMA LOGOMARCA E UM SLOGAN PARA SUA EMPRESA E APRESENTE NA PRÓXIMA AULA ATRAVÉS DE POWER POINT, A ESCOLHA DA MELHOR MARCA SERÁ AVALIADA POR PROFESSORES DE MARKETING E COMO PREMIO A EMPRESA RECEBERÁ EM SUA CONTA 40.000, MÃOS À OBRA.

Fonte: Fonte: produzida pelas autoras (2020).

Cada equipe recebeu a mesma missão, e todos tiveram o mesmo tempo para tomarem a decisão em suas respectivas empresas. A mecânica do jogo contribuiu para uma melhor tomada de decisão porque também simulou desafios complexos enfrentados pela organização e atendeu todas as necessidades de aprendizado da equipe.

2.10 Feedback na gamificação

O feedback é um dos elementos mais importantes e marcantes da gamificação. Esse retorno em tempo real mostra aos alunos se as ações realizadas durante a dinâmica foram positivas ou negativas.

Dessa forma, as equipes podem melhorar em aspectos como aprender novas técnicas, desenvolver novas habilidades, corrigir falhas na execução de atividades entre outras ações. Para (Closs, 2019), “a prática da gameficação traz para dentro das empresas a cultura do feedback e justifica sua importância. Sabendo como está seu desempenho nas funções, o colaborador consegue perceber quais ações precisam ser otimizadas ou repensadas”

Os feedbacks são importantes, pois, caso o aluno faça algo certo, instantaneamente recebe as congratulações e as recompensas. Porém, se faz algo errado, recebe alguma infração, como perder pontos ou voltar à fase anterior. Esse

sistema facilita a evolução da equipe, deixando-a mais atenta aos obstáculos e determinada a conseguir superá-los.

Em jogos clássicos, eles são representados por estrelas, moedas entre outros ícones. Dentro do ambiente corporativo, o feedback é essencial para que o funcionário entenda se está atendendo às expectativas e para medir seu envolvimento no processo de trabalho.

> Quando nos empenhamos na realização de uma tarefa, seja ela qual for, necessitamos da opinião dos outros em relação à nossa performance. Esse sentimento é muito forte em nós, seres humanos, em virtude da nossa cultura quantitativa. Precisamos de uma nota de avaliação. É a forma que funcionamos. Se isso é bom ou ruim, não importa muito. O fato é que a necessidade de feedback nos move e estimula à realização de tarefas e objetivos (MOREIRA, 2020).

Assim, com o aumento do engajamento da equipe na execução de tarefas lúdicas, a maior motivação com relação às pontuações é incentivo ao trabalho na construção de um ambiente colaborativo e o aumento das vendas com a visão sistêmica de cada colaborador sobre os negócios da empresa; a gameficação poderá fazer a diferença na empresa.

2.11 Resultados mensurados

Na gamificação, é possível mensurar resultados já que, além de ser um jogo, trata-se de um método de aprendizado, assim, é necessário que ocorra uma mensuração para a avaliação dos participantes. Como toda ação dentro de uma organização, é preciso monitorar os resultados, dessa forma, é possível saber se os objetivos estão sendo alcançados.

Além de indicadores de treinamento, é necessário estabelecer indicadores de desempenho que se adaptem ao formato da gamificação, de acordo com a proposta do jogo. De acordo com o CK Blog (2020), todos os dados ficam registrados, possibilitando a futura análise da empresa de forma completa e com o controle geral sobre o desempenho de toda a equipe. Nessa hora, os rankings e as metas alcançadas podem ser ótimas estratégias para avaliar os grupos participantes.

No Up Business Game, também é possível acompanhar esses indicadores já que o jogo fornece relatórios que podem ser exportados para o Excel e auxilia as equipes no acompanhamento dos resultados.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo abordou o processo de apendizagem atraves da gameficação no curso de administração com a ferramenta virtual do up logistic game junto aos alunos de sétimo semestre da faculdade Mauricio de Nassau. E buscou esclarecer como acontecia o processo de assimilação dessa disciplina junto aos mesmos.

Foi abordado ainda, o conceito de gameficação verificando qual a sua influência como fator motivacional em prática na sala de aula partindo do conceito de estimular aos alunos o ensino sistemático de um jogo com o instimulo a ação efetiva de resolver problemas, melhorar produtos, processos tendo como foco a motivação e o engajamento dos alunos nesse semestre.

Com este artigo, percebemos que a gamificação é um método de aprendizagem inovador, dinâmico e contribui bastante para a fixação do ensino dos alunos. No que se contradiz a decorar conteúdos, há um aprendizado de fato.

Seria interessante se escolas, faculdade e empresas adotassem esse método em sua matriz curricular. Certamente, esse seria um diferencial competitivo para ambas as áreas.

REFERÊNCIAS

A GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO, Terra, 11/02/2020, https://www.terra.com.br/noticias/dino/a-gamificacao-como-metodologia-na-educacao,9a7871070f980098ddc39a7409e59810xonkuua7.html acesso em 21/12/2020

A PIRÂMIDE DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS, MOREIRA Wellington, https://caputconsultoria.com.br/piramide-da-aprendizagem-na-formacao-de-liderancas/ acesso em 21/12/2020

CLOSS, L. Q.; ARAMBURU, J. V.; ANTUNES, E. D. Produção científica sobre o ensino em administração: uma Avaliação Envolvendo o Enfoque do Paradigma da Complexidade. **Revista Gestão**.Org, Recife, v. 7, n. 2, p. 150-169, Maio-Ago 2009.

COLLANTES, Xavier Ruiz. Joegos y viedojuogos. Formas de vivenciais, narrativas. In: Scolari, Carlos A. Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamefication. **Colleccio Tranmédia XXI.** Laboratore de Mitjans Interactius. Universidade de Barcelona. Barcelona, 2013.

DOMINGEZ, Adrian; NAVARRETE, Joseba Saenz de; MARCOS, Luiz de; SANZ, Luiz Fernandez; PAGÉS, Carmem; HERRAIZ, José Martinez. Gamifying learning

experience: Practical implication and outcomes.**Journal Computers & educacion**. Virginia, v.63.p.380-392, 2013.

FADEL, Luciane Maria Vania. Ribas Ulbricht. Batista Claudia Regina. Vanzin Tarcísio., organizadores. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

GAMIFICATION: O CONCEITO, AS VANTAGENS E APLICAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL, Sambatech, 17/09/2020, https://sambatech.com/blog/insights/gamification/ acesso em 21/12/2020

GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS, Elos blog, 02/07/2019, https://blog.elos.vc/gamificacao-como-ferramenta-para-resolucao-de-problemas/ acesso em 21/12/2020

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: TUDO O QUE VOCÊ PRECISA SABER, OLIVEIRA Diego, 29/04/2019, https://blog.lyceum.com.br/o-que-e-gamificacao-na-educacao/ acesso em 21/12/2020

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO, Fadel e Ulbricht, 2014, http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/gamificacao_na_educacao_011120181605.pdf acesso em 21/12/2020

LI, Y. M.; JHANG-LI, J.-H.; CHENG, D. Y. Reward mechanisms for P2P VoIP networks. Information Technology and Management, v. 11, n. 2, p. 91–105, 2010. Disponível em> <http://doi.org/10.1007/s10799-010-0070-5>. Acesso em: 05 jun. 2020.

O PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES GAMIFICADAS A PARTIR DE UMA ABORDAGEM PARTICIPATIVA DO DESIGN INSTRUCIONAL EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM, PEREIRA Fábio, 2015, https://ri.ufmt.br/bitstream/1/156/1/DISS_2015_F%c3%a1bio%20Pereira%20Alves.pdf acesso em 21/12/2020

SALES, G. L. et al. Gamificação e ensinagem híbrida na sala de aula de física: metodologias ativas aplicadas aos espaços de aprendizagem e na prática docente. **Conex. Ci. e Tecnol**., v. 11, n. 2, p. 45 - 52, 2017. Disponível em: <http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/1181>. Acesso em: 03 mai. 2020

SISTEMA DE GAMIFICAÇÃO: VEJA COMO APLICAR E SAIBA TUDO SOBRE CK blog, 01/12/2020, https://blog.crossknowledge.com/pt/sistema-de-gamificacao/ acesso em 21/12/2020

UP BUSINESS GAME, 2020, https://upbgame.com.br/#nossosjogos acesso em 21/12/2020

14.5.94 USO DAS REDES SOCIAIS E DO WHATSAPP COMO ESTRATÉGIAS DE APOIO NA MONITORIA DE QUÍMICA ORGÂNICA

Izabel Cristina Silveira [1741]

Lorena Mottin Morais[1742]

Neoli Lucyszyn Suckow[1743]

RESUMO

Muitos estudantes universitários enfrentam dificuldades em algumas disciplinas, principalmente naquelas consideradas as mais complexas, como a Química Orgânica. Por isso as instituições de ensino precisam ofertar programas de apoio. Entre esses a monitoria possui um papel de destaque já que pode atuar de maneira significativa e efetiva junto aos discentes dando suporte em relação à aprendizagem dos conteúdos e no desenvolvimento de autonomia nos estudos. Nesse contexto o uso de diferentes estratégias de aprendizagem e engajamento devem ser utilizadas para que se possa atender as demandas de forma adequada e efetiva. Assim, as redes sociais e o WhatsApp têm se tornado ferramentas de destaque já que estão inseridas no dia a dia de todos. O objetivo do presente trabalho é apresentar o uso das redes sociais, Instagram e TikTok, e o aplicativo WhatsApp como estratégias auxiliares para o programa de monitoria de Química Orgânica. As redes sociais da monitoria foram utilizadas para a postagem dos cartazes, produzidos pelas monitoras, para a divulgação do programa que aconteceu de forma remota pelas plataformas BlackBoard, Zoom e Teams, e para a publicação dos trabalhos produzidos pelos estudantes durante os encontros (mapas mentais, infográficos e vídeos). Estas ferramentas além de auxiliar na construção do conhecimento, se mostraram efetivas também para motivar os estudantes a participarem do programa já que podiam divulgar suas próprias produções nas redes sociais. Outra ferramenta muito importante neste processo foi o WhatsApp, um aplicativo de fácil acesso que possibilitou atendimentos em horários alternativos, visto que, muitos alunos de graduação que trabalham no contraturno não possuem muito tempo para participar dos encontros remotos. A monitoria de Química Orgânica se demostrou um projeto eficaz de apoio, o que resultou em um melhor desempenho na disciplina de Química Orgânica e, as diferentes ferramentas tecnológicas testadas se mostram promissoras para a mediação do conhecimento, promovendo ainda um melhor engajamento dos estudantes ao programa.

Palavras-chave: Monitoria. Instagram. TikTok. WhatsApp. Ensino remoto.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Frison (2016) as instituições de ensino precisam criar estratégias que

[1741] Aluna da Graduação do curso de Licenciatura em Química da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR e Monitora da disciplina de Química Orgânica – PUCPR. E-mail: iza.silveira96@gmail.com

[1742] Aluna da Graduação do curso de Licenciatura em Química da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR e Monitora da disciplina de Química Orgânica – PUCPR. E-mail: lorenamottim@hotmail.com

[1743] Doutora em Processos Biotecnológicos: Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Brasil. Professora Adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: neoli.lucyszyn@pucpr.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

se adequem e que auxiliem a aprendizagem pois, cada vez mais os estudantes enfrentam obstáculos que dificultam alcançar suas metas acadêmicas o que pode provocar uma grande evasão dos cursos.

Segundo McDermott; Anderson; Zaff (2018) é necessário analisar a diversidade do perfil dos estudantes que abandonam a escola. De acordo com Soares et al. (2015, p. 770) o perfil geral dos estudantes que são mais propensos a abandonarem a escola apresentam as características relacionadas as menores condições econômicas, aos históricos de reprovações, ao baixo desempenho, ao desinteresse e a falta de motivação para realizar as atividades escolares.

Assim, a monitoria pode ser uma proposta efetiva de apoio no processo de ensino e aprendizagem, já que pode contribuir para que os estudantes superem suas dificuldades, desenvolvendo autonomia nos estudos e assim, alcancem melhores resultados nas disciplinas.

Segundo Frison (2016) a monitoria pode ser uma modalidade de ensino versátil, que promove uma aprendizagem colaborativa e autorregulada, onde os estudantes podem sanar suas dúvidas em relação aos conceitos em um ambiente mais informal e onde se sintam mais à vontade para interagir e compartilhar suas dificuldades.

Por outro lado, a monitoria não beneficia apenas os alunos que participam, mas também o estudante monitor, já que serve como treinamento para a atuação em sala de aula, ajudando a superar a timidez e o medo, e ainda contribuindo para a formação acadêmica. Segundo Matoso (2014), é através dessas experiências que o estudante monitor pode conhecer e desenvolver habilidades de ensino, que podem possibilitar um contato direto com a docência, e assim eles podem optar por seguir uma área educacional profissionalmente.

Existem muitas ferramentas inseridas no dia a dia dos estudantes que podem ser utilizadas na monitoria de forma efetiva para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e promover o engajamento dos estudantes.

Nesse contexto, podem ser citados o uso de redes sociais como o Tik Tok e o Instagram e o WhatsApp. Segundo Honorato e Reis (2014, p. 3) “para os alunos as vantagens do aplicativo WhatsApp são de passar informações sobre as matérias, tirar dúvidas sobre conteúdos, tarefas ou trabalhos”.

Assim, não podemos deixar de considerar como integrador, a utilização de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aplicativos acessados em smartphones (PEREIRA; PEREIRA; ALVES, 2015). Também, de acordo com Linhares et al. (2017, p. 2) “a interação dos estudantes com as redes sociais tem aumentado muito nos últimos tempos, e é necessário que a educação se adeque a estas novas tecnologias”.

Segundo Lopes e Barcelos (2012) ainda, a disponibilidade de informação está cada vez mais fácil e veloz. Nos dias de hoje é possível ter acesso à informação com mais facilidade e as redes sociais passaram a funcionar como ferramentas facilitadoras para a interação entre as pessoas, permitindo também o compartilhamento de conhecimento.

Assim, o objetivo do presente trabalho é apresentar o uso de redes sociais como estratégias auxiliares no programa de monitoria de Química Orgânica.

2 DESENVOLVIMENTO

As redes sociais podem ser aplicadas na educação como forma de prover a disseminação do conhecimento e engajar o estudante, visto que já estão familiarizados com essas tecnologias.

Segundo Juliani et al. (2012) as redes sociais podem ser utilizadas para divulgar conteúdos, além de ser os meios de comunicação com os estudantes para trabalhar suas dúvidas.

Para Gonçalves et al. (2010, p. 4) “sendo as redes sociais uma das tecnologias emergentes e com resultados positivos no campo social, supõe-se que a sua eficácia será maior quando as redes sociais começarem a ser utilizadas de forma ativa no campo educativo”.

A utilização destas ferramentas se mostra produtiva, pois conseguem engajar os estudantes, fazendo com que eles se tornem autônomos de seu próprio conhecimento.

2.1 METODOLOGIA

Durante os dois semestres de 2020 e 1º. Semestre de 2021 os encontros da monitoria de Química Orgânica foram realizados no contraturno, de forma remota pelas plataformas BlackBoard, Teams e Zoom.

Para que houvesse um melhor engajamento, as monitoras participaram das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aulas iniciais das disciplinas que seriam atendidas e explicaram a proposta do programa. Nesses encontros disponibilizaram uma enquete, para verificar a preferência de horários dos alunos para os encontros remotos no contraturno. Além disso, foram realizados também alguns atendimentos em dias e horários aleatórios, de acordo com a disponibilidade das monitoras e necessidade dos estudantes (avaliações, listas de exercícios ou atividades de recuperação).

Para os estudantes que não podiam participar dos encontros remotos dentro dos horários disponibilizados, foi criado um grupo para atendimentos via WhatsApp para que pudessem fazer suas perguntas e sanar suas dúvidas.

O Instagram da monitoria de Química Orgânica foi criado em 2020 com o intuito de divulgação dos cartazes produzidos pelas monitoras para indicar os dias e horários de atendimentos e para a divulgação dos trabalhos dos estudantes, feitos durante a participação da monitoria.

Durante o primeiro semestre de 2021 começou a ser usado também o TikTok para a postagem de vídeos elaborados pelos estudantes em oficinas específicas.

Nos atendimentos realizados no contraturno e via aplicativos, as monitoras auxiliaram na resolução de atividades de atribuição de frequência e recuperação de Resultados de Aprendizagem, TDEs, na retomada de conceitos e definições importantes para o acompanhamento das aulas das disciplinas voltadas para a Química Orgânica e, no segundo bimestre, auxiliando na elaboração de um projeto de aula prática da disciplina.

As monitoras estiveram presentes também em algumas aulas remotas, na disciplina de Química Orgânica. Nesse encontro elas auxiliaram os estudantes em atividades propostas dentro dos grupos.

Foram realizadas oficinas pelas monitoras, a partir de temas específicos em que os estudantes apresentavam maior defasagem, da disciplina de Química Orgânica, do curso de Licenciatura em Química e da Engenharia Química.

Foram feitas reuniões das monitoras com a professora responsável pelo projeto, uma vez na semana através do Teams, para avaliar as dificuldades, desafios e necessidades de adaptações do projeto inicial. Nessas reuniões, as monitoras apresentavam as atividades realizadas, colocando os resultados obtidos. Além disso, nesses encontros a professora orientadora sanava dúvidas e direcionava de maneira mais produtiva as atividades futuras.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante todo o ano de 2020 e 1º. Semestre de 2021, as atividades da Universidade tiveram que ser realizadas de maneira remota e, não foi diferente na monitoria. Para promover a participação dos estudantes do programa foram utilizadas diferentes estratégias que promovessem o aprendizado e melhorassem a interação monitor – estudante e estudante-estudante.

Para Freire (2020) a monitoria age como um facilitador no ensino aprendizagem, visto que é mais fácil estabelecer um diálogo e assim trabalhar diferentes ferramentas.

Os aplicativos de trocas de mensagem, como por exemplo o WhatsApp, podem possibilitar uma troca rápida de informações. Na monitoria de Química Orgânica, a utilização do WhatsApp facilitava muito, já que tiramos dúvidas dos estudantes enquanto eles estudavam os conteúdos abordados em sala, sendo possível responder de forma mais rápida e tirar dúvidas pontuais. Além disso, a possibilidade do envio de fotos e áudios, também auxiliava a comunicação durante esses atendimentos.

Segundo Bottentuit Jr, Albuquerque e Coutinho (2016, p. 81) o aplicativo WhatsApp tem sido usado como “ambiente para a realização de cursos e formação, para a discussão de temas relacionados às disciplinas curriculares, ou mesmo como estratégia para a resolução de tarefas, problemas, e esclarecimento de dúvidas”.

Na figura 1 podem ser observados os números de atendimentos realizados por WhatsApp nos três últimos semestres da monitoria. No primeiro semestre de 2021, o número de atendimentos foi menor em relação aos dois semestres de 2020. Essa queda na procura pelo programa, pode estar relacionado a uma falta de motivação dos estudantes causada pela pandemia (falecimento de parentes, falta de convívio social, entre outros) e esses fatores, acredita-se refletiram também na motivação de maneira geral aos estudos e, consequentemente, engajamento na monitoria.

Outro fator que deve ser levado em consideração, é o perfil dos estudantes que ingressam na disciplina de Química Orgânica a cada ano. Cada turma possui um perfil diferente e a adaptação das novas metodologias é diferenciada.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 – Número total de estudantes atendimentos pela monitoria por WhatsApp nos 1º e 2º. Semestre de 2020 e 1º. Semestre de 2021.

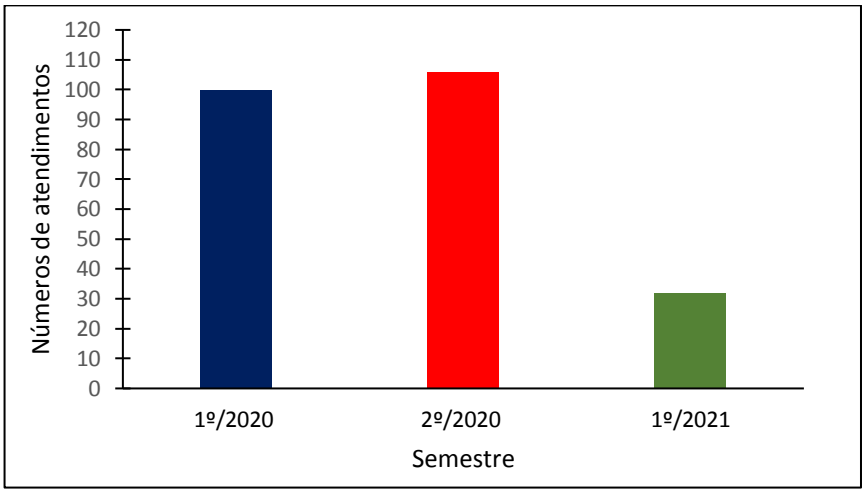

Fonte: As autoras (2021)

Por outro lado, o Instagram foi uma estratégia que buscava promover a interação das monitoras com os estudantes a partir da rede social, que é uma ferramenta de entretenimento que faz parte do dia a dia de muitos alunos. As redes sociais passaram a ter uma nova função, visando a disseminação do conhecimento e divulgação dos trabalhos feitos pelos estudantes.

O Instagram oferece diferentes tipos de opções em relação as interações com os usuários, como: curtidas, comentários e as publicações em formatos de stories que podem ser vistas por um período de vinte e quatro horas, porém quando salvos em destaques podem ser visualizados a qualquer momento. As publicações no feed podem variar entre imagens e vídeos curtos, que podem ser curtidos e comentados pelos usuários. Segundo Junior (2014, p.2) “com a Internet as mídias sociais aparecem como uma grande ferramenta de relacionamento social que já se incorporou na cultura de muitos desses alunos, fazendo parte de seu cotidiano”.

Em pesquisa realizada por Sari e Wahyudin (2019) em que foi utilizado o Instagram como apoio para o ensino de línguas foi verificado. que os estudantes apresentaram percepções positivas elevadas no uso dessa rede social em sua aprendizagem, uma vez que influenciou em sua motivação, engajamento, e atitudes

Após as realizações de monitorias com temas específicos, os estudantes produziram mapas mentais, infográficos e vídeos que foram postados no perfil da monitoria; esses trabalhos também eram postados nos stories, como os estudantes eram marcados nessas publicações, eles também podiam repostar em seus perfis.

Essa rede social também foi utilizada para a divulgação dos cartazes que eram postados no feed e nos stories, com objetivo de chamar a atenção dos estudantes para a monitoria de Química Orgânica, já que estes possuíam recursos chamativos e cativavam os estudantes (Figura 2).

Figura 2 – Cartazes produzidos pelas monitoras e postados no Instagram

Fonte: As autoras (2021)

Nesse 1º. Semestre de 2021, começou a ser usado também o TikTok. Assim, a partir de oficina específica onde foi realizada uma revisão de temas de química geral que seriam utilizados como base para trabalhar a Química Orgânica, os estudantes participantes do encontro elaboraram pequenos vídeos com duração de um minuto que foram postados nessa rede de entretenimento.

ISSN: 2176-1396

Segundo Monteiro (2020) a utilização de ferramentas tecnológicas contribui para a dinamização da aula, além de promover a disseminação do conhecimento para diferentes pessoas. A aplicação da ferramenta TikTok, trouxe a possibilidade de melhorar as interações entre monitor e estudante, visto que o monitor estava interagindo e trabalhando para sanar as dúvidas no preparo dos vídeos. Foi possível notar também que os estudantes ficaram empolgados em divulgar seus trabalhos nas redes sociais, mostrando a importância do compartilhamento de informações, e motivando outras pessoas a buscarem novos conhecimentos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização das redes sociais foi de grande importância para a monitoria, além de servir para a divulgação dos cartazes, o que chamava a atenção dos estudantes, estão presentes em nosso dia a dia. Assim sempre que os estudantes acessavam suas redes sociais, tinham acesso aos materiais postados pelas monitoras.

Ao longo das atividades produzidas na monitoria de Química Orgânica em parceria com as redes sociais, percebeu-se que os estudantes se motivavam para fazer as produções dos mapas mentais, dos infográficos e dos vídeos, já que isto ajudava na compreensão dos conteúdos. A produção desses trabalhos também trazia o engajamento dos estudantes pelo fato de que eles podiam repostar suas atividades em seus perfis.

O instagram também possibilitou uma maior visualização do projeto de monitoria, pois os cartazes produzidos, além de serem enviados por email, também eram postados no feed e nos stories; como as monitoras eram marcadas, também divulgavam em seus perfis.

A criação do grupo de WhatsApp da monitoria trouxe inúmeras vantagens em relação ao processo de ensino e aprendizagem pela facilidade e rapidez com que eram sanadas as dúvidas pontuais dos estudantes no momento em que estavam estudando os conteúdos da disciplina.

REFERÊNCIAS

BOTTENTUIT JR., J.B.; ALBUQUERQUE, O.C.P; COUTINHO, C.P. WhatsApp e suas aplicações na Educação: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Educa Online**. v. 10, n. 2, 2016. Disponível em: <

http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=824> Acesso em: 19 de jul. 2021.

FREIRE, A.; ELLENSOHN, R. M. Monitoria em química orgânica no campus caçapava do sul. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 7, n. 1, 2020. Disponível em: < https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/79862> Acesso em: 03 de jun. 2021

FRISON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 133-153, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000100133> Acesso em: 03 de Julho 2021.

GONÇALVES, V. M. B. et al. Utilização Educativa do Facebook no Ensino Superior. **I Conference Learning and Teaching in Higher Education: Universidade de Évora**. Bragança, Portugal. 2010. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/277192587_Utilizacao_educativa_do_facebook_no_ensino_superior> Acesso em: 05 de jul. 2021.

JULIANI, D. P. et al. Utilização das redes sociais na educação: guia para o uso do Facebook em uma instituição de ensino superior. **Renole Novas Tecnologias na Educação**. v. 10, n. 3, 2012. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/36434> Acesso em: 04 de jul. 2021.

JUNIOR, P. E. G. Impacto das Mídias Sociais no Processo de Ensino Aprendizagem. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v. 5, n. 1, p. 1-10, 2014. Disponível em:< http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Paulo.pdf> Acesso em: 19 de jul. 2021

LINHARES, N. P.; SILVA, T. P. da; CASTRO, S. L de. As redes sociais no Ensino de Química: Um diagnóstico das concepções e práticas adotadas por professores do Município de Campina Grande-PB. **Tecnologias na Educação**, v. 23, n. 23 p. 1-12. 2017. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/12/Art13-vol.23-Dezembro-2017.pdf> Acesso em: 03 de Julho de 2021

LOPES, C. S. M; BARCELOS, M. O. Uso de redes sociais virtuais no ensino. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, Minas Gerais. **Anais...** Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2012. v. 4, p.1-16.

MATOSO, L. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. Catussaba: **Revista Científica da Escola da Saúde**, v. 3, n. 2, p. 77-83, 2014. Disponivel em: < https://repositorio.unp.br/index.php/catussaba/article/view/567> Acesso em: 19 de jul. 2021.

MCDERMOTT, E. R.; ANDERSON, S.; ZAFF, J. F. Dropout typologies: Relatingprofiles of risk and support to later educational re-engagement. **Applied Developmental Science**, v. 22, n. 3, p. 217-232, 2018. Disponível em: < https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5JIbcmXbmMYJ:https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/9234/8079/126134+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br > Acesso em: 22 jul. 2021

MONTEIRO, J. C. da S. Tiktok como novo suporte midiático para a aprendizagem criativa. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**. v. 1, n. 2, 2020. Disponível em: < https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/30795> Acesso em: 03 de jul. 2021.

PEREIRA, P. C.; PEREIRA, R. S.; ALVES, J. C. Ambientes virtuais e mídias de comunicação, abordando a explosão das mídias na sociedade da informação e seu impacto na aprendizagem - o uso do WhatsApp como plataforma de m-learning. **Revista Mosaico**, v. 6, n. 1, p. 29-41, 2015. Disponível em: http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/130. Acesso em: 22 de jul. 2021.

SARI, F. M.; WAHYUDIN, A. Y. Undergraduate students' perceptions toward blended learning through Instagram in English for business class. **International Journal of Language Education**, v. 3, n. 1, p. 64-73, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332345369_UNDERGRADUATE_STUDENTS%27_PERCEPTIONS_TOWARD_BLENDED_LEARNING_THROUGH_INSTAGRAM_IN_ENGLISH_FOR_BUSINESS_CLASS. Acesso em: 21 jul. 2021.

SOARES, T. M. et al. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 757-772, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/XhMWFmKSzSrKCsDPhbsYs5P/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 de jul. 2021.

14.5.95 UTILIZAÇÃO DE GEOTECNOLOGIAS NOS ANOS FINAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA EM MEIO REMOTO

Tiago Ribeiro Santos[1744]

Nilton de Oliveira[1745]

Bruna Palmeira Santos[1746]

Rodrigo Pessoa da Conceição[1747]

RESUMO

Os desafios impostos pelo contexto da pandemia da covid-19 na educação brasileira ficaram evidentes a partir de relatos e noticiários. Dificuldades não só por parte dos professores, mas dos próprios estudantes, principalmente envolvendo a utilização de ferramentas digitais. No ensino da geografia não diferiu, a falta de preparação e/ou conhecimento de base em geotecnologias impossibilitou aulas mais dinâmicas e condizentes como o que se projeta na BNCC (2018). Nesse sentido, este trabalho visa relatar experiências nos anos finais do ensino fundamental com algumas geotecnologias, bem como divulgar geotecnologias que podem ser uteis não só para o ensino da geografia, mas para as demais áreas do conhecimento, compreendendo a importância em potencializar o processo de ensino-aprendizagem. No que tange ao referencial conceitual utilizado é válido ressaltar a ideia de (MAIA e PÁDUA, 2009, p.16), apontando que essas ferramentas permitem "problematizar, estudar, realizar diversos trabalhos práticos de conteúdo específicos de geografia [...], favorecendo ainda mais os jovens uma relação harmoniosa com o espaço geográfico". O arcabouço metodológico deste trabalho foi dividido em três partes, a primeira foi uma revisão conceitual acerca da temática, em seguida a definição dos softwares e plataformas, e por fim, a consolidação e diagnósticos dos resultados encontrados. Dentre os resultados encontrados, se observou a predominância na utilização do programa Google Earth, sendo possível sua utilização como suporte para diversos conteúdos, como, escala cartográfica e geográfica, fuso horário, orientação espacial, dentre outros. O software Earth View e as plataformas do Google Maps e Wikimapia também apresentaram bons recursos didáticos. Por conseguinte, acreditamos ser importante encontrarmos caminhos para tentar superar as adversidades que o contexto pandêmico nos impôs, sendo as geotecnologias uma das possibilidades. Essa são alternativas identificadas no ensino da geografia que podem servir de exemplo para outras áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Alternativas. Avanços Tecnológicos. BNCC. Formação Inicial. Google Earth.

1 INTRODUÇÃO

Debate-se correntemente os desafios e/ou mudanças que a pandemia provocou ou provocará na educação. No Brasil durante o contexto pandêmico foi

[1744] Graduando em Geografia, Universidade Federal da Bahia, t.ribeiro@ufba.br
[1745] Doutorando em Geografia, Universidade Federal da Bahia, niltonde@uol.com.br
[1746] Graduando em Geografia, Universidade Federal da Bahia, brupalmeira401@gmail.com
[1747] Graduando em Geografia, Universidade do Federal da Bahia, drigopessoa_2@hotmail.com

notório a dificuldade por parte não só dos professores, mas também dos próprios estudantes na utilização de ferramentas digitais, principalmente devido a problemas de conexão com internet, equipamentos que não suportavam as atividades ou sem manutenção contínua. Contudo, foram as ferramentas digitais que de certo modo possibilitaram a continuidade das atividades escolares até então.

Tampouco esquecendo dos problemas enfrentados, mas se permitindo enxergar novos horizontes, podemos utilizar a realidade do ensino da geografia nesse contexto como algo relevante para as demais áreas do conhecimento. Tendo em vista que, o objeto principal de estudo da geografia, o espaço geográfico está interligado com os diferentes saberes. De modo que, na geografia comumente são utilizados softwares e sites, ou as chamadas geotecnologias que servem de suporte para realização das atividades de forma não só mais lúdica, como também tornam o ensino-aprendizagem mais eficazes.

Tais geotecnologias são consideradas, segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ferramentas necessárias para o desenvolvimento espacial dos alunos, pois elas permitem a resolução de problemas que envolvem questões geográficas (BRASIL, 2018). Nesse sentido, são importantes, por exemplo, em análises espaço-temporais do crescimento urbano de uma cidade auxiliadas com programas de sensoriamento remoto.

A introdução das geotecnologias no ensino da geografia normalmente ocorre nos anos finais do ensino fundamental. Haja vista que, os alunos já passaram ou deveriam ter passado pelo processo de alfabetização cartográfica. Contudo, é muito comum que os alunos ainda tenham dificuldades nesse estágio da sua formação, principalmente em assuntos, como, orientação espacial, escala cartográfica e geográfica. Logo, é preciso ter cuidado na utilização de certos programas ou sites, pois, sua aplicação perpassa a noção e o entendimento destes conceitos.

A partir dos pressupostos salientados, este trabalho visa relatar experiências nos anos finais do ensino fundamental com algumas geotecnologias, bem como divulgar geotecnologias que podem ser úteis não só para o ensino da geografia, mas para as demais áreas do conhecimento, compreendendo a importância em potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

2 DESAFIOS NA ULTILZAÇÃO DE GEOTECNOLOGIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A realidade em que os alunos ou a escola se encontram nem sempre são favoráveis, seja por problemas admistrativos ou estruturais. Esses gargalos que permeia nossa educação, colocam o professor num papel de constante mutação, ou seja, em muitos casos ele precisa adequar suas disciplinas à realidade dos alunos (VESENTINI, 2003).

Se tratando do meio remoto os problemas só aumentaram, pois, aqueles que não estavam habituados às tecnologias tentaram ou tiveram que se adaptar num curto espaço de tempo para atender a demanda imposta, sem exito em alguns casos. No ensino da geografia não diferiu, contudo, só expôs outro problema que é comum aos professores de geografia, a falta de conhecimento das geotecnologias que "ocorre em grande parte devido à deficiência na formação inicial e à falta de formação continuada de muitos profissionais, essencial para acompanhar os crescentes avanços tecnológicos" (FLORENZANO, 2005, p.24.)

Dentre as possibilidades para contornar essa situação, é necessário maior envolvimento dos professores com as geotecnologias, tentando sempre buscar novas ferramentas e se adequando ao conteúdo que será trabalhado. Ademais, se concorda com OLIVEIRA (2013) ao afirmar a importância em dialogar sobre a utilização das geotecnologias em sala, desde a formação inicial dos professores.

Na perspectiva de superar essas adversidades, hoje podemos recorrer a cursos, como, o de sensoriamento remoto aplicado a educação, oferecido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE. Além disso, com o surgimento de inúmeras ferramentas gratuitas, sendo necessário apenas conexão com internet, como, por exemplo, o Google Maps, Google Earth, Wikimapia, etc., (disponíveis inclusive em smartphones) obtivemos um ganho exponencial nas possibilidades de recursos didáticos em sala (OLIVEIRA, 2013).

Por conseguinte, é notório que as geotecnologias acabam atraindo o interesse dos alunos, que em muitos casos enxergam a possibilidade de "sair da caixa", tornando o ensino da geografia muito mais atrativo. Assim como ressalta (MAIA e PÁDUA, 2009, p.16.) essas ferramentas permitem "problematizar, estudar, realizar diversos trabalhos práticos de conteúdo específicos de geografia [...], favorecendo ainda mais os jovens uma relação harmoniosa com o espaço geográfico".

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 METODOLOGIA

Norteados pela ideia que existe a necessidade em averiguar as ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas nas aulas de geografia dos anos finais do ensino fundamental, o arcabouço metodológico deste trabalho foi dividido em três partes.

Na primeira etapa se buscou informações em livros, artigos e diálogos o que vem sendo relatado ou discutido acerca da utilização das geotecnologias nas aulas de geografia do ensino fundamental. Além de averiguar se essas ferramentas estão sendo utilizadas no contexto pandêmico.

Em seguida foram definidos os softwares e plataformas utilizados, o qual foram escolhidos para averiguação a partir de experiências dos autores deste trabalho em sala de aula ou durante a formação acadêmica, sendo escolhido os programas, Google Earth, Earth View, e as plataformas Google Maps e Wikimapia.

Por fim, foi realizado a coleta dos relatos dos autores que estiveram em sala de aula durante o período remoto. Assim como, de posse dos softwares e sites foi possível realizar o diagnóstico de suas possíveis aplicações ao ensino da geografia nos anos finais do ensino fundamental.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira plataforma analisada foi a do Google maps, popularmente conhecida e com diversas funcionalidades. Dentre elas, a utilização de imagens de pontos históricos ou turístico de determinado local, com intuito de realizar uma contextualização histórica acerca do local durante a aula. Essa proposta é plausível de ser feita a partir do recurso street view, disponibilizado na plataforma, permitindo a visualização panorâmica de diversos locais do globo. Outro aspecto preponderante é a sua utilização para trabalhos de campo virtuais, sendo possível a criação de uma rota prévia em que os alunos percorrem com o professor. A exemplificação dessa ferramenta pode ser observada nas Figuras 1 e 2.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 – Imagem do Elevador Lacerda em Salvador – Ba, no Street View.

Fonte: Imagens do Google Maps, 2021.

Figura 2 – Imagem do Farol da Barra em Salvador – Ba, no Street View.

Fonte: Imagens do Google Maps, 2021.

A segunda plataforma utilizada foi a do Wikimapia, que nos permite dentre outras coisas, descobrir características de bairros, cidades, estados e países. Assim, os alunos podem realizar consultas, descobrir fatos curiosos, além de permitir a inserção de informações pelos próprios alunos, pois é uma plataforma de mapeamento colaborativo, ou seja, qualquer pessoa pode editar ou incluir informações. Por isso, é importante que o professor se atente para determinadas consultas, o recomendável é realizar a escolha prévia dos locais a serem analisados. A exemplificação de uma consulta realizada em sala remota pode ser visualizada na Figura 3.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 3 – Imagem de uma consulta em sala remota, realizada no Wikimapia.

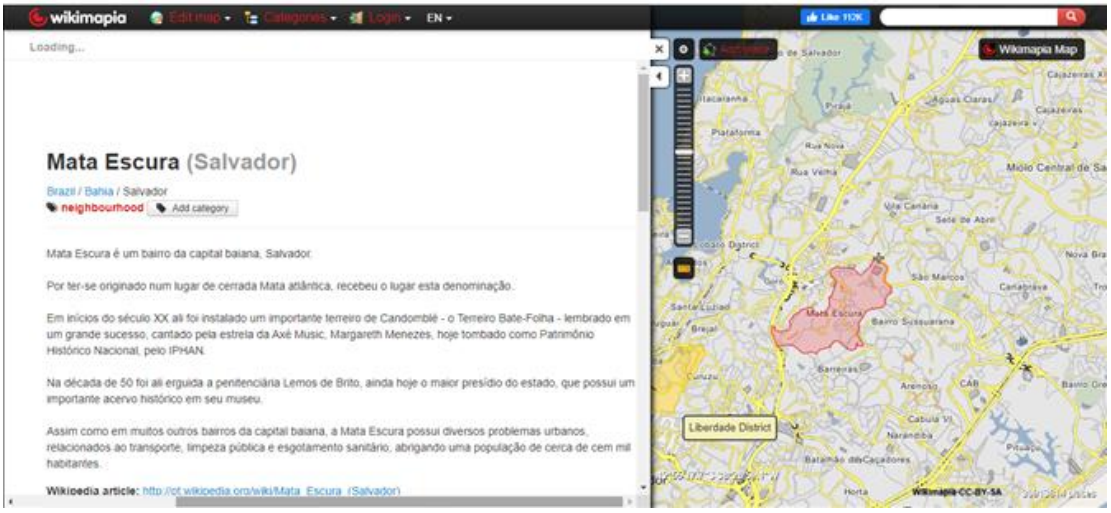

Fonte: Imagens do Wikimapia, 2021.

Em seguida, foi analisado as funcionalidades do software Earth View, disponível para computadores. É válido ressaltar a aplicabilidade desse programa em diversos anos do ensino fundamental, até no ensino médio. O software tem como destaque a possibilidade de realizar visualizações em três dimensões (3D), permitindo a inserção de conceitos, como, por exemplo, lateralidade, horizontalidade e verticalidade. Contudo, a representação 3D ainda não está disponível em regiões do Brasil, mas representa países, como, Austrália, Alemanha, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, dentre outros. A visualização oblíqua e vertical no software pode ser vista, respectivamente, nas Figuras 4 e 5.

Figura 4 – Imagem com orientação oblíqua de Camberra na Austrália.

Fonte: Imagens do Earth View, 2021.

Figura 5 – Imagem com orientação vertical de Camberra na Austrália.

Fonte: Imagens do Earth View, 2021.

Por fim, observamos as funcionalidades do programa Google Earth, sendo esse extremamente utilizado no contexto pandêmico em nossas aulas remotas, tendo em vista sua gama de funcionalidades. A primeira que merece destaque, é o recurso simulador de voo que permite visualizar locais como se estivéssemos de fato num voo de avião. Dentre os conteúdos factíveis de serem abordados é válido ressaltar a expansão agropecuária em regiões do Brasil e a identificação dos relevos brasileiros. A exemplificação de aulas com esse recurso pode ser vista, respectivamente, nas Figuras 6 e 7.

Figura 6 – Produção agrícola no Oeste da Bahia.

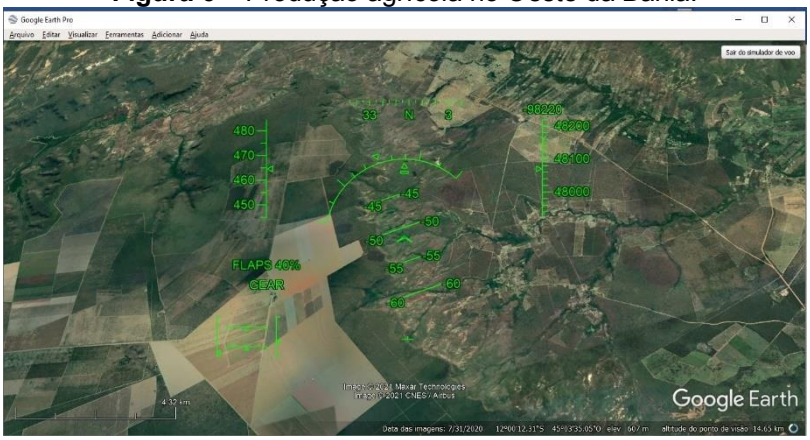

Fonte: Imagens do Google Earth, 2021.

Figura 7 – Exemplificação de relevos no Brasil.

Fonte: Imagens do Google Earth, 2021.

Outra possibilidade que o Google Earth nos permite é a observação espaço-temporal de fenômenos geográficos. De modo que, durante nossas aulas foi realizado comparações para que os alunos percebessem as mudanças observadas no espaço urbano de Salvador e quais seus possíveis impactos. As Figuras 8 e 9 exemplificam essas modificações.

Figura 8 – Área com baixa intervenção humana em Salvador no ano de 2005.

Fonte: Imagens do Google Earth, 2021.

Figura 9 – Área com intervenção humana em Salvador no ano de 2021.

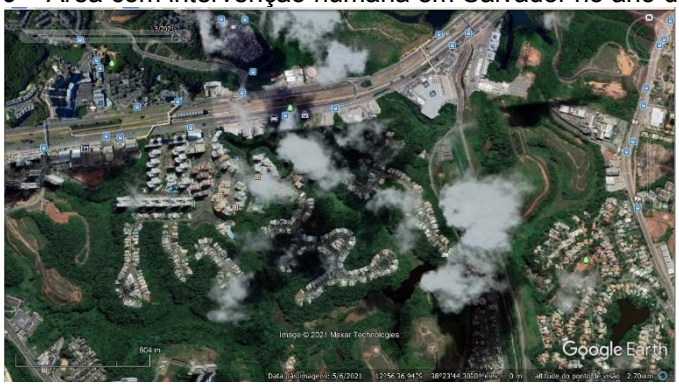

Fonte: Imagens do Google Earth, 2021.

A terceira alternativa que o Google Earth nos possibilitou foi no suporte para o ensino da orientação espacial, coordenadas geográficas, escala cartográfica e geográfica, e fuso horário. Haja vista que, sua visualização do globo em 360° graus, bem como das grades de coordenadas nos auxilia na explicação desses conceitos. Essa representação pode ser observada na Figura 10.

Figura 10 – Representação do globo terrestre no Google Earth.

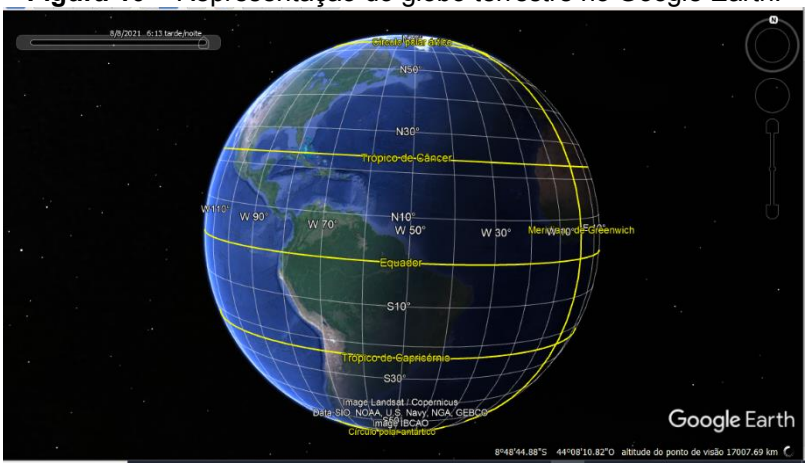

Fonte: Imagens do Google Earth, 2021.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as aplicações de alumas dessas geotecnologias expostas neste trabalho conlui-se que, apesar das dificuldades que o momento pandêmico nos impôs, essas ferramentas nos deu suporte para tornar as aulas não só mais lúdicas, mas permitiu observar o interesse dos alunos em utiliza-las no seu dia a dia, principalmente o Google Earth e Google Maps.

As demais ferramentas também tiveram boas considerações, porém com certas limitações, por exemplo, o Earth View não tem cobertura 3D no Brasil o que dificulta o ensino de características nacionais. O Wikimapia necessita de cuidados no momento das consultas, tendo em vista sua facilidade em editar o conteúdo por terceiros.

Por fim, acreditamos que é importante encontrarmos caminhos para tentar superar as adversidades encontradas até o momento, tendo como possível auxílio essas ferramentas. Essas são possibilidades identificadas no ensino da geografia que podem servir de exemplo para outras áreas do conhecimento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

GOOGLE**. Google maps.** 2021. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps> Aceso em: 12 de julho de 2021.

GOOGLE**. Software Google Earth Pro.** 2021. Disponível em: <https://www.google.com.br/earth/download/gep/agree.html>.

FLORENZANO, Teresa. G. Geotecnologias na Geografia Aplicada: Difusão e Acesso. **Revista do Departamento de Geografia** (USP), São Paulo, v 17, p. 24-29, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/47272> Acesso em: 6 julho de 2021.

MAIA, F. O. A.; PÁDUA, L. C. T. **Uso do Sensoriamento Remoto como recurso didático para estudos do espaço geográfico.** 2009. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.> Acesso em: 10 de junho de 2021.

MICROSOFT. **Software Earth View 3D**. 2021. Disponível em: < https://www.microsoft.com/pt-br/p/earth-view-map-3d/9nblggh1xnq7?activetab=pivot:overviewtab>.

OLIVEIRA, E. H. de. **A UTILIZAÇÃO DAS GEOTECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA.** 2013. 51p. Monografia de especialização – Programa de Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, Paraná, 2013.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino de geografia: instrumento de dominação e/ou de libertação. (IN) CARLOS, A. F. A. **A Geografia na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

WIKIMAPIA. **Plataforma do Wikimapia Brasil**. 2021. Disponível em: < https://wikimapia.org/country/Brazil/> Acesso em: 14 de julho de 2021.

14.5.96 V CICLO DE PALESTRA E I GPET ONLINE: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Natália Lampert Batista[1748]

Maurício Rizzatti[1749]

RESUMO

O "V Ciclo de Palestra e I GPET online: reflexões sobre o ensino de Geografia em tempos de pandemia" teve por objetivo promover debates acerca do ensino de Geografia em tempos de Pandemia, especialmente, no que tange aos eixos (1) Ensino de Geografia e Ensino Remoto; (2) Educação Popular e do Campo em tempos de Pandemia; (3) Ensino e temáticas transversais a Geografia da Saúde; e (4) Perspectiva do ensino de Geografia para o amanhã. Metodologicamente, o Ciclo foi realizado na modalidade online, por meio de lives, na Plataforma StreamYard, transmitida para o YouTube. As inscrições foram gratuitas, via Google Formulário, e contou com certificado de 20 horas aos participantes que comprovarem frequência em pelo menos três palestra. Também ouve a modalidade de inscrição por palestra individual com certificado proporcional (de 5 horas) para cada live que acompanharam. O evento teve 281 inscrições e potencializou a reflexão sobre tão relevante temática, bem como fomentou o debate sobre os assuntos mencionados anteriormente no que tange ao contexto de excepcionalidade que vivemos, buscando manter e qualificar o já consolidado Ciclo de Palestras do Grupo de Pesquisa em Educação e Território – GPET. O evento online potencializou a reflexão sobre tão relevante temática, bem como fomentou o debate sobre os assuntos no que tange ao contexto de excepcionalidade que vivemos, buscando manter e qualificar o já consolidado Ciclo de Palestras do GPET.

Palavras-chave: Evento online. COVID-19. Relato de Experiência

1 INTRODUÇÃO

A chegada do novo Coronavírus ao Brasil transformou significativamente a vida cotidiana das pessoas. Medidas voltadas ao isolamento e/ou distanciamento social, ainda que não tão restritivas como o lockdown, passaram a fazer parte do nosso dia a dia e transformaram as relações de ensino e aprendizagem como as conhecemos. Diversos trabalhos como de Batista et al (2020), Feltrin e Batista (2020), Petsch et al (2020), Zurawski, Boer e Scheid (2020) e Sônego (2020) trazem à tona essa discussão, no que tange a imprescindibilidade de pensarmos e discutirmos as implicações do novo Coronavírus na educação, no ensino e na formação docente.

Conforme Sônego (2020):

> Em meio aos setores impactados com as medidas previstas na quarentena

[1748] Doutorado em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e natalia.batista@ufsm.br.
[1749] Doutorando em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e geo.mauricio.rizzatti@gmail.com.

> objetivando a proteção e a contenção da propagação do vírus supracitado, as quais incluíram a efetivação de trabalho remoto, famílias trabalhando em home office e cuidando de seus escolares em casa, fechamento total ou parcial de estabelecimentos e de atividades que geravam aglomerações de pessoas, as escolas também foram fechadas e as atividades escolares suspensas a fim de se incorporar o período de isolamento social (SÔNEGO, 2020, p. 2).

Dessa maneira, a emergência do ensino remoto trouxe inúmeros desafios, a educação popular e do campo não se viram comtempladas em muitas abordagens, os temas de Geografia da Saúde entraram em evidência na mídia e nas conversas das pessoas. Assim, todas essas temáticas ganharam destaque e fortalecem a necessidade de pensarmos e de traçarmos perspectivas para o ensino de Geografia do amanhã, ou seja, projetando cenários pós-pandemia.

Isto posto,

> A docência e a educação escolar estão abaladas. A pandemia, ao nos isolar uns dos outros, estudantes, professores, pedagogos, gestores públicos e privados, abala a dinâmica da escola: seu sentido baseado na convivência e compartilhamento de ideias e saberes, na transmissão de conteúdos consolidados e conduzida por práticas seculares encontra-se revirado. [...]. O momento atual nos aponta várias faces dessas desigualdades, interesses e perversidades educacionais. E mais do que isso, desnuda a feiura de um passado colonial escravagistas. A pandemia explicita e despeja, no cotidiano, inúmeras desigualdades dessa herança que conformou a escola e os professores brasileiros (SANTANA FILHO, 2020, p. 05).

Neste cenário, as inúmeras dúvidas, os debates aligeirados sobre o tema e a necessidade de aprofundar essa abordagem, deixam em destaque a necessidade de pensar em profundidade tais assuntos. Reverberar e reelaborar os conceitos orientadores do ensino de Geografia para dar conta de compreender o caos que se instaurou em nosso cotidiano. Frente a essa problemática, fez-se oportuna a proposição do “V Ciclo de Palestra e I GPET online: reflexões sobre o ensino de Geografia em tempos de pandemia”.

O Grupo de Pesquisas em Educação e Território (GPET) já promove anualmente o seu ciclo de palestras, estudos e debates, tendo já consolidado tal prática, e por isso não pode se abster de realizá-lo neste momento em que urge debater o ensino de Geografia e propor alternativas aos cenários vigentes. Logo, a promoção deste evento, em modalidade online, torna-se necessária e, sobretudo, um compromisso dos Pesquisadores e Estudantes do GPET com a manutenção de espaços público e gratuito para pensarmos a nossa realidade. O ciclo em sua concepção permite “um intercambio articulado de saberes sobre a docência sob a

perspectiva da práxis pedagógica em Geografia, isto é, da análise articulada da teoria e da prática em Geografia [...]" (BATISTA; LENZ; DE DAVID, 2020). Dessa forma, o "V Ciclo de Palestra e I GPET online: reflexões sobre o ensino de Geografia em tempos de pandemia" se justificou como uma contribuição à educação pública, gratuita e de qualidade nas Universidades Federais.

O evento teve como objetivo geral promover reflexões acerca do ensino de Geografia em tempos de Pandemia, especialmente, no que tange aos eixos (1) Ensino de Geografia e Ensino Remoto; (2) Educação Popular e do Campo em tempos de Pandemia; (3) Ensino e temáticas transversais a Geografia da Saúde; e (4) Perspectiva do ensino de Geografia para o amanhã. Especificamente, objetivou: (a) Compreender as interfaces do ensino remoto frente ao ensino de Geografia, destacando experiências, possibilidades e inquietudes docentes; (b) Debater a Educação Popular e do Campo em um contexto e excepcionalidade, marcado pelos impactos da COVID-19; (c) Evidenciar as abordagens do ensino de Geografia em correlação com temáticas transversais à Geografia da Saúde (na escola); e (d) Traçar perspectivas para o ensino de Geografia do amanhã, projetando cenários pós-pandemia.

2 DETALHAMENTO SOBRE O EVENTO

O ciclo de palestras é um evento já consolidado no GPET, porém mediante a nova realidade imposta pela pandemia, ele acabou se transformando significativamente e assumindo sua primeira versão online. Assim, passou de uma realização presencial e local para um evento online e de alcance internacional, pois contou com a participação de pessoas de todas as regiões brasileiras, bem como de integrantes do Chile e Paraguai. O evento anterior contou com a participação de 78 pessoas. Já em 2020, teve 281 participantes previamente inscritos e cerca de 20 a 30 inscritos por palestra individual. Logo, o novo formato trouxe a possibilidade de ampliação da visibilidade e da participação no evento que contou com grande interação entre os participantes, os palestrantes e os organizadores.

Para a realização do "V Ciclo de Palestra e I GPET online: reflexões sobre o ensino de Geografia em tempos de pandemia" foram realizadas quatro palestras, mediante lives no YouTube, discutindo acerca dos temas relacionados aos eixos (1)

Ensino de Geografia e Ensino Remoto; (2) Educação Popular e do Campo em tempos de Pandemia; (3) Ensino e temáticas transversais a Geografia da Saúde e (4) Perspectiva do ensino de Geografia para o amanhã.

Ocorreram quatro lives com dois palestrantes convidados e mediadores integrante da Comissão Organizadora do evento. Para a efetivação da proposta, inicialmente, foi criado um canal no YouTube para o GPET, para o qual foram transmitidas as lives da sala gerada na Plataforma StreamYard, após foram realizados os convites aos palestrantes, bem como a produção de material de divulgação do ciclo. Optou-se pela Plataformas mencionadas, pois dão maior abrangência a participação de pessoas de diferentes lugares do Brasil e do mundo sem restrição de número de participantes. Essa metodologia contribuiu para que a comunidade, que participa das atividades, possa refletir sobre os assuntos de diferentes pontos de vista, bem como interagir com os palestrantes mediante chat.

3 ORGANIZAÇÃO E DIVULGAÇÃO

Para a organização do evento, optou-se pela divulgação no Facebook devido a diversidade e abrangência da Plataforma. Assim, foi criada uma página na rede social na qual se postou todas as informações sobre ele, bem como de onde se divulgavam os materiais informativos sobre cada palestra nos grupos da Plataforma. Ao final do Ciclo, o alcance da página chegou a 658 pessoas seguindo a página e 650 pessoas que a curtiram. Destacamos que cerca de 70% dos inscritos ficaram sabendo do evento pelo Facebook. O material de divulgação do evento foi produzido no Canva e exportado em .jpeg para postagem na rede social. Confeccionaram-se um folder com a programação geral e folders para cada live a ser realizada, além disso, criou-se um “evento” na página para cada encontro virtual a ser realizado. A Figura 1 apresenta o material de divulgação do “V Ciclo de Palestra e I GPET Online”, bem como a interface geral da página do evento no Facebook. Já a Figura 2 demostra o layout de um dos eventos criados como divulgação do material.

As inscrições foram divididas em: (1) inscrição para o “V Ciclo de Palestra e I GPET online: reflexões sobre o ensino de Geografia em tempos de pandemia”, realizada até o dia 31 de agosto de 2020. Ela foi realizada mediante Google Formulário, com link publicado juntamente com o material de divulgação do evento;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(2) Após esse prazo, foi permitida a inscrição por palestras em link semelhante divulgado com o folder de cada live e na descrição de cada vídeo. A conferência de presenças também foi via Google Formulário, com link publicado no decorrer da fala. Após, realizou-se a conferência dos participantes e, ao final do ciclo, confeccionaram-se os certificados de participação.

Figura 1 - Material de divulgação do V Ciclo de Palestra e I GPET Online: (A) folder geral; (B) página no Facebook; (C) Divulgação da palestra Ensino de Geografia e Ensino Remoto; (D) Divulgação da palestra Educação Popular e do Campo em tempos de Pandemia; (E) Divulgação da palestra Ensino e temáticas transversais a Geografia da Saúde e (F) Divulgação da palestra Perspectiva do ensino de Geografia para o amanhã.

Fonte: Elaboração Própria, 2020.

Figura 2 - Exemplo de evento promovido na página do Facebook como divulgação do Ciclo.

Fonte: Elaboração Própria, 2020.

4 CANAL DO YOUTUBE E PLATAFORMA STREAMYEARD

Em conjunto com a confecção do material divulgação, deu-se a criação de um canal do YouTube para a realização das lives do evento. Para isso, criou-se o e-mail ciclodepalestras.gpet@gmail.com, que reuniu toda a administração do evento e pelo qual foi criado e confirmado o Canal "GPET – UFSM" (apresentado na Figura 3 e disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCxFsi_XrJLVa5_uYmG3VZAA. Acesso em nov. 2020). O canal, na data de encerramento do evento, contava com 265 inscritos.

Com o canal criado e confirmado, fez-se o agendamento das lives, via StreamYard, e divulgou-se o link de cada palestra juntamente com o material de divulgação. Na Figura 3, pode-se observar a interface do Canal, com destaque a como ficam disponíveis as lives já realizadas (Figura 3A) e as agendadas para transmissão (Figura 3B). Ressalta-se que todas as falas e discussões realizadas, permanecerão disponíveis, tornando, assim, o canal um repositório do evento realizado.

Figura 3 - Interface do Canal do YouTube onde foram realizadas as lives: (A) vídeos já realizados; (B) Transmissões ao vivo agendada via StreamYard para realização no canal.

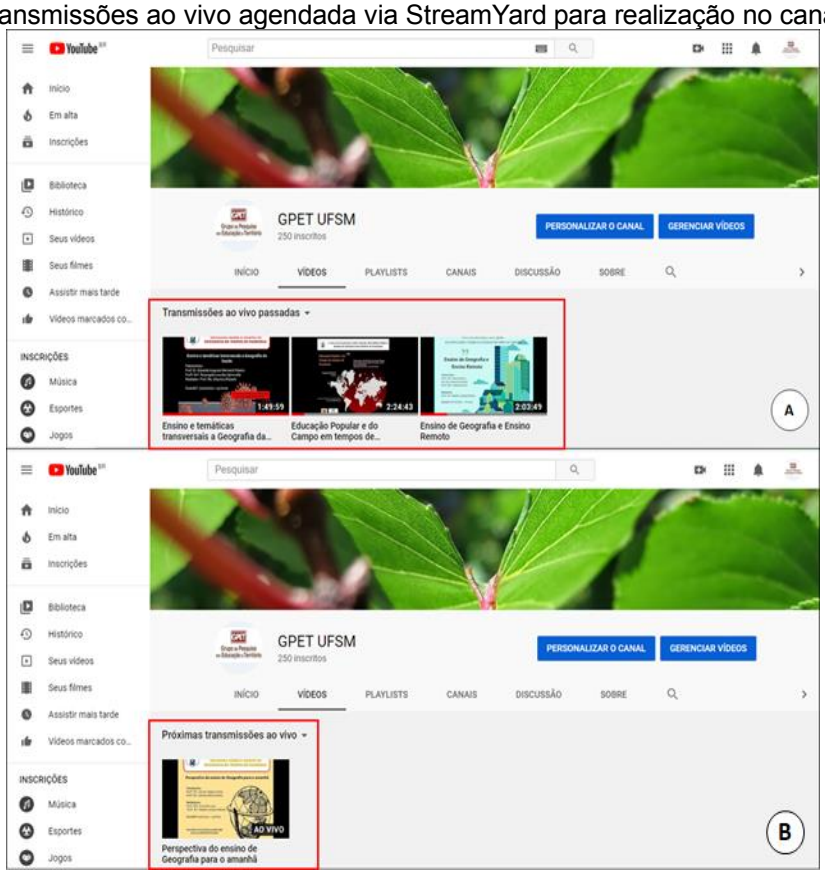

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Fonte: Elaboração Própria, 2020.

Na Figura 4, pode-se observar a interface de administração da Plataforma. Destaca-se que na Figura 4A é apresentada a tela que é visualizada no YouTube pelos participantes inscritos no evento. Na Figura 4B, são apresentadas as pessoas online na sala (palestrantes, mediadores e administrados) ou telas compartilhadas que podem ser colocadas ou não na sala (para visualização no Youtube). As ferramentas de administração da live são destacadas na Figura 4C. Já o chat público oriundo do YouTube e o chat privado para comunicação entre os palestrantes, mediadores e administrados, durante a transmissão, são destacados nas Figuras 4D e 4E, respectivamente.

Figura 4 - Interface da sala StreamYard de onde as lives foram transmitidas: (A) Tela que é visualizada no YouTube; (B) Pessoas online na sala que podem ser colocadas ou não na sala; (C) Ferramentas de comunicação e administração da live; (D) Chat público oriundo do YouTube; e (E) Chat privado para comunicação entre os palestrantes.

Fonte: Elaboração Própria, 2020.

A sala permite que todos os participantes, em tela, conversem “offline”, todavia, durante a transmissão a comunicação é apenas pelo chat privado. Ressalta-se que no modo gratuito, a Plataforma permite apenas 6 pessoas simultâneas na tela e a Transmissão para uma Plataforma (no nosso caso o Canal GPET – UFSM), porém, no módulo pago podem ficar 10 pessoas online e a transmissão ser realizada para múltiplas Plataformas como Youtube, Facebook, LinkedIn, entre outras. Além disso, são habilitados outros recursos como a exposição de logos de eventos, alteração de plano de fundo de imagem, inserção de timer pré transmissão, entre outras. Após o a realização da live, o vídeo fica automaticamente disponível no Canal do YouTube

registrado como base para a Transmissão.

Destacamos que na Palestra “Ensino de Geografia e Ensino Remoto”, os Professores convidados Carina Petsch, Maurício Rizzatti e Valquíria Conti relataram suas vivências com o ensino remoto na Educação Superior, Ensino Médio Público e Ensino de Geografia na rede particular de ensino, respectivamente, trazendo metodologias e interagindo diretamente (com jogos) com os participantes. Na fala “Educação Popular e do Campo em tempos de Pandemia”, as Professoras Ane Carine Meurer e Janete Webler Cancelier destacaram como o campo e as classes populares são ou não contempladas pelas diferentes estratégias e medidas provisórias que regulamentam o ensino remoto. Em “Ensino e temáticas transversais a Geografia da Saúde”, os Professores Eduardo Augusto Werneck Ribeiro e Rosangela Lurdes Spironello debateram como a Geografia da Saúde passa a ter importância a todas as áreas do conhecimento, bem como destacaram estratégias de ensino para a Geografia em tempos de pandemia. Por fim, na palestra “Perspectiva do ensino de Geografia para o amanhã”, as Professoras Adriana Maria Andreis e Carmen Rejane Flores trouxeram reflexões críticas sobre o que pode se institucionalizar na educação geográfica e no ensino de Geografia no pós-pandemia, assim como tencionaram a evolução da Geografia Escolar como ferramenta de pensamento crítico e de desenvolvimento da autonomia e da cidadania.

5 CERTIFICAÇÃO

Com o registro do evento no Gabinete de Projetos do Centro de Ciências Naturais e Exatas (GAP/CCNE), como Projeto de Extensão, pode-se gerar certificados de 20 horas aos participantes que comprovaram frequência em todas as palestras. Os demais participantes receberam certificado proporcional (de 5 horas) para cada live que acompanharem, desde que realizem a inscrição por palestra específica.

Para a geração do certificado, foi confeccionado o layout do mesmo conforme normas da Universidade Federal de Santa Maria, que é enviado juntamente com a lista de participantes, palestrantes, organizadores, ou demais funções, em formato .txt. O layout dos certificados e as listas são submetidos, juntamente com o número de registro do Projeto de Extensão, pelo docente responsável, ao Sistema da UFSM (disponível em https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/cpd/servicos/geracao-de-

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

certificados/. Acesso em nov. 2020) e ficam liberados para a consulta e download em https://portal.ufsm.br/certificados/mainMenu.html, em até 24 horas após a solicitação.

6 PENSANDO SOBRE O CICLO REALIZADO

As transformações geradas pelo novo Coronavírus modificaram significativamente a vida das pessoas, trazendo-lhes, em muitos casos, consequências caóticas ao seu cotidiano. Todavia, o acesso a eventos, outrora locais e presenciais, tornou-se uma realidade cotidiana. Hoje é possível acessarmos a aulas do outro lado do Planeta com poucos cliques. Desse modo, a manutenção do Ciclo de Palestras e a implementação do I GPET Online traz uma nova perspectiva ao evento. Obviamente, que pretendemos torná-lo presencial novamente, porém, a sua transmissão de modo virtual (já ensaiada no ano anterior, conforme relatam Batista, De David e Lenz, 2019) se torna uma possibilidade que não deve mais se perder, dando assim, acesso a pessoas de distintos locais do mundo as discussões realizadas no grupo de pesquisa.

As palestras foram realizadas com profissionais específicos de cada área de abordagem dos temas centrais do “V Ciclo de Palestra e I GPET online: reflexões sobre o ensino de Geografia em tempos de pandemia”, que contou com um público-alvo de, principalmente, professores (de todos os níveis e modalidades educacionais), alunos de graduação e de pós-graduação, assim como demais interessados nas temáticas abordadas, caracterizando a atividade como um evento multidisciplinar. Ressaltamos que como diferencial da modalidade online, teve-se um crescimento de cerca de 70% no número de participantes, incluindo pessoas estrangeiras e de outras regiões do país.

Assim, o V Ciclo de Palestra e I GPET online permitiu debater virtualmente os temas (1) Ensino de Geografia e Ensino Remoto; (2) Educação Popular e do Campo em tempos de Pandemia; (3) Ensino e temáticas transversais a Geografia da Saúde e (4) Perspectiva do ensino de Geografia para o amanhã. O evento online potencializou a reflexão sobre tão relevante temática, bem como fomentou o debate sobre os assuntos no que tange ao contexto de excepcionalidade que vivemos, buscando manter e qualificar o já consolidado Ciclo de Palestras do GPET. Concluímos, com base nessa experiência, que apesar das incertezas e do cuidado que precisamos ter frente ao que será instituído como um novo normal, estratégias

como essa, não devem ser perder e continuar fomentando a interação entre professores, estudantes e sociedade em geral de todos os cantos do Brasil e do mundo.

7 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e ao Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD). Agradecemos ao Prof. Dr. Cesar De David pela coordenação/supervisão do Projeto de Extensão e do Estágio de Pós-doutoramento, bem como aos demais colaboradores que tornaram esse ciclo possível.

REFERÊNCIAS

BATISTA, N. L.; LENZ, A. C.; DAVID, C. Formação de professores de Geografia no Brasil: relatos sobre a organização do IV Ciclo de Palestras do Grupo de Pesquisa em Educação e Território. **Disciplinarum Scientia**, v. 21, p. 11-23, 2020.

BATISTA, N. L.; RIZZATTI, M.; FARIA, R. M.; FELTRIN, T. A docência geográfica em tempos de pandemia. In: FARIA, R. M.; BATISTA, N. L.; RIZZATTI, M. (Org.). **Os contextos geográficos da COVID-19:** possibilidades em tempos de pandemia. Rio de Janeiro: Eulim, 2020, p. 89-117.

FELTRIN, T.; BATISTA, N. L. Autoformação docente em tempos de pandemia: da (im)possibilidade da reinvenção sem cuidado de si. **Revista Científica Educ@ção**, v. 4, p. 1017-1029, 2020.

PETSCH, C.; BATISTA, N. L.; RIZZATTI, M.; FELTRIN, T.; VERNEQUE, D. Alfabetização, Letramento e Cartografia Temática aplicada aos dados da COVID-19: exemplos práticos para a docência em nível básico. **Disciplinarum Scientia**, v. 21, p. 29-44, 2020.

SANTANA FILHO, M. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. **Tamoios**, v. 16, n. 1, Especial COVID-19. p. 3-15.

SÔNEGO, F. A continuidade educativa frente a “quarentena”. **Disciplinarum Scientia**, v. 21, p. 1-12, 2020.

ZURAWSKI, R. L.; BOER, N.; SCHEID, N. M. J. O professor e os novos contextos de ensino: uma abordagem teórico-metodológica em tempos de pandemia. **Disciplinarum Scientia**, v. 21, p. 81-93, 2020.

14.5.97 VÍDEO-CARTAS: TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO DAS JUVENTUDES

Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula[1750]

RESUMO

As redes sociais exercem um papel expressivo na comunicação entre pessoas. A escrita de cartas para amigos de outras cidades e outros países é uma forma de interação pouco conhecida para as juventudes atuais. Todavia outras formas de cartas surgiram nesses novos tempos. São as chamadas vídeo-cartas. Este artigo faz parte de um projeto de pós-doutorado em andamento em uma universidade pública do Nordeste do Brasil que objetiva estudar as narrativas das juventudes em vídeo-cartas e as contribuições para a educação. Este trabalho é um recorte desta pesquisa. O problema da pesquisa é:Como organizar metodologias e estratégias didáticas criativas para estudantes universitários que articulem gêneros textuais tradicionais com mundos visuais contemporâneos? O objeto de estudo são as video-cartas. O objetivo principal deste artigo é apresentar o que são vídeo-cartas, suas origens e características. Os objetivos específicos são discutir a importância do cinema para as juventudes e refletir sobre tecnologias de comunicação e informação no contexto da educação atual. Este trabalho é um ensaio teórico e a metodologia utilizada foi a revisão de literatura da produção acadêmica que discute a temática de vídeo-cartas. A pesquisa foi realizada em sites de busca como o Portal da CAPES e Google Acadêmico. O período da pesquisa foi de 2009 a 2020. Os referenciais teóricos deste artigo em relação a vídeo-cartas foram os trabalhos de Bergala (2007), de Ruiz (2009), Dultra (2018, 2019) e Reynoth (2020). No que diz respeito a juventudes, a referência deste estudo é a produção de Leiro (2004). Quanto as produções de cinema, os referenciais teóricos utilizados foram de Amar Rodrigues (2009), Mabel (2008) e Santos e Leite (2020). Como resultados observa-se que as vídeo-cartas ainda são recursos pouco conhecidos na educação, nas pesquisas e nas salas de aula. As vídeo-cartas derivam do cinema, entretanto, não precisam de aparelhos sofisticados para as suas produções. Os professores precisam ter acesso a diferentes estratégias de educar. As tecnologias da informação e comunicação das vídeo-cartas auxiliam na construção de propostas educacionais motivadoras com as juventudes

Palavras-Chaves: Vídeo-Cartas. Educação. Juventudes. Tecnologias. Comunicação

1 INTRODUÇÃO

Com o avanço das tecnologias, diferentes processos de comunicação surgiram entre várias pessoas no mundo. Durante muitos anos, as cartas escritas a mão representaram formas tradicionais de comunicação entre os povos. Essas cartas contaram histórias de pessoas, países e continentes. O uso das tecnologias de comunicação e informação trouxeram agilidade e rapidez nas formas das pessoas se comunicarem. Desta maneira, o envio de cartas escritas a mão e as trocas de

[1750] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação e Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR), ematpaula@uem.br

correspondências via-correio tornaram-se hábitos quase esquecidos.

Entretanto, é preciso considerar que, nestes anos de pandemia do Coronavírus- SARS-COV2, essa doença infecciosa e de alto contágio que trouxe muitas mortes e a necessidade de isolamento social, as cartas ganharam força como um modo de driblar das dificuldades e levar um pouco de conforto aos pacientes internados. As mídias digitais apresentaram muitos projetos desenvolvidos em hospitais por profissionais de saúde, por voluntários, por escolas que buscaram levar conforto e acolhimento através de palavras humanizadas escritas por crianças e pessoas de diferentes idades para as pessoas hospitalizadas.

As tecnologias assumiram um papel importante nesta pandemia em diferentes âmbitos, desde o desenvolvimento de programas e estratégias para o mapeamento da doença, as estatísticas, as divulgações das formas de enfrentamento, a invenção das vacinas, e também, contribuíram para que as pessoas pudessem se comunicar, através de contatos estabelecidos pelas famílias dos pacientes por celulares, e também, por vídeo-cartas.

As vídeo-cartas surgiram antes da pandemia. Elas ainda são pouco conhecidas no Brasil e na educação, e, aos poucos, têm conquistado espaços nas escolas, nas universidades, nas pesquisas e nas redes sociais. Sendo assim, a justificativa deste projeto de pesquisa de pós-doutorado em andamento sobre vídeo-cartas surgiu pelo fato desta temática ser pouco conhecida na educação e pela necessidade de estudos mais aprofundados sobre as relações das juventudes com essas formas comunicativas. Os jovens que nasceram imersos no mundo digital têm muita familiaridade para produzirem materiais áudio visuais. Existe um encantamento com as câmeras, com o mundo das imagens e com diferentes formas de comunicar suas ideias e sentimentos. Entretanto, na produção de textos escritos, principalmente nas universidades, muitos jovens apresentam dificuldades e pouca motivação para escrita, principalmente de textos formais, acadêmicos. As vídeo-cartas representam uma junção entre a escrita do gênero cartas unida com as imagens em vídeos da contemporaneidade. Diante desta perspectiva surgiu o problema da pesquisa : Como organizar metodologias e estratégias didáticas criativas para estudantes universitários que articulem gêneros textuais tradicionais com mundos visuais contemporâneos?

O objetivo principal deste artigo é apresentar o que são vídeo-cartas, suas origens e características. Os objetivos específicos são discutir a importância do

cinema para as juventudes e refletir sobre tecnologias de comunicação e informação no contexto da educação atual.

Este trabalho é um ensaio teórico e a metodologia utilizada foi a revisão de literatura da produção acadêmica que discute a temática de vídeo-cartas. A pesquisa foi realizada em sites de busca como o Portal da CAPES e Google Acadêmico. As palavras chaves utilizadas foram vídeo-cartas, vídeo-cartas and educação e vídeo-cartas and juventudes. O período da pesquisa foi de 2009 a 2020, período correspondente as obras encontradas. Em relação a vídeo cartas, foram analisados os trabalhos de Bergala (2007), de Ruiz (2009), Dultra (2018, 2019) e Reynoth (2020). No que diz respeito a juventudes, a referência deste estudo é a produção de Leiro (2004). Quanto as produções de cinema, os referenciais teóricos utilizados foram de Amar Rodrigues (2009), Mabel (2008) e Santos e Leite (2020).

A seguir serão apresentados os fundamentos teóricos e objetivos propostos neste artigo.

2 VÍDEO-CARTAS E CINEMA: IMAGENS E MENSAGENS DE NOVOS TEMPOS DAS JUVENTUDES

As vídeo-cartas são compostas por imagens, sons, textos narrativos e geralmente, são postadas no canal do yotube na internet. Elas podem ser produzidas por uma pessoa individualmente ou por várias. Não existe um padrão determinado e uma norma única a seguir. Diferentemente das cartas tradicionais que traziam destinatários específicos, as mensagens das vídeo-cartas são escritas para as pessoas que irão visualizá-las na internet.

No canal do yotube é possível encontrar vídeo-cartas produzidas por crianças, por adolescentes, jovens, adultos e idosos. Não tem idade para a produção de uma vídeo-carta. Os temas das vídeo-cartas também são plurais, desde a apresentação das cidades das pessoas que narram os textos das vídeo-cartas, apresentações de seus sentimentos, das percepções em relação a sociedade e aos processos de desumanização. As vídeo-cartas também são muito utilizadas por movimentos sociais como o Movimento dos Sem Terra (MST) e os Movimentos de Imigrantes e Refugiados para denunciarem as condições de vulnerabilidade e dificuldades de sobrevivência.

Quanto as origens das vídeo-cartas, Bergala (2007) um cineasta francês

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

descreve que os primeiros trabalhos de vídeo-cartas ocorreram com as trocas de cartas estabelecidas entre o cineasta espanhol Victor Erice e o cineasta iraniano Abbas Kiarostami. Eles produziram um documentário intitulado “Correspondências” e trocaram 10 cartas no período de 2005 até 2007. As vídeo-cartas eram correspondências filmadas sobre suas vidas e as realidades de seus países. Elas foram expostas em diferentes museus na Europa para democratizar o cinema nesses espaços e propor diálogos culturais.

Reynoth (2020) também considera que as vídeo-cartas surgiram a partir desse documentário “Correspondências”, de vídeo-cartas trocadas entre esses dois cineastas e argumenta que eles usaram poucos recursos para produzirem materiais criativos e inusitados. Já Dultra (2019) descreve que a origem das vídeo-cartas teria ocorrido por trocas de correspondências entre dois artistas japoneses no período de 1982-1983. Eles teriam escrito 16 vídeo-cartas as quais discutiam filosofia da linguagem nas artes visuais.

Em relação ao conceito de vídeo-cartas, na dissertação de Ruiz (2009,p. 16) a autora apresenta uma diversidade de vídeo-cartas produzidas por ela e sua equipe. No seu trabalho, também discute e problematiza as aproximações entre as vídeo-cartas e o cinema

> Durante o processo que deu origem à produção de vídeos no âmbito das artes visuais (videoarte) no Brasil, iniciado oficialmente em 1974 (MACHADO, 2003,p.14), houve diferentes fases na relação entre este campo e o cinema. Num primeiro momento, estabeleceu-se uma hostilidade mútua, o que resultou numa desvalorização tanto do vídeo, encarado como mero suporte e não um meio capaz de elaborar uma linguagem própria, como do cinema, tomado como senil e fadado ao desaparecimento (BENTES, 2003, p.114).
> Porém, com o passar do tempo, com o desenvolvimento da tecnologia do vídeo digital de alta resolução e com as gerações de artistas se sucedendo, estas fronteiras foram se diluindo. “Hoje, a percepção da hibridação entre os meios é dominante, assim como sua dupla potencialização. É essa linha de continuidade que nos interessa. O vídeo aparecendo como potencializador do cinema e vice-versa” (BENTES, 2003, p.114). A percepção de que os dois suportes engendravam estéticas e pensamentos que poderiam dialogar, intercambiar e se autocomplementar foi aos poucos ganhando corpo, e estas fronteiras acabavam muitas vezes não sendo muito bem delineadas.

Ruiz (2009) defende a ideia que é preciso hibridizar o vídeo e cinema pois para ela, o vídeo potencializa o cinema e vice-versa.

Dultra (2018) em sua tese de doutorado analisa as vídeo-cartas a partir da perspectiva da filosofia e traz apontamentos sobre a ruptura de paradigmas quanto a escrita do texto acadêmico e a produção de vídeos-cartas.

As vídeo-cartas para as juventudes, para os considerados "nativos digitais", que já nasceram imersos no mundo das tecnologias, elas são recursos importantes para que eles expressarem suas ideias e realizarem produções criativas de suas vidas. As ideias de Ruiz (2009) auxiliam a pensar as vídeo-cartas como propostas artísticas e de cinematografia pelas pessoas, principalmente pelas juventudes.

É preciso considerar que neste artigo foi utilizado o conceito de juventudes pela amplitude do termo. Para Leiro (2004, p. 40) "Os saberes, valores e normas de conduta, muitas vezes, tentam aprisionar as juventudes em uma juventude e, devido à sua relativa instabilidade ocupacional; familiar e habitacional é, a esses sujeitos, associada à condição de portadores de "problemas sociais". É preciso pensar que trabalhamos com muitas juventudes em um mesmo contexto. Portanto, é necessário desmistificar esses conceitos de jovens como "problemas" e refletir sobre suas identidades construídas em redes em contextos familiares, nas ruas, nas universidades, nas salas de aula e em diferentes espaços e situações.

Nestes anos de pandemia no Brasil (2020-2021) as músicas, as artes, os vídeos e filmes foram recursos expressivos utilizados para entretenimento das juventudes e até mesmo para enfrentamento das situações dolorosas com tantas atrocidades vivenciadas no Brasil e no mundo. Também existiram muitos cursos e projetos de extensão que discutiram o papel do cinema na formação das pessoas. Todavia é preciso refletir sobre a forma de inserção do cinema e dos vídeos na educação.

Para Amar Rodriguéz (2009) a educação audiovisual faz parte das escolas e de diversos contextos formativos, mas e é preciso ter alguns cuidados e sensibilidade com o cinema na educação. Também é necessário problematizar os filmes como recursos didáticos, pois eles apresentam uma infinidade de possibilidades de conhecimentos, significados, mediações, assim como dimensões emocionais, éticas e estéticas. Sendo assim, aprender e compartilhar ideias com os estudantes ao assistir um filme, observar a história, os personagens, o roteiro, as músicas, as imagens e o entrelaçamento e a distinção da realidade e a ficção é uma forma de educar criticamente pelo cinema. Os processos de ensinar e aprender são construídos coletivamente entre docentes e discentes nas interpretações dos filmes em sala de aula.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Mabel (2008, p. 5) estudou o cineasta Alain Bergala, um professor universitário que levava o cinema para as escolas públicas francesas. Ele discutia a necessidade do cinema na educação e a importância dos cuidados com os pragmatismos. Também defendia a ideia das crianças e jovens não serem meros espectadores, mas protagonistas e agentes de produção audiovisual

> Na sua concepção, toda pedagogia tem que se adaptar às crianças e aos jovens aos quais se dirige, mas nunca em detrimento de seu objeto. Isto significa questionar os pragmatismos: "em pedagogia mais do que em nenhum outro âmbito há que se desconfiar do que 'funciona'" (Bergala, 2006, p. 23). De fato, a globalização funciona, o comércio funciona, os meios de comunicação funcionam, a demagogia funciona... Desta discussão deriva a hipótese do cinema como alteridade. O cinema entra na escola como "um outro", um estrangeiro pela sua natureza, pelos seus instrumentos, pelos seus mediadores. O melhor objetivo que a escola pode propor hoje é se aproximar dos filmes como obras de arte e de cultura.

Trabalhar com cinema com as juventudes na educação traz retornos positivos para toda a comunidade. Santos e Leite (2020,p. 215) ao descreverem as ações do Projeto de Extensão "Cine-Fis: a educação através da arte", desenvolvido com cinema para estudantes no município de Serra Talhada em Pernambuco desde 2012, observaram as seguintes contribuições

> Um dos pontos para a introdução de um projeto de extensão que utilizasse o cinema era que o mesmo pudesse ser um aliado para a melhoria na aprendizagem, dado o nível dos debates e a diversidade de assuntos. Perpassando para o campo da subjetividade cinema-educação, na concepção do projeto, deveria ser algo que acontecesse para além da sala de aula e para além do que se vê nas películas. Deveria ser um desdobramento de reações, de pulsações e de sentimentos. Como disse Ferreira Gullar: "A arte existe porque a vida não basta".

Em tempos sombrios de pandemia nesse mundo, refletir, buscar estratégias e processos educacionais que oportunizem as pessoas a sobreviverem e encontrarem caminhos para superação das dificuldades, são momentos que oportunizam novos encontros, conhecimentos e aprendizagens. As tecnologias contribuem para esses acontecimentos.

As vídeo-cartas são recursos tecnológicos que auxiliam as pessoas a expressarem suas subjetividades, construírem textos narrativos mesclados com imagens, sons e criatividade. Estimular as juventudes para a produção de materiais inovadores e prazerosos é um desafio para os professores desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. As vídeo-cartas podem contribuir para que tornar os processos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educacionais dinâmicos e envolver toda a comunidade no protagonismo das produções e dos modos diversificados de educar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou descrever as características das vídeo-cartas, suas origens e importância para as juventudes. As vídeo-cartas ainda são recursos pouco conhecidos na educação. Nas redes sociais e no yotube , a cada dia, estão sendo ampliadas essas manifestações por necessidades de comunicação das pessoas nestes momentos de isolamento social e da pandemia do Coronavirus.

As vídeo-cartas derivam do cinema. Entretanto, não necessariamente, precisam se aparatos e materiais ultra sofisticados para serem produzidas. Atualmente, as juventudes com os celulares nas mãos e “muitas ideias na cabeça” , parafreseando Glauber Rocha, têm a possibilidade de construir muitas narrativas e defender ideias que podem mudar o mundo.

As tecnologias de comunicação e informação precisam ser acessíveis a todas as pessoas no Brasil, principalmente, na educação. Faz-se necessário também que os professores tenham acesso a diferentes estratégias de educar em tempos tão desumanos e desiguais para construírem juntos com as juventudes, seus sonhos de igualdade social.

REFERÊNCIAS

AMAR RODRIGUÉZ, Victor. El cine em la encrucijada de la educación y el conocimiento. **Revista Venezolana de Información, Tecnologia y Conocimiento**. Ano 6: N. 2, Mayo-Agosto 2009, PP. 131-140

BERGALA, Alain. Kiarostami e Erice. **Biblioteca Diplô**, [S. l.], 6 set. 2007. Disponível em: https://bit.ly/3nfFQT5. Acesso em: 4 julho. 2021

DULTRA, Maruzia de Almeida. **Vídeo-cartas não filosóficas**: percurso da aparição de um corpoimagem. 2018. 626 f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018

DULTRA, Maruzia de Almeida. Correspondência Poética: a linguagem (não) verbal na série de vídeo-cartas de Shuntarõ Tanikawa e Shûji Terayama. **Revista Visualidades**, Goiás, v. 1, p. 1-18, 2019. Disponível em: https://bit.ly/3aE9WdJ. Acesso em: 20 abr. 2021

LEIRO, Augusto Cesar Rios. **Educação e mídia esportiva**: representações sociais da juventude. 2004. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004

MABEL, A. Fazer cinema na escola. Pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Nuria Aidelman Feldman. **In 31ª Reunião da ANPED- Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação.** Caxambu, Minas Gerais, p. 1- 16, 2008

REYNOTH, E. Antes de ser enviada, a carta deve ser escrita. Correspondências (2005-2007) de Victor Erice e Abbas Kiarostami. **Correspondência Cine**, [S. l.], 6 jul. 2020. Disponível em: https://bit.ly/3dNaxvN. Acesso em: 2 abr. 2021

RUIZ, C. B. **Documentário-Dispositivo e Vídeo-Cartas**: aproximações. 2009. 105 f. (Dissertação em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SANTOS, A.S; LEITE, M.A Relato do “Projeto de Extensão Cine-FIS: a educação através da arte”. In. MACHADO, G.E; OLIVEIRA, V.M.F. (orgs). **Cinema e educação**: experiências estéticas com a sétima arte. Rio de Janeiro: Editora Eulim, 2020, p. 214-224

14.5.98 YOUTUBE: UMA FERRAMENTA PARA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Gláucia Botan Rufato[1751]

RESUMO

A pandemia do Coronavírus alterou a vida de professores e alunos. As atividades presenciais foram suspensas e com isso professores e alunos tiveram que buscar alternativas para ensinar e estudar num contexto de excepcionalidade. Uma das alternativas mais adotadas nesse contexto foi a utilização e criação de vídeos na plataforma YouTube como instrumento de apoio às aulas remotas. Muitos professores tiveram que aprender a dar aulas virtuais, criar vídeos, editar e criar aulas no YouTube, utilizar conteúdos digitais para facilitar nas aulas. A adoção do YouTube como suporte educacional proporciona a adoção de conteúdos variados e interativos, como videoaulas, animações, jogos educativos, músicas, que podem auxiliar na educação escolar em tempos de Pandemia do Coronavírus, por meio de compartilhamento de experiências de maneira assíncrona, ou seja, as informações e as participações podem ser acessadas por todos a qualquer momento. O presente trabalho visa investigar como uma ferramenta midiática como o YouTube pode contribuir no processo educativo, desenvolvendo as potencialidades desse recurso na construção do conhecimento dos alunos e professores. Percebendo a forte influência que o YouTube e os chamados “youtubers” tem na vida de crianças e adolescentes, esse estudo objetiva evidenciar a importância dos recursos tecnológicos para a educação, em especial, a utilização da ferramenta “YouTube” como um mecanismo facilitador da aprendizagem. Foi realizado uma pesquisa bibliográfica tomando como base estudos de Moran (2018), Teruya (2006), Bastos (2011), entre outros, sobre o crescimento das tecnologias no passar dos tempos e como elas influenciam o processo educacional. Os resultados da pesquisa apontaram que o uso da tecnologia, em especial a plataforma YouTube, pode ser transformada em uma grande aliada no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: YouTube. Conhecimento. Tecnologia. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Pensando em como a tecnologia pode ajudar os professores no processo de ensino e aprendizagem, esse trabalho visa apontar a plataforma YouTube como um instrumento importante no processo educativo, principalmente em tempos de pandemia. Caetano e Falkembach (2007) afirmam que a plataforma de vídeos do YouTube é o maior site gratuito de conteúdo audiovisual disponível na internet, com uma quantidade de vídeos e canais com os mais variados temas.

Diante disso, apresentamos o YouTube como uma ferramenta tecnológica que pode auxiliar alunos e professores durante as aulas, por meio de uma reflexão sobre a tecnologia na educação, seus impactos na escola e nas atividades realizadas por

[1751] Mestranda em educação, Universidade Estadual de Maringá, email: glauciaefelipe@hotmail.com

alunos e professores. Será apresentado um breve histórico sobre a tecnologia na educação e a importância da inserção das novas tecnologias na escola para enriquecer as aulas em tempos de aulas remotas. Será destacado também aspectos relacionados aos youturbes, usuários da Plataforma "YouTube", que usam a internet como fonte de liberdade alternativa para expor os seus pareceres referentes aos acontecimentos, mostram o seu cotidiano, partilham conhecimento, entretêm, fala sobre o comportamento dos jovens e se tornam, muitas vezes, formadores de opinião e referência para a sociedade.

O debate sobre aulas virtuais para alunos durante a pandemia do Coronavírus[1752] levanta questionamentos e desafia estudantes, professores e os pais: De que forma a utilização de plataformas digitais podem ajudar na aprendizagem dos alunos? Como utilizar os conteúdos do YouTube como subsídio para discussões em sala de aula? Sendo assim, o trabalho aqui apresentado visa investigar como uma ferramenta midiática como o YouTube pode contribuir no processo educativo, desenvolvendo as potencialidades desse recurso na construção do conhecimento dos alunos e professores. Buscamos ainda destacar a possibilidade da criação de vídeos como fonte de apoio às aulas e como meio de divulgação de trabalhos de professores e alunos.

2 A TECNOLOGIA EM SALA DE AULA

2.1 Breve histórico da tecnologia na educação

A revolução digital é uma realidade. Não adianta mais querer voltar ao passado e querer transformar a tecnologia em uma vilã. Saudades de quando as pessoas escreviam cartas, datilografavam em suas máquinas de escrever barulhentas e caminhavam até o telefone público mais próximo munidos de inúmeras fichas. Saudades de um tempo em que não se respirava as inovações tecnológicas como acontece hoje.

[1752] Pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença. O termo é utilizado quando uma epidemia – grande surto que afeta uma região – se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. As principais recomendações para evitar a doença é o distanciamento social, fato que levou as instituições escolares a adotarem o ensino remoto, com aulas virtuais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As coisas mudaram muito! E com certeza a grande maioria das mudanças foram para melhor. O que dizer, por exemplo, das máquinas que lavam e secam as roupas e também a louça? Como conhecer pessoas do outro lado do mundo, falando e olhando para elas em tempo real? E os carros modernos, o ar condicionado, o microondas, o computador? Difícil viver sem eles! A tecnologia está aí, e é extremamente necessário nos adaptarmos a ela e as inovações que surgem de forma surpreendente por todo mundo.

De acordo com Lenoir (2019), desde a invenção do quadro negro, passando pela chegada do projetor de transparências, da fotocopiadora e do videocassete, o foco da tecnologia em sala de aula vinha sendo a apresentação da informação. No século XXI, em razão da disseminação de computadores e de programas interativos, o desafio agora é outro: como acessar a informação.

Lenoir (2019) faz um breve histórico das tecnologias usadas na educação entre os períodos de 1440 aos tempos atuais:

-1440: **Imprensa**: conhecimento disseminado. O alemão Johannes Gutenberg cria a prensa de tipo móvel com caracteres usados na escrita manual e inicia a impressão que temos hoje. Surge um mercado editorial e autores clássicos chegam às mãos de mais leitores.

-1800-**Lousa**: educação mais visual. James Pillans, diretor da Escola Superior de Edimburgo (Escócia), uniu placas de ardósia para mostrar mapas na aula de geografia.

-1876-**Mimeógrafo**: o bisavô da fotocopiadora. O empresário americano Thomas Edison recebe a patente do equipamento que faz cópias com ajuda de uma manivela e usa álcool e um papel chamado estêncil.

-1950 -**Retroprojetor**: aulas mais rápidas. Usado para treinar militares na 2ª Guerra, o equipamento ajuda professores a escrever suas lições antes da aula, sem ter que preencher diversas lousas.

-1959 **Fotocopiadora**: cópias automáticas. A invenção da Xerox gradualmente substituiu o mimeógrafo e outros equipamentos semelhantes, diminuindo a sujeira e economizando tempo.

-1960**Liquid Paper**: Uma secretaria cansada de cometer erros criou a fórmula da tinta corretiva na cozinha de sua casa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

-1967-**Calculadora portátil**: resultados na mão.Engenheiros da Texas Instrument reduziram as calculadoras que antes eram objetos de mesa a equipamentos que cabem na palma da mão.

-1971-**Computador**: primeiro passo.Brasil discute o uso de computadores para o ensino de física, em seminário promovido pela Universidade Federal de São Carlos (SP), com a presença de especialistas americanos.

-1978-**Telecurso**: aulas na TV. Programa de videoaulas começa com conteúdos para o ensino médio e, mais tarde, avança para o fundamental e para a população que não havia concluído os estudos.

-1985-**CD-ROM**: enciclopédias em um disco.Um único disco armazenava uma coleção inteira de enciclopédias, além de trazer recursos multimídia como vídeos e fotos.

-1985-**Calculadora gráfica**: gráficos na hora. Facilitou a resolução de equações.

-1989-**World Wide Web (www)** - início da internet. O britânico Tim Berners Lee cria o sistema que utiliza o hipertexto para funcionar na Internet e é usado para ligar páginas web e transferir dados.

-1996-**TV Escola** - aperfeiçoamento à distância. Canal de televisão do MEC começa a capacitar e atualizar educadores da rede pública.

-1999-**Lousa interativa**: aula multimídia. O modelo tradicional ganha um concorrente com computador e tela sensível ao toque.

-2004-**Facebook**: a rede social. Os americanos Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz e Chris Hughes e o brasileiro Eduardo Saverin criam a rede social na Universidade de Harvard.

-2004-**YouTube**: popularização dos vídeos. Site abre espaço para que educadores compartilhem conteúdo, incluindo o Khan Academy, com estudantes do mundo todo.

2006-**Laptop XO** - computador de US$ 100. Estrela do programa “Um Computador por Aluno”, custava US$ 100 e era distribuído gratuitamente por governos para crianças, inclusive no Brasil.

2007 – 2015-**Smartphones e Tablets**: aprendizado móvel. Dispositivos móveis permitem a interação, produção e consumo de material de fotos, textos e vídeos em tempo real.

-Hoje: **Aplicativos, aula personalizada**. Aplicativos permitem estudar a qualquer hora e em qualquer lugar, de acordo com o ritmo do aluno. Dados medem desempenho individual e traçam planos específicos de aula.

Todos esses instrumentos inovadores, cada um para sua época, ajudaram no desenvolvimento da educação, desempenhando funções importantes na construção de aprendizagens diversas.

2.2 A importância da tecnologia

A sociedade contemporânea vive uma era tecnológica, e nesse contexto está a escola, que não pode deixar de lado essas novas tecnologias, é preciso incluí-las no processo de ensino e aprendizagem porque elas geram um encantamento nos alunos, despertam o interesse e atenção. As tecnologias de informação, por exemplo, trazem a informação de forma rápida por meio de textos, vídeos, filmes, imagens.

Aulas tradicionais com giz, caderno e quadro estão despertando cada vez menos o interesse dos alunos, alguns não se sentem estimulados, e apresentam quadros de indisciplina ou acabam saindo da escola (no caso dos jovens). Segundo Teruya (2006), a utilização da mídias na sala de aula é mais atraente para os alunos. Embora as diferentes mídias como a internet e a televisão não sejam científicas, são conhecimentos, ideias, opiniões, que influenciam a sociedade, tanto para o bem, quanto para o mal.

> A utilização de computadores e especialmente da internet, contribuem para melhorar a prática de ensino, porque tais recursos possibilitam o acesso rápido às informações e atualizadas, permitem também a troca de informação e debates por meio de grupos de discussão. Há uma possibilidade real de trocar conhecimento e informação com pessoas de todas as partes do mundo conectadas à rede. (...) Estes recursos de informática prometem melhorar o processo de ensino, porque oferecem auxílio pedagógico e material atualizado tanto para o educador quanto para os alunos.(TERUYA, P.91, 2006)

Para Andrade (2007), diante da importância da inclusão digital na escola é preciso que a mesma esteja preparada para receber essas novas tecnologias. Não basta informatizar o ambiente escolar, colocar computadores na escola, mas sim fazer com que o conhecimento adquirido por ela seja útil para melhorar a aprendizagem. Não se trata apenas de agregar uma ferramenta na sala de aula, o trabalho pedagógico precisa ser revisto, os professores precisam se preparar, compreender as novas ferramentas, seus impactos e possibilidades.

Segundo Moran (2018):

> Os alunos estão prontos para a multimídia, os professores, em geral, não. Os professores sentem cada vez mais claro o descompasso no domínio das

> tecnologias e, em geral, tentam segurar o máximo que podem, fazendo pequenas concessões, sem mudar o essencial. Creio que muitos professores têm medo de revelar sua dificuldade diante do aluno. Por isso e pelo hábito mantêm uma estrutura repressiva, controladora, repetidora. Os professores percebem que precisam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo e não estão preparados para experimentar com segurança. Muitas instituições também exigem mudanças dos professores sem dar-lhes condições para que eles as efetuem. Frequentemente algumas organizações introduzem computadores, conectam as escolas com a Internet e esperam que só isso melhore os problemas do ensino. Os administradores se frustram ao ver que tanto esforço e dinheiro empatados não se traduzem em mudanças significativas nas aulas e nas atitudes do corpo docente. (MORAN,2018, p.32)

Para Teruya (2006), o professor deve encontrar o sentido educativo na utilização dos recursos tecnológicos para que os alunos aprendam a selecionar e ler criticamente a linguagem das mídias. Nesse sentido, o educador precisa estar em constante formação, aprendendo sempre, com um olhar crítico nos conteúdos que circulam na internet e na mídia em geral, “reconhecer nas mensagens midiáticas as possibilidades de enriquecer as metodologias didáticas no sentido de ampliar os horizontes cognitivos, explorando os mediadores tecnológicos. (TERUYA, 2006,p.81)

O universo tecnológico agregado a mídia em geral, com vídeos, propaganda, novelas, músicas, filmes, é um verdadeiro show, que se apresenta como glamouroso espetáculo em que todas as pessoas participam, acreditando ou não em tudo aquilo que se vê. Esses recursos midiáticos atraem as pessoas com imagens, sons e luzes de forma cativante. Esses expectadores são pessoas de todas as idades, inclusive crianças, que muitas vezes ainda não possuem a capacidade de discernir tudo aquilo que vê e ouve. Nesse sentido, o papel de pais e professores é imprescindível.

Para Moran (2018), no caso da escola, o professor, ao utilizar ferramentas tecnológicas, deve ser um mediador da aprendizagem, oferecendo sempre uma interpretação crítica dos conteúdos transmitidos pela internet, estimulando os alunos a refletir, investigar, a se tornarem críticos, de tal forma que consigam produzir novas formas de representação da realidade. Além disso, o professor precisa estar atento a faixa etária de seus alunos para poder proporcionar atividades adequadas e desafiadoras.

3 YouTube e os chamados “Youtubers”

De acordo com a Wikipédia, o YouTube foi criado por três funcionários do PayPal, Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karin em fevereiro de 2005. É uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

plataforma com uma grande variedade de filmes, videoclipes e materiais caseiros. A revista norte americana “Time”, em 2006, considerou que o YouTube foi a melhor invenção naquele ano, por atingir milhões de pessoas.

Essa plataforma é sem dúvida um grandioso fenômeno. Acessada por pessoas das mais diferentes idades, desde crianças muito pequenas até idosos, ela encontra na opinião pública uma forma de estar mais próxima de seu público alvo e interfere muito no cotidiano pela identificação desenvolvida entre o que está sendo veiculado e as pessoas. Vídeos de receitas, de como consertar um eletrodoméstico, um celular, de como cuidar da saúde etc, são apenas exemplos do que o YouTube pode proporcionar e da enorme influência que determinados vídeos exercem na vida das pessoas, principalmente na vida das crianças e adolescentes, que tem sido os alvos mais frequentes por se encontrarem em pleno desenvolvimento da personalidade.

Qualquer pessoa pode usar o YouTube, e acessar um vídeo é muito fácil. Na educação, os professores podem utilizar essa ferramenta produzindo vídeos, pesquisando com seus alunos os mais variados temas, tornando a pesquisa mais motivadora e interessante. Aulas de literatura e língua portuguesa, por exemplo, podem ficar mais atrativas se o professor sugerir às crianças que pesquisem, criem vídeos, procurem textos, músicas, livros, fotos etc. Pode-se até criar um canal para a turma, possibilitando a criação de diversos vídeos no decorrer do ano e postagem de textos, comentários, opiniões na ferramenta, formando um grande acervo que auxilia na construção do conhecimento.

Essa influência que os vídeos do YouTube tem na vida das pessoas, evidencia-se quando falamos dos chamados “youtubers”, que são formadores de opinião e abordam vários temas que representam principalmente as crianças e adolescentes. O youtuber é uma das mais novas profissões que tem alcançado dimensões incríveis. Quanto mais visualizações um vídeo tem e inscrições no canal, a popularidade desses youtubers aumenta, e sua influência também, tanto para o bem, quanto para o mal. É preciso que os pais fiquem atentos para todos esses vídeos e os conteúdos veiculados por eles.

As crianças e adolescentes se identificam com os youtubers, pois normalmente eles possuem a mesma idade que eles, frequentam a escola, gostam das mesmas músicas, vídeos, livros, vídeo games etc. São considerados como ídolos, que interagem com as crianças, conversando como se estivessem no sofá da sala,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

fazendo perguntas, tirando dúvidas, falando sobre suas experiências, fazendo brincadeiras de forma leve e descontraída.

Pensando na notoriedade dos youtubers, que chama tanto a atenção dos jovens, a escola pode utilizar o aplicativo YouTube como um objeto de aprendizagem. Segundo Burgess & Green, (2009), quer você o ame, quer você o odeie, o YouTube agora faz parte do cenário da mídia de massa e é uma força a ser levada em consideração no contexto da cultura popular contemporânea.

A construção de vídeos por alunos e professores pode auxilia na construção de novos conhecimentos, dinamizar tanto o olhar do aluno, como do professor, explorar a criatividade, a reflexão, a pesquisa, o trabalho em grupo e o compartilhamento de experiências. Em tempos de pandemia e distanciamento social, a criação de vídeos tem aproximado alunos e professores, alguns trabalhos escritos tem sido substituídos por vídeos feitos pelos alunos, expondo suas experiências, suas leituras e diversas manifestações artísticas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia é uma ferramenta que chama a atenção das crianças, integrando o conteúdo a novas formas de ensinar. Garante a acessibilidade no ensino, sendo uma facilitadora na educação. Mesmo que o professor não tenha muita habilidade com as inovações tecnológicas, ele pode solicitar ajuda dos seus alunos e colegas, para criar atividades, multimídia, fazer vídeos, entre muitos outros recursos.

Percorrendo brevemente a história das tecnologias utilizadas na educação, percebemos que em cada época determinados instrumentos possuíam importância no processo educacional, desde a lousa e o mimeógrafo, até os computadores e as plataformas digitais como o YouTube, cada um contribuindo para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Em relação a importância da tecnologia em sala de aula, observamos que as tecnologias podem expandir as experiências do aprendizado, tornar o ensino mais dinâmico e interativo para os alunos. A nova rotina incorporou aulas e reuniões virtuais, lives e postagens em redes sociais e uma intensa comunicação via celular. Entre as plataformas digitais mais usadas pelos professores e alunos está o YouTube, cujo conteúdo digital é muito amplo e variado, além de ser de fácil acesso A criação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de vídeos pelos alunos e professores por meio dessa plataforma trouxe trocas de experiências, conhecimentos e muita interação.

Destacamos ainda nesse trabalho a grande notoriedade dos chamados youtubers, que se tornaram uma importante fonte de informação e entretenimento para crianças e jovens. Nos dias atuais, encontramos vários professores e alunos youtubers que compartilham vídeos de suas aulas de forma espontânea e divertida, fazendo trocas de informações sobre conteúdos de diversas disciplinas.

Por fim, concluímos que os objetos digitais de aprendizagem são ferramentas que podem andar juntos da prática pedagógica dentro e fora da sala de aula, podendo ser utilizados por educadores para facilitar o processo de aprendizagem, trabalhando conteúdos e auxiliando no planejamento das atividades.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, **A. Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações**. 2007. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BASTOS, Maria da Ascensão Afonso. **O YouTube e o pensamento de ordem superior em inglês (LE): um estudo com alunos do ensino secundário**. 2011. Disponível em: . Acesso em 11 mar. 2021

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua**. YouTube e a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade.** Tradução de Ricardo Giassetti. São Paulo:Aleph, 2009.

CAETANO, Saulo Vicente Nunes; FALKEMBACH, Gilse Antoninha Morgental. **YOU TUBE: uma opção para uso do vídeo na EAD**. Renote, v. 5, n. 1, 2007. Disponível em:. Acesso em: 05 mar. 2021.

CARVALHO, A. M. P. & GONÇALVES, M. E. R**. Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão.** Cadernos de Pesquisa,dez.2000.Disponívelem:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-.Acesso em: mar. 2021

TERUYA, T. K. **Mídia na educação e na formação de professores**. Relatório de Pesquisa. Brasília, DF, UnB, 2010.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar** lá. Papirus, 2007, p. 101-111.

_____. **Ensino e aprendizagem inovadora com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** In: Moran, José Manuel, MASETTO, Marcos Tarciso, BEHRENS,

Marilda A. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 8. ed. Campinas : Papirus, 2004.p.11-63. www.eca.usp.br/prof/moran/integracao.htm . Acesso em 06/02/2021.

_____.A integração das tecnologias na educação. In: www.eca.usp.br/prof/moran/integracao.htm. Acesso em 10/10/2020.

LENOIR, Carolina. **Tecnologia na educação**. In: http://porvir.org/especiais/tecnologia/ . Acesso em 07/03/2021

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

14.5.99 ZAPZARTE: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM MEIO DIGITAL

Rafael Rodrigues de Oliveira[1753]

Auriane Stremel[1754]

RESUMO

O artigo que segue aborda a experiência realizada para o cumprimento do estágio obrigatório para a conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais durante o ano de 2020. Com o advento da pandemia pela COVID19, o calendário acadêmico foi comprometido e foi em setembro de 2020 que oficialmente demos início as nossas atividades de estagio, pois somente em junho é que tivemos de fato um posicionamento por parte do MECC sobre as possibilidades de realiza-lo. Assim com a possibilidade de propormos atividades assíncronas em meio digital pudemos delinear um projeto de estágio. Com esse pressuposto fazemos neste texto um relato sobre a estratégia por nós elaborada para que pudéssemos dar andamento ao processo. Com a possibilidade de usarmos as ferramentas digitais, optamos por utilizar as duas redes mais utilizadas, e que, em tempos de pandemia se tornaram aliadas na aproximação das pessoas afetadas pelo distanciamento social. Na contrapartida, estas mesmas ferramentas também foram capazes de desenhar o cenário político e econômico em que nos encontramos. A proposta aqui apresentada se vale justamente deste antagonismo para atingir as pessoas interessadas, em informações culturais e de arte contemporânea, alinhadas aos pensamentos anticolonialistas. A ideia de criar um grupo de WhatsApp para pulverizar estes conteúdos baseou-se na observação e na leitura de estudos sobre as estética das fake news que assolam as nossas redes. Além disso, baseamo-nos em pesquisas sobre o uso do WhatsApp como ferramenta amplamente utilizada no meio escolar. Por fim o projeto apresenta-se fundamentado nos pensamentos de Virgínia Kastrup sobre a aprendizagem inventiva, e permanente. 132

Palavras-chave: Estágio. Licenciatura Artes Visuais. Mediação. WhatsApp. ZAPZARTE.

1. CONTORNANDO O PROBLEMA

Não consideramos ou sequer poderíamos considerar, Auriane e Rafael, contornar o problema como uma possibilidade de fuga dele. Pelo contrário, contornar era antes perceber o contorno, analisar as possibilidades e se arriscar na jogada. Nestas linhas falaremos a partir da experiência que tivemos no projeto de estágio como estudantes do curso Licenciatura em Artes Visuais em meio a situação incontornável posta pela pandemia por COVID-19. O cumprimento do estágio obrigatório durante o último ano da graduação foi grandemente afetado desde o início

[1753] Graduação em Licenciatura em Artes Visuais, UNESPAR – Campus II de Curitiba/FAP. srrafaelrodrigues@gmail.com.
[1754] Graduação em Licenciatura em Artes Visuais, UNESPAR – Campus II de Curitiba/FAP, stremel.auriane@gmail.com.

de 2020, em que nos vimos sem a possibilidade de cumpri-lo de forma presencial e habitual.

Entre março e junho de 2020, o governo federal e o Ministério da Educação (MEC) emitiram uma série de documentos e normativas sobre atividades educacionais no contexto da pandemia pela COVID-19. A portaria nº 544, publicada em junho de 2020, permitiu que as aulas presenciais fossem substituídas por aulas remotas (realizadas no ambiente digital). As práticas profissionais de estágios seguiram a mesma normatização, e assim a aplicação da substituição de práticas profissionais em modalidade estágio deveriam constar de planos de trabalhos aprovados pelos colegiados dos cursos e anexados ao projeto pedagógico do curso.

Neste contexto, o colegiado de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR- Campus Curitiba II), seguindo os pareceres do Conselho Nacional de Educação (2020), ofereceu como possibilidades de estágio: participação em ações junto às disciplinas obrigatórias do próprio curso ou em disciplinas optativas; envolvimento em projetos de extensão vinculados à instituição; realização de atividades em espaços de educação não formais; realização de aulas/oficinas relacionadas ao projeto de curso ligado ao Trabalho de Conclusão de Curso. As atividades poderiam ser realizadas parte em formato síncrono e parte em formato assíncrono.

Como complemento às ações de estágio desenvolvidas, foram realizadas atividades de suporte do campo de estágio, entre elas, o exercício com uso de plataformas digitais, análise ou elaboração de material didático/pedagógico online, planos de aula/curso, registros, avaliações, relatórios das ações efetivadas e de conclusão.

Neste cenário cumprimos a nossa carga horária de 140 horas, enquanto éramos atravessadas pela tensão entre mediação e ambiente digital. Questões nos atravessavam, como: a mediação cultural como processo de ensino-aprendizagem, a curadoria pedagógica nas grandes exposições de arte e a perspectiva decolonial, o tempo de absorção de atenção em ambiente virtual, a avalanche conteudista no ciberespaço, ressonâncias entre o processo de criação artística e o processo de elaboração de aula, as mídias e redes sociais em abordagens de mediação, e como fica o corpo com tudo isso?

Debruçar-se sobre as investigações em tecnologias de informação e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

comunicação e seus usos em processos de aprendizagem já não era o suficiente, tão pouco tínhamos conhecimentos especializados ou suporte adequado para tal empreitada. Era preciso então contornar.

2. WHAT 'S UP? OU O QUE HÁ DE NOVO, DE NOVO?

Segundo observado por Bortolazzo (2020), o aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp sintetiza a maioria dos anseios e expectativas da modernidade, ao alcance de grande parcela da população global, conectando 2 bilhões de usuários.

Com o aumento exponencial e sem horizontes mensuráveis do setor tecnológico, o investimento financeiro e intelectual acerca de dispositivos cada vez mais completos, complexos e personalizáveis só aumentam, ao ponto de não se distinguir mais o tempo na divisão binária real e virtual, rede e indivíduo, o que torna a experiência da vida mediada pela cibernética, ininterrupta.

Potente ferramenta de disseminação de conteúdo, o WhatsApp integra em um só aplicativo, ao menos no uso que se faz no Brasil, condições de mobilização únicas: o recebimento daquilo que se considerar como “a nova novidade do momento”, carregada de urgência e importância; a rapidez e fluidez tão reconhecidas como desejo moderno; a disseminação enquanto possibilidade de participação de algo, de pertencimento; o dom da onipresença, estar em todos os lugares ao mesmo tempo, a qualquer tempo. “Dessa maneira, a invenção/produção da Cultura Digital vem instaurando formas fluidas e móveis de produzir e consumir informação, assim como também outros modos de habitar o contemporâneo” (BORTOLAZZO, 2020).

Provocadas pela observação do modo on-life de ser e observando o movimento de compartilhamento de informações em aplicativos de mensagens instantâneas, bem como o alcance do conteúdo direcionado, percebemos a necessidade, e possibilidade, de inserção de conteúdos artísticos nos mesmos circuitos e com mesmo padrão estético.

Tendo como referência metodológica a obra de Cildo Meireles "Inserções em circuitos ideológicos" (1970), na qual o artista recolocou em circulação mercadológica notas de dinheiro e garrafas de refrigerante alteradas com mensagens idealizadas por ele, durante o período da Ditadura no Brasil, o projeto de estágio ZAPZARTE foi

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

apresentado como um veículo de comunicação eficiente enquanto pulverizador de conteúdos artísticos e culturais, aproximando a lógica e a aparência das mensagens com apelo sensacionalista das FakeNews e das mensagens de bom dia e boa noite, do que conhecemos como pílulas do conhecimento[1755].

O ZAPZARTE contemplou curadoria de artistas em consonância com uma abordagem contra-colonialista, exposição de artistas e obras em meio virtual, produção e distribuição de material educativo e atividades mediadoras com o grupo inscrito (estudantes de Arte e comunidade em geral).

Imagem 1 - Logomarca do projeto ZAPZARTE, Auriane Stremel. 2021.

O programa de disseminação de conteúdos sobre arte contemporânea parte da ideia de apropriação e se constitui enquanto sistema hackeado de apresentação/exposição de um breve recorte biográfico e obras de artistas nacionais que mantivessem relação ativa com a rede social Instagram. O material foi apresentado em vídeos curtos – pílulas - com aproximadamente um minuto cada, tendo como base de dados as redes sociais de cada artista, sites e revistas eletrônicas especializadas em Arte, para posteriormente serem distribuídos no aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp. Além disso, foram feitos posts com fotos de perfil, produção e vídeos em pequeno formato (reels) para circulação em perfil próprio do projeto, na rede social Instagram, sempre com marcação e indicação do @ (username) de cada artista.

Para que os objetivos fossem alcançados, a linguagem e aparência dos vídeos e outros materiais foram essencialmente de fácil assimilação, rápidos, enfáticos, com título de chamada provocante (retirado dos títulos de obras das próprias artistas e utilizados como títulos de notícias sensacionalistas), vídeos e fotos estes produzidos

[1755] Vídeos curtos com linguagem simplificada, direcionada a apresentar ou resolver um problema localizado.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em aplicativos e ferramentas igualmente de fácil manuseio e que pudessem seguir uma lógica de CtrlC-CtrlV (copia e cola), apropriadas para funcionarem como reinserção na rede de mensagens.

A distribuição dos conteúdos e a interação entre a equipe estagiária mediadora e participante do projeto aconteceu no período de uma semana em março de 2021. Primeiramente foi enviada uma mensagem em vídeo de boas-vindas e apresentação da proposta, seguido da liberação do envio de mensagens pelas pessoas participantes.

Em seguida foi feita a distribuição do conteúdo em vídeo; interação e mediação, incentivo ao compartilhamento dos vídeos em grupos pessoais de cada participante, como grupos de família, do trabalho, de amigos, etc. Dois vídeos foram encaminhados por dia, um no período da manhã próximo às nove horas e outro no período da tarde próximo às dezoito horas, como indicado por especialistas em estratégias de impulsionamento e alcance de visualizações.

Passamos a fazer a interação e a avaliação do engajamento; a recepção de feedbacks e observações sobre o conteúdo apresentado; projeção de postagens e interações futuras. As atividades no aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp e na rede social Instagram aconteceram simultaneamente.

3. ZAP-ZAPEANDO ARTE

Partindo da metodologia aplicada no uso de pílulas do conhecimento, o que segundo Farias e Rocha (2020) leva em consideração a problemática em que “a riqueza de informação cria pobreza de atenção, e com ela a necessidade de alocar a atenção de maneira eficiente em meio à abundância de fontes de informação disponíveis”, a criação de um grupo no WhatsApp com o nome ZAPZARTE e de um perfil aberto na rede social Instagram com o mesmo nome apresentou-se como possibilidade de agenciamento e pulverização de artistas, obras e contextos, apresentando corpos, origens e experiências não-hegemônicas (por hegemônica considera-se uma produção de origem branca, heterossexual, burguesa, cristã, norte globalista).

É importante a esta altura lembrar que este modo de interação foi pensado frente às dificuldades de contato pessoal que a pandemia por COVID-19 nos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

condicionou, e que talvez esta modalidade de estágio não fosse considerada em condições outras. É possível observar também que a impossibilidade de visitas a mostras e exposições de artes visuais tenha colaborado com o aumento do interesse e a atenção por parte das pessoas envolvidas na relação com o conteúdo apresentado por nós. Faz-se igualmente importante ressaltar que o grupo não apresentava impedimentos de acesso às ferramentas necessárias para o desenvolvimento do projeto, tais como aparelho celular com acesso à internet e uso dos aplicativos mencionados.

O método de inscrição dos participantes no grupo aconteceu via convite com link compartilhado no aplicativo WhatsApp, distribuído de forma direta e indireta entre estudantes do Curso Licenciatura em Artes Visuais da UNESPAR, grupos e contatos pessoais e comunidade em geral com interesse em arte contemporânea. Iniciamos as atividades com 76 pessoas de várias localidades do Brasil, e ao final alcançamos 110 participantes.

Cuidando para que houvesse uma justa proporção entre gênero, raça, origem e sexualidade, matérias presentes no discurso e poética de cada ume, selecionamos a princípio 13 artistas[1756], organizamos biografias e fizemos a curadoria de imagens de obras, muitas vezes utilizando prints das redes sociais de cada artista em que era possível observar não só o objeto artístico, como também a opinião e posicionamento político abordado em cada trabalho.

Das qualidades apresentadas, podemos citar uma mulher mestre e travesti circense denunciando as violências masculinas contra corpos travestigêneres; um homem cisgênero pardo e a violência sistêmica e simbólica observada em várias áreas sociais; uma mulher cisgênera suburbana que pinta as experiências e violências vividas pelo seu corpo; uma drag monstra bióloga indígena que fala sobre educação ambiental, e mais.

[1756] Vulcanica Pokaropa, Gustavo Magalhães, Heloisa Hariadne, Gustavo Caboco, Nicholas Steinmetz, Aline Motta, Uýra Sodoma, Junior Ahzura, Ana Raylander Mártis dos Anjos, Castiel Vitorino Brasileiro, Tiago Sant'Ana, Arthur Chaves e Giulia Puntel.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Imagem 2 - Junior Ahzura, UÝra Sodoma, Gustavo Magalhães, Gustavo Caboco, Castiel Vitorino Brasileiro, Vulcanica Pokaropa. 2021.

Organizado pela autora.

Com este material produzimos vídeos com uma linguagem próxima à utilizada em matérias sensacionalistas ou mensagens motivacionais matutinas, letras garrafais e em vermelho, sinais de exclamação, de proibição, palavras provocativas em destaque, música de suspense, apresentadas por uma narração com característica jornalística e falas das próprias artistas recortadas de outros vídeos disponibilizados na internet.

Organizados em um vídeo para cada artista, lançamos o material no grupo do WhatsApp. Como estratégia de ampliação do alcance, foram produzidas postagens para o Instagram e distribuição do conteúdo programado no grupo. Programou-se interações e incentivou-se o compartilhamento e a pulverização dos conteúdos via grupos pessoais e redes sociais. Acompanhou-se o processo e posteriormente deu-se continuidade às postagens e à verificação do engajamento, dos compartilhamentos e das curtidas.

Após a fase inicial do projeto, os conteúdos distribuídos permaneceram disponíveis nas plataformas de interação para livre acesso das pessoas participantes. As atividades iniciadas neste projeto relacionada ao Estágio Supervisionado II para conclusão do Curso Licenciatura em Artes Visuais da UNESPAR permanecem em atividade e servindo como central de pulverização de conteúdos em arte contemporânea, apresentando artistas e obras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se pensarmos o ZAPZARTE como único mecanismo de mediação cultural, podemos considerar que a ação não teve uma imensa eficácia. Nem todas as publicações tiveram grande número de interações, nem todos os dias obtivemos

interesse, assim como nem todos os dias tivemos, Auriane e Rafael, disponibilidade ou recursos para provocar as pessoas envolvidas.

Desaprender os modelos e repensar a educação em tempos pandêmicos e de distanciamento social em que todas as certezas e lugares seguros foram desestabilizados foi e continua sendo um desafio. Mas há de se considerar no processo de mediação/aprendizagem a observação de que fica o que é possível ficar, afeta quem tem que afetar, e que como bem observado por um dos participantes, os resultados deste trabalho não são coletáveis no agora, mas estão a vir com o tempo. Não temos ferramentas para mensurar a quantidade de pessoas atingidas com o material, mas acreditamos que os vídeos possam estar circulando livres pela rede.

> Eu achei o grupo muito interessante, é uma iniciativa muito legal. Eu me imaginava uma pessoa, não sou, descobri que não tanto uma pessoa cabeça aberta, disposto a novas experiências e tal, e eu vi que eu sou careta. Eu achei bem interessante, eu gostei das exposições, principalmente aquelas que envolvem corpo, o corpo gordo, travesti montado, achei muito algumas coisas assim muito que a gente não vê, o que eu consumo de arte é muito coisa mainstream, que é série, filme, jogo eletrônico, e é isso. Então quando eu vejo isso, esse tipo de exposição diferente, causa impacto visual. Faz a cabeça, ver uma coisa que eu não estou acostumado, e tanto que a informação bate na cabeça e dá um. Sabe, eu achei muito boa, eu gostei bastante, eu vou continuar acompanhando os vídeos. (Relato transcrito enviado por participante por mensagem de áudio no grupo ZAPZARTE. 2021)

Esse atravessamento, provocação, ou qualquer outro nome que venha a caber nas sensações que os corpos sentiram, foi em variadas medidas compartilhado por todas as pessoas envolvidas, incluindo nós estagiárias/mediadoras.

Lembrando quando Kastrup (2008) propõe a hipótese de que as experiências afetivas transversais nos processos de aprendizagem contribuem para o desenvolvimento da competência ética, e em diálogo com Varela (1995) conclui que “a competência ética baseia-se numa relação consigo que orienta ações concretas, configurando um modo de relação com as pessoas e com o mundo”, indica-se que tal abordagem aponta para a criação de mundos heterogêneos que se ligam não pelas igualdades, mas pelas diferenças, mediado pelos afetos e pela relação com o diverso.

Sentimos em nós, antes e durante a elaboração do material apresentado ao grupo, as inquietações, os arrepios, as preocupações, os regozijos. Percebemos em nós, antes, a mudança de percepção no encontro com as outras vivências. E assim, com corpos mexidos e aprendizados deseducados, é que percebemos as possibilidades de “com-partilhamento” que as tecnologias de informação e

comunicação nos acessam. Assim, acessadas pelas tecnologias, vislumbramos contornar a mediação cultural.

REFERÊNCIAS

ACROMADO, Leonardo. **Como o TIK TOK define a estética do futuro em tempos de quarentena**. YUT MAG edição #6, 2020. Disponível em: https://www.yutmag.com/tiktok. Acesso em 21 jul, 2021.

BORTOLAZZO, S. F. **Uma análise sobre o WhatsApp e suas relações com a educação: dos aplicativos às tecnologias frugais.** Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-15, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4539. Acesso em 21 jul, 2021.

DOURADO, Tatiana; GOMES, Wilson. **O que são, afinal, fake news, enquanto fenômeno de comunicação política?** Anais do VIII Compolítica. Brasília, Distrito Federal, 2019. Disponível em: http://www.ufrgs.br/obcomp/artigos/6/1609/o-que-sao-afinal-fake-news-enquanto-fenomeno-de-comunicacao-politica-(2019)/. Acesso em 21 jul, 2021.

Inserções em circuitos ideológicos: Projeto Coca-Cola - Cildo Meireles. Instituto Inhotim. Disponível em: https://artsandculture.google.com/exhibit/cildo-meireles-no-inhotim/vgIieasGE-00LQ?hl=pt-br. Acesso em 21 jul, 2021.

KASTRUP, V. **Estratégias de resistência e criação.** Competência ética e estratégias de resistência. In GUARESCHI, N., org. **Estratégias de invenção do presente: a psicologia social no contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 120-130. Disponível em: http://books.scielo.org/id/hwhw6/pdf/guareschi-9788599662908-10.pdf. Acesso em 21 jul, 2021.

Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19

PORTARIA Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872

ROCHA, Carlos José Trindade da. FARIAS, Sidilene Aquino de. **Metodologias Ativas de Aprendizagem Possíveis ao Ensino de Ciências e Matemática.** Revista REAMEC, Cuiabá (MT), v. 8, n. 2, p. 69-87, maio-agosto, 2020. Disponível em: http://docplayer.com.br/193103312-Metodologias-ativas-de-aprendizagem-possiveis-ao-ensino-de-ciencias-e-matematica.htm.l
Acesso em 21 jul, 2021

VARELA, F. **Sobre a competência ética**. Lisboa: Edições 70. 1995.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

VELOSO, Braian. **Whatsapp como ferramenta para a organização de grupos focais online na pesquisa da educação; um relato de experiência.** Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias - Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, São Carlos, ago. 2020. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/964 Acesso em: 22 jul. 2021

Whatsapp atinge 2 bilhões de usuários. Últimas. Forbes Brasil, 2020. Disponível em: https://forbes.com.br/negocios/2020/02/whatsapp-atinge-2-bilhoes-de-usuarios/. Acesso em 21 jul, 2021.

ZAPZARTE. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1N-Wk8C25X60P5wRKsPk6n0otd3R9xgIo?usp=sharing. Acesso em 21 jul, 2021.

15. EIXO FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Coordenação:

Kleber Bez Birolo Candiotto - PUCPR
Juliano Peroza - IFPR – Irati

15.1 DESCRIÇÃO DO EIXO FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

O eixo temático "Filosofia da Educação" considerará diversas abordagens teórico-metodológicas da área sobre temas que estejam em consonância com a proposta do congresso: inspirações, espaços e tempos da educação no contexto da pandemia. As propostas de comunicações deverão contemplar a busca dos fundamentos da educação em perspectiva crítica, de modo que os pressupostos filosóficos da formação humana sejam explicitados com objetividade e coerência. Pretende-se: a) refletir criticamente sobre os desafios políticos, éticos, estéticos e epistemológicos da educação no século XXI; b) discutir sobre o cenário das novas tecnologias informacionais que proporcionam novas relações virtualizadas, bem como exercem influência sobre a esfera educacional; c) problematizar criticamente a extensão dos fenômenos culturais e ideológicos da economia neoliberal que configuram uma nova (inter)subjetividade e suas consequências para a educação.

15.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Adelino de Oliveira - IFSP
Bruno Botelho Costa - IFES
Carlos Renato Moiteiro - PUCPR
Claudia Zanlorenzi - UNESPAR
Daniel Salésio Vandresen - IFPR
Ermínio de Sousa Nascimento - EDUVALE
Fabio Mariani - IFMT
Henrique Klenk - UNESPAR
Ivo Dickmann - UNOCHAPECÓ
José André de Azevedo - PUCPR
Juliano Peroza - IFPR
Kleber Bez Birolo Candiotto - PUCPR
Lisiane Basso Guimaro - IFPR
Luis Carlos Trombetta - UFRS
Marcio Giusti Trevisol - UNOESC
Miriam Furlan Brighente - EMU
Paulo Fioravante Giareta - UFMS
Priscila Chaves - UFES
Regis Clemente Costa - UEPG
Sergio Nascimento - PUCPR
Tiago Soares dos Santos - IFPR
Valdir Borges - PUCPR
Vinícius Lima Lousada - IFRS
Wilson Agnaldo Horvath - UNINOVE

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

15.3 PALESTRAS EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

15.3.1 GOVERNO COLÉRICO E FORMAÇÃO PARRESIÁSTICA - Claudio Almir Dalboso

RESUMO

A conferência possui duplo objetivo: problematizar, na primeira parte, a natureza da cólera humana e seus efeitos destrutivos para a vida pública e; na segunda parte, apresentar algumas características formativas inerentes à parresía (libertas) como forma de resistência à brutalidade violenta causada pela conduta colérica. Deixa-se mover, em seu percurso integral, pelo seguinte duplo questionamento: se cólera e lisonja são, segundo Michel Foucault, inimigas morais da parresía, em que sentido a própria parresía torna-se postura ético-formativa consequente para o enfrentamento do governo colérico? De maneira mais precisa, que processo formativo a parresía desencadeia no sujeito, tornando-o resistente aos aspectos destrutivos das paixões humanas, especificamente à cólera? Na primeira parte expõe, com base em Michel Foucault e Martha Nussbaum, o núcleo constitutivo da conduta colérica, mostrando o quanto seu predomínio torna brutal e cruel o governo que por ela se orienta. Procura problematizar, recorrendo brevemente ao argumento de Sêneca, a periculosidade da cólera e o quanto ela precisa ser evitada pela conduta humana e, ao mesmo tempo, ser afastada da vida pública. Na segunda parte, recorre, especificamente, à interpretação que Foucault faz da tradição antiga, especialmente do pensamento de Filodemo, Galeno e Sêneca, com o intuito de reconstruir o núcleo da parresía como formação humana. A conclusão principal a que chega a conferência mostra algo aparentemente trivial, mas frequentemente esquecido pela própria humanidade, a saber, que o autogoverno ético, conquistado à luz do auxílio formativo do mestre parresiástico, torna-se fonte terapêutica importante contra o poder hierárquico e brutal do governo colérico. Isso indica, de modo mais amplo, que todo o sujeito que quer evitar o efeito destrutivo de suas próprias paixões negativas precisa buscar o autodomínio ético e, para poder alcança-lo progressivamente, deve contar com a presença formativa de um Outro que seja, preferencialmente, nos termos de um mestre parresiástico.

15.3.2 NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA – Silvio Gallo

RESUMO

A palestra estará focada na maquinaria escolar em tempos de pandemia, colocando professores e educadores em geral entre as prerrogativas de um ensino remoto mediado pela tecnologia e segundo os princípios de um neoliberalismo que nos governa a todos e as possibilidades de experimentação e invenção de novas possibilidades educativas, motivadas pela necessidade de promover "encontros aprendentes" em um contexto totalmente novo e desafiador. A abordagem será realizada a partir da Filosofia da Educação.

15.3.3 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL – Renato Janine Ribeiro

15.4 MESAS-REDONDAS EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

15.4.1 PERSPECTIVAS SOBRE ÉTICA E FORMAÇÃO HUMANA NA CONTEMPORANEIDADE – Moderador: Cláudio Bertotto

EDUCAÇÃO ÉTICA: A CRIAÇÃO DE SI E O RECONHECIMENTO DO OUTRO – Nadja Hermann

RESUMO

A ética na educação envolve uma profunda compreensão da complexidade das questões humanas, valorativas e sociais necessárias para promover a criação de si mesmo, uma maneira de viver que prepara para fazer escolhas pessoais. Isso é o oposto de uma educação doutrinária, pois exige de quem se educa proceder um exame crítico de suas próprias ações; desenvolver uma sensibilidade aguçada no manejo da pluralidade e na aplicação de princípios éticos; e ser capaz de reconhecimento do outro em sua diferença. Assim, a formação do sujeito se realiza no confronto de suas experiências, forjada pelas suas próprias ações e escolhas – uma experiência de si, que é ética e estética.

DIFERENÇA, ÉTICA E INCLUSÃO ESCOLAR – Pedro Angelo Pagni

RESUMO

A presente comunicação problematiza os dispositivos de inclusão da escola e as políticas voltadas ao governo das diversidades à luz do pensamento de Michel Foucault. Destaca a ênfase desses dispositivos e políticas para neutralizar as lutas que afirmam as diferenças, assim como as resistências emergentes dos corpos heterotópicos que a agenciam, como um espaço-tempo de emergência do aprendizado ético e de encontros com devires minoritários comuns na escola.

HERÁCLITO, ÉTICA E O DIAGNÓSTICO DA SOCIEDADE DORMENTE – Samuel Mendonça

RESUMO

Examina fragmentos de Heráclito em torno do diagnóstico da sociedade que não se utiliza do logos. Afirma a dimensão da ética aristocrática como caminho promissor da formação do caráter do homem.

15.4.2 PARA ALÉM DO NEOLIBERALISMO: O PAPEL DO ESTADO NA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA – Moderador: Alessandro Melo

A CORROSÃO DO PAPEL DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA – Angelo Vitório Cenci

RESUMO

No contexto do neoliberalismo hoje dominante em diferentes países de América Latina registra-se a abdicação ou, mesmo, a sabotagem do projeto de soberania nacional, aliada a uma drástica e crescente redução no investimento de recursos públicos nas áreas das políticas sociais, tão essenciais como educação, saúde e cultura. O estado neoliberal é caracterizado por sua presença mínima no campo de políticas sociais em contraste com seu forte investimento na área privada, jurídica e econômica. A fala tem como objetivo abordar o

processo de corrosão do papel do estado e da educação identificando algumas de suas causas e consequências.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PARA ALÉM DO NEOLIBERALISMO – Pedro Goergen

RESUMO

Vivemos hoje em tempos de privatismo economicista neoliberal em todos os espaços da vida humana e a educação não foge a esta tendência. Diante desta realidade, pretendo apresentar argumentos em defesa não apenas da necessidade, mas também da urgência da recuperação do sentido público da educação, tanto em termos de acesso universal quanto da integração das dimensões econômicas e humanistas, com vista à formação integral do ser humano.

A RETOMADA DO SENTIDO PÚBLICO DO ESTADO: PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA PARA ALÉM DO NEOLIBERALISMO – Margarita Sgró

RESUMO

Cabe à educação, em suas diversas modalidades, papel fundamental na conscientização de todos a respeito da urgente reconstrução de uma sociedade mais justa e igual para todos. Nestes termos, a fala tem como objetivo gerar um debate visando identificar desafios e apontar algumas perspectivas no sentido do inabdicável papel do Estado quanto ao resgate do sentido público e emancipatório da educação na realidade latino-americana, para além da lógica neoliberal hoje dominante.

15.4.3 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL – Moderador: Kleber Bez Birolo Candiotto

RELAÇÕES ENTRE IA, RAZÃO NEOLIBERAL E CAPITALISMO FINANCEIRO-MONOPOLISTA – Elizabeth Moura Germano Oliveira

RESUMO

As relações entre os desenvolvimentos recentes da inteligência artificial (IA), neoliberalismo e capitalismo financeiro-monopolista. O papel da gestão algorítmica dos comportamentos nos processos de acumulação de poder e de capital. IA como instrumento de reprodução e intensificação das hierarquias e desigualdades globais.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, DATAFICAÇÃO E SUBORDINAÇÃO – Sérgio Amadeu da Silveira

RESUMO

A inteligência artificial (IA) baseada em dados se consolidou e parece se integrar às dinâmicas da economia neoliberal. Todavia a extração permanente e massiva de dados traz um conjunto de riscos que a própria IA não tem como solucionar. Existem riscos individuais e riscos coletivos, além de concentração do seu desenvolvimento em grandes estruturas, atualmente controlada por plataformas globais. Um dos pontos cruciais dos riscos sociais da IA está na aceitação de modelos não-explicáveis de decisão, defendidos cada vez mais por consultores e pelas Big Techs. Opacidade e subordinação precisam ser decodificadas para se formular os novos caminhos possíveis para que a inteligência de máquina seja voltada aos interesses das comunidades e da diversidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO – Priscila Céspede Cupello

RESUMO

Ementa: Esta apresentação tem o objetivo de produzir um diagnóstico crítico da plataformização da educação no ensino superior privado brasileiro. Para tanto, analisaremos o uso de Inteligência Artificial na Educação (artificial Intelligence in Education – AIED), os algoritmos de Aprendizado de Máquina (Machine Learning) no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e o desenvolvimento do Sistema Inteligente de Tutoria (Intelligent Tutoring Systems -ITS).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

15.5 COMUNICAÇÕES EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

15.5.1 A EDUCAÇÃO COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA ABORDAGEM DAS CAPACIDADES DE MARTHA NUSSBAUM: REFLEXÃO SOBRE A IMPORTANCIA DAS HUMANIDADES

Marcio G. Trevisol[1757]

Junior Bufon Centenaro[1758]

RESUMO

O enfoque das capacidades parte de objeções à modelos de desenvolvimento que avaliam o avanço de uma nação estritamente no âmbito do progresso econômico e propõe uma nova fundamentação baseada na perspectiva do desenvolvimento humano. A discussão sobre a justiça social, a dignidade humana, o desenvolvimento, precisa de parâmetros de acordo com complexidade da vida humana. Para além do cálculo econômico, o enfoque no desenvolvimento humano exige que se agregue as informações sobre saúde, educação, liberdade de expressão e religiosa, expectativa de vida, entre outras dimensões inerentes ao desenvolvimento humano. O objetivo é problematizar a abordagem/enfoque das capacidades de Martha Nussbaum como referencial teórico para a compreensão de uma educação com base no desenvolvimento humano. Tal objetivo se justifica pela crescente instrumentalização da educação para fins estritamente econômicos (marca do neoliberalismo em educação) que tem sistematicamente retirado/diminuído a presença das humanidades nos currículos. A pesquisa configura-se como teórica, ancorada no método analítico hermenêutico, tendo como base as obras de Nussbaum (2012;2013;2015). Portanto, a perspectiva do desenvolvimento humano deve prioritariamente garantir a presença das humanidades e das artes na educação e romper com a falsa ideia de progresso proposto pelo neoliberalismo. A educação sendo um dos aspectos mais importantes do processo de desenvolvimento humano, no horizonte mais amplo da abordagem das capacidades cumpre um papel fundamental para a ampliação das capacidades individuais e coletivas de uma determina sociedade. No entanto, a própria educação tem sido afetada de forma bastante grave por políticas orientadas pela lógica empresarial.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano. Educação. Capacidades. Humanidades. Neoliberalismo

1 INTRODUÇÃO

A tendência mundial da educação, exposta nos organismos internacionais como Unesco e OCDE, é tratar a educação segundo os aspectos gerenciais do mundo dos negócios. A educação entendida como negócio condiciona que as escolas adotem princípios do mercado, tais como, processos de controle, avaliação e métricas que devem numericamente atestar o sucesso ou fracasso de uma unidade escolar. Além dos mecanismos de gerenciamento e controle de eficácia, a educação como mercado,

[1757] Doutor, Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), e-mail marcio.trevisol@unoesc.edu.br
[1758] Doutorando, Universidade de Passo Fundo (UPF), e e-mail 148750@upf.br

adota como condição formativa preparar estudantes que sejam atuantes para a manutenção da estrutura global de capital. Em outras palavras, as escolas se tornam espaço de formação para as exigências globais de mão-de-obra.

É neste contexto de tendência mundial que a pedagogia da competência ganha força e se insere nos currículos formativos, reduzindo a formação humana aos aspectos do desenvolvimento de habilidades e competências aos educandos para o mercado de trabalho e negligenciando uma formação crítica e aberta aos dilemas sociais. O objetivo da pesquisa é problematizar a abordagem/enfoque das capacidades de Nussbaum como referencial teórico para a compreensão de uma educação com base no desenvolvimento humano. Tal objetivo se justifica pela crescente instrumentalização da educação para fins estritamente econômicos (marca do neoliberalismo em educação). O enfoque das capacidades parte de objeções à modelos de desenvolvimento que avaliam o desenvolvimento de uma nação estritamente no âmbito do progresso econômico e propõe uma nova fundamentação teórica para que o desenvolvimento das nações seja avaliado pela perspectiva do desenvolvimento humano.

Configura-se como uma pesquisa teórica, ancorada no método analítico hermenêutico e não pretende produzir inferências generalizáveis, tampouco respostas definitivas sobre o problema em questão. Para isso, além do diálogo com a literatura especializada, organiza-se de acordo com o seguinte itinerário de discussão: num primeiro momento faremos uma exposição sobre a tendência de imposição de lógica empresarial na educação e seus efeitos. Num segundo momento buscamos apresentar contribuições do enfoque das capacidades para repensar os processos educativos, tanto no nível teórico como no âmbito das práticas para que tenha como foco o desenvolvimento humano.

2 A EDUCAÇÃO REDUZIDA A UM INSUMO ECONÔMICO

Existem diversos estudos que apresentam diagnósticos com relação ao problema da instrumentalização da educação para fins estritamente econômicos, na linha daquilo que as reflexões de Nussbaum indicam como paradigma de ‘educação para o lucro’. Nesta seção nos propormos estabelecer um diálogo entre os escritos de Nussbaum (2012; 2013; 2015) e as reflexões de Pacheco (2000) Laval (2004), Freitas

(2018), Fávero, Tonieto e Consaltér (2020) e Bregalda (2020). Esses autores indicam que há uma tendência global de cristalização de um ideário e de práticas baseados na lógica empresarial, que forjam identidades 'lucrativas' ao invés de integras e críticas, pregam relações de competitividade e utilidade, que soam estranhas a boa parte dos tratados e teorias clássicas sobre educação.

Nussbaum (2015) salienta a existência de uma crise que, embora silenciosa, será muito prejudicial a longo prazo para as nações democráticas: 'uma crise mundial da educação'. A filósofa afirma que "tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo" (NUSSBAUM, 2015, p. 4). Esses componentes são considerados inúteis para a educação de curto prazo e direcionada para a competividade do mercado global, que exige conhecimentos técnicos e práticos de caráter imediato. Os elementos humanistas da ciência e das ciências humanas, "o aspecto construtivo e criativo, e a perspectiva de um raciocínio crítico rigoroso" perdem terreno nos currículos e nas práticas educativas, "já que os países preferem correr atrás do lucro de curto prazo por meio do aperfeiçoamento das competências lucrativas e extremamente práticas adequadas à geração de lucro" (NUSSBAUM, 2015, p. 4).

Esse alerta bastante enfático, propõe um debate urgente acerca do papel da educação na busca do desenvolvimento humano com justiça social, haja vista que o modelo pautado estritamente pelo progresso econômico tem mostrado descaso com a "igualdade distributiva e social", com os pré-requisitos de uma democracia estável, "a qualidade das relações raciais e de gênero" e os aspectos plurais "da qualidade de vida do ser humano que não estejam completamente ligados ao crescimento econômico" (NUSSBAUM, 2015, p. 14).

Desse ponto de vista, uma educação com objetivos apenas econômicos pode deixar de promover aspectos do desenvolvimento humano que são intrínsecos a sua função há milênios. Pelo menos desde as noções de vida examinada de Sócrates, cidadania reflexiva de Aristóteles e de cultivo da humanidade dos estoicos gregos e romanos da Antiguidade, a educação esteve associada de alguma forma com a ampliação das várias dimensões do ser humano. O tom crítico e ao mesmo tempo dramático, expresso por Nussbaum (2015), ao se referir a amplitude dessa crise da educação torna-se claro quando a autora comenta que organismos internacionais

estão priorizando e disseminando políticas, sobretudo em países mais pobres, que reduzem a educação a sua função econômica. As análises de Freitas (2018) também apontam para o papel de organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI) Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial na difusão de uma agenda de prioridades para a educação que induzem padrões empresariais para a gestão da educação e para a aferição da sua qualidade. Freitas (2018) tem denominado esse processo de reforma empresarial da educação, que gradativamente transforma a educação pública e a sua gestão pública num bem privatizado e de gestão empresarial.

Na mesma perspectiva, Fávero, Toneito e Consaltér (2020) também compreendem que a privatização da educação ocorre de forma gradativa e camuflada. Em seus estudos indicam que há dois tipos de privatização, a endógena e a exógena. “A primeira se manifesta pela importação de métodos de gestão, de valores e de conceitos oriundos da iniciativa privada”, tornando o funcionamento da educação pública semelhante ao de uma empresa” (FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2020, p. 29). A segunda se caracteriza pela abertura à iniciativa privada de alguns serviços educacionais, entre eles o assessoramento pedagógico, apostilamento, terceirização de refeitórios e do serviço de aconselhamento psicológico, etc.

Entre as estratégias de privatização destacadas por Freitas (2018, p. 34) estão a introdução de “parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público”, a criação de “ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas)”, maior “visibilidade das avaliações” [...] e o condicionamento dos “recursos [...] a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas”. O modelo da reforma empresarial da educação projeta do centro em direção a todos os níveis as seguintes características: padronização da educação; ênfase em habilidades básicas de leitura, matemática e ciências naturais; ensino voltado para o alcance de metas de aprendizagem predeterminadas; transferências de inovação do mundo empresarial para o educacional; responsabilização do professor, testes e inspeções, punições e recompensas; e escolas públicas administradas por empresas (FREITAS, 2018).

Dessa forma, “a educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão” (FREITAS, 2018, p. 37). Ao pesquisar

a situação do sistema educacional da Índia, Nussbaum (2015, p. 19) explica que muitas universidades assumiram recentemente como único objetivo "causar impacto no mercado", sendo que "o aprendizado ativo socrático e a pesquisa por meio das artes foram rejeitados em favor de uma pedagogia conteudista voltada para os exames nacionais padronizados".

O vocabulário do mundo empresarial passa a ser assimilado como normatividade para a educação escolar. As ideias e práticas neoliberais, como realidades mentais e materiais "existentes, por exemplo, quer nas práticas de privatização, de descentralização, quer nas ideias que são veiculadas pelos meios de comunicação social, dão forma a um ideário educacional, cujo referente principal deve ser identificado com a ideologia do mercado" (PACHECO, 2000, p. 10). Uma ideologia que faz acreditar que a educação – um direito e bem público – passa a ser um produto de mercado, um negócio lucrativo, que produzirá melhores resultados e será melhor administrado pelos grupos sociais que controlam o mercado.

Muito além de difundir uma cultura empresarial, as políticas educacionais influenciadas por esse modelo neoliberal difundem uma concepção de educação, que na prática, poderá ser um veículo de conformação à subjetividade neoliberal (BREGALDA, 2020). Dessa forma, não estariam em jogo apenas as características das instituições educacionais, mas a própria concepção de sujeito formado pela educação, um 'sujeito empresarial', que nas palavras de Bregalda (2020, p. 197) "por um lado [...] livre, autônomo e capaz de escolher os percursos de sua vida, mas, em contrapartida, o único responsável pelo seu sucesso e/ou fracasso, afinal, segundo essa lógica, se houve escolha, houve deliberação e vontade". A redução do sujeito a um empreendedor de si, segundo esse autor, empobrece a experiência formativa do indivíduo, que passará a direcionar as relações humanas pelos critérios de utilidade, lucro, eficiência e eficácia, abandonando elementos fulcrais como a solidariedade, princípios éticos e políticos fundamentais a convivência democrática e a busca de sentido em relações não econômicas. Sobre este aspecto, Nussbaum apresenta um posicionamento explicitamente enfático: "se essa tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios" (2015, p. 4).

É importante ressaltar que a educação não pode ignorar a dimensão econômica da vida humana. No entanto, a redução dos processos e finalidades da educação à

esfera econômica tem se demonstrado nefasta para o amplo desenvolvimento humano e a diminuição das injustiças sociais (NUSSBAUM, 2015). A questão posta a partir da autora é a seguinte: como esperar de um modelo concorrencial, competitivo, estratificado e injusto, como é o modelo neoliberal, a solução para problemas educacionais que são de natureza da formação humana, da solidariedade intergeracional, da convivência democrática, da tolerância e sobretudo, da justiça social? Diante desse questionamento, na próxima seção apresentaremos o enfoque das capacidades de Nussbaum e como ele tem sido uma alternativa aos modelos economicistas de desenvolvimento. O enfoque das capacidades proposto por Nussabum (2012; 2013), se caracteriza pela busca de fundamentar uma teoria da justiça em âmbito da filosofia política que seja capaz de responder a complexidade dos problemas sociais próprios da contemporaneidade. O núcleo central da teria da justiça de Nussbaum é tratar todos os seres humanos em sua individualidade com dignidade. A proposta de uma teoria da justiça que considere o ser humano como fim de toda e qualquer ação permite à autora desenvolver uma lista fundamentada de (dez) capacidades centrais para enfrenar os temas que envolvem as questões de gênero, distribuição de renda, de saúde, integridade, educação, direitos humanos, que são fundamentais para o desenvolvimento humano.

Para tanto, Nussbaum (2013) apresenta o enfoque das capacidades como uma abordagem que tem sido desenvolvida por Amartya Sen no campo da economia. A abordagem de Sen pretende demonstrar que o conceito de desenvolvimento baseado em visões que enfatizam os aspectos relativos ao Produto Interno Bruto (PIB) não é seguro e confiável para definir que uma sociedade é justa ou que se comprometa com as garantias fundamentais para uma vida digna ao indivíduo. Nesta perspectiva que Nussbaum (2013, p. 84) utiliza a abordagem das capacidades para fornecer uma base filosófica à uma “explicação das garantias humanas centrais que devem ser respeitadas e implementadas pelos governos de todas as nações, com um mínimo de respeito que a dignidade humana requer”.

O enfoque das capacidades é considerado por Nussbaum (2013, p. 85), como uma alternativa, sobretudo, às abordagens “econômico-utilitaristas que dominavam e, em certa medida, ainda dominam as discussões sobre a qualidade de vida”. A crítica refere-se a duas abordagens inerentes à tradição econômico-utilitarista – o enfoque

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do PIB e o enfoque baseado na satisfação - que entendem a questão central do desenvolvimento em termos estritamente econômicos e em escalas numéricas.

Nesse contexto de crítica às concepções de desenvolvimento "estritamente econômicas" que Nussbaum apresenta uma concepção filosófica e política de conceber o desenvolvimento como "desenvolvimento humano" ou como ampliação e efetivação das capacidades humanas centrais. A abordagem das capacidades deve começar por uma "concepção de dignidade do ser humano e da vida" e que seja "apropriada a essa dignidade – uma vida que tenha a sua disposição de funcionamento verdadeiramente humanos" (NUSSABAUM, 2913, p. 90).

O princípio básico de justiça inerente ao enfoque das capacidades é considerar cada pessoa como um fim em si mesma. Está noção, permite a Nussbaum (2012, p. 54), definir que o escopo de produzir as capacidades é "para toda e cada uma das pessoas, sem usar nenhuma delas como meio para as capacidades de outras mesmo que para o conjunto". A ênfase nas capacidades é fundamental para os encaminhamentos das políticas públicas dos Estados Nacionais, bem como, em nível internacional. Ao propor as dez capacidades a autora consolida uma teoria da justiça que toma o indivíduo como fim e estabelece um conjunto prioritário de direitos que devem ser garantidos e protegidos pela sociedade.

3 DESAFIOS QUE O ENFOQUE PROPÕE AOS PROCESSOS EDUCATIVOS

A tendência mundial na educação, seja no nível fundamental ou superior, consiste em considerar como prioridade a formação técnica profissionalizante em detrimento de uma formação cultural ampla e comprometida com os valores do Estado Democrático de Direito. Neste contexto educacional Dalbosco (2015), aponta dois aspectos preponderantes que legitimam essa concepção pedagógica. O primeiro aspecto é vinculado ao próprio processo de globalização da economia, a qual impõe e naturaliza um modo de vida calcado na maximização do lucro, orientando as ações humanas exclusivamente para o ganho, o sucesso e o êxito econômico. O segundo aspecto, pontuado por Dalbosco (2015), se refere a ideologia da competividade. Na lógica do mercado global, a educação em nível mundial, amparada por documentos internacionais, assume a ideia de que para manter a competividade no mercado, e por sua vez, para formar profissionais competitivos, precisa dispensar da formação

todos os conhecimentos considerados inúteis para as atividades econômicas do neoliberalismo. Tal condição, implica na adoção por um modelo, segundo Dalbosco (2015), de racionalidade que influencia a escolhas de conteúdo, políticas educacionais e métodos de aprendizagem. Uma educação para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e íntegros passa por três pilares.

O primeiro pilar denominado de pensamento crítico, decorre segundo Nussbaum (2014, p. 77), de Sócrates como aquilo que poderia designar-se por uma vida examinada, ou seja, "uma vida que não aceita a autoridade de qualquer crença apenas por essa crença ter sido herdada por via da tradição ou porque, por força do hábito, se veio a transformar numa coisa banal". O pensamento crítico é particularmente decisivo para a cidadania, sobretudo, em sociedades complexas e diversas que precisam obrigatoriamente lidar com a presença de pessoas diferentes que pertencem a etnias, grupos, classes e religiões diversas.

O segundo pilar denominado de cidadania universal é descrito por Nussbaum (2014), como uma capacidade de entender-se como um cidadão do mundo que transpõe suas condições deterministas de grupo ou região. De acordo com Nussbaum (2014, p. 79), "ver-se a si próprio não só como cidadão que faz parte de um determinado grupo ou região, mas como seres humanos que se encontram ligados a todos os outros por laços de reconhecimento". Para este tipo de formação, Nussbaum (2014) propõe uma educação multiculturalista que se adéqua a uma vivência para a democracia pluralista

O terceiro pilar é denominado por Nussbaum (2014), como imaginação narrativa. Atrelada aos outros dois pilares para a educação libertária, a imaginação narrativa, expressa a habilidade de colocar-se no lugar do outro em um exercício de alteridade. Nussbaum (2014, p. 81) a define como "à capacidade de ser capaz de pensar como será estar em situação de outra pessoa, de avaliar inteligentemente a sua história, e ser capaz de compreender os sentimentos, os desejos, e as esperanças de alguém que possa estar nessa situação". Neste sentido, Dalbosco (2015, p. 138) chama a atenção para o fato de que "é por meio da imaginação narrativa que se desperta o sentimento de compaixão com o outro". No entanto, como os demais pilares da cidadania democrática, esse também precisa ser formado/educado.

As três capacidades entendidas como pilares para uma formação democrática e cidadã estão ameaçadas em virtude da diminuição da presença das humanidades

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e das artes dos currículos em face do aumento progressivo da oferta de uma educação formativa para as demandas "emergentes" do capital global regida pela pedagogia das competências que estão atreladas a racionalidade neoliberal de mundo. Considera-se que esse processo formativo (baseado na lógica do capital, empreendedorismo, flexibilidade, inovação, pedagógica das competências, competitividade, etc.) se aplica desde a formação das crianças até a formação na pós-graduação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfoque das capacidades elaborado Nussbaum lança para a educação um diagnóstico e um desafio. O diagnóstico, caracteriza-se pelo registro dos "males" e "perversidades" formativas decorrentes da adoção de um modelo educativo fundamentado na lógica global de capital e no pragmatismo neoliberal que defende currículos enxutos, flexíveis e adequados para atender as demandas de emprego.

O pragmatismo econômico, aliado a ideologia neoliberal do empresário de si (DARDOT; LAVAL, 2016) invadem escolas e universidades modificando suas aspirações pedagógicas e orientando para uma gestão tipicamente empresarial, na qual, as humanidades e artes não possuem espaço nos itinerários formativos. Neste contexto de predomínio da formação tecnológica com vista a competividade, a concorrência e para a geração de lucro, as artes, literatura e filosofia veem seu papel enfraquecido, só ganhando sentido e espaço na medida que forem remodeladas e adaptadas à princípio e conceitos típicos da racionalidade neoliberal e tecnicista

Dentro desta racionalidade neoliberal, como assegurar um modelo educacional que garanta a justiça social e formação de cidadãos íntegros para viver em sociedade? Pois bem, na proposta filosófico-pedagógica de Nussbaum, a racionalidade neoliberal, sobretudo na educação, inviabilizaria a formação de cidadãos íntegros, pois, não garante as capacidades necessárias para o convívio democrático e para a cidadania universal. Para Nussbaum (2015), uma educação alicerçada no aligeiramento formativo e na redução das humanidades tende a levar a uma formação desqualificada e pouco agregadora para a formação de cidadãos íntegros.

Por fim, os três pilares são condições para a defesa de uma educação voltada para a democracia pluralista e para a formação do cidadão global. Contudo, é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

importante reconhecer o argumento de Nussbaum (2014, p. 83), que adverte: “a educação para a liberdade não é do agrado de todos os políticos cujo objetivo seja o aprisionamento da mente das crianças numa ideologia única e “certa””. No caso do Brasil, as tentativas de aprisionamento da mente das crianças, são visíveis em certas propostas educativas conservadoras e reacionárias que procuram sustentar um protecionismo de “gueto”. O ataque as humanidades e as artes, bem como sua diminuição nos espaços educativos, estão relacionadas, por um lado ao movimento global de defesa de uma educação tecnicista e profissionalizante para as demandas de trabalho e, por outro lado, especialmente no Brasil, pela crescente onda de movimentos conservadores que pretendem o aprisionamento das mentes das crianças e dos jovens. Por fim, deve-se considerar que o desenvolvimento humano é uma construção social coletiva que passa pela educação enquanto espaço formativo para viver em sociedade sob os princípios da democracia. O sujeito precisa ser educado/formado para a cidadania.

REFERÊNCIAS

BREGALDA, Regiano. A formação humana no contexto da colonização neoliberal da subjetividade. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. **Leituras sobre educação e neoliberalismo**: Curitiba, 2020.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação superior e dos desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n.1, p. 123-142, mar.2015.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FÁVERO, Altair Alberto; TREVISOL, Marcio G. Ideologia neoliberal na educação e a cristalização do novo senso comum pedagógico: quando a educação se tona um negócio. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. **Leituras sobre educação e neoliberalismo**: Curitiba, 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**. São Paulo: Martins Fontes, 2015

NUSSBAUM, M. **Educação e justiça social**. Mangualde/Portugal: Edições Pedago, 2014.

NUSSBAUM, M. **Fronteiras da justiça**: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

NUSSBAUM, M. **Crear capacidades**: propuesta para el desarrollo humano. España: Paidós, 2012.

15.5.2 A ESCOLA PÚBLICA E O ENFRENTAMENTO DA BARBÁRIE NEOLIBERAL CONTEMPORÂNEA

Márcio Macedo[1759]

Flávia Burdzinski de Souza[1760]

Marcelo José Doro[1761]

RESUMO

Este trabalho concentra-se na problematização da invasão da barbárie neoliberal na educação contemporânea, principalmente no espaço da escola e, de modo especial, no que concerne à realidade da escola pública. Para isso, o texto adota uma abordagem qualitativa, com o uso de pesquisa bibliográfica, orientada por princípios hermenêuticos. Tem por base as discussões contidas na obra A escola: uma questão pública, organizada por Sílvio Gallo e Samuel Mendonça (2020), cujo estudo, em nós, despertou o desejo de problematizar a invasão da escola por inúmeros interesses escusos à educação, principalmente do neoliberalismo contemporâneo, os quais provocam a barbarização do sentido e da finalidade da escola em sua dimensão pública. O objetivo é argumentar em defesa das qualidades de res publica (coisa pública) que faz da escola um espaço democrático, humanístico e de desenvolvimento ético e, como a degeneração deste ambiente acarreta consequências desastrosas, tanto para o cultivo dos valores humanísticos, culturais e democráticos, quanto na formação de sujeitos que estarão à disposição de estruturas sociais escusas ao próprio cuidado do humano e do social. Para isso, as considerações finais do texto reverberam a necessidade de uma escola reflexiva, crítica e consciente do seu papel com a formação humana e ética, ao “estranhar” algumas ações vistas nas escolas.

Palavras-chave: Escola. Bárbarie. Educação pública.

1 INTRODUÇÃO

Falar da escola não é algo simples. Que espaço é este que, aparentemente tranquilo e modesto, torna-se lugar de disputas ideológicas, sociais, econômicas, políticas, religiosas e culturais? Invadida por múltiplas ideologias; sacudida por quem vê nela um lugar de subversão, iniquidade e improdutividade; sondada pelos interesses do mercado neoliberal, a escola de hoje se vê na luta contra a barbárie.

Instigados por este espaço de disputas e pelas disputas que se apresentam nesse espaço, principalmente procurando lutar contra inúmeros interesses invasivos

[1759] Doutorando PPGEdu/UPF. Professor de Filosofia e Ética na Universidade Paranense - Unipar - Campus Francisco Beltrão/PR. E-mail: marciodemacedo@prof.unipar.br
[1760] Doutoranda PPGEdu/UPF. Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim/RS. E-mail: flavia.souza@uffs.edu.br
[1761] Doutor em Educação (UPF). Professor do PPGEdu/UPF. E-mail: marcelodoro@upf.br

que desejam tomar, expropriar e usurpar a escola para torná-la uma indústria de produção em massa de produtores e consumidores, somos levados a entrar nesta arena defendendo seu sentido de skholé (DALBOSCO, 2020). Tomaremos alguns textos da obra A escola: uma questão pública, organizada por Silvio Gallo e Samuel Mendonça (2020), como nossa principal referência para pensar a condição pública e de tempo livre da escola contra as intromissões a ela estranhas, o que chamaremos, para nossos propósitos, de barbárie.

Cabe observar que o conceito de barbárie não foi desenvolvido como aspecto central na obra de Gallo e Mendonça (2020), mas posto em destaque por Dalbosco (2021) quando, em um comentário introdutório à obra em questão, sugeriu que a defesa do caráter público da escola é uma defesa contra a barbárie. A afirmação nos fez problematizar como a invasão da escola por interesses escusos à educação provocam o perigo da barbarização do seu sentido e finalidade.

Foi tentando compreender a escola como um lugar de resistência às barbáries neoliberais que percorremos os textos de Escola: uma questão pública. Para isso, o texto adota uma abordagem qualitativa, com o uso de pesquisa bibliográfica, orientada por princípios da hermenêutica (MINAYO, 1992; WELLER, 2007). Na sequência, faremos uma breve conceituação da barbárie e, em seguida, trataremos da barbárie neoliberal e suas investidas contra o caráter público da escola.

2 UMA BREVE CONCEITUAÇÃO DA BARBÁRIE

Inicialmente, procuraremos definir brevemente o que ora designamos pelo conceito de barbárie. No Ocidente esse termo foi utilizado pelos gregos antigos para definir os estranhos à sua cultura, e principalmente os povos que não falavam grego. Entre os bárbaros imperava uma tirania humanamente cega, cooptando cidadãos para servir ao poder imperial, sem qualquer apelo à liberdade, ao bem e à justiça. Os homens – exceto as tropas formadas por soldados de elite – não eram qualificados cívica ou militarmente, não tinham instrução e não lhes eram cobradas virtudes, apenas a dedicação irrefletida na defesa do poder tirânico. Essas definições importam para compreendermos, na atualidade, como o neoliberalismo, enquanto estrutura de poder econômico e político, pretende levar adiante seus projetos perversos, desumanos e bárbaros.

No Dicionário de Língua Portuguesa, o termo “barbárie” carrega o significado da tradição ocidental ao sinalizar: “1. Estado ou condição de bárbaro; falta de civilização; 2. Crueldade, atrocidade, selvageria, barbaridade” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 197). Já o adjetivo “bárbaro”, conforme o dicionário, pode ter duplo sentido em nossa língua: “1. Rude, grosseiro, indelicado. 2. Cruel, brutal, atroz, sanguinário. 3. Que apresenta muitas qualidades. 4. Pessoa bárbara” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 197). Seria esse um dos motivos de muitos atos bárbaros (cruéis e brutais) terem sido naturalizados como coerentes no ataque à escola como bem público?

Para compreender melhor este movimento é preciso retomar a fala de Dalbosco que problematiza a função da escola contra a formação de bárbaros, cruéis e desumanos:

> Qual o sentido e o papel da educação pública? Podemos rastrear isso ao longo da tradição filosófica ou educacional ocidental que depositou, já na sua origem grega, um sentido da educação para a humanidade. A educação como modo de polir a selvageria humana; como cultivo da interioridade humana. Aparece, nesse sentido, o nexo estreito entre educação e cultura contra a **barbárie**... é o cultivo do humano no ser humano (DALBOSCO, 2021, s.p.)

Nesse sentido, qual seria o modelo histórico de escola que poderíamos tomar como referência de projeto emancipador? Dalbosco (2021) afirma que existiram três projetos referenciais de educação como cultivo do humano no humano e contra a barbárie: um deles foi a Paideia Grega, cuja referência se encontra na República, de Platão; o outro é a Humanitas Latina, representada pelas Cartas de Sêneca a Lucílio; e, na modernidade, a Bildung alemã, cuja obra referencial é Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister, de Goethe.

Nossa abordagem terá como base o modelo da Paideia Grega, o qual constituiu a skholé como espaço privilegiado para o tempo livre. É nela que, pela primeira vez, criam-se as condições de espaço e de tempo dedicados especificamente para o cultivo da alma humana. Dalbosco (2020, p. 23) promove uma associação entre a escola enquanto lugar de tempo livre e sua função ética ao afirmar que “o tempo livre assume exemplarmente a forma socrática do governo ético de si como ponto de partida para o bom governo dos outros”. Assim, a escola está ligada com o cuidado de si e considera a coletividade. Não se trata de um espaço de formação de indivíduos atomizados, nem de adestramento para projetos estranhos aos educandos (como

pretendiam os persas), mas de uma formação que nasce da própria “alma” dos homens que, por conta da interação, se reconhecem e se consideram mutuamente.

Desse modo, a presença do outro é condição para o cultivo de si e para o exercício do ócio estudioso. Permite que, pela presença instigante e desconcertante do outro, o indivíduo se convença “da importância de não se deixar afundar nas mazelas do mundo cotidiano e de não se tornar prisioneiro da soberba inflamada” (DALBOSCO, 2020, p. 23). Nesse sentido, Lorieri (2020) sustenta que o passe da formação é o de oferecer caminhos de pensamento e reflexão que façam com que os sujeitos se encontrem consigo mesmos e com os outros buscando, em tais dimensões, por sentidos e significados. Vê-se, portanto, que é fundamental fazer do espaço educativo um lugar público, cujo tempo livre permite criar condições para a realização coletiva e individual.

A retomada da concepção grega de skholé como tempo livre foi posta em destaque ainda em 2013, por Jan Masschelein e Maarten Simons, no livro Em defesa da escola: uma questão pública. O autores queriam trazer à tona uma condição clássica de educação, a qual pressupõem que a escola, no sentido grego, permite a democratização do tempo livre (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013), garantindo condição similar para a interação e aprendizado.

A skholé é, portanto, apresenta a condição de igualdade por excelência, já que seus frequentadores usufruem igualmente de tempo livre para o exercício de si. Nela encontra-se a condição privilegiada para o aprender desinteressado. Essa liberdade dá plasticidade para as dimensões intelectual e política do sujeito. Impede dogmatismos e assegura o universo da participação opinativa como estruturante do fazer coletivo (KOHAN, 2020).

A modernidade reitera o lugar da escola como espaço cujo tempo livre é o insumo que permite o esclarecimento (DALBOSCO, 2020). Contudo, é contra as dimensões de res publica, democracia e liberdade (enquanto tempo livre) cultivados nos três modelos de escola já mencionados que se voltam os “ataques” do neoliberalismo contemporâneo. Seus interesses não admitem outros projetos de escola senão os vinculados aos propósitos do mercado, da produção e do trabalho.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 A BARBÁRIE NEOLIBERAL E SUAS INVESTIDAS CONTRA O CARÁTER PÚBLICO DA ESCOLA

O capitalismo pós-industrial, fomentado pelos interesses acerca da apropriação e acúmulo de bens, meios de produção e riquezas, não se limitando ao domínio das riquezas materiais, produz uma nova e ainda mais cruel investida em seus domínios: a posse das subjetividades. Esse empreendimento se vê alicerçado na estrutura de tecnologias de poder e no programa cujo nome nos é conhecido por neoliberalismo. Seus tentáculos transpassam o universo da produção industrial, das estruturas financeiras, da comunicação, do Estado, das religiões e, lançam-se, intensamente, na direção da educação e da escola (DALBOSCO, 2020). Seus efeitos na esfera social são verdadeiras catástrofes subjetivas, as quais designaremos barbárie.

Por oral, pretendemos apresentar em que medida o neoliberalismo tem barbarizado, pela via da escola, as subjetividades humanas. Dalbosco (2020, p. 27-28) reitera que:

> Inserido no dispositivo abrangente da governança empresarial, tanto Estado e escola quanto os próprios seres humanos são pensados por meio dos critérios da competição (vence o mais forte e mais astuto), da eficiência (avaliação por resultados) e, sobretudo, da rentabilidade econômica (maior lucro com menor custo possível). Assim, para poder legitimar-se como nova ordem mundial, o neoliberalismo transformou o sujeito contemporâneo em um empreendedor de si mesmo que deve se orientar exclusivamente pela governança empresarial, isto é, pelos dispositivos da competição, eficiência e lucratividade.

A afirmação de Dalbosco nos leva a compreender como o neoliberalismo pensa a gestão política do Estado e volta-se também para a escola, minando as bases de qualquer educação emancipatória, democrática e com sentido público. Nessas condições, a educação escolar deixa de ser emancipatória, porque reduzo o sujeito à mera competitividade. Deixar de se implicar com o bem comum representa abandonar a noção de coletividade humana, não no sentido da soma de indivíduos, mas de demos (δεμε), uma comunidade de pessoas que compartilha objetivos. Abandonar tal perspectiva implica em cada um resolver “seus” problemas apenas como “seus”, tornando a concepção de democracia infrutífera para os interesses da sua individualidade. Com isso, se esvai também a dimensão da res publica, porque o treinamento de um indivíduo competente torna a esfera pública um empreendimento a contrassenso dos interesses originários investidos no sujeito.

Pagni (2020, p. 40) parte do pressuposto de que a escola foi levada à "situação de servilismo, e especialmente para a veiculação de um agir por reflexo, no lugar de um agir com reflexão, adestrando-nos a aceitar o inaceitável no presente". Do ponto de vista da qualificação, a escola, dominada pela lógica do neoliberalismo, é o lugar de adestramento biopoliticamente do sujeito para cumprir as funções bárbaras da servidão maquínica. Esta é, muitas vezes, a escola que os pais buscam para os filhos: uma instituição que os capacite para obter a renda necessária ao consumo, ensinando apenas habilidades e competências (PAGNI, 2020).

Assim, a função da escola neoliberal é a de normalização dos corpos, do ensino pela obediência – e aqui reside uma observação potente acerca da barbárie. O sujeito neoliberal parece estar enredado nas teias do sistema econômico, político, financeiro e tecnológico, de tal modo que não vê alternativas. Aqui se revela uma forma importante de barbárie, já que a autonomia, as capacidades criativas, o olhar coletivo, a ética e os valores humanísticos e democráticos não são mais vistos como caros à condição existencial subjetiva (PAGNI, 2020).

O problema é que a própria escola se vê tomada por este propósito servilista (PAGNI, 2020). É neste sentido que Carvalho (2020, p. 85) quer provocar a restituição do papel primordial da escola: ela "deveria servir como instituição de contenção de barbáries, do freio das estratégias de reducionismo do conhecimento ou utilitarismo". Sua afirmação coincide com a fala arquetípica de Dalbosco, de que a escola é o lugar onde se possa promover uma "educação como modo de polir a selvageria humana (...) contra a barbárie".

Para Carvalho (2020), a escola, e outras instituições do Estado (principalmente aquelas que garantem bem-estar social) vem sendo alvo de um movimento de desertificação de seu valor simbólico e real. Nesse movimento há um intenso processo de culpabilização, objetivando torná-la uma instituição vista como incapaz de fazer bem aquilo para o qual ela foi designada. Assim, o desemprego passa a ser culpa dela porque não forma para o trabalho, a violência é culpa dela porque não forma para a cidadania, a pobreza é culpa dela porque não forma sujeitos economicamente ativos e organizados. Trata-se de enfraquecê-la ideologicamente e, para tal, afastam-na do seu estatuto de bem público. É nesta senda que vão, segundo Carvalho (2020), movimentos como a Escola Sem Partido, homeschooling etc.

Outro conceito fundamental para compreender a escola sitiada e barbarizada pelo neoliberalismo, diz do conceito de tempo. O tempo do sujeito neoliberal é diametralmente oposto ao tempo da skholé em seu sentido clássico: o de tempo livre. Na escola que o neoliberalismo quer temos uma governamentalidade holística do tempo. O tempo é regrado, regulamentado e fiscalizado de muitas formas por todos os lados (SILVA, 2020; MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Disso decorre que, cada vez mais, mantemos a sensação de que não temos tempo, porque não damos conta de cumprir todas as demandas da produtividade e do consumo exigidas pelo capitalismo neoliberal. É o que Silva (2020) chama de era dos hiperativos. Daí decorre outro problema que choca frontalmente com a proposta educativa da skholé: não há tempo para a reflexão. Novamente, vemos o encontro do homo economicus neoliberal com a barbárie, já que a formação humana passa a ser liderada pelas cadeias produtivas que absorvem praticamente a totalidade do seu tempo, e, por decorrência, dele próprio. Não há tempo para lidar com gente, com o humano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estigma bárbaro que afeta as subjetividades expropriadas pelo neoliberalismo contemporâneo só pode ser rompido por uma via de origem: a educação. Assim, urge a preservação das qualidades de res publica (coisa pública) enquanto função da escola. É aqui que se retoma o papel fundamental da escola com finalidade pública, democrática e humanística. Pública no sentido de recuperar seu sentido de bem público para todos, de “tempo livre”; democrática no sentido de agir com liberdade, com ética, com sentido coletivo; humanística no entendimento que estamos a lidar com gente, com seres humanos e não com máquinas.

Não podemos transformar e nem associar a escola a uma indústria. Porém, o que temos visto nas escolas? Dentre tantas reflexões, apontamos as mais recorrentes: a) A pressa por “vencer”, “recuperar”, “passar” conteúdos. Não é à toa que esses verbos que se ligam a ideia de competição, de produção; b) Espaços demasiadamente longos para ouvir o que o professor tem a “transmitir” a partir de escolhas feitas por um currículo programado, fragmentado, disciplinar, automatizado e muitas vezes imposto por livros didáticos do mercado neoliberal, construindo um espaço formativo sem possibilidades de questionamento, de diálogo; c) Ideia errônea

de que a escola é um local de preparação para o "futuro", para o mercado de trabalho, uma "preparação" sem sentido, como diria Dewey (1979), já que a escola investe suas forças num tempo que é demasiadamente remoto e sem significado para o sujeito, que acaba assim por ser "consumido"; d) E o ponto principal: o descaso governamental com a educação, principalmente com a escola estatal gratuita. Como construir uma sociedade mais humana, igualitária e justa, como prioriza nossa Constituição Federal, diante de tantos ataques à escola? Diante da não valorização dos seus profissionais? Diante do não investimento governamental no que deveria ser um local de zelo pela formação humana e social? Até quando será preciso defender a escola da barbárie?

Enfim, como recuperar o sentido da escola como bem público? Sabemos que essa discussão não se encerra aqui, pelo contrário, somente iniciamos o debate, mas, acreditamos que poderíamos iniciar esse movimento estranhando o que é óbvio, o que foi naturalizado pela barbárie neoliberal que vive nossa sociedade contemporânea, e que apontamos nos parágrafos anteriores, construindo uma escola mais reflexiva, crítica e autora de sua trajetória educativa.

Assim, novamente, reverberam as falas de Dalbosco (2020; 2021) e Valle (2020), que sugerem ser por meio de uma escola reflexiva, implicada com o bem público, com a ética e com os valores caros ao desenvolvimento das capacidades humanas, que esse imperativo pode ser alcançado. Em síntese, uma escola que produza "o cultivo do humano no humano", "contra a barbárie", contra o assujeitamento e o aprisionamento das subjetividades nas malhas de um modelo econômico tido como selvagem.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 2008.

CARVALHO, Alexandre F. A escola contemporânea e a desertificação institucional. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Orgs.). **A escola:** uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020, p. 85-101.

DALBOSCO, Claudio A. A filosofia, a escola e o experimentum formativo. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Orgs.). **A escola:** uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020, p.19-38.

DALBOSCO, Claudio A. **Problemas educacionais contemporâneos II**: introdução ao programa, problematização inicial. Youtube, 4 mar. 2021. Disponível em: https://youtu.be/OaE9yAZkaVY. Acesso em: 22 jul. 2021.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4.ed. São Paulo: Nacional, 1979.

GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Orgs.). **A escola:** uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020.

KOHAN, Walter O. Uma escola filosófica popular? In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Orgs.). **A escola:** uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020, p. 179-191.

LORIERI, Marcos A. Ser professor: cerceamentos paradigmáticos e armadilhas ideológicas. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Orgs.). **A escola:** uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020, p. 67-82.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MINAYO, Maria Cecília S. (org). **Pesquisa social:** Teoria método e criatividade. São Paulo: Vozes, 1992.

PAGNI, Pedro. Resistências no cotidiano escolar de exceção. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Orgs.). **A escola:** uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020, p. 39-66.

SILVA, Divino J. O governo biopolítico do tempo escolar. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Orgs.). **A escola:** uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020, p. 103-121.

VALLE, Lílian do. Filosofia da educação e escola pública. In.: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Orgs.). **A escola:** uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020, p. 211-220.

WELLER, W. A hermenêutica como método empírico de investigação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30 ed. **Anais 30ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu: UFMG, Minas Gerais, 2007. p. 7-10.

15.5.3 'ANIMAL POLÍTICO': VULNERABILIDADE, DEPENDÊNCIA E RESPONSABILIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Laís Boveto[1762]

RESUMO

O objetivo desse texto é abordar a formação do professor por meio da filosofia da educação, em relação, principalmente, aos entendimentos de vulnerabilidade e dependência do filósofo Alasdair MacIntyre (2016) – expressos em sua obra Animales racionales y dependientes: por qué los seres humanos necessitamos las virtudes – e de responsabilidade de Hannah Arendt (1906-1975) – conforme o capítulo A crise na educação, inserido na obra Entre o passado e o presente. O nível de qualificação exigido para o exercício da profissão docente demanda formação tanto em termos técnicos e teóricos, como em termos pessoais relacionados ao comportamento, ao modo como professor se relaciona com o mundo a sua volta. Por isso, não pode dispensar os fundamentos que sustentam a própria necessidade da ação de educar. Dessa maneira, o conceito de 'animal político' de Aristóteles é o ponto de partida para a reflexão, tendo em vista que a proposta é elaborar uma análise em que aspectos biológicos e sociais são entendidos como indissociáveis – no sentido de que expressam o que é o homem como uma totalidade. Considera-se, assim, que a formação do professor, especialmente em momentos de crise, precisa ser compreendida por meio de elementos basilares da educação, imprescindíveis para a especificidade da qualificação que a profissão exige.

Palavras-chave: Filosofia da educação. Fundamentos da educação. Formação do professor. Crise na educação. Responsabilidade.

1 INTRODUÇÃO

É possível considerar que, para pensar sobre as 'inspirações, tempos e espaços da educação', especialmente em um momento de crise como o que estamos vivenciando, é necessário recorrer às bases que sustentam a própria demanda pela educação na vida humana. O objetivo dessa apresentação é, nesse sentido, refletir sobre a formação do professor, tendo em vista o protagonismo dessa profissão em relação principalmente à educação institucional, intencional e planejada. Com isso, dois fundamentos filosóficos serão destacados: o primeiro é a definição de 'animal político' de Aristóteles (384-322 a.C.), que pode sustentar uma compreensão de homem a partir de suas condições biológicas/inatas e sociais/adquiridas; o segundo fundamento, vinculado ao primeiro, trata da especificidade da formação docente que difere de outras atividades profissionais, pois exige alto nível de qualificação tanto em relação às condições técnicas, quanto pessoais. Para tanto, serão consideradas, principalmente, as perspectivas de responsabilidade de Hannah Arendt (1906-1975),

[1762] Doutora em Educação, laisboveto@hotmail.com.

em A crise da educação, e de vulnerabilidade e dependência de Alasdair MacIntyre (2016), em Animales racionales y dependientes.

Essas considerações sobre a formação docente têm sido amadurecidas em nossas pesquisas sobre o conceito aristotélico de hábito há mais de uma década. Ainda que o hábito não seja o objeto específico dessa apresentação, é importante mencionar que no decorrer desse período foi possível observar que parte significativa da conduta humana é resultado, predominantemente, de ações frequentemente repetidas. A noção de que os hábitos são mecanizações involuntárias não se sustenta em relação ao modo como Aristóteles define o homem, pois desconsidera o papel da razão que possibilita a escolha de como agir. Desse modo, é importante compreender que a aquisição de novos hábitos, ou a transformação de hábitos já adquiridos é sempre possível para o homem, quando considerado a partir da definição de 'animal político'. Isso significa que, quando uma determinada forma de agir é percebida como negativa, ou quando não oferece os resultados necessários, é sempre possível buscar novas formas de ação, desde que haja, evidentemente, a percepção do problema. Trata-se não de uma simplificação desse movimento de transformação das próprias ações, mas de uma constatação de que é possível a mudança, dada a capacidade de adaptação da razão humana (BOVETO, 2018).

A partir desse entendimento, a profissão docente pode ser percebida como aquela que demanda, sobretudo, autocrítica e constante aprimoramento, ou seja, o próprio docente precisa se ver como agente responsável pelo seu ofício, pelo ensino e pela aprendizagem. Buscamos na filosofia da educação, elementos que contribuíssem para o pensamento sobre essas relações, principalmente a partir de uma definição do homem que abrangesse tanto os aspectos sociais quanto biológicos, pois compreendemos que é por meio desse entendimento que educamos as gerações mais jovens e as preparamos para a vida adulta.

É importante salientar que elaborar um raciocínio no qual os professores protagonizem a educação formal, como agentes responsáveis por seu ofício e, por conseguinte, responsáveis pelo aprendizado dos alunos, não significa desconsiderar as demais instâncias que devem se ocupar da educação na sociedade. Significa, por outro lado, reforçar a importância que o principal profissional da educação tem diante da realidade educacional de um país e, sobretudo, o compromisso que assumimos quando decidimos exercer essa profissão.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nenhuma outra atividade profissional exige tanto em termos pessoais e técnicos quanto a do professor, "[...] formação humana em sua integralidade. Daí a complexidade dessa função social, que implica muito mais em condições pessoais, do que outras profissões nas quais a atividade técnica tem certa autonomia em relação à qualificação." (SEVERINO, 2012, p. 142). Para Severino, a intervenção do professor, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem não ocorre satisfatoriamente, sem que se leve em consideração a integralidade da formação do profissional. Em nosso entendimento, essa integralidade consiste, em relação à personalidade e à técnica, na indissociabilidade entre a conduta e o conhecimento, ou entre a prática e a teoria. Por esse motivo, o 'animal político' de Aristóteles faz sentido em relação ao modo como entendemos essa formação, pois na figura do professor é possível identificar os principais elementos que simbolizam tanto a potencialidade inata para a razão, quanto a propensão para a vida política como expressão do desenvolvimento racional. A ação docente está permeada pelos elementos que envolvem essa definição do homem, tanto em sua própria formação, quanto em sua atuação profissional.

> É evidente que o homem é um animal mais político do que as abelhas ou qualquer outro ser gregário. A natureza, como se afirma freqüentemente, não faz nada em vão, e o homem é o único animal que tem o dom da palavra. E mesmo que a mera voz sirva para nada mais do que uma indicação de prazer ou de dor, e seja encontrada em outros animais (uma vez que a natureza deles inclui apenas a percepção de prazer e de dor, a relação entre elas e não mais que isso), o poder da palavra tende a expor o conveniente e o inconveniente, assim como o justo e o injusto. Essa é uma característica do ser humano, o único a ter noção do bem e do mal, da justiça e da injustiça. E é a associação de seres que têm uma opinião comum acerca desses assuntos que faz uma família ou uma cidade. (ARISTÓTELES, Política, liv. 1, cap. 2, 9).

Aristóteles entendia que o homem não é social somente para assegurar sua sobrevivência como outros animais gregários que precisam do grupo para garantir alimento e abrigo. O homem é político, pois é na vida social que ele realiza sua própria natureza – que, segundo o filósofo é desenvolver a razão. Compartilhar as noções de bem e mal e de justiça e injustiça não é uma ação possível sem o desenvolvimento de uma razão que seja intermediada pela linguagem. O logos aristotélico é todo o conjunto de capacidades que permitem o desenvolvimento moral do sujeito. Trata-se de uma potencialidade com a qual nascemos e que só pode se tornar atualidade na vida em comum. Por isso, Aristóteles, ao finalizar a Ética a Nicômaco, reforça a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

importância da educação, ou melhor, da existência de um 'sistema' de educação que atenda à necessidade de aprimorar o desenvolvimento da ética e, portanto, da política. Nessa perspectiva, é possível considerar que é na vida adulta que essas características podem se manifestar e, portanto, são os adultos que são capazes de interferir na vida em comum. As crianças e os jovens são inimputáveis, na medida em que não têm condições, nem tempo de vida, para agir com maturidade. Desse modo, ao concebermos esse quadro em relação à força que, atualmente, é expressa pelo universo das instituições educacionais, essa responsabilidade do adulto se intensifica, pois a educação formal é justamente representada pelas noções de intencionalidade e planejamento.

2 CRISE NA EDUCAÇÃO: VULNERABILIDADE, DEPENDÊNCIA E RESPONSABILIDADE

O filósofo Alasdair MacIntyre procura explicitar, em sua obra Animales racionales y dependientes, que os homens se distinguem de outros animais na medida em que podem desenvolver virtudes. Estudioso da obra de Aristóteles e de Tomás de Aquino, considera que a linguagem é que possibilita a vida subjetiva e que nossas ações cotidianas e interações com pessoas e objetos têm a mesma origem dos animais em geral. Para o autor, compreender que não abandonamos a animalidade ao desenvolver a razão é fundamental para que possamos perceber que somos vulneráveis e dependentes. Esses dois aspectos são a base do desenvolvimento moral e negligenciá-los seria o mesmo que renunciar às virtudes. A vida em sociedade é necessária, desse modo, no âmbito biológico, pois não há outra forma de existência que nos proporcione o desenvolvimento de nossas potencialidades subjetivas e de nossas necessidades materiais. A indissociabilidade é, novamente, a palavra que define a noção do 'animal político'. Teorias que se ocupam da comparação e distinção entre os homens e os demais animais buscam, aparentemente, "[...] justificar a crença de que a racionalidade do homem enquanto ser pensante é, de algum modo, independente de sua animalidade [...]. Em consequência, o ser humano pode esquecer que sua maneira de pensar é a que corresponde a uma espécie animal." (MACINTYRE, 2016, p. 19, tradução nossa). De acordo com MacIntyre, Aristóteles foi o filósofo que abordou essa característica de maneira mais aprofundada e, ainda que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

muitos de seus intérpretes – inclusive o próprio MacIntyre em obras anteriores – desconsiderem esse aspecto, é fundamental compreendê-lo, pois a dimensão corpórea na obra aristotélica é que possibilita a razão, como uma propriedade animal e não como uma característica que separa o homem de sua animalidade. Para o autor, é essencial entender como animais, com as características humanas, são não só capazes de desenvolver a razão, mas de agir virtuosamente e como demandam essa conduta para viabilizar a vida em sociedade. Assim, MacIntyre salienta que, ao refletir sobre a virtude, não é possível desconsiderar a vulnerabilidade e a dependência que permeiam as relações humanas.

Os dois períodos em que, enfaticamente, o homem pode perceber a vulnerabilidade e a dependência são a infância e a velhice. Especificamente, sobre a infância, MacIntyre explicita que é a fase na qual são estabelecidos os fundamentos profundos do desenvolvimento moral. “Chegar a ser um autêntico agente racional independente é uma conquista, mas sempre é uma conquista para a qual outros terão contribuído de maneira essencial.” (MACINTYRE, 2016, p. 100, tradução nossa). O autor ressalta o cuidado com o outro como a base para essa conquista. Compara com a vida dos golfinhos que, também, necessitam de cuidado, mas não têm condições de analisar ou prever a necessidade desses cuidados em diferentes etapas da vida, nem de rejeitar ou negar esse fato, pois estão ‘programados’ para cuidar.

> É possível que tudo isso pareça demasiado evidente para que mereça ser destacado, mas ajuda ter em mente temas que são sumamente necessários para entender cabalmente a dificuldade que enfrentam os pais e outras pessoas cujo propósito é fazer que as crianças, ainda dependentes, sejam capazes de se transformar em agentes racionais independentes; agentes racionais que não só tenham a capacidade de chegar a suas próprias conclusões, mas que também sejam responsáveis por elas diante das outras pessoas. Os recursos com os quais os pais contam para esta tarefa derivam-se, em grande medida, da dependência inicial da criança; esta haverá aprendido, através de suas experiências afetivas e emocionais, que para satisfazer seus desejos deve agradar sua mãe e a outros adultos, e se comporta de modo que possa agradar esses adultos. Não obstante, para que a criança realmente chegue a ser um agente racional independente, os adultos devem ensiná-la que poderá agradá-los, não atuando para agradá-los, mas atuando para fazer aquilo que é melhor e bom para ela, inclusive quando não é do agrado de alguns adultos. A todos os adultos é muito difícil ensinar isto e para alguns é impossível. De modo que as primeiras aprendizagens da criança são, por regra geral, aprendizagens imperfeitas em mãos de mestres imperfeitos, onde a criança enfrenta exigências contraditórias e reage, se esses mestres alcançam seus objetivos, lutando contra essa imposição. É importante destacar que a imperfeição do mestre não se deve somente à dificuldade da tarefa, mas também, ao fato de que o

> mestre era igualmente, em seu momento, um aprendiz que teve de aprender de modo imperfeito. (MACINTYRE, 2016, p. 102, tradução nossa)

No interior dessas interações é que a criança aprende a lidar com conflitos e, conforme o autor, precisa aprender a conduzir sua convivência com o outro de forma não destrutiva, nem para si, nem para os demais. São habilidades que podem ser treinadas desde cedo, mas que sempre contarão com formas irregulares, não intencionais de instrução e educação. Essas imperfeições é que exigem, na fase adulta, um grau de compreensão da dependência que, ao final, será a chave da própria independência. Assim, as relações de reciprocidade ocorrem entre os golfinhos e entre os humanos, porém, só os homens têm a prerrogativa de analisar, rejeitar, aceitar ou retribuir os cuidados que recebem – de criar vínculos afetivos. Para o autor, a possibilidade do homem se tornar um agente racional independente está vinculada justamente à dependência e reciprocidade estabelecidas nas interações sociais e, sobretudo, ao reconhecimento dessa dependência por parte de cada indivíduo.

A vulnerabilidade e a dependência daquele que nasce gera a necessidade do cuidado, bem como da educação. Para Hannah Arendt, a natalidade é a própria essência da educação e, por isso, a responsabilidade do adulto é destacada pela autora para tratar da crise na educação norte-americana em meados do século XX. Ela destaca que em momentos de crise é necessário retomar os aspectos mais basilares para orientar nossas reflexões, para que seja possível vislumbrar caminhos que amenizem a crise. “Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão.” (ARENDT, 2011, p. 223). Assim, o fundamento da educação é necessário para possibilitar entender a realidade para além das circunstâncias imediatas e presentes, assim como para renovar a busca da compreensão da potência racional. De acordo com Arendt, essa conduta é que nos permite não cair em engano, ou acatar teorias que contrariam “[...] todas as regras do juízo humano normal [...]” (ARENDT, 2011, p. 227). O desprezo pelo bom senso caracterizava a crise descrita pela autora e a ilusão de fundar um ‘novo mundo’ tornou-se mais forte do que a própria realidade. Entre os pressupostos dessa concepção de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mundo apresentados por Arendt, destacamos os efeitos para a formação dos professores.

> Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular. [...] Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima de autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz. (ARENDT, 2011, p. 231).

Dessa maneira, Arendt descreve o modo como o adulto e, mais especificamente o professor, passa a ser percebido como um auxiliar no autogoverno da criança que precisa ser livre para conduzir o desenvolvimento de sua própria personalidade. Esse pressuposto, vincula-se à noção de aprendizagem como o 'fazer', a atividade, o 'brinquedo' e, consequentemente, à manutenção da criança pelo maior tempo possível na infância. É importante que essas observações de Arendt sejam consideradas a partir das noções de vulnerabilidade e dependência de MacIntyre. Pensadas a partir da noção mais basilar de que a educação, primeiramente, consiste no vínculo mais elementar do cuidado que os adultos dispensam aos mais jovens para que estes sobrevivam no mundo. Ainda que a autora esteja tratando da crise em um dado 'tempo e espaço', ela salienta justamente a necessidade de que em momentos de crise, as reflexões recorram aos entendimentos fundamentais que dão sentido às ações humanas. Ao abandonar o bom senso, ou seja, ao abandonar os elementos que sustentam a educação, abre-se um espaço para teorias e condutas que deixam escapar justamente a realidade que pretendem 'consertar'. Ver a infância em si mesma, por exemplo, sob o pretexto de respeitar sua independência, retira da criança exatamente a possibilidade de adquirir essa independência. Ao excluir a criança do universo dos adultos e mantê-la artificialmente em seu próprio mundo, retira-se dela a capacidade de se compreender como vulnerável e dependente, como um ser humano em desenvolvimento que precisa ser preparado para a vida adulta por aqueles que já assumiram a responsabilidade resultante da maturidade.

> Mas a criança só é nova em relação a um mundo que existia antes dela, que continuará após a sua morte e no qual transcorrerá sua vida. Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função

> da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos.
> Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. (ARENDT, 2011, p. 235).

Essa relação mundo-criança-mundo dá a dimensão do que, para a autora, é a responsabilidade de educar, tanto por parte dos pais e, sobretudo, por parte do professor. Ambos assumem uma responsabilidade coletiva pelo mundo que é vinculada a sua manutenção, pois a criança é que dará continuidade à existência humana. “Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança.” (ARENDT, 2011, p. 239). Esse compromisso coletivo é que educa os mais jovens e, para Arendt, quem não o assume nem deveria tomar parte na educação de crianças.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, consideramos que para pensar sobre a atual crise que vivenciamos é necessário perceber que a pandemia ressaltou muitos dos problemas educacionais que já eram conhecidos. Em nosso entendimento, é necessário buscar as ‘inspirações, tempos e espaços da educação’, especialmente, nas noções fundamentais do ato de educar. Por esse motivo, apresentamos como base uma noção de homem, fundamentada em Aristóteles, e as noções de vulnerabilidade e dependência vinculadas à responsabilidade e ao compromisso que o professor assume quando escolhe essa profissão. É possível ponderar que a formação docente, que exige alto nível de qualificação, precisa estabelecer esse vínculo com os fundamentos que permitem entender o ser humano como uma totalidade. As potencialidades do animal político se desenvolvem nessa interação com a realidade que permite o aprimoramento da razão e, conforme MacIntyre e Arendt, com a ação indispensável do adulto que educa.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os pensadores).

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** Bauru, SP: Edipro, 2009.

BOVETO, L. **Hábito e subjetividade na educação: aproximações entre Aristóteles, Tomás de Aquino e a neurociência**. 2018. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2018.

MACINTYRE, A. **Animales racionales y dependientes:** por qué los seres humanos necesitamos las virtudes. Barcelona: Paidós, 2016.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'água, 2012.

15.5.4 APONTAMENTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO PELO MOVIMENTO HUMANO: ANÁLISE DAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DE CONDORCET, DIDEROT, LEPELLETIER E PESTALOZZI

Sarah da Silva Corrêa Lima[1763]

RESUMO

Este estudo trata-se de uma análise descritiva pautada nos documentos educacional propostos por Didetot (1995), “Textos fundamentais”; Condorcet (2010), “Relatório e projeto de decreto sobre a organização da instrução pública, apresentados à Assembleia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de Abril de 1792”; Lepelletier (2003), “Plano Nacional de Educação”, e; “Johann Pestalozzi” de Söetard (2010). Para tanto, fez-se a seguinte problemática: Quais são as considerações De Condorcet, Diderot, Lepelletier e Pestalozzi acerca da educação pelo movimento humano? Vale ressaltar que esta investigação se deu através das leituras e discussões da disciplina “Fundamentos históricos e filosóficos da Educação” do curso de mestrado em Educação do curso de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), do qual fui aluna em 2017. Observou-se que, dentre os autores citados, a relação de educação pelo movimento é observada nos textos de Pestalozzi e Lepelletier, porém breves, das quais destacam-se como objetivos de sua prática o fortalecimento do indivíduo e saúde. Didertot considera que as pessoas interessadas em praticarem ginástica ou outras atividades devem ser feitas em aulas particulares. Já nos textos de Condorcet não há referência quanto a esta questão.

Palavras-chave: Educação. Educação pelo Movimento. Propostas Educacionais.

INTRODUÇÃO

O corpo é objeto de estudo há muito tempo em diversas áreas. Na educação, ele é presente desde a Grécia antiga, quando filósofos como Platão idealizavam não só a educação científica mas também a de vivências do copo, ou educação pelo corpo (AGGIO, 2009). Platão em sua obra intitulada A república, afirma que a educação do ou pelo corpo antecede o nascimento do feto, com os cuidados pré-natais e após ele com as questões básicas do educar para viver em sociedade. Ou seja, é por meio dele que se introduz os primeiros conceitos de educação (GALLO, 2006). Platão ratifica que, ao atingirem idade elevada:

> [...] as crianças [...] começam a conhecer seu corpo por meio da ginástica. A primeira educação é sobretudo física. A ginástica, portanto, teria a dupla função de fortalecer o corpo e garantir se conhecimento (GALLO, 2006, p. 16).

[1763] Licenciada em Educação Física (UFMS). Especialista em Relações Étnico-Raciais, gênero e diferenças, ensino de história e cultura (UFMS). Mestranda em Estudos (UFMS). E-mail: limma.sarah92@gmail.com.

Para ele a educação, à todas as crianças em sua fase inicial, ocorreria igualmente por meio da música, para o desenvolvimento da harmonia, que quando unida a ginástica formariam o que conhecemos como dança.

Deste modo nos coube investigar quais seriam as considerações de Educação do corpo pelo movimento humano pautados nos "Textos fundamentais" de Diderot (1995); "Relatório e projeto de decreto sobre a organização da instrução pública, apresentados à Assembleia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de Abril de 1792" de Condorcet (2010); "Plano Nacional de Educação" de Lepelletier (2003) e; "Johann Pestalozzi" descrita por Soëtard (2010).

Vale ressaltar que este artigo é fruto de uma avaliação da disciplina "Fundamentos históricos e filosóficos da Educação" do curso de mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, do qual fui aluna e os textos foram estudados e debatidos. Como procedimento metodológico, utilizou-se a revisão de literatura e a análise descritiva.

A partir do exposto deu-se a seguinte problemática: Quais são as considerações De Condorcet, Diderot, Lepelletier e Pestalozzi acerca da educação através do movimento humano?

Deste modo dividiu-se este estudo em 5 tópicos apresentados do seguinte modo: **2 A educação pelo movimento humano na proposta educacional de Condorcet**, onde apresento as propostas educacionais de Condorcet e como ele referenciou o movimento humano; **3 A educação pelo movimento humano na proposta educacional de Diderot**, no qual abordo as propostas educacionais de Diderot e de como ele entende a educação pelo movimento humano; **4 A educação pelo movimento humano na proposta educacional de Lepelletier**, neste tópico exponho as propostas educacionais de Lepelletier e como o autor discorre acerca da educação pelo movimento humano; **5 A educação pelo movimento humano na proposta educacional de Pestalozzi**, aqui é apresentado as propostas educacionais de Pestalozzi e como ele expõe a educação pelo movimento humano, e, por último; **Considerações finais**, onde são trazidos as considerações acerca de toda análise do trabalho.

2 PROPOSTA EDUCACIONAL DE CONDORCET E A EDUCAÇÃO PELO MOVIMENTO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Marie Jean Antoine Nicolás de Caritat, Marquês de Condorcet (1743 – 1794) era formado em matemática, autor de alguns tratados técnicos, contribuiu com a elaboração da Enciclopédia. Juntamente com alguns filósofos e cientistas franceses (RODRÍGUEZ, 2010).

O "Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública, apresentados à Assembleia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de Abril de 1792" é um documento que sintetiza os fundamentos políticos e filosóficos apresentados no ano anterior na obra "Cinco memórias da instrução" (CONDORCET, 2010; RODRÍGUEZ, 2010).

A visão de educação pública estatal que tinha o intuito de atender aos interesses e necessidades burgueses é substituída pela proposta de uma educação nacional a qual tinha a finalidade de "[...] educar o cidadão com o intuito de atender às suas necessidades particulares, além de servir aos interesses da nação" (RODRIGUEZ, 2010, p. 68). Nesse sentido era importante que a educação nacional fosse independente politica e ideologicamente do governo ou qualquer outra instituição, sendo a Assembleia dos representantes do povo responsável pela sua organização (RODRIGUEZ, 2010).

Em seu relatório, Condorcet (2010) propõe 5 graus de instrução, a saber: Escolas primárias, escolas secundárias, institutos, liceus e sociedade nacional das ciências e das artes. Além disso, considerava que tanto o ensino dos conteúdos como o acesso à escola deveria ser um direito igual para homens e mulheres (mesmo porque a mulher tinha a responsabilidade de formar as futuras geração para participarem da consolidação da república).

> Condorcet, como os intelectuais da Ilustração, entendia que a instrução pública estava inserida no contexto social e tinha função política. Também se verifica, em seus textos, uma preocupação com a questão pedagógica, pois ele fala dos manuais escolares, dos métodos de estudos, da definição de conteúdo, e discute a aprendizagem seriada, entre outros temas (RODRÍGUEZ, 2010, p. 73).

Os alunos aprenderiam gramática, ler, escrever, aritmética, um pouco sobre mecânica, história natural, física, moral e deveriam conhecer seus deveres e seus direitos (CONDORCET, 2010; RODRÍGUEZ, 2010).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É importante ressaltar que, conforme expõe Rodríguez (2010), havia uma diferença entre o entendimento dos conceitos de ‘educação’ e ‘instrução’. Sendo a educação uma atividade de reponsabilidade da família e do próprio aluno, a qual seria formada durante toda sua vida. Já a instrução era organizada de acordo com um tempo determinado e deveria ser planejada, “organizada e promovida pelo poder público” (RODRÍGUEZ, 2010, p. 72).

3 PROPOSTA EDUCACIONAL DE DIDEROT E A EDUCAÇÃO PELO MOVIMENTO

Denis Diderot (1713 – 1784) foi um “Adepto da literatura, das artes plásticas, da música e das ciências, suas ideias, presentes em suas obras, influenciaram a sociedade dos séculos XVIII, XIX, XX e se mantém contemporâneas” (RICARDO, 2008, p. 41). Diderot pertenceu ao movimento iluminista e dedicou vários anos de sua vida à organizar a Enciclopédia.

O pensador trocou cartas com a Czarina Russa Catarina, nas quais ambos discutem sobre a transformação da Rússia, que era uma sociedade pautada no feudalismo em uma sociedade burguesa e moderna. Em Textos fundamentais – Diderot publicado na revista Intermeio (1995) o autor considera que cada cidade deve ter uma escola, para as quais todos os pais devem enviar seus filhos.

A educação deveria contribuir para que as crianças fossem instruídas e honestas entre outros conteúdos que seriam oferecidos em três graus diferentes. No primeiro, todas as crianças deveriam aprender a ler e escrever, a recitar o catecismo, as quatro operações de aritmética, frações, a regra de três e a calcular utilizando o jeton. No segundo grau, o aluno poderia cursar a distância, e aprenderia álgebra, geometria, mecânica, astronomia, geografia, anatomia, história natural, física experimental e química. E no terceiro e último grau os alunos aprenderiam gramática geral, as línguas russa, latim, grego, italiano, inglês e alemão, eloquência, história, poesia, boas maneiras, direito nacional, jurisprudência nacional e metafísica, tornando-se então cientistas (DIDEROT, 1995). Além disso, cabe destacar que “Nenhum aluno poderá deixar a escola pública senão depois de ter concluído os cursos de lógica e de moral” (DIDEROT, 1995, p. 8).

> Não acredito que se possa estender os exercícios das escolas públicas a tudo que está previsto no plano de Vossas Casas de educação. Isto multiplicaria

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> infinitamente o número de aulas e de professores. No meu entender o ensino deveria restringir-se pura e simplesmente à instrução científica e moral. Nada de ginástica, nada de música, dança, comédias e tragédias nas escolas públicas. Aqueles internos que se pretenda que aprendam dança, canto, manejo de armas e equitação deverão ter professores particulares que irão ao colégio no intervalo das aulas (DIDEROT, 1995, p. 7).

Nas cartas escritas à czarina Russa, Diderot destaca – assim como pode ser observado no fragmento acima – que conteúdos como música, ginástica a dança entre outros não seriam ensinadas nas escolas públicas, cabendo aos interessados procurar seus professores particulares.

Como pôde ser observado, Dederot considera o ensino através do movimento humano e o considera dispêndio de função a organização interna das escolas da monarquia Czariana e, portanto, não caberia a ela propiciar o ensino de tais conteúdos aos internos. Se algum destes manifestasse interesse em aprendê-los deveria procurar por professores particulares e, subentende-se, como responsabilidade da família em arcar com os gastos que essas aulas dariam.

4 PROPOSTA EDUCACIONAL DE LEPELLETIER E A EDUCAÇÃO PELO MOVIMENTO

Louis-Michel Lepelletier de Saint-Fargeau (1760 - 1793) foi um político francês conservador que foi se tornando aos poucos um adepto às ideias de revolução. “Em 1789 foi eleito presidente do parlamento de Paris e deputado da nobreza nos Estados Gerais [...]. Em 1790 foi eleito presidente da Assembleia Constituinte” (LEPELLETIER, 2003, p. 214).

No livro “A história da educação através dos textos” Maria da Glória de Rosa (2003) apresenta o Plano Nacional de Educação proposto por Lepelletier, que foi apresentado e aprovado pela Assembleia Nacional no ano de 1793, porém nunca foi colocado em prática. No referido plano, propunha-se uma educação que visasse “Ajudar, desde a infância, na formação do homem novo, liberto das servidões da antiga ordem despótica e também da fortuna” (LEPELLETIER, 2003, p. 215).

Lepelletier (2003) propôs uma educação gratuita, obrigatória e a igualdade do ensino, nesse sentido, caberia ao estado promover a educação aos meninos com idade entre 5 e 12 anos e meninas com idade entre 5 e 11 anos.

Os cursos seriam divididos entre as escolas públicas (com uma duração de 4 anos), os institutos (duração de 5 anos) e os liceus (4 anos). Cinquenta crianças seriam mantidas pelo estado nas escolas públicas onde aprenderiam a ciências e belas artes.

Com relação à ginástica cabe destacar dentre os artigos gerais, o de número IV:

> O objetivo da educação nacional será de fortificar o corpo e desenvolvê-lo por exercícios de ginástica, de acostumar as crianças ao trabalho das mãos, de endurece-las contra tôda espécie de cansaço, de dobrá-las ao jugo de uma disciplina salutar, de formar-lhes o coração e o espírito por meio de instruções úteis e de dar os conhecimentos necessários a todo cidadão, seja qual fôr sua profissão (LEPELLETIER, 2003, p. 217).

Em seguida são apresentados os artigos que tratam sobre a educação nacional, os quais aprofundam como a mesma será organizada, a distribuição de alunos por professor (50 alunos para um professor e 50 alunas para uma professora), o que os meninos e o que as meninas aprenderão (meninos aprenderiam a ler, escrever, contar, cantos cívicos, história de povos livre e da revolução francesa, constituição francesa, moral entre outras questões; já as meninas aprenderiam a ler, escrever e contar, cantos cívicos, história que ajudassem a desenvolver suas virtudes, moral e etc.), dentre muitas outras questões.

De acordo com o artigo X “Durante o curso da educação nacional, o tempo das crianças será dividido entre o estudo, o trabalho das mãos e os exercícios de ginástica” (LEPELLETIER, 2003, p. 221). A ginástica – Educação pelo movimento – deveria ser seguida conforme indicado em um regulamento e deveria ser praticada nos momentos e dias que fossem dedicados ao descanso (LEPELLETIER, 2003).

5 PROPOSTA EDUCACIONAL DE PESTALOZZI E A EDUCAÇÃO PELO MOVIMENTO

Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) é considerado o pai da psicologia moderna e um dos maiores educadores da história. Dedicou sua vida à educação e a questão pedagógica, buscando mais do que um método que fosse eficiente, mas sim estratégias pedagógicas que contribuíssem para o ensino de seus educandos (OLIVEIRA, LIMA e CORREIA, 2014). De acordo com Soëtard (2010):

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Sua experiência não se desenvolveu em um deserto pedagógico, mas sim que se inscreveu em um vasto movimento de renovação que chegou até o mais humilde pastor da aldeia. Além disso, o próprio Pestalozzi admitiu haver se equivocado completamente ao elaborar determinadas técnicas, em particular para a aprendizagem da língua, e não hesitou em introduzir mudanças radicais no método de ensino em qualquer momento (SOËTARD, 2010, p. 22).

O sistema educativo deveria ser estruturado de forma que o pedagogo trabalharia com liberdade, autonomia e responsabilidade. Almejou alcançar uma metodologia de ensino que fosse de fácil aplicação, de forma que as mães dos alunos, mesmo as sem instruções, pudessem utilizá-lo. Nesse sentido, considerava que:

> O método para obter bons resultados no processo educativo deveria partir do conhecido ao desconhecido; caminhar do concreto ao abstrato; acostumar a criança a fazer; não dizer a criança aquilo que ela pode descobrir por si mesma; seguir a ordem da natureza; dirigir a mente e os sentidos do particular ao geral, passando da visão intuitiva à compreensão geral, desenvolvendo nos educandos a capacidade de percepção e observação, mais do que a pura aquisição de conhecimento (SOËTARD, 2010, P. 35).

O livro “Cartas sobre a Educação Infantil” é a junção de 34 cartas escritas por Johann Pestalozzi entre os anos de 1818 e 1819, das quais algumas são descritas as disciplinas de maneira específicas. Como a 24ª (vigésima segunda) carta, que se refere sobre ‘A educação física pela ginástica”, que se configura como educação pelo corpo (SOËTARD, 2010, p. 45).

> [...] dentro da instituição escolar não basta distribuir harmoniosamente as diferentes disciplinas entre o polo intelectual, o polo sensível (artístico) e o polo técnico; cada docente deverá se esforçar em aplicar, em cada uma das etapas pedagógicas, os três elementos em torno dos quais se articula o desenvolvimento da força autônoma: o professor de educação física prestará atenção ao domínio intelectual dos exercícios ao mesmo tempo que a sua repercussão sensível na criança [...] (SOËTARD, 2010, p. 25 – 26).

Ou seja, Pestalozzi acreditava que não bastava a educação do movimento com um fim em si mesmo. Era necessário que o professor estivesse atendo aos saberes sensíveis dos educandos, propiciando uma educação integral de ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da história, várias foram as propostas educacionais pensadas e organizadas por diferentes pensadores, as quais na maioria das vezes – para não

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dizer sempre – atenderam e atendem aos interesses políticos e ideológicos de uma determinada classe.

No quadro abaixo destacam-se algumas questões referentes às: 1. Propostas educacionais de Condorcet, Diderot, Lepelletier e Pestalozzi; 2. Questões referentes à prática de atividades físicas nas aulas de Educação Física ou a ginástica.

Quadro 1 – Autores e suas propostas

Autor	Apontamentos referentes a proposta educacional	A educação pelo movimento humano na proposta educacional
Marquês de Condorcet (1743 – 1794)	Educação nacional – independência política e ideológica; Acesso à educação para homens e mulheres; Cinco graus de instrução; Conteúdos: ler, escrever, aritmética, moral, direitos e deveres do cidadão e etc.	Não foram encontrados quais quer referências acerca da educação pelo movimento nos documentos analisados utilizados neste estudo.
Denis Diderot (1713 – 1784)	A educação deveria contribuir para que as crianças fossem instruídas e honestas; Educação organizada em três graus; Conteúdos: ler, escrever, recitar o catecismo, anatomia, línguas e etc.;	Considerava que a escola não deveria oferecer atividades como a ginástica, a música, a dança entre outras, e que as pessoas que se interessem por praticar alguma das referidas atividades, deveria contratar um professor particular.
Louis-Michel Lepelletier de Saint-Fargeau (1760 - 1793)	Educação gratuita, obrigatória e igual; Meninos estudariam entre 5 e 12 anos, já as meninas dos 5 anos 11 anos; Divisão do tempo entre estudo, trabalho das mãos e exercícios de ginástica.	Haveria um momento específico para a prática da atividade física que teria a finalidade de fortalecer o corpo e contribuir com a sua saúde; para tanto, deveria ser seguido um regulamento.
Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827)	Método de fácil aplicação e que obtivesse bons resultados; Aprender do conhecido ao desconhecido;	Com relação a educação pelo movimento, que se dá em aulas de Educação Física em sua proposta, afirmava que não bastava a educação do movimento com um fim em si mesmo. Era necessário que o professor estivesse atendo aos saberes sensíveis dos educandos, propiciando uma educação integral de ser humano.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	Aula de Educação Física por meio da ginástica.	

Fonte: elaborada pela autora.

Observa-se dentre os autores citados alguns se referem uma educação para todos que não é necessariamente para todos os cidadãos. Alguns propõem uma educação igual para os homens e mulheres, outros apresentam propostas diferentes (variando entre a idade, os conteúdos ensinados e entre outras questões). Há a proposição de se utilizar materiais didáticos.

Já com relação e educação pelo movimento observa-se que nos textos de Pestalozzi e Lepelletier há referências, porém breves, das quais destacam-se como objetivos de sua prática o fortalecimento do indivíduo e saúde. Didertot considera que as pessoas interessadas em praticarem ginástica ou outras atividades devem fazer aulas particulares. Já nos textos de Condorcet não há referência quanto a esta questão.

REFERÊNCIAS

AGGIO, Juliana. O papel do corpo na percepção segundo Aristóteles. **Trilhas Filosóficas**, 2009.

CONDORCET, Marie Jean Antoine Nicolás de Caritat. Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública, apresentados à Assembleia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de Abril de 1792. Tradução e notas de Maria Auxiliadora Cavazotti e Lígia Regina Klein. In: ALVEZ, Gilberto Luiz (org.). **Escritos sobre a instrução pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DIDEROT, Denis. Textos fundamentais. Tradução Fani Goldfarb Figueira. **Revista Intermeio**, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 5 – 10, 1995.

GALLO, Silvio. **Corpo ativo e filosofia.** In: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Século XXI:** a era do corpo ativo. Campinas: Papirus, 2006.

LEPELLETIER (Louis-Michel Lepelletier de Saint-Fargeau). **Plano Nacional de Educação.** In: ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos.** 3.ed. São Paulo: Cultrix, 2003. P. 214 – 227.

OLIVEIRA, Oleides Francisca; LIMA, Nazaré Cristina Mendonça de; CORREIA, Patricia Pantoja dos Santos. Gestão em Organizações do Terceiro Setor:

Associação Pestalozzi de Porto Velho. **Revista Direitos Humanos e Democracia.** Editora Unijuí, ano 2, número 4, jul./dez., 2014.

RICARDO, Marinêz de Fátima. Denis Diderot – flashes de uma biografia. **Revista Lettres Françaises**. Número 9, 2008.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. A origem da escola moderna: o legado de Condorcet. **Revista Acta Scientiarum Education**. Maringá, volume 32, número 2, páginas 67 – 74, 2010.

SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi.** Tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes e Ciriello Mazzetto; Organização de João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDorm.do?select_action=&co_obra=205237> Acesso em: 1 de Maio de 2015.

15.5.5 BORGES, FOCAULT E DELEUZE: CRIAÇÃO E RECOGNIÇÃO NO PENSAMENTO E NA PRODUÇÃO ESCRITA

Tays Fonseca[1764]

RESUMO

A composição de um trabalho de conclusão nos cursos de pós-graduação é colocada como um dos requisitos para a obtenção do título almejado. Esta investigação científica se desenvolve com o levantamento de hipóteses e na busca de respostas, tendo a sua origem marcada a partir da elaboração de uma questão, ou um problema de pesquisa. O presente trabalho intenciona desvelar, sob os preceitos da literatura e da filosofia, as questões de originalidade na constituição do problema de pesquisa e da autenticidade da escrita, já que estes são os veículos utilizados pelo pesquisador para expor o seu pensamento. Adotou-se, como método, a pesquisa bibliográfica para investigar alguns conceitos de Michel Foucault e Gilles Deleuze, tais como o pensamento, a problematização e os signos, bem como as ideias trazidas no conto de Jorge Luis Borges "Pierre Menard, autor del Quijote" (1939, originalmente) com a finalidade de demonstrar que, ao elaborar um problema de pesquisa consistente, o autor não assume a posição de "criador originário", nem tampouco de "mero reprodutor" de saberes. Após a análise dos conceitos, conclui-se que o escritor é, na verdade, o cocriador de seus textos, pois os significados ali apresentados não são de sua única propriedade, mas estão a ser construídos na atualidade, simultaneamente à ação de ler, escrever e pensar, sob a relação tríplice e inesgotável ente escritor-leitor-obra.

Palavras-chave: Problema, pensamento, signo, originalidade, autoria.

1 INTRODUÇÃO

É imperativa a elaboração, nos cursos de pós-graduação, de um trabalho que se constitua o produto final do percurso de estudos, seja este denominado "tese" ou "dissertação". Este texto deve ser portador de uma ideia que comunique "a descoberta", dotado de particular originalidade intelectual e científica e que venha a colaborar com a produção e circulação do conhecimento em nossa sociedade, originado a partir das linhas de pesquisa do programa. Aos estudantes destes cursos cabe a árdua tarefa de produzir, tal qual o ouvires de Olavo Bilac: utilizar o fino desenho das letras, escolher a melhor roupagem da frase para vestir a ideia, eleger com cuidado o verso e a rima; manter o olhar atento, abrir-se ao pensamento. É neste ponto, na formulação do trabalho de conclusão do curso de pós-graduação, que se coloca a questão central desta análise: de que forma os preceitos filosóficos de

[1764] Pós-graduanda em Educação (mestrado) no PPGE da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente, membro do GEPEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escola Pública e os Profissionais da Educação) e professora coordenadora na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (MS). E:mail: tays_fonseca@yahoo.com.br

Foucault e Deleuze contribuem para compreender o pensamento, para fornecer subsídios sobre como problematizar genuinamente? Como os conceitos de Deleuze sobre a filosofia da diferença orientam o movimento de pensar e criar verdadeiramente?

Para iniciar a discussão sobre criação e de originalidade, definiu-se como ponto de partida o sonho impossível do emblemático personagem do conto de Jorge Luis Borges, Pierre Menard. Tomamos a liberdade de fazer uso de um texto literário para compor a análise, pois o próprio trabalho filosófico de Deleuze manteve permanente diálogo entre o filosófico e o não-filosófico e, neste aspecto, a não-filosofia representava a linha de fuga em face às armadilhas da representação clássica. Concordamos com o fato de que a literatura, bem como as demais artes, ciências e filosofia, também pensa e nos faz pensar. Daí, o seu fundamental papel para a construção moral e intelectual da sociedade.

Pierre Menard ganha vida no conto e é, já no título, descrito como sendo “o autor de Quixote”. Trata-se de um romancista apócrifo imerso em um enredo notório: além de possuir uma extensa produção literária “visível” (entre traduções, artigos, poesias, etc), passa a dedicar a sua vida e as suas obsessões a (nada menos que) reescrever a mais famosa obra de Miguel de Cervantes: “Dom Quixote de la Mancha”. Além disso, Menard intencionou realizar a sua empreitada fazendo uso de sua própria língua, o francês, idioma diferente do livro preexistente. No entanto, ao contrário do que o leitor possa imaginar, Menard não almejava compor um “Quixote contemporâneo”. Esta ideia, na verdade, ele rejeitava veementemente:

> Outro é um desses livros parasitários que situam Cristo num boulevard, Hamlet na Cannebière ou Dom Quixote em Wall Street. Como todo homem, Menard abominava esses carnavais inúteis [...] Quem insinuar que Menard dedicou a sua vida a escrever um Quixote contemporâneo, calunia a sua brilhante memória. (BORGES, 1969. p. 28)

O personagem também não desejava compor um outro Quixote, nem tampouco transcrever o original. Na verdade, “a sua admirável ambição era produzir umas páginas que coincidissem palavra por palavra e linha por linha com as de Miguel de Cervantes” (BORGES, 1941, p.28), tal qual este autor escreveria se vivo estivesse. Para conseguir realizar o seu “propósito espantoso”, concebeu uma estratégia inicial “relativamente simples”:

> Conhecer bem o espanhol, recuperar a fé católica, guerrear contra os mouros ou contra o turco, esquecer a história da Europa entre os anos de 1602 e de 1918, ser Miguel de Cervantes. (BORGES, 1969, p. 28, grifo nosso)

Contudo, esse procedimento inicial foi rejeitado por ser considerado o mais "fácil" e o "menos interessante", pois ser um romancista do século dezessete em pleno século vinte e um pareceu-lhe uma diminuição. O que ele realmente queria era "continuar a ser Pierre Menard e chegar ao Quixote através das experiências de Pierre Menard." (BORGES, 1969, p. 29). E estava convicto: "A minha empresa não é difícil, no essencial [...] Bastar-me-ia ser imortal para levar a cabo." (BORGES, 1969, p. 29). Nota-se que a "loucura" de seu projeto é tão quixotesca, em repetição às atitudes ingênuas e lunáticas do personagem central de Miguel de Cervantes.

Apesar dos métodos fantásticos do personagem do conto de Borges serem, de fato, bem humorados, estes nos levam a questionar os conceitos de autoria, identidade, criação e originalidade que envolvem todo o processo de produção escrita. Neste sentido, os estudos filosóficos de Foucault e Deleuze nos fornecem suporte para refletir acerca de importantes questões: o que significa "pensar" verdadeiramente? Como problematizar de forma genuína? Como nós, acadêmicos da pós-graduação, poderíamos formular um problema de pesquisa original que parta de uma vivência de sensibilidade coletiva capaz de sustentar um trabalho escrito de produção marcado efetivamente pelo individual, pela diferença e pelo devir? Ou ainda, como pensar tal qual a forma singular de um Miguel de Cervantes, habitando na pele de um trivial Pierre Menard?

A relevância neste estudo às condições adequadas para a formulação de um problema de pesquisa, considerando-o como o meio mais singular para a expressão do pensamento na academia, encontra fundamentação em Deleuze, pois:

> [...] no seio dos problemas, faz-se uma gênese da verdade, uma produção do verdadeiro no pensamento. O problema é o elemento diferencial do pensamento, o elemento genético no verdadeiro. Portanto, podemos substituir o simples ponto de vista do condicionamento pelo ponto de vista da gênese efetiva. (1988, p. 156-157, grifo nosso)

2 SOBRE O PROBLEMA DE PESQUISA

Para Gonsalves, "problematizar um tema significa abrir um leque de questões que possam colaborar para que o seu problema seja definido, para que a sua hipótese possa emergir, para que você possa situar o seu problema no interior de um debate

teórico." (2001, p. 50). Contudo, para a autora, manter um olhar diferenciado sobre um determinado referencial teórico não significa que algumas teorias devam impor-se como limitantes. É preciso estar atento aos dados, que são sempre construídos. Assim, a questão é o início da investigação científica, é o que move o pesquisador em busca de novas respostas. Por isso, reforça que "muitos afirmam, certamente, que a alma de um bom projeto é a elaboração de uma boa pergunta [...]" (GONSALVES, 2001, p. 75). Uma vez elaborada a questão, torna-se possível a tomada da direção que levará o pesquisador a possíveis respostas denominadas "hipóteses".

Lakatos e Marconi (2003) afirmam que um problema de pesquisa apresenta uma dificuldade, teórica ou prática, para a compreensão de algo, cabendo ao pesquisador encontrar uma solução. Portanto, determinar um problema significa delimitar o objetivo central da indagação. "Delimitá-lo" seria torná-lo específico. "O problema, assim, consiste em um enunciado explicitado de forma clara (...) cujo melhor modo de solução ou é uma pesquisa ou pode ser resolvido por meio de processos científicos". (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 126) E o movimento consiste em um processo contínuo de pensar reflexivo, que congrega os conhecimentos prévios sobre um determinado assunto, juntamente com uma imaginação criadora. Para se chegar a um problema, faz-se necessário construir uma situação problemática que propicie a reflexão, da qual se extrairá a questão central da pesquisa, ou seja, faz-se necessário problematizar. Por conseguinte, a pesquisa científica nasce a partir da investigação das hipóteses levantadas acerca de uma determinada questão (ou problema) e, para a sua formulação, faz-se necessário congregar conhecimentos prévios com uma imaginação criadora. Estes últimos, representam os elementos necessários para problematizar.

3 SOBRE A PROBLEMATIZAÇÃO

Para Foucault, todas as pessoas possuem o direito à discussão e ao diálogo. "Questionar", segundo o filósofo, significa utilizar-se do direito de não ter certeza. Quanto ao ato de problematizar, ao demonstrar a sua postura crítica com relação à política, Foucault afirmou que a pensa a partir da ordem da problematização, ou seja, a partir da elaboração de um domínio de fatos, práticas e pensamentos que parecem colocar problemas para a política. A ideia é a de que a política não possuiria a solução

justa e definitiva para todas as questões, mas que existam temas tais como a loucura, a alienação e as perturbações do comportamento que questionam a política e para elas, a política deveria responder, embora nunca o fizesse totalmente. Isto é, "não significa que se buscará na política o princípio constituinte dessas experiências ou a solução que regulará definitivamente o seu destino. É preciso elaborar os problemas que experiências desse tipo colocam para a política." (FOCAULT, 2004, p.228). Ao "colocar um problema", não se trata de buscar a validade da questão no consenso, nos valores e na tradição, mas descobrir se convém, para o coletivo, defender certos princípios e tomar tais valores como reconhecidos.

> Jamais procurei analisar seja lá o que for do ponto de vista da política; mas sempre interrogar a política sobre o que ela tinha a dizer a respeito dos problemas com os quais ela se confrontava. (FOUCAULT, 2004, p. 229)

Depreende-se, então, que problematizar é colocar a um certo domínio do conhecimento uma série de questões, até mesmo aquelas que não decorrem tradicionalmente de sua alçada, para refletir sobre o que essa determinada área do conhecimento tem a dizer a respeito da pluralidade das experiências humanas que a questionam, retranscrevendo-as e reformulando-as. Não significa apenas adequar ("ajustar" ou "encaixar") tais questões a uma determinada teoria.

Deleuze (1988) também trata da definição do problema no "Postulado da Modalidade ou das Soluções". Ele afirma que há entre proposições e problemas uma diferença de natureza: a proposição, em si, já supõe uma resposta, já o problema enquanto Ideia possui caráter universal. Por isso, "não é a solução que confere sua generalidade ao problema, mas o problema que confere sua universalidade à solução." (DELEUZE, 1988, p. 157). Ao contrário das proposições, para se resolver um problema não basta decompô-lo em seus diversos elementos analíticos. É preciso determinar as condições em que ele adquire o máximo de compreensão e conferir aos casos de solução a continuidade ideal que lhe é própria, ou seja, resolver um problema é articular as descontinuidades sob o pano de fundo da continuidade que seria a Ideia. As Ideias problemáticas são complexas, de singularidades múltiplas. Já as proposições possuem para com o problema um único valor designativo. Deleuze afirma que "um problema não existe fora de suas soluções. Mas em vez de desaparecer, ele insiste e persiste nas soluções que o recobrem." (1988, p. 158)

Como um problema se dissocia de suas soluções, daí decorre o seu caráter, ao mesmo tempo, “imanente” e “transcendente”. Transcendente porque existem ligações diferenciais entre elementos primários. Imanente porque a relação entre essas ligações é definida pelo campo de solução, que também se atualiza nas mesmas correlações reais, em um movimento dialético que as ultrapassa. O problema atua em um campo simbólico e impõe ao pensamento a matéria na qual ele se deterá para produzir conceitos, atualizando-se no presente. Um problema desprovido da dialética, apenas se “decalca” em proposições, limitando-se ao simples confronto de proposições contrárias ou opostas. “Mas, se é verdade que o que é dialético, em princípio, são os problemas, e o que é científico são suas soluções.” (DELEUZE, 1988, p. 158). Portanto, ambos os filósofos identificam como característica do problema a sua permanente atualização ou o reconhecimento de sua permanente originalidade (ou imanência). Este atributo o eleva à qualidade de “universal” e “transcendente”, pois, ao subsistir no presente, torna-se capaz de reformular e retranscrever a pluralidade das experiências humanas.

4 SOBRE O PENSAMENTO

Para Foucault (2004), o pensamento possibilita certa distância em relação ao “fazer”, ou seja, a ação como objeto do pensamento é interrogada sobre o seu sentido e os seus fins. “O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímo-lo como objeto e pensamo-lo como problema”. (FOUCAULT, 2004, p. 232). Para um fato entrar no campo do pensamento, deverá ter se tornado incerto ou não familiar, mudança advinda dos processos da dinâmica social, econômica ou política. O pensamento é uma resposta original e multiforme para uma determinada dificuldade, a partir de um contexto. Transformar um conjunto de complicações em problemas para os quais as soluções tentarão buscar resposta é o que constitui o cerne da problematização e o trabalho específico do pensamento. Por isso, o filósofo combateu a imagem do pensamento que se limita à representação e definiu que a problematização “é o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento”. (FOCAULT, 2010, p. 242) A “problematização da atualidade”, enquanto ato de elaborar questões sobre o presente

para as quais deverão existir respostas originais e multiformes, é o trabalho fulcral do pensamento.

A filosofia de Gilles Deleuze toma, principalmente, o pensamento como objeto de estudo. Tal qual Foucault, Deleuze também afirma que se faz necessário dar ao pensamento novas formas de expressão, em um combate filosófico ao sistema do julgamento, instituindo a Diferença como o ponto de partida do pensamento e não a sua Recognição. A Filosofia da Diferença é erigida em oposição ao modelo genérico do pensamento - (o Um) capaz de apreender a unidade do mundo (o Todo). A identidade do “Eu” enquanto “Eu penso” (cogitatio natura) de Descartes representa a concordância de todas as faculdades que convergem para a formação de um único objeto, a representação do senso comum, que só poderia trazer a forma do Mesmo. A Recognição permite atingir o elemento principal da representação: a identidade.

Para a filosofia deleuziana, o pensamento deve ser criativo e se formar a partir do “fora” e da “diferença”. Para tanto, é preciso provocar no pensamento forças que não são as da Recognição, mas um modelo distinto próximo ao desconhecido, à incógnita. Deleuze menciona que a Filosofia deve partir de uma “Misosofia” (miso=aversão), pois para pensar faz-se necessária uma:

> [...] violência original feita ao pensamento, de uma estranheza, de uma inimizade, a única a tirá-lo de seu estupor natural ou de sua eterna possibilidade: tanto quanto só há pensamento involuntário, suscitado [...] O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo. (DELEUZE, 1988, p. 137)

O Logos e o Todo da filosofia tradicional são substituídos pelo estatuto da fragmentação. O pensamento é involuntário e forçado a criar; a criação enquanto gênese de pensar no próprio pensamento ocorre quando este se confronta com os fragmentos ou signos.

5 SOBRE OS SIGNOS

No modelo do pensamento pela representação, a sensibilidade pressupõe o exercício dos sentidos em conformidade com o senso comum. O objeto representa o encontro e a sensibilidade entrega o sentido. De modo contrário, o signo é o elemento portador de um problema, é o “insensível” que eleva a sensibilidade à enésima potência, pois a busca pelos sentidos torna a alma “perplexa”. O sereno encontro é

substituído pelo problema perturbador. “Cada faculdade saiu dos eixos. Mas o que são os eixos a não ser a forma do senso comum que fazia com que todas as faculdades girassem e convergissem?” (DELEUZE, 1988, p. 139)

Para Deleuze, o signo provoca um esforço divergente no reconhecimento do objeto, há uma violência que coloca o pensamento em face de seu elemento “próprio”, de seu disparate, de seu incomparável. Enquanto a Recognição solicita o reconhecimento na identidade do objeto, o signo que força a pensar é constituído pela coexistência dos contrários, múltiplos e/ou opostos, em um devir qualitativo ilimitado. O devir, neste sentido, representa um segundo lugar, o encontro, quando o pensamento não se constrói a si mesmo, senão em relação com o signo. O pensamento, quando forçado a procurar o sentido do signo, é envolvido por uma percepção distinta, inquietante e pensa o seu “fora” tão radicalmente até que surjam novos pensamentos como a diferenciação de si mesmo. Deleuze define que os signos levam a pensar o que “não pensamos ainda”, já que “não são figuras já mediatizadas e referidas à representação, mas, ao contrário, estados livres ou selvagens da diferença em si mesma [...]”. (1988, p. 142)

Desse modo, o pensamento violentado pelo signo produz a diferença, o “diferencial no pensamento”. O pensamento é retirado do seu caráter abstrato, do senso comum e da Recognição. Já o pensamento desprovido de signo possui uma “suposta predisposição” a pensar, antecipando de antemão, o reconhecimento do objeto e as verdades universais. Mas as verdades advindas do ato de pensar por um emissor de signos são sempre vivências particulares, ainda não experimentadas pelo sujeito e que resultam em um aprendizado advindo da interpretação e decifração dos seus sentidos. O sentido não está posto, advém da construção pelo pensar quando este sofre a ruptura do signo. A interpretação de um signo é, per se, a gênese da criação, por isso o mesmo signo pode violentar duas pessoas de maneira diversa e cada indivíduo poderá traçar a sua própria reflexão. Os pensamentos estão em devir e cada um vai constituindo a si mesmo nos encontros que vivencia em seu trajeto. O desafio de viver conforme a própria criação do pensamento implica na afirmação de si mesmo, por meio da expressão de um pensamento consistente o suficiente para produzir a diferença, para produzir o singular.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Finalmente, voltamos à questão inicial levantada a partir da observação dos esforços do personagem Pierre Menard. A história contada pelo narrador de Borges trata, sobretudo, a respeito da tentativa de Menard de (re)criação do significado, ou ainda, da melhoria de um texto a partir de sua reprodução. Seria possível escrever "Dom Quixote de La Mancha" tal qual o original em pleno século XXI?

Borges, precursor do romance pós-moderno, traz no conto a desintegração do tempo e do espaço na escritura. Considerar a literatura como um conjunto de fragmentos inter-relacionados significa romper a "tradição", a hierarquia dos cânones literários e o conceito de autoria para instituir o anacronismo e o sentido em imanência como leis. A noção de autor é abolida, pois conforme cada época em que o texto será lido, as condições para a sua recepção não dependerão apenas do trabalho do autor em si, mas também da experiência que trazem os seus leitores. As relações dialógicas e dialéticas presentes na ação humana de escrever e ler o texto constroem os sentidos das palavras. Os sentidos ainda não foram enunciados, os sentidos encontram-se em devir. Aniquila-se a tradição literária e os textos precursores que constroem a experiência intelectual do escritor servem-lhe apenas de substrato, pois o movimento de criação se orienta para além deles, de modo que se faça surgir um novo texto que se atualizará, ainda mais vez, nas habilidades e experiências do leitor.

Ao elaborar um problema de pesquisa consistente, o autor não se coloca na posição de "criador originário" de conceitos, nem tampouco de "reprodutor" de teses já firmadas. Ao problematizar, o pesquisador sofre a desestabilização do "fora", do signo, em seu próprio pensamento e assume a posição de cocriador (ou seja, um "criador que cria em conjunto com os demais indivíduos") de obras, cujos significados estão a ser construídos na atualidade, simultaneamente à sua ação de ler, escrever e pensar, sob a relação tríplice e inesgotável ente escritor-leitor-obra. Se, segundo a perspectiva aristotélica, uma trama narrativa deve conter começo, meio e fim, o pesquisador, enquanto cocriador do universo pensado, nega tal lógica pois sua tese afirma-se na renovação do presente como portador de verdade e significado inesgotáveis. Borges anuncia, através de seu texto, o caráter infinito da literatura. Foucault e Deleuze reafirmam a infinitude da filosofia para a criação de conceitos. Aos pesquisadores da academia, caberá, então, a tarefa incessante de problematizar e repensar a sociedade junto aos homens para que, através do movimento de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

constituição de sua própria palavra e da constituição de si mesmos, possam contribuir para transformar a realidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Rosemary. **A Tradução e o Flagrante da Transferência**: Algumas Aventuras Textuais com Dom Quixote e Pierre Menard. In: Arroyo, Rosemary. Tradução, Desconstrução e Psicanálise. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 151-175.

BILAC, Olavo. **Poesias**: Edição Definitiva. 2 ed. Rio de Janeiro, H Garnier, 1902.

BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. Lisboa: Edição Livros do Brasil Lisboa, 1969.

DE ABREU FILHO, Ovídio. **O fora e o signo**. O que nos faz pensar, [S.l.], v. 16, n. 22, p. 89-104, dec. 2007. ISSN 0104-6675. Disponível em: <http://www.oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnfp/article/view/236>. Acesso em: 10 maio 2020.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Polêmica, Política e Problematizações** (1984). In: FOUCAULT, Michel. Estratégia, Poder-Saber. Organização de Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 225-233. (Coleção Ditos & Escritos IV).

_____. **O cuidado com a verdade**. In: FOCAULT, Michel. Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VASCONCELLOS, Jorge. **A Filosofia e seus Intercessores**: Deleuze e a Não-Filosofia. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n.93, 2005 p. 1217-1227. Set/Dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

RIVERA, Jorgelina. **Pierre Menard**: Leitor Criador. Boletim de Pesquisa NELIC, v.17, n.27, ISSNe 1984-784X, 2017. Florianópolis, SC. p.121-133.

15.5.6 CÂNDIDO OU O OTIMISMO: REFLEXÕES SOBRE O COMPORTAMENTO DO HOMEM DO SÉCULO XVIII

Maria Luiza da Luz Munhoz[1765]

Tatiane Graciele Caetano Campos[1766]

Conceição Solange Bution Perin[1767]

RESUMO

Este estudo analisa a formação do homem do século XVIII na obra Cândido ou O otimismo, escrita no ano de 1758, pelo filósofo Voltaire (1694-1778). Por meio do personagem Cândido, Voltaire discorre sobre o comportamento e os valores da moral presentes na sociedade de sua época, denunciando o verdadeiro caráter dos homens. A pesquisa, de cunho bibliográfico, está fundamentada na História Social e no conceito de Longa Duração, respaldada em autores como: Marc Bloch (1866-1944), Jacques Le Goff (1924-2014), Bogdan Suchodolskl (1903-1992), Jean Jacques Rousseau (1712-1778), entre outros estudiosos do homem em sociedade. Nesse sentido, pudemos constatar pela obra uma valoração do conhecimento e do pensamento reflexivo para a formação do indivíduo, de modo que, seja capaz de distinguir as ações boas que culminam no bem coletivo e possa desenvolver valores e sentimentos para superar os vícios e hipocrisias existentes nas relações sociais.

Palavras-chave: Formação humana. Comportamento. Valores. Pensamento reflexivo.

1 INTRODUÇÃO

Analisamos a formação do homem por meio da obra Cândido ou O otimismo escrita no século XVIII pelo filósofo francês François Marie Arouet (1694-1778), conhecido mais pelo pseudônimo de Voltaire. O período em que o livro foi redigido é marcado por um movimento intelectual denominado Iluminismo, no qual se valorizava o uso da razão para debates contra os costumes sociais vigentes e do antigo regime (Feudalismo). O Iluminismo promoveu mudanças sociais, políticas e econômicas baseadas nos ideais de liberdade, igualmente e fraternidade, que mais tarde resultou na Revolução Francesa, dando fim ao sistema absolutista.

Voltaire, por meio da literatura, escreve sobre a conduta dos homens da sua época, para denunciar o verdadeiro caráter dos princípios éticos, morais, sociais e dos valores educacionais que compõe a sua sociedade. Para tanto, o autor escolhe como personagem principal da sua obra, Cândido, um rapaz simples, puro, juizado e com

[1765] Mestranda em Ensino, UNESPAR, e-mail: marialuiza_munhoz@hotmail.com.
[1766] Mestre em Ensino: Formação docente interdisciplinar – Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus Paranavaí, Paraná, Brasil. E-mail: tatiane30camp@gmail.com .
[1767] Doutora em Educação. UNESPAR. e-mail: solperin01@gmail.com

virtudes doces, o filósofo ressalta que a maldade presente na sociedade provém da própria natureza humana, dos sentimentos dos próprios indivíduos, denunciando alguns comportamentos de egoísmo, vaidade, corrupção e outros sentimentos que distanciam as ações para o bem comum.

Destarte, observamos o esforço de Voltaire ao destacar a importância dos ensinamentos para a formação moral e das críticas aos vícios mundanos e ao mau comportamneto, considerando algumas questões como essenciais e outras como prejudiciais para o desenvolvimento da sociedade, sendo que a educação é uma questão histórica, evidenciada em todos os momentos e, consequentemente, necessária para a formação humana.

Nesse sentido, a pesquisa teve como base teórico-metodológica a análise histórica pela totalidade, fundamentada em autores que tratam da História Social, como Marc Bloch (1866-1944), e que contribuem com o entendimento do homem no seu período e as questões que alteraram o seu comportamento e a sua forma de pensar e agir socialmente e em estudiosos que investigam o século XVIII, como Jacques Le Goff (1924-2014), dentre outros pensadores que escreveram sobre períodos de transição na Idade Média e na Modernidade.

2 DESENVOLVIMENTO

Cândido é um jovem virtuoso, que vivia no castelo do senhor Barão de Thunder-ten-tronckh juntamente com Pangloos, um filósofo que se torna seu preceptor. Pangloos, utilizando-se da filosofia metafísico-téologo-cosmolonigologia, ensinava-lhe que o mundo em que vivia era o melhor dos possíveis, que não há efeito sem causa. Essa ideia remete à filosofia grega, mais especificamente, a metafísica de Platão (429-347 a.C). De acordo com Voltaire, na voz do preceptor, Pangloss:

> Está demostrando, dizia ele, que as coisas não podem ser de outro modo: porque, tudo sendo feito visando a um fim, tudo está necessariamente ordenado ao melhor fim. Notem bem que os narizes foram feitos para sustentar os óculos. Por isso temos óculos. As pernas são visivelmente criadas para serem calçadas. E temos calças. As pedras foram formadas para serem talhadas e com elas fazemos castelos. Por isso monsenhor tem um castelo muito belo- o maior barão da província deve ser o melhor alojado. E os porcos, já que foram feitos para serem comidos, nós comemos porcos o ano todo. Por consequência, aqueles que sustentaram que tudo está bem, disseram tolice. É preciso dizer que tudo é o melhor possível. (VOLTAIRE, 1998, p. 6).

Por meio dessa discussão, Voltaire revela que a sociedade buscava viver em um mundo ideal, formando o homem perfeito para o melhor dos mundos possíveis. Pangloss, em seus ensinamentos ao jovem Cândido, relatava que não existia efeito sem causa, pois tudo era destinado a um fim, que por sua vez eram os melhores possíveis. Suchodoslski relata:

> [...] Platão, idealista antigo, foi o mais notável, nestas concepções. Foi ele quem ensinou a diferenciar o mundo da ideia perfeita, o mundo real, muito disfarçado das sombras e o mundo das sombras, que não passa de um mundo empírico, inconstante, irreal, o próprio terreno da vida humana. Ainda nesta labuta intelectual, Platão foi quem ainda concebeu o corpo, os desejos e os sentidos humanos como pertencentes ao mundo das sombras e, o espírito na sua forma pensante (ideia) como pertencente ao mundo magnifico das ideias. (SUCHODOSLSKI, 2000, p.16).

Uma das questões que Voltaire busca demostrar por meio da filosofia trazida por Pangloss, preceptor de Cândido, é a relação do corpo humano e as possibilidades de acesso aos objetos construídos pelo homem, uma vez que, segundo o preceptor, tudo está destinado a um fim, como por exemplo, no corpo dos seres humanos há a presença de um nariz que consegue sustentar óculos, portanto, os óculos foram criados.

Entretanto, Cândido descobriu que não habitava nos melhores dos mundos possíveis, em razão de ter sido expulso de forma extremamente violenta do castelo pelo próprio Barão de Thunder- ten-tronckh, por ter se apaixonar por Cunegunda, a filha do Barão, conhecendo, assim, o mundo escondido que Pangloss dizia existir:

> Cândido, expulso do paraíso terrestre, por muito tempo caminhou sem saber para onde, chorando, levantando os olhos para os céus, dirigindo-os com frequência para o mais belo dos castelos que enclausurava a mais bela das baronesas. Deitou-se, sem cear, no meio dos campos, entre os sulcos deixados pelo arado, morrendo de fome. (VOLTAIRE, 1998, p.9).

Como exposto, o jovem rapaz chora, sente-se sozinho e questiona-se sobre o quão errado foi o beijo em sua amada ao ponto do Barão mandá-lo embora.

Apesar do ocorrido no castelo do barão, Cândido, com suas virtudes doces, aceitou o convite para um acampamento dos Búlgaros, que tinham por objetivo fazê-lo um herói, porém, o jovem virtuoso teve a ideia de ir passear pelos arredores, assim, o ato foi considerado uma tentativa de fuga, conhecendo mais uma vez a maldade humana. O autor retrata:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] Perguntaram a ele, juridicamente, o que preferiria: ser fustigado trinta vezes por todo o regimento ou receber simultaneamente doze balas de chumbo nos miolos. Argumentou que as vontades são livres e que não deseja nem uma nem outra coisa- era preciso haver uma escolha. Decidiu, portanto, em virtude de Deus que chamamos de liberdade, passar, trinta e seis vezes pelas chibatas. Suportou duas rodadas. O regimento era composto por dois mil homens, o que resultava em quatro mil golpes de chibata, os quais, da nuca ao traseiro, descobriram seus músculos e nervos. Como fossem passar à terceira rodada, Cândido, não suportando mais, pediu por misericórdia: que tivessem a bondade de lhe quebrar à cabeça. (VOLTAIRE, 1998, p. 11).

A citação demostra que Cândido conheceu e vivenciou a maldade humana, mas se recusava a acreditar que o mundo que se encontrava não era o melhor mundo dos possíveis, como seu preceptor lhe ensinou, presumia que todos os indivíduos eram bons e que não eram capazes que fazer mal ao próximo.

Assim, Cândido escapou dos Búlgaros, indo para outra aldeia que pertencia aos heróis ábaros, mas, continuava presenciando a maldade até conseguir fugir para Holanda, levando apenas alguns itens em seu alforje. No momento em que Cândido chegou ao seu destino, seus pertences tinham acabado, porém ele não ficou preocupado em razão que na Holanda iriam tratá-lo tão bem como no castelo do senhor Barão, pois tinha ouvido falar que nessa região todos os cidadãos eram ricos e cristãos, portanto, não havia motivos para ser maltratado.

Quando Cândido chegou foi pedir esmolas, pois ele estava com fome e não possuía nenhuma moeda, mas as pessoas ao seu redor lhe disseram que se continuasse a exercer tal atividade, o mandariam para uma casa de correções, onde fariam com que aprendesse a viver de forma correta, uma vez que, naquela sociedade, todos os indivíduos deveriam ser ou parecer ricos, simpáticos e bondosos, motivo pelo qual o jovem Cândido decidiu fugir para lá.

Cândido dirigiu-se a um homem que era conhecido como o orador da cidade, que por sua vez falava sobre caridade em uma grande assembleia, quando Cândido lhe relatou a sua história, seus princípios e solicitou um pedaço de pão, o orador lhe disse “Tu não mereces comê-lo. Vá patife! Vá miserável! Não me aproxime de sua vida”. (VOLTAIRE, 1998, p. 15). Situação que mostrou novamente a Cândido a maldade humana. Entretanto, um homem de grandes virtudes, chamado Tiago ajudou Cândido, oferecendo-lhe um abrigo, um pão e uma cerveja, momento no qual o jovem pode verificar que no meio de todo aquele mal, havia uma esperança de bondade naquela sociedade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse sentido, Voltaire faz uma crítica à sociedade de sua época que, segundo ele, era hipócrita, pois possuía um discurso humanista, mas apresentava atitudes divergentes que prejudicavam as relações sociais, como exemplo, comportamentos de egoísmo, vaidade, corrupção e outros sentimentos. Segundo Costa (2016) a hipocrisia é a arte do engano:

> Não deixa de soar tão estranho e provocativo relacionar à gestação de uma vida virtuosa uma noção tal como a de hipocrisia que, como arte do engano, associa-se ao que, desde Platão e nos diversos modelos éticos, é condenado e desprezado como sinônimo de baixeza e vilania. (COSTA, 2016, p. 352).

Costa (2016) em seu estudo ressalta que a presença da hipocrisia nas relações sociais é considerada um ato de fingir ter crenças, virtudes, ideias e sentimentos que a pessoa na verdade não as possui. Além disso, o autor relata que a hipocrisia é um fato histórico e, que por meio da leitura de Voltaire fica claro que, desde a época que a obra foi escrita, já havia a presença dessa característica na sociedade, fato pelo qual o jovem Cândido viu que não vivia nos melhores dos mundos possíveis, como fora lhe ensinado por Pangloss.

Desse modo, na próxima sessão do estudo iremos discorrer sobre a relação da educação para a formação do homem, averiguando aspectos retratados na obra de Voltaire e como a presença de virtudes nos indivíduos pode melhorar as relações socias e, consequentemente, a própria vida. Além do mais, iremos retratar a importância da educação para o bem comum e o homem como o objeto de investigação da história da humanidade.

CÂNDIDO E A EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO HOMEM

A construção do conhecimento reflexivo, obtida por meio da educação formal e informal, possui fundamental importância para as relações sociais e o bem comum. Segundo Voltaire, a educação se constitui em uma possibilidade para o desenvolvimento das virtudes e, por conseguinte, diminuir a ignorância.

Na obra, Voltaire utiliza Cândido para entrar em confronto com as ideias e princípios de outros filósofos do Iluminismo, dentre eles: Jean Jacques Rousseau (1712-1778), em particular com o personagem de Emílio do livro Emílio ou da Educação (1762).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A filosofia proposta por Rousseau, em seu livro, consiste em direcionar o homem à natureza, mas não a natureza propriamente dita, mas sim ao seu Estado Natural, para que haja a possibilidade de desfrute das virtudes inatas, pois, para o filósofo, o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe, ou seja, quanto mais distante da civilização, mais puro será o indivíduo. Assim, propõem uma educação em que as crianças sejam criadas totalmente longe da sociedade para que sejam educadas para suportar todas as coisas do mundo.

Desse modo, as ideias de Voltaire e Rousseau entram em confronto no sentido de como cada autor vê e caracteriza a maldade entre os homens. Para Voltaire, todo mal ocorrido na sociedade é decorrente da própria natureza humana, enquanto Rousseau defende que o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe, motivo pelo qual retrata uma criação longe da civilização.

Podemos ressaltar também, por meio das análises efetuadas na própria obra de Voltaire como em autores que discorrem sobre a História Social, como por exemplo, Marc Bloch, que a questão da educação é evidenciada, pois a leitura trata sobre o comportamento humano, ou seja, trata sobre os homens, que por sua vez é o objeto da história. De acordo com Bloch (2002):

> [...] os navegadores em certo dia viam o ponto onde o Sol nasce passar de sua direita para a sua esquerda. Trata-se de atos humanos? O pior que as observações alcançadas assim, a eternidade, são obrigatoriamente extraídas de um momento muito curto da duração: o nosso (BLOCH, 2002, p.90).

Além do mais, Voltaire expressa de forma implícita, no decorrer do livro, que a maldade presente na sociedade é da própria natureza humana, que só a existência de virtudes nos indivíduos pode modificar a conduta das relações sociais e que a criação dessas virtudes ocorre por meio da educação e da construção de um pensamento reflexivo. De acordo com Morin (2001):

> O papel da educação é de nos ensinar a enfrentar a incerteza da vida, é de nos ensinar o que é o conhecimento, porque nos passam o conhecimento, mas jamais dizem o que é o conhecimento. E o conhecimento pode nos induzir ao erro. Todo conhecimento do passado, para nós, são as ilusões. Logo, é preciso saber estudar o problema do conhecimento. Em outras palavras, o papel da educação é de instruir o espírito a viver e a enfrentar as dificuldades do mundo. (MORIN, 2001, p.19).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Destarte, é possível verificar que o mecanismo responsável para o homem não se tornar hipócrita é a aquisição de conhecimento, pois a partir dos parâmetros de discussões que a educação propicia, os indivíduos são capazes de distinguir aquilo que não é correto e que pode prejudicar o bem comum. Voltaire, ao finalizar o enredo, utiliza de um diálogo entre Cândido e Pangloss para retratar que se deve cultivar o 'jardim interior', pois assim, o mundo seria o melhor possível, e as pessoas iriam agir de forma que não prejudicasse o bem comum.

Portanto, ao questionar e analisar o que é preciso para a formação adulta e, consequentemente, para a formação humana, é possível verificar que a educação é o princípio essencial. Para Voltaire, a educação deve ser imposta a partir da infância, sendo transmitidos às crianças os dois tipos de conhecimento: o informal e o científico, para que as mesmas cresçam e entendam o que ocorre no mundo e possam averiguar a conjuntura em que viviam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre as análises feitas acerca da obra de Voltaire, podemos verificar que a educação é o modo pelo qual os homens podem desenvolver valores e virtudes necessárias ao convívio social, entendendo a sociedade em que estão inseridos, bem como suas relações sociais, na busca pelas ações que resultem no bem comum.

Na obra Cândido ou o Otimista, vimos a ingenuidade de um homem bom, sendo disfacelada pela maldade humana, e os esforço de um preceptor em manter a pureza de espírito e o otimismo presentes no personagem, por meio da formação, dos ensinamentos morais e da confiança de que tudo tem um propósito, ou seja, uma finalidade.

Com isso, o autor destaca a importância da educação desde criança, para a formação humana, uma educação respaldada nos ensinamentos de valores e virtudes para combater a maldade humana, bem como os vícios presentes na sociedade.

Vale ressaltar que a educação é uma questão evidenciada em todos os momentos históricos, ou seja, ela se constitui como um fundo permante ao longo tempo, sendo necessária para a organização e o convívio social.

Para Marc Bloch (2002), a educação é feita pelos homens, a partir das suas necessidades, assim, a ideia de que o passado passa a ser objeto de uma ciência é

absurda, pois o objeto da história é por natureza o homem.

Portanto, consideramos que o mecanismo responsável para o homem desenvolver o pensamento reflexivo é a aquisição de conhecimento, por meio da educação formal e informal, de valores e virtudes indispensáveis nas relações sociais, pois, a partir das discussões apresentadas, constatamos que os indivíduos serão capazes de distinguir e entender suas ações, diferenciando o bem e o mal, escolhendo ações que possam resultar em benefícios coletivos.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou ofício do historiador**. RJ: Zahar, 2002.

COSTA, Gustavo. **A criação de si entre a parrêsía e a hipocrisia**: etopoiência do cuidado de si. Belo Horizonte, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Jaime A. Clasen. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.p.60-2 apud PILETTI, C. & PILETTI N. História da educação. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**. 5.ed. Rolo e Filhos, Lisboa, 2000.

VOLTAIRE. **Cândido ou o otimismo**. São Paulo: Ed. 34, 2013.

15.5.7 CONCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA DE ANGÚSTIA EM SARTRE: ATUALIDADES FILOSÓFICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA.

Maria Lúcia Gomes Figueira de Melo[1768]

Maria Josevett Almeida Miranda[1769]

Denise de Souza Simões Rodrigues[1770]

RESUMO

Este artigo é resultante de uma pesquisa que realizamos entre os acadêmicos e os docentes do Curso de Filosofia do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Nosso interesse em estudar a problemática da angústia foi motivada pelo aumento de processos psicodepressivos, acarretado especialmente pela suspensão abrupta das aulas presenciais em virtude da contaminação pelo corona vírus de diversos acadêmicos, professores e pessoal técnico-administrativo, que tiveram de se readequar por meio de aulas remotas e protocolos administrativos eletrônicos, sem estar a UEPA ainda tecnologicamente informatizada de forma completa e avançada para dar conta das demandas desse novo contexto histórico. Metodologicamente iniciamos com uma pesquisa exploratória, visando selecionar em conjunto com os professores e discentes do Curso, os filósofos que mais se preocuparam com a temática, onde entre outros, destaca-se Jean-Paul Sartre. Para este estudo realizamos uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo visando aprofundar a reflexão crítica sobre os desafios políticos, éticos e sociais no contexto brasileiro atual numa perspectiva fenomenológica sobre angústia que estamos vivenciando no cenário da pandemia do corona-virus. Os resultados provisórios foram a seguir, aprofundados por vários debates críticos, virtuais com os acadêmicos do Curso de Filosofia, no intuito de uma reflexão crítica que os orientem a lidar com os problemas existenciais do Ser, mas que contemplassem práticas fenomenológicas de valorização da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Angústia. Filosofia. Fenomenologia. Pandemia. Valorização da Vida.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa filosófico-interpretativa versa sobre a concepção fenomenológica de Angústia e, o que esta pode nos inspirar em tempos de pandemia. O artigo está estruturado em 4 (quatro) partes principais: na primeira parte reconstituímos o percurso metodológico que realizamos para elaborá-lo. A seguir se

[1768] Drª em Gestão e Educação. Docente da Universidade do Estado do Pará - UEPA. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Sociedade, Ciências e Ideologia (SOCID) http://orcid.org/0000-0002-5090-7394 - lucmmaria@gmail.com

[1769] Drª em Educação para Ciência. Docente da UEPA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sociedade, Ciência e Ideologia (SOCID). http://orcid.org/0000-0003-2928-770 - almeida.josevett@gmail.com

[1770] Drª em Sociologia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – UEPA. Líder do Grupo de Pesquisa Sociedade, Ciências e Ideologia (SOCID). http//orcid.org/0000-0002-3271-102. - denise.simoes@uepa.br

apresenta a fundamentação teórica que dá sustentação ao processo de análise centrando-se na Fenomenologia Existencialista Sartreana de Angústia.

Na terceira parte, realizamos a contextualização sócio-histórica de Satre, considerando que sem relacionarmos dialeticamente a vida, a obra, o contexto e a época em que esse pensador (con)viveu, não há discurso filosófico.

Na quarte parte, analisa-se a concepção fenomenológica de Angústia do filósofo selecionado.

Finalmente, se apresenta as considerações finais sobre a temática, esperando que este artigo contribua para o aprofundamento do debate filosófico sobre a questão e, especialmente, possa fornecer subsídios teóricos profícuos à políticas públicas sócio-educativas, de cunho preventivo sobre os processos de angústia que assolam atualmente o mundo social em que (con)vivemos.

2 METODOLOGIA

Este estudo partiu de uma necessidade prática, relacionada a um considerável número de alunos e professores da UEPA e da população brasileira que, atualmente, tem apresentado casos de angústia, levando-os à situações de depressão e até à morte. Como mais recentemente esta problemática tem alcançado discentes e docentes da UEPA e, que desde à mais remota antiguidade tem se preocupado com a questão, então considerou-se socialmente relevante, discutí-la filosoficamente. Para tanto, selecionou-se um grande pensador que trata da problemática tematizada, no campo da Fenomenologia, para analisá-lo em sua concepção e, ao mesmo tempo, verificarmos a atualidade de seu discurso filosófico, sobretudo em momentos de pandemia pelo corona vírus que assola toda a humanidade do planeta.

A seguir, complementou-se a investigação com uma pesquisa documental, buscando-se artigos em periódicos especializados que tratam da temática estudada.

Finalmente, realizou-se uma pesquisa exploratória entre alguns alunos e professores da UEPA, sobre o processo de angústia que os aflige e, a humanidade na sociedade do 3º milênio, selecionando como sujeitos-chaves, docentes e discentes que se autodeclaram com uma sintomatologia depressiva, decorrente da pandemia que assola o mundo e o Brasil, nos dois últimos anos (2020 e 2021).

3. ANCORAGEM TEÓRICA: A CONCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA DE ANGÚSTIA

Assim, estudar fenomenologicamente a problemática da angústia, é descrever a realidade fenomênica por seus caracteres básicos, eliminando-se seus aspectos acidentais e secundários, para se fixar em sua verdadeira essência real, ou seja, naquilo que toda a angústia é, e não no que deveria ser. Para tanto, a concepção fenomenológica da angústia exige pela força de seu próprio método, isto é, da análise da redução fenomenológica o retorno às suas evidências empíricas apodíticas, ou seja, convicentemente demonstradas, especialmente, no mundo concreto vivido, durante a pandemia do corona vírus, enquanto um momento privilegiado para se estudar o fenômeno da Angústia se realizando.

Neste procedimento metodológico, o sujeito cognoscente, ou seja, o cientista ultrapassa as várias camadas superficiais do fenômeno (angústia) para apreendê-lo em sua essência, isto é, em sua "racionalidade real", que na maioria dos fenomenólogos que se preocuparam com o "fenômeno", é também "devir", ou seja, não constitui "algo" estático e fixo, mas que muda de forma, se transforma sócio-historicamente, se constituindo em um fenômeno que se constrói e se reconstrói socialmente, por isso, é uma problemática historicamente datada e socialmente situada, se transformando em uma "situação - limite", em tempos de mundialização do corona vírus, como a que vivemos atualmente, de proporções catastróficas, em nível global.

Considerando que não existe uma única Fenomenologia, então buscamos apresentar o fenômeno da angústia na concepção Sartreana, com a finalidade de analisar, até que ponto, sua concepção filosófica serve para inspirar decisões mais politicamente responsáveis e éticas que reconfigurem ações mais solidárias e humanizadas de valorização da vida.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DE SARTRE

A Fenomenologia, especialmente a tendência fundadora dessa nova abordagem teórico-metodológica, representada por Edmund Husserl (1859 – 1938), teve a finalidade de desenvolvê-la, enquanto uma Ciência exata, lógica e rigorosa, baseada no retorno às coisas mesmas, vivenciadas racionalmente por todo sujeito pensante, em sua essência absoluta e universal, o que de certa forma, representou uma crise com o pensamento histórico e psicológico, pois os sujeitos sociais

constroem, reconstroem e transformam a história social, sendo ao mesmo tempo, por ela transformados, o que justifica a necessidade deste tópico, que tem por finalidade, mostrar em que sentido a fenomenologia da angústia em Sartre, pode nos inspirar à uma concepção crítica sobre a profunda angústia que a humanidade vivencia nos últimos dois anos.

4.1 – Jean-Paul Sartre: A Vida, a Época e a Obra

Sartre (1905-1980), foi um filósofo, escritor, romancista, teatrólogo e professor francês que, nasceu em 21 de junho de 1905 em Paris e morreu em 15 de abril de 1980, também na capital francesa. Após a morte de seu pai (Jean-Baptiste Sartre), um oficial da Marinha em 1907, foi criado por sua mãe e seus avós maternos, em uma família de intelectuais pequenos burgueses.

Aos 19 anos de idade, em 1924, Sartre retornou à Paris e se matriculou na École Normale Superieure, se tornando colega de Paul Nizan (1905 – 1940), e de Maurice Merlau-Ponty (1908 – 1961), fundando com este último, em 1946, a revista de Literatura Política engajada Tempos Modernos. Ao cursar Filosofia na prestigiosa École Normale em Paris, conhece também Simone de Beauvoir (1908 – 1986), com quem se torna companheiro por toda sua vida.

Durante o período de 1933 a 1935, faz uma viajem de estudos à Berlim para fazer um Curso de Fenomenologia na Alemanha, nas acepções teóricas de Husserl, Heidegger, Jaspers e Max Scheller. Baseando-se nessas referências básicas, Sartre (1936), ao retornar à França, constrói a sua própria tendência de Fenomenologia Existencial, enfatizando que o Homem está no plano da existência, portanto, a existência precede a essência e, não ao contrário.

Segundo o filósofo francês:

> Até mesmo num ato aparentemente privado, como no caso do matrimônio em suas diferentes formas, o próprio ato de casar-se, ter ou não filhos, construir família e outras consequências, implica não somente a mim, mas à humanidade, por isso sou responsável por mim e por todos, ao criar uma certa imagem de casamento que escolhi. A minha escolha, embora aparentemente subjetiva, pertencente ao meu “ego”, resulta em uma transcendência que implica intersubjetividade com a humanidade. (SARTRE, 1936:P.57)

Em 1938, completa seu romance A Melancolia, já iniciado desde 1935, quando esteve em Berlim para estudar Fenomenologia, mas o edita com o título de "A Náusea", na qual Sartre (1938), analisa a covardia do homem que prefere se esconder e se dissolver na multidão opaca do ser-em-sí, provocando na humanidade o mal-estar da civilização, ou seja, a sua angústia, que o filósofo denomina de náusea.

Com a eclosão da segunda grande guerra mundial (1939-1945), Sartre é convocado para o combate, mas em 1940 se torna prisioneiro de guerra e, enviado para um campo de concentração em Trier, na Alemanha. Conseguindo fugir em 1941, volta à Paris para reencontrar-se com sua amiga e companheira, a filósofa feminista Simone de Beauvoir, fundando o grupo Socialismo e Liberdade**,** Organização da Resistência Francesa clandestina, que luta contra a invasão da França pela Alemanha Nazista de Hitler.

A França que era considerada um país europeu, com uma das indústrias agrícolas mais avançada do mundo, durante a 2ª Guerra Mundial e, sua subsequente, ocupação pela Alemanha Nazista, passa por um período de grave recessão econômica.

Em 1943, Sartre escreve sua obra mais célebre, O Ser e o Nada, ensaio de ontologia fenomenológica, segundo a qual, o ser-para-si é um Ser de espontaneidade criadora para o futuro; enquanto o Ser-em sí é um nada, um misto de subserviência e autoritarismo neo-facista a serviço dos poderosos.

Somente a partir de 1949, depois da 2ª Guerra Mundial, é que a França pelas políticas de descentralização industrial; consegue se reerguer com a criação de grandes metrópoles regionais e a retomada de seu desenvolvimento econômico. Estas políticas de desenvolvimento sócio-econômico, contribuíram não apenas, para elevação de seu produto interno bruto (PIB), mas principalmente à uma distribuição mais justa da renda populacional, favorecendo para que conseguisse alcançar, a partir daí, um bom nível de desenvolvimento humano e de qualidade de vida. Essa fase áurea duraria apenas três (3) anos, pois, no período de 1952 – 1957, a França teve que enfrentar um grande processo inflacionário, sobretudo pela instabilidade política da crise de Argel, que lutava por sua independência, provocando vários movimentos insurrecionais de trabalhadores e de sua própria população.

Esta luta pela libertação da colônia francesa da Argélia apoiada por Sartre e vários intelectuais que aprovaram também a revolução popular da China por Mao-

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tsé-Thung em 1949, se posicionando contra a guerra do Vietnam e a insensibilidade do mundo desenvolvido pelo sofrimento da América Latina, recomendava a via revolucionária para se libertar de seus algozes.

Sartre (1908 – 1980), enquanto um filósofo engajado politicamente, se envolveu diretamente em toda essa situação francesa e mundial, especialmente a partir de 1942, quando passa a escrever obras intensamente críticas, ao analisar politicamente, os principais problemas de seu tempo, tais como angústia, abandono, ação, consciência, desespero, desamparo, existência, escolha, empenhamento, engajamento, liberdade, mal-estar, medo, náusea, nadificação, possibilidade, responsabilidade, ser-em-si, ser-para-si e, outras temáticas que se impuseram num mundo em contradição, como o de sua época.

Em 1955, publica sua obra Crítica da Razão Dialética, que faz parte de um trabalho mais extenso intitulado a Questão do Método, em cujas reflexões propõe unificar o existencialismo de ação ao Marxismo, como forma de superar as profundas desigualdades sociais do Capitalismo pela construção de uma sociedade libertária.

Ainda que a morte prematura de Paul Nizan, por tropas nazistas, amigo em comum de Sartre e Merleau-Ponty, tenha estreitado os laços de uma amizade que parecia já deteriorada entre os dois filósofos, o rompimento de Sartre com Merleau-Ponty ocorre em definitivo, quando este último, em sua obra As Aventuras da Dialética (1955), acusa Sartre de ultrabolchevista, por tentar unir a Fenomenologia da Existenciação ao Marxismo Real, com a predominância do segundo, mesmo com toda atrocidade de Stálin.

Muito embora tenha inicialmente abraçado a causa do Comunismo russo, bem como do Marxismo Stalinista, mas a invasão da Hungría em 1956 pelos soviéticos, o faz decidir-se pelo rompimento com o Partido Comunista e a escrever o artigo O Fantasma de Stálin, através do qual, expõe sua posição política diante dos desvios do Marxismo por Stálin e demais membros do bolchevismo.

Em 1964, Sartre publica As Palavras, um irônico livro de memórias, em virtude do qual, foi laureado pela Academia Sueca com o Prêmio Nobel de Literatura, mas se recusou a recebê-lo, porque considerava que tais reconhecimentos oficiais, o alienaríam de sua liberdade, transformando-o em uma mera instituição convencional, engessando seu pensamento para o mundo, pois enquanto um livre pensador, deve

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

manifestar-se sempre, por meio de uma intencionalidade instituinte, criadora e transformadora do mundo.

Como se pode concluir pelo exposto acima, Sartre (1905-1980), ainda que tenha sido um filósofo bastante original, foi influenciado por sua época, mas também influenciou o pensamento de seu tempo, tendo procurado sempre superar as ideias reacionárias de seu horizonte temporal, para criar uma nova Filosofia, transdisciplinarmente engajada, comprometida em inspirar ações, cada vez mais criativas, em prol de uma Fenomenologia, autenticamente humana e libertária.

No campo da Filosofia Ética, incluí-se também, o seu célebre artigo O Existencialismo é um Humanismo (1945), por meio do qual, o filósofo francês, discordando de pensadores cristãos e dos tecnicistas, enfatiza que a existência humana não é um produto divino e nem mesmo de um projeto tecnológico avançado, mas é um Ser que, primeiramente existe, se autodescobre no mundo que constrói, para só depois se definir, enquanto homem ou mulher.

Quase no final de sua vida, em 1976, interessou-se pelo conflito político e social entre Palestinos e Israelenses, apoiando a criação do Estado de Israel, mas alertando para as condições precárias de vida dos Palestinos desterritorializados, por isso, recomendou o diálogo civilizatório e pacífico para o entendimento diplomático entre os dois povos. Ainda que se recusasse sempre a receber honrarias, aceitou em 1976, o título de Doctor Honoris Causa, que lhe foi concedido pela Universidade de Jerusalém. Já com mais de 70 anos de idade, começou apresentar problemas oftalmológicos e inflamações nos pulmões, decorrentes de problemas existenciais e alcoolismo, vindo a falecer em 15 de abril de 1980, aos 75 anos incompletos, de edema pulmonar.

5. A CONCEPÇÃO DE ANGÚSTIA NA FILOSOFIA DE SARTRE

5.1 – A Concepção Sartreana de Angústia

A concepção Fenomenológica Sartreana de angústia está relacionada à problemática da liberdade de escolha do homem e sua responsabilidade social de seus atos perante à humanidade e, esta se desvela, em nossas escolhas e tomadas de decisão, o que implica, compromisso com o outro e com toda humanidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Aquele que mente ao afirmar que suas escolhas não tem consequências sociais, disfarça a sua angústia e, ainda assim, ela transparece a ele e à humanidade.

Não se trata aqui, enfatiza o filósofo francês, de uma angústia acomodativa que leva à resignação humana, mas de um estágio simples de angústia, sentida por todos que tem responsabilidade social, ainda que se aja sob ordens impositivas de um governo autoritário e, subserviente às potencias mais desenvolvidas.

Assim, toda tomada de decisão implica uma certa angústia, sobre suas consequências sociais à humanidade. Essa angústia todos os gestores em suas decisões a conhecem, por isso, em seus equívocos e vacilações não conseguem enganar a humanidade durante muito tempo, portanto ainda que não façam isso com máscara físicas, as suas máscaras já estão desmascaradas.

Em sua obra A Náusea, Sartre (1938), mostra como a irresponsabilidade dos homens perante suas escolhas não os livram de suas responsabilidades sociais. Portanto, se torna necessário engajar-se politicamente aos destinos sociais do mundo em que se vive. Será pois, preciso engajar-se politicamente, diz Sartre (1838), pois a irresponsabilidade social do homem se torna angústia que se descobre no vazio de uma liberdade covarde e sem conteúdo, até porque, nem a própria liberdade do mais alto mandatário da nação elimina o trágico da vida (angústia) e a sua responsabilidade diante das decisões que necessitará tomar no curso de sua vida, especialmente diante de uma catástrofe que afeta toda humanidade, com a que vivenciamos hoje no Brasil e, em nível global.

Como se verifica, a concepção Sartreana de Angústia, embora seja considerada do domínio existencial do Ser, ela pode tornar-se pró-afirmativa, na medida em que, tomemos decisões politicamente comprometidas com o bem-estar comum da humanidade, tal como não está ocorrendo com as decisões autoritárias de nossos governantes brasileiros e com os demais mandatários de cada nação, preocupados que estão, em lucrar com a miséria humana gerada com a pandemia do corona vírus, em nível mundial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do exposto, conclui-se por meio de uma análise fenomenológica crítica, que se o homem se restringe a um simples ser-em-si, se coisificando, dando importância apenas ao ter, se torna alienado de si próprio, e portanto, é vazio de

sentido, ou seja, é um nada e, por isso nos provoca náusea, que é um estímulo ao vômito, por aquele que se exprime como um número, uma multidão (massa), sem rosto. Neste sentido, o ser-em-si de Sartre (1938), é náusea, matéria informe, o que de certa forma, a partir do momento que mudamos nosso foco filosófico para nos preocuparmos com o Ser em relação ao próximo em seu conviver, nossa angústia passa a corresponder a náusea sartreana.

Para Sartre (1938), o homem deve libertar-se dessa náusea de serialidade, empenhando-se para encontrar a sua liberdade, pois é o homem, o único Ser condenado à liberdade, sem entretanto, se comprometer em se tornar um "demiurgo" da história, mas viver a vida em coletividade, deixando também o mundo lhe levar. É pois, uma liberdade existencial e, ao mesmo tempo, um compromisso de empenhamento radical com responsabilidade social para com a humanidade.

Como se verifica, a filosofia de Sartre ao discutir a problemática da angústia, nos revela que esse é um problema existencial de todo o homem, pois essa problemática aflige toda a humanidade, em seu menor ou maior grau, mas em seus diversos níveis existenciais. Como estamos atualmente vivendo uma pandemia generalizada do coronavírus (COVID-19) que angustía o mundo inteiro, isolando a humanidade que, só pode relacionar-se virtualmente, o paradigma fenomenológico de Sartre parece nos apontar para a necessidade de uma nova relação política mais "estreitamente" humanizadora de toda humanidade, para encontrar de forma solidária, o antídoto que nos levará à desvelar, como podemos lidar com esta "situação-limite" que, aflige a todos, em escala mundial.

REFERÊNCIAS

HUSSERL, Edmund. (1901). **Investigações Lógicas** São Paulo (SP): ABRIL CULTURAL, 1991

MELO, Lúcia. **A Pandemia do Corona Vírus 19 na UEPA: Pesquisa Exploratória.** Belém (PA): SOCID/UEPA, 2020.

_____ . **Fenomenologia e seus Procedimentos Metodológicos.** Belém (PA): EDUEPA/SOCID/UEPA, 2015

MERLAU-PONTY, Maurice (1955). **As Aventuras da Dialética.** São Paulo (SP): ABRIL CULTURAL, Col. Os Pensadores, 1980.

SARTRE, Jean-Paul. (1938). **A Náusea.** São Paulo (SP): MARTIN CLARET, 2006.

SARTRE, Jean-Paul. (1956). **O Fantasma de Stálin.** Rio de Janeiro (RJ): PAZ e TERRA, 1967.

SARTRE, Jean-Paul. (1955). **Crítica da Razão Dialética.** Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2002.

SARTRE, Jean-Paul. **Seleção de Textos: O Existencialismo é um Humanismo; A Imaginação; Questão de Método.** São Paulo (SP): ABRIL CULTURAL, Col. "Os Pensadores", 1978.

SATRE, Jean-Paul. (1943). **O Ser e o Nada: Ensaio de Ontologia Fenomenológica.** Petrópolis (RJ): VOZES, 2007.

15.5.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE TEMPO, SUJEITO E QUALIDADE DE VIDA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO

Amanda da Silva Oliveira[1771]

Ivani Cristina Brito Fernandes[1772]

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de pesquisa discutir as questões sobre as noções de tempo para um gerenciamento adequado sobre ele, a partir das definições de chronos e kairós. Dessa forma, a questão norteadora que nos move é como esse gerenciamento pode permitir maior qualidade de vida, levando em conta nossas potencialidades e debilidades, nas circunstâncias sociais que nos rodeiam. A metodologia de trabalho é ensaística, partindo da reflexão da obra El olvido que seremos, de Héctor Abad, mas conta com a revisão bibliográfica de autores como Benveniste ([1965] 2006), Godinho (2014, 2018) e Sinek (2018). Os objetivos são poder refletir sobre essa realidade (pós)pandêmica, em nosso contexto, a partir de categorias elementares para um plano sistêmico de vida. Como resultados, identificamos que a abordagem do assunto é a importância de criar espaços de interlocução que possibilitem a reflexão de questões como tempo, organização pessoal e bem-estar individual e coletivo, preferencialmente em situações adversas, e extremas, como a pandemia do COVID-19 e os novos hábitos que somos colocados a adotar. Considerando esta "nova" contemporaneidade que afetará a atual e futuras gerações, articular tempo e sentido em direção a um projeto de vida coerente com a singularidade do sujeito é um processo essencial para ressignificação de novos rumos diante de uma realidade instável, mutável e de experiências virtuais.

Palavras-chave: Tempo. Sujeito. Enunciação. Gerenciamento de tempo. Formação integral.

1 INTRODUÇÃO

O tempo é relativo. Talvez essa premissa einsteiniana seja uma das mais conhecidas na contemporaneidade. Porém, o que isso significa para a existência humana durante o nosso processo de formação integral? Saber que ele pode ser medido de formas diferentes conforme o espaço em que estamos, como nos destaca Einstein, pode nos oferecer a noção que estamos diante de uma entidade que, ao mesmo tempo, nos traz uma experiência coletiva e individual.

Portanto, iniciamos nossa breve reflexão sobre a interface gerenciamento de tempo e organização de estudos não por meio de uma perspectiva pragmática e instrumental, mas sim por uma visão conceitual e subjetiva, uma vez que o ser humano moderno tem usufruído do tempo de modo inconsequente.

[1771] Doutora em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, amanda.oliveira@ufsm.br.
[1772] Doutora em Letras / Psicanalista em formação, Universidade Federal de Santa Maria / Instituto de Psicanálise Humanista, icrisifer@gmail.com

Mais ainda, ao considerarmos que a linguagem e o tempo perpassam o próprio conceito de ser humano e vivência subjetiva, podemos observar que os considerados maiores transtornos mentais de nossa época --- depressão e ansiedade[1773] --- se vinculam como o sujeito relaciona o tempo passado e o futuro durante a vivência no presente. Desse modo, a experiência no presente enfoca ou as vivências passadas consideradas malogradas, ou destaca uma preocupação excessiva com uma possível vivência fracassada no futuro. Na realidade, o ser humano, desde tempos imemoriais, se preocupa com o resultado de sua trajetória que, algumas vezes, acaba prejudicando o processo vivencial. A literatura pode nos oferecer alguns exemplos dessa preocupação.

No capítulo final de El olvido que seremos, romance biográfico do escritor colombiano Héctor Abad, a questão da memória e sua finitude estabelece um tratado filosófico sobre a temática do tempo. Para esse autor, “sobrevivimos por unos frágiles años, todavía, después de muertos, en la memoria de otros, pero también esa memoria personal, con cada instante que pasa, está siempre más cerca de desaparecer” (ABAD, 2017, s/p), porque, afinal, “todos estamos condenados al polvo y al olvido” (ABAD, 2017, s/p). Os livros, nesse sentido, são “un simulacro de recuerdo, una prótesis para recordar, un intento desesperado por hacer un poco más perdurable lo que es irremediablemente finito” (ABAD, 2017, s/p), uma vez que “somos proyectos de espectros que todavía se mueven por el mundo” (ABAD, 2017, s/p).

O título da obra de Abad se refere a um verso de um poema do escritor argentino Jorge Luis Borges: “visto en perspectiva, como el tiempo del recuerdo vivido es tan corto, si juzgamos sabiamente, «ya somos el olvido que seremos», como decía Borges” (ABAD, 2017, s/p). E complementa, indicando a intertextualidade da literatura e da vida: “para él este olvido y ese polvo elemental en el que nos convertiremos eran un consuelo «bajo el indiferente azul del Cielo»” (ABAD, 2017, s/p).

O céu, assim como o universo, existem independente de nós, os humanos. O tempo, bem como sua passagem, acontece independente de nossa vontade. Por isso, o tempo presente se desvela como o único tempo em que o sujeito se encontra na sua integralidade durante a sua vivência, ou pelo menos deveria encontrar-se assim. Na prática, temos a perda do foco nas experiências do presente, desse “aqui e agora”

[1773] Conferir em https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/09/15/os-10-transtornos-mentais-mais-comuns-saiba-identificar-os-seus-sinais.htm

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que nos traduz a experiência de estarmos vivendo ao nosso ritmo durante a interação com o mundo. Paralelamente ao crescimento de transtornos vinculados à depressão e à ansiedade, também vemos um aumento de estudos sobre as técnicas de foco, de "flow", de atenção plena e de meditação[1774]. No entanto, antes da busca imediatista por técnicas, seja para foco, seja para gerenciamento de tempo, é essencial discutirmos sobre a própria forma de vivenciarmos o nosso tempo, em especial no contexto de formação integral do sujeito.

Desse modo, a questão norteadora que nos move é, levando em conta nossas potencialidades e debilidades, nas circunstâncias sociais que nos rodeiam, por que gerenciar horários de estudos nos pode permitir maior qualidade de vida. Nesse sentido, a justificativa é a importância de criar espaços de interlocução que possibilitem a reflexão de questões como tempo, organização pessoal e bem-estar individual e coletivo, preferencialmente em situações adversas, e extremas, como a pandemia de COVID-19 e os novos hábitos que somos colocados a adotar, na necessária realidade coletiva de isolamento social. Nossos objetivos são poder refletir sobre esse “novo” normal a partir da ressignificação do tempo e seu gerenciamento, priorizando as tarefas que são fundamentais para o sujeito nessa realidade.

2 KAIRÓS E CHRONOS: OPORTUNIDADE versus CONTROLE

As matérias-primas pelas quais o homem é feito são a linguagem e o tempo. Por isso, não é por acaso que a narrativa é uma das tipologias textuais que nos acompanha desde tempos imemoriais para representar o que somos e o que devemos ou deveríamos ser a partir de uma perspectiva de nossos ancestrais. É uma das nossas tradicionais “práticas pedagógicas”, repaginada atualmente sob o rótulo de “storytelling” (basicamente o uso de técnicas narrativas, com o objetivo persuasivo e auxílio de ferramentas audiovisuais, usadas em interações públicas focadas em discussões de ideias). Uma das mais conhecidas são as narrativas mitológicas, cujo objetivo é “tentar explicar o desconhecido (...)” ou tentar “responder às grandes questões fundamentais que todas as pessoas se fazem sobre o significado e propósito da existência humana" (SEARS, 2018, p. 12).

[1774] Conferir em: https://g1.globo.com/bemestar/viva-voce/noticia/2021/05/01/foco-flow-atencao-plena-e-meditacao-entenda-4-conceitos-ligados-a-capacidade-de-se-concentrar.ghtml

Considerando essa perspectiva, é evidente que a noção de tempo também foi tema de algumas narrativas mitológicas. Os antigos gregos consideravam dois termos para a ideia e noção de "tempo": chronos e kairós. Chronos se refere ao tempo cronológico, o tempo medido, de caráter quantitativo, e Kairós é o tempo experiencial, o momento oportuno, aquilo que acontece no tempo de maneira especial e indeterminadamente, de característica qualitativa. Na teologia, utiliza-se ambos termos para diferenciar o tempo dos homens (chronos), do tempo de Deus (kairós).

Na mitologia grega, Chronos é considerado o rei dos titãs e deus do tempo. Filho mais novo de Urano e Gaia, sempre cobiçou o poder do pai, que governava o universo, e luta com ele, assumindo o trono. Casa-se com Reia, sua irmã, com quem teve seis filhos. Por conta da maldição que carregava, de que seria destronado por um dos filhos, Chronos devora os filhos ao nascerem. Reia consegue enganar o marido e salva um dos filhos, Zeus. Ao crescer, Zeus se vinga do pai e o destrona, assumindo seu lugar.

O que destacamos para a nossa discussão atual é o fato de que tal narrativa representa o tempo como aquele que "nos devora" ao nos consumir por meio do controle, do progressivo e do quantitativo. Por isso, é considerado o "tempo dos homens", uma vez que é a metáfora da experiência de sermos controlados por aquilo que, à princípio, deveríamos controlar.

É na figura da sabedoria, mas também da inflexibilidade, que a representação de Chronos como um ancião nos revela de que maneira o tempo compassado e milimetricamente quantificado pode nos tirar o sentido das atividades e, consequentemente, da vida, posto que no "nascimento" de nosso ser no presente, já somos "consumidos" pelo imediatismo irrefletido das obrigações a cumprir mecânica e apressadamente, sem vivenciar o que estamos realizando e, portanto, de forma metafórica, morrendo sem ter vivido de fato. Assim, sem nos darmos conta, estabelecemos um ciclo em que estamos em constante morte pela ânsia ilusória de viver por meio de "check list". Nossa sorte é que não existe apenas essa forma de se relacionar com o tempo.

Outro personagem da mitologia grega que nos serve de base é Kairós, o deus do tempo oportuno. Ele era o filho mais jovem de Zeus e de Tyche, a deusa da prosperidade. Era muito ágil e rápido e só era possível ser pego quando agarrado pelo topete. Visto nas principais características dos outros deuses, e relacionado a eles por

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ser a manifestação de um momento em específico, simboliza o instante, no tempo presente.

Representava-se como um jovem ágil, cujo único cacho de cabelo se encontrava na testa para nos lembrar que a forma de tentar agarrá-lo seria segurando por esse topete, ou seja, percebendo o exato instante que a oportunidade se apresenta para ser aproveitada. Nesse caso, o tempo se mostra como algo qualitativo e não quantitativo.

Kairós é a representação do "tempo dos Deuses", uma vez que esses têm como característica a vivência no fluxo da eternidade e, portanto, suas ações se desenvolvem no instante propício e auspicioso. Esse é o principal foco de sabedoria que Kairós representa na contemporaneidade: a necessidade de saber identificar e aproveitar o tempo conveniente para realizar as experiências que, efetivamente, são essenciais para que a nossa existência se transforme em algo coerente no que se refere à singularidade de cada um dos sujeitos. Não é suficiente apenas realizar uma atividade, mas sim realizá-la com propriedade, vivenciando-a com plenitude e consciência, pois a escolhemos para fazer parte da construção de nossa trajetória.

3 CATEGORIAS ELEMENTARES: O PLANO SISTÊMICO DE VIDA

A articulação entre tempo quantitativo e tempo qualitativo não se apresenta apenas no contexto mitológico. Também nos estudos linguísticos podemos notar tal articulação nas discussões sobre a Enunciação, do linguista franco-sírio Émile Benveniste (1902-1976). No célebre artigo "A linguagem e a experiência humana" ([1965] 2006), Benveniste analisa as noções de "tempo" e "pessoa" como categorias universais presentes na língua que permitem representar a experiência subjetiva do sujeito.

Em síntese, Benveniste defende que o homem se singulariza no discurso por meio de formas linguísticas que representam as classes de pessoa e de tempo, tais como pronomes pessoais de primeira e segunda pessoas do singular (eu e tu) e os tempos verbais do pretérito. No que se refere ao nosso tema, Benveniste evidencia que:

> Das formas linguísticas reveladoras da experiência subjetiva, nenhuma é tão rica quanto aquelas que exprimem o tempo, nenhuma é tão difícil de explorar, a tal ponto estão arraigadas as idéias preestabelecidas, as ilusões do "bom

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> senso", as armadilhas do psicologismo. Queremos mostrar que este termo tempo recobre representações muito diferentes, que são muitas maneiras de colocar o encadeamento das coisas, e que queremos mostrar sobretudo que a língua conceptualiza o tempo totalmente diferente da reflexão (BENVENISTE, [1965] 2006, p. 70).

Desenvolvendo essa linha de raciocínio, Benveniste classifica o tempo a partir de três naturezas: o tempo físico, que alude ao tempo vivencial; o tempo crônico, que destaca o tempo dos fatos; e, como forma de articular o tempo físico e crônico, o tempo linguístico, que se conecta ao exercício da fala:

> O tempo crônico fixado num calendário é estranho ao tempo vivido e não pode coincidir com ele; pelo próprio fato de ser objetivo, propõe medidas e divisões uniformes em que se alojam os acontecimentos, mas estes não coincidem com as categorias próprias da experiência humana do tempo [...]. É necessário estabelecer novamente distinções e separar coisas diferentes, mesmo ou sobretudo se não se pode evitar chamá-las pelo mesmo nome. Uma coisa é situar um acontecimento no tempo crônico, outra coisa é inseri-lo no tempo da língua. É pela língua que se manifesta a experiência humana de tempo, e o tempo lingüístico manifesta-se irredutível igualmente ao tempo crônico e ao tempo físico (BENVENISTE, [1965] 2006, p. 74)

A partir desse ponto, Benveniste estabelece o "presente" como tempo em que o locutor se situa, sendo atualizado cada vez que ele enuncia, renovando o instante. Assim, o presente é intrapessoal e serve de ponto de referência para se conceber as visões retrospectivas (representadas pelos tempos pretéritos) e prospectivas (representadas pelos tempos futuros) dos acontecimentos. Em definitiva, o presente é o tempo inerente à língua, configurando-se como uma experiência subjetiva que sistematiza o discurso do sujeito e possibilita, também, uma experiência de intersubjetividade, posto que o interlocutor aceita a organização temporal do locutor que insurge no discurso.

Esse exemplo de sistematização do tempo desde o ponto de vista linguístico nos indica como a relação entre tempo e sujeito poderia ser mais equilibrada, uma vez que não existe uma predominância de um sobre o outro, mas uma relação interativa e integrativa entre homem e tempo. O homem não controla o tempo. Tampoco o tempo deveria controlar o homem. Em realidade, o homem se faz durante o processo que desenvolve sua trajetória no tempo, enquanto o tempo ganha seu caráter valorativo a partir da perspectiva de cada sujeito que o vive.

Após a breve articulação entre as principais noções de tempo, podemos introduzir um outro aspecto envolvendo o homem e sua passagem no e pelo tempo:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o projeto de vida. Diante dos conflitos instaurados na sociedade contemporânea entre o sentido existencial do homem versus a performatividade do homem em um universo hiperconsumista e imediatista, em particular nos dilemas nas experiências em época (pós-)pandêmica, movimentos humanistas e existencialistas têm destacado a elaboração de um projeto de vida como forma de reflexão, ressignificação e redirecionamento de vivências em prol a experiências mais significativas. Pese a eventuais "sequestros" oportunistas desse aspecto no mundo empresarial, tal projeto permite que o ser humano possa se perceber de uma forma mais holística e complexa, podendo articular melhor diversas faces do sujeito.

Entre várias maneiras de distinguir perspectivas das vivências humanas enquanto a áreas, podemos classificar em oitos eixos: 1) pessoal; 2) profissional; 3) afetivo; 4) espiritual; 5) físico; 6) intelectual; 7) financeiro e 8) relacional. São nesses eixos cujos objetivos, metas e prazos se instauram, direcionados a partir de uma reflexão profunda sobre sentido existencial, propósito, valores, potencialidades e debilidades.

Como consequência, é fundamental permitir-se enfrentar tais reflexões antes de pensar sobre um trabalho consciente como o gerenciamento de tempo, posto que adotamos a perspectiva de que o tempo não é apenas uma questão logística, mas sim existencial. Identificar, esboçar essas áreas, realizando-se em cada uma delas determina que o tempo seja usufruído de forma realmente produtiva no que se refere à vivências.

Além disso, integrar o gerenciamento de tempo a partir de uma reflexão sobre um projeto de vida flexível permite que se estabeleça uma rotina coerente com o estilo singular de vida segundo cada sujeito único. Desse modo, agenda, planners e outras ferramentas de organização de tempo não se tornam protagonista da vida do indivíduo, mas sim se recolocam no lugar de ferramentas que auxiliam o homem a estabelecer uma organização que, em última instância, pode também ser empregada como uma forma de autoconhecimento, uma vez que ao conhecer uma rotina, um estilo de vida, se pode notar a prioridade de cada campo, os valores e os sentidos envolvidos em cada existência particular.

Ao articular todos os aspectos até aqui percorridos, podemos destacar que o gerenciamento de tempo, em particular na área intelectual dos estudos, deveria iniciar-se por uma reflexão sobre as escolhas a partir do que é essencial em cada área

e fase da vida do sujeito. Tal questionamento permite entender as idiossincrasias e singularidades existenciais de cada indivíduo que deixa marcas no seu estilo de vida. Ao ter visualizado tal estilo, se pode pensar em hábitos e rotinas que serão organizados, planejados e registrados.

É fundamental diferenciar tais ações. Segundo Godinho (2014, 2018), organizar significa colocar cada elemento no lugar adequado conforme a prioridade de cada sujeito. Já a ação de planejar se refere a elaborar um plano de execução ajustável das atividades conforme as áreas e importância. Por último, o ato de registrar se vincula à construção de um acervo pessoal de referências para consultas específicas.

Para o processo de se estabelecer qual prioridade conforme o tempo, ainda se torna necessário pensar em dois aspectos, aqui inspirados parcialmente pelas ideias de Sinek (2018) e Godinho (2014, 2018). O primeiro é estabelecer metas em curto, médio e longo prazos, que podem variar muito segundo o objetivo final, mas se costuma sistematizar em períodos de dois, cinco e dez anos, respectivamente. O segundo passo é identificar que, para cada objetivo, é necessário ter, nessa ordem: 1) um porquê (motivo ou justificativa plausível com a singularidade e valores do sujeito); 2) um como (modo pelo qual esse objetivo pode se realizar) e 3) um quê (atividade específica que leva a uma meta que, consequentemente, auxiliará o sujeito a chegar no objetivo). A estrutura tríplice descrita anteriormente deve ser delineada considerando as potencialidades, as debilidades e as circunstâncias do momento de cada indivíduo.

Por exemplo, se na área intelectual e pessoal quero desenvolver a capacidade de concentração, reconhecendo que tenho a curiosidade como talento, a impaciência como debilidade e o trabalho em uma atividade de atendimento ao público como circunstância, poderia estabelecer que, no prazo de dois anos, farei um curso de linguagem gestual nas manhãs de sábado porque tal conhecimento me auxiliaria a me concentrar melhor no atendimento de cada cliente, particularizando suas possíveis intenções. Tal exercício poderia diminuir minha impaciência e ampliar minha curiosidade sobre o ser humano, o que estaria de acordo com o meu valor de gentileza.

Outra estratégia que auxiliaria no estabelecimento de prioridade é conhecer e executar adequadamente a matriz de Eisenhower pela qual se pode estabelecer o que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

é prioridade a partir dos eixos de importância e urgência:

Figura 1: Matriz de Eisenhower

Fonte: JORGENCA - Blog Administração (2018). Disponível em https://jorgenca.blogspot.com/2018/08/matriz-eisenhower-como-organizar-o-que.html

Conforme o esquema anterior de prioridades, é fundamental dividir as atividades conforme o momento de realização em quatro níveis de ações: 1) **Realizar** imediatamente (atividade de alta importância e urgência); 2) **Eliminar** (atividade de baixa importância e urgência); 3) **Programar** (atividade de alta importância, mas baixa urgência) e 4) **Delegar** (atividade de baixa importância e alta urgência).

São inúmeras ferramentas analógicas (agendas e planners) e virtuais (aplicativos de celulares e notebooks) que nos auxiliam a organizar o tempo. No entanto, ferramentas necessitam de pessoas que tenham destrezas no seu uso e, em especial, que saibam como direcionar o emprego adequado. E, sobretudo, que estejam dispostas a iniciar uma autoanálise em prol ao autoconhecimento e ao estabelecimento de uma existência singular, coerente com os valores, os talentos, as debilidades e as percepções vivenciais de cada sujeito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora longo, esse processo propicia um aprimoramento da qualidade de vida em vários aspectos, particularmente no que se refere à área intelectual, à profissional e à relacional, onde se localizam com frequência os estudos. Gerenciar o tempo a partir de prioridades, valores e propósitos existenciais permite que o sujeito dê um novo sentido ao tempo de “Chronos” e de “Kairós”, integrando o estudo como um

componente de sua existência e não somente como um simples meio para alcançar, de modo imediatista, uma meta profissional e, em última análise, financeira.

Podemos deslocar o que temos discutido para o contexto de formação docente na modalidade presencial e, especialmente, na modalidade EaD, na qual a flexibilidade do espaço pode levar a uma desorganização de tempo. Os profissionais da Educação também necessitam refletir sobre o gerenciamento de tempo a partir de uma perspectiva que considere a natureza existencialista, uma vez que poderia prevenir o burnout tão comum em profissões estressantes, como também ser um orientador para os grupos discentes nesse momento de mudanças bruscas de rotinas pessoal e profissional provenientes do contexto pandêmico, caracterizado pelas desigualdades sociais, instabilidades de todos os tipos e medo (em especial da morte). Considerando esta contemporaneidade que afetará a atual e futuras gerações, articular tempo e sentido em direção a um projeto de vida coerente com a singularidade do sujeito é um processo essencial para a ressignificação de novos rumos diante de uma realidade instável, mutável e de experiências virtuais.

REFERÊNCIAS

ABAD, H. **El olvido que seremos.** 1a ed. Madrid: Alfaguara, 2017.

BENVENISTE, E. “A linguagem e a experiência humana” In: BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral II.** 2a. ed. Campinas / SP: Editora Pontes, [1965] 2006, 68-80.

GODINHO, T. **Vida organizada:** como definir prioridades e transformar seus sonhos em objetivos. 1a ed. São Paulo: Editora Gente, 2014.

GODINHO, T. **Trabalho organizado:** encontre equilíbrio e significado num mundo cada vez mais sobrecarregado. 1a ed. São Paulo: Editora Gente, 2018.

SEARS, K. **Tudo o que você precisa saber sobre mitologia**: dos deuses e deusas aos monstros e mortais, seu guia sobre mitologia antiga. 1a ed. São Paulo: Editora Gente, 2015.

SINEK, S. **Encontre seu porquê.** 1a ed. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2018.

15.5.9 DOS HISTÓRICOS DISPOSITIVOS DE PODER À GESTÃO EMPRESARIAL DA VIDA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES COM O CENÁRIO BRASILEIRO ATUAL

Camila Venceslau Meira de Medeiros[1775]

Claudia Maria de Lima[1776]

RESUMO

O presente artigo[1777] relata as principais transformações pelas quais passou a sociedade no que diz respeito as formas de governo da vida e sobre o modo como o poder perpassa pela vida dos indivíduos. A partir dos estudos de Michel Foucault traz reflexões acerca dos históricos dispositivos de poder desde a sociedade disciplinar, na figura do soberano, até os dias atuais com a sociedade de controle e a gestão empresarial da vida. Toda discussão se fundamenta no conceito de biopolítica, arte de governar a vida da população com vistas a disseminar um discurso que visa a otimização do corpo humano e sua produção eficiente e o alto desempenho. Além disso, aproximamos tais reflexões ao campo da Educação, espaço tão importante para a construção do sujeito. Estabelecemos ainda, uma breve relação entre a biopolítica contemporânea com a pandemia de Covid-19, que tem provocado inúmeras transformações sociais, políticas e econômicas na sociedade. Por fim, o texto é finalizado com um anseio em busca de uma possibilidade de reinvenção diante do cenário exposto. Apresentamos uma proposta de ruptura crítica, para nos fazer pensar de modo mais consciente diante das formas de governo da vida que, sobretudo hoje, tem nos colocado em risco e ameaçado nossa existência.

Palavras-chave: Biopolítica. Governo da vida. Dispositivos de poder. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Com vasta e extensa produção científica, não é tarefa simples condensar as principais ideias de Foucault e este não é o objetivo deste trabalho, mas aqui, pretende-se expor, ainda que brevemente, aproximações do seu pensamento com a atualidade, buscando reflexões a partir dos conceitos de saber, poder e as suas relações na constituição do sujeito e sua subjetividade.

Filósofo francês, Paul Michel Foucault (1926-1984) realizou grande divulgação de seu pensamento enquanto ocupou uma cadeira na instituição de ensino superior francesa, Collège de France, onde lecionou de 1971 até a sua morte, em 1984.

A obra “Nascimento da biopolítica” é fruto de um dos cursos ministrados por Foucault no ano de 1979, editada por Michel Senellart. Em nota sobre a edição, os

[1775] Doutoranda em Educação, Bolsista CAPES, Universidade Estadual Paulista (Unesp), "Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Presidente Prudente/SP. E-mail: camila.meira@unesp.br
[1776] Livre-Docente, Doutora em Psicologia. Universidade Estadual Paulista (Unesp), "Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto/SP. E-mail: claudia.lima@unesp.br
[1777] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

seus diretores, François Ewald e Alessandro Fontana, destacam que os "atos filosóficos" (grifos do autor) de Foucault cativavam não só porque suas palavras exprimiam alto rigor, mas porque traziam luz para a atualidade, numa espécie de diálogo com a história.

Desse modo, pensar a ideia de poder no contemporâneo remete, necessariamente, às reflexões do nascimento da biopolítica tratadas por Foucault. Para tanto, é importante resgatar historicamente a constituição do conceito de poder nas sociedades de soberania e disciplinares do passado, bem como, as diferentes formas de governo da vida e dos homens ao longo do tempo e na atualidade.

Para isso, trazemos ao longo do texto uma discussão sobre o nascimento da biopolítica e as questões envolvidas neste processo constituído ao longo do tempo. Na sequência, tratamos do cenário atual, da emergência do neoliberalismo como forma de governo da vida, do surgimento da sociedade do desempenho e com ela a ideia de empresariamento do sujeito. Além disso, aproximamos tais reflexões ao campo da Educação, espaço tão importante para a construção do sujeito, discutindo os efeitos do poder nas práticas e discursos da escola.

Com o objetivo de ampliar as discussões, trazemos para o debate os temas tratados pelo texto em uma aproximação com o atual momento vivido pela população brasileira e mundial, a pandemia de Covid-19[1778]. Analisamos, ainda que brevemente, as relações entre o pensamento de Foucault e o atual cenário.

Por fim, trazemos o que chamamos de formas de resistência, uma espécie de rompimento, uma possível brecha diante das formas de governo da vida impostas pelo poder e que perpassa todos as nossas instâncias.

2 OS DISPOSITIVOS DE PODER E O NASCIMENTO DA BIOPOLÍTICA

Embora os escritos de Foucault destaquem as questões que envolvem o poder e como este se manifesta nas diferentes esferas da vida dos indivíduos, o filósofo chama a atenção para o fato de que sua pesquisa não é necessariamente sobre o

[1778] Em dezembro de 2019 houve a descoberta de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), identificado em Wuhan, na China. O novo vírus causa a COVID-19, doença viral transmitida pessoa a pessoa. Informações: Ministério da Saúde. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid> Acesso em 30 ago. 2020.

poder, mas sim sobre o próprio sujeito[1779], como este se constitui, os saberes e as verdades que operam nesse processo de construção. Ou seja, as relações de poder que ali existem e os seus efeitos sobre a vida dos indivíduos (FOUCAULT, 1995).

A Foucault interessava essa capilaridade do poder, a sua força, que não funciona pela repressão, mas que produz coisas, induz ao prazer, forma saberes e produz discursos (FOUCAULT, 1979).

Foucault esclarece que o poder só é exercido sobre sujeitos livres, entendidos como "sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer" (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Tais esclarecimentos ajudam a compreender as transformações pelas quais passou a sociedade no que diz respeito as diferentes formas de se exercer o governo da vida e conduzir a conduta dos homens e de que modo o poder se instaurou na vida dos indivíduos ao longo dos séculos.

Embora não delimite exatamente o período histórico, com referência apenas aos séculos XVII a XVIII, Foucault (2005) enfatiza que, por muito tempo, o poder se manifestava pelo Estado, na figura do soberano, exercido de forma brutal. Naquele tempo, imperava a máxima de que o soberano tinha o direito sobre a vida e morte dos indivíduos, o que significava que possuía o poder de "fazer morrer e deixar viver" (FOUCAULT, 2005, p. 286).

Segundo Foucault (1979, p. 8), foi a partir destes séculos que as sociedades presenciaram uma multiplicação das formas de governar. O que o filósofo considerava "um desbloqueio tecnológico da produtividade do poder". Surgiram então, as sociedades disciplinares, onde o poder deixava de ser somente violento e assumia uma postura centrada também em estratégias para a vigilância e o controle dos corpos.

Um exemplo bastante conhecido dessa tecnologia de vigilância é o Panopticon (espécie de torre cercada por muralhas) apresentada pelo filósofo Jeremy Bentham, do qual Foucault tomou conhecimento ao estudar a arquitetura hospitalar da segunda metade do século XVIII, época do grande movimento das reformas médicas.

[1779] Segundo Foucault, "há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a" (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Se até então o que se tinha era a manifestação do poder na sociedade a partir do controle dos corpos e de sua conduta por meio de dispositivos e instituições disciplinares, com o passar do tempo o Estado passou a se ocupar também de mecanismos regulatórios da população e dos processos que são próprios da vida dos homens em sua multiplicidade, como o nascimento, a morte, a produção, a doença, entre outros.

Dessa forma, surge o que Foucault (2005, p. 289) chamou de "biopolítica da espécie humana", na qual "o poder intervém sobretudo nesse nível para aumentar a vida, para controlar seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências, daí por diante, a morte [...]" (FOUCAULT, 2005, p. 295).

Conforme aponta Candiotto (2011) essa tecnologia de poder que se ocupa dos processos vitais e biológicos do ser humano, enquanto espécie, é o biopoder. E se para perpetuá-la, for preciso deixar morrer, assim o biopoder o fará sob a prorrogativa de purificação da raça. Dessa forma, o racismo de Estado se inseriu também como mecanismo fundamental do poder da época (FOUCAULT, 2005).

É assim que o poder passa a conduzir e governar a vida e vai moldando a constituição do sujeito e são esses efeitos provocados por ele. Na biopolítica a população é tida como um objeto nas mãos do Governo, que utiliza técnicas e estratégias sem que esta perceba conscientemente o que com ela tem sido feito (FOUCAULT, 1979).

2.1 Neoliberalismo, sociedade do desempenho, empresariamento de si e Educação

Veiga-Neto (2011, p. 37) considera essencial conhecer "os modos pelos quais somos governados e nos governamos, bem como os limites em que se dão as ações de governo - ou como se dão tais governamentos". Sendo assim, ao nascer uma nova forma de governo da vida com a biopolítica, é preciso compreender que as relações de poder se dão, sobretudo, pelas forças do poder econômico, um dos responsáveis pelo assujeitamento do indivíduo.

Neste cenário, mais especificamente, a partir do século XX, uma nova forma de vida, maneira de ser e estar no mundo passa a controlar a vida do sujeito, é o neoliberalismo ou o capitalismo avançado. Na sociedade neoliberal, "os processos

econômicos não são naturais, eles não devem ser deixados livres, ao acaso, nas mãos de Deus; ao contrário, tais processos devem ser continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados" (VEIGA-NETO, 2011, p. 38).

Surge a sociedade dos consumidores (BAUMAN, 2008). Na lógica do consumo a competição é maximizada e o trabalho ganha um novo sentido. "É aquilo que Lazzarato e Negri (2001) chamaram de trabalho imaterial" (VEIGA-NETO, 2011, p. 41).

É sobre este cenário que surge a sociedade de controle, a partir de uma vigilância que não se dá mais sobre os corpos, mas sobre as almas: "essa nova estratégia é colocada em funcionamento, utilizando recursos tecnológicos tais como mensageiros instantâneos e telefones celulares, o que permite alcançar cada um com maior eficácia, sem restrições espaço-temporais significativas" (VEIGA-NETO, 2011, p. 43).

Para Foucault (2008) essa nova sociedade é caracterizada como uma sociedade empresarial, que emerge a partir dos anos de 1960. Nela, o modelo econômico é um modo de existência (DELEUZE, 1992).

As regras desse jogo econômico são ditadas pelo governo, que administra o que lhe há de mais valioso, o capital. Neste caso, é o capital humano, sujeitos humanos ativos, aptos a produzirem trabalho (DELEUZE, 1992).

Na biopolítica contemporânea nasce o sujeito cerebral, que passa a conduzir a conduta dos indivíduos. É preciso estar à altura das demandas competitivas do mercado de trabalho e investir em si mesmo. Destacam-se os pequenos "empreendedores de si mesmos" (SILVA; VAZ, 2016).

Se assistimos ao desenvolvimento de uma sociedade focada na empresa, que funciona a partir do capital humano, neste mesmo sentido vemos ainda uma sociedade caracterizada pelo excesso de desempenho, do tempo acelerado, dos discursos que otimizam o corpo e sua produtividade (EHRENBERG, 2010).

No neocapitalismo, o capital revela-se como o grande soberano, onde tudo pode ser comprado. Ocorre o que Pelbart (2000) considera por "sujeição maquínica", na qual o trabalhador estabelece uma nova relação com o tempo e sujeita-se à máquina, integra-se a ela. É um sujeito que já não dorme mais, pois dormir é visto como uma ação de derrotados e o sono caminha contra as demandas do dia a dia na sociedade "24/7" (CRARY, 2014).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Se por um lado destaca-se a sociedade da ampla eficiência, de um cérebro que nunca para e não pode parar, do outro, o que se vê é a patologização da vida, o adoecimento da alma. Com ela, a sensação que impera é a do cansaço, do excesso de desempenho e, por vezes, do esgotamento. Como denomina Han (2017, p. 71), "o excesso da elevação do desempenho leva a um infarto da alma".

Para "dar conta" desse mundo, o sujeito adoecido passa a sentir os efeitos negativos das novas formas de subjetivação da vida contemporânea. No tempo dos excessos, a medicalização se apresenta na gestão que o homem faz da sua saúde e bem-estar (GUARIDO, 2010). É a forma que ele encontra para se livrar da depressão, insônia, hiperatividade, déficit de atenção, entre outros distúrbios da modernidade.

Se na vida os efeitos da biopolítica trazem grandes impactos, na escola - espaço onde também há a construção das subjetividades do sujeito, com seus modos de ser e agir - "é difícil imaginá-la imune às formas de controle e de governo do tempo e da vida daqueles que nela habitam" (SILVA, no prelo).

De acordo com Freitas (2014), o que se percebe é o controle e esvaziamento do processo pedagógico da escola e, assim como em outras instâncias da vida, um investimento no discurso empresarial. A meta é preparar os estudantes para um futuro eficiente e adaptá-los ao mundo do trabalho e da competição. Há, dessa forma, o controle sobre o que e como deve ser ensinado. Retira-se do professor sua autonomia.

As formas de avaliação também sofrem forte influência da biopolítica. É preciso estabelecer um diagnóstico a partir da avaliação do desempenho dos estudantes. Para isso, são adotados critérios um tanto perversos, que tratam como patologia tudo o que vai contra a ideia de sucesso escolar.

Neste processo, o funcionamento do cérebro é de extrema importância. Afinal, é a grande máquina responsável pela aprendizagem. Mais uma vez, o sujeito cerebral é colocado em teste.

3 APROXIMAÇÕES COM O COTIDIANO: O GOVERNO DA VIDA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Han (2017) inicia sua obra " A sociedade do cansaço" com a seguinte citação:

> Cada época possuiu suas enfermidades fundamentais. Desse modo, temos uma época bacteriológica, que chegou ao seu fim com a descoberta dos antibióticos. Apesar do medo imenso que temos hoje de uma pandemia

> gripal, não vivemos numa época viral. Graças à técnica imunológica, já deixamos para trás essa época. Visto a partir da perspectiva patológica, o começo do século XXI não é definido como bacteriológico nem viral, mas neuronal (HAN, 2017, p. 7-8).

No entanto, o que não parecia possível a seus olhos há alguns anos, hoje é muito mais que real; o que poderíamos considerar como um retorno à época viral, com a pandemia de Covid-19.

No entanto, qual a relação dessa crise de saúde pública com a biopolítica e o governo da vida? Acreditamos que é possível estabelecer algumas relações, afinal, a sociedade passou a viver a partir de então uma nova realidade, que transformou a vida dos indivíduos em todos os sentidos, seja social, econômico e político, entre tantos outros.

A questão da liberdade dos indivíduos ganhou um novo sentido. Diante do medo de contaminação pelo vírus, a população se viu obrigada a obedecer a uma quarentena para evitar aglomerações (tudo o que o novo vírus necessita para se reproduzir e sobreviver), a utilizar máscaras faciais para proteger as vias aéreas, do contrário, em alguns locais, a punição pode ser a multa em dinheiro e até a prisão.

No Brasil, por exemplo, a instabilidade do Estado diante dos perigos da doença provocou um cenário de desconfiança da população sobre aquele que deveria governar e zelar pelo bem-estar do país.

A todo momento são necessárias orientações, mas este mesmo Governo que deveria cumprir a sua função diante de uma grave crise, tenta descredibilizar a comunidade científica e coloca em xeque a veracidade das informações oficiais.

Não bastasse tais desafios, ainda é preciso superar a grande desigualdade imposta: a patologia biológica e a falência de empreendimentos, que diante do cenário se viram obrigados a fechar suas portas, elevando ainda mais as altas taxas de desemprego já existentes.

Defendemos que, agora, mais do que nunca se fazem necessárias ações de governo da coletividade, o controle sobre a vida, a fim de evitar a morte. No entanto, o que se vê é o contrário e aqui lembramos o pensamento de Foucault (2005) quando afirma que a biopolítica lida com a população a partir do governo do corpo, mas também da vida da espécie humana como um todo, com vistas ao seu equilíbrio. E se antes, na sociedade de soberania, a ordem era “fazer morrer e deixar viver”, agora, nos parece que o Governo prega o contrário: “faz viver e deixa morrer”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Porém, fica claro que diante da realidade que assistimos aterrorizados é que a vida parece ter pouca importância ao Estado brasileiro. Mesmo na pandemia proliferam-se os discursos de "vamos tocar a vida"[1780], palavras ditas inclusive pelo próprio Presidente da República, Jair Bolsonaro, em um dos seus pronunciamentos pelas redes sociais, afinal, para o Governo, a vida não pode parar.

Não bastasse isso, dados[1781] recentes comprovam as negativas do Ministério da Saúde para a aquisição de vacinas para o início da imunização, que hoje já ocorre pelo país, mas que poderia ter sido adiantada ainda em 2020. Parece-nos que as 547.016 mil vidas perdidas[1782] pela Covid-19 até o momento pouco importam ao atual Governo, afinal, na sociedade do controle nos tornamos apenas cifras, dados, uma grande massa (DELEUZE, 1992). Em nosso entendimento, para os governantes da vida, é preciso cultuar a performance (EHRENBERG, 2010) e colocar para trabalhar a grande máquina humana que movimenta o capital (ROSA, 2009). Não é possível parar, o tempo corre sem trégua, o objetivo é a superação e ir além de si, mesmo que isso lhe custe a própria vida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez, o que permanece intrínseco ao longo do texto seja a ânsia por alguma forma de resistência que rompa com este modelo biopolítico de governo da vida e dos sujeitos. Foucault (2000) denominou de atitude crítica o lugar em que podemos nos reinventar e nos questionar, à medida que vamos construindo nossas subjetividades.

A tomada de consciência e o questionamento de quem somos, quais poderes e saberes nos governam já se configuram como um grande avanço diante deste poder biopolítico que insiste em penetrar a vida de modo capilar e produzir efeitos sobre o sujeito.

Um poder que, ao mesmo tempo nos faz conscientes de nossa liberdade, nos tira ela, nos controla e aprisiona. Não mais como nas sociedades disciplinares

---

[1780] Informações disponíveis em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/08/06/vamos-chegar-a-100-mil-mortos-mas-vamos-tocar-a-vida-diz-bolsonaro.htm>. Acesso em 26 ago. 2020.

[1781] Dados veiculados pela Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/05/13/representante-da-pfizer-confirma-governo-nao-respondeu-ofertas-feitas-em-agosto-de-2020>. Acesso em 22 jul. 2021.

[1782] Número atualizado em 22 de julho de 2021 na página oficial "Coranavírus Brasil". Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 23 jul. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

descritas por Foucault (2005). O Panopticon de Bentham mudou de forma, ainda que seu objetivo permaneça o mesmo, o de vigiar os corpos.

Agora, soma-se a isso, o controle das mentes, que governa o indivíduo, lhe dita as regras da vida, o coloca como o empreendedor de si. Este sujeito não pode dormir, não tem pausas, seu tempo é acelerado, vai ao limite do esgotamento físico e mental. É um corpo adoentado, depressivo, ansioso e exausto (BRUM, 2016) mas que precisa continuar, afinal, o cenário neoliberal e a lógica do capital exercem sobre ele uma espécie de dominação.

Uma proposta de ruptura apontada por Carvalho (2020, p. 30) é a "esquizoanálise", cujo objetivo é nos livrar do choque que paralisa, dos rótulos que nos capturam. Um movimento de crítica "para: a) nos deslocar dos choques paralisantes; b) nos potencializar novamente como sujeitos sociais, sem rotulagens; c) espécie de fio de Ariadne a nos remover dos buracos negros".

Agir assim não faz com que o poder biopolítico desapareça, afinal, ele é parte constituinte dos sujeitos e nem é essa a proposta, mas tais atitudes críticas nos tornam mais resistentes, nos faz pensar de modo mais consciente diante das formas de governo da vida que, sobretudo hoje, tem nos colocado em risco e ameaçado nossa existência.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo.** Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2008.

BRUM, Eliane. Exausto-e-correndo-e-cansados. **Jornal El País.** Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/04/politica/1467642464_246482.html>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CANDIOTTO, César. Foucault e a governamentalidade biopolítica. [Entrevista concedida a Márcia Junges]. IHU On-line - **Revista do Instituto Humanitas Unisinos** [online], Edição 324, 12 abr. 2010. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3127&>. Acesso em: 13 mai. 2021.

CARVALHO, Alexandre Filordi. É possível outros pontos de subjetivação em um mundo insano? Microteses de esquizoanálise para nós na educação. In: CORREA, Mirela; CABALLERO, Allan; VERDÚ, Mateus. (Orgs.) Livro do vento. Do caos ao cais e vice e versa: **Intercecções entre filosofia, ciência e arte.** Campinas, SP, FE/UNICAMP, 2020.

CRARY, Jonathan. O sono acabou. **Revista Piauí**, Ed. 96, Set. 2014. Disponível em: < https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-sono-acabou/>. Acesso em 09 jun. 2021.

DELEUZE, Gilles. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle**. São Paulo: Editora 34, 1992.

EHRENBERG, Alain. Rumo a uma empresa pós-disciplinar? In: _____. **O culto da performance.** Da aventura empreendedora à depressão nervosa. Aparecida, SP: Letras & Letras, 2010.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: _____ **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **O que é a crítica (Crítica e Aufklärung).** Cadernos da F. F.C – UNESP/Marília, v. 09, n. 1, 2000.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. In: _____. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. Nascimento da biopolítica. **Curso dado no Collège de France** (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.** Campinas, São Paulo, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

GUARIDO, Renata. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. **Conselho Regional de Psicologia**, SP. (Org.). São Paulo. Casa do Psicólogo, 2011.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Trad. de Ênio Paulo Giachini. 2 ed., Rio de Janeiro: Vozes, 128 p., 2017.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

ROSA, Susel Oliveira. Os investimentos em “capital humano”. In: _____. RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

SILVA, Divino José. **O governo biopolítico do tempo escolar**. p. 1-17 (no prelo).

SILVA, Divino José da; VAZ, Alexandre Fernandez. A emergência do sujeito cerebral e suas implicações para a educação. **Revista Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro, n. 24, v. 12, p. 211-225, maio/ago. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: _____. CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Foucault, filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

15.5.10 EDMUND HUSSERL E A IDEIA DE BILDUNG: OS APORTES TEÓRICOS DA FENOMENOLOGIA À EDUCAÇÃO

Ezequiel Barros Barbosa de Jesus [1783]

Guilherme Felipe Carvalho [1784]

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a relação entre a fenomenologia de Edmund Husserl e a educação, compreendida esta enquanto produção de valor e cultura. A este objetivo elenca-se a pergunta pela efetividade do conceito husserliano de formação (Bildung) enquanto fundamento de uma prática educacional humanitária, isto é, voltada à vida humana e a construção de um saber crítico e reflexivo. Para tanto, tomando como aporte teórico a obra A Crise da Humanidade Europeia e a Filosofia, primeiro parte-se de uma discussão acerca do significado da ideia de humanidade europeia apresentada por Husserl, buscando com isso, evidenciar algumas premissas para um diálogo entre fenomenologia e educação. A seguir, tematiza-se o significado do conceito husserliano de formação humana e suas implicações em uma prática educacional baseada na autonomia do estudante e no relacionamento "eu-outro", embasando-se, sobretudo, na interpretação de Maria Aparecida Viggiani Bicudo (2020). Assim, almeja-se demonstrar que a fenomenologia de Husserl e sua ideia de formação (Bildung) contribuem à educação na medida em que colocam a filosofia e o princípio da alteridade como elementos fundantes de uma prática pedagógica promotora de cultura e valores voltados ao ser humano, ou seja, uma prática alicerçada na capacidade de desenvolver a reflexão e o pensamento crítico do estudante e na capacidade deste se pôr reflexivamente no mundo e reconhecer-se enquanto vivente em um espaço comunitário.

Palavras-chave: Educação. Fenomenologia. Edmund Husserl. Formação Humana.

1 INTRODUÇÃO

Enquanto um movimento intelectual ou uma disciplina autônoma, a fenomenologia teve sua origem datada entre o final do século XIX e início do século XX, por meio do pensamento do filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938). Em sua instauração, ela surgiu como possibilidade de descrição do modo como os fenômenos aparecem à consciência humana, entendendo por fenômeno não só os objetos externos à consciência, como também ela própria. Assim, ao lidar com o problema da consciência humana, a fenomenologia husserliana colocou como epicentro o problema filosófico da relação entre mundo, consciência subjetiva e intersubjetiva. O desenvolvimento deste problema, contudo, não se restringiu apenas

[1783] Graduado em Licenciatura em Filosofia e Mestrando em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); graduando em Licenciatura em História pela UniCesumar. E-mail: ezequielbarrosbarbosa@gmail.com
[1784] Graduando em Licenciatura em Filosofia. E-mail: guilhermefelipe589@gmail.com

ao âmbito filosófico, isto é, a fenomenologia de Husserl apresentou aportes teóricos que contribuíram à psicologia, arte, educação, entre outras áreas. No que tange notadamente à educação, no final do século XX, autores brasileiros dedicaram-se a investigar às contribuições da fenomenologia à prática educacional. Neste sentido, para fazer menção de alguns nomes é destacado aqui o de Creusa Capalbo (Fenomenologia e Ciências Humanas), Antonio Muniz de Resende (Concepção Fenomenológica de Educação) e Maria Aparecida Viggiani Bicudo (Fenomenologia: confrontos e avanços; Pesquisa fenomenológica em educação: possibilidades e desafios).

Pensando nos desafios da educação atual frente aos problemas oriundos da pandemia da Covid-19[1785], este trabalho tem por objetivo analisar a relação entre a fenomenologia de Edmund Husserl e a educação, compreendida esta enquanto produção de valor e cultura. Diante desta tarefa, busca-se elaborar uma reflexão profícua acerca de uma educação que coloque a humanidade e o respeito a ela como uma meta primordial. Para tanto, tomando como aporte teórico a obra A Crise da Humanidade Europeia e a Filosofia, primeiro parte-se de uma discussão acerca do significado da ideia de humanidade europeia apresentada por Husserl, buscando com isto evidenciar algumas premissas para um diálogo entre fenomenologia e educação. A seguir, tematiza-se o significado do conceito husserliano de formação humana e suas implicações em uma prática educacional baseada na autonomia do estudante e no relacionamento “eu-outro”, embasando-se, sobretudo, na interpretação de Maria Aparecida Viggiani Bicudo (2020). Pretende-se, ao fim, alcançar o propósito de esboçar uma alternativa ao seguinte problema: qual a efetividade do conceito husserliano de formação (Bildung) enquanto fundamento de uma prática educacional humanitária, isto é, voltada à vida humana e a construção de um saber crítico e reflexivo?

2 PREMISSAS PARA UM DIÁLOGO ENTRE FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO

[1785] Dentre eles destaca-se a suspensão das aulas presenciais em virtude da necessidade de isolamento social, aplicação urgente e as novas demandas da modalidade de ensino remoto, o debate acerca da importância da valorização da ciência e do conhecimento científico, a necessidade de um ensino crítico e reflexivo e a valorização da vida como um dos fins da prática educativa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A fenomenologia de Husserl surgiu com a pretensão de fundamentar a filosofia enquanto ciência rigorosa (Strenge Wissenschaft)[1786] e de ser o método capaz de levar à explicação as possibilidades referentes ao conhecimento do mundo e do ser humano. Diante deste desígnio, ela foi capaz de transpassar o âmbito da filosofia e estabelecer um diálogo entre as demais ciências humanas. No meio destas, encontra-se a educação. Para Silva (2017), na medida em que a fenomenologia husserliana é tanto busca pelo rigor e pelo método quanto busca pelo sentido do que é tipicamente humano, ela apresenta uma visão de educação que vai ao encontro da ideia de formação (Bildung)[1787].

Husserl propõe com sua filosofia uma atitude reflexivo/radical, onde por meio da redução fenomenológica (εποχή) o indivíduo põe em suspensão todo o juízo ideológico acerca dos fatos e busca compreendê-los através de sua essência, de sua coisa-mesma. Este ato se configura enquanto atitude crítica por excelência; é um submeter o conhecimento ao exame intelectual meticuloso. No que tange à educação, este modus operandi de reflexão acerca da realidade seria uma etapa constitutiva do próprio ato de educar, levando em consideração que a educação tem como finalidade não só o conhecimento e sua utilidade, mas também a autonomia do estudante no decorrer do processo como um todo. Neste sentido, do ponto de vista da fenomenologia, uma educação mediada pela dúvida, pela crítica e pela reflexão torna-se indispensável para o ensino, aprendizagem e formação do estudante[1788].

De acordo com Hoyos (2011, p. 127), em uma perspectiva fenomenológica, a filosofia e as demais ciências humanas - entre estas destacadamente a educação - devem orientar-se com vistas ao desenvolvimento científico das comunidades, levando sobretudo em consideração que é por meio do ensino que são erigidas as

---

[1786] Na perspectiva husserliana, uma ciência rigorosa diz respeito à investigação ausente de qualquer lacuna no que se refere à sua fundamentação. E assim, a ciência rigorosa por excelência é a filosofia, pois além de fornecer os seus próprios fundamentos, também pode fundamentar as demais ciências.

[1787] Historicamente o conceito de *Bildung* (formação) se consolidou na filosofia alemã entre os séculos XVIII e XX para indicar um processo de formação que se desenvolve como movimento cultural e sistema de valores. Para uma leitura sobre o desenvolvimento histórico do conceito de *Bildung, Cf.* Antoine Berman, *Bildung et Bildungsroman* (1984). Neste artigo, Berman apresenta o campo semântico em que o conceito é pensado, assim como quatro sentidos diferentes de *Bildung*: trabalho, viagem, tradução e prática filosófica.

[1788] Neste sentido, evidencia-se a influência fenomenológica na pedagogia de Paulo Freire (2016), uma vez que este ressalta a importância da curiosidade enquanto uma inclinação que visa o desvelamento de algo, tendo em vista o seu esclarecimento. Ademais, ressaltando que sem a dúvida não haveria a possibilidade de existir a criatividade, pois a interrogação é o que move os seres humanos e permite com que contribuam em algo para com o mundo. Para um tratamento pontual acerca desta questão, *Cf.* Carlos Alberto Torres, *Diálogos com Paulo Freire* (2003).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

condições fundamentais para o desenvolvimento social. Diante disso, uma educação crítica e reflexiva demonstra configurar-se como um dos pilares de uma sólida formação humana.

Historicamente, o tema da formação humana foi delineado por Edmund Husserl na conferência de maio de 1935[1789], intitulada de A Crise da Humanidade Europeia e a Filosofia (Die Krisis des Europäischen Menschentums und die Philosophie). Nesta, o autor ocupou-se de apresentar não só uma discussão acerca da crise (Krisis) das ciências do século XX[1790], como também empreendeu esforços para refletir sobre a humanidade europeia e o processo de formação (Bildung) necessário para se restabelecer um genuíno espírito humano. Tendo em vista os possíveis pré-conceitos que o tratamento do termo “humanidade europeia” pode vir a causar, faz-se mister esclarecer o que Husserl buscou significar com este termo. A humanidade europeia da qual fala Husserl, não deve ser entendida a partir de determinações geográficas, isto é, a noção de um indivíduo cuja reunião com seus semelhantes é dada por uma questão territorial. Esta determinação territorial, para o filósofo, seria pouco fecunda diante do objetivo de representar um espírito tipicamente humano, espírito este que não se limitaria a uma dada localidade geográfica. A respeito do significado do termo “humanidade europeia”, esclarece o filósofo que:

> Trata-se aqui de uma unidade de vida, de uma ação, de uma criação de ordem espiritual, incluindo todos os objetivos, os interesses, as preocupações e os esforços, as obras feitas com uma intenção, as instituições e as organizações. Nelas atuam os indivíduos dentro de sociedades múltiplas de diferentes graus de complexidade, em famílias, raças, nações, nas quais todos parecem estar interior e espiritualmente vinculados uns aos outros e, como disse, na unidade de uma estrutura espiritual. (HUSSERL, 2012, p. 67).

Na ideia de humanidade estaria inerente um traço espiritual que reuniria diferentes seres humanos. Este espírito que caracterizaria o ser humano é definido por Husserl como "espírito europeu”. Esta definição é utilizada em razão dele ter surgido na Europa. O espírito descrito nasce na Europa, porém, não se restringe a

[1789] A obra é decorrente de uma conferência apresentada pelo autor em maio de 1935 em Viena, na Áustria, pois em seus próprio país (Alemanha), Husserl, por ser de origem judaica, estava enfrentando problemas com o regime nazista, além de ser dispensado de suas funções acadêmicas e de ser impedido de pronunciar-se publicamente.

[1790] No contexto do “Entre-Guerras”, Husserl constata uma crise que rege as ciências, que se evidencia na pretensão de explicar tudo através do rigor científico. Mas o problema é que nem tudo é passível de ser explicado pela ciência, como por exemplo, o espírito que é reduzido a um ente material, culminando no que o autor chama de naturalismo.

ela. Neste sentido, ele é supranacionalista; transcende toda nacionalidade. É um princípio de associação da humanidade pelo exercício genuinamente humano de pôr a reflexão e a crítica em atividade.

Ao explicar em que consiste este espírito, Husserl o define enquanto uma nova atitude do ser humano frente ao mundo. Esta atitude, por sua vez, é a inclinação intelectual que germina nas ilhas gregas do século VII-VI a.C., onde nasce uma nova postura: a reflexão filosófica. Em A Crise da Humanidade Europeia e a Filosofia, ao lidar com o surgimento e os objetivos da filosofia, o fenomenólogo conclui que ela se desenvolveu na antiguidade enquanto exercício de um grupo específico (filósofos) e como movimento comunitário e cultural dedicado à educação. Assim, teria ela uma dupla tarefa: (1) desenvolver um modo de pensamento e (2) possibilitar um ato educativo. De acordo com Husserl (2012, p. 75), filosofia seria a "práxis universalmente transformada no movimento de formação cultural e na educação dos jovens". Perante o exposto, cabe agora investigar o sentido desta ideia de formação (Bildung) e sua relação com a educação.

3 O CONCEITO HUSSERLIANO DE FORMAÇÃO HUMANA

Parte-se da noção de que para a fenomenologia husserliana "a educação precisa ser compreendida como formação, e não como instrumentalização" (PEIXOTO, 2011, p. 500). Contudo, o senso de que a prática pedagógica é um exercício complexo de construção de saberes e valores, e não uma mera atividade de transmissão de conteúdo que pode suscitar algumas objeções no que diz respeito a um paradigma educacional pensado a partir do conceito de formação (Bildung). Diante disso, este trabalho primeiro dispõe da pergunta pelo significado do conceito de formação no pensamento de Edmund Husserl e, depois, da interrogação sobre a efetividade da ideia fenomenológica de formação humana enquanto fundamentadora da prática educativa. Tentemos esboçar uma alternativa a estas duas questões.

O conceito de formação (Bildung) proposto por Husserl não deve ser confundido com a ideia de modulação, no sentido de um processo de enquadramento a um modelo específico pré-determinado. O ato de formar, neste contexto, alinha-se adequadamente à noção de desenvolvimento e transformação da existência humana e de sua vida cultural por meio da filosofia. Neste sentido, na medida em que a filosofia

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

se apresenta como espírito livre e autônomo, do mesmo modo a formação (Bildung) pressupõe liberdade e autonomia, ou seja, ela não pode ser encerrada em um molde específico. Para uma solidificação desta perspectiva, segundo o próprio autor (HUSSERL, 2012, p. 78): é função da filosofia "a reflexão livre, universal, teórica que abrange igualmente todos os ideais e o ideal total, portanto o sistema de todas as normas".

Prosseguindo, o ser humano, em uma abordagem fenomenológica, este é um fenômeno complexo que se manifesta a partir de suas vivências (Erlebnisse), sejam elas de cunho corporal, mental, cultural, histórico etc. E enquanto fenômeno complexo, seu processo de formação igualmente apresentará complexidade. Tomando este fato como pressuposto, seria incoerente desenvolver uma formação fundamentada apenas no que diz respeito ao âmbito fisiológico, biológico, psicológico, antropológico etc. Segundo Resende (1990, p. 48), "a fisiologia humana não é a mesma dos outros corpos; sua biologia não é a mesma dos outros seres vivos; sua psicologia não é a mesma dos demais animais". O seu reducionismo a um destes fatores é também o empobrecimento do seu entendimento. Assim, seu formar deve considerar todos os elementos possíveis que constituem aquilo que se entende por humano. O processo de formação como entendido pela fenomenologia husserliana também está em desacordo com o paradigma tecnocrata e mecanicista (RESENDE, 1990). A complexidade humana não é a mesma complexidade de uma máquina. E sendo o ser humano diferente de uma máquina que opera segundo padrões lógicos, formar não seria de modo algum equivalente a programar.

No que tange ao âmbito profissional, para Husserl (2012, p. 76), a formação humana amparada por princípios filosóficos "pode obter êxito restringindo-se à investigação científica profissional, mas ocorre para além do círculo de profissionais como movimento de educação cultural". Ou seja, educar transcende o saber profissionalizante e tem como um de seus objetivos centrais um formar para o "mundo-da-vida" (Lebenswelt), um mundo humano marcado pela cultura, pela história e por vivências intersubjetivas. Desse modo, a fenomenologia enquanto contribuinte à educação visa colocar o sujeito no mundo situando-se como membro da comunidade humana, onde há uma "relação íntima entre os seres que são um no outro e um para o outro" (HUSSERL, 2012, p. 90).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O sentido que Husserl atribui ao conceito de formação é o de processo necessário, que leva o sujeito à compreensão do que significa ser e viver na qualidade de humano. Uma formação genuinamente humana, é sobretudo, um formar "com" e "para" o outro. Ele é "com o outro" em razão deste processo de formação constituir-se enquanto um processo intersubjetivo, ou seja, coletivo. E é "para o outro" na medida em que este formar insere o sujeito/educando em um universo de subjetividades que se constituem na condição de seres humanos que partilham de uma mesma humanidade. Ponderado nestes termos, o conceito husserliano de formação (Bildung) entrega à educação pressupostos humanitários para pensá-la de outro modo que não seja aquele de uma prática pedagógica tecnicista, voltada ao mercado de trabalho e desligada do pensamento autônomo, criativo e reflexivo (PEIXOTO, 2011).

Em um viés fenomenológico, é compreendido que o ato de educar deve estar pautado no momento presente. Maria Aparecida Viggiani Bicudo apresenta no artigo Pesquisa fenomenológica em educação: possibilidades e desafios (2020) que este ato é um ato intersubjetivo de relacionamento entre sujeitos (um "nós") que participam de um mundo da vida entendido como espaço cultural e histórico[1791]. Desse modo, "assumir essa postura nas ações educadoras traz consigo a responsabilidade ética para com a própria vida, com a vida do outro, pois o mundo-vida é harmônico e as ações dos viventes geram forças e nutrem-se mutuamente" (BICUDO, 2020, p. 49). Este modelo educacional preza por interações humanas onde sujeitos dotados de particularidades e singularidades partilham experiências e constituem um espaço coletivo. Ao pensar a possibilidade de se estabelecer um diálogo entre fenomenologia e educação, a mesma autora entende que o conceito husserliano de entropatia (Einfühlung)[1792] – ato de perceber o outro como igual – contribui no que tange ao entendimento de uma prática educacional voltada à formação humana e ao respeito

[1791] Para uma leitura complementar acerca do confronto entre fenomenologia e educação, *Cf.* Bicudo, *Fenomenologia: Confrontos e Avanços* (1999).

[1792] A escolha da tradução do conceito de *Einfühlung* por entropatia e não por empatia segue a perspectiva de Bello (2006), que entende que o sentido habitual de empatia como um "sentir o outro" no significado de simpatia, assim como empregado por algumas abordagens da psicologia, é inadequado. Desse modo, para a autora, o emprego do termo entropatia seria o mais eficaz para expressar a noção de percepção (processo epistêmico) de um outro que é semelhante: outro humano, outra consciência. *Einfühlung* é um conceito fundamental para o desenvolvimento da filosofia de Husserl. De modo mais pontual, o filósofo trabalha este conceito na quinta parte da obra Meditações Cartesianas, cujo qual é empregado com a tarefa de mediar as possibilidades de uma consciência intersubjetiva que se constitui a partir da alteridade, ou seja, de uma percepção de si e do outro de si. Ademais, o conceito também é desenvolvido pelo filósofo em *Zur Phänomenologie Der Intersubjektivität, Ideen I e Ideen II.*

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mútuo entre indivíduos que apresentam características plurais e singulares. Pois perceber o outro (Einfühlung) também é ampliar a compreensão de si próprio[1793].

Pensar a educação nos termos fenomenológicos "eu" e "outro" dá abertura ao horizonte ético da responsabilidade da ação de formar pessoas. Isso consequentemente conduz à pergunta: o que é uma pessoa? Ainda seguindo a chave de leitura de Bicudo (2020, p. 50), a pessoa define-se enquanto "totalidade física, psíquica e espiritual, visão essa decorrente de uma análise fenomenológica realizada por Husserl". Pessoa é, neste sentido, um ser compreendido em sua totalidade, mas para além disso é uma totalidade pessoal que se individua por meio de suas vivências particulares. É justo afirmar que o exercício de formar pessoas deve partir da responsabilidade ética que a educação possui quando coloca o docente frente a sua humanidade e ao problema do respeito que ele deve manifestar por cada traço de diversidade que surja como decorrência do relacionamento intersubjetivo do eu em contraposição ao outro. Neste sentido, tendo como ponto de partida um modelo de formação intersubjetivo, a ação de educar estaria imbuída de uma prática genuinamente humana, carregada por múltiplas visões de mundo, de comunidade, de sociedade etc. Seria ela, assim, um pleno exercício de alteridade.

Na medida em que a fenomenologia husserliana é posição crítica do ser-no-mundo, ela é sobretudo a "atitude de solicitude e cautela que devemos ter com o outro e com o mundo, colocando a razão a serviço do processo de humanização". (PEIXOTO, 2011, p. 502). Neste ponto de vista, a formação proposta por Husserl é uma retomada do movimento grego que surge como filosofia e inaugura na história da civilização europeia (posteriormente se estendendo à toda civilização) um exercício racional do ser humano enquanto ser autônomo e crítico frente à realidade em que está inserido.

Por fim, evidencia-se que o paradigma de formação apresentado por Husserl se torna efetivo à prática educacional no momento em que tem como um de seus papéis principais a inserção do ser humano na humanidade. Esta inserção na

[1793] A relação de intersubjetividade entre o eu e outro é um traço típico da filosofia husserliana. Em sua obra *Meditações Cartesianas,* Husserl (2019) desenvolve uma teoria acerca da constituição e da gênese da consciência, demonstrando que ela se manifesta no mundo como unidade e como participante de uma comunidade de outras consciências. Em síntese, o filósofo expõe em seu texto que o ato de auto percepção (que é sobretudo um ato de formação) do eu (*ego*) pressupõe necessariamente a percepção (um *Einfühlung*) do outro (*alter*), o que ocorre em razão deste outro se mostrar à consciência que o percebe como um outro-eu (*alter ego*), isto é, um ser semelhante que se vive também na qualidade de humano (unidade psicofísica) e atua diretamente em um mundo comum, partilhado.

humanidade, para Silva (2017), nada mais é do que colocar o sujeito como agente colaborador do desenvolvimento da cultura, do mundo partilhado e da criação de valores que compõem a própria ideia de humano. Desse modo, é possível concluir afirmando que, "para a fenomenologia, a formação humana se refere a uma ação de afirmação da humanização" (SILVA, 2017, p. 106).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo conclusivo, é destacado por este trabalho que a fenomenologia de Husserl e sua ideia de formação (Bildung) contribuem à educação na medida em que colocam a filosofia e o princípio da alteridade como elementos fundantes de uma prática pedagógica promotora de cultura e valores voltados ao ser humano, ou seja, uma prática alicerçada na capacidade de desenvolver a reflexão e o pensamento crítico do estudante e na capacidade deste se pôr no mundo e se reconhecer enquanto vivente em espaço comunitário onde atuam sujeitos de diferentes culturas, histórias, classe social, vivências pessoais etc.

A fenomenologia husserliana, neste sentido, parece ser fecunda enquanto abordagem filosófica que apresenta espaços para uma proposta pedagógico-educacional. Pois em sua estrutura, e especialmente no que diz respeito ao seu desdobramento ético, reúne elementos caros à educação: o respeito mútuo aos indivíduos em suas manifestações subjetivas, uma vez que o "outro" é também um "eu". E além de se efetivar como uma prática de alteridade, a fenomenologia também apresenta uma característica indispensável no que tange a atividade pedagógica, que é a reflexividade por parte do educando, a sua busca pelos fundamentos dos fatos que se apresentam a si. Em outras palavras, o exame reflexivo e constante pelo ser-mesmo daquilo que se manifesta. Por fim, evidencia-se que o diálogo estabelecido entre fenomenologia e educação se demonstrou possível na medida em que o espírito filosófico foi colocado a favor do desenvolvimento e do enriquecimento da prática educacional.

REFERÊNCIAS

BELLO, A. **Introdução à Fenomenologia**. São Paulo: Edusc, 2006.

BERMAN, A. Bildung et Bildungsroman. **Le temps de la réflexion**. v. 4, Paris, 1984.

BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia**: Confrontos e Avanços. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

_____. Pesquisa fenomenológica em educação: possibilidades e desafios. **Revista Paradigma**, v. XLI, p. 30-56, 2020.

CAMINHA, I. de O. Fenomenologia e Educação. **Trilhas Filosóficas**, Caicó-RN, ano V, n. 2, p. 11-21, 2012.

CAPALBO, C. **Fenomenologia e Ciências Humanas**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HOYOS, P. J. A. Husserl y la filosofía como ciencia rigurosa. Análisis desde el contexto nihilista actual. **Revista Co-herencia**. v. 8, n. 15, 113-128, 2011.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

_____. **Meditações Cartesianas:** uma introdução à fenomenologia. São Paulo: Edipro, 2019.

PEIXOTO, A. J. Fenomenologia, Ética e Educação: uma análise a partir do pensamento de Husserl. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 21, n. 7/9, p. 489-503. 2011.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA, C. C. A fenomenologia e a formação humana na perspectiva de Edmund Husserl. **Revista Desafios**, v. 04, n. 02, p. 96-111, 2017.

TORRES, C. A. **Diálogo com Paulo Freire**. Brasil: Edições Loyola, 2003.

15.5.11 EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NA FORMAÇÃO HUMANA

Fernanda Neri de Oliveira[1794]

Arcielli Royer Nogueira[1795]

Darcísio Natal Muraro[1796]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir a importância do ensino de filosofia na educação básica destacando a contribuição dessa disciplina no processo de construção do pensamento e do aprendizado do sujeito. Compreendemos que a filosofia na educação básica se faz fundamental, visto que busca aprimorar a capacidade de pensar acerca dos valores éticos e democráticos. Buscamos apresentar também a relevância da filosofia na formação dos profissionais da educação a partir do relato de uma experiência realizada numa disciplina do programa de mestrado e doutorado em educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Parte-se da seguinte problemática de pesquisa: É possível proporcionar uma educação filosófica e democrática na sociedade contemporânea? Para responder às indagações, será utilizada uma metodologia bibliográfica de caráter qualitativa que tem como principais aportes teóricos o pensamento de Dewey, Lipman, Freire e seus comentadores. Com este trabalho foi possível perceber a importância do pensar filosófico desde a infância, especialmente por meio da prática em sala de aula da pedagogia da comunidade de investigação. Essa concepção de ensino de filosofia busca proporcionar experiências dialógicas, problematizadoras, investigativas em torno de conceitos que são centrais na existência humana. Assim, a experiência filosófica é prática ética, epistêmica e democrática, aspectos fundamentais na formação humana.

Palavras-chave: Educação. Filosofia. Democracia. Roteiro filosófico. Disciplina.

1 INTRODUÇÃO

No decorrer deste ensaio serão analisadas ideias sobre a importância do ensino de filosofia para crianças, adolescentes, jovens e adultos, obtidas por meio da participação de duas discentes na disciplina intitulada “A educação filosófica na educação escolar”, ofertada pelo programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). As aulas, no formato remoto, tiveram início no mês de março e término em maio de 2021, ocorrendo por meio da plataforma digital Google Meet, no período noturno, com carga horária de sessenta horas. O foco da disciplina foi abordar a educação filosófica na perspectiva conceptual de Dewey e Lipman sintetizada por este último autor como filosofia para crianças, proposta que

[1794]Mestre em Educação, Universidade Estadual de Londrina. E-mail: nanda.neri@hotmail.com.
[1795]Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: arcielli@hotmail.com.
[1796]Doutor em Educação, Universidade de São Paulo. E-mail: murarodnm@gmail.com.

busca desenvolver o pensar dos estudantes na abordagem dos conceitos humanísticos, em especial os relacionados aos valores éticos e torná-los guias para a ação humana, como pressuposto de uma educação democrática e humanizadora. Com isso, focamos na seguinte problemática: É possível proporcionar uma educação filosófica e democrática na sociedade contemporânea?

A justificativa deste trabalho reside em compreender o diferencial formativo da filosofia no desenvolvimento de pessoas reflexivas, críticas e criativas, qualidade fundamental para o presente e futuro de nossa sociedade e cultura. Uma educação voltada para o pensar reflexivo, critico, criativo e ético é uma mediação imprescindível para o livre acesso à experiência acumulada pelos seres humanos de maneira que amplie aquilo que conhecemos, pensamos, projetamos e oriente a ação conscientemente transformadora. Não pode existir educação genuína sem que haja participação, exercício e o cultivo da filosofia, ao longo do processo formativo.

O desenvolvimento do pensar filosófico coloca-se como o grande desafio para a educação: por um lado, desde criança, os problemas próprios do campo da filosofia surgem na experiência das pessoas e requerem um tratamento peculiar desta área; por outro lado, o processo de aprendizagem necessita das ferramentas da filosofia, especialmente no tocante ao aprimoramento do pensar, oferecendo melhores condições para a aquisição consciente e crítica de conteúdos e habilidades das diversas áreas de conhecimento. Não se trata de uma mera reforma na educação, mas de incluir as bases que constituem a cultura humana neste processo que estão no campo filosófico. Por isso, é essencial a filosofia na formação do docente e da criança. Lipman (1994) diz que “esses três componentes - explicação, modelagem e experiência - são indispensáveis na preparação dos professores para ensinar filosofia para os alunos de 1º grau” (LIPMAN, 1994, p. 173). Para Lipman, a filosofia tem contribuição importante para a prática reflexiva, crítica, questionadora, investigativa e dialógica em comunidade. Como apontando, os professores precisam ter conhecimento de filosofia e do método utilizado por Lipman, para assim, ensinar como pensar filosoficamente.

Para desenvolver o pensamento filosófico na educação das crianças, o processo se inicia com suas indagações sobre conceitos centrais em sua experiência de vida. A reflexão sobre esses conceitos é se dá com o desenvolvimento de habilidades de pensamento. Dessa forma, busca-se aprimorar o “pensar bem” que

corrobora o aprender a pensar nas demais áreas do conhecimento. A pedagogia para esse processo é a da Comunidade de investigação, abordagem mais promissora para o aprender a filosofar. Trata-se de uma prática cooperativa de diálogo que envolve e enriquece todos os participantes, da criança ao professor, incluindo os familiares que são envolvidos no processo.

2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA

Ao longo das aulas de "A educação filosófica na educação escolar" supracitada, foi apresentado o filósofo e educador Matthew Lipman, que baseava seus estudos na abordagem do pensar na educação e o pensar da criança. Em suas pesquisas apontava que há problemas na formação humana, que desde a infância deve ser trabalhado o pensamento filosófico no indivíduo. Esta descoberta fez com que ele questionasse o modelo padrão da educação tradicional, na perspectiva transmissora e mnemônica da aprendizagem de conhecimentos. Esse ensino tradicional se assemelha a educação bancária tratada por Freire (1987) que afirma:

> A concepção "bancária", que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila (FREIRE, 1987. p. 43).

Ao formar o homem, dar-lhe educação, é mais do que simplesmente transmitir informação, trata-se, de um processo educativo, na qual o estudante torna-se sujeito de sua história, tendo consciência de sua responsabilidade social, sendo um possível agente transformador do meio em que vive. Na concepção bancária de educação o ser humano não é movido para a sua libertação, de refazer o mundo e de torná-lo mais humano, está voltado para controlar o pensar, inibindo o poder de criar, de atuar, mas ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua própria ação, como seres de opção, acaba levando-os à frustração.

Por sua vez, esse modelo padrão da prática pedagógica não faz justiça com as necessidades do pensar, nem são condizentes com as exigências para ter uma sociedade democrática. Lipman trabalha com os conceitos de Dewey e Vygotsky autores que enfatizam a importância de pensar sobre a experiência e não em decorar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

os conteúdos. Em contraponto, o aprimoramento do pensar do indivíduo melhorará também as habilidades de criação, o juízo crítico e o cuidado.

A filosofia neste contexto possui importantes contribuições, visto que é considerada uma disciplina que se especializou no desenvolvimento destas capacidades supracitadas ao longo de sua história. Neste sentido, a educação para o pensar implica também no aprimoramento das capacidades sociais que formam um modo de vida democrático, tornando assim possível o exercício da cidadania a partir da infância. Não é possível haver de fato educação formativa sem que os sujeitos participem ativamente desta prática desde o ensino fundamental até o superior. Somente o conhecimento técnico-científico não nos revela todas as dimensões dos valores da cidadania, da dignidade humana, pois, concentram-se em ensinar o que as coisas são, como funcionam e como o ser humano pode fazer a manipulação, construir e transformar os objetos materiais.

Para Severino (2002) é necessário recorrer à modalidade do conhecimento filosófico "[...] que é onde desenvolvemos nossa visão mais abrangente do sentido das coisas e da vida, que nos permite buscar, com a devida distância crítica, a significação de nossa existência, e o lugar de cada coisa nela" (SEVERINO, 2002, p. 187). A filosofia é necessária pois somos instigados a nos expressar, a pensar, a refletir, argumentar, demonstrar, utilizando os recursos naturais que são comuns da nossa subjetividade. Para Kohan (2002) filosofia é um modo de pensar, questionar, único e intransferível. "[...] Como experiência do pensar, a filosofia não pode normalizar-se, uniformizar-se, escandalizar-se. Ninguém pode ter experiências por outro, ninguém pode pensar por outro, ninguém pode perguntar por outro" (KOHAN, 2002, p. 240). Lipman (1990) nos indica que:

> A descoberta de que crianças podem fazer filosofia e que elas o fazem de maneira competente e com prazer enfatiza, por outro lado, a necessidade de desenvolver filosofias da infância. Pois se as crianças podem raciocinar quando começam a falar, e se podem fazer filosofia quando começam a raciocinar, a aliança atual entre a ética filosófica e a psicologia do desenvolvimento começará a mostrar sinais bem-vindos de força. (LIPMAN, 1990, p. 218)

Com base nas teses de Severino (2002), faz-se necessário tornar acessíveis às crianças os conhecimentos da filosofia desde os primeiros anos da escola básica. O autor enfatiza a educação para o pensar, pois, ela tem o foco justamente em auxiliar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a criança aprender a pensar os conceitos e valores, a desenvolver o seu pensamento, no sentido mesmo de praticar sua abstração lógica, ética e estética. Sendo especificamente formativo. Finalizando, Severino (2002) afirma que no que concerne à formação dos adolescentes no ensino médio, a formação filosófica é:

> [...] a ainda mais imprescindível e, por isso, é preciso lutar contra os fatos e providenciar para que sejam criadas as condições para que seu ensino venha a ocorrer de forma sistemática". Na formação de nível universitário, as exigências se tornam ainda mais pertinentes, tal o papel da filosofia na tarefa de emancipação do homem. Já que o único instrumento de que o homem dispõe para se libertar, para se inserir efetivamente nas mediações históricas de sua existência real. (SEVERINO, 2002, p.189)

O conhecimento se torna de extrema necessidade no aporte de reflexão filosófica acerca da realidade histórica do existir humano, de tal forma que o profissional universitário possa vir a se dar conta das significações humanas que envolveram seu agir no âmbito social. Leleux (2008, p. 17) afirma que a filosofia é um exemplo disso, seu objetivo é buscar as características genéricas da justeza do raciocínio. "[...] ela se interessa pelos problemas gerais de definição, classificação, dedução, verdade e significação, e não por esses problemas tais como se manifestam em disciplinas particulares, como a história, a psicologia ou a física." Para a autora, o melhor método para abordá-los consiste em partir do geral, na sequência examinar exemplos mais precisos relacionados a âmbitos de estudos particulares. A filosofia, por excelência, é a disciplina mais apta e adequada a colocar questões genéricas que permita iniciar-nos em demais disciplinas e preparar-nos para refletir a respeito.

3 RELATOS SOBRE OS CONTEÚDOS TRABALHADOS AO LONGO DA DISCIPLINA

Na primeira aula ocorreu a apresentação dos participantes, da ementa da disciplina, os conteúdos que seriam abordados ao longo da disciplina, a forma de avaliação, bem como a dinâmica "Da Teia de Aranha", que consistia na pergunta de um estudante a outro até o final da sequência e depois quem respondeu à pergunta efetuava a pergunta para quem perguntou anteriormente. Na aula foi apontada a concepção de que "eu sou um mundo no conjunto de mundos", ou seja, na educação há uma construção entre as relações, em que o estudante se descobre como ser participante. E que o trabalho realizado em sala de aula é de si para si mesmo, uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

construção diária de seus conhecimentos.

No segundo encontro propôs-se a elaboração de uma síntese do capítulo do texto de Matthew Lipman (2008), intitulado de “Reforçar o raciocínio e o julgamento pela filosofia”, tendo a seguinte questão norteadora: “Como Lipman compreende o comportamento filosófico na experiência da criança?” O “comportamento filosófico é um comportamento artístico” (LIPMAN, 1990, p.196), assim como, nesse comportamento é possível produzir obras de artes que mostram a criatividade.

Lipman (1990) acredita que as crianças pensam tão naturalmente como falam e respiram. Desta forma o autor imaginou uma possibilidade de levar aos infantes os conceitos filosóficos construídos ao longo da história ocidental, criando novelas filosóficas em forma de histórias, ou até mesmo romances para crianças. Histórias estas, que deveriam ser trabalhadas em sala de aula por professores com capacitação e experiência, para focar em temas filosóficos em linguagem acessível na infância. Ele vê nas histórias o ponto de início para a criança no mundo da Filosofia. Pois, a criatividade filosófica das crianças está atrelada a não conseguir resumir suas ideias ou pensamentos. O professor auxiliando no desenvolvimento das crianças com a metodologia pedagógica proposta, possibilita uma “experiência real a um domínio da experiência possível, relacionada” (LIPMAN, 1990, p.204). Ao longo do seu desenvolvimento elas acabam comparando com o que já conhecem e com o que ainda não. Durante os questionamentos as crianças levantam hipóteses e assim, melhoram seu raciocínio - ao compartilhar suas conclusões de forma criativa com os demais envolvidos na aula formam seus próprios conceitos filosóficos.

Na terceira aula, iniciou-se com o ponto de interrogação (confeccionado em tecido), e a partir deste objeto levantou-se o questionamento “onde você vê esse objeto” ou “onde você vê algo parecido com ele?”. Os estudantes deveriam, então, imaginar que estavam na sala como crianças, e assim, responder aos questionamentos. Em seguida, foram colocadas questões para refletir. Outro questionamento trabalhado foi “quem sabe como usamos este objeto?”. Na sequência, a resposta foi trabalhada em diálogo com a turma. A atividade resultou numa brincadeira de transformar afirmações das próprias crianças com o uso do ponto de interrogação. Assim, a afirmação dada como certa se transforma numa dúvida para ser dialogada como este caso: “criança gosta de brincar?”. No final desta aula foi

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pedido para que os alunos realizassem um ponto de interrogação e o utilizassem em sua experiência.

Com isso, pode-se explorar brincando de perguntar, pois quando colocamos o ponto de interrogação nos faz pensar sobre, problematizando, precisa analisar a si para responder. Com a interrogação, nos levanta a dúvida, e assim, nos leva a reflexão através do ato de pensar, e assim, a construir o conhecimento. Podemos trabalhar o questionamento a partir da leitura de uma unidade maior, texto, poema, letra de uma música, imagem entre outros recursos, explorando o que é levantado através dos questionamentos. A experiência pode ser compartilhada entre as crianças e os adultos. Pois, quando uma criança levanta uma questão ela está investigando, através dos questionamentos realizados aos adultos (professores).

Na quarta aula, a ambientação foi com um acróstico com o próprio nome dos estudantes, em que o aluno é convidado a escrever para cada letra do nome lembrança da sua infância ou coisas de criança. Após cada um falar sobre seu acróstico, foi levantado o questionamento “quais as semelhanças e as diferenças entre os acrósticos?” e se “o acróstico pode dar temas”. Na sequência, foi feita a leitura de um episódio do livro PIMPA, de Lipman (1997), com a didática de que cada estudante realizasse a leitura de um parágrafo e no decorrer da aula os alunos deveriam levantar questionamentos sobre o texto lido, em que o tema era o nome. A seguir, estas perguntas foram classificadas de acordo com tema. A partir da pergunta “o que é nome?”, foi se trabalhando conforme ia aparecendo as respostas, explorando tudo que era possível sobre o nome como: origem, singularidade/ subjetividade, identidade, definição, cultura, significado e religiosidade etc.

Para que todo o passo anterior ocorra dentro de uma sala de aula o professor precisa conhecer sobre a filosofia e como trabalhar com ela no seu agir, criar e falar, estimulando as habilidades dos seus educandos. Tem que ser provocativo, questionador, e ser impaciente com os pensamentos descuidados, direcionando ao pensamento mais assertivo, ou seja, desafiado a pensar e a produzir suas ideias. Para todo esse processo o aluno também precisa ter algumas habilidades desenvolvidas como ser ávido para envolver-se num diálogo.

Kohan (2002, p.235) “[...] sem infância (experiência) não há história humana, nem experiência, nem linguagem, nem humanidade. Com infância (experiência) a história humana, a linguagem e a humanidade tornam-se possíveis.”, pois o humano

se constrói como sujeito. Ainda de acordo com as ideias de Kohan (2003, p.4) a infância é vista como condição da experiência, que vai se constituindo como sujeito desde que nasce, o autor afirma que "[...] é a criança que busca a linguagem para se afirmar a si mesma, quando ainda não a possui. Na medida em que a criança aprende a falar-se e ser falada, aí se funda, também, a historicidade".

Através das perguntas realizadas pelas crianças sobre um significado de palavra ou ideia as discussões podem ser desenvolvidas, e assim explorar o ponto de vista e esclarecer o significado. Para isso, o professor deve saber a diferença entre discussões científicas, religiosas e filosóficas: só assim poderá auxiliar onde encontrar uma evidência empírica. Na quinta aula, trabalhou-se com os alunos da disciplina como realizar um roteiro e suas partes: atividade de ambientação, ter um tema filosófico, texto base, problematização, agrupamentos, classificação, tematizar, sequenciar, discussão trabalhando com os conceitos, e por fim a conceituação.

Nesta aula foi solicitada a realização de um roteiro, sendo que os passos a serem seguidos para colocá-lo em prática, para a sua elaboração, implicam ter um tema filosófico (conceito), e que este seja comum a todos. Na continuidade vem a ambientação que é o momento em é lançada a "isca" para colher na discussão sobre determinado tema. Num segundo momento durante a aula pode ser iniciada a leitura de um texto que estimule o questionamento sobre o tema pensado para ser trabalhado, essa leitura deve ser compartilhada e dinâmica. Em seguida, virão os questionamentos sobre o texto, posteriormente essas questões serão agrupadas / classificadas por tema, tematizando, sequenciando, discutindo, compreendo o conceito trabalhado ao longo da aula. Para a elaboração de um roteiro é necessário que o professor conheça a proposta de Lipman por meio da experiência de comunidade de investigação, quais habilidades precisam ser trabalhadas, as de raciocínio, investigação, formação de conceito e interpretação ou tradução. Como Lipman (1990) assinala que:

> A divisão da filosofia reflete e responde a certas diferenças entre habilidades específicas e entre dimensões específicas de experiência humana. As habilidades em questão são principalmente as variedades do raciocínio. As dimensões da experiência incluem a estética, a moral, o social e o religioso (LIPMAN, 1990, p. 215).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A educação requer que os estudantes desenvolvam as habilidades e com isso, criem novos conhecimentos. Com auxílio da comunidade de investigação poderemos aprimorar através do diálogo dos estudantes em sala de aula, com uma mentalidade crítica. Assim, o processo investigativo de construção/ desconstrução de crenças vão se dando através da experiência compartilhada. Na sexta aula, foi realizada a explicação acerca da produção da atividade avaliativa que seria o roteiro filosófico, na qual cada discente da disciplina deveria escolher um conceito vinculado ao seu projeto de pesquisa e trabalhar ele ao longo da apresentação.

No decorrer das aulas seguintes foram apresentados pelos alunos da disciplina o roteiro filosófico de cada um, como proposta de experienciar a filosofia em comunidade de investigação. Este foi praticado para os demais e cada um com um tema diferente, tema este que de início os estudantes não tinham conhecimento. Os estudantes no planejamento do seu roteiro trabalham as cinco etapas que são: ambientação, leitura (compartilhada), problematização, diálogo investigativo e produção do significado (conceituação). Esses passos são para elaborar um roteiro na perspectiva de uma educação filosófica conduzido pelo professor da disciplina. Além disso, foi utilizada a tabela de habilidades de pensamento.

A ambientação poderia ser trabalhada com diversos recursos como: música, dinâmica, poesia, textos literários, imagem etc. Na leitura também poderiam ser utilizados diversos gêneros textuais, em que os estudantes realizavam uma leitura de forma dinâmica sobre o tema. Na sequência das apresentações dos roteiros, vem a problematização em que é realizado o levantamento dos questionamentos, que em seguida, eram organizados por temas/ temáticas. A seguir, vem o ato reflexivo sobre os questionamentos dos alunos da etapa anterior. Por último vem a produção do significado, que pode ser trabalhada de diversas maneiras para verificar se a conceituação foi internalizada. Nota-se que a maior dificuldade entre os alunos foi levantar um questionamento filosófico, e prosseguir na discussão filosoficamente sem desviar do objetivo, que é o de construir conceitos em comunidade. Por isso, o professor conduz o diálogo de forma que todos contribuam colaborativamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Este estudo se deu sobre as aulas da disciplina "A educação filosófica na educação escolar", na qual foram trabalhados os conceitos de Lipman, Kohan, Leleux e outros. Foi possível perceber que a educação filosófica se faz necessária, pois, auxilia na compreensão de conceitos básicos da vida, auxilia na forma de pensar, nas habilidades de criação, o juízo crítico e no cuidado. Uma educação filosófica e democrática na sociedade contemporânea é possível. Para isso, precisamos que os professores tenham acesso ao conhecimento filosófico e aos conceitos basilares de Lipman.

Através dos conceitos apresentados ao longo deste artigo é possível contribuir com a formação de um indivíduo mais consciente e crítico por meio do ato reflexivo. Para que isso ocorra, é necessário ter professores com formação adequada ou completa que possa explorar o filosofar e assim, podendo envolver todas as disciplinas. Que através deste momento de aprendizagem em que o indivíduo irá expressar a sua ideia com independência e com auxílio da comunidade investigativa terá uma construção do conhecimento, desempenhando papel ativo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido,** 17ª, ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

KOHAN, Walter. **Uma educação da filosofia através da infância.** In: KOHAN, Walter. (Org). Ensino de Filosofia - perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 233-242.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre a Educação e a Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LELEUX, Claudini. Filosofia para crianças. Cap. I **Reforçar o raciocínio e o julgamento pela filosofia.**Artemed. Porto Alegre, 2008.

LIPMAN, Mathew. **A filosofia vai à escola.** Cap. V. 14. Filosofia e criatividade, p.196-212. 2ª ed. Summus, São Paulo, 1990a.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia da infância.** In: LIPMAN, Matthew**. A filosofia vai à escola**. 2ª ed. Summus, São Paulo, 1990b. p. 215-226.

LIPMAN, Matthew. OSCANYAN, F. Sharp. A. M.**Filosofia na sala de aula.** São Paulo: Nova Alexandria, 1998.

LIPMAN, Matthew. As contribuições da filosofia para uma democracia deliberativa. Tradução: Melanie Claire Wyffels. **In:** EVANS, David; KUÇURADI, İoanna;

TürkiyeFelsefeKurumu. **Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty-First**. Ankara, 1998. Century International Federation of Philosophical Societies.

LIPMAN, M. **A descoberta de Ari dos Telles.**Tradução de Sylvia Judith H. Mandel. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter (org.). **Ensino de Filosofia - perspectivas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. P. 183-194.

15.5.12 FILOSOFIA E LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UM ENSAIO INTERDISCIPLINAR COM JACK LONDON E SUA CRÍTICA AO NIILISMO RADICAL

Douglas Henrique Antunes Lopes[1797]

Luís Fernando Lopes[1798]

RESUMO

O tema deste trabalho foi a relação entre a Literatura e a Filosofia considerando o desafio de concretizar a interdisciplinaridade no cotidiano dos professores do Ensino Médio. Assim apresentou-se a alegoria naturalista de Jack London enquanto crítica ao niilismo radical como um ensaio prático de proposta interdisciplinar para trabalhar Filosofia e Literatura no Ensino Médio. O objetivo geral foi analisar a pertinência de se trabalhar Literatura e Filosofia em uma perspectiva interdisciplinar preservando a singularidade e as especificidades de cada disciplina, uma vez que só é possível falar e buscar concretizar uma prática interdisciplinar se as disciplinas e suas especificidades forem mantidos. Para dar conta do objetivo proposto no presente trabalho partiu-se de alguns apontamentos históricos a fim de mostrar o quanto a Literatura e a Filosofia, respeitadas as suas especificidades, estão próximas em seu desenvolvimento histórico. Em seguida apresentou-se um exemplo analítico de prática interdisciplinar considerando a alegoria naturalista de Jack London enquanto crítica ao niilismo radical como um ensaio prático interdisciplinar para trabalhar Filosofia e Literatura no Ensino Médio. Espera-se que os resultados apresentados nesse trabalho possam colaborar para o desenvolvimento de pesquisas na área educacional, mas especificamente nos campos do ensino de Filosofia e da Literatura, assim como para encarar o desafio da interdisciplinaridade na Educação Básica.

Palavras-chave: Filosofia. Literatura. Jack London. Interdisciplinaridade. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

Preservadas as suas singularidades, Literatura e Filosofia são disciplinas que guardam profundas relações históricas. Não por acaso as obras filosóficas são consideradas pelo seu valor literário, assim como as obras literárias também são reconhecidas pelo seu conteúdo filosófico. Deste modo as produções filosóficas e literárias foram e são fundamentais para o desenvolvimento da humanidade.

Não obstante a essa profunda relação histórica, Literatura e Filosofia também são marcadas por certas características que por vezes levam ao distanciamento, medo do conteúdo em razão de sua complexidade e até mesmo a retirada do currículo oficial, como ocorreu no caso da Filosofia. Respeitadas as suas especificidades,

[1797] Doutor em Educação. Professor do Centro Universitário Internacional UNINTER. luis.l@uninter.com
[1798] Mestre em Filosofia. Professor do Centro Universitário Internacional UNINTER. douglas.l@uninter.com

Literatura e Filosofia são de fatos áreas complexas que demandam disciplina e esforço para serem compreendidas. Entretanto, considerá-las isoladamente ou como disciplinas opostas seria um erro desmentido pela trajetória histórica dessas áreas.

Reiteradamente acusa-se a Filosofia de ser inútil, assim como do descaso para com a Literatura e do consequente não aprendizado dos alunos na Educação Básica e mesmo no Ensino Superior. Não são poucos os exemplos, basta olhar para a realidade das escolas públicas brasileiras. Há falta de professores, professores improvisados tanto na área de Filosofia como na de Literatura o que demostra uma compreensão equivocada, que entende essas disciplinas como inúteis ou desnecessárias, o que acarreta consequências trágicas na qualidade da formação oferecida pelo sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, consideramos que uma abordagem interdisciplinar adequada entre filosofia e Literatura será importante para ambas no sentido de enfrentar os desafios que lhes são inerentes. Assim como a Filosofia poderá contribuir para uma valorização da Literatura na trajetória educacional, também a Literatura poderá contribuir para mostrar o valor da Filosofia e mais especificamente da reflexão rigorosa na formação humana em uma perspectiva integral e integradora.

2 LITERARUTA E FILOSOFIA: O DESAFIO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO

Vivemos em uma sociedade que cada vez mais está conectada com as mais variadas formas de acesso virtual. Estamos deixando de lado o contato com aqueles que nos estão próximos. Hoje em dia se utiliza as redes sociais e a seus milhares aplicativos para quase “tudo” e a educação não está fora dessa realidade. Com isso vários questionamentos estão sendo realizados. Até onde à educação tradicional vai ser utilizada e até que ponto às novas mídias, com toda facilidade de acesso, pode contribuir para a educação de nossa sociedade e principalmente de nossas crianças e adolescentes.

Hoje, pelos menos parte da população tem muito acesso a informação de todas as maneiras e com uma velocidade espantosa. Porém, algumas questões surgem sobre o quanto essas informações podem auxiliar na educação de nossos cidadãos. Nesse sentido, consideramos oportuno recorrer aos antigos gregos para buscar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

inspiração a fim de enfrentar os desafios contemporâneos da educação brasileira e mais especificamente aqueles relacionados ao desafio da interdisciplinaridade e do ensino de Literatura e Filosofia no Ensino Médio.

Conforme Bertolini & Nunes (2018), Paideia é um termo antigo, do grego, usado para sintetizar a educação da sociedade grega. De início era usado apenas para dizer sobre a educação familiar, os bons modos e a moralidade. Nesse sentido, podemos dizer que a concepção de educação é desde a antiguidade clássica mais do que uma mera transmissão de conhecimento a alunos em sala de aula e uma tarefa de extrema responsabilidade para quem a desempenha independente de qual seja o nível ou esfera do conhecimento.

Exemplos clássicos de Paideia grega são encontrados na República de Platão e na obra: As Leis, um diálogo no qual ele trata de vários assuntos e a discussão é baseada em compreender a conduta do cidadão e a promulgação das leis. Platão analisa o estado das coisas existentes em Atenas da sua época e critica o fato de não haver uma legislação para regular os problemas da educação. É característico, tanto na República como nas Leis, mais especificamente nas Leis, tratar de uma educação de bases filosóficas e eugenésicas para uma infância boa e saudável em relação à procriação de filhos. As leis sobre o matrimônio vão dar origem mais tarde às leis da educação, pois ele vai usá-las como base para tal (FILHO, 2014).

Já para Aristóteles, a Paideia dos primeiros anos de vida deveria ser orientada para uma influência no vigor físico em detrimento das outras áreas. Daí sucede a importância dada a alimentação e aos exercícios físicos desde a tenra idade. No entanto, há aqui um princípio aristotélico que chega até os nossos dias, a saber Orthós lógos (a medida certa), evitando assim exageros, zelando pela ausência do excesso e cuidando da criança como um todo. Além de tratar de outros aspectos da educação infantil, Aristóteles também aborda a educação dos jovens, e começa tratando da educação como uma questão política, antes mesmo das práticas pedagógicas, pois em todo o tempo não há como tratá-las em separado (FILHO, 2014).

Assim, a preocupação de Aristóteles estava em educar os jovens para que ocupassem o seu tempo livre com atividades prazerosas que os levassem à felicidade. Nesse sentido, e tomando o devido cuidado para não incorrer em anacronismo, convém questionar: e hoje, qual o papel da sociedade na educação dos jovens? Como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

os pais devem agir e participar na educação? Qual é realmente o seu papel? São algumas das questões que se apresentam.

De nossa parte, partimos da premissa que o maior desafio é demonstrar como a educação é fundamental para a formação da sociedade e dos indivíduos que nela estão inseridos. Formar as próximas gerações para que tenhamos uma sociedade mais digna e justa nas questões sociais.

A educação no Brasil em plena pandemia precisa ser vista como formadora de pessoas pensantes e livres, que fazem suas escolhas baseadas em fatos e não como pessoas de massa de manobras. Precisamos de uma sociedade crítica e atuante pelos seus direitos e cumprindo seus deveres. Nesse sentido é que no tópico seguinte propomos um ensaio prático sobre a alegoria naturalista de Jack London enquanto crítica ao niilismo radical e que pode ser aplicada no contexto do Ensino Médio.

3 ENSAIO PRÁTICO: A ALEGORIA NATURALISTA DE JACK LONDON ENQUANTO CRÍTICA AO NIILISMO RADICAL

A noção de além do homem em Nietzsche ecoou nas investigações de um sem número de pensadores e continua a ser objeto de investigação por pesquisadores como Jorge Luiz Viesenteiner (2006), Oswaldo Giacóia Júnior 2010) e Paul Van Togeren (2018), para citar apenas alguns deles. Também fomentou o desenvolvimento de várias perspectivas, tais como estética, histórica e democrática.

Jack London é um dos primeiros escritores que conseguiu sustentar-se apenas com suas publicações, produzindo mais de cinquenta livros, distribuídos entre diversos gêneros, tais como romances, contos, memórias, cartas, etc. Dado o volume de seus escritos, bem como a variedade de temas abordados, torna-se dificultoso fazer um estudo capaz de abranger toda sua obra, deste modo, nos deteremos no seu romance intitulado The Wolf of Sea (O Lobo do Mar) de 1904 e a relação dessa obra com alguns conceitos basilares do pensamento de Nietzsche, tais como “além do homem”, a moral do senhor e a moral de escravo. Esta narrativa [The Wolf of Sea] nos apresenta os embates entre Humphrey van Weyden, crítico literário que tinha como dogma o crença de que a vida é a mais preciosa das coisas existentes, e Wolf Larsen, o severo capitão do Gohst - um barco pesqueiro de focas - durante a luta que os dois personagens travam pela sobrevivência em alto mar durante constantes situações de risco.

Num primeiro passo, consideraremos as influências que London recebe de Nietzsche através das cartas em que o escritor cita o pensador alemão. Posteriormente, apreciaremos a alegoria construída por London em "O Lobo do Mar". Por fim, vamos observar qual o alcance dos conceitos nietzscheanos nessa composição[1799].

3.1 LONDON E NIETZSCHE

Jack London escreve suas narrativas no período de transição entre o realismo e o naturalismo. As cartas do autor evidenciam a influência que recebe de pensadores como Friedrich Nietzsche e Charles Darwin. Ao longo do trabalho analisou-se como os conceitos de seleção natural de Darwin e de além do homem de Nietzsche se desdobram no romance intitulado "O Lobo do Mar", sobretudo no que se refere aos embates entre os personagens Humprey Van Weyden, crítico literário e humanista romântico, que por desventura naufraga e é resgatado pelo Ghost, navio pescador de focas de Wolf Larsen, capitão niilista, cuja personalidade emerge como a própria brutalidade da natureza. London considera O Lobo do Mar como uma crítica em relação ao individualismo egoísta sustentado pela noção de além do homem em Nietzsche.

Patrick Dooley (2012), ao investigar as influências filosóficas de Jack London, diz que não há dúvidas quanto ao interesse do escritor pelas obras de Nietzsche. Em 1904 (ano da publicação de "O Lobo do Mar") London escreveu a Charmian Kittredge (escritora e sua futura esposa) dizendo que tinha lido sobre grandes ideias na "Genealogia da Moral" e em "Assim Falou Zaratustra" (LABOR et al., 1988, p.446). Em 1906 escreveu a Frederic Bamford - "Pessoalmente eu gosto muito de Nietzsche, mas não posso ir até o fim com ele"(Labor et al., 1988, p.584). Em 1912 ele escreveu a George P. Brett - "Como você sabe, eu estou num campo intelectual diferente daquele de Nietzsche, mas nenhum homem no meu próprio campo me empolga tanto quanto Nietzsche"(Labor et al., 1988, p.1072).

[1799] Antes de tudo, faz-se necessário alertar para o fato de que London recebeu uma série de influências, o que torna difícil elaborar uma leitura uniforme e coerente a seu respeito, mas podemos dizer com certa segurança que os literatos se referem a ele como um naturalista. Apesar de muitos naturalistas evitarem narrativas que tenham a moralidade enquanto pano de fundo, London traz à tona conceitos da filosofia nietzscheana, talvez pela sua abordagem que possibilita uma visão para "além da moral", mas essa é uma discussão para outra oportunidade.

Em “The Tools of My trade - The Annotated Book’s in Jack London’s Library” (1986), Hamilton faz um trabalho de catalogação e resumo de comentários, marcações e anotações de mais de mil livros da biblioteca do escritor, dos quais se pode encontrar os títulos “O Caso Wagner”, “O Crepúsculo dos Ídolos”, “Nietzsche Contra Wagner”, “O Cair da Noite” e “A Genealogia da Moral”, devidamente comentados por Jack London.[1800]

3.2 ALÉM DO HOMEM E O LOBO DO MAR

Übermensch (além do homem) designa os indivíduos destinados a praticar as virtudes heróicas da moralidade mestra, os quais devem fazer emergir uma cultura aristocrática superior. Um tipo de homem portador de características como egoísmo, severidade, força de vontade e afirmação da vida; seus descendentes deveriam alcançar um patamar tão elevado que se distanciariam tanto do homo-sapiens como este se distanciou dos macacos.

De acordo com Nietzsche (1988) existem apenas duas formas de moralidade - a moral do senhor e a moral do escravo - os senhores possuem vontade de poder em proporções heróicas, enquanto os escravos possuem vontade de poder demasiado limitada. Essa divisão social implica em uma divisão ética, a moral dos senhores possui um código de egoísmo diametralmente oposto à moral dos escravos, que pertence aos fracos. Nietzsche sustenta que um sistema social e ético como o descrito acima implicaria no desenvolvimento do übermensch[1801].

[1800] Os escritos de Nietzsche inspiraram London abrindo caminhos e fornecendo argumentos para suas narrativas, no entanto, o escritor acreditou ter-se distanciado do pensador alemão, de modo que escreve para H.E. Kelsey em 3 de abril de 1915 - “Por favor, leia meus romances O Lobo do Mar e Martin Eden - ambos são acusados de recorrerem ao conceito de além do homem de Nietzsche” (LABOR et al., 1988, p.1439). Em 4 de agosto escreve para J. H. Greer - “Fui mais estimulado por Nietzsche do que por qualquer outro escritor no mundo. Ao mesmo tempo, fui seu inimigo intelectual. Ambos meus romances, Martin Eden e O Lobo do Mar foram críticas a sua noção de além do homem feitas por mim”. (LABOR et al., 1988, p. 1485). Em 5 de novembro escreve para Mary Austin - “Há muitos anos, no início da minha carreira de escritor, eu ataquei a ideia de além do homem de Nietzsche. Isso estava em O Lobo do Mar, muitas pessoas o leram, mas ninguém descobriu que essas críticas eram relativas à noção de além do homem” (LABOR et al., 1988, p. 1513).

[1801] Os conceitos de Nietzsche passaram a ser atrativos para London, na medida que foram subsídios para construção de seus personagens, os quais precisavam ter uma postura de autonomia e força frente a realidade, fossem eles crianças fatigadas e famintas nas fábricas de tecelagem, vagabundos a cruzar a América em trens de carga para fugir do inverno rigoroso, mineradores, caçadores no Alaska ou marujos lançados contra a violência do mar. Nunca lhes coube uma postura de fraqueza ou permissividade diante da natureza ou de outros indivíduos. London encontrou em Nietzsche a possibilidade de vitória para o indivíduo amoral, possuidor da combinação entre força física e genialidade.

Wolf Larsen, personagem de O Lobo do Mar, é dotado de um individualismo amoral e predatório, de modo que London tentou, de modo consciente, criar a imagem da concepção nietzscheana de além do homem. Wolf Larsen é capaz de controlar situações imprevistas e difíceis sendo o senhor dos homens de sua embarcação, sua amoralidade o faz superior aos escravos. A prioridade de Larsen é o poder, não a sobrevivência, de forma que não possui medo diante de nenhum perigo.

O capitão costuma exibir o seu poder em atos cruéis (como quando ordena que um marujo escale uma vela para costura-la durante uma tempestade) realizados sempre que aparecem oportunidades, pois acredita que servir é o mesmo que sufocar - "É melhor ser um rei no inferno do que um escravo no céu" (LONDON, 1904; p. 118). Larsen subordina seus desejos ao seu instinto de domínio, sempre que algum subordinado o desobedece, é severamente punido ou assassinado.

A paixão desenfreada de Larsen por exercer sua vontade sobre os outros vem ao encontro da afirmação de Nietzsche de que a vontade de poder é o instinto primário do homem. O capitão sempre procura uma saída lógica para as lutas, se entusiasma com elas tanto no sentido intelectual quanto no físico. É capaz de comemorar um furacão no meio do Pacífico porque o encara como um desafio para a sua embarcação, regozija-se quando quando encontra outras embarcações para competir na pesca de focas, pois encontra a oportunidade de manifestar suas habilidades superiores diante dos concorrentes. Larsen faz questão de apresentar a todo momento argumentos lúcidos de que a dominação do homem forte sobre os fracos deve prevalecer.

Os tripulantes do Ghost também estão condenados a serem controlados pelo Lobo, pois com sua mentalidade de escravos se adequam ao papel de servir o seu senhor. A vida de Larsen está acima de todas as outras no navio, de modo que todos os eventos que ocorrem no Ghost representam a divisão de valores entre senhores e escravos.

Humphery Van Weyden é frequentemente provocado por Larsen - "você é impotente", "sua moral convencional é mais forte do que você. Você é escravo das opiniões convencionais dentre as pessoas que o cercam, deveria ler a respeito". De acordo com o capitão, a ética de Van Weyden se identifica com a do rebanho, portanto pertence à classe dos escravos, cujo o único mérito que possuem é o de servir aos senhores.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Mais tarde, através de suas cartas London alegava que “O Lobo do Mar” era uma crítica em relação à noção de além do homem de Nietzsche. O contraponto ao personagem de Larsen é Van Weyden, jovem crítico literário que vive com uma pensão herdada do pai, ex-militar. Van Weyden vem de um contexto urbano e burguês bastante diverso daqueles homens que ganham a vida no mar. No entanto, durante uma viagem de visita, sofre a desventura de um naufrágio e é resgatado pelo Ghost, não tendo alternativa a não ser subordinar-se à Larsen. Weyden se coloca sempre contrário a Larsen durante seus embates, apesar das acusações do Lobo, Weyden é o único da embarcação capaz de se opor à submissão através de argumentos racionais, única razão pela qual ele não é assassinado como os outros opositores.

Sempre que tem oportunidade Weyden demonstra generosidade e comporta-se de modo altruísta. O literato ganha a confiança dos tripulantes da embarcação, mostrando que as chances de sobrevivência aumentam com o trabalho colaborativo, resgata a teoria da evolução de Darwin para dizer que as matilhas de lobos, as revoadas de aves e os cardumes de peixes aumentam as chances de sobreviver diante dos perigos oferecidos pelos seus predadores. Cada indivíduo tem um papel indispensável para a sobrevivência dos grupos. Ao apresentar uma postura altruísta, o personagem procura demonstrar que a sobrevivência não depende somente da força e do poder, mas da capacidade de integrar-se a um grupo.

No entanto, Weyden não passa pelo Ghost sem transformar-se. Na medida em que é submetido a situações de tensão, sobre as quais é necessário o resgate dos instintos primitivos, o personagem se sobressai ao criar soluções que exigem vigor físico e habilidade intelectual, os quais passa a valorizar e aprimorar.

É difícil compor uma abordagem coerente das obras de Jack London, romântico e altruísta por um lado, defensor do indivíduo e da vontade, por outro. Nunca se expôs às frias atividades das ciências e da filosofia, pois ao mesmo tempo que era intelectualmente curioso, era impressionável. Perto do fim de sua vida, desiludido e cansado de lutar contra as ideias, chegou a lamentar que tivesse aberto os livros. Sua atividade extensiva de leitura o colocou em contato com muitas concepções que eram estranhas a sua natureza. London assimilava as ideias que se aproximavam dele, alterava outras para adequar-se ou os aniquilava completamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2176-1396

Este trabalho teve como objeto a relação entre a Literatura e a Filosofia considerando o desafio de concretizar a interdisciplinaridade no cotidiano dos professores do Ensino Médio. Assim apresentou-se a alegoria naturalista de Jack London enquanto crítica ao niilismo radical como um ensaio prático de proposta interdisciplinar para trabalhar Filosofia e Literatura no Ensino Médio. O objetivo geral foi analisar a pertinência de se trabalhar Literatura e Filosofia em uma perspectiva interdisciplinar preservando a singularidade e as especificidades de cada disciplina, uma vez que só é possível falar e buscar concretizar uma prática interdisciplinar se as disciplinas e suas especificidades forem mantidos.

A relação de London com a filosofia[1802] vem ao encontro de seu individualismo. Ele foi inclinado a aceitar fragmentos de sistemas filosóficos ou a recusá-los de acordo com a compatibilidade de suas necessidades emocionais. Os textos de London apresentam as contrariedades típicas da sua geração, o individualismo e o altruísmo, a razão e o instinto, a fé e a ciência, compõe as mesmas narrativas. O pragmatismo e os discursos de sustentação do programa imperialista ganhavam força, enquanto as perspectivas europeias de consciência de classe chegavam ao mesmo tempo nos EUA, essas influências compunham uma consciência não homogênea, através de, por vezes, interpretações subjetivas das ideologias, por outras, uma escolha cuidadosa de parte delas.

Para além das incoerências dos personagens de Jack London, que na maioria das vezes refletia suas próprias contradições, pode-se dizer que O Lobo do Mar tem uma influência decisiva da filosofia nietzscheana, sobretudo no que diz respeito à distinção entre moral do senhor e moral do escravo e a noção de além do homem. No entanto, não podemos dizer que London se opõe a esses conceitos como declarou em algumas cartas, pelas razões, a saber, o personagem de Larsen é construído a partir da imagem do “senhor”, do homem nobre e superior, egocêntrico, poderoso, cruel e predatório. Weyden é a representação do escravo, o homem fraco e incapaz

[1802] O que London pensa a respeito da filosofia é consistente com seu individualismo: “A filosofia que se encontra abaixo do coração da vida é distorcida. Quando a filosofia é fortemente provocativa por um mês, dizendo ao indivíduo o que ele deve fazer, e ele diz ‘EU GOSTO’, a filosofia brilha. A filosofia é, muitas vezes, a forma de um homem explicar as coisas de acordo com as suas próprias preferências" (LONDON, 1921, p. 163, tradução nossa). Esta passagem nos ajuda a entender seu ecletismo, como implicação seus personagens também eram uma mescla desarmoniosa das suas próprias posições. Seus heróis possuíam as características ou ideias que considerava grandes ou únicas para si.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de invertar-se dada sua aceitação dos acordos firmados pelo rebanho. Apesar de Weyden opor-se a Larsen, ele próprio adere à afirmação da vontade e da força e chega ao fim da narrativa declarando seu individualismo. Não sabemos se Weyden é o oposto de Larsen ou se ele próprio torna-se "senhor", superando o capitão através do domínio exercido sobre a tripulação do Ghost.

Espera-se que os resultados apresentados nesse trabalho possam colaborar para o desenvolvimento de pesquisas na área educacional, mas especificamente nos campos do ensino de Filosofia e da Literatura, assim como para encarar o desafio da interdisciplinaridade na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BORTOLINI, Rosane Wanderscheer; NUNES, César. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. Resumo **Filos. e Educ.,** Campinas, SP, v.10, n.1, p.21-36, jan./abr. 2018.

FILHO, Fausto dos Santos Amaral. **Os filósofos e a educação**. Chapecó: Argos, 2014.

DOOLEY, K. Patrick. Jack London's Materialistic and Pragmatic Philosophy. **Journal of Literature and Art Studies**. Vol.2, No. 2, 2012. St. Bonaventure University, St. Bonaventure, USA.

GIACOIA JR., O. A autosupressão como catástrofe da consciência moral. **Estudos Nietzsche.** Vol. 1, n. 1, p. 73-128, jan./jun. 2010.

HAMILTON, David Mike; T**he Tools of My Trade": The Annotated Books in Jack London's Library.** Seatle: University of Washington, 1986**.**

LABOR, Earle; LEITZ, Robert. **The letters of Jack London**. Stanford, C.A.: Stanford University Press, 1988.

LONDON, Charmian. **The Book of Jack London. New York**. New Century Co. 1921.

LONDON, Jack. **Sea-Wolf**. McKinlay, Stone & Mackenzie, New York, 1904.

NIETZSCHE, F. **Sämtliche Werke.** Kritische Studienausgabe (KSA). Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Berlin: Walter de Gruyter, 1988. 15 Bände.

TONGEREN, Paul van. **Friedrich Nietzsche and European Nihilism.** Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2018.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. **A Grande Política em Nietzsche**. Rio de Janeiro: Annablume, 2006.

15.5.13 O ATO ÉTICO-RESPONSÁVEL E O DIALOGISMO COMO CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN PARA A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Rogério Dutra Bandos[1803]

Filomena Elaine Paiva Assolini[1804]

RESUMO

A obra do filósofo e pensador russo Mikhail Bakhtin caracteriza-se por reflexões sobre temas relacionados à sociolinguística, semiótica, discurso e artes – sobretudo a literatura. Junto ao seu círculo, o autor é, há décadas, fonte de estudos no mundo e no Brasil, onde, nas áreas de Ciências Humanas, Letras, Linguística e Artes, seus conceitos e postulados são estudados e aplicados. Dentre esses conceitos, destacam-se o de ato ético (ou responsável) e o de dialogismo, por suas abrangências e profundidade analítica, crítica e reflexiva. Em posse desses conceitos, os autores deste artigo lançam luz sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), ou Problem-Based-Learning (PBL), metodologia ativa de ensino que, de forma pioneira no país, foi adotada inicialmente na graduação médica a partir da década de 1990, e que teve amplo crescimento desde então. O artigo objetiva, por meio de uma revisão literária sobre esses dois conceitos bakhtinianos – ato ético-responsável e dialogismo –, além da metodologia ABP, encontrar na obra do autor e sobre ele (sobretudo em seu livro "Para uma filosofia do ato ético" e em textos selecionados), contribuições para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nas escolas que adotam essa metodologia, discorrendo sobre esses achados. Como resultado dessa pesquisa, reflexões foram identificadas e discutidas pelos autores, concluindo que Bakhtin, com seu ato ético-responsável e dialogismo, apresenta afinidades com os princípios que fundamentam as metodologias ativas, podendo assim contribuir de modo significativo para o aperfeiçoamento do trabalho docente na ABP.

Palavras-chave: Educação. Aprendizagem baseada em problemas. Bakhtin. Ato ético. Ato responsável. Dialogismo.

1 INTRODUÇÃO

O filósofo, pensador e professor universitário russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) dedicou sua vida aos estudos e escritos em áreas que orbitam a linguagem humana, como a sociolinguística, semiótica, análise e gêneros do discurso, poética, literatura e crítica literária, filosofia, psicologia e antropologia.

Em diferentes áreas, Bakhtin é autor pesquisado, citado e difundido mundo afora, assim como no Brasil, nas áreas de Letras, Linguística e Artes e das Ciências Humanas. No entanto, esta última, particularmente, a Educação Básica, não foi objeto

[1803] Médico e Doutorando em Educação; Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP; othosdrrogerio@gmail.com
[1804] Livre-docente; Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP; elainefdoc@ffclrp.usp.br

específico do autor, mas, se as referências à Educação não foram tão diretas, estudiosos de Bakhtin, que foi redescoberto e reconhecido em seu país na década de 1960, e no Ocidente a partir da década de 1980, não se furtam de encontrar elementos em sua obra que subsidiam à docência, ainda que de modo indireto, mas consistentes, em seus diferentes níveis acadêmicos.

No âmbito da ética da linguagem, do qual se trata em grande parte esse artigo, Bakhtin deixou um campo de pesquisa aberto, que permitem estudos e aplicações de seus postulados na educação, como os contidas no livro “Para uma filosofia do ato ético”, também traduzido como “Para uma filosofia do ato responsável”, escrito entre 1920 e 1924. Nesse texto póstumo, que se tornou público apenas em 1986, Bakhtin analisa e discorre sobre as implicações de nossos atos, em sua importância social e no inevitável compromisso com o outro e com o mundo.

Bakhtin foi contemporâneo do período no qual se iniciaram muitas mudanças metodológicas na Educação, antes mais rígida, formal e distanciada, para uma nova maneira de se relacionar com o aluno e de trazê-lo para a corresponsabilidade de sua aprendizagem (ainda que haja muito a mudar, expandir, inclusive no Brasil). As chamadas metodologias ativas de ensino passaram a ocupar aos poucos um importante destaque na grade curricular, dando ênfase ao protagonismo do aluno e à integração da teoria-prática – algo que Bakhtin, crítico do teoricismo que distancia a ciência, o conhecimento, as artes da vida. –, defendia há décadas.

Dentre essas metodologias, destacamos aquela que é de nosso interesse maior, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), ou Problem-Based-Learning (PBL), como é mais conhecida no Brasil. O cerne de um currículo baseado em ABP são as sessões tutoriais, ou tutorias, onde o professor-tutor apresenta e discute um problema (na medicina, por exemplo, um caso clínico) para ser discutido e resolvido, junto ao seu grupo de cerca de 10 alunos. Nas tutorias, a comunicação e a participação ativa dos alunos é fundamental na construção do conhecimento, que não depende apenas do professor como nas aulas expositivas tradicionais, mas, sim, essencialmente dos alunos. Nesse modelo descentralizado, interativo e plurilinguístico de ensino-aprendizagem, a (boa) comunicação é fundamental, e, Bakhtin, com suas concepções e conceitos sobre a linguagem, é autor que poderia mostrar contribuições a esse processo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com essa percepção, oportuna e motivadora, relacionar Bakhtin e a ABP em uma busca na literatura seria o próximo passo, e desse cruzamento nasce o objetivo deste artigo, que consiste em fazer uma breve revisão literária sobre esses dois conceitos bakhtinianos – ato ético-responsável e dialogismo –, além da metodologia ABP, para buscar na obra do autor e artigos relacionados, contribuições para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nas escolas que adotam essa metodologia. De modo teleológico, espera-se que seja identificado e explorado as contribuições dos princípios bakhtinianos e do Círculo para a compreensão e prática pedagógica na ABP.

A metodologia utilizada para esse artigo constou de uma revisão bibliográfica realizada por meio de cruzamento de palavras-chaves nas principais bases de pesquisa, como Google Scholar e Portal de periódico da CAPES, tanto na língua portuguesa quanto na inglesa (palavras-chaves traduzidas), selecionando os que pareceram mais contribuir ao presente artigo. Alguns textos de, e sobre Bakhtin, indicados na disciplina Mikhail Bakhtin: Linguagens, Culturas e Educação, ministrada pela Profª. Drª. Ana Claudia Balieiro Lodi no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP-USP, foram importantes referenciais, notadamente o artigo de Bubnova (2013) e de Geraldi (2018), e o livro “Para uma filosofia do ato responsável”, livro de maior interesse a esse artigo. Nesse livro, buscou-se identificar e trazer à tona os principais temas e trechos que dissessem respeito à ética e à dialógica do autor que pudessem ser relacionados ou aplicados, de modo direto ou não, à prática docente, sobretudo no contexto da ABP e nas dinâmicas tutoriais.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)

A ABP (PBL) surgiu no curso de medicina da Universidade McMaster, no Canadá, em 1969. De modo diferente do ensino tradicional, a ABP tem como principais características um deslocamento do eixo do conhecimento e do protagonismo do professor para o aluno, ou seja, é uma metodologia centrada no estudante, que passa a ser o principal construtor do seu conhecimento. As tutorias ocorrem de modo interativo, e o papel do professor não é dar uma aula expositiva,

mas sim auxiliar o pensamento crítico e reflexivo, explorar as fronteiras do conhecimento dos alunos e salientar os tópicos mais importantes do problema a ser resolvido, além de mediar, despertar o interesse e a curiosidade, orientar e facilitar a aprendizagem e incentivar o trabalho em equipe (WOOD, 2003; MARTINS, 2018).

Desse modo, as interações entre professor e aluno, bem como entre os próprios alunos, ocorre de modo dinâmico, imprevisível, fazendo com que essas interações estejam sujeitas às muitas possibilidades da comunicação humana, como entendimentos e desentendimentos, colaboração e competição, ansiedade, medo, jogos de poder e domínio, timidez e recato, potencializados pelo fato de que há normalmente na dinâmica tutorial, um processo avaliativo processual (formativo) constante da participação e contribuição dos alunos ao grupo, o que pode aumentar mais ainda essas tensões (WALSH, 2005).

2.2 Bakhtin - Ato ético e Dialogismo

É nas suas considerações sobre a responsabilidade e responsividade que Bakhtin fundou seu conceito de ato ético-responsável, que aparece em sua obra Por uma filosofia do ato ético. Por esse conceito, somos advertidos que estamos inseridos em um mundo onde não temos um álibi que nos desresponsabilize de nossos atos, incluídos nossos pensamentos e dizeres, com todas suas nuances, variações e entonações, que inevitavelmente causam impacto: no outro, no mundo e em nós mesmos.

O ato ético, responsável ou ético-responsável (todas as variações parecem adequadas) é singular, logo, tem o compromisso de ser autêntico, para não ser uma impostura (oriunda de um impostor). Não se trata apenas de temer ser o que é, mas antes saber tacitamente como deve sê-lo: “É necessário aceitar humildemente a participação pessoal e a responsabilidade” (BAKHTIN, 1924, p.59). Assim, o ato ético-responsável é um dever ser existencial, mas não só teórico-filosófico, pois existimos em um mundo concreto. O ato ético é ainda categórico, necessário, e não ao acaso. Ele identifica, implica e conclama a responsabilidade pessoal, concreta, inerente do ser atuante. Não há nele uma abstração da subjetividade (como o ato teórico-cognoscitivo puro), mas sim a participação responsável e comprometida, que tem autoria e leva a assinatura do autor. O ato é consequência da interação do eu com o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

outro, para se tornar um "acontecimento do ser", que não se repetirá exatamente da mesma forma. O ato ético pode ser só uma ação física, mas pode ser também um pensamento, sentimento, cognitivo, estético, discurso etc (BUBNOVA, 2013). Nas palavras de Bakhtin, "... a veracidade é o dever ser do pensamento" (BAKHTIN, 1924, p.10). O agir é um interagir, e não há álibi para não sê-lo. O vínculo com o outro e com o mundo é axiológico, seminal, e essa singular relação, inédita e última, se insere na história, onde deixa sua marca para dar algum sentido.

O termo "responsabilidade" engloba o responder pelos próprios atos (o responder por), e a responsividade (o responder a alguém ou a algo). Nesses sentidos, é fiel à palavra russa otvetstvennost, que designa o aspecto responsivo e o da assunção da responsabilidade do sujeito pelo seu ato. O ato responsável envolve e une o processo ao seu conteúdo (consequência), bem como uma avaliação automática e intrínseca do agente a respeito de seus atos (SOBRAL, 2009).

O dialogismo em Bakhtin encontra-se arraigado e indissolúvel em sua obra, por isso não deve ser deixado de lado em estudos sobre sua teoria. Esse importante conceito remete à rede de discursos que permeiam e constituem uma comunidade, sociedade ou cultura, que dialogam entre si, com os discursos que os antecederam, com seus contemporâneos e com os discursos futuros. O outro ao qual se destina o discurso é onipresente, desde seu processo de elaboração, e impacta decisivamente na forma e no sentido do discurso. "Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência" (BAKHTIN, 1997, apud BRANDÃO; CUNHA 2020).

Embora a linguagem tenha sido seu principal objeto de estudo, a teoria dialógica de Bakhtin alcança dimensões extralinguísticas, de natureza filosófica, e sabemos que a filosofia tem o poder de transpassar e encontrar ecos em diversos segmentos do conhecimento, como a sociologia, a antropologia, a cultura, as artes e ciências em geral. Desse modo, estudiosos de diversas áreas têm em Bakhtin uma possibilidade de transitar e conhecer mais do mesmo, saindo de seus extramuros de origem, para, de fato, entender discursivamente e filosoficamente a linguagem (DI FANTI, 2003).

Essa fundamentação (e perfeição, podemos dizer) intrínseca do ato ético confronta-se, desse modo, com o que ele chama de teoritismo fatal, que abstrai o singular, e carece de enfoque no mundo real (BAKHTIN, 1924, p.35). O teoritismo

afasta-se do mundo real, onde a presença do outro (alteridade) é inexpugnável, e, sem o qual o mundo deixa de ter sentido, pois é sua existência (ou presença) que confere sentido à nossa própria existência, e para quem nossos esforços são (ou devem ser) dirigidos, sem que isso anule nossa identidade, mesmo porque nesta, o outro sempre se fez e se faz presente.

2.3 Bakhtin para uma Educação Ética e Dialógica

Nessa nova metodologia, ativa e participativa, como a ABP, onde o ato responsável, para Bakhtin, se relaciona com o pensamento participativo, posto que esse é uma concepção emocional e volitiva do ser enquanto acontecer em sua unicidade concreta, sobre a base do não-álibi em ser (existir); ou seja, trata-se de um pensamento performativo, que remete a mim como ator singularmente responsável pelo meu ato (BAKHTIN, 1924, p.52).

Geraldi (2018) sustenta que entender a relação de Bakhtin com a educação ultrapassa algumas da fronteira do óbvio, que às vezes é mais difícil de ser explicado (ou: o óbvio não o é para todos). O autor afirma que Bakhtin, em suas reflexões junto ao seu círculo, tem, sim, muito a dizer aos educadores (basta querer ouvi-lo). Para ele, uma das primeiras e talvez principal contribuição de Bakhtin seja seu conceito de dialogismo, que se baseia no Princípio da Alteridade, ou relação constitutiva do eu com o outro – relação de completude, tão necessária quanto provisória. Se o outro é quem dá sentido ao eu, há na Educação a obviedade de se constatar que o professor, e sua existência, justifica-se apenas por que o aluno existe.

Nas relações humanas, a linguagem, fundamental em qualquer aspecto da vida humana em sociedade, e tão (bem) estudada por Bakhtin em diversas perspectivas (histórica, cultural, ética, estética...), se manifesta no simbólico, onde o signo – polifônico, polissignificativo – se origina, significa e se manifesta de modo particular em cada locutor e interlocutor. No universo escolar, concorrem à tecedura da linguagem da relação professor-aluno (e entre si), com todos fatores envolvidos (de poder, responsabilidade, emocionais/afetivos etc), que se somam ao momento histórico, ou seja, à linguagem do dia, socialmente e inserida em um determinado momento e contexto ímpar, que a tornam única, personalizada, não reprodutível. Para Bakhtin, cada atividade docente é dinâmica; evento sempre inédito, único e irrepetível

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e, nesse sentido, o professor, também sujeito da ação, passa a se perceber único e a se posicionar, assumindo, assim, sua insubstituível unicidade e responsabilidade para com o outro (CATARINO et al, 2015).

Esse trabalho do professor para com os alunos, na arquitetônica bakhthiniana, assemelha-se ao construtor ou arquiteto que encontra um espaço a ser construído uma relação interpessoal com propósitos pedagógicos determinados, de um modo cronotópico (onde o tempo modifica o espaço) e com o propósito de um acabamento final, que é um acadêmico egresso construído de modo a atender ao Projeto Político-Pedagógico do Curso, em observância às diretrizes curriculares vigentes e às necessidades da sociedade.

2.4 A Ética Dialógica de Bakhtin e sua contribuição à ABP

Nada nos consta que Bakhtin tenha escrito sobre, ou se dedicado a escrever sobre a ABP, que surgiu seis anos antes da morte do filósofo russo. No entanto, algumas visões sobre metodologia e sobre o papel do docente e do discente, podem ser encontradas nos escritos do autor, que, possivelmente (para não dizer por certo) reconheceria paralelismos, ressonâncias e aspectos afins das novas metodologias, como a redução das aulas expositivas e participação mais ativa dos alunos, antecipando, junto a outros pensadores, os novos rumos da Educação (sobretudo de nível superior).

Ao refletirmos sobre Bakhtin e o processo de ensino-aprendizagem praticado nas escolas médicas baseadas na ABP, muitas conexões oportunas e fortuitas podem ser feitas, e não se esgotam em nenhuma publicação. Se para Bakhtin, de uma relação não se sai o mesmo, em uma tutoria, ao conduzir seus alunos, o tutor também é afetado, e também aprende mais do que já sabe.

Nos processos avaliativos, a ABP, assim como as metodologias ativas em geral, têm a avaliação processual (ou formativa) como de suma importância, e ao mesmo tempo, uma oportunidade de se avaliar o desempenho dos alunos ao longo dos trabalhos e do curso, especialmente durante as tutorias, onde a proximidade do tutor com os alunos é maior que nas aulas expositivas. Nesse contexto, o dialogismo e as possibilidades de análise discursiva (ou linguística) que Bakhtin oferece em sua obra, podem auxiliar a melhor compreensão e execução desses processos avaliativos,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tornando-os mais compreensíveis, adequados, justos e proveitosos. Também na execução de materiais pedagógicos, como na redação de problemas, de objetivos de ensino e de provas somativas ou orais, o domínio da linguagem, em sua profundidade, e de seus efeitos no leitor/ interlocutor, traz um diferencial aos professores-tutores médicos, cuja formação normalmente não contempla tais aspectos.

Compreender o "todo do ato" faz-nos pensar em uma ponte entre o mundo da cultura e o mundo da vida. É esse o papel pedagógico apontado por Young: é preciso que o professor crie uma ponte que leve o aluno do conceito cotidiano para o conceito teórico (ou vice-versa). É necessário que o professor – mediador, herdeiro, crítico e intérprete da cultura – assuma seu papel e estabeleça elos entre os saberes e as interpretações que explicam o mundo e o contexto e linguagem dos alunos. A existência dessa ponte – travessia do mundo da cultura ao mundo da vida – nos permite analisar, então, a construção do conhecimento e a prática docente à luz da teoria bakhtiniana do ato ético (YOUNG, 2011).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções e as reflexões bakhtinianas sobre o ato ético- responsável e de seu dialogismo podem ser de grande valia nas metodologias ativas, tanto para docentes como para discentes, ao pensarem e pautarem mudanças no modo dinâmico e relacional como as práticas pedagógicas da ABP acontecem.

Os autores concluem que Bakhtin, com seu ato ético-responsável e dialogismo, apresenta afinidades com os princípios que fundamentam as metodologias ativas, podendo assim contribuir de modo significativo para o aperfeiçoamento do trabalho docente na ABP.

4. REFERÊNCIAS

BRANDÃO, J.C.C.; CUNHA, D. A. C. Orientações do pensamento bakhtiniano para uma postura pedagógica transformadora**. Eutomia**, Recife, 27(1): 293-306, Out. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/248485. Acesso: 10 jul 2021.

BAJTIN, M.M.: **Hacia una filosofía del acto ético**. 1924. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Documents/Doutorado%202020/Bakhtin%20-%20 curso%20Ana%20Lodi/Bajtin_hacia_una_filosofia_del_acto_etic%20(1).pdf. Acesso: 22 jun. 2021.

BUBNOVA, T, O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. 2013. **Conexão Letras**. Volume 8, nº 10 | 2013Disponível em https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55173/33554. Acesso: 10 jul. 2021.

CATARINO, G. F. C.; BARBOSA-LIMA, M. C. A.; QUEIROZ, G. R. P. C. A prática docente e o dialogismo bakhtiniano: o ensino como um ato responsável. **Ciênc. Educ., Bauru,** v. 21, n. 4, p. 835-849, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a /byVTQggT4sPXYq3ppY35W5J/ ?lang=pt&format=pdf. Acesso:10 jul 2021.

DI FANTI, M.G.C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora**, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003. Disponível em: https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf. Acesso: 10 jul 2021**.**

GERALDI, J. W. Bakhtin - tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: **Educação, arte e vida em Bakhtin. 2018.** Freitas, M. T de A. Editora autêntica.

LU, J.; BRIDGES, S.; HMELO-SILVER, C. Problem-Based Learning. - In: SAWYER, R. K. **The Cambridge Handbook of the Learning Sciences**. Cap 15. Cambridge University Press, 2014.

MARTINS, 2018. Características do Tutor Efetivo em ABP – Uma Revisão de Literatura. **Revista brasileira de educação médica**. 42 (1): 103-112; 2018. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbem/v42n1/0100-5502-rbem-42-01-0105.pdf. Acesso em: 7 mar. 2020.

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. 2009. **Bioethikhos.** Centro Universitário São Camilo - 2009;3(1):121-126. Disponível em:https://saocamilo-sp.br/assets/artigo/bioethikos/68/121a126.pdf. Acesso: 10 jul 2021.

WALSH, A. - The tutor in PBL – **Problem Based Learning** – a novice´s guide. 2005. Mcmaster University. Disponível em: http://fhs.macmaster.ca/facdev/documents /tutor PBL .pdf. Acesso: 10 lul. 2021.

WOOD, D. F. Problem Based Learning.**British Medical Journal**, 2003; 326-328. Disponível em: https://www.bmj.com/content/326/7384/328.full. Acesso: 20 jul. 2020.

YOUNG, M.F.D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em:https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?lang= pt&format =pdf. Acesso em 13 jul 2021.

15.5.14 O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DOS JOGOS DE LINGUAGEM DE WITTGENSTEIN

Thales Eduardo da Silva Gonçalves[1805]

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo buscar identificar qual é o jogo de linguagem padrão dos estudantes do ensino médio da Escola Estadual La Salle Curitiba. Visto que, ao conseguir entender o jogo de linguagem padrão que os estudantes estão utilizando, se pode fazer deste jogo, o jogo que vai ser expresso nesse contexto. Ficando mais próximo da realidade social do educando e assim dando maiores possibilidades para a compreensão filosófica dos temas estudados durante a formação no ensino básico. A metodologia para a realização da pesquisa foi empírico qualitativa, pesquisa com survey, pesquisa-ação e pesquisa participante para conseguir avaliar e responder o objetivo e, conseguir identificar qual é o "jogo de linguagem padrão" que os educandos usam. Ludwig Joseph Johann Wittgenstein (1889-1951) foi um filósofo austríaco onde sua obra é extremamente complexa e dividida em dois momentos: o primeiro com a obra Tractatus Lógico-Philosophicus, voltado à análise linguística por parte da filosofia e da lógica, isto é, seu momento analítico; no segundo momento, é dividido com a obra Investigações Filosóficas, muito voltado a pragmaticidade da linguagem e seu uso, tendo como um dos principais conceitos os "jogos de linguagem". É a partir desta última perspectiva que a pesquisa será feita. Devemo-nos completar que a filosofia de acordo com Wittgenstein é uma atividade, e por isso deve ser exercida de uma maneira técnico-conceitual dentro dos jogos de linguagem padrão de cada qual para que, por exemplo, os preconceitos que possuem fiquem claros, assim como perceber que aumentam as possibilidades de futuro é aumentar a linguagem dos estudantes e, isto é, dar pensamento crítico e condições de compreender a realidade.

Palavras-chave: Filosofia da Educação, Filosofia da Linguagem, Wittgenstein, Jogos de Linguagem.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa foi feita na Escola Estadual La Salle Curitiba, localizada no bairro Pinheirinho. Teve como alvo da pesquisa estudantes do 3° ano do ensino médio, devido ao tema escolhido e se baseando na legislação do Estado do Paraná sobre o ensino de filosofia; refletindo a necessidade de repensar a maneira de se dar aula de filosofia, isto foi acordado nas disciplinas de prática profissional V e VI do curso de licenciatura em filosofia da PUCPR, campus Curitiba. Pensando nisso foi analisado a maneira como eles, os estudantes, se comunicam para entender qual o seu "jogo de linguagem padrão", assim, para que se possa pensar em uma metodologia contextual do ponto de vista linguístico, portanto, ficando mais próximo da realidade social do

[1805] Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E, mestrando pela mesma instituição. E-mail: thales.eduardo85@gmail.com.

educando e assim dando maiores possibilidades para a compreensão filosófica dos temas estudados durante a educação no ensino básico. Para tal foi dado uma aula sobre biotecnologia para tentar compreender esse jogo.

O teórico que foi usado para fundamentar essa pesquisa do ponto de vista filosófico é: Ludwig Wittgenstein. Do ponto de vista pedagógico foi: Henrique Nielsen Neto.

A educação brasileira está em um nível aquém do esperado[1806], ainda mais o ensino de filosofia, portanto, pensar em uma maneira de se ensinar e tornar a filosofia mais atrativa para o estudante consequentemente tornará, além da educação propriamente dita, também, a filosofia. Foi dado uma aula para três turmas do 3° ano, tendo o mesmo tema, e possuindo resultados diferentes, usando da mesma metodologia, aula expositiva dialogada [1807], problema, conceituação, argumentação[1808], estudo dirigido[1809] e estudo de caso[1810]. Contudo foi utilizado maneiras diferentes de se comunicar o conteúdo, a saber, uma aula sobre biotecnologia em Francis Fukuyama partindo do seu livro Nosso Futuro Pós-Humano, no capítulo intitulado Uma história de duas distopias.

2 DESENVOLVIMENTO

Ludwig Joseph Johann Wittgenstein (1889-1951) foi um filósofo austríaco onde sua obra é extremamente complexa e dividida em dois momentos: o primeiro com a obra Tractatus Lógico-Philosophicus, voltado à análise linguística por parte da filosofia e da lógica, isto é, seu momento analítico; no segundo momento, é dividido com a obra Investigações Filosóficas, muito voltado a pragmaticidade da linguagem e seu uso, tendo como um dos principais conceitos os jogos de linguagem. É a partir desta última perspectiva que a pesquisa foi feita.

Os jogos de linguagem são um conceito extremamente complexo, que permeiam a obra IF e tiveram grande impacto na filosofia da linguagem posterior, bem como na antropologia. Contudo, esses jogos de linguagem carregam consigo

[1806] Segundo dados do IBGE.
[1807] A.E.D.
[1808] P.C.A.
[1809] E.D.
[1810] E.C.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

superstições que são próprias dos "jogadores" que as usam devido à "repetição da palavra falada" (WITTGENSTEIN, 1984, p. 12).

Sendo assim, a maneira pela qual se deve analisar os jogos de linguagem é sempre tentando limpar essas superstições que Bruni (1999) argumenta que são próprias dos jogos. Podemos entender isso de outra maneira: os jogos em si, não possuem qualquer tipo de traço mítico quanto ao que o jogo está representando, podendo ser das coisas mais banais a problemas filosóficos; o que torna o jogo "defeituoso" quanto à sua representatividade são os jogadores.

Pode-se pensar dessa maneira, visto que nessa fase da obra de Wittgenstein, tudo o que importa é o uso que se dá à linguagem: "[...] o que elas designam, como posso mostrar isso, a não ser na maneira de seu uso?" (WITTGENSTEIN, 1984, p. 13). Portanto, o sentido de qualquer coisa só depende da maneira pela qual se vai utilizá-la, e a maneira pela qual se define esse uso é através dos jogadores desse jogo. Isso implica em problemas além dos jogadores, que vão até o sistema ao qual ele está integrado. Se pensarmos que uma cultura, moral, valores, e sendo a antropologia que define esses valores e, ela nada mais do que um jogo de linguagem. São estas perspectivas que irão definir o valor do uso de uma palavra; são esses valores também que limitam o que um jogador pode fazer diante do significado de um jogo.

Sendo assim, não é possível escolher o jogo ao qual se vai integrar, se pode apenas jogar. A maneira pela qual se joga é sempre inconsciente. Na sociolinguística, existem variações para cada momento, a depender da escolaridade, sexo, região a qual faz parte – todos fazer parte do conceito de jogos de linguagem, mesmo que este esteja "quebrado nesse jogo". Segundo Fishman (1972), os membros de qualquer comunidade "adquirem lenta e inconscientemente as competências e sociolinguísticas quanto ao uso apropriado da língua". Portanto, só podemos pensar que a maneira pela qual se pensa nos jogos de linguagem, partindo da perspectiva do jogador, é que não se pensa, apenas se joga. Eis aqui a questão que se deve levar em conta, não se está mais produzindo pessoas capazes de pensar no jogo de linguagem como uma ferramenta que auxilie a entender o contexto em que se vive, apenas se vive isso mecanicamente.

Temos que "todas as ferramentas servem para modificar alguma coisa" (WITTGENSTEIN, 1984, p .14); aquilo que vemos do mundo é na verdade o que

modificamos dele. Os jogos de linguagem definem, também, a construção do sujeito, pois o sujeito só é visto em determinado campo a partir da maneira em que ele se encaixa em um jogo e, portanto, para entender como o sujeito se constrói, deve-se compreender o quão "fundo" ele está em um determinado jogo. Não podemos afirmar o que o sujeito é, pois, afirmar o que ele é, é algo supérfluo e, ou seja, para entender como o sujeito é construído a partir dos jogos de linguagem, é necessário compreender como ele vive esses jogos.

Segundo Gebauer (2013, p. 98), "em jogos de linguagem, elementos corpóreos e linguísticos estão entrelaçados". Isto define que, não se pode separar o jogo do jogador, e o antagônico pode ser dito; contudo, deve-se salientar que eles não são os mesmos, existe apenas uma correlação entre suas ações, ou melhor, intenção. O que vai determinar o que é funcional dentre cada jogo é o próprio jogo com suas regras para cada um; que é definido de acordo com os jogadores e mesmo que "a produção da ação regulada não seja guiada por regras, o agente se orienta pelo fato de jogar em um determinado jogo regulado" (GEBAUER, 2013, p. 110); portanto, se está em um jogo de linguagem todos seguiremos regras dele, independentemente se escolhemos ou somos introduzimos nesse jogo. Sendo assim, os jogos de linguagem não podem transladar para outro jogo, regras que são respectivamente de um jogo específico.

AULA NA ESCOLA

Os estudantes desta escola – La Salle Curitiba – possuem uma grande deficiência quanto aos requisitos mais básicos para se ensinar filosofia, isto é, problemas de leitura e lógica. Mas como se pretende chegar na realidade social deles, foi necessário levar em conta esses problemas para se começar a pensar em uma maneira de expor a aula. Desde o momento da preparação o maior foco da aula foi tomar o maior cuidado possível para não se vulgarizar a filosofia, usando de linguagem "menos robusta" e ao mesmo tempo tentando passar o conteúdo técnico para os estudantes.

A princípio, um dos principais problemas foi o tempo, visto que, o planejamento do que seria exposto e tempo para discussão estava programado, contudo, houve alguns contratempos, tais como, em uma das aulas os estudantes tiveram um teatro onde foram assistir, além de várias interrupções durante as aulas, tanto de outros

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estudantes vindo a sala quanto de avisos da coordenação pedagógica, por meio dos alto falantes, deixando assim uma quantidade de tempo menor para o desenvolvimento da aula.

Em primeiro lugar foi planejado um estudo dirigido para assim colocar os estudantes tanto em contato com um texto um pouco mais “pesado” do que eles estão acostumados, visto que, a professora regente não costuma trazer textos dos filósofos para as turmas. O resultado desse estudo dirigido foi que ele falhou, já que dentre as 3 turmas e 38 estudantes apenas 1 educanda leu o texto, o mesmo que foi disponibilizado uma semana antes da aula. O tempo que já era curto se tornou ainda menor, pois foi necessário fazer uma introdução ao tema e ao texto para que então se começasse a ir além do texto e se pensar nos problemas reais que cercam a realidade, tanto presente quanto futuro. O problema da biotecnologia e o aperfeiçoamento humano.

Foi feito um estudo de caso a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Constituição Federal de 1988, onde o termo “pessoa humana” aparece. Sendo assim, a partir do texto foi focado em algumas problemáticas relacionados a esse termo como: porque o uso deste ao invés de ser humano, qual a influência da biotecnologia no conceito de ser humano, como definimos um ser humano, além de, como o aperfeiçoamento humano está influenciando aquilo que chamamos de humano e nos transformamos em pós-humanos. Para exemplificar tais problemáticas foi feito referência a alguns filmes da cultura pop como à saga dos vingadores e dos x-mens.

RESULTADO DAS ATIVIDADES

SURVEY

Após uma semana foi feito algumas atividades com os estudantes. Um survey e, uma atividade avaliativa para ver se houve um ensino/aprendizado e se aquilo foi significativo para a vivência futura, seja acadêmica para aqueles que irão seguir, profissional ou pessoal. Com o survey foram feitas 7 perguntas objetivas para determinar como foi a aula. Perguntas constituídas de 5 alternativas que são: (A) concordo totalmente, (B) concordo, (C) neutro, (D) discordo e (E) discordo totalmente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Após a tabulação dos dados e com relação à primeira pergunta, o resultado foi positivo, já que quase 80% consideram relevante o tema escolhido para sua vida. Com relação a 2° pergunta, mostrou que pouco mais de 75% considerou que a aula foi clara e conseguiram compreender o tema. Na sequência é evidenciado que 76% aprovaram a metodologia utilizada. Com mais de 60% os estudantes não sentirão cansaço durante as atividades. Levando em conta o que eles tinham de percepção sobre o que era a filosofia, houve 60% entre eles que consideraram uma mudança de visão sobre o que a filosofia era. Com 55% o consenso foi que não houve tempo suficiente para a elaboração das atividades e que não houve um bom planejamento do professor-pesquisador. Por fim, se constatou que, a maioria dos estudantes acharam que as atividades foram satisfatórias para a compreensão do tema.

RESULTADO DO EXERCÍCIO DE ASSIMILAÇÃO DE CONTEÚDO

A atividade que os estudantes tiveram que construir foi um simples texto argumentativo que fosse além da aula e usasse dos conceitos utilizados por Fukuyama e discutidos em sala de aula. Fazia parte da avaliação, também, a participação, visto que, todas as metodologias utilizadas visavam à participação dos estudantes como atividade avaliativa. Ela durou por volta de 20 minutos.

Considerando a proposta da atividade e relembrando os problemas apresentados por quase 100% dos estudantes, isto é, até então, problemas de leitura e lógica, foi acrescentado à escrita. Já que em quase todos os trabalhos esses problemas estavam muito acima de erros comuns. Além de não compreender o que foi proposto, também, não conseguiram expor de maneira clara e conceitual aquilo que eles queriam dizer.

Os estudantes não conseguem, no geral, escrever mais do que 5 linhas, e tampouco defender um ponto de vista de forma coesa. Mostraram, também, que a leitura não faz parte de seu cotidiano acadêmico e que a ineficiência do ponto de vista filosófico está na base, ou seja, além de ser educacional é, também, cultural. A comunidade escolar não considera a filosofia ou os estudos uma maneira de se elencar socialmente[1811]. Isto reflete na maneira como cada estudante trata a escola e

[1811] Ver A vantagem acadêmica de Cuba: Porque seus alunos vão melhor na escola.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sua vida no ensino médio, pois nunca existiu um tratamento adequado sobre a educação.

METODOLOGIA

A metodologia para a realização da pesquisa foi empírico qualitativa[1812], pesquisa com survey, pesquisa-ação e pesquisa participante para conseguir avaliar e responder o objetivo e conseguir identificar qual é o "jogo de linguagem padrão" que os educandos usam. Portanto, com esses métodos foi possível responder às problemáticas levantadas durante a elaboração do projeto e os objetivos para uma educação filosófica técnica e conceitual em Curitiba.

À pesquisa feita para se identificar o "jogo de linguagem padrão" é diferente das que foram usadas para dar uma aula, que assim seria possível uma aproximação com os estudantes, e, portanto, conseguir resultados mais efetivos quanto à materialidade de seu uso futuro para a educação filosófica. A aula em si foi uma metodologia da pesquisa, a saber, pesquisa participante.

Para a aula foi utilizado quatro metodologias, sendo que, três delas – aula expositiva dialogada, problematização, conceituação, argumentação e estudo de caso – foram facilmente aplicadas e os resultados com relação à participação foram positivos, apesar das falhas no que diz respeito ao aproveitamento da atividade de aplicação e assimilação do conteúdo. A quarta metodologia E.D não foi possível ser aplicada, já que, como a maioria dos estudantes não leram o material disponibilizado, foi impossível aplicar na sala de aula.

Com base no que Neto nos diz sobre a escolha do tema, em primeiro momento, foi considerado que seria uma aula sobre Zenão e seus paradoxos e sua relação com a questão do tempo. Contudo, levando em conta a "arqueologia da atualidade" proposta por Neto, foi mudado para o tema da biotecnologia, pois, além de visar o que está acontecendo no momento, também, foi pensado na perspectiva de que para o cidadão do futuro era necessário ter algum tipo de arcabouço teórico sobre o tema, que seria de necessidade fundamental em um futuro próximo.

[1812] Ver Gerhardt; Silveira, 2009.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

JOGO DE LINGUAGEM PADRÃO COMO "MÉTODO" PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Primeiro devemos saber o que é "jogo de linguagem" que foi proposto por Wittgenstein em seu livro póstumo Investigações Filosóficas, ele diz: "e também denominarei a totalidade, consistindo na linguagem das ações com as quais está entrelaçada (1984, §7). O que significa que não é somente aquilo que o agente de fala diz que é sua língua, é, também, ou faz parte, a maneira como ele age com a língua matriz. Portanto, o comportamento social dos discentes é igualmente relevante para se estruturar um "jogo de linguagem padrão".

Com todos os dados que foram obtidos sobre o comportamento linguístico dos estudantes se percebeu que como agentes de fala, eles estão enquadrados em algumas variações linguísticas como a diastráticas e diatópicas, e essas variações carregam preconceitos. Portanto, a maneira como se deve comunicar com eles é dentro dessas variações. O maior problema que se encontra nesse sentido é manter o rigor conceitual da filosofia dentro dessas variações.

Levando em conta o comportamento de cada qual, sendo, por assim dizer, extremamente parecido, deste os gostos – baseado em um trabalho anterior feito pela professora regente – até a maneira de se estudar. Nesse grupo de 38 estudantes somente alguns poucos não se enquadram no jogo. Estes são os estudantes com maior probabilidade de fazer um curso superior, ou que ao menos expressaram interesse em fazer.

Nesse sentido o que Wittgenstein diz no Tractatus Logico-Philosophicus "sobre o limite do meu mundo ser o limite da minha linguagem" (1994, p. 245), significa que nesse caso, quanto menos seu jogo de linguagem estar relacionado com perspectiva de futuro educacional, menor será o interesse destes integrantes para buscar na educação uma saída. Sendo assim, também, existe o fato de que eles, por estarem tão imerso nesse "jogo de linguagem" não conseguem mais criarem regras do jogo, eles apenas vivem dentro de jogo sem possuir qualquer tipo de consciência sobre o que ele é e como sua vida é afetada por ele. Isto posto, é de acordo com o que Gebauer (2013) argumenta que os jogos de linguagem em forma práxis constituem a ação por meio do jogo de linguagem padrão, ou daquele que sofre maior influência. Ou seja, toda ação humana é uma ação dos jogos de linguagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Se o educando faz parte de um jogo de linguagem que não tem uma perspectiva de futuro por meio da educação tudo que virá é um desdém da parte dele para com a educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, podemos concluir, que as aulas não foram um fracasso, pois, temos o survey para mostrar que houve um entendimento e devido a participação extensiva dos discentes durante a aula. Os problemas anteriores à aula acabaram influenciando, não só a compreensão, mas também a maneira como eles argumentam, pensam e agem dentro da escola. Quanto ao professor-pesquisador, com seu planejamento e sua atividade de assimilação de conteúdo, se conclui que, além das aulas serem mal planejadas, também, a escolha da técnica de avaliação não foi a mais correta para que os educandos pudessem desenvolver aquilo que foi demonstrado durante às aulas e todo potencial que os mesmos possuem.

REFERÊNCIAS

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K; MARSHALL, Jeffery H. **A vantagem acadêmica de Cuba: Porque seus alunos vão melhor na escola.** São Paulo. Fundação Lemman, 2009.

Constituição (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

GEBAUER, Gunter. **O pensamento antropológico de Wittgenstein**. trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Ed. Loyola, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

IBGE – INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317 educacao.html. Acessado em 7 de novembro de 2019.

FISHMAN, Joshua A. **Language in sociocultural chance**. Stanford. Stanford University Press, 1972.

FUKUYAMA, Francis. **Nosso futuro pós-humano: Consequências da revolução da biotecnologia.** Curitiba. Rocco, 2003.

NETO, Henrique Nielsen. **Filosofia da Educação**. São Paulo. Ed. Comp. Melhoramentos, 1988.

NETO, Henrique Nielsen (org). **O Ensino de Filosofia no 2° Grau.** São Paulo. Ed. SOFIA, editora, SEAF, 1986.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e característica.** Travessias ed. 04, ISSN 1982-5935.

PARANÁ, Governo do Estado do; EDUCAÇÃO, Secretaria do Estado de; EDUCAÇÃO, Superintendência da. **Diretrizes curriculares de filosofia para o ensino médio em revisão.** Curitiba, 2007.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas.** Trad. José Carlos Bruni. São Paulo, Ed. Nova Cultura, 1999.

----------. **Tractatus Logico-Philosophicus.** Luiz Henrique Lopes dos Santos. 2 ed. Edusp, 1994.

DOCUMENTOS CONSULTADOS ON LINE:

Diretrizes curriculares de filosofia para o ensino médio em revisão – 2007. Disponível em: <mgaunidadepolo.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/19/1530/140/arquivos/File/Diretrizes%20Filosofia.pdf>. Acessado em 7 de novembro de 2019.

Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948. Disponível em: https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/ Acessado em 8 de novembro de 2019.

15.5.15 O PROCESSO DE CONHECER EM PLATÃO E ARISTÓTELES

Janete Aparecida Ferreira[1813]

RESUMO

A abordagem dos sentidos tanto como fonte primeira no processo de conhecer quanto como fonte de engano são perspectivas existentes nos dias atuais. Algumas superadas por filósofos contemporâneos, outras retomadas constantemente. Assim, é de extrema relevância compreender as influências dos aspectos considerados por Platão e Aristóteles sobre o processo de conhecimento. Nesse sentido, o objetivo desse estudo é expor as aproximações e os distanciamentos entre a argumentação filosófica de Platão e Aristóteles sobre o processo de conhecer. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, a qual apresenta um objetivo teórico e descritivo com procedimentos adotados pela pesquisa bibliográfica. As técnicas de pesquisa para esse estudo se concentram em leituras e fichamentos dos textos: A República, de Platão e Metafísica, de Aristóteles. Enquanto Platão apresenta seus argumentos por meio de diálogos, analogias, metáforas e alegorias, Aristóteles compõe um texto linear, no qual os argumentos aparecem em ascendência. Em Platão observam-se rupturas e em Aristóteles um acúmulo. Todavia, ambos defendem a filosofia como um tipo de conhecimento mais elevado, que se afasta dos sentidos, ou seja, um conhecimento abstrato. Outro ponto em comum que se localiza na argumentação entre os filósofos é: a necessidade e preocupação em assegurar a importância da filosofia como um saber mais elevado, o que aparece em Platão como o saber da verdade e em Aristóteles como o conhecimento das causas primeiras e universais. Enfatiza-se, a presença do método dialético e dialógico de ensino, assim como o exercício de partir da realidade observada, sensações, para a complexidade e teorização do conhecimento que estão presentes em diversas metodologias didático-pedagógicas.

Palavras-chave: A República. Metafísica. Filosofia. Conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

Em meio às diversas questões que o conhecimento permite, localizamos a questão sobre a relação entre sujeito e objeto, especificamente o processo como os sujeitos conhecem os objetos, a qual foi iniciada pelos filósofos da Grécia Antiga e teve a contribuição de Platão e Aristóteles. Nesse sentido, o objetivo desse estudo é expor as aproximações e os distanciamentos entre a argumentação filosófica de Platão e Aristóteles sobre o processo de conhecer.

Durante o processo investigativo contempla-se com maior atenção a obra A República de Platão e a obra Metafísica de Aristóteles. Dessa forma, a metodologia concentra-se na pesquisa bibliográfica das obras dos filósofos, assim como estudos sobre a questão da natureza do conhecimento.

1813 Mestranda em Gestão do Conhecimento nas Organizações, UNICESUMAR. E-mail: janeteshinike@gmail.com.

Justifica-se esse estudo ao observar que a concepção de que o conhecimento é crença verdadeira justificada de Platão permaneceu válida até o final do século XX (CASTAÑON, 2007). Quanto à necessidade de expor o pensamento de Aristóteles, justifica-se ao considerar os avanços significativos nas discussões sobre o processo de conhecimento (ANDERY; MICHELETTO; SÉRIO, 2002).

Dessa forma, primeiramente, contempla-se a exposição dos modos como cada um dos filósofos apresenta o processo humano para conhecer os objetos para, por conseguinte, expor os pontos de convergência e divergência entre eles.

Enquanto Platão apresenta seus argumentos por meio de diálogos, analogias, metáforas e alegorias, Aristóteles compõe um texto linear, no qual os argumentos aparecem em ascendência. A composição do processo de conhecer de ambos os filósofos refletem isso: em Platão observam-se rupturas e em Aristóteles um acúmulo. Todavia, ambos defendem a filosofia como um tipo de conhecimento mais elevado, que se afasta dos sentidos, ou seja, um conhecimento abstrato.

2 METODOLOGIA

Para atingir o objetivo de expor os argumentos de Platão e Aristóteles sobre o processo de conhecimento, os caminhos metodológicos e as técnicas de pesquisa para esse estudo se concentram em leituras e fichamentos dos textos: A República, de Platão e Metafísica, de Aristóteles. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, a qual apresenta um objetivo teórico e descritivo com procedimentos adotados pela pesquisa bibliográfica. De acordo com Minayo (2011, p. 22), a pesquisa qualitativa:

> [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001. p. 22).

Além disto, a pesquisa qualitativa irá trabalhar com textos (FLICK, 2009). A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2007, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Fonseca (2002, p. 32) confirma ao dizer que “a pesquisa bibliográfica é feita a partir

do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites".

3 AS ALEGORIAS DE PLATÃO E A LINEARIDADE DE ARISTÓTELES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A concepção de conhecimento de Platão pode ser analisada sob a perspectiva de três alegorias: o Sol, a Linha Dividida e a Caverna, expostos nos Livros VI e VII de A República. Convém observar que a intenção de Platão ao argumentar sobre o conhecimento, os diferentes graus e tipos possíveis de conhecimento é caracterizar o governante ideal, o rei filósofo, que seria capaz de construir uma cidade justa. Dessa forma compreende-se que o conhecimento poderia transformar os humanos em seres melhores, que os conduzia à felicidade e ao Bem[1814].

A metáfora do Sol aparece no Livro VI, da ARepública, para mostrar o grau máximo da realidade, a Ideia de Bem, enquanto a luz indica a verdade, pois ilumina os objetos do conhecimento, sendo o bem: "[…] o verdadeiro conhecimento, ao mesmo tempo que iluminava o homem, permitindo-lhe melhor conhecer, era, ele próprio, iluminador, o conhecimento esclarecia, dava transparência à realidade" (ANDERY; MICHELETTO; SÉRIO, 2002, p. 73).

Além disso, é importante indicar que o conhecimento preexiste na alma humana, mas os humanos não têm consciência disso e para acessar os conhecimentos verdadeiros é necessário um exercício metódico para contemplar e adquirir estes. A exposição dessa noção de Platão localiza-se no Mito da Linha Dividida, a qual pode ser exemplificada por duas linhas paralelas particionadas (MARCONDES, 2007, p. 61) ou por uma única linha dividida em partes desiguais (PEREIRA, 2001, notas introdutórias, p. XXVII). Ambas explicações recaem na representação do mundo visível (horata ou doxata) e do mundo inteligível (noeta), assim como os estados mentais destes.

1814 "O Bem, para Platão, é, em primeiro lugar, e com mais evidência, a finalidade ou alvo da vida, o objecto supremo de todo o desígnio e toda aspiração. Em segundo lugar, e mais surpreendentemente, é a condição do conhecimento, o que torna o mundo inteligível e o espírito inteligente. E em terceiro, último e mais importante lugar, é a causa criadora que sustenta todo o mundo e tudo o que ele contém, aquilo que dá a tudo o mais a sua própria existência" (RAVEN, p. 130 *apud* PEREIRA, 2001, notas introdutórias, XXVII).

O mundo visível ou sensível é aquele composto de objetos e corpos mutáveis, particulares e naturais, os quais são conhecidos por imagens, suposições ou ilusões (eikasia), o que reflete na opinião (doxa). Uma forma mais elaborada desse conhecimento, que está na zona superior da linha imaginária, é o conhecimento de objetos naturais e do mundo por meio da fé, crença ou convicção (pistis), conforme aponta Marcondes (2007, p. 61): “Trata-se de uma relação mais estável e permanente com mundo material, em que relações causais podem ser estabelecidas, classificações feitas etc”.

Todavia, é no mundo inteligível (noeta), que diz respeito às formas e realidades abstratas, perfeitas, eternas, imutáveis, que o conhecimento obtém mais estabilidade. Isto porque no plano da linha imaginária, o mundo inteligível, mundo das ideias ou formas apresenta dois segmentos, inferior e superior, que, respectivamente, compreendem ao dianoia e noesis. Os estados mentais se configuram no entendimento ou razão discursiva (dianoia), que compreende ao conhecimento das ciências e dos objetos matemáticos; e ao conhecimento da filosofia por meio da aplicação do método dialético (noesis).

A exploração sobre as dificuldades em atingir a plenitude do conhecimento verdadeiro é apresentada na Alegoria da Caverna em três movimentos: 1 caracterização da caverna; 2) o processo de libertação do prisioneiro; 3) o retorno à caverna.

O mundo sensível é representado pelo interior da caverna, onde prisioneiros observam apenas as sombras projetadas na parede, acostumados e condicionados confiam nestas sombras como a verdadeira e única realidade. A libertação do prisioneiro ocorre somente quando um conflito interno entre a acomodação e o impulso de eros, o que faz surgir um processo de mudança, reflexo da dialética ascendente entre as forças opostas. A saída da caverna é penosa, pois é necessária uma readaptação do olhar sobre os objetos iluminados pela luz solar, ou seja, o encontro do sujeito com o mundo inteligível, a verdade, a realidade pura e perfeita das ideias, o que nos remete à metáfora do Sol apresentada no Livro VI.

A última parte da Alegoria é a necessidade do ex-prisioneiro de retornar à caverna para mostrar aos outros o mundo inteligível, a verdade e a realidade. Nesse ponto é possível observar a missão pedagógica do ex-prisioneiro que mesmo podendo ser incompreendido e assassinado deve retornar à caverna e indicar o caminho da

luz, do conhecimento verdadeiro e do mundo inteligível aos outros prisioneiros. Desse modo, observa-se em Platão as três alegorias que remetem ao processo de conhecimento, faz-se necessário, então, expor a composição argumentativa de Aristóteles.

O processo de conhecer para Aristóteles é acumulativo, fato observado no início da Metafísica[1815], quando filósofo afirma que os seres humanos têm uma tendência ao saber e que o prazer que os sentidos ou as sensações fornecem são exemplos dessa tendência. Os dados captados pelos sentidos são apreendidos pela memória, que retém as informações e permite aos sujeitos organizarem e categorizarem os objetos conhecidos, o que são os elementos da experiência. Na capacidade de integrar as regularidades, estabelecer relações, categorizar e associar, Aristóteles define que os sujeitos criam definições e expectativas conclusivas sobre os objetos, o que pode produzir um “saber fazer”, ou seja, a compreensão de uma téchne, uma arte ou técnica.

A partir da obtenção do conhecimento da téchne é possível ao sujeito ensinar, pois este tem o domínio experimental das regras e relações causais presentes nos objetos. Mas, Aristóteles pontua que o sujeito que tem domínio sobre saber prático pode em algumas artes obter vantagens sobre quem tem apenas o saber teórico, porém, o sujeito que tem o domínio teórico sabe o que fazer, como fazer e porque deve ser feito daquele modo e não de outro.

A compreensão e conhecimento dos conceitos e princípios que envolvem os objetos conduzem os sujeitos à episteme, à ciência, à teoria ou ao conhecimento científico, incluindo a filosofia. Nesse estágio do processo de conhecer, os sujeitos são capazes de compreender por meio da abstração e generalidade, não têm objetivos práticos e buscam o saber pelo saber sem finalidade utilitária, desvinculado da prática.

Portanto, expostos os modos como Platão e Aristóteles argumentam sobre o processo de conhecimento segue-se para a análise e exposição dos pontos de contato e afastamento, convergência e divergência entre eles.

1815 Todos os homens, por natureza, tendem ao saber. Sinal disso é o amor pelas sensações. […] Nos homens, a experiência deriva da memória. […] A arte se produz quando, de muitas observações da experiência, forma-se um juízo geral e único passível de ser referido a todos os casos semelhantes. […] a sapiência é uma ciência acerca de certos princípios e certas causas” (*Metaf.,* A, 980a-982a3).

4 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE PLATÃO E ARISTÓTELES

A partir das leituras sobre os textos de Platão e Aristóteles, assim como das análises de comentaristas, observa-se que Platão concebe as noções de ser e saber, as quais são reformuladas por Aristóteles como “realidade” e “conhecimento”. As composições dialógicas utilizada nos textos de Platão não permitem a objetividade, a qual é possível abordar o texto de Aristóteles (SANTOS, 2012).

A dialética platônica é um exercício didático-pedagógico que conduz a uma formação progressiva e dialógica, enquanto Aristóteles apresenta uma didática analítica e sistematizada. Além disso, Aristóteles tem uma forma mais linear para apresentar o processo de conhecimento, a ruptura que Platão apresenta entre o conhecimento proporcionado pelo mundo sensível e o mundo inteligível é exposto por Aristóteles como um contínuo processo cumulativo adquirido nos estágios anteriores, sendo configurado no esquema: sensação; memória; experiência; arte; teoria/ciência (MARCONDES, 2007).

Um dos pontos em comum que se localiza na argumentação entre os filósofos é: a necessidade e preocupação em assegurar a importância da filosofia como um saber mais elevado, o que aparece em Platão como o saber da verdade e em Aristóteles como o conhecimento das causas primeiras e universais. Além disso, destaca-se que ambos configuram uma hierarquia para os tipos e modos de conhecer, do mais simples ao mais complexo e têm em comum os sentidos como fonte inicial no processo de conhecimento.

Todavia, Platão não valoriza os sentidos e os considera fonte de engano, doxa e opinião. Observa-se, também, o que Pereira (2001, notas introdutórias, p. XXX) pontua em Platão como “a antinomia entre opinião e saber, entre doxa e sophia”. Essa antinomia é registrada por Marcondes (2007, p. 61) como uma “ruptura radical” entre dois tipos de conhecimento possíveis. Os conhecimentos provenientes do mundo sensível se limitam à opinião e à técnica (téchne) que sustenta a sobrevivência humana. O verdadeiro saber (épisthéme) somente se encontra no processo contemplativo, que não é acessível a toda humanidade3.

Aristóteles valoriza os sentidos, sendo estes o princípio do processo de conhecer. Em Platão, o reconhecimento dos objetos é feito pela alma que conhece o mundo inteligível antes do nascimento. A memória em Aristóteles retém as

informações e dados sobre os objetos sendo necessários os sentidos para fornecer tais dados. Um detalhe que Platão desconsidera completamente é o fato de Aristóteles considerar que os animais e os seres humanos têm em comum a capacidade de conhecer por meio dos sentidos, embora alguns não sejam dotados de memória ou de capacidade de reter as informações na memória para que a capacidade de aprender seja efetivada[1816].

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível compreender a relevância e as influências dos aspectos considerados por Platão e Aristóteles sobre o processo de conhecimento. A abordagem dos sentidos tanto como fonte primeira no processo de conhecer quanto como fonte de engano são perspectivas existentes nos dias atuais. Algumas superadas por filósofos contemporâneos, outras retomadas constantemente. Enfatiza-se, a presença do método dialético e dialógico de ensino, assim como o exercício de partir da realidade observada, sensações, para a complexidade e teorização do conhecimento que estão presentes em diversas metodologias didático-pedagógicas.

Além disso, pontua-se as discussões sobre a hierarquia entre os tipos de conhecimento, que embora alguns considerem que não há hierarquia, pois são modos diferentes de conhecer e que não se deve postular o conhecimento do senso comum como frágil, instável e sem fundamentos. Há ainda resquícios sobre o fato das ciências procederem de modo a constituir o conhecimento como verdadeiro, ao menos provisoriamente, devido aos procedimentos e métodos adotados.

Isto permite outras questões para pesquisas futuras, como: O que é a verdade? Quais são os processos mentais para o conhecer? Os objetos do conhecimento têm uma essência passível de ser conhecida?

REFERÊNCIAS

ANDERY, M. A. P. A.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. A. P. O pensamento exige método, o conhecimento depende dele. In: ANDERY, M. A. P. A. et al. **Para**

1816 Aristóteles defende que os animais mais inteligentes são aqueles que são capazes de reter na memória as sensações e aprender, mas que para isso precisam possuir a audição.

compreender a ciência: uma perspectiva histórica. 11. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2002, p. 57-96.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Ensaio introdutório, texto grego com trad. e comentário de Giovanni Reale. Trad. Marcelo Perine. Volume I e II. São Paulo: Loyola, 2002.

CASTAÑON, G. **Introdução à epistemologia**. São Paulo: EPU, 2007.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PLATÃO. **Platão** (seleção). Coleção Os Pensadores. Trad. José Cavalcante de Souza et al. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

PLATÃO. **A República**. Introdução, trad. e notas: Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

SANTOS, J. G. T. **Platão**: a construção do conhecimento. São Paulo: Paulus, 2012.

PEREIRA, M. H. R. Notas introdutórias. In: PLATÃO. **A República**. Introdução, trad. e notas: Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001, p. I-LX.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

15.5.16 O TRABALHO DOCENTE NAS INTERFACES DA CRISE GERADA PELA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS E A APRENDIZAGEM HÍBRIDA

Jonatas Marcos da Silva Santos[1817]

RESUMO

O artigo tem como objetivo discutir criticamente como se desenvolve o trabalho docente nas interfaces da crise gerada pelo novo coronavírus e a aprendizagem híbrida no contexto escolar. Como perspectiva de abordagem da realidade tem-se a construção dialética do trabalho docente referenciado em marcos socio-históricos e materiais no desenvolvimento da vida e da carreira profissional. Neste sentido, considera-se o trabalho docente em face aos novos desafios gerados pela crise mundial que exigem presença física dos professores em espaços determinados pela gestão técnico-burocrática escolar e também do trabalho docente realizado de forma virtual que cada vez mais se amplia pelo uso de plataformas on-line. Entende-se que além das tendências definidas por Carvalho (1996), uma nova tendência de análise do trabalho docente está sendo gestada nas interfaces da crise pandêmica e a hibridização dos processos educacionais. No contexto escolar, impactado pela pandemia do novo coronavírus, observa-se que a conjugação entre ensino-aprendizagem presencial com o ensino-aprendizagem a distância on-line via internet, tendo como fundamentos novas propostas de utilização das tecnologias de informação e comunicação, demonstram a importância e o quanto são desafiadoras as possiblidades de ensino-aprendizagem híbridos perante às práticas docentes tradicionais e às desigualdades sociais. Este trabalho de pesquisa bibliográfica tem como fundamento o método dialético crítico, buscando articular reflexões acerca das tendências de análise do trabalho docente nas interfaces da crise gerada pelo coronavírus e a busca de sua superação pela implementação da aprendizagem híbrida nos estabelecimentos de ensino da educação básica.

Palavras-chave: Trabalho docente. Pandemia do coronavírus. Aprendizagem híbrida.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho docente é uma construção dialética que se desenvolve ao longo da vida e da carreira profissional em espaços socio-históricos delimitados geograficamente. Isso demostra que as práticas docentes incorporam desafios e possibilidades pelas quais a sociedade passa. Desta forma, o cenário da crise pandêmica gerada pelo novo coronavírus impactou sobremaneira o trabalho docente, gestando uma nova forma de realização que alternativamente acontece tanto em espaços que exigem presença física, mas também em plataformas virtuais on-line.

O trabalho docente em uma instituição de ensino é permeado por experiências positivas ou negativas, formando o que é ser professor. Na atualidade conjuga-se também ao que é construído a partir da lógica de hibridização dos processos

[1817] Mestrado pela Universidade Federal do Mato Grosso/Rondonópolis - UFMT. Doutorando pela Universidade do Vale do Itajaí/SC - UNIVALI. E-mail: jonatas.doutorado@gmail.com

educacionais. As relações com foco no ensino-aprendizagem estão presenciais e virtuais, influenciando na caracterização de modelos de trabalho que os docentes, os discentes e os gestores consideram positivos ou negativos a serem reproduzidos ou rechaçados.

Com a pandemia causada pelo novo coronavírus, representações do trabalho estão sendo formadas a partir da ressignificação dos espaços físicos, pelo aumento das interações em ambientes virtuais, através das limitações quantitativas de pessoas em contextos escolares ou acadêmicos e pelos novos “ambientes” e conteúdos que são base do diálogo entre os docentes.

Dessa forma, cabe problematizar as dinâmicas do trabalho docente nas interfaces da crise gerada pela pandemia do novo coronavírus e a proposta de hibridização dos processos de ensino-aprendizagem como forma de superação das restrições impostas para preservação da vida humana. Assim, diante da crise e da crescente hibridização da educação, faz-se necessário refletir acerca dos impactos desta realidade sobre o trabalho docente, bem como no desenvolvimento dos alunos.

Ao fazer isso, tem-se como objetivos construir caminhos que possam viabilizar superação das dificuldades pelas quais a humanidade atravessa e discutir criticamente como o trabalho docente se desenvolve nas interfaces da crise gerada pelo novo coronavírus e a aprendizagem híbrida, tendo como perspectiva a construção dialética de práticas que se transformam ao longo da vida e da carreira docente.

Diante desse cenário desafiador justificam-se reflexões acerca das rupturas e descontinuidades que desafiam a todos os seres humanos. A almejada transformação da realidade pela equidade quanto ao usufruto de bens sociais e educacionais (Gatti, 2017) no contexto das interfaces da crise pandêmica do novo coronavírus e ensino-aprendizagem híbridos, sofre os impactos de determinações que freiam o processo de sua construção, criando implicações diretas sobre vida humana dos alunos e professores.

2 A ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE NAS INTERFACES DA PANDEMIA E APRENDIZAGEM HÍBRIDA

De acordo com a perspectiva de Carvalho (1996), a análise acerca do trabalho

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

docente no Brasil tem se desenvolvido principalmente em torno de duas tendências. A primeira tendência considera a organização burocrática hierarquizada das escolas. Essa "tendência caminhou da defesa da burocratização como forma de combater os vícios personalistas das organizações tradicionais — tendo como bom exemplo o estudo de Luís Pereira (1967) — até as críticas à hierarquia e divisão de trabalho pressupostas nas organizações burocráticas." (CARVALHO, 1996, p.77).

Outra tendência, de acordo com Carvalho (1996), busca analisar o trabalho docente tendo como fundamento o conceito marxista de trabalho. Este segundo enfoque "centrou-se sobre a natureza do trabalho pedagógico, tendo como referência as categorias marxistas de trabalho produtivo e improdutivo, material e não material." (CARVALHO, 1996, p. 77).

Essas tendências, porém, não estão dando conta de proporcionar análises das transformações técnico-científicas e sociais que estão ocorrendo de forma acelerada pela pandemia do novo coronavírus e seus impactos sobre o trabalho docente. De fato, a aprendizagem-ensino híbridos na atualidade é uma tendência que desafia a forma tradicional e ao mesmo tempo tem muito a contribuir com o trabalho docente.

Torna-se importante então, discutir o trabalho docente tendo como pano de fundo a crise pandêmica e contextualizando-o dentro da dinâmica do processo de aprendizagem híbrida ou blended learning (Garrison e Kanuka, 2004; Graham, 2006; Macdonald, 2008), "comumente definida como uma integração da abordagem do tradicional face a face presencial com a abordagem da instrução online." (DE GEORGE-WALKER e KEEFFE, 2010, p. 01, tradução nossa).[1818]

De acordo com Thorne (2003, p. 02, tradução nossa):

> A aprendizagem híbrida é a evolução mais lógica e natural de nossos compromissos com o aprendizado. Ela sugere uma solução elegante para os desafios de adaptar a aprendizagem e o desenvolvimento às necessidades dos indivíduos. Isso representa uma oportunidade de integrar os avanços inovadores e tecnológicos oferecidos pela aprendizagem online com a interação e participação oferecida no melhor do ensino tradicional.[1819]

Conjugando-se às aulas presenciais, a utilização de plataformas on-line hoje

[1818] commonly defined as an integration of traditional face-to-face and online approaches to instruction.
[1819] Blended learning is the most logical and natural evolution of our learning agenda. It suggests an elegant solution to the challenges of tailoring learning and development to the needs of individuals. It represents an opportunity to integrate the innovative and technological advances offered by online learning with the interaction and participation offered in the best of traditional learning. It can be supported and enhanced by using the wisdom and one-to-one contact of personal coaches.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

são uma realidade presente na vida de alunos e professores. De fato, o processo de ensino-aprendizagem on-line basicamente consiste na elaboração e postagem, pelos docentes, de aulas, atividades, vídeos e material didático, bem como a resolução de atividades e participação síncrona ou assíncrona nas aulas por parte dos alunos, complementando o trabalho pedagógico desenvolvido presencialmente.

Diante das transformações técnico-científicas e sociais que estão ocorrendo devido ao estado de calamidade púbica decorrente da pandemia causada pelo novo coronavírus (covid-19), permanecem, porém, os desafios postos ao trabalho dos professores da educação básica em pensar uma pedagogia integradora do presencial-virtual (MORAN, 2002).

De fato, está cada vez mais difícil estabelecer uma separação nítida entre os ambientes presencial e virtual, tornando a escola um espaço estruturado para acolher a presença física de alunos e profissionais da educação, combinada aos encontros virtuais possibilitados pela internet. (MORAN, 2002).

Assim, mesmo que o trabalho docente desenvolvido nos estabelecimentos de ensino, durante o estado de calamidade pública decretado em face à crise gerada pelo novo coronavírus, incorpore as regras de distanciamento entre pessoas, as conexões on-line rompem com as distâncias, permitindo que professores e alunos dialoguem e formem comunidades de aprendizagem. (MORAN, 2002).

A aprendizagem híbrida é um conceito atual, isso exige esclarecimentos acerca de suas características e especificidades (LIMA, 2017). Neste sentido, considerando as contribuições de Drysdale (2013) e Halverson (2012; 2014), Lima (2017, p. 39) pontua que “o bended learning começa definitivamente a emergir como um domínio investigação e não apenas enquanto conjunto de práticas pedagógicas, formativas ou educacionais, mais ou menos experimentais ou consolidadas”.

As pesquisas indicam que o b-learning foi implementado em maior escala primeiramente no ensino superior (Keppell e Riddle, 2012; Graham et al., 2013; Mesh, 2016; Lai et al., 2016). Em um estudo realizado com alunos da graduação e pós-graduação em engenharia, de acordo com Martinez-Caro e Campuzano-Bolarin (2011), os resultados apontaram uma maior satisfação na aprendizagem híbrida do que nos cursos presenciais.

So e Brush (2008) realizaram pesquisas sobre a percepção dos estudantes acerca da relação entre aprendizagem colaborativa, presença social e satisfação, e

demonstraram que quanto maior é o nível de colaboração na aprendizagem, maior também é o nível de satisfação nos cursos a distância.

Ao descrever e avaliar a abordagem pedagógica do blended learning focado nos alunos e na aprendizagem, De George-Walker e Keeffe (2010) revisitaram literatura específica para mostrar como as várias construções da aprendizagem híbrida são guiadas de acordo com concepções centradas no professor ou nos alunos.

Através de um estudo de caso em uma universidade metropolitana de pesquisa, Dziuban e colaboradores (2011) contribuíram para discussão acerca da aprendizagem híbrida, considerando seu potencial e sua importância no alinhamento com as iniciativas estratégicas institucionais.

Diversos autores descrevem as vantagens da educação híbrida. Assim, de acordo com Twigg (2003) e Dziuban et al (2004), o modelo instrucional na aprendizagem híbrida é redesenhado, passando da aula como exposição do conteúdo de forma passiva para uma instrução interativa centrada no estudante.

Para Schaffer e Small (2004), a aprendizagem híbrida integra a aprendizagem face to face (F2F) com o uso do e-learning, desenvolvendo uma comunidade de aprendizagem. Voos (2003) ressalta o aspecto da complementação da aprendizagem presencial com a modalidade do e-learning.

De acordo com Lima (2017, p. 40),

> Como reconhecem Graham e Dziuban (2008), uma definição e significado precisos de blended learning continuam ainda a ser discutidos, sendo que 'various definitions of blended learning can be found in educational science' (Seel e Ifenthaler, 2009 apud Ifenthaler, 2012, p. 464). Logo, e uma vez que aquelas vão diferindo de autor para autor, estamos longe do consenso em termos conceituais.

Diante do exposto, é possível dizer que as dimensões do ensino-aprendizagem híbridos são partes integrantes das metodologias ativas. São metodologias que possibilitam a interconexão entre a aprendizagem dos estudantes e ao trabalho docente na realidade escolar. Tais metodologias baseadas no uso intenso de tecnologias proporcionam aos alunos o protagonismo nos processos de aprendizagem.

O trabalho e a formação docente no contexto da pandemia do novo coronavírus buscam no ensino híbrido uma possibilidade de continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Percebe-se cada dia mais que a educação híbrida vem ganhando espaço no cenário educacional. Se por um lado os recursos tecnológicos mostram as

mazelas de exclusão socio-digital daqueles que não tem acesso a esses bens, por outro lado quando utilizados por alunos e professores desvelam os rumos que a cultura contemporânea está tomando.

A aprendizagem híbrida se constitui a partir da participação ativa dos estudantes, requerendo mudanças na forma em que o trabalho docente é desenvolvido. A interação e a colaboração entre pessoas situadas em espaços físicos ou em ambientes virtuais, a conjugação entre ensino-aprendizagem presencial com o ensino-aprendizagem a distância on-line demonstra novas possiblidades de superação da crise posta pela pandemia do novo coronavírus.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da literatura investigada foi possível analisar e discutir o trabalho docente considerando as tendências de sua análise articuladas à reflexão sobre a aprendizagem híbrida que ganhou espaço no contexto dos estabelecimentos de ensino durante a pandemia do novo coronavírus.

O trabalho docente por ser uma construção processual que se desenvolve ao longo da vida e da carreira profissional, no cenário da crise pandêmica gerada pelo novo coronavírus, acabou absorvendo as alternativas postas em razão das restrições e novas das regras de distanciamento social. Neste sentido é possível observar que as escolas se transformaram em espaços que reúnem tanto a presença física, quanto as iniciativas educativas calcadas em plataformas virtuais on-line via internet.

Diante deste novo cenário, as tendências da análise do trabalho docente podem ser ampliadas. Isso quer dizer que não basta considerar somente as críticas à organização burocrática hierarquizada das escolas ou a análise do trabalho docente tendo como fundamento somente o conceito marxista de trabalho. A aprendizagem híbrida apresenta-se como uma nova tendência de análise do trabalho docente.

Em face à crise gerada pela pandemia do novo coronavírus, foram sendo adotadas soluções, entre elas a aprendizagem híbrida. Percebe-se que isso tem causado diversos impactos na forma com que o trabalho docente é desenvolvido e nas possiblidades de oferta da formação. Alunos e professores estão sendo expostos constantemente aos avanços tecnológicos, pelo fato de buscarem a continuidade do processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia do SarsCov19.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Foi possível perceber na literatura analisada, que o trabalho docente nas interfaces da crise gerada pelo novo coronavírus e a educação híbrida vem acontecendo como continuidade do processo educativo, porém, faltam ainda análises teórico-críticas acerca dos entraves de acesso às novas tecnologias. A maioria dos alunos e docentes têm buscado, com os meios escassos e precários, dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Tendo como referência a literatura analisada, percebe-se que é necessário também discutir quais são os interesses que sustentam esse ganho de espaço cada vez maior da aprendizagem híbrida no cenário educacional público e privado. Isso levando-se conta que a utilização das novas tecnologias por parte de discentes e docentes, além de desvelar os rumos que o mundo contemporâneo está tomando, mostram também os entraves à inclusão socio-digital daqueles que não tem acesso a esses bens.

É possível afirmar, com base na literatura pesquisada, que a aprendizagem híbrida acontece de fato a partir da participação ativa dos estudantes. Diante desta constatação, o trabalho docente tem absorvido as mudanças na forma em que é desenvolvido, seja em sala de aula presencial, seja em sala de aula virtual.

O trabalho docente diante da aprendizagem híbrida assume mais profundamente os aspectos da interação e da colaboração entre pessoas situadas em espaços físicos ou em ambientes virtuais. Essa conjugação entre ensino-aprendizagem presencial com o ensino-aprendizagem a distância via internet demonstra quão desafiadoras e importantes são as possiblidades da educação híbrida na superação da crise educacional posta pela pandemia do novo coronavírus ao trabalho docente.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. P. Trabalho docente e relações de gênero: Algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p.77-84, maio/jun./jul./ago.1996.

DE GEORGE-WALKER, L.; KEEFFE, M. Self-determined Blended Learning: A Case Study of Blended Learning Design. **Higher Education Research & Development,** Londres, v. 29, p.1-13, 2010.

DRYSDALE, J. S.; GRAHAM, C. R.; SPRING, K. J.; HALVERSON, L. R. An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. **Internet and Higher Education,** Florida, v. 17, p. 90-100, 2013.

DZIUBAN C. D.; HARTMAN, J. L.; MOSKAL, P. D. Blended learning. **Educause Learning Bulletin,** Colorado, v. 7, p. 2-12, 2004.

DZIUBAN, C. R.; HARTMAN, J.; CAVANAGH, T. B.; MOSKAL, P. D. Blended Courses as Drivers of Institutional Transformation. In KITCHENHAM, A. (ed.). **Blended Learning across Disciplines: Models for Implementation.** Hershey, PA: Information Science Reference, 2011. p. 17-37.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/1773 > Acesso em: 28 abr 2021.

GARRISON, D. R.; KANUKA, H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. **Internet and Higher Education,** Florida, v. 7, p. 95–105, 2004.

GRAHAM, C. R. Blended learning systems: definition, current trends and future directions. In BONK, C. J.; GRAHAM, C. R. (ed.). **Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs.** San Francisco: Pfeiffer, 2006.

_____; WOODFIELD, W.; HARRISON, J. B. A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. **Internet and Higher Education**, Florida, v. 18, p. 4-14, 2013.

_____; DZIUBAN, C. Blended Learning Environments. In SPECTOR, J. M.; MERRILL, M. D.; VAN MERRIËNBOER, J.; DRIS-COLL, M. P. (ed.). **Handbook of Research on Educational Communications and Technology.** 3. ed. New York: Lawrence Erlbaum, 2008. p. 269-276.

HALVERSON, L. R.; GRAHAM, C. R.; SPRING, K. J., DRYSDALE, JEFFERY S.; HENRIE, C. R. A thematic analysis of the most highly cited scholarship in the first decade of blended learning research. **Internet and Higher Education,** Florida, v. 20, p. 20-34, 2014.

HALVERSON, L. R.; GRAHAM, C. R.; SPRING, K. J.; DRYSDALE, J. S. An analysis of high impact scholarship and publication trends in blended learning. **Distance Education,** Londres, v. 33, p. 381-413, 2012.

FENTHALER, D. Blended Learning. In SEEL, N. (ed.). **Encyclopedia of the Sciences of Learning.** New York: Springer, 2012. p. 463-465.

KEPPELL, M.; RIDDLE, M. Distributed Learning Spaces: Physical, Blended and Virtual Learning Spaces in Higher Education. In KEPPELL, M.; SOUTER, K.; RIDDLE, M. (eds.). **Physical and Virtual Learning Spaces in Higher Education: Concepts for the Modern Learning Environment.** Hershey: IGI Global, 2012. p. 1-20.

LAI, M.; LAM, K. M.; LIM, C. P. Design principles for the blend in blended learning: A collective case study. **Teaching in Higher Education,** Londres, v 21, p. 716-729, 2016.

LIMA, R. G. Para uma sistematização do conceito de blended learning. **Investigar em Educação,** Minho, n. 6, p. 39-58, 2017.

MACDONALD, J. **Blended learning and online tutoring: Planning Learner Support and Activity Design.** 2. ed. Hampshire: Gower, 2008.

MARTINEZ-CARO, E.; CAMPUZANO-BOLARIN, F. Factors Affecting Students Satisfaction in Engineering Disciplines: Traditional vs. Blended Approaches. **European Journal of Engineering Education,** Londres, v. 36, p. 473-483, 2011.

MESH, L. J. A curriculum-based approach to blended learning. **Journal of e-Learning and Knowledge Society,** Reggio Emilia, n. 6, v. 12, p. 87-97, 2016. Disponível em: <http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/arti-cle/view/1168/1013> Acesso em: 05 abr 2021.

MORAN, J. M. **Pedagogia integradora do presencial-virtual.** São Paulo: ABED, 2002. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2002/trabalhos/texto50.htm> Acesso em: 05 abr 2021.

PEREIRA, L. **A escola numa área metropolitana.** São Paulo: Pioneira/Edusp, 1967.

SHAFFER, K.; SMALL, J. E. Blended learning in medical education: use of an integrated approach with web-based small group modules and didactic instruction for teaching radiologic anatomy. **Academic Radiology,** n. 9, vol. 11, p. 1059-1070, 2004.

SO, HYO-J.; BRUSH, T. A. Student Perceptions of Collabora-tive Learning, Social Presence and Satisfaction in a Blended Learning Environment: Relationships and Critical Factors. **Computers & Education,** n. 1, v. 51, p. 318-336, 2008.

THORNE, K. **Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning.** London: Kogan Page Limited, 2003.

WEBER, M. **Economia y Sociedad.** México: Fundo de Cultura Econômica, Tomo II, 1975.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2009.

TWIGG, C. A. Improving learning and reducing costs: new models for online learning. **Educause Review,** v. 38, n. 5, p. 28-38, 2003.

VOOS, R. Blended learning: what is it and where might it take us? **Sloan-C View: Perspectives in Quality Online Education,** vol. 2, n. 1, p. 3–5, 2003.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

15.5.17 OFICINAS DE FILOSOFIA NA PANDEMIA COVID-19 COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Lineker Sampaio Luque[1820]

Antonio Jorge Ferreira Severino[1821]

RESUMO

Tal pesquisa descreve os procedimentos de uma proposta metodológica de pesquisa-ação com a utilização das tecnologias digitais com a realização de oficinas de filosofia via Google Meet, devido ao atual contexto de pandemia COVID-19, numa perspectiva da cidadania da práxis a partir da perspectiva filosófica italiano Antonio Gramsci. Ademais, nos baseamos ainda como inspiração teórica em Silvio Gallo, Thomas Humphrey Marshal e Marcelo Luis Fardo, renomados e importantes comentadores na reflexão sobre ensino de filosofia, cidadania e jogos aplicados a aprendizagem. O presente artigo intenta refletir sobre a relação entre ensino de filosofia, estímulo da criticidade e participação dos jovens estudantes do ensino médio na vida política de suas realidades, problematização da mesma, bem como o vislumbre de possíveis soluções e construção de propostas para a superação dos problemas. De acordo com os resultados iniciais infere-se que a filosofia se insere no rol de disciplinas que contribuem no desenvolvimento do senso crítico, na construção de uma aproximação de um tipo de cidadania transformadora, mesmo que de modo virtual pôde vislumbrar uma centelha de esperança nessa nova forma de ver a realidade que induz uma tomada de decisão clara de luta contra-hegemômica, e é nessa luta cotidiana que se constrói essa nova cidadania, aliada a uma práxis.

Palavras-chave: Filosofia. Oficinas. Pandemia. Cidadania. Práxis.

1 INTRODUÇÃO

No mundo, a crise gerada pela pandemia do novo coronavírus, com auge em 2021, adquiriu proporções que até alguns pessimistas duvidariam. Casos crescentes de infectados, grande quantidade de mortes, falta de leitos para o tratamento da doença devido ao grande número simultâneo de doentes nos hospitais, exacerbação das desigualdades no acesso aos serviços de saúde. Todas as áreas foram acometidas por tamanha crise, na saúde, na economia, na política e, notadamente, na educação.

Neste cenário, os sistemas de ensino de todo o mundo buscaram novas alternativas emergenciais para dar continuidade ao ensino-aprendizagem, lançando mão de soluções em tecnologias digitais, o ensino remoto. Diante desse cenário, uma

[1820] Mestre em Filosofia Profissional pela Universidade Federal do Ceará, linksluque@yahoo.com.br
[1821] Especialista em Ciências da Educação pela Faculdade Evolução,antonio.severino@prof.ce.gov.br

inquietação se instaurou: Como pensar na aplicação de uma metodologia de pesquisa nesse contexto? Seria ainda possível pensar nessa construção dessa cidadania no âmbito virtual? É possível pensar numa "práxis cidadã virtual" em tempos de pandemia?

A atual crise, em vários âmbitos, é um momento oportuno para aplicação de uma metodologia digital a distância por meio da filosofia, que apesar de não ideal, busca promover a autonomia, a independência, a interação e o debate sobre a cidadania e sua consequente prática.

A proposta pedagógica das oficinas de filosofia busca ser aplicada e organizada com características e ferramentas virtuais, preservando a experiência presencial. Mesmo que ainda muitos sejam impedidos do acesso nesse ambiente online, os que podem, possam entender-se enquanto sujeitos culturais, políticos, históricos, de direito e deveres. Ressaltamos que a democratização da tecnologia, da informação e sua socialização são essenciais na garantia do exercício pleno da cidadania. Sobre isso, Bezzon (2004, p. 18) afirma que "[...] o acesso e o direito à informação tornam-se requisitos básicos para a efetivação da cidadania, pois só a socialização da informação poderá fornecer aos membros da sociedade civil a cidadania integral".

Mas não basta apenas saber, é preciso fazer! E nesse contexto levar os conceitos filosóficos aos jovens estudantes de escolas públicas e de periferia, estimulando uma práxis virtual, ainda que com todas as dificuldades e limitações, parece-nos uma forma adequada minimizar os impactos da pandemia no que toca a educação.

Tal processo será composto por reflexões teórico filosóficas e o desenvolvimento de atividades práticas de intervenção no meio virtual, no qual os estudantes consigam por meio da reflexão filosófica, usar as ferramentas digitais disponíveis na rede a fim de serem propagadores de conhecimento e se coloquem enquanto cidadãos partícipes, garnidos de um "perfil" que promova cidadania também nesse ambiente. Defender causas que promovam impacto social, difundir os princípios democráticos nas redes sociais, além de possibilitar o potencial de aprendizagem ativa constante são algumas possibilidades da práxis virtual.

A questão agora é pensar nas possibilidades de formação cidadã e seu exercício no ambiente digital. E é justamente nesse sentido que se propõe as oficinas, pensar a cidadania nesse viés.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2. ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Trata-se de um estudo de intervenção pedagógica em uma escola pública de ensino médio, ligada a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, situada na cidade de Fortaleza-CE, por meio da realização de oficinas educativas. O critério de inclusão utilizado foi ser estudante de algumas das séries do ensino médio e manifestar a vontade de participar voluntariamente de quatro oficinas no modo virtual. De um total de 10 turmas de ensino médio que foram convidadas a participar, 47 estudantes consentiram em participar. A participação efetiva nas quatro oficinas foi prejudicada devido a fatores como: falta de aparelho ou Internet para acesso às oficinas virtuais, não comparecimento em uma das oficinas, não ter disponibilidade no horário marcado e outros motivos pessoais, totalizando em 24 estudantes que tiverem alguns desses problemas.

A metodologia das oficinas, a cargo, foi pactuada com os envolvidos. Propomos uma programação dividida em quatro momentos de 50 minutos cada, considerando que a carga horária semanal da disciplina de filosofia nas escolas da rede estadual do Ceará é de apenas 1 hora/aula, com um público alvo de turmas do ensino escolhidos de modo randômico e por adesão sendo organizados em um grupo; todos com foco na troca de saberes e práticas. A produção no grupo partiu da questão geradora: o ensino da filosofia pode contribuir na formação de uma cidadania relacionada a práxis?

2.1 Primeiro momento (aproximação do conceito cidadania)

No primeiro momento, realizamos a etapa da aproximação do conceito de cidadania, buscando a compreensão, o aprofundamento e a construção de uma visão mais ampla da temática. Como ferramenta tecnológica digital foi utilizado nessa etapa a plataforma Mentimeter[1822], por meio do recurso Word cloud “tempestade de ideias” onde foi solicitado que os estudantes digitassem na ferramenta todas as palavras que lembrassem acerca do termo. As palavras à medida que os alunos foram inserindo iam surgindo no monitor/tela.

1822 O Mentimeter é um recurso digital para criar interações em tempo real, como enquetes, nuvem de palavras ou coleta de perguntas. O grande benefício do Mentimenter é criar interações para grandes grupos e tornar isso visível para todos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Houve recorrência da expressão “direitos” e “deveres”, e nas falas era comum os estudantes associarem à observância das leis. Foi apresentado aos estudantes um Power Point onde constavam informações sobre os conceitos de cidadania e direitos humanos no decorrer da história de modo panorâmico, desde a Grécia antiga até hoje.

Durante a apresentação houve participação dos alunos através de perguntas e comentários sobre o assunto, sendo também trazidos para discussão algumas concepções de Marshall (1967) acerca das diferenças que o termo “direito” assumiu. Esse momento serviu para ampliar os conhecimentos, suscitou um debate intenso acerca do entendimento do conceito “direito”. Acredita-se que a sensibilização, conforme apontado por Gallo, fez-se presente em tal momento, à medida em que os estudantes nessa afetação inicial, por meio de seus próprios conceitos foram instigados ao questionamento dos mesmos, levando-os a um entendimento mais amplo e aprofundando de um tema que faz parte de seu cotidiano, mas passa despercebido e que pode ser trabalhado por meio de um discurso filosófico. Em suma, para Gallo (2012, p. 96) esse momento possibilita “[...]que os estudantes vivam, ‘sintam na pele’, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico”.

Após esse momento de aproximação do conceito, de modo espontâneo, cada um contou um pouco de sua história, da realidade em que vive, as dificuldades que encontram em suas famílias, na escola e a distância desses direitos em relação a suas vidas. O momento foi finalizado salientando que estamos em um contexto histórico específico, somos influenciados por ele e podemos também agir sobre ele.

2.2 Segundo momento (aprofundamento do tema)

No segundo momento buscou-se fazer um aprofundamento do tema e uma análise detalha da realidade que os alunos estão inseridos. Iniciamos com o texto do filósofo Antonio Gramsci “Odeio os indiferentes”, como forma de reflexão e inspiração para as discussões que seriam feitas.

Em seguida, buscamos coletivamente fazer uma análise crítica mais detalhada do contexto atual. Buscou-se um provável diagnóstico da realidade individual, do grupo, do bairro, da cidade, do país.

Foi discutido o vídeo de um caso de ataque verbal de uma mulher a um fiscal da Prefeitura do Rio de Janeiro, transmitido pelo Fantástico e que viralizou nas redes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sociais: "Cidadão, não. Engenheiro civil, formado. Melhor do que você." A partir dessa expressão foi proposta a problematização do conceito de cidadania e as formas de exercê-la, o objetivo não foi fazer um juízo moral acerca do fato.

Foi perguntado aos estudantes sobre qual tipo de cidadania devia ser desenvolvido nesse contexto. A fala mais recorrente foi sobre a necessidade de desenvolver o senso de responsabilidade, apareceram os termos “coletividade”, “bem comum”, “cuidar do outro, cuidando de mim”, que prontamente associamos à concepção grega. Todas essas expressões estão de acordo com a noção de cidadania defendida por Aristóteles, que no contexto grego se associava à democracia e vida política, afinal somos zoón politikón. Mas, conforme o próprio filósofo defendeu, tal condição não garantiria a sobrevivência na sociedade, era, pois, necessário a virtude que aliada a socialização, o debate, a argumentação e o direito a fala é que o ser humano começaria a fazer parte da sua história.

Nesse contexto, falar, dialogar, buscar a verdade é mais que resistência ou militância, mas uma obrigação, contrária à neutralidade de não comprometimento diante da crise que vivemos. Por isso, a expressão “odeio os indiferentes” de Gramsci torna-se salutar nesse momento. Ou ainda como se referia Dante Alighieri em sua obra A Divina Comédia: “os lugares mais sombrios do Inferno são reservados àqueles que se mantiveram neutros em tempos de crise moral”.

Finalmente, a marca característica do momento foi o questionamento sobre a realidade. Nesse momento os estudantes foram levados a refletir sobre o contexto em que vivem, com o apoio de informações adicionais disponibilizadas pelo professor/pesquisador, cujo objetivo foi contrastar os direitos e serviços públicos tal como apresentados nas leis e como eles são na realidade.

2.3 Terceiro momento (debate e construção do conhecimento)

Esta etapa da oficina foi o momento no qual os estudantes debateram em vista de um entendimento coletivo acerca da cidadania e caminhar rumo a construção do conhecimento diferente, se distanciando do senso comum, bem como o posicionamento frente a realidade a qual refletiram, firmando compromissos e atitudes em vista da superação de problemas.

Avançando na direção da construção de um entendimento coletivo acerca da sua própria realidade, tal como proposto por Gramsci, partimos das percepções

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

iniciais do senso comum que os estudantes tinham acerca de sua realidade. Para o filósofo italiano, a educação pode ser entendida como um processo de elevação do senso comum para o bom senso, ou uma nova concepção de mundo, menos superficial e mais crítica, onde os intelectuais, no caso o professor/pesquisador exerce um papel de mediação. Essa concepção de mundo, segundo Gramsci, mais crítica e coerente está na consciência do que somos. Em suas palavras:

> Conhece-te a ti mesmo, quer dizer, ser si próprio, quer dizer, ser patrão de si mesmo. Distingue-se, sair do caos, ser um elemento de ordem e de sua própria disciplina e não se pode obter isso se não se conhece também os outros, a sua história, a sucessão dos esforços que realizaram para serem aquilo que são, para criarem a civilização que criaram, e a qual queremos substituir à nossa (GRAMSCI, 1999, p. 94).

Diante dos vários desafios que se mostram na sociedade, em especial a problemática educacional em tempos de pandemia, é necessário que sejam oportunizados momentos de reflexão crítica sobre o atual contexto, da função do Estado e da necessidade de uma reforma intelectual e moral conforme apresentado por Antonio Gramsci.

Nesse sentido, foi discutido com os estudantes sobre a reflexão do senso comum reconhecendo a necessidade de superar essa visão, bem como a banalização frente os problemas da sociedade, tal intento não é algo exclusivo dos intelectuais e filósofos (GRAMSCI, 1999, p.93), pelo contrário, todos os homens são filósofos.

A fim de dinamizar o momento foi utilizado a ferramenta Kahoot![1823], onde por meio de um quiz (verdadeiro ou falso) com afirmações acerca do tema abordado e situações problema ajudaram a ampliar o conhecimento na reflexão da realidade. Lembrando que o intento não foi de trazer conceitos objetivos e estanques sobre o entendimento de cidadania, mas servir como inspiração para obter elementos significativos para uma criação coletiva.

O jogo foi considerado pelos estudantes o ponto alto da oficina, onde puderam de modo dinâmico aprender mais sobre o assunto, sentiram-se inclusive mais animados para discutir. Através da potencialização interacionista proporcionada pelo jogo, notou-se uma mudança significativa no envolvimento dos alunos.

1823 O Kahoot! é uma plataforma gratuita, com uma forte componente lúdica, que permite construir e aplicar questionários (Quiz ou Survey) e colocar questões para iniciar um debate (Discussion).

A analisar a escolha da metodologia dos jogos aplicada a aprendizagem sobre o tema da cidadania, avaliamos ter sido exitosa por ter potencializado as interações e a forma como os estudantes passaram a participar da discussão. Acerca dos jogos, Marcelo Luis Fardo, uma das referências no Brasil no estudo dos jogos aplicados aos ambientes de aprendizagem, fala sobre as vantagens dessa experiência:

> Talvez uma de suas grandes vantagens seja a de proporcionar um sistema em que os estudantes consigam visualizar o efeito de suas ações e aprendizagens, na medida em que fica mais fácil compreender a relação das partes com o todo, como acontece nos games. Da mesma forma, um dos objetivos principais de introduzirmos uma experiência assim é para que os indivíduos sintam que seus objetivos contribuem para algo maior e mais importante, que suas ações fazem sentido dentro de uma causa maior, que é o que os elementos dos games podem proporcionar se utilizados de forma cuidadosa, da mesma forma que conseguem dentro dos mundos virtuais. (FARDO, 2013, p.7)

A participação dos estudantes nessa fase foi muito boa, muitos fizeram apontamentos inclusive de cunho pessoal, deixando surpresos os demais colegas, pois muitos nunca haviam falado sobre as mazelas da sociedade e de sua realidade.

2.4 Quarto momento (práxis virtual)

Para encaminhar as discussões sobre a práxis virtual nesse quarto momento, motivamos os estudantes a refletirem sobre se o que pensam da sociedade, suas concepções de mundo e de sua própria realidade são concepções realmente suas ou são impostas pelo ambiente em que vivem e influenciadas pelos grupos sociais, tais como família, amigos, igreja e a própria escola. Surgiu uma discussão acalorada sobre esse ponto, inclusive muitos se reconheceram enquanto sujeitos passivos e acríticos em relação as suas “próprias ideias”. Nesse viés, lançamos o questionamento a luz do pensamento de Gramsci:

> [...] é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente [...], ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 2001, p. 93-94).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A expressão “aceitar passiva e servilmente” foi destacada como sendo àquilo que os estudantes não querem para si. Deste modo, resta a participação “ativa, guia de si mesmo, consciente e crítica na produção da história do mundo”, chegamos ao ponto alto da oficina quando os alunos por eles mesmos conseguiram perceber em Gramsci uma noção de cidadão próxima da que eles haviam vislumbrando.

Em contrapartida, foi lhes perguntado se seria possível uma cidadania que tivesse tais características apontadas por Gramsci no ambiente virtual, haja vista o atual cenário de isolamento social imposto pela pandemia do Coronavírus. Todos afirmaram que sim e a partir desse ponto buscamos coletivamente pensar em algumas práticas no ambiente virtual que pudessem serem exercidas esse tipo de cidadania, embora fosse destacado que não seria a única forma.

Uma cidadania requerida nesse momento que nos faça desenvolver a habilidade de tentar equilibrar os nossos direitos e deveres, se somos omissos ou zelosos em relação à pandemia, isso diz muito do tipo de cidadania que almejamos.

Nesse sentido, os estudantes apresentaram as seguintes propostas:

- Postagens nas redes sociais sobre a valorização da ciência e das pesquisas na busca da vacina; Identificação de fake news na Internet e sua consequente denúncia ou esclarecimentos das mesmas.
- Engajamento e Controle Social: Encaminhamento de demandas aos órgãos ou instituições públicas responsáveis; Discussão no ambiente familiar sobre o papel dos futuros cargos que serão escolhidos nas eleições de 2022; Acompanhamento e fiscalização dos representantes políticos, comunicando-se com esses agentes por meio de websites, ouvidoria e e-mails; Apoio às causas de interesse público assinando petições virtuais; foram citadas petições sobre a causa ambiental, dos animais, relacionadas ao transporte, emprego e segurança pública;

Cada vez mais essas reivindicações virtuais estão alcançando grande repercussão e servindo para fomentar muitas mudanças em nosso país. Entendemos que mudança de postura em vista da transformação perpassa também nesse ambiente e, notadamente, tornou-se uma ferramenta importante na luta contra a dominação e alienação. A filosofia se insere nesse contexto como potencialmente mediadora da formação teórico-cultural que critica a ideologia dominante e possa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

fazer com que recuperemos a condição humana de sujeitos históricos e protagonistas de nossas vidas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Planejamos e realizamos oficinas de cidadania com um grupo focal, segundo a perspectiva da práxis, de acordo com concepções gramscianas e de pensadores sobre o ensino da filosofia, mediada pelo professor, caracterizada por um movimento ativo, que alia teoria e prática, uma práxis, capaz de analisar e estabelecer relações como possibilidade política de transformação da realidade. Isso só será possível se a filosofia estiver próxima dos mais excluídos e não àquela conformista e limitada a reprodução do que a tradição produziu, mas que vise a transformação.

Tal metodologia não foi direcionada de modo mecânico/instrumental a fim de conseguir um resultado específico, mas de construir coletivamente um pensamento que possibilitasse uma posição mais crítica, consciente, autônoma, política e ativa da realidade e suas contradições. Tarefa difícil num momento pandêmico que exige isolamento social, mas pelos resultados iniciais obtiveram êxito na construção de uma aproximação de um tipo de cidadania transformadora, mesmo que de modo virtual, tanto para os estudantes como o próprio professor que pôde vislumbrar uma centelha de esperança nessa nova forma de ver a realidade que induz uma tomada de decisão clara de luta contra-hegemômica, e é nessa luta cotidiana que se constrói essa nova cidadania, aliada a uma práxis que faça com que cada estudante cidadão possa também se tornar governante.

REFERÊNCIAS

BEZZON, L.A.C. **Análise Político-Sociológica do Reencontro da Sociedade Civil Brasileira com a Cidadania e a Democracia Segundo a Perspectiva da Comunicação Pública**. In: Comunicação Pública, Campinas: Editora Alínea, 2004.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação aplicada aos ambientes de aprendizagem**. Revista RENOTE: V. 11 Nº 1, julho, 2013.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 11 (1932-1933): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: _____. **Cadernos do Cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

_____. **Caderno 12 (1891-1937):** Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. In:_____. Cadernos do Cárcere. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2012.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

15.5.18 PENSAMENTO LIBERAL ECONÔMICO DE ADAM SMITH COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO COMTEMPORÂNEA

Isabel Castilho Palhano[1824]

Maria Isabel Moura Nascimento[1825]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo aprofundar os fundamentos filosóficos que respaldam as políticas educacionais contemporânea. Nesse sentido, buscou-se responder a seguinte indagação. Quais são as origens dos fundamentos filosóficos que respaldam as ações do Estado ao propor as políticas educacionais? Para responder aprofundou-se na obra de Adam Smith A Riqueza das Nações (a primeira edição data de 1776). Análise da qual realizou-se a luz da elaboração teórica de Engels. Smth foi um dos teóricos que mais contribuiu para a elaboração conceitual da economia, fato que leva ascender enquanto conhecimento autônomo, ou seja, esse pensador tornou-se pioneiro no estudo de fenômenos e princípios com explicações plausíveis na área econômica. Conclusão chega-se ao entendimento, que o Estado deve não intervir na organização do setor econômico na sociedade, pois a regulação acontece diante da "liberdade natural" do homem, que obedece a justiça da "mão invisível" da livre concorrência. Portanto, sendo esses fundamentos que respaldam a elaboração de políticas educacionais contemporânea, onde os custos educacionais deverão ser de baixo investimento, pelo fato de quem freqüenta a educação publica serão os filhos dos pobres, esses que não terão nem tempo e recursos financeiros para dedicar-se aos estudos, por isso, então seria um desperdício público destinar valores altos na educação desses pobres.

Palavras-chave: Filosofia econômica. Estado. Políticas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

Para entender a complexidade educacional, esta pesquisa tem como objetivo aprofundar os fundamentos filosóficos que respaldam as políticas educacionais contemporânea, diante disso, será problematizado, quais são as origens desses fundamentos filosóficos que se fazem presentes nas ações do Estado ao propor as políticas educacionais? Na finalidade de responder o questionamento, escolhe-se o

[1824]Professora Mestra: Isabel Castilho Palhano; Professora pedagoga da Educação Básica e do Ensino Profissionalizante Formação de Docentes da rede estadual do Paraná. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-Paraná. Brasil. Participante como pesquisadora do projeto de parceria UEPG-Brasil e a Universidade de Unirovuma de Moçambique, que abrange os Programas de Pós-Graduação em Educação de ambas as universidades. Email: pedisabel@yahoo.com.br

[1825] Professora Doutora: Maria Isabel Moura Nascimento; Professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná, Brasil; Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Coordenadora e pesquisadora do projeto de parceria UEPG-Brasil e a Universidade de Unirovuma de Moçambique, que abrange os Programas de Pós-Graduação em Educação de ambas as universidades. Email: misabelnasc@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pensador Adam Smith como um dos precursores dos princípios do desenvolvimento econômico liberal.

No intuito de aprofundamento desse autor foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o estudo de seus escritos, mais especificamente da obra de sua autoria A Riqueza das Nações (a primeira edição data de 1776). Análise da qual realizou-se a luz do materialismo histórico dialético sistematizada por Engels, fundamentos que se fazem presentes no conjunto da obra marxiana.

No decorrer da história do capitalismo é possível identificar que os princípios liberais de “liberdade, igualdade e fraternidade”, foram sendo mudados e simplificados, como também ressignificado numa concepção de “liberdade e propriedade privada”. Mudanças que marcam o século XVIII pela expressão e ascendência do liberalismo, com isso, as monarquias europeias movidas pela crise feudal passam apoiar-se cada vez mais sobre a burguesia comercial emergente na época. Contexto que leva a consolidação do capitalismo em decorrência da Revolução Industrial, transformando a sociedade na Europa. Fato que leva Adam Smith escrever em 1776 a obra mais importante da sua produção acadêmica A Riqueza das Nações: elaboração que foi o resultado da investigação sobre a Natureza e suas Causas (MACIEL, SOUSA & SOUZA , 2018).

Adam Smith (1723 – 1790) que nasceu na Escócia em Kirkcaldy, Fifeshire, de uma família de poder aquisitivo de classe alta. Como resultado do seu tempo foi um homem influenciado pelas concepções filosóficas produzidas na Inglaterra característico desse período. Como professor universitário, lecionava lógica e filosofia moral. “Tendo uma concepção de sociedade baseada em leis naturais, Smith (1996) concebe o capitalismo e o livre mercado como resultado natural do desenvolvimento humano.” (MACIEL, SOUSA & SOUZA, 2018, p. 48).

Movimento econômico capitalista que entrou como superação do sistema de produção feudal, no entanto, não acontece de forma homogênea na Europa, teve países que avançaram mais que outros, dentre os que mais progrediram estava Inglaterra. Vargas (2015) afirma, que século XVIII para além do progresso econômico, se destaca no aspecto cultural e produção do conhecimento, sendo chamado como Século das Luzes, isso causa uma superação na história na forma de conceber a cultura e o próprio conhecimento, processo que faz com que a manufatura fosse sendo substituída, por invenções que causam transformações na produtividade do trabalho

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

humano, tais avanços evidencia-se nas novas relações tanto, na estrutura econômica, quanto na cultural e social. Nesse sentido, até o século XVIII não havia um conceito elaborado de economia, por mais que tenham ocorrido reflexões antes desse período acerca desses assuntos, que são característicos da área do conhecimento econômico, como organização de trocas e trabalho, no entanto, seus conceitos não eram suficientemente sistematizados.

Na analise desse autor, Smith foi um dos teóricos que mais contribuiu para a elaboração conceitual da economia, fato que leva ascender enquanto conhecimento autônomo, ou seja, esse pensador tornou-se pioneiro no estudo de fenômenos e princípios com explicações plausíveis na área econômica.

Fato que demonstra que Adam Smith é um dos representantes da economia política clássica do século XVIII. Clássico que analisa como se produz a riqueza social, como a constituição das classes, ou seja, os proprietários de terra, trabalhadores e o sistema fabril, seu aprofundamento na divisão do trabalho aponta como potencializa a produção de mercadorias e o comércio entre as nações, além disso, a preocupação também se apresenta enquanto a forma de cobranças de tributos e da própria organização do Estado (MACIEL, SOUSA & SOUZA, 2018).

2 A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO NA FILOSOFIA ECONÔMICA DE ADAM SMITH

Diante do contexto histórico conceitual de Smith, no intuito de entender a função do ensino para o trabalhador na sua elaboração teórica o autor afirma. “Em se tratando das ocupações mecânicas comuns, certamente o ensino de alguns dias é suficiente. Com efeito, a destreza manual no trabalho, mesmo nas ocupações comuns, não pode ser adquirida sem muito exercício e experiência” (SMITH, 1996, p. 168). Aqui a preocupação seria em adquirir o conhecimento para ocupações mecânicas em curto prazo de tempo, voltados para exercícios práticos e a experiência do trabalhador, assim fica explícito que. “A instituição de longa aprendizagem não tende absolutamente a formar jovens para o trabalho. Um oficial que trabalha por peça ou tarefa provavelmente ser á laborioso, pois aufere um benefício de cada produto do seu trabalho” (SMITH, 1996, p. 167). A aprendizagem não pode ocupar muito tempo do jovem, tendo em vista que este como trabalhador, já tem uma vida laboriosa, não teria tempo ocioso para destinar aos estudos.

> As longas aprendizagens são totalmente desnecessárias. As artes que são muito superiores aos ofícios comuns — tais como fazer relógios de parede, de bolso — não encerram nenhum mistério do tipo que exija um longo período de aprendizagem. Com efeito, a invenção propriamente dita dessas maravilhosas máquinas, e mesmo de alguns dos instrumentos utilizados para fabricá-las, sem dúvida deve ter sido a obra de reflexão e pesquisa profunda e diuturna, podendo com justiça ser catalogada entre as realizações mais felizes do engenho humano. Uma vez inventadas essas máquinas, porém, e uma vez bem entendido seu mecanismo, não se pode honestamente afirmar que para ensinar a um jovem, da maneira mais completa possível, como utilizar os instrumentos e como construir tais máquinas, se requeira mais do que algumas semanas; talvez até se possa dizer que bastam alguns dias de ensinamento (SMITH, 1996, p. 167 e 168).

Essa perspectiva educacional assume o resultado do trabalho humano como mercadoria como valor de troca, no entanto, para os pensadores como Engels o trabalho humano vai além dessa dimensão.

> Toda riqueza provém do trabalho, asseguram os economistas. E assim o é na realidade: a natureza proporciona os materiais que o trabalho transforma em riqueza. Mas o trabalho é muito mais do que isso: é o fundamento da vida humana. Podemos até afirmar que, sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 1986, p. 19).

Concepção de trabalho que uma vez, instigado por problematizações para resoluções da produção da existência da vida, vai criando possibilidade de superações. E a educação deverá estar a serviço dessas superações, com professores com o domínio do conhecimento produzido e acumulados historicamente pela humanidade, profissionais estes com ampla formação, terão condições de garantir o acesso dessa produção do conhecimento, aos estudantes filhos da classe trabalhadora, instrumentalizados irão assumir o trabalho nas dimensões: artística como criador, cientifica no desenvolvimento de técnicas e filosófica na condição da criticidade do seu fazer.

Smith ao contrário dessa perspectiva educativa enfatiza que, o investimento de tempo na educação com duração longa, vai tornar-se cansativa e dispendiosa e que não haverá recompensa na remuneração conveniente. A justificativa era que a igreja como instituição de caridade, estava cheia de pessoas ociosas, que para conseguir emprego apresentavam-se dispostas a receberem salários como remunerações, que poderiam ser inferior ao que lhe dava direito a formação que obtinha enquanto escolarização, dessa forma, a concorrência entre os pobres

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sempre era absorvida, desviando-se assim a remuneração alta que ficaria para cargos elitizados que se destinavam-se aos ricos.

> Mas, embora o interesse da classe trabalhadora esteja intimamente ligado ao interesse da sociedade, o trabalhador é incapaz tanto de compreender esse interesse quanto de compreender a vinculação do interesse da sociedade ao seu próprio. Sua condição não lhe deixa tempo para receber a necessária informação, e sua educação e hábitos costumam ser tais que o tornam inapto para discernir, mesmo que esteja plenamente informado (SMITH, 1996, p. 172).

Condição de trabalhador que demonstra a contradição evidente entre ricos e pobres, a educação prolongada é para os que podem pagar, e para quem tem tempo disponível para dedicar-se aos estudos. Os que não podem custear seus estudos, que são os pobres que devem ter uma educação breve, esta que atenda sua necessidade de garantir o básico de sua existência. Contexto que se torna possível evidenciar que a divisão do trabalho se acirra por meio da educação, pois no século XVIII Smith já deixa explicito, que os cursos de Medicina e das Leis eram destinados aos filhos de quem era os detentores do poder, pelo fato que os tinham condições de custear e tempo ocioso para seus estudos. Para aqueles filhos que pertenciam a famílias dos menos favorecidos, uma vez, que poderiam ser custeados por instituições de caridade pública ou da Igreja, ficavam destinados os cursos com curta duração e consequentemente de menor prestígio social.

Fato que nega a possibilidade do trabalhador avançar na condição humana, pois nega que o trabalho foi um dos estímulos para chegar a consciência. “O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a evolução da consciência cada vez mais clara, sua crescente capacidade de discernimento e abstração atuaram, por sua vez sobre o trabalho e a palavra imprimindo-lhes um processo evolutivo maior” (ENGELS, 1986, p. 25). Esforço físico humano que ajudou a desenvolver o cérebro. “Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo mas na sociedade como um todo, os homens foram se desenvolvendo cada vez mais, tornando-se capazes de executar operações complexas e alcançar objetivos mais elevados” (ENGELS, 1986, p. 29). Na evolução desse processo que, “o próprio trabalho foi se diversificando, aperfeiçoando-se a cada geração e estendendo-se a novas atividades” (ENGELS, 1986, p. 13), evolução que faz diferenciar o homem dos animais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Os animais só podem utilizar a natureza e modificá-la apenas porque nela estão presentes. Já o homem modifica a natureza e a obriga a servi-lo, ou melhor: domina-a. Analisando mais profundamente, não há dúvida de que a diferença fundamental entre os homens e os outros animais está na força do trabalho (ENGELS, 1986, p. 33).

Nesse entendimento do que o trabalho representa para a constituição da humanidade, a educação tem uma função suprema, sendo por meio desta com profissionais oriundo de remuneração que proporcione o acesso a bens culturais que acabam sendo restritos somente a elite econômica.

No entanto, para Smith como pensador da economia que valoriza os profissionais da medicina e do direito menospreza a profissão de professor, afirmando que a ocupação deste é com o público, uma vez, que o usuário do público é os pobres, e para esses seria um desperdício de investimentos pelos destinos de ofícios que vão exercer na sociedade.

> Antes da invenção da imprensa, a única ocupação na qual uma pessoa de letras podia empregar seus talentos era a de professor público ou particular, ou seja, transmitindo a outros os conhecimentos curiosos e úteis por ele previamente adquiridos; esse é ainda um ofício certamente mais digno, mais útil e, de modo geral até mais rendoso do que o ofício de livreiro, profissão essa gerada pela invenção da imprensa. O tempo e o estudo, o talento, o conhecimento e a aplicação necessários para qualificar um eminente mestre de ciências são no mínimo iguais aos exigidos para formar os grandes advogados e médicos. No entanto, a remuneração costumeira do professor ilustre não tem proporção alguma com a do advogado ou a do médico; isso porque a profissão de professor está apenhada de pobres forma dos a expensas do público, ao passo que entre os advogados e médicos são muito poucos os que não se tenham forma do às próprias custas. Todavia, a remuneração costumeira dos professores públicos e particulares seria sem dúvida ainda menor, se não se tivesse excluído do mercado a concorrência daqueles letrados ainda mais pobres, que escrevem apenas para ganhar o pão. Antes da invenção da imprensa, os termos “letrado” e “mendigo” parecem ter sido mais ou menos sinônimos. Ao que parece, os reitores das universidades muitas vezes outorgavam a seus professores e alunos licença para mendigar (SMITH,1996, p. 176).

Smith, além de colocar o trabalho docente como gasto de proveniência pública desnecessária, afirma que esses letrados pela concorrência são sinônimos de mendigos.

Esse economista nas suas defesas se contrapõe ao principio de cultura como condição do crescimento humano. “Nesse sentido, nós somos, simultaneamente, produtores e produtos da Cultura, já que parte substancial do crescimento experimentando pelo cérebro humano ocorreu sob a influência progressiva das

manifestações propriamente culturais" (ENGELS, 1986, p. 13). Ou seja, o homem é concebido como um ser incompleto. "Segundo as palavras de um antropólogo, o homem é, sem dúvida alguma, um animal incompleto, posto que desesperadamente dependente de informações que só lhe podem ser oferecidas pela Cultura" (ENGELS, 1986, p. 13).

Uma vez, ao negar a cultura o economista defende que função social desse professor a serviço da classe trabalhadora, justifica-se pela necessidade da divisão do trabalho, uma vez dividido em funções especificas logo especializa-se em métodos que facilitam o processo.

> As pessoas têm muito maior probabilidade de descobrir com maior facilidade e rapidez métodos para atingir um objetivo quando toda a sua atenção está dirigida para esse objeto único, do que quando a mente se ocupa com uma grande variedade de coisas. Mas, em conseqüência da divisão do trabalho, toda a atenção de uma pessoa é naturalmente dirigida para um único objeto muito simples. Eis por que é natural podermos esperar que uma ou outra das pessoas ocupadas em cada setor de trabalho específico logo acabe descobrindo métodos mais fáceis e mais rápidos de executar seu trabalho específico, sempre que a natureza do trabalho comporte tal melhoria (SMITH, 1996, p. 69).

O economista enfatiza que, a origem nas mudanças na divisão e especialização do processo de trabalho se dá pelo crescimento da produtividade desse trabalhador. Smith afirma que essa noção fundante da importância da divisão do trabalho para o progresso na produção, já foi formulada por Locke que teoriza, a liberdade individual como direito natural.

Assim Locke (1991), defende a propriedade como um conquista individual, porém, ao juntar-se ao seu interesse individual do outro em busca de proteção, assume-se, a defesa da propriedade como interesse coletivo, formando-se uma comunidade. No entanto, fato que se encontra como elemento basilar da filosofia liberal, acima do próprio direito à vida está o direito à propriedade privada. Fundamento do qual embase formação da nova sociedade, no caso a burguesia, principio que vai orientar e dar sustentação ao Estado moderno como proteção do capitalismo.

São esses princípios liberais que vão dar sustentação para o pensamento de Smth em propor a subdivisão do trabalho, pois o autor enfatiza que o número de trabalhadores conforme forem aumentando em cada setor ocupacional,

geralmente e resultado da subdivisão do trabalho, consequentemente esse aumento do número de trabalhadores elevará ao aumento da produtividade.

Divisões nas funções de trabalho podem ser favorecidas por talentos naturais, mas não só provir da natureza, entretanto, por força de hábitos, costumes como por meio formativo educacional.

> Na realidade, a diferença de talentos naturais em pessoas diferentes é muito menor do que pensamos; a grande diferença de habilidade que distingue entre si pessoas de diferentes profissões, quando chegam à maturidade, em muitos casos não é tanto a causa, mas antes o efeito da divisão do trabalho. A diferença entre as personalidades mais diferentes, entre um filósofo e um carregador comum da rua, por exemplo, parece não provir tanto da natureza, mas antes do hábito, do costume, da educação ou formação (1996, p. 75).

Essa divisão do trabalho para o pensador é uma organização social oriunda de uma organização natural, numa visão fisiocrática de que a sociedade funcionada perfeitamente sem intervenção do Estado, ou seja, a filosofia social que Smith defende no respalda em dois valores morais fundamentais que é a “liberdade natural” do homem e a justiça da regulação feita pela “mão invisível” da concorrência.

Expressão do capitalismo que acirra a luta de classe.

> Os homens do século XVII e XVIII inventaram a máquina a vapor sem suspeitar que estavam criando um instrumento mais poderoso que qualquer outro e que haveria de subverter as condições sociais em todo mundo. Isso ocorreu principalmente na Europa, onde a riqueza era concentrada nas mãos de uma minoria, favorecendo à burguesia o domínio social e político e provocando depois a luta de classes entre a burguesia e o proletariado. Luta essa que só chegaria ao fim com extermínio da burguesia e a abolição de todos os antagonismos de classe (ENGELS, 1986, p. 35).

Portanto, a finalidade da formação profissional reforçando a divisão de classe, apresenta-se como um fundamento de manutenção do sistema produtivo econômico que objetiva a perpetuação do capitalismo.

> A economia política clássica, a ciência social da burguesia, dá preferência às conseqüências sociais que constituem o objetivo imediato dos atos realizados pelos homens na produção e na troca. Essa é a expressão fiel do regime social, cuja fundamentação teórica é essa ciência. Uma vez que os capitalistas isolados produzem ou trocam com o único objetivo de obter lucros imediatos, só podem dar importância aos resultados mais próximos e imediatos. Se um industrial ou comerciante vende a mercadoria produzida ou comprada por ele e alcança o lucro desejado, ele se dá por satisfeito e não se importa de jeito nenhum com que possa acontecer mais tarde com essa mercadoria ou com seu comprador (ENGELS, 1986, p. 36).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Modelo econômico que assume a formação do trabalhador meramente de interesse do capital, intencionalmente propõe de justificar o desemprego, as diferenças sociais, ou seja, a pobreza existente. Tais interesses econômicos e a ideologia hegemônica de uma classe social evidenciam-se em detrimento do desenvolvimento histórico de humanização.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, ao analisar os fundamentos filosóficos por meio do pensamento de Adam Smith que se fazem presentes nas ações do Estado ao propor as políticas educacionais, chega-se ao entendimento que o Estado deve não intervir na organização do setor econômico na sociedade, pois a regulação acontece diante da "liberdade natural" do homem obedecendo a justiça da "mão invisível" da livre concorrência, sendo esses fundamentos que respaldam a elaboração de políticas educacionais contemporânea, onde os custos educacionais deverão ser de baixo investimento, desde os salários de professores, sendo estes que vão trabalhar exclusivamente com os filhos da classe dos pobres, pois estes não terão tempo e nem recursos para investirem em estudos, condições de acesso que somente será a classe dos ricos. Uma vez na condição do tempo limitado a estes estudantes o currículo deve garantir o saber básico, necessário para cumprir uma função especifica diante da divisão do trabalho.

Estudo que demonstrou as contradições do pensamento econômico liberal em propor que todos os homens são livres e iguais por natureza, no entanto, devido a essência do próprio capitalismo ao materializar-se, nem todos podem ser livres e iguais, ou seja, como pode ser igual na desigualdade.

REFERÊNCIAS

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** São Paulo: Global editora, 1986.

MACIEL, Paulo Henrique Freitas; SOUSA, Antonia de Abreu; SOUZA, Ana Carmita Bezerra de. Liberalismo e financiamento da educação em Adam Smith. **Revista Labor** Fortaleza/CE, jan/jul 2018 Vol. 01, nº 19, pp. 46-62. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/33614. Acesso em: jan. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Vol. I e II.

VARGAS Juliano. **A economia e a filosofia moral de Adam Smith: uma abordagem integral de seus escritos.** XI Congresso Brasileiro de História Econômica – 12ª Conferencia Internacional de História de Empresas, Vitória Espírito Santo: 2015. Disponível em: http://www.abphe.org.br/xi-congresso-brasileiro-de-historia-economica-e-12-conferencia-internacional-de-historia-de-empresas. Acesso em: jan. 2021.

15.5.19 RELAÇÕES ENTRE COMUNIDADE, EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NA PERSPECTIVA DE JOHN DEWEY

Darcísio Natal Muraro[1826]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar o conceito de comunidade como base para compreender a educação e a democracia na filosofia da educação de John Dewey. A problemática a ser trabalhada é: em que consiste a comunidade como condição para a educação e democracia? O objetivo geral é analisar a concepção de comunidade para compreender seu papel na formação humana e na prática democrática. Além disso, o trabalho tem por objetivo analisar os conceitos de educação e democracia na perspectiva de Dewey e, refletir sobre a educação atual a partir destes pressupostos conceituais. A metodologia deste estudo consiste em uma análise filosófica do conceito de comunidade, educação e democracia por meio dos procedimentos bibliográfico de leitura das principais obras de Dewey que constitui o aporte teórico do trabalho. Destacamos como resultado a compreensão do autor acerca da comunidade como acontecimento de comunicação que torna possível o compartilhamento dos bens comuns e que oferece as bases para o desenvolvimento da subjetividade. Neste sentido, a educação é compreendida, primordialmente, como reconstrução reflexiva e compartilhada da experiência, condição para a continuidade da comunidade. Ressaltamos que comunidade como modo de vida regulado pela livre comunicação é o conceito central para compreender democracia que consiste na experiência compartilhada e investigativa de problemas comuns.

Palavras-chave: Comunidade. Democracia. Educação. Experiência. John Dewey.

1 INTRODUÇÃO

Um breve olhar para a conjuntura história brasileira de 2016 em diante, evidencia uma profunda crise em todas as áreas da vida social. O recrudescimento da hegemonia neoliberal tem gerado retrocesso sem precedentes na nossa história no que se refere aos direitos sociais, trabalhistas, humanos e profunda degradação ambiental. A modelo neoliberal dominante do sistema capitalista impõe seu projeto de exploração econômica e acirramento da opressão. Esse projeto tem amparo de um governo das elites e uma prática fascista que usa da simbologia de cunho nacional e religioso na sua propaganda ludibriosa e de fake News. Tem fomentado as forças militares para impor seus interesses e intimidar movimentos de resistência. Sob a promessa de progresso e bem-estar social, as reformas que vem sendo implantadas fizeram explodir as mazelas sociais como a pobreza, desemprego, restrição do acesso aos serviços sociais como saúde e educação, violência e concentração de renda. A

[1826] Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo / Faculdade de Educação (FEUSP), e-mail: dmuraro@uel.br

pandemia da Covid19 vem agravando profundamente estas contradições sociais impondo sérios limites para se pensar uma vida comunitária e democrática. A análise destes conceitos de comunidade, democracia e educação visa resgatar pressupostos que poderão ser pontos de partidas para pensarmos a aridez do nosso contexto que impõe severas limitações e ameaça o desaparecimento da experiência comunitária, educacional e democrática.

Colocamos como objetivo deste trabalho analisar o conceito de comunidade como base para compreender a educação e a democracia na filosofia da educação de John Dewey. A problemática a ser trabalhada é: em que consiste a comunidade como condição para a educação e democracia? O objetivo geral é analisar a concepção de comunidade para compreender seu papel na educação e democracia. Além disso, o trabalho tem por objetivo analisar os conceitos de educação e democracia na perspectiva de Dewey e, refletir sobre a educação atual a partir destes pressupostos conceituais.

A metodologia de abordagem desta questão consiste em uma análise filosófica de conceito visando compreender a noção de comunidade, educação e democracia para Dewey. A metodologia tem como suporte o procedimento bibliográfico de leitura das principais obras de Dewey que constitui o aporte teórico do trabalho.

Nosso trabalho inicia analisando a relação que o autor estabelece da comunidade como acontecimento de comunicação que torna possível o compartilhamento dos bens comuns e que oferecem condição para o desenvolvimento da subjetividade. Neste sentido, a educação é compreendida, primordialmente, como reconstrução reflexiva e compartilhada da experiência, condição para a continuidade da comunidade. Ressaltamos que comunidade como modo de vida regulado pela livre comunicação é o conceito central para compreender democracia que consiste na experiência compartilhada e investigativa de problemas comuns.

2 COMUNIDADE, EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

Na filosofia da Educação de Dewey, o conceito de comunidade tem origem prática relacionado à experiência de vida do pensador. Como o próprio filósofo registrou no texto autobiográfico From absolutism to experimentalism (1930) sua experiência de comunidade lhe ofereceu os elementos para decidir e referenciar sua trajetória na filosofia. Ele ressalta o impacto da experiência, atravessada por

problemas sociais, como força que o levou ao campo filosófico: “Os interesses e problemas sociais de um período inicial tinham para mim o apelo intelectual e forneciam o sustento intelectual que muitos parecem ter encontrado principalmente em questões religiosas.” (DEWEY, 1930, p. 20) A experiência religiosa, diz autor, deixou a marca de uma comunidade concreta sem hierarquia no relacionamento entre seus membros, autonomia destes na escolha de seus dirigentes rejeitando qualquer autoridade externa, e liberdade para formular a fé evitando qualquer caráter constrangedor da doutrina, respeitando a solidariedade de seus membros. Esta experiência lhe despertou a necessidade de aprofundar o sentido de uma fé na democracia caracterizada como modo de vida em comunidade no sentido de associação humana com caráter investigativa, moral e espiritual. Neste contexto da importância de sua experiência para sua filosofia, o autor declara:

> Se me for permitido uma palavra pessoal, eu diria que nunca deixarei de ser grato por ter nascido em uma época e um lugar onde o ideal inicial de liberdade e auto-governo da comunidade de cidadãos ainda prevaleciam suficientemente, de modo que eu absorvi inconscientemente um sentido de seu significado. (DEWEY, 1946, p. 375)

Na obra Problems of men (1946), Dewey resgata de sua experiência formativa o pensamento de Marsh, tido por ele como prodigioso professor de humanidade na universidade de Vermont, na sua defesa da liberdade e autogoverno da comunidade e a subordinação do estado a esta causa. Em sua análise, o modo de compreender a relação da comunidade com o estado na esfera social e política defendida por Marsh, sofreu profunda transformação pelas forças que influenciaram os eventos de sua época, apegadas às antigas e tradicionais noções europeias que concebiam o estado como um fim em si mesmo. Desta forma, estabeleceu-se a devoção ao estado como uma instituição fixa, com valor e caráter sagrado em si mesmo, uma organização patriótica que requer a identidade, lealdade e patriotismo dos indivíduos. Neste caso, a individualidade passou a ser submetida ao estado. Assim, a crença original de estado cuja constituição, leis, administração estavam voltadas para promover meios e instrumentos para o fim do bem-estar da comunidade de liberdade e autogoverno dos indivíduos foi solapada. Dewey critica este movimento do liberalismo que culminou na exaltação do indivíduo livre, desvinculando-o das relações e responsabilidades sociais. Originalmente o indivíduo não era não-social, nem antissocial, nem indiferente às reivindicações sociais. A crença dos pensadores

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pioneiros da filosofia americana era na relação solidária de vizinhança e serviço mútuo, e as demandas do estado e do governo estavam subordinadas às da comunidade social:

> As relações com a comunidade permitiriam que um indivíduo alcançasse uma manifestação mais completa de seus poderes, e esse desenvolvimento seria, por sua vez, um fator de modificação da ordem civil e política organizada, para que mais indivíduos fossem capazes de participar genuinamente do auto-governo e auto-movimento da sociedade - de modo que, em suma, mais indivíduos poderiam se apossar daquela liberdade que era seu direito de nascimento. (DEWEY, 1946, p. 375)

Para Dewey, a concepção de comunidade está vinculada às condições práticas pautadas em virtude do que os membros têm em comum: objetivos, interesses, crenças, aspirações, um modo comum de compreender. Por sua vez, o meio para chegar a ter coisas em comum é a comunicação. Para que a comunicação se efetive é necessário criar e assegurar mutuamente disposições emotivas e intelectuais, permitindo a coparticipação na atividade conjunta.

Na obra Democracia e educação que se tornou um clássico tratado de Filosofia da Educação, Dewey (1944) entende que a continuidade da existência social da comunidade é fruto da comunicação ou transmissão, meio de tornar comum o conjunto de significações que formam a mentalidade do grupo:

> A sociedade não só continua a existir pela transmissão, pela comunicação, como também se pode perfeitamente dizer que ela é transmissão e é comunicação. [...]. Os homens vivem em comunidade em virtude das coisas que têm em comum; e a comunicação é o meio porque chegam a possuir coisas comuns. O que eles devem ter em comum para formar uma comunidade ou sociedade são os objetivos, as crenças, as aspirações, os conhecimentos – um modo comum de compreender – mentalidade similar, conforme dizem os sociólogos. (DEWEY, 1944, p. 4)

O termo comum, ou “ter em comum” implica uma atividade que constitui a comunidade pela comunicação que pressupõe disposições emotivas e mentais ou modo análogo de reagir base para se criar o modo de vida democrático. Da mesma forma, “ter em comum” é um processo por meio do qual cada um constrói sua subjetividade a partir da comunidade. Observemos que subjetividade está articulada com a mentalidade da comunidade, ou seja, seja seu modo de pensar e sentir. Este processo de “ter em comum” é a própria experiência em sua dinâmica em que experiências passadas são comunicadas e interagem com as experiências em curso em situações problemáticas como um acontecimento que renova continuamente a

comunidade e suas concepções. Neste sentido, a comunicação como elo da vida social é educativa. Por sua vez, educação é essencialmente comunicação dentro de uma comunidade tornando seus membros agentes ativos e não meros expectadores. A comunicação na educação torna a experiência patrimônio comum, melhorando continuamente a qualidade da experiência comunitária:

> Não só a vida social se identifica com a comunicação de interesses, como também toda a comunicação (e, por conseguinte, toda a genuína vida social) é educativa. Receber a comunicação é adquirir experiência mais ampla e mais variada. Participa-se assim do que outrem pensou ou sentiu e, como resultado, se modificará um pouco ou muito a própria atitude. (DEWEY, 1944, p. 5)

A comunidade é criada pela comunicação e sua continuidade e renovação dependem do compartilhamento da experiência, creditando à comunicação o papel educativo de mudança de atitude. Este processo comunicativo na e da comunidade é sintetizado na expressão usada pelo autor como “aprender a aprender” como capacidade autorreflexiva e autocorretiva das atitudes na comunidade.

Na continuidade de seu argumento, o autor amplia a análise destacando que a comunicação da experiência pressupõe esta seja formulada tendo em vista a comunidade. Este processo se estabelece por meio do movimento de se deslocar de si assumindo a posição do outro que recebe a comunicação como formulação simbólica da experiência. A autêntica comunicação em comunidade é um processo que exige levar em conta o outro. Continua o autor:

> Esta formulação requer colocarmo-nos fora da mesma, vê-la como outra pessoa a veria, observarem-se os pontos de contacto que ela tenha com a experiência pessoal da pessoa a quem vai ser comunicada, a fim de ser apresentada em tal forma, que a dita pessoa lhe apreenda significação. A não ser que se trate de lugares-comuns, precisamos conhecer, imaginando-a, a experiência de outras pessoas, para compreensivelmente lhe falarmos sobre nossa própria experiência. (DEWEY, 1944, p. 5-6)

Outro aspecto da análise do autor trata de mostrar que na sociedade complexa amplia-se a distância entre o conhecimento acumulado resultante das experiências dos adultos e a experiência da criança. Para a criança vir a participar eficazmente da vida da sua comunidade faz-se necessária a sua preparação para dominar as significações complexas que orientam as atividades dos adultos, mas que está remota à experiência infantil. Assim, há transição de um modo indireto de aquisição das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

significações da experiência para o modo formal de educação. Como o material da cultura está armazenado por meio de codificação técnica, ele poderá se tornar abstrato, artificial e livresco. O autor alerta para o perigo educacional de separar o conteúdo da experiência adquirida na comunidade do conteúdo logicamente organizado e transmitido para ser acumulado na memória do estudante. Neste caso, a comunicação meramente transmissora da simbologia adulta se dissocia dos conteúdos da experiência na comunidade, da sua vida prática, erigindo-se em valor em si mesma como conteúdo da escola. Assim, cria-se um dualismo no campo do conhecimento que aprofunda o dualismo teoria e prática. A educação perde de vista os interesses sociais da comunidade quando os conhecimentos se transformam em matéria de informação técnica expressa em símbolos verbais que não são aplicados à estrutura da vida social, tornando-se meramente livresca. Neste sentido, nas palavras do autor, o critério para uma educação voltada para a comunidade é observar a “necessidade social e sua identificação com toda a associação humana que influa na vida consciente” (DEWEY, 1944, p. 8). Assim, a educação pode reconstruir a experiência primária da criança partir do contato com um universo mais amplo de experiências que a escola pode oferecer, tornando-a mais apta à retribuição social.

Para Dewey a educação é uma instituição social criada com a finalidade de garantir e promover a continuidade da comunidade. Na obra The public and its problems (1991), o autor ressalta que, embora nascendo seres associados, não nascemos seres comunitários e que a educação é o processo intencional de aprender tudo o que é distintivamente humano e fazer parte da comunidade.

Na perspectiva de uma antropologia social, Dewey compreende que a característica de associação é fundamental para a sobrevivência do ser humano, mas a passagem para uma vida comunitária se dá por meio da educação. O ser humano nasce imaturo, com capacidades plásticas que na interação e interdependência do grupo se desenvolverão na direção social. O autor se contrapõe às tendências que concebem as características do humano como inatas ou naturais como afirmado nas metafísicas racionalistas e na filosofia de Rousseau.

Para Dewey, a comunidade e a educação constituem conceitos centrais para a filosofia cumprir sua função social no processo de pensar o desenvolvimento do humano. Para o autor, quando a educação se cristaliza num molde que exclui sua função social ela se transforma numa rotina maquinal e perde seu valor educativo. A

educação que quebra a continuidade social e interação comunitária da experiência impede o crescimento torna-se deseducativa. (Cf. Dewey, 1939).

Seguindo o procedimento filosófico, Dewey conceitua a educação como processo contínuo de reconstrução da experiência na comunidade: "é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes" (DEWEY, 1944, p. 76). Aprender a reconstruir a experiência cria as condições para a autoeducação, como forma contínua de aprender a tratar com os problemas da experiência.

Em um dos primeiros escritos de Filosofia da Educação deste autor intitulado My Pedagogic creed, Dewey (1940) enfatiza que a escola como instituição social se concretiza na forma de vida em comunidade que lhe permite participar dos bens culturais e desenvolver suas capacidades para fins sociais.

Neste mesmo estudo de filosofia da educação, o autor destaca a comunidade como relação orgânica entre indivíduo e sociedade:

> Em suma, creio que o indivíduo a ser educado é um indivíduo social e que a sociedade é uma união orgânica de indivíduos. Se eliminamos da criança o fator social, ficamos somente com uma abstração; se eliminamos da sociedade o fator individual, ficamos somente com uma massa inerte e morta. (DEWEY, 1940, p. 6)

O papel da Filosofia da Educação é lidar com o conhecimento das capacidades, interesses e hábitos das crianças e o processo de tradução destes em equivalentes sociais. Neste sentido, os conceitos de comunidade e educação interpenetram o de democracia caracterizada como um modo de vida que permite a ampliação da área dos interesses compartilhados e a libertação de maior diversidade de capacidades pessoais: "Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primacialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada" (DEWEY, 1979, p. 87). Assim, o autor demarca a concepção de democracia a partir da comunidade, como reforça nesta passagem: "Considerada como uma ideia, a democracia não é uma alternativa a outros princípios de vida associada. Ela é a ideia da própria vida em comunidade" (DEWEY, 1991, p. 148). O sentido do conceito de democracia só se adquire quando se tem plena compreensão da vida comunitária: "A

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

consciência clara da vida comunal, em todas as suas implicações, constitui a ideia de democracia" (DEWEY, 1991, p. 149).

Dewey enfatiza a democracia como ideal social, um modo de vida da comunidade na qual o agir de cada pessoas está pautado pelo agir dos outros. O agir em comunidade se dá a partir dos interesses, critério este que conota a vida democrática. Este critério democrático tem duplo sentido: "[...] a extensão em que os interesses de um grupo são compartidos por todos os seus componentes e a plenitude e liberdade com que esse grupo colabora com outros grupos." (DEWEY, 1944, p. 99). Nesta perspectiva, a variedade de interesses enriquece a experiência da comunidade e expande as possibilidades da vida social. A vida democrática é também um âmbito de conflitos entre interesses divergentes dos membros da comunidade. Por isso, o modo de vida democrática depende de educação que desenvolva o hábito de pensar reflexivamente os problemas oriundos dos conflitos da experiência comunitária.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o autor define a democracia como um modo de vida em que a experiência é compartilha, comunicada e acumulada pela comunidade constituindo sua cultura. A comunidade se constitui como fonte de oportunidades e recursos disponíveis para cada pessoa realizar integralmente suas capacidades e poderes na participação social, política e cultural. Cabe destacar que a perspectiva antropológica do autor que tem como pressuposto a ideia de que o ser humano, embora nascendo como ser orgânico associado com os outros, não nasce como membro de uma comunidade. Para o autor, a natureza humana se desenvolve somente quando seus elementos interagem com as coisas que são comuns, sociais. Cabe à educação o papel de levar a criança a participar ativamente do fenômeno da associação humana tornando-se capaz de entender e apreciar suas crenças, desejos e métodos. Neste sentido, o modo de vida democrático deve ser a prática referencial para a educação. A prática educativa na e para a democracia, uma vez que esta está em contínua reconstrução, deve ser uma atividade em comunidade de investigação compartilhada em que a experiência é problematizada, refletida, transformada e comunicada, portanto, prática epistêmica, ética e política. Infelizmente o modelo emergencial de educação criada no contexto da Pandemia da Covid19 reforça a

prática de transmissão de conteúdo e impede a experiência da prática comunicativa da comunidade como base para uma educação democrática.

A análise da relação entre comunidade e democracia na filosofia de Dewey coloca grandes desafios para pensar o problema brasileiro. Destacamos a filosofia da educação de Anísio Teixeira e Paulo Freire, que representam cada uma a sua maneira, a forte crítica histórica ao modelo colonialista que impediu a experiência de comunidade. Nossa herança é marcada pelo autoritarismo, por isso a marca da inexperiência democrática, ou inexperiência de comunidade.

O autoritarismo permite o ressurgimento do fascismo que fortalece os privilégios da elite e destrói os direitos dos trabalhadores e minorias e do patrimônio público. A ética do fascismo é racista, misógina, homofóbica, preconceituosa e serve-se da prática religiosa fundamentalista e doutrinadora com vistas a exploração econômica da fé do povo.

Vivemos tempos de retorno à barbárie e perigo de catástrofe da sociedade. A crise põe em evidência a prática educacional que não foi capaz de formar o pensamento reflexivo, crítico e ético a ponto de impedir a vontade popular de sucumbir às fake News. Retornar as bases postuladas por Dewey acerca da comunidade, da comunicação e da democracia pode apontar um caminho de retomada de direção e reconstrução das ideias e ideais em torno destes conceitos promotores do humano num mundo de comunidades autogovernadas e de um governo para as comunidades.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. **Democracy and education**. New York: The Macmillan Company, 1944.

_____. **Experience and education**. New York: The Macmillan Company, 1939.

_____. **From absolutism to experimentalism**. In: ADAMS, G.P., MONTAGUE, W.P. Contemporary American philosophy, vol. II. New York: The Macmillan Co., 1930. p. 12-27.

_____. My pedagogic creed. In. DEWEY, John. **Education Today**. New York: G.P. Putnam´s Sons, 1940.

_____. **Problems of men**. New York: Philosophical Library, 1946.

_____. **The public and its problems**. 12a. ed. Ohio: Ohio University Press, 1991.

FREIRE, Paulo**. Educação como prática da liberdade.** 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

15.5.20 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE AS CATEGORIAS MARXIANAS PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E COMPREENSÃO/TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Alessandro de Melo[1827]

Ana Claudia Marochi[1828]

RESUMO

O objeto deste trabalho é uma análise sobre a epistemologia moderna ancorada na perspectiva das obras de Marx, ou seja, de como podemos produzir conhecimento a partir dos pressupostos materialistas. O problema a que se pretende responder é o seguinte: como, na obra de Marx, e especialmente, em sua crítica a Proudhon, podemos inferir uma concepção epistemológica? O objetivo deste trabalho é o de analisar a presença de uma concepção epistemológica nos textos escritos por Karl Marx, buscando compreender tal concepção a partir de um recorte em sua imensa obra, especificamente nos textos: Miséria da Filosofia (2001), Carta a Pável Annenkov (1982), Ideologia Alemã (2009) e a Contribuição à crítica da economia política. (1983). A metodologia utilizada foi a revisão de literatura dos textos arrolados anteriormente, bem como o aporte de Moraes (2003; 2009), e a síntese das sete observações que Marx fez na sua leitura crítica da obra Filosofia da Miséria, de P.J. Proudhon. O aporte teórico deste trabalho, portanto, é marxista, e, com ele, pretendemos contribuir com as ideias epistemológicas advindas da obra de Marx. Os resultados a que chegamos se referem à síntese da epistemologia de Marx nos sete comentários críticos já citados, e que nos ajudam na construção de nossos objetos científicos na área da pesquisa em educação.

Palavras-chave: Marxismo e pesquisa educacional. Epistemologia marxista. Materialismo Histórico.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar os textos escritos por Karl Marx, buscando compreender como, em meio à sua vasta obra, que visou fundamentalmente compreender o capital em movimento, podemos inferir uma concepção epistemológica. Dados os limites do texto, nos propomos analisar os seguintes textos: Miséria da Filosofia (2001), Carta a Pável Annenkov (1982), Ideologia Alemã (2009) e a Contribuição à crítica da economia política. (1983).

Como autores comentadores nos propomos a realizar uma leitura de Moraes (2003; 2009), que foi uma importante autora para as discussões da sobre a ontologia e a produção de conhecimento, tendo como viés questões teórico-metodológicas na pesquisa em educação.

[1827] Doutor em Educação/UNICENTRO/PR, alessandrodemelo2006@hotmail.com.
[1828] Doutoranda em Educação/UFSC/SC, Mestra em Educação/UNICENTRO/PR, anacmarochi@hotmail.com.

A produção do conhecimento e análise da realidade antes dos estudos de Marx, expressos na sua forma superior em sua obra O Capital, tinha como um dos princípios balizadores, o mundo das ideias. A concepção de que a realidade se originava na cabeça dos indivíduos e não no movimento do mundo real, fez com que Marx expressasse, em vários textos, a inconsistência da produção do conhecimento, especialmente em sua obra Miséria da Filosofia (2001), a qual se dirigia a uma crítica da obra Filosofia da Miséria, de P.J. Proudhon (1809-1865).

Tal inconsistência encontrada por Marx é de certa forma hodierna, e aparece na forma de um “recuo da teoria”, tal como ditado por Moraes (2003), ao refletir sobre a produção do conhecimento no campo educacional. Em suas contribuições, que se alinham à crítica sobre a produção do conhecimento feita por Marx, a autora nos alerta sobre a construção do real por meio de pesquisas e produções baseadas somente nas descrições dos fatos e da análise do objeto de forma superficial e idealista (MORAES, 2003).

A pesquisa em educação e trabalho, campo marxista por excelência na educação, passa por um momento de aligeiramento dos resultados, com pesquisas sem aprofundamento e produções em larga escala para atender a demandas produtivistas, e até mesmo um certo abandono de teses radicais do marxismo. A atual conjuntura pela qual passa o país e a educação com a reforma do ensino médio e a implementação da nova base nacional, anunciam mais um capítulo da empreitada capitalista neoliberal sobre a classe trabalhadora. Neste cenário onde a função da escola passa a ser produtora de força de trabalho sem especialização para atender as demandas do capital, compreender como se dá a produção do conhecimento dentro desta lógica capitalista é de suma importância, haja vista que a resistência prática é correlata de uma abordagem teórica compatível com os objetivos. Os textos aqui apresentados e debatidos indicam que as pesquisas realizadas na e sobre a sociedade capitalista e seus/suas sujeitos/as precisam ir fundo no cerne da questão, ou seja, nas relações produtivas e, consequentemente, sociais.

Em sua obra, Miséria da Filosofia, de 1847, Marx procurou esclarecer o método de Proudhon para a compreensão da realidade e de como a história é feita e quais relações se estabelecem, as quais servem de fio condutor para este texto. São elas: 1) a história se constitui no mundo dos fatos e não das ideias; 2) as categorias econômicas são expressões teóricas e abstrações das relações sociais de produção;

3) as relações de produção formam o todo em qualquer sociedade; 4) o movimento dialético se apresenta por meio da coexistência de dois lados contraditórios; 5) os homens são autores e atores da sua história; 6) as leis que regem as relações econômicas, produtivas e, por consequência as relações sociais, não são imutáveis e ahistóricas; 7) as demais relações estabelecidas entre os homens se configuram a partir do movimento das relações econômicas.

2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO MUNDO DAS IDEIAS: CRÍTICA DA CRÍTICA À ECONOMIA

Marx, ao responder ao Sr. Annenkov, na Carta a Pável Annenkov (1982), sobre o livro Filosofia da Miséria e depois ao escrever a obra Miséria da filosofia (2001), tece duras críticas aos estudos realizados por Proudhon sobre a produção do conhecimento e a análise da realidade e das relações estabelecidas. Para Proudhon as ideias determinam as relações sociais, ou seja, as relações são estabelecidas a partir das ideias criadas na mente dos homens e não o contrário, segundo nos relata Marx na carta.

Segundo a primeira observação de Marx (2011), conhecer o movimento real, para Proudhon, não está vinculado à História, mas à “razão universal, a Deus”, tema hegeliano por excelência. Os princípios da sociedade, para ele, já estariam estabelecidos a priori e não a uma determinada organização social. Assim, conhecer o real não demanda conhecer as relações socioeconômicas e, muito menos, perceber que estas relações são históricas e se estabelecem em determinado momento histórico relacionadas ao modo de produção dos indivíduos. Para Proudhon, as categorias de análise do real não são originárias do movimento real das relações de produção, são, aprioristicamente, frutos das ideias dos homens, ou seja, embasados na razão.

> Os materiais dos economistas são constituídos pela vida ativa e atuante dos homens, os do sr. Proudhon pelos dogmas dos economistas. Mas quando não se visa o movimento histórico das relações de produção, de que as categorias mais não são do que a expressão teórica, quando nessas categorias apenas se pretende ver idéias, pensamentos espontâneos, independentes das relações reais, somos sem dúvida obrigados a indicar como origem desses pensamentos o movimento da razão pura (MARX, 2011, p.94).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Contrapondo a obra do filósofo francês, Marx nos diz que o vetor epistemológico da construção do conhecimento vai do racional ao real, o que implica em duas questões: em primeiro lugar, não significa que se constrói o real a partir do racional; trata-se, antes, de apropriar-se do real por meio da razão. Desta forma é válido, e até inconteste, o princípio do primado da realidade firmado por Karl Marx como marco para a verdade. Ao mesmo tempo, o desafio que se lança é as formas de se apropriar da realidade.

Para se apropriar da realidade e compreender como se apresentam as relações sociais e, desta forma, construir o conhecimento é preciso apreender como se dá este fenômeno. Marx, ao fazer a crítica ao livro Filosofia da Miséria em sua segunda observação, nos diz que as categorias econômicas são expressões teóricas, abstrações das relações sociais, enquanto para Proudhon, as relações de produção são encarnações das categorias, “razão impessoal da humanidade” (MARX, 2011, p.98). Na teoria marxiana este princípio se apresenta de forma muito clara e sem contestação: a teoria é a apreensão do movimento real no pensamento.

Proudhon não consegue enxergar a realidade somente como expressão destas categorias, o que lhe cega também diante das relações sociais, ao desconsiderar que elas resultam das produções humanas, deixando-se levar pela aparência do fenômeno. Conhecer estas relações, como nos alerta Marx, buscando a compreensão do objeto real, não pode ser, ingenuamente, determinada somente pela aparência é preciso que se busque a essência. E a essência está justamente na percepção de que: “Suas relações materiais são a base de todas as suas relações. Essas relações materiais nada são senão as formas necessárias, nas quais se realizam sua atividade material e individual” (MARX, 1982, s/p).

Em sua terceira observação, Marx nos apresenta uma de suas categorias, a totalidade, ao dizer que as relações produtivas formam um todo na sociedade, encadeadas e interdependentes umas às outras, ao contrário do que traz Proudhon em sua obra. Para ele as relações de produção são dependentes umas das outras, formando um encadeamento em uma sucessão lógica.

Segundo Kosik (1976, p.35-36, itálico no original):

> Totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> fatos [...] não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético [...] se são entendidos como partes estruturais do todo.

Diferentemente da concepção de Marx da totalidade, para o filósofo francês ela representa um conjunto de partes, colocadas de forma sequencial, uma após outra e que estas podem explicar o todo. Marx, ao contrário, compreende que o todo não pode ser explicado por suas partes, mesmo que estas possam refletir o real. A realidade precisa ser compreendida na sua totalidade, é a compreensão dos fenômenos e suas determinações, bem como as relações entre as determinações.

Em sua quarta observação sobre o método de Proudhon, a ideia de que a dialética se fundamenta em dois polos antagônicos e fixos, nominado por ele como “lado bom e lado mau”, sendo que a eliminação do mau corrigiria a desigualdade social. Este equívoco proudhoniano demonstra total ingenuidade diante da sociedade capitalista. Marx usa como exemplo a escravidão para explicar o grande equívoco de Proudhon: se a dialética se apresenta por meio de polos opostos, e que é preciso enxergar o lado bom e o lado mau de cada categoria econômica para, depois, eliminar o lado mau, e se a escravidão é uma categoria econômica, onde estaria o lado bom desta atrocidade?

> Para o s. Proudhon, qualquer categoria econômica tem dois lados, um bom e outro mau. [...] O lado bom e o lado mau, a vantagem e a desvantagem, considerados em conjunto, formam para o sr. Proudhon a contradição em cada categoria econômica (MARX, 2011, p.99).

Desta forma, na dialética de Proudhon não se busca conhecer o movimento da realidade, o que prevalece é a subjetividade, ou seja, se caracteriza a partir do olhar do sujeito, daquilo que identifica como bom e como mau. Já a dialética de Marx consiste em contraditórios que coexistem, que lutam entre si e, desta forma, formam uma nova categoria. Nas palavras do Marx (1982, s/p):

> Para ele, a solução dos problemas da atualidade não residem na ação pública, mas sim no movimento dialético de rotação que tem lugar no interior de seu cérebro. Como, para ele, as categorias são as forças propulsoras, não é necessário modificar a vida prática, para modificar as categorias. Muito pelo contrário: é necessário modificar as categorias, pois isso acarretará a modificação da sociedade real. Movido pelo desejo de conciliar as contradições, o Sr. Proudhon não levanta nem mesmo a questão de saber se não seria propriamente necessário revolucionar o fundamento dessas contradições.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Marx, na quinta observação faz a crítica aos escritos do pensador francês, para quem a história é precedida de princípios, e não o contrário. Compreender que a história real, dos homens reais determinam as condições de vida e a produção em cada época é necessário para o entendimento de como se dão as relações entre os sujeitos e que movimentos econômicos, políticos, religiosos se estabeleceram para este ou aquele momento histórico.

Para Proudhon estes princípios e também as categorias constituem a história e não que ela se processa justamente pelas ações e relações dos/as sujeitos/as reais, históricos e de cada época, como nos lembra Marx (1983, p. 24):

> Nas minhas pesquisas cheguei à conclusão de que as relações jurídicas – assim como as formas de Estado – não podem ser compreendidas por si mesmas, nem pela dita evolução geral do espírito humano, inserindo-se pelo contrário nas condições materiais de existência de que Hegel, à semelhança dos ingleses e franceses do século XVIII, compreende o conjunto pela designação de "sociedade civil"; por seu lado, a anatomia da sociedade civil deve ser procurada na economia política.

Em outra passagem do livro Contribuição à crítica da economia política a teoria marxiana se apresenta de forma muito clara e contundente, corroborando com suas críticas ao método proudhoniano.

> A conclusão geral a que cheguei e que, uma vez adquirida, serviu de fio condutor dos meus estudos, pode formular-se resumidamente assim: na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência (MARX, 1983, p. 25)

Na sexta observação que trata da imutabilidade das relações econômicas, Proudhon apresenta sua tese por meio da concepção de que estas relações acontecem de forma a-histórica e independente de qualquer movimento real. Este fato fica evidente ao colocar em seu livro a ideia da perenidade das relações econômicas na economia inglesa.

> Portanto, as formas econômicas, sob as quais os seres humanos produzem, consomem, trocam, são transitórias e históricas. Com a aquisição de novas forças produtivas, os seres humanos modificam seu modo de produção e,

> com o modo de produção, modificam todas as relações econômicas que eram, meramente, as relações necessárias para esse modo de produção determinado. Isso precisamente é o que o Sr. Proudhon não compreendeu e, muito menos, foi capaz de demonstrar. Incapaz de perseguir o movimento real da história, o Sr. Proudhon fornece uma fantasmagoria que levanta a pretensão de ser dialética. Não sente a necessidade de falar dos séculos XVII, XVIII, XIX, pois sua história desenvolve-se no reino nebuloso da imaginação, pairando alto, acima do tempo e do espaço (MARX, 1982. s/p).

Nesta passagem da Carta a Pável Annenkov (1982), Marx faz uma crítica à não compreensão das leis que regem o sistema econômico e suas relações. Indica a fragilidade do método proudhoniano, quando se limita somente a observar e identificar as variáveis deste sistema, mas não a compreendê-la e, consequentemente, modificá-la.

Proudhon, embasado pela sua crença de que as categorias econômicas são opostas ou antíteses, se afasta da verdade e que as categorias econômicas são Providências Divinas, preexistentes. Este pensamento conduz a uma leitura da história como imutável e que as coisas só existem para que o bem vença o mau, ou seja, para que o lado bom da categoria anule o lado mau. “Segundo a opinião do Sr. Proudhon, o ser humano é apenas a ferramenta da qual se serve a ideia ou a razão eterna para o seu desenvolvimento” (MARX, 1982, s/p).

> Decerto, a tendência para a igualdade pertence ao nosso século. Mas dizer que todos os séculos anteriores, com necessidades, meios de produção etc., inteiramente diferentes, trabalhavam providencialmente para a realização da igualdade é, antes de tudo, colocar os meios e os homens do nosso século no lugar dos homens e meios dos séculos anteriores e desconhecer o movimento histórico através do qual as gerações sucessivas transformavam os resultados adquiridos pelas gerações que as precediam (MARX, 2001, p.106-107).

A sétima observação tem como crítica a alegação de Proudhon à naturalização das relações econômicas e de que estas teriam se estabelecido naturalmente, e que o equilíbrio entre o bem e o mau acontece quando o lado mau é superado pelo lado bom. Na perspectiva proudhoniana as relações de produção burguesa e todas as outras advindas desta, foram naturalmente instituídas. A divisão do trabalho, o comércio, a produção de mercadorias, a propriedade privada e a venda da força de trabalho surgem naturalmente para dar equilíbrio à sociedade capitalista e que, segundo ele, esta forma societária é a única possível e capaz de garantir a igualdade. Como nos afirma Marx (2001, p. 107):

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Dizendo que as relações atuais – as relações da produção burguesa – são naturais, os economistas dão a entender que se trata de relações nas quais se cria a riqueza e se desenvolvem as forças produtivas de acordo com as leis da natureza.

Moraes (2003) ao parafrasear Jameson (1998) atualiza as críticas feitas por Marx ao texto de Proudhon quando:

> [...] assinala que as questões econômicas e políticas propostas pela realidade do mercado não podem ser pensadas como se fossem um adorno ou um luxo suplementar idealizado e então transportadas a algum museu cultural para serem descritas, em tais, termos, por especialistas (MORAES, 2003, p. 165).

A grande denúncia feita por Marx foi a imobilidade histórica como elemento conservador na perspectiva reformista de Proudhon. A burguesia só se desenvolve e prospera nos elementos constitutivos da contradição na sociedade feudal, efetivando-se como o lado mau deste modo de sociedade.

> para julgar corretamente a produção feudal, é preciso considerá-la como um modo de produção baseado no antagonismo. É preciso mostrar de que modo a riqueza se produzia no interior desse antagonismo, de que modo as formas produtivas se desenvolviam ao mesmo tempo que o antagonismo das classes [...] Não bastará dizer que o modo de produção, as relações nas quais as forças produtivas se desenvolvem são tudo menos leis eternas, mas que correspondem a um desenvolvimento determinado dos homens e das suas forças produtivas, e que uma mudança que intervenha nas forças produtivas dos homens necessariamente determina uma mudança nas suas relações de produção?" (MARX, 2001, p.108)

O que Marx nos alerta, nesta passagem, é que tanto no feudalismo quanto no capitalismo, o antagonismo de classe constitui o próprio movimento histórico e que a classe burguesa ao tornar-se inadequada e perturbadora da ordem dos senhores feudais, tornou-se transformadora da sociedade. Esta nova ordem se estabelece tanto numa relação de classes, quanto política, entretanto, a propriedade privada dos meios de produção permanece intocada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do método de Proudhon e suas inconsistências conduz ao caminho da compreensão do método de Marx e como a sua teoria social se apresenta como um caminho viável e necessário para a produção do conhecimento e a transformação social. Em oposição ao exposto pelo pensador francês, Marx nos apresenta elementos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e perspectivas para a compreensão da realidade não somente na aparência, mas na sua essência.

Por meio das sete observações discutidas no livro Miséria da Filosofia (2001) compreendemos que a realidade deve ser objeto de profunda análise, caso contrário, pode-se incorrer nos dois erros de Proudhon, quais sejam: tomar a parte pelo todo e confundir a aparência com a essência. Marx também nos alerta para um dos pontos cruciais para a produção do conhecimento, a materialização da teoria, o que somente é viável ao se apresentar como expressão dos anseios e demandas originárias da vida real das pessoas reais. Ao entendermos que as demandas e necessidades reais são aquelas que se expressam na classe social e cuja função histórica é a emancipação humana, compreendemos também que esta classe social é a classe trabalhadora.

Assim, a produção do conhecimento pressupõe o entendimento do movimento real da sociedade, em especial, a capitalista que somente se efetiva, segundo Marx, por meio da compreensão de que as relações sociais são relações, primeiramente, de produção e que se configuram por meio do desenvolvimento das forças produtivas dos indivíduos, históricos e reais (MARX, 2001).

REFERÊNCIAS

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2009.

MARX, K. **Carta a Pável V. Annenkov**. Obras Escolhidas em três tomos, Editorial "Avante!", 1982.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. **Miséria da filosofia**: resposta à Filosofia da miséria de Proudhon. São Paulo: Centauro, 2001.

15.5.21 UMA ENCRUZILHADA ENTRE PRÁTICAS HUMANIZADORAS E MERCADOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO

Caroline Simon Bellenzier[1829]

Chaiane Bukowski[1830]

Junior Bufon Centenaro[1831]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca dos processos educativos, pautando-os na teoria da filosofa Martha Nussbaum a qual defende as práticas humanizadoras como princípio para o desenvolvimento humano e social. Através desse estudo buscaremos responder algumas questões como: para qual direção os processos educativos estão avançando – dimensão humana ou mercadológica? Quais indícios apontam para essa resposta? E por fim, por que a educação para as humanidades é fundamental para o desenvolvimento da sociedade? Nesse sentido, utiliza-se como teoria de base Nussbaum (2015), articulando seus escritos com pesquisadores como Fonseca (2009), Freire (2011), Laval (2004), Masschelein e Simons (2019), Peroni (2018), entre outros. A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica. Desse modo, tece-se os princípios de uma educação humanizadora relacionando-a ao contexto atual que tem desenvolvido a competição através da lógica de mercado. A partir da ideia proposta no título deste estudo, compreende-se que a educação na contemporaneidade se encontra em uma "encruzilhada", ou seja, necessita escolher um rumo, visto que em determinado momento o discurso está atrelado as práticas humanizadoras e em outro está pautado pelo viés mercadológico. Assim, os sentidos educacionais relacionados as práticas humanizadoras tornam-se um possível percurso para uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Humanidades. Educação. Justiça Social. Neoliberalismo.

1 INTRODUÇÃO

Estudos como o de Laval (2004), Masschelain e Simons (2014), Nussbaum (2015), entre outros, vem sinalizando que a sociedade contemporânea vive em um modelo neoliberal, onde os indivíduos são levados a agir de maneira consumista e exacerbadamente competitiva. Nesse sentindo, são desconsiderados princípios éticos e humanos para construção da convivência social, isto é, prioriza-se apenas o desenvolvimento de capital econômico.

[1829] Licenciada em Letras, Especialista em Supervisão Educacional (UPF), mestranda em Educação (UPF). E-mail: 129812@upf.br
[1830] Licenciada em Pedagogia, Especialista em Educação Integral (UFFS), Mestre em Educação (UFFS), doutoranda em Educação (UPF). E-mail: chaiane_bukowski@yahoo.com.br
[1831] Licenciado em Filosofia, Mestre em Educação (UPF), doutorando em Educação (UPF). E-mail: juniorcentenaro93@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Destarte, o presente estudo busca refletir sobre a importância das práticas humanizadoras dentro dos espaços escolares, pensando que é através da educação que se instauram conceitos formativos que desenvolvem a justiça social, o respeito e a empatia. Ao encontro disso, compreende-se a relevância de discutir que o que vem acontecendo é uma crescente expansão de práticas educativas, de forma geral, que buscam a lucratividade e competição, visando apenas os resultados quantificáveis sem considerar os processos formativos e sua essência social.

Nesse sentido, a escola detém grande importância na formação humana e social dos sujeitos, pois trata-se de um espaço que pode proporcionar o lugar e tempo de escuta e reflexão, para desenvolver a igualdade, justiça social, respeito e pensamento crítico. Desse modo, delineia-se como questão investigativa: qual percurso educacional os processos escolares estão avançando na contemporaneidade, dimensão humana ou mercadológica?

Para responder a essa questão, inicialmente procura-se tecer os princípios de uma educação humanizadora. Nesse sentido, busca-se fundamentar nossa reflexão na filósofa Martha Nussbaum, afim de articular teoricamente a educação e os princípios humanizadores como a estratégia essencial para o desenvolvimento de uma sociedade humana, ética e responsável com suas ações. Na sequência, analisa-se a tendência que percorre os ambientes educacionais em uma perspectiva mercadológica e de supervalorização de resultados e, por fim articula-se as duas seções anteriores trazendo a educação com princípios humanizadores como estratégia de desenvolvimento da justiça social e bem comum a todos.

2 A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Considera-se relevante o desenvolvimento de processos formativos que possibilitem a interação dos indivíduos nos espaços escolares, além disso, práticas reflexivas que permitam aos estudantes formar – por meio do diálogo, ações de respeito e empatia – sentimentos que em suma fortaleçam o pensamento crítico e reflexivo a serviço da sociedade e do bem comum.

Nussbaum (2015) divide a responsabilidade em relação a constituição dos sujeitos em formação – entre família e escola. Porém, evidencia que o espaço escolar pode “sabotar ou reforçar” os princípios estabelecidos no ambiente familiar. Ou seja,

a escola desempenha um papel extremamente importante na formação dos sujeitos sociais – seja por meio dos conteúdos curriculares ou pelas atividades pedagógicas relacionadas as artes e das humanidades. Nesse sentido, Nussbaum (2015, p. 4) defende o desenvolvimento de capacidades humanas nas quais os estudantes "podem ver o mundo do ponto de vista dos outros, especialmente daqueles cujas sociedades tendem a retratar como inferiores e como meros objetos".

Nussbaum (2015, p. 45) sustenta que o objetivo central da escola se legitima à medida que "cria cidadãos em e para uma democracia saudável". Por este viés, surge o questionamento se a escola seria capaz de construir esses princípios. A autora para responder tal questão, menciona que algumas formas de desenvolver esses princípios humanamente ativos, por exemplo, abordar como os sujeitos agem em relação a indivíduos com maior fragilidade. Assim, Nussbaum (2015) afirma que ser frágil e necessitar de auxílio não deve ser motivo de vergonha, pois considerar essas carências e dificuldades podem suscitar a percepção do momento à cooperação e reciprocidade.

Outro aspecto destacado por Nussbaum (2015, p. 45) refere-se ao desenvolvimento da capacidade "de se preocupar genuinamente com os outros", sejam próximos ou desconhecidos. Além disso, torna-se fundamental combater uma certa tendência de esquivar-se de minorias e grupos que sofrem com rótulos e estereótipos e considerados inferiores. Se faz indispensável contemplar os indivíduos dos processos, dentro das instituições de ensino, de forma a "promover o sentimento de reponsabilidade" (NUSSBAUM, 2015, p. 46), pois a responsabilidade social é de todos. Por fim, propiciar aos estudantes de forma ativa o raciocínio crítico e corajoso para defesa de suas ideias.

Compreende-se que o respeito mútuo entre jovens e docentes trata-se de um dos eixos centrais para uma relação humanamente desenvolvida, visando as necessidades dos indivíduos e protagonizando situações de diálogo entre pessoas de diferentes etnias, religiões, ideologias, entre outros (NUSSBAUM, 2015). Os fatores apresentados contribuem mutuamente para que os indivíduos, alunos e professores, sintam-se pertencentes, autônomos e protagonistas das ações.

Nussbaum (2015) ressalta que os estudantes precisam ser respeitados e levados a sério, o professor ao demonstrar a importância dos alunos naquele momento/espaço, corrobora para deixá-los produzirem seus objetos de conhecimento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

autonomamente. Portanto, o estudante está em constante desenvolvimento, cujas faculdades mentais estão desabrochando e de quem se espera uma contribuição ativa e criativa para as discussões em sala de aula.

Vale salientar que Nussbaum (2015) não defende uma posição totalmente contrária aos princípios de mercado, inclusive argumenta sobre a prática de um aprimoramento mais "sofisticado" no sentido que há uma necessidade emergente, por exemplo, de desenvolvimento de conhecimentos para a inserção no mercado de trabalho. Nas palavras da autora, "educação não é útil apenas para a cidadania. Ela prepara as pessoas para o mercado de trabalho e, o que é fundamental, para uma vida que tenha sentido" (NUSSBAUM, 2015, p. 10). Seguindo este entendimento, pontua-se que fica absolutamente claro a necessidade de encontrar outros modos e instrumentos que não limitem os processos educativos apenas a lógica do mercado. Existem outras formas de desenvolver a cidadania responsável e aprender conceitos e conteúdos que auxiliarão justamente na análise crítica das complexidades presentes na sociedade atual.

A próxima seção do artigo será destinada para compreender, ainda que de forma breve, um pouco sobre a progressão da lógica competitiva e mercadológica que vem ocorrendo nos espaços escolares.

3 A SUPERVALORIZAÇÃO DE RESULTADOS E A LÓGICA COMPETITIVA NA EDUCAÇÃO

A reflexão presente, segue a partir dos estudos de Fonseca (2009) que decorre a trajetória inicial da instituição da lógica mercantil na Educação. Assim, em 1990, segundo autora, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO) foi assinada a Declaração Mundial de Educação para Todos, sendo o Brasil um de seus signatários. Alguns anos após, o Brasil criou o "Plano Decenal de Educação Para Todos". O referido plano, implementou "orientações doutrinárias e as metas quantitativas do fórum internacional" (FONSECA, 2009, p. 167, grifo nosso), entre outros, desacatam-se a ampliação do Ensino Fundamental objetivando o Ensino Médio e a estimativa "de ações para a qualidade do ensino, entre elas, a necessidade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da implantação de um amplo sistema de avaliação da educação básica" (FONSECA, 2009, p. 167).

Ainda, de acordo com estudo de Fonseca (2009), no decorrer da década de 1990 as referidas políticas foram solidificadas pela aprovação e regulamentação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em consonância com a criação das Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996) e do Plano Nacional de Educação - PNE (2001). A partir da estremadura apontada, "os resultados da avaliação externa foram tomados como a principal referência para a qualidade da educação" (FONSECA, 2009, p. 168). Para Fonseca (2009), a proposta não condizia aos desejos expressados pelos educadores na elaboração da LDB/96 e no PNE/2001, assim como a qualidade estaria atrelada a elaboração coletiva do projeto político pedagógico relacionados aos princípios fundamentais, como: respeito, autonomia, participação, cultura e identidade escolar. "Conforme mostrou a prática dos anos seguintes, a avaliação externa foi utilizada como meio de adequar a qualidade do ensino escolar aos padrões estabelecidos por agentes externos" (FONSECA, 2009, p. 168).

Os sistemas educacionais têm buscado o reconhecimento pelos resultados obtidos em provas externas. Essas avaliações e índices deveriam medir a qualidade do ensino, para posteriormente serem estipuladas metas com o objetivo de melhorar, qualificar os processos de ensino e aprendizagem dentro das instituições de educação básica. Em outras palavras, foram criadas como estratégias para contribuir ao desenvolvimento da educação nacional básica.

Entretanto o que vem ocorrendo, é uma crescente exploração desses índices e provas para medição de resultados com o intuito de divulgar os números "das instituições de ensino" – visando o lucro, utilizando muitas vezes desses resultados como objetivo de possibilitar maior visibilidade às instituições. A concorrência é consolidada dentro dos espaços escolares com o objetivo de desenvolver nos estudantes um espírito majoritariamente competidor que acredita na busca por resultados em rankings. "A cultura do crescimento econômico tem uma queda pelos testes padronizados e uma impaciência com a pedagogia e o conteúdo que não sejam facilmente avaliados dessa forma" (NUSSBAUM, 2015, p. 48)

A exploração de rankings, resultados de provas avaliativas acaba por desconsiderar as trajetórias de vidas dos sujeitos, ou seja, exclui-se o capital cultural presente no processo dos estudantes. Não há como comparar os resultados de

diferentes grupos sociais – estudantes da rede pública ou privada, por exemplo. O percurso formativo é diferente, as possibilidades e estímulos são desiguais. Então beneficiar-se de resultados sem considerar as trajetórias individuais dos sujeitos e suas pessoalidades, acaba por reforçar uma discrepância – maior ainda – no contexto educacional.

Essa dedicação, puramente aos resultados, costuma por ignorar os estudantes, professores e suas singularidades – isso contribui para o fortalecimento de ações que colaboram para competitividade exacerbada. Além disso, ao não perceber as necessidades e limitar os momentos reflexivos dentro dos espaços escolares é inegável a crescente perda humana dentro do contexto educacional e social.

Nesse sentido, pode-se observar esgotamentos nervosos e psicológicos caracterizados pela pressão incutida nas obrigações escolares, os quais os estudantes e educadores acabam por direcionar suas práticas e estudos para alcançar títulos de melhores alunos, melhores professores e primeiros lugares.

Os processos e mecanismos de avaliação como provas, trabalhos, competições, jogos didáticos, entre tantos outros, são necessários dentro das demandas escolares e, também da vida. Crochik et al. (2018), afirmam que assim como são precisos, esses processos devem ser estimulados – porém, o ponto relevante é quando a busca pela competição não é reflexiva nem por parte da escola, nem por parte dos estudantes.

A supervalorização dos resultados tem reduzido consideravelmente os espaços de formação da responsabilidade cidadã. Escolas têm se pautado em aulas meramente conteudistas e dedicadas a utilização de apostilas e livros didáticos que ao engessar a prática do professor, podem limitar as discussões e diálogos necessários que valorizam as diferenças de raça, gênero, religião. Cabe ressaltar ainda, que “um bom aluno pode não desenvolver sensibilidade e críticas a exigências sociais provindas de uma sociedade desigual e, por isso, injusta” (CROCHIK, 2018, p. 4).

Nussbaum (2015) afirma em seus estudos – sobre as humanidades – que os espaços escolares têm dedicado a maior parte do tempo formativo para ouvir e absorver, descuidando dos espaços dedicados a análise, reflexão e resolução de problemáticas de forma criativa e autônoma. A autora afirma também que “pedir que os estudantes sejam ouvintes passivos não apenas deixa de desenvolver suas

faculdades críticas ativas, como certamente também os enfraquece" (NUSSBAUM, 2015, p. 65). Nesse sentido, tal postura pode tornar-se prejudicial e "fatal para a democracia, uma vez que as democracias não vão sobreviver sem cidadãos alertas e atuantes" (NUSSBAUM, 2015, p. 65).

Assim, a próxima seção objetiva a articulação dos princípios humanizadores defendidos por Nussbaum (2015) como contraponto a realidade mercantil encontrada, atualmente, no cenário educacional.

4 A EDUCAÇÃO PARA AS HUMANIDADES E O CONTRAPONTO A REALIDADE MERCADOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

A educação ao estar vinculada por uma perspectiva de democracia pluralista, valoriza o multicultural (NUSSBAUM, 2015). Por este viés, compreende-se que os estudantes ao evoluírem as suas capacidades para cidadãos do mundo, desenvolvem "o raciocínio crítico" (NUSSBAUM, 2015). Os professores podem possibilitar momentos de interação, porém, muitas vezes, existe um plano de trabalho para ser vencido, o que restringe as práticas docentes, além de desqualificar o processo humano e legítimo que esse espaço deveria propiciar – através de práticas que desenvolvam o coletivo, inclusão e pensamento crítico a respeito de si e dos outros.

A educação pretendendo o crescimento econômico não se trata de um problema, o grande dilema é quando a educação técnica/financeira se sobrepõe a educação humanista. Sabemos que há uma necessidade de formação para posteriormente ocorrer a inserção ao mercado de trabalho, entretanto o que vem acontecendo é a negligência de valores, princípios e reflexão de cunho político/social. Na perspectiva de Laval (2004) a escola não é uma empresa, portanto uma educação humanista, de acordo com o autor, possui sua centralidade no desenvolvimento de um conjunto de capacidades intelectuais, físicas e morais. Para Nussbaum (2015), conteúdos e conhecimentos são necessários à formação dos indivíduos, o que não cabe é a prática dos espaços e momentos escolares dedicados aos resultados, debilitando o objetivo central da escola.

A escola possui uma tarefa imprescindível na constituição dos sujeitos para posteriormente viverem na e pela sociedade. Nesse sentido, ressalta-se que a instituição educacional pode vir a ser um espaço de libertação de possíveis cargas

anteriores e/ou de potenciais futuras. Portanto, a escola como um ambiente de aprendizagem e conhecimento, também torna-se um espaço de socialização, noção de coletivo, compreensões de diferentes contextos e realidades.

Ao encontro disso, quando a educação dentro das escolas opta por percorrer um caminho restrito à educação mercadológica[1832], sobrepõem-se aos princípios humanos e dedica-se a formação do profissional restrito "a utilizar conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade julgada socialmente útil" (LAVAL, 2004, p. 42).

Nesse sentido, Freire afirma "que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador" (FREIRE, 2011, p. 34). O autor ainda declara que ensinar de forma protagonista e autônoma exige riscos pela subjetividade humana, porém as experiências e possibilidades oferecidas aos jovens têm poder significativo de operar transformações, e o essencial ensinar.

O caminho percorrido demonstra que "não há educação sem ideal humano, sem uma ideia da excelência humana" (LAVAL, 2004, p.43). Evidentemente não há como compreender os estudantes quando os ideais humanos estão sendo esquecidos e substituídos por ideais puramente econômicos. É necessária a formação do profissional/trabalhador, porém mais do que isso, é imprescindível educar o cidadão com princípios éticos e morais.

Princípios democráticos como: autonomia, ética, respeito, reflexão e humildade precisam acontecer na relação entre educador e estudante. Além disso, nos processos de aprendizagem, como objetivo central, torna-se importante prevalecer a formação cidadã e humana dos sujeitos envolvidos. Laval (2004), novamente pontua muito bem ao falar que o ser humano possui capacidade criativa e exploratória a qual produz conhecimento de forma eficaz em espaços de evolução contínua. Contudo, isso só ocorrerá em ambientes e relações em que há raciocínio, diálogo, escuta, reflexão, ou seja, interação e respeito.

Sendo assim, Nussbaum (2015, p. 11) defende que o desenvolvimento das capacidades relacionadas ao raciocínio e reflexão crítica são essenciais para "manter as democracias vivas e bem vigilantes". A filósofa ainda pontua a necessidade de os

[1832] Laval (2004) utiliza do termo "educação neoliberal", porém aqui empregamos "educação mercadológica" ou "lógica do mercado".

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

indivíduos repensarem de modo responsável suas ações dentro da sociedade, e para isso torna-se primordial que os espaços escolares possibilitem o tempo e lugar de escuta e fala consciente para que haja a "compreensão da economia global e da história de inúmeras interações nacionais e grupais" (NUSSBAUM, 2015, p. 11).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se nesse estudo, a função dos processos educativos para a formação dos sujeitos e a importância de práticas educacionais com princípios humanizadores que viabilizem a proximidade dos estudantes com os professores em um processo reflexivo. Ao definir esse percurso, identifica-se a presença de uma encruzilhada, a qual de um lado apresenta-se a necessidade de desenvolver a empatia, respeito e justiça e de outro, de outro, a perspectiva mercadológica que visa apenas os resultados lucrativos, seja às instituições ou para os próprios indivíduos, desconsiderando os sujeitos envolvidos no processo e sua ação na sociedade. Observa-se que embora o caminho das humanidades seja um caminho mais significativo para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária para todos, ainda o sentido educacional está caminhando na contramão.

Considerando a perspectiva das práticas humanizadoras, os espaços escolares têm como função central possibilitar momentos de interação e reflexão entre os indivíduos envolvidos nos processos de aprendizagem, porém, muitas vezes, existe um plano de trabalho para ser vencido o que restringe as práticas docentes, além de desqualificar o processo humano e legítimo que esse espaço deveria propiciar – através de práticas que desenvolvam o coletivo, inclusão e pensamento crítico a respeito de si e dos outros.

Assim, a partir dos estudos observa-se indícios de que a educação tem percorrido um trajeto de competitividade, foco em resultados quantificáveis, elementos derivados da lógica de mercado. Em algumas ações, a escola tem se tornado uma empresa que trabalha para obter resultados e lucratividade que retornem para a instituição e/ou indivíduos, deixando de priorizar os agentes que deveriam ser considerados nos processos.

Nesse sentido, índices e provas externas criados para fortalecer e potencializar as práticas educativas em detrimento da qualidade educacional têm servido como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

medidores de resultados para divulgação de uma espécie de produto – as melhores instituições de ensino, e os melhores estudantes, por exemplo. Esses rótulos, resultados, ou rankings deveriam ser utilizados a serviço da educação, para uma melhora significativa no ensino, sem distinções – porém, o que vem ocorrendo progressivamente é o contrário, essa crescente tem estimulado uma educação capitalista e mercadológica, a qual considera a escola como uma ferramenta que possibilita resultados e não os processos constitutivos dos sujeitos dentro da sociedade democrática e a serviço dela.

REFERÊNCIAS

CROCHÍK, J. L.; DIAS, M. Á. D. L.; FRELLER, C. C.; CORREA, A. S.; CORREIA, R. N. P. **Hierarquias escolares**: desempenho e popularidade. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

FONSECA, M. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira**: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Cadernos Cedes, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NUSSBAUM, M. **Sem Fins Lucrativos**: Por que a democracia precisa das humanidades. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

16. EIXO FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Coordenação:

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira - PUCPR
Sueli Pereira Donato - PUCPR / UNINTER

16.1 DESCRIÇÃO DO EIXO FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O eixo “Formação de Professores” tem como objeto estudos e pesquisas no campo da formação de professores em relação aos processos de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento, políticas, competências e habilidades para o desenvolvimento profissional e a profissionalização dos professores em todos os níveis e modalidades de ensino, considerando os impactos na prática pedagógica.

16.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira - PUCPR
Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza - UNIFAL - MG
Ana Sara Castaman - IFRS
Andrea Reginatto - UFSM
Cristhianny Bento Barreiro - UVA
Daniela Tomio - FURB
DInamara Machado - UNINTER
Ecleide Cunico Furlanetto - UNICID
Flávia Dias de Souza - UTFPR
Francisca Marli Rodrigues de Andrade - UFF
Ilze Maria Coelho Machado - PUCPR
Joana Paulin Romanowski - PUCPR
Josiane Carolina Soares Ramos Procasko - IFRS
Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - UnB
Katia Valeria Mosconi Mendes - UNIP
Lia Machado Fiuza Fialho - UECE
Liliamar Hoça - UNICESUMAR
Luana Priscila Wunsch - UNIVÁS
Marciele Stieger Ribas - PUCPR
Maria Iolanda Fontana - UTP
Marielda Ferreira Pryjma - UTFPR
Marilia M. Mira - UP
Marlei Gomes da Silva Malinoski - UTP
Marly Macedo - PUCPR
Noeli Prestes Padilha Rivas - ESUSPE
Patricia Maneschy Duarte da Costa - IFRJ
Rita Buzzi Rausch - FURB
Samuel de Souza Neto - UNESP
Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG
Sueli Pereira Donato - UNINTER
Thais Pacievitch - PUCPR

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.3 PALESTRAS EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

16.3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM CARÁTER EMANCIPADOR: A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS – Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

RESUMO

O estudo busca construir conhecimentos teórico-práticos que contribuam para uma proposta de formação de professores da Educação Básica, pensada a partir da epistemologia da práxis. Neste sentido, propõe-se discutir o que se entende por Epistemologia, como esta pode contribuir com a formação de professores, bem como quais categorias são fundamentais no campo conceitual para a compreensão das mediações entre epistemologia da práxis e formação docente, a fim de possibilitar aproximações para uma perspectiva crítico-emancipadora. Tendo como problema de referência conceitual, a epistemologia da práxis, busca-se explicitar uma proposta para a formação de professores, referenciada em cinco pressupostos: a) organizar a formação de professores na unidade teoria e prática (práxis); b) aliar a formação de professores ao sentido político da educação (crítica social); c) ter o trabalho docente como princípio formativo; d) referenciar a formação na Base Comum Nacional, que compreende os sentidos epistemológicos, políticos e profissionais (técnica e estética) da formação de professores, e) relação forma e conteúdo. Assim, como forma de resistência e estratégia de enfrentamento das ações nas políticas educacionais que fragilizam a formação de professores, se defende a necessidade da epistemologia da práxis, ou seja, de uma teoria do conhecimento que se referência pela práxis como fonte e limite do conhecimento, fundamento para o trabalho dos professores na escola. Deste modo, propomos uma reflexão sobre quais as categorias fundamentais para um projeto de formação de professores na epistemologia da práxis.

16.3.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: AÇÕES FORMATIVAS PARA UMA CIDADE EDUCADORA – Maria Silva Bacila

RESUMO

Este trabalho discute as ações formativas desenvolvidas na rede municipal de ensino de Curitiba entre os anos de 2018 e 2021 por meio do Programa Veredas Formativas. Tem como objetivos historicizar a constituição do programa de desenvolvimento profissional da rede municipal de ensino curitibana; destacar os eixos de atividade de desenvolvimento profissional do referido programa; contextualizar as transformações do Programa Veredas Formativas frente à pandemia decorrente da infecção humana causada pelo novo coronavírus (2019-nCoV); relacionar as ações formadoras às demandas de uma cidade educadora. Destaca-se a condição da capital paranaense pactuar com cerca de 500 cidades nos cinco continentes, a partir de 2019, no movimento intitulado Associação Internacional de Cidades Educadoras com sede em Barcelona. O referencial teórico que sustenta o eixo de desenvolvimento profissional aporta-se em Marcelo e Vaillant (2009); Imbernón (2010); Placco e Souza (2006), Morin (2020). Com menção à temática de cidades educadoras o estudo ancora-se em Morigi (2016), Gadotti, Padilha e Cabezudo (2004). São quatro edições do Programa Veredas Formativas que são consideradas por meio de análise documental e relato de experiência. Pode-se depreender do referido estudo o imperativo de realizar avaliação das necessidades dos sujeitos participantes do programa de desenvolvimento profissional; as mudanças ocorridas do formato presencial para o híbrido; a elaboração de um aplicativo para formalizar as veredas percorridas pelos sujeitos participantes do programa de desenvolvimento profissional; a demanda externa da rede municipal para as participações no Programa Veredas Formativas e a necessidade de ampliação de vagas; a imposição de mudanças inesperadas forjadas pela pandemia no processo formativo; a absorção de novos modelos

formativos durante a pandemia; a abrangência de propostas de desenvolvimento profissional com vistas à integralidade do profissional da educação; a constituição da escola de formadores com vistas ao aprimoramento do conceito de mentoria para a rede municipal curitibana e do processo identitário com a figura do mentor.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.4 MESAS-REDONDAS EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

16.4.1 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SÉCULO XXI – Moderadora: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

LICENCIATURAS E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS, DILEMAS E POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO – Osmar Hélio Alves Araújo

RESUMO

Deparamo-nos com diferentes desafios, movimentos, discursos e práticas que buscam, de reiteradas formas, apequenar os cursos de licenciatura no Brasil, ou, quem sabe, até inviabilizar uma formação nesses cursos para a docência na Educação Básica e, fundamentalmente, crítica e comprometida com a transformação social e política. Por isso, face aos desafios que, no passado, no presente e certamente ainda mais fortes no futuro, iremos continuar, a enfrentar, o objetivo da discussão proposta à mesa será o de debater alguns desafios e dilemas (in)visíveis à formação para a docência nos cursos de licenciatura, tais como: baixa adesão de estudantes e egressos à carreira docente; a formação para a docência nos cursos de licenciatura concebida e realizada, muitas vezes, como uma atividade secundária, e a formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura centrada, amiúde, na ação docente "individual" em detrimento de um contexto de trabalho coletivo. Essa apresentação visa, numa perspectiva de (auto) questionamentos, interrogar e contribuir para a (re)construção do sentido da ação de ensinar nas licenciaturas no Brasil, assim como para a construção de uma formação que permita aos estudantes desenvolverem um sentido de pertença à formação e à profissão docente. As ideias a serem apresentadas, fruto de um trabalho coletivo dos grupos de pesquisa: Laboratório de práticas, estudos e pesquisas em formação de professores - Universidade e Escolas de Educação Básica (Laconex@o | UFPB) e FoPeTec - Grupo de Pesquisas: Formação de Professores para o ensino básico, técnico, tecnológico e superior, relacionam-se com a importância da docência como pilar de transformação social. Trata-se, assim, de um debate que é, ao mesmo tempo, um convite a mobilização para a formação e a profissão docente de modo a forjar-se novos sonhos e horizontes para a profissão/formação docente. Neste contexto, partindo da inquietação a respeito do futuro do magistério como campo de formação e atuação profissional de estudantes de licenciatura, interessa nos também problematizar os significados mais profundos para o exercício duplo de ser professor e ser professor formador de novo professores.

NUVENS E INSPIRAÇÃO: CAMINHOS PARA ENFRENTAR OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – Siderly do Carmo Dahle de Almeida Centro

RESUMO

Muitos são os desafios que cercam a formação de professores contemporaneamente e uma mesa para refletirmos sobre estes desafios nos concentrando acerca do tema deste Educere - "Inspirações, espaços e tempos de educação", é muito oportuno. Quando falamos em inspiração, logo pensamos em profissionais de destaque na educação (nacional e internacional) e isso é ótimo, mas queria falar aqui da dificuldade em nos inspirarmos em nós mesmos e em nossos pares e de servirmos de inspiração a outros. Como sabemos quando nossa aula atingiu com êxito os objetivos propostos? Como sabemos se acertamos ao escolher esta ou aquela metodologia, esta ou aquela tecnologia? O que e como aprendemos com a nossa experiência? De que modo podemos melhorar nossas aulas para que o processo de ensino e de aprendizagem seja, além de satisfatório, realmente prazeroso para nós e para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nossos interlocutores? Sabemos que há uma substancial diferença entre o que planejamos e o modo como implementamos o que foi planejado e como nossos estudantes reagem frente a este planejamento. Como podemos aprender com e neste cenário? Refletir sobre nossa prática diária nos ajuda a diagnosticar onde precisamos melhorar, que metodologias podem nos ajudar, que tecnologias podem dar dinamicidade ao conteúdo a ser ensinado. Outro ponto que precisa ser enfaticamente lembrado é que estamos em um tempo de conectividade em que quase não há mais distinção entre estar online ou offline. A computação em nuvem é a catalisadora para a transformação digital na escola, se consistindo em um fator crítico para o desenvolvimento de uma cultura de inovação em todos os aspectos que a envolvem, na redução de custos e promoção de melhores experiências de ensino e de aprendizagem. Podemos trabalhar colaborativamente, independentemente de nossa localização geográfica, podemos acessar virtualmente um arquivo e acrescentar conteúdos, discutir ideias, compartilhar outros conteúdos, editar documentos e tantas outras possibilidades. Espera-se que tal convergência na educação, quiçá, possa levar a uma atuação mais dinâmica e comprometida de todos os atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, pautada em uma cultura colaborativa, democrática, responsável e inspiradora.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS PROPOSTAS CURRICULARES: CAMPOS EM DISPUTA – Noeli Prestes Padilha Rivas

RESUMO

Nesta exposição procuramos problematizar o campo da Formação de Professores no Brasil e as reconfigurações do ponto de vista curricular, particularmente, no que se refere ao debate atual de revisão das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura, onde se corporifica a concepção de docência/ensino/percurso formativo e a influência, neste campo epistemológico, dos Organismos Internacionais. Apresenta-se elementos da reforma educacional no que concerne ao aparato conceitual para a construção do consentimento ativo e reestruturação da profissão docente (Harvey, 2008; Shiroma e Evangelista, 2014; Oliveira, 2020). Evidencia-se, também, propostas formativas contra-hegemônicas que enfocam o sentido teórico (princípios orientadores dos percursos formativos e currículos dos cursos de formação dos educadores) e o sentido político, na medida em que o conjunto de princípios da Base Comum Curricular (BCN) tem por objetivo a formação unitária de todos os professores, unificando a profissão.(Guimarães et al, 2014; Nóvoa, 2017; ANFOPE, 2021).Há um consenso entre os educadores e pesquisadores críticos no Brasil que os pressupostos de formação estão assentados na sólida formação teórica e interdisciplinar, na unidade teoria-prática, no trabalho coletivo e interdisciplinar, na gestão democrática, na incorporação de concepção de formação continuada e na avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação. Uma organização curricular deve ser fundamentada na proposta da epistemologia da práxis, com a devida formação para a pesquisa em educação/ensino em todos os cursos, implicando na ampliação da carga horária do currículo dos cursos de Licenciatura, ou seja, um novo desenho curricular. A formação nas dimensões estética, ética, política e técnica é essencial no sentido de superar a ênfase na dimensão cognitiva e da padronização curricular dos atuais cursos de Licenciatura. Estes princípios conflitam com a concepção das normativas atuais que estão sendo discutidas no âmbito do Conselho Nacional de Educação e Conselhos Estaduais de Educação

16.4.2 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM TEMPOS PANDÊMICOS - Moderadora: Pura Lúcia Oliver Martins

O QUE É SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO HOJE – Miguel Ângel Zabalza

RESUMO

"Os professores ensinam tanto pelo que sabem quanto pelo que são". Esta frase precisa de atenção no contexto universitário atual. O que a pessoa é, sente ou vive, as expectativas com as quais desenvolve seu trabalho devem ser consideradas como variáveis que possam afetar a qualidade do ensino. Neste sentido, a presente discussão transcorrerá em torno da necessária reflexão sobre a construção da identidade deste docente, ponderando o ensino como uma atividade complexa de um profissional que exige certas competências específicas que aqui serão analisadas.

CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOS TEMPOS ATUAIS – João Piedade

RESUMO

Esta apresentação visa analisar as relações entre o modelo pedagógico seguido na docência universitária e seus espaços de interação em tempos de crise social. As estruturas físicas e pedagógicas serão verificadas como nortes para planear e descrever atividades de aprendizagem que promovam a aquisição de conhecimento na resolução de problemas reais e, logo, que possam permitir aos professores deste nível de ensino a saírem das suas formas pré-estabelecidas de pensamento e de atuação. Esta análise torna-se necessária como estratégia para projetar o futuro, antecipando problemas e prevendo soluções em ambientes de práticas presenciais e on line. A reflexão sobre os cenários em situações de docência universitária recorre ao desenvolvimento de novas fundamentações e sustentações com objetivos claros, específicos e coerentes com as especificidades da Educação Superior.

PERSPECTIVAS (NÃO TÃO NOVAS) SOBRE O CONTEXTO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO PÓS-2020 – Luana Priscila Wunsch

RESUMO

A fala será a partir das vivências do docente da Educação Superior, buscando possíveis respostas a um desafio do atual docente: quais recursos e práticas podem ser considerados, efetivos e significativos, para a tentativa de suprir a necessidade de não deixar nenhum companheiro de profissão para trás, em um cenário de isolamento social frente à propagação Covid-19? Para tal, serão explicitados alguns resultados de debates sobre a prática do docente brasileiro e sua utilização das tecnologias de comunicação em prol da otimização da inovação e qualidade nos seguintes aspectos: (i) da aprendizagem do professor; (ii) da prática docente para uma significância no contexto em que atua e (iii) para o encurtamento das distâncias entre teoria e prática.

16.5 COMUNICAÇÕES EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

16.5.1 A ATRIBUIÇÃO DE TURMAS E DE ESCOLAS NO INÍCIO DA DOCÊNCIA EM UMA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: ASPECTOS QUE FAVORECEM OU DIFICULTAM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Lisandra Príncepe[1833]

RESUMO

No artigo são discutidos alguns dados de uma tese de doutorado que buscou investigar as implicações das condições de trabalho para o desenvolvimento profissional (DP) de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação (RME). Foi realizado um estudo do tipo Survey e para a produção dos dados utilizou-se um questionário contendo 25 questões fechadas. Foram sujeitos da pesquisa 121 docentes que ingressaram na RME nos anos de 2013 a 2015 e que em 2016 estavam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O referencial teórico adotado foi ancorado em García (1999); Imbernón (20026); Huberman (2013); Oliveira e Assunção (2010); Day (2001), entre outros. Os dados indicaram que o início da docência na RME foi marcado por uma infinidade de aspectos que ora podiam facilitar ora dificultar o DP dos professores. Esses aspectos estavam relacionados à grande instabilidade e descontinuidade, caracterizadas pela atuação em mais de três escolas (mais de 50% dos professores vivenciaram essa condição); atuação em mais de um nível de ensino (um total de 69,42% dos iniciantes haviam atuado na Educação Infantil e Ensino fundamental) e em mais de uma turma. Apenas 4,1% lecionou para apenas uma turma e os demais atuaram em mais de uma e até 6 turmas. Considera-se que o curto período de permanência em uma única escola e a passagem por diversas turmas trazem grande complexidade ao trabalho dificultando as tarefas referentes ao planejamento escolar, ao conhecimento dos alunos e do próprio contexto de atuação; ao estabelecimento de vínculos com os pares de trabalho e, também, arruinando as possibilidades de efetivação das ações formativas centradas nas escolas, que sejam favoráveis aos docentes. De outro modo, a permanência em uma escola e o fato de lecionar apenas para uma turma também podem ser fatores bastante facilitadores do DP. Indica-se que os limites do tempo do que pode ser considerado "início da docência", dependem das condições de trabalho e precisam ser analisados de maneira particular. Sugere-se que enquanto o professor não alcançar a estabilidade e continuar vivenciando suas experiências profissionais em condições de precariedade, poderá ser considerado iniciante.

Palavras-chave: Professor iniciante. Condições de Trabalho. Desenvolvimento Profissional. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Rotatividade de escolas e de turmas.

1 INTRODUÇÃO

No presente artigo são discutidos alguns dados de uma tese de doutorado (PRÍNCEPE, 2017) que teve como objetivo central investigar as implicações das condições de trabalho para o desenvolvimento profissional (DP) de professores

[1833] Doutora em Educação. Universidade Paulista, e-mail: lisandraprincepe@gmail.com

iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) de uma Rede Municipal de Educação (RME) pertencente a um município da grande São Paulo.

Partiu-se da compreensão de que o início na docência é uma fase que marca a entrada no campo profissional – a escola - após a conclusão da formação inicial abarcando os três primeiros anos de exercício, de acordo com Huberman (2013). Como é carregado de especificidades, esse período é considerado uma das etapas do processo de DP. Os professores também podem passar por esse período de indução quando se deslocam para outro nível de ensino, outra instituição ou até mesmo outra região (BURKE; CHRISTENSEN; FESSLER, 1984). Ou seja, o início em uma nova rede de ensino, em um novo nível de ensino ou o fato de assumir uma classe/turma diferente podem trazer os desafios característicos da entrada na profissão.

Na literatura (LIMA et al, 2006; GARCÍA, 1999; ANDRÉ, 2012) o início da docência é apontado como uma fase muito difícil e complexa, pois o docente além de aprender a ensinar deve adaptar-se às regras do sistema de ensino e das escolas; conhecer a organização do trabalho pedagógico; gerir a disciplina; motivar os alunos; atender os pais, entre outras atividades que necessitam de aprendizagem e apoio sistemático por parte da gestão escolar e dos professores.

Após uma revisão da literatura sobre a temática, notamos que um dos temas silenciados nas pesquisas revistas (MARIANO, 2006; PAPI; MARTINS, 2010; CORRÊA; PORTELLA, 2012) foi referente às condições de trabalho na fase de inserção profissional. Portanto, esse estudo buscou analisar as condições de trabalho experimentadas pelos docentes na fase de inserção profissional na carreira ou em uma nova rede de ensino, com o propósito de desvelar essa questão e, também, contribuir para a projeção de alternativas de DP que correspondam às necessidades dos professores nessa fase de extrema importância.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Desenvolvimento profissional e condições de trabalho docente

O termo DP remete a um movimento de transformação, constituição e aperfeiçoamento em uma comunidade profissional, e de acordo com García (1999)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tem uma ideia de evolução e continuidade e, por este motivo, se adequa melhor à concepção de professor como profissional de ensino.

Garcia (1999) atribui grande relevância ao caráter intencional dos processos de DP, que não podem ser espontâneos e devem agregar algo aos professores para que possam responder, adequadamente, aos desafios dos seus contextos de trabalho.

Entretanto, faz-se fundamental demarcar que o DP não se limita aos processos formativos. A formação e sua melhoria é um fator importante, porém o DP do professor não se deve unicamente:

> [...] ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2006, p. 43).

A importância das condições concretas que atravessam o trabalho docente é destacada por Imbernón (2006) e pode-se traduzir como: plano de carreira; salário; estabilidade; permanência numa única escola; número de alunos por turma; jornada de trabalho; uso do tempo destinado ao trabalho coletivo e qualidade de uso; a infraestrutura da escola; os materiais disponíveis para o trabalho, todos eles igualmente importantes para o DP.

Considera-se que a qualidade do trabalho dos professores e os bons resultados de aprendizagem dos alunos dependem de uma série de fatores, como por exemplo: uma formação inicial comprometida com a mudança, que se disponha a formar o professor para a mudança e a incerteza por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas (IMBERNÓN, 2006), e um sistema de ensino que reúna condições de trabalho adequadas e, essencialmente, um apoio diferenciado aos professores que estão iniciando seu trabalho em um contexto específico.

Adotou-se, nessa pesquisa, a definição de condições de trabalho cunhada por Oliveira e Assunção (2010, sem paginação):

> O conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização de atividades e outros tipos de apoio necessários dependendo da natureza da produção. [...]. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para as autoras o termo "condições de trabalho" é qualificado, por um lado, como uma dimensão mais objetiva como a infraestrutura escolar e, também, refere-se às condições de emprego, que estão relacionadas à maneira como um determinado sistema de ensino organiza o trabalho docente, seja por meio de "Planos de Carreira", decretos, leis, portarias e outros. Por outro lado, também abarca um aspecto mais subjetivo e que não é possível quantificar, como o apoio "humano" recebido nos locais de trabalho.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Objetivando investigar as implicações das condições de trabalho para o DP de professores iniciantes nos anos iniciais do EF, de uma RME foi realizado um estudo do tipo Survey, que é um dos métodos empregados com mais frequência na pesquisa social e "[...] visa descrever ou explicar as características ou opiniões de uma população através da utilização de uma amostra representativa" (MAY, 2004, p. 109).

Participaram do estudo os docentes polivalentes que ingressaram na RME, por meio de concurso público, entre os anos de 2013 a 2015 e que, no primeiro semestre de 2016, estavam atuando nos anos iniciais do EF.

Para a produção de dados foi utilizado um questionário autoaplicável. O formulário continha 25 questões fechadas do tipo de classificação [...] referidas como informações demográficas, incluindo dados como idade, renda, (...) e assim por diante [...] (MAY, 2004, p.124). Também foram formuladas perguntas de opinião, oferecendo ao respondente a possibilidade de assinalar sim ou não, selecionar mais que uma alternativa; concordar plenamente, parcialmente ou não concordar com determinadas afirmações.

Para o envio dos questionários aos professores iniciantes recorreu-se aos Professores Coordenadores Pedagógicos (PCPs) que participavam de uma formação semanal na Secretaria Municipal de Educação. Aos PCPs coube identificar os professores iniciantes da sua escola, entregar os questionários, recolhê-los preenchidos e devolvê-los nos envelopes lacrados à pesquisadora.

Nesse artigo serão explorados apenas dois indicadores das condições de trabalho: atribuição de classes e quantidade de escolas nas quais os professores atuaram desde a admissão na RME.

4 ANÁLISE

Utilizou-se o Excel para digitar as respostas dos questionários, que foram separadas por escola e por sujeito, e o tratamento dos dados foi realizado por meio do software de estatística SPSS.

Foram devolvidos preenchidos um total de 121 questionários, de 237 docentes ingressantes que estavam atuando no EF, totalizando 51,05%. Nesse grupo de sujeitos respondentes, 60 eram iniciantes na carreira, pois tinham de 0 a 3 anos de exercício profissional, de acordo com Huberman (2013) e os outros 61 estavam assim distribuídos: 27 docentes tinham de 4 a 7 anos; 12 de 8 a 11 anos; 14 de 12 a 15 anos e 8 professores declararam atuar há mais de 15 anos, e eram iniciantes na RME.

Entre os respondentes, 94,2% são mulheres e apenas 5,8% são homens e em relação à formação acadêmica, todos os respondentes têm curso superior em Pedagogia ou Normal Superior.

Quantidade de escolas nas quais atuaram desde a admissão na RME

No que diz respeito à quantidade de escolas nas quais atuaram desde a admissão na RME, apenas 2,5% declararam a opção “apenas uma escola”. Um total de 15,7% docentes declarou a atuação em duas escolas e 81,8% declararam ter atuado em três escolas ou mais.

Apenas 2,5% de docentes permaneceram na mesma escola por três anos, o que permite concluir que os demais professores passaram por uma situação profissional bastante dificultadora do DP. Levando em consideração que a carreira é um processo de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho, são essas equipes que exigem que os indivíduos se adaptem às práticas e rotinas e não ao contrário:

> [...] do ponto de vista profissional e de carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores e regras (TARDIF; RAYMOND, 2000 p. 217).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A situação de atuar em várias escolas exige do docente modos próprios de compreender e lidar com os diferentes estilos de gestão, características próprias dos professores e dos alunos, bem como da própria comunidade escolar.

Da mesma maneira, o trabalho em educação exige uma regularidade e necessita de tempo para ser construído. Se colocado diante de situação de rotatividade, o professor vivenciará de modo objetivo, uma infinidade de características organizacionais das escolas para as quais for destinado. O sentimento de pertença a um grupo profissional pode ficar comprometido, e o docente pode permanecer com uma sensação constante de recomeço.

Começar, muitas vezes, em escolas diferentes pode ser extremamente nefasto para o DP dos iniciantes. Primeiro porque as oportunidades de DP, para serem eficazes, devem considerar a continuidade e a progressão (DAY, 2001), e isso só é possível com um processo contínuo de trabalho. Se o professor permanece numa escola por pouco tempo, essa possibilidade é anulada. Em segundo lugar, levando em conta que a avaliação das necessidades de DP deveriam estar sintonizadas com as necessidades da escola (GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2006; DAY, 2001), torna-se muito difícil atingir esse objetivo diante da condição de rotatividade que fragmenta e fragiliza o trabalho docente.

Atribuição de classes

A atribuição de classes revelou-se como um ponto bastante crítico das condições de trabalho dos docentes iniciantes participantes desse estudo.

A grande maioria dos participantes do estudo (69,42%), já haviam atuado nos dois níveis de ensino Educação Infantil (EI) e EF. Um grupo de 28,92% de professores tiveram turmas atribuídas na EI e em dois anos do EF. Entre os que lecionaram na EI e em apenas um ano do EF somaram 19,83%. Um total de 7 docentes (5,78%) atuou na EI e, também, em todos os anos do EF.

Um grupo menor de docentes atuou apenas no EF, totalizando 26,44%; 10,7% declararam ter atuado em dois anos. Entre os que atuaram em três anos foram 9,91%. O número de professores que atuou em quatro anos foi menor, totalizando 2,47%.

Todas essas situações, em maior ou menor grau, revelaram uma situação de rotatividade de nível de ensino e turmas bastante preocupante e que podem trazer

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mais complexidade ao trabalho do professor que está iniciando na carreira e na RME, por diversos motivos.

A especificidade curricular das modalidades de ensino, do modo como as crianças nas diversas etapas aprendem e do próprio desenvolvimento infantil é um dos motivos. A EI tem uma concepção, finalidades e um modo de organização do processo educativo que requer um olhar cuidadoso para os tempos, espaços e materiais, de modo que seja assegurada uma educação em sua integralidade sem dicotomizar o cuidar o educar. Essa modalidade exige do professor conhecimentos, habilidades e disposições singulares, que vão muito além do domínio de conteúdos e estratégias de ensino, envolvendo também situações relacionadas ao cuidado e a uma maior proximidade com as famílias.

Para atender a objetivos tão amplos e complexos, a formação e o acompanhamento do trabalho do professor deve ser específico e agregar as concepções e finalidades da EI.

Do mesmo modo, cada ano do EF comporta um público específico, com necessidades diferentes que também precisam ser consideradas. O papel do professor se intensifica diante de situações singulares como o início da alfabetização ou a forma de abordar conteúdos de maneira mais aprofundada para o 4° e 5° anos. As peculiaridades referentes ao desenvolvimento da criança também trazem exigências diferentes ao trabalho docete. Organizar o processo de aprendizagem de uma determinada turma exige do docente tempo, investimento para estudo, pesquisas, muita discussão e reflexão e uma formação que tenha como norte o olhar sobre a prática e os desafios enfrentados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da docência o professor experiencia papeis, avalia sua competência e se socializa com o local de trabalho. É uma etapa do processo de DP na qual os docentes vivenciam uma infinidade de aprendizagens, de adaptação à escola e aos seus agentes, ao nível de ensino e alunos. Fase marcada por muita insegurança, preocupações e aprendizagens intensivas que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão (LIMA et al, 2006).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Porém, conforme já alertaram Burke, Christensen e Fessler (1984) as características vivenciadas não dizem respeito apenas ao tempo de experiência docente, mas podem acontecer quando o professor tem mais de três anos de atuação na profissão, por exemplo, e acessa uma nova rede de ensino, não podendo ser classificado como iniciante em uma profissão, mas iniciante em uma nova cultura profissional.

Os dados aqui discutidos apontaram que as condições de trabalho podiam tanto favorecer, quanto dificultar o DP dos professores iniciantes na RME. A rotatividade de escolas, turmas e níveis de ensino apareceu como uma das características da fase de inserção. O curto período de permanência em uma escola e a passagem por diversas turmas trazem uma dose maior de complexidade ao trabalho, dificultando as tarefas referentes ao planejamento escolar; ao conhecimento dos alunos e do próprio contexto de atuação; ao estabelecimento de vínculos com os pares de trabalho e, também, abalando as possibilidades de efetivação de ações formativas situadas na escola, que possam contribuir com a aprendizagem da docência.

A permanência em uma única escola e a atuação em apenas um nível de ensino e em uma turma estão entre os fatores facilitadores. Um grupo pequeno de professores declarou ter permanecido de 1 a 3 anos em uma mesma escola e outros, que atuaram em apenas um nível de ensino ou apenas uma turma, podem ter experimentado uma condição de iniciação muito mais facilitadora de DP, pois implicou na continuidade do trabalho e a possibilidade de pertencer a um coletivo profissional, conhecer a cultura da escola e a comunidade escolar, e aprofundar os saberes referentes ao um nível de ensino ou a uma turma específica.

Os dados da pesquisa, também, permitiram questionar a interpretação baseada exclusivamente nas peculiaridades do ciclo profissional, conforme demarcado por Huberman (2013). Aponta-se como necessário considerar outras questões muito mais sérias e complexas, como uma carreira marcada por muita oscilação, refletidas nas trocas contínuas de escolas e de níveis de ensino, por exemplo. Tais situações, que não são favoráveis ao DP, exigirão constante adaptação do professor e o sentimento de ter que começar de novo, um variado número de vezes. Enquanto o docente não atingir a estabilidade funcional, caracterizada pela escolha de uma sede

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

na qual estabelecerá uma fixação, continuará vivenciando a fase de exploração e lutando pela sobrevivência no trabalho. Príncepe e André (2019) apontaram que:

> [...] considera-se que o recorte do período que caracteriza o início da docência – a fase de indução- tem, necessariamente, que levar em conta as condições de trabalho que são destinadas aos professores (PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019, p.76).

Quando as situações mais complexas são destinadas àqueles que mais precisam de orientação, acompanhamento e apoio, corre-se o risco de comprometer o processo de iniciação profissional, como também, interferir na aprendizagem dos alunos que são colocados diante de professores sem a expertise necessária para o desenvolvimento adequado do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. de. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p.112-129, jan./abr. 2012.

BURKE, P. J.; CHRISTENSEN, J. C.; FESSLER, R. **Teacher Career Stages: implications for Staff Development.** Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Fundation, 1984.

CORRÊA, P. M.; PORTELLA, V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 223-236, 2012. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 4 jul. 2021.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Portugal: Porto, 2001.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Portugal: Porto , 2013. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época).

LIMA, E. F. de et al. (Org). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Liber livro, 2006.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência:** um olhar a partir das produções da ANPEd e do Endipe. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MAY, T. **Pesquisa social:** questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em: 08 ago. 2017.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. As pesquisas sobre iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QbJB85vQGCry6s56Nz9dQdP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 jul. 2021.

PRÍNCEPE, Lisandra M. **Condições de Trabalho e Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**. 232 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PRÍNCEPE, L.; ANDRÉ, M. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/princepe-andre.pdf> Acesso em: 05 de jul. 2021.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade,** Campinas, ano 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 de fev. 2021.

16.5.2 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES FORMADORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

Amanda Martins Amaro[1834]

Magali Aparecida Silvestre[1835]

RESUMO

O presente trabalho é resultado de dissertação de mestrado que teve como objetivo compreender como se constitui a identidade profissional do professor formador do curso de Pedagogia de uma universidade pública. Com o desenvolvimento da pesquisa buscamos conhecer e analisar as trajetórias de vida e de formação de alguns professores formadores que atuam no curso de Pedagogia; identificar as influências da Instituição de ensino na constituição da identidade profissional docente do professor formador e desvelar os aspectos que caracterizam as (re) configurações na identidade, os processos de atribuição e pertença dos professores formadores ao longo de suas trajetórias profissionais. Tendo como pressuposto uma abordagem qualitativa, os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professores, organizados e analisados em três categorias sob à análise de prosa (ANDRÉ, 1983). Fundamentaram este estudo autores que problematizam os conceitos de docência no ensino superior (CUNHA, 2006; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002), professor formador (MIZUKAMI, 2006; PASSOS, 2018) e constituição identitária profissional (DUBAR, 2009; MARCELO, 2009). Evidenciou-se que a identidade profissional dos formadores foi constituída ao longo de suas trajetórias, por meio da socialização, marcadas pelo modo como se relacionam com a educação e com a escola pública, na maneira como ingressaram na docência no ensino superior e na decisão de atuarem em uma instituição de ensino público; se percebem como formadores e se identificam com o Projeto Pedagógico do Curso, o que indica intensa influência do contexto institucional na constituição identitária. Os resultados contribuem para novas problematizações sobre o campo da formação de professores, o curso de Pedagogia e como se constitui a identidade profissional de professores formadores.

Palavras-chave: Constituição Identitária. Identidade Profissional Docente. Professor Formador. Curso de Pedagogia. Docência Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto delineia-se da seguinte forma: na continuidade dessa introdução iniciamos com a exposição dos conceitos de identidade e identidade profissional, segundo os autores referenciados. Em seguida, apresentamos os resultados e intersecções das categorias trabalhadas. Por fim, apontamos as considerações sobre a importância de novas discussões no campo da formação de professores, o curso de Pedagogia e no processo de compreensão sobre como se constitui a identidade profissional dos professores formadores.

[1834]Doutoranda, Universidade Federal de São Paulo, amamaro@sme.prefeitura.sp.gov.br.
[1835] Doutora, Universidade Federal de São Paulo, magali.silvestre@unifesp.br.

Os estudos correlatos revelaram o interesse crescente sobre identidade no campo da formação de professores e o fato de que sua compreensão pode trazer contribuições à educação e docência no Ensino Superior. Sobre isso, Diniz-Pereira (2000, p.145) ressalta que a formação de professores se constitui em um "campo de pesquisa [...] concebido como campo de lutas em que se estabelecem relações de poder, sendo dinâmico, movediço e inconstante". Defende ainda que por se tratar de um campo recente, necessita de aprofundamento teórico e rigor metodológico.

Destacamos que segundo Passos (2018) existem poucos estudos no país relacionados à prática do formador e aos conhecimentos profissionais necessários à docência universitária e este está inserido num contexto de mudanças, impostas pelo capital, fazendo com que seja cada vez mais eficiente, o que afeta de forma direta seu trabalho.

Face às transformações sociais e em destaque as ocorridas no âmbito do trabalho é fundamental este estudo sistemático. Torna-se urgente a discussão sobre a formação do formador, pois estes formarão os próximos professores e precisamos compreender suas ações e sua práxis, além de sua constituição identitária, o que justifica a condução desta pesquisa.

Para Dubar (2009) o conceito de identidade está ligado ao processo de socialização dos indivíduos e ao dinamismo de sua internalização e nesse sentido como objetivo geral buscamos responder: como ocorre o processo de constituição da identidade profissional do professor formador do Ensino Superior?

Para dar curso à pesquisa, como objetivos decorrentes procuramos conhecer e analisar as trajetórias de vida e de formação de formadores que atuam no curso de Pedagogia de uma universidade pública; identificar as influências da instituição de ensino na constituição de sua identidade profissional e desvelar os aspectos que caracterizam as (re) configurações na identidade, os processos de atribuição e pertença ao longo de suas trajetórias profissionais.

Trata-se de uma investigação qualitativa e o instrumento de coleta de dados escolhido foi a entrevista semiestruturada. Os sujeitos participantes foram cinco docentes de uma universidade pública que atuavam no curso de Pedagogia. Fundamentaram este estudo autores que problematizam os conceitos de docência no ensino superior (CUNHA, 2006; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002), professor

formador (MIZUKAMI, 2006; PASSOS, 2018) e identidade profissional (DUBAR, 2009; MARCELO, 2009).

Para a análise dos dados o método que utilizamos foi a proposição de André (1983) com "análise de prosa". Realizamos a opção, uma vez que se ajusta à necessidade do tratamento dos tópicos, considera subjetividades e informações implícitas como parte da interpretação dos resultados.

Nessa direção, após organização do material produzido geramos um quadro de correspondência entre os objetivos e a análise das falas, que gradativamente culminou em três categorias: "A constituição da ideia de se tornar professor"; "As influências na constituição da identidade profissional do professor formador e suas diversas condicionantes no lócus institucional"; "O professor formador e sua identidade profissional (re) configurada".

2 IDENTIDADE: CONCEPÇÕES ACERCA DO TEMA

Antes de abordar as discussões sobre identidade profissional docente é necessário nos questionarmos: o que afinal é identidade? A simples ideia de que seria algo dado e concreto causa muitas implicações, pois para a compreensão do individuo não nos basta o questionamento esvaziado sobre quem ele é, não se restringe a como o sujeito se identifica.

O conceito pode ser discutido sob o prisma da psicologia social e da sociologia das profissões, visto serem essas abordagens adotadas nos estudos correlatos que analisamos. Inicialmente apresentamos os pressupostos teóricos de Ciampa, psicólogo brasileiro que discute a identidade como categoria da Psicologia Social. O autor é referência sobre o tema e utiliza o materialismo histórico como base teórica e o método dialético para sua constituição.

Já Dubar (2009), sociólogo francês estuda identidade nos contextos de trabalho e se revela o autor mais utilizado nas teses de doutorado que analisamos seguido das contribuições de Bauman e Hall na perspectiva da modernidade liquida e identidade contemporânea que consideram as transformações sociais e culturais como fontes condicionantes da forma como o sujeito se vê e se narra.

Tais percepções permitem um prisma robusto e corroboram com a compreensão de (DUBAR, 2009) de que o conceito de identidade está intimamente ligado ao processo de socialização dos indivíduos. Um cruzamento dos processos

relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais estão inseridos) e biográficos (que tratam da trajetória e habilidades da pessoa). Ainda, para Dubar (2009) a identidade para si não se separa da identidade para o outro, uma relação indissociável que estabelecemos para conhecermos a nós mesmos.

Não obstante, é necessário ressaltar que os autores citados concebem identidade como um processo complexo, inacabado e resultado da tensão entre o sujeito e as condições em que vive, portanto uma constituição contínua e não linear, uma relação nada equilibrada.

É importante esclarecer que nossa pesquisa não esgotou o conceito de identidade e respectivamente os autores que são referência em estudos com essa temática, pois não se pretendeu um estudo do tipo estado da arte, mas sim uma discussão sobre alguns teóricos que abordam o tema com foco em sua definição.

2.1 A identidade profissional docente e a constituição identitária do professor formador

Para abordar a questão da constituição identitária nos apoiamos em Dubar (2009) que a estuda em uma perspectiva sociológica, por meio do trabalho, pelos processos de socialização. Para o autor a identidade é um processo de construção social desenvolvida pelo indivíduo ao longo de sua vida. Decorre que não é possível compreender o movimento constitutivo sem levar em conta o contexto em que se desenvolve o que implica, necessariamente, considerar, suas relações sociais e profissionais.

A partir do exposto é possivel compreender que por meio do trabalho o individuo constrói sua existência , se socializa, ensina e aprende e nesse processo dinamico constitui sua identidade. Na mesma direção, Gatti (2004. p.273) afirma que “o trabalho constitui um espaço para ocorrência das negociações identitárias, as quais darão origem a uma estrutura de identidade profissional” sendo essa resultado das interações construídas pelos docentes neste contexto.

Dubar (2009) ressalta que a identidade profissional passa por momentos de (re) construção e se modifica de acordo com as transformações do contexto econômico, social e político; constrói-se, pois, a partir da significação social da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

profissão. Para Nuñez e Ramalho (2008) a constituição é produto de sucessivos embates de fatores externos e internos, objetivos e subjetivos.

Corrobaramos com Marcelo (2009) que considera importante a discussão sobre a identidade profissional docente, pois, é por meio dela que nos percebemos, nos reconhecemos e queremos que nos vejam. Nos processos de socialização e constituição da identidade, temos a identidade profissional, influenciada pelas vivencias no processo de socialização secundária, momento em que o sujeito se relaciona no ambiente de trabalho, e que está ligado à aquisição de saberes e funções específicas, fase em que começa a experienciar tudo diferente na instituição, é um período tensionado e de descobertas.

Além disso, não há como separar as histórias dos conhecimentos, dos contextos que os definem, pois estes implicam em uma forma de ser e estar na profissão, as experiências constituem a identidade, mesmo as que não estão diretamente ligadas ao exercício da docência, como suas trajetórias de aluno, que segundo Marcelo (2009) influenciam no processo identitário, pelos exemplos, práticas e formas de ensinar e avaliar.

No entanto, em relação aos formadores, por vezes, não há uma noção sobre os seus próprios processos identitários, muito menos sobre os dos licenciandos que estão se formando. Portanto, o formador necessita ter o compromisso com questões sobre o ensino e aprendizagem, colaborando para que o futuro professor a ser formado reflita sobre os objetivos, práticas e natureza da ação docente.

3 OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES FORMADORES

Neste estudo, ao buscar compreender como se constitui a identidade profissional do formador do curso de Pedagogia de uma universidade pública, identificamos a relação complexa entre trajetória profissional docente e constituição identitária, revelando que a identidade pessoal do indivíduo não pode ser apartada de sua identidade profissional.

Partindo dos dados analisados foi possível elaborar o cenário sobre como se constitui aidentidade profissional de alguns formadores, suas experiências pessoais e profissionais, crises, realizações, os saberes necessários à docência que constroem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

seus modos de ser e estar na profissão, quais escolhas e caminhos realizou até se constituir formador.

Notamos que o início de suas carreiras é marcado por muitas tensões e inseguranças:

> No início eu tive bastante dificuldade para ser professora de ensino superior, tinha muito receio, achava que não ia dar conta, nem dormia na noite anterior (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018).

Segundo Hess e André (2018, p. 223), "o início da docência é um período importante e difícil na constituição da carreira. É uma fase com características próprias que configuram marcas importantes na identidade profissional docente". Os formadores entrevistados relatam a fragilidade na formação para a docência no Ensino Superior:

> A gente no mestrado e doutorado não é formado pra docência. Quando chego ao ensino superior, aprendo ali na prática, acho que ter feito uma licenciatura faz diferença. (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018). (Grifo nosso)

> Eu aprendi com livros, cursos, palestras e depois me tornei assessor porque eu tinha instrumentos teóricos para poder estudar sozinho, ou em grupo. Então, na verdade, em cada área de formação foi se dando de uma forma. (PROFESSOR FORMADOR RUBENS, 2018)

O desenvolvimento profissional dos formadores nunca para e é concebido como uma aprendizagem ao longo de seu percurso de vida. Os diversos aspectos revelados como a "escolha" ou "não escolha" pela carreiraprofissional, as dificuldades no início da docência, a falta de mais espaços formativos e de diálogo, a inflexibilidade de mudanças no currículo do curso e o olhar do outro revelam a dialogicidade e tensão entre a forma identitária incorporada e aceita por eles e a identidade visada.

Os participantes revelaram que a opção pela carreira docente não foi necessariamente uma escolha consciente, as circunstâncias, as condições sociais e outros fatores os levaram a ideia de se tornar formador. Para esses formadores, o momento de escolha da carreira, significou a oportunidade de transgressão e de ruptura de suas realidades, e para as mulheres na pesquisa, por exemplo, a passagem pelo magistério, foi condição determinante para a garantia de acesso ao Ensino Superior.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Minha irmã mais velha fez universidade de biologia, a outra fez pedagogia, eu fiz pedagogia. Bom, de todo modo, dos cinco filhos três fizeram o magistério, na minha época, era uma forma interessante de você conseguir, por exemplo, ir para a universidade, porque a gente vinha de uma família de classe média baixa (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018) (Grifo nosso)

> Eu tenho uma irmã mais velha que eu que se aposentou como professora. Eu fiz Pedagogia, é família de classe média, a questão da educação favoreceu digamos assim pra gente é, ter um nível socioeconômico um pouco melhor, a educação foi fundamental (PROFESSORA FORMADORA LAURA,2018) (Grifo nosso)

Foi possível perceber, por meio dos relatos, que a não escolha inicial se tornou decisão, pois houve uma transição entre as questões circunstanciais, estas passaram a ser escolha intencional. Hoje atuam na universidade pública, se identificam com o Projeto Pedagógico do curso e demonstram satisfação e orgulho do caminho percorrido, o que revela, na escolha pela docência na universidade pública, a criticidade e compromisso com a função de formador, características que constituem suas identidades profissionais.

> Eu me vejo formando professores pra escola pública e muitos deles vão atuar aqui no território. São professores, com o curso normal médio, que vieram fazer pedagogia, é um perfil diferenciado. É a universidade pública formando para a escola pública, (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018)

> Eu sempre lutei pela democratização do ensino superior, então, eu tenho orgulho de trabalhar onde eu trabalho, de receber os alunos que a gente recebe (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018)

Destacamos que os movimentos de aceitação e não aceitação ao longo de suas trajetórias, o papel e influência do outro, o olhar do estudante, o imaginário social, os familiares, e até mesmo dos colegas de área são constituintes de suas identidades profissionais:

> Essa questão das amizades que acho que é o que ajuda a gente a se constituir e ir constituindo a identidade [...] Tive um privilégio de contar com pessoas que são muito dispostas ao diálogo, ninguém sabe nada direito, todo mundo tem dúvidas, às vezes a gente assume, às vezes não (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018). (Grifo nosso).

> Não consigo pensar a formação de professor sem esse outro que é o estudante, ele te dá muita devolutiva, diz muito do teu trabalho [...] Porque assim, qual é o lugar de formação do formador universitário? Conhece algum professor universitário que vai fazer curso de extensão para se especializar? Não, a gente não tem espaço de formação, a gente se forma na própria docência (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018) (Grifo nosso).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> O imaginário social tem uma dificuldade muito grande em compreender, por exemplo, porque que você não ficou num emprego financeiramente melhor. (PROFESSOR FORMADOR GUILHERME, 2018) (Grifo nosso)

Um processo de (re) construção e desconstrução de identidades relacionado aos diversos contextos de atuação que cada indivíduo vivencia durante a vida. É na atividade como formador, na relação com o contexto institucional e nas tensões provocadas pelo envolvimento com o PPC que esses profissionais se constituem. Essa identidade se associa ao sentimento, função social e à consciência de pertencimento a um grupo profissional:

> A gente faz tudo isso porque acredita na ideia de transformar o mundo. Isso existe e não foi perdido e eu gosto muito dessa parte que não se perdeu, como a gente sabe alguns sonhos aí foram jogados de lado, mas esse não, pelo contrário, se tem um lugar que é possível fazer a discussão da ideia de transformar os outros com uma situação de mundo, é por dentro da escola. (PROFESSOR FORMADOR GUILHERME, 2018) (Grifo nosso)

Ao analisarmos os dados da pesquisa foi possível perceber que a identidade profissional do formador sofre influências dos contextos de socialização, da formação inicial, de fatores políticos, econômicos, sociais, históricos e culturais que se relacionam na prática docente e são fontes contributivas dessa constituição.

4 CONSIDERAÇÕEOS FINAIS

Esta pesquisa aponta novas perspectivas para análise das condições de trabalho dos professores formadores e a relação com sua constituição identitária e indica a necessidade de ampliação de contextos de diálogo no interior dos cursos de formação e de novas pesquisas sobre o campo da formação de professores e o formador, principalmente, o que atua no curso de Pedagogia.

Este estudo incentiva à reflexão acerca do papel multifacetado formador, dentro e fora do espaço da sala de aula, reconhecendo emoções, responsabilidades e influências na construção de sua identidade. Entre os indicadores da identidade profissional destacamos: a consciência e pertencimento de ser formador, a compreensão do trabalho colaborativo e a importância da formação permanente.

As conclusões deste trabalho devem ser acrescidas com novas pesquisas sobre os caminhos e necessidades inerentes a ação docente para compreensão da (re) construção da identidade profissional, pois conforme apontado faltam

investigações sobre o professor formador que atua no ensino superior, sobre as especificidades de seu trabalho, os desafios e dificuldades que enfrentam no cotidiano e no seu lócus institucional

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Texto, Contexto e Significados: algumas considerações na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Nº45, p. 66-71,maio. 1983. Disponivel em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1491/1485. Acesso em 20/02/2021.

CUNHA, Maria. Isabel. Da. As experiências e suas características: a inovação como possibilidade. In: CUNHA, M. I (org.). **Pedagogia Universitária:** energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira&Marin,2006. p.61-96.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A CONSTRUÇÃO do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 145-154, 16 out. 2019. Disponivel em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7445. Acesso em 20/03/2021.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2009.

GATTI, Bernadete A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, p. 433-441, 2004. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31379/2191. Acesso em 18/01/2021.

HESS, Luciane; ANDRÉ, Marli. Desafios e necessidades formativas de docentes iniciantes da educação superior. In:(org.) **Formação de formadores e cursos de licenciaturas, contextos, práticas e pesquisas**.Campinas, SP, Pontes Editores, 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106 . Acesso em 15/01/2021.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 109-131, 9 maio 2009. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/8. Acesso em 05/03/2020.

NUÑEZ, Isauro Beltrán. RAMALHO, Betânia Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericanade Educación**, n. 46/9, p. 1-13, 2008. Disponível em: https://rieoei.org/historico/deloslectores/2504Beltran.pdf . Acesso em: 08/08/20

PASSOS, Laurizete F.(org.) **Formação de formadores e cursos de licenciaturas, contextos,práticas e pesquisas**. Campinas, SP, Pontes Editores, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças. **Docência no ensino superior**.Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

16.5.3 A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO A PARTIR DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES

Jaqueline dos Santos Paula[1836]

RESUMO

A formação de professores necessita produzir mudanças efetivas nos contextos educacionais. Tendo em vista as especificidades e singularidades desses contextos, é fundamental compreender que os processos de formação de professores não conseguem oferecer fórmulas prontas, que sejam capazes de solucionar os desafios enfrentados diariamente pelos docentes em suas salas de aula. Ora, se a formação deve resultar na melhoria na educação dos alunos, não é possível pensá-la de maneira genérica. Assim, a questão que mobilizou a referida pesquisa, foi: Como as necessidades formativas dos professores podem nortear a construção coletiva de um plano de formação? Tal questão desaguou no seguinte objetivo geral: Analisar as necessidades formativas dos professores para, coletivamente, elaborar um plano de formação. A busca de atingir aos objetivos da pesquisa amparou-se em uma abordagem qualitativa. A pesquisa foi realizada em uma escola privada da região central de São Paulo, com professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados foram obtidos por meio de encontros reflexivos, procedimento que visa oportunizar ações reflexivas sobre a prática e o fazer docente, a partir de atividades que privilegiem momentos de escuta, autoavaliação e troca de experiências. Para geração de dados, os encontros foram transcritos e a análise de prosa foi o caminho para analisar os dados coletados. Adotou-se como referencial teórico: André e Lüdke (2018), Canário (1998), Marcelo García (1999), Imbernón (2006; 2010), Rodrigues (s.d.), entre outros. Os resultados obtidos indicam que os professores valorizam o espaço de troca, compartilhamento de práticas e necessitam que esses espaços sejam cada vez mais ampliados, pois acreditam que a formação continuada pode contribuir com seu desenvolvimento profissional. Apresentam como necessidades formativas a formação para educação inclusiva, a compreensão do currículo escolar e a aprendizagem significativa. Além disso, a pesquisa realizada permitiu, por meio dos encontros reflexivos, a vivência de uma experiência reflexiva e coletiva na construção de um plano de formação em que os professores participaram de modo colaborativo e autoral.

Palavras-chave: Formação continuada. Necessidades formativas. Encontros reflexivos.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui-se por múltiplas vozes, com perspectivas e intenções distintas. As pesquisas acerca da formação de professores vêm se transformando ao longo dos anos e estão inseridas em um processo paralelo ao desenvolvimento dos sistemas de educação e ensino. Ao pensar essas transformações, é importante ressaltar que elas refletem necessidades sociais,

[1836] Mestra em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, profjaquelinepaula@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

políticas, econômicas, da sociedade nos mais diversos momentos históricos (MARCELO GARCÍA, 1999).

O progresso da ciência e da tecnologia também oferecem impactos ao conceito de Formação de Professores que, por alguns anos, foi compreendido a partir de ideias positivistas, em que a formação é encarada como um processo de treino, de cariz instrumental adaptativo, enquanto o exercício do trabalho é visto como correspondendo à reprodução de normas e de gestos, estabelecidos e aprendidos a priori (CANÁRIO,1998). Felizmente, essa concepção foi superada, tendo em vista sua perspectiva reducionista diante da complexidade e singularidade da prática docente.

A formação de professores necessita produzir mudanças efetivas nos contextos educacionais nos quais os docentes estão inseridos. Tendo em vista as especificidades e singularidades desses contextos, é fundamental compreender que os processos de formação de professores, não conseguem oferecer fórmulas que sejam capazes de solucionar os desafios enfrentados diariamente por eles em suas salas de aula. Ora, se a formação deve resultar na melhoria na educação dos alunos, não é possível pensá-la de maneira genérica.

Romper essa prática requer assumir a formação também como um ato político e reflexivo. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional (NÓVOA, 2017).

A vista disso, na discussão sobre maneiras de pensar a formação de professores, Nóvoa (2017, p. 8) defende que:

> [...] torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?

Ainda sobre a formação de professores, o autor valida nossa proposição, afirmando que não há soluções simples. Mágicas. Não há atalhos. “A formação de professores é um campo de grande complexidade, no plano acadêmico, profissional e político” (NÓVOA, 2017, p. 12).

O conceito de formação de professores é complexo e transita por diversas dimensões. Além disso, assumiu concepções distintas ao longo dos anos. Contudo, pontos de fragilidade, apontados há algum tempo nos estudos, são recorrentes nas pautas relacionadas à formação de professores, como a pouca eficiência das propostas formativas, a formação continuada fragmentada e não conectada com as

necessidades reais dos docentes, a falta de mobilização para a construção dos conhecimentos, formação para a busca de resultados e não para a mudança, dentre outros.

Diante disso, faz-se necessário refletir a necessidade de repensar a formação de professores constantemente, não excluindo o que já se sabe, mas aprimorando e readequando às novas realidades. Partindo da compreensão das necessidades e dos desafios da profissão docente, situada em um momento histórico, é possível pensar a formação de professores tendo em vista as necessidades formativas e o contexto no qual os profissionais estão inseridos. Então, qual seria o papel da formação de professores? De que maneira ela deveria ocorrer de modo a garantir possibilidades de mudanças significativas nos espaços educacionais?

De acordo com Imbernón (2006, p. 17):

> A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento, de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto.

Essa concepção de formação carrega em si a premissa da formação continuada, partindo de problemáticas específicas, inseridas dentro de um contexto.

As exigências decorrentes das rápidas mudanças em nossa sociedade, seja pelo progresso científico ou tecnológico, dentre outros, impossibilita a concepção da formação de professores como um processo estanque, estático e esgotável.

Assim como o conceito de formação de professores, historicamente, o conceito de formação continuada também foi se transformando ao longo do tempo. Imbernón (2010) sinaliza que os processos de formação, em um determinado momento, tinham o intuito de solucionar problemas considerados homogêneos e padronizados, ou seja, oferecer respostas genéricas, propostas por especialistas. Deste modo, predominava um modelo de formação continuada descontextualizado, uma vez que as soluções eram as mesmas para problemas diferentes (IMBERNÓN, 2010).

O autor ressalta ainda que formação não é treinamento e que:

> Muitos professores estão habituados a participar de cursos e seminários nos quais o ministrante é o expert que estabelece o conteúdo e o desenvolvimento das atividades. Num curso ou numa sessão de “treinamento”, os objetivos e os resultados esperados estão claramente especificados e costumam acrescentar em termos de conhecimento (por exemplo, os princípios da aprendizagem significativa) ou de desenvolvimento

> de habilidades (por exemplo, os participantes mostrarão que sabem utilizar na discussão de classe questões sem um esquema preestabelecido) (IMBERNÓN, 2010, p. 53).

Além disso, essa formação deve criar condições para uma constante renovação do trabalho pedagógico, seja no individual, seja no coletivo. Para isso:

> [...] é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente. O que me interessa não são os estudos feitos "fora" da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola (NÓVOA, 2017, p. 23).

A formação continuada deve apoiar, criar e potencializar uma reflexão real do sujeito sobre sua prática docente, de modo que ele seja capaz de examinar seu funcionamento e suas atitudes (IMBERNÓN, 2010). Ou seja, o professor deve exercer um papel ativo em seu processo de formação, tendo condições de elaborar propósito ao seu trabalho, refletir e responder as diversas demandas que, cotidianamente, são lhe impostas (SCHÖN, 1992).

Ancorar o processo de reflexão na prática de formação continuada, possibilita um caminho em que o professor emprega os conhecimentos que dispõe para refletir, avaliar e encontrar soluções. A partir dessa perspectiva, Schön (1992) evidencia o conceito da reflexão-na-ação, em que se refere ao conhecimento prático que é construído pelos professores na medida em que vivem o cotidiano escolar.

Espera-se que a formação continuada dos professores, sobretudo, possa ser capaz de produzir mudanças. Este é um aspecto essencial da formação continuada, contudo, para que ele ocorra é necessário que o professor tenha condições de experimentar práticas, refletir sobre elas e redirecioná-las, conforme aponta Hargreaves (2002, p. 114):

> Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula.

Logo, a formação continuada de professores sem reflexão, criticidade, pertencimento, generalizadora, padronizada, descontextualizada, sem perspectivas de mudança, dificilmente repercutirá em melhoria na prática docente e,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

consequentemente, na aprendizagem dos alunos. Ela tem função primordial na articulação entre teoria e prática, mobilização de saberes já adquiridos e a adquirir, mudanças e transformações no espaço educativo em um movimento formativo que ocorre, especialmente, do interior para o exterior.

Diante disso, a pesquisa aqui descrita, foi delineada a partir dos seguintes questionamentos: Como fazer da escola um espaço de aprendizagem, não só para alunos, mas também para professores, coordenadores, orientadores, diretores? De que maneira alinhar os desafios e necessidades formativas reais dos professores às pautas formativas?, sendo escolhida como pergunta problematizadora a seguinte questão: Como as necessidades formativas dos professores podem nortear a construção coletiva de um plano de formação?

Diante disso, estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa:

• Analisar as necessidades formativas dos professores para, coletivamente, elaborar um plano de formação.

Para isso, foram propostos os objetivos específicos:

• Conhecer as necessidades formativas dos professores do 2º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

• Discutir com os professores as necessidades formativas levantadas;

• Elaborar com os professores um plano de formação a partir das necessidades formativas levantadas e discutidas.

2 DESENVOLVIMENTO

Para atender ao objetivo geral desta pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa. De acordo com André e Lüdke (2018) a pesquisa não está numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano (...), isolada da realidade. A autora defende: “nossa posição situa a pesquisa bem dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador etc.” (ANDRÉ; LÜDKE, 2018, p. 02). Contudo, adverte que:

> Não queremos com isso subestimar o trabalho da pesquisa como função que se exerce rotineiramente, para preencher expectativas profissionais. O que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho (ANDRÉ; LÜDKE, 2018, p. 03).

Neste contexto, adotamos essa abordagem para alcançar ao objetivo da pesquisa: Analisar as necessidades formativas dos professores para, coletivamente, elaborar um plano de formação. Como nosso propósito passa por ações coletivas, de reflexão, escuta e partilha, utilizamos como procedimento metodológico os encontros reflexivos.

No objetivo de explicar os encontramos reflexivos, consideramos a semântica da palavra encontro, que apresenta como um de seus significados o momento de estar diante do outro. Ao encontrar o outro, deparamo-nos com distintos saberes e experiências. Pensar uma ação formativa a partir dessa perspectiva de encontro, permite-nos a valorização do que os professores já trazem para os momentos formativos, suas histórias, conquistas e fragilidades.

Ao nomear esses encontros como reflexivos e, tendo em vista a atuação dos professores nesse processo, entendemos que eles devem desempenhar papel ativo na formulação de propósitos e objetivos de seu trabalho, bem como dos meios para atingi-los (ZEICNHER, 1993). Além disso, reconhecemos que:

> O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência [...] (ZEICNHER, 1993, p. 17).

Sendo assim, construímos os encontros reflexivos, que foram realizados para, além de contribuir para o processo de levantamento e análise das necessidades formativas dos professores, oportunizar a vivência de ações reflexivas sobre a prática e o fazer docente.

No campo educacional, entendemos os encontros reflexivos a partir dos estudos de grupo reflexivos. Passeggi (2011) descreve o grupo reflexivo como uma prática de formação em que o que nele se fala, ou se cala, visa ao interesse da pessoa em formação e do grupo que aprende com a história do outro. A autora ainda defende que: “[...] a reflexão com o grupo sobre a experiência vivida permite experenciar questões de ordem afetiva, cognitiva, sociocultural, que vão além daquelas de caráter puramente teórico e metodológico discutidos na disciplina” (PASSEGGI, 2011, p. 150).

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola confessional da rede privada da área central de São Paulo, que atua no ramo educacional há 84 anos e atende,

aproximadamente, 650 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Participaram da pesquisa, dezoito professores voluntários que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses docentes têm entre 35 e 52 anos. Todos lecionam para alunos desse segmento há mais de cinco anos. Quatorze professores têm a formação inicial em Pedagogia, dois em Letras, um em Educação Física e outro em Música. Além disso, treze desses professores possuem especialização na área educacional.

Para geração dos dados, realizamos a gravação de vídeo e áudio de todos os encontros e, posteriormente, a transcrição. De acordo com André e Lüdke (2018, p. 53), para analisar dados qualitativos "é necessário trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, relatos de observação, as transcrições de entrevistas, análises de documentos e as demais informações disponíveis".

Além do questionário de caracterização, antecipadamente, foram apresentadas três perguntas, que tinham como objetivo disparar a discussão do primeiro encontro, de modo a estimular relatos a respeito da formação continuada e necessidades formativas dos professores. Com isso, pretendeu-se atingir um dos objetivos específicos desta pesquisa que consiste em conhecer as necessidades formativas dos professores. Os participantes responderam as seguintes questões, por meio de formulário eletrônico:

Quais são os principais desafios que você enfrenta como professor (a)?

Como você os enfrenta? Qual (is) estratégia (s) utiliza?

De que você sente falta em sua formação?

Os encontros reflexivos foram direcionados a partir de perguntas, pois acreditamos que elas podem incitar à reflexão. Assumimos aqui a reflexão com o sentido de ver novamente, direcionar o olhar mais uma vez, com uma lente mais contemplativa ao que se pretende ver. "As perguntas podem ser uma poderosa fonte para uma ação reflexiva, [...] pois são o caminho para possibilitar lembranças, para relatar experiências e refletir sobre elas" (SZYMANSKI; SZYMANSKI, 2014, p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os objetivos da pesquisa e, a partir da identificação e discussão dos desafios enfrentados pelos professores, da escuta do que sentiam falta em sua formação, conhecemos suas necessidades formativas que apontaram para os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

seguintes temas: o currículo escolar, a aprendizagem e significativa e a formação de professores para a educação inclusiva.

Após identificação das necessidades formativas dos professores, passamos à discussão delas, alcançando o segundo objetivo específico da pesquisa. A partir do depoimento dos professores, constatamos que eles elegem o currículo escolar como uma necessidade formativa, pois sentem falta de ter mais clareza sobre a concepção de currículo. Também o relacionam exclusivamente ao conteúdo pedagógico a ser cumprido e percebem a necessidade de aprofundar essa discussão. Os professores apresentam uma concepção de currículo articulada exclusivamente aos conteúdos pedagógicos e sentem necessidade de ampliar o estudo a respeito disso para compreendê-lo de forma mais abrangente. Por fazerem essa associação, acreditam que o currículo é inflexível, pois sentem que os livros didáticos devem ser cumpridos de maneira sistemática.

A necessidade formativa relacionada à aprendizagem significativa, aponta que os professores participantes buscam olhar para o seu fazer a fim de perceber se as suas propostas de aulas estão realmente atribuindo sentindo para os alunos e corroborando para uma aprendizagem também significativa. Constatamos ainda, pela análise dos dados obtidos na pesquisa, que iniciam esse movimento analisando a própria prática pedagógica a fim de perceber nela um sentido.

A formação para educação inclusiva também foi eleita pelo grupo como uma necessidade formativa. Por meio da análise dos dados, verificamos que os professores não sentem que possuem preparo suficiente para ensinar alunos com necessidades educacionais especiais. Apresentam angústias e frustrações por perceberem que nem sempre alcançam suas expectativas com esse grupo de alunos e, por isso, acreditam que a formação continuada pode lhes apoiar nos desafios impostos pelo trabalho com a educação inclusiva.

Os resultados da pesquisa também sugerem que os processos de formação continuada enfrentam ainda muitos desafios para efetivamente se concretizarem, especialmente por demandas burocráticas, mas, apesar disso, os professores atribuem valor e reconhecem os ganhos da formação continuada em seu desenvolvimento profissional. Além disso, os professores sentem a necessidade de mais espaços para troca de experiências e práticas; acreditam que essas ações

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formativas podem ajudá-los a enfrentar muitos dos desafios vividos no cotidiano escolar.

A pesquisa ainda apontou que, para os professores, a formação continuada deve priorizar o compartilhamento de práticas, a troca de experiências e o estudo em grupo e o aprender em conjunto. E, ainda, que os docentes aspiram pela constituição de comunidades de aprendizagem, mesmo sem nomeá-las dessa forma. Acreditam que a escola é um espaço em que podem aprender.

Quando participam de maneira autoral da construção do plano de formação, os professores sentem-se protagonistas do seu próprio percurso formativo e se veem dentro do processo. O processo de discussão sobre as necessidades formativas, leva os professores a um percurso reflexivo, pois, à medida que falam o que necessitam, quais são seus desafios, direcionam o olhar para o seu fazer e deixam vir à tona suas angústias e frustrações docentes, práticas de sucesso, experiências vividas, escolhas que poderiam ter sido diferentes e, a partir disso e da escuta dos colegas, propõe outras rotas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

CANÁRIO, Rui. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998. Disponível em https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874. Acesso em: 30 abril 2021.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: Forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal, Porto, 1999.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dezembro de 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 abril. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição B. S. A experiência em formação. **Educação**, v. 34, n. 2, p. 147-156, Porto Alegre, 2011. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697. Acesso em: Acesso em: 19. Jun. 2020.

RODRIGUES, Ângela. **A análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores**. Universidade de Lisboa, s/d. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242782076_A_analise_de_necessidades_de_formacao_como_estrategia_de_promocao_de_uma_pratica_reflexiva_na_formacao_continua_de_professores. Acesso em: 02 maio 2020.

SZYMANSKI, Heloisa; SZYMANSKI, Luciana. O encontro reflexivo como prática psicoeducativa: Uma perspectiva fenomenológica. **Revista de Educação, Ciência e Cultura** (ISSN 2236-6377), Canoas, 2014. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/1594/1120. Acesso em: 12 ago. 2020.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992. p. 77-92.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva dos professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.4 A DESVINCULAÇÃO DA FILOSOFIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Gabriel Ribeiro Caldas[1837]

Najela Tavares Ujiie[1838]

Paulo Cesar Gomes[1839]

RESUMO

Este trabalho apresenta as ponderações iniciais de uma pesquisa em andamento que objetiva investigar os cursos de Licenciatura em Química e suas especificidades, tendo como foco questões relacionadas a desvinculação da Filosofia do ensino dos conteúdos químicos e as influências do discurso pedagógico do "aprender a aprender" no processo formativo destes profissionais. Pautada na lógica das competências e habilidades, os cursos de Licenciatura em Química contribuem para uma formação fragmentada e desvinculada da realidade e do contexto histórico-cultural, o que pode resultar em um esvaziamento dos conteúdos e ausência de reflexões antropológicas da existência humana. As consequências nefastas das influências neopositivistas fundamentadas pela logicidade da produção técnico-científica pertinentes aos interesses da classe dominante, objetivam a manutenção e a reprodução do sistema capitalista a fim de garantir a conservação da sociedade dividida em classes. Este estudo exploratório pautou-se em um levantamento teórico-bibliográfico. A análise dos dados foi realizada a partir de um processo de revisão sistemática tendo como base os trabalhos de pesquisadores como Saviani (1973, 1990, 2013 e 2021), Severino (1990 e 2006) e Duarte (2008). Para apreender as multiplicidades presentes na formação de professores da área da Química, bem como, a importância do pensamento filosófico para o desenvolvimento humano, adotou-se a Pedagogia Histórico-Crítica como referencial teórico-metodológico. Os levantamentos aqui apresentados destacam as contribuições da Filosofia para a formação de professores em química, além de respaldarem o prosseguimento desta pesquisa para uma melhor compreensão dos limites e possibilidades da aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica como referencial pedagógico nos cursos de Licenciatura em Química.

Palavras-chave: Filosofia. Química. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

A cultura ocidental tem sua origem na Grécia clássica, onde não havia distinção entre a Filosofia e a Educação. A Paidéia, sistema de educação e formação ética,

[1837] Licenciado em Química. Especialista em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí (UNESPAR/Paranavaí). E-mail: gabriel.rcaldas@gmail.com.

[1838] Pedagoga. Psicopedagoga. Especialista em Educação Infantil. Mestre em Educação. Doutora em Ensino de Ciências e Tecnologia. Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí (UNESPAR/Paranavaí). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). E-mail: najelaujiie@yahoo.com.br.

[1839] Doutor em Educação para a Ciência. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Botucatu (UNESP/Botucatu). E-mail: pc.gomes@unesp.br.

abrangia um conjunto de conteúdos científicos e valores que eram considerados essenciais para formação do cidadão completo e perfeito, capaz de desenvolver ações positivas para sua sociedade.

Os achados históricos dos textos fundamentais da filosofia clássica evidenciam a preocupação dos primeiros filósofos socráticos – Platão, Xenofonte e Aristófones – com a Educação, relação essa considerada essencial para o desenvolvimento humano. Severino (1990) aponta que estes registros históricos vinculam a tarefa educativa com a própria prática dos filósofos clássicos, tornando estes grandes educadores.

Este trabalho objetiva iniciar uma investigação das consequências da desvinculação da Filosofia do processo formativo de professores da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (CNMT), particularmente, a Química, que desde as origens das reformas educacionais no Brasil, tem sido vinculada a uma formação técnico-científica e, atualmente, fundamenta-se no discurso pedagógico do "aprender a aprender".

Nesse sentido, foi realizado um estudo exploratório de carácter teórico-bibliográfico com o intuito de corporificar as discussões referentes a desvinculação da Filosofia dos conteúdos curriculares nos cursos de licenciatura em Química. Os dados foram analisados através de uma revisão sistemática a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

A estrutura desse trabalho foi separada em dois momentos: a desvinculação e ruptura da Filosofia nas licenciaturas em Química e o resgate do conhecimento filosófico na formação de professores de Química. No primeiro momento visa-se apontar a desvinculação do conhecimento filosófico a partir das influências do empirismo lógico que objetiva uma formação humana fundamentada na operacionalidade técnica. Já no segundo momento, direcionamos a discussão para a importância dos conhecimentos filosóficos na formação de professores da área de Química, ressaltando as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para essa formação.

2 DESVINCULAÇÃO E RUPTURA DA FILOSOFIA NAS LICENCIATURAS EM QUÍMICA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com o desenvolvimento das sociedades ocidentais, a educação sofreu diversas mudanças de acordo com cada momento histórico, cultural e econômico. O Renascentismo, assim como o projeto iluminista de civilização presente na Modernidade iniciou um processo de desvinculação entre a filosofia e a educação:

> [...] parece ser a primeira vez que uma forte tendência da filosofia considera-se desvinculada de qualquer preocupação de natureza pedagógica, vendo-se tão-somente como um exercício puramente lógico. Essa tendência desprendeu-se de suas raízes, que se encontravam no positivismo, transformando-as numa concepção abrangente, denominada neopositivismo, que passa a considerar a filosofia como tarefa subsidiária da ciência, só podendo legitimar-se em situação de dependência (rente ao conhecimento científico, o único conhecimento capaz de verdade e o único plausível fundamento da ação). Desde então qualquer critério do agir humano só pode ser técnico, nunca mais ético ou político. Fica assim rompida a unidade do saber (SEVERINO, 1990, p. 19).

A Filosofia como simples subsidiária da Ciência e da formação humana contribui para que o investimento formativo humano, seja ele individual ou coletivo, se reduza a simples institucionalização e reprodução dos processos de formação através dos ambientes educacionais sem um aprofundamento filosófico e crítico. Essas condições formativas "[...] tem levado a um crescente descrédito quanto ao papel e à relevância da educação como processo intencional e sistemático." (SEVERINO, 2006, p. 621).

A partir de meados do século XXI, o empirismo lógico tornou-se a base do desenvolvimento da Ciência, influenciando diretamente a Educação. Esta tornou-se fragilizada pela desvinculação da Filosofia nos seus processos formativos, paulatinamente dando espaço aos ideais científicos neopositivistas que objetivavam uma formação humana fundamentada na operacionalidade técnica a fim de manipular e modificar o próprio mundo. Severino (1990) ressalta, porém, que a contribuição da Filosofia para a Educação é importante para o entendimento e condução da mesma. Tendo em vista a formação integral do ser humano, principalmente pelo fato de que alguns aspectos da educação exigir uma abordagem especificamente filosófica, essa articulação poderia, inclusive, adequar o aproveitamento da própria contribuição científica.

Nessa perspectiva, Saviani (1973) afirma que é necessário resgatar o vínculo entre a Filosofia e a Educação por causa da dimensão filosófica existente no campo educacional e sua importância na formação dos licenciados em química.

A Filosofia nasce da necessidade humana de compreender de forma objetiva o mundo material. Pensar a realidade "[...] coincide com a consideração de que o objeto da filosofia é o problema entendido como algo que não se conhece e que precisa ser conhecido, uma dúvida que necessita ser dissipada, uma necessidade que precisa ser superada" (SAVIANI, 1990, p. 4).

É necessário salientar que as ciências nascem desse processo filosófico que busca a compreensão do mundo concreto através do pensamento sistematizado, este paradigma retoma os levantamentos supracitados referentes a importância da vinculação da Filosofia com a Educação e o fazer científico.

Resgatar este vínculo é imprescindível para a formação integral do ser humano, pois "o pensamento nos permite compreender o porquê o assunto de que se ocupa a filosofia é de interesse de todos os homens já que todos os homens pensam e, portanto, são, num certo sentido, filósofos" (SAVIANI, 1990, p. 3).

As ciências naturais e humanas têm seu valor para o entendimento e condução da Educação, porém não se deve dispensar as reflexões e contribuições que a Filosofia pode vir oferecer para este campo (SEVERINO, 1990). A educação, em sua essência, visa a formação do homem e, portanto, é coerente que haja uma reflexão sobre a realidade humana e o contexto histórico-cultural no qual está inserido. Nesse sentido, a Filosofia objetiva "[...] oferecer aos educadores um método de reflexão que lhes permita encarar os problemas educacionais, penetrando na sua complexidade" (SAVIANI, 1973, p. 12).

O agir, os fins e valores da Filosofia, segundo Severino (1990), estão relacionados com a concepção de que a Educação é fundamentalmente considerada uma prática social, entretanto a tradição filosófica no campo educacional, por causa do atual contexto histórico, tem a filosofia como prática pseudo-concreta esvaziada de uma reflexão antropológica da existência humana.

O distanciamento entre a Filosofia e a Educação colabora para a reprodução dos princípios e valores socias que expressam os interesses dos vitoriosos referentes a luta de classes (MAZZOTTI, 1999). Esses fatores "[...] conduzem à negação da filosofia da educação como instância capaz de determinar os valores éticos da educação" (Ibidem, p. 193).

A educação, como prática social, ao se desvincular da Filosofia, torna-se uma ferramenta homogeneizadora do agir e de valores da classe dominante,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

fundamentando-se em princípios neopositivistas e instrumentalizando a formação humana para contemplar as demandas requisitadas pelo sistema capitalista. Esse processo afeta diretamente a formação de professores da área de Química, esvaziando a prática docente e instrumentalizando os conteúdos curriculares, afastando assim a química de sua essência como ciência.

A articulação dos conhecimentos com uma finalidade utilitarista regrada pelo atual sistema capitalista de produção, juntamente as fortes influências do discurso pedagógico escolanovista pautado no “aprender a aprender”, contribuem para o esvaziamento dos conteúdos clássicos necessários para a formação inicial de professores da área de Química. Neste sentido, é necessário resgatar os conhecimentos filosóficos como fator estruturante da formação de professores.

3 O RESGATE DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA

A formação integral do homem é um processo que exige práticas e teorias vinculadas aos conhecimentos científicos e filosóficos construídos historicamente pela humanidade (ORSO & MALANCHEN, 2016). A discussão inicial presente na introdução deste texto aponta para um movimento contrário a essa interconexão durante a construção da História da Educação. Esse processo ocorreu devido as influências neopositivistas fomentadas pelo sistema capitalista de produção, impactando diretamente na formação humana e de professores.

Nesta perspectiva, a educação passa a ser estruturada através de princípios mercantilistas que objetivam uma formação centrada nas demandas intelectuais do mercado, de modo que proporcione a reprodutibilidade e manutenção dos meios de produção capitalistas.

Os documentos educacionais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), entre outros, defendem os princípios neoliberais que visam a formação de um indivíduo autônomo capaz de por si mesmo adquirir os conhecimentos necessários para atuar como um cidadão crítico.

A valorização dessas políticas fundamentadas na concepção pedagógica do chamado “aprender a aprender” foi difundida na década de 90 por Jacques Delors

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

durante a apresentação do relatório “Educação, um Tesouro a Descobrir” ao Comitê Internacional sobre Educação criado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Tais políticas contribuem, segundo Duarte (2008), para uma educação centrada na resolução de problemas, formação de habilidades e competências que, consequentemente, distancia os conteúdos escolares dos conhecimentos clássicos e historicamente adquiridos pela Humanidade.

No âmbito deste trabalho, entende-se como conhecimento clássico aquilo que se firmou como fundamental e essencial para o processo de sistematização do saber (SAVIANI, 2013), ou seja, “[...] um saber elaborado e não espontâneo; ao saber sistematizado e não fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (Ibidem, p. 14).

Afim de superar as necessidades demandadas pelo avanço do projeto de industrialização, o Brasil passou por seis reformas educacionais: a Rocha Vaz, a Francisco Campos, a Capanema, a LDB/1961, a LDB/1971 e a LDB/1996 (SCHNETZLER, 2015). Devido às limitações deste trabalho, não será discutido as peculiaridades de cada reforma, porém vale ressaltar que o ensino de química, bem como a formação de professores desta área, não recebeu a atenção necessária para seu aperfeiçoamento e manteve um carácter técnico-científico e tradicional (SCHNETZLER, 1980).

Destas reformas, a LDB/1996 se tornou um marco histórico da educação brasileira por reestruturar a educação escolar em seus diferentes níveis e modalidades com a justificativa de atender as necessidades formativas do “novo ser social, apto a responder às demandas postas pela restruturação produtiva, pela inovação tecnológica, pelo neoliberalismo e pela globalização da economia” (CARVALHO; RUSSO, 2014, p.96).

As Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (CNMT), que compõe a cultura científica e tecnológica humana, passou a ser regulamentada por políticas que visam uma formação baseada na formação de competências e habilidades. Essa compreensão, no contexto educacional, restringe a articulação dos conhecimentos com a finalidade utilitarista voltada ao imediatismo e a resolução de problemas, reafirmando no interior do discurso pedagógico o lema do “aprender a aprender” (CRESTE, 2019).

Nesta perspectiva, os conhecimentos clássicos e o carácter filosófico do ensino de química foram sendo substituídos pela logicidade neopositivista através do discurso de que os conteúdos químicos devem fornecer somente as competências necessárias para resolução de problemas cotidianos.

Este esvaziamento dos conteúdos e conhecimentos químicos colaboram para uma formação inócua e incapaz de proporcionar para os futuros docentes uma visão crítica, emancipada e consciente do mundo contemporâneo. A ausência de um projeto político pedagógico que organize sistematicamente o conhecimento impossibilita uma formação capaz de superar os ideais escolanovistas (ANUNCIAÇÃO; NETO; MORADILLO, 2015).

A superação do saber espontâneo e fragmentado (SAVIANI, 2013) só pode ocorrer através de uma formação inicial capaz de:

> [...] propiciar um agir e pensar de acordo com as categorias da totalidade e da contradição dialética, mediadas pelo ato educativo. Tudo isso sem perder de vista os limites históricos, individuais e sociais, que estamos imersos nesse momento atual de relações capitalistas de produção e reprodução da nossa existência (ANUNCIAÇÃO; NETO; MORADILLO, 2015, p. 244).

O saber sistematizado é o cerne do conhecimento filosófico e deve ser considerado na construção curricular dos cursos de formação de professores. A estruturação curricular baseada nos princípios filosóficos torna-se uma ferramenta capaz de se opor aos atuais e vigentes fundamentos da Educação, que basicamente estão centrados em um saber espontâneo e fragmentado, que culminam numa formação deficiente e carente de aspectos reflexivos sobre a prática docente e o contexto social.

Para atingir estes objetivos é necessário elevar o pensamento crítico dos futuros profissionais docentes e disponibilizar "[...] instrumentos de pensamento e de agir que rompam com a separação entre o lógico e o histórico, o pensar e o fazer, a teoria e a prática [...]" (ANUNCIAÇÃO; NETO; MORADILLO, 2015).

Disponibilizar estes instrumentos aos futuros profissionais docentes da área de Química é uma tarefa complexa, pois congregar uma formação sólida fundamentada nos conhecimentos clássicos com uma visão ampla do fazer pedagógico aliado ao pensamento crítico torna-se um grande desafio (MALACARNE, 2007) presente na formação de professores.

A fim de superar o cenário apresentado e promover a apropriação dos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conhecimentos químicos de forma emancipadora e ir contra a formação de sujeitos "flexíveis e adaptáveis às necessidades do mercado" (MARSIGLIA, 2011, p. 17), se faz necessário a continuidade desta pesquisa no interior de uma perspectiva que proporcione o resgate dos conhecimentos clássicos vinculados também à Filosofia e a formação de professores de Química.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo exploratório inicial no qual objetivamos destacar contribuições da Filosofia para a formação de professores em química, inclusive a importância da primeira para a superação de uma formação de professores acrítica e desvinculada da prática social. Nosso levantamento histórico e documental referente a formação inicial de professores da área da CNMT realizado ainda é preliminar e, até o momento, revela aspectos estritamente técnico-científicos que rompem com a unidade do saber e tem como foco central a obtenção de competências e habilidades para a resolução de problemas cotidianos.

Essa fragmentação do conhecimento juntamente com a desvinculação dos aspectos filosóficos dos conteúdos curriculares reforçam o discurso pedagógico escolanovista que, segundo Saviani (2021), deslocou a preocupação educacional do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico adequando o processo educativo aos interesses do capital, fenômeno este chamado pelo autor de "mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante" .

A separação entre o lógico e o histórico, o pensar e o fazer e a teoria e a prática (ANUNCIAÇÃO; NETO; MORADILLO, 2015), colabora para uma pseudoformação, afastando-se da concreticidade e da objetividade existentes no contexto social. Este aspecto, juntamente com os aspectos históricos dos cursos de Licenciatura em Química e suas políticas e diretrizes norteadoras, revelam ser o ponto central das atuais problemáticas presentes na formação do educador químico.

A investigação dos referidos fatores será a base para o prosseguimento dessa pesquisa que, a luz da Pedagogia Histórico-Crítica, pretende apontar os limites e possibilidades desse referencial teórico-metodológico nos cursos de formação inicial de professores da área de Química. Talvez elucidar aspectos presentes na atual fragmentação dos conhecimentos científicos, a desvinculação filosófica dos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conteúdos químicos e o discurso tecnicista predominante na formação destes profissionais seja nossa principal contribuição a pesquisa nessa área.

REFERÊNCIAS

ANUNCIAÇÃO, Bárbara Carine Pinheiro da; MESSEDER NETO, Hélio da Silva; MORADILLO, Edilson Fortuna de. A pedagogia histórico crítica na formação de professores de ciências: a experiência da área das ciências da natureza e matemática do curso de licenciatura em educação do campo da UFBA. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 243-252, mar. 2015. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12422>. Acesso em: 17 Jul. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CARVALHO, Celso; RUSSO, Miguel. **Neoliberalismo e educação no Brasil**: a política educacional do estado de São Paulo. Revista RELAPAE, Argentina, v. 1, p. 94-104, 2014.

CRESTE, Josiani. **O esvaziamento dos conteúdos matemáticos no currículo do Estado de São Paulo**: consequências no ensino de química. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru, 129p. 2019.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MALACARNE, Vilmar. **Os professores de química, física e biologia da região oeste do Paraná**: formação e atuação. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade São Paulo. São Paulo, 261p. 2007.

MARSIGLIA, Ana. **A pedagogia histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. 1ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2011.

MAZZOTTI, Tarso. **Filosofia da educação:** uma outra filosofia? Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 1999.

ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia. **Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar**. 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/881-2719-1-pb.pdf> Acesso em: 09 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **A filosofia na formação do educador**. Ed. Revista D/doto. São: Paulo: 1973. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/690805/mod_resource/content/1/A_filosofia_na_formao_do_educador.pdf> Acesso em: 01 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Contribuições da filosofia para a educação**. Brasília: 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44ª Edição. Campinas: Ed. Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª Edição. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2013.

SCHNETZLER, Roseli. Apontamentos sobre a história do ensino de química no Brasil. IN: SANTOS, Wildson; MALDANER, Otavio. **Ensino de química em foco**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

SCHNETZLER, Roseli. **O tratamento do conhecimento químico em livros didáticos brasileiros para o ensino secundário de química de 1875 a 1978**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. Campinas, 192p. 2018.

SEVERINO, Antônio. **A contribuição da filosofia para a educação**. Brasília: 1990.

SEVERINO, Antônio. **A busca do sentido da formação humana:** tarefa da filosofia da educação. Educação e Pesquisa. São Paulo: 2006.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.5 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Analia Maria de Fátima Costa[1840]

Vera Lucia Martiniak[1841]

RESUMO

A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores torna-se um grande desafio, principalmente na adequação de temáticas nas disciplinas formadoras. Especificamente, é o caso de disciplinas que envolvem conteúdos relacionados a Educação Inclusiva e que nem sempre dão suporte na formação inicial do professor, o qual por vezes se depara com a criança com deficiência em sua sala de aula e não se sente preparado para enfrentar esse novo desafio. Neste estudo tem-se como principal objetivo compreender como a Educação Inclusiva está expressa no currículo da formação inicial de professores. O problema que orienta a reflexão procura elucidar a seguinte questão: como está a formação inicial do professor referente ao ensino da criança com deficiência no contexto do ensino regular? O procedimento metodológico será a partir da pesquisa bibliográfica com aporte teórico embasado nos principais autores: Beyer (2010), Ferreira; Guimarães (2003), Jesus; Effgen (2012), Mantoan (2003), Salgado (2008) e Silva; Neves (2010). Os resultados, ainda preliminares, apontam a necessidade de evidenciar temas e assuntos relacionados a Educação Inclusiva na formação de professores por meio de disciplinas que articulem conhecimentos teóricos com conhecimentos relacionados a prática pedagógica vivenciada no cotidiano escolar pelo aluno. Com isso, constatou-se fragilidades na formação inicial dos professores referente ao contexto da educação inclusiva e a ausência de articulação teoria e prática que possam subsidiar e possibilitar contexto inclusivos de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Inclusiva. Conhecimentos.

1 INTRODUÇÃO

O tema de pesquisa está respaldado na legislação vigente, que a partir de 1996, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 59 preconiza: “o atendimento educacional especializados será feito em classes, escolas, ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”. A interpretação desse artigo da referida lei levou a um movimento nacional de extinção das classes especiais, com professores especializados que atendiam os alunos diagnosticados com deficiência.

Com a extinção das classes especiais, os alunos que nelas estavam

[1840] Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Doutoranda DO Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, email:amfc.@0@gmail.com

[1841] Doutora e Pós -Doutora em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, email:vmartiniak@uepg.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

matriculados foram inseridos nas classes comuns, com alunos de sua faixa etária aproximada. Porém, o seu atendimento individual ficou comprometido, pois ao invés de uma professora especializada, que atendia no máximo 14 (quatorze) alunos, passaram a conviver em turmas de aproximadamente 30 (trinta) alunos, com professora sem formação específica.

Neste sentido, constata-se a necessidade da formação inicial e continuada do professor para que possa receber a criança com deficiência em sua sala de aula e lhe proporcionar um ensino de qualidade e significativo, fazendo-se questionar a efetivação dos conteúdos relacionados a Educação Inclusiva nos cursos de Licenciatura na formação inicial dos professores e se possuem capacidade de realizar uma prática pedagógica eficaz frente a criança com deficiência.

Assim, a problemática em questão procurará responder: como está a formação inicial do professor referente ao ensino da criança com deficiência no contexto do ensino regular?

O interesse pelo tema de pesquisa surgiu da atuação como pedagoga em clínica por 16 (dezesseis) anos, na avaliação, diagnóstico e intervenção de crianças com deficiência, distúrbios e dificuldades de aprendizagem. Ao lado dessa experiência, ocorreu também o trabalho na rede municipal de ensino de Ponta Grossa, PR, frente à coordenação de Educação Especial, por 10 (dez) anos, como também, para dar continuidade os estudos sobre o assunto a partir de minha Dissertação de Mestrado intitulada “Atividades Pedagógicas de Inclusão para o Aluno com Necessidades Educativas Especiais: uma proposta colaborativa com docentes em formação”, visto que, o tema não se esgota e muito ainda há de se discutir sobre a educação especial com perspectiva da educação inclusiva pautada no respeito aos direitos humanos da pessoa com deficiência.

Aliada a minha experiência acadêmica também atuo como professora no ensino superior o que instigou a buscar compreender como são ensinados os princípios da educação inclusiva na formação de professores.

Para tanto essa pesquisa tem objetivo compreender como a Educação Inclusiva está expressa no currículo da formação inicial de professores, em particular da Pedagogia, os conteúdos referentes a Educação Inclusiva e ao ensino da criança com deficiência no contexto do ensino regular.

Esta pesquisa é de cunho qualitativa e procedimento metodológico voltado para

a pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2010) "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

Para tanto utilizou-se um referencial teórico a luz dos seguintes estudiosos: Arantes (2006), Beyer (2010), Ferreira;Guimarães (2003), Fernandes (2011), Jesus; Effgen (2012), Mantoan (2003), Pedroso (2106), Salgado (2008), Silva; Neves (2010) e Gil (2010).

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Refletir sobre o contexto pedagógico da instituição escolar e o que ela oferece quanto à inserção de alunos com deficiência em seus bancos escolares é divisar, por meio da própria história da educação especial, o quanto as práticas de exclusão foram e são até hoje um legado da sociedade em geral. Para Ferreira; Guimarães, (2003, p. 89), "[...] a cada período histórico, surgem variados obstáculos a serem vencidos pelo ser humano, ao lidar face a face com as dificuldades impostas por suas limitações físicas e/ ou mentais".

Fernandes (2011, p. 33 - 34) relata quatro grandes fases na história da atenção social à deficiência:

> Os períodos de extermínio, segregação/institucionalização, integração e inclusão. No período de extermínio, pessoas com deficiência não tinham o direito à vida. No período de segregação/institucionalização a relação com a deficiência foi marcada por ações assistencialistas e filantrópicas, vinculadas à hegemonia político-econômica da Igreja Católica e seus dogmas. Já no período da integração a sociedade assume um caráter passivo, uma vez que o movimento pela defesa de direitos e inserção social está ligado ao esforço individual do sujeito e finalmente o período da inclusão sugere-se uma ação bilateral e combinada entre sujeitos com deficiência, órgãos representativos de classe e grupo social na produção de conhecimentos e tecnologias que promovam recursos e serviços de acessibilidade na consecução de ações inclusivas [...].

Esses quatro períodos descritos pela autora apontam as dificuldades da pessoa com deficiência ao logo da história e que ainda está longe de ser respeitada de acordo com suas especificidades e limitações, mas investidas de melhorar ou minimizar essas condições precárias de ensino e aprendizagem são propostas por vários órgãos governamentais e não-governamentais. Neste sentido tem-se a Declaração de Salamanca (1994) que reafirma:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (UNESCO, 1994).

Essa declaração traz uma segurança a mais para as pessoas com deficiência, garantindo assim que todos tenham acesso à escolarização na rede regular de ensino independente de suas especificidades.

Outro importante documento é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que dispõe em seu art. I- "todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade", desta forma, toda pessoa, inclusive a criança com deficiência, tem seus direitos adquiridos os quais devem ser respeitados ao longo de sua existência.

No Brasil, a primeira referência oficial à Educação Especial foi verificada na LDBEN 4.024/61, art. 88 no qual garante que "A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade". No entanto, Ferreira; Guimarães (2003, p. 93), ressaltam que "[...] o Estado não atribuía a si nenhuma responsabilidade, não mencionava o seu dever, não ressaltava o já proposto no Título II, art. 2º- segundo o qual, com efeito, a educação deveria passar a ser um direito de todos" assim, com o ingresso de um grande número de alunos com deficiência no ensino regular ocasionou ao sistema de ensino a necessidade de criar as classes especiais, com professores especializados, com o intuito de minimizar as problemáticas educacionais que emergiam.

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a LDBEN 9394/96 que ao contrário de leis anteriores que contemplavam apenas um ou dois artigos em relação à educação especial, contempla um capítulo inteiro, o de número V, e seus arts. 58, 59 e 60. A primeira verificação é a de que, sem dúvida, a educação especial está mais explícita na letra dessa lei.

A LDBEN 9394/96, mesmo trazendo algumas ressalvas, fez com que a sociedade passasse a ter um novo olhar diferenciado para a pessoa com deficiência. Para a escola, um desafio a ser enfrentado, o da inclusão, que se bem entendido provocaria uma melhora na qualidade da educação básica e superior, propiciando aos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

alunos com deficiência o direito real à educação, mas para isso, é essencial que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças.

Para que essa prática se efetive, é necessária uma pedagogia que privilegie o diálogo, a interação, a coletividade, como também um professor que esteja engajado nesta nova estrutura escolar pois,

> [...] ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, que como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio, daí a necessidade de partir da formação que estes professores já trazem de seus conhecimentos e práticas pedagógicas anteriores ao entrar em contato com a inclusão, e não mais fundamentar suas práticas e seus argumentos pedagógicos no senso comum, mas sim à luz do conhecimento científico (FÁVARO, PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 83-84).

Neste sentido, o papel do professor como mediador do conhecimento há de se valer da cientificidade para que possa realmente efetivar o processo de ensino e aprendizagem no contexto da inclusão.

Para Ferreira; Guimarães (2003), para que se efetive uma proposta inclusiva, o professor deverá estar capacitado para transformar sua prática educativa e, para tanto, de acordo com Montoan (2003), deve contar com um projeto político pedagógico que apresente as diretrizes gerais da escola a serem seguidas por toda comunidade escolar, que consiga fazer uma integração entre as diferentes áreas do conhecimento e atingir uma concepção transversal onde o estudo das disciplinas deverá partir das experiências dos alunos, de suas vivências significativas, até chegar à sistematização dos conhecimentos.

Para Silva & Neves, (2010, p.99), o professor,

> [...] é um dos agentes fundamentais para que as mudanças na escola aconteçam, e esse processo parece estar relacionado ao próprio saber e prática docente, que abordado numa perspectiva de transformação implicam em um olhar sobre a formação de professores.

Dessa forma, reforça-se a ideia de que para aconteçam mudanças significativas no ambiente escolar, a formação do professor é imprescindível para aquisição de conhecimentos necessários para mobilizar estratégias que possam oportunizar contextos inclusivos de aprendizagem.

Beyer (2010, p.62), argumenta que não há possibilidade da criança com deficiência aprender sem respeitar suas capacidades cognitivas de aprendizagem pois,

> [...] por mais excelente que seja a atuação de qualquer professor, as melhores intenções e esforços pedagógicos não responderão às demandas específicas que determinados alunos apresentam em sua aprendizagem, por apresentarem exatamente, necessidades educacionais especiais que apenas uma pedagogia diferenciada poderá atender.

Portanto, a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas respeitando o tempo, o ritmo e as características de aprendizagem individuais do aluno devem se tornar presentes e concretas no interior da sala de aula.

Campbell (2009, p. 159) corrobora descrevendo que,

> [...] o professor eficiente é aquele que observa seus alunos, percebendo suas dificuldades, potencialidades, e desenvolve práticas que visam, ao máximo, ao desenvolvimento de cada um e de todos, utiliza métodos diferenciados de ensino e de avaliação, respeitando as limitações de cada um, buscando formas cooperativas e colaborativas que propiciem a integração do conjunto de seus alunos.

Desse modo, o professor se torna efetivo quando se utiliza de diferentes metodologias e estratégias de ensino, respeitando as limitações e a singularidade de seu aluno, mas, para que isso aconteça ele precisa de uma sólida formação docente.

Destacando ainda, a importância do papel do professor no contexto escolar Arantes (2006, p. 59) relata que, “[...] não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, para os alunos, para escola, e desenvolvimento profissional”. Portanto, só acontecerão práticas inovadoras e significativas por parte do professor quando ele repensar sobre sua práxis e a reverberar de forma ativa e responsável em seu cotidiano escolar.

Pedroso (2016, p. 33) destaca ainda que o movimento de Educação Inclusiva “[...] pressupõe não só uma escola comprometida com o ensino da diversidade, mas um professor com conhecimento para atender às especificidades desse alunado”. Assim, o papel do professor também é relevante, visto que, age como agente ativo no processo de ensino e aprendizagem do aluno especial ou não.

Em relação a prática pedagógica do professor no trabalho com a criança com deficiência, Mantoan (2003,p.78), descreve que "[...] o argumento mais frequente dos professores, quando resistem a inclusão, é não estarem ou não terem sidos preparados para esse trabalho”, esses argumentos trazem a tona reflexões sobre a formação inicial desses professores e o quanto não se sentem preparados para atuar com a criança especial. A autora relata ainda que,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças" (MANTOAN, 2003, p. 43)

Neste sentido, a importância da formação do professor é indiscutível, quanto mais se apropriarem de novas metodologias em relação ao trabalho diferenciado e diversificado, melhores serão as possibilidades da criança com deficiência ter uma aprendizagem mais significativa em sala de aula.

No que se refere a formação do professor, Salgado (2008, p. 61), expressa que "esse processo de formação, por sua vez, poderá favorecer a exclusão se não tiver em suas bases experiências e orientações inclusivas", neste sentido, a formação do professor deverá repercutir em práticas que envolvam a inclusão para que o benefício seja duplo, tanto para professor, como para aluno.

Quanto a relação estreita entre o professor e a aprendizagem dos alunos, Jesus; Effgen (2012, p. 20), discorrem que:

> Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula.

Assim, para que práticas pedagógicas diferenciadas se efetivem no ambiente escolar, é necessária uma pedagogia que promova o diálogo, o convívio, a coletividade, como também um professor comprometido nesta nova forma de ensinar.

A necessidade da formação inicial do professor deve ser garantida, pois, este só poderá ter uma visão maior de ensino inclusivo e diferenciado quando pautar sua prática pedagógica em conhecimentos sólidos e científicos a respeito da inclusão da pessoa com deficiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu do problema inicialmente proposto a respeito de como está a formação inicial do professor referente ao ensino da criança com deficiência no contexto do ensino regular? Neste sentido o referencial teórico aponta que o professor nem sempre encontra-se habilitado para trabalhar com o aluno com deficiência e

atrelamos essa fragilidade do professor à formação inicial quanto a conteúdos específicos na área da educação especial.

Quanto ao objetivo principal compreender como a Educação Inclusiva está expressa no currículo da formação inicial de professores, nosso olhar se depara no embate sobre a real efetivação da educação especial com perspectiva da educação incluisva e concluímos que o sistema educacional brasileiro vem passando por mudanças significativas ultimamente e tem conseguido mesmo de forma tímida respeitar a diversidade, tentando garantir o convívio e a aprendizagem do aluno com deficiência, o que nem sempre acontece.

Para que a efetivação da educação especial como forma de ensino, o professor necessitará de uma rede de apoio que colaborem com seu trabalho em sala de aula, é o caso de intérpretes quando se tratar da pessoa surda, o braile para a pessoa cega, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as outras especificidades da criança especial, profissionais afins e como também, do apoio da família. Com isso, constatou-se fragilidades na formação inicial dos professores referente ao contexto da educação inclusiva e a ausência de articulação teoria e prática que possam subsidiar e possibilitar contexto inclusivos de aprendizagem.

Com base no estudo realizado reafirma-se a importância de possibilitar ao professor uma sólida formação inicial no cenário do ensino superior para que este possa promover um desenvolvimento educacional dentro das exigências sociais, com possibilidades de proporcionar ao aluno com deficiência sua autonomia, independência e superação, contando também com uma grande rede de apoio para a efetivação de uma prática pedagógica segura e competente.

REFERÊNCIAS

ARANTES, V. A. (Org). **Inclusão Escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- nº 4024/61, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96, de 23 de dezembro de 1996. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades especiais.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas Faces da Inclusão.** Rio de Janeiro: Wak, 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M.; MONTOAN T. M., **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRA, M.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2010.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação Docente e Práticas Pedagógicas: Conexões, Possibilidades e Tensões. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. **O Professor e a Educação Inclusiva:** Formação, Práticas e Lugares. Salvador: Edufba, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

FERNANDES, S. **Fundamentos para a Educação Especial.** 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

SALGADO, S. S. Inclusão e Processos de Formação. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Org.). **Inclusão em Educação:** Culturas, Políticas e Práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PEDROSO, C. C. A. Os Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo e a Formação do Professor na Perspectiva da Educação Inclusiva: O que indicam as Matrizes Curriculares. In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Educação Inclusiva:** Em Foco a Formação de Professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 33-58.

SILVA, J. O.; NEVES, I. C.; (Org.). **Da Formação do Professor às Práticas Pedagógicas.** Curitiba: CRV, 2010.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.6 A ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A CIDADE EDUCADORA: ELEMENTOS PARA PENSAR A DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI

Sueli de Fátima Ferreira de Andrade[1842]

Elcio Pereira de Souza Lazzarotto[1843]

Sueli Pereira Donato[1844]

RESUMO

Este estudo tem como tema a relação entre escola e cidade e sua repercussão à prática docente no século XXI. O problema que orienta essa reflexão consiste em compreender a relação do direito à educação e o direito à cidade na perspectiva de apontar elementos para pensar a docência no século XXI. Para tanto, busca analisar a relação do direito à educação e o direito à cidade na perspectiva de apontar elementos para pensar a docência no século XXI. Nesse contexto, são abordados o direito à cidade e seus territórios como potencial educador, a prática docente na relação com a escola na cidade e a cidade na escola, fundamentando-se em autores como Mosé (2014), Maragall (2013), Gadotti (1992, 2000, 2006), Nóvoa (2002), Freire (2001, 2007), Lefebvre (2001), dentre outros. O aporte metodológico é de cunho qualitativo, tendo como fonte de análise as referências bibliográficas e documentais, tais como: a Carta das Cidades Educadoras (2020), a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Depreendemos que enquanto espaço educador, a cidade apresenta um caráter político, sustentado na participação ativa de seus cidadãos e cidadãs, o que ainda é um desafio, pois o pensar coletivamente no bem comum requer quebra de paradigmas, a fim de romper com a aprendizagem tradicional e com a cidade capitalista e industrial, dentre outros aspectos, porém, não se trata de pensar na cidade ideal, mas, sim, nas possibilidades de trazer de forma ideal a cidade para a escola e entender a escola e sua função a partir da cidade ao que estabelece desafios à prática docente no século XXI.

Palavras-chave: Escola. Cidades educadoras. Prática docente.

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, propõe trazer à discussão e à reflexão a relação escola e cidade como espaço educador com o intuito de elencar elementos para pensar a docência no século XXI, engajada nessa relação, a fim de contribuir para (re)pensar a prática docente

[1842] Mestranda em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Cidade, Territórios Educacionais e o Professor(a) e/ou Educador(a) – Citepe/Uninter. E-mail: sueliffandrade@gmail.com.
[1843] Mestrando em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Cidade, Territórios Educacionais e o Professor(a) e/ou Educador(a) – Citepe/Uninter. E-mail: elciopcop@hotmail.com.
[1844] Doutora em Educação. Centro Universitário Internacional Uninter. E-mail: sueli.d@uninter.com.

articulada ao direito à cidade. Tal discussão está referendada na literatura, na legislação brasileira e nos documentos internacionais.

Para tanto, elege como problema de pesquisa: Qual a relação do direito à educação e o direito à cidade na perspectiva de apontar elementos para pensar a docência no século XXI? Para tanto, busca refletir sobre a relação do direito à educação e o direito à cidade na perspectiva de apontar elementos para pensar a docência no século XXI.

Considerando que a escola carrega em seu bojo um dos importantes direitos sociais descritos na Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, quando apresenta a “Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, ao que depreendemos que a escola é lócus responsável legalmente constituída para promover e assegurar o direito à educação, mas não somente ela. Outros espaços e agentes também devem contribuir para assegurar o direito à educação, ao que destacamos a necessidade de reconciliar a escola com essa sociedade e vice-versa.

De igual modo é fundamental pensar que tais espaços e agentes estão inseridos na cidade, numa perspectiva de seu potencial educador, referendado na Carta das Cidades Educadoras como “um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de potencializar os fatores educativos e de transformação social” (AICE, 2020, p. 4). Nesse sentido, corroboram as diferentes possibilidades de educação formal, informal e não formal, agregando saberes, práticas e conhecimentos de diversas áreas. Taschetto (2019, p. 28) afirma que “o encontro das instituições formais de ensino/aprendizagem com a cidade, e destas com o que a cidade apresenta enquanto oportunidade educativa, vem produzindo transformações no modo de conceber a cidade e a própria educação”. Nessa perspectiva, as possibilidades educativas estão por toda parte, convidando a novas formas de viver e aprender ao longo da vida, ou seja, conforme Bernet (1997; 2009), aprender com a cidade, na cidade e da cidade, uma vez que, segundo Maragall (2013, p. 16), “a cidade pode e deve ser, simultaneamente, marco e agente educador”.

Depreendemos que ao ampliarmos os espaços da escola na relação com a cidade enquanto potenciais territórios educacionais, enfrentaremos desafios para além dos muros da escola, mas, como afirma Mosé (2013, p. 53), “se antes o

parâmetro era a verdade, hoje a regra é saber lidar com a instabilidade, com as incertezas". Apostar na cidade educadora, no direito à cidade e no direito à educação é uma certeza diante de tantas instabilidades e incertezas que permeiam a contemporaneidade. Considerando que essa é uma reflexão que justifica a pesquisa e o inquietar docente, para nortear essa discussão, organizamos o texto, além desta introdução, em duas seções: a primeira contempla a discussão sobre o direito à cidade, concebido de acordo com Lefebvre (2001, p. 118) como "[...] um direito à vida urbana, transformada, renovada"; na sequência, abordamos a prática docente na perspectiva da educação para além dos muros da escola e adentramos nas reflexões sobre o pensar a cidade como mapa curricular; por fim, tecemos as considerações finais e apresentamos as principais conclusões com base na leitura da escola e sua relação com a cidade educadora, a fim de identificar elementos que contribuem com este pensar a docência do século XXI, tais como a prática e a formação docente e a promoção da autonomia dos estudantes. Também são pontuados desafios a serem superados e a necessidade de pesquisas que promovam a discussão e a reflexão sobre essas relações tão complexas e tão essenciais para mudar o modo de ser escola na cidade e de ser cidade na escola.

2 O DIREITO À CIDADE E SEUS TERRITÓRIOS COM POTENCIAL EDUCADOR

De 1934 até 1988, as Constituições Federais apontam que não cabe somente à escola a tarefa de realização do direito à educação, então, é fundamental pensarmos em outras instâncias também responsáveis, desde os espaços formais até os informais. Nesse sentido, Gadotti (2006, p. 134) explica que "[...] a cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras e a vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, espontaneamente". Essa diversidade de espaços da cidade com suas possibilidades educativas a partir dessa vivência, seja de modo formal, informal ou não formal, remete-nos às trilhas de aprendizagem que são construídas por aqueles que nelas caminham com intencionalidade ou não, mas com socialização e aprendizagem permanente.

Compreende-se, então, a educação como potencializadora do desenvolvimento, da autonomia e do senso crítico, a qual desenvolve habilidades e competências, e não como mera organização transmissora e reprodutora de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conhecimentos. A educação formal, informal e não formal permeia um espaço maior de aprendizagem, tomado aqui como os espaços para além dos muros da escola, considerados espaços urbanos os espaços públicos, que numa perspectiva pedagógica se entrelaçam e dialogam entre si, conforme Taschetto (2019), e "constituem potenciais espaços educadores, mais especificamente, territórios educacionais na perspectiva das cidades que educam, ou ainda, cidades educadoras". A esse respeito, Belott (2013, p. 20) explica que "[...] a cidade está educando quando imprime essa intenção na forma como é apresentada aos seus cidadãos". Na Carta das Cidades Educadoras, afirma-se que "A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais econômica, social, política de prestação de serviços, tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes" (AICE, 2020).

A cidade educadora tem a cidadania e a democracia como instrumentos protagonistas, em que o diálogo entre escola e cidade apresenta intencionalidade transformadora a partir de decisões coletivas e processos de mudança, com redes articuladas e propostas de desenvolvimento sustentável que olham o planejamento urbano como necessidade para o cumprimento do direito à cidade.

Para Gadotti (1992, p. 2), "[...] uma cidade para ser considerada educadora, precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora", pois, como dizia Freire (2001, p. 13), "Enquanto educadora, a Cidade é também educanda". Percebe-se uma via de mão dupla no que se refere à tarefa de educar. Ao pressupor a participação de todos na cidade como sujeitos coautores de sua aprendizagem e também do processo de ensino, direcionamos nosso olhar à necessidade de justiça, igualdade e democracia. A esse respeito, a Carta das Cidades Educadoras diz que "[...] os municípios de todos os países, desde a sua dimensão local, deverão agir como plataformas de experimentação e consolidação de uma plena cidadania democrática" (AICE, 2020) e democracia efetiva-se no coletivo, com respeito e valorização das diferenças que nos unem. Mosé (2014) relata que para essa interação acontecer é fundamental que a escola seja cada vez mais um espaço aberto vinculado à cultura, espaço de conexão, ligação e inclusão. Concordamos com a autora quando menciona que os sujeitos se educam e são educados em diversos e distintos espaços sociais e que a escola compõe, como explica Moll (2013, p. 216), "[...] uma rede de espaços

sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo".

Nessa perspectiva, o conceito de cidade educadora como aquele que "[...] está diretamente relacionado com outros, tais como, a equidade, a cidadania inclusiva, a coesão, a sustentabilidade ou a educação para a paz" (BELLOT, 2013, p. 20) propõe a educação para toda a vida e de forma integral, com vistas a compreender o direito à cidade e seus territórios com potencial educativo, perceber a escola na cidade e a cidade na escola e dar significado ao todo para promover a riqueza desse direito atrelada à prática docente que corresponderá a ações pautadas no direito à educação por toda a vida, pensadas na cidade como território pedagógico e no docente como autor desse cenário de aprendizagem.

3 EDUCAÇÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: DESAFIOS ÀS PRÁTICAS DOCENTES

A partir do conceito de cidade educadora, os docentes que atuam em diferentes espaços formais e não formais precisam rever práticas sobre educação, a fim de compreender que atualmente a escola sozinha não atinge a educação de forma integral. A prática docente na relação com a escola na cidade concebe o espaço/território educativo a partir de uma rede conectiva de pessoas e contextos que formam a cidade, sendo preciso conhecer e compreender quem são essas pessoas, esses espaços, como se constituem e como estão imbricados, a fim de fazer essa leitura de mundo. Nesse sentido, a ação docente pensada na relação da escola com a cidade é um grande desafio do século XXI, pois deve, segundo Mosé (2014, p. 64):

> [...] estimular a curiosidade, valorizar a dúvida, promover o acesso aos conteúdos, oferecer métodos de filtragem de dados, incentivar a pesquisa, a criação e a síntese, a capacidade de produzir interpretações, bem como incentivar o desenvolvimento da autonomia e de responsabilidade, acoplados a capacidade de viver em grupo, são algumas das necessidades presentes em nosso mundo.

A docência inserida nessa nova perspectiva de olhar a escola e suas relações com a cidade educadora torna-se uma tarefa política, cidadã e pesquisadora, que articula a realidade local com as possibilidades de aprendizagem para além dos muros da escola. O objeto de conhecimento supera o currículo engessado, pois o território

educativo se mostra como um imenso mapa curricular (BONAFÉ, 2013; TASCHETO, 2019), em uma composição de ideias e conceitos que se desmembram nos diferentes espaços e relações que compõem a cidade enquanto território do educar e do aprender. O docente participa da cidade educadora como sujeito que nela/dela e com ela aprende e essa postura reverbera nos estudantes e na comunidade que encontra seu lugar no contexto de ensino/aprendizagem. Para desempenhar esse novo papel, o docente deve conceber, para além das demandas pedagógicas, as demandas sociais, políticas, culturais e econômicas que se entrelaçam e que constituem as reais possibilidades de fazer uma educação pautada no direito à cidade e na cidade como mapa curricular, considerando que esse mapa curricular tem uma história a partir da produção de conhecimento. Na era do conhecimento, somos convidados a refletir sobre a educação e a docência, sobre quem ensina e quem aprende, como se ensina e como se aprende, pois, segundo Gadotti (2000, p. 45), “A era do conhecimento é também a era da sociedade aprendente: todos se tornam aprendizes [...]”.

Numa sociedade aprendente, pensa-se em educação para a vida, com vistas a renovar e ampliar os conhecimentos de forma ativa e colaborativa, uma vez que o conhecimento é dinâmico, emerge da interação com situações problematizadoras que vão dar rumo às ações e às novas formas de conhecimento, em que o diálogo como instrumento participativo promove a articulação entre saberes e fazeres de forma dialógica. Tal compreensão implica na inovação de práticas docentes pautadas na perspectiva de que “[...] ler o mundo é estudar a sociedade; é estudar o processo de humanização a partir do território usado” (SANTOS, 2007, p. 24).

Segundo Mosé (2014, p. 83),

> O século XXI caminha em direção a uma escola na qual o aluno seja ouvido e considerado. Uma escola para o aluno, dirigida para o seu desenvolvimento, tendo como alvo a vida em todas as suas dimensões, [...] na qual a arte, a filosofia e a ética estejam tão presentes que não precisem de cinquenta minutos na grade curricular, ou melhor, uma escola que não tenha grade curricular, mas temas, assuntos, questões.

Sob essa ótica, corrobora a ideia de uma escola sem muros, numa cidade para todos, com a esperança de superação de conflitos e desigualdades, de desafios e contradições, uma vez que “[...] a esperança faz parte da natureza humana” (FREIRE, 2007, p. 72). É essencial que tais aspectos sejam temas da formação docente e que a esperança resulte em história compartilhada, vivida e coletivamente produzida, que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estabeleça a superação de práticas docentes meramente tradicionais e que considere a cidade como um grande mapa curricular, o qual permita que a relação entre escola e cidade traduza o direito de pertencimento ao espaço, com condições de vida e vida com qualidade, conforme o proposto pelo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (PNUD, 2015), que aponta a necessidade de "Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos".

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto buscou refletir sobre a relação do direito à educação e o direito à cidade na perspectiva de apontar elementos para pensar a docência no século XXI, com destaque para os desafios da escola e sua relação com a cidade pensada como um espaço educador, considerando que todo professor tem um pouco de pesquisador dentro de si e que cabe ao pesquisador buscar respostas, caminhos e direções que o auxiliem na reflexão, na leitura de mundo e na transformação de informação em conhecimento, ou seja, estudar. Mosé (2014, p. 83) afirma que "Estudar, cada vez mais, será entender onde a gente mora, que relações predominam ali, que tipo de vida impõe, para saber até que ponto queremos seguir trilhas prontas ou inventar as nossas". Essa reflexão permeia as práticas docentes no contexto de uma cidade e na perspectiva desta de educar para a vida, bem como a formação e a ação cidadã que dão suporte à cidade educadora. Pensar a autonomia docente e como oportunizar ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia surge como desafio que pode ser discutido nas formações continuadas, as quais devem proporcionar um espaço de coletividade para pensar a individualidade e a realidade particular de cada um.

Acreditamos que, enquanto espaço educador, a cidade apresenta um caráter político, sustentado na participação ativa de seus cidadãos e cidadãs, o que ainda é um desafio, pois, conforme Torres Santomé (2013, p. 157), "[…] as pessoas têm medo de construir relações duradouras; a solidariedade lhes interessa em função dos benefícios que gera [...], a construção do comunitário é substituído pela estética do consumo e por relações efêmeras [...]". O direito à cidade e a cidade por direito se constitui numa ação transformadora, instaurando uma educação para a cidadania, desafio a ser superado. Daí a necessidade de pesquisas que promovam a discussão

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e a reflexão sobre essas relações tão complexas e tão essenciais para mudar o modo de ser escola na cidade e de ser cidade na escola e suas implicações à docência, ao que concordamos com Nóvoa (2002, p. 24) quando defende que os professores "[...] têm de ser formados não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as comunidades locais".

REFERÊNCIAS

AICE. Associação Internacional das Cidades educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**, 2020. Disponível em: http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/seccharte.html. Acesso em: 27 maio 2021.

BELLOT, P. F. Cidades educadoras, uma aposta de futuro. In: AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana:** 20 anos de Cidades Educadoras. Lisboa: Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal), 2013. p. 17-22. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf. Acesso em: 03 jun. 2021.

BERNET, J. T. Ciudades educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, M. A. S.; SCHWARTZ, A. et al. **Cidades educadoras.** Curitiba: Ed. da UFPR, 1997. p. 13-34.

BERNET, J. T. A educación non-formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas una analítica e outra globalizadora do ambiente da educación. **Revista Galega do Ensino**, São Paulo, n. 24, 2009, p. 199-221.

BONAFÉ, Jaume Martinez. A cidade no currículo e o currículo na cidade. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 442-458.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 21 mar. 2021.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 45. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1992.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa**. Cadernos CENPEC, n. 1, 2006.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

MARAGALL, P. A cidade das pessoas. In: AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana:** 20 anos de Cidades Educadoras. Lisboa: Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal), 2013. p. 13-16. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf. Acesso em: 03 jun. 2021.

MOLL, J. A cidade e os seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. In: AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana:** 20 anos de Cidades Educadoras. Lisboa: Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal), 2013. p. 213-224. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf Acesso em: 06 jun. 2021.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Acompanhando a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**: subsídios iniciais do Sistema Nações Unidas no Brasil sobre a identificação de indicadores nacionais referentes aos objetivos de desenvolvimento sustentável. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Brasília: PNUD, 2015. Disponível em: http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/ods/acompanhando-a-agenda-2030.html. Acesso em: 06 jun. 2021.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: SANTOS, M.; BECKER, B. (org.). **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TASCHETTO, Marcio. Da cidade universitária à cidade como oportunidade pedagógica: Extensão, currículo e território. In: AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Espaços urbanos e cidades educadoras**. Argentina: Gráfica Sudamerica Impressos, 2019, p. 27-31. Disponível em https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2019/08/C.-DEBATE-V-portugues.pdf. Acesso em: 06 jun. 2021.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.7 A ESCOLHA DA CARREIRA DOCENTE E O INÍCIO DA DOCÊNCIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE O QUERER E O SER PROFESSOR

Taynara Franco de Carvalho[1845]

Samuel de Souza Neto[1846]

RESUMO

O movimento da profissionalização do ensino (HOLMES GROUP, 1986) trouxe para o campo da formação de professores a proposta de entender a formação como contínua. Partindo dessa perspectiva, compreendemos que o "ser-professor(a)" é uma construção contínua, abarcando o momento de socialização primária (família e escola), socialização secundária (formação inicial), assim como a atuação docente. Neste trabalho escolhemos como recorte a entrada na carreira docente (HUBERMAN, 1992) em Educação Física e a partir disso buscamos estabelecer relações com o período pré-profissional e a formação inicial. Interessa-nos entender melhor os elementos constitutivos deste processo do "ser-professor", assim, elencamos como objetivos: a) identificar e analisar os elementos influenciadores na escolha da profissão e b) compreender a influência da trajetória acadêmica na prática profissional dos professores iniciantes de Educação Física. Metodologicamente optou-se pela pesquisa qualitativa, descritiva, tendo como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada com cinco professores em início de carreira e posteriormente, à análise de conteúdo. Os resultados foram organizados em dois eixos, sendo que no primeiro, encontramos três tipos de elementos que influenciaram na escolha profissional (esportiva, familiar e escolar), além disso, verificamos que as primeiras vivências escolares contribuem para o exercício da prática pedagógica; já no segundo eixo, constatamos que os professores principiantes de uma maneira geral, citaram alguns aspectos relevantes (o estágio curricular e as disciplinas de cunho pedagógico), assim como algumas limitações (conteúdos superficiais e desconectados da realidade escolar) em suas formações acadêmicas. Desse modo, verificamos a relevância da socialização pré-profissional na constituição da identidade docente, mas alertamos para a necessidade do processo de ressignificação dessas práticas, que deve ocorrer na formação inicial. Apontamos também a urgência de uma reestruturação na formação acadêmica com base nas especificidades do contexto escolar.

Palavras-chave: Professor Iniciante. Escolha Profissional. Identidade Docente. Formação de Professores. Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho tratamos dos impactos da escolha docente e da formação inicial na prática pedagógica de professores principiantes de Educação Física (EF). Partimos do contexto de que formação de professores é um processo que abarca diferentes momentos da vida do profissional (experiência escolar – formação inicial – iniciação

[1845] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual Paulista – Campus de Rio Claro, e-mail: taynara_carvalho07@yahoo.com.br.
[1846] Doutor em Educação. Professor Doutor da Universidade Estadual Paulista – Campus de Rio Claro, e-mail: samuel.souza.neto@gmail.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

na carreira – formação continuada) (GARCÍA, 1999a).

De acordo com a literatura, as primeiras vivências escolares podem contribuir para o exercício da prática pedagógica, no sentido de produção de crenças e concepções relativas ao ser professor (GARIGLIO, 2011), enquanto que é na formação inicial que se começa a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação (IMBERNÓN, 2010). Já a entrada na carreira é vista como uma fase decisiva na formação do professor, a qual representa um confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício docente (FERREIRA, 2009).

Cabe apontar que partindo desse cenário, pode-se dizer que o "ser-professor(a)" é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, perpassando o momento de socialização primária (família e escola), passando para a socialização secundária (formação inicial), até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente (IZA et al., 2014).

No campo da EF, estudos apontam que há características próprias dessa área que singularizam a ação docente e consequentemente, interferem na configuração de sua identidade (FIGUEIREDO, 2010; PIRES et al., 2017). Contudo, embora tenha suas particularidades, compreendemos que a EF está ligada ao campo da profissão docente e assim caminha de maneira similar às demais áreas da docência.

Em face dessa problematização, nos interessa entender melhor os elementos constitutivos do processo do "ser-professor". Assim, este trabalho teve como objetivos: a) identificar e analisar os elementos influenciadores na escolha da profissão e b) compreender a influência da trajetória acadêmica na prática profissional dos professores iniciantes de EF.

2 QUADRO CONCEITUAL

Para Tardif (2010), o movimento da profissionalização do ensino (HOLMES GROUP, 1986) trouxe para o campo da formação de professores a proposta de entender essa formação como contínua, englobando nesse processo o período de escolarização (como pré-profissional), o período de formação inicial (socialização secundária) e o período de formação contínua (na perspectiva do desenvolvimento profissional), dando margem para uma aprendizagem permanente.

Neste estudo, escolhemos como recorte a entrada na carreira docente e a partir

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

disso buscamos estabelecer relações com o período pré-profissional e a formação inicial. Sabemos que o início da carreira é marcado por um cenário de tensões e aprendizagens intensivas, onde os professores iniciantes precisam adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal (GARCÍA, 1999a).

Na literatura, Huberman (1992) propõe uma sequência no ciclo de vida profissional do professor, dividido em cinco fases (entrada na carreira, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento profissional). No caso específico do nosso trabalho, consideramos o ciclo inicial da carreira docente, enquadrando-se assim as duas primeiras fases, a entrada na carreira e a estabilização.

É nesse ciclo inicial da carreira, que os professores começam a refletir sobre suas próprias experiências estudantis, afinal, não há como negar que as experiências como aluno (socialização primária) auxiliam os professores no início da carreira (TARDIF, 2010). No que tange a essas fontes pré-profissionais, o autor afirma que elas não são inatas, mas produzidos pela socialização, através do processo de inclusão dos sujeitos nos mais variados grupos sociais (família, amigos, escola e etc.), no qual constroem por meio de interações com os outros a sua identidade pessoal e social.

Destacamos também que nesse momento de entrada na carreira, a formação acadêmica inicial parece ser alvo de análise por parte dos professores principiantes, pois eles buscam identificar em sua formação o que foi significativo, bem como o que ficou faltando, tecendo assim elogios e críticas à formação.

Estudos no campo da formação de professores (FORMOSINHO, 2009; IMBERNÓN, 2010) têm defendido a necessidade de uma formação inicial centrada na escola, assumindo assim o papel de uma formação de professores construída dentro da profissão (NÓVOA, 2019).

No que diz respeito, ao tornar-se professor, Pacheco e Flores (2000, p.45) consideram esse processo como algo “complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas”.

Dessa forma, para compreensão da constituição da identidade docente é preciso levar em consideração os aspectos pessoais e profissionais dos professores, pois a vida pessoal está associada ao trabalho em si (GARCÍA, 1999b). Dessa forma,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a constituição da identidade docente é visto como um processo permanente que se constitui desde os momentos anteriores à formação inicial até os momentos de aprendizado no próprio exercício da profissão (IZA et al., 2014).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) do tipo descritiva (GIL, 1996). Escolhemos como instrumento para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada, com a intenção de privilegiar a fala dos atores sociais e assim compreender a realidade por meio do discurso (FRASER; GONDIM, 2004).

Participaram da pesquisa cinco professores iniciantes de EF, que foram identificados ao longo do trabalho pelo termo “Professor de Educação Física” (PEF) + o número do participante = PEF1. Todos são professores de EF em escolas públicas de cidades do interior do Estado de São Paulo (Piracicaba, Mogi Guaçu, Ribeirão Preto, Rio Claro e Mogi Mirim) e possuem entre três e seis anos de atuação docente.

Por fim, para a análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo, que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações que permite a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 44).

4 FATORES INFLUENCIADORES NA ESCOLHA DA CARREIRA DOCENTE

Apresentamos nesse tópico os elementos que emergiram e que trouxeram os participantes desta pesquisa até às escolas como docentes. Nesse sentido, verificamos três tipos de influências na escolha da profissão, sendo elas, esportiva, familiar e escolar. Cabe destacar que as vivências com o esporte apareceram em todos os depoimentos (PEF1, PEF2, PEF3, PEF4 e PEF5) como uma influência para a escolha profissional.

Sobre o assunto, PEF1 e PEF2 vão dizer que:

> Bom eu sempre fui muito ligado a esportes, sempre pratiquei muito esporte na minha infância, principalmente futebol. E logo depois que eu terminei o Ensino Médio eu tive que fazer uma escolha e inicialmente eu escolhi Educação Física (PEF1).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Primeiramente eu sempre gostei da atividade física, sempre participava dos torneios escolares, dessa parte de esporte mesmo, ai depois de um tempo eu comecei a dançar [...] ai eu parti para o lado da Educação Física (PEF2).

Santini e Molina Neto (2005) fazem um alerta sobre a escolha da profissão tendo como base as experiências esportivas, pois para eles a maioria dos ingressantes no curso de EF não busca ser professor, mas é ex-atleta que visa atuar na área, visto que o contexto já lhe é familiar. Consideramos que as experiências esportivas podem ser significativas na constituição do ser professor, contudo, somente elas não são suficientes. Além disso, se o professor apenas repetir as suas experiências de atleta perde-se todo o significado do processo de formação acadêmica, que no caso deveria ser um momento de ressignificação dessas práticas.

Outro tipo de influência presente foi a familiar, no caso de PEF4, ela assinala que foi motivada a escolher a área pela sua irmã que já era professora de EF, “bom, em casa minha irmã já era professora de Educação Física, quando eu escolhi, optei por fazer Educação Física, isso acabou me incentivando”. Enquanto que PEF3 sofreu a influência dos pais, “eu também tenho muita influência dos meus pais, meu pai é professor de Português e a minha mãe era professora de Biologia”.

As vivências escolares também representaram um tipo de influência sobre a escolha da profissão docente, fato que fica bem claro na fala de PEF5.

> O que mais me influenciou na verdade na escolha da área de ser professora foi uma professora de Educação Física que eu tive que dava aula, ela pegava no pé, ela era brava, ela fazia a gente fazer as coisas, não era uma aula largada. Ela me acompanhou na escola, então eu queria ser igual ela. [...] mas o porquê também é porque eu achava, acho que a minha vontade era ensinar e eu achei que com a Educação Física era mais gostoso da gente aprender e que trazia muitos benefícios mesmo em questão de educação, comportamento, disciplina.

O discurso de PEF5 vai em direção ao que é apontado por Almeida e Fensterseifer (2007), pois os autores consideram que a busca pela profissão docente em EF pode ocorrer devido à vontade de modificar a prática, buscar novas ações, dar sentido e significados às aulas e, assim, construir um novo referencial para a área. Além disso, estudos tem mostrado que a escolha ainda pode ocorrer baseada na experiência que o docente teve com um professor de EF ainda como aluno da Educação Básica (DAOLIO, 2001; ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007).

Salientamos também que além da influência na escolha da profissão, os exemplos de um professor da Educação Básica podem repercutir na prática docente

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do professor iniciante, tal fato pode ser ilustrado por PEF4. A iniciante contou que em sua trajetória escolar teve uma professora de EF que somente trabalhava um conteúdo e sempre da mesma forma. A partir dessa história, PEF4 conta que hoje traz isso para a sua prática, "não querendo ser essa professora, eu tento ao máximo diversificar as minhas aulas pra atrair a todos, pra que todos sejam contemplados [....] porque eu não quero de forma alguma ser essa professora que fazia isso".

Diante do exposto, entendemos que as primeiras vivências escolares podem contribuir para o exercício da prática pedagógica, pois quando o professor ainda se encontra na condição de aluno, na escola, ele produz um conjunto de ideias, crenças e concepções relativas ao ser professor. Para Gariglio (2011) as experiências pré-profissionais são importantes para construção de certezas provisórias e representações pedagógicas sobre a profissão docente, sendo assim, quando em exercício profissional, essas certezas e representações são transformadas pelos professores e integradas à sua identidade docente.

5 AS REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO ACADÊMICA NA CONSTITUIÇÃO DO DOCENTE

Neste tópico apresentamos uma análise sobre o olhar dos principiantes para com a sua formação acadêmica. Salientamos que, os mesmos citaram alguns aspectos relevantes, assim como algumas limitações na formação.

Com relação aos aspectos relevantes, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e as disciplinas de cunho pedagógico foram o mais evidenciado nas falas dos iniciantes. Para os iniciantes o ECS durante a formação foi de grande relevância, pois possibilitou a experiência de "dar aula" e também através da troca de experiência entre os estagiários contribuiu para o reconhecimento da existência de diferentes realidades. Tais afirmações ficam evidentes na fala abaixo.

> A escola que eu fui trabalhar era num bairro difícil, as crianças eram crianças muito difíceis e a estrutura da escola não ajudava em nada, não vou dizer que era totalmente inesperada, porque durante a formação, por causa dos estágios, não só onde a gente fez, mas pelo que a gente via dos colegas falando e mostrando, explicando onde tinha estagiado, a gente sabia que tinha realidade de tudo quanto é tipo. (PEF5).

> Você dava aula de verdade, não é esse estágio que você vai lá senta e só observa a gente dava aula de verdade, tinha lá um professor e a gente dava aula, então isso ajudou. (PEF2).

Verificamos que o estágio é reconhecido pelos professores como um momento que possibilitou um conhecimento da realidade escolar, o que corrobora com os achados de Santini e Molina Neto (2005), que em sua pesquisa apontam que os professores consideraram a importância do estágio, reconhecendo-o como um espaço intermediário entre o mundo da prática e o mundo acadêmico. Notamos assim que os estágios curriculares tem o objetivo de proporcionar aos futuros professores uma vivência com a realidade e o ambiente escolar, sendo, portanto, parte do processo de inserção e socialização profissional (CYRINO, 2012).

Sobre as disciplinas, PEF3 em seu depoimento comenta sobre a relevância dos conteúdos ligados a gestão de aula, afirmando que “os conteúdos de forma geral me ajudaram muito, por exemplo, como montar uma aula? quais atividades que eu posso passar? isso ajudou bastante”. Seguindo na mesma direção, PEF4 fala que “algumas disciplinas que a gente tem que colabora bastante em questão de como organizar aulas e as disciplinas específicas de cada ciclo de ensino que ajuda a gente compreender as faixas etárias”.

Cabe assinalar desse cenário que os participantes sinalizaram que essas disciplinas elencadas anteriormente são poucas, pois o que acaba tendo na maioria da formação são disciplinas teóricas, superficiais, desconectadas do contexto escolar e que não suprem as necessidades para a atuação docente. Isso pode ser evidenciado pelos relatos de PEF2 e PEF4.

> A gente sai muito ‘cru’ eu acho da formação, a formação devia ser sei lá mais específica. Você faz licenciatura e tem aula de bioquímica, biomecânica, nutrição, tem aula de metodologia, pesquisa cientifica, algumas coisas assim que no final das contas você poderia ter tido outras coisas mais específicas, como didática, que é muito pouca (PEF2).
>
> Na faculdade a gente tem os conteúdos, mas é muito pouco, não supre a quantidade de aulas que eu tenho que dar. O que me pega mesmo é questão de conteúdo de aprendizagem para os alunos (PEF4).

Diante das afirmações notamos que a formação docente ainda está muito centralizada na Universidade e distante da prática pedagógica, por isso, quando os professores chegam à prática chocam-se tanto com a realidade docente. Perante isso, alertamos da necessidade de repensar os modelos formativos em voga nas instituições de ensino.

Nóvoa (2019, p. 8-9) nos chama a atenção para a necessidade de articulação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

entre a formação e a profissão, assinalando que o desenvolvimento profissional docente envolve três momentos: “a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada”. E especificadamente sobre a formação inicial, o autor aponta para a necessidade de se ter na universidade “uma casa comum da formação e da profissão”, enfim, “um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivos identificar e analisar os elementos influenciadores na escolha da profissão e compreender a influência da trajetória acadêmica na prática profissional dos professores iniciantes de EF. Dentro desse contexto, os resultados apontam que a escolha pela profissão docente em EF tem sido influenciada por elementos ligados ao esporte, a família e a escola. Além disso, cabe salientar a relevância da socialização pré-profissional sobre a prática pedagógica dos principiantes.

Já com relação à trajetória acadêmica, no fundo notamos um descompasso entre a formação e a profissão. No caso desse estudo, alguns professores reconhecem a importância da formação inicial, mas não deixam de colocar o “estranhamento” com relação à vida profissional. Por isso, a relevância de uma formação próxima da intervenção profissional, para que o professor novato chegue à escola não apenas com um domínio curricular, mas, sobretudo apresente um repertório pedagógico, comunicativo e interativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. Professores de Educação Física: duas histórias, um só destino. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 13-36, mai/ago. 2007. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3542/1945. Acesso em: 16 mai. 2021.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CYRINO, M. **Formação inicial de professores**: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado. 2012. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unesp, Rio Claro, 2012.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2001.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. M. R. O início da carreira docente na educação física. In: REALI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. **Complexidade da docência e formação continuada de professores**. São Carlos: EdUFSCar, 2009, p. 17-44.

FIGUEIREDO, Z. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto, 2009.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, mai/ago. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf/%3E.%20. Acesso em: 17 mai. 2021.

GARCÍA, C. M. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.19, p. 101-144, jan/abr. 1999b. Disponível em: https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a03.htm. Acesso em: 18 mai. 2021.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999a.

GARIGLIO, J. A. A socialização pré-profissional de um professor de Educação física: a experiência no universo esportivo em questão. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-10. 2011. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/10061/9556. Acesso em: 17 mai. 2021.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996, p.45-61.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group.** East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. S. Paulo: Cortez. 2010.

IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339. Acesso em: 17 mai. 2021.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan/abr. 2019. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf. Acesso em: 16 mai. 2021.

PIRES, V. et al. Identidade docente e educação física: Um estudo de revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 30, n. 1, p. 35-60, 2017.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n.3, p. 209-222, 2005. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16596/18309. Acesso em: 16 mai. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.8 A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO ONLINE NO CONTEXTO PANDÊMICO

Daniela Cristiane Lourenço[1847]

Alessandro Fernandes Gonçalves[1848]

RESUMO

O principal objetivo deste trabalho foi compreender os processos de ensino aprendizagem no Ensino Médio no contexto pandêmico da Covid-19, na disciplina de Sociologia a fim de investigar a seguinte pergunta: Em que medida o Estágio Supervisionado aproxima o acadêmico estagiário do Curso de Ciências Sociais à realidade do Ensino Médio? Trata-se de um relato com discussões dialéticas. O referencial teórico tem ênfase em autores ZAN (2011), SCALABRIN; MOLINARI (2013), LIMA; MATTAR DIAZ; FUENTES (2017) que indicam as implicações sociais do momento pandêmico. O estágio é a oportunidade em que o acadêmico pode experienciar a relação entre o conhecimento científico e a transposição didática a fim de conhecer a realidade docente do Ensino Médio no ensino da Sociologia. A metodologia de análise da experiência está relacionada com a pesquisa participativa a fim de inserir-se em meio ao contexto de um Colégio da rede pública na etapa do Ensino Médio a fim de contribuir com as reais necessidades dos envolvidos, onde foi desenvolvida a experiência do estágio por meio da observação e intervenção docente com o tema “Trabalho, sociedade e classes sociais: a uberização”. A experiência do Estágio demonstrou que a comunicação por telas dificulta a humanização na relação dialógica entre professor e estudante, sendo a manutenção de vínculo um aspecto importante para que o estudante de Ensino Médio não desista neste contexto crítico da Covid-19.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Ensino Médio. Experiência. Ciências Sociais

1 INTRODUÇÃO

O presente relato visa apresentar o percurso da experiência do estágio obrigatório na modalidade online, dificuldades e percepções com a fim de contribuir com a comunidade educativa a fim de valorizar a importância da Sociologia e identificar alguns desafios da profissão docente no contexto pandêmico da Covid-19.

Nas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado III, os estudantes foram motivados para aprofundar seus saberes e desenvolver as competências da prática profissional docente. Observando esta dinâmica desenvolvida nas aulas é importante

[1847] Graduanda do curso de Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC – PR, irdcl2013@gmail.com
[1848] Graduando do curso de Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC – PR, winterbox@hotmail.com

perguntar: Em que medida o Estágio Supervisionado aproxima o acadêmico estagiário do Curso de Ciências Sociais à realidade do Ensino Médio?

A problemática é acompanhada da realidade pandêmica[1849] que intensificou a reflexão e a insegurança sobre andamento do processo, haja vista que a atuação da internet e dos recursos tecnológicos não tem sido eficiente e suficiente para a realidade de todos os estudantes secundaristas.

Diferentes incertezas oriundas da necessidade de seguir a regularização dos decretos municipais de saúde foram sentidas pelos acadêmicos, desde a preocupação de conseguir o contato com a equipe gestora da instituição e o fato de imaginar se haveria alunos acompanhando as aulas, visto que é comum no relato dos professores a baixa frequência no contexto das aulas online na escola pública.

A experiência de campo foi realizada em um Colégio localizado no Município de Curitiba com a proposta de acompanhar as aulas da disciplina de Sociologia de Ensino Médio, na modalidade de ensino, “Educação de Jovens e Adultos” – EJA.

Este relato está fundamentado com as contribuições dos autores estudados no contexto acadêmico como ZAN (2011), SCALABRIN; MOLINARI (2013), LIMA; MATTAR DIAZ; FUENTES (2017) citando também as legislações relacionado ao estágio.

O objetivo geral deste relato de vivenciado no Estágio Supervisionado é compreender os processos de ensino aprendizagem no Ensino Médio no contexto pandêmico da Covid-19, na disciplina de Sociologia e os objetivos específicos são: contextualizar a prática docente do acadêmico/estagiário vivenciado na atuação profissional do ambiente escolar distanciado, refletir sobre o processo de Estágio; valorizar a importância da temática do trabalho no currículo escolar do Ensino Médio.

A metodologia de análise e descrição das etapas desenvolvidas é fundamentada na pesquisa participativa. Neste sentido a pesquisa participativa permite a comprovação do conhecimento empírico por meio do envolvimento direto com o seu objeto de pesquisa superando possíveis “achismos” não experimentados com intencionalidade. Neste sentido “o relacionamento entre o pesquisador e

[1849] “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global”. BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O que é a Covid-19? Brasília.** 08 de mai. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus. Acesso em: 19 de junho de 2021.

pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo [...]" (GIL, 2003, p.30)

Em meio aos desafios presentes é importante salientar tanto estudantes quanto a comunidade acadêmica da importância da realização do Estágio Supervisionado na formação dos licenciados entendido como um momento de sua práxis como futuros docentes.

2 FUNDAMENTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A TEMÁTICA DO TRABALHO

Durante as aulas de Estágio Supervisionado III foram estudados artigos com finalidade de referencial bibliográfico, que pontuaram os desafios em relação a prática docente, o ensino da sociologia, a precarização docente e as metodologias e sua competência que deve ser capaz de ser interdisciplinar no contexto educacional, uma característica que deve ser levada em conta neste momento preparatório dos estágios em especial nas licenciaturas dos cursos de Ciências Sociais uma vez que:

> O profissional formado em Ciências Sociais desenvolve, em função da base teórica e conceitual da área, uma capacidade de compreender processos sociais em sua totalidade, o que lhe permite uma atuação destacada em atividades de ensino apoiadas na interdisciplinaridade. (ZAN, 2011, p.456)

A partir da reflexão, a segunda etapa do processo formativo aconteceu por meio da atuação na escola, uma vez que o estágio é a oportunidade em que o acadêmico pode experienciar a relação entre o conhecimento científico e a transposição didática a fim de conhecer a realidade docente do Ensino Médio no ensino da Sociologia. Sobre a relação entre a teoria e prática LIMA; MATTAR DIAZ; FUENTES (2017, s.p) afirmam que:

> Para pensar a relevância do estágio curricular nos percursos da formação docente defendemos a indissociabilidade entre teoria/prática, entre pesquisa/ensino e entre universidade/Educação Básica, interfaces estas que devem ser asseguradas pela valorização do trabalho docente.

A temática do trabalho é parte das habilidades, atitudes e valores a ser desenvolvido pela BNCC (2017) que considera a necessidade de uma educação voltada para as necessidades da atualidade em meio ao mundo digital e as profissões futuras haja vista que "No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto

histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo requer muito mais que o acúmulo de informações" (BNCC, 2017, p.14).

A presente realidade da "Uberização" é um fenômeno favorável para a transposição didática a fim de conhecer alguns conceitos importantes por meio da dialogicidade. Nessa direção, Freire (2011) afirma:

> [...] A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 2011. p.83)

O trabalho é uma característica humana que se diferencia da natureza pela capacidade de planejar, imaginar, anteceder a materialidade, mas que se associa a necessidade de buscar na natureza a matéria prima para suprir suas necessidades, sendo que "o trabalhador nada pode criar sem a natureza, sem o mundo exterior sensível." (MARX, 2017, p.193 grifo do autor).

Apresentar aos estudantes o significado do trabalho, emprego, a alienação e o direito ao trabalho é enfatizar a dignidade humana em relação ao produto, a matéria e sobretudo as tecnologias.

Disto, urge a necessidade de abordá-los em ambientes de sala de aula, como foi o caso da temática da "Uberização", fenômeno este que segue em sincronia com assuntos relacionados às conquistas de direitos trabalhistas, posto que: O trabalho produz não apenas mercadorias; ele produz a si mesmo e o trabalhador como uma mercadoria, precisamente na proporção e quem ele produz mercadorias em geral. (MARX, 2017, p.192 grifo do autor).

Neste segmento, tais ideias se coadunam à desidratação do Estado de Direito frente as demandas da sociedade que caminha a passos largos para processos inexoráveis de rupturas, sendo estes apenas alguns exemplos das possíveis explanações de um conceito, do qual poder-se-iam produzir debates entre os estudantes, incitando-os ao pensamento crítico.

De fundamental importância para os cursos de licenciatura, sejam estes de quaisquer áreas do conhecimento, o momento do estágio permite a comunhão entre todo arcabouço teórico observado nos cursos de graduação, frente à sua prática

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cotidiana, ou seja, permite aos futuros docentes esta primeira aproximação ao lócus institucional nas escolas, possibilitando que estes profissionais da educação possam por meio de suas técnicas ou metodologias mediar a prática educacional mediante as legislações vigentes em sincronia com as realidades das quais cada ambiente educacional está circunscrito.

Nesta acepção, o estágio desenvolve-se de maneira dialética, trata-se de um processo construído no percurso da graduação, em conjunto com a instituição que o propicia, vinculado ao local para o qual se destina, ou seja, colégios e escolas. Em cada etapa desvencilham-se os fenômenos imanentes as interrelações entre docentes e estudantes, tanto por meio das construções teóricas adquiridas no decorrer dos cursos de graduação, quanto pela própria percepção dos licenciados.

Visto que, a realidade da qual o campo educacional encontra-se limitado sofre alterações constantes, pois relacionam-se ao campo político também. Logo, variações em termos legais e metodológicos são recorrentes disto, segue desta preposição a necessidade elementar do acompanhamento, produção e incentivo dos estágios nos colégios e escolas, posto que, tal exercício assegura aos licenciados:

> [...] uma possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática, conhecer a realidade da profissão que optou para desempenhar, pois, quando o acadêmico tem contato com as atividades que o estágio lhe oportuniza, inicia a compreensão aquilo que tem estudado e começa a fazer a relação com o cotidiano do seu trabalho. (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p.01 - 02)

Neste sentido, ao conhecer previamente este “território” do qual irá atuar, podem estes licenciados “desconstruir” saberes previamente estabelecidos advindos do senso comum, muitas vezes devido ao distanciamento das academias frente as diversas realidades a que se encontram os estudantes e os próprios ambientes escolares

O processo de inserção se deu por meio de observação participativa nas aulas de Sociologia em um Colégio da rede pública de ensino. Uma característica relevante está no fato da turma pertencer a modalidade EJA em etapa de Ensino Médio com a organização curricular disposta em módulos, sendo que a disciplina de Sociologia se concentra em um único módulo cursado ofertado no primeiro semestre. Todas as

aulas foram acompanhadas na modalidade online em concordância a resolução nº 1.522 / 2020 – GS / SEED[1850].

Durante a inserção e observação a professora apresentou esta sequência e explicou como estava sendo conduzido o planejamento das propostas em consonância com a possibilidade, uma vez que os estudantes podem estar acompanhando as aulas pela televisão ou participar no momento da online semanal via Google Meet.

Com relação ao horário da aula estava prevista semanalmente na quinta-feira durante o período noturno, prevendo três aulas seguidas entre 18h50 e 21h05 min. A turma em que o estágio foi realizado é composta de 27 alunos matriculados. Mas o comparecimento nas aulas online era em média de 8 estudantes haja vista que outras possibilidades de acompanhamento eram ofertadas, inclusive a disposição de atividades na secretaria que poderiam ser retiradas, realizadas e entregue remotamente.

Nas aulas observadas a professora desenvolveu com os estudantes os temas “preconceito, discriminação, intolerância” e a “globalização”. O tema da aula ministrada como intervenção acadêmica foi: “o trabalho”. A presença nas aulas online foi marcada pela presença feminina e as alunas demonstravam interesse dentro das limitações que possuíam, pois nem sempre a conexão da internet era de boa qualidade e não havia câmera aberta, um desafio para o professor que não tem o contato com o estudante e comunica-se apenas com a tela, não podendo olhar nos olhos e perceber as inquietações e emoções, uma sensação limitante neste contexto pandêmico.

Uma orientação realizada pela professora da turma para a ministrar a intervenção com as alunas era propor uma transposição didática concreta, aproximada da realidade para que pudessem compreender a essência do conteúdo, uma vez que, a turma do EJA é caracterizada pela fácil desistência e principalmente neste momento, é um desafio para que possam participar dos momentos online.

[1850] “Art. 1º Estabelecer no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED, em caráter excepcional, o regime especial para oferta de atividades escolares na forma de aulas não presenciais” [...] (DIÁRIO OFICIAL PARANÁ, 2020, p.63)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em seguida do reconhecimento da turma passou-se para a etapa de elaboração do plano de aula que foi devidamente planejado em consonância com a professora da disciplina de Estágio Supervisionado III.

A temática escolhida foi “Trabalho, produção e classes sociais: A uberização”. O assunto abordado é próximo a realidade dos estudantes e fácil de ser associado concretamente. Utilizando-se das metodologias ativas foi escolhido como elemento disparador um vídeo que expõe de maneira lúdica questões relativas as novas formas das quais o Trabalho vem se consolidando no século XXI, pelo exemplo do fenômeno da “Uberização” e pelos modos dos quais interagimos com estes novos modelos.

A partir do vídeo foi desenvolveu-se uma conversa, que teve como função realizar uma avaliação diagnóstica a fim de investigar o que as estudantes conheciam sobre o assunto por meio de questões mobilizadoras, haja vista que os estudantes na modalidade EJA já podem relatar vivencias mais concretas com relação ao trabalho e algumas experiências com a uberização. As estudantes presentes responderam com as próprias experiências de vida o que entendiam do assunto. A principal ideia expressada foi a utilização do transporte por aplicativo e o contexto alimentício.

Algumas questões margeadoras foram inseridas para mobilizar tais indagações como por exemplo: Por que motivos as novas tecnologias não trazem obrigatoriamente consigo melhores possibilidades de trabalho e vida aos trabalhadores de um modo geral? Como percebemos em nossas vidas estas mudanças e como podemos reagir a elas?

As estudantes mencionaram a baixa remuneração, a questão da desvalorização do trabalhador e os seus riscos diários em meio a insegurança de seus direitos. No segundo momento de desenvolvimento, fazendo uso da metodologia “aprendizagem baseada em problemas” os alunos, após observação das atividades, foram incentivados a oferecer respostas, soluções e/ou alternativas, de acordo como seu entendimento, para as temáticas abordadas frente aos exemplos observados no vídeo e nas imagens.

A aula ministrada no estágio, propôs que fossem identificados elementos que possam sensibilizar e quiçá trazer novos entendimentos sobre estes fenômenos inerentes a categoria trabalho. Estas questões, podem possibilitar que os alunos produzam um aprendizado conceitual, unido a prática, pois, segundo Giddens (2005,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

p.305) “Para a maioria de nós, o trabalho ocupa um espaço maior da vida do que qualquer outro tipo de atividade.”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, todas as experiências, exercícios ou trabalho humano, se potencializam quando estes são produzidos por meio das interações que ocorrem a todo instante nas mais diversas sociedades. Em termos educacionais, quando estas interrelações são dialógicas e reforçadas por fatores empíricos e teóricos todas as partes envolvidas nestes processos se enriquecem.

Destas interrelações, surgem os diálogos, a sensibilização, o reconhecimento, a heterogeneidade de percepções sobre os mais diversos conteúdos, ou seja, construímos a nós mesmos em comunhão aos outros e desta forma nos libertamos (FREIRE, 2000).

Ao pensar nesta produção do estágio para a disciplina de Sociologia, certamente outras possibilidades surgem, pois, não há como entender as Ciências Sociais sem que esta seja agregada a sua práxis, ou seja, desvencilhar o cotidiano dos estudantes, aos modos dos quais são pensados e produzidos os estágios certamente causariam rupturas sociais ainda maiores causando apenas a reprodução de desigualdades sociais.

A experiência desta etapa da formação acadêmica permitiu perceber os desafios da educação no contexto pandêmico da Covid-19. A professora demonstrou acolhida e abertura para partilhar sobre suas inquietações.

Um dos conflitos percebidas em relação ao EJA é a organização dos conteúdos e a relação com a BNCC (2017), pois a base não representa toda a dimensão desta modalidade de ensino composta por uma diversidade de estudantes de todas as idades. A experiência de vida do estudante da EJA contribuiu na associação do conhecimento, mas a limitação de sua realidade também pode prejudicar o seu acesso, uma vez que a vontade de terminar os estudos é dividida com as tarefas cotidiana como atender a família e trabalhar.

Na relação com os estudantes a professora demonstrou um conhecimento da rotina com a existência de um vínculo afetivo reconhecendo cada uma com suas particularidades. A sua postura aproximou as estudantes que se esforçavam para se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

fazer presente, mesmo que em pequeno número mediante a uma limitação de telas e impossibilidade de realizar uma interação mais participativa por acessarem a aula pelo celular.

Esta experiência, as trocas de saberes, conversas e o contato com o campo de estágio atendeu as expectativas e despertou novas percepções em relação ao trabalho na BNCC (2017) a serem aprofundados em relação ao futuro da educação.

Como inquietação e questionamento ficou a preocupação com a qualidade educacional, o acesso e apropriação do conhecimento dos estudantes das escolas públicas que não estão ativos, um agravante se comparado a realidade dos estudantes das escolas particulares.

Esta desigualdade na pandemia tem se alastrado já sendo possível prever a repercussão que esta consequência refletirá para a mobilidade social, o ingresso a universidade e sobretudo o acesso ao mercado de trabalho, promovendo um distanciamento social desnecessário entre “a maioria empobrecida x a minoria rica”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Educação é a Base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 19de junho de 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro e 2019**. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 19 de junho de 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2000.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** 4.ed. Porto Alegre – RS. Artmed. 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf Acesso em: 05 de abril de 2020.

LIMA, Angela Maria de Sousa; MATTAR DIAZ, Sandra Maria; FUENTES, Jorge Henrique Dias. **Trabalho docente e os desafios do estágio nas licenciaturas de Sociologia/Ciências Sociais**. Grupo de Trabalho 01: “ATUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA”. V Encontro Nacional Sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica de 23 a 25 de julho de 2017. UnB.

ENESEB, Brasília – DF. Disponível em: http://www.adaltech.com.br/anais/eneseb/resumos/PPT-eposter-trab-aceito-0033-1.pdf. Acesso em: 10 de junho de 2021.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo. Martin Claret. 2017.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Sociologia.** Paraná: Secretaria de Estado do Governo do Paraná, 2008. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/dce_socio.pdf. Acesso em: 19 de junho de 2021.

ZAN, Dirce Pacheco. **O estágio na formação do professor de Sociologia**. Cadernos CEDES, v. 31, n. 85, p. 447-458, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/kkqKtJkmtw7n9pBbYfWzbmB/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 18 de junho de 2021.

SCALABRIN, Izabel Cristina, MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas.** 2013. Revista Científica - Coordenadoria de Tecnologia da Informação e Comunicação – UNAR. Revista Unar, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/volumes-publicados/volume-7-no1-2013. Acesso em: 18 de junho de 2021.

16.5.9 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESTUDO DA MICRORREGIÃO DA FRONTEIRA DO SUDOESTE PARANAENSE

Gilson Luís Voloski[1851]

Almir Paulo dos Santos [1852]

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia [1853]

RESUMO

O texto trata acerca da pesquisa sobre a Formação Continuada de Professores (FCP) no Sudoeste do Paraná, com delimitação em dez municípios da microrregião da fronteira com a Argentina, tendo como período de análise 2015 a 2018. Considerando a demanda desencadeada pela Meta16 do PNE, em 2014, buscou-se saber como os municípios de fronteira estavam se organizando para atingi-la. Assim, objetivou investigar e analisar esta meta nos atuais Planos Municipais de Educação (PMEs), bem como sistematizar informações sobre as práticas formativas que estão sendo desenvolvidas. O apoio teórico sobre o conceito de formação contou com autores como Tardif (1991; 2002), Imbernón (2001), Nóvoa (1992; 2009), Libâneo (2004), Adorno (2006). A abordagem metodológica foi qualitativa, com análise documental e aplicação de questionários. Dos municípios convidados para participar da pesquisa, oito colaboraram com os questionários, totalizando 23 respostas. Da análise documental, constatou-se que todos têm o PME aprovado como lei até 2025; todos os planos apresentam a Meta16; todos já ultrapassaram a meta nacional de formar 50% dos professores em pós-graduação; de 2015 a 2018, todos proporcionaram atividades de formação aos professores, variando de quarenta a cem horas anuais; entretanto, os temas foram abordados de modo fragmentado e descontínuo, pois as secretarias enfrentam dificuldades de assessorias que trabalhem em processo contínuo, conforme as necessidades locais, dentro das condições legais de prestação de contas dos recursos públicos; uma das possibilidades seria agrupar os municípios por microrregiões para potencializar recursos e temas de interesses comuns. Para finalizar, apesar das dificuldades identificadas, é notável o empenho por parte dos(as) secretários(as) para prover formação continuada aos docentes.

Palavras-chave: Formação docente. Planos Municipais de educação. Meta 16.

1 INTRODUÇÃO

O projeto Formação de Professores no Sudoeste do Paraná, do Grupo de Pesquisa TRIPEC, tem várias frentes de investigações sobre o processo de constituição sócio-histórico da docência e da democratização da escola pública nesse espaço geográfico. Uma dessas frentes é a Formação Continuada de Professores (FCP), que dividiu os quarenta e dois municípios do sudoeste paranaense em cinco microrregiões. O presente texto se refere aos resultados da pesquisa, realizada em

[1851] Doutor em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul e e-mail. gilson.voloski@uffs.edu.br
[1852] Doutor em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul e e-mail. almir.santos@uffs.edu.br
[1853] Doutor em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul e e-mail. ronaldo.garcia@uffs.edu.br

2018 e 2019, que delimitou o campo em dez secretarias municipais de educação da microrregião da fronteira com a Argentina, no período de análise de 2015 a 2018[1854], com foco na Meta 16, que trata da formação continuada dos professores, dos Planos Municipais de Educação (PMEs 2015-2025).

A justificativa deriva das demandas abertas pela Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-20124), como se observa a seguir:

> Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p.12).

Um dos principais motivos da pesquisa foi a necessidade de informações sistematizadas sobre estas demandas formativas, bem como do conhecimento das diretrizes, estratégias de qualificação docente que estão sendo propostas e desenvolvidas na região sudoeste a partir da vigência dos PMEs (2015-2025). É de grande relevância para a UFFS-Campus Realeza, como Instituição de formação de professores, conhecer as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas municipais de ensino da região em que está inserida.

Segundo a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, um dos princípios da formação de profissionais do magistério da educação básica é: “a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais” (BRASIL, 2015, p.04). Entretanto, cabe destacar que a Região do Sudoeste do Paraná, especialmente a microrregião da fronteira com a Argentina, passou a se desenvolver tardiamente, praticamente depois da segunda metade do século XX. Constituída por um conjunto de municípios predominante pequenos, de economia basicamente agrícola, no extremo geográfico oposto da capital estadual e distante dos centros educacionais.

Considerando que PNE (2014-2024) é um documento que define, a nível nacional, as metas a serem alcançadas no contexto da educação e que essas determinações são universais, isso significa que os municípios devem se ajustar em

[1854] O projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo edital N° 1010/GR/UFFS/2018, PES-2018-0961 e a sua realização contou com apoio de recursos financeiros da UFFS, com a colaboração de Giovano Tochetto como bolsista de iniciação científica e coordenação do Professor Dr. Gilson Luís Voloski.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

seus planos, cabe saber: como a Meta 16 do PNE está se objetivando na Região do Sudoeste do Paraná? O que municípios estão propondo em seus PMEs referente à Meta 16 e como estão se organizando estrategicamente para atingi-la?

A pesquisa teve como objetivo principal investigar a formação continuada de professores nos planos municipais de educação na microrregião da fronteira do Sudoeste do Paraná e suas práticas formativas, e a partir, pensar possibilidades de experiências formativas entre a Universidade Federal Fronteira Sul e os municípios.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Libâneo (2004, p. 227), a formação continuada é um processo pelo qual um profissional continua a aprender e a aperfeiçoar os seus saberes após sua formação inicial. Por sua vez, a formação continuada é de grande relevância para a manutenção da atividade do docente, tendo em vista que sua atuação pedagógica contextualizada no cotidiano escolar suscita indagações e necessidades de novos conhecimentos, além do ser humano e a sociedade estarem em constante mudança.

Já, em relação a formação continuada de professores, segundo Ibermón:

> A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2001, p.48-49)

Nesta perspectiva, a formação continuada pode ocorrer na forma de um processo reflexivo, um processo de ação-reflexão-ação, em um ciclo contínuo que resulta na melhora de sua atividade como docente. De acordo com Tardif (2002.p.15), “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem se colocar em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem pensam e dizem”. É de grande importância que sejam dadas ao docente oportunidades de participar de um processo de formação que o instigue a refletir criticamente sobre sua prática docente.

Segundo Nóvoa (1992, p.25), “não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim, por meio do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente de uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

identidade pessoal". Para o autor, a formação continuada se torna inútil quando se restringe em um consumismo de cursos, seminários ofertados pelos "mercado da formação. "A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional" (NÓVOA, 2009, p.23).

Segundo a compreensão de Theodor Adorno, a formação cultural "só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio de frequência de cursos" (ADORNO, 2006, p. 64). Em outras palavras, a postura do professor não deve ser passiva de quem recebe cursos, nem se restringir ao treinamento técnico. Ao contrário, a formação continuada precisa ser uma busca ativa da parte dos professores, assim como uma apropriação cultural que amplie sua compreensão de mundo. Nesta perspectiva, os professores precisam entender que a formação continuada é um direito da sua profissão como formador, não uma obrigação a mais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica usada na pesquisa foi qualitativa, tendo como foco a análise da Meta 16 dos PMEs e a aplicação de questionários a dez secretários municipais de educação, a um gestor escolar e uma professora de cada município, totalizando trinta colaboradores. O desenvolvimento da pesquisa seguiu os seguintes procedimentos: constituição de um banco de dados sobre os PMEs do Sudoeste do Paraná; encontros quinzenais de estudos, planejamento e análise de documentos; seleção de dez municípios; convite por e-mail e telefone para participarem como colabores; visitas aos municípios e aplicação do questionário, na seguinte ordem: Planalto, Capanema, Pérola d'Oeste, Bela Vista da Caroba, Pranchita, Santo Antônio do Sudoeste, Bom Jesus do Sul, Realeza, Santa Izabel d`Oeste e Ampére; sistematização das respostas dos questionários; e elaboração do relatório final.

Para preservar a identidade dos colaboradores, os professores foram identificados por P1 (em que P = Professor colaborador + número de 1 a 10 = ordem dos municípios pesquisados), P2, P3, P4, P5 e assim sucessivamente até P10. Na mesma lógica, os Gestores foram identificados por G1, G2, G3 e assim sucessivamente. E por fim, os Secretários representados pela letra S, acompanhado

do número referente ao município que está sendo citado. Dos dez municípios convidados a participar da pesquisa, oito professores, oito gestores (diretoras) e sete secretários municipais colaboraram, totalizando respostas de 23 questionários.

4 DOS RESULTADOS

Da análise documental chegou-se aos seguinte resultados: todos os municípios têm o PME aprovado como lei municipal; todos apresentaram a Meta 16 textualmente em seus planos; as estratégias relacionadas a meta estão em consonância com as do PNE, embora com pouco detalhamento sobre as demandas regionais. Com esses dados, é possível afirmar de que, nesse âmbito, a formação continuada é assumida como responsabilidade das prefeituras e das secretarias municipais de educação, tendo em vista de que o PME é lei municipal e nele está garantido a Meta 16. Do ponto de vista legal, a formação continuada é um direito dos professores, não só em texto, mas também com a realização de atividades formativas anuais, como constatada nas respostas dos questionários.

Outro dado a destacar, os PMEs projetaram formar professores, em nível de pós-graduação, até o ano de 2025, um percentual muito acima da meta estabelecida pelo PNE, que é de 50%. Em relação às respostas dos colaboradores aos questionários aplicados, uma das primeiras perguntas aos secretários (as) foi sobre a quantidade de professores e quantos destes são formados em pós-graduação. Sete secretários municipais responderam, como pode ser observada abaixo.

Figura 1 – Formação em pós-graduação

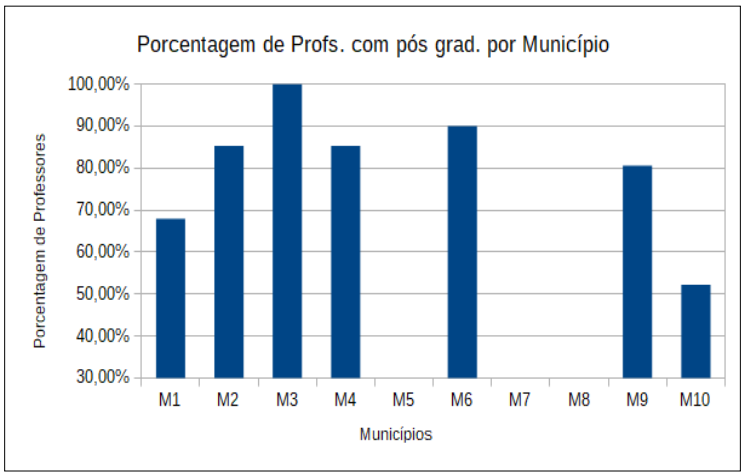

Fonte:Tochetto; Voloski, 2019.

Das sete respostas, cinco municípios já ultrapassaram a 80%, sendo que um já atingiu 100%. Deste modo, a primeira parte da Meta 16 do PNE, que estabelece o percentual de 50% a ser atingida até 2024, já foi cumprida nos municípios investigados. A porcentagem em questão, quase na sua totalidade, se refere a pós-graduação lato sensu, isto é, a cursos de especialização EAD. Dois fatores concorrem para a procura EAD, a distância geográfica dos centros universitários e de que não há licença qualificação para lato sensu, embora possibilite a progressão nos planos de carreira. Em relação aos cursos de pós-graduação stricto sensu tem quatro professores com mestrado trabalhando nas redes municipais investigadas.

Em relação às respostas dos questionários, constatou-se que todas as secretarias municipais de educação preveem dias de formação aos professores em seus calendários letivos. No período de 2015 a 2018, todas as secretarias ofertaram aos seus professores cursos de 40 a 100 horas anuais. Geralmente, esses dias de formação ocorrem no início do ano letivo, no recesso de julho e no encerramento do ano. Em poucos casos, também ocorre no contra turno das aulas e em alguns sábados, distribuído no decorrer do ano. Em um dos municípios, o ensino fundamental é em tempo integral, das 8:30 às 16:30 horas. Neste caso, segundo o secretário, a estrutura possibilita, das 16:30 às 17:30 horas, diariamente hora atividade aos docentes e que também pode ser usada para a formação continuada em processo, porém a dificuldade está em encontrar assessoria ou acompanhamento de instituição formadora também em processo.

A partir da análise das respostas, na maioria dos casos, os temas dos cursos proporcionados são pontuais e abrangentes, ou seja, a formação ministrada é a mesma para todos os docentes. Assim, se buscam prioritariamente temas comuns. A formação ocorre de palestras, oficinas, minicursos e, devido ao contexto logístico de fronteira, tem se feito o uso de cursos a distância, o que nem sempre atende as demandas dos contextos regionais. A relativa distância entre as datas, aliada aos temas pontuais e abrangentes, leva a conclusão de que os espaços promovidos para a formação é, em geral, descontínua e fragmentada. Em outras palavras, ainda é um desafio a sua realização em um processo contínuo como práxis (IMBERNÓN, 2001).

A LDBEN nº 9.394, em seu Artigo 61, determina como garantia a formação continuada “inclusive mediante a capacitação em serviço”. Em seu Artigo 67, garante o licenciamento periódico para a formação, assim período reservado a estudos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

incluídos na carga de trabalho. (BRASIL, 1997). Como observou-se acima, a formação em serviço é garantida com a oportunidade de cursos anuais. Entretanto, a licença periódica, segundo as respostas dos colaboradores, quando existe, é reservada aos casos de mestrado, que são bem raros.

Quando os(as) secretários(as) de educação foram perguntados sobre "Quais as maiores dificuldades encontradas em relação às assessorias para formação presencial?", foram observadas as seguintes respostas:

S(secretário)1: "A maior dificuldade está relacionada a burocracia para a contratação (processo de licitação)."; S2: "o mais complicado é a falta de recursos financeiros para poder ofertar tudo que é necessário."; S3: "A maior dificuldade em relação as condições para a formação continuada são os recursos financeiros." S4: "Muitas das dificuldades são de encontrar profissionais capacitados com documentação que atenda aos processos de licitação." S5: "Existem dificuldades de contratar empresas realmente competentes [...] Também de formar parcerias com as universidades, além dos recursos financeiros."; S6: "Dificuldade em encontrar profissionais para trabalhar uma formação de fato contínua e não isolada. […] principalmente a falta de recursos financeiros para contratação de profissionais."; S7: "A Burocracia na contratação de profissionais com qualificação e competência. Disponibilidade de tempo [...]"; S8: "a maior dificuldade é o custo alto."

Como pode se observar acima, são muitas as dificuldades para proporcionar a formação em processo contínuo e articulado entre teoria e prática. As respostas indicam o entendimento de que momentos pontuais, como palestras, por bem ministradas que sejam, não correspondem a "uma formação de fato contínua e não isolada". Uma das possibilidades seria agrupar os municípios por microrregiões para potencializar recursos e proporcionar formação em processo para grupos com temas de interesse específico, no lugar de temas comuns para todos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, é importante ressaltar o empenho por parte dos secretários municipais de educação e das gestoras escolares para prover formação continuada aos professores. Ela está presente nos PMEs, previstas nos calendários letivos e anualmente ofertadas por todas as secretarias. Fica claro que ela foi assumida como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

compromisso das prefeituras e consolidada como direito dos profissionais da educação.

Considerando a condição desses municípios de pequenos portes, geograficamente localizado nas margens fronteiriças do Paraná, são limitantes as possibilidades de desenvolverem uma política de formação continuada de professores individualmente com as próprias forças. Nesse contexto, uma possibilidade seria sair do isolamento e buscar se agrupar com outros municípios vizinhos para planejar coletivamente estratégias, entre outras, para a FCP. A busca de unidade de ação entre os municípios pequenos pode potencializar as alternativas para suprir as necessidades formativas, do uso de recursos materiais e financeiros, bem como a socialização de experiências significativas.

Numa perspectiva mais abrangente, outra possibilidade seria o desenvolvimento de uma política educacional pública pela Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná (AMSOP) específica para a formação continuada de professores do Sudoeste, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação. Isso implicaria em, entre outras coisas, uma pesquisa diagnóstica das cinco microrregiões, a elaboração participativa de uma proposta pedagógica, a busca da unidade de ação e recursos dos quarenta e dois municípios da AMSOP. Nesta política pública poderia estar o afastamento remunerado do professor para cursar, inclusive, pós-graduação stricto senso; a criação de grupos de estudos e pesquisa municipais; valorização profissional no plano de carreira, a concepção de um professor pesquisador sobre as demandas da região entre outros.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em:

http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jspdata=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72T

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 14 jun. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola** – Teoria e Pratica. Goiania: Alternativa, 2004.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Professores, Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educam, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**. nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, pp. 215-233.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

16.5.10 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO LIGADOS AO DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA – PR: A ESPECIFICIDADE DAS FORMAÇÕES DE ENSINO RELIGIOSO

Danuse da Porciúncula Araújo[1855]

Claudinéia Maria Vischi Avanzini[1856]

Maria Lucimara dos Santos[1857]

RESUMO

Este artigo apresenta a especificidade da Formação Continuada do Departamento de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Araucária realizado no ano de 2020. O objetivo principal deste trabalho é verificar a importância da profissionalização docente por meio da formação continuada dos profissionais de educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao longo de sua carreira. A metodologia escolhida para a elaboração deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica desenvolvida por meio de seleção e análise de materiais publicados sobre o tema e fundamentados em Saviani (1991, 2015), Avanzini, et al. (2021) e a pesquisa documental via abordagens quantitativa e qualitativa com o levantamento de fontes observadas nos relatórios de dados referentes à constituição da Rede Municipal de Educação de Araucária, materiais do Conselho Municipal de Educação de Araucária e às formações ofertadas em 2020 pelo Departamento de Ensino Fundamental. Com este trabalho tem-se a intenção de investigar como ocorre o envolvimento dos profissionais da educação nas formações continuadas oferecidas em serviço, quais as ideias que permeiam os debates sobre o tema, quais as motivações que direcionaram e colaboraram para o envolvimento dos profissionais nas formações continuadas e que ações educacionais relacionadas à formação e acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores marcaram esse processo. Como resultado preliminar constatou-se que as formações continuadas dos profissionais de educação do município tiveram que se adaptar por conta da situação instaurada com o isolamento físico causado pela pandemia da Covid-19, mas mesmo assim essas formações são de extrema importância por conta da necessidade premente de aprofundamento, discussão, fundamentação teórico/prática para o fortalecimento do trabalho pedagógico e melhoria do processo de ensino aprendizagem dos estudantes das redes municipais de ensino, inclusive em um momento tão adverso. Neste sentido, a Rede Municipal de Educação de Araucária realizou um amplo espectro de formação continuada para seus profissionais no ano de 2020 atingindo praticamente todos os profissionais da rede, sendo que alguns dos profissionais participaram em mais de uma e em vários formatos de formação continuada durante o ano.

Palavras-chave: Formação continuada. Profissionalização docente. Ensino Fundamental. Anos iniciais.

[1855] Graduada em Pedagogia pela Faculdade Padre João Bagozzi,Professora da Secretaria Municipal de Educação de Araucária – PR, danuseara@yahoo.com.br.

[1856] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Educação Social (UNISAL), Educação Especial (CEUCLAR) e Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE (SEED/SETCT/UFPR). Professora Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e da Secretaria Municipal de Educação de Araucária – PR, clauvischi2@gmail.com.

[1857] Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora de Arte da Secretaria Municipal de Educação de Araucária - PR, maria.santos@educacao.araucaria.pr.gov.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo traz a especificidade da Formação Continuada dos 1.118 (mil, cento e dezoito) do universo de 2.385 (dois mil, trezentos e oitenta e cinco) profissionais de Educação ligados ao Departamento de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Araucária realizado no ano de 2020. Além disso, demonstra a especificidade da formação continuada dos professores do componente curricular de Ensino Religioso prioritariamente das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Refletir sobre a formação continuada, é refletir sobre o percurso da prática pedagógica que cada professor possui. É revisitar o seu histórico como profissional da educação, ao mesmo tempo que este profissional se direciona para revisar sua forma de trabalho em sala de aula.

O objetivo principal deste trabalho é verificar a importância da profissionalização docente por meio da formação continuada dos profissionais de educação do Ensino Fundamental ao longo de sua carreira. Com este trabalho tem-se a intenção de investigar como ocorre o envolvimento dos profissionais da educação nas formações continuadas oferecidas em serviço, quais as ideias que permeiam os debates sobre o tema, quais as motivações que direcionaram e colaboraram para o envolvimento dos profissionais nas formações continuadas e que ações educacionais relacionadas à formação e acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores marcaram esse processo.

A metodologia escolhida para a elaboração deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica desenvolvida por meio de seleção e análise de materiais publicados sobre o tema e fundamentados em Saviani (2015), Avanzini, et al. (2021) e a pesquisa documental via abordagens quantitativa e qualitativa com o levantamento de fontes observadas nos relatórios de dados referentes à constituição da Rede Municipal de Educação de Araucária, materiais do Conselho Municipal de Educação de Araucária e às formações ofertadas em 2020 pelo Departamento de Ensino Fundamental.

Enfim, neste trabalho pretende-se apresentar uma reflexão enquanto docentes e profissionais da educação na Secretaria Municipal da Educação de Araucária a respeito da formação continuada dos professores, apresentando inicialmente a fundamentação teórica sobre a importância da formação continuada, destacando os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cursos de formação na Rede Municipal, para então apresentar como foi o processo de formação continuada no ano letivo de 2020, destacando o momento pandêmico vivido.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAUCÁRIA

Araucária é um município da região metropolitana de Curitiba-PR com uma população estimada em 146.214 (BRASIL, IBGE 2020), conta com 79 unidades educacionais, 35 delas sendo escolas ligadas ao Departamento de Ensino Fundamental. (ARAUCÁRIA, 2021).

Ao defender uma educação pública de qualidade deve-se primar pela oferta de formação continuada de qualidade aos profissionais da educação, por meio da sua valorização e vindo ao encontro das suas necessidades.

A etimologia da palavra formação, segundo o dicionário Oxford, é o ato, efeito ou modo de formar, constituir (algo); criação. De acordo com Avanzini et al. (2021, p. 208) “a formação continuada [em educação] consiste num processo permanente de aperfeiçoamento voltada para profissionais docentes que buscam entender o significado fundamental de sua profissão”, sendo que o objetivo desta formação seria garantir que a ação docente aconteça e gere “aprendizagens significativas” para os estudantes.

A formação do docente é uma ação essencial para que os profissionais de educação se apropriem de novos conhecimentos, que os auxiliará na prática pedagógica. Tais ações visam apoiar os profissionais para que consigam buscar novas possibilidades em sala de aula. Desta forma, a formação continuada ofertada pelo município de Araucária, pretende auxiliar na superação de possíveis dificuldades encontradas pelos professores em sua formação inicial.

> Nesta perspectiva, é desejável na formação continuada que o ensino seja norteado pela constituição das identidades do sujeito pensado historicamente como sujeito social, compreendendo o espaço social construído e sua relação com a natureza, cultura, tempo e espaço. (AVANZINI, et al., 2021 p. 209).

Considerando esta perspectiva e as defesas de Saviani (2015), os professores precisam trabalhar “de forma crítica, transformadora e comprometida” tendo atenção

ao “compromisso e à responsabilidade de formar as novas gerações de modo que estas se tornem sujeitos ativos no processo de desenvolvimento e a transformações das relações sociais” (AVANZINI, et al. 2021, p. 209).

Ainda de acordo com Saviani, (1991, p. 42), para que a aprendizagem ocorra se supõe a existência de uma estrutura cognitiva na qual esta pode se apoiar, caso este requisito não esteja dado, compete ao professor promover a aprendizagem dos conhecimentos dos estudantes por meio de sua própria estrutura cognitiva, sendo que para isso é fundamental que os professores estejam em contínuo aperfeiçoamento, estudo, aprendizagem, reflexão, avaliação e reavaliação, principalmente com relação aos encaminhamentos metodológicos e o currículo.

No sentido de proporcionar aos profissionais da rede essa perspectiva de formação, o Departamento de Ensino Fundamental durante o ano de 2020, inicialmente pretendia realizar quatro encontros presenciais, totalizando 40 horas de formação, dividida em 16 horas presenciais e 24 horas à distância, realizada por meio de atividades em protocolos. Após cada encontro presencial, o professor receberia uma atividade para realizar à distância, com data prevista para a entrega, anterior ao próximo encontro.

No entanto, devido à suspensão das aulas presencial por conta da pandemia da COVID-19, foi possível realizar apenas uma formação presencial no início do ano com professores da Jornada Ampliada, da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Religioso, do Suporte Pedagógico e dos profissionais que atuam nos componentes curriculares de Educação Física e Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como temática a “Implementação da Organização Curricular de Araucária 2020”.

Para ilustrar como se deu o processo formativo neste período pandêmico, será apresentada a formação continuada do componente curricular Ensino Religioso, devido à sua implantação em 2020.

2.1 As formações continuadas de Ensino Religioso

O Plano de Formação Continuada, com proposições para o ano de 2020, foi organizado com base nos levantamentos efetuados por meio de formulários e dificuldades apresentadas pelos professores em suas demandas com o componente

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

curricular de Ensino Religioso.

No ano de 2020, 72 (setenta e dois) profissionais trabalharam com o componente de Ensino Religioso no Município. Sendo um componente novo no currículo de Araucária, fez-se necessário uma organização formativa específica e estruturada para este momento de implantação.

As formações dos componentes para 2020 foram estruturadas a partir da implementação da Organização Curricular de Araucária e do Planejamento Referencial 2020. Tais ações tinham o intuito de aprimorar a prática pedagógica, viabilizando a implementação do currículo elaborando estratégias para auxiliar os professores.

Inicialmente foi estruturado um curso com 5 (cinco) encontros distribuídos ao longo do ano, com um total de 40 horas formativa presencial, além de 24 horas de atividades a distância. Nesses encontros seriam abordadas as leis que amparam o modelo de Ensino Religioso plural e o direito dos estudantes religiosos nas unidades educacionais, tendo como objetivo aproximar profissionais das leis que amparam praticantes, religiosos, sem religiões e como lidar com as situações religiosas, que permeiam o dia a dia da escola. Outro encontro seria sobre a trajetória do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tendo o intuito de viabilizar a aproximação de estudos quanto aos parâmetros curriculares, a BNCC e a construção da proposta pedagógica, tendo como enfoque a Ciências das Religiões.

Além disso, estavam previstos outros momentos formativos que propunham viabilizar a aproximação de subsídios teórico-metodológicos deste componente curricular, a partir da diversidade cultural e religiosa. E ao final do ano, um seminário com mesas temáticas, contando com a participação de diferentes líderes religiosos, destacando a diversidade das matrizes religiosas.

Na primeira formação, que ocorreu no mês de março, houve a participação de 97 (noventa e sete) profissionais da rede, cujo objetivo foi aproximar os professores da rede a trajetória do componente curricular na educação, além dos encaminhamentos quanto à organização do trabalho pedagógico. Porém, neste mesmo dia iniciou-se a suspensão das atividades formativas da educação devido ao enfrentamento da pandemia da COVID-19. Assim, foram organizadas outras formas de atender aos estudantes e auxiliar os professores na nova realidade imposta.

Neste sentido, em conformidade com a Resolução nº 01/2020 do Conselho

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Municipal de Educação (CME), a Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED) publicou a Instrução Normativa nº 07/2020 autorizando as Unidades Educacionais a enviar atividades de forma remota aos estudantes, a partir do mês de maio de 2020. (ARAUCÁRIA, 2020d).

Assim, iniciou o trabalho de elaboração coletiva dos 6 protocolos de atividades pedagógicas remotas disponibilizados entre abril e setembro construídos com atividades que enfatizaram uma perspectiva de aulas artística, dinâmica e criativa que possibilitaram seu uso como referência para planejamentos dos professores.

A partir do segundo semestre de 2020 foi dado início à formação virtual por meio do Google Meet e Canal Educação Araucária no Youtube. Para o componente curricular de Ensino Religioso, foi realizada uma live no dia 23 de novembro que atingiu inicialmente 117 pessoas, chegando a ultrapassar 230 participações síncronas[1858] e sendo que em meados de 2021 já contava com mais de 1000 visualizações assíncronas[1859]. Após a transmissão da live, foi solicitado o preenchimento de um formulário de avaliação que foi respondido por 227 pessoas. Numa das respostas da avaliação pode-se constatar que 100% destas pessoas informaram que o conteúdo trabalhado na formação possibilitou o aprofundamento da formação pessoal/profissional destes profissionais, o que demonstrou que a alteração no formato atingiu seu propósito, que foi continuar ofertando formação em serviço para os profissionais da educação do município.

2.2 As formações continuadas no ensino remoto

O Relatório Final de 2020 do Departamento de Ensino Fundamental indicou que as formações após julho de 2020 ocorreram pelo Google Meet ministradas pelos profissionais do Departamento de Ensino Fundamental em parceria com o Departamento de Articulação Pedagógica (em alguns momentos) e tiveram algumas mudanças nas temáticas: Organização do Trabalho Pedagógico nas Unidades Educacionais no período de ensino remoto e pós pandemia; Avaliação e Parecer Descritivo/Conceitual nas Unidades Educacionais no período de ensino remoto e pós pandemia. Ao todo foram realizados três encontros on-line com os profissionais de 1º

[1858] Atividade *on-line* e acontece simultaneamente com pessoas assistindo no mesmo momento.
[1859] Atividade *on-line* que não é sincrônico, que não apresenta sincronia ou sincronismo; assincrônico, que fica gravada e pode ser assistida a qualquer momento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a 5º ano, professores da Educação de Jovens e Adultos, de Arte, Educação Física, Ensino Religioso, do Suporte Pedagógico, da Jornada Ampliada, do Clube de Ciências e professores Pedagogos da rede municipal, com as seguintes temáticas. (ARAUCÁRIA, 2020b).

Em cada encontro virtual, via Google Meet, a formação iniciou com a leitura de uma frase para reflexão, seguida das orientações e informes gerais. Então foi apresentada a fundamentação teórica encaminhada previamente para estudo, seguida da participação dos profissionais com experiências de ensino remoto, vivenciadas em sua prática educacional. Finalizados os compartilhamentos de experiência, abriu-se espaço para os questionamentos e dúvidas dos profissionais. Além das formações pelo Meet, houve também três formações direcionadas a todos os profissionais da rede, utilizando o canal “Educação Araucária” no Youtube, trazendo palestrantes externos. (ARAUCÁRIA, 2020b).

Nos três momentos de formação pelo Google Meet, em julho, setembro e outubro houve o registro de aproximadamente 2138 professores participando, 710 em julho, 1037 em setembro e 391 em outubro. (ARAUCÁRIA, 2020c).

Após a realização dos encontros, foi solicitado o preenchimento de formulários de avaliação que foram respondidos por 2138 participantes das formações, um número bem maior que os 1118 profissionais vinculados ao Ensino Fundamental, o que indica que as mesmas pessoas participaram em mais do que um momento da formação ofertada. Analisando as respostas destaca-se o gráfico 1 da formação de julho, respondido por 710 pessoas. Segundo o gráfico 1 pode-se perceber que a grande maioria das pessoas 89,85%, 638 concordaram com o fato de que o conteúdo trabalhado na formação foi agregador à sua formação, sendo que somente 0,42% ou 3 professores responderam que não e 9,57%, 68 profissionais consideraram como parcial a agregação dos conteúdos trabalhados à sua formação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Gráfico 1 - O conteúdo trabalhado contribuirá para a melhoria de sua atuação na unidade?

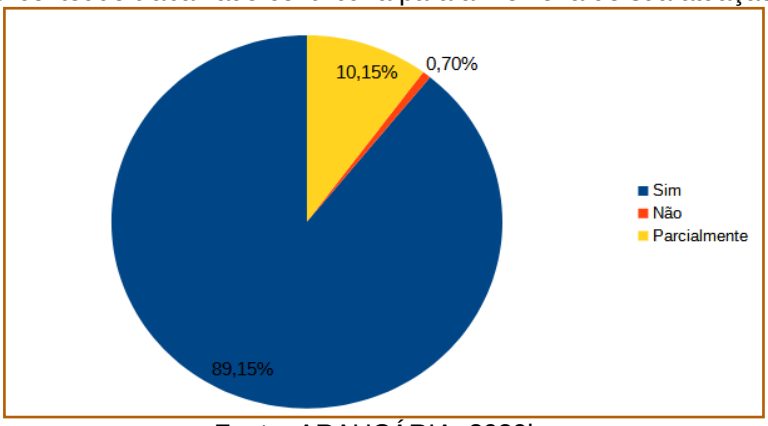

Fonte: ARAUCÁRIA, 2020b.

As formações pelo Canal Educação Araucária no Youtube também se multiplicaram exponencialmente a partir do isolamento social, sendo que a primeira formação voltada para toda a comunidade escolar transmitida pelo Canal aconteceu no dia 21 de maio de 2020 intitulada “Aprender em casa - a parceria entre a escola e a Família” e proferida pela Me. Isabel Parolin. Ao final do ano foram postadas 41 formações com os mais diversos temas no Canal, sendo que 08 destas foram organizadas ou contaram com a participação ativa dos profissionais do Departamento de Ensino Fundamental.

As avaliações das Lives do Canal Educação Araucária foram realizadas no formulário de avaliação institucional 2020 onde todos os profissionais da rede puderam participar no final do ano letivo. (ARAUCÁRIA, 2020c).

Com relação ao gráfico 2 foram obtidas 74 respostas. Dentre elas pode-se observar que a maioria dos itens avaliados atenderam às expectativas dos participantes. Ao avaliar o formato das lives ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, as 7 unidades consideraram que elas superaram as expectativas, 60 disseram que atenderam e 7 que atenderam parcialmente. Já na relevância dos conteúdos, das 74 respostas recebidas no formulário, 13 acharam que superou as expectativas, 56 que atendeu e 5 atendeu parcialmente.

Gráfico 2 - Como a equipe avalia as Lives do Canal Educação Araucária no Youtube em 2020?

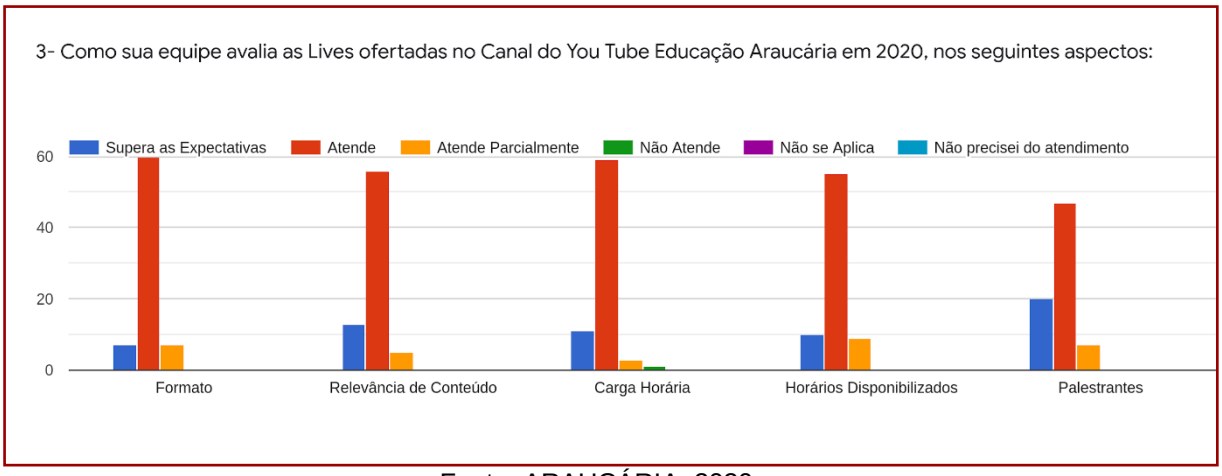

Fonte: ARAUCÁRIA, 2020c.

A carga horária disponibilizada nas Lives foi avaliada da seguinte maneira: 11 unidades consideraram que superou as expectativas, 59 que atendeu ao que se esperava, 3 que atendeu parcialmente e 1 não atendeu. Com relação aos horários disponibilizados, 10 responderam que superou, 55 atendeu e 9 atendeu parcialmente. E avaliando os palestrantes, 20 unidades disseram que superou as expectativas, 47 que atendeu e 7 que atendeu parcialmente. (ARAUCÁRIA, 2020c).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado preliminar constatou-se que as formações continuadas dos profissionais de educação do município de Araucária tiveram que se adaptar por conta da situação instaurada com o isolamento físico causado pela pandemia da Covid-19. Independentemente da situação posta, as formações em serviço são de extrema importância por conta da necessidade premente de aprofundamento, discussão, fundamentação teórico/prática para o fortalecimento do trabalho pedagógico e melhoria do processo de ensino aprendizagem dos estudantes da rede municipal de ensino, inclusive em um momento tão adverso.

Neste sentido, a Rede Municipal de Educação de Araucária realizou um amplo espectro de formação continuada para seus profissionais no ano de 2020 atingindo praticamente todos os profissionais da rede, mesmo no período pandêmico, possibilitando aos profissionais participarem de mais de uma formação, por escolha própria. Isso demonstra que o caminho percorrido pela formação continuada em Araucária condiz com os interesses de seus profissionais e a continuidade desse

processo formativo se mostra essencial e eficiente.

Essa constatação pode ser percebida inclusive nos resultados observados no Relatório da Avaliação Institucional de 2020 (ARAUCÁRIA, 2020c), onde foi questionado para as unidades como avaliavam a oferta da formação continuada em 2020 pelo Departamento de Ensino Fundamental e, das 31 respostas recebidas, a maioria, 71% indicou que atendia as expectativas, 23% que superou as expectativas, somente 2 escolas ou 6% respondeu que atendeu parcialmente e nenhuma escola se posicionou indicando que não atendia, não se aplicava ou não precisou do atendimento. Além disto, vale a pena destacar que com a possibilidade de formações assíncronas com palestras que ficaram gravadas no Canal Educação Araucária do Youtube foi possível perceber que essas formações se ampliaram para além do universo do município, afinal para as 8 formações realizadas especificamente com a colaboração do Departamento de Ensino Fundamental o número de visualizações em meados de 2021 já passava de 15000, número 7 vezes maior que o número de profissionais de toda a rede municipal de Araucária. Desta forma, o Departamento de Ensino Fundamental constatou que além da adesão dos profissionais da educação do município, ocorreu a superação das expectativas desses profissionais, assim como o número de interessados na formação, o que ampliou o percurso formativo desses profissionais.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 01/2020. Instituição de regime especial para a reorganização e cumprimento do Calendário Escolar do ano de 2020 no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Araucária em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Coronavírus – Sars-Cov-2/COVID-19 e outras providências. **Diário Oficial do Município.** Araucária - PR, 2020a.

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Relatório Final Departamento de Ensino Fundamental.** Araucária - PR, 2020b.

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Avaliação Institucional 2020.** Araucária - PR, 2020c.

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa nº 07/2020. Dispõe sobre a regulamentação do Regime Especial das ações pedagógicas remotas diferenciadas para a reorganização e cumprimento do Calendário Escolar do ano letivo de 2020 no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Araucária em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Coronavírus –

Sars-CoV-2/Covid-19. **Diário Oficial do Município.** Araucária - PR, 2020d.

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Estrutura e Funcionamento. **Dados da Rede Municipal de Ensino**. Araucária - PR, 2021.

_____. Sobre a natureza e especificidade da Educação. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate. Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

AVANZINI, C.M.V.; PALMIERI, A.O.C.; KRUPA, E.T.B.; ARAÚJO, D.P.; ANDRADE, E.D. O plano de formação continuada do Departamento de Ensino Fundamental da rede municipal de Educação: a especificidade do município de Araucária – Pr. In: SENHORAS, E.M. **Políticas públicas na educação e a construção do pacto social e da sociabilidade humana 3**. Ponta Grossa - PR:Atena, 2021, vol. 3, p. 204-213.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Dados Araucária - PR**. Brasília, 2020. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/araucaria/panorama> Acesso em 25/05/2020.
SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** – 25ª ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1991.

_____. Sobre a natureza e especificidade da Educação. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate. Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

16.5.11 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: O QUE APONTAM AS TESES E DISSERTAÇÕES – 2013 a 2019

Thaiane de Góis Domingues[1860]

Susana Soares Tozetto[1861]

RESUMO

A concepção de desenvolvimento é correlata ao aprimoramento contínuo e ininterrupto, oriundo da relação do sujeito com o meio e de suas percepções de necessidades. A formação contínua, por sua vez, está embricada no desenvolvimento profissional do professor, integrando, assim, o aprimoramento ao longo da vida. Considerando tal integração, o questionamento que permeia esse estudo é: Como as pesquisas brasileiras tem abordado e compreendido a relação entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente? Com o propósito de responder esse questionamento, os objetivos desta pesquisa são: identificar as pesquisas e produções desenvolvidas em cursos de mestrado e doutorado em educação acerca do desenvolvimento profissional docente e formação continuada; e analisar as relações estabelecidas entre o desenvolvimento profissional e a formação continuada docente em teses e dissertações brasileiras entre os anos de 2013 e 2019. A metodologia adotada foi uma pesquisa documental, por meio de uma revisão de literatura das produções das plataformas Capes e IBICT, de teses e dissertações produzidas entre os anos de 2013 e 2019. O respaldo metodológico se dá em Alves (1992) e Vosgerau e Romanowski (2014). A concepção de formação continuada e desenvolvimento profissional docente apoia-se na perspectiva de Formosinho (2009, 2014) e Oliveira-Formosinho (2009). As pesquisas estudadas apontam a retórica frequente de que a qualidade da educação perpassa a formação de professores. Sob essa premissa, delegam-se pacotes de formação continuada de cunho pragmático, pautadas em metodologias de ensino com o objetivo de alavancar indicadores educacionais. Entretanto, quando correlata ao desenvolvimento profissional do professor, a formação se torna um dos elementos para uma educação crítica, que promova, igualmente, o desenvolvimento discente e escolar.

Palavras-chave: Formação continuada. Desenvolvimento Profissional Docente. Revisão de Literatura. Teses. Dissertações.

1 INTRODUÇÃO

A formação contínua está embricada ao desenvolvimento profissional do professor, integrando a educação permanente dos professores em um processo de ciclo de vida (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Os conhecimentos, valores, posicionamentos e atitudes são oriundos dos ensinamentos, aprendizagens, experiências e reflexões que permeiam as trajetórias individuais e coletivas, estando embricados nos indivíduos em um sistema de disposições. Isto posto, o desenvolvimento profissional envolve a cultura que é trazida do seio familiar, a

[1860] Mestre em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, thaicampos@hotmail.com.
[1861] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, tozettosusana@hotmail.com.

escolarização e a aprendizagem que se dá no processo de formação delineado para a atuação profissional do professor.

Formosinho (2009) compreende que a formação contínua perpassa o processo de ensino e formação, o desenvolvimento profissional, por sua vez, está atrelado à aprendizagem e crescimento do professor. Eles levam, de forma associada, ao processo contínuo de melhorias das práticas docentes, na perspectiva do enriquecimento pessoal do professor, mas também de seus alunos e da escola.

A formação contínua deve atender aos anseios, percepções e necessidades do professor para o exercício da docência. Ela pode se dar no contexto escolar, por meio do aprendizado docente, dando ênfase a dialogicidade entre teoria e prática, legislação e realidade da escola, contando com o posicionamento do professor como agente de desenvolvimento humano (FORMOSINHO, 2009), oportunizando perspectivas para o seu próprio crescimento, integrado ao da comunidade escolar. Considerando esses pressupostos, o questionamento que se fez foi: Como as pesquisas brasileiras tem abordado e compreendido a relação entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional docente? Para responder tal questionamento, estabeleceu-se como objetivos: identificar as pesquisas e produções desenvolvidas em cursos de mestrado e doutorado em educação acerca do desenvolvimento profissional docente e formação continuada; e analisar as relações estabelecidas entre o desenvolvimento profissional e a formação continuada docente em teses e dissertações brasileiras entre os anos de 2013 e 2019.

Realizou-se a revisão de literatura, procedimento metodológico desta pesquisa, entre os meses de março e junho do ano de 2020, utilizando os termos formação continuada e desenvolvimento profissional docente como descritores. Tal processo de revisão foi pautado em Vosgerau e Romanowski (2014, p.170) que nos apontam que ele possibilita:

> [...] a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa [...] o material coletado pelo levantamento bibliográfico é organizado por procedência [...] e, a partir de sua análise, permite ao pesquisador a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização[...].

Considerando essas premissas, por meio das buscas nas plataformas Capes e IBICT chegou-se ao total de 8.934 pesquisas, englobando teses e dissertações. Tendo em vista o volume de pesquisas identificado, foram adotados filtros de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pesquisa. Na plataforma da Capes foram selecionadas pesquisas na área de ciências humanas, oriundas de mestrados acadêmicos e doutorados, entre os anos de 2013 e 2019, com áreas de avaliação, conhecimento e concentração correlatas à educação. Com isso reduziu-se a amostra para 1482 documentos. Todos os títulos foram lidos e analisados chegando a 22 dissertações e 09 teses. Após a leitura de resumos, introduções, conclusões e em alguns casos a pesquisa completa, 07 teses e 21 dissertações foram selecionadas.

No IBICT, sob os mesmo descritores, foram localizadas 46 dissertações e 29 teses. Após a leitura de títulos e resumos, excluindo trabalhos que já haviam sido localizados na plataforma da Capes, chegou-se a 04 dissertações e 02 teses. Suas informações principais foram elencadas em colunas de uma planilha do aplicativo Excel, contemplando nome, tipo de pesquisa, objetivos, palavras-chave, problema e questões de pesquisa, hipóteses, metodologia, população, resultados, conclusões, questões em aberto e referências. Complementando a sistematização de dados levantados, um fichamento foi realizado à partir da leitura das pesquisas, de forma manuscrita. Para o presente texto selecionou-se as temáticas que relacionaram a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente, levantando os dados que as diferenciaram dos demais estudos, bem como seus resultados.

2 DESENVOLVIMENTO

A análise aqui empreendida será dividida em dois momentos. Inicialmente uma síntese que integra os pontos em comum, achados e críticas acerca das 25 dissertações, com ênfase em 06 pesquisas e suas contribuições. Por fim, das 09 teses um aprofundamento em 04 pesquisas cujas tratativas estabelecem relações em seu texto entre a formação continuada e o desenvolvimento docente.

2.1 Dissertações selecionadas no processo de revisão de literatura

As dissertações selecionadas envolvem de forma preponderante a formação continuada dos professores. Das 25 pesquisas analisadas somente duas associam em suas palavras-chave a formação do professor ao seu desenvolvimento profissional, ancoradas teoricamente em Formosinho e Oliveira-Formosinho. Isto posto, os demais estudos detém-se a analisar como se realizam, quais os aspectos

positivos e as dificuldades que envolvem as formações continuadas, assim como a perspectiva de coordenadores, professores, gestores e secretarias de educação acerca de tais formações. Destacaram-se na análise seis dissertações que serão agrupadas em dois grupos nesta discussão, pelas similitudes entre si e com o escopo da perspectiva desta pesquisa sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente.

2.2.1 Campos de pesquisa no estado do Paraná

Dentre as dissertações catalogadas, fichadas e estudadas, quatro possuem como campo de pesquisa a educação no estado do Paraná. A primeira, datada de 2015, analisa o Programa de Capacitação de Professores da Educação Básica da rede pública estadual, nas modalidades Semana Pedagógica e Formação em Ação, de Núcleos Regionais de Educação. O público alvo envolve coordenadores de Educação Básica, representantes da Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Paraná, coordenadores da formação continuada dos NREs pesquisados, diretores, pedagogos e professores do quadro efetivo. O resultado da pesquisa evidencia que no período de tempo pesquisado a formação continuada se limitava a capacitação didática de professores, almejando apenas a melhoria de indicadores educacionais.

Uma segunda pesquisa no estado versa sobre um recorte temporal próximo da primeira, entre os anos de 2009 e 2015, analisando a formação de professores por meio dos conteúdos de textos disponibilizados pela SEED do Paraná. Trata-se de uma pesquisa documental, que evidencia que os anos de 2009 e 2010 sob a gestão do governador Roberto Requião apresentaram formações pautadas na superação de políticas neoliberais e na redação de Diretrizes Curriculares para a formação docente. Tal projeto, corroborando com as conclusões da pesquisa anterior, foi descontinuado na ascensão de outro governo estadual, de Beto Richa. Por meio destas duas pesquisas a descontinuidade e o modelo de gestão por parte da Secretaria Estadual de Educação do Paraná se evidencia.

A terceira pesquisa realizada no estado buscou analisar os impactos da divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na organização escolar e na formação continuada dos professores do nono ano de uma escola estadual na cidade de Sarandi, que apresentou indicadores baixos na avaliação. O pesquisador acompanhou reuniões pedagógicas ao longo de um ano letivo e aplicou

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

questionários a professores e pedagogos. As avaliações externas foram vistas como negativas pela equipe docente e pedagógica por expor a escola, não serem construídas coletivamente, mas positivas por apontar, segundo eles, o que precisa ser melhorado em seu trabalho. Os resultados reforçam os achados das pesquisas anteriores, acerca da busca desenfreada de escores altos nas avaliações externas, a ponto de focar a formação continuada de professores em métodos de ensino e prática de simulados para potencializar os resultados dos alunos. Estes, por sua vez, tem sua formação pautada nos conteúdos que serão abordados nos exames nacionais, distanciando-se da concepção de educação para a formação do cidadão.

Encerrando as pesquisas no estado do Paraná, a última dissertação analisada aplicou questionários a professores pedagogos atuantes há mais de 07 anos na rede estadual. Seu período antecede os demais estudos, demarca as diferenças de gestões estaduais e reafirma a necessidade de processos formativos pautados nas escolas, desenvolvidos por meio dos pedagogos, integrando o desenvolvimento, conhecimentos e práticas docentes.

2.2.2 Possibilidades de desenvolvimento docente por meio da formação continuada no Rio Grande do Sul

Foram selecionadas duas dissertações oriundas do estado do Rio Grande do Sul. Na primeira, o autor questionou os impactos da formação continuada no desenvolvimento profissional de professores, atuantes nos anos finais do ensino fundamental em escola do campo. Utilizou-se de análise documental e entrevistas com seis professores da escola em sua metodologia. A pesquisa encontra no espaço desta escola do campo o ambiente de valorização do professor, da constituição de sua identidade associada à comunidade escolar e do seu desenvolvimento relacionado às experiências que apropria em sua trajetória de vida. A formação continuada parte e é realizada na escola, tendo os professores como produtores de sua própria formação. O projeto da escola é interligado ao crescimento e aprendizagem de alunos e professores, demonstrando que há possibilidade de rompimento do ciclo de dominação por meio de escola arraigada em seu espaço e grupo social.

A segunda dissertação pauta-se no estudo da região do Vale do Rio Caí/RS, caracterizada por seus altos resultados de IDEB, tendo em suas palavras-chave a

intersecção dos termos formação continuada docente e desenvolvimento profissional docente. Ancorou-se em Marcelo (2009) e teve como participantes 20 dirigentes dos municípios da região. Dentre seus achados encontram-se o bom Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios, o alto índice de escolarização da população, a valorização da comunidade acerca da educação, organização de horas-atividade e carga horária de trabalho docente que possibilite seus estudos, política remuneratória e planos de carreira estruturados para os professores. A formação continuada é desenvolvida aproximando as universidades das escolas. A pesquisa aponta que há a necessidade de se estabelecer políticas de estado de formação docente, porque apesar dos bons resultados, boas práticas foram desfeitas na transição de governos municipais.

2.3 Teses sobre formação continuada e/ou sobre desenvolvimento profissional docente

As teses analisadas envolveram pesquisas na Educação Infantil, na Educação do Campo, Educação Musical e o Ensino Médio ofertado como ensino integral. Abrangeram programas de alfabetização, projetos de escolas de referência, professoras alfabetizadoras, professoras experientes e a formação continuada na e para a escola. Observando-se as palavras-chave utilizadas pelos pesquisadores, percebe-se que não há a utilização exata dos descritores: formação continuada e desenvolvimento profissional docente em nenhuma das pesquisas. Entretanto, quatro teses ativeram-se a associação dos conceitos em seu texto, sendo estas selecionadas para a análise.

Em sua pesquisa Ferreira (2013) apresenta a escola como lócus privilegiado de constituição da profissionalidade docente e aponta a experiência como potencializadora da formação do professor. Objetivou investigar a formação na e a partir da escola, com base no lugar do professor-coordenador e investigar em que se caracteriza o lugar da coordenação pedagógica. Isto posto, seu olhar é direcionado ao papel do pedagogo na formação continuada na escola. O campo pesquisado é a escola em que atua, e os demais sujeitos os professores de sua equipe. Dentre as conclusões, a pesquisadora confirma a hipótese da formação na e para a escola, elencando elementos-chave para que essa ocorra. Ainda que defendendo a formação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dentro do espaço escolar aponta a necessidade do diálogo e da busca com outras escolas e instituições formativas, para não se circunscrever e limitar a sua realidade.

Machado (2014) aproxima-se da relação que se busca estabelecer entre o desenvolvimento profissional do professor e a formação docente. Objetivou investigar os indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência por meio da participação de professores de música, iniciantes e experientes, dos anos finais do Ensino Fundamental em um curso de formação continuada à distância. Tratou-se de uma pesquisa que realizou uma intervenção com os pesquisados, assim, segundo a autora, fez uso de um método construtivo-colaborativo de pesquisa intervenção-narrativa de formação e atuação profissional dos docentes. O processo de coleta de dados se deu por meio da plataforma Moodle ao longo do curso que foi ofertado aos participantes. O referencial teórico e a análise do desenvolvimento do professor por meio de uma base de conhecimentos se deu por meio de Shulman (1986,1987, 2005). Evidenciou a necessidade de nexo e relação entre a formação inicial e continuada e o desenvolvimento do professor como um processo que envolve as experiências profissionais e pessoais ao longo da vida.

Sob a mesma perspectiva de experiência, desenvolvimento e base de conhecimentos do professor, Cruz (2019) focou-se no processo de aprendizagem da docência e possui, a exemplo da pesquisa anterior, a característica de abordagem construtivo-colaborativa de pesquisa na condução da intervenção. Os sujeitos da pesquisa foram professoras experientes que participaram do Programa Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento à Docência (ReAD) pelo Portal dos Professores da UFSCar. Os dados analisados foram as narrativas realizadas pelas professoras experientes e as discussões sobre a formação de professoras iniciantes e licenciandas participantes do ReAD. As contribuições desta pesquisa se deram pelos resultados obtidos acerca da comunicação intergeracional, a relevância da experiência e das trocas entre as docentes, como formação continuada, inclusive em momentos híbridos oportunizando contato e integração entre professoras que se encontram em momentos distintos da carreira e de desenvolvimento profissional. O referencial teórico da pesquisa se aproximou por meio de Shulman (2005), Mizukami (2010), nas referências sobre o desenvolvimento profissional, ancorou-se, a exemplo de outras pesquisas analisadas, em Marcelo Garcia (2002).

A última tese selecionada embasa-se em Marcelo (2009, 2010) e Tardif (2000, 2002, 2014) e traz uma perspectiva crítica ao modelo de formação continuada ofertada pelo governo estadual de São Paulo nas escolas integrais de nível médio. Os resultados alcançados surpreendem pelo desvelamento da realidade encontrada na escola onde se deram as observações e as entrevistas com professores, coordenadores e diretora. O autor denomina como pseudoformação a formação continuada ofertada pelo estado, pautada em decisões verticalizadas, modelos tradicionais de ensino, com o objetivo de formatar professores. Aponta que trata-se de uma perspectiva técnica de aplicação de métodos que almeja a reprodução de um currículo. Exerce controle e cobrança nas ações da escola e limita a autonomia e criatividade docente. Segundo Silva (2019) o olhar do estado se dá apenas para resultados de avaliações externas, a denominando como “Pedagogia de resultados”. Por consequência sinaliza a intensificação, a proletarização e a precarização do trabalho docente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura possibilita o estudo da produção do conhecimento acerca do tema da pesquisa, o englobando no contexto científico.

> [...] durante sua realização exige que o pesquisador se situe no processo, analisando criticamente o atual estado de conhecimento de sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas. (ALVES, 1992, p. 54).

Inicialmente, por meio da análise das palavras-chaves das 25 dissertações e 09 teses, percebeu-se que a formação continuada tem sido mais discutida do que o desenvolvimento profissional do professor. Embora a formação continuada seja discutida na literatura e apontada como requisito para o desenvolvimento profissional docente, isso não se dá na redação dos descritores das pesquisas. A defesa de uma formação continuada que possibilite o desenvolvimento dos professores, das escolas e alunos é emergente e o apontamento claro de tal associação no escopo de pesquisas se faz necessário.

As pesquisas estudadas apontam a retórica frequente de que a qualidade da educação perpassa a formação de professores. Sob essa premissa, delegam-se

pacotes de formação continuada de cunho pragmático, pautadas em metodologias de ensino com o objetivo de alavancar indicadores educacionais. Entretanto, quando correlata ao desenvolvimento profissional do professor, a formação se torna um dos elementos para a educação com tal qualidade requerida. Engloba outros elementos que precisam ser defendidos e incorporados a uma formação continuada reflexiva, com foco na escola, respaldo teórico e científico e ser construída pelos professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992.

CRUZ, E.M.R. **Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino**: ponta de iceberg. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2019.

FERREIRA, C.R. **Labirinto de perguntas**: reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores:** aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. **Luzes e sombras da formação contínua:** entre a conformação e transformação. Ramada: Edições Pedago, 2014.

MACHADO, D. **D. Indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música nos anos finais do ensino fundamental**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

VOSGERAU, D.S.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de Revisão: Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. In: **Revista Diálogo Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

SILVA, W.R. **Formação Continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

16.5.12 A FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA DE CINCO DOCENTES DO IFMT – CAMPUS BARRA DO GARÇAS

Fernanda Luzia de Almeida Miranda[1862]

Dayanna Vieira de Jesus[1863]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar as percepções de cinco professores do IFMT – Campus Barra do Garças sobre a formação continuada, destacando os modos como ela se desenvolve na instituição e influencia suas práticas profissionais. Justifica-se pela necessidade de se refletir sobre essas formações e de modificá-las para responder às complexas demandas advindas da atuação profissional docente. Para a coleta de dados, o instrumento utilizado foi um questionário online composto por dez questões fechadas e abertas sobre o assunto, respondido pelos cinco docentes supracitados. O estudo teve cunho qualitativo, sendo a análise resultante da articulação entre os dados obtidos a partir do questionário aplicado e o fundamento teórico consubstanciado em autores como Nóvoa (1991; 1992; 2009), Tardif (2000; 2012), Fávero e Esquisiani (2011), Fávero, Tonieto e Conaltér (2019), Imbernón (2010) e Sacristán (1995). Como resultados da investigação, destacaram-se: o caráter de essencialidade da formação continuada ao exercício da docência, em razão das constantes mudanças contextuais que afetam o ofício; a necessidade de ocorrerem práticas de formação em serviço, que sejam colaborativas, reflexivas, bem planejadas e engendradas no interior da profissão; e de essas práticas viabilizarem a construção de um saber docente plural, com o desenvolvimento de distintas dimensões da atividade docente, promovendo, assim, melhorias no processo educativo.

Palavras-chave: Formação continuada. Saber docente. Formação em serviço. Dimensões da atividade docente. Exercício da docência.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada tem se mostrado uma necessidade cada vez mais premente para a docência, pois inúmeros são os desafios enfrentados no exercício da profissão, advindos, sobretudo, das constantes e céleres transformações sociais.

Por muito tempo esse tipo de formação foi entendido com treinamento, propondo as mesmas soluções a todos os problemas ocorridos no exercício da docência. Assim como a formação inicial, a formação continuada ignorava qualquer influência externa ao ambiente educacional. Já no atual contexto, em que os problemas são incertos e a prática educativa cada vez mais complexa, faz-se necessário refletir sobre essa formação, verificando o que professores entendem como saberes essenciais para responder às demandas da profissão.

[1862] Mestre em Ensino (Univates), IFMT - *Campus* Barra do Garças, e-mail:flamirandabg@hotmail.com.
[1863] Mestranda – PPG em Estudos de Linguagens, UFMT, e-mail: dayannavieiradejesus@hotmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tendo isso em vista, buscou-se, neste estudo, investigar as percepções de cinco docentes que atuavam no Ensino Médio integrado ao Técnico (EMI), Técnico Subsequente e Superior Tecnológico do IFMT – Campus Barra do Garças sobre a formação continuada, destacando os modos como essa formação se desenvolvia na instituição e como influenciava suas práticas profissionais. Para cumprir esse objetivo, aplicou-se aos docentes, em junho de 2020, um questionário online com dez questões (seis fechadas e quatro abertas) que, em síntese, indagavam: os modos como pensavam a formação continuada, como identificavam as ações formativas em seus ambientes laborais e os impactos dessas ações às suas práticas profissionais.

Enfim, este artigo apresenta o resultado de um estudo qualitativo, contendo: introdução; referencial teórico; o resultado da investigação sobre a formação continuada no Campus, que consistiu na articulação das respostas dos docentes com o referencial teórico; e, por fim, as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação continuada tem sido uma temática recorrente nas discussões sobre as práticas educativas. Para Sacristán (1995), esse tipo de formação é um dos elementos essenciais para a renovação do processo educativo. Contudo, é preciso pensar o que se compreende por formação continuada e como ela se efetiva.

Como bem ponderam Fávero, Tonieto e Consálter (2019, p. 96), ao mesmo tempo em que há um reconhecimento sobre a necessidade de se formar os docentes continuamente "[...] também se evidencia tacitamente que alguns episódios de formação continuada desenvolvidos junto às instituições escolares podem não corresponder às necessidades contextuais dos docentes", por razões diversas, dentre as quais por essa formação não ser, muitas vezes, pensada dentro da profissão e a partir das necessidades colocadas pelos próprios docentes.

Conforme Imbernón (2010), historicamente esse tipo de formação se baseou em modelo de treinamento, destinado a apresentar soluções a problemas genéricos e padronizados, descontextualizando o ensino das situações reais com as quais o docente teria de lidar em sua prática.

Contudo, por ser complexo, o trabalho docente requer uma formação que os instigue a refletirem sobre suas práticas, devendo partir "[...] das necessidades

democráticas do coletivo, a fim de estabelecer um novo processo formador que possibilite o estudo da vida na sala de aula e nas instituições educacionais, os projetos de mudança e o trabalho colaborativo". (IMBERNÓN, 2010, p.42).

Destarte, a formação continuada necessita estar vinculada à atuação docente e considerar a escola como ponto de referência. (NÓVOA, 1991). Deve refletir sobre a profissionalidade docente, que, conforme Sacristán (1995, p. 65), é "o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor".

No plano legal, verifica-se a percepção da formação continuada como prática complexa e articulada à profissão nas diretrizes da Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação – CNE, que dispõe:

> Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015).

Portanto, a formação continuada não se constrói "apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim, por meio do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente de uma identidade pessoal". (NÓVOA, 1992, p.25). Abrange atividades que ultrapassam os limites da formação inicial, visando repensar as práticas educativas e aperfeiçoar o profissional docente em muitos aspectos.

Enfim, à luz de Fávero e Esquisani (2011), a formação continuada deve ser contínua, duradoura, reflexiva e colaborativa, ancorada em bons fundamentos teóricos, visando responder às demandas advindas do exercício profissional docente.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO IFMT - CAMPUS BARRA DO GARÇAS

Buscando a percepção sobre a formação continuada no contexto do IFMT – Campus Barra do Garças, foi aplicado um questionário online, criado no google forms, a cinco docentes da instituição, que receberão, neste artigo, uma designação alfanumérica, que irá de P1 a P5.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As duas primeiras perguntas se referiam ao tempo de magistério e ao nível escolar em que atuavam os docentes. Dois lecionavam há mais de dez anos; os outros três, entre seis e dez anos. Todos atuavam no ensino público e nos níveis de ensino médio, técnico e superior tecnológico.

Indagados sobre o que entendiam por formação continuada, P1 respondeu que "formação continuada é o processo de estudo (formal) constante e periódico que pode ser estimulado pela instituição ou motivado pelo próprio profissional, neste caso, o docente". P4 disse que é "estar sempre se capacitando"; e para P5 "é a capacitação contínua que o profissional adota depois da formação no nível superior". Já P2 e P3 responderam assim:

- > Primeiramente, é essencial entender que a Formação Continuada é um direito de todo profissional da educação, que leciona ou não em qualquer estabelecimento de ensino. A formação de um profissional não é algo estático, ela se move, se adapta, se recicla, diante do surgimento de novas tecnologias, novos conceitos, novas experiências e novos cenários políticos sociais. Diante de todos estes aspectos e fatores influenciadores da vida escolar (interna e externamente), é imprescindível a continuação de uma formação complementar deste profissional. (P2).
  >
  > Formação continuada corresponde a qualquer tipo de formação que o docente faz após concluir seu curso superior. Pode ser pós-graduação (especialização, mestrado doutorado), aperfeiçoamento, participação em eventos científicos, semana pedagógica, oficinas, cursos, palestras. (P3).

P2 concebe a formação continuada como um direito de todo profissional da educação**.** De fato é um direito previsto nos artigos 61 e 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 9.394/1996. Contudo, assume, às vezes caráter de obrigação. Consoante Prada (2007, p. 120):

> No Brasil, embora a formação continuada de professores seja garantida pela própria LDB/96, observamos como o tempo para ela é contrário ao período de trabalho - nos fins de semana ou nas férias e, ainda, em muitos casos, os custos são por conta dos próprios profissionais, constituindo-se, mais em uma obrigação que em um direito.

É importante que essa formação alcance todo profissional da educação, como bem observou P2, com fulcro na LDBEN, e que ela ocorra em serviço, respeitando a jornada de trabalho do profissional da educação e resguardando seu ócio, que também é um direito seu. Ademais, P2 considera a formação continuada essencial à

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atuação profissional, por ser esta afetada por fatores como: novas experiências, constantes inovações e mudanças conjunturais.

Em razão da essencialidade da formação continuada, P1, por sua vez, respondeu que ela deve ocorrer de modo periódico e contínuo ao longo da carreira docente. Como afirma Tardif (2000, p. 07), "a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento".

As formações, portanto, devem mobilizar diversos saberes necessários para exercer a profissão, considerando que o saber docente é um "saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana". (TARDIF, 2012, p.54).

Como uma das fontes desse saber, a formação continuada deve "fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática" (IMBERNÓN, 2010, p.45) e ocorrer na escola, pois "no seu próprio ambiente de trabalho, os docentes defrontam-se com situações conflitivas, contraditórias e experiências diversas, pondo em xeque os seus saberes e construído (sic), portanto, novos saberes a partir de sua inserção na prática escolar". (NUNES, 2018, p.46).

À quarta pergunta, sobre a frequência da oferta de formação continuada pela escola, P1 e P4 responderam que a instituição não a ofertava; P2 e P5 disseram que uma vez por ano; Já P3, que ofertava quatro vezes por ano. A diferença entre as respostas estaria associada à compreensão de cada um sobre essa formação. Provavelmente, P3 a entendia de forma mais ampla, considerando como tal semanas pedagógicas, palestras, oficinas e eventos, por exemplo. P2 e P5 compreendiam apenas a semana pedagógica como formação continuada, enquanto para P1 e P4 possivelmente nem essa atividade se enquadraria nessa categoria de formação.

Em resposta à questão seguinte, sobre a frequência desejada para ocorrrerem atividades/cursos de de formação continuada no Campus, P1 e P5 consideraram ideal que a instituição ofertasse duas vezes ao ano; para P2 deveriam ser ofertados três vezes ao ano e para P3, mais de quatro vezes ao ano.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quanto à avaliação dos cursos/atividades que são/foram ofertados pela escola (questão 6), P1 e P4 não a responderam, pois para ambos a instituição não ofertava formação continuada. P2 e P5 referiram-se ao único curso ofertado como pouco significativo. Já P4 classificou os quatro momentos formativos como muito significativos.

Note-se que apenas um dos docentes considerou as atividades/cursos de formação muito significativos. À luz de Sacristán (1995), para ser significativa, a formação continuada deve trabalhar tanto as necessidades sociais do sistema educativo como a linguagem técnica pedagógica. Portanto, Fávero e Esquinsani (2011, p. 10) advertem não ser suficiente que a escola oferte "qualquer formação que se aplica com alguma propriedade e competência à docência, tampouco formações continuadas organizadas de maneira estanque e sem encaminhamentos [...]", pois a:

> [...] formação continuada requer compromisso, estudo, engajamento, reflexão, coragem ousadia e "muita teoria". Se temos dificuldade de enfrentar situações inusitadas que surgem no cotidiano escolar, não é porque não fomos "treinados" e "instrumentalizados" pelas práticas formativas, mas, sim, porque nossos referenciais teóricos não foram suficientes para ver melhor, com mais clareza, aquilo que poderíamos fazer diante de tais situações. (FÁVERO; ESQUINSANI, 2011, p.12).

Ao se indagar com quais dimensões da atividade docente as formações continuadas ofertadas pela instituição contribuíram (questão 7), P2 e P3 responderam que os auxiliaram nas dimensões afetiva e prática, para P5, o curso contribuiu com a dimensão prática. Já para P1 e P4, a Instituição não as tinha ofertado.

À oitava questão, referente às temáticas que os docentes queriam que fossem trabalhadas nas formações, foram apresentadas as seguintes respostas:

Quadro 1 – Temáticas a serem trabalhadas nos cursos de formação continuada da Instituição

Docente	Temáticas sugeridas
P1	Atendimento à pessoa com deficiência ou com necessidades específicas, tratando uma por uma (não devendo apresentar todas sem se aprofundar em nenhuma); Utilização das diversas ferramentas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na prática da sala de aula; Métodos e formas de avaliação.
P2	Ensino a distância (EaD); Metodologias ativas; Inclusão de alunos com deficiência; Estudos com alunos superdotados.
P3	Questões de gênero; Sustentabilidade; Conscientização ambiental; Conscientização política.
P4	Novas modalidades de ensino.
P5	Elaboração de material didático; Educação a distância; Uso de tecnologias em sala de aula; Liderança; Relações humanas; Planejamento.

Fonte: as autoras (2020).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No Quadro 1, os docentes apontaram a necessidade de realizarem formações com temáticas inscritas nas dimensões práticas, teóricas e afetivas, predominando as duas primeiras. Destacaram-se temas transversais, como sustentabilidade, questões de gênero, conscientização ambiental e política, e, ainda, tópicos advindos de desafios enfrentados pelos docentes em seu labor, como o atendimento às deficiências e necessidades específicas (desde que não as tratasse de forma superficial e genérica) e de temáticas como o uso das TIC em sala de aula, metodologias ativas, novas modalidades de ensino e educação/ensino a distância. As últimas possivelmente instigadas pela pandemia de covid-19, que talvez os tenha "obrigado" a buscarem conhecimento sobre metologias e ferramentas que não adotavam antes.

Quanto à realização de atividades de formação continuada por iniciativa própria, P2 e P4 informaram não tê-las feito ainda. P1 disse: "escolho as capacitações à medida que percebo em mim poucas habilidades para lidar com determinados assuntos ou de acordo com a necessidade que percebo que a instituição terá de lidar com tais situações", informando ter feito alguns cursos no último ano:

> [...] realizei dois cursos livres de Libras (Básico); especialização (em andamento) em Libras e educação inclusiva; especialização (em andamento) em gestão de relações internacionais; utilização de tecnologias na sala de aula e plataformas virtuais; curso de gravação de vídeo aulas; atualização em literatura; atualização em língua inglesa (cursos para professores de inglês por Oxford e Cambridge).

Embora a instituição não tenha lhe ofertado formação continuada, P1 informou ter feito diversos cursos por iniciativa própria, considerando suas necessidades pessoais e institucionais. Já P3 alegou ter feito em média um curso ao mês, tendo P5 respondido que faz cursos por sua iniciativa para melhorar sua prática e ampliar os conteúdos específicos de sua área.

A última pergunta questionava se a instituição estimulava os docentes a buscarem formação continuada. Apenas para P3 isso ocorria "por meio de editais de capacitação, pela realização de jornadas científicas, da semana pedagógica, e de outros eventos (consciência negra, dia da mulher, setembro amarelo, etc.)". Os demais negaram ter sido estimulados, a exemplo de P2, para o qual "considerar uma fala de quatro horas, uma vez por ano, durante uma 'Semana Pedagógica' mal

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

planejada, formação continuada é incoerente com os princípios básicos da educação". Nesse sentido, Fávero, Tonieto e Consaltér (2019), afirmam que:

> [...] a formação continuada de professores, num entendimento formal e acadêmico, é um processo de ensino intencional, inserido em um determinado contexto, que visa à melhoria da prática do professor em sala de aula. Dessa forma, esse processo deve ser criteriosamente avaliado, metodologicamente planejado e não somente improvisado ou alicerçado a partir de pensamentos do senso comum pedagógico.

Destarte, depreende-se que as ações de formação continuada devem ser bem planejadas, adequadas à proposta pedagógica da escola, não bastando à instituição ofertá-las apenas para cumprirem uma obrigação. A formação deve ser, ainda, "construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores" (NÓVOA, 2009, p.9).

Logo, torna-se imperiosa a efetivação dessa formação no Campus como prática em serviço, possibilitando, a partir da reflexão sobre o fazer pedagógico, o desenvolvimento profissional docente em suas diversas dimensões e a realização de mudanças essenciais para melhorar o processo educativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, verificou-se que a formação continuada tem ganhado relevância nas discussões sobre as práticas educativas, passando a ser considerada um elemento fundamental para o exercício da docência. Esse tipo de formação deixa de ser visto como treinamento, que propõe soluções idênticas a problemas genéricos, e passa a ser entendido como prática centrada na escola. É nesse cenário que o professor constrói seus saberes colaborativa e significativamente, a partir da reflexão sobre situações reais de seu ofício, viabilizando seu desenvolvimento profissional em diversas dimensões.

Por fim, com base na percepção dos docentes do IFMT- Campus Barra do Garças, notou-se a compreensão da essencialidade da formação continuada para a atuação docente e a necessidade de, no âmbito do Campus, ocorrerem formações em serviço, contínuas, significativas e bem planejadas, permitindo, a partir da reflexão

sobre a realidade escolar, a construção de um saber docente plural e a revisão das práticas educativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4029757.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

FÁVERO, A. A.; ESQUINSANI, R. Me ame, me abrace, me acolha! Saberes docentes e políticas de formação continuada. **Contrapontos**,v.11, p. 6-13, jan./abr. 2011. Disponível em: https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2430. Acesso em: 28 jun. 2020.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. Relaxar ou refletir? Um ensaio sobre a formação continuada de professores em escolas públicas do Rio Grande do Sul. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 3, p.95-112, dez. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v9i3.45420. Acesso em 28 jun. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, A. **Concepções e práticas da formação continuada de professores.** In: A. NÓVOA (Org.) **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. P.15-38.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, H. S. C. **Formação continuada de professores do Ensino Fundamental centrada na escola**: reflexão e pesquisa: ação para a mudança de concepções e práticas de alfabetização e letramento.315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

PRADA, L. E. Dever e direito à formação continuada de professores. **Profissão Docente**. Uberaba, v.7, n.16, p.110-123, ago./dez. 2007. Disponível em: http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/257. Acesso em: 2 jun. 2020.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, jan./abr. 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

16.5.13 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM PRODUTOS EDUCACIONAIS DE MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ENSINO NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Claudiovane Parralego de Aguiar[1864]

Divanete Maria Bitdinger de Oliveira [1865]

Flávia Dias de Souza[1866]

RESUMO

O presente estudo objetiva analisar como a formação de professores tem sido revelada em produtos educacionais direcionados ao ensino da Matemática, publicados entre os anos de 2016 a 2020. Do levantamento, foram selecionados 20 trabalhos desenvolvidos no âmbito dos Programas de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, Ensino de Matemática e Educação Matemática, oriundos de universidades públicas da Região Sul do Brasil. Como critérios para análise dos produtos tomou-se como referência: a finalidade, estrutura e forma de apresentação, a temática abordada e o público alvo. As análises revelam que os produtos educacionais endereçados à formação de professores remetem-se a propostas de formação inicial e continuada para organização do ensino de Matemática. Além disso, identificou-se que diversos trabalhos estão organizados como propostas formativas, nas quais tem-se o planejamento do curso, as atividades desenvolvidas com os professores e/ou futuros professores, bem como os objetivos formativos. Desta forma, o material produzido pode constituir referência para o trabalho docente, por apresentar possibilidades de organização do ensino de determinados conceitos matemáticos, ao mesmo tempo em que, para os pesquisadores, possibilita analisar como esses produtos educacionais desenvolvidos no âmbito dos mestrados profissionais em ensino, vem sendo organizados e direcionados à formação de professores para o ensino da Matemática.

Palavras-chave: Produtos educacionais. Mestrado profissional. Ensino de Matemática. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de processos de formação docente tem sido alvo de discussão por professores da educação básica e da educação superior, reconhecendo a formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa.

Neste contexto, as parcerias entre professores da Educação Básica e pesquisadores nas universidades, ou seja, a articulação entre a escola e a

[1864] Mestre em Educação Matemática, Doutoranda em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, clauparralego@hotmail.com
[1865] Mestre em Métodos Numéricos em Engenharia, Doutoranda em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, divanetem@utfpr.edu.br
[1866] Doutora em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, flaviad@utfpr.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

universidade mostra-se como um importante caminho de incentivo à formação docente, na qual seja enfatizada uma relação dialógica entre a academia e a escola.

Nesse cenário, os cursos de Mestrado Profissional em Ensino figuram como um relevante caminho para os processos formativos, uma vez que se destinam, principalmente, aos profissionais da Educação Básica e contemplam a qualificação da prática docente. A CAPES anuncia em seu Documento de Área 46 que:

> É a oportunidade para que o programa conheça a escola e/ou campo da prática profissional, conheça o local de trabalho do discente e possibilite o acompanhamento da implementação da proposta que gerará a reflexão presente na dissertação/tese sobre a elaboração, aplicação e validação do produto educacional. (BRASIL, 2019, p.16)

Em relação aos produtos educacionais desenvolvidos nos Mestrados Profissionais, este mesmo documento evidencia que “o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo” (BRASIL, 2019, p.15).

Nesta direção, o presente estudo tem como problemática: O que revelam os produtos educacionais vinculados a pesquisas desenvolvidas no âmbito dos mestrados profissionais em ensino, voltadas à formação de professores para o ensino da Matemática? Com o objetivo de analisar como a formação de professores tem sido revelada nos produtos educacionais, selecionamos os produtos decorrentes de pesquisas publicadas entre os anos de 2016 a 2020, situados nos Programas de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, Ensino de Matemática e Educação Matemática, oriundos de universidades públicas da Região Sul do Brasil e que são direcionados ao Ensino da Matemática, tendo como foco a formação de professores.

2 O CONTEXTO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS NA ÁREA DE ENSINO

Os Mestrados Profissionais têm uma recente trajetória no Brasil, sendo a Área de Ensino pioneira na oferta deste curso. Segundo o relatório de avaliação quadrienal da CAPES (2013-1016), esta Área foi criada no ano 2000 para apoiar os Mestrados Profissionais em Ensino.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os programas da área de ensino concentram as pesquisas e produções na área educacional, tendo como objeto "a mediação do conhecimento em espaços formais e não formais de ensino" e como principal objetivo, "a construção de conhecimento cientifico a respeito desse processo e de fatores de caráter macro e micro estrutural que nele interferem". (BRASIL, 2017, p. 4).

Nos programas profissionais, além da dissertação, os pós-graduandos precisam desenvolver um produto educacional aplicável em sala de aula. De acordo com o documento de Área, o produto educacional é "resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional" (BRASIL, 2019, p.16). Esse produto pode ser "uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros" (BRASIL, 2019, p.15), sendo necessário que os produtos sejam disponibilizados em meios digitais abertos para facilitar o acesso e a propagação dessas produções.

3 METODOLOGIA

O passo inicial que gerou a seleção dos produtos educacionais, foi a leitura do título, resumo ou apresentação inicial dos trabalhos encontrados para o ensino da Matemática, com foco na formação de professores, conforme apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Programas de Mestrado Profissional na região Sul com produtos publicados

IES com Programas de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, Ensino de Matemática e Educação Matemática 2016-2020	Produtos educacionais publicados	Produtos educacionais direcionados ao Ensino da Matemática	Produtos Educacionais com foco na Formação de professores
UNICENTRO	48	17	1
UTFPR	52	45	8
UFPEL	55	24	4
UFRGS	46	46	3
FURB	28	16	1
UDESC	76	33	3

Fonte: Elaboração das autoras com base na Plataforma Sucupira (2021)

Entre os 20 trabalhos selecionados, 8 estão voltados para formação inicial, 9 para a formação continuada e 3 atendem ambas as formações. Da análise dos

produtos elaborou-se os quadros seguintes, por meio dos quais buscou-se destacar os objetivos explicitados no âmbito da formação inicial e continuada.

Quadro 2 – Produtos Educacionais relacionados à formação inicial de professores

AUTORES/ ANO	LOCUS DA FORMAÇÃO	OBJETIVO
Bastos e Santos, 2016 (P1)	2 turmas (3º e 4º anos) de Magistério da Educação	Promover a formação de profissionais do magistério da educação básica para os anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva da Modelagem Matemática
Santos e Vertuan, 2020 (P2)	Projeto Modela-Too com a participação de PIBIDianos	Trazer um auxílio para professores que formam professores na utilização da Modelagem Matemática
Curci e Motta, 2017 (P3)	Turma do quarto ano do curso de Licenciatura em Matemática	Trazer o software de programação Scratch como uma proposta para o desenvolvimento de objetos de aprendizagem no formato de jogos digitais para o ensino de Geometria.
Pinto e Silveira, 2018 (P4)	Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD) - polo de São Lourenço do Sul	Contribuir para que professor possa acessar as atividades desenvolvidas durante um curso e os documentos para traçar a sua rota de aprendizagem
Silva e Munhoz, 2020 (P5)	Curso de Licenciatura de Pedagogia	Apresentar para futuros professores e educadores que atuem principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais uma proposta envolvendo saberes populares do campo e conceitos de Etnomatemática
Dias, 2020 (P6)	Turma do curso de Licenciatura em Matemática	Contribuir para o enriquecimento dos saberes de professores e estudantes quanto às múltiplas variáveis envolvidas no processo de ensino e aprendizagem
Bonfada e Dalcin, 2017 (P7)	Estágio docente no PPG – Ensino de Matemática	Propiciar um estudo histórico sobre a relevância do Instituto de Educação General Flores da Cunha (IE) como espaço de formação de professores no Estado do Rio Grande do Sul
Rheinheimer e Dalcin, 2018 (P8)	Turma de Magistério	Propiciar às normalistas da instituição um diálogo com o passado, com o intuito de compreender as práticas escolares que permearam a escola ao longo do século XX

Fonte: Elaboração das autoras com base nos produtos educacionais mapeados (2021)

Como observa-se no Quadro 2, os produtos analisados, numerados de 1 a 8, apresentam diferentes espaços e contextos formativos (estágio, PIBID, etc), todos voltados à formação inicial. Dentre esses espaços destacam-se os momentos formativos nos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia. Como temática, estes trabalhos abordam a Modelagem Matemática, a Etnomatemática, as Tecnologias Educacionais e a Matemática Financeira.

Dentro os produtos que destacam a formação acerca da modelagem, o produto educacional P2 surgiu da pesquisa de mestrado intitulada Primeira experiência em sala de aula em / com Modelagem Matemática de professores em formação inicial. Este trabalho tem o formato de livreto cujo objetivo é trazer um auxílio para professores que formam professores. O autor faz uma breve apresentação da Modelagem Matemática relacionada à formação inicial, bem como dicas para a atuação de sala de aula, como exemplificado a seguir:

> Primeiro ponto que trago é que Modelagem não se faz sozinho, o protagonismo do aluno na busca pelo conhecimento deve ser em grupo, o debate e a troca de informações entre os alunos é importante, sendo assim, ao iniciar a sua aula já peça para os alunos de dividirem em dupla, trios, quartetos ... do jeito que você achar que funcionará melhor. (SANTOS, 2020, p.8)

O pesquisador traz também alguns exemplos de atividades que foram desenvolvidas pelos pibidianos, participantes do projeto Modela-Too. São elas: Uber em Toledo; Amadurecimento da banana; Qual a medida do calçado?; Estudo da nicotina do narguilé; O que é fies?; Piquenique; Reforma na escola; Consumo de água tratada; Bandeira vermelha.

Quadro 3 – Produtos Educacionais relacionados a formação continuada de professores

AUTORES/ ANO	LOCUS DA FORMAÇÃO	OBJETIVO
Lovo e Dalto, 2020 (P9)	Curso com professores que atuam no quarto ano do Ensino Fundamental.	Apresentar uma proposta de utilização da Modelagem, enquanto alternativa pedagógica, para professores que atuam nos 4os e 5os anos do Ensino Fundamental.
Eskildssem e Aramam, 2017 (P10)	Projeto de Extensão da UTFPR intitulado “Lousa Digital Interativa para o ensino de Matemática nos anos iniciais	Contribuir e oferecer suporte teórico aos professores para o uso de lousas digitais interativas no ensino de Matemática
Gomes e Aramam, 2017 (P11)	Curso ministrado a seis professores que atuam na Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)	Permitir uma reflexão a respeito de alguns conceitos os quais remetem a geometria não euclidiana e que pudessem ser utilizados na formação continuada de professores
Mello e Alves, 2020 (P12)	Curso para professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais	Analisar os reflexos de uma proposta de formação continuada, acerca do Campo Conceitual Multiplicativo, sobre a prática de um grupo de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 3 – Produtos Educacionais relacionados a formação continuada de professores

continuação

Rangel e Alves, 2019 (P13)	Curso com cinco professoras polivalentes, duas de 3º ano, uma que leciona no 4º ano e duas que lecionam no 5º ano	Propiciar formação continuada que contemplará a construção de estratégias didáticas para o ensino de Matemática nos anos iniciais por meio da Resolução de Problemas.
Ferreira e Fonseca, 2016 (P14)	Encontro com Orientadores de Estudos do PNAIC	Refletir e discutir acerca da formação continuada de professores
Bonsenhor e Silva, 2018 (P15)	Encontros ecoformativos vivenciados no contexto do CEI Irmã Maria Christa Prullage	Contribuir para a elaboração de novas propostas de ecoformação continuada de docentes voltadas à educação infantil nesses espaços
Kursancew e Sell, 2020 (P16)	Turma de Educação Infantil com 20 crianças	Contribuir com a prática pedagógica de instituições de Educação Infantil e com a prática de professores que queiram elaborar propostas envolvendo a Literatura infantil e a Estatística nesta etapa de ensino
Cerva e Búrigo, 2016 (P17)	Grupo de estudos com professores que ensinam Matemática nos Anos Inicias.	Promove o desenvolvimento da autonomia do docente em relação à sua aprendizagem,nesse caso em Matemática, e o seu desenvolvimento profissional.

Fonte: Elaboração das autoras com base nos produtos educacionais mapeados (2021)

Em se tratando da formação continuada, como ilustra o Quadro 3, os produtos numerados de 9 a 17, destacam-se cursos previamente organizados pelo pesquisador. Remetem-se a propostas de formação continuada voltadas, na sua maioria, a professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação infantil e somente uma para professores dos anos finais do ensino fundamental.

Na categoria dos produtos voltados à formação continuada, centrada em cursos formativos, o produto P15, de autoria de Bonsenhor (2019) evidencia que no campo da Educação Infantil: a formação continuada dos docentes ocorra a partir de novas metodologias valorizando o afeto, a criatividade e evidenciando a percepção de que tudo ao nosso redor está interligado. Uma formação mais específica, que vá ao encontro das necessidades reais dos docentes, auxiliando na constituição de um professor integral e conectado com a vida, constituída durante o processo de formação por seus diversos segmentos, contemplando as histórias de vida dos docentes com a da instituição educativa, da comunidade, inspirando e conectando tudo a todos. (BONSENHOR, 2019)

A autora expõe neste material um plano ecoformador para profissionalização docente em serviço na educação infantil em que cada encontro de formação há um

roteiro para nortear as ações desse processo formativo, como: o título, o tema, o objetivo, a ação de acolhida, a ação foco e o cenário.

Quadro 4 – Produtos Educacionais relacionados à formação inicial e continuada de professores

AUTORES/ ANO DE PUBLICAÇÃO	LOCUS DA FORMAÇÃO	OBJETIVO
Pereira e Dalto, 2019 (P18)	Curso de extensão intitulado Tarefas de Análise da Produção Escrita como oportunidade de Ensino e de Aprendizagem	Propor um curso de extensão objetivando incorporar as TAPE no campo teórico das TAP.
Gomes e Silva, 2018 (P19)	Projeto de extensão GEAMAI	Sugerir encaminhamentos que podem ser desenvolvidos por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a estudantes de cursos de formação de professores para este nível de escolaridade
Silva e Dalto, 2017 (P20)	Curso de extensão "Análise da Produção Escrita em Matemática como ferramenta de avaliação"	Oportunizar o contato com a estratégia de avaliação e promover um ambiente interativo de aprendizagem colaborativa, mostrando alguns significados no ato de avaliar e na importância de valorizar o que o aluno registra, levando os participantes a fazerem reflexões acerca da avaliação e da análise da produção escrita

Fonte: Elaboração das autoras com base nos produtos educacionais mapeados (2021)

O Quadro 4 apresenta os produtos numerados de 18 a 20 e evidencia os projetos de extensão como locus formativo que articulam a formação inicial e continuada de professores.

O produto educacional P19, oriundo da dissertação intitulada "Conhecimentos mobilizados por graduandos e professores que ensinam matemática em um curso de formação sobre Tarefas de Análise da Produção Escrita", revela em seu produto a proposição de um curso de extensão sobre tarefas de análise da produção escrita.

O curso foi ofertado com uma carga horária de 20 horas, distribuídas em encontros presenciais e momentos à distância, tendo como participantes professores de Matemática atuantes na Educação Básica, graduandos de Matemática, professores e pedagogos atuantes na Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica. Segundo Pereira (2019) os objetivos específicos desta proposta formativa envolvem discutir, elaborar, refletir e propor novas tarefas de análise de produção escrita. Ressalta-se, neste curso, a importância da APE como estratégia de ensino, tendo como pilar de sustentação em sua elaboração: Planejamento; Ensino; Reflexão. Este espaço formativo possibilitou, ainda, a articulação entre a formação inicial e continuada de professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do estudo, advém que os produtos educacionais endereçados à formação de professores remetem-se a propostas de formação inicial e continuada para organização do ensino de Matemática por meio da História Matemática, Tecnologias digitais, Etnomatemática, Resolução de Problemas e Modelagem Matemática, sendo esta última a que mais se destaca. Em sua maioria, os trabalhos analisados trazem propostas de cursos para professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e/ou para estudantes dos cursos de Licenciatura em Matemática ou Pedagogia. Vale evidenciar aqui, que os produtos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PPGMAT/UTFPR), campus Cornélio Procópio e Londrina buscam articular a formação inicial e continuada de professores em processos formativos vivenciados em projetos de extensão.

Os produtos educacionais analisados estão organizados, em sua maioria, como propostas formativas, onde os autores apresentam o planejamento do curso, as atividades desenvolvidas com os professores e/ou futuros professores, bem como seus objetivos. Em relação ao referencial teórico, os pesquisadores trazem, geralmente, uma fundamentação sobre o tema abordado no curso.

Tendo em vista o objetivo do estudo desenvolvido, destaca-se que o mapeamento desses produtos pode ser encaminhado para o trabalho de professores na educação básica e superior. Desta forma, o material apresentado pode constituir referência para o trabalho docente, por apresentar possibilidades de organização do ensino de determinados conceitos matemáticos, e para os pesquisadores por revelar como os produtos educacionais vinculados a pesquisas desenvolvidas no âmbito dos mestrados profissionais em ensino, estão sendo organizados e direcionados à formação de professores para o ensino da Matemática.

REFERÊNCIAS

BASTOS, A. R. **Modelagem Matemática na formação inicial de docentes:** perspectivas para o ensino de matemática na educação básica (ano??). 2016. 31f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Guarapuava/PR, 2016

BONFADA, E. M. **Formação das Professoras Normalistas:** o Instituto de Educação General Flores da Cunha em tempos de Matemática Moderna. 2017. 40f.

Produto educacional (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2017.

BONSENHOR, T. P. **A Ecoformação continuada de professoras religando saberes e sentidos num Centro de Educação Infantil (CEI).** 2018. 86f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau/SC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório de Avaliação Quadrienal**. Ensino, p. 1-102, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de Área 46**. Área de Ensino, p. 1-19, 2019.

CERVA, D. M. R. **Conversas com professores que ensinam matemática nos anos iniciais:** um grupo de estudos de dimensões colaborativas. 2016. 20f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS,

CURCI, A. P. F. **Contribuições ao Ensino de Geometria por meio da criação de Objetos de Aprendizagem**. 2017. 110f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2017.

DIAS, L. S. de A. **Sequência didática para a formação inicial docente na perspectiva das Funções Executivas, Matemática Financeira e Previdência Social.** 2020. 58f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville/SC, 2020.

ESKILDSSEM, E. **Formação continuada de professores para o ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de utilização de lousas digitais interativas.** 2017. 96f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2017.

FERREIRA, P. de F. **Orientadores de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa –** uma experiência de formação matemática. 2016. 19f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2016.

GOMES, J. C. S. P. **Modelagem Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental:** algumas possibilidades. 2018. 48f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2018.

KURSANCEW, Thaisa Karina Kruger. **Do canteiro a frutaria:** práticas pedagógicas envolvendo a Literatura infantil e Estatística. 2020. 56f. Produto educacional

(Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville/SC, 2020.

LOVO, E. S. **Modelagem Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:** uma proposta de formação continuada. 2020. 36f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2020.

MELLO, L. de S. **PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA:** Reflexões sobre os desafios encontrados na aprendizagem do Campo Conceitual Multiplicativo. 2020. 34f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2020.

PEREIRA, F. F. **Tarefas de Análise da Produção Escrita:** uma proposta de curso de extensão. 2019. 36f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2019.

PINTO, A. C. M. **Um Itinerário Formativo:** Constituição da Docência no curso de licenciatura em Matemática a distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB). 2018. 37f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2018.

RANGEL, D. M. **PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA:** Construindo estratégias didáticas para ensinar Matemática nos Anos iniciais. 2019. 51f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2019.

RHEINHEIMER, J. M. **Ensinar e Aprender Matemática, ressonâncias da Escola Nova:** um olhar sobre a formação de professores no Instituto de Educação General Flores da Cunha (1940-1955). 2018. 19f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2018.

SANTOS, R. P. C. dos. **VAMOS MODELAR?** Modelagem Matemática e a sala de aula. 2020. 31f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2020

SILVA, A. R. da. **Etnomatemática na Formação de Educadores do Campo.** 2020. 52f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville/SC, 2020.

16.5.14 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE AOS DILEMAS E DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE

Izabelle Cristina de Almeida[1867]

Victoria Mottim Gaio[1868]

RESUMO

Compreendendo que a formação de professores se constitui como elemento central nos estudos e discussões sobre o trabalho docente, e refletindo sobre questões atinentes à profissionalização do professor, questionamos como esses profissionais desenvolvem sua profissionalização e qual a influência da formação nesse processo? Quais são os principais problemas dessa profissão? O presente trabalho tem como objetivo consolidar as discussões inerentes aos dilemas vivenciados pelos professores, no que tange a sua formação profissional e, discutir sobre os desafios da prática pedagógica e a precarização do trabalho docente, tendo como plano de fundo o conceito de profissão. Para tanto realizou-se um levantamento bibliográfico tendo em seu referencial teórico autores como Imbernón (2011), Romanowski (2007), Cunha (2015), Vaillant e Marcelo (2012), Ludke e Boing (2004) para fundamentar a formação e profissionalização docente. Com esse trabalho é possível ressaltar como esses profissionais desenvolvem sua profissionalização e quais são os principais problemas dessa profissão. Sendo assim, é preciso pensar em uma formação que reduza as tensões em que vivem os docentes e aumente a afetividade pelo trabalho que realizam, refletindo sobre a necessidade de que seja oferecido ao professor um conjunto de condições como salários, reconhecimento público, condições de trabalho adequadas e políticas de incentivo e estímulos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Profissionalização. Precarização docente.

1 INTRODUÇÃO

Para Soares e Cunha (2010) o termo docência se origina da palavra latina docere, que significa ensinar, e sua ação se complementa necessariamente, com discere, que significa aprender. Sendo assim, entendemos a docência como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem; é a atividade que caracteriza o docente em geral.

Tardif e Lessard (2005, p. 38) destacam que os professores são também “[...] atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”. Ou seja, o trabalho docente não se baseia na simples execução de tarefas, mas sim em interações com os outros

[1867] Doutoranda em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Trabalho Docente- GEPTRADO. izadealmeida28@gmail.com.
[1868] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa- Didática e Formação Docente- GEPEDIDO. vic_mottim@hotmail.com.

atores envolvidos, criando sentidos e significados às suas ações, envolvendo-se no processo de ensino-aprendizagem, refletindo e buscando melhores maneiras de ensinar seus alunos.

Ao pensarmos no trabalho dos professores, a fim de atingir os objetivos visados pela educação, destaca-se a formação destes profissionais, a qual constitui-se como elemento fundamental. Para Veiga (2007) a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. Ao tratarmos sobre a formação dos professores, reconhecemos a mesma, a partir de Mizukami et al (2002) enquanto um processo de desenvolvimento, tendo início na formação inicial e prosseguindo na formação continuada.

Além da formação, é importante refletir sobre algumas questões atinentes à profissionalização do professor, como o significado de ser um profissional da educação e quanto a sua atuação na sociedade brasileira. Por esse motivo, questionamos: Como esses profissionais desenvolvem sua profissionalização e qual a influência da formação nesse processo? Quais são os principais problemas dessa profissão?

O presente trabalho tem como objetivo consolidar as discussões inerentes aos dilemas vivenciados pelos professores, no que tange a sua formação profissional e, também trazer para esta discussão os desafios da prática pedagógica e a precarização do trabalho docente, tendo como plano de fundo o conceito de profissão. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico a partir do referencial teórico utilizado como base para as discussões de formação, trabalho docente e os desafios da prática pedagógica.

2 A PROFISSÃO DOCENTE E A SUA FORMAÇÃO

Historicamente, a profissão docente caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas, uma vez que saber, ou seja, possuir certo conhecimento formal era assumir a capacidade de ensinar. Segundo Abbot (1988) citada por Imbernón (2011), à parte dessas características de um conhecimento formal estabelecido de antemão,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para ser um profissional é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática.

É importante refletir sobre algumas questões atinentes à profissionalização do professor, como o significado de ser um profissional da educação, quanto a sua atuação na sociedade brasileira. Atualmente, os termos profissão, profissionalismo e profissionalização revelam-se complexos e ambíguos em relação a seu significado e obviamente sua aplicação universal a todos os contextos é muito difícil (POPKEWTIZ, 1992).

O termo “profissão” é de origem anglo-saxônica e foi, conforme Popkewitz (1992, p. 38), traduzido para muitas línguas de forma “a descrever as formações sociais do trabalho no contexto da classe média, a importância cada vez maior da especialização no processo de reprodução e, especificamente, no ensino, o esforço no sentido de um prestígio profissional docente”.

Já para Sacristán (1995, p. 65), este conceito tem mais relação com a forma como o professor desenvolve sua prática. Entende por “profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Portanto, o significado de profissão engloba o fazer, o pensar e o declarar sobre o que se faz. Representa, ao mesmo tempo, o meio que cada sujeito produz para sua própria subsistência (ROMANOWSKI, 2007).

É evidente que ao longo dos anos as profissões passam por transformações, no entanto, Lessard e Tardif (2008), ao descreverem o trabalho docente na atualidade, explicam que as três concepções que se fizeram presentes nessa trajetória desde a sua origem – vocação, ofício e profissão – se interpenetram. Segundo os autores, essas concepções não se apresentam como uma sucessão de etapas históricas, mas como reveladoras das dimensões fundamentais desse trabalho. Assim, a evolução passa a ser percebida como “um processo de complexificação e de recomposição de um trabalho que tenta reconhecer e incorporar dimensões de certo modo intrínsecas à atividade docente” (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 256).

Para Cunha (2015) as transformações sociais, cada vez mais rápidas, associadas à complexidade da dimensão educativa, fazem com que a profissão docente seja alvo de um conjunto de tarefas, de funções e de papéis difíceis de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

concretizar, nomeadamente no seio das instituições escolares cada vez mais heterogêneas e multiculturais.

A partir de nossa realidade, não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor se deve unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Para Imbernón (2011) a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda de mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, etc. e também, pela formação permanente que a pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. Para o autor, o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional.

Sykes (1999) citado por Vaillant e Marcelo (2012, p. 172) propôs duas questões importantes em relação ao desenvolvimento profissional dos docentes.

> A primeira é que a aprendizagem dos professores deveria estar no centro de qualquer esforço para melhorar a educação em nossa sociedade. A segunda questão vincula-se ao desenvolvimento profissional convencional, que é inadequado, dotado de poucos recursos que, para piorar, são utilizados de forma ineficiente. Muitos dos fatores que levam ao fracasso podem ser encontrados de uma forma ou outra em muitos programas de formação docente, ainda que se reconheça que essa situação está paulatinamente mudando.

Para ser desempenhada eficazmente, uma profissão requer formação inicial, contínua e atualização de conhecimentos que vão se produzindo no respectivo setor, conduzindo sempre a um espaço de liberdade, de solidariedade, de espírito crítico, de tolerância, de honestidade intelectual (POPPER, 1989) e de autonomia dos indivíduos que a constituem, sem cair em autoritarismos ou exclusão, mas antes na afirmação da diversidade e do pluralismo.

Vaillant e Garcia (2012, p. 63) afirmam que “[...] a formação inicial do professor de níveis iniciais é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo”. Ou seja, a formação inicial será a primeira etapa da formação docente, será o momento em que o professor iniciará o seu desenvolvimento profissional. Lembrando que de acordo com a concepção da formação que será seguida, visará à formação de um determinado profissional. Ao encontro dessa ideia, Correia (2008) afirma que:

> Entende-se que o tipo de formação que o professor recebe, poderá vir a refletir de modo direto em suas ações pedagógicas, em sua forma de planejar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> e intervir no cotidiano escolar e, por consequência, na formação que será propiciada aos alunos. (CORREIA, 2008, p. 13).

Ludke e Boing (2004) afirmam que a formação inicial não basta para revelar todo o resto da profissão, o qual não é possível conhecer sob o ponto de vista do aluno. A socialização profissional, dessa forma, continua no estabelecimento de ensino em que o professor vier a trabalhar. A prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação. Assim, não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino. Existe uma íntima relação entre o estabelecimento de ensino e a profissionalização docente.

Como alerta Imbernón (2011), é fundamental à profissão docente a capacidade reflexiva como um processo coletivo, apoiada em uma formação inicial e continuada, que transcenda o ensino e possibilite espaços de participação para a adaptação às mudanças e incertezas. O local para realizar a formação continuada é a própria escola, na qual os professores realizam seu trabalho para que parta da realidade e do contexto que está inserido, a fim de atender às necessidades do ambiente escolar e de seus professores, valorizando o trabalho colaborativo entre os docentes.

O professor é sujeito ativo na formação continuada, para tanto, é preciso articular com as necessidades do grupo, havendo diálogo e compartilhamento das experiências e das reflexões, resultando em mudanças nas práticas docentes e na melhoria do ensino. Implica em reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional. (IMBERNÓN, 2011).

3 OS DILEMAS E DESAFIO NA PROFISSÃO DOCENTE

É imprescindível compreender a profissão docente numa tentativa de superar os mitos colocados sobre ela. Libâneo (1998) coloca que é necessário resgatar a profissionalidade do professor, dar novos enquadramentos às características de sua profissão na busca da identidade profissional.

Compreender o professor como um profissional, demanda romper com estereótipos que foram sendo colocados ao longo do tempo. Arce (2000b, p. 170)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

citada por Facci (2009) comenta que a imagem do profissional de Educação Infantil "tem estado fortemente impregnada no mito da maternidade", sendo assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância. A autora considera que essa visão romântica e idealista do professor traz como consequência a reprodução da alienação da vida cotidiana e uma desqualificação do trabalho docente, uma vez que ser passivo, cordato, amoroso, torna-se mais importante do que ter uma formação profissional. Para Facci (2004) a predominância de professores na educação básica do gênero feminino, pode ter contribuído para a desprofissionalização do magistério, uma vez que as professoras, mesmo na atualidade, ainda são valorizadas pelo aspecto afetivo, no relacionamento com os alunos e não pela possibilidade de ensinar.

Inúmeras são as funções que se agregam ao trabalho docente, uma vez que os professores, geralmente, constituem-se em profissionais que procuram meios para responder às exigências que a sociedade lhes impõe, fazendo uso de seus saberes, seus valores e suas habilidades para concretização da tarefa docente.

Para Cavaco (1989) citado por Cunha (2015) a representação social do professor está associada a um técnico médio, não especializado, que se beneficia de longos períodos de férias, de um reduzido horário de trabalho e que se ocupa com tarefas rotineiras de conhecimentos.

Um dos problemas que contribui com a imagem negativa da profissão é a qualidade da educação básica, demonstrada nas avaliações de larga escala, tais como o SAEB e a Prova Brasil. Sobre isso, Brzezinski (2008, p. 172) afirma que falta uma "política global de formação e de valorização dos profissionais da educação, com a perspectiva de construir um sistema nacional organicamente articulado entre as diferentes esferas – municipal, estadual e federal". A autora entende que é preciso propiciar articulação entre formação inicial, continuada, planos de cargos e salários e condições dignas de trabalho. Portanto, tem relação indissociável com as políticas definidas para a educação.

Sabe-se que a importância da formação do professor e do trabalho docente é considerada pela atenção com que a economia dos países e, consequentemente, as políticas públicas tratam e definem os recursos orçamentários para a educação, pois, como dizem Gatti e Barreto (2009, p. 15), "além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural". No

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

entanto, a valorização da docência, na atualidade, ainda não corresponde à sua importância na sociedade.

Facci (2004) aponta que a crise de identidade vivida pelo professor está relacionada com o status que a profissão ocupa no nível social. Os professores recebem baixos salários, seu trabalho nem sempre é valorizado pela sociedade e está havendo uma precariedade em sua formação profissional.

Dentro do magistério a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de certa fragilidade da profissão docente, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade. O grande número de pessoas que exercem a profissão com diferentes qualificações; a entrada e saída da profissão; a falta de um código de ética próprio; falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos (LUDKE; BOING, 2004) repercutem na (des)valorização social da profissão. Acrescem as condições do exercício profissional, a degradação dos níveis salariais, o estatuto social, a ausência de perspectiva de construção de um projeto futuro na profissão, a crise da instituição escolar, o caráter fluido e pouco específico da função docente, tendo por base a crise social e a massificação do ensino. A profissão “professor” é difícil de organizar e de funcionar (CUNHA, 2015).

Mosquera e Stobaus (2003, p.114) afirmam que o mal-estar docente é “causado pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como nas compensações materiais e no reconhecimento do status que se lhes atribui”. A sensação de mal-estar, de desânimo e mesmo de descontentamento com o próprio trabalho pode ser representada pelos sentimentos que os professores têm diante das circunstâncias que o próprio processo histórico produziu em termos de educação.

Esteve (1991, 1992) citado por Cunha (2005, p. 30) ao analisar os indicadores do mal-estar docente, baseado em investigações, distinguiu as de primeira ordem: associados às características do indivíduo e ao seu comportamento, relacionados com a atividade do professor na classe e fatores que implicam alterações nas condições do seu trabalho (sentimentos e emoções negativas); e os de segunda ordem, relativos ao envolvimento e que influenciam as motivações, as emoções e os sentimentos perante a profissão. O mesmo autor recomenda que, perante tais evidências, a formação inicial e contínua de professores deverá elaborar estratégias que permitam “diluir” estes sintomas de mal-estar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para Cavaco (1995, p. 168), “a sequência mal-estar profissional, frustração/ desânimo/descrença/cepticismo/fechamento à mudança e às possibilidades de inovação pode tornar-se um ciclo vicioso a justificar a alienação e um progressivo desinvestimento”. Para romper com esse ciclo, é preciso a recriação da função docente com a diversificação e enriquecimento das atividades, com a revalorização social do professor e com a melhoria das condições do seu funcionamento.

Saviani (1998, p. 5) enfatiza que é necessário “tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social e política número um, passando a investir imediata e fortemente na construção e consolidação de um amplo sistema de educação”. Decorrente das reflexões, pensamos que a profissão deverá pressupor um constructo individual e coletivo, enquadrado em normas, valores e códigos de comportamento, que caracterizam o grupo, o indivíduo, bem como os outros pares, a sociedade como elementos exteriores ao grupo e outros grupos profissionais que reconheçam a profissão (CUNHA, 2015).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos o trabalho dos professores, destacamos o papel essencial da formação docente, tanto inicial como continuada, a fim de proporcionar o embasamento aos docentes, o repensar de suas práticas e a busca de transformações e superação das dificuldades vivenciadas no seu cotidiano.

Ao olharmos historicamente, observamos o processo de precarização do trabalho dos professores, o aumento das fragilidades que envolvem o trabalho docente, a falta de consenso sobre o termo “profissão” quando associado à docência. O trabalho docente carece de requisitos que deem suporte para garantir-lhe o estatuto de profissão.

Para uma formação que reduza as tensões em que vivem os docentes e aumente a afetividade pelo trabalho que realizam, há a necessidade de que seja oferecido ao professor um conjunto de condições como salários, reconhecimento público, condições de trabalho adequadas e políticas de incentivo e estímulos.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BRZEZINSKI, I. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois:** reinterpretações sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008. p. 167-194.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

CORREIA, M. L. A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe. **ANALECTA**. Guarapuava, v.9, n.2, p.11-20, jul/dez 2008. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/1717/1546. Acesso em: 1 jul. 2021.

CUNHA, A. C. **Ser professor:** bases de uma sistematização teórica. Chapecó: Argos, 2015.

DUARTE, A. **Políticas públicas:** regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

ENS, R. T. BEHRENS, M. A. (org). **Formação do professor:** profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** São Paulo: Autores Associados, 2004.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **As transformações atuais do ensino:** três cenários possíveis na evolução da profissão do professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUDKE, M.; BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.** Ed Sociedade**.** v. 25, n.89, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. **O mal-estar na docência**: causas e consequências. Relatório de Pesquisa. Porto Alegre: Faculdade de Educação da PUCRS, 2003.

POPPER, K. **Em busca de um mundo melhor.** Lisboa: Fragmentos, 1989.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 35-50.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SACRISTAN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores; In: NOVOA, A. **Profissão professor.** Porto: EdPorto, 1995.

SAVIANI, D. **Da Nova L.D.B. ao novo Plano Nacional da Educação:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, S., CUNHA, M. **Formação do professor:** a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. DOI: https://doi.org/10.7476/9788523211981

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA. I. P. Profissão professor Até quando? **Revista Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 29-40, jul./dez. 2007. Disponível em: https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/57. Acesso em: 1 jul. 2021.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.15 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE SANTA CATARINA: UM OLHAR ACERCA DA META 15 DO PLANO NACIONAL E DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Jéssica Luana Casagrande[1869]

RESUMO

A temática deste artigo insere-se no eixo da formação de professores. Pretende-se, tendo como parâmetro o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Santa Catarina, analisar o cumprimento da meta que trata da formação docente. As análises partem do indicativo da meta 15, com apontamentos em torno das dificuldades dessa trajetória formativa e da presença dos discursos que compõem o conjunto das políticas educacionais. Utiliza-se de marcos legais, bem como de autores que versam sobre a temática (DOURADO, 2013; LIBÂNEO, 2010, SAVIANI, 2011) para o embasamento teórico, além dos dados trazidos pelo monitoramento dos planos. A partir da discussão realizada, enfatiza-se que é fundamental que a formação esteja atrelada à valorização docente.

Palavras-chave: Legislação. Formação. Valorização.

1 BREVES CONSIDERAÇÕES PARA INTRODUZIR O DEBATE

Discutir a docência sempre é um desafio, tal como compreender e analisar as disputas que permeiam o campo da arena educacional. Ao buscar a análise da qualidade da educação, é imprescindível compreender que a formação e a valorização docente são dois eixos indissociáveis, considerando que a qualidade educacional está entrelaçada às condições da profissionalização docente. A partir da construção dessa discussão, objetiva-se analisar a formação dos professores, tendo como parâmetro os planos educacionais para observar o cumprimento da meta que trata desse percurso formativo. Algumas indagações do percurso partem do modo como se construiu e se identificou o sentido da formação, e de como esse projeto pode ser construído para que assegure a melhoria da educação e da valorização dos profissionais.

Metodologicamente, realizou-se uma busca em bancos de dados, tais como o Periódico da Capes, Scielo, google acadêmico, etc. para a construção do referencial teórico, a partir dos eixos da formação e da valorização docente. A abordagem da pesquisa é qualitativa, com a análise desses artigos, do Plano Nacional da Educação e do Plano Estadual de Santa Catarina e também quantitativa, com o uso do monitoramento das metas, especificamente a meta 15 que trata da formação do

[1869] Mestranda em Educação, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó. Email:<jessicaluanacasagrande@gmail.com>.

professor. Realiza-se então uma análise descritiva, a partir dessa bibliografia, desses documentos e de suas respectivas avaliações. Como eixos que se complementam e se estruturam, o debate instiga a pensar os rumos da educação e das políticas educacionais que estão sendo construídas, para que esses questionamentos sigam vivos e instiguem cada vez mais ao pensar crítico acerca dessas múltiplas vozes que permeiam o campo educacional.

2 TECENDO ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE

As discussões acerca da formação de professores foram inseridas no debate na década de 60. Foi a partir desse período que a legislação orientou acerca da formação e da estrutura curricular dos cursos oferecidos (GATTI; BARRETO, 2009). Como o país passava por uma fase de reformas em relação a maior parte de seus eixos estruturais, a educação também entrou em pauta no debate, bem como os pressupostos de orientação à formação de professores, que viesse a contribuir para as transformações educacionais.

As reformas da educação brasileira ocorreram principalmente com a Constituição Federal de 1988, e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96. Ambas trouxeram mudanças acerca da formação dos professores, para se construir um “novo conceito de profissionalização dos professores baseado na proposta de um continuum de formação” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 42). O Plano Nacional da Educação (PNE) também trouxe presente alguns elementos direcionados a formação, sendo que o atual plano em vigência, dentre o período 2014-2024, especificamente em suas metas 15 e 16, também destaca sobre a formação de professores, trazendo estratégias para sua consolidação.

Nesse processo, observa-se também a criação de vários programas e projetos em torno da formação de professores, com o intuito de contribuir com esse processo formativo de acordo com as demandas e exigências dos diferentes contextos. Entretanto, a partir dessas propostas de formação docente, surgiram também muitas propostas da iniciativa privada e do ensino a distância, e por isso a análise desses documentos que estruturam as políticas de formação para compreender e

problematizar o modelo de educação e sua intencionalidade. Dessa maneira, apesar de coexistirem leis e decretos que destacam a formação docente, é fundamental crescer esse comprometimento com a criação e a realização dessas políticas formativas, analisando que a formação envolve um movimento contínuo para além de um acúmulo de informações.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE SANTA CATARINA: ANALISANDO A META 15 DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

A construção do Plano Nacional de Educação surgiu como uma das pautas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, quando, em seu artigo 9, fez menção à União "elaborar o Plano Nacional da Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios" (BRASIL, 1996). O primeiro plano aprovado envolveu o período de 2001-2011. Dada a continuidade de suas demandas, e desta vez tendo como base a CONAE-2010, um novo plano foi construído, através da Lei nº 13.005/2014, que estará em vigência até 2024. Sua construção foi feita tendo por base as avaliações do Plano 2001-2011, sendo que algumas mudanças foram realizadas em relação a redução de metas e a organização de estratégias para o alcance dos objetivos, principalmente com a condição de elevar o investimento do PIB para a garantia dos recursos necessários à sua execução.

Traçando metas e estratégias que buscam assegurar uma melhoria no quadro educacional, desde a educação básica até o ensino médio, perpassa também os debates acerca do financiamento, da valorização docente, etc. A partir do Plano Nacional destaca-se também sua orientação para que os Estados, Distrito Federal e os Municípios elaborem seus próprios planos de educação, ou adequem os já aprovados, tendo como base as diretrizes, metas e estratégias do PNE (BRASIL, 2014). Do mesmo modo, a execução, bem como o acompanhamento de suas metas estão a cargo de algumas entidades oficiais[1870].

Direcionando o olhar ao objetivo do artigo, analisa-se, a partir desses planos, a meta 15, que trata especificamente da formação de professores da educação básica,

[1870] O monitoramento ocorre a cada dois anos, por meio de avaliações do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Fórum Nacional da Educação e da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal (BRASIL, 2014).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para que seja compatível com a área em que lecionam, seja Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por isso, considera-se que,

> [...] em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p.35)

Do mesmo modo, além do próprio PNE, o artigo 62 da LDBEN estabelece que "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]" (BRASIL, 1996). No quadro de metas, o objetivo do PNE é atingir 100% dos professores com formação superior correlacionada e adequada às áreas do conhecimento, para todas as etapas da educação básica, até o ano de vigência deste plano, em 2024. O relatório apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) quanto aos dados coletados entre 2013-2019 mostrou aumento no percentual dessa formação de modo geral em todo o Brasil.

A partir desse panorama geral, objetivou-se analisar, dentro da região Sul, o Estado de Santa Catarina (SC). Tendo por base o PNE, o Estado de SC construiu seu Plano Estadual de Educação (PEE), sancionado pela Lei nº 16.794/2015. Com autonomia para fazer alterações na construção do Plano, utilizou das orientações do Plano Nacional e organizou-se em uma dinâmica diferente, reavaliando pontos e reestruturando-o de acordo com a realidade catarinense. A meta 15, em específico, objetiva desse modo,

> Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste Plano, política estadual de formação inicial e continuada, com vistas à valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica e suas modalidades possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, bem como a oportunização, pelo Poder Público, de periódica participação em cursos de formação continuada.(SANTA CATARINA, 2015, p.133).

Dessa maneira, expõe-se o percentual atingido pela meta 15 entre 2013 e 2016, a partir do Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina. Em relação à Educação Infantil, observa-se que o crescimento em SC foi de 48,8%

em 2013, para 49,3% em 2016. No Ensino Médio esse percentual cresceu de 60,8% para 68,5%. Ademais, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental finalizaram o ano de 2016 com 64,7%, enquanto os Anos Finais do Ensino Fundamental com 77,9%. Tais dados mostram que, apesar da crescente porcentagem, há um longo caminho para atender a meta estipulada pelo plano até 2024, atrelado a essa necessidade de formar com qualidade esses professores, enfrentando um período em que também ocorre muitos cortes em relação aos investimentos para a educação.

Para além, ao observar os dados do ano de 2019, trazidos pelo Observatório do PNE[1871], percebe-se que no quadro geral, o Estado de Santa Catarina conta com professores com Ensino Superior no percentual de 89,8%, sendo que no ano anterior esse número era de 83,9%, o que demonstra ainda a necessidade de esforços para atingir a eficácia do esperado pela meta 15, apesar do avanço que já vem sendo efetivado. Nesse tempo de busca para atingir os percentuais, observa-se a presença de várias políticas que anseiam por essa formação dos professores, mas com resultados que ainda não demonstram a totalidade dos docentes com o curso completo, advindo de um percurso carregado de dificuldades.

Do mesmo modo, é importante considerar o peso significativo que provém da valorização do professor, como eixo que caminha junto à formação, sendo que os próprios planos trazem metas que também são direcionadas a essa valorização e que envolvem a jornada e as condições de trabalho, a remuneração, plano de carreira, etc. Analisar as políticas públicas educacionais permite a construção de novas compreensões acerca dos objetivos que estão sendo estabelecidos, possibilitando que as mudanças ocorram a partir do reconhecimento e da importância dessas metas. São aspectos que nos abrem a possibilidade de visualizar a educação e suas demandas em tempos e contextos diferentes, e perceber as diversas influências, organizações e atores que atuam sobre ela, visualizando caminhos, traçando metas e construindo relações entre as organizações e a realidade escolar.

Portanto, na sequência do desenvolvimento e da aprovação dos planos, é fundamental o comprometimento com a realização de suas metas, pois “[...] para que não se torne letra morta, é imprescindível que ganhe materialidade e seja plenamente executado” (DOURADO, 2014, p. 231). Quando há a falta de clareza ao serem

[1871] **Observatório Nacional do Plano Nacional da Educaçã**o. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

construídos os projetos formativos o trabalho docente é enfraquecido. Dentro das condições do estado catarinense, amparado por essa busca pela efetivação da meta e das políticas educacionais construídas em favor desse percurso, observa-se a mudança no quadro de profissionais e de uma formação qualificada conforme a área de atuação, do mesmo modo que mostra que esse trabalho precisa ser contínuo e exige comprometimento, dos sujeitos, dos órgãos responsáveis pela efetivação da formação, por melhores condições que também asseguram a valorização docente e o reconhecimento de sua importância.

5 POR HORA, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

A realização desse debate acerca da formação docente com o eixo da valorização, por mais que se demonstre como um desafio, é fundamental para que se avalie a forma como a educação está sendo conduzida, partindo das condições oferecidas aos professores. A ousadia do PNE, condizente com a meta 15 demonstra a dificuldade que perpassa o campo educacional na busca por uma formação de qualidade para os professores, observando que “o cenário é desafiador, se considerarmos o percentual expressivo dos professores brasileiros que ainda não têm a formação mínima requerida para o nível ou a disciplina em que atuam” (SCHEIBE, 2016, p. 1).

A busca pelo percentual da formação adequada à área de atuação é algo que já vem sendo almejado, amparada por documentos e projetos, tal como os mencionados planos. Do mesmo modo, para além dos documentos legais, é fundamental ter clara a importância do comprometimento diário com a qualificação dos professores, e também pela melhoria do quadro de condições de sua atuação. Assim como exposto no próprio Plano Estadual de SC (2015), apesar de ser subsidiado com amparo legal e políticas públicas, ainda não foi atingido o objetivo da meta que é a formação de todos os docentes com ensino superior completo, e que os “[...] fatores como a rotatividade de professores, os baixos salários e a falta de boas condições de trabalho explicam a estagnação no percentual de docentes com curso superior completo em Santa Catarina”. (PEE/SC, 2015, p. 76).

É fundamental reiterar ainda a importância de observar o “[...] fato de os docentes serem apontados como responsáveis por sua própria formação e isso ser

aceito por muitos docentes como algo natural e não como um problema de carreira ou de políticas educacionais mais amplas" (HYPOLITO, 2012, p. 215). Não há como descaracterizar os processos importantes que trouxeram ganhos na efetivação das políticas, mas existem alguns impasses que precisam ser problematizados quando se percebe que o texto da LDB também precisa ser reforçado no PNE, depois de tantos anos em que está em vigência. É uma velha roupagem que precisa obter novos destaques para ser efetivada, são desafios que carregamos e que marca a história da educação brasileira, bem como desse processo de formação e valorização dos professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF 26 jun. 2014. Seção 1, p.1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base nacional comum: questões e proposições para o debate. **RBPAE** v.29, n.2, p. 367-388, mai/ago. 2013 p. 367-387.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

SANTA CATARINA. Lei n. 16.794, de 14 de dezembro de 2015: Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Estado**. Florianópolis, SC, 15 dez. 2015. Disponível em:< SANTA CATARINA. Lei n. 16.794, de 14 de dezembro de 2015: Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Estado**. Florianópolis, SC, 15 dez. 2015. Acesso em: 09 jan. 2020.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação.** 4º Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina - 2015-2024. Santa Catarina, 2019. Disponível em: < https://www.sed.sc.gov.br>. Acesso em: 08 jan. 2021.

SCHEIBE, Leda. **O processo de formação docente no Brasil**. Site URI, Frederico Westphalen, 27 abr. 2016. P. 1-2. Entrevista.

16.5.16 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Letícia Zanella[1872]

Luci Mary Duso Pacheco[1873]

RESUMO

O presente trabalho têm como principal objetivo analisar a formação de professores nos Cursos de Licenciatura a fim de identificar quais estratégias/ações/ práticas contribuem para a formação de um professor reflexivo/pesquisador. Neste sentido para o estudo, foi utilizado uma pesquisa qualitativa, com metodologia bibliográfica e através de instrumento de questionários, para compreender as teorias referentes à formação de professores (Imbernón, Freire, e Nóvoa) e da pesquisa (Cunha e Demo) podendo relacionar com os sujeitos da pesquisa, professores dos 5 cursos de licenciatura da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, em relação as práticas de pesquisa na formação acadêmica de seus alunos, e futuros professores. Uma formação qualificada para o contexto de mudanças que ocorrem rapidamente na sociedade necessita tanto de um olhar atento para a formação inicial, mas também para a formação que estes professores irão desenvolver em suas práticas escolares. Pensar a pesquisa aliada ao ensino, na formação universitária, é construir um novo conceito de professor, mais questionador, ativo e produtor de conhecimentos, que esteja atualizado e capaz de atuar baseado nos saberes da investigação. Ao final desta pesquisa, pode-se perceber que muitos esforços estão sendo produzidos no cotidiano das aulas, que os professores formadores reconhecem a pesquisa/reflexão como base importante para seus alunos, mas que ainda existem algumas dificuldades em relação ao contexto educativo que impedem que esta proposta se efetive, como possibilidade de produção de conhecimentos, mais atualizados, dinâmicos e contextualizados. É preciso uma construção, nos cursos de formação de professores, que aprender a pesquisar e refletir é aspecto fundamental para uma boa formação profissional dentro e fora da universidade.

Palavras-chave: Formação de professores. Pesquisa. Reflexão. Licenciaturas. Universidade.

1 INTRODUÇÃO

O presente tema de estudo “A formação de professores pesquisadores nos cursos de licenciatura”, destaca-se pela sua relevância, primeiramente no meio acadêmico e científico, e consequentemente na sociedade que está inserido, por tratar da formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Assim, o problema de pesquisa elaborado para estudo foi, “A formação inicial de professores nos Cursos de Licenciatura favorece a formação do professor reflexivo/pesquisador?”

[1872] Mestranda em Educação- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Campus de Frederico Westphalen. E-mail: letciazanella@yahoo.com.br
[1873] Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Campus de Frederico Westphalen. E-mail: luci@uri.edu.br

O processo educativo decorre de muito estudo e esforço em trazer ideias e concretizá-las, em constante movimento, nos movemos pela curiosidade que instiga a perguntar e buscar respostas, e que por sua vez, se reconfiguram a todo o momento. Nesse sentido, questiona-se: De que forma a pesquisa pode ser uma aliada no ensino? Como podemos construir um perfil pesquisador no acadêmico de licenciatura na universidade? E como fazer para que este exerça esta habilidade investigativa em suas práticas de docência?

Para tal o principal objetivo dentro deste estudo, foi analisar a formação inicial de professores nos Cursos de Licenciatura a fim de identificar quais estratégias/ações/ práticas contribuem para a formação de um professor reflexivo/pesquisador. Com o intuito de verificar coma a formação reflexiva/pesquisadora do professor está se desenvolvendo nos cursos de licenciatura, propõe-se, descrever como se dá a formação inicial do professor reflexivo/pesquisador, ilustrar em que consiste a pesquisa e como pode fazer parte dos processos de ensino e aprendizagem.

Para tanto buscou-se realizar uma pesquisa de cunho bibliográfico sobre a formação de professores pesquisadores/reflexivos, e para melhor entender estas relações buscou-se nos cursos de licenciatura através de um questionário, junto aos professores formadores entender como está ocorrendo a formação inicial dos acadêmicos, voltada para estas habilidades investigativas.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESOR PESQUISDOR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA URI/FW (UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES/CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN)

A formação de um professor pesquisador/reflexivo é, sobretudo, frente às mudanças do contexto uma necessidade e uma possibilidade de construir novas práticas pedagógicas. Pensar está questão na universidade, é fortalecer a sua tríplice missão, de união entre ensino, pesquisa e extensão, em que um colabore e contribua para o avanço e progressão dos outros, de maneira indissociável.

> Partindo-se dessa compreensão é difícil colocar o professor como principal agente da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Indissociabilidade é uma palavra muito forte. Não se pode traduzir, simplesmente, pela ideia de que ela acontece quando o professor realiza as três atividades separadamente. Indissociabilidade é algo indivisível,

> acontecendo de maneira global no interior do processo pedagógico. (CUNHA, 1996, p. 32).

Compartilhando das ideias do autor acima citado, pode-se notar que a tarefa universitária não é apenas realizar ensino, pesquisa e extensão. Consiste pois, em algo maior, unindo intimamente cada um destes processos, de forma que o conhecimento será gerado dentro destes três princípios. Sendo assim, é mais desafiador pensar uma educação baseada nesta teoria para o âmbito acadêmico.

Atendendo aos princípios e objetivos deste estudo, buscou-se no levantamento de dados, verificar como vem ocorrendo a formação reflexiva do futuro professor. Visando melhor identificar as estratégias, ações e práticas que contribuem na formação do professor pesquisador objetivo principal desta pesquisa.

Compõem o quadro teórico da pesquisa 87 professores, que atuam na docência dos 5 cursos de Licenciatura da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen, sendo estes Ciências Biológicas, Educação Física, Letras, Matemática e Pedagogia.

Todos os sujeitos receberam a pesquisa em forma de questionário online, através do Google Formulários. Foram obtidas 23 respostas, para 5 perguntas, em que as mesmas serão identificadas pelas letras do alfabeto. Para tanto, não podemos deixar passar esta informação, que já de antemão, nos remete algumas reflexões. O número de respostas obtidas por nossa pesquisa é, de certa forma baixo em relação a sua totalidade, isto é um fato expresso pelos números acima citados, que por motivos não expostos estes sujeitos não participaram da pesquisa.

De modo geral perante as respostas, evidenciamos o caráter educativo e de produtora de conhecimentos que tem a universidade, de modo que ensinar e aprender, não se deem fora das habilidades investigativas da pesquisa. Por tanto professor e aluno, precisam fazer uso destas teorias nas suas práticas pedagógicas de produção de conhecimento.

> A Universidade, no fundo, tem de girar em torno de duas preocupações fundamentais, de que se derivam outras, e que tem que ver com o ciclo do conhecimento. Este, por sua vez, tem apenas dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; outro, o em que produzimos o novo conhecimento. Ainda que insista na impossibilidade de separarmos mecanicamente um momento do outro, ainda que enfatize que são momentos de um mesmo ciclo, me parece importante salientar que o morto em que conhecemos o conhecimento existente é preponderantemente o da docência,

> o de ensinar e aprender, e o outro, o da produção do novo conhecimento, é preponderantemente o da pesquisa. (FREIRE, 1996, p.192).

Inicialmente os entrevistados foram questionados a respeito da sua opinião em relação à importância da pesquisa, entendo a sua necessidade para os processos de ensino aprendizagem, na formação de professores pelos cursos de licenciatura onde atuam. A questão era de múltipla escolha onde deveriam optar pela resposta sim ou não.

Sendo assim, a totalidade dos sujeitos acredita na importância da pesquisa na formação de professores, em que 100% respondem sim a pergunta feita. Para tal, percebemos que o primeiro passo está dado, entender e compreender que é fundamental pensar em uma formação qualificada para os futuros professores pautada nos conceitos de pesquisa e reflexão, a fim de aprofundar seus conhecimentos em relação a está proposta.

Em seguida pedimos para os entrevistados que comentassem a sua resposta acima. Com base nesta, muitos aspectos foram trazidos, para confirmar tal afirmativa verdadeira. É unanimidade que a pesquisa é importante no meio universitário, que o professor precisa desenvolver seu potencial pesquisador, que é fundamental o desenvolvimento de leituras, o conhecimento deve ser produzido e refletido nos processos de construção do saber.

A pesquisa é tida também como principal base para o ensino, e que a mesma fornece subsídios para as aulas dos professores formadores fortalecendo as aprendizagens que devem ser consolidadas. De acordo com o sujeito F: “A pesquisa aprofunda conhecimentos, aumenta a reflexão crítica do docente e instrumentaliza o docente para também aplicar conceitos básicos de pesquisa em sala de aula”. Assim o professor que pesquisa consegue trazer novos conhecimentos para qualificar a formação de seus alunos.

Desta forma, não somente ensina, mas juntamente com esta sua tarefa principal, é capaz de aprender buscando, estudando, e pesquisando, pois para ensinar é preciso aprender. A construção de qualquer ciência ou teoria passa pelo surgimento da dúvida e pela elaboração de perguntas, que movem esforços para encontrar as soluções e respostas.

> Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, com indagação, como curiosidade, criatividade, assim, como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende. (FREIRE, 1996, p. 29).

Em seguida, a segunda pergunta indagou: “Sabendo que para ser um pesquisador, profissional reflexivo, é preciso: questionar, interpretar, opinar e criticar. Como você percebe nos cursos de licenciatura o desenvolvimento desses saberes em seus alunos?” Através desta pergunta trouxemos algumas palavras chaves das teorias já vistas, para melhor esclarecer e explicitar o que se queria saber, em relação à visão destas habilidades em seus alunos de graduação.

Quanto a tal aspecto, conseguiu-se extrair das respostas que 17 sujeitos percebem presentes estes saberes em seus alunos, 5 veem que os mesmos estão no caminho e 6 dizem que estes estão ausentes. Para chegarmos e este dado o pesquisador analisou cada resposta, sendo que algumas dizem exatamente com as palavras acima descritas e em outras já era necessário ler e interpretar a resposta para extrair a informação.

Os sujeitos que percebem presente os saberes da pesquisa em seus alunos, apontam diversos modos e caminhos pelos quais observam tais habilidades, dizendo que as disciplinas convergem entre si e já direcionam o aluno para pesquisar, através de oportunidades que surgem no planejamento das aulas, convidando os alunos para estarem envolvidos com atividades de caráter investigativo desde o início até o final do seu curso.

São muitas as possibilidades, há vários modos de contemplar e favorecer a pesquisa dentro da formação do professor. Entretanto é preciso que os professores formadores estejam atentos, e saibam despertar seus alunos para o ato de pesquisar, pois o que isto desenvolve nos mesmos, é de suma importância para a docência que irão atuar futuramente. O ensino superior é o momento e o espaço apropriado para que se faça a consolidação de um profissional pesquisador/reflexivo.

> Em tese, a pesquisa faz melhores os professores porque os ajuda a pensar, a duvidar, a compreender, e essas são qualidades importantes na docência. Pode-se questionar se o bom ensino decorre da pesquisa, mas é pouco sustentável afirmar que o adjetivo “superior” com o que se qualifica a educação de terceiro grau, não esteja intrinsecamente ligada à condição intelectual de produção do conhecimento, portanto às atividades investigativas. (CUNHA, 2011, p. 452)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em contraponto as ideias anteriores, os sujeitos que apontam os saberes da pesquisa como ausentes em seus alunos, delineiam que há pouco comprometimento dos alunos no decorrer das aulas, com as leituras e discussões propostas. Ainda trazem que podem observar apenas isto nos alunos que participam de projetos de pesquisa como bolsistas da universidade.

> Infelizmente há uma ênfase significativa no ensino, porém a pesquisa, incluindo a de universidades, é aquém do necessário por inúmeras razões, como falta de incentivo, desconhecimento da importância da pesquisa, insuficiência de recursos financeiros, despreparo de docentes universitários para pesquisa, perfil discente pouco condizente com as necessidades de desenvolvimento de pesquisa, etc. (SUJEITO P).

Muito presente, também em várias respostas, estão apontadas certas fragilidades no Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica, que por sua vez raramente possibilitam o contato com a pesquisa, seja ela do modo mais simples possível, pois como de acordo com o Sujeito C, é destacado que:

> Percebo que existe um esforço muito grande por parte dos professores em desenvolver o espírito científico dos alunos, uma vez que muitos deles vêm de um ensino fundamental e médio que não promove o protagonismo do aluno, por isso, na universidade o acadêmicos leva um tempo até entender a dinâmica da sua formação, que deve comprometê-lo com o seu processo de aprendizagem que é individual e também social.

Um caminho apontado, e que precisa ser olhado com atenção, sinalizado pelo Sujeito O, nos diz que, “É importante que se desenvolva nos cursos de licenciaturas uma cultura do estudo.”. Não podemos cair na ilusão de formar meros técnicos para o mercado de trabalho, sobretudo é papel do formador construir um perfil de profissional crítico e inovador, no sentido de compreender e atuar no contexto social.

Em resposta a outra questão, que perguntou, “Como a pesquisa é incentivada ou trabalhada no cotidiano de suas aulas, e através de que atividades?”, foi essencial para que estes pudessem exemplificar o que realizam em suas práticas. Assim a maioria dos sujeitos apontou mais de um exemplo ou atividade que desenvolve para contribuir na formação de um professor pesquisador/reflexivo.

A Iniciação Científica, e o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) ou Monografia, aparece três vezes nas frases dos sujeitos. Estes acreditam que são os principais momentos oportunizados pelos cursos para o contato com a pesquisa

científica. De acordo com o Sujeito I "Através das aulas, das pesquisas como prática educativa, com os trabalhos de IC, com os artigos que publicamos e que estão presentes no dia-dia." Vale ressaltar que os programas de Iniciação Científica não contemplam todos os alunos, ou seja, não tendo esta oportunidade é preciso pensar em outras formas que possam envolver os alunos na pesquisa.

O hábito da leitura é imprescindível em qualquer área de formação e atuação. Ler é o primeiro passo na busca da construção de um conceito, para informar, comparar, relatar. Por sua vez, a leitura de textos e artigos é assinalada por 10 vezes nas respostas ao questionamento feito, o Sujeito G diz: "Utilizo artigos científicos como exemplos práticos." É por meio da leitura destes artigos, que o acadêmico, vai ampliando seu vocabulário, e se familiarizando com uma linguagem mais rebuscada, típica do meio acadêmico.

Somando-se a isto, a construção de sínteses e parágrafos nas aulas, bem como a habilidade de escrita é apontada quatro vezes, sendo que esta habilidade é resultante de boas leituras. É por meio da leitura e da escrita que conceitos importantes como organização e metodologia de um texto podem ser internalizados. "No decorrer de minhas aulas procuro incentivar a pesquisa através de leituras, debates e escrita.", reafirma o Sujeito S.

Em concordância, para a construção de boas escritas é preciso que se tenha base para tal, o que é possível apenas com a prática de leituras. Quem lê tem suporte para suas ideias no momento da escrita e argumentos para um debate acerca do assunto. Mas ainda é válido ressaltar, que a leitura não deve ser apenas uma atitude mecânica, sem entendimento, que o aluno leia por obrigação de realizar tal tarefa ao final, ele precisa perceber a necessidade de ler para melhor entender o mundo a sua volta.

A realização de debates e discussões sobre determinado assunto é dita ocorrer em 10 exemplificações, assim indicam que desenvolvem "Seminários, discussão de textos, busca em bases de dados para resolutividade de casos." (Sujeito H). O professor formador, através destas atividades, promove momentos de reflexão e construção do pensamento coletivo, pelo qual se formulam e reformulam ideias.

> A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da pratica do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2006, p.48-49).

A coleta de dados e informações aparece nas respostas por 4 vezes, pois para o Sujeito T "Através da proposição de atividades investigativas acerca de propriedades e/ou especificidades de determinado conceito, procuro desenvolver a habilidade e o gosto pela descoberta." Este pode ser um bom início, resgatar a curiosidade e o prazer por descobrir coisas novas, pois estas são fundamentais para quem deseja se empenhar num processo de pesquisa maior.

> Pesquisa coincide com a vontade de viver, de sobreviver, de mudar, de transformar, de recomeçar. Pesquisar é demonstrar que não se perdeu o senso pela alternativa, que a esperança é sempre maior que o fracasso, que é sempre possível reiniciar. (DEMO, 2011, p.40).

Dessa forma a última questão feita foi a seguinte, "Você encontra dificuldades para trabalhar com os saberes da pesquisa nas suas aulas? Quais?". Neste sentido, 12 sujeitos responderam que sim, 7 responderam não encontrar dificuldades e 1 disse não saber responder. Por meio destes números já é possível verificar que são apontadas algumas lacunas pela maioria, nem tão expressiva assim, dos sujeitos ouvidos.

Dentre os que dizem não encontrar dificuldades, destacamos os apontamentos que melhor resumem as ideias destes, "Não encontro porque confesso que não sei como viver sem a pesquisa como minha grande companhia." É o que nos mostra o Sujeito I. Este é o caminho, fazer da pesquisa nossa grande parceira no dia a dia das aprendizagens, entender que a pesquisa gera conhecimentos que podem ser levados para as práticas de ensino, e que aprender e ensinar assim são meios mais eficazes e prazerosos.

Não podemos, e nem queremos aqui desmerecer o ensino, ou aqueles cujos quais creem que este é uma forma mais eficaz de aprender ou estar em contato com o saber, que o momento para isto é a aula, onde o professor é o detentor dos saberes científicos e elaborados, e o aluno está posto para receber tais conhecimentos. Isto é o que chamamos em Freire (1987) de "educação bancária". Precisamos reformular nossos pensamentos e acreditar que mudanças são a única maneira de evoluirmos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> As dificuldades normais. É mais cômodo eu dar minha aula expositiva e quando terminar a aula praticamente fico descomprometido. Para os alunos também é muito mais tranquilo aula expositiva pois fazem de conta que aprendem e nós fizemos de conta que ensinamos. A pesquisa exige bunda na cadeira e desafios, exige sair da zona de conforto. (SUJEITO M).

Em consequência disto, 3 sujeitos apontam que falta produção de conhecimento ativo por parte dos seus alunos, ou seja, há dificuldade no processo de leitura, em consequente na escrita, o que acaba por não gerar novos conceitos. O fato é que se emprega pouco esforço para estas atividades e os resultados refletem a baixa qualidade e o pouco aprofundamento nos assuntos.

Assim, se fala muito em construção de um profissional reflexivo, da sua essência problematizadora, crítica e construtiva, porém pouco se vê, aplicado na sociedade como um todo, seu aspecto transformador, capaz de provocar mudanças no momento em que agimos, refletimos e agimos novamente, no conceito de “práxis pedagógica” formulado por Freire. Confirmamos também nas palavras de tal autor.

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 132).

Pesquisar tem muito movimento, de saberes, pessoas, espaços e práticas, pois o conhecimento é infinito, nunca sabemos e jamais saberemos tudo. Um professor pesquisador e reflexivo, não se deixa acomodar e abater-se com situações dificultosas que existem, ele sabe onde encontras respostas e soluções para seus conflitos, ele tem o poder de transformar as suas práticas em sala de aula.

Reafirmamos o compromisso coletivo que os professores devem ter entre si, tanto na sua formação inicial como na continuada. Nada mais é do que envolver-se completamente neste processo de formação, de juntos refletir e pesquisar melhores alternativas para o pleno desenvolvimento cognitivo, emocional e profissional dos alunos. Isso nas palavras de Nóvoa (2009, p.41), nos remete que:

> É urgente reforçar as comunidades de prática, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Contudo, toda e qualquer forma de docência, de inserção em ambientes e processos educacionais não é em nenhum aspecto fácil, exige sim muita entrega, mas é também infinitamente repleta de coisas boas, que recompensam nossos esforços e são gratificantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se por meio deste contribuir significativamente para as práticas dos professores formadores, para reflexão e discussão nos cursos de licenciatura, mas sobretudo para que ao acadêmicos encontre nesta pesquisa um caminho que os mostre uma teoria trazida para as práticas demonstrando que a formação do professor pesquisador é essencial na construção de profissionais qualificados.

A pesquisa como atividade busca, interpretação e inferência em determinada realidade é fundamental para construção ativa de novas aprendizagens. Quem pesquisa sabe o que quer, e onde almeja chegar, e para tal traça objetivos e possui métodos. Pesquisar é uma arte, que encanta e permite a quem se atreve conhecer novos mundos e ampliar o pensamento.

Assim, a temática relacionada à formação de professores pelo viés da pesquisa apresenta-se de fundamental importância para que futuros educadores vivenciem esta experiência de construção da sua identidade profissional ainda em seus processos formativos.

REFERÊNCIAS

CUNHA, M. I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo; n. 97, p.31-46, mai. 1996.

DEMO, Pedro. **Princípio científico e educativo**. 14ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco**. Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NÓVOA, António. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

16.5.17 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE REVELAM AS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A TEMÁTICA?

Alex Ribeiro Batista[1874]

Lucas Eduardo Silva de Oliveira[1875]

Márcia Salvador Soares de Oliveira[1876]

Renata Portela Rinaldi[1877]

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo geral identificar e analisar as produções referentes a formação de professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, com base na pesquisa com dissertações e teses disponíveis on-line na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações entre os anos de 2017 e 2020. A investigação buscou responder o seguinte problema de pesquisa: O que revelam as pesquisas referentes à formação de professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental? Diante disso, este trabalho pautou-se nos fundamentos da pesquisa bibliográfica que, por sua natureza, atende ao objetivo pretendido. Os dados foram analisados por meio dos procedimentos da análise de conteúdo. O referencial teórico apoiou-se nas ideias de Rinaldi (2012), Nóvoa (1997) e Gatti et al. (2019). Os resultados evidenciaram que há pouca quantidade de produções referente a temática investigada na respectiva etapa de ensino, os trabalhos provêm de diversas universidades, mas não foi possível identificar a formação/consolidação de grupos de pesquisa ou pesquisadores que se dedicam à produção do conhecimento sobre a formação de professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e, por fim, que não parece haver evidências de bibliografia focada especificamente na formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, fato que salienta a necessidade de mais investigações sobre este tema de modo particular.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino fundamental. Anos finais do ensino fundamental. Trabalho docente.

1 INTRODUÇÃO

A temática formação de professores vem sendo abordada por diversos estudiosos há algumas décadas. Corrobora a informação de Cunha (2013, p. 612) ao afirmar que “a literatura pedagógica tem informado, com bastante frequência, a respeito das pesquisas acerca do professor e sua formação que vêm sendo realizadas ao longo do tempo”.

[1874] Doutorando, Unesp, Presidente Prudente, alex.ribeiro@unesp.br.
[1875] Mestrando, Unesp, Presidente Prudente, lucas.e.oliveira@unesp.br.
[1876] Professora da Educação Básica, SEE-SP, marcia_salvadors@hotmail.com.
[1877] Livre-docente em Didática, docente do Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp, Presidente Prudente, renata.rinaldi@unesp.br

Garcia (1999) afirma que a consolidação do campo formação de professores perpassa por cinco características, quais sejam: existência de objeto próprio, uso de metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores.

Neste sentido, objetivando colaborar com a discussão nesse campo, apresentaremos e analisaremos nesse artigo os resultados de um estudo realizado sobre a formação de professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Essa pesquisa foi realizada no âmbito da disciplina “Formação de professores: dimensão histórica, cognitiva, ética, afetiva e de desempenho”, oferecida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Unesp, Presidente Prudente.

Isso exposto, partindo da problemática “o que revelam as pesquisas referentes à formação de professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental?”, apresentaremos os resultados obtidos a partir da análise das dissertações e teses disponíveis on-line na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2017 e 2020.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Fundamentação teórica

Devemos compreender a formação de professores como uma dimensão social, e que, portanto, há que ser tratada como uma política pública. Assim, há alguns desafios referentes às políticas educacionais do país, tais quais: garantia da formação inicial que atenda às necessidades da atuação profissional do docente; a formação continuada que possibilite o aprofundamento e aprimoramento do professor; os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização dos professores e profissionais da educação para que estes continuem trabalhando em salas de aula e escolas (RINALDI, 2012).

Diante desse contexto, de acordo com Rinaldi (2012), a formação não pode ser vista como algo que tenha um fim, ou que somente aconteça nos cursos de formação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

inicial, mas como uma ação coletiva, contínua e progressiva, que prepare o professor para momentos de mudança, incerteza e que também respeite e considere as diferentes fases da carreira que se encontram os docentes.

Nesse âmbito, a autora ressalta que um modelo de formação instrumental em que os professores somente incorporam técnicas para aplicações posteriores não é suficiente para atender a demanda que exige a formação, pois a necessidade contínua de aprendizado é o cerne da atual sociedade. Logo, não se trata somente de aprender diversos elementos, mas de estudar elementos diferentes em um tempo cada vez menor, levando em consideração o volume de informações disponíveis.

Ao falarmos especificamente da formação docente, devemos considerar que ela deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que possibilite aos professores meios para um pensamento autônomo com o intuito de implicar um desenvolvimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os próprios projetos, visando à constituição da identidade profissional e profissionalismo docente (NÓVOA, 1997).

Portanto, temos que o desafio da formação, tanto inicial quanto continuada, de professores é enorme. Porém, sem políticas públicas bem definidas e investimentos, o caminho será parecido com o que já estamos trilhando, “o de arranjos e remendos, com responsabilizações locais apenas e muitas soluções provisórias” (GATTI et al., 2019, p.97).

3 METODOLOGIA

O presente trabalho pauta-se nos fundamentos da pesquisa bibliográfica. Assim sendo, utilizamos como estratégia de coleta de dados o levantamento bibliográfico de dissertações e teses, no âmbito da BDTD, no período de 2017 a 2020, tendo como foco a temática da formação de professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse processo foram utilizados os seguintes descritores para o levantamento dos dados: formação de professor; formação docente; formação inicial de professor; formação continuada de professor; desenvolvimento profissional de professor; desenvolvimento profissional docente; trabalho docente; ação docente. Como o objetivo desse trabalho é inerente aos anos finais do Ensino Fundamental houve o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acréscimo dos termos “Ensino Fundamental II” e “Ensino Fundamental Anos Finais” às expressões de busca.

Isto posto, em um primeiro momento, analisamos os títulos dos trabalhos buscando encontrar singularidades que se relacionassem à temática da “formação de professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental”. Por conseguinte, passamos à fase de leitura dos resumos, selecionando pesquisas relacionadas com o objeto investigado.

O segundo momento caracterizou-se pela leitura, análise e interpretação dos dados. Nesta etapa os dados foram registrados e sistematizados em protocolos próprios organizados em duas partes: Parte A e Parte B. Na Parte A, trabalhamos com a análise geral das obras selecionadas, evidenciando os seguintes aspectos: título do estudo selecionado, palavras-chave, autores, instituição dos autores e ano de publicação; na Parte B, observamos as seguintes características do resumo: problema de pesquisa, objetivos, abordagem metodológica, procedimentos metodológicos, participantes do estudo, referencial teórico assumido e resultados obtidos.

Por fim, no terceiro momento consistiu na categorização (FRANCO, 2005), análise e interpretação dos dados apurados na etapa anterior que nos permitiu identificar quatro categorias: a primeira relacionada a formação continuada, versando sobre práticas colaborativas, formação para o uso de tecnologias e formação continuada no âmbito institucional; a segunda à atuação/prática docente apresentando desafios para o ensino; a terceira diz respeito à reflexão sobre a prática, trazendo elementos sobre as percepções de professores sobre sua formação, atuação e identidade; a quarta é inerente à Formação Inicial, principalmente no que tange ao Estágio Supervisionado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em linhas gerais, os resultados obtidos a partir dos parâmetros definidos (descritores), resultaram na consulta de 1573 documentos (1273 dissertações e 300 teses), dos quais selecionamos 16 (13 dissertações e três teses) que têm relação com a temática investigada, sendo quatro produzidos em 2017, nove em 2018 e três em 2019. Das pesquisas mapeadas, oito foram produzidas em instituições particulares e a mesma quantidade em universidades públicas.

Com relação à metodologia das dissertações e teses observamos um predomínio da abordagem qualitativa. Em que pese o levantamento dos dados apresentados nas dissertações, verificamos que há instrumentos de levantamento de dados de diversas naturezas, a saber: questionários, entrevistas, observação, análises documentais, dentre outros.

No caso do referencial teórico dos estudos, verificamos que em muitos resumos esse dado da pesquisa não é apresentado de maneira explícita. Nos trabalhos em que há essa informação o referencial é dado a partir do campo de Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional Docente, englobando autores como Carlos Marcelo Garcia, Imbernón, Nóvoa, Cochran-Smith e Lytle.

Quando analisamos o conteúdo dos trabalhos, identificamos para a categoria um que as pesquisas relacionadas à formação continuada são 12 (nove dissertações e 3 teses): Pesquisas e Práticas Colaborativas na Formação Docente dos Professores de Matemática que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental (COUTO, 2017); A formação continuada de professores de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental no município de Restinga Sêca, RS (BORDINHÃO, 2018); Pesquisas acadêmicas brasileiras sobre a formação continuada do professor de matemática: um enfoque nas práticas formativas (LIMA, 2018); Uso de tecnologias educacionais nos anos finais do Ensino Fundamental: indicadores para formação de professores (NIKOLAY, 2018); O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental para uso das TDIC (CRUZ, 2018); Os impactos da formação continuada de professores de uma escola do campo (FARIAS, 2018); Uma análise da formação continuada oferecida aos professores de Língua Portuguesa que lecionam para os anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual paulista (CAMILO, 2019); Modelos de formação continuada em um município do noroeste paulista: um estudo de caso (FORTUNA, 2019); Identidades docentes: reflexões sobre disposições, saberes e formação continuada (NUNWEILER, 2019).

As três teses também versaram sobre a formação continuada dos professores. A primeira referiu-se à formação continuada de professores de Ciências (SANTOS, 2017), a segunda de professores de diferentes áreas (SOUSA, 2018) e a terceira à docentes de Geografia (ALFONSI, 2018).

Nesses termos, podemos afirmar que a formação continuada representa 75% dos trabalhos que têm relação com a temática formação de professores que atuam

nos Anos Finais do Ensino Fundamental, configurando-se uma tendência a dar importância a esse tipo de formação.

Para a categoria à atuação/prática docente identificamos uma dissertação: Desafios da prática docente em Geografia e a diversidade dos alunos: Um Estudo de Caso em Escolas do Ensino Fundamental dos anos finais do Município de Iporá-GO defendida por Pereira (2017). Essa pesquisa representa 6,25% dos trabalhos elencados sobre a formação de professores que atuam no Ensino Fundamental II.

No que tange a categoria 3, duas pesquisas têm foco na reflexão sobre a prática: “Percepções de Professores do Fundamental II sobre sua formação e atuação” (LIMA, 2017) e “As representações profissionais de professores atuantes no Ensino Fundamental II sobre a identidade docente” (CANATO, 2018). Essas representam 12,5% do total de dissertações evidenciadas no levantamento inicial.

Verificamos que 6,25 % da produção científica sobre a temática investigada, a categoria quatro formação inicial conta com um trabalho, a saber: “De estudante a professor: a formação do futuro professor de Matemática no contexto do estágio supervisionado” (SCALABRIN, 2018).

De um modo geral, as pesquisas que envolvem a formação continuada do professor apresentaram maior incidência nesse levantamento. Neste sentido, um dos aspectos que podemos mencionar é que nesta categoria as disciplinas abordadas nas pesquisas são de diferentes naturezas. Couto (2017) e Lima (2018), por exemplo, retrataram, nas respectivas dissertações, a componente da formação continuada de professores de Matemática, enquanto Camilo (2019) abordou esse aspecto em relação à professores de Língua Portuguesa. Verificamos que, apesar de as áreas do conhecimento serem distintas nos estudos, as pesquisas partem da premissa que a formação continuada deve considerar os contextos de atuação do docente, valorizando momentos de encontros entre seus pares para a troca de experiências, estudos, reflexões críticas, entre outros.

Outro aspecto que cabe ressaltar é a presença da tecnologia na formação continuada dos docentes. Os trabalhos de Nikolay (2018) e Cruz (2018) apresentaram esse recurso como ferramenta para potencializar o processo de ensino/aprendizagem no âmbito escolar. Apesar das pesquisas terem sujeitos de diferentes naturezas, professores, no caso do trabalho de Nikolay (2018) e coordenadores pedagógicos, na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pesquisa de Cruz (2018), ambas salientaram que se deve investir em programas de formação continuada que tenham foco no uso de tecnologias no trabalho educacional.

No que se refere a Formação Inicial, os resultados da dissertação de Scalabrin (2018) evidenciaram diversos aspectos desse momento do processo formativo de futuros professores, notadamente no âmbito do estágio supervisionado, por exemplo, a importância de se compreender os alunos, aprender sobre planejamento; entender que o que é fácil para os licenciandos pode não ser para os estudantes da Educação Básica; saber que o professor tem vivências fora da escola e que ser professor é mais do que dar aula. Neste sentido, temos que a temática do estágio supervisionado muitas vezes reforça a dicotomia entre a teoria e a prática, assim como o distanciamento experimentado entre as universidades e as escolas de educação básica, ou seja, segundo Pereira (1999), há limitada ligação entre o sistema que forma os docentes, as universidades e os que absorvem as redes de ensino.

Por fim, quanto a atuação/prática docente, o trabalho de Pereira (2017) buscou compreender como os professores de Geografia enfrentam o desafio de ensinar, em sala de aula, alunos do 6° ano do ensino fundamental, anos finais, em escolas de Iporá-GO. A autora apresenta como resultado a necessidade de repensar a formação docente e atuação do professor em sala de aula diante da diversidade. Já Canato (2018) ressaltou a influência do contexto de trabalho na constituição identitária e no trabalho dos professores e Lima (2017) apontou para a necessidade de se rever a formação inicial dos professores nos diferentes cursos de licenciatura, procurando, oportunizar a dialogicidade, a ação-reflexão e a conscientização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando retomamos o problema norteador da investigação “O que revelam as pesquisas referentes à formação de professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental” os dados revelam pouca quantidade de produções referente a temática investigada na etapa de educação básica investigada. Partindo desse pressuposto, se considerarmos os trabalhos identificados antes da seleção para análise, chegamos a um total de 1573 produções, entre teses e dissertações. Em que pese essa informação, analisamos 16 trabalhos, o que corresponde a aproximadamente 1% da produção total identificada, evidência que reforça a premissa da baixa quantidade de

trabalhos relacionados à formação dos professores que atuam no Ensino Fundamental II.

Os autores que serviram como base da fundamentação teórica das produções investigadas são do campo de formação de professores. Não parece haver evidências de bibliografia especializada na formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Por mais que as pesquisas desse levantamento versem sobre Ensino Fundamental II, os dilemas encontrados na formação inicial desses professores não diferem aos que literatura nos apresenta, como por exemplo: separação entre as disciplinas de conteúdo específico e as pedagógicas, a dicotomia bacharelado e licenciatura (decorrente da desvalorização do ensino na universidade, inclusive pelos docentes da área de Educação) e a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática de escolas e professores (PEREIRA, 1999).

Por outro lado, em menor proporção com relação a formação inicial e continuada, os saberes docentes e a atuação profissional também são assuntos que aparecem nas pesquisas envolvendo formação de professores que atuam no Ensino Fundamental II.

De um modo geral, salientamos que a quantidade de pesquisas apresentadas com relação à formação de professores do Ensino Fundamental II suscita a necessidade de mais produção nessa área, visando proporcionar um aumento, não só quantitativamente, mas, principalmente, qualitativamente dos trabalhos voltados a essa etapa da escolarização. Nesse sentido, devemos considerar pesquisas que apresentem maior aprofundamento sobre a tema, que desenvolvam uma literatura especializada voltada à formação de professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e que, principalmente, discuta saberes específicos dos docentes desse nível de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, mai. 2009. Disponível em: < https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/4>. Acesso em 29 jul. 2020.

BORDINHÃO, L. S. **A formação continuada de professores de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental no município de Restinga Sêca**, RS**.** Dissertação (Mestrado). Santa Maria, RS: UFSM, 2018.

CAMILO, C. N. **Uma análise da formação continuada oferecida aos professores de Língua Portuguesa que lecionam para os anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual paulista**. Dissertação (Mestrado). São Paulo, SP: PUC-SP, 2019.

CANATO, L. G. **As representações profissionais de professores atuantes no Ensino Fundamental II sobre a identidade docente.** Dissertação (Mestrado). Santos, SP: UNISANTOS, 2018.

COUTO, C. P. dos S. **Pesquisas e Práticas Colaborativas na Formação Docente dos Professores de Matemática que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro, RJ: UNIGRANRIO, 2017.

CRUZ, K. C. da. **O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental para uso das TDIC.** Dissertação (Mestrado). Goiânia, GO: UFG, 2018.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.3, p.609-625, jul./set.2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>. Acesso em 21 jun. 2021.

FARIAS, M. G. R. **Os impactos da formação continuada de professores de uma escola do campo.** Dissertação (Mestrado). Santa Maria, RS: Universidade Franciscana, 2018.

FORTUNA, M. **Modelos de formação continuada em um município do noroeste paulista:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado). Presidente Prudente, SP: UNOESTE, 2019.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** 2 ed. Brasília: Liber Livro editora, 2005.

GARCIA, C. Estrutura conceptual da formação de professores. In: GARCIA, C. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Ed. 1999, p. 18-46.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. de S.; ANDRE, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação, 2019.

LIMA, H. C. de. **Pesquisas acadêmicas brasileiras sobre a formação continuada do professor de matemática**: um enfoque nas práticas formativas**.** Dissertação (Mestrado). São Carlos, SP: UFSCar, 2018.

LIMA, J. S. G. de. **Percepções de Professores do Fundamental II sobre sua formação e atuação.** Dissertação (Mestrado). Santos, SP: UNISANTOS, 2017.

NIKOLAY, J. R. **Uso de tecnologias educacionais nos anos finais do Ensino Fundamental:** indicadores para formação de professores**.** Dissertação (Mestrado). Curitiba, PR: UNINTER, 2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente 13-33 In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1997, p. 13-33.

NUNWEILER, K. C. **Identidades docentes:** reflexões sobre disposições, saberes e formação continuada. Dissertação (Mestrado). São Paulo, SP: USP, 2019.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 jul. 2020.

PEREIRA, N. N. A**. Desafios da prática docente em Geografia e a diversidade dos alunos: Um Estudo de Caso em Escolas do Ensino Fundamental dos anos finais do Município de Iporá-GO. Dissertação (Mestrado).** Goiânia, GO: UFG, 2017.

RINALDI, R. P. Formação de professor e profissionalização: aspectos históricos e contextuais. In: TREVISAN, Z.; DIAS, C. L. (Orgs.). **Profissionalização:** construção do conhecimento e da identidade docente. Curitiba: CRV, 2012. p. 33-48.

SCALABRIN, T. B. **De estudante a professor: a formação do futuro professor de Matemática no contexto do estágio supervisionado**. Dissertação (Mestrado). Santa Maria, RS: UFSM, 2018.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.18 A FORMAÇÃO DOCENTE SOB UM OLHAR NARRATIVO

Beatriz Fagundes Bica[1878]

Cristiane Medianeira da Silva Reis[1879]

Patrícia Brondani Pivetta[1880]

RESUMO

O presente artigo é um recorte de um trabalho de conclusão de curso e tem como tema central a formação docente, investigando como as vivências e experiências pessoais e acadêmicas são significadas enquanto processos formativos durante o período da graduação. O método de abordagem é de pesquisa qualitativa de natureza interpretativa. Para a obtenção dos dados foram entrevistadas três graduandas do curso de Letras - Português e Literaturas EAD de uma universidade pública brasileira. Os relatos originados durante as entrevistas orais foram triangulados com as respostas sinalizadas nos questionários e documentos acadêmicos das estudantes. Os resultados apontados demonstram que a escolha destas, pela profissão de educador advém de vivências pessoais que contribuem de diferentes maneiras na construção do profissional, uma vez que o professor se faz professor a partir das suas escolhas e dos sonhos que projetou para si, e que a opção pela modalidade de ensino à distância ocorre pela necessidade de conciliar os afazeres cotidianos pessoais, familiares e profissionais para a realização de um objetivo traçado. Para tal, recorre-se as narrativas autobiográficas, uma vez que estas são compreendidas, nos espaços em que se discute a educação, como formas de valorização do sujeito a partir da epistemologia dos processos formativos.

Palavras-chave: Formação Docente. Narrativa autobiográfica. Processos formativos.

1 INTRODUÇÃO

As memórias são o veículo de transporte para as nossas histórias, e estas, nada mais são do que a nossa vida. Existimos porque temos uma história, temos uma história porque existimos. Assim, desde o nascimento, estamos nos construindo como sujeitos, formando nossa identidade a partir das experiências vividas, construindo e reconstruindo o nosso “eu” a todo o momento. A pessoa que hoje somos, amanhã não a seremos. Esse estudo traz a narrativa de vida como um instrumento poderoso, capaz de nos levar às camadas mais escondidas do nosso eu, trazê-las à tona e ressignificá-las ao narrar, pois segundo Clandinin e Connelly (2011), as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias, se reafirmam.

[1878] Pedagoga, Letróloga, Pós-graduada em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria, beatrizbica.28@gmail.com
[1879] Pedagoga, Pós-graduada em Gestão Educacional, Mestre em Educação e Doutora pela Universidade Federal de Santa Maria, crysreys@yahoo.com.br
[1880] Pedagoga, Pós-graduada em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria, patriciabrondanipivetta@gmail.com

Como objetivo geral do estudo em questão, propomos uma reflexão sobre como certas vivências e experiências pessoais e acadêmicas são significadas na formação dos futuros profissionais da educação, buscando assim, respostas para a problemática traçada: como são significados os processos formativos vivenciados por três graduandas do curso de Letras EAD de uma universidade pública da região sul do Brasil durante o período da graduação. Quanto aos objetivos específicos, busca-se conhecer as contribuições da formação pessoal para o processo de escolha profissional e algumas das experiências de formação vividas e salientadas como importantes pelas três graduandas do curso, que fazem parte dessa pesquisa.

Esse trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativa. Para a condução da reflexão e análise dos dados, nos apoiamos na narrativa autobiográfica no processo de formação docente. A metodologia de geração de dados utilizada nesta pesquisa consistiu em entrevistas, nas quais foram abordados temas como os percursos que conduziram as sujeitas à graduação em Letras, seu desempenho acadêmico, vivências acadêmicas, entre outros que se mostraram pertinentes. As narrativas surgidas nas entrevistas foram trianguladas com dados documentais de desempenho acadêmico das alunas, tais como histórico e matriz curricular. Além das entrevistas e dados citados, foi aplicado um questionário.

Com a análise das narrativas das graduandas, espera-se que seja possível identificar o processo de significação e ressignificação das vivências pessoais e acadêmicas durante o curso de formação que, sabe-se, representa uma etapa que convive com outras experiências sociais de vida, pois a formação há de ser entendida como algo que transcende a etapa universitária.

2 NARRATIVAS DAS ACADÊMICAS

As narrativas a seguir são trajetórias percorridas por três acadêmicas que participaram da pesquisa, profissionais de diferentes áreas, identificadas neste trabalho pelos pseudônimos: Ana, Karla e Rafaela. Os questionários foram enviados por e-mail, na mesma data, juntamente com os termos de consentimento. As entrevistas ocorreram em datas distintas, conforme disponibilidade de cada entrevistada, consoante tabela:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1 – Informações das entrevistas

Entrevistada	Profissão	Data da entrevista	Duração da entrevista
Karla	técnica de informática	05/05	19:42
Rafaela	Estagiária	14/05	30:16
Ana	técnica de enfermagem	16/05	27:13

Fonte: Trabalho de Conclusão de Curso Letras - Português e Literaturas

2.1 A escolha pela docência

A narrativa de Ana aponta o período do estágio curricular obrigatório como fator decisivo na escolha pela docência. A estudante, que tem duas irmãs professoras, diz que ao ingressar no curso, o objetivo não era seguir a mesma carreira:

> [...] na realidade, eu queria mais para concurso ah... superior, mas depois que eu comecei a dar aulas, fazer o estágio, eu me identifiquei bastante. (Ana, excerto 4)

Refletindo sobre a sua trajetória estudantil e o quanto esta impacta em sua decisão pela docência, relata que teve ótimos professores, no entanto, não foram todos que deixaram marcas positivas:

> [...] claro que a gente tem professores de referência, mas eu tive professores que assim oh... até hoje tenho trauma. (Ana, excerto 5)

Se referindo aqui, à atitude de uma professora que ressaltou frente aos colegas a sua dificuldade na pronúncia de algumas palavras.

> [...] no momento que eu falei uma palavra errada, ela me colocou no quadro pra falar um monte daquelas palavras, aí chegou num ponto que eu não lia mais. (Ana, excerto 6)

Ela, que é natural da região da Quarta Colônia, diz que carrega o sotaque peculiar daquela localidade, assim, compreende que o fato vivenciado foi ofensivo. Segundo ela, é uma conduta que jamais será reproduzida quando estiver exercendo a docência. Quer ser uma professora tocada não só pela aprendizagem como também pela vida de seus alunos, um ser humano que se importa com o outro, com as suas vontades e necessidades.

> [...] eu quero que eles tenham a possibilidade de ingressar numa faculdade, de alcançar os sonhos deles. Eu acredito que... que o professor faz a diferença na vida do aluno. (Ana, excerto 7)

Percebemos que a entrevistada traz questões identitárias para o espaço de formação docente quando rememora experiências vividas durante o ensino fundamental que impactaram diretamente na construção do sujeito que se tornou, dando a estas, um novo sentido, pois como nos aponta os estudos de Benjamim

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(1994) os acontecimentos lembrados são como uma chave para tudo que veio antes e depois.

Nesta mesma perspectiva, Karla afirma que é impossível dissociar a formação pessoal do indivíduo de sua formação profissional. A entrevistada nos conta que a decisão em trilhar o caminho que a licenciatura em Letras oportuniza se dá por experiências vivenciadas no campo escolar e profissional e inúmeros questionamentos acerca da educação, especialmente o que envolve o uso da internet,

> [...] hoje em dia tu não pode simplesmente aplicar as mesmas metodologias de ensino que eram aplicadas há quantos anos atrás, hoje em dia o jovem já não tem a mesma maneira de pensar, de agir. (Karla, excerto 4)

Acrescenta ainda que existe um aparato tecnológico que pode ser utilizado como metodologias diferenciadas para estimular a participação efetiva do estudante. Para ela há necessidade, no entanto, de formação para o uso das tecnologias. De nada adianta um laboratório de informática muito bem montado se os recursos não forem utilizados, como acontece na escola citada pela entrevistada que:

> [...] poderia fazer uma aula diversificada, com diversos recursos, com diversas metodologias diferenciadas de ensino que... não são aproveitadas. (Karla, excerto 5).

Para ela, buscar conhecimento para superar práticas tradicionais e explorar as tecnologias seria uma “aposta” sem erro para a qualidade do ensino. Quanto às práticas tradicionais assinaladas pela entrevistada, cabe citar Brião:

> O ensino tradicional era a regra. – Ensino tradicional? – Sim, é um tipo de ensino que privilegia o conhecimento pronto e não o produzido socialmente. Esse tipo de ensino parece não ter muito a ver com a aprendizagem. Na minha forma de ver, seu objetivo maior é impor uma forma de conhecer em detrimento de toda a riqueza de ideias que há em um conjunto de pessoas dispostas a aprender algo. Mas, você não sabia? (BRIÃO, 2017, p. 84).

A questão levantada pela acadêmica nos faz perceber que a mesma reconhece o ensino pautado na transmissão de conhecimentos como ultrapassado e sem espaço na atualidade e busca romper, quando estiver exercendo a profissão docente, com essas práticas pedagógicas que não permitem ao educando a autonomia de sua aprendizagem.

Rafaela diz que o desejo de ser professora surgiu já na infância. Mas experiências vivenciadas em uma creche enquanto ainda cursava o ensino médio e o seu trabalho como estagiária nos Projetos Mais Educação/Mais Alfabetização, atualmente, lhe trouxeram a certeza da profissão que escolheu para si.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] desde ali, eu tive certeza que é dentro de uma escola que eu quero trabalhar e, é esse o caminho que eu quero pra minha vida. (Rafaela. Excerto 2)

Acrescenta ainda que durante os dois anos de trabalho na creche experienciou a prática educativa com crianças menores e teve a oportunidade de conhecer uma professora cuja proposta pedagógica era baseada na afetividade, dispensava muito carinho às crianças, esta lhe serviu de inspiração.

Contudo, a entrevistada diz que por experiência própria, reconhece um trabalho desenvolvido sem afetividade. Segundo ela, esses são professores que não cativam os alunos, não fazem o diagnóstico para avaliar se realmente aprenderam, não trazem a diversidade para o seu planejamento, tampouco apresentam propostas que despertam o interesse e a vontade do aluno de estar em sala de aula.

> [...] eu passei por isso, e muitos dos meus alunos falam isso pra mim, que por não gostarem, não sentirem prazer na sala, na aula de tal professor, eles não conseguem aprender. (Rafaela, excerto 3)

Reflexões sobre essas práticas urgem, já que a motivação do aluno em aprender depende, também, da qualidade da proposta que o professor irá desenvolver junto aos alunos, uma preocupação que é igualmente pontuada pelas três entrevistadas.

Acreditamos que rememorar o vivido, refletir sobre a trajetória percorrida e as experiências que pautaram a escolha pela docência reafirma a escolha profissional, contudo, Cunha e Prado (2017, p. 31) nos alertam para as duas dimensões da memória, a da lembrança e a do esquecimento. Segundo os autores, o resgate que o sujeito faz do vivido não garante que seja exatamente o que ele conta, porque a sensibilidade do indivíduo determina o que ele quer ou não que seja conhecido pelo outro.

2.2 Experiências formativas durante a graduação.

Ao discorrer sobre as experiências formativas, Ana cita uma das máximas que adotou para si há alguns anos:

> [...] lutar sempre, vencer talvez, mas desistir jamais! Ah... eu tenho sempre isso comigo. Acho que desde a quinta série eu coloco isso nos meus cadernos (risos). (Ana, excerto 8)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo a entrevistada, é necessário saber enfrentar as dificuldades, já que tudo na vida tem a parte boa e a parte ruim e esse percurso da graduação foi assim, permeado por diferentes momentos.

Questionada sobre o seu desempenho acadêmico, Ana respondeu que foi bom. Concluiu com facilidade, entre outras, as disciplinas literárias, com as quais tem mais gosto e afinidade e as disciplinas que tratavam sobre respeito e inclusão: Fundamentos da Educação Especial e Libras. Nesta última, em seu histórico escolar constatamos que obteve nota máxima. Diferente destas, a entrevistada diz que teve dificuldade com a disciplina de Morfologia do Português, que estuda a noção, classe, flexão e derivação das palavras, mas com nota 7,05 obteve aprovação. O mesmo não ocorreu com as disciplinas de Fundamentos Gramaticais em Língua Portuguesa - EAD, que traz os estudos aprofundados da Gramática e Didática do Português, que aborda os documentos legais para o componente curricular, verificando o índice de desempenho da acadêmica observou-se que a mesma não conquistou a nota mínima para aprovação 5,0 e necessitou prestar exame para a conclusão das disciplinas. Ao falar sobre o último semestre, diz que o período está exigindo muito estudo e escrita

> [...] tá sendo corrido, mas tá sendo bom. Claro que tem muita coisa para gente fazer, plano de aula, TCC, artigo. (Ana. excerto 9)

Diz que o orientador que a auxilia no Trabalho de Conclusão de Curso é muito participativo o que a faz perceber esse processo de escrita como algo positivo nesse momento de tantos desafios. Vê o percurso formativo como um processo de muito aprendizado, convivência e boas risadas com os poucos colegas que chegaram até a conclusão.

Karla, ao discorrer sobre sua trajetória formativa na graduação, diz que esta lhe possibilitou conhecimento científico para refletir criticamente sobre a atuação de alguns profissionais na educação. Segundo ela, existem professores cujas propostas servem de inspiração, mas não são todos. Afirma que muitos não se comprometem com a qualidade do ensino em suas práticas pedagógicas, deixam uma lacuna na aprendizagem dos alunos.

> [...] porque depois lá adiante a gente vê a dificuldade que a gente tem em relação ao ensino, porque realmente não conseguiu absorver muita coisa. (Karla, excerto 6)

Para ela, refletir sobre essas práticas estimula o acadêmico a desenvolver o profissionalismo para tornar-se um grande formador de conhecimento. Na sequência

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da entrevista, diz que muitas foram as experiências vividas durante esses quatro anos. Que o caminho foi trilhado arduamente. Foram diferentes etapas, algumas:

> [...] disciplinas eram mais tranquilas, outras fases a gente correu mais, foi mais conturbada. (Karla, excerto 7)

Apesar disso, considera que teve bons resultados durante a graduação. O que facilmente se constata no histórico simplificado da acadêmica. Das 37 disciplinas cursadas até o 7º semestre, em 28 delas tem nota igual ou superior a 8.5, resultados excelentes, contudo, para ela, o que fica dessa experiência é saber que o objetivo foi alcançado e que todo esforço empreendido é sinônimo de vitória.

Refletindo sobre o contato com os alunos, Karla diz que foi um desafio enquanto pessoa e profissional. Por meio da experiência prática, conheceu a verdadeira realidade da escola pública, onde nem sempre as melhores expectativas são atendidas.

Sobre Disciplina de Estágio Curricular no Ensino Médio, conta-nos que a suspensão das aulas presenciais decretada pelo Estado em decorrência do corona vírus, exigiu dos acadêmicos, além da elaboração dos planejamentos de aula, um artigo acadêmico, juntamente ao Trabalho de Conclusão de Curso. Contudo, está feliz por estar trilhando um novo caminho.

> [...] isso tá exigindo bastante tempo, dedicação, leitura. Então é exatamente isso, é muita exigência. (Karla, excerto 9)

Finaliza dizendo que essa nova trajetória promete ser desafiadora porque ela não quer ser só mais uma professora, quer impactar a educação.

Ao rememorar o seu percurso formativo, Rafaela pontua que a graduação à distância é uma possibilidade ao alcance de todos. A ela bastou interesse e dedicação. Conta-nos que além dos conhecimentos teóricos ofertados durante a graduação, os práticos são fundamentais para auxiliar o acadêmico, e cita como exemplo a disciplina Introdução à Informática EAD, ofertada no primeiro semestre, que auxilia o acadêmico a se familiarizar com os recursos tecnológicos.

> Eu aprendi a mexer através da faculdade. Eu aprendi a mexer no computador, no celular eu já tinha facilidade de mexer, mas no computador, tudo o que eu faço hoje no computador eu aprendi através da disciplina de informática e multimídia, foi tudo. (Rafaela, excerto 4)

Verificando os dados acadêmicos da estudante, vê-se o bom desempenho na disciplina de Introdução à Informática. Já em Oficina de Introdução à Multimídia,

verificou-se a nota 4,06, média inferior à mínima para aprovação, por isso a necessidade do exame. Como Ana, Rafaela também precisou reavaliação na disciplina de Fundamentos da Língua Portuguesa e Didática do Português. Segundo ela, seu desempenho acadêmico foi bom, mas poderia ter sido melhor. Diz ainda que a modalidade de ensino à distância exige muito mais do acadêmico, porque ao contrário do presencial, não tem o professor em sala de aula. Para bons resultados, não pode deixar acumular tarefas, o que foi uma das dificuldades enfrentadas por ela quando passou por um problema de saúde no início da graduação, que veio a se repetir agora no término, necessitando intervenção cirúrgica:

> Juntou o TCC que nós estamos fazendo e mais o estágio, que não é estágio. Como teve a pandemia, as escolas não estão funcionando. Ah... o professor do estágio colocou pra nós, como estágio, um mini TCC digamos assim, um artigo como o TCC, aí a coisa ficou difícil. (Rafaela, excerto 5)

Segundo a entrevistada, o artigo científico solicitado pela disciplina do estágio curricular supervisionado teve de ser realizado no mesmo período de produção do TCC e demais atividades das disciplinas do semestre, muitas produções para pouco tempo. Contudo, o curso está findando, e Rafaela já faz planos. Os próximos objetivos são: uma pós-graduação em educação especial e um concurso público na área de licenciatura para trabalhar direto com os alunos. Ao encerrar a entrevista, Rafaela diz:

> [...] tem muitas coisas que não é na escola, não é na faculdade que a gente vai aprender, vem de casa já. Então eu acredito que sim, as experiências vividas ao longo do nosso caminho elas vão conosco. (Rafaela, excerto 6)

As exposições apresentadas pelas acadêmicas do Curso de Letras - Português e Literaturas EAD demonstram, além do processo de construção pessoal e profissional de cada entrevistada, determinação e ousadia. As participantes dessa pesquisa atestaram capacidade de se reinventar, de se reorganizar para atender as demandas pessoais, familiares e profissionais cotidianas, cada uma significando o percurso formativo à sua maneira, revivendo momentos pessoais, escolares e profissionais, ora colocando-se como estudante, ora como docente. O que nos leva a citar Moita:

> O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação. (MOITA, 1995, p. 115)

A partir do conceito de interação, entendemos que o professor não nasce professor, ele constitui-se professor a partir das suas vivências com o outro.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Identificando-se e distinguindo-se, aprendendo e ensinando. Ainda sobre o processo formativo Delory-Momberger pontua:

> Nenhuma prática de formação pode pretender reconstituir, por si só, o que seria o curso factual e objetivo do vivido, o "objeto" sobre o qual trabalham os procedimentos de formação através das histórias de vida não é, portanto, "a vida, mas as construções narrativas que elaboram, pela fala ou pela escrita, os participantes do grupo de formação quando são convidados a "contar" sua vida". (Delory-Momberger, 2014, p.92).

Selecionando fragmentos do percurso vivido para contar, as entrevistadas relembraram desde uma memória de infância como escrever na porta do roupeiro brincando de ser professora, como uma história de adolescência que a fez perceber o motivo da escolha pelo curso de Letras e também as inquietações sobre a educação na era tecnológica. Cada qual com suas reflexões introspectivas se voltou ao passado por um momento para buscar respostas: quem é? Como se define? Que caminho a trouxe aqui? Por que a docência? O desafio do autoconhecimento configura-se em um diálogo que permite transformar o vivido para projetar os passos seguintes, no que tange o desenvolvimento profissional docente, prepara o sujeito para encarar e resolver os dilemas da profissão, exercendo democraticamente o seu papel de educador.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lembranças que as entrevistadas trazem em seus relatos, que são mais reflexões do que narrativas propriamente ditas, nos leva a concluir que algumas vivências pessoais das acadêmicas foram trazidas para o espaço da universidade onde ganharam novo significado.

Experiências estudantis e cotidianas na área da educação, contrapostas às práticas e teorias proporcionadas durante a graduação, as fazem refletir criticamente sobre a docência, dando a esta um significado muito maior do que desenvolver junto aos alunos um componente curricular. Para as acadêmicas, um bom professor, além de buscar constantemente novas metodologias de trabalho, deve importar-se com o aluno, incentivar a autonomia da sua aprendizagem, instigar a sua participação democrática na sociedade e encorajá-lo na busca de seus sonhos.

Percebe-se através dos dados obtidos durante a pesquisa que as entrevistadas reconhecem o compromisso que terão quando docentes, acerca da necessidade de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

elevar a qualidade da prática pedagógica em sala de aula, de conectar-se com a realidade de crianças e jovens buscando a resolução das desigualdades sociais e a equidade educacional.

As pequenas narrativas trazem momentos significativos da vida das acadêmicas que apontam a decisão pela docência. À medida que vão refletindo sobre suas vivências pessoais, vão reafirmando suas escolhas, o que contaram durante a entrevista, o que escolhem por deixar no passado como uma tentativa de ser esquecido. Tudo que foi lembrado positivamente como um exemplo a ser seguido, tudo que foi contado como experiência negativa, como um aprendizado do que não fazer. Assim, num diálogo constante entre o vivido e os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos no espaço acadêmico, as docentes em formação se constituem professoras.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In I. Alarcão (Org.), Escola reflexiva e nova racionalidade (pp. 135-144). Porto Alegre: Artmed Editora.

BENJAMIN, W. Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERTAUX, Daniel. Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos/tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavallée; revisão científica Maria da Conceição Passeggi- Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

BRIÃO, G F. Eu, uma professora de matemática em jornada narrativa em busca de meus eus-professores eu autoformação. 2017. 321 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

CLANDININ, D. Jean. CONNELLY, F. Michael, Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores, ILEEL/UFU. Uberlândia EDUFU, 2011

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Memórias e Sensibilidade numa produção de conhecimentos históricos-culturais. Revista Memória em Rede. Pelotas, v.10, n.17, Jul./Dez.2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____, Christine. Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto, 2ªEdição. Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2014

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. 270 p.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. lu NÓVOA, A Vida de Professores. Porto: Porto Editora, 1995.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. Nuances: Estudos sobre Educação, 15(16), 17-34, 2008.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

16.5.19 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA AVALIAÇÃO COM VISTAS A CONTRIBUIR COM A APRENDIZAGEM

Géssika Mendes Vieira[1881]

Vania Maria de Oliveira Vieira[1882]

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida durante curso de Mestrado em Educação, tem como ponto de partida as práticas avaliativas realizadas na Educação Superior, com a hipótese de que tais práticas podem ser compreendidas a partir da identificação de representações sociais de alunos, sobre os instrumentos avaliativos que seus professores utilizam. Esses instrumentos podem apontar, a concepção ou os fundamentos que norteiam essa prática dentro do processo de ensino-aprendizagem. De natureza quanti-qualitativa, é respaldada pelo referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2007). A presente discussão, é um recorte desse estudo maior, que está diretamente ligado a avaliação da aprendizagem. Trata-se da importância da formação pedagógica dos professores do ensino superior para que seja possível trabalhar a avaliação dentro de um processo de ensino-aprendizagem contínuo e formativo. Tal recorte integra os estudos teóricos realizados durante a pesquisa, sendo, portanto, de caráter bibliográfico. Desse modo, apresenta-se os aspectos conceituais importantes acerca da avaliação da aprendizagem, seguido de discussão sobre a formação pedagógica de professores e de como essa formação pode orientar os processos de ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito a avaliação da aprendizagem. A partir da pesquisa realizada foi possível constatar que a falta de formação pedagógica para os professores do ensino superior pode comprometer a execução das práticas em sala de aula, bem como a avaliação da aprendizagem. Logo, espera-se que este estudo possa contribuir e ampliar os debates acerca dos temas: formação e desenvolvimento profissional docente, avaliação e educação superior.

Palavras-chave: Avaliação. Representações Sociais. Instrumento de avaliação. Educação Superior.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa integra um estudo maior, cujo propósito foi o de desenvolver uma investigação para compreender as Representações Sociais dos alunos do Curso de Publicidade e Propaganda de uma Instituição de Ensino Superior (IES) em Uberaba, Minas Gerais (MG), sobre as implicações dos instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos seus professores. Para isso, toma-se como pauta de discussão a avaliação da aprendizagem e os atributos que dela fazem parte. Especificamente, esta pesquisa tem como objetivo apresentar um recorte de uma

[1881] Mestra em Educação, Instituto Federal do Triângulo Mineiro, gessikavieira@live.com.
[1882] Doutora em Psicologia da Educação, Universidade de Uberaba, vania.vieira@uniube.br.

dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação como um possível diálogo em torno da avaliação da aprendizagem e da formação pedagógica de professores. Assim, a discussão apresentada parte de uma pesquisa bibliográfica, de natureza exploratória. Segundo os estudos de Marconi e Lakatos (2003) não partem da estaca zero, mesmo quando explora uma situação desconhecida, em um certo local e com determinado grupo, em algum lugar, já devem existir pesquisas semelhantes, ou mesmo complementares da pesquisa pretendida. Desse modo, buscou-se respaldo científico nos materiais já existentes acerca do objeto pesquisado. Espera-se que este estudo possa ampliar os debates acerca da importância da formação pedagógica de professores, com relação a avaliação da aprendizagem, no sentido de que ela possa ser compreendida a partir de sua finalidade – a de contribuir com o processo de aprendizagem dos educandos.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: BREVES CONCEITOS

A avaliação da aprendizagem é uma prática investigativa e intervencionista. De acordo com Luckesi (2011, p. 263), “a avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva é um recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando na busca de sua autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem-sucedidas”. Como recurso disponível para auxílio, a trajetória do ato de avaliar se ergueu com a ausência de seus objetivos, isso porque, de acordo com Luckesi (2011), ela esteve e ainda está a serviço de ações pedagógicas planificadas, que tem sido hegemônica nas escolas. De acordo com Luckesi (2011, p. 21) “A Pedagogia Tradicional fundamenta-se num olhar estático a respeito do educando e por isso sustenta bem a prática de exames na escola – cuja função é classificar o já dado, o já acontecido.”

Os estudos de Hoffmann (2006) afirmam que todo aluno é capaz de aprender, porém a trajetória de cada sujeito é única e diferente, o que faz com que a aprendizagem ocorra em tempos e situações distintas. Dessa maneira, o professor deve saber que o processo de ensino aprendizagem não será homogêneo, mas ele deve também saber que a construção do conhecimento acompanhará expectativas e significados de cada sujeito. Para Hoffmann (2006, p. 47): “todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O

olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre". Nesse momento, revela-se a função do professor e a finalidade de suas práticas, pois é a atuação docente, extremamente importante como uma mediadora, que ajudará os alunos nessa evolução; o acolhimento para desenvolvimento das suas habilidades significará o engrandecimento dos educandos envolvidos nesse processo. O acolhimento da real situação de cada educando é fundamental em seu desenvolvimento. Para Luckesi (2011, p. 171): "o ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é)".

Entende-se então a avaliação da aprendizagem como parte do processo, nesse sentido, os docentes devem compreendê-la e estarem preparados para utilizá-la com todas as suas potencialidades, assim, reitera-se que a avaliação da aprendizagem, bem como seus critérios e funções devem ser planejados e entendidos como um instrumento sinalizador, para educandos e discentes. Por tanto, a avaliação da aprendizagem bem-sucedida é acompanhada de formação pedagógica docente apropriada, é o que discutiremos na próxima seção.

3 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES: URGENTE E NECESSÁRIO

A profissão docente já foi compreendida como uma tarefa pronta e simples de ser executada, partindo do entendimento de que ser professor era apenas a tarefa de transmitir conhecimentos numa relação vertical; por isso, é comumente criticada a falta de formação pedagógica docente. Os estudos de Pachane (2003) apontam que os professores no ensino superior, dominam os conteúdos necessários, mas não possuem habilidade para conduzir a aula, não se preocupam com os alunos nem com a docência, dando prioridade para suas pesquisas. Os cursos de pós-graduação que são responsáveis pela formação de professores universitários priorizam a pesquisa. Assim os futuros docentes não têm contato com a prática docente nem com as disciplinas que os ajudariam a conduzir essa prática. Sobre a falta de vivência com a prática durante a formação dos professores, Pachane (2003, p. 42) comenta que:

> Com a evolução do modelo humboldtiano[1883] de universidade e a crescente

[1883] "Em síntese, o modelo humboldtiano assume a universidade como uma instituição que goza de autonomia relativa na produção do conhecimento, em relação estreita com os interesses do Estado, tendo a ciência como a força unificadora de que o Estado necessita para legitimar o projeto de nacionalidade." (SILVEIRA, BIANCHETTI, 2016, p. 84).

> ênfase na produção acadêmica como fator primordial no processo de avaliação do desempenho dos docentes universitários, acentuou-se ainda mais a necessidade de preparação de pesquisadores capacitados, ficando a preparação para a docência relegada a segundo plano, situação que permanece praticamente inalterada até os dias de hoje, embora muitos sejam autores que buscam atentar para a necessidade da formação pedagógica dos professores no ensino superior.

Nesse sentido, este recorte de um estudo maior, busca mostrar a importância da formação pedagógica docente para que a prática da avaliação da aprendizagem aconteça de maneira satisfatória, cumprindo assim sua tarefa de informar, sinalizar e educar, beneficiando alunos e professores durante o processo de aprendizagem. A avaliação da aprendizagem sofre duras críticas por não cumprir o seu verdadeiro papel e sabe-se, de acordo com as literaturas aqui mencionadas, que há um caminho longo a ser percorrido para que essa prática seja mesmo satisfatória. Por isso, é muito importante trazer para o centro de nossa discussão a formação pedagógica dos professores, ou melhor a falta dela, para compreendermos que as falhas no processo avaliativo, muitas vezes tem sua razão de ser, justamente por essa falta de preparação pedagógica. O intuito principal é elucidar o quanto a formação de professores é fundamental para que os processos educacionais ocorram de maneira eficiente. Assim, García (1999, p.26) fala que,

> [...] a formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo ou da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Podemos compreender que, sem a formação pedagógica adequada, os professores não têm orientação para conduzir diversas práticas pedagógicas, incluindo a avaliação da aprendizagem. De acordo com Pachane (2003), apesar de ser proclamada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é possível observar a diferente prioridade dada a pesquisa e a docência em diversas Instituições de Educação Superior no Brasil. Assim, observamos um desencontro no que diz respeito à formação e à prática docente dos professores universitários, pois, de um lado, a maior parte das IES brasileiras estão voltadas para atividades de ensino, de outro, valoriza-se na avaliação da qualidade docente a produtividade acadêmica dos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professores, ou seja, suas pesquisas.

Ainda segundo informações da pesquisa de Pachane (2003) existe um confronto, no qual ensino e pesquisa não se articulam, enquanto reconhece-se que essa articulação seria ideal. Pesquisa e ensino são vistos como atividades concorrentes, não apenas no ensino superior, composto por diferentes tipos de instituições[1884], mas também dentro de uma mesma instituição, no cotidiano de cada docente que se vê dividido entre a pesquisa e a docência. A autora nos fala que a falta de formação pedagógica dos professores universitários é uma omissão consentida. A sistemática de autoavaliação dos programas de pós-graduação regulamentada pela Portaria CAPES nº148/2018, reconhece que existem lacunas no que diz respeito a Formação de Professores, enquanto a formação de pesquisadores e a produção científica do país avançam.

> Desde a implantação da pós-graduação no Brasil nos moldes definidos pelo Parecer CFE 977/1965, a pós-graduação stricto sensu avançou no sentido do seu crescimento numérico e no desenvolvimento de um sistema de avaliação que recebeu aprovação da comunidade acadêmica nacional e internacional. No momento, a metaavaliação procedida pela CAPES nos mostra que atingimos os objetivos previstos no referido Parecer no que diz respeito à formação de pesquisadores e incremento da produção científica brasileira e sua internacionalização. Por outro lado, há o reconhecimento do gap na formação de professores para o sistema de educação brasileiro e na qualificação de técnicos e trabalhadores intelectuais. (CAPES, 2019, p.4, grifo nosso).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas que necessitam de formação docente para serem organizadas, compreendidas e executadas se prejudicam, pois

> A avaliação está, ou deveria estar intrínseca e umbilicalmente associada às aprendizagens e ao ensino e, por isso, tem de estar presente quando queremos analisar práticas pedagógicas de professores ou suas concepções acerca da educação, da escola, do ensino ou da aprendizagem. A relação da avaliação com a pedagogia é obviamente bastante forte e, por isso, sua discussão teórica ou prática dificilmente poderá ignorar a formação de professores. (FERNANDES, 2006, p.15).

De acordo com Gimeno (1990 apud GARCÍA, 1999), a formação de professores, compreendida como disciplina, possui uma estrutura conceitual, ainda que independente da teoria do ensino, do currículo, da escola, possui características

[1884] Centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores ou escolas superiores (PACHANE, 2003).

específicas que a distinguem de outras disciplinas do arco didático. Os modelos, teorias, conceitos que se tem elaborado em relação à escola, ao currículo, à inovação ou ao ensino têm de ser ajustados e adaptados quando analisados a partir da perspectiva da formação de professores. A formação de professores representa uma dimensão privilegiada da didática na medida em que exige a confluência das posições teóricas em propostas de intervenção práticas. Não se pode afirmar que teoria alguma, sobre o ensino, a escola, o currículo etc., tenha potencial suficiente para guiar, orientar ou dirigir completamente a prática do ensino. É por isso que a formação de professores se torna uma verdadeira ponte que permite a elaboração de teorias práticas sobre o ensino. Dessa maneira, García (1999, p.22) afirma que "o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional." Nesse sentido, Fernandes (2006, p. 16) também compreende que:

> [...] os professores têm papel fundamental no desenvolvimento de uma avaliação genuinamente formativa, pois têm de organizar e pôr para funcionar um ambiente de aprendizagem adequado, com destaque para a natureza das tarefas que vão propor aos alunos, e ser capazes de avaliar como e em que medida os alunos compreendem o que é suposto que aprendam. Têm ainda de acompanhar e apoiar os alunos para que eles ultrapassem eventuais dificuldades e progridam sem problemas para o próximo estádio de aprendizagem. (FERNANDES, 2006, p.16)

Os estudos de García (1999) apresentam a importância de estudar e compreender a formação de professores, considerando a íntima relação epistemológica com áreas da didática: a escola, o currículo e a inovação bem como o ensino de professores. O autor certifica que com base nos pressupostos de que é necessária a integração dos saberes didáticos e o reconhecimento das contribuições das áreas mencionadas para a formação de professores como disciplina,

> O esforço para conseguir escolas participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, onde as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem como cidadãos críticos, passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa. (GARCÍA, 1999, p. 139, grifo do autor).

Acerca do desenvolvimento profissional de professores, segundo os estudos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de García (1999), o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que parece superar a posição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Sendo assim, esse conceito pressupõe uma abordagem, na formação de professores, que leve em consideração o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Nessa abordagem, busca-se uma forma de resolver os problemas escolares a partir de uma perspectiva que supere o caráter tradicional individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. De acordo com Imbernón (2009, p. 69), a formação de professores tem que ir além de apenas atualizações, é preciso reformular, questionar, compreender. Nas palavras do autor,

> [...] já não podemos entender a formação permanente apenas como a atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso. Trata-se de remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam (IMBERNÓN,2009, p. 69).

A figura 1 representa e descreve as relações que se estabelecem entre o desenvolvimento profissional de professores e as diferentes áreas didáticas.

Figura 1 – Desenvolvimento profissional de professores e as diferentes áreas didáticas.

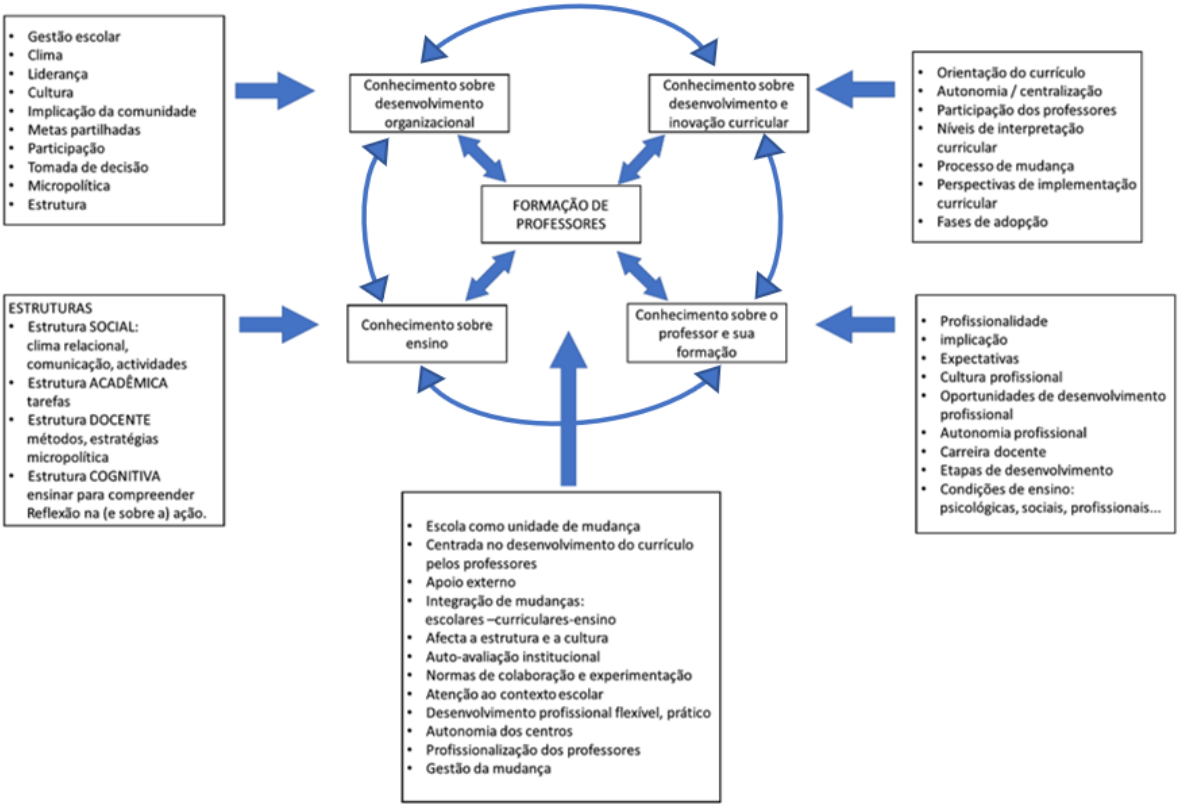

Fonte: Desenvolvida pela autora baseada em García (1999, p. 140).

Acerca dos papéis do professor universitário, além de ensinar ele investiga. Centra (1987 apud GARCÍA, 1999, p. 244, grifo nosso) elucida nove características dos bons professores universitários: "capacidade de comunicação, atitudes favoráveis aos alunos, conhecimento do conteúdo, organização do conteúdo e do curso, justiça nos exames, disposição para inovação, estimular o pensamento dos alunos, e capacidade de reflexão."

Sobre a avaliação da aprendizagem, nosso principal objeto, Fernandes (2006) compreende que os professores têm uma função importante para o desenvolvimento de uma avaliação com vistas a contribuir com a aprendizagem. Como mencionado pelos autores, a referência a exames justos, pode-se perceber que a avaliação da aprendizagem de forma adequada faz parte das características de um bom professo. Confirmando sobre a preparação e a organização da ação docente, que fazem parte da formação de professores, juntamente com a avaliação da aprendizagem, Fernandes (2006, p.17) valida que,

> [...] a avaliação, quando convenientemente planejada, tem impacto muito relevante nos sistemas educativos porque: a) orienta os estudantes acerca de saberes, capacidades e atitudes que têm de desenvolver; b) influencia sua motivação e percepção do que é importante aprender; c) estrutura a forma como os alunos estudam e o tempo que dedicam ao trabalho acadêmico; d) melhora e consolida as aprendizagens; e) promove o desenvolvimento dos processos de análise, de síntese e de reflexão crítica; e f) desenvolve os processos metacognitivos, o autocontrole e a auto-regulação. (FERNANDES, 2006, p.17).

Nesse sentido, entende-se que o preparo docente impacta diretamente nos rumos da avaliação da aprendizagem. Tal preparação pode auxiliar na construção de aprendizagens formativas e significativas, e a ausência da preparação pode resultar em quadros separatistas e desmotivadores. Desse modo, a formação pedagógica para professores do ensino superior é fundamental para a condução de práticas pedagógicas satisfatórias, especialmente a avaliação da aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso propósito neste estudo foi o de discutir a importância da formação pedagógica dos professores para o desenvolvimento de uma avaliação com vistas a contribuir com a aprendizagem acadêmica. Mostramos aqui que um profissional

capacitado, com titulações, mas que não tenha formação pedagógica para desenvolver a função de professor, pode sim comprometer a execução das práticas pedagógicas; dentre elas, a avaliação da aprendizagem. Compreendemos que dominar o conteúdo de sua área é necessário, mas não exclui as demais necessidades de um professor. Como nos fala Pachane (2003, p.55), "Titulação acadêmica e qualidade docente: uma correlação necessária, mas não suficiente." Assim, percebemos como os elementos que envolvem a instituição escolar estão ligados; e não é possível compreendê-los sem a experiência de um processo de formação e desenvolvimento profissional docente.

Ressaltamos, portanto, que a formação e o desenvolvimento profissional docente contribuem para a compreensão dos princípios metodológicos, desde o planejamento das aulas, até a avaliação da aprendizagem que será adotada. Como aponta Freitas (2005), a avaliação é um processo complexo que exige qualificação dos profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 148, de 4 de julho de 2018**. Diário Oficial da União, ed. 129, seção 2, p. 17. 06 jun. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/28989227/do2-2018-07-06-portaria-n-148-de-4-de-julho-de-2018-28989218. Acesso em: 10 fev. 2021.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação** – Grupo de Trabalho. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-deprogramas-de-pos-graduacao-pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

FERNANDES, Domingos. Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas. CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2006. Disponível em: 153 https://www.researchgate.net/publication/277030063_Avaliacao_aprendizagens_e_curriculo_ Para_uma_articulacao_entre_investigacao_formacao_e_praticas. Acesso em: 10 jan. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso: 04 de fevereiro. de 2021.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação Século XXI, v.2).

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 9. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**: a experiência da UNICAMP. 2003. 268 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas SP, 2003.

SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 79-99, mar. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216405. Acesso em: 31 jan. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.20 A LITERATURA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Marieli Paim de Lima[1885]

Adriana Derossi[1886]

Nadia Aparecida de Lima Coser[3]

RESUMO

O presente artigo propõe como objetivo refletir sobre a formação dos professores enquanto oportunidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a leitura enquanto experiência estética. As atividades envolvendo a literatura, embora comumente disponham-se a promover o enriquecimento das experiências humanas, por vezes reduzem-se a função de subserviência aos protocolos educacionais e a uma perspectiva didática. A literatura passa então a ser utilizada como meio para o ensino de valores morais e padronização de comportamentos, favorecendo o aprisionamento e a domesticação. A formação de professores se constitui como uma oportunidade para refletir sobre o papel do educador, sobretudo no que se refere ao espaço que a criança exerce no processo de apropriação da literatura. A legislação vigente destaca, no que tange à formação de professores, que esta deve instituir-se como um processo, inicial e contínuo, ambicionando assim potencializar a qualidade na educação. Todavia, ao deixar em segundo plano a interdependência da prática pedagógica com a prática social, as ações docentes parecem perder o sentido, aprofundando o distanciamento entre as teorias e as práticas implantadas. Deste modo, ao pensar as práticas pedagógicas envolvendo a literatura, torna-se relevante pensar o leitor enquanto um sujeito capaz de construir significados a partir de sua experiência de vida, na interação com os outros sujeitos e o mundo. Realizaremos a análise por meio de levantamentos de pesquisa bibliográfica, numa abordagem qualitativa com autores da área como: Abramovich (1997), Cafiero (2010), Carvalho (2018), Corsino (2010), Freire (2003), Grosch (2011), Imbernóm (2010), Kant (1999), Oliveira (2010), Pimenta (2012), Reyes (2012), Vilhena (2014).

Palavras-chave: Literatura Infantil. Prática Pedagógica. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

É pela educação que a humanidade se constrói e transforma a sua realidade ao longo da história, sendo possível a compreensão de que “[...] o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 1999, p.15). Percebe-se que somente pela educação podemos nos transformar em pessoas melhores e contribuir com o mundo que se desenvolve à

[1885] Mestre, Uniplac, marielilimap@uniplaclages.edu.br
[1886] Estudante de mestrado, Uniplac, adrianaderossi@uniplaclages.edu.br
[3] Estudante de mestrado, Uniplac, nadialimacoser@uniplaclages.edu.br

nossa volta. Para Kant (1999, p.18) “O homem é a única criatura que precisa ser educada”. Pois os outros seres vivos, já possuem certa autonomia ao nascerem, enquanto que os humanos precisam de cuidados desde que nascem.

A partir dessas premissas, compreende-se que por meio da educação é possível pensar em uma sociedade crítica, capaz de fazer escolhas. Nessa conjuntura é relevante considerar a formação de profissionais capacitados e preparados no intuito de produzir uma educação capaz de contribuir com a formação dos sujeitos para viver em sociedade e exercer sua cidadania.

Pensando na concretização da educação, é necessário ponderar, também, sobre a história da formação de professores e, nesse sentido trazemos um brevíssimo resumo da criação de escolas que formassem professores para atuar nas escolas. Em nosso país a formação para professores iniciou-se no ano de 1835 com a criação das escolas normais que funcionavam nas capitais das províncias e os interessados deveriam arcar com os custos da sua formação. Mais tarde, aproximadamente nos anos 40 o Ensino Normal ganhou nova estrutura, com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 2 de janeiro de 1946 (Decreto-lei n° 8.530/46, que passa a ter cursos em dois ciclos. Com a aprovação da Lei n. 5.692/71, ocorreu o desaparecimento das Escolas Normais, e em substituição, instituiu-se a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, embasados pelo parecer n. 349/72, aprovado em 6 de abril de 1972. Já a Lei 7.044/82, criou os cursos de Licenciatura curta, em nível superior, para formar professores que poderiam atuar em turmas de 5ª a 8ª séries e também de 1ª a 4ª séries. (SAVIANI, 2009)

Somente com a implementação da LDB 9.394/96, pela primeira vez se legislou sobre a formação continuada de professores, o escopo do seu documento, do artigo 61 até o artigo 67, traz referência à formação continuada de professores, articulando à valorização e aprofundamento teórico acerca das práticas pedagógicas.

A preocupação com a formação de professores vem se ampliando com o passar dos anos, pois a formação, tanto inicial como a continuada, enquanto percurso, implica no fortalecimento da identidade profissional docente. Pois como afirma Freire (2003, p. 29):“O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma, quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter com a identidade do educando [...]”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse sentido, pensamos que a Literatura pode promover a realização de descobertas no que se refere a outros modos, outros lugares, tempos distintos, novos modos de ser, outras formas de fazer, levando os educandos/as a compreender o mundo de uma forma mais ampliada. A literatura pode possibilitar novas experiências, de um modo cultural como processo, pois para Abramovich (1997), quanto mais cedo as crianças apropriam-se das narrativas, maiores serão as chances de tornarem-se adultos leitores, bem como de desenvolverem capacidades crítico-reflexivas.

2 DESENVOLVIMENTO

Pensar na literatura enquanto ação educativa requer dos professores sensibilidade para o desenvolvimento de um olhar crítico. Freire (2003) alerta que a falta de reflexão sobre as ações educacionais poderá resultar no discurso em detrimento da teoria, bem como a prática resumir-se ao ativismo resultando em uma reprodução alienada.

Considerando as práticas literárias como possibilidades para a formação do protagonismo infantil, Vilhena (2014) apresenta reflexões no que diz respeito à postura do professor. A estudiosa enfatiza que é possível, em algumas situações, perceber distanciamentos entre os discursos e a atuação no contexto escolar.

> Muitas vezes, desvelam uma prática autoritária, já que não dialogam com os outros, mas sim, falam para e pelo outro. Algo que se torna evidente quando se nega a possibilidade de interação física como o objeto a ser apresentado a uma criança sinestésica. Ou mais, quando é exigido silêncio absoluto, ainda que se saiba conceitualmente a importância estruturante da linguagem para o pensamento: o direito de dizer a sua palavra (VILHENA, 2014, p. 65).

Ao pensar o educador enquanto um facilitador para o desenvolvimento do protagonismo infantil convém refletir em que concerne o papel do adulto, afinal, na maior parte das vezes ele é o mediador entre a criança e a narrativa, especialmente em se tratando de crianças pequenas. Para Corsino (2010) cabe ao adulto, em grande medida, oportunizar a escuta e realizar as mediações, bem como valorizar a voz da criança, problematizando as temáticas, respeitando os variados modos de compreensão, considerando a criança enquanto sujeito social, central no processo de ensino e aprendizagem, implicando em compreendê-lo para além da capacidade de decodificação das narrativas.

A literatura pode favorecer o conhecimento de novos prismas, ultrapassando aqueles permeados pelas experiências cotidianas. “Ler é envolver-se nas tramas de uma história, viver as agruras e as conquistas de diferentes personagens, rir, chorar, ficar com raiva, surpreender-se, apoiar, discordar dos trajetos da narrativa” (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 18).

Promover a integração da criança em relação à narrativa não garante o protagonismo. De nada adiantaria a escolha de “[...] textos potentes e desafiadores, se as perguntas sobre os textos ou certas atividades propostas levam a respostas previstas de antemão ou reforçam alguns pré-conceitos, a polissemia desses textos é deixada de lado” (BAJOUR, 2017, p. 139). Deste modo a pesquisadora revela a importância de que o leitor tenha a liberdade de realizar uma leitura à luz de suas experiências, aumentando as possibilidades de contextualizar com sua cultura infantil e assim atribuir significados.

No tocante à seleção de obras literárias, se consideramos que a literatura é um modo de expressão humana, território de reconhecimento, cabe a própria criança fazer suas escolhas. Embora as vivências ocorram em um mesmo contexto social, os sujeitos não assimilam o mundo da mesma maneira. Quando o professor impõe determinadas leituras para a criança, acaba por desprezar suas capacidades.

No que diz respeito à atribuição de sentidos, é possível conceber que o significado de um texto ultrapassa ao registro. Trata-se de uma relação entre o autor, o leitor e o mundo. Ao leitor não cabe apenas traduzir os conceitos. O leitor converte-se em um sujeito ativo, dotado de criatividade, inclusive, de certo modo podendo ser atribuído a ele a coautoria do texto. (REYES, 2012).

Considerando os estudos apresentados por Reyes (2012), entendemos que a linguagem causa grande impacto em relação ao modo como cada sujeito percebe a realidade. A pesquisadora salienta que mesmo quando compartilhamos a mesma linguagem, cada pessoa significa de modo diferente um mesmo elemento.

> De fato, se escrevo casa, posso ficar segura de que todos vocês, que compartilham o uso da mesma língua, evoquem em sua mente o conceito de casa. Todavia, nenhuma das imagens mentais que vocês formarem corresponderá ao significado standart do dicionário. Haverá mansões, apartamentos ou casas de campo; algumas serão grandes outras pequenas. Muitos irão mais longe e associarão a palavra a um cheiro particular, a certa sensação de segurança ou de calor do lar, a uma saudade ou a seus próprios segredos. E isso ocorre porque todos nós vivemos em casas distintas (REYES, 2012, p. 23-24 grifos da autora).

Sendo assim, há uma educação que visa formar homens livres, para pensar e agir dentro da sociedade na qual estão inseridos. Desde que, esse agir esteja de acordo com a ética e os bons costumes que regem essa sociedade. Onde haja respeito pelo seu semelhante, sendo justo no seu agir para com os demais.

Pensar em ampliar os conhecimentos literários, na formação para professores é oportunizar o revigoramento de práticas pedagógicas potencializando-as, entendo que a leitura não é algo mecânico, mas implica no desenvolvimento das variadas capacidades, tais como criatividade, subjetividade e tudo isso ocorre à luz da cultura a qual o sujeito pertence. Nesse sentido a formação de professores pode contribuir para ampliar a visão, como algo que ultrapassa a ideia de cumprimento do currículo escolar, e tornar-se importante ferramenta no desenvolvimento de crianças leitoras.

Grosch (2011) nos fala que a formação inicial e a continuada elabora um espaço com possibilidades de refletir a teoria, pois o conhecimento embasa a prática dando a oportunidade de ampliação da teoria exigindo um constante entrelaçamento entre o pensamento e ação ao planejar o seu fazer pedagógico. Neste sentido a formação inicial visa instrumentalizar para o trabalho já a formação continuada vai se adaptando conforme as exigências e necessidade da prática pedagógica do cotidiano escolar.

Para formar um profissional professor/a se faz necessário que as demandas oriundas da formação, contribuam com a realidade educacional e social em que está inserido, visto que em todos os sistemas de ensino a formação docente, é assumidamente fundamental para que se alcance sucesso nas proposições educacionais. Pois os/as professores/as são a peça fundamental para que qualquer inovação aconteça, visto que são eles/as que estão à frente dos processos educacionais, exercendo seu oficio em escolas concretas com realidades e necessidades específicas, sendo assim, como afirma Pimenta (2012):

> É preciso (foi e continua sendo) repensar novos conteúdos e novas formas de formar o professor; pensar novas formas de organizar a escola e os currículos de formação, para formar um professor que, entenda sua prática profissional, antes de tudo, como prática social. Ou seja, por sua profissão o professor pode modificar (contribuir para) a realidade social. (PIMENTA, 2012, p.91).

Pensar, então, em uma formação que se aproxime dos professores e das problemáticas que são oriundas dos contextos nos quais estão inseridos, talvez seja

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pensar novos processos de teorização e práticas formativas. Uma possibilidade é acreditar que é possível gerar conhecimento pedagógico nos próprios ambientes formadores, com os colegas, na troca de experiências, a partir da análise crítica de práticas exitosas ou deficitárias, refletindo os acertos e os erros, e as práticas que se estabeleceram a partir deles. Assim, é possível construir uma formação que ofereça múltiplas possibilidades de troca e de aprendizado, porque, como afirmado por Imbernón (2010), mudar o objeto e o objetivo da formação requer,

> [...] ressituar os professores, para serem os protagonistas ativos de sua formação em seu contexto de trabalho, no qual as decisões entre o prescrito e o real devem combinar, seu autoconceito deve aumentar, assim como seu status laboral e social. Isso tudo será conseguido mediante uma mudança das políticas educativas, aliada à reivindicação dos professores por uma maior autonomia profissional, por sua capacidade de formação e geração de mudanças, pela possibilidade de lhes deixarem realizar verdadeira colegialidade entre colegas de trabalho, por lhes consentirem ser criativos na vicissitudes profissionais sem ser censurados e por lhes permitirem uma maior participação nas decisões educacionais, a fim de poderem desenvolver uma verdadeira participação com todos que intervêm na educação da infância e da adolescência (IMBERNÓN, 2010, p.41).

Cada realidade educacional é diferente, apresenta suas peculiaridades, sendo assim não há soluções que possam ser utilizadas de modo genérico. Grosch (2011) defende a visão de uma ação pedagógica que expresse a compreensão da teoria, a qual favoreça refletir para além dos modismos. Salienta que este cuidado deve permear os variados níveis de atuação dos professores, sejam eles oriundos da educação básica, graduação e até mesmo da pós-graduação. Enfatiza que este olhar aprofundado poderá favorecer a percepção das incoerências entre o que se deseja e o que de fato se faz.

> Ao mesmo tempo em que os professores aspiram a determinados fins no planejamento de suas ações, também estão condicionados pelas circunstâncias do seu contexto histórico social, pelas determinações das suas necessidades mais concretas como aquelas próprias do cotidiano, que podem modificar suas aspirações e esvaziar seus esforços na transformação da sua prática. (GROSCH,2011, p.175).

Os professores almejam alguns objetivos para o planejamento de suas ações, mas nem sempre isso acontece, pois, o meio no qual estão inseridos, muitas vezes não comporta tais encaminhamentos do cotidiano escolar, esvaziando a vontade de transformar sua prática. Para Grosch (2011) oportunizar aos docentes um espaço destinado à formação continuada, possibilitando um olhar crítico sobre as suas

vivências, pode converter-se em enriquecimento da pluralidade de profissionais e de seus pensamentos.

A pesquisadora destaca o papel das políticas públicas direcionadas a formação continuada de professores. Reitera que esses profissionais ao interagirem com seus pares, seja no próprio contexto institucional, ou em um ambiente diferente, acessam novos caminhos, possibilitando desenvolver novos olhares e a produzir conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura, de qualquer modo pode contribuir para a aquisição de conhecimentos, visto que apresenta informações referentes a épocas, contextos geográficos, comparações com a realidade atual. Assim, priorizar uma leitura que possibilite deleite, prazer, aguçando a imaginação e a criatividade não significa negar a importância da aprendizagem de conteúdos curriculares. Oliveira (2010) ressalta, que nem tudo o que é lido precisa ser discutido, avaliado de acordo com os padrões típicos dos contextos educacionais. A autora defende que a literatura proporciona possibilidades de criatividade e descobertas para a criança.

Para formar um profissional professor ele precisa estar disposto e aberto as mudanças para contribuir com a realidade social que está inserido, e repensar novas formas de reorganizar a sua prática. Grosch (2011, p. 96), salienta que, “Não é o bastante somente a experiência, ela é importante, mas somente se transforma em conhecimento, através da análise que cada um faz individualmente sobre suas práticas. Discorrendo acerca da importância da formação, a autora salienta que os conhecimentos advindos da experiência, poderão fazer com que o/a professor/a reorganize também os seus saberes, reelabore-os, transformando-os. Embora destaque a importância da experiência prática, defende a relevância da contextualização com a teoria, a partir de uma análise cuidadosa sobre as suas ações.

A literatura pode estimular a criança, durante o seu processo formativo, a questionar-se, a buscar novos percursos. Cabe ao educador refletir sobre sua ação pedagógica, valorizando a criança e suas potencialidades, respeitando seu modo de compreender o mundo. De nada adiantarão discursos em defesa da liberdade de pensar, prudência na seleção das obras literárias, se as práticas educativas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

apontarem para o cumprimento de protocolos, onde não se permite as manifestações da criança, onde são induzidas a compreender a narrativa do mesmo modo que o adulto as compreende.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BAJOUR, Cecília. **Literatura, imaginação e silêncio:** O não dito como lugar de encontro entre leitores. **Revista Emília**, n. 0, p. 135 – 154, 2017. Disponível em: http://revistaemilia.com.br/wp-content/uploads/2019/07/caderno-Em%C3%ADlia_0_FINAL.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau. 1971.

_____**.** Ministério Da Educação. **Lei nº 7.044,** de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.

_____. Ministério de Educação. LDB **- Lei nº 9394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura:** formando leitores críticos. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON. Rildo. Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler:** oito mitos escolares sobre a leitura literária. São Paulo: Panda Books, 2018.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na educação infantil:** possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON. Rildo. Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
GROSCH, Maria Selma. A Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Ensino de Blumenau: Escola de Formação Paulo Freire-EFPPF (1997- (2002) - Florianópolis (2011).

IMBERNÓM, Francisco. **Formação Continuada de Professores**; tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KANT, Immanuel, Sobre a pedagogia. Tradução: Francisco Cocke Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O professor como mediador das leituras literárias.** In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON. Rildo. (Coord.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). p. 41- 54.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade de teoria e prática? / Selma Garrido Pimenta. -1t1. ed. –São Paulo: Cortez, 2012.
REYES, Yolanda. Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas, SP. v.14, n.40, p. 143-155, jan/abr. 2009.

VILHENA, Renata de Almeida Torres. **Literatura na educação infantil:** práticas pedagógicas e a formação da criança pequena. 2014. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014. Disponível em: https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/568/1/Renata%20de%20Almeida%20Torres%20Vilhena%20parcial.pdf . Acesso em: 03 jul. 2021.

16.5.21 A LÓGICA DA FORMAÇÃO EM CASCATA: MODELO DE FORMAÇÃO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Jeanny Meiry Sombra Silva[1887]

Laurinda Ramalho de Almeida[1888]

RESUMO

O interesse em conhecer e analisar as propostas formativas empregadas nas reuniões de ATPC das escolas públicas de São Paulo deu início a uma pesquisa do qual se origina este texto. O estudo teve por objetivos identificar quais estratégias de formação docente estão sendo utilizadas pelos coordenadores na escola e analisar as concepções de formação que norteiam as ações desses profissionais. Os métodos mistos foram utilizados como procedimentos metodológicos e permitiram combinar olhares quantitativos e qualitativos à pesquisa, quais foram: Survey, observação e entrevista narrativa. Os sujeitos participantes foram professores coordenadores do Ensino Fundamental e Médio; dentre os quais, 402 responderam ao questionário Survey e 4 participaram da entrevista narrativa. As respostas do questionário foram tratadas estatisticamente bem como analisadas por meio da Análise de Conteúdo. Já a dimensão qualitativa utilizou como procedimento os princípios da Análise do Discurso de linha francesa. Os dados foram fundamentados em autores do campo da formação docente, entre os quais: André, Almeida, Marcelo Garcia, Nóvoa, Pérez Gómez e Placco. O estudo apontou que os coordenadores têm diferentes entendimentos do que são estratégias de formação e revelou que a seleção e/ou elaboração delas está fundada, em grande medida, em teorias implícitas e idiossincrasias, assim como em familiaridades presumidas com o ofício e formações advindas das Diretorias Regionais de Ensino, sobretudo tendo por base a lógica da formação em cascata.

Palavras-chave: Estratégias de Formação Docente. Concepções de Formação. Coordenador Pedagógico. ATPC. Desenvolvimento Profissional.

1 INTRODUÇÃO

Nossa trajetória profissional trabalhando com e como coordenadoras pedagógicas nos tem permitido perceber como esses profissionais conduzem os processos formativos em suas escolas e as dificuldades e sucessos nessa condução.

No contexto da rede pública de ensino de São Paulo, vinculada à Secretaria Estadual de Educação SEE-SP, o coordenador desempenha o papel fundamental de planejar, organizar e conduzir a Aula de Atividade Pedagógica Coletiva ATPC. Trata-se de reuniões de formação semanais envolvendo toda equipe docente da escola.

[1887] Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professora e coordenadora de pós-graduação da UniÍtalo e monitora no Programa de Mestrado Profissional em Educação Formação de Formadores +da PUC-SP. Jeanny.sombra@hotmail.com

[1888] Doutora em Psicologia da Educação. Professora e vice-coordenadora do Programa de Psicologia da Educação e professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Formação de Formadores, ambos da PUC-SP. Laurinda@pucsp.br

Estudar a condução da reunião realizada pelo coordenador nos faz interessar, portanto, pelas estratégias formativas que ele utiliza (ou não) durante o encontro, bem como a intencionalidade de suas escolhas. No estudo que deu origem a este texto (SILVA, 2019) foi possível fazer um levantamento das principais estratégias mencionadas pelos coordenadores da rede, dentre elas, foram mencionadas: estudo de caso, tematização da prática, dupla conceitualização. Mas um aspecto que nos chamou a atenção foi em relação as escolhas por trás das estratégias, bem como ao conteúdo das formações realizadas em ATPC.

O texto está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos o que autores do campo da formação docente conceituam por formação em cascata. Na segunda, alguns aspectos metodológicos do estudo e na terceira um recorte da discussão dos dados, seguido das considerações finais.

1.1. O modelo de formação em cascata

A formação em rede é um modelo amplamente utilizado por diferentes secretarias de educação em todo o Brasil (GATTI E BARRETO, 2009).

> Não raro o modelo de capacitação segue as características de um modelo "em cascata", no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte. Mediante esse procedimento, que geralmente percorre os diferentes escalões da administração dos extensos sistemas de ensino, corpo técnico-pedagógico, supervisores regionais, professores especialistas, embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações. (GATTI E BARRETO, 2009, p. 202).

Placco, Almeida e Souza (2015, p. 18) em uma pesquisa realizada com coordenadores em âmbito nacional explicam:

> Quem planeja e organiza a formação de professores das escolas, em geral, são as Secretarias de Educação do Estado e do Município. A participação dos CPs nesse planejamento e execução da formação, em alguns Estados, se resume ao oferecimento de sugestões e, eventualmente, ao repasse ou proposição de discussões sobre os conteúdos que foram estudados, nas formações das Secretarias.

Não foi interesse do estudo (SILVA, 2019) discutir a pertinência desse modelo, no entanto, ao se propor a estudar a ação do CP da rede pública estadual, não se pode olhar apenas para o micro – escola –, pois ela está inserida em um sistema macro de ensino. De fato, esse aspecto impacta nas condições de trabalho desse

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

profissional. Na lógica da "cascata", o papel do CP é propagar e implementar na escola conteúdos estabelecidos em programas oficiais que, por vezes, estão desarticulados das necessidades da escola.

Numa perspectiva de formação para o desenvolvimento profissional esse modelo é pouco efetivo, pois "ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem" (GATTI E BARRETO, 2009, p. 202). Para que haja apropriação da aprendizagem, e não apenas um repasse de informações, o corpo de formadores (tanto os de base, quanto os intermediários) precisa participar da elaboração das propostas e estar envolvido em todo o processo.

2 A PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

O estudo utilizou o que Moscoso (2017, p. 633) caracteriza como "pesquisa com métodos mistos", na qual dados quantitativos e qualitativos são usados de forma complementar visando atribuir sentidos e responder às questões da pesquisa de forma consistente e confiável. Assim, a pesquisa associou duas dimensões: uma que cobriu um maior volume de dados por meio de Survey realizada com 402 coordenadores e outra mais delimitada que permitiu um olhar aprofundado para o objeto de estudo. Esta última se consistiu na observação in loco em três escolas da capital paulista e entrevistas com seus coordenadores. O objetivo foi coletar informações sobre as estratégias de formação docente utilizadas por esses profissionais nas reuniões pedagógicas semanais que ocorrem nas escolas. Neste texto nos deteremos a um recorte do Survey.

A ação formadora, ou seja, a condução da formação realizada pelo coordenador durante a reunião coletiva foi o objeto da pesquisa. Na Rede pública de ensino de São Paulo, o momento de reunião coletiva ocorre por meio da chamada Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC. O objetivo primordial dessas reuniões é criar um espaço de discussão e formação para fortalecer o projeto político-pedagógico da escola.

O sujeito de nosso estudo, o coordenador pedagógico (CP), desempenha nesse contexto o papel fundamental de planejar, organizar e conduzir o encontro. Destacamos como foco de observação do objeto da pesquisa as ações do CP durante a reunião: ele faz formação docente? Como são suas intervenções? Utiliza estratégias

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formativas; se sim, quais? De que maneira esse sujeito faz as mediações entre as estratégias propostas e o grupo docente?

A Rede pública da SEE-SP conta com aproximadamente dois mil coordenadores na capital [1889], nosso interesse era ouvir o maior número de profissionais, por isso optamos por elaborar um Survey e distribuir o questionário por meio das Diretorias Regionais de Ensino (DE). Por fim, obtivemos uma participação de 402 sujeitos, desses foi necessário excluir 22 respondentes por não atenderem aos critérios deste estudo (ter no mínimo seis meses de atuação na coordenação do Ensino Fundamental e Médio); assim, considerou-se para o levantamento um total de 380 sujeitos, parcela que representa 19% da população de coordenadores da rede pública estadual, na capital paulista.

A pergunta principal do questionário foi: "Ao conduzir as reuniões de ATPC, que estratégias de formação docente você costuma utilizar? Fique à vontade para escrever o quanto desejar". Após extrair do aplicativo SurveyMonkey todas as respostas dos coordenadores para essa questão, iniciamos o processo de análise, utilizando como balizador do estudo, a técnica de Análise de Conteúdo, por meio da qual foi possível extrair as três categorias principais do estudo, conforme se observa no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias e Subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1 Estratégias de formação docente	Prática docente como objeto de estudo Análise de produções de alunos e propostas didáticas
2 O que se lê e o que se vê em ATPC?	Fonte, conteúdo e finalidade das leituras Maneiras de conduzir a leitura de textos e vídeos
3 Por trás das ações dos coordenadores	Ações definidas com base nos interesses da Escola Ações definidas com base nas formações da DE Ações definidas com base nas demandas da SEE-SP

FONTE: SILVA (2019, P. 109), COM BASE NA INCIDÊNCIA DAS RESPOSTAS E NO NÚMERO TOTAL DE 380 PARTICIPANTES.

[1889] O cálculo teve por base os dados fornecidos pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAPE) órgão da SEE-SP que, em setembro de 2018, registrava em sua base de dados, aproximadamente, dois mil coordenadores designados na região metropolitana de São Paulo. A Resolução SE 18, de 02/5/2019 alterou o siglário da SEE-SP.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Um dado que nos chamou a atenção ao proceder com a análise do material foi que muitos coordenadores não se limitaram apenas em informar na resposta à questão do Survey o que eles consideravam por estratégia formativa, mas relataram também os motivos que os levavam a adotar determinados procedimentos na formação e o conteúdo trabalhado nos encontros. As declarações que apresentavam os motivos das suas ações formativas em ATPC foram agrupadas na categoria 3 “Por trás das ações dos coordenadores”. Para contemplar os objetivos traçados para essa comunicação, selecionamos um recorte da discussão dos dados referente a essa terceira categoria.

3. ESTRATÉGIAS DEFINIDAS COM BASE NAS DEMANDAS DA SEE-SP: A LÓGICA DA FORMAÇÃO EM CASCATA

Um número considerável de coordenadores (17%) define as estratégias e ações da ATPC tendo por base as orientações técnicas (OT) realizadas pelos Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP) das Diretorias Regionais de Ensino (DE). O conteúdo de parte das respostas parece revelar que alguns CP reproduzem em ATPC as formações advindas da DE, como é o caso do CP 82 “[...] Geralmente aproveito as OT que temos nas diretorias e replico as orientações recebidas [...]”; ou no caso do CP 171 que afirma: “costumo preparar a ATPC utilizando o material dos cursos ou OT da oficina pedagógica”.

Cada DE é responsável por elaborar um projeto de formação para ministrar as orientações técnicas aos coordenadores das escolas. Integram-se a esse projeto as demandas da própria regional, bem como dos órgãos centrais. Em casos de implementação de programas de política educacional da SEE os PCNP são convocados por instâncias superiores, como é o caso da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) e Escola de Formação dos Profissionais da Educação (EFAPE) para receber e replicar os conteúdos desses programas. Trata-se de uma lógica de formação em cascata.

Para exemplificar essa discussão, retomamos um comunicado publicado nos manuais orientadores de formação dos coordenadores, na ocasião do lançamento do programa São Paulo Faz Escola no qual institui o Currículo Oficial.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> A Secretaria da Educação considera que a coordenação pedagógica constitui-se em um dos pilares estruturais da sua atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores devem atuar como gestores implementadores dessa política com os objetivos de: ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos externos e internos de avaliação; intervir na prática de sala de aula, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos; promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e à melhoria de seu trabalho (SEE, 2008, p. 6).

Alguns coordenadores parecem assumir esse papel, como se observa neste relato do CP 222 “No ano de 1996, quando foi implantado o professor coordenador não tinha muita orientação. O trabalho era desenvolvido a partir das necessidades da Escola. A gente ficava muito em cima de discutir os problemas dos alunos. Agora as reuniões, as estratégias, tudo que acontece na escola, vem por conta do Currículo [...]”. Para esse CP, a necessidade da escola representa “discutir problemas dos alunos”. Deduz-se no comentário que as “orientações” se desencadeiam a partir da implementação do Currículo. Nesse prisma, em que não há clareza do que ele entende por formação continuada, o Currículo e as orientações normativas passam a configurar a “cartilha” norteadora das ações.

Outro dado observado é que 15% dos 380 coordenadores afirmam definir suas ações formativas na escola para atender as proposições da SEE-SP no que concerne à análise de índices e melhoria de resultados, tais como o Programa Método de Melhoria de Resultados (MMR) e avaliações externas como SARESP.

As entrevistas realizadas também evidenciaram a preocupação em propagar em ATPC as formações advindas dos núcleos pedagógicos da DE, que por sua vez foram elaboradas por instâncias superiores da SEE-SP. É o que se percebe nesses depoimentos:

> A gente tem uma orientação técnica na DE semana que vem e depois, em cima disso, monto a pauta. (CP João)
>
> Então eles começaram a ensinar a gente a como usar aquilo (plataforma foco aprendizagem) [...] pra identificar as dificuldades dos nossos alunos e com isso montar nossos projetos de recuperação [...] Eu achei ótimo. (CP Eliane)
>
> A gente tem pouca OT na DE. [...] A gente precisa de formação, pra poder multiplicar. (CP Júlia)
>
> Nós tivemos OT na DE pra montar as ações corretivas porque nós não atingimos os resultados. (CP Adriana)

O que fez com que eles destacassem as formações advindas do Núcleo Pedagógico? Nas expressões “orientação técnica para: montar pauta, montar ações”;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e “ensinar para: montar projeto”; ou ainda “aprender para: multiplicar”, a preposição ‘para’ tem valor de finalidade uma ação prática. A ênfase que os coordenadores dão às ações práticas permite inferir um aspecto apreciado por eles nas formações que receberam nas diretorias regionais: nelas é possível fazer o movimento de aplicação de atividades na reunião de ATPC.

Nessa maneira de proceder a formação, o coordenador assume o papel de “multiplicador”, propagando conhecimentos que se constituem a partir de conteúdos determinados a priori pela instituição responsável pelo programa de formação. E qual é o conteúdo dessas formações? Todos eles mencionaram: “MMR, AAP, competências e habilidades do currículo, resultados do SARESP”, ou seja, basicamente são conteúdos relacionados a programas de políticas educacionais da Secretaria. Não houve na fala de nenhum coordenador, menção a conteúdos pedagógicos ou de referenciais teóricos advindos das formações na DE. A prática vista dessa maneira é entendida apenas como saber fazer, e para a qual os conteúdos teóricos não apresentam nenhuma contribuição.

Esse movimento situa a ação dos quatro coordenadores entrevistados, na lógica do modelo escolar (DEMAILLY, 1992) que tem princípios da racionalidade técnica.

A esse respeito, Imbernón (2011, p. 64) explica que a formação para assimilar um conhecimento profissional básico atua como uma espécie de “currículo oculto da metodologia”. Ou seja, os modelos com os quais o coordenador aprende assentam a base de suas concepções e estratégias de formação, eles “perpetuam-se com o exercício de sua profissão já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação” (p. 65). O autor considera ainda que no desenvolvimento do conhecimento profissional, a metodologia deveria fomentar os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências. Um pensamento parecido encontra-se neste trecho:

> Um profissional não pode se contentar com seguir “receitas” ou “aplicar” os conhecimentos teóricos anteriores à ação realizada, pois cada situação profissional que vive é singular e exige de sua parte uma reflexão em e sobre a ação, ação construída em parte pelo profissional que lhe deve dar sentido, precisamente o que Schön denomina problem setting. (TARDIF;MOSCOSO, 2018, p. 391)

É certo que não se pode generalizar e afirmar que todos os coordenadores que relataram basear suas ações nas OT do Núcleo Pedagógico mantêm concepções de formação similares. Muito menos dizer que são reprodutores autômatos dos conteúdos e estratégias advindas dessas orientações. Conforme se discutiu ao longo desta Tese, o CP tem capacidade de se apropriar do conhecimento oferecido e atribuir-lhe novos sentidos, a partir da própria história pessoal e particular, adicionando a esse conhecimento saberes experienciais, num processo de ressignificação dialético.

Entretanto, pode-se afirmar que a lógica de formação da "cascata" da qual estão expostos é similar a do modelo tradicional (ZEICHNER, 1983), pois não há preocupação em abrir espaço para reflexão; bem como do modelo escolar (DEAMAILLY, 1992). A esse respeito, Nóvoa (2014, p. 144) constata: "apesar das importantes mudanças pedagógicas ocorridas no último século, o modelo escolar manteve-se incólume praticamente até os nossos dias, não sendo abusivo afirmar que grande parte dos educadores atuais considera ainda que o seu trabalho consiste em moldar a cera mole". Apesar dos esforços em romper tal paradigma, ele se perpetua "segundo uma lógica escolarizante" na qual se trabalha "fundamente em torno de uma formação institucionalizada" (Idem, p. 151).

As orientações da SEE/SP sobre os programas de avaliação de resultados, como no caso do MMR mencionado por 4% dos CP, ainda que tenham um caráter vertical descendente não devem ser simplesmente executadas pela escola. Podem e devem ser discutidas pelos gestores de cada unidade para que haja consenso sobre como tais programas serão apresentados aos docentes e incluídos na pauta de formação. Da mesma forma, as necessidades dos professores que dependam de providências da Secretaria devem ser levadas pelo coordenador ao diretor para que faça a interlocução com a Rede. Dessa maneira, o CP terá informações mais detalhadas para planejar suas ações.

É fato que há uma pressão das diferentes instâncias para melhora dos resultados da escola, o que acaba impactando o trabalho do CP. Atribuir valor apenas ao que é mensurável corrobora o discurso de educação utilitarista da racionalidade técnica, para o qual o mais importante é o conhecimento técnico e científico. A avaliação padronizada em larga escala como no caso do SARESP tem sua função, mas não se pode considerar que números absolutos são verdades homogeneizantes,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pois se deixa de conhecer as singularidades intrínsecas do processo avaliativo. Em vista disso, é importante que o coordenador faça sempre um autoquestionamento sobre sua função e sobre o papel que porventura assume nessa questão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No levantamento realizado com os 380 participantes, foi possível identificar o que os sujeitos apontam por estratégia de formação. Os dados obtidos revelaram as dificuldades que os coordenadores têm em fazer da ATPC um momento de estudos. A investigação mais detalhada das respostas agrupadas na categoria que foi o recorte para este texto permitiu compreender que por trás das ações dos coordenadores, das estratégias utilizadas (ou não) por eles, incidem diversos fatores que devem ser considerados quando se propõe a discutir a condução da ATPC. Pode-se concluir que as bases que sustentam os processos formativos pelos quais passam os CP nas orientações técnicas promovidas pelos Núcleos Pedagógicos, bem como as proposições da SEE para análise de índices e melhoria de resultados, afetam decisivamente na concepção de formação desses profissionais e nos modelos de formação continuada que desenvolvem junto aos professores. Por outro lado, constatou-se que embora estejam inseridos num sistema no qual se privilegia a lógica da formação em cascata, há coordenadores que priorizam suas ações com base nos interesses dos professores e da escola.

Foi possível concluir também que modelos de formação aos quais os coordenadores estão mais expostos incidem fortemente na concepção desses profissionais e, subsequentemente nas propostas de formação continuada que desenvolvem junto aos professores nas escolas.

REFERÊNCIAS

DEMAILLY, Lise C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In. NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elsa S. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>. Acesso em 15 fev 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOSCOSO, Javier N. Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.164, p. 632-649, abril/junho 2017.

NÓVOA, Antonio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In. NÓVOA, A. FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. S.; SOUZA, Vera L. T. **Relatório:** O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições – Pesquisa desenvolvida pela Fundação Victor Civita. Jun. 2011. Disponível em http://www.fvc.org.br/pdf/apresentacao-coordenadores-qualitativo.pdf Acesso em 18/08/2017.

TARDIF, Mauricio.; MOSCOSO, Javier N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, v.48 n.168 p.388-411 abr./jun. 2018.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria Estadual de Educação**. Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Gestor. Gestão do Currículo na Escola. Volume 3. São Paulo: SEE, 2008.

SILVA, Jeanny M. S. Diferentes caminhos para formação docente estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos. 279f. 2019. **Tese** (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

ZEICHNER, Kenneth. Alternative paradigmas of teacher education.**Journal of teacher education**,Volume: 34 issue: 3, pages: 3-9. 1983. Disponível em http://journals.sagepub.com/toc/jtea/34/3 acesso em agosto 2017

16.5.22 A PEDAGOGIA E O TEATRO DO OPRIMIDO COMO FERRAMENTAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA VISÃO CRÍTICA SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE JOÃO PESSOA/PB

Eliete Fernandes Matias[1890]

RESUMO

O Teatro do Oprimido é uma prática artístico-educativa que busca conscientizar os oprimidos a lutarem pela sua libertação, problematizando a realidade a partir da ação teatral e criando possibilidades aos participantes de entenderem os problemas sociais e interpessoais. Este estudo apresenta uma pesquisa que pretende investigar a linguagem teatral como facilitadora no processo de autoconhecimento, na reflexão crítica do ato pedagógico e na compreensão das representações sociais que os trabalhadores têm da sua função na Educação Infantil, favorecendo aos profissionais de creches a construção de narrativas que possam elucidar suas necessidades técnico-profissionais podendo incidir de forma ativa na política de Formação Continuada. Tem como objetivo, identificar como a atuação em oficinas de Teatro do Oprimido pode facilitar o debate entre os profissionais da Educação Infantil e a Secretária de Educação Municipal acerca destas políticas, para responder ao seguinte questionamento: o Teatro do Oprimido permite um exercício crítico dos profissionais da educação acerca das políticas de Formação Continuada para atuação na Educação Infantil? Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos:discutir as necessidades básicas de educação na infância como subsídio ao desempenho dos trabalhadores na Educação Infantil; analisar a participação dos profissionais na oficina de Teatro, suas experiências, saberes e necessidades emocionais e cognitivas; fundamentar o Teatro e a Pedagogia do Oprimido na formação permanente, dialogando com a Educação Infantil, de modo a subsidiar a análise das narrativas construídas nas oficinas de teatro com os trabalhadores das creches. Esta é uma pesquisa qualitativa e investigativa, partindo do teatro como ação pedagógica para refletir sobre as necessidades formativas dos profissionais da Educação infantil de João Pessoa/PB. O aporte teórico basea-se na obra de autores como: Paulo Freire (2005), Augusto Boal (2005), Soeiro (2013), Canda (2012), entre outros.

Palavras-chave: Formação Continuada. Pedagogia do Oprimido. Teatro do Oprimido. Narrativas como experiência. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Em pesquisas ao longo da vida escolar e profissional, sempre destacamos a situação pouco democrática na estruturação da Formação Continuada dos profissionais da educação, especialmente no que se refere a Educação Infantil. Falta, a nosso ver, a organização de coletivos de professores com posturas críticas dentro das comissões que desenvolvem essas ações educativas e uma consulta prévia aos profissionais que atuam nas escolas e creches. Consideramos inaceitável que as ações educativas sejam decididas sem diálogo com os principais interessados. Essa

[1890] Mestre em Artes, Universidade Federal da Paraíba, elietefmatias@gmail.com.

centralidade da gestão municipal gera críticas e desinteresse dos educadores com os cursos e palestras oferecidos, pela falta de reconhecimento das reais necessidades formativas destes profissionais.

Neste cenário, a presente pesquisa se justifica por buscar uma pedagogia problematizadora, tendo Freire e Boal como bases para implementar um diálogo crítico, criativo, reflexivo e sensível entre a docência e a realidade social. Ainda é possível destacar a importância de se abrir espaços de diálogo com os educadores para a criação e análise de suas narrativas acerca das expectativas com relação a formação permanente.

Este texto apresenta o limiar de uma pesquisa que pretende investigar a linguagem teatral como facilitadora no processo de autoconhecimento, na reflexão crítica do ato pedagógico e na compreensão das representações sociais que os trabalhadores têm da sua função na Educação Infantil, favorecendo aos profissionais de creches a construção de narrativas que possam elucidar suas necessidades técnico-profissionais podendo incidir de forma ativa na política de Formação Continuada.

Apontamos como ferramenta pedagógica o Teatro do Oprimido como metodologia desenvolvida por Augusto Boal na década de 1970, a partir de experiências no Peru. Este autor baseou-se na proposta de Paulo Freire (2005) inspirando-se diretamente no título do livro Pedagogia do Oprimido e adotando a proposta de uma pedagogia elaborada pelos oprimidos e não para os oprimidos. Assim, esta prática teatral busca conscientizar os oprimidos a lutarem pela sua libertação, problematizando a realidade a partir da ação teatral e criando possibilidades aos participantes de entenderem os problemas sociais e interpessoais.

Tendo como ponto de parrtida o contexto pedagógico, social, cultural e político, o Teatro do Oprimido se propõe a transformar o espectador em protagonista da ação teatral, seguindo a proposta de estimular o participante a refletir a sua realidade para transformá-la.

Também é primordial saber que a Educação Infantil atualmente vem se fundamentando numa concepção de criança como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento e de sua cidadania. Entendemos que esse conceito de infância deve ser compreendido por todos que trabalham nas creches e vivenciado sem exceção. Na infância o Educar,

Brincar e Cuidar devem ocorrer simultaneamente e constantemente, sendo os profissionais das creches (pedagogos, especialistas e funcionários de apoio) os agentes que possibilitam essas ações. O cuidado com as necessidades básicas da criança é parte integrante da educação, embora a ação de educar possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos próprios da dimensão pedagógica.

No entanto, estamos diante de uma realidade social que na prática não define a educação como um direito igualitário e como uma prioridade nacional, a Formação Continuada dos profissionais da educação se apresenta como um farol que ilumina as lacunas e os degraus de desigualdade que permeiam a nossa sociedade. Na Educação Infantil isso parece ainda mais grave, como aponta Corrêa (2003) ao acusar a precariedade na formação dos profissionais da Educação Infantil em todo o Brasil, somando-se isso à falta de infraestrutura o que compromete a qualidade do atendimento nas creches.

Corrêa (2013) afirma ainda, que é preciso defender uma sólida formação, sendo necessário repensar as relações entre teoria e prática, na busca pela superação da fragmentação do conhecimento e a importância de aprofundamento no que tange às dimensões da infância.

Canda (2010) esclarece que a formação exclusivamente teórica não dá conta da compreensão da realidade e dos modos de atuação na escola. Tão pouco oferece subsídios necessários para repensar as relações humanas, a educação do olhar, dos sentimentos e da sensibilidade dentro do contexto da Educação Infantil, contribuindo para o processo de desenvolvimento da criança em suas multidimensões e do direito da infância à proteção e educação integral. A união e o entrelaçamento entre teoria e prática seria o ideal.

Essa concepção de Educação Infantil que vem sendo construída traz uma nova visão de criança e uma nova concepção de profissional. Para Corrêa (2003, p.102): “[...] a noção de que as crianças têm direitos desde a mais tenra idade já parece bastante fortalecida no âmbito da legislação brasileira, embora ainda não tenhamos políticas específicas para garantir sua plena concretização.” Observamos uma situação similar com relação à valorização dos profissionais da educação, já que determinação legal existe, mas as políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada, a melhoria dos salários e as garantias de condições de trabalho dignas, ainda estão longe de se tornar realidade.

Acreditamos que os profissionais da educação têm muito a dizer sobre a problemática escolar articulada à realidade e às demandas concretas das creches e do universo educacional infantil e que ao identificar as necessidades formativas destes trabalhadores se terá dado um passo importante na tentativa de aprimorar a política de Formação Continuada que vem acontecendo na rede municipal de ensino de João Pessoa e consequentemente o trabalho realizado com as crianças.

A partir desse entendimento que se situa a questão de investigação da proposta de pesquisa, a saber: de que forma o Teatro do Oprimido permite um exercício crítico dos profissionais da educação acerca das políticas de Formação Continuada para atuação na educação infantil? Partimos dessa indagação tendo como objetivo central: identificar como a atuação em oficinas de Teatro do Oprimido pode facilitar o debate acerca das políticas de Formação Continuada entre os profissionais da Educação Infantil e a Secretária de Educação Municipal.

Nssa diireção, estamos construindo a discussão que envolve as necessidades formativas dos profissionais que atuam nas creches municipais, sua participação na construção de seus conhecimentos e na elaboração da políticas para a Formação Continuada como uma dimensão importante e pouco explorada no contexto de estudos que examinam a Educação Infantil na cidade de João Pessoa.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Obstáculos para uma atuação crítica

Nos últimos anos o Brasil tem passado por significativas mudanças no campo social, político e econômico. No campo político, a mudança de maior evidência se observa na implantação do modelo neoliberal em substituição ao governo democrático e socializante que vinha sendo construído nas últimas décadas. Esta mudança implicou em novas formas e exigências nas relações sociais à medida que o sistema neoliberal retira investimentos nos setores públicos gerando alterações ou deformações das políticas públicas, com destaque para as políticas educacionais que vêm sendo reformuladas açodadamente, sem a participação efetiva da sociedade civil.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Compreendemos que as atuais mudanças ocorridas na educação podem comprometer a formação social das crianças e jovens, afetando consideravelmente as condições do trabalho pedagógico e a Formação Continuada dos profissionais das escolas e creches públicas.

Neste contexto, torna-se necessário mobilizar a sociedade e promover estudos que denunciem a falta de diálogo gerada pela ruptura democrática que vem aprofundando a desigualdade de oportunidades na sociedade e o desrespeito a autonomia e a opinião dos profissionais da educação no que diz respeito a sua formação permanente, entre outros aspectos do fazer docente.

Acreditamos que a aproximação da Teoria das Representações Sociais com a vivência na oficina de Teatro do Oprimido nos desafiará a compreender aspectos que possam permitir visualizar processos psicossociais que caracterizam a identidade do grupo de profissionais participantes do estudo em pauta. Jodelet (2005, p. 48) afirma que “a noção de experiência e de vivido nos permite passar do coletivo ao singular, do social ao individual, sem perder de vista o lugar que cabe às representações sociais”.

Partindo dessa premissa, a oficina de Teatro do Oprimido partirá das categorias ideologia, hegemonia, sociedade civil e cultura por compreendermos que há possibilidade de se repensar a ordem social a partir da esfera da cultura e seus desdobramentos no contexto econômico e profissional. Assim, poderemos observar os limites da utilização da metodologia do Teatro do Oprimido nesta experiência, no sentido desta instrumentalizar, ou não, condições para construção de narrativas que possam transformar a estrutura da Formação Continuada oferecida aos profissionais da Educação infantil.

A proposta metodológica do Teatro do Oprimido apresenta estratégias para incitar os sujeitos/atores participantes da ação dramática a desenvolver uma discussão coletiva acerca de questões sociais que os oprime, proporcionando um exercício da cidadania ativa. Sobre esse aspecto, Boal nos diz que “[...] todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Todos somos espect-atores.” (BOAL, 2005).

A relevância desta pesquisa está na possibilidade de identificar as necessidades formativas dos profissionais da Educação Infantil a partir de seu autoconhecimento, emancipação e participação crítica o que pode levar

pesquisadores e profissionais da área a uma reflexão sobre as políticas públicas no campo da Formação Continuada e a falta de interconexão com a realidade vivenciada por esses sujeitos e suas interações com as crianças nas creches municipais.

O possível encontro entre a Pedagogia e o Teatro do Oprimido com a Educação Infantil

Como atividade coletiva, o Teatro do Oprimido pode vir a ser uma ferramenta pedagógica importante para provocar a criticidade e a expressividade dos professores, pois permite a troca de conhecimentos e experiências, constituindo-se numa ferramenta de intervenção socioeducativa, facilitadora para as discussões e compreensão dos problemas sociais.

No encontro entre o Teatro e a Pedagogia do Oprimido buscamos destacar as dimensões socioeducativas do teatro, pois de acordo com Canda (2012, p. 189) os estudos sobre Teatro do Oprimido na área de educação “direcionam o diálogo entre Augusto Boal e Paulo Freire, mas sem uma atenção específica acerca das peculiaridades educativas e políticas do teatro”.

Perseguimos o conceito de oprimido a partir dos pensamentos destes dois autores ao perceber que a opressão se caracteriza pela ausência de diálogo e a negação da participação do outro na construção de sua própria formação.

Freire e Augusto Boal sempre batalharam por justiça social e justiça cognitiva. Em suas obras ressaltam a Educação como cultura e cultura como política, numa visão ampla que nos conduz a uma leitura do texto e do contexto dos sujeitos na sociedade. Ambos foram vítimas de repressão política e por essa razão tiveram que viver por mais de uma década fora do país. Ao retornarem do exílio, consolidaram seus projetos emancipadores, visando uma educação popular e libertadora para as classes oprimidas.

A relação que se encontra na obra de Paulo Freire e Augusto Boal reside na ideia de que tanto a Pedagogia quanto o Teatro do Oprimido se constituem como prática contra hegemônica, onde se pressupõe que é preciso uma pedagogia libertadora para se confrontar com a dominação opressora presente em todos os setores da sociedade, sendo fortemente exercida na escola. (SAID, 2002).

Apesar de não terem se dedicado aos estudos sobre Formação continuada de profissionais da educação, Freire e Boal deixam um legado importante no que se refere ao trabalho educativo de superação das opressões vivenciadas em diversos

contextos da sociedade. Em seus livros, podemos encontrar diversas alternativas e experiências voltadas para a emancipação dos sujeitos que fazem parte dos grupos com os quais trabalharam.

Estudos a respeito das experiências com o Teatro do Oprimido consideram que a partir da atuação nas oficinas, nos debates e cenas há a possibilidade de diminuir a opressão pela forma hegemônica da racionalidade comunicativa Cechetti (2004). Visto que, os participantes são convidados a construir e vivenciar cenas partindo de suas próprias opressões, desenvolvendo o diálogo para a produção de transformações em seus lugares discursivos, (BOAL,2005).

Sendo assim, acreditamos que os profissionais da educação terão oportunidade de expressarem suas opressões no que se refere à atuação ou a atenção às suas necessidades formativas, a partir de exercícios do Teatro do Oprimido.

Nessa perspectiva, Nunes (2003, p.8) compreende que a pedagogia de Paulo Freire e o Teatro de Augusto Boal. são "capazes de problematizar as hierarquias cognitivas e de ampliar os repertórios de competências e de conhecimentos que podem ser apropriados pelos cidadãos".

Como baliza Ramos (2007, p.142): [...] à medida que as configurações sociais se tornam mais complexas, aumenta a necessidade de discursividade". Este autor ainda alerta para o controle hegemônico na consolidação do consenso e da submissão dentro de contextos sociais desiguais, o que também atinge a escola.

Para o avanço na desconstrução do controle hegemônico, Freire (2005, p. 59) assinala que: "o diálogo crítico e libertador, por isso mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação". Na mesma linha de pensamento Boal (2005, p. 138) aponta para as possibilidades do teatro como "uma arma de libertação", esclarecendo que: "[...] o teatro pode ser posto a serviço dos oprimidos, para que esses se expressem e para que eles ao utilizarem essa linguagem, descubram igualmente novos conteúdos".

O aprofundamento de uma crise social marcada pela luta de classes que atinge vertiginosamente a escola nos impulsiona, também, a examinar o estudo das representações sociais, buscando entender como os profissionais da educação constroem a realidade relacionando cognição e interação sob o viés discursivo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

polarizado e incongruente no qual vivemos atualmente, já que é no discurso que essa representação se concretiza.

Muitas outras questões serão postas ao longo desse estudo e esperamos encontrar respostas, que se somem aos connceitos teóricos, na oficina de Teatro do Oprimido que será realizada após a Pandemia do Coronavírus.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa bibliográfica baseada na percepção dos referidos autores, concluímos que o estudo e a aplicabilidade de conceitos de autoconhecimento, emancipação e participação crítica, que podem ser postos em prática em oficinas de teatro, são fundamentais para o aprofundamento de debates sobre políticas de Formação Continuada que dê possibilidades de atuação aos profissionais da Educação Infantil como agentes de transformação social.

Nesse contexto, o Teatro do Oprimido em suas modalidades, proporciona um debate profícuo entre expectadores e atores, que se revezam em seus papeis, atuando e assistindo a partir de temas que os oprime para construir estratégias de resistência e luta contra a opressão. Como bem afirma Boal (2007, p. 347): “[…] O Teatro do Oprimido está no limite entre ficção e realidade: é preciso ultrapassar esse limite. E se o espetáculo começa na ficção, o objetivo é integrar na realidade, na vida.”

Os principais objetivos do Teatro do Oprimido dialogam com os objetivos de Paulo Freire que são: a democratização dos meios de produção de conhecimento e o acesso das camadas sociais menos favorecidas à transformação da realidade através do diálogo, do autoconhecimento e da participação crítica na malha social.

Soeiro (2013, p. 29), ao falar das potencialidades do Teatro do Oprimido no contexto das lutas sociais afirma: “[..,] não são tanto as suas técnicas, mas sobretudo a sua poética, o seu compromisso estético e o seu posicionamento político” o Teatro do Oprimido não é apenas uma manifestação artística que se satisfaz em promover uma experiência estética, ele apresenta-se como uma espaço de expressão daqueles “a quem a voz, a palavra e o gesto são normalmente confiscados”. Trata-se de um conjunto de propostas que envolve a linguagem teatral, a educação estética e política criando espaços de autoconhecimento, expressividade e construção discursiva dos sujeitos envolvidos.

Portanto, até o momento concluímos que as práticas e conhecimentos voltadas para o autoconhecimento, emancipação e participação crítica propocionadas na atuação em oficinas do Teatro do Oprimido podem possibilitar que o profissional da educação seja melhor dimensionado, otimizando sua prática. Também favorece a busca de superar a condição de oprimido, compreendendo seu papel social, o contexto político/cultural, a importância de sua Formação Continuada e de seu trabalho na educação das crianças. Como bem afirma Boal (2007, p.343): "[...] no Teatro do Oprimido o espectador deve protagonizar a ação dramática; e preparar-se para protagonizar a própria vida! Isso é essencial."

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov (1936). In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas, ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012. Volume 1, p. 213-241.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

____. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro, 2009. Parceria entre a Funarte, o Ministério da Cultura e a Editora Garamond.

____. Jogos para atores e não atores. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira, 2007.**

CANDA, C.N. **Paulo Freire e Augusto Boal: diálogos entre educação e teatro**. HOLOS, Ano 28, Vol. 4, 2012.

____. As finalidades da arte: a autonomia e a liberdade na estética hegeliana – Cilene Nascimento Canda. **Griot – Revista de Filosofia,** Amargosa, Bahia – Brasil, v.2, n.2, dezembro / 2010. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/griot>. Acessado em: 12-05-2021.

____**.** Teatro do Oprimido e formação de professores: reflexões sobre emancipação humana e social. VI CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. V. 11, n. 1. 2010. São Paulo. **VI Congresso da ABRACE.** São Paulo. UNICAMP - Instituto de Artes, Brasil. 2010.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **SciELO - Scientific Electronic Library Online** - **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 85-112, julho/ 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/nNRQtfddBr3396VMvzsgkbC/?format=pdf&lang=pt . Acessado em: 10/05/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 42ª edição. 2005.

JODELET, Denise. Experiência e representações sociais**.** (Org.): MENIN, M. S. S.;SHIMIZU, A. M. **Questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1ª. Edição. p. 23-56. 2005

NUNES, J. A. Risco, incerteza e formas emergentes de participação. In J. Rebelo (Org.), **Novas formas de mobilização popular** (pp. 191-196). Porto: Campo das Letras, 2003.

RAMOS, Roberto. Análise de discurso: uma abordagem dialética. **Conexão – Comunicação e Cultura, UCS**. Caxias do Sul, v. 6, n. 12, jul./dez. 2007. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/178 . Acessado em: 12/05/2021.

SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia do livro, 2002.

SOEIRO, José. Teatro de quem, ensaio de quê? Dilemas do Teatro do Oprimido. In J. D. Pereira, F. Vieites & M. Lopes (Coord), **Teatro do Oprimido - teorias, técnicas e metodologias para a intervenção social, cultural e educativa no Séc. XXI,** (pp. 29 - 38). Intervenção. 2013.

16.5.23 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA DISCUSSÃO ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE VERDADE, CONHECIMENTO, EXPERIÊNCIA E PARADIGMA

Flávia Regina Schimanski dos Santos[1891]

Natasha Yukari Schiavinato Nakata[1892]

Marta Regina Furlan de Oliveira[1893]

RESUMO

Este ensaio objetiva apresentar as concepções de verdade, conhecimento, experiência e paradigma, discutindo suas relações com o campo da Formação de Professores. O estudo é de caráter bibliográfico e desenvolvido em uma abordagem qualitativa, a partir de autores que se dedicaram na compreensão da história e do processo do desenvolvimento científico como Thomas Kuhn e Charles Peirce, bem como estudiosos da área da educação que discutem e legitimam o campo educacional como uma área científica e humanizada, entre eles Boaventura de Sousa Santos, Silvio Gamboa e Paulo Freire, Os resultados da presente pesquisa apontam para a urgente reflexão sobre os paradigmas que direcionam o processo de elaboração e validação de concepções que determinam as pesquisas em educação, além da responsabilidade dos cursos de formação de professores em prepararem os futuros profissionais a assumirem uma postura científica e epistemológica consciente no trato com as pesquisas educacionais. Ademais, abrem o debate sobre a forma de conceber a formação de professores na atual conjuntura, ainda permeada por resquícios da racionalidade técnica que não se enquadra mais ao cenário que se almeja, no que diz respeito ao modelo de formação humana emancipatória a qual pretende se desprender de mitos.

Palavras-chave: Formação de professores. Pesquisa em educação. Paradigma. Experiência.

1 INTRODUÇÃO

O homem na perspectiva de Paulo Freire (1982) como um ser de relações, que não apenas está no mundo, mas é parte desse mundo, sendo capaz de agir e transformá-lo; como um ser histórico, inacabado que continuamente estabelece revoluções em diversas áreas desde os tempos mais primitivos, apoiou-se na característica de inconclusão e necessidade de descobertas sobre a natureza e sua própria existência e criou a Ciência, dando origem a inúmeros campos científicos de diferentes áreas.

[1891] Mestre em Educação. Universidade Estadual de Londrina. flaviaschimanski@gmail.com
[1892] Mestre em Educação. Universidade Estadual de Londrina. naaschiavinato@gmail.com
[1893] Pós doutora em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Mfurlan.uel@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Rosa (2012) sugere que compreender o processo histórico da ciência somente como uma sucessão de acontecimentos, descobertas de leis ou de conhecimentos sobre os fenômenos da natureza, mas "[...]deveria ser estudado como diretamente vinculado ao e dependente do desenvolvimento do espírito, ou, do pensamento científico e do emprego da metodologia científica." (ROSA, 2012, p. 19). É nesse sentido que se faz necessário o estudo de concepções fundamentais que de certa forma, não só explicam a relação do homem com a natureza, mas contextualizam o pensamento e a trajetória de interação do homem no mundo, e nas suas relações sociais em um determinado contexto.

Pierce (1993) afirma que são as nossas crenças que direcionam os nossos desejos e moldam as nossas ações. Ao contrário da dúvida, a crença pode possibilitar o encontro com algum hábito que determine as ações. A dúvida é caracterizada por um estado de desconforto e insatisfação, no qual se busca a superação para chegar à libertação e alcançar um estado de crença. Dessa forma, percebe-se que as concepções que moldam a forma de ver o mundo, embasam também a forma de se pensar e fazer ciência.

Sendo assim, este ensaio objetiva apresentar as concepções de verdade, conhecimento, experiência e paradigma que embasam o pensamento científico sob a óptica de pensadores como Peirce; Dewey, estabelecendo relações com a Educação e o campo da Formação de Professores. Como já colocado, discute-se a educação como possibilidade se deve ao inacabamento do homem. Se o homem não tivesse a característica de ser inacabado, não necessitaria de ser educado. Logo, não haveria a necessidade da educação (FREIRE, 1979).

Viver em constante movimento de educar-se é a razão da existência da educação e o sentindo da pesquisa em educação. Ademais, destaca-se o campo de estudos da formação de professores, responsável por formar educadores que podem garantir a manutenção dos processos educativos voltados para a formação humana.

2 O QUE É PARADIGMA?

Ao buscar o conceito e definição do termo paradigma os resultados apontaram para o significado de modelo ou exemplo. Abbagnano (2007) explica que Platão empregou o termo no primeiro sentido, considerando como paradigma o mundo dos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

seres eternos, em que o mundo sensível é imagem; já Aristóteles concebia a palavra no sentido de exemplo.

Para Kuhn (2006), o conhecimento científico é definido pela adoção de um paradigma, ou seja, uma estrutura mental que serve para organizar os fenômenos e ajudar a comunidade científica a compreender a realidade. Além disso, permite que os cientistas resolvam problemas teóricos e experimentais.

Na perspectiva de Kuhn (1969, p. 188) a palavra paradigma é definida como "[...] aquilo que os membros de uma comunidade partilham[...]". O autor discute o termo em dois sentidos: o primeiro se refere a toda constelação de crenças, valores, técnicas, entre outros, que são partilhados pelos membros de uma certa comunidade. Em segundo lugar, há um tipo de elemento dessa constelação, isto é, "as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal." (KUHN, 1969, p. 187).

Resumidamente, um paradigma proporciona aos cientistas problemas solucionáveis, no entanto, para que isso ocorra é necessário aderir a um conjunto de teorias, metodologias e conceitos, e, além disso, estar atento aos instrumentos científicos e aos modos de utilizá-los.

Entretanto, o autor concebe o termo de forma plural, apresentando em sua obra significados diversos sobre o tema. Tal fato, remete à sua análise ampla sobre o que ele denominou como Ciência Normal, a qual "[...]significa a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas." São aquelas teorias, leis, aplicações ou instrumentalizações que serviram de exemplo para estudos posteriores, servindo como modelo que se tornaram tradições na pesquisa científica, como no caso de termos amplamente conhecidos, a saber: astronomia copernicana, dinâmica newtoniana, entre outros.

Em síntese, a partir do momento que é estabelecido um paradigma, uma comunidade passa a adotá-lo a fim de resolver problemas cotidianos de uma ciência. Este paradigma responde a todos os enigmas da realidade, fundando o que o filósofo chamou de ciência normal. Nessa etapa, o trabalho dos cientistas é forçar a realidade a encaixar-se nos limites deste paradigma.

A função desempenhada pelo estudo dos paradigmas dentro do campo científico da ciência normal, é a de preparar os estudantes interessados em

adentrarem como membros de determinadas comunidades científicas. Por conseguinte, ao juntar-se com estudiosos que aprenderam as bases de suas áreas e campos de estudos a partir dos modelos concretos de tradição na pesquisa científica o estudante terá grande parte de sua prática em consonância com seus mestres e assim, a chance de um desacordo se tornará mínima. Uma vez que:

> Homens cuja pesquisa está baseada em paradigmas compartilhados estão comprometidos com as mesmas regras e padrões para a prática científica. Esse comprometimento e o consenso aparente que produz são pré-requisitos para a ciência normal, isto é, para a gênese e a continuação de uma tradição de pesquisa determinada. (KUHN, 2006, p. 55)

Desse modo, entende-se que o paradigma é uma unidade metodológica na qual a atividade científica toma como base para resolver os problemas em busca de descobertas, assim a ciência entra em um estado normal quando é guiada por um paradigma. Os paradigmas são compartilhados pelos membros das comunidades científicas. Outro aspecto colocado pelo autor, é que um paradigma não governa um objeto de estudo, mas um grupo de pesquisadores e praticantes da ciência. Logo, toda pesquisa e estudo orientados por paradigma, devem começar pela localização de determinado grupo.

A ciência normal é caracterizada pelo autor como um período de descobertas, no qual os argumentos e opiniões sobre os pontos fundamentais de determinados campos de estudo têm uma estabilidade e concordância geral entre os membros. A ciência normal não visa à novidade, mas a “clarear o status quo”. Porém, o comprometimento e a determinação com um determinado paradigma, não garante a sua permanência.

Desse modo, durante certo tempo, esse paradigma fornece aos cientistas os meios para solucionar vários problemas. Quando ele falha, é visto como incompetência do cientista e não como inadequação do paradigma. No entanto, quando essas falhas persistem, os cientistas percebem que este paradigma tradicional possui limites e, assim, vão perdendo pouco a pouco a confiança nessa estrutura, ocorrendo o que Kuhn nomeou de crise.

O que acontece é que podem surgir questionamentos sobre o paradigma estabelecido, originando uma fase de crise paradigmática. Nesse momento, os cientistas se esforçam para rebater os questionamentos e manter a validade do paradigma atual. Contudo, nem sempre alcançam a resolução dos problemas

levantados. Dessa forma, surge um paradigma rival que responde às questões que aquele paradigma tradicional não tinha mais condições, assim, um novo paradigma é originado, substituindo o anterior, entretanto, isso não significa que há uma superioridade em relação ao paradigma superado, apenas atende aos novos desafios e necessidades daquele atual período histórico.

Essa ação divide a comunidade dos cientistas entre os conservadores, que confiam no paradigma tradicional, e inovadores, que optam por seguir o paradigma emergente (rival). Essa crise paradigmática se resolve quando um dos paradigmas adquire o consenso total (ou parte dele) da comunidade científica. Esse processo de transição de paradigmas é lento e pode levar séculos, a ele Kuhn denominou de revolução científica.

Resumidamente, enquanto um paradigma é abandonado, o outro se torna popular na comunidade científica e passa a ser o objeto comum. Com o passar do tempo, ocorrerá um novo processo, que culminará em uma nova crise, na emergência de um novo paradigma e em uma nova revolução científica.

O paradigma é essencial para o desenvolvimento das pesquisas, logo, rejeitar um paradigma requer, necessariamente, ter outro para substituí-lo após análises e argumentações, não podendo haver o esvaziamento paradigmático, pois, o autor defende que a rejeição de paradigmas configura a própria rejeição da ciência.

Nessa análise sobre a estrutura comunitária dos cientistas, Kuhn (2006) discute a preocupação com as grandes revoluções, como foi apontado por alguns leitores, indicando que seu entendimento sobre revolução se trata de uma espécie de mudança que envolve um certo tipo de reconstrução dos compromissos do grupo. Sua importância e relevância para a ciência é de assegurar que os campos de estudos não se tornem permanentemente rígidos e sem desafios.

3 VERDADE, EXPERIÊNCIA E CONHECIMENTO

Conforme visto na seção anterior, um paradigma é uma unidade metodológica na qual a ciência se apoia para a realização de investigações científicas. Para tal, deve ter aceitação por um determinado grupo científico que o comprovem e o validem. Por se tratar de um modelo, um paradigma nunca é neutro, logo carrega em si concepções que direcionam a forma dos homens conceberem o mundo, a natureza e a própria existência.

Os homens são seres capazes de agir de forma consciente sobre a realidade objetivada. A isto, Freire (1979) denomina de práxis humana, a unidade indissolúvel entre a ação e a reflexão sobre o mundo. A ação intencional do homem é baseada por crenças se modificam historicamente com o desenvolvimento cultural e social, e acabam por buscar respostas e verdades.

É nesse sentido que Peirce (1993) relaciona crenças com métodos científicos, uma vez que a considera como objeto natural, entende-se que ciência significa um modo de vida social, comunitário que busca conjuntamente uma verdade real com um método confiável, é uma atividade histórica viva realizada por sujeitos históricos e sociais.

A verdade nunca é absoluta, porque as transformações são constantes e sempre surgirão novos problemas. A essa questão, relaciona-se a própria essência humana de inacabamento de constante transformação. De acordo com Rodrigues (2005), Peirce elaborou a sua concepção de ciência com base em sua própria experiência de vida como cientista, defendendo que essa concepção é a única capaz de ser ciência como objeto natural e, ainda, o único conceito que pode ser o fundamento de classificação natural das ciências.

Peirce (1993) refuta uma concepção formalista de ciência e rejeita qualquer forma de utilitarismo, instrumentalismo e imediatismo. Nessa concepção o conhecimento (episteme) é traduzido como compreensão.

A ciência é uma atividade reflexiva formativa, porque tem o poder de moldar a conduta dos cientistas. É pública e social e, também, tem um caráter religioso. Os inquiridores buscam uma verdade e o aprendizado de leis que regem a natureza suprema, elaborada por Deus. No entanto, há uma diferença entre o cientista e o crente, porque na ciência pura, a crença é a fórmula alcançada no estado existente do progresso científico.

O método constitui um modo de se atingir o conhecimento científico e é entendido como parte de um corpo teórico integrado, “[...] um componente de um conjunto responsável pela elaboração do conhecimento[...] (LIMOEIRO, 1971, p. 4). O método é uma teoria de ciência em ação que requer critérios de cientificidade e pautado em concepções que baseiem as diferentes abordagens adotadas nas construções científicas e nas produções do conhecimento (GAMBOA, 1998). É pelo método que a ciência se afasta do senso comum.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Limoeiro (1971) explica que em uma epistemologia cartesiana, o método é um conjunto de regras que por si só garantem resultados desejados, sejam esses modos certos ou não, o conhecimento científico é alcançado. Isso significa que o pesquisador se utiliza dos padrões estabelecidos do método científico, sem nenhuma discussão a respeito dos critérios de cientificidade, pois o método é uma técnica válida para os domínios da ciência. Há nessa perspectiva uma valorização excessiva do método.

No entanto, para a contemporaneidade seguir o método cartesiano não é mais suficiente para atender o rigor científico. Corroborando com a ideia, Gamboa (1998) sinaliza que o pesquisador não pode se limitar apenas ao domínio das técnicas, que são importantes no método, mas não são suficientes para a produção de conhecimento científico. Para a relevância científica da técnica, o pesquisador precisa compreender suas relações com os pressupostos teóricos, filosóficos e epistemológicos que a embasam. É no conhecimento dos fundamentos epistemológicos da investigação científica que o autor vislumbra a melhor qualidade das pesquisas. Limoeiro (1971) destaca também a importância de o pesquisador conhecer a história da ciência e aprender com ela, com suas indicações sobre os métodos que falharam e com a possibilidade de outros.

Nesse sentido, o conhecimento é uma antecipação da experiência, aí está o valor do conhecimento., ele é aplicável porque pode prever o curso de uma experiência, isto é, busca entender o que acontece no presente momento e no que já aconteceu. É pelo percepto (imagens ou outra forma de apresentação do objeto que afeta os sentidos perceptivos) que podemos conhecer, sentir e perceber os objetos. É na experiência que a percepção se torna significativa, quando há a conexão dos perceptos entre si. Assim, o conhecimento é um processo contínuo de reapresentação e reinterpretação.

Portanto, a descoberta da verdade é para Peirce (1993) é o fim primordial de toda inquirição genuína, é o fim principal a ser buscado. Isso significa que o cientista não deve se preocupar, prioritariamente, com a utilidade dos seus resultados, visto que o fator essencial da ciência é o desejo de aprender e o objetivo é aprender a verdade de Deus e o modo de autodesenvolvimento da natureza. No entanto, a utilização das novas descobertas é organizada na relação teoria e prática (ciências da revisão), que só é possível devido à preocupação com a veracidade das descobertas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Descobrir significa relacionar e relacionar refere-se ao estabelecimento de critérios de expectação em relação ao futuro.

4 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUNS APONTAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

A Ciência dominou todos os aspectos da existência humana e de suas interações com o mundo, possibilitando transformações, descobertas e infinitas possibilidades aos homens. As Ciências Humanas, de modo geral, são apontadas por muitos estudiosos como uma grande área que teve sua constituição a partir das Ciências Naturais, estabelecendo a ideia de abordar o homem e suas ações da mesma forma como ocorria com as investigações da natureza.

Foucault (1990) compreende as ciências humanas como um corpo de conhecimentos que tem como objeto o homem e suas experiências, e se endereçam a eles na medida em que falam, vivem e produzem. Para o autor, o objeto dessa ciência não deve ser o homem destinado ao trabalho, mas aquele que por meio dos seus instintos e de suas necessidades, produzem conhecimento.

A respeito desse processo, Severino (2015, p. 39) explica que esse movimento buscou “garantir uma explicação consistente para todos os aspectos da realidade humana, logo a ciência volta-se igualmente para a educação, colocando-a, em sua fenomenalidade, sob observação sistemática e análise.” Dentro desse campo de debates epistemológicos, percebe-se o grande impacto da ciência na educação, desde o conhecimento científico sob a égide positivista até diferentes propostas de se repensar a educação como campo científico, suas concepções e finalidades.

Compreende-se, nesse sentido, que este conhecimento é produzido por meio da luta e enfrentamento do indivíduo contra a sociedade. De acordo com Foucault (2013, p. 18), “é contra um mundo sem ordem, [...] sem sabedoria, sem harmonia, sem lei, que o conhecimento tem de lutar”. Esse conhecimento deveria ser usado para estabelecer a ordem e a harmonia no mundo, no entanto, a partir do momento que o indivíduo tem domínio sobre ele, toma-o como objeto de poder para dominar aqueles que não detém do mesmo saber.

> Em suma, a ciência não opõe um julgamento de valor a outro julgamento de valor, mas constata o fato de que a referência a uma hierarquia de valores

> está objetivamente inscrita nas práticas e, em particular, na luta da qual essa hierarquia é o objeto de disputa (BOURDIEU, 2003, p. 38).

Assim, o conhecimento transforma-se em objeto de disputa e, o que deveria ser utilizado como uma arma contra a injustiça e a desigualdade social, passa a ser usado como ferramenta de domínio e manipulação de quem o detém. Cegos pelo desejo daquilo que nos domina e ao mesmo tempo explora (poder), transvestimos o conhecimento em autoridade e esquecemos que esse mesmo saber é capaz de derrubar a "ordem" estabelecida pelo capitalismo desenfreado. Nessa lógica, convertemos as pessoas em máquinas do capitalismo, escravizando-as e alienando-as, sem nos questionarmos ou darmos conta do motivo pelo qual fazemos isso. E o motivo é apenas um: sede pelo poder.

Foucault (1977 apud RAGO; VEIGA-NETO, 2015, p. 9) caracteriza "as sociedades modernas como disciplinares, [...] pautadas pela lógica da governamentalidade". Além disso, o filósofo entende "a modernidade como [...] um modo de vida pautado pelo assujeitamento ou sujeição" e, tenta compreender como que a antiga esfera dos negócios e da política se reduziram a administração dos bens das elites, em especial das que se apropriam do Estado e das instituições, implantando absurdos regimes os quais enxergamos como naturais, absolutos e universais.

Para Santos (2008), Epistemologia é toda ação ou ideia sobre as condições do que se considera um conhecimento válido. É por meio do conhecimento válido que as experiências sociais se tornam intencionais e inteligíveis, portanto, não há conhecimento sem práticas e atores sociais. Como já colocado, partindo da premissa de que a essência geral do homem, se deve ao fato de ser a priori um ser histórico, campo das ciências humanas é compreendido nesse corpo de conhecimentos/conjunto de discursos.

Contudo, Foucault (2000) sugere seu campo epistemológico não foi prescrito por nenhuma Filosofia, opção política, moral ou alguma ciência empírica, sendo assim, sem nenhuma análise da sensação ou observação do corpo humano, da imaginação ou das paixões. As ciências humanas apareceram quando "o homem se constituiu na cultura ocidental [...]" (FOUCAULT, 2000, p. 361), isto é, originou-se a necessidade de uma reflexão de tipo sociológico.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dessa forma, surgiram a partir do contexto capitalista, na relação da verdade com o poder. As ciências humanas nascem das práticas sociais, das relações conflitivas da constituição e desenvolvimento das relações sociais, buscando questionar os entraves sociais. Com o surgimento das ciências humanas, o homem passa a ser objeto da ciência o que foi "um acontecimento na ordem do saber" (FOUCAULT, 2000, p. 365), pois pela primeira vez o homem individual ou coletivamente passou a ser um objeto de estudo, na medida em que vive, se comunica, age.

Nessa direção, a educação como um campo de estudos das Ciências Humanas, possui uma bagagem histórica. Severino (2015) assim como Freire (1979) consideram a educação como uma prática social que é parte de um processo social mais amplo. As concepções que embasam a ciência, também estão intrínsecas na educação em toda a sua estrutura e áreas de estudo, como no modelo de formação de professores. Considerando que a educação, tal como o ensino não são neutros, o ensino e a ação docente não são diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras desenvolvidas acerca da temática desse estudo, corroboram no trato da educação, bem como o campo de formação de professores, pautado em um rigor científico que busca desmascarar mitos. Isso significa que, ao empregarmos uma pesquisa em educação, consideramos simultaneamente a ciência como uma atividade reflexiva formativa, cujo desenvolvimento é desenhado por um conjunto de concepções e paradigmas, assim como um método científico. Desse modo, o pesquisador não possui uma postura neutra, pois, sua visão de mundo influencia diretamente na forma como concebe a ciência.

As concepções que embasam a ciência, também estão intrínsecas na educação em toda a sua estrutura e áreas de estudo, como no modelo de formação de professores. Considerando que a educação, tal como o ensino não são neutros, o ensino e a ação docente não são diferentes. Nessa direção, encontra-se a importância do conhecimento da história da ciência por parte de pesquisadores da educação, afim de que estabeleçam uma identidade epistemológica sólida e sejam capazes de agir de forma consciente sobre a realidade por meio de suas investigações científicas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** Trad. Ivone Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfredo. **Escritos de Educação.** 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 35-38.

FOUCAULT, Michel. As ciências humanas. In: FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1990. p. 361-404.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das Ciências Humanas. Trad. Salma T. Muchail. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. In: FOUCAULT, Michel. **Conferência I.** Rio de Janeiro: NAU Editora, 2013. p. 17-35.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GAMBOA, Silvio S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1998.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo. 9.Ed. Perspectiva. 2006.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. O mito do método. Rio de Janeiro**, CCS-PUC**, 1971.

PEIRCE, Charles S. **A fixação da crença.** In: _____. Semiótica e Filosofia. 9a. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

RODRIGUES, Cassiano Terra. **Estudo sobre o conceito de ciência na filosofia de Charles S. Peirce**. 2005. 316f. 2. Tese de (Doutorado em Filosofia). PUCSP, São Paulo. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SEVERINO, Antônio J. **A construção do campo científico da educação em debate:** contribuições da Filosofia da Educação latino-americana. Itinerários de Filosofia da Educação, v. 13, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Para uma vida não-fascista.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 13-25.

16.5.24 A POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSOES NA MODALIDADE EAD

Elenice Parise Foltran[1894]

Rita de Cássia da Silva Oliveira[1895]

RESUMO

Este trabalho apresenta como tema de discussão a Formação de Professores na Modalidade EaD por entender que a expansão do ensino superior no Brasil vem ocorrendo permeado pela Política pública de formação docente, mais especificamente pela utilização da modalidade do Educação a Distância para sua implementação. O estudo teve como objetivo identificar o espaço ocupado pelas instituições públicas e privadas quanto a oferta de cursos para a formação de professores na modalidade EaD. Para atender ao objetivo proposto, esta pesquisa foi elaborada em uma perspectiva crítica, a partir da análise bibliográfica e documental de dados disponíveis no Censo do Ensino Superior e do Censo da Educação a Distância elaborado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). A análise e discussão dos dados sustentou-se na teoria de Pierre Bourdieu. Os resultados da análise mostraram que as políticas para a formação de professores estão cada mais articuladas ao ideário neoliberal, predominando a privatização do ensino superior no Brasil, por meio da liberação de credenciamentos para novas instituições privadas atuarem tanto no ensino presencial como na EaD, liberação de credenciamento de novos polos para a oferta de cursos EaD e ainda pela restrição de recursos para a oferta da EaD nas instituições públicas, com cortes orçamentários para a UAB e restrições de ofertas cursos atualizados para atender a uma nova demanda.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação a Distância. Política Educacional. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

As reformas educacionais efetivadas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996 (BRASIL,1996), as quais encontraram-se entrelaçadas com as reformas neoliberais mais amplas, resultaram na reestruturação do ensino no Brasil, sendo que o investimento na formação de professores passou a ser um tema recorrente nos discursos oficiais.

Analisando a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL,1996), Barreto (2010, p.289) apontou:

> O inteiro deslocamento, em curto espaço de tempo, do lócus da formação do professor para o nível superior após a Lei 9394/96, coloca em nova escala os desafios da docência, sendo que esta tem sido chamada a desempenhar papel central na própria dinâmica de crescimento do ensino superior no país.

[1894] Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. epfoltran@uepg.br.
[1895] Pós- Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. soliveira@uepg.br

No âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras, a Educação a Distância (EaD) para programas de formação de professores adquiriu relevância a partir de 2005, com o Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005) que normatizou sua oferta no país, pois até então, ela foi utilizada de forma emergencial e focalizada.

A partir dessa normatização, a EaD passou a representar a centralidade das políticas públicas de formação de professores, tendo em vista a criação do Sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800/2006:

> A finalidade da UAB é de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país; fomentar a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006b).

Cabe destacar que a partir de 2005 e nos anos subsequentes, além das instituições públicas, as instituições privadas investiram maciçamente na oferta da modalidade EaD, acarretado um incremento significativo da oferta de cursos de formação docente nesta modalidade.

Diante desse panorama e da expansão da oferta de cursos de formação de professores pelo ensino superior privado, esta pesquisa tem por objetivo identificar o espaço ocupado pelas instituições públicas e privadas quanto a oferta de cursos para a formação de professores na modalidade EaD. Para atender ao objetivo proposto, esta pesquisa foi elaborada em uma perpectiva crítica, a partir da análise bibliográfica e documental de dados disponíveis no Censo do Ensino Superior e do Censo da Educação a Distância elaborado pela Associação Brasileria de Educação a Distância (ABED). A análise e discussão dos dados sustentou-se na teoria de Pierre Bourdieu.

2 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR POR MEIO DA EAD

O acesso ao ensino superior no Brasil representou para muitos jovens a melhoria do seu capital cultural e econômico, uma mudança no padrão de vida, principalmente se, aliada a esse desejo, concorrem também critérios mínimos para adentrar ao mercado de trabalho e a vida produtiva em sociedade.

Neste sentido, as políticas públicas, são entendidas, como:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> O Estado em ação, ou seja, como responsabilidade do Estado quanto à sua implementação e à manutenção a partir do processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos, diferentes organismos que favoreceram o acesso de agentes da sociedade (HÖFLING, 2001, p.3).

As políticas públicas destinadas ao ensino superior, começaram a se efetivar tardiamente no Brasil, "além de servirem a perpetuação da elites, para manutenção de sua posição social e de poder das camadas dirigentes, historicamente vinculadas aos processos econômicos capitalistas" (NOLETO, 2018, p. 90).

A configuração das políticas reformistas para o Estado influenciada pelas políticas neoliberais e pelos organismos internacionais, a partir da década de 1990, trouxeram mudanças significativas em relação a concepção e papéis das universidades e do ensino superior. As insituições públicas sofreram com os argumentos de ineficiência, baixa qualidade e custos altos, discurso propagado pelas reformas neoliberais e pelo poder simbólico exercido:

> O poder simbólico define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer [...] na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras (BOURDIEU, 2011, p.14).

Assim, essas reformas consolidaram-se a partir da crença de que o Estado Brasileiro era ineficiente e provedor de serviços de baixa qualidade, que seria necessário adaptar-se às novas demandas do mundo moderno, à lógica do mercado, da individualização e da privatização, interferindo substancialmente no campo das políticas para a educação, as quais estavam articuladas com os interesses políticos e econômicos e passaram a absorver as diretrizes impostas mundialmente, por meio dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Isto resultou na atenção depositada sobre o ensino superior por ser considerado de extrema importância para o desenvolvimento econômico e social, passando a ser, mais submetido ao direcionamento do mercado (SGUISSARDI, 2000). Em termos de legislação, a LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996a) e o Decreto nº 2.306/1997 (BRASIL, 1997) sustentaram esse ideário, promovendo políticas que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

visavam a diversificação e expansão do ensino superior.

Os governos brasileiros, iniciando com o de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-1998; 1999-2002), o qual privilegiou os setores empresariais do ensino superior, com o incentivo fiscal do governo para as IES privadas e a sua promoção para a inserção no ensino superior, em detrimento da redução das verbas públicas para os custos com docentes, técnicos administrativos, infraestrutura das universidades públicas (BORGES; LUCENA, 2013), conforme apontam os dados obtidos do resumo técnico do Censo da Educação Superior de 2002 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) quanto a evolução no número de instituições privadas no ensino superior durante o período de (1995-2002), conforme quadro 1:

Quadro 1 - Expansão da IES por categoria administrativa

Evolução do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa - Brasil 1995-2002

Ano	Total	Δ %	Pública	Δ %	Privada	Δ %
1995	**894**	**5,1**	210	-3,7	684	8,1
1996	**922**	**3,1**	211	0,5	711	3,9
1997	**900**	-2,4	211	0,0	689	-3,1
1998	**973**	8,1	209	-0,9	764	10,9
1999	**1.097**	12,7	192	-8,1	905	18,5
2000	**1.180**	7,6	176	-8,3	1.004	10,9
2001	**1.391**	17,9	183	4,0	1.208	20,3
2002	**1.637**	17,7	195	6,6	1.442	19,4

Fonte: MEC/INEP/DAES

Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2002

Nos mandatos do governo Luís Inácio Lula da Silva - Lula (2003-2010), ainda seguindo a mesma direção econômica, foram promovidas: a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), a Lei de Inovação Tecnológica, institucionalização da Educação a Distância (EaD) por meio da a institucionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e as parcerias público-privadas, todas essas medidas com a intenção de democratizar, interiorizar e flexibilizar o acesso a este nível de ensino, conforme pode ser verificado na tabela 1:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tabela 1- Ampliação das IES por categoria administrativa - 2001-2010

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2001	1.391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	73	4,5	65	4,0	57	3,5	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4
2010	2.378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3,0	2.100	88,3

Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2010

Nessa acepção ainda, o governo de Dilma Rousseff (2011-2016) deu continuidade ao processo de expansão definido no governo anterior, atrelado ao compromisso com os setores empresariais e com as políticas neoliberais e compensatórias, culminando com na elaboração do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), bem como no documento referente ao seu lema de governo, Pátria Educadora, na qual prioriza as políticas para a Educação Básica, deixando o Ensino Superior em segundo plano, especialmente o público.

O governo de Michel Temer (2016-2018) durante sua gestão acabou proporcionando um endurecimento no atendimento às questões sociais principalmente com a aprovação da PEC 55/2016, conhecida como PEC da morte. Essas definições, podem ser comparadas aos atos de Estado:

> Há uma política reconhecida como legítima, quando nada porque ninguém questiona a possibilidade de fazer de outra maneira, e porque não é questionada. Esses atos políticos legítimos devem sua eficácia à sua legitimidade e à crença na existência do princípio que os fundamenta (BOURDIEU, 2014, p. 39).

Em termos de Educação Superior, houve inúmeros cortes orçamentários sistemáticos nas IES públicas, bem como enxugamento das suas funções, priorizando o ensino em detrimento das demais atividades, intensificação do uso da Educação a Distância e direcionamento dos currículos para o atendimento do mercado. Em contrapartida, para as IES privadas, os efeitos foram opostos, pois priorizou-se a privatização do ensino superior (INEP, 2019a), conforme verifica-se na tabela 2:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tabela 2- Expansão da IES por categoria administrativa - 2009-2019

Tabela 1.01 – Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil – 2009-2019

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2009	**2.314**	100	86	7	120	103	1.863	35	n.a.
2010	**2.378**	101	89	7	119	133	1.892	37	n.a.
2011	**2.365**	102	88	7	124	135	1.869	40	n.a.
2012	**2.416**	108	85	10	129	146	1.898	40	n.a.
2013	**2.391**	111	84	10	130	140	1.876	40	n.a.
2014	**2.368**	111	84	11	136	136	1.850	40	n.a.
2015	**2.364**	107	88	9	140	139	1.841	40	n.a.
2016	**2.407**	108	89	10	156	138	1.866	40	n.a.
2017	**2.448**	106	93	8	181	142	1.878	40	n.a.
2018	**2.537**	107	92	13	217	139	1.929	40	n.a.
2019	**2.608**	108	90	11	283	143	1.933	40	n.a.

Fonte: Resumo Técnico do Censo do Ensino Superior – 2019

Nos últimos governos, observou-se na Educação Superior, acirrada diversificação das instituições, do avanço das privatizações e da ampliação da participação privada, corroborando com a ideia de Bourdieu (2014) de que o Estado possui um poder de produzir um mundo social ordenado sem dar ordens, sem coerção, mas pela eficácia simbólica.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE EAD

Com a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) e suas regulamentações posteriores foi possível verificar que a expansão dos cursos de formação de professores acompanhou, as mudanças na sociedade e a própria expansão das oportunidades educacionais à população, tanto para a Educação Superior como também para a Educação Básica.

A expansão da Educação Básica e a exigência de formação em nível superior, imposta pela LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), impulsionaram à procura por cursos de formação de professores e consequentemente a expansão da Educação Superior. Além disso, a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) passou a considerar a EaD como modalidade de educação formal em todos os níveis de ensino, favorecendo a oferta de forma emergencial para a formação docente exigida.

A regulamentação da EaD, com o Decreto nº. 5.622/2005 (BRASIL, 2005), impulsionou um crescente envolvimento das Instituições de Ensino Superior (IES) com os cursos de educação a distância, bem como aumento significativo no número de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

solicitações de autorização ao Ministério de Educação para os cursos de formação de professores.

No entanto, nomear a modalidade EaD como referência das políticas educacionais para a expansão do ensino superior e para a formação de professores incidiu sobre a mesma a crescente presença da iniciativa privada, conforme confirmam os dados do Relatório Técnico do Censo da Educação Superior 2010 (INEP, 2010).

Além da expansão da oferta da modalidade EaD é notório o predomínio da atuação da inciativa privada no ensino superior a ditância, mesmo com a insituicionalização da UAB em 2006 e sua implementação em IES públicas federais e estaduais, houve um acréscimo da oferta e procura pelas insituições públicas, conforme pode ser visualizado no gráfico 1, mas não altera o predomínio da iniciativa privada:

Gráfico 1- Número de ingressantes por modalidade - 2009-2019

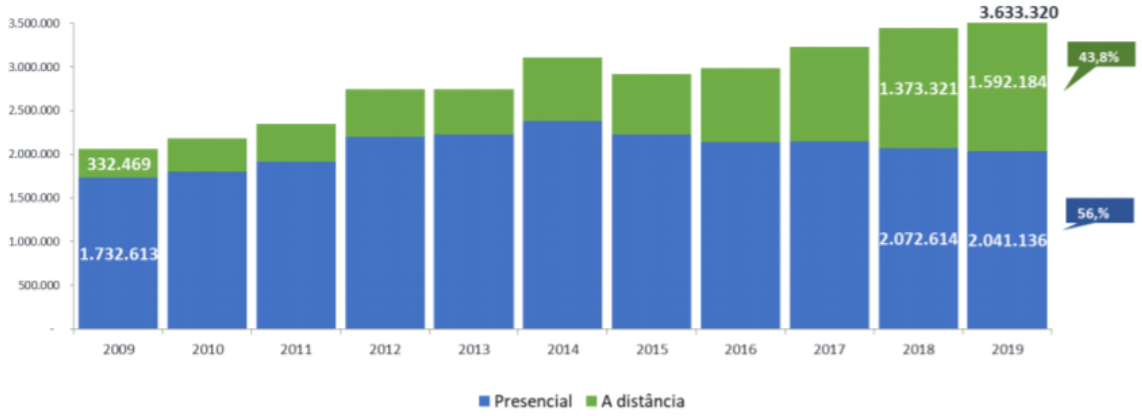

Fonte: Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior -2019

Segundo dados das notas estatísticas do Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2019b), no período de 2009 a 2019, o número de ingressos variou positivamente 17,8% nos cursos de graduação presencial e nos cursos a distância aumentou 378,9%, por isso o percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância que em 2009 era de 16,1%, aumentou significativamente em 2019 para 43,8%.

Comparando esse incremento na matrícula nos cursos a distância com a categoria administrativa de oferta, os dados mostram que a iniciativa privada é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

responsável por esse aumento, mesmo considerando a implementação da UAB, conforme gráfico 2:

Gráfico 2 - Matrículas por categoria administrativa - 2009-2019

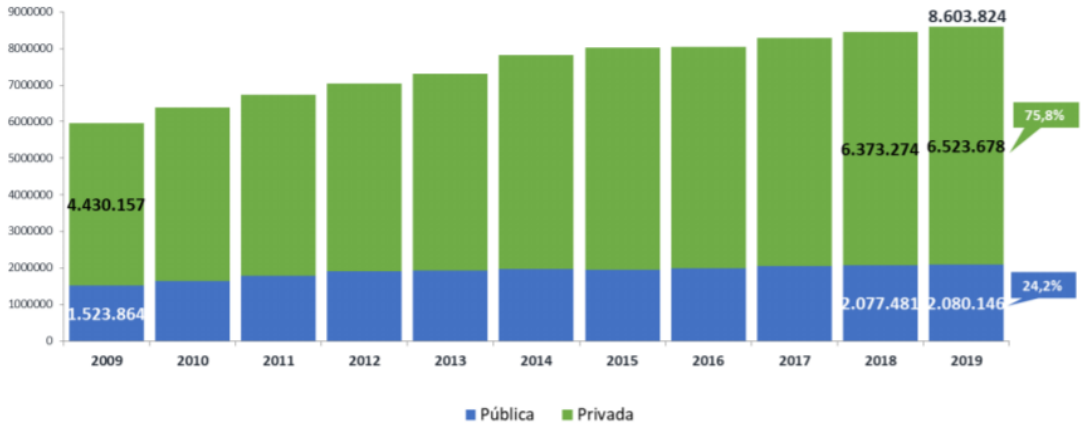

Fonte: Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior -2019

Os dados (INEP, 2019b) demonstram que a matrícula na rede privada continua em crescimento. As IES privadas respondem por 75,8% do total de matrículas dos cursos de graduação, enquanto a rede pública atua em 24,2%. No Censo EaD 2019-2020 da ABED, ainda consta a projeção de expansão do ensino superior privado por meio da EaD, “há um percentual considerável de instituições que pretende começar a oferecer cursos em nível de graduação a distância” (ABED, 2019, p.40)

Dessa análise, depreende-se o campo de poder gerado, em torno da ocupação e domínio do acesso ao ensino superior pela inciativa prvivada e pela lógica do mercado capitalista.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi sintetizado com o objetivo de identificar o espaço ocupado pelas instituições públicas e privadas quanto a oferta de cursos para a formação de professores na modalidade EaD, a partir da análise dos dados contidos no Censo da Educação Superior do Inep e no Censo da Educação a Distância da ABED.

Conclui-se que as políticas para a formação de professores estão cada mais articuladas ao ideário neoliberal, predominando a privatização do ensino superior no Brasil, por meio da liberação de credenciamentos para novas insituições privadas atuarem tanto no ensino presencial como na EaD e ainda pela restrição de recursos

para a a oferta da EaD nas insituições públicas, com cortes orçamentários para a UAB e restrições de ofertas cursos atualizados para atender a uma nova demanda.

Assim, fica clara a importância de discussões e reflexões sobre o atual momento da EaD pública, de repensar a UAB, a qual tinha por objetivo, quando da sua criação, a expansão e interiorização dos cursos em nível superior, considerando que a procura pelas instituições privadas, além da abundância da oferta, da facilidade de acesso, talvez corresponda mais com a realidade do perfil dos novos estudantes da EaD. Por fim, destaca-se a necessidade de investigar, o atual estudante da EaD, o que está impulsionando mudanças na modalidade, pois não visualiza a EaD como inovação e almeja um ambiente mais responsivo, uma tutoria mais eficiente, integração de diversas mídias e redes paralelas para estudo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EaD.BR 2019-2020.** Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/. Acesso em: 30 jun. 2021.

BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/V8RtQrhtzydP3L4PnPXdCRz/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 30 jun. 2021.

BORGES, Camila Cunha Araújo; LUCENA, Carlos Alberto. Expansão do ensino superior no governo FHC e os cursos de administração de empresas. **Idea Revista**, Uberlândia, v.4, nº 1. 2013. Disponível em: https://www.revistaidea.oldsiteesamc.york.digital/index.php/idea/article/view/87/65 Acesso em: 30 jun. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertharnd Brasil, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. Tradução de Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. 576 p.

BRASIL. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília: 20 de agosto de 1997. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2306-19-agosto-1997-437195-norma-pe.html. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.622 de 20 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: 20 de dezembro 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº. 5.800 de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília: 09 de junho de 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: 23 de dezembro de 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjpc5YsHq/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 30 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior: 2002** – resumo técnico. – Brasília: INEP, 2002. Disponível em: http://inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1. Acesso em: 30 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior: 2010** – resumo técnico. – Brasília: INEP, 2012. Disponível em: http://inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1. Acesso em: 30 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior: 2019** – resumo técnico. – Brasília: INEP, 2019a. Disponível em: http://inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos. Acesso em: 30 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior: 2019** – notas estatísticas. – Brasília: INEP, 2019b. Disponível em: http://inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1. Acesso em: 30 jun. 2021.

NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi. **A Universidade Estadual de Goiás: processos de constituição do habitus institucional acadêmico e da gestão universitária.** (Tese) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8912. Acesso em: 30 jun. 2021.

SGUISSARDI, Valdemar. (org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

16.5.25 A POLITIZAÇÃO DO ALUNO PARA O USO DO LIVRO DIDÁTICO UMA PRÁTICA NECESSÁRIA

Iure Alcântara dos Santos Barros[1896]

RESUMO

De caráter bibliográfico, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a politização do livro didático para e com alunos do ensino básico. Para tanto, buscaremos desmistificar a ideia do livro como um fim em si mesmo, problematizando os silêncios e discursos ideológicos que se estruturam nas estrelinhas do livro didático, especialmente da disciplina História. A proposta nasce das experiências enquanto docente da rede pública e privada de Educação no município de Salvador, do ensino médio tecnológico e da disciplina Antropologia Indígena, do Pós-Graduação Lato Sensu em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Instituto Federal Baiano de Governador Mangabeira-Ba, em paralelo às revisões bibliográficas estabelecidas em creditação de disciplinas do primeiro semestre mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz- Ba. Tomando como referências o campo da História da Leitura presente em Roger Chartier (1998), a cultura escolar destacada por Dominique Julia (2001), tecemos alguns questionamentos e análises em torno do livro didático, dialogando respectivamente com Tomas Tadeu Silva (2005), Nilson José Machado (1996) e Jeferson Silva (2011). A partir de uma abordagem qualitativa, primou-se pelos relatos de experiencia para dizermos da necessidade de repensarmos a nossa prática pedagógica.

Palavras-chave: Livro didático. Politização. Prática pedagógica. Cultura Escolar. Formação de Professores

INTRODUÇÃO

Este texto é fruto das alegrias, angústias, prazeres e inquietações dos cinco anos de docência na rede pública e privada em Salvador, nas modalidades de ensino, Fundamental II, Ensino Médio, EJA e das as recentes experiências como docente do ensino médio tecnológico e da disciplina Antropologia Indígena, do Pós-Graduação Lato Sensu em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Instituto Federal Baiano de Governador Mangabeira-Ba articuladas aos debates e leituras das disciplinas do Mestrado em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Percurso, em que pude participar de reuniões para escolha de livros didáticos da área de Ciências Humanas, notadamente ficando evidenciado as disputas entre editoras e sobressalta-se nos discursos dos representantes das editoras a excelência

Professor de História do Instituto Federal Baiano, Mestrando Pelo programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual de Santa Cruz. Membro do Grupo em Política e História da Educação- (GRUPPHED). Iurealcantara@gmail.com

das obras de como atendem às novas demandas de ensino, fotografias de qualidade, capas ilustrativas, com comentários, algumas até com livros específicos de brindes para os professores, são inúmeras as tentativas para indução da escolha de determinado livro didático.

Nas são poucas discussões feitas pelos docentes em conjunto com os representantes das editoras, pouco ou nenhuma referência se faz a importância do livro para o aluno e sim a uma sistematização que preza pelo facilitamento do trabalho docente, as pesquisas feitas nos últimos anos no Brasil já vem mostrado o fim comercial dos livros didáticos e as disputas dos grandes mercados editoriais para a rentabilidade. Cenário com o qual em diálogo com o Silva (2011), possibilita levantar os seguintes questionamentos, ‘’é possível estudar o livro didático sem considerar seus leitores? O livro didático pode continuar sendo pensado sem a prática de uma leitura que o torne significativo a todos os sujeitos do processo ensino-aprendizagem?’’ (SILVA., 2011, p.192).

Considerando o caráter deste trabalho, buscar-se refletir como vem sendo trabalhado a politização e a autonomia do aluno para o uso do livro didático? Não são poucos os trabalhos sobre livro didático e que contribuem para pensarmos a importância, materialidade, práticas, representações acerca da História da Educação no Brasil e a cultura escolar.

Ao que cabe-nos salientar as proposições de Vidal (2005) quando pontua a cultura escolar como importante instrumento teórico para compreender a instituição educacional. O que em diálogo com Dominique Julia, permite problematizar a cultura escolar enquanto objeto histórico, ao percebê-la como um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos”. (JULIA.,2001, p.09).

Neste sentido, o presente texto tem como objetivo refletir sobre a politização do livro didático para e com os alunos do ensino básico, desmistificando a ideia do livro como um fim em si mesmo, problematizando os silêncios e desmascarando os discursos ideológicos que legitimam praticas coloniais que se estrutura nas estrelinhas do livro didático, principalmente o da disciplina de História.

Para tanto, levantamos os seguintes questionamentos: qual o olhar do aluno sobre o livro didático? Como escola e professores oportunizam esses sujeitos a

manifestar a sua visão de leitura sobre o principal manual escolar? O conhecimento e experiências desses alunos são valorizados pelo corpo docente? No que será preciso repensar políticas de enfrentamento à permanente visão dos alunos como tábula rasa e as dificuldades de muitos profissionais das instituições do país em estabelecer um diálogo com os estudantes de forma que a escolha dos livros didáticos oportunize a reflexão, politização do processo e gere autonomia no ensino e aprendizagem.

LIVRO DIDÁTICO: UM MATERIAL A SER TENSIONADO

Se analisarmos o percurso da leitura no mundo, veremos o quão antigo é a mesma, considerando os vários processos de transformações históricas, estando restrita a uma elite, o ato de ler demorou muito tempo para a sua socialização, inclusive enquanto prática transformadora. No século XV situamos a criação da imprensa através dos escritos de Chartier (1998), que majestosamente nos permite entender que o estudo histórico da leitura e o estudo dos homens e os textos nos leva a conhecer mais sobre como a leitura esteve por longos períodos da História fechada a determinados grupos sociais.

Este historiador ao deslocar o olhar do livro para o leitor nos fornece uma significativa problematização em torno da leitura e a sua relação com os hábitos dos sujeitos, nos fazendo repensar que não existe apenas uma leitura e sim múltiplas, pois os lugares sociais que os indivíduos a realizam são diferenciados. Isso nos remete a história de Menocchio, o moleiro estudado por Ginzburg (1987), que ao ter uma atenção especial pelos inquisidores do Santo Ofício, foi perseguido pela inquisição e condenado por práticas heréticas, por ser considerado uma pessoa fora do comum, devido ao acesso a leituras e pensamentos críticos sobre o contexto social do século XVI.

Resguardados os espaços temporais, ao lançarmos olhar sobre o Brasil, notadamente o processo de ensino e aprendizagem está ligado a um tradicionalismo que construiu a hierarquização do saber, em que a figura do professor foi a do sujeito mais importante da sala de aula, os livros um dogma bem difundido, suas verdades quase não eram questionadas.

O processo de escolarização brasileiro se estabeleceu de cima para baixo. No decorrer dos períodos históricos aconteceram transformações, porém não o suficiente

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para dar ao aluno a oportunidade de construção da sua narrativa, afinal não estamos falando de uma tábula rasa e sim de sujeitos que estão vivenciando seus diferentes processos históricos, nosso currículo fora bombardeado com conteúdos eurocêntricos distanciando-nos do espelho da nossa própria memória. Pois como nos lembra Silva (2005).

> O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. (SILVA, 2005, p. 35.)

Dentre as muitas definições do livro didático, problematizamos aqui a que o define como um instrumento pedagógico para a instrução do aluno por ser visto apenas como resultado de um produto final, sem que se considere o processo de construção e as mais complexas disputas que envolvem sua escolha ao processo ensino aprendizagem. Toma-se como mote de estudo também o capital extenso investido na sua produção, e as categorias de revisão e análise ao perceptível conteúdo ideológico presente.

De forma que as reflexões de Machado ‘’sobre como os livros didáticos no Brasil são, em sua maioria, desatualizados, de baixa qualidade, caros e de difícil acesso por parte dos estudantes’’. (MACHADO.,1996, p.30).

É comum no início do ano letivo os professores orientarem os estudantes a identificarem e até forrar os livros, sem que se faça a apropriação, politização e debate de representação do próprio material desde a capa até os conteúdos. Especialmente num livro didático de História é preciso problematizar se os conteúdos contemplam a sua cidade, região? Caso contemple, se os estudantes se sentem representados na narração apresentada? São algumas das muitas questões que possibilitam uma abertura ao debate em torno da politização do livro didático.

É fomentando tal debate que retiramos o discurso do livro didático do lugar de absoluto e indiscutível dando espaço a problematização sobre o que é o livro didático, de forma a levar os sujeitos do processo a questionar o eurocentrismo apresentado nos conteúdos, especificamente os de História, em percebe-se ainda a perspectiva

elitista que dar ênfase a história dos vencedores em detrimento a conteúdos que problematizam questões como racismo, sexismo, direitos humanos.

Embora pareça uma discussão acadêmica a serviço da universidade, se faz urgente e eminente no ensino básico como exercício de enxergamos estudantes da educação básica como também capazes de construir conhecimento epistêmico. Portanto, como sinaliza Machado "o livro didático é um tema candente envolvendo questões complexas, para as quais, muitas vezes, tem sido proposta respostas excessivamente simplificadas". (MACHADO.,1996, p. 37),

É igualmente na obra sobre os livros didáticos que Machado (1996) nos leva a refletir se nós professores não simplificamos as respostas acerca dos inúmeros questionamentos que permeiam a produção, divulgação e utilização dos livros didáticos. Das inúmeras dissertações e teses presentes em repositórios institucionais das principais universidades que tem pesquisas sobre livros didáticos divulgadas em congressos gerais de educação quais são capazes de pensar nas questões feitas por estudantes da educação básica como: por que falamos mais da Europa do que do Brasil? O livro não deveria falar mais da nossa região?

E o professor que participou da seleção do livro didático se coloca no lugar de problematizador? Tecerá uma reflexão do material que está em suas mãos? Conduzirá no pensar criticamente ou fugirá das respostas?

Lembro-me que ainda na graduação, uma colega narra a experiência de estágio numa turma de 9º ano do ensino fundamental, em uma escola de Salvador que estava inserido no circuito do desfile do Dois de julho, Independência da Bahia, a mesma lança à turma indagações sobre a temática: vocês sabem o que é o Dois de julho e sua importância para o Brasil?

Mais de noventa por cento dos alunos responderam não, os que tentavam diziam: ser uma festividade para comemorar o dia do soldado, ser uma festa religiosa, poucos sabiam o contexto histórico, mesmo estudando numa escola inserida no local que fora palco dos desdobramentos das lutas pela independência no ano de 1823. Diante ao total desconhecimento dos estudantes, a citada professora passou a narrar o episódio e a contextualizar indicando localizações, imediatamente suscitando várias indagações dentre as quais: professora não observei esse assunto no livro, tem no livro?

Analisamos a partir dessa experiência, foram os alunos que não deram a devida importância à temática e à proposta da atividade? Ou até ali jamais foram conduzidos a debate sobre importância do Dois de julho e o processo de Independência do Brasil na Bahia, mesmo não estando presente nas páginas do livro didático?

Pensemos na afirmação de Silva precisamos ter em mente que "o livro didático não é um objeto consumido de forma passiva pelos seus leitores, ou seja, o professor e o aluno". (SILVA.,2011, p.180), Não podemos permitir que os alunos apenas carreguem os livros apenas como grande peso do status de estudantes, precisamos incentivá-los a ser críticos e fazer a leitura do mesmo em todos os espaços, não correndo o risco de torná-lo dispensável.

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Ao abrirmos um livro didático de História do Ensino Fundamental II de qualquer série do 6ª ao 9ª ano, do 1° ao 3° ano do Ensino Médio nos deparamos com uma predominância de conteúdos que remetem ao continente europeu e nos traz uma História contada pelo ponto de vista dos vencedores, sem destacar o protagonismos e acontecimentos históricos das mais diversas camadas sociais.

De certo que uma das principais prerrogativas do sistema dominante é pensar um livro didático das Ciências Humanas que silencie a História dos oprimidos a partir dos destaques aos discursos dominantes generalizantes.

Tomemos por exemplo a Revolução Francesa e a Revolução Haitiana, esta última é praticamente ignorada sendo todo seu contexto invisibilizado. Também em torno do debate sobre o Iluminismo, foca-se no continente europeu, como o grande percursor e responsável por difundir o esclarecimento no mundo, como se em nenhum outro lugar a ilustração tivesse acontecido. Outro exemplo é a Independência do Brasil, que ainda é narrada por muitos livros didáticos na perspectiva positivista, não destacando outras camadas sociais que contribuíram para esse processo, sejam negros, mulheres, indígenas.

É nesta linha de raciocínio que Fonseca destaca a importância da História Social da década de 1970, como fundamental à perspectiva de trazermos à tona novas questões em torno da História presente nos livros didáticos a partir da "releitura de documentos, da exploração de novas fontes e novos campos de investigação".

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(FONSECA.,1993, p.116), Portanto, o docente precisa estar atento a esses discursos e silenciamentos que se escondem no livro didático, principal material e fonte de pesquisa da disciplina acessível aos estudantes.

O direcionamento deve prezar pela politização e não para inutilização do livro didático, a partir de questionamentos e levantamento de hipóteses que desperte a criticidade dos estudantes para ao que está posto nos livros, em dialogocidade com materiais alternativos para se pensar os retirados da História. Ao que cabe acrescentar como o fez Ruiz que:

> Até agora a História era ensinada como se tratasse de quadros já acabados. Cenas que eram apresentadas aos alunos como se fossem slides, para, a partir daí, tecer algumas considerações sobre como se chegou a essas mesmas cenas: o Renascimento, os descobrimentos, a Conquista, a Reforma, a Contrarreforma. E suas conceituações paralelas, o individualismo, o desejo de expansão, os novos mercados, o extermínio das populações Indígenas, o espírito protestante e o católico...Ensinar a edificar o próprio ponto de vista não significa ensinar as soluções, nem significa mostrar onde se chegou a determinado momento histórico, nem se quer significa dar algumas explicações sobre como e por quê se chegou naquele ponto. Isso é importante, mas, como ressalta Hartog, hoje não é mais suficiente. (RUIZ, 2010, p. 77).

O pensamento de Ruiz (2010) nos leva as especificidades das Ciências Humanas de que o livro didático não deve ser um fim em si mesmo, antes deve pensando como objeto da criticidade que dialoga com a necessidade de trazermos à luz dos debates dos conteúdos, as memórias que se quiseram apagadas. Além disso, é necessário pensar fora do muro da escola, sabemos a importância de se perceber a escola dentro das suas especificidades, o lugar onde cada uma está inserida sofre e enfrenta processos históricos diferenciados.

Os sujeitos que a frequentam têm suas peculiaridades e por mais que os assuntos sejam macros, as demandas de determinadas instituições são múltiplas. No contraponto disso, não podemos deixar de evidenciar a realidade dos professores, seja ele de qual for a disciplina, que muitas vezes pelo excesso de planejamento tende as reproduções generalizadas.

São muitos os desafios neste (re) pensar das práticas e dos usos dos livros didáticos, por ora há que se evidenciar que no estudo da cultura escolar “a sociedade não só influencia a escola, como sofre diversas influências da mesma’’, o ambiente escolar é de constante transformações, de onde é necessário sensibilidade para ouvir

e estabelecer as conexões com as histórias de vida, filmes, relatos, memórias que os estudantes trazem consigo.

Lembro-me de diversas vezes ministrar aulas no Educação de Jovens e Adultos, e os alunos mais velhos narravam acontecimentos, histórias orais de vida, que embora não estivessem nos livros, couberam a mim, realizar as devidas mediações sem estereotipar as falas como desnecessárias, infantis ou não pertinentes, é de grande importância o exercício da autonomia em um exercício de ensinar/aprender que faça com que os estudantes também se vejam como sujeitos históricos.

EXPERIÊNCIA DE ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

Após um percurso consolidado no ensino fundamental II e no ensino médio em unidades escolares da rede estadual e rede privada da Bahia. Nos dois últimos anos exatamente no contexto da pandemia que exigiu muito mais dos professores de História o comprometimento com a formação humana, ingressei no Instituto Federal Baiano no Campus Governador Mangabeira-Ba, para ministrar o componente curricular História nas turmas do Ensino Médio Tecnológico, antes mesmo de completar seis meses na Instituição, fui surpreendido com um convite do coordenador para ministrar aulas de Antropologia Indígena, aos alunos da Pós-Graduação Lato Sensu em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Formada por uma maioria de professores da rede pública e privada que atuam há dez, vinte anos na Educação, fui percebendo ao longo das aulas que muitos tinham dificuldades com a problematização das questões indígenas, sejam por desconhecer referências autorais, sejam por não ter apropriação dos conteúdos.

Durante o curso lancei como uma das propostas da disciplina a análise das questões indígenas nos livros didáticos e nas escolas. Como atividade final do componente solicitei que todos fizessem uma análise de no mínimo dois e máximos três livros didáticos da educação básica da disciplina de História, verificando se abordava a questão indígena e como se dava essa abordagem.

Noventa por cento da turma composta por vinte e cinco alunos, apontaram a ausência da abordagem sobre os indígenas em alguns livros, outros apenas se dedicavam a pequenos parágrafos, também existem os que contribuem para a

reprodução de estereótipos.

Na etapa seguinte da proposta, foi realizada a autoavaliação, notou-se que entre os poucos pós-graduandos já havia uma reflexão inicial sobre a temática, contudo, reconheceram a falta de engajamento na prática; outros confessaram que reproduzem discursos dominantes há anos e que foi através dos debates de textos, das análises e leituras iconográficas realizadas na disciplina, que foram levados a refletir sobre suas práticas.

A turma foi levada a refletir as questões étnicas e identitárias na história indígena e se mostraram propensos a repensar suas práticas como uma atividade pedagógica e social que politize e problematize o livro didático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas primeiras considerações não são experiências finalizadas, são linhas finais para levantarmos reflexões sobre os avanços e retrocessos que tivemos nos últimos anos em paralelo aos crescentes debates, pesquisas, publicações sobre a História da educação, práticas pedagógicas e os livros didáticos, e o quanto tem refletido em nossa prática pedagógica, se de fato as nossas universidades tem dialogado com a educação básica e aplicando as teorias pesquisadas, a questão aqui não é o dizer, mas o fazer, sobre como o que estamos pesquisando tem contribuído para a rever as nossas posturas em sala de aula.

É preciso, inclusive, pensarmos e tecermos a disciplina História como elemento importante à construção de um pensamento social crítico para sobreviver em um tempo negacionista. No que o exercício docente deve pautar-se em constantes reflexões e mudanças. Cada planejamento é momento de refletir se o aluno está no centro desse debate e o que está sendo feito para uma produção dialógica do conhecimento.

Esperançoso de que nossas discussões estejam nos conduzindo à melhora da prática docente; de que os programas das universidades estejam cada vez mais engajados no desenvolvimento e fortalecimento de professores para um exercício teórico quanto prático, que saíamos das formaturas pensando que a educação básica importa sim, por mais difícil que pareça ler essas palavras, e espinhosa seja uma caminhada na educação, sempre é possível ao menos se permitir refletir.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger**. A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília. UNB. 1998.

FONSECA, Selva. **Caminhos da história ensinada**: Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.

GINZBURG, C. **O Queijo e os Vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**: 2001. Disponível http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39195/Dominique%20Julia.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 20 jul. 2021

MACHADO, Nilson José. **Sobre livros didáticos** – quatro pontos. Universidade Estadual de São Paulo (USP) 1996.

RUIZ, Rafael. Literatura: **novas Formas de abordar o ensino da História**. In: KARNAL, Leandro. História na sala de aula. Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Jeferson. **Livro didático como documento histórico**: possibilidades, questões e limites de abordagem**.** In. Revista de Teoria da História. Goiás: Universidade Federal de Goiás, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIDAL, Diana. **Cultura e práticas escolares**: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima. VALDEMARIN, Vera Teresa. A Cultura Escolar em debate questões conceituais, metodológicas e desafios da pesquisa. Campinas, São Paulo: Unesp\FCLAr, 2005.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.26 A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: PERSPECTIVAS DE LICENCIANDOS INTEGRANTES DO PIBID

Susane Closs da Silva Roedel[1897]

RESUMO

Com o intuito de investigar a forma com a qual os acadêmicos licenciandos, futuros professores de ciências e de biologia, vislumbram a utilização de atividades práticas como metodologia didática, verificando suas implicações no processo formativo inicial docente e também suas contribuições no processo ensino e aprendizagem escolar, recorreu-se, como sujeitos da pesquisa, aos acadêmicos e supervisores do subprojeto de Ciências Biológicas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de uma universidade paranaense previamente selecionada, fundamentando-se na metodologia de Análise Textual Discursiva, mediante a aplicação de um questionário online. Assim, após uma breve descrição histórica do ensino de ciências no Brasil, foram revelados os resultados obtidos, que se convergiram como uma superação da linha tradicionalista, tanto no discurso dos acadêmicos licenciandos, quanto dos supervisores, integrantes do subprojeto escolhido. Desse modo, foi verificado que, em suas práticas metodológicas, de maneira unânime, é defendida e proposta a utilização de metodologias mais ativas para os alunos. Nesse sentido, observa-se que a articulação teoria e prática como recurso preponderante na práxis pedagógica, de forma a amenizar a dicotomia frequentemente existente entre ambas, possibilita uma aprendizagem mais dinâmica, que incentiva o interesse dos alunos pelo conhecimento científico, bem como sua participação nas aulas. Além disso, as iniciativas do PIBID em propiciar contato contínuo do licenciando acadêmico com a realidade escolar tem se configurado como um fator gerador de inúmeras contribuições para a formação inicial docente.

Palavras-chave: Didática. Articulação teoria e prática. Análise textual discursiva.

1 INTRODUÇÃO

O processo de formação de professores é veiculado por inúmeras e conflitantes teorias e proposições, que não são passíveis de serem desvinculadas do seu contexto histórico, político e social. Assim, a formação docente tem se configurado como um tema pertinente, amplamente discutido e difundido no meio acadêmico, pois, refere-se à formação de “futuros formadores”, influindo em todo um processo educacional de outros indivíduos, desde o nível básico ao universitário.

Nesse sentido, a formação, definida como um “processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito” (GARCÍA, 1999, p. 19) converge-se em um processo imbuído não somente de questões técnicas

[1897] Doutoranda em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá – UEM, susane.closs@gmail.com

e instrumentais, mas relacionado a elementos pessoais, próprios do sujeito, como metas e valores. Por essa razão, torna-se cada vez mais necessário vislumbrar tanto as influências externas, quanto as internas, no processo formativo.

Sob esta ótica, o presente trabalho objetivou discorrer acerca da formação docente no contexto nacional, destacando o ensino de ciências. A opção por esta disciplina ocorreu em função da problematização de pesquisa, que consiste em investigar como os acadêmicos licenciandos, futuros professores de ciências e de biologia, vislumbram a utilização de atividades práticas como metodologia didática, verificando suas implicações no processo formativo inicial docente e também suas contribuições no processo ensino e aprendizagem escolar.

Assim, com o intuito de adquirir dados que nos auxiliassem no processo de análise desta problematização, recorreu-se, como sujeitos da pesquisa, aos acadêmicos e supervisores do subprojeto de Ciências Biológicas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)[1898], em razão do viés do subprojeto, intitulado “Articulação entre teoria e prática para a formação de professores de Ciências e Biologia”.

A pesquisa, aplicada via Google Formulários, foi realizada de forma anterior a situação pandêmica mundial atual, porém, em função do quadro vigente, também serão abordadas alternativas metodológicas para o ensino remoto.

Além disso, cumpre salientar que o encaminhamento metodológico aplicado para analisar as respostas obtidas via questionário online será a Análise Textual Discursiva, fundamentando-se em Moraes e Galiazzi (2006).

2 O ENSINO DE CIÊNCIAS NO ÂMBITO NACIONAL

Ao ser observado o panorama histórico, existem registros de que, no Brasil, as atividades científicas são remetidas ao ano de 1500, considerado o ano da descoberta do país. Apesar dessas atividades não serem realizadas de forma escolarizada, relata-se a realização de viagens e passeios exploratórios, com o intuito de analisar a fauna e flora locais e, também, observações astronômicas, realizadas pelos jesuítas.

Nesse sentido, o ensino durante este período até o ano de 1808 era

[1898] Programa fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

responsabilidade dos jesuítas e, portanto, apresentava caráter predominantemente moral e religioso (BRASIL, 1998).

Ainda os séculos XVII e XVIII são fortemente marcados por levantamentos de recursos naturais, realizados pelos naturalistas. Contudo, neste período já são efetuadas coletas amostrais e análises químicas.

Assim, é descrito que, somente no século XIX, o país obtém maior pluralidade de atividades científicas, período correspondente a fundação de muitas instituições, consideradas a base para a consolidação do conhecimento científico nacional.

Nesse sentido, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (BRASIL, 1998), ao transcorrer do século XIX até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, o ensino de Ciências caracterizava-se, essencialmente, pela vertente tradicionalista. Nesse viés, defendia-se aulas, em demasia, expositivas e a ciência era considerada um conhecimento neutro, imutável e, portanto, inquestionável. Além disso, objetivava-se, veemente, a memorização e a internalização de conteúdos; os exames escolares eram realizados, predominantemente, sob a forma de questionários.

Posteriormente, a partir da difusão da Escola Nova, passou-se a vigorar a Aprendizagem Por Descoberta (APD). Nessa vertente, as aulas eram centradas em atividades práticas, cujo intuito era tornar o aluno mais ativo no processo de ensino e aprendizagem, de modo a desenvolver, principalmente, a observação e o raciocínio, “redescobrindo” os fenômenos naturais e suas implicações.

A partir deste momento, as atividades experimentais adquiriram maior reconhecimento, passaram a integrar o currículo dos cursos de formação docente e projetos de ensino. Ademais, a experimentação passa a ser considerada a “solução” para sanar as dificuldades existentes na aprendizagem de ciências, de modo a tornar implícito que, somente por meio dos sentidos, a ciência seria melhor compreendida.

Porém, é necessário destacar que esta metodologia se configurou por um grande equívoco, pois, muitos professores a aplicaram de modo extremamente similar ao método científico, propondo a execução de procedimentos experimentais passíveis de reprodução e padronização, sob a perspectiva de que se os alunos reproduzissem os experimentos já realizados e consolidados por cientistas, obteriam as mesmas conclusões. Assim, a visão de ciência como conhecimento neutro, imutável e inquestionável perdurou.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No entanto, a partir da década de 1970, o ensino de ciências passa a ser concebido sob a ótica construtivista, a qual "o aluno é um construtor ativo de seu próprio conhecimento, tanto no sentido da evolução de uma estrutura mental, quanto de revolução e ruptura de uma forma de pensamento" (MALDANER, 2000, p.115).

Nesse sentido, por meio de iniciativas do Ministério da Educação (MEC), foram elaborados projetos de capacitação docente para o ensino de ciências, principalmente com o intuito de elaboração de material didático e, assim, verificou-se maior incentivo à abertura de cursos formativos.

Ademais, no Brasil, esta década (1970) se configurará como o primeiro período do processo de industrialização; haverá deflagração da crise econômica global, decorrente da Segunda Guerra Mundial e, por essa razão, os currículos de Ciências Naturais passam a contemplar temas como meio ambiente e saúde. Além disso, desmistifica-se a crença na neutralidade da ciência, em função do processo de desenvolvimento tecnológico.

Com o passar dos anos, em 1982, irrompe o modelo metodológico de mudança conceitual, de modo a propagar a demonstração e o raciocínio lógico como principal encaminhamento didático. Nessa linha pedagógica o conhecimento prévio adquire destaque, assim, salienta-se que o conhecimento científico deve ser "construído" a partir das concepções já existentes nos alunos, considerando-as como base.

Contudo, ainda segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (PCNs), as críticas recorrentes acerca da necessidade de considerar, no ensino de ciências naturais, além dos conhecimentos prévios dos alunos, os valores humanos e as relações entre ciência, tecnologia e sociedade influíram para que o documento supracitado inserisse, como um dos eixos temáticos, "Tecnologia e Sociedade", em 1997, de modo que fossem expostas e abordadas as questões sociais e ambientais, presentes tanto no processo de desenvolvimento da ciência, quanto da tecnologia, evidenciando as relações existentes entre as mesmas.

Em 2001, a metodologia mais difundida no âmbito nacional passa a ser o ensino como investigação, fortemente caracterizado pela resolução de problemas e pela descoberta. Assim, a orientação para os docentes, nesta esteira de pensamento, passa a ser, conforme Gil Pérez (1993): propor situações-problema, sobre as quais os alunos deverão formular possíveis hipóteses explicativas; incentivar a investigação científica do problema proposto, assim, os alunos deverão validar e/ou reformular as

primeiras hipóteses que sugeriram, elaborar e realizar experimentos, além de analisa-los sob a ótica das hipóteses propostas, de modo a formular outras teorias explicativas ou realizar sínteses, propondo problemas novos, que podem ser decorrentes do anterior, para serem investigados.

Contudo, para finalizar este tópico, torna-se necessário salientar que, independente da tendência pedagógica vigente, a concepção de ciência, de educação e de aprendizagem do docente sempre influenciará na sua prática e postura em sala de aula.

Portanto, ao que se refere a esta afirmação, distintos estudos verificam que o professor assume determinada linha pedagógica na teoria, em seus planejamentos, mas, quando confrontado com questionamentos conceituais, aplica e fundamenta-se em outras vertentes pedagógicas, muitas vezes contrárias a corrente que o próprio docente alega adotar.

Assim, é necessário que o professor reflita sobre e na sua práxis pedagógica; o seu modo de abordar determinado conteúdo e, principalmente, sua forma de conduzir as atividades práticas, influenciarão na visão de ciência de seus alunos, ainda mais sobre como considerarão o conhecimento científico e sua relação com a sociedade e a tecnologia. Logo, também se torna indispensável que o professor de ciências avalie as formas mais viáveis de realizar a experimentação, pois, frequentemente, poderá influir para que os alunos subentendam que a ciência seja um conhecimento verdadeiro e consolidado, o qual só os resta reproduzir e assimilar.

3 DESENVOLVIMENTO

A presente pesquisa foi desenvolvida com os acadêmicos licenciandos de uma universidade do Paraná (Brasil), os quais eram bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que, de forma resumida, se refere a um projeto de extensão, difundido nacionalmente, com intuito de incentivar a carreira docente e de permear a inserção do acadêmico de licenciatura na realidade escolar, de forma a exercer seu futuro ofício desde o início da graduação.

Contudo, o diferencial do PIBID, que culminou para que o mesmo fosse selecionado para este estudo, é que o programa envolve, não somente os acadêmicos licenciandos e os professores do Ensino Superior, – denominados como

coordenadores – mas também inclui os professores da Educação Básica, sendo os responsáveis por supervisionar e direcionar os bolsistas licenciandos nas mediações do âmbito escolar.

Dessa forma, os acadêmicos integrantes do programa têm a possibilidade de serem auxiliados pelos professores supervisores e coordenadores, tanto para obter maior domínio do conteúdo e postura adequada em sala de aula, quanto para discutirem e analisarem, em conjunto, qual metodologia didática será mais promissora de ser aplicada em determinada turma, considerando as particularidades dos alunos e o conteúdo previamente selecionado pelo professor regente da sala.

Além disso, em função do viés da pesquisa, optou-se pelo subprojeto de Ciências Biológicas, uma vez que o programa também abrange as demais licenciaturas, e, a própria proposta do projeto selecionado estava em consonância ao problema de pesquisa, pois almejava incentivar a articulação teoria e prática.

Em resumo, o Quadro 1 expõe os atores componentes do programa que foram investigados e suas principais funções.

Quadro 1 – Atores investigados do PIBID e suas atribuições.

Supervisores (professores da Educação Básica)	São responsáveis por elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; por verificar a frequência dos bolsistas licenciandos na escola, repassando essas informações ao coordenador de área; por participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pelo subprojeto do qual participa; por informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; por participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes; por compartilhar com a equipe gestora e seus pares as boas práticas do Pibid, na tentativa de contribuir para a formação docente; por elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica.
Acadêmicos bolsistas (alunos da licenciatura)	Os acadêmicos bolsistas são incumbidos a participar das atividades definidas pelo projeto, dedicando-se, no mínimo, 8 horas semanais ao Pibid; devem elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto; apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição; participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes; também cabe ressaltar que é vedado ao bolsista assumir a rotina de atribuições dos docentes da escola ou atividades de suporte administrativo ou operacional.

Fonte: Adaptado de Unesp (2017).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Portanto, verifica-se, ao serem observadas as atribuições e funções de cada ator do PIBID, não somente um incentivo a carreira docente para os acadêmicos bolsistas do curso de licenciatura, mas também uma maior articulação e envolvimento entre o ensino superior e a educação básica, entre o meio acadêmico e a realidade escolar.

Cumpre salientar que a presente pesquisa foi realizada com os acadêmicos bolsistas e supervisores que estavam em plena atuação no subprojeto do PIBID de Ciências Biológicas selecionado, mas também contemplou os que haviam se desligado há pouco tempo, com o intuito de analisar as implicações do programa para os discentes que já haviam ingressado no mercado de trabalho.

A Tabela 1 indica o número de participantes que integraram a pesquisa e sua designação no programa:

Tabela 1 – Integrantes da pesquisa.

Designação	Número de participantes
Acadêmicos bolsistas	12
Supervisores	2
Total	**14**

Fonte: elaborada pelo autor.

Nesse sentido, foi aplicado um questionário, por meio do Google Drive, para que fosse verificado o problema de pesquisa. Os acadêmicos e supervisores foram contatados anteriormente e solicitados a responderem o formulário de forma online.

Assim, apenas alguns dados foram selecionados para este estudo, que se configura como um fragmento de uma dissertação. Eis a principal questão evidenciada para esta pesquisa: “O PIBID o (a) fez repensar sua metodologia, ou seja, você desenvolve ou desenvolveu práticas diferentes do que costumava planejar? Descreva”.

Dessa forma, os dados obtidos foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva, que consiste em:

> [...] um processo de auto-organização de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 12).

No tocante, mediante a aplicação deste encaminhamento metodológico,

obteve-se como uma das categorias a “Práxis pedagógica”, onde evidenciou-se as seguintes respostas:

> Gosto de levar práticas para a sala, acho que os alunos precisam sair um pouco da lousa e os professores precisam mostrar a vida por trás dos conteúdos (Acadêmico 1)
>
> [aplico] práticas diversas, vídeos, saídas em torno do colégio [...] (Acadêmico 6)
>
> Minhas aulas são teóricas e práticas, sempre procuro ambos para os alunos (Acadêmico 9)
>
> Procurávamos sempre aplicar atividades diferentes para tirar os alunos da monotonia da sala de aula (Acadêmico 10)
>
> As práticas metodológicas aplicadas buscavam demonstrar aos alunos aquilo que era visto em teoria, tornando o aprendizado divertido e fazendo com que os alunos fossem mais participativos (Acadêmico 11)
>
> Costumo fazer uma aula bem dinâmica, sempre misturando a teoria com a prática. Mas algumas vezes minhas aulas só tem prática (o que os alunos mais gostam). Dou muita prática para explicar os conteúdos, faço experiência com eles, dinâmicas, brincadeiras, tudo para explicar o conteúdo abordado. Desenvolvo atividades para que eles resolvam, em outro momento para que confeccione cartazes, maquetes sobre o assunto (Acadêmico 12)
>
> Consegui enxergar sob a ótica dos alunos, algo que com o tempo vai ficando distante do professor (Supervisor 1)
>
> O PIBID me fez repensar e refletir sobre minhas práticas em sala de aula. Levar mais vezes os alunos no laboratório de informática para trabalhar com sites relacionados a disciplina de ciências (Supervisor 2)

Assim, ao serem equiparadas as respostas transcritas anteriormente e relacionadas com o processo histórico do ensino de ciências no Brasil, verificamos, ao menos no discurso, uma superação da linha tradicionalista, tanto nos acadêmicos licenciandos, quanto nos supervisores, uma vez que, em suas práticas metodológicas, de forma unânime, defendem e propõem metodologias mais ativas para os alunos.

Observa-se que a articulação teoria e prática, proposta contida no subprojeto analisado, possibilita uma aprendizagem mais dinâmica, que incentiva o interesse dos alunos pelo conhecimento científico, bem como sua participação nas aulas, o que foi evidenciado nos discursos dos sujeitos da pesquisa.

Além disso, é necessário destacar que, ao serem questionados se o PIBID os havia feito repensar em sua metodologia, todos os integrantes afirmaram positivamente, destacando a influência do programa em sua práxis pedagógica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados obtidos, evidencializa-se que a opção por encaminhamentos metodológicos mais ativos e diversificados, se aplicados com objetivos pedagógicos contundentes e bem delineados, pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa. Logo, é de suma importância ao licenciando obter contato, desde o início da sua graduação, com tais propostas didáticas, para que as suas concepções, postura e prática docente possam ser formadas e consolidadas enquanto eles obtêm auxílio e aporte teórico necessários.

Também cabe ressaltar a importância da iniciativa de programas como o PIBID que permeiam uma relação mais próxima entre os professores da educação básica, atuantes, e os professores e acadêmicos do ensino superior, para que tenham a possibilidade de aprimorarem, em consonância, suas práxis pedagógicas e sua formação.

As metodologias passíveis de serem alternativas didáticas para a sala de aula são diversas. Assim como no ensino presencial, o ensino remoto também apresenta possibilidades através de programas, aplicativos, softwares e o próprio “Google Sala de Aula” para que os alunos participem de maneira mais ativa no decorrer das aulas.

Independente do método pedagógico que se almeja aplicar, é importante conhecer as particularidades de cada turma, verificar as práticas que são efetivas para determinados conteúdos e quais não são. Por essa razão, também denota-se a importância da experiência em sala de aula, o contato constante com a realidade escolar para os licenciandos, para que possam desenvolver sua perspicácia enquanto docentes, atentando-se também a tais questões.

REFERÊNCIAS

GIL PÉREZ, D. Contribución de la historia y de la filosofia de las ciencias al desarrollo de um modelo de enseñanza/aprendizaje de las ciencias. In: **Enseñanza de las Ciencias** (11): 197-212, 1993.

MALDANER, O.A. **A formação inicial e continuada de professores de Química.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. **Ciência & Educação.** v.12. n.1. 2006. p. 117-128.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. 224p.

Parâmetros Curriculares Nacionais: **Ciências Naturais. Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf. Acesso em: 03 jul.2021.

UNESP. **PIBID – Atribuições.** 2017. Disponível em: https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/atribuicoes/. Acesso em: 03 jul.2021.

16.5.27 A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Camila Chiodi Agostini[1899]

Altair Alberto Fávero[1900]

Larissa Morés Rigoni[1901]

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar a situação do docente do Ensino Superior frente a pandemia de Covid 2019, atentando sobre aspectos que possam indicar que o conceito de profissionalidade do docente começa a ser abalado, por exemplo, pelo uso indiscriminado do ensino remoto, plataformas digitais, contratação de professores temporários, entre outros aspectos, situações agravadas pelo momento de isolamento social vivido. Nesse sentido, a pergunta orientadora desse trabalho caracteriza-se pela seguinte formulação: como se reconfigura a profissionalidade docente em tempo de pandemia e que desafios precisam ser enfrentados? Trata-se de um estudo bibliográfico, com análise hermenêutica-analítica dos textos consultados dos autores Tardif (2000), Souza, et al, (2021), Antunes et al, (2020), Marcelino e Fávero (2021) dentre outros. Além da introdução e das considerações finais, o texto está organizado em duas seções: na primeira aponta alguns conceitos da profissionalidade docente no Ensino Superior na contemporaneidade; segunda seção abordará sobre o possível abalo do conceito de profissionalidade desse professor em função do período pandêmico vivido na atualidade. Por fim, nas considerações finais, abordaremos algumas conclusões provisórias do tema proposto, indicando o “criar capacidades” como uma tarefa intransferível da educação para cultivar a sensibilidade humana diante de um cenário avassalador proporcionado pela pandemia.

Palavras-chave: Profissionalidade. Professor. Ensino Superior. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

A história contemporânea da humanidade está marcada por um acontecimento sem precedentes, um evento pandêmico avassalador, conhecido como pandemia de Covid-19. Embora a decretação pandêmica tenha ocorrido apenas em março de 2020, desde seu primeiro contágio (final de 2019, na China) o vírus tem adoecido e levado à morte milhões de pessoas por todo o globo (OPAS, 2021). Como forma de combate a propagação do patógeno, órgãos de orientação sanitária têm alertado e demandado aos governos e à população medidas de combate, como uso de máscara,

1899 Doutoranda em Educação no PPGEdu/UPF (Universidade de Passo Fundo/RS), Mestre em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS. E-mail: camila.chiodi.agostini@gmail.com
1900 Doutor em Educação (UFRGS), professor Titular III da Universidade de Passo Fundo. E-mail: altairfavero@gmail.com
1901 Graduada em Pedagogia. Universidade de Passo Fundo. E-mail: moreslarissa@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

higienização de mãos, objetos e espaços públicos com agentes desinfetantes e medidas de isolamento e distanciamento social.

O isolamento social, ou “quarentena”, implicou no fechamento de espaços escolares e, no país, nos termos da legislação (Portaria Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020), foi previsto para todos os níveis, a substituição das aulas presenciais “por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais” (BRASIL, 2020). Conhecido como Ensino Remoto, o sistema, exercido de forma emergencial, as aulas pensadas para o ambiente presencial foram, de certa forma, transferidas para meios informatizados, de forma on-line. (HODGES, et al, 2020). Em 2021, em um processo de flexibilização, amparado na Portaria Nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020, permitiu-se o retorno presencial, embora os números da pandemia (contaminados e mortes) não permitissem a presencialidade integral. Isso ocorreu de forma escalonada de alunos e turmas, com números de alunos reduzidos, forma híbrida de ensino (parte presencial, parte on-line) ou ainda por escolha de pais, responsáveis e alunos, a permanência do Ensino Remoto (BRASIL, 2020b).

Assim, o Brasil, ainda vivendo com números alarmantes de pandemia, contando com mais de 500.000 mil mortos e mais de 18,169,881 casos confirmados (OPAS, 2021), vive um misto de situações educacionais e, além de tratar dos problemas que o momento traz, ainda precisa trabalhar os efeitos que essa situação trouxe e trará para a educação. Se para os alunos o processo, em termos de adaptação, aprendizagem e efeitos psicológicos foi crítico, para outro sujeito educacional foram nefastos: o professor teve que literalmente, do dia para noite, se reinventar. Para esses, a exigência foi que passassem a realizar as tarefas e aulas através de ferramentas tecnológicas e plataformas digitais, sem que para isso tema recebido qualquer subsídio de conhecimento, preparação, materiais ou orientações mínimas. A adaptação foi abrupta, imputando um novo formato de ensino e ambiente de trabalho virtual, no seu espaço doméstico, muitas vezes sem condições mínimas para tanto (computadores, internet, local adequado, etc). Isso, sem mencionar a jornada de trabalho, a qual foi estendida para muito além do contrato de trabalho estabelecido com o docente (SOUZA, et al, 2021).

Nesse sentido, cumulado com um processo já em andamento, de desigualdades sociais impulsionadas pelo capitalismo e neoliberalismo, com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

expansão do lucro, em que o trabalho em geral, no qual incluímos a atividade docente, vem sendo precarizado, vulnerabilizado e desprestigiado (CASTEL, 2015), além da mercantilização do Ensino Superior, podemos considerar que a pandemia e a instituição do Ensino Remoto têm apresentado uma contribuição substancial para precarização da atividade docente no Ensino Superior. Somando-se a isso, observa-se o processo de uberização do trabalhador (ANTUNES, 2021, ANTUNES, et al, 2020), que para a docência se apresenta em umas das facetas, o surgimento de professores contratados ou eventuais, ou que atendem um número altíssimo de alunos de forma on-line ao mesmo tempo, para os quais a "modalidade de relação (precarizada) de trabalho contribui para o que se designa como 'desprofissionalização docente', considerando, inclusive, a possibilidade de prescindir de qualificação específica para ministrar aulas" (SOUZA, et al, 2021, p.4). Nesse cenário, é possível identificar, ainda que de forma preliminar, que o docente da pandemia se encontra em crise, principalmente naquilo que lhe é mais caro: sua profissionalidade.

Portanto, o objetivo do presente trabalho é investigar a situação do docente do Ensino Superior frente a pandemia de Covid 2019, atentando sobre aspectos que possam indicar que o conceito de profissionalidade do docente começa a ser abalado, por exemplo, pelo uso indiscriminado do ensino remoto, plataformas digitais, contratação de professores temporários, entre outros aspectos, situações agravadas pelo momento de isolamento social vivido. Nesse sentido, a pergunta orientadora desse trabalho caracteriza-se pela seguinte formulação: como se reconfigura a profissionalidade docente em tempo de pandemia e que desafios precisam ser enfrentados? Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, a partir de procedimento bibliográfico, com análise hermenêutica-analítica das bibliografias consultadas dos autores Tardif (2000), Souza, et al, (2021), Antunes et al, (2020), Fávero e Marcelino (2021) dentre outros. Dessa forma, acreditamos que a abordagem hermenêutica possibilita interpretar e compreender o sentido (VIEIRA, 2019) e a importância da concepção de profissionalidade docente, a fim de subsidiar o professor na sua autopercepção e fortalecimento do seu trabalho nos desafios do contexto. Essa perspectiva, vinculada ao procedimento analítico, permite indagar sobre os discursos, manifestações e ponderações existentes sobre determinando assunto (PASCHOAL, 2001), a fim de produzir análises complexas sobre a problemática.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Obviamente, temos consciência que o tema é complexo, multifacetado e passível de inúmeros desdobramentos, ainda mais pelo fato de que a pandemia está em curso. Todavia, acreditamos que apresentar conjugações como as que propomos aqui, ainda de que de forma preliminar, pode ser uma ferramenta hábil e potente para formar arcabouço teórico apto a produzir análises e questionamento sobre a temática no futuro, o que se faz tão necessária na atualidade.

E para dar conta de nossos objetivos, após a explanação das considerações iniciais na introdução, a primeira seção tratará de apontar alguns conceitos da profissionalidade do docente no Ensino Superior, tentando apontar sua definição na contemporaneidade. Já a segunda seção abordará sobre o possível abalo do conceito de profissionalidade, em função do período pandêmico. Por fim, abordaremos algumas conclusões provisórias do tema proposto, indicando o "criar capacidades" como uma tarefa intransferível da educação para cultivar a sensibilidade humana diante de um cenário avassalador proporcionado pela pandemia.

2 O conceito de profissionalidade docente na contemporaneidade

Definir um conceito de profissionalidade do docente do Ensino Superior na atualidade não se mostra como uma tarefa fácil. Isso porque, a docência nesse nível educacional é tomada por muitas vezes como o resultado de um processo vocacional, por uma acumulado de experiências e processos técnicos voltados a área do conhecimento, ou ainda pelo fato de que, por força legal, a exigência do cumprimento do grau de mestrado e doutorado, habilitaria o docente para a atuação no Ensino Superior. Nesse sentido, considera-se que "[...] o professor universitário é o único profissional de nível superior que entra para uma carreira sem que passe por qualquer julgamento de pré-requisitos em termos de competências e de experiência prévia no domínio das habilidades de sua profissão (BALZAN,1997, p. 1).

Outrossim, Oliveira (2008, p. 33) aponta que "[...] um título, por si só, não garante que o mestre ou doutor será um exímio professor e pesquisador ou que possua as competências necessárias para atuar no ensino superior". Não se trata aqui de desconsiderar a necessidade de graduação nesses níveis educacionais, contudo, é necessário compreender que a formação docente para a atuação enquanto profissional, perpassa conceitos de formações iniciais e continuadas, que ultrapassam

essa simples concepção e, também, transpõe um aspecto indispensável, consubstanciado na formação identitária desse professor. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77) defendem a ideia de que a construção do processo identitário docente ocorre pelo "[...] significado que cada professor confere à atividade docente" seu dia a dia, baseando-se "em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor".

Isso perpassa principalmente pela concepção do imaginário social feito do professor, de quem ele é, deve ser, suas aptidões, características e atitudes. Esse imaginário, contribui para a conceituação da professionalidade docente, já que os exemplos do cotidiano, do senso comum sobre o que é ser professor, acabam por auto identificar profissionais como docentes, sem que tenham formação para tanto ou influenciar docentes de carreira a acreditar que boa parte de sua atuação profissional advém de aprendizagens obtidas no percurso histórico de sua formação. (CUNHA, 2018). Isso constitui a profissionalidade do professor na sua identificação e representatividade social, com base em alicerces de "exclusividade da competência científica dos docentes e/ou nos modelos culturais de suas trajetórias estudantis." (CUNHA, 2018, p.8). Sendo assim, tarefa complexa e influenciada por diversos fatores.

Para Tardif (2000), o processo de formação da profissionalidade docente acompanha a formatação ocorrida nos últimos 20 anos, de definição de características agregadas ao que seria ser profissional, resumidamente: conhecimento técnico ou específico, com uma formação de alto nível e título específico, voltado a solução de problemas e julgamentos de ações para soluções, com certo direito a usar seus conhecimentos pelo alcance dos itens anteriores, capaz de avaliar seus pares e por fim, contar com uma formação inicial e continuada. Essa profissionalização, como avalia o autor, advém daquilo que ele identifica como uma crise "dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais" (TARDIF, 2000, p.9), movendo processos de implemento dessa profissionalização do docente, como também aumentando o desvalor e desprestígio que os mesmos vêm enfrentando.

Em seu estudo por uma epistemologia da prática profissional que dê origem a uma definição de profissionalidade docente, Tardif (2000), ressalta que ela se origina

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dos saberes docentes através do tempo, o qual agrega conhecimentos e experiências, que estes são plurais e heterogêneos, advindo de várias fontes, como também conjugações de conhecimentos e teorias, o que amplifica o leque de ações desse professor como também os objetivos que o mesmo interpõe na sua prática. Isso também faz com que esses saberes sejam personalizados para cada docente, como também humanizados. Nesse aspecto, é preciso considerar que "o objeto do trabalho docente são seres humanos e, consequentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho" (TARDIF, 2000, p.13), trazendo implicações éticas e emocionais aos docentes, criando um exercício de conhecimento de si, valores e emoções e daquilo que nos faz verdadeiramente humanos.

Com base nisso, é preciso ponderar: em tempo de trabalho docente remoto, on-line, plataformizado, uberizado, entre tantos outros aspectos, como que fica essa profissionalidade docente, esse "ser professor", como conhecimento emocional de si, a qual se conjuga fortemente com o processo identitário desse trabalhador? Em tempos de pandemia, que as relações e as formas de se conjugar no espaço educacional foram totalmente alteradas, processos existentes de abalo nessa profissionalidade foram criados, alargados e, até mesmo, aprofundados, podendo gerar questões que submergem nesse momento e as quais podem ainda submergir. Esse aspecto é o que será tratado no item a seguir.

3 Profissionalidade docente e pandemia: verificando o início de um abalo

Como dito, com a decretação da pandemia, sobre os docentes, é necessário considerar que, em relação a sua profissionalidade e identificação enquanto profissional, além da crise explicitada por Tardif (2000), em enfrentado diversos efeitos da inserção de teorias neoliberais no seio da educação. Nesse contexto, as políticas educacionais estão sendo moldados por processos idealizados por organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional(FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), os quais atuam em direcionar as políticas em torno do controle do currículo, da avaliação, da atuação e formação docente, redução dos custos estatais, e a transformação da escola como gerencialista, empresarial, formadora de clientes e empresários de si mesmos,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pautados pelo mercado e a meritocracia (TELLO e ALMEIDA, 2014, DARDOT e LAVAL, 2016).

Com a pandemia, o cenário que já era preocupante, mostra-se ainda mais aflorado, principalmente pela forma com que o evento alterou a dinâmica escolar. Não é de hoje que os problemas voltados para a docência do Ensino Superior têm destaque nas pesquisas, principalmente na investigação da possibilidade de quebra da profissionalidade, precarizando as atividades e adoecendo o indivíduo. Segundo Souza, et al, (2021. p. 4) o momento impele um “novo desafio para a produção de sociabilidades e laços coletivos no trabalho docente que antes eram baseados na proximidade física”, situação diminuída na atualidade e projetada para assim permanecer no futuro a ser marcado por “trabalho por plataforma, tal qual a ‘uberização’ do mercado, que apresenta uma nova face do trabalho precarizado”.

Para Antunes, et al, (2020) as práticas neoliberais objetivam a formação de um professor cada vez mais reduzida, em nome da eficiência e em busca de formação mais objetiva, aligeirara e tecnicista. Nesse cenário, a formação precária também conduz uma pratica precarizada, pautada pelo “conceitos de multifuncionalidade, flexibilidade e empregabilidade, sob os auspícios da teoria do capital humano” (ANTUNES, et al, 2020, p. 226) onde os indivíduos e os próprios professores acabam sendo responsáveis pelo seus sucesso e fracasso profissional e se tornam consumidores da sua própria formação. (ANTUNES, et al, 2020).

Segundo ainda os autores, o processo de trabalho do docente na atualidade, sob o prisma das novas tecnologias, tem perdido uma de suas facetas mais caras: a autonomia. Para eles, a retirada de autonomia, do poder decisório de fazer ou não fazer no processo de ensino pode ser observada pela inserção de sistemas e mecanismos “informacionais que aprimoram a burocracia de controle e levam à objetivação do saber docente em procedimentos preestabelecidos em manuais, nas apostilas e nas avalições” (ANTUNES, et al, 2020, p. 230) pré-estabelecidas pelo governo. A gestão do trabalho mediadas pelo desenvolvimento individual, como metas e resultados, diversas formas de controle e gerenciamento do trabalho, acumulo de novas atividades precarizam condições físicas e atingem diretamente a subjetividade do professor, e, no limite, na sua identidade e profissionalidade. Já a uberização, além de ser observada no trabalho do professor eventual, temporário, justificada pela falta de professores, mas que só implica na redução de vencimentos, é verificada em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

propostas de apps de docentes para atendimento de demandas escolares de forma imediata, o que desconsidera totalmente a perspectiva do trabalho. (ANTUNES, et al, 2020).

Dessa forma, a pandemia não só escancarou problemas de desigualdade social, como também demonstrou o limbo educacional existente no país, em relação a educação por meio de acesso às plataformas digitais e acesso à internet. Muitos professores não possuíam em suas casas redes de acesso à internet e computadores compatíveis e, subitamente, tiveram que se reinventar. Se as discussões antes eram voltadas as condições de trabalho docente em sala de aula, hoje se localizam em questões de moradia e acesso aos meios digitais. (OLIVEIRA, JÚNIOR, 2020)

O sucesso do ensino on-line foi aplicado ao docente, o qual foi de certa forma responsabilizado por readequar todo o ensino, do meio presencial para o digital, sem muitas vezes capacitação e formação para isso. Tal processo de responsabilização não é novo, pois já está presente nos efeitos da influência do gerenciamento do ensino induzido pelo neoliberalismo e suas estratégias de dominação e precarização do trabalho docente. Fávero, Tonieto e Consaltér (2020), em estudo recente já ressaltavam o ataque ao ensino público feito pelo neoliberalismo. Atendimento fora de aula sem hora para ocorrer por meio de mensagens instantâneas de celular, produção de vídeos, material, apostila, conteúdo são só exemplos das novas modalidades de atividades exercidas no qual se verifica “a redução do tempo para descanso na jornada de trabalho; implica falta de tempo para atualização e requalificação profissional e potencializa a sobrecarga de trabalho” (SOUZA, et al, 2021, p. 6). Os autores ainda complementam que o trabalho remoto implica a "combinação intensiva e extensiva do tempo de trabalho associado à precarização das condições laborais sob a determinação histórica de novos padrões gerenciais em tempos de excepcionalidade de trabalho "(SOUZA, et al, 2021, p. 6). Ao docente, resta atuar nesse cenário da melhor forma possível, buscando atender os fins educacionais e ainda encontrar satisfação no seu trabalho, tarefa contínua e cada vez mais extenuante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O trabalho docente, impactado pelas tecnologias digitais, sofre um contínuo processo redução de salários, desvalorização, precarização, além de novas formas de subordinação e exploração do trabalho, situação aprofundadas e impulsionadas pela pandemia. A inserção do Ensino Remoto contribui para esse processo e auxilia nas transformações que se observam na docência, as quais cada vez mais tentam buscar uma "concepção de ciência não crítica e numa perspectiva autoritária da educação, com vistas a promover uma subjetividade conformista." (ANTUNES, et al, 2020, p. 235).

Há ainda muito a ser discutido, verificado e analisado sobre o tema, mas o que podemos concluir de forma inicial é que a profissionalidade do professor se encontra abalada e que múltiplos fatores atuam para esse fim. E preciso ter consciência da situação para promover o debate social e combater os projetos educacionais opressivos que (des) humanizam a sociedade (ANTUNES, 2021), e para isso, olhar para o professor se torna fundamental. Nesse sentido, concordamos com os posicionamentos de Marcelino e Fávero (2021, p.16) quando em estudo recente indicam "criar capacidades" para a sensibilidade e a humanização como antídoto para enfrentar a pandemia da Covid-19 e assim promover "uma educação e uma formação humana, direcionadas e constituídas por um viés mais amoroso e sensível, sendo uma opção nesse momento de dificuldades locais, regionais e mundiais extremamente desafiadoras que nos impôs essa situação".

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. et al. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

BRASIL. Portaria Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jun.2020., Ed 114, Seção 1, Página 62. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872. Acesso em 13 jun 2020.

BRASIL. PORTARIA MEC Nº 1.038, DE 7 DE Dezembro DE 2020. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 dez .2020., Ed 233-A, Seção 1- Extra-A, Página 1. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534. Acesso em 30 mar. 2021.

BALZAN, N. C. De estudante ao professor universitário: caminhos para a didática do ensino superior. **Revista de Educação**, Campinas, v. 1, n. 3, p. 7-24, 1997.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 321-376.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. O neoliberalismo em ataque ao ensino Público. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E.(orgs.). **Leituras sobre Educação e Neoliberalismo.** Curitiba: CRV, 2010, p.11-26.

HODGES, C., et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning. Acesso em: 11 mai. 2020.

MARCELINO, P. C.; FÁVERO, A. A.. “Criar capacidades” para a sensibilidade e a humanização em meio à pandemia de Covid-19: reflexões a partir de Nussbaum e Agamben**. Olhar de professor,** Ponta Grossa, v. 24, p. 1-19, e-15980.011, 2021.Disponível em https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa – COVID-19:** Histórico da pandemia de COVID-19 e Situação Epidemiológica. Brasil: OPAS, 2021. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19. Acesso em 26 jun. 2021.

OLIVEIRA, E. C. **Formadores de professores de língua inglesa**: uma experiência de colaboração e reflexão. 2008. 234 f. Tese (Doutorado em Letras e Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, D. A. P. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acesso em 28 jun 2021.

PASCHOAL, A. E. Metodologia da Pesquisa em Educação: Analítica e Dialética. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, núm. 3, jan-jun, 2001, pp. 1-9. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734. Acesso em: 30 abr. 2021. Acesso em: 30 abr. 2021.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Kátia R. et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. Trabalho, Educação e Saúde, v. 19, 2021, e00309141. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00309

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira De Educação**. Nº 13. Jan/fev/mar/abr 2000. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf. Acesso em 28 jun 2021

TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, 26, p. 161-174, 2014.

VIEIRA, K. A. L. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional. **Revista Educação em Foco**, v. 22, n. 37, p. 8–26, 2019. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734. Acesso em: 30 abr. 2021.

16.5.28 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE E O TRABALHO COLABORATIVO PARA O ENSINO DA ÁLGEBRA: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS JUNTO AO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Thaís Vendruscolo[1902]

Luis Sebastião Barbosa Bemme[1903]

Karla Jaqueline Souza Tatsch[1904]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre os impactos que o Programa Residência Pedagógica traz para a constituição da profissionalidade docente a partir de um trabalho colaborativo entre residentes, preceptores e orientadores. Nessa escrita, nossa reflexão está pautada na construção de atividades de ensino voltadas para o ensino de álgebra no oitavo ano do Ensino Fundamental. Destaca-se a importância da construção do pensamento algébrico na aprendizagem dos alunos, contribuindo para uma melhor capacidade de organização, interpretação e resolução de problemas de outras áreas do conhecimento. Para isso, é necessário pensar em formas diferenciadas de abordar o ensino de Álgebra, que permitam o aluno raciocinar e compreender as relações e conexões existentes, ressaltando, assim, o papel do professor no processo educativo. Tal estudo se caracteriza como qualitativo e a coleta de dados se deu a partir de reuniões de orientações, construção coletiva das atividades e desenvolvimento das mesmas junto à educação básica. As considerações apontam para o fato de que o Programa Residência Pedagógica tem se constituído em espaço propício para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo que atribui uma nova qualidade tanto aos sujeitos em formação inicial quanto aos professores em atuação, promovendo a construção da identidade profissional dos mesmos.

Palavras-chave: Ensino de Álgebra; Pensamento Algébrico; Trabalho colaborativo; Profissionalidade docente.

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta reflexões sobre os impactos que o Programa Residência Pedagógica (PRP) provoca na constituição da profissionalidade docente a partir de um trabalho colaborativo entre residentes, preceptores e orientadores. As reflexões apresentadas neste artigo são oriundas da construção conjunta de atividades para o ensino de Álgebra para alunos do Ensino Fundamental.

[1902] Mestre em Educação Matemática, E.E.E.B. João XXIII, e-mail: thaisvendruscolo@gmail.com.
[1903] Doutor em Ensino de Matemática. Universidade Franciscana. e-mail:luis.bemme@prof.ufn.edu.br.
[1904] Doutora em Ensino de Matemática, Universidade Franciscana e E.E.E.F. Prof. Firmino Cardoso Júnior, e-mail: karlasouzat@prof.ufn.edu.br.

Trata-se de uma oportunidade para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, no contexto educacional, com envolvimento de professores do ensino superior, da educação básica e licenciandos, numa construção do conhecimento em conjunto, alicerçada pela interação e discussão entre os indivíduos.

O trabalho colaborativo se relaciona com o desenvolvimento da profissionalidade da docência, pois, este modelo de trabalho favorece o aperfeiçoamento de competências voltadas à prática pedagógica dos professores. Isso se dá através da formação continuada, que para os autores Reis e Fiorentini (2009) é compreendida como um processo de desenvolvimento ao longo de toda a vida, sendo que esta se dá de modo reflexivo, pessoal, integrado ao cotidiano dos professores e das escolas, por meio do qual se aprende a ensinar, o que gera, então, o próprio desenvolvimento profissional.

2 O ENSINO DE ÁLGEBRA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O desenvolvimento deste artigo está organizado em três momentos. Inicialmente discutimos a importância do ensino de álgebra, objeto matemático trabalhado nas práticas docentes com os bolsistas do programa, posteriormente trazemos aspectos teóricos do trabalho colaborativo relacionando com o último item sobre profissionalidade docente.

A importância do pensamento algébrico é discutida por Fiorentini, Miorim e Miguel (1993), que citam o pensar algebricamente não diretamente ligado apenas ao ensino de álgebra, mas sim em todos os campos da matemática e em outras áreas do conhecimento. Segundo esses autores, “o pensamento algébrico está na base da construção e da compreensão do universo conceitual desses campos e áreas, isto é, é um pensamento indispensável para a constituição do universo conceitual e temático subjacente à ciência contemporânea” (p. 89).

A BNCC (BRASIL, 2017) destaca que para o desenvolvimento do pensamento algébrico é necessário que o aluno identifique regularidades e padrões de sequências, podendo ou não ser numéricas, além de estabelecer leis matemáticas que expressem a relação de interdependência entre grandezas em diferentes contextos, bem como resolver problemas por meio de equações e inequações, com compreensão dos procedimentos utilizados.

Neste sentido, Ponte, Branco e Matos (2009) destacam que o pensamento algébrico compreende três vertentes: a primeira é representar, que trata da capacidade do aluno de usar diferentes representações de um mesmo símbolo em contextos diferentes; a segunda é raciocinar, que aborda a importância do relacionar (analisar propriedades), generalizar e deduzir, o qual é um aspecto relevante do raciocínio algébrico em outros campos da Matemática; e a última é resolver problemas e modelar situações, destacando o uso de diversas representações (expressões algébricas, equações, inequações, sistemas, funções e gráficos) para interpretar e resolver problemas matemáticos e de outros domínios.

A partir disso, fica explícito a importância do desenvolvimento do pensamento algébrico na aprendizagem dos alunos, pois aumenta a capacidade de organização, interpretação e resolução de problemas de diversas áreas do conhecimento.

Fiorentini, Miorim e Miguel (1993), destacam que esse tipo de pensamento não necessita de uma linguagem exclusivamente simbólica e formal para seu aprendizado, pois o pensamento algébrico deve estar presente na formação do aluno desde os anos iniciais, quando o objetivo primordial é “o desenvolvimento da capacidade de perceber regularidades e de captar e expressar retoricamente, ou de forma semi-concisa, a estrutura subjacente às situações problemas, através do processo de generalização.” Além disso, afirmam ainda que esse pensamento irá se potencializar à medida que o estudante for desenvolvendo uma linguagem com maior rigor.

Nesse mesmo sentido, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 270) apresenta que, nos anos iniciais, o ensino da álgebra deve ser trabalhado com “ideias de regularidades, generalização de padrões e propriedades da igualdade”, mas sem o uso de letras. O mesmo deve ser explorado na ideia de sequências, com atividades de igualdade, já o conceito de função, pode ser apresentado a partir de resolução de problemas que envolvam a variação direta de duas grandezas.

Ribeiro e Cury (2015), também sustentam a proposta de abordagem de Álgebra, desde os anos iniciais do ensino fundamental, como fio condutor do currículo escolar, destacando assim, a importância do ensino na álgebra na Educação Básica.

O ensino de Álgebra é formalmente apresentado aos alunos no sétimo ano do Ensino Fundamental, e essa inserção das variáveis na disciplina de Matemática ainda é considerada problemática por parte dos alunos, o que pode impactar o processo de aprendizagem dos mesmos.

Nesse contexto, a BNCC (BRASIL, 2017) destaca que nos anos finais do Ensino Fundamental, o ensino de Álgebra precisa aprofundar as ideias trabalhadas nos anos iniciais. Nessa fase, os alunos devem compreender a ideia de variável, que podem estar representadas por letras ou símbolos, estabelecer relações entre grandezas em diferentes contextos, além de identificar regularidades e padrões de sequências recursivas e não recursivas.

É visível, por meio das experiências dos autores, como professores de Matemática, a dificuldade que os alunos possuem na aprendizagem de Álgebra. Segundo Ribeiro e Cury (2015) muitos professores têm dificuldade no ensino desse conteúdo. Além disso, esses autores destacam a necessidade de uma mudança no ensino tradicional que prioriza a mecanização e a repetição de técnicas e procedimentos.

Uma das explicações para esse problema é que por vezes talvez o único recurso utilizado em sala de aula é o livro didático, que pode apresentar esse conteúdo de forma abstrata, com atividades mecânicas que não proporcionam situações para explorar o desenvolvimento de um raciocínio genérico, dificultando, talvez, o aprendizado dos alunos.

Para evitar esse problema, é necessário pensar em formas diferenciadas de abordar o ensino de Álgebra, que permitam o aluno raciocinar e compreender as relações e conexões existentes, para que possa resolver problemas matemáticos e, assim, contribuir para a efetivação do aprendizado. A BNCC (BRASIL, 2017, p. 271), apresenta que o ensino da Álgebra pode contribuir para o desenvolvimento computacional dos alunos pois, “eles precisam ser capazes de traduzir uma situação dada em outras linguagens, como transformar situações-problema, apresentadas em língua materna, em fórmulas, tabelas e gráficos e vice-versa.”

Nesse sentido, destaca-se a importância do professor sair da sua zona de conforto, assumindo uma postura crítica e reflexiva sobre sua prática, na busca de um conhecimento com significado para o aluno, com a construção dos conceitos associados e a aplicabilidade presente no cotidiano.

Apesar de estarem diante da necessidade de novas metodologias e de recursos didáticos diversos, professores podem não estar preparados para utilizá-los, o que pode ocasionar, na apresentação de um conteúdo, que este pareça sem significado ou sem sentido para os alunos.

Cabe ressaltar o papel do professor em todo esse processo educativo e são grandes os desafios enfrentados por ele, principalmente no cenário atual. Segundo Imbernón (2011), o professor não é somente o responsável por organizar e propor as atividades de ensino, mas um motivador, que luta contra a exclusão social e que possui boas relações com ambientes sociais, mas para isso, requer de uma boa formação, seja ela inicial ou continuada.

Para Oliveira, Vieira e Stemach (2019), cada professor possui suas próprias características, valores, competências, capacidades e atitudes que são fundamentais na docência. Destacam sua preocupação de que as políticas públicas para a educação estão preocupadas apenas com os índices e resultados, não averiguando a qualidade de ensino nas escolas públicas, ou seja, desvalorizando a profissão docente, o que acarreta na procura cada vez menor dessa profissão.

Nesse contexto, a formação continuada é um elemento importante no desenvolvimento profissional do professor, pois favorece a criação de novos ambientes de ensino e de aprendizagem, dando novo significado às práticas pedagógicas.

Neste contexto, a tríade profissionalidade, profissionalismo e profissionalização são princípios importantes para a constituição da identidade profissional dos professores, as quais estão relacionadas, respectivamente, à elaboração e estruturação da trajetória docente no aperfeiçoamento intelectual; no interesse e preocupação com a sociedade; e na formação inicial e continuada. Os conceitos dessa tríade são apresentados por Oliveira, Vieira e Stemach (2019) e serão discutidos posteriormente.

3 TRABALHO COLABORATIVO E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

O trabalho colaborativo entre professores na escola, apresenta um potencial enriquecedor na maneira de resolver problemas, de pensar e agir, agregando oportunidades na prática pedagógica (DAMIANI, 2008).

Para Imbernón (2010, p. 65), “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e a dar respostas melhores às situações problemáticas da prática”. Além disso, o autor destaca que o trabalho colaborativo deve ser realizado através da formação continuada, onde a metodologia

de trabalho e o clima afetivo, sejam os pilares para esse processo.

O trabalho colaborativo, deve estar voltado a uma formação que proporciona uma reflexão baseada na participação, na escuta ativa e na comunicação, na contribuição pessoal, além de uma metodologia centrada em trabalhos em grupos (IMBERNÓN, 2010).

Para Imbernón (2010), a formação continuada requer uma colaboração entre professores e um bom planejamento desses cursos, dando apoio a formação, a contextualização e as diversidades entre os professores, para assim, contribuir na aceitação de mudanças e inovações nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o PRP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores da Capes e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a inserção do licenciando na escola de educação básica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.

A autora, como professora preceptora, além de ser responsável pela turma, assume também a corresponsabilidade no papel formativo dos residentes, observando e destacando os acontecimentos e comportamentos relacionados às atividades que os residentes desenvolvem na escola.

Pode-se destacar a ligação entre a tríade profissionalidade, profissionalismo e profissionalização, e o processo formativo conjunto entre os sujeitos envolvidos no PRP. A profissionalidade docente busca o desenvolvimento profissional e pessoal que, segundo Oliveira, Vieira e Stemach (2019, p. 39) “é definida como natureza elevada e racional dos saberes bem como a competência para utilizá-los no exercício profissional”, ou seja, requisitos fundamentais para a atividade profissional.

Os momentos vivenciados pela autora junto ao PRP foram de extrema importância na sua prática pedagógica, os quais foram destinados a compartilhamento de ideias, conhecimentos e experiências. Assim, o PRP não traz benefícios apenas aos residentes, em relação a sua formação inicial, pois a escola e a instituição participam de momentos de formação continuada desenvolvidos pelos residentes.

Para Oliveira, Vieira e Stemach (2019), o profissionalismo corresponde ao domínio dos conteúdos e métodos de ensino e, a dedicação do professor (respeito, pontualidade, assiduidade e rigorosidade no planejamento e execução das aulas).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse sentido, o PRP planejava suas atividades visando sempre a construção dos conhecimentos dos alunos, através de novas metodologias e utilização de diversos recursos didáticos. Esses planejamentos eram realizados através de reuniões semanais com todo o grupo, com os pequenos grupos e, também, por discussões no grupo do WhatsApp e troca de e-mails.

A profissionalização é onde o professor adquire conhecimento e habilidades, através da formação inicial e continuada, sendo uma das condições de garantia da prática profissional de qualidade (OLIVEIRA, VIEIRA e STEMACH, 2019).

A autora, como professora preceptora, possui atribuições, segundo a Portaria Gab nº 259, que dispõe sobre os regulamentos do Programa de Residência Pedagógica da CAPES relacionadas à participação em atividades do projeto, auxílio aos orientadores nos planejamentos, orientação e acompanhamento das atividades dos residentes e controle de suas frequências (CAPES, 2019).

Um programa que contribui, de forma significativa, para uma reflexão sobre sua prática para uma melhor qualidade para o processo de ensino e aprendizagem e, nesse sentido, para a construção da identidade profissional docente da autora.

4 O ENSINO DE ÁLGEBRA NO MODELO HÍBRIDO

Diante da pandemia, em decorrência da disseminação do vírus da Covid-19, as escolas tiveram que suspender as aulas presenciais e com isso, adotar um modelo que atendesse o isolamento social e que permitisse a continuidade das aulas.

As aulas remotas na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul foram implantadas adotando o modelo de ensino híbrido. Nesse período, professores e alunos foram inseridos na Plataforma Google Sala de Aula; para os alunos que não possuíam acesso à internet, as atividades eram entregues na escola, com todos os protocolos de segurança e realizadas quinzenalmente.

Diante de tal situação, aos poucos, as aulas online, via Google Meet, foram inseridas nas escolas e, em meio a esse processo de adaptação, a autora começou a atuar como preceptora do PRP. A Residência Pedagógica Matemática UFN, conta com a participação de dois professores orientadores, a professora preceptora e, anteriormente, oito residentes. A autora atuava em uma turma de 1° ano do Ensino Médio, com a disciplina de Matemática e Meio Ambiente, referente ao Novo Ensino

Médio e em duas turmas de oitavo ano, as quais foram selecionadas para a inserção dos bolsistas.

No período em que houve a inserção dos residentes nas aulas de matemática, a autora, professora titular da turma, estava trabalhando a unidade temática Álgebra, mais especificamente, monômios e polinômios. Assim, para o desenvolvimento das atividades, os professores tiveram que se adaptar a uma matriz de referência para o modelo híbrido de ensino (presencial e não presencial), para o ano letivo de 2020 da rede pública do estado do Rio Grande do Sul, disponibilizada no site da Secretaria de Educação - RS. Essa matriz apresentava o objeto de conhecimento, as habilidades a serem desenvolvidas e as transversalidades.

O objeto de conhecimento trabalhado foi o valor numérico de expressões algébricas, que tinha como habilidade resolver e elaborar problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas, utilizando as propriedades das operações.

Nesse período foram utilizados diversos recursos para o ensino da álgebra. Podemos destacar o uso de jogos, que tornaram as aulas online mais dinâmicas e divertidas, mas ao mesmo tempo um clima de competição, o que favoreceu na aprendizagem dos alunos envolvidos.

Rêgo e Rêgo (2013), apontam que um jogo didático escolhido e explorado com responsabilidade pelo professor, no seu planejamento, pode ser um elemento auxiliar no alcance de objetivos do ensino, podendo ajudar o aluno a desenvolver suas potencialidades, tanto intelectuais quanto afetivas.

Os jogos que foram desenvolvidos com os alunos são: Kahoot: que é um recurso digital e foi utilizado para introduzir o conteúdo de polinômios, o qual foi realizado individualmente; “Desafio do meme: o valor numérico das expressões algébricas”: jogo construído no power point pelos residentes, que teve o objetivo de retomar o valor numérico de uma expressão algébrica, o mesmo foi realizado em grupos; e “Among Us dos polinômios”: jogo construído no Google Apresentação, que teve o propósito de retomar o conteúdo de monômios e polinômios, como forma de revisão para a avaliação final dos alunos envolvidos.

Pode-se destacar que as atividades desenvolvidas durante o PRP, contribuíram para a aprendizagem de álgebra dos alunos, pois as atividades foram aceitas de forma positiva por eles, favorecendo para um ambiente agradável e divertido. Além de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

oportunizar momentos de debates e discussões, auxiliando, assim, na construção de argumentos e na comunicação entre eles.

Essas atividades permitiram momentos de reflexão da sua prática docente e a possibilidade de trabalhar com diferentes recursos pedagógicos, como os jogos. Também oportunizaram momentos de discussões e planejamentos de ensino, compartilhando anseios, dúvidas e percepções a respeito da prática, reforçando, assim, a importância da dimensão coletiva no processo de formação docente. Esses momentos fizeram a autora sair da sua zona de conforto e com um certo medo, assumir novas posturas e formas de agir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo discutimos os impactos que o Programa Residência Pedagógica traz para a constituição da profissionalidade docente a partir de um trabalho colaborativo entre residentes, preceptores e orientadores. A reflexão surgiu a partir da elaboração conjunta de atividades de ensino voltadas para o ensino de álgebra no Ensino Fundamental.

A escolha por esse conteúdo justifica-se na medida em que é perceptível a dificuldade de alunos e professores quando se trata do ensino da álgebra, ainda mais com as aulas remotas, que se tornaram um desafio para ambos. Esse é um momento para o trabalho colaborativo, buscando novos recursos e metodologias para auxiliar e, ao mesmo tempo, qualificar a prática docente.

Por isso, a formação inicial e continuada dos docentes é fundamental para a qualificação do processo educativo nos diferentes níveis e instituições, pois contribuem para a qualificação constante, podendo, assim, melhorar a dinâmica adotada em aula, seja ela remota ou não, bem como incentivar seus alunos no processo de aprendizagem. Com isso, é salutar sua contribuição para o desenvolvimento da tríade profissionalidade, profissionalismo e profissionalização na trajetória docente e na constituição da sua identidade profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Anos Iniciais. Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2017.

Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ >. Acesso em: 14 mai. 2021.

CAPES. **Regulamento Residência Pedagógica – Portaria 259**. 2019. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/regulamento/19122019_Portaria_259_Regulamento.pdf>. Acesso em: 18 de mai. 2021.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**,Curitiba, v. 24, n. 31, p. 213-230, nov. 2008. Disponível em: < https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/12795>. Acesso em: 18 mai. 2021.

FIORENTINI, D; MIORIM, M. A.; MIGUEL, A. Contribuição para um repensar a Educação Algébrica elementar. **Pro-Posições**, v. 4, n.1 (10), p. 78-91, mar. 1993. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644384>. Acesso em: 18 mai. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, R. L.; VIEIRA, J. A.; STELMACH, C. S. Formação e profissionalização de professores: a identidade profissional em questão. **Ensino & Pesquisa**, v. 19, n. 2, p. 37-50, ago. 2019. Disponível em: < http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/2472 >. Acesso em: 14 mai. 2021.

PONTE, J. P.; BRANCO, N; MATOS, A. **Álgebra no ensino básico**. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC, 2009.

REIS, M. E. T.; FIORENTINI, D. Formação profissional de professores de matemática em serviço e políticas públicas. **Zetetiké**, v. 17, p. 123-150, set. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646796>. Acesso em 18 mai. 2021.

RÊGO, R. G.; RÊGO, R. M. **Matematicativa**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

RIBEIRO, A. J.; CURY, H. N. **Álgebra para a formação do professor**. Belo Horizonte: Autêntica. Coleção Tendências em Educação Matemática. 2015.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.29 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO TÉCNICA E POLÍTICA NO EIXO DA EDUCAÇÃO-EMANCIPAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO MARANHÃO

Luís José Câmara Pedrosa[1905]

Ana Gicélia do Nascimento Sousa[1906]

RESUMO

O presente trabalho trata dos desafios de ofertar cursos de formação profissional que contemplem também os conteúdos sobre os direitos e deveres universais voltados para um dos mais importantes da educação: a prática da cidadania. A formação profissional orientada, exclusivamente, para as demandas do mercado em tempo de globalização se restringe apenas aos processos produtivos recebem análise apoiada no aporte teóricos e metodológicos da Teoria Crítica, especialmente, os trabalhos dos autores da primeira geração da Escola de Frankfurt, a saber: Adorno, Horkheimer e Marcuse. Nessa direção os processos metodológicos reflexivos concernentes aos eixos da educação-adaptação e da educação emancipação que incidem sobre a análise qualitativa dos principais documentos oficiais nacionais da Reforma do novo Ensino Médio: a Portaria Nº 649, de 10 de julho de 2018; a Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018 e as Recomendações e Orientações para Elaboração e Arquitetura Curricular dos Itinerários Formativos. Porém, com a criação de um mecanismo por parte da Secretaria de Estado da Educação, mediante Lei estadual Nº11.365/2020, outra fonte documenta estadual serve a interpretação do fenômeno que representa o formato descrito para os cursos de educação profissional que passam a receber alguns conteúdos relativos ao tema transversal e contemporâneo Educação Ambiental, objetivando a formação cultural técnica e política. O resultado dessa equação é a proposição de uma programação cultural com amplos processos formativos voltados para o eixo da educação-emancipação para todos os profissionais da Educação Básica do Estado do Maranhão.

Palavras-chaves: Formação; Currículo; Educação Ambiental.

1 INTRODUÇÃO

Em se tratando das reformas educacionais realizadas, desde a década de 90 do século passado, no âmbito da Educação Básica, observa-se que se trata de uma espécie de “quebra-cabeças’ quando se analisa a proposição de conteúdos concernentes às demandas de uma formação que contemple os objetivos gerais da Educação Brasileira.

Há uma tendência, inclusive, justificada, pela racionalidade dos dados do próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, (2020) quando registra que 13,810 milhões de jovens de 15 a 29 anos com o ensino médio completo, mas

[1905] Mestre, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, lucampee@yahoo.com.br.
[1906] Mestranda, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, ana.gicélia@discente.ufma.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que não puderam prosseguir com os estudos e ingressar no ensino superior: 44,4% deles argumentaram que precisavam trabalhar, e outros 17,5% alegaram falta de recursos para bancar os estudos, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2019. Sendo, assim, para o IBGE, elevar a instrução e a qualificação dos jovens é uma forma de combater a expressiva desigualdade educacional do país e também pode facilitar a inserção no mercado de trabalho, reduzir empregos de baixa qualidade e a alta rotatividade.

Essa constatação é suficiente para não haver mais nenhum questionamento sobre a necessidade de cursos profissionais para a formação dos estudantes da Educação Básica. No entanto, insistindo em questionar esse modelo de formação pode-se observar que, a formação proposta de orientar por interesses adaptativos ou por uma formação voltada para os interesses éticos e emancipatórios.

Não se pode perder de vista nessa análise que, a forte influência dos processos de globalização econômica em decorrência da reestruturação produtiva, pautada no princípio da flexibilidade apresenta-se como a “grande novidade dessa proposta. A diversificação dos percursos dos estudantes mediante os itinerários formativos sem o devido questionamento sobre que educação se quer ofertar para os estudantes para além das necessidades do mercado terminaria excluindo as finalidades éticas e políticas sobre a formação humana. A vocação humana se amplia para a convivência na vida coletiva, isso pressupõe conhecer os direitos e responsabilidades coletivas, enfim, a preparação para o exercício da cidadania.

O grande desafio das Secretarias de Estado da Educação é propor um programa educativo que consiga equacionar os objetivos educacionais abrigando os temas transversais e contemporâneos com suas implicações sociais, políticas e econômicas, concernentes ao eixo da educação-emancipação. Sendo assim, investiga-se como a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, por meio da Lei estadual 11.365/2020 criou a Escola Ambiental para imprimir um programa de formação continuada com o Educação Ambiental e temas afins relativos aos novos direitos de aprendizagem relacionados ao eixo educação-emancipação.

2 EDUCAÇÃO BÁSICA: Espaço formativo de Interesses Adaptativos e de interesses Emancipatórios

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os trabalhos dos autores da primeira geração da Escola de Frankfurt, Adorno (1995), Horkheimer (2003) e Marcuse (2015), tratam de uma questão fundamental para compreendermos as formações propostas pelas reformas educacionais em todos os países, inclusive no Brasil. As grandes corporações articuladas ao mercado foram suprimindo a importância das diferenças individuais e dos direitos universais nas sociedades modernas. Não importa quem faz o produto ser consumido, nem quem consome. Desde que, não “se recuse”.

Para Horkheimer (2003) na cosmovisão de mundo moderno estão presentes os preceitos para a implementação de uma pedagogia autoritária que se estabelece em todas esferas das relações humanas. O que se pode fazer neste contexto histórico é explorar esses elementos totalitários na própria tarefa educativa. Sendo assim, pode-se constatar a presença de interesses adaptativos caracterizados por preparar para as pessoas para o trabalho e os interesses relacionados com as dimensões da vida, a estética, a ética e a política. Portanto:

> Nessa sociedade, o aparato produtivo tende a se tornar totalitário no sentido em que ele determina não apenas as ocupações, habilidades e atitudes socialmente necessárias, mas também as necessidades e aspirações individuais. Dessa forma, isso ofusca a oposição entre a existência pública e privada, entre necessidades individuais e sociais. A tecnologia serve para instituir novas formas, mais efetivas e prazerosas, de controle e coesão social. (MARCURSE, 2015, p.36)

Nessa direção, os programas educacionais abriram mão de uma formação mais ampla, de acordo com o conceito do alemão “Bildung”, para atender a preparação do cidadão para os interesses em torno do primado da formação técnica, substância do mundo administrado, excludente da formação de uma consciência crítica. Porém, esse tipo de formação apresenta-se de maneira problemática, em termos da efetivação de uma proposta sólida, tendo em vista, a formação humana social e crítica, comprometida com as questões individuais e coletivas, locais e globais.

> A maneira pela qual a sociedade organiza a vida de seus membros envolve uma escolha inicial entre alternativas históricas que são determinadas pelo nível herdado de cultural material e intelectual. A própria escolha resulta do jogo de interesses dominantes. Ela antecipa modos específicos de transformar e utilizar o homem e a natureza e rejeita outros modos. É um projeto de realização entre outros. (MARCURSE, 2015, p.36)

As reformas terminam se apresentando com uma forte conotação dos interesses adaptativos que faz com que as pessoas terminem aceitando com maior

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ou menor resistência os conteúdos orientados para adequar os comportamentos aos elementos da produção e do consumo industrial.

Dessa forma, no mundo contemporâneo, analisando-se os programas educacionais não se tem a garanta de que o acesso aos conteúdos relativos proporcione a instrumentalização com temas relativos aos interesses ético-emancipatórios da humanidade.

Para Marcuse (2015) trata-se de trabalhar com a educação para a constituição de outro universo político no qual a experiência, a transformação e a relação com a natureza seja formatada com elementos emancipatórios a partir da problematização dos conteúdos destinados à formação orientada pelo eixo da educação-emancipatória.

A problematização do modelo societário industrial que se assenta nos benefícios proporcionados pela tecnologia e na promessa de alcançar a todos por meio de sua produção em larga escala, poderia ser iniciada a partir de reflexões sobre o mal-estar ocasionado pelos preços excessivos deixadas pelas marcas do progresso. Como por exemplo, o excesso de consumo, a nossa relação predatória com a natureza, o tipo de alimentação ultra processada, a forma como o entretenimento conduz todos ao esvaziamento de suas subjetividades, tal qual como acontece no trabalho e nos ambientes educativos.

Para Adorno (1995), a educação pode proporcionar outras experiências intelectuais contemplando uma formação cultural, orientada pelo eixo da educação-emancipação. Ainda que, a atual sociedade capitalista encontre-se diante de uma época de esclarecimento, ou seja, ainda em processos de formação para a emancipação, pode-se buscar uma formação mais complexa envolvendo disciplinas e temas transversais e contemporâneos, sobretudo, o tema Educação Ambiental para a Sustentabilidade.

3 A EDUCAÇÃO E O EIXO DOS INTERESSES EMANCIPATÓRIOS

Para Marcuse (2015), nas sociedades capitalistas tardias a cultura, a política e a economia se fundem em um sistema onipresente que engloba ou rejeita todas as alternativas possíveis a respeito de uma formação para a emancipação humana.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A produtividade e o crescente potencial desse sistema estabilizam a sociedade e contém o progresso técnico dentro da estrutura de dominação dos corpos e das mentes.

Desse modo, a racionalidade tecnológica, tomada como neutra, eficiente e produtiva, tornou-se também a racionalidade política. Por isso, uma proposta de formação alternativa deve ser orientada pelas categorias da contradição e da totalidade, proporcionando uma reflexão sobre para a educação voltada para a resistência, cujo objetivo é potencializar mudanças para a sociedade a partir dos limites estabelecidos pela razão instrumental que, por sua vez, se apresenta de forma totalitária, excluindo os processos reflexivos que deveriam incidir sobre os processos formativos a respeito das técnicas de uma sociedade (práticas), em forma de políticas, que sustenta o atual modelo econômico insustentável.

No âmbito das relações entre educação e sociedade interpostas pelas atuais legislações brasileiras, os objetivos educacionais gerais determinados pela Constituição Federal de 1988 e também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), estabelece elementos para as propostas de formação humana contemplando os aspectos técnicos, práticos e éticos.

> A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (LDB, 1996; Art. 22)

A partir de formação ampliada as pessoas precisam pensar suas relações com o ambiente e também com os outros. Sendo assim, a educação é um devir, de modo que, não se trata de desenvolver apenas as competências adaptativas, mas a capacidade de realizar experiências intelectuais para intervir nas contradições do modelo desenvolvimentista predatório, como está explícito nas legislações e programas complementares à Constituição Federal de 1988, tais como, a Política Nacional de Educação Ambiental e o Programa Nacional de Direitos Humanos.

De alguma forma as orientações do principal documento educacional do país, a Bases Nacionais Curriculares Comuns, de 2017, objetiva rearticular os currículos com uma formação que contemple a educação profissional; ofertar a formação de competências práticas; contemplar as identidades e diversidades territoriais dos estudantes; superar a decantada fragmentação dos conteúdos, entre outros. Entretanto, torna-se necessário analisar como as relações entre educação e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sociedade mediadas pelos processos de formação, vão se estabelecendo as trajetórias profissionais dos estudantes, em comum acordo com o princípio da flexibilidade, sem a devida importância para as diferenças individuais e as desigualdades locais, regionais, ambientais, étnicas, entre outras.

O fato de que a implementação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, justificar o fato de que o Ensino Médio tenha se tornado desinteressante para a maioria dos jovens brasileiros, evidenciando a necessidade de imprimir a formação profissional para essa etapa de ensino mediante uma Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, conforme Portaria Nº 649, de 10 de julho de 2018, expedida pelo Ministério da Educação- MEC e as orientações da Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018 que, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e o documento Recomendações e orientações para elaboração e arquitetura curricular dos Itinerários Formativos devem inspirar a elaboração das propostas com conteúdos críticos que contemple os direitos e deveres coletivos pelos Estados.

Essa proposta dos Cursos Profissionais precisa expressar algo para além do simples ajuste dos comportamentos dos jovens à realidade de mercado da sociedade, mediante o desenho para a arquitetura curricular dos Itinerários Formativos de Áreas do Conhecimento e de Formação Técnica e Profissional ou de qualquer outro componente curricular.

Portanto, a proposta de uma formação cultural precisa ser contemplada na forma integrada (na mesma escola em que o estudante cursa, sendo que requer uma única matrícula); concomitante (pode ou não ser ministrada na mesma instituição em que o estudante cursa o Ensino Médio, sendo facultativo o convênio entre as distintas instituições) e; Subsequente (se oferecida aos estudantes que já tenham concluído o Ensino Médio).

A própria Resolução Nº 3 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio cita, de passagem, em seus artigos a necessidade de conteúdos relativos aos direitos para a formação dos jovens, como se pode observar no seu Art. 5º: II - Projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; (...). IV - Respeito aos direitos humanos como direito universal; (...) VI - Sustentabilidade ambiental. (MEC; DCNEM; 2018)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No sentido da flexibilidade, a Resolução Nº 3, define em seu Art. 6º como será atendido o princípio da flexibilidade na formação média mediante a proposição de Itinerários Formativos:

> Cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade. (MEC, DCNEM; 2018)

Com essa proposição ficam em aberto e, dependendo das condições de cada rede de ensino (estadual, no caso), a formação desta etapa de ensino vai continuar proporcionando um mal-estar para os cursistas que se deparam com os problemas que acontecem no local, mas que são globais: a intensa degradação ambiental que aponta os limites da ação humana em relação à sustentabilidade da sua própria vida e da vida do planeta Terra.

Desse modo, a formação de competências precisa promover o desenvolvimento de habilidades em torno dos direitos humanos, incluindo o direito ao “meio ambiente saudável e equilibrado” com os temas transversais e contemporâneos Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos.

4 A ESCOLA AMBIENTAL: espaço para a formação humana, técnica e política na Educação Formal.

A Escola Ambiental do Maranhão, criada pela Lei 11.365/2020, é um mecanismo administrativo e pedagógico criado para viabilizar as ações de outras duas legislações estaduais, a saber: a Política e o Programa de Educação Ambiental Lei Nº 9.279/2010 e do Plano de Educação Ambiental do Maranhão, Lei Nº 10.796/2018 e as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Ambiental nos âmbitos da Educação Básica e Superior do território maranhense.

A Escola, no que tange à educação formal, está alocada na Secretaria Adjunta de Educação Profissional e Integral – SEATI, da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, tem uma forte orientação de ofertar formações voltadas para a preparação dos estudantes para a geração de trabalho e renda.

No entanto, essa questão passa a ser redimensionada a partir das discussões a respeito da importância de uma ampla formação humana, para além dos preceitos restritos a alguma “vocação do mercado”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sendo assim, as atividades programáticas se articulam em três eixos temáticos: i) Educação Ambiental Não-Formal; ii) Educação Ambiental Formal; e iii) Ciência, Tecnologia e Inovação. Através dos eixos temáticos busca-se implementar as seguintes estratégias: i) a qualificação técnica, prioritariamente das populações socioeconomicamente vulneráveis; ii) o apoio técnico-científico a iniciativas de geração de emprego e renda em atividades de manejos sustentáveis dos recursos naturais; e iii) o fomento às atividades de pesquisa e extensão, desenvolvidas pelas instituições de ensino localizadas no Estado, que promovam a educação ambiental em suas diversas vertentes.

A inserção de conteúdos sobre a Educação Ambiental Formal e outros Temas transversais e contemporâneos afins está sob responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação e tem por objetivo a ampliação de projetos, programas e ações de Educação Ambiental nos diversos níveis e modalidades de oferta da Educação Básica e Profissional. Este eixo abrange o espaço para a formação continuada que se destacam em três proposições estruturantes:

I – Oferta de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FICs) e Oficinas Produtivas, no formato de ensino híbrido, relacionadas aos Eixos Tecnológicos de Ambiente e Saúde e Recursos Naturais, para a comunidade em geral, visando minimizar impactos ambientais e fomentar a geração de trabalho e renda (...);

III – Desenvolvimento de projetos sustentáveis nas escolas de ensino médio e unidades do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), com abordagem transdisciplinar da Educação Ambiental no currículo escolar, viabilizando aos estudantes ampliação de atitudes e iniciativas para revitalização de espaços ambientais protegidos, preservação e/ou recuperação de rios, lagos e praias, reciclagem do lixo orgânico (compostagem), entre outras; (...);

V – Formação continuada aos profissionais da educação da rede estadual e das redes municipais do Maranhão.

A Educação Ambiental e a Educação em Direitos Humanos proporcionam debates, estudos e pesquisas a respeito das questões relativas às diversidades ambientais, mas que também tratam do local e do global a partir da integração de diversos biomas maranhenses: Floresta Amazônica, Mata de Transição, Cerrado, Campos, Manguezais e Vegetação de Restinga e diferentes povos: ribeirinhos, quebradeiras de coco, quilombolas, indígenas e ciganos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os temas Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos e demais Temas afins possibilita questionar o atual desenvolvimento econômico, evidenciando as marcas do progresso. Para tanto, esse esforço deve reunir as 5 (cinco) secretarias: SEDUC, responsável pela educação formal; Secretariar de Estado do Meio Ambiente-SEMA, Secretaria de Estado do Turismo - SETUR, Secretaria de Ciência e Tecnologias - SECTI, responsáveis pela educação não formal e a Secretaria de Estado de Governo - SEGOV, como secretaria executiva.

Não trata apenas de alguns conteúdos procedimentais e habilidades transversais, tais como, informática ou um idioma. Na realidade trata-se de conteúdos universalizantes, transversais e práticas sobre a democracia na ótica da sustentabilidade socioambiental, valorizando a participação, a cooperação e a ética.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os autores neomarxistas heterodoxos, Adorno, Horkheimer e Marcuse, a contraposição ao modelo da formação alinhada à cultura econômica hegemônica se dá na medida que a formação cultural possibilite a reflexão sobre as práticas educativas mutiladas por se vincularem, exclusivamente, às demandas de mercados que se impõe pelo conjunto cultural da sociedade industrial capitalista tardia. Não se trata apenas de uma questão, meramente, técnica, que incide na formação humana, mas de questões éticas e políticas.

Sendo assim, torna-se necessário inserir conteúdos temáticos de caráter universal que tratam das responsabilidades e direitos contidos em documentos tais como, a Carta da Terra e a Declaração Universal dos Direitos Humanos para nortear a elaboração dos programas da Secretaria de Estado da Educação e das propostas pedagógicas das escolas. Porém, o sistema disciplinar continuará desafiando o tempo, espaço e condições reais para a formação cultural dos profissionais da educação. A inserção de temas transversais e contemporâneos nos Programas Educacionais da Secretaria Estadual de Educação torna-se necessário, sobretudo, refletir sobre as condições das práticas institucionais nos eixos dos interesses adaptativos ou emancipatórios no contexto das escolas. Não se trata de conhecimentos meramente técnicos e neutros. Mas de conhecimentos que são técnicas e também, não poderiam deixar de ser: políticas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo. Paz e Terra. 1995.

ADORNO, Theodor. **Dialética do Esclarecimento:** Fragmentos filosóficos/Theodor W. Adorno, Marx Horkheimer. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. 2018.

MARCUSE, Herbert. **O Homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada.** Trad. Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes E Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MARANHÃO. Estado do. **Plano Estadual de Educação Ambiental**: Uma Construção Coletiva. São Luís: SEDUC, 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação**. Rio de Janeiro. 2020. 16p. Contínuhttps://www.ibge.gov.br/estatisticas/todos-os-produtos-estatisticas.html

16.5.30 A RELAÇÃO DIALÓGICA EM PROJETO EXTENSIONISTA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS

Denise Puglia Zanon[1907]

Karina Regalio Campagnoli[1908]

RESUMO

Refletir sobre a relação dialógica em projeto extensionista na formação de licenciandos é nosso objetivo nesta produção. Para tanto, optamos pelo aporte teórico de Paulo Freire (1969, 1997) sobre dialogicidade, contemplando também, as contribuições de Nogueira (2001) e Deus (2020) sobre a extensão universitária. Diniz-Pereira (2016) e Nóvoa (2011) subsidiaram os escritos sobre a formação de professores. As discussões aqui empreendidas emergem das narrativas produzidas por licenciandos em projeto extensionista articulado com o campo de formação de professores e Didática. O projeto em tela, desenvolve-se desde o ano de 2012, em uma universidade pública do Estado do Paraná, privilegiando a relação dialógica entre instituição de Ensino Superior e Educação Básica, com vistas a contribuir com a formação inicial e continuada. Explicitamos o questionamento que orientou nossa produção: quais são as reflexões expressas por licenciandos em suas narrativas sobre a relação dialógica na prática docente? Elegemos na abordagem qualitativa da pesquisa, a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), para interpretação dos registros das narrativas, tendo em vista que estas caracterizam-se como instrumento formativo no contexto do projeto de extensão. Nesse percurso, após a análise das narrativas, apresentamos alguns fragmentos das mesmas que, entre outros resultados, indicam que o diálogo entre professores e licenciandos propiciou o planejamento e desenvolvimento de aulas que contribuíram para o aprendizado dos estudantes, promovendo o intercâmbio de experiências e saberes entre docentes e futuros professores. Os excertos das narrativas revelaram a percepção dos licenciandos sobre as relações dialógicas entre professores e estudantes da Educação Básica, destacando as situações de ensino em que estes apresentam questionamentos, os quais potencializam as discussões sobre os conteúdos curriculares.

Palavras-chave: Extensão universitária. Projeto de extensão. Relação dialógica. Dialogicidade. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

A extensão universitária vem conquistando novos espaços e cenários na formação de professores, especialmente em virtude das discussões que vêm sendo empreendidas sobre a sua curricularização, tendo em vista o disposto na estratégia 12.7, meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), que prevê o percentual de dez por cento de atividades extensionistas nos currículos dos cursos de graduação.

[1907] Doutoranda em Educação e Mestre em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e-mail: denizanon@gmail.com
[1908] Doutoranda em Educação e Mestre em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e-mail: karinaregalio@hotmail.com

Esta normatização potencializa nossas reflexões sobre as práticas extensionistas na formação docente, considerando que desde o ano de 2012, desenvolvemos junto aos licenciandos de uma universidade pública do Estado do Paraná e professores da Educação Básica, atuantes em instituições educacionais também de ensino público, um projeto de extensão que abarca as complexidades do campo da formação de professores e da Didática.

O referido projeto extensionista originou-se no diálogo entre professores e licenciandos nas aulas das disciplinas de Didática e Prática Pedagógica, a respeito das inquietações e problematizações sobre a docência. Os relatos nos motivaram a delinearmos uma proposta extensionista que primasse pela aproximação entre universidade e Educação Básica, promovendo a reflexão sobre o trabalho docente, a partir das experiências vivenciadas entre os participantes.

Sobre a relação entre universidade e escola, Romanowski, Martins e Vosgerau (2017), afirmam que vivemos em um tempo no qual a formação de professores vem sendo vista como um elemento que tem a capacidade de mudar a condição em que a escola se encontra, sendo que a profissionalização docente passa a ser considerada como uma possiblidade para ampliação do reconhecimento da categoria profissional na sociedade, fomentando concomitantemente a melhoria da própria prática docente.

Refletindo sobre a vinculação da universidade pública com instituições de ensino escolares, mostra-se necessário que a universidade consolide seu compromisso junto a esta, estabelecendo mecanismos de colaboração, por meio dos quais seja possível a construção de uma integração entre formação e prática de ensino (SANTOS, 2011).

Assim sendo, as discussões que apresentamos neste texto têm como objetivo: refletir sobre a relação dialógica que um projeto extensionista pode promover na formação de licenciandos, a partir do seguinte questionamento: quais as reflexões expressas por licenciandos em suas narrativas sobre a relação dialógica na prática docente?

Optamos pela abordagem da pesquisa qualitativa que responde a questões peculiares, preocupando-se com um nível de realidade que não se reduz a quantificações, ocupando-se com significados, processos e valores (MINAYO, 2009). Procedemos à análise das narrativas dos licenciandos participantes do projeto

extensionista que são produzidas a partir das observações participativas realizadas em classes da Educação Básica.

Na opção pela elaboração das narrativas pelos futuros professores, consideramos que o ato de narrar é uma produção humana, que possibilita revelar as experiências do narrador e constitui-se como um instrumento metodológico que pode contribuir para o entendimento sobre a identidade do licenciando, a partir de seus escritos sobre seu olhar atento para o trabalho docente (ELBAZ-LUWISCH, 2002).

No caminho investigativo, adotamos a análise de conteúdo (BARDIN, 1977, p.85), que pode ser definida como uma: "[...] técnica que consiste em apurar descrições de conteúdos muito aproximativas, subjectivas, para pôr em evidência com objectividade a natureza e as forças relativas dos estímulos a que o sujeito é submetido."

É este o desenho desta produção, e na sequência apresentamos as reflexões sobre o projeto extensionista na formação de licenciandos em uma universidade pública e a análise dos excertos das narrativas produzidas pelos futuros professores sobre relação dialógica na docência.

2 DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, contemplamos inicialmente a contextualização do projeto extensionista já mencionado, explicitando nossa compreensão sobre extensão universitária e o campo da formação de professores. Na sequência, apresentamos a análise dos dados, a partir dos excertos de narrativas produzidas por três licenciandos dos cursos de História e Geografia.

2.1. Contextualizando o projeto extensionista associado às reflexões sobre extensão universitária e formação de professores na Universidade Estadual de Ponta Grossa

O projeto de extensão aqui apresentado tem como objetivo promover encontros/reuniões de estudos sistemáticos que privilegiem a interação dialógica entre professores formadores e acadêmicos dos cursos de Licenciaturas, docentes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em exercício na Educação Básica, com vistas à reflexão e estudo sobre questões relacionadas à Didática, à formação de professores e à prática pedagógica.

Nos encontros de estudos realizados mensalmente, nos quais as narrativas constituem-se como objeto de discussão, desenvolvemos a escuta ativa sobre as inquietações, problematizações e aspectos advindos do contexto escolar, a partir do entendimento de que a teoria não é a verdade que vai guiar a prática, mas sim a expressão de uma ação sobre a realidade, ou seja: “A teoria passa a ser entendida como expressão da ação prática dos sujeitos [...] são as formas de agir que vão determinar as formas de pensar dos homens, as teorias, os conteúdos (MARTINS, 2006, p. 95-97).

Assumimos desde a primeira edição do projeto, a concepção freireana de extensão universitária, tendo em vista que Freire substitui o termo “extensão” por comunicação, opondo-se ao entendimento equivocado de que a universidade estende os conhecimentos para a comunidade, desconsiderando a necessária compreensão mútua entre os sujeitos que dialogam (FREIRE, 1969).

Reconhecemos então que: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1987b, p. 86). Essa postura pode ser compreendida como uma abertura respeitosa ao outro, atitude que na concepção de Freire (1969), pode em alguns momentos tomá-la como objetivo da reflexão crítica sobre a docência.

É por meio do diálogo que educador e educando conhecem a objetividade do mundo e também tem consciência desta realidade, de si mesmos e do mundo. É o diálogo que instaura a cooperação, sem imposição, mas sim, uma intencionalidade entre aqueles que dialogam, comunicando-se, problematizando as situações vivenciadas, expressando seus questionamentos livremente (FREIRE, 1987a).

Nesse sentido, a compreensão de Nogueira (2001, p. 10) sobre a extensão universitária nos revela aspectos significativos sobre a relação dos homens com o mundo, definindo-a como: “[...] espaço privilegiado da atuação humana na criação/recriação do mundo e das relações das pessoas com ele”. É a extensão universitária como processo acadêmico, que não se faz dissociada do ensino e da pesquisa e nas palavras de Deus (2020, p. 81), compreende-se: “A Extensão Universitária, como relação da universidade com a sociedade, [que] constitui-se na

oxigenação da própria universidade, na democratização do conhecimento acadêmico e na incorporação de saberes."

Sobre a formação de professores, pautamos nossas reflexões nos estudos de Diniz-Pereira (2016, p. 146), ao asseverar que seria essencial o investimento na formação de professores que tivessem a oportunidade de vivenciar uma experiência de trabalho coletivo, com uma formação na perspectiva de reflexão sobre a prática, orientando-se pelas demandas da escola e dos estudantes.

2.2. Os registros sobre a relação dialógica nas narrativas de licenciandos e participantes de projeto extensionista

Ao procedermos à leitura e análise das narrativas de três licenciandos dos cursos de licenciatura em História e Geografia, identificamos duas categorias: o diálogo entre professores da Educação Básica e licenciandos, com vistas ao planejamento didático e o diálogo entre professores e estudantes no processo ensino-aprendizagem.

Para resguardar a identidade dos participantes do referido projeto, estes são assim identificados: S1H (sujeito 1 – História); S2H (sujeito 2 – História); S3G (sujeito 3 – Geografia). Na sequência, apresentamos alguns excertos das narrativas desses licenciandos em articulação com a fundamentação teórica, como forma de problematizar a compreensão desses acadêmicos/as em relação à perspectiva dialógica aqui enfatizada como possibilidade de formação docente.

Assim, o licenciando aqui nomeado como S1H destaca que: "Após o fim da aula [...] sempre conversei com a professora sobre a turma e os preparativos para uma intervenção", demonstrando que ele valorizava a troca de experiências com a docente que o acompanhava nas atividades do projeto de extensão. Da mesma forma, o estudante S2H demonstrou preocupação com sua formação ainda em processo, ressaltando que também gostaria de contribuir com o processo formativo dos alunos da escola em que desenvolvia as atividades do projeto:

> Há alguns dias que a professora regente e eu estamos conversando sobre espaços em que possa intervir, os quais sejam proveitosos aos discentes. Logo, chegamos ao acordo que seria bom pensar em algo que domine minimamente, para que assim os alunos sejam contemplados. (S2H).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Seguindo essa ótica, o acadêmico S3G se expressou, alegando que: “Um aspecto que tem sido importante, são os encontros com a professora durante a hora-atividade. Assim, podemos propor e planejar atividades e isto tem sido relevante para o desenvolvimento do projeto na escola”. Além disso, o mesmo licenciando explica como o trabalho em conjunto com o professor que acompanha na escola, pode favorecer tanto o processo de formação inicial, como a participação e aprendizado dos alunos da Educação Básica:

> Quando os alunos chegaram, optamos, com o auxílio da professora, em dividir esses alunos em três grupos. Assim, cada um de nós faríamos a apresentação para cada grupo. Assim ocorreu: em cada bancada, os alunos permaneciam em média por cinco minutos, e também podiam tirar suas dúvidas. (S3G).

Os excertos extraídos das narrativas dos licenciandos em questão revelam o olhar cuidadoso desses docentes em formação sobre as relações de diálogo estabelecidas entre estes e as professoras da Educação Básica, parceiras do projeto de extensão. É perceptível a valorização dos futuros professores sobre os momentos de diálogo e, especialmente, o consenso no processo de tomada de decisões sobre o planejamento de ensino e também sobre os encaminhamentos didáticos.

Nesse sentido, o diálogo pressupõe uma certa relação de “simpatia” entre os sujeitos, desenvolvendo-se a comunicação significativa e não somente meros comunicados. Essa simples transmissão de recados (ou comunicados) ocorre quando há, por parte de um dos sujeitos, a intenção de apenas informar ao outro suas decisões, impondo-as (FREIRE, 1987b). Destacamos, então, que o diálogo entre licenciandos e professores não se reduz a prescrições, pois dizer a palavra, com consciência e liberdade, deve ser um direito de todos (FREIRE, 1987b).

Assim sendo, o processo formativo dos professores pode promover a criação de espaços que favoreçam a participação e reflexão, privilegiando a aprendizagem sobre a docência, refletindo coletivamente sobre as inquietações e problemáticas observadas na realidade (IMBERNÓN, 2011). Sobre essas possibilidades, podemos analisar o comentário do licenciando S1H:

> Foi solicitado aos estudantes que realizassem um desenho da árvore e que viessem frente aos demais para explicar o conteúdo aprendido. Alguns alunos se dispuseram a isso e houve uma ajuda entre os diversos alunos e a professora, mediando o entendimento do conteúdo aprendido.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Essa perspectiva de ajuda mútua e de uma observação participativa, pautada no diálogo, também foi assinalada pelo licenciando S1H, quando ele comenta que "Com a entrega de avaliações feitas na aula passada para posteriores correções, os estudantes, junto à professora, discutiram as questões sempre ressaltando os erros e acertos".

Neste último comentário é possível perceber que professores e alunos dialogam, argumentam e expressam seus saberes sobre as avaliações, ou seja, há uma comunicação respeitosa e sob este aspecto, são significativas as contribuições freireanas, uma vez que:

> No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um sine qua da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. (FREIRE, 1987b, p. 73)

Isso demonstra a relevância de se compreender todos os momentos pedagógicos como possibilidade de aprendizagem, marcados pela comunicação, quando professores e estudantes dispõem-se a escutar um ao outro, vivenciando o diálogo sem manipulações ou imposições (FREIRE, 1969).

Além disso, de acordo com Freire (1969), o que se intenciona com o diálogo não é que o estudante apresente adivinhações ou se distraia em um jogo meramente intelectualista de palavras, mas sim, que se desenvolva a problematização do conhecimento. Vejamos, então, o relato de SH2:

> Durante uma das aulas, um dos discentes fez questão de mostrar a evolução que fez no último trimestre, deixando claro em seu rosto a felicidade por ter atingido a nota desejada. Claramente este progresso feito, além do mérito do próprio aluno, se deve a uma equipe de professores capacitados, dispostos a realizar um bom trabalho.

Nos excertos ora apresentados, identificamos que os licenciandos percebem na ação didática que os professores criam espaços de diálogo com os estudantes, permitindo que estes se expressem. Dessa forma, percebemos nos excertos de S1H e S3G, que os estudantes se manifestam durante as aulas, expõem seus posicionamentos e compreensões sobre o conteúdo e o professor tem a oportunidade de observar e orientar os caminhos da aula, com vistas à concretização da aprendizagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Já no registro de S2H, foi possível reconhecer que o estudante se manifestou livremente, denotando que o diálogo se estabelece em uma relação de horizontalidade, sendo que todos tem vez e voz no contexto da sala de aula, conforme defendido por Freire (1987a).

As impressões do licenciando S3G vêm ao encontro do que foi exposto até aqui, uma vez que, de acordo com o referido acadêmico:

> Em relação à prática da professora, percebo que ela trabalha de forma muito organizada, já pude ter contato com seu plano de trabalho docente e percebo que todas as atividades são planejadas de modo a fazer com que os alunos realmente aprendam os conteúdos.

Essa preocupação com a aprendizagem significativa, por meio do espaço oportunizado pelos diálogos entre os alunos, também foi percebida em outra situação, a qual foi registrada pelo licenciando anteriormente referenciado, ressaltando o interesse e a motivação da maior parte dos discentes em participar ativamente das aulas. Segundo ele, “Quando a professora inicia um conteúdo novo, os alunos já demonstram que possuem certos conhecimentos em relação a este. Alguns são bastante participativos e a maioria realiza as atividades que são propostas” (S3G).

Para fundamentar essas análises, Freire (1997, p. 61) defende que a relação dialógica se dá entre educadores e educandos no ato de ensinar e aprender, tendo em vista que:

> A relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é exclusiva de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Se prolonga a outro sujeito, tornando-se no fundo uma relação sujeito-objeto-sujeito. Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento.

Desse modo, percebe-se a relevância da relação dialógica que permeia a realização das atividades de um projeto de extensão sobre a área de formação de professores e a Didática, a partir de vivências repletas de significados para os licenciandos que têm a oportunidade de acompanhar o dia a dia docente em escolas de Educação Básica, construindo seus saberes em valores pautados na horizontalidade das relações entre professores e alunos, em um rico movimento de troca de impressões e experiências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As reflexões que nos propusemos a apresentar neste texto revelaram aspectos significativos sobre a relação dialógica entre professores e estudantes da Educação Básica e licenciandos de uma universidade pública do Estado do Paraná.

Destacamos o diálogo respeitoso e a escuta atenta entre estes, evidenciando que as experiências vividas no ambiente escolar permitem o desenvolvimento de um olhar cuidadoso para a prática docente, reconhecendo que todos os sujeitos que, ali estão, constituem-se como seres cognoscentes que têm direito a se manifestar. Parte-se do princípio de que o diálogo é um encontro marcado pela reflexão entre os sujeitos, propiciando que estes problematizem, questionem, com possibilidades de transformação das relações entre os indivíduos que dialogam (FREIRE, 1987a).

A relação dialógica, quando se traduz pela comunicação e não pelo simples ato de comunicar, o qual é caracterizado pela imposição, supera as relações de dominação que podem se estabelecer entre professores e alunos. Essa situação pode ocorrer quando os docentes se comportam como os únicos detentores do conhecimento e os estudantes como meros receptores passivos de informações (FREIRE, 1987a, 1987b).

Dessa forma, procurando superar essa visão hierarquizada de relacionamento entre educadores e educandos, constata-se que essa dinâmica compreendida pelas interrelações entre professores em formação nos cursos de licenciatura de uma universidade pública do Estado do Paraná, professores da Educação Básica, pertencentes também à rede pública de ensino e os alunos que frequentam essas instituições educacionais, formam uma ampla rede de possibilidades de crescimento profissional, acadêmico e humano, sustentada pela valorização do diálogo aberto e construtivo para todos e todas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.

DEUS, S. **Extensão universitária**: trajetórias e desafios. Santa Maria: Ed. PRE-UFSM, 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**, v. 42, p. 139-160, 2016.

ELBAZ-LUWISCH, F. O ensino e a identidade narrativa. **Revista de Educação**, v.11, n. 2, p. 21-33, 2002.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1987b.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, P. L. O. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NOGUEIRA, M. D. P. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, D. S. de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 76-95.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; VOSGERAU, D. S. R. A relação universidade-escola nos cursos de licenciatura – demandas para a formação docente. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais...** São Luís: ANPED, 2017. p. 1-16. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08ii_textojoanapaulinromanowski.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.31 A RELAÇÃO ENTRE A UNIDADE DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL B E SUAS FAMÍLIAS EM ÉPOCA DE PANDEMIA COVID-19

Alessandra de Fátima Borges Gomes[1909]

RESUMO

O presente artigo discute a relação das famílias em uma das unidades de atendimento público na Educação Infantil em Curitiba, intitulada instituição B (para preservar a identidade da mesma), em contexto de afastamento social, devido à pandemia de COVID-19. Desde março de 2020, o mundo passou e passa por profundas transformações nas relações humanas que incidiu diretamente no meio educacional. Desta forma, indaga-se: como garantir um trabalho participativo com as famílias na educação infantil no modelo de ensino remoto? Considera-se que as dificuldades de participação das famílias na vida das instituições educativas, já eram presentes no modelo de ensino presencial e ficou mais agudizada com a crise sanitária. Para colaborar na apuração desta assertiva valeu-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa em forma de questionários enviados pelos grupos de Whatsapp a 121 famílias da instituição B divididas em 5 turmas: 2 de maternais e 3 de prés. A tabulação deste instrumento de pesquisa revelou modesta participação das famílias, tanto no preenchimento dos questionários, quanto das propostas remotas disponibilizadas, sobretudo, entre as crianças menores. O estudo reflete, como um possível caminho de aproximação destas duas instâncias (instituições educativas x famílias), um investimento no do diálogo e compreensão dos diferentes papéis de ambas que devem ser complementares e não sobrepostos. Além de defender uma superação na visão de família nuclear em detrimento de outras, pois atualmente, a maioria das famílias tem a figura da mãe como responsável pela criação dos filhos, sustento da casa, além de outras variáveis. O estudo também pondera que o trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades que atendem esta modalidade de ensino seja de conhecimento dos responsáveis pelas crianças. A segurança de domínio de conteúdos e os porquês se tomam umas decisões e não outras, nas propostas remotas, são intencionais, e tem bases científicas para tal. Adverte-se que este envolvimento ultrapassa os momentos de entrega de pareceres, avaliações, festividades e solicitação de comparecimento formais, Por fim, considera a relevância do esforço de valorização do papel da Educação Infantil, relegado, muitas vezes, como menor diante de outras modalidades educativas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Remoto; Pandemia; Participação; Família.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo trata sobre questões da comunicação entre famílias e unidade educativas da primeira infância em meados de 2020, em que os meios de comunicação noticiavam o aparecimento de um perigoso vírus, altamente contagioso e fatal, o coronavírus (COVID-19). Segundo os quais, advindo da cidade chinesa de Wuhan. Assim, no início do primeiro semestre do ano citado, escolas, centro de

[1909] Mestre em educação, Universidade Tuiuti do Paraná. alefbg@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educação infantil e universidades foram fechadas. A crise sanitária sem precedentes, não demorou a impactar nosso país. Medidas como o uso de álcool gel, distanciamento social e máscaras tomaram conta de uma nova realidade, resultando no lockdown. Com o fechamento das instituições educativas, fomos desafiados a encontrar novas formas de ensinar e os ambientes domésticos se converteram em salas de aulas, escritórios de pesquisas, oficinas e laboratórios midiáticos.

Tais mudanças advindas, da crise sanitária, trouxeram sensíveis alterações no cenário das instituições educativas, sobretudo, na faixa de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos, denominada Educação Infantil, em que se pressupõe uma aprendizagem pautada nas experiências das crianças em que as interações e brincadeiras se façam presentes. Conforme o Currículo da Educação Infantil de Curitiba: diálogos com a BNCC,

> Nessa perspectiva, enquanto profissionais da Educação Infantil, nos cabe o planejamento de propostas lúdicas para a construção da identidade, do respeito aos outros e da valorização das diferenças, proporcionando momentos de interações e brincadeira em contextos lúdicos e propostas que revelam e ampliam a cultura local, e que, na relação com outros campos de experiências, incentivam a expressão, o pensamento e a imaginação. (CURITIBA, 2020, p.88)

Com no novo cenário conceitos tiveram que ser revistos, certezas foram adaptadas. Muito do que se apregoava, ficou proibido “temporariamente”: o calor do abraço da criança, as trocas, os toques e o compartilhamento de materiais e brinquedos pelo receio de contaminação. Concomitantemente, professores e instituições foram desafiados a oportunizar diferentes formas de aprendizagens aos seus apreendentes, e para tal, tiveram que dominar novos recursos e tecnologias, nunca antes usadas. Alguns profissionais se transformaram em “youtubers”. Novos termos tornaram-se comuns entre os educadores: grupos de famílias no WhatsApps, emails, reuniões online pelo meet, vídeos chamadas, áudios explicativos, videoaulas e salas de aulas em diferentes plataformas começaram a se difundir nos canais educacionais. Estas estratégias foram planejadas visando unir familias às instituições, de forma a assegurar os direitos de aprendizagens defendidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. (BRASIL, 2017)

Contudo, o trabalho remoto e as exigências legais, foram e são insuficientes para garantir as aprendizagens infantis. Por mais que se dominem tecnologias (que

são sim, imprescindíveis), sem um cuidadoso investimento na relação instituições educativas e famílias, o trabalho pedagógico se compromete.

Segundo Modelski et al. (2019, p.6), “não é suficiente o investimento somente em cursos de treinamento para o uso de determinada tecnologia; [...] é necessário investir, também, em formação para o uso didático dos recursos tecnológicos”.

A exigência às adaptações não se deu apenas para a educação em que o tão discutido protagonismo compartilhado entre crianças e professores, assumiu um novo viés: aprofundou a necessária participação das famílias na vida dos filhos. Neste contexto, os responsáveis pelas crianças, agora em ambiente doméstico, foram desafiados a compreender seus papéis diante das aprendizagens infantis.

Famílias e instituições educativas têm em comum a responsabilidade sobre as crianças e o interesse de seu desenvolvimento integral, já relatado na Constituição Federal, em seu artigo 205, que evoca o direito de todos à Educação, sendo este um dever do estado e da família, promovida e incentivada em colaboração da sociedade visando o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Uma ampla documentação de diferentes formas faz alusão a estes direitos conquistados, como a lei nº. 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que no seu artigo 29 apregoa:

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Art. 22 afirma que aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais. (BRASIL, 1990). Nas reuniões com as famílias, tanto presenciais, quanto as organizadas nas plataformas meet, tais prerrogativas são lembradas.

Neste sentido, a instituição B organizou uma pesquisa empírica, qualitativa e quantitativa, em que a tabulação dos dados para se complementam. Mynaio afirma que:

> Finalmente, procura-se concluir que ambas as abordagens são necessárias, porém, em muitas circunstâncias, insuficientes para abarcar toda a realidade observada. Portanto, elas podem e devem ser utilizadas, em tais

> circunstâncias, como complementares, sempre que o planejamento da investigação esteja em conformidade.(MYNAIO, 1993, p.24)

Desta forma, a coleta de dados por meio de questionário online enviado as 121 familias da instituição B, divididas em duas turmas de maternais e três prés objetivavam conhecer melhor as famílias desta unidade, haja vista que muitas crianças foram matriculadas em época de afastamento social, ou seja, o contato entre estas e a unidade se deu pelos grupos de famílias em redes sociais. Além disso, fazê-las compreender a relevância do trabalho pedagógico desenvolvido de forma intencional e lúdica, como promotor de desenvolvimento infantil. Trabalho este, ainda esvaziado de sua importância na mentalidade do senso comum. Faz-se necessário ressaltar que com a LDB 9394/96, a Educação Infantil se integrou à Educação Básica, tendo legalmente a mesma importância do ensino fundamental e médio. Em 2013 passou a ser obrigatória a partir dos 4 anos com a Emenda Constitucional nº. 59/2009.

2 AS DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO ENTRE UNIDADES EDUCATIVAS E FAMILIAS

Sem a parceria das famílias nas unidades educativas, o trabalho com as crianças pequenas ficará fadado a frustrações. Há muitos elementos envolvidos nesta imbricada relação: afetividade, respeito e conhecimento às especificidades desta faixa etária, entre outros, não abordados no presente estudo. Não se pode negar às dificuldades de acesso de algumas famílias as novas tecnologias. Se no modelo de atendimento presencial, já havia dificuldades de contatar famílias, nas mais diversas situações: casos de crianças com febre, quedas, repasses, lembretes, ministração de medicamentos, entre tantos, agora, ainda mais. Vale ressaltar que os números de celulares são trocados ou perdidos frequentemente, porque a manutenção dos chips depende de investimentos de créditos periódicos. É inegável que a precarização financeira das famílias mais simples se intensificou com a pandemia. De acordo com Costa (2020, p.975):

> [...] o novo coronavírus produz impactos profundos na saúde pública e no mercado de trabalho brasileiro. Num contexto de paralisação das atividades produtivas, os trabalhadores informais perderam o sustento, e muitas empresas já começaram a demitir os empregados com carteira assinada. Com isso, é de se esperar um crescimento na taxa de informalidade da economia brasileira, a qual atualmente está em torno de 40,8%.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Claro que apesar das dificuldades financeiras apontadas, algumas famílias são mais interessadas e participativas. Entrementes, outros fatores são decisivos para a pouca participação familiar: dificuldades de gestão de tempo, espaços reduzidos, acesso inexistente ou escasso à internet. São problemas diversos e relacionais que afetam diretamente a qualidade de vida educacional dos apreendentes. Por este viés, devemos salientar que também o conhecimento, o respeito e as formas culturais das diferentes composições familiares precisam ser identificadas pelas unidades. De acordo com as colocações do Currículo de Educação Infantil: diálogos com a BNCC,

> Um dos grandes desafios encontrados pelas instituições educativas para a efetivação da escuta e da articulação com as famílias é romper com o pensamento de família nuclear, romantizada e idealizada, capaz de atender a todas as necessidades dos bebês e das crianças. Em contrapartida, outro desafio é superar a idéia de que famílias que não atendem a um padrão idealizado não são capazes de responsabilizar-se pelos bebês e pelas crianças, (CURITIBA, 2020, p.64.)

Estar a par desta diversidade de organizações familiares é imprescindível para um relacionamento mais profícuo entre a unidade educativa e suas famílias. Num panorama de relacionamento humano pautado pelo afastamento social em que as relações presenciais, se dão, geralmente, para entrega de kits pedagógicos e suplementares. As formas mais usuais de contato com as famílias eram e são os grupos de WhatsApp. Assim, sentiu-se a necessidade de conhecer estas famílias mais de perto. Para tal intento, desenvolveu-se um questionário com quinze questões abertas e fechadas. Contudo, vale clarificar que nosso interesse, devido a brevidade deste estudo, centrou-se nas questões concernentes a participação das familias, no preenchimento dos questionários[1910] e acompanhamento das propostas enviadas no ensino remoto:

a) Como foi a participação da família em relação às atividades da criança?

b) Sua criança conseguiu acompanhar as videoaulas oferecidas pela rede municipal de educação?

c) Como está sendo a experiência de acompanhar as videoaulas?

d) A sua criança conseguiu acompanhar as atividades de ampliação enviadas por nós?

e) Como está sendo a realização dessas atividades enviadas pela unidade educativa?

[1910] Questionário organizado e enviado às famílias com a participação de docente da instituição B.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

f) Conte para nós um pouquinho de como está sendo esse período de pandemia para seu filho e para sua família.

Tabela 1 – Distribuição de questões parciais do instrumento de pesquisa

Fonte: elaborada pela autora

Participação da família em relação às atividades da criança	Se criança conseguiu acompanhar as videoaulas oferecidas pela mantenedora	Como está sendo a experiência de acompanhar as videoaulas	A sua criança conseguiu acompanhar as atividades de ampliação enviadas pelas professoras	Como está sendo a realização dessas atividades enviadas pela unidade educativa .	Conte para nós um como está sendo esse período de pandemia para seu filho e para sua família
73% acompanham	71% não consegue acompanhar	61% difícil acompanhar	72% acompanham	78% relatam elogio	77% declararam dificuldade

Conhecemos as pessoas gastando tempo com elas, perguntando, ouvindo, observando, mostrando-se disponível, e é claro, reconhecendo-as como parceiras.

Assim como precisamos conhecer as famílias em sua complexidade, far-se-á necessário que o trabalho erigido no interior das unidades, também se faça conhecido. Alerta-se que tal envolvimento ultrapassa os momentos de entrega de pareceres, avaliações, festividades e solicitação de comparecimento para repasses formais.

Digno de nota é perceber que a pesquisa revelou apenas 46% das famílias respondentes, sendo menor ainda a participação entre os responsáveis pelas crianças menores (maternais). Todavia, 72% destas acompanham as atividades enviadas pelas professoras, sendo 78% teceram elogios as propostas remotas enviadas pela unidade em detrimento as propostas da mantenedora.

3 UM POSSÍVEL CAMINHO PARA UMA MAIOR CHANCE DE APROXIMAÇÃO ENTRE UNIDADES E FAMÍLIAS

A chamada “educação das famílias”, “escolas de pais”, “clubes de mães” aparecem com intuito, entre outros, de levar as famílias a conhecerem claramente o que se faz na educação infantil. Aspiramos em nossa atuação este intuito, ou seja, esclarecer o porquê se faz tal proposta, e não outra. Para tal, o professor precisa ter o domínio de sua área de atuação, clareza no que deseja e onde pretende chegar com suas intencionalidades. Tais pressupostos ajudam a esclarecer dúvidas dos responsáveis e colaborar para um seguro posicionamento do profissional, quando solicitado. A segurança de suas ações, explicando o motivo pelo qual foram enviadas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

brincadeiras, ao invés de um papel pontilhado, ou tipo: passe por cima, colabora na reflexão dos responsáveis pelas crianças. É óbvio que muitas famílias bem intencionadas, precisam estar cônscias que se desejam uma futura alfabetização para os filhos, esta ocorrerá no tempo oportuno, sem atropelamentos. As brincadeiras enviadas têm uma intencionalidade e servirão de conhecimentos prévios para futuras conquistas acadêmicas. Seus professores sabem o que estão fazendo! As atividades remotas desenvolvidas de forma lúdica não são quaisquer propostas, pois nestas a criança se desenvolve, aprende, conhece o mundo e se sente mais responsável e apto para usufruir de seu papel cidadão.

Aliado a isto, luta-se, ainda, pela superação da idéia do senso comum de inferiorização da Educação Infantil frente às demais modalidades educativas, pois no cotidiano das unidades educativas que atendem a esta faixa etária são comuns relatos de familiares, principalmente, em época de pandemia: “deixarei o mais irmão mais velho usar o computador porque está na escola, já para o mais novo não é tão importante”. Tais suposições causam ainda mais perplexidade quando advém de colocações de profissionais da educação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo vislumbrou a relação de uma instituição de educação infantil pública em Curitiba, aqui chamada de B, e sua relação com as famílias em meio a um cenário epidêmico de COVID-19, na cidade de Curitiba. As formas de relacionamento humano em todo o mundo mudaram radicalmente, respingando na educação. Para compreender esta relação lançou-se a abordagem qualitativa e quantitativa, através de questionário com questões abertas e fechadas que foram enviados pelos grupos de WhastApp. Nosso ponto referencial centrou-se na relevância da participação dos respondentes no preenchimento das respostas e acompanhamento das propostas remotas disponibilizadas. O instrumento citado revelou que participaram da pesquisa menos da metade das famílias, 46%, e que 72% conseguem acompanhar as propostas enviadas pelas professoras em detrimento as propostas da mantenedora. Relata ainda que 78% das famílias elogiaram as atividades remotas enviadas pela unidade. Outro ponto perceptível foi a menor participação entre dos responsáveis pelas crianças mais novas, turmas dos maternais. Assim, pode-se conjecturar que este resultado, além de estar atrelado a dificuldades de acesso à internet, questões

financeiras e ausência de computador, tablet ou celular, perpassa pela já comentada desvalorização histórica das experiências educativas das crianças pequenas. Por esse viés do senso comum, a educação infantil se configura num local de guarda das crianças, enquanto as mães das classes desfavorecidas trabalham, ou seja, tem uma categorização "inferior" diante de outras modalidades de ensino. Todavia, vale ressaltar que um possível caminho para estreitar as relações com os responsáveis pelas crianças, ultrapassa os momentos de entrega de pareceres, avaliações, festividades e solicitação de comparecimento para repasses formais. Entrementes, se faz necessária clareza para os professores e comunidade a respeito da intencionalidade das propostas enviadas. Este estudo não tem a pretensão de esgotar as conclusões a respeito dos desafios concernentes às duas instituições, no quesito participação, no ensino remoto, mas oferece uma reflexão importante a cerca da imprescindível importância do estreitamento dos laços entre estas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasil Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 1 jun. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009... Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 nov. 2009.

BRASIL. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul.1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Emenda constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: Emenda Constitucional nº 59 (planalto.gov.br) Acesso em: 23 jul. 2021

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

COSTA, Simone da Silva Pandemia e desemprego no Brasil. **Revista de Administração Pública [online]**. 2020, v. 54, n. 4, pp. 969-978. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0034-761220200170. Acesso em 25 jun.2021.

CURITIBA. **Currículo da Educação Infantil de Curitiba**: diálogo com a BNCC. Secretaria Municipal de Curitiba. Curitiba: PMC, 2020.

MINAYO, M. C. de S; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cad. Saúde Pública: 239-62, 1993.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia; CASATERLLI, Alam de O. **Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas.** Educação e Pesquisa [online]. 2019, v. 45. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 19 jun. 2021.

16.5.32 A SINFONIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA

Noeli Prestes Padilha Rivas[1911]

Rejane Aparecida Meneghini Kobori[1912]

RESUMO

A pesquisa intitulada Sinfonia da Formação de Professores de Música, corresponde aos movimentos que esse estilo musical percorre. A ausência e presença da música na escola é um movimento pendular na educação brasileira, ela pertence as linguagens da Arte na educação básica, provocando uma instabilidade quanto a profissão professor de música e como professor de Arte, levando a incerteza e a insegurança aos egressos em atuarem na educação formal. A organização da dissertação foi subdividida em seções, que seguem os movimentos sinfônicos: Introdução, primeiro movimento, segundo movimento, terceiro movimento, quarto movimento e considerações A pesquisa tem como objetivo investigar formação do professor de música e o campo de atuação dos egressos do curso de Educação Artística com Habilitação em Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP (FFCLRP/USP), nos períodos de 2014 a 2018. Fundamenta-se em autores no campo musical tais como: FONTERRADA (2007); BARBOSA (1999); ESPERIDIÃO (2012); GRINGS (2020); LOUREIRO (2010). No campo de formação de professores e em uma perspectiva de articulação entre o campo epistemológico da educação e o ensino de música: BREZEZINSKI (2015); LIBÂNEO (2007), quanto os saberes e a profissão docente, os referenciais foram: CONTRERAS (2002); CUNHA (2010); NÓVOA (1997); TARDIF (2010). Contribuindo com a análise do currículo: LOPES E MACEDO (2011); MOREIRA (2011); PIMENTA (2012) e VEIGA (2017).Trata-se de pesquisa qualitativa, MARCONI e LAKATOS(2003) utilizando a análise documental e análise dos resultados (BARDIN,2017) instrumentos de coleta de dados foram: questionário e entrevistas. Os participantes da pesquisa são os egressos de licenciatura de educação artística de uma instituição pública paulista. Os resultados demostram a excelência do currículo do curso no campo musical, entretanto no campo da docência na educação básica persiste uma tensão quanto ao currículo e o lugar da música na escola. São necessárias mudanças políticas educacionais para reconhecer o lugar da música e do professor de música na educação, o campo da licenciatura em música continua sem uma identidade própria, faltam pesquisas e é através da universidade no campo da formação docente que encontramos o espaço de resistência e persistência para garantir a qualidade e reconhecimento desse profissional.

Palavras-chave: Formação de Professores de Música ; Currículo ; Inserção Profissional .

1 INTRODUÇÃO

A profissão professor de música vem a enfrentando desafios sociais, políticos, culturais e escolares. No campo educacional existe a ausência da música no currículo

[1911] Livre Docente em Educação, na área de Didática/Currículo, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP - Universidade de São Paulo USP. E-mail: noerivas@ffclrp.usp.br
[1912] Mestre em Educação. , pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP - Universidade de São Paulo USP FFCLRP/USP.E-mail: rejaneprofessora@gmail,com

e essa tensão acontece principalmente quando o componente curricular Arte, passou a integrar as quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música).Nas escolas regulares a desvalorização do professor de Música/Arte, tendo em vista que o campo da profissão docente ainda está caminhando para o reconhecimento e sua identidade. Porém no campo da arte essa questão necessita de urgência, pois os docentes das linguagens artísticas lutam contra o preconceito diante as demais disciplinas escolares, embora a legislação trate a Arte como obrigatória no currículo da educação básica.

Na escola esta área ainda é reconhecida como mera “recreação” por parte de alunos, docentes e até mesmo pela direção, que concebem a Arte como espaço de festividades, desconsiderando a sua importância no desenvolvimento do indivíduo, como forma de expressão, estética, conhecimento e cultura. Isso dificulta ainda mais encontrar o espaço da Música/Arte na escola, como linguagem essencial no desenvolvimento humano.

A pesquisa tem como objetivo investigar a inserção profissional dos egressos do curso de Educação Artística com Habilitação em Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP (FFCLRP/USP), nos períodos de 2014 a 2018, e seu campo de atuação. O Curso de Música da FFCLRP/USP , oferece duas modalidades na graduação em Música : Bacharelado e Licenciatura. No campo da licenciatura o estudante recebe a titulação: Educação Artística- Licenciatura com Habilitação em Música, que possibilita trabalhar no ensino básico como professor de música. Porém, se a escola regular diante das políticas educacionais não possui esse profissional em música, ele consegue trabalhar as artes? O currículo do curso abrange as competências e habilidades da docência e da música? Qual a identidade profissional desse egresso?

De forma a refletir e responder aos questionamentos, a dissertação foi construída sob a metáfora referente aos movimentos de uma Sinfonia. Todos os movimentos, fazem parte da composição Sinfonia, e determinam a estrutura do estilo musical, na pesquisa determinam as seções, a pesquisa estará completa quando todas as seções (movimentos) se converterem em uma única finalidade: os elementos componentes representam uma composição musical e na pesquisa, os movimentos representam o caminho que norteia e orienta a etapas. Os resultados da pesquisa revelam que são necessárias mudanças políticas, sociais e educacionais, ao passo

que os cursos superiores devem trazer a profissionalização docente como fator importante na relação com a profissão professor. Desse modo, é possível reconhecer a música não apenas como lazer nas escolas regulares, mas sim como parte do conhecimento científico, patrimônio cultural e acima de tudo um direito do cidadão.

2. SEÇÃO 1. PRIMEIRO MOVIMENTO RÁPIDO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO BRASIL A PARTIR DO SÉ.XX (CONTEXTO HISTÓRICO) .

Ao final da década de 1920 e início de 1930, a educação estava passando por mudanças substanciais, juntamente com um grupo dos reformadores. O projeto escolanovista, a música possuía um papel fundamental para despertar a cidadania do aluno, por meio do nacionalismo. Na proposta, a música era uma poderosa ferramenta a favor do país. Foi apenas na década de 1960, no Estado de São Paulo, que foi criada a Comissão Estadual de Música, ligada à Secretaria de Estados dos Negócios do governo, com o Curso de Formação de Professores de Música,com a tomada de poder pelos militares, no ano de 1964, diversas mudanças se desenrolaram. A Lei No. 5540/68, por exemplo, instituiu o funcionamento e a organização do ensino superior, bem como sua articulação com a escola média. A educação musical, no contexto desta legislação, foi extinta nas escolas e substituída pela educação artística.

> Licenciatura em Educação Artística. Os professores formados nos antigos cursos específicos de Licenciaturas em Artes Plásticas e Desenho, incluindo-se todos os formados no antigo Conservatório Estadual de Canto orfeônico, tiveram que voltar as faculdades para complementação de estudos de educação artística, com duração de um ano e meio (ESPERIDIÃO, 2012, p. 177).

A Resolução No. 23, de 23 de outubro de 1973, fixou os conteúdos e a duração mínima dos Cursos de Licenciatura em Educação Artística, relacionando a formação plena ou curta, com habilitação geral em Educação Artística.

Com a Lei No. 9394/96, o ensino de arte é redimensionado por meio do curso de Artes com habilitações específicas. Embora demonstre um olhar sobre as especificidades das linguagens, ainda existe um distanciamento entre a lei e sua aplicabilidade no ensino de música no sistema educacional. Em 2008, a promulgação da Lei 11.769/085 designa a Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo. A chamada “Lei da Música” transformou-se em um projeto que culminou na Lei No. 13.278/16, que referencia a palavra arte como “as artes visuais, a dança, a música e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo" (BRASIL, 2016). É essa a definição orienta a nomenclatura atual dos cursos de arte.

A BNCC (2017) orienta que nos anos iniciais do fundamental, a Música, está ligada aos conhecimentos: "Contextos e Práticas", "Elementos da Linguagem", "Materialidades", "Notação e Registro Musical" e "Processos de criação". Sendo assim, o professor de Música deve conhecer muito bem os conteúdos específicos da área, caso contrário, poderá ter muita dificuldade na abordagem que o documento propõe.

Os professores como seres sociais concretos, atuantes na sociedade, com um modo próprio de ver, estar e interpretar o mundo, trazem consigo a influência das políticas públicas que criam as relações entre a profissão e a identidade desse profissional, exigindo um profissional que se constrói a partir das relações sociais e não apenas no âmbito acadêmico.

> [...] uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativa. (PIMENTA,1996, p.76).

O professor constrói sua identidade a partir da vivência, das experiências e das lutas para o reconhecimento e valorização de sua profissão, levando a consciência crítica de uma sociedade que exige a transformação do mundo num lugar mais justo e igualitário.

> [...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e á pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF,2010, p. 39).

A profissionalidade é voltada a realidade prática, sem deixar de relacionar ideias e intencionalidades. Dessa forma, o pensamento pragmático não deve ter validade menor que o pensamento teórico.

Os egressos do Curso de Educação Artística- Licenciatura com Habilitação em Música, quando se deparam com essa realidade escolar, enfrentam o desafio de transformar o que aprenderam na teoria em algo aplicável em sala de aula, existe uma tensão entre a teoria e a prática, já que a música não possui seu lugar na escola.

SEÇÃO 2. SEGUNDO MOVIMENTO ANDANTE: CONHECENDO O CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA- LICENCIATURA COM HABILITAÇÃO EM MÚSICA DA FFCLRP-USP.

Nessa seção o foco foi o Projeto Pedagógico do curso(PPC) e o Programa de Formação de Professores/USP(PFP/USP), e os princípios que orientam a formação docente nos cursos de Licenciaturas. Um ponto importante da pesquisa é o dilema existente a nomenclatura do curso. Ao concluir a graduação, o licenciando recebe a titulação de Educação Artística- Licenciatura com Habilitação em Música, ou seja, apesar da especificidade, o graduando também está incluso como professor de Educação Artística, em seu aspecto mais amplo. Os cursos de Licenciatura, seguindo as orientações do Programa de Formação de Professores(PFP/USP,2004), tem como objetivo: formar um profissional competente que lute por uma sociedade mais justa e democrática.

De acordo com PFP/FFCLRP/USP (2004, p. 14), “a estrutura curricular dos cursos de formação docente está organizada em quatro blocos de disciplinas e atividades”. O currículo também fortalece essa falta de identidade, apesar de contemplar a formação do instrumentista e do professor, acompanhando as exigências legais e as orientações do Programa de Formação de Professores/USP, ainda trabalha de forma vertical e não horizontal onde, o saber específico a música é a essência na formação dos egressos, não identificando os saberes essenciais da formação docente

SEÇÃO 3. TERCEIRO MOVIMENTO “SCHERZO”: ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.

O terceiro movimento da dissertação irá apresentar a metodologia, o percurso investigativo e as abordagens que foram devidamente planejadas e estruturadas para a concretização do estudo. A metodologia de investigação científica utilizada foi a pesquisa qualitativa. Ela parte do contato direto do pesquisador e a sua fonte de pesquisa. MARCONI e LAKATOS (2003) salientam que a abordagem qualitativa tem como premissa a análise e interpretação da complexidade do objeto, com ênfase nos processos e significados.

O percurso da pesquisa inicia-se através do levantamento de produções

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

partindo do Banco de dados de Teses e Dissertações, nos níveis Doutorado e Mestrado, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontradas poucas publicações sobre a temática "Formação de professores em Música". A falta de pesquisa no campo da docência em música traz indicativos que a preocupação dos pesquisadores ainda está calcada na formação musical, nas habilidades técnicas deixando a formação docente sem resultados significativos para novas pesquisas nesse campo.

Como forma de coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: Questionário e entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada é elaborada de acordo com um esquema que permite adaptações" (LUDKE E ANDRÉ,2003, p. 34). A análise dos dados obtidos através do questionário e da entrevista, foi utilizada a metodologia de Análise de Conteúdo. Na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2017), utilizada nessa pesquisa, resulta o desenvolvimento de uma análise temática. Assim, a construção da pesquisa partiu de duas categorias, cada uma delas com duas dimensões, que são as suas subcategorias. São elas: Categoria 1: Formação Acadêmica: Dimensão A: Currículo do Curso; Dimensão B: Escolha e Identidade. Categoria 2: Inserção Profissional; Dimensão A: Espaço Formal e Não Formal; Dimensão B: Dilemas da Profissão**.**

SEÇÃO 4. QUARTO MOVIMENTO "CODA": ANÁLISE E CRUZAMENTO DOS DADOS

A análise dos questionários foi o prelúdio para partirmos até as entrevistas semiestruturadas. A partir delas, travamos debates mais profundos em torno da formação dos egressos enquanto professores, com a graduação em Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música, e a tangência com a atuação profissional.

Na Categoria 1, sobre "Formação Acadêmica", constatamos que a modalidade Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música da FFCLRP/USP oferece ampla formação na área musical, principalmente considerando a técnica. Entretanto, o modelo de ensino musical permanece pautado no antigo conservatório, que enfatizava a técnica e "virtuosismo" musical. Essa é uma herança do ensino europeu, já que a ideia de um "bom músico" parte justamente do rigor técnico e a excelência de execução instrumental. O mesmo argumento é reforçado pelo Projeto Pedagógico do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Curso-PPC/FFCLRP/USP/DM, de 2019. O documento enfatiza que para formar bons professores, é preciso ter uma boa qualidade musical.

As diferentes normativas frente à educação musical causaram certas indefinições sobre a própria concepção da disciplina "Artes" na escola. A LDB 5.692/71 substituiu a disciplina de Educação Musical por Educação Artística, sem definições claras sobre as linguagens do campo das artes, acabou por sucumbir o ensino musical no currículo escolar. A frase do entrevistado (Egresso de Música.E.M.3), resume bem nosso argumento, ao dizer que "a gente não sai preparado nem para dar aula de música e nem para ser professor de educação artística".

Quanto ao currículo do curso, visto com profundidade maior na Dimensão A da Categoria 1, tivemos como base os autores que afirmam a importância do documento curricular historicamente construído. De acordo com MOREIRA (2011), o currículo expressa os movimentos sociais, políticas, culturais e econômicas, marcados pela globalização e sua relação com os movimentos educacionais

É inegável a excelência do curso de Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música da FFCLRP-USP, que engloba dentro da sua matriz curricular o conhecimento, a reflexão e a produção musical. Um exemplo notável é a fala de um dos egressos sobre a contribuição e a importância da disciplina Pedagogia da Voz. Para o participante, a disciplina é "fantástica. Os licenciados em canto tinham que lecionar para pessoas de outras áreas da faculdade" (Egresso de Música- E.M. 1).

Na Dimensão B da Categoria 1, nomeada como "Escolhas e identidade", o foco de análise foi a docência em música como campo do saber científico, com a intenção de romper a concepção que a Música é uma disciplina recreativa. Fundamentamos a nossa afirmação nas concepções de CUNHA (2010) e TARDIF (2010), ao dizerem que a docência não pode ser concebida como algo simples, já que ela exige vários saberes que formam a profissão, a técnica instrumental ainda é muito forte em suas falas, como ressaltou o participante (E.M.6) ao abordar o ensino no Projeto Guri: "grande parte tem pedagogia separada, mas eles são mais músicos mesmo, de banda, de orquestra". Para eles, existe a divisão nítida entre o campo da docência e o professor de música.

Partindo para a Categoria 2, "Inserção Profissional", vimos que o curso de Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música da FFCLRP/USP tem como objetivo "a formação do professor de música para atuar no ensino fundamental

e médio" (Projeto Pedagógico do Curso- PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019, p. 59).

Na Dimensão A, "Espaço Formal e Não Formal", as considerações de LIBÂNEO (2007) contribuem para resumir bem o nosso levantamento teórico. Segundo ele, a educação acontece em vários espaços, não se reduz apenas ao espaço escolar, trata-se de um processo global. No caso da música, a linguagem musical está presente na vida do egresso, antes mesmo da escolha pela graduação, todos eles possuem o contato direto com a música seja através de escolas, conservatórios, grupos de música, projetos sociais, igrejas até mesmo na própria família, a falta de espaço para atuação profissional de música nos ambientes formais convive lado a lado com a desvalorização do currículo, a falta de ambientes adequados e materiais para a aula. Dados.

Na Dimensão B, da Categoria 2, "Dilemas da profissão: Músico/Professor", discute que a desvalorização da profissão professor é um processo que envolve os aspectos de âmbito cultural, social e político. Alguns fatores demonstram essa desvalorização da profissão, principalmente quanto a remuneração que é baixa, fora as regras inadequadas para a entrada no curso de formação docente (NÓVOA, 1997), causando um mal-estar na profissão. A profissão de professor de música, além de romper com o preconceito social existente, precisa construir sua identidade e se encontrar como profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que os egressos, percebem a docência sob a perspectiva de planejar, organizar e utilizar de diferentes estratégias para conseguir ensinar seus alunos, existe a divisão nítida entre o campo da docência e o professor de música.É perceptível o distanciamento da profissionalidade docente, essa questão ainda necessita ser repensada no curso, a necessidade de ocupar o espaço da profissão professor no campo musical, com a conscientização sobre a questão do ser professor,os egressos ressaltam a burocracia no campo escolar formal, com atividades que exigem um olhar administrativo que não necessariamente pertence a especificidade da música. Além disso, a falta de espaço para atuação profissional de música nos ambientes formais convive lado a lado com a desvalorização do currículo, a falta de ambientes adequados e materiais para a aula. Embora a BNCC (2017) traga

a proposta do ensino musical junto ao currículo de Arte, a Música acaba em segundo plano no âmbito escolare o protagonismo vai para as atividades de Artes Visuais.

A desvalorização da profissão professor é um processo que envolve os aspectos de âmbito cultural, social e político. Alguns fatores demonstram essa desvalorização da profissão,principalmente quanto a remuneração que é baixa, fora as regras inadequadas para a entrada nocurso de formação docente, causando um mal-estar na profissão. Fala-se de uma crise na profissão do professor, um tema muito discutido em pesquisas acadêmicas.A escola não o reconhece e a sociedade não incorpora a docência em música comoa prática de executar as habilidades,a profissão de professor de música, além de romper com o preconceito social existente, precisa construir sua identidade e se encontrar como profissional.Existe uma relação intrínseca entre as duas profissões e a Licenciatura desperta um olhar específico para essa questão, por trabalhar com o campo da docência. Os egressos não sentem segurança em atuar na escola regular, pois nesses espaços ainda persiste o modelo tradicional no ensino musical na sua formação, onde a qualidade musical é de extrema importância. Assim, o campo da licenciatura em música continua sem uma identidade própria, com a falta o reconhecimento da sua profissão professor de música. Também faltam pesquisas na área e políticas públicas para reconhecer e valorizar a profissão. É através da universidade pública, no campo da formação docente, de pesquisa, de democracia e igualdade social, que reconhece o espaçode resistência como forma de garantir a qualidade desse profissional.Uma das propostas para amenizar esse impasse é justamente trabalhar com valorização dessa categoria docente, é preciso reconhecer a docência como função complexa, que se contextualiza a partir da sua formação, das experiências, da ação pedagógica,ressaltamos a necessidade romper a visão pragmática que coloca o profissional da música voltado apenas para a atuação prática, isto é, tocar o instrumento, sem levar em consideração a diversidade de saberes envolvidos em sua profissão.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino de arte.** 2.ed. São Paulo. Cortez,1999.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 2017.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: Busca e Movimento-9o.ed. Campinas, SP: Papirus. 2015.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Ed. Cortez, 2002

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In CUNHA, M. I. (Org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Maurin, 2010

ESPERIDIÃO, N. **Educação musical e formação de professores**- suíte e variações sobre o tema. 1. Ed. São Paulo: Globus, 2012.

FONTERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. São Paulo UNESP, 2008.

GRINGS, A. F. S. **Profissão:** professor de música. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

LIBÂNEO, J. V. **Pedagogia e Pedagogo para que?.** Ed. Cortez. São Paulo.2007.

LOUREIRO A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. Editora Papirus, 7 ed.2010.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. Ed. Cortez, São Paulo, 2011.

LUDKE, M; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 2003.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MOREIRA, A. F. A Qualidade e o Currículo na Escola Básica Brasileira. In: LEITE, C., PACHECO, J. A, MOREIRA, A. F.; MOURAZ, A. (Org.). **Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo.** Porto: Porto Editora, 2011, p.319-334.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA 1997.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

SÃO PAULO. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, Pró–Reitoria de Graduação. Comissão Permanente dos Cursos de Licenciatura. **Programa de Formação de Professores na USP**, 2004.

_____ **Projeto Pedagógico do Curso de Música**. Departamento de Música da FFCLRP/USP.2019

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

VEIGA, I.P.A. **Projeto Político Pedagógico da escola**: Uma construção possível. 29a. ed. Campinas: Papirus, 2017.

LEGISLAÇÕES

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96. Portal do MEC.

16.5.33 A TRAJETÓRIA DO CADERNO PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA

Karen Cristiane Kampa[1913]

Jociane Emídia Silva Geronasso[1914]

Maria de Fátima Borges[1915]

RESUMO

Este artigo apresenta a trajetória do Caderno Pedagógico da Rede Municipal de Ensino da cidade de Araucária, enfatizando a edição do ano de 2020 devido à especificidade das produções dos professores em tempo de pandemia. O Caderno Pedagógico já teve seis edições de forma online e constitui um importante espaço para dar visibilidade aos trabalhos realizados pelos profissionais da educação da Rede Municipal de ensino a partir de suas práticas pedagógicas, considerando a necessidade de o profissional da educação ser pesquisador dentro de sua área de atuação. Apresentou-se uma breve explanação sobre a importância de o professor produzir trabalhos científicos, a partir das ideias de Córdula e Nascimento (2018), Theobald (2017) e Gramsci (2005), no sentido de que a pesquisa científica é um meio de desenvolvimento da sociedade e da educação, promovendo melhoria na qualidade do trabalho docente. Em seguida, foi exposta a trajetória do Caderno Pedagógico, considerando a especificidade e o contexto de produção de cada edição, tendo em vista as análises já encontradas em Talamini, Geronasso e Lima (2019) e, por fim, foi apresentada uma pequena análise do Caderno Pedagógico de 2020. Observou-se, a partir dos textos apresentados pelos profissionais da educação, principalmente da edição de 2020, que, ao sistematizar a prática realizada, o professor reflete sobre seu papel, ressignificando o fazer pedagógico e aprimorando sua práxis a partir de um olhar científico.

1 INTRODUÇÃO

O Caderno Pedagógico é uma prática pedagógica coletiva que é resultante de um trabalho sistêmico de práticas pedagógicas dos profissionais da educação do município de Araucária. A primeira versão on-line do caderno foi publicada em 2014 e todos os anos subsequentes o caderno teve edições. O ano de 2020 marcou a história da educação para sempre devido a pandemia do Sars-Cov-2/Covid-19, que mudou para sempre a atuação de professores do mundo todo. Nesse sentido, o ano de 2020 traz um caderno pedagógico histórico para a educação do município: Desafios e

1913 Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Professora de Docência II - Língua Portuguesa, Secretaria Municipal de Educação de Araucária, Paraná. karen.kampa@educacao.araucaria.pr.gov.br
1914 Doutora em Educação, Professora de Anos Iniciais e Docência II, Secretaria Municipal de Educação de Araucária, Paraná. jociane.geronasso@educacao.araucaria.pr.gov.br
1915 Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Professora de Docência II - Língua Portuguesa, Secretaria Municipal de Educação de Araucária, Paraná. mfb.fatimaborges@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

possibilidades em tempos de pandemia. A pandemia foi um grande desafio a educadores que modificarem suas práticas pedagógicas de forma nunca antes vista. O giz tão usado ficou de lado e deu espaço ao computador e aos aplicativos de mensagem. Podcasts e vídeos passaram a ser ferramentas de trabalho para subsidiar a prática pedagógica.

Considerando a importância dessas publicações no âmbito da educação da Rede Municipal de Ensino de Araucária, esse trabalho tem como objetivo apresentar a trajetória do Caderno Pedagógico, considerando o contexto de produção de cada edição, bem como as especificidades de cada momento registrado nele. Para isso, o artigo será dividido em três partes, iniciando-se por uma breve explanação sobre a importância da produção científica para a prática docente, seguida de uma apresentação do percurso histórico das edições dos cadernos, enfatizando a última de 2020 devido à sua especificidade diante do momento histórico de pandemia que se está vivenciando. Por fim, nas considerações finais, traz-se uma reflexão sobre os elementos aqui apresentados, sem esgotar as possibilidades de análise que essa importante ferramenta de produção científica – o Caderno Pedagógico – pode proporcionar.

2 A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO PROFESSOR A PARTIR DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática cotidiana dos professores geralmente toma muito tempo dentro e fora da sala de aula. Não são apenas as horas trabalhadas dentro do ambiente escolar que contam, pois muitas vezes o professor acaba estendendo sua atividade para além da carga horária efetivamente remunerada. A conquista do momento de hora-atividade ajuda, mas não supre todas as demandas do fazer pedagógico.

Sendo assim, conciliar essa rotina com estudos e produções científicas se torna um grande desafio para esses profissionais e, geralmente, estar vinculados a uma universidade para desenvolver pesquisas é algo raro para eles.

No entanto, entende-se a importância da pesquisa e da sistematização de saberes para o aprimoramento da prática docente, a partir de um olhar científico sobre os fenômenos do cotidiano escolar, uma vez que “a pesquisa científica promove o desenvolvimento da sociedade e traz explicações a inúmeros fenômenos e

problemas, impulsionando sua evolução em busca de melhorias" (CÓRDULA; NASCIMENTO, 2018).

Além disso, é a partir da reflexão e da sistematização de seus conhecimentos que o professor consegue compreender melhor como se dá a aprendizagem de seus estudantes, uma vez que, como afirma Theobald, no contexto de produção de trabalhos científicos por professores da Rede Municipal de Ensino de Araucária, esse processo leva a:

> [...] uma reflexão mais científica sobre a sua prática pedagógica, visando melhorar a qualidade de seu trabalho, o que possibilita uma mudança conceitual sobre a sua prática e trará reflexos significativos nos índices de aprendizagem dos alunos do Sistema Municipal de Ensino. (THEOBALD, 2017)

Outra questão importante a se destacar é o fato de que o professor é o sujeito mais capacitado para refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, já que é ele quem está diretamente envolvido, e o que ele precisa, na maioria das vezes, é apenas o tempo e o espaço para estudo e produção de trabalhos a respeito de suas vivências. Sobre isso, Antonio Grasmci nos traz uma importante contribuição. Diz esse autor:

> A meu ver, uma das atividades mais importantes a serem desenvolvidas pelo corpo docente seria registrar, desenvolver e coordenar as experiências e as observações pedagógicas e didáticas; só deste trabalho contínuo pode nascer o tipo de escola e o tipo de professor que se requer. (GRAMSCI, 2005, p. 167).

Vemos portanto que as pesquisas e estudos sobre a formação e produção científica de professores tem crescido nos últimos anos no Brasil e contribuem significativamente para uma reflexão concreta sobre a prática do trabalho docente como aponta Marli André:

> Qureremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos. Isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, e por outro lado um esforço analítico muito grande, seja no interior dos grupos de pesquisa, seja entre grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação. (ANDRÉ, 2010, p. 176)

Considerando isso e pensando na importância de o professor ser, antes de tudo, um pesquisador em sua área de atuação, a Secretaria Municipal de Educação

de Araucária tem proporcionado uma oportunidade para que os profissionais da educação possam sistematizar seus saberes e suas práticas pedagógicas.

Esse espaço é constituído pelos Cadernos Pedagógicos, em que os profissionais da educação podem publicar seus trabalhos realizados a partir de suas práticas pedagógicas, sendo que se oportunizam, no momento, os seguintes formatos: artigo científico, relato de experiência e resumo expandido (com a opção de produção de banner a partir desse último gênero.

3 CADERNOS PEDAGÓGICOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAUCÁRIA

A prática de registrar as atividades pedagógicas realizadas pelos profissionais do município de Araucária em Cadernos Pedagógicos inicia no ano de 2004, ano de implementação das Diretrizes Municipais de Educação de 2004. A publicação do Caderno Pedagógico “Araucária. Identidade, registro de sua história”, que tinha dois volumes com o objetivo de registrar a apresentação do trabalho dos profissionais de educação do município de Araucária,

> Os textos reunidos se constituem, de alguma forma, como pontos reveladores da vida escolar em Araucária. São textos que abordam questões presentes no cotidiano escolar, resultantes de frequentes e promissores momentos vividos por educadores e alunos. E, além disso, apresentam perspectivas diversas e a abertura para novas produções (CADERNOS PEDAGÓGICOS 1, p. 3).

Esses textos foram disponibilizados para a Rede Municipal em uma versão impressa. Após dez anos, no ano de 2014, em formato digital, retoma a sistematização das atividades pedagógicas dos profissionais da rede. No Caderno Pedagógico de 2015, foi registrada a apresentação do resultado da formação continuada, que procurou articular a teoria da Pedagogia Histórico-crítica e da Psicologia Histórico-cultural com a prática em uma unidade na Rede Municipal de Educação de Araucária, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial.

Os Cadernos Pedagógicos do ano de 2014 e 2015 tinham como perspectiva a proposta de também desenvolver a formação continuada, nesse sentido, no ano de 2017 surge a proposta da sistematização do processo de investigar na própria prática pedagógica nas unidades municipais de ensino de Araucária.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Buscou-se, nos documentos curriculares já sistematizados, a fundamentação necessária para o trabalho de formação, e acrescentou-se outros autores a esta fundamentação que orientassem o método de trabalho. Ao mesmo tempo que tinha como meta o aperfeiçoamento e superação no processo de formação continuada, tanto em número de participantes como nos resultados obtidos nas unidades educacionais, buscou-se subsidiar mais intensamente os autores em suas produções de artigos científicos e relatos de experiências (TALAMINI, GERONASSO, LIMA, p.122, 2019).

Diante desse foco, nos Cadernos Pedagógicos de 2017 e 2018 foram apresentados os resultados do processo de formação continuada realizado no município tendo como nome “Investigação da Prática Pedagógica”, processo esse que apresenta encaminhamentos realizados dentro das Unidades Educacionais do município, fazendo assim a relação entre a teoria e prática, uma vez que:

> [...] em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos, e nessa direção, deve ser realizada em momentos periódicos de estudo, reflexão, planejamento e avaliação, de modo a garantir a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, político e ético (ARAUCÁRIA, 2012, p. 53).

Sendo assim os profissionais verificaram possibilidades de realizarem um trabalho e uma análise de sua prática pedagógica.

No ano de 2019, o Caderno Pedagógico apresentou como tema pesquisas, vivências e práticas dos profissionais da rede, sendo que nesse momento o caderno ampliou a sua forma de divulgação para banners, sendo que até o presente momento era somente em forma de relato de experiência e artigo. Outro ponto de destaque para esse caderno foi a ampliação da metodologia de escrita dos textos, sendo que nos dois últimos foi pautada na Investigação da Prática Pedagógica e esse contemplou diversas metodologias.

No ano de 2020 apresentou a temática “Os desafios e possibilidades em tempos de pandemia”, tema esse muito pertinente devido à pandemia do Coronavírus (Sars-Cov-2), sendo essa edição que será detalhada no presente trabalho. Na tabela a seguir apresentamos o nome dos Cadernos Pedagógicos publicados no município, em seu ano de publicação e o número de trabalhos publicados.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tabela 1 – Cadernos Pedagógicos do Município de Araucária

NOME DO CADERNO PEDAGÓGICO	ANO	NÚMERO DE TRABALHOS PUBLICADOS
Araucária. Identidade, registro de sua história - nº 01	2004	18
Araucária. Identidade, registro de sua história - nº 02	2004	20
Semana Pedagógica 2014 – Aprendizagem para Todos – Caderno Pedagógico	2014 1ª edição	14 trabalhos
Caderno Pedagógico 2015 – Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano	2015 2ª edição	40 trabalhos
Caderno Pedagógico 2017 – Investigação da Prática Pedagógica	2017 3ª edição	61 artigos 63 relatos de experiência
Caderno Pedagógico 2018 – Investigação da Prática Pedagógica	2018 4ª edição	51 artigos 51 relatos de experiência
Caderno Pedagógico 2019 - Pesquisas, prática e vivências na Educação	2019 5ª edição	25 artigos 23 relatos de experiência 19 banners
Caderno Pedagógico 2020 - Desafios e possibilidades em tempos de Pandemia	2020 6ª edição	38 artigos 17 relatos de experiência 5 banners

Fonte: As autoras, 2021.

Percebemos um crescimento considerável, em destaque especial ao Caderno Pedagógico de 2020, sendo o primeiro ano da pandemia e que se manteve em número de publicações, consolidando assim como um importante instrumento pedagógico do município.

> Verificamos assim um avanço nas produções tanto de cunho qualitativo quanto quantitativo, percebendo uma confirmação que o profissional da educação pode fazer a sua formação em serviço, complementar à oferecida fora do seu ambiente de trabalho pela mantenedora, tendo a carga horária incluída em seus certificados que posteriormente servirão para seu avanço na carreira profissional. Confirma-se também que as experiências por ele vivenciadas na sua prática pedagógica contribuem para o seu desenvolvimento profissional (TALAMINI, GERONASSO, LIMA, p.126, 2019).

Nesse sentido, essa proposta de sistematização das práticas pedagógicas, proposta pela mantenedora foi e está sendo fundamental para o desenvolvimento da prática docente desses profissionais que participaram na escrita desses documentos, bem como para a comunidade acadêmica que prestigia em sua leitura e análise.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3.1 UMA BREVE ANÁLISE DO "CADERNO PEDAGÓGICO 2020 – DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM TEMPOS DE PANDEMIA"

Certamente o ano de 2020 ficará marcado em todas as esferas da sociedade por conta da pandemia da Covid-19. E, devido às restrições impostas pela pandemia, a educação se deparou com inúmeros desafios advindos da necessidade de se adaptar ao ensino remoto. De forma abrupta, todos os profissionais da educação tiveram que se reinventar e redefinir suas práticas para atender às novas demandas deste momento.

Em Araucária, o ensino remoto iniciou-se em meados de março e segue até o momento da escrita deste artigo. Considerando isso, no ano de 2020, foi proposto aos profissionais de educação da rede que, para a 6ª versão do Caderno Pedagógico, considerassem sobre como a nova situação de isolamento social e ensino remoto refletiram em sua prática pedagógica, tendo como temática os desafios e as possibilidades em tempo de pandemia.

Ao todo, foram 60 textos publicados (38 artigos, 17 relatos e 5 banners), com a participação de 130 profissionais e, em sua grande maioria, os trabalhos apresentaram o tema proposto, trazendo para discussão as experiências vividas nos primeiros momentos do ensino remoto, a necessidade de adaptação aos novos desafios, as dificuldades encontradas, e, principalmente, os êxitos nas atividades desenvolvidas com as crianças estudantes da rede.

Dentre os trabalhos apresentados, destacam-se algumas abordagens: a interação com a família no processo de ensino, a importância das tecnologias, principalmente dos aplicativos de rede social e as ferramentas educacionais utilizadas durantes as práticas, a formação de professores em ambientes virtuais, a ludicidade no ensino remoto, a avaliação realizada com a comunidade escolar para a reestruturação das práticas pedagógicas, entre outras.

Foi possível observar nos textos que, passado a insegurança inicial, a maioria dos professores e educadores conseguiu desenvolver práticas exitosas com suas crianças e/ou estudantes e o trabalho apresentado para o Caderno contribuiu para sistematizar as ações e, assim, ao refletir sobre elas, esses profissionais assumiram a postura de pesquisador e, consequentemente, produtor de conhecimentos científicos a partir de sua práxis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do objetivo desse trabalho, verificou-se que, ao longo de 6 edições do Caderno Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Araucária, os profissionais da educação contribuíram, em muito, para a sistematização dos conhecimentos produzidos a partir da prática pedagógica desenvolvida nas Unidades Educacionais do município.

Sendo assim, o professor ou educador passou a ser pesquisador de sua própria realidade/prática, aliando pressupostos teóricos ao trabalho realizado cotidianamente em sala de aula.

Cada edição trouxe perspectivas e propostas diferenciadas, mas todas focaram como ponto de partida a realidade escolar, a práxis pedagógica.

Na trajetória dos Cadernos Pedagógicos no município de Araucária, nota-se que, desde o ano de 2004, momento esse que iniciou o primeiro caderno pedagógico de forma física, esse vinha com o objetivo do registro dos trabalhos realizados pelos profissionais da educação e das crianças/estudantes. No ano de 2014 quando se retoma essa prática no município, sendo que agora serão todos em forma digital, continua com o mesmo objetivo, mas ampliando também em trazer o trabalho realizado na formação continuada do município, enfoque esse presente nos textos de 2014 e 2015, apresentando assim a articulação da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural com a prática em uma unidade na Rede Municipal de Educação de Araucária, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial. No ano de 2017 e 2018, o Caderno Pedagógico surge com a proposta da gestão daquele momento em apresentar uma formação continuada realizada dentro das Unidades do município denominada de “Investigação da Prática Pedagógica”, que tinha o intuito de unir a teoria à prática. No ano de 2019, o Caderno Pedagógico amplia-se com a inclusão de mais um gênero, como também no aceite de diversas metodologias com o intuito de registrar as boas práticas realizadas no município.

No ano de 2020, um elemento novo e inesperado surgiu: a pandemia do Coronavírus, Sars-Cov-2/Covid-19, modificando as relações entre as pessoas, devido ao isolamento social e, no âmbito da educação, devido ao início do ensino remoto. Isso exigiu adequações e novas formas de ensinar, refletindo, também, na abordagem do tema para o Caderno Pedagógico desse ano.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Analisando as produções do ano de 2020, verificou-se que os profissionais que apresentaram seus trabalhos para o Caderno trouxeram reflexões muito importantes sobre como se deu o processo de ensino durante os primeiros momentos de ensino remoto. Observou-se que, após uma insegurança inicial, os professores e educadores buscaram formas de trabalhar com as crianças e estudantes, a fim de se efetivar uma educação de qualidade.

Nesse sentido, o Caderno Pedagógico de 2020 foi um importante instrumento para registrar essas práticas e explicitar o trabalho de sistematização dos conhecimentos produzidos pelos profissionais da educação durante o desenvolvimento de suas atividades, neste tempo de pandemia, demonstrando que é possível se ter um olhar científico sobre o fazer pedagógico e, com isso, aprimorar o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos Pedagógicos 1**. Araucária. Identidade, Registro de sua História. 1ª Edição. Araucária, 2003.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Municipais de Educação**. Araucária, 2012.

ANDRÉ, M. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 03 julho 2021.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena; NASCIMENTO, Glória Cristina Cornélio do. **O professor-pesquisador na Educação Básica**: da teoria à prática, na produção do conhecimento. Revista Educação Pública, 23 out. 2018. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/21/o-professor-pesquisador-na-educao-bsica-da-teoria-pratica-na-produo-do-conhecimento. Acesso em: 30 jun. 2021.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere**, v. 1: 1926-1930. Trad. de Luiz S. Henriques. Org. Carlos N. Coutinho e Luiz S. Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

TALAMINI, Jaqueline Lesinhovski, GERONASSO, Jociane Emídia Silva, LIMA, Jucimara Bengert. Investigação da prática pedagógica: limites e possibilidades de um processo de formação continuada. In: ENS, Romilda Teodora; OGLIARI, Cassiano R. Nascimento; RENNER, Roberto Luis. **Do diálogo entre políticas e representações sociais às práticas**. Coleção formação do professor e políticas educacionais. Volume 3. Curitiba: Editora CRV.2019. p. 109-131.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. Carta aos Profissionais da Educação. In: ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Pedagógico** – 3ª Edição: Investigação da Prática Pedagógica. Araucária: SMED, 2017.

16.5.34 A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE UM PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PAPEL TRANSFORMADOR DE UM MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Edilene Aveledo[1916]

Irinilza O. G. Bellintani[1917]

Regina Garcia Toledo de Souza[1918]

RESUMO

A partir de um recorte da pesquisa Afetividade e Formação do Professor Especialista em Contexto de Trabalho, em fase de conclusão num Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação, esta comunicação tem como objetivo identificar as percepções de um professor especialista da área de exatas, egresso de um Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep) da PUC-SP, evidenciando as contribuições desse curso de pós-graduação para as transformações de sua atuação como profissional docente. Empregou-se a entrevista na modalidade reflexiva para produção de informações. A entrevista, aqui considerada para análise, foi realizada com um professor especialista que atua nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O referencial teórico pautou-se nas propostas de Henri Wallon (perspectiva da Psicologia da Educação), Claude Dubar (perspectiva da Sociologia) e António Nóvoa (perspectiva da Formação de Professores). Henri Wallon enfoca a constituição da pessoa atribuindo importante papel aos diferentes meios e grupos pelos quais ela transita; Claude Dubar postula que a identidade é produto de sucessivas socializações que levam a atos de atribuição e pertença; António Nóvoa foca sua discussão na necessidade da reflexão constante do professor sobre sua posição não só na escola, mas na sociedade. Na análise das informações produzidas a partir da entrevista, ficou evidenciada a contribuição da formação recebida no mestrado profissional que promoveu transformações no professor entrevistado, envolvendo sua atuação docente decorrente das novas concepções assumidas que se referiram principalmente à valorização da pessoa do aluno, da relação interpessoal professor-aluno e do papel da afetividade na aprendizagem.

Palavras-chave: Formação de professores. Professor especialista. Professor da Educação Básica. Afetividade. Mestrado Profissional em Educação.

1 INTRODUÇÃO

A presente comunicação é um recorte da pesquisa Afetividade e Formação de Professores em contexto de trabalho em fase de conclusão na disciplina - de um Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação cujo objetivo geral é, a partir da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, e de estudiosos de formação

[1916] Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação. PUC-SP aveledo22@gmail.com
[1917] Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação. PUC-SP irinilza@uol.com.br
[1918] Doutoranda em Educação: Psicologia da educação. PUC-SP gts.regina@gmail.com

inicial e continuada, identificar e compreender o processo de constituição do professor especialista, priorizando como as relações afetivas são valorizadas por ele no contexto escolar.

O recorte apresentado nesta comunicação tem o objetivo de identificar as percepções de um professor especialista da área de exatas, egresso do Mestrado Profissional de Educação: Formação de Formadores (Formep) da PUC-SP, evidenciando as contribuições desse curso nas transformações de sua atuação como profissional docente.

Para a produção de informações empregou-se a entrevista na modalidade reflexiva (SZYMANSKI, ALMEIDA e PRANDINI, 2018), realizada com um professor especialista que atua nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Em consonância com o objetivo da pesquisa, esse instrumento possibilita o estudo de significados subjetivos que expressam concepções e valores.

A teoria de Henri Wallon (1995), Claude Dubar (2005) e António Nóvoa (1991) foram tomadas como referencial teórico. Wallon por considerar a pessoa completa, constituída pela integração de funções de ato, afetividade e conhecimento, em sua relação com o meio, que exerce papel fundamental em seu desenvolvimento, transformações e escolhas. Dubar por postular que a identidade é construída ao longo da vida como produto de sucessivas socializações. Nóvoa por considerar que refletir sobre o desenvolvimento da constituição identitária, ou seja, sobre si mesmo e sua prática, é um aspecto importante na formação docente para a qualificação profissional. Sendo assim, essas teorias ofereceram subsídios consistentes para a análise da pessoa do professor, sua constituição identitária, suas transformações a partir da relação que estabelece com o mestrado profissional em educação.

2 DESENVOLVIMENTO

Iniciamos com a trajetória profissional do professor entrevistado e seu ingresso no mestrado profissional. Damos sequência com uma breve apresentação do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep) da PUC-SP, seus objetivos, linhas de pesquisa e a tutoria. Finalizamos com a discussão da análise da entrevista realizada com o professor, sujeito da pesquisa, destacando, a partir da sua percepção, as contribuições do mestrado para a sua formação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.1 A trajetória profissional e o ingresso no mestrado:

A formação do professor especialista dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio exige investimento contínuo, pois além de ser necessária uma atuação condizente com sociedade em constante movimento e transformação, o fato de que atuar com juventudes de diferentes meios, exige conhecimentos tanto sobre o estágio de desenvolvimento no qual se encontram os alunos, quanto como conduzir as relações com eles de maneira a promover condições mais propícias às aprendizagens. Almeida (2007) nos alerta sobre os saberes e atitudes importantes que precisam ser desenvolvidos neste processo:

> E esse professor, como deve ser formado? [...] O professor precisa conhecer as teorias de desenvolvimento, de aprendizagem, de personalidade que os livros ensinam. Mas precisa ter uma atitude permanente de investigador do ser em desenvolvimento e de sua própria prática. (ALMEIDA, 2007, p. 86)

O entrevistado graduou-se em matemática tendo como objetivo atuar em programação na área bancária. Incentivado por colegas da turma de graduação cursou licenciatura e começou a dar aulas. Contrariando sua expectativa profissional inicial, a docência revelou-se como uma atividade da qual gostou, levando-o a dedicar-se exclusivamente a ela.

> [...] esse contato para mim no início das aulas começou a ser mágico, eu comecei a pegar gosto [...] deixando de lado a carreira para as áreas afins e me dedicando integralmente a lecionar.

Revela assim, sua relação de afetividade com a docência, afetividade entendida por Wallon, nas palavras de Mahoney e Almeida (2005, p.19) como “a capacidade, a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”.

Como professor iniciante, passou por vários segmentos. Ao atuar nos últimos anos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, viu crescer sua preferência pelo Ensino Médio, conforme relata

> E foi assim que começou e eu fui ganhando preferências pelo Ensino Médio. No caso comecei a dar aula no Fundamental, porém quando eu experimentei o Ensino Médio foi onde que eu me encontrei. Então passei no fundamental,

> dei aula no ensino médio, aula na EJA. Porém, onde eu me encontrei mesmo foi no Ensino Médio.

Sua experiência como aluno orientou sua prática durante o início da docência, imitando os professores que tinham deixado nele marcas positivas,

> [...] eu vi tudo o que fizeram comigo, todo aquele processo e eu repeti aquilo, tendo em vista que você não tem o aporte das figuras da escola, “boa aula, boa sorte, sexto B” né.

Em sua fala demonstrou preocupação em dar uma boa aula, adequando a didática às características de cada um dos grupos de alunos. Essa preocupação nasceu da percepção das nítidas diferenças entre os alunos do ensino regular e da EJA, que além de estudantes eram trabalhadores.

> A didática tinha que mudar, tive que mudar bastante, tendo em vista que os alunos tinham um perfil diferente.

Percebia, no entanto, que apesar de seu empenho e alguns estudos, sua atuação como professor replicava situações vivenciadas por ele como aluno.

> Então, você acaba se remetendo àquele cenário dos seus professores, da sua vivência para poder estar fazendo seu trabalho.

Com o intuito de aprimorar-se, avançar na carreira e aumentar sua pontuação, decidiu estudar mais. Diante das várias opções de cursos para formação continuada, mais uma vez, segundo ele, por influência de colegas, ingressou no mestrado profissional em educação (Formep), por tratar-se de um curso voltado àqueles que atuam na educação básica e que buscam se qualificar para melhorar o seu desempenho profissional.

2.2 O mestrado profissional Formação de Formadores

O Mestrado Profissional como Pós-Graduação Stricto Sensu é relativamente recente no Brasil, foi instituído em 1998 com a publicação da portaria CAPES nº 080/98.

Os mestrados profissionais em educação têm uma trajetória bastante curta, no contexto brasileiro, e sua implantação é marcada por controvérsias, impasses,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

resistências e dúvidas. Os argumentos de objeções usuais por aqueles que eram contrários à criação dos mestrados profissionais em educação eram de ameaçar o futuro da pós-graduação stricto sensu, o qual destinava à formação do pesquisador. Atualmente a resistência e as críticas diminuíram e percebe-se que gradativamente os mestrados profissionais recebem maior confiança e credibilidade.

O Mestrado Profissional tem por objetivo a constituição de um profissional pesquisador de sua prática. A pesquisa tem um importante papel na formação dos mestres profissionais em educação, pois proporciona oportunidade de analisar a realidade na qual está inserido, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade. São duas as linhas de pesquisa no Formep: Desenvolvimento profissional do formador e práticas educativas; Intervenções avaliativas em espaços educativos.

A proposta curricular está centrada em disciplinas e atividades, entre elas a tutoria, que visam à reflexão do aluno sobre a sua própria prática, o que provoca uma constante reflexão de quem sou eu formador, e qual formador quero ser, a partir da articulação dos aportes teóricos com a sua prática profissional. A tutoria caracteriza-se pelo acompanhamento do aluno por um tutor, em encontros quinzenais, nos dois primeiros semestres do curso para reflexões sobre a trajetória pessoal e profissional para problematização do tema da pesquisa.

Busca-se com essa estrutura curricular possibilitar aos pós-graduandos a articulação teoria e prática e a aquisição de conhecimentos que fundamentam uma leitura crítica da realidade e o delineamento de proposições para aperfeiçoamento.

2.3 A travessia pelo mestrado profissional

De acordo com a proposta formativa desse programa de pós-graduação, segundo a qual, a partir da situação real vivida pelo mestrando da sua prática, procurar estabelecer uma articulação com aportes teóricos e retornar à prática para refletir sobre ela, alimentado pela fundamentação discutida, os temas abordados logo no início do curso associados à tutoria, provocaram intensa/produtiva reflexão sobre sua trajetória formativa e profissional do entrevistado:

> [...] no mestrado que eu vivi crises identitárias absurdas; aqui no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> mestrado no Formep que eu fui apresentado a aspectos de formação humana, leituras, porque a minha formação enquanto matemático, licenciatura em matemática, bacharel em matemática, pós-graduação em educação Matemática, especialização em educação Matemática, uma área dura né. De fato havia uma rejeição minha de aceitação do aspecto da afetividade, o aluno ali e eu aqui.

Na perspectiva sociológica de Dubar (2005, p. 137, 140) a constituição identitária decorre da tensão/articulação entre atos de atribuições (identidade para o outro – aquilo que os outros atribuem a mim) e atos de pertenças (identidade para si – aquilo que assumo como quero ser) que se desenvolvem nas relações do indivíduo com os outros, ou seja, nos processos de socialização. Nem sempre há correspondência direta (coincidência) entre atribuições e pertenças, e na tentativa de aproximá-las para diminuir possíveis crises e possibilitar vida e desenvolvimento saudável, o indivíduo se utiliza de estratégias identitárias como forma de negociação

Como consequência da travessia pelo Formep, o das reflexões sobre a sua prática alimentadas pelas teorias de educação, o entrevistado conta que passou a ter uma nova visão, novas preocupações sobre a vida na sala de aula, o que tornou sua atuação diferente:

> [...] a minha vinda para o mestrado, me fez retornar para sala de aula que é onde eu estou e onde eu me encontro, na escola técnica, no médio integrado da escola pública do Estado e agora a minha atuação aí já para o fim do mestrado, hoje já é totalmente diferente.

Assim, observamos que os conflitos desencadeados pela formação provocaram transformações como pessoa, percebendo-se e também os outros como seres completos, com afetos e cognições, e na prática, reconfigurando as prioridades na docência, mudando o olhar para com o aluno.

> [...] para mim foi transformador... a minha presença no mestrado foi transformadora pra minha concepção como pessoa e para a minha atuação enquanto professor. Me vejo como outra pessoa depois da passagem pelo mestrado, tudo aqui que foi apresentado a mim, o que eu tive que de fato ler, porque de verdade até então eu as rejeitava (as leituras).

Uma transformação que o entrevistado enfatiza é a de ter passado a se preocupar com a formação do ser humano mais do que com o ensino aprendizagem do conteúdo matemático:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Então essas carteiras enfileiradas, pouco me interessa, pouco me importa, outras questões se fazem muito mais importantes para mim do que a matemática pura, o cálculo pelo cálculo, me preocupo muito com a formação do ser humano em questão né, é isso.

Segundo Wallon, a pessoa se constitui a partir da integração dos três conjuntos funcionais, ato motor, afetividade e conhecimento.

> Uma visão de conjunto, em que as dimensões da pessoa se integram de forma dinâmica, alternando-se em relação à predominância de uma ante as demais, é necessária para a compreensão da concepção de desenvolvimento walloniana. A integração não é um estado alcançado no final de um processo, mas define a condição plástica, o equilíbrio dinâmico da pessoa em desenvolvimento. (DOURADO e PRANDINI, 2001, p. 25)

Durante a entrevista o professor expressou como a afetividade atua estabelecendo as relações entre ele e seus alunos, funcionando como facilitadoras da aprendizagem:

> Ela é fundamental (a afetividade) se faz necessária a criação de um vínculo com a aluno né. Então essa troca é fundamental quando você ganha o aluno no sentido de permitir que ele fale, que ele se expresse, que ele coloque aquilo que ele pensa. [...] E esse elo é fundamental para que gere aprendizagem. Ele tem que ter liberdade comigo para poder dizer o que que ele tá pensando que tá entendendo. E isso cria-se com essa questão do respeito. Eu respeito o pensar do aluno.

A troca afetiva professor-aluno é gratificante para o professor também, segundo o professor:

> Tem, tem muito: satisfação, o amor, aquilo que eu faço, a realização enquanto profissional, motivação, acho que todo esse gás que a gente precisa para poder estar com aquela vontade de dar aula, de ir todo dia. Eu me sinto motivado, acho que é isso.

Wallon enfatiza o papel da afetividade na constituição da pessoa. Ela refere-se ao conjunto funcional, cuja base são as emoções, responsável pelas capacidades do ser humano de afetar e ser afetado pelo mundo externo e interno, resultando em sensações de tonalidades agradáveis ou desagradáveis. A emoção é a exteriorização da afetividade

> [...] eu acho que eu me transformei muito mais comigo mesmo, de entender o que eu estou fazendo, o mestrado trouxe o aspecto afetivo, tá, de me preocupar mais com cada um deles. Tem uma frase que me marcou muito, de me importar com o que outro se sente... Eu estou preocupado com o que o outro sente, estar preocupado como o aluno se sente, então não vou expor o aluno, não vou fazer nada. Tenho que respeitar as pessoas, isso reflete em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mim.

Assim, nota-se como a formação que levou o entrevistado a refletir sobre sua prática a partir de vários aportes teóricos foi capaz de transformar sua atuação docente, alterando sua maneira de enxergar a educação, as relações entre professor aluno e o papel de cada um. Segundo Nóvoa (1991, p. 13), o papel da formação, é fomentar uma atitude reflexiva:

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

A fim de provocar uma postura crítica e reflexiva, estimulando a autonomia na criação de práticas que promovam o aprendizado do aluno, é necessário o investimento pessoal com vista à construção da identidade profissional.

É interessante constatar o entusiasmo que o entrevistado passa a vivenciar em relação às suas aulas como momentos especiais, fruto de um trabalho criativo e refletido, desenvolvido a partir das suas aprendizagens no mestrado profissional.

> Aula é um evento, vamos ao evento aula, é um evento que tem que acontecer". É um momento que tem que ser diferente [...]. É um evento que tem que ter transformação, tem que ter motivação, tem que ter felicidade, tem que ter dinâmica, tem que ter alegria. É tudo isso que leva ao conhecimento, à aprendizagem, à emancipação.

O essencial no trabalho de formação é o exercício de crítica, reflexão sobre as práticas mais do que a aprendizagem de técnicas descontextualizadas da realidade do profissional. É preciso valorizar o saber da experiência refletida e reconstruída.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo de identificar as percepções de um professor especialista da área de exatas do Mestrado Profissional de Educação evidenciando as contribuições para sua formação, os depoimentos colhidos na entrevista mostram que houve um impacto transformador na sua atuação profissional docente.

Trechos significativos da fala do entrevistado apresentam as mudanças que percebeu em si, a partir do aporte teórico que o curso ofereceu como também a forma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de trabalho desenvolvida pelos professores, atuação dos colegas e a ação da tutoria. Ilustrando as transformações na sua concepção de educação, ele fala das mudanças na forma do relacionamento que estabelece como professor com os alunos e da reverberação dessas transformações em sua maneira de interpretar situações vivenciadas em sala de aula. O professor comenta também sobre como passou a conhecer e refletir sobre temas de formação de professores e de psicologia da educação que antes desconhecia. Reconhece que após cursar a pós-graduação no Formep tem condições de contribuir para a aprendizagem mais efetiva com seus alunos, preocupando-se em fazer de sua aula um evento dinâmico que motive aos alunos e os conduza a um bom desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Para isso o professor deve, além de motivação, possuir conhecimentos que embasam sua atuação.

> É tudo isso que leva ao conhecimento, à aprendizagem, à emancipação. Para que essa aula boa aconteça esse professor tem que ter conhecimento do que ele pretende ministrar, ele ter que ter dinâmica, alegria, e todo esse processo junto é que leva a gente a estar motivado e tudo isso é que vai acarretar a aprendizagem.

Essa pesquisa mostrou-se relevante pela possibilidade de inspirar processos formativos que, a exemplo do que foi relatado, possam ser efetivos na formação de profissionais conscientes, críticos e atuantes para uma educação de mais qualidade em nosso país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a Educação. in: MAHONEY, Abigail A, ALMEIDA**,** Laurinda Ramalho de (org.). **Henri Wallon, Psicologia e Educação**. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. Portaria n. 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** DF, 11 jan. 1999, Seção I, p. 14. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/01/1999&jornal=1&pagina=140&totalArquivos=144. Acesso em: 30 jun. 2021

DOURADO, Ione Collado Pacheco; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **Henri Wallon: psicologia e educação**. Augusto Guzzo. Revista Acadêmica, São Paulo, n. 5, p. 23-31, ago. 2012. ISSN 2316-3852. Disponível em:

<http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/110>. Acesso em: 17 jun. 2021

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 jun. 2021.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Comunicação apresentada no 1º Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores (Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991). Disponível em < https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf > Acesso em 29 jun.2021.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Celia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

WALLON, H. **Origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria,1995.

16.5.35 ANÁLISE DA PRÁTICA: UM DISPOSITIVO PARA DESPRIVATIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Luana Monteiro[1919]

Samuel de Souza Neto[1920]

Marcia Regina Onofre[1921]

RESUMO

O presente trabalho é fruto de discussões e reflexões realizadas no tempo e espaço de uma disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Unesp, campus Rio Claro. A partir do movimento realizado na disciplina, foi possível refletir sobre a Análise da Prática como um dispositivo para a (des)privatização da prática docente. Desse modo, temos o objetivo geral de apresentar um relato de experiência sobre a Análise da Prática como um dispositivo para conhecimento e reflexão sobre os saberes dos professores e a desprivatização da prática. Já, os objetivos específicos são compreender o exercício da Análise da Prática de uma professora de Língua Portuguesa. No percurso metodológico, abordamos o método da autoetnografia, com suporte da técnica do Relato de Experiência, compreendendo o relato de aula de uma professora de Língua Portuguesa, construído no enredo das etapas da Análise da Prática, Descrever; Informar; Confrontar e Reconstruir. Com base na análise do conteúdo foi possível reconhecer os saberes que constituíram a prática relatada, confirmando a natureza desses saberes como heterogêneos, temporais e sociais, bem como, as potencialidades desse dispositivo para desprivatização da prática, para construção da base de conhecimentos docentes e para o reconhecimento dos professores como profissionais do ensino.

Palavras-chave: Análise de prática. Desprivatização da prática. Profissionalização docente.

1 INTRODUÇÃO

O diálogo desenvolvido no corpo do presente trabalho é fruto de discussões e reflexões realizadas na disciplina O saber dos professores, a formação e o trabalho docente: elementos para uma epistemologia da prática profissional, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, campus Rio Claro, São Paulo. A disciplina trouxe como proposta a compreensão dos saberes docentes, dos professores como sujeitos do conhecimento e a profissionalização docente.

Dessa forma, foi realizado um itinerário de leituras sobre temáticas relacionadas aos saberes e à formação docente; à reflexão crítica e ao exercício de

[1919] Professora Mestra, Etec Darcy Pereira de Moraes. Itapetininga, SP, Brasil. E-mail: profluanamonteiro.lm@gmail.com.
[1920] Professor Doutor, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Rio Claro, SP, Brasil. E-mail: samuel.souza-neto@unesp.br.
[1921] Professora Doutora, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, SP, Brasil. E-mail: mareonf@yahoo.com.br.

análise da prática como ferramenta para o reconhecimento dos saberes mobilizados. Durante o movimento da disciplina, os alunos foram provocados a registrar suas reflexões em uma monografia, discutir sobre uma teoria da docência a partir da autoria de um exercício de Análise da prática. Nesse espaço, expressamos as construções e reflexões potencializadas a partir da disciplina.

A capacidade de mobilizar a experiência, problematizar e refletir sobre sua prática para tomada de decisões, está intrinsicamente relacionada à atividade profissional e identidade docente. O exercício de análise e reflexão sobre a prática representa um importante dispositivo para que os professores consigam compreender criticamente sua atividade profissional, bem como, produzir e ressignificar seus saberes.

Nesse contexto, objetivamos apresentar a Análise da Prática como um dispositivo para conhecimento e reflexão crítica sobre a prática e os saberes dos professores. Já, os objetivos específicos são compreender o exercício da análise da prática realizado por uma professora de Língua Portuguesa, no interior do Estado de São Paulo, seu exercício reflexivo e o processo desprivatização de sua prática.

2 DESENVOLVIMENTO

O exercício da Análise da Prática constitui um importante dispositivo para formação docente com o propósito do desenvolvimento da epistemologia da prática. Os dispositivos na formação de professores são ferramentas que possibilitam a transformação dos sujeitos envolvidos, a partir da problematização de suas experiências postas em diálogos com repertórios formativos (SOUSA, 2011).

Os diferentes dispositivos mobilizados nos processos de formação possibilitam a ressignificação da ação, a partir do desenvolvimento de uma lógica de reflexão sobre e pela ação. Proporcionam a transformação de práticas em conhecimentos, que quando compartilhados, constituem novos saberes para o trabalho docente (WITTORSKI, 2014).

Rufino et al. (2017) apresentaram a Análise da Prática como um conjunto de atividades organizadas no processo de formação, direcionando um movimento reflexivo sobre sua prática e seu cotidiano profissional, envolvendo os participantes em um itinerário reflexivo que possibilita serem protagonistas de seu processo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formativo. Diante de suas potencialidades, é uma importante ferramenta para revelar saberes, promover transformações na atuação profissional.

Cochran-Smith (2012) chamou a atenção para a importância de tornar pública as práticas especializadas dos professores, o que nomeou como o movimento de desprivatização da prática docente. Por longo período, professores privatizavam em salas de aula os conhecimentos e saberes que mobilizavam. Dessa forma, docência se fazia como um trabalho solitário e isolado.

Processos de desprivatização da prática permitem compartilhar conhecimentos, criar laços colaborativos para formação de si e do outro, como as contribuições apontadas pela autora "O lado positivo da (des)privatização é o fim do isolamento, com apoio da equipe escolar, a articulação para construção do conhecimento e o trabalho mútuo de colaboradores nas comunidades" (COCHRAN-SMITH, 2012, p.113).

Na próxima seção, apresentaremos os encaminhamentos metodológicos para o desenvolvimento de um exercício de Análise da Prática, a partir de uma proposta sistemática, que toma a prática como ponto de partida e de chegada.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS

Situamos metodologicamente a pesquisa no campo da abordagem qualitativa, que em um viés descritivo, compreensivo e interpretativo, permite desvelar as crenças, as percepções, comportamentos e representações frente às inter-relações nos diferentes contextos vivenciados (MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 1998).

Com alicerce na pesquisa qualitativa, adotamos a autoetnografia como recurso metodológico, por ela conferir uma alternativa de construção de conhecimento científico, que em oposição aos parâmetros da ciência positivista, permite a valorização das subjetividades, os sentimentos, experiências, crenças e saberes podem ser desprivatizados. Bossle e Molina Neto (2009, p. 133) identificaram a potencialidade dessa metodologia para a análise da própria experiência docente, diante de situações de trabalho pedagógico no campo da Educação Física: "Entendemos que nossas decisões metodológicas nos colocavam diante da condição de quem vive, descreve, sente e aprende com/sobre sua prática educativa e o próprio processo de pesquisa e a opção de realização por uma autoetnografia".

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com base no método autoetnográfico, adotamos como técnica o Relato de Experiência (RE) como narrativa de experiência de um plano de aula de uma professora de Língua Portuguesa na Educação Básica, em uma escola técnica pública no interior do Estado de São Paulo.

O RE, muito além de uma atividade descritiva, dentro da perspectiva autoetnográfica, proporciona compreensões e interpretações das experiências em diferentes tempos e espaços. Ao ser articulado com aparatos teóricos, legitima a narrativa sobre si, a experiência vivida como uma produção de caráter científico. Nesse sentido, "pressupõe-se no RE um trabalho de concatenação e memória, a elaboração de um acontecido que como vê seu relator, invocando suas competências reflexivas e associativas, bem como suas crenças e posições de sujeito no mundo" (DALTRO, FARIA, 2019, p. 226). A própria experiência narrada passa a configurar objeto de análise, capaz de gerar grande arcabouço para a produção de sentidos.

Especificamente, o RE em questão compreende um exercício da Análise da Prática, no qual adotamos como enredo a proposta de Smyth (1992). Ao utilizarmos as quatro ações de reflexão crítica de Smith (1992) o que se faz é produzir uma narrativa, na qual este dispositivo nos orienta a descrever, informar, confrontar, reconstruir as práticas

Com o objetivo de auxiliar um processo de reflexão crítica, Ortiz (2005, p. 04) produziu um roteiro de questionamentos que possibilitam a sistematização de uma análise reflexiva a partir de quatro ações:

ROTEIRO PARA AÇÃO REFLEXIVA	
1º Descrever	**O que faço?** O objetivo desta ação é descrever eventos concretos de ensino, em que o professor revê suas ações distanciadas do contexto, o que lhe permite maior organização e possibilidade de enxergar com clareza as decisões tomadas em sala de aula.
2º Informar	**Qual o significado das minhas ações?** Implica a busca dos princípios que embasam, conscientemente ou não, as ações.
3º Confrontar	**Como cheguei a agir dessa forma?** momento de confrontar ideias e razões, de interrogar as teorias que embasam as ações, ou seja, questionar o senso comum com o objetivo de entender por que se ensina do modo como se ensina.
4º Reconstruir	**Como posso fazer diferente?** Aprender é reconstruir, remodelar, transformar, integrar o novo ao conhecido.

Quadro 01: roteiro para ação reflexiva desenvolvido a partir das ideias de Smyth (1992), representadas por Ortiz (2005, p. 04).

Para produção dos dados vamos utilizar a análise de conteúdo, compreendendo uma sistematização temática. Por análise de conteúdo se entende como técnica que permite sistematizar dados de análise, constituindo categorias ou temas para análise, inferências e construção de sentidos diante de um determinado registro/dado produzido (BARDIN, 1977).

Na próxima seção, apresentaremos como resultado o exercício da Análise da Prática, que empregamos como procedimento metodológico a tríade: autoetnografia, relato de experiência e as quatro ações de Smith (1992).

A PRODUÇÃO DOS DADOS E SUA ANÁLISE

Nesta seção serão apresentadas as quatro ações do processo reflexivo, tendo como base as representações de Ortiz (2005). É importante destacar que a Análise da Prática estará descrita na primeira pessoa do singular (eu), visto que toma como objeto de análise o relato da prática de uma Professora de Língua Portuguesa, atuante em uma Escola Técnica Estadual.

DESCREVER

A presente aula foi sobre figuras de linguagem. Especificamente, nesse dia, estávamos dando continuidade a um encontro anterior. A aula foi programada da seguinte forma: apresentação do conceito de cada figura, seguida de exemplificação em diferentes textos, envolvendo os alunos no desafio de identificar figuras de linguagem em gêneros textuais, bem como, instigando-os a compartilhar o efeito de sentido gerado pelas figuras.

A aula teve um caráter dinâmico ao oportunizar comentários, discussões e esclarecimentos de dúvidas. Observei que alunos se divertiam com as situações. Os que arriscavam a comentar, a realizar trocas, conversavam comigo de forma bastante segura e se sentiam bem para colocar dúvidas. Esse “passo-a-passo” se repetiu inúmeras vezes, até o final da aula, pois foi preciso trabalhar um exaustivo número de 30 figuras.

A maioria da turma demonstrou compreensão das figuras trabalhadas. No entanto, o que provocou incômodo foi a imprecisão da real aprendizagem de todos os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

alunos (exatamente todos!), bem como, não conseguir a participação interativa de todos, uma vez que alguns estudantes se mantiveram acanhados e em silêncio.

Em duas aulas, com a dinâmica da aula posta, não foi possível avaliar e reconhecer evidentemente a aprendizagem de cada indivíduo, bem como, as lacunas que ficaram. Outro elemento provocante foi propriamente a estratégia didática adotada, pois ao realizar a sequência de apresentação conceitual e exemplificação, pode ter sido cansativo aos alunos, causado a falta de concentração.

2.4 INFORMAR

Acredito que minha prática é pautada a partir de teorias sobre o ensino da Língua Portuguesa, como o Sociointeracionismo, que se concretiza na aprendizagem reflexiva da linguagem e dos recursos linguísticos, a partir dos gêneros textuais presentes em diferentes contextos comunicativos no meio social, e das trocas entre os alunos e o meio em que vivem. Outra perspectiva que embasa as escolhas das estratégias para o ensino linguístico é a concepção da abordagem da gramática reflexiva, de modo que o professor possa instigar o aluno a refletir sobre a função e os sentidos que o emprego dos recursos linguísticos gera em diferentes gêneros e situações comunicativas.

Ademais, nessa aula tive o cuidado em estimular a constante interação entre os alunos, de forma que pudessem trocar suas percepções e conhecimentos a respeito dos textos e dos recursos linguísticos. Essa interação é um elemento importante para possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem.

2.5 CONFRONTAR

A postura enquanto professora de Língua Portuguesa frente às estratégias e às concepções de ensino para o ensino e aprendizagem dos alunos, tem como base diferentes tempos e espaços formativos, como minha formação inicial, minhas vivências como aluna na Educação Básica, bem como, as práticas de formação continuada como cursos rápidos, formação interna nas instituições escolares em que lecionei e no mestrado acadêmico em Educação que realizei recentemente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os conhecimentos constituídos na formação inicial dão base as minhas concepções de ensino, às estratégias didáticas e ao conhecimento específico da área da Língua Portuguesa. Acrescento que em alguns momentos durante minha aula, ou em seu planejamento recorro a lembranças da minha passagem pela Educação Básica enquanto aluna. Isso ajuda a pensar em meus alunos, como posso fazer o melhor para eles, para que tenham boas experiências em aula.

Já, as diferentes experiências vivenciadas como professora em sala de aula (seis anos) possibilitaram confirmar que essa estratégia de ensino poderia acolher e envolver os alunos. Essa experiência também me auxilia com estratégias para a gestão de sala de aula, bem como, desenvolveu meu “tato” de observação dos alunos enquanto envolvimento e aprendizagem.

Durante meu exercício profissional, a formação continuada como cursos rápidos, formações internas ofertadas nas escolas onde trabalhei e o mestrado acadêmico em Educação, possibilitaram defender que o processo de ensino e aprendizagem requer a centralidade nas interações entre os sujeitos e que a interação professor e aluno é condição elementar nesse processo.

2.6 RECONSTRUIR

Algumas questões geraram incômodo como a imprecisão da aprendizagem, a observação do silêncio de alguns alunos e o possível cansaço no final da aula. Sinto que o número de aulas disponibilizado ao componente de LPLCP vem, cada vez mais, diminuindo. O que faz com que professores tenham que desenvolver o currículo e todas as demandas em um tempo cada vez menor. Como consequência, os diferentes tempos de aprendizagens nem sempre são respeitados.

Por outro lado, acredito que seria possível dividir os estudos desenvolvidos em sala de aula, disponibilizando uma parte para tarefas de casa, isso ajudaria no rendimento da aula, bem como, poderia diminuir as dificuldades dos alunos. Uma opção para envolver um grupo maior de alunos, principalmente aqueles que não participaram, seria o desenvolvimento da estratégia de grupos produtivos, constituídos por alunos com diferentes níveis de dificuldades, o que poderia proporcionar a integração, a troca e possibilidade de aproximação das aprendizagens.

DISCUSSÃO DOS DADOS CONSTRUÍDOS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O exercício da Análise da Prática é um corpo de análise gerador de inúmeras reflexões. Nesse estudo vamos delimitar a análise dos resultados nos eixos: quais saberes podemos depreender da análise realizada? O que podemos inferir sobre a constituição profissional da professora?

A Análise da Prática apresentada permitiu inferir que a formação inicial e continuada, a experiência docente, a relação com os alunos e questões institucionais como a organização curricular são elementos influenciadores na percepção docente sobre sua prática, na construção dos saberes e constituição profissional.

Ademais, o professor quando pensa sua prática toma consciência de que "age em função de ideias, de motivos, de projetos, de objetivos, em suma, de intenções ou de razões das quais ele está consciente" (TARDIF, 2012, p. 208). Como outros profissionais é capaz de dizer o que faz e as motivações de sua prática, visto ter uma consciência profissional, constituída a partir da racionalização e das intenções.

O tópico informar, presente no roteiro da análise, constitui uma ação bastante importante, em que a professora é capaz de apresentar os princípios que fundamentaram suas ações, levando-a refletir que sua prática está baseada em saberes especializados. Ao informar sobre sua ação apontou que construiu sua prática a partir de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem da Língua, bem como, conhecimentos específicos da área. Portanto, foi possível reconhecer a mobilização do Conhecimento do Conteúdo e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (SHULMAN, 1987), Saber Disciplinar propostos por (GAUTHIER, 1989) e Tardif (2012) e o Saber do Conhecimento (PIMENTA, 1996).

Em sequência, o tópico confrontar, explicitou que as concepções e estratégias empregadas são partes de conhecimentos desenvolvidos na formação inicial e continuada, das vivências enquanto aluna da Educação Básica e da experiência profissional. Esses apontamentos permitiram reconhecer que os saberes mobilizados são temporais e heterogêneos. Constituídos em diferentes tempos, desde as vivências realizadas antes da formação inicial até o exercício profissional. São construídos e ressignificados na relação com o tempo.

O último tópico reconstruir, permitiu à professora repensar sobre a possibilidade da reconstrução e de possíveis alterações em sua prática, a partir de lacunas que pode reconhecer. Ao identificar a própria prática como uma ação profissional,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estruturada pela mobilização de saberes, aos poucos passa a se compreender como sujeito do conhecimento, autônoma, capaz de produzir, avaliar e refletir sobre a prática.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma base de conhecimentos constitui elemento fundamental para o reconhecimento dos professores como profissionais. Ao mesmo tempo possibilita construir um processo de formação fundamentado nos saberes que os futuros professores mobilizarão para atuar nos ambientes escolares.

Relacionamos a Análise da Prática como um importante dispositivo para a formação profissional, de modo que possibilita o reconhecimento de uma prática constituída de saberes especializados, produzidos e ressignificados na relação com o trabalho docente. Na análise da prática apresentada saberes específicos aos professores, relacionados ao conhecimento do componente curricular, da organização curricular, da gestão da sala de aula e da didática. Sendo saberes desenvolvidos em relação com os processos formativos, com as experiências pessoais e profissionais em diferentes tempos e espaços na trajetória da professora.

Ao revelar a prática e os saberes mobilizados, realizamos o movimento de (des)privatização da prática, de forma que compartilhamos a experiência produzida a partir da realidade do trabalho docente. Essa experiência quando compartilhada e reconhecida pelo grupo profissional pode ser transformada em saberes da ação pedagógica. Desse modo, também propicia o fortalecimento de uma base de conhecimento de autoria dos professores. Pois quem pode falar dos saberes mobilizados no trabalho com o ensino, senão os próprios professores? Essa autoria permite reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento, responsáveis pela produção e regulação dos saberes profissionais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, v. 70, p. 225, 1977.

BOSSLE, F; NETO, V. M. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 1, 2009.

COCHRAN-SMITH, M. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Pi Record**, v. 48, p. 108–122, 2012.

DALTRO, M. R; DE FARIA, A. A. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia.** Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

MAZZOTTI, A.J.A.; GEWANDSNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Ed. Pioneira, 1998.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

ORTIZ, H. M. **O professor reflexivo**: (re)construindo o “ser” professor. Rio Claro, SP: Escola de Educadores, 2005. Trabalho desenvolvido.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1996.

RUFINO, L. G. B; BENITES, L. C; DE SOUZA NETO, S. Análise das práticas e o processo de formação de professores de educação física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 393-406, 2017.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-27, 1987.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Ambiguidade do saber docente. In: TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Cap. 8)

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, v.44 n.154 p.894-911 out./dez. 2014.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.36 ANÁLISE DOS ARTIGOS DE JOGOS DIDÁTICOS PUBLICADOS NO ENEQ NO PERÍODO DE 2000 A 2018

Gabriela Rejane Silva de Medeiros[1922]

RESUMO

O Ensino de Química, como ao que acontece as outras Ciências Exatas, ainda hoje tem provocado entre os estudantes uma sensação de desconforto. Frequentemente, tal ensino segue ainda de maneira tradicional, de forma descontextualizada e não interdisciplinar, gerando nos alunos um grande desinteresse pela disciplina, bem como dificuldades de aprender e de relacionar o conteúdo estudado ao dia a dia, mesmo à química estando presente no cotidiano. Nesse contexto os jogos didáticos vêm ganhando espaço nas salas de aula, onde professores utilizam essa ferramenta como objetivo de complementar seus recursos educativos e tornar a aula mais dinâmica e interativa, não apenas como uma forma de transmissão de conhecimento, mas também como compartilhamento deste. O presente trabalho tem por objetivo mostrar um levantamento das produções de trabalhos sobre jogos didáticos submetidos e apresentados ao ENEQ em um recorte de tempo entre 2000 e 2018 e trazer novas discussões a respeito da temática. Os jogos enquanto função educativa propicia ao aluno uma melhor compreensão do conteúdo, além de contribuir no desenvolvimento social e intelectual dos alunos. Por se tratar de uma atividade geralmente coletiva, incentiva à interação entre os alunos, provocando discussões que podem sanar dúvidas referentes ao conteúdo ou até mesmo o surgimento de outras, que poderão ser discutidas e esclarecidas durante a atividade.

Palavras-chave: Lúdico. Levantamento. Ensino Médio. Química. Recorte Temporal.

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala do Ensino de Ciências, é notório observar um grande desinteresse por parte dos estudantes durante as aulas, muitas vezes devido ao não entendimento dos temas abordados e a falta de contextualização entre a teoria vista em sala com o dia a dia desses alunos. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, a disciplina de Ciências contribui para que os estudantes se tornem capazes de exercer a cidadania, de forma crítica, em uma sociedade altamente científica e tecnológica, onde conteúdos são gerados e atualizados a todo o momento (PERNAMBUCO, 2013).

Para fugir da rotina na sala de aula ou para despertar o interesse dos alunos em determinados conteúdo é necessário que o professor busque metodologias distintas das que usualmente utiliza em sala de aula. Uma das alternativas seria o

[1922] Graduada em Química pelo Instituto Federal de Pernambuco – *Campus* Vitória de Santo Antão – E-mail: gabbymedeeiros@gmail.com.

uso de jogos que são recursos didáticos educativos tendo o intuito de possibilitar e auxiliar na apresentação e ilustração de aspectos relevantes aos conteúdos, em revisão ou sínteses de conceitos importantes (SILVA, 2016).

Durante um jogo são trabalhados aspectos cognitivos, estimula-se a exploração e a resolução de problemas e a organização segundo regras, além de favorecer a comunicação e a socialização. Os jogos estimulam a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança; aprimoram o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mentais e de concentração; e exercitam interações sociais e trabalho em equipe (VYGOTSKY, 1989).

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da análise dos trabalhos completos e resumos sobre jogos didáticos, que se encontram nos anais do Encontro Nacional do Ensino de Química (ENEQ). Analisou-se os referenciais levando em conta a base quantitativa desses artigos, ou seja, a análise aqui apresentada é baseada na quantidade de artigos sobre o tema jogos didáticos, presentes nos anais do evento das últimas 10 edições.

2 DESENVOLVIMENTO

A Química é, por sua própria natureza, uma ciência multidisciplinar nos temas que aborda e nas técnicas/tecnologias que utiliza para explicar a natureza. Ela integra as atividades manuais e as atividades intelectuais, o universo microscópico dos átomos e das moléculas e o universo macroscópico das substâncias, a experimentação prática e as reflexões teóricas.

O Ensino de Química, como ao que acontece as outras Ciências Exatas, ainda hoje tem provocado entre os estudantes uma sensação de desconforto. Frequentemente, tal ensino segue ainda de maneira tradicional, de forma descontextualizada e não interdisciplinar, gerando nos alunos um grande desinteresse pela disciplina, bem como dificuldades de aprender e de relacionar o conteúdo estudado ao dia a dia, mesmo à química estando presente no cotidiano (ROCHA; VASCONCELOS, 2016).

O modo fragmentado e descontextualizado de se ensinar os conteúdos de Química, sem estabelecer uma relação entre os próprios conteúdo da formação do conceito como também entre outros conteúdos e saberes que não estão relacionados

com as vivências do dia a dia dos alunos, promovendo, assim, o ensino de uma ciência pouco significativa (MENEZES; NUÑEZ, 2018).

Segundo o Relatório de 2018 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em Ciências a média de proficiência dos jovens brasileiros foi de 404 pontos, 85 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (489). Tendo os 10% dos estudantes brasileiros com pior desempenho em Ciências no Pisa 2018 obtiveram média de proficiência igual a 292, e os 10% de melhor desempenho, 527 (BRASIL, 2020).

Embora a média de proficiência do Brasil tenha aumentado ligeiramente, de 401 em 2015 para 404 em 2018, a diferença entre esses valores não é estatisticamente significativa. Verifica-se que a média de proficiência do Brasil em Ciências melhorou entre 2006 e 2009 e, desde então, vem oscilando em torno de 400 pontos (BRASIL, 2020).

Segundo Mortimer (1996), as dificuldades de aprendizagem em Química na concepção dos alunos podem estar divididas em cinco etapas: base matemática, complexidade, metodologia, déficit de atenção e dificuldade de interpretação. A complexidade quando aliado com a metodologia acaba gerando um resultado preocupante, pois como alguns professores transmitem os conteúdos apenas através das aulas expositivas, acaba dificultando o entendimento da disciplina.

Com o intuito de desmistificar essa ideia, é necessário o professor criar meios possíveis e fazer uma reflexão sobre o que ensinar e como ensinar, como desenvolver os temas adequadamente intrínsecos aos conteúdos, como conciliar as atividades práticas com o conteúdo teórico e transmiti-los de forma que se torne entendível para o estudante.

Uma proposta que contribui para a mudança desse ensino tradicional é a utilização de jogos e atividades lúdicas. O objetivo da atividade lúdica não é apenas levar o aluno a memorizar mais facilmente o assunto abordado, mas sim induzir o raciocínio do aluno, a reflexão, o pensamento e consequentemente a construção do seu conhecimento, onde promove a construção do conhecimento cognitivo, físico, social e psicomotor. Além do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias às práticas educacionais da atualidade (GUIMARÃES, 2006).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os jogos têm uma importante relação com o desenvolvimento da inteligência, sendo uma ferramenta útil para o processo de motivação e para o aprendizado de conceitos. Estes podem ser definidos pelos seguintes elementos: conjunto de jogadores, conjunto de alternativas ou estratégias de ação e, para cada estratégia, conjunto de ganhos recebidos por cada jogador. Na busca pela melhoria na qualidade do Ensino de Ciências e mais precisamente no Ensino da Química o uso do lúdico entra como ferramenta essencial. O Ensino de Química em geral centraliza-se em uma abordagem tradicional memorística de fórmulas, nomes, cálculos e símbolos, sem nenhuma relação com o cotidiano do estudante, tornando a disciplina monótona e estressante (SANTANA e REZENDE, 2007).

Atualmente, a utilização dos jogos didáticos como estratégia para o entendimento de conceitos envolvendo a Química é objeto de investigação de diversos pesquisadores na área de Educação Química (SOARES et al. (2003); SOARES et al. (2006); SANTOS et al. (2009); CASTRO e COSTA (2011); FACETOLA et al. (2012); LACERDA et al. (2013); SILVA et al. (2015), entre outros).

Para Felício (2011), o lúdico permite a formação de um ambiente escolar que promove a ação e a interação. Compete ao professor, por sua vez, estimular os alunos com diferentes modos de interação de tal forma a direcioná-los aos conhecimentos teóricos planejados.

A utilização dos jogos didáticos é tido como uma estratégia para desenvolver na sala de aula temas atrelado à Química de maneira dinâmica, evitando aulas cansativas e monótonas (SATURNINO et al., 2013). Neste contexto, Jann (2010) afirma que os jogos didáticos ganhou espaço devido a sua praticidade, pois são facilmente manipuláveis em salas de aula, apresentam baixo custo, favorecem o processo de aprendizagem de uma maneira instigante, contribuem no desenvolvimento das relações sociais, acentuam a curiosidade e, por fim, instigam o desejo em adquirir mais conhecimento. Entretanto, é importante salientar que o jogo não pode ser considerado como a solução final que irá resolver o problema da aprendizagem, mas o eixo condutor de um conteúdo didático específico, resultando em um empréstimo da ação lúdica para a aquisição de informações (KISHIMOTO, 1996).

Segundo Kishimoto (1994), o jogo, considerado um tipo de atividade lúdica, possui duas funções: a lúdica e a educativa, e elas devem estar em equilíbrio, pois se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a função lúdica prevalecer, não passará de um jogo e se a função educativa for predominante será apenas um material didático. Felício (2011) defende a importância da "intencionalidade lúdica". Para ela, esta seria uma atitude de caráter intencional do professor, voltada e orientada ao equilíbrio do aspecto prazeroso e pedagógico da atividade lúdica (seja ela qual for) a ser desenvolvida por ele.

Nessa perspectiva, entende-se que os trabalhos sobre o Jogos sempre chamam a atenção e podem ser considerados auxiliares no processo de ensino aprendizagem. Nota-se que produções sobre sua aplicação vêm surgindo constantemente em eventos sobre Ensino de Química. Desta forma neste trabalho foi realizado um levantamento das produções de trabalhos sobre jogos didáticos submetidos e apresentados ao ENEQ em um recorte de tempo entre 2000 e 2018.

Para a obtenção dos dados no primeiro momento, houve a necessidade de realizar um levantamento de todos os artigos presentes nos eixos: Materiais Didáticos, Educação Ambiental, Ensino e Aprendizagem, Formação de Professores e palavras-chave que se encaixavam no objeto de pesquisa dos anais, em seguida os artigos foram categorizados de acordo com a área: Química Geral, Química Inorgânica, Físico-Química, Química Forense, Bioquímica, Radioatividade, Polímeros e Química Ambiental. No período analisado foram apresentados 366 trabalhos sobre jogos didáticos, dos quais se observa um aumento expressivo com o passar dos anos. A partir da análise apresenta-se na Tabela 1.

Tabela 1 – Quantidade de Trabalho por edição

Ano do ENEQ	Total de artigos na edição	Total de artigos sobre jogos
2000	141	5
2002	181	2
2004	334	8
2006	334	13
2008	462	14
2010	567	29
2012	931	50
2014	1069	91
2016	1669	121
2018	356	33

Fonte: elaborada pelo autor

É notável observar uma relação sobre o passar dos anos e o maior número de trabalhos no ENEQ. Ou seja, existe uma preocupação crescente dos acadêmicos que apresentam e discutem propostas e aplicações em diversos contextos. A Tabela 2 mostra a divisão dos trabalhos por áreas.

Tabela 2 – Quantidade de Trabalho por Área

	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2012	2014	2016	2018
Química Geral		1	3	7	4	11	19	40	44	15
Química Orgânica			2		3	6	9	24	32	2
Química Inorgânica						2	3		6	2
Físico-Química	1	1		1	2	2	4	4	13	2
Química Ambiental					1		2		5	
Radioatividade						1		1		
Bioquímica			1			1		1	2	
Química Forense									2	1
CTS						1	1			
Geral, Físico-Química e Orgânica					1		1	2	3	5
Laboratório							1	5	2	
Polímeros								1	1	
Estudos sobre Jogos	4		2	5	3	5	10	13	11	6

Fonte: elaborada pelo autor

Percebe-se que é maior a incidência de resumos e artigos sobre a aplicação de jogos didáticos é na área de Química Geral, contabilizando 144 trabalhos ao total, talvez esse número expressivo de trabalho seja pela facilidade de trabalhar jogos didáticos com os conteúdos do 1º ano. A segunda área que mais se trabalha jogos é a Química Orgânica, contabilizando 78 trabalhos ao logo das 10 edições analisadas. A Química Orgânica trabalhada geralmente no 3º do Ensino Médio possibilita uma diversidade imensa de trabalhar com jogos, que vai desde nomenclatura de hidrocarbonetos às funções orgânicas. Também é possível trabalhar isomeria e reações orgânicas. A outra área que mais se destaca nesse período de tempo são os estudos sobre Jogos com 59 publicações, embora tenha um decaimento entre os anos de 2016 e 2018, ainda é crescente o número de artigos sobre estudos nessa área. As outras áreas da Química são menos trabalhadas por diversos motivos, sendo alguns dele: a difícil compreensão do conteúdo; algumas áreas da Química não conseguem ser expostas para os estudantes, como a Radioatividade, Química Forense, Bioquímica ou os Polímeros; a falta de tempo dos professores para elaborar um jogo com alguns conteúdos que envolvem cálculos ou reações, dentre outros.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aumento do interesse pelos jogos no Ensino de Química ao longo dos últimos anos, obviamente, não é garantia de melhoria da qualidade em sua produção. Entretanto, a partir desse levantamento, é notável perceber que há uma crescente expectativa acerca da utilização desse tipo de recurso tanto como conteúdo a ser aprendido durante a formação inicial de professores quanto como recurso didático auxiliar das aulas de Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

Brasil. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasil no Pisa 2018 [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

CASTRO, B. J.; COSTA, P. C. F. Contribuições de um jogo didático para o processo de ensino e aprendizagem de Química no Ensino Fundamental segundo o contexto da Aprendizagem Significativa. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, vol. 6, n. 2, 2011.

COSTA, A. A. F.; SOUZA, J. R. T. Obstáculos no processo de ensino e de aprendizagem de cálculo estequiométrico. Amazônia - **Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v.10 (19), p.106-116, 2013.

FACETOLA, P. B. M.; et al. Os Jogos Educacionais de Cartas como Estratégia de Ensino em Química. **Revista Química Nova na Escola**, n. 34, N° 4, p. 248-255, 2012.

FELÍCIO, C. M. **Do compromisso a responsabilidade lúdica: ludismo em ensino de Química na formação básica**. Tese de doutorado – Universidade Federal de Goiás, 2011.

GUIMARÃES, O. **M. Atividades lúdicas no Ensino de Química e a Formação dos professores**. UFPR/ Projeto Prodocência, 2006.

JANN, P. N.; LEITE, M. F. Jogo do DNA: um instrumento pedagógico para o ensino de ciências e biologia. **Ciências & Cognição**, v.15, n. 1, p. 282-293, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1996.

LACERDA, P. L.; SILVA, A. C. R.; CLEOPHAS, M. G. P. “Dominoando a Química”: Elaboração e Aplicação de um Jogo como Recurso Didático para o Ensino de Química. **IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**. Águas de Lindóia, SP, 2013.

MENESES, F. M. G.; NUÑEZ, I. B. Erros e dificuldades de aprendizagem de estudantes do ensino médio na interpretação da reação química como um sistema complexo. **Ciênc. Educ**., Bauru, v. 24, n. 1, p. 175-190, 2018.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? **Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre, v. 1, p.20-39, 1996.

PERNAMBUCO. **Secretaria de Estado da Educação**. Diretrizes Curriculares da rede pública de educação básica de Pernambuco. Curitiba: SEED, 2013.

ROCHA, J. S.; VASCONCELOS, T. C. Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões. **XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ)** Florianópolis, SC, 2016.

SANTANA, E.M.; REZENDE, D. B. A influência de Jogos e atividades lúdicas no Ensino e Aprendizagem de Química. In: **Encontro de Pesquisa em ensino de Ciências**, Florianópolis, 2007. Anais, Florianópolis- Santa Catarina, 2007.

SANTOS, A. P. B.; MICHEL, R.C. Vamos jogar SueQuímica? **Revista Química Nova na Escola**, n. 31, 2009.

SATURNINO, J. C.; LUDUVICO, I.; SANTOS, L. J. Pôquer dos Elementos dos Blocos s e p. **Revista Química Nova na Escola**, v. 35, n. 3, p. 174-181, 2013.

SILVA, A. C. R.; et al. Importância da Aplicação de Atividades Lúdicas no Ensino de Ciências para Crianças. **R. Bras. de Ensino de C&T**, v.8, n.3, p.84-103, 2015.

SILVA, L. R. B. et al. Na evolução dos modelos atômicos: Um jogo didático no conteúdo de Química Geral. In: **Anais** do 14º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação Brasil. Recife, 2016.

SOARES, M. H. F. B. e CAVALHEIRO, E.T.G. O ludo como um jogo para discutir conceitos de termoquímica. **Revista Química Nova na Escola**, n. 23, maio 2006.

SOARES, M. H. F. B.; OKUMURA, F.; CAVALHEIRO, E.T.G. Um jogo didático para ensinar o conceito de equilíbrio químico. **Química Nova na Escola**, n. 18, p. 13-17, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, p. 20. 1989.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ZANON, D. A. V. et al. Jogo didático Ludo Químico para o ensino de nomenclatura dos compostos orgânicos: projeto, produção, aplicação e avaliação. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 1, p. 72-81, 2008.

16.5.37 APRENDER E FORMAR-SE: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Maria de Jesus Assunção e Silva[1923]

RESUMO

Este texto coloca em foco o desenvolvimento profissional docente de professores entendendo que, a partir de uma atitude reflexiva e da prática pedagógica, os professores adquirem novos conhecimentos e ressignificam sua prática docente. Neste sentido ressaltamos como objeto de estudo o desenvolvimento profissional docente e a ressignificação dos saberes e fazeres docentes e suas implicações na formação continuada de professores, pois tencionamos compreender como o desenvolvimento profissional docente qualifica os saberes e fazeres dos professores em sua ação cotidiana. Para empreender as reflexões teóricas neste texto utilizamos, a partir de uma pesquisa bibliográfica, as contribuições de Freire (1996), Imbernón (2002), Marcelo (2009), Tardif (2002), Nóvoa (2010), dentre outros, que situam o desenvolvimento profissional docente como processos destinados ao aprimoramento da capacidade profissional e pessoal de professores. Ressaltamos que o presente texto é um recorte da dissertação de mestrado que investigou a formação e o desenvolvimento profissional docente de egressos do curso de Pedagogia. Este texto tem por objetivo analisar o desenvolvimento profissional do professor, na condição de processo que implica na ressignificação de saberes e fazeres e no alargamento da intencionalidade de constituir-se continuamente professor. O estudo permitiu concluir que o desenvolvimento profissional docente, leva o professor a repensar e ressignificar a sua prática pedagógica tornando-se um profissional mais competente progressivamente. Compreendeu-se também que a pedagogia e a formação continuada de professor estejam voltadas para o objetivo de contribuir com a transformação dos sujeitos formadores e formados para que possam atuar com maestria no contexto atual.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Ressignificação de saberes. Prática pedagógica

1 INTRODUÇÃO

> […] Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que „falo" desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido. (FREIRE, 1996).

Iniciamos nossa reflexão a partir das ideias de Freire (1996), que faz um chamado à responsabilidade do professor no tocante a sua permanente formação. É

[1923] Doutora em Educação, Universidade Federal do Piauí. mariadejassuncao@ufpi.edu.br.

pela formação continuada, pelo persistente estudo, que o professor vai se superando e superando suas virtuais fragilidades intelectuais, sejam pedagógicas, sejam no campo teórico-epistemológico, visto que é pelo saber e para o saber sempre mais que interagimos com os alunos, nossos interlocutores escolares de primeira hora, razão de ser de nossa prática pedagógica e de sua necessária ressignificação. Nas entrelinhas da epígrafe mencionada, o autor nos convoca a respeitar nossos alunos como gente, colaborando para que possam construir sua autonomia, respeitando a autonomia dos outros. O autor nos leva a refletir sobre a importância de dar testemunho de responsabilidade, de ética e respeito aos discentes, assim como nos convoca a pleitear nossa permanente superação.

O ciclo de vida profissional mostra que aprendemos quando somos capazes de realizar uma análise de nossas próprias experiências e retirarmos delas uma solução que nos ajude a sermos cada vez melhores, incorporando essas experiências ao cotidiano de nossa prática. Toda vez que o professor realiza este tipo de atividade por um período considerável, torna-se mais competente, autônomo, ciente de sua responsabilidade para a superação de situações problemáticas acerca da aprendizagem do aluno da sua própria aprendizagem docente.

Neste sentido apresentamos como objetivo deste estudo analisar o desenvolvimento profissional do professor, na condição de processo que implica na ressignificação de saberes e fazeres e no alargamento da intencionalidade de constituir-se continuamente professor, o que significa estar em contínua formação. Buscamos, com este estudo, o aprofundamento de questões sobre a formação de professores, a partir de um estudo bibliográfico de autores que apresentam produções acerca do desenvolvimento profissional docente envolvendo a compreensão dos saberes e fazeres inerentes ao cotidiano profissional de professores. Assim nos referenciamos em autores como Freire (1996), Imbernón (2002), Marcelo (2009), Tardif (2002), Nóvoa (2010), dentre outros, no sentido de entender e ampliar a discussão sobre desenvolvimento profissional docente a partir das discussões a esse respeito.

Essa discussão teórica, constitui-se em um recorte de nossa dissertação de mestrado que se apresentou com uma temática relacionada à formação e desenvolvimento profissional docente, saberes e fazeres de egressos do curso de pedagogia. A pesquisa originária deste estudo apresentou como fundamentação

metodológica a pesquisa qualitativa numa abordagem narrativa, que se caracterizou como busca criteriosa de compreensão dos significados situacionais dos sujeitos envolvidos. A abordagem narrativa, com apoio do método autobiográfico, que se mostrou adequada aos propósitos do estudo.

A discussão acerca dos saberes docentes e da prática pedagógica se fundamentou nos autores citados cujas conceptualizações apontam as particularidades relacionadas ao campo teórico como o desenvolvimento profissional docente, aqui colocado como fio condutor no interrelacionamento das temáticas. A perspectiva nesta ótica discursiva é, pois, relacionar desenvolvimento profissional como fenômeno que se vincula à formação continuada e que, se articula à ação docente e à prática pedagógica, considerada em relação aos conteúdos de formação individual, e aos contextos coletivos de formação.

Ao tecer considerações sobre o processo de desenvolvimento profissional, Freire (1996) ressalta que ser professor plenamente, é poder assumir suas convicções, estar aberto ou disponível ao saber, sensível ao saber fazer, não se burocratizar, compreender as limitações, mas não se acomodar e sim buscar superá-las, ter retidão ética, respeito aos outros, coerência, viver e aprender com o diferente e com o meio em que vive.

O presente enquadramento conceptual-teórico discute aspectos relativos a formar-se pessoal e profissionalmente, que se refere à formação como um continuum na vida profissional, ou como dizem Nóvoa e Finger (2010), como uma formação ao longo da vida. Destarte, nossa pretensão é contemplar discussões que articulem os saberes docentes e os fazeres pedagógicos dos professores, no âmbito da educação escolar, mediante diferentes trajetórias de formar-se e de desenvolver-se profissionalmente.

2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O desenvolvimento profissional no cenário educacional, no campo de formação tem merecido reiteradas discussões articulando-o a formação de professores, seus cursos, percursos e trajetórias, assim como continuidades e descontinuidades inerentes a esse processo de arraigados compromissos político-sociais e de

descompromisso com esses propósitos, entre outras oscilações relativas às políticas educacionais.

Com a vigência da nova LDB (9.394/96) é possível perceber que o cenário educacional brasileiro tem mostrado o desejo e a luta dos professores por qualificação, por iniciativas que assegurem sua profissionalização, fazendo cumprir o que consta como exigência, na atual legislação. O não cumprimento dessas exigências representa enormes perdas para a classe docente como a desprofissionalização, a desvalorização em termos econômicos e sociais, deixando toda a classe em situação de vulnerabilidade. Um outro aspecto que compromete a valorização do professor se relaciona a não existência de um código de ética que discipline o agir profissional docente. Nesse sentido, é como refere Tardif:

> […] ainda hoje… os professores… se encontram com muita freqüência, em último lugar na longa sequência dos mecanismos de decisão e das estruturas de poder que regem a vida escolar. Em suma, seu poder, não somente na vida dos estabelecimentos escolares, mas na organização e no desenvolvimento de seu próprio trabalho, é realmente muito reduzido. (2002, p. 243).

Essa condição, porém, não mantém o professor afastado de seu compromisso com a atuação ou prática pedagógica responsável, tanto é que o professor procura investir na sua capacitação profissional, comprometendo-se com o seu processo contínuo de formação, cujo projeto envolve as diferentes dimensões da sua vida enquanto educador, as dimensões pessoais, profissionais, organizacionais e contextuais, buscando qualificar cada vez mais a sua atuação cotidiana.

O agir profissional, aliado à formação vai, gradativamente, dando forma e consistência ao processo de ensinar e aprender, permitindo que o professor realize os seus quefazeres profissionais, em especial aqueles de sala de aula no exercício da prática pedagógica libertadora. Dizemos então, que o docente acumula conhecimentos, ou constrói um cabedal de saberes que dão sustentação à sua prática pedagógica, e ao desenvolvimento de sua ação docente. É, portanto, através da sistematização constante desses conhecimentos que o professor se abastece a fim de resolver, cotidianamente as situações previsíveis e aquelas inusitadas que se apresentam em sua prática pedagógica.

3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ENTRE OS SABERES E OS FAZERES DOCENTES

Os saberes docentes envolvidos na prática pedagógica dos professores tem sido pauta constante em estudos que tratam sobre formação de professores. Colocar em foco a questão desses saberes requer que se reconsidere aspectos como formação inicial e continuada, se se entende que estes dois processos formativos fornecem as necessárias condições para o professor desenvolver sua tarefa profissional.

O professor é sujeito do conhecimento e a profissão docente é portanto, uma profissão do conhecimento. O conhecimento, o saber, são elementos que legitimam a profissão de professor logo "[…] a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagem relevante para os alunos" (MARCELO, 2009, p. 8). Neste sentido, é muito importante, que os professores se conscientizem da necessidade de ampliar, aprofundar e melhorar a sua competência profissional e pessoal.

Nesse sentido se articula a questão dos saberes com a prática pedagógica dos professores que, consiste em gerir as relações sociais com seus alunos, no momento do ensino, sendo capaz de identificar tensões e dilemas, de propor negociações e estratégias de interação, junto aos alunos, e ao próprio contexto escolar, que a exemplo dos alunos, também apresentam complexidades e heterogeneidades.

Um fazer profissional responsável, comprometido com a qualidade da educação, estimula a mobilização dos saberes, trabalha a perspectiva reflexiva validando a prática pedagógica. Tratar sobre essa prática não se resume a postular apenas a uma aplicabilidade de conhecimentos, mas requer uma reflexão, que leva o professor a uma produção de saberes relacionados ao exercício profissional docente de qualidade, sintonizado com as demandas da escola e do alunado.

Os fazeres professorais envolvem um trabalho dinâmico que valoriza os conteúdos do ensino, as relações interpessoais, a reflexão a partir dos problemas apresentados, a construção de habilidades para melhor gerir a sala de aula, a mobilização dos saberes a partir das situações surgidas a fim de encontrar soluções para os diversos problemas e conflitos que emergem no ato de ensinar. Neste caso

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cabe questionar: o que seria desenvolvimento profissional docente, diante dessa multiplicidade de requisitos postos aos professores? Nessa direção, autores citados por Marcelo (2009), Imbernón (2009), desenvolveram ampla discussão teórica sobre esta temática, como registramos a seguir:

> […] o desenvolvimento profissional docente dos professores vai além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos processos e melhorar os resultados escolares dos alunos (…) preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizacionais (MARCELO, 2009, p. 10).

O autor inclui em seu apanhado teórico que desenvolver-se profissionalmente exige uma mudança que atinge o pessoal e o profissional, em especial no que diz respeito aos processos de ensinar e de aprender. Inclui-se nas considerações sobre desenvolvimento profissional o leque de experiências e de aprendizagens, tanto naturais, como planificados, cujos objetivos primordiais tencionam beneficiar a todos, alunos e professores, demais grupos da escola e a própria organização escolar, cumprindo seu propósito de contribuir com a qualidade da educação nas salas de aula.

Imbernón (2009) conceitua o desenvolvimento profissional como um conjunto de fatores que podem possibilitar ou impedir o avanço do professor em sua vida profissional, responsabilizando-o pelo seu desenvolvimento, como o agente mais importante de sua própria formação e da formação de seus alunos o que implica investir permanentemente na qualidade de sua formação.

Essa formação permanente, também compreendida como formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional docente que se estende ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes juntamente com a questão dos valores e concepções de cada professor e do coletivo, sendo construtor do conhecimento pedagógico.

Para este autor, a formação permanente deve propor uma ação de formação que possa capacitar o professor em habilidades, atitudes para transformá-lo em professor reflexivo ou professor investigador de sua própria prática. Assim, ressaltamos a importância do uso da pesquisa em educação por percebermos o relevo da pesquisa na prática pedagógica como um instrumento de formação de professores,

a partir do momento em que o ensino é considerado ponto de partida e de chegada da pesquisa.

Tratamos de pesquisa ligada ao desenvolvimento profissional docente, que fazem parte da ciência. Vive-se, hoje, cercado de ciências e o professor precisa ser capaz de pesquisar, adquirir novos conhecimentos e incorporar estes novos conhecimentos para modificar sua prática e se aperfeiçoar. A realidade educacional contemporânea exige, a cada dia, que o professor esteja em um movimento contínuo de formação e essa formação se constrói segundo Nóvoa "[…] através de uma reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal" (1995, p. 25).

Junto a esta reflexividade, considerando a sua importância, Batista (2010) afirma que formar professores ou formar-se como professor implica reconhecer e vivenciar a dialética, conhecer, aprender e fazer, processo formativo que ultrapassa a dimensão cognitiva, transmissiva e reprodutiva, caracterizando-se como formação marcada pela intencionalidade, envolvendo as dimensões subjetivas e intersubjetivas, como " algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres políticos e culturais" (BATISTA, 2010, p. 134). O que significa compreender o desenvolvimento profissional docente como uma das vertentes da discussão acerca da formação de professores, discussão que inclui pressupostos filosóficos, psicológicos, sociológicos, organizacionais e pedagógicos.

4 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

As discussões sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional docente têm sido preocupações constantes dos trabalhadores em educação. Sabemos e sentimos que o século atual requer um profissional da educação diferente. A educação dos cidadãos, numa sociedade democrática (plural, participativa, solidária, integradora) implica um novo tipo de formação profissional baseado no desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, abrir caminho para autonomia profissional responsável relacionando o conhecimento com o contexto.

Caracterizar uma definição de prática pedagógica parece-nos um exercício um tanto quanto complexo, haja vista que se trata de um termo que encerra várias conotações, tais como: prática de professores e de escola, prática docente, ação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

docente e práxis pedagógica. A direção e o sentido por nós adotado incluem-se na compreensão de uma práxis que diz respeito tanto aos aspectos de formação, da autoformação, como da atuação do professor.

Dessa forma, cada professor a partir desta atuação constrói maneiras próprias de ser e ensinar, aperfeiçoando seu trabalho, pois a partir do momento que ele produz conhecimentos, mobiliza saberes, adquire melhor experiência profissional, pois qualifica o pessoal e o profissional. Esse processo de formação de professores para se efetivar necessita da articulação dos diferentes saberes, que faz com que o professor adquira o conhecimento prático que leva em consequência ao seu desenvolvimento profissional.

Sabemos que a afirmação acima citada é confirmada por autores como Tardif; Lessard (2008), Pimenta e Ghedin (2002), quando citam que a formação de professores deve sempre passar pela mobilização de vários saberes, da prática reflexiva, da teoria e da atividade pedagógica. Isto significa que a ação docente do professor só será positiva quando agir ou intervir pedagogicamente a partir do pensar reflexivo e crítico que busca como fundamento os elementos sociais, éticos, políticos, culturais, afetivos e emocionais que constituem o conhecimento em ação. Esse conhecimento é manifestado nas atividades, decisões e julgamentos do professor nos diferentes momentos do dia-a-dia da sala de aula.

Formar o professor nessa mudança é um tipo de formação que deve estar interligada às várias tarefas do desenvolvimento de currículos e programas para a melhoria da instituição educativa, fazendo com que os professores adquiram conhecimentos ou estratégias específicas para as diversas atividades como planejamento, pesquisa sobre a própria docência, formação de grupos, resolução de problemas, relações com a comunidade e atividades socioculturais, dentre outros. (IMBERNÓN, 2002). Isso demonstra que a formação de professor dentro desse novo paradigma de formação nos leva a uma verdadeira qualificação docente, embasada na atitude crítico-reflexiva articulando teoria e prática, a mobilização dos saberes e a contextualização a fim de reconstruir sua trajetória profissional e assim qualificar sua prática pedagógica e seu desenvolvimento profissional docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Concluímos este texto que nos propomos discutir o desenvolvimento profissional docente de professores na interligação com os seus saberes e fazeres pedagógicos e a prática pedagógica e reiteramos que o presente estudo concebe esse processo de formação enquanto uma instância que corresponde ao domínio dos diversos saberes adquiridos na experiência educacional, na formação inicial e na formação contínua que leva o professor a repensar e ressignificar a sua prática pedagógica tornando-se um profissional mais competente progressivamente.

Reiteramos que a práxis pedagógica contribui com a formação de professores quando é resultado de interconexões das práticas dos mais variados sujeitos que compõem as instituições formadoras. Essa concepção de práxis significa uma construção coletiva institucional que parte da atividade ou atuação de todos os sujeitos envolvidos, professores, alunos, gestores e contribui para o crescimento humano de todos.

Uma perspectiva de educação que pode cumprir com as novas exigências ou tarefas da pós-modernidade, pois leva os professores e toda comunidade escolar a agir com maior efetividade a fim de conseguir transformar a sociedade contemporânea. Assim, a educação vem contribuir com a construção de uma nova humanidade, nos diversos setores da pós-modernidade que abarcam o planeta Terra, conforme referido por Batista Neto; Santiago (2009) na compreensão da Pedagogia como, elaboração de uma teoria da formação humana que supõe uma teoria da transformação da sociedade, da emancipação, portanto, uma teoria da ação coletiva.

Neste sentido, compreendemos que a Pedagogia e a formação do professor estejam voltadas para o objetivo de contribuir com a transformação dos sujeitos formadores e formados para que possam atuar com maestria no contexto atual a fim de que consigam se superar na compreensão de que o mundo e a vida de todos pode ser de outra forma. Essa atuação docente de forma legítima neste contexto, exige uma formação permanente que contribui com o desenvolvimento profissional docente.

Este desenvolvimento profissional abrange o terreno das capacidades, habilidades e atitudes juntamente com a questão dos valores e concepções de cada professor e do coletivo. O professor é o construtor do seu próprio conhecimento pedagógico, à medida que realiza a interrelação dos múltiplos indicadores formativos como a cultura das instituições, a articulação dos professores, o compartilhamento de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

experiências, a compreensão da comunidade escolar e ainda, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional.

REFERÊNCIAS

BATISTA, S. H. S. da S. Saúde, cuidado e formação: por entre desafios e possibilidades. In: SILVA, V. L. G. da; CUNHA, J. L. da. (Org.). **Práticas de formação, memória e pesquisa (auto) biográfica.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BATISTA NETO, J; SANTIAGO, E. **Prática pedagógica e formação de professores.** J. F. de Souza. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática pedagógica. 19ª Ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Uma nova formação permanente do professor para um novo desenvolvimento profissional e coletivo. **Revista Brasileira de Formação de Professores.** Vol. 01, n. 01, p. 31-42, maio/ 2009.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação.** Nº 08. Jan/abr 2009. p. 07-22.

NÓVOA, A. (Org**.). Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A; FINGER, M. **O Método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

16.5.38 APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E AS NOVAS COMPETÊNCIAS DO SÉCULO 21: DESAFIOS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Laurinaldo Félix Nascimento[1924]

Luana Priscila Wunsch[1925]

RESUMO

Na sociedade capitalista do fim do século 19 e até meados do século 20 prevaleceu durante muito tempo uma educação estática, um modelo de ensino onde as pessoas se educavam desde cedo para exercerem uma função específica pelo resto de suas vidas, o indivíduo permanecia hirto e parado no aprendizado de novas habilidades. A fato era comum tanto aos docentes, quantos aos indivíduos alvo de aprendizado. Aprendizagem ao Longo da Vida (lifelong learning) e as Novas Competências do Século 21, têm sido apresentadas como formas de aprendizados contínuas para os Profissionais de Educação no desenvolvimento de suas carreiras, como também para a Educação de Adultos. A UNESCO, A OCDE e o Conselho da Europa já trabalham estes conteúdos desde os anos 60. No Brasil a discussão desses conceitos começa a avançar tanto no contexto acadêmico como no âmbito da legislação com a inclusão da Aprendizagem ao Longo da Vida como uma garantia expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim serão desafios aos Profissionais da Educação, como instrumentadores finais a implementação dessas políticas, desenvolver as novas habilidades para a Educação de Adultos. O cenário da pandemia do COVID-19 torna o desafio ainda maior pois se trata de um processo ainda em andamento e novas tecnologias e reformulação de currículos serão necessários para o atendimento dessas novas competências e aprendizagens.

Palavras-chave: Aprendizagem ao Longo da Vida. Novas Competências do Século 21. Educação Permanente. Sociedade do Conhecimento. Educação de Adultos.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivos apresentar as temáticas da Aprendizagem ao Longo da Vida ou lifelong learning e das Novas Competências do Século 21 no que toca ao docente para atender às demandas da educação, como uma forma de aprendizado contínuo para os profissionais da educação e desenvolvimento de suas carreiras, respectivamente.

[1924] Mestrado em Administração Pública, FGV/RJ, E-mail: lfelixnascimento@hotmail.com
[1925] Doutora em Educação (Universidade de Lisboa), com pesquisa financiada pela Fundação da Ciência e Tecnologia – FCT-Portugal. Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – em Educação e Novas Tecnologias, Líder do Projeto de Pesquisa "Formação do Docente no Contexto da sua prática: integração significativa das tecnologias", UNINTER. E-mail: lpriscila@gmail.com

O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século 21. “Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente” (DELORS, 1988, p. 19).

De outra concepção, a problemática de discussão envolve as Novas Competências do Século 21, conforme Zabalza (2005), existem três processos de mudanças: evolução da sociedade do conhecimento (mudanças no cenário institucional); mudança da economia com os processos de globalização e novas formas de ofício (mudanças no trabalho) e; do rápido avanço tecnológico (mudanças na natureza do conhecimento). O desafio novo é garantir a participação ativa na sociedade do conhecimento, por meio da aquisição e da renovação destas novas competências.

Além das questões elencadas acima o estudo justifica-se também pela crise do cenário pandêmico da COVID-19, que veio a contribuir com apressamentos destes processos de mudanças, sendo ainda um objeto de estudo e de vivência diária lidar com as modificações de atitudes por partes de docentes, discentes e Instituições do Ensino Superior (IES).

Quanto aos procedimentos, a pesquisa bibliográfica das duas abordagens metodológicas expostas (Aprendizagem ao Longo da Vida e Novas Competências do Século 21) são de importante relevância, considerando a preparação curricular a respeito das carreiras dos docentes da educação.

A pesquisa bibliográfica, consequentemente, tem a finalidade de explorar problemas a partir de pressupostos teóricos sobre a abordagem do tema em pesquisas científicas, de forma que esta referência "não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras" (MARCONI; LAKATOS, 2002, p.71).

Numa complementariedade para Ruiz (2002, p. 50):

> [...] a pesquisa teórica tem por objetivo ampliar generalizações, definir leis mais amplas, estruturar sistemas e modelos teóricos, relacionar e enfeixar hipóteses de uma visão mais unitária do universo e gerar novas hipóteses por força da dedução lógica. Além disso, supõe grande capacidade de reflexão e de síntese [...].

Consta informar que a metodologia utilizada no presente é a pesquisa do tipo teórica, sobretudo, o referencial teórico terá como base justamente a pesquisa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

bibliográfica em livros, periódicos de nas problemáticas elencadas, sobretudo no enfoque pós-pandêmico.

2. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: UM CONCEITO NOVO PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Em meados do século 21 impulsionado pelo surgimento de novas tecnologias e da sociedade do conhecimento, surgiu a necessidade de um modelo de ensino com educação continuada, este modelo denominou-se: Aprendizagem ao Longo da Vida (lifelong learning), que tem como objetivo estimular um aprendizado constante ao longo da vida, uma aprendizagem que pode estar ou não relacionado com a atividade que praticamos profissionalmente.

A UNESCO na Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), emitiu um conceito sobre a educação de adultos no contexto da Aprendizagem ao Longo da Vida:

> A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade (UNESCO, 1997, p.1).

O impulsionamento da Aprendizagem Ao Longo da Vida veio no início dos anos 60 como apontam Schlochauer; Leme (2012, p. 65) “três organismos internacionais - Conselho da Europa, UNESCO e OCDE - lançaram as bases para a construção de uma visão que se transformaria em um novo paradigma na educação mundial”.

O Conselho da Europa, nos anos 60, impulsionado pela sociedade do conhecimento, trouxe o paradigma “do projeto da ‘Educação Permanente’, que não pode ser compreendido sem algumas reflexões sobre a evolução da cooperação educativa na Europa, depois do final da segunda guerra mundial” (TILTZ, 1985, p. 45).

A UNESCO em 1960 realizou em Montreal, Canadá, uma Conferência “sob a perspectiva de um mundo em mudança, com acelerado crescimento econômico e com discussões sobre o papel dos Estados frente à educação de adultos” (GUEDES; LOUREIRO, 2016). A UNESCO chamou esse momento de “Educação para Todos”.

Por fim no contexto mundial a OCDE em 1973 “lançou o manifesto Recurrent Education: a strategy of lifelong learning, cujo principal intento era promover

continuidade a um ciclo escolar finito com a Educação Recorrente" (SCHLOCHAUER; LEME, 2012, p. 66).

Ficou claro que havia certa indefinição entre os conceitos, na observação de Schlochauer; Leme, (2012, p. 66) "Educação Permanente, Educação para Todos e Educação Recorrente são conceitos que conviveram com Educação ao Longo da Vida por diversos anos, sem uma distinção clara entre eles".

Embora o Aprendizado ao Longo da Vida (ALV) não seja propriamente uma epistemologia acadêmica nova, no Brasil demorou quase uma década para que o efeito da Conferência Internacional sobre Educação de Adultos VI (CONFINTEA VI) realizada em 2009, na cidade de Belém chegasse no ordenamento jurídico brasileiro, por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tornando a Aprendizagem ao Longo da Vida uma norma legal vigente no Brasil.

A Lei nº 9.394 de 1996 (LDB) foi modificada em 2018, de modo a incluir a Aprendizagem ao Longo da Vida, como um direito garantido à educação. Assim, aponta-se que a Aprendizagem ao Longo da Vida, é fato novo para a educação na concepção de políticas públicas, ante o "estamento burocrático" que move a Educação Nacional, cioso por cumprir normas legais, sem observar princípios universais de acesso a educação.

No Marco da Ação de Belém resultante da VI CONFINTEA realizada no ano de 2009 a Aprendizagem ao Longo da Vida foi apontada como uma "filosofia... baseada em valores inclusivos" (UNESCO, 2010, p. 6):

> O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, "do berço ao túmulo", é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros.

Desde o ano de 2018, as diretrizes da educação nacional foram alteradas para comportarem a política educacional da Aprendizagem ao Longo da Vida no ano de 2018, quando foi inclusa a temática na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promovendo um aparado legislativo que garantia um avanço no tema.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Naquele ano, houve mudanças trazidas pela Lei 13.632, de 06 de março de 2018, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre os conceitos de "educação e aprendizagem ao longo da vida" inciso XIII do Art. 3º entre com garantia do direito a educação no ensino conforme o quadro 1:

Quadro 1- Inclusão da Aprendizagem ao Longo da Vida na LDB

LDB – sem a Aprendizagem o Longo da Vida	**LDB com a Aprendizagem o Longo da Vida**
Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial;	Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial; **XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.**

Fonte: Elaboração e grifo feito pelo autor.

Assim ficou instituído na LBD tanto a Aprendizagem ao Longo da Vida como uma política pública de garantia latu sensu, ou seja, "uma garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.". A inclusão do inciso XIII no art. 3º, transformou numa diretriz de política pública, embora a técnica legislativa redacional pareceu invertida, já que a educação um direito constitucional estabelecido no Art. 205 da constituição de 1988.

Acredita-se que o inverso na redação "à aprendizagem ao longo da vida como uma garantia do direito à educação", reforçaria o proposito da mudança legislativa com o foco adequado

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Desse modo, o docente deve ser preparado, ao longo da vida, tanto no sentido individual de sua carreira profissional, tanto no sentido pedagógico de suas competências curriculares.

3. AS NOVAS COMPETÊNCIAS DO SÉCULO 21: HABILIDADES DOS DOCENTES NA FORMAÇÃO PERMANENTE

O século 21 impôs por intermédio de mudanças na sociedade do conhecimento a aquisição de outras competências ou habilidades. Na atualidade pesquisadores se debruçam em definir quais seriam estas competências, fato que se torna imprescindível para o entendimento das definições e conceitos do campo de Educação Permanente.

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21, sob a presidência de Jacques Delors (1998, p.89) em sua apresentação dos quatro pilares da educação, afirmou “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele”

Durante seu trabalho na UNESCO, Jacques Delors (1998) apontou como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma Aprendizagem ao Longo da Vida, fundamentada em quatro pilares: i) aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. ii) aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. iii) aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. iv) aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal.

Naquele estudo, um dos quatro pilares, “aprender a fazer” relaciona-se com a competência. Com efeito, torna-se intuitivo que quando alguém aprende algo, adquire competência numa especialidade. Contudo a competência não pode permanecer inerte, pois o aprendizado estagnado após esta etapa para Delors (1998, p. 93), “torna

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal". Assim a competência muda de direção, pois não mais depende somente de uma educação formal e dirigida, mas agora é de um interesse intrínseco do ser humano. Aprender a fazer depende da pessoa e não das instituições econômicas visando a noção de resultados.

O termo ao que parece permanece com dificuldades de definição, no caso de apresentam dificuldades definir o termo competência devido as múltiplas significações da palavra e sua semântica em Silva et al., (2017, p. 196) é explicado que "dado o seu caráter polissémico, tem tido múltiplas interpretações e vários significados, e nem sempre com a necessária clareza epistemológica e pedagógica, o que por si só demanda cuidados na sua utilização no campo educacional".

O Centro Europeu para o Desenvolvimento de Formação Profissional (CEDEFOP), estabeleceu numa segunda edição de 2014, as Termologias das Políticas Europeias de Educação e Formação, num glossário com 130 verbetes, este define competência de duas formas:

> [...] capacidade de mobilizar os resultados da aprendizagem de forma apropriada num contexto definido (educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional) ou capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal (CEDEFOP 2014 p. 50).

No primeiro conceito vemos a competência relacionada a transmissão do ensino no campo pedagógico da aprendizagem, tarefa de profissionais do ensino e suas instituições; no segundo conceito a competência é ligada ao indivíduo e sua capacidade de utilizar o conhecimento em situações profissionais.

Novamente trazemos a tona uma outro conceito de ante o múltiplos debates entre especialistas e os léxicos, onde fica patente que ainda não foi possível chegar a um acordo comum sobre o seu significado, Claudia Lomeli (2015, p. 83), explica" depois de alguma leitura sobre o termo de competência, observou-se a existência de dois aspectos que dão ênfase ao termo, um dos eles estão dentro do campo profissional e os outros dentro do campo educacional" em seguida a pesquisadora separa os conceitos do campo profissional e educacional:

> A partir da análise dessas definições, pode-se mencionar que uma competência se refere a um exclusivamente tarefa ou atividade de trabalho, colocando em prática os conhecimentos e habilidades necessário para

> enfrentar as situações. Nessa perspectiva, a competição está relacionada com a necessidade de ter pessoas capazes de se desenvolver de forma eficaz e eficiente no mercado de trabalho. No campo educacional, o que é construído pelas grandes organizações que desenvolvem e propõem novas políticas educacionais[..]. Neste contexto, ter uma competência ou um conjunto de competências significa que uma pessoa, ao manifestar uma determinada habilidade ou destreza ou realizando uma tarefa, você pode demonstrar que a executa de uma forma que permitem avaliar o grau de realização do mesmo (LOMELI, 2015, p. 84).

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ligada a Educação Básica, a definição de competência aparece como “a mobilização de conceitos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 8).

Para Zabalza (2003), a competência é um conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam para desenvolver algum tipo de atividade. Sendo que cada atividade irá necessitar de um número variado de competências as quais podem se distribuir de forma global e em unidades específicas.

Miguel Zabalza (2005), também enfrentou a problemática da transição do professorado universitário, buscando estabelecer um problema fundamental de como se adquire as habilidades e competências e seu efetivo domínio. O autor tratou de explicar este processo de transição:

> [...] pode-se dizer que as coisas mudaram de forma substantiva, em que o desenvolvimento deste trabalho deve fazer e o que está sendo pedido hoje professor universitário, porque acho que as mudanças têm sido muito importante, que ocorreu em três níveis e que nos afetam chega: mudanças no cenário institucional, a universidade de hoje não parece muito com que fosse há 50 anos; mudanças na natureza do conhecimento, o que existe hoje que saber não é muito parecido com o que você tinha que saber alguns anos, e a organização de profissões, de empregos, não têm muito a ver com o que naquela época ou por alguns anos necessário; e por outro lado, houve mudanças no trabalho que eles têm o que fazer professores no campo da educação universitária. (ZABALZA, 2005, p.88).

A Educação do século 21 e suas mudanças, assim explica Zabalza (2005), coloca o professor como um protagonista a ser qualificar em outras séries de competências pessoais, citando como exemplo a Inglaterra, onde o docente deveriam ter para o credenciamento no ensino universitário devem ter competência comprovada nestes cinco elementos:

> [...] o que chamaríamos de planejamento ensino; na apresentação dos materiais e conteúdos que eles vão explicar; nas relações interpessoais que pode estabelecer relacionamentos em geral com colegas e os alunos; no que eles têm a ver com tutoriais e suportes que eles podem emprestar aos seus alunos, e na avaliação. (ZABALZA, 2005, p.106).

Contudo, com base nos três níveis de mudança alertados pelo autor: mudanças no cenário institucional, mudanças na natureza do conhecimento e mudanças no trabalho, ou seja, novas formas de ofício, estas foram as que afetaram as competências do século 21 e exigiram novas habilidades para os professores. Observam-se que a maioria das competências se referem aos saberes relacionados às competências individuais e pedagógicas do professor.

Com efeito, as diversas opiniões das Instituições internacionais e de autores na questão dicotômica da discussão: as competências do professor na Educação no sentido das novas habilidades e das competências profissionais novas dinâmicas do mercado de trabalho do século 21.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que os maiores benefícios da Aprendizagem ao Longo da Vida e das Novas Competências do Século 21, estão no contexto de ajudar aos docentes e profissionais a se adaptarem às mudanças decorrentes do contexto da sociedade do conhecimento. Um educador e um profissional deverão estar preparados para acompanhar a sociedade, mantendo-se atualizados e cientes das mudanças em áreas como tecnologia, notícias e tendências políticas e questões financeiras. A necessidade de proporcionar acesso à educação de qualidade para adultos.

A centralidade dessas mudanças deve ser papel das Organizações da Sociedade Civil em alcançar todos aqueles que precisam melhorar suas habilidades citando a necessidade da sua inclusão e envolvimento na sociedade, para aumentar estilos de vida ativos, prevenir doenças, aumentar o desenvolvimento pessoal. Novos empregos e novas competências posições são criadas o tempo todo. O grande objetivo da Aprendizagem ao Longo da Vida e das Novas Competências do Século 21 deve ser o aumento da satisfação de vida.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CEDEFOP. **Terminology of European Education and training policy**. A selection of 130 key terms. Publications Office of the European Union. Second Edition. Luxembourg. 2014.

DELORS. J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

GUEDES. C. S.; LOUREIRO, A. de P. F. **Educação de adultos: de onde viemos e para onde vamos?** Laplage em Revista, v. 2, n. 1, p. p.7-21. 2016. Disponível em: https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php /lpg1 /article/view/231. Acesso em: 4 abr. 2021.

MARCONI, M. A. e LAKATOS. E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOMELÍ. C. **Competencias Docentes del Profesorado Universitario**. 2015. Obtido em:https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_V/CDUV_11.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021

RUIZ. J. A. **Metodologia Cientifica:** guia para eficiência nos estudos. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SCHLOCHAUER. C; LEME, M. I. S. **Aprendizagem ao longo da vida: uma condição fundamental para a carreira.** Revista de Carreiras e Pessoas. São Paulo, v. 2, n. 2, 2012.

SILVA. I. P; SILVA, J. M.; GRABOWSKI G.; COELHO A.; ZUCCHETTI. D. T. **As Competências para o Século XXI na Perspetiva dos Professores: Um estudo na região centro-oeste de Portugal**. Revista Iberoamericana de Educación, 74, 193-216. Portugal. 2017.

TITZ. J. P. **O projeto educação permanente do conselho da Europa. Revista Europeia Formação profissional.** n. 6, 1985. p. 45-49. Disponível em: http://www .cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/132/6-pt.html. Acesso em 4 abr. 2021.

UNESCO. **Confintea VI. Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

_____. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA**). Julho de 1997. Obtido em:http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.Org.br.pi/files/V%20 Confintea%20Hambug o%201997.pdf. Acesso em 4 abr. 2021.

ZABALZA. Miguel Angel. **Competências Docentes. Conferência pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, el 9 de febrero de 2005**. Obtido em: https://universitologia.files.wordpress.com/2011/02/competencias-del-docente-miguel-angel-zabalza.pdf. Acesso em 26 abr. 2021.

_____. Miguel Angel. **Competencias Docentes del Profesorado Universitario – Calidad y Desarrollo Profesional**. Madrid: Narcea Ediciones, 2003.

16.5.39 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: IMPLICAÇÕES DO NÃO USO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL

Patricia Maneschy Duarte[1926]

Rayane Teles Alves[1927]

Bruno Henrique da Rocha Rodrigues[1928]

RESUMO

A pesquisa apresentada tem como objetivo discutir a relação entre o conhecimento e a forma com que os docentes dos cursos de licenciaturas em Física, Química e Matemática se apropriam dos conhecimentos produzidos- produtos educacionais-, para ensinar aos discentes estratégias didático-pedagógicas nas futuras aulas que irão ministrar no âmbito da sua atuação docente. Os produtos educacionais elencados são provenientes do curso de Mestrado de Ensino de Ciências do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PROPEC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). A provocação parte da premissa de que os docentes dos cursos citados não utilizam esta produção para formar futuros docentes para a Educação Básica. Fundamenta-se nas discussões de Lüdke (2013), Chassot (2007, 2016), Galeazzi (2003), Lefevre e Lefevre (2005); Bauer e Gaskell (2002). Mendonça e Gomes (2017); Cevallos; Passos, 2012), Santos (2006). Esta pesquisa é de abordagem qualitativa utilizando método de coleta de dados os formulários do Google Docs e Rodas de conversas para as análises foram realizados. O trabalho de pesquisa, em andamento, está na fase de coleta e análise dos dados e montagem de um Banco de registros dos produtos educacionais que tem a finalidade de dar suporte ao trabalho docente à formação inicial dos discentes. A formação inicial de professores no Brasil apresenta momentos em que a proposição pedagógica desenhou contextos diferenciados para a discussão sobre o que é aprender e o que é ensinar. A didática não necessariamente passaria por um objeto significativo para se ensinar ao docente inicial a prática do ensino, ou seja, a concepção epistemológica adotada nas práticas que dela emanava. Assim a docência para formação inicial recai sobre um campo de caráter de Episteme tradicional ou radicalmente seu oposto. Sem intencionalidade de recompor os campos, se estuda a qualificação deste campo para o processo de ensino ao discente licenciando.

Palavras-chave: Docência, discência, formação inicial, ensino de ciências.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas nas sociedades contemporâneas buscam alternativas de expansão do conhecimento epistemológico ao olhar social-científico, desafiando a construção de uma sociedade mais justa capaz de traduzir-se em possibilidades de

[1926] Doutora em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. E-mail: patricia.costa@ifrj.edu.br.
[1927] Acadêmico do Curso de Licenciatura em Física. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. E-mail: rayaneteles2010@gmail.com.
[1928] Acadêmico do Curso de Licenciatura em Física. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. E-mail: bruno.rocchi79@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

construção de um novo padrão de relações locais, nacionais e transnacionais. Santos (2006) indica estabelecer relações que deveriam emergir como globalização contra-hegemônicas na sociedade, por meio dos princípios da redistribuição (igualdade) e no princípio do reconhecimento (diferença) [...]. Este padrão implica uma nova cultura política [...], inscrita em novas formas de sociabilidade e de subjetividade e mesmo uma nova epistemologia. ” (SANTOS, 2006, p. 193). Esta definição filosófica e sociológica do funcionamento estrutural das sociedades nos faz reorganizar as instituições, podemos dizer que as mesmas sentem a instabilidade, entram em crise e são chamadas a mudar seus referenciais de organização e efetivação de suas finalidades. Entre essas, a instituição universitária é uma das que passa por diferentes momentos, num continuum de busca de sua sobrevivência e finalidade dentro da sociedade. Nesta dimensão, reconhecemos os IFEs, especificamente o IFRJ/ Campus Nilópolis, onde se propõe esta investigação, um espaço de reconstrução socioeducacional mediado pelas produções do conhecimento em ciências, pesquisa e divulgação.

Considerar que a formação inicial dos professores hoje é mediada por uma série de expectativas advindas dos sistemas de ensino e do volume de produção de conhecimentos as exigências para essa formação também aumenta sob vários aspectos: ampliação da capacidade de se aperfeiçoar, atualizar a informação e apreender outros/ novos conhecimentos, administrar expertises práticas da linguagem específica da área de ensino e saber transpor para sua prática educativa contando com situações diferentes em seu cotidiano de trabalho. Estamos diante de uma nova dimensão de lidar com situações desconhecidas em constante mutação

Produtiva. A forma de linguagem tecnológica e a atualização são exigências adaptativas, tão rápidas, exigem novas posturas acadêmicas e representação rápida do simbólico conhecimento. Não há um percurso metodológico específico para acompanhar as mudanças e ou operar em mecanismos externos. Os enfrentamentos no cotidiano escolar são muitos, as expectativas de alcance favorável, também, o que cabe entender sobre quais práticas os professores vêm se debruçando para lidar com essa diversidade de anseios. Entender que “... a profissão docente é uma ‘profissão do conhecimento’, e portanto, o trabalho do professor” (CEVALLOS; PASSOS, 2012, p. 806), deve ser o de realizar a transposição didática de forma a efetivar a aprendizagem dos alunos. Nessa visão, Marcelo diz: “é imprescindível que os

professores [...] se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal" (CEVALLOS; PASSOS, 2012, p. 806, cita MARCELO, 2009, p.8).

Esse movimento de investigar a própria prática e buscar atualização para compreensão da sua profissão, como vimos não é uma característica pessoal é uma necessidade da própria profissão, está posto nas sociedades e a necessidade de nos relacionarmos de forma a continuamente questionar e realizar a profissão. A lidar com os posicionamentos referentes aos novos conhecimentos e o modo como serão interiorizados nas sociedades. Investigar e questionar o âmbito da formação inicial nas licenciaturas e a capacidade de inferir concretamente nesta realidade aprendente é promover o olhar aguçado sobre a condição epistemológica em que se dá a formação nas salas de aula e o conhecimento veiculado. É oportunizar aprendizado dos posicionamentos sobre os conhecimentos adquiridos no âmbito crítico, dialético, aprendente dos sujeitos formandos.

2 DESENVOLVIMENTO

Nos cursos de licenciatura é de vulnerável aplicação por parte dos docentes a utilização de pesquisas científicas em comparação com a produção de conhecimento que é feito pela academia. Isto gera um impasse, visto que a formação inicial de licenciaturas nos dias atuais gera demasiada expectativa de formação de professores que correspondam à dos alunos de forma que os mesmos alcancem os objetivos de aprendizagem propostas nos documentos nacionais propostos para educação básica. Assim, se espera que o trabalho do professor resultante do sistema de ensino preze por uma formação de excelência que utilize as produções científicas atuais.

Diante destas inquietações, esta pesquisa tem por objetivo investigar e questionar, de forma introdutória, a atuação dos docentes que são atuantes nas licenciaturas, com foco na área de ensino de ciências do IFRJ – Campus Nilópolis, e suas relações com os próprios conhecimentos pedagógicos no seu âmbito epistemológico e filosófico, além do contato que esses docentes possuem com os conhecimentos de pesquisas acadêmicas que estão sendo produzidos e divulgados para o ensino. Diante destes primeiros questionamentos podemos retirar as seguintes implicações: Se os docentes possuem esses conhecimentos, como os compreendem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para aplicá-los pedagogicamente e como conhecimento de ensino podem ser divulgados para o aprendizado dos alunos graduandos em licenciatura? Se conhecem, então por que não os utilizam como produtos pedagógicos que auxiliam na compreensão de saberes? Em contrapartida, se não possuem esses conhecimentos como fazem para se aprimorarem? O que pode estar acontecendo no processo de ensino-aprendizagem para os professores não estarem reconhecendo as pesquisas científicas produzidas como produtos educacionais que podem ser utilizados em sala de aula? Quais fragilidades então, de sua graduação, necessitam ser revistas?

Os objetivos específicos, desta investigação, que fazem parte desta pesquisa têm como finalidade o levantamento de informações a respeito dos conhecimentos inerentes à docentes e discentes sobre seus saberes e ausência de saberes quanto a produção e divulgação de pesquisas científicas na área de ensino de ciências.

Pesquisar os Institutos Federais de Educação hoje tem representatividade na área de Formação para o Ensino de Ciências e a capacidade de interagir e propor alternativas pedagógico-crítico sociais via conhecimentos produzidos diretamente vinculados à formação dos seus estudantes, o que consideramos uma perspectiva constitutiva inerente a necessidades das sociedades pós-modernas. A escolha político educacional na instância Federal do Sistema de Ensino Nacional por criar e fortalecer os Institutos Superiores de Educação, Ciência e Tecnologia, de certa forma indica a opção de inclusão na sociedade de uma visão educacional de maneira mais efetiva no que tange ao alcance de "... papel estratégico nas estruturas econômicas, políticas e culturais da sociedade Brasileira", nos diz Roças (2017) desde que se entende o empenho da formação em ciências, embora tenhamos, sempre que perceber, como objetivos podem e devem, ser revisitados e transformados em posturas coerentes às demandas da sociedade justa.

Configuramos nosso estudo na busca de identificar o campo tensionado de como a aprendizagem do conhecimento científico produzido chega ou não por meio dos docentes que não incorporam aos conhecimentos dos alunos a produção acadêmica dos mestrados profissionais em ensino de ciências. Percebemos os conhecimentos apresentados pelos alunos nas discussões em sala de aula a pouca ou nenhuma referência aos conhecimentos produzidos em pesquisas e que estão presentes em repositórios acadêmicos. Esse vasto campo de conhecimentos, se

explorado na formação do futuro docente do ensino de ciências, de forma compreensiva, analítica, sintética, problematizado, tende a corroborar para compreensão mais expressiva na condução das práticas de sala de aula. Estão presentes o caráter analítico-reflexivo e o domínio sobre a linguagem do conhecimento científico e a capacidade de efetuar um ensino compreensivo, articulando realidades presentes da vida em sociedade e suas dimensões.

O tema tem sido discutido na área acadêmica por seguir a recomendação da CAPES normatiza que os Mestrados Profissionais devem preparar o profissional na área docente de atuação, o foco é o ensino, a aprendizagem, o currículo e o âmbito da escolarização. A contribuição desses cursos deve ser direcionada para prática da sala de aula, a melhoria do próprio sistema de ensino e para espaços educativos que demandam diretamente da ação docente. Observamos que não é tão simples relegar o conhecimento produzido nas pesquisas dos Programas de Mestrados Profissionais, tendo a própria necessidade de crescimento educacional na outra ponta do processo de escolarização. Como nos diz Roças (2017, p. 3) atuar no espaço “de nossas responsabilidades públicas como pesquisadores, ‘como professores’ (grifo nosso) com a preocupação central de ampliar o sentido de novas práticas educativas. ” Para inquietar, a pesquisa interroga: Os docentes dos cursos de formação inicial das licenciaturas trabalham a produção científica acadêmica produzida na área do ensino de ciências de forma a contribuir na formação profissional dos discentes dos cursos em ciências no IFRJ/Campus Nilópolis? Contando com as oscilações da questão para inferir sobre o objeto do estudo.

Elaborou-se para esta finalidade entrevistas estruturadas com professores e alunos dos cursos de licenciatura em química, física e matemática que permitam a coleta de ausências nas áreas de epistemologia, filosofia e história das ciências destes indivíduos atuantes no IFRJ - Campus Nilópolis. Existindo ausências, podemos tirar as seguintes questões: Qual o motivo da ausência desses conhecimentos? Em contrapartida, se há conhecimento por que os professores não utilizam essas produções como componente da aprendizagem?

Os discentes também devem ser mapeados para que se tome conhecimento das suas impressões a respeito da utilização em sala de aula por parte dos professores da utilização de pesquisas acadêmicas voltadas para o ensino de ciências. Todos os dados colhidos serão analisados e serão feitas reflexões a respeito

do porquê desses dados. Um seminário-debate será feito com a finalidade de divulgar estes dados e, além disso, haverá uma reflexão de forma conjunta, das proposições levantadas. Por fim, os resultados serão publicados em relatório de pesquisa e artigo.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, com método de investigação que privilegia os relatos dos docentes e discentes sobre o objeto da pesquisa, destacando principalmente as experiências sobre o conhecimento ou não das atividades da prática educativa que contribuirão para ações dos futuros docentes. A corrente evolução sobre as práticas pedagógicas e a melhoria sobre a relação ensino-aprendizagem são fatos significativos, os quais este projeto se baseia nas metodologias aplicadas sobre a abordagem qualitativa da pesquisa na educação.

Elaborou-se para esta finalidade entrevistas estruturadas com professores e alunos dos cursos de licenciatura em química, física e matemática que permitam a coleta de ausências nas áreas de epistemologia, filosofia e história das ciências destes indivíduos atuantes no IFRJ - Campus Nilópolis. Existindo ausências, podemos tirar as seguintes questões: Qual o motivo da ausência desses conhecimentos? Em contrapartida, se há conhecimento por que os professores não utilizam essas produções como componente da aprendizagem?

Os discentes também devem ser mapeados para que se tome conhecimento das suas impressões a respeito da utilização em sala de aula por parte dos professores da utilização de pesquisas acadêmicas voltadas para o ensino de ciências. Todos os dados colhidos serão analisados e serão feitas reflexões a respeito do porquê desses dados. Um seminário-debate será feito com a finalidade de divulgar estes dados e, além disso, haverá uma reflexão de forma conjunta, das proposições levantadas.

Os resultados serão publicados em relatório de pesquisa, artigos e eventos com a finalidade de alcançar os docentes e discentes em outros espaços formativos das licenciaturas.

O foco de estudo está sobre os autores desta relação, ou seja, docentes e discentes dos cursos de licenciatura em física, química e matemática. Os dados para verificação sobre o objeto de estudo estão voltados para a análise sobre a vivência estabelecida entre o docente e a sala de aula.

As bases de análise para coleta de dados estão sobre a aplicação de questionários e realização de entrevistas com professores e alunos dos cursos de licenciatura, inicialmente trabalhado sobre o IFRJ – Campus Nilópolis, além da pesquisa e a introdução de informações sobre a utilização de produtos educacionais em um banco de dados.

Desta forma a pesquisa possui expectativas de geração de produtos, os quais estarão armazenados em um banco de dados, assim como estabelecer juntamente a comunidade acadêmica uma base de estudos complementares em projetos e programas nas áreas de extensão. A criação de um banco de dados se dá de fundamental apoio, uma vez que se torna possível criar e armazenar em um banco de dados os produtos educacionais para que seja utilizado por professores e alunos, tendo como base o mapeamento dos repositórios que são de maior interesse sobre a comunidade docente e discente.

No primeiro momento serão levantados os conhecimentos sobre a área de produção e divulgação no ensino de ciências no IFRJ/ Nilópolis (pesquisa bibliográfica). Após, serão realizados os estudos sobre referenciais teóricos no ensino de ciências, produção e divulgação, além da realização de atividades e apresentações com discussões programadas. Em seguida serão realizados os mapeamentos dos repositórios das pesquisas científicas em ensino de ciências e a elaboração de roteiros para entrevistas com professores e alunos, seminários e observações.

Considerando que a investigação proposta parte de uma tensão observada nas salas de aula no que diz respeito à produção e divulgação dos conhecimentos científicos produzidos para o ensino de ciências e a apropriação dos mesmos pelos professores no percurso de sua formação inicial docente, o trabalho no campo se realiza em etapas: 1. Inserção no campo para coleta de dados por meio de questionários aplicados aos docentes e discentes, e entrevistas individuais semiestruturadas com docentes. Os instrumentos destacam o conhecimento docente e discentes sobre produtos educacionais, reconhecimento e uso dos mesmos na prática educativa. Relevância e contribuição dos produtos educacionais. As análises serão fundamentadas com base na teoria do discurso e depoimentos narrados durante a aplicação dos grupos focais abertos. Utilizaremos o enfoque fenomenológico aplicado à educação e aplicações da pesquisa etnográfica no que tange a observação do processo, tratando-o como relevante para anotações e

registros no que se refere às experiências do trabalho docente e as vivências da aprendizagem adquirida no decorrer do exercício docente na ação do trabalho didático-pedagógico em sala de aula e a aprendizagem adquirida via uso dos produtos educacionais. A caracterização desta abordagem junto aos alunos busca compreender a aprendizagem adquirida como efetiva ou não para seu futuro trabalho docente e a relevância de aprender via utilização dos produtos educacionais. Trata-se então de utilizar a etnografia como estudo em que o problema se manifesta nas atividades e nos procedimentos e nas interações do cotidiano do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Será fundamental para os alunos de Iniciação científica compreenderem o desdobramento das atividades de coleta e registro das informações sobre a realidade em estudo. Com tal finalidade propomos ações de entrevistas gravadas com autorização registrada, ocorrendo nos espaços-tempo do IFRJ/Nilópolis e ou em locais sugeridos e previamente agendados e de concordância dos entrevistados, visando facilitar os encontros e a garantir a tranquilidade no ato da entrevista.

Espera-se:

1. Que o Banco de Dados favoreça a ação docente de ensino dos professores, incorporando estratégias adequadas aos conteúdos curriculares, auxiliando o professor em seu trabalho didático-pedagógico.

2. Que os discentes assistidos por meio de uma metodologia adequada compreensivamente aprendam os conteúdos curriculares associando valores à sua formação inicial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento da pesquisa em andamento e em condição das convivências educacionais mediadas pelas questões da Pandemia do Covid-19, o que nos trouxe o advento da dificuldade de prosseguimento imediato da pesquisa, acarretando um atraso na temporalidade dificultando as coletas e análises dos dados.

No percurso do projeto investigativo destacamos que a formação dos licenciandos se estabelece nos relacionamentos que travam nos espaços formativos (salas de aula, laboratórios, bibliotecas e projetos, entre outros mecanismos de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

apropriação do conhecimento à formação docente nos diferentes espaços com as pessoas e propostas para a vida acadêmica ser desenvolvida, segundo Alves (2009), "pesquisas nós, dos, com". Não há como dissociar a vivência da formação implicada nos aprendizados e posicionamentos que passam a coexistir no cotidiano destes atores e empenhando significados aos que por nós docentes estabelecem relações. Os processos de aprendizagem que uma pesquisa pode produzir estão além da ordem compreensiva dos dados, mas dos significados e das transposições que o conhecimento adquirido pode promover em uma pessoa ou em grupos de pessoas e suas relações com as atividades institucionais dos trabalhos ou da vida pessoal.

Neste sentido afirmamos que um processo de aprendizagem em pesquisa pode gerar, além dos produtos de humanização, compreensão, qualificação e atuação diferenciada na sociedade, a criação de muitas outras propostas humanizadora e de dimensão científico-tecnológico dos estudantes e docentes dos cursos de formação inicial licenciaturas do IFRJ/Nilópolis.

É o que se espera da trajetória desta pesquisa, a partir de seus resultados posteriores.

REFERÊNCIAS

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

CEVALLOS, I.; PASSOS, L. F. O mestrado profissional e a pesquisa do professor. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 803-822, set./dez. 2012. Disponível em: < https://www.redalyc.org/pdf/1891/189124308011.pdf>. Acesso em: 01.07.2021.

CHASSOT, A. **Educação consciência**. 2ª e. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

CHASSOT, A. Alfabetiza**ção científica.** Questões e desafios para a educação. Ijuí: ed. Unijuí, 2016.

FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em educação**: Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz & Terra, 1998.

GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de ciências. Iluí: ed. Unijuí, 2003.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Depoimentos e discursos**: uma proposta de

análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2013.

LÜDKE, M. et al. **O professor e a pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2006.

LÜDKE, M. et al. **O que conta como pesquisa**? São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção para um novo senso comum; v. 4).

.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.40 AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II.

Sandra Mara de Lara[1929]

Luiza Leticia Carvalho de Lara[1930]

Leandra Felicia Martins[1931]

RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de conhecer as contribuições dos cursos de formação inicial e continuada para a prática pedagógica dos professores do ensino fundamental I e II. Para tanto, exige do professor novos procedimentos de ensino e a superação da ação docente, e não a simples reprodução do conhecimento. Como exigir do professor a capacitação docente, a exigência de uma nova qualificação do professor que também deve ser, necessariamente, um pesquisador, está construindo o perfil de um professor que não busca apenas a reprodução do conhecimento, mas a sua renovação. Optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, utilizamos o questionário semiestruturado com 23 sujeitos(professores) em 10 escolas públicas de Curitiba, fundamentam a pesquisa Esteban (2010), Gatti (2006) Martins (2010) entre outros, entendemos que cabe ao professor investir em sua formação pedagógica, compreender os processos educativos, pois a atitude do professor no que diz respeito ao planejamento, ao currículo, a avaliação, no processo de ensino e aprendizagem é fundamental. Pelos relatos também é possível observar que os docentes consideram que a formação continuada é de fundamental importância e contribui para a melhora das práticas docentes, tornando o professor um articulador do conhecimento. Outro ponto que os participantes destacaram é a importância da troca, da interação entre os pares na formação continuada.

Palavras-chave: Formação continuada. Formação inicial. Práticas docentes.

1 INTRODUÇÃO

As iniciativas dos professores as técnicas do ensinar de cada professor são decisivas na aprendizagem do seu aluno, gerando influências na sua vida presente e futura. Assim, unindo conhecimentos teóricos e a vivência prática de ações que funcionam ou não no ambiente escolar, o professor vai ampliando sua formação, preparando-se melhor para os desafios do cotidiano, e isso ocorre por meio de sua formação continuada.

Para tanto, exige do professor novos procedimentos de ensino e a superação da ação docente, e não a simples reprodução do conhecimento. Como exigir do

[1929] Mestre em educação, Faculdade Unina e sandra.mara@unina.edu.br
[1930] Estudante de pedagogia, Faculdade Unina e luiza.lara1798@gmail.com
[1931] Mestre em educação, Faculdade Unina e leandra@unina.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professor a capacitação docente, a exigência de uma nova qualificação do professor que também deve ser, necessariamente, um pesquisador, está construindo o perfil de um professor que não busca apenas a reprodução do conhecimento, mas a sua renovação.

O professor, atualmente, precisa não só dominar o conteúdo para exercer sua docência, mas também rever metodologias que foram incorporadas a partir da formação nas academias que não atendem à demanda estabelecida pelos novos tempos nas salas de aula. A formação do professor se faz por meio de treinamentos, que são as formações continuadas e entre essas formações temos os pós em educação especificas, Mestrado e doutorado. O professor deve ser um eterno aprendiz que busca conhecer mais, buscar informações a todo momento para não permanecer em teorias e maneiras de fazer que aprendeu no tempo da faculdade.

O presente estudo tem o objetivo de conhecer as contribuições dos cursos de formação inicial e continuada para a prática pedagógica dos professores do ensino fundamental I e II.

2 DESENVOLVIMENTO

Optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa a qual tem o ambiente natural como fonte direta para obtenção dos dados e o investigador com um papel fundamental. Segundo Esteban (2010, p.125) “a pesquisa qualitativa, conforme o termo é usado por diversos autores, significa um determinado enfoque da produção de conhecimento. Não se refere apenas aos dados quantitativos, mas considera a elaboração de categorias de análise a partir das recorrências dos dados obtidos.”

É importante destacar que na abordagem qualitativa de pesquisa o pesquisador pode utilizar dados quantitativos para elaborar as categorias de análise que emergem dos dados coletados. Isso, porém, não significa ser uma pesquisa quantitativa. A esse respeito, Gatti (2006, p.28) destaca:

> É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta, e de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois em si, seu significado é restrito.

Os métodos de análise que utilizam números podem ser uteis e dar clareza as várias questões educacionais e, podem engrandecer e auxiliar no discernimento dos eventos, fatos, processos que influenciam as pesquisas na área educacional.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Entretanto ao utilizar essas duas abordagens juntas o pesquisador deve refletir pois o material levantado precisa ter consistência e dar sentido.

Neste estudo utilizamos o questionário semiestruturado, que é uma técnica de coleta de dados através de uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito, e online sem a presença do entrevistador. As perguntas são encaminhadas aos informantes por email, contendo uma carta explicando o objetivo, a natureza e a importância da pesquisa.

O campo de investigação é constituído por 10 escolas da rede pública do Ensino Fundamental I e II. São sujeitos da pesquisa,23 professores do Ensino Fundamental. Para salvaguardar o anonimato dos participantes da pesquisa os professores foram identificados com a letra P associada a um número. Ex: P1, P2...

ANÁLISE DOS DADOS

O quadro traça um perfil dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 01: Professores participantes da pesquisa.

Participantes	Sexo	Tempo de docência	Formação acadêmica	Especialização
P1	Feminino	+ de 24 anos	Pedagogia	Possui especialização
P2	Feminino	+ de 22 anos	Pedagogia	Possui especialização
P3	Feminino	+de 20 anos	Arte	Possui especialização
P4	Feminino	+ de 15 anos	Pedagogia	Mestrado
P5	Feminino	+ de 25 anos	Pedagogia	Doutorado
P 6	Feminino	+ de 6 anos	Ed. Física	Mestrado
P 7	Feminino	+ de 4 anos	Artes Visuais	Mestrado
P 8	Feminino	+ de 3 anos	Ed. física	Doutorado
P 9	Feminino	+ de 8 anos	Matemática	Mestrado
P 10	Feminino	+ 1 ano	Pedagogia	Mestrado
P 11	Feminino	+ de 5 anos	Pedagogia	Doutorado
P 12	Feminino	+ de 30 anos	Pedagogia	Mestrado
P 13	Feminino	+ de 5 anos	Pedagogia	Doutorado
P 14	Feminino	+ de 3 anos	História	Mestrado
P 15	Feminino	+ de 16 anos	Pedagogia	Mestrado
P 16	Feminino	+ de 2 anos	Letras	Possui especialização
P 17	Feminino	+ de 7 anos	Letras	Doutorado
P 18	Feminino	+ de 14anos	Pedagogia	Possui especialização
P 19	Masculino	+ de 7 anos	Biologia	Mestrado
P 20	Masculino	+ de 12 anos	Letras	Possui especialização
P 21	Masculino	+ de 4 anos	Matemática	Mestrado
P 22	Masculino	+ de 1 ano	História	Doutorado em andamento
P 23	Masculino	+10 anos	Ed. Física	Doutorado em andamento

Fonte: a Autora 2020

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Observamos no quadro a predominância do sexo feminino na educação básica, considerando que no questionário, dos 23 sujeitos 18 são do sexo feminino. Outra questão que nos chamou a atenção é que todos os sujeitos questionados têm além da graduação uma especialização, sendo que 10 deles tem mestrado e 5 são doutores e dois estão com o doutorado em andamento. Outra questão observada é que os sujeitos (professores) da pesquisa os mais jovens e os que tem menos tempo de docência são os que em sua maioria possuem mestrado e doutorado.

Entendemos que cabe ao professor investir em sua formação pedagógica, compreender os processos educativos, pois a atitude do professor no que diz respeito ao planejamento, ao currículo, a avaliação, no processo de ensino e aprendizagem é fundamental.

Ao perguntarmos aos professores da educação básica: nas disciplinas pedagógicas do seu curso de graduação, Mestrado ou Doutorado quais os principais auores que você estudou? Obtivemos várias respostas de autores. A partir da análise dos autores citados é possível observar que os professores buscaram teóricos que fundamentam o trabalho com o desenvolvimento infantil, como: Vygostski , Walon, Montessori, Emilia Ferreiro e Piaget. Além disso foram citados educadores como Saviani, Paulo Freire, Rosseau, Dewey e Durkhein, que fundamentam o trabalho com a educação. E esses professores procuram utilizar os autores com uma visão construtivista.

Importante ressaltar que a professora de Arte citou somente autores que são artistas (fundamentam o trabalho com Arte) e nenhum autor que fundamenta a prática pedagógica.

Ao perguntar para os professores: quais foram as contribuições dos principais autores estudados nas disciplinas pedagógicas durante sua formação? Em sua maioria estes se referem à visão crítica da educação e à importância de analisar criticamente suas práticas. Assim eles se expressam:

> Conhecer mais sobre o desenvolvimento infantil, compreender a história da educação, trazer elementos para instigar o planejamento de meu fazer pedagógico, auxilia a pensar em que ainda precisamos avançar na educação (Professora P4)
>
> Uma concepção crítica de educação, ciência de que na prática educativa, neutralidade não existe (Professora P5)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Como citado anteriormente a professora de Arte focou sua resposta na contribuição do estudo dos autores que fundamentam o trabalho em artes visuais na qual ela enfatiza a importância da pesquisa no fazer docente, conforme relata:

> Contribuíram para meu enriquecimento pessoal e profissional na pesquisa em Artes Visuais, percebendo a importância da pesquisa no meu cotidiano. (Professora P2)

A próxima questão perguntada aos professores foi: A formação que teve na graduação ou outro curso (Pós, Mestrado, Doutorado) auxiliou na sua prática Pedagógica? Por quê? Como veremos nas respostas a seguir a maioria afirma que auxiliou em sua prática em sala de aula:

> Sinceramente na faculdade não aprendi tanto quanto na minha especialização, acredito que a maturidade influencia muito no interesse nos estudos, quando fiz a especialização estava mais madura e me dediquei muito mais ao curso. (Professora P3)

> Muito, pois me embasaram teoricamente, auxiliaram-me a refletir sobre a minha prática. A teoria fundamentou minha prática e entendi o porquê de algumas propostas que já realizava (Professora P4)

Entendemos que a prática docente é uma atividade que necessita aperfeiçoamentos constantes. É por meio da formação do professor que ele desenvolve hábitos e atitudes que contribuem para melhorar a sua prática.

Segundo Martins (2010, p.17):

> Parte-se do pressuposto de que as sistematizações teóricas das abordagens distintas das práticas de formação de professores são produzidas socialmente a partir de determinadas circunstâncias históricas. Tais circunstâncias determinam os tipos de relações sociais que vão forjar as tecnologias utilizadas através da relação pedagógica

Desse ponto de vista, a formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização. Nessa perspectiva quando perguntado aos professores sobre a importância da formação continuada para o desempenho do seu trabalho, todos os participantes consideraram fundamental a atualização de sua prática pedagógica, por meio da formação continuada, como evidenciam as respostas:

> Em toda e qualquer profissão deve-se manter-se atualizado pois novos estudos sempre acontecem, no curso de formação continuada isso acontece

> além da troca de experiências entre as profissionais que enriquece muito nossas atividades. (Professora P20)

> É de fundamental importância, pois as trocas com meus pares, permitem uma visão cada dia mais contextualizada da ação educativa. O mundo está em constante transformação e é necessário que o profissional atualize sua prática, estudando e participando de formações (Professora P1)

Hoje não é só o conhecimento, mas a habilidade e a atuação do professor em sala de aula fazem a diferença. É relevante pontuar que para os professores, sujeitos da pesquisa é importante a formação continuada pois contribui de forma significativa as suas práticas pedagógicas em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das respostas dos professores, observamos que os docentes consideram importante as contribuições da formação inicial e articulam os autores estudados com suas práticas pedagógicas.

Pelos relatos também é possível observar que os docentes consideram que a formação continuada é de fundamental importância e contribui para a melhora das práticas docentes, tornando o professor um articulador do conhecimento. Outro ponto que os participantes destacaram é a importância da troca, da interação entre os pares na formação continuada.

Observamos ainda que todos os professores participantes da pesquisa estão constantemente se atualizando, cursando especialização, mestrado ou doutorado. E muitos quando vão para a educação básica já possuem alguma especialização e muitos já entram com mestrado, pois eles terminam a graduação e já entram para o mestrado sem antes ter a experiencia em sala de aula.

O professor de hoje é um permanente aprendiz e precisa a cada momento, a cada oportunidade ler, reciclar-se, reaprender, conversar com seus pares, para que o espaço de sala de aula se transforme em um espaço dinâmico onde permanentemente ele aprenda a ensinar e o seu aluno aprenda a aprender.

Melhorar a educação requer hoje, sobretudo, importantes mudanças, a educação é, provavelmente, o mais importante que temos hoje e sem uma formação inicial e continuada nada se faz, nessa pesquisa vemos que os professores buscam cada dia mais estar preparados para enfrentar essa sala de aula com todas as suas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diversidades e pluralidades, mas, como bem disse Hegel: “Nada importante se fez no mundo sem paixão.”

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Tradução de M. Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERREIRA, V. (1999), **O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos** in Silva, Augusto Santos (org.), Metodologia das Ciências Sociais, Porto, Edições Afrontamento.

GATTI, B.A. **Pesquisar em educação:** considerações sobre alguns pontos –chave. Revista diálogo educacional/pontifícia Universidade Católica do Paraná. -V.6, n.19 – Curitiba: Champagnat,2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 6 Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, P. L. O. **Didática Teórica / Didática Prática.** Para além do confronto. São Paulo: Loyola, 2010.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

CABRAL, J. F. P. "**A Filosofia da História e a astúcia da Razão em Hegel"**; Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/filosofia/a-filosofia-historia-astucia-razao-hegel.htm. Acesso em 02 de junho de 2021.

16.5.41 AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DE GESTÃO ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Daniele Vielgosz Ramos[1932]

RESUMO

O tema de pesquisa desse trabalho é a experiência do Estágio de Gestão em Tempos de Pandemia, levando em consideração que o Estágio Obrigatório tem grande importância para a formação do pedagogo pois este precisa conhecer e entender a respeito de seu campo de atuação, para que se torne um profissional de excelência. Este trabalho se caracteriza como um relato de experiência a partir da disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão Escolar do Curso de Pedagogia da PUCPR, considerando isso tem como objetivo analisar a importância do estágio obrigatório para a formação do pedagogo. A partir do objetivo, a metodologia utilizada foi qualitativa descritiva, utilizando a técnica de coleta bibliográfica. Para a fundamentação teórica os principais autores utilizados foram Tardif (2014), Imbernón (2014) e Pimenta e Lima (2012). Sendo assim, o problema que permeia esse trabalho é: De que maneira o estágio obrigatório pode contribuir para a formação do pedagogo? A pesquisa revelou que o estágio obrigatório é importante para a formação do futuro profissional, uma vez que essa experiência traz uma maior percepção da realidade escolar, pois muitas vezes esse momento é o primeiro contato que o acadêmico tem com o cotidiano de uma escola e é durante essa vivência que se aprende como articular os conceitos teóricos aprendido durante o curso, com a prática em sala de aula.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Experiência. Formação do Pedagogo.

1 INTRODUÇÃO

Considerando que é necessário ter um equilíbrio entre a teoria desenvolvida na Universidade e a prática da escola, o presente trabalho se caracteriza como um relato de experiência, a partir da vivência com a disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão Escolar no 7º Período do curso de Pedagogia na PUCPR. Também foi realizado uma revisão de literatura a respeito da importância dessa disciplina para a formação profissional do pedagogo. O Estágio Obrigatório se torna indispensável nos cursos de licenciatura, em especial no curso de Pedagogia, com o objetivo de preparar um profissional capacitado para todos os desafios que venham a ser enfrentados durante sua carreira, sendo assim, buscou-se compreender a importância que essa vivência traz ao futuro profissional.

Este trabalho busca descrever como foi a experiência com o Estágio Supervisionado em Gestão Escolar durante a Pandemia, por meio de relatos e

[1932] Estudante da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curso de Licenciatura em Pedagogia, 7º período, diurno. Contato: dhany.vielgosz@gmail.com.

análises os quais contribuíram significativamente para aquisição de conhecimento e formação docente. A disciplina foi ministrada de forma remota, portanto, as aulas destinadas a campo também foram realizadas por vídeo conferência, como supervisor tivemos um funcionário da parte de Gestão do Grupo Marista.

Todas as etapas forma acompanhadas e orientadas pelas professoras da disciplina. Ao longo do semestre foram realizadas atividades relacionadas a área de gestão escolar, momentos de campo e realização de trabalhos propostos. Com isso foi possível perceber como os estágios obrigatórios são importantes para a formação do pedagogo, pois eles aproximam o estudante da atuação do pedagogo em diversos contextos, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Ao longo deste texto ficará mais evidente o caminho percorrido durante a disciplina, demonstrando as experiências vividas e conhecimentos adquiridos ao longo da pesquisa bibliográfica, pois será apresentado o passo a passo realizado em cada etapa durante o desenvolvimento do estágio.

De acordo com natureza do objetivo e a fim de compreender a relevância do estágio supervisionado na formação do pedagogo, essa pesquisa se caracteriza como uma qualitativa, utilizando a técnica de coleta bibliográfica, fundamentada na investigação de materiais teóricos a respeito do assunto do estudo. Também é considerada como descritiva, pois narra os experiências que aconteceram ao longo da disciplina. Sendo assim, foi necessário buscar aporte teórico em autores renomados no campo de estágio. Os principais autores utilizados foram Tardif (2014), Imbernón (2014), e Pimenta e Lima (2012).

O Estágio Obrigatório é um importante componente curricular do curso de Pedagogia, pois reúne todas as outras disciplinas trazendo uma maior proximidade com a realidade e implicações da profissão, além de proporcionar uma vivência na qual teoria e prática se encontram. Reconhecendo isso, essa pesquisa tem como objetivo Relatar algumas experiências vividas durante o período de estágio analisando a importância do estágio obrigatório para a formação do pedagogo.

Compreendendo a importância dessa disciplina e que tem como objetivo demonstrar um pouco da realidade e cotidiano dos pedagogos em ambiente escolar, a pergunta que permeia esse trabalho é: De que maneira o estágio obrigatório pode contribuir para a formação do pedagogo?

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O Estágio Obrigatório traz uma proximidade entre a teoria estudada na Universidade e a prática do ambiente escolar, segundo as ideias de Scalabrin; Molinar (2013):

> [...] o Estágio em sua acepção mais ampla sugere dar condições ao estagiário para a reflexão relativa ao seu fazer pedagógico mais abrangente e assim construir a sua identidade profissional. Deste modo, o estágio é um campo de conhecimento, é uma aproximação do estagiário com a profissão que irá exercer e com os as pessoas com quem irá trabalhar suas práticas a cada dia para que enfrente menos dificuldades futuramente.

Desta forma o estágio obrigatório é de suma importância para a formação do pedagogo, considerando que este precisa conhecer e entender a respeito de seu campo de atuação, para que se torne um profissional de excelência, com isso Tardif (2002) apud Scalabrin e Molinari (2013, p.3):

> [...] o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura e, cumprindo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir do ano de 2006 se constitui numa proposta de estágio supervisionado com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula.

O curso de Pedagogia não prepara o estudante para atuar somente em sala de aula, também o prepara para as outras áreas que se abrem, como pedagogia hospitalar, empresarial ou, dentro do próprio ambiente escolar, a área de gestão. Além disso, é necessário que a Universidade se reinvente frente aos avanços da sociedade e desafios da profissão, nesse sentido Imbernón (2014, p. 14):

> [...] o contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E, é claro, requer uma nova formação: inicial e permanente.

Tardif (2014, p. 234) explica que “a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática”. O autor afirma que esse saberes só podem ser aperfeiçoados pelo contato com a prática docente e sua

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

realidade, por isso o estágio se faz tão necessário pois é nesses momentos que os alunos podem fazer trocas com os professores regentes e outros funcionários da escola. Sendo assim, os profissionais da educação estão em constante aprendizado para conseguir acompanhar as mudanças que acontecem no contexto no qual está inserido.

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA

Logo no início do curso já tínhamos o conhecimento de que teríamos as disciplinas Estágio Obrigatório e, como de costume, ficamos muito ansiosos, porém veio a pandemia da Covid-19. Mesmo com esse contratempo, tivemos as aulas de estágio de maneira remota, com os professores sempre nos auxiliando. Durante o 7º período não foi diferente, estávamos diante do penúltimo Estágio Supervisionado do curso e as expectativas aumentaram.

Durante o semestre fomos preparadas para a atuação do pedagogo na gestão de uma instituição. No começo da disciplina começamos realizando algumas questões do ENADE relacionadas com o tema de gestão, respondemos elas em grupos, sempre justificando o motivo de determinada alternativa estar certa e a outra errada, fazendo com que entendêssemos de forma mais calara o conteúdo, com isso já fomos nos preparando para realizar a prova e para a atuação profissional. As correções forem realizadas de maneira interativa durantes as aulas remotas, cada grupo ficou responsável por pesquisar e responder 1 questão e as demais foram preenchidas de acordo com o que cada grupo pesquisou.

Também realizamos algumas atividades intituladas como “Desafios”, as quais tinham como propósito fazer com que os acadêmicos vivenciassem situações cotidianas de pedagogos e gestores. Ao todo foram realizados 3 desafios que possuíam situações problemas referentes a gestão escolar e nós, em grupos, deveríamos resolvê-las. Cada desafio era divido em partes e algumas situações envolviam mediar as interações entre professores e família, escrever pareceres descritivos relatando algumas situações, entre outros.

Não menos importante, tivemos as esperadas aulas em campo que nos aproximaram um pouco mais da realidade vivida pelos gestores de instituições. Foi

nessa etapa que realmente “colocamos a mão na massa”, pois realizamos trabalhos conforme o supervisor solicitou. Eu e minha dupla produzimos uma cartilha, destinada aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, que os orientassem com dicas de como realizar os estudos de maneira híbrida.

Para a realização desse material, foi necessária uma organização para que conseguíssemos entregar na data estipulada. Primeiramente realizamos uma pesquisa bibliográfica a respeito do tema “Ensino Híbrido” e dicas de como tornar esse período mais produtivo, em seguida eu e minha dupla fizemos uma reunião para discutir a respeito das principais ideias que encontramos e expressamos nossas ideias para a montagem da cartilha. Após essas etapas, começamos a produzir o material, pensando em cada detalhe, desde a cor até as imagens livres de direitos autorias.

Com o intuito de averiguar se a cartilha estava boa o suficiente, a enviamos algumas vezes para a professora corrigir e fazer alguns apontamentos, confirmando de que nossa produção estava pronta para ser enviada ao supervisor. Por fim tivemos nossa última reunião com o supervisor de estágio que nos deu um retorno satisfatório a respeito do que produzimos ao longo do período de estágio.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Levando em consideração a vivência do Estágio Supervisionado e a Revisão de Literatura, foi possível perceber como essa disciplina é importante para a formação do futuro profissional, uma vez que essa experiência traz uma maior percepção da realidade no ambiente escolar. Segundo o art. 12 da LDB n.º9394/1996, o estágio tem como funções:

> [...] elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aulas; velar pelo cumprimento do trabalho docente; prover meios para a recuperação de alunos com menor rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar pais e responsáveis sobre a frequência e o bom rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 2019, p. 06).

Muitas vezes esse momento é o primeiro contato que o estudante tem com a realidade de uma escola, pois é durante esses momentos de estágio que se aprende como articular os conceitos teóricos aprendido durante o curso, com a prática em sala

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de aula. Considerando que a disciplina de estágio obrigatório está diretamente ligada as outras disciplinas do curso, ela tem como objetivo preparar o aluno para o mercado de trabalho, contribuindo para sua formação profissional.

Pimenta e Lima (2012, p. 35) explicam que “a profissão do professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes, na prática, consagrados como bons.” O estágio molda o futuro profissional, pois é por meio dele que o é possível observar e investigar as diferentes práticas utilizadas pelos professores, assim adquirindo conhecimentos para sua prática, assim construindo sua identidade profissional.

O estágio é como uma base para o acadêmico que está começando a trilhar seu caminho profissional, o considerando como uma oportunidade para vivenciar um pouco da realidade nas escolas, de acordo com Pimenta, 1997 Apud Possebon; Pucholobek; Farias, 2016:

> [...] o estágio supervisionado torna-se imprescindível no processo de formação docente, pois oferece condições aos futuros educadores, em específico aos estudantes da graduação, uma relação próxima com o ambiente que envolve o cotidiano de um professor e, a partir desta experiência os acadêmicos começarão a se compreenderem como futuros professores, pela primeira vez encarando o desafio de conviver, falar e ouvir, com linguagens e saberes distintos do seu meio, mais acessível à criança.

É durante essa disciplina que os estudantes podem experimentar os vários campos que a profissão abrange, pois são realizadas vivências no ambiente escolar nesse sentindo Pimenta (2011) afirma que os momentos de estágio obrigatório são a “parte mais prática” do curso, se comparado com as demais disciplinas que o curso oferece. Portanto a matriz curricular do curso de Pedagogia destina parte da carga horária para o cumprimento de experiências relacionadas aos campos em que o futuro profissional poderá atuar.

Portanto, é importante que durante as experiências de estágio estejam o mais próximo da realidade vivida por aquela escola, para que os seja possível vivenciar e enfrentar os desafios que um dia podem acontecer em sua prática docente. O campo de estágio representa uma via de mão dupla, na qual ao mesmo tempo em que a escola está ensinando o estudante, esse também está contribuindo no cotidiano ao auxiliar nas questões que forem precisas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em reposta ao objetivo desse trabalho, foi possível constatar que o estágio obrigatório contribui para o acadêmico de forma que apresenta um pouco da realidade vivenciada pela profissão que escolheu, realizando uma interação entre teoria e prática. Essa experiência impulsiona a formação profissional, pois permite a observação da rotina do ambiente escolar, assim confirmando sua escolha profissional.

Pode-se perceber que a aquisição de conhecimento não ocorre somente dentro das universidades, também é necessário ter a experiência da prática pois somente assim é possível ter uma aprendizagem significativa, preparando o acadêmico para seu futuro profissional. Juntar teoria e prática no ambiente de estágio possibilita uma maior compreensão a respeito das situações vivenciadas dentro do ambiente escolar, trazendo uma noção a respeito das desafios e implicações do que é ser um professor nos dias de hoje.

O Estágio Supervisionado em Gestão Escolar foi de grande importância para minha formação profissional, pois possibilitou situações próximas da realidade escolar além de um maior entendimento a respeito da função de estão nas instituições. Desde as questões do ENADE que objetivaram a pesquisa sobe as principais funções dessa área, elaboração dos documentos que fazem parte do cotidiano realizados nos desafios, até a elaboração do material didático para os anos finais do Ensino Fundamental.

Este trabalho constatou que o Estágio Obrigatório tem grande importância pois prepara o acadêmico para seu futuro profissional, o auxiliando a escolher qual área deseja seguir. Porém as pesquisas a respeito desse tema não se encerram aqui, pois estimularam a curiosidade para realização de novas investigações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 2019.
Florianópolis. Disponível em: http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R1446-2.pdf. Acesso em: 16 de junho de 2021.

Formação Docente no Curso de Licenciatura em Química e a experiência da semi
IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulortez, 2014.

PIMENTA, S. G. (org). **Pedagogia e Pedagogos:** caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. e LIMA M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POSSEBON, R. C. PUCHOLOBEK, G. FARIAS, A. J. O Estágio Supervisionado na regência. In: **XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química - XVIII ENEQ,** 2016.

SCALABRIN, I. C.MOLINAR, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, Vol 7, n 1, 2013. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf. Acesso em: 16 de junho de 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

16.5.42 AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR SUPERVISOR AO ATUAR NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE FÍSICA E DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM PERFIL EM CONSTRUÇÃO

Jeremias Ferreira da Costa[1933]

Sérgio Camargo[1934]

Tania T. B. Zimer[1935]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir um perfil de professor supervisor quando se coloca no papel de formador e contribui com o estágio supervisionado. As discussões perpassam por referenciais teóricos da prática pedagógica reflexiva, dos conhecimentos pedagógicos do conteúdo, das metodologias de ensino e das tecnologias digitais. Nosso entendimento é que esses são requisitos básicos que o professor experiente da educação básica precisa ter para atuar na formação inicial de professores durante o estágio supervisionado. Um questionário foi aplicado a 20 estagiários, sendo 09 de Matemática e 11 da Física e os resultados mostraram a necessidade do conhecimento do professor supervisor para que possam atender as demandas da formação e contribuir com a construção dos conhecimentos dos estagiários durante o período na educação básica. As experiências do professor supervisor, um dos pesquisadores deste trabalho, levou-o perceber que o estagiário precisa construir conhecimento pedagógico do conteúdo quando se relaciona com os estudantes da educação básica, por meio da construção do projeto de docência e aplicação da sequência didática que o leva para um ambiente de ser professor. Destacamos algumas características principais do perfil do professor supervisor e dos estagiários, isto é, de ser professor ou estudante, que passa por processos de estresse, angústias, inseguranças, mas à medida que vai desenvolvendo a sequência didática e os estudantes interagindo com ele, adquire confiança e experiência.

Palavras-chave: Professor da Educação Básica. Supervisor. Formação Inicial. Estágio Supervisionado. Professor Formador.

1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado obrigatório, quando inserido no contexto de estágio supervisionado na educação básica e orientado por um professor experiente, nomeado supervisor[1936], abre possibilidades para discussões sobre que perfil esse professor precisar ter para inserir estagiários em um processo de formação, uma vez

[1933] Professor da Educação Básica, Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, jeremias.costa@hotmail.com
[1934] Prof. Dr. da Universidade Federal do Paraná - UFPR, s1camargo.gmail.com
[1935] Profa. Dra. da Universidade Federal do Paraná - UFPR, taniatbz@gmail.com
[1936] Na lei 11.788 - § 1º O estágio supervisionado é definido como ato educativo escolar supervisionado que deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final.

que a dinamicidade que envolve a formação de professores envolvendo o planejamento a construção de um projeto de docência e a aplicação da sequência didática, demanda orientação sobre o aprender do fazer pedagógico. Para Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) quanto mais se aprofunda na leitura, maior é a interpretação mundo, isto é, quanto mais se conhece sobre o estágio, mais o professor supervisor contribuirá com os estagiários no contexto da formação docente mediada pelos processos da docência.

Neste sentido, o professor supervisor tem a necessidade de conhecimentos de referenciais teóricos sobre prática reflexiva, dos conhecimentos pedagógicos do conteúdo e de metodologias de ensino de modo contribuir com a formação inicial de professores no período do estágio supervisionado, além de conhecimentos das tecnologias digitais. Diante do exposto, lanço a seguinte questão: que perfil de professor supervisor, o professor da educação básica precisa ter ao se colocar como formador no estágio supervisionado?

O objetivo deste trabalho é propor um perfil de professor supervisor ao se colocar como formador para atuar no estágio supervisionado. A construção do perfil de professor supervisor passa por conceitos tais como professor reflexivo de Perrenound (2002), dos Conhecimentos Pedagógicos do Conteúdo de Shulman (1986), dos Conhecimentos de Metodologias de Ensino - Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2012) e Resolução de Problemas (Polya, 1994) e Conhecimentos Tecnológicos - Brito e Purificação (2011), Valente (1995). Neste trabalho buscamos apresentar o perfil de um professor supervisor quando se coloca para atuar como formador conforme pode ser compreendido na figura.

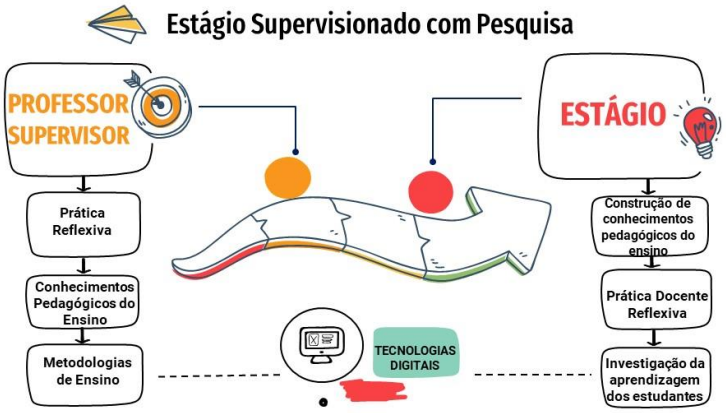

Fonte: Os autores (2021)

Estas aproximações com a realidade serão possíveis se o professor supervisor desenvolver o estágio supervisionado em um olhar de formação com a realidade da educação básica, também será necessária sua atuação com prática reflexiva no campo dos conhecimentos pedagógico do ensino, uma vez que sua experiência permite articulação dos conhecimentos específicos, inerentes à sua formação, de maneira alcançar efetividade no ensino.

2 PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PERFIL DE UM PROFESSOR SUPERVISOR

Um professor supervisor para atuar como formador durante o estágio supervisionado é necessário ser reflexivo, pois a reflexão durante sua atuação o remete para as compreensões dos conhecimentos pedagógicos do conteúdo de modo alcançar os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Discorreremos sobre as possibilidades que norteiam o perfil de um professor supervisor: a prática reflexiva na sala de aula, os conhecimentos pedagógicos do conteúdo, os conhecimentos de metodologias de ensino e os conhecimentos de tecnologias digitais. Assim, é necessário estar inserido em um ambiente de reflexão na prática: ao examinar a construção do plano de docência, os conceitos básicos e as abstrações possibilitam ao supervisor atuar com o estagiário de forma reflexiva sobre a ação. Este é um processo que o professor supervisor está envolvido que o possibilita compreender os conhecimentos pedagógicos do conteúdo com profundidade e construir novos conhecimentos.

Saber refletir sobre a própria prática pode ser o objeto da formação: o professor supervisor atua em modos de uma prática reflexiva na utilização da metodologia de ensino com o conteúdo a ser ministrado aos estudantes, o caminho que percorre possibilita ver o campo que o estagiário percorrerá, neste sentido a articulação da teoria com a prática torna-se inseparável uma vez faz parte da autonomia do professor e de suas responsabilidades. Uma postura reflexiva é um caminho de possibilidades quando o professor supervisor se coloca como professor formador: compreender tanto os conhecimentos históricos construídos e apropriados pela sociedade quanto de como ensinar na sala de aula em situações que contribuem para sua prática docente reflexiva. Esta postura é necessária quando de sua atuação no estágio supervisionado.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Estar em processo contínuo de formação e reflexão sobre sua prática: o estudo contínuo ocupa lugar especial na sua vida profissional, o professor supervisor ao estar em contato direto com adolescentes, que reflete os hábitos da sociedade no qual as tecnologias fazem parte, adota caminhos facilitadores da aprendizagem.

O professor supervisor ao apropriar-se de uma postura reflexiva trabalha as concepções de modo construir conhecimentos: no estágio supervisionado, ajuda mobilizar os saberes em construção pelos licenciandos e estudantes de modo a contribuir na busca pela resolução de situações-problemas. Ao analisar as práticas pedagógicas como um processo da prática reflexiva descentraliza-se como único retentor de conhecimento, traz os licenciandos e os estudantes para um processo de explicação dos fenômenos e para tomadas de consciência atuando como mediador. O trabalho no estágio supervisionado como um hábito: o professor supervisor ao atuar no estagiário passa e aprende formas de pensar, de estar na sala de aula, de avaliar, de perceber e de aplicar as situações vivenciadas e experimentadas no cotidiano, neste sentido é um desafio ser formador, pois procura, traz, faz e propõem novas possibilidades de ensino de modo possibilitar a compreensão da prática da docência ao licenciandos.

A prática reflexiva do professor supervisor leva-o para uma visão ampliada dos problemas que perpassam a formação dos licenciandos. Esta é uma postura que exige reflexão, pois é uma forma de estabelecer elos entre a profissão docente e as responsabilidades de ser um professor e por último, a prática reflexiva se encontra entre a razão pedagógica e a análise do trabalho docente: o professor supervisor está aberto aos novos conhecimentos, as novas propostas, ao desenvolver práticas que refletem como a sociedade tem evoluídos nos conhecimentos da ciência e das tecnologias digitais, também são demandas do estágio supervisionado que deve vivenciar ideias novas e construção de novos saberes.

Perrenoud (2002) aponta características que envolvem uma prática reflexiva, isto é, de uma reflexão na essência da ação a uma prática reflexiva, de um saber refletir sobre a própria prática como objetivo central da formação dos professores, de uma postura reflexiva, formar na prática reflexiva por meio da pesquisa, construir uma postura reflexiva, de uma análise coletiva das práticas pedagógicas como início para a prática reflexiva, da prática reflexiva como um hábito. Estes são requisitos para o papel de um professor supervisor, quando recebe estagiários na sua sala de aula.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Estes são conhecimentos os quais o professor supervisor necessita dominar para poder trabalhar na formação dos estagiários. Para Shulman (2014), se os conhecimentos que um professor adquire por meio das experiências, ao longo da carreira profissional, fosse armazenado, muito espaço ocuparia. Deste modo os conhecimentos dos conteúdos e os conhecimentos pedagógicos geral tornam-se referências uma vez norteiam as estratégias de ensino de determinado conteúdo, assim na organização e na sua ministração em sala de aula pode ser visto de forma ir para além do que está sendo proposto.

Em relação aos conhecimentos dos estudantes e de suas características, podem ser vistos pelo professor como conhecimento de contextos educacionais, que vai desde o início da sua formação, bagagem de conhecimentos adquiridos ou não na sala de aula, uma vez que as características das comunidades escolares e suas culturas permitem maior ou menor compreensão do que é uma escola.

As experiências de trabalhos desenvolvidos no estágio supervisionado em Física, os Três Momentos Pedagógicos (Delizoicovz, Angotti e Pernambuco (2011), é uma metodologia de ensino bastante utilizada na formação de professores de Física. Os estágios supervisionados da Matemática utilizam a arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático Polya (2000), Bacich e Moran (2017) abordam a metodologia ativa, neste sentido o planejamento e a organização de situações de aprendizagem deverão ser focados nas atividades dos estudantes. No entanto os estagiários têm liberdade para adotar uma metodologia de ensino que conhece e busca desenvolver no seu projeto de docência.

Valente (1995) escrevia que a educação passava por profundas mudanças e transformações caracterizadas por valorização dos conhecimentos no qual o contexto escolar estava adentrando na sociedade do conhecimento e que os processo de aquisição do conhecimento assumiriam papel de destaque nos diversos âmbitos da sociedade atingindo a escola e principalmente na formação de professores, que isto deveria levar a um repensar, a educação não pode mais ser baseada na instrução que o professor passa ao aluno, mas na construção do conhecimento pelo aluno e no desenvolvimento de competências como aprender a buscar a informação, compreendê-la e saber utilizá-la na resolução de problemas.

Para Brito e Purificação (2011) os rumos que da sociedade do conhecimento ou das ciências e das tecnologias tem construído e desenvolvido conhecimentos,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

possibilitando um novo aprender e esse aprender pode reestruturar a formação de professores, que se deparou com o grande desafio, formar professores para atuar a sala de aula do século XXI. As autoras destacam a necessidade de realizar esforços, seja na formação inicial e contínua, seja no estágio supervisionado, por maior compreensão, apropriação e utilização das tecnologias nas atividades de sala de aula.

3 PERCEBER AS CARACTERÍSTICAS DE UM ESTAGIÁRIO

Com experiências ao atuar no estágio supervisionado de Física e Matemática, elaboramos algumas características que possibilitam compreender um pouco mais do perfil dos estagiários.

Que o estagiário busca ser professor, passa por situações de estresse, angústia, inseguranças quando assume o papel de professor, tem bastante energia, disposição, porém a falta de experiência pode comprometer o desenvolvimento dos conhecimentos pedagógico e tecnológico do conteúdo, tem dificuldade em administrar o tempo das aulas, da preparação e correção das avaliações, fica sobrecarregado devido as atividades das IES, não pode ficar sozinho no estágio mas ser acompanhado de modo a sentir-se acolhido, tem dificuldades em administrar conflitos na sala de aula, pode sentir-se inseguro por não dominar os conteúdos e a sala de aula e até mesmo decepcionar-se com uma avaliação com resultados insatisfatórios, mede a distância entre o que tem como modelo de formação e o que imaginava, é uma pessoa com bastante vontade de aprender, logo se o professor supervisor o desafiar, corresponde com prontidão; pelo fato de estar em contato com os pesquisadores da IES, tem conhecimentos de como desenvolver pesquisas.

Perrenoud (2002) discorre sobre a formação inicial, o que assemelha com os estagiários, isto é, está entre duas identidades, passa por estresse, angústias e medos, precisa de tempo e disposição, ao administrar o tempo de preparação das aulas não está muito seguro, fica sobrecarregado, se sente sozinho, está em período de transição, faz aferição entre o que imaginava e a realidade escolar.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Um questionário com oito questões foi aplicado aos estagiários no primeiro dia do contato com o professor da escola básica, o objetivo foi investigar como o professor

supervisor pode contribuir com o processo do desenvolvimento do estágio supervisionado. Para este trabalho foram analisadas duas questões e algumas respostas que nos possibilitam discutir o perfil de um professor supervisor quando se coloca como formador.

Utilizamos a análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977) para extrair estruturas de interpretação que possam ser compreendidas nas respostas do questionário exigindo esforços do rigor objetivo e da fecundidade de inserção das ideias quando das expectativas dos estagiários em relação ao professor supervisor no contexto escolar. O conteúdo a ser analisado descreve as expectativas dos estagiários em relação ao perfil do professor supervisor. Os conhecimentos pedagógicos da docência, as metodologias de ensino e o uso das tecnologias são características que os licenciandos esperam do professor supervisor, isto mostra um desenho que o professor experiente da educação básica necessita ter para o desenvolvimento do estágio supervisionado.

As respostas foram organizadas em quatro necessidades que os estagiários têm quando da construção do seu projeto de docência, isto é, refletir sobre sua prática, conhecimentos pedagógicos do conteúdo, metodologias de ensino e uso das tecnologias digitais. Estas necessidades precisam ser orientadas pelo professor supervisor, pois é o profissional que compreende a realidade da educação básica e suas especificidades.

Em relação à Reflexão sobre a prática, o professor supervisor pode contribuir com o estágio supervisionado da seguinte maneira:	O que eu procuro no estágio supervisionado é uma visão do ambiente de trabalho que me possibilitaria uma melhor inserção no mercado de trabalho após a graduação, durante o estágio supervisionado uma nova visão do ensino pode ser explorada. O professor, como alvo de possíveis cursos e reuniões com pessoas responsáveis da SEED, deve ter conhecimentos práticos que devem me auxiliar em minha carreira (E12). A resposta do E12 ao referir-se a visão do ambiente de trabalho com possibilidades de desenvolver uma formação profissional continuada por meio de um ensino que pode ser aplicado novas formas de desenvolver o processo de ensino e da aprendizagem, neste sentido ele(a) busca compreender as dinâmicas de ensino e os processos que envolvem a escola.

Fonte: Os autores (2021)

Nesses apontamentos os estagiários buscam no professor supervisor os modos de aprender, os caminhos para construção de conhecimentos a partir da experimentação na docência, isto mostra que o professor experiente da educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

básica necessita de conhecimentos de prática reflexiva, dos conhecimentos pedagógicos dos conteúdos, das tecnologias digitais, dos modos de interação com os estudantes, entre outros.

Em relação aos conhecimentos pedagógicos do ensino, as contribuições do professor supervisor são:	- Primeiramente com sua experiência e conhecimento da escola básica e seus complementos. A legislação, a experiência com os alunos, o contato com diversas realidades. Também a forma com que o professor nos recebe e acolhe cria um solo fecundo para o desenvolvimento dos saberes docentes necessários para o futuro docente. O ensino do professor supervisor pode nos orientar a escolher estratégias didáticas mais efetivas para o ensino de Física (E4). - Primeiramente pelo processo de liderança, ao mostrar como se comportar durante uma aula, por meio de auxílios durante o processo de criação do projeto de estágio e atuar como um intermediário entre o estagiário e os alunos, por eventuais dificuldades de comunicação (E13); - Devido principalmente à sua experiência no convívio com os alunos, o professor da educação básica pode me mostrar os modos adequados de lidar com os estudantes e com suas dificuldades. Nesse sentido ainda, eu posso aprender com ele a postura que devo tomar diante de problemas que possam surgir durante as aulas. Tudo isso para que ei possa me preparar para quando eu mesmo for o professor (E7); - Acredito que é importante o professor compartilhar suas experiências com sinceridade, mostrando os lados positivos e negativos do ensino para que assim possamos nos preparar melhor para a nossa futura função. Compartilhando também, tecnologias digitais utilizadas nesse processo (E15). As respostas dos E4, E7, E13 e E15 apontam que os estagiários procuram os conhecimentos pedagógicos do ensino uma vez que buscam construir conhecimentos a partir da elaboração de projeto de docência para aplicá-lo e realizar reflexões nos modos de aprendizagem dos estudantes, conhecer as dificuldades de ensinar, as tecnologias digitais, as possibilidades de formação de professores para inserção na carreira de professor.

Fonte: Os autores (2021)

Nesses apontamentos os estagiários buscam no professor supervisor os modos de aprender, os caminhos para construção de conhecimentos a partir da experimentação na docência, isto mostra que o professor experiente da educação básica necessita de conhecimentos de prática reflexiva, dos conhecimentos pedagógicos dos conteúdos, das tecnologias digitais, dos modos de interação com os estudantes, entre outros. Este é um olhar de um estágio que pode ser desenvolvido com pesquisa, pois é uma vertente de discussões deste trabalho.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em relação à metodologia de ensino	O professor da educação básica, como supervisor do estágio poderá contribuir nos contanto como é seu dia a dia, enquanto docente, quais metodologias ele está usando para conseguir um ensino-aprendizagem efetivo, dar oportunidades para o estagiário realizar alguns de seus trabalhos, para sentir o que ele faria se fosse o professor da educação básica, sempre com um bom diálogo, com as duas partes compartilhando ideias (E3)"; Neste sentido, para o desenvolvimento dos projetos de docência, dos diversos estagiários, há a necessidade de que cada graduando encontre uma metodologia de ensino que mais se identifica, assim o professor supervisor contribui com os processos de organização, por meio de orientações, das aulas e utilização da metodologia.

Fonte: Os autores (2021)

Para Bardin (1977) uma técnica de investigação por meio de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto nas comunicações dos envolvidos, tem por finalidade a interpretação dessas mesmas comunicações.

Em relação às tecnologias digitais, os estagiários buscam no professor supervisor contribuições como:	- O professor pode contribuir apresentando e ensinando o melhor das tecnologias digitais que estão sendo utilizadas para o ensino de Física na sala de aula, bem como apresentar as vantagens e dificuldades que são existentes nesse modo de ensino (E5); - Pode contribuir na forma de como está sendo a nova interação entre os alunos e professor (uso do zoom, conversa com alunos, se está havendo uma relação entre as partes ou apenas troca de atividades pelo Classroom (E9); O professor pode usar de ferramentas online que ajuda o aluno no processo de aprendizagem a buscar maneiras diferentes da tradicional para fazer isso (E11); O E5, E9, E11 tem a expectativa no conhecimento do professor supervisor dos usos das tecnologias digitais de modo facilitar o processo de ensino, por parte dos estagiários, da aprendizagem, por parte dos estudantes. Neste sentido o professor supervisor propõe, ajuda e ensina os estagiários a utilizarem as ferramentas como meio facilitador do processo de ensino de Física.

Fonte: Os autores (2021)

Neste sentido, os fragmentos extraídos das respostas dos estagiários nos permitem analisá-las de modo compreensivo e no contexto o qual foi experimentado. Portanto, as necessidades nomeadas pelos estagiários que compete ao professor supervisor conhecimentos que se aproximam da realidade dos licenciandos, além da sala, leva os docentes da educação básica para um contexto de sempre desenvolver sua formação em modos de trabalhar a formação, ser reflexivo sobre sua prática, ter os conhecimentos pedagógicos do ensino de forma sistematizada, clara, objetiva, além dos usos das tecnologias digitais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 CONSIDERAÇÕES

Este trabalho trouxe uma discussão inicial a respeito da construção de um perfil de professor supervisor para atuar em um estágio supervisionado, neste sentido, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) apontam que o professor é desafiado na mediação do conhecimento num universo complexo de experiências e visões antagônicas da realidade. Ser um professor que se coloca no processo de ser formador é necessário adentrar no campo das pesquisas, estar em contado direto com os pesquisadores das IES, vivenciar e experimentar as discussões sobre diversos teóricos, diversas metodologias, diversas tecnologias digitais e mais, estar disposto aplicar esses debates nas suas aulas e quando aceitar estagiários, sugerir, orientar, contribuir, formar futuros professores que se aproximam da realidade escolar. Este trabalho possibilita novas discussões de acréscimos ao perfil de um professor supervisor quando recebe estagiários em sua sala de aula.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. M. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-pratica**. Porto Alegre – RS. Penso Ltda, 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo – SP. Almeida Brasil, 2011.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. Curitiba – PR. Intersaberes, 2012.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, A.; PERNAMBUCO, M. Os Três Momentos Pedagógicos como possibilidade para inovação didática. Florianópolis – SC. **ATAS DO XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPEC**. Florianópolis – SC. Ed. ENPEC, 2017. p.1-9. Versão impressa. Disponível em http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2589-1.pdf. Acessado em: 04 jan. 2021.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo – SP. Cortez, 2015.

PERRENOUD, F. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. São Paulo – SP. Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Poíesis Pedagógica**. Catalão – GO. V. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 25 out. 2006. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542. Acessado em: 27 nov. 2020.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático**. Rio de Janeiro – RJ. Interciência, 1987.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec: Pesquisa e ação educacional**. São Paulo – SP. Vol. 4. nº 2, 2014, p.196-229. Disponível em http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297> Acessado em: 06 dez. 2020.

VALENTE, J. A. Informática na educação: confrontar ou transformar a escola. **Revista Educação e Comunicação**. Florianópolis – SC. Vol. 13, nº 24, 1995. p.41-49. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10703. Acessado em: 03 jan. 2021.

16.5.43 AS ESCOLAS CÍVICO- MILITARES E OS LIMITES DO ESCLARECIMENTO

Marilete Nunes[1937]

Eliane Dominico[1938]

Maristela Aparecida Nunes[1939]

RESUMO

Realizando uma análise mais aprofundada da militarização das escolas percebe-se que nesse modelo as escolas são adaptadas aos princípios da sociedade administrada. Diante do exposto, entendemos que esse contexto educativo que se delineia é muito preocupante, pois, os referidos estudiosos apontam para as amarras da intencionalidade de um governo que intenta aprimorar os mecanismos materiais e discursivos com vistas ao regimento e a administração sutil da vida das populações. Considerando essa realidade, o problema da pesquisa se define a partir da seguinte questão: Como as escolas cívico-militares se constituem em limites para o esclarecimento? Frente à essa indagação, o objetivo desta proposta de pesquisa consiste em analisar a militarização das escolas estaduais tecendo apontamentos reflexivos a respeito desse movimento. adotamos como procedimentos metodológico o estudo bibliográfico do referencial teórico em questão e seus principais conceitos como formação, semiformação, indústria cultural. Em seguida será realizada uma investigação em fontes documentais como Projeto Político Pedagógico da instituição, Leis e decretos que amparam a implantação da escola cívico-militar. Essa situação precisa ser estudada sob um olhar mais crítico que nos possibilite visualizar o cerne da questão-problema que se circunscreve para além do espaço escolar e, então vislumbrar os fatores que concorrem para a (semi)formação das pessoas.

Palavras-chave: Escolas cívico-militares. Esclarecimento. Semiformação. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Dentre as várias ocorrências do atual cenário educacional brasileiro, destaca-se a aprovação das escolas cívico-militares, com respaldo no decreto nº 9.665 de 02 de janeiro de 2019 sob jurisdição do Coronel Aroldo Ribeiro Cursino ex- subsecretário de fomento às Escolas cívico- militares. Justificativas como a melhoria da qualidade do ensino, o baixo índice de aproveitamento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e da Prova Brasil são os principais álibis que respaldam a implementação dessas escolas (OLIVEIRA, 2016).

[1937]Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/Unicentro. Pedagoga da rede estadual de ensino. E-mail: marilete.nunes@escola.pr.gov.br
[1938]Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá/UEM. Professora colaboradora do departamento de Pedagogia da universidade Estadual do Centro-Oeste/Unicentro. E-mail: nane_dominico@hotmail.com
[1939] Doutoranda em educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/Unicentro. Agente Educacional da rede estadual de ensino. E-mail: maristela.nunes@escola.pr.gov.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Realizando uma análise mais aprofundada da militarização das escolas a partir da Teoria Crítica da Sociedade e de seus autores representativos como Adorno (1985; 1995; 1996; 2010) e Horkheimer (1985) percebe-se que nesse modelo as escolas são adaptadas aos princípios da sociedade administrada. Assim, a gestão e as práticas pedagógicas são baseadas na hierarquia, no ordenamento, na disciplina e na organização pautada na tecnocracia, colaborando para a instauração de processos formativos. E colabora com a instauração de processos semiformativos. De acordo com Oliveira (2016, p. 41), a implementação dessas escolas pode ser entendida como "[...] parte do processo de ampliação do controle social" (OLIVEIRA, 2016, p. 41).

Diante do exposto, entendemos que esse contexto educativo que se delineia é muito preocupante, pois, os referidos estudiosos apontam para as amarras da intencionalidade de um governo que intenta aprimorar os mecanismos materiais e discursivos com vistas ao regimento e a administração sutil da vida das populações. Transformando da escola, por tanto, um eficiente instrumento de aplicação de racionalidades de controle dos sujeitos. Ademais, as pessoas são levadas a acreditarem que essa mudança é a única opção salvadora e, portanto, necessária.

Considerando essa realidade, o problema da pesquisa se define a partir da seguinte questão: Como as escolas cívico-militares se constituem em limites para o esclarecimento? Frente à essa indagação, o objetivo desta proposta de pesquisa consiste em analisar a militarização das escolas estaduais a partir dos princípios da Teoria Critica e das postulações de Adorno e Horkheimer tecendo apontamentos reflexivos a respeito desse movimento.

2 APORTE TEÓRICO

Com as transformações sociais ocorridas com a Revolução Industrial, principalmente a partir da década de 1970, para atingir o lucro os detentores dos meios de produção passaram a empregar estratégias e técnicas que foram sendo aperfeiçoadas. Os principais métodos foram à racionalização do processo produtivo, o aprimoramento das técnicas e a exploração da força de trabalho. Essa racionalidade tecnicista sendo estendida ao contexto educacional colaborou com amplia-se, por parte do Estado, do gerenciamento das instituições escolares e, por conseguinte, do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

trabalho docente. Nesse cenário é plausível a observância feita por Teixeira (2009, p. 106-107), o qual percebe que "há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos".

Assim, a sociedade burguesa foi a grande responsável, segundo Adorno (1985), por guiar uma escola de massa, acomodada, instalar e racionalizar os bens culturais, transformando-os em consumo mercantilizado, em um objeto de valor rentável. O resultado disso é a alteração da consciência para um comodismo aparentemente natural, causado não pela falta de entendimento, porém pela falta de discernimento. Segundo esse autor, a educação deve, ao mesmo tempo em que forma uma geração, promover libertação das amarras do racionalismo meramente técnico e factual. Situação que já havia sito retratada por Kant (2005) no seu celebre texto Resposta à pergunta: o que é "Esclarecimento". Através da análise de Adorno e Horkheimer (1947) podemos compreender que a questão do esclarecimento foi deturpada não sendo sinônimo de um pensamento reflexivo, autônomo nem emancipatório, mas, uma ideia de razão ao extremo que se tornou um fim em si mesma.

Para Adorno e Horkheimer (1947) a mercadoria é o objeto que tomou o lugar do pensamento e das ideias porque "sujeito e objeto tornam-se ambos nulos", esse processo como diriam os próprios autores, coisificou a sociedade e a tornou refém do conhecimento racionalizado, matematicamente analisado, não deixando margem para o pensamento crítico, todavia numa amplitude maior, que vai além do que se pode controlar e medir. A razão racionalizada domestica os corpos e mentes, troca-se o estudo do sujeito pelo seu objeto e impede-se uma reflexão para além do fazer técnico, justamente à base para a educação emancipatória.

Todo esse processo trouxe consequências consigo que evidenciaram uma realidade afetada pelas ideais do mercado capitalista. A cultura, nesse contexto, tal como nos aponta Adorno (1995), foi desconfigurada do seu caráter genuíno e próprio da condição humana e se tornou um produto enformado ao gosto do freguês. Nesse sentido, a industrialização dos bens culturais propalada pela Indústria Cultural conduz à produção em massa dessa cultura comercializada, controlada e disciplinada. Nesse ambiente criaram–se necessidades de consumidores irracionais dessa indústria cultural, aponto de tornar a cultura um objeto mercantil, um produto consumível, assim como impede-se a formação de cidadãos conscientes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ademais, também identificamos, tal como evidencia Adorno (1996) os efeitos da Indústria cultural sobre a instituição escolar com a tentativa de controle do saber e racionalizar os modos de conhecer, visto que a segregação afastou a essência da escola com o seu objeto, representada pela capacidade e por meio do conhecimento desenvolver autorreflexão e autonomia humana. Nesses termos, a Indústria Cultural consiste em uma tecnologia de controle na qual as necessidades humanas são assujeitadas ao imperativo de consumo. O homem é, portanto, subordinado à mercadoria e sua consciência é forjada nesse contexto mercadológico. Essa ordem do mercado foi imposta e sobreposta à estrutura social de tal forma que as pessoas tornaram-se escravas perdendo-se nas relações e nos valores esfacelando os princípios civilizatórios.

Essa mercantilização da existência social foi uma das formas encontradas pelo capital para perpetuar o seu domínio, por isso foi amplamente criticada na clássica obra da Dialética do Esclarecimento (1947). Dessa maneira, além de garantir um controle social por meio do próprio sistema econômico, produziu-se uma legitimação por meio da elaboração de todo um aparato ideológico que visa padronizar ações, pensamentos e comportamento dos indivíduos. E a instituição escolar foi percebida como um gigante aparato favorecedor desse intuito de homogeneização e controle.

Por quanto que os filósofos Adorno e Horkheimer (1985) propõem uma compreensão e uma análise dessa dinâmica social à luz da Teoria Crítica. Esses autores estabeleceram o conceito de Indústria Cultural que pode ser definida como um conjunto de meios empregados para manter a hegemonia e o controle da classe dominante sobre os dominados num contexto afastado da possibilidade da reflexão crítica. Com Adorno compreendemos que essa mesma instituição ainda opera ao nível da consciência formatando as mentes ao conformismo social, a alienação. As contribuições do pensamento dos teóricos da escola de Frankfurt colaboram no entendimento de que a educação contemporânea está sendo cada vez mais convertida em semiformação.

Esse processo, por sua vez, acarreta uma perda de consciência que associada à mecanização, à homogeneização e à coisificação instaurada pela Indústria Cultural recai numa condição denominada por Adorno (1995, p. 155) de barbárie, na qual:

> [...] as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme as relações a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda a civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza.

Trata-se de uma desconfiguração, uma objetificação das relações sociais pode ser considerada uma espécie de déficit cultural e axiológico baseado, segundo o autor em uma falsa projeção da realidade.

Adorno (1995) declara que essa pseudo-formação consiste em uma espécie de dominação da consciência conseguida mediante estratégias de circunscrição, atomização e unidimensionalidade. A semiformação age como instrumento de submissão das massas e de coerção social. É, por esse motivo, um mecanismo de dominação. Um de seus resquícios é a disseminação da padronização como se todos pensassem da mesma forma. Perante essa lógica mercadológica. A semiformação, enquanto empobrecimento cultural acaba cerceando as possibilidades de desenvolvimento psíquico, intelectual, social e político do ser humano. "Na semiformação ocorre o nivelamento e a absolutização da consciência que, assim, aprende seus conteúdos desvinculados das relações sociais e transforma o mediato em imediato" (NEUVALD, 2011, p. 17). Seus resquícios podem ser sentidos no embrutecimento do ser humano. Ela pode limitar o campo de visão e de inteligibilidade das pessoas favorecendo a instauração de condições propicias para a dominação. Nesse processo, o conhecimento é reduzido à ideologia e configuram-se verdades.

Embora esses estudiosos não sejam teóricos específicos da educação, seus estudos e postulações permitem estabelecer relações entre esse sistema macrossocial e a instituição escolar. De mesmo modo, as argumentações da Teoria Crítica conduzem ao entendimento de que essa mesma ordem social é transferida para a escola.

Adorno e Horkheimer (1947) fazem a análise sobre o esclarecimento advindo do iluminismo que ganhava espaço, afirmando que "o esclarecimento acabou por consumir não apenas os símbolos, mas também seus sucessores, os conceitos universais, e da metafísica não deixou nada a senão o medo do abstracto frente à coletividade". O amplo processo de "esclarecimento" era combatido diligentemente por eles, pois acreditavam que essa racionalidade técnica proveniente da racionalidade do esclarecimento impossibilitava o uso consciente da razão,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

oferecendo uma falsa liberdade. Um homem equivocadamente livre pode se tornar totalitário, leva a produzir barbáries em nome da razão instrumental, razão essa desmedida, com o pensamento hipertrofiado pelo desenvolvimento mercantil desenfreado.

É importante destacar que a razão instrumental era o objeto de crítica dos autores, uma vez que esse tipo de razão se recusa a refletir até mesmo sua finalidade, acaba se distanciando da realidade humana, subvertendo-se em irracional, tendo em vista que era justamente essa irracionalidade que o esclarecimento também combatia.

Portanto questionar essa razão excessivamente empírica não significa anulá-la por completo, pelo contrário, é valer-se dessa razão fria, quantificadora, numérica, utilitarista, imediatistas para impedir que as relações se tornem endurecidas, totalitárias, e de esvaziamento dos costumes e tradições, da limitação e do conformismo, chegando ao empobrecimento do pensamento reflexivo e da eliminação das experiências não quantificadas que tornam o sujeito humanizado.

Essa crítica provém do resultado desse esclarecimento, pois Adorno e Horkheimer afirma que “através da identificação antecipatória do mundo totalmente matematizado com a verdade, o esclarecimento acreditava estar a salvo do retorno mítico”, portanto ditador, que desacredita do mito por completo, transformando - o em racionalidade humana. A ponto de produzir de maneira oposta carrascos ao invés de homens e barbáries ao contrário de relações emancipatórias e saudáveis. Fatidicamente o Iluminismo, na medida em que retirava Deus do centro das ações humanas e conduzia o homem para tomar seu lugar de Senhor, acarretava no distanciamento do indivíduo da natureza e de tudo que conduziria a ela.

> O processo técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivocidade do pensamento mítico bem como de toda a significação em geral, porque a própria razão se tornou um mero adminículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba. Ela é usada como um instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Com efeito, restava o conformismo, a força de trabalho, relações burocratizadas pré-estabelecidas através do cálculo, reportando às meras condições mecânicas e padronizadas de trabalho.

Á vista disso, a partir da perspectiva de Adorno (2010), percebemos que, tendo como base a racionalidade instrumental, em linhas gerais, o programa de ampliação

das escolas cívico-militares no Brasil apresentam traços de uma escola ambígua, já que, ainda como escola pública, tem como sustentação a excelência, ordem e disciplina, no entanto, cabe o questionamento por que restringir essa "excelência" para algumas escolas apenas? Não seria, portanto, o "apadrinhamento" de alguns e a exclusão da grande maioria dos estudantes?

Desse modo, em Adorno e Horkheimer (1947) podemos perceber que a escola é constituída sob as bases do processo de heteronomia, segundo o qual essa instituição tem sido severamente agredida, isto é, transmutada em um instrumento, um objeto de grande poder no processo de adaptabilidade dos sujeitos, diante dessa ótica percebemos o motivo do grande interesse do governo já nos primeiros atos de seu mandato, criar uma subsecretaria de fomento às escolas cívico- militares. Tanto empenho para que seja efetivamente implantada com sucesso, deixando clara a prioridade ao estímulo de escolas chamadas de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares dos estados no Brasil.

Ainda pautada no que já havia sido anunciado por Adorno a cerca da educação contra a barbárie, verificamos que por trás da implantação dessas escolas há uma política de Estado que visa a manutenção do sistema escolar como instrumento a serviço da semiformação. Segundo Tavares (2016), ao apontar que vários aspectos legais são burlados nesse processo de militarização das escolas, destaca o abalo dos preceitos democráticos da gestão da escola pública. Desta forma, esse autor questiona a constitucionalidade desse modelo escolar. Caetano e Viegas (2016), no livro O Estado de exceção: uma avaliação crítica das escolas militarizadas apresentam uma coletânea de estudos a respeito da ampliação do número de escolas militarizadas no estado de Goiás realiza uma análise crítica da implementação desse modelo escolar no referido estado.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De caráter qualitativo, o aporte teórico está alicerçado nos postulados da Teoria Crítica da sociedade e nos autores representativos da Escola de Frankfurt. Almejando atender o objetivo desta pesquisa adotamos como procedimentos metodológico o estudo bibliográfico do referencial teórico em questão e seus principais conceitos

como formação, semiformação, indústria cultural. Em seguida será realizada uma investigação em fontes documentais como Projeto Político Pedagógico da instituição, Leis e decretos que amparam a implantação da escola cívico-militar. É pertinente destacar que, muito mais que apontar recorrentes problemas, o interesse desse estudo é entender como as coisas funcionam, identificar qual a influência disso na constituição dos sujeitos envolvidos evidenciando que poderiam ser de outros modos. Compreender melhor a sociedade que produzimos, reconhecendo que ela poderia ser construída por outros infindáveis modos. A produção e análise dos dados estão em processo de definição.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Focalizada a partir dos postulados da Teoria Crítica da sociedade, percebemos que a escola é perpassada pela mesma racionalidade instrumental que orienta os processos industriais. Para atingir com eficácia essa finalidade, a classe dominadora lança mão de uma vasta gama de técnicas infiltradas na cultura escolar e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no trabalho docente. Na medida em que a educação escolar é poluída pelos ditames do sistema econômico, ela se distancia de uma formação humana libertadora e se associa a um modelo educativo ‘industrial’.

Estudos a respeito do fenômeno de transposição das escolas da rede pública de ensino em escolas cívico-militares expressam a tendência do governo em ampliar o controle sobre a população. Essa situação precisa ser estudada sob um olhar mais crítico que nos possibilite visualizar o cerne da questão-problema que se circunscreve para além do espaço escolar e, então vislumbrar os fatores que concorrem para a (semi)formação das pessoas. Esta reflexão ainda se faz pertinente pela possibilidade de discussão e investigação a respeito da criação de mecanismos socialmente validados que operam de forma sutil na manipulação e na aliciação de corpos e mentes dos sujeitos.

6. REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig. **Educação e Emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Teoria da Semicultura. **Educação & Sociedade,** São Paulo, ano XVII, n. 56, dez. 1996, p. 388-411.

ADORNO. Teoria da semiformação. In: Pucci, B; Zuin, A. Lastória (orgs). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL: Decreto no 10.004, de 5 de setembro de 2019. **Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**. Disponível em: https://www2.camara. leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html Acesso em: 2 jan. 2021.

CAETANO, Ian. VIEGAS, Victor. O Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas públicas militarizadas. Goiânia: Escultura produções editorias, 2016.

NEUVALD, Luciane. **Á sombra do esclarecimento: conteúdo e forma da indústria cultural no processo de formação de professores.** 2025f, 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, 2011.

OLIVEIRA et al. Marta Regina Furlan de. I**ndústria Cultural, educação e trabalho docente:** da semiformação à emancipação humana.UEL, 2019.

OLIVEIRA, Dijaci David de. As escolas militares: o controle e a cultura do medo e da violência. In: CAETANO, Ian. VIEGAS, Victor. **O Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas públicas militarizadas**. Goiânia: Escultura produções editorias, 2016.

TAVARES, Francisco Mata. Quem quer manter a ordem? A ilegalidade da militarização das escolas em Goiás. In: CAETANO, Ian. VIEGAS, Victor. **O Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas públicas militarizadas**. Goiânia: Escultura produções editorias, 2016.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2009.

16.5.44 AS PERSPECTIVAS E OS DILEMAS DA PRÁTICA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES FRENTE ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS – 2015 E 2019

Aline Santos Pereira Rodrigues[1940]

Soeli de Fatima dos Santos Dalmolin[1941]

RESUMO

Considerando que a formação de professores é uma área que desenvolve conhecimentos pautados na investigação acerca das etapas as quais os professores aprendem e se constroem como profissionais competentes e aptos a licenciar, a formação inicial de professores é um momento extremamente significativo para o licenciando e que, muitas vezes, esses primeiros anos de academia influenciarão toda sua carreira profissional, deparamo-nos com a necessidade de ponderar sobre a presença da prática profissional na formação inicial de professores face às Diretrizes Curriculares dos anos de 2015 e 2019. Questionamo-nos: em que medida o aspecto da prática profissional, na formação inicial de professores, está presente nas Diretrizes Curriculares dos anos de 2015 e 2019? Objetivamos refletir sobre a importância da teoria como expressão da prática; analisar os documentos propostos tendo em vista a temática mencionada; e sistematizar os resultados encontrados de modo a contribuir com a discussão elencada. A partir da análise documental, com abordagem qualitativa, dessas duas Diretrizes e reflexões pautadas em Freire (1998 e 2018), Martins (1998 e 2003), Santos (2005) e Tardif (2014), pensamos que muito ainda se tem que progredir nos documentos oficiais sobre a formação de professores, em particular na formação inicial. Percebemos, em diversos momentos dos documentos certo retrocesso e nenhuma ênfase na importância da prática profissional durante o processo formativo inicial dos professores. Muito se precisa avançar ainda.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Prática profissional. Diretrizes Curriculares.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Tardif (2014), o professor em sua formação e atuação profissional desenvolve diversos saberes, entre eles os experienciais, os quais provêm das experiências que o professor vivencia no cotidiano da instituição escolar. Tais saberes partem da premissa que “o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor” (TARDIF, 2014, p. 49) e, a partir da prática profissional, o professor desenvolve sua “personalidade profissional”. Tendo isso em vista, é possível afirmar que “as coisas

[1940] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: alines.pm@hotmail.com
[1941] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: soelidja@terra.com.br

não estão prontas, mas se fazem na e pela ação prática [dos professores]" (MARTINS, 1998, p. 154). Diante disso, podemos refletir que o licenciando que tem a prática profissional oportunizada desde seus primeiros passos na sua formação inicial, adquire um olhar totalmente diferenciado e, também, complexo para sua carreira profissional: o futuro professor está diante da Didática Prática, àquela que ele irá levar consigo e desenvolver durante toda a sua jornada em sala de aula.

Dessa maneira, este trabalho tem como tema de pesquisa a necessidade de ponderar sobre a presença da prática profissional na formação inicial de professores face às Diretrizes Curriculares dos anos de 2015 e 2019. Nossa questão norteadora se configurou da seguinte maneira: em que medida o aspecto da prática profissional, na formação inicial de professores, está presente nas Diretrizes Curriculares dos anos de 2015 e 2019? Tal temática e questionamento se justificam na concepção de que "a prática não é guiada pela teoria, pois a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos" (MARTINS, 1998, p. 168 e 169). Desse modo, objetivamos refletir sobre a importância da teoria como expressão da prática; analisar os documentos propostos tendo em vista a temática mencionada; e sistematizar os resultados encontrados de modo a contribuir com a discussão elencada.

Ademais, é necessário pontuar que as reflexões aqui delineadas foram construídas a partir de análise documental, referente às Diretrizes Curriculares dos anos de 2015 e 2019, tendo em vista a definição de que na pesquisa documental:

> Tem-se como fonte documentos no sentido amplo, [...] tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2016, p. 131, grifo das autoras).

E abordagem qualitativa, uma vez que a pesquisa qualitativa "começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudos dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social humano" e, a respeito da apresentação dos resultados se tem "a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança" (CRESWELL, 2014, p. 49 e 50), aspectos que prezamos durante a construção deste trabalho.

2 A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tendo em vista as considerações de Martins (1998) em “A didática e as contradições da prática”, podemos discutir sobre o quão importante se dá a prática docente na formação de professores. A autora nos elucida acerca da necessidade de refletir com os professores a partir das práticas deles e não apenas falar sobre os professores ou suas vivências de modo distanciado. Além disso, encontramos em Martins (1998) a concepção da “Didática Prática”, considerando “a teoria como expressão da prática”, assim como a “sistematização coletiva do conhecimento”. A partir disso, entendemos que a formação de professores, desde sua etapa inicial, diz respeito não somente às discussões teóricas (também importantes e necessárias) encontradas nos círculos acadêmicos, mas àquela que se desenvolve na própria prática do professor, em meio aos desafios do fazer docente. Essa concepção vai ao encontro do que Freire (2018, p. 40) nos explica sobre a formação permanente dos professores, detendo-nos aqui especialmente na formação inicial: “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Considerando que “a problemática colocada pela Didática Prática dos professores não se limita a buscar a melhor técnica, a melhor metodologia, o melhor conteúdo, a melhor forma de transmitir tudo a todos em menor tempo” (MARTINS, 2003, p. 09), mas sim “a relação, a forma como se realiza essa situação prática” (MARTINS, 2003, p. 10), podemos problematizar, de maneira construtiva, qual é o espaço em que a prática pedagógica está tendo na formação dos professores? Na formação universitária: em que medida a prática docente é valorizada? Na vivência profissional inicial: como a prática é vista como geradora de conhecimentos? Essas e muitas outras questões estão presentes no cotidiano formativo/profissional do professor, contudo, muitas vezes são silenciadas pela premissa de que um bom professor é aquele que domina a teoria (ou conteúdo) e a transmite aos alunos – visão extremamente tradicionalista e limitadora.

Nessa nova forma de entendimento, podemos afirmar que é ensinando que o professor aprende a ser professor. Ao compartilhar seus conhecimentos com os alunos, o professor também aprende, há, portanto, um desenvolvimento de saberes em conjunto – a sistematização coletiva do conhecimento. Imaginemos a sala de aula como uma colcha de retalhos, em que cada parte é constituída pelo saber partilhado

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de determinado sujeito (professor e alunos). Essa colcha é extremamente rica, diversa e multicolorida, ela é partilhada por todos e aquece a todos. A partir dessa metáfora, identificamos uma mudança de perspectivas, a qual já não existe mais espaço para uma visão linear sobre a formação de professores, mas algo complexo e dinâmico: "inverte-se a relação: a prática não é guiada pela teoria, pois a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos. [...] Na relação conteúdo-forma, o ponto de partida é um problema prático que ultrapassa a lógica reducionista de causa-efeito" (MARTINS, 2003, p. 10).

Segundo Santos (2005, p. 19), "independentemente das novas funções sociais que a escola assume, decorrentes da complexidade da sociedade atual, pertence a sua função precípua: socialização do saber sistematizado". Dessa maneira, ao considerarmos a importância – e a necessidade – dos saberes advindos da prática pedagógica para a formação inicial de professores, estamos nos conscientizando também acerca da multidimensionalidade que a própria instituição escolar tem. Ao olharmos a formação do professor, voltamo-nos, de certo modo, para as aprendizagens tecidas nas relações professor-aluno, professor-professor, professor-coordenação, professor-direção, ou seja, professor-instituição, sendo que em todas elas há a oportunidade de sistematização do conhecimento e fortalecimento, para o professor, da sua própria Didática Prática. Nesse âmbito, vale ressaltar, também, as reflexões de Tardif (2014) acerca dos saberes da formação profissional dos professores. O autor, dentre os diversos saberes ponderados (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), explica-nos sobre os saberes experienciais, chamando-nos a atenção para a concepção de que "os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos [...]. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados", além disso, "eles [saberes experienciados] incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos" (TARDIF, 2014, p. 38 e 39).

Dessa maneira, refletir sobre a prática na formação dos professores é ir além de uma formação estritamente dual: ou a teoria ou a prática. É pensar esses dois aspectos interligados, sabendo que a teoria se expressa a partir da prática e não o contrário, como foi-nos postulados tradicionalmente. Assim, estaremos cada vez mais próximos de uma práxis libertadora, a qual "sendo reflexão e ação verdadeiramente

transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação" (FREIRE, 2019, p. 127).

3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (2015 E 2019) E A PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE

Mesmo em meio a inúmeras pesquisas na área da Educação, continuamos na contramão do que pregam Freire (2019), Martins (1998) e Santos (2005) em relação a formação de professores no Brasil. As políticas educacionais e de formação de professores são formuladas como políticas de governos e não como políticas de Estado. Assim, a análise deste trabalho reflete sobre a flexibilidade e na amplitude das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica. Focalizamos a Base Nacional Comum da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, e da Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019, no tocante a demonstrar as perspectivas e dilemas desses dois documentos nacionais norteadores da formação inicial de professores brasileiros.

Dessa forma, para problematizar esta discussão, faz-se necessário, em um primeiro momento, compreender o teor de cada um dos dois documentos em questão. Iniciando pela Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015 – documento pensado e elaborado com base em diferentes documentos norteadores nacionais educacionais redigidos e formulados ao longo de 20 anos, principiando com a Lei n 9.131, de 24 de novembro de 1995, perpassando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 entre outros diferentes documentos formulados nesse período pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP); chegando ao Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, que culminou com promulgação da Resolução 2015.

Diante do panorama apresentado em seu preâmbulo, a Resolução nº 2 de 2015 institui, no seu artigo 1º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica e define os princípios, fundamentos, dinâmicas formativas e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, assim como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que ofertam tais cursos (BRASIL, 2015).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Observamos que ao longo dos seus 25 artigos, o documento descreve com primazia a formação, o contexto, os princípios, a articulação entre teoria e prática, a base comum nacional de formação dos profissionais do magistério para a educação básica desde a formação inicial. O documento discute no artigo 1º ao art. 4º as disposições gerais no âmbito da educação. Os artigos 5º e 6º se referem a formação dos profissionais do magistério para a educação básica e a base comum nacional. Os artigos 7º e 8º preconizam sobre os egressos da formação inicial e continuada.

A formação inicial do magistério da educação básica em nível superior merece destaque no art. 9º, o qual traz os cursos que compreendem a formação inicial brasileira, sendo: I (cursos de graduação de licenciatura); II (cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados) e III (cursos de segunda licenciatura). Perpassando a quem se destina (art. 10); dialogando com as características requeridas dos cursos de licenciatura e suas garantias; chegando ao art. 12, o qual trata dos núcleos dos que constituem os cursos de formação inicial, sendo: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares; II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; e III – núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015).

A estrutura e currículo da formação inicial em nível superior se desenha nos artigos 13 ao 15. Já a formação continuada tem aporte nos artigos 16 ao 17. A valorização dos profissionais do magistério se encontra ancorada nos artigos 18 ao 21. O documento culmina com as disposições transitórias, regulamentando os cursos em andamento em 2015 (artigos 22 ao 25).

A Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019, promulgada quatro anos após a Resolução de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui também a Base Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação) (BRASIL, 2019), substituindo a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. O documento de 2019 é subsidiado por 30 artigos, porém apresenta um texto mais conciso. Pautado no art. 62 da LDB 9394/96, o qual preconiza que os cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Educação Básica), na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual em seu art. 11 estabelece o prazo de dois anos, contados da data da homologação da Base Nacional Comum (BNCC), para que seja implementada a referida adequação curricular da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formação docente e, no parágrafo 1º do art. 5º das Resoluções CNE/PC nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/PC nº 4, de 17 de dezembro de 2018, "estabelece que a BNCC – Educação Básica deve contribuir para a articulação e coordenação das políticas e ações educacionais em relação a formação de professores (BRASIL, 2019).

A Resolução nº 2 de 2019, do artigo 1º ao 4º define o seu objeto: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Essa última preconiza que a formação docente pressupõe o desenvolvimento de competências gerais e específicas, e habilidades especificas voltadas às demandas previstas das referidas competências e habilidade na BNCC – Educação Básica (BRASIL, 2019). De acordo com o documento, as competências específicas se referem à três dimensões que se integram e se complementam na ação docente de modo interdependente e sem hierarquia. São elas: I. conhecimento profissional; II. prática profissional; e III. engajamento profissional.

A parte mais prescritiva do documento se configura em seu anexo: "Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação)", o qual discrimina as dez competências gerais docentes e elenca as competências especificas, sendo elas: 1. Conhecimento Profissional, 2. Prática Profissional e 3. Engajamento Profissional. Cada um desses campos conta com quatro competências específicas que são complementares na sua gênese (BRASIL, 2019).

Nesta análise preliminar dos dois documentos norteadores da formação de professores no Brasil, o primeiro (Resolução 2015) substituído pelo segundo (Resolução de 2019), observa-se a dualidade entre teoria e prática. O primeiro se mostra mais completo. É um documento que foi pensado para considerar o professor de forma ontogênica, visando a sua formação profissional e pessoal ao longo da vida; seu devir; sua valorização profissional, social, econômica e pessoal por meio da prática do fazer e dos saberes pedagógicos cotidianos. O segundo se apresenta tão somente como um documento de prescrição. Foi formulado de forma pragmática, desconsiderando a formação e o fazer. Ao tentar aliar a BNCC – Educação Básica e a BNC – Formação, a Resolução nº 2 de 2019 se reduziu a um documento que elenca competências e habilidades necessárias para o processo ensino aprendizagem,

ditadas no contexto seus artigos, esquecendo-se que o professor é para além de um ser humano de direitos e deveres, ele é afetivo e social; racional, mas criativo; líder, mas liderado; mediador, porém reflexivo; executor, todavia crítico da sua existência, da sua essência e do seu fazer.

Observa-se ainda que a formação inicial de professores no Brasil, pensada por este viés normativo e prescritivo, pouco irá contribuir para o professor desenvolver saberes pautados na sua atuação profissional, saberes que provêm da experiência cotidiana com seus pares na instituição escolar. O processo tão rico de troca mediado pela vivência escolar é o aporte prático que propicia a sistematização coletiva do conhecimento e esse processo acontece por meio das interações multidimensionais e inter-relacionais inerentes à prática dos professores. A Didática Prática é construída junto com os estudantes, com as famílias, com todos os componentes dos diferentes segmentos educativos e não se encontram atrelados somente às competências e habilidades elencadas na Resolução nº 2 de 2019.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as discussões elencadas, podemos verificar que já não há mais espaço para uma formação de professores dualista, mediada ora pela teoria, ora pela prática ou, então, a primazia da teoria sob a prática profissional. Devemos, pois, aprofundarmos cada vez mais na concepção de uma formação de professores complexa e desenvolvida a partir da premissa que que a teoria é a expressão da prática, ou seja, o processo formativo, aqui especialmente o da formação inicial, necessita ser construído em meio as vivências em sala de aula, com contato direto com alunos, colegas de profissão, instituição escolar como um todo.

Considerando essa concepção e direcionando o olhar para a Resolução nº 2 de 2015 a Resolução nº 2 de 2019, podemos perceber que tais premissas não são encontradas e se tentam se fazer presentes, logo são sufocadas por tantas outras demandas de cunho teórico ou curricular, de competências e habilidades, por exemplo. O que concluímos neste momento, a partir da questão norteadora e objetivos elencados, é que muito ainda se tem que progredir nos documentos oficiais sobre a formação de professores, em particular na formação inicial. Percebemos, em diversos momentos dos documentos certo retrocesso e nenhuma ênfase na

importância da prática profissional durante o processo formativo inicial dos professores. Muito se precisa avançar ainda.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 jul. 2021.

BRASIL. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 jul. 2021.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MARTINS, P. L. O. A relação teoria e prática na formação do professor universitário: princípios e metodologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 131–142, 2003.

SANTOS, O. J. **Fundamentos Sociológicos da Educação**. Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

16.5.45 AS PESQUISAS CORRELATAS: O CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS TESES E DISSERTAÇÕES

Priscila Gabriele da Luz Kailer[1942]

RESUMO

Este artigo tem como objeto de pesquisa a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico. Para tanto, os objetivos são I) Apresentar o panorama das pesquisas correlatas sobre o coordenador pedagógico e a formação continuada nos periódicos, teses e dissertações do período de cinco anos, entre 2014 a 2019; II) Categorizar as pesquisas correlatas sobre o coordenador pedagógico e a formação continuada nos periódicos, teses e dissertações do período de cinco anos, entre 2014 a 2019. Para isso, o presente texto busca apresentar informações gerais, organizados por categorias sobre os trabalhos que apresentam nos títulos ou nas palavras-chave com os descritores: coordenador pedagógico ou formação continuada. Para coleta de dados utilizamos os repositórios: I) Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES; II) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; III) Scielo. Tais plataformas foram selecionadas devido os critérios de confiabilidade, ampla difusão e acessibilidade. As pesquisas selecionadas convergem com a preocupação das autoras em investigar o trabalho do coordenador pedagógico como responsável pela formação continuada dos professores no lócus da escola. Observamos, na análise das produções acadêmicas dos últimos anos, um movimento crescente envolvendo o trabalho do coordenador pedagógico, bem como pesquisas relacionadas com a formação continuada do professor.

Palavras-chave: Formação continuada. Coordenador pedagógico. Pesquisas correlatas.

1 INTRODUÇÃO

Para obter um caráter científico a pesquisa precisa se relacionar com a produção acadêmica da área. Consideramos necessário aprofundar a análise sobre as pesquisas que envolvem o trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada realizada pelo mesmo, no espaço escolar. Desse modo, o presente texto busca apresentar informações gerais quanto aos trabalhos sobre o tema supracitado.

Os repositórios escolhidos para essa empreitada foram: a) Catálogo de Teses e Dissertações CAPES; b) Portal de Periódicos CAPES; e c) Scielo. Tais plataformas foram selecionadas devido aos critérios de confiabilidade, ampla difusão e acessibilidade. A coleta nesses repositórios se efetivou por meio do descritor:

[1942] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa e membro do Grupo de Pesquisa sobre formação e trabalho docente- GEPTRADO. Email: kailer.priscila@yahoo.com.br

"coordenador pedagógico". O descritor foi definido devido o interesse e preocupação das autoras em investigar o trabalho do coordenador pedagógico como responsável pela formação continuada dos professores no lócus da escola.

O quadro 1 apresenta a quantidade de trabalhos encontrados em cada um dos repositórios sob o descritor "coordenador pedagógico" e "formação continuada":

Quadro 1 – Trabalhos dos repositórios analisados sob o descritor "coordenador pedagógico" e "formação continuada

Repositório	Trabalhos localizados	Trabalhos filtrados
Catálogo de Teses e Dissertações- CAPES	513	118
Scielo	26	10
Portal de Periódicos- CAPES	17	6

Fonte: A autora. (2021)

No Catálogo de Teses e Dissertações CAPES foram encontrados inicialmente 513 trabalhos sobre o coordenador pedagógico, após filtrar[1943] os trabalhos na plataforma, tivemos 118 teses e dissertações sobre o descritor supracitado. Dentre os trabalhos, apenas 80 contém a palavra "coordenador pedagógico" no título ou nas palavras- chave, cabe também considerar que entre esses 80 trabalhos 15 não foram localizados[1944], restando 65 trabalhos para a análise.

2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES-CAPES

[1943] Após usar o descritor "coordenador pedagógico" no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, foi preciso refinar os resultados para alcançar os trabalhos que possuíam as mesmas características, sendo esses: ao tipos de pesquisa: Mestrado e Doutorado acadêmico; ano de publicação: 20014 até 2019, completando 10 anos de publicações; grande área conhecimento: ciências humanas; área do conhecimento: educação; área de avaliação: educação; área concentração: educação, educação brasileira, educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas, educação e formação, educação escolar, educação, cultura e processos formativos, educação, sociedade e práxis pedagógica, ensino e aprendizagem, educação básica, formação de professores, formação docente, planejamento e avaliação educacional, processos formativos em contextos locais, formação de professores e gestores, formação docente para a educação básica, formação de formadores: formação pedagógica e avaliação, pensamento educacional brasileiro e formação de professores, políticas públicas e gestão educacional, processos formativos em contextos locais.

[1944] Trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira. Até a data de 13/07/2019 esses 15 trabalhos não foram localizados em nenhum banco de dados disponível na internet.

Os 65 trabalhos foram categorizados de acordo com a observação do enfoque dado ao coordenador pedagógico em cada trabalho. Assim, as categorias que emergiram da análise foram as seguintes:

Quadro 2 – Categorias das Teses e Dissertações-CAPES

CATEGORIA	DISSERTAÇÕES E TESES
FORMAÇÃO CONTINUADA	Barros (2017); Cruz (2017); Dutra (2014); Garcia (2016); Gaio (2018); Lima (2014); Longhin (2014); Moyano (2014); Nagel (2017); Sampaio (2018); Sousa (2014); Vera (2017); Vieira (2016);
TRABALHO	Costa (2015), Oliveira (2014), Ferri (2014), Teixeira (2014), Pires (2014), Buczenko (2017), Nobre (2018), Carmo (2017), Oliveira (2016).
POLITICA	Almeida (2014); Moraes (2014); Lins (2018); Sidiane (2016).
GESTÃO DEMOCRÁTICA	Silva (2017)

Fonte: A autora. (2021)

As teses e dissertações que envolvem o coordenador pedagógico, está muito atrelada as funções que esse profissional realiza na escola. Cabe considerar, que as principais atribuições do coordenador pedagógico são a formação continuada e a construção e a implementação do Projeto Político Pedagógico na escola. Dentre os trabalhos que estão na categoria formação continuada, destacamos os que tem a formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico como objeto de pesquisa. Sendo esses: Dutra (2014); Nagel (2017); Longhin (2014); Sampaio (2018), Moyano (2014); Sousa (2014); Vieira (2016); Garcia (2016); Lima (2014).

Os trabalhos que dissertam sobre a formação continuada do coordenador pedagógico são: Vera (2017); Gaio (2018); Cruz (2017). Tais trabalhos entendem que a formação inicial não consegue suprir todas as demandas que envolvem o trabalho do professor, bem como do coordenador pedagógico, dessa forma se faz necessário a formação continuada desse profissional, tendo em vista que cabe a ele realizar a formação dos professores no lócus da escola.

As pesquisas que se enquadram na categoria trabalho dissertam sobre o cotidiano do coordenador pedagógico na escola. Consideramos nessa categoria os trabalhos a seguir: Costa (2015), Oliveira (2014), Ferri (2014), Teixeira (2014), Pires (2014), Buczenko (2017), Nobre (2018), Carmo (2017), Oliveira (2016).

Consideramos nos trabalhos analisados que a atuação do coordenador pedagógico pode ser muitas vezes desordenada em meio ao cotidiano escolar, isso ocorre devido a falta de uma definição sobre as atribuições que cabe a esse profissional. Também é preciso ressaltar que por mais que o coordenador pedagógico tenha clareza sobre as suas atribuições as diversas condições que as escolas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

brasileiras se encontram, não permitem uma mudança drástica em relação ao seu trabalho.

Na categoria política ressaltamos os trabalhos: Moraes (2014); Lins (2018); Almeida (2014); Sidiane (2016). As pesquisas apresentam o trabalho do coordenador pedagógico em relação aos programas de formação continuada e políticas que envolvem a formação e o trabalho que o coordenador pedagógico realiza na escola.

A categoria gestão democrática está o trabalho de Silva (2017) que analisa como os mecanismos da gestão democrática perpassam o trabalho do coordenador pedagógico. Nesse sentido, os trabalhos entendem que há uma relação entre o trabalho do Coordenador Pedagógico e a implantação de uma gestão mais democrática.

3. A FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO- BANCO DE DADOS DO SCIELO

No banco de dados do Scielo, também sob o descritor “coordenador pedagógico” e “formação continuada”, foram obtidos 26 resultados, deste total 11 artigos foram considerados nesta análise. Os artigos descartados não apresentam de forma concomitante os termos “coordenador pedagógico” e a “formação continuada” no decorrer do texto.

Dessa forma apresentamos o quadro com os seguintes trabalhos:

Quadro 3 – Categorias das Teses e Dissertações-Scielo

FORMAÇÃO	Catanante e Dias (2017); Almeida, Souza e Placco (2016); Leite, Miranda, Veras, Carvalho e Lima (2016).
TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	Bello e Penna (2017) e Ribeiro (2016).

Fonte: A autora. (2021)

Analisando os artigos na íntegra foi possível categorizá-los quanto ao enfoque relativo ao coordenador pedagógico como função e formação:

Na categoria formação destacamos os trabalhos: Catanante e Dias (2017); Almeida, Souza e Placco (2016); Leite, Miranda, Veras, Carvalho e Lima (2016). Os trabalhos discutem os desafios colocados ao coordenador pedagógico como responsável pela formação continuada na escola.

Catanante e Dias (2017) ressaltam a importância de valorizar a formação continuada para as relações étnico-raciais. Almeida, Souza e Placco (2016) pontuam

a distância entre a legislação e o trabalho que o coordenador pedagógico realiza na escola. A análise revela que os coordenadores colocam como prioridade a dimensão formativa, mas, ao relacionarem as atividades que realizam no seu cotidiano, tal prioridade não acontece. Almeida, Souza e Placco (2016) também evidenciam na pesquisa, que há um excesso de atribuições ao coordenador pedagógico por parte da legislação, dos órgãos do sistema educacional, do diretor, dos professores, bem como dos alunos e pais. As atribuições interferem na constituição da identidade do CP.

Na categoria trabalho do coordenador pedagógico destacamos: Bello e Penna (2017) e Ribeiro (2016). Bello e Penna (2017) dissertam sobre a centralidade da ação do coordenador pedagógico na articulação das relações internas e externas à escola e como indutora das políticas estabelecidas. Para Ribeiro (2016) o coordenador precisa aprimorar sua própria formação e construir um trabalho coletivo fundamentado na discussão de ideias para mudar a cultura escolar.

4. A FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO- PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES

Na plataforma Portal de Periódicos CAPES, ainda sob o descritor “coordenador pedagógico” e “formação continuada”, foram obtidos 108 resultados. Ao filtrar por artigos escritos em português resultou em 72 trabalhos para análise, destes 18 não foram localizados e 46 foram descartados por incompatibilidade com os elementos da tese em construção, pois não apresentam de forma concomitante os termos “coordenador pedagógico” e a “formação continuada” no decorrer do texto.

O quadro 4 mostra os trabalhos selecionados:

Quadro 4 – Categorias das Teses e Dissertações- Portal de Periódicos CAPES

CATEGORIA	TRABALHOS SELECIONADOS
Formação para a identidade	David (2017)
Formação para o formador	Silva, Machado e Pacífico (2018)
Formação na escola	Silva (2018); Bertotti e Simões (2016); Aquino e Freire (2018); Santorini e Pagliarin (2016).

Fonte: A autora. (2021)

Os textos analisados denotam sobre o trabalho do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores e as contribuições da mesma para efetivar mudanças na escola ou no profissional. David (2017) considera que o coordenador

precisa resgatar sua identidade para se conscientizar de suas reais atribuições, para assim realizar um trabalho de qualidade nas instituições escolares. Silva, Machado e Pacífico (2018) defendem que a formação do coordenador pedagógico precisa possibilitar reflexões para pensar o cotidiano do trabalho desenvolvido nas escolas de Educação Infantil bem como refletir sobre seu papel na formação continuada dos professores.

O lócus da escola como espaço privilegiado para a formação docente é o argumento dos autores: Silva (2018), Bertotti e Simões (2016); Aquino e Freire (2018); Santorini e Pagliarin (2016). Para os autores o espaço escolar é rico para estabelecer um diálogo aberto sobre as dificuldades que aparecem no decorrer do processo de ensino, para trocar experiências e construir novas aprendizagens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos, na análise das produções acadêmicas dos últimos dez anos, um movimento crescente envolvendo o trabalho do coordenador pedagógico, bem como a formação continuada do professor. As pesquisas selecionadas convergem com a preocupação de estudo dos autores em investigar o trabalho do coordenador pedagógico, ressaltamos que as mesmas apontam a importância da continuidade nas investigações sobre esse tema.

O levantamento, também pontua que não houve uma preocupação nas pesquisas selecionadas envolvendo a forma estrutural e relacional de compreender a realidade a partir da perspectiva de Bourdieu (1996). Dessa forma, as pesquisas resultam em uma análise que muitas vezes, responsabilizam o coordenador pedagógico ao não realizar a formação continuada, sem buscar um contraponto nas perspectivas neoliberais das políticas de formação continuada realizada nas escolas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. dos S. **O processo formativo do Programa Ler e Escrever: uma análise da rede de formações proposta pelo estado de São Paulo**. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.

ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S.; Legislado versus executa do: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Est. Aval. Educ**., São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70-94, jan./abr. 2016.

AQUINO, J. M. B. FREIRE, M. L. E. O despertar do coordenador pedagógico para a formação continuada docente. **Braz. J. of Develop**. Curitiba, V. 4, N. Edição Especial, p. 2433-2446, ago. 2018.

BARROS, M. D. M. R. N. **Formação Continuada:** contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar. 2017. 165 f. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

BELLO, I. M.; PENNA, M. G. O. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 69-86, jun. 2017.

BERTOTTI, M. O.; SIMÕES, R. F. Pacto pelo Ensino Médio e currículo: reflexões a partir dos cadernos de formação e relatório final do PNEM Rondônia. **Revista Produção e Desenvolvimento**, v.2, n.2, p.1-10, mai./ago., 2016.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: Sobre a Teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996

BUCZENKO, G. L. **Educação ambiental e educação do campo: o trabalho do coordenador pedagógico em escola pública localizada em área de proteção ambiental**. 2017. 345 f. Tese (Doutorado em educação) Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

CATANANTE, B. R. DIAS, L. R. A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 103-113, jun. 2017.

COSTA, A. F. M. **A prática do coordenador pedagógico no contexto da escola de tempo integral**: desafios da educação integrada. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

CRUZ, T. R. **Formação continuada de Coordenadores Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de São Luís, Maranhão**: proposições para a construção de práticas formativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

DAVID, R. S. A construção da identidade do coordenador pedagógico e seu perfil profissional no contexto atual. **Revista Labor Fortaleza**, Ceará, V. 01, N. 17, p. 143-157. 2017.

DUTRA, P. P. **O "pulsar pedagógico"**: estratégias e desafios de uma coordenadora na formação de professoras. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.

FERRI, M. S. **Conhecimentos implicados na tomada de decisão do coordenador pedagógico em relação à indisciplina**. 2014. 137 f. Dissertação. (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GAIO, V. M. **Formação continuada do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018)**: movimentos, possibilidades e limites. 2018. 118 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

GARCIA, G. **Coordenador pedagógico**: dilemas na busca por uma formação de si e dos outros. 2016. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.

LEITE, L. R; MIRANDA, R. S.; VERAS, K. M.; CARVALHO, W. R. L.; LIMA, J. O. G. Coordenador pedagógico: influências da formação na prática profissional **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 73, n. 1, 2016.

LIMA. A. C. C. D. **A ação do coordenador pedagógico no Centro de Educação Infantil de Campo Grande/MS**. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

LINS, C. P. D. A **Função do coordenador pedagógico na implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em escolas da Rede Municipal de Dourados/Ms (2012-2017)**. 2018. 187 f. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

LONGHIN, R. S. S. **A Formação Continuada em Serviço de Professores e as Atividades do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo nas Escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

MORAES, C. A. F. L. **A educação parou**: As orientações curriculares da SME/RJ reinterpretadas pelos professores de História no contexto da prática. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MOYANO, J. A. **O coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche**: possibilidades e desafios. 2014. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

NAGEL, J. S. **O. Representações Sociais de Coordenadores Pedagógicos sobre função formativa na rede municipal de ensino de Curitiba**. 2017. 152 f. Dissertação em Educação. (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

NOBRE, L. R. **A atuação do coordenador pedagógico nas escolas de ensino médio em tempo integral no programa escola do novo tempo**. 2018. undefined f.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

OLIVEIRA, A. **Salas de apoio pedagógico e coordenação pedagógica**: Implicações no Trabalho Docente. 2014. 117 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, 2014.

OLIVEIRA, L. A. **A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores**. 2016. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016.

PIRES, E. S. **Coordenador pedagógico**: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade De Brasília, Brasília, 2014.

RIBEIRO, R. M. C. O coordenador pedagógico na escola pública: dilemas, contradições e desafios de um profissional iniciante. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p.59-78 Mai./Ago. 2016.

SAMPAIO, M. M. **O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores em serviço**: uma análise em escolas públicas da região metropolitana do estado de Sergipe. 2018. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SANTORINI, J.; PAGLIARIN, J. L. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. **Espaço Pedagógico**, V. 23, N. 1, Passo Fundo, p. 185-204, jan./jun. 2016.

SILVA, H. M.; MACHADO, E. M. A. PACÍFICO, J. M. O protagonismo do coordenador pedagógico na Formação docente: experiência na educação infantil em Ji- Paraná-Ro. **Revista Exitus**, Santarém/PA, V. 8, N. 2, p. 111 - 136, MAI/AGO 2018.

SILVA, N. E. Contribuições do supervisor Pedagógico: para e na Formação continuada de Professores da educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental. **I Fórum de Iniciação Científica da Faculdade Patos de Minas**. V. 4 Nov. 2018.

SILVA, I. C. R. B. **Práticas discursivas sobre gestão democrática dos coordenadores pedagógicos**. 2017. 140 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

SOUSA, L. R. **A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente**. 2014. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2014.

TEIXEIRA, C. S. M. **O ser 'faz-tudo': a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico**. 2014. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

VIEIRA, A. M. S. **Crenças de autoeficácia do professor coordenador pedagógico: relevância para formação continuada**. 2016. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016.

VERA, R. F. **A formação continuada do professor coordenador na rede pública estadual paulista de ensino regular**. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2017.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.46 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: UMA QUESTÃO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL

Dilma Heloisa Santos[1945]

Rodrigo Otávio dos Santos[1946]

RESUMO

Para ser professor o futuro docente deve passar por uma formação em uma Universidade. Este artigo tem por objetivo refletir sobre esta formação inicial do professor e as práticas pedagógicas. A questão que norteia este trabalho é como a responsabilidade social se relaciona à prática pedagógica dentro de uma formação inicial. Esta é uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo que envolve e discute os conceitos e pensamentos sobre a prática pedagógica, bem como a responsabilidade social e a formação inicial dentro da universidade. O referencial teórico está baseado em Da Cunha (2018), Ribeiro (2013), Fernandes (2008), Franco (2012), Silva (2016), Romanowski, et al. (2019), Resende (2014) e Gabriel (2013). O resultado demostrou que a universidade deve mudar seus encaminhamentos e organização do ensino na formação inicial, buscar novas práticas que dialoguem com a sociedade. A universidade e seus atores têm que ter o compromisso da responsabilidade social para formar profissionais que respondam a estas necessidades sociais, ou seja, também tenham o compromisso social. As novas práticas pedagógicas auxiliarão que professores em formação também construam suas práticas pedagógicas na relação entre teoria e prática, baseados não apenas nos conteúdos, mas também com formas de se posicionar no mundo perante as diversidades, atuando de maneira que promova a igualdade de direitos

Palavras-chave: Formação inicial**.** Prática pedagógica, Responsabilidade social. Universidade

1 INTRODUÇÃO

Para exercer uma profissão o indivíduo deve passar pela universidade, por estudos de dados conhecimentos que o especialize para atuar na sociedade e ser um profissional. Para ser um professor e exercer a docência não é diferente, o indivíduo deve realizar uma formação inicial em uma universidade que o habilite a desempenhar ações dentro de um contexto de educação escolarizada. Não obstante, questiona-se a formação inicial que é pautada em um pensamento da ciência positiva que geralmente está dentro do universo acadêmico no qual o professor é visto como erudito, aquele que tem todas as teorias e verdades.

Para Da Cunha (2018) ainda se convive com práticas cotidianas advindas desta escolarização da ciência positivista cujo papel de guardiã da cultura dominante é sua

[1945] Doutoranda em Educação e Novas Tecnologias na UNINTER, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), dilmaheloisa@yahoo.com.br
[1946] Doutor em História pela Universidade Estadual do Paraná, Centro Universitário Internacional UNINTER, rodrigo.s@uninter.com

âncora. Na universidade confirma-se que ainda no século XXI permanecem as velhas práticas, segundo a autora estas práticas consistem:

> [...] em avaliações que exigem "decoreba"; repetições de incansáveis exercícios de fixação da aprendizagem de forma mecânica; aulas expositivas com uma única metodologia de ensino; uso de *power points* – que sucederam as lâminas de retroprojetor e os *slides* – com conteúdo tácito para os alunos copiarem e memorizarem; punição objetiva ou simbólica de todas as manifestações que discordem da palavra do professor; inibição da partilha do conhecimento e de tantas outras manifestações tão comuns no cenário acadêmico. (DA CUNHA, 2018, p. 07)

A docência para a educação básica inicia o processo de sua formação nas bases desta universidade com estas práticas antigas nos cursos de licenciatura. De acordo com Ribeiro (2013, p.25) é importante discutir a qualidade desta formação para objetivar a qualidade do ensino oferecido para formar o futuro profissional ético, competente e responsável. A autora diz que essa discussão sobre a formação deve se atentar ao conhecimento científico da disciplina que é importante, assim como aos conhecimentos das disciplinas pedagógicas que tratam sobre as metodologias de ensino, o planejamento, avaliação da aprendizagem, entre outros conhecimentos que acrescentamos aqui como as práticas pedagógicas.

Sendo assim, este artigo tem por objetivo refletir sobre a formação inicial do professor e as práticas pedagógicas. A questão que norteia este trabalho é: Como a responsabilidade social se relaciona à prática pedagógica dentro de uma formação inicial? Para tal, realizamos uma pesquisa bibliográfica que envolve e discute os conceitos e pensamentos sobre as práticas pedagógicas e a formação inicial atreladas a responsabilidade social.

Nós, profissionais e pesquisadores da educação, vemos o sistema escolar como motor a ascensão social. No entanto, Bourdieu (2007, p 41) explica que o processo tende ser contrário, o sistema escolar "é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural".

Por meio das velhas práticas os profissionais da escola privilegiam a herança cultural advindas de família de classes dominantes. Bourdieu (2007, p.41) diz que a herança cultural que difere segundo as classes sociais é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, consequentemente, pelas taxas de êxito". Veremos como isso se processa na formação inicial do professor.

2 DESENVOLVIMENTO

Na universidade, especificamente nos cursos de licenciatura, o professor é preparado, sobretudo, para atuar na educação básica, bem como, em diferentes contextos educacionais. Ribeiro (2013) indica que o docente deve ser formado com qualidade, não apenas ser apresentado aos métodos de ensino ou ao conhecimento científico, mas também a reflexão de conceitos inerentes à importância do professor na atualidade, sua relação com o aluno, o ideal de sociedade que se quer construir e a natureza do campo de atuação.

Diante disso, vê-se que a formação inicial é responsável por oportunizar ao futuro professor reflexões sobre suas práticas, bem como espaços para desenvolvê-las e implementá-las a fim de consolidar práticas que auxiliem a comunidade a se desenvolver enquanto sociedade com direitos e deveres com vistas a equidade social. A universidade deve modernizar-se e deixar as velhas práticas, afim de contribuir para essa formação que conscientize o professor da sua responsabilidade social. Ribeiro diz que

> O ideal de uma formação para o exercício da cidadania e para a conduta ética está entre os objetivos mais amplos e ao mesmo tempo mais consensuais da ação educativa. Um dos objetivos da universidade é a produção do conhecimento para o desenvolvimento cultural e, assim, contribuir com o desenvolvimento social da ciência e da tecnologia. A formação de professores exige uma reflexão para além das competências técnicas, porque é preciso considerar o que está a exigir a sociedade. (RIBEIRO, 2013, p 29)

Para uma formação inicial que atenda as exigências atuais faz-se necessário que a universidade dialogue com a sociedade, e como disse a autora, vá além de desenvolver competências, é importante que verifique as necessidades sociais para atendê-las. Ribeiro (2013, p 30) diz que este relacionamento implica responsabilidade social universitária e se dá por meio de um elo entre a instituição e a sociedade, numa perspectiva de universidade interdisciplinar. Para a autora, por meio das ações de responsabilidade social, promove-se o desenvolvimento assente no conhecimento por ela gerado, em suas múltiplas dimensões: social, cultural, ambiental e econômica.

É importante que o acadêmico dentro da universidade perceba esta relação da universidade com a sociedade. O docente em formação deve ter nas práticas da universidade um caminho orientador para sua práxis futura, que pode significar e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contribuir com o desenvolvimento humano e social por uma equidade de direitos e a inclusão social.

Para Ribeiro (2013, p 31) a orientação de assumir uma clara consciência da missão da universidade quebra paradigmas e busca uma opção de metodologia pedagógica de aprendizagem centrada no aluno e no que este é capaz de superar. Portanto, se queremos professores com responsabilidade social, a universidade deve mudar seus encaminhamentos para a formação inicial, é importante colocar em evidência na formação as necessidades sociais que indique o bem comum e a justiça social.

A universidade tem que organizar o ensino de maneira diferente, que proporcione diálogo entre as disciplinas e relações sociais. Problema que já se detecta nos estágios supervisionados, quando o acadêmico vai para a regência nas escolas e não consegue fazer as relações necessárias entre as teorias estudadas e a prática. Romanowski, et al. (2019, p.64) dizem que o ensino como projeto, com pesquisa, por unidade, por problemas de aprendizagem, modifica a ênfase nos conteúdos de itens sequenciais e ordenados, eles passam a ser organizados por temas de estudos, problemas ou objetos de aprendizagem, assim, há diálogo entre as disciplinas e uma configuração interdisciplinar.

Este trabalho de reorganização do ensino na universidade deve se atrelar a responsabilidade de todas as disciplinas que compõe o currículo, bem como dos professores que as ministram. Todos os acadêmicos devem refletir, construir, adquirir não só a teoria, mas sim como esta se relaciona a prática, sobretudo em um curso de licenciatura, porque é na prática onde percebe-se as necessidades, os problemas de uma dada comunidade.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Para entender o que é uma prática pedagógica e ampliar a reflexão apresenta-se um referencial teórico que norteia esta pesquisa sobre as práticas pedagógicas. Discute-se a prática pedagógica, a fim de compreender sua concepção para o século XXI e sua relação com a responsabilidade social. A prática pedagógica pode assumir vários significados, “vai depender dos princípios em que estiver baseada a ideia,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

portanto, consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido" (VERDUM, 2013, p. 94).

Segundo Fernandes (2008, p. 159), "a prática pedagógica é uma prática cuja intenção é o ensino e a aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas sim articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social". Para o autor, a prática pedagógica está situada na relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. Podemos entender que na prática pedagógica deve ocorrer a conversa entre a prática e a teoria, entre o conteúdo e a forma e ainda relacionado a várias disciplinas.

Para muitos autores, a aula se constitui em relações dialógicas. Na perspectiva de Fernandes (2008), a prática é articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social. Portanto, educar e trabalhar com o conhecimento dialogicamente é pensar que tanto o professor como o aluno apresentam histórias que dialogam com outras histórias, ambos podem ensinar e aprender dentro do espaço educativo. No entanto, esta relação não nega o papel mediador do professor que propõe fatos e contextos, mas que também aceita diferentes contextos e os articula para dentro do seu.

Franco (2012) apresenta duas vertentes que para ela são sinônimas, as práticas educativas e as pedagógicas. Por práticas educativas entende-se "práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais" (FRANCO, 2012, p. 172), são práticas da educação de modo geral, um campo de ação amplo, entre elas as práticas pedagógicas. Por práticas pedagógicas entendem-se práticas sociais que se exercem para atingir a concretização de processos pedagógicos, práticas como "prática social que procura organizar/compreender/transformar práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais" (FRANCO, 2012, p. 172). Segundo a autora, as práticas pedagógicas:

> [...] são práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou, ainda, por imposição [...]. (FRANCO, 2012, p. 173).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

De acordo com Silva (2016, p. 7) a prática pedagógica não se reduz a ações dos professores, nem apenas ao contexto didático, mas é uma sistematização de vários contextos, incluídos uns nos outros, que Sacristán (1995) denominou práticas aninhadas que estão interligadas a três contextos de práticas pedagógicas. O primeiro diz respeito ao caráter antropológico, o segundo está ligado as práticas institucionalizadas e, por fim, as práticas denominadas concorrentes, cuja definição seria a de ser práticas não estritamente pedagógicas. (SACRISTÁN, 1995).

Verifica-se que primeiro existem práticas arraigadas no professor, as de caráter antropológico que são os costumes, as crenças, os valores, que este professor traz porque também participou de processos de aprendizagem, ele passou pela escola, e por uma formação.

Em segundo lugar, existem as práticas que partem de políticas administrativas de uma instituição e o professor acaba realizando, porque faz parte da organização escolar e sua atuação é o que Bourdieu (2007) chama de *hábitus,* um sistema de disposições incorporados pelos professores no processo de socialização.

Por último, tem-se aquelas práticas que Sacristán (1995) denominou como concorrentes, que são aquelas impostas ao professor e o faz abrir mão da sua autonomia, são práticas preestabelecidas e desenhadas para serem cumpridas pelo professor.

Em uma pesquisa sobre práticas pedagógicas realizada com professores da educação básica de diferentes disciplinas que objetivou entender as demandas educativas para a formação de professores, os autores Romanowski, et al. (2019) expõem que nas entrevistas estes professores destacaram em relatos sobre suas práticas pedagógicas que são:

> Ampliação das atividades docentes para além da promoção do ensino; como agir com a indisciplina e os conflitos durante as aulas; atendimento a estudantes portadores de necessidades especiais; promoção de atividades diversificadas para atendimento das dificuldades de aprendizagem; atendimento das solicitações da família dos estudantes; aplicação, correção e registro de resultados de avaliação do sistema de ensino; promoção de novas atividades de aprendizagem com uso de tecnologias educacionais; falta de tempo para atender a todas as solicitações; planejamento de ensino direcionado à promoção da aprendizagem dos estudantes; elaboração de novos instrumentos e registros de avaliação para atender às exigências atuais (ROMANOWSKI, et al 2019, p.60)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os autores asseveram que a compreensão das mudanças ocorridas na prática pedagógica favoreceu a percepção dos impactos do atual contexto social histórico na prática pedagógica (ROMANOWSKI, et. al 2019, p. 61). Vê-se que estes professores, pelas palavras destacadas acima, têm que promover atividades fora do campo de ensinar, o momento histórico pede um professor que administre os conflitos na sala de aula, atenda a estudantes com necessidades especiais, dê conta de novos registros do sistema de ensino e use as tecnologias, lide com o tempo.

Pode-se assim pensar nas boas práticas pedagógicas? Sem respostas prontas, porque cada professor tem sua história, sua formação e seu contexto de sala de aula, ou seja, marcas identitárias, podemos pensar em norteadores quando se justificam pela ideia de possibilitar ao aluno se colocar no mundo e transformar a sociedade. Segundo Resende (2014, p. 11), “o paradigma no qual se assenta o trabalho pedagógico segue transitando entre crises de certezas e incertezas por negar o paradigma e pelas multiconfigurações de referências de acordo com critérios e a imaginação daqueles que o concebem”.

A autora afirma que embora o processo de ultrapassagem identitária sempre ocorresse, o sujeito contemporâneo, mais que outros, apresenta identidade que muda, formada e transformada em relação ao sistema cultural a que pertence, assumindo diversas identidades em diferentes momentos da vida e este fato agrava contradições. Assim, “trata-se de uma mutação existencial coletiva apontando mudanças significativas, produz subjetividades, na qual existe tanto o apego arcaizante às tradições, como as aspirações a superá-las” (RESENDE, 2014, p. 14).

Para a autora, os profissionais da educação estão mergulhados em processos marcados pela provisoriedade; assim, na contemporaneidade o velho ainda sobrevive, mesmo com sinais de esgotamento, e o novo, apesar de ainda não se fazer presente, marca presença, indicando a necessidade de novas e outras interpretações. Não obstante, temos que vislumbrar caminhos para as boas práticas pedagógicas para constituir a unidade entre teoria e prática.

Atualmente, falamos de um trabalho com ênfase na diversidade. Este tema hoje está diretamente relacionado a responsabilidade social, visto que é uma necessidade da sociedade diante a tantos fatos como, por exemplo, o racismo, a homofobia, a *fake news*, o negacionismo, as discriminações e a pobreza.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante disso, há um modelo e uma postura que se pautam na crítica e na reflexão, que promovem ações efetivas a partir de vários contextos que apresentem diferentes sujeitos em espaços diversificados e em um tempo de uma realidade. Para um trabalho pedagógico mais coerente e compatível com o discurso é importante buscar alicerce na articulação técnica, política, ética e estética (RESENDE, 2014, p. 18). Ainda Resende expõe:

> É necessário sair de um paradigma nivelador para desencadear teorias e práticas que sustentem um trabalho pedagógico atrelado a questões de gênero, saúde, escolhas sexuais, nacionalidade, multiculturalismo, religiosidade, força da mídia, e dos artefatos culturais, processos de significação, e disputas, novas comunidades entre tantas outras coisas, atreladas aos chamados conteúdos escolares e para além de chavões e de discursos festivos e superficiais. (RESENDE, 2014, p. 19).

Concordamos com Resende sobre a necessidade de atrelar a prática e a competência pedagógica a estas questões de gênero, religião, raça, saúde, mídia processos de significação a fim de superar a dicotomia teoria e prática e promover uma consciência da responsabilidade social. A perspectiva intercultural crítica enfocando, também, a desigualdade educacional que afeta estudantes que não correspondem aos padrões da cultura oficial dominante. As boas práticas pedagógicas são aquelas que não apresentam visões estereotipadas que excluem os alunos provenientes de culturas menos favorecidas.

Entende-se que as práticas pedagógicas no século XXI serão marcadas pela instrumentalização das tecnologias digitais, nossa sala de aula está aumentando e incorporando novos espaços, o que ficou mais evidente com a pandemia de COVID-19. Com o acesso à internet, aos dispositivos móveis e plataformas de ensino, as práticas pedagógicas do professor devem mudar, outros comportamentos estão sendo exigidos, transformando a vivência do professor na sala de aula. Como afirma Gabriel:

> [...] por meio das mídias sociais, tecnologias digitais e das plataformas de LMS, o alcance e impacto das aulas podem ser muito maiores. Um exemplo disso é o projeto desenvolvido pelo professor Rey Junco (2010) na Lock Haven University, nos Estados Unidos. Por meio do uso do Twitter, ele conseguiu estender as atividades de suas aulas para o ambiente on-line, conseguindo maior engajamento e participação dos alunos, colaboração entre eles e resultados acadêmicos superiores, quando comparados com alunos que não estavam usando o *Twiter.* (GABRIEL. 2013, p. 206).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O professor cria grupos, por exemplo, no *facebook e whatsapp* para desenvolver sua disciplina, usa aplicativos de *smartphones* na sala de aula, usa ferramentas comunicativas para interagir com o aluno. Assim "suas práticas pedagógicas mudam, visto que suas práticas não ficam mais restritas as suas instalações físicas" (GABRIEL, 2013, p. 207). Por isso, ainda temos que investigar, mapear quais são estas práticas pedagógicas, quais competências o professor deve desenvolver à medida que vivencia a interdependência planetária e a mundialização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a formação inicial do professor e as práticas pedagógicas se faz necessária à medida que está diretamente ligada a qualidade da educação básica. Por vivermos em uma sociedade desigual, a responsabilidade social das instituições de ensino tanto a universidade como a escola são essenciais e estão atreladas, visto que é na universidade que se forma o profissional para a educação básica.

Se a universidade reorganiza o conhecimento e suas próprias práticas, contribuirá para formar professores mais preparados para atuar no século XXI cujas práticas pedagógicas são entendidas como aquelas práticas de responsabilidade social que desenvolvem o conhecimento advindo não só da classe dominante, mas também da classe popular historicamente contextualizado a fim de refletir nas necessidades da comunidade e buscar atender por meio de metodologias e planejamentos que suscitam de terminado conhecimento. As novas práticas pedagógicas auxiliarão que professores em formação também construam suas práticas na relação entre teoria e prática, baseados não apenas nos conteúdos, mas também com formas de se posicionar no mundo perante as diversidades.

REFERÊNCIAS

DA CUNHA, M. I. (2018). **Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção**. *Educação*, *41*(1), 6-11. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725

FERNANDES, C. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p.145-165.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
GABRIEL, M. C. C. **Arte transmidia na Era digital**. Tese de Doutorado em Artes Visuais. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

BOURDIER, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Em NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

RESENDE, L. M. G. **Paradigma e trabalho pedagógico:** construindo teoria e prática. In: TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2014.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. **A formação do professor na relação ética da teoria com a prática: uma questão de responsabilidade social universitária**. Rev. Reflex., Jul 2013, vol.21, no.2es, p.25-43. ISSN 1982-9949.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, P. L. O.; SAHEB, D. Desafios da formação pedagógica do professor da educação básica. **Ensaios Pedagógicos**. v.3, p.59 - 68, 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SILVA, D. S. **Ciclos de ações nas práticas pedagógicas dos tutores a distância**: um estudo acerca do curso de Licenciatura em Educação do Campo. (2016). Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_DAIANI-SANTOS-DA-SILVA.pdf>. Acesso em: 13 junho 2021.

VERDUM, P. Prática pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**. PUC-RS, v. 4, 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/viewFile/14376/9703>. Acesso em: 20 junho, 2021.

16.5.47 ATIVIDADE HUMANA EDUCATIVA E OS ELEMENTOS DO TRABALHO EM MARX: LINEAMENTOS DA ATIVIDADE DOCENTE

Priscila Francisca da Silva[1947]

Maria Eliza Brefere Arnoni[1948]

RESUMO

Apresentamos neste artigo a possibilidade de superação do modelo atual de aula pela conceptualização da atividade humana educativa, a partir do conceito de trabalho de Marx (2008), partindo da premissa que considera os elementos do trabalho universal, categorias precípuas do trabalho não alienado, compreendendo a importância gnosiológica de cada elemento no processo de trabalho. Assim, a atividade educativa expressa asserções que remetem aos elementos de trabalho em Marx; a intencionalidade, adequada a um fim, que perspectiva a formação omnilateral do sujeito; o objeto que remete a organização metodológica do conceito educativo e o instrumental, a Metodologia da Mediação Dialética (M.M.D), como um pressuposto teórico e metodológico que constitui o recurso que operacionaliza o objeto na atividade educativa, segundo a intencionalidade. A importância dessas considerações se justifica pela profissionalização docente que gradualmente vem sendo privada de sua plena realização, tendo nos materiais didáticos um recurso de delimitação e controle que priva o professor de etapas importantes de sua atividade. Assim ao abordamos os elementos de trabalho para Marx traçamos o lineamento entre o trabalho e a atividade educativa. Utilizaremos nesta discussão o aporte conceitual da Metodologia da Mediação Dialética desenvolvida pela Profa. Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni (2018), das considerações de Marx sobre o conceito de trabalho (2008) e autores que abordam a educação pela perspectiva marxiana.

Palavras-chave: Atividade Educativa, trabalho, Metodologia da Mediação Dialética.

INTRODUÇÃO

O momento de aula, base da educação escolar, congrega uma infinidade de determinações internas e externas da sociedade vigente, que formatam a educação institucionalizada, nas esferas públicas e privada. Com a subvenção das indústrias editoriais, os órgãos oficiais de deliberam sobre a educação nacional, vêm organizando conteúdos escolares por meio de manuais, livros, materiais didáticos e recursos tecnológicos sob o argumento de democratizar o acesso às fontes de informação e cultura e apoiar a atualização e desenvolvimento profissional docente.

O processo oficial e nacional de distribuição de conteúdo escolar, embora se apresente como uma política democrática de acesso à educação e auxílio docente, delimita indiretamente o acesso dos alunos ao conhecimento historicamente

[1947] Graduada em Pedagogia. Mestranda na Unesp/Ibilce. priscilappernambuco@gmail.com
[1948] Doutora. Unesp/Ibilce. melizaarnoni@hotmail.com.

produzido e controla a atividade do professor, privando-o de etapas importantes que caracterizam a própria atividade docente.

Diante do exposto propõe-se neste texto, a superação da aula via atividade humana educativa proposta por Arnoni (2018), cujo objeto constitui-se na organização metodológica do conceito educativo, pautada na categoria mediação dialógica, por meio da Metodologia da Mediação Dialética (M.M.D), e no conceito de trabalho de Marx. Os pressupostos teóricos e metodológicos expressos nessa abordagem facultam ao professor organizar a atividade educativa, superando a delimitação instituída pelos próprios órgãos oficiais, permitindo o desenvolvimento de conceito educativo compreendido como o conceito cientifico organizado metodologicamente, pela Metodologia da Mediação Dialética M.M.D (ARNONI, 2018).

CONCEITO DE TRABALHO EM MARX E LINEAMENTO DA ATIVIDADE EDUCATIVA

Nas últimas décadas testemunhamos o adentramento de inúmeros recursos educacionais nas instituições de ensino formal, oriundos dos próprios orgãos oficiais que deliberam a educação nacional, cujos aparatos somam valores substânciais e a divulgação editorial em eventos e feiras educacionais ilustram a movimentação financeira gerada por este setor.

Embora oficialmente tais recursos se apresentam como norteadores da formação docente, abarcam em seu bojo o controle de conhecimento amparado pelos documentos de referênciam o currículo nacional, ademais excluem o professor da elaboração autoral das aulas e do próprio processo de organização conceitual dos conteúdos. Não casualmente**,** o profissional da educação vem tendo sua importância subjugada enquanto o sujeito responsável por objetivar na aula o ensino do saber institucionalizado ao aluno (SAVIANI, 2011).

O cenário brevemente exposto apresenta inúmeras problemáticas que circundam a educação formal, no entanto, delimita-se neste texto a conceitualização da atividade educativa, pautada no processo ontológico de trabalho, na perspectiva marxiana e lukácsiana, apresentando os pressupostos teóricos e metodológicos da Metodológia da Mediação Dialética M.M.D. (ARNONI, 2018).

Marx (2011) considera o processo de trabalho como categoria fundamental na constituição da sociedade, sendo uma atividade que distingue o homem dos outros animais por meio dos elementos substanciais que o caracteriza, a intencionalidade, o objeto e o instrumental. O trabalho é deste modo uma atividade adequada a um fim (MARX, 2011).

Compreendendo a ontologia do ser social no processo de trabalho, estabelecida entre o desenvolvimento da subjetividade pela objetividade, Lukács (2013) destaca a teleologia do trabalho na constituição do ser social.

> Só podemos falar racionalmente do ser social quando concebemos que a sua gênese, o seu distinguir-se da sua própria base, seu tornar-se autônomo baseiam-se no trabalho, isto é, na contínua realização de pores teleológicos (LUKÁCS, 2013, p. 52).

A partir dos processos de trabalho, a humanidade desenvolveu as mais variadas formas de sociabilidade, gerando mudanças fundamentais na natureza e no próprio homem, dando origem às demais dimensões sociais, como a linguagem a cultura, a arte e as tecnologias. Com o refinamento das faculdades cognitivas por meio do trabalho, ao agir intencionalmente sobre a natureza, o homem passa a elaborar instrumentos e a operar sobre os objetos por meio dele. A criação de instrumentos está articulada ao conhecimento sobre a natureza dos objetos e da matéria que serão utilizados na fabricação desse instrumental e também na sua utilização.

Entende-se, assim que o conceito marxista de trabalho universal possui elementos que o caracteriza como uma atividade exclusivamente humana sendo eles: a) atividade adequada a um fim específico, previamente idealizado pelo homem, a intencionalidade; b) o trabalho é dirigido a um objeto, uma matéria que será alterada e transformada por meio do trabalho, o objeto do trabalho; c) e o instrumental do trabalho, os meios e recursos utilizados para a execução dessa ação sobre o objeto. O trabalho em Marx é objetivado no objeto, a atividade humana imprime no produto do trabalho o resultado já idealizado pela consciência humana.

> No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre o qual atua por meio instrumental de trabalho. O processo extingue-se ao concluir o produto. O produto é um valor de uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança da forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou. Concretizou-se, e a matéria está trabalhada. O que se manifestava em movimento, do lado do trabalhador, se

> revela agora qualidade fixa, na forma de ser, do lado do produto. Ele teceu, e o produto é um tecido. Observando-se do ponto de vista do resultado, do produto, evidencia-se que o meio e o objeto de trabalho são meios de produção e o trabalho é trabalho produtivo. (MARX, 2008, p. 218)

A sociedade atual, adaptando os meios de produção à sua capacidade máxima, imputa ao processo de trabalho uma sobreposição, gerando no indivíduo um processo de estranhamento (MARX, 2010). A atividade laborativa, o trabalho, que na sua integralidade aparece como uma atividade teleológica fruto da sensibilidade e intelectualidade humana, desenvolvida a partir da sua interação com a objetividade, perde sua essência sendo reduzida a um meio para sua existência. Peto e Veríssimo (2016) afirmam que essa distorção categorizada por Marx de estranhamento é apresentada em quatro momentos, sendo eles:

> 1)Na relação dos seres humanos com o objeto do processo de trabalho; 2) na própria atividade do trabalho; 3) na relação dos seres humanos com o gênero humano; e 4) na relação dos seres humanos com outros seres humanos. (PETO E VERÍSSIMO, 2016, p.200)

Destacamos que a alteração e privação teleológica no processo de trabalho geram no trabalhador um estranhamento, ao passo que todo processo lhe parece como algo externo e alheio, onde o produtor (trabalhador) é privado da fruição do processo de produção.

Entendendo o ensino formal como uma das dimensões da sociabilidade, gerada pelo trabalho e pelo modelo de produção inserido na sociedade capitalista, toda a política e documentos educacionais partem da mesma lógica do seu sistema econômico.

Assim a documentação oficial que circunda os processos educacionais parte da lógica capitalista, enquanto normatização legal da organização pedagógica via modelos de aula e materiais didáticos. Entretando, a desarticulação entre pressupostos teóricos, realidade social do aluno e as orientações eduacionais oficiais presentes nas instituições de ensino**,** acentuam o hiato existente entre o que esta posto oficialmente e o que é exequível. Essa problemática se estende aos próprios conteúdos dos materiais didáticos que, numa roupagem democrática, oferecem conceitos desarticulados com a realidade social dos alunos gerando um ensino com inúmeras lacunas, comprometendo as condições sociais e intelectuais dos alunos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Arnoni (2018) depreende das asserções acima, elementos conceituais para traçar o lineamento da atividade humana educativa, segundo elementos do trabalho universal de Marx, objetivando oferecer ao docente pressupostos teóricos e metodológicos que subsidiem uma práxis educativa que o inclua enquanto sujeito humano responsável pelo desenvolvimento do conceito educativo nas instituições formais de ensino.

Nesse aspecto, a atividade educativa (ARNONI, 2018), por meio do desenvolvimento dos conceitos educativos articulados entre si e com a realidade social, provém meios para que os alunos assimilem tais conceitos, vislumbrando possíveis mudanças objetivas preservando os elementos do trabalho universal, esboçando na prática a verdade teórica que reverbera a partir das seguintes asserções:

1º Asserção - A aula enquanto atividade humana educativa adequada a um fim (Intencionalidade)

Compreendendo a atividade humana laborativa, o trabalho para Marx, como uma atividade adequada a um fim, Arnoni (2018) depreende que na atividade humana educativa, a atividade adequada a um fim, enquanto uma práxis, deve almejar a formação omnilateral do indivíduo e promover a superação da aula no modelo atual que é formatada aos moldes da sociedade vigente.

Considerando o primeiro componente do processo de trabalho em Marx, a atividade adequada a um fim (intencionalidade), a autora esclarece que no processo educativo da educação escolar a atividade humana educativa adequada a um fim é a superação da aula convencional. Assim, por derivar da perspectiva de trabalho, a atividade educativa deve ser conscientemente dirigida por uma finalidade previamente estabelecida pelo professor, qual seja, a conquista das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Para tal, toda organização do sistema escolar deverá permitir a apropriação deste conhecimento por alunos e professores, para que se constituam enquanto gênero humano e que possam utilizar o conhecimento sistematizado para se reconhecerem como seres sociais que compreendem a organização da sociedade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A concepção de mundo é determinante no planejamento do professor quanto ao desenvolvimento do conceito educativo via atividade educativa que perspective a formação omnilateral, o professor o faz partindo da sua compreensão da realidade social e do conhecimento científico acerca do conceito que irá desenvolver com o aluno e das linguagens que serão utilizadas.

2º Asserção - Catgoria da organização metodológica do conceito educativo como objeto da atividade humana educativa.

A segunda asserção se referencia ao objeto, que a autora define como organização metodológica do conceito educativo, o objeto da atividade humana educativa.

Arnoni (2018), salienta que, o objeto da atividade educativa é a organização metodológica do conceito para o ensino e a aprendizagem, ou seja, a categoria básica que promove a relação dialética entre professor/aluno/conhecimento, em tensão, caracterizando a aula como unidade da educação escolar. Segundo a autora, o conceito científico produzido pelas áreas do conhecimento (caráter epistemológico) necessita de transformação pedagógica (caráter ontológico) para tornar-se um conceito para o ensino (professor) e para a aprendizagem (aluno), o qual passa a ter as propriedades de ensinável (planejamento processual do professor), compreensível (internalização do conceito ensinado pelo professor, em que o aluno supera sua ideia inicial) e preservador da área de conhecimento que produziu o conceito, a pedagógica e a disciplinar, evitando a mera simplificação ou fragmentação conceitual. O professor, ao desenvolver a categoria organização metodológica do conceito, por meio do planejamento processual, permite as ações de: (1) estabelecer a mediação dialéticopedagógica entre ele e o aluno, (2) veicular o conhecimento pela linguagem, (3) preservar a unidade da aula por manter, durante o desenvolvimento da prática educativa, a articulação entre os elementos constitutivos da aula, que sejam: o professor, aluno e conhecimento e (4) promover a intervenção previamente pretendida no processo de aprendizagem do aluno, permitindo que ele utilize suas ideias iniciais na elaboração do conceito ensinado.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.3 3ª Asserção - Instrumental da atividade educativa a Metodologia da Mediação Dialética

O terceiro elemento da atividade educativa refere-se ao instrumental, a categoria organização metodológica do conceito educativo e encerra o planejamento processual da Metodologia da Mediação Dialética (M.M.D), o instrumental da atividade educativa.

Em relação ao terceiro componente, o instrumental da atividade educativa é a proposição da Metodologia da Mediação Dialética - M.M.D. - que, por intermédio de suas Etapas - Resgatando, Problematizando, Sistematizando e Produzindo - permite desenvolver a categoria organização metodológica do conceito, e, assim, operacionalizar as demais categorias dialéticas que a compõem: totalidade, movimento, contradição, momento predominante, superação, síntese e mediação, que as articula na direção e no sentido almejado pela intencionalidade previamente estabelecida. (ARNONI, 2012)

A Metodologia da Mediação Dialética, enquanto um instrumental da atividade educativa é uma proposição teórico-metodológica para o desenvolvimento (práxis), da organização metodológica do conceito na prática educativa.

Este instrumental compõe-se de recursos que permitem ao professor operar sobre o objeto da atividade educativa (conceito educativo), servindo-lhe, simultaneamente, de condutor de sua intencionalidade e de meio para a operacionalização desta intencionalidade no referido objeto, assentindo que a atividade humana educativa exige conhecimentos na criação de instrumentos e na utilização dos mesmos.

É importante destacar que o desenvolvimento do conceito educativo é realizado no decorrer das Etapas da M.M.D., de modo que a dinâmica dialética, eleve o aluno a uma etapa ligeiramente superior ao que se encontrava no início do processo, exigindo assim a avaliação processual do professor em parceria com o aluno.

Em relação ao instrumental, o professor potencializa o desenvolvimento psicointelectual do aluno na atividade educativa (intencionalidade), ao desenvolver o conceito educativo (objeto) com os alunos na prática educativa, via Metodologia da Mediação Dialética (instrumental), centrada na mediação, uma relação pedagógica

pautada na contradição que o professor estabelece com o aluno, via linguagem que veicula o conhecimento entre eles, no decorrer das etapas metodológicas da M.M.D.

A etapas da M.M.D, enquanto recurso da atividade educativa, determinam o estudo dos conceitos científicos pela perspectiva da totalidade, estabelecendo relações entre a objetividade material, as relações humanas e a sociedade, identificando em sua definição, seus nexos internos e nexos externos para que o professor seja capaz de organizar metodologicamente o conceito educativo, segundo a mediação dialética.

Destacamos abaixo brevemente as Etapas teórico-metodológicas da Metodologia da Mediação Dialética:.

a) Resgatando - No ponto de partida, situa-se a ideia inicial que o aluno traz, em forma de resposta à atividade investigativa que o professor lhe apresentou, em relação ao conceito educativo desenvolvido . Para organizar esta resposta, o aluno inicialmente realiza uma operação mental de negação, em que retoma seus conceitos internalizados, suas intuições e experiências cotidianas para compará-las com o objeto da pergunta. Nesta comparação, o aluno mentalmente separa as informações que, segundo sua concepção, relacionam-se, ou não, com o objeto da pergunta, agrupa as selecionadas e emite a resposta, expressando sua visão de mundo.

b) Problematizando - O professor compara esta ideia inicial do aluno com o conceito científico ensinado, depreende a contradição entre ambos os saberes e transforma a contradição numa questão-problema para que o aluno, também, depreenda a contradição entre sua ideia inicial e o conceito científico - o problematizando, motivando-o a buscar informações na intençãode superar suas dúvidas.

c) Sistematizando- Esta situação de indagações, dúvidas, questionamentos na tentativa de superação, indica ao professor o momento de ele retomar a questão-problema e discuti-la com a classe, por meio de elementos conceituais que potencializam, ao aluno, a elaboração do conceitocient, pela superação de sua ideia inicial – o Sistematizando.

d) Produzindo - Ao constatar que o aluno elaborou o conceito que lhe foi ensinado, superando sua ideia inicial, o professor elabora, ou seleciona, uma atividade para que o aluno expresse as sínteses conceituais elaboradas – o Produzindo, ponto de chegada da M.M.D., a elaboração conceitual pelo aluno

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O professor compara as produções do aluno - ideia inicial do Resgatando e produção final do Produzindo - com o conceito ensinado, para verificar se houve superação e, ao confirmar a superação da ideia inicial do aluno, sua produção final torna-se imediatamente um novo ponto de partida, o Resgatando. Mas, se não houve elaboração do conceito, o professor recomeça um novo processo educativo, iniciando pelo problematizando. (ARNONI, 2012)

Nesta proposição teórica e metodológica, o estudo do conceito cientifico a ser desenvolvido pelo professor, perspectiva a abrangência da categoria da totalidade, em especial ao contexto da realidade social compreendendo os nexos internos e os nexos externos, que indicarão os conceitos básicos iniciais necessários para que conceito desenvolvido seja compreendido, bem como, a possibilidade de compreender as relações vivenciadas em sua cotidianidade.

O conhecimento inicial do aluno sobre o conceito que será desenvolvido na atividade educativa é o elemento norteador que organizará todas as quatro etapas da metodologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado brevemente, a abordagem teórica que abarca o conceito de trabalho pela perspectiva marxiana evoca no indivíduo um estranhamento em relação ao próprio processo de trabalho e seu produto. O produto do trabalho assim como o seu objeto tornam-se algo alheio ao produtor, uma atividade que não lhe pertence e assim não depende dele.

Essa afirmação ascende uma discussão sobre a atividade docente, primeiramente por existirem indefinições e incongruências nos próprios referenciais curriculares e segundo por gradativamente a elaboração das aulas estarem vinculadas aos recursos didáticos oficiais que apresentam planos prontos, conteúdos já selecionados, muitas vezes fragmentados e desarticulados da realidade dos alunos e do próprio docente. Os conceitos científicos organizados metodologicamente via Metodologia da Mediação Dialética. por meio da atividade do professor, tratados como conceito educativo, devem ser desenvolvidos partindo dos conhecimentos iniciais dos alunos.

Privar o docente da plena ideação e execução da sua atividade educativa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

provoca-lhe estranhamento. No entanto, as consequências da insatisfação docente em relação à sua atividade laborativa se ampliam ao compreendermos que envolve a relação entre sujeitos sociais e conhecimento historicamente acumulado, mediados pelos interesses da classe dominante em uma sociedade desigual que tem no lucro e no consumo suas principais molas propulsoras.

Apresentar ao professor possibilidades de ressignificar a docência centrando-se na mediação dialética que estabelece com o aluno no decorrer da atividade educativa, edifica a ação do professor no processo educativo, ao objetivar, por meio das etapas do planejamento processual, o desenvolvimento do conceito educativo, estreitando a relação humana que estabelece com o aluno. Ao apresentar a atividade humana educativa e seus pressupostos teóricos e metodológicos anunciamos a possibilidade de uma mudança no reconhecimento da práxis docente, além de perspectivar aos mais necessitados, por meio da educação formal, recursos intelectuais e cognitivos para compreensão social e suas relações de produção e de desenvolvimento subjetivo. Ademais, trazer ao professor a atividade humana educativa, possibilita-lhe a satisfação na fruição da sua atividade.

REFERÊNCIAS

ARNONI, M. E. B. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v.5, n.2, p. 58-82, jul/dez. 2012.

ARNON**I,** M.E.B. Teoria Pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética, uma abordagem ontológica do processo educativo. In. HUMBERTO Perineli Neto. Org. **Ensino e teorias – Diálogos com a epistemologia e a ontologia**. Porto Alegre: Ed. Porto Alegre: FI, 2018. v. 1, p. 15 – 49.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Grundrisse :** manuscritos econômicos de 1857-1858 : esboços da crítica da economia. São Paulo : Boitempo ; Rio de Janeiro : Ed. UFRJ, 2011.

MARX, K. Manuscritos econômicos-filosóficos. São Paulo : Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. 26. ed. Livro I. Tradução de Reginaldo Sant Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

PETO, L. C., e VERISSIMO, D. S. Considerações acerca do problema da corporeidade em Marx. **Memorandum: Memória e história em psicologia**, 31,

193–205, out. 2016. Disponível em https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6435 . Acesso em 14 jun. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

16.5.48 ATRATIVIDADE E EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA: UM OLHAR A PARTIR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO e DA UNESPAR

Rodrigo da Silva Carvalho[1949]

Márcia Marlene Stentzsler[1950]

Shalimar Calegari Zanatta[1951]

RESUMO

Os cursos de Licenciatura, cuja gênese remonta à primeira metade do século XX, disseminaram-se como parte de um projeto para a formação do povo brasileiro. O professor foi considerado o portador de conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento da nação. Neste artigo, analisaremos o movimento educacional que possa justificar o declínio da procura e aumento da evasão desses cursos nas primeiras décadas do Século XXI. As licenciaturas deveriam ser alvo de políticas públicas coordenadas com os processos de qualidade formativa do professor. Porém o que ocorre é um processo contrário, resultando em altas taxas de evasão. Trabalhamos com revisão de literatura sobre o processo histórico de constituição das licenciaturas no Brasil, legislação pertinente e a dados sobre esses cursos na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Paranavaí, entretecendo a estudos sobre cursos dessa natureza na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Entre os principais resultados, apontamos que a evasão está relacionada com a falta de perspectiva da profissão de professor, que soma-se a obstáculos do processo de formação, como políticas públicas, dificuldades de compreensão de conteúdos e financeiras, entre outras. Essas mazelas podem e devem ser corrigidas pela adequação de polícias públicas de valorização da carreira docente desde a formação do professor.

Palavras-chave: Evasão. Cursos de Licenciatura. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

A Universidade teve sua origem no Brasil a partir da instalação da família real portuguesa em meados de 1808, como afirma Martins (2002). Segundo o autor até a proclamação da República em 1889 o ensino superior se desenvolveu a passos lentos e inspirado no modelo de formação de profissionais liberais por faculdades isoladas, instituições de educação superior, públicas ou privadas. Os diplomados eram profissionais que passavam a ocupar postos privilegiados em órgãos públicos ou atuar num mercado de trabalho restrito.

Quanto a formação docente, os primeiros cursos de Licenciatura, surgiram somente a partir da década de 1930 pelo Decreto nº. 19.852 de 11 de abril de 1931

[1949] Mestrado, Instituto Federal do Paraná, Campus de Paranavaí. carvalhos_roeday@yahoo.com.br
[1950] Doutora, Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. mmstentzler@gmail.com
[1951] Doutora, Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. shalicaza@yahoo.com.br

(BRASIL,1931). Contudo, a implantação do curso de Pedagogia, só ocorreu por meio do Decreto-Lei 1.190 de 4 de abril de 1939[1952], junto à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFI), com duração de 3 anos (BRASIL, 1939). Embora os cursos de Licenciatura façam parte da história recente do Brasil, eles nunca receberam a atenção correspondente à sua missão.

Assim, neste estudo, analisamos as Licenciaturas na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Paranavaí nos períodos de 2014 a 2019, entretecendo a aspectos legais e outros estudos como o realizado sobre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) nos período de 2000 a 2013. Buscamos analisar o movimento educacional que possa justificar o declínio da procura e aumento da evasão desses cursos nas primeiras décadas do Século XXI.

2 A PROFISSÃO PROFESSOR NO BRASIL: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

No Brasil, a formação de professores teve início com as escolas normais. Elas surgiram no século XIX e eram gerenciadas pelas províncias. Para Saviani (2009) e, Gatti e Barretto (2009) um padrão de organização e funcionamento das escolas normais se iniciou com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, em 1890, após o início do regime republicano. Foram, então, criadas escolas graduadas, denominadas de grupos escolares. Essas eram campo de trabalho para as normalistas (SHEIBE, 2008) e centralizaram a formação de professores primários até a década de 1970.

O marco para o início das licenciaturas foi a implantação do curso de Pedagogia, por meio do Decreto-Lei 1.190 de 4 de abril de 1939, junto à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFI), com duração de 3 anos (BRASIL, 1939). Enquanto a primeira LDB (nº 4.024/61) estabelecia que a atuação no ensino primário era com docentes formados na escola normal. A LDB nº 5.692/71, extingue as escolas normais e a formação de professores passa a ser responsabilidade do magistério (BRASIL, 1961, 1971).

Mas, já na década de 1990, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96, a formação de profissionais da educação ganha espaço

[1952] O referido Decreto-Lei ao instituiu que a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil compreenderia 4 secções fundamentais: “de filosofia, ciências, letras e de pedagogia” (BRASIL, 1939).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

especial nas discussões. O Art 62 prevê que a formação docente será realizada em nível superior, em cursos de Licenciatura Plena, em "[…] universidades e institutos superiores de educação". No entanto, para o "exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental", continua como mínima o "nível médio, na modalidade Normal" (BRASIL, 1996, p.20).

No início do novo milênio as licenciaturas passam a ser organizadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, DCNs para a formação de professores e em 2015, sofrem revisões. (BRASIL, 2002; 2015). Foram criados fóruns permanentes de apoio à Formação Docente em consonância com a Lei 13.005/2014, a qual instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelece a universalização do ensino. (BRASIL, 2014). Segundo Dourado (2015), as DCNs, articulam as ações formativas entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino de educação básica.

Dourado (2015), também alerta que de acordo com os documentos vigentes, a melhoria do processo de formação de professores associa-se a implantação de uma base comum nacional. Mas, as discussões sobre a formação docente, até então, não alcançam os desafios reais da sala de aula, entre eles a ampliação do número de professores. Contudo, há fatores que influenciam a escolha de uma profissão, como por exemplo, o salário, as condições de trabalho e ascensão na carreira. Na docência, o salário não é atrativo, as salas de aula são superlotadas, horas-atividade insuficiente para o planejamento pedagógico, com possibilidades estreitas de ascensão profissional.

Aranha e Souza (2013, p.79), relatam os efeitos da desvalorização em números:

> [...] indicador preocupante dessa baixa atratividade está expresso na relação candidato/vaga dos últimos 14 vestibulares da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (2000-2013), o que parece estar longe de ser uma situação exclusiva desta Universidade. Em 2000, dos 17 cursos mais concorridos, seis formavam professores. Nos vestibulares 2012 e 2013, não houve um único curso de licenciatura entre os 15 mais concorridos.

Os autores acreditam que, nesse trajeto, em poucos anos, o número de candidatos em vários cursos de licenciatura daquela Universidade não justificarão mais a existência desses cursos. Eles observaram que no período da pesquisa a UFMG formava a "metade dos docentes que formava dez anos atrás". (ARANHA E SOUZA, 2013, p.79).

3 O CONTEXTO DAS DCN PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No final do Século XX, a Lei n^{0}. 9.394/96 (LDB) insere a obrigatoriedade de formação em nível superior, em curso de Licenciatura Plena, para o exercício da docência na educação básica. Porém, continua permitido a formação em nível médio, na modalidade normal, para o magistério na educação infantil e nos 5 primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 1996). Esse processo foi regulamentado pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de Licenciatura Plena, atualizada pela Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 e, mais recentemente, pela Resolução 02 de 20 de Dezembro de 2019. (BRASIL, 2002, 2015, 2019).

De acordo com Santos e Melo (2019) a Resolução n° 2 de 2015 marcou um avanço na política de formação docente. Nesta, a formação é pautada pela centralidade da prática e desenvolvimento de competências. Caracteriza-se pelo avanço, conceitual e político no campo da formação docente e na luta pela valorização dos profissionais do magistério. As instituições de ensino superior atuam na formação inicial e continuada em Nível Superior para profissionais em diferentes níveis e modalidades de educação. (BRASIL, 2015). Expressa, assim, o compromisso público do Estado com a formação docente.

Mas, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 revoga a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Estabelece novas diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação Inicial e continuada de professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019). A regulamentação tem sido objeto de críticas por educadores e sociedade representativa de educadores.

Para Reis, André e Passos (2020), as metas 15 e 16 do PNE, reforçam a formação do professor em nível superior para atuação na educação básica, com a valorização das práticas de ensino, conforme as já realizadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID [1953] (estratégia 15.8). Aqui

[1953]O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

destacamos nossa experiência empírica, sendo o PIBID como um dos programas mais efetivos no combate à evasão nas licenciaturas e para a qualificação docente. Fato corroborado com resultados de pesquisas divulgados na literatura pertinente (ROEDEL, 2018). No entanto, infelizmente, vive constantes ameaças. Ou seja, as falácias teóricas encontram eco na prática! Essa, articula-se a Meta 16 do PNE determinando que em 10 anos, 50% dos professores da educação básica possuam formação em nível de pós-graduação.

Com base na análise do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), a Resolução 02/2019 altera a carga horária das licenciaturas, sendo a mínima de 3,2 mil horas. Contudo, há exceções para os cursos que ofertam a segunda licenciatura, ou para especialização em gestão escolar, além de curso de habilitação pedagógica para graduados não licenciados (BRASIL, 2019). Segundo o estudo, as instituições formadoras deverão organizar o processo de avaliação dos licenciandos “de forma continuada e articulada com os ambientes de aprendizagens” (BRASIL, 2019 p. 11), e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) fará ajustes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Destaca-se que a BNC-Formação, nos moldes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece competências gerais e específicas para os docentes. São 10 competências gerais e 12 competências específicas, estas últimas agrupadas em três dimensões (conhecimento, prática e engajamento profissionais), com descrições detalhadas de habilidades em cada uma.

4 A EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Para Tinto apud Andriola, Andriola e Moura (2006, p. 366), a evasão tem sua origem na “falta de integração com o ambiente acadêmico e social da instituição”. Há estudantes que não se ambientam à universidade ou ao curso que escolheram. Para Lima e Machado (2014) a evasão pode ser estimulada por fatores específicos, como a falta de informação precisa a respeito do curso escolhido, aliado a dificuldades financeiras, falta de embasamento teórico e impossibilidade para conciliar estudo e trabalho.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Por sua vez Peixoto, Braga e Bogutchi (2003), acreditam que o fator econômico não seria fator preponderante para o abandono, mas que influenciaria o rendimento acadêmico. Os cursos com maior evasão são geralmente aqueles em que a reprovação é elevada nos períodos iniciais. E, conforme Morosini et al. (2011, p. 8) existe "correlação entre altos níveis de repetência e reprovação nas disciplinas com a ocorrência da evasão". A pesquisa de Polydoro (2000) revela motivos que levam discentes abandonar seu itinerário formativo, conforme segue: suporte financeiro (50,0%), trabalho (17,69%), dificuldade de integração acadêmica (16,54%) e baixo grau de compromisso com o curso (12,69%).

Morosini et al. (2011, p. 7) explana que "além dos fatores econômicos e baixo desempenho acadêmico, a falta de identidade com o curso; escolha equivocada da profissão; desencanto com a universidade; baixa demanda pelo curso; baixo prestígio social do curso elegido", também contribuem para elevar a taxa de desistência. Já, para Gaioso (2005), as licenciaturas estão marcadas pela falta de prestigio social, culminando na baixa procura que pode ser vista pela redução de inscritos em vestibulares.

Para Adachi, (2009), a desistência de um curso pode ser atribuída a uma série de fatores, dentre eles:

> Baixo prestígio da profissão, baixos salários, dificuldades financeiras dos estudantes para permanecerem no campus, qualidade pedagógica dos docentes, pouca atratividade dos cursos, currículos inchados, repetitivos e desarticulados, distanciamento entre teoria e prática, matematicidade dos cursos, baixa qualidade do ensino médio – que contribuem para a mobilidade, se não para a exclusão e, por isso, precisam ser adequadamente trabalhadas (ADACHI, 2009, p. 61).

Segundo Moura e Silva (2007), os índices de desistência dos cursos de formação de professores, em todo o país, são alarmantes. Isto ocorre devido a inúmeros fatores, que vão desde as repetências sucessivas nos anos iniciais, até a falta de recursos financeiros e pedagógicos para os alunos se manterem, mesmo em universidades públicas.

Segundo Lima e Machado (2014) a comissão especial do MEC do ano de 1997, destacou o percentual de evasão de alguns cursos de licenciaturas, como Matemática, Química, Física, Biologia, História, Geografia, Letras e Educação Artística, em torno de 50% ou mais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O fenômeno do abandono dos cursos voltado para a docência não é recente. Para Ristoff apud Adachi (2009, p. 61-62), "os altos índices de evasão, concentrados nas licenciaturas, podem ser diminuídos em curto prazo com a melhoria das condições de trabalho e dos salários dos professores". Para Aranha e Souza (2013, p.80) “se não forem modificadas as condições gerais da docência, para fazer dela uma carreira atrativa, há fortes indícios de que não teremos professores para atuar na universalização da educação básica” dentro de alguns anos, e consequentemente as metas propostas para o PNE estarão comprometidas, revelando que os jovens estão desinteressados pela docência.

Esse contexto tem semelhanças com a realidade dos cursos de licenciatura na Unespar, campus de Paranavaí. Nos últimos 6 vestibulares, entre 2014 a 2019, os 7 cursos de licenciatura ofertados no campus (à exceção de Pedagogia) formaram menos de 50% dos ingressantes. Esse é um fenômeno observado em outras universidades do país. Santos (2018) revela que entre 2010 e 2016, nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa (UFV), a evasão ficou próxima dos 50%.

No atual contexto, com a pandemia da COVID19, ainda não foi possível avaliar o nível de desistências de curso de licenciatura na Unespar, mas seguramente ele ultrapassa as marcas de anos anteriores, aprofundando o fosso existente no país quanto ao acesso ao conhecimento para camadas economicamente privilegiadas. A pandemia escancarou a falta de acesso de estudantes às tecnologias de comunicação, em particular a internet.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A recente história das licenciaturas e das políticas públicas educacionais no Brasil não consegue resolver o problema da alta taxa de evasão ocorrida nos cursos de Licenciaturas. Esta realidade é vista em grandes universidades, localizadas em capitais e em instituições menores, localizadas no interior do país. Com a pandemia da COVID 19 mudanças ocorreram inclusive para o ingresso por meio de vestibulares. Antigas práticas de provas foram simplificadas, mas mesmo assim a procura pelas licenciaturas continua preocupante.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Além dessas dificuldades formativas, o licenciando tem que trabalhar concomitantemente aos estudos. Estas dificuldades, somadas aos baixos salários e condições desfavoráveis da profissão, levam ao completo desânimo, resultando nas altas taxas de evasão. Estes resultados apontam que políticas públicas devem ser mais assertivas, atuando no processo formativo, a exemplo do PIBID, e na valorização do profissional.

Em consonância a isto, a profissão de professor deve receber atenção por parte de toda a sociedade. A situação pede soluções imediatas. O colapso do sistema educacional é real. Existe, de fato, a tendência de fechamentos de cursos de Licenciatura, levando ao completo retrocesso.

REFERÊNCIAS

ADACHI, A.A.C.T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG**. Belo Horizonte, MG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 214 p. 2009.

ARANHA, A. V. S. SOUZA, J. V. A. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69-86, out-dez. 2013.

ANDRIOLA, W. B. ANDRIOLA, C. G. MOURA, C. P. 2006. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.14, n.52, p.365-382.

BRASIL. **Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

_____. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

_____. **Lei Nº 4.024, de 20 DE dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília, 2002a.

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 10 fev. 2020.

CONVIVA EDUCAÇÃO. CENPEC. **Novas diretrizes para formação inicial de professores**. Disponível em: <https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/2072>. Acesso em: 04 jun. 2020.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Revista Educação e Sociedade** [online]. Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun. 2015.

GAIOSO, N.P.L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. Brasília, DF. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, 75 p. 2005.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirurgica Brasileira**, vol.17 suppl.3 São Paulo, 2002.

MOROSINI, M.C.et al. **A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011**. 2011.

MOURA, D.H.; SILVA, M.S. A evasão no curso de licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET-RN. **Holos**, v.23, n.3, p.26-42. 2007.

LIMA, E.; MACHADO, L. A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. Revista: **Educação Unisinos**, v.18, n.2, p. 121-129, 2014.

PEIXOTO, M.C.L.; BRAGA, M.M.; BOGUTCHI, T.F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, v.8, n.1, p.161-189, 2003.

POLYDORO, S.A. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 145 p. 2000.

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Revista Formação Docente – (RBPFP)**, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020.

ROEDEL, S. C. S. 2018. 110 f. **A dinâmica do PIBID e suas implicações na formação inicial de professores de Ciências e Biologia**. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) - Unespar Universidade Paranaense, Paranavaí, Paraná, 2018.

SANTOS, F.S. **Determinantes da evasão nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa**. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Economia. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2018.

SANTOS, M. C.; MELO, K. M. S. O discurso sobre a formação inicial dos profissionais do magistério: analisando as concepções da docência e da profissionalização docente. **Revista formação@docente** - Belo Horizonte - v. 11, n. 2, p.49-69, jul/dez 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SHEIBE, L. Formação de professores no Brasil A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan-dez. 2008.

16.5.49 ATUAÇÃO DO DOCENTE DE PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE INSTITUTOS FEDERAIS MINEIROS

Cristiane Belo de Araújo[1954]

Cíntia Fernandes Marcellos[1955]

RESUMO

A pesquisa objetivou compreender como os docentes de Psicologia dos IFs de Minas Gerais têm construído sua atuação na EPT. O percurso metodológico é de natureza quali-quantitativa, envolvendo um levantamento eletrônico (survey) para caracterização do perfil de formação e atuação e uma entrevista individual para aprofundamento dos desafios e estratégias da docência em Psicologia na EPT. Dentre os 5 IFs do estado, 3 possuem docentes de psicologia em seus quadros e 2 deles consentiram com a realização da pesquisa, que contou com um total de 6 participantes na primeira etapa e 4 na segunda. Os resultados indicam um perfil de docente com formação em instituição pública, habilitação para licenciatura e qualificação de mestrado. Em termos de trajetória profissional, constatou-se o predomínio de experiência na atuação clínica, seguida da atuação em psicologia social, Psicologia escolar/educacional e organizacional e do trabalho, além da experiência prévia como docentes anterior ao ingresso na EPT. Além disso, tais docentes atuam tantos nos cursos técnicos de nível médio, quanto nas graduações e pós-graduações. Outro resultado importante indica que 66,7% dos participantes estiveram ou estão envolvidos em cargos de gestão na instituição. Entre os desafios que se fazem presentes, estão a falta de reconhecimento em relação às contribuições da Psicologia a outras áreas e a conciliação de atividades de diferentes naturezas no exercício profissional. Além disso, na percepção dos participantes, as contribuições da docência em Psicologia não se limitam à formação profissional, mas alcançam também àquela que envolve a constituição do sujeito e, desta forma, os saberes psicológicos podem corroborar para uma formação mais crítica, ética e integral.

Palavras-chave: Docência em Psicologia. Educação profissional e tecnológica. Institutos federais. Pesquisa quali-quantitativa.

1 INTRODUÇÃO

A educação profissional e tecnológica (EPT) ocupa lugar relevante na política educacional brasileira, como destacam Moraes e Albuquerque (2019), oferecendo desde formação inicial e continuada até educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, passando por aquela de nível médio. Dentre as diversas ações no âmbito do Ministério da Educação (MEC) responsáveis por dar

[1954] Doutora em Psicologia. Psicóloga Escolar/Educacional da Universidade Federal de Alfenas e discente do Curso de Pós-graduação Latu Sensu em Docência na Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. crisbeloar@gmail.com

[1955] Doutora em Psicologia. Professora do Curso de Pós-graduação Latu Sensu em Docência na Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. cintia.marcellos@ifsudestemg.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

destaque à EPT na agenda educacional, Moraes e Albuquerque (2019) citam a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

No estado de Minas Gerais existem 5 Institutos, o Instituto Federal do Sudeste de Minas (IFSUDESTE-MG), o Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), o Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG) e o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Juntos eles possuem 60 campi. Em relação ao corpo docente são 3.674 professores (98,55% com dedicação exclusiva), sendo 429 substitutos (97,67% em regime de 40 horas semanais), havendo 1.282 cursos e 99.242 matrículas (BRASIL, 2019).

Apesar deste cenário em potencial e da atuação dos profissionais da Psicologia nos IFs, constata-se uma escassez de material sobre o tema e de pesquisas que tratem da sua formação docente (SALES; PAIXÃO, 2017; SERAFIM; COSTA, 2019).

De acordo com Sales e Paixão (2017) trabalhos recentes também apontam “a falta de investimento na formação de licenciados em Psicologia e certo descaso da própria área em relação à formação de seus profissionais que serão voltados ao ensino básico, tecnológico e profissionalizante” (p. 227).

O desprestígio pela licenciatura nos cursos de Psicologia, o desinteresse dos alunos pela carreira docente, a pouca atenção dedicada à formação docente pelos currículos de cursos de Psicologia com licenciatura, também são aspectos ressaltados por Serafim e Costa (2019), ao analisarem a carência de estudos sobre a formação e a representação da docência no campo da Psicologia. Pandita-Pereira (2011) sugere a omissão ou, talvez, o desprezo da Psicologia por essa área de atuação, mas também observa que esse quadro começa a mudar a partir dos anos 2000.

Todos esses elementos ora apresentados, bem como a própria expansão da EPT, com a abertura de mais vagas para a atuação dos profissionais de Psicologia na EPT, reafirmam a importância da presente pesquisa, na medida em que compreender a atuação destes docentes nos IFs pode auxiliar não apenas na identificação dos obstáculos encontrados por eles no exercício da docência, como também apontar para estratégias e cenários produtivos de sua atuação, otimizando assim a oferta de uma formação não apenas técnica, mas que contemple também os aspectos relativos à subjetividade e ao comportamento humanos.

Face a isso, a pesquisa teve como objetivo compreender a construção da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atuação dos docentes de Psicologia dos Institutos Federais do estado de Minas Gerais. Para alcançá-lo, empreendeu-se uma caracterização da trajetória formativa de tais docentes, a discriminação de suas experiências profissionais no âmbito da EPT, a identificação das principais dificuldades e estratégias desenvolvidas em sua atuação como docente do IF, bem como o rastreio de suas perspectivas de curto prazo e suas avaliações sobre as principais contribuições oferecidas pela Psicologia para a EPT.

2 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem mista de investigação, envolvendo uma etapa de natureza quantitativa e outra qualitativa e teve como contexto de estudo os 5 IFs do estado de Minas Gerais. A proposta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IF Sudeste MG, conforme parecer n° 4.449.672.

O primeiro levantamento ocorreu nos sítios institucionais e/ou em contato através de e-mail para se identificar quais as unidades dos IFs possuíam docentes de Psicologia. Com base nisto, procedeu-se a localização de seus e-mails institucionais.

Considerou-se os seguintes critérios de inclusão dos participantes: ser docente há pelo menos 1 ano na instituição; não estar afastado da docência para exercício de cargo administrativo, para qualificação ou tratamento de saúde; e estar ministrando ao menos 1 disciplina relacionada à Psicologia no momento da realização da pesquisa. Além disso, foram adotados como critérios de exclusão, ser professor substituto e estar há menos de 1 ano para a aposentadoria.

A primeira etapa da pesquisa recorreu ao método de levantamento ou survey, do tipo descritivo e aplicado em formato de questionário eletrônico, cujo propósito foi obter dados quantitativos a respeito de aspectos como tempo de atuação, natureza formativa (licenciatura, bacharelado e formação de psicólogo), nível de ensino em que atua, entre outros. Tal questionário foi encaminhado para o e-mail dos participantes e esteve disponível entre 13 de outubro e 30 de novembro de 2020 e 4 de janeiro de 2021 a 4 de fevereiro de 2021.

A segunda etapa consistiu na entrevista individual semiestruturada, cujo roteiro foi elaborado após a produção dos dados da primeira etapa e teve como propósito o aprofundamento e detalhamento de características predominantes identificadas a

partir dos resultados da primeira fase. O foco foi entender as dificuldades enfrentadas no exercício da docência e as estratégias desenvolvidas para superá-las. A entrevista ocorreu nos meses de março e abril de 2021, por meio de videochamada (sala virtual do Google Meet). O áudio foi gravado e teve duração média de 32 minutos. Posteriormente, as falas foram transcritas na íntegra e submetidas aos entrevistados para confirmação do conteúdo.

Os dados dos questionários foram registrados em planilha Excel e analisados com base em estatística descritiva. Tendo em vista o número de participantes encontrado na primeira etapa, todos foram convidados para participar da entrevista.

A análise dos dados da entrevista compreendeu as cinco etapas identificadas por Yin (2016): compilação, decomposição, recomposição, interpretação e conclusão. A primeira etapa, a compilação, envolveu o processo de preparação e de organização dos dados produzidos e incluiu a transcrição na íntegra da entrevista (Yin, 2016). Na segunda etapa, a decomposição, ocorreu a fragmentação dos dados ou a organização dos mesmos em unidades menores. Neste momento foi realizada a definição de códigos e de categorias, o que levou a uma nova organização dos dados, agrupados conforme unidades de sentido (YIN, 2016). A esse mecanismo se dá o nome de agregação categórica (CRESWELL, 2014).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Trajetórias formativas

Todos os docentes de Psicologia dos 2 IFs foram convidados a participar do estudo, excluindo-se apenas uma das autoras deste estudo[1956], totalizando assim 7 convidados. Dentre eles, 6 aceitaram participar da primeira etapa e 4 da segunda etapa.

Dentre os participantes do questionário, 5 (83%) informaram como pública a natureza da instituição em que se graduaram, sendo que apenas um obteve a formação em outro estado. Esses dados diferem do encontrado na pesquisa de

[1956] Tal exclusão foi realizada para evitar o viés do pesquisador, decorrente do envolvimento com a pesquisa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Noronha (2003), sobre a formação dos docentes de Psicologia, segundo a qual 75,9% teriam se formado em universidades privadas e 24,1% em estatais.

Quanto ao ano de conclusão da formação em Psicologia, observa-se que parece haver ao menos 3 gerações de profissionais: aquela formada nos anos de 1980 (1), a de formados na década de 1990 (2) e, por fim, a dos formados na primeira década do século XXI (3). Apesar disso, todos eles compartilham uma característica: são oriundos de uma formação que antecedeu à criação dos IFs, que ocorreu em 2008. Isso faz refletir sobre como a graduação desses profissionais os preparou para uma atuação na EPT.

Os dados evidenciam que 83% dos participantes são licenciados e 100% possuem alguma pós-graduação (sendo 6 com mestrado e 4 com doutorado), inclusive os entrevistados 2 e 3 declaram a realização de um segundo curso superior e de uma pós-graduação, respectivamente, destinados à formação para a docência. Os demais entrevistados, informam ainda outros cursos de menor duração como formações complementares ou de aperfeiçoamento em formação pedagógica.

3.3 Experiências profissionais

Antes do ingresso na carreira de docente da EPT, os participantes informaram experiências relativas a outras áreas de atuação na Psicologia: clínica (4); escolar/educacional (2); Psicologia do Trabalho/Organizacional (2) e Psicologia Social (2). Os dados são coerentes com a discussão de Pires (2009) quanto à proeminência da atuação clínica.

Dentre os participantes, 5 informaram ter trabalhado anteriormente em outra modalidade de ensino distinta da EPT (83% da amostra). São profissionais que indicam que, apesar da especificidade que envolve a EPT, a atuação como professores não é uma novidade, sendo as experiências anteriores referências importantes para o espaço atual.

Sobre as condições de trabalho, 100% apresentam jornada de 40 horas semanais, com dedicação exclusiva. Esta, de acordo com Oliveira, Pereira e Lima (2017), envolve um sentido que está para além da restrição de se possuir outros vínculos de trabalho, pois mais do que isso diz do “[...] tipo de relação estabelecida entre o docente com o trabalho, e o lugar que este ocupa em sua vida” (p. 611).

A atuação do docente de Psicologia aparece nos diferentes níveis de ensino, estando presente tanto em cursos da área de humanas quanto de exatas e da terra, da saúde, biológicas e engenharias, assim como em cursos de licenciatura e de bacharelado, demonstrando a sua flexibilidade e potencialidade no processo formativo de outros profissionais. Mas, a principal atuação dos docentes se concentra nos cursos técnicos subsequente/concomitante (5 docentes) e graduação (6 docentes).

Sobre o desenvolvimento de projetos de pesquisa, 4 dos 6 docentes participantes relataram já ter desenvolvido ao longo de sua trajetória na instituição, sendo que destes apenas 1 indicou estar desenvolvendo no atual momento. Em relação aos projetos de extensão, 4 declararam experiência anterior. A realização de projetos de ensino foi a área com maior escassez de ações entre os professores de Psicologia, não havendo projeto em desenvolvimento no momento e apenas 1 que realizado no passado, abordando uma das perspectivas teóricas da Psicologia.

Percebe-se ainda a implicação dos docentes em atividades de gestão, havendo apenas 2 dos 6 participantes que não exercem nem nunca exerceram qualquer cargo de chefia (coordenação de curso, chefia de departamento, diretoria sistêmica, pró-reitoria ou reitoria). Dentre os que possuem tal experiência, 3 estavam exercendo algum cargo de chefia durante a aplicação do questionário. Os cargos específicos exercidos pelos docentes incluem Coordenação Geral de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação; Coordenação do Setor de Estágios; Coordenação de Extensão; Direção de Extensão; Direção Geral de campus; Coordenação de Curso Técnico Subsequente e Substituição da Chefia de Departamento.

3.4 Dificuldades, estratégias, perspectivas profissionais e contribuições à EPT

Na entrevista buscou-se explorar as dificuldades vivenciadas na carreira docente, assim como as possíveis estratégias de manejo.

Quadro 1 – Dificuldades vivenciadas na docência e estratégias de manejo

	Dificuldades	Estratégias
Entrevistado 1	Sobrecarga de atividades (pesquisa, extensão, ensino)	Otimização/gestão do tempo
	Conciliar atividades profissionais e demandas domésticas na pandemia	Organização da rotina

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	Processos relativos ao ensino-aprendizagem/interação com discentes no regime remoto	Leituras/atividades de aperfeiçoamento pedagógico (palestras)
	Condução de pesquisa, ensino, extensão: Atividades administrativas (uso de ferramentas como SEI)/adesão do público alvo	Leituras/atividades de aperfeiçoamento pedagógico (palestras)/Curso de capacitação
Entrevistado 2	Demarcação do papel do docente de Psicologia/desconhecimento da Psicologia	Diálogos institucionais e demarcação de suas possibilidades dentro da EPT
	Adequação de material pedagógico	Tentativa de adaptação do material à realidade do curso/Estudo/ Diálogo e articulação com professores da área do curso em que leciona
	Inexistência de outro professor de Psicologia na instituição/ausência de interlocução	Busca de interlocução com profissionais de outra instituição
	Trabalhar de forma interdisciplinar/amplitude do campo de atuação	Diálogo e articulação com professores da área do curso em que leciona
	Condução de pesquisa, ensino, extensão: Conhecimento teórico prévio do aluno, adaptação de temas ao escopo da disciplina/curso, dificuldade em se predispor a trabalhar com extensão	Adequação da exigência teórica ao conhecimento do aluno (pesquisa) e disponibilidade em fazer a primeira incursão (projeto de extensão aprovado)
Entrevistado 3	Defasagem do acervo da biblioteca	Esforço para ter fontes que possam ser disponibilizadas
	Relacionamento interpessoal/integração com alguns professores, disciplinas e/ou conteúdos	Manejo conforme as suas possibilidades pessoais (como cautela e paciência) e atenção ao conselho de ética da Psicologia e comitê de ética institucional
	Condução de pesquisa: Bagagem teórica prévia de alunos de cursos de outras áreas	Necessidade de maior suporte, atendimento às demandas do aluno, indicação de leituras acessíveis
Entrevistado 4	Compreensão e conhecimento da EPT	Avaliação do que será necessário, aplicável, passível de compreensão e de uso para os alunos formados pela EPT
	Como assimilar e transpor conhecimentos da Psicologia na EPT para alunos que não têm arcabouço profundo da área	
	Desconhecimento/não valorização do conhecimento psicológico na EPT	Argumentações/diálogos
	Condução de pesquisa, ensino, extensão: Alunos/bolsistas que consigam desenvolver temas psicológicos	Aproximação de conhecimentos psicológicos ao contexto EPT

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Fonte: Dados de pesquisa

Sobre suas perspectivas em relação à atuação profissional, todos os 6 participantes sinalizaram intenção em seguir a carreira como docente da EPT. Isso pode estar relacionado, à primeira vista, ao fato de serem todos servidores efetivos em carreira pública, mas também que apesar dos desafios e dificuldades vivenciadas, o interesse e a motivação por esta atuação persistem. A intenção de aperfeiçoamento profissional aparece nas falas dos entrevistados 1 e 2, com o desejo de fazer um pós-doutorado no exterior e a conclusão de uma segunda graduação, respectivamente.

Quanto ao conteúdo ministrado e suas contribuições à formação educacional dos estudantes, percebe-se que, nos cursos de licenciatura, a disciplina de Psicologia da Educação aparece vinculada à possibilidade de se tratar questões que remetem à relação professor-aluno; ao processo de desenvolvimento do discente; à compreensão de aspectos relacionados à aprendizagem, à didática e à própria atuação/papel do professor (entrevistado 2); ao manejo das relações humanas, tendo em vista suas emoções e sentimentos e; à reflexão sobre temas que podem envolver o cotidiano da escola e da sala de aula (como bullying e sexualidade, por exemplo) (entrevistado 3).

Nas outras modalidades de formação, sobretudo, a partir de disciplinas de Psicologia Organizacional e do Trabalho, por exemplo, tem-se como contribuições o entendimento de questões relacionadas ao comportamento humano; ao contexto de trabalho; as relações interpessoais; ao indivíduo e; à criticidade, tudo isso com vistas à promoção de relações e de contextos de trabalho mais salubres, para além do foco restrito na lucratividade (entrevistado 1). Além disso, agrega-se também no que se refere ao entendimento de como humanizar as relações de trabalho e à importância da equipe e do seu papel enquanto um gestor em uma dada organização (entrevistado 2).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso do docente de Psicologia nos IFs compreende um processo de conhecimento de suas possibilidades e limites, buscando demarcar o seu lugar nesse novo espaço. Os docentes indicam vivenciar uma experiência profissional em que são convocados a adequarem/repensarem suas atividades em função de estarem

intervindo no processo formativo de alunos de outras áreas de conhecimento, em relação às quais a Psicologia ocupa um lugar complementar, muitas vezes visto como secundário. Neste sentido, apresentam-se desafios sobre como adequar o nível de aprofundamento do conhecimento psicológico às diferentes áreas de conhecimento e manifestos em seus planos de ensino, de pesquisa e de extensão; como vincular o seu saber a outros; como dar sentido e justificar sua presença nas grades curriculares e como demonstrar a aplicabilidade dos conhecimentos psicológicos nos diversos cursos. Tais questionamentos, expressos pelos participantes da pesquisa, indicam que a docência em Psicologia na EPT é um campo de atuação ainda em construção e que deve mobilizar seus profissionais à contínua reflexão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica [SETEC]. Plataforma Nilo Peçanha 2019 (Ano Base 2018). Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>. Acesso em: 18 mar. 2020.

CRESWELL, J. W. Análise e representação dos dados. In: CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre as cinco abordagens.** Porto Alegre: Penso, 2014. p. 148-170.

MACIEL, M. S. **Cursos Técnicos: um campo de atuação para o licenciado em psicologia na cidade de Belo Horizonte.** 2009. 113p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. **As estatísticas da educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

NORONHA, A. P. P. Docentes de Psicologia: formação profissional. **Estudos de Psicologia,** v.8, n. 1, p.169-173, 2003.

OLIVEIRA, A. S. D; PEREIRA, M. S.; LIMA, L. M. Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 609-619, 2017.

PANDITA-PEREIRA, A. **Reflexões sobre o ensino de psicologia em escolas técnicas estaduais de São Paulo.** 2011. 170p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PIRES, F. H. **O Ensino de Psicologia na Educação Profissional: (des) compromissos docentes com a saúde**. 2009. 214p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SALES, F.; PAIXÃO, M. Ensino de psicologia na educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades. **Disciplinarum Scientia**, v. 18, n. 1, p. 223-232, 2017.

SERAFIM, R. N.; COSTA, J. B. O. Formação de professores de psicologia e representações sociais sobre a docência. **Brazilian Journal of Develop**., v. 5, n. 9, p. 15522-15537, 2019.

YIN, R. K. Analisando dados qualitativos I: compilando, decompondo e recompondo. In: YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 157-182.

16.5.50 AULAS REMOTAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: O POSSÍVEL EM MOMENTOS DE INCERTEZAS

Cássia Carolina Piva[1957]

Jefferson Martins Costa[1958]

Vanda Moreira Machado Lima[1959]

RESUMO

O presente artigo parte da seguinte indagação: como os/as estudantes avaliaram a experiência de aulas remotas no curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública no ano letivo de 2020? Desse modo, considerando o contexto de pandemia que estamos vivenciando, o objetivo do trabalho será socializar e refletir sobre a experiência da construção das aulas remotas em um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do Estado de São Paulo a partir do olhar dos/as estudantes. O estudo se ampara na abordagem qualitativa de caráter autobiográfico, com a narrativa sobre as experiências vivenciadas de dois representantes discentes do curso, além da análise de dados coletados por meio de um questionário a todos/as os/as estudantes do referido curso., no qual analisamos dois pontos da avaliação dos/as estudantes e professores/as que consideramos essencial: o primeiro ponto abordamos a metodologia das aulas e no segundo ponto, elencamos a relação professor/a e aluno/a, elucidando, ambos apresentando o que funcionou e não funcionou. Como conclusão, compreendemos a educação como prática transformadora, uma vez que as aulas remotas possibilitaram aos/as discentes e docentes, vivenciar ricos momentos formativos subsidiados pela concepção da gestão democrático-participativa. podemos afirmar que caminhamos por um caminho mais democrático e mais humano nessa experiência formativa.

Palavras-chave: Aulas remotas; Pandemia; Licenciatura em Pedagogia; Gestão Democrática.

1 INTRODUÇÃO

O cenário pandêmico brasileiro atual não é nada acalentador. Os casos de infecção pelo vírus da SARS-CoV-19 aumentam a cada dia de maneira exponencial e assustadora e, como se não bastasse, outras variantes têm nos assombrados com um nível ainda maior de transmissão e reinfecção do vírus. Em meio ao caos e a dor

[1957] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista PPGE/FCT/Unesp, Presidente Prudente – SP. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela mesma instituição. Participa dos Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública e Profissionais da Educação (GEPEPPE). E-mail: cassia.piva@unesp.br.

[1958] Mestrando em PPGE/FCT/Unesp, graduado em Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Gestão Escolar pela mesma instituição e Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal Minas Gerais. Participa dos grupos de pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPEFOPE), e o GEPEPPE. E-mail: jefferson.martins@unesp.br.

[1959] Doutora em Educação e professora assistente na FCT/UNESP lecionando nos cursos de graduação em licenciatura (desde 2009) e no PPGE da mesma instituição desde 2016 e líder do GEPEPPE/FCT/UNESP, e vice coordenadora do curso de Pedagogia (2020/2022). E-mail: vanda.mm.lima@unesp.br

alheia, nos deparamos com um desgoverno que se demonstra negacionista e genocida, culminando na total ineficiência ao combate a esta crise sanitária que já vem a completar mais de um ano e com mais de 500 mil vidas perdidas, até o momento de escrita do presente artigo.

Além do desgoverno de Bolsonaro e sua corja, assistimos casos de festas clandestinas, aglomerações, campanhas contra a vacina, ações essas intensificadas através do mesmo discurso negacionista que persiste em existir. Assim, testemunhamos hospitais sem leitos de Unidade de Terapia Intensiva (UTI), pessoas morrendo, um auxílio emergencial irrisório, cortes de investimentos na área da educação e saúde, um país regressando ao mapa da fome, uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Covid sendo debatida no senado, além dos episódios escancarados de propina e corrupção do atual presidente do país.

Podemos listar inúmeras penúrias vividas pela população brasileira, porém, este artigo visa refletir sobre a pandemia no campo educacional e a educação entra nesta lista como sendo um dos principais tópicos atingidos pela falta do compromisso e interesse político atual.

Considerando o contexto de pandemia mundial, ora apresentado, o Ministério da Saúde, seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), anunciou o Decreto[1960] nº 64.862, de 13 de março de 2020, que estabeleceu medidas temporárias e emergenciais de prevenção do contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus). Diante disso, o Comitê Covid da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) comunicou[1961] no dia 16 de março de 2020, a suspensão das aulas presenciais a partir do dia subsequente. Desde então, caminhamos desde o dia 17 do mês de março de 2020 até o presente momento com as atividades acadêmicas universitárias em caráter remoto.,

Em face do explicitado, as universidades públicas de ensino presencial tiveram de buscar novas roupagens no processo de ensino, diferentes daquelas acostumadas até então, pois uma nova demanda de saúde emergia: isolar-se para não propagar o vírus. Diante disso, inúmeros desafios foram lançados aos/as professoras/es e estudantes como: a adaptação repentina do ensino presencial para o online; a

[1960] Disponível em: http://www.pge.sp.gov.br/acompanhe/covid/arquivo/DecretoN64862.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.
[1961] Disponível em: https://www2.unesp.br/portal#!/aci_ses/notas-e-comunicados/comunicado-03--comite-unesp-covid-19/. Acesso em: 02 jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

vastidão de ferramentas online; a fragilidade na formação para trabalhar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC); as desigualdades ao acesso às tecnologias; as adversidades enfrentadas nos lares e casas devido ao convívio diário; a intensificação do trabalho; a instabilidade da saúde mental, dentre outros tantos fatores que ainda afetam professores/as e estudantes.

Diante do exposto, apresentamos como questão central deste artigo, a seguinte indagação: como os/as estudantes avaliaram a experiência de aulas remotas no curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública no ano letivo de 2020? Desse modo, temos como objetivo central: socializar e refletir sobre a experiência da construção de aulas remotas no curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do Estado de São Paulo a partir do olhar dos/as estudantes.

Para tanto, desenvolvemos um estudo qualitativo de caráter autobiográfico, no qual narramos as experiências vivenciadas de dois representantes discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia e apresentamos a análise dos dados coletados por meio de um questionário a todos/as os/as estudantes do curso.

Estruturamos o artigo em três momentos: “Aulas remotas na universidade pública: caminhos percorridos”, no qual narramos o processo vivenciado por dois dos autores do artigo como representantes discentes no conselho de curso. No segundo tópico “Gestão Democrático-participativa no curso de Pedagogia”, enfatizamos que todo o processo vivenciado se fundamentou na concepção democrática. O terceiro tópico “Avaliando 2020 e construindo 2021 coletivamente”, apresentamos a avaliação dos/as estudantes do curso sobre as aulas remotas vivenciadas no ano letivo de 2020. Por fim, finalizamos o artigo com algumas reflexões sobre o possível nesse contexto pandêmico.

2 AULAS REMOTAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Com a suspensão das atividades no início de março de 2020, os/as estudantes e professores/as do curso de Pedagogia decidiram não iniciar as aulas remotas, uma vez que muito/as estudantes tinham dificuldades de acesso à internet e a falta de equipamentos como computadores e celulares, além de que, naquele momento, medo e incertezas nos assombravam. No entanto, em coletivo decidimos manter o contato, desenvolvendo encontros semanais via Google Meet em um caráter mais cultural e informal, sem os conteúdos específicos das disciplinas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os encontros foram realizados durante os meses de março, abril e maio do ano letivo de 2020, com o objetivo de escutar, dialogar, conversar sobre como os/as estudantes e professores se sentiam em meio a um cenário tão atípico, além também, para acompanharmos as diretrizes que fossem sendo publicadas em âmbito nacional, estadual e municipal a respeito da pandemia.

No final de maio e início de julho, em meio aos diálogos entre os/as estudantes e professores/as, surgiu a necessidade em se pensar no retorno das atividades/aulas, tendo em vista que não tínhamos uma previsão do término do isolamento social e de um possível cancelamento do semestre. No entanto, vale ressaltar que, em todas as discussões os alunos e professores não foram (e continuam não sendo) a favor do Ensino à Distância (EAD), tendo em vista que, os/as docentes e discentes não tinham nenhuma formação e/ou suporte técnico para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino, além de consideramos que não possuímos estrutura, nem formativa e nem infraestrutural, para desenvolvermos esse tipo de ensino.

Foram vários os encontros para o debate sobre as possibilidades e dificuldades de implementação de aulas remotas, propiciando momentos formativos com discussões e reflexões muito enriquecedoras e proveitosas, além de uma aproximação mais horizontalizada entre docentes e discentes, já que estabelecemos como compromisso a busca pela exercício da escuta como um princípio basilar para a construção de um espaço democrático, já que "[...] escutar significa estar aberto às diferenças e reconhecer o valor no ponto de vista e da interpretação do outro. Logo, escutar torna-se não só uma estratégia pedagógica, mas também uma forma de escutar e ver os outros" (RINALDI, 2016, p. 237), pois, escutando tira-se o sujeito do anonimato, dando-o visibilidade e legitimidade.

O início das aulas de caráter remoto no primeiro semestre letivo de 2020, foi desafiador para todos nós, devido a diversos fatores políticos, sociais e econômicos que envolviam todos/as professores/as e estudantes, como: a) a dificuldade em lidar com tudo que estava acontecendo; b) as diversas reuniões realizadas com todas/os do curso; c) o impasse em ter ou não ter o Estágio Supervisionado Curricular no formato online; d) as experiências e o diálogo com outras instituições sobre a forma com que estavam enfrentando tal contexto e, e) o escancaramento da situação emocional e socioeconômica das/os estudantes e professoras/es do curso.

No entanto, vale ressaltar que todas as decisões tomadas foram colocadas na "ponta do lápis", debatidas, refletidas, construídas no coletivo, tendo em vista que naquele momento não sabíamos como e quando tal crise seria estabelecida. Decidimos, portanto, iniciar as aulas remotas, com o compromisso em acompanhar e avaliar constantemente nossas atividades acadêmicas.

À vista disso, elaboramos coletivamente alguns princípios e compromissos para a construção das aulas remotas, como: a) reuniões semanais e abertas do conselho de curso; b) representantes discentes e docentes de cada ano para apoio e escuta como um elo entre os sujeitos e o conselho de curso; c) reuniões entre os/as professores/as por turma para o planejamento das aulas (considerando o momento atípico no qual estávamos passando naquele momento e que se perdura até hoje); c) constante avaliação sobre as vivências e busca na minimização dos desafios e, d) encontros de escuta e atividades culturais buscando o equilíbrio emocional dos/as estudantes e docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia.

No primeiro semestre letivo mantivemos um diálogo aberto entre discentes e docentes, tornando, assim, um momento menos penoso e incerto. Durante esse processo, avaliamos continuamente o trabalho desenvolvido (conforme estabelecido em nossos princípios) e implementamos as aulas blocadas, ou seja, a concentração de duas disciplinas na semana por um período determinado até concluirmos o desenvolvimento de todas as disciplinas daquele semestre.

O segundo semestre foi construído a partir das experiências, vivências e avaliações do semestre anterior, nos amparando nos princípios e compromissos construídos coletivamente para o desenvolvimento das aulas remotas.

Em um primeiro momento, ao reavaliamos os pontos positivos e negativos da experiência anterior, notamos o impasse em relação aos estágios supervisionados, uma vez que as escolas públicas estavam se reorganizando devido a pandemia e por isso, a Secretaria Municipal de Educação do município (SEDUC) não autorizou o ingresso de estagiários. Naquele momento, criou-se uma comissão de estudantes e professores/as para estudar, pesquisar e debater sobre a possibilidade de estágios no caráter online.

Em coletivo, foi decido que o segundo semestre permaneceria nos mesmos moldes do primeiro, com as aulas blocadas e com os estágios em caráter remoto.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3. GESTÃO DEMOCRÁTICA-PARTICIPATIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Durante o processo de construção do semestre letivo do ano de 2020, constatamos uma postura de "gestão democrática-participativa" por parte de todo o coletivo de estudantes e membros do conselho de curso.

Compreendemos que a gestão democrática se baseia na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, no qual cada sujeito precisa ter conhecimento quanto ao seu papel participante dentro dessa organização democrática. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 447) a gestão democrática participativa:

> [...] baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, advoga que, uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações.

Podemos afirmar que vivenciamos nesse contexto de pandemia um momento formativo a partir dessa experiência de uma "gestão democrática-participativa" no curso de Pedagogia, durante a construção das aulas remotas, considerando todos os desafios e possibilidades que compõem esse processo de organização e construção. Essa democratização só foi possível, pois houve compromisso, comprometimento e estudo de toda a comunidade de forma harmoniosa, o que não significou ausência de conflitos, mas um espaço de mais diálogo nas decisões e nos rumos do curso.

Vale destacar também que, de acordo com Prado (2012), a gestão democrática não acontece do dia para a noite e que não é algo imposto ou dado, mas sim uma conquista marcada por um passado antidemocrático, no entanto um desejo por uma sociedade mais justa e humana.

Ao longo desse processo, no segundo semestre, discutimos sobre a manutenção ou não da Semana da Pedagogia. Decidimos por construir a XXX Semana da Pedagogia com o seguinte tema "Educação em tempo de pandemia: cuidar de si e do outro", realizada virtualmente no período de 01 a 05 de março de 2021, cujos objetivos foram: avaliar o ano letivo de 2020 e construir coletivamente propostas para o ano letivo de 2021, a partir da reflexão e análise crítica da avaliação dos/as estudantes e professores/as.

O evento se constituiu em dois momentos: a) inicialmente com reflexões sobre

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a Pandemia enfatizando a escuta, questões psicológicas individuais e coletivas e atividades culturais; e b) a avaliação do vivenciado no curso em 2020 e a construção de propostas para 2021.

No primeiro momento do evento, foi realizado duas palestras com os seguintes temas: 1) “O ódio como afeto político” com a professora Drª. Rita Almeida; e, 2) “Saúde mental na pandemia: a travessia na noite escura” com a psicóloga Ana Carla Sismeiro Vicente. Além disso, tivemos diversas atividades culturais, como: mandala, danças, contação de histórias e recital de poesias.

No segundo momento, destacamos dois pontos centrais: o primeiro enfatizando reflexões sobre as disciplinas de Estágio Supervisionado Curricular e a de Tópicos Especiais de Educação, a partir das apresentações dos/as estudantes e professores/as sobre suas vivências. Já no segundo, contamos com a apresentação e reflexão da avaliação e construção de propostas para o ano letivo de 2021, o qual abordaremos no próximo tópico do artigo.

4. AVALIANDO 2020 E CONSTRUINDO 2021 COLETIVAMENTE

Subsidiados pela concepção de gestão democrática-participativa decidimos avaliar as aulas remotas de 2020 a partir do olhar de todos/as os/as estudantes. Para tanto, elaboramos coletivamente um questionário no Google Forms, com questões sobre o que funcionou e não funcionou e quais as propostas para o próximo ano letivo de 2021.

Os/as representantes discentes organizaram os dados unindo as respostas das salas do período vespertino e noturno e apresentaram os resultados do 1º, 2º,3º,4ºe 5º anos na XXX Semana da Pedagogia. Os dados foram discutidos, refletidos e, devido sua relevância, decidiu-se que a coordenação do curso organizaria os dados em tabelas gerais para serem enviados a todos os professores e alunos do curso, assegurando um documento norteador a todos. O mesmo foi discutido na semana de planejamento docente do curso, em abril de 2021, como elemento central para as propostas pedagógicas do ano letivo de 2021.

Detalharemos a seguir dois pontos da avaliação dos/as estudantes e professores/as que consideramos essencial: o primeiro ponto abordamos a metodologia das aulas e no segundo ponto, elencamos a relação professor/a e aluno/a, elucidando, ambos apresentando o que funcionou e não funcionou. A partir

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desses dois aspectos, compreendemos a importância de uma gestão democrática participativa, pois foi no processo de construção e efetivação dessa gestão que o coletivo pode expressar as suas diferenças, conflitos, angústias, desafios, uma vez que esse tipo de gestão proporciona um olhar plural, respeitando o contexto social e político no qual se está inserido.

Na metodologia das aulas remotas, o que não funcionou foram: a) aulas blocadas (1º ano)[1962]; b) redução de conteúdos (poucas aulas) (2º ano); c) aulas longas, cansativas e muito teóricas (1º ,2º,3º e 4º anos); d) uso de slides (2º ano); e) ser a distância, dificuldades com ensino remoto (2º ano); f) excesso de textos (3º, 4º anos); g) ausência de aulas gravadas (1º , 2º anos); h) participação dos alunos (3º ano); e i) algumas metodologias docentes (4º ano).

Já em relação ao que funcionou bem na metodologia foram: a) manter aulas diárias (1º ano); b) ampliar os encontros por matéria (2º ano); c) planejar início e término das aulas (1º ano); d) usar slides, disponibilizar material de apoio (vídeos e artigos) (1º ano); e) apresentar um roteiro das aulas (proposta do programa) (1º ano); f) gravar as aulas e disponibilizar (2º,3º e 4ºanos); g) rever quantidade e prazo de trabalhos (2º ano); h) ministrar aulas mais dinâmicas (maior participação alunos, contemplar maior interação e articulação teoria e prática, aulas práticas enriquecem as aulas, convidados e entrevistas) (2º, 3º, 4º e 5º anos); i) manter aula blocadas (revezamento semanal, módulos de 2 disciplinas) (2º, 3º, 4º anos); j) respeitar o horário de aula e período de matrícula (2º, 3º e 4º anos); k) disponibilizar os materiais de forma organizada (slides, vídeos, textos e cronograma e avaliações) (4º ano); k) utilizar: classroom (postagem de material e atividades), Google Meet e comunicação via WhatsApp (2º, 3º e 4º anos); l) rever a quantidade de textos enviados (3º, 4º anos); m) respeitar as particularidades, diferenças metodológicas entre os (as) professores (as) (4º ano).

Na relação aluno/professor, foram destacados os seguintes argumentos no que não funcionou: a) falha no planejamento das disciplinas (1º ano); b) pouca participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem (1º ano); c) pouca interação entre professor e aluno (2º ano); e, d) alunos não usarem e-mail institucional (2º ano). Já no que funcionou foram: a) manter a dedicação, flexibilidade e esforço dos professores (2º ano); b) manter a disponibilidade de esclarecer dúvidas (4º ano); c) manter o

[1962] Deixamos os anos respectivos na frente de cada avaliação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diálogo, o respeito e a negociação durante a realização das disciplinas (4º ano).

Compreendemos, portanto, a importância da escuta como um dos elementos centrais no processo de construção de uma gestão democrática participativa, uma vez que, com bem nos elucida Arroyo (2000, p. 46):

> Educar educadores desse dever-ser é mais do que dominar técnicas, métodos, teorias, é manter-se numa escuta sempre renovada porque essa leitura nunca está acabada. Como uma matéria pendente, nunca aprovada. Um saber pedagógico para ser vivido mais do que transmitido. Aprendido num diálogo atento, em primeiro lugar, com os diversos aprendizados, com o próprio percurso de nossa formação, e com os percursos daqueles com os quais temos o privilégio de conviver mais de perto, filhos, amigos, alunos.

Portanto, destacamos que nesse processo de escuta nunca estivemos presos somente as metodologias, técnicas ou questões meramente burocráticas, conforme pudemos perceber nos dois pontos descritos anteriormente e sim na busca coletiva em superar nossos medos, anseios, dificuldades, construindo e desconstruindo questões ao longo do ano de 2020, na tentativa por uma nova perspectiva de educação e formação docente para o ano de 2021.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: o que ficou?

Finalizamos o artigo evidenciando que, mesmo com aulas remotas em um curso de Licenciatura em Pedagogia num contexto complexo de pandemia, nós discentes e docentes, vivenciamos ricos momentos formativos subsidiados pela concepção da “gestão democrático-participativa” e construímos o possível em um momento tão atípico e incerto que foi o desenrolar do ano letivo de 2020.

Foram momentos de maior aproximação e aprofundamento nas relações humanas, de desenvolvimento do trabalho coletivo, aprendizagens do exercício de olhar para si e para o outro, aprendizagens dos conteúdos e, principalmente, compreensão de que o processo de avaliação crítica, coletiva e reflexiva fundamenta e solidifica propostas pedagógicas qualificadas. Enfim, podemos afirmar que caminhamos por um caminho mais democrático e mais humano nessa experiência formativa.

Por fim, elencamos que conceber a educação como prática transformadora e compreender-se enquanto um/a professor/a em formação inicial na busca por uma prática docente transformadora da realidade, é uma de nossas esperanças e um dos principais pontos do desenvolvimento de uma identidade docente, está que, ao longo

da carreira profissional é desenvolvida, conquistada e transformada a cada experiência vivida com a educação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

BARREIRO, Iraíde M. de F.; GEBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.

CORTE, Anelise C. Dalla; LEMKE, Cibele K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. In: XIX Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340_11115.pdf. Acesso em: 15 de jun. 2019.

DESLAURIERS, Jean Pierre. (1991). Recherche qualítative- Guide pratique. Montreal: McGraw~Hill. FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, p. 64-72, out./dez., 2015.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PRADO, Edna. Do diretor ao gestor: um passeio pela história recente da administração educacional no Brasil. In: PRADO, E. **Estágio na licenciatura em Pedagogia:** gestão educacional. Petrópolis: RJ: Vozes; Maceió, Al: Edufal, 2012, p. 17-36.

RIBEIRO, Luís Tavora Furtado; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. O estágio supervisionado: fios, desafios, movimentos e possibilidades de formação. **Revista IberoAmericana de Estudos Educacionais**, v. 12, n. 3, p. 1721-1735, jul./set., 2017.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. IN: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org). **As cem linguagens da criança** – a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-248.

SILVEIRA, Renê José Trentin. O professor e a transformação da Realidade. **Nuances** Vol. I- nº 1- setembro, 1995.

16.5.51 AUTOBIOGRAFIAS E HISTÓRIAS DE VIDA COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO EM ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Maria Soek[1963]

Sonia Maria Chaves Haracemiv[1964]

RESUMO

O presente texto versa sobre a experiência com narrativas autobiográficas e histórias de vida e de formação como princípio metodológico em estágio supervisionado com acadêmicas (os) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), resultante de pesquisa de doutorado que analisa as interações que se estabelecem entre as dimensões pessoais e profissionais na formação docente inicial. Como dispositivos metodológicos, foram utilizados "oficinas biográficas" conforme propõe Delory-Momberger (2010), "narrativas (auto)biográficas" com base nos estudos de Pineau (1988, 2006), "histórias de vida e de formação" conforme acepção de Nóvoa (1995, 1997) e de Souza (2007), relatos de "experiências" na acepção de Larrrosa (2017), sendo apresentados em forma de "memoriais de formação" segundo Passeggi (2002) e Josso (2004, 2007) e segundo os pressupostos de Clandinin e Conelly (2015) para as pesquisas narrativas. Toda a análise foi estruturada em Campos Investigativos, como: a identidade e a trajetória de vida em formação pela perspectiva de retrospeção; a prática pedagógica e as experiências da formação inicial docente vivenciadas durante o estágio supervisionado na EJA, no momento presente; e a constituição da docência a partir do estágio, como constituinte do tornar-se professor(a). Os resultados de prospecção desses campos se inter-relacionam em Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006) apontados pelos(as) participantes da pesquisa, de modo a desvelar as contribuições do estágio supervisionado para a significação e ressignificação dessas experiências de formação. Os resultados demonstraram que apesar das dificuldades apresentadas pelos (as) acadêmicos (as) em formação, com a escrita autobiográfica, a proposta se mostrou satisfatória ao oportunizar aos mesmos "dizerem sua palavra" (Freire, 2011) e ao narrarem suas histórias, apreendendo sentido às experiências e ressignificando o papel dos estágios supervisionados em cursos de formação docente inicial, principalmente com estudantes sem histórico ou com pouca experiência profissional.

Palavras-chave: Autobiografias docente; Histórias de vida; Estágio Supervisionado; Educação de Jovens e Adultos; Formação Inicial.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto versa sobre a experiência com narrativas autobiográficas e histórias de vida e de formação como princípio metodológico nos estágio

[1963] Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, da Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. E-mail: anasoek@gmail.com Orcid: http://orcid.org/0000-0002-4827-8242

[1964] Professora Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, da Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. E-mail: sharacemiv@gmail.com Orcid: http://orcid.org/0000-0001-9305-5227

supervisionado com acadêmicas (os) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), resultante de pesquisa de doutorado que analisa as interações que se estabelecem entre as dimensões pessoais e profissionais na formação docente inicial.

A pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR), teve aprovação no Comitê de Ética com parecer consubstanciado número: 3.374.023 e de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número: 10927119.8.0000.0102 na mesma Universidade, seguindo todos os preceitos, orientações e normativas éticas designadas por esse Comitê.

O contexto/lugar da pesquisa é o Curso de Pedagogia Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor de Educação, Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN), durante a realização da Disciplina de Estágio Supervisionado - Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizado no período noturno em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tendo como eixo norteador a pesquisa formação com sujeitos em processo de formação docente inicial, a proposta de se trabalhar com narrativas autobiográficas e histórias de vida e de formação durante estágio supervisionado com acadêmicas (os) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) visou analisar as interações que se estabelecem entre as dimensões pessoais e profissionais na formação docente inicial, a partir da realização do estágio supervisionado e a significação e ressignificação das práticas pedagógicas, a partir de um referencial baseado nas autobiografias e nas histórias de vida.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA E PRINCÍPIOS AUTOBIOGRÁFICOS E DE HISTÓRIAS DE VIDA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A composições dos dispositivos metodológicos foram baseados num referencial de pesquisa formação, pesquisa narrativa, autobiografias e de histórias de vida e histórias de vida e de formação, e na experiência com Oficinas Biográficas proposta por Delory-Momberger (2010). Metodologia essa que é descrita detalhada como prática das “histórias de vida em formação” e se apoia na ideia da apropriação de sua

"história" pelo indivíduo que faz a narrativa de sua vida, e nesse caso vinculada a um processo formativo tão importante como o vivenciado no estágio em docência.

Assim sendo Delory-Momberger (2010), sugere um roteiro de procedimentos a serem adotados, desde a primeira abordagem, que ela chama de primeiro tempo, sendo um tempo de informação sobre os procedimentos, os objetivos e os mecanismos trabalhados ao longo da produção desses dados autobiográficos. Desse modo, já no primeiro encontro com a equipe de estagiários, a ideia foi detalhar as informações, tanto para a realização dos estágios supervisionados, como para os registros autobiográficos ao longo das observações e vivencias no campo de estágio, possibilitando assim que processos reflexivos perpassasse todo o período, desde as primeiras orientações até a conclusão do estágio, senão após a realização deste, ao longo da vida docente, por isso a definição de que a primeira Oficina Biográfica deva ocorrer logo no início do período de estágio.

Para sensibilizar tal procedimento, foi solicitada desde o primeiro encontro reflexões sobre a história de vida, memória sobre a escola que frequentou, como aprendeu a ler e escrever, entre outras questões, desde os professores de referências e de não referências, bem como um rememorar das aulas vividas em suas trajetórias como estudante desde a escola até o ingresso à Universidade.

O segundo momento denominado por Delory-Momberger (2010) de elaboração, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico, foi discutido com os estagiários ainda nesse primeiro dia. Os estagiários receberem as informações de que se tratava de um projeto de tese de doutorado, de pesquisa formação, esclarecendo-os ainda sobre os procedimentos éticos de pesquisa, garantido o princípio de liberdade de participar do grupo e de disponibilizar suas reflexões autobiográficas na forma da escrita narrativa ao final do estágio. A motivação para essa etapa de escrita centrada no percurso atual, ou seja, de suas construções com base no repertório de conhecimento definidos como os conteúdos e as estratégias para sua aplicação; o papel do estágio como iniciação à docência e como campo de conhecimento na formação de professores; o papel dos professores-formadores e de professores colaboradores; o tempo de escola na condição de estagiário; a escola de estágio como lugar de iniciação à docência, de interação com a universidade e de construção da identidade docente e da profissionalidade.

O terceiro e o quarto momento de acordo com Delory-Momberger (2010) são consagrados à produção da primeira narrativa autobiográfica e à sua socialização. Nesse encontro foram socializadas essas experiências apontando as principais dificuldades em relação a esse tipo de escrita.

A partir dessa socialização da narrativa autobiográfica, que Delory-Momberger (2010) caracteriza como o quinto tempo e a partir dessa etapa, e do script proposto para os encontros, é que cada participante procedeu com a redação final de sua escrita autobiografia, sem impor limites de extensão em números de páginas ou de forma de se expressar, e ainda foi concedido mais tempo para produção e entrega, no sentido de deixá-los a vontade para esse momento de escrita, adequando as necessidades dos estudantes estagiários.

O último encontro, caracterizado com o sexto tempo, na projeção de Delory-Momberger (2010), é um tempo de sínteses. Nesse encontro cada participante avaliou as participações e as experiências vivenciadas, fazendo uma espécie de balanço do impacto da formação no projeto formativo, pessoal e profissional de cada um.

As orientações como princípio norteador para as narrativas autobiográficas foram no sentido de evocar os saberes da experiência, como sendo, segundo Contreras (2002, p. 4), “os saberes que nos movem, nos guiam, nos inspiram, nos dão sentido, os que fazem com que encontremos um caminho entre o que somos e o que desejamos ser”, bem como na definição de Larrosa (2017, p. 25), ao definir experiência “como aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma”. Diz-nos que a informação, o fato vivido não se configura como experiência em si porque o status das informações e dos fatos vividos pode ser evasivo e pode ser também superficial, ao ser concebido como ‘saber das coisas’, saber dos fatos, mas sem o sentido causado por estes fatos. Dessa forma, reitera que o sentido que damos aos fatos e ao que nos acontece é o que, concretamente, pode ser definido por experiência.

3 A HISTÓRIA DE VIDA E A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO EM ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No decorrer do processo da pesquisa formação algumas dificuldades foram sobressalientes. Inicialmente, a dificuldade de estabelecer vínculos com os participantes, e posteriormente a própria adesão do grupo investigado, visto que dos 10 estagiárias (os) matriculados e frequentando as aulas, somente 05, ou seja, 50 % aderiram a proposta, participando de todas as etapas, e principalmente entregando ao final do período a escrita autobiográfica.

Ao serem questionados sobre a não entrega da autobiografia, vários relataram questões de falta de tempo, então foi concedido mais tempo, porém no decorrer, percebeu-se uma dificuldade de se expressarem, dificuldades em falar de si, e principalmente dificuldade no ato de escrever sobre si.

Para estudantes em formação, as vezes falar ou ler em público já é difícil, imagina escrever para publicar, ainda mais se a escrita é sobre si mesmo. Por isso essa “escrita de si” foi considerada tão difícil. Ao analisar esse fato, o da “não escrita de si” recorremos aos escritos de Foucault (1992), que logo no início de sua explanação no texto “a escrita de si”, vai tratar desse movimento e da dificuldade ao expor “que cada um de nós note e escreva as ações e os movimentos da nossa alma, como que para no-los dar mutuamente a conhecer e que estejamos certos que, por vergonha de sermos conhecidos, deixaremos de pecar e de trazer no coração o que quer que seja de perverso (FOUCAULT, 1992, p. 129)”.

Dito de outra forma, essa dificuldade em falar de si, em escrever sobre si, preservando-se, assim da opinião e do conhecimento do outro sobre nós. Isso foi evidenciado logo no primeiro encontro em uma das falas:

> Eu não vou expor aqui minha vida pessoal, tem coisa que não é preciso que ninguém saiba, faz parte somente da minha vida. (Gravação, de JOSÉ, 2019)

Ironicamente, o mesmo estudante que mostrou bastante resistência inicial na “escrita de si” foi o qual mais ativamente participou de todas as etapas do processo, escrevendo ao final do semestre sua escrita autobiográfica sem os medos e receios do início. Por outro lado, estudantes que demonstraram não terem dificuldades de falarem de sua vida pessoal inicialmente, demonstraram dificuldade e acabaram por não aderir à proposta da escrita autobiográfica.

Essa questão pode ser identificada em umas das escritas que inicia descrevendo exatamente essa dificuldade:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Escrever minha autobiografia pode ser bastante complicado. Isso por que nós desenvolvemos o hábito de ver os outros, ouvir os outros, ponderar sobre os outros mas, dificilmente fazemos essas mesmas coisas com nós mesmos. Pelo menos não com frequência. (Escrita de ANNY, 2019)

Outra questão perceptível, ao receber as escritas autobiográficas, mesmo em se tratando das mesmas orientações, foi quanto ao entendimento do que seria essa escrita. Isso ficou evidente já na descrição do título das mesmas, no formato e os fatos narrados, alguns atentando para questões pessoais e afetivas, outros para as questões formativas propriamente dita. Apesar de todas seguir uma certa cronologia dos fatos narrados, por outro lado, em se tratando de escrita autobiográfica é muito interessante observar a forma como cada um organizou seus relatos e expressou essa pessoalidade já nos títulos das narrativas como o que segue:

Quadro 1 – Escritas (auto)biográfica

Escrita (auto)biográfica:	Título
José	(Auto)biografia de um graduando em Pedagogia da UFPR
Fer	Escrita de si
Anny	Escrita autobiográfica
Sandra	Autobiografia: meus relatos
Iracema	Identidade e história pessoal de Iracema

Fonte: Autores (2021)

No decorrer da pesquisa todo o planejamento metodológico teve-se em mente revisitar as experiências escolares, as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado, experiências de docência como possibilidade de apreensão de seus processos de formação e de significação dessas práticas pedagógicas para a constituição do docente em formação. E nesse sentido ao trabalhar processos autobiográficos e de aspectos ligados as Histórias de vida em formação, foi possível demarcar a importância desses dispositivos metodológicos nas práticas com estágios supervisionados e formação docente, como afirma Nóvoa e Finger (1988, p. 116) “as histórias de vida e o método autobiográfico integram-se no movimento que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”, permitindo assim processos de autoconhecimento e reflexões sobre a constituição da docência como um projeto de construção e reconstrução de si permanente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Apesar das dificuldades apresentadas pelas acadêmicas em formação nesse tipo de escrita, a proposta se mostrou satisfatória ao oportunizar as mesmas "dizerem sua palavra" (Freire, 2011) ao narrarem suas histórias, apreendendo sentido às experiências e ressignificando-as na representação de si, e na constituição da docência nos estágios supervisionados.

A ideia construída sobre a formação e o estágio como práticas de iniciação à docência, configurou-se, também como experiência formadora ao articular-se em reflexão e aprendizagens acerca da docência, revividas no movimento das escritas autobiográficas. Assim ficou evidente o papel do estágio em docência nos cursos de formação docente inicial, enquanto espaço formativo, contato com a realidade escolar e de experiências de Prática Pedagógica no contexto de atuação.

Nóvoa (1995, p. 15), ao falar da vida de professores, observava que: "a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino". Dessa forma, desvelar realidades, individuais, coletivas, sociais e/ou representativas, mas principalmente dar voz e vida as histórias singulares de cada acadêmico foi o objetivo maior dessa investigação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.,** v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. ISSN 1414-9893. DOI http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2020.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORY-MOMBERGER, C. **Oficinas Biográficas**. In: DICIONÁRIO Gestrado. 2010. Disponível em: http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=298. Acesso

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FOUCAULT, M. **A escrita de si**. In: O QUE é um autor? Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2004.

JOSSO, M.-C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Revista Educação, Porto Alegre, RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

NOVOA, A.; FINGER, M.(Org.). (1988). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde, 1988.

NOVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, Antônio. (org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PASSEGGI, M. da C. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002.

PINEAU, G. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativa de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2007.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.52 AUTORIDADE DOCENTE E AUTONOMIA DISCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DOS MODELOS DE ENSINO DESENVOLVIDOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Bianca Letícia Schwambach[1965]

Emilene Balbo Nunes[1966]

Jennifer Letícia Silva[1967]

Laura Gabriela da Silva Zils[1968]

Ediana Maria Noatto Beladelli[1969]

RESUMO

O presente artigo tem como objeto de estudo a autoridade docente e a autonomia discente, considerando os três modelos de ensino desenvolvidos no contexto da pandemia: presencial, on-line e híbrido. Tem por questão norteada a seguinte indagação: qual o papel da autoridade docente e da autonomia discente nos modelos de ensino desenvolvidos no contexto da pandemia? Parte-se da hipótese de que a implantação desses modelos de ensino de forma simultânea, resultam em significativas dificuldades no que tange ao exercício da autoridade docente e na autonomia do aluno, que estão diretamente ligadas ao ensino-aprendizagem e nas demais relações estabelecidas no espaço escolar. O objetivo deste trabalho firma-se na exposição das características de cada modelo de ensino desenvolvido no contexto da pandemia nas escolas brasileiras, provocando reflexões sobre as suas fragilidades e sobre o impacto no processo de ensino e aprendizagem. Consiste em um estudo de caráter bibliográfico, capaz de mobilizar reflexões sobre o processo educativo a partir dos modelos de ensino. Freire (1996), comenta que uma disciplina é dada como indisciplina quando há uma má relação entre autoridade e liberdade, importantes aspectos para uma aula participativa e construtiva, tendo por base que esta relação desencadeia o que almejamos: a autonomia. Os resultados do estudo apontam como tem sido feito o uso dos recursos metodológicos e especialmente tecnológicos no processo educativo, demonstrando que a relação de autoridade docente e autonomia discente está intimamente ligada aos processos metodológicos de ensino, pautados no domínio do conteúdo e nas especificidades da aula. Destaca-se que a adaptação de professores e alunos neste momento de pandemia do Covid-19 e perspectivas futuras de um ensino com caráter autônomo.

Palavras-chave: Autoridade. Autonomia. Docência. Ensino e aprendizagem. Pandemia.

[1965] Formanda na área de Formação Docente, ofertada pela instituição de ensino público, Colégio Estadual Santo Agostinho (CESA), no município de Palotina, Paraná. biancaletica.s@hotmail.com.
[1966] Formanda na área de Formação Docente, ofertada pela instituição de ensino público, Colégio Estadual Santo Agostinho (CESA), no município de Palotina, Paraná. emilenebalbo6@gmail.com
[1967] Formanda na área de Formação Docente, ofertada pela instituição de ensino público, Colégio Estadual Santo Agostinho (CESA), no município de Palotina, Paraná. jenniferleticiasilva2012@gmail.com.
[1968] Formanda na área de Formação Docente, ofertada pela instituição de ensino público, Colégio Estadual Santo Agostinho (CESA), no município de Palotina, Paraná. laura.zils2003@gmail.com.
[1969] Professora graduada em pedagogia pela Unimeo/CTESOP de Assis Chateaubriand, especialista em Metodologia do Ensino Superior pela UESPAR/ FACITEC, mestre em Educação pela UNIOESTE/ Cascavel e doutoranda em Educação pela UFPR/ Curitiba. Professora da Educação Básica e superior. edianabeladelli@hotmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Em virtude da pandemia houve mudanças no sistema de ensino brasileiro, que passou a ser 100% on-line a partir de 2020 até o início do ano letivo de 2021. Baseadas nessa mudança e nas circunstâncias até aqui pensadas, conferimos que ao professor caberia por desenvolver-se uma autonomia tridimensional [1970] Professores com tamanha capacidade de autonomia tridimensional saberiam aplicar suas metodologias com autoridade e assegurando liberdade a seus alunos, independente do sistema atuante; teria como sucesso o ensino- aprendizagem efetivo para ambas as partes do processo, alunos e professores. Como bem salientado por Freire (1996, p. 99):

> Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais. (FREIRE. 1996, p. 100).

Além da constatação de que devemos ter autoridade, liberdade, autonomia, é enfatizado que haja respeito mútuo; aprofundando esses requisitos, encontramos total interdependência para que de fato ocorra. Constituindo o centro da pedagogia da autonomia, adentraremos a experiências estimuladoras de decisão e responsabilidade, as respeitosas de liberdades, abordadas por Freire (1996, p.121)

Após reunir os objetivos, contemplamos a interferência da autonomia na concretização das aulas, para tanto, foi realizada pesquisas com relatos de experiência cotidianos, no espaço público entre estudantes e professores do ensino médio profissionalizante, alusivo ao curso de Formação Docente na última série, curso do qual as autoras deste trabalho fazem parte. E sintetizamos os dados coletados.

2. DESENVOLVIMENTO

O Conselho Nacional de Educação (CNE) autorizou que as atividades de educação não presencial, seriam adotadas em todas as modalidades de ensino,

[1970] Segundo o dicionário, autonomia é capacidade de governar-se pelos próprios meios; e tridimensional, é relacionado a três dimensões. A analogia proposta se refere a uma capacidade autônoma de se autogovernar em três sistemas de ensino.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sendo elas educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio e ensino superior. As atividades cumprem a carga horária obrigatória.

Partindo da determinação acima, se evidenciou dificuldade ao manusear os recursos tecnológicos, elementos próprios do ensino on-line e híbrido, se explicitou também a impossibilidade de lograr sucesso nas aulas. A partir das orientações da Secretaria Estadual de Educação (SEED) e das comunidades escolares aos atuantes do processo, a situação correspondente ao manejo das ferramentas técnicas pelos professores, fora amenizada; mas para os alunos, continuava demasiada de imprecisões e contratempos.

Em 2021, deu-se prosseguimento nas plataformas on-line (Classroom, Escola Paraná, Gmail, Meet, Youtube) para uma alternativa de modalidade híbrida, que sucessivamente possibilitaria aos alunos acesso às escolas, de feitio presencial em contexto posterior. Com o advento da modalidade híbrida, as dificuldades em conciliar o modelo presencial e o on-line resultaram em exaustão psicológica e institucional, por parte da gestão pedagógica, do corpo docente e discente.

A modalidade 100% presencial que antes era única e evidente, agora está olvidada e utópica. Olvidada porque não há mais recordações vivas da época em que o convívio social era praticado, pois, é dos maiores integrantes do saber; utópica porque se acredita que as dificuldades eram praticamente nulas e correlatas, quando comparadas com as encontradas agora.

2. 1 SISTEMAS DE ENSINO

2.1.1 On-line

Ensino on-line: Tem a tecnologia sendo o principal requisito. No ensino on-line, alunos e professores interagem em um ambiente virtual de aprendizagem, permanecendo separados de forma espacial ou temporalmente. Mesmo antes da pandemia, os cursos EAD superaram os cursos presenciais. Afiançamo-nos a conceber tal informação como indícios de sua atual expansão.

Um dos avanços mais significativos no ensino on-line, acentuados por Horn & Staker (2015, p. 32) “é se basear mais fortemente em experiências físicas ou presenciais, para fornecer apoio ou sustentação para estudantes que aprendem nessa

modalidade". Com isso, é observável também que o ensino à distância conduz à capacidade de expandir as habilidades tecnológicas, incluindo as pessoas que já são familiarizadas com isso; e vale pensar sobre uma ação sustentável, pois, não requer o uso papéis para a realização dos trabalhos propostos; o que abrange os modos para o conteúdo ser construído para e pelo aluno, na diversidade de plataformas, além de não ter que se deslocar até à instituição, pois poderia estudar em casa; o que são pontos relativamente positivos. Por outro lado, cada ponto positivo conta com uma adversidade sobreposta. Todavia, a capacidade de aprimoramento tecnológico foi compelida pelo contexto social, o que sobrecarregou negativamente os sujeitos que não estavam teoricamente preparados. Uma pesquisa feita pelo Instituto Península registra essa certeza, após avaliar as respostas de 7.734 mil professores de todo o país, entre os dias 13 de abril e 14 de maio de 2020, abstraiu-se um percentual de 83% de professores desesperados com a realização das aulas on-line. Segundo Silvane Guimarães Silva Gomes "é necessária uma equipe composta de pelo menos três profissionais, para a efetuação do ensino on-line"; essa afirmação exemplifica mais uma causa da sobrecarga docente, que atende variadas funções concomitantemente. Em contrapartida, a virtualidade que economiza papéis, também necessita de um armazenamento eficaz, capaz de receber a muitos arquivos, o que demandaria um investimento financeiro por parte do usuário; o ato de estudar, exclusivamente em casa, leva a confundir os papéis sociais institucionais, abarcando também para mais pontos de alheamento do aluno. Vale enfatizar que, o ensino on-line focaliza a rapidez que podemos encontrar uma fonte para nossa dúvida, o que é muito válido, não obstante abandonar o ato da caligrafia. Conferimos a autonomia, como resultado de uma autoridade dependente real da tecnologia nesta modalidade de ensino, a falta da mesma, resulta em sujeitos desestruturados.

2.1.2 Presencial

Atentando o ensino convencional, no qual o professor, transmite, pondera e constrói o conhecimento que possui, para e juntamente de seus alunos. Independente da tendência educacional, a aula tende a ocorrer devidamente no ambiente escolar.

Retomado por Horn & Staker (2015, p. 54) o ensino tradicional (presencial) lembra a um sistema de fábrica, pelo agrupamento de estudantes de uma faixa etária

aproximada e currículo único para cada ano, sendo as disciplinas individuais e independentes. Tal modalidade foi difundida até 2019, dentro do âmbito escolar ou em lugares característicos como uma sala de aula. As relações no convívio social eram atributos fortes do papel de socialização da escola, muitas vezes desrespeitoso, mas ainda sim, havia de se considerar a cooperação mútua. O que desqualificava o método até então, era a infraestrutura, falta de recursos ou domínio de conteúdo. A ausência da autonomia afetava diretamente em toda produção da aula. As tendências pedagógicas eram enfatizadas, mesmo que de forma implícita. As dificuldades eram evidentes, e os processos de avaliação se valiam por serem mais precisos e apurados na detectação de fragilidades na aprendizagem; longe de ser impecável, mas decodificável. O construtivismo tinha suas vertentes bem estabelecidas, levando em conta, o desenvolvimento entre os colegas de uma mesma turma e a possibilidade visível de mudar o rumo da metodologia, se esta era incoerente.

2.1.3 Híbrido

O ensino híbrido acontece quando se mescla períodos on-line com períodos presenciais na educação. Para a sua realização é necessário que, além da estrutura para a educação presencial, sejam estabelecidas condições, em nível de gestão e de ensino e aprendizagem, de disponibilização de recursos materiais, como equipamentos e acesso à rede, tanto para as instituições como para os estudantes.

A ideia de ter um ensino capaz de mesclar duas modalidades de ensino (on-line e presencial), foi muito bem idealizada por Horn & Staker (2015, p.54):

> No ensino híbrido [...], o estudante aprende, pelo menos em partes por meio da aprendizagem on-line, sobre o qual tem algum tipo de controle em relação ao tempo, ao lugar, ao caminho e/ou ao ritmo e, pelo menos em parte, em um local físico, supervisionado, longe de casa [..]. O ensino híbrido é o motor que pode tornar possível a aprendizagem centrada no estudante para alunos do mundo todo, em vez de apenas para alguns poucos privilegiados.

A se pensar sobre um ensino que abrange também os “desprivilegiados”, por optar entre duas alternativas de ensino, há também a possibilidade rica de interações entre grupos que estudariam via internet, trocando informações e conhecimentos com grupos que estariam atuando na prática da escola; porém na prática, veio a ser um devaneio. Alunos em tempo real e em diferentes espaços não possuem a mesma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

interação e desenvolvimento de atividades tão ricas quanto esperadas, pois ambas as partes dependem de conexões de rede (web), para isso. O professor pode incluir sim, diferentes realidades, mas se, de maneira legítima o trabalho será dobrado, praticamente inalcançável. A metodologia deve ser baseada em possibilidades instáveis, pois, depende da disponibilidade de recursos e assiduidade de alunos em cada parte do processo, o rigor do controle público se torna muito maior e a comunicação é prejudicada. A salvo, uma ótima sugestão seria a aula invertida, onde alunos e professores trocam de papéis, e o primeiro passa a ensinar o segundo, como se fosse um papel branco, sem escrúpulos. Despontando que o aluno precisa de uma metodologia frutífera e manuseio dos instrumentos, assim percebendo tamanho desafio que o docente transcorre no cotidiano. Alunos na escola precisam dos mesmos recursos que os de casa. Os meios de informação são também de comunicação, compreendendo uma massa de pessoas que repassa respostas prontas, sem nenhuma formatação e subjetividade. Os métodos tradicionais de memorização passam a ser preferíveis quando comparados a esse tipo de utilização dos meios digitais em nossas vidas.

Exprime-se que o professor jamais deverá impor que o aluno seja autônomo, se o próprio não dispuser de autoridade:

> [...] o professor que não se esforça por ter um bom domínio em sua área do conhecimento, ou que não se preocupa com a metodologia e preparo de suas aulas, ou, ainda, que não trata seu aluno como pessoa e com respeito, está rompendo flagrantemente o contrato. Seu aluno, ao retirar-lhe a autoridade, está somente cumprindo um direito que lhe reserva o contrato, ao mesmo tempo que reconhecendo o abandono prévio do mestre ao pacto. Pois, para ser titular do direito de autoridade, é necessário não apenas ocupar formalmente a função de professor, mas, como diria Rousseau, é sumamente importante se conduzir como um tal. A superioridade do educador não é uma mera hipótese teórica ou um a priori, mas, ao contrário, deve ser essencialmente uma prática efetiva e contínua. (FRANCISCO, 1999, p. 114)

O contrato referido por Rousseau é uma analogia que reflete as funções na educação, que são pré-determinadas como cláusulas de um contrato social pedagógico. Como parte de um contrato, devemos perceber que a política, os sistemas de ensino, os recursos metodológicos são sempre modificáveis e instáveis, integram a inovação e personificação de conteúdos. Culpar a impermanência dos fatores impulsiona a um pensamento que já foi estabelecido há tempo, como exigir mudança e permanecer mentalmente estagnado.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3. CONSIDERAÇOES SOBRE AUTORIDADE E AUTONOMIA

3.1 Autoridade

Facilmente confundida com a definição de autoritarismo, a autoridade passa a ser vista negativamente, todavia, é inevitável sua aplicabilidade, "o exercício do poder é algo constitutivo, imanente à relação pedagógica. Nem todo poder é negativo, destrutivo e tirânico". (FRANCISCO, 1999, p.105). Orientando-nos pela sua execução crucial, apercebemos que:

> Um professor, para ser reconhecido como autoridade que merece confiança, precisa, ainda, da mestria no exercício de sua função. Isto significa que a autoridade do professor constituiu-se a partir da aliança entre conhecimento e experiência na condução da classe: para encaminhar os alunos para a apropriação de um determinado fenômeno do real, é preciso que o professor domine tanto o fenômeno a ser conhecido como o processo de conhecer. (DAVIS e LUNA. 1991 p.69).

Agora é possível entender que autoridade é um fenômeno e não uma decisão. Valendo-se da fenomenologia, recorremos a mais de um exercício de autoridade: "[..] direto de fazer obedecer e poder institucionalizado; e pela influência da pessoa que demonstra competência em determinado assunto" (ARAUJO, 1999, p. 41). A autoridade que frisamos, em outros termos, tem estes pontos simplificados: O domínio dos conteúdos escolares; a construção de valores universalmente desejáveis; comprometimento com a metodologia das aulas e o autoconhecimento. Apenas o excesso de autoridade, característico de uma arrogância do saber e do desconhecimento, caberia a apropriar-se do autoritarismo. Segundo FREIRE (1996, p.68), a autoridade é um direito quando:

> É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor de classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte; é minha autoridade cumprindo o seu dever.

Vale reflexionar que a autoridade é em prol da autonomia do aluno e, por conseguinte, numa excelente didática, que então é subjetiva do mestre:

> A autoridade é um poder exercido em benefício do aluno e é precisamente por isso que ela é um poder consentido por este. Desse modo, apesar de estar sendo conduzido, ele não está se submetendo a uma vontade estranha a si – como seria se obedecesse à vontade pessoal do mestre -, mas a um comando que é do seu interesse, ainda que esse comando possa não coincidir com a sua vontade imediata. (FRANCISCO, 1999, p. 108)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Firmada, e referida por FREIRE (1996, p. 102) que a mesma tem origem diretamente ligada na competência profissional; quando não vigorosa, desqualifica a autoridade do professor.

3.2 Autonomia

O engrandecimento de uma autonomia era plausível desde os séculos passados, portanto, sua definição tem caráter historicamente idealizador:

> Se recorrermos [...] à sua formulação mais corrente e clássica, desenvolvida por Kant e aparentemente incorporada por Piaget, a autonomia poderia ser definida como a capacidade de um indivíduo em orientar a sua conduta de acordo com as leis e regras que ele dá a si mesmo, recorrendo para isso à vontade e à razão. (Authonomy and Education, in: Education and Reason, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1975, p.58)

Norteando-se pela episteme de Rousseau, sabemos que a autonomia está atrelada aos saberes sociológicos e filosóficos, abarcando mais de uma linha de conhecimento, o que reluz sua importância, ainda mais no campo estimulador de conhecimento. Outro fator relevante situa a autonomia como desobrigada das tendências pedagógicas, e somente pela relação entre professor e aluno; liberdade e autoridade, que se sujeita. Sendo comumente almejada por este e aquele sujeito:

> [..] parece-nos que não há razão para se afirmar uma pretensa incompatibilidade entre procedimentos correntes de ensino e a busca de desenvolvimento da autonomia. Ao contrário, mesmo que nem sempre com êxito, boa parte das práticas escolares tem como objetivo exatamente esse tipo de possibilidade. Nenhum professor alfabetizador, incluindo aqueles que se valem do uso de cartilhas ou outros 'métodos tradicionais', espera que seus alunos só sejam capazes de escrever palavras que lhe foram ensinadas.(CARVALHO. 1999, p. 67).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acerca das pesquisas, examinamos um dinamismo originário das relações entre os sistemas e a busca por autonomia. Seria concebível a desenvoltura de uma práxis entre as tendências críticas, não críticas e críticas reprodutivistas, que se desencadeou devido à discrepância das modalidades de ensino e sua imaginária ligadura, movida pelo desordenamento de recursos, despreparo psicossocial e desvio das especificidades das metodologias. As intricadas resoluções estão associadas à

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

falta de critérios, adjunto da falta de autoridade do professor, à vista disso, não concebe a autonomia requerida pelo aluno.

Tal dinamismo é um completo paradoxo, pois apesar das tendências pedagógicas se basearem no tripé: aluno- conhecimento- professor, está em constante controvérsia. Atualmente há uma incompatibilidade instaurada explicitamente no decorrer das aulas, demarcada pelo receio do que se sabe realmente, já que estamos em um momento de incertezas. Sobretudo, se faz inolvidável a perdição da autonomia em qualquer dos sistemas apresentados; e os métodos reprodutivistas que antes todos temiam, são evidentemente retratados por meio da facilidade de acesso à informação, e repetição de saberes.

O que muitos anseiam novamente é uma pedagogia crítica social dos conteúdos, que enfatiza as lutas sociais e demais debates, e não ignora uma elaboração de conteúdos focados na contextualização do sujeito, com cunho especificamente cientifico; acrescido pela forte interação, papel sociocultural escolar. Contudo, o desejo que o ser humano tem de se reinventar no aprendizado de sua autonomia é preponderante (FREIRE, 1996. p. 105).

REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, Ulisses F. de. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (org). **Autoridade e Autonomia na Escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1999, p. 31 – 48.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2020**. Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 11 de dez. de 2020. Edição: 237. Seção: 1. Página: 52. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006. Acesso em 22 de jun. de 2021.

CARVALHO. José Sérgio F. de. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In: AQUINO, Júlio Groppa (org). **Autoridade e Autonomia na Escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1999, p. 49 – 70.

DAVIS, C.; LUNA, S. (1991) **A questão da autoridade na educação.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 76, pp. 65 – 70.

FRANCISCO, Maria de Fátima S. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, Júlio Groppa (org). **Autoridade e Autonomia na Escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1999, p. 101 – 114.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**

docente. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Silvane Guimarães Silva. **Os elementos dos sistemas de EaD.** e-Tec Brasil – Tópicos em Educação a Distância Sanja Gjenero. Disponível em: http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/587/Aula_06.pdf?sequence=6&isAllowed=y. Acesso em 8 de jul. de 2021.

HORN & STAKER. Apêndice 1.1: Discussão de termos-chave. In: **Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** HORN, Michael B.; STAKER, Heather. [tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro; revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich]. Porto Alegre: Penso, 2015.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.53 AUTORREGULAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO NARRATIVA

Beatriz Mari Zoppo[1971]

Ana Paula de Andrade Janz Elias[1972]

Ana Lucia Claro[1973]

Dilmeire Sant`Anna Ramos Vosgerau[1974]

RESUMO

A autorregulação da aprendizagem é um processo que envolve a autorreflexão e execução, no qual o estudante é capaz de organizar, acompanhar e qualificar o seu aprendizado. Com o desenvolvimento de sua autorregulação o estudante possui um autodirecionamento de seus estudos sabendo identificar suas potencialidades como também suas fragilidades no aprendizado, dessa forma, tentando encontrar estratégias para superar possíveis lacunas. O presente trabalho tem por objetivo investigar o que as pesquisas têm sinalizado sobre a autorregulação para a aprendizagem na Educação Superior. Utilizou-se os procedimentos metodológicos da revisão narrativa. Foi possível identificar a aproximação entre os conceitos de autorregulação Boruchovitch (2014), autodirecionamento Knowles (2009) e autodeterminação proposto por Ryan; Deci (2020). Os três autores sinalizam os benefícios da melhoria na aprendizagem como resultantes desse processo. Portanto, nas publicações analisadas destaca-se a importância de as universidades investirem no desenvolvimento de estratégias autorregulatórias, ampliando o escopo de disciplinas, e no desenvolvimento de programas específicos para o desenvolvimento de tais estratégias como: planejamento de ações, utilização de mapas mentais e uso de um planejamento de escrita. Além disso, é preciso levar em conta que as motivações extrínsecas contribuem na autorregulação do processo de aprendizagem e que as iniciativas proativas dos estudantes podem ser desenvolvidas e aprimoradas no decorrer do percurso acadêmico

Palavras-chave: Autorregulação para a Aprendizagem. Estratégias de autorregulação. Educação Superior. Revisão Narrativa.

1 INTRODUÇÃO

A autorregulação para a aprendizagem não é um processo inato. O seu desenvolvimento pode ser aprimorado e construído ao longo da vida. O estudante quando autorregulado tem uma melhor capacidade de retenção e assimilação de conteúdo, melhorando assim seu envolvimento e desenvolvimento acadêmico (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

[1971] Mestre em Educação em Ciências e em Matemática, PUCPR, beazoppo@hotmail.com
[1972] Mestre em Educação em Ciências e em Matemática, PUCPR, anapjanz777@gmail.com
[1973] Mestre em Educação, PUCPR, ana.claro13@hotmail.com
[1974] Doutora em Educação, PUCPR, dilmeire.vosgerau@pucpr.br

O processo de aprendizagem autorregulada, quando abordados e trabalhados desde a infância são efetivamente relevantes. Eles promovem autonomia e habilidade para o desenvolvimento de planos estratégicos que visam ao monitoramento das ações, além de promover a compreensão de que ocorre o próprio processo de aprendizagem com o reconhecimento de si como indivíduo aprendente (SIMÃO; DUARTE; FERREIRA, 2012).

O desenvolvimento desse processo consegue transformar o estudante da Educação Superior em um indivíduo que sabe escolher, de maneira coerente, boas estratégias para a construção de seu conhecimento (MOREIRA, 2019). Esse estudante substitui as estratégias incoerentes e prejudiciais que adquiriu ao longo de todo o percurso acadêmico por outras que lhe favorecerão sua aprendizagem (MOREIRA, 2019).

É comum encontrar trabalhos científicos que abordem a autorregulação para a aprendizagem em estudantes da Educação Básica, como Simão, Duarte e Ferreira (2012); Duarte e Frison (2012) dentre outros. Contudo, como ela também pode ser desenvolvida no aprendiz adulto, questiona-se sobre como este desenvolvimento de estratégias autorregulatórias em estudantes da Educação Superior tem sido estudado nas pesquisas acadêmicas desenvolvidas no Brasil?

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão de que um aprendiz adulto tem vantagens quando é autorregulado (BORUCHOVITCH, 2014) , autodirecionado (KNOWLES, 2005) ou, até mesmo, que possui uma autodeterminação provocada por motivações intrínsecas e extrínsecas (RYAN; DECI, 2020) sinalizam para os benefícios da melhoria para aquisição da aprendizagem.

Um adulto em formação possui características de aprendizagem próprias, dentre elas, a capacidade de autodirecionamento de sua aprendizagem. À medida que os adultos crescem e amadurecem, eles vão se transformando, e espera-se que sejam independentes em seus processos de aprendizagem, sendo capazes de autodirecionar sua própria aprendizagem deste (KNOWLES, 2005).

Essa independência no processo de aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento da autorregulação, que pode ser compreendida como um processo

autodirigido no qual os estudantes ao mesmo tempo em que desenvolvem competências acadêmicas, aprendem a gerenciar de forma intencional e dirigida sua própria aprendizagem (ZIMERMANN, 2000).

O gerenciamento de um processo de aprendizagem autorregulada permite ao estudante apropriar-se de estratégias autorregulatórias. Essas estratégias são recursos que podem auxiliá-los nos processos de retenção e de armazenamento de informações para, posteriormente, estabelecer conexões com outras aprendizagens (BUROCHOVITCH, 1999)

As motivações encontradas pelos estudantes podem ser intrínsecas ou extrínsecas. Essas motivações que inicialmente dão o impulso inicial ao estudante em seus estudos e processos de aprendizagem. Vale ressaltar que o ser humano é propenso ao aprendizado, entretanto, as iniciativas pessoais, para ele, nem sempre são automáticas e, por vezes, elas precisam de auxílio para tê-las adquiridas. Para tanto, é necessário que três necessidades básicas: autonomia, competência e vínculo (RYAN; DECI, 2020)

Autonomia diz respeito a um sentido de iniciativa e apropriação das próprias experiências, sejam elas positivas ou negativas. Isso permite ao estudante o seu amadurecimento como aprendiz. De acordo com as experiências, é possível ao ser humano fazer escolhas adequadas ao momento de sua aprendizagem (RYAN; DECI, 2020).

Já a competência está relacionada aos ambientes que oferecem desafios, feedbacks e oportunidades de crescimento e desenvolvimento de habilidades. E o, vínculo corresponde ao sentimento de pertença ao ambiente, à situação vivida e, até mesmo, à aprendizagem vivenciada (RYAN; DECI, 2020).

São diferentes as nomenclaturas utilizadas para referenciar-se a um estudante que possui habilidades de gerenciamento de seu próprio aprendizado como: autorregulado; autodirecionado e autodeterminado. Apesar disso, é possível perceber semelhanças entre os termos, pois os três termos sinalizam que o gerenciamento para a aprendizagem não é inato e precisa ser desenvolvido e aprimorado ao longo da vida. Salienta-se que ele pode ser desenvolvido no ambiente no qual os estudantes estão inseridos ou por meio dos recursos que eles próprios utilizam para melhorar e efetivar seu aprendizado.

3 METODOLOGIA

Esta revisão narrativa (ROTHER, 2007) teve como objetivo mapear como o desenvolvimento de estratégias autorregulatórias em estudantes da Educação Superior tem sido estudado nas pesquisas acadêmicas desenvolvidas no Brasil.

O levantamento dos artigos na base de dados SciELO Brasil ocorreu m março de dois mil e vinte, a partir dos descritores “autorregulação” OR “auto-regulação” no campo resumo em Português, resultando em 143 trabalhos.

Após a leitura dos resumos foram excluídos 132, pois abordavam a autorregulação em outras áreas como: empresas, saúde, aprendizagem na Educação Infantil, aprendizagem na Educação Básica, comportamento de adolescentes, e aprendizagem em ambientes virtuais.

Diante disso, 11 trabalhos foram incluídos nesta pesquisa e foram lidos integralmente. Utilizando o software de análise de dados ATLAS.ti[1975] foram criados quatro códigos iniciais estruturais, ou seja, particionando o artigo para na sequência realizar uma análise aprofundada de cada um deles. São eles: i) objetivo da pesquisa ii) integrantes da pesquisa iii) metodologia iv) resultados. Na sequência os resultados obtidos a partir dos códigos criados estão apresentados na sequência deste texto.

3 RESULTADOS

Neste primeiro momento são apresentados, no Quadro 1, os objetivos das pesquisas incluídas nesta investigação, bem como os integrantes delas.

Quadro 1 – Título do Quadro 1

Objetivos	Integrantes da pesquisa	Referência
Avaliar a percepção de capacidade do estudante em executar habilidades específicas de escrita.	430 universitários de uma instituição pública de Ensino Superior localizada em uma cidade do estado de São Paulo	(EMILIO et al. ,2020)
Investigar como as relações entre autoeficácia e resiliência vêm sendo abordadas pela literatura em diferentes etapas do ciclo de vida e contextos diversos	Artigos e capítulos de livros	(FONTES; AZZI, 2012)

[1975] Disponível em https://atlasti.com/

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Verificar a possível existência de duas formas de aprendizagem do desenho artístico: hetero e autorregulada. Pretendeu-se ainda explorar as estratégias de autorregulação possivelmente utilizadas para esse fm.	Dezesseis estudantes universitários de uma disciplina de desenho	(FREIRE; DUARTE, 2019)
Investigar duas variáveis relacionadas à autorregulação: as atribuições de causalidade e o uso de estratégias auto prejudiciais.	164 estudantes, de ambos os sexos, de 18 e 48 anos de idade, matriculados no 2º e 4º anos do curso de Pedagogia de universidades públicas brasileiras.	(GANDA; BORUCHOVITCH,2016)
Avaliar a percepção de 126 universitários sobre a utilização de estratégias de autorregulação de estudo.	126 estudantes universitários da área de Ciências Exatas de uma faculdade particular do Sul de Minas Gerais,	(JOLY ET AL. ,2015)
Avaliar a eficácia de um projeto de promoção da autorregulação da aprendizagem em alunos com experiência de insucesso na Universidade.	Estudantes cursando o 1 º ano da Universidade	(ROSÁRIO ET AL., 2010)
Avaliar a eficácia de parte de um programa para promover a autorregulação da aprendizagem na Educação Superior	Participaram 26 ingressantes provenientes de diferentes cursos de graduação de uma universidade pública,	(SALGADO; POLYDORO; ROSARIO, 2018)
Discutir a relação entre estratégias de aprendizagem e algumas variáveis motivacionais que têm sido sistematicamente relacionadas a este constructo: autoeficácia, metas de realização e valor da tarefa.	Revisão de literatura	(SOUZA, 2010)
Evidenciar o mapa conceitual como ferramenta particularmente relevante às intenções formativas, porque favorável à regulação do ensino e à autorregulação da aprendizagem e pertinente enquanto estratégia de ensino/aprendizagem	Revisão de literatura	(SOUZA ; BUROCHOVITCH, 2010)
Verificar se autores de resumos evidenciam em seus textos conhecer as características desse gênero discursivo e se mostram competência autorregulada ao fazê-lo	Resumos, realizados por candidatos ao mestrado de uma instituição de ensino federal.	(VEIGA-SIMÃO;FRISON;MACHADO, 2015)
Compreender o processo de desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários	Estudantes de Graduação	(ZOLTOWSKI; TEIXEIRA, 2020)

Fonte: As autoras

Nos onze trabalhos recuperados e incluídos nesse estudo percebe-se que há

uma preocupação com a autorregulação para a aprendizagem dos estudantes da Educação Superior para compreender o processo de desenvolvimento de autorregulação dos estudantes dessa faixa etária (ZOLTOWSKI;TEIXEIRA, 2020) ou para identificar estratégias que contribuam com os estudantes da Educação Superior (SOUZA ; BUROCHOVITCH, 2010); (SOUZA ; BUROCHOVITCH, 2010); (EMILIO ET AL. ,2020).

Na organização dos resultados foi possível identificar duas categorias: (1) Estratégias Autorregulatórias; (2) Motivações extrínsecas.

Na categoria Estratégias Autorregulatórias identificou-se alguns recursos utilizados pelos estudantes que podem facilitar seu percurso acadêmico. Dentre eles a elaboração de um planejamento de estudos. Esse planejamento pode ser uma estratégia eficaz quando adotado por estudantes universitários para conseguirem desempenhar com sucesso todas as atividades exigidas em um curso de graduação (JOLY ET AL., 2015) e (FREIRE; DUARTE, 2019).

Outro aspecto se refere ao desenvolvimento de “crenças resilientes”. Elas auxiliam o estudante a enfrentar possíveis fracassos, a resolver problemas, a tomar decisões e a desenvolver habilidades de comunicação (FONTES; AZZI, p. 113, 2012)

Um recurso que pode auxiliar os estudantes, também considerado como estratégia autorregulatória, é a elaboração de mapas conceituais. Esse se apresenta como uma proposta autoavaliativa que pode vir a facilitar a autorregulação do estudante, uma vez que o próprio estudante volta o seu olhar para a sua aprendizagem, verificando se foi capaz de sintetizar as suas ideias de forma clara e objetiva (SOUZA; BUROCHOVITCH, 2010).

Ressalta-se que, em um curso Superior, a escrita é uma das ferramentas mais utilizadas pelos estudantes. O ato da escrita exige do estudante aspectos que vão além dos conhecimentos gramaticais e linguísticos. Ela também exige estratégias de autorregulação durante a produção de um texto, tais como: (i) regulação da motivação; (ii) planejamento; (iii) Estruturação do texto; (iv) execução da revisão; (v) gestão do tempo. Tudo isso pode auxiliar no desenvolvimento de competências autorregulatórias para a escrita. Ela pode ser desenvolvida e aprimorada ao longo do tempo (EMILIO ET AL.,2020, VEIGA-SIMÃO;FRISON; MACHADO, 2015).

Na segunda categoria, Motivações extrínsecas, foi possível identificar que algumas pesquisas indicam que a Universidade, sendo a instituição formadora,

poderia fomentar propostas voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem autorregulada, tais como: (i) cursos complementares; (ii) disciplinas específicas; (iii) e atividades extras curriculares. Tais propostas contribuiriam com o desenvolvimento global dos estudantes e não apenas dos conteúdos disciplinares (GANDA; BURUCHOVITCH, 2016; SALGADO; POLYDORO; ROSARIO, 2018; ROSÁRIO ET AL. ,2010).

Um outro aspecto identificado é a promoção de feedbacks acadêmicos, pelos professores, relacionados aos processos de estudos, instigando o desenvolvimento de uma criticidade por parte do estudante, além da autorregulação. Para os autores dos trabalhos aqui incluídos, os estudantes autorregulados têm mais possiblidade de administrar suas demandas acadêmicas de forma flexível e crítica. Esses estudantes executam suas metas de maneira simultânea ao processo de aprender e se autorregular. Desse modo, destaca-se a importância de as Universidades motivarem os estudantes, promovendo ações que visem ao desenvolvimento de competências regulatórias. Além disso, faz-se necessário repensar a forma como o conhecimento está sendo construído, e como ocorre o processo de avaliação de feedbacks durante o processo formativo dos estudantes, uma vez que há diferentes maneiras de aprender, assim como também há distintos caminhos para desenvolver a autorregulação (ZOLTOWSKI; TEIXEIRA, 2020).

Foi possível identificar também a relevância do ensino de estratégias para a promoção da motivação dos estudantes. O fato é que a motivação do estudante aumenta quando ele identifica que aprende os conteúdos que têm estudado, quando ele percebe que tem autonomia e quando ele identifica que é efetivamente competente na construção de seu próprio conhecimento (MEZZALIRA; BORUCHOVITCH, 2019). Nesse sentido, “não basta simplesmente ensinar um inventário de estratégias, pois os alunos precisam compreender como e porque usá-las. Um programa de formação deve envolver uma conscientização acerca da importância das estratégias” (SOUZA, 2010, p. 103). Desse modo, mais do que repassar uma lista com um rol de estratégias autorregulatórias, deve-se, prioritariamente, levar o estudante a compreender a importância delas para o seu desenvolvimento acadêmico, bem como buscar motivá-los.

Tais aspectos encontrados nessa categoria realimentam que o ser humano é inerentemente propenso ao aprendizado, entretanto, as iniciativas proativas nem

sempre são automáticas, precisam de auxílio para um amadurecimento robusto (RYAN; DECI, 2020)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora esta pesquisa se encontre em fase inicial, foi possível perceber que as estratégias autorregulatórias precisam ser apresentadas aos estudantes, até mesmo em fase adulta. Porque o aluno precisa conhecê-las para ter a efetiva possibilidade de desenvolvê-las em seu processo de construção do conhecimento.

Para isso, além de apresentar estratégias de autorregulação de aprendizagem como: planejamento de ações, utilização de mapas mentais e uso de um planejamento de escrita, também seria importante que as universidades ofertassem disciplinas que agregassem esses conhecimentos, visando um melhor desenvolvimento acadêmico do estudante. Além disso, é preciso levar em conta que as motivações extrínsecas contribuem na autorregulação do processo de aprendizagem e que as iniciativas proativas dos estudantes podem ser desenvolvidas e aprimoradas no decorrer do percurso acadêmico.

Por fim, pretende-se ampliar o estudo em outras bases de dados, além de levantar novas categorias para o aprofundamento dos resultados. Também é viável ampliar estudos que incluam estudantes da pós-graduação Stricto Sensu para que seja possível identificar como esses utilizam o processo de autorregulação no desenvolvimento de suas pesquisas.

REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional**. Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: Contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, 2014.

EMILIO, E. R. V.; POLYDORO, S. A. J.; PELISSONI, A. M. S.; DANTAS, M. A. Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita: Adaptação e Validação para Universitários. **Psico-USF**, v. 25, p. 685–696, 2020. scielo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712020000400685&lang=pt>. .

FONTES ARLETE PORTELLA; AZZI ROBERTA GURGEL. Crenças de autoeficácia e resiliência: apontamentos da literatura sociocognitiva. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 29, p. 105–114, 2012. scielo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000100012&lang=pt>. .

FREIRE, L. G. L.; DUARTE, A. M. Aprendizagem autorregulada do desenho artístico em estudantes universitários. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. scielo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100201&lang=pt>. .

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. As Atribuições de Causalidade e as Estratégias Autoprejudiciais de Alunos do Curso de Pedagogia. **Psico-USF**, v. 21, p. 331–340, 2016. scielo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712016000200331&lang=pt>. .

JOLY, M. C. R. A.; SILVA, D. V. DA; FERREIRA-RODRIGUES, C. F.; BUENO, J. M. DE P.; ALMEIDA, L. S. Competência de estudo para uma amostra universitária da área de exatas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, p. 23–29, 2015. scielo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000100023&lang=pt>. .

KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. **The Adult Learner, Sixth Edition**. 2005.

ROSÁRIO, P.; NUNES, T.; MAGALHÃES, C.; ET AL. Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 349–358, 2010. scielo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200017&lang=pt>. .

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v–vi, 2007.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 61, n. xxxx, p. 101860, 2020. Elsevier. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>. .

SALGADO, F. A. DE F.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. Programa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem de Ingressantes da Educação Superior. **Psico-USF**, v. 23, p. 667–679, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712018000400008&lang=pt>. .

SOUZA, L. F. N. I. DE. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar em Revista**, p. 95–107, 2010. scielo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100008&lang=pt>. .

SOUZA NADIA APARECIDA DE, B. E. Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. **Educação em Revista**, v. 26, p. 195–217, 2010. scielo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300010&lang=pt>. .

VEIGA-SIMÃO, A. M. DA; FRISON, L. M. B.; MACHADO, R. F. Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 30–55, 2015. scielo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000100030&lang=pt>.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. **Handbook of self-regulation.** San Diego: Academic Press, 2000. Cap. 2, p. 13-39

ZOLTOWSKI, A. P. C.; TEIXEIRA, M. A. P. DESENVOLVIMENTO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO QUALITATIVO. **Psicologia em Estudo**, v. 25, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722020000100225&lang=pt>. .

16.5.54 AVALIAÇÃO DE IMPACTO DO PROGRAMA TUTORIA PEDAGÓGICA NA PRÁTICA DE EQUIPES GESTORAS DE ESCOLAS NO PARANÁ

Giovani de Paula Batista

Eliana Provenci Albano[1976]

Fernanda do Nascimento Antonini[1977]

Juliane Maria Fonseca Silva[1978]

RESUMO

Esta comunicação tem como objetivo apresentar resultados da avaliação de um programa de formação continuada em serviço em rede desenvolvido pela Secretária de Estado da Educação do Paraná. Ao total participaram da pesquisa 64 gestores, sendo 32 mulheres e 32 homens de escolas localizadas nos 32 núcleos regionais de educação. A presente pesquisa é de abordagem qualitativa e utilizou a técnica de análise de conteúdo para interpretação das respostas obtidas por meio da aplicação de um questionário online composto por cinco questões, dentre elas: “Para você, qual a relação entre tutoria pedagógica e formação continuada em serviço?”; “Como ocorre a tutoria pedagógica em sua escola?”; “Desde a implementação da tutoria pedagógica, quais as mudanças observadas em sua escola?”. Dentre os impactos identificados do programa de tutoria na prática pedagógica encontram-se a melhora do processo de ensino e aprendizagem e a possibilidade de aperfeiçoamento profissional. Evidenciou-se também no discurso dos participantes que a tutoria conduziu à mudanças na aprendizagem e no ensino, bem como provocou maior engajamento na equipe gestora frente ao trabalho. Em síntese, a avaliação realizada indica que a tutoria pedagógica permite que a equipe gestora possa construa conhecimentos e desenvolva ações estratégicas em favor da aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação de programas. Tutoria pedagógica. Ensino. Aprendizagem. Formação continuada.

1 INTRODUÇÃO

A proposição de programas de formação continuada que permita aos professores por meio da investigação da prática de ensino, o reconhecimento de aspectos que dificultam ou potencializam a aprendizagem dos alunos, abre caminhos para o desenvolvimento de ações mais condizentes com os desafios da prática pedagógica no contexto escolar.

[1976] Licenciatura em Matemática, chefe do Departamento de Acompanhamento pedagógico - DAP, Secretária de Estado da Educação do Paraná, email: elianaprovenci@escola.pr.gov.br.
[1977] Licenciatura em Pedagogia, residente técnico pedagógica no Departamento de Acompanhamento pedagógico - DAP, Secretária de Estado da Educação do Paraná, email: fernanda.nst@gmail.com.
[1978] Licenciatura em Geografia, tutora pedagógica no Departamento de Acompanhamento pedagógico - DAP, Secretária de Estado da Educação do Paraná, email: juliane_fonseca@escola.pr.gov.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Programas de formação com essas características permitem aos docentes não apenas reconhecer o que precisam ensinar, mas também como desenvolver um trabalho que permita o reconhecimento e a aplicação de recursos e estratégias de ensino que possibilitem aos educandos o entendimento do conteúdo trabalhado nas aulas.

Ao comentar sobre a importância de programas de formação continuada centrados em como as pessoas aprendem Darling-Hamond e Bransford (2019), aponta para a necessidade de que as teorias da aprendizagem sejam o fulcro dos programas desenvolvidos junto aos docentes, por aumentar a possibilidade do professor realizar um trabalho que ultrapasse a dimensão da memorização da informação, chegando ao nível do entendimento.

Nessa perspectiva de formação, a pesquisa passa a fazer parte da prática pedagógica, proporcionado ao professor melhor compreensão de si como profissional e das características do contexto de atuação. Ao mesmo tempo, torna-se um caminho para o desenvolvimento de práticas de ensino que superem a visão meramente técnica, na qual o trabalho se resume à reprodução de conteúdos previamente estabelecidos.

Ao reconhecer a necessidade de um programa de formação continuada em rede que permita a equipe gestora, diretor e pedagogo, a construção de conhecimento pautado no desenvolvimento de ações com foco na melhora da aprendizagem e ensino no contexto escolar, a Secretaria de Estado da Educação – SEED-PR lançou no ano de 2019 o programa Tutoria Pedagógica, que tem como objetivo realizar semanalmente um trabalho de acompanhamento pedagógico nas 2.079 escolas pertencentes à rede estadual de ensino. Após dois anos de desenvolvimento do programa realizado percebeu-se a necessidade de fazer uma avaliação do impacto do programa de formação na prática do trabalho pedagógico no contexto escolar até o presente momento. Para tanto, estabeleceu-se a seguinte problemática: Quais as contribuições para a transformação do trabalho pedagógico o programa de tutoria pedagógica pode oferecer?

Com a finalidade de reconhecer o impacto deste programa de formação continuada no trabalho pedagógico nas escolas da rede estadual de ensino do Paraná com foco em tomada de decisões que permitam melhor adequação do trabalho desenvolvido às necessidades do contexto escolar, estabeleceu-se como objetivo

para este artigo apresentar resultados da avaliação de um programa de formação continuada em serviço em rede desenvolvido pela Secretária de Estado da Educação do Paraná.

2 SOBRE O PROGRAMA DE TUTORIA PEDAGÓGICA NO ESTADO DO PARANÁ

Tutoria Pedagógica é uma metodologia de formação em serviço, pautada em competências, realizada por um profissional mais experiente, que reconhece, valoriza e parte dos conhecimentos e da vivência do tutorado para desencadear o processo de aprendizagem com o objetivo de possibilitar a construção de novos conhecimentos no contexto escolar.

Tendo como ponto de referência o Guia de Tutoria Pedagógica (ITAÚ SOCIAL, 2018), a Secretaria de Estado da Educação, desenvolveu o seu programa de tutoria pedagógica.

Para implementação do programa de tutoria pedagógica a SEED montou o Departamento de Acompanhamento Pedagógico em que atuam sete profissionais, denominados de Tutores DAP, responsáveis por atender cinco Núcleos Regionais de Educação. Por sua vez, cada núcleo tem um coordenador e um grupo de tutores responsáveis por fazer o acompanhamento pedagógico em sete escolas durante a semana por um período de até quatro horas.

Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em rede, na sexta feira os tutores dos 32 núcleos regionais de educação participam de uma webnar com o Departamento de Acomapanhamento Pedagógico em que é apresentado o roteiro de trabalho a ser desenvolvido durante a semana nas 2.100 instituições da rede estadual de ensino do Paraná. Após o encontro virtual, os coordenadores dos Núcleos Regionais de Educação reune os tutores para aprofundar a discussão do roteiro, pensar em estratégias de intervenção e organizar a pauta de trabalho a ser desenvolvida na próxima semana com a equipe gestora. Por fim, diretores e pedagogos buscam implementar as ações discutidas nas reuniões de tutoria com os professores e/ou alunos.

As reuniões desenvolvidas pelo tutor com as equipes gestoras seguem seis princípios de tutoria, sendo eles: aprendizagem na prática, parceria, customização,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

protocolos e combinados, intencionalidade e transparência, foco na aprendizagem dos alunos.

Aprendizagem na prática – traz consigo a concepção de que os adultos aprendem a partir do momento em que tem a possibilidade de ter a experiência e fazer a reflexão sobre a ação desenvolvida, mais do que ficar ouvindo a equipe gestora, diretor e pedagogo, são convidados a gerir o próprio aprendizado e desenvolvimento profissional.

Parceria – apresenta a necessidade de que o desenvolvimento de ações efetivas no contexto escolar ocorram por meio da confiança entre a equipe gestora e o tutor do Núcleo Regional de Educaçação. Trata-se de refletir e criar parcerias baseadas na confiança e, na medida em que a relação se fortalece, apresentar estratégias de ação para a transformação do trabalho educativo.

Customização – Permite ao tutor no diálogo com a equipe gestora, adequar o roteiro e pensar em ações que atendam as especificidades do processo de ensinar e aprender em cada contexto escolar. Ou seja, as ações trabalhadas na escola acontecem em função das necessidades de aprendizagem dos membros da comunidade escolar.

Protocolos e combinados – Permite ao tutor, em parceria com a equipe gestora, estabeceler um conjunto de ações a serem desenvolvidas antes, durante e após as reuniões de tutoria, envolve aspectos como a seleção de informações a serem utilizadas nas reuniões, estebelecimento de tempo e responsáveis para implementação das ações na prática escolar.

Foco na aprendizagem dos alunos – tem como finalidade auxiliar o tutor, junto com a equipe gestora, pensar em ações que permitam aos professores desenvolvimento de um trabalho que possibilite aos alunos tornarem mais cientes de como acontece a aprendizagem.

Intencionalidade e transparência – aponta para a necessidade de que as ações desenvolvidas sejam orientadas a partir de um determinado objetivo. Permite o direcionamento do trabalho a partir de informações que indiquem evidências a respeito da necessidade de intervenção pedagógica.

Para efetivação dos princípios de tutoria pedagógica, o tutor poderá utilizar como estratégias de intervenção a observação da prática pedagógica, a ação modelar, a escuta ativa e o questionamento propositivo, o Role Play, a caminhada

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pedagógica e o feedback formativo. Em uma mesma reunião com a equipe gestora o tutor poderá utilizar um ou mais princípios e estratégias de tutoria pedagógica.

2.1 Por que avaliar o programa de formação continuada em rede tutoria pedagógica?

As avaliações de intervenções por meio de programas, projetos, atividades ou mesmo ações na educação se originaram no século passado e têm sido objeto da preocupação de pesquisadores da área. De forma mais sistemática, os programas de avaliação apareceram no cenário mundial após a segunda guerra, momento em que o estado sentiu a necessidade de fazer intervenções com foco na compreensão e no desenvolvimento de programas voltados para a redução de desigualdades sociais (FINKLER; DELL'AGLIO, 2013).

Ao discorrer sobre a avaliação de programas de formação continuada de professores em serviço como o Tutoria Pedagógica pode ser compreendida como uma etapa importante da avaliação da política pública ao qual o programa faz parte. “Do ponto de vista da utilidade, uma boa avaliação visa a reduzir incertezas, a melhorar a efetividade das ações e a propiciar tomadas de decisões relevantes” (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005, p.19).

De modo mais específico, a avaliação do programa de tutoria pedagógica tem potencial para produzir efeitos e resultados concretos, que possam sustentar tomadas de decisões pela gestão da Secretaria de Estado da Educação a respeito do que precisa ser alterado, bem como daquilo que está produzindo bons resultados de aprendizagem no contexto escolar paranaense. Ou seja, a avaliação do referido programa, serve para o reconhecimento de suas qualidades e pontos de atenção, permitindo a identificação do nível de alcance da proposta na prática pedagógica das escolas.

Para que a avaliação aconteça de modo efetivo Minayo, Assis e Souza (2005) ressaltam que além de conter referência científica é necessário que a avaliação de um programa analise a pertinência, os efeitos produzidos pela ação desenvolvida, assim como as relações entre a intervenção e a efetividade no contexto em que a mesma é empregada.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nos últimos anos houve um aumento dos estudos que apresentam resultados sobre a avaliação de programas de formação continuada de professores (FINKLER; DELL'AGLIO, 2008; BAUER; SOUSA, 2015), o que permitiu desconstruir ideias, alinhar conceitos, mudar prioridades, abrir mão de iniciativas que não se mostram frutíferas e corrigir rumos frente aos resultados apresentados.

Por ser o primeiro estudo que avalia o impacto do programa Tutoria Pedagógica no trabalho da equipe gestora nas escolas da rede estadual do Paraná, os resultados apresentados são importantes para que os profissionais responsáveis pela implementação e desenvolvimento deste programa de formação possam desenvolver um trabalho estratégico que permita maior impacto na aprendizagem dos alunos.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa de abordagem qualitativa avalia o impacto do programa Tutoria Pedagógica na prática da equipe gestora de escolas estaduais de diferentes regiões do estado do Paraná. A opção por essa metodologia de pesquisa ocorreu por ela oportunizar a descrição e o significado atribuído pelos atores sociais no contexto onde a prática acontece (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Com a finalidade de analisar o processo de formação continuada, utilizou-se como instrumentos de coleta de dados um questionário com oito questões referentes ao impacto do programa Tutoria Pedagógicas como metodologia de formação continuada em serviço no contexto escolar, dentre elas: “Para você, qual a relação entre tutoria pedagógica e formação continuada em serviço?”; “Como ocorre a tutoria pedagógica em sua escola?” “Desde a implementação da tutoria pedagógica, quais as mudanças observadas em sua escola?” aplicado na segunda semana do mês de junho de dois mil e vinte um mediante a construção de um google forms.

Ao total participaram da pesquisa 64 gestores, sendo 32 mulheres e 32 homens. No que diz respeito a formação acadêmica, 95% possui especialização lato sensu e 5% mestrado. Ao total participaram da pesquisa 64 gestores, sendo 32 mulheres e 32 homens. Destes, 95% possuem especialização lato sensu e 5% mestrado. O tempo de experiência profissional na gestão ficou entre 05 e 10 anos.

4 RESULTADOS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante do objetivo inicialmente proposto neste artigo de apresentar resultados da avaliação de um programa de formação continuada em serviço em rede desenvolvido pela Secretária de Estado da Educação do Paraná, evidenciou-se que o mesmo tem oportunizado a equipe gestora momentos de reflexão e partilha de experiências sobre o trabalho pedagógico.

Ao serem questionados a respeito da relação entre a tutoria pedagógica e a formação continuada em serviço, foi possível perceber que 15% reconhece a reflexão compartilhada como uma característica da formação em serviço presente nas reuniões de tutoria, 19% o apoio pedagógico, 15% reconhece a tutoria como estratégia de formação em serviço que permite a melhora do ensino e aprendizagem e 38% indica o programa de tutoria como estratégia de formação continuada em serviço que conduz ao aperfeiçoamento profissional. Por fim, 13% não reconhece a relação entre o programa tutoria e a formação continuada.

Gráfico 1 – Tutoria pedagógica como formação continuada em serviço.

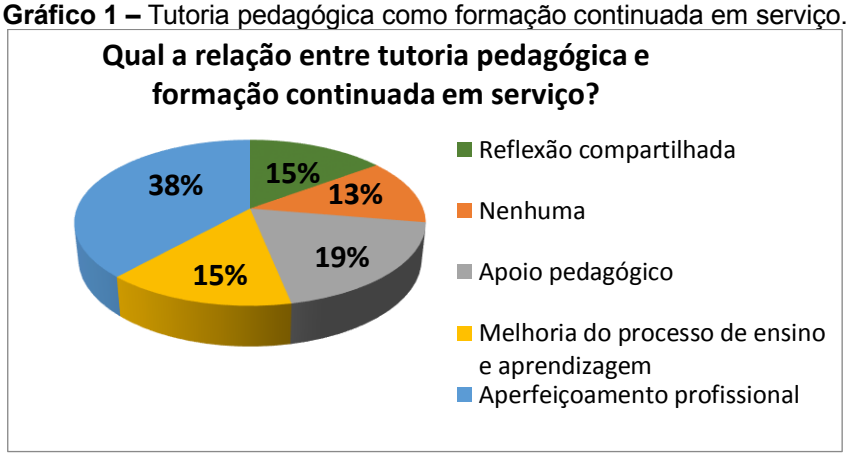

Fonte: dados da pesquisa

Ao analisar os resultados de modo conjunto pode-se perceber que para 87% das respostas obtidas a tutoria pedagógica como uma estratégia de formação continuada em serviço tem oportunizado a equipe gestora a possibilidade de expressar suas dúvidas e expectativas profissionais em um ambiente de trabalho em que seja possível estabelecer laços sociocognitivos, afetivos e motivacionais com seus formadores, laços que lhes abram as portas de novas ideias, concepções e caminhos alternativos a trilhar (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2009). O que pode ser verificado na fala dos participantes quando afirmam:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> A tutoria tem permitido discussões que são positivas e ricas em conteúdos que podem se transformar em ações que irão melhorar o processo de ensino e aprendizagem (P1).
>
> A tutoria é um trabalho colaborativo de formação centrado em práticas de ensino que contribuam para o aprendizado dos alunos (P2).

O reconhecimento de que o programa de tutoria pedagógica tem possibilitado a equipe gestora a reflexão e o desenvolvimento de um trabalho voltado para o aperfeiçoamento da prática de ensino vão ao encontro de um dos princípios desta estratégia formativa, a aprendizagem na prática, que ao ser utilizada permite a proposição e o desenvolvimento de ações efetivados na prática de ensino.

O fato de 13% de respostas indicarem a ausência de relação com a tutoria traz consigo uma incompreensão da proposta de trabalho, o que aponta para a necessidade de se ter um trabalho de acompanhamento pedagógico mais próximo aos tutores dos Núcleos Regionais de modo a rever as estratégias e encaminhamentos empregados nas reuniões junto aos diretores e pedagogos.

Outra questão apresentada à equipe gestora para avaliar o impacto da tutoria no trabalho pedagógico da escola foi: - Quais as mudanças observadas na escola com a implementação da tutoria pedagógica?

Mediante os resultados obtidos é possível perceber que 32% das respostas indicam que a tutoria permitiu a melhora do processo de ensino e aprendizagem, 28% a organização do trabalho pedagógico, 17% maior aproximação do núcleo regional de educação com as escolas, 18% o maior impacto foi o engajamento da equipe gestora com as propostas de trabalho, por fim, para 5% não houve algum tipo de mudança.

Gráfico 2 – Impacto da tutoria pedagógica no contexto escolar

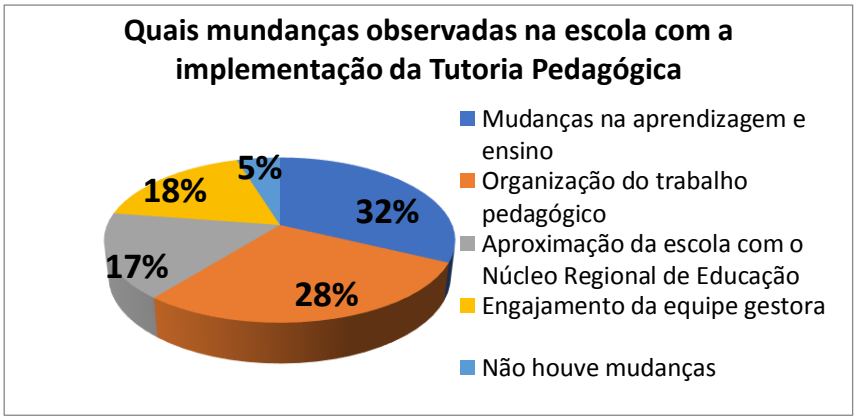

Fonte: dados da pesquisa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao analisar de forma conjunta os resultados apresentados, é possível reconhecer em 95% das respostas, o impacto da tutoria pedagógica do trabalho docente, refletindo num maior engajamento e desenvolvimento de ações que permitam um trabalho mais efetivo em favor da aprendizagem dos alunos. É um processo de formação orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional docente (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2009).

Cabe ainda mencionar que o fato de que o programa de tutoria tem provocado mudanças na maneira como o processo de aprendizagem e ensino vai ao encontro do objetivo precípuo da tutoria que é apoiar o professor por meio de reflexão, dicas e estratégias de atuação docente que permita a melhora do processo de ensino e aprendizagem (BARROS, 2019). De modo específico, os participantes afirmaram que:

> As reuniões de tutoria orientam o nosso trabalho, definindo estratégias a serem empregadas no processo de ensino com foco na melhora dos resultados de aprendizagem (P3).
>
> A tutoria tem contribuído com orientações que permite a melhora do processo de aprendizagem e ensino (P4).

O fato de o tutor trabalhar em sete escolas, bem como ter o momento de estudo e troca de experiências com os demais colegas semanalmente no Núcleo Regional de Educação auxilia no preparo, por meio da pesquisa e no reconhecimento de boas práticas que podem ser apresentadas nas escolas consideradas ponto de atenção. Em momentos específicos as escolas são convidadas a partilharem suas experiências em conjunto, tornando-se um momento de aprendizagem colaborativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação de programas de formação continuada em serviço como a tutoria pedagógica abre caminhos para ajustes na política de formação de professores desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação. Em outras palavras, “a avaliação de programas e projetos sociais pode ser compreendida como uma etapa, uma parcela da avaliação da política pública da qual tal programa faz parte” (FLINKER; DELL'AGLIO, 2013).

Diante dos resultados apresentados foi possível verificar o impacto da tutoria pedagógica na atuação da equipe gestora no contexto escolar, sobretudo na proposição de ações que tem permito melhores resultados no processo de aprendizagem e ensino.

Dentre os dados que indicam a melhora do processo de ensino e aprendizagem é o resultado alcançado na prova do IDEB, que antes da implementação da tutoria alcançou a média de 4,8 no ensino fundamental e 4,6 no ensino médio. Já no ano de 2019, com um ano do programa de tutoria a média foi de 5,1 no ensino fundamental e 4,9 no ensino médio.

Em síntese, os resultados evidenciados nas respostas dos participantes da pesquisa, bem como na avaliação externa, indicam o impacto da tutoria pedagógica na prática da equipe gestora, tornando-se um momento em que diretores e pedagogos em parceria com o tutor, discutem estratégias que permitam o desenvolvimento de um ensino mais condizente com as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARROS, D. **País mal educado:** porque se aprende tão pouco nas escolas brasileiras. Rio de Janeiro, 2019.

BAUER, A.; SOUSA, S. Z. Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 259-284, jan./mar. 2015.

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2019.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FINKLER, L.; DELL'AGLIO, D. D. Reflexões sobre avaliação de programas e projetos sociais. **Barbarói,** Santa Cruz do Sul, n.38, p. 126-144, jan./jun. 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S; ANDRÉ. M. Eliza D. A. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

ITAÚ SOCIAL. Guia de tutoria de área. Fundação Itaú Social, 2018. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/46-guia-tutoria-area-09082017_1510329060.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos:** abordagens de programas sociais. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2005.

16.5.55 AVALIAÇÃO DO DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR

Thaina Thamires Oliveira[1979]

Thais Pacievitch[1980]

RESUMO

A educação contribui com a constituição da identidade do sujeito. O homem interage com o meio para garantir sua sobrevivência e repassa aos pares seus saberes, construindo e reconstruindo o conhecimento por meio de processos de ensino e aprendizagem. Com as mudanças atuais no mundo, resultantes da pandemia do Covid-19, diversos desafios surgiram em todas as esferas sociais, dentre elas a educação. Desde então, a educação teve que se reinventar. Diante disso, durante a disciplina de Estágio Supervisionado III – Gestão Escolar, ofertada para o sétimo período do Curso de Pedagogia, surgiu a seguinte indagação: a avaliação do docente pode contribuir para reflexão da prática do professor em meio a um cenário de medo e sobrecarga desse profissional? Sendo assim, o objetivo deste trabalho é relatar o processo de elaboração de um instrumento de avaliação do docente, desde a pesquisa bibliográfica que fundamenta o trabalho, até o esboço do instrumento de avaliação, conforme demandado pelas supervisoras do campo de estágio. Para esse fim, nos pautamos nos estudos de Foucault (2019), Harari (2018) e Bauman (2000), entre outros. O trabalho está organizado em quatro tópicos: introdução, a discussão sobre a importância da escola para a formação social (incluída a importância da formação do professor para o século XXI), a discussão sobre o estágio supervisionado na formação de professores, com as reflexões sobre a elaboração de um instrumento de avaliação do docente e as considerações finais. A partir da reflexão realizada por meio do estudo bibliográfico e da elaboração do instrumento, conclui-se que a avaliação do docente pelo discente pode contribuir para a reflexão do docente sobre sua atuação, quando lhe é possibilitado participar de todo o processo de avaliação, desde a elaboração do instrumento a ser utilizado, até a análise dos dados obtidos e tomada de decisões a partir dos resultados.

Palavras-chave: Avaliação do docente, Estágio supervisionado, Pandemia, Instrumento de avaliação.

1 INTRODUÇÃO

A educação é fundamental para a constituição da identidade do sujeito, contribuindo para sua formação como ser humano, possibilitando o desenvolvimento de todo o seu potencial a partir da interação com o outro. O homem interage com o meio para garantir sua sobrevivência e repassa aos pares seus saberes, construindo e reconstruindo o conhecimento por meio de processos de ensino e aprendizagem. Vigotsky (2007, p. 87-89) defende que há três grandes posições teóricas sobre o

[1979] Estudante da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curso de Licenciatura em Pedagogia, 7º período, noturno. Contato: thaina.thamires@pucpr.edu.br
[1980] Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR e Pedagoga na Universidade Federal do Paraná - UFPR. Contato: pacievitch.thais@pucpr.br

desenvolvimento e aprendizagem. A primeira, considera que “o processo de desenvolvimento é independente do aprendizado”. A segunda posição, baseada no conceito de reflexo, defende que “o aprendizado é desenvolvimento”.

> [...] A terceira posição teórica sobre a relação da aprendizagem e do desenvolvimento tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as, segundo a qual o desenvolvimento se baseia em dois processos inerente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro – de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento (VIGOTSKY 2007 p.87-88)

Dentro dessa perspectiva, entende-se a educação como um processo de apropriação da cultura produzida pelo ambiente e a escola, como um local de produção de conhecimento. Dessa forma, fica claro que o processo de desenvolvimento humano é fruto da relação entre educação e sociedade o qual o sujeito interage num processo de ensino e aprendizagem. Logo, a prática docente não se limita a sala de aula, envolvendo aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos, exigindo do professor, compreensão sobre currículo, avaliação, teorias que se desdobram e se articulam em diversos conteúdos educacionais.

Com as mudanças atuais no mundo, resultantes da pandemia do Covid-19, segundo notícia vinculada pela ONU (ONU NEWS, 2020) em 11 de março de 2020, diversos desafios surgiram em todas as esferas sociais e a educação não ficou de fora. Desde então, a educação teve que se reinventar.

As incertezas entorno das manifestações do vírus no corpo, assim como transmissão e tratamento, tornou necessária a medida protetiva de distanciamento social. Por esse motivo, no estado do Paraná, após o Decreto nº4.230 entrar em vigor no dia 17 de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas a partir do dia 20 daquele mês em todo estado.

Dessa forma, o ensino remoto passa a ser o modelo mais comum entre as instituições educacionais, tanto no ensino básico, quanto superior. Segundo a ONU (2020), em notícia vinculada em seu site ONU News, o fechamento das escolas impactou a vida de 1,3 bilhões de estudantes em 186 países. Como consequência, surgiram vários desafios no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no trabalho desenvolvido pelos professores e sua importância no processo, forçando-o a repensar suas metodologias de ensino para cumprir sua função social e educar num processo dialético com o estudante. Nesse contexto, ficou evidente que “O educador

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeito do processo em que crescem juntos" (FREIRE, 2017 p.95-96).

Diante disso, durante as aulas de Estágio Supervisionado III – Gestão Escolar, fomos desafiadas pelas supervisoras do campo de estágio (uma escola privada de Ensino Médio e Técnico), a elaborar um instrumento de avaliação a ser respondido pelos estudantes, sobre a atuação do professor em sala de aula. O objetivo do instrumento seria identificar métodos, estratégias e práticas que facilitam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, vinculando-os com habilidades e valores da instituição campo de estágio. A partir dessa experiência, surgiu a seguinte indagação: a avaliação do docente pode contribuir para reflexão da prática do professor em meio a um cenário de medo e sobrecarga desse profissional?

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é relatar o processo de elaboração de um instrumento de avaliação do docente, desde a pesquisa bibliográfica que fundamenta o trabalho, até a apresentação do instrumento esboçado a partir da demanda do campo de estágio. Para isso, esse trabalho está organizado em quatro tópicos: introdução, a discussão sobre a importância da escola para a formação social (incluída a importância da formação do professor para o século XXI), a discussão sobre o estágio supervisionado na formação de professores, com as reflexões sobre a elaboração de um instrumento de avaliação do docente e as considerações finais.

2 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA FORMAÇÃO SOCIAL

A educação é desde princípio, um fenômeno social, relacionado ao contexto econômico, político, cultural e científico de determinada sociedade. O ato de educar é constante e a educação e sociedade se correlacionam, uma vez que a primeira exerce forte influência na formação e transformações ocorridas na segunda.

Partindo desse pressuposto, entende-se que, embora a educação seja um processo contínuo na história, o processo educativo não é o igual em todo espaço e tempo e, está vinculado ao projeto de cidade e sociedade de determinado contexto. Assim, a educação é um processo social que se enquadra em uma concepção de mundo estabelecido pela concordância entre ideias dominantes numa determinada

sociedade e não deve ser entendida de modo fragmentado, mas, sim, como uma prática social, situada historicamente naquela realidade (DIAS e PINTO 2019).

Foucault (2019, p.133-136) explica que o surgimento de uma nova forma de dominação, construída com o capitalismo, a violência e a repressão utilizam diferentes meios de se estabilizar dentro da sociedade capitalista, e as instituições formativas, como escolas, prisões, manicômios e afins, exercem seu poder dentro da sociedade por meio de uma rede de micropoderes, utilizando mecanismos de disciplina, punições e recursos de adestramentos, cujo o objetivo é deixar reinar a docilidade dos corpos a fim de exercer poder social.

Desse modo, fica evidente o poder que a escola exerce dentro do contexto social. A ideia de escola, corresponde a instauração de internato, o qual considerava que para educar, era preciso isolar crianças em um espaço transformador. Para Foucault (2019) a organização de espaço celular e serial, funcionou com condição de possibilidade do controle simultâneo de grande número de estudantes, por meio da classificação que individualiza um conjunto heterogêneo de sujeitos, transformando as multiplicidades em homogeneidade e, dessa forma, contribuindo para o controle e para um padrão de normatividade dos sujeitos que constituem uma sociedade.

Sendo assim, a escola configura-se num espaço de construção das subjetividades humanas, afinal, contribui para manutenção ou transformação das normas sociais que determinam a ação do sujeito. Logo, a escola pode ser um espaço que possibilita o sujeito pensar de maneira crítica sobre sua subjetividade considerando o contexto no qual está inserido, assim como, pode reforçar uma subjetividade engessada em prol de interesse externos ao sujeito. A avaliação do docente ocupa um papel central nesse diagnóstico que visa obter dados para identificar se a prática educativa está alinhada com as intencionalidades institucionais.

A formação do professor no século XXI

No século XXI, o sujeito foi inundado por enormes quantidades de informações e, advindos das redes de comunicação como internet, televisão, rádios, podcast e afins. Em um mundo globalizado, a última coisa que um professor precisa passar aos estudantes, é informação, afinal, esta geração está cercada por meios de comunicação. Estas informações, ajudam este sujeito a criar sua própria narrativa de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mundo e, construir sua síntese no futuro, moldando sua vida com decisões baseadas em sua própria perspectiva.

Nesse contexto, Harari (2018, p. 233) descreve que o professor do século XXI, passa a ter a função mediador e incentivador do pensamento próprio. Portanto, surge a necessidade de desvincular das metodologias e práticas tradicionais e, trazer para prática “os quatro Cs” - criticidade, comunicação, colaboração e criatividade - ajudando a potencializar as habilidades que o mercado e o futuro exigirão destas crianças.

Schopenhauer, no ensaio “vazio da existência”, escrito no século XIX, já alertava para os sofrimentos que o excesso pode causar no sujeito quando este não conhece a si mesmo, afinal, segundo o filósofo, o ser humano não sabe lidar com o vazio e, precisa preenchê-lo para não se sentir inútil ou entediado. Bauman (2000) ressalta que, em uma sociedade líquida, cujo a necessidade do ‘parecer ser’ supre o ‘ser’, resulta em barreiras internas difíceis de desconstrução, afinal, a organização social e tecnológica ajudam a estabelecer relacionamentos líquidos e com pouco significado.

As TIC’s (Tecnologia, Informação e Comunicação), são os instrumentos que possibilitam a manutenção da globalização e que, no momento de Pandemia, viabilizaram a continuidade das atividades no campo da educação, por meio, predominantemente, das aulas em formato remoto. As TIC’s, são recursos tecnológicos que, quando utilizados de maneira integrada, possibilitam a promoção de melhorias múltiplas no processo produtivo. Mesmo antes do uso massivo devido a pandemia, a importância destes recursos foi evidenciada dentre as competências gerais da Educação Básica da Base Nacional Comum Curricular:

> 5.Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017).

Dessa forma, entende-se que além da função do professor no século XXI ultrapassar as paredes da sala de aula, este professor precisa pensar metodologias que envolvam ambientes virtuais, uma vez que, desde crianças, os sujeitos recebem estímulos tecnológicos em sua formação e identificam, nessas plataformas, novas maneiras de vivenciar aprendizagens em perspectivas atrativas e diferenciadas.

3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR: REFLEXÕES NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO DOCENTE

O estágio é um período importante na formação de qualquer profissional, independente da área de atuação que este atuará. Scalabrin e Molinari (2013) ressaltam que o estágio é um momento indispensável na formação de docentes, uma aprendizagem necessária para quem deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios que a carreira proporciona ao professor. Segundo as pesquisadoras:

> O estágio se configura como uma possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática, conhecer a realidade da profissão que optou para desempenhar, pois, quando o acadêmico tem contato com as atividades que o estágio lhe oportuniza, inicia a compreensão aquilo que tem estudado e começa a fazer a relação com o cotidiano do seu trabalho (SCALABRIN e MOLINARI, 2013 p.1-2).

A partir desta perspectiva, o estágio supervisionado tem a responsabilidade de promover a aprendizagem prática do estudante no meio em que ele será inserido durante e após sua formação. A reflexão aqui apresentada diz respeito a experiência adquirida na disciplina de Estágio Obrigatório – III, cujo o objetivo é proporcionar aos estudantes de Pedagogia, vivencias em relação a gestão escolar.

Embora o Estágio Supervisionado seja obrigatório para todas as licenciaturas, o contexto atípico causado pelo Covid-19 em 2020, reconfigurou toda a dinâmica em todas as etapas de ensino, desde educação infantil, até o nível superior. Dessa forma, as atividades da escola e da Universidade passaram a ser realizadas em formato remoto, inclusive as atividades de estágio.

Segundo o Art. 46 da Resolução CNE nº 04/2010 – que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - a avaliação compreende 3 (três) dimensões básicas: “avaliação da aprendizagem; avaliação institucional interna e externa; avaliação de redes de Educação Básica”.

A experiência relatada se dá a partir da dimensão da avaliação interna e externa, na qual se situa a proposta de que a prática pedagógica do professor seja avaliada não só pelos resultados produzidos, mensurados pelos índices de aprovação ou mesmo pelas notas dos estudantes, mas também diretamente pelos estudantes que vivenciam tais práticas pedagógicas.

Sendo assim, entendemos a avaliação do docente não só como um instrumento que visa o protagonismo do estudante, mas que possibilita, também, a gestão a repensar a organização institucional. De acordo com a Resolução CNE nº 04/2010:

> Art. 52. A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola (BRASIL, 2010).

Desse modo, configura-se como um indicador para elaboração de estratégias democráticas que ajudam a refletir sobre as práticas e definir os rumos a serem seguidos em prol do objetivo da instituição. No que se refere a avaliação democrática, Silva (2014) explica que:

> [...] é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real, enquanto produzem as condições necessárias à sua existência através dos liames que estabelecem com a natureza, com outros homens e consigo mesmos. As instituições de ensino devem propiciar um ensino mais direcionado aos contextos social, político e econômico, a fim de dar significância ao próprio ato de aprender (SILVA 2014 p.164)

Logo, as estratégias de uma avaliação democrática, devem considerar os objetivos propostos coletivamente pela comunidade escolar, devem ser mútuas e múltiplas (professores avaliando estudantes, estudantes avaliando professores e ambos avaliando a gestão) e devem ter correlação com as experiências advindas do contexto em que o educando se insere, sendo que devem ser considerados parte integrante no processo educativo.

Isto posto, nos pautamos nas reflexões anteriores e nos estudos de Hativa, Barak e Simhi (2001, apud AVRICHIR e DEWES, 2009) que elencaram quatro comportamentos e estratégias importantes para prescrições no desenvolvimento do instrumento que contribuem para melhoria do desempenho docente e, consequentemente, institucional; divididos em quatro categorias: Organização da aula; clareza das aulas; aulas interessantes; ambiente da sala de aula.

A partir dessas reflexões teóricas e das categorias acima anunciadas, foi elaborado o instrumento conforme a demanda da instituição campo de estágio, entendendo a importância de um instrumento avaliar, a partir do olhar do estudante, o processo de ensino e aprendizagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1: Instrumento de avaliação do docente

AVALIAÇÃO DO DOCENTE						
Disciplina:	**Professor:**					
Turma:	**Curso:**					
1. Organização da aula	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**N.I**
1.1 Apresentação do plano de ensino no primeiro diade aula						
1.2 Cumprimento do plano de ensino						
1.3 Pontualidade docente						
1.4 Facilidade de acesso aos materiais da aula						
1.5 Os conteúdos ministrados em sala de aula, demonstram relevância para vida pessoal e profissional						
1.6 Os conteúdos ministrados em sala de aula,incentivam pensamento crítico						
1.7 Os conteúdos ministrados em sala de aula, estimulam atitudes de solidariedade, empatia com os outros e defesa do meio ambiente						
1.8 Há incentivo docente para iniciativas de açãoespraativas e inovadoras						
1.9 Há atendimento especializado para inclusão dosestudantes mais necessitados						
1.10 Há tempo hábil para realização das atividadespropostas pelo professor (a) durante as aulas remotas						
2. Clareza das aulas						
2.1 O professor (a) demonstra domínio do conteúdo						
2.2 Há clareza nas explicações do professor (a) dosassuntos						
2.3 Há coerência entre os conteúdos apresentados noplano de ensino e as aulas						
2.4 O professor (a) apresenta o vocabulário técnico demaneira acessível						
2.5 Há continuidade entre os conteúdos de uma aulapara outra						
2.6 Há momentos dedicados ao esclarecimentos dúvidas						
2.7 Professor demonstra preocupação em responderas questões elencadas pelos estudantes						
2.8 O professor consegue estabelecer relações entreuma disciplina e outra						
2.9 O professor (a) enfatiza pontos importantes						
2.10 O professor (a) deixa claro quando termina umconteúdo e começa outro						
3. Aulas interessantes						
3.1 As aulas demonstram uma configuração dinâmica						
3.2 As atividades em equipes demonstram efetividade						
3.3 O professor usou estratégias didáticas variadas(casos, dinâmicas, vídeos, etc...)						
3.4 Os trabalhos exigidos foram interessantes erelevantes ao meu contexto social e profissional						
3.5 As atividades me instigam comdesafiosestimulantes						
3.6 O professor usou analogias, metáforas e anedotas						
3.7 O professor fez apresentações de formaentusiástica e dinâmica						
3.8 Os trabalhos ajudam a refletir quanto aos pontosimportantes do curso						
3.9 O professor oferece feedback construtivo aos estudantes						
3.10 As análises dos resultados das avaliações sãoutilizadas para repensar estratégias de ensino						
4. Ambiente em sala de aula						
4.1 O professor (a) assume uma postura ética derespeito aos estudantes, profissão e a instituição						
4.2 Há incentivos de interação entre os estudantes emambientes virtuais						
4.3 O professor (a) demonstra-se acessível durante aaula						
4.4 O professor (a) faz constantes perguntas paraverificar se os estudantes estão entendendo o conteúdo						
4.5 Durante as aulas há clima de tensão entreestudantes/professor						
4.6 Durante as aulas há clima de tensão entreestudante/estudante						
4.7 O professor (a) adota práticas de diálogo nãoviolento para mediar situações de conflito						
4.8 São propostas atividades que estimulam exposiçãodos sentimentos e empatia ao próximo						
4.9 As atividades consideram a pluralidade cultural dosestudantes e social						

Fonte: Elaborado pela estagiária (2021).

Conforme observado na Figura 1, no instrumento proposto, o estudante atribui a cada item uma nota entre 0 e 5, sendo do 0 para pouco satisfeito, ao 5, muito satisfeito, a fim de estabelecer o grau de satisfação com as aulas remotas durante a pandemia. Quando o mesmo se sente inseguro com a pergunta ou se não há subsídios suficientes para avaliar tais critérios, ele pode assinalar o campo N.I, que se refere a “não sei informar”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação vem sofrendo diversas transformações nos últimos tempos, assim como todos os aspectos que envolvem o processo educativo. A avaliação do docente não poderia ficar de fora. Entendendo este recurso como instrumento que possibilita a transformação dentro do contexto escolar, e a relevância da escola na formação de uma sociedade democrática, a qual respeita as diversidades e valoriza as individualidades de casa sujeito, a elaboração do instrumento de avaliação deve considerar aspectos relevantes para a escola.

Desde a homologação da LDB em 1996, a gestão democrática passou a ser obrigatória em todas as instituições educativas públicas e desejável para as privadas. A gestão é baseada na concepção da escola, considerando aspectos da posição político-pedagógica adotada e da definição do perfil do egresso pretendido, ou seja, do papel que se pretende que o sujeito tenha na sociedade. São os gestores que

mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos de organização, envolvendo, basicamente, aspectos gerenciais e técnicos administrativos. Em uma gestão democrática a preocupação é a busca de objetivos comuns assumidos por todos. Valoriza elementos internos no processo organizacional, como planejamento, organização, direção e avaliação. Implica deveres e responsabilidades. A gestão educacional que cultiva relações democráticas, fortalece os princípios institucionais e promove a autonomia.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) destacam a importância dos seguintes princípios de gestão: Autonomia da escola e da comunidade educativa; relação organiza entre direção e a participação dos membros da equipe escolar; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento de atividades; formação continuada para desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e criativas, assentadas em uma busca de objetivos comuns.

O Estágio Supervisionado proporcionou a vivência, em formato remoto, em uma instituição privada, com traços de gestão democrática, na qual estudantes podem colocar em prática seu direito de opinar quanto as suas percepções durante e sobre o processo de aprendizagem. Dessa forma, fica evidente que não basta uma instituição se nomear democrática, ela deve evidenciar e praticar a democracia, distribuindo a todos os sujeitos envolvidos no espaço educativo, o poder de interferir e falar sobre suas expectativas quanto ao seu processo de aprendizagem.

No entanto, não podemos deixar de considerar que, devido ao contexto de pandemia em que estamos inseridos, pensar em instrumentos avaliativos é um desafio para a gestão, ainda mais quando há uma carência de materiais acadêmicos que subsidiem o gestor a pensar em como elaborar estes instrumentos, exigindo deste, criatividade e atitudes de tentativa e erro até chegar ao objetivo esperado. Tendo os princípios da gestão democrática como subsídio, é importante destacar a importância da participação dos próprios professores e da representação estudantil no processo de planejamento da avaliação do docente.

A partir da reflexão realizada por meio do estudo bibliográfico e da elaboração do instrumento de avaliação do docente, conclui-se que a avaliação do docente pelo

discente pode contribuir para a reflexão do docente sobre sua atuação, quando lhe é possibilitado participar de todo o processo de avaliação, desde a elaboração do instrumento a ser utilizado, até a análise dos dados obtidos e tomada de decisões a partir dos resultados, tal como pressupõem os princípios da gestão democrática.

A pandemia evidenciou as dificuldades das escolas em lidar com situações que saem da normalidade. Apesar de não poder prever a pandemia, pensar em alternativas para os processos de ensino e aprendizagem e os processos de gestão, é essencial para a garantia da qualidade da educação, ainda mais em uma sociedade globalizada, no qual o ambiente virtual está assumindo cada vez mais espaço.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Trad: Plínio Dentzien. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro. 2000.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**. 13 de julho de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 16 jun. 21.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular,** 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 12 jun. 2021.

AVRICHIR, Ilan; DEWES, Fernando. Construção e validação de um instrumento de avaliação do desempenho docente. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 1-16, jun. 2009.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. Educação e sociedade. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 27, n. 104, p. 449-454, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. 42. Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo, Ed. Paz&Terra, 67ª ed. 2017.

HARARI, Yual Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo, Companhia das Letras, 1ª ed. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

ONU. **À medida que países reabrem escolas, ONU emite orientações de segurança.** ONU News. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2020/04/1712122. Acesso em: 15 jun. 21.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

PARANÁ. **Decreto nº4.230. 16 março de 2020**. Disponível em: http://www.aen.pr.gov.br/arquivos/Decreto_4230.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.

SILVA, Denize de Melo et al. Contribuição das concepções avaliativas para a gestão democrática na escola. **Revista Expressão Católica,** v. 3, n. 1, 2014.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ªEd. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

16.5.56 AVALIAÇÃO EM FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Marcia Amira Freitas do Amaral [1981]

Glauce Cortêz Pinheiro Sarmento [1982]

Luis Gustavo Silva Campos [1983]

RESUMO

A partir dos nossos estudos sobre a prática avaliativa docente, podemos afirmar que ela é reflexo, dentre outros aspectos, da formação inicial e continuada. Nesse sentido ensinar exige a reflexão crítica sobre a prática e que a prática docente crítica envolve o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, para que ela não se torne ingênua e para que promova mudanças. Promover mudanças na avaliação da aprendizagem no ensino de Física é objeto de nossas pesquisas desde 2017 e é um tema que ainda nos remete a muitas reflexões. O presente artigo visa contribuir para a formação docente, enriquecendo o arcabouço teórico que os professores possuem sobre o assunto e lhes oferecendo nova possibilidade de avaliação, trazendo benefício não só para si, mas também para seus alunos e para a comunidade acadêmica ao seu entorno. A questão que nos mobilizou foi: Como podemos contribuir para a formação docente a partir do que é abordado na literatura pesquisada sobre avaliação em Física? O tipo de pesquisa que se configura neste estudo é de cunho qualitativo, do tipo bibliográfico. No final do processo de investigação chegamos a um produto, qual seja, a produção de vídeos curtos que favoreçam a formação docente disponibilizados no canal do Youtube do grupo de pesquisa. Neste trabalho apresentamos uma das formas diferenciadas de avaliação em Física, explicando o processo de elaboração do vídeo sobre como utilizar o Mapa Conceitual como instrumento avaliativo, destinado a docentes em formação. Acreditamos na formação docente como um contínuum de formação inicial e contínua e, também, como um processo de autoformação, uma vez que os docentes podem reelaborar os saberes iniciais em confronto com suas próprias vivências nos contextos escolares.

Palavras-chave: Avaliação em Física. Formação Docente. Vídeo. Mapa Conceitual.

1 INTRODUÇÃO

A abordagem da temática avaliação no processo ensino-aprendizagem de Física é relevante pela necessidade constante de mudanças nos métodos avaliativos. Há muito tempo se fala nos problemas inerentes aos métodos tradicionais de ensino e, consequentemente, nas formas de avaliação presentes nesses métodos que são, essencialmente, as provas e testes escritos.

Além disso, quando nos referimos à avaliação em Física é frequente encontrarmos provas extremamente matematizadas que deixam de lado aquilo que a

[1981] Doutora em Educação, IFRJ *campus* Volta Redonda, marcia.amaral@ifrj.edu.br.
[1982] Mestra em Ensino de Ciências e Saúde, IFRJ *campus* Volta Redonda, glauce.sarmento@ifrj.edu.br.
[1983] Licenciando em Física, IFRJ *campus* Volta Redonda, luis.campos.ifrj@outlook.com

disciplina tem de especial e que a distingue das outras ciências. Nossos estudos anteriores (2017-2019) mostraram que a prova de física se parece muito com uma prova de matemática em que a aquela disciplina, em si, serve apenas para "contextualizar" as questões.

Tendo em vista o problema exposto acima, faz-se necessário buscar formas de avaliação que sejam coerentes com as novas tendências pedagógicas não tradicionais que têm aparecido nas últimas décadas relacionadas ao ensino de física. Afinal, a avaliação deve ser coerente com o método de ensino e, se o método não é tradicional, a avaliação também não deveria ser.

Desse modo, esperamos que este estudo possa oferecer um auxílio no que se refere ao momento de se rever a prática pedagógica e de adequar os métodos avaliativos a novas práticas educativas. Este trabalho visa contribuir para a formação docente, enriquecendo o arcabouço teórico que os professores possuem sobre o assunto e lhes oferecendo nova possibilidade de avaliação, trazendo benefício não só para si, mas também para seus alunos e para a comunidade acadêmica ao seu entorno.

A questão que nos mobilizou à investigação foi: Como podemos contribuir para a formação docente a partir do que é abordado na literatura pesquisada sobre o tema avaliação em física?

Acreditamos na formação docente como um contínuum de formação inicial e contínua e, também, como um processo de autoformação, uma vez que os docentes podem reelaborar os saberes iniciais em confronto com suas próprias vivências nos contextos escolares.

O tipo de pesquisa que se configura neste estudo é de cunho qualitativo, do tipo bibliográfico (BOCCATO, 2006). Realizamos breve revisão de literatura sobre o Mapa Conceitual como uma diferente possibilidade de avaliação em Física. Como produto de nossas investigações bibliográficas produzimos vídeo para contribuir para a formação docente online, divulgando através do canal do Youtube "Avaliação em Física", elaborado pelo grupo de pesquisa.

Investir nessa forma de publicização do material que produzimos, hoje mais do que nunca, se mostra como uma alternativa para atingirmos ao máximo os docentes, já que atravessamos um momento de pandemia que nos levou a um isolamento social

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e consequentemente nos obrigou a repensarmos as formas de apropriação do conhecimento no processo ensino-aprendizagem e na formação de professores.

Por isso, consideramos relevante e fundamental investir nessa modalidade online, para a disseminação do conhecimento na qual os docentes poderão acessar o vídeo no tempo-espaço que melhor lhes aprouver.

2 CONTRIBUIÇÕES PARA A AVALIÇÃO EM FÍSICA

A avaliação da aprendizagem é um tema bastante complexo e de extrema importância, tanto para o trabalho do professor quanto para o aluno, contudo, segundo Hoffmann (2018, p.106) “nosso olhar avaliativo precisa ser reeducado (...) um olhar ampliado, extenso e intenso (...) olhares conscientes e reflexivos”. No entanto, não basta olhar:

> É preciso debruçar-se com persistência sobre o que se vê, repetidamente, indo e voltando aos alunos para se pensar como agir. Caso contrário, a ação avaliativa encerra-se no julgamento, fixa-se na denúncia sem alcançar seu objetivo essencial da produção de algo novo, de outras possibilidades do fazer pedagógico. (HOFFMANN, 2018, p. 106)

Desta forma, a avaliação configura-se como uma prática contínua e dinâmica que não pode simplesmente estar limitada a aplicação de provas e testes. É importante que ela assuma um caráter mediador, de modo a acompanhar a construção do conhecimento dos alunos e possibilitar a construção de novos caminhos de ensino pelo professor.

Para Luckesi (2005), a avaliação, por si, deve ser um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Ou seja, ela deve contribuir para estimular o educando a superar suas dificuldades de aprendizagem. Assim, avaliação deve perder seu papel de punição e controle, de modo que contribua para a evolução do educando em seus aspectos intelectuais, sociais, afetivo e psicomotor, estando a favor da aprendizagem. Avaliar, por este prisma, é buscar compreender as necessidades, as dificuldades do educando para que se tomem decisões com intuito de favorecer o seu desenvolvimento.

Na mesma direção, Farias (2011) afirma que para se ter o entendimento do que seja a avaliação é necessário elucidar seu papel na formação discente, bem como, o docente posicionar-se quanto aos seus pressupostos, critérios, instrumentos e momentos em que devem ocorrer, assim como, definir os momentos de recuperação da aprendizagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

André e Passos (2001) refletem sobre o tema avaliação e apontam que é preciso definir o que se almeja com a educação escolar ou quais os objetivos da escola para um determinado grupo de alunos. “Se o que a escola pretende é desenvolver sujeitos autônomos, críticos, criativos, que aprendam a raciocinar, discutir, argumentar, examinar criticamente os dados disponíveis, justificar suas escolhas, então é isso o que se deve avaliar” (ANDRÉ; PASSOS, 2001, p. 178).

As autoras mostram que devemos entender que para conhecer melhor a problemática da avaliação faz-se necessário recorrer a diferentes perspectivas de análise sobre o tema: epistemológica histórica, filosófica, psicológica, sociológica, pedagógica. No aspecto epistemológico, por exemplo, deixam claro que devemos ter a compreensão que diferentes formas de concepções de construção do conhecimento vão levar a diferentes práticas avaliativas.

Assim, um professor que tem uma concepção de conhecimento pautado numa perspectiva sociointeracionista construtivista, que envolve a inter-relação entre as concepções piagetianas e vygotskianas, adotará uma prática de ensino desafiadora, em que a interação do sujeito com o outro tornará possível a incorporação dos conhecimentos e, portanto, sua prática avaliativa deverá ser coerente com a forma de ensinar, ou seja, também desafiadora, que mobilize as capacidades mentais dos alunos e que ao mesmo tempo releve a importância do outro no processo de aprendizagem.

Luckesi (2018) chama-nos a atenção, ainda, para a coerência entre metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem, ao afirmar que:

> O caminho justo e adequado para a avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino será a sua prática dar-se segundo parâmetros metodológicos consistentes, garantindo informações válidas a serem utilizadas pelo professor, como gestor da sala de aula, tendo em vista o sucesso de sua ação pedagógica, expresso pela aprendizagem satisfatória dos estudantes. (LUCKESI, 2018, p. 161)

Então, para que a avaliação seja justa e consciente, como afirma o autor, o docente precisa estar atento para que suas práticas avaliativas sejam conectadas às atividades de ensino, para que ela, a avaliação, não signifique apenas um ato seletivo e distorcido de sua real função e, sim, atenda ao seu significado primordial que é conhecer o desenvolvimento do aprendizado do aluno.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Passando à análise de como as práticas avaliativas se dão no cotidiano do ensino de Física, Carvalho Júnior (2011) destaca que o processo avaliativo deve ser valorizado como um momento de aprendizagem para os estudantes. Por isso, as situações de avaliação devem ser profundamente refletidas pelos docentes e estarem em plena conexão com as necessidades de formação dos estudantes (CARVALHO JÚNIOR, 2011, p. 87).

No entanto, os estudos de Lima, Tenório e Bastos (2010) destacam que, geralmente, predomina a forma tradicional de avaliar, destinada a obter respostas exatas e corretas dos problemas. E os estudos de Werner da Rosa, Darroz e Marcante (2012) mostraram falas contraditórias dos professores em relação ao que é preciso para se realizar uma boa avaliação e o que fazem na prática; não sabem definir com clareza os tipos de avaliação que utilizam; o processo resume-se a avaliar apenas o aluno.

Corroborando com os estudos supracitados, os resultados obtidos de nossas pesquisas concluídas (2017-2019)[1984] mostram que ainda há muito o que mudar nos processos avaliativos, por isso, sugerimos meios diferenciados de avaliar. Apontam, ainda, que para se efetuar mudanças nas formas de avaliar há a necessidade de rever as práticas, os métodos utilizados para ensinar, bem como as relações que se travam em sala de aula, envolvendo todos os elementos do processo educativo escolar.

No sentido de aprofundar nossos conhecimentos relativos ao tema, temos como objeto de estudo e pesquisa as abordagens em avaliação no ensino de Física.

Envolvidos nesse cenário, nossos estudos sobre a prática avaliativa docente nos permitem afirmar que esta é reflexo, dentre outros aspectos, da formação do professor. Portanto, no intuito de auxiliar na modificação do processo de avaliação da aprendizagem, percebemos a importância de contribuir na formação docente tanto inicial quanto continuada. Por isso, na pesquisa desenvolvida atualmente, direcionamos o nosso olhar para as formas de se avaliar apontadas em periódicos nacionais e internacionais nos últimos cinco anos e disseminar os resultados de nossa investigação através de ações de formação docente.

[1984] Uma análise sobre os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores de Física do Ensino Médio dos colégios da rede municipal de ensino de Volta Redonda - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - PIBIC - IFRJ – 2017-2018; Um olhar sobre a avaliação em Física: sugestões de instrumentos avaliativos para serem utilizados pelos professores do Ensino Médio da rede municipal de ensino de Volta Redonda. - PIBIC - IFRJ – 2018-2019.

Entendemos, assim como Miranda (2017), que a formação docente ocorre num primeiro momento na formação inicial e posteriormente na formação continuada. Segundo a autora:

> Por formação inicial, entende-se um preparo por meio de um currículo sistematicamente organizado que contemple os conteúdos teóricos e práticos que formem a identidade deste profissional tendo em vista as funções que irá desempenhar nas diferentes possibilidades de trabalho. Já na formação continuada caracteriza-se pela atualização, complementação e/ou aprofundamento de conteúdos relacionados à prática educativa em suas diferentes dimensões. (MIRANDA, 2017, p.241-242).

As tendências sobre a formação docente trazem-nos o significado do professor reflexivo, sendo o profissional em processo contínuo de formação. Assim, pensar a sua formação significa concebê-la como um continuum de formação inicial e continuada e, também, como um processo de autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas próprias experiências, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. Num processo coletivo de troca de experiências e práticas, os professores vão constituindo seus saberes, que refletem na e sobre a prática. (VEIGA,1999)

Consideramos, portanto, que a formação docente deve ter como objetivo promover as reflexões, discussões e estratégias sobre a aplicação de ações pedagógicas em diferentes contextos e realidades, de forma coletiva e interdisciplinar.

2.1 O Mapa Conceitual como instrumento avaliativo

Em nossa pesquisa, exploramos a utilização do mapa conceitual (MC) como possibilidade de instrumento avaliativo. Isto porque acreditamos que os mapas deste tipo podem favorecer processos de avaliação mais conectados com práticas de ensino não tradicionais, oferecendo oportunidade do docente fazer análises sobre a forma de construção do conhecimento pelos estudantes.

Segundo Rocha e Spohr (2016, p. 27-28), um mapa conceitual é:

> [...] uma ferramenta para organizar e representar o conhecimento, sendo utilizados para indicar relações entre conceitos. Formados basicamente por conceitos, proposições, frases ou palavras de ligação, em sala de aula, estes podem ser usados com diversas finalidades: investigar conhecimentos prévios, como um recurso de aprendizagem, uma ferramenta didática ou instrumento de avaliação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ainda de acordo com as autoras, quando os mapas conceituais são utilizados como instrumentos avaliativos podem permitir, por exemplo, realizar o diagnóstico sobre como os alunos estão organizando o conhecimento (ROCHA, SPOHR, 2016). Diferente das provas e testes escritos tradicionais no ensino de Física, os mapas oferecem uma visão de como os estudantes estão conectando os conceitos estudados, se entenderam os níveis de hierarquia destes conceitos, se identificam os pontos principais do objeto de conhecimento, entre outros aspectos.

Apesar das vantagens do uso dos mapas conceituais como instrumentos avaliativos, Correia, Silva e Junior (2010) indicam que são necessários alguns cuidados para que a prática avaliativa seja de fato efetiva e evite eventos como dificuldade em avaliar os MC elaborados pelos alunos, fazer do instrumento apenas mais uma tarefa a ser cumprida pelos alunos, ausência de feedback adequado, ou ainda, abandono do instrumento como forma de avaliar, se o docente não encontra os resultados na utilização que esperava.

> Essa sequência indesejável de eventos surge devido ao desequilíbrio entre o domínio teórico e prático que é necessário para viabilizar uma utilização adequada, intencional e prolongada do mapeamento conceitual em sala de aula. Estratégias metodológicas sofisticadas, como o uso de MCs, exigem do professor mais do que uma vasta experiência profissional: ´e preciso conhecer as teorias que justificam as opções metodológicas para que se tenha uma aplicação bem sucedida. Além disso, ´e preciso considerar a sala de aula como um ambiente complexo, onde ocorrem várias interações sociais dentro de uma dinâmica peculiar de trabalho que envolve o professor e seus alunos (CORREIA, SILVA, JÚNIOR, 2010, p. 2).

Com base nisto, foi elaborado um vídeo sobre a utilização do mapa conceitual como instrumento avaliativo por nosso grupo de pesquisa, com orientações sobre o que considerar na avaliação com esse tipo de recurso pedagógico.

2.2 Um vídeo sobre Mapa Conceitual como instrumento avaliativo

Por pensarmos a formação docente como um continuum de formação inicial e continuada e, também, como um processo de autoformação, elegemos elaborar um vídeo e como forma de publicização foi disponibilizado online, no Youtube, no canal “Avaliação em Física” do grupo de pesquisa, para que os docentes possam assisti-lo em seu próprio tempo, e a partir dele reelaborar os saberes iniciais em confronto com suas próprias vivências nos contextos escolares.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sobre como o docente pode utilizar o mapa conceitual como instrumento avaliativo do conteúdo “Leis de Newton”, por exemplo, apresentamos a seguir os procedimentos para elaboração do vídeo pelo grupo de pesquisa:

1. Inicialmente, elencamos as principais ideias e conceitos sobre mapas conceituais.
2. A partir disso, foi construído um mapa conceitual em que foi explicado o funcionamento estrutural deste recurso pedagógico com suas relações de ideias e frases de ligação.
3. Em seguida, elaboramos um segundo mapa conceitual sobre “Leis de Newton" onde foi apresentada e discutida a forma em que o professor pode avaliar o aluno através da relação entre o conteúdo apresentado e a organização estrutural respeitada pelo recurso didático.

Ao longo da fala do narrador do vídeo, foram apresentadas outras imagens do mesmo mapa conceitual, no entanto, destacando as partes à medida em que estas estavam sendo explicadas. Vejamos o exemplo a seguir:

Figura 1: Destaque das partes à medida em que estavam sendo explicadas

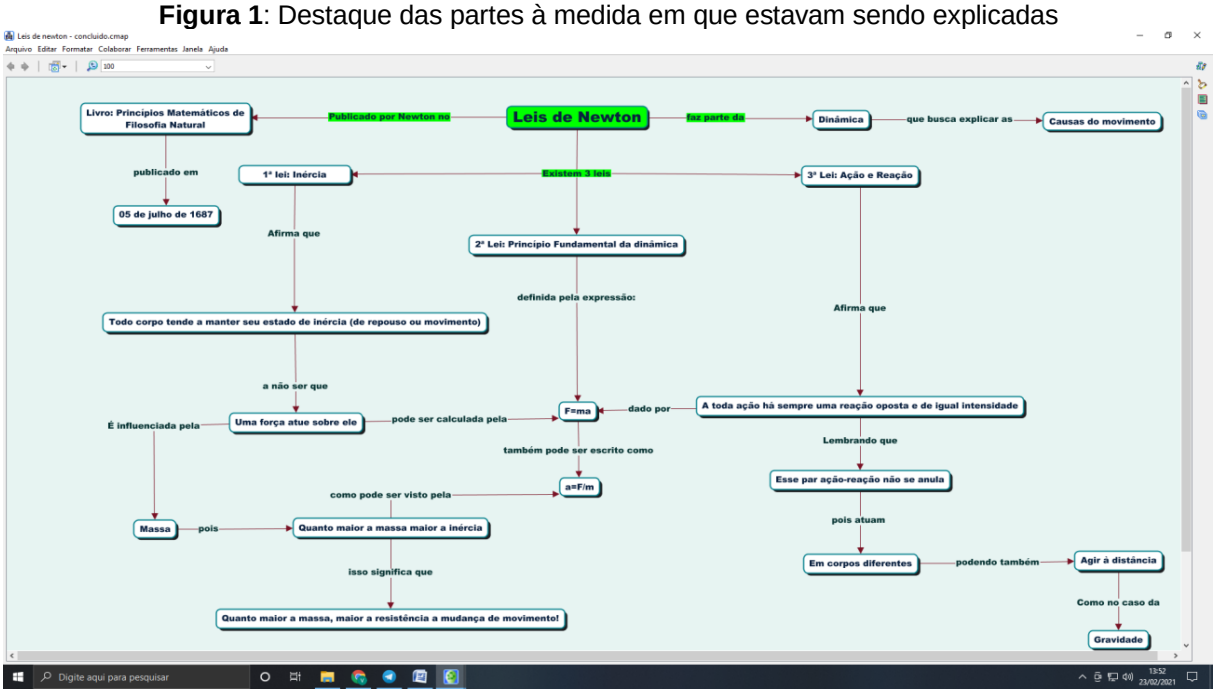

Fonte: Acervo da pesquisa

Ao final foram apresentadas as referências bibliográficas utilizadas para a elaboração do vídeo.

Acreditamos que dessa maneira, o professor será capaz de perceber como os conceitos de leis de Newton são compreendidos pelo aluno, como ele os define, e os

relaciona entre si, onde esses conteúdos estavam inseridos dentro da Física, tanto quanto a sua origem e contextualização histórica.

Fazer todo esse diagnóstico a partir de uma prova tradicional e matematizada seria extremamente difícil, no máximo seríamos capazes de determinar se o aluno sabe aplicar corretamente as fórmulas ou não, mas com os mapas conceituais podemos ter um diagnóstico mais profundo de como o aluno pensa a respeito do conteúdo que foi trabalhado em sala de aula. Portanto, pode-se observar o grande potencial de avaliação desse instrumento avaliativo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura aponta que nas avaliações no ensino de Física, geralmente, os professores fazem uso de instrumentos tradicionais com provas e testes escritos. Além disso, também se verifica que estas provas e testes tem uma estrutura matematizada, ou seja, há a preocupação de aferir os conhecimentos dos estudantes em relação às fórmulas e cálculos que se relacionam com os conceitos físicos. Nesse sentido, os conceitos em si, são coadjuvantes nas questões formuladas, servindo apenas como pano de fundo ou elementos para contextualização.

Em nossas pesquisas vimos defendendo que a avaliação no ensino da disciplina necessita estar articulada com as teorias que norteiam o ensino. Ou seja, se desenvolvemos uma prática pedagógica baseada em teorias não transmissivas e tradicionais, o processo avaliativo tem que ser desenvolvido na mesma linha. Os mapas conceituais podem ser recursos pedagógicos que favorecem a aprendizagem e explicitação das formas de construção de conhecimento pelos alunos, pois, diferente dos instrumentos de avaliação tradicionais não se destinam à obtenção de respostas únicas e exatas de todos.

Nesse contexto, elaboramos um vídeo sobre a utilização de mapas conceituais como instrumentos avaliativos no ensino de Física. Esperamos que este material possa contribuir com a formação inicial e continuada docente, pela reflexão sobre a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem e a indicação de uma possibilidade alternativa às tradicionais provas e testes.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ANDRÉ, M. E. D. A. de; PASSOS, L. F.. Avaliação Escolar: desafios e Perspectivas. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de (org.). **Ensinar a Ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. Cap. 10. p. 177-195.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, set./dez. 2006. Disponível em: http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

CARVALHO JÚNIOR, G. D. **Aulas de Física do Planejamento à Avaliação**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.119 p.

CORREIA, P. R. M.; SILVA, A. C.; JUNIOR, J. G. R. Mapas conceituais como ferramenta de avaliação na sala de aula. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 4402-4402-8, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbef/a/rvxvxkJd9wC49BkvyT5p5yw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 jul. 2021.

FARIAS, I.M.S. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2011. 190 p.

HOFFMANN, J. **O Jogo do contrário em avaliação.** 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018. 144 p.

LIMA, K. da S.; TENORIO, A. C.; BASTOS, H. F. B. N. Concepções de um professor de Física sobre avaliação: um estudo de caso. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 2, p. 309-322, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Q6PW9TXsgh5BMpmYbnwWVqs/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 16 jul 2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 180 p.

LUCKESI, C. L. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018. 231 p.

MIRANDA, M. J. C. Formação inicial e continuada de professores: uma experiência articuladora dos saberes docentes**.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. **Anais EDUCERE - Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**. Curitiba: PUC-Curitiba, 2017, p. 2416-24147. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26304_12654.pdf.

ROCHA, C. E. dos S.; SPOHR, C. B. O uso de mapas conceituais como instrumento didático para identificar indícios de aprendizagem significativa em diferentes níveis de ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S.L.], v. 21, n.3, p. 23-52, dez.

2016. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/219. Acesso em: 16 jul. 2021.

ROSA, C. W.; DARROZ, L. M.; MARCANTE, E.T. A avaliação no ensino de Física: práticas e concepções dos professores. **Revista electrónica de investigación en educación en ciencias**, Buenos Aires, v. 7, n. 2, p. 41-53, dez. 2012. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4462546. Acesso em: 16 jul. 2021.

VEIGA, I. P. A. **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1999. 192 p.

16.5.57 BIBLIOTECA ESCOLAR: DA AUSÊNCIA DO ESPAÇO À IMPORTÂNCIA DOS PROFISSIONAIS BIBLIOTECÁRIOS

Maristela Aparecida Nunes[1985]

Eliane Dominico[1986]

Aliandra Cristina Mesomo Lira[1987]

RESUMO

A compreensão da biblioteca escolar como um espaço pedagógico é amparada legalmente, e reforçada por autores como Campello (2012), Milanesi (1986, 2003), Silva (1991) e Silva (2003), dentre outros. Partindo desse entendimento o artigo, de cunho teórico, reflete sobre o papel desse espaço-ambiente e os impactos que sua inexistência pode gerar na formação dos indivíduos, bem como destaca a importância de um profissional qualificado para atuar junto aos leitores. A pesquisa que originou este texto revelou que as diferentes situações encontradas denotam as diferentes realidades da biblioteca no interior das instituições, incluindo desde salas improvisadas para depósito dos livros, passando por caixas e estantes dispostas nas salas da supervisão ou nas salas de aula. Esta circunstância remete à ausência da devida valorização e potencialização desse espaço pedagógico, que por sua vez, influencia a frequência (ou não) a esse ambiente, as relações estabelecidas entre crianças e adultos no seu interior, assim como a percepção infantil sobre esse espaço. Contudo, a potencialidade que esse espaço educativo possui na formação infantil nos conduz a apontamentos reflexivos que reconhecem a biblioteca escolar como um lugar de relações sociais e de exercício do poder, sendo que seu desprestígio ou (não) lugar nas instituições educativas denunciam uma cultura escolar que desconsidera seu potencial e não colabora para a formação de sujeitos críticos. Também advoga a necessidade de considerar as especificidades da infância na organização da biblioteca.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Bibliotecários; Crianças. Leitura.

1 INTRODUÇÃO

Embora a biblioteca escolar seja amparada por conjunto legal que destaca o importante papel desse espaço-ambiente na formação das crianças, observa-se, tal como apontam Milanesi (1986; 2002), Silva (2003), estudiosos da área, que um alarmante número de instituições educativas ainda não dispõe de biblioteca. Está é uma questão preocupante que pode comprometer o processo de ensino-

1985Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. E-mail: maristelinhanunes@gmail.com.
1986Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringpa/UEM. Professora Colaboradora do departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Professora da rede municipal de ensino. E-mail: nane_dominico@hotmail.com.
1987Pós-doutora em Educação, Professora Associada do departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. E-mail: aliandralira@gmail.com.

aprendizagem e, portanto, carece de um olhar mais atento no sentido de identificar quais os motivos dessa ausência. No intuito de compreender melhor os dilemas que ecoam dessa defasagem na educação básica, este texto, como parte dos estudos pesquisa de mestrado, tem o objetivo refletir sobre o papel desse espaço-ambiente e os impactos que sua inexistência pode gerar na formação dos indivíduos, destacando a necessária formação dos profissionais para atuar junto aos alunos e professores, leitores e pesquisadores. O interesse por essa temática decorre da experiência de uma das autoras com o trabalho em biblioteca escolar que possibilitou o contato com os livros e com os sujeitos que frequentavam esses espaços. Essa vivência fomentou o desejo de compreender de forma mais significativa a função do livro na construção do conhecimento, a característica das relações que ocorrem entre as pessoas que frequentam a biblioteca, a importância do auxílio e orientação à pesquisa decorrente desses contextos.

A fundamentação teórica deste estudo ancorou-se em Campello (2012), Milanesi (1986; 2002), Silva (1991) e Silva (2003), dentre outros, que tratam da biblioteca escolar e refletem sobre seu papel. As reflexões aqui tecidas partem do entendimento da biblioteca escolar como um território de produção de sujeitos (GEHRKE, 2014), considerada como um lugar de relações sociais e de exercício do poder. O texto foi estruturado em duas sessões nas quais apresentamos reflexões sobre o papel e a realidade das bibliotecas escolares e abordamos, dada a constatação da falta de profissionais específicos para atuar na biblioteca, a importância e o papel desse agente educativo.

2 CADÊ AS BIBLIOTECAS QUE DEVERIAM ESTAR AQUI?

A aproximação entre educação, leitura, literatura e infância exige que problematizemos as possibilidades de experiências e relações entre esses elementos e atores (TRINDADE; RICHTER, 2018) e necessariamente pensemos sobre o lugar (ou o não lugar) das bibliotecas nas escolas. O livro Miséria da biblioteca escolar, de Silva (2003), traça o panorama das bibliotecas escolares no ano de 1994 e ao constatar um grande número de escolas que não possuíam biblioteca.

Nunes (2016), com o intuito de conhecer a realidade das bibliotecas no interior das instituições escolares, realizou estudo exploratório na rede de ensino de um

município de médio porte da região centro-sul do Paraná, fazendo um levantamento da situação das bibliotecas nas escolas. O intuito era reconhecer a existência e o funcionamento desses locais, e constatou que há contradições entre a legislação que destaca a necessidade de biblioteca nas escolas e a efetiva existência delas nas instituições. A pesquisadora visitou dezesseis das quarenta e duas instituições existentes no município que atendiam os anos iniciais do Ensino Fundamental e em apenas cinco instituições a biblioteca estava funcionando em espaço próprio e com profissionais especialmente designados para atender o público. Nas demais escolas, dada a inexistência de um local adequado e a falta de funcionários, a situação revelou um quadro de inexistência da biblioteca no contexto educacional. O conhecimento dessa realidade propicia a compreensão de que, tal como denuncia Milanesi (1986, p. 89):

> O subdesenvolvimento começa nas escolas sem bibliotecas adequadas, um espaço ausente que dá o caráter da vida escolar brasileira, ainda mantida sob a tutela discursiva dos professores, tão impositivos quanto mal remunerados. Enfim, o subdesenvolvimento nacional começa numa escola que, mesmo tendo biblioteca, não sabe o que fazer com ela, pois dentro do sistema de ensino que prevalece não há lugar para ela.

Sem biblioteca, as escolas não estão devidamente capacitadas para atender a demanda de educação para a autonomia dos sujeitos, condição para a transformação da realidade social. Além disso, pode-se deduzir que a pesquisa escolar, considerada a partir da Reforma Educacional de 1970 como metodologia de ensino, praticamente inexiste nas escolas nas quais não há biblioteca.

As diferentes situações encontradas também revelam que a biblioteca segue um formato diferenciado nas instituições, incluindo desde salas improvisadas para depósito dos livros, passando por caixas e estantes dispostas nas salas da supervisão ou nas salas de aula (NUNES, 2016).

A compreensão conceitual sobre o papel da biblioteca escolar tem grande influência nos processos de ensino, pois expõe significados e percepções que orientam as formas de uso da mesma. Campello (2012) relata que no Brasil ainda é pouco compreendido o papel da biblioteca na educação e salienta a urgente necessidade de criação e revitalização das bibliotecas nas escolas. Nesse sentido, a necessária consolidação da biblioteca escolar envolve lutas que devem ser travadas no cotidiano escolar e fora dele, com políticas públicas voltadas para essa questão.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo Silva (1993), o principal entrave para implementar uma biblioteca escolar é de caráter político e discursivo, abrangendo a compreensão do sentido e da função da biblioteca. Assim, para que ocorra uma mudança de paradigma seria necessária uma ressignificação do conceito de biblioteca, na qual ela passe a ser vista "[...] não como depósito de saber acumulado, mas sobretudo como agência disseminadora desse saber e promotora da leitura" (SILVA, 2003, p. 20), ou seja, a biblioteca não é composta apenas pelo acervo. Livros e demais materiais são parte integrante, porém há todo um conjunto de elementos que somados compõem esse espaço-ambiente, tais como os recursos físicos, humanos e financeiros.

Ainda considerando o levantamento empreendido por Nunes (2016), em muitas escolas a biblioteca foi desativada para ceder lugar ao laboratório de informática ou outras atividades, sendo os livros depositados em pequenas prateleiras e em caixas, confinados a lugares esquecidos nas instituições, ou seja, sem acesso. Assim, mesmo que o governo institua programas para distribuição de livros**,** esse material muitas vezes acaba sem espaço adequado para estar disponível e ser acessado, restringindo sua participação na educação das crianças. Frente a este cenário, a biblioteca escolar não pode ser vista apenas como um acervo de livros, deixando de fora todo o conjunto de elementos materiais e humanos necessários para a composição desse ambiente.

Gehrke (2014) denuncia que, tanto o Governo Federal, quanto os Estaduais e Municipais, não têm garantido políticas públicas suficientes e apropriadas para a implementação e viabilização da biblioteca escolar. Essa falta e descontinuidade de políticas e programas para implementação e funcionamento das bibliotecas é um exemplo de distorção do sentido da educação. Outras necessidades são reconhecidas como mais importantes e urgentes, minimizando a biblioteca e impondo limites que infringem o direito a uma boa educação para todas as crianças.

Com relação à organização do acervo, as instituições que têm biblioteca em funcionamento geralmente utilizam de sistema catalográfico e empréstimo domiciliar de livros. Naquelas em que vigora um sistema improvisado, sem espaço ou profissional adequado, a própria catalogação dos materiais fica comprometida (NUNES, 2016). A falta de estruturação interna do setor também interfere na qualidade das atividades ali realizadas e contribui para que a biblioteca escolar se configure num local desvalorizado, tanto no cotidiano das práticas como no imaginário escolar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Embora o cenário evidencie uma ausência de bibliotecas, há em curso em cada realidade algumas tentativas de resistência e superação dessas defasagens. Há professores que conseguem, embora de modo paliativo, proporcionar atividades de promoção à leitura, seja por meio de projeto ou ações esporádicas, como contação de histórias. Como lembra Gehrke (2014, p. 149), a implementação efetiva da biblioteca escolar depende de integrações mais profundas, uma vez que "[...] toda biblioteca escolar relaciona-se com uma conjuntura mais ampla, em que a escola, a educação e toda uma teia social influenciam fortemente sua existência, seu planejamento e trabalho".

Gehrke (2014) ressalta que conhecer a legislação da biblioteca escolar para que se possa lutar pela sua implementação e reivindicar melhorias parece um caminho muito importante que precisa ser trilhado. Diante do exposto, fica evidente que a biblioteca e, com ela, as atividades de leitura e pesquisa não são prioridades no sistema educacional. Mesmo havendo o reconhecimento da Lei nº 12.244 (BRASIL, 2010) que defende que toda escola deve possuir uma biblioteca, o panorama geral das escolas revela que existe um distanciamento entre o que versa a legislação e o que se efetiva na realidade, incluindo-se os responsáveis efetivos pelo dia a dia desse espaço ambiente.

3 OS TRABALHADORES DA BIBLIOTECA E3SCOLAR E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DA INFÂNCIA

Nunes (2016) ao constatar que só algumas escolas contavam com bibliotecas também descobriu que nas instituições inexiste a figura do bibliotecário, profissional formado em biblioteconomia, devidamente licenciado e capacitado para atuar nesses locais. Segundo a pesquisadora, nas poucas escolas nas quais existe alguém atendendo esse setor, constatou-se que é variada sua atribuição, incluindo o professor que está no aguardo da aposentadoria e a funcionária da cozinha afastada de suas funções por motivo de doença. Como defendem Campello (2012), Milanesi (2002) e Silva (1993), o bibliotecário escolar é um profissional de grande importância nas escolas, pois seu trabalho visa não só a educação formal, mas a educação em um sentido amplo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sobre a ausência desse(a) trabalhador(a), Milanesi (2002) argumenta que a falta do(a) bibliotecário(a) escolar pode comprometer o processo de dinamização da biblioteca. Os problemas relativos ao quadro funcional são o reflexo da falta de investimentos do governo e contratação de profissionais qualificados mediante concurso público. Assim, a realidade das bibliotecas escolares mostra que, em muitos casos, o que acontece é a readaptação de outro profissional, um professor ou funcionário que, por algum motivo, foi direcionado para essa atividade exercendo um ofício para o qual não foi capacitado. Esse fato explica, em grande parte, a 'falta de voz' da biblioteca escolar dentro das instituições.

A ausência de um profissional para prestar atendimento fere a legislação que aponta a necessidade desses trabalhadores na instituição escolar, condição problematizada por estudiosos da área. Pesquisadores como Campello (2012), Milanesi (1986) e Silva (1993) defendem a dimensão política do trabalho dos bibliotecários, considerados por esses autores como agentes políticos, coordenadores técnicos e intelectuais e animadores culturais.

Para Gehrke (2014), o trabalhador da biblioteca escolar comporta três dimensões em seu perfil, a saber: dimensão profissional, relacionada com o seu conhecimento como classe trabalhadora; dimensão pedagógica, enquanto formador escolar e cultural e; dimensão política, que sinaliza seu trabalho na formação do ser humano. Considerando esses aspectos, verifica-se que o 'trabalho' do bibliotecário não se desvincula de determinados objetivos sociais e valores humanos e que, por isso mesmo, é uma ação de cunho político no sentido explicitado por Paulo Freire.

Segundo Silva (1993), a função social do bibliotecário está perpassada por questões relativas a quem, como, e com qual objetivo propagar o conhecimento e a informação. Logo, este profissional, a partir de sua formação, fará escolhas as quais trazem imbuídas concepções a respeito de que homem se quer formar. Esses profissionais, como salienta Silva (2003), são também educadores, precisam compreender a dimensão de sua atuação, os impactos na formação dos sujeitos. Além disso, precisam saber das possibilidades de trabalho e finalidades desse espaço-ambiente, procurando formas de atrair e acolher mais e mais leitores.

Campello (2012) relata que a promoção da leitura é, historicamente, a principal função educativa do bibliotecário, principalmente dos que atuam na biblioteca escolar. De acordo com Moraes, Valadares e Amorim (2013), além dessa tarefa, a ação desse

profissional ampliou-se e passou a abranger o auxílio aos estudantes na busca das informações e no uso das fontes. Os autores ainda argumentam que é parte da função educativa do bibliotecário promover o letramento informacional e literário, pois a biblioteca é uma das oportunidades de acesso cultural das crianças.

Considerando essas questões, é importante averiguar as circunstâncias de uso da biblioteca escolar pelas crianças. Muito mais que um organizador do acervo, o bibliotecário precisa ser um intermediador entre o conhecimento e a criança. Milanesi (2002, p. 55) salienta que no trabalho do bibliotecário a "[...] intermediação entre as informações e os pesquisadores parece ser uma questão essencial [...]", exercendo, portanto, um papel pedagógico de grande importância. O autor é enfático ao argumentar que o bibliotecário precisa transcender as técnicas burocratizadas e focar nas práticas de atendimento, uma vez que apenas a existência do livro não garante a leitura nem o aprendizado, mas é a mediação que se estabelece entre esse material e o sujeito que a materializa.

Segundo Almeida, Costa e Pinheiro (2012), a relação com o público, a empatia, e os seus conhecimentos são de fundamental importância para uma relação exitosa entre os(as) frequentadores(as) e a biblioteca. Além do mais, conhecer os estudantes auxilia na proposição de atividades que os atraiam, cabendo ao bibliotecário e professores estar a par das necessidades informativas dos usuários da biblioteca e isso inclui a interação com crianças.

Considerar as especificidades da infância na organização da biblioteca é indicativo de que o bibliotecário, num redirecionamento do olhar, sai da "[...] exclusividade de relacionamento entre os códigos e os acervos, e [vai] em busca da relação do acervo com o público [...]" (MILANESI, 2002, p. 88). Nesse entendimento, o profissional da biblioteca é reconhecido como o organizador da ação informativa, faz escolhas, condição que evidencia a dimensão política da educação das crianças.

Além disso, há de se considerar que a relação entre infância e biblioteca escolar está marcada por diversas questões implicadas no processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, a vivência das crianças é impregnada por dicotomias circunscritas entre a autonomia e o condicionamento, como por exemplo: pesquisa versus cópia, liberdade de pensamento e expressão versus silêncio, gosto versus aversão pela leitura. Compreendendo isso, podemos questionar: Como a ausência desses espaços e a falta desse profissional qualificado compromete a formação humana nas escolas?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas reflexões apresentadas a respeito das bibliotecas escolares as pesquisas e autores apontam a inexistência desses locais em muitas instituições, com falta de espaço, pobreza do acervo e práticas esporádicas de uso, além da ausência de profissionais capacitados para atuar nessa função. Nesse contexto, compreendemos que são vários os aspectos que concorrem para essa (des)configuração e desvalorização, o que descumpre a Lei 12.244 (BRASIL, 2010) que defende a biblioteca escolar. A partir do reconhecimento da biblioteca como um território de produção de sujeitos, por meio das relações permitidas e estabelecidas nesse espaço, entendemos que o processo formativo nãos e restringe aos limites das salas de aula, pois estende-se aos demais contextos e inclui diferentes agentes que também são pedagógicos.

Os autores nos ajudaram a compreender que pensar o papel da biblioteca nas escolas exige que tenhamos clara a função da educação na sociedade, a qual tem como um dos principais objetivos a formação humana. Além disso, é importante ter claro que a leitura para as crianças pode ser o meio para uma formação autêntica, que respeite suas potencialidades, por isso as bibliotecas precisam ser espaços-ambientes pensados para e com as crianças, desde a s bem pequenas. Como local de acesso ao conhecimento, dada a reconfiguração social que apresenta outros modos de divulgação, será necessário que as bibliotecas se atualizem, incluindo diferentes fontes de consulta para além dos livros no papel. Estes, embora em tempos de tecnologia pareçam obsoletos, ainda representam a possibilidade de ter contato com narrativas, culturas, histórias tanto reais quanto fictícias que ativam os sentidos e potencializam a formação.

Reconhecendo a dimensão dos serviços que a biblioteca pode ofertar, bem como o êxito no desempenho desses mesmos trabalhos, é extremamente necessária a presença do bibliotecário devidamente formado e capacitado para gerenciar a biblioteca escolar, organizando seu funcionamento, propondo atividades, ações, interagindo e auxiliando os frequentadores, ou seja, dando vida e funcionalidade a este espaço-ambiente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os aspectos aqui mencionados evidenciam a grave desvalorização e o desaparecimento das bibliotecas escolares, revelando seu desprestígio no âmbito científico, pedagógico, político e social. As poucas pesquisas sobre a temática em sua maioria são da área da biblioteconomia e focam sua atenção mais à parte de organização da informação e das atividades burocráticas, secundarizando o papel formativo das bibliotecas.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. R.; COSTA, W. A. da; PINHEIRO, M. I. da S.. Bibliotecários mirins e a mediação da leitura na biblioteca escolar. **Revista ACB:** biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 472-490, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/812>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº. 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial.** Brasília, DF, 25 maio 2010.

CAMPELLO, B. **Conhecimento que sustentam a prática.** Velo Horizonte: Autêntica, 2012.

GEHRKE, M. **Contribuições da práxis para a construção da biblioteca escolar do trabalho a partir da educação do campo.** Curitiba, 2014. 264 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MILANESI, L. **O que é biblioteca**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MILANESI, L. **Biblioteca.** São Paulo**:** Ateliê Editorial, 2002.

MORAES, F.; VALDARES, E.; AMORIN, M. M. **Alfabetizar letrando na biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 2013.

NUNES, M. A. **Do silêncio às vozes:** a biblioteca escolar sob o ponto de vista das crianças. Orientador: Aliandra C. M. Lira. 2016. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste- Unicentro, Guarapuava, 2016.

SILVA, E. **De olhos abertos:** reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, E. **Leitura na escola e na biblioteca**. São Paulo: Ática, 1993.

SILVA, W. C. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

TRINDADE, T. M.; RICHTER, S. R. S. Pinóquio, leitura e escolarização das crianças pequenas: como transformam-se em bonecos. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 52, p. 107-120, jan./mar. 2018. Dísponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30520>. Acesso em 25 mar. 2021.

16.5.58 BRINCADA DOS GESTORES: O TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR E A COLABORAÇÃO CRÍTICA EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Cristina Ramos da Silva [1988]

Cristina Rosa David Pereira da Silva [1989]

Sandra Santella de Sousa [1990]

RESUMO

As orientações do distanciamento social como forma de evitar o contágio da doença COVID-19 organizaram a rotina de estudantes e professores no ano de 2020. A presença das atividades remotas foi instaurada e os desafios do distanciamento social foram intensificados. Este trabalho apresenta considerações de como gestoras do ensino público e privado agiram quanto às suspensões de aulas e no âmbito da formação dos docentes, tomando como referencial a proposta crítico-colaborativa, por meio das experiências vivenciadas por pesquisadoras nas redes privada e municipal de São Paulo no Projeto Brincadas. Tomamos como objetivo discutir o desenvolvimento dos gestores na construção colaborativa crítica em situação de pandemia. Os estudos estão baseados nos conceitos centrais da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) e da formação e atuação dos gestores sob a perspectiva crítico-colaborativa. As ações das pesquisadoras foram realizadas por meio da metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), pensando a transformação intencional de contextos e dos participantes. A coleta e a produção de dados ocorreram por meio da observação participante das pesquisadoras durante os encontros virtuais da Brincada de Gestores, que fazem parte do Projeto Brincadas. Os resultados apontam para a importância do processo crítico-colaborativo em espaço privilegiado para articular ações de transformação da prática.

Palavras-chave: Gestão escolar. Colaboração Crítica. Pandemia. Inédito viável.

1 INTRODUÇÃO

Desde o primeiro alerta quanto o coronavírus chegou (**em** 31 de dezembro de 2019), a Organização Mundial da Saúde (OMS) recebeu um comunicado sobre uma série de casos de pneumonia de origem desconhecida em Wuhan, cidade chinesa com 11 milhões de habitantes. Desde então, esse novo coronavírus, que recebeu o nome técnico de **Covid-19**, matou milhares de pessoas na China e se espalhou por cinco continentes.

O estado de emergência decretado pelo Governo do Estado de São Paulo e pelo munícipio devido a pandemia de Covid-19 nos trouxe uma nova rotina, os

[1988] Doutoranda em Psicologia da Educação, Mestre em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), cristinasomar2010@hotmail.com
[1989] Mestre em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), cris.rosadavid@hotmail.com
[1990] Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Mestre em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ssantella@hotmail.com

estudantes foram dispensados de suas aulas e os educadores tiveram que adaptar-se as atividades remotas. Somente os comércios essenciais puderam manter as portas abertas; eventos culturais e esportivos foram cancelados; os parques da cidade foram fechados e o encontro entre mais de dez pessoas foram proibidos para evitar aglomerações.

As orientações das autoridades de saúde temerosas com um esgotamento do Sistema Único de Saúde solicitaram às pessoas que "ficassem em casa". Essa foi considerada nossa maior arma contra o vírus que espalha a doença. A partir de então, vemo-nos diante do aprendizado de uma nova forma de nos comunicar com as pessoas.

Este trabalho apresenta considerações de como gestoras do ensino público e privado agiram quanto às suspensões de aulas e no âmbito da formação dos docentes, como organizaram e assessoraram seus professores, acerca do momento pandêmico devido a doença coronavírus, em relação à educação com recurso remoto e suas relações, articulando as possibilidades para as escolas continuarem estabelecendo relações com sua comunidade de forma eficaz, discutindo a atuação da gestão escolar (LIBÂNEO, 2012; e PLACCO, 2010), inédito viável (FREIRE [1970], 2015) e colaboração crítica (FULLAN e HARGREAVES 2000; MAGALHÃES e LIBERALI, 2004; LIBERALI 2015).

Com base nessas considerações, este trabalho tem como objetivo discutir o desenvolvimento dos gestores na construção colaborativa crítica em situação de pandemia. Para embasar essa discussão, discorreremos a seguir os pressupostos teóricos e metodológicos, que permitiram realizar uma análise crítica sobre as ações descritas no contexto de superação de situações limites e, suas implicações para a educação do presente.

Para tanto, este texto está organizado da seguinte forma: primeiro descreveremos o contexto em que surgiu a ação dos gestores pesquisadoras/participantes, em seguida discutiremos teoricamente onde a ação se fundamenta, para então a guisa de uma conclusão, propor apontamentos para a ação gestora em colaboração com vistas à transformação dos contextos de trabalho e da realidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2. GESTORAS BRINCANTES EM COLABORAÇÃO NO CONTEXTO DE PANDEMIA

Diante do cenário pandêmico vivenciado no ano de 2020 o Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE) passou a discutir quais são os saberes necessários para tomada de decisões diante da situação limítrofe nunca imaginada (LIBERALI, 2020). Nesse sentido, ações de enfrentamento em resposta à situação limite tornou-se urgente. Como algo novo, nunca experimentado, o Grupo de Pesquisa LACE, ancorado na Teoria da Atividade Sócio-Histórica (VYGOTSKY [1930], 2007; [1934], 2008), pensou em ações para apoiar professores, alunos, gestores e pais em atividades virtuais com brincadeiras e performances. Com essas aspirações o Projeto Brincadas[1991] foi pensado, idealizado e realizado. Assim, as brincadas foram surgindo de acordo com as demandas da realidade.

Para Freire ([1970], 2015) é preciso reconhecer as “situações limites” como situações concretas e históricas determinadas pela realidade. As situações limites, que pensamos ser insuperáveis a partir da ótica de Freire envolve uma ação em que o sujeito, situado no mundo, reflete e questiona: Por que isso está acontecendo? implicando num modo de olhar e ver as situações que nos leva ao real significado da existência, sendo capaz de romper a aderência de estar no mundo, para construir algo novo. O Conceito de inédito viável está intrinsecamente ligado ao conceito de práxis que, converte o ato educativo na compreensão do momento histórico e tomada de consciência indissociável da necessidade de ação, em outras palavras, ação para transformação.

Então, propondo atividades de “brincar” foi criado o Projeto Brincadas que tem oferecido suportes variados: A **Brincada de Apoio** busca recursos financeiros e materiais para hospitais e comunidade; A **Brincada do Ouvir** com a parceira voluntária de profissionais (terapeutas e psicanalistas) atendem aqueles que precisam de apoio; A **Brincada da Educação** reúne pesquisadores e educadores na organização de atividades, trocas de experiências por meio da página do Facebook e

[1991] As Brincadas surgiram a partir do *Global Play Brigade*, um grupo dirigido por Cathy Salit, organizado pelo Eastside Institute de Nova Iorque, composto por artistas, improvisadores, educadores, coaches que partem do conceito de brincar e *performance* para conectar e dar suporte a pessoas em todo o mundo.

Lives; A **Brincada do Brincar** foi criada com os integrantes do Programa Digitmed[1992] e atividades virtuais síncronas para crianças, jovens e adultos; a **Brincada dos Gestores** reúne um grupo de gestores de escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo e Grande São Paulo que se encontram em reuniões virtuais para discutir e planejar ações em colaboração.

Ao total 10 (dez) encontros ocorreram em 2020, o primeiro em 23/04/2020 e o último em 06/10/2020 e duas "lives"[1993] foram transmitidas no canal do Projeto Brincadas. O grupo foi formado no aplicativo WhatsApp para trocas e combinados entre os participantes. Os encontros virtuais ocorreram na plataforma de videoconferência Zoom, os encontros eram marcados quinzenalmente com a proposta de discutir as experiências do dia a dia no contexto de cada uma das unidades participantes.

A primeira "live" que ocorreu em 25/06/2020 teve como tema e título "Gestão escolar e o trabalho remoto: experiência durante a pandemia", nessa "live" as participantes descreveram as dificuldades da organização escolar no trabalho remoto e cada uma foi relatando as soluções encontradas em nos diferentes contextos. A segunda "live" que ocorreu em 27/07/2020 trouxe a discussão e tema "Retorno das aulas presenciais: desafios e possibilidades" nessa "live" dois pontos de vistas são discutidos: as gestoras da escola particular apontaram a importância da retomada das aulas presenciais e os cuidados necessários que estão sendo organizados, com a elaboração de protocolos de segurança com a saúde e, por outro lado, as gestoras da rede pública de ensino expuseram as dificuldades e limitações, pois a demanda da escola pública em numero de alunos é bem maior, a vulnerabilidade social enfrentada pelas famílias durante o ano pandêmico agravou-se. Um ponto em comum discutido entre os dois contextos foi o apoio às famílias, aos alunos e aos docentes em constantes formações e espaços de diálogos, aonde pode ser verificado a atuação em colaboração das gestoras participantes na Brincada dos Gestores.

[1992] Coordenado pela Profa. Fernanda Liberali (Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem PUC-SP) o projeto de extensão é composto por pesquisadores e educadores e estudantes de diferentes escolas públicas e particular da Grande São Paulo. Tem como objetivo desenvolver projetos desencapsuladores nas escolas e aprender juntos como expandir suas ações em territórios amplos, com repertórios que possibilitem uma postura ativista transformadora.

[1993] As lives podem ser vistas no site no youtube do Projeto Brincadas, disponível em: https://www.youtube.com/c/ProjetoBrincadas, acesso em 03/07/2021.

Esse trabalho foi possível devido o aporte teórico metodológico da perspectiva da Pesquisa Crítico Colaborativa (PCCol) (MAGALHÃES e LIBERALI, 2004), base metodológica do GP LACE. Segundo Magalhães e Liberali (2004), pensar a pesquisa desenvolvida numa perspectiva colaborativa é pensá-la com um processo de intervenção, em oposição a uma intervenção linear, voltada à produção e à reprodução do conhecimento que esteja baseada somente na teoria sem reflexão ou implicação na prática. Ou mesmo, que esteja apoiada na prática com a troca de exemplos e conselhos. Assim, para a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) é uma proposta de organização teórico-metodológica na construção de projetos de pesquisa de intervenção social em contextos escolares na reflexão e construção de uma sociedade mais justa.

Para coleta, produção e análise de dados, participamos dos momentos formativos que serão relatados. As categorias reflexivas – descrever, informar, confrontar e reconstruir - utilizadas no campo de análise nos auxiliaram a indagar sobre os princípios que embasam a ação do professor (LIBERALI, 2015; SMYTH, 1992), como segue: **Descrever:** relato detalhado do encontro formativo; **Informar**: nessa categoria o foco está em explicar as ações fundamentadas em base teórica; **Confrontar:** a fim de apresentar pontos de vista essa categoria avalia as ações dos sujeitos em relação a abordagem teórica levantada sobre a formação contínua de professores e **Reconstruir**: pretende realizar uma proposição de ações concretas futuras.

2.1 A gestão escolar e a colaboração crítica no contexto de pandemia

Como afirma Delors (1998, p. 66), a “sociedade educativa” é caracterizada pela busca contínua de aprendizagens e desenvolvimento de competências oriundas não somente dos espaços formais de ensino, mas, também, dos ambientes não formais constituintes dos espaços potenciais para a promoção e desenvolvimento de múltiplas possibilidades para aprender, como pode ser observado na relação e interação entre os gestores na Brincada de Gestores.

Nessa perspectiva, Libâneo (2012), defende uma forma coletiva de gestão, em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Cada membro da equipe deve assumir sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

avaliação sistemática da operacionalização das decisões apontadas dentro de tal diferenciação de funções e saberes.

O gestor educacional é o principal articulador do projeto pedagógico, formador do corpo docente, transformador do ambiente escolar. A situação pandêmica trouxe uma nova realidade e novas demandas à gestão escolar, por isso a reunião do grupo gestores no Projeto Brincadas foi instância de fortalecimento das ações.

A gestão escolar superou o ano de 2020 com a escolas fechadas e iniciamos 2021 com aulas presenciais, respeitando o limite de 35% de capacidade aos alunos presentes e atuamos em ensino híbrido, conciliando alunos do período remoto com os alunos da escola. Nesse contexto a atuação da gestão escolar atuou para a formação docente e atuamos para fortalecer e auxiliar o trabalho pedagógico dos

O papel do gestor pedagógico, idealizado sob uma perspectiva colaborativa na escola deve ser construído junto com todos que compõem a comunidade escolar. Embora a necessidade da gestão participativa seja verdadeira, ainda há uma dificuldade grande para se criar um tempo para encontros formativos e coletivos a fim de atualizar suas práticas. Ao gestor cabe proporcionar situações e intervenções formativas que possibilitem confrontar, argumentar e elaborar novos significados pelos sujeitos envolvidos no processo. Na situação limítrofe (FREIRE, [1970], 2015) durante a pandemia, o distanciamento dificultou as situações de trocas e espaços de diálogos, assim, a ação do gestor na articulação desses momentos se tornou mais importantes durante a pandemia.

Nesse contexto, a formação colaborativa, está na ação conjunta dos agentes envolvidos. Na construção de um espaço que propicie a participação, sendo essencial que cada um possa acreditar que suas contribuições serão consideradas. Fullan e Hargreaves (2000) consideram que para a construção de uma cultura colaborativa com foco e com profundidade é preciso priorizar o planejamento conjunto, dentro de um tempo que seja necessário para sua constituição; nessa instância, a participação da gestão escolar é fundamental para a consolidação desse processo. A formação colaborativa envolve todos os agentes da escola, proporciona a participação e significados compartilhados (LIBERALI, 2015). Desse modo, os educadores assumem uma postura crítica sobre o seu fazer pedagógico e suas ações, com capacidade para transformar a ação e reconstruir o seu papel na escola e provocar mudanças.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Fullan e Hargreaves (2001, p. 41) dedicam-se a formação contínua do docente e sustentam que elas estão condenadas ao fracasso quando assumem a forma de que "é feita aos professores e não com eles, muito menos por eles". Segundo os autores, a chave para a renovação está na cultura da cooperação, no comprometimento e responsabilidade partilhados, fortalecendo espaço de maior satisfação e produtividades, onde as pessoas não se veem consumidas pelo grupo, mas enriquecidas por ele. A formação colaborativa está na ação conjunta dos agentes envolvidos, na construção de um espaço que propicie a participação, sendo essencial que cada um possa acreditar que suas contribuições serão consideradas.

A suspensão de aulas e o afastamento social colocou um número crescente de professores a administrar um formato para o qual eles têm pouca ou nenhuma experiência. A gestão escolar em sua prerrogativa teve de reorganizar todo contexto escolar: carga horária, conteúdos, reorganização do ano letivo, entre outros aspectos foi preciso buscar recursos tecnológicos para desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem remota, em um cenário de inseguranças e incertezas. Nesse cenário a formação de professores estava presente e com isso a demanda por integrar a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Isso significa formar professores para novas maneiras de interação com seus alunos e para o planejamento de experiências de aprendizagem diferenciadas.

Essa experiência, vivenciada pelas participantes gestoras, vislumbrou a possibilidade de transformação por meio da organização das relações colaborativas do processo formativo que contemple a discussão das contradições, o questionamento dos conflitos em construção de conhecimento, buscamos a constituição de contextos colaborativos que propiciem aprendizado e desenvolvimento de ação no espaço escolar, por meio da interação entre os participantes e os sujeitos de pesquisa.

2.2 O gestor e o trabalho remoto: apontamentos para comunicação e diálogo diante da tecnologia

Essa experiência será um marco decisivo na educação. As instituições certamente começarão a avançar no que se refere ao ensino online e uma mudança pontual será o desenvolvimento do ensino híbrido, parte presencial e parte virtual, ou

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ao menos, utilizar o ensino remoto em mais ocasiões que o rotineiro antes da pandemia. Isso envolve múltiplos aspectos: viabilizar o acesso a computadores e internet, capacitar professores e famílias, desenvolver materiais, ensinar a estudar a distância, monitoramento e avaliação.

As escolas deverão pensar em mudanças e utilizar tecnologia a cada segmento para fortalecer o trabalho pedagógico, tendo em vista as necessidades de desenvolvimento de cada faixa etária; incluir estudantes com qualquer tipo de deficiência física ou intelectual; ainda há de se observar questões como tempo de exposição à tela, navegação assistida, requisitos de privacidade e proteção de dados.

O ensino, com acesso remoto depende, para seu êxito, além de programas bem definidos, de recursos humanos capacitados, materiais didáticos e, fundamentalmente, de meios apropriados de se promover o ensino até o aluno, com instrumentos de apoio para orientação aos estudantes nos locais onde se encontram.

Oferecer recursos pertinentes, trazer as melhores ferramentas que possam se adequar à visão pedagógica proposta. Para tal, a gestão escolar, deve apresentar ferramentas e mostrar quais são suas possibilidades de uso. Ainda, estimular que o professor incorpore as tecnologias no dia a dia, em diferentes momentos e situações, deixando sua utilização mais natural, pois facilita a integração desses recursos com a dinâmica escolar.

A instituição educacional precisa também, se organizar para ter um profissional que faça a ponte entre o corpo docente e os recursos tecnológicos, a fim de promover o diálogo e a aproximação das ferramentas disponíveis com a abordagem pedagógica de cada professor, bem como investir na formação constante para manter o corpo docente atualizado sobre os avanços tecnológicos e novos recursos disponíveis para trocar experiências sobre as ferramentas existentes. Todos esses apontamentos foram experienciados nas trocas realizadas entre os gestores na Brincada dos Gestores.

A partir de discussões e propostas estudadas, agendamos reuniões via Zoom Meetings, ferramenta de videoconferência, com reuniões em horários determinados, com mensagens, vídeos com instruções de atividades e explicações de conteúdo, com as professoras e equipe de gestão.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A escola tem um papel fundamental na constituição dos sujeitos, no que tange a formação social, aprendizagem e desenvolvimento. A pandemia causada pela doença covid-19 nos obrigou a parar, a moderar a pressa, a rever o calendário de eventos, a participação das famílias em festividades escolares, cancelar as saídas culturais tão esperadas pelos alunos e alunas, enfim, nos obrigou a alterar a vida social e as relações estabelecidas pelo convívio. Tivemos que repensar, refletir, ficar em casa e reinventar a maneira de ministrar aulas, com o trabalho à distância, encarar nossos pequenos alunos por meio de reuniões digitais e enxergar o ensino de outra maneira.

Contudo, podemos verificar que, as aulas com acesso e recursos remotos podem ser consideradas um meio, um recurso e não um fim. A educação à distância não substitui a educação presencial, pois caberá ao professor provocar o pensamento crítico, ensinar a refletir e avaliar os resultados. A presença do gestor em todo processo educativo foi ainda mais importante. O trabalho colaborativo na Brincada dos Gestores sustentou a atuação das profissionais participantes.

Em 2020 a escola perdeu, perdeu professores e alunos perderam seu território, seu espaço. Todavia a experiência das gestoras participantes na Brincada dos Gestores consolidou o inédito viável (FREIRE, [1970] 2015), as reflexões em grupo possibilitaram o desafio de transformar a realidade da escola e de todos que permearam no novo espaço, o virtual na reinvenção de novas práticas.

Longe de criar receitas ou um manual, este trabalho vislumbrou trazer a reflexão e discutir o desenvolvimento dos gestores na construção colaborativa crítica em situação de pandemia com a intenção de construir novas possibilidades e construir novos caminhos, para educadores, alunos e gestores.

REFERÊNCIAS

DAVID SILVA, C.R.P. **A dimensão formativa do diretor escolar: análise de um processo crítico-colaborativo em Cadeia Criativa.**165 f., Dissertação (Mestrado em Educação – Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970], 2015.

FULLAN, M.; HEAGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes médicas Sul; 2000.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Artigo publicado na **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: Questões fundamentais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª ed. 2015.

MAGALHÃES, M. C. C; LIBERALI, F. C. **O Interacionismo Sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores**. Calidoscópio, vol. 02, nº 02, pág. 105-112, jul/dez. 2004.

SANTELLA SOUSA, Sandra. **A EDUCOMUNICAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o papel do programa Imprensa Jovem na construção da formação crítico colaborativa.** 150 f., 2019.

SÃO PAULO. **Decreto Nº 59.283**, de 17 de abril de 2020. São Paulo, 2020.

SMYTH, J. **Teachers work and teh politics of reflection**. In: América educational Reserach journal. V. 29, nº 02, 1992.

PLACCO, V. M.N. de S. Ser Humano Hoje: contribuições da Formação e do Trabalho do Professor. In. ENS, Romilda T.; BEHRENS, Marilda A. (orgs.). **Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar.** Curitiba, Champagnat, 2010. (p. 135-152).

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente**; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1930], 2007.

VYGOTSKY. L. S. **Pensamento e Linguagem**; tradução Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1934], 2008.

16.5.59 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS EM TEMPOS DE COVID-19: RESULTADOS DE UMA PESQUISA

Pâmela Vicentini Faeti

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa realizada entre outubro de 2020 e fevereiro de 2021 com o objetivo de problematizar como os espaços e tempos do brincar estão sendo oportunizados às crianças durante a pandemia por Covid-19, bem como verificar em quais ambientes essas brincadeiras estão acontecendo e os reconhecimentos dessas atividades para o bem-estar das crianças. Tratou-se de um estudo qualitativo, de caráter exploratório. Para a produção das informações a serem analisadas, optou-se pela organização de questionário por meio de formulário eletrônico (Google Forms), contendo questões abertas e fechadas. A divulgação da pesquisa se deu por meio de e-mails, sites, páginas institucionais e redes sociais: Facebook, Instagram e WhatsApp. Para a análise das informações optou-se pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Ao todo o questionário foi respondido por 94 sujeitos/as de 11 Estados do Brasil. Como resultados sinalizamos os benefícios físicos, psicológicos, sociais e culturais adquiridos pelas crianças por meio do brincar, em diferentes contextos e ambientes. Ao finalizarmos a pesquisa argumentamos sobre a pertinência do brincar para o desenvolvimento e aquisição de aprendizagens pelas crianças, principalmente em tempos de maior complexidade como o que vivemos com a pandemia por Covid-19. Desse modo, reflexões sobre o brincar são urgentes na formação de professores/as com vistas a organização de processos escolares atentos às demandas e necessidades das crianças.

Palavras-chave: Educação. Brinquedo. Brincar. Criança. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre a Educação, seus tempos, espaços e inspirações em contextos de pandemia tem se tornado um exercício constante para docentes das diferentes modalidades de ensino. Junto a complexidade própria advinda de um contexto pandêmico, outras questões adquirem urgência e se fazem presentes, tanto para quem trabalha no dia a dia das escolas, quanto para quem atua na formação inicial de docentes para atuarem na Educação infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental.

A urgência com que as questões educacionais são postas cotidianamente pelas diferentes instituições sociais, demandam principalmente das escolas e dos(as) docentes a criação de alternativas emergenciais para garantir que as crianças não se afastem das demandas escolares. Presenciamos todo um processo de readequação das aulas que passarem a ser realizadas de forma remota, muitas vezes seguindo a mesma lógica e métrica do ensino presencial, sem a interação coletiva e o anteparo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do ensino presencial. E o brincar e a brincadeira, estão são considerados como conteúdos pedagógicos, nesse contexto?

Diferentes autores, tais como Chateau (1987), Piaget (1975; 1994), Brougère (2005), Piorski (2019), dentre outros/as, enfatizam a brincadeira e o brincar como elementos centrais na infância, são recursos de aprendizagem que além do desenvolvimento da imaginação e inteligência, promovem a inserção da criança na cultura. Como forma de conexão consigo, com o outro, o brincar manifesta um processo crescente de descentração da criança em relação aos aspectos coletivos, incluindo as regras sociais e o respeito ao outro, como sinaliza Piaget (1975; 1994). Desse modo, ao brincar a criança interage, lida com os limites e possibilidades dos objetos e das relações estabelecidas nessas atividades, aprende a se expressar, dialogar, encontra formas de criar-se e constituir-se.

Partindo dessas considerações, este trabalho tem como objetivo apresentar resultados de uma pesquisa realizada entre outubro de 2020 e fevereiro de 2021 que buscou problematizar como os espaços e tempos do brincar estão sendo oportunizados às crianças, além de verificar em quais ambientes essas brincadeiras estão acontecendo e os reconhecimentos dessas atividades para o bem-estar das crianças.

O questionário foi organizado por meio de formulário eletrônico (Google Forms), e divulgado por meio de e-mails institucional, encaminhados a programas de pós-graduação em Educação, secretarias de Educação de diferentes instituições de ensino público e privado do Brasil, sites e páginas institucionais e das redes sociais: Facebook, Instagram e WhatsApp. Ao todo o questionário foi respondido por 94 sujeitos de 11 Estados. Do total de questões do questionário, para este artigo selecionamos quatro questões, tendo em vista o objetivo deste texto.

2 TEORIAS SOBRE O BRINCAR E SUAS POSSIBILIDADES: PEDAGOGIAS DAS CRIANÇAS

Diferentes autores abordam a centralidade das brincadeiras e jogos para o desenvolvimento infantil, em suas múltiplas possibilidades. Chateau (1987), a partir do conceito de jouer, que em francês significa tanto jogar como brincar ou representar, enfatiza a potencialidade de integração, pelas crianças, de conteúdos individuais e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sociais, presentes nessas atividades. Para o autor, ao brincar a criança representa, também produz sua singularidade e ao mesmo tempo em apreende as funções dos brinquedos, produz significados a esses artefatos por meio de suas ações ancorados em seus repertórios cognitivos, afetivos e culturais.

Piaget (1994), é outro estudioso que enfatiza a centralidade da brincadeira para o desenvolvimento infantil. Em sua obra O Juízo Moral na criança, assinala que a brincadeira se desenvolve como forma de interação da criança com o mundo, pois nessas atividades ela expressa conteúdos, conceitos, habilidades recentemente aprendidas e que ao se manifestarem pelo brincar podem ser organizadas, consolidando novas aprendizagens. Desse modo, por processos sucessivos a criança ao brincar e manipular os objetos de conhecimento, sejam esses materiais, morais ou simbólicos internaliza-os de modo cada vez mais amplo e abstrato, como forma de aprendizagens ao mesmo tempo individuais e coletivas.

Brougère (2005) também argumenta sobre o caráter psicossocial presente nos jogos e brincadeiras. O brinquedo, para o autor, é uma forma de inserção da criança nos símbolos de sua cultura. Ao interagir com o brinquedo, a criança o faz também por meio da imaginação, provocando-a. A manipulação dos objetos e o exercício de imaginar outros usos e formas possíveis para o brinquedo, implica uma dimensão material ligada à função do objeto e sua representação na cultura e a transformação desse objeto, de acordo com o seu desejo.

Ao refletir sobre as formas de conexão da criança com o mundo a partir do brinquedo e da brincadeira, Piorski (2019, p. 19) aborda essas atividades contemplando outras perspectivas. Para o autor, a materialidade do brincar tem como efeito a conexão da criança aos elementos da natureza. Ao interagir com a terra, o ar, o fogo e o vento, por meio do brinquedo, as ações da criança produzem sentidos e os efeitos que essas interações produzem, são primordiais para sua conexão com a vida, consigo mesma, com o outro e com a natureza. Desse modo enfatiza o quanto o brincar contribui para o reconhecimento das crianças como parte da totalidade que é a vida, seus ciclos e suas transformações.

Argumentando sobre os brinquedos vinculados a terra[1994] - brinquedos de chão -Piorski (2019, p.20) menciona que estes “fincam a criança no mundo e também a

[1994] Piorski (2019, p.20), denomina de brinquedos da terra, “[...] as representações ou mimeses da vida social. As brincadeiras de casinha e as de cabana, de fazendinha e de animais construídos, de boneca,

acordam para formar o mundo em si". Entretanto, alerta que longe de ser um processo pacífico, o encontro da criança com o real, pelo contato com os brinquedos da terra e sua experimentação, a insere em um mundo de imagens relacionadas ao oculto, ao útero, à morte, dentre outras. Ao tocar e interagir com a terra, pela sua textura, resistência, temperatura; pelo mistério revelado ao cavar um buraco, ao enterrar as sementes e objetos, a criança se depara com conteúdos e aprendizagens que extrapolam os limites da racionalização. Esse contato, é também um convite para o vínculo; encontro com a vida e os seus mistérios.

Refletindo sobre a potencialidade do brinquedo, do brincar no desenvolvimento das crianças, em tempos de Covid-19, temos nos questionado sobre quanto espaço são oportunizados às crianças, principalmente dos centros urbanos, para a vivência do brincar. Ao observar o tempo da escola, o tempo fora da escola, os modos como as atividades escolares têm sido impostas às crianças de forma remota, temos nos questionado sobre como pode o brincar e a brincadeira contribuir para que as crianças imaginem, interajam, elaborem, signifiquem, se percebam como parte desse processo, coletivo e individual que é vivenciar uma pandemia.

Quais instrumentos, para além da imposição de uma rotina escolar remota, pautada em uma lógica presencial, cheia de atividades, aulas, tarefas, as escolas e as famílias têm oportunizado às crianças tempo para elaborarem e se conectarem consigo por meio do brincar? Se sairmos do contexto da pandemia, essas questões ainda assim fazem sentido? Em nosso entendimento, reflexões sobre outras formas de interação consigo, com o outro, com a natureza, com os conhecimentos científicos devem ser priorizados também como preocupações pedagógicas. Esse confronto se faz urgente no contexto escolar, e nos provocam a refletir sobre os limites e potencialidades das nossas práticas docentes frente aos dilemas contemporâneos.

Concordamos com Piorski (2019, p. 20) quando enfatiza que "[a] materialidade do brincar [...] abre caminhos que desembocam na substancialidade do imaginar. [...]. [...]. Uma imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza e tem capacidades específicas e maior plasticidade: é transformadora, regeneradora." Desse modo, os/as docentes ancorados/as em diferentes perspectivas teóricas que

---

de carroça, de carrinhos, incluindo os carros de boi, de madeira, de vara e de lata, de miniaturas, os brinquedos de modelar, as representações de casamento, nascimento, trabalho e beleza, os rituais de morte e os festejos religiosos, brinquedos e brincadeiras das entranhas de animais e plantas, feitos de osso e seivas..."

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

versam sobre o desenvolvimento infantil, podem como ato político se posicionar pela garantia desse direito primordial de reconhecimento da criança enquanto ser social, cultural, coletivo e que se faz também pelo brincar.

Feitas as considerações introdutórias, passamos a explanação do percurso metodológico da pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório. Como instrumento para produção das informações, elaboramos um questionário estruturado com questões abertas e fechadas. Ao todo foram 13 perguntas, organizadas em formulário eletrônico (Google Forms), disponibilizado através de e-mail institucional encaminhados a programas de Pós-Graduação e secretarias de Educação estaduais e municipais, sites institucionais e redes sociais: Facebook, Instagram e WhatsApp. A coleta das informações se deu entre os meses de outubro de 2020 a fevereiro de 2021.

Para a composição deste texto, focaremos na análise das perguntas que versam especificamente sobre os ambientes em que, na percepção de seus(suas) cuidadores(as) as crianças preferem brincar, suas brincadeiras preferidas, se as crianças brincam de faz de conta e se na percepção dos adultos(as) o brincar e a brincadeira contribuem para o bem-estar delas, lembrando que todas as questões se referem ao período da pandemia por Covid-19. Ainda mencionados que na apresentação do questionário foi disponibilizado aos/às participantes explicações sobre a pesquisa, bem como do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que garante a todos/as sigilo sobre suas respostas.

Quadro 1 – Questões selecionadas para análise

1- De modo geral, as crianças preferem brincadeiras em que tipo de ambiente?

2- Você percebe se as crianças inventam brincadeiras e brinquedos? Se sim, conte-nos mais.

3- Nesse tempo de pandemia, você acha que o brinquedo e o brincar interferem no bem-estar das crianças?

4- De que modos o brincar e a brincadeira contribuem com o bem-estar das crianças?

Fonte: Faeti (2021)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para a análise das informações produzidas nos inspiramos na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Desse modo, as questões foram agrupadas em: a) Características do brincar e da brincadeira em tempos de pandemia e b) O brincar e o bem-estar da criança em tempos de Covid-19. Ainda assim, convém mencionar que esse questionário foi aplicado para adultos(as), nesse sentido, as informações produzidas passam por suas percepções.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Como mencionado anteriormente, ao todo foram respondidos 94 questionários. A faixa etária dos(as) respondentes variou entre dezenove e sessenta e seis anos. Oitenta e uma (81) pessoas se identificaram como sendo do gênero feminino, treze (13) do gênero masculino. Em relação aos vínculos parentais, quarenta e oito (48) mães, onze (11) pais, dezesseis (16) tias(os), quatro (4) irmão(ãs), duas (2) avós, outros vínculos (madrinha, primos(as), professores(as), profissionais, vizinhos(as), amigos(as) contabilizaram, onze (11) respostas. Participaram sujeitos(as) de diferentes estados, Paraná, Rondônia, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso, São Paulo, Acre, Alagoas, Maranhão, Goiás e Santa Catarina.

4.1 Características do brincar e da brincadeira

Este grupo de análise compreende as questões que versam sobre a preferência das crianças em relação ao ambiente para brincar e a usos da imaginação nas brincadeiras. A maioria das respostas: 48,8% se referem aos espaços abertos com natureza como sendo de preferência das crianças. 29,8% sinalizaram a preponderância dos espaços abertos como: áreas de lazer, varandas, calçadas, dentre outros para o brincar. 19,1% mencionam que as crianças preferem os lugares fechados, outras 3,3% das respostas indicam que as brincadeiras ocorrem em lugares abertos e fechados em igual proporção, como segue o gráfico abaixo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Gráfico 1- Ambientes de preferência para o brincar

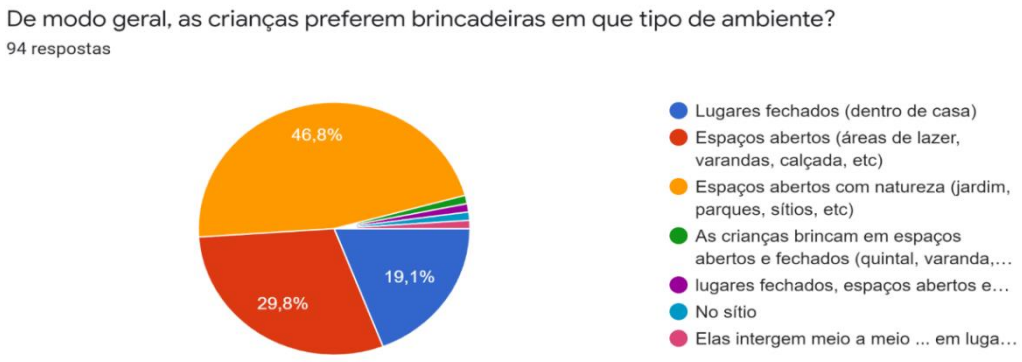

Fonte: Faeti (2021)

De modo geral a preponderância da brincadeira ao ar livre com a natureza, 46,8% como sendo de preferência das crianças, segundo as respostas dialoga com as constatações de Piaget (1975;1994), principalmente pelas interações possibilitadas às crianças no contato com meio ambiente. Nesse sentido a exploração dos objetos do mundo pela criança desencadeia processos de aprendizagens em dimensões cognitiva, afetiva, social, moral e ética, além de potencializar as dimensões simbólicas pelos estímulos disponíveis nesses espaços.

De outro modo, as respostas evidenciam os aspectos de destacados Piorski (2019) sobre o brincar e o brinquedo como forma de conexão dos sujeitos consigo, com a natureza por meio dos elementos: ar, fogo, terra, fogo e vento. Nesse foco, o autor destaca o aspecto da imaginação como forma de reconhecimento do mundo e da experiência de existir no mundo vivenciado por crianças em contato com a natureza.

Quando ao caráter inventivo das crianças ao brincar, em 87 respostas os/as sujeitos/as argumentaram que as crianças inventam brincadeiras, usam a imaginação, brincam de faz de conta, com brinquedos ou sem brinquedos, com os objetos da natureza, dentre outros(as), como indicam as respostas abaixo:

> O mais velho, embora tenha mais tempo em atividades de tela e relute mais em sair, quando o faz, aproveita bastante os momentos ao ar livre: lá, gosta de brincar com coisas da natureza, como gravetos, pedras etc. Em casa, prefere construir cenários e histórias com figuras de bloco de monta (lego).
>
> Costuma brincar de coisas imaginárias. inventou um sapo chamado bobó e brinca de fugir do sapo, subindo no sofá. também transformou uma poltrona em forno de pizza imaginária, aí conta seu próprio sabor e deita na poltrona cobrindo-se com a almofada até assar... (essas são brincadeiras em casa, mas ele gosta mesmo é de parquinho, escorregador, correr no gramado, subir em árvore e, para essas atividades, é possível brincar por mais de 4h).

> Sim. As vezes eles usam restos de madeiras e fazem de carrinho, outras vezes brincam próximos as árvores brincando de casinha.
>
> Sim. Percebo que mesmo brincando com brinquedos industrializados eles inventam situações totalmente diferente da proposta inicial dos brinquedos.

As informações fornecidas acima, reforçam o caráter pedagógico do brincar e da brincadeira. Nesse sentido, enfatizamos a potencialidade do brincar como forma de aprendizagem genuína da criança. Como já mencionado as teorias sobre o brincar são unânimes na compreensão das múltiplas habilidades desenvolvidas pelas crianças ao brincar, dentre as quais destacamos a imaginação, criatividade, aquisição de novas aprendizagens, como mencionam Chateau (1987), Piaget (1975;1994), Brougère (2005), Piorki (2019), dentre outros autores.

Em outras duas menções, os/as respondentes argumentam que durante a pandemia verificaram que a motivação das crianças para o brincar foi alterada. Entretanto, as atividades escolares têm sido um canal de incentivo para que as crianças brinquem, como indicam as falas abaixo:

> Às vezes. Principalmente quando vem orientações da escola. Já fizemos massinha caseira e algum brinquedo.
>
> Inventam somente quando recebem incentivos da escola (tarefas para montar brinquedos, como atividades de artes, com papel, plásticos e diversos).

Essas informações das respostas acima reforçam o papel da escola como mediadora do brincar e o quanto a valorização dessas atividades nas rotinas pode contribuir para a conexão das crianças com ludicidade.

4.2 O brincar e o bem-estar da criança em tempos de Covid-19

Ao responderem sobre os impactos do brincar no bem-estar das crianças, 82,7% das respostas foram positivas, outros/as 12,8% acreditam que o brincar e o brinquedo não tem interferência sobre o bem-estar das crianças, mas não justificaram suas respostas. Entre as justificativas positivas destacamos as seguintes falas:

> Acredito que a brincadeira ajuda na distração e alívio do estresse, em especial nesse tempo de pandemia contribuem para que fiquem mais tranquilos, após as brincadeiras, e para o aprendizado e coordenação motora.
>
> Creio que o brincar é uma maneira da criança manter-se fisicamente, mentalmente e psicologicamente saudável e que deve fazer parte desta fase da vida.
>
> Em todo seu processo de desenvolvimento. Ela leva para o brincar tudo que aprende no dia a dia. O brincar vai evoluindo muito rápido com o passar dos

> dias. Há várias descobertas. Brincando ela fica mais calma e é capaz de criar a própria felicidade. Aprende, além de muitas outras coisas cognitivas, que ela é capaz de, por si mesma, ser feliz e ser responsável por criar as condições para isso.
>
> Por estarem afastados do convívio com os colegas de escola, dos passeios aos parques, o brincar e os brinquedos colaboram para que as crianças possam ocupar o tempo de forma produtiva e afetiva, se sintam seguros, pois com toda a mudança de rotina e a impossibilidade de se relacionar com crianças da mesma idade se não houver esse incentivo ao brincar os riscos de abalos emocionais podem influenciar de forma negativa a volta as rotinas de escola e convívio social.

De modo geral, as respostas apresentadas elencam aspectos importantes acerca da compreensão de adultos(as) sobre o brincar. Na primeira resposta, o desenvolvimento motor, a brincadeira como alívio do estresse, como distração em tempos de pandemia são significados como elementos que afetam positivamente o bem-estar da criança. Do mesmo modo a outras respostas sinalizam a fecundidade do brincar como uma forma de manutenção da saúde física e psicológica das crianças.

Outro aspecto destacado nas falas é a compreensão de que o brincar vai ganhando outras formas e contornos no decorrer da vida. Nas palavras do/a respondente o brincar possibilita “várias descobertas”. O brincar como forma de lidar com a ausência do convívio com os/as colegas da escola, também foi destacado como contribuição do brincar e da brincadeira para o bem-estar das crianças. Desse modo, as menções afirmam a centralidade do brincar como possibilidade de experimentação de tempos, espaços e inspirações em contextos de pandemia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objeitvo apresentar resultados de uma pesquisa realizada entre outubro de 2020 e fevereiro de 2021. Os objetivos do estudo foram problematizar como os espaços e tempos do brincar estão sendo oportunizados às crianças e verificar em quais ambientes essas brincadeiras estão acontecendo e os reconhecimentos dessas atividades para o bem-estar das crianças.

Após a análise das respostas das questões selecionadas e amparados/as em estudos como os de Chateau (1987), Piaget (1975; 1994), Brougère (2005), Piorski (2019), argumentamos sobre a necessidade do investimento por parte das escolas em relação ao brincar e suas aprendizagens, principalmente em tempos complexos como o que atravessamos desde o início da pandemia por Covid-19.

Outro aspecto a ser destacado, a partir das respostas, se refere aos benefícios físicos, psicológicos, sociais e culturais adquiridos pelas crianças por meio do brincar, como sinalizam os/as sujeitos participantes da pesquisa. Desse modo, ao finalizarmos este texto argumentamos sobre a pertinência dessas reflexões na formação de professores/as com vistas a organização de processos escolares atentos às demandas e necessidades das crianças.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**: revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wasjsop. São Paulo: Cortez, 1995. Coleção questões da nossa época; v. 43).

CHATEAU, J. **O Jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação; tradução de Álvaro Cabral e Chistiano Monteiro Oiticica. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar; Brasília INL, 1975. 370 p.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança** [tradução: Elzon Lenardon]. São Paulo: Summius, 1994.

PIORSKI, Gandhy, **Brinquedos do Chão: A natureza, O imaginário e o Brincar**. São Paulo, Ed. Peirópolis, 2019.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.60 COMO FAZER DA ESCOLA UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM PARA TODOS DA COMUNIDADE ESCOLAR?

Irinilza O. Gianesi Bellintani[1995]

Antonio Carlos Caruso Ronca[1996]

RESUMO

Considerando que uma das principais funções do coordenador pedagógico refere-se à formação continuada da equipe de educadores da escola, a presente comunicação tem como objetivo apresentar a discussão sobre uma das categorias de análise realizada a partir dos dados produzidos na pesquisa de mestrado cujo tema é A formação continuada na perspectiva da coordenação pedagógica de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A fundamentação teórica sobre o papel do coordenador pedagógico e a formação continuada em contexto teve como referência teóricos nacionais e estrangeiros que discutem o tema, como Fullan & Hargraves, Imbernón, Canário, Nóvoa, Henandez, Souza e Placco, Terzi e Fujikawa. Por meio de entrevistas semiestruturadas, com quatro coordenadoras de escolas privadas da cidade de São Paulo, investigou-se a atuação da coordenação pedagógica na formação continuada dos educadores. As informações produzidas nas entrevistas foram tratadas a partir da Análise de Conteúdo, com a definição de quatro categorias, entre as quais destacamos nesse trabalho a relevância da cultura institucional ao propiciar o trabalho coletivo. Relacionada a essa categoria, salientamos aspectos como a importância da escuta, análise situacional e da consideração dos fatos cotidianos a fim de inspirar planos e intervenções potentes de formação. Destacamos também a consciência do coordenador pedagógico sobre a interferência das suas ações na constituição identitária dos educadores e a sua sensibilidade e atenção para as evidências expressa pelos vários integrantes da comunidade sobre a eficácia da sua ação formativa.

Palavras chave: Formação de professores. Coordenador Pedagógico. Trabalho coletivo. Cultura escolar.

1 INTRODUÇÃO

O coordenador pedagógico (CP) possui papel fundamental na reflexão sobre a prática ao discutir problemas concretos do contexto de trabalho por meio da formação continuada de forma que a escola possa cumprir seu papel com a comunidade na qual está inserida, com uma proposta de educação de qualidade promovendo efetivamente a aprendizagem dos seus alunos.

A partir de questionamentos sobre como o coordenador pedagógico elege os objetivos e temas para a formação continuada, que aspectos favorecem ou interferem

[1995] Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação. PUC-SP. Irinilza@uol.com.br
[1996] Doutor em Educação: Psicologia da Educação. PUC-SP. accronca@uol.com.br

no foco do trabalho com a formação continuada, sua principal atribuição, foi realizada uma pesquisa que buscou analisar os procedimentos adotados pelo CP para organizar o trabalho da coordenação pedagógica e o processo de formação continuada por ele desenvolvido.

Nesta comunicação temos o objetivo de discutir a categoria A escola como espaço de aprendizagem para todos da comunidade escolar criada a partir do referencial metodológico Análise de Conteúdo, procedimento que parte da mensagem verbal do entrevistado, e de pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem em interação com o pensamento e a ação. (FRANCO, 2018).

O referencial teórico para a fundamentação da análise dos dados produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas contou com as concepções de Canário (1998), Fullan & Hargraves (2000), Nóvoa (2007), Imbernón (2009,2011), Terzi e Fujikawa (2015), Hernandez (2016) Souza e Placco (2017), explicitadas ao longo da discussão.

Foram realizadas entrevistas com quatro coordenadoras pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas privadas da cidade de São Paulo, confessionais e não confessionais, aqui nomeadas, de forma fictícia, por Juliana, Silvana, Julia e Bárbara. Os critérios de seleção para compor o grupo de sujeitos da pesquisa foram: atuar em instituição privada (confessional ou não) de ensino de qualquer região da cidade de São Paulo, coordenar professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e existência, na instituição, de um processo de formação continuada como atuação do coordenador pedagógico pelo período mínimo de dois anos.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, gravadas e posteriormente transcritas para a análise das experiências de formação continuada na perspectiva do coordenador e possibilitaram aos pesquisadores apreciar cada fala e inferir seus sentidos e significados. Os significados do discurso das entrevistas foram agrupados em subcategorias que compuseram a categoria discutida nesse trabalho: A escola como um espaço de aprendizagem para todos da comunidade escolar.

2 A ESCOLA, UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM PARA TODOS

A escola, ao ser pensada como o lugar onde os alunos aprendem e os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professores ensinam, constitui uma representação reducionista e equivocada da finalidade que a ela deva ser atribuída, conforme Canário (1998). O autor afirma ainda que "[...] não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão" (p.9). Entretanto, para que o exercício do seu trabalho seja um aprendizado, um aprimoramento da sua atuação, e que promova seu desenvolvimento profissional, é fundamental que as instituições, sejam públicas ou privadas, ofereçam condições para tal.

Ao comentar sobre os desafios da profissão docente, Nóvoa (2007) afirma a existência da falta de credibilidade da profissão em decorrência de alguns fatores. Aponta, entre eles, a falta de lideranças profissionais. O isolamento e individualismo de muitos professores dificultam o seu reconhecimento pelos seus pares e até mesmo pela instituição. À falta de liderança associa-se a ausência de intervenção política no contexto de trabalho, uma comunicação com o interior e exterior da instituição que divulgue cientificamente suas descobertas, como fazem os profissionais de outras áreas profissionais. A conquista ou resgate da credibilidade profissional passa pelo exercício de uma voz pública e potente que manifeste intervenções políticas, críticas e decisivas a favor da educação.

Uma escola não é uma entidade abstrata, mas está inserida num determinado território e é constituída pelos seus colaboradores, de diferentes níveis e de vários departamentos, que num esforço coletivo e sintonizado agem de acordo com os ideais expressos no projeto político pedagógico. Mesmo considerando o papel central da equipe pedagógica − docentes, auxiliares e gestão − na atividade fim da instituição, todos os integrantes da comunidade escolar contribuem para a educação dos alunos e, portanto precisam participar dos processos de formação desenvolvidos pela escola. Em seu depoimento, Júlia declara a preocupação da sua escola nesse aspecto:

> A gente fez um estudo que acabou no ano passado com o GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral) [...] um grupo que estudou relações interpessoais e também a gente entendia que era hora de revisitar. Cuidar dessas relações, entender como é que é isso. [...] aí nós trouxemos para todo o corpo docente de toda a escola e também para o administrativo. Porque a gente também entende que eles lidam com as crianças como nós. Então todos os inspetores, todos os atendimentos da secretaria, das famílias, do RH, a gente fez o curso com eles para entender a linguagem e as relações com respeito.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.1 O desenvolvimento profissional dos gestores e professores é valorizado pela escola:

Se a escola é constituída pelas pessoas que dela fazem parte, uma das maneiras de torná-la cada vez mais capaz de cumprir sua missão, com qualidade e eficiência, é incentivar e proporcionar condições para que seus profissionais possam se aprimorar, investindo na formação continuada, tanto a que é realizada pela escola, como a formação fora dela, atendendo interesses individuais que possam ter desdobramentos produtivos para a instituição.

> [...] a escola foi investindo na minha formação. [...] Ela foi vendo meu potencial, me incentivou a fazer o mestrado, inclusive subsidiou esse mestrado...
> a escola investe sim, nas individualidades. 'Ah eu gostaria de fazer uma pós, a escola está interessada, pode me ajudar, com o custo benefício?' A escola investe também. (Júlia)

Faz parte do cuidado com o desenvolvimento profissional a sinalização, tanto da coordenação como da direção, dos aspectos que merecem um maior empenho, aprofundamento e estudo.

> [...] colocando a cada feedback, a cada fim de ano, "olha, se especializa aqui, trabalha sua projeção, trabalha falar em público", foi me formando realmente. (Júlia)
>
> Dou sempre um feedback. Eu fazia isso por escrito, mas por escrito é muito complicado porque depende da interpretação de texto e de qualquer forma a gente tinha que acabar conversando. Eu chamo a professora... (Silvana)

Fullan & Hargraves (2000, p.109) apontam para a importância da coordenação e direção expressarem aquilo que valorizam, "de modo que o elogio e o reconhecimento não sejam indevidamente escassos e de modo a fazer com que os professores mostrem o seu valor de diferentes formas". Sinalizar e dar visibilidade aos aspectos fortes contribui para a consolidação de tais aspectos na sua atuação docente.

Quando os professores percebem que há valorização do estudo e do aperfeiçoamento por meio das ações da equipe da escola, tende a ser potencializado seu interesse, envolvimento e dedicação pela instituição que também se beneficiará.

> E eles (os professores) entendem o quanto a instituição [...] investe para poder formá-los de uma forma que eles possam comparecer. (Júlia)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Até mesmo em ambientes em que somente a coordenadora demonstra interesse pela formação, há o reconhecimento da equipe pelo seu cuidado e interesse na melhoria da atuação profissional.

> Eu ouço de grande parte do grupo de professoras: ”Juliana, você é a nossa luz, você está aqui não é por acaso”! (Juliana)

2.2 A escola preocupa-se com a manutenção do aprimoramento conquistado

A formação continuada, quando tem por objetivo a implantação de uma inovação na prática pedagógica, requer um cuidado, não só na capacitação dos professores como também no acompanhamento para fortalecimento da proposta adotada. Há práticas produtivas acabaram se perdendo ao longo do tempo por falta desse cuidado com a manutenção a fim de serem efetivamente incorporadas. Por isso, chama a atenção o depoimento de Júlia:

> [...] agora a nossa assessora de matemática faz hoje doutorado em matemática [...] depois desse investimento com todos os professores, a gente mantém a formação pro assessor. Pra ele manter o olhar, o cuidado nos planejamentos, se estão seguindo dentro daquilo que a gente fez a proposta, então aí a gente investe no assessor pra ele fazer a manutenção de tudo que foi estudado.

Uma das formas de se efetivar a articulação entre teoria e prática é a manutenção das inovações que foram implantadas. O acompanhamento da prática por meio da reflexão compartilhada – professor e coordenador, ou assessor, conforme o depoimento acima – dá suporte ao encaminhamento para a solução de problemas e esclarecimento de dúvidas que surgem a partir das situações em sala de aula.

2.3 A cultura da escola oferece condições para a existência de espaços de aprendizagem

Assim como há escolas que valorizam, incentivam e propiciam condições para o desenvolvimento profissional dos seus colaboradores, há aquelas cuja cultura não incorpora o estudo, a formação continuada como um valor. Essa valorização ou não por parte da instituição é evidenciada por alguns fatores condicionantes como: frequência e duração de reuniões no calendário escolar, subsídio financeiro para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

convite de educadores externos, pagamento aos professores pela presença nas reuniões de formação, interesse e disponibilidade para investir no desenvolvimento profissional dos seus colaboradores como princípio da instituição.

Mesmo diante de situações adversas à concepção de escola apresentada neste trabalho em que "... as pessoas não são incentivadas a estudar porque o saber da formação inicial é suficiente para atender aquela demanda que é cumprir o livro da primeira até a última página", conforme comenta a entrevistada Juliana, o estímulo ao estudo pode e deve partir da coordenação, desde que tenha estabelecido um vínculo com as professoras e demonstre que valoriza a formação permanente na sua forma de atuar com o grupo. A existência do vínculo é essencial para abrir o caminho da comunicação de forma que consiga estimular reflexão e mudança, quando necessário.

> E ainda tem uma característica desse modelo de escola de que não tem reunião pedagógica (ao longo do ano letivo).
> A escola não subsidia infelizmente (cursos de formação). Mas eu disse pra elas "vocês têm que aprender um outro jeito, vamos oxigenar, pensa sobre isso". [...] "podem se mexer! Não dá pra fixar assim gente, vamos lá. [...] Vai lá, vai ouvir." (Juliana)

Portanto, isso é possível embora constitua um desafio encontrar brechas por onde algumas ações possam se manifestar de forma produtiva e promotora de transformações. Acreditamos que, mesmo sendo pequenas, tenderão a promover e sustentar outras transformações de maior porte e abrangência.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir a instituição escola a partir da categoria A escola como espaço de aprendizagem para todos da comunidade escola com base dos dados produzidos é possível constatar que a cultura da instituição constitui fator determinante de ações da coordenação pedagógica em relação à formação continuada. Formação essa que busca o aprimoramento e transformação da prática educativa.

Quando pensamos em prática educativa de uma instituição consideramos não só o aspecto central que se refere dos processos de ensino-aprendizagem, mas tudo que acontece no ambiente institucional, desde o ingresso e acolhimento dos alunos e colaboradores, a forma de comunicação interna e externa, enfim, todas as situações

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

vivenciadas pelos integrantes da comunidade, sejam eles alunos, colaboradores e familiares. O conjunto das práricas do cotiiano de uma escola deve ser educativo.

Uma cultura institucional, que valoriza o trabalho coletivo "que envolve realmente todos os educadores – pelo menos em dois níveis: entre professores e gestão e dos gestores entre si" (SOUZA e PLACCO, 2017, p.28) propicia a existência de uma comunidade colaborativa. E uma comunidade que pensa, estuda e organiza as ações em conjunto, não só alcança as conquistas planejadas, como fortalece seus integrantes individualmente e como grupo. Portanto, é fundamental que sejam oferecidas as condições para essa produção em conjunto: tempo e espaço regular para encontros, seleção de temas a serem explorados, oportunidade efetiva de voz aos participantes, escuta e acolhida das contribuições e habilidade para incorporá-las ao que é sistematizado pelo grupo.

O trabalho coletivo, presente na formação, caracteriza-se como um espaço de encontro, de diálogo com o relato de outros, favorece a aprendizagem docente por meio de um processo de compartilhamento de experiências e "rompe com a imagem individualista de ser docente, abre sua relação com os outros para reconhecer e narrar a si mesmo, o que confere outro sentido não somente para o papel da formação, mas também para a profissão docente" (HERNÁNDEZ, 2016, p.167).

No compartilhar experiências por meio de relatos dos professores, há um componente importante que é a tonalidade afetiva de quem narra. Seus sentimentos de dúvidas ou insegurança, assim como os de satisfação, expõem o sentido das vivências e amplia a potência das narrativas como situações formativas. Abre caminhos para a interlocução entre os docentes, fortalecendo o clima de colaboração em vez de isolamento e competição. Potencializa e amplia a aprendizagem constituindo uma comunidade aprendente como denominam Fullan & Hargraves (2000). Enfim, trata-se de dar voz ao grupo de professores para que desenvolvam processos reflexivos e investigativos sobre aspectos educativos, éticos e relacionais (IMBERNÓN, 2009) e deem início à constituição de uma comunidade de aprendizagem.

A cultura escolar, embora possa haver diferentes graus e possibilidades de negociação, tende a apresentar brechas, espaços para ações estratégicas e transformadoras. Encontrar essas aberturas evidentemente constitui desafio, porém é na negociação estratégica que é possível transformar alguns obstáculos em

oportunidades formativas. De acordo com Fujikawa e Terzi (2015), a observação e análise criteriosas da realidade situacional podem oferecer ao coordenador elementos para um potente plano de ação que concretize algumas realizações importantes rumo ao aprimoramento desejado da prática educativa.

REFERÊNCIAS

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psic. da Educação**, São Paulo, 6, 1º semestre de 1998, pp. 9-27

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Campinas: Autores Associados, 2018.

FUJIKAWA, M. M ; TERZI, C. do A. Como reverter planejamentos de trabalho de coordenadores em oportunidades formadoras? In: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. de S.**O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** São Paulo: Loyola, 2015, p. 129 -146.

FULLAN & HARGRAVES, A. **A Escola como organização Aprendente** – Buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Situações para questionar e expandir a formação permanente. In: GIL. S; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.(orgs.) **Professores na incerteza:** aprender a docência no mundo atual. Porto Alegre: Penso, 2016, p.155 - 174.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA. Antonio. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo em 2006, reproduzida no livreto publicado pelo SINPRO-SP, 2007.

SOUZA, V. L.T. de ; PLACCO, V. M. N. de S. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: PLACCO, V.M..N. de S. e ALMEIDA, L.R. **O coordenador pedagógico e a legitimidade da sua atuação**. São Paulo: Loyola, 2017, p. 11 - 28.

16.5.61 CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES EM CURSOS DE LICENCIATURA SOBRE O MODELO DE ESCOLA CÍVICO-MILITAR

Maria Geralda Oliver da Rosa[1997]

Adriana Salete Loss[1998]

Raquel Augusta Barbosa Vindilino[1999]

RESUMO

O presente estudo é resultado da pesquisa realizada em duas instituições federais, uma localizada na região norte do Rio Grande do Sul e outra no Sudoeste do Brasil, Estado do Espírito Santo, em cursos de licenciatura. O problema de pesquisa versou sobre a indagação: Quais as concepções de professores e estudantes de cursos de licenciatura sobre o modelo cívico-militar e seus efeitos na gestão das escolas públicas? A investigação teve como objetivo identificar e analisar os efeitos da gestão das escolas públicas no modelo cívico-militar sobre as concepções de professores e estudantes de cursos de licenciatura. A pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo teve como procedimento o estudo bibliográfico com base em autores como Arroyo (2014), Freire (2000), Walsh (2013) e Freitas (2018), e a pesquisa de campo, a partir da aplicação de questionário de opinião, modelo Escala Likert. A análise dos dados se deu com base na análise de conteúdo de Bardin (1977). Os resultados da pesquisa apontam a falta de conhecimento crítico, por parte de alguns participantes, sobre a temática do modelo cívico-militar e seus efeitos na Educação Básica. Assim, para resistir ao modelo de escola cívico-militar é fundamental assegurar processos formativos sob viés crítico nos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: Escola cívico-militar. Formação de professores. Gestão Democrática. Autonomia.

1 INTRODUÇÃO

A participação do setor privado no sistema educacional brasileiro tem se constituído um discurso governamental recorrente para legitimação da privatização deste setor como redenção de todos os problemas. Este discurso neoliberal assumido pelo governo atual está articulado às orientações das organizações internacionais que enfatizam a mercantilização da educação como forma de resgate da eficiência para

[1997] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Universidade de Lisboa/Instituto de Educação (Sanduíche). Docente do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vila Velha . E-mail: mrosa@ifes.edu.br
[1998] Doutora em Educação. Docente Associada na Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS. E-mail: adriloss@uffs.edu.br
[1999] Licencianda do Curso de Pedagogia do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vila Velha, Bolsista voluntária de Iniciação Científica. E-mail: raquelvindilino@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ampliar a cobertura educativa, a melhora do rendimento escolar, a diversificação do sistema e novas ideias educativas.

A gênese da política de privatização está voltada para a implementação de uma concepção de educação para o mercado de trabalho, com foco nas dimensões da técnica, da produtividade, da eficiência, da excelência, da competição e da meritocracia. Assim, tem-se a abertura para a possibilidade da educação pública ser administrada pelo setor privado, constituindo no sistema educacional a prerrogativa da ampliação das desigualdades dentro da escola.

Dentre as políticas de privatização, está a terceirização da gestão da escola pública, por meio do modelo cívico-militar instituído em muitos Estados[2000], em regiões de risco social (preferencialmente), onde a ação da Polícia Militar ou do Corpo de Bombeiros Militar realiza a gestão administrativa e pedagógica das escolas.

Nesse sentido, busca-se desenvolver uma investigação para a compreensão do problema: Quais as concepções de professores e estudantes de cursos de licenciatura sobre o modelo cívico-militar e seus efeitos na gestão das escolas públicas? Para tal, a amostra objetiva-se identificar a concepção de estudantes e professores sobre o modelo cívico-militar, de modo a problematizar a ideologia da militarização na Educação Básica.

O texto está estruturado em três partes fundamentais. Na primeira parte contextualiza-se o Decreto Nº 9665/2019, na segunda apresenta-se o percurso metodológico e, por fim, na terceira as reflexões dos resultados da investigação.

2 O TEXTO E O CONTEXTO DO DECRETO Nº 9665/2019

O governo federal sem diálogo com a sociedade civil apresentou apoio à implantação do modelo de educação ‘cívico-militar’ por meio do Decreto nº 9665, de 2 de janeiro de 2019. Nesse documento produzido pelo executivo foi criado no Ministério da Educação (MEC) uma Subsecretaria de Fomento às escolas ‘cívico-militares’ vinculadas à Secretaria de Educação Básica (BRASIL, 2019).

Nessa direção, com a criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares deu-se início a estruturação do Programa Nacional das Escolas Cívico-

[2000] Goiás, Sergipe, Bahia, Ceará, Piauí, Amazonas, Tocantins, Minas Gerais, Distrito Federal e Rio de Janeiro.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Militares (PECIM) instituído por meio do Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019, com a finalidade de promover a melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio.

Nesse contexto, a estrutura administrativa do MEC/SEB reestruturada pelo decreto Nº 9665/2019, possibilita o estabelecimento de parcerias das escolas públicas com instituições 'cívico-militares' para atuar tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, mas preferencialmente em escolas situadas em regiões de vulnerabilidade social (BRASIL, 2019).

Na direção da implementação do modelo cívico-militar dá-se destaque para alguns exemplos publicados nas redes de comunicação de âmbito nacional; que são:
a) na matéria publicada no Jornal O Globo no dia 29/06/2015, sobre o título "Polícia assume escola em área violenta de Manaus e impõe rotina militar" pode-se identificar na caracterização feita pela repórter sobre o modelo cívico-militar uma crítica à proposta de gestão nos moldes da rotina militar. Veja-se o excerto: "Hoje, ao passarem pelos policiais armados que atuam como inspetores nos corredores, estudantes endireitam a coluna e batem continência. [...]. Só nos cinco primeiros meses de 2015, cinco foram desligados por não se adequarem. [...]. (MARIZ, 2015, n.p.).

Percebe-se nestas considerações da matéria que a ênfase desta formação não perpassa pela formação para a cidadania e nem para desenvolvimento do senso crítico.
b) A matéria publicada no Estadão em 29/07/19 com o título "Procuradoria não quer veto a óculos esportivos, boné e namoro em escolas públicas baianas compartilhadas com a PM" apresenta recomendação do Ministério Público à Polícia Militar do Estado que compartilha gestão de uma escola pública: "[...] as escolas não deverão impor aos estudantes padrões estéticos quanto a cabelos, unhas, forma de vestir" (ORTEGA, 2019, n.p.).

Assim, a proposta da militarização das escolas se constitui num discurso "salvacionista" da sociedade brasileira que tem aclamado por segurança. Esse discurso adentra os espaços escolares redesenhando o conservadorismo sob a dimensão da vigilância e do controle das mentes, a despolitização da educação. Tal proposta, parece oferecer condições limitadas para uma formação emancipatória, por meio de pedagogias outras capazes de desenvolver criticidade e autonomia aos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

homens/mulheres na construção do inédito viável. (FREIRE, 2000, ARROYO, 2014, WALSH, 2013).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Em termos metodológicos, o estudo caracteriza-se como pesquisa quanti-quali. A análise quantitativa faz uso da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento das informações, utilizando-se técnicas estatísticas (DIEHL, 2004). Já a abordagem qualitativa fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação, buscando ainda uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (GASKELL, 2002).

3.1 Abrangência do Estudo:

A pesquisa deu-se com duas instituições públicas de Ensino Superior, uma localizada na região norte do Rio Grande do Sul e, outra no Sudoeste, o Estado do Espírito Santo. Os participantes da investigação foram professores e estudantes de cursos de Licenciatura, de ambas as instituições do Ensino Superior.

A pesquisa proposta foi desenvolvida em cinco etapas, descritas a seguir:

1ª Etapa - Aprofundamento teórico: pesquisa bibliográfica: Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019 e referenciais teóricos dos autores (Arroyo, 2014; Freire, 2000; Walsh, 2013; Freitas, 2018).

2ª Etapa - Organização do questionário: o questionário foi construído com base na pesquisa de opinião, objetivando o diagnóstico das concepções de estudantes e professores do curso de Licenciatura das IES sobre o modelo cívico-militar e suas ações técnico-administrativas e pedagógicas no campo educacional brasileiro. Assim, o questionário teve como base o modelo de pesquisa de opinião, Escala Likert, e objetivou inferir, apenas e simplesmente, nas tendências de opinião. Para o desenvolvimento do procedimento, o questionário foi constituído com 10 (dez) questões relacionadas às variáveis de medidas como: Escala 1 (Discordo Totalmente); Escala 2 (Discordo Parcialmente); Escala 3 (Indeciso); Escala 4 (Concordo Parcialmente); Escala 5 (Concordo Totalmente).

3ª Etapa – Aplicação do questionário: o questionário foi organizado no modelo on-line do Google Forms e encaminhado aos endereços eletrônicos dos participantes, estudantes e professores da licenciatura, das duas IES. O questionário ficou aberto

três dias para a coleta de dados, no ano de 2019. Assim, obtivemos cerca de 90 (noventa)[2001] questionários respondidos entre as duas instituições públicas do Ensino Superior.

4ª Etapa – Interpretação dos dados: após a aplicação do questionário, desenvolveu-se a tabulação e interpretação dos resultados. Para efeitos de interpretação apresenta-se as tendências de opiniões dos sujeitos e com base na análise de conteúdo de Bardin (1977), a partir das categorias a seguir: a) Conhecimento do Decreto nº 9665/2019); b) A militarização dos processos escolares: gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica; c) A militarização da escola pública e a democracia.

4 REFLEXÕES PERTINENTES ACERCA DOS RESULTADOS

Para compreensão do estudo apresenta-se a seguir a análise das três categorias mencionadas acima.

a) Conhecimento do Decreto nº 9665/2019

O Decreto nº 9.665, lançado em 2 de janeiro de 2019 trata em sua seção II, Artigos 11 e 16, propõe a criação e expansão de um modelo de escola cívico-militar para instituições de Educação Básica “municipais, estaduais e distrital tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares”. Assim, diante da proposição do decreto buscou-se saber se o mesmo é de conhecimento de professores e estudantes do curso de Pedagogia, formação inicial da profissão docente para atuação na Educação Básica, com base no quesito: “Você tem conhecimento sobre o conteúdo do Decreto nº 9665/2019 que propõe a militarização da escola pública?”

Entre os estudantes da Instituição Sul, dos 35 participantes, 33% têm conhecimento do decreto, enquanto, 14% o desconhecem, dentre os demais 53% dos estudantes 14% estavam indecisos ou não souberam opinar e o restante tem conhecimento parcial sobre o conteúdo do Decreto. Já nas respostas dos 15 professores desta instituição, 53% dizem conhecer, 20% não possuem conhecimento

[2001] Na Instituição Sul foi respondido 50 (cinquenta) questionários, sendo 35 (trinta e cinco) de estudantes e 15 (quinze) de professores. Já na Instituição Sudeste foi respondido 40 (quarenta) questionários, sendo 37(trinta e sete) de estudantes e 03 (três) de professores.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acerca do conteúdo do documento legal e 27% informam ter conhecimento parcial sobre o assunto.

As respostas dos 37 estudantes da instituição Sudeste, 11% possuem conhecimento do decreto e 46% afirmam total desconhecimento, enquanto 16% dos estudantes apresentam-se indecisos ou não souberam opinar e 29% têm conhecimento parcial sobre o Decreto. Entre os três professores que responderam ao questionário, 67% dizem conhecer parcialmente e 33% não possuem conhecimento acerca do conteúdo do documento legal.

Desse modo, os dados nos chamam atenção pelo número quantitativo do não conhecimento do decreto, da falta de clareza sobre o assunto ou da não leitura crítica de suas diretrizes. Nesse viés, a amostra das variáveis percentuais nos aponta para entendimento de que ainda se faz necessária a conscientização dos professores e estudantes frente à proposta do documento legal e das muitas ações do Ministério da Educação com relação à Educação Básica e ao Ensino Superior brasileiro.

Ainda, a amostra dos dados percentuais revela que é crucial a ampliação das discussões e estudos frente às propostas do MEC, para que os cursos de formação de professores possam resistir às manobras da ditadura encapsulada em versos da necessária privatização versus qualidade e da militarização versus segurança nacional.

Nessa perspectiva, é primordial uma formação de professores para a superação da consciência ingênua, pois sob o tema em discussão nos alertam Guimarães e Lamosa (2018, p. 78),

> [...] o novo modelo gestão militar aprofunda ainda mais o dualismo histórico pelo qual a educação brasileira vem sendo constituída, servindo aos interesses do capital por intermédio de uma elite burguesa e que evidencia, de forma latente, dois tipos de formação: uma voltada para formação dos filhos da classe trabalhadora e outra para os da elite.

b) A militarização dos processos escolares: gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica

Para a compreensão desta categoria, vários foram os quesitos para constituir a identificação que são: As escolas cívico-militares (modelo proposto pelo Decreto nº 9665/2019) pretende a atuação de equipe de militares da reserva no papel de tutor. Você concorda com esta estratégia do MEC?; O que você acha do modelo de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

militarização (nos moldes militares do Exército, Policiais e Bombeiro Militar) a ser implantado na gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica das escolas dos Estados e Municípios?; Você aprova a concepção de escolas cívico-militares nas questões que envolvem disciplina e segurança?; Você aprova o desenvolvimento do planejamento das práticas gerenciais no modelo das escolas cívico-militares?; Você aprova o modelo de escolas cívico-militares para a formação baseada na hierarquia e disciplina?; Você aprova os militares sem qualquer formação pedagógica exercendo a direção de escolas e a orientação pedagógica no modelo de escolas cívico-militares?

Assim, diante dos resultados apresentados, é possível verificar que entre os estudantes da Instituição Sul, a maioria compreende a militarização da Educação Básica como uma lógica de controle do fazer da gestão e do pedagógico, da não liberdade de expressão e da não autonomia. Mas, há entre estes estudantes, em percentual menor, que concebem a militarização como uma das saídas para os problemas educacionais e de segurança. Com relação aos professores, os resultados demonstram que a maioria não aprova a concepção da militarização nos diferentes processos escolares; mesmo havendo alguns com tendência para a indecisão.

A amostra dos estudantes da instituição Sudeste, em termos percentuais, também revela que a maioria não acredita no modelo da militarização para a Educação Básica brasileira. Porém, entre as respostas de alguns participantes ficou em evidência que são necessárias as propostas de gestão e de ações pedagógicas do modelo de escolas cívico-militares, com ênfase na hierarquia e disciplina. Já, as respostas dos três professores, revelam que não há uma concepção favorável, da maioria, com relação à resistência ao modelo de militarização.

O estudo demonstra que alguns dos participantes, ainda, acreditam que o modelo de militarização pode fortalecer o discurso da qualidade de ensino e aprendizagem, da melhoria na infraestrutura escolar, da importância dos papeis hierárquicos nas funções escolares e da disciplina para maior seguridade das pessoas. Mesmo que a amostra nos revele que a minoria dos participantes, desta pesquisa, concebe como importante o modelo de militarização, fica o desafio aos centros de formação de professores a devida atenção para os riscos do Decreto 9665/2019, pois é próximo ao projeto do Movimento Escola sem Partido (Projeto Lei nº 7180/2014, arquivado no final de 2018).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A gestão administrativa e pedagógica, do modelo das escolas cívico-militares, tende a uma concepção epistemológica que compreende o ser humano desvinculado do 'ser mais'[2002]. O modelo de escola cívico-militar está na contramão axiológica e epistemológica de uma formação para cidadania ativa (ARROYO, 2014).

Nesse sentido, compreende-se a educação como uma formação que prioriza o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, da cidadania ativa numa perspectiva de educação para a liberdade, de uma educação para a transformação social (ARROYO, 2014; WALSH, 2013).

c) A militarização da escola pública e a democracia

A categoria em análise é constituída das respostas dadas aos quesitos como: Você acredita na possibilidade de uma gestão democrática num modelo de escolas cívico-militares?; Você acredita que os valores cívicos, de cidadania e capacitação profissional necessários aos jovens propostos pelas escolas cívico-militares poderá desenvolver a autonomia e o senso crítico dos estudantes?; Você aprova o modelo de escolas cívico-militares para solução dos problemas da educação pública?

Os resultados da amostra dos estudantes e dos professores da instituição Sul, revelam que a maioria entende que não há como associar militarização com democracia. A militarização requer a hierarquia, o poder de alguns sobre os outros, enquanto a democracia constitui-se do diálogo, da preservação da igualdade de direitos de todos. Já com relação aos estudantes e professores da instituição Sudeste os resultados aproximam-se do total da maioria que compreende a não junção da militarização e da democracia, mas há alguns percentuais que revelam a concepção dos participantes da possibilidade da junção militarização e democracia.

O modelo de escolas cívico-militares tem como concepção ideológica para sua proposta de formação básica a defesa de valores tais como: disciplina rígida, moral e ênfase no patriotismo. Nesse sentido, percebe-se que a gestão pedagógica e administrativa dessas escolas parece fugir da perspectiva do diálogo e do respeito aos valores e identidades individuais.

[2002] O termo 'ser mais' na concepção freiriana compreende o ser humano como um ser inacabado que precisa passar por uma educação libertadora para humanizar-se e humanizar seus opressores. Nessa perspectiva, tornam-se sujeitos de seu processo educativo, portanto, sujeitos de sua própria história estabelecendo relações no e com o mundo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Pensar em escola democrática é necessário construir um currículo e uma ambiência da criticidade, da ética, da estética e da concepção de educação como ato político. No espaço escolar democrático o ser humano é um “Ser mais”, sujeito histórico, social, cultural, político e humanizado.

Para tanto, nossa luta é pela escola pública, laica e gratuita. Escola do e para o povo; que está organizada para resistir às mazelas do neoliberalismo que se apresenta no aprofundamento da desigualdade social e nas injustiças diversas que destituem o Ser Mais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A militarização da escola no modelo cívico-militar vem reforçar a dualidade na Educação Básica numa lógica perversa. O discurso do governo para a implementação desse modelo é um discurso de redenção, de garantia de qualidade e de aumento do Ideb. Entretanto, existe um ‘nó’ neste debate que precisa ser desatado: Qual a concepção de ser humano queremos formar? Precisamos ter clareza nessa e em outras questões, pois este modelo de escola irá formar indivíduos para obedecer, para não questionar, portanto, dissociado da essência do ‘ser mais’ e do desenvolvimento do senso crítico.

Percebe-se nos questionários analisados que ainda temos descaso para discussão e debate em rede sobre questões que envolvem a garantia da democracia e da cidadania ativa. A maioria das vezes por comodismo, outras para evitar polarização de ideias e valores.

Finalmente, precisamos articular toda a sociedade civil para resistir a esse modelo de escola cívico-militar como forma de assegurar processos democráticos de discussão em rede e garantir uma Educação Básica emancipatória.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Decreto Nº 9.665 de 2 de Janeiro de 2019. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - Edição Extra - B - 2/1/2019, Página 6 (Publicação Original).

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Capa de Edições 70, 1977.

DIEHL, A. A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas:** métodos e técnicas. Prentice Hall, São Paulo, 2004.

FREITAS, L.C. **Militarização de escolas**: “educando” para a criminalidade. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/09/12/militarizacao-de-escolas-educando-para-a-criminalidade/>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GUIMARÃES, P. C. P. LAMOSA, R. A. C. Militarização das escolas da Rede Estadual de Goiás: a nova onda conservadora. **Revista Pedagógica**, Chapecó. v.20, N.43, JAN./ABR. p. 66-80. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MARIZ, R. Polícia assume escola em área violenta de Manaus e impõe rotina militar. **O Globo.** 29 jun. 2015. Seção Sociedade. Disponível em: https://oglobo.globo.com/sociedade/policia-assume-escola-em-area-violenta-de-manaus-impoe-rotina-militar-16590532. Acesso em: 10 mai 2019.

ORTEGA, P. Procuradoria não quer veto a óculos esportivos, boné e namoro em escolas públicas baianas compartilhadas com a PM. **Estadão.** 29 de jul. 2019. Seção Política. Disponível em: https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/procuradoria-nao-quer-veto-a-oculos-esportivos-bone-e-namoro-em-escolas-publicas-baianas-compartilhadas-com-a-pm/. Acesso em: 30 jul. 2019.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

16.5.62 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO (CEFAM)

Gislaine Caroline G. Vitorino[2003]

Adriana Alves Izác Santos[2004]

Glaucia Ribeiro dos Santos[2005]

RESUMO

O presente artigo buscou analisar a formação de professoras do CEFAM, seus desafios, suas práticas, fundamentos e teorias – considerando o período de 1995 a 2005. Para isso, foram entrevistadas 13 professoras, que atuam na rede pública, entre 34 a 44 anos de idade e com um tempo considerável de experiência, de 10 a 25 anos na docência. Além disso, são levantados alguns fatores importantes no decorrer das perguntas como, o papel do professor e da escola, o motivo pela escolha da profissão e como se aprende a ser professor. Nesse sentido, houve um levantamento bibliográfico sobre o tema, o que envolveu a seleção de alguns autores para a elaboração do trabalho, especialmente Freire (2004), que aborda a valorização da Educação na vida das pessoas e o papel político do professor, Mizukami (1992), que apresenta os modelos de educação desenvolvidos, Shulman (2015), que ressalta a importância da formação dos professores e Nóvoa (2009), que aponta que para ensinar exige formação acadêmica. Analisando as respostas obtidas, pode-se concluir que a proposta desenvolvida no CEFAM, para formar professores foi pautada em uma educação sócio interacionista, que proporcionou situações de aprendizagens fundamentadas tanto para a formação de um professional, como de um sujeito que tem a oportunidade ter conhecimento amplo das diversas áreas de conhecimentos.

Palavras-chave: Educação. Professor. Formação. Ensino. CEFAM. Magistério.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a formação de professoras do CEFAM, seus desafios, suas práticas, fundamentos e teorias. Para isso foi selecionado um grupo de professoras que se formaram no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) entre 1995 a 2005, seus dez últimos anos.

O CEFAM foi um projeto especial da rede pública da Secretaria do Estado de

[2003] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). São Paulo, Brasil. gcarolineguedes@hotmail.com
[2004] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). São Paulo, Brasil. dri_izac@hotmail.com
[2005] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). São Paulo, Brasil. glau_cia.r@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

São Paulo para formar, em nível médio, professores da primeira à quarta série do Ensino Fundamental (GODOY, 2021).

A história do CEFAM, segundo Godoy (2021) ocorreu em meados dos anos 80 com a intenção de recuperação do curso de formação de professores que havia sido de alguma forma muito descaracterizado com a mudança vinda com a LDB em 1971, em que o Ensino Médio se tornou todo profissionalizante. O CEFAM oferecia uma formação diferenciada, na qual os alunos tinham disciplinas básicas do Ensino Regular obrigatórias e disciplinas que envolviam a profissão do professor, como psicologia do desenvolvimento, psicologia da aprendizagem e didática.

Os alunos aprovados a ingressar no centro, além de estudar em tempo integral, recebiam uma bolsa de estudos correspondente à um salário-mínimo. Com uma carga horária diferenciada, os alunos ficavam o dia inteiro na escola, sendo que pela manhã tinham disciplinas mais teóricas e na parte da tarde aulas voltadas para a prática e estágios.

Além de todo o diferencial na estrutura da escola, os alunos não recebiam os conteúdos prontos, participavam da construção, da descoberta e do processo de aprendizagem. Sendo assim, é entendida que a proposta foi preparar os professores em formação para melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, pojs, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado (SHULMAN, 2015).

1.1 Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM na proposta formativa

O espaço do CEFAM visava a formação de estudantes com intenções de atuar na educação básica. Para isso, recebiam formação no ensino médio regular somado a uma estrutura de ensino de formação de professores, que contava com disciplinas específicas e uma carga horária de estágio a ser cumprida a partir da 2ª série do curso. Este modelo pode ser caracterizado por Nóvoa (2009) que discorre acerca de pontos importantes para garantir uma boa formação dos professores.

Ainda nessa linha, é possível destacar que os estudantes formados tiveram oportunidade, porque embasavam sob uma “coerência aos propósitos dos professores”; isto é, a importância dos professores terem predominância na formação

de outros professores.

Outro exemplo teórico é proposto por Shulman (2015), que aponta uma situação de aprendizagem oportunizada a partir da observação da prática e, posteriormente, análise. Dessa forma é possível considerar e avaliar a relevância de pontos positivos e negativos, como o insucesso escolar, possíveis respostas das necessidades e anseios dos alunos e o compromisso social e vontade de mudança.

Outro ponto relevante do CEFAM é que cada professor que integraria o corpo docente de cada unidade era selecionado mediante apresentação de projeto pedagógico, tendo o compromisso de formar professores em uma perspectiva progressista (GODOY, 2021).

A própria experiência educacional dos alunos era pautada no protagonismo juvenil, favorecendo o trabalho em grupo e o desenvolvimento de projetos pedagógicos – uma forma de salientar a importância do trabalho em equipe. Nisso pontua Nóvoa (2009) que:

> [...] a autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência (NÓVOA, 2009, p. 20).

Diante disso, observa-se que o CEFAM, objetivou a formação que promovia uma postura cooperativa e autônoma entre os estudantes, os que seriam futuros professores.

Godoy (2021) discorre que professores hoje atuantes ressaltam a importância da vivência na prática para uma educação pautada no protagonismo, pois o professor é um ser político que deve agir no campo educacional considerando este seu papel. Além disso, a educação também tem seu papel político na importância de uma educação autônoma, visando a transformação pela construção de aprendizagens (FREIRE 2004).

É importante considerar que o CEFAM teve um propósito educacional de formar professores da educação básica com uma base pedagógica sólida que apontasse o caminho da aprendizagem, mas sem necessariamente fornecer receitas (SHULMAN, 2015).

A partir disso, estes estudantes aprendiam a aprender e buscavam conhecimento, para o trilhar de um caminho profissional. Embora esta formação não ocorresse em nível Superior de Ensino, foi um processo formativo de grande relevância que formou professores com um diferencial que engloba práticas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pedagógicas e a importância de se aprender a aprender (GODOY, 2021).

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

O objetivo deste artigo é analisar a formação de professoras do CEFAM, seus desafios, suas práticas, fundamentos e teorias. Para isso, foi feita uma entrevista com 13 professoras do CEFAM no Estado de São Paulo, de idades entre 34 a 44 anos, especificamente da região do Sudeste e Sul do Estado de São Paulo. As participantes foram localizadas através de redes sociais e por convites individuais.

O processo de levantamento de dados deu-se por um formulário que continha questões abertas sobre o processo formativo vivenciado no CEFAM. Neste, as entrevistadas tinham a possibilidade de dispor sua participação em uma entrevista semi-estruturada que aconteceu pela plataforma Google Meet.

Essa segunda etapa contou duas participações. Estas foram gravadas, mediante consentimento e foram transcritas para posterior análise com os dados obtidos da primeira etapa. Os dados foram organizados de acordo com as questões propostas no formulário.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES CEFAM

Foram entrevistadas professoras egressas do CEFAM, dentre elas a totalidade do grupo possuíra graduação em nível superior, 55% em pedagogia (destas 14% com uma segunda licenciatura). O tempo de docência efetiva de magistério entre as pesquisadas era de 10 a 25 anos, todas atuando em escolas públicas da rede municipal ou estadual da cidade de São Paulo, com carga horaria de trabalho média de 30 a 40 horas semanais, sendo a docência a única fonte de renda das entrevistadas. Também se percebe que 46% avançaram nos estudos em nível de especialização lato e strito sensu. Na fala a seguir é possível observar um relato de vivência que exemplifica esse ponto:

> Eu morava na periferia e com uma determinada idade as pessoas pensavam em trabalhar, mas estudando no CEFAM eu não precisaria, pois teria uma bolsa de estudos. Seria uma oportunidade de ter contato com as crianças. Cursando no CEFAM eu passei num concurso, assumi, mas no começo detestei. Com o passar do tempo fui me apaixonando pela educação e estou até hoje. Por este motivo, não terminei a psicologia, fui me rendendo a educação" (Relato verbal, M E T, 37 anos).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O CEFAM foi um projeto direcionado a jovens com o intuito de prepará-los para a docência, porque garantiam auxílio financeiro. Conforme percebe-se no relato, os estudantes tinham a oportunidade de dedicar-se exclusivamente aos estudos.

3.1 Visão de educação de professoras egressas do CEFAM

A proposta do CEFAM, como apresentado anteriormente, era a formação de professores numa proposta interacionista. Nisso percebe-se que, mesmo em diferentes localidades de ensino, o projeto se manteve ideologicamente estável, pois as professoras entrevistadas apresentavam bases teóricas e visão da educação muito semelhantes.

É possível, ainda, observar que as entrevistadas consideram a escola como um espaço de acesso ao conhecimento, de formação integral do sujeito, construção de uma sociedade justa, corroborando com a proposta de Freire (2004).

Ainda embasadas na proposta de Freire (2004), de forma unânime, é possível perceber que o papel do professor é de mediador e que reportam à uma educação pautada na construção do conhecimento, que visa uma formação integral do sujeito e que o professor deve mediar este processo.

Quando questionadas sobre o motivo da escolha pela docência como caminho profissional, obteve-se predominantemente a resposta que era um anseio da infância ser professor, para de alguma forma atuar na influência e na transformação do mundo. Esse ponto pode ser justificado quando se analisada a história de vida dos entrevistados que mostra permanência naquela camada social, somada ao desejo de intervenção na sociedade.

3.2 Aprendendo a ensinar

A prática da docência é um constante movimento de reflexão, mas pensar sobre como se aprende a ser professor é um movimento de autoavaliação do percurso profissional (SHULMAN, 2015). Questionou-se as professoras sobre como foi a aprendizagem da docência e percebeu-se respostas semelhantes: aprenderam na prática e que isso se deu com a prática de estágio supervisionado do CEFAM.

De qualquer forma, nota-se pelas respostas que as entrevistadas entendem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que a prática dos estágios supervisionados propostas pelo CEFAM foram importantes para compreenderem a dinâmica da sala de aula. No entanto, existe a defesa que a prática docente nos coloca diante de constantes desafios e se faz necessário buscar respostas na teoria. O que se evidencia nesta resposta é que as professoras entendem que prática e teoria são dois aspectos que caminham juntas (NÓVOA, 2009).

Vê-se com Shuman que:

> Encontram-se poucas descrições ou análises de professores que prestam muita atenção não apenas na gestão dos alunos em sala, mas também na gestão das ideias dentro do discurso em sala de aula, as duas ênfases são necessárias para produzir retratos da boa prática que sejam guias suficientes para uma educação melhor (SHULMAN, 2015, p. 197)

Quanto à contribuição do curso profissionalizante do CEFAM, ressaltam-se alguns relatos que mostram a importância da teoria aliada à pratica, a cooperação da equipe na troca de conhecimentos e a influência do professor na condução da didática diária, conforme o relato a seguir:

> O CEFAM me formou como pessoa. Eu não percebi o quanto ele foi abrangente. Aprendi tanto a parte técnica quanto como abordar os alunos, com respeito, com delicadeza, de forma humanizada. Inclusive, aprendi através da forma como eu era tratada. Me ensinaram pela prática e não apenas pela teoria (Relato verbal, R L, 43 anos).

A abordagem afetiva, como é possível notar em Freire (2004), é a representação de um simples gesto do professor que pode marcar a vida do aluno para sempre. Verificou-se que a base teórica das entrevistadas, quando indagadas sobre “o que fundamenta sua ação docente?”, é de uma visão construtivista/interacionista de sua prática. É importante se destacar que não fora proposto nenhum autor nem corrente na pergunta, mas, mesmo assim a semelhança de teóricos apareceu, porque a maioria se identifica com a linha sociointeracionista (MIZUKAMI, 1992). Dessa feita, é possível considerar que a base teórica recebida em diferentes unidades de CEFAM foi semelhante na construção da formação dos professores.

Foi solicitado que o apontamento de um diferencial da formação que o CEFAM agregou a sua carreira. As respostas obtidas foram que a prática deve ser aliada à teoria, a importância da didática afetiva dos professores, a qualificação profissional, os estágios supervisionados e a formação político-pedagógico-critica, conforme

explicado no relato:

> O que normalmente os gestores detestam, o poder de questionar. Eu percebi no curso de Pedagogia e de Letras, que as coisas são apresentadas prontas e acabadas, sem questionamentos, construção, análises e participação. No CEFAM, talvez por causa da faixa etária, eu era incentivada a perguntar, questionar, a me posicionar diante dos fatos. E isso reflete na nossa profissão, naquilo que acreditamos e de como vamos encarar as coisas. A acreditar que podemos mudar a sociedade, não tudo de uma vez, mas aos poucos tudo é possível. E quando eu vejo um colega com a mesma trajetória que a minha, percebo esta diferença na militância (Relato verbal, B O, 38 anos).

Um outro aspecto que apareceu nas entrevistas foi a criticidade frente aos problemas do cotidiano pedagógico:

> Para ser um profissional decente (risos). A principal contribuição para mim, foi que o CEFAM me ensinou a pensar fora da casinha, e isso me fez sentir vontade de fazer com meus alunos, oferecer uma educação que eu tive. Eu me lembro das aulas de didática, estrutura e isso não se tem mais como antes, era um diferencial. Aprendi a criticar não só por criticar, analisar antes, entender o contexto, ter argumento para defender, embasamento teórico até formar a minha opinião e não ir pela maioria (Relato verbal, M C, 35 anos).

O estudo realizado no CEFAM teve como diferencial a constante associação de teoria e prática, conforme foi possível observar nos relatos; também, associar a teoria estudada com as reflexões de práticas oriundas do estágio, em questões didáticas e políticas, no sentido do desenvolvimento a criticidade (FREIRE, 2004; NÓVOA, 2009; SHULMAN, 2015).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada, que objetiva analisar a formação de professoras do CEFAM, seus desafios, suas práticas, fundamentos e teorias possibilitou observar que, de modo geral, a linha de pensamento das unidades do CEFAM é similar, mesmo sendo diferentes. Isso aponta que este projeto de formação de professores prezou por objetivos comuns e que não se perderam entre as unidades escolares. Além disso, é notório que a relação entre formação pedagógica e estágio supervisionado foi o diferencial para a construção de seus conhecimentos em torno da docência.

A proposta desenvolvida pelo centro foi pautada por uma educação sociointeracionista que proporcionou situações de aprendizagens fundamentadas tanto para a formação de um professor, como de um sujeito que tem a oportunidade de ter conhecimento amplo das diversas áreas de conhecimentos

Houve também, o favorecimento do protagonismo juvenil, em que os alunos pesquisavam, elaboravam seminários, peças de teatro, visitavam espaços extra classe, vivenciavam situações práticas de cidadania. Desta forma, não aprendiam receitas prontas do fazer docente, mas eram instigados a refletir sobre a prática a partir das teorias estudadas.

Esse contexto, foi extremamente importante para formação de docentes comprometidos com o processo de ensinar e de aprender, que entendem a prática e fundamentação essenciais neste processo. Além disso, profissionais que entendem que ser professor é um ato político.

Se faz importante ressaltar que nas respostas das participantes da pesquisa, de forma direta ou indireta Paulo Freire aparece como base fundamentadora, pois há predominância de um discurso da educação libertadora e política.

Destaca-se que as professoras apontam a educação como única atuação profissional, isto é, são efetivamente profissionais integrais da educação, chamando a atenção para o fato de majoritariamente atuarem na rede pública ou já atuaram, com exceção de uma professora.

Considerando o período de formação das entrevistadas (1995-2005), pode-se considerar hipoteticamente que ao menos uma parcela teve uma formação de ensino fundamental em uma linha mais tradicional, no entanto as respostas não remetem a estas práticas, o que evidencia que o CEFAM desconstruiu as vivências e contribuiu para a construção dentro de um processo interacionista.

Ante a atual conjuntura, é impossível não considerar que o encerramento do CEFAM foi uma perda imensurável para o cenário de formação de professores. Isso pode soar como saudosismo, no entanto é evidente que a pesquisa nos revela que foi um projeto de sucesso que não teve um sucessor a altura neste campo. Resta-nos a esperança que futuramente este projeto seja considerado em sua essência uma possibilidade formativa para professores de educação infantil, ensino fundamental I e, até mesmo inspire transformações significativas nos cursos de licenciatura.

Diante tal riqueza histórica no campo formativo, pode-se finalizar com uma frase de Paulo Freire que tem relação apropriada com a pesquisa desenvolvida sobre as experiências proporcionadas pelo CEFAM: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: **saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GODOY, A. C. S. Resgatando formação docente: a História do CEFAM no Estado de São Paulo. **Revista brasileira de política e administração da educação**. v. 37 n.1, p. 001-575, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25801/15073>. Acesso em: 22 jul. 2021.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1992.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do Futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec.** v. 4, n. 2, 2015. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 07 jun. 2021.

16.5.62 CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E A LINGUAGEM NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini[2006]

Elena Maria Billig Mello[2007]

RESUMO

Esta escrita é resultado de uma pesquisa descritiva, realizada numa abordagem qualitativa, que objetivou compreender o processo pelo qual nos tornamos professores de Ciências, refletindo sobre como e quando constituímos essa identidade profissional. Sendo apresentada a tese de que vamos nos constituindo professores de Ciências à medida que dominamos a linguagem científica e nos tornamos capazes de realizar a transposição didática e alfabetização de nossos educandos, conseguindo, assim, favorecer os processos de ensino-aprendizagem em Ciências. Essa tese foi embasada nas concepções e vivências profissionais das pesquisadoras e nos referenciais teóricos que embasam suas práticas e reflexões, como Brzezinski (2002), Freire (2015), Marcelo (2009) Pimenta (1999), Oliveira e colaboradores (2009) e Chassot (2007). Foram apresentados e discutidos os conceitos de identidade profissional e os saberes relacionados à prática docente, de linguagem enquanto potencializadora de interações e aprendizagens e de linguagem e letramento científico, bem com as reflexões sobre as experiências profissionais. Considera-se a linguagem viabilizadora e potencializadora da aprendizagem, sobre os signos envolvidos na alfabetização científica. Essa responsabilidade fica explícita por meio da prática dodiscente, em que docentes e discentes aprendem a construir conhecimentos em sua área de atuação. Nesse processo, o professor de Ciências se constitui e desenvolve sua identidade profissional.

Palavras-chave: Identidade docente. Linguagem científica. Alfabetização Científica. Experiência docente. Saberes docentes.

1 INTRODUÇÃO

Em que momento nos tornamos professores? Quando constituímos nossa identidade profissional? Que saberes-fazeres mobilizamos? Como e com quem aprendemos a profissão docente? Esses questionamentos nos levar a muitas reflexões, e até introspecções, pois nos remetem às experiências da nossa formação e atuação acadêmico-profissional, levando-nos a perceber que hoje somos diferentes de outrora, instigando-nos a refletir sobre as interpelações que nos transmutam no espaço-tempo em que nos constituímos.

[2006] Doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Pampa, mayraceschini.aluno@unipampa.edu.br.
[2007] Doutora e mestra em Educação. Professora Associada da Universidade Federal do Pampa. elenamello@unipampa.edu.br

No mesmo sentido, podemos pensar sobre a formação inicial de licenciandos, estagiários, pibidianos[2008] e residentes[2009] que chegam em nossas escolas e estão aprendendo a nossa profissão. Qual nosso papel na formação desses novos colegas? Que contribuições podemos e devemos dar?

Nessa perspectiva, compreendemos que identidades são construções sociológicas, seja a pessoal ou a profissional, formam-se a partir de vivências construídas em um espaço-tempo sócio, histórico e cultural (BRZEZINSKI,2002). Nossas identidades profissionais são formadas na coletividade, a partir das interações sociais com nossos pares e com nossos alunos e são constantemente reconstruídas (BRZEZINSKI,2002).

Coadunamos com autor Marcelo (2009) ao entendermos também “o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente.” (p. 112); assim como na compreensão que: “A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional.” (MARCELO, 2009, p. 112).

Partilhando dessas ideias, percebemos que nos constituímos professores pela formação, atuação, socialização e que transformamos e somos transformados por meio das interações. E o que potencializa essas interações? A linguagem ou as diferentes linguagens que utilizamos para nos comunicarmos.

Por meio das linguagens nos expressamos, dialogamos, registramos fatos, instruímos, ensinamos, somos ensinados. Segundo Bakhtin (2003), a linguagem interliga diferentes campos de atividade e é a expressão de nossa língua em ação, assim as linguagens são expressões condicionadas pelas experiências de cada um, estão ligadas ao que sabemos e ao meio no qual vivemos. Assim, construímos e somos construídos pelas linguagens que compreendemos, aprendemos a dominar e a expressar de forma integral.

Nós, professores, precisamos dominar diferentes linguagens para realizarmos nossos saberes-fazeres profissionais. A linguagem escrita e oral em sua forma culta, a linguagem corporal, para compreender o estudante, a linguagem computacional

[2008] Acadêmicos bolsistas que fazem parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).
[2009] Acadêmicos bolsistas que fazem parte do Programa Residência Pedagógica (PRP).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e/ou da internet para elaborarmos materiais e aulas, sobretudo nestes tempos de ensino remoto em função da pandemia da Covid-19, entre outras. E, ainda há conhecimentos específicos das nossas áreas do conhecimento que atuamos, impelindo-nos ao domínio de linguagem específica, como exemplo: a Ciência. Para Chassot (2007), a Ciência é uma linguagem utilizada para descrever o ambiente, os outros seres e a nós mesmos, uma das maneiras de lermos o mundo. Nesse sentido, o professor de Ciências precisa dominar essa linguagem para poder ensinar seus estudantes sobre ela.

Assim, o professor de Ciências se constitui também pela linguagem específica de sua área, aprendendo a utilizá-la para proporcionar a aprendizagem, realizando a alfabetização científica de seus educandos, ou seja, proporcionando a eles que façam a leitura dessa linguagem e compreendam o conteúdo das mensagens nela contida (CHASSOT, 2007).

Contudo, no período de nossa formação inicial em cursos de licenciatura ficamos imersos na linguagem acadêmica, aprendemos nomenclaturas, processos e conceitos complexos e abstratos; porém quando estamos frente a frente a uma turma de discentes da Educação Básica, muitas vezes, sentimo-nos incapazes de possibilitar a relação teórico-prática da linguagem científica específica da área de atuação. Quando nos damos conta disso? Possivelmente, quando refletimos sobre nossa prática pedagógica.

Entendemos também que a (re)construção de conhecimentos se desenvolve nas proposições e vivências dodiscentes (FREIRE, 2015):

> [...] Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se ensina e se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “dodiscência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE. 2015, p. 30).

Como processo dodiscente que vai se constituindo, conforme pensamento freireano, entendemos ser necessário refletirmos sobre como e quando nos constituímos professores de Ciências.

A tese que aqui apresentamos é de que vamos nos constituindo professores de Ciências à medida que dominamos a linguagem científica e nos tornamos capazes de realizar a transposição didática e a alfabetização de nossos educandos, conseguindo, assim, favorecer os processos de ensino-aprendizagem em Ciências.

Amparamos as presentes reflexões nas experiências profissionais e apresentamos nosso suporte teórico-epistemológico em Freire (2015), Brzezinski (2002), Marcelo (2009), Pimenta (1999), Oliveira e colaboradores (2009) e Chassot (2007). E tomamos como referência o que Larrosa (2018) entende por experiência:

> Não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. Além disso, as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho ou uma força. (LARROSA, 2018, p. 18).

Nessa linha de pensamento sobre experiência que a identidade docente profissional se evidencia como "[...] um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida." (MARCELO, 2009, p. 112).

Metodologicamente, optamos pela produção descritivo-analítica desta escrita com reflexões sobre a constituição da identidade docente, e a importância das experiências, numa abordagem qualitativa. E assim escrever, verificar e/ou analisar as relações entre fenômenos, ou seja, investigar do que, com quem, como e qual a intensidade do fenômeno estudado (FERNANDES; GOMES, 2003).

2 REFLEXÕES, CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS TEÓRICO-PRÁTICAS

A identidade profissional é constantemente constituída, reconstruída como um processo sócio-histórico, que possibilitam significados à profissão, no confronto entre teorias e práticas, nas relações com outros professores, com os estudantes e nas experiências da atividade docente (PIMENTA, 1999); como no dizer da própria autora Pimenta vamos entendendo que os saberes docentes se constituem a partir dos conhecimentos da área específica, dos saberes da experiência, complementados pelos saberes pedagógicos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nos cursos de licenciatura construímos as bases teórico-didáticas de nossos saberes-fazeres docentes e vamos os reconstruindo à medida que adquirimos a capacidade de investigar nossa própria prática, entendendo a educação como prática social (PIMENTA, 1999). E é na prática docente que construímos saberes pedagógicos, que vamos nos constituindo e constituindo a profissão docente. Larrosa (2018, p. 08) nos instiga a pensar "[...] que a-forma-de-ser-professor é gerada sendo professor, em uma determinada maneira-de-ser-professor, de fazer-de-professor ou de viver-uma-vida-de-professor no exercício cotidiano do ofício."

A experiência inicia no nosso processo de escolarização, pois trazemos conosco uma pouco de cada professor que passou por nossas vidas e se completa com nossas próprias práticas profissionais, sendo produzidas no cotidiano, nas interlocuções com nossos pares e a partir da reflexão e investigação de nosso fazer pedagógico (PIMENTA, 1999).

Os saberes pedagógicos se constituem a partir da prática social de ensinar, tendo em vista as necessidades pedagógicas encontradas, não há uma receita pronta e só se aprende a fazer fazendo e refletindo sobre o que se faz à luz de referenciais que qualifiquem nossas práticas. Nós professores somos intelectuais, pesquisadores e devemos ter o hábito dos registros de nossas experiências pedagógicas para que sirvam de base para a construção de novos saberes e fazeres (PIMENTA, 1999).

O conhecimento está atrelado as nossas áreas de conhecimento específicas. Ele tem ligação intrínseca com as relações de poder em nossa sociedade, pois quem controla o conhecimento elaborado para a produção material e social o detém. Devemos ter em mente que conhecimento é diferente de informação. Sendo esta o primeiro degrau para àquele. Segundo Pimenta (1999), para conhecer precisamos trabalhar a informação, a classificar, analisar e contextualizar, vinculando-a de maneira útil e pertinente.

Nesse sentido, precisamos refletir sobre nossas práticas e verificar se estamos repassando informações ou auxiliando os educandos na construção de conhecimentos. Ainda dentro das concepções apresentadas por Pimenta (1999), nós professores temos a tarefa de desenvolver em nossos estudantes a capacidade de reflexão, para que trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos de maneira significativa, para poder operar esses conhecimentos, reconstruí-los e contextualizá-los.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Devemos estar atentos à aprendizagem dos estudantes e ter ciência que os processos de ensino-aprendizagem se dão por meio da linguagem, principalmente oral e escrita. É pela linguagem que construímos conhecimentos em Ciências, compreendendo o mundo científico e suas formas de comunicação (OLIVEIRA et al., 2009).

A linguagem científica merece atenção, pois apresenta particularidades que interferem na compreensão dos conceitos científicos (OLIVEIRA et al., 2009). Para esta autora e seus colaboradores (2009), a linguagem científica desenvolve o pensamento científico, sendo o domínio da linguagem pelo aluno uma forma de orientar a construção do conhecimento. Contudo, a exploração didática dessas linguagens é muito complexa e exige a mobilização de diferentes conhecimentos.

Nesse sentido, a autora Oliveira (2009) aponta que é função dos professores de Ciências auxiliar os estudantes "na aprendizagem dos conceitos e modelos científicos, na aquisição da competência linguística científica através de saber ler, escrever e interpretar a linguagem científica, no saber apreciar a ciência e o pensamento científico e no envolvimento na cultura científica" (OLIVEIRA et al., 2009, p. 22).

A linguagem científica apresenta muitas nomenclaturas, terminologias e conceitos que a tornam, dependendo da forma como for utilizada, incompreensível aos estudantes. Tomando a Ciência como um sistema de símbolos, podemos compreender que para fazer sua leitura precisamos conhecer o significado deles, utilizando a analogia trazida por Chassot (2007), ou seja, precisamos ser alfabetizados nessa linguagem para compreendê-la. Assim, precisamos alfabetizar cientificamente nossos educandos, para que compreendam a Ciência.

Contudo, conforme Chassot (2007), a linguagem científica é hermética e esotérica, sendo indecifrável e sem significado para o estudante. Com isso, sem perder a especificidade, conseguimos tornar a linguagem mais clara e disponível aos estudantes.

Nos anos de experiência na/da docência observamos que a linguagem científica usada na prática cotidiana na sala de aula, no laboratório, em outros espaços, às vezes, não contempla às necessidades, interesses, possibilidades dos discentes. Porém, ao nos darmos conta como docentes que a escuta atenta, o prestar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atenção ao que se faz, possibilitam-nos refletir e buscar alternativas, ir ao encontro de uma docência mais "viva", crítico-reflexiva, criativa.

Os docentes se constituem em espaços diversos que envolvem ensino, extensão, investigação, que possibilitam processos reflexivos sobre as experiências, como, por exemplo, a experiência de duas autoras desta escrita: uma como professora preceptora e outra como docente orientadora do Programa de Residência Pedagógica (PRP)[2010], na área de Ciências, até meados de 2020. Acompanhando o planejamento e as intervenções dos bolsistas residentes do PRP, presenciamos os primeiros momentos de interrogação que aconteceram nos espaços educativos da Educação Básica, como um processo de formação acadêmico-profissional de professores.

Nessas oportunidades de conversa e reflexão em grupos de docentes e discentes no PRP surgiam vários pontos sensíveis, entre eles: a percepção de que o quê é fácil e óbvio para um não é para o outro; a realização da transposição didática de conhecimentos complexos para alunos com menor capacidade de abstração; o entendimento da diferença que a experiência prática faz para se perceber limitações na docência e buscar formas de superá-las; a compreensão da linguagem e da alfabetização científica para a constituição da identidade docente na área de Ciências.

Identidade essa que vai se constituindo e se construindo com a interação entre as pessoas e suas experiências individuais e profissionais (MARCELO, 2009).

Todas as funções que o docente possui ajudam na reconfiguração de sua identidade docente, sobretudo, nesse momento, com a vivência do ensino emergencial remoto ao qual fomos desafiados desde março de 2020, em virtude da Pandemia causada pela Covid-19 e que também nos forçou à adaptação ao uso de diferentes linguagens para dar continuidade aos processos de ensino-aprendizagem. Esta crise da pandemia, no dizer de Kohan (2020, p. 56), "abre um espaço para interromper condições de vida indignas para grande parte da população mundial e para viver outras formas de vida. Essas outras formas de vida precisam ser inventadas, pensadas e experimentadas em comum."

[2010] O Programa Residência Pedagógica foi instituído pela Portaria nº 38/2018 e do Edital nº 06/2018 da CAPES (http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica)..

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Refletimos ainda com Kohan (2020) sobre este momento pandêmico e os desafios da escola e para nós docentes: “Nos países em que o capitalismo está mais solidamente inscrito nas instituições, o sistema não para e a vida educacional continua on-line em todas suas formas [...]. Nada pode parar. É preciso seguir o normal.” (p. 56) O autor denuncia que as condições de trabalho pioraram: “[...] pois a demanda de tarefas para as quais os docentes não estão preparados têm-se diversificado e intensificado. As pessoas têm até menos tempo livre que o escassíssimo tempo livre habitual.” (KOHAN, 2020, p. 56).

Nesse contexto, o desafio de ensinar Ciências de forma remota emergencial, em escolas de periferia é ainda maior, pois os professores, os estagiários, bolsistas pibidianos e residentes se vêm interpelados a aproximar o estudante da linguagem cientifica, necessitam também se aproximarem dos estudantes que, em sua maioria, não tem acesso à internet e/ou aparelhos eletrônicos e que garantam, minimamente, seu envolvimento com o processo de ensino-aprendizagem (BARRETO; ROCHA, 2020). Isso vem suscitando reflexões mais complexas e desafiadoras sobre nosso que-fazer pedagógico, nossas linguagens e a transmutação constante de nossa identidade docente.

Esse processo reflexivo leva-nos a compreender que nos tornamos professores também pela prática docente, independentemente do espaço que estivermos ocupando, pois é exercitando nossa profissão que nos deparamos com diferentes e desafiadoras situações e aprendemos a lidar com elas. Constituímos nossa identidade profissional nas relações que estabelecemos com os estudantes e com outros colegas, com suporte no nosso referencial teórico-epistemológico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta escrita instigamos a compreensão do processo pelo qual nos tornamos professores de Ciências, refletindo sobre como e quando constituímos a identidade profissional. Ao retornarmos a indagação inicial desta escrita de quando, como e com quem aprendemos a ser professores/as, entendemos que é com as experiências que nos foram apresentadas a diferentes ocasiões, com nossos professores, alunos e colega, que vamos entendendo como os saberes específicos, os da experiência e os pedagógicos vão se inter-relacionando com a nossa forma de ser-fazer a docência.

Nesse sentido, indagamo-nos de como contribuímos para a formação da identidade docente dos licenciandos estagiários, pibidianos e residentes que chegam em nossas escolas. Entendemos que a formação para a docência ocorre desde o nosso ingresso na escola, em que somos interpelados pelas referências e elementos que constituem os que-fazeres docentes e se estende pelo processo da formação acadêmico-profissional.

A partir das reflexões acompanhadas das incursões teórico-práticas aqui apresentadas, considerarmos que a linguagem é viabilizadora e potencializadora da aprendizagem, em que os estudantes compreendam os signos envolvidos nesse processo comunicativo.

Nessa interação de saberes-fazeres e experiências, com reflexões sobre a linguagem e a alfabetização científica que a construção da identidade do ser professor de Ciências vai se constituindo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. COVID-19 e Educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar**, [S.L.], v. 2, n. 1, p. 01-11, 2020. Revista Encantar. http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0010. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRZEZINSKI, I. Profissão Professor: identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) **Profissão Professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

CHASSOT, A. **Educação Consciência**. 2.ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007.

FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatórios de pesquisa nas Ciências Sociais: características e modalidades de investigação. **ConTexto**. Porto Alegre. v. 3. n. 4. 1º sem. 2003. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/ConTexto/article/download/11638/6840. Acesso em: 02 set. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 52. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2015.

KOHAN, W. Formação inventiva de professores em tempos de pandemia: o que um louco lúcido nos convida a pensar e escrever? **Mnemosine**, vol.16, nº 1, p. 53-66 (2020). Parte Especial. Artigos.

LARROSA, J. B. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Autêntica Editora. Edição do Kindle, 2018.

MARCELO, C. A Identidade Docente: constantes e desafios. Trad.: Cristina Antunes. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br

OLIVEIRA, T.; FREIRE, A.; CARVALHO, C.; AZEVEDO, M.; FREIRE, S.; BAPTISTA, M. Compreendendo a aprendizagem da linguagem científica na formação de professores de ciências. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 19-33, 2009. Editora UFPR.

PIMENTA, S. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. PIMENTA, S. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

16.5.63 CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UMA ANÁLISE DOS ACADÊMICOS DA UEPG

Jaine dos Santos Floriano[2011]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo avaliar as contribuições da disciplina de Fundamentos Teóricos da Educação Infantil na formação dos pedagogos, na perspectiva dos acadêmicos, a partir da análise escrita de alunos do 2º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A Disciplina de Fundamentos Teóricos da Educação Infantil faz parte do rol de disciplinas de formação específica profissional do curso de Licenciatura em Pedagogia, contando com uma carga horária de 102h anuais, sendo que a disciplina estudada se configura como a única do currículo que trata especificamente da Educação Infantil, embora as discussões sobre o tema perpassem outras disciplinas. A fonte utilizada neste trabalho refere-se a um texto dissertativo elaborado individualmente por quarenta alunos, ao término do ano letivo de 2020, avaliando as contribuições da referida disciplina para a sua formação. Para manter o anonimato dos alunos, seus nomes foram substituídos por números. Esta pesquisa configura-se por um caráter documental e bibliográfico, de análise qualitativa. Como referenciais teóricos foram utilizados os estudos de Pimenta (1999) e Nóvoa (1992), acerca da formação de professores. Como conclusões parciais do trabalho destaca-se que os alunos consideram como principais contribuições da disciplina o rompimento com a noção de um professor perfeito e uma escola ideal, bem como com a noção vocacional do magistério. Além disso, destacam a importância das discussões e troca de experiências sobre educação infantil no processo de constituição da identidade docente ao trazer exemplos reais do trabalho realizado na educação básica.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Infantil. Pedagogia. Disciplinas. UEPG.

1 INTRODUÇÃO

A Disciplina de Fundamentos Teóricos da Educação Infantil faz parte do rol de disciplinas de formação específica profissional do curso de Licenciatura em Pedagogia, contando com uma carga horária de 102h anuais. O curso de Pedagogia da UEPG tem como foco a ênfase na Linha de Formação em Docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão na Educação Básica, sendo que a disciplina estudada se configura como a única do currículo que trata especificamente da Educação Infantil, embora as discussões sobre o tema perpassem outras disciplinas.

[2011] Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, jaine.f@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O interesse pelo tema surgiu porque a autora do artigo atua como professora na disciplina de Fundamentos Teóricos da Educação Infantil e ao final do ano letivo de 2020 propôs um trabalho dissertativo aos alunos para que escrevessem o que consideravam como principais contribuições da disciplina para a sua formação. As questões suscitadas nos textos chamaram tanto a atenção da professora que surgiu o interesse em partilhar as representações dos alunos em forma de trabalho apresentado neste evento, propiciando assim uma reflexão acerca da formação de professores.

Deste modo, este trabalho tem como objetivo avaliar as contribuições da disciplina de Fundamentos Teóricos da Educação Infantil na formação dos pedagogos, a partir da análise escrita de acadêmicos do 2º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A fonte utilizada foi um texto dissertativo elaborado individualmente por quarenta alunos, ao término do ano letivo de 2020, avaliando as contribuições da referida disciplina para a sua formação. Para manter o anonimato dos alunos, seus nomes foram substituídos por números. Esta pesquisa configura-se de caráter documental e bibliográfico, de análise qualitativa. Como referenciais teóricos foram utilizados os estudos de Pimenta (1999) e Nóvoa (1992), acerca da formação de professores. Dentre inúmeros pontos que mereciam destaque nos trabalhos dos acadêmicos optamos por privilegiar as questões acerca da construção da identidade docente, enfatizando a relação entre teoria e prática, ou seja, entre o que os alunos aprendem na universidade e o que observam nas escolas de educação básica. Na sequência, apresentamos a análise dos trabalhos dos alunos.

2 REPRESENTAÇÕES DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA SOBRE A DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na concepção dos acadêmicos de Pedagogia que tiveram seus trabalhos analisados neste artigo, a concepção sobre o papel de professor se mistura entre ideia de vocação e profissionalização, como mostra o acadêmico 7: “O papel do professor na educação infantil é fundamental e exige qualificação e estudo constante, dedicação e muito amor”. Durante muito tempo, o profissional da educação infantil foi entendido como um substituto da mãe, o que descaracterizava a identidade do professor. Isso está relacionado ao processo histórico de feminização do magistério, pois como

mostram Dermatini e Antunes (2002, p. 8), ao defenderem que "ligado à ideia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente". No que diz respeito à essa ideia de vocação, Altino aponta que:

> [...] a construção da imagem do professor vocacionado se deu com o intuito de conduzir a um pensamento desligado dos ganhos materiais, o professor desempenhava suas funções com afinco missionário e era recompensado com o reconhecimento perante Deus e os homens, sem grandes anseios financeiros (ALTINO, 2017, p. 100).

Esse ideário persiste até os dias atuais porque, como aponto Arroyo (2000, p. 33), "vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente". Essa questão da profissionalização docente ganhou bastante destaque nos trabalhos dos acadêmicos, bem como a relação entre cuidar e educar na educação infantil: "Com a disciplina, também compreendemos o papel do professor da Educação Infantil, que muitas vezes até nos dias de hoje é visto como uma 'babá' de seus alunos, mas o seu trabalho é muito além do trocar fraldas e dar de comer" (ACADÊMICO 36).

Além disso, os alunos também apontam a falta de reconhecimento dos pais, que consideram a escola de educação infantil apenas como um lugar onde deixam seus filhos enquanto trabalham. Essa concepção apresentada pelos pais pode ser entendida como uma construção histórica, visto que o surgimento das creches está atrelado a um caráter assistencialista. Desse modo, durante muitos anos não foi necessário formação específica para trabalhar com o público infantil, pois a incumbência das creches era de apenas cuidar das crianças (SAVELI, SAMWAYS,2012). A Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96 foram dois marcos legais importantes ao tornar a educação infantil oficialmente a primeira etapa da educação básica e atribuir ao estado o dever de garantia de atendimento às crianças pequenas. Isso demarcou a necessidade de formar profissionais qualificados para educar as crianças na educação infantil (ROCA, 2012).

Muitos acadêmicos também destacaram a importância de os professores universitários ter experiência e proximidade com a educação básica, para trazer

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

exemplos que se aproximem da realidade de sala de aula e trocar experiências, pois assim "as aulas se tornam mais significativas, porque sempre tem um exemplo para dar, uma história para contar e sem 'esconder' a realidade de certa dificuldade que é trabalhar com a educação infantil" (ACADÊMICO 10). Gatti (2010) trata desse tema ao considerar como principais problemas de formação dos cursos de Pedagogia a fragmentação dos saberes em campos disciplinares; as abordagens muito descritivas, que não relacionam adequadamente as teorias com as práticas, e o fato de que as disciplinas de formação profissional se preocupam em ensinar as justificativas sobre o porquê ensinar, desconsiderando o que e como ensinar. Alguns acadêmicos pontuaram que sentem falta dessa relação entre teoria e prática, visto que já conhecem um pouco da escola com base em suas experiências como alunos:

> Quando uma pessoa escolhe fazer pedagogia ela traz consigo muito do que viu enquanto aluno, a ideia do que é ser professor se baseia nos professores que teve durante a vida. Entretanto, o que era feito antigamente em uma sala de educação infantil, hoje não funciona mais. A sociedade muda, as crianças mudam, os professores e as metodologias também (ACADÊMICO 25).

O ponto de vista do acadêmico 25 vai de encontro ao estudo de Pimenta (1999), em que a autora aponta que os alunos já chegam à formação inicial com uma concepção de professor baseada em suas experiências como aluno, já tendo uma noção do que considera como um bom professor. Além de também já conhecerem o (des)prestígio social da profissão, a desvalorização financeira, as dificuldades do trabalho com crianças e adolescentes, dentre outras representações. Além disso, tem acadêmicos que já atuam como professores, e deste modo já possuem um outro olhar sobre a escola. Desse modo, o desafio dos cursos de formação de professores é auxiliar no processo de construção de identidade docente, onde os saberes da experiência não são suficientes. No sentido de construção da identidade docente e seus saberes, o acadêmico 33 pontua que "ser professor não tem receita, mas têm inúmeros rascunhos" (ACADÊMICO 33). Alguns acadêmicos se sentem frustrados por não saírem da graduação com um "manual de instruções" sobre como ser um bom professor. Outros se sentem assustados, como é o caso desta acadêmica:

> Antes, no primeiro ano do curso, o desespero costumava bater toda vez que um professor relatava suas experiências, pois nos era apresentada uma realidade que hoje me parece tão utópica, pareciam mais estar dentro de um sonho do que numa escola cheia de crianças... Já o segundo ano me

> presenteou com uma matéria que me fez enxergar o outro lado da moeda, no qual me apeguei bem mais. A ideia que eu sempre ouvia de um professor perfeito/herói numa escola perfeita com alunos perfeitos me aterrorizava pela possibilidade de não ter as "habilidades perfeitas" necessárias. Neste sentido, posso dizer que a disciplina de Fundamentos Teóricos Met. da Ed. Infantil me trouxe certa segurança que outrora não sentia, me mostrando que posso errar e que vou aprender muito com isso, que não vou sair do curso pronta para mudar o mundo (mesmo que eu queira) e que não serei fracassada se minha primeira aula não for um sucesso. Aprendi que nem toda aula será como eu quero e espero, mesmo planejando-a, mas que será preciso entender as crianças e observar quais são suas necessidades em cada momento específico. Entendi que preciso focar nas coisas reais e não ideais, pois as escolas na verdade precisam de professores dispostos e não perfeitos (ACADÊMICA 22)

Nota-se a insegurança que os alunos demonstram por medo de não estarem suficientemente preparados para ingressar em sala de aula. Por isso, para ajudá-los nesse processo, é fundamental propiciar discussões a respeito da construção da identidade docente, para que compreendam que nenhum profissional nasce pronto, pois como aponta Silva (2000), a identidade não é fixa e nem uma essência, nem estável ou permanente. Ou seja, é uma construção, um ato formativo e um processo de produção.

É fundamental repensar os modelos e práticas de formação docente, para que se possa aliar o saber científico com o pedagógico, pois como defende Nóvoa (1992, p. 16) "a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização". Por isso, é importante aliar a formação, tanto inicial quanto continuada, às práticas educativas. Segundo Pimenta (1999), é fundamental a revisão das tradições escolares e confronto entre teoria e prática, analisando as práticas com base nas teorias existentes, para que cada professor seja ator e autor de sua própria prática e assim construa seu modo de ser professor com base em "seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios [...] (PIMENTA, 1999, p. 19). Em relação à formação inicial e continuada, o acadêmico 40 destaca que:

> Apesar de formado, o professor deve entender que ele não está pronto e acabado, que precisa buscar formação continuada, trabalhar em equipe para buscar novos saberes com quem possui mais experiência e refletir sobre a própria prática. As atividades devem ser adotadas para a realidade de agora, baseada nas crianças do presente, e nos adultos que queremos para o futuro. É fundamental pensar fora da caixa, se reinventar, para atender as necessidades das crianças (ACADÊMICO 40)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É nesse sentido que Rocca (2012) defende que os professores se formam na companhia de outros profissionais, por isso, nem sua formação e nem o desenvolvimento de seu trabalho ocorrem de forma individualizada, mas sim a partir da troca de experiências. Na graduação, há alunos que nunca tiveram contato com a sala de aula, e, por isso, gostam que os professores tragam exemplos mais concretos da sala de aula para que entendam o contexto, enquanto outros já atuam como professores, e por isso, suas dúvidas são diferentes, como mostra o depoimento do acadêmico 29:

> Não é segredo a minha paixão e preferência pela educação infantil, desde o meu primeiro dia de aula eu já tinha certeza de onde desejaria atuar. Mas, mesmo gostando, não tinha um norte das minhas ações de atuação. Atualmente eu trabalho com o infantil V, e minha atuação e entendimento em sala de aula, com as crianças, se desenvolveu significativamente durante e pós as aulas de Fundamentos.

Nesse sentido, destacamos os estudos de Nóvoa (1992), que considera que são a troca de experiências e a partilha de saberes que consolidam os espaços de formação, por isso, o diálogo é fundamental. É desse modo que a teoria se relaciona às experiências e à identidade de cada professor. Assim, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 13). É importante discutir o fato de que esta é a única disciplina que trata especificamente do trabalho na educação infantil, embora a discussão do tema perpasse outras disciplinas. Isso significa que o curso tem uma grande abrangência de formação, o que pode dificultar o processo de aprofundamento de uma determinada área de atuação. Em relação à carga horária da disciplina, o Acadêmico 14 destaca que “foi pouco tempo para tudo mais que poderíamos vir a dialogar”.

Esse tema é debatido por Pinheiro e Romanowski (2010) que mostram em seu estudo como o aligeiramento da formação docente prejudica disciplinas como de educação infantil, além de considerarem como o currículo e as disciplinas dos cursos de Pedagogia privilegiam a formação de professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Gatti (2010) em seus estudos também destaca esse aspecto, ao apontar que, em pesquisa realizada nos cursos de Pedagogia, as disciplinas relativas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

à educação infantil representam apenas 5,3% do conjunto de disciplinas dos currículos analisados.

Em relação à grande abrangência de áreas de atuação do pedagogo, Gatti também aponta que é preciso se questionar se essa formação panorâmica é suficiente para que o futuro professor seja capaz de atuar de forma eficiente em todas as áreas. Sobre a grande abrangência do curso de Pedagogia, o Acadêmico 22 destaca que "sabendo que o curso de pedagogia fornece várias áreas profissionais, precisamos ter um ensino de qualidade e a aquisição do mínimo de conhecimento para atuar em cada especificidade da educação". Alguns acadêmicos entendem que a disciplina não pode ser vista de forma fragmentada, visto que "permite uma sintetização de conteúdos trabalhados em diferentes disciplinas ao decorrer desses dois anos de curso" (ACADÊMICO 5). Além dessa ideia de romper com a fragmentação de saberes, os alunos fizeram referência à relação entre teoria e prática, e entre a universidade e as escolas de educação básica.

Pimenta (1999) destaca que a prática docente deve servir como ponto de partida e ponto de chegada da formação docente, para que os alunos possam articular os saberes docentes com as práticas. Desse modo, ela faz uma crítica aos modelos de formação que se distanciam da realidade das escolas, o que não permite que alunos consigam captar as contradições presentes na prática social que é o educar, e por isso, os cursos acabam por contribuir pouco com a construção da identidade docente de seus alunos. Desse modo, espera-se que os cursos de formação docente considerem que:

> [...] professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é o ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1999, p. 18).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em outros textos, os alunos destacaram que as disciplinas que consideram mais interessantes são aquelas que mostram a realidade da sala de aula, relacionando com o que se aprende na faculdade, despertando a curiosidade e a vontade de estar em sala de aula. Além disso, também destacaram que foi importante entender que sempre haverá situações inimagináveis, e que é preciso estar preparado para enfrentar o que foge do ideal que é criado. Desse modo, "apesar de ser uma disciplina teórica, a aprendizagem foi essencialmente sobre a prática do professor. Portanto, a disciplina é essencial para atuar como profissional da educação com segurança e preparo" (ACADÊMICO 19). Segundo os alunos, os exemplos reais foram de grande auxílio para compreender e visualizar melhor os conceitos dos textos, além de aliar a teoria com a prática, que muitas vezes parecem desconexas e longínquas, dessa forma a teoria se torna contextualizada e, portanto, mais significativa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar as contribuições da disciplina de Fundamentos Teóricos da Educação Infantil na formação dos pedagogos, com base na avaliação dos acadêmicos do 2º ano do curso de Pedagogia da UEPG, tomando como amostra o trabalho de quarenta alunos. A análise desses trabalhos permitiu que fosse percebido, que na concepção dos acadêmicos, existe uma lacuna entre o que aprendem teoricamente na universidade e o que observam nas escolas, seja nos estágios ou em sua própria prática profissional. Esse problema acabou sendo agravado pelo ensino remoto, devido à pandemia. Por isso, consideraram que a disciplina de Fundamentos Teóricos da Educação Infantil traz grandes contribuições para a sua formação ao trazer exemplos reais do que acontece na educação infantil.

Os alunos demonstraram insegurança ao se imaginarem em sala de aula, por isso, pontuaram que a disciplina também contribuiu com sua formação ao romper com a ideia de um professor perfeito e de uma escola idealizada. Por fim, destacaram que a carga horária da disciplina é pequena, visto que é a única que trata especificamente a questão da educação infantil, o que propiciou o debate sobre a grande abrangência do curso de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ALTINO FILHO, H. V. et al. Magistério: ofício ou sacerdócio? **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 19, n. 1, jan./jun., 2017.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

DEMARTINI, Z. de B. F.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 86, p. 5-14, 2002.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

PEROZA, M. A. R.; MARTINS, P. L. O. **A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016.

ROCA, M. E. C. A formação do professor de educação infantil: interfaces luso-brasileiras. In: 35ª reunião anual da ANPED, Porto de Galinhas. **Anais**... Porto de Galinhas, 2012, PDF. Disponível em: https://anped.org.br/biblioteca/item/formacao-do-professor-de-educacao-infantil-interfaces-luso-brasileiras. Acesso em: 08 jun. 2021.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Curso de Pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 2, n. 3, p. 136-151, ago./dez. 2010.

SAVELI, E. L.; SAMWAYS, A. M. A educação da infância no Brasil. **Imagens da Educação**, v. 2, n. 1, p. 51-59, 2012.

SILVA, T. T. da. (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

16.5.64 CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA IMINÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Elisa Daniele de Andrade[2012]

Eliane Terezinha Buwai Krupa[2013]

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a elaboração e execução de um plano de formação continuada em tecnologias educacionais para professores e educadores da rede pública municipal de ensino de Araucária/PR, considerando o contexto da pandemia onde estas ferramentas assumem um importante destaque no processo de ensino e aprendizagem. A formação continuada dos profissionais da Educação, a partir de cursos e oficinas, além de serem oferecidos regularmente, devem ir além do atendimento à legislação vigente, devem proporcionar ao profissional da educação respostas aos anseios advindos da realidade imposta pela pandemia. Portanto, o Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, a partir da pesquisa realizada, por meio de formulários digitais, com os profissionais que atuam nas unidades educacionais do município evidenciou as reais necessidades iminentes e então, programou um curso específico para os interessados, buscando apresentar a possibilidade de uso de diferentes ferramentas pedagógicas. Este estudo é fundamentado teoricamente em autores que discorrem sobre o assunto de formação continuada e uso das tecnologias educacionais. O curso está em andamento e os primeiros resultados apresentados são positivos refletindo a aproximação dos profissionais com as ferramentas tecnológicas, porém, diante da atual realidade, apontam para novas intervenções, construção e organização de ações futuras.

Palavras-chave: Formação Continuada. Tecnologias Educacionais. Formulários Digitais. Ferramentas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A tecnologia sempre esteve presente e influenciou a humanidade, ela não causa mudanças apenas no que fazemos, mas também em nosso comportamento. Ela influencia na forma como temos acesso e elaboramos o conhecimento e na maneira como nos relacionamos com o mundo.

Podemos evidenciar que o homem transforma a sociedade com o desenvolvimento de novas tecnologias e o mesmo também é submetido a influência

[2012] Professora Mestre em Educação, Secretaria Municipal de Educação de Araucária, elisa.andrade@educacao.araucaria.pr.gov.br

[2013] Professora Pedagoga, Especialista em Educação, Secretaria Municipal de Educação de Araucária, eliane.krupa@gmail.com

desses avanços, pois estes modificam os meios e a velocidade de acesso ao conhecimento, a forma de pensar e agir.

No atual contexto em que vivemos, com a pandemia da COVID-19, a presença e a importância das tecnologias para atividades cotidianas sejam de trabalho, lazer e interação social, ficaram mais evidentes.

Na educação, com a suspensão das aulas presenciais, apresentam-se novos e inéditos desafios. Diante dessa nova realidade, a integração de ferramentas tecnológicas para auxiliar na mediação do trabalho pedagógico torna-se uma necessidade iminente.

Considerando esse contexto, foi divulgado um formulário digital de pesquisa para os profissionais da rede pública municipal de ensino de Araucária buscando levantar dados referentes à necessidade de formação continuada para o uso de tecnologias educacionais.

Diante do exposto na devolutiva dos profissionais, por meio da pesquisa realizada, com o objetivo de aprimorar a atuação dos professores, viabilizando a organização do trabalho pedagógico no processo de ensino remoto e pós pandemia, com práticas pedagógicas enriquecidas pela tecnologia e elaborando estratégias para superar as dificuldades observadas nas atividades remotas, visando a melhoria no processo de ensino e aprendizagem nas Unidades Educacionais aprofundando os usos de tecnologias, foi disponibilizado para os profissionais da rede municipal de ensino o curso de formação continuada sobre o uso de diferentes recursos tecnológicos como possibilidades de ferramentas pedagógicas.

O presente estudo busca apresentar o contexto, motivações e as primeiras observações relacionadas ao desenvolvimento do referido processo de formação continuada disponibilizado aos profissionais da educação da rede municipal de ensino de Araucária.

2 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Os avanços alcançados pelas tecnologias de informação e comunicação, ampliaram o processo de globalização de modo surpreendente. De acordo com o filósofo francês Lytoard (1988 e 1993) apud Kenski (2007, p.18), a humanidade deve entender a tecnologia como um grande desafio e um caminho sem volta, sendo que o

único meio do ser humano acompanhar a evolução é pela adaptação às complexidades impostas pelas tecnologias.

A escola assumindo seu compromisso social, compreendendo os sujeitos como seres históricos e sociais não pode encontrar-se isolada do meio. No âmbito da educação escolar, essa realidade encontra-se presente e torna-se um desafio, conforme afirma Kenski (2007, p. 18) observando a necessidade de "adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios".

Gadotti (2005) também alerta sobre a ampliação dos espaços educativos diante do acesso à informação e as possibilidades de comunicação serem ampliados com as novas tecnologias.

> As novas tecnologias criaram novos espaços de conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem de lá acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem à distância, buscar fora, a informação disponível nas redes de computadores interligados serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. Por outro lado, a sociedade civil está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas como espaço de difusão e de reconstrução de conhecimentos. (GADOTTI, 2005, p. 16)

Nesse contexto, a escola, enquanto espaço formal de aprendizagem, não pode ignorar a realidade, mas buscar as possibilidades de integração das novas tecnologias de forma a enriquecer e contextualizar as práticas pedagógicas. Para tanto, não podemos deixar de considerar neste processo a formação continuada como um aspecto que merece atenção especial para atingir os objetivos estabelecidos para uma educação de qualidade.

2.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DIANTE DAS NOVAS TECNOLOGIAS

São muitos os fatores que interferem para que seja atingida a qualidade requerida para a educação. Grande parte destes estão diretamente vinculados às políticas públicas voltadas para as questões estruturais e físicas e, principalmente, àquelas que refletem na valorização dos profissionais da educação. Dessa forma, aponta-se a oferta de formação continuada como um elemento de valorização profissional, conforme afirma Lima (2010).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> […] a qualidade da educação passa pela valorização profissional, que passa por sua vez, pela formação do professor. E para tanto, se faz necessário que a qualidade da formação caminhe paralelamente à conquista da universalidade do acesso à escola pública, em especial ao que diz respeito à população que historicamente tem feito parte dos segmentos da sociedade onde ainda é acentuada a exclusão social (LIMA, 2010, p. 44).

Conforme afirma Kenski (1998), a integração das tecnologias na educação, independentemente do posicionamento individual, diante do objeto de trabalho dos profissionais da educação é inegável. A autora ainda se refere ao uso criterioso e reflexivo desses recursos.

> Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentarmos os desafios oriundos das novas tecnologias. Esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significam criticamente conhecê-los para saber de suas vantagens e desvantagens, de seus riscos e possibilidades, para transformá-los em ferramentas e parceiros em alguns momentos e dispensá-los em outros instantes. (KENSKI, 1998, p. 61)

Lévy (1999), também reitera a importância das aulas ministradas com a integração de novas tecnologias, considerando que a escola necessita acompanhar as mudanças sociais contemplando as demandas que se evidenciam.

> Não se trata aqui de utilizar a qualquer custo as tecnologias, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que está questionando profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educativos tradicionais e, notadamente, os papéis de professor e aluno. (LÉVY, 1999, p. 08)

O Plano Municipal de Educação de Araucária/PR, instituído pela Lei n° 3655/2021, também estabelece na Meta 16, “[...] garantir a todos(as) os(as) profissionais de educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (PME, 2021). Prevendo na estratégia 16.22:

> Ofertar formação continuada para todos os profissionais da educação, a fim de mantê-los atualizados sobre técnicas e meios da tecnologia educacional, integrando os recursos tecnológicos na prática pedagógica às formações oferecidas pelos Departamentos de Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação Especial (PME, 2021)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse sentido, considerando o contexto pandêmico que levou à suspensão das aulas presenciais e a intensificação do uso de recursos e ferramentas tecnológicas para atendimento das crianças e estudantes no ensino remoto, a formação continuada em tecnologias evidencia-se como uma demanda ainda maior e mais urgente.

No ano letivo de 2020 a proposta de formação continuada para os profissionais da educação básica da rede municipal de ensino de Araucária, sob a incumbência do Departamento de Ensino Fundamental, teve por objetivo geral aprimorar a prática pedagógica, buscando minimizar as dificuldades encontradas no ensino remoto, orientando quanto ao planejamento embasado no currículo, proporcionado momentos de troca de experiências e estratégias para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem de forma remota.

No plano de formação continuada proposto inicialmente, estavam previstos quatro encontros presenciais, totalizando 40 horas de formação, dividida em 16 horas presenciais e 24 horas à distância. No entanto, devido ao contexto pandêmico, que levou a necessidade da suspensão das aulas presenciais e do distanciamento social, os processos de formação continuada passaram a ser desenvolvidos remotamente, fazendo uso de ferramentas e plataformas como o Google Meet e Youtube.

Considerando a necessidade de avaliação constante do processo, buscando a realização de encaminhamentos que atendam efetivamente às demandas levantadas pelos profissionais, em cada encontro de formação continuada foi disponibilizado formulário próprio para esta finalidade.

Nesses documentos houveram apontamentos sobre a necessidade de promover formação continuada específica sobre as tecnologias educacionais. Diante do exposto pelo grupo de profissionais, no plano de formação continuada 2021 foi previsto contemplar a temática.

Já no início do ano letivo de 2021, na Semana Pedagógica realizada no período de 08 à 12 de março, foi realizado um encontro abordando o uso das tecnologias na prática pedagógica. Na ocasião, também foi disponibilizado um formulário de pesquisa com o intuito de obter os elementos necessários para configurar o processo de formação continuada sobre as tecnologias educacionais de modo a atender as especificidades evidenciadas pelos profissionais. Esse encaminhamento, intenciona, conforme afirma Gadotti (2003), que a formação continuada dos profissionais da educação esteja pautada em sua realidade, promovendo as reflexões pertinentes ao

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contexto.

> [...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas (GADOTTI, 2003, p. 31).

Como resultado dessa pesquisa, tivemos duzentas e quarenta e nove respostas, em sua totalidade apontando o interesse em participar da formação continuada em tecnologias educacionais.

Constatou-se, também, que a grande maioria dos profissionais respondentes consideram que a formação continuada ocorra no período de trabalho em hora atividade [2014], também foi apontado que os momentos de formação deveriam acontecer de forma assíncrona possibilitando que o acesso ao material disponibilizado pudesse ocorrer dentro das possibilidades de cada profissional.

Neste formulário foi solicitado ainda, a indicação das temáticas para compor o plano de formação. A partir desses apontamentos foram elencados seis temáticas mais recorrentes, conforme categorizado no Quadro 1.

Quadro 1 - Temáticas indicadas para compor o plano de formação em tecnologias educacionais

Recursos	Quantidade de indicações
Google apresentações	178
Acesso ao Google Drive e compartilhamento de arquivos	167
Google planilhas	167
Criação e edição de formulários	160
Telegram	143

Fonte: DEF/2021

Com os dados levantados na pesquisa, configurou-se um curso de formação continuada dividido em seis módulos, cada um abordando como ferramenta pedagógica o recurso tecnológico apontado na categorização descrita no Quadro 1. Cada módulo é composto de 7 horas, totalizando 42 horas de carga horária. Considerando as indicações de temporalidade, o material disponibilizado e as atividades realizadas na formação, foram ambientados no Google Sala de Aula para

[2014] Período de trabalho destinado a estudos e planejamentos dentro da jornada de trabalho.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acesso assíncrono, dentro da disponibilidade de tempo dos profissionais cursistas, e agendamento de momentos de mediações síncronos por meio do Google Meet.

A adesão ao curso se deu por inscrição prévia, por interesse. De um total de 2.385 profissionais atuantes na rede municipal, foram efetivadas 440 inscrições, representando 18,5 %. Esse percentual indica, em um primeiro momento, a necessidade acentuada no contexto pandêmico, do aperfeiçoamento profissional para o uso das tecnologias de modo integrado ao processo de ensino e aprendizagem, considerando fundamentos básicos.

Os relatos espontâneos, registrados pelos profissionais participantes, referentes ao processo de formação planejado e estruturado a partir das necessidades apontadas pelos mesmos, em uma perspectiva de horizontalidade, evidenciam uma receptividade positiva ao atender as demandas evidenciadas, conforme podemos verificar em alguns registros aqui transcritos.

> [...] Estou aprendendo muito com o curso, vocês são maravilhosas. Usava mais o word, agora vou ficar craque no drive. PROFESSORA 1
> [...] quero te agradecer pelas informações, e paciência para explicar por ter insistido comigo, vou assistir mais vezes os vídeos explicativos e vou aprender , muito importante todas essas informações que vocês compartilharam e que nos ajudara muito no nosso trabalho. agora já aprendi algumas coisas e poderei ajudar as minhas companheiras de trabalho [...] PROFESSORA 2
> Realmente preciso muito aprender sobre novas tecnologias,ainda estou com muita dificuldade para tanta novidade,não domino. PROFESSORA 3
> [...] Muito gostoso aprender a trabalhar com esses recursos. PROFESSORA 4
> [...] ansiosa para aprender mais com a equipe, parabéns. PROFESSORA 5
> [...] quero te agradecer pelo seu apoio eu estava a bem perdida não conseguia acessar os documentos. Muito obrigada está sendo muito bom as informações e instruções ,vou aproveitar muito bem essas aulas [...] PROFESSORA 2
> Nos profissionais da educação de Araucária, só temos a agradecer vocês por essas formações. PROFESSORA 6

Analisando o conteúdo das mensagens recebidas, podemos verificar que o uso das novas tecnologias integradas na educação, intensificado no contexto de distanciamento social, é um desafio para um grande número de profissionais. Bem como, evidencia-se a importância da promoção de momentos de formação continuada específicos e formatados de acordo com as necessidades apontadas pelos participantes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Mesmo estando o curso em andamento, algumas constatações já foram evidenciadas, dentre elas que os profissionais precisam ter acesso ao conhecimento das novas possibilidades pedagógicas, atualizar-se, otimizando tempo, recursos e ampliando as estratégias de realizar o processo de ensino e aprendizagem, sabemos que este é apenas um passo de muitos a serem dados na formação continuada destes profissionais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em planejamento de ações pressupõe pensar numa análise de contexto, considerando a realidade e as necessidades evidenciadas e com a formação continuada dos profissionais que atuam na educação não poderia ser diferente, ainda mais num contexto totalmente novo do período pandêmico com a suspensão das aulas presenciais.

As novas tecnologias existentes estão presentes nas Unidades Educacionais, porém, o profissional da educação ainda não tinha incorporado a tecnologia como ferramenta pedagógica, seja por dificuldade de adequá-la ao cotidiano, seja por desatualização ou mesmo, desconhecimento. Com a pandemia, a suspensão das aulas presenciais e a necessidade de contato com as crianças/estudantes, os profissionais viram, como um meio de desenvolver seu trabalho, aderir às tecnologias. Entretanto, muitos profissionais, se viram sozinhos diante das dificuldades ao usar essas novas ferramentas para o fazer pedagógico. Surge então, a necessidade da formação continuada.

Portanto, as ações planejadas e realizadas no município de Araucária para auxiliar na aproximação dos profissionais que atuam na educação com as ferramentas tecnológicas têm apresentado resultados positivos, porém, consideramos insuficientes diante da real necessidade constatada com a emergência imposta pelo período pandêmico. Portanto, deixamos algumas indagações, possibilidades de pesquisas e ações futuras para que estas ações não se esgotem por aqui e sim, sejam preditoras de novas ações na continuidade da formação do profissional da educação.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Araucária. Prefeitura do Município de Araucária: Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Municipais de Educação.** Araucária, 2012.

_____. Prefeitura do Município de Araucária: Secretaria Municipal de Educação. **Organização Curricular.** Araucária, 2019.

_____. Prefeitura do Município de Araucária. **Plano Municipal de Educação.** Araucária, 2021.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho. Ensinar e aprender com sentido.** Curitiba - PR. Ed. Positivo, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. **Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente.** Revista Brasileira de Educação. n.08, p. 58 -71 mai/ago. 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.65 CONTRIBUIÇÕES DE UM PROCESSO FORMATIVO COLABORATIVO DE PROFESSORES À PRODUÇÃO TEXTUAL DAS CRIANÇAS

Caroline Michele Brunken[2015]

Rita Buzzi Rausch[2016]

RESUMO

O presente trabalho compartilha uma investigação que teve o objetivo de analisar como um projeto pedagógico desenvolvido por um grupo de professores de uma Escola do Campo da Rede Municipal de Ensino de Joinville, por meio de um processo formativo colaborativo, pode trazer mudanças significativas nas produções textuais das crianças. Como fundamentação teórica destaca-se Vygotsky (2010), por defender que o ensino demanda planejamento intencional de ações didáticas pautadas no que se ensina, como se ensina e a quem se ensina; Lerner (2002), por alertar da necessidade de fazer da escola um âmbito onde a leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais e acima de tudo um direito de aprendizagem; e Imbernón (2009), que ressalta a importância da formação permanente de professores. O projeto pedagógico foi intitulado "É o bicho! A Arca de Noé!",e nasceu com a intenção de aprimorar o processo de produção textual em situações reais de comunicação de crianças. Participaram do projeto quatro turmas da Educação Infantil e cinco turmas do Ensino Fundamental I. O grupo de profissionais foi constituído por três professoras da educação infantil e oito professores do ensino fundamental I. Todas as ações realizadas foram elaboradas e analisadas no coletivo, por meio de um processo formativo-colaborativo. Os resultados apontam transformações nas compreensões das professoras, bem como mudanças significativas na produção textual das crianças envolvidas.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Produção Textual. Projeto Pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

"É O BICHO!! A ARCA DE NOÉ!". O Projeto, implementado em uma escola rural da cidade de Joinville, nasceu com a intenção de aprimorar o processo de produção textual em situações reais de comunicação para Educação Infantil e Ensino Fundamental I. O projeto está alinhado a um processo de formação de professores, na qual surgiu a partir da necessidade evidenciada após verificação e análise dos planejamentos dos professores, relacionado às práticas de produções textuais na escola, que se mostravam em contextos irreais e não traziam resultados satisfatórios para a aprendizagem. As análises apontavam para um trabalho de formação de Professores, no qual fosse possível se debruçar sistematicamente sobre o tema.

[2015] Mestranda em Educação. UNIVILLE. Email: carolmicheleb@gmail.com
[2016] Doutora em Educação. UNIVILLE. Email: ritabuzzirausch@gmail.com

Partindo do pressuposto que, para acontecer uma transformação verdadeira na produção textual, a Escola precisa favorecer a aprendizagem significativa, abandonando as atividades mecânicas e sem sentido que levam à criança a compreender a escrita como uma atividade pura e unicamente escolar. Para isso, necessitamos propiciar a formação dos profissionais e envolver toda comunidade escolar em um plano de ação, que levará a uma compreensão da importância da produção textual em situações reais de comunicação, no caso da nossa Escola, dentro de um Projeto Institucional.

Fizeram parte do projeto quatro turmas da Educação Infantil (I e II Período) e cinco turmas do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Compuseram o grupo de profissionais: três professoras da educação infantil e oito professores do ensino fundamental. Todas as ações realizadas foram elaboradas, analisadas e planejadas com toda equipe pedagógica. Nesse contexto, nasceu um Projeto muito encantador que foi aplicado na unidade escolar, “É o Bicho!!! A arca de Noé!”. Ele trouxe uma aprendizagem que veio ao encontro das curiosidades e saberes das crianças, o que possibilitou impulsionar as produções textuais, que serviram como meio de comunicação e curiosidade a toda comunidade escolar.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar como um plano de ação realizado com um grupo de professores de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Joinville, por meio de um processo formativo colaborativo de professores, pode trazer mudanças significativas nas produções textuais realizadas com as crianças. E fundamenta a importância dessa ação com Vygotsky (2010) no que se refere à aprendizagem das crianças; Lerner (2002), que orienta o quanto ler e escrever na escola pode ser real, possível e necessário; bem como Imbernón (2009) no que se refere à formação continuada de professores.

Para tanto, é essencial trazer para a equipe uma relação muito próxima de formação de professores, uma vez que, para que se tornasse possível todas as ações, foi necessário muito estudo de toda equipe. Sobretudo, uma formação permanente que, conforme Imbernón (2009), impulsione uma nova cultura na escola, em que seja possível desenvolver processos de formação colaborativa para conduzir a uma reflexão capaz de compreender e interpretar a complexidade na qual vive e que o envolve.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 "Outro mundo possível": produção de texto em situações reais de comunicação.

> Que tal delirarmos um pouquinho? Vamos fixar o olhar num ponto além da infâmia para adivinhar outro mundo possível. (GALEANO, 1999, p. 343).

Situando-nos no "lugar social" da educação, poderíamos vislumbrar esse "outro mundo possível" mencionado por Galeano, nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola durante a aplicação do Projeto. Principalmente porque a escrita estava onipresente na escola, porém na maior parte dos casos, associada à produção de um saber escolar "inerte", sem sentido experienciado pelas crianças muitas vezes até como penoso.

> A escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica escrita. Neste sentido deveríamos esperar que, com o domínio da língua escrita viesse a ser tão rica e desenvolvida quanto a linguagem falada e que se assemelhasse a ela como tradução ao original. Mas nem isso se verifica na evolução da escrita. A escrita é uma função específica da linguagem de linguagem [...] Trata-se de uma linguagem sem seu aspecto musical, entonacional, expressivo, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala - o som material. (VYGOTSKY, 2010, p. 312).

Assim, a escolha em trazer para o espaço escolar galinhas, patos, coelhos e gansos, para serem cuidados, nos levou para um outro patamar de aprendizagem. Uma aprendizagem coletiva que trouxe profunda reflexão sobre a importância do cuidar e o quanto de aprendizagem isso pode proporcionar, assim nasceu um dos mais encantadores projetos aplicados: "É O BICHO!!! A ARCA DE NOÉ!!!"

> Para concretizar essa mudança, parece necessário - além de romper com a correspondência linear entre parcela de conhecimento e parcelas de tempo - cumprir, pelo menos, com duas condições: manejar com flexibilidade a duração de situações didáticas e tornar possível a retomada dos próprios conteúdos em diferentes oportunidades e a partir de perspectivas diversas. Criar essas condições requer pôr em ação diferentes modalidades organizativas: projetos, atividades habituais, sequências de situações e atividades independentes coexistem e se articulam ao longo do ano escolar. (LERNER, 2002, p.87).

Receber os animais na Escola foi muito especial e bem planejado, a equipe pensou em cada detalhe, entre eles como inserir os bichinhos, assim, a Escola recebeu uma carta de um personagem bem conhecido, "Noé". Com a carta a escola recebeu também o livro da Ruth e Rocha - A Arca de Noé, para que as crianças

soubessem bem de quem havíamos recebido a carta. Na carta "Noé" explica que está muito cansado e que precisa de ajuda para cuidar de alguns animais. Explicou também que escolheu a escola porque tinha ouvido falar muito bem de como ali se cuidava da natureza e por isso acreditava que seria o lugar ideal, mas pediu para que a escola enviasse uma carta aceitando ou não com muita responsabilidade a atribuição. Dessa forma, cada turma produziu a sua resposta a Noé.

Aceitando o convite, as crianças ficaram ansiosas para saber quais, como e quando os bichinhos chegariam. Preparar a chegada foi com certeza uma das etapas mais felizes, nem os professores sabiam quando eles chegariam. Enfim, o dia chegou e, como ele, todos os cacarejos e outros sons possíveis, pois havia galo, galinha, patos, gansos, perus. Cada turma recebeu um bichinho e a responsabilidade de cuidar, tudo ficou mais colorido, significativo para aprendizagem!

Foi um desafio enorme, porque as turmas precisavam pesquisar a espécie, observar seus hábitos e, é claro, escolher o nome. Quando escolhiam o nome saiam pela escola fazendo muita cantoria anunciando o nome escolhido, afinal como era da responsabilidade de cada turma cuidar do "galinheiro" na sua semana, era imprescindível saber o nome de cada bichinho.

Foi aí que a apropriação da linguagem (oral e escrita), como linguagem simbólica, permitiu a quem aprende não apenas ler e escrever palavras, mas sobretudo, ler e intervir no mundo, correspondendo a uma concepção da educação encarada, no essencial uma condição que só será possível se as crianças poderem construir um sentido para as situações de aprendizagem vividas. Essa compreensão nos levou a um passo bem audacioso, na qual, durante a análise de planejamentos percebeu-se a carência nas produções textuais em todas as turmas.

Assim, o olhar se expandiu e, na sua complexidade, identificamos a raiz do problema. Uma ação determinante para o êxito do nosso Projeto, foi compreender que é impossível continuar um processo onde a escola continua a ser "o único lugar onde se escreve para ninguém", ou seja, em que a produção escrita fica encerrada nas suas próprias finalidades e fronteiras escolares, sem permitir a emergência de uma função social da escrita enquanto instrumento de "expressão de si", de comunicação e interação com os outros e com o mundo.

> O desafio é promover a descoberta e a utilização da escrita como instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento, como recurso insubstituível para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> organizar e reorganizar o próprio conhecimento, em vez de manter os alunos na crença de que a escrita é somente um meio para reproduzir passivamente, ou para resumir - mas sem reinterpretar - o pensamento dos outros (LERNER, 2009, p.28).

Existem, entretanto, vários aspectos a serem considerados antes da aplicação do Projeto. O primeiro deles foi analisar a prática pedagógica, neste momento, a tudo que se referia a produção textual. Para isso, foi necessário criar um instrumento de análise dos planejamentos. O instrumento construído foi compartilhado com a equipe para análise, assim como todo Plano de Ação que foi elaborado a partir das discussões em grupo. Esta ação trouxe,

> [...] mudança no processo de tomada de decisão de uma maneira centralizadora para descentralizadora, trazendo esta equipe para mais perto do problema. Para isso, é necessário haver maior responsabilização de todos com as ações da escola e, também, uma melhor capacitação destes agentes, na aquisição de competências técnicas, políticas e pedagógicas para resolução de problemas. (DALCORSO, 2012, p. 45).

O Plano de Ação construído nos colocou num ciclo que pode ser ilustrado da seguinte forma:

Figura 1: plano de ação

FONTE: As Autoras

O ciclo ilustrado acima, situa a “sequência” de ações que foram realizadas antes, durante e depois da aplicação do projeto. Essa forma de organização das ações desde o recolhimento de dados, análise dos mesmos e procedimentos posteriores a isso, trouxe para a equipe o sentimento de pertencimento, pois esclareceu para o grupo as potencialidades e fragilidades em relação a produção de texto. Dessa forma,

começar pela análise dos planejamentos foi fundamental para um primeiro diagnóstico. Para isso, fizemos uso do seguinte instrumento:

Quadro 1: instrumento diagnóstico das produções realizadas.

INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS REALIZADAS						
DATA	PRÁTICA DE ESCRITA OU PRODUÇÃO TEXTUAL	QUAL GÊNERO	HOUVE REVISÃO	A PRODUÇÃO FAZ PARTE DE UMA SEQUÊNCIA OU PROJETO	HOUVE UMA SITUAÇÃO REAL DE COMUNICAÇÃO	QUAL FOI A SITUAÇÃO REAL DE COMUNICÇÃO

Tabela 1.

Fonte: As autoras.

Os dados coletados pelo instrumento tiveram como recorte de tempo o primeiro trimestre, nas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental do ano em que foi realizado o projeto. Não houve a preocupação de separar as produções por etapa escolar, porque se entende que a produção de texto acontece desde a educação infantil, o que difere são os encaminhamentos e mediações realizadas durante a produção.

A análise demonstrou que, na Educação Infantil, todas as produções textuais estavam vinculadas a uma sequência didática ou projeto com situações de comunicação presentes. Já, no Ensino Fundamental I, as produções textuais não estavam relacionadas a um projeto ou sequência didática, tampouco relacionadas com situações reais de comunicação. Outro ponto a ser considerado são as práticas de escrita, consideramos aqui, produção de texto aquelas que estão ligadas a algum gênero textual.

Para alcançarmos esse entendimento, foi necessário realizar a formação dos docentes. Considerando que a formação é atividade essencial ao trabalho docente, principalmente porque se busca oferecer suporte à prática pedagógica, a partir de situações que incentivem a problematização, a reflexão e teorização, e que promovam a construção do conhecimento, como um processo contínuo de formação profissional.

> A formação em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição se transforma em lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formativas de treinamento. A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação”, como unidade básica de mudança,

> desenvolvimento e melhoria. Não é a mesma coisa que na escola se dê uma inovação, a que a escola seja sujeito ou objeto de mudança. (IMBERNÓN, 2009, p.54).

Assim, neste movimento contínuo de aprendizagem e redimensionamento da prática pedagógica, a formação continuada torna-se um instrumento de profissionalização, pois ela é dinâmica. Nesse processo, conforme a complexidade e a necessidade do exercício docente, o professor vai mobilizando ou construindo seu conhecimento trazendo mudanças.

> A profundidade dessa mudança ocorrerá quando a formação passar de um processo de "atualização" a partir de cima para se transformar num processo de reflexão, formação e inovação para que o professorado aprenda. (IMBERNÓN, 2009, p.106).

Esta mudança da prática pedagógica levou a um outro patamar, mudando a maneira de abordar a aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que são necessárias essas duas ações para produção textual. As mudanças nas concepções foram fundamentais para o resultado obtido, pois, toda equipe passou a entender que as crianças aprendem resolvendo problemas ou mais do que isso, e no nosso caso “interagindo diretamente com o espaço”. Consideração essa que pode ser evidenciada nas falas das professoras, apresentadas a seguir:

> No início os relatórios apenas descreviam o que acontecia na semana, estavam pouco produtivos. A partir da formação em que nós professores estudamos os gêneros textuais, começamos a instigar as crianças, todo processo evoluiu muito (Professora Educação Infantil).
>
> No início nas primeiras intervenções para construção de cartazes e panfletos muitas crianças não associavam esses elementos à comunicação, mas hoje eles já incorporaram esse conhecimento e possuem repertório para fazê-lo (Professora 3º ano).
>
> Tudo foi muito real. Tudo o que as crianças aprenderam foi colocado em prática. A cada semana as crianças nos surpreendem com novas ideias, o que tornou mais fácil o processo de ensino e aprendizagem (Professora 2º ano).
>
> As aulas se tornaram mais dinâmicas, as crianças mais interessadas e curiosas, elas falam o que querem pesquisar sobre os animais, a pesquisa e a tecnologia fazem parte do dia a dia da sala de aula (Professora 4º ano).
>
> A fundamentação teórica das formações, aliada a prática tem possibilidade em primeiro lugar o aprendizado do professor e consequentemente um efetivo aprendizado dos alunos. É necessário que o professor reconstrua suas próprias concepções e seu fazer pedagógico;
>
> A Arca de Noé foi o pontapé inicial... o estopim de tudo o que estamos colhendo agora. (Professora 1º ano).
>
> O aprimoramento das produções ocorreu de forma gradativa, e isso demonstrou que as crianças compreendiam os assuntos abordados nas

> produções, fazendo com que a escrita fluísse cada dia mais (Professoras 5º ano).

Assim, a aprendizagem passou a ser vista como um processo e as crianças como sujeitos potentes, ativos, curiosos, cheios de iniciativa, responsáveis, capazes de fazer e aprender muito mais do que normalmente lhes é solicitado. Há uma confiança legitimada pela experiência, em que TODOS podem aprender e - principalmente crianças - construir seu poder de ler e produzir textos adequados em situações reais de uso proporcionadas por condições adequadas.

O gráfico abaixo ilustra as produções textuais das crianças realizadas no início e no final da aplicação das ações.

Figura 3: consolidado das produções

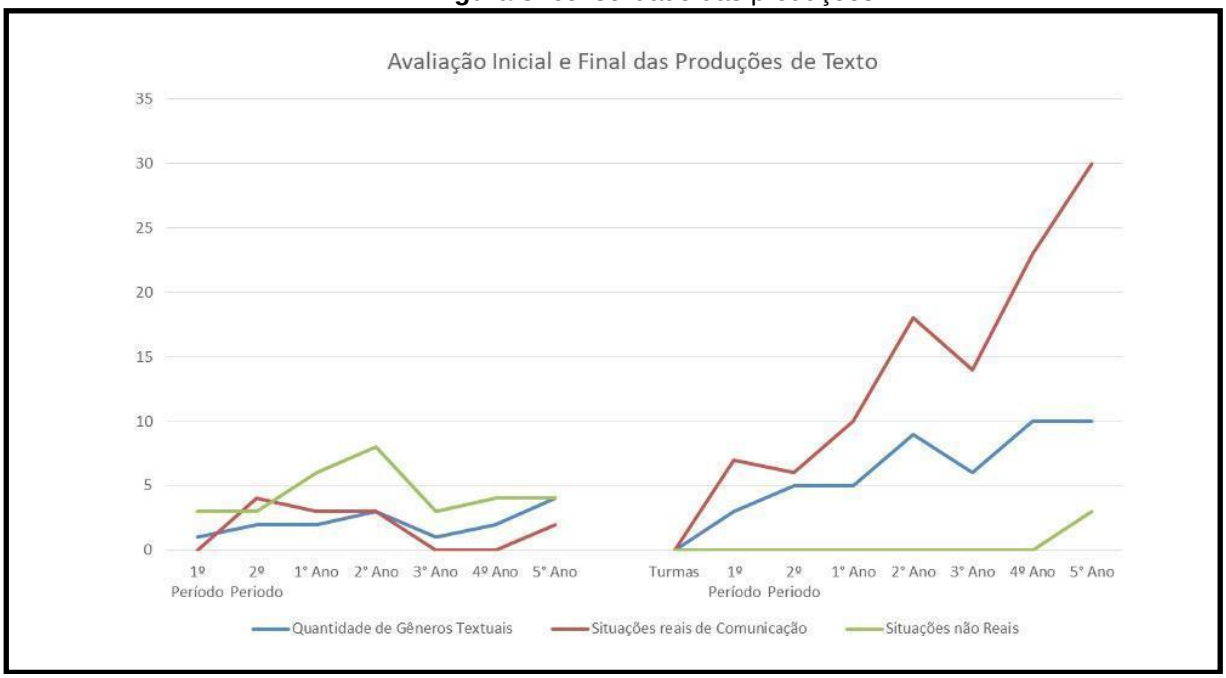

FONTE: As Autoras

O resultado se deve a importância do processo formativo colaborativo dos professores para entender conceitos, reelaborar concepções e principalmente mudança na prática pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim de todas as ações propostas, o grupo compreendeu que a linguagem escrita se constrói por meio da prática efetiva: aprende-se a ler, lendo; aprende-se a escrever, escrevendo, e também a ler escrevendo e a escrever lendo. Porém, a unidade de funcionamento da linguagem escrita é o texto que engloba todas as

demais estruturas, que correspondem a situações reais de uso, a variadas situações da vida.

Assim, chega-se à conclusão que não se trata apenas de uma elaboração de "novos métodos", mas de uma reestruturação completa da maneira de pensar e organizar as práticas de sala de aula. Essa reestruturação acontece a partir de uma conscientização e análise das práticas pedagógicas realizadas pelos próprios professores.

Além disso, uma das questões que levou a refletir durante a execução desse Plano de Ação, seria como trazer o universo infantil para dentro da Escola, o que parece contraditório, uma vez que a Escola é para crianças. Porém, historicamente sabemos a forma que foi concebida e o quanto ainda temos que avançar para que seja de fato um lugar que privilegie a infância e que trate a criança como criança!

Essas questões nos levam cada vez mais à ideia de transformação para uma "Escola Quintal". Um lugar no sentido mais filosófico da palavra, capaz de potencializar habilidades de todas as crianças, um "Quintal" em que a aprendizagem aconteça de forma horizontal, privilegiando a escuta.

Constatou-se que "um outro mundo é possível", descreveu-se um espaço único, partilhado por todos e onde todos partilham de um mesmo mundo. Não há competição, há cooperação e partilha dos saberes, na qual compreendeu-se definitivamente que é preciso escutar, para saber o que as crianças querem saber ou mesmo, o que estão sentindo e pensando. É necessário voltar-se para as crianças. A razão? Crianças tem um olhar encantado, os olhos delas se encantam com tudo: as formas das sementes, as plantas, as flores e os BICHOS. Foi intencional a inserção dos bichos no espaço escolar, tinha-se observado o quanto isso os fascinava, e melhor, fascinava a todos. Fascinou tanto que aquilo que era martírio virou dádiva e trouxe a anunciação do que é possível fazer quando o "O QUÊ" é coisa de criança!

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas.** Belo Horizonte , Autêntica Editora, 2011.

DALCORSO, Claudia Zuppini. **O planejamento estratégico: um instrumento para o gestor de escola pública.** Jundiaí, Paco Editorial, 2012.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre: LP&M, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. 4.ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução. Paulo Bezerra. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

16.5.66 CORREÇÃO TEXTUAL: A INTERFERÊNCIA DO PROFESSOR NO TEXTO DO ALUNO

Ana Paula Mendes da Silva[2017]

Ana Luzia Videira Parisotto[2018]

RESUMO

Este trabalho, com o tema a correção de produção textual em um quinto ano do Ensino Fundamental, é resultante de uma pesquisa de mestrado vinculada a um programa de Pós-Graduação em Educação. Nesse sentido, apresentamos um recorte do referido estudo, que objetivou analisar o tipo de correção textual empregada por uma docente e identificar os critérios utilizados para a correção de uma produção textual elaborada por um aluno do quinto ano do ensino fundamental. A pesquisa realizada, caracterizada como qualitativa, foi do tipo estudo de caso e aconteceu em uma unidade escolar municipal. A investigação de mestrado que gerou este trabalho teve a participação de duas professoras. Todavia, para este artigo, faremos a análise da correção de apenas uma das produções textuais. Para analisá-la, recorremos aos estudos de Jesus (1995), Menegassi e Ohuschi (2007), Passarelli (2012) e Ruiz (2015). A partir da análise da correção textual realizada pela professora, verificamos que a docente corrigiu o texto de modo resolutivo, com uma intervenção restrita à resolução dos problemas localizados no texto do estudante. Dessa forma, a correção resolutiva não proporcionou espaço para que o produtor do texto refletisse sobre a sua escrita e desse continuidade ao processo de construção de seu texto.

Palavras-chave: Produção de texto. Tipos de correção textual. Ensino Fundamental. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, com o tema a correção de produção textual em um quinto ano do Ensino Fundamental, é resultante de uma pesquisa de mestrado vinculada a um programa de Pós-Graduação em Educação. Nesse sentido, apresentamos um recorte do referido estudo, com o objetivo de analisar o tipo de correção textual empregada por uma docente e identificar os critérios utilizados para a correção de uma produção textual elaborada por um aluno do quinto ano do ensino fundamental.

A correção, de acordo com Serafini (1995), é uma intervenção complexa que integra o processo de produção textual, e por ser uma operação intricada inúmeros

[2017] Licenciada em Pedagogia, mestre e doutoranda em educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Campus de Presidente Prudente. Membro do grupo de pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior – GP FPPEEBS. E-mail: anap.mendess@hotmail.com

[2018] Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora e Pesquisadora da Unesp. Líder do grupo de pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior – GP FPPEEBS. E-mail: ana-luzia.parisotto@unesp.br

docentes têm dificuldades em corrigir os textos, frequentemente empregam correções pautadas na higienização textual. (PASSARELLI, 2020; JESUS, 1995).

O termo higienização foi discutido por Jesus (1995), quando tal vocábulo foi empregado para se referir a correção que prioriza a limpeza textual, que erradica os erros de ortografia, pontuação e concordância. Este viés interventivo relaciona o erro à sujeira, expressando o preconceito linguístico diante das diversas variações informais da língua. Passarelli (2020, p. 52) também avalia esta prática interventiva, "Entendida como a "limpeza" da produção do estudante, a higienização prima por cuidar de aspectos alusivos à superfície textual, ao normativismo ditado por um ensino gramatical ortodoxo [...]". Assim sendo, a pós-produção textual requer investigação e análise.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Adotamos neste estudo a concepção de linguagem como forma de interação, compreendida como um espaço de interação humana, já que, por meio da linguagem, podemos instituir o diálogo com o outro, logo há a interação. (GERALDI, 2006). O trabalho com a produção textual requer um posicionamento referente à concepção de linguagem, pois a concepção adotada pelo professor refletirá no ensino da produção escrita. Posicionar-se em favor de um trabalho com língua materna que elege a linguagem como forma de interação é dedicar-se ao ensino da gramática contextualizada, adepta do dialogismo, e do diálogo entre os interlocutores. (DORETTO, BELOTI, 2011; DUARTE, 2014).

Nesta concepção de linguagem aqui defendida, o texto é visto como um lugar de interação, pois seu sentido (polissêmico) será estabelecido conforme a situação. Assim, o texto é uma unidade linguística empregada em situações que demandam interação comunicativa. (KOCH, TRAVAGLIA, 2015; MARCUSCHI, 2015).

Na produção textual existe a interação com os outros sujeitos, diante de necessidades reais, com finalidade, interlocutores e gêneros textuais determinados. (DORETTO, BELOTI, 2011). À vista disso, como Geraldi (2014) assevera, o aluno aprenderá escrever escrevendo. Para tanto, o docente exercerá o papel de mediador e parceiro de interação no processo de produção textual, porque "[...] todo texto escrito sempre pode ser reescrito", logo o sujeito produtor de textos precisa de um interlocutor

durante o processo de produção textual. (GERALDI, 2014, p. 215). Portanto, “Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas”. (ANTUNES, 2018, p. 45).

A correção integra o processo de mediação do docente que, ao receber o texto do discente, pode fazer intervenções, apontamentos e sugestões, atuando assim como um coautor. Ruiz (2015) explicita a correção como um procedimento que o professor faz ao ler um texto e realizar marcações, apontando os erros e as resoluções. Constata-se que, a correção é o “[...] o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção”. (RUIZ, 2015, p. 19).

Após a conclusão do texto pelo aluno, o professor recorre à correção textual, iniciando uma nova etapa do processo de produção de texto. Durante este procedimento, o corretor tem um papel valoroso na tessitura da escrita do aluno, logo a coautoria é firmada. A correção precisa orientar o discente, fazê-lo mobilizar ações que promovam a reflexão sobre o seu texto. Para tanto é imprescindível que a correção seja objeto de estudo e reflexão.

Serafini (1995), com base em Applebee (1981a), apresentou três tipos de correção, a saber: a indicativa, resolutiva e classificatória. Ruiz (1998, p.67) aborda a correção textual-interativa. E Simioni (2012) desenvolve a correção classificatória interativa, apoiada nos estudos de Serafini (1995).

A correção indicativa é aquela em que o professor faz uso da margem ou corpo do texto para indicar os erros, os quais muitas vezes são os ortográficos e lexicais. A maioria dos docentes recorrem a este tipo de correção, justamente pelo escasso tempo que têm para efetuarem correções. (RUIZ, 2015).

A correção resolutiva é assim denominada, porque todos os erros são corrigidos pelo professor, que reescreve palavras, frases e períodos inteiros em sua intervenção. Nesta correção o aluno recebe o texto já corrigido, com todos os desvios já solucionados pelo docente. (SERAFINI, 1995, p. 113). Cabe salientar que este tipo de correção não abre margem para interação entre o aluno, o texto e o professor, já que não promove a “interação tríplice”. (MENEGASSI, 2004, p. 106). Como verifica Ruiz (2015), o docente retira do discente a oportunidade de aprendizagem, porque

assume as modificações do texto e realiza a atividade que possibilitaria o avanço do estudante como produtor de textos.

Ao aderir a correção classificatória, Serafini (1995) explica que o professor emprega símbolos para classificar os erros, cada desvio recebe um símbolo que o representa. O símbolo empregado é de conhecimento do estudante, conforme combinado previamente com o professor. As alterações são recomendadas, entretanto o autor do texto decide se quer efetuá-las, pois o professor possibilita isso a ele.

Na correção textual-interativa, o corretor deixa comentários após o texto do estudante, em forma de bilhetes. Os registros podem ser sobre os problemas e desvios do texto, sobre a correção e até mesmo elogios ou cobranças por uma revisão ignorada, inclusive há espaço para bilhetes por parte do aluno. Este tipo de correção possibilita que o produtor vá além do sugerido pelo corretor ou não siga as sugestões. (RUIZ, 2015). E ainda, ‘A maioria absoluta das correções textuais-interativas que incentivam o trabalho de reescrita pelo aluno, reforçando positivamente a revisão realizada, ocorre na forma de “bilhetes”’. (RUIZ, 2015, p. 49).

Cabe apontar a existência de vários tipos de correções em um texto, pode haver uma combinação de correções, também pode ocorrer uma correção textual-interativa com indícios de uma correção resolutiva.

A correção classificatória interativa, apresentada por Simioni (2012), foi resultado de uma adaptação feita durante sua pesquisa de mestrado. Para corrigir os textos de seus alunos, a pesquisadora uniu a correção classificatória de Serafini (1989) a uma lista de observações com ajustes feitos pelo Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP). Essa intervenção acontecia na presença do discente, momento em que ocorria o diálogo (pautado pela reflexão) e a explicação dos códigos classificatórios. (SIMIONI, 2012, p. 8).

Assim, uma das etapas do processo de produção textual é a correção, portanto como o professor realiza esta ação determinará o seu trabalho com o ensino de produção de textos. A intervenção pode permitir que o encaminhamento para a próxima etapa de escrita seja feito, bem como gerar reflexões no aluno ou até mesmo evitar que ele reflita sobre sua produção. A correção resolutiva, por exemplo, impede que o estudante trabalhe em seu texto, porque quem executa a ação é o docente. Contudo, há correções que abrem espaço para a reescrita, e esta, com o

direcionamento adequado, tem a possibilidade de provocar reflexões a respeito do texto e da língua materna.

Ruiz (2015) avalia que o tipo de correção provoca interferência na construção do aluno produtor de textos. Para tanto, o professor precisa ter uma formação consistente a fim de contribuir na constituição do produtor textual, por isso a formação do profissional deve ser contínua para enfrentar a complexidade do trabalho docente. (LIMA, 2012).

Nesse sentido, a correção empregada pelo professor pode direcionar o olhar do aluno para que ultrapasse a superfície textual ou pode limitar esse olhar a níveis mais rasos de reflexão. A intervenção precisa envolver o discente em sua própria escrita, alçar sua formação como produtor de textos.

3 METODOLOGIA

A pesquisa realizada, caracterizada como qualitativa, foi do tipo estudo de caso e aconteceu em dois quintos anos de uma unidade escolar municipal. A investigação que gerou este trabalho teve a participação de duas professoras. Fizemos observação das aulas de Língua Portuguesa, solicitamos quatro textos corrigidos pelas professoras, sendo dois textos considerados bons e dois textos inadequados, segundo suas concepções. Por fim, entrevistamos as duas docentes. Aqui, porém, trazemos um recorte: a análise da correção de uma produção textual.

Nosso estudo é denominado qualitativo, pois “[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 20).

A pesquisa além de ser qualitativa, apresenta-se como um estudo de caso, pois estudamos um caso específico, “[...] distinto, pois tem um interesse próprio, singular”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 20).

Nesse sentido, para construir os dados de nossa pesquisa, seguimos a metodologia qualitativa, desenvolvendo um estudo de caso.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Apresentamos a seguir uma produção textual corrigida por uma das professoras pesquisadas (Figura 1 – Texto 1). O texto analisado foi considerado pela docente como um texto “bom”, de acordo com o seu julgamento, já que ela nos forneceu o que considerou como uma produção adequada. O texto foi produzido como uma preparação para um seminário que a turma faria; logo, foi elaborado com a finalidade de servir de apoio para a apresentação. Para analisar a produção textual, recorremos aos estudos de Menegassi e Ohuschi (2007), Passarelli (2012) e Ruiz (2015).

Figura 1 – Texto 1

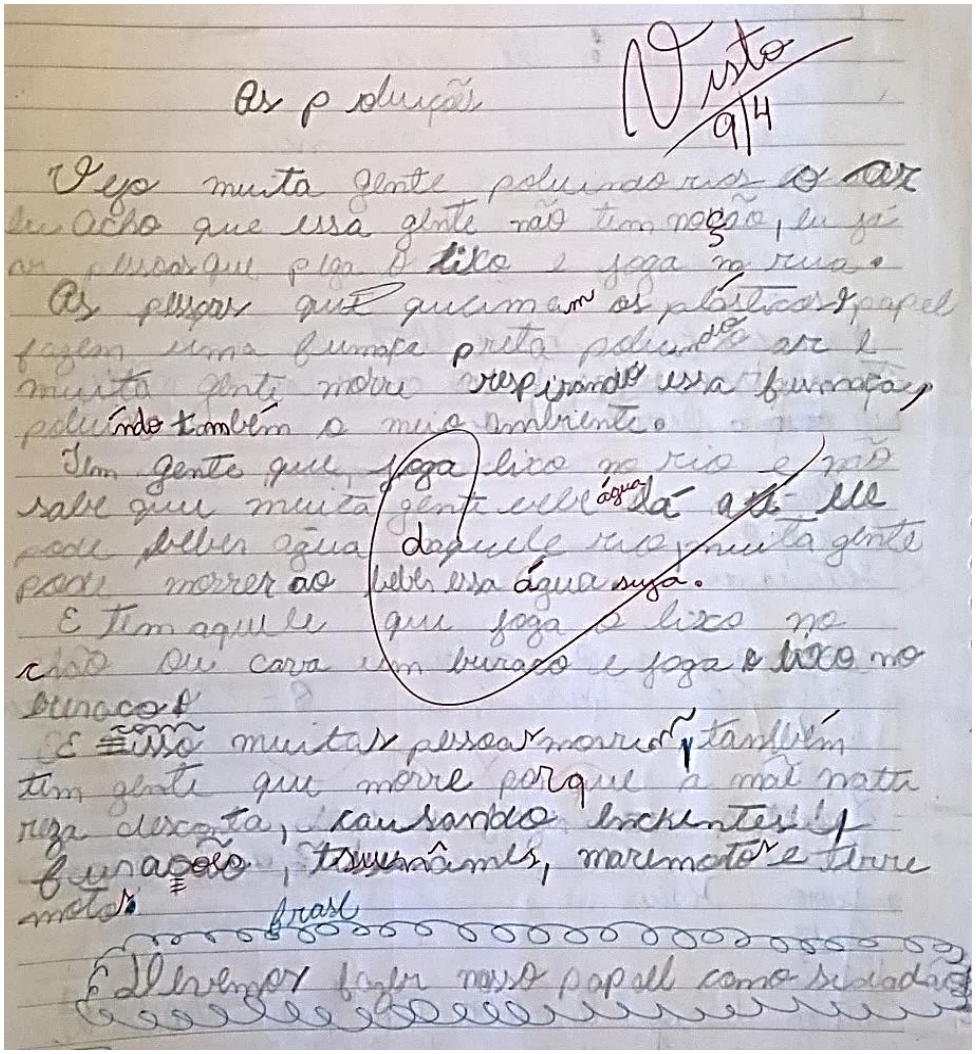
As poluição

Bom
9/4

Vejo muita gente poluindo o ar
eu acho que essa gente não tem noção, eu já
ar pessoas que pega o lixo e joga na rua.
As pessoas que queimam os plásticos e papel
fazem uma fumaça preta poluindo o ar e
muita gente acaba respirando essa fumaça,
poluindo também o meio ambiente.
Tem gente que joga lixo no rio e não
sabe que muita gente bebe água dali até ele
pode beber água daquele rio, muita gente
pode morrer ao beber essa água suja.
E tem aquele que joga o lixo no
chão ou cava um buraco e joga o lixo no
buraco.
E isso muitas pessoas morrem, também
tem gente que morre porque a mãe natu
reza descuta, causando enchentes,
furacão, tsunâmis, maremotos e terre
motos.
Brasil
E devemos fazer nosso papel como cidadão

Texto produzido por um aluno do 5º ano (2019).

As marcas de correção revelam que a docente corrigiu aspectos referentes à ortografia e à pontuação. Ela não interferiu em elementos de outra natureza tais como:

como grau de informatividade do texto ou estruturação dos parágrafos em favor da organização das ideias. A professora teve como foco os desvios relativos à superfície textual: erros de ortografia e concordância verbal. Dessa forma, apesar das muitas possibilidades de intervenção, a participante da pesquisa optou por manter as suas correções na dimensão gramatical. Não ousou auxiliar o produtor de texto na realização de algumas modificações no início do primeiro parágrafo, como, por exemplo: observar a introdução do tema, evitar a repetição dos vocábulos “gente” e “muita gente”, dentre outras possibilidades.

A ausência de uma intervenção adequada, por meio da correção docente, interfere na aprendizagem do aluno, já que o estudante não realiza as adequações necessárias para que seu texto se ajuste a uma situação comunicativa. Nesse sentido, é imperioso falar sobre formação docente, pois “Para ser professor é essencial ter clareza que seu papel envolve o ensinar, o aprender e o formar seres humanos, o que exige uma interação face a face e uma sólida e qualificada formação”. (LIMA, 2012, p. 153). Além disso, reforçamos que “[...] ensinar é um trabalho interativo”. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 235, grifo dos autores).

Ao analisar a correção realizada pela educadora, percebe-se que não existe um processo de interação, não ocorreu uma mediação que possibilitasse modificações no texto após a interferência da professora. Ao aluno, não foi recomendada a reescrita, não lhe foi concedido a oportunidade de retomar as suas palavras e adequá-las em favor de uma melhor construção textual. Sobre o papel da dimensão interativa, Menegassi e Ohuschi (2007, p. 242) observam que:

> [...] a interação é fundamental no processo de produção textual dos alunos, já que toda escrita é para o outro. Portanto, o professor, no papel de mediador entre o texto e o aluno, promove um diálogo com ambos e não apenas o corrige e o devolve ao seu produtor, mas, aponta caminhos para ele dizer o que pretendeu dizer na maneira como escolheu, pois assim, sofrerá transformações e consequentemente melhorará sua escrita.

Como foi possível destacar, a docente agiu justamente em oposição ao preconizado pelos autores, descumprindo o papel de mediadora entre o texto e o produtor textual. Assim, o diálogo também foi inexistente, pois, ao aluno, coube receber a sua produção textual corrigida sem, no entanto, ter apontados caminhos para melhorar a sua escrita. Quando um percurso não é indicado ao estudante, a correção não cumpriu seu papel no trabalho com a escrita, uma vez que a correção precisa criar caminhos para o aperfeiçoamento da produção textual, levar o produtor

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a realizar modificações a fim de agregar ao texto escrito.

A correção resolutiva empregada pela docente, neste caso, limitou o processo de escrita, que se encerrou após a primeira versão redigida pelo aluno e pela única correção feita pela professora. O estudante não reescreveu o seu texto em razão da intervenção da professora, que acabou inviabilizando a interação, ao optar pela correção resolutiva, solucionando todos os casos de desvios da norma padrão. Logo, o processo de produção textual foi findado e ao discente coube receber seu texto com as marcações dos desvios e suas soluções. Ademais, a docente centralizou para si as funções e ações que seriam do aluno, revisar, refletir e reescrever.

Em determinadas atividades, a correção resolutiva se torna pertinente, como na análise linguística, no entanto, outros tipos de correção demonstram a natureza inacabada do texto. Ruiz (2015) deixa claro a possibilidade de haver uma combinação de tipos de correção durante uma intervenção, inclusive durante o emprego de uma correção resolutiva ou também como uma das fases das várias revisões e correções que uma produção textual está sujeita, porque como afirma Passarelli (2012, p. 43): "[...] a escrita é um processo e, como tal, para escrever, as pessoas precisam se dar conta de que somente com muita reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias com outras pessoas [...]".

Destarte, a produção textual implica um ir e vir, compreende inúmeras revisões e reescritas, isto ajudará o discente a romper com a falsa impressão que Passarelli (2012, p. 52), como base em Krashen (1984), lembra:

> [...] muitos estudantes acreditam que o escritor experiente é capaz de escrever de um jorro só: começa a redigir e vai até o fim, sem planejamento, revisão, ou quebra de fluxo linear. Isso pode dar a entender que não há processo de produção do texto escrito. Talvez por isso se tenha a impressão errônea de que se deva colocar tudo certo no papel logo de início e que as mudanças são marcas do amador.

Diante do exposto, é essencial permitir a entrada do estudante no rico e interativo processo de construção textual. Para tanto, precisamos refletir sobre o ensino e a correção das produções textuais elaboradas em situação escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da correção textual realizada pela professora, verificamos que a docente corrigiu o texto de modo resolutivo, já que sua intervenção restringiu-

se a resolver os problemas localizados no texto do estudante.

O emprego da correção resolutiva pode ser justificada por ser mais fácil e simples (RUIZ, 2015). Então, esse tipo de intervenção pode ocorrer devido ao pouco tempo que o professor tem disponível para realizar as inúmeras demandas da profissão, inclusive a correção textual.

Contudo, é pertinente esclarecer que a correção do tipo resolutiva não permite a reflexão do aluno sobre a sua própria escrita, não há revisão ou controle da autoria (MENEGASSI, 2004; RUIZ, 2015). Ao propor a resolução dos desvios no texto e solicitar que o aluno passe a limpo a sua produção, institui-se somente o processo denominado por Jesus (1995) de higienização textual.

De acordo com o que foi apresentado neste artigo, a correção resolutiva e a higienização textual encerram o processo de produção de texto, logo a ênfase é no produto, pois a proposta foi feita para resultar um texto (produto final), sem espaço para a reflexão após a escrita ou continuidade com o trabalho textual. Somando-se a isso, Passarelli (2012) afirma que a ação de corrigir o texto apenas segundo o que prescreve a norma culta, não se configura como ensino da produção escrita. Ainda para a autora, o ensino da produção textual precisa estar desvinculado da higienização da escrita, advoga-se aqui em defesa da formação do sujeito produtor de textos.

Nesse sentido, é importante repensar a formação docente (inicial ou continuada) no que diz respeito ao ensino da produção textual, já que o professor tem um papel fundamental na formação de produtores de texto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana**.** Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influencia no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**, 8 ed., jul./dez. 2011, p.89-103 Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/09_Shirlei_Ap_Doretto_e_Adriana_Beloti_Concep%C3%A7%C3%B5es_de_linguagem_e_conceitos_correlatos.pdf. Acesso em: 09 jun 2020.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística?In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (orgs.). **O texto na sala de aula**: um clássico sobre ensino de língua portuguesa. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 207-222.

JESUS, Conceição Aparecida de. **Reescrita para além da higienização.** 1995. 116 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LIMA, Vanda Moreira Machado. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 22, n. 23, p. 148-166, maio/ago. 2012. Disponível: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1767/1701. Acesso em 20 jun. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MENEGASSI, Renilson José. **Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula**. Máthesis (Jandaia do Sul), Jandaia do Sul-PR, v. 5, n.1, p. 105-125, 2004.

MENEGASSI, José Renilson; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. O aprender a ensinar a escrita no curso de Letras. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 2, n. 2, p. 230-256, maio/ago. 2007. Disponível em: http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/577. Acesso em: 09 jun. 2019.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** São Paulo: Cortez, 2012.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 208 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como corrigir redações na escola:** uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2015.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Tradução de M.A.B de Mattos. 7 ed. São Paulo: Globo, 1995.

SIMIONI, Claudete Aparecida. Reescrita do gênero carta do leitor a partir da correção classificatória interativa. **Anais do X Encontro do CELSUL** – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel, 2012. Disponível em: https://docplayer.com.br/16448722-Reescrita-do-genero-carta-do-leitor-a-partir-da-correcao-classificatoria-interativa.html. Acesso em: 07 jan 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

16.5.67 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Andrea Prestes Xavier[2019]

Maria Selma Grosch[2020]

RESUMO

Esse estudo originou-se de uma pesquisa de Mestrado em Educação com a seguinte questão: Como a formação continuada de professores tem contribuído para a apropriação dos saberes relacionados à mediação da aprendizagem de professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual em fase de alfabetização e letramento? O objetivo geral esteve delimitado em: identificar e compreender quais as contribuições da formação continuada de professores para a apropriação de saberes relacionados à mediação da aprendizagem que incidam na alfabetização e no letramento de estudantes com deficiência intelectual. Defendemos que a interação entre professor e aluno e as sucessivas intervenções são fundamentais para o processo de aprendizagem dos estudantes, incluindo-se a alfabetização e o letramento. A premissa serve para todos os estudantes e, quando nos referimos a todos, queremos dizer que aqueles que apresentam deficiência intelectual (DI) também aprendem quando, nos espaços escolares, há interações com os seus professores, e práticas intencionais e sistematizadas. O presente trabalho enfatiza a importância da mediação no processo de alfabetização e letramento das crianças com DI, e suscita o debate do papel da formação continuada como processo de apropriação de saberes relacionados à mediação. Os pressupostos teóricos que nortearam essa pesquisa decorrem das obras de: Antonio Nóvoa, Francisco Imbernón e Paulo Freire na questão sobre formação continuada de professores, e de Vigotsky para as discussões sobre a mediação da aprendizagem. Os dados da pesquisa apontam que a formação continuada é a oportunidade para os professores aprenderem, discutirem, trocarem e construírem novas práticas e promoverem a aprendizagem de estudantes com DI.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Mediação da aprendizagem. Deficiência intelectual. Alfabetização e letramento.

1 INTRODUÇÃO

A partir dos anos 90 a escola passou a ser considerada como um espaço inclusivo. Essa nova realidade incidiu em novas demandas no processo de ensino-aprendizagem, principalmente com relação aos estudantes com DI, haja vista que o sistema educacional não estava preparado para pessoas com modos peculiares de aprendizagem.

No mesmo período, a formação continuada começou a ser amplamente afirmada como um importante instrumento para a melhoria da docência. As lacunas

[2019] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense de Lages – Mestrado Acadêmico da UNIPLAC. E-mail: andrea.xavier@uniplaclages.edu.br
[2020] Doutora – Docente no Mestrado em Educação da UNIPLAC – selmagrosch@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

deixadas pela formação inicial a colocaram como resposta para o preparo dos profissionais que já se encontravam em exercício profissional para o enfrentamento das necessidades educacionais cotidianas.

Inspiradas pela temática "Contribuições da formação continuada de professores para a mediação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na fase de alfabetização e letramento", o presente estudo nos levou a identificar e compreender quais as contribuições da formação continuada de professores para a apropriação de saberes relacionados à mediação da aprendizagem que incidam na alfabetização e no letramento de estudantes com deficiência intelectual.

2 DESENVOLVIMENTO

O aprendizado da escrita é um dos requisitos básicos para possibilitar às pessoas a participação ativa num mundo rodeado de material escrito. A aprendizagem da língua escrita, de acordo com Soares (2020) está relacionada ao domínio de técnicas, como do sistema de representação, das normas ortográficas, habilidades motoras, organização espacial entre outros - alfabetização, e às capacidades para uso da escrita em práticas sociais e pessoais - letramento.

Os dados estatísticos revelam um elevado índice de insucesso na alfabetização, chegando a ser considerada um problema público. Gatti (2017, p.728), afirma que "[...] temos graves problemas no processo de alfabetização das crianças e essa condição é fator de não favorecimento à meta de equidade social que as políticas colocam com tanta veemência em seus documentos e discursos".

Em meio a essa problemática, as crianças com DI que por muito tempo foram consideradas incapazes de aprender, hoje incluídas, enfrentam a falta de preparo docente para seu processo de aprendizagem. Apesar da conquista do direito de estarem aprendendo junto, o seu processo de alfabetização e letramento é um desafio e os resultados são pouco satisfatórios.

Para desvelar a conjuntura atual do processo de alfabetização de sujeitos com DI nas salas regulares, realizamos uma busca bibliográfica no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Filtramos trezentos e noventa trabalhos

a partir das combinações dos descritores: práticas pedagógicas, mediação da aprendizagem, estudantes com DI, aprendizagem da leitura e da escrita, e alfabetização de crianças com DI. Após a leitura dos resumos e das considerações, selecionamos doze pesquisas - Lima (2015), Mesquita (2015), Azevedo (2016), Almeida (2016), Rosa (2017), Paixão (2018), Pereira (2018), Silva (2018), Reis (2018), Carvalho (2019), Dantas (2019) e Papim (2019).

Dantas (2019), Carvalho (2019), Silva (2018) e Azevedo (2016) investigaram e analisaram o processo de apropriação da leitura e escrita de alunos com DI.

A pesquisa de Dantas (2019) constatou que há uma intenção dos professores em atender as especificidades de aprendizagem dos estudantes com DI que estão em turmas de alfabetização e letramento, e que há tentativas ocorrendo no sentido da mediação da aprendizagem, embora a prática tradicional esteja presente no processo. A pesquisadora também revelou que durante sua pesquisa, verificou mudanças na qualificação da mediação junto ao estudante com DI e avanços nos seus níveis conceituais de leitura e escrita.

Para Carvalho (2019, p. 35) “o processo de ensino e aprendizagem pode ser possibilitado a todos os alunos, por meio de ações pedagógicas intencionais, em colaboração com outros e com a mediação de instrumentos técnico-semióticos”. Os resultados de sua pesquisa apontam que as práticas de letramento possibilitam a interação e garantem a participação do aluno com DI em atividades simbólicas, como a leitura e a escrita.

O estudo de Silva (2018) constatou indícios de que as representações sociais históricas sobre a DI ainda orientam as práticas docentes. Além disso, Silva observou a ausência de adequações curriculares e da mediação das atividades de linguagem. A autora revelou que a utilização de estratégias simples, explicações mais diretas e curtas, a conferência da compreensão dos enunciados das questões, o uso de exemplos mais práticos e a utilização de pictogramas nas intervenções de construção da escrita colaboraram para a alfabetização.

Azevedo (2016) aponta que o trabalho realizado nas turmas em que realizou sua pesquisa é voltado para a reprodução, que há ausência de tarefas com adequações e mediações que atendam as especificidades dos alunos com DI. Também constatou a dificuldade dos professores em envolver os alunos com DI nas

dinâmicas em sala e em fazer com que esses estudantes se apropriem do conhecimento.

Rosa (2017), Lima (2015), Almeida (2016), Mesquita (2015) e Reis (2018), investigaram e analisaram o processo de apropriação da leitura e escrita por estudantes com DI.

Rosa (2017) verificou que os estudantes com DI se apropriam do conhecimento, independente da deficiência. Segundo a autora, a alfabetização do estudante com DI precisa ser um processo sistematicamente organizado para promover o seu desenvolvimento potencial.

Para Lima (2015), a apropriação do código linguístico requer intervenções apropriadas por parte do adulto mais experiente. A autora enfatizou a importância das situações significativas de aprendizagem, de valorizar o contexto cultural dos alunos, de considerar suas experiências pessoais, partindo do seu grau de desenvolvimento potencial, e das intervenções do professor.

Mesquita (2015) explana que o processo de alfabetização não se finaliza no 1º ano do ensino fundamental, e que a participação do outro é imprescindível para que a criança se aproprie da escrita. Para ela, esse processo envolve uma ação intencional e planejada em que o professor pode colaborar naquilo que a criança com DI ainda não faz sozinha, investindo para que, futuramente, ela possa vir a realizá-las sem ajuda.

Em sua pesquisa, Almeida (2016), verificou contextos em que o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com DI está associado à socialização e ao ensino substitutivo. No entanto, também identificou professores que pensavam na aprendizagem dos estudantes com DI e que, em suas turmas, apareceram indícios de aprendizagens e o envolvimento em práticas de letramento.

Reis (2018) concluiu que a pessoa com DI, quando participa ativamente em práticas discursivas, tem avanços no desenvolvimento da linguagem a partir da aprendizagem da leitura e escrita. Em sua pesquisa verificou que as tarefas vinculadas a uma prática discursiva de sentido e que ocorreram de forma conjunta, com práticas planejadas de forma intencional, com maior tempo para a pessoa com DI realizar tarefas, ou com uso de recursos auxiliares para a realização das tarefas foram determinantes para o desenvolvimento da linguagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Pereira (2018) considera que o professor deve se reconhecer como mediador. Os resultados da sua pesquisa evidenciam o distanciamento das professoras em relação aos estudos teóricos e a fragilidade dos conhecimentos. No que se refere ao processo de alfabetização, conclui que no contexto investigado muitas professoras seguem diversos métodos e que suas práticas pedagógicas têm pouca intencionalidade e sistematização.

Paixão (2018) e Papim (2019) apresentam investigações e análises que envolvem a mediação pedagógica.

Paixão (2018) considera que para que a criança domine a leitura e a escrita é necessário que seja ensinada a partir de uma orientação deliberada, de alguém mais experiente. A partir de sua pesquisa a autora identificou que as mediações pedagógicas no trabalho com a escrita possibilitaram a ampliação da zona de desenvolvimento iminente dos estudantes

Os resultados da pesquisa de Papim (2019) mostram a importância do professor oferecer estratégias vivas e dinâmicas de apoios para a criança superar suas necessidades e finaliza evidenciando que crianças com DI aprendem e que conseguem demonstrar seu potencial de aprendizagem quando há uma relação de parceria com o professor.

2.1 A mediação e suas implicações na sala de aula

Para Vigotsky (2010), os processos históricos e socais são responsáveis pelo desenvolvimento humano, exercendo forte influência na formação psíquica de cada sujeito. Para o autor, é por meio da mediação, em que são utilizados instrumentos físicos (objetos) e psicológicos (signos), que os sujeitos se desenvolvem.

Segundo Vigotsky (2010, p. 20), em qualquer circunstância, “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”, isto é, a criança não aprende sozinha, mas parte do interpessoal, do social, para chegar ao intrapessoal – interno - passando, portanto, pela mediação dos mais experientes.

Para a educação escolar, essa perspectiva em que a criança se apropria do conhecimento através da interação com aquele que está num processo mais avançado de conhecimento, fornece elementos importantes para embasar as práticas pedagógicas. Essa abordagem atribui ao professor ou a um colega mais experimente

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem, sendo que ao intervir em momentos oportunos alavanca o potencial de aprendizagem (VIGOTSKY, 2010).

De acordo com a teoria de Vigotsky (2010), pode-se inferir que o professor atua na "zona de desenvolvimento proximal", que é considerada como o espaço entre o que o aluno já sabe ou já desenvolveu - nível de desenvolvimento real -, e o que ele poderá saber ou desenvolver – nível de desenvolvimento potencial (VIGOTSKY, 2010).

Em relação ao papel do professor sob esta ótica, Oliveira (1997, p. 62), afirma:

> Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de intervir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Para Saviani (2003, p. 15), "[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso do saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber". E aí está a fundamental responsabilidade dos educadores no ambiente escolar: o desenvolvimento dos estudantes através da aprendizagem.

Neste sentido, à atividade educativa cabe a responsabilidade de proporcionar a apropriação do conhecimento da experiência acumulada pela humanidade que deverá resultar no desenvolvimento de cada sujeito.

A mediação não se configura como uma estratégia, mas como uma concepção em que a posição do educador é de um profissional instrumentalizado por teorias para desenvolver em suas salas de aula práticas capazes de promover o bom aprendizado – aquele que antecede o desenvolvimento (VIGOTSKY, 2010).

2.2 Formação continuada de professores

O debate em torno da formação de professores tem obtido, ultimamente, posição de destaque nos meios educacional e científico e nas discussões políticas, e a formação continuada vem sendo considerada um dos processos que poderá contribuir substancialmente para a aquisição de saberes necessários ao exercício da prática docente.

Para Freire (2001, s/p),

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Quando se fala em formação continuada, entretanto, as ideias que imediatamente surgem, são as que a relacionam com palestras, cursos e capacitações caracterizados pela curta duração e sem periodicidade. Tal modelo tem o objetivo de atender às necessidades comuns de todos os docentes, podendo ser aplicada em todos os contextos. Essa concepção, no entanto, vem sendo substituída pelo entendimento de que a formação docente deve partir das necessidades derivadas do cotidiano e que deve privilegiar a análise da prática e as especificidades do contexto em que está sendo desenvolvida, a valorização dos saberes docentes e dos saberes das experiências dos profissionais e, também, a socialização de experiências, em forma de processos coletivos continuados de participação, interação, reflexão.

Imbernón (2010) coloca a necessidade da formação continuada para a reflexão prático-teórica sobre a própria prática. De acordo com o autor, a formação continuada deverá ocorrer "[...] mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa" (IMBERNÓN, 2010, p.50).

A formação continuada de professores é, dessa forma, uma importante ação educacional para os profissionais que já se encontram em exercício no magistério, por possibilitar a eles o redirecionamento das suas ações para atender às demandas educacionais surgidas no dia-a-dia de suas salas de aula.

> A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p.30).

Para Nóvoa (1997, p.26), "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando".

ISSN: 2176-1396

O autor (1999) ainda defende que a formação docente é um momento de afirmação de valores da profissão, que propicia um conhecimento profissional compartilhado, e que unindo a prática a discussões teóricas, gera-se novos conceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos proporcionou o encontro com investigações sobre o processo de alfabetização de estudantes com DI que enfatizam a importância da mediação da aprendizagem na prática pedagógica. A mediação da aprendizagem é evidenciada por direcionar o trabalho docente de forma apropriada na tarefa de alfabetizar as crianças com DI, visto que ao se planejar estratégias e aplicá-las de forma interacional, intencional e sistemática é possível auxiliar esses estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Ao buscarmos neste estudo identificar e compreender as contribuições da formação continuada para a mediação da aprendizagem de estudantes com DI na fase de alfabetização e letramento, nos deparamos com pesquisas que evidenciaram: a mediação da aprendizagem como abordagem fundamental na prática pedagógica para alfabetização de estudantes com DI; e que a formação continuada é a oportunidade para os professores aprenderem, discutirem, trocarem e construírem novas práticas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás Regional. Catalão-Goiás, 2016.

AZEVEDO, Fabiana Cristina de. **Alfabetização e letramento em alunos com deficiência intelectual no ensino regular**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

CARVALHO, Claudia Adriana Silva de Mello. **O ensino da escrita na perspectiva do letramento social: análise do caso de um aluno com hipótese de deficiência intelectual**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco. Itatiba, 2019.

DANTAS, Lilianne Moreira. **"É possível mudar?": práticas pedagógicas de professores de sala de aula que atuam na alfabetização de estudantes com deficiência intelectual.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739 Acesso em 20 de jul. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, Hadhianne Peres de. **Alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual: práticas de leitura e escrita**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Acre. Acre, 2015.

MESQUITA, Guida. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental**. 2015. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

NÓVOA, Antonio. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antonio. **Dize-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa**. In: Fazenda, I. (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento, 2ª edição, Campinas: Papirus, 1997, p.29-41.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PAIXÃO, Katia de Moura Graça. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília: 2018.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe**. A ação pedagógica na perspectiva vygotskyana: compreensão da linguagem no ato de ensinar e aprender.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília: 2019.

PEREIRA, Rose Mary Fraga. **Conhecimentos e concepções de professores acerca do processo de alfabetização da criança com Deficiência Intelectual.**

2018. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018

REIS, Márcia Regina dos. **Constituição da linguagem escrita de uma criança considerada com deficiência intelectual: contribuições da perspectiva histórico-cultural**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – Universidade Estadual Paulista. Marília, 2018.

ROSA, Neiva Terezinha da. **PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ariana Santana. **Alfabetização e inclusão: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.
SOARES, Magda. **Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

VIGOSTKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

16.5.68 (DES) ENCONTROS DE FREIRE E KNOWLES: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Daniela de Araújo Ando[2021]

RESUMO

Os princípios da Andragogia bem como a teoria Freiriana fundamentada na práxis, nos remetem a importância que podem ter para entender e desenvolver propostas de formação de professores. A presente pesquisa tem como objetivo tornar a visitar as ideias de Malcom Knowles (1913-1997) e Paulo Freire (1921-1997), teóricos da Educação de Adulto (EA), e apresentar algumas contribuições para a discussão na formação de professores levando em consideração os professores como público adulto. Dessa forma, utilizou-se a metodologia da pesquisa bibliográfica para construção desse texto a partir das contribuições de teóricos como Freire (2001; 2013), Knowles (2005), Cunha (2010), Feldman (2003), Javis (1987), dentre outros. Destacamos nessa discussão o modelo Andragógico de Knowles que, apesar de sua restrita elaboração teórica, contribuiu para o desenvolvimento de uma educação mais adequada a condição do adulto. Evidencia-se também, nesse texto, que as práticas pedagógicas Freirianas voltadas para a EA vão além do modelo de Knowles quando passa a discutir a educação de adultos como ato político levando em conta as transformações políticas, o diálogo, a construção do conhecimento e democratização. Enfim, as propostas de Knowles e Freire mostram que as experiências reais que os educandos adultos carregam são de suma importância para o seu aprendizado e dessa forma um recurso valioso na promoção da aprendizagem na formação de professores.

Palavras chave: Andragogia; Freire; Formação; Professores; Adultos.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a pesquisa do INEP (2018) sobre o “Perfil do professor da Educação Básica”, evidencia a crescente tendência de envelhecimento dos profissionais ao longo dos anos. O estudo mostra que a população de professores tem envelhecido ao longo dos anos expondo idades médias progressivamente maiores de 41 anos. Também aponta que 15% dos professores, ou seja 271.143, em 2009, tinha idade maior do que 50 anos. Em 2017 esse número aumentou para 440.730 (21%).

Outro ponto que merece destaque para o inicio da nossa discussão é que o professor hoje , na escola contemporânea, é um dos principais representantes que tem assumido a formação de cidadãos livres, conscientes, autônomos , que respeitem a pluralidade/ diversidade e que intervenham de maneira cientifica , critica e ética na

[2021] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: daniela.a.ando@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sociedade. E é esse mesmo profissional que a partir do século XX passa a assumir um papel diferenciado e responsável não só por mediar o conhecimento sistematizado e as necessidades do aluno, mas a ser responsável pela construção e reconstrução da identidade pessoal e profissional dos indivíduos envolvidos num cenário de aprendizagem (FELDMAN, 2003)

É nesse "contexto" educacional com dados sobre a idade dos professores onde uma quantidade expressiva de educadores com mais de 40 anos atuam e os desafios que esse profissional, na atualidade, enfrentam, que começamos a tecer a discussão da importância da formação de professores sem esquecer que esse grupo de profissionais são adultos, com características próprias e precisam de constante formação.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com Nóvoa (1999), na área de formação de professores, encontramos competições entre pessoas e instâncias formativas, passando a sensação de que a responsabilidade com o coletivo seja assegurada por unidades privadas como um conjunto de instituições e grupos científicos, resultando assim uma pobreza atual na formação de professores.

Segundo esse autor, por ser um mercado com um grande número de profissionais torna-se interessante financeiramente, instalando-se dessa forma uma moda de investimentos em formação. Consequentemente, a quantidade de publicações e materiais lançados no mercado para atender ao público docente é extensa.

Para se situarem frente a essa realidade, é preciso que os docentes estejam atentos, tenham consciência dos discursos nas publicações e nas propostas de formação, pois as mesmas revelam a pobreza atual das práticas pedagógicas, orientadas por uma visão curricular rígida, nos modelos de uma cultura empresarial.

Com isso, a formação não pode ser compreendida somente como a curta fase do curso de Licenciatura ou atividades de formação continuada, mas é uma extensa trajetória que abarca toda a vida do professor, em que ele próprio é o principal autor dessa formação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Cunha (2010) considera que o processo de formação é "resultado do compromisso de cada professor com o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. São os professores que atribuem ou não sentido ao que fazem e ao que externamente recebem" (CUNHA, 2010, p. 136). Para qualquer plano de formação de professores ter êxito, faz-se necessário que os docentes sejam ouvidos, com o objetivo de expor suas experiências, trocar ideias e expectativas. E essa bagagem de saberes precisa ser valorizada e levada em conta para a tomada de decisões no âmbito educacional nos momentos de formação

3.A EA E ANDRAGOGIA DE KNOWLES

O analfabetismo e a falta de formação das classes trabalhadoras foram os grandes propulsores do surgimento da EA (Educação de Adultos). Nesse contexto a EA visava dar resposta a questões relacionadas a revolução industrial bem como a implementação do regime democrático. Em 1792 temos o primeiro registro que aborda esta temática, mas é em 1794, em Paris, que é votado e criado o Primeiro Centro de Instruções de adultos.

De forma geral, é no século XIX, em diversos países da Europa e dos EUA, que a EA se expande. Porém esse ensino era restrito a rudimentos de aritmética e, eventualmente, era explicado aos trabalhadores a forma como máquinas e instrumentos poderiam ser utilizados.

Contudo é através do modelo Andragógico de Malcom Knowles que a EA alcança ampla divulgação e promove um dos primeiros debates sistemáticos no contexto internacional. O contexto em que a Andragogia de Knowles foi desenvolvida nos remete a década de 60, na qual a EA era marcada por um expressivo e acelerado crescimento de oferta educativa voltada para os adultos bem como a busca da psicologia em entender as características do adulto e dessa forma encontrar praticas educativas mais adequadas para essa faixa etária.

O modelo teórico de Knowles (2005) fundamenta-se em um conjunto de seis pressupostos importantes que podem ser de sumo interesse para discussão da formação de professores.

O primeiro pressuposto destaca que o educando adulto tem necessidade de saber qual a utilidade do conteúdo que irá aprender, ou seja, estimular e nutrir o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

movimento de autonomia. Aqui o educando utiliza suas experiências reais para aumentar seu nível de conscientização ou necessidade de aprender.

O segundo pressuposto parte de que o adulto é um ser independente. Dessa forma espera ser visto e tratado pelos outros como hábeis em se autodirigir. Isso posto, Knowles mostra que a imposição de uma atividade pode gerar um grande problema na educação de adultos pois eles expandem uma necessidade de serem vistos e tratados pelos outros como capazes de se autodirigir.

O terceiro pressuposto parte da ideia de que as experiências do adulto pode ser um importante recurso na promoção da aprendizagem. Pelo simples fato de serem adultos representa um acumulo melhor de experiências. Dessa forma, técnicas que explorem essa experiência como debates em grupo, atividades de simulação ou resolução de problemas e até estudo de caso, serão bastante eficazes para esse grupo.

No quarto princípio o destaque está na disposição do adulto em aprender tornando-o assim, preparado para compreender os acontecimentos da vida cotidiana. Para tanto, as experiências de aprendizagem devem estar harmonizadas com a tarefa a ser desenvolvida.

O quinto pressuposto parte do principio que os adultos são provocados a aprender. Concebem que a aprendizagem os ajudará a realizar tarefas ou lidar com problemas do dia a dia em sua vida. De acordo com Knowles os adultos aprendem com maior eficiência quando são envolvidos em ambientes de aplicação de situações de sua vida real.

Por fim, o último princípio de Knowles diz que o principal motivo do educando adulto é a motivação de ordem interna. Para tanto, pressões internas como: auto estima, qualidade de vida e o desejo em se sentir satisfeito no trabalho - são mais poderosas do que fatores motivacionais externos como promoções, salários maiores ou cargos superiores.

Parece claro afirmar que as contribuições de Knowles foram essenciais para os primeiros debates teóricos e internacionais no contexto da construção em EA, pois possibilitou uma reflexão de uma educação mais adequada a condição de adulto. Para Jarvis (1987, p.185) essa teoria pedagógica inclui “o mérito de ter representado uma tentativa que procurou contribuir para a construção de uma autonomia teórica da EA”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Entretanto a abordagem Andragógica é apontada como restrita a partir do momento em que sua elaboração teórica se concentra no individuo sem levar em conta circunstâncias históricas, políticas, sociais e econômicas que interferem no campo pedagógico.

4. A EA E PEDAGOGIA DE FREIRE

A EA é um tema amplamente desenvolvido por Paulo Freire desde os seus primeiros passos como professor universitário e nas primeiras experiências de alfabetização/conscientização de adultos – como em Angicos, no Rio Grande do Norte em 1963, quando alfabetizou, em 45 dias, 300 trabalhadores rurais. Para ele a capacidade em aprender não se restringe somente a nos adaptar, mas acima de tudo "para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a. Fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo de plantas". (FREIRE, 2013, p.76)

Nessa pedagogia, o conhecimento está intrinsicamente ligado a discussão da realidade concreta dos alunos para que a partir dessa associação íntima entre saberes curriculares e experiência social propicie a construção de novos conhecimentos críticos. Para Freire a ação e reflexão estão intimamente ligadas, pois é a partir dessa relação que os homens transformam o mundo.

É nessa teoria fundamentada na reflexão, no diálogo, na ação crítica transformadora da realidade com objetivo a construção comunitária da consciência crítica das pessoas que está fundamentado a práxis. Consideramos a práxis, na pedagogia Freiriana, como indispensável, na construção de uma educação libertadora onde atividades e práticas educativas convergem para o rompimento com a lógica excludente e opressora.

Para esse autor a verdadeira reflexão leva a prática, ou seja, a práxis é considerada como a teoria do agir. Em sua proposta não existe a dicotomia entre fazer e refletir, mas "ação e reflexão se dão simultaneamente (FREIRE, 2013, p.173).

É nesse conceito de integração de prática e reflexão dos homens sobre o mundo com o objetivo de transformá-lo que Freire concebe a práxis educativa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A práxis para Freire denota um sentido de ação questionadora, critica e prática que visa a libertação não somente no campo abstrato, mas constituído em transformações do homem com a sua realidade.

O tema sobre a práxis é amplamente discutido por Freire, principalmente, em sua obra “Pedagogia do oprimido” onde o autor descreve a práxis como libertadora, autêntica, revolucionária e verdadeira.

A Práxis Libertadora

Processo de libertação através da educação. É a condição fundamental para o rompimento com a alienação imposta na relação opressor e oprimido e para isso é essencial que seja uma ação “associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE 2013, p.72). A práxis seria uma maneira de romper com a realidade como está posta, ou seja, o pensar e agir dos homens enquanto atividade transformadora.

Dessa forma, o professor formador compreender as relações sociais - complexidade das necessidades e contextos em que o professor aprendiz se encontra- e ,posteriormente, dialogar com eles sobre suas ações .

Trata-se de uma proposta pedagógica onde está inserido um processo de conscientização, no que diz respeito a descoberta da realidade opressora e o compromisso com a transformação prática da realidade.

Práxis Autêntica

Nesse contexto a práxis é considerada como autêntica quando se trata de ação e reflexão onde o fenômeno educacional não acontece isolado das relações sociais, mas junto as relações sociais, a história e a sociedade.

Não se trata somente de um discurso, mas de ação e reflexão, pois o homem para Freire não pode ser abstraído das relações sociais, desligado do mundo ou isolado. O fenômeno educacional para Freire esta intricadamente ligado as suas relações sociais. Dessa forma o ser humano, para esse autor, vive em um processo infinito de formação e reconstrução do que ele é e com o que ainda a de vir.

É na relação comunicativa, dialógica e interativa entre educador e educando que acontece a humanização de ambos, bem como a ação de ambos deve ser orientada pela reflexão coletiva.

Nessa educação autêntica o professor formador unido com o professor aprendiz passam a atuar juntamente, ou seja, "Não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B mediatizados pelo mundo," (Freire , 2013, p. 48)

Práxis Revolucionária

Em seu livro Pedagogia do Oprimido Freire mostra que a práxis revolucionária consiste na reflexão e ação que incidem sobre as estruturas a serem transformadas. E para isso não pode existir a divisão entre liderança e massas oprimidas onde a "liderança toma os oprimidos como meros fazedores ou executantes das suas determinações", (FREIRE,2013, p.70), ou onde a massa oprimida apenas segue as determinações da liderança. Para o educador pernambucano "na práxis revolucionária há uma unidade, em que a liderança- sem que isto signifique diminuição de sua responsabilidade coordenadora e, em certos momentos, diretora – não pode ter a massas oprimidas como objeto de sua posse.

Nessa práxis revolucionaria não é possível a manipulação, sloganização negando a oportunidade das massas populares de dizer o que pensam. Mas sim o diálogo entre a "liderança revolucionária e as massas oprimidas, para que em todo processo de busca de sua libertação, reconheçam na revolução o caminho da superação verdadeira". (FREIRE, 2013, p.71)

Freire indica que a real revolução acontece quando é iniciado o "diálogo corajoso com as massas" (FREIRE, 2013, p.72). A originalidade da revolução está no diálogo com as massas e dando-lhe a oportunidade de participação efetiva no poder sem deixar de mostrá-la seus acertos, erros, equívocos e dificuldades.

5. (DES) ENCONTROS DE FREIRE E KNOWLES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os princípios da Andragogia bem como a teoria Freiriana fundamentada na práxis, nos remetem a importância que podem ter para entender e desenvolver

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

propostas de formação de professores, visto que são educandos adultos em constante formação.

Apesar de muitas críticas sobre o modelo Andragógico como a fragilidade teórica, sistema de valores centrados no âmbito individual relegando o grupo a um segundo plano e a concentração do autor no individuo em termos psicológico sem levar em consideração as circunstâncias políticas, sociais, históricas e econômicas na área da educação e mundo, Knowles deu a partida para uma educação voltada para as necessidades do adulto enquanto aprendiz, mas é em Freire que encontramos o avanço ao propor um educação para a mudança social, ao invés de uma educação centrada no indivíduo , como uma via de mão dupla entre professor e aluno onde educam e são educados.

As práticas pedagógicas Freirianas vão além do modelo de Knowles quando passa a discutir na educação de adultos como ato político de transformação da realidade, dialógico, construção do conhecimento, democratização e politicidade na educação.

Em relação as convergências, é importante ressaltar que as duas propostas pedagógica partem do pressuposto da necessidade de utilizar as experiências reais como recurso de promoção de aprendizagem, mas Freire complementa, avançando , ao colocar a necessidade de romper com a realidade que está posta , ou seja é pensar e agir para transformá-la.

Atualmente, de acordo com Nóvoa (1999), vivenciamos a consolidação de um “mercado de formação”, em que a reflexão e a partilha dos saberes dos professores estão sendo deteriorados. Então como o professor pode criar, transformar o seu contexto se a prática reflexiva esta sendo surrupiada?

Outra convergência importante parte-se da compreensão da complexidade, das necessidades e contextos em que o educando se encontra. Nesse sentido a Andragogia propõe que não pode haver imposição de um tema para trabalhar com adulto, visto que eles tem necessidade de serem vistos e tratados como capazes de se autodirigir, bem como no modelo Freiriano que fala da necessidade de levar em conta as relações sociais , contextos e necessidades do adultos para dialogar com ele e assim desenvolver sua formação. Dessa forma, é essencial compreender que, ao planejar uma formação para professores, é preciso conhecer as experiências que os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

docentes trazem para que não haja imposição de atividade ou conteúdo, mas que estejam em sintonia com a prática formadora do docente.

Dessa maneira, os significados das nossas experiências são processos formadores que nos deixam marcas e que precisam estar sintonizados com as práticas de formação. Esses saberes, de acordo com Tardif (2011), são trazidos, pelo professor, de diferentes áreas da sua história de vida como a família, escola (ensino fundamental, médio, graduação), estabelecimentos de formação de professores, cursos, livros, cursos, prática de ofício em sala de aula, experiência com outros professores, etc.

Assim o percurso da formação docente:

> [...] deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2006, p. 55).

É interessante destacar que em ambas propostas a formação docente aponta para a importância do contexto e da história de vida dos indivíduos. Para Knowles o adulto aprenderá com maior eficiência quando o conteúdo a ser estudado esta relacionado a aplicação em situações de sua vida real enquanto que no modelo Freiriano a ação e reflexão incidem sobre as estruturas a serem transformadas.

Nóvoa (1999) e Imbernón (2006) afirmam ser irreal qualquer mudança no contexto escolar, sem que se passe anteriormente pela formação de professores. Não são os programas de formação de professores temporários aligeirados e pontuais que fomentarão ou desenvolverão mudanças, mas sim,

Partindo-se da concepção de formação contínua no pensamento de Freire (2001), em que o ser humano é concebido em permanente movimento de busca, curioso em relação a si, ao mundo e aos outros, essa formação parte do pressuposto de que o ser humano encontra-se num contínuo processo formativo, logo, o processo de educar-se acontece em continuum.

Assim, a formação continuada é a “engrenagem”, a “base” da formação do ser humano, ou seja, o crescimento como pessoa e como profissional não se esgota, acontece continuamente, é um processo permanente. Trata-se de um exercício

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contínuo e permanente, tendo como base a crítica e a reflexão sobre a prática, permitindo assim, a construção de novas experiências. Freire (2001) consolida a ideia de formação de professores como uma construção histórica da pessoa e do profissional. Essa formação valoriza as experiências individuais do professor, que se encontra em constante procura de respostas e aprimoramento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto ao apresentar os dados sobre a quantidade expressiva de professores atuantes com mais de 40 anos e os desafios que enfrentam como profissionais da área da educação, mostra a importância de uma formação voltada para as características e necessidades de um público adulto levando em conta sua história , necessidades, como agem, interagem e reagem em seus contextos. Dessa forma, a proposta de formação de professores necessita ser planejada tendo como base as particularidades de cada indivíduo envolvido. Para isso a escola precisa propiciar um ambiente de partilha e reflexão e que tenha como princípio a valorização do professor ao longo dos diferentes ciclos da sua vida.

REFERÊNCIAS

CUNHA, M.I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FELDMANN, Marina Graziela. Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: SEVERINO, A.J.; FAZENDA, I.C.A. **Políticas Educacionais**. O ensino nacional em questão. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional –** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JARVIS, Peter; KNOWLES, Malcon S. IN: JARVIS, Peter (ED.)**Twentieth century thinkers in adult education**. London. Routhedge, 1987. p.169-187

KNOWLES, M. S. ; HOLTON, E. S. & SWANSON, R.A. **The Adult Learner**. Butterworth-Heinemann, 2005.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan.-jun.1999.

Perfil dos Professores da Educação Básica**. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira**. (INEP) Brasília: MEC, 2018.Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccffd3e?version=1.13. Acesso em: 19 jul.2021

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

16.5.69 DESAFIOS EDUCACIONAIS E O FAZER DOCENTE FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS CONTEMPORÂNEAS

Lucélia Peron[2022]

Marlei Dambros[2023]

RESUMO

O presente texto tem como objetivo principal produzir reflexões sobre as transformações educacionais emergentes do contexto tecnológico e os desafios vivenciados pelos docentes neste início de século. A escolha do tema se justifica considerando, especialmente, o cenário marcado pelo desenvolvimento das novas tecnologias, o intenso fluxo e circulação das informações, as novas dinâmicas sociais marcadas pelos ambientes virtuais e a superconectividade. Somado a isso, as condições postas pelos sistemas educacionais e seus protagonistas, diante da pandemia da Covid-19. Tencionando estas questões, este ensaio sistematiza reflexões por meio de uma pesquisa bibliográfica. Os estudos sinalizam para a emergência de uma pauta formativa comum, em que a posição do conhecimento seja acessível a todos, com propósito de combater as desigualdades. As articulações entre educação e tecnologias digitais precisam valorizar o fazer docente como mediador e promotor do conhecimento especializado, além de reconhecer as instituições de educação como espaços em que se aprende a pensar. Na formação humana, precisamos de menos treinamento e mais discernimento, ou seja, precisamos de uma educação reflexiva, emancipadora e em consonância com a vida. A práticas educacionais precisam considerar a realidade atual, além de conduzir efetivamente processos educacionais que coloquem em pauta as transformações do contexto contemporâneo, no sentido de suscitar movimentos reflexivos de conscientização, compreensão crítica e participação.

Palavras-chave: Desafios educacionais. Avanços tecnológicos. Fazer docente.

1 INTRODUÇÃO

Era mês de maio de 2021, quando decidimos escrever este texto para produzir reflexões sobre os processos educacionais e os desafios vivenciados pelos docentes no século XXI. Também era o momento, em que mundialmente, se enfrentava os efeitos causados pela pandemia da COVID-19. Impactos estes, que atingiram não só a área médica e epidemiológica, mas também a economia, a cultura, a política e a educação. Se tentava conter o avanço nos números de casos a partir de algumas restrições como o isolamento social; a população já estava sendo vacinada e também se tentava retomar as atividades e serviços em geral. Já tinham sido registradas mais de 3,3 milhões de mortes em todo o mundo.

[2022] Mestra em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, luc.peron@gmail.com
[2023] Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica PPGECT/UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, marlei.dambros@uffs.edu.br

O cenário deflagrado pela pandemia da COVID-19, traz à tona um conjunto de problemas sociais que circundam interligados intrinsecamente. Por sua vez, o sistema educacional e seus protagonistas passaram a figurar num lugar de destaque nos debates mundiais, haja visto que a pandemia provocou a suspensão das aulas nas instituições de ensino, o que impactou expressivamente a vida dos professores, dos estudantes e das famílias de todo o planeta. Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), mais de 1,5 bilhões de estudantes, em 191 países, foram afastados dos sistemas de ensino, devido ao fechamento das escolas e universidades.

Diante desse cenário, muitos desafios surgiram para que se pudesse dar continuidade aos processos educacionais e, portanto, reduzir os prejuízos causados aos estudantes. Dentre os desafios, pode-se citar: o uso de tecnologias como ferramenta de comunicação para os processos de ensino e aprendizagem; a dificuldade de professores e estudantes terem acesso aos recursos tecnológicos e de se adaptarem com o ensino remoto; além de todas as questões sociais, psicológicas e emocionais que envolveram a vida de todas as pessoas e as sociedades.

No entanto, não é somente a pandemia que tem alterado o modo de atuação dos professores, estudantes, escolas e universidades. Inúmeras questões traduzem os reflexos de uma sociedade globalizada, regida pelo viés econômico, em que a tecnologia imprime sua marca registrada e têm conduzido as ações humanas e produzido efeitos em todas as esferas da vida social, impactando de sobremaneira nos processos educacionais de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, muitos desafios se colocam todos os dias para os profissionais da educação e para os sistemas de ensino. Por isso, pensar sobre o momento atual é de fundamental importância no campo educacional, já que as mudanças ora em curso estão imbricadas aos processos educativos.

Diante disto, utilizando os recursos da pesquisa bibliográfica, este ensaio tem como objetivo produzir reflexões sobre as transformações educacionais emergentes do contexto tecnológico e os desafios vivenciados pelos docentes neste início de século.

Esta introdução teve como intenção contextualizar o tema e apresentar o objetivo do artigo. No item seguinte, apresenta-se a metodologia utilizada para elaborar o texto. A terceira parte relata sobre o contexto contemporâneo e os desafios

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educacionais diante do avanço e expansão dos conhecimentos científicos e das tecnologias da informação e comunicação. Na sequência, aborda-se os desafios docentes nesse contexto contemporâneo de sociedades complexas. Para finalizar, expõe-se algumas considerações finais do texto. Nesse momento, sintetiza-se os entendimentos sobre as transformações educacionais emergentes do contexto tecnológico e os desafios vivenciados pelos docentes neste início de século. A estrutura do trabalho completa-se com as referências. Destaca-se que os itens que estruturam o trabalho buscam dialogar entre si e em torno da temática abordada visando atingir o objetivo proposto no artigo.

2 METODOLOGIA

A partir do objetivo proposto, este ensaio se constitui de pesquisa bibliográfica e qualitativa. Partimos do entendimento de Flick (2009), que destaca a relevância deste tipo de estudo, porque cada vez mais os pesquisadores enfrentam novos contextos e perspectivas sociais, que são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados. A complexidade dessa nova realidade mostra que os fenômenos não podem mais ser explicados isoladamente e que os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas representados em sua totalidade, nos seus contextos cotidianos. Dada a intencionalidade da temática estudada, a pesquisa qualitativa se adapta diretamente a esta concepção.

Com a pesquisa bibliográfica, objetivamos ampliar o conhecimento a partir de referências teóricas já publicadas. Segundo Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Ela é importante para a fundamentação teórica do texto, bem como para identificar o atual conhecimento existente sobre o assunto abordado. Além disso, também propicia a construção de reflexões sobre o problema investigado, a partir de um olhar crítico e reflexivo.

3 O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS

O mundo contemporâneo tem sido caracterizado pela crescente utilização das novas tecnologias e pelo acesso à informação cada vez mais facilitado. As profundas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

transformações ocorridas nos últimos anos têm alterado o nosso contexto, no entanto, não conseguiu transformar o nosso entendimento sobre tudo que nos cerca. Então, qual a importância de pautarmos os fenômenos globais que diariamente se apresentam diante de nossos olhos e que tanto afetam a civilização deste tempo? Será que estamos preparados para lidar com o volume de questões que se acumulam neste universo que parece cada dia mais acelerado? Por que, para que e para quem servem todo este aparato tecnológico, se ainda continuamos vivenciando inúmeros problemas sociais e um alastramento cada dia maior das desigualdades? De quem é a responsabilidade de pautar estas questões que tanto repercutem na vida dos seres humanos?

Estas e inúmeras outras questões são pertinentes e se colocam como indispensáveis para a construção de um conhecimento reflexivo e libertador, tão necessário para os tempos que estamos vivendo. As transformações que ocorrem todos os dias na nossa volta implicam diretamente na vida de todos os seres humanos, assim como, no planeta que estes habitam. Por isso, todos os acontecimentos são de interesse comum, nada mais justo que se tenha conhecimento sobre tudo o que nos diga respeito.

Quando falamos em entender os meandros que decorrem das transformações tecnológicas, queremos dizer que ela é parte constituinte de nossa compreensão de mundo. Não entender a relação existente entre a ciência, a tecnologia e a sociedade, é estar vulnerável aos comandos das perspectivas dominantes, que continuam a ditar as regras de como os seres humanos devem se portar nesta sociedade. Portanto, tratar destas questões não significa apenas compreender como funcionam os aparatos tecnológicos estritamente técnicos, e sim criar condições para que as questões humanas sejam tratadas como prioridades.

O contexto pandêmico, que assola a humanidade nos tempos presentes, vem reafirmar de forma contundente a urgência em que temos de abordar com mais ênfase as questões humanas, hoje tão ofuscadas pelas questões meramente técnicas. É inegável o momento desafiador em que toda a humanidade vive nos dias atuais, contudo, será ainda mais complexo e inserto para as gerações mais jovens e as que ainda estão por vir. Ou pensamos em sistemas que rompam com a lógica posta, ou seguiremos aprofundando desigualdades e pondo em risco a sobrevivência da humanidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Postman (1994), ao abordar as questões da ciência e da tecnologia, questiona sobre para que e para quem estão sendo produzidas, e como a sociedade as está absorvendo. Na opinião do autor, a sociedade tem cultuado a tecnologia e a ciência e, por conta disso, tem modificado drasticamente valores e tradições sociais, reflexos que têm afetado o modo de viver do ser humano e a forma como ele se relaciona com seus pares.

Ao tratar dos processos educacionais, Bazzo (2019) destaca que não é de hoje, que os sistemas de ensino vêm fortemente calcado em competentes abordagens de cunho eminentemente técnico, perdendo de vista as profundas e radicais mudanças que se processam nas últimas décadas relacionadas às questões sociais decorrentes dos inúmeros avanços científicos e tecnológicos que se avolumam quotidianamente.

Ao refletir sobre as inúmeras variáveis que compõe o processo civilizatório, Bazzo (2019) traz à tona o grau de complexidade e de responsabilidade que recaem sobre aqueles que atuam na formação humana, nos mais diferentes níveis de ensino. Afirma que não deveríamos ser ingênuos a ponto de acreditar que todos os problemas sociais da humanidade sejam suscetíveis de solução, quer seja pelas vias da educação ou por qualquer outra via. Contudo, considera que alguns destes problemas podem ser solucionados sim, e mais diretamente, por meio de processos educacionais.

Tanto em épocas anteriores quanto agora, as mudanças constantes, aceleradas e globais, são situações impressionantes e que se materializam em intervalos de tempo cada vez mais reduzidos. Todas estas dinâmicas estabelecidas, especialmente pelas transformações tecnológicas, ressignificam relações sociais emergindo disto uma nova representação social. Neste contexto, escolas e universidades não estão imunes às mudanças sociais. No entanto,

> [...] o atual sistema educacional – incluindo os professores – ainda segue inerte em suas mudanças embalado pela ideia errônea, de que sua obrigação é apenas suprir os sistemas de mão obra qualificada. Outras questões para além do conteúdo prescritivo, para muitos burocratas da educação, fogem da alçada da escola. Ratifico, que as aptidões e atitudes requeridas para, adequadamente, lidar com as rápidas e, muitas vezes, inesperadas mudanças da vida contemporânea são altamente prioritárias. (BAZZO, 2019, p. 195.

Enfim, são inúmeros os questionamentos que emergem deste contexto das modificações sociais decorrentes das tecnologias. É fato que as transformações

tecnológicas estão influenciando o comportamento da sociedade contemporânea e transformando significativamente o mundo em que vivemos.

> Entretanto, é fato já comprovado que elas, desconectadas de um projeto pedagógico, não podem ser responsáveis pela reconstrução da educação no país, já que por mais contraditório que possa parecer, a mesma tecnologia que viabiliza o progresso e as novas formas de organização social também tem um grande potencial para alargar as distâncias existentes entre os mundos dos incluídos e dos excluídos (SILVA, 2011, p. 539).

Além disso, é preciso compreender que a lógica da aprendizagem escolar não é a lógica que se apresenta nesse mundo digital. O processo de aprendizagem tem um ritmo diferente, portanto, sua característica principal não é a imediatez encontrada nas novas tecnologias. A aprendizagem é processual, lenta e exige dedicação, tempo, concentração, escolhas, leituras atentas que consideram a totalidade dos conteúdos, textos, obras e que se dedicam a compreender além do todo, os parágrafos, as frases e as palavras. Com isso, compreendemos que há elementos dentro do mundo escolar que não podem ser substituídos. Em geral, tem muitos destes elementos, infelizmente, que o mundo digital e a escola não compartilham.

Para tanto, corroboramos com Bazzo (2019), quando ele afirma que necessitamos reunir esforços para o desenvolvimento de argúcias, capacidades e intenções qualificadas com vistas a criar um clima educacional escolar que possa ajudar a juventude a compreender, construir e dominar conceitos e valores necessários à sobrevivência integral, e sobretudo, priorizar uma educação que preconize a mínima dignidade humana.

4 O FAZER DOCENTE FRENTE AS TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS

Com o processo de modernização desencadeado pelo avanço das ciências e das tecnologias entraram em ação transformações radicais que promoveram mudanças de pensamento, de hábitos e estilos de vida da população. O aumento na circulação das informações, a difusão das tecnologias, a transformação das estruturas familiares, das referências culturais e morais, as mutações do mercado de trabalho, dentre tantos outros acontecimentos, desencadearam novos desafios para os sistemas de ensino e as atividades docentes.

As sociedades tornam-se cada dia mais complexas e as mudanças acontecem

muito rapidamente. No entanto, a educação e todos os seus elementos não mudam nem se adaptam no mesmo ritmo. Quando nos propomos a pensar sobre as gerações deste tempo, certamente nos colocamos diante de uma variedade de desafios. A escolarização, progressivamente, vem integrando a cultura da modernidade. Hoje, o conhecimento, mais do que nunca, está no centro dos processos econômicos, políticos, sociais, culturais e dos avanços tecnológicos que integram as sociedades contemporâneas.

Nosso mundo social hoje, é um mundo digital mediado pela conectividade. Somos influenciados pelas redes sociais, smartphones, apps, algoritmos, Inteligência Artificial – IA, big data, big techs, que afetam profundamente a forma como vivemos e nos relacionamos. E com isso, não podemos evitar de pensar e refletir sobre essas transformações e entender que escolas e universidades não são ilhas. Elas se encontram no meio desse mundo social. Deste modo, como escolas e universidades devem se situar nesse mundo que é o mundo dos estudantes?

Harari (2018), ao tecer considerações sobre o contexto contemporâneo, afirma que atualmente uma grande quantidade de escolas se concentram em abarrotar os estudantes de informações. No passado, isso fazia sentido porque as informações eram escassas. No século XXI, estamos inundados por enormes quantidades de informações, e nem mesmo os censores tentam bloqueá-las. Num simples clique é possível inundar o público com as mais diversas notícias, sejam elas verdadeiras ou falsas. Inúmeras outras coisas estão a um clique de distância. Neste mundo, a última coisa que o professor precisa dar aos seus alunos é informação. Ele já está informado demasiadamente. Em vez disso,

> [...] as pessoas precisam é de capacidade para extrair um sentido da informação, perceber a diferença entre o que é importante e o que não é, e acima de tudo combinar os muitos fragmentos de informação num amplo quadro do mundo [...] A maioria das escolas se concentram demasiadamente em prover os alunos de habilidades predeterminadas, como desenvolver equações, escrever programas [...] Num sentido mais amplo, as escolas deveriam minimizar habilidades técnicas e enfatizar habilidades para propósitos genéricos da vida. (HARARI, 2018, p. 322).

A medida em que os ritmos das mudanças aumentam, é possível que o ser humano também vá se reconfigurando. Neste sentido, Harari (2018) recomenda que o mais importante é que os sistemas de ensino procurem desenvolver em seus estudantes, habilidades para lidar com estas mudanças, aprender coisas novas e

preservar seu equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares. Acima de tudo, estes sujeitos precisarão não só inventar coisas novas, mas principalmente se reinventar a si mesmo várias e várias vezes.

Para tanto, muito embora os sistemas educacionais tenham recebido várias críticas ao longo de sua história, e de reconhecermos que as instituições de ensino e que o trabalho docente precisa passar por reconfigurações para tratar das questões contemporâneas, não podemos negar que o momento atual vem reafirmar a importância da função social da escola e da universidade como espaços de socialização e construção do conhecimento. Escolas e universidades continuam sendo essenciais por serem espaços únicos, com uma estrutura organizacional elaborada, com grupos estabelecidos de acordo com níveis de ensino, com conteúdos curriculares programados, com estratégias de avaliação e metodologias de ensino e com uma tarefa específica.

O período dedicado para escola e universidade, é um tempo em que nos dedicamos a estudar e um momento em que focalizamos a nossa atenção em algo. As disciplinas nos convidam a pensar, refletir, estudar, despertam nosso interesse e, como num acontecimento mágico, coisas – romances, vírus, cromossomos, figuras, cálculos - se tornam significativas e interessantes. Os professores nos convencem a estudar, nos incentivam a fazer o melhor, a observar, prestar atenção, experimentar, começar e recomeçar. Eles acreditam na nova geração e num futuro diferente.

Assim, é evidente que neste processo os professores ocupam um lugar de destaque. Eles são os responsáveis por materializar a concretização do ensino, fazer cumprir os conteúdos programáticos, dispor de estratégias metodológicas para a efetivação da aprendizagem, organizar processos avaliativos continuados, promover a construção do conhecimento reconhecendo a diversidade existente em uma mesma sala de aula, além de oportunizar a socialização e assegurar a disciplina e o rigor do respeito mútuo.

O primeiro dia de aula de cada semestre e/ou ano, não é um dia especial somente para os estudantes, mas para os professores também. É uma espécie de festa e insegurança, pois as coisas acontecerão, mas nunca estarão sob um controle total. Além disso, os pais e a sociedade confiam no professor, mas o que temos percebido, é que essa confiança está fragilizada. As críticas em relação às instituições de ensino e ao trabalho do professor são cada dia mais fortes e duras, contudo há

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

consenso de que os professores são imprescindíveis e insubstituíveis no processo de mudança das sociedades.

Para Bazzo (2019), é preciso seguir enfatizando a grandeza da profissão de professor, pois é ele quem ensina os conhecimentos produzidos ao longo do tempo e tem a capacidade de criar as condições de aprendizagem para as invenções revolucionárias que a sociedade atual tanto precisa.

O discurso corrente é de que a qualidade da educação passa, dentre vários fatores, pela melhoria da formação dos professores e do exercício da docência. Não se tem dúvida de que isso é necessário, no entanto, não é suficiente. Para Tardif e Lessard (2011) o ensino e a aprendizagem serão fortalecidos na medida em que: se dê autonomia para as instituições de ensino e os professores; o trabalho docente seja pautado em uma ética profissional que respeita o estudante e que favoreça a sua aprendizagem; se valorize a competência profissional e as práticas inovadoras; se favoreça a participação dos professores na gestão da educação; se reduza a burocracia que desvia tempo dos professores e quando se despender esforços para que se valorize o ensino na opinião pública.

Na complexa tarefa de aprimoramento das práticas e culturas escolares, Bazzo (2019) acredita que as mudanças devem servir de alerta para entendermos o tradicional modelo educacional e refletirmos sobre qual é o modelo de educação e formação apropriado para este momento. Para o autor, o conhecimento linear está retirando dos jovens e adultos a capacidade de pensar criticamente e analisar o seu entorno e chama a atenção pelo fato do real e o material não estarem sendo trabalhados nas salas de aula. Por isso, na formação humana precisamos de menos treinamento e mais discernimento, ou seja, precisamos de uma educação reflexiva, emancipadora e em consonância com a vida.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Estamos diante de inúmeras e profundas mudanças que ocorreram pelo avanço e expansão dos conhecimentos científicos e das tecnologias da informação e comunicação. Esta realidade está transformando a nossa vida cotidiana, o mundo do trabalho, a estruturação e atuação das instituições e, consequentemente, a organização social e econômica das sociedades atuais. Esse contexto

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contemporâneo, de sociedades complexas, nos instiga a analisar e compreender os desafios atuais da educação e, de modo especial da atuação docente. Ou seja, quais as implicações que essas mudanças trazem para a educação e para o trabalho diário dos professores?

Em seu livro “O Valor de Educar”, Fernando Savater (1998), destaca que a educação parece estar em crise há muitos séculos. No entanto, a crise atual da educação não é a mesma de antes, pois, se no passado a preocupação era com o fato de a educação não cumprir com os objetivos sociais que lhes foram atribuídos, hoje, o fato é mais preocupante, porque não está clara a finalidade que deve cumprir e em que direção a educação deve orientar as suas ações.

Diante do cenário apresentado, reflexões foram tecidas e sinalizam para a emergência de uma pauta formativa comum, em que a posição do conhecimento seja acessível a todos, com o propósito de combater as desigualdades. Acreditamos que as práticas educacionais precisam considerar a realidade atual, além de conduzir efetivamente processos educacionais que coloquem em pauta as transformações do contexto contemporâneo, no sentido de suscitar movimentos reflexivos de conscientização, compreensão crítica e participação.

6 REFERÊNCIAS

BAZZO, Walter Antonio. **De técnico e de humano: questões contemporâneas.** 3. ed. atual. e ampl. Florianópolis: UFSC, 2019.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. Tradução Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **COVID-19 e educação superior**: dos efeitos imediatos ao dia seguinte. Unesco, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374886. Acesso em: 27/05/2021.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio**: a rendição da cultura à tecnologia. São Paulo: Nobel, 1994.

SILVA, A. C. da. **Educação e tecnologia**: entre o discurso e a prática. **Ensaio: aval.**

pol. públ. Educ., v. 19, n. 72, p. 527-554, 2011.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TARDIF, Maurice; LESSSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

16.5.70 DESIGN THINKING NA FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS

Leandro Wendel Martins[2024]

Marisa Garbellini Sensato[2025]

Vivian Vaz Batista Alves[2026]

RESUMO

Os programas de formação continuada em serviço são propícios ao desenvolvimento de soluções que partam das comunidades escolares, no sentido de construções coletivas pautadas em coletas de dados e aproximações validadas por pares. Neste contexto, a utilização da técnica de Design Thinking foi apoiada na proposta de desenvolvimento do material para construções de educadores, e atendeu aos gestores escolares da rede municipal de ensino participante. O sentido da prática objetivou o desenvolvimento de soluções e planos para problemas e desejos que partiram das comunidades escolares envolvidas, com base em dados e mediação dos gestores. A análise, entre fomentação de soluções autorais e coautorais foi amparada na metodologia da Responsible Research and Innovation (RRI) com o propósito de fomentar, apoiar e estudar os produtos elaborados pelos participantes, postos como levantamento de necessidades e desejos, coleta de dados, ideação, prototipação e aplicação. No entanto, os resultados apontam para a necessidade de processualizar ações de construção, no sentido de acolhimento e respeito ao desenvolvimento dos participantes, o que reverbera em caminho contínuo de aproximações, estudos e práticas.

Palavras-chave: Formação continuada em serviço. Formação de gestores escolares. Design thinking. Pesquisa responsável em inovação. Currículo e tecnologias.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos de Easton (2008) tratando dos apontamentos sobre a necessidade de construções que partam das equipes pedagógicas de cada comunidade escolar, sobretudo em relação aos processos de formação continuada em serviço, leva ao cenário de construção de caminhos possíveis entre pares.

Este estudo se aproximou das técnicas de design thinking que consiste em um modelo de pensamento criativo e coletivo para a solução de problemas, segundo Brown (2018), que foi transposto ao contexto de utilização na educação com auxílio

[2024] Mestre em Educação Arte e História da Cultura, em doutoramento em Educação Currículo, PUC-SP, leandrowendel@uol.com.br
[2025] Mestre em Educação Formação de Formadores, em doutoramento em Educação Currículo, PUC-SP, marisasensato@gmail.com.
[2026] Mestre em Educação, Educação Currículo, PUC-SP, vivian.unicid@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dos estudos de Martins Filho, Gerges e Fialho (2015), sobretudo no sentido de criação do conhecimento como forma de desenvolvimento.

Diante do caminho percorrido surgiu a ideia de aplicação das técnicas em redes de ensino municipais do interior do Estado de São Paulo. Foram convidadas quatro redes municipais que desenvolveram o programa de formação continuada em serviço aplicado aos gestores. Segundo Lück (2015; 2012) o rol de gestores engloba os diretores escolares, coordenadores pedagógicos e secretários de educação.

Para este estudo foi selecionada uma rede municipal que convidou os coordenadores pedagógicos e a secretária de educação totalizando cinco participantes de quatro escolas, recorte que permitiu a análise qualitativa dos dados em relação aos problemas que emergiram do pequeno grupo.

O plano inicial envolveu quatro encontros presenciais de quatro horas cada, em intervalos quinzenais, com produções para além dos encontros, no período de setembro a novembro de 2019. Os objetivos de desenvolvimento de soluções prototipadas no processo foram esclarecidos aos gestores e acordados com a secretária de educação, também foram explicados os caminhos de estudo científico como forma de analisar e contribuir com práticas de construções por outras redes de ensino.

Postos os caminhos de aproximação e objetivos iniciais, a análise pretende investigar: como ocorreu o processo de construção de soluções dos gestores participantes por meio da técnica de design thinking (DT)?

Para a realização deste artigo foram traçados os objetivos geral e específicos identificando o que deve ser alcançado, resultando em resposta para o problema de pesquisa.

A fim de atingir o objetivo geral deste artigo é necessário que o objetivos específicos sejam atingidos: a- Vivenciar o conceito da prática de aprendizagem utilizando a abordagem Design Thinking, b-Compreender o Design Thinking e a metodologia de aplicação, c-Elaborar estratégias de solução para problemas, d-Prototipar de diferentes maneiras as estratégias elaboradas.

Com a intenção de atingir os objetivos se faz necessária uma base teórica, servindo de alicerce para a formulação do estudo com conceitos de diversos autores, relacionados à formação continuada em serviço, formação de gestores escolares, Design thinking, pesquisa responsável em inovação, currículo e tecnologias.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 METODOLOGIA

Optamos pela adoção da abordagem qualitativa de pesquisa pois reconhece que "há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito" (CHIZZOTTI, 2017, p.98).

O problema nos levou à realização de pesquisa ativa, que de acordo com Chizzotti (2017,p.77): "visa auxiliar a promoção de algum tipo de mudança desejada; pressupõe uma tomada de consciência, tanto dos investigados quanto dos investigadores dos problemas próprios e dos fatos que os determinam para estabelecer os objetivos e as condições da pesquisa, formulando meios para superá-los."

Nossa participação no processo formativo da rede do município em questão, deu-se por meio de convite para realização de encontros formativos que pudessem colaborar na construção coletiva de propostas inovadoras para resolução de problemas encontrados pelas coordenadoras pedagógicas em sua atuação.

Imbernón (2009,p. 61-62) esclarece que a formação deve ocorrer no coletivo, ou seja: aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, testar, avaliar e modificar em grupo: propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa; aprender num ambiente de colaboração, de diálogo profissional de interação social: compartilhar problemas, fracassos, êxitos; criar um clima de escuta ativa e de comunicação; elaborar projetos de trabalho conjunto.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a fundamentação teórica foi realizada uma breve pesquisa bibliográfica exploratória para levantar publicações acerca do DT na formação de professores, juntamente com a realização de ações de formação de gestores.

Desta forma, foi utilizado um conjunto de procedimentos metodológicos, que envolveram observação participante e pesquisa ativa.

A partir do arcabouço teórico buscamos compreender, por meio da análise dos dados, de que maneiras o DT pode contribuir para a formação permanente de gestores educacionais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nos encontros do grupo de discussão buscamos estimular a participação de todas as coordenadoras, utilizando recursos de tecnologias digitais de informação e comunicação, tais como projetor, notebook, material impresso DT para Educadores, post it, mobile, internet, materiais para desenho e aplicativos.

Levamos em consideração os princípios norteadores da aprendizagem do adulto professor, apresentados por Placco e Trevisan (2015, p.23), que muito têm a contribuir nas reflexões para a elaboração de um plano de formação: a aprendizagem do adulto decorre de uma construção grupal; a aprendizagem se dá a partir do confronto e do aprofundamento de ideias; processo de aprendizagem é singular e envolve escolha deliberada; o processo de aprendizagem envolve compromisso e

implicação com o objeto ou o evento a ser conhecido e com os outros da aprendizagem; o ato de conhecer é permanente e dialético; o ponto de partida para o conhecimento é a experiência que acumulamos; a base da aprendizagem está na linguagem, na atribuição de significados e sentidos.

2.3 DESIGN THINKING

O contexto histórico do DT apontado por Brown (2018) nasce da contraposição aos pensamentos tayloristas, como o fordismo e o toyotismo, no sentido de humanização dos processos de criação e produção.

A IDEO, empresa de Brown, auxiliou inúmeras empresas na busca por soluções de problemas na contemporaneidade, postos como inspiração por serem oportunidades que promovem busca, idealização, prototipação e implementação em processos não lineares, porque o DT é um processo exploratório.

Para além, não se trata de encontrar a metodologia que resolverá todos os problemas e soluções, mas de proporcionar suporte de construção de autonomia com práticas reflexivas e possíveis em aplicação.

2.4 DIMENSÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Garrido (2015) também aponta o papel do CP para os processos de formação continuada em serviço, no sentido de apoio para conscientização.

> O trabalho de um professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar as reflexões dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> coordenador está favorecendo a tomada de consciência sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto da escola que atuam. (GARRIDO, 2015, p. 9)

Neste contexto, a busca por construções que respeitam processos também perpassam pelos conflitos entre o mundo contemporâneo e a escola, como aponta Sarmento (2015) não se pode agir como se tudo fosse igual a anos atrás, como se as tecnologias não afetassem nossas vidas e as articulações necessárias no sentido de refletir para solucionar problemas, isso posto no escopo da formação continuada em serviço.

O sentido de formação coletiva em prol de buscas reflexivas para a solução de problemas e construção novos caminhos, perpassa pela construção de relações interpessoais, como aponta Almeida (2015) quando trata da teoria rogeriana que prevê a facilitação para o processo de aproximação de fazeres em três condições: a empatia, o ouvir-ativo (entre ouvir e aceitar-se) e o diálogo constante.

Contudo, o estudo sobre os processos de formação continuada em serviço como parte das atribuições do CP revelaram caminhos de construções pautadas em reflexões críticas, postas em tentativas de aproximação de soluções de problemas e planejamento de utopias.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Iniciamos o trabalho propondo um diálogo sobre as experiências profissionais das CP e expectativas em relação ao DT, a fim de estimular a participação de todas, travar conhecimento sobre a realidade vivenciada por elas e possibilitar o envolvimento em um processo de aprendizagem coletiva. O resultado do diálogo realizado com o grupo de coordenadoras está registrado na nuvem de palavras a seguir.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 Nuvem de palavras: Primeiro diálogo

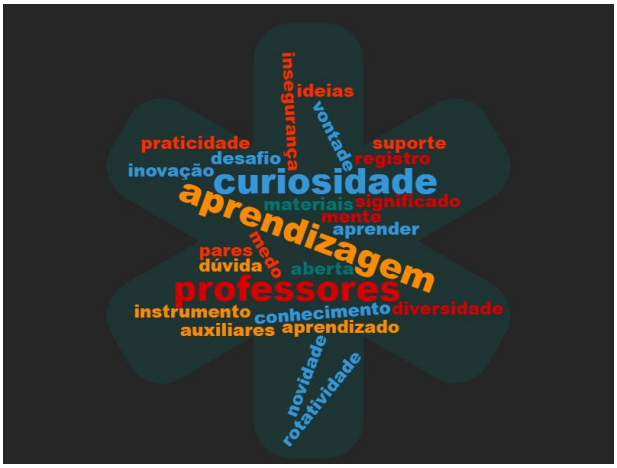

Fonte: os próprio autores (https://www.wordclouds.com/)

A partir do diálogo realizado com as CP para iniciar o trabalho com DT, pudemos inferir que se trata de um grupo engajado nas questões gerais da rede, assim como envolvido nos assuntos relacionados ao contexto em que estão inseridas.

O primeiro encontro revelou a potencialidade de trabalho do grupo, que demonstrou estar aberto para experiências inovadoras de aprendizagem, que possam oferecer instrumentos para atuação das CP nas escolas e promover mudanças e soluções para os problemas encontrados.

Quanto à delimitação dos desafios a serem enfrentados, observamos que o grupo tendia a se fixar em grandes problemas, que nem sempre podem ser resolvidos no âmbito da escola, e foi necessário propor reflexões sobre as possibilidades do DT para a busca de soluções criativas para problemas que estão abertos a reformulações (wicked problems), de acordo com as contribuições de Tim Brown: criar empatia, integrar o novo e o velho e experimentar. (BROWN, 2018).

Entendemos que o DT poderia viabilizar o percurso formativo desse grupo, oferecendo contribuições, associadas à aportes teóricos que atendam aos problemas levantados, de modo a incentivar a reflexão crítica e a criatividade na proposição de soluções.

Oferecemos o material Caderno de Atividades DT para Educadores (https://www.dtparaeducadores.org.br/site/) impresso com o objetivo de fornecer material para desenvolvimento do DT articulado à realidade da rede. O material oferece atividades que facilitam a reflexão, identificação do problema e construção de soluções criativas.

Desta forma, as CP desenvolveram as atividades do caderno individualmente, mas ao mesmo tempo foram dialogando com as colegas sobre as ideias que iam surgindo e socializando suas produções.

As dificuldades encontradas estavam relacionadas à cultura profissional dos professores da rede e às condições de trabalho das coordenadoras e dos professores. Notamos que as dificuldades apontadas reverberam nas práticas educativas realizadas nas escolas.

Entendemos que esta ação fortaleceu a formação das coordenadoras que poderão implementar percursos formativos mais qualificados nas escolas onde atuam, além de se desenvolverem profissionalmente, pois há necessidade de formação de profissionais que busquem propiciar o desenvolvimento de novas competências frente às demandas encontradas nas práticas educativas desenvolvidas na rede.

No terceiro encontro realizamos uma retomada dos conceitos trabalhados sobre DT e as atividades desenvolvidas no material impresso, com o intuito afinar os conhecimentos construídos para dar início ao desenvolvimentos dos protótipos. Cada coordenadora passou a desenvolver o protótipo de acordo com os problemas identificados e escolhidos para resolução, por meio de elaboração de mapa de empatia e reflexão sobre os pontos levantados pela pesquisa realizada nas escolas.

Todas desenvolveram e enviaram os protótipos e pudemos constatar que encontraram dificuldades no processo de prototipação relacionadas a fatores de ordem teórica, profissional e tecnológica.

No quarto e último encontro realizamos os ajustes diante das dificuldades expostas e a análise dos protótipos apresentados como proposta, para encaminhamento nas comunidades escolares de cada coordenadora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de planejamento por meio do DT realizado com o grupo de coordenadoras pedagógicas do município escolhido possibilitou a aproximação, criação de vínculos e houve participação e aderência.

Consultamos as participantes sobre a experiência de prototipação realizada e obtivemos os seguintes dados:

1) Dificuldades: escolha do qual tipo de protótipo desenvolver; melhor

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

entendimento do que é um protótipo; se as ideias estavam de acordo para o encaminhamento.

2) Contribuições para prática profissional: ajudar na resolução de problemas complexos; mostrar aos gestores, professores e alunos que as melhores soluções são motivadas pela empatia e troca de experiências das pessoas envolvidas; estimular o trabalho colaborativo; contribuir na abordagem para a transformação das práticas pedagógicas.

3) Aprofundamento e criação de protótipos: importância de continuidade das formações.

É importante ressaltar que o grupo avançou nas discussões de sistematização de ideias, análise da realidade, reflexão crítica e construção do conhecimento para solução de problemas.

Diante dessas constatações podemos propor prosseguimento com RRI para aprofundamento teórico e tratamento dos problemas evidenciados nesta formação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A Dimensão Relacional no Processo de Formação Docente**: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliani Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. 13 ed. São Paulo: Loyola, 2015.

BROWN, Tim. **Design Thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. YAMAGANI, Cristina (tradução). Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2017.

EASTON. Lois Brown. Teaching: a developing profession. Professional Development to Professional Learning. **Phi Delta Kappan**, Vol. 89, No. 10, June 2008, pp. 755-759, 761. Disponível em: http://www.pdkmembers.org/membersonline/publications/ Archive/pdf/ k0806eas.pdf. Acesso em: 08/11/2019.

GARRIDO, Elsa. **Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenado**r. In: BRUNO, Eliani Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalh de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. 13 ed. São Paulo: Loyola, 2015.

IMBERNÓN, F. **Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y latinoamerica**. In: Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas / IMBERNÓN. F.;

SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). – São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p. 151-162.

INSTITUTO EDUCADIGITAL (versão em português). **Design Thinking para Educadores**. SANTANA, Bianca; SILVA, Daniela; FOLGUEIRA, Laura (tradutores). São Paulo: Instituto Educadigital, [2010?]. Disponível em: https://www.dtparaeducadores.org.br/site/. Acesso em: 08/11/2019.

LÜCK, Heloisa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LÜCK, Heloisa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MARTINS FILHO, Vilson; GERGES, Nina Rosa Cruz; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. Design thinking, cognição e educação no século XXI. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 579-596, maio/ago. 2015. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5029/14774. Acesso em: 08/11/2019.

PLACCO, Vera M. N. S.; TREVISAN, Vera Lúcia (orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2015

SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes. **O Coordenador Pedagógico e o Desafio das Novas Tecnologias**. In: BRUNO, Eliani Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalh de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. 13 ed. São Paulo: Loyola, 2015.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.71 DIÁLOGOS FORMATIVOS E REFLEXIVOS SOBRE CASOS DE ENSINO EM UM PROGRAMA DE INDUÇÃO PROFISSIONAL

Nayana Cristina Gomes Teles[2027]

Fabrício Valentim [2028]

Tiago Pereira Gomes[2029]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir sobre os casos de ensino em programa de indução profissional mobilizados pelos diálogos formativos e reflexivos que abarcam as práticas da docência e suas potencialidades na formação de professores. Diferentes autores (MARCELO GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2006; NONO; MIZUKAMI, 2002; MIZUKAMI, 2000; NONO, 2001, 2005) têm apontado os casos de ensino como um recurso importante para a formação de professores e para a investigação do desenvolvimento profissional docente. Parte-se da premissa que os casos de ensino, construídos a partir de situações reais vivenciadas em sala de aula permitem compreender as teorias pessoais dos professores sobre o ensino, bem como as crenças que influenciam sua atividade profissional, além do processo de construção e reconstrução do seu conhecimento profissional. Para a análise dos casos de ensino, a metodologia escolhida foi a análise de conteúdo temático-categorial. Os autores construíram, a partir da revisão de literatura, uma matriz analítica organizada em unidades temáticas. A Unidade de Registro escolhida foi "frases com sentido completo". Foram analisados 13 artigos, selecionados por preencherem os requisitos de um caso de ensino, segundo a literatura adotada. A análise destes casos de ensino permite concluir que a experiência no Programa de Tutoria Educacional promoveu o desenvolvimento profissional dos professores tutorados, pois, nos casos de ensino analisados, os autores declaram, explicitamente ou não, mudanças de crenças pessoais dos professores sobre o ensino e/ou alunos e mudança e inovação das práticas.

Palavras-chave: Casos de ensino. Desenvolvimento profissional docente. Professores iniciantes. Indução profissional.

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes têm se destacado no contexto educacional, principalmente nos estudos de Nono e Mizukami (2002), Nono (2001, 2005), Mizukami (2000, 2002), Marcelo Garcia (1999) e Imbernón (2006), que apontam os casos de ensino como instrumentos potentes na formação de professores e na investigação de processos de desenvolvimento profissional docente (DP). Apesar desta potencialidade, o uso de casos de ensino nos

[2027] Doutora em Psicologia da Educação, Universidade Federal do Amazonas, nayanateles@ufam.edu.br.
[2028]Doutor em Educação, Universidade Federal do Amazonas, valentim.silvafv@gmail.com
[2029] Mestre em Educação, Universidade Federal do Amazonas, ti-pg@hotmail.com

processos de formação inicial e continuada, no Brasil, ainda é limitado e, mesmo no programa de indução profissional que deu origem às produções aqui analisadas, o potencial formativo e investigativo dos casos de ensino é subestimado. Nono e Mizukami (2002, p. 72), ao buscarem definir o que é um caso de ensino, afirmam:

> Normalmente, um caso é definido como um documento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores. Trata-se de uma representação multidimensional do contexto, participantes e realidade da situação. É criado explicitamente para discussão e procura incluir detalhes e informações suficientes para permitir que análises e interpretações sejam realizadas a partir de diferentes perspectivas.

A elaboração de casos de ensino é uma estratégia formativa importante tanto para quem o escreve, como para os professores e futuros professores que a eles têm acesso. Para os docentes que os produzem, potencializa a reflexão crítica sobre sua prática, além de mobilizar os conhecimentos implicados nas decisões pedagógicas tomadas, que podem ser revistas e redirecionadas. Como instrumento na formação de futuros professores, os casos de ensino aproximam os estudantes das situações concretas encontradas na sala de aula, auxiliando-os a

> [...] relacionar teoria e prática; encontrar saídas e resolver problemas em situações dilemáticas; interpretar situações a partir de múltiplas perspectivas; reconhecer riscos e vantagens presentes em cada forma de agir; identificar e testar princípios teóricos em situações reais de sala de aula. (NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 72).

Dessa maneira, este estudo discute os casos de ensino em programa de indução profissional, construídos pelos professores e seus formadores e publicados em uma revista científica. Optou-se, para a análise dos dados, pela utilização da análise de conteúdo temático-categorial. Para Bardin (2007), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Após essa breve introdução com a contextualização da temática e os objetivos, apresenta-se uma sucinta descrição do programa de formação de professores iniciantes, locus de produção dos casos aqui analisados, para, em seguida, discutir os principais achados deste estudo.

2 O PROGRAMA DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA SEMED/MANAUS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus) é uma das poucas secretarias de educação no Brasil que oferece um programa de indução voltado ao atendimento dos docentes em estágio probatório na rede municipal, independente de possuírem ou não experiências no ensino (GATTI et al., 2019). As atividades de FC destinadas aos professores da SEMED/Manaus são desenvolvidas considerando, duas estratégias. Na primeira, denominada formação centrada na escola, o formador vai até a escola e lá desenvolve a FC. Dentro dessa estratégia, encontra-se o Programa Oficinas de Formação em Serviço (POFS), realizado em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e o Programa de Tutoria Educacional (PTE), realizado em parceria com a Fundação Itaú Social (FIS). A segunda estratégia busca atender a um número maior de professores, bem como os professores das escolas ribeirinhas e/ou de difícil acesso. São as formações em polo, nas quais o professor se desloca da escola para o polo de formação.

O PTE, lócus de produção dos textos aqui analisados, tem por objetivo fortalecer as práticas educativas por meio da formação em serviço, contando com acompanhamento pedagógico e avaliação gradativa dos professores em estágio probatório. Assim, a Tutoria Educacional (TE) pode ser definida como uma metodologia de formação em serviço, realizada no cotidiano da escola por um profissional mais experiente, que reconhece, valoriza e parte dos conhecimentos e da vivência do tutorado, para desencadear o processo de aprendizagem.

Baseado em uma relação de parceria e corresponsabilidade entre tutor (o par experiente) e tutorado (o professor iniciante), a TE privilegia o cotidiano da escola e parte das necessidades do professor em sua prática de sala de aula, para o desenho da FC. O PTE parte da premissa de que as políticas que conseguem mudanças dentro da sala de aula requerem a formação contínua dos professores. Portanto, e esse é um dos pilares da TE, a FC precisa tomar as práticas diárias dos professores nas escolas como ponto inicial do processo formativo.

O Guia de Tutoria de Área (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, [20--]), documento norteador do trabalho dos formadores-tutores, traz uma descrição detalhada dos caminhos, metodologias e estratégias a serem trilhados na tutoria. Este guia traz um passo a passo da rotina de trabalho do tutor de área acompanhado de instruções de como executar cada passo (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, [20--], p. 40).

Os professores admitidos através de concurso pela SEMED/Manaus são acompanhados pelos tutores (formadores de professores) durante um ano, com encontros semanais, e, ao final da participação no Programa, são convidados a produzir, junto com seus tutores, um artigo científico que retrate uma experiência de prática docente desenvolvida durante a tutoria, a ser apresentado no encontro Socialização de Práticas Formativas, realizado, anualmente, pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) da SEMED/Manaus, considerado a culminância dos processos formativos. Os melhores artigos são selecionados e publicados na Revista Eletrônica Mutações, publicada pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Chama a atenção o fato de a produção de artigos ou escrita de casos de ensino não ser uma estratégia prevista na TE, constituindo-se em uma iniciativa original da SEMED/ Manaus.

A análise de 219 artigos publicados na Revista Eletrônica Mutações permite afirmar que os escritos têm grande potencial formativo, e, embora apenas 13 artigos que serão aqui analisados preencham os requisitos necessários para serem denominados casos de ensino, o texto aqui produzido pode contribuir para o enriquecimento de produções futuras.

3 DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Casos de ensino, experiências formativas e ação docente de professores iniciantes

Resgatando os objetivos propostos, inicia-se a análise discutindo as experiências formativas e a ação docente retratadas nos casos, bem como as reflexões proporcionadas na e a partir das intervenções sobre a prática pedagógica dos professores iniciantes, para, em seguida, discutir os indicadores do DP expressos nos casos analisados. Os casos de ensino evidenciados nesta discussão partem da formação do PTE da SEMED/Manaus, conforme descrito no início deste estudo. As narrativas dos professores explicitam a importância dos momentos formativos para o compartilhamento de saberes teórico-práticos e reflexivos, favorecendo o (re)dimensionamento de suas ações no campo educativo.

Os casos de ensino, quando compreendidos pelo seu conceito prático-reflexivo,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

favorecem a construção de saberes e contribuem para a elaboração de novas práticas, o que, considerando as possíveis soluções dos casos discutidos e das intervenções realizadas, possibilita, a partir das narrativas compartilhadas pelos professores, refletir sobre as ações didáticas e metodológicas que foram eficazes ou não, em contexto concreto de sala de aula, e, assim, redimensioná-las. A construção de um caso de ensino, relato de experiência ou outra produção escrita, não é uma estratégia formativa prevista na metodologia de TE desenvolvida pela FIS, porém, a análise dos anais do evento Socialização das Práticas Formativas mostra que essa prática contribui para o desenvolvimento profissional do professor, pois, como afirma Carneiro (2017, p. 114), "[...] nossa formação sempre segue este caminho: observa a prática, reflete sobre ela e retorna para ela." Nesse processo reflexivo, a escrita é um recurso potente.

Nos casos de ensino analisados, identificamos uma diversidade de temáticas entretanto, em função da limitação de espaço, trataremos, neste texto, de dois temas presentes em todos os casos de ensino e que permeiam as diferentes temáticas.

3.1.1 Protagonismo do professor: inseguranças, incertezas e construção do repertório profissional

Os professores iniciantes, tal como os professores experientes, deparam-se com muitas tarefas e responsabilidades, e o início da docência pode ser mais difícil e exaustivo por não terem os saberes da experiência, e sofrerão muito mais se não tiverem suporte e apoio da gestão da escola e da rede de ensino. Nessa direção, como afirma Carneiro (2017, p. 112) no texto Formação em serviço: experiências vivenciadas por um professor-tutorado, "[...] o tutoramento nos traz um oásis em meio ao deserto de incertezas quanto à prática docente." Bem ressalta Imbernón (2010, p. 32), quando afirma: "Para introduzir certas formas de trabalho na sala de aula é fundamental que os professores sejam apoiados por seus colegas ou por um assessor externo durante as aulas." A insegurança e as incertezas diante do cotidiano da sala de aula ameaçam o protagonismo docente, e a tutoria, como um lugar possível para experimentações seguras, fortalece a confiança do professor em suas habilidades e competências.

Santos e Brandão (2018, p. 14), em Construindo uma nação de leitores e escritores: praticando o protagonismo em sala aula, ressaltam a importância de um

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

par experiente no desenvolvimento da autonomia e do protagonismo docente:

> Diante da expectativa de aprimoramento da prática pedagógica voltada para o protagonismo do estudante e a partir da formação em serviço oferecido pelo Programa de Tutoria Educacional com sessões formativas e dos seus desdobramentos gerados a partir da ação – reflexão – ação, a professora encontrou o apoio necessário para experimentar seu protagonismo em sua prática pedagógica. E desta forma, o projeto 'Construindo uma Nação de Leitores e Escritores' foi motivado pelo desejo de inserir as crianças pequenas no mundo da leitura e da escrita de forma prazerosa, possibilitando ao estudante e educador, o protagonista desta ação.

Como já mencionado, o protagonismo implica o planejamento das ações e intervenções pedagógicas. A importância do planejamento da rotina escolar, das sequências didáticas com foco no aluno, também foi uma temática presente nos casos de ensino analisados, no entanto, priorizamos realçar sore os casos de ensino considerando as expressões do desenvolvimento profissional do professor.

3.2 Casos de ensino: expressões do desenvolvimento profissional do professor

Consideram-se como indicadores de DP, na análise dos casos de ensino aqui realizada, mudança de crenças anteriores sobre o ensino e/ou alunos, mudança das teorias pessoais dos professores, mudança de práticas, aprimoramento do raciocínio pedagógico e aprendizagens profissionais relatadas, como expresso por Oeiras e Dinelly (2017), no caso de ensino Vivências interativas e superação de conflitos interpessoais na educação infantil: Um relato de experiência. Oeiras e Dinelly (2017) relatam que a professora tutorada tinha dificuldades em lidar com os conflitos entre as crianças pois, segundo as autoras, "[...] algumas crianças não haviam se adaptado à rotina da sala de referência e nem atendiam aos combinados, apresentando dificuldades na interação e convivência com as demais." (OEIRAS; DINELLY, 2017, p. 103). O primeiro indicador de DP da docente é a mudança de crenças pessoais. A professora recorre à literatura (teoria do desenvolvimento de Piaget) para compreender melhor o comportamento das crianças, inclusive o egocentrismo infantil.

A busca por uma ancoragem teórica que subsidie a sua prática contribui para o aprimoramento do raciocínio pedagógico, pois, embora reconhecendo o egocentrismo como uma característica da fase de desenvolvimento das crianças, a professora destaca a importância de oferecer a elas experiências que desenvolvam habilidades

para viver em grupo. Para as autoras, é "[...] através das experiências interativas que ela [a criança] vai se desenvolvendo e fazendo a transição da forma de pensamento centrado no eu para o pensamento descentrado, quando percebe a existência do outro." (OEIRAS; DINELLY, 2017, p. 104). Destaca-se que, em alguns dos casos de ensino analisados (FONSECA, 2017; SANTOS; BRANDÃO, 2018; SILVA; SILVA, 2019), as aprendizagens profissionais foram relatadas, mas na ótica da aprendizagem das crianças, expressas quando da afirmação da utilização de estratégias diversas, desenvolvimento de sequências didáticas pela primeira vez com relato de alcance dos objetivos de aprendizagem pelos alunos. Os casos de ensino escritos pelos participantes do PTE aqui analisados estão centrados na ação desses professores em suas salas de aula, com potente valor investigativo e formativo.

4 DIÁLOGOS FINAIS

A análise do material selecionado permite-nos afirmar que a experiência no PTE promoveu o DP dos professores tutorados. Nos casos de ensino analisados, os autores declaram, explicitamente ou não, mudanças de crenças e teorias pessoais dos professores sobre o ensino e/ou alunos, além de mudanças e inovação das suas práticas. Compreende-se que, a definição de uma prática como inovadora ou original, depende do espaço lugar em que são determinadas, ou seja, do contexto sócio-histórico que elas ocupam.

Porém, cabe algumas críticas que podem contribuir para o aprimoramento de futuras produções escritas. Inicialmente, aponta-se que a impressão gerada na leitura dos artigos é que a preocupação com o formalismo da escrita acadêmica parece tolher a presença dos autores, de suas experiências e aprendizagens, no texto, tornando alguns artigos mais próximos de um portfólio de atividades desenvolvidas durante a participação da tutoria do que de artigos científicos, e limitando sua potencialidade para o uso como caso de ensino em situações formativas.

Além disso, falta, em alguns artigos, clareza na descrição da atividade realizada, do porquê das escolhas e decisões tomadas, bem como informações que confirmem o alcance dos objetivos traçados. Mesmo os artigos considerados casos de ensino carecem de um aprofundamento descritivo, e o aprofundamento de informações contribuiria para o enriquecimento do material e para sua inclusão em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

processos formativos da própria tutoria e de cursos de formação inicial e continuada, principalmente na região Norte. O potencial formativo dos casos de ensino está na discussão de situações escolares específicas, contextualizadas e situadas, e a expressão das peculiaridades da realidade amazônica nestes textos tem grande valor formativo. Por fim, destaca-se que o resgate desse material pode contribuir para a valorização e para a divulgação desses casos de ensino, ressignificando o valor dessa experiência para os autores como produtores de conhecimento sobre a educação e o ensino, e que oferecem relevante contribuição para a formação dos profissionais da educação, ao aproximar, através de seus textos, professores em formação das situações reais e concretas vivenciadas em sala de aula.

6 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2007.

CARNEIRO, B. L. A. Formação em serviço: experiências vivenciadas por um professor tutorado. **Revista Eletrônica Mutações:** educação na Amazônia e correlação de saberes, Manaus, v. 8, n. 14, np., jan/jun, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/3620. Acesso em: 25 out. 2020.

FONSECA, D. N. A. S. A maleta do futuro e os gêneros textuais: desdobramentos de um planejamento reflexivo. **Revista Eletrônica Mutações:** educação na Amazônia e correlação de saberes, Manaus, v. 8, n. 14, np., jan/jun, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/3620. Acesso em: 25 out. 2020.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Guia de Tutoria de Área.** [S. l.: s. n.], [20--]. Disponível em: http://conteudopubli-cacoes.com.br/itausocial/assets/af200-14fis_pdf_tut area_livro2_v13.pdf . Acesso em: 26 jan. 2019.

GATTI, B. et al. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (org.). **Educação: pesquisas e práticas.**

Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 139-161.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos, SP: Ed. UFSCAR, 2002.

NONO, M. A. **Aprendendo a ensinar:** futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental e casos de ensino. 2001. 238 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, SP, 2001.

NONO, M. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes.** 2005. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002. Disponível em: http://rbepold. inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/906/0. Acesso em: 1 jan. 2021.

OEIRAS, M. C. S.; DINELLY, V. M. Vivências interativas e superação de conflitos interpessoais na educação infantil: um relato de experiência. **Revista Eletrônica Mutações:** educação na Amazônia e correlação de saberes, Manaus, v. 8, n. 14, np., jan/jun, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/3620. Acesso em: 25 out. 2020..

SANTOS, V. N.; BRANDÃO, M. R. Construindo uma nação de leitores e escritores: praticando o prota- gonismo em sala de aula. **Revista Eletrônica Mutações:** educomunicação e linguagem, Manaus, v. 9, n. 16, np., jan/jul, 2018. Disponível em: https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article /view/5415. Acesso em: 25 out. 2020.

SILVA, F. G. R.; SILVA, L. P. C. Ampliando o vocabulário através de textos literários. **Revista Eletrônica Mutações**: diferentes abordagens e o ethos da fala do pesquisador, Manaus, v. 10, n. 17, np., jan/jul, 2019. Disponível em: https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/6652. Acesso em: 25 out. 2020.

16.5.72 DIMENSÕES ESTÉTICAS NA OBRA "O FILHO MALDITO" DE BALZAC À LUZ DAS CONTRIBUIÇÕES DE MARX E LUKÁCS

Ana Paula Rossafa Augusto[2030]

Ana Claudia Fernandes Lopes[2031]

RESUMO

O presente estudo apresenta uma síntese da disciplina Leitura e Educação: Práticas Pedagógicas do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A disciplina teve como objetivo oferecer aos alunos da pós-graduação conhecimentos sobre as dimensões dialéticas sociais baseando-se na abordagem sócio-histórica, uma vez que se reflete na temática de ensino, leitura e a prática docente na contemporaneidade. O objetivo deste artigo foi o de analisar os múltiplos determinantes presentes na obra O Filho Maldito do escritor francês Honoré de Balzac (1799-1850) à luz das contribuições de Marx e Lukács. Dado que a referida obra apresenta múltiplas determinações, sendo culturais, históricas, sociais, religiosas, morais, psicológicas, políticas, econômicas, educacionais, entre outras. Com tal característica apresentada será analisada a dimensão estética presente no decorrer da obra, apoiando-se na descrição dos principais personagens da família, O Conde, a Condessa Joana de Hérouville, os filhos Estevão (filho maldito) e Maximiliano. Por meio da leitura do romance o leitor consegue compreender a sociedade francesa da época, período de transição da Idade Média para o Capitalismo, contextos históricos, religiosos, políticos, costumes, comportamentos humanos, relações familiares e aspectos culturais já que foi escrito no século XIX e traz reflexões sobre a sociedade do século XV.

Palavras-chave: Dimensões estéticas. Prática docente. Balzac.

1 INTRODUÇÃO

A literatura pertencente às Artes da linguagem estabelece uma relação individual de emoção, afeto e comunicação com o seu público. Essa Arte possui o intuito de compreender a realidade social, os costumes, vivências e práticas da sociedade em sua totalidade, abrangendo diversas dimensões como: política, histórica, econômica, intelectual, religiosa, cultural, filosófica e estética.

Desse modo, a arte e a literatura englobam as capacidades físicas, intelectuais, criativas, permitindo interações dinâmicas com a cultura em geral. Segundo Ferreira (2018, p.53), os estudos de Marx determinam a luta de classes como uma força motriz da sociedade humana compondo as relações sociais de uma forma complexa, uma

[2030] Especialista em Alfabetização e Letramento. Universidade Estadual de Londrina. anapaulaaugusto2505@gmail.com.
[2031] Especialista em Alfabetização e Letramento. Universidade Estadual de Londrina. aninhaalopees@gmail.com.

vez que esta se movimenta conforme as economias, instituições e ideais.

Marx (2011) sublinha a dinâmica da economia capitalista como desculpa da luta política e a transformação social, uma vez que ela abre portas para as práticas revolucionárias e transformadoras, e para entendê-lo em seu conteúdo literário passamos pelo contexto social, histórico, político e cultural. Abrangendo assim todo o conjunto da obra.

Em 1815, o escritor Francês Honoré de Balzac (1799-1850) dedicou-se à literatura e à escrita de romances, estudos filosóficos e analíticos. É considerado o fundador do Realismo na literatura moderna com sua famosa obra literária “A Comédia Humana” que possui uma intensa observação psicológica e materialista presentes na época da sociedade francesa.

O interesse que o texto atrai registra emoções e obstáculos de um romance em torno dos acontecimentos da época. Permitindo uma observação sobre eventos e fatos ocorridos. Ao longo da novela é possível perceber mudanças de comportamentos, virtudes e dialéticas que se modificam e se moldam conforme ações durante o período histórico.

Apresentando um conhecimento clássico Marx e Lukács nos acrescentam uma apropriação de conhecimento ao se permitir a leitura dessa obra. Assim, temos com o objetivo dialogar acontecimentos que o Balzac destaca em sua histórica entre a burguesia e a nobreza com as múltiplas determinações. Com tal característica foi analisada a dimensão estética no decorrer da obra, apoiando-se na descrição dos principais personagens da família, O Conde, a Condessa Joana de Hérouville, os filhos Estevão (filho maldito) e Maximiliano.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A dimensão Estética relacionada à Arte e Literatura

Segundo Durarte (2012),

Segundo Duarte (2012), Lukács compreende a arte, ciência e filosofia como essenciais ao homem. A obra de arte exerce a função de permitir ao homem vivenciar momentos como se fosse a sua própria realidade de vida por meio da narrativa, noção de tempo e espaço. É imprescindível que o artista esteja atento ao aspecto histórico-

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cultural de forma que consiga alcançar o seu objetivo, o homem. A arte tem início com o trabalho, ou seja, ocorre por meio da transformação do homem.

Brice (2012) acrescenta que os homens estabelecem determinadas relações com a estética, em que esta afeta a arte e a literatura.

> Enquanto plano avaliativo da teoria marxista, o campo da estética está, no geral e no particular, submetido ao entendimento direto de como a relação objetiva dos homens em meio ao fundamento da sua realidade contorna certas projeções e formatos de reprodução e alteração da realidade. A arte, em específico a arte literária, confirma, na teoria marxista, as relações profundas com a existência material concreta, e é por esse caminho que se torna possível a delimitação das abordagens estéticas marxistas." (BRICE, 2012. p. 2).

Dessa forma os campos da literatura e arte nos permite problematizar a sociedade. A estética por tanto caminha com a formação humana, uma vez que este está em constante transformação ao receber interferências sociais, políticas, religiosas, filosóficas, educativas e econômicas da época, conscientizando o seu leitor na busca da emancipação humana, na qual identifica e compreende as relações sociais ao seu redor.

Para Lukács (2020), a arte consegue transpassar os idealismos da dimensão estética. Toda obra possui um significado próprio e abrange a figura humana, além de abarcar os valores e cultura da sociedade. Dessa forma, ao analisarmos a Obra "O filho maldito" é possível verificar concepções históricas da época, com marcações únicas e com profundas descrições. Observar as dimensões presentes na obra nos proporciona verificar a dimensão estética no texto, na qual é lapidada pelo autor de forma a transformá-la em um efeito emocional no receptor. Balzac em seu romance ainda nos apresenta em sua narrativa personagens com características marcantes e detalhadas durante toda a obra.

A formação da família é composta pelo duque de Hérouville, a duquesa Joana e os filhos Estevão e Maximiliano, além do médico Beauvoulouir e sua filha Gabriela.

Nessa obra de Balzac é perceptível a descrição dos personagens, dos costumes da época, aspectos históricos, políticos e religiosos como "Bíblia" p.9, referências a pessoas importantes: "Aqui está o quarto de gala no qual Luís XIII dormiu", p.8, e lugares de destaque da cultura francesa. A presença da intertextualidade também é muito marcante na obra "como nas Metamorfoses de Ovídio", p.9, fazendo alusão à obra As Metamorfoses do poeta latino Ovídeo.

Contudo Lukács (2020) menciona que a estética como caráter conteudista nos revela elementos concretos da realidade objetiva, sendo essa a realidade da vida, na qual abraça o mundo de forma interna e externa, diretamente o mundo do homem. O autor também acrescenta: “caso em que ele se manifesta subjetivamente como conteúdo de uma consciência no mundo figurado”, p. 282. Aqui a obra de arte se revela independentemente do motivo subjetivo que trouxe seu nascimento, ela encarna e figura esses motivos, determinando o conteúdo de maneira artística e de caráter transcendental.

2.2 A dimensão estética na obra “O Filho Maldito”

O livro A Comédia humana é repleto de acontecimentos do passado, cenas que correspondem aos ideais daquela sociedade e, ao mesmo tempo, revela as contradições sociais do século XIX. Para ele, a ciência, a igreja e a paixão fazem-se como principal no contexto social. Sua escrita, portanto, valoriza espaço às ações sem implicar a perda do romance do homem.

Para descrever seus personagens, Balzac utiliza linguagem simples, porém, com muitos elementos, assim é possível perceber no início da obra a presença da dimensão estética no personagem duque de Hérouville “Esse rosto era horrivelmente desfigurado por uma vasta cutilada transversal cuja cicatriz simulava uma segunda boca na face direita. [...] ele já era tão feio que nenhuma mulher consentira em receber suas atenções.”, p.11. “Se contemplasse o rosto do conde, uma criança reconheceria um desses bicho-papões cujas histórias terríveis lhe são narradas” [...] Suas sobrancelhas espessas e grisalhas escondiam-lhe as pálpebras de modo a lhe realçar a claridade dos olhos, nos quais brilhava a ferocidade luminosa dos de um lobo [...] nariz de leão, dois compridos bigodes pouco cuidados, porque êle desprezava a higiene de um modo singular”, p.12.

Quando faz referências à figura materna, o escritor descreve “e teve dificuldade para encontrá-la, de tal modo estava ela magra", [...]Branca, como as suas rendas, não lhe restando mais do que um suspiro a exalar, ela reuniu suas forças para segurar a mão de Estevão”, p.47. Podemos ver uma frase histórica com subjetivos que fazem o seu leitor criar sentimentos e reações diante aos elementos. Seria essa uma frase que transmite ao leitor uma concentração ao amor, a fome, a escassez, a pobreza, a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

submissão. De forma inconsciente, existe uma percepção que denuncia a estética da classe.

Balzac descreve a mulher (duquesa) como a representação da mulher oprimida, triste, amedrontada, submissa ao marido, aos costumes da época, e principalmente, mulher parteira, como define Engels (1984, p.81) a derrocada do direito materno foi a grande derrota do sexo feminino na história universal. O homem tomou posse também da direção da casa, ao passo que a mulher foi degradada, convertida em servidora, em escrava do prazer do homem e em mero instrumento de reprodução.

Em uma de suas citações, Balzac coloca: “e um largo rosto bronzeado cujo bigode lhe roçava o ombro" [...] e seus rasgados olhos azuis retomaram a habitual expressão de tristeza.” p.8. Lukács aqui nos explica que a arte opera diretamente pelo sujeito humano, o reflexo objetivo da realidade que atua. Podendo colocar a barba como reflexo da estética dos homens da época e com as relações de intercâmbio social com a natureza e os sentimentos.

Ao descrever Estevão, o filho maldito, Balzac faz diversas comparações às artes “Para compensar Estevão das suas imperfeições, a natureza dotara-o com uma voz tão melodiosa que era difícil resistir ao prazer de ouví-lo; a mãe ensinou-lhe música”, p.40. E continua “Com essa idade, a estatura de Estevão tinha alcançado cinco pés, altura que êle não ultrapassaria; mas Jorge de Chaverny era de estatura mediana. A pele dêle, transparente e acetinada como a de uma meninazinha, deixava ver os mais tênues retículos de suas veias azuis. Sua alvura era de porcelana. Seus olhos, de um azul claro. [...] Compridos cabelos castanhos, lisos e finos. [...] Suas faces pálidas e encovadas, sua fronte pura, assinalada por algumas rugas. [...] A bôca, graciosa e ornada de dentes muito alvos [...] As mãos, brancas como as de uma mulher, eram de forma notavelmente belas”, p.42. “Tu, nojento aleijão”, p.92.

Em determinado momento Balzac faz uma descrição ímpar ao relatar o nascimento do filho Maximiliano “Para ser-lhe agradável era preciso ser feio de rosto, alto, robusto e ignorante”, p.32, “Um robusto menino [...] apresentava uma semelhança perfeita com o pai, o que fortaleceu ainda mais o ódio dêste pelo primogênito", p.38. “Caracterizavam o homem perfeito., [...] era um leãzinho muito mal-amansado”, p.39.

> Essa capacidade de apresentar a realidade com suas múltiplas contradições fez com que Marx, Engels e Lukács tivessem uma admiração pela literatura de Balzac, independentemente de seus valores conservadores. Assim, um sujeito criador, quando se propõe compreender a realidade e as contradições postas pela objetividade, o mesmo tem a capacidade de revelá-las. MAGALHÃES (2020, p.151).

Com essa contribuição de Magalhães, compreende-se a preocupação de Balzac em apresentar a realidade histórica, política e familiar da sociedade francesa do século XIX. Há uma preocupação em apresentar as dimensões estéticas, assim como apresentar uma obra literária que confronta os padrões conservadores da época.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Magalhães (2020) Lukács apoia-se nos estudos de Marx ao analisar que a dimensão estética não pode ser estudada sem que haja uma relação estreita com a sua origem, assim como não deve-se desconsiderar os sentidos humanos ao apreciar uma obra literária.

A obra de arte possui a determinante de aproximar e afastar o seu leitor, ao realizar o movimento de despertar a sua consciência. Esse poder de relacionar a realidade torna a arte como um compromisso de felicidade e memória dos objetivos atingidos. Se for observado,

> A arte aumenta “a dificuldade e a duração da percepção”, descreve o objeto “como se o visse pela primeira vez” (como se não existissem já fórmulas para o descreverem) e o fim da imagem não é tornar mais próxima de nossa compreensão a significação que veicula, mas criar uma percepção particular do objeto. ECO (1997, p.60, grifos do autor).

Nota-se, portanto, que a arte na perspectiva pedagógica traz uma promoção da unidade entre o sensível e racional dentro do desenvolvimento psíquico do indivíduo para a apropriação do conhecimento. Para os futuros profissionais da educação, é preciso se atentar às diferenças das concepções morais, éticas, sociais que existem no mundo, pois a obra nos mostra que as pessoas, se comportam em concordância com o que aprenderam a ser. Como por exemplo os dois irmãos possuíam os mesmos pais, mas eram internamente opostos e essas diferenças são provenientes das diferentes concepções de mundo de quem os educou.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A percepção elaborada por Marx contribui com a análise histórica, promovendo o indivíduo a tornar-se consciente na sociedade que o cerca. Embora Balzac revelasse as transformações da época, nos faz refletir, atualmente, uma vez que em sua dimensão estética observa que a formação do ser humano submete-se, basicamente, aos valores e aos conteúdos científicos que lhes são passados pelos adultos que o constituem.

REFERÊNCIAS

BALZAC, Honore. **A Comédia Humana - O Filho Maldito.** Estudos Filosóficos. Editora Globo, Rio de Janeiro-Porto Alegre-São Paulo. 1 Edição - 2 Impressão. Ano (1955-1959), p. 3-92.

BRICE, Marcelo. **Marxismo e estética: esboço de algumas relações.** Evento: VII Colóquio Internacional Marx e Engels, 2012.

DEBIAZI, Marcia da Silva Magalhães. **ESTÉTICA MARXISTA E EDUCAÇÃO: formação para a emancipação humana.** Tede Unioeste, Centro de Educação e Comunicação Cascavel-PR, 2013.

DUARTE, N. et al. **O ensino da recepção estético-literária e a formação humana**. EccoS, São Paulo, n. 28, p. 31-48. maio/ago. 2012.

ECO, Umberto. **A mensagem estética**. In: ECO, Umberto. A estrutura ausente. São Paulo: Perspectiva, 199. p.55-66.

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FERREIRA, Aline C. **Reflexões sobre Arte e Marxismo**. Revista Sociologia em Rede, vol. 8, núm 8, 2018.

Honoré de Balzac. Wikipédia, a enciclopédia livre. 2020. Disponível em:<https://pt.wikipedia.org/wiki/Honor%C3%A9_de_Balzac>. Acesso em: 21 de abril de 2021.

LUKÁCS, G. **Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engel**. In: MARX, K. & ENGELS, F. Cultura, arte e literatura: textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010a. p.12-38. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, RS, v. 25, Dossiê, 2020.

MAGALHÃES, Carlos Henrique. **A estética de Georg Lukács: pressupostos para a prática escolar.** Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, RS, v. 25, Dossiê, 2020.

16.5.73 DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO REMOTO: PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES

Ivonete Ferreira Haiduke[2032]

Carlos Eduardo Frederico[2033]

RESUMO

As mudanças nos modelos de aula, impostos pela pandemia, trouxeram desconfiança e contribuíram para expor as fragilidades de nosso sistema educacional, assim como o problema em relação à formação de professores, principalmente em relação aos conhecimentos necessários para o acesso às tecnologias. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, de natureza exploratória e aplicada, buscou investigar a percepção dos alunos do curso de formação de docentes em nível médio, de uma instituição pública do estado do Paraná, em relação à transição entre os modelos presencial e remoto, e quais suas expectativas em relação ao retorno às aulas presenciais. Para a fundamentação teórica, contribuíram Moran (2017), Behar (2020), Morales (2020), entre outros. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, aplicada, de cunho exploratório, com aplicação de questionário. A pesquisa foi realizada por meio de formulário on line, sendo que participaram 43 alunos, matriculados em 2.º, 3.º 4.º anos, que responderam 8 questões, sendo 7 fechadas e 1 aberta. Analisadas as respostas, dois aspectos chamaram a atenção: (I) quase não há diversificação entre os recursos utilizados no ensino presencial em relação ao ensino remoto, a única diferença perceptível, é a substituição das aulas expositivas pela apresentação de slides, com o conteúdo; e (II), que os alunos dão preferência ao ensino presencial, justificando essa resposta, quando apontam que conseguem manter o nível de concentração e atenção ao conteúdo de maneira mais produtiva e constante.

Palavras-chave: Formação Docente. Ensino Presencial. Ensino Remoto. Ensino e aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças originadas pela disseminação do Corona Vírus atingiram, de forma abrupta, os sistemas educacionais em todo o país. Repentinamente, os alunos e professores foram solicitados a permanecerem em casa, houve interrupção das aulas, devido às medidas de distanciamento social adotadas.

Até esse momento, os professores não haviam vivenciado situação tão inusitada, uma vez que toda a preparação para o retorno às aulas teve que ser redirecionada, e os professores tiveram que reinventar os processos, estratégias e recursos pedagógicos, uma vez que a realidade era outra.

Novas necessidades em termos de preparação de aulas foram, de certa forma, impostas aos profissionais da educação que, de uma semana para outra, tiveram que

[2032] Pedagoga, Habilitação em Educação Especial. SEED/PR - ivonetehaiduke15@gmail.com
[2033] Pedagogo, Habilitação em Educação Especial. SEED/PR – cacofred3@gmail.com

repensar as aulas e as formas de apresentação de conteúdo, retificar os comandos para os exercícios, reescrever os conteúdos.

Soma-se a tudo isso a necessidade de aprender a utilizar novos canais de comunicação, com novas (e desconhecidas) ferramentas, criar blogs, fazer reuniões com aplicativos diversos.

No entanto, uma grande dúvida persistia, em relação aos alunos, por isso, em função dessas mudanças, pesquisamos a percepção dos alunos do curso de formação de docentes em nível médio, de uma instituição pública do estado do Paraná, em relação à transição entre os modelos presencial e remoto, e quais suas expectativas em relação ao retorno às aulas presenciais.

Por meio desta pesquisa, de cunho qualitativo, aplicada e exploratória, buscou-se conhecer o que os alunos pensam a respeito das mudanças, se todo o empenho dos professores em suprir as necessidades acadêmicas desses estudantes foram atendidas. As respostas foram objeto de análise e discussão, apresentadas neste trabalho.

Para fundamentar a pesquisa, contamos com o aporte teórico de Moran (2017), Behar (2020), Morales (2020), entre outros.

A pesquisa realizada se caracteriza como qualitativa, aplicada, exploratória, com aplicação de questionário para obtenção de dados a serem analisados. Os dados foram obtidos por meio de formulário on line, sendo que participaram 43 alunos, matriculados em 2.º, 3.º 4.º anos, que responderam 8 questões, sendo 7 fechadas e 1 aberta.

Foram analisadas todas as respostas, sendo que dois aspectos, apontados pelos alunos em suas respostas e observações, chamaram a atenção: (I) quase não há diversificação entre os recursos utilizados no ensino presencial em relação ao ensino remoto, a única diferença perceptível, é a substituição das aulas expositivas pela apresentação de slides, com o conteúdo; e (II), que os alunos dão preferência ao ensino presencial, justificando essa resposta, quando apontam que conseguem manter o nível de concentração e atenção ao conteúdo de maneira mais produtiva e constante.

2 ENSINO REMOTO

Segundo Simons e Masschelein (2011), neste século XXI, é imperativo que as pessoas estejam disponíveis para a aprendizagem. É um momento da históia do homem em que a aprendizagem contínua e continuada faz muito sentido, dada a dinâmica social e cultural existente.

Assim, a pressão por uma aprendizagem contínua e ampliada é bastante forte, o que faz com que as pessoas que, não avançando em sua escolarização, se tornem endividados com sua própria formação acadêmica, como aponta Lazzarato (2011).

Por essa razão, quando o distanciamento social foi instituído como medida preventiva à disseminação da pandemia, o ensino remoto surgiu como uma possibilidade para evitar que os alunos ficassem mujito distanciados das situações de aprendizagem.

As escolas de Educação Básica, no Estado do Paraná, tiveram as aulas não presenciais, estabelecidas em regime especial autorizadas pela Resolução Seed nº 1.016/2020, em 03 de abril de 2020.

Em seu Art. 1.º, essa resolução aponta que fica estabelecido no âmbito da Secretaria da Educação e do Esporte, “em caráter excepcional, o regime especial para a oferta de atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em conformidade com o disposto na Deliberação n.º 01/2020 – CEE/PR, exarada em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19.” (PARANÁ, 2020).

O texto dessa resolução ainda disponibiliza a informação de como ocorrerá o encerramento desse período de atendimento emergencial e quem serão os responsáveis pelo cumprimento do que nela é determinado, como se vê em:

> **Parágrafo único.** O regime especial previsto no caput deste artigo tem início retroativo a 20 de março de 2020 e será automaticamente finalizado por meio de ato do Governador do Estado do Paraná que determine o encerramento do período de suspensão das aulas presenciais ou por expressa manifestação do Conselho Estadual de Educação do Paraná.
> **Art. 2.º** Fica sob a responsabilidade da mantenedora da Rede Pública Estadual de Ensino, a oferta das atividades não presenciais para o Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio. (PARANÁ, 2020).

Nessa mesma resolução, encontra-se o detalhamento de como acontecerão as atividades escolares, nesse período em que as aulas não serão presenciais e caracterizariam aquilo que denominamos, atualmente, de ensino remoto, como se observa:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> **Art. 3.º** As atividades escolares não presenciais são aquelas utilizadas pelo professor da turma ou pelo componente curricular destinadas à interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outras assemelhadas. (PARANÁ, 2020).

No entanto, os professores, quando receberam essa informação, ficaram apreensivos, uma vez que, em sua formação acadêmica, não haviam sido preparados para trabalhar com essa contingência. Menos ainda com as ferramentas tecnológicas existentes, com as quais não estavam familiarizados.

Também não havia familiaridade em relação à expressão “ensino remoto”, uma vez que, na formação tradicional, o ensino acontecia em uma das três modalidades existentes: presencial, semi-presencial ou a distância. Ensino remoto naõ era expressão que fizesse parte do cotidiano do professor.

O significado dessa expressão é apresentado por Moraes (2020, p. 48), apontando que a palavra “remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico”.

E ela segue em suas explicações, no intuito de estabelecer a diferença entre o ensino remoto e a educação a distância, ou mesmo ensino híbrido, como se pensou a princípio, informando que “o ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus” (MORAES, 2020, p. 48).

Resumindo, pode-se afirmar que o ensino remoto se constitui, na atualidade, em uma modalidade de ensino em que existe o distanciamento geográfico entre as partes envolvidas no processo educacional, ou seja, o professor e o aluno, e sua adoção não é definitiva, como o atesta a Resolução Seed n.º 1.016/2020.

A adoção do ensino remoto ocorreu apenas para que as atividades escolares não fossem interrompidas, em sua totalidade.

Moraes (2020), ainda esclarece que, no ensino remoto, as aulas podem ocorrer em momentos síncronos, quando professor e alunos estão ao vivo e podem interagir, como em momentos assíncronos quando as atividades são desenvolvidas em horário diferenciado, que não é o mesmo do ensino presencial.

Para que as aulas no ensino remoto aconteçam, há necessidade de utilização de recursos digitais e tecnológicos, como assinala Behar (2020). Assim, as aulas

acontecem com a utilização de videoaula, aulas expositivas via webconferência, Google sala de Aula, Meet, Zoom, e outros recursos.

A presença do professor, nessa modalidade de ensino, é diária, como aponta Moraes (2020), uma vez que deve ser mantida a carga horária prevista nos planos de ensino dos professores. Por outro lado, os alunos também têm que confirmar sua frequência, e essa é computada por meio do acesso aos recursos on line disponibilizados para a realização das atividades.

Behar (2020) aponta que a implementação do ensino remoto apenas antecipou as mudanças em educação que aconteceriam talvez para a próxima década. Essa mudança exigiu, por parte dos professores, muitos ajustes e disponibilidade para novos aprendizados, com o que concorda Moran (2017), quando aponta que a combinação da aprendizagem ativa e com a adoção de recursos oriundos das tecnologias móveis é um excelente recurso para que se possa desenhar formas interessantes de ensinar e aprender, pois isso inclui a adoção de novos procedimentos didáticos para garantir melhor qualidade para as aulas online.

3 COM A PALAVRA, OS ALUNOS

A pesquisa realizada pode ser caracterizada como sendo de cunho qualitativo, uma vez que seus resultados respondem a questões bastante específicas sobre o ensino presencial e o ensino remoto. Minayo et al. (1994, p. 21), apontam que essa pesquisa se preocupa “com um nível de realidade que não pode ser quantificado”, pois trabalha com uma variedade de significados e motivos.

Esta pesquisa também se constitui como aplicada, uma vez que, conforme Marques (2016), busca-se, por meio dela, identificar o que pensam os alunos sobre o ensino remoto, instituído em situação emergencial, em substituição ao ensino presencial.

Foi utilizada, também, a pesquisa exploratória, para conhecer aspectos das diferenças entre ensino presencial e ensino remoto e assim, foram realizadas entrevistas online, por meio de formulários Google Forms, com o questões, 7 fechadas e uma aberta. Dirigida a alunos de 2. º, 3. º e 4.º anos do curso de formação de docentes, no início do ano de 2021, em uma instituição de ensino da rede pública do Estado do Paraná. Todos os 265 alunos dessas turmas foram convidados a participar,

mas apenas 43 responderam as questões.

Como critério de exclusão, utilizou-se o fato de que não tinham sido alunos dessa instituição no ano anterior, por isso os alunos do 1.º ano não foram convidados a participar da pesquisa.

Todas as respostas foram lidas e analisadas, cuja discussão é apresentada na sequência.

A primeira questão solicitava a idade dos participantes, o que se pode observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Idade dos alunos participantes da pesquisa

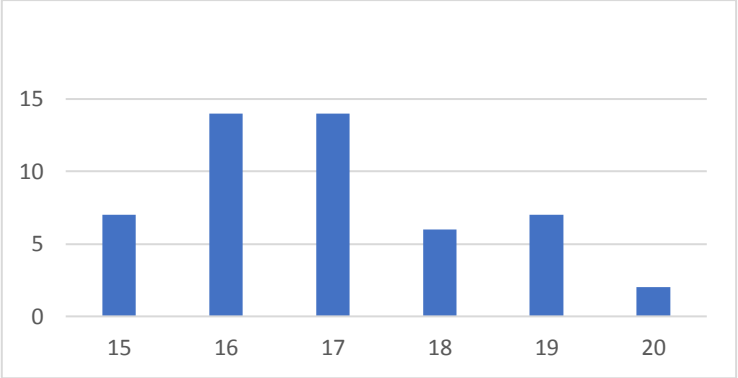

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Então, temos, entre os participantes da pesquisa, 7 alunos de 15 aos; 14 alunos de 16 anos; 14 alunos de 17 anos; 6 alunos de 18 anos; 7 alunos de 19 anos e 2 alunos de 20 anos. Turma bastante hetrogênea em termos de faixa etária, que está distribuída nos três anos escolares dos participantes da pesquisa, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Anos em que os alunos estão matriculados

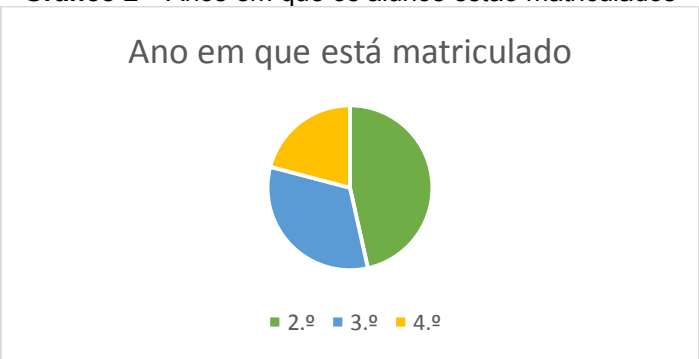

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Na sequência, solicitou-se que os alunos apontassem quais os recursos utilizados, pelos professores, nas aulas presenciais. Foram apresentadas diferentes possibilidades e os alunos podiam assinalar mais que um recurso, conforme se observa no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Recursos utilizados no ensino presencial

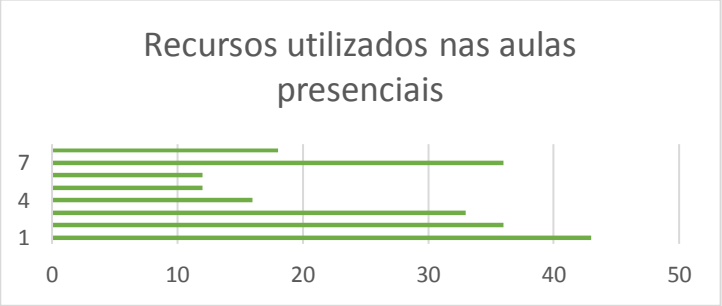

1- Quadro de Giz
2- Leitura de Textos
3- Slides
4- Filmes
5- Vídeos
6- Seminários
7- Trabalho em grupo
8- Jogos

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Pelas respostas à questão, observa-se que o quadro de giz (1) é o recurso mais utilizado, nas aulas presenciais, com 43 respostas, seguido de trabalhos em grupo (7) e leitura de textos (2), com 36 respostas. Em seguida, tem-se a apresentação de slides (3) com 33 respostas, a utilização de jogos (8), com 18 respostas, e a apresentação de filmes (4), com 16 respostas. A apresentação de vídeos (5) e a realização de seminários (6), aparecem com o mesmo percentual de respostas, que corresponde a 12 alunos.

Com relação aos recursos utilizados nas aulas remotas, tem-se o seguinte resultado, conforme o Gráfico 4:

Gráfico 4 – Recursos utilizados nas aulas remotas

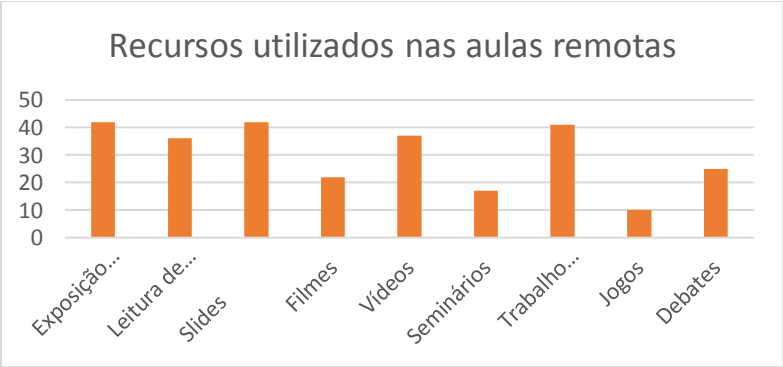

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Em resposta aos recursos utilizados nas aulas de ensino remoto, temos 42

respostas para a exposição oral e para a apresentação de slides. O trabalho em grupo recebeu 41 respostas, e as aulas com vídeo, 37 respostas, seguidas da leitura de textos, com 36 respostas. A atividade representada pelos debates recebeu 25 marcações, enquanto a apresentação de filmes foi apontada por 22 alunos, a realização de seminários por assinalada por 17 alunos e a utilização de jogos, por 10 participantes.

Perguntamos também aos alunos como eles avaliariam as aulas, tanto presenciais quanto remotas. As respostas são apresentadas no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Qualidade das aulas do ensino presencial e ensino remoto

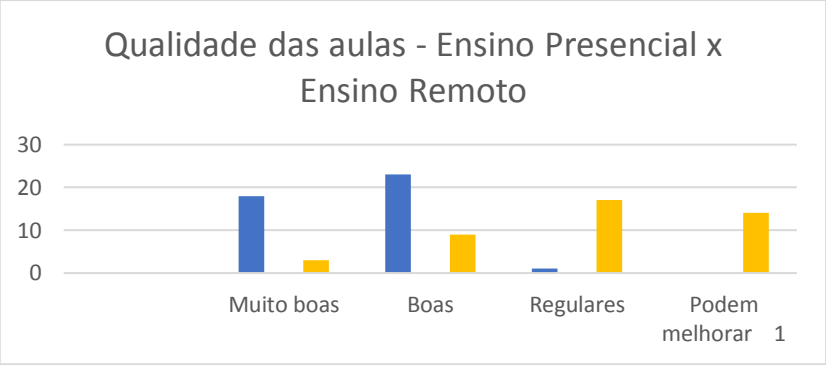

Azul – Presencial **Laranja - Remoto**

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Com relação à qualidade das aulas, 18 alunos consideram muito boas as aulas presenciais, enquanto 23 as definem como boas, 1 assinalou que as considera regulares e 1, apontou que elas podem melhorar.

Já quanto às aulas do ensino remoto, 3 alunos apontam que elas são muito boas, 9 assinalam que são boas, 17 apontam que são regulares e 14 assinalam que podem melhorar.

Observa-se que, pelos resultados, a tendência dos alunos é privilegiar as aulas presenciais, assinalando que elas apresentam melhor qualidade.

Isso fica um pouco mais claro quando se analisa as respostas à pergunta aberta, uma vez que os alunos apontam quais os fatores que tornam as aulas presenciais melhores.

O primeiro fator apontado é a existência de uma maior interação e de contato social com os colegas.

Outros, ainda, assinalam que fica mais de entender o que está sendo explicado

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e as dúvidas são solucionadas mais rapidamente.

Apontam, também, questões de acesso às aulas, como a questão do acesso à internet, a velocidade da conexão, o fato de não possuírem o equipamento necessário, principalmente computador, tablet ou notebook.

A questão do compromisso com a aprendizgem e com a frequência às aulas também é apontada, principalmente em relação à participação dos alunos em aula, à chegada à escola no horário certo, entrega de trabalhos no prazo, menor índice de ausências, menor índice de desistências.

Outra questão assinalada é a da cooperação, uma vez que no no ensino remoto as atividades são realizadas, em sua maioria, de maneira individual, não há como obter ajuda do colega.

Alguns, até, chegam a apontar a fragilização do ensino.

Após a análise de todas as respostas, dois aspectos chamaram a atenção: (I) quase não há diversificação entre os recursos utilizados no ensino presencial em relação ao ensino remoto, a única diferença perceptível, é a substituição das aulas expositivas pela apresentação de slides, com o conteúdo; e (II), que os alunos dão preferência ao ensino presencial, justificando essa resposta, quando apontam que conseguem manter o nível de concentração e atenção ao conteúdo de maneira mais produtiva e constante, além de outras observações.

4 CONCLUSÕES

O ensino remoto chegou de surpresa, tanto para professores quanto para alunos, e os apanhou despreparados, tanto em relação à posse de equipamentos e recursos adequados, como em relação à utilização das possibilidades oportunizadas pelas tecnologias de que dispunham, por meio de seus celulares ou smartphones.

Observa-se que os alunos tendem a ser mais favoráveis ao ensino presencial, inclusive caracterizando como inferiores as aulas ministradas no ensino remoto.

Assim, como se pretendia investigar qual era a percepção dos alunos em relação à transição entre os ensinos presencial e remoto, observa-se que a preferência é pelo ensino presencial.

Há necessidade que outras pesquisas sejam realizadas, principalmente entre professores que tenham tido acesso a cursos de capacitação sobre o uso das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tecnologias a serem utilizadas no ensino remoto, para que se possa distinguir se o teor das respostas obtidas nesta pesquisa se devem ao fato de que o ensino presencial é mais conhecido, já se instalou como confiável, e as aulas remotas, surgidas repentinamente, e ainda com promessa de retorno ao presencial em um futuro não tão remoto, sejam caracterizadas como de qualidade inferior, ou se é a utilização dos recursos que é inadequada, por isso a insatisfação observada.

REFERÊNCIAS

BEHAR, Patricia Alejandra. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. UFRGS. **Jornal da Universidade**. Disponível em:< https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 17 jun. 2021.

LAZZARATO, Maurizio. **O Governo das Desigualdades**: crítica da insegurança neoliberal. Tradução de Renato Abramowicz Santos. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

MARQUES, F. . **Os impactos do investimento**. Revista Pesquisa FAPESP, 246, 16-23. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Sueli Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Celina Lemos. Normas aplicáveis ao ensino remoto: uma análise das portarias nº 343 e 345 do Ministério da Educação à luz do direito brasileiro. In: PAIVA Jr., Francisco Pessoa. **Ensino remoto em debate** [recurso digital]. 1.ed. Belém: RFB Editora, 2020. Disponível em:< https://portal.ifma.edu.br/2020/12/09/ensino-remoto-em-debate-professores-do-ifma-e-ifpa-lancam-obra-coletiva/>. Acesso em 16 jun. 2021.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação . IN: YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

PARANÁ. **Resolução Seed nº 1.016** – 03/04/2020 Regime especial - aulas não presenciais. Publicada em Diário Oficial nº. 10665 de 8 de Abril de 2020. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/covid19/edu/resolucao_n1016_2020_gs_seed_pr_regime_especial_aulas_nao_presenciais_covid19.pdf>. Acesso em 15 jun. 2021.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Sociedade de aprendizagem e governamentalidade: uma introdução. **Currículo sem fronteiras**, v.11, n.1,pp.121-136, jan/jun 2011.

16.5.74 DOCÊNCIA COMPARTILHADA: PRINCÍPIOS BASILARES E POSSIBILIDADE PARA A (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Etienne Cesar Rosa Vaccarelli[2034]

RESUMO

Este trabalho tem como foco apresentar achados de uma pesquisa qualitativa sobre a prática pedagógica da docência compartilhada, sobretudo quando esta ocorre na Educação Superior, realizada a partir de levantamento bibliográfico. Historicamente, a docência no Ensino Superior é marcada pela cátedra e pela unidocência. No entanto, outras práticas docentes vêm abrindo brechas em meio à tradição, sendo o compartilhamento da docência por dois ou mais professores um exemplo vivo dessa mudança de paradigma. As questões suleadoras das reflexões aqui contidas são estas: quais princípios são basilares para a realização da docência compartilhada? E como a docência compartilhada pode contribuir para a (auto)formação docente? Como respostas provisórias a essas perguntas, vislumbramos uma teia de ações e subjetividades que remetem à espontaneidade, à afinidade, ao planejamento conjunto e à avaliação conjunta como pilares dessa prática pedagógica, indicando que a docência compartilhada vai além da mera presença de dois ou mais docentes durante o período de uma aula/curso. Além disso, compreendemos que a interação entre dois ou mais professores no contexto da docência compartilhada aponta para um intercâmbio de conhecimentos e emoções que somados, intercalados com eventuais confrontos, resultam em uma inteligência coletiva construída pelos educadores. Ainda, apresentamos três modelos de interação entre professores.

Palavras-chave: Docência compartilhada. Prática Pedagógica. Formação de professores. Educação Superior.

1 INTRODUÇÃO

A docência compartilhada é uma prática pedagógica intencional e, portanto, planejada, desenvolvida por dois ou mais docentes que atuam unidos desde o planejamento da aula, passando pela atuação simultânea nas atividades de ensino--aprendizagem, até a avaliação conjunta – da parceria e dos estudantes – realizada pelos docentes envolvidos. Nessa prática pedagógica, podem atuar docentes de uma mesma disciplina ou de disciplinas diferentes.

Relatos sobre a docência compartilhada remontam à década de 1970, quando na Escola Flämming, localizada em Berlim, capital da Alemanha, tomou-se a iniciativa de integrar alunos com e sem deficiência em séries regulares, ressignificando naquele contexto histórico o conceito de inclusão. Essa heterogeneidade desejável, no entanto, trouxe o desafio ao professor dessas turmas inclusivas quanto à manutenção

[2034] Mestranda em Educação pela Universidad de la Empresa. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Paraná. E-mail: etienne.vaccarelli@ufpr.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de um trabalho didático qualificado e atendimento individualizado dessas crianças e adolescentes. A saída foi a inserção de um segundo professor nessas turmas e, assim, com essa concepção de que todas as crianças são diferentes e especiais, independente se com ou sem deficiência, a Escola Flämming imprimiu não só um novo modelo de inclusão, mas também um novo modelo pedagógico: a bidocência (BEYER, 2005), isto é, atuação simultânea de dois professores em sala de aula. Outros autores que estudam o tema utilizam ainda o termo “co-docência”, porém, optaremos neste trabalho pelo termo “docência compartilhada” devido à riqueza da carga semântica que essas duas palavras – docência e compartilhada – têm tanto individualmente quanto unidas.

Passado pouco mais de meio século dessa iniciativa da referida escola alemã, a docência compartilhada, mesmo que timidamente, está disseminada em diferentes países, modalidades e níveis de ensino. Mas sabemos que falar em docência compartilhada é também falar em unidocência e no contexto específico do Ensino Superior, o secular modelo de cátedra universitária é fator preponderante para a manutenção da atuação individual dos docentes.

A cátedra (do latim cathedrae) nasce junto com as universidades ocidentais, ainda na Idade Média, sendo a Universidade de Bolonha a primeira fundada no Ocidente, em 1088. Cátedra significa “cadeira”, objeto colocado em um plano superior, de frente para os alunos, no qual o professor se senta. No entanto, não se trata de um mero mobiliário; antes, carrega todo um simbolismo e subjetividades quanto à posição e ao ofício do professor – alguém que está acima dos alunos, seja pelo viés dos conhecimentos, seja pelo viés da autoridade (LÓPEZ, 2016; FÁVERO, 2000).

No Brasil, a cátedra perdurou dos primeiros cursos superiores, iniciados em 1808 no período imperial, até ser extinta pela Reforma Universitária promovida pelo governo militar em 1968, ocasião na qual foi “importado” o modelo departamental das universidades estadunidenses.

Contudo, tradições tão arraigadas não desaparecem do dia para a noite apenas por força de regramentos, mesmo porque, se de um lado, as universidades públicas, principalmente, são um valioso patrimônio da sociedade brasileira por formar pessoas para as mais variadas áreas do conhecimento, estando na vanguarda de pesquisas e desenvolvimento de tecnologias, por outro lado são instituições apegadas a um conservadorismo pedagógico e administrativo que levam a mudanças institucionais a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ocorrerem muito lentamente, sendo um exemplo a cátedra, formalmente extinta, porém, ainda presente, cuja nuance mais visível é a atuação solitária dos professores.

Rompendo essa tradição, o compartilhamento da docência se apresenta como alternativa solidária para a atuação de professores universitários, potencializando a abordagem interdisciplinar de temas e problemas, sendo também um processo de (auto)formação docente.

No entanto, destacamos a docência compartilhada como alternativa, pois ela por si só, sem uma atuação docente que subverta a educação bancária denunciada por Freire (1987) e o modelo tradicional calcado apenas em aulas expositivas, é insuficiente para a superar os desafios e complexidades da educação brasileira. Sublinha-se, ainda, que sendo uma prática pedagógica, intencional e planejada, rejeita ações voluntaristas ou impositivas, visto ser permeada por princípios basilares para sua realização, como apresentaremos a seguir.

2 PRINCÍPIOS BASILARES DA DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Em produções nacionais e internacionais sobre essa prática pedagógica, (FREITAS, 2017; SILVA et. al. 2016; ZIDÁN; SILVA, 2014; BEKERMAN; DANKER, 2010), vislumbramos a existência de uma preocupação teórica crescente acerca dos seguintes eixos fundamentais para o sucesso dessa prática pedagógica, os quais assumimos aqui como categorias teóricas que permeiam a prática da docência compartilhada nas suas mais diversas possibilidades de arranjo dos pares docentes.

1) Espontaneidade: há relatos de dificuldades, em especial no relacionamento interpessoal, quando os docentes apenas são informados por gestores de que eles têm de compartilhar a docência. Por vezes são professores que não necessariamente se conhecem e não raro precisam tomar decisões apressadas e com planejamento mínimo para as aulas, além do desconforto na atuação juntos em sala de aula. Citolin (2013, p. 173) corrobora para essa premissa ao afirmar que:

> [...] a identificação da docência compartilhada como uma escolha pedagógica cuja adesão depende da individualidade e disponibilidade de cada sujeito, o que desabona qualquer imposição. Por isso, requer a reflexão, construção e avaliação coletiva e processual de seus modos de efetivação, com vistas à manutenção, adaptação e reelaboração de estratégias e ações para a satisfação dos objetivos, sejam eles de âmbito individual ou comuns. Mediada pelo diálogo e pelo trabalho colaborativo, a DC extrapola a mera presença de

> dois professores no mesmo tempo e espaço de uma sala de aula: funde subjetividades, concepções teóricas, práticas e conflitos inerentes à convivência humana e rompe com formas tradicionais de ensino.

2) Afinidade. Intimamente ligada ao item anterior. Para Caussi (2013, p. 46), "o compartilhamento é elemento fundamental mas não natural; precisa ser aprendido na produção dinâmica da relação entre os sujeitos que, por sua vez, produzem pelo mérito daqueles que se dedicam à relação, à cumplicidade e à parceria".

A docência compartilhada demanda um trabalho colaborativo e que deve ser pautado pelo respeito entre os pares, mesmo quando houver conflito de visões conceituais sobre determinado assunto. Nesse sentido, os riscos são minorados quando a docência compartilhada "nasce" da motivação dos docentes, pois nessa perspectiva as duplas, trios e até quartetos se formam com adesão de pessoas que não só se conhecem, mas que entendem possuir uma afinidade pessoal e epistemológica que os deixem mais seguros e à vontade frente aos estudantes e aos próprios colegas docentes no trabalho com temas, sem abordagens antagônicas.

3) Planejamento conjunto. Trata-se de uma ação que visa à seleção conjunta de estratégias didático-metodológicas para trabalhar determinado assunto e atividades a serem solicitadas. Conforme Traversini (2015, p. 157), "[...] Nesses períodos de planejamento coletivo há criação de material e estratégias didáticas para apropriação de conceitos específicos das áreas, considerando os diferentes níveis cognitivos e tempos de aprendizagem dos alunos". Além disso, passa a ser um tempo privilegiado para combinados entre os docentes quanto a turnos de fala, como se dará a participação de cada um ao longo da aula, como proceder para complementar a explanação do colega, divisão de tarefas de orientação e correção das atividades, entre outras ações. Para tanto, denota-se a necessidade de, primeiro, uma coincidência de agendas para o encontro e, segundo, quiçá um tempo maior para o planejamento da aula se comparado a um planejamento feito individualmente. Visa, portanto, que não haja improvisos no tratamento dos assuntos a serem trabalhados com os estudantes e descompassos comportamentais entre os pares que gerem situações desagradáveis tanto a eles quanto aos estudantes. Vérillon et al. (2004, p. 117) pontua ainda que:

> A aplicação de uma estratégia de negociação entre parceiros é um meio para superar obstáculos. Consiste em gastar o tempo que for necessário para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

elaborar um modo de trabalho envolvendo uma construção comum e o ajuste ao que cada um está pronto para fazer em um dado momento.

4) Avaliação conjunta. Ação que visa analisar o desempenho dos pares por eles mesmos (e pelos estudantes também) na condução das aulas ministradas em compartilhamento, pois "no cotidiano da sala de aula é preciso 'aparar arestas', negociar posições sobre a própria docência" (MOREIRA, 2009, p. 23).

É nessa ocasião, portanto, que os docentes têm a oportunidade de rever procedimentos e comportamentos, como chamar a atenção para vezes em que um docente "cortou" a fala dos outros, foi rude ou desmentiu uma informação passada pelo colega aos estudantes. Também, pode-se avaliar a distribuição de tarefas (se um se sentiu mais sobrecarregado que outro), sendo também uma oportunidade de refazer combinados. Não é um processo fácil, exigindo maturidade, sinceridade e respeito constante entre as partes. Inclui-se nesta categoria também a avaliação (em suas múltiplas possibilidades) que os pares docentes fazem dos estudantes.

Destaca-se, ainda, que a prática da docência compartilhada pode assumir outros arranjos em relação à quantidade de docentes envolvidos e modelos de interação entre eles. Como exemplo, apresentamos no Quadro 01 três exemplos de conformação de pares docentes em um curso de licenciatura.

Quadro 1 – Modelos de docência compartilhada em um curso de licenciatura

Com-docência	Co-docência	Docência em equipe
Modelo no qual 03 docentes (A, B, C) atuam em uma mesma disciplina/módulo, e essa disciplina módulo ocorre em 03 dias na semana. Cada docente está presente em pelo menos 02 dias, fazendo parceria com um docente diferente, de modo que todos fazem parceria com todos. Desse modo, os docentes procuram "seguir uma linha de raciocínio onde um docente dava continuidade no dia seguinte aos temas tratados no encontro anterior".	Modelo no qual todos os docentes (A, B) envolvidos na docência compartilhada de uma disciplina/módulo entram juntos em todas as aulas/todos os dias nos quais essa disciplina/módulo é realizada, conforme a ilustração abaixo. Porém, nesse modelo, os docentes "também podiam repartir a turma e trabalharem em equipe delegando tarefas a outros professores ou entre eles" (p. 214).	Modelo no qual um docente (A) organiza as atividades e outros docentes (B, C) são convidados a colaborar com aulas ou outras atividades de acordo com a demanda dos estudantes, conforme ilustração abaixo. Para tal, o grupo de docentes (B, C) confia no docente líder (A), "que pode designar tarefas e responsabilidades dos trabalhos individuais" (p. 214).

Fonte: A Autora, adaptado de JOUCOSKI (2020, p. 214).
NOTA: O nome de cada modelo foi escolhido arbitrariamente pelo pesquisador que os propôs.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 A DOCÊNCIA COMPARTILHADA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE

Ambientes educacionais, e a universidade evidentemente se inclui nesse contexto, são mais que espaços de aprendizagem; são, antes, lugares de vida nos quais "a educação não encontra a sua razão de ser apenas no razoável, mas também no trágico; a educação não é unicamente um acto racional, mas também dramático" (NÓVOA, 2003, p. 65) e, por isso mesmo, o que neles ocorrem deve ser vivido, partilhado e refletido de modo consciente para fomentar uma formação responsável e inovadora não apenas para os estudantes, mas também para os docentes. Assim, para Nóvoa (1997, p. 26):

> A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. A construção de dispositivos de (auto)formação assistida e participada através da diversificação das modalidades de apoio e de consultoria, favorece a elaboração de projetos pessoais de formação.

Temos, portanto, evidenciado um potencial benefício – formação mútua – da troca e apoio que um professor pode conceder a outro em um contexto de docência compartilhada. Esse ponto é importante porque o ambiente escolar é intenso, cheio de contradições, pressões e angústias diárias, inclusive no que tange à autoimagem que cada docente faz de si.

Para ser docente é preciso muito mais que "vocação". Por isso, "contar com um parceiro em sala de aula não significa uma subtração ou uma divisão matemática, mas sim uma troca de experiências, uma adição ou até mesmo uma multiplicação do trabalho, uma corresponsabilidade com a vida (ALMEIDA, 2015, p. 25).

Essa vertente de compreensão da docência compartilhada como dispositivo de formação docente é também compartilhada por Sánchez e Borbón (2018, p. 4) quando estas afirmam que "La pareja pedagógica es un dispositivo de formación en la que dos docentes reflexionan sobre su praxis pedagógica". Com essa prática pedagógica os pares observam as atuações uns dos outros em aula e realizam análise, mediante diálogo e reflexão, de suas performances, "pues, la pareja pedagógica como dispositivo de formación potencia la puesta en común, el análisis, la teorización y la visualización de nuevas formas de ejercer la docencia universitária" (Ibidem, p. 4).

Ainda nessa seara, percebemos a potencialidade de um trabalho em equipe se considerarmos que esse intercâmbio de conhecimentos e emoções somados, intercalado com eventuais confrontos, resulta em uma inteligência coletiva construída pelos educadores, que conseguem, assim,

> [...] responsabilizar-se pela complexidade de situações humanas que cada um individualmente não teria condições de administrar. Por essa razão, promover o trabalho de equipe é afirmar um valor que não é somente pedagógico, mas também político, no real sentido do termo. É afirmar que precisamos ser muitos para poder ensinar, educar, porque senão cada um de nós reduziria sua ação apenas ao que é capaz de fazer sozinho. (MEIRIEU, 2004, p. 16).

Também trazemos à reflexão que na docência solitária, a fonte de feedback sobre o desempenho do professor são seus alunos, ao passo que na docência compartilhada abre-se espaço para uma retroalimentação de reflexões teóricas sobre práticas pedagógicas entre os pares: “Se trabaja en pareja pedagógica en la mayoría de los espacios buscando ejercer un trabajo colectivo y de reflexión continua sobre la práctica” (LOPEZ; HAEDO, 2015, p. 5).

Nesse sentido, Citolin (2013, p. 131) adverte que “é preciso fomentar constantemente a cultura colaborativa já instaurada para que as trocas, diálogos e aprendizagens continuem e se ampliem, gerando novos benefícios”.

Mas sabemos que práticas pedagógicas possuem ônus e bônus, não sendo diferente com a docência compartilhada. Esta exige daqueles docentes que se propõem a atuar em regime de colaboração a partilha – de tempo, espaço físico, reflexão, planejamento –, além da disposição de exercitar generosidade, empatia e, como coloca Traversini (2012), alteridade. E isso não é pouco, nem fácil.

Nesse contexto, é compreensível o receio e mesmo a desconfiança em relação à prática da docência compartilhada, visto que ela foge ao paradigma vigente. Mesmo para o docente que se dispõe a realizá-la, pode significar uma experiência desconfortável, pois se trata de um desnude da sua prática frente a um colega de profissão que (teoricamente) tem mais condições de analisar e julgar seu desempenho que os estudantes.

Mas ao identificar-se como docente, o professor (universitário, inclusive) se abre para percursos formativos específicos para o magistério, eventualmente se sensibilizando a experenciar alternativas que potencializem o processo de ensino-

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

-aprendizagem, sendo uma das alternativas desse contexto a docência compartilhada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do que se emana do referencial teórico selecionado, destacamos as seguintes categorias basilares para a prática da docência compartilhada: 1) espontaneidade (não ser imposta), 2) afinidade pessoal e epistemológica; 3) que o compartilhamento da docência tenha início no planejamento; 4) avaliação (aqui entendida de uma forma mais ampla como atividade pedagógica de diferentes tipos, em diferentes espaços) que os pares avaliem a si e ao outro quanto ao compartilhamento da aula e também realizem a avaliação conjunta dos estudantes. A docência compartilhada é, nesse sentido, uma ação cíclica que demanda dos docentes envolvidos ações colaborativas anteriores e posteriores à atuação conjunta em uma aula.

Vimos, também, que desde a ação pioneira na década de 1970 da Escola Flämming, localizada na Alemanha, em integrar na mesma classe crianças com e sem deficiência, remodelando a ação docente para atuação simultânea de duas professoras para um melhor atendimento dos alunos, iniciativa apontada por Beyer (2005) como os primórdios da docência compartilhada, vimos que esta tem recebido diferentes nomenclaturas – codocência, bidocência, por exemplo – o que no entanto não significam meros sinônimos. Aqui utilizamos o termo docência compartilhada por entendermos que melhor representa o sentido de prática colaborativa que intencionamos imprimir nesta reflexão.

Porém, a despeito de compreender a docência compartilhada como exemplo vivo de ação solidária entre docentes e uma alternativa à larga tradição da cátedra no Ensino Superior brasileiro, cuja concentração de poder político-científico fazia de cada professor “dono” de uma disciplina e como tal, único autorizado a ministrá-la em determinada instituição, modelo que ainda ecoa em muitas universidades e que nos ajudou a compreender a docência compartilhada como prática ainda incipiente na Educação Superior, temos ciência de que a docência compartilhada não é panaceia para os históricos problemas pedagógicos e estruturais do processo ensino--aprendizagem inclusive na Educação Superior.

Trata-se, antes, de uma prática pedagógica – intencional e planejada – com potencial para a (auto)formação docente, dado o intercâmbio de experiências, conhecimentos teóricos, emoções, além de ser um caminho para a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

interdisciplinaridade, pois a vida é complexa e os desafios sociais demandam a compreensão e consequente mobilização integrada de diferentes conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciana Rocha de. **Docência compartilhada**: do solitário ao solidário. 63 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: http://bdm.unb.br/handle/10483/12964. Acesso em: 14 set. 2016.

BEKERMAN, Diana G.; DANKNER, Laura A. La Pareja pedagógica en el ámbito universitario, um aporte a la didáctica colaborativa. **Formación Universitaria**, v. 3, n. 6, p. 3-8, 2010. Disponível em: https://bit.ly/2O3LlS8. Acesso em: 9 set. 2018.

BEYER, Hugo Otto. O pioneirismo da escola flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 9-23, jan. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4900/2937. Acessado em: 17 jul. 2018.

CAUSSI, Jéssica Reck. **Docência compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/88077. Acessado em 05 dez 2014.

CITOLIN, Cristina Bohn. **Eu falo, tu hablas, vos hablás, nós ensinamos e aprendemos juntos**: aulas de línguas em cursos binacionais. 2013. 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo - RS, 2013. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3210. Acesso em: 15 nov. 2019.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para a discussão. **Reunião Anual da ANPED**, v. 23, p. 1-15, 2000. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/1118t.PDF. Acesso em: 18 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo hoje, v. 21)

JOUCOSKI, Emerson. **Desenvolvimento profissional e inovação curricular na Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral**. 348 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-12112015-103635/pt-br.php. Acesso em: 13 jun. 2020.

LOPEZ, Guadalupe; HAEDO, Trinidad. El trabajo en parejas pedagógicas, un aporte a partir de la experiencia en las aulas universitarias. **XI Jornadas de Sociología**.

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015. Disponível em: https://www.aacademica.org/000-061/384. Acesso em: 18 nov. 2017.

LÓPEZ, Guillermo **¿Cuál es el origen de las cátedras en las universidades?** Quora. 16/10/2016. Disponível em: https://bityli.com/jiule. Acesso em: 23 mar. 2018.

MEIRIEU, Philippe. Ninguém ensina sozinho: verdadeiro ou falso? In: PLATONE, Françoise; HARDY, Marianne (Orgs.). **Ninguém ensina sozinho**: responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 15-18

MOREIRA, T. E. **Hoje em dia, trabalhar sozinho é humanamente impossível**: um percurso entre o isolamento docente e a docência compartilhada. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. 2. Ed. Lisboa: Porto, 2003. (Coleção Ciências da Educação, vol. 3).

SÁNCHEZ, Susana Jiménez; BORBÓN, Marcela García. La experiencia del trabajo en pareja pedagógica entre docentes universitarios de diferentes disciplinas: un dispositivo para la reflexión de la propria praxis. **X CIDU – Congresso Ibero-americano de Docência Universitária**, Porto Alegre, Brasil, 2018. Disponível em: https://www.aidu-asociacion.org/la-experiencia-del-trabajo-en-pareja-pedagogica-entre-docentes-universitarios-de-diferentes-disciplinas-un-dispositivo-para-la-reflexion-de-la-propia-praxis/. Acesso em: 12 ago. 2020.

TRAVERSINI, C. S. et al. Processos de Inclusão e Docência Compartilhada no III Ciclo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000200013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 nov. 2017.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Inclusão Escolar e Docência compartilhada: Reinventando Modos de Ser Professor. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquizine & Manzini: ABPEE, 2015, p.146-163. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116627/000967507. Acesso em: 25 out. 2016.

VÉRILLON, Aliette; BELMONT, Brigitte; VIAL, Monique; PORTELLI, Patricia. A colaboração entre professores e especialistas na integração escolar das crianças deficientes. In: PLATONE, Françoise; HARDY, Marianne (Orgs.). **Ninguém ensina sozinho**: responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 113-119.

ZIDÁN, Eduardo Rodríguez; SILVA, Javier Grilli. La pareja pedagógica: uma estratégia para transitar y aprender el oficio de ser professor. **Páginas de Educación**, v. 6, n. 1, p. 1-26, 2013. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100004&script=sci_arttext. Acesso em: 25 maio 2020.

16.5.75 DOCÊNCIA INICIANTE: REFLEXÕES A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS EM INÍCIO DE CARREIRA

Sabrina de Castro Botelho[2035]

RESUMO

Este artigo apresenta a síntese do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Na pesquisa, buscou-se identificar os saberes, as demandas e os percalços relatados por professoras iniciantes, atuantes em turmas regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas da rede pública do município de Rio Grande/RS. Com o intuito de problematizar a inserção das professoras na sala de aula, buscou-se compreender a vivência do início da docência, assim como identificar e compreender quais ações formativas compõem o percurso de inserção profissional. O estudo fundamentou-se na produção teórica de Tardif (2014) Huberman (1995), Marcelo García (1997) e Nono (2011) as quais possibilitaram conceituar e aprofundar concepções sobre saberes docentes e formação profissional, as fases do ciclo de vida profissional docente, as vivências de professores iniciantes e o papel da escola em sua formação. Seguindo a abordagem qualitativa de pesquisa, o material empírico foi produzido por meio de entrevista semiestruturada com um grupo de quatro professoras. No processo de análise foi realizada a leitura atenta e pormenorizada dos dados, o que permitiu a categorização das respostas a partir da aglutinação de significados recorrentes e sua problematização à luz do aporte teórico que subsidiou a pesquisa. Conclui-se que a docência iniciante é repleta de desafios e aprendizados e que as ações da gestão escolar assumem destaque nas respostas das professoras que ingressam na carreira docente necessitando de suporte técnico e pedagógico.

Palavras-chave: Docência Iniciante. Identidade docente. Formação de Professores. Saberes Docentes.

1 INTRODUÇÃO

Quando estamos próximas de assumir a posição de professora, um misto de expectativas e questões invadem nossos pensamentos. Entre as questões, destaca-se: O que nos espera quando assumirmos a profissão e estivermos de fato em sala de aula? Questões relacionadas à transição entre a condição de estudante e de professora provocaram-me a problematizar o tema da docência inicial na pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), vinculado à graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Neste artigo, especificamente, apresento um recorte a partir da pesquisa de TCC, que focalizou a fase de inserção profissional na carreira da docente,

[2035] Pedagoga e Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: sabrina_botelho@hotmail.com.br

constantemente definida na produção teórica como caracterizada por inúmeros desafios e aprendizagens. No contexto atual, da educação pública brasileira, podemos pensar nesse processo de encantar-se/desencantar-se pela profissão e no quanto isso permeia a realidade dos professores ao longo de sua atuação.

Desse modo, a partir dessas vivências, passei a compreender um pouco sobre o que nos aguarda como futuras professoras da Educação Básica. Outro aspecto relevante para apontar acerca do tema desta pesquisa, trata-se das experiências que obtive como auxiliar pedagógica em escolas onde exerci a função de monitoria enquanto estágio não-obrigatório.

Com base nessas experiências senti-me mobilizada a pesquisar sobre a docência iniciante, ou seja, olhar particularmente para professores que ingressam na carreira. Essa inquietação se faz presente desde o início de minha trajetória na graduação, pois sempre pensei no professor que assume efetivamente uma sala de aula, passando a desenvolver suas atividades profissionais. Assim, a fase de inserção na carreira do magistério é muito importante, marcada por aprendizagens e desafios que podem ter repercussões por toda trajetória profissional.

Partindo desse pressuposto, recordo que ao realizar o estágio não obrigatório na rede pública, durante dois anos, deparei-me com professoras que iniciavam sua carreira com entusiasmo, assim como encontrei professoras no final de suas carreiras e que demonstravam desestímulo e pessimismo. A partir dessa experiência, foi possível refletir sobre o movimento das fases da carreira docente, conforme a obra de Huberman (1995). Na sequência, realizei um estágio na rede privada de ensino e encontrei professoras que buscavam diversificar a maneira de dar aulas, desenvolvendo inovações pedagógicas, como também professoras que já estavam de certa forma desencantadas com a docência. Tudo isso me levava a questionar sobre as repercussões das experiências vividas no início da trajetória profissional e seu impacto na constituição da identidade docente.

Sendo assim, cabe ressaltar que ser professora não é um percurso linear ou fixo, não sabemos ao certo quando a constituição docente tem início, trata-se de uma identidade em constante movimento, construída na intersecção entre experiências pessoais, escolares, acadêmicas, profissionais e a partir de significados compartilhados no âmbito da cultura (TARDIF, 2014). Entretanto, a produção teórica mostra que é possível identificar, grosso modo, períodos, estágios ou fases que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

caracterizam o ser profissional de cada sujeito. Com base nessa premissa, busquei articular conhecimentos teóricos e dados empíricos, a fim de adensar a reflexão acerca da docência em seu estágio inicial.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 PROFESSORAS INICIANTES: IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO

Como nos constituímos professoras? Essa questão nos faz pensar em diversas características e saberes necessários para a atuação profissional. Neste processo de construção do Eu professora, podemos destacar que um aspecto recorrente é a constante auto-avaliação, que pode ser representada pela ideia de movimento que caracteriza a profissão. Na graduação, para além dos conhecimentos técnico-científicos especializados, também são fornecidos subsídios teórico-práticos sobre a atuação docente. Nessa perspectiva, Marcelo García (1997, p. 55) enfatiza que “não se deve pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”.

Dessa forma, acredito que essa formação acadêmica inicial proporciona o suporte para o ingresso em sala de aula, ou seja, algumas importantes compreensões sobre o ensinar e seu significado social, as teorias de aprendizagem, as estratégias de planejamento, a organização do currículo, as possibilidades e perspectivas metodológicas, as ações pedagógicas, a interação professor-alunos, a avaliação, os recursos didáticos dentre tantos outros fundamentos. A compreensão da identidade profissional da professora é oportunizada a partir desses fundamentos, orientando o professor a responder aos desafios inerentes ao fazer docente, ainda que nem todos possam ser previstos e antecipados. Nessa linha de argumentação, Marcelo García (1997) ressalta que a formação inicial não é um processo-fim, mas oferta, do ponto de vista teórico-prático, um universo de conhecimentos e saberes necessários para o ingresso na vida profissional.

Apesar das relações consolidadas na universidade serem indiscutivelmente importantes, os saberes e as experiências oriundas da vivência enquanto discentes na escola e dos exemplos de ex-professores também produzem efeitos, deixando

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

marcas indeléveis na constituição do professor. As experiências de formação não são lineares, nem estanques, então cabe ao docente buscar constantemente o conhecimento durante e após sua graduação. Nessa direção, Marcelo García (1997) destaca que, muitas vezes, o curso de formação inicial não consegue abarcar a ampla gama ensinamentos que contemplam a carreira docente, o ser professora.

Após o período de graduação, nos deparamos com professores no início de sua carreira docente motivados e com muitas expectativas para sua atuação em sala de aula, almejando a vivência da profissão na escola. Entretanto, esse momento, muitas vezes, realiza-se em meio à discrepância entre teoria e prática, como se elas fossem aspectos distintos (HUBERMAN, 1995; TARDIF, 2014). O que pretendo destacar é que as novidades no campo prático irão surgir, porém os conhecimentos construídos até então precisarão ser articulados na tentativa de modificação da realidade educacional. Assim, as dúvidas e os desafios irão surgir, posto que:

> [...] não nos tornamos professores da noite para o dia. Ao contrário, fomos constituindo essa identificação com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos. É nessa longa estrada que vamos constituindo maneiras de ser e estar no magistério (LIMA, 2012, p. 39).

Huberman (1995), assim como Nono (2011), discorre acerca da inserção profissional de professores e os desafios decorrentes desse processo, nomeando essa sensação e experiência inicial como “choque do real”. De acordo com esse argumento, trata-se do momento em que o docente se questionará sobre a distância entre a realidade diária e seus ideais previamente pensados. Sabe-se que adversidades fazem parte do cotidiano da escola, como a crescente precarização do trabalho docente, a falta de investimentos financeiros nas instituições de ensino, ocasionando a carência de materiais e as limitações de infraestrutura, etc., a fragmentação do trabalho e o conflito entre abordagens pedagógicas significativas e a transmissão/reprodução de modelos de ensino. Dessa maneira, compreendo que é o período de entrada na profissão é desafiador, uma vez que o professor se depara com muitas tensões, dúvidas e até mesmo embaraços, mas igualmente é um período potente, em que se aprende intensivamente (MARCELO GARCÍA 1997; HUBERMAN 1995).

Conforme Huberman (1995) esse período inicial é a fase de iniciação à docência, na qual as professoras iniciantes, no ato de ensinar, passam por uma

"descoberta" ou "exploração". O autor destaca que a descoberta está relacionada ao entusiasmo inicial de estar à frente de sua própria sala de aula e a exploração, por sua vez, é muitas vezes limitada pela escola, determinando qual turma a professora se tornará responsável, inviabilizando a experimentação de outros papéis e espaços na escola.

Nessa senda, ao escrever sobre o Ciclo do Desenvolvimento Profissional, Huberman (1995) descreve fases consecutivas, que podemos identificar como períodos, nos quais cada professor vive desafios particulares. O referido autor aponta as seguintes fases: a de iniciação à docência, a fase da estabilização, a fase da diversificação, a fase de pôr-se em questão, a fase da serenidade e distanciamento afetivo, do conservadorismo e lamentações e, por último, a fase do desinvestimento. Huberman ainda apresenta um esquema, que é composto pelos anos de carreira dos professores e as fases entrelaçadas, forjada desde os primeiros anos até, aproximadamente, os quarenta anos de exercício profissional. Cabe ressaltar que as fases são ponderações e não são marcadores fixos e absolutos da carreira.

Huberman (1995), ao propor o ciclo profissional vai apresentar a fase inicial como um período que perdurará por, aproximadamente, os três primeiros anos de atuação. Pensando no Plano de Cargos e Carreira do município da cidade de Rio Grande/RS[2036], por exemplo, podemos vincular este período com a duração do estágio probatório, o qual tem duração de três anos e é avaliado trimestralmente pela gestão da escola. Todavia, outros autores como Tardif (2014) compreende esse período mais longo, podendo de três a cinco anos.

A partir dos estudos expostos, neste trabalho adoto o termo "professor iniciante", pois este é o professor que tem sua primeira experiência profissional e o foco dessa pesquisa é a inserção na Educação Básica. Feito esse esclarecimento, também importa elucidar o interesse pelo professor iniciante que está enfrentando esse primeiro momento de sua carreira docente dentro desse contexto escolar. Nessa pesquisa, portanto, promovi um recorte, selecionando como participantes os professores que estavam vivenciando os primeiros três anos de atuação e encontravam-se em um período de estágio probatório.

[2036] Disponível em: https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-rio-grande-rs Acesso em: 05/05/2021

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Utilizamos como estratégia para produção do material empírico uma entrevista com questões abertas, objetivando conhecer os entendimentos entendimento das professoras quanto a iniciação à docência. Pretendi alcançar, com a pesquisa qualitativa, os aspectos subjetivos, visando tecer argumentos reflexivos e não apenas quantificar respostas ou mensurar aspectos que incidem no âmbito educacional. Portanto, pesquisamos para "compreender o vivido e transcender o empiricamente dado" (MACHADO, p. 35, 1997).

Considerando as implicações éticas da pesquisa, entendo o entrevistador necessita ter conhecimento do contexto que ele realizará a pesquisa. Diante disso, optei por produzir um formulário online, para que as professoras participantes conseguissem participar quando da pesquisa quando tivessem disponibilidade. Quanto a produção de dados, a entrevista foi organizada com onze questões abertas, as quais contemplavam indagações sobre o ingresso na rede pública de ensino e seu desenvolvimento nos primeiros anos de inserção à docência. Para a constituição da amostra, utilizamos os seguintes critérios: a) ter na escola sua primeira experiência como professora; b) ter, no máximo, 3 anos de atuação profissional.

Buscamos entrevistar professoras iniciantes na Educação Básica de ensino, em fase de inserção na rede pública municipal. Convidamos as entrevistadas para participarem da pesquisa a partir de um grupo via facebook[2037], chamado "Concurso Prefeitura Municipal do Rio Grande – SMED"[2038]. O último movimento metodológico consistiu na análise dos dados das narrativas expressas através da entrevista, buscando problematizar e retomar o tema principal de pesquisa, qual seja, a docência iniciante e processo de ingresso na carreira docente. Realizei a leitura atenta do material e produzi um quadro, identificando recorrências entre trechos e palavras-chave nos extratos. Assim, foi possível aglutinar significados e construir as seguintes categorias: desafios de ser professora e ingresso na docência. Neste artigo, especificamente, focalizarei a categoria que versa sobre o ingresso na docência, problematizando as percepções dos professores sobre o início da carreira docente.

[2037] *Facebook* é uma rede social virtual que possibilita aos usuários publicar e compartilhar conteúdos, bem como interagir com coletivos a partir da participação em grupos.
[2038] Grupo encontrado em: https://www.facebook.com/groups/311789209027033/?ref=share. No período de acesso possuía o total de 3.424 membros.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.3 PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O INGRESSO NA DOCÊNCIA A PARTIR DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS

De acordo com a narrativa das professoras participantes da pesquisa, foi possível observar que as docentes relacionam sua inserção no contexto de atuação profissional a um misto de sentimentos. Huberman (1995) descreve essa sensação de experiência inicial como um choque do real, que faz com que as ideias prévias que as professoras construíram sobre o ensino e a aprendizagem entram em conflito com a realidade presente nas escolas, mostrando, pela primeira vez, as dificuldades e os desafios presentes no contexto das instituições de ensino. Isso pode ser percebido as escritas na narrativa da Entrevistada 1:

> Meu ingresso na escola foi um misto de sentimentos, me senti assustada, mas, ao mesmo tempo, confiante por acreditar que mais uma vez me esforçaria e daria meu melhor, era a oportunidade que sempre sonhei que estava diante de mim.

Observamos, então, que a inserção na escola é vista como um sonho almejado pelas professoras, mas que ao se tornar realidade os desafios demandados pelo novo contexto, muitas vezes, podem assustar, causar um choque entre o ideal estudado teoricamente e a prática enquanto professora (NONO, 2011).

Compreendo que a profissão docente, assim como tantas outras profissões, possui seus desafios e um conjunto de saberes plurais que sustenta seu fazer (TARDIF, 2014). Os desafios que encontramos na constituição profissional-iniciam até mesmo durante a nossa formação inicial e perduram ao longo de nossa prática docente no cotidiano escolar. Sobre tensões a serem superadas, as narrativas das professoras alertam que, além dos baixos salários, do sucateamento das escolas, da falta de material para o desenvolvimento de suas atividades, do sentimento de precarização profissional, elas também enfrentam as situações de desrespeito quanto ao seu papel em sala de aula. Conforme a Entrevistada 4:

> E o que me desmotiva é a falta de valorização/consideração/respeito que nós professores/as recebemos, da falta de investimento na área da educação desse desgoverno que está acabando com o pouco que tínhamos conquistado.

O sentimento de precarização profissional é parte do resultado dos baixos salários que as professoras recebem e é relacionado pela entrevistada a falta de valorização, consideração e respeito. Além disso, ela cita a falta de investimento em

educação, que se reflete diretamente no cotidiano da escola. A Entrevistada 4 também relatou sobre esse momento inicial de ingresso na carreira e sobre como foi orientada e recebida pelas redes de apoio de sua escola:

> Graças a Deus pela direção, coordenação e pelos demais colegas que atuam com o segundo ano, terceiro ano... São eles que têm me ajudado. Inclusive, me acalmando dizendo que esta situação de falta de comunicação com a outra colega do primeiro ano é porque ela se sente ameaçada (ridículo). E também tem sido a direção, a coordenação e os outros colegas que tem me contado a respeito das crianças e das famílias, pois muitos dos alunos que me preocupam já tiveram familiares estudando na escola. E tais familiares tem características similares as dos meus.

As narrativas das professoras sinalizam que para que o ingresso na vida profissional aconteça de forma acolhedora, configurando-se como uma experiência potente e instigante, faz-se necessário a criação de redes de colaboração e aprendizagem no cotidiano das escolas, possibilitando interações entre professores iniciantes e professores experientes para momentos de construção de saberes e compartilhamento de vivências. Importa ainda destacar que a Entrevistada 4 narra que existem grandes desafios entre a comunicação de professoras em diferentes momentos da carreira docente, o que é incompreensível, pois a nova professora deveria ser percebida como uma profissional que qualificará a escola e suas ações. Huberman (1995) colabora para a compreensão desse aspecto, mencionando o estágio de conservadorismo e lamentações como um momento em que professores com carreira já consolidada apresentam problemas em aceitarem seus novos colegas de profissão. Dessa forma, as entrevistas evidenciam que existem grandes desafios no ingresso da docência, mas também momentos de realização e satisfação, capazes de ressignificar as dificuldades encontradas no início da carreira.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa constituiu-se a partir de questionamentos e inquietações sobre como ocorre o ingresso na carreira docente a partir de narrativas de um grupo de professoras da rede pública municipal de Rio Grande/RS. Assim, foi possível problematizar alguns desafios e também possibilidades que perpassam esse momento único para o desenvolvimento profissional docente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As análises possibilitaram a compreensão sobre os percalços, aprendizados e particularidades do ingresso na docência. Os autores de nosso referencial teórico como Huberman (1995) e Tardif (2014) trouxeram estudos imprescindíveis para pensarmos a inicialização à docência e a formação de professores, assim como Nono (2011) apresentou importantes aspectos acerca dos desafios presentes nessa inserção docente.

A investigação possibilitou a construção de reflexões sobre as especificidades da identidade de professora iniciante, com destaque para a importância de que as profissionais mais experientes vislumbrem na docente iniciante uma oportunidade de qualificação, atualização e reinvenção do cotidiano escolar, conforme Marcelo García (1997) cita que a formação inicial não é um produto acabado. E as professoras mais experientes podem dividir um pouco de sua trajetória com as professoras que estão ingressando na carreira, já que a formação continuada acontece também na escola e no contato com os saberes da experiência.

Com a conclusão desta pesquisa foi possível compreendermos sobre aspectos que constituem o processo de inicialização à docência. Junto das leituras, concluímos que é um tema tão complexo e instigante que demanda a realização de outras pesquisas com a participação de professoras, dando visibilidade as histórias, aos saberes e aos dilemas da profissão.

REFERÊNCIAS

HUBERMAN, Michaël. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. 2 ed. Porto: Porto, 1995.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro. 2012.

MACHADO, Ozeneide Venâncio de Mello. Pesquisa Qualitativa: Modalidade Fenômeno Situado. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. (Orgs.) **A Pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico.** Piracicaba: Unimep, 1997.

MARCELO GARCIA, Carlos. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 53-75.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: RJ. Vozes, 2014.

16.5.76 EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E O CURSO DE PEDAGOGIA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Yuna Lélis Beleza Lopes[2039]

Noeli Prestes Padilha Rivas[2040]

RESUMO

Esta revisão sistemática integrativa de literatura tem por propósito reunir conhecimento acerca da temática da Educação a Distância associada ao curso de Pedagogia. Os autores que fundamentam esta perspectiva de revisão são: Botelho; Cunha e Macedo (2011); Sampaio e Mancini (2007); Souza, Silva e Carvalho (2010). Considera-se o curso de Pedagogia a partir de seu campo epistemológico e complexidade da área do conhecimento e um espaço dialético para a compreensão e a operacionalização das articulações entre a teoria e a prática educativa, seja na modalidade presencial ou a distância. O percurso metodológico utilizado compreende o levantamento, em bases de dados eletrônicas, de produções científicas do tema em questão e restringe-se ao período de 2016 a 2020. Após a coleta, os dados foram organizados em categorias temáticas: Tutoria Virtual; Educação a Distância (EaD); Docência na EaD; Tecnologias Digitais e Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); Modelo Pedagógico para EaD; e Formação de Professores a Distância. Por intermédio dos dados gerados no instrumento de condução da pesquisa, observou-se que existe um número ínfimo de trabalhos que se debruçam diretamente na temática em torno da formação de professores (curso de Pedagogia) a distância, o que demonstra lacunas relacionadas ao tema. Há um vasto campo de pesquisas em torno da temática formação de professores e educação a distância, porém não abordando esta formação inicial pela modalidade a distância.

Palavras-chave: Revisão integrativa. Curso de pedagogia. Educação a distância.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma síntese dos dados obtidos por meio de pesquisa bibliográfica em bases de dados eletrônicas a fim de refletir acerca da formação inicial a partir da associação da modalidade educacional a distância e do curso de Pedagogia, ou seja, fazer a análise a respeito do conhecimento já construído em estudos prévios.

Nesse sentido, o objetivo do texto é socializar uma aproximação possível sobre o tema em questão e conhecer estudos anteriores que podem rastrear os principais achados da área (ou lacunas), para a composição da pesquisa que decorre de uma

[2039] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP, Universidade de São Paulo, yuna.lopes@usp.br.
[2040] Professora Associada da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP) e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP. Doutorado em Psicologia pela FFCLRP/USP. Mestre em Educação pela do Paraná, Universidade de São Paulo, noerivas@ffclrp.usp.br.

investigação no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Educação. O trabalho é realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES/DS).

Tendo em vista o objetivo proposto por este estudo, adotamos como método a Revisão Sistemática Integrativa de Literatura (pertecente à revisão bibliográfica sistemática) no cenário da formação de pedagogos a distância, fundamentada a partir das contribuições de Botelho; Cunha e Macedo (2011); Cardoso, Alarcão e Celorico (2010); Sampaio e Mancini (2007); Souza, Silva e Carvalho (2010).

Este estudo é uma revisão sistemática de literatura na modalidade denominada como revisão integrativa, amplamente usada na área da saúde e método viável para a área educacional, a qual configura-se como um método específico capaz de sistematizar o conhecimento científico (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

> [...] a revisão integrativa da literatura permite ao pesquisador aproximar-se da problemática que deseja apreciar, traçando um panorama sobre a sua produção científica, de forma a que possa conhecer a evolução do tema ao longo do tempo e, com isso, visualizar possíveis oportunidades de pesquisa. (BOTELHO, CUNHA, MACEDO, 2011, p. 133)

Nesse contexto, a questão que orientou a pesquisa da revisão integrativa foi: “Como ocorre a formação de professores do curso de Pedagogia na Educação a Distância?”, a fim de apresentar algumas considerações sobre a formação de professores no que se refere à Educação a Distância, mais especificamente no curso de Pedagogia, a partir de uma perspectiva reflexiva.

A modalidade formativa a distância é relativamente nova no Brasil, porém, com avanços sistematicamente consideráveis. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96), em seus artigos 80 e 87, explicita o incentivo e a legalidade para o ensino na modalidade a distância. O Decreto mais atual que delineia a EaD é o n.º 9.057/2017, em seu artigo 1º, que a caracteriza como a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As instituições de ensino superior (IES) públicas brasileiras foram estimuladas ao ensino a distância mediante a criação do Sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB), em junho de 2006. No entanto, essa formação ocorre, predominantemente, em instituições privadas – o que aponta para o crescimento de um mercado educacional.

A Sinopse Estatística da Educação Superior 2019, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresenta alguns dados os quais apontam para o cenário do curso de Pedagogia no Brasil: total de 295 cursos EaD, sendo 65 na rede pública e 230 cursos na rede privada. Na Sinopse de 2018, havia um total de 234 cursos de Pedagogia ofertados pela modalidade a distância (sendo 175, pela rede privada). De acordo com os dados, é possível concluir, de modo geral, que um número significativo dos cursos de Pedagogia no Brasil na modalidade a distância está inserido nas IES privadas.

O texto está organizado a partir da fundamentação teórica da revisão integrativa (que é um eixo da revisão sistemática). A seção seguinte apresenta os procedimentos metodológicos-analíticos da revisão em questão, bem como as categorias temáticas que emergiram dos resultados. E, brevemente, algumas considerações.

2 BASES DA/PARA A REVISÃO INTEGRATIVA

A pesquisa é de tipo bibliográfica (revisão de literatura pelo método de revisão integrativa) a qual utilizou como instrumento de produção dos dados o levantamento de artigos em bases de dados eletrônicas e biblioteca online.

De acordo com Cardoso, Alarcão e Celorico (2010) a revisão da literatura é um mapeamento do campo de estudo que tem caráter exploratório (um olhar globalizante porém que delimita o campo de análise) e é considerado um instrumento analítico-metodológico o qual identifica tendências e problemáticas e caracteriza o campo temático. Para Sampaio e Mancini, a revisão sistemática é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema, “[...] mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada” (2007, p. 84).

As revisões de cunho sistemático atuam como importantes ferramentas organizacionais de conhecimento acadêmico, pois viabilizam sinteticamente, em um

único estudo, resumos de várias pesquisas sobre determinada temática. “A revisão bibliográfica sistemática pode ser vista como uma metodologia ‘guarda-chuva’, ou seja, incorpora diferentes tipos de métodos para o processo de revisão da literatura” (BOTELHO, CUNHA, MACEDO, 2011, p. 126), dentre eles, a revisão integrativa.

A revisão integrativa é um método específico para o desenvolvimento da revisão da literatura, um recurso metodológico de levantamento bibliográfico sobre uma temática específica, o qual “sintetiza as pesquisas disponíveis sobre determinada temática” (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010, p. 102). Os autores apresentam seis fases do processo de preparação da revisão integrativa (etapas metodológicas): elaboração da pergunta norteadora; busca ou amostragem na literatura; coleta de dados; análise crítica dos estudos incluídos; discussão dos resultados e apresentação da revisão integrativa. (p. 102). Para o presente trabalho, buscou-se seguir estes estágios.

A problematização acerca da qualidade do ensino a distância é instigante para um maior aprofundamento sobre os aspectos formativos que os cursos de Pedagogia na modalidade a distância podem ocasionar. Considera-se a defesa de uma formação inicial consistente no curso de Pedagogia, seja presencial ou a distância, o qual deve investir em sólida formação teórica (nos campos que constituem os saberes específicos da docência), pois a mesma precisa ser valorizada enquanto atividade intelectual, crítica e reflexiva.

A Pedagogia, para além de nominar uma graduação no Ensino Superior (ES), é um campo da Ciência da Educação (portanto, epistemológico) o qual abarca saberes científicos construídos historicamente – das teorias e das práticas pedagógicas. Conceber o curso de Pedagogia a partir de seu campo epistemológico é compreender a complexidade dessa área do conhecimento, pautada por referenciais teóricos críticos acerca da docência, profissionalidade, especificidade da profissão, dos saberes pedagógicos, o currículo e a política de formação de professores – todos potencializadores do referido curso e, consequentemente, da profissão pedagogo.

É necessário que a legitimidade da Pedagogia seja reconhecida como instância produtora de saberes (FABRE, 2004), ou seja, enquanto campo epistemológico tendo em vista que a Pedagogia apresenta e produz conhecimentos legítimos, específicos e historicamente legitimados. O estatuto epistemológico da Pedagogia se desdobra em uma “[...] rede conceitual que permite pensar o que é próprio da pedagogia.”

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(FABRE, 2004, p. 98).

Nesse sentido, ao se delinear o trabalho docente enquanto categoria profissional, também se entende que a Pedagogia deve ser considerada como campo do conhecimento e um espaço dialético para a compreensão e a operacionalização das articulações entre a teoria e a prática educativa, seja na modalidade presencial ou a distância.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS-ANALÍTICOS DA REVISÃO INTEGRATIVA

De modo geral, a fim de sistematizar o percurso para o mapa téorico, ampliou-se a pesquisa de revisão a partir da questão norteadora: “Como ocorre a formação de professores do curso de Pedagogia na Educação a Distância?”, para que, posteriormente, fosse refinada por meio dos critérios de amostragem. Para a coleta dos dados que compuseram a amostra analisada neste trabalho, foram empregadas estratégias de busca nas seguintes bases de dados e biblioteca online: Dialnet, Redalyc e SciELO. Tais repositórios digitais possuem acessos gratuitos, são disponíveis em meio eletrônico e comportam um vasto acervo científico de diferentes instituições de ensino superior nacionais e internacionais.

Nesta atividade, foram analisados somente artigos científicos. O período de levantamento para consulta nas bases eletrônicas ocorreu nos meses de janeiro e fevereiro de 2020. Para o recorte temporal, considerou-se apenas trabalhos dos anos de 2016 a 2020 tendo em vista a Resolução CNE nº1/2016, normativa que estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

Utilizou-se a mesma string de busca, com os descritores: ("Curso de Pedagogia" OR "Formação de professores" AND "Educação a Distância" OR "Ensino a distância"). Em um primeiro momento do levantamento, os critérios de amostragem foram genéricos (o que aparecia no título sobre formação inicial de profesores/pedagogos e EaD). Os resultados das etapas de refinamento encontram-se na Tabela 1.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tabela 1 – Etapas de busca e análise da revisão integrativa

Fontes de Pesquisa (Etapas de Refinamento)	Dialnet	Redalyc	SciELO	Total prévio
Primeira busca de produções científicas	2.856	540	1.652	5.048
Filtro: artigos	2.658	86	579	3.323
Filtro: recorte temporal (2016-2020)	1.077	86	441	1.604
Filtro: título relacionado ao tema em questão	22	8	5	35
Leitura na Íntegra (estudos incluídos)	10	5	0	15
Total Final = 15				

Fonte: adaptada pelas autoras com base em Pillon; Techio; Ulbricht; Souza (2020).

Além dos critérios de amostragem e refinamento, torna-se importante observar que os 20 estudos excluídos (entre o tema da revisão integrativa e a leitura na íntegra), foram eliminados por estarem duplicados ou por não atenderam ao escopo definido, ou seja, tratarem de assunto não relacionado aos temas-alvo desta revisão integrativa, o que só foi possível verificar a partir da leitura na íntegra (etapa final do refinamento). Devido ao uso do descritor formação de professores, as outras licenciaturas foram incluídas para posterior exclusão pelos filtros e critérios de exclusão. Embora a revisão integrativa a partir do recorte temporal tenha como resultado 1.604 publicações, ao serem aplicadas as etapas de refinamento, somente 15 textos corresponderam ao objetivo proposto neste estudo, sugerindo, desta forma, a existência de um nicho científico a ser explorado.

Efetuou-se, primeiramente, a leitura dos títulos dos trabalhos identificados. O intuito deste movimento foi localizar as fontes que respondessem aos anseios da problemática, ou seja, acerca da formação de professores do curso de Pedagogia pela modalidade a distância. Nesse sentido, os critérios de inclusão adotados para a leitura na íntegra dos trabalhos foram: o papel do tutor virtual; tecnologia educacional em rede; tutor presencial em EaD; modalidade EaD; políticas de formação; ambiente virtual de aprendizagem (AVA) acompanhando estágio; modelos pedagógicos para EaD; curso de EaD (impactos); interação na EaD; tutoria acadêmica; tutoria virtual e carreira docente.

No decorrer da condução da pesquisa foram excluídos estudos que abordassem: EaD em outras licenciaturas; políticas de avaliação; formação de professores em serviço; uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC) como metodologia; formação continuada; representações sociais; inclusão digital; formação de professores para a inclusão; recursos educativos; o papel do tutor em outras licenciaturas; ciberespaço; cursos de especialização a distância; capacitação para tutoria; competências digitais em docentes do ensino superior. Aqui, apresentou-se as produções que mais apareceram na busca geral (entre o recorte temporal e a leitura do título).

A amostra final desta revisão foi constituída por 15 artigos científicos que compuseram a matriz de análise. O registro dos dados foi feito em uma ficha de leitura (instrumento que possibilitasse a síntese dos textos), a qual continha: a referência do artigo; gênero da pesquisa (se empírica, teórica ou ensaio); palavras-chave; objetivos do texto; delineamento; principais resultados; e comentários acerca do artigo em questão (para a revisão integrativa). A tabela 2 demonstra os temas abordados pelas produções científicas selecionadas.

Tabela 2 – Tema principal dos artigos publicados na área formação de professores/pedagogos a distância

Temas que emergiram/Categorias	Número de artigos
Tutoria Virtual	4
Educação a Distância (EaD)	1
Docência na EaD	1
Tecnologias Digitais e Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	3
Modelo Pedagógico para EaD	3
Formação de Professores a Distância	3
Total = 15	

Fonte: dados da revisão integrativa.

Para analisar as informações coletadas nos artigos científicos selecionados, criou-se categorias analíticas a partir dos temas emergentes com base nas contribuições de Bardin (2016) mediante a técnica de análise temática de conteúdo. De acordo com a autora, a análise categorial atua mediante operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos, para posterior junção com base em inferências/interpretações.

Na etapa de emergência dos temas, destacou-se o número restrito de publicações englobando, especificadamente, formação de professores/pedagogo a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

distância. No processo de leitura dos 15 artigos[2041] resultantes da revisão integrativa, dedicou-se aos assuntos que poderiam contribuir na reflexão acerca da pergunta mais ampla do levantamento.

Nos grupos “Educação a Distância (EaD)” e “Docência na EaD”, verifica-se a existência de um estudo de cada tema em que abordam, respectivamente, a qualidade na educação por meio do curso de formação de professores ofertado a distância (SILVA; SILUK, 2016); e os diferentes modelos de letramento vigentes na educação superior a distância (GARCIA; BUZATO; RIEDO; SILVA, 2017).

No que concerne às “Tecnologias Digitais e Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)”, Martins, Schimiguel e Curi (2016) apresentam características conceituais dos AVAs e suas contribuições para a mediação e acompanhamento do estágio curricular supervisionado inserido na modalidade a distância. Goedert e Marcon (2017) discorrem acerca da percepção pedagógica e tecnológica da disciplina de Didática de um curso de Pedagogia a distância. Por fim, Lopes, Bueno e Mascarenhas (2017) abordam como o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) tem sido trabalhada em um curso de Pedagogia.

Na categoria “Modelo Pedagógico para EaD”, as temáticas são: aspectos emergentes de modelos pedagógicos com ênfase em EaD (VENDRUSCULO; BEHAR, 2016); proposta de formação de professores com o foco na literacia digital (SILVA; ALVES, 2017); proposição de uma proposta metodológica a partir de um curso de Pedagogia ofertado pela modalidade a distância (SCREMIN; SANTOS; LUNARDI, 2018).

Três artigos representam o grupo “Formação de Professores a Distância”, a partir dos temas: autorregulação dos estudantes de licenciatura para beneficiar suas aprendizagens ao longo da execução dos estágios supervisionados (AVILA; FRISON, 2016); potencialidade da EaD sobretudo na formação de professores (DUARTE; MAKNAMARA, 2016); e desenvolvimento do pensamento reflexivo de estudantes de um curso de Pedagogia a distância (TURCHIELO; ARAGÓN, 2019).

Bertini e Passos (2016), da categoria “Tutoria Virtual”, abordam a condução do ensino de formação de professores a distância pelos tutores virtuais. Hardagh e Camas (2017), discorrem acerca da evolução tecnológica e como esta atinge a

[2041] Tendo em vista o limite de páginas do presente trabalho, optou-se por não discorrer sobre cada artigo para, se necessário, abordá-los e momento futuro.

profissão do professor sendo que o docente da EaD é o tutor. Montero (2017) busca discutir o protagonismo e o papel do tutor virtual nos cursos a distância a partir da problematização: gestor informacional ou gestor de conhecimento?. Fernández e Barbagallo (2017) debatem sobre a tutoria acadêmica que favorece a inclusão na cultura universitária.

Com base nos resultados, é possível perceber que existem diferentes lacunas relacionadas ao tema, o que possibilita maior aprofundamento e novos estudos voltados à formação de professores/pedagogos a distância, a partir de um olhar crítico à questão. Mesmo a categoria específica de formação de professores, apesar dos três textos da revisão, não apresentou dados suficientes para uma reflexão aprofundada. Percebe-se a temática da tutoria virtual ganhando relevância no que concerne à EaD. Infere-se, também, acerca do limite do recorte temporal, que pode ter sido um fator negativo para esta revisão integrativa (mas que, também, assegura a possibilidade de novas revisões e refinamentos de amostragem).

4 CONSIDERAÇÕES

Por intermédio dos dados gerados no instrumento de condução da pesquisa, observou-se que existe um número ínfimo de trabalhos que se debruçam diretamente na temática em torno da formação de professores (curso de Pedagogia) a distância, o que demonstra lacunas possíveis do campo que podem ser estudadas. Há um vasto campo de pesquisas em torno da temática formação de professores, porém não abordando esta formação inicial pela modalidade a distância. É quase unânime abordar a EaD, inicialmente, a partir da democratização do acesso ao ensino superior, bem como ampliação de vagas neste nível de ensino. Entretanto, considera-se pertinente se debruçar de modo crítico, cuidadoso e não polarizado em torno desta modalidade para que se reflita a o projeto e qualidade da formação inicial do pedagogo, seja presencial ou a distância.

Diante dos resultados da revisão integrativa, infere-se que o campo da Pedagogia, suas especificidades formativas e o debate em torno desta área associado à modalidade à dsitância ainda é pouco explorado, o que sugere aprofundamento e amplo debate em torno dos seus desdobramentos (políticas de formação de professores, formação inicial a distância, o papel do professor e do tutor para formação

do pedagogo, dentre outras possibilidades de pesquisa). Aparentemente, os textos resultantes do levantamento não respondem, diretamente, à pergunta de pesquisa da revisão integrativa. No entanto, o processo de refinamento e análise foi contributivo para uma reflexão aprofundada em torno da formação de professores/pedagogo a distância tendo em vista que as temáticas emergentes da amostra a tangenciam. Para a pesquisa de doutorado em andamento, trará subsídios para a reflexão aprofundada.

REFERÊNCIAS

AVILA;, L. T.; FRISON, L. M. B. A autorregulação da aprendizagem e a formação de professoras do campo na modalidade de ensino a distância. **RIED: revista iberoamericana de educación a distancia**, v. 19, n. 1, p. 271–286, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.

BERTINI, L. DE F.; PASSOS, C. L. B. O papel do tutor virtual na formação de professores dos anos iniciais na modalidade a distância: a matemática em foco. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 83–98, 2016.

BOTELHO, L.; CUNHA, C.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 07 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1 de 11 de março de 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília: MEC, 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CARDOSO, T.; ALARCÃO, I.; CELORICO, J. A. **Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento**. Portugal: Editora, 2010.

DUARTE, F. B. DE M. D.; MAKNAMARA, M. Educação a Distância na formação de professores: emergência, referenciais de qualidade, políticas públicas e práticas pedagógicas. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 1, p. 61–68, 2016.

FERNÁNDEZ;, M.; BARBAGALLO, L. tutoría académica : otra forma de enseñanza. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1314–1324, 2017.

GARCIA, M. F. et al. Novos letramentos e docência na educação a distância. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 211–233, 2017.

GOEDERT, L.; MARCON, K. Tecnologias digitais de rede e formação de educadores: a percepção dos estudantes sobre seu processo formativo. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. Extr., n. 13, p. 87–91, 2017.

HARDAGH, C. C.; CAMAS, N. P. V. (De) Formando O Educador: Uma Discussão Teórica Acerca Do Professor E Tutor Na Ead. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 2, p. sp, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 01 jul. 2021.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 19 jan. 2020.

LOPES; A. P. B.; BUENO; J. L. P.; MASCARENHAS, S. A formação do professor frente às TIC. **Revista AMAzônica**, v. XIX, n. 1, p. 419–429, 2017.

MARTINS, P. B.; SCHIMIGUEL, J.; CURI, E. Ambientes virtuais de aprendizagem como
mediação no acompanhamento do estágio curricular na modalidade a distância. **Research, Society and Development**, v. 3, n. 2, p. 115 sp, 2016.

MONTERO, E. A. Tutor virtual a distância: gestor de informação ou gestor de conhecimento? **Research, Society and Development**, v. 4, n. 1, p. 23, 2017.

PILLON, A.E.; TECHIO, L. R.; ULBRICHT, V. R.; SOUZA, M. V. de. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e o Ensino-aprendizagem de Matemática: uma Revisão Integrativa. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 229-249. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/49932>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SAMPAIO, R, F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: Um guia para síntese criteriosa de evidências cientificas. **Rev. Brasileira de Fisioterapia,** São Paulo, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SCREMIN, G.; SANTOS, E. A. G. dos; LUNARDI, E. M. Cata-ventos pedagógicos: uma proposta metodológica para cursos de graduação na modalidade EAD em uma

IES comunitária. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 3, p. 510–520, 2018.

SILVA, B. D.; ALVES, E. J. FIPELD- Formação Integrada, Permanente e Evolutiva para a Literacia Digital: Uma proposta para formação de professores voltada para a literacia digital. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. extr., n. 06, p. 186–191, 2017.

SILVA;, Z. G. DA; SILUK, A. C. P. Educação a distância: Promovendo a qualidade no ensino. **Revista Internacional de Tecmologías en la Educación**, v. 3, n. 2, p. 75–84, 2016.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **einstein,** São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>. Acesso em: 22 fev. 2020.

TURCHIELO, L. B.; ARAGÓN, R. A construção do pensamento reflexivo em um curso de pedagogia a distância. **E-curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1239–1262, 2019.

VENDRUSCOLO, M. I.; BEHAR, P. A. Investigando modelos pedagógicos para educação a distância: desafios e aspectos emergentes. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 302–311, 2016.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.77 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REVELAÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Érika de Santana Figueiredo[2042]

Mônica Vasconcellos[2043]

RESUMO

Este trabalho apresenta um recorte de nossa pesquisa de Mestrado que se debruça sobre o tema da educação antirracista na formação inicial de professoras e professores com foco no Curso Normal. A investigação tem como base a seguinte questão: em que medida, a promoção de ações pedagógicas antirracistas vivenciadas durante a formação do(a) normalista, pode contribuir para a constituição de uma identidade negra positiva e para a construção de práticas engajadas em uma pedagogia revolucionária de resistência? Em torno desta e de outras inquietações buscamos investigar o processo de constituição de disposições formativas suscitadas a partir do envolvimento de futuros professores em ações pedagógicas antirracistas efetivadas no Curso Normal do Colégio Estadual Pandiá Calógeras, tomando por referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Considerando esta finalidade, nos dedicamos à leitura atenta das obras produzidas por autores que têm contribuído com este campo, dentre os quais destacamos Freire, (2011); Gomes, (2011); Munanga, (2005); Nóvoa e (2017). Considerando a impossibilidade de abrangermos todos os dados produzidos, neste texto, revelamos dados derivados de duas pesquisas que abordam a temática envolvida e delineamos informações acerca do levantamento que realizamos em virtude da consulta feita aos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), focando o nosso olhar para o GT 8 - Formação de Professores - e o GT 21 - Educação e Relações Étnico Raciais. Para tanto, utilizamos descritores específicos, o que originou uma relação formada por 127 trabalhos. Após a leitura dos resumos, retivemos 4 artigos por se relacionarem ao foco de nossa investigação. Uma nova leitura apontou que apenas 3 deles dialogavam com a temática formação inicial docente e educação antirracista. Os resultados encontrados nos levam a considerar que o ínfimo número de trabalhos identificados no período analisado expressa a necessidade de investirmos esforços no sentido da necessidade de mobilizar a atenção da comunidade acadêmica para a realização de pesquisas que abarquem a formação inicial dos professores e das professoras sob o enfoque da educação antirracista.

Palavras-chave: Curso Normal. Estado da Arte. Educação Antirracista. Formação de Professores. Formação Inicial.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos muito se discute sobre a importância de problematizarmos e agirmos em torno da temática das relações étnico-raciais nos mais diversos contextos incluindo o ambiente escolar e à Formação de Professoras e professores. A esse respeito, as pesquisas de Cavalleiro (2000), Gomes (2011) e Munanga (2005) têm

[2042] Mestranda em Educação, Universidade Federal Fluminense. E-mail: erikasantana@id.uff.br
[2043] Doutora em educação, Universidade Federal Fluminense. E-mail:monicavasconcellos@id.uff.br

apontado para a relevância de se construir um posicionamento urgente da escola quanto às questões raciais que emergem em nossa sociedade, tendo em vista o racismo e a discriminação velada ou explícita que permeiam o nosso cotidiano. Esta inaceitável situação atinge adultos e crianças negras e gera, desde muito cedo, sofrimento e consequências incalculáveis.

O desafio de encontrar novas formas de atuar sobre o tema da questão étnico-racial, assim como a necessidade de romper com o distanciamento existente entre as teorias e a realidade concreta apontando para uma educação antirracista, são partes do processo formativo e das funções do professor, uma vez que "As profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. [Portanto], preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base [...]" (NÓVOA, 2017, p.1114). Dentre outras coisas, assumir esta postura exige "[...] disponibilidade ao risco, aceitação do novo e a utilização de um critério para a recusa do velho" (FREIRE, 2011, p. 36).

É com este enfoque que apresentamos, neste trabalho, parte das informações derivadas de nossa pesquisa de mestrado que tem por finalidade investigar o processo de constituição de disposições formativas suscitadas a partir do envolvimento de futuros professores em ações pedagógicas antirracistas efetivadas no Curso Normal do Colégio Estadual Pandiá Calógeras, tomando por referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

2 DESENVOLVIMENTO

Refletindo sobre uma educação antirracista na formação inicial de professores

Pensar uma educação antirracista na formação inicial de professores é algo relevante para a humanidade e a vida em sociedade, pois, muito embora seja recorrente a disseminação da ideia de que a educação e a escola atendem igualmente a todos, entendemos que muitas das vezes as práticas escolares acabam reforçando desigualdades.

Décadas atrás, os estudos de Neusa Santos Sousa (1983) já chamavam atenção para a instalação dos processos racistas no Brasil. Segundo a estudiosa, a

discriminação racial constituiu-se apoiada em mitos depreciativos em torno do negro, onde teorias racistas criadas na Europa foram trazidas para o país no século XIX ancoradas em justificativas cientificistas que legitimavam a discriminação, o racismo e a suposta superioridade do indivíduo branco. Mesmo com o passar dos séculos, os mitos que se referem de modo pejorativo ao negro perduram nas relações sociais, ajudando a fortalecer estereótipos que servem à sua desqualificação, reforçando a ideia de uma inerente impossibilidade de atribuir sentidos à sua própria história, traduzidos pela estudiosa na noção de "esvaziamento existencial"; tornando a condição do negro como dada. Reflexão que a autora enfatiza:

> Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SOUZA, 1983, p. 18).

O trabalho com as questões étnico-raciais na formação inicial é um bom exemplo desta problemática e sobre o assunto, Gomes (2011) nos convida a refletir acerca do lugar de esvaziamento desta discussão nos espaços de formação de professores. A pesquisadora evidencia que o lugar ocupado pela temática étnico-racial não tem conseguido ecoar nos currículos de graduação do país e a partir desse entendimento podemos imaginar que muito menos nos cursos de formação de professores na modalidade Curso Normal. A autora explica, que:

> Esse lugar secundário se expressa, inclusive, no texto legal das diretrizes específicas para a licenciatura e a pedagogia. Lamentavelmente, os cursos de formação docente ainda mantêm uma estrutura curricular de caráter disciplinar, gradeada e fechada à introdução dessas e de outras questões tão caras aos movimentos sociais e tão presentes em nossa vida cotidiana (GOMES, 2011, p. 42).

Em sintonia com esta ponderação, Nóvoa (2017) nos conduz a refletir sobre a necessidade de concebermos "[...] a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão, a exemplo da medicina, da engenharia ou da arquitectura." (Nóvoa, 2017, p.1109). Isso requer a superação de visões dicotômicas que apartam teoria e prática, o que, em última análise pode ajudar a fomentar o desenvolvimento de uma profissionalidade docente forte.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Acrescenta o pesquisador que este entendimento também abrange as escolas normais, tendo em vista que são instituições que ainda se fazem presentes em muitas localidades e ocupam lugar de destaque na história do magistério no país. Se hoje é possível perceber que a "universitarização" da formação docente gerou conquistas importantes "[...] nos planos acadêmico, simbólico e científico", também é fato que "[…] perdeu-se um entrelaçamento com a profissão que caracterizava o melhor das escolas normais" (NÓVOA, 2017, p.1112). Sobre o assunto, acrescenta o estudioso, que:

> [Escólio segundo – Erradamente, olhamos por vezes para as escolas normais como instituições desajustadas e marcadas por uma visão tecnicista e empobrecedora da profissão. Este diagnóstico é justo se considerarmos a fase final da sua história. Mas, ao longo de mais de cem anos, desde meados do século XIX, as escolas normais desempenharam um papel muito importante não só na formação de professores, mas também no desenvolvimento de meios e métodos de ensino, na produção de materiais didácticos e na inovação pedagógica, no lançamento de iniciativas de aperfeiçoamento do professorado, no associativismo docente, nas publicações sobre educação e ensino (livros e jornais) e no apoio às políticas públicas. As escolas normais consagraram processos de mobilidade social e de afirmação do papel das mulheres, tendo sido fundamentais para construir o modelo escolar, para consolidar a escola pública e para produzir a profissão de professor.] (NÓVOA, 2017, p. 1113).

Acreditamos que o reconhecimento das contribuições da escola normal para a formação da nossa sociedade e a ampliação do diálogo com os cursos de licenciatura são elementos importantes para a revisão dos processos formativos em curso e para a constituição de outras configurações de formação docente e de escola. Assim, quem sabe, criaremos condições propícias à identificação das vozes, dos gestos e das práticas que de modo insurgente poderão agregar valores à humanidade, ajudando a romper com a manutenção de padrões discriminatórios produzidos e reproduzidos no ambiente escolar e acadêmico. Em poucas palavras, a educação antirracista é um desafio a ser alcançado!

Revelações da produção acadêmica a propósito das relações entre formação de professores e educação antirracista

Diante da necessidade de reivindicarmos a educação não somente como direito de todos, mas de igual modo, que seja pautada por um caráter laico, público, de valorização da diversidade humana, tomando o diálogo como elemento chave para

a superação do racismo. É que nos colocamos a ampliar nosso repertório acerca da temática contemplada em nossa pesquisa, analisando as informações originadas da pesquisa "Educação das relações étnico-raciais: O Estado da Arte" (SILVA, 2018) que enfoca a produção acadêmica entre os anos de 2003 e 2014.

Por meio desta investigação, os autores analisaram informações das teses e dissertações realizadas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação, e dos periódicos Qualis A e B da mesma área, no período mencionado em âmbito nacional. Esta iniciativa ocorreu de forma conjunta com os diferentes Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) vinculados à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN), tendo como coordenação o Grupo de Trabalho (GT) 21 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O documento produzido a partir desta pesquisa tem servido de base para novas investigações e análise de estudos sobre o tema da Educação das relações étnico-raciais.

Na apresentação do documento (SILVA, 2018), a professora Nilma Lino Gomes explica que desde longa data sujeitos políticos, Movimento Negro e a intelectualidade negra lutam pela adoção de políticas e práticas antirracistas em todo país. Por sua vez, esta dinâmica gerou em 2003 a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2003) a partir da publicação da Lei 10.639/03, que por meio dos artigos 26A e 79B tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos ensinos fundamental e médio das escolas públicas e privadas. Um ano depois o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 ampliam a obrigatoriedade para toda a educação básica, "que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana." (SILVA, 2018, p.15). Logo depois, em 2008, esse direito abarcou a história e a cultura indígena com a alteração do Art.26A da LDB (BRASIL, 2008) decorrente da Lei 11.645/08.

Todo esse empenho deu origem a uma considerável produção em torno do assunto, pois até bem pouco tempo não havia uma pesquisa consistente que se dedicasse a sistematizar e a analisar a produção acadêmica difundida após a promulgação da Lei 10639/03. Fato revertido com a publicação do texto "Educação das relações étnico-raciais: O Estado da Arte", que oferece um panorama de amplitude nacional sobre os principais temas investigados, as problemáticas mais

exploradas, as regiões abarcadas pelas pesquisas analisadas e as articulações com outras áreas do conhecimento.

As informações que emergiram desta investigação foram organizadas em 11 categorias, assim denominadas: Ações Afirmativas; Currículo; Livro Didático e Literatura; Implementação da Lei 10.639/03; Relações Étnico-Raciais nas instituições Educacionais; Movimento Negro e Educação Juventude Negra Religiosidade; Quilombos; Identidade e Multiculturalismo; História Afro-Brasileira; Formação de Professores e Cultura. Das quais nos detivemos na categoria Formação de Professoras e Professores, por se relacionar diretamente com a nossa pesquisa.

A categoria Formação de Professoras e Professores, que abrange um total de 28 teses e dissertações e 51 artigos, evidencia lacunas nos estudos a propósito da temática da formação de professoras e professores e das relações raciais, apontando um silenciamento das questões antirracistas nos processos de formação docente.

Como forma de ampliar o recorte temporal dessa análise, visitamos o trabalho “Significações sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER): uma análise de produções em periódicos da Educação (2015 a 2019)” (COELHO, 2020), fruto de uma pesquisa que teve como objetivo identificar como os artigos publicados em periódicos da Educação entre 2015 e 2019 abordam as significações sobre a (ERER) nos currículos brasileiros.

Os dados obtidos a partir do levantamento realizado tiveram como fundamental base “a plataforma de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram 16 as revistas que compuseram o corpus empírico” (COELHO, 2020). De onde partiram os 23 artigos que após seleção, leitura e organização preliminar foram submetidos à técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016) e analisados em acordo com as recomendações de Lüdke e André (1986), Silva (2002) e Gomes (2012). E como resultado os autores mostram que de forma recorrente, os 23 artigos trazem uma problematização da concepção curricular eurocêntrica e salientam os limites para a promoção de uma educação antirracista: na prática curricular, na formação de professores e no cotidiano escolar.

O estudo evidencia que mesmo com o suporte das determinações legais, temos pela frente inúmeros desafios a serem enfrentados para que as instituições educacionais consigam colocar em prática (ERER).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Após análise deste trabalho, nos concentramos no levantamento de teses e dissertações publicadas na página da ANPEd, em dois (GTs), entre os anos 2015 e 2020, visando identificar publicações do campo da Formação de Professores relacionadas à educação antirracista, com atenção especial para a modalidade Curso Normal. GT 08 (Formação de Professores) e GT 21 (Educação e Relação Étnico Raciais). Tomamos a iniciativa de ampliar o período a ser analisado (2015 a 2020), por considerarmos que assim evitaríamos a ocorrência de um vão temporal que poderia comprometer o acesso às informações.

Para a realização desta busca, utilizamos como descritores os seguintes termos: Formação de Professores e Relações Raciais; Relações Raciais e Formação de Professores; Relações Raciais e Formação Inicial de Professores; Curso Normal e Relações Raciais; Educação Antirracista e Formação Inicial.

Logo de início, nos detivemos a organizar as informações encontradas junto aos GTs selecionados (08 e 21), distribuindo os trabalhos em acordo com os descritores utilizados. Este processo suscitou a criação de 6 tabelas contendo os seguintes campos: descritor, ano de publicação, título do trabalho, autor e tipo de trabalho encontrado (tese/dissertação/artigo). Após esta etapa, nos dedicamos à leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, na tentativa de reter os que se relacionavam aos nossos objetivos.

Ao adentrarmos nos anais da ANPEd, especificamente nos GTs 8 e 21, encontramos como resultado 127 (cento e vinte e sete) trabalhos publicados, sendo que somente 4 artigos foram selecionados por corresponderem aos objetivos que delineamos. Ao analisar o teor desses 4 textos observamos que apenas 3 (três) deles dialogavam com a temática formação inicial docente e educação antirracista, objeto de pesquisa. Um se aproxima das nossas intenções na medida que investiga o tratamento dado a questão étnico-racial nos cursos de Pedagogia de quatro universidades federais do Estado do Rio de Janeiro. Discutindo sobre a questão no currículo prescrito e adaptado pelos professores a partir da Lei 10.639/03. No entanto, nenhum deles foca a discussão no Curso Normal.

O ínfimo número de trabalhos produzidos em torno do assunto, nos leva a considerar que o objeto de nossa pesquisa tem engendrado pouca ressonância no meio acadêmico brasileiro, situação esta que necessita ser revertida tendo em vista a urgência que a temática da educação antirracista requer e as possibilidades de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contribuição que o campo da formação docente oferece, o que certamente inclui o Curso Normal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção acadêmica revelada neste trabalho reforça nosso entendimento sobre a necessidade de estarmos atentas à construção de processos formativos comprometidos com a afirmação da humanidade das pessoas negras. E isto significa nos conceber e nos tratar como sujeitos de direitos e de direito à existência. Para tanto, é necessário elaborarmos estratégias que evidenciem que fazemos história e que temos o direito de tomar posse de um conhecimento que também é nosso, o que exige a construção de uma educação que se posicione publicamente contra o racismo.

Por compactuarmos com os argumentos de Nóvoa (2017), Freire (2011), as informações descritas neste trabalho e considerando nossa própria história, assumimos o desafio de conceber e implementar uma pesquisa movida pela seguinte inquietação: em que medida, a promoção de ações pedagógicas antirracistas vivenciadas durante a formação do(a) normalista, pode contribuir para a constituição de uma identidade negra positiva e para a construção de práticas engajadas em uma pedagogia revolucionária de resistência?

Formulamos este questionamento por entendermos que a formação inicial docente tem fundamental papel no combate ao racismo, o que suscita instigarmos futuros professores a refletirem sobre seus processos formativos desvendando valores que estão por detrás das práticas pedagógicas adotadas por seus professores, por eles próprios e/ou por docentes externos ao seu ciclo de convivência. E o mais importante, não podemos ser ingênuos ao tratar desta questão sem que ela esteja envolta em contextos político, social, histórico, cultural e educacional, assim como ancoradas em produções teóricas sobre o assunto colocando em pauta a construção de políticas de igualdade racial que atendam a todos os indivíduos sem exceção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo

oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 de março de 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CP 003/04. Brasília: MEC/CNE, 2003c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em 25 de julho de 2019.

CAVALLEIRO, Eliane Santos. **Do silencio do lar ao silencio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil** – São Paulo: Contexto, 2000.

COELHO, W. N. B.; REGIS, K. E.; SILVA, C. A. F. Significações sobre a Erer: uma análise de publicações em periódicos da Educação (2015-2019). **Revista Teias**, [S.l.], v. 21, n. 62, p. 334-346, set. 2020. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49485>. cesso em: 15 jul. 2021.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília/DF, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: I. FONSECA, Marcus Vinicius. II. SILVA, Carolina Mostaro Neves da. III. FERNANDES, Alexandra Borges. (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 39-59. ISBN 978-85-7160-545-9.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas. v.47, n.166, p. 1106-1133, out/dez.2017.

SILVA, P. V. B.; RÉGIS, K.; MIRANDA, S. A. (org.). **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SOUZA, Neusa. Santos. **Tornar-se negro: As Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

16.5.78 EDUCAÇÃO FÍSICA E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM FOCO A IDENTIDADE DOCENTE

Francielli Ferreira da Rocha Romero[2044]

Leonardo Cordeiro de Queiroz [2045]

Vânia de Fátima Matias de Souza[2046]

RESUMO

A formação de professores tem se tornado objeto central no campo das políticas educacionais a partir da década de 1990, dado às reformas deflagrando implementações curriculares. De modo a contribuir com esta discussão, o foco deste estudo pauta-se na análise da Resolução CNE/CP 2/2019 (BRASIL, 2019) e Resolução CNE/CES 6/2018 (BRASIL, 2018), objetivando analisar as influências e impactos das diretrizes no processo de constituição identitária dos futuros professores durante a formação inicial em licenciatura em Educação Física. Sustentando-se na pesquisa qualitativa, alicerçados nos pressupostos da análise de conteúdo, as análises indicaram que as atuais diretrizes caminham na direção de distanciar os futuros professores de Educação Física de uma constituição identitária docente, pautando-se num modelo de formação por competências e habilidades, de modo a atender as necessidades mercadológicas, a partir de uma formação prática do "saber fazer", alinhando-se à BNCC. Evidenciou-se que as diretrizes apresentam uma escassez na proposta de uma formação crítica e reflexiva, relegando o processo de constituição identitária ao atendimento as demandas do mercado. Observa-se ainda, a priorização da prática em detrimento da teoria, pesquisa e extensão, criando situações práticas sustentadas na reprodução, e não espaços para que se criem suas próprias formas de ensinar, e construam o seu próprio "ser professor".

Palavras-chave: Políticas educacionais. Formação docente. Identidade docente. Diretrizes Curriculares Nacionais.

1 INTRODUÇÃO

Quando tratamos das políticas de formação de professores faz-se necessário o entendimento de que estas são resultantes de políticas educacionais, sendo determinadas e implantadas pelo governo, numa correlação de forças, reguladas e gestadas a partir do Estado (CARVALHO, 2012).

Nesta relação entre Estado e as políticas que este implementa em uma determinada sociedade, podemos focalizar as políticas públicas sociais, que podem ser entendidas como:

> [...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais

[2044] Doutoranda em Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, franciellirocha13@gmail.com
[2045] Mestrando em Educação, Universidade Estadual de Maringá, leonnardoq@gmail.com
[2046] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá, vfmatias@gmail.com.

> visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (HOFFLING, 2001, p. 31)

Atrelado ao conceito de política pública social, Carvalho (2016, p. 81), nos apresenta a ideia de políticas educacionais, "como uma fração das políticas públicas". As políticas educacionais podem ser entendidas como:

> [...] o conjunto de diretrizes, decisões, ações, sob controle estatal, visando promover a educação formal, que é aquela obtida nas instituições reconhecidas pela sociedade e, portanto, em condições de oferecer, avaliar e certificar a conclusão de um processo educativo. (PIRES, 2003, p. 45)

Perfazendo este caminho, resultamos na formação de professores, que tem se tornado objeto central no campo das políticas educacionais a partir da década de 1990, dado às reformas e implementações ocorridas desde então, tendo como marco a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei n. 9.394/96 - em 1996. Essas reformas objetivaram uma adequação ao sistema educacional com o processo de reestruturação produtiva (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Com a aprovação e implantação da LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi compelido a elaborar diretrizes curriculares para os diferentes âmbitos educacionais. A partir deste momento, até os dias atuais, foram engendradas três Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (2002, 2015 e 2019). Em paralelo a estas diretrizes gerais, dispomos de diretrizes específicas para a formação em Educação Física, que desde 2004, dividiu-se em licenciatura e bacharelado e também é gestada por diretrizes emanadas pelo CNE.

A partir das incursões apresentadas e com a hipótese de que as novas diretrizes para formação docente estão afastando os futuros professores de uma formação humana e integral, se alinhando a noção de competências e habilidades proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos questionamos: quais são as influências deste alinhamento ao processo de constituição identitária do futuro professor de Educação Física? As diretrizes nacionais de formação aproximam ou distanciam os futuros professores do processo de constituição identitária?

Buscando entender essas relações e responder às inquietações apresentadas, principalmente no que se refere a formação do futuro professor, o presente estudo tem por objetivo analisar as atuais diretrizes de formação de professores de Educação Física, especificamente a Resolução CNE/CES 6/2018 (BRASIL, 2018) e a Resolução

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019) e as suas implicações no processo de constituição identitária do futuro professor.

2 METODOLOGIA

O presente estudo, de caráter qualitativo, pauta-se por uma pesquisa bibliográfica e documental, cuja fonte de dados se assenta em documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), focalizando nos seguintes documentos: Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (BRASIL, 2018) e a Resolução CNE/CP 02/2019, de 02 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum (BNC-Formação) para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019).

Os documentos foram analisados sustentando-se nos pressupostos de análise de conteúdo, propostos por Minayo (1992), buscando uma investigação empírica e analítica dos textos.

Elencou-se como categoria única de análise, a formação pautada por competências e habilidades e suas implicações no processo de constituição identitária do futuro professor de Educação Física, de modo a buscar responder as inquietações apresentadas.

3 IDENTIDADE DOCENTE: CONSTRUINDO O SER PROFESSOR

A identidade docente tem sido alvo de estudos a vários anos (KUENZER, 1999; PIMENTA, 1996; TARDIF; LESSARD, 2005), e a busca se tornou frequente com o intuito de proporcionar uma formação que possibilite e capacite o futuro professor a enfrentar os desafios propostos pela escola contemporânea.

A identidade, segundo Dubar (2006), se dá a partir das relações e se torna um processo individual e coletivo a partir de um determinado contexto social em que o indivíduo está inserido, no qual ele influencia e é influenciado. De acordo com o autor, a identidade se molda a partir das interações que o sujeito estabelece com o seu meio.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Molina Neto, Molina e Silva (2012, p. 531) apresentam o conceito de identidade docente como “[...] a experiência docente na constituição e redefinição contínua de si, a partir do conjunto de relações produzidas nos processos interativos”. Ou seja, é a definição do “eu” professor, a partir de vivências, experiências, principalmente por meio da própria reflexão de sua prática e do seu aprendizado.

Entende-se a identidade docente como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado, se construindo com base na significação social da profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições (IZA et al., 2014).

Durante a formação inicial, como menciona Flores (2018), é o momento em que deve haver vivências e a exploração do ensinar, que proporcionem ao estudante elaborar suas primeiras sínteses da profissionalidade docente. De acordo com Batista, Pereira e Graça (2012, grifos nossos) a formação inicial deve promover "[...] um espaço de diálogo, de experiência refletida, de construção de identidades profissionais comprometidas com a renovação da Educação Física e com a qualidade da educação”

A identidade se constituirá a partir das vivências e experiências e principalmente após reflexões críticas a respeito destas. Ou seja, só é possível que a identidade se constitua de maneira satisfatória, se houver um entrelace entre a teoria e a prática, que possibilite ao futuro professor utilizar os conhecimentos assimilados teoricamente, de maneira prática, de modo a refletir a posteriori e criar seu próprio e individual “eu” professor.

4 FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: O ROMPIMENTO COM A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

Os estudos de Libâneo (2001) e Pimenta (2017) apontam que a formação inicial se caracteriza como um processo contínuo de se identificar dentro da profissão para atuação na escola. As vivências práticas ao longo da formação docente, aliados aos sólidos conhecimentos teóricos, proporcionam a reinterpretação de saberes especializados de acordo com as experiências de cada indivíduo e ações não mediadas pelo processo formativo, contribuindo para construir e fortalecer a identidade docente (PIMENTA; LIMA, 2012).

Na contramão deste caminho, acompanhamos a implementação das diretrizes que norteiam o processo de formação de professores no Brasil. Em 18 de dezembro de 2018, foi publicada a Resolução nº 6, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física e dá outras providências (BRASIL, 2018). Entre as principais modificações desta nova diretriz, está o ingresso unificado para duas habilitações (licenciatura e bacharelado), que se divide em duas etapas.

A primeira etapa, denominada Etapa Comum, é um "Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações" (BRASIL, 2018). Após cursado a primeira etapa, o acadêmico optará em prosseguir para a licenciatura ou bacharelado, etapa na qual tratará conhecimentos específicos de cada uma das áreas.

A resolução já direcionava a um alinhamento para a formação por competências e habilidades, trazendo em sua redação elementos que caminham nesta direção, como quando trata do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) da formação específica em licenciatura:

> § 1º O estágio deverá corresponder a 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física ao aprendizado em ambiente de prática real, e deverá considerar as políticas institucionais de aproximação ao ambiente da escola e às políticas de extensão na perspectiva da atribuição de habilidades e competências. (BRASIL, 2018) - grifos nossos

Um ano depois, em dezembro de 2019, foi publicada no Diário Oficial da União as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para Educação Básica, e implantada a Base Nacional Comum para Formação de Professores, a qual é delineada por um rol de competências e habilidades pré-definidas para o processo de formação docente.

A Resolução vem como um alinhamento do processo formativo de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, publicada 2 anos antes, em 2017. A nova DCN se justifica pelo mau desempenho dos alunos, que seria resultado de um frágil processo de formação inicial dos professores brasileiros, "pois os cursos de licenciatura seriam demasiadamente conteudistas" (MEDEIROS, 2020, p. 4).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A análise das competências dispostas pela Resolução, apontam para a prioridade e centralidade dada à prática, de forma estagnada e desvinculada das relações do campo teórico adjunto a uma formação sustentada na práxis. Outrossim, observa-se a ausência de menções ou aspectos que demonstrem priorizações acerca da reflexão dos processos educativos ou do campo educacional. O foco é no saber-fazer, ficando os aspectos reflexivos/criativos restritos e com pouca visibilidade, direcionando a um currículo:

> [...] perspectivado em um modelo de organização corporativa para atender ao mercado em que as ciências humanas são suprimidas/marginalizadas, no rol de saberes 'importantes'. A boa formação parece apontar para aquela que o sujeito 'sabe fazer' (ALBINO; SILVA, 2019, p. 150)

De acordo com a Resolução CNE/CP 02/2019 a assunção de competências é nuclear ao processo de formação de professores, definindo-a como:

> [...] o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019, p. 2, grifos nossos).

E complementa:

> Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.
> Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (BRASIL, 2019, art. 3, grifos nossos).

O intuito principal da atual diretriz é a assunção de competências e habilidades ao futuro professor, competências estas já pré-estabelecidas no documento e que garante o papel de uma formação que valoriza a prática em detrimento da teoria, da pesquisa e da extensão.

Para Kuenzer (2002), a formação por competências é um modelo de formação que "[...] assume um significado de um saber-fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer". Neste sentido, é notório a percepção do quanto esta forma de ensino cerceia a constituição da identidade docente, pois não há espaços para a formação individual da sua própria prática, do seu próprio modo de fazer, há apenas uma reprodução daquilo que está posto.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao analisar a formação com base em competências, Casagrande (2016) afirma que a mesma está fortemente associada as novas concepções de trabalho, que agora se baseiam na flexibilidade e reconversão permanente em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação, e polivalência, de modo que o trabalhador mobilize conhecimentos técnicos e tácitos para que se resolva os problemas, e tenha conhecimentos para lidar com os imprevistos.

A formação por competência exemplifica o que ressalta Frigotto (1984), a educação no contexto da teoria do capital humano, ou seja, funcionando de tal forma a criar o que Gentilli e Silva (1996) denominam 'empregabilidade'. O intuito é formar para o trabalho, para fazer parte da classe trabalhadora moderna (ANTUNES; ALVES, 2004).

Esse avanço das reformas neoliberais na educação, se explica:

> [...] pela crise do capital, ocasionada pelo esgotamento do modelo taylorista/fordista e sua substituição por formas de produção flexíveis, de inovação tecnológica e de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e, naturalmente, do saber dos trabalhadores, para o qual são demandadas novas exigências de formação (PEREIRA, 2009, p. 58).

Ramos (2002, p. 39) ao tratar da noção de competências e habilidades, aponta que esta forma "é originária das ciências cognitivas com uma marca fortemente psicológica". Nesta direção, podemos entender este tipo de formação como uma forma de adestramento aos futuros professores, pois o documento é claro em dizer que "os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC" (BRASIL, 2019), ou seja, o processo formativo precisa apenas formar profissionais capazes de reproduzir a BNCC em suas salas de aula.

Estes apontamentos vão na direção contrária de um processo de constituição identitária a partir da formação inicial, o qual deveria prezar por uma formação humana e integral, capaz de proporcionar conhecimentos teóricos sólidos, que possibilitem a articulação entre teoria e prática, a pesquisa e a extensão, criando assim um ambiente que propicie ao futuro professor, da sua maneira (individual e coletiva), moldar sua própria identidade; criar sua forma de ensinar e, principalmente, se identificar dentro da profissão, para que não se torne apenas um mero reprodutor de conteúdos.

Dessa forma, observa-se que a Resolução CNE/CES 6/2018, atrelada a BNC-

Formação configura um retrocesso no caminho de formarmos professores críticos, reflexivos e autônomos, que busquem a partir de experiências e vivências moldarem suas identidades docentes. Reiteramos ainda, que as resoluções, alinhando-se à BNCC, tornam-se um adestramento dos professores de Educação Física, para que se tornem "robôs" capazes de reproduzirem conteúdos previamente descritos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os indicativos das análises realizadas acerca das atuais Diretrizes para a Formação de Professores para Educação Básica e professores de Educação Física, apontam para um caminho de aproximação à BNCC, de forma a alinhar-se e criar uma base única, tanto para a Educação Básica, quanto na formação de docentes, cuja centralidade formativa sustenta-se em um conglomerado de informações, sustentadas na égide do capital humano, com a premissa básica na sustentação das necessidades mercadológicas atuais, aligeirando a formação.

Outrossim, as diretrizes configuradas no formato em que se apresentam, apontam para uma pseudoformação, provocando uma alienação do processo identitário dos futuros professores, distanciando-os de uma formação que oportunize reflexão, criticidade e autonomia, pilares necessários para a construção de uma identidade docente. Observa-se ainda, a priorização da prática em detrimento da teoria, pesquisa e extensão, criando situações práticas sustentadas na reprodução do "saber fazer", e não espaços para que se criem suas próprias formas de ensinar, e construam o seu próprio "ser professor".

Como limite do trabalho, seja a ausência das vozes de estudantes de licenciatura em Educação Física, egressos do curso, ou até mesmo docentes do Ensino Superior nesta área, o que poderia evidenciar maior concreticidade à pesquisa. Espera-se contribuir com o debate acerca das políticas de formação de professores, especificamente de Educação Física, para que a luta seja constante na busca por um processo formativo que priorize o aspecto humano e que oportunize o processo de constituição identitária docente.

6 REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de dezembro de 2018.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 42. dez. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 142. dez. 2019.

CARVALHO, E. J. G. **Políticas Públicas e Gestão da Educação no Brasil**. Maringá, EDUEM, 2012.

CARVALHO, E. J. G. Política e gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série-Estudos,** v. 21, n. 41, p. 77-96, 2016.

CASAGRANDE, I. M. K. **As políticas de Formação Docente no Brasil**: interferências do Banco Mundial. In: OLIVEIRA, O. S.; PEREIRA, S. M.; DRABACH, N. P. (org). Políticas e gestão da educação: olhares críticos em tempos sombrios. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006

FLORES, Patric Paludett. **O processo de identização docente durante o Estágio Curricular Supervisionado**: em jogo no campo da Educação Física. 2018. 212f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

HÖFFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Caderno Cedes, n. 55, 2001.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; NETO, L. S.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

MEDEIROS, M. X. As novas diretrizes nacionais para a formação de professores e o

recrudescimento do neoliberalismo na educação. In: XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. **Anais**… online, 2020.

MINAYO, M. C. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO, 1992.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. K.; SILVA, L. O. O processo de identização docente e a formação em Educação Física para o trabalho docente no contexto escolar In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Org.). **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. p. 519-542.

PEREIRA, S. M. Educação básica e formação docente no contexto das exigências do mundo do trabalho: a formação por competências em análise. **Cadernos de Educação**, n. 33, p. 57-79, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v.43 n. 1, 15-30, 2017.

PIRES, V. A. **Economia da educação e política educacional**: elos fortes, consistência fraca. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

16.5.79 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INDICATIVOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Edna Regina da Silva Aguiar Arruda [2047]

Mônica Vasconcellos[2048]

RESUMO

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado que se propõe a investigar os desafios que se apresentam aos professores em formação inicial e/ou continuada, no que diz respeito à temática da Inclusão em Educação. Por seu intermédio, pretendemos mais especificamente evidenciar como o debate sobre inclusão e formação de professores vem se desenvolvendo no meio acadêmico. A questão norteadora da pesquisa investiga: em que medida é possível fomentar a revisão e a constituição de processos formativos, de caráter inclusivo, voltados à formação inicial e continuada dos professores, por meio da integração entre universidade e escola? Para contemplar o objetivo apontado, realizamos um levantamento bibliográfico junto às principais bases de dados do Brasil: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd (GTs: 8 Formação de Professores, 12 Currículo e 15 Educação Especial) e III Congresso Internacional de Educação Inclusiva e III Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva e Direitos Humanos (III CINTEDI). Com base na literatura voltada ao tema Booth e Ainscow, (2011); Santos, (2009); Gatti, (2010) e Nóvoa, (2017) destacamos, inicialmente, as dificuldades que se apresentam à escola e aos educadores na contemporaneidade para elaborar um projeto de educação que se proponha a provocar rupturas frente às diferentes formas de desigualdade e opressão ainda vigentes. Na sequência, enfatizamos a urgência das instituições de ensino se organizarem para oferecer aos educandos oportunidades equitativas de aprendizagem, sem distinções. Esclarecemos que tal adequação ultrapassa questões arquitetônicas, abrangendo também as dimensões procedimentais, metodológicas, atitudinais e suas relações com a formação de professores. Destacamos, ainda, que existem dificuldades para que o conceito de Inclusão em Educação seja compreendido e assumido de modo ampliado e sinalizamos inconsistências que têm comprometido o avanço do debate no campo da formação docente. Os resultados obtidos a partir das análises empreendidas junto às fontes consultadas revelam, em linhas gerais, discreto investimento por parte da comunidade acadêmica em torno da relação formação docente inicial e continuada voltada à Inclusão em Educação.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Inclusiva. Estado da Arte.

1 INTRODUÇÃO

Um dos desafios apresentados à escola e aos educadores na contemporaneidade, consiste em elaborar um projeto de educação que se preocupe em superar dificuldades e contribuir com a formação de cidadãos solidários, capazes de atuar na sociedade de modo a provocar rupturas frente às diferentes formas de

[2047] Mestranda em Educação, Universidade Federal Fluminense. E-mail: ednaaguiar@id.uff.br
[2048] Doutora em Educação, Universidade Federal Fluminense. E-mail: monicavasconcellos@id.uff.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desigualdade e de opressão ainda vigentes. A esse respeito, uma crítica recorrente tem sido feita em torno do modelo escolar predominante, uma vez que estudiosos têm advertido que ele não responde "[...] às contradições e às demandas provocadas pelos processos de globalização econômica e de mundialização da cultura" (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 156).

Nesse contexto educacional destaca-se o aumento crescente de matrículas de estudantes público alvo da Educação Especial, contudo, o crescimento deste número não significa que o direito à educação esteja plenamente assegurado. De acordo com Mendes (2006, p. 399) "faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classe comum". Existe urgência para que as instituições de ensino se preparem para atuar no campo da inclusão oferecendo oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem para todos os seus estudantes, sem distinções. No entanto, a inadequação persiste e ultrapassa a necessidade de alterar a arquitetura das escolas, uma vez que envolve questões procedimentais, metodológicas e atitudinais.

É importante destacar que o debate acerca da escolarização dos educandos público alvo da Educação Especial abriu espaço para novas reflexões ampliando, assim, o sentido da Inclusão em Educação para além do atendimento a um público específico. Tal dinâmica potencializou a discussão acerca da escola orientada por valores inclusivos que oferece a todos os educandos oportunidades equitativas de participação e aprendizagem (BOOTH; AINSCOW, 2011).

Com este entendimento, elaboramos o presente trabalho que tem por finalidade apresentar informações que derivam de nossa pesquisa de mestrado que se propôs a investigar os desafios que se apresentam aos professores em formação inicial e/ou continuada, no que diz respeito à temática da inclusão em educação. Por seu intermédio, pretendemos mais especificamente evidenciar como o debate sobre inclusão e formação de professores vem se desenvolvendo no meio acadêmico.

A questão que tem nos movido ao longo deste estudo pode ser sistematizada na seguinte formulação: em que medida é possível fomentar a revisão e a constituição de processos formativos, de caráter inclusivo, voltados à formação inicial e continuada dos professores, por meio da integração entre universidade e escola? Dito de outro modo, como podemos formar professores e futuros professores inclusivos?

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 DESENVOLVIMENTO

Formação de professores e Inclusão em Educação: quais são as relações?

Fomentar na cultura das instituições escolares a criação e a consolidação de um viés inclusivo requer esforço coletivo, cuja figura indispensável nesta engrenagem é o professor. O papel que esse profissional exerce é fundamental, uma vez que sua atuação pode erguer pontes que levem ao caminho da inclusão ou contribuir para que o abismo da exclusão ganhe proporções indevidas. Com esse argumento, não existe de nossa parte a intenção de colocar sob seus ombros uma parcela maior de responsabilidade sobre o processo da Inclusão Escolar, mas chamar atenção para a necessidade de refletirmos sobre “o lugar” dos cursos de licenciatura no processo de formação desses profissionais.

O debate acerca da formação de professores ganhou destaque nos últimos tempos, principalmente em relação à qualidade dos cursos de licenciatura, em virtude da falta de articulação entre formação e escola. Nóvoa (2017) afirma que essa separação aprofunda cada vez mais um fosso existente entre a universidade e as escolas. Complementa o seu raciocínio pontuando que é urgente repensar o campo da formação docente com coragem, ousadia e construir programas de formação de professores que se proponham a superar a distância existente entre essas instituições.

Corroborando com os apontamentos de Nóvoa, Gatti (2010, p. 22) esclarece:

> No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Ainda sobre a qualidade dos cursos é preciso permitir que os professores se apropriem dos seus processos de formação possibilitando, assim, um deslocamento das práticas centradas nas dimensões acadêmicas para uma perspectiva voltada ao terreno profissional. Sobre o assunto, Lüdke e Cruz (2005, p. 5) apontam que:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Nossos cursos de formação de professores têm sofrido as consequências de um defeito congênito de sua constituição: a separação entre teoria e prática no esforço de formação, colocando, em geral, em posição precedente a teoria, vindo a prática sempre depois, por meio de estágios de duração insuficiente e, sobretudo, de concepção precária. Não é possível nos determos mais sobre esse ponto, que exige, porém, atenção urgente e cuidadosa, pois suas conseqüências atingem vários aspectos, inclusive a questão da construção do saber docente, hoje tão discutida por autores que se preocupam exatamente com a imprópria hierarquização entre teoria e prática. Superar essa hierarquia poderá contribuir para esclarecer esta complicada questão.

Portanto, organizar a formação docente com base na perspectiva da inclusão é oferecer aos futuros professores recursos teórico-práticos que provoquem o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o papel social que desempenharão. Isso exige um processo formativo alicerçado no contínuo entrelaçamento entre teoria e prática, na certeza de que todos os educandos têm condições de aprender e no entendimento de que a escolha dos conteúdos a serem ministrados e a seleção dos procedimentos metodológicos constituem atos políticos. O respeito e a valorização das diferentes origens socioculturais e das especificidades dos estudantes também são aspectos igualmente importantes que justificam a necessidade da criação de oportunidades equitativas de aprendizagem.

Acreditamos que a resolução dessa cisão entre forma e conteúdo poderá abrir espaço na formação de professores para a criação de configurações que se concretizem em perspectivas inclusivas de educação.

Produção do campo da Formação de Professores relacionada à Inclusão em Educação

O conceito de inclusão ganhou destaque na década de 90 e a sua disseminação foi acompanhada por polêmicas, resistências e pela falta de entendimento sobre as questões que o atravessam, gerando dissonâncias, estagnação e retrocessos. Ora tratam-no como uma continuidade do processo de integração [2049] vivido por deficientes, especialmente na década de 1970, ou o

[2049] O processo de integração defendia a inserção da pessoa com deficiência na sociedade. No entanto, a grande questão é que ficaria a seu cargo adaptar-se as estruturas do mundo do trabalho, da escola, das relações sociais, da cultura, do esporte e do lazer. Com o passar do tempo esse princípio passou a ser questionado por fortalecer os processos de exclusão e teve início a mobilização em prol do paradigma da inclusão.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

compreendem como um conceito à parte, aplicável a certo segmento da população.

Santos (2009) destaca que o reducionismo para compreender tal conceito reverberou no campo educacional endossando que a inclusão deveria estar associada a um público específico; principalmente por causa do contexto explicitado na Declaração de Salamanca, que atribuiu o termo Inclusão à luta contra a discriminação e exclusão dos deficientes. É inegável que os direitos dos estudantes com deficiência precisam ser assegurados, entretanto, outros grupos também são vítimas de discriminação e exclusão.

> Em termos concretos, toda prática que segregue indivíduos, que os trate como homogêneos e desconsidere os diferentes aspectos identitários que compõem cada indivíduo dentro de todo e qualquer grupo, e de cada grupo dentro de um contexto social, gerando desconforto, constrangimento ou inibindo a sua participação, ainda que com boas intenções em nome da 'igualdade' precisa ser repensada e evitada (SANTOS, 2009, p. 13).

Comumente, quando falamos em Inclusão em Educação, automaticamente há uma ligação com os aspectos inerentes à Educação Especial. Em nossa pesquisa, nos apoiamos em uma perspectiva mais ampla que não se esgota nos domínios das deficiências físicas e intelectuais (AINSCOW, 2009; BOOTH; AINSCOW, 2011; SANTOS, 2009), mas ganha centralidade ao ser situada na dimensão dos valores com foco na remoção das barreiras à participação e à aprendizagem de todos os educandos.

Estas diferentes maneiras de compreender o processo de inclusão em educação na relação com a formação de professores, nos instigaram a investigar como este debate vem se desenvolvendo no meio acadêmico dada a relevância para o campo educacional. Para isso, em maio de 2020 empreendemos uma busca nas principais bases de dados do Brasil, a saber: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa_em Educação- ANPEd (GTs: 8 Formação de Professores, 12 Currículo e 15 Educação Especial) e III_Congresso Internacional de Educação Inclusiva e III Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva e Direitos Humanos (III CINTEDI).

Esse levantamento teve como recorte temporal os trabalhos publicados nos últimos 5 anos - 2016 a 2020 - e foi baseado no uso dos seguintes descritores: Educação Inclusiva e Formação de Professores; Formação de Professores e Inclusão

Escolar; Educação Especial e Formação de Professores; Educação Inclusiva e Formação Inicial; Educação Inclusiva e Formação Continuada.

Em um primeiro movimento, nos dedicamos à leitura dos resumos selecionados visando a identificação de informações como ano de publicação, título da obra, nome(s) do(s) autor(es) e tipo de trabalho encontrado (dissertação, tese ou artigo). Esses dados foram organizados em tabelas específicas, sendo uma para cada plataforma consultada, o que nos permitiu visualizar o quantitativo e o teor da produção bibliográfica que emergiu. Feito isso, partimos para uma segunda etapa que envolveu a releitura dos resumos dos trabalhos com o intuito de filtrar aqueles que estavam alinhados aos objetivos traçados para a nossa pesquisa e verificar se algum trabalho deixou de ser contemplado. Depois dessa triagem, confeccionamos 5 tabelas[2050] que contemplaram, exclusivamente, os dados que se alinham a nossa investigação.

A análise destas informações aponta para uma série de questões relevantes que têm sido foco das pesquisas relacionadas à formação inicial e continuada de professores, dentre as quais destacamos que raros são os trabalhos que apresentam correspondência expressiva com a temática da inclusão.

Esta afirmação pode ser verificada junto à plataforma BDTD, tendo em vista que na ocasião da consulta encontramos 2.222 (dois mil duzentos e vinte e dois) trabalhos da área das Ciências Humanas/Educação publicados nos últimos cinco anos (2016 a 2020). Desse total, apenas 15 (quinze) apresentaram relações com os descritores selecionados, sendo 9 dissertações e 6 teses. O movimento de leitura minuciosa dos resumos revelou que desse quantitativo, apenas 3 (três) corroboram de maneira efetiva com os objetivos delineados para o referido levantamento.

Na plataforma da CAPES, verificamos que entre teses e dissertações 22.464 (vinte e dois mil quatrocentos e sessenta e quatro) trabalhos foram publicados no mesmo período, dos quais 3 (três) são relativos aos descritores utilizados. Destacamos que o mesmo movimento de leitura aprofundada dos resumos aconteceu com os trabalhos encontrados no catálogo de teses e dissertações da CAPES e apenas 1 (um) trabalho estava relacionado as nossas intenções.

Na plataforma SCIELO, encontramos 1.271 (Hum mil duzentos e setenta e

[2050] Destacamos que não inserimos as tabelas neste artigo para não exceder o número de páginas estipuladas nas normas para submissão.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

um) trabalhos relacionados à área das Ciências Humanas/ Educação, dos quais 13 artigos estabeleceram relações com os descritores que utilizamos. Depois de realizar a leitura dos resumos percebemos que somente 1 (um) não contemplava os nossos objetivos.

Nos anais dos GTs da ANPEd e do III CINTEDI, notamos que os resultados obtidos também foram pouco expressivos, tendo em vista que dentre os 137 (cento e trinta e sete) trabalhos publicados nos GTs 8, 12 e 15 da ANPEd, somente 3 foram selecionados. Ao analisarmos os resumos dos 3 artigos percebemos que somente 1 (um) dialogava com a perspectiva da inclusão que nossa pesquisa abarca.

Em relação ao III CINTEDI, verificamos que 1.858 (um mil oitocentos e cinquenta e oito) trabalhos foram abarcados pelos anais, sendo 30 deles relacionados aos descritores escolhidos. Assim como procedemos nas análises anteriores, após identificação, seleção e leitura cuidadosa dos resumos do material publicado a fim de verificarmos quais correspondiam à temática da formação de professores com vistas à inclusão, averiguamos que dentre os 30 textos previamente escolhidos, apenas 11 tinham o enfoque desejado.

Diante do exposto, destacamos que os resultados obtidos a partir das análises empreendidas junto às bases de dados pesquisadas apontam, em linhas gerais, discreto investimento da comunidade acadêmica em torno da relação entre formação docente inicial e continuada e Inclusão em Educação. Esta afirmação está pautada no fato de que dentre os 27.952 trabalhos publicados no período pesquisado, somente 64 contemplam o enfoque mencionado.

Em nossa compreensão, este resultado evidencia a necessidade de investirmos no desenvolvimento de pesquisas que nos ajudem a construir bases teórico-metodológicas mais sólidas em torno desta questão, considerando a relevância do tema não só para a formação docente e o exercício profissional do professor, como para a sociedade como um todo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto foi possível apresentar um breve panorama das relações imbricadas entre as temáticas “Formação de Professores e Inclusão em Educação”, bem como os desafios que se apresentam à formação deste profissional com vistas à

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

inclusão. Também explicitamos uma parcela dos dados obtidos a partir de levantamento bibliográfico que realizamos por meio da consulta às principais bases de dados do país, movimento que revelou pouco investimento no desenvolvimento de estudos relacionados ao campo em questão.

Vale destacar que o debate acerca da Inclusão em Educação é permeado por disputas conceituais, políticas e marcado por avanços e retrocessos. Uma pauta que precisa ganhar destaque é o "reinventar da escola", torná-la um espaço inclusivo removendo barreiras às aprendizagens, à participação efetiva dos estudantes, incitando o combate a todas as formas de discriminação, sem exceções. Essa (re)organização da escola abarca dimensões epistemológicas, político-administrativas, didático-pedagógicas, entre outras, e será insuficiente se não contar com o efetivo envolvimento do campo da formação de professores ao longo do processo. Afinal, a docência é uma profissão que se aprende estudando-atuando-estudando-revisando e assim sucessivamente. Dito de outro modo, sem relação orgânica entre escola e universidade não há formação!

Neste sentido, um dos desafios postos aos cursos de licenciatura e às escolas diz respeito à necessidade de promovermos situações que fomentem a produção de conhecimentos profissionais de tal modo que professores e futuros professores tenham o gosto e o interesse pela criação das mais diversas e complexas situações de ensino, a oportunidade de refletirem conjuntamente a propósito das experiências vividas, de partilhar saberes profissionais, analisar e reconfigurar o currículo e formular propostas pedagógicas que contemplem a educação para a/na diversidade.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. et al. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-24.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão:** desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução Mônica Pereira dos Santos, João Batista Esteves. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011. 190p

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n.113, p. 1355-1379, out/dez. 2010.

Disponível em: http://www.redalyc.org/html/873/87315816016/. Acesso em: 22 jun. 2021.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/grupo_01.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

MENDES, E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387 - 405, dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 jun. 2021.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156 - 168, maio/ago.2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 jun. 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106 -1133, out/dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_arttext Acesso em: 18 jun. 2021.

SANTOS, M. P. dos. Inclusão. In: SANTOS, M. P. dos; FONSECA, M. P. de S.; MELO, S. C. **Inclusão em Educação: diferentes interfaces.** Curitiba: CRV, 2009. p. 9 - 21.

16.5.80 EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rafael Mascarenhas Matos[2051]

Denise Maria Soares Lima[2052]

RESUMO

A educação para a democracia sempre foi de grande relevância na formação docente, no entanto, nem sempre os docentes têm oportunidade de conhecer práticas pedagógicas acerca desse tema. Neste sentido, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da educação para a democracia na formação docente e, ao mesmo tempo, apresentar os resultados da percepção dos professores e professoras, participantes do web-seminário "Educar Para Democracia: caminhos para uma formação cidadã", que teve como finalidade socializar práticas pedagógicas democráticas de educadores e educadoras. De maneira específica pretende-se: (1) estudar a importância da educação para a democracia na formação docente; (2) identificar características dos participantes do evento e (3) destacar aspectos relevantes da avaliação docente durante o web-seminário. Assim, a apresentação deste artigo encontra-se didaticamente organizada em quatro fases: (a) introdução com abordagem geral do assunto; (b) reflexão sobre a educação para a democracia na formação continuada; (c) mapeamento e análise dos resultados alcançados pelo web-seminário e (d) considerações acerca da experiência realizada. Nesse sentido é que compreendemos que um dos caminhos possíveis seja a EPD, por meio da participação efetiva de docentes, instituições vinculadas e produção de conhecimento nesse campo que ainda carece ser mais explorado em seus sentidos e objetivos.

Palavras-chave: Educação para a democracia. Formação docente continuada. Formação cidadã. Web-Seminário. EPD.

1 INTRODUÇÃO

> [...] um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. (SAVIANI, 2012, p.80)

Afinal, o que é educar para a democracia? Conceitos e definições não faltam no vasto rol de pesquisadoras e pesquisadores na área, no entanto, uma palavra se destaca intrinsicamente relacionada a essa interrogativa: processo (BENEVIDES, 1996; CRICK, 1998; COSSON, 2008). Esse vocábulo, por sua vez, nos conduz a outros dois: ação e continuidade. Enquanto educar para a democracia exige ação porque não há neutralidade nas ações educativas, conforme pontua Freire (1993,

[2051] Mestrando em Estudos Culturais (UFMS), especialista em Mídias na Educação (UFMS), licenciado em História (UNIFRAN). E-mail: proinforafael@gmail.com .
[2052] Pós-doutora. Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: advdenise@yahoo.com.br.

p.37), cuja intencionalidade no fazer educativo é perene; a continuidade é decorrente da própria dinâmica social, inerente às sociedades atuais que se apresentam de modo diverso com demandas individuais, familiares e comunitárias.

Além disso, o educar para a democracia não deve estar desconectado dos sujeitos que participam cotidianamente, engajados ou não, ou descontextualizado das decisões políticas em sua cidade, estado ou país. Ou seja, educar para a democracia requer sujeitos e contextos.

Neste sentido, considerando-se a relevância do tema, em novembro de 2020, ocorreu um web-seminário Educar Para Democracia: caminhos para uma formação cidadã, com a finalidade de socializar práticas pedagógicas democráticas de educadores e educadoras para contribuir na formação de profissionais da educação. Essas práticas tinham a finalidade de apresentar trabalhos desenvolvidos em contextos escolares específicos, detalhando todo o processamento para sua execução (público alvo, desafios, proposta, metodologia utilizada, resultados alcançados, dentre outros).

Esse web-seminário reuniu docentes de diferentes lugares do Brasil que destacaram a relevância dada à formação cidadã, a multiplicidade de vivências nos mais distintos espaços educativos, com ênfase para a educação básica, e as contribuições para o protagonismo juvenil e para a inclusão educacional e social.

Como consequência dessa troca entre expositores e participantes, observou-se que a educação para a democracia é uma demanda docente presente, nos cotidianos escolares, e necessária à formação de professores, daí a importância dar visibilidade a essa ação ao apresentar e discutir os resultados da percepção docente e a avaliação dos participantes do evento.

Por fim, este artigo está didaticamente organizado em quatro fases: (a) introdução com abordagem geral do assunto; (b) reflexão sobre a educação para a democracia na formação docente; (c) mapeamento e análise dos resultados alcançados pelo web-seminário e (d) considerações acerca da experiência realizada.

2 A EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Benevides (1996, p. 12) destaca que a educação para a democracia (EPD) abrange duas perspectivas. A primeira diz respeito à formação do cidadão à medida

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que a vivência de valores democráticos torna o ser humano "mais consciente de sua dignidade e mais apto a exercer a soberania"; enquanto a segunda envolve a cidadania ativa para participação na vida pública, inclusive como governante. Nas duas dimensões, a escola possui importante papel educativo, seja para formar e consolidar tais valores, seja para estimular essa participação ativa.

A partir desse entendimento, como formar os estudantes para a democracia e, especificamente, como os docentes formam os estudantes para a democracia? Neste âmbito, considerando o aspecto de continuidade inerente à formação docente, destaca-se a relevância da EPD na formação de professores, principalmente em como fornecer cursos e atividades que contemplem o assunto e deem o suporte necessário para o desenvolvimento da temática em salas de aula.

Neste contexto, emergem os cursos de atuação formativa para professores, alguns realizados em curso de especialização (pós-graduação lato sensu) ou de extensão. Para este estudo, evidencia-se o curso "Missão Pedagógica no Parlamento[2053]" que deu a formação em EPD aos expositores do web-seminário Educar Para Democracia: caminhos para uma formação cidadã – cujos resultados têm-se o propósito de apresentar e discutir.

Essa formação tem como objetivo, além dos conteúdos teóricos, vivências no Congresso Nacional e constantes debates e palestras, a construção e aplicação de projetos voltados para EPD, com o acompanhamento das diferentes etapas no projeto de cada cursista, desde a criação e problematização até os resultados e relatos. Os conteúdos teóricos se estruturam e se coadunam com as dimensões citadas por Benevides (1996): a) na formação do cidadão está o aprendizado sobre cidadania, política, democracia e Poder Legislativo; e b) na participação política encontra-se o aprendizado para atuação como agente de educação para a democracia nas escolas. Por sua vez, as vivências no Congresso Nacional oportunizam aos participantes um contato presencial com as atividades parlamentares e seus membros; enquanto os debates e palestras são permanentes e próprios do andamento das ações formativas.

Quanto à construção e aplicação de projetos, essa formação fomenta e potencializa a ideia de que a educação para a democracia por ser aplicada a quaisquer

[2053] Programa organizado pela Escola da Câmara, vinculada à Câmara dos Deputados, que tem por objetivo oferecer cursos de formação para professores regentes, coordenadores pedagógicos, orientadores pedagógicos e diretores de escolas sobre os temas do papel do legislativo para a democracia e a atuação docente, enquanto agente de educação para democracia na escola.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

disciplinas, em qualquer ano da educação básica ou modalidade, ampliando assim a viabilidade de criação e execução.

Neste sentido, os projetos que fortalecem a autonomia e a vivência democrática têm como premissa o encorajamento à busca de soluções coletivas e conscientes para os problemas sociais. Contudo, Paro (2001) expõe a contradição entre a necessidade do enfrentamento de questões sociais e consequentes desigualdades – injustiça social, violência, criminalidade, corrupção, desemprego, falta de consciência ecológica, violação de direitos, deterioração de serviços públicos, dilapidação do patrimônio social, entre outras – e a falta de educação para a democracia nas escolas já que "uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se pode contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos" (p. 21).

A reflexão de Paro continua atual. Crimes como feminicídio, racismo, lgbtifobia, xenofobia, usurpação de terras indígenas, largamente divulgados pela mídia, cresceram nos últimos 10 anos, principalmente no recorte gênero e cor (Ipea, 2020), oriundos quase sempre dos discursos de ódio e violência, que incitam a discriminação e intolerância.

Neste caótico cenário social, nocivo às pessoas, à sociedade civil e às instituições democráticas, a EPD se impõe como demanda urgente para contribuir na formação de professores que replicarão a estudantes a fim de que os projetos em educação para democracia possam ter assento e presença nas escolas e em suas comunidades, levando em conta que esse aprendizado é dinâmico, continuado e solidário e supõe dimensões e vivências para a valorização e aprimoramento da democracia.

3. O EVENTO: MAPEAMENTO E ANÁLISE

Com intuito de levar a uma práxis que aproximava o surgimento de um coletivo de professores, unido pelo programa "Missão Pedagógica no Parlamento", a maioria dos participantes decide organizar os projetos ali desenvolvidos e aplicados em suas respectivas escolas em um livro, lançado em meados de 2020, que compreende uma coletânea com 17 artigos e 19 autores e autoras.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para esse lançamento, o grupo se organizou sem vínculo às instituições oficiais denominando-se Coletivo Docentes pela Democracia e firmou parceria com a Universidade Federal de Pernambuco. O evento em si veio a ocorrer no mês de novembro do mesmo ano – sob o título I Web-Seminário Educar para democracia: caminhos para uma formação cidadã – por mídias digitais considerando o estado de pandemia imposto pela COVID-19. Esses encontros, em um total de sete e com duração de aproximadamente três horas cada um, ocorreram com a apresentação dos autores e autoras sobre seus projetos relatados no livro.

A divisão temática contemplou as seguintes temáticas: 1) Lançamento do I Web Seminário Educar para democracia e conferência de abertura; 2) O projeto Missão Pedagógica no Parlamento e os desafios da educação para democracia; 3) A educação para democracia se faz dentro e fora da escola; 4) Participação, formação humana e cidadã; 5) Formação política da juventude da escola em movimento; 6) A articulação da escola com o parlamento na educação para democracia; e 7) As lutas sociais e o papel da escola no fomento a inclusão.

O evento recebeu o montante de 674 inscrições. Desse total, 423 receberam certificação por meio do cumprimento de mínimo de 60% de presença nas programações on-line propostas. Ao final, as pessoas participantes foram convidadas a responder um questionário avaliativo do evento desenvolvido para obter um feedback desses interlocutores tanto sobre o desenvolvimento do evento quanto sobre suas percepções, experiências e temas abordados.

Para coleta de dados optamos pela método estatístico quantitativo, que segundo GIL (2008, p.17) “passa a caracterizar-se por razoável grau de precisão”, valendo-se desse método para questões que envolviam aspectos sociais, de formação e grau de conhecimento dos temas abordados. Além disso, baseando-se no método de amostragem por acessibilidade do mesmo autor, objetivando alcançar elementos de interesses dos participantes sobre a EPD, aplicamos questões de “amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão” (IBIDEM, p.94).

Nesta esteira, durante o sétimo e último encontro do evento, foi disponibilizado um link via formulário eletrônico com um total de 20 questões, nas quais havia questões de identificação como nome e e-mail, gênero, raça/etnia, município e estado de residência, grau de escolaridade, publicidade que levou até o evento, grau de

conhecimento sobre o tema, avaliação das atividades, suficiência das atividades, avaliação das/dos palestrantes, ferramentas de transmissão, interesse em futuros eventos, áreas de interesse para futuros eventos e campos abertos dentre algumas perguntas para melhor exposição do respondente. O questionário ficou disponível pelo período de sete dias, não sendo obrigatória sua participação. Dessa maneira, voluntariamente atingiu-se um total de 339 respostas.

Desse público respondente, observamos uma maioria que se identificou como do gênero feminino (74,9%). Quanto à questão raça/etnia, a maior parte se declarou entre parda e branca, contudo, como o campo era aberto e considerando que poderiam surgir representantes de alguma(s) etnia(s), surgiram respostas que surpreenderam como “brasileira” cinco vezes, “humana” três vezes, “mestiça”, “branca coração negro”, “negra brasileira” e “ruiva”. Consideramos relatar esse destaque por entender que nosso evento era destinado a professores e/ou futuros professores, mas não só, aberto a demais membros da sociedade interessados no debate. Esses dados apresentam algumas questões que envolvem a compreensão da multiplicidade do conceito de raça e etnia tão necessários para os debates sobre uma sociedade plural que ainda precisa continuar a luta por políticas públicas que contemplem o gênero e também questões raciais. Conforme destacado, a EPD contempla uma formação do cidadão e seus valores democráticos, que está imbricado no convívio e respeito a toda e qualquer diferença[2054] e seus marcadores.

Os estados que tiveram maior número de respondentes foram Mato Grosso, seguido do Distrito Federal e Pernambuco entre os primeiros, e na sequência os demais estados da federação com número bem menos expressivos. A escolaridade observada foi de 49,3% com título de pós-graduação lato sensu completo, seguido por 14,2% de pós-graduação stricto sensu completo e 12,1% de graduação incompleto. Nesse contexto também foi observado em números bem menores outras alternativas de formação. Nessas duas questões, destacamos uma maior participação de estados distantes dos grandes centros hegemônicos do Sudeste brasileiro e também um público de mais de 60% com formação para além do ensino superior básico, no caso a graduação. Isso demonstra um interesse nos profissionais da

[2054] Segundo Tomaz Tadeu da Silva a diferença é aquilo que o outro é. Segundo o autor “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual” [...] Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nessa perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe (SILVA, 2014, p.74).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educação sobre o tema de EPD, para além de uma necessidade observada, por ainda existir pouca produção científica sobre o tema, pode ser uma hipótese para tal interesse.

Desse público, em outra questão, 51,3% disseram possuir conhecimento intermediário sobre o tema, e 35,4% conhecimento básico. Apenas 10,6% diz ter conhecimento avançado. O que corrobora com a hipótese levantada acima e legitima não apenas essa ação do evento, mas de outros sob essa mesma temática.

A aprovação do evento ficou em 99,4% entre as opções “ótima” ou “boa”, e as atividades foram consideradas suficientes para 91,2%. A avaliação dos profissionais que estiveram à frente dos encontros ficaram em 99,4% entre “ótimo” e “bom”. Ou seja, um retorno positivo quando consideramos o montante de mais de 300 pessoas se manifestando.

Dos respondentes 97,1% demonstraram interesse em futuros eventos no mesmo campo do conhecimento. Dentre as sugestões que mais se destacaram como eixos temáticos estão: Educação como meio de transformação pessoal e social (57,2%); Tecnologia e educação (55,2%) e Formação docente (52,5%), entre as três mais votadas. Nessas respostas, a crença numa pedagogia freireana transformadora e emancipatória ainda ecoa dentre grande parte de indivíduos engajados com a educação. O interesse pela tecnologia pode ter sido gerado em grau elevado – não que esse interesse já não houvesse, mas foi potencializado – devido ao impacto na educação imposto pela chegada da COVID-19 sobre esses profissionais em tempo recorde de apropriação de conhecimentos. Por último, o interesse em formação docente apresenta o profissional que necessita estar em contínuo estudo, aprendizado, troca e aperfeiçoamento.

Por fim, as questões finais se dedicaram a questionar a etapa de ensino de interesse para futuros eventos ou formações, na qual o ensino médio teve (52,5%), seguido pelo ensino fundamental II (46,3) e fundamental I (41,9%). O ensino médio entra em 2022 numa grande reestruturação e adequação em atendimento à Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que impõe o novo ensino médio, que pode ter contribuído para esse interesse, visto que estamos às portas de uma grande mudança e que ainda pouco se tem ofertado formações sobre o tema a docentes pelas secretarias estaduais e municipais. A última questão foi aberta e destinada aos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

"elogios, críticas e sugestões" que contou com muitas contribuições especialmente algumas voltadas pela importância da EPD como debate necessário.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EPD exige de interessados e interessadas para além de oportunidades oriundas de formações específicas, um arrebatamento ou disposição do docente da educação. Dizemos isso por compreender, assim como Demerval Saviani (2012), que as práticas desenvolvidas na escola necessitam ter ecos na prática social, ou seja, é necessário a apropriação do professor ou professora de conhecimentos que desvinculem da percepção que o espaço da sala de aula destina-se aos conteúdos específicos do seu componente curricular. A noção de transcender essas especificidades e que sua contribuição, enquanto docente e enquanto disciplina, pode sim ter impactos sociais bem mais amplos.

O coletivo de professores apresentado nesse trabalho e sua experiência nos revela um campo que precisa ser mais explorado pelas instituições que estão em conexão com a instituição escolar e seus docentes. Compreendendo a pluralidade e complexidade desse ambiente, transforma-se em um ótimo campo de vivências, experiências e estudos sobre desenvolver a EPD. Observamos também um desejo – por meio do recorte observado na pesquisa realizada no evento – de um maior mergulho nesse mar vasto e pouco navegado por profissionais da educação, mas que compreendem sua importância para que a educação transformadora e emancipatória venha de fato ocorrer, reverberando em todo seu contexto social no espaço-território onde esse e essa jovem estão inseridos.

Num país onde há desigualdade destoante, onde morro e edifícios de luxo, lado a lado, por longo tempo caminham, não pode ficar mais como uma imagem aceita e não problematizada pela sociedade. O abismo tem se tornado ainda maior nos últimos anos em virtude de uma polarização política que resulta, entre outras coisas, da falta de conhecimento histórico e social de um povo constituído como nação, e que encontrou ecos que aprofundam essa crise desde quando discursos de ódio e antidemocráticos têm-se propagado via mídias e redes sociais tão presentes nas vidas brasileiras contemporâneas.

Concluímos com essa urgência de uma educação que transforme o ser e o espaço em que vive, compreendendo que um dos caminhos possíveis seja a EPD, por meio da participação efetiva de docentes, instituições vinculadas e produção de conhecimento nesse campo que ainda carece ser mais explorado em seus sentidos e objetivos.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para Democracia. **Revista Lua Nova,** n.38, dez., 1996. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-64451996000200011. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL, Presidência da República. Lei n.º 13.415, 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394/1996 e 11.494/2007, revoga a lei 11.161/2005 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 28 jun. 2021.

COSSON, R. **Escolas do Legislativo, escolas de democracia**. Brasília, DF: Edições Câmara, 2008.

CRICK, B. Letter from the chairman to the 'Passport Project' on the relationship of Personal and Social Education to Citizenship Education. In**: Qualifications and Curriculum Authority, Education for citizenship and the teaching of democracy in schools**: Final report of the Advisory Group on Citizenship. London: Qualifications and Curriculum Authority. 1998, p. 62-65. Disponível em: http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Atlas da Violência, 2020.** Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/. Acesso em: 15 maio 2021.

PARO, Vítor Henrique. **Educação para a democracia**: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. Escritos sobre educação. São Paulo, Brasil: Xamã, p. 33-48, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, T. D. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. D. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. 6.ed., p.73-102.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.81 EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: ANÁLISE DE SUAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS

Noeli Prestes Padilha Rivas [2055]

Julia Barbosa Generoso[2056]

Márcia Mendes Ruiz Cantano[3]

RESUMO

Este texto apresenta recorte de pesquisa acerca dos Egressos da Pós-Graduação em Educação em uma universidade pública paulista. O acompanhamento do egresso, pelos Programas de Pós-Graduação, tem se constituído em uma ação estratégica não somente com o intuito de melhorar a qualidade do curso, mas também para estar alinhada às diretrizes preconizadas pela CAPES no que se refere à avaliação periódica realizada por esta Instituição. Tem por objetivo analisar as repercussões do Curso de Pós-Graduação em Educação, stricto sensu, na trajetória profissional de seus egressos, no período de 2013 a 2019. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, que tem como corpus da pesquisa os questionários com questões dissertativas e de múltipla escolha. A problemática desta investigação justifica-se diante da importância de discutir acerca da trajetória profissional dos egressos da pós-graduação, tendo em vista que a dimensão política, ideológica e valorativa do conhecimento se produz nesse espaço, e é nesse espaço que também, contraditoriamente, se confere a formação do professor e pesquisador, sujeito concreto e legítimo da construção crítica do conhecimento e da ação pedagógica da docência. Além disso, quando um Programa de Pós-Graduação alcança certo nível de maturidade, é fundamental examinar, avaliar e refletir sobre o sucesso do programa na formação de profissionais e seu desempenho, bem como as repercussões da pós-graduação nas suas práticas pedagógicas e na carreira. (MOREIRA; VELHO, 2012; ZAIDAN et al, 2011). Os dados obtidos permitem visualizar que em sua maioria os egressos do Programa investigado atuam na Educação Básica, além disso, também é possível identificar em suas falas que a formação na pós-graduação permite uma compreensão da educação, seus determinantes e os processos didático-pedagógicos. Demonstram, ainda, a importância de olhar para os egressos como um elemento de avaliação nos Programas de Pós-Graduação, seja no amplo do currículo, seja na sua inserção como pesquisadores.

Palavras chave: Egressos. Programa de Pós-Graduação em Educação. Trajetórias Profissionais. Docência universitária. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

Este texto aborda as trajetórias profissionais de egressos do Curso de Pós-Graduação em Educação, em uma universidade pública paulista. A pesquisa sobre

[2055] Professora Associada da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP) e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP. Doutorado em Psicologia pela FFCLRP/USP. noerivas@ffclrp.usp.br

[2056] Pedagoga. Mestranda em Educação, bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Universidade de São Paulo (USP). juliageneroso1@gmail.com.

[3] Pedagoga. Mestre em Ciências: Educação, pela FFCLRP/USP. Doutoranda em Educação. Universidade de São Paulo (USP). marcia.cantano@usp.br

egressos é área recente de investigação, porém potencializadora para a contribuição de um conjunto de informações no que concerne ao currículo, avaliação, planejamento e tomada de decisão nos programas de pós-graduação.

A presença dessa discussão no âmbito da pós-graduação é desafio importante, tendo em vista que a dimensão política, ideológica e valorativa do conhecimento se produz nesse espaço, e nesse espaço que também, contraditoriamente, se confere a formação do professor e pesquisador, sujeito concreto e legítimo da construção crítica do conhecimento e da ação pedagógica da docência. Nesse sentido, os estudos e pesquisas sobre a formação universitária no âmbito da pós-graduação, este como o lócus da formação mais específica, determina o que conhecer, o que buscar nos conteúdos curriculares específicos de cada área do conhecimento e da formação profissional para o mundo do trabalho. Observa-se que cada vez mais, a formação universitária se vincula às necessidades da sociedade globalizada e informatizada a serviço da sociedade comprometida com o mercado, o que acarreta tensões e contradições no formato do sistema de ensino superior.

As demandas do mercado, por meio da lógica produtivista e da qualidade, eficiência e competitividade redunda na emergente discussão a respeito do espaço social da universidade e da construção do conhecimento e o sentido humano da formação de professores, como sujeitos concretos da educação e do conhecimento adquirido e conferido para o exercício da docência e da vida cotidiana. Os contextos institucionais que determinam a formação do professor, bem como as determinações do ensino e da pesquisa que conferem à pós-graduação raízes na lógica instrumental, legitima a universidade moderna e consequentemente, a formação intelectual, política e ideológica do professor universitário. (CUNHA, 2019; RIVAS e SILVA, 2020; DIAS SOBRINHO, 2015).

A ação docente, nesse contexto, é interpelada por uma pluralidade de exigências, desencadeadas pelos transformações sociais e dilemas do ensino superior que legitimam o reconhecimento da docência enquanto prática que vai “muito além da mecânica transmissão de conteúdos disciplinares, envolvendo dimensões científicas, técnicas, estéticas, éticas e políticas, que se inserem em um campo social “ e demandam formação específica (DIAS SOBRINHO, 2009, p.25).

Entretanto, a pós-graduação precisa integrar a “missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando,

expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica". (MARAFON, 2001, p.72)

De fato, "tem sido consistentemente apontado que, quando um programa alcança certo nível de maturidade, é fundamental examinar, avaliar e refletir sobre o sucesso do programa na formação de profissionais e no desempenho dos mesmos" (MOREIRA; VELHO, 2012, p. 256). O acompanhamento de egressos de pós-graduação stricto sensu como ação estratégica nas universidades consiste na obtenção de subsídios teóricos que permitam avaliar o impacto do curso de pós-graduação na prática profissional e acadêmica de ex-alunos, bem como potencializar a formação destes. (CORRÊA et al, 2016).

No entanto, nos últimos anos a pesquisa acerca dos egressos tem se voltado para a manutenção de um banco de dados sobre a situação e a evolução da pós-graduação e o estabelecimento de um padrão de qualidade oferecem subsídios para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação (BRASIL, CAPES, 2009, p. 262). Desta forma, este trabalho tem por objetivo analisar as repercussões do curso de pós-graduação em educação, stricto sensu mestrado, na trajetória profissional dos egressos do Curso de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP, no período de 2013 a 2019.

2 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)

O Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu (Mestrado) da FFCLRP-USP foi aprovado em 29 de abril de 2010 pelo Conselho da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (CoPGR), com aprovação e reconhecimento pela Capes/MEC em 16 de dezembro do mesmo ano. O primeiro processo seletivo para ingressar no mestrado ocorreu no primeiro semestre de 2011 e as primeiras matrículas, a partir do segundo semestre de 2011. Nos anos de 2013 a 2016, a Comissão de Avaliação atribuiu nota 4 ao Programa, considerando a maioria dos quesitos no estrato "Muito Bom", avaliação reiterada pelo CTC/CAPES. Em dezembro de 2018 foi aprovado o Curso de Doutorado em Educação na Unidade.

O Programa tem como objetivo geral ampliar e aprofundar a formação científica de pesquisadores no campo da Educação – escolar e não escolar, bem como de

aspirantes à docência no âmbito do ensino superior do país e é estruturado por duas linhas de pesquisa: Fundamentos Filosóficos, Científicos e Culturais da Educação e Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional.

O PPGEdu é dividido em duas linhas. A linha 1 diz respeito aos “Fundamentos Filosóficos, Científicos e Culturais da Educação”, é composta por estudos que analisam a educação a partir da contribuição de conhecimentos filosóficos, científicos e culturais, referentes ao esclarecimento das bases teóricas e epistemológicas que fundamentam os processos educativos – escolares e não escolares – e as mediações culturais que se estabelecem entre as diversas teorias educacionais e as práticas educativas. A linha 2 investiga as “Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional”, abrange pesquisas que têm por objeto a educação escolar, compreendendo investigações sobre políticas públicas para a educação e as práticas escolares em seus aspectos relativos à democratização, acesso e qualidade do ensino, financiamento e formação docente. As duas linhas do Programa visam contribuir para a formação de pesquisadores no campo da educação e de docentes para o ensino superior, situando-se na Área de Concentração "Educação".

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da FFCLRP-USP, a partir da sua primeira turma em 2011, assumiu como principal objetivo formar pesquisadores e profissionais para o ensino superior já inseridos ou que pretendem atuar no âmbito da educação escolar e da não escolar. A concepção do Programa, em uma perspectiva epistemológica, fundamentou-se na premissa de que a educação, entendida como uma das dimensões dos processos de produção e reprodução social e das articulações de poder que caracterizam grupos, comunidades e sociedades historicamente situados, envolve relações, intencionalidades, experiências, sentidos e espaços tempos variados não redutíveis à educação escolar e à escolarização. Sendo assim os percursos investigativos dão centralidade às políticas públicas educacionais concebidas e implementadas por entes federados – governo da União, de estados, do distrito federal e de municípios –, até a sua materialização no interior das escolas públicas e como mediação do trabalho pedagógico pela gestão escolar. Neste campo, as pesquisas desenvolvidas pelo Programa têm se destacado pela inovação e originalidade quando investigam a complexidade presente nas relações entre os setores público e privado para a consecução do direito à educação a indivíduos oriundos de diferentes classes e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estratos sociais.

Os docentes-pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), realizam esforços importantes na produção de conhecimentos em trabalhos que investigam desde as configurações do Estado brasileiro e suas políticas educacionais até as práticas educativas escolares envolvendo a docência, o ensino e a gestão.

Em relação aos discentes do PPGEdu, nível mestrado, ao final de 2017, o Programa contava 75 pós-graduandos regularmente matriculados, dentre os quais 35 ingressantes no mesmo ano. No final de 2018 já haviam 82 pós-graduandos regularmente matriculados, sendo que 29 ingressaram naquele ano. Os egressos titulados em 2019 representam um número menor que os anos anteriores, porque o levantamento se deu até o mês de maio. Desde o início de suas atividades, o programa titulou 122 mestres. No mesmo período, nove estudantes desligaram-se ou abandonaram o curso, conforme apresentado na tabela 1. Nesse sentido, é fundamental destacar o baixo nível de desligamento e abandonos do programa,

Tabela 1 - Fluxo discentes por ano (titulações, desligamentos, abandonos)

Ano	Total de titulações	Desligamentos	Abandonos
2013	10	0	0
2014	10	0	1
2015	24	0	0
2016	23	1	2
2017	30	1	0
2018	18	3	1
2019	7	0	0
Total	122	5	4

Fonte: Sistema Janus-USP, 2019.

Apesar do número significativo dos egressos titulados pelo PPGEdu (122 até o ano de 2019), não se conhecia o perfil dos egressos de modo organizado e sistematizado. Durante os 9 anos de existência do PPGEdu não havia nenhum levantamento sobre os alunos que o procuravam em busca de titulação. O que havia era as informações anotadas, de forma resumida, pelos próprios pós-graduandos no momento da inscrição, dados estes, que permaneceram nos arquivos da seção de Pós-Graduação. Moreira e Velho (2012) apontam que quando um programa obtém certo nível de maturidade, como é o caso do PPGEdu da FFCLRP, se torna essencial avaliar, examinar e refletir acerca do sucesso do programa na formação dos profissionais, e isso, só pode ser feito a partir do mapeamento e análise da trajetória

dos egressos.

Os egressos podem vir a se tornar informantes estratégicos, colaborando para melhorar a formação oferecida. Entretanto, estas informações só podem ser obtidas se o programa de pós-graduação conseguir e manter um contato com os egressos, o que segundo Moreira e Velho (2012), vem sendo um problema. Entretanto Velloso (2004) corrobora com as autoras, ao afirmar que os programas de pós-graduação se beneficiarão com informações sobre os destinos profissionais dos seus egressos, já que desta forma, conseguem olhar para a relevância da formação oferecida para suas atividades profissionais.

Esta pesquisa de abordagem qualitativa de natureza exploratória, tem como corpus da pesquisa os questionários com questões dissertativas e de múltipla escolha enviados aos participantes da pesquisa, os egressos do PPGEdu, no período de 2013 a 2019. Foram enviados 122 questionários aos egressos titulados pelo Programa, entretanto, obteve-se o retorno de 50 respondentes. Considerando o escopo da pesquisa qualitativa, trabalhou-se com os referidos dados, porém, com o cuidado de não generalização. Cabe ressaltar que foram enviados juntamente com o formulário, esclarecimento sobre o estudo e a garantia de anonimato, seguindo as recomendações e normas de pesquisa, envolvendo seres humanos pelo comitê de ética em pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

A maioria dos egressos é do sexo feminino, composto por 34 dos 50 participantes, enquanto 16 são do sexo masculino. A idade do grupo é diversa, variando de 25 a 50 anos: 13 participantes encontram-se na faixa etária de 24 a 30; 19 dos 30 aos 35 anos; 6 dos 35 aos 40 anos; 8 egressos dos 40 aos 45 anos; 4 dos 45 aos 50. A formação inicial dos egressos também é variada, tendo a maioria, pelo menos uma graduação na área da educação, assim 44 dos 50 egressos possuem como formação inicial um curso de licenciatura, enquanto os outros 6 participantes possuem bacharelado.

3 TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DOS EGRESSOS: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

Em áreas como a de Educação, é muito comum que os pós-graduandos já tenham formação e experiência docentes antes do ingresso no mestrado ou

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

doutorado. “Mas pouco se sabe sobre as repercussões da pós-graduação nas suas práticas pedagógicas e na carreira” (ZAIDAN et al, 2011, p. 130). Nesse sentido, esta pesquisa buscou responder algumas questões problematizadoras, como por exemplo: Onde estão os egressos? Em que estão trabalhando? Que carreiras seguiram? Qual a contribuição do programa para as carreiras seguidas? Que nível de envolvimento eles estão dispostos a ter com o programa de pós-graduação?

Figura 1 – Situação funcional dos egressos do PPGEdu em 2019

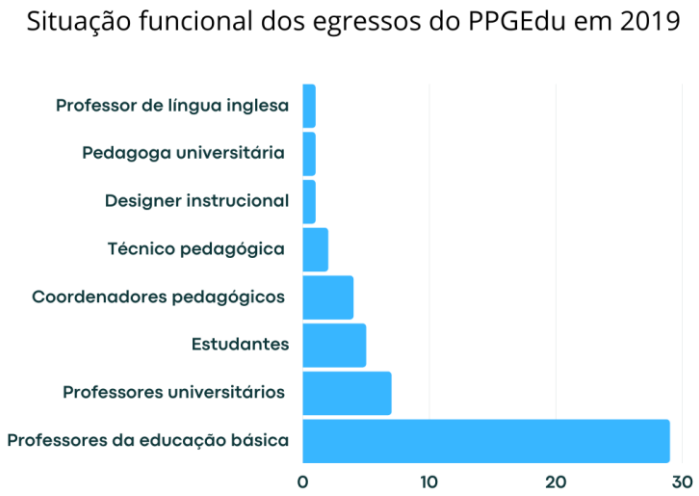

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

Como demonstrado na figura 1, o trabalho nas instituições de ensino superior não é o principal destino dos mestres titulados pela PPGEdu da FFCLRP, já que pelas respostas da questão acerca da sua atual atividade profissional, grande parte dos egressos responderam que trabalham como professores na educação básica, representando 29 respondentes. Somente 7 egressos atuam como docentes nas Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas (4 na rede privada e 2 na pública); 4 participantes atuam como coordenadores pedagógicos (3 na rede pública e 1 na privada); 5 egressos se encontram sem vínculo empregatício no momento do envio das respostas do questionário; destes 4 deles então se preparando para processos seletivos de doutorado e 1 por já possuir doutorado está estudando para concursos na área de sua formação profissional; 2 participantes afirmam atuar como técnico pedagógico.

Além disso, 1 egresso trabalha como Designer instrucional, que procura por meio de instrumentos e métodos aprimorar o processo de aprendizagem dos alunos, pois sua profissão está ligada a construção de materiais, seja eles, cursos, software,

videoaulas, dentre outros. Esta carreira está relacionada com a expansão da modalidade a distância no Brasil, sendo muito mais presente nesta modalidade. Um dos egressos também afirmou que trabalha como professor em uma empresa de ensino de idiomas privada. Outro também afirmou ser professor, só que de violão. Por fim, um dos mestres titulados pelo Programa atua como educador em uma Instituição de Ensino Superior pública.

É fundamental destacar que dos 29 egressos que afirmam que atualmente trabalham como docentes na educação básica (25 deles na rede pública, com vínculo empregatício). Este vínculo empregatício permite melhor condição profissional, com maiores salários e estabilidade no emprego. Esta situação contribuiu para a realização de estudos pós-graduandos tendo em vista a progressão na carreira, além de aprofundamentos teóricos, realizações pessoais, dentre outros motivos. Outra questão essencial para a compreensão a importância que os egressos deste Programa atribuem a sua formação adquirida durante o mestrado é como seu trabalho se relaciona com o tema investigado na sua dissertação, já que, para Velloso (2004), é imprescindível ver "que importância os egressos atribuem à experiência em pesquisa que obtiveram em seus cursos, considerando-se as atividades profissionais que desenvolvem" (p. 601). Uma vez que a formação nos cursos de mestrados nem sempre apresentam o mesmo grau de sintonia com a realidade profissional ou com o que essa realidade demanda.

Quanto à relação da temática da pesquisa com seu trabalho: 10 egressos afirmaram que não há uma relação direta com seu trabalho, mas relacionam os processos de construção de conhecimento (revisão bibliográfica, metodologia da pesquisa, problematização, sistematização e escrita). Os dados obtidos permitem visualizar que em sua maioria, 29 egressos que atuam na Educação Básica e, 7 egressos na Educação Superior afirmam que a formação na pós-graduação permite compreensão da educação, seus determinantes e os processos didático-pedagógicos. Onze respondentes que não trabalham diretamente com o objeto estudado acreditam que o mestrado forneceu subsídios teóricos para melhor compreensão de processos educacionais

As discussões sobre modelos de formação na pós-graduação tem sido um dos temas centrais em debates que envolvem esse nível de ensino. A universidade onde estes discentes são formados é um "espaço público em que privilegiadamente podem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e devem vicejar as reflexões, os conhecimentos e técnicas, em clima de normal aceitação das contradições, das diferentes visões de mundo, da liberdade de pensamento e de criação". (SOBRINHO, 2015, p. 582). Assim, o ensino, a pesquisa e a extensão se constituem em elementos fundantes que contribuem para a formação de cidadãos com qualidade e consciência crítica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa permitiu que se comprovasse a importância do Programa de Pós-Graduação em Educação para a formação de profissionais que atuam no campo da educação, notadamente na educação básica, de cunho público.

Torna-se necessário pensar no Programa enquanto um lugar para a formação dos futuros docentes, não podendo se tratar de ações pontuais, mas como apontam Cunha e Leite (1996, p.74): "(...) o ensinar e o aprender na Universidade deveria ser mais que objetos de estudo de um projeto específico, mas uma preocupação constante de cada curso, de cada de cada professor e estudante que deseja produzir o saber científico como conhecimento válido para a construção de uma sociedade melhor." (CUNHA; LEITE, 1996, p. 74)

No entanto, cabe ressaltar que as práticas profissionais dos egressos do PPGEdu, seja na escola básica, na educação superior ou em outros segmentos, incorporam processos individuais e coletivos de natureza complexa e dinâmica na construção de sua identidade profissional. Os egressos realizam esforço importante na produção de conhecimentos em trabalhos que investigam desde as configurações do Estado brasileiro e suas políticas educacionais até as práticas educativas escolares envolvendo a docência, o ensino e a gestão.

REFERÊNCIAS

BRASIL.CNPq. **Dados e estatísticas**. 2009. Disponível em: http://lattes.cnpq.br>. Acesso em: 25 mai. 2019.

CORRÊA, C. P. et al. O acompanhamento de egressos de pós-graduação stricto sensu como ação estratégica nas universidades. In: XVI Colóquio Internacional de Gestão Universitária, **INPEAU/UFSC**, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/171058. Acesso em: 10 jun. 2021

CUNHA, M. I. A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum. **Educar em Revista**, v. 35, n. 75, p. 121-133, 2019.

CUNHA, M. I.; LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/aval/v20n3/1414-4077-aval-20-03- 00581.pdf. Acesso em: 29 de jul. de 2020.

_____ Professor Universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA, M. I. et al (orgs). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p. 15-31

MARAFON, M. R. C. **Articulação pós-graduação e graduação: desafio para a educação superior.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/Unicamp, Campinas, 2001.

MOREIRA, M.G; VELHO, L. Trajetória de egressos da pós-graduação do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais: uma ferramenta para avaliação. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.17, n.1, p.257-288, mar.2012.

RIVAS, N.P.P.; DA SILVA, G.M. Desafios na formação para a docência universitária em cursos de pós-graduação. **Revista Diálogo Educacional**, v.20,n.65,jun. 2020.Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26426. Acesso em: 16 jul. 2020.

VELLOSO, J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 583-611, 2004.

ZAIDAN, Samira et al. Pós-Graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977-2006). **Educação em Revista**, v. 27, p. 129-160, 2011.

16.5.82 ENSINO REMOTO: O USO PEDAGÓGICO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NA E.E. HUMBERTO MENDES-PALMEIRA DOS ÍNDIOS/ALAGOAS

Nilmar Silva da Fonsêca[2057]

José Washington Vieira Silva[2058]

RESUMO

O objetivo da pesquisa, apresentar o uso pedagógico de ferramentas tecnológicas na E.E. Humberto Mendes-Palmeira dos Índios/Alagoas, enquanto o problema a ser discutido se deu como os professores desta escola vêm conseguindo superar obstáculos e avançar na qualidade do trabalho docente em meio ao caos instalado com a pandemia, em decorrência, ensino remoto. Metodologicamente esse estudo foi construído a partir de uma pesquisa, usando o Google Forms, sobre o uso dos recursos tecnológicos e suas contribuições curriculares. Como integrantes tivemos 30 professores, os quais concordaram com a participação e nossa divulgação dos dados da pesquisa e, que representam o corpo docente da escola E. E. Humberto Mendes. O questionário visa transparecer o nível de participação dos alunos nas aulas síncronas e assíncronas, assim como as ferramentas utilizadas para produção dessas aulas. Para tal, nos firmamos nos autores: Ruschel; Trevisan; Pereira (2020), Cordeiro (2020), Fonsêca et al. (2020), Lara et al. (2019), Silva et al. (2018), entre outros, que contribuíram de forma relevante para a teorização desta pesquisa, assim como o documento oficial, que normatiza o continuum curricular, ALAGOAS (2020). Os resultados correspondem a questionários aplicados durante o 1º semestre letivo de 2021 diante das dificuldades impostas os professores demonstram que avançaram no domínio das ferramentas tecnológicas. Mesmo a distância, houve um alinhamento na rede escolar que possibilitou o compartilhamento de informações, atividades, orientações e aprendizagem com trocas de experiência, ajuda entre professores e equipe pedagógica que uniu todos na busca por melhoria de acesso e das práticas metodológicas.

Palavras-chave: Pandemia.Ensino Remoto.Ferramentas Tecnológicas.Formação docente. Ensino Básico.

1 INTRODUÇÃO

Partindo do contexto dos novos desafios, avanços e recuos. Das incertezas, na educação, por meio da Covid-19. Esse fato se torna visível nos níveis de informatização de professores para desenvolverem o ensino remoto que começou em

[2057]Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa. Graduado em Letras-Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL/Universidade Aberta do Brasil, na modalidade EaD. Graduado em Letras pela Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL. Professor de língua inglesa nos municípios de Igaci e Arapiraca/Alagoas (Ens. Fundamental II); Professor Escola Humberto Mendes-Palmeira dos Índios/Alagoas (fundamental II). E-mail: nilmar-fonseca@hotmail.com

[2058]Mestrando em Linguística pelo PPGLL da Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Especialista em Linguística pela Faculdade Alfa América. Graduado em Letras-Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL/Universidade Aberta do Brasil, na modalidade EaD. Graduado em Letras pela Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL. Professor do Ensino Básico da rede estadual de Alagoas. E-mail: washingtonvs1@hotmail.com

2020 e se prolonga pelo ano de 2021. Diante do que será exposto nessa produção, é necessário esclarecer o perfil da escola a qual limitamos a nossa pesquisa.

A Escola Estadual Humberto Mendes situada na cidade de Palmeira dos Índios/Alagoas é uma instituição de tempo integral regida pelo Programa Alagoano de Ensino Integral - pALei que visa orientar o funcionamento da escola, assim como seu modelo pedagógico. A unidade atende o ensino fundamental e médio tendo 565 estudantes matriculados.

A relevância desse estudo se estabelece na categorização do uso de ferramentas tecnológicas para atender os alunos do ensino básico (fundamental e médio) da rede pública estadual de Alagoas, buscando garantir a qualidade do ensino de forma remota e principalmente motivar os alunos a participação. Nesse espaço, abordaremos também a proposta da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Alagoas (SEDUC-AL) de continuidade curricular, através da Portaria 11.907/2020, atentando para os conteúdos estudados no ano de 2020 e a garantia do aprendizado no ano de 2021. Por isso, a pesquisa objetiva apresentar o uso pedagógico de ferramentas tecnológicas na E.E. Humberto Mendes-Palmeira dos Índios/Alagoas, enquanto o problema a ser discutido será como os professores desta escola vêm conseguindo superar obstáculos e avançar na qualidade do trabalho docente em meio ao caos instalado com a pandemia, em decorrência, ensino remoto.

2 CONTINUUM CURRICULAR

Atentos ao nível do ensino-aprendizado que deve ser relativo a cada etapa e considerando os autos índices de defasagem da escola. Passa-se a pensar no atendimento ao aluno, preocupando-se com a quantidade de conteúdos, habilidades e competências que deveriam ser desenvolvidas durante o ano letivo. Isso, justificado pelo ensino remoto, e as dificuldades vivenciadas por professores e alunos, por falta de adaptações e/ou recursos necessários, dos dois lados, em lidar com a tecnologia como ferramenta de ensino-aprendizagem, surge um dispositivo legal para normatizar o funcionamento do continuum curricular, a portaria 11.907/2020.

> Estabelece em caráter excepcional a organização da oferta da educação básica, reunindo em um Ciclo Emergencial Continuum Curricular, dois anos letivos consecutivos para cumprimento dos objetivos, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, competências e habilidades, nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, relativos ao período 2020/2021 e dá outras providências. (ALAGOAS, 11.907/2020).

A SEDUC-AL pensou em aplicar o Continuum Curricular possibilitando ao professor trabalhar no ano letivo 2021 os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para cada etapa educacional, especialmente da etapa referente ao ano letivo de 2020, que foi prejudicada pelos efeitos da pandemia da Covid-19. Em seu inciso §1º O Ciclo Emergencial Continuum Curricular 2020/2021 refere-se aos aspectos curriculares, ou seja, o cumprimento dos objetivos, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, competências e habilidades. (ALAGOAS, 11.907/2020).

De acordo com Ruschel et. al. (2020), é a partir do exercício exaustivo, para quebrar as rotinas de velhos hábitos, nos tira da zona de conforto e demanda a compreensão de novas dinâmicas e a utilização de novas ferramentas e conforme o dispositivo 11.907/2020 o desenvolvimento de habilidades e competências com foco na aprendizagem. Ainda de acordo com o autor:

> Afinal, os professores de todos os níveis já vinham de um longo processo de adaptação às intensas mudanças na ciência e na tecnologia, que refletiam diretamente nas práticas pedagógicas, como o rápido desenvolvimento e popularização dos meios de comunicação digitais. Esta reinvenção pode ter sido acelerada pela pandemia, mas não é graças a ela que ocorreu; já vinha se fazendo desde pelo menos o final da década de 1990, com a chegada dos primeiros computadores às escolas. (RUSCHEL, et al. 2020, p. 6).

Nesse contexto é notório que o avanço tecnológico deveria ter sido institucionalizado muito antes da crise sanitária, contudo, podemos dizer que o professor sempre foi desinteressado em aplicar tecnologia como recurso pedagógico, a maioria tomava a tecnologia com ludicidade aplicada ao ensino. Embora com a crise na saúde, pode evidenciar que os aparatos tecnológicos e ferramentas digitais não podem somente ajudar ao ensino, como complementá-lo.

3 AVANÇOS NO ENSINO REMOTO COM O USO DA TECNOLOGIA - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao firmar a necessidade de abordarmos a aplicação da tecnologia e pensando na funcionalidade dessa como ferramenta pedagógica, logo aplicamos o questionário aos professores da escola.

A princípio, a relação de entendimento e funcionalidade do ensino remoto se deu por confusa, a escola não sabia como iria atingir os alunos e como as atividades

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

iriam funcionar, a priori se deu pelo uso de plataforma e aplicativos da empresa Google, mas a falta de formações no início dificultava a padronização e a qualidade das atividades com esses recursos, como é evidenciado nos gráfico 1 e 2.

Nessas questões, buscamos evidenciar como os professores conseguiram desenvolver as habilidades no uso da tecnologia e das ferramentas disponíveis. Como fica claro no gráfico 1, 73,3% dos professores informaram que aprenderam a utilizar algum recurso usando tutoriais do Youtube. 70% do grupo aprenderam algo novo em formações de professores organizadas pela escola. Vale considerar que o apoio entre o grupo foi fundamental para esses momentos, de acordo com os professores 86,7% afirmam que aprenderam com algum colega.

Gráfico 1: Como você aprendeu a utilizar os recursos das TICS (Tecnologias da informação e comunicação) voltadas para as aulas remotas?

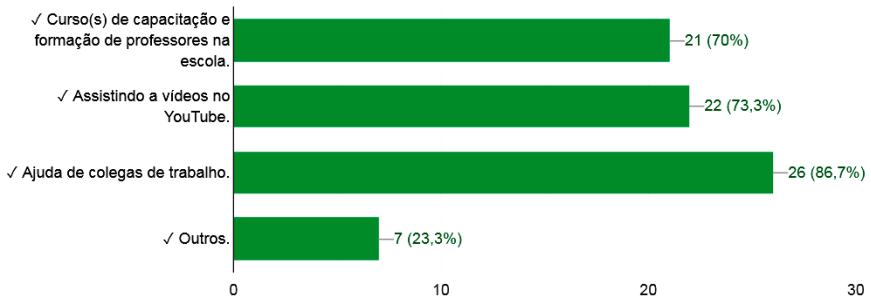

Fonte: FONSÊCA; VIEIRA SILVA (2021)

O avanço das tecnologias digitais de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, gráfico 2,“o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador.” (CORDEIRO, 2020, p. 4).

Gráfico 2: Qual(is) TIC’s você usa para lecionar ou na produção das suas aulas?

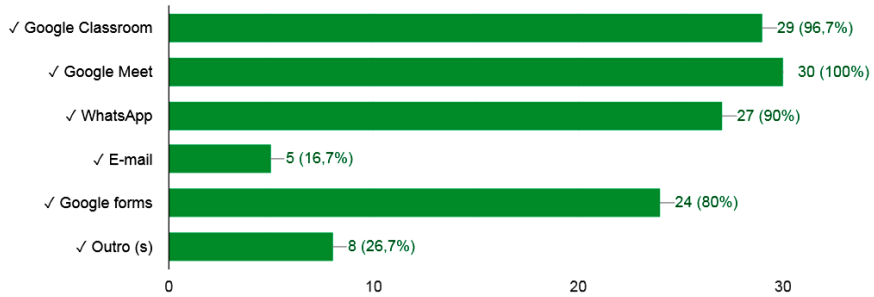

Fonte: FONSÊCA; VIEIRA SILVA (2021)

Quando questionados sobre os equipamentos utilizados e a forma de interação nas aulas remotas, o celular (96,7%) e o computador (96,7) foram os dispositivos mais

utilizados, gráfico 3. Nesta perspectiva, Lara (2019) evidencia que apesar do pouco investimento na formação pedagógica dos docentes frente as novas demandas, o papel do educador se modifica ano após ano.

Gráfico 3: Qual(is) ferramenta(s) tecnológica(s) faz(em) parte do seu dia a dia nas aulas remotas?

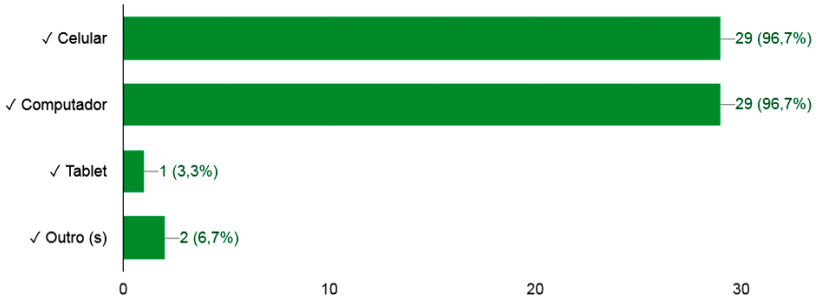

Fonte: FONSÊCA; VIEIRA SILVA (2021)

Vale salientar que na pandemia o sistema de educação brasileiro se informatizou, não se tratando em adquirir equipamento, mas na atuação profissional de professores com o ensino remoto. É óbvio que esse processo foi sofrido e causticante, que em muitas vezes faltou a presença do poder público para legitimar formações que possibilitassem o trabalho do professor de forma leve e não tão conturbada como foi e está sendo.

Observando os próximos gráficos, percebe-se que os momentos de ensino e aprendizagem aconteceram com aulas remotas síncronas e assíncronas (84%), gráfico 4. “A criatividade dos professores brasileiros em se adaptar à nova realidade é indescritível no que se trata da criação de recursos midiáticos.” (CORDEIRO, 2020, p. 6).

Gráfico 4: as aulas remotas síncronas ou assíncronas com os alunos.

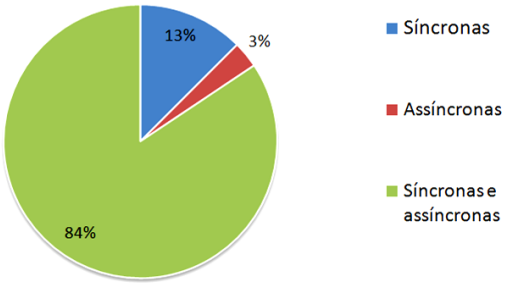

Fonte: FONSÊCA; VIEIRA SILVA (2021)

Gráfico 5: a participação dos alunos nas aulas síncronas ou assíncronas.

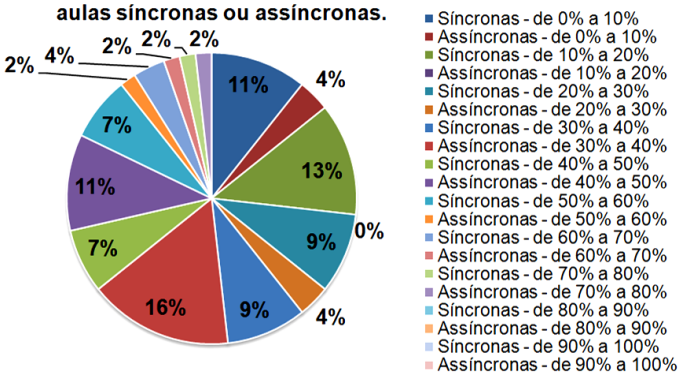

Fonte: FONSÊCA; VIEIRA SILVA (2021)

Entretanto, a percepção da maioria dos professores indica que as aulas síncronas têm uma maior participação dos alunos, gráfico 5. Esta constatação

evidencia a importância da presença do professor na condução das aulas e orientações a respeito dos conteúdos e atividades a serem realizados.

Além disso, expõe as dificuldades já verificadas no ensino presencial dos estudantes que não desenvolvem a autonomia do estudo e da pesquisa além da sala de aula, preocupação que vem sendo explorada na Educação a Distância. Nesse sentido, Filatro e Cavalcante (2019) afirmam que:

> Estudantes e profissionais deixam o papel passivo e de meros receptores de informação, que lhes foi atribuído por tantos séculos na educação tradicional, para assumir um papel ativo e de protagonistas da própria aprendizagem... como selecionamos a perspectiva mais adequada para a aplicação de metodologias ativas no contexto educacional em que atuamos? A resposta é o nível de autonomia que os estudantes possuem para aprender. (FILATRO; CAVALCANTI, 2019, p. 18-19).

No gráfico 6, as respostas dos entrevistados, ótimo (3%) e bom (49%) contra regular (45%) e insuficiente (3%), apontam que os professores se mostram divididos quanto a interação dos alunos nas aulas remotas. O uso de ambientes virtuais tem mantido a conexão entre os professores e os estudantes durante a pandemia. Para FONSÊCA et al. (2020, p.6) é importante ressaltar que “os laços estabelecidos entre professor e aluno são muito fortes e essenciais e envolve afetividade, atenção e uma boa comunicação.”

Fonte: FONSÊCA; VIEIRA SILVA (2021)

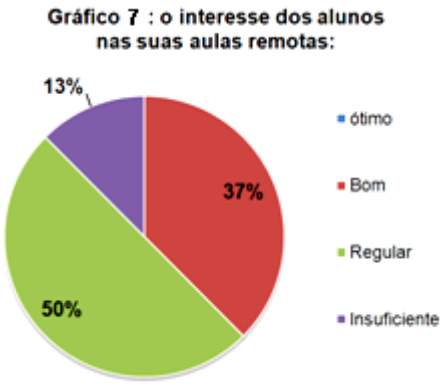

Fonte: FONSÊCA; VIEIRA SILVA (2021)

Sobre o interesse dos alunos nas aulas remotas, 37% dos professores avaliam como “bom”, 50% “regular” e 13% “insuficiente”, gráfico 7. Tais indicativos abrem espaço para questionamentos a respeito da interação e do interesse dos alunos nas aulas remotas e o que estes dados poderiam refletir no aprendizado desses estudantes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

De acordo com Fonsêca et al. (2020, p. 2, apud SILVA):

> Existem excelentes ferramentas síncronas e assíncronas, que possibilitam essa interação tanto de forma individual como de forma coletiva, no entanto, pra ela acontecer é necessário o incentivo dos professores, com aulas dinâmicas e também a motivação pessoal do aluno para estarem presentes, participativos e colaborativos com o processo (SILVA, 2018).

No ensino remoto há uma constante adequação da forma de ensinar praticada na educação presencial em que os professores seguem os horários e os conteúdos elencados para o ano letivo. Diariamente estes profissionais precisam "customizar os materiais para realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades." E considerando as dificuldades e desafios impostos pelo ensino remoto, "nem sempre a qualidade destes materiais atende aos objetivos desejados" (ALVES, 2020).

Com relação a dificuldades de participação, os professores assinalaram que a falta e/ou o acesso precário à internet, 66,7%, são os principais motivos pelos quais os alunos não participam nas aulas remotas. Outro motivo relevante para este problema persistir é a presença dos pais na vida escolar desses estudantes, 43,3%, gráfico 8.

Gráfico 8: Qual(is) motivo(s) os seus alunos não participam das suas aulas remotas?

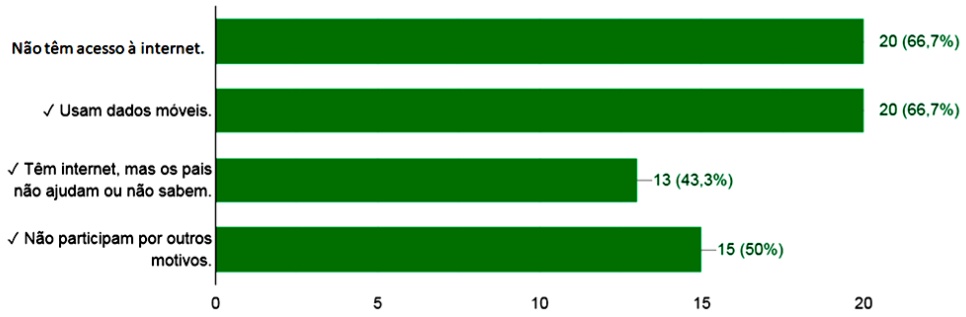

Fonte: FONSÊCA; VIEIRA SILVA (2021)

Não há dúvidas da importância das tecnologias digitais na atuação dos professores neste momento de pandemia e distanciamento social. Contudo, os resultados da pesquisa mostram que alguns problemas detectados nas aulas presenciais, como a falta de interesse e a falta de acompanhamento dos pais foram ampliados no ensino remoto. Nesse sentido, Fonsêca et al. (Apud SILVA) reflete sobre a mudança que acontece do ensino presencial para o virtual, acarretando em situações "individuais como um ambiente adequado, acompanhamento da família, a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

falta de maturidade, a ansiedade, tudo isso contribuem para essa queda no interesse dos alunos".

Ao serem indagados sobre como avaliam o ensino remoto, a maior parte dos professores, 40% "bom" e 53% "regular", coloca-se com opiniões que podem ser confundidas com o ensino presencial, dada a realidade do ensino e aprendizagem das escolas antes da pandemia e os desafios de adaptação durante este período de educação remota. Os outros 13% (insuficiente) dos entrevistados, indicam insatisfação com este formato de ensino, gráfico 9.

Gráfico 9: Qual a sua avaliação de satisfação com o Ensino Remoto?

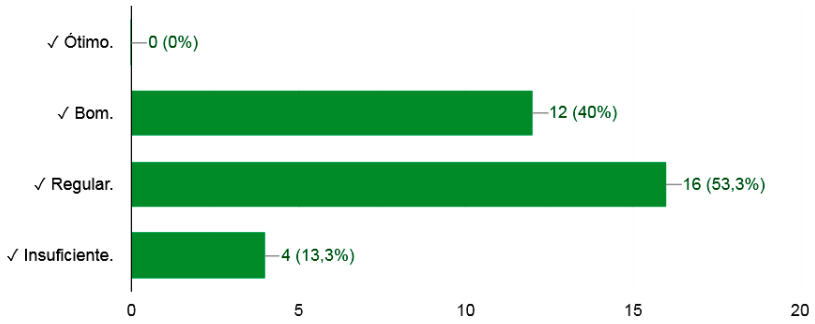

Fonte: FONSECA; VIEIRA SILVA (2021)

De acordo com ALVES (2020):

> A educação básica vai atender crianças e adolescentes que estão em níveis de desenvolvimentos diferenciados e por mais que tenham acesso as tecnologias digitais e telemáticas precocemente, o fazem para entretenimento e não para práticas de educação formal. Nestas fases de desenvolvimento o face-to-face é condição sine-qua-non para estes sujeitos que interagem com seus pares e professores e juntos atribuem sentidos aos distintos objetos do conhecimento, produzindo coletivamente.

O uso da tecnologia na realidade escolar tem atualizado a forma de interação dos professores com a geração de crianças e adolescentes da era digital. As aulas remotas têm se mostrado um elo entre estas duas partes durante este momento de distanciamento social. Contudo, estes personagens, "desincorporados nas escolas virtuais", necessitam que os próximos passos sejam em direção de "novas linguagens", no sentido em que estas "linguagens que harmonizem as propostas disciplinares, reincorporem virtualmente seus autores e criem um clima de comunicação, sintonia e agregação entre os participantes" (KENSKI, 2004).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção das aulas remotas com a utilização pedagógica das TICs, diante das consequências da pandemia da Covid-19, transformou o ambiente escolar e, consequentemente, a postura dos professores em relação ao uso dessas tecnologias nas suas práticas de ensino com as novas demandas. Com a implantação do Continuum Curricular, pela rede estadual de educação do estado, para o cumprimento dos objetivos básicos, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, competências e habilidades, o desafio era, e está sendo, aliar o trabalho docente com uso da tecnologia para ofertar aulas que atendendam às necessidades de ensino e aprendizagem para o ano escolar de 2021.

Esta pesquisa, com a participação dos professores através do questionário pelo Google Forms, destaca que a adaptação dos docentes para o regime de aulas síncronas e assíncronas com seus alunos foi imediata e contínua, avançando na superação dos obstáculos. Contudo, os dados obtidos também apontam resultados que evidenciam algumas faces da realidade do ensino remoto que dificultam o ensino e a aprendizagem.

Apesar de haver capacitações pela escola e ser disponibilizado pelo estado para os docentes a plataforma Google Classroom, os professores continuam usando recursos próprios para se capacitar, adquirir aparatos tecnológicos e lecionar aulas no ensino remoto, com a utilização de aparelhos celulares, tablets e computadores. Nesse sentido, mesmo diante de uma pandemia a educação não recebe a devida atenção do poder público quanto a investimentos significativos para a garantia e melhoria da educação.

Quanto as aulas remotas, a opinião dos professores manifesta preocupação sobre o interesse, interação e participação dos alunos, sobretudo com as aulas assíncronas, em que o aluno precisa ter autonomia diante das atividades propostas. A dificuldade de acesso à internet por parte dos alunos é outro problema que afeta o ensino remoto.

Contudo, diante das dificuldades impostas os professores demonstram que avançaram no domínio das ferramentas tecnológicas. Mesmo a distância, houve um alinhamento na rede escolar que possibilitou o compartilhamento de informações, atividades, orientações e aprendizagem com trocas de experiência, ajuda entre professores e equipe pegagógica que uniu todos na busca por melhoria de acesso e das práticas metodológicas.Assim, o cenário atual é propício para rever uma série de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

situações adversas na educação, por meio de um trabalho em conjunto, entre todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Portaria 11.907/2020 da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEDUC-AL). Disponívelem: http://www.educacao.al.gov.br/images/PORTARIA_OFERTA_EDUCA%C3%87%C3%83O_B%C3%81SICA_1.pdf Acesso: 1 jun. 2021.

ALVES, L. Educação Remota: Entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas,** v.8, n.3, p. 348-365, 2020.

CORDEIRO, K. M. de A. **O impacto da pandemia na educação**: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. Idaam. 2020. Disponível em: http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf Acesso em: 08 jun. 2021.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inovativas na educação presencial, à distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2019.

FONSÊCA, L. B. H. et al. **Perspectivas do ensino remoto na educação brasileira**. Anais VII CONEDU - Edição Online.Campina Grande: Realize Editora, 2020.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6ª ed. Campinas/SP: Papirus,2004.

LARA, E. M. de O. et al. O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 23, n. e180393, p. 1-15, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/icse/v23/1807-5762-icse-23-e180393.pdf.Acesso em: 10 jun. 2021.

RUSCHEL, G. E. S.; TREVISAN, M. B.; PEREIRA, J. F. **Ensino remoto no contexto de uma instituição privada**. OSB, UFSM. 2020.Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/10/Textos-para-Discussao-18-Ensino-Remoto-em-uma-instituicao-particular.pdfAcesso em: 08 jun. 2021.

SILVA, J. G. P. et al. Avaliação das ferramentas de desenvolvimento da presencialidade virtual, aprendizagem autônoma e colaborativa presentes no AVA moodle©. **Revista Educacional Interdisciplinar,** v. 7, n.1, p. 1-9, 2018.

16.5.83 ERÉPOMTECA: O BRINCAR PARA A RE-EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ana Valéria de Figueiredo[2059]

Zulmira Rangel Benfica[2060]

Simone Moraes dos Santos Cordeiro[2061]

RESUMO

O lúdico faz parte da natureza humana e o jogo e a brincadeira são elementos que compõem as relações e interações humanas em sua diversidade de ser e estar no mundo nos diversos grupos sociais. Partindo desse ponto, o projeto EréPomteca: o brincar para a reeducação das relações étnico-raciais objetiva investigar jogos, brinquedos e brincadeiras de origem africana e indígena [e outras etnias] nas práticas educativas entre licenciandos do Curso de Pedagogia, Educação Física e Letras de uma universidade privada em Nova Iguaçu (RJ). A pesquisa parte da necessidade social de uma educação antirracista por e para a diversidade em prol de uma melhor qualidade de vida para todos que deve ser praticada e incentivada nos espaços de formação educativa, formais e não formais. Buscar entendimentos sobre como os jogos e brincadeiras de matrizes africana e indígena estão presentes em nossa composição como povo pode trazer aos licenciandos opções para uma intervenção pedagógica mais potencializada e efetiva nos processos de ensino aprendizagem fortalecendo a Educação para as Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004b). São questões de estudo: quais os conhecimentos prévios dos licenciandos sobre jogos, brinquedos e brincadeiras de matrizes africana e indígena brasileira? Quais os principais jogos, brinquedos e brincadeiras praticados nos espaços formais de educação infantil e suas origens sócio-históricas? Como esses jogos, brinquedos e brincadeiras vêm sendo adaptados na contemporaneidade? Quais os aspectos pedagógicos desses jogos, brinquedos e brincadeiras? Sobre o lúdico, os autores que inicialmente embasam a proposta são Huizinga (2001), Caillois (2017) entre outros; sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Antirracista documentos oficiais tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004ª; 2004b), a LDBEN 9394/96, as leis 10.639/03 e 11.645/08 serão fundamentais em sua articulação nas Licenciaturas dentre outros; ainda autores tais como Araújo e Dias (2019), Domingues-Lopes, Oliveira e Beltrão (2015) e outros que discutem aspectos conceituais relativos ao lúdico sob as matrizes africanas e indígenas, respectivamente.

Palavras-chave: Lúdico. Educação Antirracista. Relações Étnico-raciais. Educação Infantil. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

Eré – brincar em Iorubá

[2059] Doutora em Ciências Humanas/Educação (PUC-Rio); Professora Adjunta do PPGE e Licenciaturas da Universidade Estácio de Sá (RJ); e-mail: anavaleriadefigueiredo@gmail.com
[2060] Mestre em Educação (UNIG); Coordenadora e Professora da Licenciatura em Pedagogia Universidade Estácio de Sá (RJ); e-mail: zulmirarangel@gmail.com
[2061] Licenciada em Letras e Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá (RJ); Bolsista de Iniciação Científica CPNp-UNESA; e-mail: simone.moraes.s@hotmail.com

O lúdico faz parte da natureza humana. Caillois (2017) e Huizinga (2001) apresentam o jogo e a brincadeira como elementos que compõem as relações e interações humanas em sua diversidade de ser e estar no mundo nos diversos grupos sociais. Partindo desse ponto, o projeto EréPomteca: o brincar para a reeducação das relações étnico-raciais objetiva investigar jogos, brinquedos e brincadeiras de origem africana e indígena [e outras etnias] nas práticas educativas entre licenciandos do Curso de Pedagogia, Educação Física e Letras do campus de uma universidade privada em Nova Iguaçu (RJ).

O estudo parte da necessidade social de uma educação antirracista por e para a diversidade em prol de uma melhor qualidade de vida para todos, que deve ser praticada e incentivada nos espaços de formação educativa, formais e não formais.

Buscar entendimentos sobre como os jogos e brincadeiras de matrizes africana e indígena estão presentes em nossa composição como povo pode trazer aos licenciandos opções para uma intervenção pedagógica mais potencializada e efetiva nos processos de ensino aprendizagem fortalecendo a Educação para as Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004b).

São questões norteadoras da pesquisa: quais os conhecimentos prévios dos licenciandos sobre jogos, brinquedos e brincadeiras de matrizes africana e indígena brasileira? Quais os principais jogos, brinquedos e brincadeiras praticados nos espaços formais de educação infantil[2062] e suas origens sócio-históricas? Como esses jogos, brinquedos e brincadeiras vêm sendo adaptados na contemporaneidade? Quais os aspectos pedagógicos desses jogos, brinquedos e brincadeiras?

Sobre o lúdico, os autores que inicialmente embasam a proposta são Huizinga (2001), Caillois (2017) entre outros; sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Antirracista documentos oficiais tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004ª; 2004b), a LDBEN 9394/96, as leis 10.639/03 e 11.645/08 serão fundamentais em sua articulação nas Licenciaturas dentre outros; ainda autores tais como Araújo e Dias (2019),

[2062] Utilizamos aqui a expressão educação infantil como sinônimo de educação da criança, tomando a definição legal do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que aponta criança até 12 anos incompletos.

Domingues-Lopes, Oliveira e Beltrão (2015) e outros que discutem aspectos conceituais relativos ao lúdico sob as matrizes africanas e indígenas, respectivamente.

O estudo pretende criar campos de aproximação com redes nacionais de pesquisa sobre o tema no sentido de dialogar sobre o lúdico e seus desdobramentos, buscando a troca de experiências nesse processo. Investigar tal campo de estudos fortalece as ações de ensino, pesquisa e extensão que vêm sendo empreendidas nos cursos de formação de professores em nível superior e médio bem como no âmbito da Brinquedoteca.

Como percurso metodológico, iniciaremos utilizando o levantamento dos jogos, brinquedos e brincadeiras citados pelos licenciandos no projeto Memórias do Brincar no Curso de Pedagogia e Licenciaturas, realizado entre 2018-2019 por Figueiredo e Equipe (2019) para ter acesso aos seus conhecimentos prévios das origens desse material lúdico e, posteriormente, categorizar e analisar o material elencado buscando, em sua vocação inovadora, a sugestão da construção de um compêndio digital com o mapeamento das origens sócio-históricas dos jogos, brinquedos e brincadeiras e suas regras de uso.

A investigação proposta se insere nas Áreas de Tecnologias Prioritárias do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), especificamente em Tecnologias para Qualidade de Vida, pois que se trata de fomentar uma educação antirracista para que todas as crianças tenham oportunidade de viver plenamente sua infância e sua ancestralidade étnica. Investigar tal campo de estudos fortalece as ações de ensino, pesquisa e extensão que vêm sendo empreendidas nos cursos de formação de professores em nível superior e médio bem como no âmbito da Brinquedoteca[2063].

O estudo traz como objetivo geral investigar as origens sócio-históricas e étnico-raciais de jogos, brinquedos e brincadeiras nas práticas educativas infantis entre licenciandos do Curso de Pedagogia, Educação Física e Letras de uma universidade privada situada em Nova Iguaçu (RJ). Trazemos como objetivos que serão alcançados ao longo do estudo elaborar inventário de brincadeiras, brinquedos

[2063] Destaca-se ainda que o projeto que se apresenta é filiado ao GEPA UNESA – Grupo de Pesquisa Estratégias Pedagógicas de Aprendizagem, autorizado pela UNESA e certificado pelo CNPq e dialoga com o Laboratório Brinquedoteca BrincArte Estácio Nova Iguaçu.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e jogos pesquisados entre os licenciandos do Curso de Pedagogia, Educação Física e Letras, utilizando material previamente coletado e, frente ao material coletado, interpretar os brinquedos, jogos e brincadeiras como expressões artístico-culturais e como parte fundante do patrimônio material e imaterial de grupos sociais.

2 DESENVOLVIMENTO

A proposta de pesquisa em questão é decorrente do Projeto de Iniciação Científica Memórias do Brincar no Curso de Pedagogia e Licenciaturas (FIGUEIREDO et. al., 2019) cujos resultados suscitaram investigação mais aprofundada sobre os aspectos dos jogos, brinquedos e brincadeiras de matrizes africana e indígena nas práticas educativas entre licenciandos do Curso de Pedagogia, Educação Física e Letras. Com 94 respondentes, o projeto coletou um banco de várias brincadeiras, brinquedos e jogos citados pelos licenciandos como evocação de suas memórias de infância.

Dessa forma, esse levantamento é base de análise ora proposta, pois o material previamente coletado será utilizado para que se empreenda o mapeamento sócio-histórico das origens étnico-raciais desses jogos, brinquedos e brincadeiras que transversalizam as práticas cotidianas de futuros professores.

As dimensões que compõem a cidadania de forma plena passam pela qualidade de vida de maneira ampla, trazendo ao centro do debate a proposição de educação das e para as relações étnico-raciais desde a infância em seus aspectos sociais, culturais, históricos, educacionais, como direitos políticos de garantia do bem-estar pessoal e social. Assim, o projeto parte da responsabilidade e necessidade social de uma educação antirracista e pluriétnica que deve ser praticada e incentivada em todos os espaços de formação educativa, formais e não formais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b) em sua apresentação rezam que:

> **[...] a educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo** e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, **a**

> **educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo** (BRASIL, 2004, p. 7; grifos nossos).

Nesse sentido, o brincar tem centralidade como elemento componente deste rol de direitos garantidos na etapa da Educação Infantil previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo 16: “o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] IV - **brincar**, praticar esportes e divertir-se; [...]” (BRASIL, 1990; grifos nossos).

Além do brincar como um direito inalienável da infância é de suma importância nos processos educativos compreender que há diversidade nesta infância posta muitas vezes como única. Mais adequado é enfatizar infâncias, categoria multifacetada composta por múltiplas possibilidades e formações sócio-históricas e de matrizes culturais diversas.

Esse ponto se fundamenta no artigo 58 do ECA que aponta que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990).

No sentido que aponta a lei, pensar uma educação antirracista e para a educação das relações étnico-raciais perpassa por ações e artefatos relacionados ao lúdico, este inerente ao ser humano, qualquer que seja seu pertencimento étnico-racial, envolvendo sobremaneira as matrizes histórico-culturais africanas, afro-brasileiras e indígenas que compõem a população brasileira. Ainda, os licenciandos em Pedagogia, Educação Física e Letras se preparam para atuar como docentes em classes da educação infantil, bem como ocupar funções de gestão em espaços escolares e não escolares de educação.

Por esta razão, destacamos o projeto em tela como central nesta formação, proporcionando reflexões aos licenciandos sobre os preconceitos e racismo muitas vezes embutidos em práticas costumeiras e recorrentes nos espaços de atuação com crianças e outras faixas etárias. E, a partir dessas reflexões, experienciar a ação repensada de novas maneiras de educação para as relações étnico-raciais.

Em face dessas questões centrais, o projeto também se fundamenta nas leis 10639/03 e 11645/08 que alteram o artigo 26ª da LDBEN 9394/96 que preconiza como obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos nos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, trazendo aos cursos de Licenciatura a responsabilidade dessa formação, pois são estes licenciandos que atuarão nos espaços de educação, como docentes, gestores e profissionais da educação.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA INICIAL

O lúdico faz parte da natureza humana. Huizinga (2001) e Caillois (2017), além de outros autores, nos permitem fazer essa afirmativa, pois pesquisam o jogo e a brincadeira em seus aspectos históricos, antropológicos, sociológicos e até mesmo, filosóficos. Para os autores em questão, os fenômenos sociais devem ser compreendidos nas inter-relações humanas que se materializam no campo da linguagem, da arte, do trabalho, da educação e/ou do lúdico, manifestações de comunicação permanente entre os atores sociais.

Como parte da condição humana, o lúdico é pensado também de acordo com a diversidade de cosmo percepções de mundo. Nas sociedades indígenas, de maneira geral, não há, como nas sociedades ocidentais produtivistas, a interrupção para a brincadeira, visto que trabalho e lazer não são pensados como categorias antagônicas complementares (DOMINGUES-LOPES, OLIVEIRA e BELTRÃO, 2015).

Ainda, pelas matrizes africanas e afrodiaspóricas, o lúdico é um dos valores civilizatórios que compõe esse pensar e não pertence somente à condição infantil, mas é intergeracional (ARAUJO e DIAS, 2019). Assim é que pensar o lúdico na educação é buscar nas raízes desse processo o desenvolvimento que permeia a formação do ser como humano em sua constante interação com o meio que o cerca, suas construções individuais e coletivas e, dessa forma, buscar a estética da vida, pensando com a derivação do grego aísthesis, no sentido radical de “sentir com os sentidos” na elaboração poética, cotidianamente. O ambiente de formação, seja este escolar ou não escolar, é permeado de ações lúdicas que, desde a mais tenra idade, têm centralidade nas interações humanas.

Somos um povo multi/pluriétnico formado por várias matrizes socioculturais que transversalizam as interações e construções humanas e, dessa forma, as relações e artefatos que fundamentam nossas práticas cotidianas – dentre essas as

brincadeiras, os jogos e os brinquedos – evocam traços ancestrais que, muitas vezes não localizamos tão facilmente, soterrados que foram pelo tempo.

Nas palavras de Peralta (2007, p. 5), “a memória não pode apenas ser conceptualizada do ponto de vista ‘instrumental’, mas antes deve ser entendida como um sistema de significado que se produz ao longo do tempo”, ou seja, a memória social permeia e se constrói em pedaços individuais que se tecem juntos e criam recordações e lembranças que podem ser estudadas frente ao presente.

O tempo da memória relacionado ao lúdico nos faz indagar: por que sabemos tão pouco das brincadeiras de matrizes africana e indígenas? Por que nos currículos dos cursos de licenciaturas é raro o estudo curricular da história da África e dos povos indígenas/originários? Questionamentos que se acentuam ainda mais quando se pensa o Brasil como um país de ancestralidade indígena e africana, bem como de outros povos de origem europeia, estes últimos os que vêm tendo mais destaque nos currículos escolares. Desses últimos, nossa herança ibérica nos fala mais explicitamente nas cantigas, nas bonecas de tez clara, nas rimas populares e quadrinhas, dentre outras manifestações histórico-culturais.

Entretanto quando começamos a investigar mais a fundo algumas dessas manifestações e artefatos, entendemos que os substratos que mantêm a estrutura aparente deitam raiz na etnicidade afro-indígena. Esse ponto se apoia na Resolução CNE/CP n° 01/2004b artigo 2º parágrafo 2º quando aponta que “o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas”.

Assim, se trata também de enfatizar a justiça curricular conforme aponta Torres-Santomé (1998), possibilitando que as vozes deliberadamente apagadas e subalternizadas nos desenhos curriculares tradicionais falem por si mesmas, estabelecendo diálogos contra-hegemônicos e de valorização da diversidade na/da formação humana tendo como objetivo as premissas de uma educação antirracistas em suas práticas cotidianamente desenvolvidas.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A pesquisa é de abordagem qualitativa e os dados serão analisados frente ao referencial teórico da Análise de Conteúdo, tal qual é prescrita por Bardin (1977), com a construção de categorias de análise a partir dos dados coletados. Importante ressaltar que na Análise de Conteúdo proposta por Bardin, tanto a unidade de registro, que marca a quantidade de recorrências e/ou ausências no material coletado, bem como a unidade de conteúdo, que é o indicador das categorias que dali irão se formar, fortalecem a análise.

No viés de análise qualitativa, a análise de conteúdo tal qual expressa Bardin (1977), é uma metodologia pela qual são estabelecidas categorias que emergem da leitura e da recorrência das respostas. Para autora, “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção [...] destas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 42).

Nesse sentido, o material de análise será composto de banco de dados já coletados e não categorizados do projeto inicial Memórias do Brincar no Curso de Pedagogia e Licenciaturas, realizado entre 2018-2019 por Figueiredo e Equipe (2019), com 94 respondentes ao questionário aplicado. Esses dados previamente coletados são representativos das experiências dos licenciandos e, por esta razão, tornam-se material privilegiado de estudo, que será potencializado com o mapeamento sócio-histórico dos jogos, brinquedos e brincadeiras ressaltando o caráter pluriétnico que perpassa as práticas e a vida cotidiana dos futuros professores, sem que eles muitas vezes saibam da rica e diversa origem étnico-racial que os compõem.

Com o material de pesquisa categorizado, analisado e mapeado em suas origens o projeto pretende, em sua vocação inovadora, a sugestão da construção de um compêndio digital com o mapeamento das origens sócio-históricas dos jogos, brinquedos e brincadeiras e suas regras de uso.

A apresentação sistemática dos resultados da pesquisa para Universidade pode possibilitar a prática e efetivação das ações de formação inicial e continuada através da pesquisa, ensino e extensão, fortalecendo as potencialidades da pesquisa como forma de construção e circulação do conhecimento, além de ser um dos pilares da formação acadêmica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Formar professores para trabalhar com jogos, brinquedos e brincadeiras de origem africana e indígena significa sensibilizá-los para a importância das mesmas no desenvolvimento das infâncias e, nesse momento da sua formação, é importante que busquem a origem sócio-histórica dos jogos e brincadeiras em seus elementos fundamentais, o que poderá ampliar o diálogo intercultural de seus conhecimentos e, como consequência provável, das classes escolares nas quais vão desenvolver as atividades propostas.

Nesse sentido, pensar o universo do brincar como espaços e dimensões da reflexão e da prática de uma educação para a reeducação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004a) torna-se fundamental no processo educativo do profissional bem como da criança, fundamentada nas premissas de uma educação antirracista, tarefa de todos.

O estudo pretende elaborar um compêndio que será disponibilizado na rede com acesso aberto sobre o material coletado oportunizando aos licenciandos e interessados a consulta para suas propostas didático-pedagógicas fortalecendo a re-educação para as relações étnico-raciais na luta antirracista.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, D. C. de. DIAS, L. R. Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperançar é o verbo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88368, p. 01-22, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688368. Acesso em: 24 abril 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8069 de 1990**. Brasília: MJ, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. **Lei 10639 de 09 de janeiro de 2003.** Brasília: MEC, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**.

Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004. Brasília: MEC, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 21 abril 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n° 01 de 17 de junho de 2004.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 21 abril 2021.

BRASIL. **Lei 11645 de 10 de março de 2008.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 16 mar. 2021.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 19-32.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

DOMINGUES, L.; Rita, C. de.; OLIVEIRA, A. C. de; BELTRÃO, J.F. O lúdico em questão: brinquedos e brincadeiras indígenas. **Revista Desidades**, n. 3, ano 6, p. 25-39, 2015. Disponível em: http://desidades.ufrj.br/wp-content/uploads/Desidades-6-PORT2.pdf. Acesso em 24 abril 2021.

FIGUEIREDO, A.V. de. **Memórias do Brincar no Curso de Pedagogia.** Universidade Estácio de Sá Câmpus Nova Iguaçu. Nova Iguaçu, 2018-2019. [mimeo].

FIGUEIREDO, A. V. de. **O Lúdico e Novas Tecnologias na Contemporaneidade.** Universidade Estácio de Sá Câmpus Nova Iguaçu. Nova Iguaçu, 2019-2020. [mimeo].

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

PERALTA, E. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. **Arquivos da Memória, Antropologia, Escala e Memória**, n.º 2 (Nova Série), 2007, Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa. p. 04-23. Disponível em: http://www.fcsh.unl.pt/revistas/arquivos-da-memoria/ArtPDF/02_Elsa_Peralta%5B1%5D.pdf. Acesso em: 04 abril 2019.

SEMINÁRIO NEPEI UFMG. **Os desafios da pesquisa sobre a formação de professores para as relações étnico-raciais.** Apresentado por Lucimar Rosa Dias.

[S. l.: s. n.]. 1 vídeo (2h 06 min 42 seg). Publicado pelo canal NEPEI UFMG Português. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Nwy1VKcbkD8&t=4165s. Acesso em: 14 mar. 2021.

TORRES-SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade**. O currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

16.5.84 ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliana Mélo da Costa [2064]

Ticiane Arruda da Silva [2065]

Marilene Gabriel Dalla Corte [2066]

RESUMO

Este estudo é parte dos estudos desenvolvidos no curso de Especialização em Gestão Educacional, junto a linha de pesquisa LP/1 – Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Objetivou compreender no rol de produções científicas, no período de 2015 a 2020, as principais tendências e concepções inter-relacionadas as políticas públicas de formação continuada de professores da educação infantil. O estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa, com base numa pesquisa exploratória e bibliográfica, considerando o processo de construção de dados por meio do estado do conhecimento. O referencial teórico está organizado pela legislação educacional e autores como Morosini e Fernandes (2014), Nóvoa (1992), entre outros. Como resultados, verifica-se que embora a formação continuada de professores da educação infantil aconteça, seja proposta; ainda se tem muito a progredir e considerar as necessidades e desafios que surgem em cada contexto educacional. Conclui-se, entendendo a emergência de se ter e fazer pesquisas que abarquem essa temática e tentem, cada vez mais, compreender e propor formação continuada de professores da educação infantil com base em cada cenário e local de atuação. Fazendo com que seja uma formação contextual e que de fato gere progresso para a educação.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Infantil. Estado do Conhecimento.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é uma necessidade, e, é importante tanto para o corpo docente das instituições e dos sistemas de ensino, quanto para os gestores educacionais. Nesse viés Nóvoa (1992, p. 13) explica que:

> A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas assim através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento.

[2064] Acadêmica do curso de Especialização em Gestão Educacional, no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e-mail: julianamelo.letras@hotmail.com.
[2065] Doutoranda em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e-mail: ticiane.arrudadasilva@gmail.com.
[2066] Pós-doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Administração Escolar (ADE), do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e-mail: marilenedallacorte@gmail.com.

Entende-se que a formação continuada é um movimento reflexivo, respaldado teoricamente, proporcionado pelas instituições ou buscado, de forma particular, pelos professores. Um movimento que permite rever as práticas realizadas e as necessidades apresentadas, para que então se possa, além de se qualificar, realizar um trabalho abrangente às necessidades do contexto de atuação profissional.

Então, alicerçada no cenário e argumentos expostos, consolidou-se o tema Estado do conhecimento acerca da formação continuada de professores da educação infantil, pelo qual buscou-se pesquisar e responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais as principais tendências e concepções que as produções científicas, no período de 2015 a 2020, apresentam acerca das políticas públicas de formação continuada de professores da educação infantil?

Nessa direção, adotou-se por objetivo geral compreender no rol de produções científicas, no período de 2015 a 2020, as principais tendências e concepções inter-relacionadas as políticas públicas de formação continuada de professores da educação infantil.

TIPO DE PESQUISA

Compreende-se por metodologia o trajeto percorrido da ideia à prática realizada no ato de pesquisar, considerando as concepções teóricas de abordagem e o conjunto de técnicas que possibilitaram a investigação. Nessa perspectiva, classifica-se este estudo fundamentado na abordagem qualitativa, a qual “[...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 22).

A pesquisa para a sua realização caracteriza-se como estado do conhecimento, a qual é “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Assim, para buscar, selecionar, analisar e, depois, interpretar, fazer relações e interlocuções com a temática dessa pesquisa, foi necessário percorrer o seguinte caminho conforme ilustração:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 – Ilustração do percurso metodológico

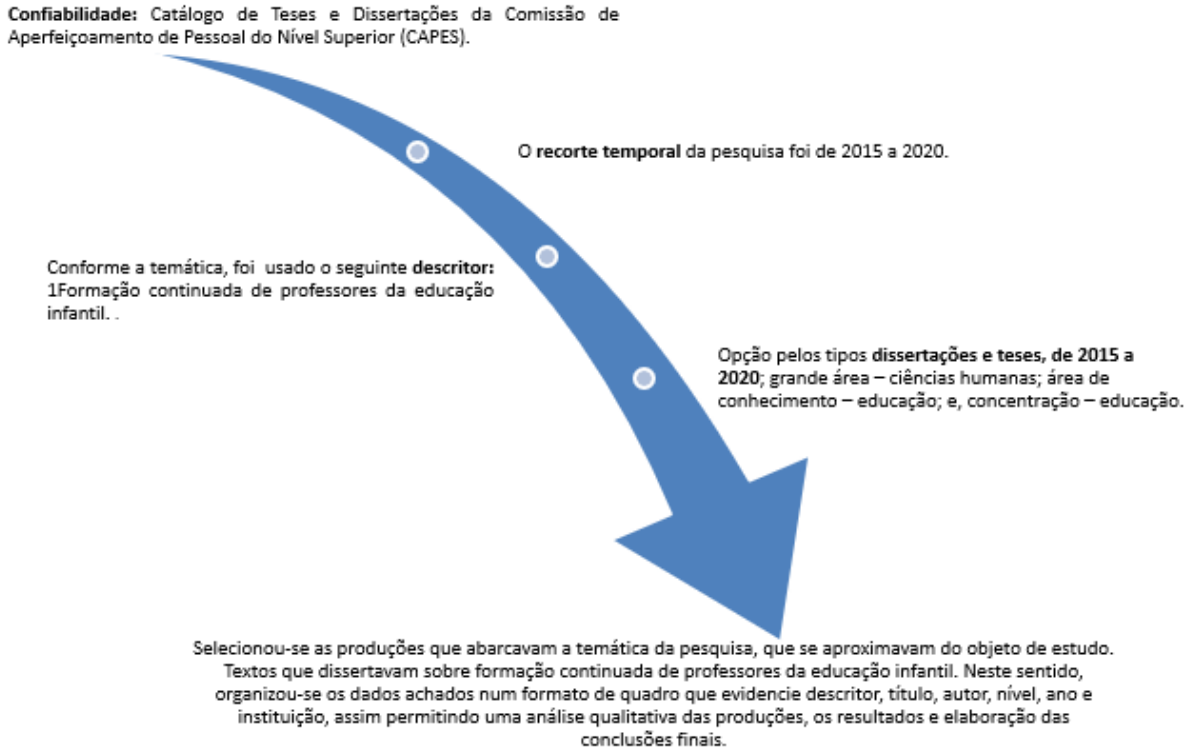

Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

Sendo assim, no decorrer da pesquisa foram realizados os mapeamentos, com esses direcionamentos, visualizou-se a movimentação e a variável das produções científicas, dos últimos seis anos que têm contemplando a investigação sobre a formação continuada dos professores da educação infantil.

UM OLHAR NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A busca por pesquisas acerca da formação continuada de professores da educação infantil abarca um vasto campo de temáticas, conceitos e concepções que fazem parte do âmbito educacional e do escolar. Assim, no mapeamento das dissertações e teses encontra-se números expressivos, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Descritor: formação continuada de professores da educação infantil

Descritor: Formação continuada de professores da educação infantil número total contempla produções científicas de vários segmentos e assuntos do âmbito educacional e escolar.						
Ano	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**
Total de dissertações encontradas*	1640	1684	1727	1660	1150	1285
Total de teses encontradas*	621	707	748	711	535	630

Fonte: Organizado pelas autoras (2021).

No entanto, ao filtrar com foco na formação continuada na educação infantil, o número diminui evidenciando que ainda são poucos, se comparados aos demais níveis educacionais, os estudos que se dedicam a investigar a formação continuada apenas na etapa da educação infantil. Para isso, foi utilizado o recurso da Microsoft: Ctrl F, a fim de que se contemplasse apenas produções com aderência ao filtro do descritor. Assim, após refinar a busca, obteve-se um total de 47 dissertações e 29 teses. Dessas, foram analisadas 10 dissertações e duas teses.

Essas 12 produções científicas perpassam, quase todos, os anos do recorte temporal e apresentam lócus bem diversos; mas, possuem em comum o debate a respeito da formação continuada de professores da primeira etapa educacional, bem como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Dados gerais das dissertações e teses selecionadas

Descritor: Formação continuada de professores da educação infantil			
Dissertações			
Título	**Autores**	**Instituição**	**Ano**
A política de formação continuada de professores de educação infantil da rede municipal de ensino de Itajaí	Vanessa Cristina Melo Randig	Universidade do Vale do Itajaí	2015
A contribuição da formação continuada para as professoras de educação infantil do município de São Paulo	Cintia de Cassia Silva Sales	Universidade Metodista de São Paulo	
Formação continuada e prática pedagógica: percursos e narrativas de professores da educação infantil.	Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos Reis	Universidade Federal Fluminense	2016
Formação Continuada de Professores e suas implicações na prática docente de Educação Infantil. Manaus	Suelen Maria Costa Pereira	Universidade Federal do Amazonas	
Formação Continuada: Concepções das Professoras da Educação Infantil	Claudia Zajac Dudar	Universidade da Região de Joinville	2017
A formação continuada de professores da Educação Infantil de Sorocaba (SP): uma análise a partir da obrigatoriedade implementada pela Lei 12.796/2013	Meira Chaves Pereira	Universidade Federal de São Carlos	
A formação continuada de professores na educação infantil: diálogos entre a produção acadêmicocientífica e a pesquisa-formação	Juverci Fonseca Bitencourt	Universidade Federal do Espírito Santo	
Formação continuada de educadoras: impactos do “programa mesa educadora para a primeira infância”	Eduardo Augusto Ribeiro Ramiro	Universidade Estadual de Campinas	2018
Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na educação infantil	Ruslane Marcelino de Mello Campos Novais	Universidade Federal do Espírito Santo	
Formação continuada de professores de Educação Infantil em Paragominas/PA	Francisca Janice Silva	Universidade do Estado do Pará	2019
Teses			

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Formação docente continuada em unidade universitária federal de educação infantil: concepções, desafios e potencialidades na UUFEI-Creche UFF	Josiane Fonseca de Barros	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2015
Formação Continuada de Professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da Prática Docente	Maria de Jesus Assunção e Silva	Fundação Universidade Federal do Piauí	2017

Fonte: Organizado pelas autoras (2021).

Ao contemplar o quadro acima, percebe-se que o tema instituído perpassa instituições de, praticamente, todas as regiões do Brasil, sejam essas federais, estaduais ou privadas. Também se percebe que a maior parte das pesquisas se dedica a estudar o processo formativo continuado dos professores da educação infantil a partir de programas e propostas organizadas pelas secretarias municipais de educação.

Para Randig (2015) a formação continuada é um dos principais aspectos para o desenvolvimento profissional de todos os profissionais da educação. Assim, em sua dissertação, desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Itajaí, observou como se estrutura a política de formação continuada dos professores de Educação Infantil. E, verificou que há iniciativa em promover tanto a valorização profissional atrelada ao plano de carreira municipal, quanto em oferecer espaços formativos. Porém, destaca que as formações no Município de Itajaí estão vinculadas a macro e micropolíticas, as quais são ações decorrentes de demandas que, por vezes, se distanciam das reais necessidades docentes.

Sales (2015), em seu relatório de mestrado, aborda a formação continuada das educadoras da educação infantil da rede pública municipal de São Paulo, no sentido de pesquisar quais são as contribuições desse projeto para as educadoras. Pautado na abordagem qualitativa, enfatizou a importância da formação continuada como um caminho de ressignificação da identidade docente e exercício reflexivo para as professoras dessa etapa.

A tese de Barros (2015), foi desenvolvida em uma Unidade Universitária Federal de Educação Infantil e buscou conhecer, analisar e refletir sobre as ações e processos de formação docente continuada levando em consideração as concepções de infância, assim como as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Enfatizando que “esta pesquisa ressalta a concepção de infância onde a criança é protagonista, ativa e produtora de cultura, assim como as professoras” (BARROS,

2015, p. 176). E, entendendo formação continuada como reflexão, envolvimento, diálogo, participação, estudo e troca.

Na dissertação de Reis (2016), encontra-se uma reflexão sobre os sentidos e as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica da educação infantil, nas vozes dos professores da rede Municipal de Itaboraí. Compreendendo a contribuição dos processos de formação continuada para a prática pedagógica. Ponderando, que seria importante um maior tempo para estudo de documentos e temas pertinentes, oportunizando reflexões sobre as práticas e as demandas da atuação das professoras. Trazendo a "[...] consciência o que estão aprendendo e fazendo, articulando, assim, a relação prática-teoria-prática" (REIS, 2016, p. 105).

Dudar (2017), em sua dissertação, utilizou a abordagem qualitativa para conhecer as concepções das professoras da educação infantil sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul, bem como suas necessidades formativas. Os resultados revelam que, para as professoras, a formação continuada deveria ser específica no segmento de atuação e aplicável à prática profissional de cada professor.

Bitencourt (2017) produziu uma meta-análise sobre formação continuada de professores da Educação Infantil, promovendo pesquisa-formação para compreender o lugar da formação continuada e sua relação com os pressupostos debatidos na produção acadêmica. Assim, o diálogo dessa pesquisa, descreve o movimento formativo, sua importância e a insatisfação dos professores com o tempo destinado à formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino, que é insuficiente e não garante condições materiais e temporais de participação a todos.

A tese de Silva (2017) foi desenvolvida nos Centros Municipais de Educação Infantil, na cidade de Teresina. Objetivando analisar as relações da formação continuada de professoras da educação Infantil com a prática docente, a fim de visualizar a aproximação das propostas formativas com a necessidades da instituição. Para isso, optou pela abordagem qualitativa, primando por uma pesquisa narrativa. Sendo assim, constatou que as professoras percebem o processo formativo como necessário para revisitação da prática docente. Mas, quanto à formação continuada que vivenciam, compreendem que se baseia na racionalidade técnica, priorizando o saber fazer. Evidenciando a necessidade de organizar a formação a partir da realidade das práticas docentes.

Ramiro (2018), em seu texto de dissertação, verificou como as profissionais da educação infantil do município de Guarulhos/SP concebem o espaço de formação continuada “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância”, na sua constituição como educadoras dessa etapa de ensino. Os resultados mostram o Mesa Educadora como um programa relevante para a formação profissional, reconhecendo o seu valor como uma proposta de aproximação entre teoria e prática, por meio da partilha de experiências e da vivência e conhecimento.

A dissertação de Novais (2018) foi elaborada com base na metodologia narrativa, com foco em um projeto promovido por uma rede municipal de ensino, no qual objetivou compreender os sentidos atribuídos pelos professores à sua trajetória de formação, articulada com a participação em projeto de formação continuada. Como resultados, o autor explica que as narrativas das professoras permitem entender que a formação continuada pode e deve ocorrer em vários formatos. E destaca a necessidade de momentos que possibilitem ampliar percepções, fazer trocas e efetivar o direito da formação como possibilidade e crescimento intelectual, profissional e social.

Silva (2019), em sua dissertação, analisou a formação continuada de professores da Educação Infantil, a partir da elaboração do currículo da rede pública de ensino. Sendo assim, realizou um estudo analítico de abordagem qualitativa, no qual, problematizou Educação Infantil, formação de professores, prática pedagógica de professores e outras questões, com vistas a pensar num currículo contemplativo. Os resultados da pesquisa apontaram sobre o pouco tempo destinado à formação e a falta de escuta dos professores no que tange às temáticas estudadas na formação.

A dissertação de Pereira (2017) objetivou compreender as percepções das professoras da Educação Infantil atuantes nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba/SP sobre o processo de formação continuada oferecido pela Secretaria de Educação, após a implementação da Lei 12.796/13 e a obrigatoriedade da oferta de Educação Infantil a partir de quatro anos de idade. Para isso, a pesquisadora optou pela pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa. Pois, além os dados quantitativos, concebeu que a formação continuada acontece por meio de cursos ofertados pela rede municipal em parceria com outras instituições, porém, por vezes, a oferta ocorre durante o horário de trabalho, o que dificulta a participação efetiva.

CONSIDERAÇÕES, POR ORA, FINAIS

Grande parte dos achados da pesquisa, teorizam formação de professores na Educação Infantil a partir de análises de propostas de secretarias de educação ou programas educacionais locais, em sua maioria, municipais. Ilustra-se a autonomia que os municípios possuem para as suas organizações, evidenciando aspectos como a avaliação dos documentos vigentes, o modo como são pensadas as formações, a concretização das propostas de formação continuada e a participação dos professores. Nessas produções, pode-se afirmar que as conceitualizações apresentadas constam a partir de noções e conceitos que versam sobre: as políticas públicas de formação de professores; a construção do currículo; as concepções de infância; as vozes dos professores; os saberes docentes; o ensino, pesquisa e extensão na formação e na prática docente; a identidade institucional; as relações interinstitucionais e interpessoais.

Em suma, fica evidente que a formação continuada na Educação Infantil é vista e tratada como de extrema importância e que algumas propostas são bastante contemplativas e de muito proveito, mesmo que, outras, nem sempre, atinjam as necessidades formativas dos docentes regentes de turma, ou que pouco valorizem as questões teóricas dessa etapa educacional.

Ficou pontual, nesta pesquisa, que na trajetória da formação dos professores, em alguma medida, cabe entender que mesmo frente a leis que asseguram a continuidade da formação dos docentes, ainda se percebe a necessidade da luta pelo reconhecimento e espaço formativo, no qual os educadores possam estar problematizando e sinalizando os aspectos que emergem em seus contextos educativos que são mais importantes para sua formação.

Sendo assim, sobre a formação continuada fica compreendido ao analisar os textos selecionados que essa é muito mais do que um contínuo processo de aperfeiçoamento e acúmulo de títulos; é um sucessivo movimento de reflexão sobre concepções e práticas que contemplem os documentos referenciais e as necessidades de cada contexto educativo e suas especificidades.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BARROS, J. F de. **Formação docente continuada em unidade universitária federal de educação infantil**: concepções, desafios e potencialidades na UUFEI-Creche UFF. Tese de doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: 2015. Disponível:file:///C:/Users/julia/Downloads/TESE_vers%C3%A3o_Final%20Josiane%20compacta%2011%20mar%C3%A7o%202015%20(1).pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

BITTENCOURT, J. F. **A formação continuada de professores na educação infantil:** diálogos entre a produção acadêmico científica e a pesquisa-formação. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo: 2017. Disponível em:https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8607/1/tese_11235_Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Juverci%20Fonseca%20Bitencourt.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

DUDAR, C. Z. **Formação Continuada**: Concepções das Professoras da Educação Infantil. Dissertação de mestrado. Universidade da Região de Joinville: 2017. Disponível: file:///C:/Users/julia/Downloads/Claudia%20Zajac%20Dudar%20(1).pdf. Acesso em: 16 ago. 2020.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do conhecimento:** conceitos, finalidades e interlocuções. In: Educação por escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154 a 164; 2014.

NOVAIS, R. M. de M. C. **Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na educação infantil**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo: 2018. Disponível: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/10464/1/tese_12592_DISSERTA%c3%87%c3%83O%20RUSLANE.pdf. Acesso em: 09 ago. 2020.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (org.) Vida de professores. Portugal: Editora Porto, 1992.

PEREIRA, M. C. **A formação continuada de professores da Educação Infantil de Sorocaba (SP)**: uma análise a partir da obrigatoriedade implementada pela Lei 12.796/2013. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos: 2017. Disponível:https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9200/PEREIRA_Meira_2017.pdf?sequence=1&isAllowed= Acesso em: 22 ago. 2020.

PEREIRA, S. M. C. **Formação Continuada de Professores e suas implicações na prática docente de Educação Infantil**. Manaus. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Amazonas: 2016. Disponível: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6017/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Suelen%20Maria%20Costa.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

RAMIRO, E. A. R. **Formação continuada de educadoras**: impactos do “programa mesa educadora para a primeira infância”. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas: 2018. Disponível:

http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/333363/1/Ramiro_EduardoAugustoRibeiro_M.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

RANDIG, V. C. M. **A política de formação continuada de professores de educação infantil da rede municipal de ensino de Itajaí**. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Itajaí: 2015. Disponível: https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/1848/Vanessa%20Cristina%20M%C3%A9lo%20Randig.pdf Acesso em: 07 ago. 2020.

REIS, G. A. de S. V. dos. **Formação continuada e prática pedagógica**: percursos e narrativas de professores da educação infantil. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense: 2016. Disponível: file:///C:/Users/julia/Downloads/2016%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Gabriela%20Reis%20(1).pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

SALES. C. de C. S. **A contribuição da formação continuada para as professoras de educação infantil do município de São Paulo**. Dissertação de mestrado. Universidade Metodista de São Paulo: 2015. Disponível em: file:///C:/Users/julia/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o_C%C3%ADntia_para_defesa_revisada_Marj%C3%B4%20(8)%20(1).pdf Acesso em: 04 ago. 2020.

SILVA, F. J. **Formação continuada de professores de Educação Infantil em Paragominas/PA**. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Pará: 2019. Disponível: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/Francisca-Janice-Silva.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

SILVA, M. de J. A. **Formação Continuada de Professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da Prática Docente**. Tese de doutorado. Fundação Universidade Federal do Piauí: 2017. Disponível: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/23_Jesus_Assuncao_abril_2018_final20190708103853.pdf Acesso em: 12 ago. 2020.

16.5.85 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA REMOTO EM UNIVERSIDADE PÚBLICA ESTADUAL MARANHENSE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Diana Barreto Costa[2067]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência docente do Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa remoto em universidade pública estadual maranhense. Para tanto, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras: quais as diretrizes da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) para o ensino remoto emergencial?; como foi desenvolvido o Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa, de forma remota, no período de 2020.2?; quais os pontos positivos e negativos do processo ensino-aprendizagem de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa no formato remoto?. Desse modo, este estudo fundamenta-se, principalmente, nos autores: Selma Pimenta e Socorro Lima (2012); Maurice Tardif (2010); Evandro Ghedin, Elisangela Oliveira e Washgthon de Almeida (2015). Desde maio de 2020, a universidade, por meio de resoluções, regulamentou a retomada das aulas remotas, a princípio como período letivo especial de 2020.3. A partir dessa primeira experiência, 2020.1 foi iniciado sob a égide de resolução que estabeleceu um terço da carga horária de aulas síncronas e dois terços de aulas assíncronas. Por conseguinte, o plano de ensino do componente curricular Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa para 2020.2 possibilitou, no formato remoto, aprendizagens significativas, apesar do distanciamento das unidades escolares. Os/as estagiários/as respondentes da pesquisa realizada em sala destacaram como pontos positivos: a intimidade com o uso de aplicativos, plataformas e ferramentas (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação – TDIC); a gravação de resoluções de questões de vestibulares para alunos/as do Ensino Médio e sua publicação no You Tube; a elaboração de projeto de pesquisa e a escrita de paper; a disciplina dialogou com eventos da universidade, além de oportunizar-lhes a participação em mesa-redonda, preparando-os/as para apresentações em eventos científicos. Quanto aos pontos negativos, queixaram-se do acúmulo simultâneo de tarefas; da conectividade ruim; da ausência de atividades nas escolas-campo e o não se aproximar do aluno de Ensino Médio no que diz respeito ao aprendizado de língua inglesa; da saúde mental fragilizada, uma vez que a ansiedade, a irritação, o medo se instalaram em alguns; do longo tempo de exposição à tela, seja no celular ou no notebook. Destaque-se, portanto, que os pontos positivos sobrepujaram os negativos.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado remoto. Língua Inglesa. UEMASUL. Maranhão.

1 INTRODUÇÃO

Meados de março de 2020, com menos de um mês de aulas, Imperatriz-MA e todo o mundo foram abalados pela disseminação de um vírus, chamado Coronavírus

[2067] Diretora dos Cursos de “Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas e de Letras Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas”. Advogada. Professora Adjunta IV, vinculada ao Centro de Ciências Humanas Sociais e Letras (CCHSL), da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), Campus Imperatriz-MA. E-mail: dradiana@bol.com.br

SARS-CoV-2, cujas rápidas transmissibilidade e letalidade fizeram com que as autoridades governamentais adotassem medidas restritivas quanto à circulação de pessoas, bem como seguissem às recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) de medidas sanitárias para evitarem o contágio e propagação do vírus. Dentre as medidas, citam-se o isolamento social; o uso de máscaras; a lavagem frequente das mãos e o uso de álcool em gel. Assim, as aulas foram suspensas e os sistemas de ensino no país aguardaram que o Ministério da Educação (MEC) apresentasse as Diretrizes para todos os níveis e modalidades de ensino.

Em 1º de junho de 2020, saiu a publicação, na edição do Diário Oficial da União (DOU), do Parecer CNE/CP nº 9/2020, com orientações para as escolas da educação básica e Instituições de Ensino Superior (IES) durante a pandemia da Covid-19. No documento, preconizou-se o ensino remoto; a necessidade de reorganização dos calendários, de responsabilidade dos sistemas de ensino, e que as instituições buscassem alternativas para diminuir a reposição presencial de dias letivos. No que se refere aos estágios, autorizou também que estes fossem realizados de forma igualmente virtual, ou não presencial.

A partir disso, cada universidade brasileira teve aprovado, em seus Órgãos Superiores, os respectivos Calendários Acadêmicos para 2020. Na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), o semestre de 2020.1 teve início em 14 de setembro e término em 23 de dezembro daquele ano. As disciplinas foram trabalhadas em dois blocos, ou módulos, se preferir. O primeiro bloco, de 14 de setembro a 31 de outubro; o segundo bloco, de 3 de novembro a 23 de dezembro. Vale dizer que, de modo experimental, foi trabalhado o período de 2020.1. Em contrapartida, 2020.2 foi trabalhado de modo diverso, não mais por blocos, ou seja, as aulas tiveram início em 4 de janeiro de 2021 e findaram-se em 16 de abril. Na opinião dos alunos, esta segunda experiência foi, extremamente, cansativa, uma vez que, simultaneamente, havia a cobrança de muitas tarefas, avolumando-se de modo tal que os/as docentes tiveram que, por muitas vezes, flexibilizar prazos de entrega das mesmas.

Para este relato de experiências, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras: quais as diretrizes da UEMASUL para o ensino remoto emergencial?; como foi desenvolvido o Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa, de forma remota, no período de 2020.2?; quais os pontos positivos e negativos do

processo ensino-aprendizagem de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa no formato remoto?.

O Objetivo Geral definido para este estudo é o de relatar a experiência docente do Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa remoto em universidade pública estadual maranhense. Quanto aos objetivos específicos, têm-se: sumariar as Normas adotadas pela UEMASUL para proporcionar a continuidade do ensino, mesmo à distância; relatar a experiência, a partir da vivência, enquanto docente, da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa, de forma remota, no período de 2020.2; relacionar os pontos positivos e negativos do processo ensino-aprendizagem do Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa.

2 DIRETRIZES DA UEMASUL PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

De 15 de março de 2020 até 24 de junho, todas as atividades presenciais foram suspensas, em virtude da pandemia de Covid-19, e, no dia 25 de junho, foi publicada a Resolução nº 107/2020 – CONSUN/UEMASUL, que reabria o Calendário Acadêmico de 2020 para o fim de estabelecer normas e procedimentos para o Período Letivo Especial 2020.3, que equivalia a Curso de férias por meio remoto, cujo período se estendeu de 15 de julho a 17 de agosto desse ano. Com efeito, os Centros de ensino deveriam organizar a oferta de componentes curriculares, que ocorreria por adesão dos Cursos, limitada a uma disciplina apenas, porém a norma vetava aquelas de caráter prático, inclusive as de estágio curricular supervisionado.

Em 10 de agosto, foi publicada a Resolução nº 108/2020 – CONSUN/UEMASUL, estabelecendo as diretrizes e normas para o ensino emergencial remoto, bem como demais atividades de pesquisa e extensão durante a suspensão das atividades presenciais, além de alterar o Calendário Acadêmico 2020, em virtude da situação de excepcionalidade decorrente da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2). Desse modo, ficou regulamentado que um terço das aulas seria de modo síncrono (webconferência) e dois terços, assíncronos. As ferramentas de comunicação síncrona e assíncronas do SIGAAUEMASUL foram disponibilizadas para todos/as os/as docentes, e um breve treinamento foi realizado para o manuseio dele (SIGAAUEMASUL) e de outras metodologias ativas. De modo experimental, foi trabalhado o período de 2020.1, como também apresentado em blocos: o primeiro, de 14 de setembro a 31 de outubro, e o segundo, de 3 de novembro

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a 23 de dezembro. Já 2020.2 foi trabalhado de modo diverso, não mais por blocos, ou seja, as aulas tiveram início em 4 de janeiro de 2021 e findaram-se em 16 de abril.

A Resolução nº 108/2020 – CONSUN/UEMASUL permitiu que fosse trabalhado o estágio curricular supervisionado, porém os professores desse componente curricular do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras (CCHSL), em face das incertezas quanto ao modo de se trabalhar a referida disciplina, dividiram a preocupação com o Diretor do Centro, que expediu portaria para que esses docentes elaborassem documento que norteasse e unificasse o fazer docente no Estágio dos Cursos do CCHSL. Tal documento foi elaborado e intitula-se Proposta para oferecimento do componente curricular Estágio Supervisionado, na modalidade remota, dos cursos do CCHSL, que foi encaminhado à Pró-Reitoria de Gestão e Sustentabilidade Acadêmica (PROGESA). Desde então, o docente desse componente curricular, do CCHSL, tem, por parâmetro, esse documento norteador.

Tal Comissão, instituída pela Portaria nº 09/2020-CCHSL/UEMASUL, elaborou diretrizes norteadoras para a realização do Estágio Curricular Supervisionado de forma remota e, assim, definiu três etapas fundamentais para realização do mesmo: diagnóstico, docência e resultado final (paper). Entretanto, as etapas poderiam ser flexibilizadas de conformidade com a política adotada na rede pública de ensino do Maranhão, onde os estagiários vêm cumprindo, em sua maioria, a carga horária dessa disciplina.

Ainda em 2020.1, no Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas, foi ofertada a disciplina de “Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Médio”, ministrada por colega do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas. No entanto, isso não será objeto de estudo, e sim o que foi trabalhado em 2020.2, o “Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Médio”, ofertado no mesmo Curso, sob a nossa responsabilidade, o qual será visto a seguir.

3 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO, FORMATO REMOTO

Eram trinta e cinco discentes matriculados em “Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Médio”, que já vinham cansados de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2020.1, pois consideravam que o formato remoto era muito mais extenuante e que conciliar os estudos com a rotina pessoal, tendo em vista que a maioria trabalhava, estava sendo bastante desafiador. Vale lembrar que 2020.2 teve início em 4 de janeiro de 2021 e findou-se em 16 de abril.

Esse componente curricular tem 180 horas aulas e, conforme determinado pela Resolução nº 108/2020 – CONSUN/UEMASUL, um terço dessa carga horária deveria ser de aulas síncronas. Diante disso, todas as quintas-feiras, de 18h45min às 21h30min, tínhamos aulas, via Google Meet. No primeiro encontro, o plano de ensino foi apresentado e explorado com a turma. Nele, em linhas gerais, estavam relacionados os textos de Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lima (2017), da obra Estágio e Docência (Cap.1); de Evandro Ghedin, Elisangela Oliveira e Washgthon de Almeida, da obra Estágio com Pesquisa (cap.6), e de Maurice Tardif, no livro Saberes Docentes e Formação profissional (Cap.2), para estudo, discussão e atividades com base neles. Tais leituras oportunizaram alicerçar uma base inicial mais sólida com vistas à emancipação dos sujeitos, bem como prepará-los para o que estava por vir nas demais unidades do plano de ensino, quais sejam a elaboração de um projeto de paper e do paper, propriamente dito.

O pleno exercício da cidadania, no tocante à educação, perpassa pela emancipação do sujeito. Dessa forma, sem levar em conta as condições sociais opressoras, por meio da atitude crítico-reflexiva, não será possível a prática transformadora, e, nem mesmo, as experiências emancipatórias. De acordo com Freire (1989, p.37):

> [...] a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo".

Assim, a emancipação freireana trata do processo de libertação política, cultural, humana e social dos/as oprimidos(as). Diz-se que as instituições de ensino são espaços privilegiados para a construção da autonomia do sujeito e que favorece ao desenvolvimento da capacidade de se libertar da condição de oprimido e não mais voltar a sê-lo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O processo de reflexão não pode e nem deve se ater, exclusivamente, à prática pedagógica, uma vez que o contexto social e econômico das políticas educacionais incidem sobre as relações inter e intraescolares, ou seja, "é fundamental o conhecimento da matéria, o conhecimento dos alunos e o conhecimento dos aspectos sociais e políticos do ensino" (ZEICHNER, 2003, p.47). Assim, estava pautada a proposta de trabalho com a turma: reflexão, discussão – que inclui as condições sociais opressoras, socialização e ação. A relação dos referidos textos contidos no plano de ensino deu, aos discentes, o direito de decidir sobre quais deles optariam para fazer a exposição em grupos, o resumo crítico e mesmo o mapa mental, mas este deveria ser individual. Tal flexibilidade, no que se refere ao direito de escolha do texto, agradou muito aos discentes. O resultado foi bastante interessante! O mapa mental, a partir de ferramentas que a internet disponibiliza, fez com que a criatividade deles fosse aumentada.

Na segunda unidade do plano de ensino, constava, como atividade avaliativa, a resolução de questões de Língua Inglesa (LI) de vestibulares passados, cuja pesquisa ficaria ao encargo de cada discente, e que fosse sinalizada, em grupo de whatsApp, criado para otimizar a comunicação com a turma, qual(is) questão(ões) foi (foram) escolhida(s) para que, desse modo, não houvesse duplicidade das mesmas. Os objetivos dessa atividade eram o de estimular o discente a desenvolver os conteúdos de Língua Inglesa de maneira crítica, criativa e inovadora, bem como ajudar os alunos da educação básica a resolverem tais questões. Ademais, fez com que aprendessem a lidar com os vários aplicativos (meios) para a gravação de seus trabalhos. O resultado foi ótimo, pois, a princípio, essa postagem de vídeo seria no You Tube, de forma aleatória, porém uma das alunas sugeriu que fosse criado um canal, deu-lhe o nome de Projeto Enlighten English, com a aprovação de todos/as. Então, Foram reunidos, ali, todos os vídeos da turma, e o melhor é que esse projeto será continuado em turmas futuras. O endereço para que se possa acessá-lo é: https://www.youtube.com/channel/UCBFtIWtDjhCHyW4KmykcnGg.

Ao término da disciplina, propus à turma que elaborasse duas questões, enviasse a mim para que fizessem parte de questionário que eles mesmos responderiam. Foram sistematizadas trinta questões, inserindo as que formulei, disponibilizadas do seguinte modo: duas dicotômicas (sim/não), oito delas foram perguntas RU (Resposta única), e as demais, perguntas de respostas abertas. Dentre

elas: qual trabalho acadêmico foi o mais significativo para você até o momento, durante esse período de aulas remotas e por quê?

> E4 – [...] Talvez o mais motivador de apresentar foi o vídeo respondendo as questões dos vestibulares e me frustrei pois se tivesse sido presencial eu sentiria a energia de todos ao assistirem meu vídeo e vibraria com os vídeos dos colegas [...].
>
> E6 - Pra mim, com certeza a proposta de elaboração de um vídeo respondendo a questões de vestibulares foi o mais significativo nesse período remoto, pois além de nos incentivar a estudar, ainda desperta o nosso lado criativo, e ainda pode ajudar outras pessoas nas resoluções de questões.
>
> E14: Gostei da ideia de gravar o vídeo de resolução de questões, pois quebrou um pouco a rotina de assistir a aula e fazer trabalhos escritos. Gosto quando a atividade exige um pouco mais de criatividade e descontração.

O feedback dado pelos/as discentes em relação à atividade da gravação de vídeo com resolução de questões de vestibulares sinaliza para nós, docentes, é que se faz necessário inovar, desafiá-los em sua criatividade, tirá-los da zona de conforto. Afinal, O ensino remoto exige muito mais do que o ensino presencial, porque as câmeras de celulares fechadas/desligadas podem significar que eles não estão, de fato, presentes na aula. Destarte, é preciso que a proposta educativa seja motivadora e significativa de modo a prendê-los à tela do dispositivo.

Após a conclusão da primeira unidade do plano de ensino, seguiram-se a segunda e terceira unidades, que, estrategicamente, exigiam a elaboração de um número menor de atividades porém, mais complexas. Dessa feita seria necessário elaborar o projeto do paper, na segunda unidade, e o próprio paper, com a sua respectiva apresentação, ao término da disciplina, em Evento virtual, que se constituía de várias mesas-redondas cujo agrupamento se deu por similitude de objeto de estudo, conforme as Diretrizes apresentadas abaixo.

Para norteá-los, em dois encontros seguidos, dediquei-me a teorizar acerca da elaboração do projeto de pesquisa. O passo a passo foi apresentado fazendo-se uso, além dos slides, da exibição de projetos de ex-orientandos/as, uma vez que a assimilação é maior e melhor quando se visualiza um modelo. Nessa perspectiva, as dúvidas apresentadas por eles/as foram esclarecidas e, em seguida, para auxiliá-los, foram disponibilizadas as Diretrizes acerca do projeto e do paper.

Com base em nossos discentes, ao chegarem à metade do Curso e estarem aptos a se matricularem em Estágio Curricular Supervisionado, fica evidente a pouca bagagem teórica e a dificuldade de produção de textos acadêmicos, como a

elaboração de um projeto de pesquisa ou pedagógico, como também a produção de um relatório de estágio aliado a isso, carregando consigo a crença de que o estágio se refere à parte prática da aprendizagem, e há, ainda, outros tantos desmotivados para a docência.

Entretanto, mediante tamanha adversidade e para dar-lhes condições de alcançar o perfil profissiográfico, estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), é preciso ajudar, melhor orientar, ensiná-los bem para que tenham sólida base de formação. Conforme Zagury (2006, p.71), “a função precípua do professor é ensinar, e ensinar bem [...]”. Várias questões importantes concorrem para esse cenário, que merecem ser sopesadas as variáveis quanto ao que é de competência docente e o que é de outras instâncias, que precisam ser estudadas, investigadas, sistematizadas, possibilitando, dessa maneira, mudanças em práticas e atitudes, bem como novos investimentos pessoais e profissionais.

A formação de professores no Brasil, desde o final do século passado, vem estabelecendo um conjunto de exigências cada vez maiores com vista à profissionalização docente. Nesse sentindo, para Pimenta (2002, p.15), “ser professor requer saberes, conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares [...]”. Essa percepção de docente reforça a de profissionalização, no alargamento de sentido da formação inicial docente, de assumir-se como tal, detentor de habilidades e competências para o exercício da profissão.

Retomando a elaboração do paper, nas datas aprazadas, os/as discentes encaminharam via SIGAAUEMASUL, os projetos e os respectivos papers e, para que houvesse uniformidade nas apresentações, o modelo de slides foi-lhes enviado, bem como o arquivo contendo as datas e a ordem das apresentações, o tempo destinado para cada Mesa (de até 40 minutos), a importância do Evento, a adequação do traje, as câmeras que deveriam estar ligadas e demais informes pertinentes à atividade.

De acordo com as Diretrizes apresentadas anteriormente, as mesas-redondas foram agrupadas conforme os sujeitos/objetos de pesquisa, que ficaram do seguinte modo: 1.formação docente inicial, enquanto discente (questões emocionais, psicológicas), foi a opção da maioria da turma, compondo sete mesas e cada uma delas com dois papers apresentados; outra mesa, a de número oito que apresentou

três papers, sendo dois deles sobre o 2.Estagiário que leciona no ensino médio (relato de experiência discente), e um sobre o 3.Estagiário, que é pai/mãe e acompanha o ensino remoto de familiar seu. No que se refere ao número de integrantes, nove discentes optaram por elaborar seus trabalhos sozinhos; outros/as formaram quatro duplas; outros/as, cinco trios, totalizando dezessete trabalhos em oito mesas-redondas.

Apesar do não comparecimento de alguns discentes na data calendarizada anteriormente; do mau uso do tempo comprometendo a apresentação do/a outro/a que compunha a mesma Mesa; da dificuldade de alguns em organizarem o roteiro da pesquisa e desenvolvimento do paper; da inexperiência de se fazer parte de uma mesa-redonda, o resultado foi muito positivo. Temos de convir que, em tão pouco tempo, eles tiveram que elaborar o projeto, redigir o paper, além de preparar os slides e apresentá-los. Não resta dúvidas de que o tempo foi exíguo e que, paralelamente, outras disciplinas estavam sendo cursadas por eles/as, todavia não se deixaram esmorecer, cumpriram com o dever. Vejamos o que afirmaram, ainda em relação à pergunta, qual trabalho acadêmico foi o mais significativo para você até o momento, durante esse período de aulas remotas e por quê?:

> E8: A elaboração de um paper, primeiramente já tinha ouvido falar de paper, mas não tinha nenhuma ideia de esquematização. E foi um conhecimento muito significante, pois me proporcionou uma base para meu projeto de TCC.
>
> E9: A elaboração do paper foi muito desafiadora, me fez refletir sobre o momento e ver que sou capaz.
>
> E10: acredito que todos foram significativos, mas o paper foi o mais desafiador. Gostei de fazê-lo.
>
> E15: A criação de um paper, um projeto de pesquisa e a apresentação de uma mesa redonda. Porque eu nunca, em toda minha vida acadêmica, imaginei que eu seria capaz de fazer essas atividades. Esses trabalhos me forçaram ao extremo, mas no final me provaram que eu sou capaz de fazer algo tão complexo e tão detalhista. Estou muito feliz, e muito animada depois disso, para poder criar o meu TCC.
>
> E16: Escrever o paper, porque além de me encorajar a escrever com isso tudo que tem passado, eu pude também em meus relatos descrever os meus medos e desafios durante esses tempos.
>
> E22: O evento de mesas-redondas que aconteceram nesta disciplina de estágio em Língua Inglesa, pois nos preparam para apresentações em eventos científicos e garantem uma apresentação de melhor qualidade para os trabalhos produzidos pelos acadêmicos estagiários.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> E24: O paper, porque apesar das dificuldades de elaboração, abriu minha mente para a elaboração do meu próprio TCC.
>
> E25: O paper, por se tratar de algo pessoal e importante nesse cenário que estamos vivendo.
>
> E27: A elaboração do projeto de pesquisa, porque já é um ensaio para a elaboração do TCC futuramente.

Conforme a análise das respostas dadas em relação à atividade de resolução de questões para vestibular, reitero-a aqui, reafirmando que é fundamental que o docente desafie a turma, que oportunize a cada um mostrar que tem potencial, que é capaz, daí por que as atividades têm que ser desafiadoras. Os/as discentes precisam sair do lugar comum. O desenvolvimento da habilidade de elaboração de projeto de pesquisa, de paper de preparar-se para eventos científicos, como disseram, tudo isso faz parte da formação inicial docente. Para Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p.166), sobre a importância da pesquisa na formação de professores, eles defendem "a concepção de formação do professor capaz de produzir conhecimento a partir de sua prática educativa, superando, [...] o tradicional distanciamento entre pesquisa acadêmica e prática pedagógica".

O ensino emergencial remoto não impediu que houvesse aprendizagem significativa e elaboração de novos conhecimentos. Ora a atividade proposta exigia dedicá-la aos discentes da educação básica, ora estava voltada para a profissionalização docente.

Falar de profissionalização evoca tratarmos do desenvolvimento da profissionalidade docente, embora se saiba que são conceitos complexos e que não estão consensuados entre pesquisadores. Para Ramalho, Nuñes e Gauthier (2004), a profissionalidade trata de processo interno de aquisição de conhecimentos específicos, mobilizados nas atividades docentes, que constituem a subjetividade profissional. Enquanto que a profissionalização, para Lüdke e Boing, (2004), está, intimamente, relacionada ao estabelecimento de ensino, mas também à etapa de formação inicial, de inserção dos formandos na profissão docente. Resumindo, percebe-se o imbricamento nas etapas de profissionalização e profissionalidade, aliadas ao estágio supervisionado que favorece à reflexão, a um trabalho prático de produtividade docente, que subsidiará os formandos na aprendizagem da profissão e na atuação crítica e inovadora da prática docente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Saviani (1996) identifica cinco modalidades de conhecimento que configuram a formação do educador, de modo que os saberes que decorrem da experiência perpassam todos os demais saberes. São eles: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular. Tais saberes, para ele, todo educador deve dominar e devem integrar o seu processo de formação. Em síntese, o saber dos docentes é um saber plural (TARDIF, 2010), pois o saber de experiência, além de estar em cada um dos saberes apontados aqui, é também o coração de todos os outros na medida em que, com o passar do tempo, vão sendo confrontados com as realidades complexas do trabalho cotidiano, moldados e validados pelos docentes.

Essa gama de conhecimentos apresentados por Saviani embasam o nosso trabalho de professor formador de Estágio Supervisionado, pois, embora distante do contato físico do ambiente escolar, a formulação do plano de ensino buscou preparar cada discente, instrumentalizando-o da melhor maneira possível. É bem verdade que, para os/as discentes que já haviam cursado os outros três estágios supervisionados, esse distanciamento foi até importante, tendo em vista que favoreceu o se apropriar das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), alterando as formas de trabalhar, de comunicar, de se relacionar e de aprender. Entretanto, para os/as que tiveram uma experiência de estágio apenas, e de forma presencial, pode ser que tenham encontrado maiores dificuldades. No que diz respeito a isso, vejamos os que responderam à seguinte questão: quando disseram que haveria Estágio Curricular Supervisionado de forma remota, sem regência, como você imaginou que seria?

> E10: Eu estava muito sem empolgação, Achei que seria horrível. Mas me surpreendeu positivamente. Inclusive, gostei muito mais de forma remota.
>
> E14: Quando me matriculei, não consegui imaginar em como seria, depois imaginei que seria como as outras disciplinas; conteúdo, seminário, avaliação. Acho que foi a disciplina melhor aproveitada no ensino remoto.
>
> E19: Imaginei que faríamos muitas microaulas, porém fui surpreendida de maneira muito positiva porque fizemos atividades mais significativas.
>
> E20: Por já ter passado por experiências anteriores de estagio presencial, achei que seria uma experiência única e que eu teria muito a ganhar.
>
> E22: Fiquei com muitas dúvidas de como seriam as aulas de estágio neste formato principalmente as práticas. No entanto, percebi o quanto as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> professoras souberam aliviar os prejuízos causados pela pandemia ao incentivar atividades variadas e dinâmicas.
>
> E26: Imaginei que os docentes estavam loucos. Como pode, um estágio sem regência? mas foi ótimo!

A UEMASUL, visando a minimizar o impacto na vida estudantil, em decorrência da suspensão das aulas por mais de cinco meses devido à pandemia de Covid-19, deu autonomia aos Órgãos Colegiados de cada curso da IES para que oferecessem os componentes curriculares de conformidade com a necessidade dos discentes, sobretudo para aqueles prestes a integralizarem o curso e, assim, a oferta de Estágio Curricular Supervisionado, mesmo no formato remoto e sem regência, precisava acontecer. Assim, ao analisar as respostas dadas por eles/as, vê-se que acertamos sim, porque pudemos inovar e não desperdiçamos a oportunidade em lhes favorecer novos conhecimentos, de novas maneiras. Bom que se diga que acreditamos ser de fundamental importância para o talhe profissional docente, a presença dos/as estagiários/as em campo, acompanhando o dia a dia na unidade escolar, estreitando laços com essa realidade e espaço que, futuramente, passarão a ocupar/vivenciar. No entanto, emergencialmente, ter levado adiante a disciplina, planejada para o formato remoto, e não, simplesmente, uma transposição do que seria no modo presencial para o virtual, fez que nós fôssemos desafiados também, afinal, está sendo a primeira vez que a minha geração se depara com um cenário tão desolador que, contudo, exige respostas/ações rápidas para a minimização das perdas. Há muitos pontos positivos a serem elencados, embora haja outros tantos, negativos, conforme serão vistos a seguir.

4 PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA, NO FORMATO REMOTO

A UEMASUL vem adequando-se e instrumentalizando-se para atender às demandas da comunidade acadêmica, o que inclui o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Elas se tornaram uma ferramenta pedagógica muito importante, sobretudo no cenário de pandemia do COVID-19 que impôs às IES o ensino remoto para driblar a continuidade da suspensão das aulas. No entanto, o

uso das TDICs, como suporte ao processo de ensino-aprendizagem, só funciona se for, cuidadosamente, planejado, para se evitar desperdício de tempo e recursos financeiros. Em meio à complexidade do aprender, é importante a busca de novas metodologias de ensino, entendendo-se que seu uso traz múltiplas possibilidades de ensino-aprendizagem.

Durante a pandemia da Covid-19, a UEMASUL, tentando facilitar o acesso dos discentes e docentes à internet para acessarem às aulas e atividades do semestre 2020.1, elaborou um plano de auxílio de acesso à rede por meio da doação de chips de dados, com capacidade de 30Gb e 50Gb. Os chips de maiores capacidades foram distribuídos aos discentes que apresentaram maior carência econômica e/ou vulnerabilidade socioeconômica.

Como apoio ao processo ensino-aprendizagem, a UEMASUL conta com o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), responsável pelos procedimentos da área acadêmica, por todos os registros e relatórios de docentes e discentes, sendo uma ferramenta essencial para o uso das atividades de ensino a distância, como vem acontecendo desde o semestre de 2020.1, em que as atividades didático-pedagógicas têm ocorrido remotamente.

A UEMASUL desenvolveu, ao longo do período de 2020.1, ações para preparar os docentes a lidarem com os recursos tecnológicos e implantarem metodologias inovadoras adequadas às aulas remotas. Dentre essas ações, destacam-se cursos de capacitação docente, que lidam não apenas com o manuseio das ferramentas tecnológicas disponibilizadas pelo pacote GSUIT, mas Cursos de metodologias ativas que propiciam o protagonismo dos discentes. A Coordenação de Tecnologia deu Suporte técnico aos docentes, com vídeos explicativos de como usar as Plataformas SIGAA e o pacote GSUIT, como o Google Classroom, que possibilita a criação de atividades com recursos multimodais, elaboração de testes, criação de diários reflexivos etc. Isso reforça os letramentos digitais de docentes e discentes, afinal, tais habilidades são demandadas para o cidadão do século XXI.

Vemos como relevante trazer, a este trabalho, informações da IES, na qual somos vinculados, porque, nela, constam suas ações para com docentes e discentes, que repercutem na sala de aula de cada educador/a, por exemplo: mesmo que de curta duração, o curso sobre metodologias ativas fez com que nos tornássemos aptos a lidarmos com as múltiplas ferramentas tecnológicas, a ponto de trabalharmos os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conteúdos elencados no plano de ensino. Ademais, a distribuição de chips habilitou aqueles que necessitavam para o cumprimento das responsabilidades acadêmicas. A contratação do SIGAA facilitou o exercício da profissão docente, permitindo que os discentes também se familiarizassem com o seu uso, nas postagens das tarefas, respeitando-se prazos.

No entanto, o fato de trabalharmos de nossas casas fez com que não fosse possível separar o pessoal do profissional. A todo tempo, nos grupos criados de WhatsApp, recebíamos demandas dos discentes e da própria IES, diferentemente de quando o trabalho era presencial, em que havia uma separação bem definida acerca dos papeis desempenhados.

Além disso, o longo tempo de exposição à tela do computador, sentada(o), desencadeou enfermidades antes inexistentes, como dor de cabeça, dor lombar e cansaço/fadiga mental. Quando em sala virtual, ministrar aulas para alunos/as com câmeras desligadas era como se estivéssemos no deserto, falando a ermo, com uma grande sensação de solidão, sem a certeza de suas presenças ali. De acordo com os experts em Tecnologia da Informação, manter as câmeras de todos/as ligadas comprometeria a velocidade nas conexões de rede. Então, se, por um lado, estamos, comodamente, ministrando aulas de casa, economizando tempo de deslocamento e combustível; por outro, esse distanciamento, aliado à não visualização da presença discente, incomoda e muito. O ensino remoto, como dito anteriormente, fez que aprimorássemos também o fazer docente, utilizando-se de ferramentas digitais e metodologias que despertassem o interesse dos estagiários e os habilitasse para a profissionalização docente.

Agora, acerca da perspectiva discente, vamos conhecer o que eles/elas consideraram como negativo e positivo, a partir da seguinte questão: diante do cenário em que estamos vivendo de pandemia e da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Língua no Ensino Médio, que como sabemos é uma junção de teoria e prática e que essa prática ficou impossibilitada, mesmo assim podemos perceber pontos positivos e negativos, quais vocês enumera?

> E2: Com certeza dentre os pontos positivos estão a comodidade e facilidade para assistir aula (quem tem condições, é claro), além dos conteúdos. E nos pontos negativos, posso citar a robotização do ensino, a falta do contato direto e interação tanto com o professor quanto com os colegas.
>
> E3: Positivo: aprender a [...] sermos resilientes (mesmo contra nossa vontade), sair do comodismo, explorar nova modalidade de ensino, aprender

novas formas de se trabalhar um assunto e desenvolvimento de sentimentos como empatia e esperança. “ninguém solta a mão de ninguém”.
Negativo: prazos curtos, falta de internet para alguns, problemas técnicos, às vezes, falha na comunicação, gatilhos de ansiedade para muitos, irritação ao ficar em frente ao computador para outros

E4: Pontos positivos: admiro mais ainda a força e a inteligência que a professora de estágio tem e como ela dirigiu essa disciplina sem perder o foco e resgatando todos que ficavam pelo caminho; as ideias dos trabalhos apresentados são maravilhosas e pretendo levar para o ensino remoto nas escolas que leciono; a disciplina dialogou com eventos da universidade, o que realmente abriu os olhos de muitos alunos/professores em formação quanto aos desafios da educação.
Pontos negativos: a disciplina de forma remota isolou mais ainda aqueles professores em formação que não tinham nenhuma experiência com o ensino de língua inglesa no ensino médio; não pudemos entender a realidade do aluno de ensino médio quando o assunto é aprendizado de língua inglesa; [...]

E6: Positivos:
1-Apesar no momento que estamos vivendo, as aulas não ficaram estagnadas.
2-Com a multiplicidade de atividades e recursos, nosso conhecimento não foi comprometido.
3-Tivemos o momento prático, mesmo que de forma remota, como por exemplo, a gravação de vídeos visando alunos do ensino médio.
4-Tivemos uma disciplina de estágio diferente, bastante inovadora, e que nos possibilitou uma série de conhecimentos novos.
Negativos:
1-Por motivos de pandemia, não podemos ter o contato físico com os alunos.
2-Não podemos participar ativamente das atividades escolares.

E8: Positivos: autonomia do aluno para pesquisar; aprendizagem ativa; Capacidade maior para resolver problemas;
Negativos: Diminuição da participação dos alunos nas aulas.

E10: Para mim, os pontos negativos foram apenas a exaustão em ficar em frente ao computador e o excesso de atividades.

E12: Pontos positivos - aprendizagem de aplicativos e canais de internet (Google meet e You tube)
Pontos Negativos – Ausência de atividade na escola campo, devido ao período pandêmico; longa duração das aulas remotas, queda de internet, queda de energia, atividades domésticas ao mesmo tempo das aulas.

E25: O ponto negativo é que realmente, sentimos falta dos alunos em sala de aula, para assim lidar como estagiários. O ponto positivo é que diversos meios foram abordados para suprir a falta de estar em uma sala de aula.

E27: O ponto negativo que vejo é só a falta de interação com professores e alunos da escola pública, para observar de perto a realidade atual, e a questão da conexão da internet que as vezes cai e você não consegue acesso imediatamente. O positivo é que a qualidade da aprendizagem não caiu, e para quem não tinha tempo e não conseguia conciliar trabalho e estágio presencial foi uma oportunidade de não atrasar em seus estudos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Não que as demais respostas a essa questão deixassem de ser relevantes, mas, para não ficar muito extenso o trabalho, será possível contemplar a maioria dos pontos apresentados pelos/as demais discentes, por meio das que estão destacadas acima, a saber: a maioria afirmou que lamentava a impossibilidade de participar das atividades escolares, de ter contato direto com os/as alunos/as do Ensino Médio na aprendizagem de língua inglesa, como constam nas respostas de E2, E4, E6, E12, E25 e E27. De fato, essa lacuna não foi preenchida, e a razão para isso está bem clara, tendo em vista que a pandemia impediu que a presencialidade ocorresse nas escolas. Também, trazemos como justificativa o fato de que, conforme informado pela Unidade Regional de Educação (UREI), as atividades da rede estadual de ensino foram iniciadas em 19 de janeiro de 2021, com Formação Continuada Docente/Jornada Pedagógica, estendendo-se até 19 de fevereiro. No dia 22 de fevereiro, iniciaram as aulas remotas, propriamente ditas. Esses detalhes só foram informados a partir da publicação do Calendário letivo da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC/MA).

Desse modo, foi preciso repensar o formato de Estágio para 2020.2, pois, segundo o Calendário acadêmico da UEMASUL, no dia 7 de abril de 2021, já seria preciso lançar a terceira nota e só teríamos o mês de março/21 para realizar tudo o que se esperaria do Estágio, ou seja, inviável levá-lo a termo no formato desejado. Assim, por motivo de força maior, não houve como interagir com a escola pública, porque esta recebe nossos estagiários majoritariamente.

Vale mencionar que problemas técnicos, conexão ruim de internet, tempo prolongado de exposição à tela do computador e excesso de atividades foram apontados também como aspectos negativos, como se observa nas respostas de E3, E10, E12 e E27. A maioria deles participa das aulas virtuais por meio de notebook e/ou smartphone, mas nenhum se queixou quanto ao limite de dados de acesso à internet, ou seja, a UEMASUL supriu, em partes, o problema por intermédio do Programa de auxílio emergencial de inclusão digital, todavia conectividade já foge de sua alçada. Quanto mais distante do centro da cidade morar o/a estagiário/a, onde fica situada a universidade, mais instável a navegação de internet.

No início dessa seção, enquanto docente, essa mesma queixa de exposição prolongada ao computador foi apresentada e, lamentavelmente, não há o que fazer, pois, mesmo havendo redução de carga horária para um terço de aulas síncronas,

muitos deles cursam até seis disciplinas, se matriculado no turno vespertino, e quatro, se for do turno noturno. Agora, quanto ao excesso de atividades, que é inerente ao número de disciplinas cursadas, vemos como sendo algo a ser melhor considerado. O paper de um grupo de discentes relatou o seguinte:

> [...] nos sentimos muito pressionados com várias atividades a serem entregues, muitas que até mesmo não damos conta de terminar e entregar no prazo. Devido à redução dos conteúdos muitos professores se sentiram obrigados a dobrar a quantidade de atividades com o intuito de compensar o conteúdo que não é repassado. (PAPER 12, 2021, p.11)

Percebe-se que os/as discentes entendem o porquê das várias atividades, ou seja, é uma forma encontrada pelo/a docente de compensar os dois terços de aulas assíncronas e evitar-se maior prejuízo para as turmas, uma vez que não dá para fingir que não haja prejuízo, efetivamente. O formato de aulas adotado em 2020.1, por blocos, no entender dos estagiários, é bem melhor. Apesar de haver encurtamento de tempo na oferta de cada bloco, e, por conseguinte, de cada disciplina trabalhada, mesmo assim é preferível, pois é menor a quantidade de atividades simultâneas, porque cada bloco deve ter, no máximo, três disciplinas.

Assim, a “overdose” de tarefas e a longa exposição ao computador, devido às aulas/atividades virtuais, acabam por comprometer a saúde mental do alunado. Conforme esse grupo apresenta:

> [...] estudar em meio à pandemia se torna uma tarefa árdua. O aluno precisa saber lidar com um grande número de notícias negativas relacionadas ao coronavírus, com ansiedade e entre outros problemas que prejudicam a saúde mental do estudante, e somado com a obrigação de cumprir com as atividades/trabalhos passados nas aulas. (PAPER 12, 2021, p.12)

Diante disso, não restam dúvidas de que a incerteza quanto ao protocolo de tratamento da Covid-19 em 2020; a crescente ocupação de leitos clínicos e de UTI; a divulgação midiática diária do número de mortes no Brasil e no mundo, inclusive a perda de colegas nossos da UEMASUL e, para piorar, a segunda onda da doença, ocorrida nos meses de março e abril de 2021 mexeram com a saúde mental de docentes e discentes, aliás, da humanidade, pois, de um modo ou de outro, fomos afetados. O estudo "Global Student Survey", feito pela Chegg.org, conforme Elida Oliveira (2021, online), ratifica o assunto em tela da seguinte forma:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Brasil tem maior índice de universitários que declaram ter saúde mental afetada na pandemia, diz pesquisa. Foram ouvidos 16,8 mil estudantes de 18 a 21 anos em 21 países. No Brasil, 87% afirmam que houve aumento de estresse e ansiedade. Sete a cada dez universitários brasileiros (76%) declaram que a pandemia trouxe impacto na saúde mental, o maior índice registrado em 21 países analisados[...]. Apenas 21% buscou ajuda, e 17% declararam ter pensamentos suicidas. (G1.GLOBO.COM/EDUCACAO/NOTICIA/2021/02/26)

Então, quando E3 trata de sentimentos como resiliência, empatia, esperança e de problemas psicológicos, como ansiedade e irritação, tornamo-nos compreensivos, flexibilizamos prazos para a entrega de tarefas. Assim, no dizer de E4, “resgatando todos que ficavam pelo caminho”, e foi assim mesmo, chamava um e outro/a pelo WhatsApp, no privado, para saber o porquê do sumiço, do não envio de atividades respondidas e, ao perceber que havia sinais de abalo psicológico, falava-lhes que eram capazes sim e que novo prazo seria dado para que cumprissem com o dever, assim, correspondiam agradecidos. É preciso ouvi-los, tentar entendê-los, ajudá-los, estimulá-los, até porque muitos estavam cursando essa disciplina como sendo o último crédito que faltava para a integralização curricular. Empatia é fundamental, também, na docência.

> Em maio do ano passado, a Organização Mundial de Saúde (OMS) já havia feito um alerta sobre a crise de saúde mental provocada pela pandemia. "O isolamento, o medo, a incerteza, o caos econômico – todos eles causam ou podem causar sofrimento psicológico", disse Devora Kestel, diretora do departamento de saúde mental da OMS, à época. (G1, GLOBO.COM/BEMESTAR/CORONAVIRUS/NOTICIA/2020/05/14)

Como se observa, a crise de saúde mental, provocada pela pandemia, já era anunciada em maio de 2020 pela OMS, dois meses depois de instalada apenas. Isso leva a crer que o passar de tempo só vem agravando esse quadro, considerando que, no bojo da pandemia, vem a crise econômica, ladeada pelo desemprego, pela dificuldade para pagar as contas, e, consequentemente, pelo aumento da desigualdade e da vulnerabilidade social. Esse estado de coisas repercute, negativamente, no psicológico dos/as estudantes, em seu rendimento, e não podemos nos manter indiferentes a tudo isso. Houve, lamentavelmente, os que trancaram a disciplina por impossibilidade de concorrer com integrantes da família que estudavam também pelo único aparelho de celular que dispunham. Esse é um exemplo de caso que chega ao nosso conhecimento, mas, com certeza, houve outros problemas, os quais foram agravados na pandemia. Empatia e solidariedade docentes, sempre!

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Da seleção de narrativas apresentadas acima, por meio dessa amostragem de nove estagiários, de um total de vinte e sete respondentes, vê-se que os pontos positivos superaram os negativos. Enfatizaram quão importante foi dar continuidade às aulas, tirá-los do comodismo, pondo-os para trabalhar com uma multiplicidade de atividades e recursos; que a disciplina de estágio foi diferente, inovadora, que oportunizou conhecimentos novos, que, conforme E4, o estágio dialogou com eventos organizados pela UEMASUL, em especial com o 3º Congresso Nacional de Educação: a formação docente e os desafios do Estágio Supervisionado, no período de 25 a 29 de janeiro de 2021; que a qualidade do processo ensino-aprendizagem não caiu, não diminuiu; que houve a oportunidade de trabalhar a parte prática, de acordo com E6; que deu autonomia para o aluno pesquisar e aprender a usar os aplicativos e plataformas da internet. Ainda, bem relevante quando E4 afirmou ter aprendido novas formas de trabalho e que seriam levadas para suas salas de aula. Com base nisso, trazemos Tardif (2010) para reforçar o que disse a estagiária, quando afirma que uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, que serão mobilizados e utilizados em seguida, quando da na socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

Assim, resta claro que os saberes profissionais são múltiplos, provém de várias fontes, são adquiridos ao longo do tempo, nas mais diversas situações, seja da história de vida dos professores, de conhecimentos, crenças e representações, ocorrendo antes mesmo de começarem a trabalhar, porque eles (saberes) são utilizados e se desenvolvem ao longo da carreira. Para tanto, o professor faz uso de sua cultura pessoal, além de buscar apoio nos conhecimentos didáticos e pedagógicos, oriundos da formação profissional, assim como na experiência de certos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O alastrar-se da pandemia de Covid-19 paralisou as atividades das IES públicas brasileiras, porém a inércia não poderia ser a melhor saída. A partir da autorização do MEC, o ensino remoto emergencial foi liberado, oportunizando à comunidade acadêmica vivenciar experiências, totalmente, diferentes do habitual.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Cada universidade criou suas normas, inclusive a UEMASUL, e, por meio de resoluções, determinou a reabertura do calendário acadêmico, em fase experimental, pela oferta de disciplinas do período 2020.3, que se convencionou chamar de 'curso de férias', embora ficasse proibido ofertar disciplinas práticas, bem como estágio supervisionado. Estas foram liberadas a partir de 2020.1, sendo um terço de aulas síncronas e dois terços assíncronas, mas a que aqui foi relatada, "Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Médio", ocorreu em 2020.2, cujas aulas se deram de 4 de janeiro a 16 de abril de 2021.

O plano de ensino primou pela qualidade do processo ensino-aprendizagem, mesmo remoto, ao viabilizar reflexões críticas e discussões de capítulos das obras, "Estágio e Docência", "Estágio com Pesquisa" e "Saberes docentes e Formação profissional", que alicerçaram as atividades de seminário, mapa mental e resumo crítico, além de subsidiarem a elaboração do projeto de paper e o próprio paper.

Os pontos positivos suplantaram os negativos. Assim, em conformidade com o questionário respondido pela maioria da turma, no que se refere ao desenvolvimento de sentimentos, como empatia, "ninguém solta a mão de ninguém", resiliência, esperança, mas também o de ansiedade, medo, irritação em função do contexto pandêmico, do longo tempo de exposição à frente do computador, seja como discente ou como profissional, e/ou do volume expressivo de tarefas, os (as) estudantes declararam o quanto cresceram em habilidade com o uso de ferramentas e plataformas da internet ao produzirem o vídeo com resolução de questões de vestibulares para alunos/as de Ensino Médio; que se sentiram empoderados quanto à elaboração do projeto e do paper, pois não acreditavam que seriam capazes disso e que, doravante, a partir dessa experiência, teriam condições reais de elaborarem seus TCCs, de realizarem pesquisa e de participarem de eventos, tendo em vista que compuseram a mesa redonda ao final da disciplina. Ainda, sinalizaram a falta que fez de estarem nas escolas, no contato com alunos/as e professores de Inglês do Ensino Médio, respirando os ares das unidades de ensino e, assim, aprimorarem a identidade profissional docente.

Ouvi-los, ensiná-los, prepará-los para a docência e para a pesquisa, flexibilizar prazos de entrega de tarefas, chamá-los no privado para saber do motivo da ausência em sala virtual, ou da falta de envio de atividade também ajudou-me a aumentar a

sensibilidade e a empatia, afinal, temos sido todos afetados pela pandemia, uns mais, e outros menos, sendo preciso humanizar essa relação cada vez mais.

É claro que temos ciência que uma disciplina como "Estágio Curricular Supervisionado" requer, exige a presencialidade, a interatividade com a comunidade escolar e, consequentemente, a realização de pesquisa colaborativa, todavia o cenário pandêmico não permitiu que isso ocorresse e, como os/as estagiários reconheceram, é melhor assim do que ficarem estagnados, terem mais prejuízos do que os já existentes.

Diante do exposto, concluímos este relato de experiência reafirmando o que foi apresentado anteriormente, a aproximação do contexto escolar precisa fazer parte da vivência da profissão docente, pois, se compararmos com a formação em Medicina, temos, nitidamente, a importância do estágio, da imersão no campo de trabalho para o desenvolvimento da profissionalização e da profissionalidade. Logo, na Educação, não pode, nem deve persistir o distanciamento entre a IES e a escola-campo, sob o risco de formarmos profissionais "capengas". Emergencialmente, o estágio foi feito em formato remoto, mas como uma exceção à regra.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/147041-pcp009-20/file. Acesso em: 10 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro. 1989.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela S; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

LÜDKE, M.: BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docente**. Educação e Sociedade, Campinas, v.25, n.89, p.1159-1180, set./dez.2004.

MARANHÃO. **Resolução nº 107/2020 CONSUN/UEMASUL**. Reabre o Calendário Acadêmico de 2020 e que estabelece normas e procedimentos para o Período Letivo Especial 2020.3 da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Imperatriz, 15 jul. 2020.

MARANHÃO. **Resolução nº 108/2020 CONSUN/UEMASUL**. Estabelece diretrizes e normas para o ensino emergencial remoto e demais atividades de pesquisa e extensão, durante a suspensão das atividades presenciais, e altera o Calendário Acadêmico 2020 da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. 7 ago. 2020.

NASCIMENTO, Icaro Baltazar; CHAVES, Jessiane Carla de Melo; SANTOS, Karoliny Ferrreira dos. **CORONAVÍRUS:** saúde mental e rendimento acadêmico no contexto pandêmico. Paper 12 (Trabalho final de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa – Centro de Ciências Humanas Sociais e Letras (CCHSL), Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Imperatriz, 2021.

OLIVEIRA, Elida. **Brasil tem maior índice de universitários que declaram ter saúde mental afetada na pandemia, diz pesquisa** [online]. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/02/26/brasil-tem-maior-indice-de-universitarios-que-declaram-ter-saude-mental-afetada-na-pandemia-diz-pesquisa.ghtml. Acesso em: 9 maio 2021.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, M.A.V; SILVA JÚNIOR,C.A. da. (Org.). Formação do educador. São Paulo: Ed da UNESP, 1996, v.1, p. 145-155.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes 2010.

ZAGURY, Tania. **O professor refém:** para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. A. **Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno:** possibilidades e contradições. In. BARBOSA, R.L.L (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

16.5.86 ESTÁGIO DOCENTE NOS MARES REVOLTOS DA PANDEMIA: RELATOS DE UMA TRAVESSIA LEVANDO "O BARCO" DEVAGAR

Andresa Barbosa de Lima[2068]

Camila Rose Bezerra de Lima[2069]

Carlos Jorge da Silva Correia Fernandes[2070]

RESUMO

Estágios docentes são espaços ricos em experiências para todos os envolvidos: estudantes de licenciaturas e professores supervisores (MILANESI, 2012; PIMENTA; LIMA, 2012 e TARDIF, 2000). O problema que inspira este trabalho envolve pensar sobre os ganhos, perdas, avanços e retrocessos que a realização de um estágio docente no contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus tem significado para professores em formação. Este trabalho configura-se, assim, como um relato de experiência com reflexões acerca de um estágio docente on-line realizado em uma escola pública durante o primeiro semestre de 2021. A escrita do relato em questão teve como base o método sugerido por Camini (2012). Das experiências vivenciadas, restaram aprendizagens sobre o fazer docente em termos de gentileza, de paciência para esperar o tempo dos estudantes, de criatividade para buscar recursos inovadores para a complementação das aulas e, acima de tudo, de empatia para com os estudantes, respeitando suas trajetórias e singularidades. Defende-se, por fim, que aulas totalmente tradicionais em que praticamente somente o professor fala, em uma espécie de monólogo, se já estavam ultrapassadas no ensino presencial, agora estão fora de questão no cenário digital, pois nesse contexto elas se tornam ainda mais cansativas e muito pouco atrativas para os estudantes.

Palavras-chave: Doença do coronavírus (Covid-19). Ensino on-line. Estágio supervisionado. Formação de professores. Relato de experiências.

1 MARINHEIR@S, AO MAR!

> 'Tá legal, eu aceito o argumento. Mas não me altere o samba tanto assim. Olha que a rapaziada está sentindo a falta de um cavaco, de um pandeiro ou de um tamborim. Sem preconceito nem mania de passado. Sem querer ficar do lado de quem não quer navegar. Faça como o velho marinheiro que durante o nevoeiro leva o barco devagar (CALCANHOTTO, 2012, grifos nossos).

Hastear velas, recolher âncoras... Partir! Lançamo-nos ao mar da internet! Navegar entre telas, programas, aplicativos e diferentes recursos tecnológicos se fez preciso, necessário à realização do nosso último estágio supervisionado no qual

[2068] Graduanda em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), magadesa@gmail.com.
[2069] Graduanda em Ciências Biológicas, UFAL, camila.lima@icbs.ufal.br.
[2070] Doutorando em Educação, UFAL e Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, carloscorreia1986@gmail.com.

exercemos a docência no ensino médio. O tema deste trabalho, portanto, é a formação de professores no contexto pandêmico, seus desafios e possibilidades.

Assim como o samba experimental de Adriana Calcanhotto (2012) teve que sofrer muitas alterações para se adaptar às circunstâncias do presente, o que gerou queixas entre a "rapaziada" sobre a falta de certos instrumentos musicais, o ensino on-line vem sendo praticado de uma forma bem diferente daquela com a qual a maioria das pessoas estava familiarizada no ensino presencial. Essas mudanças, digamos, "no samba" da educação, inspiraram, igualmente, reclamações devido às condições muitas vezes precárias a partir das quais o ensino on-line tem sido realizado, frequentemente sem os mínimos "instrumentos" necessários (computadores pessoais, celulares inteligentes, acesso à internet etc.), em particular nas escolas públicas.

O problema, aqui, foi pensarmos "sem preconceito nem mania de passado" (op. cit.) sobre os ganhos, perdas, avanços e retrocessos que a realização de um estágio docente no contexto do ensino on-line instituído devido à pandemia da doença do coronavírus (Covid-19) poderia representar para professores em formação: fazer ou não fazer um estágio docente agora, seria uma opção? Nesse sentido, aceitamos o "argumento" de que não era hora de "ficar do lado de quem não quer navegar", pois mesmo no mar revolto da pandemia poderíamos fazer "como o velho marinheiro que durante o nevoeiro leva o barco devagar" (op. cit.).

Dessa forma, o objetivo deste estudo é apresentar reflexões acerca de como vivências na docência on-line durante um estágio supervisionado em uma escola pública repercutiram na constituição das identidades de estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas enquanto professoras em formação. Com este trabalho, buscou-se também contribuir com a visibilidade de estratégias que as comunidades escolares estão adotando durante as aulas on-line para superarem todo uma sorte de obstáculos materiais e emocionais acentuados com a crise socioeconômica aprofundada pela Covid-19.

2 CARTAS NÁUTICAS

> Mais uma vez vem o mar se dar como imagem. Passagem do árido à miragem. Sendo salgado, gelado ou azul, será só linguagem (CALCANHOTTO, 2008).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

"As cartas náuticas são documentos cartográficos que resultam de levantamentos de áreas oceânicas, (...) que se destinam a servir de base à navegação" (BRASIL, s.d., on-line), para que as suas rotas sejam mais precisas, seguras. Acreditamos, assim, que a expressão aplica-se como metáfora aos aspectos metodológicos de um estudo, pois descrever os elementos que caracterizam uma investigação parece-nos necessário para que os seus leitores possam navegar pelos resultados de uma pesquisa com segurança diante de parâmetros bem delimitados.

Em termos teórico-metodológicos, este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência acerca de vivências que estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas tiveram durante a realização de um estágio docente on-line levado a cabo em uma escola pública vinculada à Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC-AL). A escrita do relato teve como base o método sugerido por Camini (2012) para a elaboração de cartas pedagógicas com base em fatos, ancoragem social, espírito de coletividade e fluxos de (re)leituras e (re)escritas para o aprimoramento das ideias expressas.

2.1 Contexto da experiência

Este trabalho faz referência a um estágio docente realizado na Escola Estadual Profa. Benedita Castro de Lima (BCL), em Maceió, que oferece ensino fundamental e médio. Desde março de 2020, a BCL atua no âmbito de laboratórios de aprendizagem por meio de roteiros de estudos criados e aplicados pelos seus professores, tendo em vista as diretrizes para o ensino on-line no contexto pandêmico indicadas pela SEDUC-AL (ALAGOAS, 2020).

2.2 Caracterização do estágio realizado

O estágio analisado transcorreu de março a maio de 2021, com 50 horas no total. O plano de trabalho acordado entre as partes abrangeu atividades de planejamento, ensino e avaliação da disciplina de Biologia voltada para turmas do 2º ano do Ensino Médio. O planejamento se efetivou com aulas realizadas em um grupo de Whatsapp, mas alguns encontros também foram realizados via Google Meet.

Nesses espaços virtuais, os professores e as estagiárias tiveram acesso a funcionalidades de monitoramento e mediação de interações, contando com a participação de gestores da BCL, que acompanharam as comunicações ali estabelecidas.

3 RELATOS DA TRAVESSIA EM ALTO-MAR

> No alto, o azul marinho, a nuvem prata, a espuma pérola, a areia marfim (CALCANHOTTO, 1998).

Os estágios supervisionados são espaços formativos muito ricos em experiências tanto para os estudantes de licenciaturas quantos para os professores que os recebem nas escolas. Os deslocamentos que promovem geralmente ampliam a compreensão que esses sujeitos possuem acerca das rotinas das escolas, da realidade da profissão docente e do futuro profissional (MILANESI, 2012). Podem, portanto, dar lugar a um diálogo efetivo entre colegas de profissão, agenciando novas ideias, memórias e trocas de saberes intergeracionais sobre a formação e atuação docentes (TARDIF; LESSARD, 2014).

Com a pandemia, as universidades autorizaram que os estágios docentes fossem efetivados seguindo o modelo do ensino on-line adotado pelas diferentes redes de ensino. Desse modo, foi possível a realização do estágio cujas experiências inspiram este relato. Desde o início, tínhamos em mente que seriam muitos os desafios a enfrentar/superar e os horizontes que se descortinavam criaram diversas expectativas em relação ao exercício da docência on-line.

A começar pela necessidade de encontrarmos uma escola que aceitasse a realização do estágio docente on-line, o que não foi tão simples. Felizmente, na BCL a sensação de acolhida foi um acalento após várias tentativas frustradas buscando estabelecer convênio com outras escolas. Todos os profissionais da escola com os quais mativemos contato responderam aos nossos questionamentos sempre com agilidade, cordialidade e receptividade.

3.1 Um mar revolto a desbravar: estágio docente na pandemia

No presente, vivenciamos uma das maiores crises sanitárias de todos os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tempos. O distanciamento social, o uso de máscaras e álcool em gel são as principais medidas que temos para evitar a propagação do novo coronavírus. No campo da Educação, as escolas e instituições de ensino tiveram que se adaptar para colocar em prática essas medidas, aderindo ao ensino on-line de forma emergencial com o intuito de minimizar os prejuízos nos processos educacionais (GOMES et al., 2020).

Nunca poderíamos imaginar realizar um estágio docente nesse cenário, mas a realidade se impôs e expectativas e tensões comuns a esse processo foram ainda mais acentuadas: como seria elaborar aulas para o ensino médio? Será que estaríamos prontas para assumir turmas de quase quarenta estudantes? Será que eles iriam nos ver como professoras ou seriam desafiadores?

Por isso, ao realizarmos esse estágio docente on-line em uma escola pública em meio às perdas e à dor causadas pela Covid-19, aceitamos o desafio de criar espaços de compreensão e estudos mediados pela internet e suas plataformas digitais de comunicação em rede, tendo em vista uma possível e desejável transformação/ampliação da sala de aula para além das suas paredes, ultrapassando os muros físicos das escolas (SIBILIA, 2012), de modo a alcançar as casas dos estudantes com os quais iríamos conviver.

Nesse sentido, foi crucial que já em nossa primeira reunião acerca do estágio, realizada por videoconferência, o professor supervisor tenha nos informado sobre o perfil das turmas com as quais iríamos trabalhar; como as aulas seriam aplicadas, dando esclarecimentos sobre o ensino on-line, expondo suas perspectivas teóricas e as metodologias que utiliza com mais frequência. Além disso, ao citar que os estudantes geralmente assistem às aulas por celular, são discretos em relação à fala pelo microfone e/ou exposição através da câmera e costumam reclamar de materiais extensos, como áudios e vídeos longos, ele nos deu pistas relevantes para o desenvolvimento das nossas intervenções pedagógicas.

3.2 Navegando no nevoeiro da pandemia: sobre refazer rotas o tempo todo

De início, percebemos que os estudantes encontravam-se em maior número durante os encontros síncronos pela plataforma Google Meet. Alguns mais participativos que outros, faziam perguntas no chat ou falavam abertamente pelo microfone, especialmente quando o professor supervisor realizou um bingo virtual em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que os números foram trocados por termos que remetiam à biodiversidade. Foi nesse momento que vimos uma maior interação, muitos dos estudantes, inclusive, afirmando terem gostado muito do jogo e que esperavam mais aulas assim.

Considerando essas reivindicações, construímos propostas de atividades com ilustrações e vídeos de curta duração para que os estudantes pudessem compreender os conteúdos tratados nas aulas por meio de uma linguagem mais acessível. No decorrer das aulas, contudo, o número de participantes nas reuniões no Google Meet passou a cair. Após a conclusão do segundo encontro síncrono, diante do diagnóstico de baixa audiência dos estudantes, discutimos a hipótese de que talvez o horário da aula, às oito horas da manhã, explicasse um pouco a ausência dos estudantes.

Decidimos, então, mudar a estratégia de veiculação das aulas, passando a utilizar o grupo das turmas no Whatsapp como plataforma principal para aulas, pois nesse aplicativo elas ficariam registradas na forma de textos, imagens e vídeos que os estudantes poderiam consultar a qualquer tempo. Na primeira abordagem pelo Whatsapp, o número de interações ainda foi pequeno. Optamos, dessa vez, pela utilização mais intensa de imagens e vídeos curtos para estimular a curiosidade e os questionamentos, mas poucos estudantes participaram.

Somente em nossa última aula conseguimos reunir um número maior de estudantes, os quais participaram da aula de forma significativa. Tratava-se de uma aula de correção, na qual alguns estudantes fizeram comentários com conhecimentos prévios sobre os assuntos abordados, questionamentos que ampliavam as discussões e até mesmo comentários equivocados, que logo receberam feedbacks das estagiárias e/ou do professor supervisor. Identificamos que os diferenciais dessa aula foram o ritmo adotado, a proposição de questões que dialogavam diretamente com a realidade vivida na pandemia, o retorno rápido às colocações dos estudantes e até mesmo um certo bom humor e espirituosidade quando brincadeiras e trocadilhos sobre os temas discutidos foram realizados por alguns estudantes.

Para chegar a esse nível de interação, realizamos um planejamento bem detalhado da aula, pois percebemos ao longo do estágio que ensinar on-line requer ainda mais organização por parte dos professores. Ademais, apesar das vantagens que representam, as tecnologias digitais aplicadas à educação carecem de uma quase permanente formação porque as inovações nesse campo ocorrem com uma celeridade cada vez maior (MOREIRA; MONTEIRO, 2012).

De fato, a docência na rede digital abarca dimensões complexas e exige dos professores atenção para que percebam o ambiente virtual em que suas aulas são desenvolvidas de uma forma abrangente, sensível e proativa. Faz-se necessário, por exemplo, estar atento se algum estudante está digitando uma mensagem, dando-lhe tempo para que envie sua colaboração antes de darmos seguimento à aula, o que poderia inibir a sua participação, até mesmo propor questões que provoquem a curiosidade dos estudantes acerca dos assuntos estudados a ponto deles serem motivados a exercer o devido protagonismo que lhes cabem na construção dos seus próprios conhecimentos.

3.3 Implicações das experiências vivenciadas para as próximas navegações

Os estágios são espaços de compreensão das práticas profissionais repletos de oportunidades para a construção de saberes docentes essenciais à reflexão e transformação contínuas dessas mesmas práticas (PIMENTA; LIMA, 2012). Concordamos com Larrosa (2015, p. 16, grifos do autor) de que poderemos ir além dos pensamentos costumeiros sobre a educação construídos, em geral, com a articulação entre aspectos como a ciência e a técnica e/ou a teoria e a prática, desde que exploremos “outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido”.

Foi como buscamos interpretar as experiências que vivenciamos no estágio docente on-line aqui relatado. É que elas mudaram de forma significativa diversos conceitos que construímos ao longo de toda a nossa graduação, com destaque para a importância da empatia baseada no olhar sobre e do outro. Por diversas vezes, nos processos de construção dos materiais didáticos utilizados nas aulas que regemos durante o estágio, foi preciso se colocar no lugar dos estudantes, levando em conta as suas múltiplas realidades que enfrentam e as (im)possibilidades de acesso a recursos tecnológicos que apresentavam. Eis um ganho pessoal/profissional que a BCL nos proporcionou: buscar ver a realidade também pelos olhos do outro.

A sensação que esse exercício de considerar as perspectivas do outro nos trouxe engloba uma mistura de noções como acolhimento e inclusão, as quais buscamos traduzir, principalmente, na criação de roteiros de estudos que convidavam

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

os estudantes, dentro das suas possibilidades, a estabeleceram relações dialógicas conosco, entre eles e com o professor supervisor. Sem dúvida, a preocupação da escola e dos professores com a construção dos planos de ensino e dos roteiros de estudos baseados nos livros didáticos chamou muito a nossa atenção. Esse gesto se configurou como uma forma de inclusão já que seria inviável trabalhar exclusivamente com recursos digitais diante da realidade socioeconômica da maioria dos estudantes da BCL.

Nessa direção, quando o professor supervisor sugeriu migrar as aulas do Google Meet para o grupo de Whatsapp ele defendeu essa mudança porque muitas operadoras de celulares dispõem de pacotes de dados e ofertas que incluem esse aplicativo de forma gratuita e ilimitada. Ou seja, os estudantes não iriam correr o risco de serem prejudicados por não terem dados de navegação suficientes para assistirem às aulas on-line. Essa sensibilidade e preocupação do professor supervisor com os estudantes, além do cuidado e zelo com que planeja as suas atividades, ajudou-nos a compreender as experiências que tivemos nesse estágio desde um prisma de atenção e afeto.

Para o futuro, essas vivências apontam-nos a importância de que práticas pedagógicas considerem a integralidade dos sujeitos, cuidando das suas fragilidades ao mesmo tempo que ampliam as suas potencialidades. Como professoras em formação foi muito gratificante contar com o suporte atencioso e propositivo, inclusive nos momentos de regência, de um professor supervisor que se fez presente a todo instante com informações e orientações relevantes para a dinâmica das interações que estávamos estabelecendo com os estudantes.

4 O PORTO A QUE CHEGAMOS...

> Margem, sonhei com a viagem. (...) Margem, zanzei pela viagem. (...) Margem, valeu! Linda a viagem. Margem, valeu! Finda a viagem (CALCANHOTTO, 2019).

Da viagem aqui relatada em que atravessamos o mar revolto da pandemia para realizarmos o nosso último estágio docente, destacamos aspectos positivos como a possibilidade de conhecer como os professores e estudantes de escolas públicas estão lidando com as aulas on-line, descobrindo que, apesar dos duros desafios

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

impostos à educação pela Covid-19, foi possível algum grau de reinvenção das práticas e das rotinas escolares. Por outro lado, como pontos negativos, citamos a constatação de que as interações entre estudantes e professores diminuíram, bem como que ainda não foram efetivadas políticas públicas de inclusão digital para as comunidades escolares.

Ensinar por meio de plataformas digitais não foi uma tarefa fácil, porém a maneira coerente com que o professor supervisor conduziu as turmas e aplicou o plano de trabalho que definimos juntos foi fundamental para que a aprendizagem dos estudantes não fosse ainda mais prejudicada pelo contexto pandêmico que vivemos. Da observação de suas práticas, restaram aprendizagens significativas sobre o fazer docente em termos de gentileza, de paciência para esperar o tempo dos estudantes, de criatividade para buscar recursos inovadores para complementar as aulas e, acima de tudo, de empatia com os estudantes, respeitando suas trajetórias e singularidades.

Com base nas experiências desse estágio, acreditamos que aulas totalmente tradicionais, nas quais o professor falar praticamente sozinho, se já estavam ultrapassadas no ensino presencial, agora estão fora de questão no cenário digital, pois nesse contexto abordagens meramente expositivas se tornam ainda mais cansativas e muito pouco atrativas para os estudantes. Certamente, o formato de ensino on-line irá se reconfigurar quando a Covid-19 for superada, mas cenários híbridos com misturas entre aulas presenciais e espaços virtuais muito provavelmente serão cada vez mais frequentes.

De fato, as tecnologias digitais aliadas à educação podem ser empregadas em diversas frentes, especialmente como suporte para recursos didáticos e avaliativos e para a promoção da participação dos estudantes por meio de estratégias interativas como jogos, videoconferências, produção coletiva de materiais, objetos virtuais de aprendizagem, dentre outros. Ficamos por aqui: recolher velas, lançar âncoras... Atracar!

REFERÊNCIAS

ALAGOAS, Estado de. **Laboratórios de aprendizagem nas unidades de ensino da rede pública estadual de educação de Alagoas:** guia de implementação. Maceió: SEDUC-AL, 2020.

BRASIL, República Federativa do. **Cartas náuticas**. Marinha, [s.d.]. Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/chm/dados-do-segnav-cartas-nauticas/cartas-nauticas>. Acesso em: 2 jun. 2021.

CALCANHOTTO, A. Margem. In: _____. **Margem**. Rio de Janeiro: Sony Music, 2019. 1 disco sonoro (27'41). Faixa 1 (3'33).

_____. Argumento. In: _____. **Micróbio Vivo**. Rio de Janeiro: Multishow, 2012. 1 disco sonoro (77'). Faixa 10 (6'24).

_____. Maré. In: _____. **Maré**. Rio de Janeiro: Sony Music, 2008. 1 disco sonoro (34'13). Faixa 1 (2'47).

_____. Maritmo. In: _____. **Maritmo**. Rio de Janeiro: Sony Music, 1998. 1 disco sonoro (49'44). Faixa 2 (4'18).

CAMINI, I. **Cartas pedagógicas:** aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

GOMES, V. T. S. et al. A pandemia da Covid-19: repercussões do ensino remoto na formação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 44, n. 4, p. 1-2, 2020.

LARROSA, J. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012.

MOREIRA, J. A.; MONTEIRO, A. M. **Ensinar e aprender online com tecnologias digitais:** abordagens teóricas e metodológicas. Porto: Porto Editora, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

16.5.87 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

Ana Paula Krämer[2071]

Thais Pacievitch [2072]

RESUMO

Com esse texto, temos o intuito de retratar a experiência vivenciada no Estágio Supervisionado III – Gestão Escolar do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Busca-se nesse resumo analisar as contribuições da disciplina para a formação do gestor escolar, especialmente neste momento de pandemia do Coronavírus, relatando as atividades realizadas. Desta maneira, a seguinte questão orienta a reflexão: Como as estratégias utilizadas no estágio supervisionado em gestão escolar contribuíram para a aprendizagem no ensino remoto? Para tanto, o objetivo é identificar as contribuições do estágio supervisionado em modalidade remota para a formação do gestor escolar, tendo como fundamentação teórica autores como: Alonso (2004); Morin (2020); Lopes (2019); Piletti (2017) e Robinson (2019). O sucesso na atuação do gestor escolar se relaciona com a capacidade de liderança, de implementar projetos pedagógicos para problemas educacionais em diferentes contextos, bem como saber lidar com conflitos da/na comunidade escolar. Nesse aspecto, as atividades propostas na disciplina de Estágio Supervisionado proporcionaram a descoberta e a vivência prática de algumas tarefas que o gestor enfrenta diariamente na sua atuação. As aprendizagens das aulas remotas foram de extrema relevância, contribuição e significado para a formação acadêmica. No entanto, é necessário o aperfeiçoamento e aprofundamento por meio de formação continuada.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Gestor escolar. Ensino remoto

1 INTRODUÇÃO

A realização da disciplina de Estágio Supervisionado III– Gestão Escolar do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, buscou intensificar os aprendizados referentes a temática da gestão escolar. Para isso, abordou as atribuições do gestor por meio das seguintes atividades: um estudo de caso, três problemas/desafios e a produção de um material demandado pelo campo de estágio, junto a gestores de uma Rede de Ensino privado de Educação Básica.

Durante o semestre letivo, as aulas ocorreram de maneira remota em razão da pandemia do Coronavírus, a qual incidiu nas adaptações realizadas pelas instituições

[2071] Estudante da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curso de Licenciatura em Pedagogia, 7º período, diurno. Contato: ana.kramer@hotmail.com
[2072] Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR e Pedagoga na Universidade Federal do Paraná - UFPR. Contato: pacievitch.thais@pucpr.br

envolvidas e do planejamento pedagógico da professora, a qual atuou como guia, mediadora e amiga crítica, inspirando os estudantes, sendo de extrema importância para o crescimento profissional das estagiárias e êxito na disciplina.

O estágio é o momento de colocar em prática todo o conhecimento adquirido nos anos já cursados do Curso de graduação, além de permitir o contato do aluno com as oportunidades de atuação ofertadas pela profissão escolhida.

Nesse sentido, o tema abordado no presente estudo busca apresentar as contribuições do estágio supervisionado no ensino remoto para a formação do gestor escolar a partir da experiência vivenciada no curso de Pedagogia da PUCPR. De modo que busca responder a seguinte questão: Como as estratégias utilizadas no estágio supervisionado em gestão escolar contribuíram para a aprendizagem no ensino remoto? Como objetivo, buscou-se identificar as contribuições do estágio supervisionado na modalidade remota para a formação do gestor escolar.

As propostas executadas no decorrer do estágio supervisionado fundamentam o presente relato, são elas: o “estudo de caso” que consistia na análise da legislação vigente, nos níveis federal, estadual e municipal, relativa à Pandemia do Coronavírus. Paralelamente, foram disponibilizados três desafios da gestão: o primeiro desafio consistia na busca de soluções para um caso de bullying, o segundo tratava das estratégias para mediação e resolução de conflitos entre pais/familiares e professores, e o terceiro desafio consistia em um planejamento de formação continuada de professores.

Por fim, a atividade de campo realizada junto da instituição parceira, a qual demandou a produção de três materiais de divulgação a respeito das TIC’s – Tecnologias da Informação e Comunicação, que foram destinados respectivamente aos professores, pais e alunos do ensino fundamental II daquela instituição.

Por meio das atividades, foi possível trabalhar com problemas educacionais, vinculá-los à atuação do pedagogo na gestão escolar e em diferentes contextos, observando os princípios da gestão democrática, a ética e a legislação.

2 A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO EM GESTÃO ESCOLAR

Ao iniciar os estudos sobre gestão escolar, é comum pensar em liderança, uma vez que o gestor estará em um local de tamanha responsabilidade, seja ele pedagogo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ou diretor. Nesse aspecto Robinson (2019, p.166) afirma que:

> [...] os principais diretores sabem que seu trabalho não é apenas melhorar os resultados dos testes; é construir uma comunidade entre os alunos, professores, os pais e os funcionários que precisam compartilhar um conjunto comum de propósitos.

A tomada de decisões do gestor escolar deve considerar e beneficiar toda a comunidade escolar. Saber tomar a melhor decisão neste período de incertezas causadas pela pandemia do Coronavírus, além dos desafios comuns, é um imenso desafio para a gestão escolar. Nesse sentido, Edgar Morin, no livro "É hora de mudarmos de via: as lições do Coronavírus" (2020) afirma que a pandemia do Coronavírus e as crises que surgirão nos trarão ainda mais incertezas, pelas quais é necessário preparo.

Esse preparo se inicia com a leitura das legislações, que permitem e determinam as alterações e adequações para o prosseguimento das disciplinas e práticas profissionais, como fez a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, do Ministério da Educação:

> Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.
> § 3º No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE.

Com isso, as instituições tiveram a responsabilidade de definir os componentes curriculares a serem substituídos, considerando a natureza de cada disciplina e suas possibilidades de adaptação. Sendo essa a primeira aprendizagem vinda da gestão do curso de pedagogia, que ao se adaptar e reinventar imediatamente, proporcionou aos estudantes a oportunidade de prosseguir o ano letivo em meio à pandemia, sem interrupção, com a mesma qualidade de aprendizagem empregada no ensino presencial.

Posteriormente, a realização do estágio obrigatório de maneira adaptada pela instituição de ensino, permitiu que o estudante se sentisse seguro para também

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

realizar adequações. A verdade é que a pandemia tirou todos da zona de conforto, sendo necessária uma adaptação pessoal antes de seguir em frente.

O estágio de maneira remota, possibilitou que os alunos do curso de Pedagogia tomassem o lugar de incerteza enfrentada pelos professores, coordenadores e gestores, ainda, tiveram a oportunidade de encarar a realidade profissional exigida. Nesse sentido, Piconez (2015, p.23) afirma:

> A aproximação da realidade possibilitada pelo Estágio Supervisionado e a prática da reflexão sobre essa realidade têm se dado numa solidariedade que se propaga para os demais componentes curriculares do curso, apesar de continuar sendo um mecanismo de ajuste legal usado para solucionar ou acobertar a defasagem existente entre conhecimentos teóricos e atividade prática.

Com o estágio é possível alinhar o conhecimento acadêmico com a experiência, pois é possível colocar em prática o que foi estudado em sala de aula. Com isso, Piconez (2015, p.22) acredita que:

> [...] a problematização da prática desenvolvida coletivamente pelas diferentes disciplinas do currículo, portanto, articuladas, podem assegurar a unidade, favorecer a sistematização coletiva de novos conhecimentos e preparar o futuro professor para compreender os estruturantes do ensino e os determinantes mais profundos de sua prática, com vistas a sua possível transformação.

É sabido que o estágio obrigatório não fornece ao estudante todo o conhecimento necessário para a atuação, mas é o começo, a base, é proporcionar a oportunidade de conhecimento estando em constante desenvolvimento. Quanto a aprendizagem, Pilletti (2017, p.126) entende que:

> Cabe ao aluno envolver-se no processo de aprender sensível e cognitivamente, pois a necessidade de fazê-lo vem, a priori, dele (autoiniciada). Outro ponto que contribui para a aprendizagem significativa é a mudança de conduta em relação à avaliação da aprendizagem, no sentido de averiguar se vai ao encontro do que se quer saber. Não se pode esquecer que a aprendizagem é facilitada na medida em que o aluno participa do seu processo de forma responsável.

Ou seja, de nada adianta o esforço da instituição se o aluno não tiver interesse e dedicação na realização das disciplinas. O professor é o guia, mostra o caminho, mas o resultado de aprendizagem quem definirá será o aluno, por meio do seu interesse e sua dedicação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse aspecto, uma das maiores aprendizagens que a disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão Escolar promoveu, foi, especialmente, a constante busca por uma gestão escolar democrática participativa e que carregue como princípio a cultura da paz nas escolas. Como Alonso (2004, p.04) afirma:

> [...] é preciso buscar novos caminhos se quisermos avançar na direção de uma escola mais eficiente e democrática, aberta à diversidade de pensamentos e culturas, bem como ao diálogo com as distintas formas de expressão de ideias; articuladora de conhecimentos produzidos em seus espaços com informações e conhecimentos advindos de outros segmentos da sociedade; inserida em sua comunidade, com quem busca a solução para as problemáticas contextuais.

Ainda, nesse aspecto Lopes (2019, p. 03) entende que:

> [...] promover a Cultura de Paz é criar condições para que o ser humano consiga construir-se como verdadeiramente humano em toda a sua plenitude, pois o homem está fragmentado, desequilibrado e não visto como pessoa, mas como objeto descartável. Dentro desse contexto, a escola, como instituição educacional, por excelência, inserida num mundo globalizado, cheio de conflitos e guerras, não pode se furtar de seu papel de desenvolver competências nos seus alunos para uma educação para a não violência, para a paz, a sacralidade da vida.

É necessário compreender que a gestão democrática caminha em favor da comunidade escolar, bem como alinhada com a busca pela não violência. Como gestor escolar, é necessário desenvolver um olhar sincero, ser capaz de liderar e ter ao seu lado o apoio e auxílio da comunidade escolar.

3 AS ATIVIDADES E A APRENDIZAGEM

Ao analisar o atual contexto pandêmico, em especial as legislações vigentes, é possível compreender as preocupações dos gestores, e essa foi a oportunidade de aprendizado proporcionada e vivenciada no “estudo de caso”, a qual solicitava a busca nas legislações das informações relevantes para a reabertura das escolas, estabelecer os parâmetros iniciais para o calendário escolar, levantar as necessidades para implantar o formato híbrido nas escolas, bem como as adequações necessárias para que a instituição pudesse receber a comunidade escolar.

O presente estudo de caso, oportunizou perceber a necessidade de atenção à legislação e orientações normativas e da interpretação destas, o trabalho burocrático

realizado pelo gestor, bem como as preocupações que estão presentes na sua atribuição, o qual deve providenciar soluções, adaptações e manter informada a comunidade escolar.

Os desafios foram organizados em três etapas cada. O primeiro desafio proposto se tratou de uma situação de bullying, e em sua primeira etapa, foi solicitada a fundamentação teórica que embasasse a situação problema. Para a segunda etapa, foram solicitadas estratégias de mediação e resolução do conflito e a terceira etapa a construção de um plano de ação/intervenção para situação.

As três atividades relacionadas ao primeiro desafio, proporcionaram a vivência de um caso de violência verbal, que poderia ou não ser caracterizado como bullying, infelizmente muito recorrente nas instituições, e quando agravado, pode se tornar motivo de desistência, violência física, depressão e outros casos mais graves. Se fazendo necessário, ao atuar como gestor, trabalhar com a Cultura de Paz e prezar pela participação da comunidade escolar, a fim de trabalhar e evitar essas tragédias.

Com isso, para resolução deste desafio, foram elaboradas oito ações/ estratégias para promover a Cultura da Paz no ambiente, bem como foi elaborado um plano de ação com objetivo de implementar ações de discussão a partir da reflexão da prática pedagógica, com alunos, pais e professores para prevenir e combater o bullying, bem como solucionar os conflitos pré-existentes da escola.

O segundo desafio proposto envolveu um caso de reprovação do aluno, em que o professor já havia dado muitas oportunidades, mas o aluno não tinha correspondido, estando a mãe inconformada, e sendo recebida para uma conversa com a pedagoga escolar.

Nesse segundo desafio, a primeira atividade consistia em elaborar uma síntese fundamentada na legislação, destacando os direitos e deveres dos estudantes e professores em relação a avaliação da aprendizagem e a recuperação dos estudos. Nesta etapa, foi considerada a falta de comunicação entre as partes com o pedagogo da escola, fora observado que o professor cumpriu com as oportunidades sugeridas pela LDB, e entendeu-se que o aluno não teve rendimento nas avaliações, sendo prejudicial para seu desenvolvimento ético e social.

Em seguida, foi solicitado a elaboração de um quadro com os argumentos que mãe e o professor pudessem utilizar, tanto favoráveis como desfavoráveis à aprovação do estudante, nos fazendo refletir sobre a reunião infrutífera desse caso

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

hipotético, a qual deu razão a terceira parte do desafio: a elaboração de um parecer fundamentado e defendendo a decisão do professor quanto a reprovação do estudante.

Já o terceiro desafio trabalhou com a hipótese de uma escola privada confessional, a qual atua em todas as etapas da Educação básica. Nesse caso hipotético, considerava-se que a mantenedora disponibilizou uma verba para a formação continuada dos professores, e com este valor seria possível realizar um dia inteiro formativo, com quatro profissionais externos para ministrar as atividades de formação continuada.

A formação deveria contemplar a necessidade formativa de todos os professores. Com isso, a primeira atividade foi a elaboração de um instrumento para o levantamento de informações sobre as necessidades formativas dos professores da sua escola. Em seguida escolher e fundamentar o melhor formato (oficinas, palestras, cursos, etc.) para a abordagem de cada tema escolhido pelos professores, e por fim, elaborar um convite único para o dia de formação continuada.

Não obstante, a última atividade relatada estava vinculada com a instituição parceira – campo de estágio, com a qual elaboramos a prática. A atividade consistia na elaboração e fundamentação de três cartilhas informativas que contextualizasse a importância das Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC's), nas quais foram incluídas as principais ferramentas que podem ser utilizadas nas aulas remotas. As cartilhas informativas deveriam ter uma linguagem e identidade diferente a cada um dos públicos (professores, pais e alunos).

As atividades realizadas durante o Estágio Supervisionado permitiram o envolvimento no ambiente da gestão escolar, colocando o estudante na posição de liderança de um gestor (diretor ou pedagogo) com o desafio de encontrar a melhor saída para os problemas apresentados.

O enfrentamento de conflitos na atuação do gestor é diário, seja com alunos, pais, professores ou comunidade, o que demonstraram ainda mais a importância de ser um profissional que saiba liderar, e entender qual sua forma de liderar. Assim, Robinson (2019, p.166) afirma que:

> Não há um estilo único de liderança, porque não existe um tipo único de personalidade para construir-se um líder. Alguns líderes são colaborativos, outros comandam. Alguns buscam o consenso antes de agir, e alguns agem com convicção. O que os une é a capacidade de inspirar aqueles com quem

> lidam, com o sentido de que estão fazendo a coisa certa e que também são capazes de fazê-la.

Mais do que liderar, é preciso inspirar os colegas da instituição, as famílias e os alunos, bem como adquirir o respeito da comunidade escolar deve ser o primeiro passo para o sucesso na escola.

A gestão democrática incentiva a participação da comunidade escolar, respeito e ajuda mútua nas ações pretendidas. Ainda, as situações em que se fez presente a necessidade do trabalho com a Cultura da Paz, sendo ainda mais essencial a participação da comunidade escolar na promoção da paz. Ou seja, é importante orientar a todos para fazer a diferença.

É relevante lembrar que a aprendizagem (PILLETTI, 2017) depende da dedicação e empenho do aluno. E neste caso, foi possível trabalhar com as situações cotidianas de uma escola, abordando a teoria e a legislação para poder operacionalizar tanto na gestão escolar como em outros contextos. Dessa maneira, foi possível planejar, implementar e coordenar os projetos pedagógico considerando os princípios da gestão democrática e as políticas educacionais vigentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As áreas de atuação, atribuições e ações do gestor escolar são muito amplas. O estágio supervisionado não conseguiria fornecer a prática de todas essas possibilidades de atuação do gestor escolar, mas fornece uma base, nos permite construir um caminho para a futura atuação.

Com a disciplina de estágio, foi possível entender o processo que ocorre com o pedagogo em sua atuação como gestor, as atribuições, a necessidade de caminhar considerando os aspectos éticos, os princípios e as determinações legais.

O sucesso na atuação do gestor escolar se vincula muito com sua capacidade de liderança, a capacidade de implementar projetos pedagógicos para problemas educacionais e em diferentes contextos, bem como promover a resolução dos conflitos em toda a comunidade escolar.

Para que tenha sucesso, o gestor escolar precisa estar em constante estudo e aprendizado, a fim de manter-se atualizado a respeito das dimensões sociopolíticas e culturais, para atuar conforme princípios da gestão democrática, aspectos éticos e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

legais da educação brasileira.

Com isso, as atividades propostas na disciplina proporcionaram a descoberta prática a respeito de algumas tarefas que o gestor enfrenta diariamente nas escolas, e por mais que as aprendizagens das aulas remotas foram de extrema relevância, contribuição e significado para a formação acadêmica

As atividades propostas na disciplina de Estágio Supervisionado proporcionaram a descoberta e a vivência prática de algumas tarefas que o gestor enfrenta diariamente na sua atuação. As aprendizagens das aulas remotas foram de extrema relevância, contribuição e significado para a formação acadêmica. No entanto, é necessário o aperfeiçoamento e aprofundamento por meio de formação continuada, tendo em vista uma atuação competente e comprometida com as pessoas, a cultura, a educação e a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. **Gestão escolar**: revendo conceitos. São Paulo, PUC-SP, 2004. Disponível em: <http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto06.pdf>. Acesso em: 17 de junho 2021.

BRASIL. Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394.** Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm> Acesso em: 17 de junho 2021.

BRASIL. Ministro de Estado da Educação**. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Diário Oficial da União. Brasília, 17 junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.
Disponível em:<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=397010> Acesso em: 17 de junho 2021.

LOPES, Marina Frota; PONTES, Herika Paiva; OLIVEIRA, Denise Nunes; MELO, Juliana Carneiro; RIBEIRO, Jaime Emanuel Moreira; FROTA, Mirna Albuquerque. **Dificuldades intraescolares na efetividade do projeto de cultura de paz**. Cogitare Enfermagem. 24: e62223, 2019. Disponível em: < https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/62223/pdf>. Acesso em: 17 de junho 2021.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via**: as lições do coronavírus. Bertrand Brasil, RJ: 2020.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado** [livroeletrônico]/Stela C. Bertholo Piconez (coord.). – Campinas, SP:Papirus, 2015.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. 1. Ed., 5ª reimpressão. São Paulo. Contexto, 2017.

ROBINSON, KEN. **Escolas criativas**: a revolução que está transformando a educação. Lou Aronica; tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé. Porto Alegre: Penso, 2019. 258 p.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.88 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR EM MOMENTO PANDEMICO: UM OLHAR SOBRE O ENSINO REMOTO

Clarice Schneider Linhares[2073]

Fernanda Amaro[2074]

Eloisa Helena Mello[2075]

RESUMO

Este trabalho contempla o relato de atividades relacionadas à disciplina de Estágio Supervisionado em Instituições Escolares e não Escolares, desenvolvidas, de forma remota, em colégios públicos estaduais do Paraná, nos anos de 2020/2021, assim como em espaços não formais. Historicamente, essas atividades eram realizadas de forma presencial em diversos campos de estágio como: escolas públicas e diversos setores que atendem pessoas em situação de vulnerabilidade social. A justificativa desse estudo se dá pela necessidade de divulgação de atividades dessa disciplina realizada de forma remota, tendo a preocupação com acompanhamento sobre o trabalho dos professores em relação ao processo ensino/aprendizagem, no período pandêmico. Como sabemos, as atividades de estágio são parte do componente curricular na formação do pedagogo, que, independentemente, da situação de pandemia, tem a responsabilidade no cumprimento dessa formação. Dessa forma, o objetivo geral é relatar a forma como as atividades relacionadas à disciplina ”Estágio Supervisionado em Instituições Escolares e não Escolares” foram desenvolvidas; e como objetivos específicos, a descrição das atividades previstas no planejamento a ser desenvolvido de forma remota, na escolas e em outros ambientes educativos; o cronograma executado em diversos espaços, escolar e não escolar; o relato das atividades desenvolvidas de forma remota, apontando os aspectos relevantes obtidos. A metodologia do trabalho está centrada em análise documental, sendo por meio da síntese de relatórios finais (2021), fornecidos pelos acadêmicos concluintes do Curso de Pedagogia, bem como em depoimentos de diretores e pedagogos dos colégios estaduais onde ocorreram o estágio, assim como nas instituições que receberam os acadêmicos para desenvolver atividades de caráter não formal. Dessa forma, caracteriza a pesquisa como cunho qualitativo e de natureza exploratória. Todas as análises e desenvolvimento ancora-se no aporte teórico para o estágio em gestão escolar em Santos (2020) e Nóvoa (2020), bem como para o estágio não escolar em Rodrigues e Maciel (2021). O resultado desse estudo parte dos seguintes aspectos: atestar a forma como a prática pedagógica ocorreu de forma remota, avaliando os aspectos positivos/negativos desse momento de pandemia impondo isolamento social.

Palavras-chave: Estágio em Atividades Remotas. Curso de Pedagogia. Processo Ensino/Aprendizagem.

[2073]Doutora em Educação pela UTP. Pós-doutoranda da PUCPR. Professora do Curso de Pedagogia. Membro do grupo de Pesquisa. POFORS/PUCPR. E-mail: clarinha_linhares@yahoo.com.br

[2074] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO. Professora da Educação Básica de Guarapuava/PR. Membro do grupo de Pesquisa POFORS/PUCPR. E-mail: amaro_feer@hotmail.com

[2075]Doutora em Educação pela UTP. Pós-doutoranda da PUCPR. Coordenadora de Gestão Escolar-Secretaria Municipal de Educação- SME, de Ponta Grossa/PR. Membro do Grupo de Pesquisa POFORS/PUCPR. E-mail: e.lo.h@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.

ISSN: 2176-1396

INTRODUÇÃO

O principal objeto deste estudo, está centrado em atividades desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado em Instituições Escolares e não Escolares, de forma remota, e o acompanhamento na escola e em outros espaços em que se desenvolveram atividades não formais. No momento em que houve o alastramento da pandemia, ocasionada pelo Covid-19, diversos setores da sociedade precisaram adotar medidas restritivas. Dessa forma, logo depois:

> [...] lançamento do ensaio "A cruel pedagogia do vírus", o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos traz ao leitor uma obra que propõe pensar a sociedade pós-pandemia, sua complexidade, os problemas que a antecedem e possíveis futuros. Como um diagnóstico crítico do presente, Boaventura aponta que as desigualdades e discriminações sociais já tão presentes nas sociedades contemporâneas, se intensificaram ainda mais em um contexto pandêmico. Com atenção especial ao modelo econômico-social, ao papel da ciência e do Estado na proteção dos mais necessitados, o autor traz um profícuo debate para se pensar em alternativas econômicas, políticas, culturais e sociais que apontem para um novo futuro (SANTOS, 2020, p. 1).

Percebemos que tal pandemia deu margem à existência de tempos individuais e coletivos. Isso possibilita à existência de um grupo de privilegiados que pôde continuar o trabalho por meio de teletrabalho, o que exigiu grande empenho e dedicação, uma vez que necessitou adaptação à nova modalidade, muitos dos membros desse grupo realizaram o trabalho de forma intensa. Muitos educadores iniciaram pesquisas sobre esse momento vivenciado pela sociedade. Segundo Santos (2020, p. 1) "Escrever sobre a pandemia enquanto ela ocorria significou que o livro me foi escrevendo à medida que eu o ia escrevendo".

Os educadores, especialmente aqueles que atuam com a disciplina de Estágio, têm se debruçado na tentativa de atender as demandas do ensino remoto, bem como de contribuir significativamente para a aprendizagem dos estudantes, segundo o Relatório intitulado: Levantamento de Dados sobre o Ensino Remoto realizado com os alunos e professores (2021. p. 1) mostram que a equipe escolar tem se dedicado incansavelmente "[...] para que, os prejuízos gerados pela pandemia, não afetem de forma significativa a vida e o processo de ensino de seus discentes".

Nesse aspecto, Nóvoa (2020) comenta sobre a importante ação dos professores, e compreendemos que também dos gestores escolares, que buscaram

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e buscam formas de alcançar os estudantes contribuindo para sua formação ainda em tempos difíceis como os da atualidade, onde necessitamos

> [...] reconhecer os esforços para manter uma ligação com os alunos e com as famílias. Os governos deram respostas frágeis, [...]. As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para este tempo tão difícil (NÓVOA, 2020, p. 8).

Ressaltamos que os professores e equipe pedagógica dos colégios, ao longo do ano de 2020 e começo de 2021, não mediram esforços para atender, não só às atividades, mas, também confirmar a importância da inserção do acadêmico na área de estágio supervisionado em gestão escolar. Salientamos, que mesmo os estudantes não pudessem fazê-las, presencialmente, na escola e demais campos para estágio, as atividades desenvolvidas no período de observação e da intervenção atenderam às demandas da escola, a pedido da direção e da equipe pedagógica, dentre essas atividades, destacamos a participação dos acadêmicos nas atividades desenvolvidas pelos professores via chamadas de vídeo. Na busca ativa dos estudantes que não estavam comparecendo aos encontros virtuais, bem como em atividades desenvolvidas pela equipe pedagógica, como a aplicação de formulários (para estudantes e professores) em diversas turmas e disciplinas; entrevistas com a direção e equipe pedagógica sobre os problemas encontrados e/ou superado, entre outros.

Dessa forma, o estudo está dividido em três seções: **a primeira** compreende a descrição das atividades previstas no planejamento a ser desenvolvidas de forma remota; **a segunda** seção apresenta o cronograma e o relato do que foi executado em diversos campos de estágio (escolas e espaços não escolares); e por fim, **a terceira** seção apresenta o relato das atividades desenvolvidas de forma remota, apontando os aspectos relevantes obtidos nos campos dos estágios.

Como a nossa formação é no Curso de Pedagogia, observamos os desafios dos estágios e formações remotas impostas pelo isolamento. Durante a realização de estágios de gestão escolar e não escolar, observamos elementos do cotidiano da gestão que nem sempre estão visíveis aos olhos dos estudantes. Assim sendo, as atividades remotas deram visibilidade à complexidade do trabalho docente, e sobretudo da gestão, que necessitou orientar, observar e encaminhar os compromissos de maneira remota. Dessa forma, buscamos demonstrar a forma como

foram conduzidos os estágios na área de gestão escolar e não escolar, para que seja possível observar as demandas impostas nesse novo modelo de formação.

2. DESCRIÇÃO DO PLANEJAMENTO E O RELATO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

A primeira seção compreende a descrição das atividades previstas no planejamento a ser desenvolvidas de forma remota. Para desenvolver as atividades da disciplina de Estágio Supervisionado em Instituições Escolares e não Escolares, houve a ênfase no seguinte conteúdo que daria suporte para a inserção dos estudantes nos campos de estágio como a visão histórica da organização do trabalho pedagógico e da formação do pedagogo, bem como a análise das três dimensões.

2.1. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO

Para o desenvolvimento da segunda seção, dividida em duas partes: a primeira descreve o estágio realizado na escola, enquanto a segunda descreve o estágio realizado em espaços não escolares. A partir desse momento, a descrição do cronograma executado.

De acordo com o planejamento para a disciplina Estágio Supervisionado em Instituições Escolares e não Escolares, a distribuição da carga horária no total de sessenta e oito horas ficou assim distribuída:

2.1.1 Estágio Supervisionado em Instituições Escolares

Contemplando 14 horas para o Estágio de Observação compreendendo as seguintes atividades:

- Google Meet® com a equipe gestora da escola para tomar conhecimento sobre as atividades que estavam previstas com a Equipe Gestora para organizar o trabalho pedagógico da escola;
- Distribuição dos acadêmicos nas atividades do Google Classroom®, apresentando as atividades e acompanhamento do trabalho do professor; e
- Organização de questões a serem apresentadas à Equipe Gestora da escola.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Além disso, mais 20 horas para o Estágio de Intervenção compreendendo as seguintes atividades:

- Google Meet® com a equipe gestora da escola para apresentar as ações a serem desenvolvidas com professores, alunos e demais atividades que poderiam contribuir com organização do trabalho pedagógico como: busca ativa dos alunos que não estão participando das atividades remotas; organização de um formulário controle a pedido da equipe pedagógica; demais atividades para auxiliar as demandas da direção e da equipe pedagógica.

2.1.2 Estágio Supervisionado em Instituições não Escolares

Essa etapa corresponde a 14 horas, utilizadas para o Estágio de Observação compreendendo as seguintes atividades:

• Reunião técnica com Coordenação Pedagógica da Cadeia Pública;
• Reunião técnica com Coordenação Regional dos Presídios e Gestão da Cadeia Pública;
• Reunião técnica com Coordenação Pedagógica Cadeia Pública.

Além disso, mais 20 horas para o Estágio de Intervenção compreendendo as seguintes atividades:

• Oficinas de Animação Cultural sobre Rotina;
• Oficinas de Animação Cultural sobre Lazer; e
• Elaboração de Projetos, Materiais Didáticos e preparo de equipamentos tecnológicos para oficinas.

3. RELATO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NOS ESTÁGIOS

3.1 ESTÁGIO ESCOLAR

A terceira seção trata do relato das atividades desenvolvidas de forma remota apontando os aspectos relevantes obtidos nos campos dos estágios.

Dada as considerações, ressaltamos que houve o acompanhamento do professor/orientador nos estágios, em todos os seus desdobramentos e enfrentamentos, atendendo às necessidades dos professores e da equipe pedagógica ao longo do ano de 2020 e começo de 2021. O Estágio Supervisionado em gestão escolar, permitiu esse elo, de acordo com o relato dos próprios acadêmicos/as, assim

como também houve a parceria entre acadêmicos/as e a escola, onde estava sendo realizado o estágio.

Para a realização de uma sondagem, foi organizado um formulário online, aplicado em turmas e professores em disciplinas variadas como português, biologia, matemática e arte.

3.2 FORMULÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS DA ESCOLA – LOCAL DO ESTÁGIO

Para evidenciar as questões que foram polêmicas como: acesso às atividades que passaram a ser desenvolvida de forma remota; dificuldades encontradas pelos estudantes nesta modalidade de ensino; desempenho que o aluno se atribui; acesso à internet; participação do grupo familiar enquanto o estudante estivesse em casa, realizando as atividades remotas e por fim, o conceito que o estudante se atribui se ele teve um bom rendimento, ou não, representado por um gráfico de barras.

O Gráfico 1 evidencia o quanto os estudantes têm seu desempenho afetado pelo ensino remoto, pois, apenas 38% dos entrevistados sentiram-se satisfeitos, mas, em contrapartida apenas 9% deles preferiram o presencial.

Gráfico 1 - Desempenho dos estudantes em ensino remoto

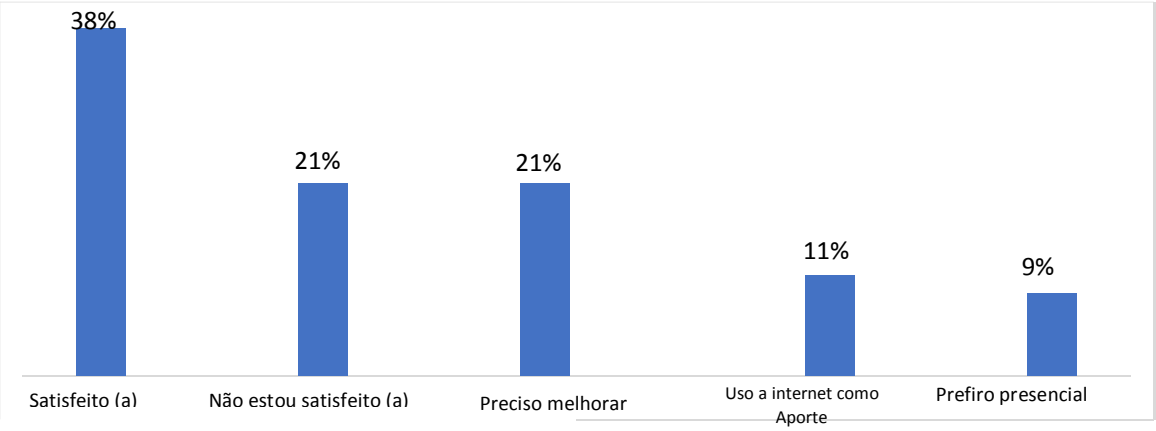

Fonte: Elaborado pelas estagiárias (2021).

3.3 FORMULÁRIO APLICADO COM AS PROFESSORAS

Neste item, observamos que apesar de esforços do professor, não acreditam que o estudante conseguiu ter o mesmo desempenho em aulas presenciais. Esta sondagem foi realizada com as professoras das disciplinas de arte, biologia, matemática e português. Por se tratar das entrevistas com professores, traremos as

respostas em forma de gráfico, assim como realizado com os estudantes. Por meio do Gráfico 2, observamos que os professores responsabilizam a aprendizagem pelos estudantes, necessitando do esforço deles para que isso ocorra no ambiente remoto.

Gráfico 2 - Você acredita que, de fato, os alunos conseguiram adquirir algum aprendizado significativo com as aulas remotas?

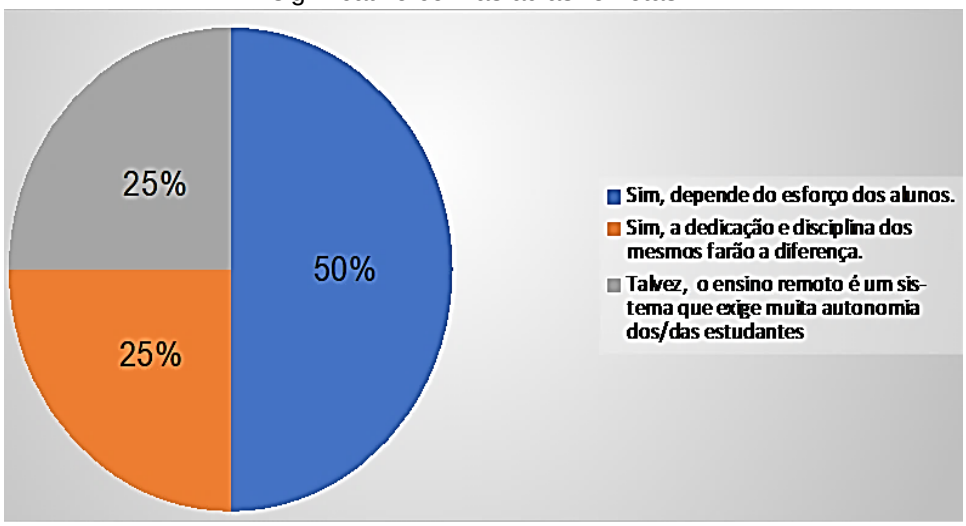

Fonte: Elaborado pelas estagiárias (2021).

Nesse sentido, sabemos que a falta ou dificuldade de acesso à internet de qualidade existe para os estudantes da escola pública brasileira, representando também um fator de complexidade no processo educacional em meio a pandemia. Dessa forma, a desigualdade está presente no processo de ensino/aprendizagem, e deverá ser levado em conta no retorno das aulas presenciais, existindo então a:

> De uma coisa, no entanto, tem-se absoluta certeza: as desigualdades de aprendizado terão sido ampliadas! E, junto com elas, o impacto negativo sobre motivações para a valorização e continuidade dos estudos. É, portanto, imprescindível priorizar esforços na promoção de maior equidade no processo de retorno às aulas e articular os mais diversos atores na formulação de estratégias e políticas que incorporem definitivamente as premissas da equidade no sistema educacional brasileiro (LIMA, 2020, p. 90).

Dessa forma, além da dedicação e interesse da aprendizagem por parte dos estudantes, como foi evidenciado na entrevista, aspectos como a equidade, políticas de acesso e permanência na escola são revelados e demonstram-se de suma importância para superar as defasagens educacionais ocasionadas no difícil período de aulas remotas.

3.4 ESTÁGIO NÃO ESCOLAR

Para a realização do Estágio em Espaços não Escolar, inicialmente, de acordo com Rodrigues e Maciel (2021) que questionam o atendimento à população carcerária em tempo de pandemia, foi realizada uma sondagem, entre estes sujeitos que seriam estudantes dessa atividade. Esse levantamento envolveu duas propostas que foram elaboradas pela Coordenadora Pedagógica da Cadeia, com as seguintes sugestões: análise pessoal, família, convivência em diversos setores da sociedade, comportamento pessoal, lazer/rotina, esporte, cultura e lazer (atualização sobre esportes, curiosidades) e expectativas futuras.

3.4.1 Considerações dos/as estagiários/as sobre as atividades desenvolvidas no espaço não escolar

Por questões éticas, não serão revelados os nomes dos estagiários, sendo eles identificados apenas por (E), mas, evidenciamos com esses trechos os desafios que os mesmos enfrentaram para realização das atividades em ambientes remotos e virtuais:

> Podemos considerar que esse estágio foi desafiador, pois os acadêmicos não haviam tido contato anteriormente com esse campo de atuação, mesmo assim, ele foi muito gratificante, uma vez que foi possível ter a noção de como ocorre o ensino dentro do sistema prisional, que como profissionais em formação observamos que é de suma importância. Verificamos nesse estágio que o pedagogo, no contexto prisional, é um profissional necessário, visto que trabalha com questões sociais e com sujeitos vulneráveis devido a todas as circunstâncias de precarização e marginalização vivenciadas em cárceres. O sistema prisional é um ambiente onde a educação também se faz presente, e o pedagogo, por meio de ações, pode contribuir para o resgate da dignidade desses detentos, além de promover momentos de atenção sociocultural. (E).
>
> A realização dessa prática contribuiu muito para a nossa formação como futuros docentes, pois adentramos em um espaço não escolar, conhecemos uma nova realidade de sala de aula com alunos que estão privados da sua liberdade e são limitados à utilização dos recursos didáticos para as atividades, uma vez que o material utilizado pelo professor deve ter autorização para ser manuseado pelos detentos .Entendemos, também, ser necessário garantir um processo educativo que faça o sujeito refletir sobre si mesmo e sobre sua classe social, e também a consciência que uma educação faz com que diminua a reincidência de atos e crimes cometidos pelos indivíduos. (E).
>
> Nesse contexto, a educação no sistema prisional é de suma importância, pois segundo Freire (1996), a educação pode não transformar o mundo, mas ela pode mudar as pessoas e, consequentemente, essas podem mudar o mundo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Desse modo, contribuir um pouco para a formação de alunos detentos faz com que sejamos pessoas e docentes melhores, pois, acreditamos que o ensino/aprendizagem é mútuo e humanizado. (E).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse momento foi considerado relevante para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes de Pedagogia, porque demonstrou que, quando há um trabalho coletivo, união de esforços, é possível atingir um objetivo. A escola foi fechada, mas o importante que estratégias foram montadas pelos professores, a fim de poderem, com maior eficiência, atender seus estudantes em meio ao caos provocado pela pandemia.

Tal momento foi muito além dos estudantes do Ensino Superior que ali estagiavam, uma vez que as estratégias atingiram a todos, sendo: escola, família e a comunidade escolar. Sentiram que mesmo distantes fisicamente, estavam próximos pelas redes sociais, os encontros virtuais e demais formas de comunicação. Podemos afirmar que, mesmo que a escola não tenha funcionado presencialmente, o processo ensino/aprendizagem aconteceu, embora os alunos não tenham aprendido da forma tradicional, outras formas de aprendizagem aconteceram. Logo, a sala de casa se transformou em sala de aula e o isolamento pela pandemia foi físico, pois, as relações sociais continuaram.

É nesse sentido que buscamos propor este trabalho, de modo que seja possível a visibilidade da formação de gestores em forma remota, a qual foi necessário em tempos de pandemia e que, possivelmente, perdurará por algum tempo na Educação e em outros campos de atuação educacional ou não educacional. Dessa forma, o profissional contemporâneo está apto em lidar com as adversidades impostas a ele, bem como agora imerso na tecnologia digital, a qual foi tão importante para o desenvolvimento das atividades. Portanto, é possível driblar as dificuldades por meio do ensino remoto, mesmo ele ainda necessitando de ajustes, melhorias e novos estudos a seu respeito.

REFERÊNCIAS

BUENO, B. et al. **Levantamento de dados sobre o ensino remoto realizado com os alunos e professores**. Relatório apresentado pelos/as acadêmicos/as à professora/orientadora em maio de 2021 na disciplina de Estágio supervisionado em Gestão Escolar e não Escolar. (Não Publicado).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra,1996.

LIMA, A. L. D. **Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus**: um olhar sobre múltiplas desigualdades. Out. 2020. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-noticia/retratos-da-educacao-na-pandemia. Acesso em: 04 jul. 2021

NÓVOA, A. **A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905. Acesso em: 03 jul. 2021.

RODRIGUES, E. R. V; MACIEL, T. C. Pandemia, uma crise em meio a crise: os impactos da covid-19 na educação no contexto prisional**.** In: David Anderson Zanoni, Leandro Mayer. (Org.). **Ensino de Ciências Humanas e Sociais em tempo de pandemia**. 1 ed. Itapiranga/ SC: Schreiben, 2021. v.1, p. 06-249.

SANTOS, B. S. **O futuro começa agora:** da pandemia à utopia. Coimbra, Portugal: Boitempo, 2020. Disponível em: https://www2.boitempoeditorial.com.br/. Acesso em: 24 jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.89 ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR PARA O PAPEL DO PROFESSOR COLABORADOR.

Juliana Aparecida Pereira[2076]

RESUMO

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um momento privilegiado em que pode haver uma unidade entre teoria e prática (FRANÇA, 2004). Por meio do ECS os futuros professores têm a possibilidade de conhecer o futuro campo de trabalho, sob a ótica de um professor, esse período poderá proporcionar experiências significativas para apreender à docência (VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015). Nesse sentido, é importante que as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas campo desenvolvam um trabalho articulado que contribua com a formação de professores, possibilitando que os estagiários transitem entre esses diferentes espaços. O professor que recebe o estagiário na escola é uma figura central nesse processo, pois é ele que abre espaço para os estudantes adentrarem em seu campo de profissão (BENITES, 2012). Deste modo, o objetivo desse estudo foi compreender qual o papel do professor colaborador na formação de professores de Educação Física em uma Universidade pública do interior de São Paulo, no âmbito ECS. A pesquisa se trata de parte de um trabalho de mestrado que teve abordagem qualitativa do tipo exploratória descritiva (GIL, 2002), e que aqui será apresentado os dados da entrevista semiestruturada com 5 professores colaboradores que recebem ou receberam estagiários; a análise dos dados foi feita por meio da análise de conteúdo (BARDIN,2010). Os dados dos professores colaboradores emergem em torno do entendimento de estágio, do papel e das aprendizagens do professor colaborador e da parceria entre Universidade e escola. Esses dados se referem a visão do professor colaborador, que tem o entendimento de que o estágio é essencial para o futuro professor, considera que possui um papel importante, porém não possui formação para exercer tal função. Neste sentido, é importante haver o reconhecimento deste trabalho do professor colaborador, o que também exige que ele receba uma formação que pode ocorrer em parceria entre universidade e escola.

Palavras-chave: Formação docente. Estágio Curricular Supervisionado. Educação Física. Professor (a) Colaborador (a).

1.INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS), é uma atividade importante da formação inicial de professores, pois é o momento em que os futuros professores se aproximam da realidade na qual atuarão como profissionais (VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO,2015a). Sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento da parceria entre universidade e escola, e se configura como um ambiente de construção/mobilização de diferentes saberes (TARDIF,2014).

Ao ingressar no campo profissional o estagiário tem contato direto com a escola e em especial com o professor da Educação Básica que aqui no presente trabalho

[2076] Pós-Graduanda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE da Universidade Federal de São Carlos; Professora de Educação Física e Educação Infantil. E-mail: juliana_appereira@yahoo.com.br

nomeamos como professor colaborador. Esse professor abre as portas de sua sala de aula para diversos estagiários, reproduzindo condutas que acreditam ser válidas para a formação profissional (VEDOVATTO IZA e SOUZA NETO,2015a).

Porém, o professor colaborador não recebe nenhuma formação para desempenhar seu papel (BENITES,2012), carrega consigo a experiência da docência e da prática pedagógica, sendo dotado de conhecimentos (NÓVOA,2019;SHULMAN,2014), saberes (GAUTHIER et al,1998;TARDIF,2014) e experiências que estão relacionadas ao seu contexto profissional e pessoal. Em grande parte das vezes acaba desvinculado da formação dos futuros professores (BENITES,2012).

Embora se reconheça a importância do professor colaborador na formação inicial, ainda estão abertas algumas questões, como: Qual é o papel do PC no âmbito dos estágios? Como o PC desenvolve o seu trabalho com os futuros professores? De que modo ele os orienta? Quais estratégias utiliza para desenvolver o trabalho junto aos futuros professores? Como os professores percebem o seu trabalho junto aos estagiários? Quais saberes mobiliza junto aos estagiários com base nesses questionamentos foi desenvolvida uma pesquisa de mestrado, em andamento, cujo objetivo é compreender qual o papel do professor colaborador na formação de professores de Educação Física em uma Universidade pública do interior de São Paulo, no âmbito do ECS. Para este trabalho serão apresentados os dados parciais desta pesquisa.

2. OS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS E O PROFESSOR COLABORADOR

A formação inicial docente deve ter em vista o princípio de unidade teoria e prática (FRANÇA,2004), no entanto para que isso ocorra é preciso transcender e considerar outros espaços formativos para além da Universidade, mais especificamente o campo profissional (GATTI,2010). Uma formação inicial de professores que considera o contexto, a organização, a rotina e a cultura docente construindo uma formação no seio da profissão (NÓVOA, 2009, 2019).

Os pareceres CNE/CP nº 9/2021,CNE/CP nº 27/2001 e as resoluções CNE/CP nº1/2002,CNE/CP nº2/2002,CNE/CP nº02/2015,CNE/CP nº 02/2019, definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a

Educação Básica, estabelecendo orientações aos cursos de licenciatura em relação a formação docente. Entre elas está a questão dos estágios, o estabelecimento do período de realização para que haja tempo de vivência nas diferentes dimensões da atuação profissional, a ampliação da carga horária dos mesmos, indicações dos responsáveis pela supervisão dessa etapa da formação inicial, o reconhecimento desse espaço como um meio de colaboração entre os sistemas de ensino.

Desse modo o ECS é compreendido como:

> [...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado (BRASIL, 2001, p.10 – grifos nossos).

O ECS concebido como campo de conhecimento, promove a interação entre a formação inicial e o campo profissional, superando a dicotomia existente entre teoria e prática, pois é concebido também como atividade teórica que possibilita os futuros professores conhecerem e aproximarem do contexto real da sua profissão (PIMENTA ; LIMA, 2012).O estágio permite ao estagiário perceber a sua inserção no espaço escolar, assim como a relação que se estabelecem entre os diferentes profissionais (CYRINO; BENITES; SOUZA NETO,2015).

Os estágios possibilitam um envolvimento entre o professor da escola campo, o estudante/estagiário e o professor da universidade “É preciso um movimento recíproco em que a profissão docente, aquilo que o professor é e faz, esteja dentro da Universidade e está por sua vez, esteja dentro da escola [...]” (VEDOVATTO IZA ; SOUZA NETO, 2015b,p.121).Em suma, considera-se que escola e universidade precisam se articular, pois, a falta dessa interação acarreta um distanciamento entre o que se aprende na universidade e a realidade do campo de atuação profissional (TARDIF, 2014).

Entre os agentes envolvidos no ECS, temos o PC, figura que se encontra em construção no contexto do Brasil e que é nomeado por diferentes terminologias (tutor, mentor, associado, preceptor, participante, orientador, parceiro, regente,

supervisor).O PC, na maioria das vezes, não tem uma preparação/formação para desempenhar seu papel, ele não compreende como pode colaborar com a formação dos futuros professores, o que é esperado dele (BENITES; SARTI; SOUZA NETO,2015).O desenvolvimento da função se dá por repetição ano após ano, não sendo considerado a necessidade de uma formação específica, por compreender que essa sua colaboração é algo opcional e eventual no trabalho docente (BENITES, 2012).

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa[2077] é de cunho qualitativo, se caracteriza do tipo exploratória descritiva, apoiando-se em proporcionar uma maior familiaridade com o problema esse tipo de pesquisa também consiste em descrever as características de determinadas populações ou fenômenos fazendo com que o pesquisador se envolva de maneira rigorosa e exaustiva com a temática. Através desse método é possível investigar situações da vida real, preservar o caráter único do objeto, explorando, descrevendo, explicando, avaliando e/ou transformando; sendo realizadas por pesquisadores que se atentam à atuação prática (GIL,2002).

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada com professores colaboradores e a análise de documentos pertencentes ao estágio (normativos e relatórios das disciplinas; no entanto para este trabalho utilizaremos um recorte dos dados, utilizaremos somente as entrevistas semiestruturadas.

A entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações devido explorar o que os sujeitos sabem, acreditam, esperam fazer, fazem ou fizeram. A entrevista semiestruturada, possibilita “a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.135).Foram convidados, para participação nas entrevistas 5 professores colaboradores dos ECS de uma Universidade Pública do Interior de São Paulo, a fim de garantir o anonimato dos participantes eles foram nomeados como PC1, PC2, PC3, PC4 e PC5). Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas integralmente pela pesquisadora.

[2077]A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos via Plataforma Brasil, CAAE nº 33969620.2.0000.5504, Parecer nº 4.196.394; e Parecer nº 4.278.257

Figura 1 – Caracterização dos professores colaboradores

PARTICIPANTES	IDADE	GÊNERO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	EXPERIÊNCIA COM OS ESTÁGIOS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA/ OU OUTRA FORMAÇÃO
PC 1	41	Masculino	10 anos	5 anos	Pedagogia
PC 2	36	Feminino	10 anos	1 ano e 6 meses	Não há
PC 3	48	Feminino	15 anos	12 anos	Pedagogia e Especialização
PC 4	38	Masculino	12 anos	9 anos	Especialização
PC 5	55	Feminino	21 anos	1ano	Especialização

Fonte: Dados obtidos através da entrevista da pesquisa

4. ANÁLISE DOS DADOS.

A análise dos dados ocorreu por meio da análise de conteúdo sendo efetivada em três fases: pré- análise, exploração do material, inferência e interpretação (BARDIN,2010).

Os relatos dos professores colaboradores foram organizados em torno da compreensão do estágio, do papel e das aprendizagens do professor colaborador e da parceria entre Universidade e escola.

Os professores colaboradores ressaltam a importância do estágio para a formação do professor, no sentido desse entrar em contato direto com a realidade de trabalho, conhecendo as possibilidades e desafios da docência. Para eles as experiências vivenciadas permitem que o aluno/estagiário carregue alguns preceitos de ser professor, como podemos ver:

> [...] você realmente tira suas dúvidas de como seria o seu futuro trabalho é um choque de realidade né porque você imagina só uma coisa porque você tá ali na universidade, você imagina uma coisa e quando você chega na escola e vê a outra e acho que isso que prepara você para começar a ser professor (PC 2).

> [...] é mostrar na prática o que é visto na Universidade de maneira teórica então é mostrar a realidade o que os alunos vão enfrentar na escola, que as vezes ela não é totalmente clara na teoria, mostrando os desafios do dia a dia da profissão que o professor enfrentará (PC 4).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A formação prática possibilita uma experiência direta com o campo de trabalho, o que permite a familiarização com o ambiente de atuação e que possibilita a assimilação progressiva de saberes que são necessários para a realização do trabalho da docência (TARDIF, 2014). Para Vedovatto Iza e Souza Neto (2015a) é importante que haja uma aproximação da formação inicial com o campo de atuação profissional, pois ocorrerá a articulação de elementos da prática e da teoria.

Essa inserção contexto profissional do aluno/estagiário, ocorre por meio de um professor da Educação Básica que abre as portas da sua sala de aula para recebê-los, esse é o professor colaborador, ele acaba desenvolvendo um papel nos ECS. Segundo eles:

> [...] é meu papel pela minha experiência fazer com que eles vejam maneira com que eu dou aula, para que eles possam fazer ...possam construir o papel deles de professores né (PC2)
>
> De colaboração né, eu acho que a gente colabora com a formação do futuro professor, é porque aqui que a gente faz a troca de experiências né, aqui que você passa para ele quais são os problemas corriqueiros da escola, o que ele vai enfrentar. É ...então a gente colabora com a formação dele (PC3).
>
> [...] fazer parte do processo de formação né, ajudar, porque as vezes ele vê no professor ... um apoio, é com o professor que ele se sente seguro, a gente passa segurança para eles na hora do estágio né, então talvez a insegurança do primeiro emprego é suprida com o apoio nosso (PC4).

É o PC é que recebe estagiários oficialmente nos estágios, no entanto não se pode esquecer que antes de tudo ele é um professor que agrega saberes, competências e experiências relacionadas ao seu contexto pessoal e de profissão. Esse professor é alguém que foi formado para ensinar e que após algum tempo de carreira, passa a participar da formação de futuros professores. É ele que possibilita o contato com elementos da profissão, ensinando macetes do seu cotidiano como também cedendo condições e espaço (BENITES et al, 2012). O desenvolvimento dessa função se dá por repetição ano após ano, não sendo considerado a necessidade de uma formação específica, por compreender que essa sua colaboração é algo opcional e eventual no trabalho docente. (BENITES, 2012).

Portanto a responsabilidade que o professor colaborador possui é possibilitar situações de aprendizagens que devem facilitar a formação docente por meio da prática, sendo assim, esse professor deve apoiar e orientar o estagiário em situações que estimulem o saber didático (LOPES, 2019). Para Tardif (2014) o professor em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

suas ações formativas mobiliza: “amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional” (p.61).

Nesse momento também em que o professor colaborador desenvolve seu papel por meio de orientações para com os estagiários eles afirmam estarem sendo contemplados também com novas aprendizagens:

> Ahh...muitas atividades que eu fazia na escola e eles trouxeram de forma diferente, que eu aprendi e fiz até na minha outra escola, que eu dou aula... Muitas atividades que lá deu certo, que eu conhecia, mas de um modo diferente e não daria certo, mas do jeito que eles fizeram dá, assim aconteceram as nossas trocas (PC1).
>
> Quando eu recebo os estagiários eu acho que a troca ela é de mão dupla, eles estão lá para ter uma experiência de um professor em uma escola e ao mesmo tempo eu tento sugar o máximo deles, o que eles estão vivenciando na Universidade, porque já faz é dez, doze anos que eu sai da Universidade, então as coisas vão mudando né, assim consigo aprender com eles tbm. (PC 4).
>
> Eu acho que foi muito bom porque eu fiz uma reciclagem, porque cada regência que eles davam...você acaba refletindo sua prática né. É então tem uma coisa nova que eles trazem, é uma maneira diferente deles lidarem com os alunos, é uma aprendizagem. Cada dia que você tem um estagiário com você é uma nova jornada para você refletir ali, para você pensar na sua prática né, para você melhorar sua prática ainda acho, eu achei que valeu a pena (PC 5).

Desse modo os professores afirmam que é no encontro com os estagiários que eles são desafiados a explicar e justificar sua ação docente, esse professor passa a refletir sobre sua prática cotidiana (SARTI, 2009). Assim entende-se que os professores que aceitam cooperar com as atividades relacionadas aos estágios acabam que passando por um novo ciclo de formação, pois sãos instigados a dar resposta as novas questões e incertezas que perpassam sua atuação profissional, assim como também desejam estar em contato com conhecimento de uma aprendizagem nova e elaborada (ROSA; VASCONCELOS, 2019).

Os professores colaboradores ainda ressaltam a parceria entre Universidade e escola para o desenvolvimento dos estágios e do seu papel como vemos:

> [...] a gente conversa bastante, quando precisa um do outro, é mútuo ali sabe ...para responder, para um ajudar o outro no que precisa, para tirar dúvidas esse vínculo nos ajuda muito. (PC 1).
>
> ela é uma excelente profissional, a gente conversou bastante supriu todas as dúvidas nossa, deu suporte pedagógico no que precisou. O relacionamento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> foi supertranquilo eeee importante, a gente ter esse contato né, ela deu todo o suporte pedagógico, eu acho que a gente só ganha com isso (PC 3).
>
> a gente troca bastante figurinhas eu e ela assim, ela me convida para eu fazer parte do grupo de estudo, mas infelizmente a minha rotina não permite. E eu acho que é bacana a gente sempre tá trocando informações, acho que poderia da minha parte ser bem mais efetivo, mas é o que eu te falei as rotinas não batem, os horários da Universidade não batem com os meus horários, mas é uma relação bastante bacana sim, eu sei que ela conta comigo mas eu também to sempre pronto para receber os alunos na escola (PC 4).
>
> A professora da foi até a escola antes dos estagiários começarem né depois teve dias que ela foi ver se tava tudo bem com os meninos, com o estágio e tudo... e quando acabou ela me escreveu agradecendo e tudo né (PC 5).

Desse modo, é possível perceber que nesse caso específico os professores colaboradores desenvolveram seu trabalho de maneira conjunta com o professor da Universidade, esses dois agentes e as duas instituições dialogaram durante o desenvolvimento do estágio, por meio de perspectiva de colaboração com a formação dos futuros professores. Segundo Pimenta e Lima “uma parceria mais viva e eficaz entre a universidade e a escola” (2012, p. 107) tende a proporcionar mais conhecimentos e aprendizagens para ambas as partes. Reconhecemos que o estudo aqui se pauta em um caso de estágio planejado e organizado sendo um avanço em relação aos estágios de formação docente. No entanto deixamos aqui reflexões sobre a necessidade de proceder um intercâmbio, durante o processo de formação inicial, entre o que se teoriza e se pratica em ambas instituições no âmbito dos estágios. Os professores colaboradores afirmam também que a carga horária de trabalho que possuem é um entrave para o desenvolvimento de uma formação no espaço universitário a convite muitas vezes do professor da Universidade. O que constatamos é que esse professor reconhece a necessidade de estar se aprimorando e obtendo formação para realizar o seu papel de professor colaborador.

5.CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível observar que os estágios são imprescindíveis para a formação inicial, no entanto o professor colaborador é uma figura importante para seu desenvolvimento, ele em seu cotidiano possibilita o aluno a experiência da docência. As ações desse professor são essenciais para a constituição do futuro professor, sendo referências ao longo do processo de estágio (VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os dados aqui apresentados, evidenciam que o PC promove a inserção dos futuros professores com orientações e ações que resultam em aprendizagens para ambos. No entanto esse protagonista dos estágios não possui qualquer tipo de formação para desenvolver seu papel, para isso utiliza do seu saber da profissão. Esse professor se baseia em desenvolver a sua função nos estágios na maioria das vezes reproduzindo ações que acreditam ser válidas para a aprendizagem da profissão. Para o desenvolvimento do seu papel há necessidade de projetos de ECS onde ocorra a integração entre IES e escola campo, promovendo a formação desses professores (SARTI, 2009).

Considerando a importância da presente temática e a dinâmica do contexto envolvente, analisa-se que o tema deve continuar a ser estudado, quer com vista ao seu aprofundamento ou pela exploração de outras perspectivas.

6 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições7, 2010.

BENITES, Larissa C. **O professor - colaborador no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física**: perfil, papel e potencialidades, 2012.Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade-Pedagogia da Motricidade Humana) - Instituto de Biociências, Campus Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012

BENITES, Larissa.C. et al. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do Estágio Curricular Supervisionado na Educação Física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v.20, n.4, p.13-25, 2012
.
BENITES, Larissa.; SARTI, Flavia.; SOUZA NETO, Samuel. De mestres De ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa.** v. 45, n. 155, p. 100-117, jan/ mar. 2015

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n 28**, de 2 de outubro de 2001.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CYRINO, Marina.; BENITES, Larissa. C.; SOUSA NETO, Samuel. Formação Inicial em Pedagogia: os professores colaboradores no Estágio Supervisionado. **Educação Unisinos,** São Leopoldo, v.19, n.2, p.252-260, 2015.

FRANÇA, Dimair. S. A formação prática de futuros professores. **Revista Poiésis.** v.2, n.2, p.127-140, jan/dez 2004.

GATTI, Bernadete A. A formação inicial de professores para a Educação Básica :as licenciaturas. **Revista USP**. (São Paulo), n. 100, p. 33-46 dez/jan/fev 2013-2014

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES, Natália. Supervisão pedagógica: função do professor cooperante na escola durante o estágio. **Revista Practicum**, Espanha, 4(1), 55-69, 2019.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación,** n.350, p.203-218, set/dez.2009.

_____. Entre a formação e a profissão: ensaio como nos tornamos professores. **Currículos sem Fronteiras**, v.19, n.1, p.198-208, jan/abr 2019

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação –Série saberes pedagógicos).

ROSA, Ermelinda G. B; VASCONCELOS, Teresa. Implicações da Supervisão de Estágios no Processo de (Auto)Formação dos Professores. **Da Investigação às Práticas** - Estudos de Natureza Educacional 2010 v. X nº1, p.91-126,2010.

SARTI, Flavia. M. Parceria Intergeracional e Formação Docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.2, p.133-152, ago.2009.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** Cadernos Cenpec. São Paulo, v. 4, n. 2, p.196-229, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEDOVATTO IZA, Dijnane F; SOUZA NETO, Samuel. **Por uma revolução na prática de ensino: o estágio curricular supervisionado**. 1ª. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

VEDOVATTO IZA. Dijnane F.; SOUZA NETO. Samuel Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111-124, jan./mar. de 2015b.

16.5.90 ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EMPREGADAS POR COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM ATPC

Jeanny Meiry Sombra Silva[2078]

Laurinda Ramalho de Almeida[2079]

RESUMO

O interesse em conhecer e analisar as propostas formativas empregadas nas reuniões de ATPC das escolas públicas de São Paulo deu início a uma pesquisa do qual se origina este texto. O estudo teve por objetivos identificar quais estratégias de formação docente estão sendo utilizadas pelos coordenadores na escola e analisar as concepções de formação que norteiam as ações desses profissionais. Os métodos mistos foram utilizados como procedimentos metodológicos e permitiram combinar olhares quantitativos e qualitativos à pesquisa, quais foram: Survey, observação e entrevista narrativa. Os sujeitos participantes foram professores coordenadores do Ensino Fundamental e Médio; dentre os quais, 402 responderam ao questionário Survey e 4 participaram da entrevista narrativa. As respostas do questionário foram tratadas estatisticamente bem como analisadas por meio da Análise de Conteúdo. Já a dimensão qualitativa utilizou como procedimento os princípios da Análise do Discurso de linha francesa. Os dados foram fundamentados em autores do campo da formação docente, entre os quais: André, Almeida, Marcelo Garcia, Nóvoa, Pérez Gómez e Placco. O estudo apontou que os coordenadores têm diferentes entendimentos do que são estratégias de formação e revelou que a seleção e/ou elaboração delas está fundada, em grande medida, em teorias implícitas e idiossincrasias, assim como em familiaridades presumidas com o ofício e formações advindas das Diretorias Regionais de Ensino.

Palavras-chave: Estratégias de Formação Docente. Concepções de Formação. Coordenador Pedagógico. ATPC. Desenvolvimento Profissional.

1 INTRODUÇÃO

Nossa trajetória profissional trabalhando com e como coordenadoras pedagógicas nos tem permitido perceber como esses profissionais conduzem os processos formativos em suas escolas e as dificuldades e sucessos nessa condução.

No contexto da Rede Pública Estadual de Ensino de São Paulo, o coordenador desempenha o papel fundamental de planejar, organizar e conduzir o encontro de ATPC; possibilitando boas situações de aprendizagem entre todos. Temos clareza de

[2078] Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professora e coordenadora de pós-graduação da UniÍtalo e monitora no Programa de Mestrado Profissional em Educação Formação de Formadores +da PUC-SP. Jeanny.sombra@hotmail.com

[2079] Doutora em Psicologia da Educação. Professora e vice-coordenadora do Programa de Psicologia da Educação e professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Formação de Formadores, ambos da PUC-SP. Laurinda@pucsp.br

que a dinâmica do encontro não se deve unicamente a esse profissional, no entanto, é ele quem, num espírito de parceria e coletividade, conduz o processo.

Estudar a condução da reunião realizada pelo coordenador nos faz interessar, portanto, pelas estratégias formativas que ele utiliza (ou não) durante o encontro. Este texto traz recortes de uma pesquisa de doutorado apresentada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação - Psicologia da Educação da PUC-SP. O objetivo do estudo foi conhecer e analisar práticas formativas empregadas por coordenadores nas reuniões coletivas das escolas públicas da rede estadual de ensino, na cidade de São Paulo. Para isso, realizamos um Survey cujos participantes foram 402 coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio.

O texto está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos o que são estratégias formativas. Na segunda, alguns aspectos metodológicos do estudo e na terceira destacamos os que os coordenadores apontaram por estratégia formativa, seguido da discussão dos dados.

1.1 O que são estratégias de formação docente?

Estratégia é um termo que pode ser aplicado com diferentes finalidades, a depender do contexto e da intencionalidade. Para Imbernón (2011, p. 18) existem “estratégias específicas”, dentre elas o autor cita, por exemplo: estratégia de planejamento curricular, estratégias de formação de grupos, de pesquisa, de resolução de problemas, de comunicação, de observação de aula, entre outras. No estudo que deu base a este texto, nos referimos às estratégias de formação que podem ser utilizadas em reuniões de formação docente.

No campo da formação docente, as estratégias podem ser conhecidas como dispositivos de formação. Roldão (2010, p. 68) explica que “a estratégia significa uma concepção global, intencional e organizada de uma ação ou conjunto de ações tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagens visadas”. Para Amaral (1996, p. 100), as estratégias de formação podem ser “um meio de formar professores reflexivos, isto é, professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática”. Portanto, estratégia não é uma atividade isolada, mas um conjunto de ações organizadas previamente e realizadas de forma processual para atender um objetivo. Isso significa que na proposição de uma situação de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprendizagem docente, recorre-se ao planejamento de uma série de etapas sequenciais ao elaborar o roteiro formativo.

Com base nesses pressupostos, iniciamos nossa investigação com algumas questões em mente: quais estratégias de formação podem ser utilizadas pelo coordenador no papel de formador de professores? Quais procedimentos didático-metodológicos podem levar o professor a ser um coparticipante do processo formativo? Que encaminhamentos podem ser utilizados de modo a possibilitar uma reflexão crítica da prática de ensino? Como o coordenador pode aproveitar as reuniões de formação para ajudar o professor em seu desenvolvimento profissional?

2 A PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

O estudo utilizou o que Moscoso (2017, p. 633) caracteriza como “pesquisa com métodos mistos”, na qual dados quantitativos e qualitativos são usados de forma complementar visando atribuir sentidos e responder às questões da pesquisa de forma consistente e confiável. Assim, a pesquisa associou duas dimensões: uma que cobriu um maior volume de dados por meio de Survey realizada com 402 coordenadores e outra mais delimitada que permitiu um olhar aprofundado para o objeto de estudo. Esta última se consistiu na observação in loco em três escolas da capital paulista e entrevistas com seus coordenadores. O objetivo foi coletar informações sobre as estratégias de formação docente utilizadas por esses profissionais nas reuniões pedagógicas semanais que ocorrem nas escolas. Neste texto nos deteremos a um recorte do Survey.

A ação formadora, ou seja, a condução da formação realizada pelo coordenador durante a reunião coletiva foi o objeto da pesquisa. Na Rede pública de ensino de São Paulo, o momento de reunião coletiva ocorre por meio da chamada Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC. O objetivo primordial dessas reuniões é criar um espaço de discussão e formação para fortalecer o projeto político-pedagógico da escola.

O sujeito de nosso estudo, o coordenador pedagógico (CP), desempenha nesse contexto o papel fundamental de planejar, organizar e conduzir o encontro. Destacamos como foco de observação do objeto da pesquisa as ações do CP durante a reunião: ele faz formação docente? Como são suas intervenções? Utiliza estratégias

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formativas; se sim, quais? De que maneira esse sujeito faz as mediações entre as estratégias propostas e o grupo docente?

A Rede pública da SEE-SP conta com aproximadamente dois mil coordenadores na capital [2080], nosso interesse era ouvir o maior número de profissionais, por isso optamos por elaborar um Survey e distribuir o questionário por meio das Diretorias Regionais de Ensino (DRE). Por fim, obtivemos uma participação de 402 sujeitos, desses foi necessário excluir 22 respondentes por não atenderem aos critérios deste estudo (ter no mínimo seis meses de atuação na coordenação do Ensino Fundamental e Médio); assim, considerou-se para o levantamento um total de 380 sujeitos, parcela que representa 19% da população de coordenadores da rede pública estadual, na capital paulista.

A pergunta principal do questionário foi: "Ao conduzir as reuniões de ATPC, que estratégias de formação docente você costuma utilizar? Fique à vontade para escrever o quanto desejar". Após extrair do aplicativo SurveyMonkey todas as respostas dos coordenadores para essa questão, iniciamos o processo de análise, utilizando como balizador do estudo, a técnica de Análise de Conteúdo - AC (BARDIN, 2016). Por meio da AC foi possível extrair as três categorias principais do estudo, conforme se observa no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias e Subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1 Estratégias de formação docente	Prática docente como objeto de estudo Análise de produções de alunos e propostas didáticas
2 O que se lê e o que se vê em ATPC?	Fonte, conteúdo e finalidade das leituras Maneiras de conduzir a leitura de textos e vídeos
3 Por trás das ações dos coordenadores	Ações definidas com base nos interesses da Escola Ações definidas com base nas formações da DE Ações definidas com base nas demandas da SEE-SP

Fonte: Silva (2019, p. 109), com base na incidência das respostas e no número total de 380 participantes.

[2080] O cálculo teve por base os dados fornecidos pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAPE) órgão da SEE-SP que, em setembro de 2018, registrava em sua base de dados, aproximadamente, dois mil coordenadores designados na região metropolitana de São Paulo. A Resolução SE 18, de 02/5/2019 alterou o siglário da SEE-SP.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Um dado que nos chamou a atenção ao proceder com a análise do material foi que muitos coordenadores não se limitaram apenas em informar na resposta à questão do Survey o que eles consideravam por estratégia formativa, mas relataram também os motivos que os levavam a adotar determinados procedimentos na formação e o conteúdo trabalhado nos encontros. As declarações que apresentavam os motivos das suas ações formativas em ATPC foram agrupadas na categoria 3 “Por trás das ações dos coordenadores” e os conteúdos na categoria 2 “O que se lê e o que se vê em ATPC”. Para contemplar os objetivos traçados para este texto, selecionamos a discussão dos dados referente a categoria 1 “Estratégias de Formação Docente”, especificamente da subcategoria “Prática docente como objeto de estudo”. A Tabela 1 apresenta essa organização:

Tabela 1 - Agrupamento dos eixos temáticos da categoria “Estratégias de formação docente”

	Subcategoria: Prática docente como objeto de estudo	Nº	%
EIXOS TEMÁTICOS	Análise de práticas	30	8%
	Troca de experiências/ socialização/discussão/relato de experiências sobre a prática	49	13%
	Debate	24	6%
	Roda de conversa	13	3%
	Grupo colaborativo	6	2%
	Tematização da prática	25	7%
	Estudo de caso	24	6%
	Narrativas de professores	2	
	Problematização/ dinâmicas/ atividades desafiadoras/ sistematização	36	10%
	Seminários/aulas/oficinas de práticas realizadas pelos professores	10	3%
	Subcategoria: Análise de produções de alunos e propostas didáticas		
EIXOS TEMÁTICOS	Homologia de processos	21	6%
	Dupla conceitualização	18	5%
	Análise de textos/ atividades dos alunos/ avaliações	17	5%

Fonte: Silva (2019, p. 110). As porcentagens foram calculadas com base na incidência de respostas e no número total de 380 respondentes

3 ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO APONTADAS PELOS COORDENADORES

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na subcategoria “Prática docente como objeto de estudo” estão agrupadas todas as respostas relacionadas ao eixo temático: análise/reflexão/ problematização da prática. Um ponto em comum nesse eixo é que a formação do CP parte de situações problemáticas dos próprios professores, tendo por foco o estudo da prática docente. A seguir, apresentaremos um recorte da análise dessa categoria.

Uma das estratégias mencionadas foi a análise de práticas (8%). No contexto das respostas, infere-se que a expressão ‘prática’ está comumente sendo utilizada pelos sujeitos como situações didáticas dos professores. Para análise das práticas os coordenadores frequentemente associam a expressão troca de experiência ou sinônimos como relato de prática, socialização, discussão de prática.

A troca de experiência de práticas profissionais é empregada por Charlier (2008, p. 95) como uma estratégia de formação: “a explicitação de sua prática permite ao professor tomar um distanciamento em relação a ela”. Nóvoa (2009) considera que a socialização de práticas é um passo importante, mas que a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas.

Assim, a estratégia possibilita a socialização dos saberes docentes; promove a articulação entre os participantes da ATPC e cria condições para que os professores “saiam da solidão”, pois apesar de estarem inseridos em um ambiente com outros profissionais, o professor trabalha, quase sempre, isolado em sua sala de aula.

Outra estratégia cujo objeto de estudo é o fazer docente é a tematização da prática mencionada por 7% dos coordenadores. Na maioria das vezes, os respondentes associam tal estratégia ao estudo de práticas. O CP 7 explica como a utiliza: “Costumo trabalhar temas que possam contribuir para melhorar o aprendizado dos alunos. As estratégias são variadas. Quase sempre começamos a reunião com uma leitura inicial, ou leitura compartilhada. Às vezes uso o estudo de caso, oficina de práticas dos professores, análise de práticas, como é o caso da tematização da prática. Leitura e estudo de textos teóricos quase sempre para complementar a discussão que fazemos do vídeo da aula que a gente assiste na tematização. Principalmente para os professores que trabalham com a alfabetização, destaco que é importante que eles saibam que, por trás de suas práticas pedagógicas, sempre há uma concepção de ensino e de aprendizagem”.

A análise de boas aulas documentadas, geralmente em vídeo, é uma característica particular da tematização da prática. O potencial dessa estratégia, conforme Weisz (2009) é o estudo sistemático de situações que acontecem na sala

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de aula de tal maneira que permita ao CP compreender as ideias e as hipóteses que guiam os atos do professor. Nota-se, na resposta do CP 7 essa preocupação em que os professores tenham consciência de suas teorias implícitas. O trabalho de tematizar a prática possibilita fazer aflorar essa consciência, ultrapassando a dicotomia certo ou errado que costuma marcar a análise da prática docente. Nesses dois comentários, a discussão sobre a análise/tematização da prática é fundamentada por meio de "leitura e estudo de textos" e "refletir nas teorias", com objetivo de criar condições para que os professores ressignifiquem suas ações. Tal ação pode oferecer quadros teóricos de referência ou constituírem-se pontos de partida para interpretar e avaliar situações novas. A ressignificação ou mudanças na prática pode ocorrer "quando os professores reconhecem discrepâncias entre a sua própria visão e a de outros participantes sobre os componentes do processo de ensino-aprendizagem" (MIZUKAMI; REALI, 2002, p. 77).

Para 6% dos coordenadores o Estudo de Caso é uma estratégia relevante para refletir sobre casos de ensino e para estimular a participação do grupo, como menciona o CP 262: "[...] o bacana é fazer estudos de caso, pois os professores gostam bastante de participar".

Os coordenadores também citaram em 9% de suas respostas muitas atividades como: problematização, dinâmicas, atividades desafiadoras, sistematização, entre outros; estas atividades não são exatamente estratégias formativas, mas procedimentos metodológicos que podem ser utilizados pelo formador durante as atividades. A problematização, por exemplo, pode ocorrer quando o CP faz intervenções planejadas, por meio de perguntas que estimulem o exercício metacognitivo; quando questiona colocações feitas pelos educadores, procurando fazê-los pensar nas concepções subjacentes; quando retoma uma discussão inicial para a qual não se deu fechamento ou informações conclusivas, para que o próprio grupo tente concluir com os recursos de que dispõe.

A postura problematizadora exige que o formador analise previamente a atividade que será discutida "formulando algumas questões que servem como uma espécie de roteiro para discussão [...] o objetivo é ajudar a explicitar, a tornar observáveis as ideias que, de forma consciente ou não, sustem o fazer do professor" (WEISZ, 2009, p. 126).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os coordenadores também apontaram estratégias em que os professores são os protagonistas na elaboração e desenvolvimento de atividades que acontecem em ATPC, tais como: seminários, aulas realizadas por professores e oficinas de práticas; o conjunto dessas respostas foi de 3%. “Gosto de deixar os professores ‘dar aula no HTPC’, percebi que quando eles só explicavam o que faziam não dava para entender muito bem suas atividades. Fazendo o passo a passo fica mais claro e dá para discutir melhor as atividades. [...]” (CP 99).

Conforme o CP 99, quando o professor se coloca em outra posição, assumindo a tarefa do formador no momento da reunião consegue mobilizar o grupo na discussão das atividades. Quando os docentes se tornam coparticipantes do processo formativo, não somente realizando as tarefas, mas “sugerindo o conteúdo” da reunião, conforme propõe o CP 280, é mais fácil que se sintam motivados, pois é algo que parte deles, de suas necessidades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No levantamento realizado com os 380 participantes, foi possível identificar o que os sujeitos apontam por estratégia de formação. Os dados obtidos revelaram as dificuldades que os coordenadores têm em fazer da ATPC um momento de estudos, como indica o CP 276: Resolver problemas de salas. Não tem jeito, indisciplina é o tema que os professores querem discutir. Às vezes até trago leituras de textos teóricos para discussão[...]. Também estou procurando conhecer estratégias eficientes, quando vocês acharem, por favor, me avisem. As discussões sobre o comportamento e a indisciplina dos alunos parece ser o foco de interesse para muitos professores. É possível abordar essa problemática de uma maneira pedagógica? Sim. O referencial apresentado ao longo deste estudo demonstrou caminhos (SILVA, 2019). O CP 276 conclui que o que falta é “conhecer estratégias eficientes”. Mas será que somente isso é suficiente? Não. A teoria e o conhecimento didático-pedagógico colaboram para aprimorar o olhar e a capacidade de interpretar o que está se passando na escola; ajudam a compreender de forma mais fundamentada aquilo que está ocorrendo na interação do aluno com o conhecimento. Portanto, não se trata de entender as estratégias como uma aplicação ou prescrição, elas não devem funcionar como uma lista de exercícios ou dinâmicas para envolver os professores. O caminho para a formação crítico-reflexiva não está

na estratégia, mas na concepção do coordenador sobre o processo de formação. Se a concepção do coordenador se baseia na formação para o desenvolvimento de um profissional crítico e reflexivo, ele não conceberá o professor como alguém que aplica técnicas, ao contrário, sua ação será na perspectiva de ajudar o professor a avaliar, refletir e analisar criticamente sua prática.

A análise das estratégias mencionadas no Survey, à luz do referencial teórico deste estudo, evidenciou que elas têm o potencial de mobilizar o grupo docente para uma reflexão crítica sobre a prática, uma vez que os encaminhamentos metodológicos previstos nesses dispositivos formativos possibilitam uma postura investigativa do professor, bem como uma reflexão crítica sobre seu trabalho em sala de aula. Mas de que modo esse processo está sendo conduzido? Se, de fato, os coordenadores estão conseguindo, por meio das estratégias mencionadas, promover junto ao grupo tal postura e a reflexão desejada é algo que este estudo não deu conta de verificar. Ainda que esse não fosse nosso objetivo, acreditamos que seria muito importante colocar o foco nessa questão.

Entretanto, consideramos que o levantamento foi muito importante, pois revelou o interesse dos coordenadores no foco que era objeto desta pesquisa. Por exemplo, vários mencionaram buscar informações sobre estratégias formativas; para isso, vasculham na internet, cadastram-se em comunidades virtuais para trocar experiência com outros colegas da profissão, outros mencionaram que baseiam suas propostas de formação em cursos e leituras que eles próprios fazem. Ou seja, há indícios de preocupação por parte de muitos coordenadores da rede pública em estudar o ‘como fazer’ a formação, isto é, não ficar só nas diretrizes, mas chegar à operacionalização do processo.

Foi possível concluir também que modelos de formação aos quais os coordenadores estão mais expostos incidem fortemente na concepção desses profissionais e, subsequentemente nas propostas de formação continuada que desenvolvem junto aos professores nas escolas. O comentário do CP 291 ilustra bem essa discussão: “No início da carreira, utilizava apenas exposição e leitura e discussão de textos teóricos. Depois, com o passar dos anos e da minha participação nos Programas Letra e Vida (o que ocorreu no meu quarto ano de exercício na coordenação), e Ler e Escrever[2081] passei a utilizar registros de observação de aulas,

[2081] Letra e Vida e Ler e Escrever são programas de formação da SEE-SP.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tematização da prática, ações modelares por dupla conceitualização e, sobretudo casos de ensino. Essas últimas estratégias contribuíram muito para que meu vínculo com o grupo de professoras se fortalecesse. Passei a me sentir mais seguro para desenvolver minhas tarefas e minha identidade como formador foi também se movimentando de um jeito que eu passei a me sentir um formador [...]".

O depoimento do CP 291 corrobora os achados desta tese: há bons programas de formação propostos pelos órgãos centrais. Os dados revelaram a contribuição desses para o desenvolvimento profissional do coordenador. Por isso este estudo alerta para necessidade de implantação de políticas públicas relativas a uma formação específica para o coordenador, para que ele possa alicerçar suas concepções educacionais e fundamentar sua prática como formador.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria J. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In. ALARCÃO, Isabel. (org.) **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In. PAQUAY, Leopold. PERRENOUD, Perrenoud. ALTET, Marguerite. CHARLIER, Évelyne. (Orgs.) **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. Reimpressão 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MIZUKAMI, Maria G.; REALI, Aline M. M. R. (Orgs.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOSCOSO, Javier N. Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.164, p. 632-649, abril/junho 2017.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ROLDÃO, Maria C. **Estratégias de ensino**: o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leão, 2010.

SILVA, Jeanny M. S. **Diferentes caminhos para formação docente estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos**. 279f. 2019. Tese (Doutorado em

Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

16.5.91 ESTUDO DE CASO: DEUS E O DIABO NA TERRA DO SOL NA PROGRAMAÇÃO DO CINECLUBE LUZ, FILOSOFIA E AÇÃO

Douglas Henrique Antunes Lopes[2082]

Luís Fernando Lopes[2083]

Nilson dos Santos Morais[2084]

RESUMO

O tema deste trabalho foi o cineclube enquanto instrumento didático para a ampliação das possibilidades de formação de professores de filosofia. Para tanto elegeu-se uma sessão cujo o filme debatido foi Deus e o diabo na Terra do Sol dirigido pelo cineasta brasileiro Glauber Rocha. Partiu-se da análise do Cinema Novo enquanto movimento que colocou no centro do debate os problemas da realidade brasileira e suas bases históricas considerando que a projeção de um filme do Cinema Novo, principalmente, os dirigidos por Glauber Rocha, objetiva garantir a autonomia e a capacidade interpretativa do público em contato diretamente com a obra, negando assim o rebaixamento ou explicações simplificadas sobre a obra fílmica, no limite, afastando a necessidade do didatismo na produção da obra fílmica. Em seguida problematizou-se a escolha do filme Deus e o diabo na terra do Sol indagando se a dialética glauberiana é uma dialética marxiana. Destacou-se que esse longa-metragem apresenta uma perspectiva dialética que não se reduz a imitação da montagem einsteiniana, pois Rocha tem uma estética própria, marcada pela teatralidade e pela câmera em movimento. Por fim, apresentou-se uma análise dos comentários dos participantes da sessão do Cineclube: Luz, Filosofia e Ação que tratou do filme Deus e o diabo na terra do sol buscando evidenciar a pertinência dos temas discutidos para proporcionar a ampliação das possibilidades de formação dos participantes. Os resultados indicam que as alegorias simbólicas de Deus e o diabo ultrapassaram a época de Glauber Rocha. Elas chegaram até nós de maneira que ao propor a discussão desse longa em uma sessão de cineclube, cujo público principal é o de licenciados em filosofia é oferecer aos participantes a oportunidade de refletir com profundidades sobre nossa realidade social e suas singularidades.

Palavras-chave: Cineclube. Cinema Novo. Formação de professores de Filosofia.

1 INTRODUÇÃO

O Cineclube Luz, Filosofia e Ação é um curso de extensão voltado para a formação de discentes dos cursos de licenciatura do Centro Universitário Internacional Uninter, bem como formação continuada para professores da Educação Básica. Apoiando-se nos parâmetros dos ritos cineclubistas clássicos, o curso se adequa aos propósitos formativos no âmbito supracitado e, o que era feito presencialmente na

[2082]Doutor em Educação. Professor do Centro Universitário Internacional UNINTER. luis.l@uninter.com
[2083] Mestre em Filosofia. Professor do Centro Universitário Internacional UNINTER. douglas.l@uninter.com
[2084] Mestre em Educação. Professor do Centro Universitário Internacional UNINTER. nilson.m@uninter.com

tradição cineclubista, passou a ser realizado na modalidade EaD, envolvendo participantes de todo o Brasil e do exterior.

A metodologia consiste em indicar um filme e um texto acerca do mesmo para apreciação do público, que participa de forma interativa por meio das redes sociais e, depois, realiza uma avaliação no Ambiente Virtual de Aprendizagem da instituição, conferindo-se certificação de participação das atividades. É fato que, historicamente, o cineclubismo brasileiro se compromete com a formação de um público crítico. É possível citar que o primeiro cineclube nacional, o Chaplin Club, fundado em 1928 foi o responsável pela criação da primeira revista de crítica cinematográfica do Brasil, intitulada O Fan. No entanto, por se tratar de um cineclube com propósito de promover capacitação a partir de atividades extensionistas, o Luz, Filosofia e Ação, redobra as preocupações no âmbito do planejamento pedagógico, de modo que suas sessões não sejam um mero mecanismo de promoção do entretenimento, mas que estejam comprometidas com a formação de um público crítico, comprometido com a práxis educativa.

O presente trabalho se propõe a realizar um Estudo de Caso com relação à escolha de um dos títulos a serem estudados numa das 8 sessões cineclubistas que foram programadas para 2021. Trata-se do filme Deus e o Diabo na Terra do Sol (BRA, 1964), de Glauber Rocha, que nos apresenta uma narrativa com elementos marcantes da cultura do sertão e ressalta as contradições encontradas nesse contexto, tais quais a exploração dos oprimidos e a luta pela terra e ampliação de condições de dignidade. Trata-se de um filme que não apenas revela características do nosso passado histórico, mas identifica seus laços com os problemas sociais presentes.

Para tanto, iniciaremos com as reflexões acerca do movimento cinematográfico conhecido como Cinema Novo, que foi protagonizado por Glauber Rocha e outros cineastas, como Nelson Pereira dos Santos e Leon Hirszman entre o final da década de 1950 até os anos de 1970, verificando seu comprometimento com a cultura e os problemas sociais brasileiros.

Depois disso, nos deteremos a apresentar alguns elementos para a problematização da narrativa de Deus e o Diabo na Terra do Sol, trazendo à tona como os problemas sociais se compõe historicamente, entrelaçando passado e

presente e, por último, analisaremos as interações com o público, evidenciando o potencial formativo da experiência cineclubista.

2 CINEMA NOVO E FORMAÇÃO CULTURAL

O Cinema Novo, conforme Xavier (2001) colocou no debate da época temas da "realidade social brasileira" como a conflitante interpretação da "identidade do povo brasileiro", a consciência do oprimido, a relação entre a fome, religião e violência, a questão agrária, e a relutância do povo em assumir a tarefa da revolução, colocando em evidência temas concernentes a uma tradição que, incessantemente, evocava a questão do "caráter nacional" (SCHWARZ, 2005).

> A fome latina, por isto, não é somente um sintoma alarmante: é o nervo de sua própria sociedade. Aí reside a trágica originalidade do Cinema Novo diante do cinema mundial: nossa originalidade é nossa fome e nossa miséria é esta fome, sendo sentida, não é compreendida (ROCHA, 2003, p. 10).

A projeção de um filme do Cinema Novo, principalmente, os dirigidos por Glauber Rocha, objetiva garantir a autonomia e a capacidade interpretativa do público em contato diretamente com a obra, negando assim o rebaixamento ou explicações simplificadas sobre a obra fílmica, no limite, afastando a necessidade do didatismo na produção da obra fílmica. O acesso democrático aos filmes do cinema novo retoma a tônica dos movimentos culturais e políticos da década de 1960, que buscava o acesso democrático à produção cultural e artística com a finalidade de proporcionar a formação da classe trabalhadora para a transformação social. Nesse sentido, o Cineclube Luz, Filosofia e Ação ao propor uma sessão sobre o filme: Deus e o Diabo na Terra do Sol colocou no centro do debate temas contemporâneos da sociedade brasileira, como: desigualdade, política, cultura, economia e Educação.

> Nas condições atuais não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas, à revelia do desenvolvimento das chamadas "ciências duras". É preciso operar um giro da formação em direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humanas-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária como vem propondo de forma sistemática, intencional e coletiva o movimento da pedagogia histórico-crítica. É este o desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar, de forma geral, mas de maneira ainda mais enfática no ensino médio, para qual essa questão assume papel central (SAVIANI, 2019, p. 309).

A produção cinematográfica de Glauber Rocha pode ser entendida como um projeto político-estético de longa duração que influenciou e ainda influencia a produção de filmes que discutem e deslocam para o centro da tela do cinema a nossa nacionalidade, os problemas nacionais e nossa cultura, como é o caso de filmes como: Que horas ela volta, dirigido por Ana Muylaert e Bacurau, dirigido por Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles.

> Nós compreendemos a fome que o europeu e o brasileiro na sua maioria não entende. Para o europeu é estranho surrealismo tropical. Para o brasileiro é uma vergonha nacional. Ele não come, mas tem vergonha de dizer isto; e, sobretudo, não sabe de onde vem esta fome. Sabemos nós – que fizemos filmes feios e tristes, estes filmes gritados e desesperados onde nem sempre a razão falou mais alto – que a fome não será curada pelos planejamentos de gabinete e que os remendos do tecnicolor não escondem, mas agravam seus tumores. Assim, somente uma cultura da fome, minando suas próprias estruturas, pode segurar-se qualitativamente: e a mais nobre manifestação cultural da fome é a violência (ROCHA, 2003, p. 31).

Observa-se que o Cinema Novo é um projeto político e estético revolucionário, respectivamente, por alterar profundamente a forma de produzir filmes no Brasil, e que busca aproximar a arte e a cultura das camadas mais populares da sociedade sem, necessariamente, abdicar de uma arte universal. Portanto, o filme Deus e o Diabo na Terra do Sol, afasta a possibilidade da divisão clássica entre cultura erudita e cultura popular, pois o filme do início ao fim, apresenta de forma dialética e alegórica a arte, a cultura, a política e violência da sociedade brasileira. Nesse sentido, o debate sobre o filme do diretor Glauber Rocha na seção do Cineclube Luz, Filosofia e Ação buscou fomentar discussões sobre as mazelas sociais e contribui significativamente para formação de público em cinema nacional no ensino superior Brasileiro.

3 A ESCOLHA DE DEUS E O DIABO NA TERRA DO SOL: A DIALÉTICA GLAUBERIANA É UMA DIALÉTICA MARXIANA?

Justificaremos, nesta sessão do texto, nossa escolha de Deus e o diabo na Terra do Sol (BRA, 1964), para compor a programação do Cineclube Luz, Filosofia e Ação. O objetivo não é realizar aqui uma análise aprofundada do filme, mas o de levantar elementos que possam justificar nossa proposta formativa. O longa foi dirigido por Glauber Rocha, um dos grandes cineastas da história da cinegrafia nacional e ícone do movimento, sagrado como Cinema Novo. Deus e o Diabo na terra do Sol é

um filme que nos imerge nos paradoxos do sertão, tais quais aqueles que envolvem a miséria dos sertanejos e a riqueza dos coronéis, a fartura e a fome, a opressão e a revolução.

Para sermos introduzidos a essa narrativa recorremos à música da trilha sonora homônima composta e executada pelo mestre Sérgio Ricardo, também cineasta e compositor de várias das trilhas da filmografia de Glauber Rocha.

> "[...] Da morte do monte Santo
> Sobrou Manuel Vaqueiro
> Por piedade de Antonio
> Matador de cangaceiro
> A estória continua
> Preste lá mais atenção
> Andou Manuel e Rosa
> Pelas veredas do sertão
> Até que um dia -pelo sim pelo não-
> Entrou na vida deles
> Corisco o diabo de Lampião" (SÉRIGIO RICARDO, 1964).

A narrativa se refere à estória do vaqueiro Manuel (Geraldo Del Rey) e sua esposa Rosa (Yoná Magalhães), de modo que o sertanejo se revolta contra a exploração do Coronel Moraes (Milton Roda), que é assassinado por ele depois de um desentendimento gerado pela falta de pagamento a um ano inteiro de trabalho de Manuel, de modo que o casal passa a ser perseguido por jagunços e se reúnem aos peregrinos do Beato Sebastião (Lídio Silva), que, tal como um profeta, garante o fim do sofrimento por meio do caminho da fé. No entanto, Rosa mata o beato ao presenciar o sacrifício de uma criança. Ao mesmo tempo que Antônio das Mortes (Maurício do Valle), a serviço da Igreja Católica e dos latifundiários da região extermina o grupo de seguidores do beato. O casal se vê forçado a juntar-se à Corisco (Othon Bastos), o último cangaceiro vivo do bando de Lampião, que também passa a ser caçado por Antônio das mortes.

Este longa-metragem nos apresenta uma perspectiva dialética que não se reduz a imitação da montagem einsteiniana, pois Rocha tem uma estética própria, marcada pela teatralidade e pela câmera em movimento. Também não se trata de uma dialética marxiana que se remete à luta de classes. O diretor nos mostra que o sertão é mais complexo do que isso. As categorias tradicionais de burguesia e proletariado não se encaixam nesse contexto, pois o sertão não passou pelo processo de industrialização. Como explica Ismail Xavier:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> A primeira observação que se pode fazer da representação da história em Deus e o diabo decorre das próprias condições que a montagem analisada ajuda a estabelecer: o filme não procura a reprodução naturalista dos fatos, transformando-os em espetáculo. Pelo contrário, procura uma linguagem figurativa que atualiza, na própria textura de imagem e som, uma reflexão sobre tais fatos. Está todo concentrado na discussão de processos e lutas que tiveram efetivamente lugar na história do nordeste (XAVIER, 1983, p. 98).

A estética glauberiana, portanto configura elementos semânticos essenciais para que possamos reconhecer um cenário "semi-feudal", em que os coronéis, herdeiros dos colonizadores europeus, são os latifundiários, aqueles que detêm os poderes do uso da terra e que, portanto, são capazes de subjugar os vaqueiros e camponeses do sertão, que além de terem seus corpos assolados pela seca, se desgastam pelo trabalho. Essa estrutura social leva em consideração a ambiguidade entre riqueza e pobreza, mas que não se remete apenas à concepção tradicional de burguesia e proletariado. Ela envolve os herdeiros dos colonizadores e os colonizados, revelando que a miscigenação não ocorre de modo pacífico considerando os esforços de melhoria das condições materiais. Conforme destaca o próprio Glauber Rocha:

> A América Latina permanece colônia e o que diferencia o colonialismo de ontem do atual é apenas a forma mais aprimorada do colonizador: e além dos colonizadores de fato, as formas sutis daqueles que também sobre nós armam futuros botes. O problema internacional da AL é ainda um caso de mudança de colonizadores, sendo que uma libertação possível estará ainda por muito tempo em função de uma nova dependência (ROCHA, 1965, p. 01).

Ao verificar o comprometimento de Glauber Rocha em relação a desvelar os problemas nativos da América Latina elegemos esse filme para a nossa programação cineclubista com o objetivo de fomentar discussões que nos são próprias promovendo a articulação entre formação e práxis. Partimos da premissa que futuros professores precisam estar sensibilizados e conscientes dos problemas que envolvem nossas comunidades. Deus e o diabo se remete à Canudos, na figura do Beato Sebastião, se refere, também ao cangaço em seus últimos suspiros nos pulmões de Corisco. Antônio das Mortes, o matador de cangaceiros representa as forças opressoras, os herdeiros dos colonizadores, os latifundiários, o Estado que está a favor das elites e as sessões conservadoras da Igreja. Em outros termos, Antônio das Mortes é o defensor do capital e daqueles que o detém. Se algo ou alguém ameaça as estruturas tradicionais da sociedade, Antônio das Mortes o extermina. Assim o Estado fez com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Canudos e com o cangaço. Deus e o diabo nos chama a atenção para o fato de que as tentativas de transformação e luta pela equidade e vida digna no contexto brasileiro são violentamente destruídas e, com elas, aqueles que as cultivam.

As alegorias simbólicas de Deus e o diabo ultrapassaram a época de Glauber e o Golpe Militar de 1964, também ano de lançamento do filme. Elas chegaram até nós por meio do Massacre de El Dorado dos Carajás (1996), do assassinado da Dorothy Stang (2005), de Marielle Franco (2018), e de tantos outros. A pistolagem permanece nos rincões do território nacional e continua servindo ao Estado, aos latifundiários e aos donos dos meios de produção, exterminando pequenos produtores, comunidades indígenas e os periféricos dos grandes centros.

4 CINECLUBE NA PRÁTICA: ANÁLISE DE COMENTÁRIOS DOS PARTICIPANTES

A sessão em análise do Cineclube: Luz, Filosofia e Ação abordando o filme: Deus e o diabo na terra do sol foi realizada no dia 10 de março de 2021 e contou com a participação dos professores dos cursos da área de humanidades que promovem o Cineclube e convidados que participaram do debate trazendo suas contribuições. A figura a seguir é um registro do evento realizado:

Figura 1 – sessão de cineclube realizada pelo youtube realizada em 10/03/2021

Fonte: < https://www.youtube.com/watch?v=-aQSnpBcq_0 > Acesso em 01/07/2021

Desde a sua realização que teve uma média de mil visualizações simultâneas o vídeo disponibilizado já conta com 2.900 visualizações, 329 curtidas, 7 dislikes e

123 comentários, os quais buscamos analisar sinteticamente neste trabalho. Com base em experiências anteriores definimos 5 categorias para classificação dos comentários: 1) Comentários específicos sobre o conteúdo abordado na sessão, 2) Saudações diversas (cumprimentos), 3) Dúvidas sobre o processo do cineclube, 4) Elogios diretos aos debatedores e 5) Comentários diversos conforme apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Comentários sessão Cineclube Luz, Filosofia e Ação: Deus e o diabo na terra do sol

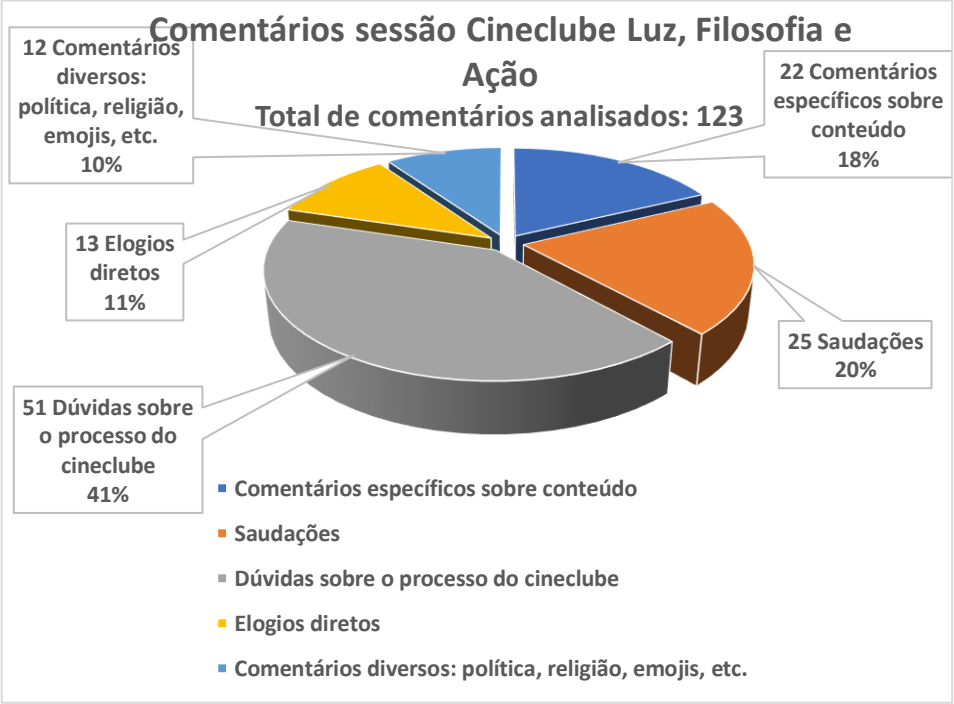

Fonte: elaborado pelos autores

Com relação aos comentários específicos sobre conteúdo do filme em debate destaca-se o envolvimento dos estudantes acrescentando informações, fazendo questionamentos, trazendo reflexões que tomam o conteúdo do filme como base para refletir sobre questões, políticas e sociais atuais. São recorrentes os comentários com abordagens sobre o contexto histórico do filme, os personagens, diretor, enredo, trama e principalmente as possíveis chaves de reflexão filosófica.

As saudações já são uma tradição nas sessões de cineclube e também demonstram um pouco do envolvimento e da interação entre os participantes. Demonstram afetividade e interesses pelos colegas participantes e debatedores as saudações auxiliam na motivação inicial para a participação durante todo o evento. É preciso mencionar também que alguns participantes inscritos ou não acessam o evento já iniciado e enviam saudações durante a sessão.

As dúvidas sobre o processo do cineclube foram os comentários mais recorrentes pelo fato de as sessões do Cineclube: Luz, Filosofia e Ação sempre contar com novos participantes, sejam alunos matriculados nos cursos da IES, egressos ou oriundos da comunidade externa em geral. Como é o primeiro contato com uma sessão de cineclube na modalidade a distância as dúvidas sobre inscrição, avaliação e certificação são recorrentes É de costume trazer essas informações logo no início de cada sessão, mas as dúvidas são comuns e vão sendo esclarecidas ao longo de todo o processo e não apenas durante a sessão. Assim, os participantes posteriormente precisam acessar o Ambiente Virtual de Aprendizagem para realização de leituras indicadas, realizar a avaliação e utilizar o canal de tutoria para o esclarecimento de dúvidas. Embora sejam dúvidas administrativas elas também expressam o envolvimento dos participantes com o evento promovido. Esse também é um momento de aprendizado, pois alguns participantes também realizam cineclubes nos seus ambientes de trabalho, sejam em escolas ou outras instituições. Salienta-se que a abordagem dessas experiências não foi objeto deste trabalho.

Os elogios, assim como as críticas são comuns em sessões de debate do Cineclube. Contudo, geralmente as sessões são marcadas apenas por elogios pela escolha dos filmes, debate, contribuições diversas dos participantes, aos cursos e à IES. Já os comentários diversos abordam temas políticos, religião, bordões, emojis e outros assuntos aleatórios. Embora representem no máximo 10% das participações esses comentários também são considerados a fim de orientar os participantes para que o foco seja mantido na temática proposta a partir do filme escolhido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos, inicialmente, que a escolha do filme Deus e o Diabo na Terra do Sol, colocou no centro do debate a formação de público, sem abdicar da qualidade estética e, principalmente, as questões sociais do Brasil profundo, como o caso do Sertão Baiano e suas contradições que remonta a história contemporânea, como por exemplo: Massacre de El Dorado dos Carajás (1996), do assassinado da Dorothy Stang (2005), de Marielle Franco (2018) e intervenção Estatal na produção cinematográfica brasileira (2019-2020).

Do ponto de vista da formação, concluímos que a sessão de Deus e o Diabo na Terra do Sol, contribuiu para o desvelamento ideológico sobre as obras de cinema brasileiro,

pois, observamos nos comentários das participantes abordagens sobre: conteúdo estético, da produção, relação ao contexto histórico, político e cultura da produção do filme, sem perder o foco nas questões emergentes do Brasil contemporâneo.

Por fim, a indicação do filme Deus e o Diabo na Terra do Sol, do Diretor Glauber Rocha, textos de apoio para leitura, acesso ao filme (assistir) ao filme e, principalmente, participar e contribuir com o debate na sessão do Cineclube Luz, Filosofia e Ação apresentou contribuições para Formação do Estudantes do Cursos de Ensino Superior e demais participantes da comunidade, tornando-se uma grande ferramenta de disfunção da cultura brasileira e da produção estética nacional em consonância com a proposta de SAVIANI (2019) “uma formação centrada numa cultura de base humanísticas voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas”.

REFERÊNCIAS

CINECLUBE Luz Filosofia e Ação. **Sessão sobre o filme Deus e o Diabo na Terra do Sol**. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=-aQSnpBcq_0 > Acesso em 01/ jun. 2021.

DEUS e o diabo na terra do sol (1964). Direção: Glauber Rocha. Produção: Luiz Augusto Mendes. Roteiro: Glauber Rocha e Walter Lima Jr. Intérpretes: Geraldo Del Rey, Yoná Magalhães, Othon Bastos e outros. São Paulo: Versátil Home Video, s/d. 2 DVDs (125 min)

ROCHA, Glauber**.** Eztetyka da fome. In: ROCHA, Glauber**. Revolução do Cinema Novo.** São Paulo: Cosac Naify, 2004, p. 63-67.

ROCHA, Glauber. **Revisão Crítica do cinema novo.** São Paulo: Cosac Naify, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: 2019.

SCHWARZ, Roberto. **Cultura e Política**. 2 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2005.

XAVIER, Ismail. **O cinema brasileiro moderno.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

XAVIER, Ismail. **Sertão-Mar.** Glauber Rocha e a estética da fome. São Paulo: Brasiliense, 1983.

16.5.92 ESTUDOS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Marinilse Netto[2085]

RESUMO

As metodologias ativas têm sido tema de investigações que abordam mudanças no campo educacional a partir das atuais demandas sociais. Estudos apontam a tendência de métodos inovadores cujas práticas pedagógicas acolhem a problematização, a crítica-reflexiva e a autonomia como elementos constituintes da formação humana e profissional. As tendências atuais indicam abordagens educacionais com "enfoque social, político e ideológico" (PAIVA et al., 2016, p.146) e a mudança de percepção da figura do estudante como protagonista na aprendizagem. Neste sentido, as instituições de ensino precisam fazer mudanças estruturais (MORAN, 2015) e os professores necessitam de capacitação continuada (PRENSKY, 2010) vivenciando experiências que desenvolvam habilidades e competências para o uso de métodos criativos, inovadores, que estimulem os alunos para a participação e engajamento (VALENTE et al., 2017). A internet trouxe o cenário global para o local diluindo fronteiras e gerando novas possibilidades de ver e ler o mundo contemporâneo e as tecnologias digitais, como aparatos sociais e culturais, vão aos poucos se transformando em meios capazes de permitir a inclusão e o acesso de novos modos de ensinar e de aprender. Esse trabalho apresenta revisão da literatura expondo conceitos e caracterizações das metodologias ativas e à luz dessas questões, relata experiências desenvolvidas no componente curricular 'Tecnologias e Educação' ministrada em duas turmas do curso de Especialização em Inovação na Educação-UNIEDU/FUMDES. O curso visa promover reflexões sobre o papel dos professores frente a este novo contexto, instrumentalizando-os de estratégias de ensino-aprendizagem que focam na construção conjunta do conhecimento e na participação ativa dos estudantes. Como resultados, o trabalho expõe as atividades relacionadas às metodologias ativas como experiências pedagógicas e formação profissional propondo compreensões acerca da educação na sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que revela a necessidade de novas habilidades e competências com o uso das tecnologias de informação e comunicação em processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Especialização. Formação profissional. Metodologias ativas. Tecnologias.

1 INTRODUÇÃO

Com as transformações dos diversos setores da vida crescem novas demandas que exigem o desenvolvimento de diferentes capacidades humanas, sobretudo a de aprender a aprender, tendo consciência da complexidade do mundo atual. Paiva et al., (2016, p.146) dizem que as "tendências do século XXI indicam que a característica central da educação é o deslocamento do enfoque individual para o enfoque social, político e ideológico."

[2085] Mestrado em Educação. Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento – UFSC. Professora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. marinilse@unochapeco.edu.br.

Os debates sobre quais metodologias e técnicas de ensino devem ser adotadas para o novo perfil do estudante e seu futuro profissional ressaltam a emergente mudança de percepção da figura do professor (como responsável pelo processo de ensino) para o estudante (novo protagonista de aprendizagem). Neste cenário, as Instituições de Ensino Superior (IES) tem sido desafiadas a buscar alternativas inovadoras, reavaliar seu papel social, romper com estruturas que promovem práticas pedagógicas que ultrapassam o treinamento técnico.

A necessidade eminente de inovação leva os professores a buscarem alternativas dinâmicas, lúdicas, participativas e autônomas que envolvam e atraiam o aluno, facilitando o processo de ensino e aprendizagem, a fixação, a criticidade e a conscientização (SANTOS et al., 2019, p.3342) e conforme cita Prensky (2010, p. 202) em meio aos processos de ensino vigentes e a formação do professor há um "contínuo entre os novos e velhos paradigmas."

Este trabalho expõe experiências com o uso das Metodologias Ativas na disciplina 'Tecnologias e Educação' ministrada em duas turmas do curso de Especialização em Inovação na Educação. O curso foi promovido pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) em convênio com o Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU) e pelo Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUNDES), programa de concessão de bolsas da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina.

2 CONTEXTUALIZANDO AS METODOLOGIAS ATIVAS

As Metodologias Ativas - doravante "MAs", as metodologias da problematização conforme Mitre et al., (2008); Sobral e Campos (2012) ou ainda as metodologias participativas e problematizadoras de aprendizagem, conforme Souza; Iglezias e Pazin-Filho (2014) se apresentam como novas propostas que incluem maior interação do aluno no processo de construção do próprio conhecimento. Macedo et al., (2018, p.02) dizem que tais metodologias "são utilizadas em vários lugares no mundo e, embora apresentem suas limitações, demonstram resultados positivos na autonomia do educando."

O método, segundo Sobral e Campos (2012, p. 209) "propõe a elaboração de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a

realidade", gerando reflexões sobre problemas e soluções. Contribuindo, para Moran (2015, p.19) nas MAs "o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso."

Para Berbel (2011, p.28) as MAs "têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor." Borges e Alencar (2014, p.120) entendem que as MAs são "formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas." Também para esses autores, sua utilização contribui para a autonomia do estudante e estimula a tomada de decisão individual e coletiva. De acordo com Valente et al., (2017, p.463) o "fato de elas serem caracterizadas como ativas está relacionado com a aplicação de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas, nas quais eles são protagonistas da sua aprendizagem."

Macedo et al., (2018, p.02) dizem que as MAs possuem uma "concepção de educação crítico-reflexiva com base em estímulo no processo ensino-aprendizagem, resultando em envolvimento por parte do educando na busca pelo conhecimento." Também para Gomes e Hildebrand (2017, p.1155) o estudante "pode construir conhecimento a partir das atividades que faz (mão-na-massa), bem como, pode desenvolver a sua capacidade crítica e reflexiva sobre as práticas que realiza, fornecendo e recebendo feedback" em uma aprendizagem interativa com colegas e mediadores. Neste sentido Valente et al., (2017, p.464) salientam que as MAs "são estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados." Contudo, de acordo com Berbel (2011, p.37) para que as MAs "possam causar um efeito na direção da intencionalidade pela qual são definidas ou eleitas, será necessário que os participantes do processo as assimilem, no sentido de compreendê-las", confiem em seu potencial pedagógico e demonstrem disponibilidade intelectual e afetiva, aceitando os desafios que possam advir da proposta.

A literatura aponta uma variedade de metodologias que podem ser entendidas como aquelas que promovem uma aprendizagem ativa e que têm em seus

pressupostos, a autonomia e o desenvolvimento do protagonismo do estudante e entre seus benefícios, conforme citam Gomes e Hildebrand (2017) a aprendizagem baseada no princípio da autonomia "possibilitou melhorar a forma de se aprender, permitindo a integração e a diversão entre as pessoas envolvidas no aprendizado e no jogo." (p.1153-54). A relação entre a utilização das MAs e o desenvolvimento da autonomia do estudante é mencionada por Berbel (2011); Borges e Alencar (2014); Paiva et al., (2016); Diesel, Baldez e Martins (2017) entre outros.

Convém refletir que há uma cultura no campo educacional de descrédito e de conformismo que pode dificultar ou impedir as mudanças necessárias. Sobral e Campos (2012, p.212) destacam que é forte a influência de métodos conservadores que geram "resistência de alguns profissionais na aceitação de outras concepções pedagógicas; a dificuldade do aluno em responsabilizar-se pela autoaprendizagem; a rigidez das instituições", além do desconhecimento e o receio da perda do poder que o professor exerce na educação tradicional. A ruptura com o modelo de ensino tradicional comumente "gera insegurança, requer grande esforço dos atores envolvidos no processo e exige mudança de comportamento, maturidade e organização dos estudantes" salientam Marin et al., (2010, p.17).

Borges e Alencar (2014, p. 120) ressaltam que a "mudança na prática pedagógica não deve acontecer de forma agressiva para o professor, nem para o acadêmico, evitando-se assim a queima de etapas." Também para Marin et al., (2010, p.07) "[...] a abrupta mudança de método de ensino gera insegurança, requer grande esforço dos atores envolvidos no processo e exige mudança de comportamento, maturidade e organização dos estudantes." Tais mudanças estão relacionadas à estrutura do sistema educacional, garantias da formação continuada do professor, considerados os principais desafios para a implementação das MAs citam Paiva et al. (2016, p.152).

3 MATERIAIS E MÉTODOS

Este trabalho apresenta revisão de literatura de pesquisas que investigam conceitos, usos e caracterizações das metodologias ativas, identificando quais são os princípios que devem ser considerados ao definir o caráter ativo da proposta metodológica. A par disso, ao investigar o tema, destacamos o trabalho de Diesel,

Baldez e Martins (2017) no qual as autoras apresentam um estudo que sintetiza os princípios que constituem as MAs, sendo eles: (1) Aluno: no centro do processo de aprendizagem; (2) Autonomia; (3) Problematização da realidade e reflexão; (4) Trabalho em equipe; (5) Inovação e; (6) Professor: mediador. Esses princípios foram utilizados como balizadores para a análise das atividades desenvolvidas no curso de especialização em Inovação na Educação, especificamente no componente curricular 'Tecnologias e Educação', ministrado nas turmas das cidades de São Lourenço do Oeste-SC - nos dias 23 e 24 de agosto e 27 e 28 de setembro de 2019- e, em Xanxerê-SC - nos dias 7, 8, 28 e 29 de fevereiro de 2020.

Coordenado e implementado pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão, Inovação e Pós-graduação e pela Diretoria de Extensão da UNOCHAPECÓ o curso de Especialização em Inovação na Educação UNIEDU/FUMDES foi desenvolvido no período de julho de 2019 a dezembro de 2020. Teve como público alvo profissionais da educação, professores, gestores, supervisores e orientadores escolares, atuantes nas redes públicas, portadores de diplomas de curso superior reconhecidos pelo Ministério da Educação – MEC. Foram criadas turmas nas cidades de Xanxerê, Maravilha e São Lourenço do Oeste, no estado de Santa Catarina, as quais predominantemente, com participantes vinculados ao campo da educação.

3.1 - Componente curricular 'Tecnologias e Educação' e as metodologias ativas

Com carga horária de 24 horas, o componente curricular 'Tecnologias e Educação' tem como objetivo propor aos estudantes a compreensão sobre a relação das tecnologias de comunicação e informação com o campo da Educação na sociedade contemporânea. Foram realizados dois encontros de 12 horas, divididos em três etapas de 4 horas cada uma das duas turmas.

No primeiro encontro o componente teve a seguinte ementa: (a) a era da informação e do conhecimento; (b) a evolução dos meios de comunicação; (c) cibercultura; (d) os impactos das tecnologias da informação e comunicação na educação. Desse modo, buscou-se contextualizar as principais mudanças advindas da era tecnológica, identificando as influências e implicações e estabelecendo relações de modo a ampliar reflexões sobre este paradigma no campo da educação. No segundo encontro a ementa propôs estudos e reflexões sobre: (a) novas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tecnologias de informação e comunicação-NTIC e a formação docente; (b) conceitos e contextos do e-learning, blended learning, mobile learning; (c) ambientes virtuais de aprendizagem e; (d) comunidades de prática no campo educacional. Os conteúdos elencados proporcionaram aprofundamentos das questões problematizadas no encontro anterior, gerando diálogos sobre o campo educacional frente ao novo cenário, papel dos professores e uso das novas tecnologias de informação e comunicação como meios de ensino e aprendizagem.

Metodologicamente, o componente foi ministrado em momentos de exposição sobre o histórico, características e influências dos recursos tecnológicos na era contemporânea, bem como conceitos e contextualizações do impacto das tecnologias no campo da educação, propondo experiências que envolveram simulação da realidade educacional e o uso das ferramentas digitais como meios para criar, compartilhar e registrar conhecimento, como os aparelhos celulares. O quadro abaixo expõe as atividades desenvolvidas caracterizadas como metodologias ativas, indicando o recurso tecnológico utilizado, bem como seus objetivos e resultados alcançados.

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas caracterizadas como metodologias ativas

Atividades	Ferramentas tecnológicas	Objetivos/resultados
Atividade em grupo - Criação e compartilhamento de conteúdo pedagógico Uso do Podcast como meio de comunicação e da rede social para compartilhamento do conteúdo criado	Anchor Spotify e WhatsApp	Promover reflexões sobre os principais desafios do educador contemporâneo. Aprender a usar um aplicativo de comunicação para geração de conteúdos digitais
Atividade individual - Atividade de interação e socialização de síntese e/ou análise crítica	Mentimeter Geração de nuvens de conceitos/ideias	Usar a plataforma online como meio de interação com as tecnologias. Problematizar os conteúdos apresentados, incentivando a participação dos alunos: Qual é a sua relação com a tecnologia? (escolha de até 3 palavras) Qual é o nível de importância/necessidade que você tem do uso das novas tecnologias (em geral)?

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

		Defina em uma palavra: Característica principal das novas gerações em relação ao uso das tecnologias
Atividade em grupo - Leitura de texto referente as tecnologias na educação e elaboração de uma frase-síntese	Mentimeter Elaboração de uma síntese	Exercitar a leitura e interpretação de texto. Produzir uma síntese do estudo realizado. Manifestar visão crítica sobre o material estudado
Atividade individual - Questionário composto de 10 perguntas sobre os principais conceitos abordados pelo componente	Kahoot – Quiz	Proporcionar espaço de interação entre os estudantes. Avaliar a percepção dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados até o momento
Atividade em grupo - World Café. Após cada rodada de diálogo, os grupos compartilharam sua produção no meio virtual usando aplicativo de interação e socialização com a turma 1ª rodada – nuvem de palavras 2ª rodada – criação de síntese 3ª rodada – apresentação expositiva oral	Socrative	Dialogar e promover a geração de ideias a partir das seguintes problematizações: O que o/a aluno/a do século XXI espera da escola/Universidade do século XXI? O que a Universidade/escola pós-moderna espera do aluno do século XXI? Uma frase síntese. Como as metodologias inovadoras podem colaborar com estas expectativas (aluno/professor/instituição)?
Atividade em grupo - Métodos colaborativos de produção de conteúdo	Google Drive	Aprender a utilizar o documento digital online como um recurso útil e dinâmico para produção colaborativa.

Fonte: da autora (2020)

O componente curricular aqui apresentado associou tecnologias às metodologias propositivas com o objetivo de incentivar o diálogo e a conexão entre as diferentes experiências e visões dos estudantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Estamos caminhando para mudanças estruturais no modo como ensinamos, pois o modelo educacional vigente, de acordo com Santos et al., (2019, p.3347) “não atende mais aos anseios dessa geração. A figura do professor não é mais daquele que detém todo, ou grande parte do conhecimento, e o aluno não depende exclusivamente dele para adquirir novos saberes.” Neste cenário o professor é uma das múltiplas fontes de conhecimento dos alunos e não mais o fornecedor de

conteúdos, mas o facilitador do processo de aprendizagem do aluno. É nesta visão que surge o professor mediador.

O professor precisa exercer o papel de agente motivador, que se mostra interessado pelo histórico e contexto do aluno e o perceba como um ser em seus aspectos individuais e coletivos, e principalmente que o motive a experienciar o aprendizado. Ao mobilizar o aluno para um lugar de aprendiz agente, o professor proporciona que o mesmo estabeleça relações entre o que já sabe com o que está apto a conhecer e aprender. Vale salientar que, em uma atmosfera de compartilhamento de experiências não há lugar para atitudes autoritárias.

No contexto da educação, a questão da autonomia acarreta implicações imediatas para toda a estrutura e não somente no processo ensino-aprendizagem ou na relação professor-aluno. A palavra autonomia possui em sua natureza a força e a liberdade de ação, da vontade e determinação “de se reger por leis próprias; liberdade ou independência moral ou intelectual”, segundo Berbel (2011, p.26). O exercício da autonomia pressupõe liberdade de escolha, mas exige a necessária capacidade para auto-organização, atitude crítica, pensamento autônomo e postura ativa. Em um contexto educativo que se supõe a autonomia, há de se romper com as estruturas atuais, reorganizar tempo e o espaço, eleger demandas que de fato promovam a participação ativa dos alunos. A autonomia é uma característica e uma posição que se constrói. Em outro sentido, mas na conexão com as metodologias ativas, as novas tecnologias de informação e comunicação oferecem uma variedade de meios acessíveis, entretanto, o papel das tecnologias é, sobretudo, o de servir como suporte para um processo de ensino e aprendizagem que se proponha ativo e inovador.

Ao longo dos últimos anos, os aparelhos celulares têm criado novas sensorialidades e técnicas corporais (ERTHAL, 2007). Como um meio individual, portátil e personalizado, os aparelhos celulares conectados à internet convergem várias mídias, comunicando, produzindo, compartilhando, disseminando e armazenando conteúdos digitais. Há, neste sentido, acentuadas mudanças nos modos de interação e como uma imposição das novas gerações, as novas linguagens, criadas pelos aparelhos, que já estão coladas ao mundo do trabalho, devem fazer parte dos processos de aprendizagem, na escola, por exemplo. As experiências de aprendizagem foram registradas, descritas e analisadas revelando avanços no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desenvolvimento de novas habilidades e competências, especialmente possibilidade de reflexões sobre as mudanças no campo educacional deste tempo.

5 CONSIDERAÇÕES

As perspectivas atuais tem demonstrado que é preciso superar as relações pedagógicas ditatoriais, criando relações de empatia, confiança e colaboração onde os sujeitos envolvidos se afirmam com os outros, ou seja, nas relações estabelecidas. Neste sentido, práticas e metodologias educacionais, ou seja, 'o fazer docente' deve estar em consonância com a visão e as demandas contemporâneas.

Ao propor o uso dos celulares como meios de produção e compartilhamento de conhecimento os estudantes da pós-graduação foram colocados em situações de aprendizagem em que desenvolveram habilidades com recursos que não conheciam. Para alguns estudantes as dificuldades são mais acentuadas, há barreiras com o uso das tecnologias que precisam ser, aos poucos, vencidas.

Na segunda etapa de desenvolvimento do componente curricular houve relatos de estudantes que haviam realizado atividades com o uso dos celulares nas escolas, o que demonstra uma mudança de comportamento ou ainda, o exercício e assimilação da formação continuada como uma jornada que possibilita o exercício de novas competências as quais reverberam nas práticas pedagógicas e na relação com a escola, gerando impactos, mudanças e exercitando a reflexão crítica. Por fim, vale dizer que a internet trouxe o cenário global para o local, diluindo fronteiras e gerando novas possibilidades de ver e ler o mundo contemporâneo e as tecnologias digitais, como aparatos sociais e culturais, vão aos poucos se transformando em meios capazes de permitir a inclusão e o acesso de novos modos de ensinar e de aprender.

6 REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso de metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, ano 3, n. 4, p. 119-143, 2014.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema,** v.14, n.1, p. 268-288, 2017.

ERTHAL, A. A. O telefone celular como produtor de novas sensorialidades e técnicas corporais. **Contemporânea,** n.8, p. 58-65, 2007.

GOMES, S. T.; HILDEBRAND, H. R. A aprendizagem ativa e a leitura de imagens artísticas por meio de um jogo. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 26º, 2017. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.1152-1163.

MACEDO, K. D. da S.; ACOSTA, B. S.; SILVA, E. B. da; SOUZA, N. S. de; BECK, C.L. C.; SILVA, K. K. D. da. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Esc Anna Nery**, v.22, n. 3, p. 1-9, 2018.

MARIN, M. J. S.; LIMA, E. F. G.; PAVIOTTI, A. B.; MATSUYAMA, D. T.; SILVA, L. K. D. da.; GONZALES, C.; DRUZIAN, S.; ILIAS, M. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica,** v.34, n.1, p. 13-20, 2010.

MITRE, S. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE-MENDONÇA, J.M.; MORAIS-PINTO, N. M. de; MEIRELLES, C. de A. B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciências & Saúde Coletiva,** v.13**,** suppl.2, p. 2133-2144. 2008.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O.E.T. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa, PR: UEPG/PROEX. Coleção Mídias Contemporâneas, v. 2, 2015, p. 15–33.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino aprendizagem: Revisão integrativa. **SANARE**, Sobral, v.15, n.2, p.145-153, 2016.

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura**, v. 15, n. 2, p. 201-4, 2010.

SANTOS, A. M. G. dos; SILVA JUNIOR, M. J.; SOUZA, P. A. dos S.; OLIVEIRA, A. S. de. PALMA, M. B. Desenvolvimento de metodologias ativas para o ensino de anatomia humana. **Brazilian Journal of Development,** v. 5, n. 4, p. 3341-3352, 2019.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Rev Esc Enferm USP**, v.46, n.1, p. 208-218, 2012.

SOUZA, C. da S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina**, v. 47, n. 3, p. 284-92, 2014.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.93 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS REALIZADAS EM CURSOS DE LICENCIATURA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Patrícia Cristina Albieri de Almeida[2086]

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise de experiências formativas realizadas por professores de cursos de licenciatura. Recorreu-se aos trabalhos premiados pela Fundação Carlos Chagas que, desde 2011, tem promovido edições anuais do Prêmio Professor Rubens Murillo Marques com o objetivo de valorizar o professor formador que atua em cursos de licenciatura e divulgar experiências formativas que contribuam para a aprendizagem da docência do futuro professor da Educação Básica. Utilizou-se como subsídio teórico Nóvoa e Shulman. As experiências analisadas evidenciam que os formadores combinaram dispositivos formativos, sequências e/ou etapas que pudessem construir pontes entre as compreensões dos formadores e as que eles desejavam que os futuros professores desenvolvessem. Fica evidente a profundidade do entendimento que cada um dos formadores tem sobre os conteúdos que são objeto de ensino e o cuidado em adequar os aspectos básicos de organização e manejo da sala de aula em relação às necessidades formativas dos licenciandos. As propostas relatadas pelos formadores articulam várias atividades e situações que favorecem, inclusive, uma interação substancial entre todos os envolvidos. Relataram, ainda, como e em que circunstância intervinham nas atividades dos licenciandos com a intenção não só de corrigir o percurso, mas para fazê-los pensar/refletir sobre a ação que estavam desenvolvendo. As práticas desses formadores confirmam que os processos formativos devem operar com concepções e premissas que guiem as ações do futuro docente que precisa aprender a usar sua base de conhecimento para as suas escolhas e ações didáticas.

Palavras-chave: Formação Inicial. Experiências Exitosas. Licenciaturas. Relação Universidade Escola. Relação teoria-prática.

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma análise de experiências formativas realizadas em cursos de Licenciatura. Apesar de existirem atualmente no país 7.625 cursos de licenciatura das diferentes áreas do conhecimento e a cada ano, desde 2013, cerca de 200 mil estudantes concluem cursos de licenciatura (BRASIL, 2019), ainda se sabe pouco sobre o trabalho que vem sendo realizado nesses cursos que têm a responsabilidade de preparar os futuros professores da educação básica.

Na literatura disponível são escassos os estudos que investigam os avanços dos modelos de cursos de licenciatura e os efeitos das mudanças curriculares empregadas no contexto das reformas na formação inicial.

[2086] Doutora em Educação, Fundação Carlos Chagas e Unasp, E-mail: patricia.aa@uol.com.br.

Um estudo desenvolvido por André et al (2010) sobre o trabalho docente do professor formador no contexto das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo, que envolveu 53 professores formadores de quatro universidades de diferentes regiões do País, públicas e privadas, mostra que alguns formadores, diante de novas demandas e desafios, têm redefinido seus saberes e suas práticas. O que se destaca nessa pesquisa não são apenas os desafios enfrentados pelos formadores, mas as formas por eles encontradas para fazer face às novas demandas do seu trabalho docente. As autoras apresentam vários exemplos de como as necessidades dos licenciandos mobilizaram o formador a buscar novas estratégias, para que fosse possível obter os resultados desejados. Ao que parece, tem sido difícil para o formador desempenhar o seu mandato: **ensinar a ensinar**.

Entendendo que essas novas formas de atuar podem sinalizar possibilidades no âmbito da formação inicial, optou-se por analisar experiências de iniciativas de professores formadores desenvolvidas no contexto das disciplinas ou de projetos de extensão no âmbito do curso.

2 Formação de professores: algumas considerações

É inegável que, nos últimos 50 anos, o campo da formação de professores desenvolveu-se significativamente dando origem a uma produção científica de relevância (NÓVOA, 2017). Embora se possa indicar um crescimento na produção científica e algumas iniciativas políticas que refletem resultados de pesquisas da área, os avanços ainda não são significativos. Tem sido recorrente em documentos oficiais, relatórios, artigos científicos, livros, dissertações e teses a utilização “[...] dos mesmos conceitos e linguagens, das mesmas maneiras de falar e de pensar os problemas da profissão docente”, conforme discorre Nóvoa (2007, p. 3). Para o autor, estamos diante de “[...] uma espécie de consenso discursivo” (NÓVOA, 2007, p. 3), o que considera uma “boa notícia”, pois estaríamos de acordo quanto ao que é preciso fazer. No entanto, apesar de termos um discurso coerente e em muitos aspectos consensual, a “má notícia” é que “[...] raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (NÓVOA, 2007, p. 4).

A ideia de desenvolvimento profissional dos professores, da necessidade de articulação da formação inicial com a formação em serviço numa perspectiva de

aprendizagem ao longo da vida, da importância de dar atenção aos primeiros anos de exercício profissional e tornar a carreira docente mais atrativa para os jovens, constituem o consenso discursivo a que o autor se refere. Há, ainda, a relevância dada às culturas colaborativas, ao trabalho em equipe, à formação reflexiva e investigativa. Para o autor, esses discursos não representam apenas palavras, mas também as práticas e as políticas que elas sugerem.

Ainda que se conclua que existem evidências de que aprendemos muito no campo da formação docente, não avançamos o suficiente e algumas perguntas persistem: Como promover o aprendizado da docência em contextos de formação? A quais práticas formativas devemos recorrer para formar professores profissionais? Com o intuito de lançar luz sobre essas questões, considerou-se pertinente olhar para práticas formativas mobilizadas atualmente na formação inicial de professores no país. Haveria novas culturas formadoras gerando novos processos, novas práticas, novas perspectivas e metodologias?

Iniciativas de professores formadores

Para análise de experiências de formação, recorreu-se aos trabalhos premiados pela Fundação Carlos Chagas[2087] que, desde 2011, tem promovido edições anuais do Prêmio Professor Rubens Murillo Marques que tem por objetivo valorizar o professor formador que atua em cursos de licenciatura e divulgar experiências formativas que contribuam para a aprendizagem da docência do futuro professor da Educação Básica. Para a premiação, em cada edição, há uma comissão julgadora, composta por especialistas na área da educação, que consideram, dentro outros aspectos, a pertinência da proposta em relação à formação para a atuação na educação básica. Os inscritos devem submeter um texto que contemple a descrição do projeto realizado. As práticas formadoras contempladas com o Prêmio são publicadas na coleção Textos FCC[2088], com o objetivo de socializar as experiências desenvolvidas.

Em 2016, uma análise dos trabalhos premiados, nas quatro primeiras edições, foi publicada (ALMEIDA e ABUCHAIM, 2016) em uma coletânea que teve como tema as práticas inovadoras na formação de professores. Para fins deste texto, foram

[2087] A Fundação Carlos Chagas é uma instituição sem fins lucrativos dedicada à pesquisa na área de educação.
[2088] Textos FCC é uma publicação da Fundação Carlos Chagas. Disponível em www.fcc.org.br

selecionados para análise quatro projetos das edições de 2016 e 2017, conforme explicitado no Quadro 1.

Quadro 1: Projetos didáticos selecionados para análise extraídos das edições de 2016 e 2017

ANO	TÍTULO	AUTOR	ÁREA	IES	CONTEXTO
2016	A implementação de unidades didáticas multiestratégicas na formação inicial de professores de Química	Amadeu Moura Bego	Química	UNESP	Licenciatura em Química Disciplinas de Instrumentação para o Ensino de Química e Estágio Curricular Supervisionado
	A construção do olhar antropológico na formação docente	Bernadete Beserra	Antropologia da Educação	UFCE	Licenciatura em Pedagogia Disciplina de Antropologia da Educação
2017	Leitura e avaliação de textos: etapas para a formação inicial de professores de produção textual	Cristiane Fuzer	Letras	UFSM	Licenciatura em Letras Disciplina complementar de graduação Leitura e Avaliação de Textos
	Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural	Marcos Garcia Neira	Educação Física	USP-SP	Licenciatura em Educação Física Disciplina Metodologia do Ensino de Educação Física

Fonte: Elaborado pela autora

Foram definidos dois eixos de análise: (i) a motivação para a realização do projeto, buscando identificar que fatores desencadearam o desenvolvimento de uma proposta que fosse renovadora em relação ao que vinha sendo desenvolvido; (ii) as estratégias de formação mobilizadas para que fosse possível atingir os objetivos propostos.

A motivação para a realização do projeto

Buscou-se apreender dos relatos dos formadores os fatores que desencadearam o desenvolvimento de uma proposta que fosse renovadora em relação ao que vinha sendo desenvolvido.

Em todos os projetos analisados, os professores formadores, ao explicitarem a relevância do projeto para a aprendizagem da docência do futuro professor, destacaram os fatores que mobilizaram a mudança de prática por meio do delineamento de uma nova proposta. Esses fatores estão relacionados principalmente à constatação das limitações da disciplina que lecionam ou às lacunas do(s) curso(s) de licenciatura em que atuam. Nas justificativas, eles fazem referência à preocupação com o distanciamento entre teoria e prática e há aqueles que mencionam as dificuldades de leitura e escrita dos estudantes, bem como a preocupação com os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

déficits de formação de professores da educação básica, em diferentes âmbitos formativos.

Dos quatro projetos analisados, dois foram propostos por formadores que identificaram limitações da disciplina que lecionam, delineando uma proposta com mudanças principalmente de natureza didática/metodológica e três trabalhos foram desenvolvidos por formadores que identificaram lacunas no(s) curso(s) de licenciatura em que atuam, criando uma disciplina ou projeto que pudesse suprir as necessidades identificadas. Isso sinaliza a atenção desses três docentes ao conjunto formativo da licenciatura em que lecionam.

Nos quatro projetos desenvolvidos os formadores delinearam um plano de ação que pudesse desencadear, dentre outros aspectos, a participação ativa dos estudantes e a aproximação entre teorias e práticas. Os relatos dos formadores para justificar a realização das suas propostas colocam em evidência não só os conflitos e desafios que vivenciam na formação inicial de professores, mas, sobretudo, ganha destaque o reconhecimento da implicação do próprio trabalho para a formação de futuros professores, o que tem exigido a busca de novas referências, uma definição de si próprio, do seu papel de formador, dos licenciandos e da instituição.

Todos os quatro formadores trazem à baila a preocupação com as dificuldades objetivas e subjetivas para promover a necessária articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico com a prática nos cursos de licenciatura. Também reconhecem o ensino como uma atividade que se apoia num sólido repertório de conhecimentos e a prática como espaço privilegiado de formação e reflexão, bem como valorizam a postura investigativa e a aproximação entre as instituições de formação e a escola.

A reflexão crítica sobre essas questões parece ter provocado o questionamento do próprio trabalho e mobilizado ações comprometidas com as necessidades de formação dos licenciandos, o que gerou novas formas de atuar, de compreender os processos de ensinar e de aprender, redefinindo as práticas de formação.

As estratégias de formação mobilizadas pelos formadores

E a quais dispositivos de formação os formadores recorreram ou criaram para que fosse possível alterar suas realidades? Que estratégias utilizaram na tentativa de promover uma formação que articulasse teoria e prática, que aproximasse a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

universidade da escola ou que mobilizasse nos licenciandos novas formas de pensar e agir?

Nos quatro trabalhos selecionados, os formadores detalharam os procedimentos didáticos utilizados com os licenciandos, explicitando como organizaram e desenvolveram estratégias para atingir os objetivos por eles propostos.

Beserra (2016), com o objetivo de refletir antropologicamente sobre a escola e a educação no Brasil, delineou uma proposta que permitisse “praticar” os conceitos antropológicos a partir de uma pesquisa etnográfica na escola. Segundo ela, o desafio era fazer os licenciandos compreenderem a cultura de uma forma prática, deixando de ser apenas um conceito antropológico para se transformar em instrumento de conhecimento deles próprios e das histórias que os levaram ao curso de Pedagogia. Relata que previu um conjunto de atividades para a disciplina que envolvia o uso de textos, filmes e descrições das próprias aulas do curso em diários de campo, bem como os procedimentos avaliativos que seriam utilizados. A professora ressalta que, ao longo do processo, decidiu reforçar procedimentos didáticos que conduzissem no sentido de transformar a sala de aula numa “comunidade de prática”.

No caso dos professores Bego, Neira e Fuzer, os projetos previam experiências de interação dos licenciandos com alunos e professores da educação básica. Amadeu Bego (2016), visando promover inovações didático-pedagógicas no ensino de Química, no nível médio, desenvolveu uma proposta que envolve o planejamento e a atuação dos licenciandos durante o estágio supervisionado. Sua intenção foi desenvolver uma proposta intitulada “Unidade Didática Multiestratégica” (UDM), que se caracteriza pela criação de um projeto de ensino sistemático, envolvendo um conjunto diversificado de estratégias didáticas, a partir de objetivos de aprendizagem definidos de acordo com o estudo da realidade de um grupo de alunos. O projeto envolveu três etapas que, segundo ele, se coadunam: “a primeira consiste no planejamento da UDM; a segunda se refere à própria intervenção didático-pedagógica nas salas de aula das unidades escolares parceiras; e a última etapa abarca o replanejamento da UDM a partir da reflexão crítica sobre a intervenção realizada” (BEGO, 2016, p. 56). Explica que, ao final de cada aula, o grupo de licenciandos se reunia para debater o desenvolvimento das aulas. E, a depender das discussões, os licenciandos elaboravam propostas de modificações na sequência das aulas da UDM.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Fuzer (2017) também desenvolveu proposta que previa uma sequência de atividades que articulavam diagnóstico, planejamento e intervenção. O objetivo central era oportunizar aos professores em formação inicial de cursos de Licenciatura em Letras a vivência das etapas fundamentais de um processo de leitura e produção textual planejado e executado em interação com um contexto escolar real. Nesse processo, os licenciandos tiveram a oportunidade de aprender a organizar e executar procedimentos para leitura e avaliação de textos produzidos por alunos da educação básica, com base em critérios explícitos que auxiliem os aprendizes no processo de (re)escrita. A professora explica que o trabalho foi desenvolvido em dez etapas articuladas entre si. As três primeiras etapas foram desenvolvidas no contexto da universidade e envolviam a troca de experiências de escrita entre os licenciandos e seminários preparatórios às atividades práticas com leituras obrigatórias que forneciam subsídios teórico-metodológicos necessários à execução das atividades práticas. Já as demais etapas (da 4ª a 10ª) ocorreram articulando atividades desenvolvidas no contexto da universidade e da escola por meio da interação com alunos da educação básica e das mediações da formadora.

Já Neira (2017), aproveitando-se de uma experiência de formação continuada que envolvia a produção de relatos de experiência, converteu essas produções em materiais didáticos a serem analisados nas aulas. A disciplina foi organizada em dois módulos com finalidades específicas, mas interligadas: o primeiro teve por objetivo o estudo e discussão dos pressupostos teóricos que fundamentam a perspectiva cultural da Educação Física, exposições dialogadas e análise de relatos de experiência de professores da educação básica. E, num segundo momento, as atividades detinham-se sobre os princípios norteadores e orientações didáticas que caracterizam a proposta. Os estudantes foram estimulados a vivenciarem a condição de autores dos seus registros de estágio. Fundamentados na literatura sobre a vertente de ensino, “elaboraram as próprias narrativas por meio da escrita e reescrita de relatos das intervenções didáticas desenvolvidas durante o estágio-regência [...] instigados pelos comentários dos colegas e do professor” (NEIRA, 2017, p.59). Nessa proposta, a participação dos professores da educação básica deu-se de três maneiras: “alguns tiveram seus documentos escritos analisados e discutidos em sala de aula, outros expuseram suas experiências com o apoio de vídeos e portfólios digitais e supervisionaram os estágios”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O que esses quatro projetos têm em comum no que diz respeito às estratégias de formação mobilizadas? Fica evidente nos relatos dos formadores que não foram as estratégias de ensino e de avaliação (diário, sequências didáticas, portfólio, discussões coletivas, registros, devolutivas etc.) por si só que deram consistência às propostas, embora o uso de diferentes dispositivos possam desenvolver e aprofundar a compreensão dos estudantes. O que parece ter dado sentido a elas foi o delineamento claro das ações a serem desenvolvidas que contou com uma proposta de intervenção elaborada com passos ou etapas bem delineadas que articulam diagnóstico, planejamento e intervenção, mas, ao mesmo tempo, com uma aplicação plástica, que possibilitou adequações no percurso realizado. Vê-se, nesses relatos, que os formadores combinaram e ordenaram sequências e/ou etapas que pudessem construir pontes entre as compreensões dos formadores e as que eles desejavam que os futuros professores desenvolvessem. Fica evidente a profundidade do entendimento que cada um dos formadores tem sobre os conteúdos que são objeto de ensino e o cuidado em adequar os aspectos básicos de organização e manejo da sala de aula em relação às necessidades formativas dos licenciandos.

As propostas relatadas pelos formadores articulam várias atividades e situações que favorecem, inclusive, uma interação substancial entre todos os envolvidos. Os docentes previram a realização de atividades individuais e em grupo, espaços de debate e comunicação, trabalhos de campo, registros de diversas naturezas, devolutivas etc., bem como momentos de observação do processo e dos caminhos que os estudantes seguiam. Relataram, ainda, como e em que circunstância intervinham nas atividades dos licenciandos com a intenção não só de corrigir o percurso, mas para fazê-los pensar/refletir sobre a ação que estavam desenvolvendo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas desses formadores confirmam que os processos formativos, como bem ressalta Shulman (1987), não devem treinar professores para que se tornem seguidores de um manual, mas sim promover uma formação que prepare o professor para raciocinar profundamente sobre seu ensino, o que implica que a formação docente deve operar com concepções e premissas que guiem as ações do futuro

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

docente que precisa aprender a usar sua base de conhecimento para as suas escolhas e ações didáticas.

Ao término de experiências formativas, como as aqui relatadas, o futuro professor tem mais chances de ressignificar as suas crenças e conhecimentos, admitindo que os problemas do cotidiano escolar não se resolvem por meio de um repertório técnico de soluções; antes, exigem do docente um entendimento do contexto específico e singular em que se apresenta, e as decisões são produto da consideração da complexidade, ambiguidade e conflituosidade das situações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; ABUCHAIM, B. Incentivo a quem ensina a ensinar: análise de práticas formativas premiadas pela Fundação Carlos Chagas In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2016. p. 189-212.

ANDRÉ, M. E. D. A. et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, p. 122-143, 2010.

BEGO, A. M. Implementação de unidades didáticas multiestratégicas na formação inicial de professores de química. **Prêmio Rubens Murillo Marques 2016**: experiências docentes em licenciaturas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 55-72. (Textos FCC).

BESERRA, B. L. R. A construção do olhar antropológico na formação docente. **Prêmio Rubens Murillo Marques 2016**: experiências docentes em licenciaturas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 93-121. (Textos FCC).

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superi**or, 2016: resumo técnico. Brasília, DF: MEC/INEP/DEED, 2019.

FUZER, C. Leitura e avaliação de textos: etapas para a formação inicial de professores de produção textual. **Prêmio Rubens Murillo Marques 2017**: experiências docentes em licenciaturas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017. p. 11-51. (Textos FCC)

NEIRA, M. G. Análise e produção de relatos de experiência da educação física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Prêmio Rubens Murillo Marques 2017**: Experiências docentes em licenciaturas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017. p. 53-103. (Textos FCC).

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In**: Conference on teacher professional development for the quality and equity of lifelong learning**, Lisbon, Portugal, 2007. Proceedings. Lisbon, 2007.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Repositório da Universidade de Lisboa. Disponível em: repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf. Acesso em: 07 nov.2017

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Educational Review**, Harvard, v. 57, p. 1-22, 1987.

16.5.94 FATORES QUE CONTRIBUEM PARA O CARÁTER BACHARELESCO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS/QUÍMICA

Jean Pscheidt Weiss[2089]

Marcelo Lambach[2090]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar como os fatores históricos na formação de professores, políticas e/ou reformas educacionais e formadores de professores contribuem para o caráter bacharelesco nos cursos de licenciatura em ciência, com ênfase na licenciatura em Química. Com base em pesquisas anteriores, esse estudo foi organizado em três principais partes, as quais representam os fatores que contribuem para o caráter bacharelesco das licenciaturas em Ciências/Química, a saber: históricos na formação de professores, apresentando a trajetória das licenciaturas de disciplinas específicas e sua relação com as propostas formativas; políticas e/ou reformas educacionais, abordando a relações entre a teoria e prática nos documentos norteadores oficiais de currículo; e formadores de professores, no qual expõe-se reflexões sobre a formação, processo seletivo de contratação, perfil e parcerias entre esses profissionais. Por meio da realização de uma pesquisa bibliográfica, foi possível perceber que os três fatores abordados contribuem para o caráter bacharelesco das licenciaturas em Ciências/Química. Os fatores históricos na formação de professores estão assentados nas premissas da racionalidade técnica, a qual valoriza a dicotomia entre teoria e prática. Os documentos norteadores oficiais de currículo, no fator das políticas e/ou reformas educacionais, são contraditórios nas associações entre as teoria e prática. No fator formadores de professores, o aumento de titulados em Ensino de Química e as parcerias destes com professores provenientes da área de Química, podem contribuir para uma melhor qualificação das licenciaturas e diminuir o caráter bacharelesco.

Palavras-chave: Formação de Professores. Professores de Química. Licenciatura em Química.

1 INTRODUÇÃO

Na formação inicial de professores acontece diversas situações de aprendizagem, como a construção dos conhecimentos específicos das disciplinas, sobre educação, escola, políticas públicas, entre outros. Além disso, também podemos destacar as situações que proporcionam os alunos a relacionarem a teoria com a prática. Entretanto, segundo Gatti e colaboradores (2019), nas licenciaturas de disciplinas específicas como a Química, Física e Biologia a relação entre a teoria e a prática não acontece de forma integral em toda a grade curricular, potencializando o

2089 Mestrando em Ensino de Ciência e Matemática, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), jeanweiss@alunos.utfpr.edu.br.
2090 Doutor em Educação Científica e Tecnológica, Docente adjunto na UTFPR, marcelolambach@utfpr.edu.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

carater bacharelesco das referidas licenciaturas.

É necessário refletir para posteriormente agir sobre os fatores que potencializam o caráter bacherelesco das licenciaciaturas de ciências/Química, pois o contrário, “estaremos alimentando um círculo vicioso de carências educacionais e dificultando a implementação de currículos inovadores na educação básica, bem como a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (GATTI et al., 2019, p. 55).

Pesquisas anteriores como de Saviani (2005) sobre história da formação docente, principalmente no ano de 1939, no qual foi definido os modelos de formação de educadores para atuarem no ensino secundário; a compilação de estudos realizada por Gatti e colaboradores (2019), abordando o contexto das questões sobre políticas educacionais e qualificação dos professores brasileiros; o artigo de Barolli e Villani (2015) sobre a tensão constante entre grupos que compõem o campo social de formação de professores de ciências no Brasil; e o trabalho de Gonçalves, Marques e Delizoicov (2007) sobre as contribuições epistemológicas no desenvolvimento profissional de formadores de professores de Química. As pesquisas mencionadas ressaltam a necessidade de refletir sobre o forte caráter bacharelesco na nossa formação inicial de professores, em específico os de ciências/Química.

Levantamos a seguinte problematica pertinente a algumas contribuições suscitadas nas pesquisas: como os fatores históricos na formação de professores, políticas e/ou reformas educacionais e formadores de professores contribuem para o caráter bacharelesco nos cursos de licenciatura em ciências, especificamente a Química?

Diante da problemática, o objetiva-se apresentar como os fatores históricos na formação de professores, políticas e/ou reformas educacionais e formadores de professores contribuem contribuem para o caráter bacharelesco nos cursos de licenciatura em Química.

Este trabalho configura-se como pesquisa bibliográfica. Para Lima e Mioto (2007, p. 38): “[...] a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. A coleta e a análise dos dados ocorreram seguindo as etapas propostas por Salvador (1986 apud Lima e Mioto, 2007). A etapas se dividiram em: investigação das soluções; análise explicativa; e síntese integradora.

Na etapa da investigação das soluções foram selecionados estudos que

abordam o tema em questão; Na análise explicativa, ocorreu a análise dos estudos; e na última etapa, síntese integradora, compreendeu as atividades relacionadas à apreensão do problema da pesquisa, investigação rigorosa e síntese.

Dessa forma, o presente estudo está organizado em três sínteses integradoras: a primeira apresenta os fatores históricos na formação de professores, como a trajetória das licenciaturas de disciplinas específicas e as propostas formativas; na segunda é abordado sobre as políticas e/ou reformas educacionais (Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica de 2002, 2015 e 2019 – BNC-Formação). Na terceira, formadores de professores, expõe-se reflexões sobre a formação, processo seletivo de contratação, perfil e parcerias entre esses profissionais; além das considerações finais.

2 FATORES HISTÓRICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS/QUÍMICA

Para compreendermos de forma mais ampla a história educacional sobre a formação inicial de professores para os anos finais do ensino fundamental e médio, é importante considerarmos a trajetória das licenciaturas, em especial as de disciplinas específicas, e suas relações com as condições das propostas formativas (GATTI et al., 2019).

A preocupação com a formação de professores para atuarem nas disciplinas específicas do nível “secundário” (atuais anos finais do ensino fundamental e ensino médio), só ficou mais evidente no século XX. Em 1939 foi instituído os cursos de bacharelado e licenciatura. Aos cursos de licenciatura ficou atribuída a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas do ensino secundário (SAVIANI, 2005). Anterior a esse período, o trabalho docente era realizado por profissionais liberais e autodidatas (GATTI; BARRETO, 2009).

Borges, Aquino e Puentes (2011) relatam que o número de escolas “secundárias”, até a época anteriormente citada, era bem reduzido, assim como o número de estudantes o era. A industrialização no Brasil foi o que trouxe a necessidade de escolarização da população e a ampliação do sistema de ensino, ocasionando o aumento da demanda de professores (GATTI et al., 2019).

Com o decreto 1.190, de 1939, os cursos de bacharelado, relacionados às áreas de referência com vistas a atuação docente em nível “secundário”, ministrados

nas universidades brasileiras, começaram a ofertar mais um ano de disciplinas da área da educação para a obtenção do título de licenciado, possibilitando os graduados a aturarem no ensino secundário. Esse modelo de formação inicial ficou conhecido popularmente como “3+1” (GATTI et al., 2019).

Gonçalves, Marques e Delizoicov (2007), voltados para a licenciatura em Química, afirmam que o modelo “3+1” se caracterizava como bacharelado com algumas disciplinas da licenciatura incrustradas na grade curricular. Além disso, segundo os autores supracitados, esses cursos estavam assentados nas premissas da racionalidade técnica, a qual valoriza a dicotomia entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático.

No ano de 1964, o projeto de desenvolvimento nacional da época requisitava a ampliação da escolarização, principalmente por questões econômicas ligadas ao trabalho. No entanto, o crescimento da educação pública geral não obteve financiamento adequado. Também não houve uma política específica para a formação de professores e nem apoios para essa formação (GATTI et al., 2019).

Segundo Gatti e colaboradores (2019), licenciaturas com disciplinas específicas continuavam a se valer as normativas de currículo mínimo pelo Conselho Federal de Educação (CNE). Nesse período também estava vigente o Registro de Professor no Ministério da Educação e Cultura (MEC), que permitia aos licenciados a lecionarem outras disciplinas além da sua formação específica, os exames de suficiência e os cursos de curta duração (BAROLLI; VILLANI, 2015; GATTI et al., 2019).

De acordo com Barolli e Villani (2015), os exames de suficiência e os cursos de curta duração, inspirados no modelo de formação rápida sugerida pelo Banco Mundial, foram implantados pelo CNE sem consulta à comunidade universitária, oferecendo aos licenciandos uma formação muito aligeirada.

Em 2009, com o Decreto presidencial n. 6.755, foi instituída a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, regulamentando os programas de formação inicial e continuada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo era apoiar a expansão e a equalização dos cursos de formação inicial e continuada pelas instituições públicas de Educação Superior. Bem como, a orientação para a criação de fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente; atribuir MEC a aprovação do plano

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estratégico; e a proposição de ações formativas que preveem a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da Educação Básica, por exemplo o Programa de Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) fomentado pela CAPES (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

3 FATOR DAS POLÍTICAS E/OU REFORMAS EDUCACIONAIS NAS LICENCIATURAS DE CIÊNCIAS/QUÍMICA

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 1996, foram propostas alterações tanto para as organizações e instituições formadoras, como para cursos de formação de professores, com um prazo de 10 anos para implantação e efetivação das normas (GATTI, 2010).

No entanto, segundo Gatti e colaboradores (2019), nesse período de transição, os cursos tinham as raízes no século anterior e oscilavam de acordo com as mudanças de governo. De acordo com Dourado (2015, p. 304), “é importante salientar que a formação de profissionais de magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos”.

A partir da LDB 9.394/96, segundo Gatti e colaboradores 2019, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de formação de professores de disciplinas específicas. No primeiro momento, de acordo com Gonçalves, Marques e Delizoicov (2007), a Licenciatura em Química seguia as DCN para os Cursos de Licenciatura em Química (Parecer CNE/CES nº 1.301, 2001) e as DCN Para Formação de Professores da Educação Básica Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro De 2002 (Resolução CNE/CP 1/2002).

O Parecer CNE/CES nº 1.301, 2001 destacou, nas palavras do relator Francisco César de Sá Barreto, a necessidade de um currículo eficaz e envolvente. Ainda, o relator sugeriu que: “já não se pode aceitar o ensino seccionado, departamentalizado, no qual disciplinas e professores se desconhecem entre si” (BRASIL, 2001, p. 2). Essa afirmação foi reforçada na seção “Estrutura Geral do Curso”, na qual além da não compartimentalização, deve-se buscar a integração da Química e áreas afins, objetivando a interdisciplinaridade (BRASIL, 2001).

Ao tratar sobre os conteúdos específicos da licenciatura, considerou-se s Resolução CNE/CP 1/2002. A referida resolução, de acordo com Borges, Aquino e Puentes (2011), tinha como objetivo de superar dicotomia entre a formação especifica

com a formação pedagógica. Isso intentou que os licenciandos deveriam desenvolver também as competências esperadas de um futuro professor, com foco no processo de ensino-aprendizagem.

Apoiados nas críticas presentes na literatura sobre a noção de “competências”, quanto à polissêmica e camuflagem do discurso de um professor tecnicista, Gonçalves, Marques e Delizoicov (2007) complementam que, as formações iniciais favoreciam o predomínio das disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas sustentadas em uma didática instrumental.

Entretanto, essas diretrizes (CNE/CP 1/2002) se contradizem ao destacar que a prática docente não deve permanecer apenas nas disciplinas pedagógicas e nos estágios supervisionados, como é apontado no Art. 12 da CNE/CP 1/2002 :

> Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.
>
> § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.
>
> § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.
>
> § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2002, p.4).

Diante ao exposto no documento oficial, todas as disciplinas, tanto as conteúdo específico (Química Orgânica, Físico-Química, Química Analítica, Química Inorgânica etc.), como as disciplinas pedagógicas (Metodologia do Ensino de Química, Prática de Ensino de Química, Estágio Curricular Obrigatório etc.) precisavam apresentar caráter teórico e prático.

A Resolução CNE/CP 1/2002 foi revogada pela resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (CNE/CP 2/2015) para nível superior nas licenciaturas em cursos de licenciatura e na formação pedagógica. A resolução CNE/CP 2/2015 definia:

> [...] princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015, p. 2).

Ainda, em seu Art. 5 é apresentado uma concepção de educação como:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (BRASIL, 2015, p. 6).

Como analisaram Cintra e Costa (2020), a CNE/CP 2/2015 apresentou uma perspectiva de formação que venha a conduzir à práxis como articulação entre a teoria e a prática, permeando pelo trabalho educativo. No entanto, Gatti e colaboradores (2019) ao analisarem o cenário após a CNE/CP 2/20215, verificaram que as licenciaturas das disciplinas específicas ainda priorizam a área específica, deixando um pequeno espaço para formação pedagógica.

Mais uma vez, devido a troca de orientação política, a Resolução CNE/CP 2/2015 foi revogada pela nova e atual resolução de 20 de dezembro de 2019 (CNE/CP 2/2019). A referida resolução, articula a BNCC com a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Por sua vez, CNE/CP 2/2019 está alinhada ao desenvolvimento de competências gerais previstas na BNCC. Além disso, segundo Cintra e Costa (2020), a resolução também estabelece uma formação integral, com aprendizagens relacionadas ao intelectual, físico, cultural, social e emocional.

Em relação a associação entre a teoria e prática, a resolução CNE/CP 2/2019, no Art. 5, inciso II, apresenta:

> II - Reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (BRASIL, 2019, p.4).

Assim como na resolução CNE/CP 1/2002, a CNE/CP 2/2019 destaca que a prática docente não deve permanecer apenas nas disciplinas pedagógicas e nos estágios supervisionados. Para que essa associação entre a teoria e a prática ocorra, as diretrizes em questão, trazem como anexo a BNC-Formação, a qual apresenta uma série de competências e habilidades que os licenciandos precisam desenvolver durante a formação inicial, o que configura em uma concepção que favorece a prática com resultados previsíveis, na qual os valores educativos se transformam em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

condutas, instrumentalizando a prática. Como Contreras (2002) afirma, a instrumentalização implica na proletarização ideológica.

4 FORMADORES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS/QUÍMICA

Outro fator que pode contribuir para o caráter bacharelesco das licenciaturas em ciências/Química, é a formação, processos seletivos para contratação e o perfil dos formadores de professores. Segundo Gatti e colaboradores (2019), a maioria desses formadores de professores não tiveram uma formação didático-pedagógica e seus processos seletivos para contratação e carreiras se baseiam em trabalhos científicos-acadêmicos nas áreas de conhecimento a que se dedicam.

A formação dos formadores de professores perpassa pelos programas de pós-graduação Stricto sensu na modalidade acadêmica ou profissional. Schnetzler (2002) ao analisar o período de 1971 a 2001, verificou que apenas se formaram 25 doutores em Ensino de Química nas universidades brasileiras, enquanto Andrade e colaboradores (2004) levantaram que só no ano de 2001 se formaram no Brasil 292 doutores em Química. Esse cenário pode ser interpretado como um reflexo do número reduzido de orientadores na área de Ensino de Química (SCHNETZLER, 2002).

Gonçalves, Marques e Delizoicov (2004) ao analisarem esse panorama, alertam para que se não houver um aumento significativo na formação de doutores em Ensino de Química, os doutores em Química continuarão atuando nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Química, Prática de Ensino de Química etc. Os formadores de professores que realizam suas pós-graduações na área específica têm poucas possibilidades para iniciar em uma formação didático-pedagógica (GONÇALVES; MARQUES; DELIZOICOV, 2004). Além disso, muitos deles não são licenciados e poucos pesquisam questões relativas ao ensino e didáticas nessas áreas (GATTI et al., 2019).

Enquanto pós-graduandos, segundo Gonçalves, Marques e Delizoicov (2004), os futuros formadores de professores bolsistas CAPES precisam realizar o estágio de docência. Há também cursos que oferecem disciplinas destinadas à formação didático-pedagógica e programas de pós-graduação na área específica que oferecem cursos no Ensino de Química. Embora sejam possibilidades importantes ao

desenvolvimento profissional desses profissionais, ainda são bastante restritas e insuficientes (ARROIO; RODRIGUES FILHO; SILVA, 2006). Em suma, no contexto universitário, há uma valorização de uma formação voltada para a pesquisa do que uma formação para docência, o que parece implicar em reducionismos que consideram excelentes pesquisadores como excelentes professores (ZABALZA, 2004).

Com o aumento significativo dos programas de pós-graduação a proporção entre titulados das áreas de Ensino de Química e Química mudou. Entretanto, o Documento de Área 2019 - CAPES de Ensino não apresenta o número de titulados, por isso a Tabela 1 foi construída a partir das informações sobre quantidade de programas de pós-graduação e seus respectivos cursos disponibilizadas nos documentos de área de Ensino e de Química, em separado.

Na Tabela 1 percebe-se que o total, tanto de Programas de Pós-Graduação Cursos de Ensino, são, respectivamente, 2,5 e 1,7 vezes maiores que os de Química. Essas relações se justificam pelos números de mestrados profissionais, sendo os de Ensino 30,3 maiores que os de Química. No entanto, ao analisarmos os números de cursos de doutorado, percebe-se que a relação é apenas de 0,8, ou seja, não há mais uma diferença expressiva entre os programas de pós-graduação das áreas de Química e Ensino ofertando cursos de doutorado. Segundo Gonçalves, Marques e Delizoicov (2004), o aumento de doutores (em Ensino de Química) contribui para qualificação dos cursos de licenciatura e no desenvolvimento de novas pesquisas.

Tabela 1 – Relações das quantidades de Programas de Pós-Graduação e seus respectivos cursos entre as áreas de Ensino e Química

Programas de Pós-Graduação	Me	Mp	Do	Dp	Me/Do	Mp/Dp	Total
Ensino	47	91	6	-	33	4	181
Química	21	3	2	-	47	-	73
Relação	2,2	30,3	3		0,7		2,5
Cursos							
Ensino	80	91	39	-	-	-	210
Química	68	3	49	-	-	-	120
Relação	1,2	30,3	0,8				1,7

* ME=Mestrado Acadêmico; MP=Mestrado Profissional; DO=Doutorado Acadêmico; DO=Doutorado Profissional; ME/DO=Mestrado e Doutorado Acadêmicos; MP/DP=Mestrado e Doutorado Profissionais.

Fonte: Adaptado de Brasil (2019a) e Brasil (2019b).

Dessa forma, ressalta-se a importância de mais estudos sobre esses dados, pois podem interferir no processo seletivo de contatação de professores universitários,

visto que o sistema de pontuação favorece os candidatos que possuem uma maior qualificação. Além disso, estudos sobre a formação dos profissionais atuantes nas licenciaturas das universidades brasileiras também devem ser considerados. Pois, havendo uma diferença significativa entre formadores de professores provindos somente da área específica e formadores de professores que permearam ao menos uma vez na área de Ensino, nas reuniões de colegiado, o grupo que estiver em maioria pode favorecer para um determinado perfil das licenciaturas.

Outro ponto levantado por Gonçalves, Marques e Delizoicov (2004) são as parcerias colaborativas entre os formadores de professores da área de Ensino e Química, as quais podem favorecer os cursos de licenciatura. Entretanto, segundo Guimarães, Massena e Siqueira (2021), deve haver um suporte das instituições de ensino superior na busca por inovação, caso contrário devido as experiencias negativas pode ocorrer a descontinuidade nos projetos. O que reforça, como Freire (2013) denomina de cultura do silêncio, entre as áreas da Química e Ensino de Química.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber que os três fatores abordados nesse ensaio contribuem para o caráter bacharelesco das licenciaturas em ciências/Química. A trajetória das licenciaturas em ciências/Químicas e suas relaçoes com as propostas formativas, no fator histórico, estão assentadas nas premissas da racionalidade técnica, a qual valoriza a dicotomia entre a teoria e prática.

Em relação ao fator das políticas e/ou reformas educacionais percebemos que os documentos oficiais norteadores das licenciaturas são contraditórios nas associações entre a teoria e prática. O motivo da contradição está na utilização do termo “competência”, apresentado na resolução CNE/CP 1/2002 e resgatado na resolução CNE/CP 2/2019 – BNC-Formação, o qual pode camuflar um discurso tecnicista, implicando em um predomínio das disciplinas específicas em relação as disciplinas pedagógicas. Entretanto, artigos e incisos dos mesmos documentos orientam que, toda a grade curricular precisa apresentar caráter teórico e prático e não restringir essa articulação apenas no estágio supervisionado. Ressaltamos que são necessários mais estudos para compreender o impacto da nova e atual resolução CNE/CP 2/2019 sobre as relações entre teoria e prática na formação docente.

Com o fator sobre formadores de professores, percebemos que no passado a formação desses profissionais, na sua maioria, era na área de Química. Com o aumento significativo dos programas de pós-graduação a relação entre cursos de doutorado das áreas de Ensino e Química diminuiu. O aumento de doutores na área de Ensino de Química, pode contribuir para uma melhor qualificação dos cursos de licenciatura em Química. No entanto, mais estudos sobre o número de titulados e o perfil dos professores universitários atuantes são necessários para uma melhor compreensão desse cenário. Parcerias entre os formadores de professores provindos da área específica e Ensino, com o apoio das instituições de ensino superior, podem resultar em inovação para os cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

ARROIO, A.; RODRIGUES FILHO, U. P.; SILVA, A. B. F. A formação de pós-graduando em química para a docência em nível superior. **Química Nova**, São Paulo, v.29, n.6, p.1387-1392, dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/py6SvZh6gQHnt7M7Z3Gxgmq/?lang=pt. Acesso em: 20 jun. 2021.

BAROLLI, E.; VILLANI, A. A formação de professores de Ciências no Brasil como campo de disputas. **Revista Exitus,** Santarém, v. 5, n. 1, p. 72-90, jan./jun. 2015. Disponível em: http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/92. Acesso em: 20 jun. 2021.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, v. 11, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da

União, Brasília, DF, 1 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2019. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.303, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 08 abr. 2021.

CINTRA, P. C. S.; COSTA, R. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: Perspectivas prática e emancipadora. **Research, Society and Development,** v. 9, n. 9, p. 1-22, 2020. Disponível em: https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6575. Acesso em: 30 jun. 2021.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

ANDRADE, J. B. et al. Formação do químico. **Química Nova,** v.27, n.2, p.358-362, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/CB86KQGXkN3fzz6NwdJZLxr/abstract/?lang=pt. Acesso em: 30 jun. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 jun. 2021.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt. Acesso em: 30 jun. 2021.

GONÇALVES, F. P.; MARQUES, C. A.; DELIZOICOV, D. O desenvolvimento profissional dos formadores de professores de Química: contribuições epistemológicas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, n. 3, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4033. Acesso em: 30 jun. 2021.

GUIMARÃES, T. S.; MASSENA, E. P.; SIQUEIRA, M. Percepções de Formadores de Professores Sobre as Suas Práticas Pedagógicas. **Revista Internacional de Educação Superior,** vol. 7, p. 1-21, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8657945. Acesso em: 30 jun. 2021.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação,** Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1171/117120356002.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

SCHNETZLER, R. P. Pesquisa em Ensino de Química no Brasil: Conquistas e Perspectivas. **Química Nova,** v.25, Suplemento 1, p.14-24, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/KFnNCTjJ73v88VvnS4hGRDc/?lang=pt. Acesso em: 30 jun. 2021.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

16.5.95 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES PARA REFLEXÃO DE PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE APRENDIZAGEM ESCOLAR

Adriana Derossi[2091]

Angelita Aparecida de Souza Vieira[2092]

Maria Selma Grosch[2093]

RESUMO

Este artigo, trata-se de um estudo de revisão bibliográfica numa abordagem qualitativa. Tem como objetivo analisar a formação continuada de professores/as, partindo da premissa que a formação de professoras/es constitui-se como condição essencial, para a qualidade da educação e para o processo de valorização e desenvolvimento da constituição profissional docente ao longo da carreira. O que observamos é que não tem se estabelecido como contribuição sistemática para as demandas do cotidiano escolar, valorização da carreira e boas condições de trabalho. As legislações mais recentes sobre formação de professores/as estabelecem que devem estar alinhadas as proposições da BNCC e desse modo instituída, reduz-se da formação docente a possibilidade de formação crítica e reflexiva, porque se retira dessa formação os fundamentos da educação no intuito de aumentar o controle dos professores. Considerando a situação pandêmica que estamos vivenciando, que evidenciou as profundas desigualdades sociais existentes em nosso país, demonstrou também que a formação de professores restrita aos ambientes virtuais, dada a necessidade de distanciamento social, se estabelece cada vez mais distante das reais necessidades dos/as professores/as e dos/as alunos/as. Para esta análise nos embasam, Arendt (2000), Bolzan (2020), Freire (1987), Imbernón (2009, 2011), Pimenta (1999), Saviani (1995), Tardif (2014).

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Prática Pedagógica. Aprendizagem escolar.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores/as deveria fundamentar-se na reflexão sobre o trabalho educativo e contribuir para que se constitua a identidade profissional e a conquista da valorização docente, considerando os aspectos intrinsecamente ligados do que os professores/as compartilham nos processos de formação a partir das demandas do cotidiano escolar e processos de profissionalização docente. Desse modo a formação como um exercício de reflexão pode constituir-se como espaço de estudos e aprofundamento teórico vinculados às reais necessidades dos/as professores/as, que refletem na aprendizagem escolar.

[2091] Estudante de mestrado, Uniplac, adrianaderossi@uniplac.edu.br
[2092] Estudante de mestrado, Uniplac, angelita.svieira@uniplaclages.edu.br.
[2093] Doutora, Uniplac, profa.mariaselmagrosch@uniplaclages.edu.br.

Nesse sentido questionamos quais as contribuições da formação continuada para os/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pressupondo que ela se constitui como parâmetro para o desenvolvimento profissional e a qualidade da educação.

A formação docente vem sendo apresentada como uma das estratégias utilizadas pelos governos, como forma de garantia de elevação da qualidade na educação. Os processos de formação de professores podem constituir-se em espaços de acomodação e silenciamentos, que resultem na formação de indivíduos educados para a não resistência, mas que preservem o sistema e perpetuem suas desigualdades, como afirma Imbernón (2009),

> Em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação permanente ou capacitação começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas. No entanto, já não é tão habitual que se estabeleçam estruturas e propostas coerentes que possibilitem uma maior inovação dos processos educativos das instituições de ensino e, muito menos, nestes tempos, em que predominam governos de cunho conservador e políticas neoliberais (IMBERNÓN, 2009, p.34).

Problematizar a questão da formação de professores/as tem relevância na medida em que se deva reconhecer a necessidade de conceber e materializar políticas públicas, que valorizem os processos formativos que sejam capazes de, fomentar a autonomia docente contribuindo para que a educação se constitua com base numa concepção socializante, emancipatória e igualitária. Nesse sentido refletiremos, por meio de aporte teórico, sobre a formação continuada de professores/as e sua contribuição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a aprendizagem escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

Se nos processos de ensino e aprendizagem deve-se ter como objetivo a formação/transformação dos sujeitos, criando possibilidades para que consigam se situar na sociedade e tenham subsídios para fazer a leitura de mundo, a formação, numa perspectiva emancipatória, deve proporcionar aos indivíduos a oportunidade de serem propositores de outra relação social, de uma formação humanizada, que enfrente o fracasso escolar e as desigualdades sociais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O homem como único animal que precisa aprender, ou como afirma Kant (1999, p. 11) “O homem é a única criatura que precisa ser educada” pois é o único que não se amolda à natureza, mas precisa fazer com que a natureza seja por ele dominada, para sobreviver, e ao fazer isso a transforma, e também é transformado ou educado. Então, cabe à escola aproveitar essa capacidade, e construir com esses sujeitos aquilo que não conseguem descobrir sozinhos, pois aprender não é processo orgânico, precisa ser aprendido na escola e nos contextos sociais de que faz parte. Aí está o fundamental da educação, discernir a significação e necessidade do que deve ser aprendido, pelos sujeitos, pois, conforme Saviani (1995):

> O que se chama de desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo (SAVIANI, 1995, p.109).

No entanto, os cursos de formação de professores/as têm, em alguma medida, reforçado a ideia de naturalização da competitividade, do individualismo e da mercantilização da educação. Dessa forma, os/as professores/as se tornam meros executores, que devem adquirir conhecimentos, habilidades e técnicas sobre como repassar conteúdos. Sob essa perspectiva, não precisa aprender sobre o sentido da profissão docente.

A atual conjuntura da formação de professores/as aponta, também, para uma política educacional de esvaziamento de currículo. Assim, se solidifica como uma pedagogia de habilidades e competências, desarticulando e fragmentando a unidade necessária entre teoria e prática, para a formação de professores/as pesquisadores/as da realidade educacional, tornando a formação docente descontextualizada.

A formação continuada de professores/as, está ratificada nos documentos legais mais recentes publicados, que indicam o propósito de aprofundar a realização de uma política de formação de professores de caráter tecnocrático, alinhada exclusivamente às competências e conteúdos da BNCC e à lógica empresarial que vem se impondo na educação básica brasileira. Estas legislações estabelecem ainda, que todo processo de formação, inclusive de pós-graduação (mestrado, doutorado, etc.), somente serão considerados para fins de promoção ou ascensão na carreira se estiverem alinhados com as proposições da BNCC da Educação Básica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Junte-se a isso, a situação pandêmica que assolou a humanidade no início de 2020, a sociedade se viu frente a um grande desafio de ordem socioeconômica sem recursos e logística para o enfrentamento dessa nova realidade.

De fundamental importância ressaltar os efeitos da Covid 19 na rotina escolar, na vida dos profissionais da educação, sobretudo aos professores/as da Educação Básica. A pandemia obrigou o ensino a acontecer de forma remota, sem contato presencial e afetivo, devido a necessidade de distanciamento social, mediante essa situação evidenciou-se que as instituições educacionais não estavam minimamente preparadas para enfrentar tal cenário.

Nas instituições públicas aflorou e evidenciou-se a enorme desigualdade social imperante no nosso país. Foi preciso adequar-se à falta de recursos materiais das escolas, o não domínio de muitos professores as ferramentas tecnológicas e principalmente a falta de acesso da maioria dos/as alunos/as a internet, computadores, celulares, etc., e em muitos casos de suporte familiar que atendesse minimamente as necessidades geradas pelo ensino remoto. Mesmo frente a estas dificuldades a escola pública buscou alternativas viáveis para que a educação continuasse acontecendo.

Diante do exposto, fica evidente o quanto a formação de professores/as é fundamental para instrumentalizar e dar suporte no enfrentamento a situações adversas, e nesse sentido Gatti (2020), diz que:

> O cuidado de si adquire sentido no cuidado de todos e no cuidado com o mundo onde vivemos. Esquecer o que estivemos sendo chamados a repensar nesse período pandêmico será um retrocesso muito indesejável para o futuro da vida. Tudo nos chama a repensar a educação fragmentária, de caráter apenas cognitivo, e, para muitos jovens e adolescentes, sem sentido, que oferecemos. Domínio de conhecimentos imbricados com valores de vida é o vetor saudável a preservar para novos tempos (GATTI, 2020, p.39).

A escola como espaço privilegiado para a apropriação de conhecimentos significativos, que ajudará a formar sujeitos críticos e capazes de exercer sua cidadania autônoma e democrática, vem promovendo aprendizagens descontextualizadas, acríticas e vazias, desestimulando a descoberta, a investigação e a busca pelo conhecimento e neste sentido,

> Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1987, p.29).

Nesta perspectiva de educação, o professor/a tornar-se um tarefeiro/a, depositante de conteúdos e os educandos/as receptores executores/as de tarefas. Desta forma pré-estabelecida, os ambientes escolares produzem aprendizagens que negam o conhecimento como um processo de busca e rompem com possíveis transformações dos ambientes sociais onde os sujeitos estão inseridos. Freire (1987) corrobora com essa ideia quando afirma,

> E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para concepção "bancária", tanto mais "educados", porque adequados ao mundo (Freire, 1987, p.32).

Parece óbvio ser o papel da escola, a socialização de conhecimentos significativos, contextualizados e historicamente constituídos. Porém, tem se disseminado nos ambientes escolares uma ideia de currículo, onde o essencial está dando lugar ao supérfluo, descaracterizando o trabalho fundamental da escola, pois, como diz Saviani (1995),

> O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados" (Saviani, 1995, p.21).

Ao contrário do exposto até aqui, formar professores/as conscientes da função política e social que advém do desempenho de suas funções, requer que se considere a indissociabilidade entre a teoria e a prática e que a formação tenha como ponto de partida e de chegada, o trabalho docente, situado no e para os contextos escolares. Isso se deve ao fato de que o ensino acontece no contexto no qual estão os professores, os alunos e as especificidades de cada instituição educacional, para que o/a professor/a possa analisar, compreender e criar procedimentos de qualidade de ensino que assegurem as diversas formas de aprendizagem. Qualidade esta que não pode restringir-se ao individualismo profissional e ao discurso neoliberal, mas que se comprometa com "ética e responsabilidade social" (IMBERNÓN, 2011, p.108).

No processo de aprendizagem, atos simples demandam muito tempo e esforço, até que se tornem orgânicos e possam ser exercidos autonomamente. Uma educação intencional, que desempenha sua função social, é aquela que ajuda os sujeitos a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

saírem do desconhecimento, para o conhecimento dos saberes constituídos historicamente, e neste sentido,

> [...] só se chega a esse ponto quando o processo de aprendizagem, enquanto tal se completou. Por isso, é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz (SAVIANI, 1995, p.24).

Fica evidente então que, para a aprendizagem acontecer, há necessidade de se ter claro o que é fundamental ser socializado, ensinado, e qual a maneira, método, estratégia mais adequados para que a apropriação aconteça, já que aprender não é uma habilidade natural, precisa ser adquirida através de atos intencionais e sistemáticos de mediação que serão permeados pela escola, através das práticas pedagógicas dos professore/as e pelas interações sociais que os/as alunos/as experimentam, até que o processo de aprendizagem se complete e passe a ser internalizado como uma segunda natureza, e possam ser generalizados.

Assim colocada, a formação de professores/as, na perspectiva histórico-crítica, é fundamental para que os/as alunos/as aprendam a transformar o conhecimento produzido, em matéria de ensino, pois, considera o ensino como um fenômeno complexo, que se realiza na práxis, entre os sujeitos, mediado pelas condições objetivas e subjetivas do ato de ensinar. Por isso, é modificado e modifica os sujeitos, pois o conhecimento é produzido historicamente, e, portanto, não é verdade absoluta, pronta e acabada, mas sim um processo, desse modo sobre identidade profissional Pimenta (1999) afirma:

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1999, p. 19).

A formação de professores/as enquanto percurso deve atender às expectativas geradas pelas necessidades do fazer pedagógico, constituindo-se em instrumento de superação de dificuldades, processo coletivo de trocas e momento propício para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

discussões e reflexões sobre práticas pedagógicas, exitosas ou não. Além disso, acima de tudo deve considerar o conhecimento/bagagem que os/as professores/as trazem acumulado/a pelas vivências/experiências que possuem e, a partir daí, estabelecer o que é fundamental que ainda aprendam, para que possam produzir práticas educativas significantes.

Para Imbernón (2011) a formação de professores/as pode trazer qualidade ao ensino considerando aspectos relevantes aos profissionais em seu trabalho, condições, experiências e vivências num contexto histórico e social, onde:

> Os que participam da formação devem poder beneficiar-se de uma formação de qualidade que seja adequada às suas necessidades profissionais em contextos sociais e profissionais em evolução e que repercute na qualidade do ensino (IMBERNÓN, 2011, p.103).

Bolzan (2020) salienta a importância do papel do professor/a enquanto mediador/a da aprendizagem promovendo intervenções entre seus pares numa atitude reflexiva e crítica da prática pedagógica, compreendendo que esse processo é dinâmico e requer esforço para apropriar-se dos saberes. Saberes que precisam ser compartilhados, assim como a reflexão também deve acontecer no coletivo escolar, e considera que:

> Ao refletir sobre sua ação pedagógica, o professor estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente prescrições impostas pela gestão escolar [...], tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico (BOLZAN, 2020, p. 17).

A formação de professores/as que instiga a prática pedagógica consciente e responsável requer autoavaliação e reflexão rigorosa, quanto às demandas sociais, econômicas e humanas. Na concepção neoliberal as instituições escolares precisam arcar com a responsabilidade de instrumentalizar os sujeitos para viver nesta sociedade em constante mudança, que exige novas aprendizagens e novas maneiras de ensinar e aprender. Assim, em grande medida, se atribui à educação e principalmente aos professores/as o sucesso ou o fracasso social dos indivíduos, desconsiderando a complexidade dos contextos históricos e as origens das desigualdades sociais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste estudo percebemos que a formação continuada se apresenta como espaço de estudos, numa perspectiva de sujeitos que aprendem e ensinam, socializando o conhecimento que a humanidade produziu, e que precisa ser apropriado no ambiente escolar.

Arendt (2000) salienta que a crise na educação está intimamente ligada à perda da autoridade do professor, autoridade vista como competência, quando "através das doutrinas pragmáticas, a pedagogia tornou-se uma ciência do ensino em geral ao ponto de se desligar completamente da matéria a ensinar". Neste sentido é negado aos professores a apropriação do seu maior atributo que é o domínio dos conhecimentos historicamente construídos. Ainda nas palavras de Arendt (2000): "[...] e não somente os alunos são abandonados aos seus próprios meios, como do professor é retirada a fonte mais legítima da sua autoridade enquanto professor [...]". (ARENDT, 2000, p. 6).

Desse modo, são os/as professores/as os principais atores do processo de ensino-aprendizagem, e atuam como mediadores dos saberes, da cultura e do conhecimento. "Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola" (TARDIF, 2014).

Por meio da reflexão crítica de sua própria ação, os/as docentes têm a possibilidade de melhorar situações de ensino e ressignificar sua prática pedagógica, tornando-se "sujeitos do conhecimento. Devem fazer, então, o esforço de agir como tais, ou seja, o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional" (TARDIF, 2014, p. 210).

Nesse contexto, os/as professores/as são desafiados/as a mobilizar-se e refletir sobre sua atuação enquanto profissionais e responsáveis sobre o processo do conhecimento e da aprendizagem, mas que também precisam estar alicerçados em ações de formação que os representem e contribuam em sua prática pedagógica.

A formação inicial e continuada dos/as professores/as enquanto percurso, implica no fortalecimento da identidade profissional docente, pois como Freire (1996, p.27) afirma, "O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma, quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter a identidade do educando [...]". Desta forma reconhecer o inter-relacionamento entre a trajetória formativa dos/as educadores/as com suas práticas e vivências que permeiam suas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ações em sala de aula, faz da formação docente reflexiva, inovadora e criadora, devolvendo ao professor sua autonomia quando desenvolve processos de ensino-aprendizagem a partir do contexto no qual está inserido.

O contexto da pandemia pelo novo coronavírus (covid-19), fez ressaltar ainda mais as diferenças sociais e agravar os impactos na educação, o ensino que já vem sendo precarizado, ficou mais evidente sua defasagem, sobretudo para a escola pública onde encontra-se a população mais vulnerável, a qual necessita de maior atenção e investimento público.

Nesse sentido, a efetividade da formação precisa estar condizente com as necessidades educacionais e de profissionalização, para que possam favorecer mudanças significativas porque "qualidade não está unicamente no conteúdo, e sim na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, no uso das atividades, no estilo do formador/a ou professor/a, no material que se utiliza" (IMBERNÓN, 2011, p.104).

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BOLZAN, D. P. V. **Formação continuada de professores:** Dinâmicas interativas e mediadoras. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. ESTUDOS AVANÇADOS.** Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Brasil, p. 29-41, 2020.Disponível em; https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/abstract/?lang=pt. Acesso em 02/07/2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** Formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cabucci Leite 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KANT, I. **Sobre a pedagogia.** Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência.** In: Pimenta, Selma Garrido. (Org.). Saberes Pedagógicos e Atividade docente. São Paulo. Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações.** 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

16.5.96 FORMAÇÃO CONTINUADA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES NESSE PERÍODO

Felipe Ferreira Alves[2094]

RESUMO

Desde o princípio do século XXI, é possível dizer que algumas das marcas desse tempo são os fatores velocidade e quantidade de transformações as quais somos acometidos a todo momento, e que ganham uma proporção cada vez maior. Uma das provas mais recentes e - infelizmente - ainda em curso da força dessas características na sociedade atual, é a chegada da pandemia de COVID-19 ao Brasil próximo do início de março de 2020. Levando em conta essas características, é possível dizer que um espaço que demanda atenção nesse mundo de inovações e agora, mais do que nunca, desafios presentes, é o da escola e enaltece o papel dos docentes. Os desafios enfrentados pelos professores e professoras nesse período se iniciam já com a troca abrupta dos seus ambientes de trabalho. O descolamento das vivências, experiências envolvidas na atuação dentro das escolas para o isolamento o social pode despertar sentimentos específicos e se configurar como um impacto negativo na atividade docente. Pensando nisso, a pesquisa apresentada baseia-se no seguinte objetivo: apresentar e discutir, através de uma revisão bibliográfica sobre o tema da educação durante a pandemia e análise de um dos capítulos de uma das obras do professor português António Nóvoa, referência na temática da Formação de Professores, intitulada Professores: imagens do futuro presente publicada em 2009, parte dos desafios enfrentados pelos docentes nesse período da pandemia de COVID-19, e apontar possíveis estratégias a serem utilizadas nos processos formativos para lidar com esses impasses de maneira significativa e contextualizada. Mesmo ao tratar de impasses complexos ligados à prática docente, que parte de problemas ligados ao uso de tecnologias digitais em sala de aula ou questões emocionais que interferem substancialmente na pedagogia de cada professor e professora, através de um trabalho que dê espaço aos docentes e possibilite a eles assumir o papel de protagonistas da própria formação, é possível colocar como horizonte o agir sobre as mazelas educacionais como agentes conscientes e transformadores dessa realidade.

Palavras-chave: Formação Continuada de Docentes. Pandemia de COVID-19. Prática Docente. António Nóvoa. Educação na Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Desde o princípio do século XXI, é possível dizer que algumas das marcas desse tempo são os fatores velocidade e quantidade de transformações as quais somos acometidos a todo momento, e que ganham uma proporção cada vez maior. Novas informações, maneiras de ser e agir, conceitos inéditos ou renovados, partem de todos os meios de maneira incontrolável, características essas que reforçam a identidade dos nossos conhecimentos como um recurso sempre em expansão e

[2094] Pedagogo. Centro Universitário Internacional – UNINTER. E-mail: felipe.ferreira.9822@gmail.com

mudança. Nunca antes a humanidade esteve diante de uma “avalanche” de acontecimentos, tão grande quanto essa que temos diante de nós nesse momento.

Esses aspectos trazem então à tona uma necessidade que ganha intensidade com o passar dos anos, que é a de nos atualizarmos e aprofundarmos constantemente naquilo que julgamos importante ou que de alguma maneira fazem parte e são essenciais em nosso cotidiano. Uma das provas mais recentes e - infelizmente - ainda em curso da força dessas características na sociedade atual, é a chegada da pandemia de COVID-19 ao Brasil próximo do início de março de 2020. De acordo o Ministério da Saúde, a COVID-19 se trata de uma infecção respiratória causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Tal evento vem causando um grande número de mortes, infecções e uma enorme gama de problemas e sofrimento ao país nos mais diversos campos.

A contar do início da pandemia, o Brasil, como o restante dos países no mundo, luta com um inimigo invisível e as armas de mais fácil acesso que temos para esse combate, em grande medida giram em torno de mudanças de hábitos. Os especialistas e as autoridades sanitárias, tendo como objetivo garantir minimamente a segurança de todos que estão à nossa volta, até que a vacinação contra a COVID-19 atinja a totalidade da população e se torne uma realidade a ausência de infecções, definem como medidas de prevenção a serem adotadas o distanciamento social, o uso de máscaras e a higienização constante com água e sabão ou álcool gel das mãos e a limpeza de objetos como celulares, roupas, compras do supermercado e etc.

Levando em conta essas características, mesmo sem tratar com profundidade as nuances desse assunto, é possível dizer que um espaço que demanda atenção nesse mundo de inovações e agora, mais do que nunca, desafios presentes, é o da escola, que tem por excelência o papel do trabalho com a Educação presente na cultura, na forma como levamos a vida, e não apenas nos currículos escolares, e enaltece o papel daqueles que não são centrais, mas ocupam posição indispensável neste processo, que são os docentes.

Com o fechamento das escolas por tempo indeterminado e a transferência delas para as residências dos professores, professoras, alunos e alunas, uma série de desafios e contratempos no âmbito educativo - parte deles até mesmo já discutidos antes mesmo da pandemia - passaram a ser realçados, e a reflexão sobre a prática

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desses profissionais tornou-se imperativa para direcionar de maneira efetiva as diversificadas ações pedagógicas que surgiram.

Pensando nisso, a pesquisa aqui apresentada baseia-se no seguinte objetivo: apresentar e discutir, através de uma revisão bibliográfica sobre o tema da educação durante a pandemia e análise de um dos capítulos de uma das obras do professor português António Nóvoa, referência na temática da Formação de Professores, intitulada Professores: imagens do futuro presente publicada em 2009, parte dos desafios enfrentados pelos docentes nesse período da pandemia de COVID-19, e apontar possíveis estratégias a serem utilizadas nos processos formativos para lidar com esses impasses de maneira significativa e contextualizada.

2 DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE DURANTE A PANDEMIA

Após o fechamento das escolas públicas e particulares - apesar da distância em termos estruturais e organizacionais que podem acontecer entre elas - que se deu a partir da portaria n° 343 do Ministério da Educação, publicada na data de 17 de março de 2020, regulamentando a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais enquanto durar a pandemia de COVID-19, diversas foram as questões que passaram a aparecer ou então ganhar intensidade no cenário educacional brasileiro.

Os desafios enfrentados pelos professores e professoras nesse período se iniciam já com a troca abrupta dos seus ambientes de trabalho. O descolamento das vivências, experiências envolvidas na atuação dentro das escolas, em salas de aulas onde o contato com crianças ou adolescentes é permeada pela interação direta com afetos da mais diversa natureza, para o isolamento o social pode despertar sentimentos específicos e se configurar como um impacto negativo na atividade docente.

> O próprio isolamento social, por si só, já tem um impacto muito negativo na saúde mental e, consequentemente, na construção da aprendizagem. Professores e estudantes são, antes de tudo, pessoas. Como seres humanos, os sentimentos que os envolvem neste momento, em maior ou menor medida, são os mais variados: medo, insegurança, ansiedade, depressão, solidão, luto, perda e, talvez o mais arrebatador, a ameaça à vida e a sua espécie. (DE CASTRO, 2020, p. 109-110)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Além desse impasse emocional enfrentado pelos profissionais e educandos, a substituição das atividades que aconteciam presencialmente nas escolas, pelas aulas elaboradas no formato de ensino remoto, que com caráter emergencial, surgiu como um caminho para a não interrupção por completo das atividades escolares, fez também com que as pessoas que constituem esses espaços repensem a forma como o organizam. Como apontam Redig, Vimercati, Oliveira, Barreto, Conceição e Coelho (2020):

> Com a crise que se instalou devido à pandemia, as escolas se viram em uma situação em que foi preciso repensar a sua organização e, ao mesmo tempo que os alunos tiveram que se adaptar ao ensino remoto, os docentes tiveram que readequar o seu trabalho de forma a atender as demandas atuais. (2020, p. 3)

Uma vez que não é possível definir a data exata em que a pandemia se encerrará e a totalidade dos profissionais da educação, alunos e alunas poderão voltar frequentar as escolas normalmente, essa adaptação e readequação tanto dos docentes quanto dos discentes fez-se necessária. No entanto, mesmo que a discussão sobre a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), como os smartphones, notebooks e outras que possam estar disponíveis nas escolas, em sala de aula, por exemplo, seja anterior à pandemia de COVID-19, a troca abrupta do espaço físico de trabalho dos docentes, pelo ambiente das lives colocou em evidência as fragilidades existentes na prática desses profissionais em relação ao uso desses recursos.

> Em questão de dias, as TDICs passaram a ser uma das poucas alternativas viáveis para que as instituições de ensino continuassem ou retomassem suas atividades. Com isso, vieram à tona muitos dos problemas já conhecidos e que agora, obrigatoriamente, devem ser enfrentados, como a falta de intimidade de muitos docentes para utilizar os recursos tecnológicos digitais na prática profissional. (MACHIAVELLI, CAVALCANTE, 2020, p. 2)

Ressaltados esses problemas que agora devem ser enfrentados, que vão além até mesmo da falta da intimidade de muitos docentes para utilizar as tecnologias digitais para a elaboração das suas aulas, entra em discussão também o papel das formações, sobretudo continuadas, e a postura de não investir somente em formações que tenham como tema essa questão das TDICs desconectadas de outros assuntos, mas também em formações que estejam “atualizadas e contextualizar o ensino que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

oferecem dando base para o professor repensar sua prática pedagógica e ser capaz de relacioná-la com a sua realidade." (REDIG, VIMERCATI, OLIVEIRA, BARRETO, CONCEIÇÃO E COELHO, 2020, p.4)

3 FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO

Apontados os desafios enfrentados pelos docentes em suas diversificadas práticas profissionais, outra temática que durante a pandemia de COVID-19, como dito anteriormente, necessita de atenção e da passagem por um processo de curadoria constante, mais do que nunca, é a da formação continuada. Os obstáculos enfrentados na formação de professores e professoras não são novos, mas nesse período de incertezas e dificuldades ressaltadas, acabam por ganhar destaque, como afirmam de Pinho, da Cruz Queiroz e dos Santos (2021):

> Os problemas que afligem a formação continuada antecedem a pandemia, porém com a chegada do Covid-19 tiveram maior destaque, ressaltando as fragilidades tanto na organização das aulas na modalidade remota, quanto a dificuldade na reestruturação das práticas pedagógicas. (2021, p. 158)

Tratando da organização das aulas na modalidade remota ou da dificuldade na reestruturação das práticas pedagógicas, um aspecto a ser analisado de maneira central em ambas as discussões ou além delas, uma vez que os problemas enfrentados pelos docentes possuem características únicas, exigindo assim respostas únicas (NÓVOA, 1992, p. 16), é o contexto no qual esses profissionais estão inseridos.

Considerando essa característica, o professor português António Nóvoa em 2009, ao publicar o livro Professores: imagens de um futuro presente, no capítulo 2 da obra intitulado Para uma formação de professores dentro da profissão, elabora algumas propostas para que isso se efetive, cujas partem dos seguintes conceitos: Práticas, Profissão, Pessoa, Partilha e Público. Mesmo que o texto date de mais de 10 anos antes da pandemia de COVID-19 que atingiu todo o mundo, ainda é possível construir algumas reflexões baseadas neste texto que se conectam com o momento atual.

A primeira proposta refere-se às Práticas e defende a ideia de a formação dos docentes ter como fonte componentes práxicos, isto é, uma formação centrada em ações e "na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

referência o trabalho escolar" (NÓVOA, 2009, p. 32). Tal postura, faz da própria prática como docente - no caso do ensino remoto, a que se constrói virtualmente - um espaço de reflexão e de autoformação.

Sobre os itens Profissão e Partilha, há o reforço da exigência de respostas únicas, aos problemas únicos que os docentes vêm enfrentando. Segundo Nóvoa (2009, p. 36) a formação "deve passar para "dentro" da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. " Neste período de pandemia, a necessidade de trocas de experiências sobre boas práticas, produções eficazes e caminhos para o bom uso de tecnologias digitais, tornou-se evidente, ou seja, ainda nas palavras de Nóvoa (2009, p. 40), a formação de professores "deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola. "

Outra proposta elencada pelo professor, é a ligada à Pessoa de cada docente. O isolamento social impôs aos profissionais da Educação lidar com aspectos emocionais que, apesar de fazerem parte de todos muito antes da pandemia, no momento interferem de maneira intensa em suas práticas. Por isso, o processo formativo "deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico. " (NÓVOA, 2009, p. 38)

Como última proposta dentro do segundo capítulo da obra, está a formação e a relação com o Público. Com as escolas fechadas e o atravessamento dos meios digitais na comunicação dos professores e professoras com os pais, responsáveis e a comunidade além da escola de maneira geral, tornou-se frágil em alguns aspectos esse processo. Exemplo disso é a tomada de decisão sobre os rumos das escolas sem a participação ativa dos que fazem parte dela. Dessa forma, a formação de professores tem de "estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. " (NÓVOA, 2009, p. 42).

4 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento e fundamentação da presente pesquisa, de cunho qualitativo, foi utilizada a metodologia de revisão bibliográfica, isto é, a pesquisa feita

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em fontes documentais, que teve como foco as publicações online, sobretudo as presentes na plataforma Google Acadêmico, separada em dois períodos complementares.

O primeiro período de busca foi direcionado a busca por pesquisas relacionadas à formação de docentes durante a pandemia de COVID-19, sobretudo, os desafios mais expressivos enfrentados pelos profissionais da educação nesse momento desde março de 2020 até os dias atuais.

Já o segundo período foi utilizado para análise do segundo capítulo da obra Professores: imagens do futuro presente, intitulado Para uma formação de professores dentro da profissão de autoria de António Nóvoa, publicada em 2009, para a referenciação das propostas elaboradas pelo professor, que partem dos conceitos de Práticas, Profissão, Pessoa, Partilha e Público, de modo refletir em prol do avanço da formação continuada de docentes na pandemia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração os aspectos que aqui neste trabalho foram levantados, foi possível perceber que, para que os professores e professoras possam lidar com os desafios que foram colocados a todos com a chegada inesperada da pandemia de COVID-19, faz-se necessário o cuidado e a adoção de uma postura crítica e reflexiva diante da formação continuada de docentes, uma vez que essa é utilizada como um dos principais caminhos para o desenvolvimento da prática docente.

O objetivo central deste trabalho, foi apresentar, através de uma revisão bibliográfica sobre o tema da educação durante a pandemia parte dos desafios enfrentados pelos docentes nesse período da pandemia de COVID-19, e apontar possíveis estratégias a serem utilizadas nos processos formativos para lidar com esses impasses de maneira significativa e contextualizada.

Sobre os pontos identificados durante a realização da pesquisa, que poderão servir como base para a elaboração de trabalhos futuros sobre a temática, identificou-se que os desafios enfrentados pelos profissionais da educação nesse período pandêmico, apesar de partirem de um ponto comum, podem ser apresentados contendo peculiaridades de contextos específicos, tornando esse aspecto um objeto

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de análise a não ser descartado em pesquisas que se proponham a lidar com a temática.

Já sobre os pontos atingidos dentro da pesquisa, em acordo com objetivo principal proposto, observou-se que, mesmo ao tratar de impasses complexos ligados à prática docente, que parte de problemas ligados ao uso de tecnologias digitais em sala de aula ou questões emocionais que interferem substancialmente na pedagogia de cada professor e professora, através de um trabalho coletivo, contextualizado, que dê espaço aos docentes e possibilite a eles também assumir o papel de protagonistas da própria formação, é possível colocar como horizonte o agir sobre as mazelas educacionais como agentes conscientes e transformadores dessa realidade, indo além do discurso, construindo uma formação continuada democrática e significativa.

REFERÊNCIAS

DE CASTRO, Karina Rocha Rosa. Formação continuada de professores em tempos de pandemia: empoderamento, resistência e possibilidades. In: INSFRAN, Fernanda Fochi Nogueira; PRADO, Paulo Afonso do; FARIA, Sãmela Estéfany Francisco; LADEIRA, Thalles Azevedo; SENTINELI. Tiago Afonso. **Fraturas Expostas pela Pandemia**: Escritos e Experiências em Educação, p. 102-117. Campos dos Goytacazes, Encontrografia, 2020.

DE PINHO, Maria José; DA CRUZ QUEIROZ, Marina Carla; DOS SANTOS, Jocyléia Santana. Implicações do paradigma emergente na formação continuada dos (as) professores (as) da rede municipal de Palmas–TO em tempos de pandemia. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 1, p. 157-166, 2021. Disponível em: http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2121. Acesso em: 07/06/2021

MACHIAVELLI, Josiane Lemos; CAVALCANTE, Patricia Smith. Formação Docente Continuada Baseada em Cursos Abertos Massivos Online (MOOCs): Experiência da Universidade Federal de Pernambuco durante a Pandemia pelo Coronavírus. In: **Anais do V Congresso sobre Tecnologias na Educação**. SBC, 2020. p. 655-661. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrle/article/view/11446/11309. Acesso em: 22/06/2021

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. 1992. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf. Acesso em: 11/06/2021

NÓVOA, António. **Professores:** Imagens do futuro presente. Instituto de Educação Universidade de Lisboa Alameda da Universidade. Lisboa, 2009.

REDIG, Annie Gomes; VIMERCATI, Carla Cristina Cardoso; OLIVEIRA, Débora

Araujo Ramalho de Freitas; BARRETO, Maiara da Silva Conceição; CONCEIÇÃO, Mariana Traverso da, COELHO, Vanessa Canuto. Formação Continuada Docente em EaD em Tempos de Pandemia: Contribuições para a Prática Pedagógica na Perspectiva da Educação Inclusiva. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, 2020. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1230. Acesso em: 27/06/2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.97 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO JC: CRIANDO E APLICANDO ATIVIDADE GAMIFICADA NO GOOGLE APRESENTAÇÕES EM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Katia Monica Verdim Eggert[2095]

RESUMO

A formação continuada em serviço é um direito do professor garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e com respaldo na Proposta da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica". A Formação continuada em serviço JC ocorre quinzenalmente na aula atividade dos professores utilizando-se da metodologia ativa sala de aula invertida. Nesse momento de formação é trabalhada a Alfabetização Midiática Informacional (AMI), e especificamente nessa atividade foi trabalhada a gamificação. Os professores criaram uma atividade gamificada no Google Apresentação e aplicaram a atividade com suas turmas. Como resultado, obteve-se por parte dos professores o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias a atual sociedade tecnológica e ao ensino de alunos que a ela pertencem. Como esses mesmos possuem o jogo como parte do seu cotidiano e cada um deles aprendem a sua maneira a introdução de atividade gamificada vem de encontro as diversos modos de aprender. Conclui-se que ações como essa são importantes e devem ser realizadas durante todo o ano escolar e não apenas como uma ação pontual. A aceitação por parte dos alunos foi excelente e demonstraram isso através de elogios ao professor e na alegria com a qual realizaram essa atividade.

Palavras-chave: Formação continuada em Serviço. Alfabetização Midiática Informacional. Gamificação. Metodologias Ativas. BNCC.

1 INTRODUÇÃO

"A formação continuada em serviço JC – A didática de ler para dizer com as narrativas digitais" é um projeto realizado pela professora integradora de mídias[2096] e coordenadora do Espaço Maker da Escola Municipal João Costa. Nesse projeto os professores participam em 2 aulas atividades mensais para realização de atividades referentes ao letramento digital, a didática e as narrativas digitais. A formação é realizada no formato sala de aula invertida, isto é, os professores leem textos, assistem a vídeos em casa e realizam as atividades no ambiente escolar.

[2095] Pedagoga pela FAFIC de Colatina ES. Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UFC), Especialista em Ciências e Tecnologias (UFSC Joinville). Professora Integradora de Mídias da Rede Municipal de Ensino de Joinville atualmente na Escola Municipal João Costa

[2096] *Professor Integrador de Mídias*. É o professor responsável dentro da unidade escolar pela coordenação do Espaço *Make*r sendo responsável por formação continuada, pela sugestão de atividades pertinentes aos professores, organização das práticas pedagógicas dentro do espaço, entre outras.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

A formação continuada em serviço é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), artigo 67 inciso V garante o direito do professor no "período reservado ao estudo, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho." Esse momento, onde o professor tem a oportunidade de aprender com seus pares é garantido na lei maior da educação brasileira.

Reafirmando a necessidade de formação continuada nas escolas, no final de 2020, foi homologada a versão final da "Proposta da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica" (2018) definindo uma matriz de competências profissionais que "são entendidas como organizadores dos conteúdos curriculares a serem trabalhadas nas instituições de ensino." Destaca-se as seguintes competências:

> 1.3.3_ Conhecer o desenvolvimento tecnológico do mundo conectando-os aos objetos de conhecimento. (BRASIL, 2018, p. 53)
>
> 2.1.5_ Selecionar tecnologia digitais, conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos que possam potencializar a aprendizagem. (BRASIL, 2018, p. 54)
>
> 2.3.4_ Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis. (BRASIL, 2018, p. 55)

E por que é importante o professor realizar a formação continuada em sua unidade escolar? Por que sendo o professor responsável por facilitar a aprendizagem do educando e propiciando o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho e a nova realidade de sociedade que espera que um número cada vez maior de alunos que, ao sair da escola, possuam "um raciocínio de alto nível" (BRASFORD; DARLING-HAMMOND; LEPAGE, 2019, p. 2), e, sendo o professor o profissional responsável pela aprendizagem do educando ele tem "o compromisso de ajudar todos os alunos a serem bem-sucedidos". (BRASFORD; DARLING-HAMMOND; LEPAGE, 2019, p. 5).

Observa-se também uma outra demanda do professor facilitador em sala de aula, nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Para esses alunos não basta apenas reproduzir os conteúdos do currículo é necessário "ir além de "cobrir o currículo", para realmente possibilitar a aprendizagem para aqueles alunos que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprendem de maneiras muito diferentes." (BRASFORD; DARLING-HAMMOND; LEPAGE, 2019, p. 2)

Em face ao atual cenário da educação, onde o professor facilitador, o professor mediador do conhecimento se depara com outro problema: como ele irá preparar o aluno para viver na sociedade tecnológica na qual está inserido, fornecendo o conhecimento tecnológico que esse aluno necessita, se, ele próprio, não detém essas habilidades, essas competências tecnológicas necessárias?

Pensando na escola como um "espaço de formação e mudança" (CARMINARTI; DEMARIA; PAZIN, 2020) não pode e não deve limitar-se a formação e mudança apenas dos discentes. Esse espaço é um espaço onde pode e deve ocorrer a formação, a mudança do professor. Pois,

> [...] as escolas precisam continuar se transformando para criar as condições dentro das quais um ensino e uma aprendizagem poderosos possam ocorrer, e os educadores devem estar preparados para fazer parte desse processo de transformação. (BRASFORD; DARLING-HAMMOND; LEPAGE, 2019, p. 4).

É no momento de aula atividade, onde o professor deve ocupar-se também de sua formação desenvolvendo competências como letramento digital, gamificação, didática para estar preparado para atender a essa nova demanda de sua clientela.

1.1 Alfabetização Midiática Informacional (AMI)

A Alfabetização Midiática Informacional (AMI) faz parte das competências necessárias a nova sociedade na qual a escola está inserida. Ser capaz de identificar os diversos tipos de textos em mídias diferentes, como as mídias sociai (WhatsApp, Facebook), vídeos, hipertextos, jogos, entre outros. O professor precisa ser capaz de realizar ações digitais que atendam as expectativas e a demanda de sua função obtendo sucesso.

> O letramento digital parte desse pluralismo, vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos. Escolher o conteúdo a ser disponibilizado em uma rede de relacionamentos, selecionar informação relevante e confiável na web, navegar em um site de pesquisa, construir um blog, ou definir a linguagem mais apropriada a ser usada em e-mails pessoais e profissionais são exemplos de competências que ultrapassam o conhecimento da técnica. (COSCARELLI, 2016, p. 21)

1.2 GAMIFICAÇÃO

Gamificação na educação não é exatamente novo, segundo Mattar (2018, p. 172) o primeiro registro sobre o termo deu-se em 2008. Mesmo depois de todo esse tempo o conceito de gamificação ainda escapa a muitas pessoas.

Em primeiro lugar deve-se perceber que o jogo é uma parte importante da vida da criança. E hoje, com todo o avanço tecnológico é natural ver as crianças jogando em consoles, celulares, tablets ou computadores. São os jogos digitais que "se caracterizam pelo dinamismo visual, proposição de desafios, combinação de regras e mecanismos de recompensa." (CRUZ; RAMOS, 2018, p. 9)

Os jogos são importantes por quê:

> Enquanto espaços de vivências e interações, mesmo que virtuais, os jogos interferem na constituição da subjetividade dos sujeitos-jogadores, ao mesmo tempo em que oferecem possibilidade de desenvolver habilidades cognitivas relacionadas ao raciocínio e à lógica, bem como habilidades de interação virtual que complementam as desenvolvidas no contexto social mais amplo. Sobretudo, nos jogos digitais os sujeitos exercitam sua autonomia, toma decisões e fazem escolhas, o que favorece uma postura ativa. (CRUZ; RAMOS, 2018, p. 9)

Uma vez que os jogos estão envolvidos no cotidiano do educando e que "a inserção dos jogos em contextos de aprendizagem pode auxiliar a redimensionar o uso desse recurso no cotidiano, agregar reflexões e posturas críticas com relação ao seu consumo." (CRUZ; RAMOS, 2018, p. 10)

Fala-se em jogo por que a gamificação é baseada em games e isso:

> [...] implica na construção de um sistema no qual aprendizes, jogadores ou consumidores se engajarão em um desafio abstrato, definido por regras claras, interagindo e aceitando feedback com o alcance de resultados quantitativos e com a presença de reações emocionais. (FLORA, 2015, P. 27)

Gamificação significa utilizar-se de elementos do jogo, "Gamification é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseado em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas." (KAPP, 2014, apud ALVES, 2015, p. 26)

Alves (2015, p. 23) explana sobre aspectos que pertencem aos jogos e que estão presentes também na gamificação.

- **Meta**: tanto jogos quanto atividades gamificadas possuem metas, isto é, um

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

resultado a ser alcançado.

- **Regras**: em ambos a diretriz está presente. É ela que explica o que cada jogador pode ou não realizar no jogo.
- **Feedback**: é a resposta, a informação imediata de sua situação no jogo.
- **Voluntário**: ambas as atividades são voluntárias. O jogador aceita participar da atividade, aceita as regras, aceita a meta e aceita o feedback.

2_ A FORMAÇÃO CONTINUADA JC

A escola conta com um projeto de formação continuada intitulado “Formação Continuada de Professores em Serviço – A didática ler para dizer com as narrativas digitais”, que tem como objetivos gerais:

- Compreender como as tecnologias digitais e analógicas podem contribuir para o ensino e a aprendizagem na sala de aula.
- Debater sobre a necessidade da leitura como estratégia de ensino para aprender a dizer/escrever.
- Desenvolver práticas de narrativas digitais para criação em sala de aula com os/as estudantes.

Os objetivos específicos são:

- Conhecer estratégias de ensino para auxiliar no dia-a-dia da sala de aula.
- Aprender os procedimentos de elaboração de diferentes narrativas digitais.
- Elaborar narrativas digitais que possam ser utilizadas pelo professor ou professora em suas aulas, bem como aprender “como fazer” para criar com os/as estudantes.

Os professores foram organizados em pequenos grupos (2 a 5) e foi elaborado um calendário geral com as datas dos encontros e os temas de cada um. Foi criada uma sala de aula no Google Classroom onde, para cada encontro é planejado (e postado) no formato Sala de Aula Invertida, a aula da quinzena. Cada aula conta com um vídeo do tema, um material de apoio para leitura e um tutorial sobre como realizar narrativa proposta e as atividades.

2.1_ Criação de Atividade Gamificada no Google Apresentação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na semana prevista no calendário foi disponibilizado no Google Classroom da formação (Imagem 1) a atividade da quinzena. A atividade consistia na criação de um jogo utilizando o Google Apresentação. Para isso, em casa, os professores tiveram acesso ao material da aula que consistia em:

- 1 vídeo sobre o que é gamificação
- 2 vídeos tutoriais sobre como realizar criar o jogo
- 1 tutorial sobre como pesquisar imagens e gifs na internet
- 1 tutorial sobre como criar a atividade gamificada no Google Apresentações.
- 1 texto para leitura, “O que é Gamification” (ALVES, 2015, p. 15)

Imagem 1 – Capa da turma no Classroom

Fonte: a autora

Na escola, no horário de aula atividade agendada para a formação o professor se dirige ao Espaço Maker com seu computador e o conteúdo que ele deseja gamificar. Nesse momento, ocorre uma conversa sobre o que é gamificação, e o professor começa a criar seu jogo, como mostra a imagem 2.

Imagem 2 – Professores no momento da formação continuada

Fonte: a autora

Nessa atividade de criação o professor desenvolve as seguintes competências digitais:

- Localizar e abrir o Google Drive
- Localizar e abrir o Google Apresentações.
- Inserir e duplicar slide.
- Localizar e entender o funcionamento das caixas de texto.
- Modificar o plano de fundo do slide modificando a cor.
- Modificar o plano de fundo do slide inserindo imagem.
- Localizar e copiar o endereço de uma imagem (URL)
- Salvar uma imagem.
- Pesquisar e salvar um gif.
- Inserir um gif no slide.
- Inserir caixas de texto.
- Nas bordas da caixa de texto, mudar a cor e a espessura de cada borda.
- Criar links dentro da própria apresentação.
- Localizar e entender o funcionamento do menu lateral do Google Apresentação.
- Localizar e compreender o funcionamento do menu superior do Google Apresentação.
- Publicar a atividade na Web, criando o link do jogo.
- Publicar a atividade no Google Classroom.

Observa-se como a criação de uma simples atividade gamificada permite ao professor desenvolver uma gama enorme de competências como vemos na imagem 3.

Imagem 3 – Professore no momento de criação do seu jogo

Fonte: a autora

Depois de findada a criação da atividade, os professores deveriam postar o link do jogo na sala de aula de formação e marcar a atividade concluída.

2.2_ Aplicação da atividade em sala de aula

Uma vez a criação da atividade estivesse pronta chegou o momento da aplicação da atividade nas turmas. Cada professor agendou uma aula no Espaço Maker encaminhou o link da atividade gamificada para a professora integradora de mídias para levar a turma e realizar a atividade gamificada.

Antes das crianças começarem a jogar, foi explicado a elas que aquele não era um joguinho comum, que ele não havia sido pesquisado na internet mas sim criado, pelo professor deles e especialmente para eles.

A reação dos alunos foi de estarem maravilhados. Eles aplaudiram, disseram frases como “muito obrigada profe querida”, “parabéns profe, eu gostei muito”, “é muito legal esse jogo”. As imagens 4 e 5 mostram os alunos realizando a atividade.

Imagem 4 – Alunos realizando a atividade Gamificada criada pelo professor

Fonte: a autora

Imagem 5 – Alunos realizando a atividade Gamificada criada pelo professor

Fonte: a autora

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3_ CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada em serviço do professor é uma ação pertinente e muito necessária ao ambiente escolar. Esse é o momento para o professor aprender, desenvolver competências e habilidades necessárias aos dias atuais.

A formação continuada é um direito do professor previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), 9394/96, artigo 67 inciso V e sua necessidade é ampliada com a chegada da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica" que traz as diretrizes para que a formação aconteça.

Observa-se que adquirir essas competências não é fácil para o professor que tem muita dificuldade no uso desses recursos. Identificar os menus, como incluir um slide ou como inserir uma imagem são exemplos das dificuldades encontradas pelos mesmos. O que reforça a necessidade da alfabetização midiática informacional para o corpo docente da escola.

O tempo de 1 aula atividade por quinzena é pouco e pode ser repensado para uma próxima vez.

Apesar de todas as dificuldades encontradas observou-se a satisfação no professor por ter conseguido criar seu jogo e, como a partir desse ponto, eles dominaram com maior segurança, não apenas a criação de jogos no Google Apresentação, mas a criação de qualquer atividade que envolva o Google Apresentação.

Testemunhou-se a alegria e o prazer da criança em jogar uma atividade criada pelo seu professor e especialmente para ela. O entusiasmo, a participação, a dedicação em responder a atividade gamificada foi muito boa deixando claro que esse momento pode se repetir quantas vezes for possível.

Observa-se também que essa atividade gamificada criada no Google Apresentação, apesar de simples, atingiu a todos os aspectos de uma atividade gamificada listados por Alves (2015), isto é, ela possui uma meta, regras, feedback e foi uma ação voluntária dos alunos.

Dadas todas as informações conclui-se que atividades como essas são pertinentes na educação e que deveriam ocorrer mais vezes, não apenas de maneira pontuada, como ações isoladas, mas constantemente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification:** Como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. 2. ed. São Paulo: Dvs, 2015. 172 p.

BRASIL. Congresso. Senado. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, mar. 2017. Atualizada até março de 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Maria Alice Carrature Pereira. Ministério da Educação (Org.). **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.** Joinville: Mec, 2018. 655 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASFORD, John; DARLING-HAMMOND, Linda; LEPAGE, Pamela. Introdução. In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRASNFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devemos aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 1-34. Tradução: Cristina Fumagalli Mantovani / Revisão técnica: Luciana Velhinho Corso.

CARMINARTI, Marcia Bressan; DEMARIA, Maria Aparecida Aguiar; PAZIN, Nailze Pereira de Azevedo. A escola como espaço de formação e conformação docente. In: SOUZA, Alba Regina Battisti de et al (org.). **Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: estágio curricular supervisionado e formação docente. Florianópolis: Insular, 2020. Cap. 2. p. 41-66.

COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 192 p.

CRUZ, Dulce Márcia; RAMOS, Daniela Karine. Apresentação. In: RAMOS, Daniela Karine; CRUZ, Dulce Márcia (org.). **Jogos digitais em contextos educacionais**. Curitiba: Crv, 2018. p. 9-13.

MATTAR, João. Gamificação: conceito, críticas e aplicação a áreas do conhecimento. In: RAMOS, Daniela Karine; CRUZ, Dulce Márcia (org.). **Jogos digitais em contextos educacionais**. Curitiba: Crv, 2018. Cap. 9. p. 171-192

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.98 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE UNIÃO DA VITÓRIA-PR

Elizabeth Melnyk de Castilho[2097]

Caroline Elizabel Blaszko[2098]

RESUMO

O presente artigo versa sobre a temática da formação continuada em serviço de professores na Educação Básica. A problemática que norteia este estudo é: Quais os cursos de formação continuada em serviço foram oferecidos aos professores da rede pública municipal de ensino de União da Vitória nos anos de 2019 e 2020? Objetiva-se demonstrar os cursos de formação continuada em serviço oferecida aos professores atuantes na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal. A metodologia utilizada é teórico-bibliográfico enriquecida com estudo de caso abrangendo a realização de entrevistas com duas coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação. O estudo tem como aporte teórico Tozetto (2017), Castilho e Dalgallo (2016), Blaszko (2014), Silva (2011), Imbernón (2009), Libâneo (2004), Delors (2003), Freire (1980; 1996) e entre outros. A pesquisa revelou que a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu parcerias com instituições e universidades locais e ofertaram cursos de formação continuada aos professores da rede municipal, abordando diferentes temáticas, sendo ofertados de maneira presencial no ano de dois mil e dezenove e devido a pandemia causada pelo COVID-19 em dois mil e vinte de maneira online, via diferentes plataformas digitais. Conclui-se que os cursos contribuíram para a formação continuada dos professores, para o enriquecimento das práticas pedagógicas, assim como, na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Professores. Formação Continuada. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo traz reflexões sobre a formação continuada de professores em serviço da Educação Básica, enquanto tempo e espaço de interação, troca de experiências e construção de novos conhecimentos.

[2097] Pedagoga; Especialista em Gestão Escolar; Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva. Mestre em Educação; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX), Coordenadora Geral da Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória. bethi_mel@yahoo.com.br

[2098] Pedagoga; Especialista em Psicopedagoga e Educação Especial; Mestre - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Doutora em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Docente colaboradora do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória (UNESPAR/UV); Membro do Grupo de Pesquisa em Educação: Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (PUCPR); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX), Curitiba, PR, Brasil. carolineblaszko2020@gmail.com

A problemática que norteou este estudo é: Quais os cursos de formação continuada em serviço foram oferecidos aos professores da rede pública municipal de ensino de União da Vitória nos anos de 2019 e 2020? Objetiva-se demonstrar os cursos de formação continuada em serviço oferecida aos professores atuantes na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal.

A metodologia utilizada teórico-bibliográfico enriquecida com estudo de caso abrangendo a realização de entrevistas com duas coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação. Segundo Gil (2008, p. 44) "A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos", e ainda conforme o autor, a pesquisa de campo abrange entrevistas e questionários apresentados, visando coletar informações, explicações no campo da pesquisa.

Este artigo está dividido em dois momentos, o primeiro apresenta alguns conceitos e reflexões acerca da formação continuada e no segundo são descritos os cursos de formação continuada em serviço ofertados para os professores atuantes na rede municipal entre os anos de 2019 e 2020.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITOS E REFLEXÕES

Sabe-se a importância da formação inicial e continuada para a formação de professores, os quais podem construir saberes teóricos e práticos e implementá-los nas ações educativas e na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Com relação a oferta da formação continuada conforme indica a LDB 9.394/96, no seu artigo 62 o qual faz menção de que "A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério".

Assim, a formação continuada segundo Brasil (2001), se refere a uma formação posterior à formação inicial, as quais são promovidas por ações e programas dentro e fora das escolas, sendo os mesmos presenciais ou à distância. De acordo com Silva (2011, p. 2) as formações continuadas podem ser realizadas em serviço "sendo aquela que se realiza no próprio local de trabalho do professor, podendo ser organizadas e desenvolvidas pelas instâncias superiores de ensino, tendo como referência as realidades escolares".

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Evidencia-se que “a formação continuada possibilita momentos de reflexão, discussão e trocas de experiências e saberes que possibilitam melhor formação profissional e, por conseguinte, melhoria das ações”. (BLASZKO, 2014, p.23).

É necessário que os professores participem frequentemente de formações continuadas, devido a necessidade de ampliação de conhecimentos acerca de diversos conteúdos, com o foco e um olhar acerca de questões cotidianas.

Neste sentido Delors (2003) explica que dentre inúmeros fatores que influenciam na qualidade de ensino está a formação continuada dos professores que deve contemplar conhecimentos sobre o saber e o saber fazer.

Ainda com relação a formação continuada, Libâneo (2004) enfatiza que os professores podem ampliar suas aprendizagens, compartilhar saberes e experiências, desenvolver competências, tomar decisões coletivamente, investir na formação profissional, trabalhar em equipe, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola.

Partindo dos pressupostos apontados pelo autor supracitado, fortalece-se a ideia de que são imprescindíveis espaços e tempos para a formação continuada dos professores contribuindo para que a prática pedagógica seja refletida, sejam elaboradas estratégias pedagógicas e metodológicas que podem ser utilizadas durante as aulas, como também é importante no decorrer dos processos formativos a leitura e discussão acerca de conhecimentos inerentes aos processos educativos.

A formação continuada se aproxima da formação permanente que para Freire, (1996, p. 43), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Com relação a formação permanente, Imbernón (2009) destaca que esta deve contribuir para que os profissionais possam realizar reflexão sobre a prática, trocar experiências, articular os saberes construídos com o projeto de trabalho, articular as práticas profissionais com as práticas sociais e favorecer a inserção coletiva na instituição educativa. Ainda conforme o autor, a formação permanente deve envolver as capacidades, habilidades e atitudes possibilitando espaços para que o aprender ocorra de forma colaborativa, dialógica e participativa.

É importante que a formação permanente seja permeada de dialogicidade, visto que, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a

transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 1980, p.69).

Por este viés, podem-se igualmente tratar-se questões específicas do cotidiano escolar a partir das reais necessidades e particularidades de cada realidade, conforme explicitam Castilho e Dalgallo (2016, p.19):

> Sabemos que ser professor é saber recomeçar, inovar, renovar, reconstruir e refazer a profissão constantemente. A todo momento é preciso atualizar-se, auto avaliar-se, questionar-se sobre suas ações, sendo a sala de aula um ponto de partida para o processo de "reflexão-ação-reflexão.

Deste modo, por meio da formação continuada os professores têm a possibilidade de ampliar conhecimentos, refletir sobre sua prática pedagógica, buscando a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, visando contribuir para a formação e desenvolvimento dos educandos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos dados advindos da entrevista realizada com duas coordenadoras pedagógicas atuantes na Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória, evidenciou-se que se concebe a formação continuada dos professores como um dos pilares para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Salienta-se que neste artigo são apresentados os dados referentes as formações continuadas desenvolvidas nos anos de 2019 e 2020, visando compartilhar conhecimentos e ações direcionadas aos processos formativos dos professores, ao enriquecimento de práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem.

No ano de dois e dezenove foram oferecidas um total de oito formações continuadas diferentes aos professores da rede municipal de ensino com respectiva certificação e no ano de dois mil e vinte foram três cursos de formação ofertados.

Quadro 01: Organização das formações continuadas ofertadas na rede municipal de União da Vitória no período de 2019 e 2020.

Ano	Nome da formação continuada	Nº de encontros	Carga horária	Público-alvo
2019	Alfabetização Idade Certa	12	100h	Professores do Infantil V, 1º e 2º ano.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2019	O Contexto educacional em foco	10	40h	Professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
2019	Semana Pedagógica	10	40h	Professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
2019	Professor Conexão em Ação	5	30h	Professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
2019	Multiplicando a Arte de contar histórias	6	24h	Professores da Educação Infantil
2019	Psicomotricidade	2	8h	Professores da Educação Infantil
2019	Memórias de União da Vitória	5	40h	Professores de 5º ano
2019	Sala de Recurso Multifuncional e Educação Especial	2	8h	Professores das Salas de Recurso Multifuncional
2020	Dedica Municipal	6	30h	Professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
2020	Desafios da educação em tempos de pandemia	10	40h	Professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
2020	Memórias de União da Vitória em tempos de pandemia	5	40h	Professores de 5º ano

Fonte: Dados da pesquisa, 2021

No quadro acima, observamos que as temáticas das formações continuadas, a carga horária e o número de encontros são diversificados.

O curso com a temática Alfabetização Idade Certa foi ofertado em dois mil e dezenove sendo convidados os professores das turmas de Infantil V e dos 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No decorrer desta formação, ou seja, nos doze encontros, foram discutidas questões acerca da alfabetização dos alunos, sendo oferecido subsídios teóricos e práticos para fundamentar as ações e práticas pedagógicas em sala de aula.

Em paralelo a formação mencionada acima foi oferecida a todos os professores atuantes na Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede municipal o curso intitulado “Formação Continuada: o contexto educacional em foco” ofertado pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) campus de União da Vitória. Foram realizados dez encontros coletivos, grupos de estudos, discussões e reflexões priorizando os estudos do Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações (2018) com foco na construção da proposta pedagógica curricular do município.

Sobre as formações continuadas que acontecem no próprio espaço da instituição escolar e de modo coletivo Tozetto (2017) destaca que a formação continuada tendo a escola como locus da formação, possibilita a interpretação do cotidiano e a troca entre os pares, desenvolvendo a reflexão para além da sua própria prática pedagógica. Ainda segundo a autora, a formação de maneira colaborativa possibilita que todos os envolvidos possam refletir, discutir e contribuir para o enriquecimento dos processos de ensinar e aprender.

A próxima formação denominada de Semana Pedagógica foi ofertada pela Secretaria Municipal de Educação para todos os professores atuantes na educação da rede pública municipal. A referida formação ocorreu em três etapas, sendo que a primeira reuniu todos os professores presencialmente para um momento de reflexão coletiva. A segunda etapa contemplou o planejamento realizado de forma coletiva entre os professores no próprio espaço das escolas ou Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). A terceira contou com a organização e realização de oficinas pedagógicas direcionadas aos diversos níveis de ensino, sendo orientado os professores a participarem na oficina que mais se relacionava com a turma que estava trabalhando no momento.

O próximo curso de formação continuada intitulado como Professor Conexão em Ação desenvolvido a partir de uma parceria com a Secretaria Estadual de

Educação do Paraná (SEED), a qual formou primeiramente multiplicadores, isto é, representantes do município participaram deste curso em nível estadual para então estarem reproduzindo cada qual em seu município. A base desta formação era a discussão e aprofundamento do documento Referencial Curricular do Paraná.

A partir da participação do professor representante do município no curso acima mencionado, o mesmo planejou e compartilhou durante cinco encontros, os conhecimentos com os professores atuantes na Educação Infantil e Ensino Fundamental visando contribuir na formação dos referidos profissionais. Entre os objetivos desta formação aponta-se trabalhar questões relacionadas ao planejamento do professor em sala de aula com base no Referencial Curricular do Paraná e buscar o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas escolares.

Outro curso proposto teve como nome “Multiplicando a Arte de contar Histórias”, o qual foi oferecido pelo Projeto de Extensão Senta que Lá Vem História do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) campus de União da Vitória. O referido curso, com seis encontros foi direcionado aos professores da Educação Infantil dos CMEIS, sendo trabalhada a contação de histórias envolvendo a participação dos professores, oferecendo subsídios teóricos e práticos para que os professores conheçam a importância da contação e possam desenvolvê-la no contexto da Educação Infantil.

Também foi oferecido aos professores atuantes na Educação Infantil o curso com foco na Psicomotricidade, sendo realizados dois encontros para cada nível da Educação Infantil, ou seja, a formação foi direcionada aos professores atuantes em cada faixa etária.

Outro curso denominado “Memórias de União da Vitória” foi ofertado especificamente aos professores do quinto ano do Ensino Fundamental, pela Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Cultura e Academia de Letras do Vale do Iguaçu em parceria com universidades locais. No decorrer do curso foram abordados aspectos da história do município. A referida formação contribuiu para o trabalho pedagógico dos professores em sala de aula com seus alunos, os quais elaboraram poemas em relação a cidade de União da Vitória, dentre os quais foram selecionados alguns para compor um livro.

Além dos cursos supracitados oferecidos no ano de dois mil e dezenove, as entrevistadas ainda revelaram que foram desenvolvidos outros cursos direcionados

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aos professores que trabalham com as Salas de Recursos Multifuncional e Educação Especial. As referidas formações contemplaram momentos de reflexão, diálogos entre pares e trocas de experiências que contribuíram para novos questionamentos e ampliação de conhecimentos.

Já no ano de 2020, uma das formações continuadas foi resultado de uma parceria da Secretaria Municipal de Educação com o Centro Judiciário de Solução de Conflitos (CEJUSC). O curso intitulado “Dedica Municipal” teve seis encontros on-line e trabalhou com todos os professores da rede municipal questões sobre o desenvolvimento infantil, especificidades do momento pandêmico, discutiu questões emocionais, acolhimento entre outras questões relacionadas ao contexto advindo da pandemia causada pelo COVID-19.

A Secretaria Municipal de Educação também em parceria com a UNESPAR campus de União da Vitória realizou o curso de extensão “Desafios da educação em tempos de pandemia”, tal formação teve dez encontros via Google Meet tratando de temáticas relacionadas a proposta pedagógica curricular municipal, atividades remotas, utilização de recursos tecnológicos nas aulas, adaptação curricular e avaliação da aprendizagem no contexto não presencial.

Outra proposta de curso, esta voltada especificamente aos professores de quintos anos foi intitulada “Memórias de União da Vitória em tempos de pandemia”. Esta formação trabalhou com os professores o gênero textual relato, para que o mesmo fosse trabalhado com os seus alunos. Objetivou-se que os alunos destas turmas produzissem relatos de suas experiências vivenciadas no período de suspensão das atividades presenciais. Tal curso estava vinculado ao projeto Memórias de União da Vitória, iniciado no ano de dois mil e dezenove, o mesmo culminou na publicação de um livro relatando as experiências das crianças durante a pandemia.

A pesquisa revelou que a maioria da formações continuadas e cursos oferecidos aos professores do município pesquisados são oportunizadas em sua hora atividade, isto é, em seu horário de trabalho, sendo este um espaço e tempo também considerado como momento de estudo e formação. Contudo, quando os professores participam de alguma formação continuada oferecida pela mantenedora fora do seu horário regular de trabalho, este pode fazer a compensação destas horas em sua hora atividade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Perante os dados advindos da entrevista realizada com as duas coordenadoras pedagógicas atuantes na Secretaria Municipal de Educação, constatou-se que foram ofertados diversos cursos com foco na formação continuada de professores e por conseguinte na melhoria da qualidade da educação. Evidencia-se que devido a pandemia, os formatos das formações continuadas foram adaptadas ao novo cenário e ofertadas totalmente no formato on-line via diferentes plataformas digitais, o que se difere das formações oferecidas no ano de dois mil e dezenove, as quais foram totalmente presenciais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou as formações continuadas em serviço ofertadas na rede pública municipal de ensino de União da Vitória nos anos de dois mil e dezenove e dois mil e vinte. Ademais demonstrou a importância da Secretaria Municipal de Educação e seus respectivos profissionais desenvolverem cursos de formação continuada em parcerias com outras instituições visando contribuir para a formação continuada dos professores, o enriquecimento das práticas pedagógicas, assim como, a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e, por conseguinte da educação.

O estudo demonstrou que mesmo em período de pandemia foi possível desenvolver cursos e formações continuadas direcionados aos professores atuantes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental envolvendo diferentes temáticas relacionadas ao saber e fazer pedagógico.

Conclui-se que a formação continuada em serviço é uma ação que precisa caminhar atrelada com o trabalho pedagógico, sendo importante sua oferta aos professores atuantes com as diferentes etapas e modalidades de ensino objetivando contribuir para a atualização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BLASZKO, C. E. **O uso do blog aliado ao ensino de ciências para a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 118 f. Dissertação Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2014. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1441/3/PG_PPGECT_M_Blaszko%2c%20Caroline%20Elizabel_2014.pdf. Acesso: 22 jul.2021

CASTILHO, E. M. DALGALLO, A.K.C. **Saberes e Práticas Pedagógicas**: mapeando percursos, buscando alternativas e analisando a questão**.** 1ed. Porto União, SC: Uniporto, 2016.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir.** 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FREIRE, P. **A Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

SILVA, J. C.M. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Ibero-americana de Educação** (ISSN: 1681-5653) p.1-11. 2011. Disponível em: https://rieoei.org/historico/expe/3882Martins.pdf. Acesso: 22 jul.2021

TOZETTO, S. S. Docência e formação continuada. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 13, 2017, Curitiba. **Formação de professores: contextos, sentidos e práticas.** Curitiba, 2017. p. 24.537- 24.549.

16.5.99 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PSICOLOGIA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

Jaqueline Batista de Oliveira Costa[2099]

RESUMO

A resolução de nº 5 de 15 de março de 2011, estabelece que o curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o Ensino de Psicologia. O referido documento prevê que a formação docente dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no País. Todavia, considera-se que a formação de professores não acontece apenas por meio do contato que os estudantes têm com as teorias da educação ou pelo acúmulo de conhecimentos e técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre o exercício da docência. Nesse sentido, os cursos de formação universitária carecem privilegiar, não apenas seu arcabouço teórico, mas, também, a dimensão prática que, na maioria das vezes acontece por meio dos estágios supervisionados. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho consiste em apresentar e discutir fatores que explicam a reduzida procura dos alunos de psicologia pela licenciatura e a importância do estágio supervisionado para a formação destes docentes. Esse estudo, de natureza qualitativa, teve a participação de 51 estudantes voluntários, do 1º ao 10º semestre de psicologia de uma universidade pública do Mato Grosso do Sul/Brasil. Cursar, ou não, a licenciatura não foi critério de seleção dos participantes, pois, todos os graduandos do curso foram convidados a colaborar com o estudo. Para coleta de dados foi utilizado um questionário elaborado pela pesquisadora. Esse instrumento continha alternativas de múltipla escolha e questões abertas, nas quais o grupo poderia escrever livremente acerca das razões que justificavam sua opção, ou não, por matricular-se na licenciatura. Os dados foram submetidos a procedimentos de análise qualitativa.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Licenciatura. Psicologia.Valorização.

1 INTRODUÇÃO

A Formação de professores de psicologia no Brasil está normatizada pela resolução nº 5, de 15 de março de 2011, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o projeto pedagógico complementar dos cursos de graduação em Psicologia. Em 2015 encontravam-se em vigor 1.106 cursos de graduação em Psicologia no Brasil (BRASIL, 2015). Entretanto, apesar do grande número de cursos existentes, entre instituições públicas e privadas, somente uma parte destes disponibilizava a modalidade de formação em licenciatura.

O fato de os licenciados em psicologia não terem seu campo de trabalho

[2099] Drª em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica da São Paulo/PUC. Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual Paulista/UNESP. Professora do Componente Curricular de Estágio Supervisionado na Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. Email: jakbatista15@gmail.com

docente definido no ensino básico, como acontece em outras áreas do conhecimento, como por exemplo: filosofia, sociologia e artes, estes profissionais, quando formados, encontram espaço de atuação docente apenas no nível técnico profissionalizante. Isto ocorre porque os licenciados em Psicologia também estão respaldados por lei (...) a se tornarem integrantes do corpo docente de cursos de nível técnico que, em sua maioria, ofertam conteúdos relativos à Psicologia, tais como motivação e desenvolvimento humano, afetividade, trabalho em equipe, ética, psicologia do trabalho, saúde mental, dentre outros. (CIRINO et al, 2007, p. 26)

Quando contrapomos o grande número de cursos de formação de Psicólogos com a escassez de habilitação em licenciatura em Psicologia, existente no Brasil, questiona-se: quais fatores explicam a reduzida procura dos alunos, de psicologia, pela licenciatura e qual a importância do estágio supervisionado para a formação dos futuros docentes?

O Artigo 3º, da resolução de nº 5 de 15 de março de 2011, estabelece que o curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia. Em seu Artigo 13º prevê que a formação docente dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no País.

No Brasil, a psicologia já esteve presente, na década de 80 e 90, como disciplina, nas grades curriculares do ensino médio. Porém atualmente, por diversas razões, deixou de existir como componente curricular. Leite (2007, p. 18) destaca que,

> [...] a questão da disciplina Psicologia no ensino médio, a partir do final dos anos 80 e durante os anos 90, deixou de ser assumida e cuidada como deveria e mereceria ser, seja por parte dos órgãos oficiais da Secretaria de Educação, seja por parte das entidades de representação da categoria. Mas, em ambas as instâncias, por falta de uma clara opção política que priorizasse o fortalecimento das disciplinas das Ciências Humanas no ensino médio.

Contudo, conforme Leite (2007), seu retorno ao ensino médio foi objeto de discussão há pouco tempo. Mas, se porventura essa disciplina retornasse ao ensino básico, seria necessária uma ampla discussão acerca da atuação do professor de psicologia, bem como da formação que este profissional deveria receber para exercer com competência a docência.

Quando falamos sobre a formação do professor, é importante destacar que o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

licenciado, ao sair da universidade, precisa estar ciente da realidade com a qual irá se deparar em sala de aula, realidade esta que aflige boa parte daqueles que, de certo modo, estão envolvidos com a educação escolar. A clientela que frequenta a escola hoje tem perfil completamente diferente daquela de anos atrás. A indisciplina, violência, dentre outros comportamentos, desafiam diariamente os professores atuantes. Saber lidar com conflitos dessa natureza constitui um desafio que os docentes precisam transpor cotidianamente. Desse modo, cabe ao professor à competência de analisar a pluralidade dos contextos associados a esses tipos de comportamentos e apresentar alternativas para lidar com eles. Nesse sentido, a realidade atual imposta à prática docente exige que esse profissional tenha uma formação que o habilite para compreender as necessidades de seus alunos; ajudá-los a encontrar sentido na escola, e construírem seus valores a partir de perspectivas reflexivas.

Para Tardif (2002, p. 39) o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Sua atuação pedagógica requer o exercício constante da prática reflexiva bem como o domínio de algumas competências. Dentre estas, Perrenoud (1999) destaca dez competências que fazem parte do ofício do professor, são elas: 1. Organizar e animar as situações de aprendizagem; 2. Gerir o progresso das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da gestão da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Servir-se de novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; 10. Gerir sua própria formação contínua.

Paulo Freire (1997) elenca alguns saberes necessários a prática docente, dentre os quais destaca: criatividade, continuação na formação, participação, instigar o aluno, comunhão entre professor e aluno, ser irrequieto, criticidade, ser político, conhecimento prévio do aluno, sonhar, ser pesquisador, rigor e curiosidade. Freire (1997) afirma que,

> [...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (p.96).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O professor de Psicologia, assim como os demais, deve incorporar tais saberes a sua prática tendo em vista a formação integral de seus alunos. É possível entender a educação como um mecanismo importante na melhoria da sociedade. O Professor como agente social de mudanças deve ter o compromisso de corresponder às reais necessidades apresentadas pelo cotidiano escolar contemporâneo. Esse é um desafio que se coloca a qualquer atividade profissional, e que ultrapassa a simples prática de aplicar teorias aprendidas ou reproduzir conhecimentos e metodologias utilizadas em outros contextos. Pimenta (2001) denuncia a existência de uma distância entre o processo de formação inicial dos professores e a realidade encontrada nas escolas hoje. A autora chama a atenção para um problema que se instaura no processo de formação profissional de professores, que diz respeito à relação entre a teoria e a prática desenvolvida no ambiente profissional. Para Pimenta (2002), a formação docente não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos teóricos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal (PIMENTA, 2002). Nesse sentido, os cursos de formação universitária carecem privilegiar, não apenas a dimensão teórica, mas, também, a dimensão prática nos cursos de formação de professores. Desse modo, consideramos que o estágio curricular, se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação prática dos futuros professores, bem como na valorização da profissão docente.

Segundo Barros (2007), hoje são poucos os psicólogos que aspiram atuar na docência. Todavia consideramos que a discussão da atuação do psicólogo como professor, somada a uma reflexão crítica acerca de sua função social é fundamental para que os alunos de psicologia possam considerar a docência como campo de atuação possível e promissor. A falta de literatura na área e o número reduzido tanto de instituições que oferecem para o aluno de psicologia a formação em licenciatura, quanto o número reduzido dos alunos que optam pela licenciatura, pode ser um agravante para o status que a psicologia se encontra frente a educação. Nesse sentido, objetivo desse trabalho consiste em apresentar e discutir fatores que explicam a reduzida procura dos alunos de psicologia pela licenciatura e a importância do Estágio supervisionado para a formação destes futuros docentes.

Esse estudo de natureza qualitativa teve a participação de 51 estudantes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

voluntários, do 1º ao 10º semestre de psicologia de uma universidade pública do Mato Grosso do Sul/Brasil. Cursar, ou não, a licenciatura não foi critério de seleção dos participantes, pois, todos os graduando do curso foram convidados a colaborar com o estudo. Para coleta de dados foi utilizado um questionário elaborado pela pesquisadora. Esse instrumento continha alternativas de múltipla escolha e questões abertas, nas quais o grupo poderia escrever livremente acerca das razões que justificavam sua opoção, ou não, por matricular-se na licenciatura. Os dados foram submetidos a procedimentos de análise qualitativa.

2 RESULTADOS

Participaram desta investigação 51 (cinquenta e um) estudantes voluntários, do 1º ao 10º semestre do curso de psicologia. Dentre os participantes, apenas 09 (nove) não cursava licenciatura. É importante ressaltar que, a instituição, onde a pesquisa foi realizada, oferta disciplinas necessárias a formação de professores desde o primeiro semestre letivo. Porém, apenas no 5º semestre os estudantes começam a ter contato com as escolas, por meio dos estágios supervisionados de formação docente. Desse modo, muitos estudantes cursam as disciplinas teóricas, mas quando se deparam com os estágios, cuja carga horária é considerada densa, muitos desistem de continuarem a licenciatura.

Os estudantes consideram que, dentre outros fatores desmotivantes, cooperam para a desistência: a desvalorização da docência (principal motivo), a escassez de campo de atuação; a não identificação com a docencia; a difícil relação com alguns professores e, especialmente, a elevada carga horária das disciplinas teóricas, dos estágios e das atividades complementares.

Contudo, os alunos que optaram pela licenciatura (n=42) declaram que não desistiram devido: “a existência de oportunidade de emprego na área; o interesse pela habilitação; a influência da família; a obtenção de conhecimento especifico da área; a contribuição que a licenciatura oferece para a formação do psicólogo; o possível acesso ao mestrado; o interesse pela área escolar; a identificação e influência de professores e a experiência vivenciada durante os estágios”.

O projeto pedagógico complementar, do curso de licenciatura em psicologia da universidade investigada, estabelece que o estudante realize, além da carga horária

do Bacharelado, 05 disciplina teóricas do projeto complementar da licenciatura, quais sejam: Libras - Língua Brasileira de Sinais (72h); Psicologia da Educação (54h); Política e Gestão Educacional (72h); Avaliação do Ensino e da Aprendizagem (54h) e Fundamentos de Didática (72h), que totalizam 324 horas. Além destas, exige três estágios específicos de Formação de Professores, sendo: o estágio I, com ênfase no ensino fundamental (1º ao 9º ano, com 126h), o estágio II no médio (1º ao 3º ano, com 126h) e o estágio III em cursos técnicos profissionalizantes (108h), totalizando carga horária de 360 horas distribuídas em 3 semestres. Desse modo, a carga horária das disciplinas da licenciatura somada a dos estágios totaliza 684 horas. Além disso, o estudante precisa cumprir 120 horas de atividades complementares. A essa carga horária soma-se as 4.998 que correspondem ao bacharelado (ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL,2017).

Os estágios da licenciatura se concentram no 5º, 6º e 7º semestre e coincidem com o início dos estágios básicos do Bacharelado acarretando uma sobrecarga. Todavia, a despeito dos pontos negativos, os alunos avaliam os estágios da licenciatura como uma experiência rica e essencial para formação. Conforme mencionaram no questionário tal experiência, vivenciada durante os estágios, fortaleceu o interesse e contribuiu para que não desistissem da licenciatura.

Desse modo, a investigação reafirma que a licenciatura em psicologia, no Brasil e, especificamente, os estágios supervisionados devem ser alvos de avaliação sistemática, visto que são de grande importância para a formação dos futuros psicólogos e professores, o desenvolvimento da identidade docente e valorização do professor. Todavia, sua avaliação ultrapassa a mera consideração das horas a ele destinada e recai sobre a forma como estão estruturados e se desenvolvem na prática. Sabemos que o estágio supervisionado é um valioso componente formativo, e nesse sentido precisa constituir-se como espaço de conhecimentos e de aprendizados significativos sobre o ensino. É por meio dele que o licenciando se apropria de experiências e formaliza seu encontro com a realidade da escola. Esse encontro possibilita ao futuro professor um processo de construção e rconstrução de conhecimentos sobre a docência. Uma experiência significativa que certamente servirá como fator motivante para a continuidade na licenciatura.

Mas, tao importantes quanto o estágio, a prática de supervisão precisa transformar-se em campo profícuo de discussão acerca dos desafios e possibilidades

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que a docência impõe. Nesse sentido, os fatores que acarretam a desistência dos alunos da licenciatura necessitam ser alvo de discussão, adequações e reestruturações constantes. O estudo também permite considerar a necessidade urgente de políticas educativas que valorizem e estimule a docência no Brasil.

3 CONCLUSÃO

O objetivo desse trabalho consistiu em apresentar e discutir os fatores imbricados na reduzida procura dos alunos de psicologia pela licenciatura, bem como a importância do estágio supervisionado para a formação destes docentes.

O estudo demonstrou que, dentre outros fatores, a valorização da docência e sobrecarga horária do curso a se sobrepõem. Mas também, fica evidente, na análise dos dados que, a despeito dos pontos negativos, os estágios constituem-se como uma experiência rica e essencial para formação e valorização da profissão, bem como para a manutenção do interesse, contribuindo dessa forma para a não desistência da licenciatura.

Assim, é possivel afirmar, que esse estudo evidencia a importância desse componente curricular durante a graduação, posto que contribui para que os estudantes adquiram experiência na área e percebam na prática aspectos que só conheciam na teoria. Na verdade, o estágio supervisionado é a ponte, o elo que une as teorias do ensino aos desafios que a prática impõe.

É por intermédio do estágio que os estudantes aprendem a refletir na e sobre a prática. Ele permite que o aspirante a docência avalie e coloque em prática métodos e técnicas que aprendeu enquanto aluno, estudante e nos “manuais”, e reflita sobre a validade e eficácia destes. O estágio, somada as outras atividades formativas, constrói saberes docentes e desenvolve as valorizadas competências de organizar e gerir as situações e progressos de aprendizagem; envolver os alunos nas suas aprendizagens e desafiá-los a trabalhar em equipe; comprometer-se com gestão da escola e lançar mão de novas tecnologias; enfrentar e encontrar respostas para os deveres e dilemas éticos da profissão; e gerir sua própria formação contínua (PERRENOUD, 1999 grifo nosso).

O contato prévio, via estágio supervisionado, potencializa a criatividade, a participação, a criticidade, o planejamento e a incorporar a pesquisa à sua prática,

conforme sugere Freire (1996).

Nessa perspectiva considera-se que esta pesquisa é de grande valor para a formação do profissional psicólogo professor, pois revela limitações e desafios que a licenciatura em psicologia enfrenta e, simultaneamente nos instiga a refletir sobre a devida atenção, seriedade e relevância que o tema tem recebido e a pensar em estratégias que transforme o estágio supervisionado em um espaço efetivamente formativo.

4 REFERÊNCIAS

BARROS, C. C. Reflexões sobre a formação de professores de Psicologia**. Temas em Psicologia**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 33-39, 2007. Disponível em< http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2007000100004&lng=pt&tlng=pt> Acesso em: 09 de setembro de 2016

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 2 jun. 2015

BRASIL (2011). **Conselho Nacional de Educação**. Resolução n. 5, de 15 de março de 2011.

CIRINO, Sérgio Dias et al (2007). As novas diretrizes curriculares: uma reflexão sobre a licenciatura em Psicologia. **Temas em Psicologia**, São Paulo, v. 15, n 1, p. 23-32. 2007. Disponível em< http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2007000100004&lng=pt&tlng=pt> Acesso em: 09 de setembro de 2016

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

LEITE, S. A. S. Psicologia no ensino médio: desafios e perspectivas. **Temas em Psicologia**, São Paulo, n. 15, v.1, p.11-21.2007. Disponível em< http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2007000100004&lng=pt&tlng=pt> Acesso em: 09 de setembro de 2020.

PERRENOUD, Philippe. (1999) Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.2, p. 5-20, 1999. Disponível< http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html> Acesso: 09 de setembro de 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e
prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DO CURSO DE PSICOLOGIA. Mato Grosso do Sul/UFGD. **Secretaria Estadual de Educação**. 2017. Disponível em; < https://portal.ufgd.edu.br/coordenadoria/cograd/ppcs> Acesso em: 20 de junho de 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

16.5.100 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: JOGO A COLHEITA DE MILHO COMO ARGUMENTO PARA O ENSINO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jeremias Ferreira da Costa[2100]

Sérgio Camargo[2101]

Tania B. T. Zimer[2102]

RESUMO

O objetivo desta investigação foi analisar as propostas de ensino das estudantes do curso de formação de docentes integrado - ensino médio, ao se colocarem em um movimento de participar do jogo a colheita de milho na perspectiva de aulas não presenciais. Seguiu-se as orientações da BNCC sobre uso das tecnologias digitais, jogos e os princípios da ciência da computação que podem ser inseridos na formação de professores com ações planejadas de modo promover a integração curricular, além de outros autores que discorrem sobre as várias formas de ensino. Adotamos a metodologia de análise de conteúdo pois é o fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas que fornece dados cifrados até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência, uma vez que o trabalho foi realizado de modo que as futuras professores explicassem a forma como trabalhariam os conteúdos identificados no jogo com crianças da educação infantil, assim possibilitou a compreensão de conteúdos ministrados no Ensino Médio. Os resultados mostram que a Matemática, a Ciências, a Geografia, a Física podem ser trabalhadas com crianças, também a introdução do pensamento computacional e seus quatro pilares abstração, decomposição, algoritmo e o reconhecimento de padrão além da Ciência da Computação e a inteligência artificial, com uso de jogos. A proposta de trabalhar na formação de professores os jogos por meio dos usos das tecnologias digitais mobilizam saberes que transformam o ambiente escolar por meio da formação de docentes.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino de Matemática. Tecnologias Digitais. Jogos.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores, nível médio, merece atenção em relação a inclusão nas tecnologias digitais no sentido de aprender a fazer para depois construir na sala de aula na educação infantil. Para Frizon el al (2015) as tecnologias digitais reduziram a importância da proximidade física e geográfica nas interlocuções entre os indivíduos e que as fronteiras e os limites para a produção do conhecimento estão cada vez menores em decorrência das sofisticadas formas de comunicação, pois demandam

[2100] Professor da Educação Básica, Secretaria do Estado da Educação no Paraná – SEED/PR. E-mail: jeremias.costa@hotmaila.com
[2101] Prof. Dr. Universidade Federal do Paraná - UFPR, e-mail: s1camargo@gmail.com.
[2102] Profa. Dra. da Universidade Federal do Paraná - UFPR, taniatbz@gmail.com

tecnologias digitais. No entanto a disponibilidade de novos recursos tecnológicos sugere transformações nas atividades dos indivíduos e consequentemente na sociedade contemporânea.

Para Sofiatti e Maissiat (2019) as tecnologias digitais, enquanto ferramentas de suporte ao ensino e aprendizagem na educação infantil, tem por objetivo criar um espaço formativo que contribui com as práticas pedagógicas. Ainda segundo as autoras, existe uma carência nas formações iniciais da educação básica de agregar novos conhecimentos, teóricos e práticos, com uso das TDICs a fim de contribuir para alfabetização tecnológica do professor e para uma escolha consciente de metodologias no uso desses instrumentos digitais, além de promover o protagonismo do educador na realização de uma intervenção em sua prática pedagógica.

O objetivo desta investigação foi analisar as propostas de ensino das estudantes do curso de formação de docentes integrado - ensino médio, ao se colocarem em um movimento de participar do jogo a colheita de milho na perspectiva de aulas não presenciais.

A plataforma code.org tem por proposta trabalhar a formação de professores no processo de introduzir seus participantes no ambiente da Ciência da Computação e a disseminação do pensamento computacional. O jogo a colheita de milho é um dos cursos disponíveis na plataforma que tem por objetivo, neste jogo, a resolução de problemas em quatorze etapas. Em cada etapa sugere que o personagem tem que colher milho, os blocos possibilitam trabalhar com orientação geográfica (norte, sul, leste, oeste) quando a pessoa programa a ação a ser executa. O nível de dificuldades vai aumentando à medida que a pessoa resolve o problema, neste sentido também é possível explorar diversos conhecimentos trabalhados na sala de aula como Matemática, Geografia, Ciências/Biologia, Física além da programação e dos quatro pilares [2103] do pensamento computacional que são: abstração, decomposição, algoritmo e reconhecimento de padrão.

[2103] 1) **Abstração**: indica a necessidade de analisar e separar os elementos relevantes daqueles que podem ser ignorados, com o objetivo de que o foco seja direcionado apenas ao necessário; 2º) **Decomposição**: trata-se da necessidade de dividir um problema complexo em partes menores e mais simples de resolver; 3º) **Algoritmos**: trata-se do processo de criação de regras para resolver o problema; 4º) **Reconhecimento de padrões**, foca na identificação de similaridades nos processos para solucionar os problemas mais rapidamente. Isso significa que uma solução que já foi utilizada anteriormente pode ser usada novamente em um problema semelhante.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 – Jogo a colheita de Milho

Fonte: Jogo a colheita de milho[2104] - Plataforma code.org (2021)

2 ENSINO DE MATEMÁTICA COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

A formação de professores, nível médio, com o advento das tecnologias digitais pode ter práticas pedagógicas inovadoras ou que aproxima da realidade dos estudantes, principalmente em tempos de ensino remoto. Sofiatti e Maissiat (2019) apontam que no cenário social permeado pelas tecnologias digitais, a escola considerada o centro do ensinar e aprender, precisa estar aberta a reflexão dos impactos desses instrumentos no processo educativo. Com o advento da internet tornou-se mais fácil e flexível aprender em qualquer lugar e, a educação formal encontra-se em um impasse diante de tantas mudanças na sociedade. A BNCC (2019) aponta que as diversas práticas que estão inseridas no cotidiano dos estudantes, isto é, como na Educação Infantil, jogar games e relatar experiências e experimentos, podem ser progressivamente intensificadas e complexificadas em situação escolar, a inserção de práticas situadas em eventos motivados.

Os jogos digitais, segundo a BNCC (2019), contextualizado com a matemática e suas tecnologias, por meio dos conhecimentos para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais permitem resolução de problemas, análises envolvendo a inteligência artificial, a programação, os jogos digitais, aos sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades, podem ser ofertadas nas escolas e na formação dos professores.

Para Silva e Andrade (2015) os jogos ensinam e acima de tudo encantam estudantes e professores, uma vez que gera a socialização de conhecimentos entre todos os envolvidos nesse processo. Segundo os autores, a utilização de jogos na sala de aula não é algo novo, porém tem uma grande importância no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos estudantes, por trabalhar de uma forma diferenciada

[2104] https://studio.code.org/s/pre-express-2019/lessons/5/levels/2

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

os conceitos matemáticos. Deste modo, os jogos são úteis na aprendizagem, representando um desafio que seja capaz de levar os estudantes a compreender os conceitos matemáticos, a desenvolver o espírito crítico, o raciocínio lógico e a criatividade, precisando ser exposto em uma linguagem simples, clara e objetiva para despertar no educando a curiosidade e estimular o seu raciocínio. Neste sentido, deve ser contemplada com uma proposta inovadora trazendo-os para uma reflexão sobre a utilização dos jogos na formação de professores e sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem.

Silva e Ramos (2018) investigaram como o uso dos jogos digitais na educação pode promover novos contextos de interação e aprendizagem. Apontam que a formação de professores para o seu uso torna-se essencial para que os jogos possam contribuir com os processos de ensinar e aprender. Quando trabalhado por meio de práticas pedagógicas o uso deste recurso carecem de investigação, pois é na prática docente que podemos encontrar as chaves para a compreensão e interpretação da teoria.

Segundo os autores, os jogos digitais para aprendizagem proporcionam engajamento dos professores para o uso deste recurso de aprendizagem, auxiliando-os no engendramento de práticas pedagógicas reflexivas. Assim deve haver um repensar de suas práticas pedagógicas de como a utilização dos jogos digitais proporcionam novas mediações pedagógicas e novas possiblidades de desenvolvimento e aprendizagem no contexto educativo.

3 METOLOGIA DE ENSINO

Conceitualmente, a Análise de Conteúdo refere-se a uma técnica das ciências humanas e sociais destinada à investigação de fenômenos simbólicos por meio de várias técnicas de pesquisa, ocupando-se basicamente com a análise de mensagens. Para Bardin (2011) é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos, isto é, conteúdos diversificados. Assim, o fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas varia do cálculo de frequências que fornece dados cifrados até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

A plataforma site code.org é um ambiente com recursos de jogos que possibilitam aos professores e estudantes executar tarefas envolvendo Ciências da Computação, aplicar os conceitos do pensamento computacional, além da interdisciplinaridade. Os jogos são uma opção para os professores e estudantes desenvolverem atividades, neste sentido aprendem os fundamentos de Ciência da Computação por meio combinação de blocos, além de criar seus próprios jogos. A plataforma contempla atividades que vai da pré-alfabetização ao Ensino Médio além de níveis de programação para crianças e adultos. Para as pessoas que queiram maior engajamento que envolve programação, a plataforma também tem atividades de naturezas específicas.

Quinze estudantes do Formação de Docentes Integrado – nível médio - assistem as aulas no ensino remoto e participaram das atividades propostas nas aulas de Matemática, em uma escola pública de Curitiba – Paraná. Na etapa 1, foi apresentado jogo à futuras professoras de modo reconhecer os conteúdos que poderiam ser trabalhados na educação infantil como Ciências, Física[2105], Geografia, Matemática, além da introdução ao pensamento computacional. Na etapa 2, foi jogado com as estudantes de modo levá-las para reconhecimentos dos conteúdos e como cada uma poderia trabalhar os conteúdos na educação infantil. Na etapa 3, houve discussões da importância do uso das tecnologias digitais no processo de formação de professores e no ensino com crianças, uma vez que as tecnologias digitais estão inseridas seu cotidiano das pessoas.

Na etapa 4, um questionário com seis questões foi aplicado para investigar como cada estudante do curso de formação de docentes integrado poderia trabalhar os conteúdos na educação infantil. Nestas discussões o professor da disciplina de Matemática solicitou que as estudantes incorporassem o papel como professora de crianças na educação infantil e não de estudante do Ensino Médio.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

Construímos seis quadros que mostram os resultados e as análises de cada questão proposta da formação de docente integrado.

[2105] A Física aparece neste contexto pois faz parte da grade curricular do Ensino Médio

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1 – Conhecimentos da Matemática

1 - Quais conhecimentos de Matemática que você poderia ensinar, por meio do jogo a coleta de milho, para uma criança da educação infantil?

CONTEÚDO	%	ANÁLISE
Adição de espaço	43	Os conhecimentos matemáticos observados mostram que as estudantes trabalhariam com crianças na educação infantil com adição de espaço com 43%, caminhada (distância percorrida) 43%, aplicação de força para pegar o milho 36%, área 43% e uma trilha da matemática incluindo lateralidade com 93%. Os resultados demonstram que na formação de professores para Educação Infantil pode ser desenvolvidos conteúdos utilizando o jogo como objeto de ensino no ambiente virtual.
Caminhada	43	
Força para pegar o milho	36	
Área (quadrado que compõem a paisagem da roça)	43	
Trilha da Matemática (ir até o milho, pegar, virar à direita ou esquerda, pegar o milho etc.) ...	93	

Fonte: Os autores (2021)

Para Alves e Dense (2017) a matemática é uma área que deve ser trabalhada desde a educação infantil, no entanto é importante auxiliar os professores da educação infantil que conhecem pouco do modo como trabalhar a matemática e não reconhecem a importância de desenvolver essa área de conhecimento desde o início da vida escolar da criança, pois quando desenvolvida de forma não adequada, a matemática pode se tornar uma vilã no decorrer da vida da criança fazendo com que muitos cresçam e se tornem adultos que não gostem essa disciplina que está presente em tudo na nossa vida.

Quadro 2 – Conhecimentos da Biologia/Ciências

2 - Quais conhecimentos de Biologia/Ciências que você poderia ensinar, por meio do jogo a coleta de milho, para uma criança da educação infantil?

CONTEÚDO	%	ANÁLISE
Nutrientes que compõem do milho	64	Fariam parte da aula das estudantes conteúdos de Ciências envolvendo alimentação como os nutrientes que compõem o milho. Para 64% trabalhariam os nutrientes do milho, 50% os benefícios do milho para a saúde, por outro lado 50% das estudantes não conseguiram identificar como trabalhar com os benefícios do milho para a saúde. A importância do milho como alimento com 72%, importância de comer vegetais com 65%. Isto demonstra que por meio do jogo vários conteúdos podem ser trabalhados de modo que na formação de professores a aprendizagem que envolve uma atividade em forma de brincadeira inserida no contexto da aula na qual será ministrada em conjunto com as tecnologias digitais.
Benefícios para a saúde	50	
Importância do milho como alimento	72	
Importância de comer vegetais junto com almoço ou jantar	65	

Fonte: Os autores (2021)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo a BNCC (2019) na formação do estudante da educação infantil discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais como obesidade, subnutrição etc. entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física, pode ser realizada por meio de atividades desenvolvidas e direcionadas para este fim.

Quadro 3 – Conhecimentos da Geografia

3 - Quais conhecimento de Geografia que você poderia ensinar, por meio do jogo a coleta de milho, para uma criança da educação infantil?

CONTEÚDO	%	ANÁLISE
Orientação geográfica	57	57% das estudantes o conteúdo de orientação geográfica seria trabalhado na aula, no entanto 43% não conseguiu compreender a importância de trabalhar com a criança a orientação geográfica. Ressaltamos aqui que algumas respostas no questionário foram obtidas sem a participação nas aulas ou as alunas chegaram atrasadas na aula, por mais que fosse explicado, não deram conta de compreender a proposta. 93% a lateralidade seria trabalhada na aula, isto demonstra compreensão da proposta pelo fato de aplicar estes conteúdos no seu cotidiano. 50% as questões ambientais seriam abordadas. Isto demonstra compreensão da importância da preservação e do equilíbrio entre plantar e manter as florestas, embora 50% das estudantes não contemplaram as questões ambientes como grau de importância para trabalhar na educação infantil.
Lateralidade (direita, esquerda, para cima, para baixo)	93	
Questões ambientais (equilíbrio da natureza entre plantação e manter as árvores)	50	

Fonte: Os autores (2021)

Vasconcelos e Carvalho (2017) diz que na fase da educação infantil a criança está sendo alfabetizada, desta forma é necessário que os docentes das formações básicas saibam lidar com o desenvolvimento desses dos aprendizes, pois os estudantes começam a reconhecer o espaço, a partir de seu espaço de vivência, então a Geografia se faz tão importante nesse estágio infantil que é por meio dela a criança começa a subentender a noção de espaço e como agir nele para brincar, interagir com os coleguinhas e mesmo, buscar nossas possibilidades de interação social.

Quadro 4 – Conhecimentos da Física

4 - Quais conhecimentos de Física que você poderia ensinar, por meio do jogo a coleta de milho, para uma criança da educação infantil?

CONTEÚDO	%	ANÁLISE
Direção e sentido (direita, esquerda, para cima, para baixo)	72	Esta questão envolveu conhecimentos da disciplina de Física pelo fato de as estudantes cursar o Ensino Médio Integrado, isto é, disciplinas da grade curricular comum e específicas. 72% das estudantes trabalhariam direção e

Força aplicada (pegar o milho).	58	sentido, 58% força aplicada com, 64% distância percorrida e 72% com velocidade. Isto demonstra as conexões com os conteúdos de forma trabalhar na educação infantil conceitos que envolverá compreensão e transposição didática para ensinar as crianças.
Distância percorrida (ida do coletor até o milho)	64	
Velocidade (andar até o milho).	72	

Fonte: Os autores (2021)

A BNCC (2019) aponta que o aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em diversas áreas astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local.

Quadro 5 – Possibilidade de Ensino de Programação

5	- É possível ensinar programação para crianças da educação infantil?

- Sim, é possível vai depender de você mesmo do que você aprendeu e estar apta a ensinar para as crianças.

- Sim, pois há jogos infantis que ajuda muito a desenvolver a criança

- É possível sim, as crianças hoje em dia estão cada vez mais envolvidas com jogos de tecnologia, então seria uma boa forma de aprendizagem e atrair a atenção das crianças e ainda trazer conhecimentos.

- Sim, a criança quando é pequena o aprendizado e mais fácil e rápido eles têm um potencial para aprender melhor do que no adulto, eu acho fundamental ter programação para eles.

- Sim, se a escola tiver um profissional adequado e material que possibilite ensinar, ela é capaz de aprender tudo que lhe for ensinado, sempre respeitando o seu devido grau de dificuldade de acordo com a sua idade.

- Sim, pode ajudar no ensino das diferentes disciplinas.

- Sim, as crianças são rápidas, aprendem com muita facilidade, nós é que temos que nos aprimorar para poder acompanhá-los

- Sim, e além de trabalhar todos os conteúdos. Podemos trabalhar a atenção e vai aprender brincando.

- Sim, é possível porque você vai ensinando lateralidade e velocidade e eles vão ficar sempre atentos querendo descobrir mais coisas.

- Sim, essa é a nova realidade, temos que nos adaptar, as crianças pegam muito rápido as explicações, as vezes até mais rápido que nós.

Fonte: Os autores (2021)

Um total de doze estudantes afirmaram que sim, isto é, 80% responderam que é possível ensinar princípios de ciência da computação para crianças desde a

ISSN: 2176-1396

educação infantil, a plataforma code.org propõe atividades com crianças a partir de 4 anos. Segundo a BNCC (2019) é necessário não somente possibilitar aos estudantes explorar interfaces técnicas como a das linguagens de programação ou de uso de ferramentas e apps variados de edição de áudio, vídeo, imagens, de realidade aumentada, de criação de games, gifs, memes, infográficos etc., mas também interfaces críticas e éticas que lhes permitam tanto triar e curar informações como produzir o novo com base no existente.

Quadro 6 – Conceitos do Pensamento Computacional

6 - No jogo a colheita de milho tem os seguintes conceitos?

CONTEÚDO	%	ANÁLISE
Inteligência Artificial	21	79% das estudantes não compreenderam que a inteligência artificial faz parte das tecnologias digitais e nem poderia ser trabalhado na educação infantil por meio do jogo, 72% viram na ação de pegar o milho a busca por solucionar um problema, neste sentido aparece o primeiro pilar do pensamento computacional, 64% perceberam que a ação de pegar as partes do problema e montar a solução do problema, isto identifica o pilar da decomposição, 57% perceberam que para concluir a ação de pegar o milho o passo a passo deveria construído, isto é, adicionar uma quantidade de blocos para solucionar o problema, assim identifica o pilar que é o algoritmo e 36% perceberam que em todas as fases repetiam ações iguais e semelhantes, isto é identifica outro pilar do pensamento computacional que o reconhecimento de padrão. No entanto 64% das estudantes não reconheceram no jogo um padrão nas fases do jogo, pode ser pelo fato de ser a primeira vez que foi proposto uma atividade desta natureza.
Abstração - vê o problema e busca observar uma solução	72	
Decomposição - pegou as partes do problema e somou até montar a solução		
Algoritmo - passo a passo, observou cada bloco e pegou somente os blocos que deu a solução	64	
Reconhecimento de padrão - repetiu em diversas fases do jogo os mesmos processos de repetição	57	
	36	

Fonte: Os autores (2021)

A BNCC (2019) propõe que os estudantes utilizem tecnologias, como calculadoras e planilhas eletrônicas, desde os anos iniciais do ensino fundamental, assim possibilita que, ao chegarem aos anos finais, possam ser estimulados a desenvolver o pensamento computacional, por meio da interpretação e da elaboração de algoritmos, incluindo aqueles que podem ser representados por fluxogramas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A proposta de trabalhar com o jogo a colheita de milho na formação de professoras, preparando-as para o ambiente de uso das tecnologias digitais é uma realidade que está posta. Por maior que seja o desafio, é necessário trazer para a sala de aula proposta inovadoras de ensino que contempla o ambiente em que a criança está inserida.

As tecnologias se transformam, mas a escola permanece, assim deve também transformar suas ações, formas de interação entre pessoas e conteúdo, mas sendo sempre essencial para a viabilização de qualquer proposta de sociedade. As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos e as atividades precisam ser planejadas, acompanhadas e avaliadas e, tudo isso pode ser feito com apoio das tecnologias digitais, pois é um caminho que exige pesquisa, escolha, riscos, e sobretudo, construção de conhecimentos.

O jogo possibilitou a construção de saberes de diversos conteúdos de forma que as estudantes – futuras professoras – identificaram e visualizaram suas aplicações na educação infantil por meio dos usos das tecnologias digitais que são usadas no ensino remoto. A plataforma code.org disponibiliza dezenas de jogos que ao ser analisados é possível perceber e trabalhar os conteúdos da educação básica de uma forma divertida e que insere os estudantes no universo da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. L.; DENSE, L. S. A importância de trabalhar a matemática na educação infantil. In: **II CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, Taquara – RS. Currículo na educação infantil. 2. ed. São Paulo: Ática, 2017. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/31%20CO.pdf. Acesso em: 24 mai. 2021.

BADIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição Revisada e Ampliada. Ed. Almedina Brasil, 2011, p.1-279.

BRASIL, Base Nacional Curricular Comum. Ministério da Educação. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 mai. 2021.

BRASIL, Resolução nº 3/2018. Ministério da Educação. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 22 mai. 2021.

FRIZON, V.; LAZZARI, M.; SCHWABENLAND.; F. P.; TIBOLLA, F. R. C. A formação de professores e as tecnologias digitais. **XII Congresso Nacional de Educação –**

EDUCERE, 26 a 29. Curitiba – Paraná, 2015. p.10191 – 10205. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22806_11114.pdf. Acesso em: 24 mai. 2021.

SILVA, A. O.; ANDRADE, L. A. B. Os jogos e sua contribuição na formação de professores de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental. **Conferência Interamericana de Educação – CAEM**. Matemática Universidade Federal do Tocantins - UFT. Disponível em: http://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/viewFile/116/89. Acesso em: 22 mai. 2021.

SILVA, G. A.; RAMOS, D. K. A Formação de Professores para o uso de Jogos Digitais nas Práticas Pedagógicas: Contribuições do Curso de Especialização a Distância em Educação na Cultura Digital. **Revista Tecnologias na Educação.** Ano 10 – Número/Vol.24 – Edição Temática VII– Simpósio IberoAmericano de Tecnologias Educacionais (SITED 2018). Disponível em: http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2018/06/Art2-vol.24-Edi%C3%A7%C3%A3o-Tem%C3%A1tica-VII-Junho-2018.pdf. Acesso em: 22 mai. 2021.

SOFIATTI, F.; MAISSIAT, J. **Tecnologias digitais e educação infantil: Formação Continuada de Professores para o uso dos Instrumentos Digitais no Ato Educativo**. Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades – IFES, 2019. Vitória - Espírito Santo. p.1-37. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/559891/2/Fernanda%20Sofiatti_Produto%20Educacional_Humanidades.pdf. Acesso em: 24 mai. 2021.

VASCONCELOS, C. A.; CARVALHO, D. M. Contextualizando o ensino de geografia na educação infantil. **IX Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores e Geografia**. Caldas Novas – GO. Vol. 4, p.342 – 350. Agosto/2018. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/GT2_17_Contextualizando-o-ensino-de-Geografia-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2021.

16.5.101 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues[2106]

Vera Lucia Martiniak[2107]

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a formação inicial de professores, que se apresenta na realidade educacional como fundamental no debate atual, em que a educação se encontra precarizada. Diante disso, essa discussão aponta como objetivo principal elencar os fundamentos que são essenciais para a formação inicial do professor, sobretudo no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Dessa maneira, utilizou-se como problemática da investigação: como a formação inicial docente atrelada a dinâmica das competências e habilidades pode garantir o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade e promover a transformação social? O referencial utilizado na pesquisa é o materialismo histórico-dialético, que permite uma visão de totalidade sobre o problema apresentado. Como procedimentos metodológicos utilizou-se a análise documental a partir dos documentos e normatizações para a formação de professores. Para melhor organizar o trabalho utilizou-se dos seguintes autores: Harvey (2011; 2014); Saviani (2018; 2021) e Duarte (2021). Os resultados apontam para a necessidade As instituições educacionais precisam repensar as pedagogias vigentes nas práticas educativas, pois a necessidade de formar professores capazes de estabelecer discussões mais aprofundadas em sala de aula baseada nos conhecimentos acumulados historicamente é um desafio que se impõe hoje para superação da sociedade capitalista. A partir desses resultados conclui-se que a discussão a partir da pedagogia marxista favorece a apropriação do futuro professor dos conhecimentos acumulados historicamente, o que aprimora os conhecimentos dos professores permitindo discussões mais críticas para escola pública.

Palavras-chave: Formação Inicial de professores**.** Neoliberalismo. Pedagogia histórico crítica.

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil nos últimos dez anos tem sido motivo de mudanças e indagações. As alterações feitas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1995, ocorreram sem discussão aprofundada com escolas, associações de educadores ou instituições responsáveis pela formação docente. Primeiramente, as alterações ocorreram a partir da promulgação da Lei 13.415 de 2017, que modificou o perfil do Ensino Médio alterando a carga horária mínima, ampliação das escolas de tempo integral e possibilidade dos estudantes escolherem aprofundamento de

[2106] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, silviamedeiros1404@gmail.com
[2107] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, veramartiniak07@yahoo.com.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estudos. Posteriormente, a obrigatoriedade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica pela Resolução do CNE/CP nº 2 de 22/12/2017, que provocou mudanças na política de formação de professores, sobretudo no ensino superior, particularmente, as licenciaturas.

Nessa direção, depois da aprovação da BNCC para a Educação Básica em 2017 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2018, ocorreu em 2019 a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de professores da Educação Básica (BNC - Formação). Neste documento, afirma-se que pretende ser o efetivo desenvolvimento de competências docentes que fazem parte o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais para o exercício profissional do magistério (BRASIL, 2018).

Com isso, a formação de professores pautada nas competências e habilidades, em que os estudantes são submetidos a avaliações externas e a formação continuada atrelada a carreira docente, fez-nos direcionar para a questão que embasa a pesquisa: como a formação inicial docente atrelada a dinâmica das competências e habilidades pode garantir o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade e promover a transformação social?

O questionamento em questão pertence a uma pesquisa mais ampla em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que aponta para alguns resultados preliminares. Diante disso, o objetivo dessa discussão é elencar os fundamentos que são essenciais para a formação inicial do professor, sobretudo no Curso de Licenciatura em Pedagogia. O referencial teórico utilizado nessa pesquisa é o materialismo histórico-dialético, que permite uma visão de totalidade a partir do problema apresentado.

2 O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO

A superação de uma sociedade capitalista parece ser um dos principais entraves para uma educação que esteja pensada para uma sociedade mais justa e igualitária. Entretanto, essa superação exige mudanças epistemológicas e ontológicas no modo como se vê a sociedade, o que requer aprofundamento teórico. A inserção de políticas nacionais aligeiradas com viés nas competências e habilidades parece

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ser mais jogo político de base neoliberal do que de fato uma discussão acadêmica baseada em fundamentos epistemológicos e ontológicos.

Dessa maneira, para se compreender o processo educacional tem-se que olhar para como a sociedade marcada pelos valores neoliberais funciona, pois influencia de forma surpreendente as relações sociais e a divisão de classes. Antes de se entender o neoliberalismo é necessário compreender que o liberalismo é uma concepção de Estado, em que o Estado tem poderes limitados se contrapondo tanto ao Estado absoluto como o Estado chamado Social (BOBBIO, 1990).

As políticas implementadas pelo neoliberalismo se manifestam em debate amplo que se desenvolveu antes, durante e após a primeira guerra mundial de 1914 a 1918 no Brasil. Harvey (2014) afirma que com a Revolução Russa de 1917 foi traçado uma demarcação entre o bloco socialista e o bloco capitalista, surgindo assim, ideais ideológicos que contornavam tanto as ideias da esquerda (pró-socialismo) quanto as de direita (pró-capitalismo). Nessa direção, se identifica os defensores de um neoliberalismo baseado no modo de produção capitalista.

Harvey (2011) expõe que para a lógica neoliberal, a ordem de mercado é construída por decisões individuais, coordenada por mecanismos financeiros. Essa ordem poderia ser comprometida se recebesse intervenção do Estado. Com isso o neoliberalismo ganhou muitos adeptos ora tranquilamente ora marcado por crises. Nos anos 1970 e início dos anos 1980 foi recebido com aplausos pela Inglaterra e Estados Unidos, duas grandes potências da época. Foi assim que o neoliberalismo vai ganhando espaço em escala mundial, em momentos de crises políticas ou econômicas, sobretudo por governos autoritários, que se dispõem a sacrificar a nação pelo capitalismo.

No Brasil a década de 1990 foi derradeira para a implantação definitiva dos ideais neoliberais. Filho e Morais (2018) argumentam que apesar de seus pressupostos e de suas práticas estarem voltadas para a vida política, econômica, social e cultural aparecem de forma ideológica. Nem sempre é fácil identificar as estruturas e as práticas políticas propostas, bem como as relações de produção que exigem mudanças a partir da desregulamentação do mercado incorporando processos de privatizações.

Para o processo educacional não é diferente, a proposta neoliberal conquistou espaço no sistema produtivo, principalmente nas relações estabelecidas nos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

processos de formação de professores. Na educação a ideia é que as propostas neoliberais sejam dominantes, isto é, sirvam de direcionamento para as políticas educacionais. Saviani (2020) advoga que a política educacional assume o caráter de um neoconservadorismo, em que passa a considerar a decadência da escola pública como incapacidade do Estado dando primazia a iniciativa privada de gerir pelas leis do mercado.

Diante disso, o movimento que se viu surgir no Brasil nos últimos anos em que a extrema direita foi empurrada para assumir o poder e junto a ela a aprovação de políticas educacionais que desconsidera a realidade social do país. Esse movimento parece ser uma manobra muito bem articulada colocando em conflito o neoliberalismo e a democracia no campo político.

> Hoje, no Brasil, estamos diante de um verdadeiro "suicídio democrático", ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do parlamento e do judiciário que, pelo golpe, se apossaram do executivo" (SAVIANI, 2020, p. 19)

De acordo com Saviani (2020) só é possível superar essa sociedade capitalista pela via da radicalidade, isto é com a luta pelo socialismo por ser uma forma de produção que socializa os meios de produção superando a apropriação privada. No caso da educação socializa-se o saber.

3 PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Socializar o saber requer, sobretudo mudança radical na forma de ensinar e aprender. Para tanto, não é possível essa mudança radical sem o domínio do saber acumulado historicamente. Isso em se tratando dos alunos da escola pública, como também os alunos (as) dos cursos de formação de professores, sem o domínio dos saberes fundamental o futuro professor não têm condições de mobilizar os educandos para a aprendizagem. Nessa direção, Duarte (2021) esclarece que a construção de uma pedagogia marxista, considerando os limites do trabalho, exige o domínio dos fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos, psicológicos e didáticos e ao mesmo tempo, o estudo crítico das correntes pedagógicas afinadas com a ideologia dominante na sociedade capitalista, que se alimenta tanto do neoliberalismo como do pós-modernismo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O processo de formação de professores não deve desconsiderar a realidade social capitalista em que os alunos estão inseridos, a superação dessa realidade não é possível sem mudanças sociais. Duarte (2021) deixa evidente que não é possível a construção de uma pedagogia marxista sem a superação da sociedade capitalista, sem a superação das pedagogias de cunho liberal burguês e da realidade social contraditória que essas pedagogias nasceram. Para isso, sem sombra de dúvidas, o domínio pleno dos conhecimentos acumulados é fundamental para fazer a crítica as pedagogias burguesas existentes.

Saviani (2021) faz uma distinção importante entre teoria da educação e pedagogia dizendo que "[...] toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia" (SAVIANI, 2021, p. 256). Essa compreensão é fundamental, pois de acordo com o autor as teorias denominadas por ele como crítico reprodutivista (escola como aprelho ideológico do Estado- Althusser; sistema de ensino enquanto violência simbólica – Bourdieu e Passeron; teoria da escola capitalista – Baudelot e Establet), não podem ser consideradas teorias pedagógicas, mas teorias sobre educação. Com isso, se evidencia que o "[...] conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir da prática educativa [...]" (SAVIANI, 2021, p. 256).

Assim sendo, do ponto de vista da pedagogia, Saviani (2021) afirma que as concepções de educação podem ser agrupadas em dois grupos: pedagogia tradicional e pedagogia nova. Em termos históricos a primeira foi dominante até o século XIX e a segunda veio a se tornar predominante no século XX sem excluir a primeira. Essas tendências influenciam a prática educativa nas escolas.

Todavia não só a escola que sofre influência dessas tendências, a própria academia e, sobretudo, os cursos de formação de professores. A primeira tendência põe ênfase na teoria, reforça o papel do professor, entendido como aquele que detêm os conhecimentos elaborados e a segunda, a renovadora, põe ênfase na prática e reforça o papel do aluno, como aquele que só pode aprender atividade prática. (SAVIANI, 2021). Essas duas tendências circulam nas salas de aula da academia no famoso dilema entre teoria e prática.

Diante disso, Saviani propõe a Pedagogia Histórico-crítica como fundamento para prática educativa. E pensar a prática educativa não é olhar somente para escola pública, mas para o contexto acadêmico também. Por esse caminho "[...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe,

portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa" (SAVIANI, 2021, p. 261).

A prática social em que professor e aluno se encontram no mesmo ponto de partida, embora ocupando posições diferentes é a condição para que juntos busquem soluções para os problemas elencados da própria prática social. Cabe aqui, portanto, o que Saviani (2021) estabelece como momentos intermediários do método, identificar as questões suscitadas pela prática social, a problematização; dispor de instrumentos teóricos e práticos para sua solução, que é a instrumentalização e a sua incorporação como elemento da vida dos alunos, que denominou de catarse.

Pensar a prática social a partir desses elementos e considera-los na sala de aula numa sociedade classes como a nossa, em que o capitalismo é a moeda de troca, parece quase um desafio para o contexto acadêmico. Por isso, Saviani (2021) elenca que a educação precisa superar esses desafios e aponta que a ausência de um sistema de educação acumula um déficit histórico na educação brasileira, depois diz que a descontinuidade nas políticas educacionais é outro elemento que desafia a educação hoje.

Desse contexto, pode-se dizer que a Pedagogia histórico-critica como elemento de apropriação do conhecimento historicamente acumulado nos cursos de formação de professores é vital como garantia de que esses futuros professores sejam portadores de discussões mais promissoras no interior da escola pública.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais afinadas com as competências e habilidades não são capazes, suficientemente, para superar uma sociedade de classes, baseada nos ideias neoliberais. As instituições educacionais precisam numa tentativa radical repensar as pedagogias vigentes nas práticas educativas, pois a necessidade de formar professores capazes de estabelecer discussões mais aprofundadas em sala de aula baseada nos conhecimentos acumulados historicamente, é um desafio que se impõe hoje para superação da sociedade capitalista.

Enquanto a classe trabalhadora não tiver acesso a esse saber não há possibilidade de transformação radical da sociedade. Um currículo baseado em babilidades e competências aprofunda ainda mais as desigualdades sociais e,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprofunda o poder da classe burguesa em determinar os discursos produzidos dentro e fora da escola, em que empodera o mais favorecidos a continuar propondo pedagogias baseada nas tendências tradicional ou nova, desconsiderando a Pedagogia histórico crítica. Enfim, sair da posição de subordinado requer a apropriação de conhecimentos que nos torne capazes de discursar com a classe burguesa, na posição de sujeito e não de objeto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei n° 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União**,** Brasília, DF., 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução do CNE/CP nº 2, 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. .Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, 20 de dezembro 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019 -df&Itemid=30192. Acesso em: 01 set. 2020.

BOBBIO, N**. Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DUARTE, N. Por que é necessário uma crítica marxista do construtivismo ? IN:SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos**.** 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. p. 203-220.

FILHO, A. S.; MORAIS, L. **Brasil**: neoliberalismo versus democracia. São Paulo, Boitempo, 2018.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HARVEY, D. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, p.03-22, dez. 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/8279-30193-5-PB.pdf. Acesso em: 20 de jun de 2021.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. IN:SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos**.** 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

16.5.102 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES DOCENTES: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Jéssica Cristina Macedo[2108]

Sidney Lopes Sanchez Júnior[2109]

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a formação da identidade docente, bem como ocorre a sua construção, levando em consideração o período de formação profissional, no qual acontece a mobilização dos saberes docentes. Tem-se como problema de pesquisa: Como ocorre a percepção da identidade docente em si e demais profissionais já atuantes na educação escolar. Como objetivo se propõe explorar os processos da formação da identidade docente e discorrer acerca dos saberes docentes que permeiam o pertencimento do professor na sociedade, bem como sua identidade profissional. Essa pesquisa se caracteriza uma revisão bibliográfica com aporte teórico dos saberes docentes no processo de formação de professores. Esse estudo aponta para que para construção da identidade docente, o professor perpassa em sua formação inicial e continuada pelos saberes da formação docente, sendo saberes especializados, saberes pedagógicos, saberes profissionais, saberes da trajetória escolar, saberes que são constituídos no interior das vivências escolares. Desse modo, destaca-se que a formação de professores e a construção da identidade docente estão em constante movimento, o que exige, dos cursos de formação repensar suas estruturas curriculares, de maneira que oportunizem discussões pautadas nos saberes docentes e nos próprios professores que atuam em sala de aula, para que a formação docente e identitária sejam coerentes com a realidade existente.

Palavras-chave: Formação de professores. Identidade docente. Saberes Docentes.

1 INTRODUÇÃO

Pesquisas no campo de formação de professores que se dedicam a construção da identidade docente tem chamado atenção de pesquisadores da área do Ensino e Educação na linha dos Saberes Docentes, como por exemplo: Tardif; Pimenta; Nóvoa, Araújo e outros. Estudar sobre essa temática, requer debruçar sobre o complexo processo de formação docente em seus inúmeros e múltiplos fatores, incluindo os pessoais. De acordo com Nóvoa (2009) antes de ser professor, o sujeito é primeiro é uma pessoa.

A temática da Identidade Docente, surge através do problema de pesquisa: como ocorre a percepção da identidade docente em si e em demais profissionais já

[2108] Estudante de graduação em Pedagogia, pela Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari- FAFIMAN. jessicamacedo770@gmail.com
[2109] Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Docente no Departamento de Educação na Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari – FAFIMAN. sid.educacaocp@gmail.com.

atuantes na educação escolar. Questionamento este, que surge através dos conflitos que a pesquisadora sentiu enquanto atuava como estagiária em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Mandaguari, Paraná.

Por conta dos conflitos acerca das funções exercidas durante o estágio, essa pesquisa pretende dialogar com autores que discutem o processo de formação da identidade do professor. Pimenta (1999) já destacava que a atividade docente e o ser professor não se restringem apenas a um exercício burocrático e mecânico, pois a profissão de professor traz em si uma característica própria, sendo ela a de ensinar para humanizar, estabelecendo a percepção histórica de cada ser na sociedade.

A palavra identidade pode assumir diversos sentidos, sendo social, biológico, antropológico, psicológico, filosófico e outros. Porém, este trabalho visa discutir identidade no sentido da docência, que envolve muito mais do que características próprias, e requer observar sobretudo as influências externas do meio social, as crenças do indivíduo, e sua maneira única de fazer e ser. No âmbito da docência, o professor é o sujeito da ação, que constrói o seu eu professor nas inúmeras relações ao que se refere as escolas, sendo alunos, diretores, supervisores, orientadores, pais, responsáveis, ônibus e vans escolares, motoristas, cozinheiras, lanche da escola, giz, quadro, das atividades e de muitas outras características que se associam à docência.

Ser professor, é ser aquele que age e faz a gestão de suas práticas docentes em sua realidade escolar, com base em sua formação teórica, em sua formação inicial, em sua maneira de se enxergar no mundo, de seu percurso histórico, seus desejos, medos, valores e do que significa ser professor para si mesmo, para Pimenta (1999) essa identidade se constrói no percurso de ser professor, nos ambientes escolares e outros ambientes que reúnem os docentes e etc.

Posto isso, esse texto se propõem discutir a formação da identidade docente e suas relações com os saberes docentes que permeiam o processo de construção do ser professor.

2 DESENVOLVIMENTO

A palavra identidade segundo o dicionário de Língua Portuguesa, há a seguinte descrição, “I.den.ti.da.de s.f. 1) Qualidade daquilo que é idêntico. 2) Conjunto de caracteres que fazem reconhecer um indivíduo [...]” (KLUG, 2017, p.154).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Bauman (2005) se refere as identidades, no qual, não são palpáveis, são abstratas e influenciadas por escolhas próprias do indivíduo, pelo convívio social, ou seja, por aqueles que estão próximos do indivíduo. Identidade requer embates, isto é, a defesa de primeiras ideias em relação as novas, implicando em uma relação de incertezas. Araújo (2017) resgatando conceitos da psicologia, aponta para o significado da identidade, sendo o trabalho de constituição do homem, como este se põe e se apresenta ao mundo e se percebe em sua singularidade. Para Pimenta (1999, p. 18): “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado[...]”.

Mas afinal, o que caracteriza um indivíduo como professor? Como ocorre a formação da identidade docente? Para responder a essas perguntas, retorna-se ao que se considera como professor, desde as primeiras impressões com a escola, a jornada escolar, em que diversos profissionais docentes afetaram positiva ou negativamente o sujeito (PIMENTA, 1999). Araújo (2017) também discorre a respeito da trajetória escolar, ou seja, que o aprender a ser professor se inicia desde os primeiros contatos com a escola e os vários professores que perpassaram a vida de cada ser humano, bem como o que esses professores deixaram de bom ou não para cada indivíduo.

As primeiras impressões acerca do professor, são os momentos da própria trajetória escolar do indivíduo, e ao finalizar o nível de educação básica, o indivíduo poderá escolher para seguir o ensino superior, sendo assim, quando o acadêmico chega na universidade, ele traz consigo o modelo do que para ele é ou não um professor, outros contém a imagem do professor por obterem a experiência de fato sobre dar aulas, através do curso técnico docente (magistério), como também demais pessoas que exercem à docência, mas não sabem a importância de seu papel (PIMENTA, 1999).

Cada pessoa que adentra em um curso de licenciatura, traz consigo suas experiências e expectativas acerca do ser professor, questões estas, relacionadas aos aspectos pessoais e sociais, intrínsecos da identidade de cada indivíduo. Neste momento de formação e capacitação, é que os acadêmicos das licenciaturas entram em contato com os conhecimentos teóricos, que serão subsídios para a futura aplicação, contudo, ao longo do tempo e da evolução curricular dos cursos de licenciatura, Pimenta (1999) destaca que há uma fragmentação dos saberes, de modo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que um sobrepõe ao outro, ora tratando do relacionamento professor/aluno, ora com ênfase nas técnicas de ensinar e posteriormente nos saberes científicos.

O saber que menos ganhou relevância foi o da experiência (prática) e esse tipo de separação de saberes e sobreposição leva a educação a perder seu sentido, para isso, aponta-se a solução de "[...]reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação" (PIMENTA, 1999 p. 25). São por esses motivos de reinvenção e reformulação dos saberes, que Tardif (2000), aponta o sucesso da educação como profissão e não apenas enquanto ofício, ou seja, a profissão do professor poderia ser equiparada como a profissão de advogado, médico e engenheiro. Levando em conta, que o trabalho do professor na maioria das situações é secundarizado.

A profissão de professor surge assim como as demais, por uma necessidade que a sociedade passa a manifestar, desta maneira, muitas profissões aparecem e outras acabam, bem como profissões já existentes desenvolvem-se, assumindo caráter distinto do inicial e outras profissões regridem tomando outro rumo. Essas mudanças ocorrem através da sociedade e do que ela precisa, a isto o professor está incluído (PIMENTA, 1999). Além de tratar dos conhecimentos especializados, aponta-se com grandiosidade os conhecimentos profissionais, extremamente práticos que "[...]exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los" (TARDIF, 2000, p.7).

Dito isso, é importante lembrar que "[...]as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente" (NÓVOA, 2009, p. 33). E para compreender melhor esse saber profissional, Tardif (2000) o coloca como objeto de investigação, sobre o enfoque da "[...]epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas" (TARDIF, 2000, p. 10).

Tardif (2000) esclarece a importância de não os misturar, pois cada qual contém a sua natureza, de modo que os conhecimentos adquiridos na universidade não serão totalmente aplicados no interior do trabalho docente, e no pior dos casos, haverá conhecimentos que jamais serão usados na prática, pois, quando já formado, o profissional atenderá as demandas da escola em que trabalha. Assim, a partir do

real contexto da sala de aula, que se obterá subsídios para lidar com as dificuldades e desafios existentes dentro da escola (PIMENTA, 1999).

Percebe-se que esta parcela empírica receberá nomes variados, mas que compartilham de um mesmo valor e sentido, ou seja, pelo conhecimento obtido na prática e na experiência. Pimenta (1999) considera a realidade escolar como prática social, denominando de saber pedagógico, e Tardif (2000) o intitula de saber profissional, mas ambos se movimentam no interior das relações escolares.

Nesse sentido, as pesquisas de Nóvoa (2009) na perspectiva da Formação dos Professores no Interior da Própria Profissão, não desconsidera o aporte teórico, científico, metodológico e pedagógico, mas a ênfase é dada na experiência e na presença dos próprios professores mais experientes e reconhecidos, para contribuir com a formação dos novos docentes. Para Nóvoa (2009), tratar-se de estudar o próprio docente para a formação dos futuros professores, se faz importante desde o início da formação. Ainda destaca que:

> Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 38).

Do mesmo modo, Tardif (2000) aponta, que o ser professor requer questionar seus valores, práticas e posicionamentos éticos, que estão intimamente relacionados com o interior do trabalho docente, pois os conflitos surgem a partir dos desafios e situações em sala de aula, ou seja, na maneira de lidar com a indisciplina, como ensinar, como cativar os alunos, encontrando caminhos para superação das dificuldades.

Nóvoa (2009) também fala sobre a questão do professor, antes de ser um profissional, no qual, suas ações não se desarticulam do docente enquanto pessoa, o que requer do profissional a análise e reflexões constantes sobre si. E mais, Nóvoa (2009) remonta o que Pimenta (1999) traz acerca das primeiras experiências do docente em sua trajetória escolar, indicando que na formação, essas questões sejam problematizadas desde o início.

Nóvoa (2009) sugere que a construção do conhecimento profissional está subjacente ao conhecimento profissional, pois a profissão em si não cabe apenas a questões técnicas e científicas e isso, como bem afirma o autor, está presente no centro da identidade profissional docente. Todos esses saberes não são

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desarticulados, o que para Tardif (2014) é composto por um saber "plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2014. p.36).

A formação docente precisa evoluir, a fim de atender as demandas sociais e as questões didáticas atuais, assim, Libâneo (1998) destaca o uso das tecnologias de informação, que estão cada vez mais presentes na vida de todas as pessoas, que auxiliam tanto os alunos, quanto os professores a selecionarem informações, estratégias para resolver os desafios do cotidiano escolar. Sobre isso o autor destaca que precisa ocorrer:

> [...]uma síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura experienciada [...]a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação como a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento (LIBÂNEO, 1998, p. 12).

É nesse movimento complexo e pessoal, que o professor se constitui em sua profissão, compreendendo e articulando os significados sociais que obtiveram ao longo da profissão e formação. Assim, a identidade docente reflete o processo de constante transformação, como asseguram Diniz e Rodrigues (2020), no processo de fazer-se professor é indispensável compartilhar experiências, refletir sobre sua prática em sala de aula e retornar ao espaço escolar com este olhar da ação- reflexão- ação (BURCHARD et al. 2020).

Ainda vale acrescentar que:

> A identidade profissional docente está sempre sofrendo transformações e é constantemente influenciada por aspectos individuais e sociais do dia a dia, bem como pela escola que leciona, pelas reformas políticas e educacionais e pela valorização profissional, sendo construída, desconstruída e reconstruída sobre aspectos sociais e internos de cada docente (BURCHARD et. al. 2020 p.24).

Por isso, a formação de professores jamais estará pronta e acabada, pois sempre terá movimentação de diversos saberes, teorias e pedagogismos, já que os conhecimentos específicos passam por contextos bem elaborados, onde existem problemas, particularidades e divergência de concepções (PIMENTA, 1999). Para complementar a ideia, considera-se que o ser professor transcende o ato de ensinar, requer força de vontade e motivação diária, desta maneira, a ação do professor

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contém um aspecto crítico e de constituição de conhecimentos (BURCHARD et. al, 2020).

Ainda sobre a identidade profissional, Guimarães (2004) aponta que:

> A identidade profissional que os professores individual e coletivamente constroem e a forma como a profissão é representada estão intimamente ligadas. Assim, as características que a profissão docente foi adquirindo historicamente e as formas objetivas que contribuíram para que essas características se formassem são interdependentes. Nesse sentido, é razoável esperar que os cursos de formação[...] exerçam influência na construção da identidade profissional dos professores (GUIMARÃES, 2004, p. 59).

Vale destacar que um dos desafios na formação inicial do docente, é a mudança de percepção de si como aluno para professor, se reconhecendo como um profissional capaz de exercer à docência com significado (PIMENTA, 1999). Araújo (2017) compartilha desse mesmo pensamento, pois a partir do momento que o sujeito se reconhece e se identifica como parte integrante do ambiente social e cultural, este indivíduo produz sua história, se fazendo como ser integral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se compreender que a formação docente envolve um processo complexo, no qual, não se restringe em apenas saberes teóricos e práticos, envolve saberes profissionais, saberes pedagógicos, saberes que são construídos no interior dos ambientes escolares, alicerçados em saberes especializados, saberes da trajetória escolar e que se fazem, se desfazem e se excluem mediante aos acontecimentos internos de uma escola, a partir das reflexões obtidas na relação com os demais professores, com os alunos e com a sociedade, e sobretudo nos saberes que adquirem força ao serem desenvolvidos na proximidade com as próprias escolas e seus professores.

A identidade docente se desenvolve por meio de um trabalho contínuo e constante, pela formação universitária, por meio dos acontecimentos sociais, históricos e culturais e também da vivência e reflexão das práticas pedagógicas nas escolas e demais formações. Identidade docente é também formada pelo próprio sujeito, quando este reformula seus valores, sua ética, sua conduta mediante ocorrências em sala de aula. Enxergar-se professor envolve a mudança de

perspectiva de si como aluno, para professor. Este momento consiste em um processo gradativo de formação que influencia na percepção e construção da identidade docente.

Assim, destaca-se a importância da discussão acerca da formação do professor pautada no aporte teórico dos Saberes Docentes, tendo em vista que são complementares e não se sobrepõem ao outro. Refletir sobre a formação do professor ainda é uma temática importante, especialmente sobre a perspectiva da formação da sua identidade, considerando os percalços políticos, históricos, sociais, de formação em cursos de licenciatura, especialmente em tempos como temos vivido, ou seja, a pandemia da Covid-19. Desse modo, reitera-se que a formação de professores e a construção da identidade docente estão em constante movimentos, o que exige, dos cursos de formação repensar suas estruturas curriculares, de maneira que oportunizam discussões pautadas nos saberes docentes e nos próprios professores que atuam em sala de aula, para que a formação docente e identitária sejam coerentes com a realidade existente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Roberta Negrão de. **A formação da identidade docente no contexto do PIBID:** um estudo à luz das relações com o saber. 2017. 165 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática do Centro de Ciências Exatas) - Universidade Estadual de Londrina, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BURCHARD, Camila Pereira et. al. **Construção da identidade profissional docente:** caminhos e percalços. In. **Construção da identidade profissional docente:** formação, saberes e experiencias [recurso eletrônico]. Organizadoras Adriana Flávia Neu; Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. ISBN 978-65-991208-9-3. DOI 10.46420/9786599120893. Disponível em: https://www.editorapantanal.com.br/ebooks.php?ebook_id=construcao-da-identidade-profissional-docente-formacao-saberes-e-experiencias&ebook_ano=2020&ebook_caps=1&ebook_org=1 Acesso em: 08 mai. 2021.

DINIZ, Marcia Isabel Gentil; Rodrigues, Leandro Alcasar. **A identidade profissional docente e seu papel político pedagógico na sociedade do conhecimento.** In. **Construção da identidade profissional docente:** formação, saberes e experiencias [recurso eletrônico]. Organizadoras Adriana Flávia Neu; Lidiene

Jaqueline de Souza Costa Marchesan. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. ISBN 978-65-991208-9-3. DOI 10.46420/9786599120893. Disponível em: https://www.editorapantanal.com.br/ebooks.php?ebook_id=construcao-da-identidade-profissional-docente-formacao-saberes-e-experiencias&ebook_ano=2020&ebook_caps=1&ebook_org=1 Acesso em: 10 mai. 2021.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: Saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

KLUG, Melânia B. **Língua portuguesa**: minidicionário escolar. Blumenau: Vale das Letras, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora**? Novas exigências educacionais e profissão docente. Goiânia: Cortez, 1998.

NÓVOA. Antônio. **Professores:** Imagens do futuro presente**.** Editora Educa, 2009. Ebook Disponível em: https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf Acesso em: 17 mai. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf Acesso em: 23 mai. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores universitários**: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2000 Nº 13. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdfAcesso em: 14 jun. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Ed. Vozes. 17° ed., 2014.

16.5.103 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIFERENTES PERSPECTIVAS

Raimunda Alves Melo[2110]

Ernandes Soares Araújo[2111]

Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros[2112]

RESUMO

A formação de professores vem se destacando como uma das temáticas mais discutidas e ação implementada no campo das políticas educacionais nas últimas três décadas. Entre as questões que justificam esse pioneirismo, ressalta-se a compreensão que essa área é um dos principais eixos capazes de proporcionar mudanças nos sistemas de ensino, na concepção dos docentes, na promoção do desenvolvimento profissional, contribuindo para a ampliação e a qualidade da Educação Básica e Superior, se apresentando também como política educacional, a priori, no processo de implementação das reformas educacionais que encontram-se alinhadas a um projeto de desenvolvimento econômico, social e cidadão de um país. Considerando o exposto, o objetivo desse trabalho é caracterizar as diferentes perspectivas teóricas que orientam a formação docente, evidenciando seus desafios e possiblidades no cenário brasileiro. Desenvolveu-se pesquisa bibliográfica através da qual fez-se uma síntese de outros estudos referente ao tema abordado. Os resultados apontam que a formação de professores deve se constituir em um processo de formação humana e profissional objetivando a aprendizagem de conhecimentos e saberes teóricos e práticos do campo educacional, implementados por meio do exercício da ética e do compromisso político por justiça social, trabalhados em estreita relação com os contextos sociais nos quais são desenvolvidas as práticas educativas.

Palavras-chave: Formação inicial. Docência. Saberes docentes. Conhecimentos específicos.

1 INTRODUÇÃO

Este texto discute a formação de professores, enquanto campo de conhecimentos teórico-práticos e processo de formação humana e profissional, demarcando sua estreita relação com o delineamento da prática educativa. Como ponto de partida, recorre-se a García (1999, p. 26), para quem, a formação de professores:

> [...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos

[2110] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – (UFPI). E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br
[2111] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenador do Polo Uninta – EaD de Castelo do Piauí. E-mail: ernandesernandes@hotmail.com
[2112] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: desterrobarros@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo ou da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Partindo disso, objetiva-se caracterizar as diferentes perspectivas teóricas que orientam a formação docente, demonstrando as diferentes racionalidades que norteiam esse campo de conhecimento e ação social.

Realizamos pesquisa bibliográfica que constitui o ato de ler, selecionar, fichar, organizar e arquivar tópicos de interesse para a pesquisa em pauta. É a base para as demais pesquisas sendo uma síntese referente ao tema abordado. Segundo Rovery (2000), consiste em apresentar e comentar o que outros autores escreveram sobre o tema, enfatizando as diferenças ou semelhanças que existem entre os conceitos.

Essa discussão é relevante, pois discorre sobre os desafios e as perspectivas que envolvem a formação de professores, contribuindo com a produção de conhecimentos e reflexões sobre essa área de política educacional. Também, contribui para o fortalecimento dos debates relativos as diferentes perspectivas de formação e perfil de professores, possibilitando reconhecê-la como processo de formação humana e profissional, a fim de repensá-la a partir dos aspectos em torno dos quais é desenvolvida.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIFERENTES PERSPECTIVAS

A formação é um processo por meio do qual os futuros professores, ao longo de suas trajetórias acadêmicas no Ensino Superior, cumprem estudos oriundos de diversas áreas das ciências humanas, naturais, sociais, do saber e do ensino, didáticos e pedagógicos da área educacional necessários para o exercício da docência. Esse processo é relevante, dado que é por seu intermédio que os docentes aprendem sobre o exercício da profissão, produzem conhecimentos necessários para o exercício da profissão e desenvolvem atitudes necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e a prática educativa (FREIRE, 2009).

García (1999) afirma que diferentes orientações conceituais permeiam o campo das estruturas e racionalidades sobre a formação de professores e, consequentemente, a prática educativa a ser desenvolvida. Essas concepções variam

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em função das díspares abordagens e paradigmas norteadores do currículo, da imagem do professor e das perspectivas a respeito dos processos de formação. Elas também definem os processos de seleção, transmissão e produção do conhecimento, a escolha dos métodos e as estratégias utilizadas nos processos de formação.

Embora existam distintas formas para designar as racionalidades que fundamentam as propostas de formação de professores, este trabalho baseou-se nas proposições de Pérez Gómez (2000), que apresenta quatro perspectivas básicas, a saber: acadêmica, técnica, prática e reconstrução social. Com o propósito de melhor ilustrar a caracterização dessas perspectivas, utilizamos a parábola intitulada: currículo de nadador[2113], por conter uma riqueza de detalhes referentes a formação teórico-profissional. Contudo, reconhece-se o risco de que a análise empreendida não abarque o leque de possibilidades interpretativas, bem como, os limites difusos e de difícil enquadramento a respeito das concepções de formação de professores.

Currículo de nadador

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal.

2.1 Perspectiva acadêmica

Ilustrativamente, a parábola anterior, apresenta alguns elementos que possuem estreita relação com a perspectiva acadêmica, segundo a qual, a formação de professores é compreendida como um processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais, cujo propósito é o domínio do saber científico pelo professor. Pérez Gómez (2000) afirma que existem dois enfoques relacionados a esta concepção de professor: o enciclopédico, visto como uma enciclopédia, um especialista das disciplinas que ministra, cuja competência é medida pelo acúmulo de

[4] Jacques Busquet (1974) *apud* Pereira (1999, p. 112).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conhecimentos disciplinares, dando pouca importância à formação didática; e o compreensivo, entendido como intelectual com compreensão sobre a estrutura da matéria que ensina.

Ao tratar sob essa perspectiva, García (1999) afirma que, pelo caráter eminentemente científico do currículo da formação inicial, a ótica acadêmica ainda é predominante nos cursos de formação de professores, visto que a formação inicial é considerada como um campo de conhecimentos, verificações de teorias e práticas, cujo caráter é acadêmico.

Formosinho (2009, p. 76), ao tratar sobre a academização do Ensino Superior, considera como “uma invasão pela lógica acadêmica, de áreas e níveis de decisão que, numa atividade que tem por missão formar professores, se devem manter no âmbito da lógica profissional”, afirma que a perspectiva acadêmica promove nos futuros professores, uma concepção de currículo como imposição de disciplinas, que, ao serem trabalhadas de forma fragmentada, não favorecem a interdisciplinaridade e não promovem o trabalho coletivo. Nesse sentido, uma das consequências é o afastamento dos professores universitários das preocupações pragmáticas do contexto profissional e das dimensões profissionais no seu ensino, delegando esta tarefa apenas para os estudantes.

Contudo, ressalta-se a relevância da aprendizagem dos conhecimentos específicos da formação para a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais são desenvolvidas as atividades docentes para que neles possam intervir. O papel desse conhecimento também é “iluminar e oferecer instrumentos que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43). Ademais, ao trabalhar o conhecimento acadêmico é necessário que os processos formativos mantenham articulação com a lógica da profissão docente e com os contextos sociais nos quais serão desenvolvidas as práticas.

2.2 Perspectiva técnica

Desenvolvida no final da década de 30, a perspectiva técnica é caracterizada por Pérez Gómez (2000, p. 356), como aquela em que “o ensino é concebido como uma ciência aplicada e o professor como um técnico que domina a aplicação do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conhecimento científico". Essa ótica fundamenta-se na concepção positivista de conhecimento e de prática, propondo que o professor "aprenda conhecimentos de sua área e desenvolva competências para a sua aplicação na prática" (2000, p. 357). Nesse sentido, o modelo da racionalidade técnica compreende os processos de ensino como intervenção tecnológica, o professor como um técnico e a formação como treinamento para desenvolvimento de competências (GARCIA, 1999).

Mais uma vez, chama-se a atenção dos leitores deste texto, para a parábola currículo de nadador. Imagine que, na escola de natação, os professores se dediquem a ensinar psicologia do nadador, a anatomia e fisiologia da natação, química da água e formação dos oceanos e outros conteúdos relacionados a aprendizagem dessa profissão, mas não com um fim em si mesmo, mas sim, com o propósito de que os futuros nadadores desenvolvam competências nessas áreas, como, por exemplo: compreender as variáveis psicossociais que definem um bom nadador; analisar os fatores que contribuem para a melhoria do rendimento durante os treinamentos e competições; conhecer os benefícios da natação para a melhoria da qualidade de vida do ser humano; analisar os componentes químicos da água e suas implicações; entre outras. O foco se configura na aprendizagem dos conteúdos para o desenvolvimento de competências padronizadas a serem utilizadas em diversos contextos, secundarizando as atividades e as experiências práticas.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de competências profissionais é considerada como uma questão central na formação de professores, tendo em vista, que são as competências que viabilizam a aplicação do conhecimento e da técnica. Assim, o papel do professor é aprender o domínio das técnicas propostas pelos especialistas e a formação tem como objetivo, treinar os docentes para o uso das mesmas (PÉREZ GÓMEZ, 2000).

O professor, como profissional técnico, compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas. Assim, ao reconhecer o problema diante do qual se encontra, ao ter claramente definidos os resultados do que deve alcançar, ou quando tiver decidido qual é a dificuldade de aprendizagem de tal aluno ou grupo, ele deve selecionar entre o repertório disponível, o tratamento que melhor se adapta à situação e o aplica (CONTRERAS, 2012).

Pérez Gómez (2000, p. 359-360) afirma que a perspectiva técnica é limitada, tendo em vista que "supõe uma crítica da cega ação empírica ao propor a utilização

do conhecimento do método científico na análise da prática e na derivação de regras que normatizam e regulam a intervenção do professor/a". Segundo esse autor, os problemas da prática social não podem ser reduzidos a questões meramente instrumentais, nas quais a tarefa docente fica limitada à escolha e aplicação das técnicas, uma vez que, trata-se de uma realidade complexa, imprevista, demandando dos professores, conhecimentos e saberes práticos.

Pereira (1999) afirma que, no cenário brasileiro, as licenciaturas permanecem, desde sua origem na década de 1930, sem alterações significativas em seu modelo, que é o da racionalidade técnica. Reforça que "as principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio" (PEREIRA, 1999, p. 112).

Não obstante as limitações enfatizadas, é relevante não proceder a uma recusa generalizada da perspectiva técnica e de sua utilização na prática educativa, visto que o trabalho docente demanda domínio dos conteúdos básicos e de métodos e técnicas pedagógicos que permitem a mediação do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

2.3 Perspectiva prática

Na perspectiva prática, o ensino é entendido como uma "atividade complexa, desenvolvida em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto" (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 365). Segundo esse pesquisador, essa perspectiva possui dois enfoques: o tradicional e o que trata da prática reflexiva. O enfoque tradicional se apresenta vivo e exerce notável influência no pensamento comum da sociedade e no pensamento dos próprios professores, considerando que aprendem por meio de um processo de tentativas e erros, no qual se organiza a sabedoria profissional, transmitida de geração a geração.

Retomando mais uma vez a parábola currículo de nadador. Imagine que agora, o foco da formação seria favorecer aos aprendizes, experiências de observação de nadadores experientes e experimentação, como forma de garantir a aprendizagem do nado. Essa parece ser uma decisão simples e capaz de resolver os problemas da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formação de professores, mas, na verdade, não é. Pérez Gómez (2000) assegura que os conhecimentos da prática estão saturados de senso comum, impregnados de vícios e obstáculos epistemológicos, do saber de opinião e da ideologia dominante de caráter conservador. Nesse encaminhamento, os alunos-nadadores podem desenvolver as mesmas práticas de nado desenvolvidas pelos nadadores experientes, repetindo erros e manifestando incapacidades de propor soluções novas, criativas e fundamentadas, com vistas a melhorar as suas capacidades profissionais.

Na perspectiva prática, o professor é visto como um artesão, artista ou profissional e sua formação tem como eixo a aprendizagem “da prática, para a prática e a partir da prática”. Conforme García (1999, p. 39), essa concepção também é muito presente na formação inicial de professores e “o modelo de aprendizagem associado a esta orientação é o da aprendizagem pela experiência e observação”, conforme ilustrou-se no parágrafo anterior. Ressalta-se que, nessa perspectiva, os conhecimentos didático-pedagógicos, diretamente relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo da prática profissional ganham lugar de destaque nos processos de formação de professores.

O enfoque reflexivo contrapõe-se à racionalidade técnica e expressa o desejo de superar “a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico técnico e a prática na aula”. Essa perspectiva parte do princípio de que, por se tratar de uma atividade social e complexa, os professores enfrentam problemas de natureza prática, de natureza incerta, problemas imprevisíveis, que não são resolvidos com o emprego dos procedimentos técnicos, demandando dos mesmos, atitude criativa e reflexiva (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 364).

Nesse contexto, o currículo de nadador incluiria processos formativos voltados para a aprendizagem dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento de atividades práticas, através das quais, os alunos-nadadores teriam a oportunidade de refletir sobre seus saberes e fazeres, à luz da teoria, com o propósito de melhorar a prática educativa. Por essa via, o contato com a prática docente acontece desde os primeiros momentos do curso de formação, prevalecendo o envolvimento com a realidade prática, na qual se originam os problemas e as questões que devem ser levadas para discussão nas disciplinas teóricas (PEREIRA, 1999).

O princípio da reflexão crítica é basilar para a formação dos professores, seja por proporcionar mudanças de âmbito pessoal que refletem no ambiente de trabalho

e atuação comunitária, seja por tornar o professor um profissional mais consciente e com capacidade de intervir diante das demandas escolares e sociais mais amplas.

2.4 Perspectiva de reconstrução social

A perspectiva de reconstrução social congrega posições teóricas que concebem o ensino como uma atividade crítica, uma prática social de caráter ético, que se contrapõe à visão tradicional, técnica ou prática. Nesse enfoque, o professor é visto como um profissional crítico, que reflete sobre a prática, mas que também, tece reflexões sobre o contexto social em que a escola está inserida (PÉREZ GÓMEZ, 2000).

Nesse sentido, faz-se necessário que o currículo da formação ultrapasse os pressupostos da racionalidade técnica e contribua para uma prática educativa crítica e transformadora, cuja ação exceda os muros das escolas, enxergando, criticando e encabeçando proposições com vistas à superação das contradições sociais.

A prática educativa do professor crítico e reflexivo não contempla pretensões apenas educativas, mas se desdobra para a compreensão e a transformação das desigualdades sociais e das injustiças que vitimam educandos e educadores (CONTRERAS, 2012). Segundo esse autor, é essa fraqueza ou insuficiência de argumentação do profissional reflexivo, que conduz a busca de uma concepção que, sem renunciar a pretensão reflexiva (uma prática consciente e deliberativa, guiada pela busca da coerência pessoal entre as atuações e as convicções), considere as preocupações que devem servir de orientação para a reflexão do professor.

Por congregar algumas proposições das perspectivas anteriores e ampliar a compreensão sobre formação de professores e prática educativa, compreendendo a docência como uma ação consciente, crítica e emancipadora, arrisca-se, neste trabalho, a apresentar uma reescrita da parábola currículo de nadador, escrita por Jacques Busquet, em 1974, como forma de esperanciar mudanças para o campo da formação e da valorização dos profissionais da educação.

Currículo de nadador
Imagine uma escola de natação que se dedica a formar bons nadadores. Nela, os estudantes aprendem sobre anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água), história mundial da natação, entre outros conhecimentos específicos da área. Paralelamente as atividades teóricas, os aprendizes tem contato com a prática desde os primeiros momentos do curso, prevalecendo o envolvimento com a realidade na qual se originam os problemas e as questões que são levadas para discussão nas disciplinas teóricas. Ao longo de todo o processo, os estudantes nadadores desenvolvem atividades práticas em diferentes espaços de natação: piscinas, lagoas, rios e posteriormente o mar. Utilizam bons livros, computadores, equipamentos de segurança, água de boa qualidade, entre outros materiais necessários para a aprendizagem da natação. Eles são acompanhados o tempo todo por nadadores experientes, observam esses profissionais, dialogam com eles sobre os desafios e possibilidade dos diversos tipos de nado. Durante as ações formativas teórico-práticas refletem sobre suas dificuldades e avanços, propõem e experimentam inovações, mas não ficam apenas nisso, também discutem sobre a importância da democratização do nado, reivindicam melhores condições para as piscinas, desenvolvem projetos de intervenção em comunidades onde existem pessoas que precisam aprender a nadar. Tudo isso com o propósito de formar bons nadadores, mas principalmente seres humanos, que mesmo lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal assumirão o compromisso de continuar a nadar, de enfrentar as dificuldades com coragem e determinação, contribuindo para a calmaria e felicidade dos dias de sol que estão por vir.

Formosinho (2009, p. 31) alerta-nos acerca da frequência de um determinado modelo de formação que “não é decisivo para a construção pessoal de uma definição de professor, pois, tal construção é mediada também pelos valores e personalidade de cada um, pela socialização ocupacional, pelas experiências de vida”. Contudo, a frequência de uma perspectiva de formação e prática amplia as possibilidades de fomentar uma definição pessoal mais profissional de professor.

Em síntese, o desafio que está posto no campo da formação de professores é – o desenvolvimento de processos formativos que proporcionem o domínio dos conhecimentos da área que ensina e da metodologia para ensinar, assegurando que a formação seja fundamentada em princípios como relação teoria-prática, reflexão, criticidade, de modo que o educador reflita e se conscientize que a sua responsabilidade é desenvolver uma prática educativa sintonizada com a construção de uma sociedade justa, democrática, na qual o saber e o poder tenham equivalência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das diferentes perspectivas que fundamentam a formação e a prática educativa de professores possibilita perceber a complexidade do ser professor e a necessidade de que esse profissional adquira/desenvolva um leque de conhecimentos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e saberes necessários ao exercício de sua profissão, assegurando a efetividade e a qualidade social da ação educativa.

No tocante as diferentes racionalidades que fundamentam a formação de professores é importante destacar que, embora a predominância de um modelo seja fator relevante para o alcance dos resultados pretendidos, isso "não é decisivo para a construção pessoal de uma definição de professor, pois, tal construção é mediada também pelos valores e personalidade de cada um, pela socialização ocupacional, pelas experiências de vida" (FORMOSINHO, 2009, p. 31).

Uma vez analisadas as diferentes perspectivas, parece necessário explicitar um conceito de formação de professores, compreendido como: processo de formação humana e profissional que objetiva a aprendizagem de conhecimentos e saberes teóricos e práticos do campo educacional, fundamentados pelo exercício da ética e do compromisso político por justiça social, trabalhados em estreita relação com os contextos sociais nos quais são desenvolvidas as práticas educativas.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68, p. 109-125, dez., 1999.

PERÉZ GÓMEZ, Angel Ignacio. Ensino para a compreensão. In: SACRISTAN, José Gimeno; PERÉZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 67-97.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROVERY, M.H. **Metodologia da Pesquisa.** 2000. Disponível em <www.unilestemg.br/fapemig/downloads/exame_2004/1_Estrutura_Projeto_Pesquisa.doc>. Acesso em: 12/02/2021.

16.5.104 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD: ANÁLISE DO ESCOPO LEGAL PARA A OFERTA DA LICENCIATURA

Vâner Lima Silva[2114]

Angela Maria Martins[2115]

RESUMO

Nas últimas décadas, a oferta de cursos de graduação na modalidade da Educação a Distância (EaD) se tornou bastante expressiva no Brasil, conforme os indicadores do Censo da Educação Superior 2019. Esse crescimento tem como suporte as tecnologias da informação e comunicação, realidade potencializada no atual contexto de pandemia, com a disseminação do coronavírus SARS-Cov2, mais conhecido como COVID-19. Este artigo analisa o escopo da legislação educacional referente a EaD na educação superior, sendo parte de uma investigação maior, que trata da oferta da licenciatura em pedagogia EaD, especificamente no Estado do Tocantins, com foco nos seus processos de ensino-aprendizagem. Trata-se de estudo qualitativo e exploratório, realizado a partir de pesquisa documental no Portal da Legislação e no sítio do Ministério da Educação. O recorte temporal do estudo em pauta inicia-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, até aos instrumentos legais vigentes em 2021. Os referenciais de análise se baseiam em Santos (2004), Saviani (2018), assim como em documentos oficiais (BRASIL, 2020). A análise permite identificar que a legislação destaca a necessidade de profissionais altamente qualificados e o uso de tecnologias e outros recursos para a oferta de cursos de graduação na modalidade EaD, porém, não especifica itens que são considerados essenciais para que a oferta tenha padrões e referenciais mínimos de qualidade, como quantidade de alunos por professor e tutor, o que pode inviabilizar a oferta qualificada de cursos na modalidade a distância. Considera-se a potencialidade dos recursos tecnológicos como ferramentas complementares ao processo educacional, porém, há necessidade de investimentos nas tecnologias, metodologias e, principalmente, em uma legislação mais objetiva, que estabeleça parâmetros mínimos para a oferta da licenciatura em pedagogia e/ou qualquer outro curso de graduação.

Palavras-chave: Educação a Distância. Educação Superior. Formação de Professores. Legislação Educacional. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo busca analisar o escopo legal que lastreia a oferta da EaD no Brasil, visto a crescente demanda por cursos neste formato no país nos últimos anos. Diante do aumento no número de estudantes matriculados na modalidade, busca-se compreender como a legislação educacional brasileira fundamenta a oferta da graduação em cursos superiores, para que as instituições de educação implementem e operacionalizem tais cursos.

[2114] Doutorando em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID. Servidor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, e-mail: vanerlima.ifet@gmail.com
[2115] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, professora do PPGE e do Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais, UNICID, e-mail: ange.martins@uol.com.br

Esta pesquisa é parte de uma investigação maior, que busca compreender como se dá a oferta da licenciatura em Pedagogia EaD, especificamente no Estado do Tocantins, um dos precursores na oferta massiva deste curso de formação de professores virtualmente, sendo inclusive, o estado que chegou a possuir uma instituição pública estadual com o maior número de matrículas na modalidade EaD na primeira década dos anos 2000, chegando a ter mais de 100 mil matrículas em todo o país.

Estudar a legislação atual sobre a EaD nos permite compreender avanços e retrocessos nessa área, sendo de extrema importância a discussão sobre o assunto, visto o número de estudantes na modalidade digital crescer ano após ano, formato no qual a maior parte dos estudantes de licenciaturas se forma. Ao se adentrar nos pormenores das leis, decretos e resoluções, percebe-se que é necessário trabalhar em dispositivos que saiam da seara genérica de qualidade e fundamentar o que de fato se espera dos cursos realizados no formato EaD. Faz-se necessário, ainda, repensar a oferta dos cursos exclusivamente virtuais, potencializados com a pandemia da COVID-19, o que enfraquece a interação da comunidade acadêmica (GUSSO et al, 2020).

2 ESCOPO LEGAL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza exploratória, a partir da análise documental da legislação educacional brasileira, com o olhar mais específico sobre a regulamentação da educação a distância na educação superior.

Para Yin (2016) a pesquisa qualitativa:

> [...] procura coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidência como parte de qualquer estudo. A variedade provavelmente será uma decorrência de você ter que estudar um ambiente da vida real e seus participantes. A complexidade do ambiente de campo e a diversidade de seus participantes provavelmente justificam o uso de [...] documentos e artefatos. (YIN, 2016, p. 31)

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 06) a pesquisa bibliográfica é muito próxima da documental, sendo que:

> [...] a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A pesquisa documental foi realizada no Portal da Legislação do Governo Federal, no sítio do Ministério da Educação, dentre outros órgãos oficiais com dispositivos relacionados à educação, como o Conselho Nacional da Educação (CNE).

Abaixo, no Quadro 1, constam os principais elementos legais vigentes sobre o tema, tendo como ponto de partida a LDB de 96.

Quadro 1 - EaD na Legislação Educacional Brasileira

Leis	Decretos	Portarias	Resoluções	Referenciais
9.394/96	2.494/98	301/98	CNE/CEB 1/16	Referenciais de qualidade para cursos a distância de 1998 (Não implementado)
10.172/01	5.622/05	2.253/01		
12.056/09	5.773/06	335/02		
	6.303, 9.057 e 9.235/17	2.051 e 4.059/04		
		2.201/05		Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007)
		1, 2, 40 e 1.016/07		
		10/09		
		1.428/18		
		544/20		

Fonte: Elaborado pelos autores (2021) com dados do Governo Federal

Em 2021, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 completa 25 anos em vigor, e o seu artigo 80 introduz a educação a distância nos diversos níveis de ensino formal. A primeira regulamentação do referido artigo foi por meio do Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que em seu artigo primeiro caracteriza a EaD como:

> [...] uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998)

O Decreto 2.494 de 1998 informa a necessidade de as instituições de ensino serem credenciadas para a oferta de cursos na modalidade a distância, com a informação de que os programas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) terá oferta na modalidade em regulamentação específica (BRASIL, 1998).

Em 2005 o Decreto 2.494/98 com seus 13 artigos é revogado, para dar lugar ao Decreto 5.622 de 2005, com o total de 37 artigos, passando a conter mais detalhes e exigências para a oferta de cursos na modalidade EaD, como por exemplo, momentos presenciais para determinadas atividades: avaliações, estágios, defesas de trabalhos de conclusão de curso e momentos em laboratórios (BRASIL, 2005). No período de vigência do Decreto 5.622/05, o país passou por um período de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

crescimento da oferta da modalidade, com destaque para os cursos superiores de graduação.

O Decreto 5.622/05 passa a caracterizar a educação a distância como:

> [...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

A redação do decreto 5.622/05 passa a incluir professores e estudantes desenvolvendo atividades educativas na caracterização da modalidade. Diferentemente do Decreto 2.494/98, utiliza os termos ensino e aprendizagem, substituindo o termo anterior: autoaprendizagem. Isso ressalta a relação do professor com os estudantes, diante de uma mediação por tecnologias.

Durante a vigência do Decreto 5.622/05, a Secretaria de Educação a Distância – MEC implementou o documento chamado "Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância" em 2007, que não tem poder de Lei, porém, trata-se de um documento norteador para que as instituições de educação superior possam se basear na implementação e manutenção de seus cursos. Antes deste documento, existiu um anterior, chamado "Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância" criado em 2003, porém, não foi implementado. O documento de 2007 está em vigor, apesar da Secretaria de Educação Superior ter instituído um Grupo de Trabalho – GT para a criação de um novo referencial, por meio da Portaria 50 de 2018, com representantes de mais de 30 entidades. O GT teve o prazo de 240 dias (já com prorrogação) para apresentar a versão final.

Segundo Trindade (2019, p. 08), “o relatório final do grupo de trabalho foi entregue para análise [...] ao novo secretário da Secretaria de Educação Superior”.

Trindade (2019, p. 08) informa que "o documento foi revisto considerando seis eixos temáticos: Processos formativos, Meios, Inovação, Recursos humanos, Avaliação e Entregas/Resultados". Apesar do documento ter sido finalizado pelo GT e entregue ao Secretário da Educação Superior, o documento ainda não está disponível na internet, nos portais do Ministério da Educação e/ou qualquer outro site do Governo Federal.

O Decreto 5.622/05 foi revogado pelo Decreto 9.057/17, que contém 25 artigos e simplifica algumas regras para que as instituições de ensino possam abrir novos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cursos superiores na modalidade, como por exemplo, o credenciamento para a oferta exclusiva na modalidade EaD. O referido Decreto dá maior autonomia para as instituições, conforme sua organização administrativa.

No Decreto 9.057/17, a modalidade EaD ganha novos contornos, passando a vigorar com a seguinte caracterização:

> [...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 01).

A sua redação traz como novidade a inclusão na caracterização da EaD dos seguintes itens: pessoal qualificado e políticas de acesso. Trata-se de demandas não especificadas no referido decreto de como isso deve ser feito pelas instituições.

A EaD assumiu uma posição estratégica no atual Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 13.005/14. Este plano tem metas ambiciosas para o acesso a educação básica e para a qualificação dos professores da educação básica no seu período de vigência, compreendido entre os anos de 2014 e 2024. Destacamos algumas destas metas sobre a educação básica e a formação de professores:

> Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 12)

Uma das estratégias para a formação em nível superior, trata de “ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior [...] e do sistema Universidade Aberta do Brasil” (UAB) (PNE 2014-2024). Nesse sentido, o atual PNE busca na EaD, um caminho para a formação de professores em nível superior na sua área de atuação, visto a UAB ter como prioridade:

> [...] oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados (MEC, 2021, p. 01).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Além da formação de professores, o PNE prevê universalizar a educação infantil e o ensino fundamental, porém, segundo Saviani (2018, p. 151) “aprova-se com facilidade a lei que cria o sistema, mas de forma genérica, o que o converte apenas num novo nome para aquilo que já está posto sem nenhum influxo transformador nos rumos da educação.”

Ainda segundo Saviani (2018, p. 157), o contexto do atual PNE não é favorável para a sua plena operacionalização, pois:

> Os prazos nele fixados vão se esgotando e nenhuma de suas metas poderá ser cumprida mesmo porque, com a aprovação da Emenda Constitucional que congela por vinte anos os gastos públicos, o PNE, cujo prazo final vence daqui a sete anos, já se encontra totalmente comprometido.

A educação on-line, ao contrário da educação presencial na universidade, trabalha dentro de espaços virtuais, o que se opõe ao contexto da presencialidade no campus e passa a concorrer com a presencialidade e interação em um espaço físico (SANTOS, 2004).

Para Santos (2004, p. 49) "é também sabido que esta transformação é responsável por mais uma desigualdade ou segmentação no conjunto global das universidades, a fractura digital". É necessário atentar-se em que medida a educação por meio digitais afetará a pesquisa, formação e extensão universitária (SANTOS, 2004). Ao trazer essas questões do impacto tecnológico da comunicação nas universidades, o autor afirma não querer sugerir uma visão negativa ou pessimista sobre os usos potenciais dos recursos da informação e comunicação, mas apenas salientar que é necessário sair da inércia e enfrentar os riscos e maximizar as potencialidades.

Ainda sobre as transformações necessárias no campo da educação superior, Santos (2004, p. 39) diz que:

> A reforma tem por objectivo central responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo e, portanto, desde muito antes da actual fase de globalização capitalista (SANTOS, 2004, p. 39).

A proposta acima foi apresentada em Brasília, em 2004, integrando Calendário Oficial de Debates sobre a Reforma Universitária do Ministério da Educação, com o objetivo de intervir e possibilitar acesso à universidade aos grupos historicamente excluídos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As políticas públicas governamentais de educação em um contexto globalizado, são implementadas para atender as pressões sociais, bem como o alinhamento com organizações internacionais neoliberais. Nesse contexto a EaD é fomentada, e Franco (2010, p. 05) compreende que:

> [...] na tentativa de corrigir a ineficácia do sistema educacional, e investir na teoria do capital humano, marco do modelo educacional neoliberal, as políticas educacionais buscaram os paliativos de uma formação continuada a distância e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96 contribuiu nesse sentido, reestruturando todo o sistema educativo aos moldes do projeto neoliberal (2010, p. 05).

Para regulamentar o estado de calamidade pública e, posteriormente, normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública, os órgãos oficiais brasileiros emitiram normativas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica, a Medida Provisória 934 e a Lei 14.040.

A desobrigação das instituições de cumprirem o número mínimo de dias letivos não foi suficiente, tendo em vista a imprevisibilidade do fim da pandemia de coronavírus SARS-Cov2. Diante desta situação, o CNE aprova, em 06 de outubro de 2020, Resolução que permite que o ensino emergencial remoto seja mantido até 31 de dezembro de 2021.

O CNE emitiu ainda três documentos relacionados: os Pareceres CNE/CP 05, 09 e 11/2020, que tratam de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

O caráter emergencial do uso de aulas por internet e/ou outros recursos de comunicação reverbera em consequências que afetam a educação, como afirma Gusso et al (2020, p. 07):

> Em muitos casos, não houve preparação dos professores para lidar com os recursos tecnológicos ou preparar aulas na modalidade on-line. Não houve preparação dos estudantes para estudarem nesse ambiente, nem mesmo se dimensionou se os estudantes teriam acesso às aulas dessa forma. Houve pouca preocupação com aspectos como o registro de frequência, carga-horária das disciplinas, processos de avaliação etc. Isso produziu sobrecarga e ansiedade para os professores, baixa eficiência no ensino e baixa motivação dos estudantes, podendo acarretar inclusive aumento da evasão nos cursos.

Pressupõe-se que a implementação de EaD nas instituições públicas e privadas, deveria ser força motriz para o bom andamento das aulas no modo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

emergencial remoto, em decorrência do isolamento social para barrar a disseminação da pandemia de coronavírus, mas há um longo caminho para ser trilhado, no sentido de efetivar uma educação digital, ancorada em tecnologias de comunicação e informação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EaD necessita de uma regulamentação que indique, além das características de infraestrutura digital e física das instituições de ensino e de pessoal altamente qualificado, como por exemplo, quantificar a relação estudantes versus professores e/ou tutores e suas respectivas formações.

É fundamental, também, que a legislação defina processos formativos para que professores compreendam metodologias que assegurem uma aprendizagem significativa via EaD. Sabemos que é no modelo de educação presencial que isso acontece de forma mais orgânica, portanto, é necessário reverter tendências atuais da educação exclusivamente virtual para a graduação, em especial para a formação de professores em pedagogia e demais licenciaturas, e estabelecer normativas claras para que essa modalidade possa ser usada como ferramenta potencializadora do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm. Acesso em 20 jun. 2021.

____. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em 20 jun. 2021

____. Decreto 9.057 de 25 maio de 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em 19 jun. 2021.

____. Lei 13.005, 25 de junho de 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm . Acesso em 14 jun. 2021.

____. Lei 14.040 de 18 de agosto de 2020. Disponível em https://www.in.gov.br/en/web/dou/. Acesso em 19 jun. 2021.

____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 14 jun. 2021.

____. Medida Provisória 934 de 01 de abril de 2020. Disponível em https://www.in.gov.br/en/web/dou/. Acesso em 19 jun. 2021.

FRANCO, Patrícia. Os impactos das políticas públicas nas ações de formação docente em Ituituba/MG: contribuições para uma análise das políticas e práticas formativas. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 9, p. 45–66, 2010. DOI: 10.22633/rpge.v0i9.9278. Disponível em https://periodicos.fclar.unesp.br/. Acesso em 22 jun. 2021.

GUSSO, Hélder Lima et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc**., Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em http://www.scielo.br/. Acesso em 25 jun. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2019**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/. Acesso em 15 jun. 2021.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Pareceres CNE/CP 05, 09 e 11 de 2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/pareceres-relatados. Acesso em 25 jun. 2021.

____. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf. Acesso em 21 jun. 2021.

____. Secretaria de Educação Superior. Portaria 50, de 3 de julho de 2018. Disponível em https://www.in.gov.br/. Acesso em 22 jun. 2021.

____. **Universidade Aberta do Brasil (UAB).** Disponível em http://portal.mec.gov.br/uab/. Acesso em 14 jun. 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. 2009. ISSN: 2175-3423. Disponível em: https://siposg.furg.br/ . Acesso em 25 abr. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI:** Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2004. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/. Acesso em 13 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

TRINDADE, André. Em Busca de Novos Rumos para a EaD**. Revista Ensino Superior,** 2019. ed. 239. Disponível em https://revistaensinosuperior.com.br. Acesso em 10 jun. 2021.

YIN, Robert. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

16.5.105 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE CRISE: PROJETOS ANTAGÔNICOS SOB FOGO CRUZADO

Vânia Maria Alves[2116]

Carmem Waldow[2117]

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a formação de professores em tempos de crise, provocada por fatores de ordem política, econômica, ética, cultural, que desembocam na luta entre projetos antagônicos para a formação docente. Os objetivos são analisar a formação docente expressa nas diretrizes curriculares vigentes, no contraponto da proposta das diretrizes aprovadas, que deverão ser implantadas; buscar elementos históricos que auxiliem na compreensão dessa crise; problematizar a atual proposta em pauta e, na perspectiva da contradição, apontar caminhos para a resistência/superação. O método para análise é analítico-qualitativo. A investigação é bibliográfica e documental, buscando a contribuição de autores como Saviani (2009), Mazzeu (2011), Alves (2010), Dourado (2015), Lavoura et. al. (2020), entre outros. Partimos do pressuposto de que a formação de professores deve estar fundamentada em uma sólida formação teórica. Contudo, no decurso da história, observamos que esta não é a perspectiva adotada pelos organismos estatais, que elaboram as políticas e fazem a gestão do ensino. Regidos pela égide produtiva e econômica capitalista, as atuais diretrizes para a formação de professores a serem implantadas, estão marcadas pelo esvaziamento dos conteúdos e reduzidas ao treinamento para o desenvolvimento de competências e habilidades perfiladas à demanda atual de formação dos trabalhadores.

Palavras-chave: Formação de professores. Projetos formativos antagônicos. Crise. Resistência.

1 INTRODUÇÃO

A problemática da formação de professores e a qualidade deste processo, historicamente, deu-se como reflexo de questões mais amplas da sociedade. Atualmente o Brasil encontra-se em um período de grandes crises – econômica, social, de pensamento, moral – que afetam a formação de professores, que tem sido esvaziada dos conteúdos que permitam a análise dessas tensões. Por isso, torna-se necessário problematizar a formação de professores e repensá-la a partir de referenciais que possibilitem a análise das crises que a determinam. Essa temática é

[2116] Doutora em Educação, Docente do Colegiado de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná - *Campus* Palmas. vania.alves@ifpr.edu.br.
[2117] Mestre em Educação, Docente do Colegiado de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná - *Campus* Palmas. carmem.waldow@ifpr.edu.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

parte da pesquisa em andamento, sob nossa coordenação, cujo título é "A Pedagogia Histórico-Crítica e a 'ressureição dos mortos': os clássicos e a formação dos pedagogos em tempo de crise" e tem como foco central analisar a importância do estudo dos clássicos da educação e da Pedagogia Histórico-Crítica na formação inicial e continuada de professores.

Vivemos num contexto de forte tensão nas instituições de ensino do país provoca pela imposição da implantação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, aprovadas pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, também nominada BNC – Formação. Pelo seu forte alinhamento à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017 e 2018), a BNC-Formação apresenta caráter reducionista da formação docente, tanto em seus aspectos teóricos quanto práticos, representando grande risco de esvaziamento e comprometimento de uma formação docente crítica e emancipatória.

A opção pelo método analítico-qualitativo, por meio da investigação bibliográfica e documental, visa alcançar os objetivos deste artigo que são: analisar a formação docente expressa nas diretrizes curriculares vigentes, Resolução CNE/CP Nº 02, de 1º de julho de 2015, no contraponto da proposta das diretrizes aprovadas pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação) e que deverão ser implantadas em até dois anos. A partir desta perspectiva, buscar elementos históricos que deem conta de compreender essa crise, problematizar a atual proposta em pauta e apontar alguns caminhos para resistência e a superação.

2 CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUNS ELEMENTOS DO CONTEXTO HISTÓRICO

A formação de professores coloca-se como uma necessidade a partir do momento histórico em que essa categoria é demandada pela materialidade, isto é, a partir do contexto no qual a educação é institucionalizada. Ao levar em conta que "a formação de professores é síntese de múltiplas determinações" (MARTINS; DUARTE, 2010), estabelecemos como objetivo principal analisar a formação docente a partir da ênfase no perfil profissional exigido, isto é, no preparo para o exercício da atividade produtiva docente. Nesse sentido problematizamos o lugar, a centralidade que os conteúdos científico-culturais e a preparação didático-pedagógica ocupam na

preparação para o ofício de mestre ou, em outras palavras, qual é o lugar que a teoria e a prática ou, ainda, qual o espaço que os clássicos (CALVINO, 1993) ocupam na formação docente. Nosso entendimento é, como defendem Martins e Duarte (2010), que a formação de professores seja analisada a partir da complexa trama social da qual faz parte e intencionalmente planejada para a efetivação de determinada prática social.

A pesquisa histórica aponta, conforme Alves (2005), que o problema da formação de professores tem início com Comenius, quando propõe uma escola que atenda a todos. Ocorre que "a exigência imperativa de universalização do ensino era tolhida pelo caro serviço do preceptor, em correspondência com a complexidade da tarefa que exercia". Assim, para viabilizar esse tipo de escola, havia a necessidade de "simplificar e objetivar o trabalho didático, de tal forma que qualquer homem mediano pudesse ensinar" (ALVES, 2005, p. 67).

Contudo, para atender a todos, era necessário desvencilhar-se do mestre sábio, que demandava altos custos, pois, "até então, o mestre, na condição de preceptor, era uma figura cujo conhecimento ia muito além da média dos homens. Não raro essa modalidade de educador despontava por sua erudição" (ALVES, 2005, p. 67).

Desse modo, surge a necessidade de "investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos" (ALVES, 2005, p. 67). Em outras palavras, "o barateamento dos serviços escolares só poderia decorrer, em grande medida, da simplificação e da objetivação do trabalho didático" (p. 66). Semelhante ao que ocorreu no processo de trabalho, o qual foi objetivado por força da mediação dos instrumentos, o mesmo ocorreu com o conhecimento humano, com relação ao trabalho escolar, convergindo para a implantação da divisão do trabalho no ensino e para a transformação dos instrumentos de trabalho do professor. Para Alves (2005, p. 68): "Como consequência da divisão do trabalho didático em níveis de ensino, em séries e áreas do conhecimento, tal como concebera Comenius, o professor especializava-se em algumas operações [...]" de acordo com a etapa de formação e, do ponto de vista teórico, a consequência foi a diminuição do conhecimento docente.

Assim como a divisão do trabalho das manufaturas permitia que qualquer trabalhador que se especializasse em poucas operações no processo de trabalho, poderia realizá-lo, ocorreu com o trabalho do professor. Com a mediação dos

instrumentos de trabalho, neste caso, com a adoção dos manuais didáticos, que possibilitaram a queda de custos da instrução pública, qualquer um poderia realizar, com o mesmo grau de excelência, tarefas que antes só eram realizadas por seres privilegiados. Desse modo, a organização do trabalho didático, concebida por Comenius, "representava uma ruptura com o conhecimento culturalmente significativo e a instauração do império do manual didático no espaço escolar" (ALVES, 2005, p. 70). Do ponto de vista da formação de professores, isso representa uma nova forma de pensar o preparo profissional dos docentes, no sentido de "[...] produzir mais resultado com economia de tempo, de fadiga e de recursos" (p. 65).

Contudo, a questão da formação docente re/surge com vigor a partir do século XIX, quando o problema da instrução popular foi colocado no contexto da Revolução Francesa. A partir daí, esclarece Saviani (2009), surge a necessidade de universalizar a instrução elementar e organizam-se os sistemas nacionais de ensino, o que levou ao problema da formação de professores em grande escala. Criam-se, então, as "[...] Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários" (SAVIANI, 2009, p. 148).

É daí, portanto, que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições incumbidas da preparação dos docentes. Mas, também é importante esclarecer que, apesar de o problema da formação de professores ter-se colocado apenas no final do século XIX, isso não significa dizer que tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso já existia escolas, "[...] tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Ora, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação" (SAVIANI, 2009, p. 148).

Conforme Saviani (2009), embora seja amplamente divulgado que o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de docentes teria sido fundado em 1684, em Reims, por São João Batista de La Salle, com o nome de Seminário dos Mestres, a primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela Convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Tão logo nasceu, já se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior, destinada à formação de professores de nível secundário, e Escola Normal ou Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. Em 1802, sob o domínio napoleônico no norte italiano, foi instituída a Escola Normal de Pisa, nos moldes da Escola Normal Superior de Paris.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Do mesmo modo que seu modelo francês, essa escola destinava-se à formação de professores para o ensino secundário; contudo, na prática, ela se transformou em uma instituição de altos estudos, suprimindo qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. No decorrer do século XIX, além de França e Itália, países como Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e o Brasil também foram instalando suas Escolas Normais. (SAVIANI, 2009).

No Brasil, de acordo com Saviani (2009), a questão da formação de professores pode ser sintetizada nos seguintes períodos: Ensaios intermitentes (1827-1890); Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); Criação dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). Na interpretação de Saviani (2009, p. 148-149), no contexto anteriormente descrito, configuraram-se dois modelos de formação de professores: “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: Para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.” E o “modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.”

Na compreensão deste autor (2009), a questão que se coloca está na luta, na disputa contraditória entre esses dois distintos modelos de formação. De um lado, está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se encerra com a aquisição da cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento na qual o professor se especializa. De outro lado, contrapõe-se o modelo segundo o qual a formação docente só se efetiva com o preparo pedagógico-didático, que deverá ser assegurada de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular da instituição formadora.

Conforme constata Saviani (2009), na história da formação de professores, o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior que se ocuparam da formação dos professores de nível médio; o segundo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

modelo, como tendência geral, prevaleceu nas Escolas Normais, isto é, na formação dos professores primários, o que corresponde hoje ao Ensino Fundamental.

3 PROJETOS ANTAGÔNICOS EM DISPUTA: A FORMAÇÃO DOCENTE SOB FOGO CRUZADO

O tensionamento entre os diferentes modelos de formação de professores continua presente e acirrado, especialmente no atual contexto das reformas curriculares em andamento, expressas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017 e 2018) e na Base Nacional Comum de formação de professores BNC – Formação, aprovada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que revoga a Resolução CNE/CP Nº 02, de 1º de julho de 2015, alterando significativamente os rumos da política de formação dos professores.

Contudo, esse cenário de disputa, agora agravado, está presente e/ou latente há algumas décadas. Conforme Mazzeu (2011) já na década de 1990 ocorreram uma série de reformas na educação brasileira, expressas pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes, decretos que tinham por base as recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais que, conforme Saviani (2002 apud MAZZEU, 2011), assumem protagonismo recorrente no gerenciamento das reformas político-administrativas, consideradas necessárias ao desenvolvimento capitalista. Nesse contexto, de acordo com Mazzeu (2011), as demandas da reestruturação produtiva para a formação ou qualificação do trabalhador, apoiadas na defesa da reintegração das atividades de trabalho e da necessidade de emprego de mão de obra qualificada, são intensificadas.

Conforme esclarece Mazzeu (2011), nesse período, pode-se observar a promoção de reformas educacionais e a formulação de programas pautados na competitividade resultante da centralidade assumida pela educação no interior dos novos modelos de produção que acolhem como conceito central a flexibilidade, a autonomia e a polivalência. Nesse cenário a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral e na formação do professor, em particular, precisa ser compreendida como uma estratégia política de reforma do estado no plano institucional e econômico-administrativo. Esta estratégia tem como objetivo central

adaptar os indivíduos às exigências do sistema capitalista no que se refere ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital.

No tocante às orientações para a formação de professores, os seus princípios estão traduzidos nos documentos “Referenciais para a Formação de Professores” (BRASIL, MEC, SEF, 2002) e nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica” (BRASIL, CNE, 2001 e 2002). Alinhados com os organismos multilaterais, conforme esclarece Mazzeu (2011), tais documentos apropriam-se dos mesmos conceitos e orientações metodológicas apregoadas para a formação docente. Essa perspectiva de formação assenta-se na epistemologia da prática (que resulta dos estudos efetivados por Donald Schön), pautada pela construção de conhecimentos a partir de um ‘saber-fazer fazendo’. Assim, esses documentos, marcados pela formação por competências e pela prática reflexiva reduzem o trabalho educativo, baseado em uma sólida formação teórica e acadêmica, a um saber-fazer circunstancial.

Ora, no que se refere aos pressupostos e ao modelo de formação de professores presentes na Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), reedita, em grande parte, os mesmos princípios filosóficos e epistemológicos adotados pelos já citados referenciais de 1998, 2001 e 2002.

Lavoura et. al. (2020, p. 554), ao realizarem uma análise da BNC-Formação, relacionam-na “[...] com o quadro conjuntural de desmonte do ensino público superior instaurado pelo governo brasileiro de extrema-direita em meio à crise estrutural do capital em sua fase imperialista”. Partem da compreensão de que o conjunto das medidas políticas que caracterizam o esvaziamento dos currículos na formação de professores e o desmonte do ensino público superior é inerente à totalidade da conjuntura nacional e internacional de grandes retrocessos político-econômicos, sociais e culturais em meio à crise estrutural do capital, que culmina com o desmonte do serviço público, privatizações e entreguismo do que é público ao capital financeiro internacional e ao rentismo (LAVOURA et.al., 2020).

No que diz respeito à organização curricular, embora não se altere a carga horária total, que permanece em 3.200 horas, distribuídas em três grupos, o que

chama a atenção, segundo Lavoura et.al. (2020) é a frequente indicação da BNCC da educação básica, com claras referências às competências e habilidades, aos indicadores de desempenho, à dimensão da prática no processo formativo e aos eixos estruturantes da própria BNCC, no que diz respeito aos campos de experiência da educação infantil, dos conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento do ensino fundamental e médio. Além disso, outro aspecto preocupante é o de que pode haver aproveitamento da formação e de experiências anteriores, o que aumenta o risco de precarização para a formação e o trabalho docente.

Na avaliação de Lavoura et.al. (2020) essas diretrizes ferem a autonomia das instituições universitárias quanto à suas propostas curriculares, por ser um documento muito mais prescritivo do que a Resolução 02/2015. Ademais, significa um grande retrocesso em relação àquelas diretrizes, ao retirar do documento a formação continuada e valorização dos profissionais do magistério, na perspectiva do estabelecimento das diretrizes curriculares como uma ampla política nacional de formação dos educadores. Nesse sentido, reiteram Lavoura et.al. (2020) que ao contrário do que foi proposto em audiência pública de educadores e suas entidades em outubro de 2019 e reiterado por mais de 30 organismos da área educacional, o Conselho Nacional de Educação, demonstrou alinhamento com o neotecnicismo e com o caráter privatista e praticista ao estabelecer as diretrizes de formação de professores pautadas na BNCC para a Educação Básica.

Os princípios norteadores da Resolução 02/2015, que foi construída a partir da defesa da Base Comum Nacional, defendida há mais de 30 anos pelos Fóruns de apoio e pesquisas sobre a formação de professores, são a sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade teoria-prática, o trabalho coletivo e interdisciplinar, o compromisso social e valorização do profissional da educação e a gestão democrática. Ao se revogar esta resolução, a formação de profissionais do magistério da educação básica corre sério risco de esvaziamento e alinhamento ao atual projeto capitalista em vigor.

De acordo com Dourado (2015), a Resolução 02/2015, que foi revogada, tem como proposta uma base comum nacional para a formação inicial e continuada, que traduz uma concepção de formação pautada pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar nas áreas específicas de conhecimento científico, da unidade entre teoria e prática, da centralidade do trabalho como princípio educativo

na formação profissional, bem como, do entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Ora, esses são os fundamentos a serem reafirmados como projeto educativo do país, especialmente voltado à formação dos filhos das classes trabalhadoras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores esteve sempre alinhada aos interesses dominantes. Com a universalização da instrução elementar, tornou-se necessária a formação de professores em larga escala e o processo de formação para a docência passou a se reconfigurar, e impactos foram percebidos ora na formação teórica, ora na formação prática.

Regidos pela égide produtiva e econômica capitalista, as atuais diretrizes para a formação de professores a serem implantadas, estão marcadas pelo esvaziamento dos conteúdos e, pelo seu caráter notadamente prescritivo, reduzidas ao treinamento para o desenvolvimento de competências e habilidades perfiladas à demanda atual de formação dos trabalhadores.

Partimos do pressuposto de que a formação de professores deve estar fundamentada em uma sólida formação teórica. Contudo, no decurso da história, observamos que esta não é a perspectiva adotada pelos organismos estatais, que elaboram as políticas e fazem a gestão do ensino. É preciso fazer frente ao projeto formativo presente na BNC-Formação, que “ressuscita mortos”, não no sentido do “retorno aos/dos clássicos”, mas reedita, com nova roupagem, a orientação curricular de formação e organização do trabalho docente pautada no ensino por competências e habilidades. Neste sentido, é necessário que haja resistência das instituições que atuam com a formação de professores em implementar as diretrizes expressas na Resolução 02/2019, que esvaziam o processo formativo dos conteúdos clássicos, tornando os cursos de Licenciatura espaços de preparo de mão de obra para a execução da BNCC.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **O Trabalho Didático na Escola Moderna:** Formas Históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BRASIL. CNE. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica.** Parecer CNE/CP. nº 09/2001, de 8/5/2001.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 21 mai. 2021.

BRASIL. CNE. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica.** Resolução CNE/CP. nº 01, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 21 mai. 2021.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 mai. 2021.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC),** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 mai. 2021.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução Nº 02, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 17 jun. 2021.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios**. Educ. Soc.,** Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt. Acesso em: 23 jun. 2021.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Política de Formação de Professores e a destruição das forças produtivas: BNC- Formação em debate. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405. Acesso em: 15 jun. 2021.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MAZZEU, L.T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, A. C.

G. (org.). **Pedagogia histórico critica:** 30 anos. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

Referenciais para formação de professores. Brasília, MEC/SEF, 2002. http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. p. 143-155. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 mai. 2021.

16.5.106 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A MODALIDADE EJA: DIÁLOGOS E DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Maria Veronica Rodrigues da Fonseca[2118]

Bárbara de Brito Terra Nova Gonçalves[2119]

Viviane da Costa Bastos[2120]

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino, que busca garantir o direito constitucional à Educação, aos sujeitos que interromperam seus estudos, de retomarem o processo de escolarização, tendo em vista suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, em busca de melhores oportunidades para exercer a plena cidadania em nossa sociedade, tão desigual. Formar professores para atender esse público é uma necessidade e tornou-se ainda mais urgente, no atual contexto da educação brasileira que precisou rever sua forma de atuação frente aos desafios impostos pela realidade da pandemia causada pela COVID-19, desde o ano de 2020. O trabalho tem como objetivo apresentar alguns resultados do estudo que tem sido desenvolvido, voltado para a Formação de Professores para a modalidade EJA, no período de pandemia, em um projeto de extensão no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, sob a coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, localizada na cidade do Rio de Janeiro. O trabalho tem caráter qualitativo e traz como embasamento teórico autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti e Miguel Arroyo, articulados a reflexões sobre a formação de professores para essa modalidade. Os resultados encontrados abordam a necessidade da promoção de mudanças e propostas de formação docente que contribuam para o atendimento à EJA, considerando as diferentes realidades dos discentes e as especificidades que envolvem essa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação de Jovens e Adultos. Políticas Públicas Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

Apesar do avanço identificado no Brasil, ao longo dos últimos 30 anos na direção da universalização do acesso à educação básica na idade certa, ainda assim, é grande o número de brasileiros que não concluem o seu processo de escolarização obrigatória, sendo excluídos dos ensinos fundamental e médio. As desigualdades sociais ainda fazem parte da realidade brasileira, onde se observa uma grande parte da população mais pobre com pouca renda e uma parcela da elite com muitas riquezas. Este fato coloca a massa da população em desvantagem em diversas áreas,

[2118] Doutora em Educação, FTESM,maria.fonseca@ftesm.edu.br
[2119] Mestra em Educação, FTESM, barbara.goncalves@ftesm.edu.br
[2120] Mestra em Educação, FTESM, viviane.bastos@ftesm.edu.br

e com relação à educação, não é diferente. O indivíduo que faz parte da elite econômica e cultural consegue iniciar os estudos e alcançar a sua conclusão. Já o indivíduo mais pobre acaba tendo que abandonar os estudos para buscar um emprego e ajudar na sobrevivência da família. É considerando essa realidade brasileira que a Constituição Federal de 1988 estabelece como princípio a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Definindo também como dever do Estado garantir o acesso gratuito à Educação Básica a todos, mesmo aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Sendo esse direito à educação legislado no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9394/96) como uma Modalidade de Ensino denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Parecer CEB Nº11/2000 do Conselho Nacional de Educação que deliberou sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos ressalta que "[...] a EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, [...] usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente. [...]". O referido Parecer, ao tratar da formação de professores para essa modalidade, destaca que:

> [...] pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000)

Nesse contexto, a questão da formação de professores para a educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se configurado, ainda, como mais um grande desafio para a educação no Brasil. Conforme já salientado por Arroyo (2006, p.16) "a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA [...]."

Considerando que a EJA é uma modalidade de ensino que tem como público alvo os jovens, os adultos e os idosos também**,** pessoas que já passaram por diferentes espaços de escolarização regular e que, muitas vezes, possuem experiências que lhe causaram marcas negativas, o espaço destinado à EJA precisa ser diferenciado, acolhedor e deve promover o desenvolvimento do sujeito para a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cidadania, possibilitando a vivência de uma nova experiencia de escolarização e de vida com autonomia e independência no seu dia a dia.

Assim, torna-se um fator preponderante para o sucesso das atividades na Educação de Jovens e Adultos, que as especificidades dessa modalidade sejam muito bem conhecidas pelos docentes que nela atuam. Afinal, não basta ser tecnicamente competente, para ser professor na EJA é importante compreender que "a realidade do adulto é diferente da realidade da criança" (GADOTTI; ROMÃO, 2006, p.39).

É, portanto, nessa perspectiva, que nos últimos cinco anos, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da FTESM organizou um Projeto de Educação de Jovens e Adultos desenvolvido em parceria com o colégio da Fundação , com o objetivo possibilitar aos licenciandos de Pedagogia um ambiente institucional com organização adequada, no qual se busca a superação dos tradicionais modelos de estágios obrigatórios que se fundamentam apenas na observação do professor em serviço, investindo em um projeto de caráter inovador, que articula teoria-prática, em uma perspectiva interdisciplinar, voltado, especificamente para proporcionar aos professores em sua formação inicial, a experiência da prática de ensino na Educação de Jovens e Adultos, em uma perspectiva de formação reflexiva (SCHÖN, 2000; 1992).

2 SIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO EDUCAÇÂO POPULAR

A educação pode ser entendida como um processo universal, isto é, comum a todos os sujeitos que vivem em sociedade. Entretanto, ela não se desenvolve de uma única forma, ela é praticada de diferentes maneiras, podendo até ser de forma antagônica. O que difere cada uma delas é a forma como será oportunizada pelos seus responsáveis. Segundo Gadotti (2008, p.31), "Paulo Freire fala de uma educação do colonizador e uma educação do colonizado, uma educação do oprimido e uma educação do opressor". Ou seja, se um professor busca ensinar de forma autoritária e descontextualizada, o aluno acaba se tornando refém da mesma educação e esta não contribui para com a formação de um sujeito crítico, participativo, libertário, consciente em uma busca sedenta pelo conhecimento prático e teórico.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Gadotti (2008, p. 19) ressalta também que os termos “educação de adultos”, “educação popular”, “educação não-formal” e “educação comunitária” são usados, muitas vezes, como sinônimos, mas não o são. Os termos acabaram recebendo influências internacionais e uma organização que contribui para isso é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), onde a educação de adultos é vista como uma área específica da educação. Enquanto os Estados Unidos (EUA) se referem aos países de terceiro mundo, que trabalham com a educação de adultos, como educação não-formal. (GADOTTI, 2008, p. 31-32)

Nessa perspectiva, a educação popular assume um local privilegiado no sentido de valorizar o saber cultural, as vivências cotidianas e potencializar aquilo que é construído no coletivo, cooperando com a democratização da escola formal regular. A educação popular visa uma prática educativa política, onde o educando tem voz ativa e constrói sua aprendizagem junto com o professor sem ignorar sua realidade. O que o aluno vive fora da escola precisa fazer parte das discussões escolares, pois conscientizar é refletir sobre o que está acontecendo, buscar soluções e cobrar os responsáveis oficiais (GADOTTI, 2008, p. 33-39).

Já Para Arroyo (2006), a educação de adultos precisa se distanciar do “olhar negativo” que foi atribuída a ela em decorrência de uma historicidade de abandono e descaso pelo Estado. Afinal, “o direito popular ao conhecimento sempre teve na EJA um sentido político: contribuir nos ideais de emancipação e libertação, dar aos setores populares horizontes de humanização, dá-lhes o direito de escolher, de planejar seu destino” (ARROYO, 2006, p. 41).

É fundamentado nestas perspectivas teóricas que o Projeto de Educação de Jovens e Adultos da FTESM tem desenvolvido suas ações, focando a formação de um professor que seja agente de uma prática voltada para uma formação cidadã, como será apontado a seguir.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PROJETO EJA *** NO CONTEXTO DA PANDEMIA

O Projeto EJA (PROEJA) da FTESM possibilita que os licenciandos do Curso de Pedagogia da instituição desenvolvam propostas pedagógicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Suas atividades tem oportunizado pesquisas atinentes à EJA e práticas educativas que correlacionam teoria e prática; bem como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

proporcionam a utilização de métodos e técnicas que contemplam códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem na EJA.

A partir da suspensão das aulas presenciais em março de 2020, em virtude da pandemia do coronavírus, e com a implementação de ações acadêmicas remotas, tanto junto aos alunos do PROEJA, quanto aos licenciandos que atuam no projeto, novos rumos foram sendo delineados. Partiu-se, inicialmente, do planejamento educacional como uma ferramenta fundamental para a organização do trabalho e enfrentamento dos desafios e buscando garantir os objetivos estabelecidos para o projeto. Para tanto, foi desenvolvida uma dinâmica pedagógica que buscou possibilitar que o PROEJA, mesmo no período de isolamento social motivado pelas determinações sanitárias, continuasse funcionando como um espaço de construção de saberes pedagógicos e desenvolvimento de uma prática de ensino para os alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Assim, considerando o perfil do Corpo Discente do PROEJA, formado por alunos maiores de 60 anos, sem acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em suas casas, e pelo fato de não terem acesso ao AVA da instituição, foi estabelecida uma ação de acolhimento dos alunos pelos licenciandos, utilizando como estratégia a realização de ligações telefônicas, de forma a manter o contato com os discentes e estabelecer um momento de incentivo e solidariedade aos alunos do PROEJA. Essa estratégia foi adotada com o objetivo de manter vivo o desejo de escolarização desses educandos, respeitando a diversidade de cada aluno e as dificuldades de acessos deles às TDIC.

Além disso, os licenciandos passaram participar de encontros de formação realizados semanalmente, por meio do aplicativo Google Meet fornecido pela instituição formadora, com vistas a que eles apresentassem os materiais didáticos elaborados, em especial vídeo aulas produzidas, para serem disponibilizadas aos alunos do PROEJA e, também, pudessem estudar e discutir temas diretamente ligados à Educação de Jovens e Adultos. Afinal, o diálogo, na teoria do conhecimento freireano, mais do que se constituir como pedra angular da relação pedagógica na atividade docente com adultos e jovens, é também fator preponderante na prática de um professor reflexivo, que reflete sobre e na ação (SCHÖN, 1992; 2000).

Valendo-se das TDIC disponíveis, as reuniões de formação passaram a ser objeto de estudo, momento de discussão e orientação, constituindo-se, ainda, como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

fontes de conhecimento que fornecem dados a serem objetos de admiração e de interpretação crítica, conferindo uma conotação epistemológica ao diálogo. Todo o trabalho desenvolvido em 2020 foi registrado em um portifólio virtual elaborado coletivamente entre professores coordenadores e licenciandos.

Em virtude do ano 2021 celebrarmos o centenário de nascimento de Paulo Freire, o eixo "O legado de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos" norteou o Projeto EJA no período vigente (2021.1). Os tempos pandêmicos nos exigem ainda maior conhecimento da obra Freiriana. Afinal,

> [...] ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 1996, p. 26)

Paulo Freire lutou, através de seus livros, por uma educação política, consciente, livre de opressão e que construa novas possibilidades. Essa educação não pode ser utópica, tendo em vista que para alcançá-la é preciso criticidade, reflexão, ações práticas, afetividade, dialética e intencionalidade, pois o trabalho pedagógico precisa ser planejado e com objetivos a alcançar visando um melhor projeto de vida para alunos e professores. Assim, o trabalho pedagógico não deve focar nas dificuldades, que seriam as situações-limites, que a realidade apresenta e sim nas possibilidades, que seriam as atitudes-limites, em busca de um "inédito viável", que seria uma nova realidade com sujeitos livres, pensando criticamente, longes da opressão e em um processo de constante de apreensão e consolidação do conhecimento.

É nesta perspectiva que foram realizadas no PROEJA duas Rodas de Conversa virtuais, nas quais os licenciandos e os professores coordenadores do projeto trouxeram suas contribuições a respeito da temática e convidaram toda a comunidade para dialogar sobre Freire e a Educação de Jovens e Adultos. Essas atividades foram desenvolvidas atreladas ao comprometimento com propostas de participação, colaboração e articulação entre os saberes docentes e têm sido desencadeadas em uma perspectiva que busca possibilitar aos licenciandos em formação inicial participação e protagonismo. Como diz Tardif (2005, p.221), "transformar os alunos em atores, isto é, em parceiros da interação pedagógica,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

parece-nos ser a tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor."

4 METODOLOGIA DE PESQUISA ADOTADA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter documental e que teve por objetivo geral apresentar alguns resultados do estudo que tem sido desenvolvido, voltado para a Formação de Professores para a modalidade EJA; tendo por objetivo específico apresentar os principais desafios enfrentados na formação de professores no PROEJA da FTESM. Na perspectiva deste trabalho, a pesquisa-ação é a metodologia utilizada, por constituir-se uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão e colaboração dos participantes em projetos de pesquisa educacional. Os licenciandos e os professores que participam do PROEJA são os sujeitos participantes que fazem parte da tessitura da metodologia de investigação. De acordo com Thiolent (2005, p.16):

> [...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O campo de pesquisa foi constituído pelas atividades do Projeto EJA, ministradas de forma remota, ao longo do ano de 2020 e no primeiro semestre de 2021, com o intuito de formar docentes para a modalidade EJA. Os encontros síncronos contribuíram para a realização de registros e coleta de dados, com vistas ao fortalecimento de uma prática de pesquisa-ação que subsidiasse o aperfeiçoamento do curso ministrado.

5 DESAFIOS ENFRENTADOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Nas aulas práticas presenciais, que ocorriam duas vezes na semana, os licenciandos vivenciavam a condução do trabalho pedagógico, desde o planejamento, a elaboração de recursos didáticos até a regência da aula. No entanto, com a instalação da pandemia COVID-19, o acompanhamento das atividades do PROEJA passou a ser remoto, e para isso, as ferramentas digitais whatsapp e google meet

foram os recursos utilizados para estabelecer o contato com os discentes do Projeto, que muitas vezes não tinham o acesso à Internet.

Diante desse desafio inicial, foi necessário discutir com os licenciandos sobre a realização de diferentes propostas de trabalho, como gravação e envio das aulas aos alunos da EJA, pelas ferramentas digitais disponíveis, para dar continuidade à prática educativa. Assim, para oportunizar e respeitar os tempos e espaços dos sujeitos que frequentam a EJA, é fundamental formar docentes que assumam uma postura dialética de pensar/fazer coletivo, levando em conta os saberes e possibilidades que os alunos trazem, para poder articulá-los com o saber científico.

O Conselho Nacional de Educação confirmou a adoção de atividades a distância nessa situação emergencial na qual o mundo se encontra (BRASIL, 2020). Para a Educação de Jovens e Adultos, cujo público muitas vezes não dispõe de condições financeiras favoráveis ao estudo, as atividades à distância sem o contato presencial com os professores podem representar um impasse e, até mesmo, um fator determinante para a evasão escolar.

Ao longo desse período pandêmico o trabalho desenvolvido no âmbito do PROEJA da FTESM foi desencadeado de forma a conscientizar os licenciandos em formação de que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE,1996, p. 59). Mesmo considerando que a sala de aula se constitui um importante lugar de acolhimento ao público da EJA, dentro da qual os alunos são capazes de interagir uns com os outros e aprimorar a sua socialização, formar professores que entendam que o diálogo deve estar sempre presente e manter o contato com os alunos, seja de forma presencial ou à distância, é uma forma de efetivar o trabalho, contribuindo com as demandas do cotidiano e da prática social e garantindo o direito à educação dos jovens e adultos brasileiros que não tiveram acesso na idade própria.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o atual contexto, torna-se ainda mais necessário dialogar sobre os desafios da formação docente para a modalidade EJA, oportunizando um olhar mais atento às especificidades e práticas que tenham concretude relacionando ensino, pesquisa e extensão. Diante das situações apresentadas neste trabalho, é relevante refletir sobre a formação de professores pautada em práticas pedagógicas

que considere a dimensão dialógica para a construção das aprendizagens, pois, para a EJA, não basta transmitir um conteúdo ou desenvolver uma aprendizagem, é importante manter vínculos, trabalhar a autoestima, e formar um cidadão consciente, crítico-reflexivo, capaz de lidar com as situações reais. Rever propostas de formação docente que contribuam para o atendimento à EJA, considerando as diferentes realidades dos discentes e as especificidades que envolvem essa modalidade de ensino, assim como privilegiar momentos e espaços específicos para uma formação contínua e sistemática, são discussões que não devem se cessar, até porque, como nos diz Tardif (2000, p.12), os conhecimentos abordados nas universidades "estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho".

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf Acesso em: 2 jun.2021.

BRASIL. **Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 jun. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra,1996

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria Prática e Proposta.** São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M. MOVA. **por um Brasil Alfabetizado.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3084/1/FPF_PTPF_12_081.pdf **. Acesso em: 03 Jul 2021**

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

16.5.107 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A REFORMA AGRÁRIA NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL – TO

Valdir Aquino Zitzke[2121]

Edmilson Andrade Reis[2122]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar o processo de construção e oferta da primeira turma de formação de educadores nas áreas de Reforma Agrária em Pedagogia da Alternância – Magistério de Nível Médio. O curso foi construído a partir dos movimentos sociais e realizado através de um convênio entre a Associação de Apoio a Escola Família Agrícola de Porto Nacional e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e aprovado e autorizado pela Secretaria de Estado da Educação do estado do Tocantins. A experiência teve início em 2006 e término em 2008 e visava a formação de educadores do campo no contexto da Pedagogia da Alternância. Os espaços e tempos de formação priorizaram a articulação entre os conhecimentos que foram apreendidos e as experiências construídas no âmbito das práticas sociais dos atores no processo de formação. Dessa forma, a alternância de atividades formativas objetivou proporcionar um percurso de escolarização entrosada com as práticas vivenciadas na esfera do mundo do trabalho e da produção, valorizando o meio ambiente e a diversidade sociocultural da população que mora no campo. Esse processo apenas foi possível por existirem educadores e profissionais que conhecem ou vivenciam a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos na prática. Além de contar com educadores que possuem o perfil que atende a esse modelo de educação, o curso ofereceu disciplinas específicas para atender à formação pretendida.

Palavras-chave: Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Formação de Professores. Escola Família Agrícola. Reforma Agrária.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (doravante PRONERA) surgiu em 1998 no contexto das lutas dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação de qualidade nos métodos de ensino e aprendizagem voltados à realidade do campo. O PRONERA é coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (doravante INCRA), executado através da articulação institucional e atende às fases da educação brasileira que compreendem alfabetização, Ensino Médio, técnico profissionalizante e cursos superiores em diversas áreas do conhecimento.

Este trabalho aborda a formação da primeira turma de educadores na área de

[2121] Doutor em Ciências Humanas. Universidade Federal do Tocantins. valdir.zitzke@gmail.com.
[2122] Mestre em Geografia. CEULP – ULBRA. profedmilsonsaudecoletiva@gmail.com.

Reforma Agrária em Pedagogia da Alternância – Magistério de Nível Médio, aprovado e autorizado pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. Essa experiência foi realizada através de um convênio entre a Associação de Apoio a Escola Família Agrícola de Porto Nacional e o INCRA, com início em 2006 e término em 2008. Trata-se, portanto, da análise do processo de organização e estruturação para a formação dos educadores e do projeto político-pedagógico específico que integra um conjunto de práticas identificadas como Pedagogia da Alternância.

2 A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL

O modelo da Escola Família Agrícola é uma proposta de Educação do Campo com origem na França, em 1935, com sua pedagogia própria – a Pedagogia da Alternância, chegada ao Brasil em 1969. No Estado do Tocantins, a primeira Escola Família Agrícola (EFA) foi instalada na cidade de Porto Nacional por iniciativa da Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação (COMSAÚDE), uma organização não governamental que desde sua fundação, em 1969, têm prestado relevantes serviços à comunidade de baixa renda e em situações de vulnerabilidades sociais.

A COMSAUDE, em conjunto com os movimentos sociais da região, implantou, em 1986, o Centro de Tecnologias Alternativas (CTA), para contribuir com a formação das famílias camponesas, onde foram oferecidos cursos de agricultura orgânica, frutos nativos, sementes caboclas, novas tecnologias de custo acessível, apicultura, olericultura, fruticultura, piscicultura, tração animal, política agrícolas, entre outros. Mesmo com a aceitação das atividades do CTA pelas famílias, o aumento do êxodo rural na região foi observado pelos envolvidos, dentre outros motivos, devido à necessidade de escola para crianças e jovens.

Nesse cenário, surgiu a ideia da criação da Escola Família Agrícola em Porto Nacional (doravante EFAPN), sendo organizada a participação em um curso de formação no Centro de Formação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), em Piumas – ES. A EFAPN atende estudantes, independente do gênero e do sexo, provenientes de cerca de vinte (20) municípios do estado do Tocantins e do Pará, totalizando quarenta e duas (42) comunidades, organizadas em trinta (30) associações de pequenos produtores no raio de até 300 km. Além disso, já

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ofereceu três edições de curso de formação de Magistério de Nível Médio, sendo o primeiro, o objeto deste trabalho, e uma edição de curso técnico em agroecologia dentro do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária, o PRONERA.

3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

No Brasil, a realidade das escolas públicas aponta o descaso com a sociedade e reproduz uma educação muito mais de acomodação que de promoções do cidadão, apresentando falta de estrutura física adequadas, falta de material didático (os que existem não estão relacionadas à realidade do campo), falta de transporte escolar seguro e falta de professores com formação adequada. De acordo com Caliari (2002, p. 59):

> Essa situação resulta de um processo histórico na consolidação do modelo de desenvolvimento econômico. Alicerçado no setor produtivo industrializante, ele empurra para as “margens” do fluxo dos debates as decisões que favoreceriam o desenvolvimento de projeto de educação rural com ênfase na preservação dos valores e modos de vida existente no campo, que proporcionem condições básicas necessárias a qualidade de vida no meio rural e, finalmente, que sejam igualitárias as oportunidades educacionais para os alunos rurais e urbanos.

Um momento marcante para a educação do campo no Brasil foi a aprovação, em 2002, das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, motivada, em grande medida, pela luta dos movimentos sociais e entidades sociais e políticas que pensavam uma educação de qualidade no campo.

O ideário da Educação do Campo afirma a necessidade de efetivação do direito e da ampliação do acesso à educação, por meio da construção de uma escola que esteja e seja do campo: uma escola ligada à história, à cultura e às causas sociais e humanas de quem vive no campo (LIMA; FERNANDES, 2018).

De fato, a Educação do Campo, de acordo com Fernandes e Molina (2004, p. 64), enquanto um novo paradigma, “vem sendo construído por esses grupos sociais e rompe com o paradigma da educação rural, onde o campo seria somente o lugar da produção de mercadoria e não como espaço de vida”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E OS QUATRO PILARES NA EFAPN

O Brasil foi o primeiro país da América Latina a implantar a Pedagogia da Alternância para a formação de jovens rurais, o que aconteceu em 1969 no Espírito Santo. Desde então, surgiram outras experiências em várias regiões do país. A filosofia da Pedagogia da Alternância orienta-se pelo pensamento da pedagogia socialista de Pistrak (2005) e Makarenko (2002) e pela pedagogia de Paulo Freire (1996). Pistrak (2005) aborda questões como as relações entre escola e trabalho, a auto-organização dos estudantes e a organização do ensino através do sistema de complexos temáticos – esse último muito próximo à reflexão de Paulo Freire (1996) sobre os temas geradores, ferramenta muito utilizada pela Pedagogia da Alternância. Para Makarenko (2002), mais que educar, é necessário formar personalidades, criar pessoas conscientes de seu papel político, cultas, sadias, preocupadas com o bem-estar do grupo, solidárias, onde o trabalho fosse considerado essencial para a formação do ser humano.

A metodologia específica da Pedagogia da Alternância consiste em um processo educativo com espaços e tempos de formação diferentes, nos quais o educando deve ser o protagonista de sua própria aprendizagem e a família também assume a sua parcela de responsabilidade pela educação das crianças. O tempo-escola é o momento em que os educandos permanecem na escola e no internato, correspondendo a 70% da carga horária de aulas e atividades formativas. O tempo-comunidade é quando o educando realiza ações educativas no meio em que vive através de participação nas atividades da comunidade, espaços de estágios, envolvimento nos movimentos sociais, correspondendo a 30% da carga horária. A partir disso, a EFAPN se organizou a partir dos quatro pilares da Pedagogia da Alternância:

1. Associação das famílias de agricultores

Uma Escola Família Agrícola nasce da iniciativa das famílias conscientes do papel que desempenham na educação dos filhos. Reunidos em associação, os pais e os monitores criam sua escola, gerenciam o processo educativo favorecendo a diversidade de atores e de ambientes na formação dos educandos e assumem as responsabilidades no plano legal, financeiro e moral.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2. Formação integral do jovem

A EFAPN assume a função de socialização dos seus estudantes, acompanhando-os na formação de sua personalidade e na construção de seu próprio futuro de uma forma sistêmica e integral, tendo em vista a diversidade de elementos e situações que interferem nas pessoas. Dessa forma, a EFAPN busca formar seres humanos conscientes de suas realidades, críticos e capazes de refletir sobre suas práticas e, sobretudo, transformar a sociedade.

3. Desenvolvimento local

A EFAPN procura educar os diferentes atores para que assumam a condição de cidadãos atuantes e participantes do processo de construção de seus destinos, garantindo a continuidade das atividades, emprego e renda, qualidade de vida, proteção do entorno e a utilização racional dos recursos naturais, base para o desenvolvimento local, envolvendo os processos econômico e humano. A construção dessa proposta de desenvolvimento começa com a inclusão e a capacitação dos educandos para atuarem na construção dos seus projetos de vida a partir das suas realidades.

4. Alternância

Na EFAPN, os educandos permanecem uma semana na escola, em regime de internato, e uma semana no meio profissional ou propriedade familiar, alternando a formação em comum no ambiente e na comunidade, permitindo uma integração escola-família e estudo-trabalho em processo contínuo, de forma que os dois ambientes favoreçam a construção de conhecimento.

5 A ESTRUTURA DO CURSO

A experiência na formação de educadores do campo em Pedagogia da Alternância – Magistério de Nível Médio derivou da articulação e da mobilização do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), da Escola Família Agrícola de Porto Nacional (EFAPN), da Comunidade de Saúde Desenvolvimento e Educação (COMSAUDE), da Cooperativa de Trabalho Prestação de Serviços Assistência

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Técnica e Extensão Rural (COOPTER), da Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Tocantins (FETAET), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC).

O convênio para a realização do curso foi firmado entre o INCRA e a Associação de Apoio a EFAPN durante a realização de um seminário de apresentação do projeto em dezembro de 2005, quando também foi realizado o processo seletivo dos quarenta (40) educandos para o curso que começaria em janeiro de 2006.

A prática pedagógica exigiu organização coletiva e o cumprimento de papéis por todos os autores envolvidos, que se tornaram responsáveis pela sua formação. Nesse aspecto, Makarenko (2005, p. 12), afirma que o coletivo "é um organismo social vivo, e por isso mesmo, possui órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes. Se tudo isso não existe, não há coletivo, há uma simples multidão, uma concentração de indivíduos".

O curso foi organizado em seis módulos de atividades presenciais nos meses de janeiro e julho dos anos 2006, 2007, 2008, com duração de 36 meses, estruturado em seis (6) módulos de vinte e seis (26) dias, cada um com doze (12) horas de aula por dia e com carga horária de 3.200 horas. O tempo-escola aconteceu na EFAPN, onde foram utilizadas todas as estruturas físicas para o aprendizado dos educandos e também para o alojamento. A EFAPN foi a responsável pela emissão dos diários, pelo controle e pela guarda de todos os documentos dos alunos matriculados, bem como pela emissão dos documentos necessários à certificação pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins.

Da carga horária total de 3.200 horas, 100 horas foram destinadas a atividades complementares, como a participação em seminários, e 300 horas para Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado. Da carga horária restante, 1.960 horas foram dedicadas para o tempo-escola e 840 horas para tempo-comunidade, objetivando, assim, a construção e consolidação dos saberes produzidos e adquiridos por cada educando no contexto social e familiar.

O tempo-escola foi organizado em três dimensões: as Brigadas, o Internato e a Formação Política. A prática de organização através de brigadas, muito utilizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), é um fator importante para a auto-organização dos membros, onde acontece a distribuição das tarefas domésticas do cotidiano da escola.

O Internato é o momento em que acontecem as aulas com a apresentação das teorias e as reflexões necessárias na proposta freiriana da ação-reflexão-ação, conhecer para transformar. Aqui acontecem, também, os momentos místicos, o lazer, a convivência em coletivo e a formação política.

A Formação Política foi uma proposta construída a partir da necessidade de construção de uma consciência crítica dos educandos para entender o funcionamento da sociedade e as suas relações de classe, de produção, de exploração e de poder. Esse espaço foi se constituindo dentro do curso de forma a levar assuntos para debates que eram de interesse do grupo e da sociedade.

Essa formação política teve por base e inspiração as ideias de Makarenko (2005, p. 14): “mais que educar é importante criar pessoas conscientes de seu papel político”. Para o autor, não bastam as instruções políticas, mas, é preciso haver educação política necessária para a criação de uma sociedade mais justa e com base no caráter, na solidariedade, na ética e na conduta individual frente à coletividade.

6 INSTRUMENTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Para alcançar os objetivos da Pedagogia da Alternância, vários instrumentos pedagógicos foram construídos a partir das experimentações entre teoria e prática na educação com os camponeses e, para este curso, a EFAPN selecionou três deles.

1. Plano de estudo

O Plano de Estudo (PE) é um instrumento didático e metodológico no qual se define um tema gerador a ser trabalhado durante um determinado tempo pela equipe pedagógica e pelos educandos. O PE é o norteador para explorar o tema gerador durante a sessão e a vivência no contexto das famílias e, por isso, deve contemplar a realidade das famílias dos jovens, além de discutir temáticas do cotidiano dos educandos e contribuir com os debates produzidos no ambiente escolar, principalmente, nas salas de aulas.

2. Caderno da Realidade

É o instrumento de sistematização do Plano de Estudo e consiste na elaboração ordenada, em caderno próprio, da reflexão e da ação durante a elaboração

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do PE no tempo-escola e no tempo-comunidade. Nesse Caderno, os educandos registram seus textos produzidos a partir do Tema Gerador com as respostas das perguntas do PE.

3. Visitas às Famílias

As visitas às famílias foram realizadas pela orientadora dos movimentos sociais e pela coordenação pedagógica da EFAPN. Durante o curso, foram realizadas duas (2) visitas por ano, totalizando seis (6) visitas realizadas durante o tempo-comunidade, momento em que os educandos se encontravam em suas casas. Essa configuração facilitou o acompanhamento das atividades do tempo-comunidade, além do diálogo com a família, no qual foi observado se o educando conseguiu realizar na comunidade as atividades propostas pelos professores.

7 RESULTADOS ALCANÇADOS

A seguir reproduzimos depoimentos dos estudantes do PRONERA em relação à primeira etapa do curso advindos do texto “Minha experiência no PRONERA”, realizados no último encontro dos alunos, disponibilizados nos documentos e relatórios da EFAPN:

> Tenho certeza que com este curso me qualificarei bastante porque o curso é muito rico em conteúdos e discussões, sem contar com a metodologia de trabalho que os professores usam para facilitar o entendimento da disciplina. (M.)
>
> Achei as aulas ótimas, os professores são maravilhosos, um ambiente muito propício para me formar como educadora rural. O PRONERA é um projeto muito bom, para a educação rural, fico feliz por participar desse encontro, porque ele me forma tanto na parte educacional como social. (M.)
>
> Tive algumas dificuldades, mas nada neste mundo é difícil quando a gente quer... eu vou chegar ao final deste curso e vou mostrar para a minha comunidade que eu sou capaz. (M.)
>
> Tivemos nossa primeira noite cultural, e achei ótima, pois tivemos brincadeiras, místicas e forró também, mas não ficou só nisso, com o decorrer do tempo foi começando as aulas, e gostei muito das diferentes aplicações de aula por cada professor, apesar de ser dez matérias a mais e estudar os três períodos e com isso percebi que tive um rendimento muito grande em termo de aprendizagem. (M. D.)
>
> Os professores tentam engajar na nossa realidade, tornando-se um mediador entre o aprendiz e o que se vai aprendendo... não pensava que podia aprender tanto, não sabia que era tão rico. (M.A.)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Eu aprendi muito, aprendi a conviver com colegas no mesmo quarto, respeitando o espaço e a privacidade de cada uma. Na sala de aula aprendi trabalhar em equipe respeitando as ideias e as opiniões de cada um, uma coisa que marcou foi a história de vida que para me foi uma experiência, se você não pode ajudar uma pessoa não discrimine, mesmo conhecendo sua história de vida. (M.B.)
>
> Chegando ao final do primeiro módulo eu tive uma experiência bem mais ampla em diversos assuntos lá abordados, aprendi a conviver mais em grupo, a me expressar melhor e tive a oportunidade de ter um ensino diferenciado. (L.)
>
> Os pontos positivos foi ter conhecido a escola e pessoas novas que é sempre bom, aprender melhor como viver em comunidade, aprender a lidar com as diferenças. E quem sabe poder ajudar a minha comunidade que tanto precisa de ajuda. (R.)
>
> As dificuldades que eu encontrei foi ter que passar um mês longe da família , com pessoas diferentes. Quando chega a noite, hora de dormir e aos domingos, pensava em pegar minhas coisas e ir embora, isso foi é muito difícil. (L.)
>
> Conseguimos o direito de estudar a pedagogia, a escola que era excluída dentro da reforma agrária hoje pra nós é satisfação temos orgulho. (J.R.)
>
> Foi de bastante admiração e de curiosidade, pois nunca tinha participado de um encontro parecido como este do PRONERA... Sei que o PRONERA vem buscando garantir a melhoria na formação de educadores/ as das escolas do campo. E aqui na Escola Família Agrícola que tenho aprendido muito e até o final do curso sairei daqui com um novo pensamento e estarei preparada para junto com os outros levantar a bandeira.(F.)
>
> O ambiente nos passa tranquilidade aconchego, nos faz refletir melhor, sobre a vida, acho uma ótima oportunidade para quem mora no campo... eu agradeço essas pessoas por lutar por algo que venha valorizar o trabalhador e a trabalhadora do campo. Venho com força de vontade buscar conhecimento par um futuro melhor na minha comunidade. (E.)
>
> Tive uma boa experiência de conviver em grupo que antes a gente não conhecia, e o mais interessante é que todos acolheram como se fosse da família, isso para mim foi muito interessante. (M.A.)

Os depoimentos apontam para um resultado positivo do esforço de todos os atores e instituições envolvidas no processo e o reconhecimento do curso para a tomada de conscientização das suas realidades e ampliação das possibilidades de trabalho nos seus municípios. Esse reconhecimento motivou a realização de outros dois processos de formação em anos posteriores.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se o reconhecimento pelas famílias do crescimento dos filhos em relação ao seu aprendizado. Por sua vez, as Visitas às Famílias tiveram um efeito marcante sobre essa relação, pois o educador adentrou o contexto familiar de cada

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educando, proporcionando uma relação permeada de respeito, identidade e aproximação.

Os espaços e tempos de formação priorizaram a articulação entre os conhecimentos que foram apreendidos e as experiências construídas no âmbito das práticas sociais dos atores no processo de formação. Com isso, a alternância de atividades formativas objetivou proporcionar um percurso de escolarização entrosada com as práticas vivenciadas na esfera do mundo do trabalho e da produção, valorizando o meio ambiente e a diversidade sociocultural da população que mora no campo.

Esse processo formativo só foi possível por existirem educadores e profissionais que conhecem ou vivenciam a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos na prática. Somado ao fato de os educadores também possuírem um perfil que atendia a esse modelo de educação, o curso também ofereceu disciplinas específicas para atender às demandas da formação específica dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

CALIARI, R. O. **Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local**. Lavras: UFLA, 2002.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: JESUS, S. M. A. de; MOLINA, M. C. (Orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, E. A. C. R.; FERNANDES, S. A. de S. Educação do campo como projeto de desenvolvimento e de vida para o campo. Presidente Prudente. **Revista NERA**. v. 21, n. 45, p. 50-71. Dez. 2018. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br>. Acesso em 12.07.2021

MAKARENKO, A. **A pedagogia na revolução**. Trad. Cecília da Silva Leudemann. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

PISTRAK, M. M. **Fundamentação da Escola do Trabalho**. 4ª ed. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2005.

16.5.108 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCEPÇÃO DE EDUCADORES DA REDE DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Irinilza O. Gianesi Bellintani[2123]

Thays R. G. Abreu Sentoma[2124]

Edilene Aveledo[2125]

RESUMO

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa "Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI?", vinculada ao Grupo de Pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPId), coordenado pela Profa. Drª Vera Maria Nigro de Souza Placco, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, com foco no eixo Formação de Professores. O objetivo é identificar e analisar os elementos necessários para a formação inicial e continuada de professores, na percepção dos educadores da rede estadual de ensino. Considerando aportes teóricos de Gatti (2019), Libâneo (2015; 2017) e Tardif (2014) discutimos os principais temas elencados pelos educadores sobre formação inicial e continuada, a partir de um questionário aplicado a 5005 respondentes da rede estadual de ensino. São apontados por eles como prioritários os seguintes temas para a formação inicial: condições de trabalho, metodologias e educação inclusiva; para a formação continuada, destacam o compartilhamento de práticas, intervenção do professor junto aos alunos e tecnologias. Sobre as condições necessárias para a formação continuada, eles apontam: momentos para compartilhar as experiências e as propostas pedagógicas, remuneração pelas horas de formação e a participação do professor na escolha dos temas das formações. Fica evidente a necessidade de repensar a formação inicial para incorporar aspectos da prática, considerando os contextos de atuação. Destaca-se a importância de dar voz aos professores e gestores, paralelamente ao resultados da aprendizagem dos alunos, ao serem definidas políticas públicas relacionadas à formação continuada.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Formação inicial de professores. Formação continuada de professores. Qualificação do ensino. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A finalidade deste trabalho é apresentar um recorte da pesquisa "Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI?", vinculada ao Grupo de Pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPId), coordenado pela Profa. Drª Vera Maria Nigro de Souza Placco, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da

[2123] Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação. PUC-SP. irinilza@uol.com.br.
[2124] Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação. PUC-SP. thays14abreu@gmail.com.
[2125] Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação.PUC-SP.aveledo22@gmail.com

Educação da PUC-SP. Por ser uma pesquisa de grande espectro, é composta por 6 eixos de estudo: Finalidades Educativas, Políticas Públicas, Formação Inicial e Continuada de Professores, Condições de Trabalho e Aprendizagem, Tecnologia e Vulnerabilidade. Neste texto, o foco será relacionado ao eixo Formação Inicial e Continuada de Professores.

O objetivo é Identificar e analisar os elementos necessários para a formação inicial e continuada de professores, na percepção dos educadores da rede estadual de ensino, de forma a promover o enfrentamento dos desafios postos à escola, entendendo a formação como dimensão privilegiada para a qualificação do ensino e promoção das aprendizagens.

A formação inicial de professores tem sido tema de debate de muitos pesquisadores, principalmente, no que se refere à formação desses profissionais que atuam na educação básica. Gatti (2019) afirma que os cursos de licenciatura se mostram estanques entre si e, também, distantes da formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte limitada de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. A atividade docente envolve elementos específicos que precisam ser considerados quando se concebe a formação de professores. Apenas o conhecimento técnico desses profissionais não supre as necessidades da sala de aula (LIBÂNEO, 2015). Entendemos que a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para implementar uma política de melhoria da educação básica. A profissionalização docente refere-se

> aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional. Duas vertentes de estudos se destacam, uma aborda a profissionalização como processo de formação profissional do professor; a segunda, o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010, p.1)

Compreendemos, assim, que a formação inicial não contempla todas as demandas da formação e da educação, sendo necessária a continuidade desse processo. Assim, a formação continuada de professores é entendida na atualidade como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

necessários à atividade docente; se constitui em um constante processo de aprendizagens e desenvolvimento e permeia o cotidiano escolar e a sala de aula.

O plano estratégico da Secretaria de Educação do estado de São Paulo (2019-2022) diagnosticou, com relação à formação dos profissionais da educação, três desafios:

> i) a formação inicial carece de foco na prática didática e não prepara adequadamente para os desafios da escola pública; ii) a necessidade de avaliar os resultados das atuais práticas de formação continuada; iii) a importância de um levantamento regionalizado das capacidades e das competências dos profissionais da educação, que permita ações diferenciadas e mais personalizadas. (2019, p.13)

Sendo assim, para entender o que pensam educadores da rede estadual paulista, apresentaremos os dados obtidos quanto aos questionamentos do eixo sobre o que pensam e o que querem os professores especialistas que atuam nos anos finais da educação básica, a respeito da formação inicial e continuada.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa em questão, desenvolvida na rede estadual de São Paulo, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental, contou com respondentes localizados nas 63 diretorias do interior do estado e 28 diretorias de ensino da capital e da grande São Paulo. Os sujeitos foram os professores especialistas, e gestores (coordenadores pedagógicos, supervisores, professores mediadores, diretores, vice-diretores, professores coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP) e dirigentes das regionais), num total de 5005 questionários válidos.

Partindo do instrumento utilizado, um questionário de 45 questões, selecionamos as seis questões (31 a 36), cujas respostas se relacionavam aos objetivos deste eixo, da perspectiva dos participantes, considerando as diferentes funções exercidas por eles: professores (65.3%) e gestores (34,7%). As questões, que apresentavam alternativas para escolha e possibilidade de complementação, indagavam sobre:

- três temas essenciais na Formação Inicial (e a ordenação segundo sua importância);

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

- três temas essenciais para Formação Continuada (e a ordenação segundo sua importância);
- três condições para que a Formação continuada atendesse às demandas da escola na atualidade (e a ordenação segundo sua importância).

2.1 Formação Inicial

Apesar de haver uma oferta significativa de licenciaturas, os desafios e problemáticas referentes à formação docente no país ainda não foram superados, exigindo-se, para tanto, cursos com novas configurações que proponham a implantação de novas práticas pedagógicas de formação inicial, para além das previsões normativas e regulamentares, que se relacionem efetivamente com as transformações sociopolíticas em andamento, cujos reflexos se fazem sentir na escola e na reorganização de toda a educação básica, assim como na atuação profissional dos professores formados.

Quando perguntados sobre os temas que consideram essenciais na formação inicial do professor na atualidade, 64% das respostas apontam que condições de trabalho é o fator visto como o mais relevante e constitui tema principal nos debates acerca da profissão docente, 40,6% das respostas indicam as metodologias de ensino e 38,4% apontam a alternativa educação inclusiva (concepções e práticas específicas de ensino).

Ao serem questionados sobre a ordem de importância dos temas da formação inicial, condições de trabalho (44,1%) permanece como a opção mais apontada pelos participantes. Ao analisar a indicação desse tema como uma prioridade, levantamos como hipótese a ideia de que a formação inicial deveria permitir que o futuro professor tivesse uma visão mais ampliada sobre os desafios a serem enfrentados na profissão, antes de iniciarem sua carreira nas instituições de ensino, bem como possíveis alternativas para seu enfrentamento.

Na análise da indicação do tema metodologias de ensino, concordamos com Libâneo (2017), ao apontar que o estudo das metodologias ainda continua centrado no professor, sem destacar a interação aluno e objeto do conhecimento e que boa parte dos professores formadores têm a concepção de metodologia do ensino apenas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como procedimentos metodológicos, distanciando-se da problemática epistemológica. Em relação ao tema educação inclusiva, consideramos que representa uma demanda não só da escola, mas da sociedade, criando oportunidades e possibilidades de aprendizagem com respeito às diferenças, ao tempo e espaço de aprendizado de cada um.

2.2 Formação Continuada

Em relação aos temas essenciais para a formação continuada, 48,8% dos participantes apontam o compartilhamento de práticas com maior ênfase. Essas respostas apontam a formação continuada como oportunidade de abertura para o compartilhamento das práticas, favorecendo a troca de experiências entre os professores, o que é corroborado por Tardif (2014). Subjacente a esta necessidade, nos parece haver um desejo de valorização docente, evidenciando as boas práticas identificadas. Os docentes acreditam e, de fato, concordamos que existem muitos professores desenvolvendo ótimos trabalhos que, para além de serem compartilhados, possibilitam aprendizagens e experiências significativas aos colegas de profissão.

A segunda questão que apareceu foi a intervenção do professor junto aos alunos, com 41% de escolha entre os participantes**.** Consideramos que a principal função da escola é apoiar o aluno em seu processo de aprendizagem, possibilitar essas aprendizagens. Sendo assim, a intervenção do professor é fundamental, pois os momentos de problematização são muito importantes para fazer o pensamento do aluno avançar, passando de um momento de desestabilização inicial para depois haver a ampliação de seus saberes e a construção de novos conhecimentos.

Em terceiro lugar entre as opções apresentadas ficaram as tecnologias, como instrumentos a favor do ensino e da aprendizagem, com 37,7% de escolha entre os participantes da pesquisa. Há necessidade de uma reflexão sobre a formação continuada de professores, no que se refere à formação tecnológica, que envolve sua ação pedagógica, tendo em vista os objetivos que desejam alcançar na ação docente, a forma como passam a planejar suas aulas, como utilizam os recursos tecnológicos que tem à disposição, com vistas a melhorar os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. Embora os dados agora analisados tenham sido coletados

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em 2018/2019, este aspecto ficou bastante evidenciado no contexto do ensino remoto emergencial, vivenciado a partir de 2020, no contexto da pandemia da COVID-19.

Ao questionarmos a ordem de importância dos temas relacionados à formação continuada, o compartilhamento de práticas foi novamente o mais votado, desta vez com 20% da preferência como tema mais importante, enfatizando mais uma vez esta necessidade de o professor compartilhar o seu trabalho e, ao mesmo tempo, conhecer boas iniciativas que possam ser incorporadas à sua própria prática.

Procuramos saber, também, quais seriam as condições necessárias para a formação continuada em serviço. Para esta análise, consideramos as três mais votadas. A primeira foi momentos para compartilhar as experiências e as propostas pedagógicas, a segunda, remuneração pelas horas de formação, e a terceira, a participação do professor na escolha dos temas das formações.

Quanto à remuneração pelas horas de formação, a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 explicita, no art.2 §4, que "Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos", normatizando, assim, que um terço das horas trabalhadas pelo professor na escola sejam utilizadas para estudo e preparação das aulas. No entanto, esta ainda é uma reivindicação em algumas redes de ensino no país, pois os professores dos anos finais da educação básica são especialistas e, dependendo da disciplina, fica muito reduzida a disponibilidade remunerada para a formação continuada, em virtude da limitada carga horária semanal como é o caso de professores de história, geografia e inglês. Além disso, os professores especialistas, em sua maioria, trabalham em mais de uma unidade de ensino para comporem uma renda salarial mais adequada às suas necessidades. Dessa forma, os gestores têm dificuldades em ter o grupo todo para fazer as suas formações, precisando realizá-las em diferentes momentos.

Ouvir os professores em relação às suas necessidades formativas é essencial, considerando a formação centrada na escola, pois permite que participem do processo (IMBERNÓN, 2016). Destacamos, ainda, a necessidade de compartilhamento de práticas existentes, apontada como o principal tema para a formação continuada, mas também como uma das condições para que ela aconteça.

A escola precisa investir na formação do professor, estar atenta às suas contribuições, viabilizando a troca entre pares, evitando, assim, o distanciamento

entre os pares, pois isso "limita o acesso a novas ideias e a soluções melhores, acumula estresse internamente como uma chaga." (FULLAN; HARGREAVES, 2000 p. 20).

Neste sentido, consideramos a formação continuada em serviço dos professores dos anos finais ensino fundamental, imprescindível, pois possibilita ao docente uma atuação consistente frente aos desafios diários da sua profissão.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da pesquisa evidencia uma necessidade de repensar a formação inicial, incorporando aspectos da prática e considerando os contextos de atuação. Em relação à formação continuada, entendemos que os docentes precisam ser mais ouvidos quanto às suas necessidades formativas. Isto sugere que, ao definir as políticas públicas relacionadas à formação continuada, é importante considerar este aspecto e trazer a voz dos professores para o centro da discussão, o que não exclui os gestores que acompanham esse processo de desenvolvimento da equipe e o impacto nos resultados da aprendizagem dos alunos.

Ainda há muito a ser explorado, que poderá subsidiar as discussões e definições referentes às políticas de formação continuada da rede estadual de São Paulo, e, também, poderá servir como referencial para outras redes desenharem suas políticas de formação continuada de professores. Além disso, acreditamos que podem subsidiar o redesenho das formações iniciais nas diferentes licenciaturas, entendendo quais as dores e necessidades dos professores, a fim de que a formação inicial realmente prepare o professor para a realidade que encontra na escola do século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, de 17 jul.2008. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 8 out. 2020.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente.** Buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. A Formação de Professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do Ensino Fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? In: SILVESTRE; PINTO (orgs.) **Curso de Pedagogia** avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Plano estratégico 2019-2022: Educação para o século XXI. São Paulo, 2019. Disponível em:< https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/plano-estrategico2019-2022-seduc_compressed.pdf > Acesso em 16 set.2020.

SHIROMA, E. O. ; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: . https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/346-1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

16.5.109 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA O PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES

Caroline Paula Cellini[2126]

RESUMO

As pesquisas na área de formação de professores já vêm de longa data, porém, investigações que tenham como objeto a formação dos formadores de professores são menos exploradas, especialmente se a compararmos com a produção sobre a docência na educação básica. Essa temática começou a fazer parte do debate de forma mais sistemática a partir dos anos 2000. O objetivo é repensar a formação do formador priorizando uma qualificação específica e um envolvimento direto com a profissão, já que ele não só conduz a formação inicial de professores, como também atua na formação permanente. O professor formador, sua prática docente e as condições em que ele realiza seu trabalho, interferem nas formas que produzem a formação inicial e a profissão docente. Esse envolvimento supõe saberes e competências construídas no ambiente de formação. Para isso, foram feitas algumas considerações sobre temas que emergem da formação de formadores, tais como: identidade profissional docente, construção da profissionalidade docente e o desenvolvimento profissional docente. Para tanto foi utilizada como proposta metodológica a pesquisa bibliográfica. A discussão teórica foi construída a partir de estudos sobre a formação continuada de professores e a docência no ensino superior, fundamentando-se especialmente em Brzezinski (2002), Mizukami (2005), Nóvoa (2011), Imbernóm (2011), Carlos Marcelo García (1999;2009) e Maurice Tardif (2008).

Palavras-chave: Formação. Formador. Identidade. Profissionalidade. Desenvolvimento profissional.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido recentemente alvo de muitas investigações, demonstrando assim não só a situação de crise, como também a imperiosa necessidade de se repensar e buscar alternativas viáveis à sua continuidade, como uma outra forma de entender e também de praticar/organizar. A compreensão de formação de professores que assinala o presente trabalho concebe que a formação inicial e a formação continuada estão ligadas num "[...] processo de desenvolvimento contínuo do professor, acentuando-se a unidade desse processo na diversidade de suas fases: formação pré-serviço ou inicial e formação em serviço ou continuada" (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 83).

Sabe-se que os professores formadores que atuam nos cursos de Licenciatura são os responsáveis pela formação dos professores que atuam na educação básica. Conhecer como esse professor se constitui formador e como vem estruturando o seu trabalho, assim como as condições em que atua, e os desafios por ele enfrentados

[2126] Doutoranda em Educação, PPGE/UCDB e carolinecellini2883@gmail.com.

pode permitir uma análise que contribua para a melhoria da qualificação desses professores da educação básica, bem como inspirar propostas de formação de professores no quadro das políticas públicas.

Todos os docentes desse nível de ensino que atuam nesses cursos – "os professores das disciplinas de práticas de ensino e estágio supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas de conhecimento" (MIZUKAMI, 2005, p.69-70) – podem ser designados pelo termo "formador". Essa é uma premissa que assumimos neste artigo. Como agentes na formação de professores, os formadores podem ser tomados como figuras-chave no desempenho profissional dos docentes e, assim, ocupariam lugar estratégico no cenário da política educativa atual. Contudo, qual deve ser o papel do formador, como deve orientar sua atuação e quais conhecimentos são necessários para seu exercício profissional?

Estas são questões cujas respostas dependem do perfil de professor que se almeja formar e da concepção de formação que se tem por princípio. No Brasil, os questionamentos sobre a formação de professor emergem após a independência, quando se cogita sobre a formação e a instrução da sociedade. As primeiras propostas sobre formação docente para o ensino das "primeiras letras" em cursos específicos surgiram no final do século XIX com a criação das Escolas Normais.

Entender a formação como processo em que o docente constrói o seu caminhar, pelo seu fazer, fazendo-se, se apresenta como um ato dinâmico de vivências subjetivas, percepções, opiniões e singularidades criadoras coletivas. A palavra "formação" carrega consigo uma grande variedade de significados e sentidos. (SANTOS, 2018).

O processo de formação precisa estar fundamentado na reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, o que potencialmente permitirá que estes examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de autoavaliação que, por sua vez, passará a orientar sua ação (IMBERNÓN, 2011). Este é um desafio que se impõe à prática docente: permitir a reflexão na ação.

Os processos de formação inicial ou continuada, quando possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, podem contribuir para melhorar a qualidade da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educação que seus alunos recebem (MARCELO GARCÍA, 1999b). Alguns estudos, como o de Nóvoa (2011), ampliam essa concepção: defendem a premência de pensar a formação para além do exercício profissional, apontam para a necessidade emergente de organizar a formação a partir de programas de desenvolvimento profissional docente e reconstroem o espaço acadêmico para articular a formação com o debate sociopolítico da educação. Para promover uma formação docente nessa perspectiva, é preciso "romper com práticas assumidas como verdades, mas, acima de tudo, romper consigo mesmo para contribuir na instauração de uma nova compreensão dessa formação, por meio de um processo crítico" (AZEVEDO et. al., 2012, p. 1.020-1.021).

Contudo, reconhecemos que há um cuidado obrigatório com a ocorrência de generalizações ao falarmos sobre a formação continuada de professores, pois, como alerta Imbernón (2011), é preciso considerar o contexto político e social de cada território como elemento indispensável para a análise e proposição de alternativas à formação docente, uma vez que o desenvolvimento de cada pessoa se dá num lugar histórico e socialmente determinado.

Nesse sentido, pesquisar para contribuir na melhoria do trabalho do formador é essencial. Oliveira (2008) recomenda que se investigue os formadores como sujeitos que auxiliam o desenvolvimento de outros profissionais ou, então, no aspecto de como eles se constituíram formadores, a partir de seu desenvolvimento profissional como professores. Além de um desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional, a construção da identidade e da profissionalidade docente seguem em paralelo.

2 FORMAÇÃO DE FORMADORES: TEMAS QUE EMERGEM

Identidade Profissional Docente

Identidade é o conjunto de caracteres próprios de uma pessoa ou coletivo. A primeira pode ser configurada pela história e experiência pessoal, podendo ter uma certa originalidade e continuidade. Já a segunda, é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um status social.

O professor hoje tem de responder exigências que estão para além de sua formação. Muitas vezes, o professor é obrigado a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, dentre outros. Tais exigências

contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2008).

Como em qualquer outra profissão, ser professor também envolve questões de interesses pessoais e coletivos, que se materializam no exercício da docência. Nesse sentido, a identidade profissional do professor é um espaço de construção de maneiras de ser e estar professor e, de certa forma, está ligada ao posicionamento tomado pelo profissional da docência em relação a sua carreira (NÓVOA, 1992).

Compreendemos que a identidade profissional pode se estabelecer, entre outros, no entrelaçamento de culturas. Esse entrelaçamento modifica a identidade docente e a própria constituição do profissional. O processo de se constituir professor pode ser entendido nesta pesquisa como um processo de negociação de experiências – o professor na interação com a cultura da escola, da instituição e da própria profissão pode retificar significados e conceitos sobre a profissão docente(BENITES-BONETTI, 2018).

Nóvoa (2000, p. 16) afirma que “A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. A acepção fundamenta-se na ideia de que a ação política está presente na construção dessa identidade. A identidade é, portanto, uma construção, antes de tudo, política (OLIVEIRA, 2008). Dessa forma, deve ser capaz de transformar o sujeito, para que ele não seja um mero transmissor de conhecimento, mas que, por meio de suas ações, gere conhecimentos.

Profissionalização e Profissionalidade Docente

A profissionalização diz respeito à trajetória da formação de professores institucionalizada, como profissão reconhecida, e não como um mero ofício, e considera as alterações do estatuto de regimento da profissão, as questões salariais, em termos de rendimentos e benefícios, a autonomia do profissional, entre outros aspectos, tal como o processo de formação dos professores. Assim, Flores (2014, p. 855) define que “A profissionalização encontra-se associada ao projeto ou processo político ou social (ou ainda individual) através do qual uma determinada ocupação (ou indivíduo) procura reconhecimento como profissão (ou como profissional)”.

Um fato significativo foi o movimento pela profissionalização do ensino, iniciado na década de 1980 nos Estados Unidos e Canadá, que tinha o intuito de transformar

o ensino em uma atividade profissional, na qual se previa uma melhor formação e preparação dos professores, e que os mesmos tivessem um conjunto de conhecimentos específicos para o exercício da docência. Esse movimento influenciou algumas Políticas Públicas educacionais nacionais, como, por exemplo, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394, de 1996, na qual aparece em seu Título IV o desígnio de 'profissionais do ensino'.(BRASIL,1996).

Entende-se que o docente do ensino superior assume grandes responsabilidades na educação e formação profissional de seus alunos afim de que eles possam estar preparados para enfrentar os desafios do mundo moderno e sendo assim, espera-se que esse profissional em formação reflita sobre suas ações e busque inovar suas práticas, aprimorando seus conhecimentos e práticas pedagógicas para que possa proporcionar uma formação crítica, atuando de forma que seus alunos possam exercer sua cidadania com base nos conhecimentos e habilidade apreendidos.

Ao estudar professores que atuam em cursos de graduação, a atenção especial deve ser dada aos cursos de formação de professores e os seus formadores devem cumprir os requisitos profissionais mínimos (CONTRERAS, 2002), ou seja, os professores formadores que atuam nestes cursos devem possuir qualificações, sendo dada prioridade à participação direta na carreira docente. Também pode fornecer elementos que contribuam para caracterizar a profissionalidade desses professores formadores bem como para a sua profissionalização.

Brzezinski (2002) afirma ainda que a profissionalidade refere-se a um conjunto de capacidade e de saberes desenvolvidos no desempenho de suas funções, num determinado momento histórico. A autora ressalta que não é fácil definir com exatidão o conceito de profissionalidade com relação aos professores. Este é um conceito em permanente elaboração e fortemente marcado pelo momento histórico, contudo, para ela, no que se refere ao que é específico da ação docente, entende-se que profissionalidade é o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor.

> A atuação docente não é um assunto de decisão unilateral do professor ou professora, tão-somente, não se pode entender o ensino atendendo apenas os fatores visíveis em sala de aula. O ensino é um jogo de "práticas aninhadas", onde fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e

> trabalhistas tomam parte, junto com os individuais. Deste ponto de vista, os docentes são simultaneamente veículo através dos quais se concretizam os influxos que geram todos estes fatores, e criadores de respostas mais ou menos adaptativas ou críticas a esses mesmos fatores (CONTRERAS, 2002, p. 75).

Para construir o seu profissionalismo, o ensino-aprendizagem deve abarcar não só a construção individual de formas de atuação na sua área específica, mas também um processo de aprendizagem coletiva, uma dinâmica de identificação profissional com o grupo de formadores.

Cortesão (2002) destacou especialmente a falta de profissionalismo docente no trabalho docente dos professores universitários, nos quais desempenhou o papel de seu professor. Insistiu que os professores universitários, em geral, ensinem no processo de ensino e, com a prática, garantam uma difusão mais ou menos efetiva do conhecimento e alcancem a socialização no mesmo campo da profissão que exercem. Segundo ela, eles esqueceram ou nunca pensaram em estabelecer uma relação entre as capacidades individuais, coletivas e profissionais.

Concordando com Cortesão (2002), muitos docentes não tiveram uma formação profissional voltada para a formação de professores. Se esse docente cursou Licenciatura, ele teve algumas noções de Didática, de Psicologia e de Prática de Ensino. Mas essas noções são insuficientes para que ele dê conta, como formador, de formar de maneira diferenciada, os novos docentes. A profissionalidade implica conhecimentos para além da formação inicial.

Desenvolvimento Profissional sobre diversos olhares

Para discorrer sobre o desenvolvimento profissional do formador, há de se esclarecer sobre seu contexto de atuação.O professor se desenvolve, antes de tudo, porque é da natureza humana se desenvolver. É numa rede de aprendizados e contextos sociais que o professor vai se “professoralizando”. Cresce, aprende, evolui, regride, contrai, expande, num processo que não é linear (GONÇALVES, 2019). Ensinar, analisar, ampliar com mais conhecimento deve ser uma atividade intelectual situada e adequada ao contexto de trabalho, todo esse conjunto de ações docentes são aprendidas no processo de se tornar professor. A maneira como ocorre o desenvolvimento profissional dos docentes impacta diretamente na aprendizagem dos alunos.

Pode ser um processo que pode ser individual ou coletivo, mas que deve se contextualizar no local de trabalho do docente e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais quanto informais. Em se tratando de formação ao longo da vida, Marcelo (2009) argumenta que a denominação "desenvolvimento profissional" parece adequada à concepção do professor enquanto profissional do ensino, ou seja, em seu percurso profissional.

> [...] o conceito "desenvolvimento" tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada dos professores. (p.9)

Nacarato et.al. (2006) corroboram desse pensamento quando afirmam que a formação contínua e o desenvolvimento profissional do professor devem ser entendidos considerando-se os múltiplos aspectos que o envolvem, tais como a formação teórico-prática, as atividades profissionais e os conhecimentos adquiridos em cursos de formação após a licenciatura.

Day (2001, p.16) aborda o desenvolvimento do professor numa perspectiva mais ampla: um processo que engloba diversas experiências de aprendizagem desde que (naturais ou planejadas e conscientes) lhes tragam benefício direto ou indireto, contribuam para o aperfeiçoamento de seu desempenho dentro da sala de aula, e o ajudem a se apropriar particularmente de uma atitude profissional que remeta a uma prática de questionamento.

Para Penin (2009, p.25) "formação inicial e continuada são parte, portanto, de um mesmo processo de formação profissional". A formação continuada, assim entendida, constitui-se em um "espaço estratégico para ações que podem responder tanto à necessidade do professor de alcançar a satisfação no trabalho quanto a necessidades sociais de cumprir com o direito dos alunos de bem aprenderem na escola" (PENIN, 2009, p. 29).

Segundo Fiorentini e Crecci (2013, p.12) o conceito de desenvolvimento profissional docente surge para "[...] demarcar uma diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente", ressaltando o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor, ao invés de seu processo de formação. Portanto, o Desenvolvimento Profissional Docente se refere as diferentes etapas pelas quais o professor atravessa antes mesmo de ingressar na graduação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Suas primeiras experiências como aluno já trazem as representações do que é ensinar. O Desenvolvimento Profissional Docente abarca este aluno, sua formação inicial e toda sua trajetória profissional (MARCELO GARCIA, 1999). Para este autor, o termo sugere em si evolução e continuidade, favorece a quebra da dicotomia formação inicial e continuada.

Para Tardif e Lessard,(2008) um dos principais elementos do trabalho docente está na dedicação ao objeto desse trabalho, ou seja, a atuação do professor na transformação do sujeito. No trabalho docente é importantíssimo que esse sujeito, enquanto peça fundamental do sistema escolar, tenha uma formação adequada para isso, é preciso investir em ações que culminem no seu desenvolvimento, possibilitando-lhe estar preparado para enfrentar os complexos desafios da sociedade contemporânea. Desse modo, é preciso acima de tudo, considerar o aspecto relacional desta profissão.

A carreira docente se desenvolve por meio de uma trajetória relacional, marcada historicamente, contextualmente, vivenciada e construída. O desenvolvimento dessa trajetória apresenta etapas com características específicas que são observadas de acordo com os espaços, tempos e condições de trabalho docente.

O desenvolvimento profissional é então concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão; o desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Sendo assim, ser um bom professor pressupõe um longo processo. É necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O comprometimento com o ato de ensinar vai muito além que transmitir algo para alguém. É necessário uma formação como um todo e não apenas em um único sentido. O saber específico é sim muito importante, mas não é soberano. O formador deve conhecer novos saberes que irão lhe auxiliar na sua práxis.

Os temas que emergem da formação de formadores é um campo de conhecimento muito amplo e diverso, do qual tentamos mostrar algumas das suas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ideias gerais. Aprofundar requer uma análise mais pormenorizada dos diferentes processos e conteúdos que levam os docentes a aprender a ensinar. E não existe apenas uma resposta a esta questão. Mas, seja qual for a orientação que se adote, é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Diante disso, oportunizar situações em que se possa atrelar o conhecimento cotidiano ao conhecimento científico torna-se essencial para a formação de profissionais comprometidos com o ato educativo. Ensinar é antes de tudo compreender que o âmago da profissão está na capacidade do professor de transformar o conhecimento em formas pedagogicamente ensináveis que possam ser compreendidas pelos alunos em seus contextos e modos de vida.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R.O. et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p.997-1.026, set./dez. 2012.

BENITES-BONETTI, V.C. **Identidade Docente: inter-relações entre cursos de Licenciatura em Matemática e a profissionalidade do professor.** 2018. 485f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - UNESP, Rio Claro.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez 1996. p. 27833. Disponível em: < https://goo.gl/oigr9n >. Acesso em: 11 jun. 2021.

BRZEZINSKI,I. **Profissão Professor:** identidade e profissionalização docente**.** Brasília: Plano Editora, 2002. 196 p.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro, n. 18, p. 82-100, Dec. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 Jun. 2021.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** Trad: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTESÃO, L. **Ser professor:** um ofício em risco de extinção**.** S.P., Cortez, 2002.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 2001.

FIORENTINI,D.;CRECCI,V.Desenvolvimento Profissional Docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Form. Doc.**,Belo Horizonte, v.05,n.08, p.11-23, 2013.

FLORES, M. A. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 851-869, out./dez. 2014.

GONÇALVES, M.O. **O Desenvolvimento Profissional do Professor Formador Iniciante no Ensino Superior**. 2019.158p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.- (Coleções questões da nossa época; v.14)

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências de Educação.** n. 8, p.7-29, 2009.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto/Portugal: Porto, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores:** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999b. 271 p.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. In: ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal:** formação docente, aprendizado e ensino. Curitiba: Universitária Champagnat, 2005. p. 69-80.

NACARATO, A.M. et. al. Desenvolvimento Profissional do Professor que Ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Revista Quadrante**, v.15, n.1 e 2, p.193-219, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e a história da sua vida. In: _____. (Org.). V**ida de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000.

NÓVOA, A. Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11., 2011, Águas de Lindoia. **Anais**.Águas de Lindoia: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2011.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina. Identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

PENIN, S. Profissão docente e contemporaniedade. In: PENIN, S.; MARTINEZ, M.; ARANTES, V. A. **Profissão docente**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009, p. 15-40.

SANTOS, R. A formação de formadores na cibercultura e a atuação docente universitária. **Educação em Foco,** Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 153-174, jan./abr., 2018.

TARDIF, M., LESSARD, C. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.110 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVOS TEMPOS E CONTEXTOS

Karine Ferreira Monteiro[2127]

Graziela Ferreira de Souza[2128]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo explicitar elementos considerados fundamentais à formação de professores, diante das transformações ocorridas no contexto educacional decorrentes da pandemia e adaptações ao ensino. Para isso apresenta uma discussão sobre os conceitos estruturantes da formação continuada e seus aspectos fundamentais para atender as demandas e a essência do processo na busca pelo fortalecimento e qualificação das práticas docentes. A reflexão proposta neste trabalho traz como fundamentação teórica os pressupostos sobre formação docente explicitados a partir dos trabalhos de Candau (1996), Pinto (2011), Domingues (2014), Libâneo (2018) e Nóvoa (2002, 2020a, 2020b). A metodologia empregada é o estudo bibliográfico, cuja análise de abordagem qualitativa propõe uma categorização e análise de perspectivas de formação e desenvolvimento docente a partir do momento pandêmico, com base em Nóvoa (2020b). Ao destacar elementos acerca da (re)construção de perspectivas capazes de vislumbrar mudanças nas concepções de formação continuada, discute-se como possibilidade um processo articulador do trabalho colaborativo, de construção de novos ambientes escolares e de reflexão sobre a prática e a construção de conhecimentos. Nesse contexto, a educação exige um repensar da formação de professores em busca de propostas efetivas que atendam as demandas do cotidiano em prol de um encaminhamento emancipatório comprometido com a transformação social.

Palavras-chave: Formação continuada. Prática docente. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Abordar o tema formação continuada de professores, especialmente nesse momento pandêmico, é de extrema importância uma vez que o novo contexto vem exigindo destes profissionais novas posturas e atitudes em sua atuação. Tomando como referência as recentes discussões e problematizações tecidas sobre o tema, Nóvoa (2020a) afirma que a formação continuada é sobretudo a capacidade de discutirmos uns com os outros, de refletirmos uns com os outros, de compartilharmos nossas ideias, os melhores métodos e reconstruímos nossas experiências.

Baseado neste contexto de coletividade, refletir sobre a formação na escola é, segundo Nóvoa (2002), reconhecer a importância de tratar de dois elementos básicos, que estão associados à perspectiva formativa. O primeiro está relacionado à

[2127] Pedagoga, Mestra em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, pkmonteiro@gmail.com.
[2128] Pedagoga, Mestra e Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT/UTFPR), Universidade Estadual de Ponta Grossa, grazi.fsouza@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

construção de um processo para ser vivido na própria escola, constituindo-se como uma desconstrução do pensamento que sempre valorizou os conhecimentos obtidos fora dela. Já o segundo elemento, diz respeito ao protagonismo de professores e coordenadores na tomada de decisões relativas ao seu próprio desenvolvimento profissional.

Refletindo sobre tais perspectivas, compreende-se que quando este processo se articula com os contextos vivenciados e promove a reflexão sobre as práticas desenvolvidas, torna-se capaz de promover mudanças e transformações na ação docente, ao se pensarem e desenvolverem oportunidades de formação que emergem das necessidades da própria prática.

De acordo com Gatti (2020) desenvolver a formação continuada que está vinculada aos contextos da escola é construir uma relação de “formação continuada territorial”, a qual não pode ser deslocada do contexto do professor, devendo acontecer de dentro da escola para além dela, fazendo sentido e suprindo os questionamentos advindos do contexto escolar.

Portanto, o professor como pesquisador da sua prática, deve encontrar na escola, além do seu ambiente de trabalho, um espaço de formação. Neste contexto, de acordo com Domingues (2014), a formação continuada do docente no âmbito escolar não pode ser definida pelas políticas públicas no sentido de um treinamento, pois este formato não leva em consideração as demandas reais das instituições e nem o caráter imprevisível do processo educativo.

Por sua vez, Libâneo (2018) entende que as pessoas investem tempo naquilo que valorizam e que o mesmo princípio se aplica à formação. Quando os professores acreditam ou têm interesse em determinado aspecto da formação, são capazes de investir tempo e energia. Então, além da mudança interna que a formação pode promover, existe também uma predisposição que se manifesta externamente, que é a busca pela formação necessária.

Neste sentido, a discussão que se propõe neste texto tem como objetivo explicitar elementos considerados fundamentais à formação de professores, diante das transformações ocorridas no contexto educacional decorrentes da pandemia e adaptações ao ensino. Busca-se com base nos apontamentos de Nóvoa (2020b) e de outros autores apresentar aspectos que necessitam ser evidenciados e articulados na formação continuada de professores, para atender as demandas do novo cenário

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educacional imposto pelas recentes mudanças, sem desconsiderar a essência dos processos e objetivos de qualificação e melhoria das práticas docentes.

Deste modo, revisitam-se neste estudo conceitos estruturantes da formação continuada e, a partir de estudos bibliográficos, propõe-se uma categorização e análise de perspectivas de formação e desenvolvimento docente, com base em Nóvoa (2020b).

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEITOS E REFLEXÕES

Segundo Libâneo (2018, p.187), podemos definir a formação continuada como "(...) o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional". Reforçando este conceito, para Domingues (2014, p.66), "a expressão formação contínua será tomada como um continuum formativo que tem sua origem na formação inicial, compreendendo um processo que acompanha toda a vida do educador".

Dessa forma, o aperfeiçoamento teórico-prático, na essência do educador como aquele que trabalha perante a internalização de saberes e com a formação humana (LIBÂNEO, 2018), constitui-se em uma formação permanente, isto é, que dura toda a vida, afinal, as escolas e o trabalho pedagógico mudam constantemente, são permeados por inovações, mudanças e retrocessos, que por sua vez, estão intimamente ligados aos problemas sociais e econômicos, modificando o processo de ensino-aprendizagem constantemente.

Candau (1996) aponta para a importância da superação da visão clássica relacionada à formação continuada que estaria baseada na percepção de formação como reciclagem, o que reproduz o entendimento de que a universidade é o único lócus de produção de conhecimento e que os professores da educação básica são os responsáveis pela aplicação, socialização e transposição didática desses conhecimentos.

Na busca da superação dessa visão clássica, Candau (1996), aborda três teses, sendo respectivamente: a própria escola da educação básica como lócus de formação, valorizando o conhecimento produzido pelo professor em seu cotidiano; a valorização do saber docente, considerando a experiência docente articulada com os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

saberes acadêmicos; e o ciclo de vida dos professores (entrada na carreira, etapa de sobrevivência e descoberta, fase de estabilização; fase de diversificação, final da carreira), propiciando o repensar dos programas de formação continuada adequados ao público-alvo.

Ainda sobre a escola enquanto espaço de formação, compreende-se que a mesma deve pautar-se no trabalho coletivo, para que de fato se possa realizar a reflexão coletiva sobre a prática. Ao contrário, a escola estaria negando esse espaço e consequentemente desperdiçando a cultura pedagógica (NÓVOA, 2002) e o saber do professor.

Diante disso, a formação continuada é, segundo Libâneo (2018), uma função da organização escolar, que envolve os setores administrativo, técnico e pedagógico. Ou seja, ela é condição determinante para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural da comunidade escolar. Pois, ainda segundo o autor, é na escola que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram, criam e modificam estratégias de trabalho.

Segundo Domingues (2014), a ideia de escola como lócus da formação continuada está baseada numa concepção de autonomia institucional por meio do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) elaborado de forma coletiva por toda a comunidade escolar. Sendo assim, cabe destacar que o trabalho com a formação continuada na escola, não é responsabilidade exclusiva do coordenador pedagógico, pois deve ser assumida coletivamente pelos membros escolares. Neste sentido, observa-se que as práticas de gestão e as de formação continuada estão intimamente relacionadas, uma vez que só se efetivam dentro de uma concepção de gestão democrática que possa propiciar esse movimento articulador.

Portanto, levando em consideração os estudos e reflexões teórico-práticas que permeiam a formação continuada, tornou-se ainda mais desafiador problematizar esta questão em tempos de pandemia, visto que novas demandas foram impostas aos profissionais da educação. Diante disso, Nóvoa (2020a) destaca que discutir o tema neste período histórico, é refletir sobre o agora e também pensar o amanhã, no sentido de compreender como a formação continuada poderá oferecer subsídios para a superação da crise e dos problemas atuais impostos.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DIANTE DE NOVOS CONTEXTOS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para refletir sobre a formação continuada de professores, tomamos como referencial os estudos bibliográficos de Candau (1996), Domingues (2014), Libâneo (2018), Nóvoa (2002, 2020a, 2020b), entre outros. Em especial, destaca-se nas falas de Nóvoa a perspectiva de formação continuada nos contextos em que a ação educativa se produz, de modo a construir significados e possibilitar a transformação da realidade. Conforme aponta Nóvoa (2002, p.40):

> A formação contínua alicerça-se na dinamização de projetos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo as escolas como lugares de formação. A formação contínua deve estar finalizada nos "problemas a resolver", e menos em "conteúdos a transmitir", o que sugere a adoção de estratégias de formação-ação organizacional. (grifos do autor)

Nesse contexto, o êxito de uma formação centrada na escola depende das condições estabelecidas para que isso aconteça, entre elas a necessidade de liderança, o clima organizacional, a cultura escolar e o engajamento dos participantes em um projeto voltado à melhoria da escola.

Ao pensarmos esse processo de formação, sobretudo no contexto de pandemia vivenciado pelos educadores, cujas práticas fizeram emergir inúmeras demandas e cenários inesperados, compreende-se que o momento se torna oportuno para a reflexão sobre como se constitui esta formação e o que se pode vislumbrar como necessidades resultantes das consequências pandêmicas para educação.

Nesse sentido, em entrevista concedida à Revista Com Censo, Nóvoa (2020b) sinaliza a importância e o impacto futuro da formação continuada, o que poderá alterar significativamente o papel dos educadores. Entre os aspectos apontados pelo autor em relação a pandemia e a Educação, pode-se destacar em sua fala os apontamentos sobre a formação continuada em que evidencia que "as capacidades de iniciativa, de experimentação e de inovação manifestadas durante a pandemia devem ser alargadas e aprofundadas no futuro, como parte de uma nova afirmação profissional dos professores" (NÓVOA, 2020b, p. 9-10).

Desta forma, ao refletirmos e problematizarmos esses aspectos emergentes da formação profissional, identificamos, ainda em Nóvoa (2020b, p. 9-10), que as perspectivas futuras à formação de professores deverão contemplar uma "maior autonomia e liberdade dos professores", busca por desenvolvimento de "novos

ambientes escolares" e de um despertar à consciência docente sobre seu papel enquanto construtores do conhecimento.

Conforme afirma o autor, "daqui para a frente, o papel dos professores vai sofrer alterações profundas. Estas alterações eram necessárias e já estavam em curso, mas a pandemia acelerou este processo e tornou mais urgentes as mudanças" (NÓVOA, 2020b, p. 10). Nesse sentido, é notório que os professores necessitam estar preparados para os desafios que se colocam no desenvolvimento de sua profissão, seja pela formação continuada que busca avançar no desenvolvimento dos saberes necessários à docência e também na formação inicial dos futuros professores.

Domingues (2014) destaca que o projeto de formação na escola pode ser entendido de forma circular, ou seja, parte da necessidade da escola, agrega os saberes docentes, estuda a prática pedagógica, considera as concepções de ensino-aprendizagem, trabalha a pesquisa e a reflexão, estabelece avaliações periódicas e por fim/início, estabelece novas necessidades.

Ao repensar estes contextos, parece-nos oportuno discutir alguns elementos apontados por Nóvoa (2020b) como fundamentais a esse movimento de fortalecimento e valorização da condição docente, sendo eles: o trabalho colaborativo, os novos ambientes escolares e a reflexão sobre a prática e a construção do conhecimento.

Deste modo, tomando tais perspectivas como referência para a reflexão proposta neste trabalho, propomos uma discussão sobre tais aspectos, a partir de uma revisão bibliográfica de autores que abordam a temática da formação de professores e evidenciam a importância destas perspectivas como articuladoras dos processos de formação docente.

3.1 Trabalho colaborativo

Tal qual apresenta Nóvoa (2020b), a perspectiva de formação continuada necessita constituir uma comunidade colaborativa de trabalho, para que possam "assumir plenamente o seu papel de construtores do conhecimento e da pedagogia". Para Canário (2006), a formação, mesmo coletiva, é autoformação na medida em que é um processo pessoal de autoconstrução. Portanto, na escola, no horário coletivo, o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que se observa é a autoformação de professores e de coordenadores, em busca da compreensão e reconstrução da sua própria prática.

Nesse sentido, também em Libâneo (2018), encontramos destaque a esta perspectiva articuladora ao afirmar que a gestão do trabalho educativo, especificamente dos processos de formação pelo coordenador pedagógico, pressupõe assumir a escola como comunidade de ensino e aprendizagem também para o professor, portanto disposta a oferecer oportunidade de contrastes de ideias, de atuação e de sentimento de modo a promover uma reflexão sobre o significado das diferentes concepções e sobre as opções dos docentes na escola.

Dessa forma, é primordial a atuação do coordenador pedagógico frente ao acompanhamento e implantação dos programas de formação continuada dentro da escola. Segundo Pinto (2011, p.162), “o pedagogo escolar assume um papel fundamental na condução das atividades pedagógico-administrativas de formação contínua e pesquisa”.

Nesse sentido, a articulação do trabalho coletivo necessita de um gerenciamento para que possa se efetivar como condição promotora da formação e do desenvolvimento dos saberes docentes. Nesta tarefa o coordenador pedagógico assume o papel de gestor crítico e responsável pela observação das práticas, pelas reflexões e intervenções no sentido de promover o compromisso coletivo e de cooperação no desenvolvimento das ações formativas.

3.2 Novos ambientes escolares

De acordo com Nóvoa(2020b) a pandemia permitiu aos educadores refletir e compreender que não somente a sala de aula, mas:

> Outros ambientes, como o de uma biblioteca ou de um laboratório, pelo contrário, induzem o estudo, o trabalho em equipe, a pesquisa, a resolução de problemas, a comunicação, tudo aquilo que faz a educação do futuro. Já não se trata apenas de dar “aulas” ou “lições”, mas antes de preparar, orientar e apoiar o trabalho dos alunos. (NÓVOA, 2020b, p. 10)

Nesse sentido, emerge ao atual momento a problematização sobre a constituição de novos espaços para desenvolvimento de aprendizagens, haja vista por exemplo, a transferência do espaço de aprendizagem para os lares dos estudantes durante o ensino remoto. Tais possibilidades, sejam elas evidenciadas

pela educação à distância ou pela necessidade de construir nas escolas espaços colaborativos de trabalho e aprendizagem, são elementos fundamentais a serem considerados na formação de professores, sobretudo na continuada, de modo a preparar tais educadores para novos contextos e possibilidades de trabalho.

Segundo Domingues (2014, p. 133), “a organização das escolas, de forma como a conhecemos hoje, e as determinações sobre seu funcionamento, são, sem dúvida, resultado das decisões políticas que se transformaram em cultura escolar”.

Nesse sentido, antes mesmo do momento pandêmico, a forma de organização da escola já não estava dando conta de construir conhecimentos pertinentes e significativos junto aos educandos. Com o avanço do ensino remoto sobre o âmbito educativo, as inseguranças e fragilidades da escola ficaram, de certa forma, mais visíveis.

Diante desse cenário, Nóvoa (2020a) destaca a emergência da criação de novos ambientes escolares, ou seja, ambientes de aprendizagem que ultrapassem a sala de aula e a lógica tradicional de ensino e sejam capazes de (re)construir uma aprendizagem mais coerente, significativa e humana.

3.3 Reflexão sobre a prática e a construção do conhecimento

Para Nóvoa (2020b, p. 10) o momento atual exige um fortalecimento da formação de professores no sentido de “construir dinâmicas coletivas de reflexão em torno das práticas pedagógicas”. Libâneo (2018) cita algumas ações que podem ser desenvolvidas dentro da formação no ambiente de trabalho, como a participação no PPP, auxílio aos professores iniciantes, entrevistas, reuniões de orientação pedagógica, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho, pesquisas, minicursos, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação à distância, entre outros.

Nesse contexto, destaca-se também a importância da formação continuada perante a peculiaridade do trabalho docente em sala de aula, uma vez que a reflexão sobre o mesmo é um ato solitário. Cabe, então, ao coordenador pedagógico auxiliar o docente nesse processo, tornando a reflexão um ato coletivo (PINTO, 2011). Importante ressaltar que nesta ação, o trabalho do pedagogo é de mediação, de forma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a levar a emancipação das práticas reflexivas desenvolvidas no interior da escola, e não como supervisor do trabalho do professor.

Domingues (2014), ressalta que a formação contínua na escola no âmbito do trabalho coletivo, na investigação e na cooperação entre os membros escolares, necessitam de uma organização que pode ser caracterizada por meio de quatro aspectos: organização do tempo e espaço na escola; aproximação com as necessidades formativas da escola; corresponsabilidade dos professores pelo seu desenvolvimento profissional; investimento no coordenador pedagógico habilitado para promover a reflexão de todo o processo.

Além destas ações citadas, as ações e práticas da formação continuada promovidas por uma instância superior, como as secretarias para apresentar diretrizes de trabalho e programas de atualização também são importantes, mas não devem ser o ponto-chave. Dessa forma, cabe um papel decisivo, especialmente aos coordenadores pedagógicos conduzir a formação em serviço, dinamizando ações de planejamento, avaliação e inovação frente aos problemas de cada contexto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os apontamentos de Nóvoa (2002, 2020a, 2020b) que destacam importantes aspectos a serem repensados e evidenciados na formação de professores diante do momento pandêmico que vivenciamos, ressaltamos nesta discussão as perspectivas pela qual se vislumbram as mudanças nas concepções de formação, tais como o trabalho colaborativo, os novos ambientes escolares e a reflexão sobre a prática e a construção de conhecimentos.

Dessa forma, com base na articulação com a literatura da área, observa-se que o novo contexto da educação remodelado pela pandemia exige um repensar da formação de professores, uma busca por efetivas propostas que atendam as demandas do contexto, fortalecimento e luta pelos direitos e garantias à formação docente, construção de uma identidade e consciência profissional, bem como a valorização do magistério.

Sendo assim, a formação continuada precisa considerar aspectos de seu contexto e cultura escolar, de modo que possa ocorrer dentro de um espaço democrático, coletivo, aberto às novas percepções e que possua como visão de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

gestão escolar um encaminhamento emancipatório para novas práticas comprometidas com a transformação social, superando e, ou, minimizando as desigualdades sociais e priorizando a condição humana.

Em Nóvoa (2020b) pode-se concluir que este é o momento oportuno para reflexão sobre a formação, uma vez que a pandemia nos permitiu refletir sobre inúmeros processos e aspectos ligados à escola, seja estas evidências encontradas dentro dos espaços escolares, por aqueles que o fazem e também pela sociedade, que passou a compreender e reconhecer o papel da educação como transformadora e articuladora das práticas sociais dos estudantes.

REFERÊNCIAS

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, V. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.; MIZUKAMI, M. (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

GATTI, B. **Formação Continuada Territorial - live com Bernadete Gatti**. Youtube, Instituto Anísio Teixeira IAT, 11 jul. 2020. Disponível em: https://youtu.be/ke8qMlZU6T4. Acesso em: 11 jul. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo, Heccus, 2018.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. In: NÓVOA, A. **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. P.33-48.

NÓVOA, A. **Formação Continuada - Aula Magna António Nóvoa**. Youtube, Educação Bahia, 14 abr. 2020a. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Nieo. Acesso em: 14 abr. 2020.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 8-12, 2020b.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

16.5.111 FORMAÇÃO DOCENTE COMO ENTRADA NO CAMPO: SELEÇÃO, COOPTAÇÃO E RESISTÊNCIA

Edilson da Silva Cruz[2129]

RESUMO

Este artigo desenvolve reflexões a respeito da formação docente entendida como parte de um rito que configura a entrada no campo educativo por parte de docentes e educadores. A partir do conceito de campo, de Pierre Bourdieu, entendemos que este rito tem início no curso de graduação e, além de certificar os futuros docentes, legitima-os simbolicamente para participar das lutas do campo educativo. Os processos de seleção e cooptação, que aqui descrevemos, garante o controle sobre este rito e, quando subvertidos por forças externas, geram práticas de resistência. Ao tomar duas propostas de formação de professores de espanhol anunciadas em São Paulo em 2006 como exemplo, identificamos a forma como se dá a seleção de candidatos, os processos de cooptação presentes nas características do curso e a forma como um grupo de agentes resiste a imposições de um mercado educacional. A metodologia empregada foi a análise estrutural do curso. Partimos de uma contextualização da formação docente na sociedade contemporânea, marcada pela emergência de lógicas de mercado para, em seguida, explicitar nosso marco teórico de referência, qual seja, a teoria de campos de Pierre Bourdieu. Por fim, descrevemos os processos de seleção, cooptação e resistência empregados nos cursos aqui analisado, explicitando a pertinência da análise proposta.

Palavras-chave: Entrada no campo. Seleção. Cooptação. Resistência. Formação docente.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas tem-se assistido a um movimento no qual a lógica empresarial e financeira se torna hegemônica em campos regidos por outras lógicas, como o campo da educação. As reformas educacionais dos anos 1990 acentuaram o caráter mercantilista associado à educação, consolidando um mercado de formação docente, com seus produtos em disputa, alterando a dinâmica de poder no campo educacional (SOUZA E SARTI, 2013). A formação docente é alçada ao centro dos debates, seja para justificar reformas ou para minimizar o problema do fracasso escolar, atribuído à incompetência docente em lidar com o ensino. Estes argumentos atingem em cheio o modelo de formação universitária consolidado no país, acentuando as crises que marcam a universidade neste início de século XXI (SOUSA SANTOS, 2011).

[2129] Mestre em Educação (Universidade de São Paulo). Doutorando em Educação (Universidade Federal de São Paulo). edilson.cruz13@unifesp.br.

Neste trabalho, tomamos como exemplo uma proposta de formação emergencial de professores de espanhol surgida em 2006, no estado de São Paulo, o projeto OYE, que pretendia formar 45 mil professores em um curso a distância de 600h, para atuarem na educação básica. Ao mobilizar instituições espanholas com forte investimento na área de educação, a Secretaria Estadual de Educação as legitimava como responsáveis pela formação docente e despertava a oposição das instituições universitárias paulistas, tradicionalmente ocupadas com esta tarefa, as quais reagiram proposto outro curso, o FALE, a partir de outros marcos referenciais.

Esta problemática, que descreveremos neste artigo, nos insta a compreender a formação docente e suas dinâmicas como manifestação de disputas próprias ao processo de entrada no campo, conforme o conceito de Bourdieu. Ao descrever a entrada no campo marcada pela seleção, cooptação e resistência, Bourdieu nos fornece um caminho fértil para compreender o lugar estratégico da formação docente para o campo educacional e o crescente interesse sobre o assunto.

OYE e FALE

Em setembro de 2006, a Secretaria Estatual de Educação de São Paulo (SEE) anunciou uma proposta de curso emergencial para formar 45 mil professores de espanhol no Estado, visando implementar a Lei 11.161/05, que trazia de volta ao Ensino Médio a disciplina de língua espanhola. O projeto OYE propunha um curso de 600 horas on-line, organizado pelo Instituto Cervantes, financiado pelo Banco Santander e com tecnologia do Portal Universia, voltado aos professores da rede estadual de São Paulo interessados em habilitar-se para docência da língua espanhola. Previa 480h de estudos linguísticos e 120h de estudos de metodologia do ensino de espanhol. As universidades estaduais fariam parte do programa selecionando os monitores e certificando os professores ao final do curso.

As instituições espanholas envolvidas, já com forte atuação no Brasil e no estado de São Paulo, representam a política linguística espanhola que investe no valor comercial do espanhol no mundo (DEL VALLE, 2007). Este fato é visto com cautela pelas instituições e agentes do espaço disciplinar do espanhol, isto é, pelo conjunto de agentes e instituições de ensino superior que mantêm áreas dedicadas ao estudo, pesquisa e formação de professores de espanhol (CRUZ E SOUZA, 2018). As instituições de ensino superior públicas, que seriam envolvidas no OYE, junto com a

APEESP (Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo), se manifestaram publicamente rechaçando o OYE, por entregar a formação docente, atribuição das universidades, às instituições estrangeiras alheias ao campo educativo. Um movimento de resistência ganhou corpo, obrigou a SEE a recuar da proposta e logrou organizar uma Comissão de Especialistas que, em 2007, após estudar a possibilidade de implementação da Lei 11.161/05, sugeriu outro formato de curso emergencial, denominado FALE (Formação e Atualização em Língua Espanhola), dentro dos parâmetros legais vigentes e tendo as universidades como protagonistas.

Em nossa pesquisa de mestrado (CRUZ, 2016), empreendemos uma leitura de textos públicos envolvendo o OYE, visando entender como cada grupo de agentes (universidades, governo estadual e instituições espanholas) entendia o papel e o lugar das universidades estaduais naquela proposta formativa. Utilizando a teoria de campos de Pierre Bourdieu, analisamos a disputa em torno do OYE como manifestação de dinâmicas que perpassam o processo de entrada no campo de novos agentes, como descreveremos a seguir.

A entrada no campo

Para Bourdieu, campo é um universo social "dotado de leis próprias" (BOURDIEU, 2004, p. 21) com autonomia relativa, que refrata os processos sociais mais amplos. É um espaço social marcado por duas estruturas relacionadas: uma dimensão relativa ao seu estado em determinado momento histórico e uma dimensão de luta, ou seja, o estado de disputa entre agentes, por posições a serem ocupadas, transformadas ou preservadas. Está em jogo, nessas lutas, tanto a definição da legitimidade e o monopólio da violência legítima, quanto as próprias regras que definem o jogo (BOURDIEU, 1983).

A posição de cada agente define seus pontos de vista dentro do campo e seu lugar na estrutura de forças, bem como suas estratégias nas disputas internas visando galgar posições, modificando-as ou preservando-as. As lutas, constitutivas de cada campo, se orientam através de estratégias de conservação ou subversão, conforme o lugar ocupado pelos agentes que delas tomam partido. Os que detêm o monopólio do poder legítimo tendem a estratégias de conservação, ao passo que "os menos providos de capital (...) inclinam-se para estratégias de subversão - as da heresia"

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(BOURDIEU, 1983, p. 121). Estas lutas são um importante impulso à existência dos campos.

Há, em todo campo, uma organização em torno do "direito de entrada". Há um dominante que busca preservar a ordem do jogo, impondo-a, já à entrada, visando a manutenção do monopólio do poder legítimo, eliminando a concorrência, ou seja, garantindo seu monopólio. Pressupõe-se um processo de construção dos sujeitos/agentes, no qual se inculcam os interesses e desafios que lhe são irredutíveis. Implica a transmissão/formação de um habitus específico ao campo, incorporando suas regras historicamente constituídas: "O habitus implica o conhecimento e reconhecimento das leis imanentes ao jogo" (BOURDIEU, 1983, p. 121). Tal construção diz respeito à necessidade de controle dos que chegam. Para Bourdieu, os novatos tendem à heterodoxia. Sua presença causa uma reação dos dominantes, movimenta o campo: "é a heresia, a heterodoxia, como ruptura crítica, muitas vezes ligadas à crise, com a doxa, que faz sair do silêncio os dominantes" (op. Cit., p. 121). A subversão que os novatos podem provocar, no entanto, nunca é absoluta, mas dentro de certos limites, e se legitima no interesse próprio do campo, conforme seu grau de autonomia.

A entrada no campo pressupõe mecanismos de iniciação que levem a reconhecer o valor do jogo, a que se aceite o jogo, ou que se inculque a presença no jogo como um jogo, uma luta da qual se toma partido. Há uma seleção para se entrar no campo, que opera como critérios de escolha visando selecionar determinados agentes. Há um processo de cooptação, ou seja, um conjunto de mecanismos que visa inculcar um habitus nos novatos. Significa capacidade de controle sobre os mecanismos de reprodução do campo, uma espécie de atração gravitacional que exercem seus centros de prestígio hegemônico sobre os novatos, enquadrando-os numa ordem pré-estabelecida.

O rito de entrada no campo serve para conservá-lo, evitar que desmorone, que exista uma revolução total que o desmonte e destrua. Assim, o investimento é parte importante desse processo. Ao mesmo tempo, qualquer tentativa de entrar pela porta dos fundos, ou seja, negligenciando o rito que o próprio campo estabeleceu, será alvo de resistências, ou seja, de "mecanismos que o microcosmos aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias

determinações internas" (BOURDIEU, 2004, p. 21). A seleção, a cooptação e as práticas de resistência são processos característicos da entrada no campo.

Neste artigo, descreveremos as principais características que marcaram os projetos OYE e FALE como uma manifestação das dinâmicas de seleção, cooptação e resistência que se manifestam nos processos de entrada no campo. Com isso, visamos demonstrar a fecundidade da teoria de Bourdieu para a compreensão do atual momento da formação docente no Brasil.

Seleção

Os critérios de seleção de candidatos ao OYE seguem um padrão burocrático, onde se percebe um peso dado à experiência profissional em detrimento de possíveis conhecimentos prévios em torno da língua espanhola. Podiam se candidatar ao curso professores atuantes no Ensino Médio da Rede Estadual, de qualquer disciplina, visando licenciar-se como docentes de espanhol. Há pouca ênfase na formação teórica e acadêmica dos candidatos e uma valorização de sua dimensão de experiência profissional, como argumento principal a gabaritar um candidato. Ora, embora essa ênfase na experiência possa parecer importante, tem como efeito uma desregulação dos estudos teóricos relacionados aquele campo de saber específico, os quais são subordinados a um conjunto de saberes profissionais mais valorizados, incluindo saberes tecnológicos.

A ênfase em uma dimensão prática, sem o aporte da teoria, além de significar a transformação da prática em técnica, aponta para a predominância de um ciclo de produção simbólica curta (BOURDIEU, 1996), no qual a autonomia de um espaço disciplinar específico se enfraquece, ao passo que a ênfase na experiência prática como critério, embora evoque certo fortalecimento dos critérios de seleção, do ponto de vista do campo educacional, o faz a partir de seus ciclos curtos de produção, mais propensos à heteronomia, rompendo com os princípios de hierarquização do conhecimento científico.

Já o Projeto FALE (Formação e Atualização em Língua Espanhola), elaborado como proposta em oposição ao OYE, buscou responder às críticas de professores e pesquisadores, revendo os critérios de seleção e buscando fortalecer determinadas dimensões e minimizar outras. O público-alvo não eram professores da rede estadual,

mas bacharéis ou licenciados em Letras que fariam um curso complementar para ministrar aulas de espanhol.

Percebe-se, com isso, uma valorização do saber acadêmico em detrimento da experiência profissional. A valorização se dá no nível de conhecimento que o candidato tem dentro daquele campo especifico, no caso, o estudo das línguas estrangeiras, não importando, no enunciado, sua experiência profissional. Aqui percebe-se a intenção, diferente do OYE, de fortalecer o vínculo do candidato com um campo disciplinar específico.

Um dos critérios de seleção do FALE, além disso, abria a possibilidade de que licenciados em outras áreas também pudessem fazer o curso, desde que comprovassem conhecimentos na língua espanhola. Com isso, retoma-se um vínculo com o saber que caracteriza o espaço disciplinar em questão. O teste diagnóstico é uma barreira a mais na seleção de candidatos à docente em língua espanhola, pois já impõe a necessidade de uma prévia relação com o principal objeto que o diferencia de outros espaços: a língua espanhola. Aliás, tanto os saberes linguísticos quanto os de natureza pedagógica, teórica, metodológica, se consubstanciam em capitais valiosos socialmente a partir dos critérios de seleção do FALE.

Ao relacionar os critérios de seleção de ambos os cursos, percebemos que o OYE tem uma escolha de agentes menos regulada pelo campo, embora repouse em critérios do campo educativo. Já o FALE tem uma seleção mais fortemente regulada, mais criteriosa, mais restrita. O que isso implica? Ora a seleção é um sintoma da autonomia do campo. Quanto mais autônomo, autoregulado é um campo, maior é sua autoridade de impor os princípios de seleção de novos agentes. No caso do OYE, a seleção é enfraquecida. Implica uma entrada de agentes provenientes de diversos campos disciplinares específicos, embora todos já dentro do campo educativo, pois já docentes no ensino estadual público. No caso do FALE, há uma série de barreiras que correspondem ao que o campo entende que é necessário para preservar-se da heteronomia e manter o controle do processo de produção e reprodução do saber.

Cooptação

A cooptação, enquanto processo que visa inculcar um habitus nos novatos e perpetuar a estrutura de forças do campo, se manifesta na forma de organização do curso. Vejamos o quadro abaixo:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tabela 1 – Características do OYE e do FALE

Características	OYE	FALE
Duração do curso	600h online	4 semestres
Modalidade	A distância	Semi-presencial
Abordagens linguísticas	Comunicativo	Enfoque intercultural
Conteúdos	Língua (instrumental) e metodologia de ensino	Língua, metodologia de ensino, cultura, política linguística, Estagio
Arranjo institucional	SEE, IC, Banco Santander, Universia, Universidades Estaduais	Universidades estaduais
Demanda	45 mil formados em 2 anos	No máximo 9 mil formados em 2 anos

Fonte: elaborada pelo autor

As estratégias de cooptação se fazem presentes na forma de organização de ambos cursos, OYE e FALE, evidenciando como cada proposta formativa entende que deva acontecer a formação de um professor de Espanhol no Brasil e os campos específicos aos quais se filiam, mediante seus capitais mais valorizados. Os mecanismos de cooptação estarão a serviço, portanto, da manutenção ou modificação de hierarquias próprias, que podem significar reprodução ou heteronomia.

De um lado, o OYE mobiliza capitais próprios de um mercado livre em torno da língua espanhola, cuja presença junto ao ensino superior evidencia o caráter transnacional de um mercado de ensino superior, no qual o uso da tecnologia é especialmente importante (SOUSA SANTOS, 2011). Sua proposta, ligada mais aos ciclos curtos de produção simbólica, se levada ao extremo, faz da formação docente um processo de capacitação para uma nova função técnica, desprovida de ligação com as hierarquias que definem o campo científico. Já o FALE busca recuperar a dimensão acadêmica e científica dessa formação, atrelando-a à cultura universitária e aos ciclos mais longos de produção simbólica.

Nesse sentido, a entrada no campo, tal qual acontece no OYE, separa-se da entrada da carreira, já que no projeto aquela prescinde dos capitais propriamente universitários/acadêmicos, ao passo que esta deles necessita para a certificação dos docentes ao final do curso, motivo pelo qual se incluem as universidades públicas paulistas como fiadoras do projeto. A capacidade do OYE em fazer entrar pela porta dos fundos os professores na docência de espanhol provocará forte resistência, como veremos a seguir.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Resistências

Ao compreender a resistência a partir da perspectiva de Bourdieu, identificamos mecanismos mobilizados pelos agentes contrários ao OYE:

- **Tentativas legais e institucionais de barrar o projeto:** entre setembro e dezembro de 2006, os docentes das universidades e a APEESP escreveram cartas aos reitores, questionando o projeto, bem como à Secretaria de Educação; também entraram com mandado de segurança, através do Senador Eduardo Suplicy, solicitando a suspensão do curso; essas tentativas surtiram efeito e o curso foi profundamente modificado antes de ser iniciado;
- **Comissão de Especialistas e Projeto FALE:** visando recuperar o controle do processo formativo docente, os opositores do OYE criaram uma comissão de especialistas das universidades e forjaram o projeto FALE como tentativa de interferir em uma política de formação, a partir dos valores e critérios do campo acadêmico;
- **Universalização da reivindicação:** a oposição não ficou restrita ao ambiente acadêmico, mas buscou interagir com a sociedade mais ampla: foi criado um site para compilar informações, cartas abertas, manifestações na mídia, com o intuito de gerar uma mobilização social contrária ao OYE;
- **Retomada das instâncias de organização do espanhol:** no interior de um espaço disciplinar do espanhol, os opositores do OYE conseguiram retomar o controle da APEESP, até então nas mãos de agentes mais simpáticos às instituições espanholas; esse movimento se mostrou importante para que, em lutas posteriores, se fortalecessem os agentes ligados às universidades em detrimento dos agentes e instituições ligadas à política linguística e comercial espanhola.

Todas essas estratégias apontam para uma resistência cujo objetivo extrapolou o simples espaço de questionamento de uma política pública específica, configurando-se num esforço por defender uma autonomia que fosse própria aos universos de produção cultural, com a defesa, central, da Universidade como responsável pela formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Este artigo demonstra a pertinência de utilizar o conceito de entrada no campo para compreender e analisar os movimentos em torno á formação docente, que encaminham para a consolidação de um mercado educacional (SOUZA E SARTI, 2013). A entrada no campo não se dá de modo aleatório, nem descoordenado, mas controlado pelo campo, suas forças dominantes e hierarquias. No caso da formação docente, são as instituições de ensino superior que estabelecem os critérios de seleção de candidatos que possam passar por esse processo. Tais critérios se baseiam nos conhecimentos que balizam esses subcampos e contribuem para sua reprodução, ao serem, posteriormente, transpostos à escola, espaço privilegiado onde esses conhecimentos serão reproduzidos e transformados, retroalimentando o campo. Identificamos, dessa forma, que a seleção e a cooptação funcionam como barreiras, colocadas à entrada no campo, visando controlar o processo, reproduzir sua lógica interna e garantir índices maiores de adesão ao jogo por parte dos novatos. Qualquer tentativa de desviar-se desse processo e entrar por uma porta dos fundos gera resistência, como o OYE demonstra.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **As regras da arte.** Gênese e estrutura do campo literário. Lisboa: Presença: 1996.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

CRUZ, E. S. **O projeto OYE (2006) e a formação de professores de espanhol no Brasil:** crise, desregulação e resistência(s). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14092016-163458/pt-br.php . Acesso em: 01 jul. 2021.

CRUZ, E. S.; SOUZA, D. T. R. O Espaço Disciplinar do Espanhol (EDE) no Brasil. **Caracol**, v. 1, p. 308-337, 2018.

DEL VALLE, J. **La lengua, ¿patria común?** Ideas e ideologías del español. Madri: Vervuert/Iberoamericana, 2007.

SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. **Mercado de formação docente:** constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

SOUSA SANTOS, B. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

16.5.112 "FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO ESPAÇO TEMPO-ESCOLA" E "AÇÕES PEDAGÓGICAS": CATEGORIAS ANALISADAS NO GT 06 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ANPED-SUL

Helenara Plaszewski[2130]

Elena Maria Billig Mello[2131]

RESUMO

O presente artigo tem como propósito analisar os sentidos e significados de inovação pedagógica no campo educacional em duas categorias presentes nas publicações dos Anais da XIII Reunião Científica Regional Sul da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd-Sul (2020-2021): "Formação docente continuada no espaço tempo-escola" e "Ações Pedagógicas", que compõem o corpus de análise produzidos na metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD) utilizada (MORAES; GALIAZZI, 2013). Nossa compreensão de Inovação Pedagógica tem como suporte teórico em estudos de Singer (2019), Carbonell (2002), Cunha (2004), Veiga (2003), Zabalza (2016), entre outros com mesma matriz epistemológica crítica. Destacamos que ao romper com o modelo instituído não reduzimos a perspectiva inovadora em termos de utilização ou inserção de novidades de recursos tecnológicos no processo de ensino. Como resultados da investigação, evidenciamos, em relação aos espaços formativos, a troca de experiências com os colegas que constituem espaços formadores, permitindo-nos pensar os espaços-tempos de formação de maneira mais abrangente, sem restringi-la ao espaço acadêmico; referente às estratégias de organização e ação adotadas pelos professores demonstram o compromisso e o engajamento, para além, do processo ensino-aprendizagem; e, em relação às questões socioemocionais dos alunos; todos esses aspectos foram considerados indícios de inovação pedagógica.

Palavras-chave: Formação Continuada. Inovação Pedagógica. Ações Pedagógicas

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo está vinculado institucionalmente a um grupo de pesquisa, constituído por acadêmicos, técnicos e docentes da Educação Superior e da Educação Básica, sendo alguns desses também acadêmicos de cursos de graduação e pós-graduação, que unidos, desde 2016, tem como propósito colaborar com investigações e reflexões acerca da inovação pedagógica.

Os eventos científicos assumem um papel de grande relevância na divulgação científica e como fonte de busca para mapear a produção do assunto. Desse modo, foi realizado levantamento da produção dos Anais da XIII Reunião Científica Regional

[2130] Doutora e Mestra em Educação, Professora adjunta da Universidade Federal de Pelotas, e-mail: helenara.ufpel@gmail.com
[2131] Doutora e Mestra em Educação, Professora associada da Universidade Federal do Pampa, e-mail: elenamello@unipampa.edu.br

Sul da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd-Sul), 2020-2021. Evento esse promovido pela ANPEd Nacional, pelo Fórum Sul de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED-Sul), em conjunto com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau (PPGE-FURB).

Nesse trabalho, apresentamos um recorte da referida investigação para mostrar a análise de duas categorias de dimensões educacionais no Grupo de Trabalho Temático - GTT 6: “Formação docente continuada no espaço tempo-escola” e “ações pedagógicas”, com a intencionalidade de ampliar o conhecimento e identificar referenciais teórico-epistemológicos que permitam compreender melhor a temática de investigação, anteriormente referida.

Nossa compreensão de inovação pedagógica tem suporte em estudos de Carbonell (2002), Cunha (2004), Veiga (2003), entre outros com mesma matriz epistemológica crítica. Ainda nesta esteira conceitual, apoiamo-nos em Carbonell (2002, p.19), que define inovação:

> [...] como um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

Essa concepção que trazemos como referência, assenta-se numa perspectiva de educadores que lutam para transformar uma realidade, ou enxergá-la com outro(s) olhar(es), sugerindo iniciativas, possibilidades, que possam promover uma mudança significativa que contribuirá na melhoria da educação.

O entendimento de inovação educacional aproxima-se da visão de Padilha e Zabalza (2016, p. 839) ao afirmarem que ações pedagógicas favorecem "a flexibilização curricular, [...]", com foco "[...] na autonomia [do discente], no pensamento crítico e na reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem e a indissociação entre ensino e aprendizagem […] rompendo com um ensino tradicional, mecânico e memorístico, focado na ação do professor".

Essa perspectiva rompe com o modo tradicional e convencional de educação que não leva em conta que o conhecimento é produzido pelo aluno, por constituir-se de uma atividade mecânica, desvinculada da prática social, uma mera transferência

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de conteúdos, que não corresponde com um mundo em constante transformação. Corrobora Cunha (2004, p. 14) ao entender como um dos indicadores da inovação a "ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender [...]".

Cabe destacar que ao romper com o modelo instituído não reduzimos a perspectiva inovadora em termos de utilização ou inserção de novidades de recursos tecnológicos no processo de ensino. Mas, no sentido de: "[...] abertura, diálogo, intercomunicação e parceria com as mais diversas fontes de produção de conhecimento; [...]". (MASETTO, 2003, p.199) .

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentamos neste trabalho um recorte de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como fonte a pesquisa bibliográfica, de nível exploratório (SEVERINO, 2016) e, como metodologia analítica das informações, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2013). O tema inovação pedagógica nas produções no evento da ANPEd-Sul foi o foco da pesquisa.

Na seleção de dados definiu-se os seguintes critérios e etapas no processo de revisão sistemática de busca, que estão desenvolvidos na sequência.

Quanto aos objetivos, identificamos nas publicações da ANPEd-Sul 2020-2021 indícios ou elementos de inovação pedagógica que se relacionam com o desenvolvimento de ações, estratégias e metodologias diferenciadas, que indicassem uma mudança na concepção de ensino e de aprendizagem, uma ruptura paradigmática em projetos político-pedagógicos ou práticas educativas. Utilizamos a base de dados dos trabalhos publicados nos GTTs 04 - Estado e Política Educacional, 06 - Formação de Professores e 09 - Currículo e realizamos a leitura de 129 trabalhos encontrados nas 21 páginas, no site disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2020/trabalhos.

Como critérios de inclusão foram considerados os trabalhos que aproximaram do suporte teórico-epistemológico sobre inovação na educação. Entre eles, Carbonell (2002) que compreende que a inovação estimula a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações. Por outro lado, foram excluídos os estudos que não obedeceram ao âmbito definido no objetivo e nos critérios de inclusão; assim como aqueles que adotaram a simples incorporação de novas tecnologias no ensino ou

através da aquisição e uso de computadores, pois nada tem a ver com as ideias de inovação que defendemos.

Após a leitura intensiva dos trabalhos, procedemos o refinamento que resultaram na identificação de sete trabalhos para análise. Para isso, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), que segundo Moraes e Galiazzi (2006), envolveu os seguintes procedimentos investigativos: a) leitura dos sete trabalhos do GTT 6; b) desconstrução dos textos; c) unitarização dos registros (codificação dos excertos, identificados como unidades de significado); d) categorização das unidades de significado (processo de agrupamentos de unidades de significado com sentidos semelhantes); e) construção do metatexto (elaboração de texto resultante dos procedimentos de análise).

Apontamos que na investigação realizada foram identificadas cinco categorias de análise somente no GTT 06 - Formação de Professores, a seguir: "Inovação e Interdisciplinaridade"; "Formação docente continuada no espaço tempo-escola"; "Protagonismo do licenciando no papel docente (a influência na participação em outros espaços institucionais de extensão, pesquisa, ensino)"; "Inovação Pedagógica" e "Ações Pedagógicas".

Dessas, neste texto, analisamos duas dessas categorias: "Formação docente continuada no espaço tempo-escola" e "Ações Pedagógicas" nos sete (07) trabalhos, que codificamos e sistematizamos a seguir: E06-12 - **"**A interdisciplinaridade na formação inicial em Pedagogia: um estudo de caso"; E06-13 - **"**A interdisciplinaridade num curso de licenciatura por área do conhecimento: olhar de docentes egressos"; E06-15 - "A pesquisa participante no diálogo com a Educação Popular: um caminho para a Formação Docente"; E06-19 **-** "A Reinvenção Docente em Tempos de Isolamento Social; E06-27 - "Desafios e possibilidades do Coordenador Pedagógico no Processo de Formação Continuada"; E06-43 **- "**Inovação Escolar: possibilidades e redimensionamentos a partir do diálogo sobre a docência"; E06-45 **- "**Letramentos Acadêmicos e Formação Inicial no Contexto de Extensão Universitária".

Em relação as duas categorias "Formação docente continuada no espaço tempo-escola" e "Ações Pedagógicas" foram analisadas alicerçadas conceitual-teoricamente em autores como Marcelo García, (1999), Freire (1994), Nóvoa (2009), Zabalza (2008), Veiga (2003), entre outros, que constituem perspectiva histórico-social emancipadora e crítica que defendemos.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Formação docente continuada no espaço tempo-escola

Para iniciar este debate há necessidade de apontar que a perspectiva de formação docente continuada no espaço tempo-escola é diferente do que comumente se faz: "excessivamente centrada nas dimensões académicas (áreas, currículos, disciplinas, etc.) para uma perspectiva centrada no terreno profissional" (NÓVOA, 2009, p. 03).

O termo formação continuada se refere, de forma mais ampla, à necessidade de que o professor esteja em constante processo de formação, buscando sempre qualificar suas teorias e práticas, diferentemente da forma convencional, como comumente realizadas em cursos de aperfeiçoamento ou pós-graduação, que pouco tem contribuído com a qualificação do professor, como destacamos no excerto abaixo:

> E06-15-2 - Entendemos que a formação, quando desenvolvida nessa propositura, carrega a possibilidade de superação do modelo de formação docente continuada, que de forma geral, tem se constituído em momentos pontuais e fragmentadas, na forma de palestras, monocráticas em discursos generalistas e descontextualizados das realidades dos docentes em formação.

Esse trecho evidencia que a formação deve atender às necessidades do professor, por isso não pode ser pensada em modelo, padrão ou receituário. Desse modo, o distanciamento de quem propõe as formações, muitas vezes, não concretiza ações de reflexão ou transformação da prática docente.

Assim, na acepção de Nóvoa (2009, p.02), “a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão” é relevante. Na forma, com os professores em equipe é possível proporcionar o conhecimento e a superação das dificuldades, no princípio da responsabilidade social. Em relação ao domínio do conteúdo, por parte dos professores, pode ser adquirido de forma isolada, porém as relações com os conhecimentos curriculares, a reflexão crítica da prática, o contato com novas concepções, os conhecimentos didáticos e pedagógicos ganham muito sentido se realizado na troca entre pares. Na direção conceitual-teórico que aponta o excerto a seguir:

> E06-43-3 – [...] Segundo o autor [Nóvoa, 2019], é preciso ligar a formação e a profissão. Ao fazê-lo, estamos a criar as condições para que os professores

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola. ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. começa nas universidades, continua nas escolas. ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. [...].

Isso nos leva a reafirmar que os espaços-tempos de formação continuada precisam ser pensados de uma forma mais abrangente, não restrita ao espaço acadêmico ou cursos de capacitação promovidos por entidades ou dirigentes superiores fora da escola, que não observam o trabalho de equipe, da partilha e da parceria que feito entre os docentes.

Para tanto, esta perspectiva de formação está intimamente ligada ao indivíduo que está envolvido no processo, pois o sujeito é quem ativa esse processo formativo (MARCELO GARCÍA, 1999).

Com esse entendimento, passamos a apontar alguns trechos destes tempos e espaços de formação continuada identificados no estudo:

> E06-15-5 - "Acerca das possibilidades deste processo formativo, temos percebido que a temática agroecologia na escola, [...] provocando um movimento de busca, de uma formação crítica e enraizada nas comunidades/espaços do campo e do urbano".
> E06-15-6 – "É possível perceber este processo de formação docente continuada tem provocado os docentes e a comunidade escolar a assumirem seu papel de protagonistas do processo educacional.
> E06-27-1 – "À promoção da formação continuada em serviço e a função no espaço/tempo escolar, como responsável pela formação continuada centrada na escola, para o grupo de professores com quem trabalha".

Os excertos permitem reafirmar que o professor é um ser individual, com uma trajetória, que vive numa sociedade concreta, atravessado por lugares e tempos. Com isso, a formação continuada está vinculada ao desejo de buscar novas e melhores formas de ensinar, superar impasses e compreender o que é ser professor.

Da mesma forma, estes tempos e espaços de formação continuada identificados na investigação, nos leva a perceber aspectos de inovação pedagógica na perspectiva de Carbonell (2002, p.113): "**2. Formação colaborativa ou cooperativa.** Criar tempos, oportunidades, espaços e estímulos para aprender e enriquecer-se uns aos outros e avançar profissionalmente e democraticamente como coletivo."

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, compreendemos a formação continuada numa perspectiva reflexiva, crítica, autoformativa e num processo dinâmico de construção de significados realizado por dentro da escola.

3.2 Ações Pedagógicas

Além de tratar da formação, vamos refletir a respeito das ações pedagógicas do professor, alertando para a importância de estabelecer interlocução com os alunos e entre eles; estimular o debate; provocá-los a posicionar-se, a tirar conclusões, a indagar os porquês. Também, levar em conta que o professor aprende ao ensinar e ensina porque aprende (FREIRE, 1994). O que significa dizer, que o professor mobiliza e articula atitudes de colaboração e abertura para aprender. Uma reflexão sobre a ação é um processo de análise crítica a respeito da sua prática. a ação docente desenvolvida de forma interativa, intencional, no exercício da pesquisa, da reflexão crítica, mediando aprendizagens para alcançar com êxito sua ação pedagógica. É o que identificamos como perspectiva de uma prática transformadora.

Há, portanto, uma diferença enorme no fazer pedagógico daqueles professores que se colocam numa postura de protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, sendo aquele que sabe e transmite os conteúdos de ensino. Esta postura pedagógica que foi denominada de educação bancária por Freire (1983).

Nesta pesquisa, identificamos nas unidades de significado ações pedagógicas dos professores que apontam para indícios de inovação pedagógica, como destacamos abaixo:

> E06-19-2 – Este cenário exige uma escola mais afetiva, voltada antes de tudo para a empatia, o vínculo, as diferenças sociais e o cuidado com o outro.
> E06-19-4 – [...] Não se faz educação com a escola e família afastadas. É preciso um trabalho coletivo. É necessário construir um diálogo empático".
> E06-19-8 - Ensinar além dos conteúdos, ensinar valores, o olhar ao outro, compaixão respeito à opinião do outro, solidariedade.
> E06-19-13 – O destaque deste trabalho é a percepção que o maior desafio atual é conseguir ter a família e a escola construindo uma relação de parceria, buscando uma educação de qualidade, que seja significativa para o aluno no contexto atual, para além dos conteúdos escolares. [...] Construir esta relação com os pais permite que eles consigam compreender que a educação se dá não somente através de atividades ou conteúdos pedagógicos; ela se dá na contação de histórias, nas atividades realizadas em família e no cotidiano familiar, na realização de um trabalho em conjunto."

Evidenciamos nos excertos o desenvolvimento de ações pedagógicas dos docentes, a fim de dar conta das exigências e dos desafios impostos neste momento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de Pandemia em que vivemos. Também, apontam para ações que demonstram o compromisso e o engajamento dos professores, para além, do processo de ensino e aprendizagem, nas questões emocionais e sociais que os alunos estão passando, bem como, a preocupação do envolvimento junto às famílias. Os professores reconhecem que a participação da família é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos.

Se faz necessário considerar o desenvolvimento individual, observando fatos e comportamentos, a fim de contribuir para o efetivo desenvolvimento do aluno. Nossa leitura vai ao encontro do que identificamos em Veiga (2003, p. 274) como processo inovador: "É um processo de dentro para fora. Essa visão reforça as definições emergentes e alternativas da realidade. Assim, ela deslegitima as formas institucionais, a fim de propiciar a argumentação, a comunicação e a solidariedade."

Relações com indícios de inovação nas ações pedagógicas foram possíveis de ser identificadas nos excertos a seguir, que se referem a definir estratégias e finalidades que configuram novas formas de organização e ação docente:

> E06-19-1 - [...] é hora de pensar numa escola menos conteudista, que possa sugerir leituras, pensar na saúde mental dos alunos, trabalhar valores e hábitos [...]
> 06-45-8 - A construção coletiva e a sensibilidade em associar os saberes prévios dos alunos para instigar a interação.

Dessa forma, percebemos que as ações pedagógicas ultrapassam as questões ligadas à racionalidade técnica, possibilitando a proposição de inovação nas práticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigarmos os sentidos e significados de inovação pedagógica no campo educacional nas categorias: "Formação docente continuada no espaço tempo-escola" e "Ações Pedagógicas", encontradas nos trabalhos escolhidos do GT 6 da última edição da ANPEd-Sul, os resultados e as discussões permitem apontar que a formação de professores por dentro da escola, diferentemente das formações tradicionalmente fragmentadas, sinaliza para um importante espaço de troca e possibilidades de crescimento profissional. Podemos também apontar que a perspectiva da formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008) é uma expectativa promissora em que a formação inicial e a continuada podem ser

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

oportunizadas conjuntamente e serem promovidas em parcerias entre universidade e escola de Educação Básica.

Nesse sentido, os processos de formação oportunizam a (re)construção de conhecimentos e saberes, assim como apontamos no presente trabalho, o reconhecimento de ações pedagógicas dos professores, e que essas foram significativas, ganharam sentido e destaque por tentarem amenizar e transformar a realidade dos seus alunos, com proposições transformadoras da realidade socioeducativa.

REFERÊNCIAS

CARBONELL, J. **A aventura de inova**r**:** a mudança na escola. 2. ed. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNHA, M. I. Inovações Pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. **Anais...**VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 8, Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. TRAVERSINI, Clarice et al.(Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** didática e formação de professores. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

MASETTO, M. Inovação na Educação Superior. **Interface** - Comunic., Saúde, Educ., v.8, n.14, p. 197-202, set.2003-fev.2004.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores** – Para uma mudança Educativa. Editora Porto, Portugal, 1999.

MORAES, R. GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** 2 ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2013.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión En: **Revista de Educación,** Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 173-202.Disponível:<http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_09.html> Acesso em: 22 jun. 2021

PADILHA, M. A. S., & ZABALZA, M. Á. (2016). Um cenário de integração de tecnologias digitais na educação superior: Em busca de uma coreografia didática inovadora. **Revista e-Curriculum**, 14(3), 837-863.

SEVERINO, A. J.. **Metodologia do Trabalho Científico.** 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e Projeto Político Pedagógico:** Uma Relação Regulatória ou Emancipatória? Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267- 281, 2003.

ZABALZA B., M. **A. Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. Educação** , vol. 31, núm. 3, septiembre-diciembre, 2008, pp. 199-209. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84819191002

16.5.113 FORMAÇÃO DOCENTE: DO PASSADO AO PRESENTE, UMA TRAJETÓRIA EM CONSTRUÇÃO

Camile Gonçalves Hesketh Cardoso[2132]

RESUMO

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa bibliográfica de uma tese de doutorado em educação sobre formação docente. Constitui-se num estudo teórico com o objetivo de compreender quais os pressupostos teórico-metodológicos têm orientado as práticas de formação docente, ao longo dos anos. Esta pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa (TRIVIÑOS,1987), do tipo pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2010). O aporte teórico foi construído à luz de autores como: Marin (2019); Gatti (2003); Romanowski; Martins (2010); **Imbernón (2009);** Candau (2008); Cunha (2015), **Marcelo García (1999);** Schön (2000); Nóvoa (1992); **Zeichner (1993; 2008); Giroux (1997); Contreras (2002), entre outros. Os resultados desta pesquisa** sugerem três principais pressupostos teórico-metodológicos presentes nas práticas formativas: racionalidade técnica; racionalidade prática; racionalidade crítica. No entanto, os dados indicam que frente às mudanças que têm surgido no cenário mundial, precisamos assumir uma postura crítica na educação e nos processos formativos. Portanto, há a necessidade de desenvolvermos formações de professores que possam ir além dos pressupostos da racionalidade técnica e prática. Os pressupostos da racionalidade crítica tornam-se mais adequados na contemporaneidade, por considerarem a dimensão histórica e social da prática educativa, numa perspectiva emancipatória, visando a transformação social. Além disso, os pressupostos da racionalidade crítica reconhecem o professor como sujeito histórico, social e político que tem um papel fundamental nas relações sociais.

Palavras-chave: Formação docente. Racionalidade técnica. Racionalidade prática. Racionalidade crítica.

1 INTRODUÇÃO

Em diferentes âmbitos profissionais temos percebido uma predisposição na utilização de palavras ligadas a tendências formativas de cada momento histórico. Treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação, formação permanente, formação continuada, desenvolvimento profissional, profissionalização, termos muitas vezes usados como sinônimos ao longo dos anos, para expressar a preocupação de diferentes setores da sociedade, com as ações formativas realizadas aos seus profissionais.

No cenário educativo, tais conceitos nem sempre são utilizados com distinção, por isso uma análise crítica sobre as especificidades de cada um dos termos citados, permitirá mais do que um simples debate semântico, uma melhor compreensão das

[2132] Doutora em Educação. PUCPR. camihesk@uol.com.br

concepções, pressupostos e práticas que têm orientado as ações de formação docente em nosso país.

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo teórico, baseado numa abordagem qualitativa, do tipo pesquisa bibliográfica, com o intuito de compreender quais os pressupostos teórico-metodológicos têm orientado as práticas de formação docente ao longo dos anos.

Sobre a abordagem qualitativa Triviños (1987, p. 125) afirma que "[...] o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apoie o pesquisador". Assim, a pesquisa bibliográfica foi utilizada neste trabalho, uma vez que ela está baseada em dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas (SEVERINO, 2010).

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MÚLTIPLOS OLHARES A PARTIR DE DIFERENTES MODELOS

No cenário da formação docente, considerando os diferentes modelos de práticas formativas desenvolvidas ao longo dos anos, torna-se relevante discutirmos alguns conceitos que vêm sendo utilizados, repensando-os criticamente, uma vez que as concepções implícitas expressam processos formativos com explícitas opções teórico-metodológicas (MARIN, 2019). Além disso, a utilização de cada uma dessas nomenclaturas em determinados contextos sócio-históricos reflete diferentes visões de mundo, de sociedade, de educação e, consequentemente, de formação.

A revolução de 1930 alterou a ordem político-social e a estrutura educacional do país. Ancorada num momento histórico de conflitos políticos, econômicos, sociais e de vislumbramentos com a inovação pedagógica, surge no Brasil um movimento de reação a pedagogia tradicional, que ficou conhecido como escola nova.

Diante do "saber científico" e da influência da psicologia da educação, o professor é retirado do centro do processo pedagógico, passando o aluno a atuar como protagonista principal de sua aprendizagem. Segundo Gatti (2003), é somente nos anos cinquenta que há uma mudança de foco com o intuito de considerar as condições culturais e as tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira.

A educação brasileira nos anos sessenta baseava-se nos pressupostos da racionalidade técnica, da eficiência e da produtividade. A prioridade era a formação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da mão de obra para atender à indústria. Discutia-se naquele período a necessidade de se formar professores especializados para tarefas específicas, tecnicamente competentes para o desempenho de suas funções na escola.

Assim, as ações formativas tinham como objetivo, o treinamento técnico em educação se constituindo “sob a forma de cursos de curta duração e palestras” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 289).

O termo treinamento foi disseminado no Brasil, no mesmo período, quando a educação assumia um caráter tecnicista, prescritivo, repetitivo, instrucionista, normativo e acrítico, fundamentada em modelos preestabelecidos. Desta forma, as práticas formativas não tinham o intuito de formar sujeitos pensantes e críticos.

Marin (2019, p. 107) conceitua treinamento como “[...] tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa”. Ela esclarece ainda que o foco principal do treinamento está na modelagem de comportamentos, tendo como intuito, treinar habilidades padrões que servirão para determinadas situações em sala de aula.

Assim, a concepção baseada no treinamento traz subjacente a ideia de que há comportamentos e técnicas a serem reproduzidas pelos docentes em sala de aula, a partir de cursos, seminários e oficinas com especialistas (IMBERNÓN, 2009).

Imbernón (2009) nos lembra que a base científica deste modelo foi historicamente o positivismo, cujas práticas generalizadas estavam ancoradas no pressuposto da racionalidade técnica, que não consideravam a idiossincrasia das pessoas nem o contexto (interno e externo) no qual estavam inseridas.

No início dos anos setenta, podemos observar também pesquisas com orientações da psicologia comportamentalista aplicadas na educação e na formação de professores, com temáticas sobre taxonomias, operacionalização de variáveis atuantes no ensino e aprendizagem (GATTI, 2003).

Naquele período, a concepção de formação de professores tinha um objetivo empresarial, isto é, preparar recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no momento. Ainda que a concepção crítica surgisse como tendência da prática pedagógica, o foco continuava na transmissão de conteúdos, por meio de cursos de curta duração, palestras e seminários (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A década de oitenta foi marcada por um intenso debate sobre a questão da formação docente, período em que o Brasil vivia um processo de redemocratização, sendo neste período que o termo “reciclagem” se difundiu na mídia.

A expressão vem do inglês recycle (re = repetir, e cycle = ciclo). O termo reciclagem passou a ser muito utilizado para qualificar as ações formativas realizadas aos profissionais de diferentes áreas, inclusive da educação.

Candau (2008) ao descrever este tipo de formação, indica que por meio de cursos de reciclagem, o professor que já terminou sua formação inicial, volta à universidade para continuar aprendendo. Assim, participa de cursos de extensão, palestras, seminários, ofertados por instituições acadêmicas, que de alguma forma contribuem para a revisão de sua formação.

Marin (2019) acredita que a utilização do termo reciclagem é inapropriada considerando as especificidades da formação docente, pois sua adoção está relacionada a “[...] proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial” (MARIN, 2019, p. 107).

Desta forma, a utilização de termos como treinamento e reciclagem foi aceita durante muitos anos, trazendo a ideia de "capacitações" prontas e acabadas, contratadas pelas instituições de ensino, em nome da ilusória melhoria na educação. Aliás, o termo "capacitação" também utilizado na atualidade, merece ser questionado, uma vez que ele deixa implícita a ideia de quem participa de capacitações são profissionais incapacitados, que precisam realizar essas ações formativas, para tornarem-se aptos a exercer o seu papel em sala de aula.

Aperfeiçoamento é também uma outra palavra que vem sendo utilizada na área da educação como referência aos processos formativos. Se analisarmos a etimologia dessa palavra, encontramos no latim o significado perfectus, trazendo a ideia da perfeição, tarefa humanamente impossível, principalmente se considerarmos as condições de vida e trabalho dos docentes brasileiros.

Assim, as propostas formativas baseadas na ideia de treinamento, reciclagem, capacitação e aperfeiçoamento fazem parte do modelo clássico de formação docente, uma vez que tais conceitos estão ancorados na racionalidade técnica. Tal modelo é caracterizado, principalmente, por meio dos convênios firmados entre as secretarias

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estaduais e municipais de educação e as universidades, para a oferta de diferentes cursos, nas modalidades presencial e a distância (CANDAU, 2008).

Desse modo, a formação dos professores, se entendida apenas na perspectiva de produção de resultados, de melhoria de atuação técnica esvaziada do entendimento de uma formação para a profissionalidade, permanece limitada. A formação docente se amplia e aprofunda quando reconhece o sujeito como participante do processo formativo.

Para Romanowski e Martins (2010), desde os anos noventa ocorre a ruptura da perspectiva de análise das estruturas educacionais, a partir da configuração de uma nova tendência baseada nos estudos sociológicos, considerando o professor como sujeito da sua própria prática.

Pesquisadores como Gatti e Barreto, (2009, p. 202) passaram a destacar concepções mais centradas na ideia de formação, "no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções".

Assim, a palavra formação também precisa ser discutida em virtude de seu caráter polissêmico que admite múltiplas leituras e interpretações, as quais podem ser analisadas a partir do ato de formar, ao efeito de formar ou, até mesmo, ao modo de formar.

Cunha (2015) nos lembra que o termo "formação" também está relacionado ao mundo do trabalho. Com a revolução industrial houve a necessidade de se ter pessoas que dominassem saberes específicos para responder as demandas exigidas pelo sistema de produção.

Em seu sentido amplo, "formação" é definida como um "[...] conceito geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo" (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 19). Desta forma, pode-se afirmar que esse termo está relacionado a uma ação que é predominantemente relacional, tendo em vista o estabelecimento de uma relação entre formador e formando.

Desta forma, o conceito de formação tem sido entendido numa perspectiva ampla, principalmente quando utilizamos esta nomenclatura no contexto educativo, uma vez que a compreensão deste conceito está relacionada com o lugar e o tempo em que se concretizam.

Entretanto, para Gatti (2008) não existe clareza sobre o que é considerado como formação continuada. Assim, é possível encontrarmos sob esta mesma denominação desde cursos realizados após a graduação, até atividades genéricas com o intuito de contribuir com o desenvolvimento profissional, tais como: reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos presenciais ou à distância.

Embora a terminologia formação continuada tenha sido utilizada por muitos estudiosos da área, Gatti, Barreto e André (2011, p. 198) afirmam que "[...] de modo geral, ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos".

No entanto, a formação continuada e permanente de professores não pode se limitar apenas à cursos de atualização, mas precisa ser entendida como um processo contínuo construído no cotidiano da escola, por meio de estudos, pesquisas, reflexões e ações sobre a prática.

Em contraponto ao modelo clássico de formação, há outros modelos que partem da concepção de que os professores devem ser os protagonistas de sua aprendizagem e profissionalidade.

A partir dos anos oitenta, surgiu um movimento internacional que ressaltava a importância da reflexão para os processos formativos, em contraposição "a visão dos professores como técnicos, e contra modelos de reforma educacional do tipo "de cima para baixo", que envolvem os professores apenas como participantes passivos (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Assim, é possível observarmos algumas mudanças também nos anos noventa, a partir da ênfase na formação do "professor-pesquisador", ou seja, o profissional reflexivo que pensa-na-ação, cuja atividade docente está aliada à atividade de pesquisa.

Nesta perspectiva, a formação deve alicerçar-se numa "[...] reflexão na prática e sobre a prática, por meio dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores" (NÓVOA, 1991, p. 30).

O pressuposto da racionalidade prática é defendido por autores como Schön (2000) e Nóvoa (1992), por exemplo, que enfatizam a necessidade de se adotar uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

postura reflexiva, a partir da prática. Porém, Zeichner (1993) destaca pelo menos quatro vertentes perigosas em relação ao modelo prático-reflexivo:

A que se pretende ajudar os professores a imitarem as práticas sugeridas pelas investigações realizadas por outrem; a que limita o professor reflexivo à consideração das capacidades e estratégias de ensino e de estabelecimento de objetivos; a que centra a reflexão na prática do professor e de seus alunos sem considerar as relações com o contexto social e político e a que considera suficiente a reflexão como atitude individual e não como uma prática social (ZEICHNER, 1993, p.30).

Assim, as mudanças nas formas de produzir conhecimento na área da educação ocorreram na medida em que os pressupostos da racionalidade técnica e prática foram abrindo espaço para a compreensão do fenômeno educativo produzido social e culturalmente (CUNHA, 2013).

Novas críticas começaram a surgir em relação à visão compartimentada de degraus de formação, havendo a necessidade de superar a concepção de que ela ocorre em momentos estanques, que se encerram em si mesmos. Passou-se então a discutir a ideia de desenvolvimento profissional docente (termo usado em países como a Inglaterra e os Estados Unidos desde os anos 1980).

O conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, para Marcelo García (2009) supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada dos professores.

Para o autor, o desenvolvimento profissional docente é um processo colaborativo que pode ter diferentes formas e ocorrer em variados contextos. Por meio dele, os professores aprendem de forma ativa ao longo do tempo. Assim, “as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 11).

Neste contexto, precisamos refletir sobre qual o lugar a ser ocupado pela formação docente no século XXI, pois os lugares, assim como as pessoas, se transformam com o passar do tempo.

Desde os anos noventa, com o apoio das teorias críticas progressistas, os processos formativos passaram a considerar os pressupostos da racionalidade crítica e emancipatória, cujo papel da educação consiste em contribuir com a construção de uma prática pedagógica que prepare o sujeito para a sua emancipação social.

Autores como Giroux (1997), Zeichner (1993), Contreras (2002), Imbernón (2009), por exemplo, entendem a educação como prática social, numa perspectiva coletiva, situada num contexto social, político, econômico e cultural, cuja finalidade é a emancipação do sujeito. Por ser considerada uma atividade social, a educação afeta politicamente a vida dos sujeitos nela envolvidos.

Desta forma, encontramos no modelo de formação docente emancipatório-político, características diferentes do modelo clássico que privilegia a teoria em detrimento da prática e do prático-reflexivo que privilegia a prática, mas dissociada da teoria. O modelo emancipatório-político tem como base a perspectiva sócio-histórica, a qual está ancorada numa concepção crítico-dialética que prioriza a relação teoria e prática de forma integrada, como unidades de análises indissociáveis para a construção da práxis.

Segundo esse modelo, o professor é entendido como um ser social que precisa de uma sólida formação teórica para conseguir transformar, na prática, a realidade em que vive e atua.

Para Imbernón (2009), precisamos pensar em uma formação que tenha como ponto de partida as complexas situações problema da prática, a fim de contribuirmos com a mudança do contexto educativo. De acordo com o autor, a formação docente vive uma crise institucional, uma vez que o sistema educacional do século anterior é obsoleto. Há muita formação e poucas mudanças. Para o autor, a formação docente precisa passar por um processo de reestruturação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente temos trilhado caminhos alternativos para ultrapassarmos a ideia de formação docente pautada na racionalidade técnica. No entanto, não há como retrocedermos aos pressupostos da racionalidade técnica, como também não podemos nos basear apenas no pragmatismo utilitário de práticas espontaneístas individuais.

Neste contexto, precisamos refletir sobre qual o lugar a ser ocupado pela formação docente no século XXI, pois os lugares, assim como as pessoas, se transformam com o passar do tempo. E nesta dialética da transformação, temos percebido que depois de tanta caminhada, a formação de professores após ocupar o

seu “não-lugar” (AUGÉ, 1994) ao longo dos anos, também tem mudado, embora não na mesma velocidade que as transformações sociais.

Assim, frente às mudanças que têm surgido no cenário mundial, precisamos assumir uma postura crítica na educação e nos processos formativos. Torna-se cada vez mais necessário estabelecermos um conjunto de ações baseadas nos pressupostos da racionalidade crítica, contemplando uma efetiva articulação entre a teoria e a prática, numa perspectiva emancipatória, visando uma transformação social.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: espaços e processos em tensão. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da et al. (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul.-set. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan.-abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 381-392, set.-dez. 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/24177/22873. Acesso em: 10 out. 2020ATTI, Bernadete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. 2. ed. Porto: Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuros. **Sisífo/Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan-abr. 2009.

MARIN, Alda Junqueira. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019.

NÓVOA, António. **A formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro (Portugal): Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-33.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio-ago. 2010. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/2416/2332. Acesso em: 18 out. 2021.

SCHÖN, Donald. Alan. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo paradigma para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

ZEICHNER, Kenneth Michael. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth Michael. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio-ago. 2008.

16.5.114 FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DE 0 A 3 ANOS

Izabelle Cristina de Almeida[2133]

Susana Soares Tozetto[2134]

RESUMO

A Educação Infantil tem sido um importante contexto para o desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos, em que os cuidados, as interações, os espaços e os processos educativos precisam ser pensados para que atendam as necessidades individuais de cada um. Por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfico, o principal interesse deste estudo foi discutir como as especificidades na educação de 0 a 3 anos, influenciam a formação de professores, desvinculando-se de práticas assistencialistas. Neste estudo, ressalta-se a importância de refletir sobre as mudanças que nos levam a uma nova estrutura de propostas voltadas à educação de 0 a 3 anos e traz questionamentos a respeito dos processos de formação e da responsabilidade dos docentes neste processo. A complexidade que caracteriza as instituições de EI demanda uma constante reflexão pedagógica. Tendo as ações de educar e cuidar como indissociáveis na EI, a prática pedagógica torna-se cada vez mais complexa, pois surgem novos desafios, como o domínio de conhecimentos específicos sobre a criança e a infância, além do trabalho docente. A busca é por romper a visão assistencialista e objetivar a garantia dos direitos da infância, assim como dos profissionais que atuam com esta etapa. Ao tratarmos de bebês e crianças bem pequenas, é preciso reconhecê-las como seres humanos de forma integral, que têm interesses, vontades, interagem, sentem, comunicam-se e atuam no e sobre o mundo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Docência de 0 a 3 anos. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição (1988) garante o ingresso de crianças de 0 a 3 anos nas Instituições de EI, mas atrelada à esfera educacional, a instituição tem o desafio de compreender seu papel com essas crianças, desvinculando-se de práticas apenas assistencialistas, e construindo novas concepções acerca desse atendimento. Tais concepções ficam explícitas não apenas nas políticas públicas, mas efetivam-se na prática da instituição, nas atividades desenvolvidas, nos espaços e processos pedagógicos pensados para receber as crianças.

Refletimos sobre a importância de um profissional apto e capaz de compreender a criança real de hoje, atender as especificidades desta etapa, a

[2133] Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Trabalho Docente: GEPTRADO/UEPG. E-mail: izadealmeida28@gmail.com

2134 Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado/Doutorado). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Trabalho Docente: GEPTRADO/UEPG. E-mail: tozettosusana@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

multiplicidade e à complexidade de situações presentes nesses ambientes institucionais, acompanhando as alterações que vêm ocorrendo na formação de professores, na função social da Educação Infantil em uma sociedade de mudanças rápidas.

Entendemos a formação universitária como um nível necessário para os profissionais da educação infantil, ao se tratar de educadores de crianças pequenas. Porém nos debates atuais, ainda parece haver um reconhecimento de que os cursos que formam professores no Brasil, especialmente para Educação Infantil, ainda se mostram distantes das práticas requeridas para o trabalho com bebês e crianças bem pequenas. Ademais, pouco ou quase nada é estudado, nos cursos de formação inicial, no que diz respeito educação de crianças de 0 a 3 anos.

Ressaltamos que atualmente, as crianças ingressam na creche a partir dos quatro meses de idade e lá permanecem por até dez horas. Tendo em vista que as crianças pequenas, de qualquer idade ou classe social, têm o direito de frequentar instituições educativas. Assim, o desafio que enfrentamos hoje em relação à educação de crianças de 0 a 3 anos que vivem e convivem coletivamente nas escolas infantis é o de avançar para além do anúncio de cuidar e educar, em busca de concepções e práticas que concretizem o cuidado e respeitem as especificidades desta fase. Compreender as crianças enquanto sujeitos culturais, atores sociais que produzem sentidos e significados às suas relações e ao mundo que as rodeia, reconhecendo suas autorias, suas diversas linguagens e culturas são desafios centrais para os educadores. (GOMES, 2013).

Vale observarmos as várias formas de entendimento de como devem ser formados os professores para atuar com crianças pequenas e como transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto. O atendimento para crianças de 0 a 3 anos apresenta-se como um espaço para formação de adultos e crianças, tais experiências nos auxiliam a olhar a realidade, e refletir sobre os direitos da infância e o processo formativo dos professores que com elas atuam.

Tendo em vista que a Educação Infantil é um espaço regido por relações estabelecidas entre diferentes sujeitos, sejam eles adultos ou crianças, damos destaque ao professor e às características necessárias para atuar nesta fase,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

considerando o seu processo formativo. Sendo assim, é necessário discutir as questões envolvidas na definição da identidade dos professores de Educação Infantil, relacionando com os vínculos históricos que se mesclam aos entendimentos possíveis que temos hoje. Ser um profissional capaz de promover inúmeras experiências, interações que envolvem o acolhimento, o afeto e o cuidado respeitando as necessidades e interesses da criança, a ampliação de seu repertório sociocultural, a indissociabilidade entre cuidar/educar e a permanente reflexão sobre as concepções que dão suporte às ações e os propósitos que guiam suas práticas valorizando assim seu próprio percurso formativo.

Não trata-se apenas da prática pedagógica e da rotina que envolve o educar e o cuidar, mas dos conhecimentos e indicativos para a formação destes profissionais, que devem emergir das necessidades da infância. Reconhecemos, no interior das instituições de Educação Infantil os saberes presentes e as práticas realizadas pelos profissionais, considerando os indivíduos, os seus trabalhos e suas práticas. Assim como, da forma como esses profissionais são vistos diante da sociedade. Uma função que muitas vezes se confunde pela relação de afeto e cuidado estabelecido.

2 DESENVOLVIMENTO

O direito à educação desde o nascimento, como consta na Constituição brasileira de 1988, é fruto de um longo processo de transformações sociais e de conquistas. Primeiramente, foram as iniciativas voltadas à infância como uma concepção assistencialista. Ao longo da história, novas políticas educacionais começaram a ser delineadas para a EI. Nesse âmbito, a institucionalização da infância ganhou outros contornos, passando a ser reinventada a partir de novas funções e concepções. Sendo assim, as crianças passam a ter o seu cotidiano regulado por uma instituição responsável por cuidá-las e educa-las, fora da esfera privada da família: a escola.

Atualmente, a criança tem por lei, direito ao cuidado e à educação desde o seu nascimento (BRASIL 1988, 1991, 1996). Nesse sentido, pesquisadores da área têm destacado a importância de cuidar e educar de forma indissociável, sendo esta uma das especificidades das Instituições de Educação Infantil. A tarefa educativa deve estar integrada ao cuidar e educar, promovendo o desenvolvimento da criança em seus aspectos: cognitivo, físico-motor, linguístico, social e afetivo. “Contemplar o

cuidado na esfera da Instituição de EI, significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades que extrapolem a dimensão pedagógica" (BRASIL, 1998, p. 24).

A Educação Infantil tem sido um importante contexto de desenvolvimento para muitas crianças, principalmente as de classe menos favorecidas economicamente. No caso de crianças de 0 a 3 anos, os cuidados, as interações e os espaços precisam ser pensados para que atendam as necessidades individuais de cada uma, considerando o momento delicado do seu desenvolvimento. Sendo assim, tais reflexões, sinalizam para perspectivas de reflexão, estudos por parte do professor sobre a organização dos tempos e espaços na EI, de modo que acolham as implicações do cuidar, educar e brincar nestes espaços. Neste sentido, destaca-se a importância do adulto, do cuidado, do conhecimento dos processos educativos e de espaços na EI que possibilitem a exploração de todas as dimensões da criança pequena.

Podemos pensar que este desafio torna-se maior diante de uma urgente e necessária mudança de postura de educadores e gestores, uma mudança ética e metodológica em que os adultos se coloquem em algumas situações como aprendizes e ouvintes da criança pequena. Por vezes, nosso conhecimento sobre as crianças de 0 a 3 anos é ainda muito pequeno, tendo em vista que falamos sobre elas, sem contudo ouvi-las ou até mesmo enxergá-las em suas múltiplas linguagens. Seria interessante que pudéssemos conhecer mais sobre suas especificidades, sobre seus olhares sobre o mundo e a vida, sua ação e suas relações com o meio, que é também imaginado, construído e vivenciado por elas.

As Instituições de Educação Infantil têm sido cada vez mais procuradas e requisitadas pela população, aumentando significativamente o número de crianças que frequentam creches e pré-escolas desde os primeiros anos de vida (BRASIL, 2012). Tendo em vista as demandas das famílias, a procura pelas creches aumenta e demonstra o reconhecimento delas como um lugar privilegiado para educação e o cuidado das crianças. Vale ressaltar, que atualmente creches e pré-escolas tornaram-se importantes instituições educativas, independente das classes sociais a que se destinam. Sendo assim, torna-se urgente e emergente discutir os saberes docentes que envolvem a prática pedagógica com essa faixa etária. Há ainda o fato de que muitas propostas, segundo Campos (2005, p. 7) "não consideram a especificidade das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

crianças menores de 3 anos, provavelmente as propostas elaboradas para elas, na maioria das instituições, subordinam-se ao que é pensado para os maiores".

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) a divisão da faixa etária e a nomenclatura usada para os segmentos da Educação Infantil foram alterados, levando em consideração as especificidades necessárias a cada um dos grupos etários. Assim sendo denominados: bebês (de 0 a 1 ano e seis meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

Sendo foco deste estudo, os bebês e crianças bem pequenas, entendemos as crianças de 0 a 3 anos como sujeitos pertencentes à infância, mas que se distinguem das crianças maiores, pois apresentam peculiaridades. Ao pensar sobre a concepção de bebê (menores de um ano e seis meses) e o trabalho pedagógico com ele desenvolvido, Coutinho (2017) afirma que os bebês são sujeitos competentes socialmente, que engendram ações e relações sociais a partir do corpo. Tal perspectiva nos leva a pensar na legitimidade do corpo dos bebês em todas as situações do cotidiano da creche, mesmo aquelas em que normalmente o corpo tende a ficar de fora, e, por mais paradoxal que possa parecer, geralmente, essas situações são aquelas em que os adultos se ocupam dos cuidados com as crianças, ou seja, em que o corpo tem um lugar central.

Em meio as singularidades da EI, entende-se que a criança, mesmo tão pequena expressa-se de diversas formas, por meio do choro, do olhar, do movimento, com seu jeito próprio de ver, pensar e explorar o mundo ao seu redor. Faz-se necessário instigar o seu desejo de agir sobre o mundo, organizando experiências essenciais, vivências ricas e de qualidade em que elas possam exercer o papel de protagonistas de suas ações, possibilitando diferentes experiências de modo que as práticas vivenciadas pelas crianças na EI sejam inovadas e aperfeiçoadas. Portanto, exige do professor saberes específicos para atender as necessidades das crianças pequenas e dos bebes.

Coutinho (2017, p. 9) aponta a relação paradoxal entre educar para a emancipação ou para a submissão, que se revela desde a educação dos bebês. Contudo, diante do avanço da compreensão da competência social dos bebês, bem como dos objetivos da educação infantil, ela precisa ser problematizada, no sentido de que a condição de ator social de direitos do bebê seja reconhecida, que sua

participação seja considerada na organização das diferentes situações do cotidiano e que seu corpo seja tido como mediador das relações sociais. A própria ideia de participação remete para as especificidades dos bebês, porque, mais do que esperar um indicativo direto da parte deles, esse processo exigirá do professor um posicionamento diferenciado de escuta. Por meio do corpo as crianças estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos de si e do mundo, tornando-se progressivamente conscientes de sua corporeidade.

Segundo Tristão (2004) quando pensamos em uma intervenção pedagógica com as crianças de 0 a 3 anos, faz-se necessário entender que estamos lidando com crianças marcadas pelo meio social em que vivem, portanto, todo o trabalho docente deve estar comprometido com o desenvolvimento total da criança e de sua infância, de acordo com as suas necessidades.

Para Gomes (2013, p. 54):

> Ser um (a) profissional capaz de promover múltiplas interações envolve o acolhimento e a ideia de pertença grupal, a dimensão afetiva, o respeito às necessidades e interesses da criança, aos seus padrões culturais, captando-os para os propósitos do trabalho desenvolvido, a ampliação permanente de seu universo sociocultural, novo dimensionamento para o educar, para o ensinar e o aprender, a permanente reflexão sobre os propósitos que guiam as suas práticas, as concepções que dão suporte às ações e, não menos importante, o estímulo a construção de um processo de identidade profissional que possa conduzi-la a olhar o próprio percurso formativo em uma nova perspectiva de desenvolvimento profissional.

E pensando nas relações estabelecidas por estes profissionais, é imprescindível compreender a profissão docente numa tentativa de superar os mitos colocados sobre ela. Libâneo (1998) coloca que é necessário resgatar a profissionalidade do professor, dar novo enquadramento às características de sua profissão na busca da identidade profissional. Sendo assim, o primeiro ponto a ser pensado é a relação ensino/aprendizagem das crianças pequenas, especialmente se considerarmos o significado da função docente junto a crianças e o debate sobre como preparar professores dentro de propostas que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes. Entende-se que a formação destes profissionais torna-se indispensável e se faz necessário perceber as necessidades e as características dessas crianças com foco principal da ação dos profissionais.

De acordo com Ostetto (2017) quanto mais professoras e professores estiverem dispostos para acompanhar as crianças na sua curiosa expedição de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

reconhecimento e interação com tudo que as cerca, dando valor para as coisas que procuram, pegam, experimentam, dizem, inventam, propõem, tanto mais poderão pensar e encaminhar situações que alimentem seu processo criativo, que enriqueçam o desenvolvimento de suas linguagens.

Buscamos a formação para uma docência sensível, criativa, que respeite as necessidades dos pequenos e permita o aprimoramento das práticas educativas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma de ver a criança sofreu várias interpretações ao longo da história, isso fez com que o conceito de infância e de criança também fosse se alterando. Tendo as ações de educar e cuidar como indissociáveis na EI, a prática pedagógica torna-se cada vez mais complexa, pois surgem novos desafios, como o domínio de conhecimentos específicos sobre a criança e a infância, além do trabalho docente.

Entendemos a educação infantil como um espaço no qual a criança vai formar sua identidade e construir seus conhecimentos a partir das relações que ali são estabelecidas no dia a dia, por meio de situações significativas de aprendizagem, de forma intencional e sistemática, favorecendo a mesma o acesso aos elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e possibilitam a sua inserção social. Ao tratarmos de bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos) nos deparamos com sentimentos, expectativas, modificações ambientais e cuidados específicos. O profissional que se encarrega desta função, envolvido nesta mobilização, dedica sua atenção, seu olhar, envolve-se em sentimentos, se alegra, se aflige e busca novos conhecimentos, procurando defender sua posição profissional dentro da Instituição e perante a sociedade.

A complexidade que caracteriza as instituições de EI demanda uma constante reflexão pedagógica, ressaltando a necessidade de se redefinirem os aspectos dos quais ela é composta, dando ênfase às tarefas educativas requeridas para os educadores que trabalham nesses contextos e assim, para sua formação inicial e prática cotidiana.

Neste movimento, tais mudanças nos levam a refletir sobre uma nova estrutura de propostas levadas à infância e traz questionamentos a respeito dos processos de formação e da responsabilidade dos adultos na educação de 0 a 3 anos. Apesar da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pouca idade, é preciso reconhecê-las como seres humanos de forma integral, que têm interesses, vontades, interagem, sentem, comunicam-se e atuam no e sobre o mundo.

Pensar a educação de 0 a 3 anos, diz respeito às imagens que esses professores carregam. Auxiliar, cuidadora? Tia, professora? Estereótipos internos e externos que entrecruzam-se na construção do perfil deste profissional. Ainda apresentam-se dificuldades por parte da família, funcionários, gestores em assumir, na prática a função e o caráter educacional das Instituições de Educação Infantil. A busca é por romper a visão assistencialista e objetivar a garantia dos direitos da infância, assim como dos profissionais que atuam com esta etapa.

Neste movimento, ressalta-se a importância de refletir sobre as mudanças que nos levam a uma nova estrutura de propostas levadas à infância e traz questionamentos a respeito dos processos de formação e da responsabilidade dos adultos na educação de 0 a 3 anos, a partir das relações que são estabelecidas neste contexto. Apesar da pouca idade, é preciso reconhecê-las como seres humanos de forma integral, que têm interesses, vontades, interagem, sentem, comunicam-se e atuam no e sobre o mundo.

4. REFERÊNCIAS.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1998. 12. Ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular/Ministério da Educação.** Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2017. 396 p.

CAMPOS. M.M. **Educar crianças pequenas:** Em busca de um novo perfil de professor. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

COUTINHO, A.M. **A ação social dos bebês imprime marcas no cotidiano da educação infantil**. Em Aberto: Brasília, 2017.

GOMES, M.O. **Formação de professores na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** – novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

OSTETTO, L.E. **Registros na educação infantil:** pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed. 1999.

TRISTÃO, F.C.D. **Ser professor de bebês:** um estudo de caso em uma creche conveniada. 2004. 213f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

16.5.115 FORMAÇÃO DOCENTE E A PANDEMIA DA COVID-19: REPERCUSSÕES NO ENSINO E APRENDIZADO

Leandro Aparecido do Prado[2135]

Henllyger Estevam David Costa[2136]

Samuel Candido Henrique[2137]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a formação docente no século XXI frente à pandemia do novo coronavírus (COVID-19), tendo em vista as novas demandas que requisitam profissionais com perfis diferenciados. Para a condução da pesquisa partiu-se do seguinte problema: quais são as habilidades e os conhecimentos necessários que os professores precisam adquirir para exercer sua profissão com competência e responsabilidade no século XXI diante da pandemia da COVID-19? Trata-se de uma pesquisa com uma abordagem qualitativa, aliada a uma metodologia bibliográfica e documental, cujo objetivo é refletir sobre a formação docente contemporânea. A análise é amparada pelo pensamento de autores como Masetto (2015), Libâneo (2012) e Freire (1991). O estudo se justifica por oferecer desdobramentos acerca das mudanças ocorridas no trabalho docente durante a pandemia, o que suscitou novas demandas e, consequentemente, o desenvolvimento de novas habilidades por parte dos professores. Por fim, pode-se concluir que a formação de professores deve acontecer em um cenário interativo e dinâmico, capaz de propiciar uma formação humana e completa, que permita o desenvolvimento de competências e habilidades que auxiliem o educando no seu processo de aprendizagem para posteriormente promover a construção do conhecimento em diferentes contextos, em especial em tempos de pandemia.

Palavras-chave: Formação de professores. Pandemia. Conhecimento. Habilidades.

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre os avanços tecnológicos e a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na escola têm início na década de 1990 e seguem fazendo parte do tema de palestras, seminários, congressos e outros, devido à necessidade de debater o tema e ajudar os professores a fazer uso destas ferramentas em sala de aula sem focar na tecnologia, mas no conteúdo proposto para o desenvolvimento do educando, principalmente neste momento histórico da pandemia da COVID-19. Neste contexto, o processo de formação docente para o século XXI deve proporcionar uma formação humana completa, capaz de oferecer à

[2135] Doutorando em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: leandroprado0507@gmail.com.
[2136] Doutoranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: henllyger_estevam@hotmail.com.
[2137] Doutorando em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: samuelhenriquec@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sociedade cidadãos com conhecimento, ética e responsabilidade social para participar ativamente do exercício da cidadania, evitando prejuízos ao processo de aprendizagem.

Considerando o exposto, esta pesquisa tem como objetivo investigar a formação docente para o século XXI frente à pandemia do novo coronavírus (COVID-19) tendo por base a abordagem de pesquisadores que se debruçaram sobre esta temática para conscientizar professores e alunos dos novos desafios da educação. Nesta perspectiva, questiona-se: quais são as habilidades e os conhecimentos necessários que os professores precisam adquirir para exercer sua profissão com competência e responsabilidade no século XXI diante da pandemia da COVID-19? O estudo se justifica por oferecer desdobramentos acerca das mudanças ocorridas no trabalho docente durante o período.

Para facilitar a explanação da pesquisa, este texto divide-se em quatro momentos: a) introdução à pesquisa desenvolvida; b) explanação sobre os conhecimentos e habilidades indispensáveis aos professores em tempos de pandemia; c) discussão sobre o trabalho do professor e a necessidade de reinvenção das práticas docente frente à pandemia da COVID-19; e d) considerações finais apresentando uma revisão das principais ideias elencadas, a resposta ao problema de pesquisa e, por fim, algumas considerações sobre o tema.

2 CONHECIMENTOS E HABILIDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Ao observar o processo de formação docente na contemporaneidade é possível encontrar professores desmotivados devido às novas exigências para o ensino. Neste mundo globalizado no qual os alunos têm acesso a dados e informações graças ao advento da internet e das TICs, o professor tem em sala de aula não só receptores, mas pesquisadores e produtores de informação. Com o passar dos anos e acompanhando o desenvolvimento de sua época, os alunos do século XXI evoluíram e passaram de expectadores para consumidores de informação, que com o auxílio do professor deverá ser transformada em conhecimento.

Com as mudanças ocorridas no início do século XXI e o cenário pandêmico causado pela COVID-19, surge a necessidade de rever e discutir o processo formativo dos professores que serão responsáveis a ajudar o aluno a fazer esta passagem de

dados para informação e de informação para conhecimento neste momento de pandemia. Sob essa perspectiva, Masetto (2015) apresenta uma proposta de aula à moda universitária.

> Assumimos concepção de "aula" como espaço e tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos, ora professor e alunos, ora alunos e alunos, ora alunos individualmente realizarem uma série de atividades (na verdade, interatividades) tendo em vista a formação profissional… Esse conceito de aula universitária faz com que ela transcenda seu espaço tradicional de acontecer só na universidade. Onde quer que possa haver uma aprendizagem significativa buscando a formação profissional aí encontramos uma "aula universitária" (MASETTO, 2015, p. 784).

No modelo proposto pelo autor o espaço de aprendizagem para a formação de professores pode ser visto como dinâmico e interativo, capaz de transcender o espaço formal de ensino composto por carteiras enfileiradas, um quadro negro, giz e apagador; neste novo modelo surge a perspectiva do encontro que permite a interação e a apropriação de conhecimentos, que por meio da partilha empodera os alunos, futuros professores que, em um curto espaço de tempo, também estarão à frente da sala de aula pondo em prática os conhecimentos adquiridos. Com isso, "o aluno precisa aprender a buscar informações, trazê-las para aula, trocá-las com seus colegas, discuti-las, criticá-las, compará-las com as informações do professor, organizá-las construindo seu conhecimento" (MASETTO, 2015, p. 785). Dessa forma, é possível conceber um aluno, futuro professor, protagonista do seu processo formativo, capaz de vencer os desafios da sala de aula graças às novas metodologias experienciadas.

Segundo Perrenoud (2018), em um passado não muito distante a escola produzia e reproduzia ações que não são mais concebíveis neste momento pós-revolução industrial. Para mudar este cenário, é preciso investir na formação inicial e continuada dos professores, que precisam ter em sua essência uma formação aberta, respeitosa e interativa, principalmente na atualidade.

> A questão é, sobretudo, saber como conceber uma formação deliberada do habitus profissional, orientada por objetivos, mas aberta, respeitosa à pessoa, que não retroceda nem à "instrução disciplinar", nem ao simples aprendizado por tentativas e erros, no âmbito de estágios tradicionais ou de outros "momentos de prática" (PERRENOUD, 2018, p. 163).

O sucesso na atividade docente faz parte de um constructo composto por diferentes conhecimentos que permitirão o desenvolvimento de algumas habilidades indispensáveis para a regência, como: flexibilidade, autoconfiança, iniciativa, trabalho em equipe, persuasão, entre outras. Para Libâneo (2012), a formação inicial e continuada implica na busca por respostas para o enfrentamento dos desafios diários, composto por um processo de pesquisa baseado em investigação-ação e a adoção da perspectiva sociointeracionista que valoriza as experiências dos profissionais, promovendo novos aprendizados e a ressignificação de outros.

Contemporaneamente, a formação de professores se apresenta como um desafio para os profissionais que atuam ou que desejam atuar na área da educação. O advento da internet e a inserção das TICs no processo educativo fizeram com que os futuros profissionais buscassem desenvolver não só o conhecimento, mas habilidades que se tornaram indispensáveis para o exercício responsável e valoroso de sua prática docente.

Segundo Freire (1991, p. 58), a constituição do professor não acontece por acaso, “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática". Ao adotar esta profissão, ela deve estar baseada em características pessoais e profissionais que, aliadas a uma vida de estudos e pesquisa, darão o suporte necessário para o desenvolvimento de suas atividades. Cabe destacar que a pesquisa deve permear não só o processo formativo, mas toda a carreira desse profissional, que precisará se adaptar constantemente às mudanças e implementá-las em sua prática pedagógica. Assim, o tornar-se professor requer uma dedicação à pesquisa que promoverá a este profissional o conhecimento necessário para o desenvolvimento, a implementação, a avaliação e a reflexão sobre a sua prática pedagógica, propiciando ao educando uma aprendizagem significativa.

A democratização do acesso ao conhecimento fez com que a sociedade atual se empoderasse de discursos dando início a lutas que até então não faziam parte das pautas da educação. A antiga formação tradicional, na qual o professor falava e o aluno ouvia, atendia às demandas formativas tanto para professores quanto para os alunos. Entretanto, na contemporaneidade esses dois atores do processo formativo demonstraram novas necessidades que demandam recursos financeiros, revisão de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

documentos, atualização profissional, criatividade amparadas por políticas públicas, para permitir uma formação humana e completa.

Para Cosme (2017), o profissional reflexivo preparado para enfrentar esses novos desafios precisa ser construído e se autoconstruir por meio da relação entre o conhecimento e a ação, entre a ação e a reflexão. Nesta perspectiva de professor reflexivo, capaz de superar desafios frente às novas demandas para a educação do século XXI, a autora reforça que "o ato de ensinar deixa de ser identificado como uma operação de formatação educativa e passa a ser abordado por via de um processo" (COSME, 2017, p. 769). Assim, ao compreender a educação como processo que precisa ser planejado, refletido, executado e avaliado, o docente assume seu novo papel de facilitador do conhecimento, uma habilidade imprescindível para o professor do século XXI.

3 REINVENÇÃO DOCENTE FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19

Um outro ponto a se discutir neste momento da história é a intrínseca relação entre a pandemia da COVID-19 e a formação de professores. Desde março de 2020 a população vem sofrendo com esse vírus letal que assola o mundo de modo silencioso e invisível, levando milhares de vidas. Segundo os dados apresentados por Valente (2021), no dia vinte e nove de abril de 2021 o Brasil atingiu a marca de quatrocentos mil mortos pelo vírus, enquanto no mundo esse número já ultrapassa três milhões de mortos. Esta nova realidade fez com que diversas instituições precisassem se adaptar para dar continuidade às suas atividades, dentre elas a escola.

Como é sabido, o processo educativo é direito do aluno previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Art. 205, em que se lê que a educação é um direto de todos e "dever do Estado e da família, [e] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Esse processo leva intrínsecos tanto a apreensão do conhecimento como o desenvolvimento de habilidades que se dão por meio do convívio social.

Entretanto, as instituições responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem de todas os níveis e modalidades foram obrigadas a repensar suas

práticas educativas buscando uma alternativa para esta situação calamitosa devido à necessidade de distanciamento social. Segundo Soares (2020), esta prática surgiu com a gripe espanhola em 1918 e se tornou extremamente eficaz para salvar vidas. Ao adotar essas medidas no ano de 2020, as instituições de educação do Brasil e do mundo precisaram então repensar os processos com vistas a garantir o direito a educação previsto em lei. No Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) se mobilizou desde o início da pandemia para repensar os processos e adotar novas medidas, publicadas em documentos oficiais, trazendo orientações e diretrizes para os gestores escolares, professores e toda a equipe multiprofissional envolvida no processo educacional, como pedagogos, assistentes sociais, psicólogos e outros.

Segundo o inciso I do Art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, acerca da obrigatoriedade do cumprimento dos duzentos dias letivos: “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996). Esse tempo visa não só a oferta de conteúdos considerados indispensáveis para uma formação completa do educando, como também o tempo necessário para o processo de maturação do conhecimento, que ajudará o educando a dar significado aos temas abordados. Contudo, frente à atual crise, o Governo Federal divulgou a Medida Provisória (MP) nº 934, de 1º de abril de 2020, com normas excepcionais para as regras estabelecidas nos dispositivos legais, flexibilizando, por exemplo, a obrigatoriedade do cumprimento de no mínimo duzentos dias de efetivo trabalho escolar.

Pera (2020) destaca que, por meio da MP citada acima, tanto as escolas da educação básica quanto as instituições de ensino superior poderão fazer a distribuição da carga horária em um período diferente dos 200 dias letivos previstos em legislação.

O Art. 1º da MP nº 934 (2020) destaca:

> O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, [...], desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

O fato é que a pandemia do coronavírus (COVID-19), trouxe à escola uma nova realidade, fazendo-a adaptar-se para evitar o colapso e consequentemente o aumento

das desigualdades entre as classes. A nova realidade trouxe outras reflexões sobre o papel da família na educação das crianças e na formação de professores, que antes não contemplava o trabalho remoto e suas especificidades. Neste contexto de adaptação é possível também perceber uma confusão entre os profissionais da educação e de outros setores, que veem como sinônimo o ensino remoto, ofertado neste momento de pandemia, com a Educação a Distância (EAD). Cabe lembrar que, segundo Preti (2009), a EAD é um processo mediado e mediatizado, capaz de oferecer outros sentidos aos conceitos de tempo, espaço, presencialidade e distância.

Com isso, reforça-se a necessidade de reavaliar os processos formativos de professores e alunos, os conteúdos abordados e as metodologias utilizadas neste momento de pandemia e consequentemente de transformação, para que as novas práticas de aprendizagem sejam capazes de contemplar situações como esta. Ao compreender que a escola é a primeira instituição formal de que a criança participa, as políticas públicas criadas neste contexto de pandemia devem ter seu foco voltado não só para a criança em formação, mas também para o professor, profissional responsável por esta ponte entre a criança e o conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta análise, foi possível constatar que a didática tradicional antes utilizada para formação de professores já não contempla todas as necessidades deste profissinal, que precisa ser plural para atender as novas demandas da educação frente à pandemia do novo coronavírus (COVID-19).

Para nortear esta discussão, partiu-se da seguinte questão: quais são as habilidades e os conhecimentos necessários que os professores precisam adquirir para exercer sua profissão com competência e responsabilidade no século XXI frente à pandemia da COVID-19? Após as reflexões apresentadas, compreende-se que o modelo de aula para a formação de professores precisa ter em sua metodologia um espaço aberto, respeitoso e dinâmico, capaz de fornecer os conhecimentos básicos que não necessariamente devem ser trazidos pelo professor formador e podem ser construídos por meio da pesquisa, fundamental para a formação crítica desse profissional. Na sala de aula, os futuros professores poderão apresentar seus resultados de pesquisa e os diferentes pontos de vista sobre um mesmo objeto de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estudo, dando a este uma visão holística sobre o tema. Além disso, partindo de uma metodologia sociointeracionista, que valoriza e aproveita os contextos históricos, sociais e culturais, os alunos poderão relatar suas experiências e saberes já adquiridos para juntos desenvolverem e construírem novos conhecimentos e novas metodologias de trabalho, capazes de fornecer os subsídios necessários para evitar a interrupção do processo educativo em situações como esta que a sociedade enfrenta.

Por fim, será possível ao aluno, enquanto professor em construção, desenvolver habilidades como flexibilidade, autoconfiança, iniciativa, trabalho em equipe, persuasão e outras que o auxiliarão em sua prática pedagógica. Essas habilidades, experienciadas em sua vida, sustentadas pelo conhecimento construído em grupo e em parceria com a instituição de ensino superior, fortalecerão este profissional, permitindo-o não só o conhecer, mas o saber fazer, habilidade indispensável para educar pelo exemplo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. **Medida provisória nº 934**, de 1 de abril, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591. Acesso em: 29 abr. 2021.

COSME, A. Escolas e professores no século XXI: exigências, desafios, compromissos e respostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 757-776, ago. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322776391_Escolas_e_professores_no_sec_XXI_exigencias_desafios_compromissos_e_respostas. Acesso em: 31 maio 2021.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MASETTO, M. T. Desafios para a docência no ensino superior na contemporaneidade. In: CAVALCANTE, M. M. D. et al. **Didática e prática de**

ensino: diálogos sobre a escola e formação de professores e a sociedade. Fortaleza: EdUECE, 2015. v. 4, p. 779-795.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2018. p. 161-184.

PERA, G. Ano letivo poderá ter menos de 200 dias. **Portal do MEC**, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/87211-ano-letivo-podera-ter-menos-de-200-dias?Itemid=164#:~:text=As%20escolas%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica,da%20pandemia%20do%20novo%20coronav%C3%ADrus.&text=A%20carga%20hor%C3%A1ria%20se%20aplica,as%20diretrizes%20curriculares%20dos%20cursos. Acesso em: 29 abr. 2021.

PRETI, O. et al. **Educação a distância:** fundamentos e política. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

SOARES, I. Como o distanciamento social ajuda a frear a disseminação do coronavírus. **Gaúcha ZH**, 17 mar. 2020. Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/saude/noticia/2020/03/como-o-distanciamento-social-ajuda-a-frear-a-disseminacao-do-coronavirus-ck7wkcm0r05g701pq2yrbe69e.html. Acesso em: 30 abr. 2021.

VALENTE, J. Brasil atinge marca de 400 mil mortos pela covid-19. **Agência Brasil**, 29 abr. 2021. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-04/brasil-atinge-marca-de-400-mil-mortos-pela-covid-19. Acesso em: 30 abr. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.116 FORMAÇÃO DOCENTE E A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA INFÂNCIA: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

Daniela de Araújo Ando[2138]

RESUMO

Temas sobre violação de direitos da criança e adolescentes como violência doméstica, exploração e abuso sexual, drogas, prostituição ou até mesmo tráfico humano dificilmente são discutidos de forma crítica e relevantes nas formações de professores. Alguns desses assuntos, quando trabalhados nos momentos de formação inicial ou continuada de professores, recebem, por vezes, um tratamento “marginal” por parte da escola, dos centros de formação e das universidades. Este artigo tem como objetivo colaborar com o debate da necessidade de currículos de formação de professores se “abrirem” para discussão de processos de desumanização que permeiam o dia a dia de muitas infâncias. Para isso utilizou-se de pesquisa bibliográfica a partir das contribuições de diferentes autores. Em um esforço de síntese, sem a pretensão de esgotar a discussão sobre a temática, destacamos que o caminho para alcançar o propósito de mudança nas ações formativas referentes a violação dos direitos das criança perpassa por uma formação que leve em conta a história de vida e profissional do professor, o contexto em que ele atua ,a reflexão coletiva, o diálogo sigiloso e ético, uma linguagem prática e objetiva sobre o tema , bem como uma parceria entre os profissionais da escola e da rede de proteção.

Palavras Chave: Formação; Professores; Infância; Direitos; Violações.

1. INTRODUÇÃO

Ao abordar a função e os desafios da escola na contemporaneidade, Feldmann (2003) afirma que essa escola tem como princípio o professor como seu representante, que assume nos dias atuais o papel de formar cidadãos livres, conscientes e autônomos que respeitem a pluralidade, a diversidade e que intervenham de maneira científica, crítica e ética na sociedade.

Dessa forma, ser professor é mais que ser habilitado por um curso superior ou ter o domínio de sala de aula; é intermediar a convivência social, as informações com o conhecimento; é compreender seu papel como ser social e político mergulhado em relações e cenários de poder e de desenvolvimento de subjetividades.

Nessa convivência social o professor se depara em sala de aula com a infância brutalizada que, segundo Arroyo (2009), é considerada como um dos problemas mais sérios da sociedade e dos centros de formação. Ainda, de acordo com Arroyo, a

[2138] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: daniela.a.ando@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formação docente tem se centrado para preparar o professor para ensinar matemática, biologia, física e química, dentre outras disciplinas; entretanto, ele denuncia que os docentes não são preparados para conviver com infâncias negadas e roubadas.

O professor não sabe, por vezes, como administrar e direcionar problemas que seus alunos trazem para sala de aula, como violência, drogas, indisciplinas, exploração sexual, dentre outros, porque não teve uma formação direcionada para essas questões. O foco da formação docente tem sido, em geral, como transmitir conteúdos e fórmulas, em detrimento de temas sobre a resolução de conflitos.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS INFANTIS.

Estudos demonstram que dificilmente se encontra no processo de formação de professores a discussão crítica de temas relevantes, como violência doméstica, exploração e abuso sexual ou tráfico humano. Alguns desses temas, quando trabalhados nos momentos de formação, recebem, por vezes, um tratamento “marginal” por parte da escola, dos centros de formação e das universidades.

Os cursos de formação inicial e continuada ainda ignoram as tensões, dinâmicas e dúvidas trazidas e vividas em sala de aula. Muitos currículos de formação docente estão fechados para a dinâmica social, para os processos de desumanização que permeiam o dia a dia de muitas infâncias. A partir do momento, em que esses currículos se “abrirem” para as diferentes e desumanizadas realidades de crianças e adolescentes, se enriquecerão e ganharão novos sentidos.

> Aprendemos disciplinas sobre que conhecimentos da natureza e da sociedade ensinar e com que metodologias, porém não entra nos currículos de formação como ensinar-aprender a sermos humanos. Falta-nos a matriz pedagógica fundante (ARROYO, 2000, p.55).

A formação do professor vai além de questões de atualização científica, pedagógica ou didática. A formação deve incutir nos professores a ideia da construção de ambientes coletivos de participação e reflexão para que os futuros professores aprendam e se adaptem à realidade de conviver com as mudanças e as incertezas. O papel do formador, na figura do docente universitário, ganha visibilidade pela sua influência para com os futuros professores, a partir do momento em que são trazidas

para discussão na universidade diferentes realidades em que crianças e adolescentes estão inseridos.

Para Gatti e Nunes (2009), existe uma relação direta entre a formação de professores e melhoria da educação. As autoras destacam que a formação de professores ganha cada vez mais evidência diante dos desafios da educação. Ressaltam Gatti e Nunes (2009) que investigar questões relacionadas aos cursos de formação docente, planos de carreira, salários e às condições de trabalho nas escolas é ação importante e indispensável para a conquista de mudanças no contexto educacional.

Além do sistema educacional, a formação docente também acarreta benefícios ao sistema socioeconômico e à cultura, partindo do entendimento de que essa ação pode ser compreendida como uma função social de transmissão de saberes, saber fazer ou saber ser (GARCIA, 1999).

Com isso, a formação não pode ser compreendida somente como a curta fase do curso de Licenciatura ou atividades de formação continuada, mas é uma extensa trajetória que abarca toda a vida do professor, em que ele próprio é o principal autor dessa formação.

> Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 2007, p.115).

Dessa maneira, os significados das nossas experiências são processos formadores que nos deixam marcas e que precisam estar sintonizados com as práticas de formação. E, são esses saberes, segundo Tardif (2011), que o professor traz de suas experiências escolares, extremamente significativos, que prosseguem no tempo; por vezes, sendo difícil transformá-los ou reestruturá-los, mesmo durante a formação universitária.

Nesse sentido, Cunha (2010) considera que o processo de formação é “resultado do compromisso de cada professor com o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. São os professores que atribuem ou não sentido ao que fazem e ao que externamente recebem” (CUNHA, 2010, p. 136). Para qualquer plano de formação de professores ter êxito, faz-se necessário que os docentes sejam ouvidos,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

com o objetivo de expor suas experiências, trocar ideias e expectativas. E essa bagagem de saberes precisa ser valorizada e levada em conta para a tomada de decisões no âmbito educacional nos momentos de formação, visto que nem todos os docentes tiveram experiência extraclasse, na família, universidade, etc., com temas sobre violência, homicídio, drogas, exploração sexual , trafico humano - relacionados a infância.

Reconhece-se a importância da formação de professores, visto que dentre as características a serem desenvolvidas pelo docente está a formação atrelada às suas experiências familiares, políticas, sociais, etc. -- contínuos processos formadores que contribuem na construção do compromisso e do envolvimento de cada docente com a temática da violência doméstica contra a criança.

Formação inicial de professores

Ainda que a formação abranja toda vida profissional do professor, nela podem ser reconhecidas diversas etapas ou níveis. Esta distinção é importante, porque cada etapa representa uma problemática diferente quanto aos objetivos, conteúdos e metodologia.

Destaca-se nesse contexto a fase da formação inicial relacionada aos cursos de ensino superior nas universidades, voltada a preparar o profissional para atuar na educação básica.

É essa formação inicial que, de acordo com Cunha (2010), fornecerá a base fundamental ao docente, no sentido de possibilitar recursos para o seu desenvolvimento profissional. Ainda, segundo Cunha (Ibid.), uma adequada formação inicial torna sólida a trajetória do professor. Durante seu percurso, diferentes reformas e ampliações do conhecimento serão realizadas, mas partindo sempre da aprendizagem de base. A autora aprofunda sua contribuição, afirmando que a categoria de professores está necessitada de uma formação que compreenda o significado da profissionalização como a associação de conhecimentos ao compromisso e à responsabilidade social.

Na maioria das universidades os alunos de graduação não têm contato com os temas que envolvam transgressão dos direitos de crianças e adolescentes. É essencial que o curso universitário que prepare seu aluno para trabalhar com crianças

ou adolescentes precisa discutir no mínimo o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Então, fica uma questão: se o futuro professor não tem contato com os conhecimentos sobre a transgressão dos direitos de crianças e adolescentes, como poderá desenvolver um compromisso ou responsabilidade social para garantia os direitos de crianças e adolescentes?

Nesse sentido, a formação inicial ganha destaque como uma fase importante no inicio da profissionalização e no engajamento do futuro professor no enfrentamento de problemas como violência, drogas, homicídios, abusos e exploração de crianças e adolescentes. Assim, o processo de formação não pode ser esgotado nessa primeira fase nos cursos de graduação, mas deve ser considerado como a base estrutural para o desenvolvimento profissional do professor. Sabe-se, como afirma Rui Canário (1998), que na escola os docentes assimilam o processo de profissionalização, mas é na formação inicial que os futuros professores terão a oportunidade inicial de desenvolver a base de sua profissionalização.

Problemas relacionados a transgressão dos direitos das crianças e adolescentes deve ser trabalhado na graduação com objetivo de o futuro professor obter os conhecimentos necessários sobre esse fenômeno e que essa ação esteja relacionada a um compromisso docente para com seus futuros alunos e a uma visão crítica de sua responsabilidade e de sua importância social no enfrentamento da violência contra criança.

O problema é que a transgressão dos direitos de crianças e adolescentes são marginalizado na formação inicial do professor e perdura a omissão na formação continuada. A base da profissionalização no que diz respeito ao compromisso do professor com esse tema simplesmente não é solidificada.

Entende-se, assim, que é a formação inicial que dará o primeiro passo para a evolução de uma profissionalização docente, renovando os saberes trazidos pelos alunos de graduação, antes do ingresso na licenciatura, somados a ações reflexivas e científicas.

Em muitos cursos de graduação, ainda predomina o modelo de racionalidade técnica, o que leva significativa parcela de professores iniciantes a reproduzirem esses modelos em sala de aula, pois, muitas vezes, é o único aporte de que dispõem nessa fase inicial da profissão.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Fica patente que uma formação inicial voltada para o compromisso e a responsabilidade social se efetivará, se houver também por parte da universidade e de cursos formadores compromissos de diálogo com a escola básica. Por sua vez, é fundamental compreender-se a importância da formação inicial para a concretização da profissionalização docente.

Tornam-se, portanto, necessários investimentos na formação inicial para que o futuro professor, ao se deparar com a realidade onde os direitos de crianças e adolescentes não são garantidos, esteja munido de ferramentas no que diz respeito à identificação e notificação da violência contra crianças e adolescentes. O mais importante é que esse educador, desde a formação inicial, desenvolva um compromisso social e que seja munido de informações de como proceder como um agente de proteção em defesa de crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados.

Formação continuada de professores

Nóvoa (1999) destaca que atualmente não encontramos propostas adequadas à formação docente. Ele denuncia que nos dias atuais vivenciamos a consolidação de um “mercado de formação”, em que a reflexão e a partilha dos saberes dos professores estão sendo deteriorados.

Nessa realidade, segundo Nóvoa (1999), encontramos competições entre pessoas e instâncias formativas, passando a sensação de que a responsabilidade com o coletivo seja assegurada por unidades privadas como um conjunto de instituições e grupos científicos, resultando assim uma pobreza atual na formação de professores.

Para se situarem frente a essa realidade, é preciso que os docentes estejam atentos, tenham consciência dos discursos nas publicações e nas propostas de formação, pois as mesmas revelam a pobreza atual das práticas pedagógicas, orientadas por uma visão curricular rígida, nos modelos de uma cultura empresarial.

Esses fatores dificultam os docentes de aprender fazendo, por isso é urgente encontrar ambientes de debate que agucem a troca e a colaboração entre professores, para que assim ocorram mudanças. No que diz respeito a transgressão dos direitos das crianças e adolescentes, essa dinâmica de troca e colaboração entre

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

os docentes é uma alternativa possível para que ocorram mudanças onde o professor tenha subsídios para detectar e notificar as situações de violência contra a infância.

Em pesquisa sobre maus-tratos realizada por Granville-Garcia et al.(2009), com 73 professores de escolas públicas de Caruaru - PE, por meio de observação e preenchimento de um formulário específico, ficou demonstrado que a maioria dos docentes (60,3%) não receberam informações a respeito de maus-tratos contra crianças durante a graduação e, em contrapartida, 39, 7% receberam alguma informação.

Dos participantes que afirmaram ter conhecimento do assunto, a maioria não foi capaz de solucionar adequadamente os casos de violência doméstica, pois, ao identificar as situações e características de maus-tratos domésticos, procurou-se contatar os pais ao invés de encaminhar a situação ao Serviço de Proteção à Criança. Cabe lembrar que esse procedimento pode colocar ainda mais em risco a integridade da vítima (GRANVILLE; GARCIA et al., 2009).

Mas, por que mesmo depois de os professores receberem a formação sobre o tema da violência doméstica contra criança, a maioria não conseguiu encaminhar o caso de violência, colocando em risco a integridade da vítima?

Ao pensar não em uma resposta para essa questão, mas em um caminho para refletirmos por que isso ainda acontece é interessante fazer os seguintes destaques:

a) As formações sobre a violência contra criança precisam ser pontuais e não amplas /gerais.
b) A linguagem que, muitas vezes, é utilizada nesses espaços de formação sobre esse fenômeno está distante da realidade dos professores. Em alguns casos, são profissionais da saúde que estão à frente dessas formações e que não tiveram uma experiência com o “chão da escola”, o que tem dificultado a mudança de postura dos profissionais da educação em relação ao problema da violência doméstica.

Por isso, não basta que aconteça a formação continuada sobre temas como violência, exploração infantil, drogas, tráfico humano e prostituição infantil, mas é preciso que essa formação tenha como princípios uma linguagem prática e objetiva, com base na vivência do professor e do ambiente escolar em que ele atua. Além disso, não se tem uma posição contra a participação de outros profissionais da rede na

formação sobre temas relacionado a transgressão dos direitos infantis, apesar de muitos desses profissionais não terem experiência de um contexto escolar. No entanto, a participação desses profissionais é importante, porque o professor terá a possibilidade, pelas discussões, de conhecer os trâmites e as conexões que estão "entretecidos" na rede de proteção.

Quando se defende essa formação, não se está falando de programas de formação aligeirados, temporários ou que atendem a exigências contextuais e pontuais, mas de uma formação que valorize a experiência do professor - que ele traz ao longo da sua vida - com discussões abertas na escola em relação a suspeitas, dificuldades, procedimentos e notificação em relação ao fenômeno da violência contra crianças e adolescentes.

De acordo com Lyra et al., (2010), a escola, como qualquer instituição que preze por assegurar os direitos de crianças e adolescentes, exerce um papel fundamental na prevenção da violência familiar. A escola não está imune aos reflexos e consequências dessa violência. Nesse contexto, a escola tanto pode contribuir para proteção e garantia de direitos da criança, ao identificar e notificar adequadamente, quanto utilizar formas de tratamento do problema indevidamente.

No que se refere aos aspectos teóricos, propõe-se que a comunidade docente conheça e reflita sobre os atuais planos e documentos legais que apresentam avanços em relação à compreensão de infância, formas de violência, abuso e maus-tratos contra crianças. Dentre esses documentos, destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente **-** ECA, considerado importante documento nessa direção.

De acordo com Inoue e Ristum (2011), os professores desconhecem os direitos de seus alunos, adotando posturas e atitudes que violam ou que se omitem diante dos direitos de seus alunos. Em outra pesquisa, Almeida et al. (2006) apontam que o ECA é pouco divulgado nas escolas. Destacam os autores que inexistem discussões aprofundadas sobre essa lei, razão pela qual os professores, em sua maioria, dela têm conhecimento superficial.

Em relação aos aspectos práticos, destaca-se a importância de os professores contarem com a colaboração da equipe pedagógica, orientadores educacionais e gestores, ao se depararem com questões de transgressão dos direitos de crianças e adolescentes, buscando informação sobre os procedimentos necessários para o encaminhamento do problema e possível notificação.

ISSN: 2176-1396

É essencial compreender-se que uma formação que valorize a experiência do professor que ele traz ao longo da vida está atrelada à reflexão sobre a formação docente como um processo permanente que acontece, ao longo de sua carreira, no qual a escola é o pano de fundo, tendo como ator principal dessa formação o próprio professor.

Assim, a formação permanente é a “engrenagem”, a “base” da formação do ser humano, ou seja, o crescimento como pessoa e como profissional não se esgota, acontece continuamente, é um processo permanente. Trata-se de um exercício contínuo e permanente, tendo como base a crítica e a reflexão sobre a prática, permitindo assim, a construção de novas experiências. Freire (2001) consolida a ideia de formação de professores como uma construção histórica da pessoa e do profissional. Essa formação valoriza as experiências individuais do professor, que se encontra em constante procura de respostas e aprimoramento.

Apesar de ser importante o aprendizado sobre o tema da violência contra crianças e adolescentes por meio da troca de experiências, é preciso que os profissionais de educação estejam atentos à importância do sigilo. O professor, ao compartilhar com outros colegas, precisa ter cuidado para que o problema de violência que seu aluno sofre não seja divulgado para toda a comunidade escolar. O docente precisa evitar que muitas pessoas fiquem sabendo dos acontecimentos, pois além de a criança correr o risco de vida pelo segredo revelado, alguns comentários evasivos poderão prejudicar a privacidade e os laços de afetividade e confiança desenvolvidos entre a criança e seu professor.

Paulo Freire, ao longo de sua obra, enfatiza a exigência da ética na formação de professores, em que mulheres e homens, seres histórico-sociais têm a capacidade de comparar, decidir, escolher, enfim, de romper, e, pelos seus atos se tornarem éticos.

Cortella (2008) apresenta a ética como as normas de orientação do modo como agimos e nos conduzimos na vida. Apresenta algumas questões que podem orientar a conduta ética do docente, ao realizar três grandes perguntas: Quero? Devo? Posso?

Dessa forma, o professor ao se deparar com um caso de violação dos direitos da infância, é preciso que eticamente ponha em discussão essas três perguntas antes

de tomar qualquer decisão que coloque em risco a integridade física ou psicológica de uma criança vitima de violência.

3.CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho para alcançar o propósito de mudança nas ações formativas referentes a violação dos direitos das crianças perpassa por uma formação que leve em conta a história de vida e profissional do professor, o contexto em que ele atua, a reflexão coletiva, o diálogo sigiloso e ético, uma linguagem prática e objetiva sobre o tema. Por último, uma parceria entre os profissionais da escola e da rede de proteção, a fim de se estimular maior número de notificação de casos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, M.G. Formação docente: dilemas contemporâneos. **Revista Extra-Classe**, n.2, v.2, p.150-161, jul.- dez. 2009.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n.6, p. 9-27, 1998.

CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 12 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, M.I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FELDMANN, Marina Graziela. Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: SEVERINO, A.J.; FAZENDA, I.C.A. **Políticas Educacionais**. O ensino nacional em questão. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

GRANVILLE-GARCIA, A.F. et al. Conhecimento e percepção de professores sobre maus-tratos em crianças e adolescentes. **Saúde e Sociedade**, v.18, n.1, p.131-140, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional –** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INOUE VIODRES, S. R. E.; RISTUM, M. Violência sexual: caracterização e análise dos casos revelados na escola. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v.25, n.1, p.11-21, jan.-mar. 2008.

LYRA, G.F. et al. Quando a violência familiar chega até a escola. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J.Q. (Orgs.) **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010.

MOITA, M.C. Percursos de Formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Lisboa: Editora Porto, 2007.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan.-jun.1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.117 FORMAÇÃO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS A PARTIR DE MARCELO GARCIA E FRANCISCO IMBERNÓN

Ediana Maria Noatto Beladelli[2139]

Franciele Taís de Oliveira[2140]

RESUMO

Formação docente é um tema que aguça muitas discussões no contexto educacional, por estar diretamente relacionada ao próprio processo de formação humana. Para pensar na temática, a presente produção tem por objetivo analisar e relacionar as concepções sobre formação docente, com foco na formação docente a partir de Marcelo Garcia e Francisco Imbernón. A seleção desses autores justifica- se pelo aporte teórico internacional que se articula ao objeto de estudo, trazendo provocações conceituais de contextos internacionais que perpassam as discussões no contexto brasileiro. É uma produção de cunho bibliográfico, buscando analisar e relacionar os conceitos sobre formação docente tendo por base investigativa as seguintes questões: o dizem esses autores sobre formação docente? O que possuem em comum em suas discussões? O objetivo do estudo fundamenta-se em elaborar uma síntese conceitual desses autores sobre formação docente que possa contribuir para a compreensão do sentido e significado da formação como processo de aprendizagem da profissão, e por assim ser, dinâmico e complexo. Para os autores, é um elemento inerente do trabalho docente, mas que precisa ser aprendido, ou seja, é necessário que os professores tenha responsabilidade sobre seu processo formativo, sem desconsiderar os fatores externos que o constituem enquanto ser social, histórico, cultural e político.

Palavras-chave: Formação Docente. Marcelo Garcia. Francisco Imbernón.

1 INTRODUÇÃO

Formação docente é um tema que aguça muitas discussões no contexto educacional, por estar diretamente relacionada ao próprio processo de formação humana. Tem a ver com o processo de se formar o professor para o exercício do magistério, das funções específicas do trabalho educativo, e que por assim ser é um tema profícuo para estudos. Para pensar na temática, a presente produção tem por objetivo discorrer sobre as concepções de formação docente, a partir de Marcelo Garcia e Francisco Imbernón a fim de elaborar uma síntese conceitual desses autores sobre formação docente que possa contribuir para a compreensão do sentido e significado da formação como processo de aprendizagem da profissão.

[2139] Licenciatura em Pedagogia (UNIMEO/CTESOP); Mestrado em Educação (UNIOESTE); Doutoranda em Educação (UFPR). Docente e Pedagoga na Educação Básica e Ensino Superior. edianabeladelli@hotmail.com

[2140] Licenciatura em Matemática (UNIOESTE); Licenciatura em Pedagogia (UNICESUMAR), Mestrado em Educação Matemática (UNESP). Docente na Educação Básica pública e Ensino superior. francieleoliveiira@hotmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A seleção desses autores justifica-se pelo aporte teórico que possuem sobre o tema com uma visão internacional que adentra no contexto brasileiro por meio das pesquisas na área de formação docente.

É uma produção de cunho bibliográfico de caráter descritivo, realizada por meio da leitura, análise e sistematização referente ao conceito de formação apresentado pelos autores anteriormente mencionados. A produção, tem por base investigativa as seguintes questões: o dizem esses autores sobre formação docente?O que possuem em comum em suas discussões?

O corpus do texto se compõe inicialmente por considerações conceituais de Marcelo Garcia e Francisco Imbernón. Em seguida apresenta-se um quadro síntese dos conceitos com analise das relações que existem entre os dois autores.

2 FORMAÇÃO DOCENTE

O processo de formação docente é um movimento complexo que provoca inúmeras reflexões sobre seu sentido e sua forma de desenvolvimento que produzem diferentes conceitos sobre como se constitui um professor. Por assim ser, demanda pensar sobre as múltiplas formas de se compreender a formação docente, sob pontos de vista teóricos que trazem em si elementos conceituais capazes de oferecer condições para se avançar no entendimento sobre formação docente. Para tanto, discorrer sobre as considerações conceitos dos autores escolhidos é uma prática de estudo importante para assegurar-se o aporte teórico necessário para o desenvolvimento da pesquisa que se pretende desenvolver no campo da formação docente.

2.1 Considerações conceituais a partir de Marcelo Garcia

Carlos Marcelo Garcia (2009. p 7), aponta em seus estudos que o conceito de formação sofreu mudanças significativas, em função da evolução sobre o entendimentode como ocorrem os processos de ensinar e aprender. E a partir disso, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado, segundo ele, como “um processoa longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planificadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esse processo envolve o próprio processo desenvolvimento do contexto social, histórico e cultural que permeia a formação. Compreende formação docente como sendo um "processo que os professores seguem para aprender a ensinar, ou seja para adquirir competência e habilidade como docente" (GARCIA, 1999, p.114). Tem a ver com um processo de forma-se a si mesmo, para além dos contextos formais da aprendizagem, relacionado a compreensão de formação como processo de desenvolvimento profissional, que abarca as dimensões da formação inicial e continuada. Traz reflexões de formação docente na perspectiva da autoformação.

De acordo com o dicionário infopédia da língua portuguesa (2019), a palavra autoformacao se refere a modalidade de aprendizagem individual que permite ao indivíduo aprender no seu próprio ritmo, utilizando recursos específicos para esse efeito. Nessa perspectiva, entende-se autoformacao como um processo no qual o indivíduo tem a possibilidade de desenvolver sua aprendizagem de acordo com seu próprio ritmo de aprendizagem, tendo responsabilidades sobre o percurso formativo que irá desenvolver. O significado do termo em si, não define o sentido de autoformacao, mas indica elementos que fazem parte desse sentido.

Para Carlos Marcelo Garcia (1999, p.19) " autoformação é uma formação que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação". O que há em comum nas duas definições é o elemento individuo enquanto responsável pela sua formação, que tem autonomia para buscar formar-se de forma independente. Esse elemento é uma categoria chave da autoformação, pois se remete ao fato de dar ao indivíduo a liberdade de construir-se a si mesmo no processo de construção de seu percurso formativo. Tem a ver com o envolvimento da pessoa e suas experiências no processo de formação.

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento profissional é um processo "que se vai se construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional" (GARCIA, 2009, p.5) o autor chama a atenção para o papel que a identidade profissional possui no processo de desenvolvimento profissional e nos processos de mudança e melhoria da profissão docente. Pois "a identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros, é uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente" e que por assim ser envolve o processo de formar-se a si mesmo através das relações

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que se estabelece com o contexto. “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (GARCIA, 2009, p. 5).

E essa formação tem a ver com a autoformação. Considerando que o processo de formação ou na sua perspectiva processo de desenvolvimento social não se dissocia do contexto e da complexidade que permeiam as práticas sociais, pois “cada programa de formação de professores tem, de um modo implícito ou explícito, um modelo de professor” (GARCIA, 1999, p. 77), que perpassa o processo de formação docente e se entrelaça com as experiências vivenciadas pelo sujeito no decorrer de sua vida, e tem a ver com a construção de sua identidade. Identidade entendida como processo de construção do próprio sujeito, que não é pronto e acabado. Ela não é estável, fixa ou inerente.

> É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (GARCIA, 2009, p.112).

2.2 Considerações conceituais a partir de Francisco Imbernón

Para Imbernón (2010), a formação docente tem a ver com um processo que envolve a profissão, a profissionalização e o profissionalismo. A profissão é entendida como sendo um conceito que no campo das ações sociais, alude a um modo particular de exercer o trabalho docente. Não há um termo cujos limites de aplicaçãoencontram-se definidos. A profissionalização é entendida como sendo um Processo socializador da aquisição das características e capacidades específicas da profissão e o profissionalismo implica uma referência á organização do trabalho dentro do sistema educativo e a dinâmica externa do mercado de trabalho. Esses três elementos conceituais se articulam entre si e firmam a ideia de formação docente pautada em um processo de aprendizagem profissional, que tem espaço, lugar e característica especificas.

Ver o docente como um profissional implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente em um determinado

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

trabalho e que além disso o ligam a um grupo profissional organizado e sujeito a controle (IMBERNÓN, 2004).

A conquista de espaços profissionais deve supor o aumento de democracia real e a ajuda a evitar a exclusão social dos educandos, colaborando com a comunidade. Nesse sentido, o conceito de profissão não é neutroe nem científico, mas produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual: uma ideologia que influencia a prática profissional já que as profissões são legitimadas pelo contexto. Ser um profissional da educação significa participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menosdependentes do poder econômico, político e social (IMBERNÓN, 2004).

E é nesse sentido que a formação docente se constitui como processo de aprendizagem da profissão professor e formar como processo que dá forma ao ser professor, considerando os elementos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos que a constituem o processo profissionalização docente.

Imbernón aponta que o processo de formação tem a ver diretamente com o processo de profissionalização docente, e que abarca a formação inicial e continuada reafirmando que a " formação dos professores influi e recebe influencia do contexto em que se produz e, por sua vez, condiciona os resultados" (IMBERNÓN, 2010, p.33).

2.3 Uma síntese entre as concepções de Garcia e Imbernón

Quadro 1: Sistematização dos referenciais

Autores	Conceito de formação	Semelhanças	Diferenças
Marcelo Garcia	Processo de desenvolvimento profissional que envolvea relação da pessoa como contexto, com a construçãoda sua identidade profissional ecom o processo de autoformacao.	Formação inicial e continuada. É um processo social que envolve o sujeito no processo de desenvolvimento profissional econstruçã da sua identidade.	Discute formação na perspectiva da Autoformação. Envolve o indivíduo/pessoa/ sujeito e a sua experiência tanto no campo formal como informal.
Francisco Imbernón	Processo de profissionalização que envolve a relação do sujeito com os espaços formativos chamado de comunidade. A formação é um processo coletivo, mas	Formação inicial e continuada. É um processo social que envolve o sujeito no processo deconstrução de sua identidade/ relação com a comunidade em que está inserido.	Discute formação profissional; Envolve a profissão, a profissionalidade, a profissionalização/ aspectos formais sem desconsiderar o contexto informal que

	que envolve o sujeito.		chama decomunidade.

Fonte: Os autores (2021)

Ao analisar os conceitos dos autores é possível observar que ambos possuem em si a compreensão de formação docente como processo de aprendizagem da profissão que abarca a formação inicial e continuada. Consideram a formação um processo contínuo que envolve o desenvolvimento profissional atrelado ao processo de profissionalização docente integrado ao contexto social. Para Marcelo Garcia, o processo de formação envolve a autoformacao não citada nos estudos de Imbernón, mas que pode ser pensada como processo articulado as questões do contexto social, histórico, cultural, econômico e político que perpassam o processo de formação docente. O que é evidente entre os conceitos é a ideia de que a formação docente é um processo de construção do profissional professor e da própria profissão docente, que não se faz sozinha, mas que se faz e refaz no emaranhado movimento da históriae do contexto social que a perpassa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo que formação docente é um processo e por assim ser é dinâmico e complexo, os autores analisados trazem conceitos importantes que reforçam a ideia de formação como um processo de construção profissional que envolve a formação inicial e continuada e que tem relação com o próprio desenvolvimento do professor e da sua profissão. Trazem entre si o conceito de formação como um processo que não é nato ou inerente ao trabalho docente, mas que precisa ser aprendido, desenvolvido via processo de aprendizagem da profissão. Mesmo com temas de estudos diferentes em alguns conceitos, trazem em si abordagens conceituais que fomentam a ideia doprofessor ter responsabilidade sobre seu processo formativo sem desconsiderar os fatores externos que o constituem enquanto ser social, histórico, cultural e político.

REFERÊNCIAS

GARCIA, Marcelo Carlos**. Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto editora, 1999.

_____, Marcelo Carlos. **A identidade docente**: constantes e desafios. Tradução: Cristina Antunes. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. 109 Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

____, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre – RS: Artmed,2010.

16.5.118 FORMAÇÃO DOCENTE E SUBJETIVIDADE: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA UMA ATUAÇÃO CONSCIENTE

Ariam Ayesha Barros Rodrigues [2141]

Fabiano Sales Aguiar[2142]

Luanna Freitas Johnson[2143]

RESUMO

A educação inclusiva é um movimento que impulsiona diversas mudanças no cenário politico, cultural, econômico, educacional entre outros. Nesse contexto a formação docente emerge como um caminho para melhor atender aos alunos considerados público-alvo da educação especial. No entanto, é necessário refletir sobre a natureza das formações oportunizadas aos professores. Bueno (1999), Martins (2007; 2010) e Barroco (2015) apontam que as ações formativas devem considerar a subjetividade docente. Considerando, tais apontamentos este breve estudo objetiva analisar o processo inicial de um projeto de extensão desenvolvido no município de Nova Mamoré. O projeto visa promover a formação docente para professores da rede municipal de ensino, a partir de discussões e reflexões sobre a educação escolar do aluno com deficiência matriculado no ensino regular. Aqui será destacado uma atividade realizada com 33 professores que atuam em escolas da zona urbana, que teve como objetivo conhecer as dificuldades e as perspectivas de enfrentamento elencadas pelos docentes no cotidiano escolar. A atividade suscitou reflexões acerca das dificuldades, das possibilidades de enfrentamento e responsabilidade do professor na atuação com alunos com deficiência. As respostas dos professores apontam questões inerentes às seguintes temáticas: subjetividade, recursos, políticas públicas, família e gestão escolar. Considera-se que o projeto se propõe a construir um caminho de ressignificação dos conceitos concepções acerca da deficiência, promovendo uma formação continuada que reconhece a subjetividade do professor, concebendo-o, antes de tudo como um indivíduo que possui valores, crenças, enfim um sujeito histórico-cultural.

Palavras-chave: Formação Docente. Subjetividade. Educação Inclusiva. Nova Mamoré.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente é uma temática sempre atual, pois relaciona-se diretamente ao educador e este é um ser subjetivo e pode atuar como sujeito ou objeto da história. Como objeto da história, sofre a ação do tempo e dos movimentos sociais, sem interferir nesse processo, não desempenhando o papel de educador, na sua autenticidade. Mas, sendo sujeito da história, é autêntico, constrói, traduz e executa o

[2141] Acadêmica do Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Rondônia. Membro do Grupo de Estudo Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas. e-mail: ariamayesha@gmail.com
[2142] Mestre em Educação. Secretaria de Educação de Nova Mamoré - Rondônia. Membro do Grupo de Estudo Interdisciplinares das Fronteiras Amazônica, e-mail: fabiano.aguiar@unir.br
[2143] Doutora em Educação (DINTER UEM/UNIR). Departamento Acadêmicos d Ciências da Educação - Universidade Federal de Rondônia. Membro do Grupo de Estudo Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas, e-mail: luannajohnson@unir.br

projeto histórico e pedagógico de desenvolvimento do estudante, junto com outros sujeitos conscientemente engajados em fazer a história (LUCKESI, 2012).

De acordo com Freire (1989), ao considerar tal perspectiva, torna-se imprescindível que o docente repense sua própria ação educativa e como sujeito operante na sociedade. Essa reavaliação se dá por meio da prática reflexiva, que é quando apresentamos a consciência de que estamos em constante aprendizagem e evolução num processo de desenvolvimento mutável. Luckesi (2012), afirmar que formar o educador seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, cientifica, técnica e efetivamente num procedimento dialeticamente crítico.

Alicerçado nessas afirmações, foi elaborado o projeto de extensão intitulado Formação continuada de professores: caminhos teóricos e práticos para a inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar, visando promover a formação docente a partir de discussões e reflexões sobre a educação escolar do aluno com deficiência matriculado no ensino regular.

Apresentaremos aqui o primeiro momento da formação, onde os facilitadores buscaram conhecer as dificuldades e as perspectivas de enfrentamento elencadas pelos docentes. Para tanto, organizamos o artigo em cinco sessões, iniciando pela introdução, nessa sessão. Na segunda sessão faremos um breve apontamento sobre a formação docente. Em seguida, descrevemos os aspectos metodológicos e na sessão quatro apresentamos e discutimos os dados. Por fim, na sessão cinco tecemos as considerações finais.

Esperamos que o presente artigo, suscite reflexões sobre a importância de considerar a subjetividade docente nos processos de formação ofertada aos professores.

2 APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

A educação inclusiva é um movimento que impulsiona diversas mudanças no cenário politico, cultural, econômico, educacional entre outros. No campo da educação, por exemplo, observa-se que os sistemas educacionais são desafiados a romper paradigmas e adotar novas medidas e posturas para atender o público alvo da educação especial.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante desse movimento, o professor também é chamado a uma mudança que envolve não apenas sua prática pedagógica, mas suas concepções e crenças sobre a pessoa com deficiência. Assim, a formação docente para atuar com o público da educação especial torna-se imperiosa. Bueno (1999) defende que a qualificação profissional é fundamental, embora não seja única no processo de construção efetiva da educação inclusiva. Sendo assim, é impositiva a inserção da formação docente nas políticas educacionais.

No âmbito das políticas educacionais a formação docente para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial é um tema presente, desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Enfim, há diretrizes que apontam a elaboração de ações para a preparação do professor para responder às necessidades educacionais especiais do alunado da Educação Especial.

No entanto, ao delinear a história da formação de professores no Brasil, Saviani (2009) identifica um quadro de descontinuidade e precariedade das políticas formativas. No que tange à formação de professores para atuar na Educação Especial, o autor assinala que a LDBEN (1996), o Plano Nacional de Educação e a Resolução 02 (BRASIL, 2001), não apresentam clareza quanto ao tema, deixando-o em aberto. Diante disso, ele destaca que esse tipo de formação poderia ser contemplado em sua especificidade no curso de Pedagogia. No entanto, o próprio autor constatou que – nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia – a referência à Educação Especial é claramente secundária.

Estudos realizados por Aimi (2012), Nunes (2013), Batista (2013), Silva (2014),Camargo (2014), Silva, M. (2015), Martins (2015), Simão (2017), Coutinho (2017), Melo (2018) e Anjos (2018), apontam que as formações oferecidas aos docentes, em geral, são aligeiradas, sem fundamentação teórica, fragmentadas, distante do contexto vivenciado pelos docentes e que não instrumentalizam professores para desenvolver uma prática pedagógica que promova a educação escolar de alunos incluídos no espaço escolar.

Em sua tese, Johnson (2020) observou um consenso acerca da necessidade de produção de políticas de formação e ações contínuas direcionadas à busca de uma compreensão crítica do processo de formação dos indivíduos e de suas relações

sociais, uma formação pessoal, a partir de reflexões sobre crenças, valores e preconceitos presentes no cenário escolar, que promovam a ressignificação das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, Martins (2010) assinala que a formação voltada aos problemas práticos imediatos e sem uma leitura crítica da realidade amplia os limites para uma formação emancipatória. Concebendo a formação como um processo que a pessoa, em formação, realiza sobre si mesma e o conhecimento, como instrumento para a resolução de problemas práticos imediatos, esse modelo visa à elaboração de ações adequadas aos contextos e às próprias possibilidades nele existentes, o que, em última instância, significa preparar os indivíduos para a plena adaptação às circunstâncias sem debruçar-se sobre a real compreensão de seus determinantes.

Barroco (2015) defende que a prática formativa deve localizar o homem e a sociedade no processo histórico para então compreender a educação que realizam, bem como as leis e conteúdo que influenciam tanto a constituição quanto a formação das funções psicológicas superiores.

Nessa mesma direção, Martins (2007) destaca a necessidade de pensar a formação docente como um processo que restitui ao homem sua qualidade de agente da história, que modifica intencionalmente as condições exteriores. A autora defende, ainda, a proposição de um modelo de formação alternativo. Segundo ela, esse modelo deveria superar os princípios que têm norteado a formação escolar, em especial, a formação de professores a partir da construção de conhecimentos que estariam a serviço do desvelamento da prática social, promovendo questionamento da realidade que se impõe aos indivíduos (MARTINS, 2010).

Enfim, os processos de formação devem articular os saberes desenvolvidos pelos docentes e os sentidos produzidos por eles, afinal o trabalho educativo é intermediado pelas objetivações e apropriações desses sujeitos (MARTINS 2007; FLEURI, 2009).

3 METODOLOGIA

O projeto de extensão Formação continuada de professores: caminhos teóricos e práticos para a inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar é voltado para professores do município de Nova Mamoré, Estado de Rondônia. A rede municipal

de ensino conta com cinco escolas na área urbana e 45 na zona rural, sendo que sete compõem terras indígenas.

O Projeto iniciou no mês de maio a partir da parceria entre o Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (Universidade Federal de Rondônia) e a Secretaria Municipal de Educação. Os encontros com os professores acontecem mensalmente, sendo organizados em três grupos: 1) Professores da zona urbana, 2) Professores da zona rural e 3) Professores de classes multisseriadas.

A equipe do Projeto é constituída por dois docentes que coordenam os encontros e quatro acadêmicos que fazem os registros e acompanham os encontros. Devido ao contexto de pandemia que impõe medidas restritivas, os encontros são realizados pela plataforma Google meet e têm duração de uma hora e meia.

Apesar do projeto ainda está em andamento, apresentaremos aqui alguns dados coletados no primeiro encontro, onde os coordenadores compartilharam a proposta da formação e em seguida, realizaram uma atividade para identificar as dificuldades e perspectivas dos professores acerca do contexto da sala de aula. Esta atividade foi composta de perguntas que objetivaram suscitar reflexões em três âmbitos: 1) Dificuldades observadas no cotidiano da escola; 2) Possibilidades para sanar as dificuldades e 3) De que forma o professor poderia ajudar a enfrentar as dificuldades.

Para introduzir as perguntas os facilitadores mostraram a imagem de um barco e pediram para os professores imaginarem que ele representava a sala de aula e, por algum motivo estava impedido de navegar, então solicitaram que eles escrevessem uma frase ou palavra que explicasse o motivo do impedimento.

No momento seguinte, foi solicitado que os docentes pensassem possíveis soluções para que o barco navegasse. Por fim, a terceira pergunta, é um chamado à responsabilidade, pois levou o professor a refletir sobre como poderia contribuir para mudar a realidade do barco.

Para cada questão foi criado um formulário no google forms e o link era disponibilizado de acordo com a ordem das perguntas. Os professores não precisaram se identificar ao responderem as questões. Após este momento, os facilitadores socializaram as respostas e abriram para discussão do grupo.

Neste artigo destacaremos o grupo da zona urbana composto por professores de cinco escolas municipais. No primeiro encontro participaram cerca de 33 docentes,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

porém devido a problemas de conexão com a internet, dificuldade de acesso aos links via celular entre outros motivos, alguns professores não responderam. Assim obtivemos 27 respostas na primeira pergunta, 22 na segunda e 23 na última pergunta.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com base nos dados obtidos, organizamos um quadro com as respostas relacionadas aos problemas apontados pelos docentes, bem como os caminhos possíveis para lidar com tais dificuldades. Em seguida, apresentamos as respostas que suscitam o comprometimento docente para a construção de soluções frente à problemática apontada.

Na primeira questão sobre o que impede a navegação do barco, ou seja, dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, as respostas apontam diversas situações consideradas impeditivas para alcançar sucesso na sala de aula. No entanto, para romper com o discurso, muitas vezes cristalizados de apenas apontar problemas, foi solicitado aos docentes que apontassem um possível caminho para enfrentar as dificuldades identificadas. Eles utilizaram palavras e/ ou frases apontando questões que foram organizadas no quadro 1. As respostas permitiram identificar as situações mencionadas perpassam temas de ordem subjetiva, de políticas públicas, recursos, família e gestão escolar.

Quadro 1 - Questões subjetivas

	O que impede a navegação do barco	**O que é necessário para a navegação**
Subjetivas	Medo, falta de imaginação e criatividade, sentimento de impotência, falta de empatia, despreparo, falta de intencionalidade do professor, ausência de determinação, força de vontade e estímulo.	Motivação, ter um olhar diferenciado para os saberes de cada um, criatividade do professor, metas de rotas e criatividade, comprometimento, ter um olhar diferenciado para os saberes de cada um.
Recursos	indisponibilidade de recursos e materiais, falta de apoio e recursos por parte da escola, falta de materiais pedagógicos, ferramentas apropriadas, acesso à internet; acesso às tecnologias, falta de estrutura das escolas.	Apoio com recursos materiais, estrutura tecnológica, estrutura física; material impresso sem dificuldades ou limitações

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Políticas públicas	falta de conhecimento pedagógico para atendimento aos alunos com deficiência; falta de orientação e informações sobre o percurso e o atendimento às necessidades da diversidade encontrada em sala e falta de apoio do sistema.	Mais formações para professores; ajuda mútua, que os políticos encarem a educação como fundamental para o desenvolvimento do País, muita comunicação, preparo e cuidado com todos e capacitação continuada para equipe escolar.
Família	falta de apoio da família, que muitas vezes não consideram as necessidades e possibilidades do estudante com deficiência, falta de entendimento dos familiares, às vezes a família dificulta muito o aprendizado da criança, superproteção da família e comprometimento das famílias com as atividades remotas.	apoio dos pais, compreensão da família; maior apoio entre a família; o apoio de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, dar mais importância ao grupo de sala, levar mais a sério esse novo modelo de ensino.
Gestão escolar	organização das salas de aula, autonomia do professor e falta de apoio da gestão nas dificuldades enfrentadas pelos docentes	apoio da direção da escola, espaço adequado para desenvolver melhor o ensino e quantidade adequada de alunos em sala de aula, maior apoio entre a escola, uma gestão com autonomia direta dos professores no quadro de ensino e na parte financeira.

Fonte: Projeto de Extensão (2021)

Quando a terceira questão foi apresentada aos professores, as respostas evidenciaram uma tomada de consciência acerca do papel e responsabilidade de cada um frente às dificuldades identificadas no processo de ensino e aprendizagem.

Os professores falaram da necessidade de mais dedicação e mudança de estratégicas e práticas pedagógicas na atuação com os alunos, especialmente àqueles com deficiência. De um modo geral, os docentes se colocaram como agentes do processo educacional, reconhecendo que poderiam atuar de forma diferente, mesmo diante das dificuldades elencadas. Uma das participantes, pediu para compartilhar sua percepção com o grupo e relatou que a última pergunta a fez perceber que sua atuação pode ser diferente, ela reconheceu que durante muito tempo usou as limitações do sistema como desculpa para não ter uma atuação mais eficiente.

As respostas dos docentes coadunam com a afirmação de Martins (2007, p. 5) “[...] não existe ação educativa que não seja permeada pela personalidade do educador”. Ao confrontar a experiência vivenciada no primeiro encontro com os referenciais teóricos é possível vislumbrar os apontamentos de Barroco (2015)

quando afirmar que a prática formativa deve localizar o homem e a sociedade no processo histórico para então compreender a educação que realizam, bem como Martins (2007; 2010) ao destacar que o processo de formação deve restituir ao docente sua qualidade de agente da história, que modifica intencionalmente as condições exteriores.

Acreditamos que o projeto em tela, coaduna com as discussões aqui referenciadas, pois representa um passo inicial para a construção de um caminho para que os professores se apropriem de ferramentas teóricas e práticas para atender não apenas alunos com deficiência, mas promovam a educação escolar de todos os estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão que visa a formação para professores se propõe a construir um caminho de ressignificação dos conceitos e pré-julgamentos das compreensões acerca da deficiência, algo muito além das teorias, promovendo uma formação continuada que se constrói por meio de trocas adquiridas das experiências de todos os docentes. É uma formação que reconhece a subjetividade do professor, concebendo-o, antes de tudo como um indivíduo que possui valores, crenças, enfim um sujeito histórico-cultural.

Não negamos a concretude a respeito das questões políticas, familiares, gestão escolar entre outros, mas devemos lembrar que o professor tem um importante papel na mediação da educação escolar. Assim ele precisa ser instrumentalizado teórico e metodologicamente para desempenhar seu papel de forma consciente, intencional e planejada.

E, conforme afirmam Bueno (1999) e Saviani (2009) a qualificação docente é um fator importante para que a educação cumpra a sua função de transformação social e formação de sujeitos emancipados que atuem de forma crítica no meio social, independente de possíveis limitações impostas pela deficiência.

Só podemos tomar consciência daquilo que geramos de nós mesmos, mas para isso, precisamos despertar e sair de dentro da nossa margem para uma nova perspectiva de enxergar além daquilo que está no entorno de si.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

AIMI, D. R. S. Políticas públicas para a educação especial em Rondônia. 2012. 167 f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

ANJOS, P. G. Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva e suas implicações no trabalho docente. 2018. 187 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

BARROCO, S. M. S. Formación de professores para el desarrollo de la persona com deficiência: contribuciones de la Defectologia. **Revista cubana de alternativas em psicologia**. Vol. 3, n. 7, 2015, p. 104-113. Disponível em: http://www.alfepsi.org/wpcontent/uploads/2015/01/alternativas-cubanas-en-psicologia-v3n7.pdf. Acesso: em 14 jun. 2020..

BATISTA, G. C. Atendimento Educacional Especializado: Trabalho e Formação Docente. 2013, 174 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos político legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 2010. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 13 jun. 2021.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista**. Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em: https://abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorevista5.htm. Acesso em: 01 jul. 2021.

CAMARGO, M. R. T. Salas de recursos multifuncionais: um estudo sobre a formação e atuação de professores. 2014. 118 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014

COUTINHO, L. Trabalho e Formação Docente das Professoras do Serviço de Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual de Ensino de Joinville. 2017. 126 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

FLEURI, R. M. **Complexidade e interculturalidade**: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009. p. 65-88.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

JOHNSON L. F. **Identificação de necessidades educacionais especiais do estudante com deficiência intelectua**l: da política à prática. Tese de doutorado UEM: Maringá, PR, 2020.

LUCKESI, C. C. **O papel da didática na formação do educador**. In: CANDAU, Vera Maria. (Org). A didática em questão. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MARTINS, N.S.O. A identidade profissional do professor formador de professores para a educação inclusiva: formação docente e práticas pedagógicas. 2015. 216 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho (RO), 2015.

MELO, L. V. Deficiência intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE). 2018. 260 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal De Campina Grande, Campina Grande, 2018.

NUNES, N. M. B. Formação continuada em Educação Inclusiva. 2013. 130 f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, Apr. 2009. Disponível em : 236 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 Jul. 2021.

SILVA, C. M. Deficiência Intelectual no Brasil: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização. 2016. 101f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, M. C. Formação Continuada e Educação Especial: A Experiência como Constitutiva do Formar-se. 2015. 126 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SIMAO, V. S. Experiências de formação docente na educação especial: significações e ressignificações.2017. 259 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.119 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PARA ALÉM DAS BARREIRAS DO PRECONCEITO

Catarina Messias Alves[2144]

Yedda Maria da Silva Caraçato de Sousa[2145]

Patric Paludett Flores[2146]

RESUMO

O presente estudo traz a cena reflexões acerca do debate entre o diálogo estabelecido na formação inicial de professores de Educação Física, a partir da constituição identitária docente, e as relações étnico raciais, valorizando a identidade negra no processo formativo. Para tanto, traçou-se como objetivo apresentar o estado da arte sobre como a formação de professores possibilita uma educação antirracista e auxilia a constituição da identidade do professor garantindo o reconhecimento da valorização da identidade negra nas ações dos futuros professores junto aos seus estudantes na escola. Sustentada na pesquisa qualitativa, caracterizada como estado da arte, os dados foram coletados por meio dos bancos de dados: Portal de Periódicos Capes, Scielo, Lilacs e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com os descritores “formação de professores”, “relações étnico raciais”, “étnico racial”, “formação”, “Lei 10.639/03” e “educação física”, juntamente com o operador booleano “AND” entre os termos. Identificou-se um número de 153 produções científicas, as quais a partir dos critérios de seleção chegou-se a dois trabalhos. As análises foram feitas a partir da leitura e categorização dos termos. Os resultados indicaram a escassez da produção científica sobre a temática das relações étnico raciais dentro da formação inicial em Educação Física indiciando que, mesmo que haja legalidade, a legitimidade não ocorre na prática. Com isso, faz-se necessário ampliar os estudos acerca da formação inicial de professores de Educação Física com diálogo sobre relações étnico raciais e identidade negra, uma vez que, ao propiciar rabiscos iniciais na identidade de futuros professores, tal processo garanta a inclusão do respeito e da valorização da diversidade étnico racial.

Palavras-chave: Formação de Professor. Relações Étnico Raciais. Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, abordamos a formação inicial de professores como um processo que, para além de ser uma profissionalização dos docentes que atuarão com as novas gerações dentro do cenário escolar (MARCELO GARCÍA, 2005), também se destaca por possibilitar a mediação, reflexão e posicionamento pela busca de uma sociedade mais humana e plural. Dentre as diversas ações que precisam ser reconhecidas durante esse percurso, aqui destacamos o diálogo entre os aspectos ético raciais e a formação de professores, tendo como base os documentos norteadores que apontam

[2144] Graduanda em Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, catarina06@gmail.com.
[2145] Mestranda em Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, yeddacaracato@hotmail.com.
[2146] Doutor em Educação Física, Universidade do Estado de Minas Gerais, patricpflores@gmail.com.

trajetórias para uma educação que rompe com a reprodução das desigualdades raciais.

Considerando o processo de formação de professores de Educação Física junto aos documentos norteadores, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica, Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores, surge a seguinte indagação: qual a consequência da improficuidade do respeito e valorização da diversidade étnico racial na formação de futuros professores dessa área de conhecimento e intervenção?

Sabe-se que a formação inicial em Educação Física se configura como uma etapa fundamental de reflexão e autorreflexão do processo de constituição da identidade do futuro professor, por meio de disciplinas, estágios, práticas e atividades extracurriculares que o aproxima da realidade escolar (FLORES, 2018). Desde o seu ingresso na universidade, nota-se que uma representação da docência se apresenta dentro da percepção dos licenciandos em Educação Física, a qual emerge do olhar de antigo aluno. Nesse sentido, durante sua trajetória na graduação, faz-se necessário que as ações formativas busquem romper com os estereótipos e arquétipos trazidos dos contextos por vezes arcaicos dos modelos escolares, na tentativa de ressaltar olhares para a diversidade e respeito ao multiculturalismo e a humanização da sociedade.

Assim, o presente estudo, caracterizado como uma pesquisa do tipo qualitativa, estado da arte, se propõe refletir acerca do silenciamento durante essa formação inicial das questões étnico raciais, ao trazer para o debate a produção científica sobre tal articulação. Para tanto, traçou-se como objetivo apresentar o estado da arte sobre como a formação de professores possibilita uma educação antirracista e auxilia a constituição da identidade do professor garantindo o reconhecimento da valorização da identidade negra nas ações dos futuros professores junto aos seus estudantes na escola.

1.1 Formação inicial em Educação Física: reflexões iniciais

A preocupação acerca da estruturação do curso ocorre para que haja uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprendizagem ampla, preocupada com a prática educativa aos conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes responsáveis para com a sociedade, com isso o Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, para que em âmbito nacional a profissão tenha uma qualificação equivalente, respeitando ao mesmo momento suas particularidades regionais. Segundo essas Diretrizes a Educação Física (BRASIL, 2018a) a Educação Física se caracteriza uma área do conhecimento que se dedica a estudar o movimento humano, cultura do movimento corporal nas diferentes modalidades da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, garantindo de maneira plural as questões sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do esporte de alto rendimento e do lazer.

Nota-se que os cursos estão passando por uma reformulação, condicionando os estudantes a uma etapa comum, na qual dentre os conhecimentos estabelecidos temos os “socioculturais do ser humano” (BRASIL, 2018a). Nessa direção, ainda que de maneira inicial, os estudantes caminham para alcançar um entendimento com consciência e sensibilidade social, percebendo que o corpo estudado se mostra plural à cultura do movimento corporal.

Importante apontar que neste trabalho focamos na formação específica em licenciatura em Educação Física. A partir disso, tal documento norteador nos apresenta que a formação em licenciatura deve considerar, entre vários aspectos, o respeito e a valorização da diversidade étnico racial, para que a educação seja igualitária, evidenciando o acesso e a permanência nas condições de melhoria e democratização de ensino (BRASIL, 2018a).

Ao pontuar sobre o respeito e valorização da diversidade étnico racial interpretamos que a sociedade em sua estruturação não se faz “justa, equânime e igualitária” (BRASIL, 2015, p.5; BRASIL, 2019, p. 13) como nos aponta a idealização das Diretrizes para a formação inicial em nível superior. Entendendo o ambiente das faculdades e universidades como principais para a formação inicial devemos considerar que os indivíduos que a compõe são educados por “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, [...] nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil [...]” (BRASIL, 2015, p.4).

Nessa direção, destaca-se que toda a composição mencionada acima reflete as formas sociais que se materializam nas instituições. Hirsch (1990) acentua que

"instituições são modos de orientação, rotinização e coordenação de comportamentos que tanto orientam a ação social como a tornam normalmente possível, proporcionando relativa estabilidade aos sistemas sociais". Tal estabilidade mencionada do sistema social decorre da dependência das instituições serem capazes de normalizar, estabelecer regras e orientações aos, conflitos e rivalidades que perpassam a vida social. Podemos relacionar os apontamentos com a criação das políticas públicas que auxiliam para diminuição das reproduções das desigualdades sociais, dentre elas a de cor, nas instituições de ensino superior.

Almeida (2019) acrescenta que são nas regras institucionais que os indivíduos se tornam sujeitos. Para além a sociedade, como grupo, não se caracteriza homogenia devido as contradições, antagonismos e inserido aos conflitos, temos os raciais que também compõem as instituições concebendo o racismo institucional que evidencia a desigualdade racial. Assim, na questão do racismo institucional os parâmetros discriminatórios utilizados se baseiam na raça e servem para preservar a dominação do grupo racial no poder, com isso os conjuntos da sociedade, cultura, padrões estéticos e as práticas de poder são determinados de maneira que sejam inexistentes os espaços para se discutir a desigualdade racial.

Logo, se na formação inicial encontramos fragmentos, por meio dos documentos norteadores (BRASIL, 2015; BRASIL, 2019), que nos apontam a existência de um lapso que favorece a desigualdade social e/ou racismo institucional, podemos entender que a formação inicial de professores de Educação Física pode não alcançar sua emancipação e equidade na conclusão do processo. Nessa situação, quando o egresso não está apto a reconhecer as dificuldades socioculturais e educacionais, faz-se importante ações que possibilitem a superação da reprodução das desigualdades de origem social, étnico racial, econômica, cultural, religiosa, política, de gênero, entre outras, dentro de sua trajetória profissional.

Caso tal condição estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015; BRASIL, 2019) se efetive, de desigualdade social e ético racial, a identidade do professor já se iniciaria profissionalmente com lacunas, decorrentes da instituição, que se perpetua no contexto educacional, expandindo-se para as dimensões sociais e culturais.

1.2 Formação inicial: a identidade do professor e a identidade negra

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Espera-se que durante a formação inicial de professores sejam possibilitados rabiscos iniciais de uma identidade docente, a partir de um processo que colabore com a reflexão e autorreflexão da atividade docente e seu imaginário social (FLORES, 2018). Podemos compreender identidade como um "processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidade que estão postas pela sociedade" (PIMENTA, 1999, p. 18). A partir da significação social que se constrói a identidade de professor, considerando seus valores, a maneira como se percebe no mundo, como pondera suas angústias, anseios, sua história de vida e seu cotidiano.

Pimenta (1999), nos acrescenta que a construção da identidade dos futuros professores perpassa por saberes da docência, são eles a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Juntos a identidade se forma devido o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos, historicidade quanto sujeito pertencente a sociedade e a permanência em sua realidade profissional, neste caso formação inicial em Educação Física. Ao compreender-se os saberes assimila-se a socialização a qual o professor se insere com toda sua evolução, transformação e história de vida (TARDIF, 2002).

A identidade de professor se suaviza em sua elaboração devido ao seu processo priorizar a construção do humano, que se dá pela mediação do professor acerca das informações para que se alcance o conhecimento, consequentemente a consciência material, social e existencial da humanidade. Dentre as habilidades da identidade do professor a humanização deve ser priorizada, pois a educação se caracteriza como um processo humanístico, possibilitando aos alunos se fazerem perceber seres responsáveis pelas ações da/na sociedade.

O professor deve-se apresentar ao cenário escolar junto dos estudantes como uma pessoa completa, que possui emoções, linguagem e se relaciona consigo e com o outro (TARDIF, 2002). A partir da conjuntura e meios que auxiliam a construção da identidade do professor, características existenciais, sociais e humanísticas, podemos perceber que o ato de ensinar, apreendido durante o processo de formação inicial de professores, dialoga diretamente com a organização social, à medida que a instituição vai se posicionando com suas regras e normas que definem os papéis e posições desse professor em formação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com isso, se torna possível perceber novamente como a institucionalização se evidencia, a medida em que posiciona a realidade social e coletiva, com suas diretrizes e categorias, e faz os indivíduos se compreenderem como profissionais que são chamados a desempenharem tais normas no tocante de sua ocupação. Todo esse processo de formação inicial de professores de Educação Física, para além de auxiliar a construção da identidade do professor coincide em assistir os estudantes em seu processo de construção de identidade.

Se tratando da construção identitária em sua multiplicidade há de se considerar também nesses constructos o processo da identidade negra. Gomes (2003) relaciona o processo identitário negro com uma construção gradativa, que envolve causas e efeitos com inúmeras variáveis. Resultando a percepção da identidade negra como uma construção social, plural e histórica, pois abarca o olhar de um grupo sobre si mesmo considerando sua diversidade étnico racial a partir da relação com o outro.

As identidades se caracterizam a partir dos sujeitos sociais, por meio da percepção de que se relaciona com a cultura e a história, instituições e agrupamentos sociais. A construção desta identidade negra se compõe por meio de processos densos, plurais e uma interlocução com o ambiente escolar que se caracteriza como auxiliador no direcionamento da formação humana, identitária, emancipatória e motora, entre outros.

Recapitulando o processo de formação de professores em Educação Física e todos os conteúdos que aborda como ginástica, dança, lutas, jogos e brincadeiras e esportes com a possibilidade de formação reflexiva, que se adianta da perspectiva biologicista, os professores em formação devem se perceber quanto profissionais que trabalharão o seu próprio corpo cotidianamente. Assim, ao expor-se os estudantes captam o físico e o mental daquele se apresenta diante deles, porém há uma troca devido o professor não lidar somente com o seu corpo, mas também com o de seus alunos. Nesse processo se destaca os opostos que se conectam pelos sentidos, por meio do toque, da visão e escuta (GOMES, 2003).

Observa-se que a formação inicial de professores de Educação Física com disciplinas, atividades, estágios, e programas de fomento e incentivo a formação para a docência precisa promover uma articulação entre universidade-escola que possibilite a ampliação da relação com a comunidade escolar, com foco na interação com os constructos que integram a profissão, e que oportunizem a aprendizagem

acerca das relações étnico raciais, a partir do cenário em que o futuro professor direcionará sua ação didático pedagógica centrada nas diretrizes sócio-políticas estabelecidas pelos documentos mandatórios que legalizam e legitimam a educação básica brasileira, a exemplo da atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018b), em que o professor carece romper com as estruturas postas buscando para além dos documentos na sua prática cotidiana contribuir para a redução das desigualdades sociais, a multiculturalidade, as diferenças ressaltadas pela cor, como nos apontam as últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2019).

2 METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como sendo o estado da arte, a qual se configura como um mapeamento e discussão de ideias disseminadas por meio da produção acadêmica sobre um assunto em um período determinado pelo pesquisador (BOAS et al., 2018, p. 3).

A revisão foi construída a partir de três etapas. Na primeira, estabeleceu-se a questão problema do estudo e os bancos de dados que seriam utilizados para o levantamento, Periódicos Capes, Scielo, Lilacs e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com os descritores “formação de professores”, “relações étnico raciais”, “étnico racial”, “formação”, “Lei 10.639/03” e “educação física”, juntamente com o operador booleano “AND” entre os termos. Como critérios de inclusão estabelecemos que os artigos aceitos deveriam estar no idioma português, publicados entre os anos de 2015 e 2020, e abordar o assunto referente a formação de professores em Educação Física e relações étnico raciais.

Na segunda etapa ocorreu o refinamento do material selecionado, a partir da leitura do título e do resumo dos artigos, excluindo os artigos com publicação duplicada, artigo de opinião, livros, resenhas, que abordassem outra área ou não se referissem ao processo de formação inicial em educação física e relações étnico racial. O resultado nos concedeu 115 artigos e 38 teses e dissertações. A terceira etapa constituiu-se da identificação dos artigos que contribuíssem para com o objetivo do estudo, a saber: apresentar um estado da arte sobre como a formação de professores possibilita uma educação antirracista e auxilia a construção da identidade

do professor e identidade negra dos alunos.

A partir dos critérios estabelecidos, qualificaram-se ao estudo duas dissertações de mestrado, uma vez que atenderam aos critérios de inclusão, principalmente relacionados a temática abordada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos selecionados para a análise da pesquisa referem-se a dissertações resultantes de pesquisas com foco na obtenção da titulação de mestre em Educação Física e Educação respectivamente, no ano de 2019.

A dissertação intitulada “A formação inicial em Educação Física na UFSM: a lei 10.639/03 em uma abordagem intercultural” (MESSIAS, 2019) desenvolvida na região Sul do país e teve como objetivo analisar como a Lei 10.639/03 se articula dentro da formação inicial em Educação Física – Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria, integrando as bases necessárias para enfrentar o desafio da Educação Étnico racial e Intercultural para o espaço escolar. O estudo apontou que a partir da discussão sobre a Lei 10.639/03 há uma necessidade de avançar quanto a aplicabilidade e propostas efetivas que possibilitem a desconstruções de marcadores preconceituosos, além de necessitar de uma formação inicial que vise a articulação comum e o interdisciplinar.

O destaque se faz ao fato de a Universidade em questão estabelecer obrigatoriedade da inserção da Lei 10.639/03, porém o curso de Educação Física não adere a mesma ao seu Projeto Pedagógico de Curso, distanciando-se do cumprimento da lei. Para além, destaca-se que o curso apresenta alguns educadores que não reconhecem a importância de tal temática, e com isso podemos retornar a inquietude do presente estudo, ao não se fazer presente na formação inicial de professores de Educação Física, considerando o processo da construção da identidade do futuro professor, a valorização da identidade negra sofre lacunas consideráveis e se direcionam ao reforçamento das desigualdades raciais.

O outro estudo encontrado, intitulado “Educação das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura em Educação Física no Mato Grosso do Sul” (SILVA, 2019), foi desenvolvido na Centro-Oeste e teve como objetivo analisar a formação inicial de professores nos cursos de Educação Física escolar e as implicações dessa formação com relação à Educação das Relações Étnico-Raciais em três Instituições de Ensino

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Superior de Mato Grosso do Sul. O estudo abordou a importância da educação das Relações étnico raciais na formação inicial de professores de Educação Física, a partir das análises dadas pelos acadêmicos nos questionários e da análise das disciplinas ofertadas nos cursos de Educação Física de outras Instituições de Ensino Superior do estado pesquisado.

Ressalta-se que o autor pontuou que foi possível considerar que se faz necessário melhorar a estruturação e superar desafios quanto ao conteúdo, uma vez que os cursos têm avançado na contribuição para formação inicial de professores, possibilitando garantir uma educação antirracista que dialoga com as relações étnico raciais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estado da arte realizado, observou-se que, a partir da produção científica das bases de dados analisadas, a formação inicial de professores de Educação Física, sua constituição identitária enquanto professor e a identidade negra não dialogam com a realidade de uma educação antirracista, principalmente no cenário do subcampo científico, considerando a escassez de produções científicas, uma vez que apenas duas pesquisas neste recorte temporal retratam a temática. Vale ressaltar que, ambos os estudos identificados apontam que a legalidade não se configura como legitimidade.

Quando refletimos acerca da formação inicial de professores de Educação Física pautada pelas relações étnico raciais, estamos visando um processo educativo amplo, que supera unicamente disciplinas, regimentos, normas, provas, conteúdos. Incorporamos uma percepção de que um espaço institucional interfere na constituição da identidade, não somente do professor, mas do estudante negro(a).

Retomando o objetivo do estudo que foi apresentar um estado da arte sobre como a formação de professores possibilita uma educação antirracista e auxilia a construção da identidade do professor e identidade negra dos estudantes (futuros professores), entendemos que a construção da identidade negra e sua legitimidade nas aulas de Educação Física no processo de formação inicial de professores dessa área de conhecimento e intervenção influencia o olhar direcionado ao corpo negro,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

podendo estigmatizá-lo, discriminá-lo, segregá-lo e até mesmo negá-lo, reproduzindo desta maneira o racismo institucional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02/2015 de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n° 6 de 18 de dezembro de 2018**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. 2018a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795/do1-2018-12-19-resolucao-n-6-de-18-de-dezembro-de-2018-55877683. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019**. Diário Oficial da União, v. 1, p. 87 a 90-87 a 90, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 16 jul. 2021.

BOAS, T. de J. R. V. et al. O estado da arte de metodologias da produção científica sobre a formação do professor do Ensino de Ciências com enfoque CTS. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 6, n. 1, p. 65-86, 2018.

FLORES, P. P. **O processo de identização docente durante o estágio curricular supervisionado**: em jogo no campo da Educação Física. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Maringá - PR, 2018.

GOMES, N.L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, p. 167-182, 2003.

HIRSCH, J. Forma política, instituições políticas e Estado – I. **Crítica Marxista**, v. 24, p. 26, 2007.

MESSIAS, A. R. **A formação inicial em Educação Física na UFSM: a lei 10.639/03 em uma abordagem intercultural**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria - RS, 2019.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. 2ª ed. Portugal: Porto Editora. 2005.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15- 34.

SILVA, L. S. **Educação das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura em Educação Física no Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Grande Dourados - MS, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Vozes Limitada, 2012.

16.5.120 FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA: A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES SOBRE A REALIDADE ESCOLAR.

Héres Faria Ferreira Becker Paiva[2147]

Ana Luiza Barbosa Anversa[2148]

RESUMO

Entendendo que a formação inicial é um processo de construção do conhecimento, subscrita a partir do ethos teórico e prático, das relações identitárias e dos processos reflexivo a que o futuro profissional encontra-se imerso, a pesquisa tem como objetivo identificar a percepção dos discentes de Educação Física Licenciatura sobre a sua formação inicial e a relação desta com o contexto escolar. Para tanto, adotou o método qualitativo do tipo descritivo e estudo de caso. A amostra foi composta por 52 estudantes de um curso de licenciatura de uma IES estadual do Norte do Paraná e os dados coletados por meio de um questionário semiestruturado. Os achados da pesquisa apontaram potencialidades como: a) satisfação com as metodologias de ensino diversificadas e b) possibilidade de aplicabilidade dos conteúdos trabalhados na formação inicial junto à realidade escolar. Além de fragilidades como a) pouca integração entre a universidade e a escola básica e b) baixa adesão a projetos de ensino, pesquisa e extensão. Deste modo, faz-se necessário fomentar ações que integrem a formação inicial com a realidade e demanda do contexto escolar.

Palavras-chave: Formação inicial. Percepção discente. Realidade escolar.

1 INTRODUÇÃO

O curso de graduação em Licenciatura em Educação Física na estrutura do ensino brasileiro é a porta de entrada para a formação inicial de professores em nível superior, por esse motivo, é importante aproximar os conhecimentos e experiências formativas do futuro campo de ação. Nesse sentido, a relação entre novos conhecimentos e conhecimentos prévios, fortalece subsunçores que são ideias âncoras constituídas a partir de estruturas cognitivas, das relações afetivas, das crenças, do ambiente, dos valores e das atitudes colaborativas, como possibilidade de tornar uma aprendizagem significativa para toda a vida profissional. Ajusta-se, assim, a ideia de que não há consistência em uma profissionalização sem a

[2147] Universidade Estadual do Norte do Paraná –(UENP), campus de Jacarezinho – Pr.- Brasil. Professora Adjunta do Departamento de Educação Física. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2794-5181>. E-mail: hfreis@uenp.edu.br.
[2148] UEM- Universidade Estadual de Maringá- (UEM), Maringá- Pr. Brasil. Professora do Departamento de Educação Física ORCID:< https://orcid.org/0000-0003-4363-3433>. E-mail: anabeah@gmail.com

constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de atuação pretendida na formação inicial (GATTI, 2010).

Para tanto, assume-se a ideia de Pimenta (2012) que preconiza que a formação inicial nos cursos de licenciatura é composta pela formação acadêmica e pedagógica. A primeira diz respeito aos conteúdos curriculares específicos da área de conhecimento, a segunda é a que profissionaliza o sujeito como docente e desenvolve as capacidades metodológicas para aplicar os conteúdos escolares.

Independente da relevância dos aspectos de formação, o que se pretende em um curso de graduação em Licenciatura é o estabelecimento entre a relação qualificação profissional e a atuação docente na escola de educação básica.

Diante dessas informações a elaboração desse texto emergiu de uma pesquisa realizada com discentes do 3° e 4° ano de um curso de Licenciatura em Educação Física, de uma Universidade Estadual do Paraná, a respeito de sua percepção de formação.

Entendendo que a formação inicial em Educação Física Licenciatura é um processo de construção do conhecimento, que envolve percepções, crenças, experiência e teorias, a pesquisa apresentada teve como objetivo identificar a percepção dos discentes sobre a sua formação inicial e a relação com o contexto escolar.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa empreendeu seu direcionamento apoiada no método qualitativo do tipo descritivo e estudo de caso, tendo como característica pensar a respeito de possíveis respostas ao tema proposto. Tal decisão ocorreu em concordância com Lüdke e André (2015, p. 2), quando afirmam que esse entendimento: "ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento".

Com base nesse aspecto, foi aplicado um questionário semiestruturado, composto por 3 questões abertas e 16 fechadas, junto a 52 acadêmicos dos 3° e 4° anos de uma instituição pública do Estado do Paraná, com intuito de reunir informações sobre a percepção dos mesmo sobre sua formação inicial e a relação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

com o contexto escolar, sendo aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá (COPEP/UEM), sob o parecer nº 2.759.776.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para apresentar os resultados do instrumento e as discussões propostas, foi considerada a Matriz de classificação dos dados, levando em conta 3 Dimensões Teóricas estabelecidas a priore: a) Construção da Identidade; b) Relação com a escola; c) Saber Pedagógico.

Para a Dimensão Construção da Identidade, os discentes afirmaram que a sua escolha pelo curso estava ligada a experiências positivas nas aulas de Educação Física escolar e a participação em diferentes esportes na infância e adolescência.

Quando foram questionados sobre a participação em seus estágios, destacaram que 'muitas vezes' não se sentiram parte integrante da escola em que atuaram como estagiários. Essa questão pode estar associada às relações de poder estabelecidas no momento do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), separando estagiários e docentes, configurada no trabalho de Silva Junior (2017) como os outsiders[2149] e os estabelecidos[2150].

No entanto, mesmo não se sentindo parte integrante da escola, os acadêmicos declararam ter uma boa constituição da percepção profissional ao longo dessa experiência formativa. Revelaram ainda, certa crença na execução de seus conhecimentos advindos da formação inicial e uma relação positiva da sua construção de identidade docente, reforçados em seus estágios supervisionados.

Na Dimensão Relação com a Escola, os discentes relataram que no momento que tiveram o envolvimento com o estágio supervisionado e com as atividades de práticas como componentes curriculares (PCC), puderam perceber uma ligação entre as práticas pedagógicas dos componentes curriculares vividos na universidade e a realidade nas escolas. Essas vivências no estágio e nas PCCs, reforçaram a transposição e a reflexão dos saberes entre os dois campos - formação inicial e escola (RAYMUNDO, 2011).

[2149] Outsiders são os estagiários, considerados agentes de fora do contexto escolar e entendido como a parte mais frágil nas relações de poder existente nas configurações da escola (SILVA JUNIOR, 2017).
[2150] Estabelecidos são os docentes situados no contexto escolar, e que exercem uma posição de poder em relação aos alunos (SILVA JUNIOR, 2017).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim como indicado por Pimenta (2012), foi possível identificar no presente estudo que saberes, competências, aptidões e atitudes são fatores ligados à consolidação da profissão. Construídos com o tempo e dominados de forma progressiva quando vivenciados em situações reais nas escolas. Confirmando que o contato com a realidade e o aprimoramento dos conhecimentos da formação inicial, influência na identificação dos acadêmicos com a docência, exercendo uma ligação entre a dimensão identidade profissional e a dimensão relação com a escola.

Em relação à Dimensão Saberes Pedagógicos, os acadêmicos explicitaram uma dificuldade sobre as ações interdisciplinares, demonstrando pouco ou nenhum conhecimento sobre as possibilidades de interação entre os conteúdos e disciplinas, revelando uma composição pluralista do curso de Licenciatura. Apresentando uma necessidade de interlocução entre as disciplinas do curso e os conhecimentos interdisciplinares, para subsidiar a efetivação e a criação de ações no campo de atuação.

Na formação inicial, a interdisciplinaridade é uma ferramenta de superação da fragmentação entre os conteúdos teóricos e práticos, uma estratégia capaz de mobilizar diversos conhecimentos na construção e na resolução de problemas, de forma harmoniosa e conjunta (RAYMUNDO, 2011; SOUZA NETO; SILVA, 2014).

Sobre a diversificação de métodos de ensino, os acadêmicos relataram que os professores da universidade procuram diversificar os métodos de ensino ao longo das aulas, o que contribui para a assimilação dos conteúdos no processo de ensinar e aprender, envolvendo fatores cognitivos, afetivos, éticos, didáticos, além da capacidade de construir e desconstruir conceitos (PEREIRA; MEDEIROS, 2011).

Na Dimensão de Saberes Pedagógicos os acadêmicos foram inferidos sobre o planejamento (anual, bimestral e de aula) durante o estágio curricular obrigatório. Os acadêmicos relataram que nem sempre tiveram preocupações com o planejamento, reforçando a pouca integração com os professores da escola básica já mencionada na dimensão relação com a escola.

No entanto, pesquisas (KRAVCHYCHYN; CARDOSO; MORETTI; OLIVEIRA, 2011; PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010) revelam que o planejamento é um ato crucial para o estágio, visto como um momento de observação, participação, pesquisa e planejamento das atividades pedagógicas a serem aplicadas. Caso ele não exista,

ou exista de forma precária, o desenvolvimento e os resultados pedagógicos consequentemente serão fragilizados.

Com intenção de verificara a ampliação da formação profissional, foi perguntado aos discentes sobre a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão na universidade. As respostas revelaram que, os discentes participaram pouco dessas ações. Demonstrando uma tímida participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, na formação inicial em Educação Física da instituição pesquisada.

Observa-se, assim, um aspecto preocupante no processo formativo investigado, uma vez que as adesões às atividades extraclasse oferecidas pelos projetos enriquecem sobremaneira a aquisição de conhecimentos e vivências para o exercício profissional (MARINHO; SANTOS; FARIA 2012; HIRAMA et al, 2016).

Como contribuição à formação de professores, a possibilidade de contextualizar a profissão e de interagir em projetos de ensino e extensão, oferece ao acadêmico a oportunidade de consolidar a sua formação, contribuindo para o futuro exercício da sua profissão, que exige constante modificação e construção de práticas pedagógicas diferenciadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As unidades de análise, construídas sob as dimensões teóricas “construção da identidade”, “relação com a escola” e “saber pedagógico” foram apresentadas aos estudantes participantes da pesquisa com o intuito de buscar a percepção destes sobre sua formação inicial, em confronto com suas vivências na Educação Básica.

Na dimensão construção da identidade, os primeiros achados, apontam para uma identificação com o esporte vivido pelos acadêmicos em sua infância e adolescência, em relação a sua escolha pelo curso de graduação em Educação Física. E ainda, que a participação no ESO teve influência significativa para percepção como docente.

A dimensão “relação com a escola” trouxe para a reflexão dos estudantes os conteúdos e vivências da formação inicial e a aproximação destes à realidade na qual se viam imersos. Os resultados apontam para a visualização de possibilidades

didático-pedagógicas dos conhecimentos adquiridos na universidade com boas possibilidades de serem aplicados na Educação Básica.

A dimensão saberes pedagógicos tratou de temas importantes para a consolidação da formação inicial, desvelando uma dificuldade de superação da fragmentação disciplinar no curso pesquisado. No entanto em relação à diversificação metodológica, esta foi percebida de forma positiva pelos acadêmicos ao se reportarem às disciplinas cursadas na graduação em Educação Física. Constatou-se o baixo engajamento das ações de planejamento no estágio supervisionado e a parca participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão na universidade.

A partir das análises realizadas neste grupo pesquisado, observaram-se potencialidades e fragilidades no processo de interação entre as atividades de sala de aula e extraclasse, necessárias à formação de professores.

Como potencialidade inferiu-se a predominância de satisfação com os conteúdos estudados, a metodologia de ensino diversificada e a aplicabilidade do que foi trabalhado no curso à realidade escolar. No entanto, as fragilidades apresentadas contrastaram com a falta de receptividade e integração com os professores da Educação Básica, que pôde ser considerada insuficiente, bem como a baixa adesão a projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Essa realidade denota a necessidade de maior integração entre a universidade e a escola básica, absolutamente consensual na literatura. Para além do estágio, projetos de ensino, pesquisa e extensão podem permear essa parceria. E que deve proporcionar também a formação continuada dos professores envolvidos, diminuindo o distanciamento entre as partes e proporcionando uma gestão compartilhada do processo, com contrapartida significativa à escola.

Embora considerando a limitação do estudo, que corresponde a uma realidade específica, esperamos que esta pesquisa contribua para reflexões acerca do processo de formação de professores, sobretudo daqueles que atuarão no componente curricular Educação Física.

REFERÊNCIAS

GATTI BA. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** 2010; 31(113):1355-1379. Doi: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p347

HIRAMA LK, MATOS JAB, JOAQUIM CS, MONTAGNER PC. **Extensão universitária e formação do professor de Educação Física:** contribuições a partir da permanência prolongada. Rev. Ciênc. Ext. 2016; 12(1):28-40. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1125

KRAVCHYCHYN C, CARDOSO SMV, MORETTI LHT, OLIVEIRA AAB. Educação Física escolar brasileira: caminhos percorridos e “novas/velhas” perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**. 2011; 14(1):107-118. Doi: https://doi.org/10.4025/tpe.v14i1.16109

LÜDKE M, ANDRÉ MEDA**. Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU; 2015.

MARINHO A, SANTOS PM, FARIAS GO. Competências e formação profissional: reflexões sobre um projeto de ensino. **R. bras. Ci. e Mov**. 2012;20(3):46-54. Doi: http://dx.doi.org/10.18511/rbcm.v20i3.3299

PALMA APTV, OLIVEIRA AAB, PALMA JAV. **Educação Física e a organização curricular:** educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. 2ª ed. Londrina: EDUEL; 2010.

PEREIRA EF, MEDEIROS CCC. **Metodologia do ensino superior nos programas de pós-graduação Stricto Sensu em Educação Física no Brasil:** a formação docente em questão. Movimento. 2011;17(4)165-183. Doi: https://doi.org/10.22456/1982-8918.17806

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

RAYMUNDO GM. C. Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores da formação inicial dos professores da educação básica. [Tese de Doutorado em Educação]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação; 2011.

SILVA JUNIOR, Ari. **Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação associado em Educação Física UEL/UEM, Maringá, 2017.

SOUZA NETO S, SILVA VP. Prática como componente curricular: questões e reflexões. Rev. Diálogo Educ. 2014; 14(43):889-909. Doi: http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.AO03

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.121 FORMAÇÃO INICIAL EM MÍDIA-EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: ARTICULAÇÃO DA PEDAGOGIA FREIREANA NO PROCESSO DE EDUCAR E EDUCAR-SE PARA A MÍDIA[2151]

Paulo César Gomes[2152]

Najela Tavares Ujiie[2153]

Flávia Tatiane Ruiz Braga[2154]

RESUMO

O objetivo principal deste artigo é apresentar algumas considerações iniciais da proposição de uma disciplina optativa Mídia-Educação em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, com ênfase a questões relacionadas a alfabetização midiática e sua aproximação com a Pedagogia Libertária freireana. Trata-se de um estudo exploratório que articula uma revisão sistemática com enfoque em Mídia-Educação a partir de Buckingham (2019; 2013), Belloni (2009), Barthes (2009) e em sua configuração delineia um estudo bibliográfico de aproximação com as obras de Freire (2021; 2019; 2013a; 2013b; 2017), evidenciando um paralelo entre leitura mídiatica e leitura do mundo e da palavra. Temos os processos de "Leitura do Mundo" freireano em correlação com a leitura crítica de mídia que estão pautados em processos de alfabetização midiática e que não ocorrem de forma natural pelo simples contato com ferramentas midiáticas em seus diferentes contextos e usos, é processo de assunção, conscientização e criticidade constitutiva. Com este dimensionamento articulista exemplificamos a ação docente formativa e educativa junto a formação de professores em Ciências Biológicas, que se dá num processo de construção do percurso, via compreensão teórico-prática, assunção da consciência libertária e transformadora numa dialogicidade entre mídia-educação e a área campo de conhecimento desta licenciatura. A Mídia-Educação assume o compromisso com os processos de leitura crítica de mídia, da desconstrução de narrativas em prol do opressor e da produção – e ativismo político – de conteúdos de mídia que atendam aos interesses da classe dominada e da formação cidadã.

Palavras-chave: Mídia-Educação. Formação de Professores. Ativismo Digital.

1 INTRODUÇÃO

A mídia-educação é um assunto relativamente novo quando se trata da área da Educação. O mundo contemporâneo vive e experiencia um momento paradigmático. De um lado, há mudanças na forma de ver, sentir e perceber o mundo sempre de forma mediatizada por ferramentas tecnológicas (nesse sentido, o mundo passa a ser a "representação do mundo" feita constantemente por outros, a luz de seus valores e princípios éticos). De outro lado, as condições de desigualdade social,

[2151] Este texto integra os trabalhos do Grupo de Pesquisa Mídia-Educação, Formação de Professores e Ensino de Ciências, do qual o primeiro autor é líder.
[2152] Doutor em Educação para a Ciência, Unesp, IBB, Botucatu, pc.gomes@unesp.br
[2153] Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia, Unespar, Paranavaí, najela.ujiie@ies.unespar.edu.br
[2154] Mestranda em Formação Docente Interdisciplinar, Unespar, flaviatatiane_braga@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

situação de pobreza e pobreza extrema no Brasil têm garantido que uma parcela da população permaneça segregada ao analfabetismo e analfabetismo digital. Tal condição de desigualdade social e tecnológica se agravou ainda mais na área da Educação em função da pandemia da SARS-CoV-2, que teve início em 2020 e perdura até o presente momento.

Há, no Brasil, na relação entre a Educação e a Comunicação a expressão de direitos fundamentais e políticas de proteção à criança e ao adolescente constantes do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Em especial, com destaque aos artigos 4.º e 5.º e Capítulo 2, artigos, 15.º, 16.º, 17.º e 18.º. Ainda por força legal, o ECA visa proteger a criança e o adolescente a fim garantir seu direito de liberdade, de opinião, de expressão e mesmo de resguardá-los e protegê-los, assegurando aspectos de sua integridade moral, física e intelectual. Assim, a Mídia-Educação, aqui compreendida como ferramenta necessária para a realização de leitura crítica de mídia, parece-nos primordial à formação desses jovens e crianças, portanto, a formação inicial dos professores.

Afinal, o que é Mídia-Educação? Essa proposta assumiu, ao longo dos anos, uma nomenclatura eclética como: “mídia e educação”, “leitura crítica dos meios”, “educomunicação”, “educação para a mídia”, “Media Literacy”, entre outros. Esse conjunto de descritores nomeiam uma área multidisciplinar do conhecimento que busca compreender, ensinar e aprender entre forma e conteúdo dos usos dos meios de comunicação na sociedade (SIQUEIRA, CERIGATTO, 2012). De fato, “**apropriar-se das telinhas, dominá-las e a seus fantasmas, não se deixar dominar por eles**. Este parece ser o caminho mais eficaz para a emancipação e a cidadania” (BELLONI, 2009, p.43-44, grifo nosso).

Num contexto social midiático e mediatizado da realidade vivida e selecionada por outros, parece-nos que a Mídia-Educação permanece fundamental ao contexto escolar, enquanto possibilidade de emancipação social e de uma leitura e releitura crítica da Mídia. Para Belloni (1995), a Mídia-Educação tem a capacidade de formar o cidadão crítico, que é capaz de realizar a desconstrução da narrativa midiática e/ou de seus processos semióticos, realizando assim, uma leitura crítica da mídia (em seus aspectos social, econômico, político e cultural) e, por fim, é capaz de atuar no ativismo (político) digital – numa participação ativa, reescrevendo as mídias (SIQUEIRA, CERIGATTO, 2017; BELLONI, 2009; 1995). Questionava Belloni (1995): “Como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formar o cidadão frente à influência avassaladora da mídia e no quadro de uma cultura pós-moderna fragmentada e fragmentadora? **Qual o papel da escola neste processo? Quem, mais uma vez, educará os educadores?"** (p.25, grifo nosso).

Buckingham (2019; 2003) e Green e Hannon (2007) apontam extremismos acerca da educação para a mídia. De um lado, há aqueles ultraotimistas que acreditam na força e no peso dos meios, no qual a própria presença material de equipamentos, a usabilidade – leia-se cultura participativa – e a simples presença dessas nas escolas seria algo revolucionário e que "por si mesmo" possibilitaria essa transformação e emancipação dos jovens e crianças. Por outro lado, há aqueles que salientam a cultura midiática atual como degradante ou degenerativa da moral das pessoas em pleno século XXI (leia-se vício em redes sociais, em jogos, em pornografia, no exibicionismo gratuito, além disso, do controle de informações, de tempos de Fake News e desinformação, das redes de ódio, da apropriação indevida de dados pessoais, entre outros).

Buckingham (2019) argumenta por uma visão e por um caminho um pouco mais sóbrio acerca dos meios digitais. A compreensão crítica de mídia, para ele, implica necessariamente a compreensão de como esses meios funcionam, de como se comunicam, de quais formas eles representam o mundo, de como são produzidos, de como são utilizados; além disso, exige compreensão da complexidade das formas modernas do "capitalismo digital" (2019, p.5).

Guazina (2007), explica que apesar de largo emprego do termo mídia, é bem complicado localizar uma definição consensual mesmo entre os pesquisadores da área da Comunicação. Para ela, até 2004, o uso da palavra esteve diretamente vinculado a uma decorrência natural ou quase extensão do conjunto dos meios de comunicação. Entre estes meios podemos exemplificá-los entre as antigas e novas mídias como, o livro didático, a televisão, a internet, os Apps, o smartphone, o computador, o jornal impresso, revistas impressas, rádio, entre outros. De toda maneira, a formação do educando para a mídia exige mudanças na formação inicial de professores com a inserção de disciplinas voltadas a Mídia-Educação nos curso de licenciatura das diversas áreas do conhecimento, o que exemplificaremos adiante pela vivencia do curso de Ciências Biológicas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FREIREANO PARA A COMPREENSÃO CRÍTICA DAS MÍDIAS

Parafraseando Freire (2021; 2017), entendemos que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Assim, estar alfabetizado na leitura de mídia e saber ler com compreensão os signos e narrativas signícas que se apresentam passam, do momento em que acordamos até aquele em que vamos dormir, necessariamente, por uma compreensão cultural mediada por diferentes contextos e por processos de aprendizagem igualmente mediados por outros (ECO, 2017).

Assim, pautado por Freire (2017) acerca da alfabetização na língua materna muito além da leitura mecânica da palavra – no sentido de meramente codificar e decofificar signos escritos – temos a leitura mundo que pode ser colocada em paralelo com a leitura de mídia, esta leitura exige do seu leitor uma compreensão de seu contexto de produção, de circulação e de distribuição desses produtos midiáticos, dos produtos em si mesmos e da forma como eles são lidos e compreendidos por aqueles – e aquelas – que os consome. No mesmo sentido proposto por Freire (2021; 2017) de “leitura de mundo”, os processos compreendidos pela Mídia-Educação são atos educativos, bem como atos políticos e estão comprometidos com a emancipação do sujeito.

Ao representar e reapresentar a realidade para o outro, os editores de mídia o fazem a partir de uma dada visão de mundo, de um recorte da realidade, a luz de seus valores e crenças. Tais processos de mediação, poderiam estar atrelados ao que Freire (2013a) apresenta, em termos de dimensões, para a palavra extensão. Assim, parafraseando esse autor, podemos dizer que os processos midiáticos envolvem: (a) transmissão; (b) sujeitos ativos (aqueles centrais na mensagem); (c) possui conteúdos (escolhidos por quem editora as mídias); (d) são recipiente (do conteúdo); (e) promovem a distribuição e entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”. Daí que se fale em atividades extramuros); (f) traz concepções e ideias de Messianismo (por parte de quem atua na mídia e seus processos); (g) dualmente existem processos de superioridade (do conteúdo de quem entrega) e de inferioridade (daquele que recebe e, ao mesmo tempo, produz conteúdos); (h) existem mecanicismos obscuros àqueles que recebem as mensagens (embutidos nas ações

de quem produz mídia); (i) existe uma sobreposição ou, como Freire (2013a, p.13) aponta, uma "invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que [não mais] passivamente recebem)" (p.13). De fato a superação das velhas mídias (broadcasting) pelas novas mídias (narrowcasting) possibilitou processos de emancipação e ativismo digitais possibilitando voz aos grupos marginalizados e excluídos – calados – pelas velhas mídias.

A ideia de "capitalismo digital" e dos processos de relativização das condições trabalhistas denominado "uberização do trabalho" estão atrelados aos usos das chamadas novas mídias e vem modificando a forma como as pessoas se relacionam entre si e como consomem. De fato, como ressaltado no documentário The Social Dilemma (2020), trata-se de uma lógica desigual entre, de um lado, o usuário comum sem (muitos) conhecimentos dos algoritmos de funcionamento das redes e, de outro lado, poucas grandes empresas detentoras desses direitos e muitos engenheiros, psicólogos e uma rede de profissionais que já pensaram aquele mesmo usuário comum. Na mesma lógica freireana entre persuasor e persuadidos, constante do texto Extensão e Comunicação, de um lado estão essas megacompanhias que compõem os oligopólios da comunicação enquadradas entre os sujeitos que persuadem; De outro lado, está o objeto da persuasão da primeira, "sobre o qual incide a ação de persuadir" (FREIRE, 2013a, p.15). A diferença central é que esse objeto não são os camponeses como na proposta do extensionista agrícola apresentada por Freire (2013a), mas é toda a aldeia global que tem acesso aos meios de comunicação e são alvos das práticas capitalistas e da propaganda. De fato,

> Nem aos camponeses, nem a ninguém, se persuade ou se submete à força mítica da propaganda quando se tem uma opção libertadora. Neste caso, **aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente sobre ela** (FREIRE, 2013a, p.15, grifos nossos)

Para uma leitura crítica da Mídia a luz da Pedagogia Libertária parte-se do pressuposto que o processo de emancipação do sujeito deve partir de uma compreensão crítica da realidade, que ocorre de duas maneiras, uma imediata e a outra mediatizada. Para além da teoria inoculatória acerca das Mídias, Freire (2013a) ensina que:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a "sede do saber" até a "sede da ignorância" para "salvar", com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, **educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem — por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais — em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais** (FREIRE, 2013a, p.16, grifo nosso)

De fato, é no espaço de formação de professores e na própria Educação Básica são loci privilegiados para o diálogo e troca de saberes. No contexto de uso das mídias, cabe aos usuários das mídias a superação da compreensão ingênua de que o mero uso das mídias e de seus processos interativos atuariam em prol à emancipação dos sujeitos. De fato, a interação com o mundo e outros seres humanos, como aponta Freire (2013a), como a verdadeira fonte de conhecimentos, essa apreensão do mundo natural e da relação com outros seres humanos ocorre de forma mediada, trata-se de um contato com o mundo natural e humano realizado de forma indireto e seletiva. O uso e compreensão crítica das mídias exigem, uma presença curiosa, o processo de reflexão crítica sobre esses meios e de ações que possam legitimar uma transformação social, no sentido de reinventar os usos dos conteúdos de mídia e de suas ferramentas.

Para Freire (2013a) uma compreensão dos usos das tecnologias e de seus contextos faz-se necessário um efetivo exercício de reflexão sobre esses. Assim, a verdadeira fonte de conhecimento virá da compreensão que desvele e revele as verdadeiras intenções por traz das ferramentas tecnológicas.

3 PARA UMA PROPOSTA DE MIDIA-EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA

A partir das ideias de Paulo Freire (2021; 2019; 2013a; 2013b; 2017) buscaremos brevemente analisar as principais contribuições e limitações da implementação de uma disciplina optativa de Mídia-Educação no Ensino de Ciências e Biologia, implementada no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, a partir do ano de 2020 no Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – campus Botucatu.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A luz da Pedagogia Libertária, a qual considera o diálogo como oportunidade de contínua transformação da realidade imediata (e daquela mediatizada pelas mídias), a compreensão do contexto histórico-cultural dos aprendizes (de mídia) bem como a possibilidade do desenvolvimento do pensamento crítico na apropriação de saberes; partiremos de considerações ainda preliminares sobre a disciplina optativa acima mencionada. O cuidado tomado no desenvolvimento dessa proposta, que foi realizada por meio das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) durante o período pandêmico em 2020, contou com: usos de ferramentas como o Google Meet em encontros síncronos mediando o diálogo com as licenciandas e licenciandos; aulas expositivas-dialogadas acerca de temas e autores que discutem a mídia e mídia-educação (Roland Barthes, David Buckingham, Umberto Eco, Henry Jenkins, Stuart Hall, Roger Silverstone, entre outros); a produção de imagens pelos/pelas cursistas com base nos conceitos estudados; apresentação de imagens fotográficas pessoais com relevância para elas/eles; a produção de narrativas imagéticas a partir dos conceitos discutidos com ênfase ao ativismo digital e releitura crítica de mídia.

As contribuições de Paulo Freire (2019; 2013), a partir da proposta dessa disciplina optativa, vão encontro de considerar os professores e professoras em formação como sujeitos da transformação do mundo, transformação esta, que promove e proporciona o processo de humanização. Assim, a medida que transformam o mundo (digital) a sua volta, modificam-no e modificam a si mesmos, mundos e sujeitos que estão sendo, em pelo movimento e, de contínua transformação.

As principais e iniciais dificuldades encontradas foi dialogar com estudantes sobre conceitos que pouca afinidade tinham com o lócus de formação inicial, seja com as disciplinas pedagógicas ou com as disciplinas biológicas. Assim como já ocorre com muitas das disciplinas pedagógicas, a disciplina de mídia-educação mostrou-se mais uma “estranha no ninho”. Contudo e, apesar dessas dificuldades e do processo de estranhamento inicial dos professores e professoras em formação com essa área, ocorreram discussões e contribuições muito importantes e interessantes ao longo dos encontros.

Foi a partir do diálogo e compreensão desses cursistas – que poderiam ser denominados como “nativos/as digitais” – sobre os conceitos e a amplitude do alcance Mídia-Educação que possibilitou a problematização dos contextos histórico-social-político de imagens (também) fotográficas divulgadas em diferentes veículos de

imprensa e de sua articulação com a realidade concreta. Foi a partir dessas discussões e produções que os licenciandos e licenciandas do curso de Ciências Biológicas puderam compreender e reelaborar suas próprias considerações acerca de narrativas imagéticas presentes em um outro meio – médium –, este, bem familiar aos educadores: o livro didático.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo exploratório inicial no qual objetivamos destacar contribuições da Pedagogia Libertária de Paulo Freire (2021; 2019; 2013; 2017) para a compreensão de uma proposta de Mídia-Educação no ensino superior. A necessária interlocução com os sujeitos – que aprendem e que ensinam – que buscam a significação e a ressignificação de significados quase sempre transmitidos de forma acrítica pelos meios foi tarefa primordial ao andamento do curso proposto.

Assim como salienta Freire (2017), o trabalho da Mídia-Educação nos cursos de Licenciaturas não se trata de adestramento, mas de emancipação. As mídias representam e reapresentam o mundo a luz dos valores culturais e visão de mundo peculiares e próprias de seus produtores (Buckingham, 2013; 2019) que, em geral, é: capitalista, masculina, branca, ocidental... Os licenciandos devem reconhecer esse posicionamento e como esse signos e narrativas signicas encontram-se representados nos meios (textos, vídeos, imagens, livro didático, aplicativos, entre outros) e, além disso, como esses são incorporados no contexto da sala de aula e de seus usos por professores e estudantes.

Ao incorporar a disciplina optativa de Mídia-Educação no contexto do curso de licenciatura supramencionado foi preciso ter humildade de ensinar aprendendo e, de compreender que os licenciandos e licenciandas carregam suas próprias visões de mundo, experiências e vivências e realizam leituras de mídia (e do mundo) a partir destas. Os processos de desmontagem midiática e da compreensão das ferramentas utilizadas por aqueles que produzem mídia – em resumo, dominar as ferramentas do dominador – possibilitou que os professores e professoras em formação reescrevessem publicações difundidas pela grande mídia num verdadeiro processo de emancipação e de ativismo digital. Felizmente, como afirmava Freire (2017), não é mais possível textos – midiáticos – sem a compreensão de seus contextos [de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

produção, de circulação e de consumo]. A aprendizagem de saberes sem a perspectiva emancipadora freireana é trabalho inócuo e sem sentido. Não faz mesmo mais sentido neste século XXI uma educação que continue a ignorar saberes semióticos/semiológicos no que se refere a leitura crítica de mídia.

A compreensão crítica dos meios por si só não basta, ela é em si mesmo, insuficiente. A ação consciente e crítica perante os meios (e perante mídia) exige ancorar a educação crítica em busca do chamado inédito viável – as chamadas utopias possíveis, novos caminhos a ser esperançados e efetivamente trilhados (FREIRE, 2013b).

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3ª ed. Editora autores associados. 2009.

_____. A espetacularização da política e a educação para a cidadania. **Perspectiva**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 24, pp. 23-39. 1995. Em web: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10644/10175/0> Acesso em 20 mai/2021.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069**, de 13 de julho de 1990. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

BARTHES, Roland. **O obvio e o obtuso**. Coimbra: Edições 70/Almedina, 2009.

BUCKINGHAM, David. **Media Education:** Literacy, Learning and Contemporary Culture. London: Polity Press, 2013.

_____. **The Media Education Manifesto**. London: Polity Press, 2019

ECO, Umberto. **O Signo.** Lisboa: Editorial Presença, 2017.

GREEN, Hannah; HANNON, Celia. **Their space – Education for a digital generation**. Londres: Demos, 2007

GUAZINA, Liziane. O conceito de mídia na comunicação e na ciência política: desafios interdisciplinares. **Revista Debates**, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 49-64, jul-dez, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire e o valor da igualdade em Educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e201600, pp.1-19, abr., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fHZDML53D8X6xTsRzgHL8Qp/?lang=pt> Acesso em 10 Jan.2020.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática de Liberdade**. São Paulo: Paz & Terra, 2019

_____. **Extensão ou Comunicação**. São Paulo: Paz & Terra, 2013a.

_____. **Pedagogia da Esperança:** [recurso eletrônico] um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz & Terra, 2013b.

_____. **Alfabetização:** Leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2017.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de; CERIGATTO, Mariana Pícaro. Mídia-educação no Ensino Médio: por que e como fazer. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 44, p. 235-254, abr./jun. 2012.

_____. Leitura crítica da linguagem da propaganda: análise e síntese de uma proposta em mídia-educação. **Revista Comunicação Midiática (Online)**, v. 12, p. 24-38, 2017.

16.5.122 FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA EM TEMPOS DE INCERTEZAS

Isabela Aparecida Rodrigues Costa[2155]

Marta Regina Furlan de Oliveira[2156]

RESUMO

Apesar das conquistas na história da educação brasileira terem trazido grandes avanços, a formação cultural se encontra danificada pelo sistema capitalista, de forma que esta não garante aos profissionais que atuam na área da educação uma formação autorreflexiva dotada de ações emancipatórias do ensino no sentido de desenvolver o trajeto de estranhamento e reapropriação entre o espírito e o mundo. Nessa perspectiva, essa pesquisa tem como objetivo principal refletir como se tem constituído o entendimento, pelos estudantes do curso de pedagogia da UEL, sobre a formação inicial de professores em tempos pandêmicos. A problemática que guiará esta pesquisa será: Como se tem constituída a formação inicial de professores em tempos pandêmicos sob a ótica dos estudantes do curso de pedagogia da UEL? Essa inquietação se manifestou a partir de reflexões acerca de um vírus – Coronavírus SARS-CoV-2 - que tem impactado inúmeras áreas e aspectos da vida social, da crise sanitária até a crise econômica, no Brasil e no mundo. Compreende-se que este estudo se faz necessário, uma vez que devemos pensar sobre a importância da formação inicial de professores, bem como na formação de profissionais mais qualificados. Para este estudo, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo, parte de um estudo bibliográfico com autores frankfurtianos, principalmente como Adorno, Horkheimer e Marcuse e outros interpretes contemporâneos da Teoria Crítica de Sociedade. Também será desenvolvida uma pesquisa-ação por meio de uma dinâmica de produção textual em forma de poemas com os estudantes do Curso de Pedagogia, 5º semestre da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A partir desta temática, espera-se que os mesmos construam um texto poético e sensível as tensões e perspectivas em relação a esse contexto pandêmico. Em específico, proporcionou-nos o entendimento de como a categoria formação responde a esse modelo. Portanto, nossa intenção é que a partir dessa pesquisa outras possam ser suscitadas com objetivo de ampliarmos cada vez mais esse debate de modo a contribuir para que esse futuro professor seja um profissional respeitado, valorizado e que suas condições de trabalho façam jus a essa pauta.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Teoria Crítica. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu da Universidade Estadual de Londrina pela Linha de Pesquisa “Docência: Saberes e Práticas” do Núcleo 1: “Formação de Professores” e vinculada ao grupo de estudos e pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica.

[2155] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, isabela.arcosta@gmail.com.
[2156] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, mfurlan.uel@gmail.com

A escrita deste texto ocorre em um período que nos coloca a repensar as nossas práticas cotidianas, ao mesmo tempo em que somos obrigados a encarar as incertezas de nossas ações, ainda que bem intencionadas. Aqui, trago impressões sobre um vírus, a Covid-19 – Coronavírus SARS-CoV-2 - que tem impactado inúmeras áreas e aspectos da vida social. Da crise sanitária até a crise econômica, no Brasil e no mundo, é desafiador apontar espaços e relações sociais que não sofreram alguma mudança nesse tempo espúrio.

A pandemia também desencadeou impactos na educação, um número expressivo de escolas no mundo todo teve suas atividades presenciais suspensas. Professoras e professores, agentes educacionais, viram-se, de um momento para outro, tendo que atuar diante de um cenário de desafios e ressignificações, novas metodologias passaram a ser adotadas, como por exemplo, o ensino remoto, com o objetivo de reduzir o prejuízo educacional e a preservação do direito à educação o (HODGES et al., 2020).

Optarmos pela Teoria Crítica justamente por analisar a formação social em meio a barbárie aos homens, assim, Adorno (2020), acredita em uma sociedade pautada na "[...] estratégia de esclarecimento da consciência [...] (p.11) e isto pode e deve ser aplicado na prática educacional. Nesta perspectiva, o problema de pesquisa é: Como se tem constituída a formação inicial de professores em tempos pandêmicos sob a ótica dos estudantes do curso de pedagogia da UEL?

Ao refletir sobre os desafios da formação inicial no contexto da sociedade contemporânea, é possível trazer à tona um debate necessário ao campo da formação de professores.

Dessa forma, o objetivo geral refletir como se tem constituído o entendimento, pelos estudantes do curso de pedagogia da UEL, sobre a formação inicial de professores em tempos pandêmicos. Os objetivos específicos são: a) refletir sobre a Indústria Cultural e tecnificação da educação e formação à luz dos fundamentos da Teoria Crítica de Sociedade; b) investigar sobre a formação inicial de professores no Curso de Pedagogia em tempos pandêmicos, bem como a fetichização da técnica via ensino remoto; c) examinar criticamente os textos poéticos produzidos pelos estudantes do curso de Pedagogia do 5º semestre do ano letivo de 2021, no que se refere as tensões e sentimentos em tempos pandêmicos.

Para isso, a metodologia de cunho qualitativo, parte de um estudo bibliográfico com autores frankfurtianos, principalmente com Adorno, Horkheimer e Marcuse e outros interpretes contemporâneos da Teoria Crítica de Sociedade. Também será desenvolvida uma atividade com os estudantes do Curso de Pedagogia, 5º semestre e, que frequentam a disciplina de Pressupostos Teóricos e Metodológicos na Pré-Escola. A partir da necessidade da Pós-Graduação em Educação de participar da disciplina de Estágio de Docência com a orientadora e, por conta de ser esta a disciplina ofertada pela mesma, procurou-se em consonância com os conteúdos trabalhados, desenvolver uma pesquisa-ação por meio de uma dinâmica de produção textual em forma de prosa. Desse modo, o número estimado de participantes é de aproximadamente 50 estudantes, visto que são duas turmas no período matutino no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

Diante disso, a pesquisa envolve uma proposta de atividade orientada em que os estudantes deverão refletir sobre “A formação inicial de professores e a técnica do saber no Curso de Pedagogia em tempos de pandemia”. A partir desta temática, espera-se que os mesmos construam um texto poético e sensível as tensões e perspectivas em relação a esse contexto. A escolha do texto em forma de versos se dá por revelar uma certa sensibilidade humana de percepção e sentimento sobre o que se vive neste tempo de crise.

Para isso, a pesquisa será organizada em dois momentos que estão em processo de andamento. No primeiro momento será tratado sobre os aspectos metodológicos da pesquisa, descrevendo o motivo que nos levou a escolha do curso de Pedagogia da UEL, com fundamentação teórica e o levantamento do estado da arte. No segundo momento, será realizada uma análise crítica descritiva de todos as pesquisas coletadas, buscando relacioná-las com as categorias: Indústria Cultural e Formação, que estão ancoradas pelos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, a partir da atividade desenvolvida com os estudantes do curso de pedagogia da UEL.

2 DESENVOLVIMENTO

> [...] que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram essa regressão. É isso que apavora. (ADORNO, 2020, p. 129)

O autor, Theodor W. Adorno, na obra “Educação e Emancipação” - 2020, por meio das entrelinhas, discorre de um episódio crucial na história da humanidade, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Dentro de um cenário de barbárie, no qual milhões de pessoas foram mortas devido ao regime totalitário, principalmente, por conta de um contexto social e histórico (nazismo/fascismo) marcado pelas atrocidades e desumanização.

Os sentimentos expressos pelo autor intensificam os tempos perversos, ao mesmo tempo, tem sido ofuscado pelos discursos de ódio de governantes e seus (suas) seguidores (as), propagando obscurantismo e aspirações fascistas. Nesse contexto desastroso, faz-se necessário para (re)pensarmos a realidade social, econômica, histórica, cultural e educacional.

A escrita deste texto ocorre em um período que nos coloca a repensar as nossas práticas cotidianas, ao mesmo tempo em que somos obrigados a encarar as incertezas de nossas ações, ainda que bem intencionadas. Aqui, trago impressões sobre um vírus, a Covid-19 – Coronavírus SARS-CoV-2 - que tem impactado inúmeras áreas e aspectos da vida social. Da crise sanitária até a crise econômica, no Brasil e no mundo, é desafiador apontar espaços e relações sociais que não sofreram alguma mudança com a pandemia.

A pandemia também desencadeou impactos na educação, um número expressivo de escolas no mundo todo teve suas atividades presenciais suspensas. Professoras e professores, agentes educacionais, viram-se, de um momento para outro, tendo que atuar diante de um cenário de desafios e ressignificações, novas metodologias passaram a ser adotadas, como por exemplo, o ensino remoto, com o objetivo de reduzir o prejuízo educacional e a preservação do direito à educação (CECCON; SCHNEIDER, 2020).

Perante a situação, a educação assume um novo valor e uma necessidade de adaptar-se ao atual cenário. Nossa inexperiência institucional no campo educacional diante dos desafios para a educação na era da Covid-19 nos possibilitou reflexões sobre a formação inicial, já que, tanto ela, quanto o trabalho docente, são fundamentais para a reflexão de novas aprendizagens para a prática pedagógica.

Em tempos de extrema fragmentação da vida humana, a formação docente se faz presente diante deste contexto. A mesma é, reconhecidamente, como uma ação complexa, sobretudo, quando se reflete a respeito do papel do professor, bem como,

sobre sua função social. Para, Caporale e Sarmento (2015), a formação possui "[...] uma função social de transmissão de saberes ou como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa [...]" (p.12).

Ao se reconhecer alguns aspectos que dizem respeito ao papel do professor, bem como a sua função social, também se evidencia a necessidade do profissional docente possuir uma variedade de conhecimentos, saberes e habilidades de diferentes naturezas para assumir a tarefa educativa diante da abrangência e complexidade da educação, não se limitando-a, mas perpassando o domínio dos conhecimentos pedagógicos e dos conteúdos específicos da área de atuação e formação.

Sendo assim, a formação é, sobretudo:

> [...] um processo dinâmico, partilhado entre os atores sociais que constroem, promovendo o desenvolvimento profissional integrado no âmbito do desenvolvimento pessoal; ou seja, uma formação orientada para a autonomização, a partir da reflexão dos saberes construídos nas práticas, com participação ativa dos atores sociais implicados, considerando a importância da reflexão em ação e a construção de saberes integrados (CAPORALE, SARMENTO, 2015, p.12).

Corroborando com as autoras, entende-se que pelas lentes da Teoria Crítica de Sociedade, que a formação cultural se encontra danificada pelo sistema capitalista, de forma que esta não garante aos profissionais que atuam na área da educação uma formação autorreflexiva dotada de ações emancipatórias do ensino no sentido de desenvolver o trajeto de estranhamento e reapropriação entre o espírito e o mundo (ADORNO, 2020).

Assim, a falta de autocrítica por parte destes profissionais da educação, culminam na inaptidão à experiência formativa e na hostilização da formação. Por este motivo, traçar o perfil desses futuros profissionais que cursam Pedagogia, não é uma tarefa fácil, sendo necessário levar em consideração o contexto sociocultural no qual estão inseridas.

A barbárie consiste na formação, subentende-se que as escolas e as universidades tem a função de contribuir para a desbarbarização da humanidade, por mais "[...] limitados que sejam seu âmbito e suas possibilidades" (ADORNO, 2001, p. 176). Porém, a questão na qual devemos nos preocupar é saber em qual proporção a educação tem se transformado, ela própria, em uma teoria e prática legitimadoras desta barbárie.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A formação na qual apontamos deveria ter como consequência principal "[...] tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre" (ADORNO, 2010, p. 13). Contudo, tal determinação não se efetivou, visto que, nas palavras de Adorno (2010, p. 14), "[...] os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia". Com isso, estabeleceram formalmente desigualdades, tornando-as aceitas sem resistência pela sociedade de classes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema aqui exposto proporcionou-nos leituras e debates importantes para compreensão de como a formação inicial de um modo geral é orientado pelos interesses do modelo de sociedade capitalista. Em específico, proporcionou-nos o entendimento de como a categoria formação responde a esse modelo, sendo que, a formação na qual apontamos deveria ter como consequência principal "[...] tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre" (ADORNO, 2010, p. 13).

Portanto, nossa intenção é que a partir dessa pesquisa outras possam ser suscitadas com objetivo de ampliarmos cada vez mais esse debate de modo a contribuir para que esse futuro professor seja um profissional respeitado, valorizado e que suas condições de trabalho façam jus a essa pauta.

Todavia, o estudo encontra-se em andamento, logo as considerações aqui apresentadas não devem ser tomadas como conclusivas, mas sim como proposições que promoverão novas contribuições, percepções e concepções no que tange a formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. "A arte é alegre". Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In: RAMOS-DEOLIVEIRA, Newton; ZUIM, Antonio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (orgs.). **Teoria Crítica, Estética e Educação.** Campinas: Autores Associados; Piracicaba: Unimep,2001.

_____. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno. ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (Org.). **Teoria Crítica e inconformismo:** novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

_____. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. - 2ª edição revista – São Paulo: Paz e Terra, 2020.

CAPORALE, S. M. M., & SARMENTO, T. J. (2015). Cruzar o mar na formação e na ação: narrativas de professores portugueses e brasileiros. **Horizontes,** v. 33, n. 1, p. 9-17, 2015. Disponível em: < https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/171/74> Acesso em: 30 jun 2021.

CECCON, Roger F; SCHNEIDER, Ione J. C. **Tecnologias leves e educação em saúde no enfrentamento à pandemia da COVID-19. Scielo.org**, 2020.

HODGES, C. et al. **The difference between emergency remote teaching and online learning.** EDUCAUSE Review, Louisville, v. 55, n. 2, p. 1-8, March 2020.

16.5.123 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Marcela Pedroso de Camargo[2157]

RESUMO

Propor uma reflexão perante a formação do professor universitário tem sido um grande desafio, isso devido ao fato de esta formação estar enraizada na cultura de que para atuar em tal modalidade é suficiente uma formação em nível de pós-graduação, voltada ao domínio de conteúdos. A docência universitária, no entanto, é complexa e envolve especificidades que necessitam ser discutidas. Com esse entendimento, procurar-se-á, neste artigo, refletir a importância da formação pedagógica do professor universitário buscando caminhos possíveis a partir de autores como Tardif (2011_, Cunha (2001), Pimenta e Anastasiou (2008), entre outros que permitem criar um panorama de discussões voltadas ao trabalho docente universitário e a importância de uma formação pedagógica efetiva a tais profissionais. Ampliar as discussões a respeito desse tema possibilita abrir novos caminhos de pesquisa e contribuir para as reflexões a respeito da importância da formação pedagógica sobre a prática docente universitária, compreendendo que tal formação é base para que aprimore seu fazer didático pedagógico, visto que a literatura em relação a este nível de ensino cresceu e tem possibilitado a discussão de aspectos que o envolvem. Assim, o objetivo é conhecer como a formação pedagógica do professor universitário vem sendo constituída e as possibilidades que podem ser criadas diante dos desafios educacionais.

Palavras-chave: Formação pedagógica. Ensino Superior. Docência universitária.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas o ensino superior vem passando por mudanças internas e externas. Entre elas a expansão e a diversificação do sistema de ensino superior, as mudanças no perfil do estudantes sejam ingressos ou egressos do ensino superior; as mudanças tecnológicas e do sistema produtivo;a emergência de um novo perfil a ser formado pelo ensino superior (TARDIF, 2000).

É vital considerarmos a relevância do ensino superior, da mesma forma que a educação básica, já que estão interligados e apresentam necessidades, carências e problemas que requerem reflexão e junção de esforços por melhores condições. As pesquisas relacionadas ao ensino superior estão sendo ampliadas, porém há muitos desafios ainda para serem vencidos.

O ensino superior é um espaço complexo e multidimensional, sua organização envolve professores no aspecto profissional, política universitária, currículo, os

[2157] Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, marcela2236@hotmail.com .

impactos gerados pelas áreas da ciência e da tecnologia e engloba os estudantes (CUNHA, 2010).

São muitos os questionamentos gerados quando se objetiva compreender como a formação pedagógica do professor universitário tem se estruturado. Essas dúvidas, consequentemente, carecem de maiores investigações e a pesquisa científica é um importante instrumento para auxiliar no entendimento de tal situação, porque pode contribuir para a proposição de hipóteses e até mesmo de medidas que amenizem as interrogações que o ensino superior nos provoca.

Segundo a LDB 9394/96, seu Art. 66 estabelece: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Esse trecho contempla a base que é considerada suficiente para a atuação no ensino superior. É fundamental a reflexão e discussão sobre os pontos que envolvem a formação pedagógica do docente universitário para que se estruture uma cultura dentro das instituições de ensino superior que dialogue a partir da formação pedagógica. Pimenta e Anastasiou (2008) entendem que tais conhecimentos e práticas são relevantes na medida em que o ensino é uma atividade complexa, contextualizada, muitas vezes imprevisível e que demanda escolhas éticas e políticas.

2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O ensino superior brasileiro está envolvido por complexidades, já que engloba uma gama de cursos em diversas modalidades de maneira que se exigem novas formas de lidar com ele. Seus agentes estão diante de evoluções e necessitam compreendê-las para se posicionar frente aos acontecimentos.

Estamos em um momento em que muitas mudanças estão ocorrendo nas universidades, tanto estruturais como no aspecto social. Esta situação agrava-se com as transformações que a sociedade vem enfrentando e a universidade necessita acompanhá-las para encarar os futuros desafios. A formação do docente universitário influencia e é influenciado pelas mudanças ocorridas no sistema social e produtivo.

Percebemos um movimento de discussões a respeito da formação do professor universitário, visto que para exercer essa profississão não é sufuciente apenas uma formação na área específica, é preciso buscar constantemente saberes e

conhecimentos voltados à prática educativa, que levem em consideração que estão formando cidadãos que devem caminhar para produzirem sua propria identidade.

A necessidade de articulação entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos estabelece-se como uma das prerrogativas fundantes da formação de professores a insuficiência de que um professor domine os conhecimentos específicos de sua área de conhecimento em detrimento de uma consistente formação pedagógica (GAUTHIER et al., 1998).

Entretanto, a formação pedagógica no ensino superior é secundarizada em relação ao conhecimento específico, mesmo havendo o consenso sobre a importância desse aspecto ao docente universitário. Mas o que presenciamos são ações ainda desarticuladas. Os documentos legais que evidenciam a formação docente apresentam preocupação com a formação docente, porém carece de maior consistência e discussões específicas à sua efetivação.

A questão da formação pedagógica do docente universitário vem sendo objeto de investigação em várias universidades brasileiras, mas não o bastante para identificar alguns elementos de sua estrutura organizativa e suportes teóricos que orientam seu processo de construção social (LEITINHO, 2008).

Desta forma concordamos com Lira e Ponchiado (2012) quando destacam que:

> A formação pedagógica do professor deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitirlhes examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.

Não se pode ter dissociação entre a formação pedagógica e a prática docente, ambas estão lado a lado e estruturam o trabalho do professor, por meio da reflexão de sua prática ele estrutura seu trabalho, mas para isso precisa ter elementos que constituem sua formação pedagógica.

Paira sobre a formação pedagógica uma ideia de que ela se reduz a um aperfeiçoamento da ação docente, uma formação continuada, mas é preciso elucidar que a formação pedagógica vai além dessas caracteristicas, visto que, o desenvolvimento profissional envolve tanto o conhecimento pedagógico quanto um conhecimento próprio deste professor, que envolve aspectos cognitivos, conhecimentos e percepções de ensino, concepções sobre currículo e processo de ensino e aprendizagem. Todos esses elementos integrados exigem do professor

novas habilidades e competências, assim como um posicionamento diferente das universidades em relação a formação pedagógica de seus docentes.

A universidade precisa se organizar para que as mudanças ocorram, possibilitando que se crie uma cultura que priorize uma formação humana e não apenas voltada às demandas econômicas, porque esta cultura formativa possibilita a discussão do trabalho docente como elemento fundamental. Isso implicaria, também, na constituição de uma nova visão em relação à formação do docente para atuar neste contexto de mudanças. Como afirmam Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p.119), é extensa as funções desenvolvidas por um professor do ensino superior: (a) o estudo e a pesquisa; (b) a docência, sua organização e o aperfeiçoamento de ambas; (c) a comunicação de suas investigações; (d) a inovação e a comunicação das inovações pedagógicas; (e) a orientação (tutoria) e a avaliação dos alunos; (f) a participação responsável na seleção de outros professores; (g) a avaliação da docência e da investigação; (h) a participação na gestão acadêmica; (i) o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura etc.; (j) a promoção de relações e intercâmbio departamental e interuniversitário, e (k) a contribuição para criar um clima de colaboração entre os professores.

Essa gama de funções requer do docente universitário uma formação sólida que englobe uma formação pedagógica efetiva. Esta necessidade de discussão e reflexão perante a formação pedagógica reafirma-se pela diversidade de profissionais que compõe o nível superior. Vários profissionais com formação diferenciada dele fazem parte, embora possuam características comuns, entre elas a docência universitária. São também responsáveis pela formação dos futuros profissionais, e uma parte desses alunos atuará nesta mesma profissão.

As políticas públicas necessitam caminhar para a efetivação de ações que auxiliem o ensino superior no que se refere à formação de seus docentes. Para isso, é preciso definir parâmetros claros. As discussões em eventos da área de formação de professores, entre outros, a exemplo da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) têm priorizado discussões sobre o tema formação do professor universitário, evidenciando sua relevância. Por outro lado, vários autores, como mencionamos, partiram para a busca e análise das possibilidades que uma formação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pedagógica pode gerar tanto ao professor quanto aos alunos (em grande parte também futuros professores).

Como a docência universitária se constitui por profissionais das mais diversas áreas, é interessante a classificação definida por Behrens (1998, p. 57) em relação aos quatro tipos de grupos de professores que exercem a docência no ensino superior: a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico; d) os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade. Vale ressaltar que o saber docente recebe muitas influências por ser um "[...] saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. O saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo" (TARDIF, 2011, p. 54).

Há diversificados profissionais que, em sua maioria, não passaram por uma formação pedagógica. O caso se agrava nos cursos de Bacharelado, sobretudo naqueles em que os aspectos pedagógicos não são contemplados. Nas licenciaturas, há, de certo modo, um contato, ainda que mínimo, com elementos pedagógicos. Como consequência, temos que:

> Esta insuficiência na formação da área pedagógica conduz docentes que assumem a carreira na universidade a repetir com seus alunos o que viveram com seus professores, mantendo um ensino repetitivo, focado na exposição do conteúdo pelo docente que, como especialista o domina, e reforçando a memorização do mesmo pelos estudantes, visando o sucesso nos exames. (ANASTASIOU, 2005, p. 147-148).

A falta de políticas que definam qual tipo de formação deve ter este profissional gera as dúvidas em relação ao professor universitário. As recomendações estão direcionadas aos espaços onde estas acontecem: em nível de mestrado e doutorado. A principal lei que trata da educação brasileira em seus diversos níveis e modalidades, a LDB 9394/96, não faz referência a uma formação pedagógica para os professores do ensino superior. Diante disso, basta atender às exigências de titulação, que, reconhecemos, são importantes, mas não devem ser utilizadas como única alternativa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Refletir sobre a prática docente é um dos elementos mais importantes da atuação docente e, a partir do momento que se possui o conhecimento pedagógico, este processo de idas e vindas refletidas faz com que haja crescimento profissional, intelectual e até mesmo pessoal. Este último é um aspecto relevante a toda profissão, já que priorizamos o pressuposto de que o professor precisa se ver como sujeito de sua profissão para se engajar nas descobertas permitidas pela reflexão.

A formação pedagógica pode ser constituída de várias formas, não havendo um sentido único de sua elaboração, visto que precisa envolver múltiplos saberes do trabalho docente. Um ponto fundamental é que se crie uma cultura nas universidades e entre os docentes universitários. Cunha (2001, p. 23) enfatiza que “muitos aspectos da formação do professor precisam ser mais aprofundados e definidos para que possam sofrer uma intervenção”. Iniciar propostas de formação é um dos caminhos possíveis.

Sabemos que é preciso avançar e muito nas questões que envolvem a docência no ensino superior. Com este diálogo, esperamos incentivar novas pesquisas e possibilitar uma reflexão sobre o papel da formação pedagógica para o professor universitário.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das características que envolvem o ensino superior, mais especificamente, a docência universitária é possível constatar que existe uma gama de especificidades que envolvem o ensino superior. A docência universitária é composta por complexidades e as atividades desempenhadas pelo professor universitário requer uma base que possibilite a ele uma formação pedagógica efetiva que integre os saberes específicos de sua área como também os saberes pedagógicos. Neste sentido, propõe-se a discussão de possibilidades para se criar caminhos a esta necessidade, desde que englobe as especificidades do ensino superior.

Não se pode ter dissociação entre a formação pedagógica e a prática docente, ambas estão lado a lado e estruturam o trabalho do professor, por meio da reflexão de sua prática ele estrutura seu trabalho, mas para isso precisa ter elementos que constituam sua formação pedagógica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O trabalho docente resulta da integração de diferentes saberes, e estes são provenientes da formação profissional, mas também composto pelos conhecimentos adquiridos em sua vida pessoal, pelas relações estabelecidas com seus alunos e outros profissionais. Diante disso, é importante refletir a docência universitária para que se possam traçar novos caminhos de pesquisa em relação a formação pedagógica do docente universitário, uma discussão que vai além dos sistemas de ensino e das especificidades das instituições de ensino superior, pois englobam fatores externos, sociais e pessoais que compõem o trabalho docente.

Esses questionamentos são válidos, pois indicam que a busca por novos caminhos se faz necessária, visto que a discussão sobre a prática docente é um tema que tem ganhando força. Entretanto, a formação pedagógica é um tema que merece atenção para que se busque aprimoramento e efetividade na formação do docente universitário, resultando diretamente na qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Docência na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. p. 147-165.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 57-68.

BENEDITO, Vicenç; FERRER, Virginia; FERRERES, Vicent. La formación universitária a debate. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BRASIL**.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

_____, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010. p. 19-34.

GAUTHIER, Clermont, et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira de Lima. 3.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

LEITINHO, Meirecele Caliope. A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições. **Linhas Críticas**, v. 14, n. 26 jan/junho, Universidade de Brasília. Brasil. 2008.

LIRA, D.; SPONCHIADO, D. A. M. A formação pedagógica do profissional docente do ensino superior: desafios e possibilidades. **Perspectiva**, Erechim, v. 36, n. 136, p. 7- 15, dez. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p. 5-24, jan./abr., 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ávila, Cristina Maria (Org.). **Profissão docente**: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.124 GRUPO PET CONEXÕES DE SABERES DA UFF: UM ESPAÇO PARA PRODUZIR E FORMALIZAR APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS

Cyntia de Souza Bastos Rezende[2158]

RESUMO

Este artigo analisa parte dos resultados de uma pesquisa sobre formação inicial construída em articulação com a profissão, focalizando duas dimensões básicas: a formação inicial docente na licenciatura e os saberes produzidos a partir das práticas desenvolvidas nas escolas públicas. Teve por objetivo analisar narrativas de licenciandos acerca das contribuições do Grupo PET Conexões de Saberes para a formação e a produção de saberes profissionais dos envolvidos. Com base em entrevistas semiestruturadas feitas com quatro licenciandos da Universidade Federal Fluminense que participaram do Programa de Educação Tutorial para a licenciatura, no período de 2014 a 2018, procuramos relacionar essas duas dimensões sem perder de vista o imbricamento das questões que envolvem a formação inicial docente e a preparação para o trabalho. As informações coletadas para este estudo aconteceram por meio de entrevistas pautadas por um roteiro semiestruturado e acompanhamento das discussões sistemáticas dos seus membros, a partir do uso de um aplicativo de celular. O material produzido/adquirido mediante as entrevistas foi transcrito, lido e organizado em três categorias: na primeira, descrevemos e analisamos informações relacionadas às contribuições, aos desafios e às superações narradas pelos sujeitos; na segunda, privilegiamos os saberes e as práticas pedagógicas identificadas e na última, revelamos os elementos expressos acerca da relação entre permanência e formação docente, tomando por base o vínculo com o Grupo PET. Para a escrita deste artigo, privilegiamos a segunda categoria: os saberes e as práticas pedagógicas identificadas. Os dados apresentados indicam que a metodologia de trabalho adotada pelo grupo, as relações que se estabelecem durante a convivência e o compartilhamento de questões pessoais e acadêmicas contribuem para o desenvolvimento não só da profissão, mas também da pessoa humana, promovendo oportunidades de diálogo e compreensão frente às situações que emergem.

Palavras-chave: Formação inicial. Programa de Educação Tutorial. Saberes docentes. Profissão docente.

1 INTRODUÇÃO

Assim como tem ocorrido em diferentes países, no Brasil, as exigências da contemporaneidade frente ao volume de informações fornecidas de maneira cada vez mais veloz, ajudam a intensificar o debate sobre a formação de professores (PIMENTA, 1999). Aliado a este ponto, a democratização do acesso ao ensino público, que busca garantir para além do ingresso ao sistema educacional a permanência dos

[2158] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense PPGE/UFF – Email: cyntiagaleao.faterj@gmail.com – Bolsista da CAPEs

estudantes, tem contribuído para fomentar o debate e potencializar ainda mais os desafios da própria formação de professores, uma vez que aqueles que têm chegado às escolas, em sua maioria, continuam a ser vistos como os "[...] Outros, os diversos, os pensados fora do comum, da cidadania, da humanidade, da participação consciente" (ARROYO, 2015, p. 3). Esta incompatibilidade entre interesses, possibilidades e demandas amplifica a tensão em torno da discussão sobre o tipo ideal de docente, muitas vezes pensado sob o enfoque de um protótipo universal, formado para atender de modo padronizado a diversidade de contextos e perfis dos estudantes.

Para além deste crítico contexto, Gatti (2014) considera que a tradição bacharelesca na formação de professores – os programas de licenciaturas que adotam o modelo conhecido como 3+1, isto é, três anos de bacharelado e um ano de disciplinas pedagógicas – é mais um, dentre tantos fatores, que colabora para que se desconsiderem os aspectos didático-pedagógicos fundamentais ao desenvolvimento do trabalho docente. Acerca desta discussão, acrescenta que:

> [...] no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar (GATTI, 2014, p. 39).

Além desses aspectos, o campo de trabalho docente ainda não é considerado como referência para as diferentes composições curriculares e para os demais componentes dos cursos de licenciatura. Há ainda o fato de que permanece forte a dissonância entre o exposto nos projetos pedagógicos desses cursos e o teor das disciplinas ministradas (GATTI, 2014). Este quadro contribui para o aumento das críticas referentes ao distanciamento entre a realidade escolar e o trabalho realizado pelos cursos de formação de professores, além de inibir o estabelecimento de relações entre teorias e práticas e fomentar a ideia de que as primeiras são inócuas, portanto, as aprendizagens profissionais só ocorrerão a partir do início da carreira.

Um aspecto relevante que vem retratando esta insuficiência formativa envolve as condições e a maneira como os estágios supervisionados são realizados. Apesar de ser considerado um espaço fundamental para a aprendizagem das práticas docentes, a maior parte dos estágios se limita à observação, não apresenta

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

articulação entre as instituições formadoras e as escolas, acabando por se reduzir a um papel burocrático.

Com base nestes e em outros esclarecimentos, afirmamos que o panorama sobre a situação da formação inicial de professores, no Brasil, tem se revelado preocupante. A dinâmica formativa dos cursos de licenciatura vem se constituindo de maneira distante da realidade contemporânea, onde as complexidades socioculturais adentram os espaços escolares e as salas de aula, trazendo novas demandas ao trabalho cotidiano dos professores (GATTI, 2017).

Considerando os problemas elencados e concordando com a ideia de que "A imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação" (NÓVOA, 2017, p. 1114), julgamos necessário apontar caminhos e iniciativas que nos permitam construir outras imagens. Imagens mais positivas da profissão docente, que reflitam as reais demandas e a diversidade que compõe a nossa sociedade, com vistas a criar oportunidades para que as novas gerações transcendam em diferentes sentidos. É com base nesse entendimento que elaboramos o presente artigo que apresenta informações derivadas de uma pesquisa que teve por intuito analisar narrativas de licenciandos acerca das contribuições do Grupo PET Conexões de Saberes para a formação e a produção de saberes profissionais dos envolvidos.

Na busca por compreender um processo de formação de caráter múltiplo e entender a aquisição de conhecimentos para o reconhecimento de si como professor é que a formação inicial do futuro docente, ocasionada pela participação no Programa de Educação Tutorial/PET, mais especificamente, no Grupo PET- Conexões de Saberes, tornou-se objeto desta pesquisa. Tendo em vista nosso foco de investigação, desenvolvemos nosso percurso metodológico de tal modo, que fosse possível considerar a multiplicidade de aspectos que dizem respeito ao assunto. A conclusão da pesquisa ocorreu no primeiro semestre de 2019 e parte dos dados que emergiram, originaram este artigo. Diante da impossibilidade de abordarmos todas as informações coletadas, optamos por contemplar uma das 4 categorias de análise, a qual denominamos "Saberes e Práticas Pedagógicas nas Licenciaturas".

O Grupo PET Conexões de Saberes foi formado no segundo semestre de 2014 e, na ocasião desta pesquisa contava com 18 licenciandos dos cursos de História, Geografia, Letras, Pedagogia e Matemática que desenvolviam ações na Universidade Federal Fluminense (UFF) e em escolas públicas localizadas no município de

Niterói/RJ. Este Grupo traz consigo o fato de ser o primeiro a funcionar na Faculdade de Educação da mesma Universidade (FEUFF) e ser o único voltado para a formação docente.

O percurso metodológico da presente pesquisa abrangeu 4 dos 12 petianos egressos do Grupo que iniciou as atividades em 2014. A escolha dos sujeitos tomou por referência dois critérios: o ano de vinculação ao Grupo (2014) e o mínimo de 3 anos e meio de permanência, o que nos levou a este total.

Para tanto, evidenciar a importância de propor situações que possibilitem a aproximação dos acadêmicos com o contexto escolar, bem como apontar medidas que contribuam efetivamente para uma melhor articulação entre teoria e prática a partir do desenvolvimento de um projeto que compreende e assume a escola como lócus da aprendizagem docente é o ponto de partida para considerarmos nosso estudo como uma pesquisa do tipo estudo de caso, que de acordo com Lüdke e André (2018, p. 24), “[...] oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade”.

A escolha pela entrevista como procedimento de coleta de informações partiu da necessidade incitada pelos objetivos da investigação que em sua redação evidenciam a relevância da escuta dos sujeitos (LÜDKE e ANDRÉ, 2018). Aliada a esta questão nos sentimos interessadas em aprofundar e ampliar os dados coletados por outros instrumentos - como observação das reuniões semanais do Grupo e acompanhamento das conversas diárias realizadas via WhatsApp pelos atuais integrantes, o que nos permitiu compreender a dinâmica de trabalho adotada pelo referido Grupo (VASCONCELLOS e ANDRADE, 2019) - para que pudéssemos analisá-los sob diferentes perspectivas e nos aproximarmos do contexto investigado. Esses procedimentos possibilitaram alcançar os participantes através dos seus discursos sobre o tema da pesquisa e descrever as percepções, representações, conceitos, valores e suas histórias de vida de modo mais coerente e claro, a partir do que os entrevistados apresentaram em seus depoimentos (MATTOS e CASTRO, 2010).

Este material foi categorizado por meio de análise de conteúdo, a partir da compreensão de que a mesma é, frequentemente, empregada para ressaltar palavras, frases e expressões de acordo com o objetivo da pesquisa (BARDIN, 1996).

Neste sentido, "[...] a análise desses dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador", portanto, nesta etapa é importante tomar decisões acerca da maneira como as categorias serão codificadas, agrupadas e organizadas para que as conclusões se tornem razoavelmente estabelecidas e verificáveis (GIL, 2002, p. 177).

2 OS SENTIDOS PROFISSIONAIS DOS ENVOLVIDOS

Os saberes de um professor, segundo Tardif (2014, p. 16) "[...] são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, sendo também, saberes dele".

Em acordo com esse ponto de vista e a partir das narrativas dos entrevistados, buscamos evidenciar os sentidos profissionais dos envolvidos, articulando-os às ações e aos estudos realizados pelo Grupo PET Conexões de Saberes. Isso nos permitiu compor a categoria de análise "Saberes e Práticas Pedagógicas nas Licenciaturas". Diante da impossibilidade de apresentarmos todas as respostas que emergiram das 5 perguntas formuladas aos 4 petianos, revelamos, neste trabalho, informações que derivam de uma dessas indagações. Com este enfoque, perguntamos aos entrevistados o que pensavam sobre a profissão de professor antes e depois da participação no Grupo PET, caso tivesse ocorrido alguma alteração no referido período pedimos que explicitassem quais foram as situações/experiências que interferiram nesta mudança.

Na visão de Thaís, participar do Grupo PET favoreceu a compreensão do que é ser professor. Visão esta que ainda não havia experimentado nos estágios vividos durante a graduação, pois considerava que o que faltava era se envolver e conhecer, na prática, que profissão seria essa e o que se poderia fazer.

Nas palavras da estudante:

> [...] agora eu me encontrava numa sala de aula a frente de uma turma, mas mudou a concepção do que é ser professor. E eu descobri que ser professor, não é só ser professor, mas é muito mais. Assim.... [Pausa com respiração forte] como eu falei nas matérias de Educação, na PPE, eu fui para a sala de aula, eu tive um contato com a escola, mas com o PET é parecido o contato, mas ele me trouxe experiências e visões diferentes do que é a sala de aula. Aí, eu entendi na prática, o que é ser um professor [...]. Isso para mim foi um divisor de águas, assim, na minha decisão em ser professora e desenvolver

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> o trabalho de professora que não é só um trabalho, né? Mas são lições de vida que a gente aprende, a gente se forma. Porque no PET, a gente pesquisa muito, tem um embasamento teórico bem grande, antes da gente ir para o ambiente escolar, a gente estuda muito sobre ele, a gente lê sobre ele, nós pesquisamos olhares diferentes sobre a sala de aula, sobre o ambiente escolar. [...]É isso, é esse equilíbrio entre o conhecimento que você estuda, que você aprende através dos teóricos, de textos e afins, com a experiência vivida com a realidade da escola, né? (THAÍS, 2018, grifos da autora).

Partindo da experiência de Tamires, o Grupo PET trouxe uma nova concepção do fazer do professor em sala de aula. Mostrou que para ensinar e ser um bom professor não bastava apenas conhecer bem a matéria e transmiti-la, que para o aluno aprender teria apenas que prestar atenção na aula. Nesse contexto de vivência junto ao Grupo, no período de aproximação com a escola, passou a estabelecer vínculos com os alunos e a conhecer a realidade não só da sala de aula, mas também dessas relações entre os sujeitos, tornando esse momento fundamental para reconhecer que a profissão extrapola o limite do saber bem a matéria.

> Então, pra mim, antes do PET, eu achava que o professor era aquele que detinha o conhecimento. Enfim, a única função era a gente chegar na sala dar aula e pronto, não precisava discutir outras coisas além da matéria [...]. Essa concepção era a certa! Eu vou me formar, vou para uma escola e dar aula expositiva. Eu nem vou copiar no quadro, só falo! Vou entender o conteúdo e quem aprendeu, passo o exercício. E quem aprendeu, aprendeu! O que não aprendeu, paciência! Mas depois do PET, eu vi que a escola tinha outras concepções e que não era só a minha profissão que importava dentro do contexto escolar. Mas, os alunos, os problemas que surgem na escola, os problemas que surgem na casa dos alunos, os problemas que surgem na sociedade. Então, esses problemas, o PET me fez perceber o mundo que se cruza na escola [...]. Que a escola é o espaço de entrecruzamento de culturas. E aí, com essa questão do entrecruzamento foi onde que eu percebi que não era só minha profissão que importava no espaço escolar. Mas, as culturas! As diferentes culturas que surgiram! E aí então, eu pensei que... Nossa! Eu vou ser uma professora, mas eu não posso ser uma professora que simplesmente detém todo o conteúdo. [...] Tipo, agora eu sei o que é ser professor! Então, o primeiro contato que eu tive com a sala de aula foi no PET [...] (TAMIRES, 2018, grifos da autora).

Com relação a Vinícius, ser professor é uma maneira de colaborar com o mundo. Seu olhar sobre a profissão foi se constituindo gradativamente durante todo o percurso de formação. Na abordagem que fez sobre sua visão antes e durante o envolvimento com o PET explicou:

> Ser professor é uma maneira, como eu vou dizer, de colaborar com o mundo, sabe? De fazer uma intervenção social. É algo que eu passei a acreditar realmente, assim, e era algo que o pessoal acreditava também. Isso era legal! Porque você tem matérias de bacharel, que quem não é de licenciatura faz e as matérias de licenciatura, simplesmente você adiciona. É muito raro um professor tentar relacionar com sala de aula. [...] eu tive oito matérias de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Língua Portuguesa e quase não via assim, nenhuma inserção daquilo em sala de aula. Sempre assim, muito teórico! Em nenhum momento se pensa em apresentar isso de forma prática. Por outro lado, quando eu cheguei nas matérias de licenciatura, também não vi**.** Ao invés de usar esse espaço para fazer essa integração, apresentam mais coisas, só que outras coisas relacionadas à Psicologia da Educação e Didática. Então, acho que nunca teve essa inserção. E com certeza o PET foi o que salvou nesse sentido mesmo [...]. Eu acho que é muito diferente, porque a questão do PET ele é esse envolvimento intenso, sabe? De também, ser alunos que estão ali, têm um compromisso porque também recebem uma bolsa. E estão ali, vinte horas! Estão convivendo e estão pensando juntos. [No estágio] é uma coisa assim, muito mais distante. É uma professora que está ali com 40 alunos, às vezes, não tem nenhuma integração da UFF com nenhuma escola [...] Enquanto no PET, você vê tudo isso integrado. A gente tinha uma integração com os professores da escola e tentava criar esse vínculo, a tutora ia lá conversar com a escola. [...] quando a gente foi para a escola, que foi a virada pra mim. Acho que foi aí, também, que o PET passou a fazer diferença. Porque foi quando a gente foi para dentro da sala de aula escolher temas com os alunos e sempre partindo desse princípio de que saia algo deles também, e que a gente não só deposite, aquela coisa da educação bancária, sabe? Pra mim foi a primeira vez que eu vi meu curso, a minha profissão como uma forma de atuação social mesmo (VINÍCIUS, 2018, grifos da autora).

Na compreensão de Davi, a experiência no Grupo evidenciou que a possível mudança da escola através da atuação do professor se caracteriza pelo trabalho coletivo, sendo que antes de se integrar ao PET tinha a concepção de que o professor era como um “Redentor” que detinha o poder em suas mãos.

> [...] o PET me proporcionou um teor mais crítico, mais reflexivo da necessidade de uma prática que dialogue com uma conjuntura social, entendendo e a partir dela tentando de forma coletiva, acho que é sempre bom mencionar, transformar e ser transformado por esse constante processo, né? Então, foi a partir das experiências mais concretas, mais básicas, que eu passei a ver o trabalhador docente extremamente necessário à sociedade, não mais como super-herói, mas sim, como um trabalhador possível a partir de uma coletivização, a partir de uma união, ser passível de mudar a escola. [...]Foi a partir do início, de me colocar na escola, não individualmente, mas de forma coletiva com os colegas que também ingressaram no PET foi extremamente importante para enxergar a realidade que estava acontecendo, numa escola Estadual aqui de Niterói. Nós não éramos professores, nós estávamos numa posição de colaboradores, aqueles que estavam ali para tanto se formar como para criar e para construir novos conhecimentos. Então, interessante que quando a gente se coloca na escola a gente vê a realidade de outra forma [...], de como professor e de como nós, ali dentro, não temos voz e como não temos de certa forma participação na organização administrativa ou na organização curricular ou como tudo isso fica muito superficial na ação docente. Então, eu vi como que o professor, o seu saber, o seu conhecimento é simplesmente de execução e meio desligado dessa lógica de pensar e construir todo o processo educativo [...] (DAVI, 2018, grifos da autora).

A partir dos relatos dos 4 entrevistados verificamos que a compreensão sobre a profissão de professor foi sendo ampliada/reformulada/ressignificada à medida que

as atividades do Grupo PET foram acontecendo. No desvelar de suas percepções sobre estas alterações chama atenção o valor que atribuem à atuação coletiva como aspecto positivamente relevante, indicando e reforçando seu valor para a composição do "vir a ser professor". Esses depoimentos reforçam nosso entendimento sobre o caráter social do magistério para o qual é essencial o compromisso de todos os atores sociais (professores e alunos da escola, formadores de professores e licenciandos, entre outros) imersos em contextos que exigem estudo, construção, implementação e análise das práticas que provoquem rupturas com modelos calcados na oralidade do professor e na passividade dos alunos; compartilhamento de dúvidas, conflitos, avanços e aprendizagens em diferentes sentidos. Portanto, restringir os licenciandos ao espaço da sala de aula da universidade ou da escola, na expectativa de que se tornarão professores a partir da observação da atuação de outros ou por meio da leitura de textos desvinculados das reais demandas escolares é assumir a responsabilidade pelo negligenciamento dos aspectos mencionados e dos resultados das pesquisas mais recentes sobre a docência (NÓVOA, 2017; TARDIF, 2014; VASCONCELLOS e ANDRADE, 2019).

Ressaltamos que 3 dos entrevistados (THAIS, TAMIRES e VINICIUS) afirmaram que o desejo pela carreira foi se constituindo ao longo do processo de desenvolvimento do trabalho realizado pelo Grupo PET. Se, inicialmente, não havia esse interesse indicaram que a participação nas atividades coletivas, apesar de exaustivas, contribuíram para a revisão de suas concepções a respeito da profissão docente e para o despertar da afinidade e da intenção de atuar neste campo.

Segundo Thaís, só se conhece o ofício do professor, a partir da inserção no ambiente da escola, equilibrando a teoria do que se estudou na graduação com a experiência vivenciada na realidade desse espaço. Em Souza Neto (2005) encontramos esclarecimentos sobre o exercício de um ofício e a importância de nos apropriarmos dos meandros e da subjetividade a ele inerentes. Acrescenta o pesquisador:

> [...] o dever da palavra ofício representa ainda um certo saber-fazer àqueles que comungam do mesmo conjunto de conhecimentos e habilidades, e são capazes de reproduzir certos objetos e/ou objetivos com base nos mesmos rituais. O exercício de qualquer ofício, nesse sentido, pressupõe que o seu realizador domine os processos que lhe são inerentes e seja capaz de executá-los de maneira a observar como cada momento, cada detalhe por diminuto que seja, cada gesto ainda que automático, resulta de uma unidade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> em que os fragmentos só justificam sua existência por fazerem parte do todo (SOUZA NETO, 2005, p. 250, grifo da autora).

Não é em vão que o distanciamento entre espaços de formação e de trabalho predominante nos cursos de licenciatura se constituem como fator de preocupação para formadores, professores e estudiosos da área da Educação (GATTI, 2017), afinal, os saberes profissionais dos professores são construídos e ganham sentido em função dos contextos de trabalho nos quais são exercidos (TARDIF, 2014).

As considerações dos entrevistados e dos pesquisadores mencionados coadunam com nossa compreensão, no sentido de que o ofício do professor precisa estar vinculado não somente ao seu saber-fazer, mas atravessado pela ação coletiva dos sujeitos envolvidos com destaque para a formação de professores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente estudo, apontam indícios de que o empenho e a dedicação dos petianos às atividades do Grupo provocou o desenvolvimento e o fortalecimento de fatores de natureza pessoal e profissional que abrangem e extrapolam o espaço do próprio Grupo, tais como: cultivo de valores como solidariedade, espírito de grupo e cumplicidade; mudança na visão sobre a profissão de professor e surgimento e/ou fortalecimento do desejo de atuar no magistério; ampliação da compreensão de aspectos políticos que excedem o campo partidário; sentimento de pertencimento, de encorajamento e de superação das dificuldades que surgiam dentro e fora do âmbito do PET e alargamento da capacidade de olhar além do que se pode ver.

Em resumo, o espaço formativo vivido pelos integrantes do Grupo oferece pistas de que os encaminhamentos adotados no decorrer do trabalho que desenvolvem suscitam o desenvolvimento de aprendizagens sobre o ofício de professor, por se constituir em um campo no qual os sujeitos têm a chance de produzir e formalizar saberes profissionais.

Estas informações nos provocam a refletir sobre as possibilidades de expansão dessas perspectivas para a formação inicial dos professores, uma vez que a maioria dos licenciandos não está imersa em contextos semelhantes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Tensões nas condições e no trabalho docente: tensões na formação. In: **Movimento – Revista de Educação**. Ano 2, n. 2, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1996.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. 2014. (100), 33-46.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de. Entrevista como instrumento de pesquisa nos estudos sobre fracasso escolar. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos - pesquisa qualitativa: rigor em questão, 4, 2010, Rio Claro. **Anais do IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2010.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas.** v. 47, n. 166, out/dez, 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SOUSA NETO, M. F. de. **O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor.** Cad. CEDES [online]. 2005, vol.25, n.66, pp.249-259. ISSN 0101-3262. Disponível em:< http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622005000200007 > Acesso em: 28 de novembro de 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, M., ANDRADE, V. **Formação de professores e projetos interdisciplinares:** perspectivas para uma outra escola., Curitiba, PR: Brazil Publishing, 2019.

16.5.125 HÁ LUGAR PARA A DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA?

Jefferson da Silva Moreira[2159]

RESUMO

O artigo apresenta resultados preliminares de pesquisa que versa sobre o campo epistemológico da Pedagogia como Ciência da Educação no interior dos próprios cursos de graduação em pedagogia — instituído como uma licenciatura a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006). O recorte apresentado neste texto centra-se na análise documental dos projetos pedagógicos de cursos de graduação (PPC) de quatro instituições de Ensino Superior públicas do Estado da Bahia que ofertam cursos de licenciatura em pedagogia. Assim, objetivou-se identificar se, e de que modo, o debate sobre a Pedagogia como campo de conhecimento aparece na proposta pedagógica e nos ementários dos componentes curriculares. Com efeito, as seguintes questões orientam o estudo: os PPC das instituições investigadas se posicionam a respeito do campo epistemológico da pedagogia? De que forma essa discussão aparece na proposta pedagógica e nas ementas dos diferentes componentes curriculares? A educação, enquanto fenômeno social e complexo é objeto de estudo no interior dos cursos de pedagogia pesquisados? Metodologicamente, o estudo em questão pautou-se na análise documental dos PPC dos cursos de pedagogia de quatro instituições de ensino superior públicas baianas, realizada com base em roteiro orientador e princípios da análise de conteúdo de Bardin (1977). Do ponto de vista teórico, referenciamo-nos nas reflexões de Franco (2008); Franco, Libâneo e Pimenta (2011); Pinto (2011), Saviani (2012), Severo e Pimenta (2015), Pimenta, Pinto e Severo (2020), Kowarzik (1983), dentre outros. Os resultados apontam que a discussão epistemológica sobre a Pedagogia como ciência da educação ocupa um lugar marginal ou até mesmo não existe no interior de alguns dos cursos de pedagogia investigados, ao menos no âmbito dos documentos prescritos. Assim, constata-se nos PPC uma centralidade dos processos formativos calcados na docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que desconsidera no campo epistemológico – contraditoriamente – o que de fato é central na Pedagogia.

Palavras-chave: Pedagogia. Epistemologia da Pedagogia. Graduação em Pedagogia. Projeto Pedagógico de curso.

1 INTRODUÇÃO

O artigo apresenta resultados parciais de pesquisa mais ampla desenvolvida no âmbito de um programa de pós-graduação stricto sensu – Doutorado em Educação – estando situada tematicamente na compreensão da discussão epistemológica da Pedagogia como ciência da Educação no interior dos próprios cursos de graduação

[2159] Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, linha de pesquisa Currículo, Formação e Práticas Pedagógicas (PPGE/UEFS). Especialização em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Tecnologias e Ciências (FTC). Participa do grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores (GEPEPINFOR), vinculado ao PPGE/UNIFESP. E-mail: jefferson.moreira@unifesp.br

em pedagogia de universidades públicas do Estado da Bahia.

Com efeito, o objetivo do recorte em tela consiste em identificar se, e de que modo, o debate sobre a Pedagogia como campo de conhecimento aparece na proposta pedagógica e nos diferentes componentes curriculares de cursos de pedagogia das instituições de ensino superior investigadas, a partir da análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC).

As seguintes questões norteadoras delimitam o desenvolvimento do estudo em relevo: os PPC das instituições investigadas se posicionam a respeito do campo epistemológico da pedagogia? De que forma essa discussão aparece na proposta pedagógica e nas ementas dos diferentes componentes curriculares? Qual(is) concepção(ões) hegemônicas de formação de pedagogos materializam-se nos PPC? A educação, enquanto fenômeno social e complexo, é objeto de estudo no interior dos cursos de pedagogia pesquisados?

Busca-se, assim, fazer um balanço crítico dos impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) na organização da proposta curricular e nos projetos de formação dos cursos de pedagogia, que, após a sua institucionalização, passa a ser concebido como uma licenciatura plena, voltada, primordialmente, para a formação de professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda que esse documento preconize outros campos de atuação[2160] profissional para o egresso.

Destarte, este estudo propõe-se a contribuir com esta discussão a partir da análise das propostas formativas de cursos de pedagogia do Estado da Bahia, buscando ampliar o debate sobre as especificidades epistemológicas da ciência pedagógica no interior desses cursos.

2 PEDAGOGIA, CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO: BREVE REVISÃO CONCEITUAL

Em que consiste a Pedagogia como campo de estudos acadêmicos? Qual seu objeto de estudo? Quais bases epistemológicas subsidiam a defesa da Pedagogia

[2160] A resolução CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006, no seu art. 4º preconiza que o curso de pedagogia destina-se à formação de professores para atuação no magistério da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, “nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 2).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como ciência da práxis[2161] educativa? Estas questões têm se constituído pauta na agenda de um conjunto de estudiosos e pesquisadores brasileiros que, nas últimas três décadas, têm contribuído, de maneira propositiva, para a qualificação do debate acadêmico sobre o estatuto epistemológico da Pedagogia como ciência da práxis educativa (FRANCO, 2008; LIBÂNEO, 2010; PIMENTA, 2011; PINTO, 2011; 2017; PIMENTA, PINTO e SEVERO, 2020; SAVIANI, 2012).

Pimenta (1997) já anunciava no final da década de 1990 a problemática da Pedagogia no Brasil ao dizer que há um contingente maciço de egressos de cursos de pedagogia que, curiosamente, não estudaram pedagogia, sua teoria e seu método. Na sua análise, esses cursos, de modo geral, oferecem estudos disciplinares das ciências da educação, que na maioria das vezes, ao partirem dos seus campos de origem para falar sobre a educação, o fazem distante da ótica do pedagógico e sem tomar o fenômeno educativo nas suas realidades histórico-sociais e multiplicidade.

Conforme Libâneo (2011, p. 38), a Pedagogia não é, certamente, a única ciência responsável pelo estudo do fenômeno educativo. Desse modo, salienta que outras áreas podem se ocupar do estudo dos problemas educacionais, para além dos seus próprios objetos de investigação e, por isso, podem ser imprescindíveis para a compreensão do educativo. Todavia, cada uma das ciências da educação aborda a educação sob os seus conceitos e métodos de investigação. Já a Pedagogia "pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas". Isso significa que, mesmo não possuindo lugar hierarquicamente superior às outras ciências da educação, tem um lugar diferenciado. Libâneo (2011, p. 38) afirma que: "[...] quando um psicólogo investiga ou atua no campo educacional, ele aplica aí os conceitos e métodos da Psicologia e os resultados que obtém são de ordem psicológica. O mesmo ocorre com a Sociologia, Economia etc".

Enriquecendo essa discussão, Pinto (2011, p. 32) alerta que o fato de a educação ser analisada de forma cada vez mais abrangente por diferentes áreas não inviabiliza a legitimidade da Pedagogia como ciência da educação, pelo contrário "reforça a necessidade de ela se firmar como a Ciência da Educação para garantir a unidade da compreensão do fenômeno educativo e na intervenção da prática educativa". Conforme salienta o autor, cada uma das ciências da educação parte do

[2161] Este conceito é utilizado na perspectiva de Vásquez (2011), entendida como prática social transformadora.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

seu objetivo específico de investigação, chega ao fenômeno educativo, interpreta-o e retorna ao seu objeto de origem. Já a Pedagogia, ao tomar a educação como seu objeto de estudo, de modo diferente, parte do fenômeno educativo, busca nas diversas ciências suporte de sustentação analítica que possibilitem o alargamento de sua compreensão e retorna ao próprio fenômeno educativo.

Assim sendo, concordamos com as ideias de Pinto (2011) ao defender que a Pedagogia não pode ser concebida como uma das ciências da educação já que ela é a Ciência da Educação. Nesse sentido, somente a Pedagogia pode ser a Ciência da Educação, pois seu objeto exclusivo de investigação é o fenômeno educativo. Conforme Pinto (2011), afirmar que a Pedagogia compõe uma das ciências da educação é querer igualar o que é desigual. Do mesmo modo que subtrair da Pedagogia a produção científica de outras áreas é fragilizá-la como Ciência da Educação.

Contribuindo com o debate, o filósofo alemão Schmied-Kowarzik (1983) define a pedagogia como ciência prática da e para a educação, colocando em relevo a sua relação direta com a prática educativa. Para Schmied-Kowarzik (1983), a pedagogia enquanto ciência da educação caracteriza-se como “uma disciplina que não pode se realizar a não ser enquanto teoria dialética, sempre que encara como sua tarefa consciente a de ser ciência prática da e para a “práxis” educacional” (p. 10). Reside daí, então, o pressuposto de que a ciência pedagógica possui um diferencial em relação às demais ciências da educação, visto que, seu saber está orientado diretamente à prática educativa.

Na acepção de Pimenta (1997, 2006), diferentemente das demais ciências da educação, a Pedagogia caracteriza-se fundamentalmente como ciência da prática e nisso reside a sua especificidade. Na análise da referida pesquisadora, ela não se constitui como discurso sobre a educação, mas, tomando como referência a prática concreta dos educadores para a constituição do seu significando, confrontando tais saberes com os conhecimentos teóricos. Assim, é no processo de reflexão dessa prática situada historicamente em determinado contexto social que a pedagogia vai constituindo o seu campo epistemológico. Desse modo, a Pedagogia volta-se à prática “a partir da qual e para qual estabelece proposições” (PIMENTA, 1997, p. 47).

Pensando de forma semelhante a Libâneo (2010), destacam-se as argumentações de Franco (2008) que defende a Pedagogia como a Ciência da

Educação. Para a autora, o objeto específico de estudo da Pedagogia é a educação como prática social. Com efeito, caberia a pedagogia, enquanto ciência "o estudo, a compreensão e a transformação da práxis educativa" (p.75). A autora posiciona-se criticamente argumentando que a Pedagogia foi perdendo a possibilidade de fazer-se científica a partir do momento em que pretendeu organizar toda a sua racionalidade e prática social com base nos pressupostos da Ciência Moderna e nos fundamentos do Positivismo, aspectos inadequados substancialmente aos seus pressupostos epistemológicos.

Para Saviani (2012, p.70), se "[...] toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia". O autor afirma, ainda, que a Pedagogia como teoria da educação busca, de algum modo, equacionar o problema da relação educador-educando, em um contexto geral e, no caso mais específico da instituição escolar, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, defendemos a especificidade da Pedagogia como Ciência da Educação no sentido de se consubstanciar como ciência eminentemente propositiva de transformações das relações pedagógicas existentes, pois, ao tomar as práticas dos educadores como ponto de partida e de chegada, oferece diretrizes, parâmetros e critérios que permitiria a transformação das práticas educativas em práxis pedagógica, ou seja, práticas conscientes dos seus significados, intencionalidades e projetos políticos de sociedade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme já sinalizado, neste texto são apresentados os resultados preliminares de uma pesquisa maior que, do ponto de vista metodológico, caracteriza-se por ser de abordagem qualitativa pautada na análise documental de PPC de cursos de graduação em pedagogia do Estado da Bahia.

No que tange às características da análise documental, Caulley (1981), citada por Lüdke e André (1986, p. 38), a caracteriza por "buscar identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse". Lüdke e André (1986, p. 39) ponderam que os documentos são "uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação". Assim, os documentos não se constituem apenas uma fonte de informação, mas, são originados

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em determinados contextos e fornecem informações sobre ele. Torna-se importante, portanto, analisá-los de maneira sempre contextual, levando em consideração o contexto histórico, social e político que os permeia (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Os documentos selecionados para compor o corpus de análise deste estudo foram os PPC de cursos de graduação em pedagogia de quatro instituições de Ensino Superior públicas [2162] situada no Estado da Bahia. Estas instituições são aqui denominadas de estabelecimentos I, II, III e IV. Os PCC analisados foram selecionados nos sites dos colegiados dos cursos de pedagogia das instituições de ensino superior participantes do estudo. Seguindo as orientações de Lüdke e André (1986), procedemos à análise propriamente dita dos PPC, com base em um roteiro orientador, composto por questões abertas, elaborado a partir do objetivo geral do estudo e das questões orientadoras elencadas na condução da investigação.

Foi empregada pressupostos da análise de conteúdo, seguindo as três etapas proposta por Bardin (1977): a) pré-análise, b) exploração do material propriamente dito; c) inferência e interpretação. Os dados foram, ainda, cotejados com os conceitos e problematizações teóricas dos autores utilizados no quadro referencial, realizando um processo de articulação entre teoria e empiria.

4 O QUE REVELA A ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO?

No que tange aos principais marcos regulatórios que referenciam a construção dos PPC dos cursos de graduação em pedagogia investigados, todos são unânimes em manter aderência com princípios e orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Além do aludido documento, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), o parecer CNE/CP Nº. 009/2001, o Parecer CNE/CP 05/2005, a Resolução 01 do CNE/CP de 2002, a Resolução 02 do CNE/CP de 2002, além de resoluções das próprias universidades como elementos norteadores das tomadas de decisões no que diz respeito aos objetivos do curso, construção das propostas curriculares e definições dos modelos de formação[2163].

[2162] Por questões éticas, foram omitidos os nomes das instituições pesquisadas. Todas elas são instituições de ensino superior públicas, situadas em diferentes territórios geográficos do Estado da Bahia.
[2163] Há uma forte tendência nos PPC analisados de modelos de formação atrelados aos estudos sobre os saberes docentes e a ideia do professor crítico-reflexivo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nessa esteira, todos os quatro cursos investigados definem como perfil profissional para o egresso do curso de pedagogia o exercício da docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e a atuação profissional em atividades de ensino, gestão e pesquisa. Além disso, preveem outros campos de atuação para esse profissional em ambientes não-escolares, aspecto que está em aderência com o que é preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006). No entanto, é passível de questionamento: a carga horária mínima de 3.200 horas é compatível com a formação de diferentes perfis profissionais em um único curso, conforme preconiza o referido documento? Como consolidar conhecimentos profissionais para atuação em diversos espaços se as propostas formativas desses cursos estão centralizadas, preponderantemente, na docência da educação infantil e séries iniciais? Professor e pedagogo são termos sinônimos, conforme veiculam os PPC? Se nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente, o que subsidia o princípio da docência nos anos iniciais de escolarização ser eixo estruturante das propostas formativas dos cursos de pedagogia? (LIBÂNEO, 2010)

No tocante ao debate epistemológico sobre a Pedagogia como campo de conhecimento, preocupação central deste estudo, foi possível constatar um quase silenciamento dessa discussão nos PPC analisados. Dos quatro projetos estudados, foi possível verificar que apenas no texto do projeto da instituição I a menção sobre a Pedagogia como campo de conhecimento aparece, ainda que de maneira equivocada e parcial.

Assim, no projeto pedagógico da instituição I, o currículo do curso de pedagogia é estruturado em três núcleos de estudos, a saber: a) Núcleo de Estudos Básicos; b) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e c) Núcleo de Estudos Integrados. No núcleo de estudos básicos são realizados estudos clássicos da educação, das teorias educacionais, dos diferentes aspectos da educação básica e, ainda, das concepções de educação e sua relação com diversas áreas de conhecimento, inclusive a pedagogia como ciência do ensino. Vale ressaltar que aparece, duas vezes, no corpo do projeto pedagógico citado a referência à Pedagogia como ciência do ensino, aspecto que não está em aderência com o debate acadêmico da área (LIBÂNEO, 2010; PIMENTA, 2011). Conforme Pinto (2011), a Pedagogia tem como objeto de estudo exclusivo a educação – caracterizado como um fenômeno social eminentemente complexo e que, nesse sentido, é muito maior do que o ensino,

que acontece de forma mais sistemática no processo de transmissão-assimilação de conhecimentos. Nos demais três projetos das instituições participantes deste estudo não se constata debates sobre a natureza epistemológica sobre a Pedagogia como campo de estudos acadêmicos.

Dando prosseguimento, buscamos analisar como a discussão epistemológica da Pedagogia aparece nos ementários das disciplinas que compõem os cursos de pedagogia investigados. Novamente, pôde-se perceber somente no PCC da instituição I uma referência explícita à essa discussão. No ementário da instituição I, a disciplina História da Pedagogia e das ideias pedagógicas prevê processos formativos sobre a trajetória da Pedagogia. Analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN do curso de Pedagogia. Discute a identidade do pedagogo. Estuda a história das ideias pedagógicas no Brasil e sua relação com as teorias educacionais. No entanto, é curioso o fato de que na bibliografia básica do referido componente curricular não apareça qualquer referência às produções de pesquisadores nacionais ou internacionais que tratem sobre o assunto. É listado, preponderantemente, uma bibliografia sobre a história da educação e o campo da formação de professores.

Também merece destaque o fato do ementário da instituição I ter um conjunto de disciplinas denominadas “Atividades Integradoras Baseada em Problemas” (AIBP), que estão organizadas e distribuídas a cada semestre, ao longo de todo o curso. As disciplinas AIBP I e AIBP II definem, consecutivamente, como ementas dessas disciplinas: a) Discute a Pedagogia e as contribuições da Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia para formação do pedagogo. Investiga a atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares. b) Estuda e analisa a Pedagogia enquanto Ciências da Educação. Investiga a história da educação e a relação entre epistemologia e didática, bem como os aspectos sociológicos imbricados no fazer docente.

Nos ementários das demais instituições pesquisadas não encontramos quaisquer discussões voltadas à Pedagogia como campo de conhecimento. Aparece, de maneira sucinta, conteúdos sobre a educação enquanto fenômeno social, especialmente nas disciplinas que compõem o núcleo de fundamentos da educação.

No ementário da instituição II o tema da Pedagogia como área de estudos acadêmicos é totalmente inexistente. Essa discussão é ausente, tanto nas ementas das disciplinas de formação básica, como nas disciplinas de formação complementar.

As disciplinas da área de fundamentos da educação (núcleo de fundamentação), trazem, de alguma maneira, a discussão sobre a educação, mas entrelaçadas aos campos disciplinares das ciências da educação, sempre fazendo análises do fenômeno educativo com base nos objetos e métodos dos seus campos disciplinares. Assim, as disciplinas de Sociologia da Educação, Antropologia e Educação, Tópicos Especiais em Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, dentre outras, acabam tematizando a educação, mas sob os princípios e métodos das suas áreas específicas.

No ementário da instituição III e IV, as ementas dos componentes curriculares ligadas à área de fundamentos da educação não explicitam qualquer vinculação da discussão epistemológica sobre a Pedagogia como campo de conhecimento. Vale destacar, ainda, que o próprio estudo do campo das ciências da educação (Filosofia da Educação, História da Educação, Antropologia e Educação) estão dispostos nas ementas das disciplinas sem fazer, muitas vezes, qualquer vinculação à educação, mas tratando de temas ligados à subáreas específicas dessas Ciências Humanas e Sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou identificar se, e de que modo, o debate sobre a Pedagogia como campo de conhecimento aparece na proposta pedagógica e nos ementários dos componentes curriculares. Através da análise documental dos PPC das quatro instituições de ensino superior públicas investigadas foi possível constatar que a discussão epistemológica sobre a Pedagogia como campo de estudos acadêmicos ocupa um lugar marginal ou até mesmo não existe no interior de alguns dos cursos de pedagogia, ao menos no âmbito dos documentos prescritos.

Das quatro instituições pesquisadas, apenas no PPC da instituição I foi possível identificar a menção à pedagogia como campo de conhecimento, ainda que de maneira equivocada, prevalecendo a ideia desta como ciência do ensino. Foi possível constatar, tambem, através da ánalise das ementas das disciplinas que compõem a grade curricular dos quatro cursos de pedagogia analisados que a discussão sobre a educação enquanto fenômeno social mais amplo do que a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental acaba aparecendo nos processos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formativos, especialmente, nos componentes curriculares que compõem o núcleo de fundamentos da educação, também conhecido como estudos básicos.

Porém, observa-se que o fenômeno educativo acaba sendo analisado sob a ótica das diversas Ciências da Educação (sob os métodos e técnicas de cada campo disciplinar), sem estabelecer uma articulação mais ampla dessas análises parciais e fragmentadas com o pedagógico. Nesse sentido, a Pedagogia, como ciência da educação, que parte da prática educativa e a ela se volta, poderia, se tematizada no interior dos próprios cursos de pedagogia, estabelecer diferenciais de análises propositivas na compreensão do fenômeno educativo, propondo diretrizes orientadoras para sua transformação na perspectiva da práxis educativa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, i**nstitui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, MEC/CNE 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 15/04/2021.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. – São Paulo: Editora Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. S; LIBÂNEO, J; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em foco** Volume/Número/Paginação/Ano: v. 14, n. 17, p. 55-78, jul. 2011. Acesso em 28/04/2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. PIMENTA, S. G. (Org) – 3.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos:** para quê? 12. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: **Pedagogia, ciência da educação?** 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da Didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória).

In: **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. PIMENTA, S. G (Org). São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; Pinto, Umberto de Andrade; Severo, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Revista Práxis educativa**, vol. 15, e2015528, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; Severo, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma ressignificação epistemológica. **Revista Inter Ação**, 40(3), 477-492. https://doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869, 2015.

PINTO, Umberto de Andrade. Graduação em Pedagogia: apontamentos para um curso de bacharelado. In: **Curso de Pedagogia:** avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. SILVESTRE, M. A; PINTO, U. A (Orgs). São Paulo: Cortez, 2017.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar:** coordenação pedagógica e gestão escolar. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética:** de Aristóteles a Paulo Freire. Editora Brasiliense, São Paulo, 1983.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.126 HISTÓRIA DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES E FORMAÇÃO DOCENTE: INTERFACE POSSÍVEL

Madalena de Oliveira Molochenco[2164]

RESUMO

Esta pesquisa apresenta a interface entre os campos de estudo de História de instituições escolares, como parte da área da historiografia, com uma interface em estudos sobre Formação docente. Busca-se conhecer os referenciais teóricos que embasam tais campos de estudo, procurando compreender a interface entre os percursos históricos de uma Instituição e as trajetórias formativas de seus docentes. Tal desafio levou a pesquisa de dois períodos históricos de uma Faculdade de Teologia: o período dos anos iniciais, de 1957 a 1972 e de 1999 a 2010, no qual passou pelo processo de oficialização, autorização e reconhecimento do curso de bacharelado em Teologia pelos órgãos regulatórios de instituições superiores no Brasil - MEC, sempre com um olhar voltado para a docência. A pesquisa em História das instituições escolares, compreende as instituições de Teologia que de igual modo são manifestações de processos formativos da sociedade. Antes limitados a modalidade de cursos em formato livre, a partir do Parecer CNE/CES 246/99, passam a ser oficializados provocando mudanças e impactos profundos. Neste estudo foram realizadas pesquisas primárias e secundárias com informações coletadas em documentos oficiais como, Atas, Relatórios, Imagens, entre outros, bem como, foram entrevistados professores antigos e recentes, o que provocou uma análise de impactos em suas vidas pessoal e profissional causando uma nova identidade institucional

Palavras-chave: História de instituições escolares, Formação docente, Interface.

INTRODUÇÃO

O Campo de estudos em História de instituições escolares desvenda o que as instituições têm em seu interior. Evidenciam aspectos tão importantes quanto sua inserção social, seu valor educativo.

Pesquisas na área de formação de professores apontam contribuições no que se referem às mudanças em meio a percursos históricos das instituições e trajetórias formativas de seus docentes, que implicam em ações diferenciadas das costumeiras, a inclusão de termos e valores, que se traduzem em novos pensamentos e articulam novos comportamentos e práticas educativas.

Este artigo tem como objetivo apontar a possível interface entre as áreas de estudo de História de instituições escolares e Formação docente. Em meu trabalho de doutorado fui desafiada a trabalhar com o tema de História de instituições escolares e em consonância com meu orientador, Dr. Paolo Nosella, decidimos por uma interface com o campo de estudo da Formação docente, visto que instituições de Teologia

[2164] Doutorado em Educação – UNINOVE, 2013. Atua como Coordenadora Acadêmica e professora na FAESP

passavam àquela época por transformações marcantes. Estou envolvida com a Educação Teológica desde 1989, como aluna, professora e coordenadora acadêmica de um curso de bacharelado. Um tempo de mudanças marcadas pelo Parecer CNE/CES 246/99 que oficializou os cursos de Bacharelado em Teologia transformou trajetórias de formação em seus docentes provocando novas e diferentes experiências bem como, uma nova identidade institucional. Tal esforço apresenta-se a mim como uma forma de contribuir para a ampliação de um campo de estudos bem pouco investigado

Impulsionada por tal desafio busquei desvendar dois períodos históricos de uma instituição com dois recortes temporais: O período dos anos iniciais, de 1957 a 1972, e por meio de documentos institucionais e entrevistas a professores antigos procurei responder: quais os quesitos de formação para ser um docente? Buscaram esses docentes ampliar suas trajetórias formativas? O segundo período, de 1999 a 2010, envolve um período de grandes mudanças provocando marcas profundas principalmente na formação de seus docentes. Foi investigado o fenômeno que levou professores acostumados a cursos livres a se preocupar com sua formação e a buscar campos de estudo antes desconhecidos e novas áreas do saber em suas pesquisas. O que foi mobilizado na vida desses docentes no encontro com novos saberes? Ações diferenciadas, pensamentos, linguagens e novas significações teriam repercussões em sua prática docente? Procurou-se compreender como mudanças nos percursos históricos e trajetórias docentes trouxeram impactos à vida e às suas práticas docentes, que finalizaram por constituir uma nova identidade institucional.

Certamente não apresentaremos aqui a pesquisa histórica em sua totalidade, entretanto, nos interessa pontuar referencias teóricas para o estudo de História de instituições escolares e de Formação demostrando a viabilidade de uma 'interface possível'.[2165] Deste estudo concluímos algumas percepções que serão expostas ao final do texto.

HISTÓRIA DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES: FUNDAMENTOS E PESQUISA

[2165] A quem possa interessar o trabalho na íntegra se encontra em MOLOCHENCO, Madalena de Oliveira. Faculdade Teológica Batista de São Paulo: história e problematização. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, 2013.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dentre os diversos novos enfoques na área da historiografia, encontra-se o da 'História das instituições escolares', que tem despontado como uma importante contribuição ao desenvolvimento dos processos educativos.

Saviani (2007, p. 28) fala sobre o sentido etimológico da palavra Instituição, que deriva do latim 'institutio onis' e leva a compreender que, no significado desse termo, estão implícitas as ideias de 'ordenar o que não estava ordenado', 'educar', 'formar seres vivos', 'aglutinar procedimentos', 'formar sistemas', 'compartilhar ideias em torno de um mestre', 'crenças', 'rituais e condutas'. A ideia de educar e formar seres vivos tem o sentido de pensar a educação como um todo, o que leva a recordar o termo educere do latim, que significa conduzir, levar.

Quando o autor coloca na definição de instituição o sentido de algo "criado, posto, organizado, constituído pelo homem", remete o leitor para a ideia sócio-histórica, que concebe o homem como construtor da realidade que imprime seu modo de viver por meio do trabalho, que cria a historicidade de uma determinada sociedade. Assim, a instituição é do homem e é material, é uma "estrutura material", no sentido de que a partir de uma necessidade humana se criam meios, formas e formatos de permanecer ou perpetuar tais necessidades. É o que Saviani define como permanência, as instituições vieram para permanecer (SAVIANI, 2007, p. 28).

As instituições nascem assim no social e perpetuam-se pelas ações desenvolvidas por seus agentes, nas relações que desenvolvem entre si e no contexto social em que se encontram, gerando suas próprias condições de produção, que são também as formas da sociedade expressar seus valores, entre elas, a escola.

Magalhães fala sobre as instituições escolares como "agentes de produção; meios pedagógicos e didáticos que trazem contributos insubstituíveis para a construção social" (MAGALHÃES, 1998, p. 61-62). Para Petitat, a atividade pedagógica "Tem sua origem no conjunto das relações entre a instituição, os grupos sociais, e as condições gerais do ambiente" e, "A ação educativa é inseparável de uma seleção dos conteúdos simbólicos e de práticas pedagógicas" e têm sua "origem no conjunto das relações entre a instituição, os grupos sociais e as condições gerais de ambiente" (PETITAT,1994, p. 37). Encontro aqui amparo para afirmar que as instituições de Teologia, como instituições educativas, apresentam-se com uma preocupação voltada para a formação de indivíduos que se dedicam a determinadas funções, de determinado trabalho, vinculados a comunidades eclesiásticas ou não.

Nascidas igualmente de quadros sociais e envolvidas em contextos socioculturais, as instituições escolares de Teologia podem ser compreendidas e analisadas por meio de seus agentes, trabalho didático e meios pedagógicos, ao representarem construtos do social. Por isso, a importância de estudá-las.

Defende Magalhães (1999, p. 68) que a abordagem da História das instituições escolares baseia-se no ideal de que tal maneira de se estudar o interior das instituições traz ao cenário da História da Educação uma quantidade de informações que ultrapassa os espaços físicos e humanos e contribuem com as relações de comunicação trazendo à tona a memória individual e coletiva, emergindo a relação educativa. Tal afirmativa fundamenta a problemática que está sendo estudada: o percurso institucional e, em específico, o percurso de uma instituição de Teologia, procurando uma interface na trajetória formativa de seus docentes. Entretanto, falar de instituições de Teologia, sob tal ótica, abre caminhos e possibilidades de estudar o interior dessas instituições, que formam profissionais, ministros. Encontro em discursos de pesquisadores e de educadores, uma preocupação em elucidar a constituição e a identidade institucional dessas escolas de formação, bem como seu papel social confirmando assim sua importância em pesquisas sobre os temas da historiografia da Educação no Brasil.

O movimento dos Annales (BURKE, 1992) veio abrir campos de estudo sobre a “cultura da escola, formação de professores, livros didáticos, disciplinas curriculares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e obviamente, as instituições escolares” (NOSELLA e BUFFA, 2009, p.16)”. A partir de Annales foram criados campos novos de investigação, como histórias de vida, memórias coletivas e individuais, biografias, imagens, representações, entre outras (MAGALHÃES, 1998, p.59). Autores como Carvalho (2005) e Gatti (2005), afirmam a grande influência dos Annales, nos estudos sobre História das instituições escolares ao estudar os sujeitos históricos e os contextos de formação.

Nosella e Buffa (2009) defendem o método marxista investigativo, que orienta o pesquisador a se deter em investigar aspectos particulares da realidade “antes de expor o movimento real na sua totalidade”, utilizando a dialética. Afirmam que é importante ter um olhar para o particular antes de se expor a totalidade. No método dialético, busca-se “relacionar o particular (o singular, o dado empírico) com o geral, isto é, com a totalidade social, evidenciando interesses contraditórios” (NOSELLA E

BUFFA, 2009, p. 80). As condições objetivas, por meio da ação do homem, geram cultura, relações sociais e experiências por sua vivência em sociedade. Nesse movimento são construídas as ideias, que "representam a realidade material vivida e construída pelos homens" (GONÇALVES, 2007, p. 38). "Pensar a realidade", refletir a partir do real fazendo abstrações, o pesquisador chega ao "concreto pensado", que significa uma "compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto". (PIRES 1997, p.86).

A investigação realizada procurou explorar dados encontrados em documentos institucionais e entrevistas. O contexto social e político foi trabalhado a partir deste particular buscando fazer correlações, abstrações, como nos ensina Pires, para se chegar à compreensão de mudanças na instituição e na vida de seus docentes que formaram no decorrer dos anos, sua identidade.

FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS E PESQUISA

A área de formação de professores desenvolve estudos sob as mais diversas óticas. Grande parte dos estudos refere-se à formação de professores do ensino básico ou médio e em menor quantidade, é possível encontrar estudos sobre professores de nível superior.

André (2005) apresenta estudos no período dos anos 90, em que buscou investigar quais os temas de maior destaque em pesquisas de formação docente, defendidas em trabalhos de dissertações e teses utilizando o CD-ROM da ANPED, 3ª edição. Dentre os temas mais abordados na pesquisa foram destacados: formação inicial, formação continuada e identidade e profissionalização docente. André nomeou de 'aspectos silenciados', pesquisas com poucas investigações em formação de professores para o Ensino Superior.

Uma discussão abordada por Pimenta e Anastasiou (2002) remete o leitor para a reflexão sobre a identidade do professor de Ensino Superior em que se questiona sua formação e a maneira como é identificado. O 'status' "professor universitário" confere a algumas pessoas uma superioridade em relação à outra categoria de professor, o professor da educação básica, por exemplo. Do professor universitário espera-se bom nível de conhecimento da área de formação e não necessariamente formação didática. Não há uma formação específica para a atividade de ensinar no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ensino Superior. Geralmente, o professor universitário aprende a sê-lo, sendo ou fazendo. Entre uma experiência e outra, entre um curso de aperfeiçoamento e outro, vai construindo sua performance.

Rosa (2003) questiona a formação do professor universitário afirmando que já foi considerada como um “fator definidor de seleção de professores na universidade” a comprovação de uma “competência científica”. Hoje, outras competências se inserem na formação docente, como: “transformar o conhecimento produzido pelas pesquisas em matéria de ensino, transitar no contexto curricular e histórico-social, dominar as diversas linguagens – corporal/gestual, tecnológica – conectar-se em redes acadêmicas e buscar a participação do aluno na produção do conhecimento” (ROSA, 2003, p. 168). Tais fatores expressam a contemporaneidade, a realidade, e trazem grandes desafios ao professor de hoje.

A questão da qualificação do profissional docente passa por diversos vieses quando se pensa a sua formação. Rojo (2002), ensina que a universidade representa espaço, não somente para a formação de profissionais, mas para educação. Se a educação for considerada como algo inerente à sociedade humana, pode-se afirmar que se encontra presente nos mais diversos espaços formativos.

Como falar de formação de docentes de cursos superiores de Teologia? A formação dos docentes na instituição investigada, em seus anos iniciais, obedecia a critérios estabelecidos, como ingresso na docência exigia graduação em Teologia, hoje o quadro é outro. Nos períodos que se seguiram e, desde 1999, não somente a instituição pesquisada, mas as instituições de Teologia de uma maneira geral buscam, de uma forma ou de outra, melhorar tal formação investindo em cursos pós-graduados. Desse modo, alguns docentes, com formação inicial em cursos livres de Teologia, hoje se vêm à frente de novos desafios. Com a união das opiniões de Gatti e Rosa, torna-se perceptível o grande desafio que ora se coloca para os professores de cursos de bacharelado em Teologia; não somente a formação pós-graduada, mas também uma formação docente que atenda à demanda atual.

Maspoli (2005) ajuda a entender que o olhar para o teólogo hoje é mais amplo que há duas décadas e traz à discussão influência da formação em Ciências da Religião. O objeto de estudo da Teologia Cristã é o das questões relativas ao Deus bíblico, seus atributos divinos, seu plano salvífico, e sua relação com o mundo, com o homem, com a Igreja e o futuro. As Ciências da Religião se preocupam com o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

fenômeno da religião na expressão do homem religioso em seu aspecto sociológico, antropológico, fenomenológico, entre outros. Na construção da história da Teologia no Brasil, num primeiro momento após o Parecer 246/99, os cursos de Ciências da Religião se apresentaram como fator importante na formação do professor de Teologia, pois sendo um curso reconhecido pelo sistema federal de ensino caracterizou-se como uma 'saída' para formação de docentes habilitados. Se não havia, historicamente falando, cursos pós-graduados oficializados na área da Teologia, a influência de uma nova área de estudos, a do cientista da religião, traz elementos constituintes na formação do professor para os cursos de teologia. Para os dias atuais já existem diversos cursos com Mestrados e Doutorados oficializados pela CAPES em formação Teológica.

Nessa perspectiva, o estudo que ora se apresenta procurará desvelar de que forma diferentes trajetórias formativas produziram novas ideias, trazendo diferentes crenças, valores e conhecimentos. Estas experiências vividas ao longo da história da instituição expressam as condições objetivas produzidas a partir de determinados momentos históricos criando ideias novas, gerando contradições. Os significados passam por processos de ressignificação, a linguagem muda, porque num determinado momento social e histórico homens atuando na sociedade por meio de mediações produziram novos significados (GONÇALVES, 2007, p. 39).

INTERFACE POSSÍVEL

A pesquisa aponta para algumas percepções a partir da minha leitura enquanto pesquisadora que considero como pertinentes à discussão das condições sócio-históricas, que envolveram a instituição em sua organização e desenvolvimento. Tais percepções surgiram como questionamentos durante a pesquisa, em contato com documentos analisados, bem como dos dados das entrevistas. Lembro ao leitor que o objetivo desta investigação foi, através da História da instituição em seu início e mais tarde sob a influência do Parecer 246/99, se pudesse, com as lentes da formação docente, perceber uma interface possível no percurso institucional e nas trajetórias formativas de seus docentes de tal modo a perceber uma identidade institucional transformada. Tal interface que dá suporte a percepções por parte da pesquisadora confere ao que é proposto como leitura dialética da história da instituição conforme

Nosella e Buffa (2009) e Pires (1997). Vamos destacar para este artigo as percepções que de forma mais direta atendem a interface História de instituições escolares e formação docente. No pequeno espaço desta Comunicação oral não é possível relacionar todo o conteúdo abarcado na pesquisa. Outras categorias de análise em impactos na ação dos docentes, pode ser pesquisada na obra que hoje se encontra no prelo ou no texto da tese.

3.1. Formação de pastores ou professores-acadêmicos?

Que espaço a instituição oferece para formação de acadêmicos, pesquisadores, estudiosos? O uso do termo professor-acadêmico será usado para caracterizar a formação dos que buscam conhecimento para o desenvolvimento de um ministério pastoral ou missionário, mas também almejam desenvolver projetos acadêmicos. Hoje, o perfil para o professor de Teologia é diferente, exige-se habilitação, atendendo ao que se exige no ensino superior no Brasil: ensino, pesquisa e extensão.

3.2. Oficialização ou cursos livres?

Desde 1970 encontro a preocupação com a oficialização de cursos de Teologia nos documentos pesquisados: “A oficialização e reconhecimento de nossa faculdade têm nos preocupado por vários anos”. A maioria dos professores dividiam seu tempo entre magistério e ministério. Em 2005, a instituição é credenciada e autorizada para o funcionamento do curso de bacharel em Teologia, e, em 2010 ganha o reconhecimento. Para alguns segmentos foi uma mudança de paradigma muito grande e provocou não somente em São Paulo, mas no Brasil todo diversas discussões. Boa parte dos professores antigos entrevistados apoiavam a ideia, outros apresentaram medo. Para os professores atuais, se apresentava como um desafio. A decisão pelo curso oficializada estava tomada e o caminho não poderia ser outro, ou não se ofertariam mais cursos superiores de Teologia.

3.3 Desdobramentos no quadro docente

Um dos desdobramentos ocorridos a partir da oficialização do curso de Teologia diz respeito às mudanças de novas trajetórias formativas dos docentes, que

redundaram em reflexos na sua pessoa e na sala de aula. Hoje, no Brasil, o acesso a estudos pós-graduados em áreas de aderência à Teologia é amplo, e, tornou-se desde a oficialização caminho para se conseguir habilitação para a docência, a exemplo da área de Ciências da Religião. Os professores atuais entrevistados valorizam a formação pós-graduada afirmando que trouxeram contribuições para sua pessoa com relatos positivos em suas ações docentes. Pouco se tem escrito sobre a formação do professor de Teologia. O professor de Teologia hoje, no Brasil, assume um novo papel num espaço mais amplo de trabalho, em ministérios eclesiásticos, instituições de ensino, organizações assistenciais, entre outras. Os cursos são reais, fazem parte da realidade, e precisam hoje, mais do que nunca, de docentes habilitados.

3.4. Das mudanças aos impactos. Das novas formações à atuação em sala de aula

Um novo problema se destaca a partir das entrevistas relativas aos impactos gerados nas vidas dos docentes que viveram este último percurso institucional. Elaborei um mapa conceitual (quadro), para melhor compreensão deste momento de análise de mudanças. Parte-se de novas políticas públicas que trouxeram novas formações e impactos que por sua vez refletiram em sua atuação na sala de aula. Lidar com incertezas, com a divergência e com a complexidade são lembrados por Imbernón (2004, p. 18) àquele que se prepara para agir em uma sociedade democrática, pois ser um profissional docente exige “compartilhar o conhecimento com o contexto”. Para os professores da instituição estudada, enfrentar novos desafios buscando novas formações foi como Imbernón ensina, desafiante e complexo, representando impactos em sua vida pessoal e profissional.

Figura 1 – Quadro de autoria própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta investigação em torno da Faculdade Teológica Batista de São Paulo, buscou a história do percurso institucional e das trajetórias formativas de professores num recorte temporal. O campo de estudos em História das instituições escolares é relativamente recente em pesquisas voltadas para a educação e traz diferentes abordagens epistemológicas que as enriquecem. A formação de professores foi eleita como a interface a se investigar no relato da história institucional, pois tanto em seu início quanto no período posterior estudado, pude compreender a grande mudança efetuada no corpo docente desde a oficialização dos cursos de Teologia.

A pesquisa traz a dialética investigativa conforme Nosella e Buffa (2009) que compreende a dinâmica da história de uma instituição escolar, ao relacionar o particular com o geral nos demais contextos oferecendo caminhos para compreensão das relações com a totalidade, nos desvendamentos da luta, da vontade dos homens pelo poder nas relações.

Num sentido mais amplo, a discussão de mudanças institucionais, frente à oportunidade da oficialização dos cursos de Teologia, é atual e carece de pesquisas pormenorizadas. Esta pesquisa demonstrou ser possível uma interface entre os campos de estudo de história de instituições escolares e formação docente. Outras poderão surgir com outras interfaces. Essa pesquisa não se esgota e creio que a Educação Teológica como um campo de estudos a ser explorado, a ser ampliado, poderá contribuir para o estudo do campo da História das instituições escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. D. **Estudo de caso em pesquisa e Avaliação educacional**. Brasília: Iber livros, 2005.

BURK, Peter. **A Escola de Annales**, 1929 – 1989. A revolução francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1992.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In **Psicologia Sócio-histórica, uma perspectiva crítica em psicologia**. FURTADO et all. São Paulo: Cortez, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional.** Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

MAGALHÃES, Justino. Contributo para a história das Instituições educativas – entre a memória e o arquivo. In **Para a história do Liceal em Portugal**. Actas dos Colóquios do I Centenário da reforma de Jaime Moniz. (1894-1895). Braga: Universidade do Minho, 1999.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história as instituições educativas. In SOUZA, Cynthia Pereira de, CATANI, Denise Barbara. **Práticas educativas, culturas, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998.

MASPOLI, Antonio Maspoli de Araújo Gomes. **Teologia:** Ciência e profissão. São Paulo : Fonte editorial, 2005

NOSELLA, Paolo, BUFFA, Ester. **Instituições escolares:** por que e como pesquisar. Campinas: Alínea, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. Vol.1. São Paulo; Cortez, 2002.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação** 1 - agosto, 1997, pgs 83-92.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade:** Análises sócio-históricas de alguns momentos decisivos da evolução escolar no oriente. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

ROJO, Martín Rodriguez. El componente educativo em el rol del profesor universitário. In CHAVES, Sandramara Matias, TIBALLI, Elianda F. Arantes. **Concepções e práticas em formação de professores:** diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ROSA, Dalva E Gonçalvez. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In CHAVES, Sandramara Matias, TIBALLI, Elianda F. Arantes. **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In **Instituições escolares no Brasil:** conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores associados: HISTEBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, Pr: UEPG, 2007.

16.5.127 IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Jéssica Regina da Mota[2166]

Patrícia Cristina Albieri de Almeida[2167]

RESUMO

O processo de inserção profissional dos docentes, principalmente na área da alfabetização demanda uma atenção, pois a formação inicial tem mostrado lacunas quanto a preparação destes profissionais, sem o aprofundamento nas questões específicas da alfabetização. Buscando compreender quais são as implicações presentes nesse processo, este artigo tem o objetivo de analisar as especificidades do processo de inserção profissional de professoras alfabetizadoras, com maior enfoque nos desafios encontrados nesse período. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados, um grupo de discussão. As participantes são sete professoras alfabetizadoras iniciantes com até cinco anos de atuação profissional de uma rede municipal do interior paulista. A análise dos dados ocorreu por meio da perspectiva da análise de prosa. Os dados revelam as lacunas da formação inicial sem o direcionamento às especificidades da atuação na alfabetização, bem como a necessidade de atenção ao processo de inserção profissional, oferecendo subsídios para o desenvolvimento e a construção dos conhecimentos. Os principais desafios emergentes da prática das docentes envolvem a demanda burocrática no pouco tempo de atuação da função; a falta de aprofundamento teórico para compreender a prática de sala de aula; e parcos conhecimentos acerca das questões próprias da alfabetização e da docência.

Palavras-chave: Formação inicial. Inserção profissional. Professor iniciante. Professoras alfabetizadoras.

1 INTRODUÇÃO

O processo de inserção docente é uma fase de insegurança, pois o professor está ingressando em um sistema com normas, regras e em um ambiente desconhecido. Nesse momento necessita mobilizar os conhecimentos adquiridos na formação inicial e relacioná-los à prática de sala de aula.

Com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em 2006, para o curso de Licenciatura em Pedagogia, a formação docente se expandiu para diversas áreas de atuação, como por exemplo, educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, gestão escolar e espaços não escolares. Tendo em vista essa variada gama de demandas formativas no curso de Pedagogia, o futuro professor não recebe uma formação centrada e aprofundada nos conhecimentos referentes à

[2166] Mestranda em Formação Docente para a Educação Básica pela Universidade de Taubaté, Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, E-mail: jeessica.rmota@gmail.com.
[2167] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC) e Professora da Unasp, São Paulo, E-mail: patrícia.aa@uol.com.br.

atuação profissional (PIMENTA et al, 2017).

Gatti (2014) também destaca a multiplicidade de aspectos abordados durante a formação inicial e a qualidade empregada, tendo em vista as necessidades de formação desses futuros profissionais. Diante disso, enfatiza a necessidade de haver uma formação consistente e de qualidade que tenha como pressuposto a relação entre a teoria e a prática, bem como a importância da formação inicial e continuada, valorizando os saberes experienciais da ação docente. Dessa forma, é fundamental repensar a formação inicial e refletir a formação continuada de forma que possa colaborar com o desenvolvimento e o aprofundamento dos conhecimentos profissionais, principalmente no que se refere aos professores iniciantes.

Além das limitações formativas do curso de Pedagogia, é preciso considerar que o ingresso na profissão é, muitas vezes, permeado de tensões, especialmente quando não existem subsídios aos profissionais iniciantes.

Nesse período de inserção profissional, como bem destaca Marcelo (2009), o professor iniciante passa da posição de aluno para docente, apesar da qualidade da formação inicial e das experiências anteriores vivenciadas.

Marcelo (1999) explica que geralmente a esse profissional são confiadas as salas consideradas mais difíceis, o que agrava o enfrentando de desafios decorrentes da pouca prática e manejo em determinadas situações. É muito comum, por exemplo, nas redes municipais de ensino, atribuírem turmas de alfabetização a professores iniciantes sem nenhum tipo de acompanhamento e suporte ou, até mesmo, referências de professores com práticas que sejam eficazes. E esse quadro é agravado quando se considera que a formação inicial do professor alfabetizador tem se dado de forma precarizada.

Assim, o objetivo deste estudo foi analisar as especificidades do processo de inserção profissional de professoras alfabetizadoras, especialmente no que diz respeito aos desafios por elas encontrado.

2 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOCENTE: PROFESSOR INICIANTE

O início da carreira é uma fase delicada na trajetória docente que interfere no desenvolvimento profissional, pois é um período de transição de aluno à posição de professor, bem como, um momento de insegurança, mudança e a necessidade de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conhecimentos específicos ao ato de ensinar (MARCELO, 1999).

Conforme Huberman (1992) esclarece, o processo de desenvolvimento profissional não é análogo em todos os casos, cada indivíduo tem seu próprio crescimento, que pode ocorrer em diferentes tempos, intensidades e sequências, variando de acordo com as experiências vividas nesse processo.

Nesse período, algumas características são perceptíveis na trajetória docente. Huberman (1992, p. 39) retrata que o início na carreira ocorre nos primeiros três anos de docência e nesse momento o professor encontra-se diante de novas situações, em um ambiente desconhecido. Nessa perspectiva, depare-se com a fase de "sobrevivência", onde necessita lidar com um novo contexto, desafios e dificuldades, em consonância com a "descoberta", iniciando exploração de novas práticas e alunos em um ambiente com diversas demandas, confronta-se, portanto, com o "choque do real", encontrando situações reais de atuação e as dificuldades existentes nesse início. Em consonância com esse pensamento, Tardif e Raymond (2000, p. 226) complementam com os termos "choque de transição" e "choque cultural", pois o docente encontra-se diante de situações complexas durante a prática, que até então não havia se aprofundado enquanto aluno em formação.

O professor iniciante enfrenta desafios na ação profissional, sejam eles relacionados aos conhecimentos profissionais, à falta de estratégias para lidar com as situações da prática e, até mesmo, a falta de apoio e acompanhamentos necessários durante esse processo. Almeida et al. (2020, p. 7) destacam esses dilemas relacionados ao início da aprendizagem docente:

> (i) o pouco domínio dos conhecimentos profissionais (específico, pedagógico e curricular dos conteúdos) que abrange: o conteúdo - objeto de ensino, prática do planejamento, avaliação etc.; (ii) o pouco domínio da gestão da aula especialmente na inter-relação com os alunos e no atendimento às suas necessidades, considerando as etapas de desenvolvimento humano que abarca a compreensão dos processos de aprendizagem, das dificuldades dos alunos, disciplina, linguagem, diversidade etc.; (iii) a falta de apoio da escola, que compreende questões burocráticas, orientações básicas de acolhimento na escola, orientações e acompanhamento pedagógico, trabalho coletivo/colaborativo, relações com a família etc.

Ademais, outros fatores podem corroborar com dificuldades elencadas anteriormente, como: aos professores iniciantes serem atribuídas salas consideradas mais complicadas, principalmente com relação à condução da classe; falta de apoio e colaboração; valorização excessiva do saber prático por parte do professor iniciante,

em meio à insegurança das situações; demandas profissionais equivalentes aos professores com mais experiência; falta de aproximação entre a formação inicial e a atuação profissional; falta de bons modelos de ensino para auxiliar no desenvolvimento de boas práticas de atuação (MARCELO, 1999).

Dessa forma, Almeida et al. (2020) ressaltam a necessidade de investimentos em programas de inserção profissional subsidiando a sua inserção, tendo em vista uma formação consistente e de qualidade para esses profissionais. Para tanto, é necessário conhecer as necessidades formativas e as particularidades dos docentes, tendo em vista as qualidades das formações oferecidas durante a inserção profissional.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção será apresentado o percurso metodológico que teve como abordagem a pesquisa de natureza qualitativa e o principal instrumento de coleta de dados foi o grupo de discussão. O estudo foi desenvolvido com sete professores alfabetizadores iniciantes que atuam com turmas de 1° ou 2° ano do Ensino Fundamental, com até cinco anos de exercício docente, de uma rede de ensino municipal no interior paulista, em cargo efetivo ou contratual com prazo determinado.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de ética, posteriormente foi solicitado à Secretaria Municipal de Educação a autorização e o encaminhamento de uma carta convite por meio de formulário online para todos os professores da rede. Em seguida, foram iniciados os primeiros contatos e enviado um questionário via formulário online para caracterização das participantes da pesquisa.

O encontro do grupo de discussão ocorreu por meio da plataforma de comunicação por vídeo google meet, em data e horário agendado previamente com os participantes, fora do horário de trabalho, com duração de aproximadamente 1h30. O encontro foi gravado e, posteriormente, transcrito. Para preservar a identidade das participantes, foram denominados nomes fictícios para cada professora.

Para a análise dos dados foi utilizada a análise de prosa, conforme André (1983, p. 67) afirma a respeito desta abordagem, “os fenômenos apresentam uma multiplicidade de perspectivas que interagem num todo complexo e que é preciso pois levar em conta essas múltiplas dimensões e sua interação para se poder estender

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

completamente os fenômenos".

Foram analisadas as informações do grupo de discussão, buscando os temas e tópicos emergentes da discussão, sendo eles: lacunas da formação inicial; inserção profissional; desafios da prática docente.

4 PRINCIPAIS ACHADOS

Lacunas da Formação Inicial

No que se refere à formação inicial, as professoras relatam não haver uma preparação consistente para a prática docente pois, muitas vezes, as disciplinas teóricas são mais aprofundadas em detrimento do desenvolvimento da experiência em sala de aula. Embora acreditem ser necessário compreender as teorias, não percebem a relação entre a teoria com a aplicabilidade na prática. Havendo a necessidade de serem planejados e implementados momentos em que pudessem experimentar concretamente, ou analisar as práticas vivenciadas dentro do contexto real da sala de aula.

> Eu acho que na faculdade, como eu já tinha falado, a gente aprende muita teoria, mas não ensina você a ser o professor. [...] Então eu acredito que, é tudo muito lindo, porque é tudo no papel, mas a realidade... você ser professor... sala de aula. Não ensina! **(Ruth)**

> A professora joga pra você as hipóteses alfabéticas, mas ela não te explica nada, aquilo para você é um boneco que você que vai ter que moldar, você vai atrás, você aprende. Mas o trato de como chegar ali, porque que ela colocou aquele aluno lá? [...] Você não tem, na faculdade você não tem nada! **(Clarice)**

Essas falas corroboram com as críticas elencadas por Gatti (2014) e Pimenta (2017) de que a formação inicial ocorre sem o aprofundamento em relação às reais necessidades dos professores lembrando que no curso de Pedagogia há uma dispersão formativa. Como bem elucida Pimenta (2017, p. 24) em sua pesquisa sobre a formação inicial dos professores:

> Os resultados evidenciam a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de pedagogia para formar professores polivalentes, uma vez que essa formação implica diferentes saberes: domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os

> sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares.

A formação inicial dos docentes necessita de atenção, por tratar-se de um processo de construção da base de conhecimentos para atuação profissional, seja no que se refere à preparação adequada, às experiências necessárias, à organização e planejamento das situações didáticas, como também na análise das práticas profissionais.

Inserção Profissional

No processo de inserção profissional os docentes sentem-se inseguros e receosos, principalmente no que refere-se à atingir os objetivos e as expectativas dos alunos, das famílias, da instituição, mas principalmente de si mesmos. Como bem retrata Huberman (1992), a fase de iniciação docente é um momento delicado em que o professor está tomado pelo entusiasmo do início profissional em consonância com a realidade da profissão. Foi possível perceber durante o grupo de discussão que neste momento, todas as participantes demonstraram grande tensão e reflexividade. Além das cobranças externas de organização e resultados, é presente a cobrança interna em alcançar os objetivos pessoais.

> É um desafio muito grande, então a gente fica com esse receio. Realmente, eu fico pensando, será que vão aprender? Será que eu vou conseguir? Então, eu acho que o medo resume. **(Tatiana)**

> Em 2019 quando foi meu primeiro ano, eu me senti muito, muito, muito insegura! Com muito medo de não conseguir atingir meus alunos, de não conseguir fazer um bom trabalho! Eu fiquei com medo. E, o medo no início, principalmente nas três primeiras semanas, para mim foi meio “travante”. **(Clarice)**

Os primeiros anos são decisivos na carreira dos professores, durante esse período o docente encontra-se diante de diversos desafios, inclusive sobre como desenvolver um trabalho efetivo com os alunos, principalmente nas classes de alfabetização. Corroborando com essa ideia elencada pelas participantes, Tardif e Raymond (2000), abordam esse processo como um momento que o docente utiliza dos conhecimentos obtidos durante a formação, mas também, faz uso da sua experiência e concepção enquanto alunos, por meio de suas memórias e vivências

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

anteriores para desenvolver suas próprias estratégias de ensino, a esse aspecto os autores denominam de saberes “pré profissionais”.

Sendo assim, é necessária a atenção no desenvolvimento dos docentes, conforme ressalta Vaillant e Marcelo (2012) nesse período os professores estão inseguros, necessitando de apoio, tanto para desenvolver os conhecimentos para a atuação profissional, quanto para compreender como funciona a organização do ambiente escolar, esse processo ocorre em um período de tempo curto, em que há uma grande demanda de novas responsabilidades.

As docentes relatam não encontrarem o apoio necessário nesse processo, não havendo momentos dedicados à reflexão das práticas desenvolvidas e até mesmo o acompanhamento e direcionamento quanto ao trabalho desenvolvido.

> Às vezes, a gente tem dúvida e acaba tirando a dúvida com os colegas, e não vai até a gestão. [...] mas eles acabam ficando lá, presos na burocracia e esquecem um pouquinho de como é realmente a sala de aula, de como eles podem nos ajudar, estar um pouco mais presentes. [...]Mas a equipe gestora, às vezes, cobra muito e esquece um pouquinho de estar ali, de mostrar, de ser o exemplo. **(Lygia)**

> Então, assim, que tempo a gente tem para conversar? Aí chega na hora do HTC, tem que falar alguma coisa, que acham que é super importante. Às vezes eu nem acho que é importante assim, mas elas acham. Mas, o que a gente precisa, a nossa ansiedade, as nossas dúvidas, não dá tempo de tirar. **(Ruth)**

Essas falas evidenciam a importância de a rede de ensino e a escola, mais especificamente, oferecem os subsídios pedagógicos e administrativos aos professores iniciantes para que eles sintam que suas dificuldades são acolhidas e atendidas (ALMEIDA et. al., 2020). Quando o apoio não é institucionalizado, os professores iniciantes, ao depararem-se com as dificuldades e falta de manejo em determinadas situações, recorrem ao apoio dos colegas, em busca de confirmações, análise de práticas desenvolvidas, troca de experiências e o acolhimento em meio aos desafios e angústias.

> Você cai de paraquedas. Você vai aonde a onda tá te levando. Mas, é muito complicado, se a sua equipe de professores não for uma equipe que te acolha, é muito difícil, muito complicado! **(Eva)**

Esta verbalização de Eva, que foi confirmada pelas outras participantes, ressalta a necessidade do desenvolvimento contínuo por meio da reflexão das práticas relatada por Vaillant e Marcelo (2012, p. 127), “os docentes principiantes necessitam ter um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade

de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino, de tal forma que melhorem continuamente como docentes". Para tanto, é necessário repensar as necessidades formativas dos docentes, bem como fornecer subsídios, tendo em vista o desenvolvimento e a construção da base de conhecimentos profissionais aos docentes iniciantes.

Desafios da Prática Docente

No que tange a prática docente das professoras alfabetizadoras iniciantes, embora estejam em processo de construção da base de conhecimentos, principalmente no que se trata tanto do domínio das habilidades didáticas, quanto aos saberes específicos para a atuação no processo de aquisição da língua escrita. O principal apontamento refere-se à burocracia encontrada e o tempo disperso para desempenhar questões administrativas, em detrimento ao tempo para o aprofundamento dos conhecimentos, planejamento de situações didáticas e organização pedagógica.

> E, além de a gente tem que dar conta da alfabetização, do aluno e cada um aluno. Cada hipótese é uma hipótese. Além de tudo isso, dessa pressão. Tem mais a pressão da documentação, que eu acho que dá uma desestabilizada na gente também! **(Eva)**
>
> Mas eu acho que a gente se cobra nisso de hipótese. A gente trabalha em torno disso, então é lógico que a gente quer que criança sempre esteja evoluindo nas hipóteses. [...]Então, a gente se cobra muito também de dessa burocracia. São os nomes que a gente dá, né? Tem que ser "o alfabético", "o silábico alfabético." **(Ana Maria)**

Em consonância à essas falas, Vaillant e Marcelo (2012) retratam as dificuldades dos professores em fase de iniciação que, enquanto inserem-se em um sistema com novas responsabilidades, têm as mesmas incumbências pedagógicas e administrativas que o professor experiente, sem um suporte direcionado.

Outro fator elencado é a compreensão do processo de alfabetização, como as hipóteses de escrita e organização de atividades e intervenções que realmente colaborem com a aprendizagem dos alunos.

> O que fazer? Porque, ah, peguei primeiro ano. Tá, e agora? O que eu vou fazer? **(Ruth)**
>
> Como entender as hipóteses das crianças, porque na faculdade, como as meninas disseram também, a gente não teve. [...] Peguei o primeiro ano, sem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> conhecimento nenhum. E aí, chegou na sala de aula, e eu fui ver. Eu pensei: "E agora? Como é que eu vou fazer?" **(Cecília)**

Nas falas das participantes emerge a dificuldade em atingir as especificidades dos alunos, bem como a elaboração e gestão do planejamento das situações didáticas em sala de aula. À essa dificuldade Micotti (2019) ressalta que a formação inicial sem compreensão da relação entre a teoria e a prática, dificulta a ação docente, pois nesse processo o docente encontra alternativas teóricas que já foram aprofundadas para as situações vivenciadas na prática. Micotti (2019, p. 168) completa: "[...] é preciso assinalar que o enfoque teórico de práticas faz sentido para os estudantes e professores em exercício do magistério quando há a percepção das relações entre os saberes da própria experiência e os novos conhecimentos".

Em suma, aos docentes é necessário o conhecimento teórico específico às práticas de alfabetização, para conseguirem estabelecer um movimento de construção de conhecimento por meio da reflexão crítica da ação pedagógica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissão docente envolve um conjunto de saberes necessários à atuação, principalmente para a alfabetização, portanto preparar o futuro professor com uma base de conhecimentos específicos para a prática pedagógica e as especificidades da alfabetização é de suma importância para a formação de professores. Com base nos estudos de Gatti (2014), Pimenta (2017) e nas falas das participantes, vemos que a formação oferecida ainda deixa lacunas que dificultam a ação com maior intencionalidade pedagógica, visto que os professores necessitam de uma formação aprofundada nas especificidades da alfabetização.

Diante dos principais desafios, surge a falta de conhecimentos para a atuação na alfabetização, tanto para identificar os saberes dos alunos e suas hipóteses de escrita, quanto para a elaboração de situações que contribuam para o desenvolvimento de cada aluno. Outro ponto fortemente elecando é a burocratização das ações dos docentes por meio da demanda de documentos a serem preenchidos e que necessitam dispor de um grande tempo e do apoio dos pares. Esses aspectos estão entre os pontos elecandos por Almeida et al. (2020) no que se refere aos dilemas enfrentados pelos professores iniciantes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Corroborando com as limitações da formação inicial, o processo de inserção profissional também demanda uma maior atenção, pois é um momento em que o docente está imerso em inseguras em meio à novas demandas. Nesse período o medo do fracasso ou de não desempenhar um bom trabalho no processo de alfabetização dos alunos é presente. Como bem retrada Huberman (1992), a esse processo de ingresso na carreira os professores deparam-se com o sentimento de entusiasmo com as novas descobertas e as inseguranças presentes na realidade.

Dessa forma, emerge a necessidades de repensar a formação do futuro professor alfabetizador e dos processos de indução profissional, tendo em vista uma base de conhecimentos e capacidade reflexiva aos docentes, tanto para a atuação na alfabetização, quanto visando o desenvolvimento profissinal dos professores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983.

ALMEIDA, P. C. A. de; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-20, e4152113, jan./dez. 2020.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 1992.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente.** Belo horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago.- dez. 2009.

MARCELO, C. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MICOTTI, M. C. O. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Contexto, 2019.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades da formação do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, Dezembro/2000.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: Editora UTFPR, 2012. Capítulo 1.

16.5.128 INFÂNCIAS CONFINADAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: O QUE NOS CONTAM AS CRIANÇAS SOBRE SUAS VIVENCIAIS E EXPERIÊNCIAS?

Maristela Aparecida Nunes[2168]

Leandra Souza Machado[2169]

Aliandra Cristina Mesomo Lira[2170]

RESUMO

A propagação de uma pandemia denominada Corona-vírus, as pessoas tiveram seus modos de vida alterados. Observamos que essas mudanças também atingiram as crianças originando um movimento de (re)condução das mesmas. Nessa dinâmica, na maioria vezes, a criança é conduzida de um espaço a outro sob uma racionalidade adultocêntrica que ignora a percepção infantil a respeito de assuntos que lhes dizem respeito. Assim sendo, este texto tem a finalidade de apresentar a proposta de pesquisa de doutorado em andamento de uma das autoras no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/Unicentro, cujo objetivo é compreender, por meio das narrativas infantis, as tensões e desafios da vivência infantil em tempos de pandemia. O estudo será realizado com crianças em uma instituição escolar da rede municipal de ensino em Guarapuava/Pr. A base teórico-metodológica está alicerçada na Sociologia da Infância. A técnica para coleta de dados será a entrevista-compreensiva e o desenho e a análise reflexiva será composta a partir dos teóricos da infância como Benjamin (1984), Sarmento (2004) e Corsáro (2011), além de Bauman (2001), Foucault (2014), e Souza Santos (2020). O método de trabalho do material coletado será a análise de conteúdo de Bardin (1977). Destacamos que as percepções e relatos infantis são ricas fontes reveladoras do que fazemos com elas, os sentidos e reflexos de nossas práticas, da educação que lhe ofertamos. Dar voz às crianças, portanto, é uma das formas de legitimar a visibilidade de uma categoria social que foi, por muito, tempo anulada historicamente.

Palavras-chave: Crianças. Infâncias. Narrativas Infantis. Pandemia Covid-19. Confinamento.

1 INTRODUÇÃO

Os anos de 2020 e 2021 estão se caracterizando como excepcionais na história humana devido a disseminação da pandemia de COVID-19. Além de acarretar prejuízos à saúde também afetou os setores da economia, da política, da educação e da cultura, assim como as relações sociais. Os reflexos dessa mazela sanitária

2168 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. E-mail: maristelinhanunes@gmail.com.
2169 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. E-mail: liasouza0808@gmail.com.
2170 Pós-doutora em Educação, Professora Associada do departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. E-mail: aliandralira@gmail.com.

agudizaram ainda os problemas sociais já existentes como a fome, a pobreza, o desemprego e o preconceito como aponta Souza Santos (2020). Segundo esse autor, os desdobramentos dessa enfermidade ocasionaram profundas alterações nos modos de vida das pessoas que foram afastadas de suas rotinas, de suas famílias, do trabalho e de atividades culturais e de lazer (SOUZA SANTOS, 2020).

Nesse novo cenário, as crianças também tiveram suas vidas modificadas passando a ficarem confinadas em suas casas, uma vez que elas também tiveram que se encaixar no protocolo de isolamento social determinado pela Organização Mundial da Saúde – OMS - (GAMA NETO, 2020) como uma das medidas de contenção da doença. Nessa dinâmica instaurada pela pandemia, muitas vezes, a criança é conduzida de um espaço a outro de forma autômata sob racionalidades que ignoram a percepção infantil a respeito de assuntos que lhes dizem respeito. Em muitas situações, as crianças são colocadas em “uma posição onde são vistas, mas não escutadas, dificultando seu reconhecimento como interlocutoras válidas” (MÜLLER, 2006, p. 520).

Especialistas de diversas áreas se pronunciam a respeito dessa circunstância tecendo apontamentos e críticas, mas e as crianças que também compõem o tecido social e são tão vítimas do vírus quanto os adultos, o que dizem e sentem? Em que momento elas se manifestam acerca desse fenômeno? Diante do exposto, nossa preocupação recai sobre a percepção infantil acerca dessa inédita situação histórico-social gerada pela pandemia e suas repercussões sociais que incidem sobre as crianças. Deste modo, este texto objetiva apresentar a proposta de pesquisa de doutorado de uma das autoras no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/Unicentro.

Apontamos como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais as percepções infantis quanto ao tempo da pandemia e suas experiências vividas fora da escola? Dessa problematização decorre o objetivo geral que consiste em compreender, por meio das narrativas infantis, as tensões e desafios da vivência infantil em tempos de pandemia. Nosso ensejo é ouvir suas experiências, seus sentimentos, afazeres, brincadeiras e interações no período em que estiveram em suas casas afastadas da escola. Descobrir o que elas têm a nos dizer sobre este momento que se delineia por uma (des)ordem ocasionada pela pandemia do novo coronavírus.

Todavia, esse estudo não tem a pretensão de esgotar o assunto em pauta, mas objetiva, dentro de seus limites compreender o que esses sujeitos pensam sobre esse momento, o que sentem e como lidam com ele.

2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS

Ouvir o que as crianças têm a nos dizer sobre essa circunstância social permeada por inquietações e incertezas que também as afeta e, por isso, reverbera na constituição de suas vidas configura-se em um exercício epistemológico, empírico e intelectual de seminal importância no caminho rumo a consolidação da população infantil como categoria social que se constitui nas relações sociais, não num futuro próximo, mas como sujeitos do tempo presente.

De abordagem qualitativa, inicialmente realizaremos um estudo bibliográfico para a formulação teórico-conceitual da temática no qual nos pautaremos no referencial da Sociologia da infância a qual "[…] possibilita que os pesquisadores reflitam a respeito das crianças como sujeitos ativos nos processos culturais nos quais estão envolvidas e, da mesma forma, contribui para que se discuta a infância enquanto categoria social digna de estudo (MACHADO; CARVALHO, 2020, p. 162). e nos postulados de Corsaro (2011) por seu enclinamento em estudar a infância pelo viés da autonomia conceitual, isto é, a criança por ela própria, e não apenas visualizada no cerne dos vínculos familiar e escolar, como até pouco tempo acontecia, mas situá-la no contexto social. Por visibilizar a criança nas suas vivencias no meio social, teceremos breves apontamentos à luz dos postulados de alguns teóricos que analisam criticamente conjuntura contemporânea como Bauman (2001) e Souza Santos (2020). Para o diálogo reflexivo também nos reportaremos aos estudiosos da infância como Benjamin (1984), Sarmento (2004) e em autores que consideram meninos e meninas competentes para falarem de si mesmos e das instituições das quais participam, tais como Martins Filho e Martins Filho (2020) dentre outros. Também tomamos como ferramenta analítica as teorizações Michel Foucault (2014) tais como o conceito de governamentalidade, relações de poder.

Segue-se à pesquisa de campo na qual os sujeitos são crianças estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Municipal de ensino da idade de Guarapuava/Pr. Focalizaremos a narrativa das crianças expressas na entrevista-

compreensiva (KAUFMAN, 2013) e no desenho (GOBBI, 2009). Ambos os procedimentos se configuram como métodos investigativos que se mostram apropriados para pesquisas de abordagem sociológica promovendo a participação das crianças.

Ademais, a escolha por estas técnicas investigativas se justifica pelo fato de que, de acordo com Gobbi (2009, p. 71), as narrativas e relatos das crianças são "compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seus contextos sociais, históricos e culturais, pensados, vividos, desejados. Estes momentos serão gravados para posterior transcrição. Nestes momentos será solicitado às crianças que nos contem por meio de suas narrativas e por desenhos, quais atividades realizavam durante o período de isolamento, no qual, devido à pandemia, ficaram em casa sem ir à escola e limitadas em sua circulação. As falas serão transcritas e as produções serão fotografadas e digitalizadas para posterior análise.

3 REVISÃO DE LITERATURA: A INFÂNCIA EM FOCO

Adentrar ao universo infantil e buscar compreender as tensões e os desafios da vivência das crianças dentro e fora da escola no cerne deste momento histórico-social demarcado pela pandemia de Covid-19 configura-se, simultaneamente, em uma instigante tarefa e, em um singular desafio. Isto se deve pelo fato de que assim como o desvelamento das experiências dos sujeitos que vivem este tempo, o aqui e agora, ainda estão por se fazer conhecer mais a fundo, igualmente as teorizações científicas, sociais e culturais, bem como a dimensão simbólica deste momento pandêmico são emergentes e estão sendo construídas. Buscamos aprofundar o conhecimento acerca da infância a partir das indicações feitas pelas próprias crianças, pois […] consideramos que a participação das crianças no processo de pesquisa precisa ser realizada de forma horizontal [...] (MACHADO; CARVALHO, 2020, p. 163).

Para cumprir os propósitos de estudo nos reportaremos, especialmente, ao campo teórico da Sociologia da Infância, seus autores, especialmente Sarmento (2004; 2007) e Corsaro (2011) e apontamentos sobre a pesquisa com crianças. Foi com a Sociologia da Infância que se estabeleceu um novo paradigma dos estudos da infância. Essa nova ciência configura-se em um campo de produção de conhecimento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

teórico-conceitual para a compreensão das crianças como sujeitos histórico-sociais e da infância como categoria social e base teórico-metodológica de pesquisa sobre e com as crianças.

Diversos autores tratam das pesquisas com crianças como Fernandes (2004), Kramer (1996), Rodrigues, Abramowicz (2011), Borges e Silva (2014) argumentando a favor da realização de estudos que abordem as diferentes infâncias e seu universo. Nesse mesmo viés, também há a defesa das pesquisas que abordam a perspectiva infantil (JOBIM; SOUZA E CASTRO, 2008), (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008), (CRUZ, 2013), (MARTINS FILHO; MARTINS FILHO,2020), têm ganhado campo nos estudos ampliando-se, porém, investigações que abordam o ponto de vista das crianças e que procuram conhecer a sua percepção a respeito desse momento histórico permeado pela pandemia ainda são recentes.

Essa tarefa consiste em um emergente exercício intelectual e demanda um olhar e uma escuta abertos e sensíveis às formas de expressão das crianças. Igualmente, a partir da década de 1990 te se difundido estudos que se preocupam com a criança para além do status de aluno(a), dentre os quais citamos alguns dos trabalhos mais representativos passando a facalizá-las nos diversos tempos-espaços sociais como instituições de acolhimento (RIZZINI; RIZZINI, 2004), as crianças hospitalizadas (NASCIMENTO; FREITAS, 2010), as crianças sem-terra (MARTINS, 1993), as crianças indígenas (COHAN, 2000). Há, complementarmente, pequissdores que elaboraram importantes trabalhos perspectivando a narrativa infantil como Nazário (2011) e CAMPOS (2016) nas quais, além da participação infantil, valoriza-se as experiências de vida das crianças acessadas por meio da fala das mesmas.

Desta forma, lançou-se um olhar para as crianças de rua, trabalho infantil em propagandas, filmes e telenovelas, os youtubers mirins. Nesse direcionamento, passou-se também a considerar nas investigações científicas elementos até então desconsiderados do universo infantil como o brinquedo e o brincar. Essa guinada é muito significativa pois, expõem o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, como participantes ativos do tecido social e produtoras de cultura.

Deste modo pretendemos lançar um olhar sobre a perspectiva da criança, contudo, dentro dessa realidade pandêmica, outros ângulos de interrogação se fazem urgentes, como por exemplo, às dificuldades enfrentadas pelos profissionais da Educação Infantil em seu trabalho de educar e ensinar as crianças de modo remoto.

É de grande necessidade problematizar como professoras e professores têm vivenciado e organizado sua prática docente dentro dessa dinâmica, refletir sobre suas angústias, desafios e superações.

Esse aspecto será investigado por uma das autoras em sua pesquisa de mestrado em curso pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/Unicentro, no qual a pesquisadora ainda reflete se uma educação remota corresponde aos objetivos a educação infantil uma vez que, conforme já constatado em pesquisas anteriores, uma das finalidades da escola, "[...] inclui proporcionar aos indivíduos a aquisição de saberes em áreas distintas do conhecimento e, especialmente nessa faixa etária, promover situações de interação e troca de experiências" (LIRA; MACHADO, 2020, p. 8-9).

Especialmente nesse momento histórico-social alterado pelas crises acentuadas pela pandemia de Covid-19 (SOUZA SANTOS, 2020), ressalta-se o quanto as relações opressoras e de poder como denuncia Foucault (2014) de nossa modernidade líquida como a caracteriza Bauman (2001) incidem sobre as crianças. E confinada na dinâmica desse sistema constituído pelo engendramento de tecnologias de controle moduladoras das condutas individuais e coletivas das crianças, as mesmas não são ouvidas, mas silenciadas, perpetuando-se assim formas de (in)visibilidade infantil.

4 CONSIDERAÇÕES

Salientamos que os reflexos dos acontecimentos sociais, neste caso da pandemia em curso, na construção da infância contemporânea precisam ser perspectivados e, portanto, constituem o fio condutor do debate que propomos nesta pesquisa, uma vez que este fato social opera na formulação da normatividade e da subjetividade das crianças. Todos esses fatores incidem sobre as crianças e neste momento no qual o contexto mundial é assolado pela pandemia do Covid-19, ordenamentos que, sob a rubrica da proteção física, assujeitam as crianças, o que elas nos contam? como elas se sentem? o que pensam? o seu silenciamento está baseado em quais princípios e a quais propósitos atendem?

A autenticidade desta pesquisa encontra-se no enfoque social dado às crianças o qual almeja dar a conhecer suas experiências de vida neste momento sócio-histórico

assinalado pela alteração dos modos de vida das pessoas devido a presença de uma pandemia mundial que acarretou, além da suspensão das aulas presenciais, uma gama de ressignificações da cotidianidade humana. A relevância acadêmica e social desta investigação está contida na promoção das experiências infantis e da cultura da infância acessadas por meio do olhar e da escuta atenta e sensível as suas narrativas a fim de compreender melhor como as crianças entendem e se constituem nesse momento histórico-social inédito afetado pela pandemia do COVID-19.

Assim, antes de se configurar num estudo que proponha certezas, pretendemos, a partir deste estudo, impulsionar reflexões que abram caminho para a participação infantil e compreender que ouvir a criança abre possibilidades de mudanças nos modos de relacionamento entre ‘grandes’ e ‘pequenos’ nos diversos âmbitos sociais.

5 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças e infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G. de.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-54.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z**. Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENJAMIN, W. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Decreto nº 40.583, de 1 de abril de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 2020.

CAMPOS. K. C. de. **Nossas vidas contam histórias**: crianças narradoras. 2016. 232f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, SC, 2016.

COHN, C. **A criança indígena:** A concepção xikrin de infância e aprendizado. 2000. Dissertação (Mestrado). Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância.** São Paulo: Artmed, 2011.

CRUZ, S. H. V. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. In: 27ª **REUNIÃO**

ANUAL DA ANPED. Anais. Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t078.pdf. Acesso em 13 fev. 2021.

FERNANDES, F. As 'trocinhas' do Bom Retiro. In: FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1979. p. 153-258.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: o nascimento das prisões; 42.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GAMA NETO, R. B. Impactos da covid-19 sobre a economia mundial. **Boletim de conjuntura** (BOCA), 2 (5), p. 113-127, 26 mar. 2020.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In FARIA, A. L. G. de. DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 69-92.

JOBIM E SOUZA, S; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.

KAUFMANN, J. **Entrevista compreensiva:** um guia para pesquisa de campo. Petrópolis/Maceió, Vozes/Edufal, 2013.

KRAMER, S.; LEITE, I. **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.

LIRA, A. C. M.; MACHADO, L. S. Obrigatoriedade de matrícula na pré-escola: análise do ponto de vista das famílias. In **Linhas Críticas,** Brasília, DF, v. 25, p. 1-19. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/26433>. Acesso em: 07 jul. 2021.

MACHADO, S.; CARVALHO, R. S. de. Notas de campo: percursos éticos e metodológicos em uma pesquisa com crianças na educação infantil. In **Humanidades e inovação,** v. 7, n. 28, 2020. Disponível em: < https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2039>. Acesso em: 07 jul. 2021.

MARTINS, J. de S. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: MARTINS, J. de S. (Org.). **Massacre dos inocentes:** a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1993. p. 51-80.

MARTINS FILHO, A. J.; MARTINS FILHO, L. J. Uma agenda de estudos sobre as crianças e a experiência em um contexto de educação coletiva. **Humanidade & Inovação,** v. 6, n.15, p. 43-53, 2019, Tocantins. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1179. Acesso em 15 de julho de 2020.

MULLER, F. Infância nas vozes das crianças: culturas infantis trabalho e resistência. Revista e sociedade, Campinas, v.27, n.95, p.553-573, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a12v2795.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2021.

NASCIMENTO, C. T. do.; FREITAS, S. N. Possibilidade de atenção à aprendizagem infantil em contexto hospitalar. In MATOS, E. L. M.; TORRES, P. L. **Teoria e Prática na Pedagogia hospitalar:** Novos cenários, novos desafios. Curitiba: Champagnat, 2010. P. 21-40.

NAZÁRIO, R. Narrativas das experiências de crianças pequenas no contexto de uma "casa lar" do município de Florianópolis-SC. In: **34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED.** Anais. Natal: Anped, 2011. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/images/posteres/GT07/GT07-824%20int.pdf. Acesso em 05 jan. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A escola vista pelas crianças.** Porto: Porto Editora, 2008. p. 13-29.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil:** percursos históricos e desafios do presente. São Paulo: Loyola, 2004.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In SARMENTO, M. J.; CERISARA A. B. (Orgs.), **Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004. P. 9-34.

SARMENTO, M. J. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, L. V. (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 19-40.

SOUZA SANTOS, B. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Almedina; 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.129 INÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM QUESTÃO, A ANÁLISE DE(A) PRÁTICA

Mariana Fiorio[2171]

Márcia Regina Onofre[2172]

Samuel de Souza Neto[2173]

RESUMO

Este trabalho trata da prática como lugar de formação e produção de saberes no processo de profissionalização do ensino de uma professora iniciante na educação infantil. Objetivou-se analisar um relato de experiência de um plano de aula na educação infantil (EI), como um dispositivo de formação. Opta-se por uma metodologia de pesquisa qualitativa, estudo autoetnográfico (descrição narrativa de si mesmo, autobiografia etnográfica), de uma professora iniciante, utilizando como ferramentas as quatro ações da reflexão crítica de Smyth (1992): descrever: o que faço?; informar: o que significa isto? qual o significado das minhas ações?; confrontar: como me tornei assim? como cheguei a agir dessa forma?; reconstruir: como posso fazer diferente? como posso me transformar?; análise documental (plano de aula) e análise de conteúdo. Na produção dos dados, observou-se a mobilização de saberes profissionais (saberes plurais e heterogêneos; saberes personalizados e situados; saberes relacionais) e conhecimentos universitários no fazer docente; a invisibilidade do professor iniciante no quadro da escola e a falta de acompanhamento dessa professora por parte da escola. Porém, o exercício de análise da prática, como dispositivo de formação, permitiu ressignificar a própria prática no fazer docente e introduzi-la dentro da aquisição de uma cultura profissional pelo processo de socialização profissional e socialização organizacional.

Palavras-chave: Educação Infantil; Reflexão Crítica; Saberes docentes; Socialização Profissional.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da prática como lugar de formação e produção de saberes no processo de profissionalização do ensino de uma professora iniciante na educação infantil. Neste contexto tem como objetivo analisar um relato de experiência de um plano de aula na educação infantil (EI) como um dispositivo de formação[2174].

No entanto, tal aspecto apresenta alguns desafios vinculados à necessidade da efetivação de uma Política de Formação de Professores (TARDIF, 2014) que ofereça respostas para a superação das mazelas profissionais, bem como ao

[2171] Profª Mestranda na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho-UNESP/RC; email: mariana.unesp@unesp.br
[2172] Profª.Drª. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; email: marciaonofre@ufscar.br
[2173] ProfºDr. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho-UNESP/RC; email: samuel.souza-neto@unesp.br
[2174] Dispositivo – Utilizado para a profissionalização do ensino com uma intenção formativa ligada à construção da compreensão da prática (MARCEL et al., 2002)

reconhecimento de uma prática docente construída a partir de uma base de conhecimentos que possa fundamentar a ação docente (TARDIF, 2014; GAUTHIER et al., 1998). A necessidade de uma base de conhecimentos (saberes[2175]) já tinha sido apontada pelo movimento estadunidense da profissionalização do ensino (HOLMES GROUP, 1986), assim como no cerne dessa questão na perspectiva de uma epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2014).

No Brasil, a profissionalização do ensino vai aparecer acoplada a universitarização da formação nas licenciaturas, em particular, dos professores da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental na LDBEN 9394/96 e diretrizes de formação de professores dos anos 2000. A nova legislação coloca ênfase tanto na valorização profissional como no reconhecimento da ação pedagógica, permeadas por uma “lógica da reflexão sobre e pela ação” (WITTORSKI, 2014, p. 907); na problematização e ressignificação das práticas e na superação do aprendizado por tentativa-erro (aprendizado artesanal) rumo ao aprendizado da profissão em que os macetes e esquemas de aula são fundamentados cientificamente e tornado público (GAUTHIER et al., 1998). Formar para uma profissão envolve esta base de conhecimento materializada em saberes profissionais, como os saberes temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados e relacionais, dando margem para se pensar à docência como uma profissão de interações humanas (TARDIF, 2014).

No entanto, a socialização docente envolve tanto a socialização profissional como a organizacional e a antecipatória (FREITAS, 2011). A socialização profissional incorpora valores, conhecimentos e habilidades generalizadas à profissão, levando o sujeito a fazer parte de uma comunidade profissional e expressar comportamentos e atitudes comuns ao exercício da profissão e a identidade profissional (FREITAS, 2011); já a socialização organizacional é um processo de inculcação de normas, condutas e comportamentos de uma cultura profissional (FREITAS, 2011); enquanto que a socialização pré-profissional (GARÍGLIO, 2011), denominada de socialização antecipatória, ocorre no período precedente à formação inicial, sendo marcada pelos antigos professores, integrantes do meio familiar, representações da profissão (CARVALHO, 1996) e do saber ser e saber fazer (GARÍGLIO, 2011).

[2175] Saberes – o autor usa essa terminologia em sentido amplo, envolvendo conhecimentos, competências, habilidades e atitudes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, no que diz respeito ao professor iniciante, Nunes (2002) vai apontar para cinco agentes de socialização: (a) os professores (colegas); (b) o núcleo gestor da escola; (c) as políticas educacionais; (d) a administração; e, (e) a natureza das interações com os alunos. Porém, Lacey (1977), em estudo clássico, nos lembra que esta fase pode ser marcada pelas expectativas pessoais e a cultura escolar instituída, chamando a atenção para três situações: submissão estratégica; ajuste interiorizado (aceita as regras) e redefinição da estratégia em ação (mudança que pode ser operada). Dessa forma, será a partir desses pressupostos que se fará o diálogo com o relato de experiencia.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Procedimentos Metodológicos

Optou-se como estratégia pelas etapas da pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) por se tratar de um estudo das complexidades das relações e pensamentos obtidos na coleta de dados dentro de um determinado contexto. Neste cenário, o estudo autoetnografico entrou para auxiliar no “sentir, descrever, refletir e aprender sobre a própria prática” (BOSSLE; MOLINA NETO, 2009, p.134), pois ele se define como uma descrição narrativa de si, uma autobiografia etnográfica (ELLIS, 2004).

Como participante deste relato de experiencia temos o próprio pesquisador que optou por apresentar um plano de aula que foi desenvolvido em uma Escola Municipal do interior paulista. Nesta direção, utilizou-se como técnicas/instrumentos a análise documental, envolvendo as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação (ideais, opiniões e experiencias), possibilitando apontar vários tipos de documentos escritos, numéricos ou estatísticos (BRAVO, 1991); a análise de(a) prática (SMYTH, 1992; WITTORSKI, 2014) pautada nas quatro ações da reflexão crítica de Smyth (1992): descrever (plano de aula, rotinas), informar (os princípios que embasam suas ações), confrontar (as causas do seu modo de ensinar, a teoria que fundamenta o ensino), reconstruir (repensar a prática); e, por fim, a análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, [...] mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a

inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção" das informações (BARDIN, 1977, p. 42).

2.2 Produção dos Dados

Descrever (o fazer docente): Para a realização dessa etapa foi proposto pela professora responsável (registrada) do mesmo ciclo um roteiro suscinto, contendo apenas o nome da atividade, ou seu objetivo central. Nesta direção, a aula foi organizada em quatro momentos, contendo cada atividade 30 minutos:

a)trabalhar o alfabeto e as iniciais de palavras conhecidas (que palavra começa com a letra B?) e escrevê-las na lousa; b) reconhecimento do seu nome: sentados em roda, eles tinham que encontrar o crachá com seu nome e depois trabalhamos o nome e sobrenome enquanto uma informação individual; c) identidade: esperava-se que eles identificassem em si algumas características físicas (tamanho do cabelo, enrolado ou liso, sexo, formato do rosto etc.); d) identidade: olhando ao espelho, as crianças tentariam se representar em uma folha, na forma de um autorretrato;

Desse modo, ficava a critério da professora iniciante adaptá-lo e guiá-lo à necessidade da sala, bem como a busca por torná-lo uma autocriação, com concepções, ideias e saberes que contemplavam o fazer docente. Assim, o plano de aula selecionado para a aula na Educação Infantil – turma pré I (quatro a cinco anos), período da tarde, emergiu de um conjunto de aulas para esse período denominado de adaptação dos escolares (alunos). A aula ocorreu na segunda semana de fevereiro/2020, após o curto período de férias. A professora iniciante, como eventual, ministrou a aula individualmente para 19 crianças.

Porém, a maioria das crianças, por estarem em período de adaptação, choravam bastante, deixando a professora iniciante bastante preocupada e, às vezes até assustada, pois no estágio supervisionado não tinha vivenciado nenhuma situação dessa natureza. Em sua reflexão, a professora se sentia totalmente desamparada de conhecimentos práticos, bem como, em outros momentos, da falta de correlação entre a teoria apresentada pela formação inicial e a realidade do cotidiano escolar.

No entanto, com o decorrer da aula, as crianças foram se tranquilizando e a professora iniciante foi se sentindo mais segura com as ações realizadas,

ambientando-se ao novo espaço e a uma nova posição. Parecia que naquele momento, elas queriam conhecer a professora mais de perto (tato, afeto) em busca de superar o medo, o estranhamento; da mesma forma que a professora possuía poucas informações sobre a turma, levando-a a uma maior interação com as próprias crianças na busca de informações (TARDIF, 2014).

Assim, em relação a dinâmica da aula, os desafios apresentados foram contornados, depois de algum tempo, quando os alunos, aos poucos, foram parando de chorar e a professora foi aprendendo a interagir com eles, sem qualquer apoio de outros profissionais da escola, na mescla do aprendizado por tentativa-erro e o aprendizado de um trabalho especializado.

Informar (o significado das ações da docente): Os temas norteadores da aula foram pensados de acordo com o currículo da instituição (saber curricular), bem como com os campos de experiência, tratados na BNCC, os quais tendem a desenvolver a concepção de identidade. A prática pedagógica da professora apresentou influências de referenciais teóricos que marcaram a educação, como traços da abordagem dialógica, (FREIRE, 1996), dando destaque as interações sociais e a perspectiva da ação problematizadora (TARDIF, 2014), a troca de experiências e saberes entre o professor-aluno e aluno-aluno (GATTI et al, 2019), incluindo-se a dimensão afetiva, dando margem para um saber relacional e o desenvolvimento da dimensão humana nas rodas de conversa.

Confrontar (compreensão do modo de ensinar): Nessa etapa foi identificado na prática profissional da docente outros dispositivos (controle) para manter à disciplina dos alunos (FOUCAULT, 2014), no sentido de manter a conduta, os quais, revelavam influência do seu processo de escolarização e universitarização [saberes da tradição pedagógica (GAUTHIER et al., 1998)]. Da mesma forma emergia os combinados da cultura escolar, como ao pedir que os alunos permaneçam sentados, olhando para o professor e exercendo a atividade proposta sem desvios (distrações com os materiais, falta de vontade). Assim, era natural o resgate de atividades da graduação na forma de macetes pedagógicos, provenientes da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, bem como de dicas da professora da escola (NUNES, 2002) ou na busca em pesquisas, artigos e livros.

A perspectiva dialógica (FREIRE, 1996) foi utilizada nas rodas de conversa, buscando mobilizar os alunos para que se exponham (descrever sobre o que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprenderam no dia anterior, contar alguma coisa etc.). Nesta prática, nota-se traços de uma cultura universitária pela valorização do diálogo e pelo desenvolvimento da autonomia. (FREITAS, 2011).

Por fim, as alterações feitas dentro do plano de aula tiveram como objetivo prático pedagógico fazer com que as crianças mobilizassem seu conhecimento diante dos desafios. Outro fator, direcionado a reelaboração do plano, foi torná-lo uma autocriação, através da mobilização dos saberes profissionais e dos conhecimentos pedagógicos (GAUTHIER et al. 1998) pertencentes a compreensão da professora iniciante enquanto docente em formação.

Reconstruir (o repensar sobre sua prática): Diante do processo de reflexão na ação, notou-se algumas dificuldades na prática da docente, como: os alunos mobilizaram vários conhecimentos nessa aula (GAUTHIER et al, 1998); no entanto, para que todos ficassem “dentro da aula” poderia ter sido utilizado como estratégia a mudança na organização das carteiras, e ou trazer algumas ferramentas dentro da discussão central, algo que lhes interessasse, como figuras, vídeos e brincadeiras (SMYTH, 1992).

Em relação ao diálogo estabelecido com as crianças, era esperado uma maior participação, uma organização nas falas, ou seja, certa desenvoltura que não condizia com aquele contexto. Primeiro, pela faixa etária e, segundo, pela falta de hábito. Dessa forma, a docente compreendeu que essa prática deveria ter sido inserida aos poucos em sala de aula (TARDIF, 2014).

Concluindo, observou-se que por ser uma professora iniciante na carreira docente, bem como ocupar a posição de professora eventual, a sua prática apresenta ainda muita insegurança na ausência de um saber experiencial no exercício da profissionalidade docente (TARDIF, 2014). Neste início, a docente se pauta, ainda, em muitas atividades desenvolvidas no Estágio da Universidade, bem como nas vivências educacionais que marcaram sua trajetória formativa (FREITAS, 2011). Referente aos saberes docentes (saber curricular, da tradição pedagógica, disciplinar), observou-se que o desenvolvimento de uma maturidade pedagógica (segurança, familiaridade com o ambiente escolar) ainda não foi consolidado no seu fazer pedagógico (TARDIF, 2014). Acredita-se que serão adquiridos nos anos de exercício profissional. No entanto, na ausência de anos de experiência este processo poderia ser objetivado se houvesse um trabalho de parceria com outros professores,

um acompanhamento por parte de outros profissionais da educação no auxílio ao professor iniciante.

2.3 O que a análise de(a) prática revela?

A prática reflexiva traz evidências de um projeto de profissionalização (TARDIF, 2014) e de um processo de socialização profissional (FREITAS, 2011). Conduzir um trabalho de reflexão no conhecimento da ação e de reflexão na e sobre a ação (SCHÖN, 1993), bem como de análise de prática (SMYTH, 1992), considera tanto as especificidades do cotidiano, referente as situações singulares do ofício (WITTORSKI, 2014), como a experiências na trajetória de vida (pessoal e profissional) do professor, as quais constituem saberes, competências, habilidades e atitudes, possibilitando a construção da sua profissionalidade (TARDIF, 2000).

Os dados apresentados nesse relato desvelam às minucias do fazer docente à capacidade de assumir uma análise crítica em relação ao fazer docente, buscando ressignificá-lo. Da mesma forma que o processo de socialização é portador de uma perspectiva identitária na trajetória de uma socialização antecipatória e de uma socialização profissional e organizacional (FREITAS, 2011).

Identificou-se no percurso da professora iniciante, uma dimensão histórica marcada pela aquisição de saberes da docência (saberes temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados), nas dimensões de um saber, saber-fazer, saber-ser, revelando nuances de que se aprende aspectos do “seu ofício antes mesmo de ensiná-lo" (TARDIF, 2014, p.78). Tais percepções e influências, são vistas, de maneira sutil, na descrição do plano de aula na Educação Infantil, na conduta disciplinar perante as crianças (educação familiar e escolar), na opção de uma prática educativa dialógica, revelando aspectos de um processo de socialização (FREITAS, 2011), bem como “[...] a tendência dos professores em reativar modelos de solução de conflitos que vinham de sua história familiar e escolar” (TARDIF, 2000, p.14).

Referente à influência da formação inicial no fazer docente da professora iniciante, esta apresentou à disciplina de Estágio Supervisionado como norteadora de algumas ações, devido ao fato do estágio colocá-la na prática de ensino sob o acompanhamento da universidade e escola, momento em que as rotinas e os macetes pedagógicos foram apreendidos nesse exercício (AUTOR, CYRINO e BORGES, 2019).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Por fim, como que a professora iniciante se tornou o que é? Ela mesma conta que na etapa da reconstrução pode fazer um role-reversion (NÓVOA, 1991), o que segundo Schon (1992) se constitui pelo conhecimento da ação, a reflexão na ação, e a reflexão sobre a ação, enfatizando um perfil de professor reflexivo, autônomo e emancipado que tem no processo de profissionalização um norte.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar um relato de experiência de um plano de aula na educação infantil (EI), como um dispositivo de formação, pautado nas quatro ações - descrever, informar, confrontar reconstruir – da reflexão crítica (SMYTH, 1992).

Esse exercício demonstrou que refletir, pesquisar e analisar as próprias ações é algo que exige esforço, conhecimento e tempo, pois demanda também uma mudança de postura e mentalidade, na reconstrução e ressignificação do trabalho docente, pois se aprende a trabalhar, trabalhando (TARDIF, 2014).

No bojo da análise de práticas, os dados revelaram a aquisição de saberes plurais, heterogêneos e temporais, assim como a mobilização dessa base de conhecimentos no processo reflexivo, provenientes de um percurso formativos na ressignificação do fazer docente.

Este relato de experiência revelou, para além de uma análise de prática de uma professora em início de carreira, a necessidade de criar uma cultura profissional na educação infantil. Nesta direção, a profissionalização da docência pode representar a força necessária na superação das lacunas formativas e do movimento histórico de desvalorização e falta de reconhecimento profissional na docência da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AUTOR, CYRINO, M., BORGES, C. O estágio curricular supervisionado como lócus central da profissionalização do ensino. **Revista Portuguesa de Educação,** 32(1), 52-72, 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. No “Olho do Furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, set. 2009b.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CARVALHO, L. M. A formação inicial de Professores Revisitada: contributos da investigação Sobre a Socialização dos Professores, in: COSTA, F. C. et al **Formação de Professores em Educação Física: Concepções, investigação, prática**. Lisboa: FMH, 1996

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção** colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia. [Tese] Departamento de Educação - Instituto de Biociências - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, 2016.

ELLIS, C. **The Ethnographic** I: A Methodological Novel About Autoethnography. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, R. C. **Estudo multicasos sobre a socialização profissional de professores de Educação Física em início de carreira**. [Dissertação] Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B.A., et al. **Professores do Brasil**: Novos cenários de formação. UNESCO, 2019.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente. Rio Grande do Sul: Unijuí, 1998.

GARÍGLIO, J. A. A socialização pré-profissional de professores de educação física: a experiência no universo esportivo em questão. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 2, p. 1-10, maio/ago, 2011.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers**: A report of the Holmes Group. East Lansing. Michigan: Holmes Group, 1986.

LACEY, C. **The socialization of teachers**. London: Methuen, 1977.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCEL, J-F., et al. **Note de synthèse** - Les pratiques comme objet d'analyse. Revue Française de Pédagogie, 138, 135-170, 2002.

NUNES, J. B. C. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. In: 25ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu-MG, 2005. p. 1-13. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/25/joaobatistanunest08.rtf. Acesso em: 14 out. 2020.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 109-139, 1991.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação (pp. 78-93). Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SMYTH, J. **Teacher's Work and Politics of Reflection**. American Educational Research Journal, 1992, v.29, n.2, p. 267-300.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p.5-24, 2000.

WITTORSKI, Richard. A contribuição da Análise das Práticas para a Profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa,** v. 44, n. 15, p. 894-911, out./dez. 2014.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.130 INSERÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR INICIANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CHÃO DA ESCOLA

Luiza Leticia Carvalho de Lara[2176]

Sandra Mara de Lara[2177]

Dulcineia de Souza[2178]

RESUMO

Faz-se importante esclarecer que este trabalho tem como foco a inserção do professor iniciante no exercício da profissão na educação básica, focalizando especialmente o último ano do período estágio probatório tendo em vista levantar os desafios, conquistas e percepções desse professor. Tendo como objetivo geral “analisar as contribuições da prática pedagógica desenvolvida pelo professor de educação básica, no chão da escola”, para sua inserção profissional no início da carreira, durante o estágio probatório, tendo em vista sistematizar as contribuições da prática para o momento de inserção/iniciação profissional de professores, o problema norteador desta pesquisa será: que contribuições a prática pedagógica desenvolvida pelo professor de educação básica, no chão da escola, traz para sua inserção/iniciação profissional da carreira? para este trabalho a metodologia é de abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando como instrumentos de coleta de dados o questionário semiestruturado e a entrevista semiestruturada, além de uma pesquisa bibliográfica. o campo de investigação foi constituído por escolas da rede pública da cidade de são josé dos Pinhais. Como autores basilares Triviños (2010); Marcelo (1999) e Vaillant (2012); Huberman (1992); Martins (2004) entre outros que se fizerem necessárias. Percebe-se que os professores em início de carreira necessitam de um acolhimento adequado, seja por meio das escolas ou das redes de ensino, que contemple uma formação continuada e um acompanhamento do trabalho desses docentes, tendo como foco central o desenvolvimento profissional. constituir-se docente, portanto, implica em desenvolver-se, para tanto é importante revelar os processos que ocorrem no início da carreira.

Palavras-chave: Professor Iniciante. Prática Pedagógica. Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

A inserção de professores iniciantes nas escolas de educação básica tem sido temática de destaque nos meios acadêmicos entre os estudiosos da área como também nas escolas que recebem os professores recém-formados.

Faz-se importante esclarecer que este trabalho tem como foco a inserção do professor iniciante no exercício da profissão na Educação Básica, focalizando especialmente o último ano do período estágio probatório tendo em vista levantar os

[2176] Estudante de pedagogia, Faculdade Unina e luiza.lara1798@gmail.com
[2177] Mestre em educação, Faculdade Unina e sandra.mara@unina.edu.br
[2178] Pedagoga, Faculdade Unina e dulcineia@unina.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desafios, conquistas e percepções desse professor. Nessa direção, o problema norteador desta pesquisa será: Que contribuições a prática pedagógica desenvolvida pelo professor de educação básica, no chão da escola, traz para sua inserção/iniciação profissional da carreira?

O professor iniciante ao ingressar na carreira, por força de concurso público, vê-se diante de desafios que o instigam a buscar por vezes formas de atuação na docência que surgem em função do dia a dia no ambiente escolar, com os pressupostos que esse professor traz consigo ao apresenta-se em seu local de trabalho.

Faz-se necessário esclarecer o que é um professor iniciante e um professor ingressante na carreira de docência:

Professor iniciante são os recém-formados e **iniciantes** na carreira docente, em escolas do Ensino Fundamental e tem como objeto a prática docente **iniciante**. A passagem por esse período é condição para que o servidor público (neste caso o professor) adquirir a estabilidade e a avaliação de seu desempenho é obrigatória, conforme artigo 41 da Constituição Federal e Emenda Constitucional 19, de 4 de junho de 1998 (artigo 6 º parágrafo 4º)

Quanto ao **Professor ingressante** é aquele professor que já está trabalhando como docente e faz um concurso para melhorar seu padrão, já está no chão da escola. A propósito Curado (2017) relata:

> Na caracterização como professor ingressante numa rede, num nível ou numa modalidade não iniciante na docência, assume-se que o profissional carrega elementos de experiência e reelaboração da prática docente. O momento de instabilidade pessoal e profissional foi vivido anteriormente, e a fase nova se refere a se adequar a uma nova condição objetiva de trabalho.

No Brasil influenciado pelas dimensões política, econômica, delineando, em cada época e em cada momento histórico, a forma como o processo de ensino e de aprendizagem deve ser proporcionado pela instituição escolar, o que insinua uma prática pedagógica permeada por diferentes visões de sociedade, homem, educação, escola, ensino e aprendizagem. Partindo-se do entendimento de que a teoria é a expressão da prática (MARTINS, 2004), considera-se que tais formas de inserção são historicamente constituídas a partir das relações sociais estabelecidas por seus sujeitos mediante as instituições em que se inserem, para fazer frente às contradições inerentes à realidade vivida.

Em levantamento sobre a problemática deste trabalho em produções cientificas referentes ao professor iniciante disponíveis na plataforma de dados Educa FCC (Fundação Carlos Chagas) foram encontrados de 2010 a 2018, dezessete trabalhos com tema professor iniciante.

Outra de base de dados consultada foi a revista Formação Docente (Editora Autêntica) que continha três trabalhos com o tema professor iniciante.

Na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTS), utilizando como filtro a partir do ano de 2011 a 2018 foram encontrados vinte trabalhos que abordam não só da inserção, mas do ser professor. Esse levantamento auxiliará na contextualização do objeto de estudo desta pesquisa.

O início da docência é um período que compreende os primeiros anos na profissão, nos quais os professores fazem a transição de estudantes a docentes. É uma etapa de tensões e aprendizagens intensas, em contextos geralmente desconhecidos, onde adquirem conhecimento profissional que possibilitam a sua sobrevivência na profissão.

As primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque este é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente

Conforme Marcelo Garcia (2009a, p. 20): “Os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão”. A esse respeito Tardif (2002, p. 84) ao expressar que é “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Nessa perspectiva Marcelo Garcia (2009a, p.20) escreve: os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar que o professor esteja motivado e comprometido com a sua profissão. Ainda complementa Marcelo Garcia (1999, p. 113) e classifica esta etapa de inserção docente como “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de manter certo equilíbrio pessoal”. Cavaco (1999, p. 179) relata o momento vivido desta forma:

> É um tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também de aceitação dos desafios, da criação de novas relações

> profissionais [...]. Trata-se de um período de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional.

Leva-se em conta as necessidades de uma sociedade em constante e rápidas mudanças, e que vem requisitando dos professores uma atuação contextualizada e de compreensão sobre o seu papel de professor. Buscando compreender as pluralidades do contexto escolar.

Portanto, em vista disso, a pesquisa se faz relevante visto que é necessário refletir e tomar a rediscussão da formação do profissional professor.

Tendo como Objetivo Geral Analisar as contribuições da prática pedagógica desenvolvida pelo professor de educação básica, no chão da escola, para sua inserção profissional no início da carreira, durante o estágio probatório, tendo em vista sistematizar as contribuições da prática para o momento de inserção/iniciação profissional de professores. O procedimento metodológico da pesquisa inclui o tipo de abordagem de pesquisa, os procedimentos e instrumentos para a coleta de dados, a escolha do campo de investigação, a escolha e os critérios dos sujeitos da pesquisa. Neste caminho metodológico me apoiarei em Ludke e André (1986) Bogman e Biklen 1994), Triviños (2010), entre outros.

Para este trabalho a metodologia será de abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando como instrumentos de coleta de dados o questionário semiestruturado e a entrevista semiestruturada. O campo de investigação será constituído por escolas da rede pública da cidade de São José dos Pinhais. O levantamento quantitativo do número de professores ingressantes nos últimos concursos públicos para a carreira no magistério público no Município de São José dos Pinhais realizados pelos editais de 2013 e 2015, totalizando 355 professores os quais foram nomeados para cargo efetivo ficaram sujeito a estágio probatório, com duração de 03 (três) anos. Desses a pesquisa pretende selecionar quantos são os professores iniciantes, para aplicar a pesquisa.

Os sujeitos que participaram da pesquisa serão escolhidos pelo critério de tempo de exercício profissional, ou seja, que estão no último ano do período probatório. São professores da educação básica que atuam no Ensino Fundamental I.

DESENVOLVIMENTO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Várias pesquisas confirmam existência de fases distintas no processo de aprendizagem da docência. Segundo Marcelo (1999) e Vaillant (2012), existem quatro etapas nesse processo: o pré-treino (ou pré-formação), a formação inicial, a iniciação profissional e a formação permanente. Nóvoa (1992) aponta três fases: a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada. Segundo Curado (2017) na literatura, são várias as expressões utilizadas para referir-se à fase de iniciação profissional docente.

> Entre elas, podemos citar "choque de transição" e "iniciação ao ensino" (MARCELO, 1998). No entanto, a expressão mais comum tem sido "choque de realidade", termo desenvolvido pelo holandês Simon Veenman (1988) em referência às situações que muitos docentes enfrentam nos primeiros anos da profissão.

Sendo que uma referência bastante relevante são os trabalhos do pesquisador Huberman (1992) que escreve sobre o ciclo profissional do docente, ciclo esse que ele denomina como fase de indução profissional corresponde ao período de iniciação à docência. Huberman (1992) aponta que os ciclos profissionais estão ligados à trajetória e a carreira, sendo classificados por diferentes fases vividas pelo sujeito, desde o início da carreira até a sua aposentadoria. O autor afirma que o ciclo de vida profissional docente compreende cinco fases, sendo que a entrada na carreira constitui a primeira delas, com a duração aproximada de três anos.

Nessa perspectiva Huberman (1992) aponta que essa fase se caracteriza por descobertas, experimentações e, de certo modo, pela sobrevivência na profissão. Há também estudos que afirmam que as experiências vivenciadas pelos professores nessa fase podem levá-los a permanecer na profissão ou a abandoná-la. Para Marcelo (2010), o entendimento da docência como profissão passa pela forma como esta cuida (ou não) da inserção de novos membros.

Quadro 1: Fases que caracterizam a carreira docente

Fase	Nome	Período	Características
01	Exploração	2 a 3anos	Experiência papéis e avalia a sua competência.
02	Estabilização	4 e 6 anos	Compromisso definitivo com a profissão escolhida, assumindo a identidade profissional
03	Dinamismo	7 e 25 anos	Salienta suas qualidades profissionais adotando um estilo pessoal.
04	Conservadorismo	25 e 35 anos	Lamentações, distanciamento afetivo
05	Desinvestimento	35 e 40 anos	Balanço do passado profissional.

Fonte: a autora

Na fase de exploração, os professores iniciantes têm duas tarefas para cumprir: eles precisam ensinar e aprender a ensinar, independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenha cursado. Perrenoud (2002, p.22) destaca algumas características ao professor iniciante:

> 1. Um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões. 2. O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e com a confiança. 3. O principiante precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira. 4. A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão. 5. Ele passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que "joga" com um número crescente de bolas. 6. Geralmente, ele sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos. 7. O iniciante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional. 8. Ele não consegue se distanciar de seu papel e das situações. 9. Ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles. 10. O novo profissional mede a distância ente o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera.

O Plano Nacional de Educação 2001-2011, aprovado pela Lei n. 10.172 (2001), estabelece, entre outras prioridades, a valorização dos profissionais de educação:

> Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério (PNE, 2001).

O conceito de carreira engloba os conhecimentos específicos da área escolhida, os cursos, graduações, especializações, as rotinas de trabalho, as atividades extracurriculares, as promoções de cargos recebidas, os desafios enfrentados, ou seja, toda a experiência praticada ao longo da vida profissional. Bolívar (2002, p.52) escreve sobre o **conceito de carreira** "é um processo que, embora pareça linear, apresenta avanços ou mudanças imprevisíveis". Assim durante sua carreira o docente vai se deparar com diferentes desafios, os quais não são

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

esperados por eles, fazendo-os refletir sobre a sua carreira profissional e medo de não superar esses desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Curado (2017) compreende que o trabalho docente no início da carreira perpassa:

> [...] a formação do ser professor e a mudança no sujeito social que realiza a ação docente; o estudo do objeto de suas práticas; as técnicas para fazê-lo; os diferentes projetos; as intencionalidades e as propostas pedagógicas para a efetivação do projeto educativo.

Aos professores iniciantes compete um grande desafio, o docente na construção da identidade profissional se define na prática docente, investir na formação de professores é investir na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. A propósito Romanowski (2012, p. 1) destaca:

> No Brasil, o número de professores iniciantes é elevado, muitos não possuem formação adequada e assumem a docência em condições precárias. Esta situação é agravada pela falta de políticas e programas direcionados a este período de iniciação do desenvolvimento profissional do professor, em que se intensificam as incertezas das escolhas feitas e as primeiras sistematizações práticas, conforme apontam os estudos realizados a este respeito.

Diante do exposto, percebe-se que os professores em início de carreira necessitam de um acolhimento adequado, seja por meio das escolas ou das redes de ensino, que contemple uma formação continuada e um acompanhamento do trabalho desses docentes, tendo como foco central o desenvolvimento profissional. Constituir-se docente, portanto, implica em desenvolver-se, para tanto é importante revelar os processos que ocorrem no início da carreira.

Segundo Huberman (1992, p.39) é nesta fase inicial é a fase da descoberta entendida por ele como o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar em situação de reponsabilidade de ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa, por se sentir parte de um corpo profissional.

Com efeito, o professor precisa ultrapassar a transmissão-assimilação de conteúdo. Seu papel enquanto educador é a formação humana e social do aluno. Entendo que a prática docente é uma atividade que necessita aperfeiçoamentos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

constantes. É por meio da formação do professor que ele desenvolve hábitos e atitudes que contribuem para melhorar a sua prática.

REFERÊNCIAS

BIBLIOTECA DIIGITAL BRASILEIRA DE TESE E DISSERTAÇÕES - BDST. **Conhecimento e reconhecimento: pesquisa científica no Brasil**, 2016. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 20 ago. 2016.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S**. Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.

BOLIVAR, A. (Org.). **Profissão professor:** o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, S.P.: EDUSC, 2002.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação** [PNE], (2001). Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.

CAVACO, M. H. **Ofício do professor**: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1999.

CURADO SILVA, K. A. P. C. **Professores em Início de Carreira:** as Dificuldades e Descobertas do Trabalho Docente no Cotidiano da Escola. Formação de professores. In: ANPED 38ª reunião anual. São Luís, Maranhão. Outubro de 2017. Disponível em: <http:// www.anped.org.br/news/38a-reuniao-nacional-da-anped. Acesso em: 24 de Junho de 2021.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educ@ – Publicações Online de Educação (Brasil).** Disponível em: < https://www.fcc.org.br/fcc/pesquisa-e-educacao Acesso em: 24 de Junho de 2021.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Educ@ – Publicações Online de Educação (Brasil). Disponível em: < https://www.fcc.org.br/fcc/pesquisa-e-educacao Acesso em: 24 de outubro de 2017.

HUBERMAN, M. (1992). **O ciclo de vida profissional dos professores**. In A. Nóvoa (Org.), Vidas de professores (p. 31-62). Portugal, PT: Porto Editora.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, G. C. **El professorado principiante**: inserción de la docência. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009a.

MARCELO, G. C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARTINS, P. L. O. **Princípios didáticos na ação docente**: conhecimento como expressão da ação docente. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 43-57.

NÓVOA, A. (1992). **Formação de professores e profissão docente**. In A. Nóvoa (Org.). Os professores e a sua formação (p. 15-34). Lisboa, PT: Dom Quixote.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação**. Resolução n. 3.278, de 10 de jul. de 2010. Curitiba, 2010.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: ____. **A prática reflexiva do ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.11-25.

ROMANOWSKI, J. P. **Professores principiantes no Brasil**: questões atuais. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, Santiago do Chile, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do Magistério. In: ____. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, D., & MARCELO, G. C (2012). **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba, PR: UTFPR.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.131 INSPIRAÇÃO E IMPLICAÇÃO: O PAPEL DA TUTORIA ACADÊMICA NA FORMAÇÃO DE FORMADORES EM TEMPO DE PANDEMIA

Adriana Teixeira Reis[2179]

Elvira Godinho Aranha [2180]

Laurizete Ferragut Passos[2181]

RESUMO

Este artigo discute como o programa de tutoria do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, enfrentou os desafios postos pela pandemia da Covid-19, a partir do primeiro semestre de 2020. Trata de compreender como a tutoria garantiu o acompanhamento do mestrando na construção do projeto de pesquisa, diante das exigências impostas pelo distanciamento social, o qual obrigou que os encontros fossem realizados sempre on-line. Considerando, como já apontado em artigos anteriores, a importância da relação afetiva entre tutores e tutorandos, vista como fundamental para o desenvolvimento dos mestrandos na gramática do ensino superior, houve uma preocupação inicial da coordenação do programa ao se constatar que não haveria nenhum encontro presencial neste ano, diferente da longa tradição do Formep em que os encontros se davam face a face antes ou depois das aulas o que, sem dúvida, favorece o desenvolvimento do vínculo afetivo, avaliado como positivo para o desenvolvimento do mestrando. No entanto, após análise da avaliação da tutoria realizada com os mestrandos ao final do primeiro semestre de 2021, não se observou alterações neste vínculo, ao contrário, mesmo diante das condições adversas dadas pela pandemia da Covid19, constatou-se que a relação tutor-tutorando se manteve com as mesmas características do modelo presencial, aspecto que foi imprescindível, inclusive, para que o aluno permanecesse no mestrado, uma vez que ele se apoiou na tutoria para superar as dificuldades deste período. Espera-se que a discussão e a teorização desta experiência possa repercutir em outros ambientes que valorizam a relação afetiva como parte relevante para as aprendizagens, com vistas ao desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Tutoria acadêmica. Mestrado profissional. Pandemia da Covid-19. Relações afetivas. Desenvolvimento profissional docente.

INTRODUÇÃO

A presente discussão parte de uma experiência vivenciada na Tutoria do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), a partir da segunda quinzena de março de 2019, para responder aos desafios inesperados postos pela pandemia

[2179] Doutorado em Educação, PUC-SP, adrianateixeirareis@gmail.com
[2180] Pós-Doutorado em Educação, PUC-SP, elvira.godinho.aranha@gmail.com
[2181] Doutorado em Educação, USP, laurizetefer@gmail.com

da Covid-19. A tutoria referida neste artigo é parte integrante do programa supra citado, que se desenvolve desde 2013, cujo modelo de tutoria idealizado pelos

professores e coordenadores do programa tem como objetivo atender a demanda da escrita acadêmica dos cerca de 40 alunos ingressantes no curso.

Cabe destacar que o processo seletivo de ingresso neste Mestrado Profissional é realizado por meio de prova escrita e entrevista, não se exigindo, previamente, a apresentação de um projeto de pesquisa. Espera-se, no caso do Formep, que o projeto se desenvolva e tome forma a partir das reflexões e discussões ocorridas tanto nas disciplinas como, especialmente, na tutoria, durante os dois primeiros semestres do curso (ANDRÉ, 2016).

Com a participação de alunos voluntários, (doutorandos, doutores e pósdoutorandos) do curso de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação e do curso de Pós-Graduação em Educação: Currículo, ambos da PUC-SP, a tutoria se organiza em atendimentos quinzenais, presenciais, para apoio, orientação e acompanhamento na elaboração dos projetos de pesquisa dos ingressantes no Mestrado Profissional.

Compreendemos a tutoria, conforme nos apresenta André et al (2016, p. 40): "[...] como uma atividade sustentada pela aprendizagem entre iguais, entendendo que ela pode ser um importante recurso pedagógico, embora seja pouco explorado", perspectiva que também se aproxima da definição de mentoria proposta por OrlandBarak (2014, p. 180) quando pontua que:

> [...] é essencialmente sobre a mediação de profissionais aprendendo [...], recorrendo ao seu conhecimento e experiência como professores experientes para questões administrativas, pedagógicas e profissionais, mentores constantemente se envolvem na mediação entre pessoas e conteúdo em contextos de prática carregados de valores. (tradução das autoras)

Considerando estas perspectivas, é importante destacar que, com o advento da pandemia da Covid-19 que impossibilitou o contato social na sociedade em geral e, em especial, no meio acadêmico, exigiu-se um novo formato neste atendimento da tutoria, que passou a ser realizado, emergencialmente, por meio de ambiente virtual (Zoom, Google Meet, Teams). À época acreditava-se, a princípio, que seria provisório e transitório, entretanto, com o prolongamento da pandemia, observou-se a necessidade da continuidade dos atendimentos ainda no ambiente virtual.

No caso específico da tutoria do Formep, a adaptação a esta nova realidade gerou preocupações, uma vez que a relação afetiva e cognitiva entre tutor e mestrando, nos encontros presenciais, foi apontada em diversos artigos e apresentações em congresso como condição essencial para o sucesso da tutoria, como o artigo de ANDRÉ et al. (2016) cujos resultados revelaram que a tutoria se constituiu num espaço de aprendizagem para o desenvolvimento profissional tanto para o tutorando como para o tutor. Já o artigo de Reis; Aranha e André (2019, p. 248), que se apoiou nas narrativas dos alunos, identificou que "a tutoria tem sido apontada pelos mestrandos como um espaço de aprendizagens significativas, mas também de apoio, de acolhimento, de interações afetivas [...]."

Nos artigos produzidos, que se pautaram nas avaliações ou em depoimentos dos tutorandos, um ponto de destaque que foi constatado se referia à relação que se estabelecia entre tutor e tutorando.

Compreendemos que a formação no mestrado profissional constitui uma formação continuada que favorece o processo de desenvolvimento profissional. Nesta direção, a relação que se desenvolve entre os atores envolvidos, tutor e tutorandos, está intimamente articulada com as discussões propostas pela teoria walloniana, na qual o desenvolvimento não se encerra no estágio da adolescência, mas permanece em processo, ao longo de toda a vida do indivíduo. Para Wallon, a afetividade e cognição estão, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorpora ao longo de sua vida. (GRANDINO, 2010).

Nesta mesma direção, Mahoney e Almeida (2005), estudiosas de Wallon, apontam que na teoria psicogenética do autor, no desenvolvimento do adulto subsiste um equilíbrio acentuado entre afetividade e cognição, o que implica que os comportamentos desta faixa etária estão geralmente relacionados aos valores assumidos, incluindo as responsabilidades pelas consequências de seus atos e valores, em decorrência do controle das situações que envolvem os aspectos cognitivo-afetivo-motor.

Neste sentido, a convivência com o outro e as experiências próprias se transformam em preceitos e princípios orientadores de sua ação e se constituem em recursos importantes de aprendizagens. Isso se articula com o lócus em que se desenvolve a tutoria, um ambiente carregado de afeto e cognitivamente instigante quando, na relação com o outro, são recuperadas as experiências profissionais que se transformam em balizas para a construção do projeto de pesquisa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

METODOLOGIA

Para a condução deste estudo optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa (ANDRÉ; LÜDKE, 2014), cujo foco de atenção é o mundo dos sujeitos, bem como os significados que atribuem à experiência, no caso aqui em foco, a tutoria neste modelo virtual. Tal abordagem se mostrou apropriada para compreender como a tutoria garantiu o acompanhamento do mestrando na construção do projeto de pesquisa, diante das exigências impostas pelo distanciamento social, que obrigava, emergencialmente, que os encontros ocorressem de forma virtual. Interessava-nos também avaliar de que maneira, este formato garantiu, ou não, o desenvolvimento de laços afetivos que foram apontados pelos alunos de turmas anteriores como essencial (REIS; ARANHA; ANDRÉ, 2019). O instrumento utilizado para atingir este objetivo foi a avaliação da tutoria, que os alunos responderam ao final do primeiro semestre de 2021. O instrumento avaliativo continha basicamente duas questões: o que você considerou positivo na tutoria e quais as sugestões você teria para seu aperfeiçoamento. Realizamos também uma análise comparativa entre as avaliações realizadas nos anos de 2019 e 2021 a fim de verificar se houve possíveis mudanças da tutoria na percepção dos alunos. As avaliações dos mestrandos, apresentadas nesta comunicação, estão identificadas como “M”, seguida do número que os distinguem.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Utilizamos as avaliações realizadas pelos alunos ao final do primeiro semestre de 2021, para selecionar aspectos pertinentes ao atendimento do nosso objetivo, qual seja: compreender como a tutoria do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, garantiu o acompanhamento do mestrando na construção do projeto de pesquisa, diante das exigências impostas pelo distanciamento social que obrigava, emergencialmente, que os encontros ocorressem em ambiente exclusivamente virtual.

A partir desta seleção, foi possível identificar que o ambiente criado na tutoria, mesmo a distância, garantiu o desenvolvimento da escrita na construção do projeto de pesquisa, e foi qualificado como acolhedor e propício para a reflexão e o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desenvolvimento do tema a ser investigado, carregado de uma carga afetiva e cognitiva, como nos revela os exemplos a seguir:

> [...] diante de tantos desafios a tutoria foi este lugar de organização das ideias, sonhos e apoio, consegui me expressar e verificar que o fenômeno que tenho interesse e dar sentido a esta pesquisa. [...] escuta e partilha das indagações, foram trocas importantes, em dias de cansaço e preocupação com tantas atribuições. (M 1)

> Os encontros foram todos muito amistosos, suaves e sem perder a consistência, na medida em que o olhar atento, pontual e assertivo das tutoras possibilitaram a construção de nossos textos com uma perspectiva cada vez mais profunda e direcionada. As conversas promovidas durante os encontros foram muito bem equilibradas, com momentos de acolher as ansiedades dos mestrandos, esclarecimento de dúvidas, estabelecer um vínculo entre todos. (M 2)

Observa-se nas avaliações acima expressões indicativas de que houve uma relação afetiva construída entre tutores e tutorandos, a qual colaborou para o enfrentamento dos desafios postos pela pandemia e também como suporte para as dificuldades na elaboração de um projeto de pesquisa.

O caráter afetivo emerge pelo apoio, pelo acompanhamento, pelo cuidado e atenção à necessidade do outro, o que implica uma disponibilidade que foi mantida e cultivada neste período. Apoiadas em Paul (2016 apud DELORY-MOMBERGER, 2019), a visão de acompanhamento que defendemos na tutoria implica na construção e garantia de espaços de relação de confiança que permitam trocas e intercâmbios de experiências, a reflexão sobre elas e, neste movimento, propicia uma elaboração e reconfiguração de sua história profissional, conforme apresentado nas avaliações que seguem:

> As relações à distância e aulas remotas têm sido a base para a trajetória formativa. O grupo a qual faço parte, formado pelos mestrandos, [...] e tutora, fortaleceram e acolheram meus anseios e incertezas. [...] Esse percurso para ser registrado, por meio da escrita acadêmica, só é possível com a tutoria. [...] A tutora em todo o processo foi muito acolhedora, além de trazer orientações precisas e questionamentos que enriqueceram meus registros. (M 4)

> Por conta das aulas remotas e da quantidade de alunos em sala, muitas vezes as interações em aula ficavam prejudicadas, sendo nos encontros com a tutora e mais uma colega que encontrei a possibilidade de explanar mais sobre meus anseios e vivências. [a tutora] disponibilizou diversos meios para que pudéssemos contatá-la. Percebo que a troca entre mestrandos foi igualmente valiosa. Foi nesse movimento de conhecer o outro por meio do tema de pesquisa que vimos a possibilidade de constituição de um grupo colaborativo, pois aos poucos um passou a opinar a ajudar na construção do outro, qualificando o trabalho apresentado. (M 7)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Cabe destacar, na análise das avaliações deste semestre que, apesar de ocorrer em espaço virtual, as mesmas características positivas se mantiveram. Foram apontados, exaustivamente, pelos mestrandos, o apoio, a confiança, a atenção dos tutores em conduzi-los na iniciação da gramática do ensino superior. Esta constatação, a princípio, não era o esperado, uma vez que havia uma preocupação e dúvida de como a tutoria, sendo um componente curricular do Formep, conseguiria garantir as mesmas características das avaliações dos anos anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar, as avaliações realizadas no período de 2020 até o final do primeiro semestre de 2021 indicaram, tal como em anos anteriores, que a relação afetiva estabelecida entre tutor e tutorando continuou a ser valorizada positivamente, inclusive com a utilização pelos alunos das mesmas expressões dos momentos presenciais como: “disponibilidade do tutor”, "compromisso", "proximidade", “escuta" e "acolhimento", apesar de alunos e tutores nunca terem se encontrado pessoalmente. Esta constatação nos remete ao que Nóvoa e Alvim (2021, p. 3) pontuam:

> O acontecimento só ganha significado quando já está presente, ainda que de forma incipiente, no movimento longo. A metáfora da aceleração da história, procura dizer isso mesmo: apesar de não haver nada de novo, assiste-se, de repente, a um processo de aceleração e de profundas transformações.

Neste sentido, esta situação revelou que o modelo de tutoria desenvolvido no Formep, compreendida como um lócus que fornece base ao mestrando por meio do apoio de um par experiente, independe do meio no qual ele se desenvolve, pois está ancorado na forma em que a mediação se instala, uma vez que os tutores estão profundamente implicados e comprometidos em melhorar a experiência e a qualidade do aprendizado pelo mestrando de forma humanizada e personalizada. Desta forma, essa pessoa, que exerce a função de tutor, se orienta pela premissa de que: "Desenvolver-se é ser capaz de responder com reações cada vez mais específicas a situações cada vez mais variadas." (MAHONEY, 2000, p. 14)

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A formação do pesquisador da prática pedagógica**. Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 1-12, out., 2016. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300. Acesso em: 12 jul. 2021.

_____; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

_____. et al. Tutoria acadêmica no Mestrado Profissional: um aprendizado compartilhado. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 5, n. 47, p. 37-50**,** set.dez, 2016. http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/RevistaFAEEBA_n47-1.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

GRANDINO, P. J. Wallon e a psicogênese da pessoa na educação brasileira. In: GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010. p. 31-42.

MAHONEY, A. A. Introdução. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (org.) **Henri Wallon**: Psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2000.

_____.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun./2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752005000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 12 jul. 2021.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Covid-19 e o fim da educação: 1870-1920-1970-2020. **Revista História da Educação (On-Line)**, v. 25, p. 1-19, 2021. Disponível em https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/110616/pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

ORLAND-BARAK, L. Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. **Teaching and Teacher Education,** v. 44, November, 2014, p. 180-188.

Paul, M. Accompagnement. In : DELORY-MOMBERGER, C. (orgs). **Vocabulaire des histories de vie et de la recherche biographique**. Toulouse, Éditions Érès, 2019, p. 269-274. Disponível em https://www.cairn.info/vocabulaire-des-histoires-de-vie-et-dela-recherch--9782749265018-page-267.htm Acesso em: 12 jul. 2021.

REIS, A. T.; ARANHA, E. G.; ANDRÉ, M. Uso de narrativas na construção de projeto de pesquisa dos mestrandos do FORMEP/PUC-SP. **Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano** – UNITAU/Taubaté: São Paulo, v. 12, n, 2, edição 24, p. 244 - 251, mai./ago., 2019. Disponível em http://www.rchunitau.com.br. Acesso em: 10 jul. 2021.

16.5.132 MAPEANDO AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DESDE A FORMAÇÃO INICIAL ÀS PERCEPÇÕES ACADÊMICAS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Gislaine Domingos da Silva [2182]

Celia Beatriz Piatti[2183]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar um mapeamento realizado na plataforma Oasis advindo da pesquisa de Mestrado em Educação: "Processos formativos em percurso inicial nos relatórios de estágio supervisionado no curso de Pedagogia presencial da universidade federal de Mato Grosso do Sul." Buscou-se dissertações e teses com os descritores: "Trajetória acadêmica, relatório de estágio e Pedagogia" – "Pedagogia - relatório de estágio supervisionado - formação inicial" – a busca não incidiu em critérios temporais, mas sim, nas produções que cercam a temática em questão. A análise dos trabalhos tem base na perspectiva histórico-cultural com alicerces no Materialismo Histórico-dialético. Os resultados apontam os desafios, a interação sujeito em formação e ambiente escolar, a construção da identidade docente, a reflexão sobre a futura profissão, a formação de novos saberes, a ética que deve ser estabelecida na condição de estagiário, mas principalmente, a questão teoria e prática, o que aparece com mais ênfase na maioria dos trabalhos. A questão teoria e prática referenciada nos trabalhos parece-nos uma questão atemporal, sempre em pauta e discussão, mas há também, uma contradição separando tais momentos, o que aponta para a divisão estabelecida, a teoria é uma e a prática é outra, sem a concepção da indissociabilidade entre estes momentos na formação inicial.

Palavras chave: Estágio. Formação. relatórios

1 INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado tem origem na pesquisa de mestrado: "Processos formativos em percurso inicial nos relatórios de estágio supervisionado no curso de Pedagogia presencial da universidade federal de Mato Grosso do Sul." Reitera-se que, os dados aqui apresentados, são os resultados presentes no relatório parcial da pesquisa, em construção.

O objetivo dessa pesquisa é conhecer as trajetórias formativas dos acadêmicos do curso de Pedagogia em seus respectivos relatórios de estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, faz-se necessário conhecer o que já foi produzido sobre o tema, por isso, a necessidade do presente mapeamento, em

---

[2182] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Cidade Universitária Campo Grande MS. Acadêmica do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Educação - da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, cidade universitária Campo Grande.
[2183] Doutora em Educação. Professora da UFMS, lotada na Faed (Faculdade de Educação). Coordenadora do grupo de estudos e pesquisa em formação de professores (GEPFORP).

Dissertações e Teses no Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto – OASIS BR objetivando encontrar produções que possam contribuir com a produção de conhecimento e da realização da pesquisa em pauta.

Deste modo, nossas interrogações começam a ser fomentadas no âmbito de refletir sobre os aspectos pedagógicos e fundamentos para a realização do estágio supervisionado, tendo em vista, os registros realizados em relatórios de estágio, produzidos pelos estudantes em formação inicial.

OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NA FORMAÇÃO INICIAL

Considera-se os estágios supervisionados como uma das etapas importantes para a formação docente, atribuindo aspectos que corroboram para a futura prática docente do estudante, na realização de atividades, no conhecimento e reconhecimento do tempo e espaço escolar em que se realiza o estágio e, também, as suas percepções referentes aos processos formativos nos quais são integrados.

Compreende-se que no ato de realizar o estágio supervisionado, o estudante integra as suas aprendizagens, anseios e passa a reconhecer de forma mais concreta a indissociabilidade das relações entre teoria e prática, experimentando e vivenciando experiências no campo de sua futura atuação profissional. A partir de leituras realizadas, reflete-se sobre estágio como momento em que:

> Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p.73)

De acordo com as autoras, o estágio supervisionado permite ao estudante vivenciar a experiência de ser professor, de forma que isso contribui para sua formação, ressignificando os conhecimentos pré-estabelecidos com o ambiente escolar. Para tanto, o estágio permite novas experiências e questionamentos para a construção da formação inicial e do preparo para a atuação profissional.

Nesse sentido, os relatórios finais de estágio supervisionado são mais que registros de presença e/ou nota do estudante, devem conter as ações e reflexões críticas que contribuem para a sua formação, sistematizando os processos formativos de sua trajetória inicial. A escrita desse processo formativo, deve conter as vivências

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e o planejamento didático atribuídos na prática docente, sobretudo, a problematização da escola como lugar de tensões e contradições.

Ao pensar a formação docente importante se faz considerar o contexto em que o estudante experiencia a prática docente, bem como as condições e condicionantes dessa ação.

Aponta se necessário refletir que:

> Sob a égide do modelo econômico social vigente não podemos preterir a análise dos condicionantes que se estabelecem entre a formação para determinado tipo de ocupação profissional (o ideal seria que pudéssemos dizer trabalho!) E as demandas hegemônicas dessa sociedade acerca de quais devam ser os produtos dessa ocupação, ou seja, os seus resultados (MARTINS; DUARTE, 2010, p.15)

Os autores seguem afirmando que:

> Não estamos, portanto, nos referindo à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Trata-se, outrossim, de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados. (MARTINS; DUARTE, 2010, p.15)

Em se tratando de formação inicial reveste se ainda mais de questões necessárias para compreender o que pensam e como se constituem os acadêmicos ao experienciar os estágios.

É preciso assegurar que a formação desses futuros professores não seja esvaziada de sentido, conferindo a essa formação que possibilite ao estudante se apropriar do patrimônio intelectual da humanidade. É preciso que reconheçam a escola como lugar singular, mas em consonância ao universal.

De acordo com Martins e Duarte (2010) “é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal, entre o indivíduo particular e a totalidade que se torna possível um conhecimento concreto sobre ambos.”

A formação docente é considerada como um processo contínuo pode ser considerada “como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (MARTINS; DUARTE, 2010, p.14).

Ainda de acordo com a autora, é preciso identificar a contribuição do ambiente escolar e da sua práxis formativa:

> Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar, como lócus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum. (MARTINS, 2012, p.94)

Conforme a citação acima, a escola também tem responsabilidade na transformação do indivíduo, ou seja, corrobora para o pensamento crítico de seus alunos, fazendo com que o senso comum não seja mais uma verdade única e absoluta. Assim, torna-se fundamental o papel do professor, o qual tende a ensinar aos alunos possibilidades de conceber o mundo a sua volta.

De acordo com Saviani (2008), a escola é um espaço de internalização do conhecimento, ou seja, espaço este que deve respaldar-se na transmissão do conhecimento e principalmente, na assimilação desse conteúdo, resultando numa aprendizagem de qualidade, todavia, esse é um dos principais desafios para o professor e em como são transmitidos os conhecimentos aos alunos.

Ainda nessa ideia entende-se que essa diluição, todavia, também ocorre sob um forte argumento, qual seja, “a necessária articulação entre teoria e prática. Uma articulação, porém, centrada na resolução de problemas práticos imediatos e o manejo das situações concretas do cotidiano escolar, enfim, que privilegia a forma em detrimento do conteúdo, deixando implícita a falaciosa frase: “na prática a teoria é outra”!” (MARTINS, 2010, p.23).

MÉTODO E PROCEDIMENTO

Organizou-se esse estudo a partir do referencial da Teoria Histórico-Cultural. Ressalta-se que a teoria tem alicerces no Materialismo Histórico-dialético e, portanto, busca-se compreender o fenômeno em sua origem, com evidências na explicação e não apenas na descrição, com ênfase no processo e não apenas no produto.

Nessa perspectiva, realizou-se o mapeamento na plataforma Oasis. A escolha da plataforma se deu por compreender que está atualizada e, por isso, a busca pode ser promissora. Para tanto, selecionamos as palavras chaves: “Trajetória acadêmica, relatório de estágio e Pedagogia” – “Pedagogia - relatório de estágio supervisionado -

formação inicial" – a busca não incidiu em critérios temporais, buscou-se todos os trabalhos no acervo da plataforma.

RESULTADOS ENCONTRADOS A PARTIR DAS ANÁLISES

A busca e a análise dos trabalhos nos propiciaram chegar ao resultado de seis teses e dez dissertações. No total de 15 produções. A partir desses trabalhos encontrados, analisou-se as pesquisas aqui apresentadas, na perspectiva das discussões pautadas nos resumos e na visualização do sumário de cada trabalho.

Para Elisa Gomes Magalhães (2009) em sua dissertação "Estágio Supervisionado e Aprendizagens da Docência" norteou-se na importância e na constituição do aprender a ensinar, processo em que os acadêmicos do curso de Pedagogia enfrentam grandes desafios e questionamentos sobre si e sobre a profissão em que escolheram. No resultado da coleta de dados, as autoras chegaram à conclusão de que o estágio supervisionado pode ser melhor distribuído e melhor estruturado, fornecendo melhores condições aos acadêmicos.

Para Kalline Pereira Aroeira (2009) na pesquisa de doutorado com o título "O Estágio como Prática Dialética e Colaborativa: A produção de saberes por futuros professores" o estágio supervisionado é fundamental para a construção da identidade do professor, sendo assim, de acordo com a pesquisadora, os estágios são fundamentais para a realização da escolha da profissão na licenciatura. A pesquisa ressalta que os estágios supervisionados devem por si só, trazer para o ambiente acadêmico as reflexões na prática docente, e em como elas devem ser desenvolvidas.

Lusinilda Carla Pinto Martins (2010) com o título de sua pesquisa de doutorado "Estágio supervisionado: Prática simbólica e experiencia inaugural da docência" traz para a discussão do trabalho de tese o papel do estágio supervisionado para a formação do professor a partir dos saberes construídos pelos acadêmicos. Para a autora, o estágio supervisionado permite ao acadêmico a reflexão sobre a profissão escolhida e os desafios que o futuro professor terá de enfrentar ao longo da carreira profissional, bem como, saber ser e saber fazer na prática docente.

Marise Marçalina de Castro Silva Rosa (2010) na pesquisa de doutorado com o título "Tecendo uma manhã: O estágio supervisionado no curso de Pedagogia mediado pela extensão universitária" realizou um estudo levando em consideração a extensão universitária e a sua relação com os estágios supervisionados, fomentando

a discussão no aparato da formação inicial do futuro professor. Para a autora, a pesquisa respaldou-se no estágio supervisionado como formador de saberes, reforçando a necessidade de relacionar as atividades de extensão universitária com as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado.

Geiza Torres Gonçalves de Araújo (2010) em sua pesquisa de mestrado com o título “Estágio Supervisionado: Espaço e Tempo de formação do Pedagogo para a atuação profissional” aponta que o estágio deve ser pensado a partir da relação entre prática x teoria e também como essa relação interfere na função de ser professor/a. Para a autora a pesquisa se deu a partir das entrevistas realizadas com acadêmicos em exercício de estágio e seus respectivos relatórios finais, e também, com os profissionais já formados corroborando para análise da práxis formativa.

Sandra Stefani Amaral França (2012) com sua pesquisa de mestrado “Políticas para formação de professores: Reflexões sobre o Estágio Supervisionado – Do legal ao Real” aponta que é preciso refletir sobre o estágio supervisionado a partir da ótica das políticas públicas, setor econômico e social em que os acadêmicos estão inseridos. Para a autora, o estágio deve ser pensado na associação de teoria x prática que viabilizam o conhecimento do futuro professor, sobretudo, a abordagem histórica dialética que fundamenta a pesquisa.

Marlene Haidem de Souza Lima (2013) com o estudo de mestrado - “O Estágio em um curso de Pedagogia à distância: A visão dos Alunos” apresenta uma pesquisa em torno da execução do Estágio Supervisionado em um curso de Pedagogia à distância. Para as autoras um dos alicerces da pesquisa, foi o respaldo da teoria x prática, no qual os acadêmicos entrevistados ressaltam que não havia aprofundamento entre ambos no exercício da prática dos estágios supervisionados.

Fernanda Dias de Los Rios Mendonça (2014) desenvolveu a tese “Discurso de professores de Língua Portuguesa em formação: Uma análise dialógica de Relatórios de Estágio Supervisionado de Observação” pautada no estágio supervisionado, etapa de observação. Para a autora, foi necessário analisar o que os relatórios de estágio supervisionado dos acadêmicos, relatavam sobre o ensino da Língua Portuguesa, bem como, os elementos que essa disciplina se propõe em nível de aprendizagem aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa desenvolvida por Vanessa Caldeira Leite (2014) em sua tese “A constituição do eu-docente na formação inicial através dos estágios supervisionados”

traz para discussão a problematização dos estágios supervisionados e em como eles se consolidam para a formação docente. Para a autora, o estágio compartilha de aspectos de uma educação moral, ou seja, uma ética profissional, em como o acadêmico deve se comportar dentro do ambiente escolar, as falas utilizadas e afins.

Para a pesquisa de Bruno Gomes Pereira (2014) em sua dissertação "Professores em formação inicial no gênero relatório de estágio supervisionado: um estudo em licenciaturas paraenses" foi fundamental relacionar os estudos do Mestrado com o curso de Pedagogia da mesma Universidade, portanto, para o pesquisador os relatórios finais de estágio supervisionado, são elementos fundamentais para refletir a formação inicial, sobretudo, em como os acadêmicos destacam suas vivências e desafios na regência.

Para Angelita de Fátima Souza (2015) com sua dissertação "Constituição da identidade profissional docente no curso de Pedagogia a partir do Estágio Supervisionado" a problemática se deu a partir dos questionamentos sobre as Identidades construídas nos acadêmicos em consideração ao futuro exercício da profissão de pedagogo. Para a autora, o processo de observação dos estágios supervisionados permite aos acadêmicos uma reflexão sobre as ocorrências de teoria x prática, assim como a relação Universidade versus Escola que por vezes acabam sendo conturbadas no exercício do estágio supervisionado

Para o estudo de Camila Fleck dos Santos (2015) em sua dissertação "A construção da leitura e da escrita infantil e a prática dos estágios supervisionados" foi relevante analisar os relatórios de estágio supervisionado, mas também, o pesquisador realizou 6 entrevistas com os acadêmicos do curso de Pedagogia, deste modo, para sua coleta de dados foram analisados os relatórios e as entrevistas, dando ênfase em como os processos formativos são construídos nessas narrativas.

Para Mariana Felicio Silva de Oliveira (2016) em sua dissertação "O Estágio Supervisionado na Educação Infantil no curso de Pedagogia da FCT/Unesp: A práxis na visão dos Alunos" o Estágio supervisionado deve pautar-se na relação entre teoria x prática, elaborando desta maneira o exercício da formação inicial e seus respectivos desafios. Neste sentido, a pesquisa buscou analisar sobre a importância da associação teoria x prática e a busca dos conhecimentos práticos e teóricos.

Na tese desenvolvida por Nidal Afif Obeid Freitas (2019) com o título de "Potencialidades emancipatórias do estágio supervisionado em Ciências da Natureza:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

indicativos a partir da análise de um curso de Pedagogia" o autor destaca que há uma falha na formação do professor, visto que, o ensino acaba por ser descontextualizado no sentido de teoria x prática, o que consequentemente deixa o estágio supervisionado numa discussão positiva e desvalida de um teor crítico da formação inicial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o levantamento realizado, os trabalhos apresentados foram importantes para o nosso percurso na pesquisa em tela. As produções pautam, os desafios, a interação sujeito em formação e ambiente escolar, a construção da identidade docente, a reflexão sobre a futura profissão, a formação de novos saberes, a ética que deve ser estabelecida na condição de estagiário, mas principalmente, a questão teoria e prática, o que aparece com mais ênfase na maioria dos trabalhos.

Cabe destacar que teoria e prática são indissociáveis e, portanto, não podem ser vistas desmembradas no processo de formação inicial, principalmente na organização do estágio supervisionado, na elaboração dos registros desse estágio e nos debates e discussões advindos dessa formação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ARAUJO, Geiza, T. G. CALDERANO, Maria A. Estágio Supervisionado: **Espaço e Tempo de formação do Pedagogo para a atuação profissional**. Dissertação. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2010.

AROEIRA, Kalline Pereira de, ALMEIDA, Maria Isabel. **O Estágio como Prática Dialética e Colaborativa: A produção de saberes por futuros professores**. Tese. Universidade de São Paulo.2009.

FRANÇA, Sandra S. A. GOMES, Alberto A. **Políticas para formação de professores: Reflexões sobre o Estágio Supervisionado – Do legal ao Real**. Dissertação. Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente. 2012.

FREITAS, Nildal A. O. CAMPOS, Luciana M. L. **Potencialidades emancipatórias do estágio supervisionado em Ciências da Natureza: indicativos a partir da análise de um curso de Pedagogia.** Tese. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Bauru. 2019.

PIMENTA, Selma, Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LEITE, Vanessa C. GARCIA, Maria M. A. **A constituição do eu-docente na formação inicial através dos estágios supervisionados**. Tese. Universidade Federal de Pelotas. 2014.

LIMA, Marlene H. S. PEREIRA, Maria A. F. **O Estágio em um curso de Pedagogia à distância: A visão dos Alunos**. Dissertação. Universidade Católica de Santos. 2013.

MAGALHÃES, Elisa G. NONO, Máevi A. **Estágio Supervisionado e Aprendizagens da Docência**. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos. 2009.

MARTINS, Lígia Marcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579831034. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109149>.

MARTINS, Ligia Marcia. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas – SP: Alínea. 2012. p. 93-121.

MARTINS, Lusinilda C. P. INFORSATO, Edson C. **Estágio supervisionado: Prática simbólica e experiencia inaugural da docência**. Tese. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP e Universidade Federal de Rondônia – UNIR. 2010.

MENDONÇA, Fernanda D. L. R. HEIDERMANN, Werner L**. Discurso de professores de Língua Portuguesa em formação: Uma análise dialógica de Relatórios de Estágio Supervisionado de Observação**. Tese. Universidade Federal de Santa Catarina. 2014.

OLIVEIRA, Mariana F. S. GUIMARÃES, Célia M. **O Estágio Supervisionado na Educação Infantil no curso de Pedagogia da FCT/Unesp: A práxis na visão dos alunos**. Dissertação. Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente. 2016.

PEREIRA, Bruno Gomes. SILVA, Wagner Rodrigues. **Professores em formação inicial no gênero relatório de estágio supervisionado: um estudo em licenciaturas paraenses.** Dissertação. Universidade Federal de Tocantins.2010.

ROSA, Marise M. C. S. BARREIRO, Íraide M. F. **Tecendo uma manhã: O estágio supervisionado no curso de Pedagogia mediado pela extensão universitária.** Tese. Universidade Estadual Paulista - UNESP- Campus de Marília. 2010.

SANTOS, Camila F. BOLZAN, Doris P. V. **A construção da Leitura e da Escrita Infantil e a prática do Estágio Supervisionado**. Dissertação. Universidade Federal de Santa Maria. 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Angelita F. COSTA, Váldinia G. **Constituição da identidade profissional docente no curso de Pedagogia a partir do Estágio Supervisionado**. Dissertação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. 2015.

16.5.133 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Maria de Fátima Ramos de Andrade[2184]

Ana Silvia Moço Aparício[2185]

RESUMO

Os Mestrados Profissionais são cursos de pós-graduação direcionados ao campo profissional que visam atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais. Procuram, entre outros aspectos, capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional. O presente trabalho tem por objetivo investigar contribuições do Mestrado Profissional em Educação (MPE) para o desenvolvimento profissional docente. Como referenciais teóricos, consideramos estudos que concebem o desenvolvimento profissional docente como um processo de aprendizagem contínuo e que tem como elemento central a ampliação do conhecimento pedagógico do conteúdo, isto é, uma categoria que compõe a base de conhecimento do professor, proposta por Lee Shulman, que articula conteúdo e pedagogia, o terreno exclusivo dos professores, o meio que lhes propicia a compreensão profissional. Partindo da ideia de que o mestrado profissional é um espaço que potencializa essa ampliação, buscamos em cinco pesquisas de MPE, realizadas em uma universidade pública municipal paulista, por professores de educação básica, aspectos que, sob a ótica deles, apontam avanços no seu desenvolvimento profissional docente. Resultados desta investigação indicam que reflexões/estudos desenvolvidos no MPE, que consideram as práticas dos professores como objeto de análise, são reconhecidos pela escola, uma vez que contribuem para a qualificação do trabalho docente. Além disso, a tomada de consciência desses professores sobre seu próprio fazer pedagógico dá a oportunidade à universidade de conhecer as práticas escolares da educação básica e de repensar as estratégias formativas no campo da educação.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Mestrado profissional. Trabalho colaborativo. Educação básica.

1 INTRODUÇÃO

Os Mestrados Profissionais surgiram no Brasil com a intenção de qualificar profissionais em diferentes áreas, direcionados ao campo profissional, que visam atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais. Com crescimento significativo em diferentes áreas, em 2009, foi aprovado o primeiro Mestrado Profissional em Educação (daqui por diante MPE), vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora. Desde então, os MPE vêm crescendo significativamente, totalizando, em abril de 2019, 48 cursos.

Nos termos de Fialho e Hetkowski (2017, p. 21),

> Especificamente na educação, destacam-se problemáticas, especialmente

[2184] Doutora. UPM/USCS. mfrda@uol.com.br
[2185] Doutora. USCS. anaparicio@uol.com.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> em relação à formação de professores (notadamente no âmbito das licenciaturas) e à gestão educacional e escolar, no âmbito dos sistemas de ensino. Assim, os MPE vão se constituindo como espaços de aplicação e geração de processos formativos e de investigação, de natureza teórica e metodológica, que se abrem perante o extenso campo de atuação de professores, gestores e profissionais da educação, fortalecidos pela aproximação entre a educação superior e a educação básica.

Tendo isso em vista, neste trabalho discutimos dados de uma pesquisa mais ampla que buscou investigar contribuições do MPE de uma Universidade pública municipal para a formação do professor que atua na educação básica. Inicialmente, apresentamos a fundamentação teórica que subsidiou a pesquisa; na sequência, analisamos os dados gerados na pesquisa; e, por último, fazemos uma síntese dos resultados.

2 DESENVOLVIMENTO

Quem se propõe a realizar um mestrado profissional está interessado, entre outros aspectos, em problematizar questões práticas: problemas que emergem da atuação profissional, ou seja, “a realidade empírico-prática é um elemento essencial para que o pesquisador, profissional da educação, analise, compreenda, proponha intervenha” (HETKOWSKI, 2016, p. 20).

No 1º. Fórum de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), ocorrido na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) em 2014, Gatti (2014) afirmou que os cursos de mestrados profissionais deveriam ter, como preocupação central, as ações e relações que ocorrem no ambiente de trabalho e suas consequências.

Para Gatti (2014), o MPE está voltado diretamente para as áreas de atuação dos profissionais-educadores em cada uma de suas especialidades, podendo incorporar pesquisas descritivo-diagnósticas de realidades situadas, com inferências e proposições, experimentação de propostas de ação pedagógica, novas metodologias ou práticas, gestão, utilização de mídias no ensino ou na gestão, criação de softwares em áreas específicas ou criação de materiais didáticos com estudo de validade etc.

Além disso, Gatti (2014) também faz a distinção entre pesquisa acadêmica e pesquisa aplicada, considerando que, na acadêmica, no momento da problematização, o constructo é feito a partir das teorias e pesquisas anteriores em suas lacunas ou necessidades de comprovação/expansão/renovação. Já na pesquisa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aplicada, denominada por Gatti de "engajada", a problematização é feita a partir de situações/impasses socioeducacionais concretos. Lembramos que, para a autora, em ambas as modalidades de pesquisa o rigor científico está presente.

Entendemos que o professor pesquisador tem mais condições de compreender a sua prática, de buscar caminhos para a superação de suas dificuldades e de assumir o seu ofício com mais autonomia. Pesquisar significa assumir uma postura investigativa, colaborativa, relacional. Ressalta-se aqui que, quando se pesquisa a prática pedagógica no contexto escolar, colabora-se para a constituição de um trabalho mais qualificado na escola. É bom lembrar, contudo, que essa constituição depende do conhecimento teórico que servirá de referência para a análise da prática que está sendo observada, projetada, experimentada, enfim: pensar a prática pressupõe também pensar a teoria.

Assumir postura investigativa é inerente ao desenvolvimento profissional docente. A atividade docente é complexa, demanda tempo e é algo que se aprende: não se nasce sabendo ser professor. Nessa perspectiva, seria importante que se percebesse que a formação inicial do professor é o período em que começa, de forma sistematizada, a profissionalidade docente. Além disso, nessa concepção, a formação inicial e a formação continuada não são vistas como momentos estanques, pois tanto um momento quanto o outro estão interligados, são parte de um longo processo de aprendizado individual e coletivo.

Neste estudo, defendemos que pesquisar é uma ação que contribui para o desenvolvimento profissional docente e defendemos o termo "pesquisa de educadores" utilizado por Diniz-Pereira (2011), em seu texto "A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente". Nos modelos críticos de formação docente, a educação é historicamente localizada e datada. Há a preocupação em contextualizar as situações que estão sendo interpretadas para transformá-las. Essa preocupação também é uma das premissas defendidas pelo MPE, ou seja, conceber a pesquisa como estratégia para repensar situações vivenciadas e aos transformá-las poderíamos avançar no desenvolvimento profissional docente.

Essa perspectiva coaduna-se com o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, definido por Shulman (2014, p. 206) como um "amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial

de compreensão profissional". Defendemos, portanto, que as reflexões desenvolvidas no MPE contribuem para a ampliação do conhecimento pedagógico do conteúdo do professor.

Shulman (2014, p. 207) afirma que o conhecimento pedagógico do conteúdo "é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo". Ela é a base para o desenvolvimento profissional docente. O professor aprende a ser professor quando ele consegue ampliar, em especial, essa base. Ela depende de uma ação prática refletida coletivamente.

3. METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

Os dados considerados para a pesquisa que desenvolvemos foram gerados no âmbito do MPE de uma Universidade pública municipal paulista, que teve seu início no ano de 2016. Tal Programa, com foco na educação básica, possui uma linha de pesquisa voltada à formação de professores. Dentre os 13 trabalhos dessa linha defendidos entre 2018 e 2019, selecionamos 6 que desenvolveram pesquisa aplicada, de natureza intervencionista na própria prática.

Partindo da ideia de que o MPE é um espaço que colabora no desenvolvimento profissional docente, buscamos identificar nos 6 trabalhos, todos realizados por professores de educação básica, aspectos que, sob a ótica deles, propiciaram avanços no seu desenvolvimento profissional docente. Trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Um dos aspectos explicitados pelos discentes do MPE, no trabalho final da pesquisa, nos trechos em que desenvolvem reflexões sobre seu percurso como professores pesquisadores, refere-se ao fato de terem tido a oportunidade de pesquisarem a própria prática. Trabalhar o conhecimento que vem da prática é um caminho que propicia a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. Nos termos de Ponte (2008, p. 154),

> A investigação dos profissionais sobre a sua prática pode ser importante por várias as razões. Antes de mais nada, ela contribui para o esclarecimento e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> resolução dos problemas; além disso, proporciona o desenvolvimento profissional dos respectivos actores e ajuda a melhorar as organizações em que eles se inserem [...]

Os relatos a seguir mostram como os professores pesquisadores reconheceram a importância de refletirem sua própria prática.

> Posso afirmar que, em meu processo de desenvolvimento profissional, a primeira mudança aconteceu quando iniciei esta pesquisa, pois foi quando me transformei de professora para professora-reflexiva, quando passei a observar a relação das dificuldades dos alunos especificamente, com estratégias diferenciadas, e motivá-los a ler diferentes livros como: fábulas, contos, crônicas e poesias, e com isso despertar o interesse deles pela leitura e pela escrita. (professor pesquisador 1).
>
> A pesquisa promoveu o procedimento de reflexão na e sobre a ação de sua prática, com o engajamento da professora colaboradora e desta pesquisadora, na busca de informações e melhorias na prática pedagógica, por meio do estudo no contexto escolar. (professor pesquisador 2).
>
> O segundo passo foi com o reconhecimento de que o domínio da teoria interferiu no contexto da minha prática e, consequentemente, me ajudou a responder a pergunta desta pesquisa e certamente abrirá caminhos para muitas outras perguntas que irão surgir ao longo do meu desenvolvimento profissional docente. Posso dizer que hoje (2019) passei por uma metamorfose de professora reflexiva para a de professora-pesquisadora, com o objetivo profissional/pessoal/acadêmico de poder contribuir para a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. (professor pesquisador 3).
>
> Com a realização da sequência didática e da análise de seus resultados, conseguimos refletir sobre aspectos importantes desse/nesse processo, sobretudo em relação às estratégias didáticas que mobilizamos e apontamos como sendo essenciais para o envolvimento e o bom desempenho dos alunos nas atividades que realizaram, diante de um contexto real e significativo de interação com colegas de outra turma, ou seja, a produção do infográfico animado e de um tutorial em vídeo. (professor pesquisador 4).

Além disso, a experiência do MPE também propiciou condições para a tomada de conscientização da importância do trabalho colaborativo como condição necessária para o desenvolvimento profissional. De acordo com Passos e André (2016), os grupos colaborativos, enquanto espaços formativos, potencializam o desenvolvimento profissional docente em um movimento de aprendizagem docente, por meio da reflexão e análise conjunta de suas práticas. A esse respeito, destacamos os relatos abaixo dos professores pesquisadores.

> Ajudou as professoras na construção de novas aprendizagens, mediante o trabalho colaborativo e a Parceria Formação, que proporcionaram a realização de atividades mais significativas e a construção do conhecimento sobre a prática pedagógica, à medida que a professora do seu comprometimento com o processo de vivenciar e elaborar a SD, a qual

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> posteriormente aplicou em sua sala, sendo produtora de seu próprio material de ensino, mais contextualizado e produzido de acordo com a realidade de sua turma. (professor pesquisador 2).
>
> O trabalho colaborativo possibilitou o pensamento crítico sobre o fazer pedagógico e a autoria docente, por meio da reflexão do desenvolvimento de uma postura mais investigativa, mediante estudos e a prática compartilhada. Tudo isso de maneira a superar desafios de sala de aula e, consequentemente, contribuir para o desenvolvimento profissional docente de ambas as professoras. (professor pesquisador 3).
>
> Quanto às contribuições para a formação docente, o desenvolvimento de um trabalho em que professora e pesquisadora trabalharam em parceria, visando à pesquisa e à implementação de novas metodologias de ensino-aprendizagem, aponta um caminho interessante a ser trilhado em que as inovações teóricas que despontam no cenário acadêmico encontram um lugar em que podem repercutir: a sala de aula. (professor pesquisador 5).

Constatamos também, nos relatos dos professores pesquisadores, como as práticas pedagógicas foram sendo transformadas a partir das discussões e análises feitas durante a realização da pesquisa. Relacionamos essas transformações a aspectos do processo que Shulman (2014, p.218) chama de raciocínio pedagógico, ou seja, formas de transformação que vão da compreensão pessoal à preparação da compreensão por outrem, constituindo a "essência do ato de raciocinar pedagogicamente, do ensinar como pensamento e do planejar – implícita ou explicitamente – o exercício da docência". Os trechos a seguir evidenciam aspectos dessas transformações.

> Com o uso e interpretação dos dados da Plataforma Foco Aprendizagem, aprendi que meu papel como professora de Língua Portuguesa é de criar situações reais de comunicação, planejar e articular atividades tomando como base os conhecimentos prévios e as habilidades já dominadas pelos alunos; mas, principalmente, aprendi que avaliar é um processo que envolve muito mais do que erros e acertos, é um processo que envolve interação com os alunos e avanços coletivos e individuais. (professor pesquisador 1).
>
> Assim, a possibilidade de construir a SD com propostas de ensino alicerçadas em práticas de alfabetização baseadas na observação e acompanhamento dos conhecimentos reais dos alunos, com planejamento e organização de atividades contextualizadas deram maiores condições de interações discursivas e dialógicas em sala de aula oferecendo o exercício da autoria no trabalho docente. (professor pesquisador 2).
>
> A elaboração de SD integradas à curadoria de conteúdos constituiu-se como ferramenta que permitiu à professora, juntamente com a pesquisadora, protagonizar seu próprio processo formativo, numa relação colaborativa, atuando como coautora do material pedagógico que fomentou suas aulas. (professor pesquisador 3).
>
> Com a realização da sequência didática e da análise de seus resultados, conseguimos refletir sobre aspectos importantes desse/nesse processo,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> sobretudo em relação às estratégias didáticas que mobilizamos e apontamos como sendo essenciais para o envolvimento e o bom desempenho dos alunos nas atividades que realizaram, diante de um contexto real e significativo de interação com colegas de outra turma, ou seja, a produção do infográfico animado e de um tutorial em vídeo. (professor pesquisador 4)

> Por fim, como produto desta pesquisa, elaboramos um caderno para o professor alfabetizador, com o intuito de compartilhar as nossas experiências e reflexões que, na tentativa de articular a teoria e a prática, quebrando a ideia pré-concebida que tínhamos, antes de realizar este trabalho, de que para se "aprender a compreender textos" o aluno precisa estar alfabetizado, deixando de aproveitar excelentes oportunidades de aprendizado disponíveis nos mais variados meios de comunicação e gêneros textuais, sobretudo no contexto da alfabetização, onde atuamos há um tempo. (professor pesquisador 5)

Em síntese, os relatos analisados estão distantes de uma concepção instrumental de desenvolvimento profissional. Todos os professores problematizaram situações práticas de sala de aula que foram tratadas numa perspectiva mais interpretativa e contextualizada. Com isso, perceberam que o conhecimento que vem da prática, quando investigado com rigor científico, é estratégia formativa que qualificada o trabalho docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos relatos apontou que o percurso de pesquisa propiciado pelo MPE - observar, registrar, analisar a própria prática docente de maneira colaborativa - ampliou o conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores pesquisadores. Estes conseguiram perceber que determinadas ações pedagógicas, ao serem refletidas teoricamente, necessitam ser revistas. Esse movimento promove transformações na prática docente. Com isso, podemos afirmar que o MPE pautado num conhecimento que vem da prática pedagógica colabora para o desenvolvimento profissional docente. A tomada de consciência desses professores sobre seu próprio fazer pedagógico dá a oportunidade à universidade de conhecer as práticas escolares da educação básica e de repensar as estratégias formativas no campo da educação. Tais aspectos, ao aproximarem universidade e escola, contribuem, de fato, para a construção de um trabalho colaborativo.

REFERÊNCIAS

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (orgs.) **A Pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
FIALHO, N. H.; HETKOWSKI, T. M. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 63, p. 19-34, Mar., 2017.

GATTI, B.A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores** –RBFP, vol. 1, n. 1, 2009, 90-102.

GATTI, B. A. A Pesquisa em Mestrados Profissionais. In: FOMPE – Fórum de Mestrados Profissionais em Educação, I., 2014, Salvador. Trabalhos apresentados... Salvador: UNEB, mar. 2014.

HETKOWSKI, T. M. Mestrados profissionais educação: políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Revista Plurais**. Salvador, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./abr. 2016.

LUDKE, M. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 629-646, set./dez. 2012.

PASSOS, L.F.; ANDRÉ, M.E.D.de. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In.:ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. **Revista de Investigación em Didáctica de la Matemática**, 2(4), 153-180, 2008.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p.196-229, dez. 2014.

16.5.134 MODELAGEM NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ATUARÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tania Teresinha Bruns Zimer[2186]

Cibelli Batista Belo[2187]

RESUMO

A formação de professores na Educação Infantil, é muito importante, visto que nesta faixa etária busca-se o desenvolvimento integral da criança. Assim, conhecer várias formas de ensinar é essencial para a formação do professor. Este artigo é parte de uma pesquisa maior, que está em andamento, cuja questão que norteia este trabalho é: Que informações sobre a Modelagem na perspectiva da Educação Matemática são disseminadas na/ou durante a formação inicial de professores que atuarão na Educação Infantil? O objetivo é analisar a presença da Modelagem na Educação Matemática na formação inicial dos professores que atuarão na Educação Infantil, a partir de dissertações e teses encontradas nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD. A metodologia utilizada é o estado de conhecimento de Romanowski e Ens (2006), buscando conhecer sobre o assunto e analisar quais as discussões realizadas nestas dissertações e teses encontradas em relação à Modelagem Matemática e à Formação Inicial de professores de Educação Infantil. Encontrou-se apenas três pesquisas, e percebeu-se que apenas uma focou no processo formativo de futuros professores, onde tiveram experiências com a realização de Modelagem Matemática em turmas de Educação Infantil e anos iniciais, se tratando da formação de pedagogas.

Palavras-chave: Formação Inicial. Educação Infantil. Modelagem Matemática. Estado de conhecimento. Teses e dissertações.

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que regulamenta as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Tais aprendizagens, devem “assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p.8).

As dez competências gerais são: 1) conhecimento; 2) pensamento científico, crítico e criativo; 3) repertório cultural; 4) comunicação; 5) cultura digital; 6) trabalho e projeto de vida; 7) argumentação; 8) autoconhecimento e autocuidado; 9) empatia e cooperação; 10) responsabilidade e cidadania.

2186 Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná, taniatbz@gmail.com.
2187 Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Prefeitura Municipal de Irati, cibellibatistabelo@gmail.com.

A Educação Infantil, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, BRASIL, 2010), é a primeira etapa da Educação Básica, ofertada para crianças de zero a cinco anos, em creches e pré-escolas. É uma fase de fundamental importância para o desenvolvimento pleno da criança, em seus aspectos físicos, cognitivos, sociais e afetivos. Nesse período de escolarização, as crianças são incentivadas, por meio de atividades lúdicas e jogos, a exercitar suas capacidades motoras e cognitivas, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização. Considerando esse contexto, parte-se do princípio de que a Modelagem Matemática, pela perspectiva da Educação Matemática, se constitui em uma possibilidade de trabalho com a Educação Infantil.

Desse modo, se faz necessário que já na formação inicial dos professores que irão trabalhar com a Educação Infantil, seja abordada a Modelagem Matemática, considerando suas várias concepções, sendo vista como alternativa pedagógica (ALMEIDA; DIAS, 2004), ambiente de aprendizagem (BARBOSA, 2004), estratégia de ensino (BIEMBENGUT; HEIN, 2013), metodologia de ensino (BURAK, 2010), mas todas com um mesmo ponto em comum, partindo de situações cotidianas dos estudantes.

Acredita-se que a Modelagem inserida na formação dos professores possibilita a valorização da “polivalência dos educadores da infância, que podem trabalhar conteúdos de forma interdisciplinar, contribuindo para a visão de que o conhecimento é indiviso e que um determinado tema, objeto ou problema, pode ser explicado sob distintas perspectivas” (SILVA; BURAK; RODRIGUES, p.9, 2018).

Conforme Klüber (2016) o método de Modelagem Matemática possibilita o diálogo, a interação, cooperação e a colaboração no processo de ensino e aprendizagem, e pode ser uma forte aliada dos professores que buscam romper com a hegemonia de transmissão.

Na Educação Infantil, as crianças aprendem por meio de interações e brincadeiras, e a Modelagem Matemática possibilita o desenvolvimento integral das crianças, partindo de temas de seus interesses (BELO, 2016).

As professoras que atuam com estas e crianças têm um papel muito importante nesse desenvolvimento e, em geral, são licenciadas em Pedagogia ou Formação de Docentes na Educação Infantil e Séries Iniciais, nível médio, conforme o art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases n° 9.394/96, para atuar na Educação Básica a formação é “em

nível superior, em curso de licenciatura plena". Contudo, admite-se "como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal" (BRASIL, 1996).

Este artigo, é parte da revisão de uma pesquisa de tese de doutorado, em andamento, aonde percebe-se que pouco se fala em Modelagem Matemática e a Formação de professores de Educação Infantil ao encontro com que dizem Silva, Burak e Rodrigues (2018), que as discussões sobre as potencialidades da Modelagem Matemática estão mais presentes em cursos de Licenciatura em Matemática. Existem, atualmente discussões mais frequentes voltadas aos primeiros anos de escolarização, principalmente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e sua adoção nessa etapa escolar está em expansão, e "pensar a inserção da Modelagem Matemática como proposta para a formação desses profissionais, seja no âmbito inicial ou contínuo, pode representar uma inovação ou também, uma valorização desses professores em um campo, muitas vezes, temido por eles" (SILVA, BURAK e RODRIGUES, 2018, p.2).

Sabendo e compreendendo a importância da Educação Infantil, e dos professores desta faixa etária e, também, que a Modelagem Matemática pode tornar as práticas pedagógicas mais dinâmicas e prazerosas, buscamos entender: Que informações sobre a Modelagem Matemática na perspectiva da Educação Matemática são disseminadas na/ou durante a formação inicial de professores que atuarão na Educação Infantil? O objetivo é analisar a presença da Modelagem Matemática na Educação Matemática na formação inicial dos professores que atuarão na Educação Infantil, a partir de dissertações e teses encontradas nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD.

Para responder a questão de investigação foi procurado no banco da CAPES e na BDTD, pesquisas (teses e dissertações) sobre a Modelagem Matemática e a formação inicial de professores que atuarão na Educação Infantil, podendo ser Formação de Docentes, nível médio (antigo magistério) ou Licenciatura em Pedagogia.

Percebe-se a existência de poucas pesquisas na área e a necessidade de uma maior divulgação, visto que as pesquisas existentes apontam a Modelagem

Matemática como uma metodologia que traz inúmeras possibilidades de aprendizagens, não só de conteúdos matemáticos.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pensando na formação inicial, Pimenta (1997), em seus estudos espera colaborar com o exercício de atividade docente, que contribua para desenvolver conhecimentos e habilidades, para irem construindo seus saberes fazeres docentes, conforme as necessidades e desafios com que devem se deparar no cotidiano da sala de aula. Assim, ao tratar da atividade docente, um foco de interesse são os estudos relacionados aos conhecimentos próprios do professor.

Nesse sentido, baseado em Shulman, a autora Mizukami (2004, p.37) afirma que “os professores precisam ter diferentes tipos de conhecimentos, incluindo conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular”.

Ainda, a autora diz que:

> A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidade e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidade de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional (MIZUKAMI, 2004, p.38).

Compreendendo-se que os professores precisam de diversos conhecimentos, e pensar sempre em práticas pedagógicas que instiguem os estudantes a aprenderem, é que a Modelagem Matemática se insere. Pois, trata-se de um conhecimento que propicia o trabalho com a Matemática, visando a aprendizagem dos estudantes de forma integral.

3 METODOLOGIA

Este recorte da pesquisa, trata-se de um estado de conhecimento, este tipo de estudo “aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.40). Buscando responder a questão: Que informações sobre a Modelagem Matemática na perspectiva da Educação Matemática são

disseminadas na/ou durante a formação inicial de professores que atuarão na Educação Infantil? Foram realizadas buscas em dois bancos de dados, no período de fevereiro a maio de 2021, no banco de dados da CAPES e da BDTD.

Utilizando das seguintes palavras-chave e combinações: “Modelagem Matemática” AND “Formação docentes”, “Modelagem Matemática” AND “Formação de professores”, “Modelagem Matemática” AND “Formação inicial” e “Modelagem Matemática” AND “docentes”. Encontrando no banco de dados da CAPES e da BDTD, o total de 232 e 79 dissertações e teses, respectivamente. Aplicando o critério de exclusão, que é excluir o que não se trata de formação inicial de professores da Educação Infantil, ficaram 3 dissertações e 2 teses, tirando as repetidas foram selecionadas as seguintes dissertações e tese:

Quadro1 – Pesquisas encontradas

Autor	IES	Título	Tipo	Ano
BASTOS, Antonio Roberto	UNICENTRO – PR	Modelagem Matemática na educação básica: uma proposta para a formação inicial dos professores do magistério	Dissertação	2018
BRAZ, Bárbara Cândido	UEM – PR	Contribuições da Modelagem Matemática na Constituição de comunidade de práticas locais: Um estudo com alunos do Curso de Formação de Docentes	Dissertação	2014
SILVA, Vantielen da Silva	UEPG – PR	Modelagem Matemática na formação inicial de pedagogos	Tese	2018

Fonte: As autoras, 2021.

Pode-se perceber que há poucas pesquisas nos bancos de teses e dissertações da CAPES e BDTD, envolvendo a formação inicial de professores e a Modelagem Matemática para aqueles que atuarão em turmas de Educação Infantil, podendo ser licenciados em Pedagogia ou Formação de Docentes na Educação Infantil e Anos Iniciais, evidenciando-se a necessidade de mais pesquisas nessa temática.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

A Dissertação de Bastos (2018), realizada no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, na Universidade Estadual

do Centro-Oeste (UNICENTRO) em Guarapuava-PR, intitulada “Modelagem Matemática na Educação Básica: uma proposta para a formação inicial dos professores do magistério”, trata-se de uma pesquisa-ação, e utilizou-se da concepção de Modelagem Matemática como uma metodologia de ensino de Dionísio Burak. Buscou responder “como uma metodologia de ensino baseada na Modelagem Matemática, pode contribuir com a formação inicial de professores de matemática no Magistério da Educação, facilitando a aprendizagem dos conteúdos da área e a mediação de processos de ensino e aprendizagem?”(BASTOS, 2018, p.15-16), e como objetivo era “promover a formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica para os anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da Modelagem Matemática” (id. p.16). A pesquisa foi desenvolvida em duas turmas, com 14 alunos do 3º ano, e 19 alunos do 4º ano, do curso de Formação de Docentes, nível médio, nas aulas das disciplinas de Metodologia do Ensino de Matemática e de Estágio Supervisionado, durante 5 semanas, totalizando 20 aulas. Para a coleta de dados foi utilizado a observação participante, questionários estruturados, diálogos, discussões e o diário de bordo. Foram apresentadas a concepção abordada, assim como a vida e obra do autor, e uma dissertação sobre a Modelagem Matemática na Educação Infantil, envolvendo esta possibilidade nesta faixa etária. Os alunos participantes também desenvolveram uma proposta de Modelagem Matemática, propondo e resolvendo problemas do cotidiano, enquanto estudantes. O autor afirma que com esta pesquisa “[…] contribuiu-se com a formação inicial dos alunos do Magistério da Educação porque a matemática foi relacionada com os problemas cotidianos, estimulando o senso crítico, as discussões, a proposição de ideias, a interação e a autonomia”(id.,p.109).

A Dissertação de Braz (2014) realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR. Intitulada “Contribuições da Modelagem Matemática na constituição de comunidades de práticas locais: Um estudo com alunos do Curso de Formação de Docentes”, questionando: “Quais aspectos que se fazem presentes no ambiente proporcionado pelo desenvolvimento de atividades de Modelagem Matemática, na perspectiva da Educação Matemática, contribuem com o processo de

constituição de LCoP[2188], no Curso de Formação de Docentes?" (BRAZ, 2014, p.16). Com o objetivo de "identificar alguns aspectos que se fazem presentes no ambiente proporcionado pelo desenvolvimento de atividades de Modelagem Matemática que contribuem com o processo de constituição de LCoP, no contexto da sala de aula" (id., 2014, p.17). A pesquisa é de cunho qualitativo, os participantes são 14 alunos de uma turma de 3º ano de Formação de Docentes, durante o período de 20 horas-aula, na disciplina de Estágio Supervisionado. A concepção de Modelagem Matemática adotada é Jonei Cerqueira Barbosa, que vê a Modelagem Matemática como um ambiente de aprendizagem. A coleta de dados se deu por meio de questionários, observações das aulas registradas em áudio e vídeo, registros e relatórios escritos das atividades desenvolvidas e entrevistas gravadas. Segundo a autora, "Consideramos que o estudo realizado pode contribuir com a formação destes professores polivalentes, em nível médio, na medida em que proporcionou a experiência de aprendizagem situada da Matemática, por meio da Modelagem" (id., 2014, p.180).

A Tese de Silva (2018) realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta-Grossa, PR. Intitulada "Modelagem Matemática na formação inicial de pedagogos", é uma pesquisa fundamentada na fenomenologia com a seguinte questão: "O que se mostra, em discursos de acadêmicos, sobre a Modelagem Matemática na formação inicial de pedagogos?" (SILVA, 2018, p.19). Adotou a concepção que compreende a Modelagem Matemática como metodologia de ensino, ou seja, de Dionísio Burak. Foi realizado um curso de extensão para os acadêmicos da licenciatura em pedagogia interessados, em duas edições nos anos de 2016 e 2017, na 1ª edição ocorreram encontros quinzenais (terças-feiras), entre os meses de abril de 2016 e abril de 2017, totalizando 60 horas e na 2ª edição, nos sábados de manhã, com carga horária de 30 horas, focando na apresentação da concepção de modelagem e na vivência de uma experiência. Devido ao interesse de alguns acadêmicos, participantes desta pesquisa, desenvolveram práticas de Modelagem Matemática nos seus Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e/ou Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Anos Iniciais. Sendo 26 participantes, divididos em 3 grupos: 14 participantes do curso de extensão;

2188 Comunidades de Prática Locais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 participantes do curso de extensão e que vivenciaram a Modelagem Matemática com turmas de Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental; 9 participantes que realizaram práticas com a Modelagem Matemática em turmas de Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental, para desenvolver o TCC e/ou Estágio Supervisionado obrigatório. A coleta de dados foi por meio de entrevistas após o curso de extensão e/ou vivências (TCC e/ou estágio). A pesquisa mostrou que a Modelagem Matemática na formação inicial de pedagogos na perspectiva da Educação Matemática "pode se configurar como uma metodologia de formação de pedagogos, educadores da infância, que instiga a construção de saberes favoráveis ao desenvolvimento de práticas educativas num paradigma inovador, empreendimento de uma educação transformadora e emancipadora (id., 2018, p.154).

Pode-se perceber durante este estado de conhecimento que existem muitas pesquisas em formação de professores e Modelagem Matemática, tanto inicial, quanto continuada, porém ao se reduzir a pesquisas voltadas a formação inicial de professores de Educação Infantil e a Modelagem Matemática, encontram-se três pesquisas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que há poucas pesquisas voltadas à Modelagem Matemática e à formação inicial de professores que atuarão em turmas de Educação Infantil, podendo ser no Curso de Formação de Docentes ou Licenciatura em Pedagogia. E estas poucas encontradas não estão totalmente voltadas à Educação Infantil, desenvolvem atividades com Modelagem Matemática nestas turmas mas sem dar ênfase para esta faixa etária. Na dissertação de Bastos (2018) ele apresenta uma dissertação relacionada à Modelagem Matemática na Educação Infantil, mostrando que há esta possibilidade, mas sem dar ênfase, e os alunos vivenciam enquanto estudantes, mas sem pensar enquanto uma proposta com seus futuros alunos da Educação Infantil. Na dissertação de Braz (2014) eles vivenciam práticas de Modelagem Matemática, conhecem a teoria e a prática, mas o intuito da pesquisa não é a formação específica para ensinar em turmas de Anos Iniciais e Educação Infantil, mas sim que conheçam a Modelagem Matemática, pois estes futuros professores puderam conhecer uma nova metodologia para se trabalhar em sala de aula. Já, na tese de Silva (2018) o foco

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

é a formação desses futuros professores, conhecerem sobre a Modelagem Matemática, enquanto metodologia de ensino e vivenciarem tanto como cursistas quanto professoras, teve aquelas que tiveram interesse e desenvolveram a prática de Modelagem Matemática na Educação Infantil, mas a grande maioria das participantes voltaram-se para práticas com turmas dos anos iniciais, entretanto com a apresentação e o desenvolvimento de possibilidades para esta faixa etária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M. W. de; DIAS, M. R. Um estudo sobre o uso da Modelagem Matemática como estratégia de ensino e aprendizagem. **Bolema**, Rio Claro, n. 22, p. 19-35, 2004.

BARBOSA, J. C. Modelagem Matemática: O que é? Por quê? Como? **Veritati**, n. 4, p. 73-80, 2004.

BASTOS, A. R. **Modelagem Matemática na educação básica:** uma proposta para a formação inicial dos professores do magistério. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Setor de Ciências Exatas e de Tecnologia, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>.Acesso em: 20 jun. 2021.

BELO, C. B. **Modelagem matemática na educação infantil:** contribuições para a formação da criança. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Setor de Ciências Exatas e de Tecnologia, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem Matemática no Ensino**. 5º ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei das Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB**), 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.: Il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2018.

BRAZ, B. C. **Contribuições da modelagem matemática na constituição de comunidades de prática locais:** um estudo com alunos do Curso de Formação de

Docentes. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação para o Ensino de Ciências e a Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

BURAK. D. Modelagem Matemática sob um olhar de Educação Matemática e suas implicações para a construção do conhecimento matemático em sala de aula. **Revista de Modelagem na Educação Matemática**. v. 1, n. 1, 10-27. 2010.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses. Acesso em: 20 jun. 2021.

KLÜBER, T. E. Modelagem Matemática: revisitando aspectos que justificam a sua utilização no ensino. In: BRANDT, C. F., BURAK, D., KLÜBER, T. E. (orgs.). **Modelagem matemática:** perspectivas, experiências, reflexões e teorizações. 2 ed. rev. ampl. Ponta Grossa: Editora UEPG, p. 41-58, 2016.

MIZUKAMI, M. G. N.. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. n 02, p. 33-49, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes docentes e identidade profissional. **Revista Nuances**, v.03, p. 05-14, 1997.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Diálogo educacional,** Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SILVA, V. da S. **Modelagem Matemática na formação inicial de pedagogos**. 2018. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

SILVA, V. da S.; BURAK, D.; RODRIGUES, S. Modelagem Matemática na perspectiva da educação matemática: vivências com acadêmicos do curso de pedagogia. In: VIII EPMEM-Encontro Paranaense de Modelagem na Educação Matemática, 2018. **Anais:...** Cascavel-PR, Unioeste, p.1-12, 2018.

16.5.135 MOVIMENTOS DA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: O SER E ESTAR NA PROFISSÃO DIANTE NARRATIVAS

Keiti de Barros Munari[2189]

RESUMO

Esta comunicação oral apresenta uma síntese da pesquisa de doutorado Movimentos da Profissionalização Docente: Desenvolvimento Profissional em Entrevistas Narrativas, defendida em 2020 que trouxe como objeto de pesquisa a Profissionalização Docente. O objetivo geral da pesquisa foi apreender movimentos da profissionalização docente frente ao processo do desenvolvimento profissional, sobretudo acerca dos fatores que contribuem para a permanência na profissão. Para isso, tomou emprestada as percepções trazidas por narrativas de trajetórias profissionais de professoras em exercício no Ensino Superior – professoras formadoras, de forma a possibilitar respostas à questão problematizadora: como as participantes da pesquisa têm percebido os fatores que as fazem permanecer na profissão docente? A metodologia adotada para a pesquisa foi a abordagem qualitativa ancorada na Entrevista Narrativa (EN) como método preconizado por Schütz (2011) tendo Shovchelovicth e Bauer (2003) como principais referenciais para as orientações do tratamento do analítico do corpus narrativo construído com base em quatro entrevistas realizadas com as professoras participantes (sujeitos da pesquisa). Como referencial teórico, a pesquisa se apoiou em achados que têm discutido os conceitos e fundamentos de profissão e profissionalização nos últimos 30 anos com ênfase nos movimentos da constituição da profissionalização docente. Diante deste contexto, apoiou-se em Tardif (2012; 2013) que traz a profissão como um movimento que tem se constituído por meio de transições históricas que performam a docência como profissão propriamente dita – fatores transicionais da profissão docente e Wittorski (1998; 2014; 2020) que traz o desenvolvimento profissional como um conjunto de expertises que são construídas à medida que se está e que se vive a profissão - dimensão do processo de profissionalização. Os resultados apontaram para as motivações de âmbito interno e externo das participantes (como eixos de análise) no tocante da permanência na profissão convergindo em meio a um processo de desenvolvimento e vivências que, aos poucos, constituiu a profissionalização de cada participante. Como conclusão instauram-se novos olhares para o ser e estar na profissão docente o que mantém o processo ininterrupto pela busca de novas compreensões ao se tratar de tema Profissionalização Docente.

Palavras-chave: Palavras-chave: Profissionalização Docente. Desenvolvimento Profissional. Entrevista Narrativa. Transições da Profissão. Motivações internas e externas.

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre profissionalização docente têm sido inúmeras, o que leva a acreditar que os avanços teóricos das últimas três décadas só tendem a ampliar as discussões nesse contexto, tornando cada vez mais possível que o ampliar de compreensões sobre a constituição profissional possam ser alcançados com o rigor que merece.

[2189] Doutora em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). E-mail: keiti.munari@terra.com.br.

Foi diante desse contexto que se justificou a pesquisa intitulada Movimentos da Profissionalização Docente: Desenvolvimento Profissional em Entrevistas Narrativas, que trouxe como objeto de estudo a Profissionalização Docente buscando elucidar os movimentos do desenvolvimento profissional, sobretudo os fatores de permanência na profissão. Para tanto, fez-se uso da Entrevista Narrativa (EN) como percurso metodológico a fim de trazer à tona as vozes de quatro professoras em exercício na rede privada do Ensino Superior.

O objetivo geral da pesquisa foi a tentativa de apreender o movimento da profissionalização docente frente ao processo do desenvolvimento profissional, sobretudo acerca dos fatores que contribuem para a permanência na profissão de forma a possibilitar respostas à questão problematizadora: como as participantes da pesquisa têm percebido os fatores que as fazem permanecer na profissão docente? E assim, poder ampliar compreensões acerca do ser e estar na profissão diante o processo de profissionalização.

Para dar conta dessa problemática, tomou-se as três últimas décadas como recorte temporal de forma que, as fundamentações teóricas foram ancoradas nos conceitos e fundamentos de profissão e profissionalização, e, neste âmbito, na articulação do desenvolvimento profissional como dimensão do processo de profissionalização docente.

Deste modo, o referencial teórico se pautou principalmente das contribuições de autores que discutem fatores da constituição da profissionalização docente. Para tanto, optou-se pelo aprofundamento da transicionalidade do ensino ao longo dos anos – fatores transicionais da profissão docente (TARDIF, 2012; 2013) e discussões que abordam o desenvolvimento profissional que se desenvolve à medida que expertises são construídas tendo como resultante o processo de profissionalização – uma dimensão da profissionalização (WITTORSKI, 1998; 2014; 2020).

Além dessas contribuições que discutem a profissão e profissionalização docente como temas emergentes os estudos de Nóvoa (1995), Gatti (1983) e Rodrigues (2002) foram essenciais para o desenvolvimento do referencial teórico.

A dimensão metodológica da pesquisa buscou elucidar caminhos promissores e de rigor científico de forma a contribuir para novos estudos e, portanto, adotou-se a abordagem qualitativa tendo a Entrevista Narrativa (EN) como método de pesquisa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

preconizado por Schütze (2011) ao qual teve o tratamento do corpus analítico norteado pelas orientações de Jovchelovitch e Bauer (2003).

2 DO REFERENCIAL TEÓRICO: PROFISSÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO EM MOVIMENTO CONSTITUTIVO

Para Tardif (2012; 2013) o ensino passou por algumas fases históricas que levam a docência de uma idade a outra, e, para o autor essa docência vive atualmente a sua idade de profissão. Vale destacar que essas idades do ensino são caracterizadas por especificidades que remontam a representatividade do ensino em dado momento da história. Para tanto, o autor revela três idades, de forma que elas carregam em si especificidades que transitam entre um momento e outro: 1) Idade da Vocação; 2) Idade do Ofício; e, 3) Idade da Profissão. Vale destacar algumas considerações em relação a cada idade proposta pelo autor.

Num primeiro momento, o processo de profissionalização se apresenta marcado por estruturas pelas quais o ensino passou nas últimas décadas, mas que têm origem no século XVIII, período histórico em que a visão pedagógica se encontrava ancorada a princípios morais e religiosos. Daí intitular a primeira idade do ensino como Idade da Vocação, marcada pela busca de formação moral, literária e humana, sobretudo, pela ideia de se estar disposto a atender um chamado ou de se ter vocação para o exercício do magistério (TARDIF, 2013). Para Nóvoa (1995), essa fase poderia ainda ser caracterizada como um momento em que “a função docente se desenvolveu de forma subsidiaria e não especializada” (NÓVOA, 1995, p. 16) – qualquer um poderia ensinar (no âmbito da educação formal), bastava ter vocação para o estar nessa posição.

Num segundo momento, o processo de profissionalização se apresenta marcado pela necessidade de uma preparação mais específica, indo um pouco além, das aptidões inatas e vocacionais. Surgia nessa fase a preocupação para o atendimento de demandas trazidas pela ampliação da rede de ensino e dos investimentos em Educação e, portanto, a função docente obtinha o estatuto de ofício, fazendo emergir nova estruturação do trabalho docente. Para Tardif (2013) reconhece-se uma competência em administrar as aulas, ou seja, o fazer docente deixava de ser exclusivamente vocacional cedendo lugar a uma condição específica para professorar.

O terceiro momento, marca o processo de profissionalização, diante ao contexto pelo qual o ensino estava inserido, pela busca da autonomia e o autocontrole nos níveis de reconhecimento social para o fazer docente (RODRIGUES, 2002) e algumas exigências que visavam capacitar por meio da função regulamentada para o fazer docente passam a caracterizar a docência como profissão (NÓVOA, 1995). Neste momento pode-se inferir que os professores buscam assumir o protagonismo de ser docente e ao "fazê-lo, criam condições para a valorização de suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional" (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 93). Neste âmbito buscava-se pelo "espaço autônomo e de reconhecimento social" (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 93).

No contexto da pesquisa aqui referenciada, o conceito de profissão está intimamente relacionado a figura realizadora de atividades laborais no campo educacional. Este conceito para Wittorski (2020) pode ser tido como evolução recente da ideia que concerne à natureza de um saber adquirido, de uma formação estruturada e do controle de uma atividade regulamentada sobretudo de legitimidade social e que, portanto, pode incorrer por meio de processo de admissão que acarreta regras e exigências de formação específica (WITTORSKI, 1998).

De acordo com Tardif (2013), ao se discutir a idade de evolução do fazer docente para profissão começa a haver um conjunto de características que passaram a embasar direitos e deveres dos profissionais entre si, e interações mantidas entre esses profissionais e seus pares. Tais características envolvem a "presença de um corpo de conhecimento especializado, sistematizado e abstrato; a autonomia no exercício profissional; a capacidade de autorregulação" (DINIZ, 2001, p. 18)

Concomitante as idades que caracterizam a profissão Wittorski (2014) contribui significativamente quando aborda reflexões acerca do desenvolvimento profissional construído à medida que se vive o fazer docente tendo como resultante o processo de profissionalização. Para o autor a profissionalização encontra-se intimamente relacionada a um conjunto de "expertise que está em jogo, ou seja, às competências, às capacidades, aos saberes, aos conhecimentos e aos elementos de identidade que caracterizam uma profissão e que estão em jogo em um processo de profissionalização" (WITTORSKI, 2014, p. 897), ou seja, vai além da fundamentação de profissão. Somando-se à essas contribuições, o autor observa que o

desenvolvimento profissional é uma dimensão presente nesse processo transitório de profissão para profissionalização.

Na tentativa de sintetizar esse contexto, pode-se dizer que vinculado a esse aspecto, o processo de profissionalização parece buscar valores que tangenciam a autonomia, inscrevendo-se num movimento mais amplo de uma:

> [...] descentralização política (rumo a um cidadão 'profissional'), organizacional (rumo a um trabalhador profissional) e social (rumo a um indivíduo intimado a ser capaz de produzir sua própria vida sozinho, de se tornar empreendedor de sua própria vida). (...) profissionalização aparece, então, num contexto marcado por novos valores, tais como a cultura da autonomia, da eficácia, da responsabilidade e do 'movimento'. (WITTORSKI, 2020, p. 89).

O desenvolvimento profissional como parte do processo de profissionalização diz respeito a apropriação e integração gradativa de conhecimentos e saberes acerca do estar na profissão, levando em consideração que esse processo ocorre incorporando a historicidade individual e coletiva do sujeito. Daí a proposta de apoio às trajetórias profissionais narradas por professoras em exercício na profissão trazendo à tona as contingências e contextos sociais que potencializaram o desenvolvimento profissional, tanto no âmbito pessoal quanto coletivo o que desencadeia a lógica do ato de refletir para o ato da ação (WITTORSKI, 1998).

2 DO REFERENCIAL METODOLÓGICO: TRAJETÓRIAS EM ENTREVISTA NARRATIVA (EN)

A pesquisa foi realizada sob o prisma epistemológico da abordagem qualitativa, apoiada no método da EN preconizado por Schütze (2011) que possibilitou compreender o processo de constituição da profissionalização docente diante o desenvolvimento profissional, sobretudo acerca dos fatores que contribuem para a permanência na profissão. Ao referir-se à dimensão analítica a pesquisa manteve apoio em Jovchelovitch e Bauer (2003) que, avançando os estudos de Schütze (2011), sistematizaram a EN enquanto caminho metodológico para investigações científicas, possibilitando proximidades com as percepções de sujeitos em determinados contextos sociais.

As orientações propostas pelos autores para a aplicação do método, tratamento analítico e a construção das reflexões que se apoiam na metodologia propõem algumas regras e características que concedem rigor ao método.

Diante as proposições postas, a pesquisa discorreu com o desenvolvimento do trabalho de campo considerando algumas etapas (pré-campo; campo e pós-campo) em articulação aos procedimentos, proposições e limites da EN em suas diversas fases de aplicabilidade (fase de iniciação; narração central; perguntas; e, fase conclusiva). Vale, neste ponto explanar um pouco sobre essas etapas e fases da EN:

1) Etapa Pré-campo (fase de iniciação do método) – envolve as determinações para os critérios de elegibilidade dos participantes, definição das agendas, formulação do tópico inicial, auxílios áudio visuais para a realização das entrevistas;

2) Etapa Campo (fases de narração central, perguntas e fala conclusiva) – concentra a aplicação do método com a realização das entrevistas;

3) Etapa Pós-campo – conduzida pela organicidade do material de campo para a sistematização dos dados iniciado pelas transcrições das entrevistas na íntegra

Posteriormente às etapas de campo, a EN propõe a construção do corpus analítico que considera além da narrativa íntegra, as anotações de campo e as observações do pesquisador significando haver o "prestar atenção e questionar as situações para compreender os eventos e histórias" (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 115) presentes nas vozes de quem narra sua trajetória.

É ainda na etapa pós-campo que o perfil dos sujeitos pode ser traçado. O quadro 1 apresenta o perfil das participantes:

Quadro 1 – Síntese do Perfil das Participantes

Critérios de elegibilidade	**Descrição**
Faixa etária	44 a 54 anos
Estado de residência	São Paulo e Maranhão
Tempo de profissão	17 a 25 anos
Redes em que já atuaram	Pública e Privada
Níveis de ensino	Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Superior
Formação Inicial	Superior (Licenciatura)
Rede de formação acadêmica	Pública e Privada
Ano de formação inicialmente	1992 a 2004
Início de atuação	1993 a 2001
Ano da última formação	2014 a 2017
Nível da última formação	Stricto Sensu (Mestrado)

Fonte: MUNARI, 2020

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante o perfil das participantes, algumas reflexões foram possíveis de serem traçadas para a fase inicial da dimensão analítica da pesquisa, como por exemplo as correlações entre as participantes proporcionando a similaridade entre sujeitos:

O método da EN propõe maneiras de interpretações dos dados em diálogo com os referenciais teóricos-metodológicos dos estudos que optam por essa metodologia, dando conta da construção de reflexões que possam atender aos objetivos da pesquisa. Para tanto, Schütze (2011) sugere seis etapas analíticas: 1) transcrição; 2) construção de textos indexados e não indexados; 3) ordenação do texto indexado; 4) reconstrução do texto não-indexado; 5) agrupamento comparativo e, 6) constituição de modelos processuais.

Na pesquisa aqui referenciadas os desdobramentos das etapas analíticas da EN ocorreram da seguinte forma:

1) Transcrição – envolveu a construção das transcrições das gravações das entrevistas na íntegra mantendo inclusive as marcas orais, garantindo o “protocolo de memórias da fala conclusiva” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 111) das informantes;

2) Construção de textos indexados e não indexado – envolveu a separação dos elementos concretos (que davam conta de responder indagações como quem fez? por quê? o que? quando? e onde?) e elementos subjetivos (que expressam valores) presentes nas transcrições narrativas da etapa 1. Esses elementos expressam “uma forma generalizada da sabedoria da vida” (SCHÜTZE, 2011, p. 213) das participantes;

3) Ordenação do texto indexado – envolveu a construção de textos narrativos baseados apenas nos elementos indexados presentes no trabalho da etapa 2, resultando numa estrutura processual das narrativas pela ordenação dos eventos (característica cronológica);

4) Ordenação do texto não-indexado – envolveu a construção de textos narrativos baseados apenas nos elementos não-indexados presentes no trabalho da etapa 2, resultando numa espécie de relato de autoconhecimento das participantes, evidenciando percepções das participantes por meio do captar significados;

5) Agrupamento comparativo – envolveu a construção de categorias comparativas entre uma narrativa e outra sendo esse trabalho possibilitado pela análise dos materiais das etapas 2 e 3. “Compreende o agrupamento e comparação entre as trajetórias individuais” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 107). Foram

criadas 8 categorias comparativas nessa etapa da análise;

6) Constituição de modelos processuais – envolveu o estabelecimento de semelhanças encontradas por meio das categorias comparativas da etapa 5 para que modelos processuais (eixos) possam ser definidos e assim concluir-se as análises da EN;

O método, portanto, se apresentou como um caminho promissor para se compreender a realidade por meio de reflexões acerca das percepções das participantes, uma vez que, a ação humana se mostra ir além de parametrizações objetivas (FRASER; GODIM, 2004), fazendo reconhecer que o acesso à realidade vivida do outro pode ser possibilitado pela abordagem qualitativa que permite maior aproximação entre sujeitos e objetos.

Para tanto, a escuta e observação foram fatores essenciais para captar sentidos e significados no ato de narrar além de permitir aproximações às experiências vividas pelas participantes da pesquisa, que compartilharam como vivem, compreendem e resolvem seus problemas, entrelaçando razão e emoção que dão sentido à vida (PASSEGGI; SOUZA, 2017).

Por fim, a pesquisa identificou dois grandes eixos motivacionais (modelos processuais) que nortearam as reflexões acerca da constituição da profissionalização docente sobretudo dos fatores de permanência na profissão:

1) Motivações Internas – fatores influenciáveis da esfera externa que significam motivos pelos quais as participantes se mantinham na profissão e justificavam a constituição da própria profissionalização. Motivos esses que estavam intimamente ligados às relações mantidas entre pares, família e professores formadores que passaram pela vida acadêmica das participantes;

2) Motivações Externas – fatores influenciáveis da esfera interna que se relacionavam diretamente aos encantos pessoais do ser docente e aos desencantos postos como desafios a serem superados pelas próprias participantes. Motivações essas que as levam para o aprimoramento da carreira como forma de manter o conjunto de expertises construídas no processo ininterrupto da profissionalização (WITTORSKI, 2004; 2014; 2020).

A fim de compreendermos a permanência na profissão das professoras participantes vale considerar que alguns aspectos deram conta de responder as indagações da pesquisa, pondo a forte influência familiar e da educação escolar como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

determinantes para algumas escolhas da vida profissional, além dos encantos com a profissão que vão desde a autoconfiança do fazer docente até o reconhecimento discente que as conduziam para uma ascensão profissional norteada pelo aprimoramento profissional que as participantes elencaram como principal fator para o fazer docente e para a superação de desafios postos pela profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o processo de constituição da profissionalização docente, por meio de trajetórias profissionais, significou pensar um movimento que toma como ponto de partida o mundo comum, singular e cheio de particularidades representativas do eu pessoal (NÓVOA, 1995) de cada uma das participantes, o que permitiu delinear o eu profissional a partir desse mundo singular e individual. Ao retornarem ao seu mundo comum, de onde iniciaram suas falas, encontrou-se delineadas trajetórias profissionais, inicialmente de meninas cheias de planos com a profissão e que se transformaram em professoras, em atual fase de planejamento para o fim de carreira –numa nova etapa de suas vidas, numa nova trajetória –, reforçando a ideia de que à medida que se vive uma profissão mais desenvolvido o sujeito se mantém nela, pois encontra-se pronto para o despertar de um novo ser (WITTORSKI, 2020; TARDIF, 2013).

Apreender o movimento da profissionalização docente foi desafiador, mas concomitantemente significou iniciar um novo olhar para o ser e estar na profissão docente de forma que, compreender a permanência na profissão docente se apresenta como algo que vai ao encontro de conhecer mais claramente as necessidades dos contextos que refletem pretensões, aspirações, sonhos e planos com a profissão e a constituição da profissionalização docentes. As motivações – internas e externas – que remontam para permanência na profissão convergem em meio a um processo de desenvolvimento e vivências que, aos poucos, se apresenta entrelaçado por outros momentos resultantes do processo de profissionalização.

REFERÊNCIAS

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa:** experiência e história em pesquisa narrativa. 2 ed. Uberlândia: UDUFU, 2015, 250p.

DINIZ, M. **Os donos do saber:** profissões e monopólios profissionais. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

GATTI, B. A. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, n. 44, p. 3-17, 1983. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1474. Acesso em: 04 jul. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 90-113.

MUNARI, K. B. **Movimentos Da Profissionalização Docente: Desenvolvimento Profissional Em Entrevistas Narrativas**. 2020. 172.Tese (Doutorado em Educação) – Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Metodista de São Paulo, UMESP, São Bernardo do Campo, 2020.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995. p. 13-34.

RODRIGUES, M. L. **Sociologia das profissões**. 2 ed. Oeiras: Celta, 2002.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 210-222.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

WITTORSKI, R. De la fabrication des compétences. **Éducation permanente**, Arcueil, n. 135, p. 57-69, 1998. Disponível em: https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00172696/document. Acesso em: 04 jul. 2021.

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 894-911, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/ZhxjyZtGftLspY7c3YJ8vPm/?lang=pt. Acesso em: 04 jul. 2021.

WITTORSKI, R. **Profissionalização e desenvolvimento profissional.** 1 ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.

16.5.136 MUDANÇA DA PRÁTICA EDUCATIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Raimunda Alves Melo[2190]

RESUMO

A formação de professores vem se expandindo como política educacional e como um campo de conhecimentos e saberes, cujos propósitos precisam avançar de modo a interferir na realidade educacional, contribuindo para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem. Este estudo é parte de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo geral analisar as mudanças da prática educativa de professores que trabalham em escolas do campo após a participação dos mesmos na Licenciatura em Educação do Campo. Nesse recorte objetivou-se, especificamente descrever as mudanças na metodologia e avaliação da aprendizagem, decorrentes da participação dos professores No referido curso. O cenário do estudo foi o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, vinculado ao Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Participaram da pesquisa 05 (cinco) professores que na época cursavam o 8º período do curso. O direcionamento metodológico foi a pesquisa qualitativa com abordagem crítica. A produção dos dados empregou como técnicas: a observação simples e as rodas de conversas. Os resultados apontam que a inserção dos professores no Curso de Licenciatura em Educação do Campo provoca mudanças em aspectos em aspectos da prática educativa no que tange ao desenvolvimento de metodologias e processos de avaliação da aprendizagem que respeitam, valorizam e integram os saberes culturais dos estudantes aos conhecimentos escolares.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Licenciatura em Educação do Campo. Educação do Campo. Prática educativa.

1 INTRODUÇÃO

> "A mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens que a escolhem" (FREIRE, 2016, p. 68)

A formação de professores vem se expandindo como política educacional e como um campo de conhecimentos e saberes, cujos propósitos precisam avançar de modo a interferir na realidade educacional, contribuindo para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem. Para que alcancemos êxito na formação, um importante aspecto a ser considerado no seu delineamento, bem como na sua execução são os fatores que contribuem, a priori, para a mudança da prática educativa.

Nesse cenário, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus de Teresina, foi estruturado a partir de uma concepção intencional de educação e de formação de professores, vem se

[2190] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – (UFPI). E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

apresentando no rol das políticas educacionais específicas como uma real possibilidade de contribuir para o delineamento de um profissional cuja prática educativa seja comprometida com as lutas e com as transformações das condições de vida no campo, fato que implica em mudanças da prática educativa de professores experientes que são estudantes do curso.

Esse curso é uma política pública de caráter nacional desenvolvida por 44 instituições de ensino superior do Brasil, possuindo as seguintes diretrizes comuns: a) seu objeto é a escola de educação básica, com ênfase na organização das escolas e no trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; b) seu objetivo é preparar educadores para atuarem na docência, na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários; c) sua organização curricular prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres regulares), ofertadas em regime de alternância entre tempo escola e tempo comunidade; d) sua matriz curricular desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagem; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias (MOLINA, 2015). O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, cenário desta pesquisa, destina-se à formação de professores para atuação em escolas do campo, na área de Ciências da Natureza, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

As diretrizes desse curso têm como fundamento as especificidades do perfil do educador para atuação nas escolas do campo, uma formação cujo delineamento da proposta visa à construção de um projeto político pedagógico específico para as escolas do campo, bem como o envolvimento desse intelectual orgânico[2191], com questões políticas, econômicas e sociais que desafiam a permanência e a sobrevivência das populações do campo, incluindo aspectos relativos à justiça social.

Nesse trabalho discorremos sobre processos formativos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI e suas contribuições para mudança da prática educativa a partir do olhar analítico decorrente da leitura dos dados produzidos pelos interlocutores do estudo, professores de escolas do campo que, fazendo uso de sua sabedoria pessoal e profissional e, ainda, exercitando seu lado colaborador,

[1] O Intelectual orgânico é um tipo de intelectual que mantém-se ligado a sua classe social originária, atuando como seu porta-voz. É um conceito criado pelo italiano Antonio Gramsci (1891-1937).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dialogaram nas rodas de conversas a respeito dessas contribuições. Sua elaboração tem como mote descrever as mudanças na metodologia e na avaliação da aprendizagem, decorrentes da participação dos professores no referido curso.

Desenvolvemos a investigação norteadas pelo viés da pesquisa qualitativa crítica, originária dos trabalhos de Paulo Freire (2014) e Paul Willis (1977), com seus aspectos teóricos expandidos por teóricos da educação como Michael Apple (1979, 1986) e Giroux (1983). Os estudos qualitativos críticos propõem-se a elucidar a relação "entre produção de conhecimento, ação, identidade humana, poder, liberdade e mudança social [...]", podendo ser utilizados em todos os tipos de pesquisa social (CARSPECKEN, 2011, p. 398). Por esta razão, mostraram-se adequados para a realização deste estudo.

No processo de produção de dados, utilizamos a observação simples e as rodas de conversa. A respeito da observação, Coulon (1995, p. 26) faz a seguinte consideração: "[...] a observação atenta e a análise dos processos postos em prática nas ações permitem revelar os procedimentos pelos quais os atores interpretam constantemente a realidade social". Concomitantemente à observação simples, realizamos rodas de conversas, uma estratégia de pesquisa que oportuniza aos interlocutores reflexões críticas sobre suas concepções e práticas. Em Freire (2002), encontramos a descrição de que a roda é um espaço de partilha e confronto de ideias, onde a liberdade de fala e de expressão proporciona ao grupo, e a cada indivíduo em particular, o crescimento na compreensão de seus próprios conflitos.

O campo da pesquisa compreendeu dois cenários: o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), vinculado ao Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina (Piauí), onde são desenvolvidos os processos formativos; e o município de Timon, onde residem e trabalham os interlocutores do estudo. A escolha desse município foi norteada pelo fato de que o mesmo possuía a maior quantidade de alunos matriculados no Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Os interlocutores foram 05 (cinco) professores de escolas do campo, que em 2018 estavam cursando o 8º bloco do curso de Licenciatura em Educação do Campo. No processo de seleção dos participantes da pesquisa, consideramos os seguintes critérios: ser professor de escolas do campo há mais de cinco anos; estar cursando os dois últimos blocos do curso; atuar, preferencialmente, como professor(a) de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental ou atuar como docente do Ensino Médio nas áreas de Biologia, Química ou Física. Para preservação de suas identidades, foram assim denominados: PROF 01, PROF 02, PROF 03, PROF 04 e PROF 05.

2 A MUDANÇA DE ASPECTOS PRÁTICA EDUCATIVA

O desenvolvimento de processos educativos fundamentados nos princípios da Educação do Campo[2192] exige uma formação capaz de abarcar toda uma diversidade de conhecimentos, saberes, trabalhados em diferentes tempos e espaços, para formar professores não apenas competentes do ponto de vista teórico, mas também comprometidos politicamente com o campo e seus sujeitos, capazes de propor/desenvolver soluções para problemas do dia a dia de uma sala de aula, de uma escola, de uma comunidade.

Nesse processo, a formação implica em reflexões permanentes sobre a natureza, sobre os objetivos e as lógicas que presidem a concepção de educador, enquanto sujeito que transforma e, ao mesmo tempo, é transformado pelas próprias contingências da profissão, pois como afirma Freire (2016, p. 61), “a mudança implica, em si mesma, uma constante ruptura, ora lenta, ora brusca, da inércia”. Trata-se de um processo de transição, que se inicia de um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada, continua o autor. Desse modo, o que constatamos é que a participação dos professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo se constitui como o ponto de partida para a mudança da prática educativa, passando por um processo de transição da prática reprodutora para a prática problematizadora (FREIRE, 2014).

Mudar a prática educativa implica em refletir criticamente e de uma forma ampla, abarcando reflexões sobre o contexto social em que se vive, mas também sobre escola onde se desenvolve os processos educativos. Assim, é a “esperança crítica que move os homens para a transformação” (FREIRE, 2016, p. 66). De igual

[2192] Segundo Fernandes (2008), a Educação do Campo é uma concepção que pode provocar transformações no cenário da educação brasileira, visto que compreende o resgate do espaço camponês não apenas como ambiente de escolarização, mas como território de relações sociais, de cultura, de produção, de relação com a natureza, enfim, como território de vida.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

modo é a ação consciente e coerente da prática educativa que promove a mudança desejada.

Diante das considerações tecidas, apresentamos neste item os aspectos da metodologia e da avaliação da aprendizagem que, segundo os interlocutores desse estudo foram modificados a partir da inserção dos mesmos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina.

Entende-se como metodologia o processo através do qual se caminha com o objetivo de realizar algo. Em âmbito educacional, refere-se a como operacionalizar a prática docente, utilizando os recursos e os procedimentos necessários para promover a aprendizagem dos estudantes.

Segundo os interlocutores da pesquisa, a metodologia é um dos aspectos da prática educativa que vem mudando após a participação dos mesmos no Curso do Licenciatura em Educação do Campo, conforme afirmam em suas narrativas:

> Foi depois da minha participação no curso que eu comecei a fazer a relação dos conhecimentos escolares com os saberes da cultura camponesa e também a conhecer melhor a realidade dos meus alunos. Esse curso promove muitas mudanças nas nossas práticas (PROF. 01).
>
> Reaprendi o valor da metodologia utilizada em sala de aula, sua importância para a formação do ser humano. São conhecimentos que serão levados para toda a vida, tanto como pessoa quanto para profissional. Agora eu utilizo as aulas de campo porque aprendi que são importantes para a aprendizagem prática e teórica dos conhecimentos (PROF. 02).
>
> Na minha metodologia, agora eu procuro sempre, primeiro conhecer a realidade deles (se referindo aos alunos). Antes eu não tinha preocupação em conhecer a realidade deles, em aproximar o conteúdo com a realidade deles. Agora é uma metodologia de resgate dos conhecimentos deles (PROF. 03).
>
> Depois que eu comecei o curso eu mudei um pouco. Antes eu ficava muito presa ao livro didático. Agora eu busco conversar com eles. Eu sempre procuro relacionar a realidade deles, mostrar que as plantas e os animais estão morrendo, que os riachos estão secando (PROF. 05).

Essas afirmativas nos levam a inferir que após a participação no curso de Licenciatura em Educação Campo houve mudanças em aspectos da metodologia, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades que relacionam os conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa. Além disso, passaram a contextualizar os conteúdos, a realizar aulas de campo, a procurar conhecer a realidade dos alunos como forte indicativo de valorização e integração da cultura ao currículo escolar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A valorização dos saberes da cultura camponesa e a sua integração no currículo das escolas do campo contribui para uma educação dotada de sentido, relevância e significado. Ao contemplarem esta articulação, os professores pesquisados rompem as grades curriculares e "alargam concepções de conhecimentos e de direito ao conhecimento na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências". (ARROYO, 2013, p. 32). Dessa forma, em se tratando da abordagem metodológica, é possível perceber que houve mudanças, contudo, muito ainda precisa ser feito para que essa metodologia contemple todos os princípios da Educação do Campo, necessitando de resistência, luta e determinação dos professores para o alcance desse objetivo. Nesse aspecto, é indispensável que os professores mantenham a coerência entre a escolha das metodologias de ensino e as concepções de educação, ensino e aprendizagem presentes no projeto político pedagógico da escola das escolas do campo (HAYDT, 2006).

Um outro aspecto da prática educativa que também passou por mudanças foi a avaliação da aprendizagem, uma etapa do processo pedagógico que fornece aos professores elementos para que conheçam as aprendizagens construídas pelos estudantes, realizem a autoavaliação da prática educativa no sentido de avançar, de fazer correções nas estratégias, de retomar os conteúdos que não foram aprendidos pelos estudantes.

> Mudou a minha compreensão sobre a avaliação da aprendizagem. Eu já buscava ser justa, mas depois de tudo que eu passei aqui, que eu estou sofrendo (choro), eu jamais vou fazer determinadas coisas com meus alunos, eu procuro avaliar de forma justa (PROF. 02).
>
> Hoje, eu faço a avaliação levando em consideração os aspectos qualitativos e quantitativos. Eu não gosto de injustiça. Meus alunos já são tão sofridos (olhar triste). Procuro ser justa, conhecer as dificuldades, apoiá-los (PROF. 03).
>
> Na escola nós somos orientados a fazer a avaliação bimestralmente, mas agora eu avalio os meus alunos é ao longo de todo o processo. Eu me prendia muito na prova. Depois da LEdoC eu passei a me preocupar mais com os critérios, a criticar alguns instrumentos. Essas provas só servem pra botar medo nos alunos, então eu busco outros meios (PROF. 04).

É perceptível que a participação na LEDoC permitiu ampliar as concepções a respeito da avaliação da aprendizagem, passando a considerar os aspectos qualitativos e quantitativos, a avaliar os estudantes de forma contínua e subsidiada pela aplicação de critérios. Tratam-se de perspectivas ancoradas nas orientações da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

LDB (9394/96), que determina em seu art. 24, inciso V, que a avaliação do desempenho do aluno, na educação básica, deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996).

Hoffmann (2005) afirma que as práticas de avaliativas estão imbuídas de concepções, representações e sentidos, impregnadas pela lógica da classificação e da seleção no que tange à avaliação escolar. Nesse sentido, para mudar as práticas avaliativas das escolas do campo é preciso, primeiramente, desenvolver processos formativos fundamentados em princípios como relação teoria e prática e reflexão crítica através dos quais os professores possam tecer reflexões sobre suas concepções de educação e sobre os interesses subjacentes às mesmas. Como afirma esta autora, o processo avaliativo adotado pelos professores fundamenta-se em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito. São essas as concepções que regem o fazer avaliativo, dando-lhe sentido. Desse modo, reestruturar as práticas avaliativas sem que os professores compreendam os objetivos da educação e sua relevância para a formação humana é como preparar as malas sem saber o destino da viagem (HOFFMANN, 2005).

Segundo Fernandes e Freitas (2008), a avaliação é, portanto, uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização, cabendo ao docente a responsabilidade de respeitar os princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no PPP, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar, como enfatiza a PROF 05: Depois da LEdoC eu passei a me preocupar mais com os critérios, a criticar alguns instrumentos.

Sobre a avaliação da aprendizagem, na perspectiva da Educação do Campo, o documento do MEC: “Referências para uma Política de Educação do Campo” (2005), orienta que a educação como formação humana é também uma ação cultural, um processo que engloba conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos no processo educativo, fenômeno que deve repetir-se também, na dimensão institucional, de forma permanente e sistemática, atravessando a vida escolar e, portanto, também o processo avaliativo.

> Este, por sua vez, precisa considerar os saberes acumulados pelas experiências de vida dos educandos e educandas e constituir-se instrumento

> de observação da necessidade a partir dos quais estes saberes precisam ser ampliados. Não apenas os saberes, mas a própria dinâmica da realidade onde está enraizado este processo, do contrário torna-se inválido o princípio determinante da escola vinculada à realidade dos sujeitos (BRASIL, 2005, p. 39).

Assim, avaliar na perspectiva da Educação do Campo envolve, necessariamente, uma modalidade de avaliação com funções formativa, mediadora e integral, capaz de provocar reflexões tanto nos professores quanto nos estudantes, uma vez que é necessário que ambos se apropriem dos resultados da avaliação para que possam planejar e melhorar, continuamente, o processo de ensino e, através dele, alcançar a aprendizagem de todos os estudantes, contribuindo para uma educação crítica e transformadora.

Ao longo do processo de observação simples e de análise do conteúdo das rodas de conversas ficou evidente que a mudança da prática educativa não é algo mecânico, simples e imediato, mas complexo, gradual e reflexivo, envolvendo etapas como compreensão da realidade social e escolar, exigindo que os professores se identifiquem “como sujeitos e não como objetos da transformação”, uma vez que, a estrutura social é obra da humanidade e a sua mudança também. (FREIRE, 2016, p. 63).

Uma outra questão diz respeito a compreensão de que a mudança refere-se, na sua totalidade, à transformação da estrutura social, embora existam nela partes que a constituem, como é o caso da educação, assim, [...] ao “mudar uma das dimensões da estrutura, as respostas a esta mudança não tardam” (FREIRE, 2016, p. 63). Nesse sentido, a mudança da prática educativa dos professores é um importante passo para a modificação dos sistemas educativos, e consequentemente para a mudança da sociedade. A perspectiva é que os processos formativos e educativos sejam planejados e desenvolvidos com essa finalidade, contudo, conforme epígrafe destacada no início desse texto: “A mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens que a escolhem” (FREIRE, 2016, p. 68).

Foi possível evidenciar que existem avanços e desafios em relação à mudança da prática educativa dos professores pesquisados, um processo cujo ponto de partida é a participação destes na LEdoC, condição que ainda se encontra em fase de transição, rumo a um ponto de chegada que é a prática educativa problematizadora, transformadora (FREIRE, 2014).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores precisa atingir amplitude e profundidade de conhecimento para que as aprendizagens proferidas por ela sejam significativas e levem em consideração não somente os conhecimentos específicos da formação, mas também saberes e práticas que possibilitem aos docentes a compreensão do contexto educacional e social no qual a escola e os sujeitos estão inseridos, respeitando e valorizando as diferentes culturas e saberes.

Os resultados apontam que a inserção dos professores no Curso de Licenciatura em Educação do Campo provoca mudanças em aspectos em aspectos da prática educativa no que tange ao desenvolvimento de metodologias e processos de avaliação da aprendizagem que respeitam, valorizam e integram os saberes culturais dos estudantes aos conhecimentos escolares.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Teachers and Texts**. London: Routledge and Kegan Paul, 1986.

APPLE, M. **Ideology and Curriculum**. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 13 de julho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referências para uma política de educação do campo:** caderno de subsídios. Brasília, 2005.

CARSPECKEN, P. F. Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos. **Educ. Real.,** Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago. 2011. p. 395-424. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 16 set. 2018.

COULON, A. **A etnometodologia e educação.** Trad. Guilherme João de Freitas. Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

FERNANDES, B. M.. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 39-66.

FERNANDES, C.; FREITAS, L. C.. **Indagações sobre currículo:** currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. Educação e participação comunitária. In: CASTELS, M. et al. **Nova's perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 53-61.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIROUX, H. **Theory and Resistance in Education.** London: Heinemann Educational Books, 1983.

HAYDT, R. C. C**. Curso de Didática Geral.** 8. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 55, jan./mar. 2015. p. 145-166.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

WILLIS, P. (1977). **Learning to labour**: How working class kids get working-class jobs. Farnborough, Hants: Saxon House, Teakfield Ltd

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.137 MUDANÇAS, TRANSFORMAÇÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A PERSONALIZAÇÃO E RELIGAÇÃO DE SABERES

Flávia Brito Dias[2193]

Deisily de Quadros[2194]

Adriana Camila da Rocha Machado[2195]

RESUMO

Este artigo tem como problema de pesquisa verificar qual a relevância do papel do professor diante da personalização do conhecimento, no contexto das diferentes linguagens e tecnologias? O objetivo é tecer considerações sobre análise do contexto educacional no que se refere às diferentes linguagens e o uso das tecnologias, na perspectiva de reflexão do papel docente diante da personalização do conhecimento, como caminho possível para a religação dos saberes. Na década de 1990 com o avanço da globalização, impactou na interligação de diversos setores sociais e começaram a estar presentes na dia-a-dia da sociedade. Fato esse, ocasionou avanços tecnológicos como: os bancos se digitalizaram, a uberização de trabalhos tornou-se uma realidade frequente, os espaços empresariais transitam em conceitos de startups e o mundo econômico passou a conceber o conceito de moedas digitais. Em 2020, entramos em um cenário pandêmico mundial, que exigiu a mudanças em diversos contextos da sociedade, em especial, da educação. Houve a necessidade de conhecer novos modelos educacionais, novas formas de interação por meio de suportes e recursos tecnológicos e, o que era periférico, tornou-se central. Esses esforços tinham (e têm) intuito de continuar o processo formativo dos estudantes, sem que este, fosse amplamente comprometido pelos impactos causados pela pandemia e pelo isolamento social a que todos foram submetidos. No entanto, questionamentos pairam sobre que caminhos se mostram possíveis a seguir e, todavia, como segui-los, sem lacunas e defasagens se instaurem no processo ensino aprendizagem. Diante disso, houve a necessidade do professor se repensar nas suas práticas metodológicas, a fim de formar sujeitos capazes de produzir e acessar conhecimentos, resolver problemas, comunicar-se e interagir em diferentes espaços sociais de modo crítico, criativo e autônomo, tornou-se ainda mais relevante. Nesse contexto, o papel do professor é promover a ruptura do conhecimento fragmentado, torna-se mediador do conhecimento e o aluno o protagonista. A fundamentação teórica está organizada em escritos de Morin (2002), Barcik (2019) e Brasil (2018).

Palavras-chave: Relevância do papel do professor. Diferentes linguagens. Tecnologias. Personalização do conhecimento. Papel do docente.

1 INTRODUÇÃO

[2193] Doutora em Educação PUC/PR, Licenciatura em Letras. Professora do Centro Universitário Santa Cruz. E-mail: flaviabd.7@gmail.com
[2194] Doutora em Literatura- UFPR. Coordenação da área de linguagens e sociedade-Uninter. E-mail: deisily.q@uninter.com
[2195] Doutoranda em Educação -TUIUTI. Webtutora da FAEL. E-mail: adrianamachado.tutoria@gmail.com

As mudanças da sociedade, que ocorrem desde a década de 1990, trouxeram incertezas, desigualdades sociais e culturais, inquietações e uma incansável preocupação com o panorama que se desenhava em situações locais e mundiais. O contexto passou a apresentar-se cada vez mais desafiador e inseguro, características estas apresentadas pela contemporaneidade, pelos advindos da globalização, pela desterritorialização das sociedades econômicas e dinâmicas mundiais.

Os diferentes universos sociais com os quais interagimos passaram a ser e estar conectados, com características sobre as quais vão operar em sua vida cotidiana – objetos concretos, conceitos, ideias, valores e concepções sobre o mundo. Neste universo, os bancos se digitalizaram, a uberização de trabalhos tornou-se uma realidade frequente, os espaços empresariais transitam em conceitos de startups e o mundo econômico passou a conceber o conceito de moedas digitais.

As tecnologias digitais da informação e comunicação, ao longo de décadas provocaram mudanças em nossas relações com o trabalho, em nossas formas de comunicação, relações sociais e interações comunicativas. Embora, tal centralidade nas transformações já estivessem em pauta desde a década de 1990, previstas em diferentes políticas educacionais e ressaltadas no discurso do relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI[2196], ao nos voltarmos para os espaços escolares, universos estes de formação de sujeitos, futuros cidadãos que vivenciarão este mundo, presenciamos que as mudanças vieram de modo lento e desacelerado, impactando significativamente os sujeitos envolvidos no processo: professores e estudantes.

E sob a necessidade da reflexão constante sobre a centralidade do papel docente neste contexto, que a temática apresentada para o presente artigo traz a problematização: Qual a relevância do papel do professor diante da personalização do conhecimento, no contexto das diferentes linguagens e tecnologias? Apresenta como objetivo geral: tecer considerações sobre análise do contexto educacional no que se refere às diferentes linguagens e o uso das tecnologias, na perspectiva de reflexão do papel docente diante da personalização do conhecimento, como caminho possível para a religação dos saberes.

2 DESENVOLVIMENTO

[2196] Relatório divulgado após o encontro promovido pelo Unesco em 1996.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O mundo adentrou aos anos 2000 e o que era central para o século XXI, ainda estava periférico em grande parte das instituições brasileiras de ensino e já sinalizavam suas urgências nas primeiras décadas, pois, a lentidão dos processos de mudanças que acompanharam a trajetória no cenário das escolas, acompanharam, também, os sujeitos que neste espaço estavam inseridos, o que em diferentes momentos, colocou-se em xeque o papel formativo deste cenário, bem como, os protagonismos das ações dos professores e formações dos alunos.

Com o reforço de sinais de alerta para que mudanças de paradigmas em relação ao cenário educacional acontecessem, em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular, num primeiro momento destinada para a educação infantil e ensino fundamental e, em 2018, também para o ensino médio.

Em 2020, nós e o mundo nos encontramos inseridos em um contexto pandêmico mundial. A mudança nos padrões de convívio social implantou o caos e o caos trouxe a urgência de mudanças de paradigmas, dentre estas, a necessidade de conhecer novos modelos educacionais, novas formas de interação por meio de suportes e recursos tecnológicos e, o que era periférico, tornou-se central.

A abertura das cortinas sobre a necessidade e uso das tecnologias já anunciadas em 1996, no discurso da Unesco, em diferentes políticas públicas, e reforçadas com a BNCC, em 2017, foram escancaradas pela pandemia e vieram ao palco expondo todas as suas fragilidades e lacunas, dentre estas, as diferenças significativas sempre existentes entre os sistemas público e privado de ensino.

O contexto pandêmico obriga o universo escolar a dar um salto, principalmente na educação pública, ou seja, estamos diante de “uma reforma paradigmática e, não, programática” e enfatiza ser esta “a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento”, pois necessitamos “[...] articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo” (MORIN, 2000, p. 35).

Neste salto, tornou-se importante e essencial o uso das tecnologias nos cenários escolares, bem como, a utilização de diferentes formas de comunicação. Ao nos direcionarmos para o cenário educacional, observamos que as escolas, professores e todos os sujeitos inseridos no processo, buscaram reinventar-se na perspectiva de formação e interação com os recursos e suportes tecnológicos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Todos os esforços tinham (e têm) intuito de continuar o processo formativo dos estudantes, sem que este, fosse (ou seja) amplamente comprometido pelos impactos causados pela pandemia e pelo isolamento social a que todos foram submetidos. No entanto, questionamentos pairam sobre que caminhos se mostram possíveis a seguir e, todavia, como segui-los, sem que lacunas e defasagens se instaurem no processo ensino aprendizagem.

De todo modo, a necessidade de formação de sujeitos capazes de produzir e acessar conhecimentos, resolver problemas, comunicar-se e interagir em diferentes espaços sociais de modo crítico, criativo e autônomo, tornou-se ainda mais relevante. As relações com as diferentes linguagens, uso consciente das tecnologias digitais e de informação e comunicação para acessar novos saberes, passaram a visar ainda mais o desenvolvimento de habilidades e competências na interação com o conhecimento.

As tendências já apontam que um possível caminho será proporcionar novas formas de experienciar situações de aprendizagens, lançar olhares para novas ideias, imagens e conceitos que mobilizam, conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais e corporais, tecendo assim, relações tanto horizontais quanto verticais do conhecimento que não é estanque ou finalizado em si mesmo, mas sim, um meio.

Nesta óptica, o conhecimento modifica o sujeito, bem como modifica e interfere no objeto, num processo de ação dialógica e interacionista, um tem ação sobre o outro ao mesmo tempo, religando saberes (MORIN, 2000). Nesta perspectiva, ancorados em uma visão interacionista de processo (VYGOTSKY, 1998), a tessitura de relações entre saberes e conhecimento aponta para concepções significativas de que se estabeleça a aprendizagem, também de modo eficiente e significativo.

Ao pensarmos a concepção de formação de sujeito na perspectiva interacionista e de religação de saberes, podemos compreendê-la num processo de transformação contínua, numa relação dialógica, formadora e transformadora em seus aspectos sócio-histórico-culturais.

Ao concebermos um caminho coerente, percebemos que esta dinâmica pode ser vista por meio da interação com as diferentes linguagens, que se constroem pelos sujeitos e por isso se modifica de acordo com o espaço, a cultura e o tempo. Bakhtin (2004) expõe que ao conceber o homem como ser da linguagem, entende que a consciência e o pensamento têm como possibilidades as diferentes modalidades de

linguagem, e que estas não se estabelecem fora dos signos, mediadores das inúmeras e complexas interações sociais, em suas diferentes relações.

Deste modo, ao entender que o contexto educacional impõe uma realidade de que as adaptações, as mudanças devem acontecer com o mínimo de impactos, lacunas e prejuízos possíveis aos estudantes, nos posicionamos ao conceber que o trabalho com as diferentes linguagens e letramentos possam apresentar um caminho possível para a tessitura de saberes na perspectiva de formação integral do sujeito e personalização das aprendizagens propostas pela área de Língua Portuguesa.

Concebemos que os conhecimentos propostos para esta área, na perspectiva da complexidade de religação e interação de saberes, possa ser um direcionamento para que possamos compreender a realidade num processo de transformação contínua, numa relação dialógica, formadora e transformadora do pensamento crítico e criativo, atenuando, de certa forma, os impactos causados pela nova realidade que se impõe.

Pensando, portanto, na linguagem a partir da concepção sociointeracionista de Bakhtin (2004), percebemos a necessidade de contextualizar o trabalho com a língua, tendo como objeto de estudo o texto e o discurso, não a língua em si ou palavras e orações retiradas de seu contexto, mas sim, como práticas sociais significativas. Tais pressupostos nos levam à concepção do trabalho com a língua, há muito tempo clamada para um contexto formativo do sujeito enquanto ser social e, enfim, assumidos pela BNCC, em 2017, como “a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem”, trazendo assim, a “centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção” (BRASIL, 2018, p. 67).

Os advindos da Base Nacional Comum Curricular em 2017 nos direcionam para “a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 68). Dentre outras centralidades previstas pelas 10 competências gerais, a competência 4, reforça a necessidade de:

> [...] utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.(BRASIL, 2018, p. 09)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sob essa perspectiva, ao assumirmos uma postura interacionista que vise a religação de saberes, concebemos que é por meio dos pressupostos propostos para a área de Língua Portuguesa, como os textos, as diferentes linguagens e gêneros textuais, um possível olhar para a personalização dos saberes que envolvem o processo em que se insere, bem como em suas diferentes dimensões, os eixos que a compõem (leitura, escuta, escrita, análise linguística e oralidade) e a formação dos sujeitos.

A exploração do texto ao tecer relações com os conteúdos de outras áreas do conhecimento que explorem as diferentes linguagens, gêneros textuais e multiletramento, possibilitam caminhos aos estudantes, que os levem a adquirir a mais profunda capacidade de pensar, de comunicar-se, experienciar saberes, práticas sociais e perspectivas culturais que reflitam visões de mundo novas e diversificadas, atenuando, deste modo, lacunas provocadas pela nova ordem social.

Como concepção de personalização da Língua Portuguesa, reconhecemos que as experiências promovidas por meio da interação dos estudantes com uma variedade considerável de gêneros textuais e diferentes linguagens, dentro de uma perspectiva dialógica e de religação de saberes, por meio de uma concepção de multiletramentos, pretende ser “um grande leque de oportunidades de enriquecimento das experiências desenhadas pelos educadores” (BARCIK, 2019, p. 5). Sob essa lente, apresentamos um caminho possível ilustrado na Figura 1:

Figura 1: Personalização proposta para a área de Língua Portuguesa na perspectiva do estudante.

Fonte: as autoras (2021).

Sendo assim, busca-se, portanto, que, por meio de estratégias significativas, uso de suportes, recursos tecnológicos, digitais ou não, a promoção de espaços educativos experienciáveis, e que estes se tornem possíveis para que estudantes e professores construam caminhos de mediação e trocas de conhecimentos, desenvolvendo protagonismos e autonomia no processo de aprendizagem, personalizando saberes. Como explica Barcik (2019, p. 4), a personalização ocorre quando, "ao entrar em contato com diferentes experiências, desenhadas de acordo com as necessidades identificadas em toda a turma, os estudantes são envolvidos em propostas que fazem sentido para eles", possibilitando, assim, a construção coletiva de conhecimento.

Cabe-nos pensar que as experiências propostas para um processo dialógico, interacionista e de personalização dos conhecimentos, possam transitar tanto em espaço físico da sala de aula, como em espaços virtuais, direcionando-se para espaços híbridos ou remotos e que, assim, "podem envolver diferentes elementos, digitais ou não, que favoreçam a comunicação, a colaboração, a resolução de problemas, pensamento crítico" (BARCIK, 2019, p. 03).

Frente a tal concepção, torna-se relevante o papel do professor que visa identificar as necessidades "de aprendizagem dos estudantes, individual e coletivamente, e das intervenções que o educador irá realizar no sentido de possibilitar que seus alunos aprendam mais e melhor" (BARCIK, 2019, p. 2).

O docente, neste cenário, "deixa de ser alguém que transmite conteúdos e verifica se eles foram apreendidos, para um designer de percursos educacionais" (BARCIK, 2019, p. 3). Para melhor compreensão do protagonismo do professor numa perspectiva de personalização dos saberes, ilustramos na Figura 2, uma síntese das conexões possíveis:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2: Personalização proposta para a área de Língua Portuguesa na perspectiva docente.

Fonte: as autoras (2021).

Entra-se, então, numa seara de personalização de saberes a necessidade de leitura de mundo, fundamental para uma resposta formativa crítica e reflexiva na ação educativa, bem como, entender que o contexto, o conhecimento é o meio que interligará a ação educativa que estabelecerá, por sua vez diversas relações que, por meio de fios conectados de reflexão, perpassará pela personalização de saberes significativos, pelo contexto, pelo individual e pelo coletivo numa perspectiva interacional e eficiente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo o conhecimento meio na acepção da formação do sujeito, da construção da realidade e de novos saberes, este estabelece uma relação de interdependência dialética entre sujeito e objeto. Nessa óptica, o conhecimento modifica o sujeito, bem como modifica e interfere no objeto. Num processo de ação dialógica, um tem ação sobre o outro ao mesmo tempo.

O conhecimento, dentro de uma visão complexa, é percebido como o caminho para questionar as certezas, testando-as, desconstruindo-as e construindo-as se necessário, num processo de transformação contínua. E como busca esclarecer Petraglia (2008, p.19), pretende representar uma teia de relações que “[...] incorpora não só aspectos e categorias da ciência, da filosofia e das artes, como também os diversos tipos de pensamento, sejam eles míticos, mágicos, empíricos, racionais, lógicos [...]”, mas também que tece relações contínuas entre os sujeitos, no contexto social, cultural em que estão inseridos e às diversas áreas do saber.

Por meio de estratégias significativas, suportes tecnológicos e a promoção de espaços educativos experienciáveis, é possível que estudantes e professores construam caminhos de mediação e trocas de conhecimentos desenvolvendo protagonismos e autonomia no processo de aprendizagem, ressignificando práticas por meio da personalização do conhecimento.

Sob essa perspectiva, concebemos que é por meio da relação tecida entre conhecimentos leitura e linguagens, a visão possível para a personalização dos saberes que envolvem o processo em que se insere a Língua Portuguesa em suas diferentes dimensões, os eixos que a compõem (leitura, escrita, análise linguística e oralidade) e formação dos sujeitos por meio de competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (2018).

No contexto em que estamos inseridos, as tecnologias educacionais, o acesso aos suportes e recursos tecnológicos, podem ser um fio condutor para mudanças de paradigmas ao criar possibilidades de interações com o conhecimento por meio de habilidades que envolvam análises, sínteses, conexões, resolução de problemas, dentre outros.

Nesse aspecto, Paiva (2010, p. 528) explica que: “[...] a figura e o papel do professor se apresentam como determinantes das rupturas com esse processo [conhecimento fragmentado], para o que se exige trabalhar o método democrático como fundamento da escola de caráter público”.

Deste modo, ao promover experiências de aprendizagens significativas ao estudante, guiá-lo num processo que possibilite tecer relações com o que sabe, com outras áreas do conhecimento, o professor assume o papel de mediador da aprendizagem. E o estudante assume seu protagonismo frente ao processo. Não obstante, conhecer o mundo em que vivemos é fundamental para uma resposta formativa crítica e reflexiva na ação educativa. Bem como o contexto, o conhecimento é o meio que interligará a ação educativa que estabelecerá diversas relações que tecerão fios de reflexão que perpassarão pela personalização de saberes significativos, pelo contexto, pelo individual e pelo coletivo numa perspectiva complexa.

4 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARCIK, Lilian. **Personalização na prática**: algumas reflexões. Revista de Educação. São Paulo: SESI, 2019. Disponível em: https://lilianbacich.com/2019/01/05/personalizacao-na-pratica-algumas-reflexoes/

BRASIL**. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução do francês Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão Técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Corte; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PAIVA, Aparecida. Reflexões sobre políticas públicas brasileiras de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Frade [et. al.]. (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 509 – 522.

PETRAGLIA, Izabel. **Complexidade em tempos incertos**. Notandum Libro 11, p. 17 - 24. CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto, 2008.

VYGOTSKY, L. S .**A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1998.

16.5.138 "NÃO TEMOS A PRETENSÃO AQUI DE APROFUNDAMENTO MUITO GRANDE": PROPOSTA DE ANÁLISE DE AULAS DE CIÊNCIAS OFERTADAS PELO CENTRO DE MÍDIAS DE SÃO PAULO

Camila da Silva[2197]

Paulo César Gomes[2198]

RESUMO

Este artigo apresenta e discute os resultados de uma pesquisa realizada a partir de descrição e análise de aulas de Ciências Físicas e Biológicas ministradas por professores vinculados ao Centro de Mídias de São Paulo durante o primeiro semestre de 2021 a partir dos relatórios de estudantes do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Ciências Biológicas da Unesp. A partir do referencial teórico pautado em Chauí (2014; 2017); Saviani (2020; 2021); Laval (2019) e Santos (2020; 2005), nossa intenção principal foi analisar aulas do conteúdo ciências físicas e biológicas em função de sua aderência ao subprojeto referido. Trata-se de uma Pesquisa Qualitativa em Educação que contou com levantamento bibliográfico e análise documental. Consideramos, em nossa análise, a apresentação de videoaulas de ciências disponibilizadas ao longo do primeiro semestre de 2021. A partir da lógica neoliberal e da visão gerencial da educação paulista, os resultados sugerem que a partir da implementação do CMSP – durante o período pandêmico e mesmo com a limitação da forma da videoaula – ocorreu a massificação e difusão – para professores, pais/mães/responsáveis e estudantes – de modos de conceber e de ensinar ciência pautados na transmissão do saber sistematizado na forma de verdade universal, na infantilização e subestimação da capacidade intelectual dos estudantes do Ensino Fundamental II e na presença de falhas e erros conceituais grosseiros.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino de Ciências. Neoliberalismo.

1 INTRODUÇÃO

A partir do início da pandemia do Sars-CoV-2 em meados do primeiro trimestre de 2020, ocorreu o período de isolamento social e suspensão de aulas presenciais. O governo do estado de São Paulo publicou uma série de Decretos resoluções e medidas em relação à educação pública no sentido de mitigar o número de casos novos e de mortes (Decreto nº 64.862, 13/03/2020, que suspendeu aulas presenciais; Dec. nº 64.864, 16/03/2020 instituiu o teletrabalho e demais). O Conselho Estadual de Educação (CEE) também publicou normativas e resoluções disciplinando a realização dos estágios supervisionados em cursos de pedagogia e licenciatura (Deliberação CEE 195/2021; Parecer CEE 69/2021, 17/03/2021 e Deliberação do n. 177/2020, que

[2197] Licencianda Ciências Biológicas, Universidade Estadual Paulista, Unesp, camila.silva99@unesp.br
[2198] Doutor em Educação para a Ciências, Universidade Estadual Paulista, Unesp, pc.gomes@unesp.br

reorganizou o calendário escolar nas escolas e autorizou a realização de atividades escolares não presenciais).

O permanente 'estado de crise' mantido pela sociedade capitalista foi agravado a partir da transmissão comunitária do vírus Sars-CoV-2, aumentando ainda mais as já existentes desigualdades e diferenças sociais entre aqueles que podem pagar pela educação e aqueles que frequentam a escola pública (SAVIANI, 2020; SANTOS; 2020). A ideia defendida pelos autores Saviani (2020; 2008), Santos (2020; 2005) e Laval (2019) é de que a sociedade ocidental está cada vez mais marcada pela lógica do "funcionamento natural" dos mercados e sua racionalidade neoliberal que, no interior dessa ideologia, é a única possibilidade viável entre forma e conteúdo da expressão social da sociedade capitalista nas relações que vão da esfera pessoal às nomeadas organizações sociais.

Segundo Chauí (2014), a ideologia é basicamente um instrumento de dominação ou, em outros termos, "de um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta)" (p.53), prescrições e regras que funcionam no sentido de indicar e fazer valer aos membros da sociedade o que e como devem valorizar, como e o que devem pensar e como devem agir, o que podem e como podem sentir, indica ainda o que e como devem valorizar ou desvalorizar. A classe dominante divulga, valida e valoriza – de forma a naturalizar – ideias que são próprias dessa classe, como se essas fossem hegemônicas: são ideias que validam um mundo ideal no qual as pessoas existem e vivem com equidade, no qual todos são iguais perante essas ideias, assim, existe, segundo essa tese: justiça, igualdade e uma sociedade ausente de opressão social e diferenças sociais (CHAUÍ, 2014). Em outras palavras, trata de explicar – racionalmente – a existência de diferenças políticas, sociais, culturais sem que essas questões toquem na questão central da divisão social em uma sociedade de classes a partir da questão econômica. De fato, oferece "aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, fundada em referenciais identificadores, como a Humanidade, a Liberdade, a Justiça, a Igualdade, a Nação" (CHAUÍ, 2014, p.53).

A lógica da ideologia da competência traduz-se numa forma de gerencialismo que chega ao magistério numa forma de despojar os professores de seus saberes em duas etapas centrais: (a) pela própria natureza do trabalho docente, talvez a afirmação de uma divisão racional de etapas não se concretize, contudo, a ideologia vigente de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que o "especialista" (o gerente) sabe mais do que o professor traduz-se numa lógica perversa: o professor até sabe, mas não pode fazer uso de seus saberes – porque tem e deve cumprir o programa previsto; esse raciocínio atua ainda na chamada (b) fragmentação do trabalho docente, desvalorizando-o, deslegitimando-o, nomeando-o como conhecimentos efêmeros e com prazo de validade definido (LAVAL, 2019; CHAUÍ, 2014). Trata-se de uma ideia de subordinação aos especialistas, na qual "Com isso, a divisão social do trabalho faz-se pela separação **entre os que têm competência para dirigir e os incompetentes, que só sabem executar**" (CHAUÍ, 2014, p.55), ao tornar-se executor de saberes produzidos por outrem, os professores tornam-se heterônimos e submissos ao pensamento neoliberal do funcionamento escolar. Aliás, o incompetente é quem foi expropriado de sua condição de sujeito e que acabou convertido em objeto do saber e da prática dos competentes, numa ideia em que a competência de traduziria em elemento ideológico para justificar a dominação (CHAUÍ, 2014). Nessa nova ordem e estado de coisas e racionalidade do mundo (e dos mercados) é o neoliberalismo, que organiza as relações sociais, o estado-gerente, a universidade-empresa, na esfera social (a uberização do trabalho), o empreendedorismo como disciplina em escolas públicas e universidades) e esvaziamento conceitual dos conteúdos clássicos da escola (SAVIANI, 2021) em prol do desenvolvimento de habilidades e competências, numa perspectiva de que não é importante saber, mas saber fazer, resolver problemas e lidar com o novo e com mudanças. Essa nova racionalidade vem impulsionando e naturalizando o desemprego em massa e situações de fome e miséria jamais vistas (SANTOS, 2020; SAVIANI, 2020; LAVAL, 2019; CHAUÍ, 2014).

Na esteira da perspectiva neoliberal de organização e gestão estadual, vale lembrar que o Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB) está à frente do governo paulista desde 1995. Articulada a visão neoliberal e de gestão empresarial da Educação, a qual prevê investimentos mínimos, corte de gastos e de recursos humanos. Nesses 26 anos, o PSDB vem cortando benefícios e conquistas dos profissionais da educação e que insistentemente planeja reduzir (eles dizem reorganizar) o número de escolas e o quadro de professores, a lógica é a dos mercados: máxima eficiência com um mínimo de investimento. O quadro seguinte apresenta uma síntese dos programas dessa gestão. O quadro seguinte apresenta uma síntese dos programas dessa visão e gestão-empresarial da educação paulista:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1 – Principais Programas e mudanças na Educação Paulista na gestão de 1995 a 2021

Governos	Secretário de Educação	Principais mudanças
Mário Covas (1995/1998) Geraldo Alckmin (2001-2002)	Teresa Roserley Neubauer da Silva (1995-2002) -	"Mudando a cara da escola": proposta de Reorganização das Escolas, extinção da 6.ª aula, ampla municipalização das escolas; paralisação e extinção do projeto educacional "Escola Padrão"; extinção de dezoito Divisões Regionais de Ensino; extinção da reprovação: Regime de Progressão Continuada, obrigatório desde 1998. Buscava "promover uma revolução administrativa no sistema escolar, **tornando a escola um organismo de fácil acesso, baixo custo e alta produtividade em termos de eficiência e qualidade**". (SÃO PAULO, 1995[2199], grifo nosso)
Geraldo Alckmin (2003-2005) Cláudio Lembo (PFL) (2006)	Gabriel Chalita (2003-2006)	Programa Escola da Família. Participação de corpo de voluntariado e inserção de atividades com bolsistas e estudantes das escolas aos finais de semana. Vinculo escola-empresa "adote uma escola"
José Serra (2007-2009)	Maria Helena Guimarães de Castro (2007-2009);	São Paulo Faz Escola: processo de implementação dos Cadernos do Aluno e Caderno do Professor, que resultou num completo processo de engessamento e uniformização de todo o ensino público paulista. Professor perdeu direitos e autonomia de trabalho.
José Serra/Alberto Goldman (2010)	Maria Lúcia Vasconcelos (2009) Paulo Renato Souza (2009-2010) Paulo Renato Souza (2009-2010)	Mais Qualidade na Escola, que visava melhorar a "qualidade da educação". Ocorreu a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP com objetivo de oferta de formação continuada e em serviço a fim de alinhar a formação docente aos interesses da SEE (Seduc – SP)
Geraldo Alckmin (2011-2014) /(2015-2018)	Herman Jacobus Cornelis Voorwald - (2011-2015)	Educação compromisso de São Paulo. Empreendedorismo como disciplina na Ensino Médio. Formar o estudante para o mercado de trabalho. Previa com seu "Projeto de reestruturação da rede escolar" o fechamento de 94 escolas.
Geraldo Alckmin	José Renato Nalini (2016-)	projeto "Cozinheiras da Educação": treinamento de cozinheiras. Programa "Adoção Afetiva" entidades, empresas, igrejas, clubes, bancos adotariam escolas.
Márcio França (PSB) (2018)	João Cury (2018)	?
João Dória 2019-atual	Rossieli Soares (2019-atual)	Projeto EducaSP e os itinerários formativos para estudantes do Ensino Médio Projeto Inova Educação

Fonte: Adaptado de Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016, p.1153)

2 O CENTRO DE MÍDIAS DE SÃO PAULO

Após a suspensão das aulas presenciais nas escolas estaduais, o governo Paulista implementou o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP). O CMSP[2200] foi

[2199] SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Mudar para melhor**: uma escola para criança e outra para o adolescente – venha conhecer. São Paulo: SEE, 1995.
[2200] Dentre os parceiros colaboradores oficiais que constam da página web do CMSP, há muitas empresas parceiras junto ao governo paulista, por exemplo, a Associação Parceiros da Educação (surgiu com apoio de um grupo de empresários, entre elas a Porto Seguros Seguradora); Fundação

proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc – SP) o qual tem por finalidade "contribuir com a formação dos profissionais da Rede e **ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e alinhada às demandas do século XXI**" (SÃO PAULO, 2020, grifo nosso) e integra o Planejamento Estratégico 2019-2022 para promover um "salto de qualidade do ensino". A composição do CMSP é feita por 2 canais digitais abertos e um aplicativo (App), os quais permitem acesso a diversos conteúdos. O CMSP que é repositório no qual professores e estudantes conseguem acessar diferentes conteúdos de mídia por meio das tecnologias digitais. A transmissão de aulas pode ser acompanhada por diferentes canais, por exemplo, redes sociais, canais digitais como a TV Educação, TV Univesp pelo Aplicativo CMSP. Professores que participaram de processo seletivo e escolhidos para ministrar aulas.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma Pesquisa Qualitativa em Educação (CHIZZOTTI, 2018) que compreende o pesquisador enquanto partícipe e integrante do objeto pesquisado, na qual realizamos uma Análise Documental (GIL, 2019) a partir da análise de um conjunto de videoaulas publicadas pelo Canal do Youtube do CMSP[2201]. O quadro seguinte apresenta os links dessas aulas.

Quadro 2 – Link das aulas de ciências físicas e biológicas aqui consideradas

Link na web Título/data de exibição
08/02/21 - 7º Ano EF - Ciências - Transformações químicas do cotidiano https://www.youtube.com/watch?v=fDC6go87UHU&list=PLXyA-zl-y4WGRh2VVqNih1tTnxQTRIfED&index=2
15/02/21 - 7º ano EF - Ciências - Materiais sintéticos e avanços tecnológicos https://www.youtube.com/watch?v=rc-BC4DHW94&list=PLXyA-zl-y4WGRh2VVqNih1tTnxQTRIfED&index=3
19/02/21 - 7º ano EF - Ciências - Transformações químicas no cotidiano e na prática https://www.youtube.com/watch?v=ZiCCMMb4xoE&list=PLXyA-zl-y4WGRh2VVqNih1tTnxQTRIfED&index=3
22/02/21 - 7º ano EF - Ciências - Máquinas simples e a construção de uma balança romana https://www.youtube.com/watch?v=WqXJ-KjaK40&list=PLXyA-zl-y4WGRh2VVqNih1tTnxQTRIfED&index=4

Fonte: dados de pesquisa. os autores.

Roberto Marinho; Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE); Blue Duck Educacao do Brasil LTDA (mangahigh.com westermann); Consulado Geral do Japão em São Paulo – Fundação Japão; Burburinho Cultural Produções Artísticas Ltda.; a associação civil: Centro de Cultura Informação e Meio Ambiente (CIMA); Khan Academy Inc. sediada em San Francisco, California; a organização sem fins lucrativos Live Lab; a Descomplica Tecnologia e Educação S.A. e a Positivo Tecnologia S.A. com sede em Curitiba – PR

[2201] Em: https://www.youtube.com/channel/UC4PxhhCLUs1ESKz5EwuepMw Acesso em 25 jun/2021.

Os conteúdos e aulas do CMSP, segundo os professores, tratam-se apenas de material de apoio. Contudo, muitos professores não ministram e nem teriam condições de ministrar aulas remotamente durante a pandemia por uma série de razões: falta de conhecimento tecnológico, de equipamento adequado, de acesso à internet em banda larga e até mesmo de regulamentação legal para esse formato de aula. O CMSP apresenta grandes equívocos na proposição e estruturação das aulas, em especial, considerando o modelo de Ensino Remoto Emergencial adotado. A videoaula assume as características midiáticas e faz uso de recursos audiovisuais. As aulas do CMSP apresentam objetivos, que definem o que os estudantes efetivamente aprenderiam ao final de cada unidade didática ministrada. Contudo, quem alcança (equivocadamente) os objetivos previstos e propostos são os próprios professores: isso fica evidente quando o professor fiz o seguinte ao apresentar uma arruela como peso numa balança improvisada: "o teste que a gente faz aqui **é formular hipótese**" (prof. Carlos).

Ao propor a exibição de videoaulas e seus modelos, assim como ocorre na formação de professores pela Seduc -SP, é que, se um erro é cometido, ele é multiplicado por 250.000 (que é o número de professores vinculados à Seduc). A título de exemplo desses equívocos foi a visão infantilizada[2202] de vídeos exibidos para estudantes com 13 anos de idade. Vale destacar que entre os exemplos, o professor forneceu explicações erradas sobre como implementar a suplementação de ferro ao cozinhar lata de leite condensado juntamente com o feijão a fim de combater a anemia ferropriva, um mito a ser superado no ensino de ciências (PINTO et al, 2009).

> [...] inclusive, **tem esse leite condensado aí que cozinhava junto com o feijão porque a liberação lá do ferro para o feijão já dá uma enriquecida nele e também já cozinha o leite condensado que vira doce de leite** que dá para você colocar como o recheio de churros é que você faz isso você faz aquela massinha lá e tudo mais é uma transformação química. (Prof. Carlos, aos 21'16" da aula de 08/02/2021).

As aulas são apresentadas considerando todos os recursos midiáticos: intervalos com músicas, uso de gírias (ao chamar o professor moderador brother) e fazer piadas ao longo da videoaula. As aulas de ciências consideradas aqui trazem

[2202] Um exemplo disso, foi a utilização do vídeo do Instituto Akatu "De onde vem? Para onde vai? – Celular, 2012" Em web: https://www.youtube.com/watch?v=NU51FqioTp4 Acesso em 20 Jun/2021 e, um outro do mesmo instituto, denominado "De onde vem? Para onde vai? - sacolas plásticas", disponível em https://www.youtube.com/watch?v=AXrIWrJL0bw Acesso em 20 jun/2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

problemas no que se refere a uma visão machista com uso de expressões como, por exemplo,

> Tem gente aí querendo fazer experimento em casa, isso daqui é um experimento simples**. Lava a louça para sua mãe, depois você pega um pedacinho de Bombril coloca lá para a observação.** Você ganha de duas formas ajuda a sua mãe e ajuda a ciência também, com a observação científica, você vai ver que vai oxidar o Bombril (Prof. Carlos, aos 15'24", aula de 19/02/2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Saviani (2020) argumenta que o momento atual é de crise política, social, econômica e sanitária, que pode ser entendida não como uma crise da sociedade, mas sobretudo, crise da sociedade capitalista que que se insinua em diferentes dimensões de toda a estrutura de forma a miná-la progressivamente. Com o limite das forças produtivas exauridas a solução para a crise passa por uma transformação radical do atual sistema capitalista para, a partir de uma práxis revolucionária, construir uma sociedade socialista. O momento de crise sanitária vem sendo a "oportunidade de ouro" para que os setores dominantes da sociedade aprimorem as formas de exploração das classes dominadas, formas que também estão presentes no gerenciamento da educação a partir da lógica neoliberal.

De fato, a sociedade brasileira carrega esse traço do gerencialismo e conserva marcas da sociedade colonial escravista, na qual há prevalência do espaço privado sobre o espaço público tendo como cerne a hierarquia familiar (CHAUÍ, 2017). Para essa autora, as relações sociais ocorrem sempre "**como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece**. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação de mando e obediência. (CHAUÍ, 2017, p.20). O CMSP é coerente com a proposta de esvaziamento da escola em sua atividade-fim e com a ideologia pós-moderna que valoriza o efêmero, o fragmentado e o contingente. Essa falta de aprofundamento e fragmentação tem por objetivo o controle (CHAUÍ, 2014) e a uniformização que se segue desde 2008. Para Laval (2019) o currículo é pautado, coerentemente, na lógica natural dos mercados – assim, a lógica do funcionamento da escola segue a mesma da empresa: desenvolver competências, formar habilidades, aceitar o efêmero e a futura condição de desemprego ou subemprego. Os professores estão a mercê de especialistas – os

gerentes – que ditam o que vale e o que não vale fazer no chão da escola e a competência do professor é mensurada pela eficácia e pelo rendimento – não o do professor, mas o do desempenho dos alunos e alunas em avaliações de larga escala.

Os interlocutores do CMSP nas aulas de ciências seguem rigidamente um manual: boas-vindas, leitura de objetivos, leitura dos objetivos e das habilidades, perguntas e respostas no chat, comentários, exposição oral dos conteúdos, novas perguntas, interação via chat, apresentação de vídeos e imagens e, às vezes, alguma atividade demonstrativa. Será mesmo essa sequência didática a expressão de um discurso (de fundo) competente? Em outras palavras, a sequência didática ditada pelos especialistas da Seduc-SP poderia ser traduzida como um discurso competente, no sentido atribuído por Chauí (2014), isto é, "não é qualquer um que tem o direito de dizer alguma coisa a qualquer outro em qualquer lugar e em qualquer circunstância" (p.56). No CMSP, a ideologia da competência aplicada a aulas de ciências e em outras esferas segue as leis do mercado e está indissociável dos modos de produção capitalista, a expressão de "um modelo de aula a ser seguido" detidamente pensado por especialistas e no interior da gestão empresarial da educação empobrece a prática pedagógica e aniquilando qualquer possibilidade de horizonte de melhora para a educação paulista.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. Limitações da participação e gestão "democrática" na rede estadual paulista. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 37, n. 137, p. 1143-1158, 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016167343

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência:** escritos de Marilena Chauí, vol. 3. 1.ª Ed. São Paulo: Autêntica, 2014.

_____. Comunicação e democracia. **Paulus Revista de Comunicação da FAPCOM,** V1, N. 2, 2.º semestre 2017. Em web: https://fapcom.edu.br/revista/index.php/revista-paulus/article/download/21/34/93 Acesso em 01 Jun/2021.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

PINTO, Leandro Trindade; SANT'ANA, Jair. A.G.; JUNIOR, Gilson, I.O.; MESSEDER, Jorge. Os mitos científicos: o uso de pregos no feijão para combater anemia ferropriva. **Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – VII ENPEC.** Florianópolis, Nov/2009. Em web: http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII%20ENPEC%20%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/1296.pdf Acesso: 20 jun/2021.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020063, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463 Acesso em: 21 jul. 2021.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ª Ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Ciências, Currículo e Didática. Canal HISTEDBR. 01 Introdução: a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria pedagógica marxista. Em web: https://www.youtube.com/watch?v=9GemD5EnvP0 Acesso em 15 mai/2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

_____. A crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna**. Revista Crítica de Ciências Sociais**, 72, Out., 2005, p.7-44. Em web: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/governacao_neoliberal_RCCS72.PDF Acesso em 01 Mai/2020.

16.5.139 O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO COMO CONHECIMENTO PODEROSO DA DOCÊNCIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Márcia Tostes Costa da Silva[2203]

Maria da Graça Nicoletti Mizukami[2204]

Alessandra Rodrigues[2205]

RESUMO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado sobre a formação docente, realizada no período de 2018-2021. A pesquisa configurou-se em um estudo descritivo-analítico de natureza qualitativa e utilizou como instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas de três professoras e análises de seus portfólios contendo planos de trabalho e relatos da prática docente. O presente artigo analisa a prática pedagógica de uma dessas professoras e o desenvolvimento do seu raciocínio e ação pedagógica, enquanto realizava o trabalho com suas crianças. O objetivo deste artigo é dar centralidade às práticas docentes de autoria, nas quais o professor é compreendido como pessoa competente, autônoma e criativa e, é capaz de encontrar formas de trabalho que propiciem a aprendizagem e o desenvolvimento de suas crianças a despeito do programa educacional instituído, seja ele local ou em âmbito nacional. Constatamos que a existência da base de conhecimento para o ensino, colocou à disposição da professora um conjunto de conhecimentos necessários para promover e ajustar a aprendizagem das crianças. Também evidenciamos que o conhecimento pedagógico do conteúdo, enquanto conhecimento específico da docência, tornou-se essencial na construção de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas, uma vez que produziu repertórios de respostas para situações-problemas, criou novas compreensões e conhecimentos mais sofisticados oriundos da reflexão da professora. Utilizamos como aporte teórico: Berry, Depaepe, Driel (2016); Shulman (1987, 2014); Mizukami (2004, 2020); Loughran, Keast, Cooper (2016); Almeida et al. (2019); Marcon, Graça e Nascimento (2011); Bolivar (1997); Grigoli et al. (2010) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Palavras-chave: Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Base de Conhecimento para o Ensino. Prática Pedagógica. Professor.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado realizada no período de 2018-2021 sobre a formação de professores, cujo objetivo era compreender como as professoras estavam expressando em suas práticas pedagógicas o conhecimento adquirido por elas próprias e por formações realizadas na escola a fim de traduzirem

[2203] Doutoranda em Educação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora de Educação Básica I.
[2204] Doutora em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora adjunto III na Universidade Presbiteriana Mackenzie.
[2205] Professora de Educação Básica I da Prefeitura Municipal de Barueri, SP.

a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC) em propostas pedagógicas. Por ocasião dessa pesquisa, trouxemos para o centro das discussões as experiências de três professoras.

As análises de dados das professoras, seus planos de trabalhos de projeto da sala e a reflexão da prática pedagógica, percorreram a vertente de compreender como elas se desenvolviam, aprendiam e como ocorria o raciocínio e ação pedagógica de cada uma delas, mobilizado pelo seu conhecimento pedagógico do conteúdo, enquanto traduziam a BNCC em práticas pedagógicas significativas e contextualizadas para suas crianças, apoiadas pelos estudos ofertados no chão da escola.

A pesquisa configurou-se num estudo descritivo–analítico de natureza qualitativa, utilizando-se dos instrumentos: entrevistas semiestruturadas com as professoras; observações realizadas nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCS) da escola; análises de portfólios das professoras (contendo planos de trabalho com seu projeto de trabalho e os relatórios das práticas pedagógicas).

O presente artigo analisa a prática pedagógica de uma dessas professoras e o desenvolvimento do seu raciocínio e ação pedagógica enquanto realizava o trabalho com suas crianças. O nosso objetivo é dar centralidade às práticas docentes de autoria, nas quais o professor é compreendido como pessoa competente, autônoma, criativa e é capaz de encontrar formas de trabalho que propiciem a aprendizagem e o desenvolvimento de suas crianças a despeito do programa educacional instituído, seja ele local ou em âmbito nacional.

Nele trazemos a experiência da professora X com 30 anos de atuação na pré-escola da rede pública. A escola X na qual a pesquisa foi realizada está localizada na Zona Oeste da região Metropolitana de São Paulo.

2 DEFININDO CONCEITOS: ONDE SE ASSENTAM OS NOSSO PÉS

Apoiados em estudos educacionais vigentes, cuja preocupação paira sobre a área de formação de professores, tanto inicial quanto em serviço, como os propostos por Berry, Depaepe, Driel (2016); Shulman (1987, 2014); Mizukami (2004, 2020); Loughran, Keast e Cooper (2016) e Almeida et al. (2019), apontam para a necessidade da existência de uma base de conhecimento para o ensino, referindo-se a um conjunto

mínimo de conhecimentos sobre o ensino que permita aos professores, a partir deles, ampliá-los e recriá-los. A base de conhecimento para o ensino, corresponde a um grupo de compreensões, conhecimentos, habilidades e condições que tornam o professor hábil para aprender e ensinar de modo a atingir às crianças, levando em consideração suas características, necessidades e diferentes contextos (SHULMAN, 2014).

A base de conhecimento para o ensino proposta por Shulman, em 1987, contém sete elementos: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais; conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (SHULMAN, 2014). Com destaque ao conhecimento pedagógico do conteúdo, por se tratar de um conhecimento específico de professores e por ser ele o responsável ao identificar e convocar os elementos necessários ao ensino da base de conhecimento (SHULMAN, 2014; MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011; LOUGHRAN; KEAST; COOPER, 2016; ALMEIDA et al., 2019).

Considera-se o chão da escola como o local apropriado para a ocorrência das formações, porque nele existem situações objetivas de vida e trabalho dos professores que os conectam com seus pares e escola. Para essa compreensão nos referendamos na afirmação de Lima e Gomes (2002, p. 181):

> Os professores necessitam comprovar que as situações concretas que enfrentam em seu cotidiano não estão longe daquelas situações vividas pelos seus parceiros de trabalho. As condições objetivas de vida e de trabalho, as competências e/ou incompetências de sua formação construídas e reconstruídas no exercício do ofício docente, fazem parte de uma teia social e humana. É preciso compreender essa teia, ressignificando esse contexto, juntando os esforços de uma categoria, sem, no entanto, perder o horizonte da luta e nem o real concreto em que estamos inseridos.

Nesse contexto, Grigoli et al. (2010) emprestando os estudos de Hargreaves e Fullan (2000), propõem que é possível pensar que a escola é uma organização “aprendente” (GRIGOLI et al., 2010, p. 240), ou seja, à medida que os professores vão se desenvolvendo, o mesmo acontece com a escola.

Bolívar (1997) colabora com ambas as ideias - a da escola como local aprendente, porque a escola aprende a partir da sua memória e da sua história

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

enquanto instituição e, no que se refere ao professor, porque o contexto e as relações de trabalho oferecem-lhe elementos para a aprendizagem.

Como políticas públicas, nos alicerçamos em dois documentos com caráter mandatório: as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil (BRASIL, 2017), políticas essas, que asseguram às crianças direitos inegociáveis como o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se, que dão visibilidade aos pequenos nas suas peculiaridades, em seus processos educacionais e que as coloquem como centro no planejamento curricular. E, ainda, que tragam como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira, que consolidem na jornada do dia a dia da Educação Infantil ações que confirmem o caráter indissociável entre o brincar e o educar.

3 MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA

Habitando a escola X, que é concebida pela diretora e pelas professoras que a compõem, como a Escola como Espaço da Infância, porque é o lugar que assegura os direitos da infância, ofertando às crianças possibilidades diferentes daquelas vivenciadas por elas cotidianamente, porque, são enxergadas como seres ativos, potentes, competentes em suas ações e que devem ser respeitadas em seu processo de desenvolvimento integral.

Nesse ambiente propício e provocativo para o novo, para o encantamento, para as aprendizagens e as descobertas, a professora X iniciou o ano de 2019, com 27 crianças na faixa etária de 5 anos com o projeto Pequenos e Grandes Arquitetos.

O projeto surgiu de uma prática peculiar desta professora que é a de propor que as crianças trabalhem com projetos autônomos. Nesses projetos elas se organizavam em duplas, trios ou pequenos grupos, dependendo de seus interesses e decidiam tudo sobre a temática do trabalho que executariam naquele encontro. Foi assim que surgiu o projeto em análise conforme nos conta a professora:

> Tudo começou com uma brincadeira. Todos os dias os dois meninos, constroem castelos usando as placas e ripas de madeiras. Hoje a criança X participou da construção com os meninos, eles empilham as madeiras e vibram de alegria quando constatam que a construção está alta e não caiu. Estão envolvidos em uma pesquisa que envolve altura e equilíbrio. Surgem outras construções, outros três meninos, agora usam blocos de madeira para construir castelos com estruturas diferentes, desta vez escolheram trabalhar

> sozinhos e o equilíbrio continua sendo o foco da pesquisa das crianças (Fala da professora X, extraída do seu portfólio, 2019).

Com os olhos bem atentos e uma escuta sensível (MALAGUZZI, 1999), a professora viu a possibilidade de ampliar esses interesses para um trabalho que envolvesse elaboração de mapas mentais, observação, leituras e desenhos de plantas para transformá-los em construções; compreensão, elaboração e o compartilhar de teorias e escrita de textos dentro da função social.

Com uma base de conhecimento solidificada, a professora não perdeu de vista os conteúdos necessários a serem trabalhados no projeto para concretizar as aprendizagens das crianças, apresentados na BNCC (BRASIL, 2017) do que se pretendia em termos de políticas públicas, municipal, dos fins e meios da Educação (MIZUKAMI, 2004, 2020; SHULMAN, 2014; ALMEIDA et al., 2019).

Verificamos que a professora partiu da compreensão inicial que as crianças possuíam muito interesse por construções e se encantavam com a testagem de altura e equilíbrio. Imediatamente, pautada em sua observação atenta com o sentido de agir (DEWEY, 1976), buscou constatar se havia persistência no interesse das crianças por construções.

Com a concretização da permanência do interesse por construções e, que altura e equilíbrio eram os elementos propulsores para a pesquisa, a professora buscou ampliar esses conhecimentos prévios do grupo com experiências, conhecimentos e habilidades.

Nesse momento, foi desencadeado no pensamento da professora um dos elementos mais importantes da base de conhecimento para o ensino que é o conhecimento pedagógico do conteúdo, específico do professor e que se amplia ao longo do exercício da profissão, cuja função principal, segundo Marcon, Graça e Nascimento (2011) é a de transformar os conhecimentos do conteúdo a serem trabalhados, em conhecimentos acessíveis à compreensão e à apreensão das crianças, que no caso desta pesquisa ocorreu de modo coletivo entre professora e o grupo. Isto porque o conhecimento pedagógico do conteúdo é:

> [...] um constructo complexo, que abarca um conjunto de conhecimentos que são implícitos e dinâmicos, envolvendo uma mobilização coesa e articulada [...] ele é influenciado e influencia os demais domínios do conhecimento" (GROSSMAN, 1990 apud ALMEIDA et al., 2019, p. 136).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O conhecimento pedagógico do conteúdo, visando transformar o conteúdo em conhecimentos acessíveis, compreensíveis e úteis às crianças, convocou uma série de elementos pertencentes a base de conhecimento para o ensino que desencadearam um processo de raciocínio e ação pedagógica, que na professora X operou da seguinte forma: a compreensão a impeliu a partindo da percepção do interesse das crianças por construções com foco em altura e equilíbrio, avançasse para a transformação desse entendimento inicial em conhecimentos mais elaborados e necessários para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nessa faixa etária como: Disponibilizou para as crianças diferentes tipos de caixas de papel, papel color set de várias cores, fitas, tampas diversas, tesoura e cola e propôs que elas construíssem casas; Reuniu as crianças e apresentou imagens de diferentes tipos de castelos construídos em diversos lugares do mundo; Visitou um castelo virtualmente e modelou-o com argila; Com os projetos prontos, propôs aos grupos que escolhessem o material a ser usado e dessem início a construção; Propôs às crianças que construíssem uma casa. Após a construção, incentivou-as que desenhassem a casa construída.

Atentando-se para esses elementos, notamos que o conhecimento pedagógico do conteúdo da professora, ativando a transformação, a capacitou a selecionar e adaptar os conhecimentos escolhidos para serem construídos com as crianças, isto a partir do que ela conhecia sobre: o saber das crianças, como raciocinavam, quais eram suas dificuldades e facilidades no relacionamento com determinado assunto (ALMEIDA et al., 2019).

Vencida essa etapa, o raciocínio e ação pedagógica da professora, avançou para a instrução, eis alguns exemplos: Construir casas com caixas de papelão dando forma às suas ideias e imaginação; Elaborar mapas mentais para arquitetar suas próprias brincadeiras; Com a imagem escolhida em mãos, propor às crianças que observem todos os detalhes da construção; Conversar com cada um dos grupos e propor que antecipem com desenho como farão a construção; Compreender, elaborar e compartilhar teorias com outras crianças ou com adultos; Trazer para as crianças plantas baixas de casas e convidá-las para observá-las, lê-las e executá-las, entre outras; Utilizar a escrita dentro da função social.

Sequencialmente ocorreu o desencadear da avaliação e a reflexão da professora, que tomadas na perspectiva de Loughran, Keast e Cooper (2016), apontaram que dentro do raciocínio e ação pedagógica, elas caminhavam juntas.

O processo da avaliação e reflexão, envolvia a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo, suas ações, falas, gestos e produções, realizando registros em momentos diferenciados, com a intenção de evidenciar a progressão, de detectar o que haviam apreendido, se existia a necessidade de avançar ou retomar o que fora tralhado. Neste momento, cabe pontuar que a professora realizava a avaliação da condução da sua prática pedagógica (MARCON; GRAÇA: NASCIMENTO, 2011).

Após o conhecimento pedagógico do conteúdo da professora mobilizar todos esses elementos, ela chegou ao final do projeto Pequenos e Grandes Arquitetos com uma nova compreensão sobre o que as crianças sabiam sobre o tema e o que elas eram capazes de desenvolver: de produzir desenhos apoiando-se em uma referência e na memória; de compreender, elaborar e compartilhar teorias com outras crianças; de criar resoluções de problemas para dar conta de questões relacionadas ao equilíbrio e a sustentação de suas construções; de atuar com eficácia construindo plantas e transformando-as em construções com materiais diversos; de projetar plantas; utilizar a escrita como função social a partir de composição de listas e outros.

Percebemos que, ao atuar desta maneira, a docente acolheu o mundo interno das crianças, com suas expectativas, seus planos, suas hipóteses, ilusões e suas temporalidades, que se distinguem do tempo do mundo adulto (FOCHI, 2021).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Andarilhar pela prática pedagógica da professora X, por meio do projeto Pequenos e Grandes Arquitetos, tornou possível entrar em contato e presenciar um trabalho revestido de sensibilidade e coragem suficientes para desenvolver uma prática ancorada na relação de um adulto que se comprometeu com suas crianças e criou condições para que as aprendizagens acontecessem.

Atuar desta forma, tornou-se possível a partir de uma base de conhecimento ampla e flexível, na qual a professora estava aberta para entender e capturar o que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

as crianças estavam sinalizando, para que pudesse procurar formas de estruturar situações nas quais elas aprendessem (MIZUKAMI, 2020).

Constatamos por meio deste estudo que a existência da base de conhecimento para o ensino, colocou à disposição da professora um conjunto de conhecimentos necessários para promover e ajustar a aprendizagem das crianças.

Também tivemos a oportunidade de evidenciarmos que o conhecimento pedagógico do conteúdo, enquanto conhecimento específico da docência, tornou-se essencial na construção de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas, uma vez que produziu repertórios de respostas para situações–problemas, criou novas compreensões e conhecimentos mais sofisticados oriundos da reflexão da professora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; DAVIS, C. L. F.; CALIL, A. M. G. C.; VILALVA, A. M. Categorias Teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-150, out/dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146654>. Acesso em 17 fev. 2020.

BERRY, A.; DEPAEPE, F.; DRIEL, J. V. Pedagogical Content Knowledge in Teacher Education. In: LOUGHRAN, J.; HAMILTON, M. L. **International Handbook of Teacher Education. V. 1**. Springer Science+Business Media Singapore, 2016, p. 347-385.

BOLÍVAR, A. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, R. (Org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto Editora, 1997, p.79-100.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em 12 fev. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. (Versão dezembro 2017). Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 jan. 2020.

DEWEY, J. (1859-1952). **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976, p. 65-72.

FOCHI, P. **A escuta como gesto de acolhimento**. Palestra proferida no curso O acolhimento, as relações e o despertar para a reinvenção da Escola da Infância pelo

Vincular cursos. Disponível em: <https://vincularcursos.myedools.com/enrollments/5633164/courses/46273/course_contents/1746327>. Acesso em: 19 mar. 2021.

GRIGOLI, J. A. G.; LIMA, C. M.; TEIXEIRA, L. R. M.; VASCONCELLOS, M. A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 40, n. 139, p. 237-256, abr. 2010. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742010000100012>. Acesso em: 14 jan. 2020.

LIMA, M.S. L.; GOMES, M. O. Redimencionamento o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 163-186.

LOUGHRAN, J.; KEAST, S.; COOPER, R. **Pedagogical Reasoning in teaching education**. International Handbook of Teacher Education. v. 1. Springer Science+Business Media Singapore, 2016, p. 387-421.

MALAGUZZI, L. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999, p. 59-104.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Busca de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de raciocínio e ação pedagógica. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 261-294, abr. 2011. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982011000100012>. Acesso em 20 jan. 2020.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, v. 29, n. 2, p. 33-39, 2004, Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3838>. Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. **Concepções e práticas na apropriação, infância e formação de professores no CEU Butantã**. Palestra online proferida no Seminário Internacional Virtual Brasil Alemanha no dia 30 de julho de 2020 pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Universidades Alanus e Siegen, Alemanha.

SHULMAN, L.S. **Knowledge and Teaching**: foundations of the new reform. Havard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-27, 1987. Disponível em: < https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

_____. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpec**. São Paulo. v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em:< https://www2.uepg.br//programa-des/wp-content/uploads/sites/32/2019/08/SHULMANN-sobre-ENSINO.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

16.5.140 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E AS EXPERIÊNCIAS DE DOCÊNCIA: AS IDENTIDADES DOCENTES DE LICENCIANDOS EM FÍSICA NO ESTÁGIO

Caroline Lopez Bueno Picco[2206]

Ivanilda Higa[2207]

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo estudar a construção da Identidade Docente no processo do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) no curso de Licenciatura em Física, e o processo de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) que acontece nesse momento. O estudo foi realizado com 10 licenciandos de Física de uma universidade federal, focando nos percursos identitários dos entrevistados. Para isso foram analisados 10 questionários dissertativos e entrevistas individuais com cada licenciando. Como foco das análises utilizamos o modelo crítico-integrativo de análise da construção da identidade docente, proposto por Diniz-Pereira (2016), que considera as abordagens autobiográficas, como as histórias de vida, por exemplo, como meios para analisar a construção das identidades docentes. Os principais autores utilizados foram Pimenta & Lima (2010), Crecci & Fiorentini (2013), Nóvoa (2013) e Marcelo (2009). Como resultado, a pesquisa aponta que o ECS faz parte do DPD, permitindo ao estudante escolher se continuará ou não da docência, observar e entender as lógicas do que é ser professor e (re)construir sua identidade enquanto docente. Aponta também que, o DPD vai muito além de um momento da vida do indivíduo ou de uma etapa de sua formação, sendo um processo contínuo que passa por todas as fases da vida do professor.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Identidade Docente. Licenciatura em Física. Percursos Identitários. Histórias de Vida.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo estudar a construção da Identidade Docente e o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), e o processo de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), com licenciandos de Física no ECS de uma universidade federal, a qual foca nos percursos identitários dos entrevistados. Para isso, serão utilizados como principais referências os autores Pimenta & Lima (2010), Crecci & Fiorentini (2013), Nóvoa (2013) e Marcelo (2009).

[2206]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e bolsista pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Brasil (nº do processo: 441093/2019-1), por meio do projeto “Investigações no ensino de Ciências e Física: processos de aprendizagens da docência por professores em formação inicial”. E-mail: caroline.bueno@ufpr.com

[2207]Professora Associada na Universidade Federal do Paraná (UFPR), vinculada ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). E-mail: ivanilda@ufpr.br

O estágio ocupa um espaço ímpar na formação de professores, no que concerne aos aspectos relacionados à profissão docente. A pesquisa realizada por Pimenta e Lima (2010), trouxe evidências do estágio como etapa da profissionalização docente, da construção de identidade docente e como campo de conhecimento e de investigação.

Nesse sentido, estudamos neste trabalho o papel do ECS na construção da identidade docente e no desenvolvimento profissional do futuro professor, gerando um sentimento de pertencimento ou afastamento da docência, de acordo com as experiências vivenciadas durante o período do estágio.

2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (ECS) E A IDENTIDADE DOCENTE

A realização do ECS nas licenciaturas tem por objetivo introduzir o aluno - e futuro professor - no cotidiano escolar para que ele possa desenvolver seus sentidos e significados (VYGOTSKY, 2009) sobre o que é ser professor e como a atividade docente impacta no cotidiano da escola.

De acordo com Gaspar e Silva (2018), o estágio é o momento em que se ensina e se aprende, é o momento de ação e reflexão da práxis. Essa experiência permite aos alunos compartilharem as lógicas do que é ser professor, refletirem e ressignificarem suas ações, num movimento de reflexão-ação-reflexão.

Segundo as autoras, o estágio é uma “(...) importante ferramenta para a construção da identidade profissional, a qual é constituída em desenvolvimento com a ação. [É um] lugar de interlocução entre o espaço de formação institucional e o campo de atuação profissional” (2018, p. 217).

Para Silvestre (2011), a docência deve ser compreendida como prática social que envolve sujeitos e subjetividades e que deve intervir na realidade na qual se encontra. Ela é provocativa, não circunstancial e, conforme o indivíduo exerce a docência, vai se constituindo professor. Assim, a educação, sendo uma atividade exclusivamente humana, é uma forma de intervenção no mundo, por esse motivo, não há neutralidade na docência.

Nesse caso, é importante salientar a relevância do ECS no desenvolvimento da consciência crítica do aluno sobre “a tensão dialética entre a reprodução da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ideologia dominante e a possibilidade de transformação da realidade, para que a compreenda como um espaço social, e sua ação docente, como uma prática social" (SILVESTRE, 2011, p. 168). É nesse sentido que o professor é fruto de uma determinada realidade social, de um processo histórico, o qual vai se adaptando às mudanças sociais, econômicas e políticas da época em que se vive.

É na formação inicial que o estudante/professor começa a sua socialização profissional, a qual fornece as bases para a sua formação enquanto profissional, que possui um conhecimento especializado, "prevendo a formação de professores como um processo contínuo de desenvolvimento profissional durante o qual vai configurando a identidade docente" (SILVESTRE, 2011, p. 169).

Como afirma Silvestre, professores são:

> [...] seres em processo de socialização, no qual têm sua identidade em jogo, num constante movimento de transformação, pois há que se considerar a ocorrência de um processo de negociação entre os interesses e valores pessoais do professor em exercício e os do contexto institucional e social no qual se insere (2011, p. 171).

No caso do ECS, pode acontecer de o aluno estar no real exercício da profissão do professor. Nesse momento, essa situação pode ajudar o futuro professor, e até mesmo seu supervisor, a entender como se desenvolve esse processo de negociação moral (SILVESTRE, 2011).

Porém, esse processo não dá conta de fazer o aluno em formação compreender tudo o que ocorre em sua prática. Segundo Silvestre,

> É necessário que ele consiga pensar sobre o que o faz agir desta ou daquela forma e quais sentimentos, desejos, aspirações, lembranças, frustrações, teorias e intenções - marcas de sua biografia - compõem sua ação. Componentes constitutivos de sua dimensão subjetiva, fenômeno psíquico simultaneamente individual e social que participa da constituição de sua identidade pessoal/profissional (2011, p. 171).

Por isso são tão necessários os momentos de reflexão sobre a prática e a participação em comunidades investigativas. De acordo com Crecci e Fiorentini (2013), a busca por um professor-reflexivo não é suficiente para uma reflexão efetiva sobre a prática, sendo necessária a permanente busca por um professor-investigativo.

Para que o docente se torne um professor-investigativo é necessária a sua participação em comunidades investigativas. Essas comunidades são formadas por diversos professores que buscam a reflexão-ação-reflexão sobre a prática. O trabalho em conjunto é necessário, pois de acordo com Fiorentini (2012), as análises narrativas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

- ver também Goodson (2013), Nóvoa (2013) e até mesmo Vygotsky (2009) - são formas de narrar os métodos de construção da sua "profissionalidade docente, destacando, em uma perspectiva diacrônica, as singularidades, tensões e circunstâncias ao longo de sua trajetória de vida e prática pessoal e profissional" (p. 15 apud CRECCI; FIORENTINI, 2013, p. 19).

Segundo Pimenta e Lima (2010), é durante toda a trajetória do profissional do magistério que se constrói a identidade docente. Dessa maneira, o conceito de identidade docente deve ser compreendida como dinâmico, pois dependerá de diversos fatores vivenciados, pelo docente, ao longo de sua trajetória profissional. Nessa jornada, a identidade é própria de um sujeito histórico que se constitui a partir de suas experiências sociais.

Nesse sentido, Nóvoa (2013) estabelece o conceito dos três A's: a Adesão, "(...) porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adopção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens." (2013, p. 16); a Ação "(...) porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal." (2013, p. 16); e a Autoconsciência, pois "(...) em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção" (2013, p. 16). Esses termos estão relacionados ao conceito de "processo identitário", um aspecto do desenvolvimento da identidade docente desenvolvido pelo autor.

Para o autor a construção da identidade é um processo, pois a identidade profissional não é adquirida, não é um produto. Ela faz parte de um desenvolvimento gradativo, "(...) é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão" (2013, p. 16).

Para Nóvoa (2013, p. 17):

> O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. As opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser como a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Para Marcelo (2009), o conceito de identidade é progressivo, no sentido que evolui e se desenvolve, tanto na esfera pessoal quanto na coletiva. Para ele:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (2009, p. 112).

Assim, a construção da identidade docente se inicia antes mesmo da formação inicial do professor (MARCELO, 2009). O educador chama a atenção para o fato da docência ser uma profissão atípica, no sentido de que, o futuro professor adentra a formação inicial com vários anos de vivência escolar. Tal vivência, inconscientemente, contribui para uma pré-concepção do profissional professor.

Durante a vida escolar, ainda no papel de aluno, criam-se afinidades com alguns professores, seja pela didática do profissional, pela forma como o professor se relaciona com os alunos ou sobre o êxito obtido em determinada disciplina.

De acordo com Marcelo:

> A identidade docente vai se configurando, assim, de forma paulatina e pouco reflexiva, através do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos docentes com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais (2009, p. 119).

Ivor Goodson (2013) traz um exemplo colhido nas suas pesquisas das narrativas de professores sobre o que ou quem influenciou na construção de suas identidades enquanto docentes. Ele afirma que:

> Uma característica comum do ambiente sociocultural [...] é o aparecimento de um professor preferido que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno. [...] Tais pessoas fornecem um 'modelo funcional' e, para além disso, influenciaram provavelmente a visão subsequente da pedagogia desejável, e bem assim, possivelmente, a escolha do próprio curso (p. 72).

Com isso, podemos entender que a identidade dos professores está intimamente ligada com o que viveram durante a vida. Os estudos realizados com base na vida dos professores podem nos ajudar a entender o indivíduo com base na história do seu tempo "(...) permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida que se deparam ao indivíduo" (GOODSON, 2013, p. 75).

Nesse sentido, segundo Crecci e Fiorentini, "(...) para investigar os processos de constituição da(s) identidade(s) dos professores (...), é necessário dar-lhes voz e vez" (2013, p. 19). Isso significa entender de uma perspectiva narrativa a "(...) trajetória

de vida e prática pessoal e profissional" dos professores, compreendendo os processos que constituíram a sua profissionalidade (FIORENTINI, 2012, p. 15 apud CRECCI; FIORENTINI, 2013, p. 19).

Ivor Goodson (2013) é um dos autores que defende a utilização das narrativas de vida dos professores como um dado importante:

> [...] particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor. Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto "prático". Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o "desenvolvimento". Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor (2013, p. 69).

Quando se é levado em conta a narrativa do próprio indivíduo na pesquisa sobre a sua história de vida, o professor passa a ser considerado não mais como o professor-profissional, mas como o professor-pessoa (NÓVOA, 2013).

3 AS EXPERIÊNCIAS DE ESTAGIÁRIOS DA LICENCIATURA EM FÍSICA NO ECS E A CONSTRUÇÃO DE SUAS IDENTIDADES

Seguindo o modelo crítico-integrativo [2208] de análise da construção da identidade docente, que considera as abordagens autobiográficas, como as histórias de vida, como meios confiáveis para analisar a construção das identidades docentes, nossa pesquisa ouviu 10 estudantes do curso de Licenciatura em Física de uma universidade federal por meio de um questionário dissertativo e uma posterior entrevista individual com cada licenciando.

O questionário foi elaborado pelos integrantes do grupo do projeto financiado pelo CNPq, que em um dos seus objetivos pretende investigar as ações dos estagiários no ECS e como esse processo contribui para a construção de suas identidades docentes. Das 10 entrevistas realizadas e dos questionários respondidos, vamos utilizar apenas uma delas para a construção deste artigo.

A licencianda escolhida será chamada de Laura e realizou o ECS em uma escola pública estadual na cidade de Curitiba. A Prática de Docência em Ensino de

[2208] Diniz-Pereira (2016).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Física 1 (PDEF1)[2209] tinha por objetivo a participação ativa dos licenciandos no dia a dia da disciplina em sala de aula e, ao decorrer do semestre, a docência em si. Já a Prática de Docência em Ensino de Física 2 (PDEF2) foi realizada de maneira remota por meio de aulas no Google Meet, tendo o mesmo objetivo da PDEF1, porém com um número maior de regências que no estágio anterior e, neste caso, adaptada para o modelo remoto de realização.

Como discutido anteriormente, existem vários tipos de identidades docentes, construídas principalmente com os percursos de vida de cada professor. E com os licenciandos não é diferente, todos os processos pelos quais eles passam, incluindo o ECS, os levam a formar suas características enquanto professores, como, por exemplo, escolher ou não continuar na docência.

Na PDEF1, as experiências que a estudante Laura teve em suas práticas enquanto docente foram muito ricas quando focamos na trajetória completa, porém, no que diz respeito à regência em si, ela não pôde realizar. Isso aconteceu pois, na PDEF1, a licencianda Laura e sua dupla de estágio não puderam frequentar as aulas do professor supervisor da escola. Para a realização desse estágio, ela e sua colega chegaram a planejar um circuito de experimentos para aplicar com a turma, mas como não puderam aplicar, deixaram para utilizar, então, na PDEF2, porém, como todas as atividades foram transformadas em atividades remotas, o planejamento não pôde ser desenvolvido.

Nas palavras da aluna Laura, a razão pela qual o professor supervisor da escola não permitiu a sua participação nas aulas:

> [...] era que ele não queria ser julgado porque ele já pegou estagiários outras vezes e teve situações que o estagiário meio que julgou ele de uma forma ruim no relatório e isso acabava pegando mal pra ele, tanto que ele falou que ele queria ver o nosso relatório antes de finalizar, e que não devia ter juízo de valor ali sobre o trabalho dele (trecho retirado da entrevista com Laura).

Nesse extrato podemos perceber que a crítica ao trabalho do professor gerou uma insegurança com relação aos olhares dos licenciandos, fazendo com que o professor supervisor não permitisse a permanência das estudantes dentro de sala.

O contato que as estagiárias tiveram com os alunos da escola foi feito fora da sala de aula, por conta própria. O mesmo aconteceu com os outros espaços da escola.

[2209]Nome utilizado para o ECS 1. Nessa universidade, o curso de licenciatura em Física possui também a Prática de Docência em Ensino de Física 2 (PDEF2), que é realizada depois da PDEF1, no semestre seguinte.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A sala dos professores não era muito frequentada por elas, justamente por não se sentirem parte da equipe escolar.

No questionário inicial a licencianda Laura havia comentado que já tinha tido contato com a docência antes da realização do estágio, tanto no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), quanto como professora temporária de Física do Estado[2210]. Aproveitamos então para perguntar como foi essa experiência e se, para ela, havia diferenças entre essas modalidades de docência.

Resumidamente, ela comenta que no PIBID e no ECS há a supervisão, e como professora temporária o professor é mais autônomo. Comentou que como a experiência dela como professora temporária começou na pandemia, talvez ela tenha se sentido menos preparada ainda para iniciar o trabalho, pois era uma realidade completamente nova.

Para ela, existe um ponto muito importante nesse processo, a questão da responsabilidade. Nas palavras de Laura, como professora temporária, ela teria o poder de aprovar e reprovar os alunos e isso poderia impactar diretamente o futuro deles, já no PIBID ou ECS, não há essa responsabilidade sobre a trajetória escolar dos alunos.

Logo após, aproveitamos para perguntar para Laura, então, como ela se sentiu no papel de professora nesses três momentos de docência. Porém, em sua resposta, ela só considerou a sua experiência como professora temporária, salientando que se sentiu pressionada e julgada. Mesmo alimentando a sensação de estar preparada para o exercício da docência, percebeu, quando de seu exercício, que havia um caminho de aprendizado ainda não trilhado, que lhe exigiria dedicação. Além disso, sentia-se julgada pela pouca idade, o que acarretou comparações com a faixa etária dos alunos para os quais lecionava.

Perguntamos, então, o que seria necessário para que ela se sentisse como professora de fato, pois de acordo com o seu relato, ela acreditava que não estava pronta para o exercício da docência. Com isso, ela enfatiza a necessidade da experiência como um dos elementos mais importantes da formação do professor.

> [...] Nossa, eu estudei tudo, teorias metodologias, didática e tudo mais, mas aquilo lá parece que é outro mundo, parece que eu sou um peixinho fora d'água, que me jogaram lá e eu caí de pára-quedas, na verdade, sem pára-quedas, né? [...] Então acho que essas coisas que eu aprendi eu acho que

[2210]Contrato temporário por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> só trabalhando bem mais tempo no PSS. Eu entendi mesmo como realmente funciona, aprendi muita coisa, mas eu tenho consciência que muita coisa eu ainda não faço ideia de como funciona, eu preciso de mais tempo, assim, trabalhando para ver (trecho retirado da entrevista com Laura).

Ao final, perguntamos a ela que tipo de professora de Física ela gostaria de ser, considerando toda a trajetória acadêmica e profissional que ela teve. Ela comenta que gostaria de poder tornar a Física mais compreensível, ser uma professora que influenciasse positivamente e que desse esperança para os seus alunos. Comenta também que, de acordo com suas experiências, o estágio contribuiu um pouco para a construção de seu ideal de professora, citando especificamente a PDEF2, que aconteceu de forma remota.

Diferentemente do supervisor da escola da PDEF1, o supervisor da escola da PDEF2 foi muito solícito, deixando a Laura conduzir as aulas, dando suporte e autonomia para que ela desenvolvesse e decidisse a melhor forma de ensinar. Em seus relatos, ela menciona que acredita que a PDEF2 foi fundamental para ela tomar determinadas decisões e escolher diferentes caminhos para a sua profissão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ECS, além de ser parte do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), é um elemento importante na formação do futuro professor. O estágio pode, em todos os sentidos, “(...) tanto a prática quanto os momentos de supervisão (...) desencadear a construção de conhecimentos profissionais que contribuirão para a formação identitária desses alunos” (SILVESTRE, 2011, p. 175), possibilitando o entendimento da importância à adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Durante a realização do ECS, a estudante Laura percebeu que a experiência em sala de aula lhe trouxe a sensação de domínio da docência e, também, que os olhares dos pares impactam no desenvolvimento do trabalho do professor. Com as experiências da licenciada na PDEF2, percebeu que nem sempre o professor vai conseguir executar seu planejamento, forçando-o a se adaptar a um novo modo de executar sua aula.

Porém, não podemos descartar as outras experiências de docência, as quais a estudante passou. Podemos perceber que a única experiência que de fato Laura considerou como docência foi quando se tornou professora temporária do Estado. De

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acordo com o que ela mesma relata, esse fato, provavelmente, está associado à questão da responsabilidade pela trajetória escolar dos alunos e a sua autonomia enquanto professora, pois a supervisão presente no ECS e no PIBID limitou suas ações e não lhe impôs as responsabilidades inerentes ao exercício da docência.

O DPD vai muito além de um momento da vida do indivíduo ou de uma etapa da sua sua formação, ele é um processo contínuo que passa por todas as fases da construção de um professor durante toda a sua vida. Acompanhá-lo na vida do estudante é importante, pois nesse momento ele escolhe se continuará ou não da docência, e que observa e entende as lógicas do que é ser professor e (re)constrói sua identidade enquanto docente.

REFERÊNCIAS

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, jun. 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/74>. Acesso em: 26 abr. 2021.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2013. 2ª ed., p. 63-78.

MARCELO GARCÍA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente,** Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-31, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29196>. Acesso em: 26 abr. 2021.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2013. 2ª ed., p. 11-30.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e Docência.** 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVESTRE, M. A. Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. In: GOMES, M. O. (Org.). **Estágios na Formação de Professores.** Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 165-185.

SILVA, H.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hX97HhvkMZnDnkxLyJtVXzr/?format=html>. Acesso em: 26 abr. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009

16.5.141 O ENSINO REMOTO E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA

Liz Veronica Ribeiro Pacheco Monteiro[2211]

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil[2212]

RESUMO

A pandemia mudou o cenário educacional repentinamente obrigando professores e alunos a assumirem uma realidade muito distinta da que estavam acostumados, independente dos níveis e etapas de ensino. Dessa forma, esta pesquisa tem por objetivo identificar as necessidades formativas decorrentes de professores do curso de formação técnica em Enfermagem durante o período da pandemia, conhecer os desafios que se impuseram e como os professores do curso técnico em Enfermagem sugerem que sejam superados. De abordagem qualitativa, esta pesquisa teve como participantes sete professores do curso técnico em Enfermagem ofertado em dois municípios do Vale do Paraíba Paulista, pertencentes a uma instituição de ensino que é referência no ensino profissionalizante. O instrumento de pesquisa escolhido foi o grupo focal. Foram realizados dois grupos focais, um com cada grupo de docentes das unidades de ensino dos municípios envolvidos. Os dados foram analisados pela análise de conteúdo. Os professores relataram que sentiram dificuldade na mudança de um sistema para o outro, apontam a necessidade de trocas de informações entre os docentes da mesma unidade, revelaram a dificuldade no atendimento e avaliação da parte prática do curso também ser desenvolvida de forma remota. Espera-se que os resultados apresentados possam levar a uma reflexão sobre a formação inicial e/ou continuada dos professores diante do novo modelo de ensino, e sobre como atender de forma significativa às novas necessidades e expectativas do público-alvo da pesquisa frente a essa nova realidade, fomentando ainda novas pesquisas sobre o tema.

Palavras-chave: Pandemia**.** Ensino remoto. Enfermagem. Formação continuada. Ensino a distância.

1 INTRODUÇÃO

[2211] Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes, RJ. Especialista em Saúde Pública pela Universidade de Ribeirão Preto, SP. Graduada pela Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia de Vassouras, RJ. E-mail: lizv.monteiro@gmail.com

[2] Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP (2014), Mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP e graduada em Economia e Pedagogia pela Universidade de Taubaté UNITAU. Atualmente é professora de Metodologia do Ensino da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental no Departamento de Pedagogia da Universidade de Taubaté - UNITAU, coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da mesma universidade. E-mail: ana.calil@unitau.br

Diante do distanciamento social determinado pelas autoridades de saúde mundiais em decorrência da Pandemia de COVID-19, houve a necessidade de uma reformulação dos métodos de ensino e de aprendizagem, em virtude, principalmente, da adoção de ferramentas denominadas tecnologias de comunicação e informação (TICs) por professores e alunos do Brasil e do mundo para garantir a continuidade das aulas através do chamado Ensino Remoto.

O ensino da enfermagem, por sua característica prática, tende a sofrer maiores efeitos do Ensino Remoto, necessitando de planos de trabalhos específicos para este fim que devem ser "aprovados no âmbito institucional, pelos colegiados de cursos e apensados ao projeto pedagógico do curso" (BRASIL, 2020). Para esses efeitos, do ponto de vista dos professores, é que estão voltados os objetivos desta pesquisa.

De acordo com a declaração da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (2020), comissão independente indicada em 2019 pela UNESCO, a crise de saúde causada pelo COVID-19 que resultou no fechamento das escolas e universidades, afetou mais de 90% dos estudantes em todo o mundo, com uma perspectiva de efeitos ainda mais drásticos num futuro próximo. "Mesmo que o aprendizado continue de várias maneiras, estamos em um momento em que serão necessários esforços para garantir que a década de 2020 não se torne uma década de oportunidades perdidas" (INTERNATIONAL COMMISSION ON THE FUTURES OF EDUCATION, 2020, p.1). Para a Comissão (2020), professores, alunos e seus relacionamentos devem ser o foco para a reconstrução da educação após toda a inquietação causada pelo COVID-19, apontando o conhecimento e o aprendizado como os maiores recursos renováveis da humanidade, nossas maiores fontes de resiliência.

Pesquisar sobre a formação inicial e continuada dos professores a partir da Pandemia torna-se relevante, na medida em que pode contribuir com a sociedade acadêmica da área da educação e da saúde, pretendendo identificar como os efeitos da Pandemia foram sentidos pelos docentes do curso técnico em Enfermagem, tentando identificar sob sua ótica e através dos dados coletados, as suas necessidades formativas frente a essa nova realidade.

Diante do atual cenário pandêmico que trouxe mudanças significativas na educação a nível mundial, com a necessidade de utilização de tecnologias já conhecidas porém não tão utilizadas no cotidiano dos professores da enfermagem,

além das dificuldades inerentes a um tipo de ensino já pensado porém não adotado para a área, estabeleceu-se o problema da pesquisa: Quais as necessidades formativas decorrentes dos efeitos do ensino remoto nos processos de ensino e de aprendizagem dos professores do curso de formação técnica em Enfermagem no período da pandemia?

2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA ENFERMAGEM

Segundo Mattar (2020), o termo Ensino Remoto Emergencial atualmente já não faz mais sentido, pois as instituições tiveram tempo para se preparar para o segundo semestre de 2020. O autor, relata ainda, que toda tecnologia inserida na sala de aula exige um preparo prévio do professor tecnológica e pedagogicamente para que ele saiba como utilizá-la (MATTAR, 2020).

A necessidade de incorporar as tecnologias remotas nessa época de Pandemia, segundo Bezerra (2020), levou não só a área da Enfermagem, mas a área da saúde de uma maneira geral, a incluir as ferramentas digitais em suas disciplinas levando em conta a necessidade da continuidade do ensino. As novas portarias do Ministério da Educação e Saúde (2020) que permitiram a continuidade do ensino através de recursos digitais remotos, trouxeram o desafio aos gestores de prover ao usuário a imersão a partir da navegação e interação com o ambiente virtual ao mesmo tempo em que os educadores deviam manter os princípios educacionais e pedagógicos nos quais acredita.

As dificuldades apontadas aplicam-se também aos docentes de enfermagem, no momento em que se deparam com técnicas pedagógicas antes não adotadas no ensino da área da saúde e para as quais também não estavam preparados. Para Silva (2019) para que o enfermeiro assuma seu papel docente ele necessita ter também o conhecimento do processo educacional e da prática pedagógica.

Segundo Pinho, et al. (2020), a inovação, a associação da teoria com a prática, o uso de metodologias variadas, a escuta, a seleção de temas da atualidade e de interesse dos alunos e que estejam em concordância com a profissão são necessários para orientar a atuação docente. A conduta do profissional enfermeiro, seja na assistência ou no papel de educador, é direcionada de acordo com o modelo utilizado na sua formação profissional.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Considerando a escassez de cursos para enfermeiros na área pedagógica, inclusive na pós-graduação (PINHO et al., 2020), há de se pensar em como a pandemia veio dificultar a atuação dos professores enfermeiros, exigindo muito além das competências inerentes ao profissional educador, e que certamente contribuirão, em futuro próximo, para uma reformulação no planejamento da formação inicial e continuada desses profissionais.

3 METODOLOGIA

Os participantes da pesquisa são professores do ensino técnico em Enfermagem de uma Instituição privada de duas cidades do Vale do Paraíba Paulista, referência no ensino profissionalizante, que se encontravam nas salas de aula presenciais no início da Pandemia no país, excluindo-se aqueles que estavam somente em campo de estágio cujas atividades não podem ser substituídas pelo ensino remoto.

A técnica escolhida foi a do grupo focal, pretendendo-se identificar as necessidades formativas a partir da visão dos participantes, da sua integração e das discussões do grupo. Foram realizados dois grupos, um para cada unidade de ensino, com a participação de 07 professoras. Os professores foram convidados através do e-mail particular, e sua participação foi voluntária. O grupo focal com os professores participantes foi realizado através de encontro remoto por meio da ferramenta Microsoft Teams, previamente agendado, com leitura e aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, via Google Forms, antes do início do encontro.

Na sequência realizou-se a apresentação dos participantes, sendo o grupo focal conduzido basicamente em três eixos: a experiência da transição do ensino presencial para o ensino remoto na enfermagem; a aprendizagem das práticas de enfermagem e os processos de avaliação na forma remota, eixos também utilizados para a análise dos dados com vistas ao objetivo da pesquisa. Para a análise dos dados iniciou-se a escuta e a transcrição do conteúdo gravado.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados segundo análise de conteúdo das transcrições dos grupos focais, através de leitura minuciosa dos textos, retomando-se os objetivos do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estudo. As professoras que participaram do grupo focal serão referidas como A1, A2 e A3, B1, B2, B3 e B4, onde A e B representam as duas unidades pesquisadas.

Das sete professoras participantes, somente uma, A2, possuía licenciatura conjuntamente com o bacharelado em enfermagem. As demais possuíam bacharelado em enfermagem e especialização em Docência.

Em relação ao processo de transição do presencial para o remoto, as dificuldades apontadas inicialmente nos grupos, foram as relacionadas com a utilização das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) e a aprendizagem remota. O principal meio utilizado foi a plataforma Teams, adotada pela Instituição, como o meio pelo qual as aulas aconteceram.

> [...] A questão de adaptação do professor, da equipe, a questão dos alunos aprenderem na plataforma também e a gente ter que ensinar o aluno sem a gente saber, acho que esse foi um desafio muito grande (B2)

> [...] a gente tinha que se virar para dar aula em casa. Arrumei a internet, a questão do computador, né? e depois a questão da metodologia. Como você dá metodologias ativas online? Como é que você acompanha esse aluno online? (A3)

A professora A2, aponta para a preocupação com a aprendizagem "[...] Então, assim... eu sinto que é uma perda. Eu acho que, não sei as outras áreas, mas eu acho que a da enfermagem realmente remota assim eu não vejo como um ganho [...] (A2)".

Em se tratando das dificuldades com o uso das tecnologias e a preocupação com a aprendizagem remota, Silva (2014) conclui que se constitui como uma limitação ao ensino à distância, a característica prática da profissão que, para muitos, torna essa modalidade de ensino não aplicável. O fato acaba por afastar os profissionais de saúde da utilização dos recursos de informática para a Educação Permanente. "É preciso romper os paradigmas tradicionais a partir de novas experiências de aprendizagem que contemplem a incorporação dos recursos tecnológicos no ensino de Enfermagem" (SILVA, 2014, p.88).

Outro ponto apontado pelos professores, foi a dificuldade que tiveram para lidar, além das questões tecnológicas, com as questões emocionais dos alunos, sendo mais um desafio para a aprendizagem:

> Dentro das aulas remotas, eu acho que a questão de você ter que lidar com todo esse novo e ainda lidar com as suas questões psicológicas, com o seu

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> emocional e ter que segurar a onda da sala, também segurando os conflitos pessoais de cada aluno, os aspectos psicológicos e mentais de cada aluno. Isso eu acho que foi muito difícil, e ainda tem sido (B2).

Segundo Pires (2016), a competência da empatia no ambiente virtual tem que ser reforçada, para que o professor possa reconhecer no aluno e sentir as suas necessidades tanto intelectuais quanto emocionais, para que possa ajudá-lo.

Sobre a formação docente para as aulas remotas, as professoras relatam:

> Eu acho que poderiam focar mais, principalmente nas metodologias ativas, como o docente transferir-se de uma forma a outra, não ser aquela coisa maçante porque a gente acabou utilizando muito slide [...] então, assim, muitas coisas foram perdidas em algumas reuniões pedagógicas. Na minha opinião, às vezes, numa reunião pedagógica, "deixa eu ver o que você tá usando aí? Nossa! Isso eu posso usar na minha aula!", então assim, focasse só naquilo, entendeu? Aquele era o foco no aluno, como resgatar esse aluno (A3).
>
> [...] a gente teve até um encontro, com um colega para nos ajudar, mas não foi o suficiente, pelo menos pra mim não, mas a gente enquanto equipe, pergunta, tá fazendo? Como tá fazendo aquilo? A gente pede ajuda [...] (B2)

O compartilhamento de ideias pode contribuir para a melhoria do processo não só avaliativo, mas também pedagógico como um todo. Essa percepção vem ao encontro do que afirma Nóvoa (2012, p. 3), "O lugar da formação continuada é a escola. É um momento reflexivo, centrado em casos reais, para a construção das práticas pedagógicas".

Segundo Vaillant; Marcelo (2012), a formação docente não acompanha os processos de mudança que ocorrem na sociedade, como os recentes meios de comunicação e as tecnologias, e são os professores que abrem as portas para o entendimento das mudanças e dos futuros processos educativos e afirmam ainda que "As ações de formação quase nunca correspondem aos interesses dos futuros docentes ou dos docentes em exercício" (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 66).

Há de se compreender que, na pandemia, as urgentes mudanças vieram como uma avalanche em cima de professores e gestores, o que dificultou ainda mais os processos formativos que, na sua maioria, já não atendiam adequadamente às demandas. Sobre a prática no formato remoto,

> Eu acho que, eu acho que a enfermagem não, todas as várias profissões muitas se adaptaram para o remoto, a Enfermagem tem como colocar um computador lá pra cuidar do paciente? (A1)
>
> Prática no remoto? Acho inconcebível! (B3)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Eu acho que a gente vai ter uma grande dificuldade em voltar no presencial para aferir, por exemplo, sinais vitais, mesmo que tenha dado maternidade, centro cirúrgico, é voltar mesmo do zero (A2).

Após a suspensão das aulas presenciais, as questões práticas aliadas à teoria que sempre foram trabalhadas em concomitância no presencial, passaram a ser pensadas em separado o que trouxe dúvidas em como fazê-la de modo que não se perdesse a qualidade do ensino. A vivência prática nos laboratórios é fundamental antes do aluno ir para o estágio. Essa insegurança refletiu também no apontado quanto aos processos avaliativos da aprendizagem:

> O mais difícil (A2).
>
> [...] porque lá no laboratório o aluno tá fazendo ali na frente, está desempenhando ali, pondo a mão na massa e você já consegue avaliar o processo... agora no computador [...] a gente já tem dificuldade de avaliar no presencial...(A1)
>
> Mensurar, mensurar é muito difícil...avaliar de maneira remota é muito difícil...não é fácil não...você vai avaliar como? [...] Não existe essa possibilidade, o que você avalia é a participação do aluno durante as aulas remotas, mas é muito difícil mensurar isso...(B3)

Considerando que o aluno deve ser avaliado como um todo, torna-se um desafio avaliá-lo através da tela de um computador levando-se em conta além dos fatores habituais, as desigualdades sociais, as dificuldades de acesso, a internet, a falta de visualização da turma, a pouca participação dos alunos, a dificuldade em trabalhar os assuntos teórico-práticos no formato remoto. Sobre o futuro do ensino remoto após a pandemia, os professores relataram:

> Teoria sim, acho que todos já tivemos essa vivência e deu para perceber que dá, teoria dá sim...sempre falo para os alunos vocês não estão perdendo nada, o mesmo conteúdo que estaríamos dando lá estamos dando aqui...o que muda é estarmos separados numa telinha...(B2)
>
> [...] o modelo remoto para as teorias fica sim, veio para ficar mesmo, mas as práticas não...(B3)
>
> Eu acho francamente que o ensino remoto veio hoje pra ficar, eu não acho que ele vai embora...(B4)

Os grupos foram unânimes em apontar o ensino remoto como possível no ensino da enfermagem, desde que o conteúdo que alia a teoria com a prática seja trabalhado de forma presencial, nos laboratórios, ficando para o remoto apenas a parte exclusivamente teórica do currículo, ou seja, um ensino híbrido. Pires, et al.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(2020, p. 17) afirma que "O ensino híbrido vai exigir do professor competências interacionais no contexto do ensino-aprendizagem intermediado pelas TDICs".

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19, trouxe, de forma abrupta, uma transformação para os processos de ensino-aprendizagem que afetou as instituições escolares de todo o mundo, refletindo diretamente em professores e alunos. Essa transformação é evidenciada pelas colocações dos professores de enfermagem que participaram do estudo, independente do tempo de docência.

Em linhas gerais, identificou-se como sendo as principais necessidades formativas dos profissionais de enfermagem, aquelas voltadas ao uso dos recursos tecnológicos e pedagógicos, incluindo as formas de avaliação diante do ensino remoto. Novas propostas precisam surgir, a curto prazo, para que a aprendizagem através das TICs se torne mais atrativa para os alunos e menos desgastante para os professores, melhorando a qualidade do ensino na forma em que se apresenta hoje.

Faz-se necessário voltar o olhar para a formação docente inicial e continuada dos profissionais abordados no estudo, refletindo sobre a necessidade urgente de políticas públicas voltadas para a criação de programas formativos que levem ao aprimoramento da prática pedagógica, tendo em vista as novas competências exigidas pelo cenário aqui apresentado e para cenários futuros, e que competem tanto aos diferentes níveis de gestão pública, quanto às instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, I.M.P. State of the art of nursing education and the challenges to use remote technologies in the time of corona virus pandemic**. J Hum Growth Dev**. 2020; 30(1):141-147. DOI: http://doi.org/10.7322/jhgd.v30.10087

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 345 de 19 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em : https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376

MATTAR, J. et al. Competências e funções dos tutores online em Educação à Distância. **Educação em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em : https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982020000100222&script=sci_arttext. Acesso em: 15 set. 2020.

NÓVOA, A. **Professor se forma na escola**. 2001. In: Revista Nova Escola. Disponível em: < https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 28 jun. 2021.

PINHO, E.C.S., et al. Linguagem, educação e saúde: a influência do professor nas práticas educativas e na formação profissional do enfermeiro. In: PEIXOTO,R.(Org.) **Formação inicial e continuada de professores, políticas e desafios**. Curitiba: Bagai, 2020, p. 21-31.

PIRES, I. H., et al. A formação docente na era da pandemia da covid-19. In: PEIXOTO,R.(Org.) **Formação inicial e continuada de professores, políticas e desafios**. Curitiba: Bagai, 2020, p. 14-20.

PIRES, M.R. **As competências do professor da Educação à Distância**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

UNESCO. A Comissão do Futuro da Educação da UNESCO apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. 16 abr. 2020. Disponível em < https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento> Acesso em: 20 jul. 2020.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

16.5.142 O ESPAÇO VIRTUAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: A PRÁTICA DOS ESTÁGIOS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

José Sergio Dias Page[2213]

Daniel Costa de Paiva[2214]

RESUMO

O presente trabalho busca investigar como as tecnologias contribuem para a realização dos estágios do Curso Normal para Formação de Professores em nível do Ensino Médio. É fato que os estágios presenciais são momentos essenciais na vida de um futuro professor. Nos últimos meses em função dos riscos associados à pandemia da COVID-19 foi necessária a adoção de estratégias de isolamento social. Diante desse contexto, este trabalho visa em uma primeira abordagem pesquisar junto a todos os professores de uma escola com alunos em período de estágio, logo após, obter informações especificamente daqueles que são responsáveis pelas disciplinas regulares de estágio supervisionado. As escolhas metodológicas foram a pesquisa bibliográfica, a elaboração de um questionário quali-quantitativo aplicado aos 15 professores citados. Como aporte teórico foram utilizados Cordeiro (2020), Couto, Couto e Cruz (2020), Kenski (2003), Nóvoa (1999), Santos (1999), Santos Júnior e Monteiro (2020), Scalabrini e Molinari (2013). Os resultados finais indicam que, apesar de todos os problemas decorrentes da ausência de estágios presenciais nas escolas públicas, a necessidade em função da emergência global devido ao novo coronavírus faz com que seja necessário encontrar alternativas para que os alunos concluam seus cursos. A alternativa adotada segue principalmente o uso de tecnologias Google fruto de uma parceria institucional da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Estágios. Escola. Tecnologia. Aprendizagem. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente as epidemias devastaram cidades e seus habitantes, atualmente, a COVID-19 tem levado muitos cidadãos do planeta a óbitos. Para mais, vivemos em um mundo onde os espaços são fundamentais para que desenvolvamos nossas atividades seculares. Isso é uma realidade desde os momentos mais antigos da História, onde os espaços foram povoados, construídos e se multiplicam por intermédio da ação humana. Estamos nos referindo aos espaços físicos de nossa sociedade.

Em nossas escolas, os espaços físicos se tornaram palcos para o ensino e a aprendizagem dos alunos, onde têm a oportunidade de desenvolverem suas

[2213] Licenciado em História, Mestrando em Ensino, UFF / INFES – Santo Antônio de Pádua - RJ, jdiaspage@gmail.com
[2214] Pós-doutor Cepid Brainn UNICAMP, Doutor em Sistemas Eletrônicos pela EPUSP. Professor no Mestrado em Ensino no INFES-UFF. Líder do TECGrupo.com, profdanielpaiva@gmail.com

competências e habilidades nas trocas de experiências com os professores e colegas, sua autonomia e articulações críticas dos momentos sociais vividos.

Desde de março de 2020, esses ambientes físicos foram substituídos pelos espaços virtuais, já conhecidos pelos jovens que usavam as redes sociais para se comunicarem e assistirem a programas diversos de seu interesse. Conforme apontado por Santos (1999, p. 75), “a Internet torna-se cada vez mais um meio familiar de acesso à informação e de trabalho cooperativo, alterando diversos setores sociais”.

Essas alterações provocadas pela internet chegam ao ambiente escolar, provocando mudanças significativas em muitas escolas, que possuem condições de bancar a utilização dessa rede, que visa interligar os equipamentos tecnológicos oportunizando acesso às informações disponíveis na sociedade. Com base na internet, criaram-se os ciberespaços, ambiente virtual que garante aos seus participantes a oportunidade de trocas culturais, conhecimentos e bate-papos pautados no imaginário da comunicação.

Segundo Santos (1999, p. 75), “a Internet rompe as barreiras geográficas de espaço e tempo, permite o compartilhamento de informações em tempo real e apoia a cooperação e a comunicação, também em tempo real”. Mediante o momento pandêmico, essas características proporcionadas pela Internet e pelos equipamentos tecnológicos fizeram os governos firmarem parcerias com a empresa Google, na tentativa de minimizar os prejuízos provocados pela COVID-19.

Com isso, as escolas municipais e estaduais de ensino buscaram minimizar o afastamento físico do espaço escolar com a tecnologia Google, a internet e pelo WhatsApp. É notório que as tecnologias contribuíram significativamente com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mas também não se pode negar que durante as aulas, muitos alunos tiveram dificuldades de acesso online, no cumprimento de seus horários do quadro de horário escolar.

Isso demonstra que os problemas sociais e econômicos ficaram evidentes entre os alunos dos ensinos Fundamental e Médio, com residências que possuíam um único celular para dois ou mais filhos e internet roteada por parentes e vizinhos. Diante de tais situações, nosso tema se delineia em uma pesquisa sobre a rotina de estágio em escolas estaduais que oferecem o curso médio de Formação de Professores (antigo Curso Normal), na tentativa de entender como esses estágios acontecem em tempos de pandemia.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Como problema de discussão, busca-se entender como a tecnologia pode contribuir com a realização dos estágios do curso de Formação de Professores. Essa pesquisa se justifica pela importância eminente dos estágios na formação de um profissional da Educação, mas com o evento pandêmico as escolas e as aglomerações não estão acontecendo.

O objetivo geral é avaliar o impacto da pandemia na utilização de tecnologias por aqueles que atuam com discentes em períodos de estágio. Como objetivos específicos do estudo, busca-se verificar o uso da tecnologia nos estágios; analisar as principais ferramentas usadas pelos professores nesse momento de isolamento social; e identificar os prejuízos causados aos estagiários pela pandemia.

As escolhas metodológicas nesse trabalho começam por uma revisão bibliográfica para fundamentação teórica, a elaboração de um questionário e sua posterior aplicação aos professores que atuam com discentes matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado.

Este texto está organizado de modo que a seguir são abordados os fundamentos teóricos, logo após a etapa de coleta de dados e análise com as considerações e contribuições relevantes.

2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO E O USO DAS TECNOLOGIAS

O curso de Formação de Professores em nível Médio possui uma importância social para os alunos que o frequentam e para a sociedade educacional de maneira geral. Esse curso oferece à comunidade em geral a oportunidade de formação aos interessados no ingresso à carreira do Magistério, formando profissionais para atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental (nos anos iniciais).

Para Nóvoa (1999), criar as escolas de ensino normal foi uma garantia de grande importância educacional na profissionalização dos professores a partir do século XIX, que enfrentavam constantes lutas para o fortalecimento da classe e as resistências encontradas no caminho para a legitimação dessa formação profissional.

A missão desse curso nas escolas estaduais é formar profissionais que atendam às exigências do mercado, através do comprometimento educacional que explore dos alunos sua liderança, criatividade e autonomia. O professor que se forma precisa estar sempre atento às responsabilidades sociais que possui a partir de então,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para que seus alunos tenham um ensino digno e metodologias apropriadas para o seu crescimento intelectual.

Ademais, os estágios supervisionados são importantes para a vida profissional dos estudantes que se matriculam no curso de Formação de Professores. Com o isolamento social, os professores de estágio estão se reinventando como os demais docentes das outras disciplinas do curso. Para Santos e Monteiro (2020, p. 5),

> [...] muito se fala do uso das tecnologias digitais para mediar o processo de aprendizagem remota como alternativa para não suspender as aulas. Tendo que recorrer ao EaD, algumas instituições estão se adaptando para utilizar as plataformas digitais para fins de mediação da aprendizagem.

Os mesmos autores ainda relatam que,

> Constata-se, que se vive em um momento de cuidado, no qual as relações humanas, profissionais e educacionais foram redimensionadas em função do isolamento social ocasionado pelo coronavírus. As rotinas dos estudantes foram modificadas e para muitos o tempo agora é dividido com outras atividades. Porém, precisa-se refletir sobre a necessidade de adaptação dos alunos a esse novo momento, bem como aos impactos que tais mudanças podem causar, inclusive, nas condições emocionais de cada sujeito (Ibid., p. 14).

Essas assertivas demonstram que a vida social e educacional tomou novos rumos na sociedade. O uso das tecnologias se fizeram presentes nas escolas, onde os professores adotaram novas metodologias para ensinar os seus conteúdos didáticos. A escola de Formação de Professores em nível médio, que foi eleita para a pesquisa, possui 15 professores, sendo 5 (33%) do sexo masculino e 10 (67%) do sexo feminino.

Ao analisar o resultado da primeira questão abordada no questionário da pesquisa, que trata da quantidade de professores que utilizavam a tecnologia em suas aulas no curso de “Formação de Professores” em nível de Ensino Médio, observa-se que os 15 professores do curso, nas variadas disciplinas curriculares, utilizam as tecnologias em suas aulas.

Na sequência das questões, foi perguntado aos professores que atuam no curso, quais as principais ferramentas utilizadas nas aulas seculares. Os dados das respostas encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição das principais ferramentas por número de professores (as)

Ferramentas Tecnológicas	Número de professores
WhatsApp	15
Google Meet	8

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Youtube	15
Classroom	15
Drive	05
Zoom	00
Blogger	00

Fonte: Elaborado pelos autores.

Destaca-se a consonância das respostas indicando WhatsApp, Youtube e Classroom, este último por um direcionamento da Secretaria Estadual de Educação através de parceria institucional com o Google. Alguns dos participantes utilizam ainda o Google Meet e o Google Drive, dois recursos da mesma proprietária do Classroom e integrados à conta dos usuários. As opções sugeridas de Blogger e Zoom não tiveram nenhuma seleção.

O WhatsApp possui facilidade de acesso e está presente na maioria dos celulares do país. O Youtube possui uma diversidade de vídeos para as múltiplas aulas e seus conteúdos didáticos, se tornando ferramenta de fácil acesso e visualização, oferecendo a possibilidade de serem postadas no próprio WhatsApp.

As opções do Google tem grande afinidade com o que afirma Santos e Monteiro (2020, p. 6),

> A plataforma mais escolhida para mediação remota, pois não necessita de instalação local e um servidor exclusivo. A ferramenta é online, abriga alunos e professores, facilitando a entrada (login) e a integração de diferentes recursos disponibilizados pelo próprio Google [...].

Apesar de estar clara a interferência de uma parceria institucional nas escolhas dos docentes em geral e diante da baixa utilização do Blogger, por exemplo, optou-se por investigar mais de perto os docentes que atuam diretamente com a disciplina de Estágio Supervisionado. Essas questões versaram sobre o uso de tecnologias e as possíveis alternativas que estão sendo adotadas por elas para diminuir o impacto da ausência das aulas presenciais nos estágios. Três questões foram destacadas:

- Questão 3 - Qual é o maior prejuízo do isolamento social para as turmas de Formação de Professores (quesito estágio)?
- Questão 4 - Como as tecnologias têm ajudado nos estágios das turmas de Formação de Professores?
- Questão 5- Quais as melhores ferramentas nessa ajuda?

Pensando no questionamento 3 das proposições realizadas, as professoras escreveram as seguintes respostas:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

- Professora A – "Mesmo diante de diversas alternativas, o maior problema tem sido a falta de acesso à internet da maioria dos alunos. Falo de uma internet que suporte as ferramentas necessárias para suprir o que é oferecido em relação a Estágio. Com isso, o trabalho do professor e a falta do convívio no meio Educacional, deixa de lado muito o desejo de um trabalho prático como exigi o curso em si".
- Para a professora B, o "maior prejuízo é a falta da observação do que ocorre no cotidiano de uma sala de aula, a observação da prática, do que ocorre, de como cada professor lida com os desafios da sala de aula e como agem com os alunos, das interações entre as crianças, da rotina das creches e escolas, da particularidade do Ensino na EJA, etc.
- Já a professora C, nos mostra que "O isolamento é necessário, isto é fato, mas em se tratando de estágio, compromete bastante o desempenho dos alunos e a vivência que eles adquirem, pois sem ter essa experiência de pisar no "chão da escola" não mais como só um aluno, mas sim como um estagiário do curso normal, impede que vivenciem na prática aquilo que trabalhamos na teoria".

Ao analisar essas respostas da questão 3, nota-se que a presencialidade dos alunos no estágio supervisionado faz total diferença no entendimento do que é exercer a função de professor, experimentando as vivências práticas de tudo aquilo que eles estudam nas teorias. Para Scalabrin e Molinari (2013, p. 1), "o estágio supervisionado dá a noção do que o futuro professor irá encarar no seu cotidiano, aprendendo a lidar com as contingências diárias" da sala de aula.

Outro problema apontado nessa questão 3 se condiciona no quesito que nem todos os alunos estão conseguindo ter acesso à internet de maneira adequada para visualizar os vídeos que estão compondo o quadro de rotinas dos estágios supervisionados. Como visto, essas tecnologias por vídeos estão compondo o espaço possível de estágios para o momento de pandemia. Conforme aponta Couto, Couto e Cruz (2020, p. 209),

> As lives de professores reforçam a condição de que as nossas casas conectadas são espaços de ensino e aprendizagem. [...] O nosso ciberterritório é o das mensagens, produtos, saberes e afetos que deslizam entre os terminais eletrônicos. Tudo é uma questão de transmissão e acesso. De modo prático, imediato, instantâneo e ubíquo passamos a viver e a consumir em redes de aceleração democráticas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Analisando a questão 4 que foi proposta aos professores do estágio, vimos que elas apontam as tecnologias como auxiliares nesse momento possível para que os alunos concluam seu curso.

- Para a professora A, “apesar de não estarmos em visitas em escolas, usando os recursos na prática em sala de aula física, as tecnologias têm sido o norte de todo o trabalho de estágio”. Ela ainda acrescenta que “é através dessas tecnologias que os estagiários podem observar vídeo aula, realizar cursos online, pesquisar textos, estudar casos, planejar e realizar regência, entrevistar e relatar. Nesses casos citados, eles conseguem ser os verdadeiros protagonistas nesse percurso”.
- A professora B, afirma que “embora as tecnologias não consigam suprir grande parte de nosso estágio presencial, auxiliam em diversas lacunas, pois oferecem a oportunidade dos estagiários realizarem cursos, participarem de lives que mostrem dicas de inúmeras atividades pedagógicas práticas, oportunizando conhecimentos ímpares com professores experientes, visita a museus, a peças teatrais, leitura de livros, etc. A tecnologia enriquece nossas aulas”.
- A professora C, nos aponta que o “uso das tecnologias têm sido uma maneira alternativa de realizarmos os estágios, fator que não poderia ser feito se não fosse através delas. Como todas as escolas estão vivenciando a mesma situação e se adaptando ao uso das tecnologias, temos conseguido ter acesso a muito material interessante através das lives, cursos, aulas, etc”. Essa professora C, termina a pergunta 4, dizendo “Penso que a observação presencial continua sendo a melhor opção, mas para os alunos que demonstram algum interesse em participar, percebo que também estão tendo acesso a um material de grande qualidade”.

Inegavelmente, as professoras de estágio demonstram em suas respostas que o uso da tecnologia vem sendo de grande valia para a construção do caminho possível do estágio em tempos de pandemia. O cenário ideal é aquele onde os alunos vão até as salas de aulas presenciais e ali articulam suas práticas de ensino ao envolverem os alunos das turmas de pré-escola e iniciais do fundamental. Como os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estabelecimentos de ensino funcionam de maneira remota, as tecnologias estão se tornando úteis no preenchimento das lacunas presenciais por intermédio das lives e vídeos que chamam a atenção dos estagiários para um ensino eficiente quando estes assumirem suas turmas ao ser formarem. Para Kenski (2003, p. 2),

> As tecnologias existentes em cada época, disponíveis para utilização por determinado grupo social, transformaram radicalmente as suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e a própria aprendizagem. Novos valores foram definidos e novos comportamentos precisaram ser aprendidos para que as pessoas se adequassem à nova realidade social vivenciada a partir do uso intenso de determinado tipo de tecnologia.

Dessa forma, esse momento pandêmico e o uso das tecnologias digitais, estão fazendo professores e alunos adquirirem novos hábitos sociais, valores e comportamentos, que estruturam um novo modelo de estágio supervisionado para as escolas de Formação de Professores durante o momento atual, corroborando com as palavras da autora supracitada.

Ao finalizar o questionário, a questão 5 faz menção às principais ferramentas que estão auxiliando as professoras de estágio nesse momento de isolamento social. Para a professora A, “muitas são consideradas importantes. Mas para os estagiários, com certeza tem sido de uso frequente o Google Drive, Dropbox, Youtube, Apresentações, Word, Excel e WhatsApp”.

Para Cordeiro (2020, p. 2), “reaprender a ensinar e reaprender a aprender são os desafios em meio ao isolamento social na educação de nosso país”. Esse pensamento da autora reafirma na prática os novos aprendizados que estão acontecendo em cada residência dos professores, que se tornaram youtubers, editores, filmadores, atores e novos aprendizes de técnicas e metodologias de ensino a distância.

Adicionalmente, a professora B nos diz que “infelizmente ficamos muito restritos devido à falta de recursos de nossos alunos em relação ao acesso à internet de qualidade e também de um aparelho celular e computador. O que tenho utilizado no momento é o grupo do WhatsApp da escola e um grupo que fiz exclusivo para o estágio, além da plataforma – sala virtual Google – disponibilizada pelo aplicativo do governo. Em ambos são postadas as atividades em vídeo do youtube, atividades do site do Nova Escola (direcionadas pela SEEDUC/RJ), além de minhas explicações em áudio e vídeo também”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com a resposta da questão 5, a última, a professora C, nos diz que: “o uso das tecnologias nos estágios tem sido grande e fundamental, para me comunicar com a turma. O WhatsApp tem sido um facilitador, inclusive para passar as orientações e o Youtube e as redes sociais das escolas e professores como Facebook e Instagram é por onde fazemos as observações e nos baseamos para preparar as vídeo-regências.

Corrobora com as menções das professoras nessa questão sobre as melhores ferramentas na utilização do estágio o que mostra Cordeiro (2020, p. 3):

> [...] o ensino remoto ainda é a melhor saída para minimizar o atraso no retorno às aulas presenciais. Neste processo, muitos educadores adaptaram suas aulas para recursos que pudessem ser utilizados em meios digitais e neste aspecto melhor se familiarizarem com a tecnologia para conseguir dar aulas a distância através do ensino remoto.

Sendo assim, nota-se que as tecnologias se tornaram ferramentas possíveis para a adaptação dos estágios no ensino remoto, onde houve a transferência dos estágios presenciais para os estágios do ambiente virtual através de vídeos, lives e produções no Youtube, diminuindo assim o prejuízo causado pelo isolamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou verificar a importância das tecnologias na vida dos professores responsáveis pelos estágios supervisionados de uma escola estadual no interior do Noroeste Fluminense – RJ. Os dados obtidos pelo questionário envolveram 15 professores, sendo 3 professoras, que atuam diretamente com os estágios.

As professoras encontraram na tecnologia a possibilidade de criar os espaços virtuais possíveis para amenizar a ausência dos estágios presenciais. Vídeos de Youtube e lives foram os recursos mais utilizados para suprir a ausência da sala de aula presencial.

Fica evidente que as práticas do estágio são essenciais para as reflexões presentes e futuras dos discentes, que estão começando a sua caminhada profissional na Educação.

Nota-se que a tecnologia continua presente na vida dos estudantes brasileiros, não somente no Ensino Fundamental e Médio Regular, estendendo sua utilidade aos cursos de Ensino Médio voltado para a Formação de Professores. Os estágios continuam acontecendo para que os alunos possam se formar, mas para isso

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

adaptações foram necessárias como a utilização de metodologias complementares e recursos digitais para superar a pandemia mundial.

Por fim, a realidade dos estágios virtuais não é a ideal, mas é a possível diante de uma realidade desigual para que se possa superar esse momento necessário de luta pela vida dos nossos alunos e professores. Vídeos e lives contribuem para o trabalho docente necessário para que os alunos construam os caminhos que irão trilhar durante a vida escolar.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, K. M. de A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020. 15p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Amazonas – Manaus, 2020. Disponível em: http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157. Acesso em: 20 jun. 2021.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. de M. P. #Fiqueemcasa: Educação na Pandemia da COVID-19. **Interfaces Científicas - Educação**, Sergipe, v. 8, n. 3, p. 200–217, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777. Acesso em: 26jun. 2021.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 1-10, set./dez., 2003. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118047005.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: Nóvoa, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

SANTOS, N. Estado da arte em espaços virtuais de ensino e aprendizagem. **Revista brasileira de informática na educação**, v. 4, n. 1, p. 75-94, 1999. Disponível em: http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2295/2057. Acesso em: 20 mai. 2021.

SANTOS, V. B. Jr.; MONTEIRO, J. C. da S. Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de Pandemia. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583. Acesso em: 15 mai. 2021.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Científica Unar**, Araras, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013. Disponível em: https://alex.pro.br/estagio1.pdf. Acesso em: 05 jun. 2021.

16.5.143 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ANOS INICIAIS: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Adriana Salete Loss [2215]

Flávia Burdzinski de Souza[2216]

RESUMO

O texto apresenta um relato de experiência acerca do processo formativo de acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim/RS, durante a realização do Estágio Curricular em Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2020, na modalidade remota, por motivo do contexto da Pandemia Covid-19. O componente curricular de estágio, parte obrigatória para a conclusão do curso, foi desenvolvido por meio de encontros síncronos e assíncronos, com aulas virtuais a partir de conteúdos referentes às metodologias de ensino de cada área do conhecimento e com pesquisas e produções de materiais didático-pedagógicos, os quais após serem apresentados e debatidos nos encontros da turma, passavam a ser publicizados nas redes sociais (canal do YouTube e página de Facebook) criadas pela turma e nomeadas como: "Pedagogia em Movimento". O relato de experiência teve como metodologia a abordagem qualitativa e foi organizada em três etapas: estudo bibliográfico, estudo documental e sistematização dos dados produzidos (LÜDKE; ANDRÉ, 2018; BAUER, GASKELL, 2012). O aporte teórico foi sustentado em autores como: Pimenta e Lima (2010); Zabalza (2014), Ostetto (2012), Loss e Souza (2018, 2019) e Veiga (1998). A experiência desenvolvida com a turma de vinte e três acadêmicas de Pedagogia, nos permitiu perceber que a reinvenção da prática pedagógica do trabalho presencial para o virtual, não estava somente ligada ao processo de conhecimento tecnológico, mas principalmente ao processo de transposição didática, de criatividade, de empatia e principalmente de autoformação da docência (NÓVOA, 1992), que vai sendo construída pelo viés da pesquisa e da reflexão constante sobre a prática pedagógica.

Palavras-chave: Estágio supervisionado em anos iniciais. Pedagogia. Processos Autoformativos. Pandemia Covid-19.

1 INTRODUÇÃO

O relato de experiência tem sua gênese no Componente Curricular (CCR) de Estágio Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvido no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Erechim-RS, durante o segundo semestre de 2020 em meio a Pandemia da Covid-19[2217].

[2215] Doutora em Educação. Docente Associada na Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS. E-mail: adriloss@uffs.edu.br

[2216] Doutoranda em Educação (PPGEdu/UPF). Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim/RS. E-mail: flavia.souza@uffs.edu.br

[2217] Covid-19 vem do inglês "Coronavirus Disease 2019". Se constitui como uma doença respiratória causada pelo SARS-CoV-2, pertencente a uma grande família de vírus denominada coronavírus, que em 11 de março de 2020, foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como Pandemia.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso, esse estágio tem, como objetivo, possibilitar a prática pedagógica e a reflexão sobre conhecimentos teórico-práticos referentes às ações pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental, buscando compreender a realidade escolar e contribuir para uma prática de ensino transformadora (UFFS, 2010). Assim, por meio desse CCR, buscamos promover a inserção dos/as acadêmicos/as de Pedagogia em espaços educativos, com vistas à observação, ao planejamento, a intervenção e ao registro das ações pedagógicas.

Esse processo, no qual costumeiramente construímos nossas ações, no ano de 2020, precisou ser reinventado diante da crise sanitária provocada pela Pandemia. Nesse viés, os espaços escolares e, consequentemente, a Universidade tiveram que recriar suas ações pedagógicas e formativas, por meio da exigência de um contexto que pedia novas formas de organizar os estágios, já que não foi possível a inserção presencial nas escolas, conforme Portaria nº 343 do Ministério da Educação, de 17 de março de 2020, que orientou o desenvolvimento de aulas em meio digitais, substituindo as aulas presenciais, enquanto estivéssemos em situação de pandemia. Assim, as aulas do curso de Pedagogia da UFFS e as orientações do processo de estágio passaram a ser desenvolvidas de forma remota, de outubro de 2020 a janeiro de 2021.

Nesse contexto, o presente trabalho apresenta os percursos formativos da experiência do estágio supervisionado em anos iniciais do Ensino Fundamental realizado por vinte e três acadêmicas[2218] do curso, contabilizando 120 horas. As aulas de estágio foram desenvolvidas de maneira síncrona e assíncrona. Na modalidade síncrona, de modo virtual realizamos encontros interativos em que tivemos palestras, debates, orientações, socializações de planejamentos e experiências e reflexões em conjunto, a fim de ampliar a compreensão sobre a organização da docência nos anos iniciais. Já na modalidade assíncrona, desenvolvemos espaço para realizar o planejamento de propostas pedagógicas, de acordo com a série de estágio de cada acadêmica.

Em termos metodológicos para a construção desse texto, adotamos uma abordagem qualitativa, por meio de três etapas: estudo bibliográfico, estudo documental e sistematização dos dados produzidos (LÜDKE; ANDRÉ, 2018; BAUER,

[2218] Convém mencionar que tivemos somente mulheres na conclusão do estágio, por isso o termo será usado no feminino, quando fizer referência ao grupo participante.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

GASKELL, 2012). Na primeira etapa, desenvolvemos um aprofundamento teórico acerca do tema, por meio de uma pesquisa bibliográfica sustentada em teóricos que pesquisam a temática dos estágios e seu processo formativo, como Pimenta e Lima (2010); Zabalza (2014), Ostetto (2012), Loss e Souza (2018, 2019) e Veiga (1998). Na segunda etapa, realizamos um estudo documental com base nas gravações dos encontros síncronos e dos materiais didáticos produzidos pelas acadêmicas, para poder recordar o processo de constituição do estágio. E, por fim, na terceira etapa realizamos a sistematização da experiência, descrevendo os dados produzidos e que foram mais significativos da experiência do estágio, o que permitiu construir o relato de experiência desenvolvido a seguir.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial dos profissionais da Educação é de extrema importância, pois proporciona reflexões acerca da articulação entre teoria e prática referente ao trabalho didático-pedagógico no contexto escolar (LOSS e SOUZA, 2018; PIMENTA e LIMA, 2010). Nesse sentido, é possível afirmar que é no processo de formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar.

De acordo com Pimenta e Lima (2010, p. 45), o estágio é uma “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis”. Segundo as autoras, a formação docente envolve muito mais que uma racionalidade teórico-técnica, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. Na prática, estão histórias de vida, crenças e valores dos sujeitos implicados, que modificam o modo de efetivar a ação docente.

A formação reflexiva do processo de Estágio, a partir de trocas de experiências entre os/as acadêmicos/as com os professores orientadores da Universidade, com seus colegas de graduação e com os supervisores e professores das redes escolares, proporciona o estudo teórico-prático da atuação profissional. Nessa direção, Zabalza (2014) aduz que os estágios nas Universidades têm uma contribuição formativa muito importante, não só pela aproximação com a cultura profissional, mas principalmente

pelo espaço de consciência que produz sobre sua própria formação, afinal, o estágio serve para:

> [...] levar a cabo experiências formativas que são novas e diferentes daquelas trabalhadas nas aulas e laboratórios universitários: adquirir novos conhecimentos, desenvolver novas habilidades, reforçar ou modificar atitudes, entre outros [...] Serve para que os estudantes se tornem conscientes da forma como encaram as atividades que levam a cabo e, por fim, quais são seus pontos fortes e fracos. De certo modo, constitui um recurso importante no momento de identificar e tomar consciência das próprias lacunas formativas. É, portanto, um excelente recurso de autoavaliação e de motivação (ZABALZA, 2014, p. 107-113).

As experiências formativas do estágio possibilitam a reflexão dos atos fundamentais, que são: pesquisa e conhecimento da realidade da profissão; pesquisa para o planejamento do trabalho didático-pedagógico; desenvolvimento da ação pedagógica; pesquisa da experiência realizada, com base na autorreflexão da ação pedagógica; socialização das experiências para articulação dos estudos teórico-práticos (LOSS; SOUZA, 2018; PIMENTA e LIMA, 2010; NÓVOA, 1992).

O período de estágio também é um momento importante de planejamento em que o acadêmico e acadêmica possui o compromisso de executar projetos significativos para as crianças e a escola como um todo, sendo fundamental refletir sobre a realidade da instituição, através de um diagnóstico inicial (PIMENTA; LIMA, 2010).

A pesquisa e o conhecimento da realidade da profissão docente, no curso de Pedagogia da UFFS, se dá por meio da etapa da observação no contexto escolar, que de acordo com Loss e Souza (2019), é compreendida como o acompanhamento da rotina da escola e da jornada da turma escolhida para estágio, para compreensão da organização escolar. Tempo oportuno para conhecer a documentação da escola e a proposta pedagógica, para conhecer as crianças, realizar aproximações e pensar em estratégias de intervenção. Assim, o tempo de observação é o período de diagnóstico permeado pela escuta sensível e pelo espírito investigativo do (a) estagiário (a), de modo a identificar os interesses das crianças e demandas requerentes da etapa educacional. Nesse viés, a observação é muito importante para o processo de planejamento do estágio (LOSS, SOUZA, 2019).

No processo de estágio em que a prática dialoga a todo o momento com a teoria, o estagiário precisa refletir sobre as situações vivenciadas no cotidiano da escola, sendo uma forma de auto avaliação (OSTETTO, 2012). Assim, o planejamento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

requer atenção do que foi produzido durante a observação e a pesquisa inicial, para dar sequência à projetação das ações didático-pedagógicas. Nessa perspectiva, o planejamento visa a participação, a diversidade, a flexibilidade, acolher o inusitado, a autonomia, a liberdade, o brincar e o aprender por experiência (LOSS e SOUZA, 2019).

Para tanto, o estágio possibilita ao (a) acadêmico (a) o indagar constante a construção identitária da profissão docente. O questionamento sobre a profissão ocorre não somente na formação inicial, mas necessitando ser uma prática constante no exercício profissional. Nesse sentido, afirma Veiga (1998, p. 76):

> O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico.

Nessa direção, o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Campus Erechim/RS entende o estágio como uma formação teórico-prática orientada e supervisionada, que mobiliza um conjunto de saberes acadêmicos e profissionais para observar, analisar e interpretar práticas institucionais e/ou para propor intervenções, cujo desenvolvimento se traduz numa oportunidade de reflexão acadêmica, profissional e social, de iniciação à pesquisa e de redimensionamento dos projetos de formação (LOSS e SOUZA, 2018; 2019; UFFS, 2010).

3 RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO EM TEMPOS DE PANDEMIA

No curso de Pedagogia da UFFS - Campus Erechim/RS, experiência do estágio ocorre em três momentos: na Gestão Escolar, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, no primeiro semestre de 2020, as acadêmicas do curso de Pedagogia (Turma 2016) aguardavam com muitas expectativas o Estágio Curricular Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É importante explicitar que logo no início das aulas, no ano de 2020, mais precisamente em março, a realidade brasileira foi surpreendida com o cenário de medos, insegurança, instabilidades e mortes por motivo da pandemia do COVID-19, contexto esse que necessitou do fechamento de espaços e do isolamento social.

Diante do cenário pandêmico, foram meses de incertezas sobre o retorno ou não das atividades presenciais, tanto da instituição, como do estágio, que precisava ser desenvolvido por uma turma de formandos do curso.

Em outubro de 2020, após a publicação pelo Conselho Universitário da UFFS, da Resolução nº 35/CONSUNI/UFFS/2020, a instituição resolveu retomar gradualmente as suas atividades na modalidade virtual, o que exigiu uma nova proposta para a condução do estágio, ainda mais porque os espaços escolares permaneciam fechados para atendimento presencial no estado do Rio Grande do Sul, mas já haviam retomado seus atendimentos remotamente e, portanto, tinham um calendário letivo que se diferenciava do nosso calendário acadêmico.

Assim, o estágio também requeria mudanças de estratégicas para dar continuidade a sua realização, por isso, ao refletir sobre o fato de que as acadêmicas já haviam realizado experiências presenciais no contexto escolar, durante a realização de dois estágios, um em gestão escolar e outro na docência da Educação Infantil, de modo a corresponder ao cenário da virtualidade em que se inseria o processo educativo dos anos iniciais, primou-se por uma modalidade diferente de estágio.

Desse modo, todo o trabalho do CCR de estágio foi desenvolvido remotamente. As aulas, as reflexões coletivas e as orientações foram conduzidas de modo síncrono, com encontros simultâneos por meio de videoconferência; e assíncrono, realizado de modo individual por meio de pesquisas, orientações e planejamentos de propostas, jogos e recursos pedagógicos. Já o contato com as escolas foi realizado na modalidade assíncrona. Algumas acadêmicas mantiveram o seu campo de estágio do contato inicial de estágio, outras fizeram trocas de escolas, principalmente após o ingresso no Programa Residência Pedagógica[2219].

As propostas elaboradas na modalidade assíncrona foram: sugestões de propostas de acordo com objetos do conhecimento de cada área e seus respectivos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); produção de jogos matemáticos; produção de recursos para a contação de histórias literárias; recital de poemas; elaboração de propostas para trabalhar com os temas transversais e contemporâneos do currículo dos anos iniciais e gravação de vídeos (das histórias

[2219] Programa promovido pelo Ministério da Educação que objetiva à imersão de acadêmicos, de cursos de licenciaturas, na escola de educação básica para desenvolver ações de observação, regência de classe e intervenção pedagógica, semelhantes as propostas de estágios.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

literárias, dos jogos e do poema). Cada estagiária fez seu planejamento conforme a faixa etária da turma do campo de estágio, recebendo orientações e sugestões para ampliar e desenvolver o tema.

Todas as propostas desenvolvidas, encontram-se postadas nas redes sociais criadas pela turma, disponíveis no canal do YouTube[2220] e página do Facebook[2221] "Pedagogia em Movimento". Assim, após as orientações e construções das propostas, foram promovidos encontros de socialização, interação, diálogos e reflexões acerca da experiência formativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Logo após esses momentos, as propostas eram postadas nas redes sociais, a fim de compartilhar com a comunidade escolar dos estágios e com outras instituições e pessoas que seguiam as redes, sugestões possíveis de serem realizadas em contexto remoto durante o período de Pandemia.

Imagem 1: Print da página do Facebook criada pela turma de estágio

Fonte: as autoras, 2021.

[2220] Link de acesso: https://www.youtube.com/channel/UC9AhMMgjJA-FVkQUmki71NQ/featured
[2221] Link de acesso: https://www.facebook.com/pedagogiauffs2016

Imagem 2: Canal do YouTube da turma de estágio: Pedagogia em movimento

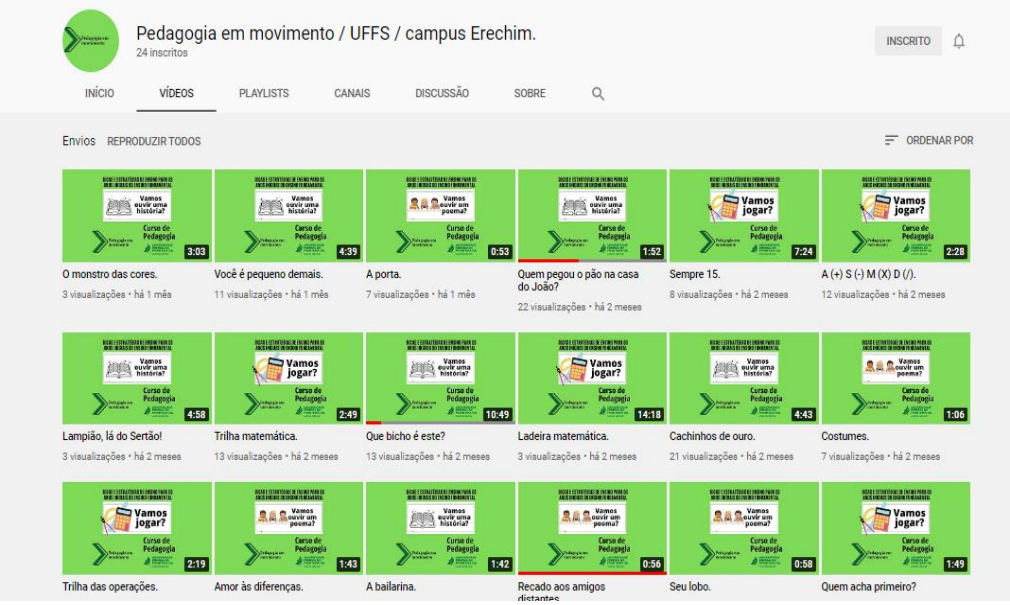

Fonte: as autoras, 2021

As redes sociais foram construídas com base em propostas que pudessem ser desenvolvidas pelas crianças no contexto de “ensino virtual”, assim, nelas é possível encontrar um local de pesquisa, constituído de: jogos, fichas didáticas, sugestões de materiais, histórias literárias, poemas, parlendas, trava-línguas, debates sobre os temas transversais do currículo, entre outros recursos e materiais que enriquecem a docência dos anos iniciais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de um estágio em contexto de Pandemia, desenvolvido no cenário da virtualidade, permitiu com que constituíssemos uma nova perspectiva de profissionalidade docente, principalmente pelo viés da pesquisa e do diálogo reflexivo, o que de acordo com Pacheco (2019, p. 50): “Significa trazer à realidade educativa algo efetivamente novo, ao invés de não modificar o que seja considerado essencial. Pressupõe não a mera adoção de novidades, inclusive as tecnológicas, mas mudança na forma de entender o conhecimento”. E foi justamente isso que procuramos desenvolver, um novo sentido para aquele momento inédito que vivíamos, mas que não perdesse o caráter formativo crítico-reflexivo almejado pelo curso de Pedagogia.

Acreditamos que na formação docente é primordial o processo autoformativo, a abertura ao diálogo e à reflexão, como dinâmica metodológica para a problematização do cotidiano da escola e do fazer pedagógico (NÓVOA, 1992;

ZABALZA, 2014; OSTETTO, 2012). Assim, foi preciso muito diálogo, reconstrução e recriação do processo pedagógico do Estágio Curricular Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No novo cenário foi fundamental a reinvenção das práticas pedagógicas, com foco nos encontros síncronos e assíncronos e na produção de materiais didáticos publicação nas redes sociais e de alcance para os profissionais da educação e, principalmente das crianças. Para tanto, nas ações vivenciadas e planejadas no estágio, foi possível perceber o quanto o docente necessita ser um profissional pesquisador e capaz de se recriar diante das demandas da realidade.

Cabe salientar que, com a pandemia, o isolamento e o necessário trabalho virtual, também abriu espaço para que a insegurança pedagógica fizesse parte do processo, tanto das professoras orientadoras do Estágio, quanto das acadêmicas do curso de Pedagogia. Assim, entre muitas perguntas que emergiram, uma ressoou fortemente: Como constituir a experiência docente na modalidade virtual, sem o contato e a interação direta e presencial com as crianças e com a escola?

Nessa perspectiva, publicizar o que pesquisamos, pensamos e acreditamos na Pedagogia foi um movimento que exigiu, tanto das acadêmicas quanto das orientadoras de estágio, muita reflexão acerca do que propor diante do cenário que vivíamos, afinal, todas as ações precisariam não só fazer sentido para nós, mas também ser algo significativo para crianças e seus professores. Por isso acreditamos que a criação das redes sociais, permitiu um alcance muito maior do que se estivéssemos em modalidade presencial nas escolas.

Por isso, a experiência desenvolvida com a turma de estágio, nos propôs viver a reinvenção da prática pedagógica, não somente numa transposição do trabalho presencial para o virtual, pois o processo de conhecimento tecnológico não foi unicamente suficiente, mas principalmente no processo de transposição didática, de criatividade, de empatia e principalmente de (auto)formação da docência (NÓVOA, 1992), já que o estágio permitiu que cada uma de nós pudesse construir o seu percurso (auto)formativo, “saber sobre si” e autoconhecer-se como diria Ostetto (2012), seja na condição de acadêmica, seja como orientadora ou como supervisora de estágio.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 10 ed. Petropólis/RJ: Vozes, 2012.

LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de. Estágio Supervisionado em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia – UFFS/Campus Erechim. In. LOSS, Adriana Salete (org.). **O estágio supervisionado na formação de professores.** Curitiba: CRV, 2018.

LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de. O estágio curricular em Educação Infantil: caminhos construídos na Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim/RS. In. LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; VARGAS, Gardia. **Formação em educação infantil:** Aprendendo com as crianças sobre a docência na(s) infância(s). Curitiba: CRV, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O Estágio Curricular no Processo de tornar-se professor. In. OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Educação Infantil:** Saberes e fazeres da formação de professores. 5ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UFFS. Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul. Pró-reitoria de graduação. Diretoria de organização pedagógica. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia:** Licenciatura. Chapecó, 2010.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

ZABALZA, Miguel**. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.144 O NOVO ENSINO MÉDIO E A COMPLEXIDADE DA ATUAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ATUAÇÃO NO CONTEXTO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Júlia Rauber Rodrigues[2222]

Thaís de Souza Machado[2223]

Thaís Vendruscolo[2224]

Karla Jaqueline Souza Tatsch[2225]

Luis Sebastião Barbosa Bemme[5]

RESUMO

Este trabalho desenvolve-se com uma reflexão sobre a complexidade da atuação docente frente às demandas educacionais atuais do novo Ensino Médio. Trata-se de um trabalho realizado pelos autores, a partir de suas experiências de intervenções em turmas do Ensino Médio, em uma escola da rede pública, oportunizadas através do Programa Residência Pedagógica da Universidade Franciscana - UFN da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. A reflexão baseia-se em estudos, observações e práticas desenvolvidas por meio de atividades síncronas e assíncronas na plataforma Google for Education, durante o processo de ensino remoto diante da pandemia do Novo Coronavírus. Objetiva-se com este trabalho refletir sobre a complexidade da prática docente no Ensino Médio nos componentes que integram os itinerários formativos. Para tanto, coube um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o Novo Ensino Médio, bem como sobre a complexidade da atuação docente, embasando-se em documentos nacionais e autores como Morin (1990) e Perrenoud (2001). Por meio dos estudos e das experiências de ensino, ratificou-se a ideia de que o professor precisa estar atento aos novos paradigmas do processo educativo, reconhecendo e efetivando as necessárias mudanças, numa postura autônoma, interessada, criativa e crítica. Nesse processo, identifica-se a importância da qualidade da formação inicial e a formação continuada do professor, para que as práticas educativas contribuam de maneira significativa para uma formação geral dos sujeitos.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Formação de professores. Residência Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

[2222] Acadêmica do curso de Matemática Licenciatura, Universidade Franciscana - UFN e julia.rodrigues@ufn.edu.br .
[2223] Acadêmica do curso de Matemática Licenciatura, Universidade Franciscana - UFN e thais.souza@ufn.edu.br.
[2224] Mestre em Educação Matemática, E.E.E.B. João XXIII, e-mail: thaisvendruscolo@gmail.com.
[4] Doutora em ensino de Matemática, Universidade Franciscana - UFN e rede estadual de ensino - Rio Grande do Sul, karlasouzat@prof.ufn.edu.br.
[5]Doutor em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Franciscana - UFN, luis.bemme@ufn.edu.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Atualmente, constantes mudanças no modo de vida e nos sistemas de educação fazem parte da vida em sociedade e cabe pensar e discutir, desde a formação inicial docente, como se dá a postura do professor frente às mudanças necessárias de como atuar em busca da qualidade do processo de aprendizagem.

Embora reconheça-se que o processo de aprendizagem não pode ser aprendido somente em uma avaliação escrita, é notório a importância de avaliações nacionais e internacionais como o IDEB e o PISA, para (re)pensarmos os processos de ensino. Quando se trata do Ensino Médio, o Brasil apresenta índice insatisfatório nas avaliações.

Dessa forma, o surgimento das disciplinas dos itinerários formativos exige uma nova postura dos professores, que precisam trabalhar, além das disciplinas específicas de área a qual estão formando, currículos que englobam mais de uma área do conhecimento, bem como uma visão sobre a formação integral do aluno.

Assim, se faz relevante refletir a prática docente como complexa no que se refere ao ensino de disciplinas do itinerário formativo, além de reconhecer a partir da prática quais desafios o professor pode enfrentar na atuação docente.

Este trabalho organiza-se a partir da atuação através do programa Residência Pedagógica, justificando-se pela importância de uma formação experiencial analítica, reflexiva e crítica que viabilize uma formação atenta aos desafios que os docentes têm na prática para a educação integral do aluno.

2 METODOLOGIA

Para o estudo, utilizou-se o caráter qualitativo, visto que, nesta perspectiva, é possível que um fenômeno possa ser melhor compreendido se analisado a partir do contexto em que ocorre e do qual é parte, numa perspectiva integrada. “O pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (GODOY, 1995, p. 21).

Para tanto, este trabalho constitui-se em um estudo sobre uma unidade social envolvendo um grupo de bolsistas integrantes do programa Residência Pedagógica, em formação inicial em Matemática, que atuam nas disciplinas dos itinerários formativos propostos no Novo Ensino Médio.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A escola parceira do Programa, faz parte de um grupo escolhido para a implementação do Novo Ensino Médio, as chamadas escolas pilotos, no estado do Rio Grande do Sul. Essa implementação teve início no ano de 2020, com a turma de 1° ano do Ensino Médio com o itinerário formativo denominado Sustentabilidade, que abrange as áreas Matemática e Ciências da Natureza.

Na turma de 1° ano do EM são trabalhados dois componentes curriculares correspondentes ao itinerário formativo em questão: Biodiversidade, na área da Ciências da Natureza, e Matemática e Meio Ambiente, na área da Matemática, sendo esta escolhida pelas bolsistas para a intervenção pedagógica.

O trabalho foi baseado nas reflexões iniciais sobre o processo de formação dos professores, durante as experiências vivenciadas pelas autoras, proporcionadas pelo Programa Residência Pedagógica da Universidade Franciscana, durante o primeiro semestre de 2021.

3 A COMPLEXIDADE DA ATUAÇÃO DOCENTE

Desencadeia-se tal discussão ao pensar como Perrenoud (2001) que reflete sobre os conhecimentos dos professores para ajudar os alunos a enfrentar e superar as dificuldades, interpreta-se que muitas vezes é possível auxiliar plenamente o aluno e em outras, tendo de repensar a ação para construção de conhecimentos.

Tal reflexão proporciona uma análise crítica-reflexiva da atuação docente e sua complexidade, visto que o professor vive diariamente mudanças sociais e, atualmente, de novas políticas que regem as instituições de ensino e os planos de trabalho, como também desafios sociais e culturais circunstanciais.

Neste sentido, é relevante entender a complexidade como Morin (1990), para ele complexidade viabiliza aliar entendimentos de caráter físico, biológico e humano, baseados em compreensões dos antagonismos a partir da complexidade da relação, de forma ordenada ou não, que surge quando se verifica empiricamente que fenômenos desordenados são necessários para a produção de fenômenos organizados, que contribuem para o aumento da ordem. Portanto, para entender a complexidade é preciso aprender a pensar conjuntamente a ordem e a desordem e estabelecer esse diálogo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ensinar na complexidade, dessa forma, é adaptar-se aos fatores emergentes que se relacionam nos aspectos físicos, biológicos e sociais, através da experiência. Perrenoud (2001) considera a construção a partir das incertezas, sejam elas dos professores, dos alunos ou do processo de ensino, pois para ele ensinar é agir na urgência e decidir frente às incertezas do processo. Ou seja, pode-se pensar em uma ação de ensinar a partir e com a complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

Fatores relevantes ao entendimento da complexidade, exigem entender que as tecnologias digitais de comunicação e informação na educação buscam pelo espaço no processo de ensino e aprendizagem, que a Educação integral e as mudanças curriculares estão presentes na atualidade. Conforme Moran (2018) as tecnologias vêm transformando o mundo de forma cada vez mais acelerada e profunda, exigindo mudanças também na educação.

Moran (2018) afirma que se tem um mundo multicultural, conectado e em transformação, para ele faz todo sentido a educação baseada em valores, desenvolvimento de competências e aprendizagem por projetos e metodologias ativas para um currículo que explore tecnologias e a autonomia do aluno. Segundo Moran (2003) devemos mudar a forma de ensinar, seja de forma presencial ou à distância, utilizando as tecnologias a favor do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, atualmente, efetiva-se o ensino híbrido, “uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação” - TDIC (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015, sp), que consiste em uma combinação entre as atividades remotas e presenciais, possibilitando que o aluno estude online de casa ou em sala de aula, interagindo com o professor e colegas,

Devido a pandemia da COVID-19, o processo educativo acabou por tornar-se não presencial na totalidade e, diante dessa situação, é possível identificar que alguns alunos não têm recursos para as aulas online, necessitando, assim, de atividades de modo presencial ou assíncronas, evidenciando mais um fator para compreender a complexidade da atuação do docente frente a este desafio de planejamento e ação pedagógica.

Além disso, ao pensar o mundo multicultural, conectado e em transformação, como Moran (2018), pode-se trazer à tona a busca pela educação integral, novo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desafio para a educação no Ensino Médio. Tal conceito é reconhecido e determinado em documentos como a Lei do Novo Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular.

Segundo Pestana (2014) o termo educação integral está associado a mais tempo e mais eficácia do ensino, o que nos induz a pensar sobre a melhoria da integração das atividades e dos conteúdos escolares para uma formação mais completa do estudante para a vida. E, conforme a BNCC (Brasil, 2018), a educação integral se dá a partir dos conceitos que preparam o aluno em aspectos intelectuais, físicos, emocionais, sociais e culturais, de forma integral a partir de disciplinas formativas.

Além de motivá-lo a ser protagonista de seu processo de ensino e aprendizagem de forma autônoma, criativa e inovadora, reconhecendo aspectos intelectuais, sociais e biológicos. No sentido desse trabalho, a complexidade docente está aliada ao ensino integral pois também se desenvolve a partir de tais aspectos acima citados.

Assim, surgem os itinerários formativos, novas disciplinas que trabalham com a complexa realidade em que vive-se, visando à formação integral do aluno e que exigem do professor nova postura frente ao uso de metodologias que alcancem tais objetivos e que tenham conhecimento do ensino multi e interdisciplinar para poderem trabalhar de forma conjunta em disciplinas integradas.

4 OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO

A proposta para o Novo Ensino Médio é de que ele precisa ser materializado a partir da ótica do desenvolvimento de competências e habilidades que visem uma formação integral do aluno. Esse formato é garantido pela lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que institui as alterações, estabelece maior integração e flexibilidade curricular e a oferta de itinerários formativos.

Os itinerários formativos são organizados por arranjos curriculares integrando as áreas do conhecimento e possibilitando que alunos escolham os componentes que querem frequentar, de acordo com áreas de seu interesse e projetos de vida e de carreira. Esta nova forma de ensino e aprendizagem destina-se a alunos do Ensino Médio, nos três anos de formação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Por lei, os itinerários devem, dada a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de oitocentos horas para mil horas anuais, segundo a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), compor a carga horária mínima de mil e duzentas horas, já o cumprimento de pressupostos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio.

Segundo o portal do MEC (BRASIL, sd, sp) “os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio”. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento, sendo elas a Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP reunidas.

É importante ressaltar que segundo o Ministério da Educação, MEC (BRASIL, sd) as redes de ensino têm autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar, visando aspectos sociais e culturais daquela comunidade.

Neste sentido, a BNCC (Brasil, 2018) não traz quais as habilidades que os alunos precisam alcançar nas disciplinas dos itinerários formativos, no entanto apresenta as habilidades que os alunos precisam desenvolver no decorrer dos três anos em cada uma das áreas do conhecimento.

Dessa forma, os componentes curriculares que compõem os itinerários podem ser pensados buscando a formação integral do aluno, construída a partir de uma reflexão inerente da comunidade escolar, professores e gestores, bem como de uma análise sócio cultural que viabilize, a partir deles, alcançar os objetivos da Lei, da BNCC, do projeto político pedagógico e planos de ensino da escola, que podem trazer disciplinas multi e interdisciplinares.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO FATOR PARA A REFLEXÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA

Refletir a prática docente exige, inicialmente, reconhecer o cenário que os autores do trabalho se encontram. Bolsistas, preceptora e colaboradores do programa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

residência pedagógica da Universidade Franciscana, os autores desta reflexão discutem questões visualizadas a partir das atividades desenvolvidas.

Dentre o novo formato do ensino médio, preocupou-se, pelo projeto institucional, através de reuniões, que os alunos bolsistas tivessem contato com as disciplinas do itinerário formativo, para que pudessem pensar sua atuação docente frente a esse desafio.

Nesta perspectiva, vale ressaltar a disciplina que os autores dedicam-se a estudar, sendo ela do eixo sustentabilidade, que abrange as áreas da Matemática e Ciências da Natureza, intitulada Matemática e Meio Ambiente. Que vincula competências e habilidades para formação de um aluno crítico, autônomo, que visa a sustentabilidade e a organização financeira, bem como o estudo de funções, interpretações de gráficos e tabelas.

Portanto, pode-se destacar alguns fatores que exigiram estudo e pensar a atuação docente a fim de cativar, motivar e promover um espaço de múltiplas aprendizagens, visando a educação integral dos discentes.

Devido ao ensino Híbrido, o primeiro desafio encontra-se no desenvolvimento de atividades de forma remota, utilizando-se de encontros via Google Meet, atividades de pesquisa, resolução de problemas de forma síncrona e tarefas assíncronas. Neste aspecto, coube aos docentes pensar as propostas do currículo, o estudo da BNCC e conhecer os alunos, para além de eleger os tópicos a serem trabalhados procurar metodologias que conquistem a participação do aluno.

Além disso, a educação integral, segundo a BNCC, tem como propósito a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BNCC, 2018, p. 14).

Nesse sentido, cabe destacar o plano de ensino, que contém os objetos de conhecimento que devem ser trabalhados, além das habilidades e competências que os alunos precisam atingir no decorrer da disciplina.

Com isso, o professor necessita ter os objetivos claros e bem definidos sobre o que pretende atingir em cada atividade, atento a educação integral do aluno, que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios atuais da sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se discutir sobre a complexidade da prática docente frente aos desafios enfrentados e as constantes mudanças no ensino. Essas reflexões surgiram do trabalho conjunto entre bolsistas, preceptora e orientadora, voltado ao desenvolvimento de atividades relacionadas ao itinerário formativo: sustentabilidade, mais especificamente, Matemática e Meio Ambiente.

Com isso, é preciso que os docentes reflitam constantemente sobre sua prática pedagógica visando à formação e o desenvolvimento do aluno de forma integral, buscando utilizar os recursos disponíveis e planejar cuidadosamente, atento às competências e habilidades necessárias, em cada ação pedagógica.

Cabe destacar que o programa Residência Pedagógica contribui para uma formação inicial e continuada, respectivamente, para as bolsistas e professora preceptora, desvelada em uma observação e prática crítica, autônoma e criativa, exigindo uma postura docente responsável frente aos desafios da complexidade da atuação.

Dada esta reflexão, compete entender que o professor precisa estar atento aos propósitos, buscar alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem com responsabilidade e comprometimento, adotando sempre um perfil autônomo, criativo e crítico, em constante vivências de aprender a aprender. Desta forma, é possível que siga em busca de um processo educativo de qualidade frente a todos os desafios que surgem em sua profissão.

REFERÊNCIAS

BACICH, L; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/ensino-remoto/professor/apostilas-e-livros/ensino-hibrido.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **BNCC**. Educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 17 abr. 2021.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **LDB**. Lei 9394/1996. Brasília: dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 24 abr. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BRASIL. **Lei 13.415/2017**. 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>.Acesso em 23 jun. 2021.

BRASIL. Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. Ministério da Educação. MEC. Brasília, DF. Dísponível em <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas> acesso em 18 jun 2021

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas - RAE, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

MORAN, J. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2003.

_____. Contribuição das tecnologias para a transformação da educação. **Revista Com Censo**. #14. vol 5. n. 3. Agosto, 2018. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/08/Entrevista_Tecnologias_Moran_Com_Censo.pdf> . Acesso em: 26 jun. 2021.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. 2.ed.Lisboa: Instituto Piaget. 1990.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.

PESTANA, S. F. P. Afinal, o que é educação integral? **Revista Contemporânea de Educação**. v. 9, n. 17, jan./jun. 2014. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1713/1562> acesso em 11 jun 2021

16.5.145 O PAPEL DO TRABALHO COLABORATIVO NA CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS

Alex Silvio de Moraes[2226]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar o papel do trabalho colaborativo para a construção de aprendizagens profissionais junto a um grupo de professoras que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa em que se baseia esse trabalho ocorreu no âmbito de um grupo colaborativo atrelado ao Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em uma escola da rede estadual paulista. O processo de produção dos dados foi realizado numa abordagem qualitativa, a partir de um dispositivo de pesquisa-formação denominado ateliê biográfico de projeto (DELORY-MOMBERGER, 2006). Nesse sentido, para o desenvolvimento da pesquisa, ao longo de dois meses, foram realizados encontros formativos, nos quais as professoras participantes produziram narrativas orais e escritas, sobre as aprendizagens profissionais ocorridas no grupo colaborativo. Para análise e interpretação dos dados, buscou-se identificar nas narrativas, por meio da Análise de Prosa, tal como formulado por André (1983), evidências que permitissem identificar a presença do trabalho colaborativo no grupo e seu papel na construção de aprendizagens profissionais. Os aportes teóricos fundamentam-se em dois conceitos primordiais: trabalho colaborativo, a partir da obra de Passos e André (2016); e de aprendizagem profissional, na perspectiva de Shulman (2014; 2019). As evidências encontradas apontam para o fato de o trabalho colaborativo contribuir para que as aprendizagens profissionais aconteçam. Pode-se, então, concluir que, junto de seus pares, o professor pode aprender e desenvolver saberes fundamentais para exercer a docência dentro de uma perspectiva profissional, de maneira autônoma.

Palavras-chave: Trabalho Colaborativo. Aprendizagem Profissional. Autonomia. Educação Matemática. Pesquisa-Formação.

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objeto de estudo o papel do trabalho colaborativo para a construção de aprendizagens profissionais junto a professores que ensinam a Matemática nos Anos Iniciais. A pergunta-problema que o dispara é a seguinte: “Qual o papel que os professores atribuem ao trabalho colaborativo na construção de suas aprendizagens profissionais?”. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é verificar a importância que os professores atribuem ao trabalho colaborativo para a sua aprendizagem profissional e sua autonomia.

A produção dos dados se deu a partir do ateliê biográfico de projeto, tal qual preconizado pela pesquisadora francesa Delory-Momberger (2006), numa perspectiva que não separa a pesquisa da formação. Na análise e interpretação dos dados

[2226] Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: alexmoraes.prof@gmail.com

buscou-se refletir sobre como as aprendizagens profissionais narradas pelas participantes relacionava-se com o trabalho colaborativo.

A relevância do presente estudo parte de uma constatação: a dificuldade histórica que a escola básica brasileira tem para ensinar Matemática. Não obstante tal constatação, é urgente desencadear a busca por soluções, para essa realidade, a fim de não comprometermos a participação cidadã de milhões de crianças e adolescentes, uma vez que, sem um domínio eficaz e eficiente da Matemática, aquela participação e o futuro de nossa sociedade estarão seriamente comprometidos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Aportes teóricos

Nesta seção, apresentamos os três constructos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Analisaremos os conceitos de trabalho colaborativo, a partir de Passos e André (2016); a partir de Shulman (2014; 2019), discutiremos a ideia de aprendizagem profissional; e finalmente, a partir de Freire (1996), analisaremos o conceito de autonomia. Estes constructos teóricos são fundamentais na compreensão dos resultados desta pesquisa, pois temos clara a conexão entre trabalho colaborativo, aprendizagens profissionais e autonomia, uma vez que as “aprendizagens profissionais, que se constituem num contexto de trabalho colaborativo” (MORAES, 2020, p.41), são como que um alicerce para o desenvolvimento profissional docente.

2.1.1 Trabalho Colaborativo

Passos e André (2016, p.11) explicitam que o trabalho colaborativo teve emergência no Brasil na década de 1990, quando, através da democratização do acesso à educação, teve ingresso, nos bancos escolares, um contingente de crianças e jovens que historicamente estavam à margem da escola.

Esta nova realidade criou (e tem criado) uma série de dificuldades e problemas para as instituições escolares, tendo em vista que a democratização do ensino e as mudanças sociais e tecnológicas demandariam da escola e dos profissionais da Educação uma resposta construída pelo coletivo, pois “por maior que fosse o preparo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ou a competência, um indivíduo isoladamente teria dificuldade para responder a tamanhos desafios" (PASSOS; ANDRÉ, 2016, p. 11).

Nesse sentido, o trabalho colaborativo pode ser definido como um paradigma de Educação que destaca a importância de compartilhar decisões e construir soluções, como um caminho viável para escapar da cultura individualista que historicamente permeia a profissão docente, sendo tal cultura insuficiente e inadequada para fazer frente à velocidade das mudanças no mundo atual. Tal definição pode ser corroborada por Passos e André (2016, p. 17), quando concebem o trabalho colaborativo "como um caminho ou resposta para escapar da cultura individualista na direção de compromissos coletivos com o ensino e a aprendizagem" e citam como características da colaboração a tomada de decisão com participação democrática, a ação comum e os consensos.

2.1.2 Aprendizagem Profissional

Construir aprendizagens profissionais é um elemento fundamental na constituição do desenvolvimento profissional docente: quando um professor aprende seu ofício e o conjunto de saberes que o constituem, ele desenvolve uma capacidade de ação e reflexão que lhe proporcionam agir com segurança, tendo em vista as necessidades dos seus alunos.

Existe, portanto, um conjunto de saberes que não são apenas de ordem técnica ou acadêmica e que constituem a base da ação docente. Shulman explica:

> [...] existe "uma base de conhecimento para o ensino" – um agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – e também um meio de representá-lo e comunicá-lo (SHULMAN, 2014, p.200).

Neste sentido, Shulman (2014, p.200) também advoga que esta base de conhecimentos, que identificamos como uma base de saberes profissionais, "deveria ser também a base da formação de professores e informar diretamente a prática de ensino".

A ideia do professor como profissional, para Shulman, resulta da constatação de que o ensino escolar não é algo que pode ser feito por qualquer pessoa:

> [...] há certos tipos de ensino que quase ninguém pode fazer. São aqueles

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> que requerem enorme conhecimento tanto do conteúdo a ser ensinado quanto sobre uma variedade de formas pelas quais outras pessoas podem aprendê-lo, bem como antecipações de problemas que podem acontecer ao entrar em contato com esse conteúdo, além dos efeitos das variações culturais que podem transformar um conteúdo aparentemente simples em algo complexo (SHULMAN, 2019, p.7-8).

Segundo o autor, ser professor exige a apropriação de uma base de conhecimentos próprios do ensinar, que tornam o docente membro de uma profissão, "porque quando as pessoas se tornam membros de uma profissão elas aprendem as coisas de maneira profunda com o intuito de servirem uns aos outros" (SHULMAN, 2019, p.6). As coisas que devem ser aprendidas por um membro da profissão docente referem-se àqueles hábitos pelos quais o desempenho profissional vai sendo exercido com inteligência e habilidade: "para preparar qualquer indivíduo para desempenhar sua profissão com inteligência, com habilidade, é necessário desenvolver hábitos" (SHULMAN, 2019, p.6). Estes hábitos se formam a partir de uma base de conhecimentos da docência que podem ser tipificados a partir de algumas categorias. Shulman identifica pelo menos sete categorias (SHULMAN, 2014), entre as quais destacamos as que consideramos fundamentais ao exercício da profissionalidade docente: o conhecimento do conteúdo; o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento do currículo.

2.1.3 Autonomia

Gostaríamos de destacar, inicialmente, a origem etimológica da palavra autonomia, pois isso nos ajuda a melhor compreendê-la. Autonomia é um vocábulo originado do grego, através da junção de duas palavras: Autós, que quer dizer "próprio, si mesmo", e Nomos, que também pode ser traduzido por "normas, regras, leis. Portanto, autonomia é a condição daquele indivíduo que é governado pelas (e/ou estabelece) suas próprias leis.

Essa definição aparece na concepção freiriana de autonomia, que a identifica como a liberdade de agir e tomar decisões. O pressuposto que está no cerne desta relação é a ideia de que só se aprende a autonomia se existir liberdade para tomar decisões e enfrentar as consequências, pois, conforme expressa Freire, a construção da autonomia se dá "no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade"

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(FREIRE, 1996, p.10).

Em outras palavras, não é possível autonomia sem liberdade, nem esta sem responsabilidade, pois o agir no mundo é uma relação dialógica entre a liberdade de ação (ser para si) e a responsabilidade ética na convivência humana (ser para o outro). Nesse sentido, os docentes desenvolvem sua autonomia quando, mediante à aprendizagem dos conhecimentos profissionais para ensinar, constroem elementos que os ajudem a tomar decisões e agir com responsabilidade.

2.2 Aportes metodológicos

Ao refletir sobre o objeto de estudo dessa pesquisa, que é o papel do trabalho colaborativo na construção das aprendizagens profissionais, percebemos que a abordagem metodológica mais adequada era a qualitativa, uma vez que a natureza do objeto de estudo implicava a necessidade de analisar e compreender o processo de construção das aprendizagens profissionais num contexto de colaboração.

Duas premissas fundamentaram a escolha do método e da técnica para a produção de dados. A primeira delas refere-se ao fato de que a pesquisa pode ser um processo formativo, tanto para os sujeitos que dela participam quanto para o autor-pesquisador, que também se forma ao pesquisar. A outra diz respeito ao fato de que é possível utilizar um método que privilegie as experiências das participantes, através de suas histórias de vida. Esta alternativa (de pesquisa) está centrada na concepção de que, ao se desvelar um objeto de estudo, as trajetórias vividas pelos indivíduos são um instrumento capaz de formar e de tornar visíveis as condicionantes de um processo.

Dessa forma, o presente estudo se configurou como uma pesquisa-formação, realizada por meio de um dispositivo denominado ateliê biográfico de projeto, criado pela pesquisadora franco-suíça Christine Delory-Momberger.

O ateliê biográfico de projeto é assim definido por Delory-Momberger:

> É um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.359).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A escolha do ateliê biográfico de projeto, como dispositivo que permitiria a produção dos dados desta pesquisa-formação, se justifica por conter uma forte dimensão formativa. O ateliê prevê a elaboração de uma (auto)biografia como tarefa essencial da pesquisa-formação. Esta pode ser considerada um relato em que o sujeito realiza um duplo movimento: ele reflete sobre como constrói sua experiência, ao mesmo tempo em que utiliza a sua história de vida como espaço de formação. Este relato está intimamente ligado à narrativa que o sujeito faz de si, pois é através dela que o ser humano constrói a sua história.

Ao descrever o ateliê biográfico de projeto, Delory-Momberger (2006) esclarece que, como dispositivo de formação, ele deve ser vivido por um grupo de, no máximo, doze pessoas, pois somente com o Outro podemos construir um olhar para nós mesmos.

Em nosso estudo, o grupo escolhido envolveu um total de nove professoras que lecionam para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, todas de uma mesma escola da rede pública paulista, localizada em um munícipio da região metropolitana da Grande São Paulo. Estas docentes faziam parte de um Grupo Colaborativo que existia na escola, que tinha como objetivo implementar, refletir e analisar as propostas de ensino e aprendizagem da Matemática, a partir do Currículo Oficial de Matemática do Estado de São Paulo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Delory-Momberger (2006) também esclarece que o referido dispositivo pode ocorrer em diferentes etapas: elas perpassam um início que envolve a construção de um contrato; um desenrolar que envolve a produção e socialização de narrativas até chegar numa conclusão que considera um período de síntese, destinado à formulação e análise do projeto pessoal; e a uma avaliação da incidência do ateliê no desenvolvimento profissional de cada participante. Portanto, a construção da (auto)biografia se dá em diferentes momentos em que se realizam relatos orais e escritos.

Nesse sentido, em nosso estudo, as professoras participaram de sete encontros, entre os meses de outubro e dezembro de 2019. Ao longo das etapas, cada participante produziu e compartilhou três versões de uma narrativa, feita inicialmente de forma oral e, posteriormente de forma escrita, a partir de uma comanda que orientava a escrita da narrativa. Esta foi a comanda utilizada: Conte-nos o papel que os seus colegas professores tiveram na sua trajetória dentro do grupo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

colaborativo. Relate se tiveram relevância (ou não) neste percurso e de que maneira contribuíram para a sua aprendizagem.

Cabe ressaltar que, ao longo dos encontros, cada professora escreveu três narrativas, compondo, assim, um total de 27. Considerando, também, que cada produção teve um total de duas páginas, teve-se uma média de 54 páginas produzidas ao longo do ateliê.

A análise desses dados, produzidos por meio das narrativas, buscou responder aos objetivos dessa pesquisa ao identificar nas escritas as referências que as professoras faziam ao trabalho colaborativo e às aprendizagens profissionais a ele relacionados. Para isso, utilizamos como método a Análise de Prosa tal como formulada por André (1983).

2.3 Interpretação dos dados

A fim de responder aos objetivos da pesquisa, os trechos das narrativas aqui destacados visam identificar se o trabalho desenvolvido nesse grupo era, de fato, colaborativo e em que medida contribuiu para a construção de aprendizagens profissionais. Nesse sentido, tal interpretação será fundamentada nos referenciais já discutidos anteriormente nos aportes teóricos. Cabe mencionar que os nomes das participantes são fictícios.

As participantes relataram duas justificativas principais que tornaram o trabalho com as colegas, de fato, colaborativo. Na primeira, o fato de as ações, desde o início, serem planejadas por todos. A fala da Professora Manoela revelou um indício que corrobora esta afirmação: “Uma vez definido o grupo, desde o início, as ações foram pensadas por todas as professoras: a acolhida, as atividades de sondagem, a observação dos materiais didáticos”.

Em segundo lugar, a ausência de competição entre as colegas, pois a base da relação era a reciprocidade. A fala a seguir expressa este aspecto: “No meu ponto de vista não existe competições no grupo, mas uma reciprocidade mútua” (Professora Ana).

De fato, Passos e André (2016) corroboram a perspectiva das professoras, pois identificam a tomada de decisão com participação democrática, a ação comum e os consensos como característicos do trabalho colaborativo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As participantes também citam que as trocas de experiências e os relatos das situações vivenciadas na sala de aula, durante os encontros de formação do grupo colaborativo, permitem não somente a ampliação do repertório de práticas e da seleção e priorização dos procedimentos didáticos que provocam a reflexão dos alunos, como também possibilitam aos professores iniciantes tirarem dúvidas e modificarem práticas a partir dos relatos e sugestões dos professores mais experientes.

Duas falas da Professora Vitória expressaram o exposto no parágrafo anterior. Na primeira delas, Vitória relatou a importâncias da troca de experiências sobre as práticas realizadas em sala de aula para a sua formação: “Durante o grupo de estudos, houve várias situações de diálogos nas quais busquei ideias nas práticas das colegas com base na análise das aulas relatadas pelas mesmas”. Na segunda fala, a participante revelou a importância destas interações e diálogos para os professores iniciantes: “O estudo coletivo contribuiu para que as professoras iniciantes, com maiores dificuldades, tirassem dúvidas com as colegas mais experientes e melhorassem o seu desempenho”.

As evidências demonstradas anteriormente postulam o caráter colaborativo do trabalho desenvolvido pelo grupo. Neste sentido, agora elucidaremos como o contexto do trabalho colaborativo favoreceu a construção das aprendizagens profissionais, numa perspectiva que nos permite compreender que se aprende o ofício da profissão junto com seus pares, na socialização das experiências e na reflexão sobre a prática.

Uma das falas da professora Maria revelou a aprendizagem de um conhecimento profissional que relaciona o saber do conteúdo (no caso, a divisão), conforme a categorização proposta por Shulman (2014), com o saber pedagógico sobre o conteúdo (no caso, o método americano) que se legitimou a partir da intervenção de uma colega:

> E, assim, participando eu aprendi muita coisa com as meninas: no ano que eu trabalhei no terceiro, a Luciana me ensinou a fazer divisão com o método americano. Nunca pensei na minha vida isso e é super prático, super mais fácil, super mais tranquilo. (Professora Maria)

Também a professora Paula revelou o papel que estes saberes da experiência, construídos e legitimados no grupo colaborativo, exerceram na construção da sua profissionalidade para ensinar Matemática:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> É tanta coisa que a gente não tem muito tempo de ler, mas aqui é reservado para isso, é aquele momento para ler e contar como ocorreu a experiência, e tem sido muito bom para mim, eu tenho aprendido muito, e eu procuro levar para os meus alunos o que eu aprendo. Isto é bom porque você está estudando e já leva para a sala de aula. (Professora Paula)

Os elementos descritos e analisados anteriormente nos permitem afirmar que, neste grupo, o trabalho era colaborativo e permitiu a elevação do status da profissão docente, mediante a sua profissionalização num contexto de aprendizagem dos conhecimentos necessários para ensinar, conforme ilustrado pelas falas das professoras Maria e Paula.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos apontados anteriormente, permitem-nos concluir que as aprendizagens profissionais são instrumentos que favoreceram a construção da autonomia docente das participantes da pesquisa, pois, ao aprenderem os conhecimentos relativos ao seu ofício, desenvolveram uma profissionalidade que lhes favoreceu tomar decisões de maneira responsável, enfrentando as consequências de suas escolhas, pois, como diria Freire (1996), a autonomia é gestada no exercício de decidir, de optar, de avaliar considerando a ética e a responsabilidade.

A autonomia docente, portanto, vai se constituindo à medida que o professor internaliza e compreende os conhecimentos profissionais necessários para ser um profissional do ensino.

Nesse sentido, as evidências encontradas postulam o contexto do trabalho colaborativo como favorecedor da construção das aprendizagens profissionais, pois também se aprende o ofício da profissão junto com seus pares, na socialização das experiências e na reflexão sobre a prática.

4 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. A. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Revista Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 45, p. 66-71. maio. 1983.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 32, n. 2. p. 359-371.

maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/?la ng=pt. Acesso em: 20 jul. 2020.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAES, A. S. de. **Narrativas das experiências formadoras e aprendizagens profissionais de um grupo de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais.** 197 f. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2020. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/23565/2/ Alex%20Silvio%20de%20Moraes.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

PASSOS, L. F.; ANDRÉ, M. E. D. A. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola.** São Paulo, Edições Loyola, 2016. p. 9-24.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Revista Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n. 2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297. Acesso em: 15 jul. 2021.

SHULMAN, L. S. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. In: BORN, B. B.; PRADO, A. P. do.; FELIPPE, J. M. F. G. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 45, p. 1-22, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/crHN5H3zrKj4ZZYj7NMpB8y/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jul. 2021.

16.5.146 O PEDAGOGO NA COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E FUNÇÕES

Natiele dos Santos Amaral[2227]

Camila Macenhan[2228]

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o papel do pedagogo na Educação Infantil, mediante análises de leituras e experiências nos estágios. Os objetivos desta produção delinearam-se do seguinte modo: a) discutir sobre a formação específica do profissional pedagogo na coordenação pedagógica da Educação Infantil; b) abordar características e atribuições/funções do seu trabalho nessa trajetória e c) compreender quais desafios o pedagogo encontra diante da função que exerce. Como referencial teórico, destacam-se os estudos de Vitor Henrique Paro (1991) e Christyane Ramos Haddad (2015). Este estudo discute a especificidade do trabalho do pedagogo na Educação Infantil. A Gestão Escolar é conceituada na perspectiva democrática para melhor entendimento de educação escolar, pois é preciso que tenha participação de familiares, alunos, professores e funcionários da instituição. Sua característica é buscar alternativas para auxiliar no dia a dia na sala de aula, trazer reflexões aos problemas da escola e da comunidade/família (responsáveis pela criança), usando o diálogo como elemento central, tendo como princípio a educação de qualidade, de modo a valorizar experiências e contribuir no processo educativo. É fundamental que oportunize, ao grupo, estar sempre procurando novas maneiras de trabalhar o conhecimento, com aspecto crítico diante desse processo de ensino e aprendizagem. A Educação Infantil é o início desta formação de saberes, os quais cautelosamente interferirão na vida de cada uma das crianças.

Palavras-chave: Pedagogo. Educação Infantil. Coordenação pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

A equipe pedagógica tem prioridade em tomar providências administrativas, estimular a comunidade escolar, onde todos possam participar de modo democrático. A equipe atua junto aos professores, aos alunos e à sociedade. Na Educação Infantil, o profissional coordenador pedagógico articula experiências, oferecendo oportunidades e diversas formas de aprendizagem, além de despertar a vontade de repensar a realidade.

De acordo com Paro (1991) na sociedade capitalista, vivemos sempre em “reformas”. Neste contexto, a transformação social, deve estar numa sociedade

[2227] Acadêmica do curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná (IFPR)/ Campus Palmas. E-mail: natieleamaral53@gmail.com

[2228] Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Mestre e Doutora em Educação pela mesma instituição. Docente no IFPR/ Campus Palmas (Colegiado de Pedagogia). Orientadora do Trabalho de Curso - TC. E-mail: camila.macenhan@ifpr.edu.br.

organizada. A educação escolar faz parte de uma transformação social, com caráter pedagógico. Portanto, primeiramente deve-se entender o processo de aprendizagem e, então, compreender o papel do pedagogo de modo claro e importante, junto de toda a equipe, levando o saber em todas as etapas da educação. Portanto, pensar sobre a formação de maneira adequada para exercer a função de coordenador(a) pedagógico(a). O coordenador pedagógico faz parte deste grupo, pois é um profissional que atua juntamente da equipe diretiva, dos professores, dos alunos e da comunidade, assim avaliando os passos da instituição.

Esta pesquisa possui como percurso metodológico o estudo bibliográfico. Embasou-se em dados da plataforma Scielo, artigos, análises documentais que correspondem a palavras-chave que fundamentam este trabalho, como: pedagogo, coordenador pedagógico e pedagogo na Educação Infantil. Diversos resultados encontrados trazem ideias que especificam o estudo, contribuindo para o aprofundamento de leituras sobre o tema. Fundamentada também em experiências no percurso acadêmico, a fim de sanar algumas dúvidas encontradas durante estágios do componente curricular na Educação Infantil da Licenciatura. Ao pesquisar o termo “pedagogo”, encontram-se estudos feitos sobre a formação inicial, a formação do pedagogo em uma perspectiva inclusiva, o pedagogo em construção. São estudos objetivados a fim de propor uma análise sobre a formação deste profissional de modo amplo, colocando em questão toda a sua caminhada, desde o início até sua atuação na educação.

Ainda, menciona-se sobre uma perspectiva da história da pedagogia no Brasil, destacando este caminho que leva ao profissional em questão, marcos históricos que contribuíram para construção de uma longa luta, deixando evidente a importância de ter um pedagogo em uma instituição de ensino. O presente texto está dividido em três seções, caminha trazendo aspectos que a Educação Infantil possui ao longo de sua trajetória, mostrando a importância que este profissional possui ao atuar na coordenação, com a devida formação nesta área, evidenciando sua real função e os desafios que encontram nesta caminhada. E, ainda, mostrar resultados de pesquisas que correspondem a este tema.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS E ESPECIFICIDADES DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Inicialmente, a Educação Infantil caracterizava-se pelo assistencialismo, onde se identificava como um local próprio de cuidados para as crianças. De acordo com Kuhlmann apud Arce e Jacomeli (2012, p. 8) “Já a educação infantil surge como um caráter educacional assistencialista que tenha como proposta retirar as crianças deles, tendo a baixa qualidade do atendimento como uma das suas características”. Hoje, a etapa é vista como um processo educativo, dedicado para crianças de zero (0) a cinco (5) anos, trabalhando toda a sua parte de desenvolvimento integral. Na docência, o profissional que exerce esta função precisa ter organização para trabalhar com os conceitos que contribuam para este desenvolvimento integral. A partir da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil passou a ser reconhecida como parte da Educação Básica, em sua primeira etapa. Esta etapa possui como objetivo central trabalhar com o desenvolvimento infantil. Este aspecto já foi contemplado em década anterior, de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), sendo que ela garante o direito das crianças nas instituições que ofertam Educação Infantil é dever do Estado oferecê-la gratuitamente.

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2006).

Os objetivos da Educação Infantil sempre serão: trabalhar o desenvolvimento da criança numa imagem positiva de si. E nisso desenvolver capacidades que trabalhe sua autonomia, construindo sua identidade, permitindo que a criança tenha contato social, sem esquecer-se da estimulação da linguagem oral e escrita, por meio de diversas fontes de aprendizagem. Segundo publicações da área:

> Um dos princípios mais importantes da pedagogia froebeliana é o da autoatividade livre, o que significa que a criança precisa ter uma mente aberta e livre para poder abrir as portas do conhecimento. A criança deve ser livre para escolher, explorar, questionar e agir, e a aprendizagem deve ser sempre a partir daquilo que ela possui. Dessa forma, o requisito principal para o sucesso da educação é ouvir o conhecimento da criança (ARCE; JACOMELI, 2012, p. 15).

Para que tudo isso aconteça, é necessário que se tenha profissionais com formação ampla, sólida e crítica, pois, esse é o primeiro acesso da caminhada escolar da criança. A participação de todos os envolvidos para a contribuição dessa educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

escolar, contribuindo devidamente em cada espaço para proporcionar essa relação entre ambiente familiar e ambiente escolar.

3. FORMAÇÃO ESPECÍFICA DO PEDAGOGO E ATUAÇÃO NESTA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Quando nos referimos ao pedagogo, é necessária a formação no Curso de Pedagogia, lembrando que ele tem suas diversas áreas de atuação, conforme as Diretrizes da Pedagogia, compreendemos que:

> Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam- se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar [...] (BRASIL, 2006).

Requer reflexões importantes sobre os diversos componentes da educação. E o currículo do curso demanda muito da instituição, porém com o mesmo intuito, voltado para gestão para docência. Neste caso, será posto aqui o pedagogo que atua na gestão da Educação Infantil, ou seja, o coordenador pedagógico.

O pedagogo, na coordenação pedagógica, necessita possuir um conhecimento prévio de como o educando se relaciona com o contexto em que reside. Com isso, tenta conversar com os integrantes da residência, quanto às responsabilidades de educação e fornecer-lhes, sempre que necessário, orientações para que se obtenha um avanço no desenvolvimento escolar. Desse modo:

> Considera-se, portanto, que a formação e a profissionalização do pedagogo, no contexto educacional, cultural e político brasileiro, por sua vez, favorecem a delimitação de diversos contornos identitários ou múltiplas identidades, considerando-se que a formação no curso de pedagogia, que especificamente forma pedagogos, sofreu, como qualquer prática cultural humana, profundas modificações ao longo da história (BRZEZINSKI, 2010, p. 120).

Falar sobre o coordenador pedagógico na Educação Infantil torna-se algo abrangente, pois sabe-se que este profissional ao atuar em uma instituição de ensino, pode exercer diversas funções, estando de acordo com a necessidade no momento. Neste caso, será compreendido o pedagogo na Educação Infantil dentro da coordenação pedagógica. De modo que seus desafios sejam estudados por consequência de estar presente em todos os assuntos que diz respeito à instituição.

O foco deste texto é trazer o pedagogo, dentro da instituição, atuando na coordenação pedagógica. O pedagogo na Educação Infantil torna-se um mediador, necessitando ter um olhar para cada especificidade das crianças, assim verá suas dificuldades e saberá lidar com isso. Cuidadosamente, para que se tenha sucesso na busca por uma ação que, muitas vezes, necessita de atenção especial:

> A mediação à qual estamos nos reportando nesse momento ocorre na relação entre professor – conhecimento – pedagogo como elemento fundamental do processo ensino-aprendizagem. Portanto, o elemento mediador do trabalho de professores e pedagogos é o conhecimento. O conhecimento que será ensinado na escola e que diz respeito ao currículo (HADDAD, 2016, p. 279).

Todo o caminho percorrido por este profissional exige formação, inevitável para se tornar um pedagogo. Ser este profissional demanda muita sabedoria para lidar com inúmeras situações: estar conectado, constantemente, com todos os envolvidos na equipe da instituição, desenvolvendo sua função por meio do diálogo e do trabalho conjunto.

4. PRODUÇÕES DISPONÍVEIS SOBRE O TEMA E OS DESAFIOS ENCONTRADOS PELA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante buscas feitas para aprofundamento do tema “O Pedagogo na Educação Infantil”, encontram-se resultados escassos, despertando assim o interesse em pesquisar mais além e encontrar respostas para perguntas que surgiram. Deste modo, a proposição deste texto foi a de discutir mais sobre a temática exposta.

As diversas buscas refinadas realizadas dentro da plataforma Scielo, embasaram-se nas seguintes palavras-chave: “Educação Infantil”, “pedagogo na Educação Infantil”, “coordenação pedagógica” e “desafios do pedagogo”. Em contato, percebeu-se que há poucas produções em relação a este tema e, que de forma bem abrangente hoje se tornou o problema central de investigação: qual a função real do pedagogo?

Outras questões surgem: Por que é um assunto pouco discutido? Quais as especificidades da coordenação na Educação Infantil? São perguntas indagadas durante este estudo. A fim de aprofundar a temática, outros temas encontrados são: “As condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil”

(VIEIRA; SOUZA; ALVES; OLIVEIRA, 2018), “A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil” (SACCHI; METZNER, 2019), “A formação inicial do pedagogo e o enfrentamento da medicalização na educação” (CALADO; CAMPUS, 2018) e “De vigilante a gestor: o pedagogo em construção” (ALVES; PIEDADE, 2020).

Dentro de cada um destes trabalhos, é colocado o pedagogo como uma referência. Relatam a graduação dos profissionais da educação, com transformações de questões sociais e culturais, também apontam a dificuldade que há na escolarização, mas que buscam estratégias que contribuirão para romper causas de fracasso escolar.

De acordo com Haddad (2016), após pesquisas realizadas sobre análises de artigos do programa PDE/PR, a categoria de “descaracterização do trabalho”, no caso da função do pedagogo foi equivalente a 23%. Deste modo, a autora citada afirma:

> Os pedagogos definem como “descaracterização do trabalho” nas produções dos artigos científicos produzidos no PDE/PR o trabalho que é como: “atividades imediatistas”, “trabalho confuso”, “ativismo”, “atividades corriqueiras”, “trabalho exaustivo”, “demandas urgentes e emergenciais”, “indefinição de funções”, “desvinculação do seu real trabalho”, “distanciamento da real função”, “distanciamento entre o prescrito na legislação e o real”, “trabalho de forma indefinida”, “atividades rotineiras”, “tarefas imediatas”, “práticas cotidianas isoladas”, “apagar incêndios”. Esse trabalho tem levado os pedagogos a manifestar um sentimento de “frustração”, “perda de identidade”, “insatisfação”, “sensação de ao final do dia não ter feito nada do que havia planejado (HADDAD, 2016, p.172).

Primeiro mencionam-se as funções que possui: a comunicação e interação com a família é um dos mais importantes papeis que este profissional realiza, porém, sabe-se da dificuldade que encontra e, neste caso. Surgem, então, os desafios do coordenador pois, no decorrer do ano letivo, fica restrita a comunicação, somente por meio de telefonemas e, poucas vezes, o encontro dentro da própria instituição. Pode-se destacar ainda que, seria uma das funções que ele exerce, estar em comunicação e interação com a família, sendo este um dos papeis fundamentais.

> [...] Estabelecer esse vínculo é um dos desafios do trabalho do pedagogo. Conforme vimos, umas das maiores reclamações dos professores é a falta de envolvimento dos pais com a vida escolar dos seus filhos e cabe a esse profissional a responsabilidade de assumir esse desafio. É claro que sempre com a participação dos professores, mas a iniciativa e a programação das ações devem ser do pedagogo (PINTO, 2006, p. 152).

Há diversos desafios que se encontram na coordenação da Educação Infantil, como já mencionado. O profissional da Educação Infantil terá como função ser um articulador de experiências, ou seja, oferecer oportunidades significativas que mais tarde serão transformadas em aprendizagem, tendo a finalidade de repensar a realidade, ajudando a procurar um novo caminho que desenvolverá novas maneiras de aprender.

Também, dentro da equipe pedagógica, tem como prioridade estar à frente das providências administrativas junto ao profissional que atua na direção institucional. Uma das funções mais importantes do coordenador pedagógico é quando ele cria meios que trabalhem o desenvolvimento social e cultural, fazendo com que a criança obtenha conhecimentos de um desenvolvimento com autonomia e continuamente, com uma aprendizagem diferenciada. A partir de pesquisas,

> As produções PDE apontam que o trabalho do pedagogo está diretamente ligado ao processo do ensino-aprendizagem e consequentemente comprometido com a melhoria da qualidade da educação. Os pedagogos utilizam os seguintes termos para definir seu trabalho: “promoção da aprendizagem”, “acompanhamento do ensino-aprendizagem”, “organização e articulação do trabalho pedagógico”, “mediação do processo pedagógico”, “assessoramento ao trabalho do professor”, “subsidiando e auxiliando os professores no processo ensino-aprendizagem”, “mediação e orientação à prática docente”, “auxiliar no aprimoramento do trabalho do professor”, “busca de soluções aos problemas que envolvem a aprendizagem do aluno”, “dinamizar as reflexões e estudos”, “atuar efetivamente em todas as questões que estão relacionadas com o pedagógico” (HADDAD, 2016, p. 146).

Dentro da sociedade existem várias culturas. Destas culturas, as famílias possuem uma forma de educar suas crianças. Na educação, entende-se que devemos respeitar as diversas culturas. Com isso, percebe-se mais um desafio: trabalhar um modo que respeite a cultura própria, estando abertos para adquirir novos pensamentos, opiniões e posicionamentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos, durante estudos feitos sobre este tema, oportunizando relacionar com vivências dentro da formação acadêmica, embasando-se se em estágios curriculares, em específico na Educação Infantil, deixamos clara a importância de contarmos com um pedagogo, um dos profissionais da educação exercendo seu devido papel, na coordenação pedagógica, sendo ele o mediador entre escola e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

comunidade.

A Educação Infantil é complexa e desafiadora. Ela é reconhecida como uma etapa para desenvolver as práticas educativas das crianças, participando do processo de seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Ao olhar para a Educação Infantil é preciso ter afeto, trabalhar no coletivo de vivências, interagir, colocar curiosidades, desenvolver a imaginação, criatividade, encantamento e aprendizagens que deixarão marcas em sua identidade.

Trabalhar com a Educação Infantil requer assegurar a formação humana de qualidade coletivamente: professores, alunos, pais/responsáveis e toda a comunidade escolar. Portanto, refletir sobre a Educação Infantil requer problematizar circunstâncias que oportunizem benefícios para todos os envolvidos, pois se trata da fase da educação em que a criança terá o primeiro contato com direitos e deveres, dentro da sociedade em que vive.

Com isso, ao concluir este trabalho, deixamos evidente que não corroboramos com ideias que diminuam o profissional da coordenação pedagógica. Ao concluir sua formação, no momento em que for atuar na educação, ele necessita reconhecimento a respeito da função que exerce. Assim, fortalecendo sua identidade enquanto profissional do campo educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Daniel Vecchio; PIEDADE, João. De vigilante a gestor: O pedagogo em construção. Educação em revista. vol.36. p. 1-24. Belo Horizonte.Epub Oct 23, 2020. Disponívelem<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100280&tlng=pt>Acesso em: 24 de fevereiro de 2021.

SACCHI, Ana; METZNER, Andreia. A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 100, n. 254, p. 96-110, jan./abr. 2019. Disponível em:<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3290> Acesso em: 24 de fevereiro de 2021.

VIEIRA, Emilia Peixoto; SOUZA, Luciana Sedeno de; ALVES, Cândida Maria Santos Daltro; OLIVEIRA, Rachel de. As condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil. **Pro-Posições**. Bahia, v. 29, n.3, p. 467-491. set/dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fHmFczc76NR6SBLWqLM6hjy/?lang=pt> Acesso em: 24 de fevereiro de 2021.

16.5.147 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES POR FUTUROS PROFESSORES: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID PEDAGOGIA

Beatriz Maria de Nazaré Siqueira [2229]

Francine de Paulo Martins Lima [2230]

RESUMO

A qualificação da formação inicial de professores tem sido foco de debates no cenário educacional, observando a necessária articulação entre teoria e prática profissional, bem como a busca pela aproximação universidade e escola de educação básica como elementos essenciais para uma formação situada na escola e que oportunize ao futuro professor vivenciar a profissão desde o início da sua formação profissional. Nessa perspectiva, iniciativas como o Programa institucional de bolsas de iniciação à docência contribuem para a inserção gradativa dos estudantes no contexto escolar. Diante do exposto, este trabalho tem por objetivo relatar a experiência vivida por estudantes de um curso de pedagogia ao longo da participação no PIBID com foco na docência em situações de alfabetização e letramento e as contribuições para a construção de saberes profissionais a partir das vivências na escola. Assim, o trabalho em tela configura-se como um relato de experiência. A vivência relatada aponta que o Pibid contribuiu para que os licenciandos superassem suas inseguranças e medos de adentrar o ambiente escolar a medida que acessavam os conhecimentos teóricos e se aprofundavam na análise das demandas e desafios enfrentados no contexto da escola, gerando reflexões e novas oportunidades de intervenção pedagógica. O processo de evolução se mostrou constante e reconhecido pelos próprios bolsistas e voluntários, que tiveram a chance de modificar sua postura profissional e pessoal. O formato de estudo, planejamento e possibilidades de intervenção configuram-se como oportunidade de aquisição, aprimoramento, ampliação e até mesmo reconfiguração dos saberes docentes, culminando em processo de organização da ação docente de forma mais autônoma, mesmo ainda na condição de futuros professores.

Palavras-chave: PIBID. Formação inicial. Saberes docentes. Parceria universidade e escola. Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID é uma ação que tem por intuito fomentar a formação inicial na busca da realização de práticas inovadoras que auxiliem no aprimoramento dos processos de ensino, visando uma melhora qualitativa da educação básica. Esse programa é desenvolvido nas escolas

[2229] Graduanda do 8º período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras - UFLA. Integrante do PIBID Pedagogia Presencial UFLA no período de 2018-2020.

[2230] Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Docente da área de Didática e estágios do Departamento de Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora de área do PIBID Pedagogia presencial UFLA de 2018-2020. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação docente e Práticas Pedagógicas – FORPEDI/UFLA e Membro da Rede de Estudos sobre Desenvolvimento Profissional Docente – REDEP. E-mail: francine.lima@ufla.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

públicas de educação básica, na qual os alunos dos cursos de licenciatura das universidades públicas desenvolvem seus respectivos projetos sob a supervisão dos professores da universidade e acompanhamento dos professores em atuação na escola, que participam como co-formadores dos futuros docentes.

É notório que o programa tem a intenção de proporcionar aos docentes em formação a oportunidade de aplicar os conhecimentos que vêm sendo aprendidos e construídos teoricamente na prática, possibilitando o contato com a rotina e as nuances que perpassam o âmbito escolar antes mesmo do término da graduação.

Consideramos que ter essa experiência prática é de suma importância para o processo da formação docente e a construção de seus saberes. Segundo Tardif (2012), existem quatro tipos de saberes: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. Para o autor, os saberes experienciais são conhecimentos atualizados, adquiridos e necessários para a prática docente. Esses conhecimentos, por sua vez, não podem ser produzidos somente dentro das instituições formadoras, são produzidos pelos professores por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço escolar e às relações estabelecidas com os alunos e colegas de profissão.

Diante dessa perspectiva, as experiências que foram oferecidas para os bolsistas e voluntários do programa, consideraram os saberes apresentados por Tardif (2012), a fim de que os discentes pudessem ter os subsídios e a segurança necessária para adentrar o ambiente escolar. Sendo assim, esta produção tem por objetivo relatar as experiências vivenciadas pelo grupo de pibidianos do curso de Pedagogia presencial oferecido pela Universidade Federal de Lavras, durante as reuniões e encontros da equipe que foram imprescindíveis para subsidiar as ações desenvolvidas na escola e por fim em caráter conclusivo pretende-se expor quais foram os ganhos de fazer parte do programa.

2 O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação inicial de professores, tem como um de seus objetivos oferecer ao futuro docente o aprendizado de alguns fundamentos e princípios básicos da profissão, somados a ferramentas de cunho científicos e pedagógicos, para que estes possam tomar decisões e assumir a tarefa educativa em sua total plenitude. Tem sido

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

um campo constantemente pesquisado, no sentido de compreender o processo de formação da identidade docente, buscar reflexões acerca da prática docente e sobre as possibilidades de materialização didática.

Vários são os desafios que perpassam o fazer docente e o sistema educativo exige cada vez mais habilidades diversificadas e diferenciadas, que possam ir além da dominação de conteúdos de ensino. Nesse sentido, percebemos a importância da formação de novos perfis de educadores, alinhados às novas demandas sociais. Para tanto, é necessário que se tenha uma formação que seja coerente, consistente e comprometida com o fazer educativo.

Com isso, ressaltamos a importância de programas como o Pibid que oferecem a possibilidade de os graduandos desenvolverem as características necessárias para lidar com desafios da educação desde o início de sua formação. É na escola que os graduandos ainda na formação inicial encontram um ambiente fértil para lidar com as situações reais de ensino, tendo a possibilidade de experienciar diversas metodologias, contribuindo para o aprimoramento e a construção de suas próprias práticas de ensino. Segundo Formosinho (2009, p. 226) “o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de melhoria das práticas docentes”, ou seja, ocorre na interação com o contexto e tem por finalidade a melhoria da realidade escolar.

Outro aspecto que pode ser considerado primordial para a formação inicial que é oferecido pelo Pibid é a convivência com a dinâmica da escola, da sala de aula e do trabalho docente no cotidiano escolar. O ambiente escolar é chão de muitas aprendizagens práticas, André et al (2017) elucidam que:

> [...] é nesse espaço, permeado pelos valores, crenças, significados e modos de agir de seus membros que os professores iniciantes constroem sua profissionalidade, por isso devem conhecer os aspectos instituídos, mas, sobretudo, participarem como instituintes de novos processos e novas práticas, pois seu desenvolvimento profissional é permeado por esses aspectos (p.513).

Passar por essa experiência de vivências no âmbito escolar, aproxima os bolsistas e voluntários da sua área de atuação, possibilitando a compreensão dos conceitos com os quais tem contato teórico na graduação, como planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem. Do mesmo modo, Chaves e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Gamboa (2000) ressaltam algumas das incumbências de programas como o Pibid, que beneficiam a formação dos graduandos:

> [...] formar profissionais competentes para atuar em situações complexas, produzir conhecimento científico, elaborar materiais instrucionais para socializar conhecimentos, são desafios que nos propomos a encarar a partir do ensino-pesquisa-extensão, tendo como princípio articulador o trabalho pedagógico. (CHAVES; GAMBOA, 2000, p. 164).

Nesse sentido, nota-se a preocupação do programa com a atuação ativa, reflexiva e consciente do futuro profissional da educação não apenas durante seu exercício como bolsista, mas, também, como docente, contribuindo para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Nóvoa (2003):

> É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (p. 5).

Desse modo, podemos destacar a importância dos alunos da graduação se revelarem dispostos a participar de programas como o Pibid, pois conforme destacado por Nóvoa (2003) existem alguns tipos de conhecimentos que só irão emergir da prática e da reflexão sobre a prática, o que por sua vez contribui para o entendimento de que a docência é um exercício pautado na reflexão, na discussão e no trabalho coletivo.

Gonzatti e Vitória (2013, p. 38) afirmam que pela participação no PIBID é possível aprender “[...] a ser professor, e nesse processo diferentes saberes se entrecruzam para constituir um perfil profissional”, uma vez que a profissionalidade docente vai sendo (re) construída a cada vivência, sejam elas prazerosas ou conflituosas.

3 METODOLOGIA

Esta produção refere-se a um relato de experiência, de reuniões e encontros de planejamento, que foram vivenciados pela equipe de pibidianos, graduandos do curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Essas

reuniões ocorriam semanalmente no Departamento de Educação (DED/UFLA), contando com a participação da coordenadora do subprojeto, das professoras supervisoras das escolas participantes e dos pibidianos.

Sendo assim, o objetivo deste relato é apresentar inicialmente os benefícios provenientes da participação no programa para a formação docente, em seguida, ressaltar as contribuições das reuniões e encontros de planejamento para a construção de saberes docentes e autonomia para o desenvolvimento das práticas docentes pelos bolsistas e voluntários do subprojeto em alfabetização e letramento, concomitantemente a construção da identidade profissional dos mesmos.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Exercer a profissão docente não é um ato mecânico ou engessado, por isso:

> Investir na formação inicial de professores, num contexto de incertezas, requer a busca de possibilidades que potencializem uma escuta sensível da voz do professor em processo de formação inicial, bem como a adoção de aspectos epistemológicos e metodológicos, no sentido de melhor entender o entrecruzamento do aprendizado constante e contínuo dos saberes, da identidade e da profissionalização, numa estreita relação com as subjetividades e singularidades das histórias de vida, através da abordagem biográfica (SOUZA, 2016, p. 25).

Diante do exposto, entende-se a formação da identidade profissional como um processo, no qual o sujeito constrói e desconstrói conceitos no decorrer de sua vida, mesmo nas vivências que antecedem a escolha profissional e o ingresso na graduação. Nesse sentido, as vivências que foram realizadas durante o desenvolvimento do PIBID, constituem-se um marco na constituição da profissionalidade dos participantes.

Certamente, as experiências com as regências e ações que vivenciamos nas escolas foram extremamente enriquecedoras, devemos tal êxito a todo conhecimento que adquirimos durante as reuniões e encontros, que eram semanalmente realizados. Ao adentrarmos o âmbito escolar era necessário nos aprofundarmos sobre as principais questões que seriam tratadas: o espaço escolar e os processos de ensino e aprendizagem das práticas de leitura e escrita.

Começando pelo espaço escolar, em nossas primeiras reuniões começamos a tratar sobre os aspectos que seriam observados. Na primeira visita a escola, usando

como aporte teórico os estudos de Libâneo (2015) sobre a organização e gestão da escola, observamos toda a rotina: entrada e saída dos alunos; a relação entre a equipe escolar, fator que influencia na motivação e na aprendizagem dos educandos; o recreio e a organização do espaço/ambiente escolar, pois a forma que o ambiente está organizado diz muito sobre a instituição revelando quais são os aspectos culturais predominantes, quais são os valores que norteiam as ações da escola.

Por fim, também consideramos o papel dos gestores em meio a este processo, pois a organização da escola, não só da sala de aula, mas de todas as áreas e muitas vezes depende do que a gestão espera da aprendizagem dos estudantes, sendo que de acordo com Libâneo (2015):

> [...] não educamos os nossos alunos apenas na sala de aula: também as formas de organização e as práticas de gestão educam e ensinam. Dizendo de outra maneira, as crianças aprendem coisas na sala de aula e também aprendem muitas coisas com o ambiente da escola, com as formas de organização, com as formas de relacionamento, com as rotinas, com os modos de resolver problemas e solucionar conflitos. (LIBÂNEO, 2015, p. 286).

Além de termos realizado o estudo dos textos de Libâneo (2015) discutimos nas reuniões a importância de ter um olhar flexível e sem julgamentos depreciativos durante as nossas observações. Em seguida, começamos a ponderar os aspectos observados e verificar quais as possibilidades para auxiliar a escola com o processo de alfabetização e letramento dos alunos.

Com isso, demos início aos estudos sobre como ocorre a aquisição da leitura e da escrita pelas crianças, passando pelos primórdios de como surgiram as representações escritas, tendo por base as contribuições de Emília Ferreiro (2010), Delia Lerner (2002) e Telma Weisz (1999) na busca de compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita e os desafios que os rodeiam.

Nesse período de construção de conhecimentos, as reuniões que nos marcaram foram certamente as que aprendemos sobre as hipóteses de leitura e escrita e sobre a sondagem. A sondagem é um exercício de diagnóstico das hipóteses de leitura e escrita de cada aluno de uma turma de alfabetização, usada para constatar a evolução do processo de aprendizagem. Consiste em uma produção espontânea de uma lista de palavras sobre determinado tema que é chamada de campo semântico, sem apoio de qualquer fonte e nem intervenção do professor. A lista é composta por

uma palavra polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba, uma monossílaba e uma frase elaborada com uma dessas palavras. Os níveis a serem verificados são garatujas, pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico alfabético e alfabético, conforme apresentado por Emília Ferreiro (2010) em seu livro Reflexões sobre a alfabetização.

Nesse livro a autora traz as concepções das crianças a respeito do sistema de escrita, em que podemos destacar a importância das produções espontâneas da criança, nomeadas pela autora de garatujas. A importância de compreender que a criança não aprende somente quando são expostas a um ensino sistemático e valorizar suas produções, dando ênfase não só nos aspectos gráficos, mas sim aos aspectos construtivos. Assistimos vídeos sobre a evolução da escrita para podermos entender mais como se dão essas hipóteses, vídeos de aplicação de sondagem para podermos observar como devemos conduzir a situação, as possíveis intervenções e realizamos exercícios de análise de diferentes tipos de escrita para fixação do que foi aprendido.

Por conseguinte, outro momento marcante que ocorreu durante as reuniões foi a produção dos materiais pedagógicos. Os materiais pedagógicos configuram-se como um excelente aliado para o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de diversas habilidades por meio da promoção de um ambiente prazeroso e motivador. Nem todos os materiais pedagógicos são jogos, mas estes devem ser valorizados, pois além de fazer parte da cultura infantil, possibilitam uma aprendizagem significativa na alfabetização, é a possibilidade da criança descobrir as palavras através do lúdico. Sendo assim, para fazer o uso desses materiais todos os envolvidos na aprendizagem precisam estar conscientes da importância que os jogos e as brincadeiras possuem na construção do conhecimento da criança, uma vez que, de acordo com Vygotsky (1988) a atividade guia dessas crianças que adentraram o início do processo de alfabetização ainda continua sendo o brincar.

Para além do âmbito da aprendizagem, a garantia do livre brincar é essencial para o desenvolvimento da criança, segundo Marcelino:

> É fundamental que se assegure à criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção... como se fora brincadeira de roda (1996, p.38).

Porém, além do exercício do prazer da brincadeira, no âmbito escolar é possível aproveitar os momentos de diversão para criar situações de aprendizagem, por meio das ações lúdicas que possibilitam que a criança possa comparar, analisar, nomear, associar, calcular, classificar, compor, conceituar e criar. Assim, os jogos trazem o mundo para a realidade da criança, possibilitando o desenvolvimento de sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade contribuindo para construção de seu conhecimento. Portanto, diante de todos esses benefícios, visando o avanço das crianças em relação à leitura e a escrita o grupo de pibidianos desenvolveu uma série de materiais pedagógicos que atendem a esse objetivo, desde a definição da rotina com os alunos, a processos de produção individual, partindo de repertórios já estabelecidos pelas crianças trazendo para as produções textuais uma relação de sentido e significado ao que está sendo proposto. Entre esses encontros e reuniões destaca-se um momento de grande relevância, a análise do Projeto Político Pedagógico da escola. Durante esta análise, procuramos identificar entre outros aspectos que devem constar no PPP, como ano de elaboração, identificação da escola, os recursos disponíveis, principalmente quais os princípios norteadores da escola.

Vasconcellos (1995) afirma que o:

> Projeto Pedagógico [...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição. (VASCONCELLOS,1995, p.143).

Portanto, sendo esse um documento articulador das ações desenvolvidas pela escola, deve conter objetivos e metas bem determinados, de acordo com Demo (l998):

> Existindo projeto pedagógico próprio, torna-se bem mais fácil planejar o ano letivo, ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos, como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência. (p.248).

Ademais, muitas foram as reuniões e encontros realizados pelo grupo que se converteram na aquisição de conhecimentos que foram fortuitos à formação de todo o grupo. Logo, podemos considerar que além das práticas realizadas na escola e na sala de aula, as reuniões e encontros foram essenciais para o desenvolvimento da

autonomia e conhecimento dos bolsistas e voluntários, pois eram momentos valiosos nos quais se podia planejar, realizar o acompanhamento das atividades que estavam sendo realizadas, compartilhar as experiências e contar com a ajuda de todo o grupo para as diversas situações vivenciadas no contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, entende-se que o vínculo com o Pibid ameniza os impactos causados pelo primeiro contato com a realidade escolar, que é gerado no início da profissão docente. Além disso, corrobora para a melhora qualitativa das práticas de ensino e aprendizagem utilizadas nas escolas de educação básica e para que os licenciandos tenham uma formação crítica e significativa.

O Pibid se configura como uma considerável iniciativa para a construção de novas alternativas de formação docente que considerem as necessidades da educação básica, auxiliando na aproximação da relação entre a universidade e a escola, havendo segundo André, Martins e Pereira (2014) a integração de conhecimentos e experiências entre ambas, além de contribuir para a valorização da carreira de professor e na conquista da profissionalidade docente.

Dessa forma, vale ressaltar que as reuniões e encontros que ocorreram durante o programa tiveram um papel de suma importância para a construção dos saberes didáticos pedagógicos e autonomia dos pibidianos. Com isso, é possível perceber que a participação no Pibid contribuiu para que os licenciandos superassem suas inseguranças e medos de adentrar o ambiente escolar, graças aos conhecimentos e reflexões adquiridas. O processo de evolução se mostrou constante e reconhecido pelos próprios bolsistas e voluntários, que tiveram a chance de modificar sua postura profissional e pessoal.

Os conhecimentos produzidos durante todo o percurso do programa permitiram a ampliação dos saberes que, conforme indicados por Tardif (2012), vão sendo construídos ao longo da formação inicial. Portanto, fica evidente a importância de ainda na formação inicial buscar integrar programas como o Pibid ou outras oportunidades para se qualificar profissionalmente.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ANDRÉ, Marli; MARTINS, Francine de Paulo; PEREIRA, Marli Amélia Lucas. **Uma iniciativa de inserção à docência:** O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. São Paulo: Ícone, p. 450-464, 2014.

ANDRÉ, Marli; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; MARTINS, Francine de Paulo; PEREIRA, Marli Amélia Lucas. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 505-520, 21 ago. 2017. FAI-UFSCar. http://dx.doi.org/10.14244/198271992231.

CHAVES, M.; GAMBOA, S. S. **Prática de ensino: formação profissional e emancipação**. Maceió: EDVFAL, 2000.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização.** 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FORMOSINHO, Julia Oliveira (org.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente.** Portugal: Porto Editora, 2009.

GONZATTI, Sônia Elisa Marchi; VITÓRIA, Maria Inês Corte. Formação de professores: algumas significações do pibid como política pública. **Revista Cocar**, 2013, v. 7, n. 14, p. 34-42.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1996.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e ação pedagógica**. Lisboa: Educar, 2002.

SOUZA, E. C. Profissionalização, fabricação de identidade e trabalho docente: alguns apontamentos teóricos. **Construções identitárias de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2016.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Brasileira. São Paulo: Martins, 1988.

16.5.148 O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: COMO APROXIMAR TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Carolina Leite da Silva[2231]

Caroline Simon Bellenzier[2232]

RESUMO

A sociedade em que vivemos também chamada por alguns autores de sociedade do conhecimento ou sociedade da informação, está em constante transformação e requer dos seus agentes permanentes atualizações, independente do setor ou demanda de trabalho. No âmbito escolar essa premissa não poderia ser diferente, pois o fazer pedagógico do professor, necessita de constante aprimoramento teórico e pedagógico. Porém, não podemos esquecer que a educação não está a serviço do mercado e sim para colaborar à construção de uma sociedade justa e igualitária. Desta maneira, a formação continuada do professor se faz indispensável para compreender a docência como um campo de formação e transformação permanente e para que o professor possa ter êxito nas atividades que realiza no cotidiano escolar, assim como para conhecer, entender e relacionar teoria e prática no seu fazer pedagógico. O presente artigo tem por objetivos: (i) caracterizar a trajetória formativa dos professores de educação básica; (ii) contextualizar como o processo de formação continuada acontece; e por fim, (iii) compreender o processo de formação continuada em serviço como possibilidade de diálogo e reflexão, aliando teoria e prática. Trata-se de um estudo exploratório quanto aos objetivos e bibliográfico/documental quanto aos procedimentos. Os referenciais utilizados, entre outros, são Fávero; Tonieto (2010, 2017), Freire (1991, 2010) e Bachelard (1996).

Palavras-chave: Formação Continuada. Reflexão. Professor. Teoria. Prática

1 INTRODUÇÃO

Na atual sociedade em que vivemos, estamos inseridos em um contexto sociocultural que se modifica com muita rapidez, todos os dias nos deparamos com novos conhecimentos, novas pesquisas e novos saberes. Enquanto professores, precisamos questionar o quanto a formação inicial nos capacitou para esse tipo de desafio. Além disso, refletir se somos capazes de enfrentar o árduo e exaustivo cotidiano escolar com os conhecimentos produzidos e reproduzidos em nossa graduação, e por fim, em quais espaços podemos encontrar recursos que nos reabasteçam para os enfrentamentos apresentados no cotidiano escolar.

Ao repensarmos sobre tais questionamentos, estão em pauta nas principais

[2231] Licenciada em Pedagogia, Especialista em Supervisão Educacional (UPF), mestranda em Educação (UPF). E-mail: 97203@upf.br
[2232] Licenciada em Letras, Especialista em Supervisão Educacional (UPF), mestranda em Educação (UPF). E-mail: 129812@upf.br

discussões do campo educacional, estudos sobre a formação continuada de professores – as referidas pesquisas ligam-se aos grupos de pesquisa de Pós-Graduação em Educação espalhados pelo Brasil.

Por vezes, a formação continuada, é apontada por uns como uma possível solução para que o professor possa se preparar e exercer de maneira mais significativa sua função. Para outros, considerada uma perda de tempo, ineficiente, pois considera apenas questões teóricas que estão longe da realidade enfrentada pelos professores, isso também ocorre pelas experiências formativas as quais foram submetidos. Assim, conforme ressaltam Fávero e Tonieto (2010, p. 57):

> Uma vez justificada a necessidade da formação continuada, surgem, de imediato, perguntas a respeito de como ela deve ser conduzida. É comum que professores e dirigentes educacionais partilhem a concepção de que formação continuada é participar de cursos, seminários, eventos, palestras e coisas do gênero. O processo envolve tais atividades, mas não apenas elas. Um trabalho sério e comprometido de formação continuada, é aquele capaz de ajudar o professor a produzir o seu próprio conhecimento, levando em consideração o seu contexto de ação, ou seja, a escola e a sala de aula.

Um fator relevante, referente a formação continuada, é que esse espaço não pode desconsiderar o professor como agente principal do processo, que possui conhecimentos teóricos prévios, e constante contato com a prática. Outra questão a ser considerada, é que a formação continuada não pode ser encarada como uma fórmula mágica, tampouco como a única solução para todos os problemas da escola.

Podemos perceber que muitos professores já conseguem reconhecer a necessidade de dar continuidade a sua formação, mas defrontam-se com a dificuldade de encontrar formações que estejam alicerçadas em questões práticas e teóricas, e principalmente uma formação que não desconsidere o professor enquanto um sujeito com historicidade e conhecimentos significativos. (GOODSON, 1996, p. 71).

Sendo assim, consideramos necessário o resgate da constituição e formação dos professores de educação básica, como se dá a formação inicial desse profissional e como a formação continuada poderá se enraizar em suas práticas.

2 A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA E SEU PROCESSO INICIAL DE FORMAÇÃO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A profissão docente, no atual contexto brasileiro, possui um alto impacto na vida das pessoas, porém tem sido pouco valorizada e, por vezes, marginalizada. Considerando isso, assim como tantas outras carreiras profissionais, não basta querer ser professor, é preciso constante estudo e aperfeiçoamento. De acordo com Freire, “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 1991, p. 58).

A preocupação com a formação inicial dos professores está atrelada a questionamentos de como saber fazer, como o professor colocará em prática às teorias aprendidas, quais os modelos pedagógicos utilizados, dentre outros questionamentos. Cabe aqui sintetizar um pouco do processo histórico de formação inicial de professores e como suas práticas eram compreendidas nas décadas de 1970, 1980, 1990 e anos 2000.

Na década de 1970, os professores, eram percebidos como meros reprodutores de conteúdo que necessitavam estar constantemente sob uma figura de supervisão. Na década de 1980, marcada pelo fim da ditadura militar, o campo de formação de professores ainda se caracterizava pela predominância dos conhecimentos técnicos, ou seja, havia uma recusa por aliar teoria e prática.

Os anos 90 foram marcados pela constituição da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, nesse momento, iniciou-se uma ruptura da predominância dos saberes técnicos, os olhares voltaram-se às práticas dos professores. Dos anos 2000 em diante, podemos caracterizar o período como sendo marcado pela procura de novas alternativas, o professor não é mais um reprodutor de conhecimentos, mas sim uma ponte entre os alunos e os saberes, sendo reconhecida a importância de aliar os conhecimentos teóricos e práticos.

No âmbito educacional, é de comum entendimento, a necessidade de cuidado com a formação inicial daqueles que desejam se tornarem professores. Nesse sentido, foram criadas por órgãos gestores, as políticas docentes no Brasil, que possuem o intuito de qualificar e ressignificar a formação docente. Dentre essas políticas, destaca-se o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que foi criado pela CAPES no ano de 2007, e tinha por objetivo conceder bolsas para alunos de cursos de licenciatura plena, para que esses pudessem se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

inserir, conhecer e desenvolver atividades pedagógicas nas escolas públicas de educação básica.

A instituição dessa política docente, demonstra certa preocupação com a própria formação dos professores, além disso, o PIBID, quando institucionalizado, possibilitava o intercâmbio entre a Universidade e a realidade das escolas, significando as teorias através das práticas vivenciadas e observadas. Ao mesmo tempo, realizando o processo inverso, no qual a Universidade poderia contribuir com as discussões e problemáticas escolares, realizando o encontro de dois mundos, nas palavras de NÓVOA (2011): o mundo profissional e o mundo universitário.

Articular as questões teóricas e formativas dos estudantes de licenciatura com as práticas docentes é um caminho possível para a constituição de um profissional preocupado e consciente com a sua trajetória de formação. Que em sua base terá como princípio metodológico e epistemológico, o conhecimento compartilhado e a relação entre teoria e prática.

Ao refletirmos sobre o contexto social que vivemos e considerando a complexidade do ato de educar, percebemos o quão importante se faz compreender a “atividade docente como inacabada” (FREIRE, 2011), e sendo o processo inicial de formação, apenas uma etapa dessa trajetória sinuosa. É necessário que os professores vivenciem novas e contínuas etapas de aprendizagem, e para isso aponta-se a necessidade da formação continuada acontecer voltada à realidade da escola.

Embora justificada e assegurada a necessidade da formação continuada, tendo em vista a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, sabemos que tal marco legal não é suficiente para efetivar esse processo. É necessário, inicialmente, refletirmos sobre o que é entendido por formação e quais os objetivos que se pretende alcançar com ela.

O professor precisa de espaços para que possa repensar, ressignificar e desconstruir velhas ideias. Nesse sentido, a necessidade da formação continuada é inegável e essa pode ser compreendida como um processo necessário e fundamental no qual o professor possa aprender e buscar novas possibilidades para suas práticas pedagógicas. Fávero e Tonieto (2010, p. 41) afirmam que “discutir a formação de professores é fundamental para que a mobilização em favor de uma profunda reforma educacional não se restrinja aos limites do discurso”.

Por isso, é importante que a formação aconteça de forma coesa e coerente com conteúdos significativos à escola e aos professores. Também, é fundamental que ocorra em caráter processual e não reduzida a palestras ou eventos isolados, os quais muitas vezes oferecem como propaganda soluções mágicas para as dificuldades que os educadores encontram em sala de aula.

O processo de formação, não desconsiderar as vivências dos sujeitos nela envolvidos e tampouco a sua formação inicial. Fávero e Tonieto (2010) destacam que o professor precisa unir teorias e práticas, pois não se pode desconsiderar uma em detrimento da outra. Pensar a formação continuada é compreender que os sujeitos estão em constante formação e ressignificação. Não existe um prazo para que ela aconteça, pois a formação deverá ser permanente na vida dos educadores que buscam e acreditam na evolução de seus estudos e consequentemente de suas ações pedagógicas. Desse modo, Freire (2011, p. 40) destaca que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

3 RESSIGNIFICANDO E CONTEXTUALIZANDO OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Para que possamos entender a formação continuada enquanto um processo de ação, reflexão e prática é de fundamental importância compreender esse conceito e suas possibilidades. Nesse sentido, as concepções de formação, segundo Fávero e Tonieto (2010) podem ser divididas em três categorias: formação espontânea, formação institucional e formação pela práxis.

A formação informal e espontânea não é um processo, pois acontece de maneira fragmentada e é guiada pelo senso comum. De acordo com Fávero e Tonieto (2010) essa formação acontece no cotidiano do professor, que por sua vez não procura sua atualização através de estudos formais, negando as questões teóricas. Nesse sentido, o professor acredita que suas vivências serão suficientes para dar conta das mais diversas situações que possam acontecer em sala de aula. Segundo Benincá (2002, p. 103), “Os professores que se contentam com esse tipo de

conhecimento dificilmente retornam à universidade, ou para qualquer outra instituição de ensino para realizar cursos de atualização".

Outra concepção de formação é a institucional, destacada por Fávero e Tonieto (2010). Essa, por sua vez, vai de encontro à formação espontânea. Nessa perspectiva, o educador busca se atualizar por meio de palestras, seminários, cursos e especializações. É fundamental que o professor constitua um método próprio para realizar seus estudos. Portanto, diferente da anterior, o que predomina são as questões de cunho teórico, assim, é preciso ter cuidado para que essa formação não ignore o cotidiano e as vivências do educador.

A terceira concepção, entendida como formação continuada, é aquela que orienta-se pela Práxis. Fávero e Tonieto (2010), reforçam a ideia de Pérez Gómez ao destacar que o elemento principal desse processo é a "reflexão-na-ação" e a "reflexão-sobre-a-ação". O professor, assim, assume uma postura prática-reflexiva, ou seja, consegue associar os conhecimentos teóricos adquiridos em cursos e palestras, com suas questões práticas encontradas na escola. Assim, Pimenta (2012, p. 33) corrobora com o entendimento de que a formação associada aos saberes e refletida possibilita um processo duplo que compreende o ato "de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares em que atuam".

Estabelece-se assim, a relação efetiva entre teoria e prática, e dela as mudanças necessárias ao professor. Tornando-o um agente efetivo e responsável por sua formação e constituição profissional. Nessa concepção, o professor não deve estar alheio a esse processo, nem mesmo esperar fórmulas prontas aos problemas que enfrenta, mas sim buscar métodos de aproximar os conceitos adquiridos com sua realidade. O professor, dessa forma, adquire papel de investigador e pesquisador.

Fávero e Tonieto evidenciam que nesta compreensão de formação, o educador demonstra capacidade para adquirir e construir conhecimentos "por meio da investigação da ação, da prática e do fazer cotidiano, em que se revelam as contingências, complexidades e problemas que devem ser enfrentados, abrindo espaço para a reflexão e criatividade". (2010, p. 70). Os autores citados, destacam que essa formação ocorre de forma processual e auxilia na constituição de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professores prático-reflexivos, os quais aliam a prática cotidiana docente e as teorias, resultando em reflexões críticas relacionadas aos contextos que permeiam.

Embora muito se fale e discuta sobre a formação continuada, muitos professores ainda não encaram esses momentos como parte fundamental de sua constituição profissional, isso ocorre devido às experiências de formação que já obtiveram. No âmbito escolar, essa prática deve acontecer de maneira estruturada e organizada, prezando por rigor científico e pela participação coletiva dos professores agindo ativamente na construção de seus saberes.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO COMO POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO E REFLEXÃO: UM ENCONTRO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Através do processo de formação em serviço, o professor tem possibilidade de estabelecer espaços para que os pares, e também o grupo, possam estudar, compartilhar, trocar ideias, dialogar e principalmente refletir amparados na teoria e prática. Uma vez instituída a concepção de formação continuada em serviço e por meio da práxis pedagógica, é necessário refletirmos sobre os conhecimentos produzidos durante esse processo, como considerar os resultados da formação e como atingir o rigor científico que por vezes parece tão distante da realidade escolar.

O rigor científico aqui destacado, segundo a perspectiva do novo espírito científico de Bachelard (1996, p. 24), é “uma catarse intelectual e afetiva”. O autor, portanto, destaca que, por meio do fortalecimento e introdução da “cultura científica” no cotidiano dos indivíduos – aqui destacamos os educadores, ocorrendo de forma dinâmica e dialética, e substituindo as formações isoladas e descontextualizadas, proporciona espaços de crescimento intelectual e pessoal.

Fávero e Tonieto (2017), explicam a teoria de Bachelard (1996), evidenciando os princípios à construção do espírito científico, o qual determina a superação de obstáculos epistemológicos. Reconhecer que as concepções reducionistas não contribuem para o crescimento do espírito científico é o primeiro passo. Nesse sentido, cabe admitir que não há razão de considerar a teoria pela teoria, pois os estudos científicos são desenvolvidos para e pela prática, e os contextos são inúmeros e diversos. Além disso, não é possível fazer uma análise do contexto sem levar em conta estudos científicos, possibilitando o espaço de reflexão. Ao encontro disso,

Fávero e Tonieto (2017), afirmam que para haver o desenvolvimento do espírito científico é imprescindível que haja o questionamento, perguntas e problematizações que auxiliam no rompimento das “certezas absolutas”.

A partir dessa categoria de formação, o professor assume uma postura reflexiva sobre as práticas desenvolvidas por ele, e a escola se torna um espaço emancipatório. Essa postura de professor pesquisador é referida por Freire (2011) quando o autor afirma que ser professor pesquisador não se trata de algo inerente e natural do indivíduo, mas sim, “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. (2011, p. 30) Sendo assim, cabe destacar o imperativo da prática docente, o qual necessita que “em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. (FREIRE, 2011, p. 30).

Para atingir o caráter formativo que nesse artigo é defendido, a formação continuada precisa superar a ideia de fórmulas prontas e soluções mágicas para o cotidiano escolar. É preciso atentar para o projeto de escola que o professor está inserido e compreender que é possível superar as reuniões pedagógicas informativas, dando lugar a momentos de reflexão crítica sobre os fazeres pedagógicos do professor. Compreendendo a necessidade de que os conhecimentos científicos defendidos nas Universidades também possam ser estudados e produzidos no chão da escola.

O professor crítico-reflexivo é aquele que pensa e problematiza suas práticas. A postura desse profissional é favorecida, quando as atividades de formação são contextualizadas e acontecem unindo as necessidades do cotidiano escolar específico de atuação do professor, e também, as especificidades de sua formação. Assumindo essa postura, a escola passa a ser um importante espaço formativo, não mais um espaço de reproduzir velhas práticas, mas sim um lugar em que se racionalizam os saberes dos professores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores encontram diversos enfrentamentos em sala de aula, além de serem responsáveis por promover diariamente a formação de seus alunos, capacitando-os e dando-lhes suporte para que possam criar possibilidades de estudo.

Por isso, é indispensável ao professor estar constantemente ressignificando seus aprendizados, unindo e conciliando teoria e prática.

Refletir sobre a formação inicial dos professores é necessário à medida em que queremos que esse profissional assuma uma postura de professor pesquisador, que pensa e age ressignificando suas práticas pedagógicas. A construção de um profissional com tal postura, deve ser incentivada e orientada ainda nos cursos de licenciaturas, tendo como exemplo a política educacional do PIBID, citada neste artigo.

A formação continuada em serviço tem sua justificativa fundada uma vez que atende ao cotidiano das escolas de educação básica e dos professores que nela estão inseridos. Ou seja, trata-se de uma formação atenta as necessidades daquele espaço e com isso ganha significado e relevância para os agentes envolvidos nesse processo. Através dessa reflexão podemos perceber que há uma necessidade de possibilitar ao professor um espaço dentro da escola, para que ele possa pensar e unir teoria e prática.

Ainda, é possível afirmar que existem diferentes concepções e maneiras de pensar a formação. Quando a escola opta por um tipo de formação é possível percebermos quais são suas concepções de educação e organização escolar. Acreditamos que a formação continuada, é fundamental para promover as mudanças de que a escola necessita, mas, para isso é preciso unir teoria e prática. Sem valorizar uma em detrimento da outra. Portanto, conforme observamos a formação continuada significativa para os professores, é aquela ancorada nos princípios de refletir sobre a própria prática aliada na perspectiva teórica desenvolvida na academia.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BENINCÁ, Elli. **O Senso Comum Pedagógico: Práxis e Resistência**. Dissertação. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [on-line] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 27 de Outubro de 2019.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente.** Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FÁVERO, Altair A.; Tonieto, Carina. **Docência Universitária e Formação do Espírito Científico: Uma Abordagem a partir da Epistemologia de Gaston Bachelard**. Rev. Roteiro, Joaçaba, v. 42, n. 1, p. 155-172, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/11554/pdf>. Acesso em: 6 Out. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.18593/r.v42i1.11554.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1996. p. 63-75.

NÓVOA, Antônio. Nada substitui um bom professor: Propostas para uma revolução no campo da formação de professores. IN: GATTI, Bernadette A. et al. (orgs). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docente**. 8 ed- São Paulo: Cortez Editora, 2012.

16.5.149 O PROCESSO DE INSERÇÃO NA DOCÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Marilia Marques Mira[2233]

RESUMO

Tendo por base um recorte de pesquisa de doutorado, este trabalho tem por objetivo refletir sobre o processo de inserção profissional na docência, a partir do relato de uma professora ingressante numa rede pública de educação básica, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O estudo parte de um conceito ampliado de inserção à docência, complexo e multidimensional, na perspectiva apresentada por Akkari e Tardif (2011) e Oliveira e Cruz (2017), diferenciando-se da iniciação à docência. As questões norteadoras do trabalho, articuladas entre si, são: como ocorreu o processo de inserção na docência? Que condições contribuíram para a permanência na profissão? A entrevista focalizada neste estudo, tomada para fins de análise do conteúdo, foi realizada com uma professora ingressante nesta rede de ensino. Considera como aporte teórico os estudos de Marcelo (1999; 2009), Vaillant e Marcelo (2012), Romanowski e Martins (2013), Gariglio (2016), Nóvoa (2009), entre outros. Os resultados da análise evidenciam as dificuldades enfrentadas pela docente em sua inserção na docência na rede pública, em escola de tempo integral, mostrando que mesmo já tendo alguma experiência anterior no magistério, o ingresso e atuação em um novo contexto profissional configura outro processo de inserção, com novos desafios a serem enfrentados, o que requer condições propícias e ações de apoio efetivas voltadas à permanência do professor neste novo contexto.

Palavras-chave: Professores ingressantes. Inserção profissional docente. Condições de ingresso na docência. Permanência e abandono da profissão. Mentoria.

1 INTRODUÇÃO

A inserção profissional docente, tema deste trabalho, é considerada uma etapa do desenvolvimento profissional, sendo comumente definida como o período de transição entre a formação inicial e o ingresso do professor no contexto profissional. Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que essa etapa pode durar vários anos e apontam a importância desse período, quando o professor tem os primeiros contatos com as normas, valores e procedimentos que regem a cultura da organização em que está se inserindo; Imbernón (1998) considera que o período de iniciação envolve os primeiros cinco anos de atuação profissional. Para Marcelo García (1999), essa fase constitui um período desafiante, em que o professor se depara com inúmeras dificuldades e desafios, mas também aprende de forma intensiva. O mesmo autor destaca que essa é uma das etapas mais desassistidas do processo de tornar-se professor e, conforme

[2233] Doutora em Educação (PUC-PR), professora da Universidade Positivo, marilia.mira@up.edu.br

as experiências vivenciadas nesse período, os professores podem permanecer ou abandonar a profissão.

Os conceitos de inserção e iniciação à docência têm sido usados, diversas vezes, como sinônimos. Akkari e Tardif (2011) afirmam que a inserção é uma noção complexa, de difícil definição. Eles destacam a necessidade de considerar, no processo de inserção, dois níveis: o indivíduo (o sujeito) e a sociedade (o sistema). Nesse sentido, defendem a necessidade de se conceber a inserção como um processo multidimensional em que entram em confronto os recursos e estratégias do sujeito (no caso, os professores) às lógicas sociais e organizacionais do sistema em que ele se insere.

Já Oliveira e Cruz (2017) apresentam outro conceito: referem-se à inserção profissional como o período de tempo que envolve os primeiros anos do professor em um novo contexto de atuação, e apontam que esse processo é marcado por tensões decorrentes da necessidade de atuar em um ambiente desconhecido, buscando se afirmar nesse contexto. Neste estudo, o conceito de inserção profissional se aproxima dessa perspectiva.

Considerando o exposto, este trabalho objetiva refletir sobre o processo de inserção profissional na docência, visando inferir ações que podem contribuir para esse processo. Para isso, considera-se um dos depoimentos obtidos na pesquisa de campo realizada no doutorado em educação, na área de formação de professores. A entrevista escolhida para este estudo trouxe informações significativas para a tese, o que justifica ser tomada como foco de análise. Nesse contexto, tomou-se como problemática duas questões, articuladas entre si: como ocorreu o processo de inserção na docência? Que condições/ações podem contribuir para a permanência na profissão?

Como procedimento metodológico, foi utilizada a entrevista reflexiva (SZYMANSKI, ALMEIDA, PRANDINI, 2018). Considera-se que o relato de cada sujeito pode ser determinado pelo contexto histórico e cultural, e pode revelar os sentidos e valores que ele atribui às experiências vividas. Desse modo, a entrevista constitui um instrumento privilegiado de acesso a essas experiências, possibilitando apreender os significados que cada sujeito atribui a elas (POUPART, 2012).

O desenvolvimento do trabalho está estruturado em duas partes, articulando a análise dos dados aos fundamentos teóricos relacionados ao tema em questão: na

primeira, focaliza as condições de ingresso da docente e os desafios enfrentados; na segunda parte, destacam-se as iniciativas da professora para superar as dificuldades, além dos apoios obtidos e as demandas necessárias para melhoria desse processo.

2 INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: AS CONDIÇÕES DE INGRESSO E OS DESAFIOS ENFRENTADOS

O relato de experiência analisado é oriundo de entrevista com uma professora[2234] ingressante numa rede pública de ensino, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. À época da entrevista, a docente estava em seu segundo ano de trabalho no Ensino Fundamental nesta rede. Havia atuado anteriormente, por três anos, em escola de Educação Infantil da rede privada, antes de fazer o concurso público.

Esse dado corrobora a necessidade de considerar a inserção na docência na perspectiva do ingresso em um novo contexto profissional, em conformidade com o conceito defendido por Oliveira e Cruz (2017). Nesse sentido, distingue-se da ideia de iniciação docente, considerando que a professora já tinha alguma experiência na profissão antes do ingresso. Desse modo, é importante diferenciar o professor iniciante – docente recém-graduado, com pouca ou nenhuma experiência anterior na docência – e o ingressante, que já se formou há mais tempo e teria alguma experiência na profissão. Fernandes, Silva e Mohn Neto (2016) destacam diferenças nos processos de inserção nessas duas situações. No caso de professores ingressantes, apontam que as dificuldades que se sobressaem estão relacionadas a lidar com a nova cultura organizacional e as condições de trabalho.

Outro fato a ser destacado nessa análise é o pertencimento dos docentes a determinados campos disciplinares como mais um elemento a ser considerado, pois definem modos distintos de ser professor e de se inserir na profissão (GARIGLIO, 2016a). Nesse sentido, a inserção de professores no Ensino Fundamental/anos iniciais se efetiva de forma distinta em relação aos professores que atuam em outras etapas da educação básica ou no Ensino Superior. No caso da professora entrevistada, observa-se que sua experiência anterior na Edu cação Infantil pouco contribuiu para sua atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apesar da

[2234] Foi usado o nome fictício de Beatriz para a docente, a fim de preservar sua identificação.

polivalência em comum e do fato da formação inicial exigida ser a mesma (graduação em Pedagogia).

No processo de escolha de vaga em escola, Beatriz relata que acabou escolhendo uma escola de tempo integral, situada em uma região de grande vulnerabilidade social e começou a atuar em uma oficina de Ciência e Tecnologia que funcionava no contraturno escolar. Já no início da entrevista, ela destaca os primeiros desafios enfrentados: "[...] quando eu entrei, vi duas realidades, bem diferentes. Então, no começo, eu me senti bem perdida, né? A experiência da escola particular era uma, e na prefeitura já é bem diferente." Esse depoimento confirma o que foi comentado anteriormente no que se refere aos distintos conceitos e modos de inserção na profissão. Na sequência, a docente relata como se sentiu em relação a esse processo, revelando as primeiras dificuldades enfrentadas:

> [...] quando eu fui chamada, tiveram pouquíssimas escolas para escolher. E eu optei por escolas mais próximas de casa. Então, a escola mais próxima para mim era lá no Parolin. Foi bem difícil, na verdade, acho que foi difícil ao quadrado, porque professora iniciante, numa comunidade bem carente, com alunos que... eu vejo que as rotinas dos alunos que eu peguei era uma rotina bem diferente da nossa. Porque eles vivem numa comunidade, vivem mais na rua, soltos, e a escola tem regras, tem rotina, então foi bem difícil (BEATRIZ).

O depoimento revela questões desafiantes que envolvem desde a escolha de escola, a relação com os estudantes que vivenciam rotinas e regras distintas do que a escola e os professores esperam... E acrescenta que os próprios alunos percebiam que ela era "iniciante" naquele contexto, apesar de sua experiência anterior: "E, engraçado, que as próprias crianças sabiam que eu era iniciante. Eles diziam: Professora, você é nova aqui, né? Não sei, acho que eles percebem, eles captam a mensagem, e daí aproveitavam isso pra pintar e bordar." Além dessas questões, destaca-se a escolha de função. Muitas vezes, para o iniciante que chega numa escola, não existe opção de escolha, como diz a docente:

> E a gente pegou o que sobrou, na verdade. Daí, o que eu percebi? Que muitas professoras pegaram regência, porque sabiam que as áreas [as oficinas] os alunos não respeitavam... Não queriam área! Resumindo: elas não queriam área, e daí para o iniciante só ficou a área mesmo... (BEATRIZ).

Pesquisas confirmam que, de modo geral, os iniciantes "são encaminhados para locais de vulnerabilidade social mais acentuada (escolas situadas em favelas,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

bairros mais distantes). Ingressar na carreira e permanecer nela implica assumir essas "escolas de passagem", como afirmam Giovanni e Guarnieri (2014, p. 34). Podem ser assim entendidas, considerando a significativa rotatividade de professores nessas instituições. Esse dado é confirmado, pois já no ano seguinte a professora mudou de escola e de função, na mesma rede de ensino.

Ao longo desse primeiro ano de atuação, Beatriz expõe outras dificuldades, como não saber o que fazer na nova função: "Até fui perguntar pra diretora e pra pedagoga o que era Ciência e Tecnologia, o que a Prefeitura queria com isso… E elas falaram que não sabiam, e eu fui atrás, fui pesquisar..." Ao ser questionada sobre como fez para desenvolver o trabalho, se teve alguma ajuda ou formação em serviço, revela que, quando assumiu, teve uma formação inicial com duração de três dias, mas voltada a questões mais administrativas: "quando me chamaram, eu tive três dias de muita informação, uma informação atrás da outra, informação em relação às normas, às regras... no outro dia foi Plano de Saúde e no outro dia, conta bancária".

Observa-se que, muitas vezes, pelo fato de o professor ainda não conhecer a estrutura e o funcionamento da rede de ensino, as informações acabam se distanciando das necessidades da prática pedagógica, e só passam a fazer sentido na medida em que estão contextualizadas. Sobre uma formação voltada às questões pedagógicas, Beatriz afirma que pode participar de um curso ofertado pela Secretaria de Educação no segundo semestre, cuja contribuição foi parcial, apenas ajudou a confirmar se "estava no caminho certo", em suas palavras: "[...] nesse curso, eu levei o portfólio que nós fizemos. E eu vi que nós estávamos trabalhando certo. Só que esse curso, na verdade, foi quase na metade do ano." Nesse sentido, destaca-se a relevância de processos de formação ofertados de forma contínua e em tempo hábil. Tais processos formativos aparecem como elemento comum de muitos programas de inserção à docência, ao lado de aspectos como o apoio de colegas, a mentoria e a existência de profissionais de apoio, entre outros (MARCELO, 2009). Esses elementos serão analisados no próximo item.

3. INICIATIVAS E APOIOS NECESSÁRIOS PARA PERMANECER NA DOCÊNCIA

Neste tópico, serão analisadas questões relacionadas às iniciativas tomadas pela docente para buscar superar os desafios enfrentados, assim como os apoios

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

obtidos nesse período, que ajudaram Beatriz, contribuindo para sua permanência no novo contexto de trabalho.

Destaca-se, como um dado relevante, as iniciativas tomadas pela própria docente ao se deparar com as dificuldades: a pesquisa no site da Secretaria de Educação, a localização e a leitura de material de apoio, a busca e questionamentos constantes aos colegas e equipe gestora. Beatriz afirma: "[...] acredito, também, que essas dúvidas que eu tinha e que eu fui perguntar... isso partiu de mim, né? Eu tomei a iniciativa de perguntar, como funciona, como faz, e esses alunos, como eu devo agir, como devo fazer?" No seu relato, a professora também se refere à ajuda da pedagoga da escola:

> Na escola eu tinha a pedagoga, ela sempre se sentava com a gente nas permanências[2235]. Mas, as permanências eram com professores de outras áreas, com as aulas especiais, e qualquer problema que tinha ela, tinha que interromper e atender. Então, tinha suporte, mas não foi assim... eu via que o suporte que ela nos dava não era como se dava aos regentes. E eu via que a prioridade delas, ali na escola, era aprender a ler e a escrever (BEATRIZ).

Além da pedagoga, cujo apoio parece ter sido importante, embora não suficiente, a professora aponta o auxílio de uma colega de trabalho: "Ela também era iniciante. Então, na verdade, as duas sempre estavam perdidas. Uma apoiando a outra, na verdade." Ela afirma, também, que seria importante o apoio do grupo de professores da escola, pois a "maneira como esse grupo recebe ou não [o professor iniciante] também influencia, né?". E relata como fundamental o apoio da mãe, também professora na mesma rede de ensino, que sempre a estimulava a não desistir.

Esses dados apontam para a importância de um processo de apoio aos professores ingressantes na perspectiva da escola concebida como um espaço coletivo de aprendizagem, conforme as experiências prévias e necessidades formativas docentes, recebendo auxílio de forma efetiva de colegas mais experientes e/ou da equipe gestora. Essa proposta implica no desenvolvimento de uma cultura profissional que valorize o papel formativo dos mais experientes em relação aos novatos, perpassando questões pessoais, de compromisso social e com a profissão docente, visando ao cuidado e à atenção necessários aos profissionais que ingressam no magistério (NÓVOA, 2009). O relato de Beatriz é exemplificador, nesse sentido:

[2235] Permanência é como se denomina, nessa rede de ensino, o espaço-tempo destinado à hora-atividade do professor, para realização de planejamento, estudos, cursos de formação, entre outras atividades.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Se eu pudesse voltar no tempo... eu pensaria assim: teria uma pessoa específica para os professores iniciantes, para estar acompanhando, digamos, a cada quinze dias, a cada mês...pra ver como que está o trabalho, como está se sentindo... até para ouvir desabafos, situações que acontecem dentro de sala de aula que muitas vezes o iniciante não sabe como lidar, como resolver... Para ser orientado, né? (BEATRIZ).

Em relação ao apoio de um profissional mais experiente, considera-se como relevante, constituindo-se como um tutor ou mentor. Marcelo (2009) cita diversas pesquisas sobre o papel do tutor ou mentor, destacando como tarefa principal a assessoria didática e pessoal ao professor principiante. Esse profissional auxilia e orienta os iniciantes em relação ao currículo, gestão de turma, podendo assistir a suas aulas e fornecer retroalimentação, além de contribuir no processo de avaliação desses professores. Destaca-se que mesmo os professores ingressantes com alguma experiência anterior apontam essa necessidade.

Para Vaillant e Marcelo (2012), os principiantes apresentam uma estrutura mais superficial de conhecimento e representam os problemas de forma mais concreta; nesse sentido, o professor mais experiente já adquiriu competências que lhe permitem saber quando, por que e como utilizar os conhecimentos que possui em cada situação. E esse é um processo que precisa se estender ao longo de um período, pois segundo a professora, as dificuldades permanecem:

> E as dificuldades do iniciante, por mais que mude de escola, continuam. Quando eu vim pra cá [na outra escola para onde se transferiu], minha dificuldade foi assumir a regência de 4º. ano. Eu não tinha experiência e não tive uma orientação de fora sobre como dar aula, como trabalhar os conteúdos. Então, quando eu entrei em sala de aula, eu tive muitas dúvidas, como: “Faço letra cursiva, faço letra caixa alta?” Lidar com três tipos de aprendizagens em uma sala de aula... não é fácil, ainda não está sendo fácil. Adaptar os conteúdos ou atividades para aquele aluno que tem algum tipo de necessidade [...] então, esse ano também está sendo desafiador. (BEATRIZ).

De acordo com Romanowski e Martins (2013, p. 85), os desafios enfrentados na prática pedagógica podem gerar conflitos e insegurança no professor, que “percebe a incompletude de sua formação inicial como referência para as decisões sobre o que fazer e entender o que se passa”. As autoras afirmam que o professor pode se sentir solitário em sua prática docente, pois os vínculos com colegas na escola ainda estão se efetivando, daí a demanda por um apoio específico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A partir desse relato, intencionou-se refletir sobre algumas questões relacionadas à inserção profissional na docência, visando inferir ações que podem contribuir para esse processo. Não houve a pretensão de generalizar os resultados dessa análise, tendo em vista que a carreira docente constitui uma trajetória marcada historicamente, considerando os distintos contextos em que se realiza. Nesse sentido, a inserção na docência vai apresentar características específicas conforme os tempos, espaços e condições de trabalho docente (SILVA, 2017). Assim, pretendeu-se, ao buscar respostas às questões norteadoras, inferir algumas pistas e indicadores que possam contribuir para a melhoria do processo de inserção no magistério.

Os dados analisados permitiram compreender como se deu a inserção na docência de uma professora ingressante na rede pública de ensino, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando alguns desafios enfrentados, desde a escolha de vaga numa escola situada em região de grande vulnerabilidade social, a função assumida em escola de tempo integral, a atuação numa função ainda “desconhecida”, como professora da oficina de Ciência e Tecnologia, lidar com as dúvidas sobre o trabalho em sala de aula, o apoio (insuficiente) da pedagoga e de uma colega também iniciante na rede. Os desafios vivenciados foram, provavelmente, distintos de outros professores que ingressaram em outras escolas, mesmo que integrantes de uma única rede de ensino. Há que se pensar em quais demandas são comuns a todos os ingressantes e quais são as necessidades específicas, bem como as formas de atender a esses distintos desafios.

Destaca-se que, apesar de a professora ter experiência anterior na docência, sentia-se como iniciante na rede de ensino, precisando conhecer suas regras, rotinas, recursos disponíveis... Nesse sentido, observa-se que há diferenças no processo de inserção entre os professores com experiência docente anterior e os iniciantes na docência, porém, em ambas as situações, os professores são ingressantes nas redes de ensino e é importante serem considerados a partir dessas especificidades.

Dentre os fatores que auxiliaram a permanecer na docência nesta rede de ensino, os principais referem-se às iniciativas da própria docente, no sentido de buscar ajuda de colegas e da equipe gestora da escola, o estímulo constante da mãe professora, a participação nos cursos ofertados, a fim de ajudar na prática pedagógica em sala de aula e suas sugestões no sentido de ter um apoio pessoal e profissional mais efetivo. Depreende-se, assim, a importância de considerar os sujeitos que fazem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

parte do contexto escolar e quais relações estabelecem, entendendo que é nesse movimento, permeado pelas condições e situações da docência que vão construindo e vivenciando a profissão (AMBROSETTI; ALMEIDA; CALIL, 2012). Nessa direção, além da mentoria, pensar em possíveis formações voltadas à equipe escolar que vai receber/acolher o(s) professor(es) ingressante pode ser uma alternativa importante...

A formação ofertada pela mantenedora revela-se como um fator necessário para apoiar os professores ingressantes, porém, evidencia-se a necessidade de rever questões como a época da oferta dos cursos em relação às necessidades da prática dos ingressantes (os problemas não esperam), a duração, os conteúdos com foco maior nas demandas formativas dos docentes. Isso se relaciona a uma concepção de formação continuada como integrante do desenvolvimento profissional, articulado à busca de soluções para os problemas enfrentados na prática pedagógica, em especial pelos professores ingressantes.

Considerando o exposto, a análise evidencia a necessidade de se pensar em programas de apoio à inserção docente que se constituam como um processo, voltado ao crescimento pessoal e profissional, envolvendo não somente o compromisso do coletivo escolar, mas também a promoção de políticas públicas que se voltem a essa questão.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A.; TARDIF, M. A inserção profissional no ensino: alguns pontos de referência sobre uma realidade complexa. In: GUIMARÃES, C. M. et al. (Orgs.). **Formação e profissão docente**. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2011. p. 124-141.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C. Ingresso profissional: o aprendizado da docência no espaço escolar. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, III, 2012, Santiago do Chile. **Acervo Online**: artigos do Congresso... Disponível em: <http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=336>. Acesso em: 28 abr. 2017.

FERNANDES, R. F.; SILVA, K. A. P. C. C.; MOHN NETO, C. R. Desenvolvimento profissional docente: conceituando o início da carreira. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EL PROFESORADO PRINCIPIANTE Y LA INDUCCIÓN A LA DOCENCIA, V, 2016, Santo Domingo (República Dominicana). **Acervo Online**: artigos do Congresso... Disponível em: <http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=663>. Acesso em: 8 set. 2017.

GARIGLIO, J. A. As aprendizagens docentes de professores de Educação Física iniciantes. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EL PROFESORADO PRINCIPIANTE Y LA INDUCCIÓN A LA DOCENCIA, V, 2016, Santo Domingo (República Dominicana). **Acervo Online**: artigos do Congresso... 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Pedro%20Paulo/Downloads/OK_GARIGLIO_AS%20 APRENDIZAGENS%20DOCENTES%20DE%20PROFESSORES.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. **Professores iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2014. p. 33-44.

IMBERNÓM, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. 3. ed. Barcelona: Graó, 1998.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

MARCELO, C. (Coord.). **El profesorado principiante**: inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2009.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2015.

OLIVEIRA, T. P.; CRUZ, G. B. da. Inserção profissional docente no ensino superior. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 25, n. 78, 24 jul. 2017. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2887/1942>. Acesso em: 11 set. 2017.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012. p. 215-253.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P.L. Desafios da Formação de Professores Iniciantes. **Pág. Educ.**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a05.pdf>. Acesso em 17 jul. 2021.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38, 1-5 out. 2017, São Luís. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/ sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08_i_tex tokatiacurado.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Celia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

16.5.150 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE ESCOLAS DO CAMPO

Raimunda Alves Melo[2236]

Ernandes Soares Araújo[2237]

Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros[2238]

RESUMO

Em 2018, o Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), lançou o Programa Residência Pedagógica (PRP), destinado a discentes regularmente matriculados em cursos de licenciatura. Este programa visa aprimorar a formação dos acadêmicos por meio de práticas que fortaleçam o campo da docência em uma escola de educação básica denominada escola-campo. Sua proposta é a inclusão de um novo modelo de Estágio Curricular obrigatório, funcionando como uma tentativa de quebra de paradigmas de modelos de estágios que tradicionalmente fazem parte do percurso acadêmico dos discentes. Diante disso, este trabalho foi realizado com o objetivo de conhecer a proposta formativa do Programa Residência Pedagógica no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo. Realizou-se pesquisa de abordagem qualitativa em que se utilizou a análise documental da legislação que regulamenta o PRP, bem como do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo como instrumentos e técnicas de produção de dados. Os resultados mostraram que, existem algumas pontos de aproximação e divergências entre os pressupostos formativos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e as proposições do PRP. Conclui-se que, embora o Programa Residência Pedagógica não fundamente as suas práticas na formação do intelectual orgânico, como propõe o projeto político pedagógico da LEdoC, ele contribui para a constituição da identidade profissional, pois suas ações são desenvolvidas no espaço do povo camponês.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Saberes docentes. Educação do Campo.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) possui como principal objetivo aprimorar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar, de forma, ativa a relação entre teoria e prática profissional docente (CAPES, 2018).

[2236] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – (UFPI). E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br
[2237] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFCE). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: adalvac@uol.com.br
[2238] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: desterrobarros@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Essa política educacional possui carga horária de 440 horas, que devem ser implementadas em 18 meses, realizada, preferencialmente, numa mesma escola e em dias consecutivos e acompanhada por um professor da escola, denominado preceptor, que precisa ter formação e experiência na etapa ou componente curricular da habilitação do residente (CAPES, 2018). Assim, o PRP possui uma dinâmica de formação-ação um tanto complexa se comparado a outros programas, sendo fundamental que toda a equipe integrante compreenda as suas proposições a fim de que se alcance com êxito as exigências estabelecidas.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo /Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina desenvolveu as ações do PRR com 25 (vinte e cinco) alunos, que cumpriram 440 horas divididas nas seguintes etapas: ambientação na Escola (60 horas); imersão dos residentes na escola (220 horas); regência de classe (100 horas); avaliação, socialização dos resultados e relatório final (60 horas).

A pesquisa foi desenvolvida a partir da seguinte questão norteadora: quais interfaces entre a proposta formativa do PRR e as orientações curriculares da Licenciatura em Educação do Campo? Para a definição desta questão, partiu-se do pressuposto de que, pelo desenho do PRP possui potencial para o desenvolvimento de uma formação fundamentada na articulação entre teoria e prática, bem como na aproximação entre universidade e escola do campo. O objetivo do estudo foi conhecer a proposta formativa do Programa Residência Pedagógica no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo.

Realizou-se pesquisa de abordagem qualitativa, cujo método tem como uma de suas características a imersão do investigador no cenário dos pesquisados com propósito entender as situações investigadas e conhecer como constroem a realidade onde atuam. Segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa corresponde a um conjunto de procedimentos utilizados pelo pesquisador com vistas a compreender os significados, valores, crenças e atitudes dos sujeitos investigados. Utilizou-se como instrumento e técnica de produção de dados a análise documental da legislação que regulamenta o PRP, bem como do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Espera-se contribuir para a ampliação dos conhecimentos acerca da formação de professores no contexto da Educação do Campo, assim como ampliar o debate

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sobre a importância de políticas educacionais voltadas para o fortalecimento da formação inicial.

2 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Ao longo da história da educação, o papel dos professores adquiriu diferentes naturezas de âmbito social, com forte vinculação política e econômica. Assim, ao tratar sobre formação de professores é necessário refletir sobre o perfil desse profissional, que saberes e conhecimentos ele deve dispor para contribuir para a educação escolar de pessoas. Nesse panorama, a formação docente é muito mais complexa do que transparece ser, razão pela qual é necessário conhecer as diferentes perspectivas que fundamentam as políticas educacionais nessa área.

Embora existam distintas formas de designar as racionalidades que fundamentam as propostas de formação de professores, este estudo fundamentou-se em Pérez Gómez (2000), que apresenta quatro perspectivas básicas e suas caracterizações no que se refere aos objetivos da formação. Elas encontram-se caracterizadas no Quadro 01.

Quadro 01: Perspectivas de Formação de Professores

PERSPECTIVA	PROPÓSITO DA FORMAÇÃO DOCENTE
ACADÊMICA	Defende o caráter eminentemente científico do currículo da formação inicial, compreendido como um processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais cujo propósito é o domínio do saber científico pelo professor.
TÉCNICA	A formação objetiva o desenvolvimento de competências profissionais, tendo em vista que são elas que viabilizam a aplicação do conhecimento e da técnica. Assim, o papel do professor é aprender o domínio das técnicas propostas pelos especialistas e a formação tem como objetivo treinar os docentes para o uso das mesmas.
PRÁTICA	O enfoque tradicional propõe que a formação seja desenvolvida por meio de um modelo associado à aprendizagem pela experiência e observação. O enfoque reflexivo defende que a formação esteja diretamente ligada à ação reflexiva dos professores sobre a prática, para a prática e a partir da prática.
RECOSNTRUÇÃO SOCIAL	O objetivo da formação é desenvolver a capacidade crítica dos formandos para análise do contexto social e dos processos de ensino e aprendizagem, excedendo os muros das escolas, enxergando, criticando e encabeçando proposições com vistas à superação das contradições sociais e desigualdades educacionais.

Elaborado a partir da análise da obra de Sacristán e Gómez (1998, p. 352-379).

García (1999) afirma que estas concepções variam em função das diferentes abordagens e paradigmas norteadores do currículo, da imagem do professor e das

perspectivas a respeito dos processos de formação. Elas também definem os processos de seleção, transmissão e produção do conhecimento, a escolha dos métodos e as estratégias utilizadas nos processos de formação.

Não há dúvidas de que, por se tratar de uma política educacional governamental, a perspectiva teórica que fundamenta as ações do Programa Residência Pedagógica é aquela caracterizada pela concepção hegemônica presente no Ministério da Educação – MEC. Sobre o conceito de hegemonia, Gramsci (1987) afirma que este está relacionado a uma compreensão de mundo que, em determinado momento, se torna predominante e objeto de consentimento e reconhecimento. Vale salientar que hegemonia não pode ser confundida com dominação; hegemonia representa uma direção, conquista, luta, guerra de posição.

Nesse sentido, um importante aspecto para a análise da proposta formativa do PRP é a identificação da concepção de formação de professores que se encontra explícita e implicitamente definida, razão pela qual apresenta-se abaixo alguns recortes do Edital 06/2018:

> O objeto do presente edital é selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2018, p. 1).
>
> O Programa de Residência Pedagógica visa: I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente (CAPES, 2018, p. 1).
>
> [...] III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática. (CAPES, 2018, p. 3).

Conforme expressões do documento supracitado, o Programa Residência Pedagógica, estruturado a partir do olhar governamental, representa a hegemonia do Estado sobre as políticas de formação de professores, possuindo como um de seus princípios norteadores a relação teoria e prática. García (1999, p. 39) afirma que essa perspectiva é muito presente na formação inicial, sendo que “o modelo de aprendizagem associado a esta orientação é o da aprendizagem pela experiência e observação”, em que o professor toma um lugar de participante na construção da aprendizagem dos estudantes através da observação e fornecendo orientações sobre o exercício da docência.

O PRP propõe a aprendizagem de conhecimentos e saberes elaborados ao longo da trajetória formativa. Assim, práticas desenvolvidas no âmbito dos processos formativos precisam ser realizadas a partir uma intencionalidade pedagógica definida e bem fundamentada, seja no âmbito das experiências de formação inicial, seja no âmbito das experiências desenvolvidas nas escolas de educação básica. Segundo Silva e Cruz (2018, p. 238), a perspectiva da Residência Pedagógica fragmenta-se na "unidade teoria e prática e coloca a ênfase na prática como concepção utilitarista da formação de professores".

Na Educação do Campo, teoria e prática são articuladas e mediadas por objetivos comuns, ou seja, uma não substitui a outra, juntas elas se complementam e potencializam em prol da formação humana. Trata-se de uma concepção de educação que se fundamenta, a priori, na perspectiva de reconstrução social, que congrega posições teóricas que concebem o ensino como uma atividade crítica, uma prática social de caráter ético. Nesse enfoque, o professor é visto como um profissional crítico que reflete sobre a prática, mas que também tece reflexões sobre o contexto social em que a escola está inserida, conforme explicitações do Quadro 01.

Dessa forma, o papel do professor não se limita à aprendizagem de competências para o exercício da docência como propõe a perspectiva técnica, mas um profissional que possui saberes e conhecimentos amplos e compreende que a educação faz parte do desenvolvimento social e humano, que através dela a realidade social pode ser transformada. Nessa perspectiva, a amplitude do ser professor que vai além de um mero transmissor de conhecimentos científicos, como propõe a perspectiva acadêmica, abarcando o papel de um profissional que assume o compromisso de formar pessoas para a cidadania, para a compreensão e transformação de seu contexto social, como propõe a perspectiva de reconstrução social. Imbernón (2011, p. 24), neste sentido, defende que:

> O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível.

É possível perceber que Imbernón faz uma crítica ao modelo de formação e prática pedagógica fundamentados na racionalidade técnica, que compreende os processos de ensino como intervenção tecnológica, o professor como um técnico e a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formação como treinamento para desenvolvimento de competências, conforme explicitações do Quadro 01. Ressalta-se a importância de uma formação que promova reflexões críticas e que supere a ênfase da racionalidade técnica, reconhecendo a necessidade de articulação entre os conhecimentos específicos e o exercício da docência em prol da superação das desigualdades educacionais e sociais.

Diante da proposta de formação ofertada pelo Programa Residência Pedagógica, é necessário estar atento se esta possui relações com o perfil de profissionais que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo almeja formar, assim como compreender como este modelo de formação respeita e valoriza as especificidades dos discentes do referido curso. Com esse propósito, apresenta-se enxertos ilustrativos do Projeto Político Pedagógico da LEdoC e do Edital Capes 06/2018:

> [...] o perfil do egresso da LEdoC é o de um educador cuja prática pedagógica esteja baseada numa visão de totalidade da realidade em que se insere e numa metodologia de produção do conhecimento que seja pertinente à transformação dessa realidade (MELO, 2018, p. 130).
>
> [...] o licenciando deve exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. (CAPES, 2018, p. 1).

Enquanto as proposições do Curso de Licenciatura em Educação do Campo é a de um profissional comprometido com a transformação da realidade, seja no espaço escolar, seja comunitário, as concepções do Programa Residência Pedagógica propõem um perfil docente que, fazendo a relação teoria e prática, conhecendo a realidade na qual atua e usando metodologias diversificadas, volta-se para a garantia da aprendizagem dos estudantes. Embora a primeira concepção tenha uma dimensão mais abrangente, uma não contradiz a outra, razão pela qual é possível desenvolver as propostas do Programa Residência Pedagógica no Curso de Licenciatura em Educação do Campo fazendo pequenas adequações no desenvolvimento das ações.

No tocante às especificidades da formação de professores para atuação nas escolas do campo, as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo (2002) afirmam que é responsabilidade dos sistemas educacionais assegurar que seja planejada a partir das necessidades e realidade dos camponeses, e promovida com

efetiva participação dos educadores no seu processo de planejamento e implementação.

Outro importante marco legal é o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo. Em seu Art.1º, parágrafo 4º, estabelece que:

> A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livro didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequado ao projeto político e pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.
> [...]
> III- O desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da população social da vida no campo (BRASIL, 2010, p. 82).

Em seu Art. 5º, o Decreto nº 7.352/2010 determina que a formação de professores seja desenvolvida considerando "concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 2010, p.84). Mediante esta lógica, percebemos que a política nacional de Educação do Campo propõe um modelo de formação docente que visa atender os sujeitos do campo e suas particularidades, inclusive defende a Pedagogia da Alternância como princípio e forma de organização do trabalho pedagógico. O atendimento a essas prorrogativas legais é relevante, uma vez que o Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9694/96) afirma que:

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural: II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III – adequação a natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p.25).

Para que o professor esteja preparado para planejar e desenvolver situações de ensino que respeitem às peculiaridades da vida rural, bem como trabalhe conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes camponeses, é necessário que disponha de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conhecimentos e saberes específicos que contribuam para a materialização dessas proposições legais, implicando o desenvolvimento de formação específica como é o caso da Licenciatura em Educação do Campo. A respeito dessa questão, Molina (2015) afirma que os processos formativos devem considerar a realidade histórico-social na qual os educandos/educadores estão inseridos, suas necessidades formativas para a vida escolar/acadêmica e cotidiana e, de igual modo, a indispensável relação entre teoria e prática.

Contrapondo esta concepção, Oliveira (2013) afirma que os cursos de formação de professores no Brasil ainda desenvolvem um currículo formal e genérico com conteúdo e atividade distanciados da realidade das escolas, contrapondo os objetivos da Política Nacional de Educação do Campo, explicitada no Decreto 7.352/2010, mostrando o distanciamento entre as proposições desse documento e a realidade circundante.

No que se refere às aproximações e distanciamentos entre as proposições do Programa Residência Pedagógica e as orientações legais sobre a formação de professores do campo, esclarece-se inicialmente que o PRP não é uma política específica, mas um programa voltado para o atendimento de todos os cursos de licenciatura, cuja proposta formativa foi elaborada para ser desenvolvida em cursos regulares implementados durante o período regular das Instituições de Ensino Superior – IES. Tal fato gera dificuldade para o desenvolvimento de suas ações no âmbito das licenciaturas em educação do campo, cujas dinâmicas formativas desenvolvem-se por meio da Pedagogia da Alternância.

A participação de estudantes e professores da LEdoC no Programa Residência Pedagógica foi possível graças a adaptações realizadas pelas equipes participantes em termos de reorganização dos tempos e espaços de formação, estudo da legislação e do PPC do curso para buscar as aproximações e evitar conflitos entre as proposições formativas de ambas as propostas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A respeito da configuração do PRP no atendimento de estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo notou-se algumas dificuldades que precisam ser retomadas para que possa integrar o modelo educativo proposto pela Educação

do Campo, de modo a respeitar as especificidades dos povos do campo.

Enquanto o Programa Residência Pedagógica fundamenta-se suas ações formativas na perspectiva da prática, cujo enfoque defende que a formação seja desenvolvida por meio de um modelo associado à aprendizagem pela experiência, observação e à ação reflexiva dos professores sobre a prática, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo ancora a sua proposta formativa na perspectiva da reconstrução social em que o objetivo é desenvolver a capacidade crítica dos professores para análise do contexto social e dos processos de ensino e aprendizagem, excedendo os muros das escolas, enxergando, criticando e encabeçando proposições com vistas à superação das contradições sociais e desigualdades educacionais.

Conclui-se que, embora o Programa Residência Pedagógica não fundamente as suas práticas na formação do intelectual orgânico[2239], como propõe o projeto político pedagógico da LEdoC, ele contribui para a constituição da identidade profissional, pois suas ações são desenvolvidas no espaço do povo camponês. Ademais, os residentes desenvolvem uma prática fundamentada nos saberes e conhecimentos obtidos no curso, através da estreita relação entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de dezembro de 2010.** Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em 11/03/2020.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo**. Brasília, MEC/SECAD, 2002.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 11/03/2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6:** Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

[2239] O Intelectual orgânico é um tipo de intelectual que se mantém ligado à sua classe social originária, atuando como seu porta-voz. É um conceito criado pelo italiano Antonio Gramsci (1891-1937).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
MELO, R. A. **Licenciatura em Educação do Campo:** formação de professores e prática educativa. 2018. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco; São Paulo: Hucitec, 2009.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 55, jan./mar. 2015. p. 145-166.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa:** no processo de formação de professores. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2013.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: SACRISTAN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, K. A. C. P; CRUZ, S. P. **A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências.** Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062. Acesso em 11/03/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Edital 06/2018.** Institui processo de seleção de bolsistas no âmbito do Programa Residência Pedagógica, Teresina, 2018.

16.5.151 O PROJETO DE EXTENSÃO NENHUM(A) A MENOS NA ESCOLA E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA BOA ESCOLA

Roberlayne de Oliveira Borges Roballo[2240]

Agnes Tarcília Elias[2241]

Júlia Ribas Marinho[2242]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar a análise das ações de formação continuada desenvolvidas pelo Projeto de Extensão “Nenhum(a) a menos na escola”, da Universidade Federal do Paraná, em escolas municipais do Município de Pinhais. A iniciativa do projeto surge do desejo de combater as desigualdades intraescolares (levando em consideração também os desafios extraescolares), tendo por objetivo contribuir para a garantia de trajetórias mais equânimes em escolas consideradas vulneráveis. O Projeto busca a garantia do direito à educação, por meio da construção de ações que qualifiquem o atendimento aos(as) alunos(as), professores(as) e famílias das unidades de ensino, através da parceria com a comunidade escolar, do apoio à equipe gestora, da formação continuada dos profissionais da educação e da colaboração estabelecida com representantes da Secretaria Municipal de Educação do município parceiro. O projeto contempla cinco etapas: Análise da realidade (pesquisa qualitativa e quantitativa) das escolas participantes do projeto e mapeamento da Rede Municipal de Ensino; Mobilização conceitual, com a realização de formação continuada; Definição de metas e ações de cunho pedagógico e educativo; Desenvolvimento e acompanhamento das ações juntamente com a comunidade escolar; Avaliação de percurso. Destarte, a metodologia deste trabalho prevê a descrição e análise das ações formativas realizadas, na primeira escola parceira do projeto entre os anos de 2017, 2018 e 2019, quando foram desenvolvidas a primeira e a segunda etapa do projeto, sendo que na fase de mobilização conceitual, ocorreram estudos e discussões mensais com os profissionais da escola sobre os princípios e pressupostos para a construção de uma boa escola: equidade, direito à educação, escola justa, entre outros. O referencial teórico utilizado está de acordo com os temas propostos na formação, como: Dubet (2004), Crahay (2013) e Freire (1987). Conclui-se que, com o desenvolvimento do projeto, tem-se colaborado para a efetivação do princípio do direito à educação, evocando o princípio da equidade em todas as ações educativas, como também, a construção de uma boa escola que garanta o direito de aprender de todos e todas.

Palavras-chave: Equidade; Escola Justa; Direito de aprender; Direito à educação.

1 INTRODUÇÃO

[2240] Doutora em Educação. Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Projeto de Extensão Nenhum(a) a menos na Escola. E-mail: roberlayneroballo@hotmail.com.
[2241] Graduanda do curso de pedagogia da Universidade Federal do Paraná, extensionista no projeto Nenhum a Menos na Escola desde 2017. E-mail: agnestarciliaelias@gmail.com.
[2242] Graduanda do curso de pedagogia da Universidade Federal do Paraná, extensionista no projeto Nenhum a Menos na Escola desde 2018 E-mail: juliarimar2014@gmail.com.

O Projeto de Extensão Nenhum(a) a Menos na Escola foi criado em 2017, inspirado na experiência exitosa denominada Projeto Equidade na Educação, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, durante a gestão 2013/2016. Atualmente, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), o projeto é desenvolvido com a coordenação e colaboração de professoras e professores do Setor de Educação, alunos e alunas (extensionistas) do curso de Pedagogia e parceiros externos/voluntários. As ações do projeto têm como objetivo contribuir para a garantia de trajetórias mais equânimes em escolas municipais consideradas vulneráveis, do município de Pinhais, por meio da parceria estabelecida com a Secretaria Municipal de Educação e com as equipes das escolas (campo de atuação do projeto de extensão). É importante destacar que, do segundo semestre de 2017 até o primeiro semestre de 2020, o projeto foi desenvolvido em uma única escola municipal, mas a partir do segundo semestre de 2020, o projeto (em sua fase II) foi ampliado e está sendo desenvolvido em seis escolas municipais.

A metodologia do projeto contempla cinco etapas: 1) Análise da realidade (pesquisa qualitativa e quantitativa) das escolas participantes e mapeamento da Rede de Ensino; 2) Mobilização conceitual; 3) Definição de metas; 4) Desenvolvimento e acompanhamento das ações juntamente com a comunidade escolar; 5) Avaliação de percurso. Ressalta-se que as atividades de mobilização conceitual, dirigidas pela professora coordenadora do projeto, tem por finalidade a formação continuada de gestoras(es), pedagogas(os) professoras(es) das escolas envolvidas, por meio de estudos e debates sobre temas, como: equidade, direito à educação, escola justa, entre outros. Neste mesmo movimento de desenvolvimento de ações, desde 2017, há a colaboração de aproximadamente 15 alunos e alunas voluntárias, atuando na pesquisa, planejamento e execução de atividades com as crianças das escolas. Entre os anos de 2018 e 2019 (antes da pandemia da covid-19), variadas atividades de ampliação cultural foram realizadas com as crianças da educação infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, como também, com os(as) estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Destarte, buscamos neste texto apontar a importância das ações de mobilização conceitual, realizadas durante os anos de 2017, 2018 e 2019, na primeira escola municipal parceira do projeto, por meio da formação continuada de professores e professoras, gestora e pedagogas, com o objetivo de construir uma escola mais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

justa e equânime.

2 UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, HORIZONTALIZADA E DIALÓGICA

A formação continuada apresenta uma ideia de movimento, continuidade, descontinuidade, processo, reconstrução e indagação. Nesta perspectiva, “toda formação está impregnada de ação, do mesmo modo que toda ação tem em si um forte potencial formativo, embora, na prática, nem sempre seja visível esta articulação.” (ESTEBAN, 2002, p.49). Nesta perspectiva, faz-se necessário ultrapassar a dimensão puramente técnica, por ser insuficiente para responder às ambiguidades no processo educativo, dando lugar a processos formativos que observem as múltiplas dimensões humanas.

A formação continuada deve ampliar o conhecimento teórico em conjunto com o prático, para facilitar a interação entre as ideias e a realidade, entre a teoria e a prática. Como afirma Silva:

> [...] a formação contínua pode permitir uma partilha de experiências, favorecer a investigação-ação, a reflexão e a inovação e a construção de uma escola viva e vivificante", fazendo com os professores assumam mais um papel de protagonistas de seus processos de formação do que apenas espectadores. (2003, p. 123).

Ao longo dos anos de 2017, 2018 e 2019, o projeto Nenhum(a) a menos na Escola, buscou estabelecer, por meio de um planejamento participativo, um processo de formação continuada entre todos e todas aquelas que fazem parte do projeto de extensão (professores e professoras da UFPR, estudantes de graduação, colaboradores externos, profissionais que atuam na educação básica e Secretaria de Educação). Buscou-se uma formação continuada realizada de forma horizontalizada (porque não deveria ser uma relação hierarquizada) e dialógica (de “A” com “B”, e não de “A” para “B”). Lembrando com Paulo Freire (1987), que o diálogo é a essência de uma educação humanizadora e se constitui como um fenômeno humano, realizado por meio da palavra (palavra como ponte), a partir de duas dimensões: a ação, para a transformação, e a reflexão, atrelada à consciência crítica. O diálogo, portanto, assume nos processos de formação o papel importante no encontro entre profissionais. Como afirma Freire (1987, p. 16):

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] o diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se a si mesmo num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesmo é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito.

A luz destas reflexões, o Projeto de Extensão Nenhum(a) a menos na Escola, tanto em 2017, 2018, 2019, como também no primeiro semestre de 2020 (em tempos de pandemia), assumiu um processo formativo dialógico (denominado de mobilização conceitual) com professores e professores, gestora e pedagogas de uma escola municipal participante do projeto, com foco no princípio da equidade.

Entre os anos de 2017 e 2018, foram realizados encontros mensais, com os profissionais da escola, para estudos e discussões mensais sobre os conceitos de equidade, escola justa, direito à educação, direito de aprender, qualidade de ensino, desigualdade, meritocracia e exclusão. E, em 2019, conforme as etapas desenvolvidas pelo Projeto, foi definida com os profissionais da escola a meta a ser desenvolvida para todo o ano: transformar a escola em um ambiente formador (no sentido de ampliar o repertório cultural de todos e todas). Estabelecida a meta, foram trabalhados com os profissionais da escola, mensalmente, temas e trocas de experiências sobre o tema em questão, como é possível visualizar no quadro 1:

Quadro 1: Processo de Formação sobre o tema “Ambiente formador”

RESPONSÁVEIS	AÇÕES	TEMAS TRABALHADOS
Coordenadora do projeto e professores parceiros da Universidade Federal do Paraná	Mobilização conceitual (estudo de textos, reflexões), palestras e oficinas.	-A organização dos tempos e espaços. Troca de experiências dos professores. -Tempo escolar, ação educativa e planejamento. Troca de experiências dos professores. -Diversidade. Troca de experiências dos professores. -Meditação. Troca de experiências dos professores. -Avaliação e escola justa.

Fonte: As autoras (2020)

Este movimento formativo, foi importante para que professores e professoras, gestora e pedagogas, revisitassem suas escolhas curriculares e seus planejamentos, sendo desenvolvidas ações educativas com os alunos e alunas e suas famílias, como demonstrado no quadro 2:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 2: Desenvolvimento de ações educativas

RESPONSÁVEIS	AÇÕES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS
GESTORA DA ESCOLA	- Grupo de pais a ser realizado mensalmente; - Clube de mulheres (oficinas de costura/bordado para as mães).
PEDAGOGAS	-Formação de professores sobre a importância da ampliação do repertório cultural.
PROFESSORAS – PRÉ, 1º, 2º, 3º séries	-Ampliação cultural das crianças, jovens e adultos, tendo em vista ações em sala de aula, parceria com profissionais e visitas a espaços culturais.
PROFESSORAS – 4º, 5º séries, EJA	Desenvolvimento de atividades semanais de autoconhecimento. Obs: mais turmas da escola aderiram a esta atividade.
PROFESSORES/AS DE ARTES, CIÊNCIAS, INGLÊS	Atividades desenvolvidas com crianças, jovens e adultos em diferentes espaços interativos da escola.

Fonte: As autoras (2020)

Diante do exposto, mesmo com os momentos de crises gerados pela pandemia, foi de suma importância proporcionar a todos e a todas uma formação continuada de forma horizontalizada e dialógica, proporcionando momentos de estudos e pesquisas coletivas, levando a ressignificação dos princípios, das práticas educativas (como é possível observar no quadro 2) para a construção de uma boa escola.

Destarte, a formação continuada organizada pelo Projeto de Extensão Nenhum(a) a menos na Escola, mobilizou estudos e reflexões sobre princípios importantes para se pensar o que significa uma boa escola/uma escola justa e para ressignificar as práticas educativas nas escolas públicas. Dentre esses princípios, destacam-se: direito à educação e equidade.

O direito ao acesso à educação pública e de qualidade no Brasil, está amparado por marcos legais como a Constituição Federal (CF) de 1988, na qual é firmado em seu artigo sexto, que a educação é um direito social e para todos:

> São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988, art.6).

A educação é um direito subjetivo de todos, isto é, toda cidadã e cidadão brasileiro tem o direito de acesso e permanência à educação pública, gratuita e de qualidade, independentemente de sua realidade social/econômica/cultural. Cabe,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

portanto a educação, o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, cultural, entre outras. No que se refere ao exercício da cidadania cabe à escola contribuir para o desenvolvimento ético e a construção de valores como solidariedade e condições de dignidade. Evidenciado por outro marco legal, não apenas o Estado é responsável por assegurar que crianças e adolescentes frequentem as escolas, mas a sociedade e família também são responsáveis por garantir, incentivar e promover o direito à educação:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, art.205).

Nesta chave de análise, segundo Marcel Crahay, é compromisso da escola zelar pela permanência de seus alunos e alunas na escola, eliminando obstáculos intra e extra escolares, possibilitando assim que os sujeitos adquiram sua própria formação. (CRAHAY, 2010, p.14). Em conformidade com o autor, o projeto de Extensão Nenhum(a) a Menos na Escola buscou reforçar com os profissionais da escola a importância do acesso e permanência das crianças na escola, possibilitando assim a garantia de aprendizagem de todos e todas.

Analisando os dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, no que compete às matrículas somente no Ensino Fundamental, nota-se que o acesso à escola não foi viabilizado para 3,3% das crianças entre 6 e 14 anos, no Brasil. Aparentemente a percentagem parece baixa, mas quando se converte em números reais, revela-se um número assustadoramente alto de aproximadamente 460 mil crianças e adolescentes sem acesso ao processo de educação formal. Ainda a respeito da desigualdade de acesso à escola, outra barreira que os estudantes encontram é o nível de instrução dos pais ou responsáveis, pois quanto menor a instrução dos familiares, maior a dificuldade de auxiliar no processo de aprendizado em casa, segundo o relatório “O Enfrentamento da Exclusão Escolar no Brasil” (2014, p.35). Essa realidade é também enfrentada no município de Pinhais, área de realização do projeto, onde a taxa de analfabetismo é de 3,35% (IBGE, 2010).

Observando os dados apresentados, não é aceitável que existam crianças fora da escola. É urgente e necessário, políticas públicas de acesso e permanência, como também que as escolas sejam ambientes acolhedores e formativos. A exclusão das

crianças das classes populares, segundo Paulo Freire (1995), não acaba quando estas entram na escola, o autor utiliza o conceito de expulsão ao se referir às ações que a própria escola comete para que as crianças sejam levadas a abandoná-la, constituindo o abandono da própria escola.

Portanto, garantir o direito à educação e transformar a escola um espaço justo, é um movimento para que se coloque em prática o que Crahay (2013) chama de justiça corretiva. A justiça corretiva se constitui em formas de reduzir os impactos das desigualdades previamente estabelecidas nas trajetórias escolares das crianças, ou seja, as desigualdades extraescolares. Entende-se que as crianças, por mais que tenham conseguido acessar à Escola, ainda sofrem privações de vários direitos sociais, como segurança e saúde, e é por este cenário de privação de direitos, que estas crianças precisam de mais auxílio e apoio pedagógico. Este fazer mais, é o fazer da justiça corretiva e da equidade.

Por mais desafiador que seja estabelecer ações que busquem a equidade, existe uma premissa básica para efetivá-la, que é a não (re)produção de desigualdades sociais/culturais dentro da escola. A reprodução de certos discursos e comportamentos pode contribuir para marcar de forma negativa as trajetórias escolares dos alunos e alunas de origem social menos favorecida, ou seja, aqueles que já têm sua vida marcada pela pobreza, desigualdade e preconceito, ao invés de encontrarem na escola um ambiente que os proteja (BOURDIEU, 1970). A reprodução de desigualdade acontece através das diferenças de tratamento que são dadas aos diferentes alunos e alunas, conforme sua origem social, como confirma o sociólogo francês, François Dubet:

> Ora, todas as pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação. (2004, p. 214).

Segundo Crahay, deve-se discriminar os alunos de forma positiva [2243], analisando quais aspectos são prejudiciais para a garantia do direito à educação.

[2243] A discriminação Positiva pressupõe ações que tendem a reduzir as desigualdades, que têm como objetivo ajudar àqueles que enfrentam dificuldade duradoura ou momentânea. Como, por exemplo: as zonas de educação prioritária, os programas compensatórios, as escolas de reforço destinadas às crianças das classes populares, avaliação formativa, as práticas de tutelagem, a aprendizagem cooperativa e todos os mecanismos de apoio. (CRAHAY, 2013, p.17).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Através dessa discriminação positiva, que pode ser entendida como uma avaliação global do aluno, a escola pode promover estratégias para minimizar os fatores nocivos a aprendizagem. (CRAHAY, 2013). Este movimento de discriminação positiva é na verdade parte do processo de avaliação diagnóstica, em que professores, pedagogas e gestores, inferem sobre os alunos e alunas, para compreender suas trajetórias. Somente tendo ciência da realidade sociocultural dos alunos e alunas, é possível traçar um programa com objetivos pertinentes que poderão ser alcançados por todos (CRAHAY, 2013).

Destarte, o princípio da equidade, não pode ser compreendida como sinônimo de igualdade, mas como um princípio que consiste em disponibilizar a todos o necessário para emancipação social. Significa que na escola as questões relativas a gênero, raça ou origem socioeconômica familiar não podem constituir obstáculos para a garantia do direito à educação e, intrinsecamente a este, o do direito a aprender de todos os alunos.

Com este processo de formação continuada (mobilização conceitual), realizado durante três anos com os profissionais da escola, buscamos refletir sobre a construção de uma escola justa. Consequentemente, a escola passou a estabelecer práticas educativas pautadas em princípios educativos e centradas nos alunos e alunas (sujeitos socioculturais), a ampliação de atividades esportivas e culturais para todos, foram exemplos de ações que passaram a garantir qualidade e equidade, permitindo que os alunos e alunas trilhassem trajetórias mais justas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do anos, em que o Projeto Nenhum(a) a Menos tem se proposto a atuar na formação continuada das equipes docentes e pedagógicas de escolas municipais, com o auxílio de textos, artigos e documentos sobre equidade e escola justa, é possível observar que ocorrem mudanças, tantos nas práticas educativas realizadas em sala de aula, como também, no ambiente escolar, já que a teoria cumpre o papel de desestabilização para a reflexão sobre as práticas, e assim, a mobilização para a construção de novos paradigmas.

Com o movimento de conceituação e diálogo, realizado durante o processo de formação continuada, entre os anos de 2017, 2018 e 2019, a escola envolvida no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

projeto, apresentou mudanças significativas nas práticas educativas, uma maior abertura à participação das famílias, desde a programação de sábados letivos para revitalização da escola e atividades culturais, como também, da implementação do "Clube de Mulheres", para mães, avós e responsáveis das crianças, demonstrando assim, a importância do estabelecimento de vínculos

E, por se tratar de um projeto que estabelece ações e metas a médio e longo prazo, a avaliação (última e constante etapa do projeto) torna-se essencial para a criação de novas estratégias. Este movimento, faz-se necessário para que o projeto sempre estabeleça ações que apontem para a construção de uma nova identidade para as escolas, pautada no reconhecimento da sua realidade e da busca pela construção de uma boa escola – escola justa. Compreendendo por boa escola, aquela que cumpre a função social de garantir o direito à educação, e intrinsicamente a este, o direito de aprender, que organiza seus tempos e espaços levando em consideração os sujeitos culturais, que não ignora a vulnerabilidade social existente, como também, é justa e democrática por considerar nos seus currículos, conteúdos ministrados, critérios de avaliação e planejamento, as singulares e pluralidades dos sujeitos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. (ECA): Lei no 13.257 de 2016**. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf. Acesso em: 02 julho. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 2017**. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 23 de junho de 2021.

BRASIL, **Plano Nacional da Educação (PNE): lei no13.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso em: 02 julho de 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** 7.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CRAHAY, M. **Como a escola pode ser mais justa e eficaz?** Cadernos Cenpec, v.3, n.1, 2013.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

DOURADO. F. L; OLIVEIRA. F.J. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cadernos Cedes, v. 29, n. 78. Ago., 2009, p. 201-215.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, set./dez. 2004, p.539-555.

EDUCAÇÃO, Todos Pela. **Anuário Brasileiro da Educação Básica.** 2018. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite>. Acesso em: 23 set. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 3. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FEDERAL, C. **Título II: Dos Direitos e Garantias Fundamentais. Capítulo II: Dos Direitos Sociais: Art. 6º.** Brasília, 1988. Acesso em 07 fev. 2018. Disponível em:< http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_atual/art_6_.asp>. Acesso em: 07 fev. 2021.

FEDERAL, C. **Título VIII: Da Ordem Social. Capítulo III: Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I: Da Educação: Art. 205.** Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp>. Acesso em 07 fev. 2021.

GONÇALVES, J. **O que afasta as crianças e adolescentes negros da escola?** Acesso em 24 jan. 2018. Disponível em: <https://www.ceert.org.br/noticias/crianca-adolescente/4808/o-que-afasta-as-criancas-e-adolescentes-negros-da-escola>. Acesso em 07 fev. 2021.

KRAUSE, M. **Artigo: As dificuldades que excluem crianças e jovens da escola.** Disponível em:<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,artigo-as-dificuldades-que-excluem-criancas-e-jovens-da-escola,1535195>. Acesso em: 24 jan. 2020.

PORTELA, R. **Relatório Final: Análise das Desigualdades Intraescolares no Brasil**, 2003. Disponível em: <http://www.nupe.ufpr.br/Documentos/relatoriodesigualdades.pdf>. Acesso em: 02 de julho de 2020.

SILVA, J. N. A formação contínua de professores: as contradições de um modelo. In: EVANGELISTA, M. O.; MORAES, M. C.; PACHECO, J. A. B. (Org). **Formação de professores.** Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

TAVARES, V. **Crianças e jovens não vão à escola: Principais problemas são a pobreza extrema, qualidade e a falta de acesso.** Acesso em: 24 jan. 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/criancas-e-jovens-nao-vao-a-escola>. Acesso em: 24 jan. 2021.

UNICEF. **Fora da Escola Não Pode: O Desafio da Exclusão Escolar.** Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.foradaescolanaopode.org.br/downloads/br_foradaescolanaopode.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

UNICEF, **o Enfrentamento da Exclusão Escolar no Brasil.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.foradaescolanaopode.org.br/downloads/Livro_O_Enfrentamento_da_Exclusao_Escolar_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

16.5.152 O QUE DIZEM OS LICENCIANDOS ACERCA DOS SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA?

Helenara Plaszewski[2244]

Diana Paula Salomão de Freitas[2245]

Elisa Dos Santos Vanti [2246]

RESUMO

Compartilhamos nosso estudo no campo da Formação Docente que tem como propósito conhecer e discutir sobre o que dizem os licenciandos acerca dos conhecimentos, o saber-fazer, as competências e habilidades necessárias para ensinar. A metodologia de abordagem qualitativa, de nível exploratório (GIL, 2002) com a participação de 35 acadêmicos das licenciaturas em: Física, Química, Artes, Música, Ciências Sociais, Filosofia, Matemática, Geografia, Pedagogia, História e Letras, que cursaram componente curricular "Teoria e Prática Pedagógica" (TPP) em 2020. Como instrumento de coleta foram aplicados dois questionários, apresentado como primeira atividade no ambiente virtual de aprendizagem: o primeiro no google forms e o segundo por meio da ferramenta pedagógica "diário". Os dados foram apreciados pela análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), cujos procedimentos são constituídos por três etapas básicas: execução, pré-análise; exploração do material e inferências. Teoricamente, os estudos apoiaram-se em autores como Freire (1979,1994), Tardiff (2002), Pimenta (1999), Zaballa (1998), dentre outros. É extremamente importante considerarmos as aprendizagens atitudinais nos processos educativos que organizamos em cursos de formação de professores. Como resultado, identificamos que a formação para a docência envolve um conjunto de saberes: o conhecimento, a teoria pedagógica e a didática; as atitudes e os valores; as experiências, entre outros aspectos atinentes à profissão.

Palavras-chave: Formação Docente. Ensino-aprendizagem. Saberes.

1 INTRODUÇÃO

De forma geral, a formação para a docência é fortemente pautada pelo paradigma da racionalidade técnica, incorporando a ideia de instrumentalização técnica e transposição de teorias para sua formação. Assim como, há uma dicotomia entre teoria e prática, diferenciação hierárquica entre os diferentes tipos de conhecimentos e uma centralidade no ensino disciplinar nos currículos. Diferentemente disso, acreditamos que as relações teóricos-práticas transformam o olhar para um processo formativo com criticidade e reflexão sobre a prática.

2244 Doutora em Educação, Docente da Universidade Federal de Pelotas - helenara.ufpel@gmail.com
2245 Doutora em Educação em Ciências, Docente da Universidade Federal de Pelotas - diana.freitas@ufpel.edu.br
2246 Doutora em Educação, Docente da Universidade Federal de Pelotas - elisa_vanti@hotmail.com

Em relação à docência, trazemos os questionamentos de Tardiff (2002, p.9) que são mobilizadores para que possamos refletir a formação docente: “Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e habilidades que os professores mobilizam diariamente, na sala de aula [...], a fim de concretizar as suas diversas tarefas?”

Por tudo isto, nossos olhares e atenções investigativas dirigem-se às discussões sobre as experiências vividas durante a escolarização, incluindo o ensino superior. Iniciando pelas compreensões iniciais sobre o ensinar e o aprender, buscamos conhecer e discutir sobre o que dizem os licenciandos acerca dos conhecimentos, o saber-fazer, as competências e habilidades necessárias para ensinar. Parte de um projeto de pesquisa, desenvolvido de 2019 a 2021, vinculado ao componente curricular “Teoria e Prática Pedagógica” (TPP). Neste texto, abrange-se o recorte dos resultados da pesquisa realizada com participantes de três turmas, ofertadas em 2020, de modo remoto emergencial, para cursos de licenciatura de uma universidade federal.

Importante situar que o projeto de pesquisa se origina das experiências e da compreensão conceitual de licenciandos de diversos cursos, matriculados no referido componente curricular e que tem a seguinte ementa: compreensão dos sentidos e das representações sociais de escola. Profissão e identidade docente. Formação de professores. Teorias de currículo. Planejamento educacional e do ensino. Avaliação escolar. A sala de aula como espaço multicultural de experiências, conflitos e aprendizagens múltiplas. Um componente curricular que busca estabelecer um diálogo das teorias e das práticas necessárias à docência.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa tem abordagem qualitativa, de nível exploratório (GIL, 2002) com a participação de 35 acadêmicos das licenciaturas em: Física, Química, Artes, Música, Ciências Sociais, Filosofia, Matemática, Geografia, Pedagogia, História e Letras, que cursaram TPP em 2020.

Como instrumento de coleta foram aplicados dois questionários: o primeiro no google forms, apresentado como primeira atividade no ambiente virtual de aprendizagem, constituído por perguntas, que versavam sobre: a) nome, ano de

ingresso e semestre que o respondente se encontrava no Curso; b) motivo que levou à escolha do Curso e se esta foi sua primeira opção de ingresso, com solicitação de que, em caso negativo, o respondente indicasse o curso pretendido; c) descrição das aulas, disciplina(s) e professor(es) marcantes, ao longo da trajetória escolar e/ou acadêmica, solicitando que fossem considerados aspectos e situações agradáveis e desagradáveis; d) concepções de aprendizagem e relações entre ensinar e aprender e e) fatores que dificultam ou facilitam a aprendizagem.

Além deste, foi aplicado um segundo questionário a ser respondido por meio da ferramenta pedagógica "diário", última atividade de TPP, disponibilizada na plataforma virtual utilizada no período de ensino remoto emergencial, com as seguintes questões: a) A partir dos encontros síncronos (ES) e atividades assíncronas (AS) pude refletir sobre os sentidos e as representações sociais de escola e a sala de aula como espaço multicultural de experiências, conflitos e aprendizagens múltiplas? Que atitudes assumi para tanto? b) As abordagens de TPP apresentaram elementos básicos para se compreender profissão e identidade docente e formação de professores? Como me envolvi para perceber estes elementos nas ações realizadas? c) A partir dos ES e AS, pelos materiais, fóruns, diário portfólio e tarefas disponibilizados, foram abordadas teorias de currículo, planejamento e avaliação educacional e do ensino? Como participei desta discussão?

Os dados foram apreciados pela análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), cujos procedimentos são constituídos por três etapas básicas: execução, pré-análise; exploração do material e inferências. Na exploração dos materiais, codificamos os respondentes (R) de 1-35, de modo que este número poderá aparecer como referência a alguma citação de resposta trazida. Isso porque, as respostas foram categorizadas a partir dos elementos semelhantes ou divergentes que emergiram na leitura e foram discutidos, de forma descritiva, comparando as ideias iniciais e finais dos acadêmico, podendo receber um (Nº) após apresentada, o que significa o número de respostas da categoria apresentada, conforme apresentaremos na próxima parte deste texto.

3 RESULTADOS DA PESQUISA

3.1 Sobre os participantes da Pesquisa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nossos 35 interlocutores ingressaram na universidade em diferentes momentos, nos anos de 2012 (1), 2015 (1), 2017 (2), 2019 (20) e 2020 (11). Destes, 24 indicaram que o curso que frequentavam foi sua primeira opção de ingresso. Das respostas destacamos como motivos que levaram à escolha: o fascínio pela sabedoria; o fato de gostarem da matéria ou do professor, desde o ensino médio; para contribuir com um ensino livre de preconceitos ou como segunda graduação, para uma evolução intelectual.

Quando categorizamos a descrição das aulas, disciplina(s) e professor(es) marcantes, ao longo de sua trajetória escolar e/ou acadêmica, indicaram como aspectos e situações agradáveis, que os professores marcantes eram: engraçados; carinhosos; compreensivos; atenciosos (a ponto de ter auxiliado na descoberta da Dislexia); espontâneos; dialógicos; que faziam viagens de estudo; que lhes ensinou a ser determinados; que ensinava de forma contextualizada e com propriedade; que se relacionavam horizontalmente com alunos; exigentes; da área de humanas; da área de exatas; que demonstrava ter amor pelo conhecimento ou por mostrarem que a educação transforma a sociedade; que inspiraram a querer ser professor; que utilizavam diferentes métodos de ensino; que se preocupavam em fazer o aluno aprender e que se aproximavam pessoalmente dos alunos.

Foi mencionado como aspecto negativo: o fato de alguns colegas não levarem o professor e as aulas a sério, por serem dialógicas, por conversa entre alunos e professor; propostas de trabalho com apresentações pela timidez; professores considerados arrogantes ou que faziam piadas em sala de aula; professores que pediam nas provas o que não era trabalhado em aula. Chama atenção uma resposta desta categoria, que “a situação mais desagradável é verificar a quantidade de estudantes que ficaram pelo caminho”(R33).

Quando questionados sobre o que sabiam e o que esperavam aprender no componente curricular TPP, indicaram: encontrar uma base para o devido desenvolvimento educacional, importância da teoria e da prática na jornada docente (4); não sabiam nada, além do que foi apresentado na 1ª aula, a partir do que esta na ementa (11); esperavam estudar teorias pedagógicas; metodologias de ensinar e aprender (4); uma ajuda para o estágio e exercício da profissão (9); saber o que engloba o ser professor, como a questão da diversidade e do multiculturalismo, o currículo, o planejamento de aulas, legislação educacional, a Base Nacional Comum,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

além de tópicos que envolvam desafios à profissão docente e eventuais soluções, etc. (7).

Das respostas apresentadas pelos acadêmicos, fazemos relação com o que foi colocado por Zaballa (1998), a partir da construção intelectual que elaborou para diferenciar os elementos que integram a estrutura do conhecimento. A partir de César Coll (1986), o autor diferencia na aprendizagem características das "faces do mesmo poliedro", separados em quatro tipos de conteúdos "para podermos analisar o que sempre se dá de maneira integrada" (ZABALLA, 1998 p.39). São estes: conteúdos factuais; conceitos e princípios; conteúdos procedimentais e; conteúdos atitudinais. Assim, a aprendizagem dos conteúdos atitudinais diz respeito aos valores, exemplificados pela solidariedade, pelo respeito aos outros, pela responsabilidade e pela liberdade. Refere-se às atitudes como: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente e participar das tarefas escolares e as normas, definidas como forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade, que indicam o que pode ou não ser feito neste grupo. (ZABALLA, 1998, p.41-46). Sinalizamos isso para que, enquanto professores, percebermos como são marcados - e assim lembrados - conteúdos de natureza atitudinal, nos processos de ensino e aprendizagem. Leva-nos a questionar como e se estes conteúdos estão presentes em nossos planejamentos e práticas educativas. Se como colocado por Pinto (1987) e frisado por Freire (1979), as relações humanas constituem a base para o acontecimento de uma prática educativa.

3.2 Concepções de aprendizagem, relações com ensino e fatores que dificultam ou facilitam a aprendizagem

Com relação às concepções de aprendizagem, os acadêmicos apresentaram os seguintes fatores: um conjunto que compreende as necessidades biológicas básicas; mecanismo biológico essencial para aprender, técnica aplicada; relação sujeito-objeto-sujeito da aprendizagem e curiosidade; que se aprende colocando em prática o que foi aprendido(7); observando(4), escrevendo(1); ouvindo(2); lendo(2); quando se entende a importância do que é apresentado(1); com um "mestre", que tenha conhecimentos prévios sobre um tema(2) e com dedicação e vontade(2).

Sobre o que consideram que facilita a aprendizagem, a grande maioria dos acadêmicos mencionou a abordagem e conteúdos contextualizados com a realidade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dos alunos(12). Outros apontaram: a necessidade de mostrar a importância do que será ensinado(3); convívio intenso(1); memorização e repetição dos conteúdos(1); saber usar ferramentas tecnológicas(1); gestão do tempo(3); interesse/motivação(7); tornar o estudante protagonista do próprio processo de aprendizagem(1); disposição para escutar(1); utilização de distintos métodos(4), com destaque para aqueles que ajude a concentrar e ler(1).

Em coerência com o que indicaram anteriormente, os respondentes atribuíram à abordagem de conteúdos sem relação a realidade de quem aprende, enquanto um fator que pode dificultar a aprendizagem(4), bem como a falta de motivação/interesse(6). Todavia, a falta de condições e problemas estruturais (socioeconômicos e ambientais), tais como: a precariedade de condições para estudar ou se locomover até a escola, a desvalorização da escola e dos profissionais da educação, o estresse, cansaço, medo, traumas, falta de sono, foram os fatores mais destacados(13). Também assinalaram: a fragmentação de conteúdos(2); a falta de interação entre professor-aluno(1); o orgulho(1); a memorização de conteúdos de forma mecânica(1), abordagens abstratas(1) ou desorganizadas(1) e sem objetividade(2), como outras causas que dificultam a aprendizagem.

A partir do que responderam, percebemos algumas relações que estabelecem entre o aprender e o ensinar, enquanto possibilidades a serem realizadas pelos professores compromissados com a aprendizagem dos estudantes. Em primeiro lugar, mencionam a necessidade de “persistir no destrinchamento das dificuldades apresentadas pelos alunos em prol da qualidade de participação e capacitação, para a aplicação do conhecimento”R1. Para isso, falam da necessidade de que professores e estudantes, “estejam interessados em cumprir seu papel”R2, buscando perceber as dificuldades de cada aluno, a fim de aplicar diferentes formas de ensino. Para tanto, manifestaram que é preciso estar atento para reconhecer na turma as necessidades apresentadas (5) e, para essas criar estratégias (2).

As respostas permitem reafirmar que o papel do professor vai muito além de ensinar conceitos. É preciso conhecer cada aluno, seus avanços e entraves, criando possibilidades e procedimentos diferentes para ajudá-los. "[...] É preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança. É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho [...]" (NÓVOA, 2001, p.07).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Salientamos que os alunos não desconsideram a importância da infraestrutura física, tecnológica e material(1), para se ter uma "ter uma boa estratégia pedagógica, plano de ensino, que leve o aluno à reflexão" R3, porque isto é fundamental para identificar o aluno que tem dificuldade, de modo a buscar formas de atendê-lo, incluindo ao grupo, o que demanda paciência, diálogo e empatia. Na mesma direção, destacam que o professor deve "Manter os alunos perto, no sentido de não tentar ser sempre a autoridade. Mas sim, ambos tratando-se com respeito, trocando informações" R6. Também, foi trazido como resposta a necessidade de "Primeiro, independente de tudo, amar a profissão" R7.

Identificamos nas respostas saberes docentes nos pressupostos de Freire (1994) ao mencionar: "O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico" (FREIRE, 1994, p.92). Compreendemos esta postura como possibilidade de aproximação com o aluno e facilitador da aprendizagem.

Ainda, com relação a postura do professor é buscar o diálogo, ter empatia, investir em relações horizontalizadas, pressupostos que buscamos em Freire no compromisso com a formação de professores. "[...] Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (FREIRE, 1994, p.141). As interações afetivas influenciam diretamente no processo de aprendizagem, pois o clima de amorosidade, afetividade e respeito são essenciais para aprender.

Na mesma direção, Vygotsky (1998) defendia que a afetividade, a motivação, os interesses e as emoções são bases para a construção do pensamento (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992). Então, é necessário conhecer os alunos e as etapas do desenvolvimento humano para conhecer os limites e as possibilidades de cada um.

Alguns respondentes mencionaram também a disponibilidade, o planejamento e a criticidade, para tornar as aulas o mais acessível possível, além da necessidade do conhecimento aprofundado acerca do que e como ensinar aos alunos(3); não agir com superioridade que detém conhecimento, mas valorizar o conhecimento dos alunos, de forma contextualizada(3), manter-se atualizado nas novas metodologias e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tecnologias para o ensino, com o intuito de desenvolver práticas pedagógicas mais significativas (3). Respostas apontadas na mesma linha de outras que destacaram a necessidade do professor estudar os assuntos da sua área de conhecimento, além de desenvolver habilidades pedagógicas e didáticas, para "ter uma boa comunicação com os alunos e se dedicar para que eles compreendam sua disciplina" R4.

Diante desses relatos, identificamos outros saberes necessários à docência. Primeiro, o domínio do conhecimento (PIMENTA, 1999) que diz respeito a um saber específico essencial que nos diferencia de outras profissões e nos possibilita ensinar um conteúdo aos alunos. O outro, é saber o pedagógico (PIMENTA, 1999) que diz respeito a teoria didática praticada na aula; a maneira como definimos os conteúdos, os enfoques metodológicos, os processos de ensino e aprendizagem que devem ser levados em conta. Resumidamente, como ensinamos um conteúdo.

Acreditamos na importância de planejar as atividades, ter clareza do método a ser utilizado, mas dispostos a propor novas metodologias com a intenção de contribuir para (trans)formar suas compreensões, saberes e conhecimentos.

Ademais, quando no final da disciplina de TPP os participantes foram questionados, a fim de verificar suas construções ao longo do semestre, observamos uma nítida evolução. Como evidências elencamos algumas respostas, organizadas em forma de relato, que colocaremos a seguir:

> Foi super importante na construção do que realmente envolve o agir, pensar e sentir, na profissão docente, e também como repensar a forma de exercer a partir de novos paradigmas de ensinar, participando de modo a compartilhar o conhecimento e o aprendizado contribuído na formação do aluno a desenvolver seus saberes. Foi muito interessante perceber , reconhecer e desconstruir conceitos ou preconceitos em que não percebia [...]R 29

> As aulas foram boas para refletir, conforme havia falado, da maneira que via o método de ensino. Conversamos já sobre isso e, conforme falei, achava que o método de exercícios de repetição era o mais eficaz. Talvez, depois de todos esses encontros, eu realmente estivesse enganado. Tenho que rever meus conceitos e esses encontros foram o começo.R4

> Acredito que as aprendizagens nunca acabam, que o espaço da sala de aula é vasto e demanda de nós muitos saberes. As posições de aluno e professor são bastante diferentes, mas acredito que é possível criar um ambiente saudável para todos. A sala de aula é o espaço da diferença, das múltiplas possibilidades de aprendizagem e ensino, sobretudo porque a é feita de sujeitos múltiplos, de desejos e aspirações múltiplas. O planejamento necessita abarcar todas essas questões.R31

> Temos que ter a mente bem aberta, pois cada pessoa tem seu tempo de raciocínio e temos que agir sempre buscando a inclusão de todos. Dentro de sala de aula sabemos que as experiências são mútuas, e que o aprendizado é bilateral, pois aprendemos com os educandos.R23

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Outra questão que gostei muito de estudar foi a do currículo. Foi um divisor de águas, porque foi onde comecei realmente a entender o papel docente, compreendendo suas dificuldades, suas necessidades e problematizando questões públicas ligadas à docência.R15

Frente ao exposto, argumenta-se que a formação do professor se diferencia das demais por implicar uma ação profunda em diferentes aspectos que envolvem: conhecimento; teoria pedagógica e didática; atitudes e valores; desenvolvimento do modo pessoal e profissional; experiências, entre outros aspectos atinentes à profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos à frente de novos desafios porque a formação do professor não passa apenas por sua competência técnica, mas também por saberes que auxiliam a reconhecer os conhecimentos necessários na sociedade atual. Foi possível inferir pela pesquisa que a formação do professor precisa estar engendrar uma postura crítica e reflexiva, com consistência entre teoria e prática e comprometimento com a transformação social.

Com a pesquisa aprendemos que é necessário identificarmos e problematizarmos, junto aos estudantes de licenciatura, os saberes necessários à prática docente porque o processo de tornar-se professor é complexo e envolve um repertório de saberes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo. Edições 70, 2011.

COLL, Cézar. **Marc Curricular per a l' Ensenyament Obligatori**. Barcelona. Dep. de Enseñaza de la Generalitat de Cataluña, 1986

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

LA TAILLE, Yves de.; OLIVEIRA, Marta Khol de.; Dantas, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus.1992. p. 23-34.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

NÓVOA, A. Texto Extraído da Revista Nova Escola On-line Edição 142 – maio/2001<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0142/aberto/mt_247181.shtml>Acesso em: 01jun. 2021.

PINTO, A. V. **Sete Lições sobre Educação de Adultos.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

PIMENTA, Selma (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, M, **Saberes docentes e formação profissional.** Petropólis: Vozes, 2002.

ZABALLA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. tradução ROSA, Ernani F. da. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.153 O SIGNIFICADO DA DOCÊNCIA PARA OS ACADÊMICOS DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Elizabete Volkman[2247]

RESUMO

O presente artigo tem como objeto de estudo as concepções discentes sobre a docência e tem como objetivo analisar as concepções de licenciandos da Matemática sobre a docência e sobre o que é ser professor, dimensão que se relaciona com a construção da identidade profissional docente. A aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional são processos que ocorrem durante toda a vida do professor. A formação inicial em cursos de licenciatura constitui a base de um processo formal e sistematizado de aprendizagem do ensinar e da profissão docente, sendo ainda um período importante de (re) construção e consolidação de práticas e concepções em torno do 'ser professor'. Neste estudo procuramos identificar como os licenciandos da matemática conceituam a docência e o 'ser professor'. O estudo foi realizado com 39 acadêmicos do quarto ano da licenciatura em Matemática de duas universidades públicas estaduais do Paraná. O estudo se insere na abordagem qualitativa e os dados foram coletados por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados teve como subsídio a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Os resultados do estudo apontam que a escolha profissional pelos licenciandos em Matemática envolvem questões subjetivas como afinidade pela área, vontade de ser professor e a docência como segunda opção. Também ficou evidenciado no estudo que os acadêmicos consideram a docência como uma profissão de interação e de transmissão de conhecimento.

Palavras-chave: Formação inicial docente; Licenciatura em Matemática; Ser professor.

1 INTRODUÇÃO

O modo como nos vemos e nos consideramos professores torna-se um dos pilares da nossa identidade profissional docente. O processo identitário constrói-se pelo significado que cada professor ou futuro professor "confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.77).

A licenciatura, como início da formação permanente (IMBERNÓN, 2011) do professor da Educação básica, pode ser considerada um dos pilares da formação identitária dos professores. A preparação para a docência em cursos de licenciatura

[2247]Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa- PPGE/UEPG. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. Membro do GETRADO. Email: elizabetevolkman@gmail.com

constitui-se como um período importante de construção e (re) construção das concepções2248 em torno do 'ser professor' e do que é a docência.

A socialização formativa vivenciada na licenciatura é determinante para a apreensão de representações sobre a docência que poderão guiar as ações no exercício docente dos futuros professores. Nesse sentido, as concepções sobre o 'ser professor' que os licenciandos constroem e (re) constroem em seu processo formativo podem interferir significativamente em sua futura prática pedagógica e em sua identidade docente. A formação inicial docente, nesse sentido, merece destaque, uma vez que é um período de sistematização e consolidação de práticas e concepções sobre ensinar e aprender e também momento significativo para o 'tornar-se' professor.

A presente investigação objetivou analisar as concepções dos acadêmicos da licenciatura em matemática sobre a docência e sobre o que é ser professor. O estudo foi realizado com 39 acadêmicos[2249] do quarto ano da licenciatura em matemática de duas universidades públicas do Paraná, situadas em regiões diferentes. Os sujeitos foram escolhidos a partir do interesse em participar da pesquisa. A escolha pelo último ano da licenciatura em Matemática partiu da premissa de que os licenciandos que estão concluindo a graduação já possuem uma bagagem maior em termos de saberes e concepções, construídos durante essa trajetória, podendo assim refletir e dialogar sobre a docência.

A investigação se insere na abordagem qualitativa de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), que considera como fonte direta dos dados o ambiente natural e o investigador como instrumento-chave. O campo de pesquisa foi constituído por duas universidades públicas estaduais do Paraná, situadas em regiões diferentes. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados teve como subsídio a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011). A autora define a Análise de Conteúdo como "Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos

[2248] Segundo Cury (1994), Thompson (1992) é quem primeiro discorre sobre os problemas de conceitualização entre crenças e concepções. Para Thompson (1992), o sistema de crenças pode ser conceituado como convicções, não sendo consensuais e dependem das experiências pessoais, assim as concepções abrangem o sistema de crenças.

[2249] Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, nos questionários os licenciandos foram representados pela letra L seguida por um número e nas entrevistas os licenciandos foram identificados pela letra L seguida por um número e pela letra "E".

e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores" (BARDIN, 2011, p.42)

O significado da docência para os licenciados da matemática

Para o presente texto foram selecionadas duas perguntas do questionário que se relacionam com a concepção da docência. As entrevistas semiestruturadas foram organizadas com base em dois tópicos complementares aos dados dos questionários. Os tópicos foram organizados como elementos essenciais sobre a temática e não em forma de perguntas objetivas que pudessem limitar as respostas dos participantes do estudo. O quadro 1 apresenta o esquema de organização do questionário e das entrevistas.

Quadro 1 – Esquema de organização do questionário e roteiro da entrevista

QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO	TÓPICOS RELACIONADOS À ENTREVISTA
Quais os motivos que o levaram pela escolha do curso? O que você considera ser o papel do professor na escola?	Escolha pelo curso de licenciatura Ser professor

Fonte: a autora (2016)

Com a análise dos dados dos questionários e das entrevistas emergiram duas categorias: Identidade com a carreira docente e Papel do professor que se relacionaram com a concepção dos licenciandos sobre a docência.

Consideramos que os motivos que levaram o acadêmico até a escolha de um curso de licenciatura, ou seja, pela docência, ter o desejo ou não de ser professor, são fatores importantes que implicam também na identidade que este profissional irá construir. Na categoria Identidade com a carreira docente foram agrupados os relatos dos discentes sobre a escolha profissional que identificam a afinidade ou não com a profissão docente, dimensão que evidencia a identificação com a docência.

A escolha por um curso de graduação envolve questões subjetivas e sociais, dentro de algumas possibilidades que se apresentam para o licenciando no momento da escolha. Vejamos como as falas dos licenciandos revelam suas escolhas:

> **L5** – O fato de sempre ter ido bem na matemática na época da escola.
>
> **L6** – Sempre gostei da disciplina matemática.
>
> **L13** – Facilidade com a matéria durante o ensino médio e estímulo de professores.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> **L28** – Porque eu gosto de matemática e porque tive incentivo de alguns professores.
>
> **L29** – Afinidade com a disciplina e bons professores.

Nas falas dos licenciandos percebemos que maioria dos estudantes escolheu a licenciatura por gostar da área da matemática. Percebemos que os alunos alegam ter afinidade com a área da matemática e relacionam sua escolha com o fato de terem habilidade com a disciplina no tempo de escola. As escolhas dos licenciandos revelam escolhas menos arriscadas e com maiores chances de êxito, como o investimento em uma área que acreditam ter facilidade, aumentando suas chances de sucesso. Os estudantes investigados escolheram a matemática por se identificarem com a disciplina e por terem afinidade com a área da matemática.

Podemos observar ainda nos relatos, que alguns estudantes se identificaram com a carreira docente por incentivo ou por admirar alguns professores, muito antes de ingressarem na licenciatura. Este fato demonstra que os acadêmicos trazem preconcepções sobre a docência advindas de sua experiência como discente (MIZUKAMI, 2013) que podem influenciar suas escolhas profissionais.

Outra justificativa para a escolha do curso, a qual ficou em segundo lugar na categorização dos questionários e em primeiro lugar nas entrevistas, revela que os licenciandos pesquisados justificam sua escolha pelo curso como opção que acabou dando certo, mesmo não sendo a primeira escolha de curso, como podemos observar nos relatos abaixo:

> **L12** – Gostaria de cursar engenharia, mas acabei parando em matemática, e foi o melhor acaso. Acabei gostando muito da matemática.
>
> **L38** – Não ter passado no vestibular da UFPR em outro curso. Devido a esse fato e por ter afinidade para com a matemática, optei pelo curso.
>
> **L14E** – [...] eu particularmente, não era a primeira opção de curso, eu passei a gostar no finalzinho do primeiro ano, aí eu comecei a perceber assim que era realmente o que eu queria [...].
>
> **L12E** – Na verdade eu acho que como a maioria do pessoal do primeiro ano eu não entrei pensando em ser professor, eu entrei, na verdade tentei alguns vestibulares, tentei engenharia e não passei e aí eu acabei optando pela matemática.
>
> **L15E** – [...] eu vejo que muitos entram na licenciatura, não porque gostam da licenciatura, de ser professor e que querem ensinar, mas porque não passaram em engenharia, ou porque não tem bacharel aqui, ou porque foi o mais fácil entrar, é uma segunda opção.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A escolha pelo curso de graduação é uma questão importante para o jovem que define sua carreira, no entanto podemos observar que uma grande parcela dos licenciandos teve a licenciatura como segunda opção, demonstrando pouco interesse em ser professor. Esse dado é salientado na pesquisa de André et al. (2010), que ressalta como uma das novas demandas ao trabalho do professor formador a relação que os alunos dos cursos de licenciatura estabelecem com a docência. Os autores salientam que "perceber no aluno, futuro professor, a falta de motivação para a docência e de um movimento de autoimplicação no seu próprio processo formativo constitui um desafio e consome tempo e energia dos docentes" (ANDRÉ, et al., 2010, p.130). Esses alunos ingressam na licenciatura sem se identificarem com a carreira, isso traz prejuízos à identidade e profissionalização docente (GATTI, 2010).

Outra possibilidade de escolha pelo curso evidenciada no estudo se relaciona com o desejo de ser professor, que podemos observar nos fragmentos das falas abaixo:

> **L1** – Gostar de matemática e o desejo de ser professora. Pois tenho vontade de lecionar, de ensinar e tentar fazer a diferença mesmo que mínima, para a pessoa que deseja minha ajuda.
>
> **L4** – Por querer fazer a diferença positiva como professora de matemática para meus alunos.
>
> **L35** – Sempre quis ser professora e como me identificava com a matemática escolhi a licenciatura.
>
> **L10E** – Porque tive um excelente professor de matemática e foi inspirada nele que comecei a gostar do ensinar, transmitir conhecimento.
>
> **L15E** – Eu sou sincero, eu não tinha certeza do que, se era ciência, se era de matemática, se era português, mas eu sabia que queria ser professor.

Nos respectivos relatos, percebemos que alguns sujeitos da pesquisa evidenciam o seu desejo de ser professor, o que implica também na identidade que este profissional irá construir.

Para Imbernón (2011), a preparação para a docência pode ser considerada como a fase primordial, onde se aprende os fundamentos de uma profissão. Segundo o mesmo autor, os futuros professores devem estar preparados para assumir a tarefa educativa em toda a complexidade que envolve o exercício da docência e isso exige comprometimento, que será possível com o sentimento de pertença, ou seja, com a identidade profissional, e essa construção da identidade envolve a escolha profissional.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A segunda categoria que emergiu das análises foi nomeada Papel do professor. Na referida categoria foram agrupadas as falas dos licenciandos que revelam o que os mesmos compreendem sobre o tornar-se e ser professor. Esta categoria revela também o que os licenciandos consideram ser a função do professor na escola, como podemos observar nos excertos abaixo:

> **L1** – A função do professor é ensinar, transmitir conhecimentos.
>
> **L5** – O professor tem que transmitir o conhecimento, ensinamentos.
>
> **L19** – O professor deve transmitir conhecimentos, conhecer e ensinar.
>
> **L27** – O papel do professor é passar seus conhecimentos.

Observamos que alguns licenciandos consideram que o papel do professor é transmitir o conhecimento aos alunos. Essa concepção de ensino se enquadra no enfoque tradicional ou artesanal, onde a finalidade do ensino é a transmissão do conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), no modelo de ensino tradicional o conhecimento profissional advém da prática e resulta da adaptação do docente ao modelo de ensino que está muito presente nas escolas.

Roldão (2007) esclarece que a ação de ensinar é específico do ofício de professor, é o que distingue a atividade docente das demais atividades profissionais. Para a autora, o estatuto diferencial do ofício do professor é a ação de ensinar. A autora esclarece que não basta colocar à disposição do aluno os conhecimentos, mas criar condições para que a aprendizagem ocorra, ou seja, é preciso que sejam estruturadas ações que levem o estudante a se apropriar do conhecimento, o que exige a mobilização de diferentes saberes (TARDIF, 2012). O docente é “aquele que ensina, não porque sabe, mas porque sabe ensinar” (ROLDÃO, 2007, p. 101). Essa especificidade da atuação docente valoriza a docência, que não se confunde com a simples transmissão de conhecimentos.

Nessa direção encontramos também, nos discursos dos licenciandos, os que consideram que a função do professor é mediar o conhecimento ou auxiliar o aluno a construir o próprio conhecimento:

> **L18** – O papel do professor é de ser um mediador do conhecimento e também de ser um incentivador para os alunos, transformar o que é dito difícil em algo fácil e gostoso de aprender.
>
> **L31** – O professor deve fornecer meios e caminhos para que o aluno possa construir conhecimentos novos partindo inclusive de conhecimentos trazidos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> do cotidiano, o professor deve facilitar, oportunizar o contato de alunos com o conhecimento e com o processo de reflexão acerca desses conhecimentos.
>
> **L33** – Repassar o conhecimento aos alunos nas mais diferentes formas existentes para isso, seja mediando a construção do conhecimento ou seja de outra maneira.

Os licenciandos entendem que o ato de ensinar requer diferentes saberes, entre eles os conhecimentos pedagógicos e saberes experienciais (TARDIF, 2012). Para André et al. (2012, p.104), essa especificidade da docência em saber transformar o conhecimento do conteúdo em ensino, "reforça o estatuto de profissionalidade".

Nas falas dos licenciandos encontramos ainda discursos que revelam a complexidade da docência. Alguns licenciandos consideram que ser professor extrapola a sala de aula e vai muito além do ensinar conteúdos como podemos observar nas falas abaixo:

> **L15E** – [...] eu acho que o papel do professor vai muito além do ensinar matemática, muitas vezes eu escuto colegas na minha sala de aula dizendo que o professor não tem o papel de psiquiatra, de psicólogo, muito pelo contrário, ele não pode direcionar o aluno como os psicólogos, porém, ele pode trazer o aluno pra perto pra conversar muito mais do que o psicólogo, então não é só ensinar matemática, mas ele esquece que para que ele atinja o objetivo da matemática ele tem que saber qual é a dificuldade do aluno e muitas vezes não é regra decimal, não é uma equação, mas é o que está acontecendo na realidade dele, em casa, na escola, no trabalho, se ele é excluído pelos colegas ou não, eu acho que o objetivo do professor vai além de ensinar.
>
> **L12E** – O professor precisa saber o conhecimento de metodologias, de como lidar com os alunos porque é muito difícil a relação professor-aluno, acaba não tendo essa relação e fica distante dos alunos e isso é muito complicado, eu acho que o professor tem que ter essa relação [...].
>
> **L30E** – [...] hoje em dia a gente está desfocando um pouco, o professor está tendo que ensinar a ser justo, corretos, ensinar valores que não são trazidos de casa, hoje em dia o papel do professor também é orientar, hoje em dia querendo ou não a gente tem é isso, problemas sociais que trazem pra dentro da escola.

Para os licenciandos o professor assume tarefas que vão muito além de apenas ensinar os conteúdos aos alunos. O professor precisa lidar com situações muito complexas e imprevisíveis. As falas dos licenciandos revelam uma concepção de ensino coerente com o enfoque hermenêutico ou reflexivo, que considera o ensino como "uma atividade complexa que ocorre em cenários singulares claramente determinadas pelo contexto" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.185).

Os licenciandos enfatizam a dimensão relacional envolvida na docência (ANDRÉ et al., 2012). Segundo Roldão (2007), quando ensinamos sempre ensinamos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

algo a alguém, isso envolve a dimensão pessoal e profissional. A interatividade da docência também é enfatizada por Soares e Cunha (2010). Para as autoras a docência se constitui como uma atividade complexa e interativa, que envolve a relação do professor com os saberes docentes e com o outro, ou seja, envolve a contrapartida do outro. Como afirma Tozetto (2014, p.17), "é uma via de mão dupla", o objetivo do professor é o ensino e para que se atinja esse objetivo interagimos com pessoas.

Os licenciandos participantes da pesquisa também relatam sobre o tornar-se e ser professor e a carreira docente:

> **L17E** – Hoje em dia a carreira está desvalorizada, uma desvalorização da carreira, desmotivação, a gente teve aula com muitos professores que estavam desmotivados, espero que mudem muita coisa, estou me formando e quero que melhore, quero melhorar, não vou atingir todo mundo, mas quem estiver ao meu redor.
>
> **L13E** – O professor é a pessoa mais importante que tem, eu acredito nisso. Quero seguir a carreira docente, eu tenho consciência de que não é o melhor salário do mundo, mas dá instabilidade você consegue viver como professor, eu tenho as melhores expectativas assim, vim do meu último estágio esperançosa...então eu tenho uma expectativa boa, a carreira docente não é valorizada é uma carreira sofrida.
>
> **L30E** – Eu gostei do curso de Matemática, até passou pela minha cabeça ser professor, mas aí desisti, tive bastante contato com a sala de aula, participei do PIBID, fiz projetos desde o primeiro ano até o começo do último ano e no último fiz Iniciação Científica, pretendo talvez ser professor do Ensino Superior, talvez. A maioria não quer ser professor, iniciamos em 45 e mais 5 de dependentes e nos formamos em 8.

Podemos observar na fala dos licenciandos que os mesmos têm consciência das dificuldades e da desvalorização da carreira docente, no entanto muitos são otimistas, acham que essa desvalorização tende a diminuir e acreditam na docência, no exercício do professor como transformador da sociedade. Os licenciandos entrevistados também relatam que a carreira docente não é atraente e elegem como justificativa os baixos salários.

O discurso recorrente de que o professor ganha mal e a desvalorização do professor, desembocam na pouca atratividade da carreira docente, distanciando os jovens do desejo de ser professor (GATTI; BARRETO, 2009). Para as autoras, alguns fatores contribuem com a falta de atratividade da carreira docente como "a feminização do magistério, as transformações sociais, as condições de trabalho, o baixo salário, a formação docente, as políticas de formação, a precarização e a flexibilização do trabalho docente" (GATTI; BARRETO, 2009, p.11). Estes processos

de desvalorização e o estatuto social da docência como uma semiprofissão (ENGUITA, 1991) dificultam a identificação dos futuros professores com a profissão docente, o que afeta a construção de uma identidade profissional com a docência.

No entanto, como podemos observar em alguns relatos dos licenciandos, estes ainda buscam ingressar na docência para 'fazer a diferença', ou seja, eles têm esperanças de conseguir modificar a sua realidade (muitos são provenientes de classes populares) e a realidade dos seus futuros alunos.

Segundo Gatti (2014), no Brasil ainda carecemos de políticas que valorizem a docência e que tragam suporte para a permanência dos licenciandos tanto na licenciatura quanto na escolha pela carreira docente depois de formados. Muitos formandos não se identificam com a carreira docente e buscam outras ocupações.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que significa ser professor, o que é a docência para esses estudantes? Estas inquietudes nos impulsionaram no caminho investigativo e a trajetória desta investigação nos levou a algumas inferências: com base no posicionamento dos licenciandos sobre a docência foi possível desvelar que o processo formativo na licenciatura pode ser um momento de identificação com o ofício docente, mesmo para os licenciandos que inicialmente não vislumbravam a docência, assim como a licenciatura pode ser um espaço que afasta os licenciandos da docência na educação básica.

Nesse sentido podemos apontar alguns fatores que podem consolidar a escolha dos licenciandos pela docência ou afastá-los da carreira docente como: o modo como as práticas formativas se efetivam na licenciatura; a importância atribuída às disciplinas que compõem o currículo da licenciatura em Matemática; as influências do professor formador e as experiências vivenciadas. Estes fatores contribuem para uma identificação coma profissão e influenciam a concepção de docência construída pelo licenciando, assim como podem (re) construir preconcepções sobre a docência (MIZUKAMI, 2013).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. ALMEIDA, P. C. A de.; HOBOLD, M. S.; AMBROSETTI, N.B; PASSOS, L. F.; MANRIQUE, A. L. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 227, p.122-143, jan./abr. 2010.

ANDRÉ, M.; ALMEIDA, A. A.; AMBROSETTI, N.B.; PASSOS, L. F. CRUZ, G. B. da. ; HABOLD, M. O papel do professor formador e das práticas de licenciaturas sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v.11, n.12, p.101-123, dez, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CURY, H. N. **As concepções de matemática dos professores e suas formas de considerar os erros dos alunos**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº4, p. 41-61, 1991.

GATTI, B.; BARRETO, E.S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios.Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 25, n.54, p.24-54, jan./abr., 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 8.ed. SP: Cortez, 2011.

MIZUKAMI, M. das G**.** N. Escola e desenvolvimento profissional da docência**.** In GATTI, B.; SILVA JUNIOR, C.; PAGOTTO, M.; NICOLETTI, M.(Org.) **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação.** V. 12, n. 13, p. 94-103, jan./Abril, 2007.

SOARES, S.; CUNHA, M. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13.ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

TOZETTO, S. **Formação inicial de professores:** implicações e desafios para a constituição dos saberes. In TOZETTO, S. LAROCCA, P. (Org.). **Desafios da formação de professores:** saberes, políticas e trabalho docente. 1.ed. Curitiba – PR: CRV, 2014.

16.5.154 O TRABALHO COM CRÔNICA E O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: O QUE DIZEM OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO?

Renata Faria de Araujo[2250]

Patrícia Cristina Albieri Almeida[2251]

RESUMO

Investigar os conhecimentos profissionais docentes de professores de língua portuguesa para o uso do gênero crônica no ensino médio a partir da perspectiva do aluno é o objetivo principal deste trabalho. O referencial teórico tem por base uma categoria teórica proposta por Shulman e colaboradores, acerca da base de conhecimento para o ensino, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK). A intenção é explicitar os conhecimentos docentes que estão diretamente envolvidos no trabalho com crônicas no ensino médio, tendo em vista o desenvolvimento pelos alunos das habilidades de leitura, escrita e uso da língua. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e os dados foram coletados por meio de um grupo de discussão com alunos do ensino médio que participaram de um projeto com destaque para o uso de crônicas em aula de língua portuguesa. A análise dos dados foi realizada pela metodologia da análise de conteúdo, considerando os conhecimentos que estão na base da docência. Os alunos, ao relatarem como as professoras trabalham o gênero crônica, colocam em destaque: (i) o gosto pela leitura; (ii) o gosto pela escrita; (iii) práticas motivadoras. As verbalizações dos alunos colocam em evidência o entendimento sobre como analisam as práticas mobilizadas pelas professoras ao trabalharem com crônica a fim de reconhecer o PCK das docentes quanto ao trabalho com o gênero crônica em sala de aula.

Palavras-chave: Conhecimentos profissionais docentes. Formação de professores. Língua Portuguesa. Crônica.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, ao olharmos para os modelos pedagógicos e educacionais, podemos perceber que temos passado por momentos desafiadores, ao considerarmos a sociedade em que vivemos. Considerando tantas mudanças no cenário contemporâneo, o professor tem sido desafiado a refletir sobre as novas demandas e repensar práticas em sala de aula em prol de uma aprendizagem mais significativa. Para tanto, é preciso que o docente tenha conhecimentos e habilidades que lhe permitam ensinar todos os alunos. Mas, quais conhecimentos os professores

[2250] Mestre em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo – renataaraujo18@yahoo.com.br
[2251] Doutora em Educação, professora do Mestrado em Educação no Centro Universitário Adventista de São Paulo e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas – patrícia.aa@uol.com.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

precisam ter para proporcionar experiências de aprendizagem significativas e equitativas aos alunos?

Desde a década de 80, inúmeras pesquisas científicas vêm sendo feitas, a fim de conhecer os saberes profissionais dos docentes. Gatti et al (2019) explicam que foi no contexto de redefinição do papel e da prática do professor, em que se passou a valorizar os diferentes aspectos da história individual e profissional do docente e a reconhecer que a formação de professores se dá em um continuum, que "alguns consensos, subjacentes a aprendizagem da docência, passaram a ter forte inserção na literatura brasileira, influenciando, sobretudo, as pesquisas e práticas de formação inicial de professores" (GATTI et al., 2019, p. 186). Dentre eles, as autoras destacam que o ensino é concebido como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimento. Tem sido, portanto, consenso na literatura que é preciso investir em pesquisas que objetivam compreender o "como os conhecimentos profissionais são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como esses os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam, em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho" (GATTI et al., 2019, p. 190)

Tendo em vista a importância de compreender o que os professores sabem e fazem, esta pesquisa investiga os elementos constituintes do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) de professores de língua portuguesa para o trabalho com o gênero crônicas no ensino médio sobre a visão dos alunos e também explicita as práticas profissionais marcantes para o trabalho com crônicas, considerando um olhar sobre as práticas docentes, ao analisar as potencialidades do desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e domínio da língua que favoreçam a aprendizagem de alunos do ensino médio.

2 DESENVOLVIMENTO

O trabalho com o gênero crônicas e os conhecimentos profissionais

Considerando os desafios da modernidade, podemos destacar o ensino da língua portuguesa, uma vez que o professor se depara, em sala de aula, com alunos com pouco ou nenhum interesse em desenvolver habilidade de leitura e muito menos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de escrita, já que buscam algo que lhe faça sentido, que o aproxime de seu contexto.

Para autores como Geraldi (1993), por fazerem parte do nosso cotidiano, os gêneros textuais são ferramentas fundamentais e essenciais para que o ensino da língua portuguesa se torne cada vez mais acessível, mais próximo, significativo e reflexivo. Muitos gêneros textuais podem e devem ser usados em sala de aula, porém, levando em conta o objetivo de usar textos que valorizem a vida pessoal do aluno, o seu cotidiano, fazendo-o ser reflexivo e despertando o gosto pela leitura e escrita a partir da própria vivência, o gênero crônica é uma opção interessante para o trabalho em sala de aula. Trata-se de um gênero versátil, reflexivo, com temas do cotidiano, de interesse do público geral, com sua estrutura mais leve e curta que demanda um alto teor de criticidade perante os acontecimentos da vida, além de apresentar um olhar humorístico, reflexivo, irônico e/ou filosófico.

Podemos destacar, portanto, as potencialidades desse gênero e sua utilização em sala de aula, na atualidade, a fim de despertar interesse pela leitura e escrita dos alunos, além de desenvolver conhecimentos gramaticais e atitudes reflexivas.

Conhecer conteúdos interessantes para motivar os alunos, considerando os interesses de ensino, é relevante, mas para autores que têm investigado os conhecimentos que estão na base da docência, como Shulman, as práticas de formação devem superar o agrupamento de conhecimentos disciplinares e pedagógicos necessários à realização das atividades docentes no contexto de ensino. Dessa forma, Shulman (2014) propõe categorias de ensino onde o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, (PCK), do inglês Pedagogic Content Knowledge, ganha destaque, uma vez que é a categoria que favorece a intersecção do conteúdo e da pedagogia.

Nesse estudo, o autor coloca em evidência, principalmente, a necessidade de compreender o professor como sujeito do conhecimento e produtor de saberes. Dessa forma, a ideia é reconhecer que a base da formação docente se encontra, principalmente, no repertório de conhecimentos que os professores possuem e mobilizam. Shulman (2014) afirma que o PCK é um conhecimento que vai além do conhecimento da matéria em si e que chega à dimensão do conhecimento da matéria para o ensino.

Por isso, mediante as novas demandas, faz-se necessário, segundo Shulman (2014), o olhar para outras práticas, o estudo de caso, o abandono de nossa

individualidade e o estudo do PCK de professores, pois não cabe a eles apenas conhecer o conteúdo a ser ensinado, mas também, conhecer as necessidades pedagógicas e o contexto em que se ensina, a fim de reavaliar sua prática em sala, para atingir os alunos.

Assim, estudar o PCK de professores de língua portuguesa que atuam no ensino médio é uma prática importante, visando ao ensino na contemporaneidade e a formação de professores. Dessa forma, o desenvolvimento dessa etapa do estudo se deu por meio da análise do PCK de professoras que usam o gênero crônica em sala de aula de língua portuguesa, objetivando conhecer suas práticas sob o olhar dos alunos que participaram de um projeto de crônicas desenvolvido por elas.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa realizada neste trabalho é de natureza qualitativa, uma vez que o objetivo foi analisar os aspectos subjetivos do conhecimento pedagógico do conteúdo que professores de língua portuguesa possuem, sob o olhar dos alunos, para trabalhar com crônicas no ensino médio, tratando das particularidades do desenvolvimento da leitura, escrita e domínio da língua para esse segmento de ensino.

Participaram da pesquisa doze alunos de ensino médio, de uma escola confessional da capital de São Paulo, onde se realiza um projeto com o gênero crônica. A participação se deu de maneira voluntária, devidamente autorizada pelos responsáveis. Esse projeto de crônicas tem sido realizado desde 2016, com objetivo de envolver os alunos em um cenário de leitura e escrita. O projeto tem duração de um ano escolar e é realizado com alunos de segundo ano do ensino médio, ocasião em que o gênero crônica é um conteúdo exigido. Entre as etapas do projeto, os alunos desenvolvem atividade de leitura, escrita e domínio da língua e produzem, ao final, um livro de crônicas.

Os dados foram coletados a partir de um grupo de discussão gravado em áudio e posteriormente transcrito para análise. A intenção foi apreender os conhecimentos e práticas mobilizados pelas professoras no desenvolvimento do projeto e os procedimentos usados quanto às potencialidades da crônica e estímulo à leitura, escrita e domínio da língua, sob o olhar dos alunos. A análise de todo o material obtido nas transcrições do grupo de discussão foi realizado na perspectiva da análise de conteúdo.

Apresentação e discussão dos resultados

Com interesse de ouvir a opinião de alunos sobre o conhecimento pedagógico das professoras, a fim de complementar os interesses desta pesquisa é que se deu a escolha do instrumento de grupo de discussão. Weller (2006) que defende que nesses grupos busca-se a mobilização dos alunos para refletirem e narrarem suas experiências, com a mínima intervenção do pesquisador. Grossman (2019), ao falar sobre o PCK dos professores, defende que conhecer o conteúdo é deveras fundamental, mas conhecer a compreensão dos alunos sobre determinado conteúdo é muito mais significativo para o ensino e aprendizagem.

Dessa forma, após leituras sucessivas das transcrições do grupo de discussão, agrupamos os dados, que possibilitou o destaque para três categorias de análise: (i) o gosto pela leitura; (ii) o gosto pela escrita; (iii) práticas motivadoras. Importante ressaltar que as categorias estão ligadas ao objeto de estudo, uma vez que pretende-se tornar o PCK das professoras conhecido e ressaltar as potencialidades do gênero crônica para o desenvolvimento do gosto pela leitura, escrita e domínio da língua.

Dentre os pontos de destaque levantados, por meio do grupo de discussão, percebe-se que, em geral, trata-se de um grupo de alunos que aprecia ler, isso porque onze entre os doze disseram apreciar a leitura e apenas um respondeu que aprecia o hábito parcialmente. Porém, um ponto importante para essa pesquisa diz respeito aos gêneros prediletos para leitura e escrita. Ao serem questionados, nas perguntas quebra-gelo, apenas um aluno citou, entre os gêneros prediletos para leitura, o gênero crônica. Quanto à escrita, sete dos doze alunos responderam que é a crônica seu gênero predileto, sendo esse o gênero mais citado, enquanto o segundo gênero mais citado para escrita teve apenas dois votos, o que torna expressivo sete votos para o gênero no quesito escrita. A partir desse fator, algumas perguntas nos intrigaram: Seria a crônica um gênero que os alunos não apreciaram tanto ler? Os alunos não encontraram na crônica um potencial alvo de leitura? O gênero despertou o gosto apenas pela escrita?

Hoje, vivendo em uma era digital, percebemos um predomínio por exposição da vida pessoal, principalmente pelos adolescentes, em sites ou blogs. Levando em conta que a crônica promove a oportunidade de expor opinião, sentimento pessoal, relatos cotidianos, nos perguntamos se não seria essa a razão para os alunos terem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

citado tantas vezes a crônica no quesito “escrita”, se encontrando na produção desse gênero. Segundo Bazerman (2006, p. 34),

> [...] uma vez que os alunos se sintam parte da vida de um gênero, qualquer um que atrai sua atenção, o trabalho duro e detalhista de escrever se torna irresistivelmente real, pois o trabalho traz uma recompensa real quando engajado em atividades que os alunos consideram importantes.

Observemos as declarações seguintes:

> Eu gosto principalmente de escrever relatos sobre coisas que aconteceram no meu dia ou coisas que estão pra acontecer, que me deixam ansiosa e eu escrevo sobre aquilo, que é um desabafo. (Cora)
>
> Gosto muito de escrever crônicas e coisas sobre o cotidiano. (Carlos)

Ao seguirmos com as discussões, outro dado chamou atenção: ao perguntarmos sobre as potencialidades do uso de crônicas em sala de aula, todos citaram que o gênero crônica desperta o gosto para leitura e escrita. Assim, é possível entender que os alunos têm claras as potencialidades para o desenvolvimento das duas habilidades, ainda que não houvesse um equilíbrio nas primeiras respostas, o que ainda nos fará refletir ao longo desta análise. A participação da aluna Florbela deixa claro esse ponto de vista, defendido por todos os alunos participantes, como vemos abaixo:

> [...] quando a gente vai crescendo, a gente vai, um pouco, perdendo o hábito tanto da escrita, quanto da leitura por prazer mesmo. E foi muito bom, porque quando começou o projeto, deu pra perceber que tanto a escrita, quanto a leitura da crônica é uma coisa leve. Então mesmo que você não tenha o hábito de ler, não tem o costume de escrever, você vê que pode realmente usar o seu dia a dia.

A aluna percebe a potencialidade do gênero num momento importante que é a adolescência, quando é comum, para ela, alguns alunos perderem, de certa forma, o interesse pela escrita e leitura. Neves (2003) e Brito (2000) defendem que os gêneros textuais constituem alternativas para estimular no aluno atividades de leitura e escrita de textos.

Ainda ao falarem sobre a importância da crônica para despertar o gosto pela leitura e pela escrita, os alunos pontuaram motivos que os fizeram interessar pelo gênero, sendo: (i) gênero leve e informal; (ii) abordar assuntos do cotidiano; e (iii) favorece a reflexão. Seguem algumas verbalizações interessantes sobre esses aspectos citados:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Crônica é um gênero mais pessoal, mais informal [..]. Foi um momento de respirar e falar: "Posso escrever sobre uma coisa que me interessa, sobre uma coisa que é da minha vida e que não vai estar errado". (Lygia)
>
> [...] depois que eu participei desse projeto, eu aprendi a olhar as coisas com mais sensibilidade. (Rachel)

Outro ponto bastante importante para esta pesquisa diz respeito à prática realizada pelas professoras que, certamente, foram sendo aprimoradas no decorrer dos anos de realização do projeto, levando em conta a experiência que já possuem com ele. Segundo Gatti et. al. (2019, p. 193), ao comentar sobre pesquisas na área de desenvolvimento profissional, como a de Shulman, afirma que:

> [...] as teorias pessoais dos professores, também intituladas de teorias implícitas, práticas ou tácitas, influenciam a sua prática pedagógica, intervindo no modo como planejam as aulas, as escolhas didático-pedagógicas, a forma com que ensinam, e, consequentemente, sua prática cotidiana. (GATTI et. al., 2019, p. 193)

Tardif (2000, p. 17), ao se referir ao processo de aprendizagem, diz que, por tratar-se de uma interação humana, "motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão [...]". Assim, os alunos, ao relatarem como as professoras trabalham o gênero crônica e práticas que se destacam, colocam em destaque algumas ações realizadas por elas que despertaram a atenção: (i) pesquisas de crônicas de autores diversos; (ii) leituras de crônicas diversas; (iii) produção de temas livres; (iv). Essas práticas ganharam destaque entre as ações que marcaram a atenção dos alunos; e para evidenciar melhor as ações, seguem alguns relatos:

> Quando a professora falou que, "Ah, vocês têm que trazer uma crônica pra ler, eu falei: "Ah tá, vou olhar na internet", então pensei "Ah, vou ver se tem alguma coisa aqui nos meus livros", e achei: "Meu Deus, eu tenho todo tipo de crônica, eu não sabia". Trazer esse livro, ler de novo, lembrar as coisas que eu pensava e poder escrever a minha crônica foi algo totalmente diferente, eu gostei muito. (Clarice)
>
> Eu lembro bastante da aula que a professora trouxe crônicas. Ela trouxe um monte de crônica pra distribuir na sala de aula e eram crônicas diferentes, então a gente tinha que ler a crônica que recebeu, depois trocar de crônica com um colega que estava na frente ou atrás, e depois tinha que comentar sobre a nossa percepção sobre aquele assunto do texto. (Manuel)
>
> Então, eu acho que quando pegou a crônica pra fazer e a gente pensou "Ah não, como é que eu faço isso? Qual é a regra? É um texto que você vai falar sobre o seu dia". "Nossa, como assim? Eu tenho que pensar o meu dia, como foi hoje e escrever?". E eu achei legal escrever. (Clarice)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As falas dos alunos reforçam o que defende Shulman (2014) ao referir-se ao PCK como a compreensão docente do que facilita ou dificulta a aprendizagem discente, uma vez que apresentam práticas de ação em sala de aula que contribuíram para a aprendizagem.

É importante considerar o desenvolvimento das habilidades linguísticas a partir da crônica, parte do objetivo da pesquisa. Nenhum aluno citou de maneira explícita, ao perguntarmos sobre a potencialidade do projeto, o desenvolvimento da competência gramatical, o que, de certa forma, não é motivo de surpresa. Primeiramente porque, por ser um gênero mais flexível quanto à estrutura e quanto à linguagem mais informal, pode ser comum essa percepção.

Segundo Antunes (2014, p.45), “a suposta exploração da teoria gramatical cegou completamente professor e alunos para o mais importante: o que era dito; em referência a quê; com que sentidos; com que intenções; a quem etc.” Entendemos, assim, que os alunos têm desenvolvido uma ótima percepção sobre o estudo das regras da língua dentro do texto, como percebemos na seguinte afirmação:

> No momento que você não tem, “Ah, agora tenho que corrigir”, é algo mais natural, você lê e pensa “Ah, se eu por um ponto final aqui fica melhor, se mudar essa palavra fica melhor”, é algo que é mais pessoal, você quer se identificar um pouquinho, então você quer que fique bonito. (Clarice)

Portanto, entende-se que os alunos não veem de maneira clara a contribuição à gramática através das produções, porém reconhecem o desenvolvimento dessa competência. Para consolidar a compreensão dos alunos quanto ao trabalho com o gênero crônica em sala de aula de língua portuguesa e suas potencialidades, bem como o PCK das professoras trazidos à pesquisa, destacamos uma fala emocionada da aluna Clarice, durante o grupo de discussão:

> Eu acho que a crônica deveria ser mais levada em primeiro plano, eu pelo menos vejo que na sociedade de hoje as pessoas não estão lendo tanto [...] então acho que a crônica deveria ser mais valorizada, porque ela pode tornar a leitura uma maneira mais acessível para todas as pessoas, ainda mais porque [...] a gente tá perdendo esse costume de escrever, perdendo esse costume de ler. E a crônica pode ter o poder de trazer de volta na nossa sociedade essa incrível cultura, essa riqueza [...] porque nossa vida tá sendo mais rápida, parece que tudo tá contribuindo pra que a gente não tenha tempo e a crônica por ser algo mais que a gente se identifica, por ser pequeno, que fala mais do nosso dia a dia, pode trazer e despertar em futuros escritores o sentimento de poder escrever algo e quem sabe essa pessoa possa se tornar o novo Machado de Assis?

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da base teórica sobre o PCK, esperamos ter conseguido explicitar sua importância, a fim de compreender o desenvolvimento profissional docente, considerando ser ele o melhor arcabouço teórico para compreender os conhecimentos que estão na base da docência. Sendo assim, investigar o conhecimento pedagógico do conteúdo de professores de língua portuguesa que trabalham com o gênero crônica, bem como explicitar as práticas profissionais mobilizadas por elas, sob o olhar dos alunos, visa a trazer subsídios para professores, iniciantes ou não, quanto às potencialidades do desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e domínio da língua, favorecendo, assim, a aprendizagem dos alunos do ensino médio.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRITO, L. Sujeito da linguagem, sujeito de ensino. In BRITO, L. **A sombra do caos:** ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras/ ABL, 2000, p. 153-165.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GROSSMAN, P.; SCHOENFELD, A.; LEE, C. O ensino do conteúdo da disciplina. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 170-196.

NEVES, M. H. M. Uma gramática escolar fincada no uso linguístico. In: NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003, p.110-127.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec.** São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez., 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan/abr 2000.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006.

16.5.155 O TRABALHO CONJUNTO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DO CORPO DOCENTE EM TEMPO DE ENSINO HÍBRIDO E REMOTO

Adriana Aparecida Antoniacomi[2252]

Maycon Hryniewicz de Almeida[2253]

Patricia Fernanda da Silva[2254]

RESUMO

Este trabalho apresenta os desafios educacionais da coordenação pedagógica e do corpo docente de uma escola pública municipal de tempo integral, localizada na zona rural do Município de Ponta Grossa, no período da pandemia, ou seja, de ensino remoto e a transição, durante o primeiro semestre deste ano, ao ensino híbrido; tem como objetivo discutir o trabalho do coordenador pedagógico em face às dificuldades impostas pelas transformações do ensino, no que se refere a metodologia e ao acompanhamento das aprendizagem, devido a pandemia da COVD-19 e como este profissional pode ser o articulador na formação continuada dos professores. A formação continuada é fundamental, pois os professores enfrentam e, nesse momento mais fortemente, várias situações com características únicas e específicas no dia a dia da escola. Este estudo adotou como metodologia a pesquisa qualitativa, tendo em vista a necessidade de argumentar os resultados do estudo por meio de análises e percepções. Dentre os autores analisados, podemos destacar Vasconcellos (2019), Inoue e Amado (2012) e Alarcão (2001), dentre outros que nos ajudaram a delinear o papel do coordenador pedagógico dentro da escola. Consideramos que o atual contexto, exige o planejamento participativo para que o trabalho do coordenador pedagógico se dê de modo coletivo, de forma a construir uma práxis reflexiva. As ponderações tecidas apontam como resultado que tem o papel de desempenhar habilidades e competências visando incentivar a equipe docente na superação das dificuldades que se apresentam na sala de aula.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Formador. Trabalho coletivo.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar chega ao século XXI carregada de muitos desafios e perspectivas que a diferem verdadeiramente do que se realizava em outros tempos. Hoje a formação integral do educando é ponto chave aos anseios, necessidades e exigências da sociedade atual. Assim, a escola em tempo integral vem se configurando (ou, ao menos deveria) como uma melhor oportunidade a esta formação humana e integral do aluno. Mas, como afirma Jacqueline Moll, a “educação integral,

[2252] Mestre em Educação, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, adriantoniacomi@hotmail.com.
[2253] Especialista em Educação Especial, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, maycondealmeida@hotmail.com.
[2254] Especialista em Contação de histórias e Literatura Infantil e Juvenil, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, paty_boddah@hotmail.com .

é um conceito complexo homogêneo, é uma possibilidade de diversos olhares" (Revista em aberto, 2009).

Os desafios, dentro da escola e mais especificamente, dentro da sala de aula são diários e não são poucos e isto foi super dimensionado em tempo da pandemia em decorrência do vírus respiratório chamado SARS-CoV-2, sigla oriunda do termo "severeacute respiratory syndrome coronavírus 2" (síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2), responsável por provocar um quadro inflamatório conhecido como coronavírus 2019 (COVID-19).

O mundo presenciou, no ano de 2020, uma transformação nos campos econômico, social e inclusive, no educacional. De uma hora para outra, instituições de ensino públicas e privadas fecharam e o ensino, pela necessidade de se manter o distanciamento social, passou do presencial ao remoto e mais tarde ao híbrido e termos como atividades síncronas e assíncronas, passaram a fazer cada vez mais, parte do vocabulário dos professores.

Os profissionais da educação precisaram se reinventar, para oferecer aos seus alunos e alunas um ensino de qualidade, não negligenciando a formação integral do cidadão, um cidadão do século XXI, no qual a informação está a um click de distância. Aprender em tempo recorde a dominar meios tecnológicos, muitos desconhecidos. Tiveram que passar a organizar aulas remotas, muitas vezes assíncronas, com atividades mediadas pela tecnologia, mas que se orientam pelos princípios da educação presencial. Além da necessidade de desenvolver habilidades (em pouco tempo) voltadas para o manejo tecnológico de ferramentas como o Google Meet, Zoom, produção de vídeos, dedicação às redes socias como o WhastApp e aplicativos diversos que permitam interação virtual.

Neste contexto, o coordenador pedagógico representa um profissional importante, na medida em que colabora com o bom desempenho da educação escolar. Como nos afirma Vasconcellos:

> [...] é o articulador do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo Pedagógico organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar a todos os alunos a aprendizagem efetiva, o desenvolvimento humano pelo e a alegria crítica, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender. (VASCONCELLOS, 2019, p. 128-129)

O coordenador pedagógico, como articulador, tem a responsabilidade de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

coordenar a atividades pedagógicas e a atribuição de oferecer uma formação continuada ao corpo docente, com conteúdo e metodologia continuamente avaliados e revistos para que haja possibilidade de uma melhoria do ensino, em um constante processo reflexivo e crítico da prática pedagógica.

Esta atribuição recebeu, no período da pandemia, um elemento a mais a aprendizagem tecnológica tanto para sua aproximação ao corpo docente como para subsidiar a atuação pedagógica dos professores na efetivação da aprendizagem dos alunos.

De acordo com Inoue e Amado (2012):

> [...] para ajudar os professores a qualificar o seu trabalho, o coordenador pedagógico tem de entrar em contato com o conhecimento produzido sobre as estratégias formativas para adequá-lasaos diversos conteúdos, em diferentes espaços. Formação de professores não se fazde qualquer jeito: para ter um trabalho de qualidade, é preciso estar a par da discussão já existente sobre o objeto de conhecimento e os processos de aprendizagem edas intervenções docentes. Isso implica assumir o conhecimento didático como eixoestruturante do seu trabalho. (INOUE; AMADO, 2012, p.28-29)

Nos últimos tempos, vimos a necessidade de refinarmos este “conhecimento didático” e agregarmos para além das discussões sobre os objetos de conhecimento, dos processos de aprendizagem e das intervenções docentes, os meios tecnológicos disponíveis e aceitação e superação das dificuldades enfrentadas pelo aluno que estuda em casa, muitas vezes, sem a orientação de um adulto.

Embora em diversas situações o coordenador pedagógico atua como uma espécie de bombeiro da escola, apagando os “incêndios” do cotidiano escolar, este profissional tem funções bem definidas, como de acompanhar o trabalho do corpo docente, garantindo espaços de formação, com estratégias formativas adequadas, como já mencionado, organizar estratégias de acompanhamento da aprendizagem dos alunos e organizar os profissionais da instituição de ensino que atua para discutir e elaborar coletivamente o projeto político pedagógico da mesma.

Em virtude das funções do coordenador pedagógico e do contexto educacional, a partir das transformações provindas do cenário de pandemia, que pretendemos pincelar o que vivenciamos neste pouco mais de um ano no trabalho conjunto da coordenação pedagógica e o corpo docente de uma escola pública em tempo integral, no que se refere a formação continuada, acompanhamento da aprendizagem dos alunos e alunas e construção do projeto político pedagógico da unidade de ensino na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

qual atuamos.

Este trabalho tem o objetivo de discutir as dificuldades encontradas pelo coordenador pedagógico e pelo corpo docente no contexto de coexistência do ensino remoto e do ensino híbrido, no processo de ensino aprendizagem; identificar os instrumentos de acompanhamento e suporte aos docentes e conhecer os desafios na relação professor e coordenador pedagógico no atual contexto. De modo a compreender a problemática: como é a atuação do coordenador pedagógico no acompanhamento do processo ensino aprendizagem no ensino híbrido e remoto?

Fruto da vivência do coordenador pedagógico e do corpo docente, no período de isolamento social em virtude da pandemia, de uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempo integral, localizada na zona rural do Município de Ponta Grossa, este trabalho busca analisar os desafios, dificuldades e conquistas encontradas pelos profissionais que atuam na referida instituição de ensino.

2 PERCURSO DA EXPERIÊNCIA

A experiência acontece em uma escola de Ensino Fundamental anos iniciais da rede municipal de educação de Ponta Grossa, a referida escola está localizada na zona rural do município. Teve início em março de 2020 quando, em decorrência da pandemia da COVID-19, todas as escolas municipais foram fechadas.

Este fechamento total, perdurou por cerca de 30 dias. Durante este período, formou-se uma equipe de professores da rede, coordenada por técnicas da Secretaria Municipal de Educação, que passaram a preparar e gravar o Programa Vem Aprender transmito pela TV Educativa, pelo canal do YouTube e do Facebook da SME, formado por aulas de todos os componentes curriculares para todos os anos.

Quando do retorno das atividades o ensino, no formato remoto, se configurou como um grande desafio para profissionais da educação, alunos e famílias. Coube a coordenação pedagógica organizar grupos de WhatsApp com os respectivos professores e as famílias dos alunos de cada uma das nove turmas (duas da Educação Infantil e sete do Ensino Fundamental).

Os grupos serviram, em um primeiro momento, como meio de comunicação entre professores e alunos. Nos grupos eram postados os links das aulas do Programa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Vem Aprender e os professores orientavam as atividades e chamavam a atenção dos alunos, para os conceitos apresentados na aula.

Em um segundo momento, ainda no ensino remoto, os professores passaram a planejar atividades, a partir dos objetos de conhecimento trabalhados no Programa Vem Aprender. Estas atividades eram entregues quinzenalmente às famílias.

A orientação para a realização das atividades, se tornou um desafio, pois devido a situação social da comunidade onde está inserida a escola, muitos alunos não tinham acesso a internet ou devido uma conexão falha ou pelos pais utilizarem o aparelho celular no trabalho e só chegarem em casa no final do dia.

Diante disso, para o corpo docente se apresentaram dois desafios o planejamento de atividades a serem orientadas de maneira assíncrona e o acompanhamento dos alunos com dificuldades de conexão de internet. Para a coordenação pedagógica coube a orientação a equipe de docentes da metodologia de elaboração das atividades e de orientação das mesmas, tendo em vista, um trabalho colaborativo onde, como afirma Alarcão (2001, p.13) “um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

As orientações eram dadas via Google Meet, chamadas de vídeo e e-mails e buscavam a reflexão sobre a elaboração das atividades, atividades significativas com informações que promovam a interação entre o conhecimento dos alunos e os novos conceitos trabalhados, com orientações claras e objetivas.

Quanto a orientação e acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos, foram necessários momentos de discussão e apresentação de ferramentas, como o aplicativo “AZ Screen Recorder”, que possibilita a gravação de vídeos ilustrados com a explicação do conceito da atividade e da própria atividade. Já, para as crianças com dificuldade na conexão os professores foram orientados a realizar vídeo chamadas individuais, isto atendeu a grande maioria dos alunos, mas ainda alguns permaneceram sem orientação do professor regente.

Este foi o cenário de todo o ano de 2020, já neste ano o Programa Vem Aprender foi mantido e os alunos foram organizados em três grupos um grupo de alunos no ensino remoto (retiram atividades quinzenlmente) e dois grupos de alunos no ensino híbrido, que frequentam quinzenal e presencialmente as aulas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Este ano os desafios são outros para os profissionais da educação. Atender remotamente um grupo de alunos e buscar a superação das fragilidades da aprendizagem dos alunos e alunas que frequentam presencialmente as aulas.

A grande maioria dos alunos, cujas famílias optaram pelo ensino remoto (76, mas este número tem sofrido constante alteração, pois as famílias têm liberdade para migrar de um modelo para o outro como acharem melhor), possuem um bom acesso a internet e os professores além de enviar as atividades a serem realizadas, organizam diariamente encontros pelo Google Meet e vídeos chamadas para leitura e outras atividades. É importante salientar que este acesso tem as dificuldades e as fragilidades da conexão 4 G presente na grande parte das residências de nossa comunidade.

Dúvidas também são sanadas via grupos de WhatsApp de cada turma, nos quais também é enviado o link das aulas do Programa Vem Aprender e um breve resumo das aulas com imagens, áudios e vídeos, também postar vídeos explicativos das atividades impressas entregues às famílias (atividades enviadas pela SME e aquelas planejadas pela professora da turma), utilizando variadas ferramentas como o App “AZ Screen Recorder”.

Outra ação é o envio de vídeos, áudios e imagens que enriqueçam os objetos de conhecimento de cada aula.

Destes momentos de contato remoto participam, além dos professores regentes, as professoras que trabalham com o componente curricular Arte e o professor de Educação Física, estes participam por, no máximo 30 minutos de um dos encontros semanais.

Quanto os alunos que frequentam as aulas presencialmente, o desafio não tem sido a conexão, mas a superação das dificuldades na aprendizagem devido aos muitos meses sem a interação professor e aluno.

O trabalho da coordenação pedagógica, junto aos professores, precisa se dar no campo da mediação, onde se busque a “necessária articulação entre a pedagogia da sala de aula e a pedagogia institucional, uma vez que, no fundo, o que está em questão é a mesma tarefa: a formação humana seja de alunos, dos professores, da coordenação, dos pais etc.” (VASCONCELLOS, 2019, p. 131).

Nesse sentido, temos organizado momentos coletivos de formação, com temáticas que possam contribuir no repensar praticas pedagógicas, como: a importância do planejamento docente que considere o protagonismo infantil e o

trabalho com a matemática, na perspectiva dos conceitos de mentalidade de crescimento e de mentalidade fixa, cunhados por JoBoaler e seu grupo de pesquisadores da Universidade de Harvard.

Além dos momentos coletivos, temos utilizado a elaboração de pautas de formação, nas interações entre a coordenação pedagógica e os professores durante o planejamento, que buscam articular reflexão-ação-reflexão. Como afirmam Inoue e Amado (2012, p.62) “a pauta se torna uma hipótese de trabalho de curta duração cujo autor – o CP – trabalha em sessões colaborativas e/ou individuais, tendo em vista a consecuçãode determinados objetivos formativos e pedagógicos.”

As pautas formativas contemplam cinco itens, como nos apresentam Inoue e Amado, a saber:

> 1- A definição do conteúdo a ser trabalhado em determinado período; 2- O desdobramento dos conteúdos da situação didática em subconteúdos; 3- A elaboração dos objetivos da pauta, traduzindo as expectativasde aprendizagem dos professores, sempreprevendo tempos de trabalho; 4- A escolha de textos teóricos a ser trabalhados e das estratégias formativas, tais como a dupla conceitualização e a tematização da prática; 5- Avaliação da formação continuada e acompanhamento da aprendizagem dos professores. (INOUE; AMADO, 2012, p.64)

Assim, o percurso formativo abarca desde o planejamento da aula feito pelo professor e se, este sentir necessidade com a ajuda da coordenadora pedagógica, a aplicação da aula, observada pela coordenadora pedagógica e, posterior feedback ao professor com observações que de acordo com Vasconcellos devam ser “ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento”, de cada um dos professores.

O mesmo autor ainda afirma que o coordenador pedagógico deve estabelecer uma dinâmica de interação que facilite:

> - Acolher o professor em sua realidade, em suas angústias; dar “colo”: reconhecimento das necessidades e dificuldades. A atitude de acolhimento é fundamental também como uma aprendizagem do professor em relação ao trabalho que deve fazer com os alunos;
> - Fazer a crítica dos acontecimentos, ajudando a compreender a própria participação do professor no problema, a perceber as suas contradições;
> - Trabalhar em cima da ideia de processo de transformação;
> - Buscar caminhos alternativos; fornecer materiais; provocar para o avanço;
> - Acompanhar a caminhada no seu conjunto, nas suas várias dimensões. (VASCONCELLOS, 2012, p.131)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com este trabalho constante e colaborativo, buscamos superar os desafios do retorno gradativo às aulas presenciais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O coordenador pedagógico tem o papel de incentivar os docentes, estar atento para que os professores não caiam na mesmice, ainda mais em um tempo como, o qual nos encontramos cheio de transformações, especialmente no campo educativo. Por outro lado, o coordenador pedagógico precisa estar em constante formação, pois sua função faz-se necessária para uma superação política e pedagógica dos obstáculos.

Compreendemos que o trabalho colaborativo entre o coordenador pedagógico e o corpo docente é necessário, visto que, a ação pedagógica se transformou rapidamente e que o ensino híbrido e o ensino remoto requerem metodologias distintas. A organização das atividades em conjunto promoveu uma estrutura com o objetivo de alcançar o aluno e efetivar a aprendizagem, além de estabelecer o vínculo afetivo entre os profissionais da educação e destes com os alunos e alunas.

Sabemos que as desigualdades sociais se configuraram, de certa forma, como barreiras ao processo de ensino aprendizagem, porém a busca constante de aperfeiçoamento possibilitou a coordenação pedagógica e em efeito cascata ao corpo docente, a utilização de ferramentas tecnológicas no ensino, mas mais que isso o refinamento do olhar às dificuldades dos estudantes.

Concluímos com algumas indagações, sobre a educação pós pandemia: Os planejamentos serão diferentes? Aproveitaremos as experiências obtidas nas interações com as famílias? Os relacionamentos dentro da escola serão repensados? O desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos ainda será levado em consideração?

Sim, aprendemos muito com os desafios oriundos da pandemia e precisamos continuar refletindo sobre nosso papel diante da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Do Olhar Supervisivo ao Olhar sobre a Supervisão. In: RANGEL, M. **Supervisão pedagógica:** princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2001.

INOUE, A. AMADO, C. **Coordenador pedagógico:** função rotina e prática. Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedadógico ao cotidiano da sala de aula. 16. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2019.

16.5.156 O TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: UMA RESSIGNIFICAÇÃO NECESSÁRIA

Sandra Cristina Martini Rostirola[2255]

Elisa Henning[2256]

RESUMO

O paradigma tecnológico da chamada Sociedade da Informação impactou a forma como nos comunicamos e interagimos. A inserção da tecnologia trouxe modificações também nos processos de conhecimento e no mundo do trabalho. Nessa perspectiva, a docência também tem se modificado, sendo necessária uma reflexão sobre os papéis do professor na era digital. Esse artigo apresenta um estudo quanti-qualitativo que objetiva analisar a percepção de educadores sobre a profissão docente na Sociedade da Informação, considerando os seus papéis sociais e sua realidade enquanto trabalhador da educação. A coleta de dados se deu por meio de um questionário organizado e disponibilizado pelo Google Forms, cujos respondentes foram 18 educadores que atuam da educação infantil ao ensino superior. As análises foram realizadas com auxílio do software IRAMUTEQ, consistindo em estatísticas lexicais e classificação hierárquica descendente, representadas por tabelas de associação e gráficos de similitude. As análises das respostas consideraram o conceito fenomenológico de "percepção" obtido em Merleau-Ponty (1999). As percepções dos educadores permitem evidenciar um cenário em que por um lado o docente deve buscar habilidades que permitam ensinar na Sociedade da Informação, fazendo uso das tecnologias, para oportunizar o desenvolvimento do pensamento crítico e por outro se intensifica uma realidade profissional precarizada.

Palavras-chave: Trabalho docente. Sociedade da Informação. Ressignificação. Tecnologia. Precarização.

1 INTRODUÇÃO

A Sociedade da Informação nos trouxe novas formas de interagir e de buscar conhecimento. Assim, o modo de produção se altera na mesma proporção em que a vida cotidiana passa a ser caracterizada por bits, pixels, downloads e uploads. Desde as primeiras máquinas, a esfera do trabalho vem se reorganizando numa metamorfose prevista por Marx na obra Gundrisse [1857] / (2011), em que fala da automatização das fábricas e da sociedade.

Nesse processo, vislumbramos um mundo digital e preciso, onde o trabalho é o "e-trabalho" e os trabalhadores, já chamados de proletários são os "infoproletários" – os operários da Sociedade da Informação. (HUWS, 2009). Esses trabalhadores assistem à redução de seus direitos em nome de construções ideológicas

[1] Mestre em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias, Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC e Instituto Federal Catarinense – IFC. E-mail: sandra.rostirola@ifc.edu.br
[2] Doutora em Engenharia de Produção, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. E-mail:elisa.henning@udesc.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

relacionadas a meritocracia e ao empreendedorismo, um trabalho que se configura em ocupação provisória numa dinâmica de opressão que chega à escola pública brasileira impactando na formação das massas e no trabalho do professor. (LELIS, 2012).

Este artigo pretende analisar a percepção de educadores sobre a profissão docente na Sociedade da Informação, considerando os seus papéis sociais e sua realidade enquanto trabalhadores da educação. Esses entendimentos serão sustentados pelo conceito de "percepção" obtido em Merleau-Ponty (1999), o qual é compreendido como reflexões a respeito das sensações acerca da realidade que circunda o indivíduo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

2.1 ENSINAR NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ocorreram modificações nas formas como as pessoas obtêm informações. Dessa maneira, a escola não é mais o único espaço onde é possível aprender. Sartori (2010) aborda que esses novos "ecossistemas" permitem o que ela chama de aprendizagem distraída com a qual a escola precisa se adaptar. Diante disso, a prática docente se modifica uma vez que é preciso considerar que o estudante chega com uma bagagem de informações que podem ser desde conhecimentos científicos, como também informações contraditórias e até mesmo ideológicas. Nesse sentido, o professor precisa assumir seu papel na mediação desses saberes, apontando os caminhos para que o estudante construa seus conhecimentos e vivencie a cidadania. Na abordagem de Aguillar (2012) o docente deve converter-se em um facilitador, um mediador e um tutor que desenhe experiências educacionais e crie cenários de aprendizagem promovendo o desenvolvimento do estudante.

Nesse novo modelo social o aluno procura ajuda das novas formas de mídias e conexões, passando a ser o detentor do seu aprendizado. (FONSECA, 2021). Assim, o professor precisa saber usar as novas tecnologias como potencial pedagógico. Também é adequado considerar as necessidades de desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso dessas ferramentas. Na Sociedade da Informação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

é imprescindível ao docente se tornar um aprendiz, buscar conhecimentos tecnológicos que potencializem o pedagógico e beneficiem o processo educativo.

2.2 AS FORMAS DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A materialização da precarização do trabalho docente se verifica pela carga horária exacerbada, incompatível com os salários, com a estrutura deficitária das escolas, seja física quanto organizacional, por excesso de cobranças burocráticas e perda de autonomia especialmente no contexto da educação básica. Piovezan (2017), além de indicar essas formas materiais também se refere a cisão entre o pensar e o executar o processo educativo, abordando que, embora o trabalho da escola não seja igual ao de um trabalhador fabril, passa também por controles da organização produtiva e é suscetível à alienação. Isto fica demonstrado na elaboração do currículo, na escolha dos livros utilizados em sala de aula e nos critérios que determinam as avaliações externas dos estudantes.

Nesse âmbito, temos o movimento de pejotização (ANTUNES, 2018), a terceirização e até a uberização presentes na realidade da profissão docente se tornando uma tendência nos últimos anos. O primeiro e o segundo englobando especialmente o setor privado de ensino e, o terceiro, reforçando-se na tendência às plataformas digitais, na qual o indivíduo solicita um professor via TICs, que paga para ser cadastrado e recebe pela hora laborada. Destaca-se que essa prática acaba por deflagrar uma realidade de indivíduos desprovidos de direitos trabalhistas e fragilizados profissionalmente. Venco (2019, p. 13) comenta que:

> [...] se o aplicativo propala a ideia do “trabalhador on demand” para transportar passageiros, não é diferente do “professor on demand” que, além de contratos precários, deve estar acessível para assumir aulas de qualquer disciplina, exceto Educação Física que, por força legal, cabe exclusivamente aos licenciados ministrá-la.

Os contratos temporários em detrimento da realização de concursos públicos também são outra forma de precarizar o trabalho docente, por conta da temporariedade, da jornada parcial, do trabalho desprotegido de direitos e o conjunto de outras formas que sugerem a vulnerabilidade, dada a instabilidade no emprego. (VENCO, 2019). Assim, vemos um paradigma que descaracteriza a importância do professor na sociedade e que impõe uma realidade que gera abandono profissional e um esfacelamento da qualidade da educação ofertada às massas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 DOS MÉTODOS UTILIZADOS

A pesquisa se caracteriza como um estudo de abordagem quanti-qualitativa com base epistemológica no conceito de Merleau-Ponty (1999) sobre percepção conceituado como as reflexões sobre as sensações de um indivíduo relacionada à realidade em que este vive.

Para a pesquisa foi organizado um formulário na ferramenta Google Forms composto por duas questões: "Quais as suas percepções sobre o futuro profissional do educador(a) na Sociedade da Informação?" e "O que é ser educador(a) na Sociedade da Informação?" Responderam ao formulário 18 educadores, que atuam da Educação Infantil ao Ensino Superior, convidados previamente, identificados no texto pela letra E, acompanhada de um algarismo. O contexto da pesquisa são as mudanças da dinâmica social trazidas pela sociedade tecnológica e seus efeitos sobre a profissão docente.

As análises foram realizadas com o auxílio do software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), versão 0.7/alfa-2, pela geração de três corpora textuais, um para cada questão da pesquisa e um corpus geral. Desse modo, foi realizado o exame de estatísticas dos segmentos de textos (ST) resultantes por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD). As palavras escolhidas para análise pertencem a classe gramatical substantivos e verbos por evidenciarem o sentido morfológico de nomeação e ação. Nas análises produzidas no IRAMUTEQ, quanto maior a significância da palavra no corpus textual[2257] mais representativa ela é, sendo assim, serão consideradas as formas com Qui-quadrado $\chi^2 > 3{,}80$ (grau de liberdade igual a 1) e p-valor (probabilidade de significância) < 0,05.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 PERCEPÇÕES SOBRE O FUTURO PROFISSIONAL DO EDUCADOR(A)

Das 18 respostas emergiram 1523 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos) sendo 700 palavras distintas e 540 com uma única ocorrência. Para CHD foram adicionadas às análises apenas os nomes e verbos, de modo a nomear e categorizar

[2257] Corpus textual: formatação das respostas de forma a possibilitar a leitura pelo software Iramuteq – em .txt configuradas em UTF8.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ações que evidenciem as percepções dos educadores quanto ao futuro profissional do educador(a), totalizando 366 formas ativas. O conteúdo analisado aproveitou 35 segmentos de texto (71,43%) e resultou em três classes: a classe 1 com 10 ST (28,57%); a classe 2 com 10 ST (28,57%) e a classe 3 com 15 ST (42,86%) conforme a Figura 01.

Figura 01 – Dendrograma de CHD: Divisão do conteúdo em classes

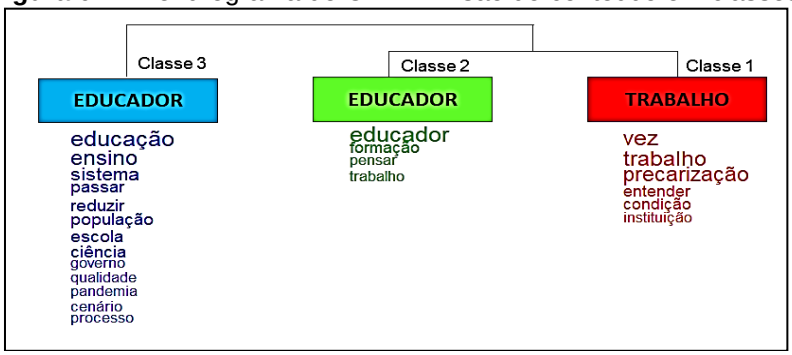

Fonte: Elaborado pela Autora (2021)

A classe 1 denominada “Trabalho” envolve os discursos que se referem ao entendimento do trabalho docente, no que tange a preocupação com as formas precarizadas da atualidade. A classe 2 denominada “Educador” distingue reflexões sobre o papel do educador. A classe 3 “Educação” fala da dinâmica estrutural que envolve a educação. Doravante as classes serão tratadas por essas denominações.

Para otimizar a visualização das classes buscou-se, também, perceber semelhanças de vocabulário entre si e na própria classe. Assim, a Tabela 01 traz uma lista de palavras de cada classe geradas por teste de associação (χ^2 informando os vocábulos com associações significativas à classe.

Tabela 01 - Palavras com associação significativa nas classes da questão 01

Classes	Palavras	(%)	$\chi^2[g(l) = 1$	p-valor
Trabalho	Vez	75	10,95	0,00093
	Trabalho	57	9,33	0,00225
	Precarização	80	7,56	0,00596
Educador	Educador	88,89	21,6	< 0,0001
	Formação	66,67	5,15	0,02325
Educação	Educação	83,33	12,22	0,00047
	Ensino	100	9,66	0,00188
	Sistema	100	6,02	0,01413
	Passar	100	4,37	0,03646
	Reduzir	100	4,37	0,03646
	População	100	4,37	0,03646
	Escola	100	4,37	0,03646
	Ciência	100	4,37	0,03646

Fonte: Elaborado pela Autora (2021)

A classe “Trabalho” apresenta associação significativa para os termos “trabalho” e “precarização”. O termo “vez” pode ser encontrado em 9 de 11 segmentos

textuais na forma de “cada vez mais”, indicando uma ampliação gradativa do processo de precarização. Os segmentos de textos que apontaram essas associações têm conteúdo relativos ao mercado de trabalho, indicando formas materiais de precarização como a redução de concursos públicos, a contratação como horista, a temporalidade e oportunidades pouco atrativas financeiramente pois refletem um salário que não condiz com a demanda de trabalho. Entre as formas objetivas de precarização também é lembrada a desagregação política da classe dos educadores. Na fala de E09: “É uma disputa por sobrevivência onde teremos que conviver cada vez mais com as injustiças e a própria segregação da classe”.

A classe “Educador” associa os termos “Educador” e “Formação” em dois sentidos: o educador como “construtor da sociedade” (E10) e a preocupação com a formação do educador nas questões que envolvem o uso de tecnologias como em E13: “Penso que nesse novo cenário muitos educadores estarão fora do mercado de trabalho pois exigirá novos saberes aos quais muitos não tiveram uma formação adequada no que compete as tecnologias, esse profissional precisa ser resiliente e aprender a aprender.”

Os segmentos de texto que expressam a classe “Educação” trazem um sentido crítico-social e envolvem a profissão docente com elementos políticos governistas. As respostas trazem aspectos de uma sociedade em que o indivíduo não desenvolveu seu espírito crítico e trazem uma preocupação com o produto, que são os egressos dessa escola desprestigiada pelos entes governamentais que apenas suprem mão de obra, mas que não rompem a bolha de exclusão, como afirma E01: “Esses egressos seriam formados para consumir e para executar tarefas simples e repetitivas, teriam baixa remuneração, grande tendência ao endividamento ficando sem perspectivas de aumentar seu capital cultural para romper a bolha de exclusão tecno-social.”

Outro aspecto dessa classe é falar da perda de autonomia no ensino com aulas burocratizadas como lembrou E16: “Penso que o que está precarizando o papel do professor seja o excesso de burocracia que de certa forma faz com que o professor perca sua autonomia em relação a suas aulas.”

As palavras-chave evocadas denotam a preocupação dos educadores com as possibilidades de serem substituídos por videoaulas e tutoriais que reduzem as potencialidades de se desenvolver uma escola, nas palavras de E01: “interativa, pesquisadora extensionista e coletiva”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4.2 O QUE É SER EDUCADOR/EDUCADORA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO?

Nesse corpus emergiram 1086 ocorrências (entre palavras, formas ou vocábulos) sendo 394 palavras distintas e 265 palavras com uma única ocorrência, resultando em 35 ST. O conteúdo aproveitou 31 (88,57%) dos segmentos de texto em 3 classes formadas por 235 formas ativas, caracterizam-se por uma ramificação da classe 3, aqui denominada "Pessoa", gerando as classes 2 ("Estudante") e 1 ("Sociedade). As palavras em destaque relacionadas à classe constam na Figura 02.

Figura 02 - Dendrograma relacionado a questão 2

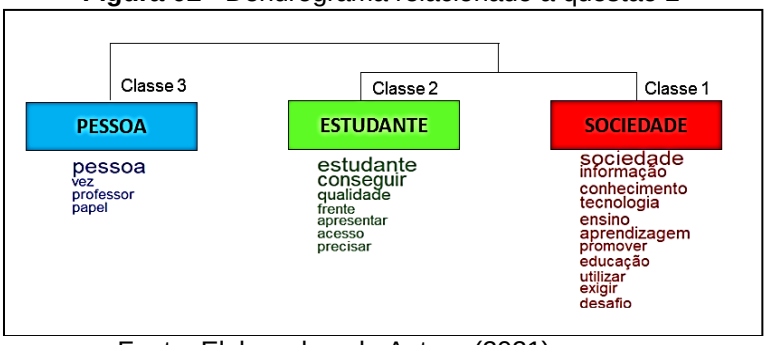

Fonte: Elaborado pela Autora (2021)

As três classes evidenciaram associação de palavra com $\chi^2 > 3{,}80$ e p-valor <0,05, conforme a Tabela 03.

Tabela 03 - Palavras significativas nas classes da questão 02

Classes	Palavra	%	$\chi^2[g(l) = 1$	p-valor
Classe 1	Sociedade	100	6,81	0,00906
Classe 2	Estudante	100	31	<0,00001
	Conseguir	100	22,42	<0,00001
	Qualidade	66,67	8,54	0,00346
	Ter	42,86	7,22	0,00721
Classe 3	Pessoa	100	13,2	0,00027
	Vez	100	9,55	0,002
	Professor	100	9,55	0,002
	Papel	100	9,55	0,002

Fonte: Elaborado pela Autora (2021)

A classe "Sociedade" possui apenas uma palavra com associação significativa $\chi^2 > 3{,}80$ (p-valor < 0,05). Dessa maneira, na definição do papel docente, a palavra sociedade associada ao contexto informacional dos 19 segmentos de texto que compõem essa classe, representa um processo de adaptações e novas exigências, além de repercutir em uma função de orientação ao estudante quanto aos significados e a qualidade das informações.

Quanto a classe 2 "Estudante" propõe um professor que oriente quanto ao uso das informações como no que se refere E01: "[...]como saber orientar para que o

estudante também desenvolva qualidades de autonomia frente ao conhecimento para que consiga discernir sobre as diferentes informações a que tem acesso e através dela possa se formar bem."

A classe 3 "Pessoa" aponta uma concepção do papel docente enquanto sujeito que: "[...] faz a mediação para troca de experiências entre vários indivíduos". (E14), e quanto a interpretação do conhecimento é distinguido por E02 como: "[...]um guia neste processo". Importante alusão faz E18 que reflete sobre a constituição do docente na sociedade atual: "É um papel em construção com inúmeras ressignificações necessárias."

As seções acima trazem o cenário e o papel do trabalho docente na Sociedade da Informação. Assim, os dados gerais foram agrupados em um terceiro corpus textual geral, a fim de ilustrar as palavras-chave em um gráfico de similitude (grafo) o qual permite observar a conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação das percepções dos educadores, a respeito da profissão docente como ilustra a Figura 03.

Figura 03 – Cenário e papel docente na Sociedade da Informação

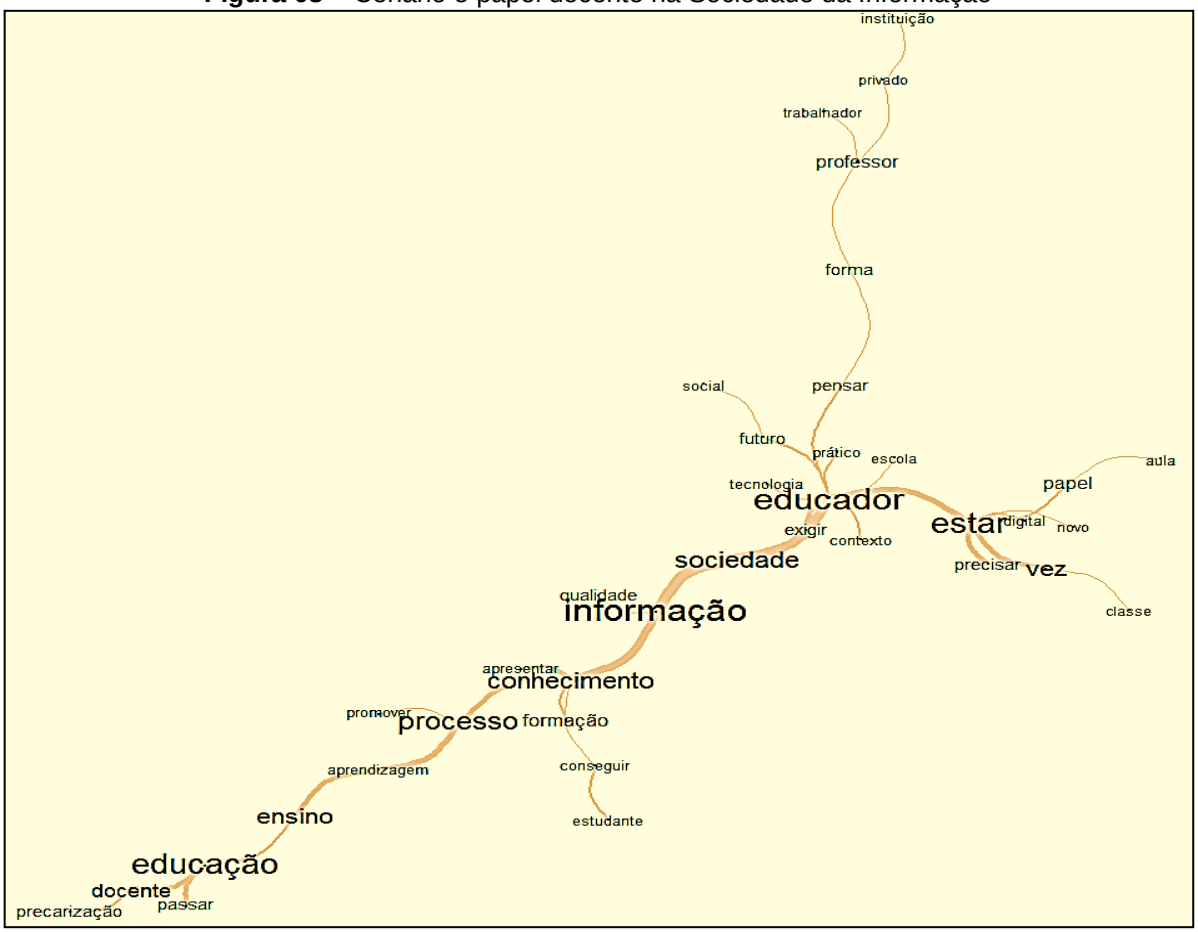

Fonte: Elaborado pela Autora (2021)

Observa-se que há duas palavras centrais: educador e informação. A palavra "educador" se ramifica em palavras que apresentam o papel docente relacionado às novas exigências tecnológicas na esfera educacional, com destaque para os termos: exigir, tecnologia, sociedade, contexto e futuro. As ramificações que se referem ao termo "informação" evocam ideias que apresentam a importância docente na esfera do conhecimento e na promoção de aprendizagem e formação, tendo destaques ainda as palavras processo, ensino e educação. Essa última tem ramificações com relação às palavras: docente e precarização, evidenciando uma percepção da necessidade de superação das condições de desvalorização da profissão docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto as percepções dos respondentes sobre o futuro profissional e o papel dos educadores na Sociedade da Informação, as análises trazem um professor como mediador, a ponte entre a informação e o conhecimento. Mais do que o detentor de saberes também é um aprendiz. A tecnologia é para ele ainda um mapa a ser desvendado, mas ele se reconhece como um cidadão desta nova realidade e busca, não necessariamente na velocidade da imposição social, mas num processo de aprender-ensinar-reaprender.

A precarização docente é apontada na relação inversamente proporcional entre remuneração e carga horária de trabalho demandada para as atividades de ensino, na burocratização, condicionada às reformas curriculares impostas pela política econômica, à perda da autonomia de ensino. Também há que se mencionar os processos de precarização nos contratos temporários que tem suas relações de trabalho marcadas pela incerteza, pela escassez de concurso público no setor público e por problemáticas emergentes tais como a "pejotização", a terceirização e o mais orgânico produto da Sociedade da Informação, a uberização, problemáticas as quais justificam novos estudos. A realidade pode parecer obscura e os desafios constantes, mas a politização e agregação de classe são condições imprescindíveis para o rompimento com as formas de trabalho precarizadas, para a luta por direitos e por uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

AGUILAR, M. Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manzapes, v. 10, n. 2, p. 801-811, jul. 2012. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2012000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 mai. 2021.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, R; BRAGA, R. (orgs). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 231-238.

FONSECA, E.S. (2021). Educação 5.0 – o conectivismo, a revolução digital e o ensino a distância. contribuições para o ensino híbrido. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**. v. 2, n.4, p.1-20, mai. 2021. Disponível em: http://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/197/207. Acesso em: 10 mai. 2021.

HUWS, U. A construção de um cibertariado? Trabalho virtual num mundo real**.** In: ANTUNES, R.; BRAGA, R. (orgs). **Infoproletários:** degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 37-58.

LELIS, I. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias.** v. 14, n. 29, p. 152-174, abr. 2012, Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-45222012000100007. Acesso em: 07 jun. 2021.

MARX. K. **Gundrisse:** Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política**.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes,1999.

PIOVEZAN, P. R. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. 2017. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

SARTORI, A. S. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 33-48, jul. 2010. Disponível em: http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/193/191. Acesso em: 14 mai. 2021.

VENCO, S. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, supl. 1, p. 2-17, mai. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2019000503003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 mai.2021.

16.5.157 O USO PEDAGÓGICO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS DURANTE A PANDEMIA EM 2020: REFLEXÕES DOS PROFESSORES DA 3ª GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO NO ESTADO DE ALAGOAS

Madileide de Oliveira Duarte[2258]

José Washington Vieira Silva[2259]

Nilmar Silva da Fonsêca[2260]

RESUMO

Com o reconhecimento oficial de uma pandemia em meados do ano de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), e com as devidas precauções que deveriam ser tomadas pela sociedade em geral para minimizar os efeitos letais do COVID-19 (Coronavírus), uma das exigências regulamentares foi o distanciamento social como pré-requisito para evitar a contaminação. Diante disso, o ano de 2020 seguiu com muitas incertezas, principalmente para a rede pública de educação. Eis o problema: professores sem formação específica, o suficiente, para trabalhar a distância e com novas ferramentas tecnológicas. Um grande desafio! Por esta situação ficamos preocupados e, ao mesmo tempo motivados a coletar dados e escrever a respeito de tal realidade, tendo como objetivo geral analisar o impacto do uso pedagógico de ferramentas tecnológicas durante a pandemia no cotidiano de professores da 3ª Gerência Regional de Ensino no Estado de Alagoas. Os procedimentos metodológicos se deram através da aplicação de questionários com amostragem de 75 professores, distribuídos por entre as 32 escolas de 10 municípios alagoanos, vinculadas a 3ª GERE/AL. A pesquisa se estabelece teoricamente com a contribuição de alguns estudos: Gatti (2021), Vieira Silva; Duarte (2018), Mercado et al. (2012), Vasconcelos (2012), Almeida; Valente (1997), dentre outros. E, com base na Portaria SEDEC/ALAGOAS Nº 4.904/2020. Os resultados alcançados: 1) que os professores trabalham simultaneamente em mais de uma escola, vinculada a 3ª GERE/AL; 2) que a experiência em mais de uma escola, simultaneamente, facilitou procedimentos educacionais; 3) que mesmo havendo dificuldades com o uso de novas ferramentas tecnológicas os professores, em sua maioria, concordam com o ensino remoto; 4) que em 2020 não houve uma qualificação em serviço que atendesse o suficiente a necessidade do professor em tempos de pandemia; 5) que o trabalho com os alunos ficou prejudicado, uma vez que muitos deles não tinham acesso à internet e por isso demandas de atividades impressas e orientações eram entregues a eles na escola. E assim, o ano de 2020 termina e, as escolas seguem com inúmeras incertezas.

Palavras-chave: Ferramentas tecnológicas. Pandemia. Professores da Educação Básica. 3ª

[2258] Pedagoga e Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas. Docente Universitária de 2001-2019. Assistente em Administração Aposentada pela Universidade Federal de Alagoas. Trabalho voluntário *on-line* desde 31 de julho de 2020 através da Fraternidade Espírita Deus Conosco (FRADEC), docência com crianças, com expansão da socialização de seus letramentos. E-mail: madileideduarte@gmail.com

[2259] Mestrando em Linguística pelo PPGLL da Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Especialista em Linguística pela Faculdade Alfa América. Graduado em Letras-Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL/Universidade Aberta do Brasil, na modalidade EaD. Graduado em Letras pela Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL. Professor do Ensino Básico da rede estadual de Alagoas. E-mail: washingtonvs1@hotmail.com

[2260] Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa. Graduado em Letras-Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL/Universidade Aberta do Brasil, na modalidade EaD. Graduado em Letras pela Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL. Professor de língua inglesa nos municípios de Igaci e Arapiraca/Alagoas (Ens. Fundamental II); Professor Escola Humberto Mendes (fundamental II). E-mail: nilmar-fonseca@hotmail.com

GERE/AL. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 inicia com escolas abertas, porém em março elas são fechadas. Depois, as atividades reiniciam a distância, em um formato chamado de ensino remoto. Diante do caos que se tornou a vida em sociedade diante da pandemia com o COVID-19, como a escola funcionaria na continuidade do ano letivo, em que alunos e professores não poderiam dividir o mesmo espaço físico escolar? Algo que gerou um grande desafio para todas as instâncias educacionais, não só no estado de Alagoas, mas por todo país, e demais países, pelo mundo.

Uma portaria do governo do estado de Alagoas cria diretrizes para o retorno às aulas na rede pública. O retorno tem início online, na esperança que o estabelecimento do controle da pandemia, principalmente através da vacinação em massa, logo pudesse acontecer.

Considerando o contexto alagoano, vale se questionar se os professores estariam preparados para lidar com esse tipo de situação, ademais, se conseguiriam fazer a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas pedagógicas, cotidianamente, em suas práticas educacionais. Por isso, o referido estudo tem como objetivo geral analisar o impacto do uso pedagógico de ferramentas tecnológicas durante a pandemia, em 2020, no cotidiano de professores da 3ª Gerência Regional de Ensino no Estado de Alagoas (3ª GERE/AL).

A pandemia gerou o caos na vida em sociedade, todos reféns de um inimigo invisível. A vida precisava seguir, as escolas precisavam se impor perante tal realidade, o ensino remoto tem início. Dada essa realidade resolvemos coletar dados e escrever a respeito, com consentimento de divulgação da pesquisa por parte de todos envolvidos na pesquisa.

2. FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA NO ANO DE 2020

A inquietação inicial por parte de um dos pesquisadores desta comunicação foi se transformando em ação ao longo do ano letivo de 2020, por meio do uso do Google Forms, com intensão de mapear o modo de utilização pedagógica dos recursos tecnológicos durante o ensino remoto. A pesquisa se deu por entre companheiros de

trabalho da mesma escola e, de outras escolas também da rede estadual de ensino da cidade de Palmeira dos Índios e, cidades vizinhas.

A pesquisa contém pontos de apoio firmados pela portaria 4.904/2020 da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEDUC-AL) que aplica a necessidade de aulas virtuais, e que "Estabelece o regime especial de atividades escolares não presenciais nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, como parte das medidas preventivas à disseminação do Coronavírus (COVID-19)" (ALAGOAS, 2020).

Com aplicação de tais medidas logo surgiu a grande dificuldade de muitos professores da rede estadual diante de um momento desafiador, assim como a superação desses profissionais com os recursos por eles utilizados. Tal pesquisa, surge pela falta de medidas imediatas para formação dos professores na utilização e atualização do uso de ferramentas tecnológicas com o viés pedagógico nesse período de crise mundial.

Diante desses fatos, iniciam-se as incertezas de como ocorrerão as atividades no regime não presencial. A portaria 4.904/2020 sobre o Regime Especial de Atividades Escolares Não-Presenciais (REAENP) prevê em seu art. 2º que:

> As atividades pedagógicas durante o REAENP poderão ser realizadas através da mediação tecnológica ou utilizando outros meios físicos (tais como orientações impressas com textos, estudo dirigido e avaliações enviadas aos alunos/família), a fim de manter a rotina de estudos e garantir aprendizagens essenciais aos estudantes (ALAGOAS, 2020).

Desse modo, a portaria vem justificar o uso diferenciado de métodos para garantir a progressão do ano letivo, mantendo a segurança e responsabilizando, escola, família, professores e alunos pela realização de processos regulamentados pelo documento.

Vieira Silva; Duarte (2018) salientam que o estudo do uso de novas tecnologias no ensino instiga o conhecimento a respeito de vertentes teóricas que abordam essa temática, assim como a ênfase nos conteúdos trabalhados em sala de aula. Corroboram com esse pensamento Almeida; Valente (1997) que já afirmam que o emprego das tecnologias como ferramenta pedagógica impõe mudanças no método de trabalho do professor o que provoca modificações no funcionamento das instituições e no sistema educativo. E, nas palavras de Vasconcelos (2012, p. 85), o professor,

> [...] sem o domínio das técnicas inovadoras que lhes foram apresentadas, saltam no escuro, correndo o risco de, por pura inadequação, comprometerem ainda mais a qualidade de suas aulas. **Portanto, é preciso, além de preparar-se para a inovação, aceitá-la, para que a atuação em sala de aula seja natural e produtiva** (VASCONCELOS, 2012, p. 85, grifos nossos)

A autora se refere a atuação de técnicas inovadoras em sala de aula, entretanto quando esta sala passa a ser a distância, entre o trabalho do professor e o trabalho do aluno, inúmeros fatores terão que ser levados em consideração para que a continuidade da aprendizagem realmente aconteça.

No processo de mudança vale atentar que nem todos professores possuíam equipamentos compatíveis para a realidade do ensino remoto. Um outro fator era como planejar as aulas, pelo meio online, e que atendesse os alunos em sua totalidade.

A adequação do trabalho remoto requer do professor uma outra maneira de planejamento e prática docente, uma vez que o trabalho entra de forma incisiva em sua residência, recursos, assim como a metodologia utilizada. Segundo Mercado et al. (2012, p. 113), na educação online é fundamental o domínio de interfaces, “compreender suas possibilidades, que tipo de atividades e interações permitem num planejamento didático”. Com isso são elencadas interfaces como: chat, fórum de discussão, blog, YouTube e TeacherTube, jogos online, wiki e editores de textos coletivos. São possibilidades que na educação básica os professores no geral não estão acostumados a fazer. Sua rotina ainda se sustenta, e muito, no uso do quadro e giz.

Anteposto a essa adequação de fatores de trabalho, ensino e até mesmo aquisição de equipamento, se sobressai a necessidade de formação para uso do equipamento e ferramentas tecnológicas, para poder garantir a educação de qualidade que é direito do aluno. Entre os equipamentos estão: laptops, computadores, smartphones. No que diz respeito as ferramentas tecnológicas, são inúmeras possibilidades de utilização como diversas ferramentas do Google Education: Google Forms, Jambord, Google Classroom, Padlet, YouTube entre outros. Consequentemente, a utilização desses recursos requer uma prévia apresentação de como essas ferramentas funcionam. Para isso é necessária uma formação na área tecnológica sobre a aplicação e como pode ser utilizada para beneficiar o professor com relação a sua emancipação tecnológica nos planejamentos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diários. Um outro fator destaque e, decerto o mais desafiador, fora o atendimento aos alunos moradores de áreas distantes da escola e que não possuíam acesso à internet, nem a equipamentos, como os citados acima. Neste sentido, seguindo a portaria 4.904/2020, esses alunos sem acesso à internet deveriam receber atividades físicas, elaboradas pelos professores e entregues a família ou ao próprio aluno, conforme o art. 2º desse documento, anteriormente citado.

Gatti (2021) numa recente live, com tempo de 1:26:41, explica profunda e detalhadamente o quanto a formação continuada, ou em serviço, precisa ser tratada com muita atenção, e que no contexto de "pandemia tudo se agudizou". Para ela, as formações necessitam acontecer e considerando os contextos específicos de cada realidade de cada escola, professor, aluno, família. As atenções precisam ser redobradas.

No sexto mês do ano de 2020, a SEDUC-AL adquiriu um G-Suite. Pacote com ambientes virtuais de aprendizagem Google Workspace e conjunto de e-mail para professores e alunos. O trabalho agora seria ajudar os alunos e professores ativarem as contas e orientar o uso. Uma ajuda substancial os e-mails (@professor.educ.al.gov.br/@aluno.educ.al.gov.br), abriu espaços para a produção das atividades remotas padronizando o ambiente de trabalho para todas as escolas do estado de Alagoas.

O primeiro momento foi criar salas de aula, no aplicativo Google Classroom. Alocar os alunos em suas respectivas turmas para receber as atividades. Cabia aos professores a criação de tópicos de suas respectivas disciplinas para desenvolvimento de seus planejamentos. Concomitante ao processo de aulas remotas, o aluno teria que exercitar a autonomia nos estudos e, os professores de sua parte, dinamizar estratégias para garantir o aprendizado. E para alcançar o máximo possível de alunos, motivando-os a participar do processo remoto de aprendizagem, os professores utilizaram o aplicativo WhatsApp, o Google Classroom e outras plataformas, Youtube, Instagram, Padlet (murais de fotos), textos e infográficos, plataformas de videoconferências (Zoom e Google Meet). Os desafios foram muitos, desta forma trataremos na sequência, reflexões, indicativos do pensamento de 75 professores, os quais aceitaram compor a amostragem desta investigação.

Isto posto, veremos a seguir reflexões dos professores e de suas práticas, neste contexto de incertezas.

3. O IMPACTO DO ENSINO REMOTO: REFLEXÕES DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM ALAGOAS

Para a aplicação metodológica esta pesquisa elaborou e aplicou um questionário para uma amostragem de 75 professores de diferentes escolas que compõem o corpo docente da 3ª Gerência Regional de Ensino do Estado de Alagoas (3ª GERE/AL), formada por 32 escolas[2261] de 10 municípios do agreste alagoano. As escolas estão situadas nos municípios de: Maribondo, Tanque D'Arca, Belém, Quebrangulo, Palmeira dos Índios, Estrela de Alagoas, Igaci, Major Isidoro, Cacimbinhas, Minador do Negrão.

Encontramos aqui uma diversidade cultural pelo agreste alagoano, incluindo, inclusive a especificidade de escolas indígenas[2262], situadas em Palmeira dos Índios. Na composição dos professores inscritos, encontramos nessa diversidade aqueles que assumem o papel de professor em mais de uma escola na rede estadual e indígenas. Com isso, as perguntas geradas através do Google Forms foram a seguir:

> 1. Com relação ao período de pandemia e a necessidade de distanciamento social, você professor concorda com as aulas online?
> 2. Sobre as ferramentas utilizadas pela escola para manter contato com o aluno nas aulas online e seguir a portaria 4.904/2020 da SEDUC-AL quais ferramentas estão sendo utilizadas?
> 3. Você tem dificuldades com o uso da tecnologia?
> 4. Sobre o seu aprendizado, como você considera o uso de tecnologia?
> 5. Diante do que você aprendeu, nesse período, continuará utilizando os recursos tecnológicos para preparar suas aulas após pandemia?
> 6. Sobre se sentir motivado a participar e planejar as atividades com ferramentas tecnológicas – qual a sua opinião?
> 7. Com relação a formação do professor para o uso de tecnologia, o estado garante essa formação para facilitar o uso dessas ferramentas tecnológicas?
> 8. Sobre suas condições de acesso à internet e a equipamento tecnológico?
> 9. Sobre as condições de acesso do aluno, o aluno tem acesso à internet e equipamento tecnológico?
> 10. Quais equipamentos são mais utilizados pelos alunos?
> 11. Sobre a devolutiva dos alunos?

[2261] http://www.educacao.al.gov.br/images/relacao_escola_porgere/3GERE.pdf
[2262] Localizadas em terras habitadas pelas comunidades indígenas, com a garantia do atendimento de ser diferenciada, específica, intercultural e de acordo com a realidade sociolinguística, no caso da 3ª GERE o povo Xukuru-Kariri. Nesse aspecto, os professores podem trabalhar em mais de uma unidade escolar podendo ser indígenas ou não.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> 12. Com relação a funcionalidade das aulas online, estão funcionando?

O que se revelou com as respostas aos questionários, dentre os 75 professores que se dispuseram a respondê-los:

> 1. Com relação ao período de pandemia e a necessidade de distanciamento social, **você professor concorda com as aulas online**? (Grifos Nossos).
> 2. Sobre as ferramentas utilizadas pela escola para manter contato com o aluno nas aulas online e seguir a portaria 4.904/2020 da SEDUC-AL **quais ferramentas estão sendo utilizadas**? (Grifos Nossos).

Diante da pergunta 1, mesmo havendo dificuldades com o uso de novas ferramentas tecnológicas os professores, em sua maioria, concordam com o ensino remoto. A maioria conseguiu romper de certa maneira com as dificuldades de acesso, domínio e uso das ferramentas tecnológicas que contribuíram para as aulas remotas, considerando a portaria 4.904/2020 sobre o Regime Especial de Atividades Escolares Não-Presenciais (REAENP). E, com relação ao uso de ferramentas tecnológicas (Pergunta 2), as respostas foram em torno da utilização do aplicativo WhatsApp, o Google Classroom, Youtube, Instagram, Padlet, Zoom e Google Meet.

> 3. Você tem **dificuldades com o uso da tecnologia**? (Grifos nossos).
>
> 4. Sobre o seu aprendizado, como **você considera o uso de tecnologia**? (Grifos nossos).

Os professores demonstraram não ter dificuldades quanto ao uso da tecnologia, mesmo não sendo assistidos, em sua maioria, pelo estado com relação à formação para facilitar o uso das TDIC (Pergunta 3). E que mesmo assim, houve muito aprendizado durante a pandemia no ano de 2020 (Pergunta 4).

> 5. Diante do que você aprendeu, nesse período, **continuará utilizando os recursos tecnológicos para preparar suas aulas após pandemia?** (Grifos Nossos).
>
> 6. Sobre **se sentir motivado a participar e planejar as atividades com ferramentas tecnológicas** – qual a sua opinião? (Grifos Nossos).

A motivação no planejamento das atividades com as ferramentas tecnológicas aliada a continuação do uso dos recursos tecnológicos para preparar suas aulas após pandemia, são outros fatores determinantes na evolução dos professores na diminuição das distâncias entre as TDIC e o fazer pedagógico (Perguntas 5 e 6).

> 7. Com relação a formação do professor para o uso de tecnologia, **o estado garante essa formação para facilitar o uso dessas ferramentas tecnológicas?** (Grifos Nossos).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em 2020 não houve uma qualificação em serviço que atendesse o suficiente a necessidade do professor em tempos de pandemia, razão pela qual houve muita insatisfação no depoimento dos entrevistados (Pergunta 7).

> 8. Sobre **suas condições de acesso à internet e a equipamento tecnológico?** (Grifos Nossos).

Utilizando os próprios recursos, mais de 65% deles consideraram satisfatórias as suas condições de acesso à internet e a equipamentos tecnológicos. A pesquisa assinala ainda que o pouco acesso a equipamentos mais sofisticados para a elaboração de aulas e atividades para os alunos foi a grande dificuldade enfrentada pelos professores, dada a importância dessas ferramentas no cotidiano do docente, durante o período da pandemia (Pergunta 8).

> 9. Sobre as condições de **acesso do aluno, o aluno tem acesso à internet e equipamento tecnológico?** (Grifos Nossos).
>
> 10. **Quais equipamentos são mais utilizados pelos aluno**s? (Grifos Nossos).
>
> 11. **Sobre a devolutiva dos alunos?** (Grifos Nossos).

É constatado pela pesquisa com relação as perguntas 9, 10 e 11, que os professores consideram que o trabalho com os alunos ficou prejudicado, uma vez que muitos deles não tinham acesso à internet, e por isso as demandas de atividades impressas e orientações eram entregues a eles na escola. Soma-se o fato de que as devolutivas dos formulários online representam um quantitativo muito abaixo do que se entende como satisfatório no contexto de participação e resolução de atividades propostas. Os estudantes, os mais interessados e que tinham acesso à internet e celulares, estes se mantinham motivados às aulas.

> 12. Com relação a funcionalidade das **aulas online, estão funcionando**? (Grifos Nossos).

Praticamente todos os professores concordaram acerca da importância das aulas online. Mesmo assim, muitos admitem que a funcionalidade dessas aulas só atende parcialmente ao propósito. De acordo com o resultado, mais de 70% dos entrevistados (Pergunta 12).

Com as entrevistas é perceptível que os professores vinculados à 3ª Gerência Regional de Ensino no Estado de Alagoas (3ª GERE), em 2020, enfrentaram inúmeros

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desafios por conta da pandemia e, que mesmo assim, se adaptaram às aulas remotas atendendo à portaria 4.904/2020.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com os resultados alcançados com aplicação de formulários e reflexões dos professores, concluímos que os desafios impostos pela pandemia da COVID-19 levaram a escola a adotar as aulas remotas como forma de amenizar os impactos educacionais advindos do distanciamento social. Tais medidas geraram demandas que uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) foi o recurso imediato mais viável para o contato e mediação entre os professores e alunos. Apesar do histórico de dificuldades com a utilização da tecnologia na sala de aula online, seja pela deficiência do acesso, seja pela falta de capacitação suficiente, a adaptação do corpo docente revelou-se importante mediante todos os impasses vivenciados tanto por professores como pelos estudantes.

O ano de 2020 termina, 2021 começa com inúmeras incertas ainda. Segunda-feira, dia 8 de março:

> Uma nova etapa do distanciamento social controlado começou a valer em Alagoas à 0h desta segunda-feira (8), dia em que completa um ano da confirmação do primeiro caso de Covid-19 no estado. Municípios do Sertão e do Agreste regrediram para a fase vermelha (mais rígida) e Maceió e as demais regiões, para a fase laranja (G1 AL, 2021).

E assim, começa em 10 de março online, o ano letivo de 2021 no contínuo escolar previsto pelo governo do estado de Alagoas. Novos desafios. Avanços. Recuos. Não sabemos ao certo até quando as aulas continuarão remotamente, mas de uma coisa temos certeza novas ferramentas tecnológicas serão parceiras a mais no trabalho docente, algo que transformou a constituição curricular do cotidiano escolar. Há muito o que se refletir e agir sobre essa situação ainda.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Portaria 4.904/2020 da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEDUC-AL)

ALMEIDA, F. J.; VALENTE, J. A. **Visão Analítica da Informática na Educação no Brasil**: a questão da formação do professor. Revista Brasileira de Informática na Educação, nº 1, Google Acadêmico, p. 45-60, 1997, pdf.

MERCADO, L. P. L. et al. Internet e suas interfaces na formação para docência online. In: SILVA, M. (org.). **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Edições Loyola, p. 111-137, 2012.

G1 AL. Por Cau Rodrigues. Regras mais rígidas de isolamento passam a valer nesta segunda em Alagoas; veja o que muda. Disponível em: <https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2021/03/08/regras-mais-rigidas-de-isolamento-passam-a-valer-nesta-segunda-feira-em-alagoas-veja-o-que-muda.ghtml> Acesso em: 08 mar. 2021.

GATTI, B. **Políticas Públicas de Formação**: formação continuada no contexto atual e com a emergência da pandemia. FCC/USP. Live. Disponível em: <https//youtu.be/YFO8HOXvi88> Acesso em: 11 abr. 2021. Tempo: 1:26:41.

VASCONCELOS, M. L. **Educação Básica**: a formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação, São Paulo: Contexto, 2012.

VIEIRA SILVA, J. W.; DUARTE, M. de O. O uso do sistema padlet na produção textual no ensino médio/normal. **Anais**... CIET:EnPED:2018 - Educação e Tecnologias: Materiais didáticos e mediação tecnológica. 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/173/648> Acesso: 13 mar. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.158 O USO PEDAGÓGICO DO CANVA NA FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE OFICINA DE FORMAÇÃO NO IFRJ CAMPUS VOLTA REDONDA

Julia Amaral Abrahão [2263]

Ana Beatriz Silva de Carvalho[2264]

Isabela Rodrigues Pinheiro de Almeida[2265]

Jennifer Ramos de Carvalho[2266]

Giovana da Silva Cardoso[2267]

Letícia Damascena Oliveira[2268]

Marcel Henrique Alves de Freitas Ferreira Mendes[2269]

RESUMO

Durante este período de pandemia da COVID-19, a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação tornou-se imprescindível para atender às demandas educacionais. A partir dessas demandas, o grupo de estudos e pesquisas sobre formação de professores e as tecnologias digitais da informação e comunicação, formado por seis licenciandos da física e da matemática, organizou uma oficina de formação para contribuir com os professores nesse momento e para auxiliar os futuros docentes. Sendo assim, o presente artigo pretende compartilhar a experiência com a oficina de formação sobre o uso pedagógico do Canva, considerado uma ferramenta online de design de conteúdos. A oficina teve como objetivo contribuir para a formação dos professores explorando o potencial desta ferramenta além da produção de conteúdos. Dentre os autores que alicerçaram teoricamente este trabalho citam-se Bacich e Moran (2018), Manning e Johnson (2011), Kenski (2013) e Zednik (2014). A pesquisa pautou-se em pressupostos da abordagem qualitativa com uma pesquisa bibliográfica seguida da elaboração e execução da oficina de formação para professores com o uso pedagógico do Canva. Os resultados apontam que é possível explorar as ferramentas dentro da plataforma de formas variadas e o trabalho com a oficina auxiliou os professores promovendo outras possibilidades educacionais.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Uso Pedagógico. Canva. Formação docente. Oficina.

1 INTRODUÇÃO

[2263] Licencianda em Matemática, IFRJ, juliaamaralabrahao@gmail.com
[2264] Licencianda em Matemática, IFRJ, biacarvalho201414@gmail.com
[2265] Licencianda em Matemática, IFRJ, isabelarp97@gmail.com
[2266] Licencianda em Física, IFRJ, jenniferramosdecarvalho@gmail.com
[2267] Doutoranda em Ensino de Ciências, IFRJ, giovana.cardoso@ifrj.edu.br
[2268] Licencianda em Física, IFRJ, leticiadam.oliveira@gmail.com
[2269]Licencianda em Física, IFRJ, mh-1555@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O uso e a discussão sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), é evidenciado há algum tempo na educação. Fazem parte do nosso cotidiano e facilitam a comunicação, a interação e outras atividades do dia a dia.

Neste período de pandemia devido a COVID-19, para que a aprendizagem ocorresse, o uso da tecnologia digital ficou exacerbado. Professores experimentaram e aprenderam sobre as ferramentas que antes não tinham habilidades para as suas práticas no ensino presencial. Algumas delas podem ser usadas na organização dos estudos, para compartilhar conhecimentos, apresentar conteúdos, para comunicação e interação e para avaliação como observado no meio educacional em todos os níveis de ensino no contexto atual.

Vale enfatizar, que as tecnologias digitais são variadas e podem ser organizadas de acordo com os objetivos educacionais. Por isso, é dada a relevância da busca do professor por recursos e ferramentas que irão atender as demandas do seu trabalho, e algumas delas podem não fazer parte da sua formação inicial. Sobre isso Kenski (2013) afirma que faz-se necessário pensar na prática do professor e sua formação durante toda sua vida profissional.

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e o uso das TDIC (GEFPTDIC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Volta Redonda, tem fomentado ações para contribuir com a formação docente no uso das ferramentas digitais a partir dos estudos sobre tecnologias educacionais. Por meio de uma sondagem, levantou-se algumas demandas dos professores e licenciandos campus e foi estabelecida ações práticas e pontuais para disseminar a investigação da temática no grupo.

Isto posto, este trabalho tem como objetivo compartilhar a experiência com a oficina de formação sobre o uso pedagógico do Canva, considerado uma ferramenta online de design de conteúdos gráficos idealizada para qualquer tipo de usuário. Geralmente, o Canva é usado por quem deseja produzir conteúdos diversos, mas o grupo encontrou outras possibilidades educacionais fundamentais que podem favorecer os estudos e as aulas dos professores.

Entende-se que o professor carece de aprendizagem para usar recursos diferenciados em suas aulas, mas vale salientar a preocupação existente ainda no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

período de formação inicial, e assim pergunta-se: o Canva pode auxiliar no trabalho docente?

O GEFPTDIC vem explorando a variedade de recursos na plataforma Canva, que traz caminhos para se trabalhar em sala de aula e compartilhar o conteúdo de forma simples e objetiva no computador ou/e no celular. Além de uma apresentação mais moderna e estimulante, o Canva proporciona um novo jeito de planejar os estudos e aulas, fazer trabalhos em grupo e ainda montar uma atividade inclusiva. Esta última, sendo possível apenas pela versão no computador.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação deve evoluir de acordo com a sociedade, bem como as tecnologias que podem e devem acompanhar e transformar a escola, as práticas pedagógicas e vice-versa.

De acordo com Bacich, Neto e Trevisani (2015):

> Mesmo com a presença de multimídias na sala, a forma de ensinar, avaliar e orientar sofreu poucas mudanças. No início do século XX, o professor transmitia conhecimento, avaliava de forma subjetiva e pouco intencional e raramente usava essas informações para modificar a forma de ensinar seus alunos. (BACICH, NETO, TREVISANI; 2015, p.74)

Ainda conforme Bacich, Neto e Trevisani (2015), as tecnologias digitais não mudaram de forma significativa as práticas dos professores. Houve a substituição de um recurso didático por outro mais avançado, mas os processos avaliativos e metodológicos podem ser considerados os mesmos do passado.

A partir disso, afirma-se que as mudanças são inevitáveis e os docentes devem acompanhá-las além de alinhá-las à organização do trabalho pedagógico. Não tem como ensinar e aprender como no passado. Os estudantes mudaram e a escola e seus professores requerem modificações, bem como os cursos de formação de professores.

A Resolução nº 02 de 20/12/2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e tem como um dos fundamentos, o uso das tecnologias digitais alicerçadas nas demandas do mundo atual bem como o desenvolvimento de suas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

competências tecnológicas.

Sendo assim, a formação dos professores deve estar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, e ainda conforme os fundamentos do artigo 8º da Resolução nº 02 de 20/12/2019 (BRASIL, 2019), devem promover ações dinâmicas, significativas e contextualizadas para que o professor tenha aprendizagens essenciais e desenvolva a autonomia, a capacidade de resolver problemas e saiba trabalhar de forma coletiva e interdisciplinar. (BRASIL, 2019, p. 5).

Bacich e Moran (2018) apontam que no Brasil:

> A pesquisa TIC Educação, cuja última versão, referente ao ano de 2014, foi publicada no início de 2015, indica que 96% dos 1.770 professores entrevistados utilizam recursos digitais para preparar suas aulas e para produzir atividades para os estudantes, a maioria por motivação própria. Porém, mais da metade desses professores afirma que falta preparação para a utilização das TDIC como recursos pedagógicos. (BACICH; MORAN, 2018, p. 250)

Desta forma, a escola precisa “se reinventar”, acompanhar a evolução tecnológica se desejar sobreviver como instituição educacional. É fundamental que os professores se apropriem da gama de saberes advindos com a presença das TDIC para que possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica. (SOUZA, et. al., 2011, p.20)

Sobre a prática do professor, Nogaro e Cerutti (2016) indicam que:

> O peso da tradição do professor como transmissor do conhecimento ainda perdura na consciência de muitos professores e os impede de repaginar seus planejamentos e arejar seu entendimento a respeito do conhecimento. (NOGARO; CERUTTI, 2016, p. 35)

Os professores deixaram de ser os “donos do saber” e o único referencial de conhecimento. O movimento do mundo é outro e o acesso ao saber está mais fácil do que antigamente, e pode favorecer a prática pedagógica. (NOGARO; CERUTTI, 2016, p. 35)

Em virtude disso, acredita-se em um professor mediador e problematizador para transformar os conhecimentos construídos por meio de tecnologias digitais em objetivos educacionais relevantes para seu trabalho, que hoje demanda novas ações.

Dada a relevância dos estudos sobre as TDIC na formação dos professores, que ferramentas digitais podem contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem? As ferramentas são variadas e o professor precisa conhecê-las para adequá-las ao seu trabalho e principalmente nas suas turmas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Zednik et.al (2014, p.89) citam no artigo: taxonomia e matriz de decisão das tecnologias digitais na educação: proposta de apoio à incorporação da tecnologia em sala de aula, as categorias de Manning e Johnson (2011).

Ferramentas para ajudar e manter-se organizado inclui o calendário, a agenda on-line, os mapas mentais ou organizadores gráficos. Ferramentas para comunicar e colaborar engloba os fóruns de discussão, mensagens instantâneas e chats, blogs, wikis, microblogs e web conferência. (MANNING; JOHNSON, 2011)

Ainda de acordo com Manning e Johnson (2011) apud Zednik et.al (2014, p.89), ferramentas para apresentar conteúdo são: áudio, vídeo e apresentações de slides narrados. Ferramentas para ajudar na avaliação da aprendizagem abrangem as atividades, os testes e pesquisas, as rubricas, matrizes e portfólios.

Para finalizar, ferramentas para ajudar a transformar sua identidade são os avatares, mundos virtuais, redes sociais e tecnologia imersiva.

De acordo com os registros do site canva.com, a sua história começa antes do seu surgimento em 2007. Melanie Perkins, em uma Universidade da Austrália, percebeu que seus estudantes possuíam dificuldades para utilizar ferramentas de design como Indesign e Photoshop, programas considerados difíceis de explorar, e caros para a época. Por esse motivo, firmou uma parceria com seu amigo Cliff Obrecht e tiveram a ideia de criar uma ferramenta simples de design que consistia em arrastar e soltar, equipada com um arsenal de modelos que poderiam ser preenchidos com fotos, ilustrações e fontes.

Essa primeira ferramenta, chamou-se Fusion Books, uma empresa de criação de anuários escolares, que em cinco anos tornou-se a maior empresa de anuários da Austrália.

Perkins imaginava que o futuro do design seria totalmente diferente. Seria online, colaborativo e simples. Tendo essa noção e sabendo que sua ferramenta Fusion Books poderia se ampliar, decidiu desenvolver um novo aplicativo a partir da sua primeira criação, o Canva. Uma ferramenta online que concretizava o que ela imaginava para o futuro do design.

Estudando sobre a formação do professor para o uso das TDIC e as categorias exploradas por Zedink et.al (2014) e Manning e Johnson (2011), o grupo elaborou a oficina sobre o Canva para apresentar o seu potencial pedagógico.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 METODOLOGIA

Para a produção e execução da oficina sobre o uso pedagógico do Canva, o GEFPTDIC estabeleceu algumas etapas.

Iniciou com investigações sobre temas voltados para as tecnologias educacionais, ferramentas digitais e formação de professores, motivados pela efervescência dessas questões neste momento de pandemia. No começo foi dada ênfase à pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil (2002, p. 44):

> É desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas [...] (GIL, 2002, p. 44)

Considera-se também que este trabalho é uma pesquisa exploratória por apresentar um levantamento de bibliografias voltadas para os assuntos em estudo. Após os estudos bibliográficos sobre trabalhos de Bacich (2015; 2018), Moran (2018), Zednick (2014), Souza (2011), Nogaro e Cerutti (2016), Manning e Johnson (2011), dentre outros referenciais, realizou-se um seminário com as leituras e conclusões do grupo.

Em outro momento, foi feita uma sondagem por meio de conversas informais sobre o tema e, a partir das demandas, elaborou-se atividades de formação para licenciandos dos cursos de Física e Matemática e professores do IFRJ campus Volta Redonda.

Neste período, começou a divulgação da V SEMEPE (V Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão) do IFRJ campus Volta Redonda e o GEFPTDIC submeteu uma oficina sobre o uso pedagógico do Canva a partir da demanda anterior, com o objetivo de contribuir para a formação dos professores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a elaboração da oficina de formação sobre o uso pedagógico do Canva para a V SEMEPE, vale destacar a pertinência do alicerce teórico realizado pelo grupo que foi fundamental para que os objetivos fossem alcançados.

Tendo como base os estudos da autora Zednik et.al (2014) e Manning e

Johnson (2011), constatou-se que o Canva se alinha às categorias delineadas por eles.

O Canva disponibiliza um template interativo com gostos e hábitos dos usuários na plataforma. Na medida em que se pesquisa sobre as ferramentas para se manter organizado, apresenta opções similares àquelas que procurou, para otimizar e diversificar o trabalho.

Em relação à categoria sobre as ferramentas para comunicar e colaborar, no Canva, é possível fazer postagens em blogs educativos, construir algo de forma compartilhada e montar um instagram educacional.

Encontrando um template do agrado do usuário, o trabalho no Canva pode ser iniciado, pois oferece opções de edição para tornar aquela ferramenta única e exclusiva se assim desejar. Dentre essas opções temos: fotos, elementos, texto, áudio, vídeo, apresentações de slides narrados e muito mais. Estes recursos são essenciais para a organização de conteúdos para uma aula remota ou híbrida.

A plataforma disponibiliza os recursos para a edição de apresentação, ao vivo ou simultâneo, a fim de proporcionar uma interatividade e comunicação, além de permitir a criação de notas em cada slide, visível somente para o apresentador.

No que se refere às ferramentas para ajudar na avaliação da aprendizagem como: as atividades, os testes e pesquisas, as rubricas, matrizes e portfólios, o Canva oferece modelos de atividades e outros que podem inspirar os professores para a produção de seus próprios instrumentos avaliativos.

O Canva ainda possibilita a criação da sua identidade visual, seja por meio de logotipo, post, cartão e outros. É necessário ressaltar que a plataforma está sempre em atualização e disponibiliza recursos que se assemelham às escolhas dos usuários no próprio site, tornando a experiência mais fiel possível. O grupo criou um perfil informativo sobre TDIC no instagram (@educatdic https://instagram.com/educatdic), para compartilhar os estudos (figura 1).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 – Instagram do grupo

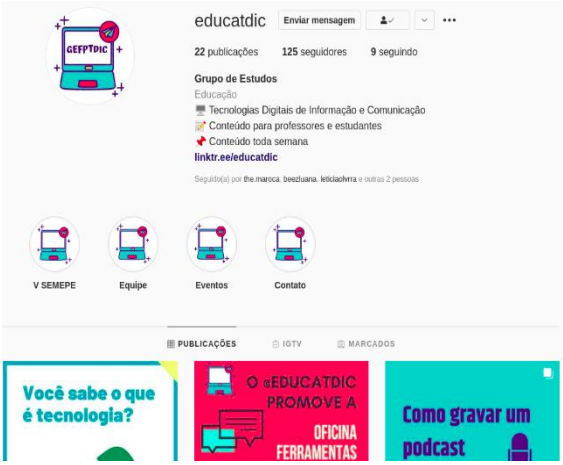

Fonte: Acervo dos autores (2021)

A oficina de formação ocorreu nos dias 30 de novembro e 01 de dezembro de 2020 e teve a participação de 40 pessoas, entre licenciandos e professores do próprio IFRJ e de outras instituições.

O evento teve início com a exposição do que são as ferramentas digitais e em seguida informações sobre o Canva de acordo com a figura 2. Vale enfatizar que há um canal no Youtube com a atividade realizada.

Figura 2 - Roteiro da oficina

Fonte: Autores (2021)

Ao final da oficina, os participantes registraram suas considerações sobre as atividades vivenciadas. Apontaram que a oficina contribuiu para a sua formação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acadêmica e aqueles que já conheciam o Canva, proporcionou novas possibilidades de exploração, principalmente para o uso pedagógico conforme alguns registros dos participantes (P1, P2, P3 e P4).

> P1: Gostei muito da atividade, já conhecia o canva mas descobri coisas novas. Estão de parabéns!
>
> P2: Achei muito interessante, pois não conhecia o Canva e nem imaginava que poderia ter tantos recursos. Adorei a apresentação, foi bem didática e gostei muito da segurança com que foi apresentada.
>
> P3: O conteúdo da atividade é muito rico e agrega muito na minha formação como professora. Muito legal! Sigo acompanhando o conteúdo pelo Instagram. Parabéns!

No perfil do instagram @educatdic ocorreu um depoimento sobre a oficina.

> P4: Bom dia! Participei da oficina ontem e amei o canva! Assim que acabou, já fui me aventurar e acabei montando um rascunho do meu trabalho de Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos (vou mandar um print do meu humilde projeto). Com certeza irei usá-lo mais vezes, principalmente para fazer resumos que tanto sou viciada.

Evidenciou-se que a oficina sobre o uso pedagógico do Canva, ofereceu recursos para que os participantes aplicassem no seu dia a dia acadêmico.

É fundamental afirmar que o Canva é rico em possibilidades pedagógicas que não ficam restritas a design gráficos. Quanto mais o usuário explora a plataforma, mais descobertas realiza.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O GEFPTDIC encontrou outras possibilidades pedagógicas para o uso do Canva e possibilitou, por meio da oficina de formação, momentos para que os participantes além de conhecer a ferramenta, pudessem colocá-las em uso durante suas práticas pedagógicas.

Conforme os avanços tecnológicos ocorrem e com a chegada da pandemia é essencial que haja mudanças nas formas de aprender e ensinar. Posto isto, é fundamental que a escola e o professor acompanhem o progresso tecnológico na sociedade.

As tecnologias digitais dão suporte para tornar o processo de ensino e aprendizagem diferenciados e atrativos, mas não resolve todas as demandas educacionais. Sem dúvida, há muito o que fazer no que se refere ao uso das

tecnologias digitais e a formação do professor.

REFERÊNCIAS

BACICH, L. TANZI NETO, A. TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L. MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução do CNE/CP Nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

SITE DO CANVA, 2020, Nossa História - Our Story. Disponível em: https://www.canva.com/. Acesso em 10 jan. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Papirus, 2013.

MANNING, S. JOHNSON, K. E. **The technology toolbelt for teaching**. São Francisco/EUA: Jossey-Bass, 2011.

NOGARO, A. CERUTTI, E. **As TIC nos labirintos da prática educativa.** Curitiba: CRV, 2016.

SOUSA, R. P. MOITA, F. M. C. CARVALHO, A. B. G. **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

ZEDNIK, H; TAROUCO, L. M.; KLERING, L.; GARCÍA- VALCÁRCEL, A.; GUERRA, E. Taxonomia e Matriz de Decisão das Tecnologias Digitais na educação: proposta de apoio à incorporação da tecnologia em sala de aula. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 85-104, nov. 2014. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/14451/9464. Acesso em: 22 jul. 2021.

16.5.159 OFICINAS PEDAGÓGICAS DE TRABALHO COOPERATIVO NUM PROJETO EXTENSIONISTA

Helenara Plaszewski[2270]

Elisa Dos Santos Vanti [2271]

Diana Paula Salomão de Freitas[2272]

RESUMO

É preciso considerar que a universidade, como lócus de produção, de consolidação e de socialização do conhecimento, tem como compromisso junto a comunidade cumprir seu papel social. Diante disso, o presente artigo tem por escopo relatar as experiências profissionais sobre um projeto de ação extensionista que tem contribuído aos acadêmicos relacionar outros conhecimentos e configurando-se como espaço formativo docente. O projeto de extensão se estrutura numa instituição beneficente sem fins lucrativos, em parceria com uma instituição de ensino superior na região sul do Brasil, e se reinventou nesse momento de pandemia para atender as especificidades do momento de distanciamento social, através das rodas de conversa virtual e oficinas pedagógicas de criação coletiva de forma remota entre os integrantes: 09 docentes, 02 técnicos administrativos e 19 acadêmicos num diálogo com espaços de formação e atuação em uma entidade que atende 75 meninas, no turno inverso ao da rede regular, alunas na faixa etária dos 06 aos 12 anos. O arcabouço teórico que fundamenta a proposta é Freire (1997, 1998, 1999, 2002 e 2007) e Antunes (2012). Como resultado, observamos uma compreensão alargada da teoria, da prática, da criação, da estética e uma formação mais qualificada, atravessada pela sensibilidade num olhar mais humanizador.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Processo Formativo. Oficinas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Consideramos que a relação do indivíduo com o conhecimento é um ato vital, complexo e contínuo, porque inicia desde o nascimento e seguimos sempre aprendendo em qualquer situação, através dos sentidos, associações, vivências, experiências e práticas, as quais se envolve ou é envolvido.

Temos a necessidade de conhecer algo, explicar um fato, assuntos, defender ideias, posicionamentos ou facilitar nossa existência a sociedade a qual fazemos parte, pois também o conhecimento é considerado social. O que podemos inferir que há uma relação entre sujeito que aprende e objeto que é apreendido, estabelecendo

2270 Doutora em Educação, Docente da Universidade Federal de Pelotas - helenara.ufpel@gmail.com
2271 Doutora em Educação, Docente da Universidade Federal de Pelotas - elisa_vanti@hotmail.com
2272 Doutora em Educação em Ciências, Docente da Universidade Federal de Pelotas - diana.freitas@ufpel.edu.br

uma relação, um envolvimento com o que se busca conhecer.

Portanto, o aprender esta relacionado com apreender que se traduz por apropriar-se, entender, compreender, para além da ordem da construção cognitiva. E, em termos educativos caracteriza-se por ser ao mesmo tempo ato e fenômeno em si. E, hoje estamos vivendo um novo tempo, numa sociedade digitalizada, na qual há rapidez para estabelecer contatos e buscar informações é momentânea. O paradigma que emerge aponta novos princípios e pressupostos de ação, pois estamos frente à extrema dinamicidade e diversidade com que as informações são veiculadas e as instituições educativas se vêem compelidas a ressignificar suas práticas pedagógicas e a buscar novos sentidos e formas de trabalhar o conhecimento entre o professor e os alunos.

Em se tratando de formação de professores, hoje vivemos uma situação paradoxal, pois embora os cursos de formação docente tentem preparar o futuro professor, a fim de dar conta dos desafios de uma sociedade em constante mudança, ele se insere em um sistema institucional em que as práticas de ensinar e aprender pouco ou nada mudaram.

Desde a Modernidade, relações de ordem tem estruturado o mundo, materializadas "[...] nos diferentes rituais institucionais que, através de saberes práticos, amparam, orientam e organizam a existencialidade educativa da vida individual e coletiva do homem" (DORNELES, 2003, p.35). Tais ritos compõem sistemas pedagógicos que ainda operam sob uma concepção de saber, cultura e aprendizagem logocêntricas. Seus saberes, desta forma, ao crescerem à sombra do logos, excluem o que reiterar a intensidade do vivido, da experiência, da ontogênese da vida individual e coletiva. O pedagógico necessita unir as representações intelectuais voltadas à abstração, à crítica, ao mecanismo e à razão com a presentificação da empatia, do sentimento, da imaginação e da criação coletiva (MAFFESOLI,1988, p.22).

Neste cenário, os modos de viver em sociedade, hoje, exigem, portanto, novas formas e se trabalhar com a educação, bem como pensar a formação do professor que é um processo complexo, por acreditarmos que formação não deve ser pautada em um formato único, ou seja, "formatar" indivíduos, encaixá-los em determinados modelos ou esteriótipos, mas num papel mais amplo, que se transforme na possibilidade de criar espaços de participação, de reflexão, de mudança e de caráter

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

inconcluso, pelo que possa surgir em sua prática, inesperados, incertos, por vezes contraditórios. Da mesma forma pensar um processo formativo com mais criticidade assim como aponta Fortes (2008) “não é a prática em si que é formadora, mas a reflexão sobre a prática, a indagação sobre as experiências significativas que permite não apenas constituir-se como autor, mas também aprender consigo mesmo e com os outros” (p.90).

Então, acreditamos na educação como um processo mais amplo, numa perspectiva da pedagogia progressista caracterizada com princípios educativos alinhados a uma prática de ensino, para além, da apropriação do conhecimento científico, de forma contextualizado, crítico, reflexivo, humanizador e que tenha uma função social. É nessa direção que acreditamos que os educandos irão perceber a educação enquanto reflexo e reprodução da sociedade em que se insere, da mesma forma projetar a sociedade que almejam. Com isso, reconhecendo esse campo ambíguo temos um enorme desafio enquanto educadoras para atender às demandas que o contexto social nos apresenta no dia-a-dia pela complexidade que se anuncia pela globalização, miséria, violência, esgotamento dos recursos naturais do planeta, doenças, erradicação do trabalho infantil, inclusão social, formas de relacionar-se frente aos avanços tecnológicos, cidadania, falta de valores, etc; o que nos força a considerar os modos de ser e agir que estabelecemos na sociedade, o qual fazemos parte.

Portanto, é preciso considerar que a universidade, como lócus de produção, de consolidação e de socialização do conhecimento, que tem como compromisso, o desenvolvimento de projetos integrados, que estabeleçam ações calcadas no tripé ensino, pesquisa e extensão, devem assumir uma atitude de integração entre as instâncias, promovendo espaço e desenvolvimento à comunidade ao qual faz parte, para que a indissociabilidade não seja contemplada apenas enquanto afirmação de um princípio institucional. Mas, que ocorra de fato.

No entanto, como contemplar o que acreditamos se novos desafios impostos pela complexidade de nosso tempo de 2020 para cá, em que está marcada pelo problema mundial devido a uma pandemia que colocou toda a sociedade em nível de alerta contra um inimigo invisível e devastador sem procedentes na história que fez o mundo inteiro viver em isolamento social, buscando adaptar-se as tecnologias e rede digitais?

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Então, diante deste cenário exigiram mudanças educacionais, como não pode deixar de ser, na formação de professores. Nesse sentido justificamos o presente estudo, que tem por objetivo relatar as experiências com as rodas de conversa e as oficinas de criação coletiva no trabalho remoto de um projeto extensionista neste período de pandemia. Assim sendo, este estudo objetiva, via relato das experiências profissionais apresentar uma reflexão sob um projeto de ação extensionista que tem contribuído aos acadêmicos relacionar outros conhecimentos e como espaço formativo docente.

2 A EXTENSÃO COMO IMPORTANTE ESPAÇO FORMATIVO

É preciso enfatizar a necessidade da salutar integração entre os conhecimentos acadêmicos com os populares, desafiando o aluno a vivenciar novas experiências e a pensar no próximo, bem como fazendo-o refletir como atuar de forma mais consciente na comunidade. Nessas concepções, pressupomos o conceito de extensão universitária (FORPROEX, 1987, p.11):

> É o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

Dessa forma, significa que o aluno não vai impor o seu conhecimento acadêmico como uma verdade absoluta na realidade em que ele está inserido. A extensão universitária gera a troca do conhecimento entre os acadêmicos e a comunidade, como defendia Freire (2002, p.36): “O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.”

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Portanto, devemos considerar que é preciso estarmos abertos à troca de experiências, dispostos a aprender com o outro, promover o diálogo, respeitar as diferenças, acreditar na capacidade do outro e comemorar seus avanços.

Assim é fazer extensão, por meio de projetos ou programas como preconizava Freire (2002) sendo a comunicação diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados, entrelaçando saberes e fazeres educativos.

Num projeto extensionista é preciso considerar que a universidade, como lócus de produção, de consolidação e de socialização do conhecimento, tem como compromisso a extensão universitária que promove, provoca, estimula, e leva o individuo perguntar a si mesmo, a questionar se os padrões e conceitos que a sociedade impõe estão realmente certos. Também, oportunizar aos acadêmicos (re)pensar e compreender certos conceitos e saberes não como uma verdade absoluta, mas o que podemos fazer para auxiliar na realidade em que participamos.

É sabido que vivemos em uma sociedade onde existem muitas diferenças sociais e econômicas, que acaba provocando uma grande exclusão social. Por isso, acreditamos que a extensão oportuniza o acadêmico(a) compreender essas diferenças, promovendo através das ações a ampliação do conhecimento e a inclusão social.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto de extensão se estrutura numa instituição beneficente sem fins lucrativos, em parceria com uma instituição de ensino superior na região sul do Brasil, e se reinventou nesse momento de pandemia para atender as especificidades do momento de distanciamento social, através das rodas de conversa virtual e oficinas pedagógicas de criação coletiva de forma remota entre os integrantes: 09 docentes, 02 técnicos administrativos e 19 acadêmicos num diálogo com espaços de formação e atuação em uma entidade que atende 75 meninas, no turno inverso ao da rede regular, alunas na faixa etária dos 06 aos 12 anos. O arcabouço teórico que fundamenta a proposta é Freire (1997, 1998, 1999, 2002 e 2007) e Antunes (2012).

O foco das oficinas era abordar diferentes áreas do conhecimento para estimular, provocar e fazer as meninas refletirem temáticas que vivemos no cotidiano,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que tem um grande impacto na nossa sociedade e que muitas vezes não são problematizados.

Assim as oficinas oportunizaram as meninas e aos acadêmicos compreenderem temas que estão presentes em nosso redor, compreenderem a si mesmo e ter um momento a mais de aprendizagem. “As oficinas pedagógicas, além de serem espaços propícios para a reflexão e aprendizagem sobre a prática pedagógica, constituem-se em uma estratégia de trabalho em grupo voltada para a busca de uma autocompreensão” (ANTUNES, 2012, p.37).

Temos por enfoque as oficinas pedagógicas porque são proposições através de práticas pedagógicas embasadas em vivências cooperativas com possibilidades de construções de relações inter e intrapessoais. Também por possibilitarem o desenvolvimento de crescimento e amadurecimento de aprender com o outro.

O projeto estrutura-se em três etapas: a 1ª etapa: ocorre um encontro de formação pedagógica na sala virtual de aprendizagem, momento no qual o(a) educador(a) responsável pela oficina aborda a importância do tema e constrói com os acadêmicos a oficina. A intencionalidade é de qualificar os processos formativos dos futuros educadores envolvidos nesse trabalho; na 2ª etapa: concluída a primeira fase (momento de formação), desenvolve-se a oficina no instituto, sendo uma hora de trabalho em cada uma das três turmas; por último na 3ª etapa: Após a realização da oficina, o participante vai avaliar o processo como um todo e suas aprendizagens.

Nesse momento de pandemia Covid-19 que estamos vivendo, não podendo haver aglomerações, as atividades presenciais estão suspensas, o projeto de extensão esta sendo feito através do trabalho remoto. A universidade disponibilizou para professores e alunos uma plataforma digital, nessa plataforma ocorre os encontros de formação pedagógica, são três momentos: 1ª momento ocorre uma roda de diálogo por meio de web conferência entre os educadores e os educandos que participam do projeto; 2ª momento: a oficina é gravada e enviada para as meninas; 3ª momento: ocorre o feedback da oficina, através do registro no diário virtual de aprendizagem com a pergunta problematizadora para que os acadêmicos reflitam e escrevam a respeito do que foi produzido, onde configura-se a práxis educativa.

No transcorrer da realização desse projeto de extensão, foram desenvolvidas oficinas sobre Leitura Literária, através da leitura como forma de quebra de preconceitos, sensibilizando o olhar para a inclusão; Teatro por meio da criação de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

um teatro de sombras, a partir de uma linguagem sonora. Criação de histórias mediante a paisagem sonora que ouvimos. Além destas oficinas, tivemos outros de gênero sobre os rótulos impostos pela sociedade; Experienciar a confecção de um jornal escolar, através das contribuições da Pedagogia de Célestin Freinet ; brinquedos e brincadeiras caseiras em tempos de Pandemia; a gamificação como auxiliar no ambiente escola e a oficina Pedagogia do Atelier, com o diálogo entre infância e estética de criação, como mostramos na imagem a seguir:

Figura 1 – Oficina Pedagogia do Atelier

Fonte: VANTI (2020)

Assim na variedade de temáticas propostas pelas oficinas do projeto extensionista oportuniza aos licenciandos em formação construírem novas práticas de ensinar e aprender. Contudo, nas avaliações, por parte dos envolvidos, apresentam dados positivos quanto à estrutura do trabalho e sua operacionalização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo acadêmico tem, na hodiernidade, novos desafios propostos pela complexidade que se encontra na sociedade, o que nos instiga a aventar situações de aprendizagem e saberes, através da relação dos educandos com as alunas atendidas no instituto, que proporcionam um espaço de trocas de experiências e de formação, buscando uma melhoria das relações de convivência com o mundo a sua volta a partir de sua problematização.

O projeto extensionista completou mais de quatro anos de existência tendo como colaboradores voluntários e bolsistas, numa equipe de docentes, técnicos administrativos, acadêmicos e as meninas do instituto ao longo destes anos. Nas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

avaliações sinalizamos que o projeto tem proporcionado para as meninas momentos de muitas reflexões e aprendizagens das mais diversas temáticas: artes; musicalização; (in)formação e tecnologia; inclusão; meio ambiente; identidade; literatura; estética; designer, corporeidade. Para os acadêmicos nos leva a pensar que a extensão universitária pode contribuir para a melhora da realidade da comunidade e ter troca de conhecimentos entre o conhecimento científico e o popular. “A Extensão Universitária deve ser entendida como o processo pelo qual alunos e professores trabalham juntamente com a comunidade, a fim de melhorar sua qualidade de vida” (FOREXT, 2013), pois na extensão existem muitas oportunidades de autoconhecimento, auto-aprendizagem e principalmente contribui para a transformação social, pessoal e qualificação dos processos acadêmico-formativos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, D. D. **Oficinas pedagógicas de trabalho cooperativo:** uma proposta de motivação docente. 2012. 168f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2012.

DORNELES, M. do A.. Disposições ético-estéticoafetivas e desafios teórico-metodológicos na pesquisa em educação. in: Reunião Anual da ANPED, 26., Poço de Caldas-MG, 2003. **Anais**... Poço de Caldas, MG: ANPED, 2003.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à pratica educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Política e educação:** ensaios. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora: 1997.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 9. ed. São Paulo: Editora Olho d’Água, 1998.

I FORPROEX - ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1987, Brasília. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. Online. Disponível em: http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-doFORPROEX.pdf Acesso em: 28 jun. 2021.

MAFFESORI, M. **Elogio à razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

16.5.160 OFICINA TEMÁTICA: O USO DO LÚDICO COMO UMA FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

Gabriela Rejane Silva de Medeiros[2273]

Priscila da Silva Ferreira[2274]

RESUMO

Quando se fala do Ensino de Química, é notório observar um grande desinteresse por parte dos estudantes durante as aulas. Esse fato pode ser atribuído aos métodos tradicionais de ensino que, aliados a conteúdos complexos, tornam as aulas monótonas e desestimulantes. Nesse contexto os jogos didáticos vêm ganhando espaço nas salas de aula, onde professores utilizam essa ferramenta como objetivo de complementar seus recursos educativos e tornar a aula mais dinâmica e interativa, não apenas como uma forma de transmissão de conhecimento, mas também como compartilhamento deste. O presente trabalho tem por objetivo descrever o desenvolvimento de uma oficina temática desenvolvida em uma escola pública de Ensino Médio, localizada em Vitória de Santo Antão – PE, com estudantes do 1º e 2º ano. A escolha do conteúdo para confecção dos jogos ocorreram de acordo com a série e o tipo de jogo foi escolhido entre os integrantes de cada grupo. Ao final foram criados, trilhas, dominó e jogo de carta. Os jogos enquanto função educativa propicia ao aluno uma melhor compreensão do conteúdo, além de contribuir no desenvolvimento social e intelectual dos alunos. Por se tratar de uma atividade geralmente coletiva, incentiva à interação entre os alunos, provocando discussões que podem sanar dúvidas referentes ao conteúdo ou até mesmo o surgimento de outras, que poderão ser discutidas e esclarecidas durante a atividade.

Palavras-chave: Jogo Didático. Química Geral. Ensino Médio. Ensino. Diversão.

1 INTRODUÇÃO

A pedagogia tradicional surgiu no século XIX, mas ainda hoje se faz presente no cotidiano das escolas. Neste modelo de educação o aluno era tirado da ignorância através do que o professor possuía de conhecimento, porém este baseava sua preocupação em cumprir o conteúdo. Segundo Araújo et al. (2015), com a especialização do conhecimento, perdeu-se a capacidade de universalização, tornando o conhecimento do mundo fragmentado, influenciando a elaboração dos currículos da educação básica e dificultando a compreensão de fenômenos mais complexos.

[2273] Graduada em Química pelo Instituto Federal de Pernambuco – *Campus* Vitória de Santo Antão – E-mail: gabbymedeeiros@gmail.com.
[2274] Graduanda em Química pelo Instituto Federal de Pernambuco – *Campus* Vitória de Santo Antão – E-mail: priscilasilvaf03@gmail.com

Na atualidade o Ensino de Química tem sido um desafio para educadores, principalmente pela forma mecânica como é abordado os conteúdos relacionados com o Ensino Médio, que tem se mostrado insuficiente perto das novas tecnologias que dispomos. Com o crescente avanço tecnológico, é preciso romper as barreiras da velha prática educacional, na qual, os alunos são tidos apenas como receptores no processo de ensino-aprendizagem. Essa nova era exige que a escola forme cidadãos mais críticos e que saibam se posicionar frente ao contexto do novo mundo. Tradicionalmente, as ciências têm sido ensinadas como uma coleção de fatos, descrição de fenômenos, enunciados de teorias em que o aluno tem que memorizar. Na maioria das vezes, esse ensino enfatiza o aspecto representacional, pela observação, compreensão e interpretação da teoria proposta, ou seja, ensinado de forma memorialística, desarticulada e, portanto, com falta de interesse por parte do aluno (COSTA, 2013).

Segundo Krasilchik (2004), a maneira unidirecional que é lecionada uma aula tradicional, gera o desinteresse dos alunos e consequentemente um baixo rendimento escolar. Muitos alunos entram em um processo de decorar os conteúdos, os símbolos, conceitos e cálculos ao invés de tentarem aprender. Dentre os recursos didáticos validados para o processo de ensino e aprendizagem de Química, destacam-se as experimentações (SILVA; MACHADO; TUNES, 2010), recursos audiovisuais (ARROIO; GIORDAN, 2006), softwares (MACHADO, 2016), jogos didáticos (SOARES, 2013), dentre outros.

Trabalhando especificamente com os jogos didáticos sabe-se que eles impulsionam o aluno a construir ativamente o conhecimento, levando-o ao prazer e ao esforço espontâneo de se aprender algo desde que a função lúdica e educativa esteja de forma harmoniosa durante o seu processo de aplicação (KISHIMOTO, 1996). Mas, é possível que haja um desequilíbrio entre essas duas funções, se uma dessas for mais utilizada que a outra, o ensino é eliminado ou elimina-se o ludismo (SOARES, 2004).

É através do lúdico que o professor pode desenvolver nos estudantes valores éticos e morais, formando assim cidadãos conscientes de sua realidade, além de proporcionar situações em que haja uma necessidade de conscientização de seus deveres e responsabilidades. O jogo ajuda o aluno na construção de novas descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade, procura colocar o aluno

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em posição de pensar por si mesmo, colher dados, discutir ideias, emitir e testar hipóteses, sempre motivado pela identificação do problema, levando-os à aprendizagem alicerçada pelo encantamento e pela curiosidade (BERNARDELLI, 2004).

Além de promover o desenvolvimento de diversas habilidades os jogos ainda são uma diversão. De acordo com Kishimoto (1996) a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna típica do lúdico. Por se tratar de uma atividade diferenciada em relação aos métodos utilizados no cotidiano escolar, as aulas tornam-se mais dinâmicas e atraentes e os alunos sentem-se mais motivados.

O objetivo deste estudo é mostrar as contribuições proporcionada através de uma oficina didática realizada com estudantes do Ensino Médio durante aulas de Química.

2 DESENVOLVIMENTO

Quando se fala do Ensino de Química, é notório observar um grande desinteresse por parte dos estudantes durante as aulas, isso porque cada aluno tem um momento, um jeito de aprender e na maioria das vezes eles não conseguem entender os temas abordados devido à falta de contextualização entre a teoria vista em sala com o seu dia a dia. No Brasil, as práticas curriculares do Ensino de Química ainda são marcadas pela tendência de manutenção do conteudismo típico de uma relação de ensino transmissão-recepção, limitada à reprodução restrita do saber de posse do professor que repassa os conteúdos aos estudantes (BRASIL, 2006).

Para fugir da rotina na sala de aula ou para despertar o interesse dos alunos em determinados conteúdo é necessário que o professor busque metodologias distintas das que usualmente utiliza em sala de aula. Uma das alternativas seria o uso de jogos que são recursos didáticos educativos tendo o intuito de possibilitar e auxiliar na apresentação e ilustração de aspectos relevantes aos conteúdos, em revisão ou sínteses de conceitos importantes (SILVA, 2016).

Vários autores têm enfatizado a eficiência do jogo didático no Ensino de Química, em despertar a atenção dos alunos, a qual é baseada no aspecto lúdico, que, geralmente, produz efeito positivo no aspecto disciplinar. Diversos temas em Química podem ser explorados com o auxílio de jogos didáticos. Kishimoto (1996)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

defende o uso do jogo na escola, justificando que o jogo favorece o aprendizado pelo erro e estimula a exploração e resolução de problemas, pois como é livre de pressões e avaliações, cria um clima adequado para a investigação e a busca de soluções.

Ainda segundo Kishimoto (1996), o jogo, considerado um tipo de atividade lúdica, possui duas funções: a lúdica e a educativa. Elas devem estar em equilíbrio, pois se a função lúdica prevalece, não passará de um jogo e se a função educativa for predominante será apenas um material didático.

De acordo com Santana (2008), o objetivo de uma atividade lúdica não é apenas levar o aluno a memorizar mais facilmente o assunto abordado, mas sim, induzir o raciocínio, a reflexão, o pensamento e consequentemente a construção do conhecimento, promovendo a construção do conhecimento cognitivo, físico, social e psicomotor, além do desenvolvimento de habilidades necessárias às práticas educacionais da atualidade.

Robaina (2008) defende a utilização dos jogos didáticos, afirmando ser uma alternativa viável e promissora, já que podem ser confeccionados com materiais que fazem parte do ambiente de sala de aula ou que são descartados nas residências. Destaca ainda as facilidades para sua execução, uma vez que os mesmos não necessitam de uma estrutura especial para sua aplicação, pois a própria sala de aula presta-se muito bem a esse fim. Ainda segundo Robaina (2008) os jogos têm o poder de transformar aulas comuns em momentos de um ensino eficiente, criativo e prazeroso para os alunos. Além de propiciar aos professores a diversificação de suas aulas, tornando-as mais interessantes, criativas e desafiadoras.

É importante ressaltar que a utilização do jogo não deve ser ao acaso, mas visto como uma das atividades dentro de uma sequência definida de aprendizagens e um meio a serem usados para se alcançar determinados objetivos educacionais (NASCIMENTO et al., 2015).

Cabrera (2007) explica que o lúdico pode ser utilizado como estratégia instrucional eficaz, pois impulsiona uma aprendizagem com significados estimulando no aprendiz uma predisposição para aprender, além de favorecer a imaginação e o simbolismo como criação de significados, que facilitam a aprendizagem. Fialho (2011) acrescenta ainda que a intensidade do poder do jogo é tão grande que a fascinação que ele exerce sobre as pessoas é imensurável.

Os jogos proporcionam ao aluno uma forma prazerosa e divertida de estudar, além de oferecer ao professor uma maneira diferente de avaliar a assimilação do alunado em relação aos conteúdos estudados, de revisar conteúdo ou como um meio mais dinâmico de fixar o conhecimento, permitindo a identificação de erros de aprendizagem (ZANON et al., 2008).

METODOLOGIA

O presente trabalho teve uma abordagem qualitativa, pois está mais preocupada em compreender o processo do que fazer levantamento estatístico ou generalizações. É do tipo estudo de caso, pois foi pesquisada em uma escola específica, dentre outras do município de Vitória de Santo Antão - PE. A pesquisa apresenta aspectos de pesquisa-participativa, pois os estudantes serão engajados em um processo reflexivo acerca de sua construção durante todas as etapas da pesquisa. O trabalho foi realizado em uma Escola Estadual de Ensino Médio, com foco na disciplina de Química, tendo 12 alunos (1º, 2º anos) como participantes.

A oficina foi dividida em dois momentos sendo: A *primeira parte* direcionada para discutir um pouco sobre o que era os Jogos Didáticos, o objetivo de trabalhar com os Jogos nas aulas de Química, as contribuições que os Jogos proporcionam quando trabalha-se com esse tipo de recurso. A *segunda parte* foi colocado em prática o que havia sido discutido durante o primeiro momento, onde cada grupo recebeu material de apoio para criar um jogo com um conteúdo de Química já vivenciado pelos estudantes.

Figura 1 – Imagens da Porta e da Sala de Aula.

Fonte: Autor (2021).

Figura 2 – Sala da Oficina.

Fonte: Autor (2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos didáticos se tornou uma ferramenta de suma importância para auxiliar os docentes, pois o jogo não é apenas um momento de descontração e brincadeira, mas também é um momento no qual os alunos se sentem motivados e incentivados a buscar mais conhecimento. Quando os estudantes brincam, demonstram prazer e alegria em aprender.

Pode-se notar que ao final da oficina quando foram indagados acerca da vivência do momento para a sua aprendizagem, uma grande parte considerou ótima, pois havia reforçado o conteúdo. A confecção dos jogos como método de aprendizagem possibilitou aos alunos um momento diferenciado das aulas tradicionais e monótonas. Desta forma, eles se sentiram mais motivados e interessados a participarem das aulas posteriormente. Logo se percebe que o jogo como uma ferramenta didática promoveu uma animação nos estudantes em querer participar do jogo, motivando desta forma a eles participarem mais das aulas e se tornarem um ser ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Pelo exposto, entendemos que os jogos deveriam merecer um espaço e tempo maior na prática pedagógica dos professores, visto que pudemos constatar a contribuição desses jogos no processo de ensino-aprendizagem, no motivar e despertar dos estudantes em relação ao estudo do Ensino de Química, facilitando a construção dos conteúdos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ARAUJO, E. C. G. et al. Trilha ecológica com uso de geotecnologias como instrumento de ensino aprendizagem da cartografia e percepção ambiental. In: XVIII Semana de Engenharia Florestal da Universidade Federal Rural de Pernambuco, **Anais**. Recife: UFRPE, 2015.

ARROIO, A.; Giordan, M. O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino. **Química Nova na Escola**. 24, nov, 8-11, 2006.

BERNARDELLI, M. S., Encantar para ensinar – um procedimento alternativo para o ensino da química. In: Convenção Brasil Latino América, Congresso Brasileiro e encontro paranaense de psicoterapias corporais. Foz do Iguaçu. **Anais**. Centro Reichiano. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação – **Secretaria de Educação Média e tecnológica. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio**.** Vol. 2: Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

CABRERA, W. B. **A ludicidade para o ensino médio na disciplina de biologia:** Contribuições ao processo de aprendizagem em conformidade com os pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa. Londrina, 2007. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Londrina, 2007.

COSTA, A. K. P. et al. Utilização de jogos didáticos para o ensino de química: up and down chemical. In: **Anais** do IX Congresso de Iniciação Científica do IFRN, Currais Novos - Rio Grande do Norte. 2013.

FIALHO, N. N. **Jogos no Ensino de Química e Biologia**. 2ª edição. Curitiba: IBPEX, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 195 p. 2004.

MACHADO, A. S. Uso de Softwares educacionais, Objetos de Aprendizagem e Simulações no Ensino de Química. **Química Nova na Escola**. 38 (2) 104-111, 2016.

NASCIMENTO, A. M. S. et al. Dominós das Funções Oxigenadas: Um Jogo Didático no Conteúdo de Química Orgânica. In: 55º Congresso Brasileiro de Química, 2015, Goiânia - GO. **Anais** do 55º Congresso Brasileiro de Química, 2015.

ROBAINA, J. V. L. **Química através do lúdico:** brincando e aprendendo. Canoas: Ed. Ulbra, 2008.

SANTANA, E. M. Influência de atividades lúdicas na aprendizagem de conceitos químicos. In: I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnologia, 2008,

Belo Horizonte – MG. **Anais** do Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnologia, 2008.

SILVA, L. R. B. et al. Na evolução dos modelos atômicos: Um jogo didático no conteúdo de Química Geral. In: **Anais** do 14º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação Brasil. Recife, 2016.

SILVA, R. R.; MACHADO, P.F.L.; TUNES, E. Experimentar sem medo de errar. In: SANTOS, W.L.P., MALDANER, O.A. (Org.). **Ensino de Química em Foco**. Ijuí: Ed. Unijuí, 231-261, 2010.

SOARES, M. H. F. B. **Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química**. Kelps: Goiânia, 2013.

SOARES, M. H. F. B. O **lúdico em Química:** jogos e atividades aplicados ao Ensino de Química. 2004. 203 f. Tese (Doutorado em Ciências) - CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DE TECNOLOGIA, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, SP, 2004.

ZANON, D. A. V. et al. Jogo didático Ludo Químico para o ensino de nomenclatura dos compostos orgânicos: projeto, produção, aplicação e avaliação. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 1, p. 72-81, 2008.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.161 OLHARES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Tamyris Caroline da Silva[2275]

Tania Teresinha Bruns Zimer[2276]

RESUMO

Com o presente trabalho, compartilha-se parte de uma pesquisa que abarca as percepções de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre a formação continuada. O processo de investigação ocorreu ao longo do ano de 2019, a partir do acompanhamento de um curso de formação docente propiciado pelo município de Curitiba. O caminho percorrido, teve início com o estudo referente ao desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática às crianças, fundamentado por García (1999) e Nacarato, Mengali, Passos (2019), seguido da efetivação de acompanhamento do curso investigado, aplicação de registros escritos, conversas com as professoras e análise das informações obtidas. Para obtenção de informações, recorreu-se a abordagem de registros escritos fundamentados em González Rey (2017). O processo de atenção às percepções das professoras se revelou desafiador por requerer um olhar cuidadoso sobre as escritas, bem como suas respectivas significações. Por meio das análises dos registros escritos das docentes, foi possível perceber a relevância de cursos de formação profissional para o processo de ressignificação de práticas das professoras. Dessa maneira, ressalta-se a importância de o currículo de Matemática dedicado à formação continuada de professores abordar estudos pertinentes aos interesses de docentes para favorecer a ampliação da implementação de práticas inovadora em aulas de Matemática.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professoras que Ensinam Matemática. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Registros escritos.

1 INTRODUÇÃO

Propõem-se apresentar e discutir a temática da formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva de refletir, a partir de percepções de docentes, sobre o tema. Nesse sentido, aborda-se inicialmente a conceitualização de desenvolvimento profissional de professores, segundo García (1999), seguido pela abordagem teórica de Nacarato, Mengali, Passos (2019) para fundamentar a necessidade de se pensar em uma formação continuada de qualidade às professoras que ensinam Matemática.

Ressalta-se que o presente trabalho, refere-se a um recorte de uma pesquisa de mestrado de Silva (2020), do Programa de Pós-Graduação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná, a qual investigou a partir de um curso

[2275] Mestre, Universidade Federal do Paraná, tamyriscs@gmail.com
[2276] Doutora, Universidade Federal do Paraná, taniatbz@gmail.com

de formação continuada as concepções de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o brincar em aulas de Matemática.

Para a pesquisa obteve-se a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Federal do Paraná (número do parecer: 3.245.783) a qual permitiu que se iniciassem os estudos na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba, especificamente o departamento responsável pelos cursos de formação continuada de professores que ensinam Matemática no Ensino Fundamental. Nesse sentido, apresenta-se ao longo do texto apenas um dos mecanismos de motivação utilizados no processo de pesquisa, aborda-se o primeiro registro escrito realizado pelas docentes participantes do curso investigado.

Nessa perspectiva, o texto segue apresentando as informações obtidas, bem como as categorias identificadas por meio da escrita das profissionais. Interessante ressaltar que se alcançou essas categorias, ao realizar a escuta atenta aos áudios com conteúdo pertinente aos diálogos estabelecidos com as professoras ao final do curso investigado. Para compor os diálogos, foram utilizados três mecanismos de motivação, um deles referiu-se ao registro escrito, apresentado no presente texto.

Portanto neste trabalho encontram-se discussões realizadas pelo interesse em estender os conhecimentos em abordagens sobre a formação continuada, bem como pela possibilidade que se teve de trilhar o percurso de um curso de formação e, assim, poder refletir sobre as percepções de professoras sobre a formação continuada, que é objetivo deste texto.

2 DESENVOLVIMENTO

Antes de expor e discutir o caminho permeado pela pesquisa, considera-se necessário desvelar sobre o conceito de formação continuada de professores, bem como explicitar parte da estrutura de um curso de desenvolvimento profissional, propiciado pelo município de Curitiba, campo de investigação.

Inicialmente destaca-se que os esforços voltados à formação de professores são primordiais, ao considerar que é um movimento que não se finda nos docentes, mas possui consequência direta no ensino às crianças e na comunidade escolar. Nesse sentido, García (1999), orienta a leitura dessa temática abordando a concepção de formação docente como uma área do conhecimento que abarca a investigação

teórica e prática dos estudos dos processos, cujos professores são envolvidos tanto individualmente, quanto coletivamente em experiências de aprendizagens.

Destaca-se que, para o autor a formação de professores vai além de um processo subdividido, em que há uma formação inicial e outra continuada. García (1999), aborda o conceito de desenvolvimento profissional de professores em referência a uma contínua evolução. Dessa maneira, o desenvolvimento profissional pode ser entendido como uma atitude permanente de indagações que propicia reflexões sobre as ações, escolhas e desenvolve habilidades e conhecimentos profissionais.

Ao se pensar no desenvolvimento profissional de professoras que ensinam Matemática às crianças do Ensino Fundamental, torna-se necessário lembrar que historicamente, de acordo com Nacarato, Mengali, Passos (2019), a formação do corpo docente dos anos iniciais se limitava ao ensino médio, que carecia da presença de professores matemáticos que pudessem agregar com fundamentos dessa disciplina. Essa deficiência de contribuições para uma formação dedicada à Matemática por meio do magistério, também foi percebida nos cursos de pedagogia, pois nas grades curriculares das instituições superiores, as disciplinas dedicadas à formação matemática pouco eram identificadas. Diante desse quadro, Nacarato, Mengali, Passos (2019), ressaltam que a formação de professores que ensinavam Matemática nos anos iniciais, não conseguiu acompanhar as mudanças ocorridas nos currículos.

Mesmo após a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), que instituiu mudanças na formação de nível superior de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e incentivou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, concordando com Nacarato, Mengali, Passos (2019), ainda há discussões sobre as poucas oportunidades perante o ensino e a aprendizagem da Matemática na formação inicial e continuada de professores, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante desse contexto instigador, suscitou-se o interesse por investigar uma proposta de desenvolvimento profissional de professoras que ensinam Matemática, oportunizada pelo município de Curitiba. Dessa maneira, a seguir explana-se sobre uma interessante proposta de formação continuada propiciada ao longo de 2019.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.1 Formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: propostas que permeiam o município investigado

A secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Curitiba, em 2018 propôs aos profissionais da educação um caminho de formação a ser trilhado por meio do programa de desenvolvimento profissional. A Rede Municipal de Ensino desse município dedica-se à formação em três eixos formativos: formação inicial que abarca profissionais da educação que recém ingressaram na rede, a formação continuada ampla, que abrange todos os servidores e incentiva a participação dos profissionais por meio de cursos nas respectivas áreas de atuação e a formação continuada específica, a qual os profissionais podem participar de cursos da pós-graduação lato senso e stricto sensu com possibilidade de intercâmbio pedagógico.

Assim, de acordo com o Caderno Veredas Formativas de Curitiba (2019), a formação continuada, desse município, propicia um espaço de reflexão dos profissionais da educação, para que, partindo das ações de professores e respeitando as individualidades, novos saberes sejam constituídos, crenças sejam revisadas e possibilidades de resolução de conflitos em sala de aula sejam ampliadas.

Os cursos de formação do município, possuem carga horária presencial, aplicação nas unidades educacionais e participação nas salas Google, totalizando 32 horas distribuídas da seguinte maneira:

> 4 horas para a problematização e início da instrumentalização teórica
> 8 horas para instrumentalização teórico-metodológica
> 8 horas para a intervenção nas unidades escolares
> 4 horas para a síntese do processo formativo
> 8 horas para uso da sala Google. (CURITIBA, 2019, p. 10).

O documento ressalta que o desenvolvimento profissional tem como objetivo atingir as escolas, mediante as propostas que surjam desses espaços para fortalecer as intervenções dos profissionais da educação (CURITIBA, 2019). Para tanto, a escolha da temática oportunizada pelo programa de formação investigado, acontece por meio de uma consulta pública com um formulário disponibilizado entre os servidores da Rede Municipal de Ensino, no segundo semestre do ano que antecede a proposta de formação a ser realizada. O tratamento de informações resulta na oferta de cursos, fóruns, trilhas, workshops do ano seguinte.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Destaca-se ainda que, o curso acompanhado e propiciado pela SME se dedicou à formação de Língua Portuguesa e à Matemática, concomitantemente, contudo a pesquisa acompanhou somente os encontros dedicados à Matemática. Nessa direção, por meio de uma primeira leitura do documento dedicado à formação dos professores no município de Curitiba, percebe-se certa organização e comprometimento com uma formação ancorada na reflexão e desenvolvimento profissional docente, que procura abarcar diversos aspectos relacionados à prática do professor em sala de aula, incluindo o desvelamento da ludicidade em formações para professores dos anos iniciais que ensinam Matemática.

3 METODOLOGIA

Nesse contexto, decidiu-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, que desvelasse as concepções entre profissionais da educação, tendo em vista que essa abordagem na Educação Matemática acontece no momento em que as pesquisas consideram certa particularidade de seus resultados, pondera a não elaboração de uma hipótese antecipada, realizam uma abordagem que considera as vivências do pesquisador, possuem a possibilidade de ressignificação de compreensões e não viabilizam procedimentos sistemáticos (GARNICA, 2010).

O curso acompanhado, disponibilizou um período de formação (manhã e tarde) para cada grupo de docentes atuantes no 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Assim, a seleção dos sujeitos ocorreu conforme ocorriam as aplicações e devolutivas de materiais que compuseram as informações da investigação, entre estes, o registro escrito, detalhado a seguir.

Para obter informações com as professoras que foram convidadas a participar da pesquisa optou-se por aplicar mecanismos de motivação, um deles permeou o registro escrito, que contemplou a maneira como as docentes percebiam a formação continuada e que foi aplicado no segundo encontro de cada ano (1º, 3º e 4º anos). Concordando com González Rey (2017), os instrumentos escritos, representam a possibilidade de posicionar o indivíduo, de maneira rápida e simples, tendo em vista que os indutores segundo o autor, incentivam a mobilização para outros indutores diferentes, dentro de um mesmo instrumento.

González Rey (2017), explcíta que um dos objetivos dos instrumentos escritos, permeia a facilitação de expressão de sujeitos, nesse sentido, solicitou-se às docentes que respondessem uma questão aberta sobre como deveria ser uma formação continuada.

> "EM TODOS OS PAÍSES, EM TODOS OS TEXTOS OFICIAIS, EM TODOS OS DISCURSOS, A FORMAÇÃO CONTINUADA OU CAPACITAÇÃO COMEÇA A SER ASSUMIDA COMO FUNDAMENTAL, A FIM SE ALCANÇAR O SUCESSO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS". (IMBERNÓN, 2010, p. 39).
>
> CONSIDERANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO UMA DAS CONDIÇÕES PARA O SUCESSO DE REFORMAS EDUCACIONAIS, EM SUA OPINIÃO, COMO DEVERIA SER A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES? POR QUÊ?

Ressalta-se que para o presente texto, foram consideradas apenas a devolutiva de duas professoras que aceitaram contribuir com a pesquisa e que entregaram o primeiro registro escrito sobre formação continuada. Dessa maneira, a codificação realizada para a análise se compõe de acordo com o gênero, anos de experiências como professora e ano do Ensino Fundamental que atuava em 2019. Assim sendo, tem-se as professoras como sujeitos da pesquisa:

- 1Pf24-4 (primeira professora, do sexo feminino, 24 anos de experiência em sala de aula, atuante no 4º ano do Ensino Fundamental) formada no Magistério e graduada em Pedagogia;

- 2Pf15–1 (segunda professora, do sexo feminino, 15 anos de experiência, atuante no 1º ano do Ensino Fundamental) formada no Magistério, graduada em Pedagogia e especialista em Organização do Trabalho Pedagógico;

No registro escrito, as docentes precisaram inserir elementos que considerassem essenciais. Assim sendo, as participantes puderam expressar suas percepções e apresentar elementos que constituíam suas concepções por meio de registro escrito, que auxiliou em um processo de reflexão sobre a formação continuada de professores dos anos iniciais.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Com relação aos registros escritos, vale destacar que as configurações subjetivas geram movimentos no processo de expressão de esquemas, conforme Medeiros (2009) explana. Esses esquemas que dependem da situação onde o sujeito

está inserido e como ele a percebe, por mais que conceitos estejam consolidados pelo indivíduo, no decorrer de sua empregabilidade, pode ser bloqueada ou ter maiores barreiras causadas pelo emocional, para ser expressa, sobretudo por meio de registros escritos.

Ao olhar para a escrita das professoras, percebeu-se certa compreensão de formação continuada, no que se refere a necessidade de ser um projeto contínuo, ter abordagem teórica, bem como promover o processo de reflexão que possa propiciar mudanças de práticas docentes. Elementos considerados essenciais para que haja um desenvolvimento profissional de professores, conforme García (1999).

Interessante ressaltar que a 1Pf24-4 em seu registro, explicita que a formação continuada deve acontecer regularmente, no sentido de propiciar fundamentos teóricos para que dessa maneira o profissional se mantenha atualizado.

> As formações devem ser regulares, atendendo todas as áreas do conhecimento, fundamentando inclusive teorias e currículos, para que o profissional se atualize amplamente (1Pf24-4, 1º registro escrito, em 04/04/2020).

Pode-se considerar que o desenvolvimento profissional se relaciona com o processo de ressignificação da cultura escolar, pois, de acordo com García (1999), tende a reorganizar os processos escolares, sendo assim, considera-se importante que a formação continuada de professores aborde práticas inovadoras, como destacado pela professora 1Pf24-4 que utilizou o termo atualização. Em seu primeiro registro escrito, 2Pf15-1 relaciona a relevância da formação continuada para orientar professores a refletirem suas ações, conduzindo dessa maneira, a possíveis mudanças em práticas pedagógicas.

> A formação continuada deve levar o professor a refletir suas ações e práticas pedagógicas e tal reflexão deve oportunizar mudanças e transformação de tais práticas para que o processo seja efetivo (2Pf15-1, 1º registro escrito, em 29/04/2020).

O termo desenvolvimento profissional dos professores pressupõe certa valorização na formação docente, indicando mudanças e ressignificações, que ocorrem em longo prazo e que pode ser eficaz quando estão atreladas às experiências dos indivíduos aos novos conhecimentos profissionais (GARCÍA, 1999). Nessa perspectiva, o apontamento na escrita da professora 2Pf15-1 remete ao conceito de reflexão, também abordado por García (1999), que segundo o autor reside na ideia

de desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitem conhecer, analisar, avaliar, bem como questionar sua própria prática docente, por meio de bases éticas e de valores a ela implícita.

Interessante destacar nesse registro escrito da professora 2Pf15-1, que uma formação continuada dedicada a proporcionar aos professores, um processo de reflexão sobre suas ações para haver mudanças e transformações, em que docentes são capazes de conhecer suas práticas, analisá-las e avaliá-las quando estão em um processo de reflexão, possui implicações diretas na atuação do profissional da educação. Conforme García (1999) explicita, há várias maneiras de um curso de formação continuada abarcar a reflexão, que pode ocorrer por meio da leitura, exemplificações de casos para estudos e outros materiais.

Nesse contexto, destaca-se que desde o primeiro encontro, conforme observou-se, houve esforços por parte do curso de formação acompanhado pela pesquisa, para promover um movimento de reflexão docente, abordagens teóricas e práticas, bem como compartilhamentos de experiências das professoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olharmos para as considerações das professoras e para a eficácia do desenvolvimento profissional de professores, percebe-se que poderiam significar a médio ou a longo prazo, melhores circunstâncias de práticas pedagógicas que abordem o saber e experiências das crianças, sobretudo em aulas de Matemática. Contudo, sabe-se que são esforços dependentes de boas gestões políticas e de processos de incentivos de formação docente no espaço acadêmico.

As informações produzidas propiciaram a identificação, a partir de um curso de desenvolvimento profissional, as percepções de professores dos anos iniciais sobre o a formação continuada. Essa constatação foi possível ser ampliada por meio de registros escritos seguidos, pelos diálogos estabelecidos com as professoras participantes do curso investigado.

As principais percepções sobre a formação continuada de professores abordaram uma formação continuada que promove mudança e atualização. Nesse sentido, destaca-se a importância dessas conceitualizações de formação continuada, para a aprendizagem de qualidade de crianças dos anos iniciais do Ensino

Fundamental, pois demonstra um professor consciente de seu trabalho e da necessidade de desenvolvimento profissional, perante demandas da contemporaneidade.

Com a presente pesquisa, percebeu-se que as professoras desvelaram interesses ao participar do curso investigado e dentro de seus respectivos contextos, ressignificaram suas práticas de ensino em sala de aula. Dessa maneira, ressalta-se a importância de o currículo de Matemática dedicado à formação continuada de professores abordar estudos pertinentes aos interesses das docentes, para favorecer a ampliação da implementação de práticas inovadoras em aulas de Matemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 06 jul. 2020.

CURITIBA (município). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Veredas formativas**. SME: Curitiba, 2019.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Porto, 1999.

GARNICA. A. V. M. História oral e educação matemática. In: BORBA. M. C de; ARAÚJO. J. L. de (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte- MG: Autêntica, 2010. 3ª ed. p. 85- .105.

GONZÁLEZ REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. São Paulo-SP: Cengage, 2017.

MEDEIROS, A. M. A. **Análise dos processos subjetivos de aprendizagem matemática escolar de criança consideradas em situação de dificuldade**. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

NACARATO, A. M. MENGALI, B. L. S. PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, T. C. **Formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais**: em busca do brincar. 2020. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

16.5.162 OS DESAFIOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM O ENSINO REMOTO

Ilze Maria C. Machado[2277]

Katia Mosconi Mendes[2278]

RESUMO

Este texto é resultado de uma investigação que teve como objetivo compreender o processo vivenciado pelos professores da educação básica, durante o período das aulas remotas, com o uso de ferramentas e plataformas digitais que possibilitassem a interação pedagógica com os estudantes e a aprendizagem dos conteúdos disciplinares. A pesquisa de abordagem qualitativa teve seus dados alçados por meio de questionários on-line com questões abertas, dirigidos à professores da rede pública da educação básica, O lócus da pesquisa abrangeu duas escolas públicas que oferecem, os anos iniciais do ensino fundamental, anos finais e ensino médio. Alguns dos autores que deram o aporte teórico: Gatti (2010), Kenski (2012), Leite (2009) entre outros. Os dados evidenciaram que o ensino remoto foi desafiador aos professores, no que tange ao desconhecimento das tecnologias digitais e utilização no desenvolvimento do trabalho pedagógico com os estudantes, no aumento das demandas de trabalho, pois além do trabalho por meio das plataformas, foi necessário elaboração de atividades impressas para serem encaminhadas às escolas e posteriormente entregue aos estudantes sem acesso ao ensino on-line. Foi mencionado a preocupação com o desinteresse demonstrado pelos estudantes, mesmo aos com acesso as plataformas. Um fator que resultou na pouca participação destes, foi à falta dos equipamentos como computador, celular e internet necessários ao acompanhamento das aulas. Com a pandemia houve aumento do desemprego, dificultando a permanência de estudantes nas escolas, alguns evadiram-se para ajudar financeiramente seus familiares.

Palavras- chave: Professores. Educação Básica. Ensino Remoto. Tecnologias Digitais.

1 INTRODUÇÃO

A humanidade enfrenta um grande desafio, a pandemia da Covid-19, causada pelo novo corona vírus, o SARS-CoV-2, que teve início em dezembro de 2019 na China e se expandiu rapidamente para outros continentes, estabelecendo-se como um grande risco a saúde da população, tem vitimado as pessoas em grande escala, infelizmente os números aumentam diariamente. No Brasil, a situação de emergência foi anunciada pelo governo federal, por meio da Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020, com medidas de prevenção, controle e contenção dos riscos à saúde pública (BRASIL, 2020). Dentre as medidas implementadas no combate a COVID-19, a

[2277] Doutora em educação pela PUCPR. Pedagoga da Rede Pública Estadual do Estado do Paraná. E-mail: ilzemaria7@gmail.com
[2278] Doutora em educação pela PUCPR. Docente na Universidade Paulista – São Paulo. E-mail: mosconimendes@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou a intensificação das medidas de higiene, evitar aglomerações e isolamento social. O isolamento social, gerou grande impacto em todos os setores da sociedade, um período em que a economia nacional interrompeu parcial ou totalmente a produção, afetou diversos segmentos, inclusive a educação, com a suspensão das aulas presenciais na educação básica, graduação e pós-graduação, nas instituições públicas e privadas.

A crise se instalou no Brasil, o país que convive com vários problemas como o desemprego, a desigualdade social, a violência e outros fatores que de alguma forma refletem no acesso e permanência dos estudantes nas instituições de ensino. Quadro que se agravou com a pandemia, pois muitos adolescentes e jovens se evadiram da escola, na busca de trabalho, para ajudar financeiramente seus familiares, diante do agravamento do desemprego.

Com isso, um novo desafio se estabeleceu aos sistemas de ensino, implicando no trabalho desenvolvido pelos professores, como dos demais profissionais que atuam nas escolas. Com destaque a uma nova forma de ministrar aulas com o uso das tecnologias para a realização do trabalho de forma remota.

A tecnologia está presente no cotidiano das pessoas e em diversas profissões, torna-se cada vez mais necessária, podemos afirmar que nos encontramos imersos nesse universo. No ambiente escolar, seu uso é mais restrito, principalmente em escolas públicas da educação básica pela escassez de recursos, mesmo assim, alguns anos atrás houve a implantação em muitas escolas, de laboratórios de informática, instalação de TVs, projetor de slides, entre outros recursos, que gradativamente viabilizaram a ampliação das possibilidades de trabalho do professor e aprendizagem dos estudantes.

Todavia, com a pandemia o professor precisou se reinventar e de modo emergencial fazer uso dos recursos tecnológicos no desenvolvimento de suas aulas, para os professores que demonstram maior habilidade com a tecnologia podemos afirmar que o processo foi mais tranquilo, mas para outros essa aprendizagem levou um tempo maior, considerando as variações no processo do aprender, que também ocorre entre os adultos. Diante da necessidade emergente, as instituições de ensino ou suas mantenedoras elaboraram cursos rápidos on-line com o intuito de orientar os professores para o trabalho pedagógico. Muitos professores buscaram em tutoriais no Youtube e em trocas com colegas esclarecer dúvidas, aprender a postar atividades,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

realizar avaliações e interagir com os estudantes, como pontuado por professores,

> Busquei informações nos tutoriais, fiz cursos de formação, fiz muitas tentativas (Professora ensino médio).
>
> A mantenedora disponibiliza tutoriais, mas era difícil de entender a linguagem empregada. Aprendi com colegas de trabalho (Professor anos finais do ensino fundamental).
>
> Eu não sabia quase nada de trabalho com tecnologia. A secretaria disponibilizou tutoriais com orientações, mas muitas vezes busquei resolver dúvidas com minhas colegas de trabalho mesmo. (Professora 4º ano do ensino fundamental).

Como a implantação das aulas remotas aprender a utilizar as plataformas e seus recursos foi desafiador e o professor precisou adequar seu espaço doméstico na elaboração das aulas, gravações de vídeo aulas, etc.

Nem sempre a formação inicial do professor contemplou o uso das plataformas e ferramentas tecnológicas, ou quando ocorreu, a carga horária pode ter sido insuficiente diante de outras exigências curriculares.

Nesse sentido, é relevante refletir sobre a formação do professor para atuar na educação básica, quanto ao uso das tecnologias, pois com o ensino remoto, o ensino híbrido e mesmo com o retorno presencial, é provável que alguns dos recursos continuem sendo utilizados nas escolas.

Esta pesquisa de natureza qualitativa teve como objetivo compreender o processo vivenciado pelos professores da educação básica, durante o período das aulas remotas, com o uso de ferramentas e plataformas digitais que possibilitassem a interação pedagógica com os estudantes e a aprendizagem dos conteúdos disciplinares. Diante disso, a questão problematizadora direcionou-se para: quais os maiores enfrentamentos pelos docentes da educação básica no desenvolvimento do trabalho pedagógico on-line?

Na educação, a pesquisa qualitativa é atualmente desafiadora, pois busca entender a dinamicidade da realidade e toda a complexidade que envolve o objeto de estudo, em sua concretização histórica (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

A abordagem qualitativa investiga as causas da existência do fenômeno social, busca elucidar sua origem, suas relações, suas alterações e se esforça por compreender as implicações para a vida humana (TRIVIÑOS, 2009). Ela admite que o espaço de investigação seja fonte direta de informações para o pesquisador.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O campo de pesquisa compreendeu duas escolas da educação básica da rede pública, de porte médio, que atendem os anos iniciais, finais e ensino médio. Para o levantamento dos dados, os instrumentos utilizados foram questionários, com perguntas abertas, enviados aos professores na forma on-line, diante da impossibilidade da proximidade física, do momento. O retorno das respostas dos sujeitos do campo selecionado possibilitou uma análise reflexiva sobre o contexto vivenciado pelos mesmos.

A pesquisa apresentada é resultado do esforço de compreender a realidade vivida, tendo a preocupação com o relacionamento dialético entre conhecimento e realidade, necessários a pesquisa.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO NA URGÊNCIA DA PANDEMIA

O ensino remoto, implantado em decorrência da pandemia acena ao uso da educação mediada pela tecnologia digital, porém, muitas vezes com características do ensino presencial, ou seja, houve uma transposição de práticas utilizadas presencialmente para o modelo remoto, diferenciando-se do ensino EaD, o qual tem outra concepção.

Nos últimos anos, com a expansão da mídia, da rede de computadores, celulares, internet (importante para esse ensino), a modalidade de ensino EaD ampliou-se na oferta de cursos e na procura pelos estudantes, pois está diretamente conexa aos recursos tecnológicos. Pesquisadores têm centrado seus estudos nessa forma de ensino, encontramos reflexões e concepções diversificadas, destacamos a compreensão de Amarilla (2011) em que,

> A Educação a Distância requer a compreensão de que é um processo de ensino aprendizagem apontado para uma só dimensão: a proximidade do aluno, não no sentido espaço-temporal, mas no sentido do exercício da autonomia, da participação e da colaboração no processo de ensino-aprendizagem. É o aluno motivado e “próximo” o foco principal de tal processo, a partir do conhecimento de suas características socioculturais, das suas experiências e demandas (AMARILLA, 2011, p. 48).

Na educação a distância, a relação professor e aluno, o processo de ensino e a aprendizagem têm características específicas, mas é importante considerar o perfil dos estudantes, na maioria das vezes é de um adulto em que as circunstâncias de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

vida pessoal e profissional direcionam para uma formação nesse modelo, o qual com responsabilidade, flexibilidade e de modo autônomo administra seu tempo e espaço de aprendizagem. Diferente do ensino remoto, em que os estudantes dos diferentes níveis de ensino precisaram se adequar à nova forma de ter aulas.

A utilização das tecnologias nas escolas, não é um fenômeno recente, elas compõem o arcabouço de recursos a serem utilizados no desenvolvimento do trabalho pedagógico, aliadas aos objetivos dos componentes curriculares, entretanto a ausência de formação ou a desarticulação com a prática inviabiliza melhor aproveitamento ou a utilização de forma reflexiva e crítica.

Os professores em suas aulas, geralmente fazem uso das tecnologias como um recurso didático para melhor compreensão dos conteúdos pelos estudantes, porém com as aulas remotas elas se tornaram essenciais, pelo distanciamento físico entre professor e aluno, as interações precisaram ser adaptadas por meio dos recursos disponíveis, conforme Kenski (2012) “a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino” (KENSKI, 2012, p. 44).

Isso se confirma no atual momento histórico, em que a realidade coloca a necessidade de se reinventar diante do novo, com isso o desafio da escola foi de reconfigurar o seu trabalho pedagógico por meio das tecnologias digitais sem perder de vista o seu papel com a aprendizagem dos estudantes.

Diante do quadro de pandemia instalado, as instituições mantenedoras buscaram alternativas para que os estudantes tivessem formas de atendimento/aulas por meio de recursos tecnológicos, dentre eles o classroom, vídeo aulas pelo Meet, Zoom ou Teams, outros recursos do Google e também aulas gravadas por professores do quadro do magistério e transmitidas em canais abertos da TV. E para os estudantes sem acesso as tecnologias, as atividades foram encaminhadas à escola pelos professores, impressas e entregues aos responsáveis, que posteriormente realizavam a devolutiva presencialmente, considerando os protocolos da saúde de distanciamento e quarentena.

Vários fatores implicaram no acompanhamento e participação dos estudantes, como a falta de acessibilidade, por não possuírem equipamentos e internet, tendo em vista questões financeiras, que agravaram a desigualdade. Além dos efeitos gerados pela pandemia no contexto familiar, estudantes mencionaram a dificuldade de

acompanhar as aulas on-line, em que o distanciamento físico com o professor interferiu em seu aprendizado, muitos sentiram-se envergonhados em abrir a câmera ou fazer perguntas.

Dentre os professores entrevistados, ficou latente a angústia inicial no ensino remoto, principalmente com a utilização das plataformas, pois não se sentiam preparados e encontraram dificuldades, conforme explicitado nas falas dos professores a seguir,

> Não entendo nada de informática e tenho dificuldade em apresentar no Power point (Professor anos finais do ensino fundamental).
>
> Foi muito difícil o início do trabalho remoto. Eu não sabia muita coisa, muitas vezes busquei resolver dúvidas com minhas colegas de trabalho (Professora do 4º ano do ensino fundamental).

Além da falta de ambientação com as tecnologias, outro desafio destacado foi sobre o equipamento e o ambiente doméstico desfavoráveis, conforme observamos no relato das professoras,

> Aprender a usar as plataformas oferecidas e conciliar os desafios do ensino em casa com barulhos e interrupções e a falta de condições como notebooks já antigo e internet sempre caindo (Professora dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio).
>
> Trabalhar de forma adequada tendo que primeiro aprender a usar as tecnologias “usando” e conciliar os barulhos, condições da nossa casa, porque trabalho em espaços arranjados, foi e continua sendo um desafio (Professora 3º ano do ensino fundamental).

Mas os desafios enfrentados no trabalho remoto não ficaram centralizados na utilização das plataformas, ampliaram-se para a efetivação da aprendizagem pelos estudantes, como relatado,

> O uso de tecnologias foi um grande desafio no trabalho, a preparação exaustiva e a participação dos alunos(as) foi o lado mais preocupante, foi preciso incentivar os alunos(as) ajudarem na motivação de outros colegas dispersos (Professor dos anos finais do ensino fundamental).
>
> Pouco acesso por parte dos alunos por diversos motivos, desinteresse dos mesmos nas realizações das atividades, desmotivação devido aos mesmos não possuírem condições financeiras de acesso (Professora anos finais do ensino fundamental).

Conforme Leite (2009) o professor precisa ter domínio do uso pedagógico das tecnologias, como facilitador da aprendizagem pelos educandos. Sendo assim, é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

importante reconfigurar o ensino para que elas exerçam um papel relevante no processo ensino e aprendizagem. As falas das professoras participantes da pesquisa corroboram a afirmação de Leite (2009):

> Senti muitas dificuldade e falta de habilidade em trabalhar com aulas remotas. Tive muita vergonha (Professora 2º ano do ensino fundamental).
>
> Foi muito difícil o início do trabalho remoto. Eu não sabia muita coisa, muitas vezes busquei resolver dúvidas com minhas colegas de trabalho (Professora do 4º ano do ensino fundamental).
>
> Não é só aqui na minha escola, mas principalmente as públicas, não possuem infraestrutura para esse tipo de aula remota, nós professores e professoras também não tivemos formação adequada para trabalhar como estamos trabalhando e nem estamos tendo agora. (Professora 4º ano ensino fundamental).

3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A formação do professor seja inicial ou continuada, tem motivado muitas pesquisas, reflexões e discussões, é crescente o número de publicações com esse enfoque.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, n. 9394/96, o requisito para ingresso do professor na docência da educação básica, passou para nível superior em cursos de licenciatura. No ano de 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e posteriormente são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura. E em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

A Resolução CNE/CP n. 2/2019, em seu Art. 1º Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Considerando o aspecto legal, vários documentos norteiam a formação e atribuições docentes, entretanto verifica-se que para a educação básica, a formação docente se efetiva entre as diversas licenciaturas, muitas vezes de forma fragmentada. Segundo Gatti (2010),

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos (GATTI, 2010, p. 1359).

Ainda segundo Gatti (2010), vários são os fatores que acorrem para a formação do professor, como as políticas educacionais, o financiamento para a educação, o acesso e permanência na educação básica, as condições de trabalho do professor, os aspectos salariais, entre outros. A autora em suas pesquisas e estudos tem pontuado a importância da formação inicial do professor, como profissionais essenciais no trabalho com o conhecimento, para propiciar oportunidades de formação aos estudantes, tão necessário para o exercício da cidadania.

Na análise de documentos legais e em currículos de cursos de licenciaturas em instituições de ensino superior, se verifica que a formação docente é fragmentária e apresenta distanciamento entre teoria e prática. Especificamente em relação ao trabalho com tecnologias, a formação do professor em geral, oferta uma única disciplina voltada a discussão e trabalho com as TICs na escola. Além disso, é preciso questionar a familiaridade dos próprios formadores no desenvolvimento dos trabalhos com as tecnologias.

Já na década de setenta, Candau (2011) ao analisar a relação da universidade com o ensino básico, assinalava o distanciamento e a discordância da formação com o exercício docente.

As reformas, pareceres, regulamentações, estabelecimentos de grades curriculares e a definição das disciplinas e seus conteúdos foram insuficientes para resolver os dilemas enfrentados ao longo dos anos em torno da especificidade da formação do professor para a educação básica, função e atuação do profissional da educação no mercado de trabalho.

Vários pesquisadores têm se debruçado sobre a questão da formação do professor para a educação básica de forma a contribuir para a compreensão do significado das transformações sofridas pelos cursos de licenciaturas no decorrer da história e as implicações desta formação para a docência.

A pandemia revelou também, a necessidade de transformações na condução do trabalho docente, da educação básica aos cursos de graduação e pós-graduação com adequações as novas exigências que se estabeleceram na dinâmica de vida das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pessoas. E diante do novo, foi necessário se reinventar, e aprender a utilizar ferramentas e metodologias para viabilizar o processo de ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vários são os enfrentamentos dos professores da educação básica com o ensino remoto, a mudança foi abrupta, com destaque ao desconhecimento do uso e da aplicabilidade das plataformas digitais no trabalho pedagógico, tendo em vista, o curto espaço de tempo para dominar as ferramentas e exercer a docência, outro aspecto se refere ao aumento do trabalho e de disponibilidade de tempo para o cumprimento das demandas que se ampliaram, além do trabalho on-line precisaram encaminhar atividades para serem impressas pela escola, se deslocar até a mesma, apanhar as atividades, corrigir e levar na escola para ser entregue aos estudantes, considerando o período de quarentena (quinze dias) na devolução.

Outra preocupação docente se refere ao desinteresse demonstrado pelos estudantes com o ensino on-line na pouca participação/interação nas aulas, na realização das atividades, devolutivas postadas com atraso na plataforma ou não realizadas. Quanto às aulas gravadas pela mantenedora e divulgadas em canais abertos da TV, houve pouca adesão dos estudantes. Há que se considerar que o cenário pandêmico também contribui com a pouca participação, desmotivação, nem sempre temos conhecimento do contexto vivenciado no ambiente familiar.

Ficou evidenciado a falta de equipamentos como computador, celular, internet, entre os estudantes, em alguns casos há um único equipamento a ser compartilhado entre irmãos ou até mesmo com os pais, inviabilizando as aulas síncronas. O que reforça a falta de acessibilidade a equipamentos e internet, por estudantes de uma camada da população, o acesso não está democratizado em nosso país, as desigualdades sociais são discrepantes.

REFERÊNCIAS

AMARILLA, P., Fº. (2011). Educação à distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. **Educação em Revista**, 27(2), 41-72.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNP/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 12 jun. 2021.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020.Declara emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN). Em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavirus (2019 ncov.) Brasília: **Diário Oficial da União**: seção I, edição 24ª(2020b). Disponível em: http:// www.in.gov.br/dou/portaria-n-188 de 03 de fevereiro de 2020. Acesso em: 19 maio de 2020.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. Magistério – **Construção cotidiana**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes: 2011.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br Acesso em: 10 jun. 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LEITE, L. S. (coord.) et al. **Tecnologia Educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U., 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

16.5.163 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Ernandes Soares Araújo[2279]

Raimunda Alves Melo[2280]

Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros[2281]

RESUMO

A formação de professores vem se destacando como uma das temáticas mais discutidas e implementadas no campo das políticas educacionais nas últimas três décadas. Entre as questões que justificam esse pioneirismo, ressalta-se a compreensão que essa área é um dos principais eixos capazes de proporcionar mudanças nos sistemas de ensino, na concepção dos docentes, na promoção do desenvolvimento profissional, contribuindo para a ampliação e a qualidade da Educação Básica, alinhada a um projeto de desenvolvimento econômico, social e cidadão de um país. Considerando o exposto, o objetivo desse trabalho é conhecer os desafios da formação de professores no cenário brasileiro. Desenvolveu-se pesquisa bibliográfica através da qual fez-se uma síntese de outros estudos referente ao tema abordado. Os resultados apontam que a formação de professores um dos eixos mais importantes da política educacional, razão pela qual é cada vez maior a necessidade de prestar atenção a qualidade e objetivos das políticas desenvolvidas e se as mesmas contribuem para superação dos desafios dos sistemas educacionais. Conclui-se que a formação de professores é um processo de formação humana e profissional que objetiva a aprendizagem de conhecimentos e saberes teóricos e práticos do campo educacional, fundamentados pelo exercício da ética e do compromisso político por justiça social, trabalhados em estreita relação com os contextos sociais nos quais são desenvolvidas as práticas educativas.

Palavras-chave: Formação de professores. Docência. Desafios.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto discute a formação de professores, enquanto campo de conhecimentos teórico-práticos e processo de formação humana e profissional, demarcando sua estreita relação com o delineamento da prática educativa. Como ponto de partida, recorre-se a García (1999, p. 26), para quem, a formação de professores:

[2279] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenador do Polo Uninta – EaD de Castelo do Piauí. E-mail: ernandesernandes@hotmail.com
[2280] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – (UFPI). E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br
[2281] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: desterrobarros@hotmail.com

> [...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo ou da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Nessa perspectiva, uma temática ocupa lugar de destaque nessa produção, que refere-se à formação de professores, enquanto política educacional, apresentando as diferentes compreensões de professor e o papel almejado para esses profissionais no cenário das reformas educacionais.

Essa discussão é relevante, pois discorre sobre os desafios e as perspectivas que envolvem a formação de professores, contribuindo com a produção de conhecimentos e reflexões sobre essa área de política educacional, possibilitando reconhecê-la como processo de formação humana e profissional, a fim de repensá-la a partir dos aspectos em torno dos quais é desenvolvida.

Realizamos pesquisa bibliográfica que constitui o ato de ler, selecionar, fichar, organizar e arquivar tópicos de interesse para a pesquisa em pauta. É a base para as demais pesquisas sendo uma síntese referente ao tema abordado. Segundo Rovery (2000), consiste em apresentar e comentar o que outros autores escreveram sobre o tema, enfatizando as diferenças ou semelhanças que existem entre os conceitos.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ENTRE AVANÇOS E DESAFIOS

A formação é um processo por meio do qual os futuros professores, ao longo de suas trajetórias acadêmicas no Ensino Superior, cumprem estudos oriundos de diversas áreas das ciências humanas, naturais, sociais, do saber e do ensino, didáticos e pedagógicos da área educacional necessários para o exercício da docência. Esse processo é relevante, dado que é por seu intermédio que os docentes aprendem sobre o exercício da profissão, produzem conhecimentos necessários para o exercício da profissão e desenvolvem atitudes necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e a prática educativa (FREIRE, 2009; GAUTHIER et al., 1998; PIMENTA, 2009; TARDIF, 2014).

Embora a formação profissional docente se constitua em um processo que ocorre, a priori, no Ensino Superior, Freiman-Nemser (1983) afirma que a

aprendizagem do aprender a ensinar inicia desde as primeiras experiências escolares, razão pela qual, trata-se de processo contínuo desenvolvido em diferentes fases, a saber:

a) Fase de pré-treino: inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente, como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de modo inconsciente o professor.

b) Fase de formação inicial: é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual, o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino.

c) Fase de iniciação: é a etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais, eles aprendem na prática, em geral, através de estratégias de sobrevivência.

d) Fase da formação permanente: essa fase inclui todas as atividades desenvolvidas pelas instituições ou pelos próprios professores, de modo a favorecer o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do ensino.

De forma semelhante, ao tratar sobre a aprendizagem da docência no cenário brasileiro, Libâneo (2006) afirma que esta ocorre por meio de processos de formação inicial e continuada, mas também, das vivências e das experiências pessoais e de trabalho, sendo as fontes de conhecimento que norteiam a prática educativa diferenciadas, de modo que, uma boa parte dos professores baseia sua prática em prescrições pedagógicas incorporadas pela sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; existem aqueles que se apegam à última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará, mas também, os que são capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções, buscando a coerência entre a teoria e prática, como recomenda os pesquisadores do campo da formação de professores, dentre eles: Gatti (2010; 2016), Gatti; Barretto; André (2011), Gatti; Barretto (2009), Saviani (2009), entre outros.

A formação de professores vem se destacando como uma das temáticas mais discutidas e implementadas no campo das políticas educacionais nas últimas três décadas. Entre as questões que justificam esse pioneirismo, ressalta-se a compreensão que essa área é um dos principais eixos capazes de proporcionar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mudanças nos sistemas de ensino, na concepção dos docentes, na promoção do desenvolvimento profissional, contribuindo para a ampliação e a qualidade da Educação Básica, alinhada a um projeto de desenvolvimento econômico, social e cidadão de um país.

No cenário brasileiro, a formação de professores vem se apresentando, ao longo da história, como elemento-chave na implementação das reformas de ensino, evidenciando a sua relação com os interesses políticos, econômicos, sociais e ideológicos, seja pelo caráter interventivo estatal, seja pela obrigação dos governos em atender as demandas educacionais reivindicadas por meio das lutas sociais em confronto. Outrossim, essa é uma área de interesse não apenas do Estado, mas também, de educadores, pesquisadores, movimentos sociais e sindicais.

De um lado, está o discurso oficial, conclamando os docentes a assumirem responsabilidades com as novas propostas educacionais e a responderem por problemas advindos do fracasso do poder público na superação dos problemas econômicos e sociais do país. De outro lado, os projetos inovadores dos educadores progressistas e os movimentos sociais, exigindo dos professores, novas formas de atuação, em prol de uma educação inclusiva (SANTOS, 2011).

Entre as razões pelas quais a formação de professores passou a ser reconhecida como uma política educacional estratégica, ressalta-se a dimensão da categoria docente e sua área de atuação. Dados do censo escolar de 2018, apontam que, no Brasil, existem 2,2 milhões de professores atuando na Educação Básica, responsáveis por educar 48,5 milhões de estudantes matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio. Outra razão, refere-se aos baixos resultados nos rendimentos das escolas públicas brasileiras, que, apesar dos avanços na última década, ainda são considerados como um problema a ser superado. A título de ilustração, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)[2282] apontam que a taxa de reprovação escolar e abandono no Ensino Médio, em 2018, foi de 11,5% e 6,9%, respectivamente. A distorção de idade-série foi de 31% e o Índice de Desenvolvimento da Educação da Educação Básica (IDEB) de apenas 3,5 em 2017.

[2] Dados obtidos na Plataforma Qedu. Disponível no endereço eletrônico: < https://www.qedu.org.br/sobre >. Acesso em: 01 out. 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Considerando a relevância da educação escolar para a formação cidadã e profissional e, consequentemente, para o desenvolvimento econômico, social e cidadão de um país, esse interesse pela formação de professores ampliou-se significativamente, a partir da década de 1990, após a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, na qual o Brasil foi um dos participantes. Esse evento consagrou o reconhecimento do fracasso internacional em assegurar Educação Básica para todos, colocando esse desafio no centro das intenções internacionais, como forma de contribuir para o desenvolvimento econômico e social proposto pelo neoliberalismo[2283].

Com a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96, a área da formação de professores passou a se configurar como um dos temas mais discutidos no âmbito das políticas educacionais. O art. 62 determina que a formação de docentes para atuar na Educação Básica "far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal" (BRASIL, 1996, p. 37).

Após vinte e quatro anos da aprovação da LBD (9.394/96), a formação em nível superior para todos os educadores continua sendo um grande desafio. Dados de um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), denominado "Professores da Educação Básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração (2015-2017)", apontam que, do total de docentes que atuam na Educação Infantil, apenas 69,3% possuem nível superior completo; nos anos iniciais do Ensino Fundamental são 78,5%; nos anos finais, 86,7%; e, no Ensino Médio, 93,9%. Esses indicadores relevam o enorme desafio que ainda persiste em nosso país, seja em garantir o acesso ao Ensino Superior para os docentes, seja em assegurar processos formativos, através dos quais, esses profissionais adquiram conhecimentos e saberes para transformar as escolas e suas práticas culturais tradicionais e burocráticas que, por intermédio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social.

[3] Conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia e sua deserção em vários contextos da esfera social, política e econômica. No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político, para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O enfrentamento dessas problemáticas passam necessariamente pela ampliação dos investimentos nas Instituições de Educação Superior públicas, contrapondo a atual situação vivenciada no Brasil, em que o acesso a essa etapa da educação em instituições privadas é a principal via de formação de professores. Segundo Abrucio (2016, p. 14), "quase 80% dos alunos de pedagogia estudam em faculdades particulares, grande parte em cursos noturnos – e quase metade dos estudantes das licenciaturas também se encontram nessa situação".

Os dados do censo escolar de 2018, dispostos nos parágrafos anteriores, revelam a enorme responsabilidade que encontra-se depositada, sobretudo, nos professores, dos quais se exigem bons resultados na aprendizagem dos estudantes sem, muitas vezes, garantir as condições adequadas de trabalho, salários dignos e outras ações, consideradas fundamentais para o exercício da profissão. O fato é que, além de ser uma categoria social numericamente representativa, é preciso reconhecer o tamanho da responsabilidade que está nas mãos desses profissionais e no quanto é devolvido a esse grupo em termos de valorização, de condições de trabalho e de formação de qualidade na área de atuação, planejada a partir de suas reais necessidades formativas e contextuais.

Não há dúvidas de que a mudança desse cenário implica em ampliar os investimentos para melhorar as condições de trabalho, a infraestrutura escolar, a organização dos currículos, o acompanhamento pedagógico, multiplicar as práticas bem sucedidas de gestão escolar, entre outros aspectos, sendo a formação de professores um importante eixo, razão pela qual é cada vez maior a necessidade de prestar atenção as políticas desenvolvidas para poder responder com sucesso aos desafios do atual sistema educativo.

No tocante a caracterização das políticas de formação de professores, é relevante definir uma compreensão de educação, com clareza sobre a perspectiva teórica que fundamenta os processos formativos, o perfil docente almejado, assim como os conhecimentos e saberes que este profissional precisa dispor para desenvolver com êxito o seu trabalho. Estudos realizados por Oliveira (2013), Pimenta e Lima (2012), entre outros pesquisadores, apontam que também é necessário provocar mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores, caracterizados predominantemente, pelo distanciamento entre os estudos acadêmicos e as ações desenvolvidas nas escolas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Isso significa que o modelo de ensino e consequentemente o modelo de professor assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade precisam dialogar com os processos formativos, implicando na necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo escolar. Assim, os processos formativos precisam dispor de experiências por meio das quais os licenciandos possam integrar os conhecimentos pedagógicos e da área de formação ao exercício da prática docente, fazendo relação entre o que se aprende na universidade e o que se desenvolve nas escolas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura que fundamenta esse trabalho nos possibilita perceber a complexidade do ser professor e a necessidade de que esse profissional adquira/desenvolva um leque de conhecimentos e saberes necessários ao exercício de sua profissão, assegurando a efetividade e a qualidade social da ação educativa.

Os resultados apontam que a formação de professores um dos eixos mais importantes da política educacional, razão pela qual é cada vez maior a necessidade de prestar atenção a qualidade e objetivos das políticas desenvolvidas e se as mesmas contribuem para superação dos desafios dos sistemas educacionais.

Conclui-se que a formação de professores é um processo de formação humana e profissional que objetiva a aprendizagem de conhecimentos e saberes teóricos e práticos do campo educacional, fundamentados pelo exercício da ética e do compromisso político por justiça social, trabalhados em estreita relação com os contextos sociais nos quais são desenvolvidas as práticas educativas.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz (Coord.). **Formação de professores no Brasil**: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: < http://www.pibid.ufv.br/wp-content/uploads/Formacao_de_professores_no_brasil_diagnostico_agenda_de_politicas_e_estrategias_para_a_mudanca_todos_pela_educacao.pdf >. Acesso em: 07 jan. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf >. Acesso em: 27 out. 2019.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. **From preparation to practice**: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. Mischigan State University, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clemont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018 [Recurso Eletrônico]. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: < file:///C:/Users/ACER/Downloads/Resumo%20T%C3%A9cnico%20-%20Censo%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%202018.pdf >. Acesso em: 29 set. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa:** no processo de formação de professores. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROVERY, M.H. **Metodologia da Pesquisa.** 2000. Disponível em <www.unilestemg.br/fapemig/downloads/exame_2004/1_Estrutura_Projeto_Pesquisa.doc>. Acesso em: 12/02/2021.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador**: uma análise histórico-crítica da licenciatura em Educação do Campo. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

16.5.164 OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESS RES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL I DO PARANÁ

Thaiane de Góis Domingues[2284]

Susana Soares Tozetto[2285]

RESUMO

A formação continuada docente se dá a todo o momento, ao longo da carreira do professor. Associada ao conceito de desenvolvimento profissional docente, envolve a formação inicial do professor e a sua atuação profissional, perpassando as necessidades profissionais e pessoais, ocorrendo na escola mas também em outras instituições de ensino. A formação do professor embasa sua prática e sua visão de mundo e por conta disso, tem constantemente atraído os olhares e a composição de políticas de governo, de cunho pragmático, objetivando conformar as práticas pedagógicas aos ideários neoliberais. Ancorando-se nas pesquisas e contribuições de Brzezinski (2008, 2012), bem como nas concepções e defesas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação sobre a formação, valorização e trabalho docente, a presente pesquisa, de cunho qualitativo, tem como questão norteadora: Como tem acontecido a formação continuada dos professores das redes municipais do Paraná? Com vistas a responder esse questionamento os objetivos da pesquisa são: caracterizar a formação continuada dos professores das redes municipais do Paraná; analisar o itinerário da formação continuada dos professores das redes municipais do Paraná e conhecer como a formação continuada dos professores das redes municipais do Paraná tem se adequado à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e ao Plano Nacional de Educação. Tendo em vista a questão e os objetivos de pesquisa, o seu campo abrange as trezentos e noventa e nove secretarias municipais de educação do estado do Paraná. O instrumento de coleta de dados é um questionário endereçado a todos os secretários municipais de educação via Google Forms. Os dados coletados serão submetidos à análise de conteúdo e os resultados divulgados às Secretarias participantes, de forma a colaborar com reflexões acerca do processo formativo docente e desvelar as políticas de formação vigentes no estado do Paraná.

Palavras-chave: Políticas de Formação Docente. Formação Continuada. Base Nacional Comum Continuada. Base Nacional de Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é oriunda dos estudos atuais do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Trabalho Docente (Geptrado). Ele é vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) sob a coordenação da Professora Dra. Susana Soares Tozetto. Tem como objetivo articular discussões e produções acadêmicas que tratam da formação de professores e do trabalho docente. Os projetos de pesquisa que compõem o grupo envolvem

[2284] Mestre em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, thaicampos@hotmail.com.
[2285] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, tozettosusana@hotmail.com.

investigações sobre a epistemologia do trabalho docente sob dois enfoques: formação e profissão docente; e práticas e trabalho docente. A epistemologia do trabalho docente diz respeito ao estudo crítico da história da docência considerando seus aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Busca determinar a origem, o valor e os objetivos da atividade realizada pelo professor.

Entre os anos de 2019 e 2020, objetivando compreender a formação inicial dos pedagogos, o Geptrado realizou a pesquisa: Cursos de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas do Paraná. Seus resultados foram publicados e divulgados como possibilidade de estudo e reflexões sobre os pedagogos que estão sendo formados no estado, bem como a análise da oferta, currículos e organizações dos cursos de licenciatura em Pedagogia, amparando reformulações que estavam em andamento nas universidades.

Em continuidade a pesquisa finalizada no ano de 2020, compreendendo que os professores formados pelas IES públicas integram parte do corpo docente das secretarias municipais de educação no estado do Paraná, o grupo foi instigada a compreender como se dá a continuidade do percurso formativo destes licenciados, nos espaços escolares. Por conta disso, chegou-se à questão que ancora essa pesquisa: Como tem acontecido a formação continuada dos professores das redes municipais do Paraná. Para tal seus objetivos são: caracterizar a formação continuada dos professores das redes municipais do Paraná; analisar o itinerário da formação continuada dos professores das redes municipais do Paraná e conhecer como a formação continuada dos professores das redes municipais do Paraná tem se adequado à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (BNCC) e ao Plano Nacional de Educação (PNE). Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que envolve todas as Secretarias Municipais de Educação do estado, tendo como instrumento de coleta de dados questionários endereçados a todos os secretários municipais de educação via Google Forms ao longo do mês de abril de 2021. Os dados coletados serão submetidos à análise de conteúdo e os resultados divulgados às Secretarias participantes, de forma a colaborar com reflexões acerca do processo formativo docente.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A formação continuada é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 9394/96

> Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
> [...] III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.
> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (BRASIL, 1996, p. 26-30).

Ao longo dos seus artigos a LDB associa a formação continuada a expressões como educação continuada e aperfeiçoamento profissional contínuo. No PNE, é explicitada na meta 16 , que objetiva:

> [...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2015, p. 275)

A amplitude de termos e os desdobramentos de entendimento sobre a formação continuada no Brasil tem gerado questionamentos sobre o seu papel no espaço escolar. Entende-se, conforme Brzezinski (2012, p. 198) que:

> [...] essa educação atualiza, complementa e aprofunda os conhecimentos adquiridos na formação básica ou inicial do professor. Por se realizar ao longo da carreira do profissional, sem retirá-lo de suas atividades cotidianas, o movimento considera que ela constitui um direito desse profissional e um dever da agência contratante e que a continuidade da formação do pesquisador no professor se concretiza mediante uma política de educação continuada que deve ser parte do projeto político da escola onde ele atua.

Ou seja, a formação do professor envolve seu desenvolvimento profissional, de maneira ininterrupta, ocorrendo inclusive no espaço escolar e atendendo às necessidades pessoais e profissionais do professor. Para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) o termo formação continuada é tido como:

> [...] uma dimensão fundamental do processo de valorização do profissional da educação – além das condições de trabalho, salários e carreira na construção da práxis por meio da compreensão dos processos envolvidos na atividade educativa: intenção e ação. Isso possibilita ampliar e repensar os sentidos e significados dessa prática, de forma a construir uma ação

> consciente a partir da problematização da realidade, o que fará crescer a autonomia do profissional e promover a elevação moral e intelectual dos sujeitos envolvidos. (ANFOPE, 2020, p.34-35).

A formação continuada envolve, dessa forma, o processo de reflexão docente, por meio da relação entre a prática em sala de aula e o arcabouço teórico recebido na formação inicial e ao longo da sua carreira. É imersa na realidade escolar, envolvendo os professores, alunos, comunidade escolar, se pensando a realidade e de maneira dialógica levando ao desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educativo. Para tal, não pode considerar a escola em um invólucro, deve contextualizá-la no espaço social, desvelando as relações de poder embricadas no cotidiano e percebendo o quanto estão presentes nas políticas educacionais.

Entretanto, a formação continuada, diferentemente do preconizado pela Anfope (2020) ou apontado por Brzezinski (2012), tem apresentado nos ambientes escolares e nas políticas educacionais o intuito de direcionar a prática docente, assumindo um papel performativo e pragmático:

> Reluto, todavia, em aceitar as atuais práticas de formação que, por preceito da LDB/1996, têm retomado procedimentos de “reciclagem” e de “treinamento em serviço”, tão usados nos anos de 1970. Agora seu maior foco tem sido a educação a distância (EaD). Esses procedimentos são utilizados não para complementar os processos formativos presenciais dos professores, mas sim para substituir a formação inicial. (BRZEZINSKI, 2008, p.1146).

Atendendo às demandas neoliberais que atribuem à educação o papel de negócio, a Educação Básica é vista como aparelho de reprodução dos ideais capitalistas com a ênfase em uma formação voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades almejados pelo mercado de trabalho. Para tal, invade a formação de professores com vista a formá-los para o ensino delimitado de seus interesses na em sua formação inicial docente. Fechando um ciclo de conformações, para garantir que o espaço de sala de aula será o de inculcação dos valores e preceitos dominantes, adentra a formação continuada, no espaço escolar, como aparelho de formação e controle da prática do professor. No Brasil, “a modalidade é cada vez mais intensa por força das mudanças provocadas pelas reformas educacionais, amparadas pela LDB [...] assenta-se na concepção de educação que se realiza ao longo da vida”. (BRZEZINSKI, 2008, p.1147).

Embora entendida como formação ao longo da vida, nos movimentos recentes de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada

de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC da Formação Continuada) há o reflexo da tendência de cerceamento da formação dos professores. Por meio da homologação destes documentos há a limitação curricular da formação inicial e continuada ao aprender a ensinar os conteúdos que estão previstos na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (BNCC), afastando cada vez mais da escola a possibilidade de uma formação crítica e emancipadora.

A denominação BNC é oriunda do Movimento Nacional para a Formação do Pedagogo (BRZEZINSKI, 2012). Era defendida como mudanças curriculares que observassem a autonomia das IES nos cursos que formavam professores sem se configurar em um currículo mínimo, tão pouco o elenco de disciplinas, envolvendo outros elementos para a valorização e definição da profissão de professor:

> [...] qualidades intrínsecas do profissionalismo: a docência como base da identidade de formação de todo profissional da educação; uma base comum nacional de formação inicial; a concepção de formação ao longo da vida, quer seja em espaços formais ou espaços não-escolares; a avaliação processual e contínua de desempenho profissional; um piso nacional unificado, traduzido em remuneração condigna, associada às n definidas em um plano de carreira. (BRZEZINSKI,2008, p.1150).

A terminologia foi corrompida e adaptada às deliberações de governos que privilegiam as pautas privatistas, conservadoras e ultraliberais. Segundo a Anfope (2020) a padronização política e curricular da BNCC e BNC de Formação de Professores explicita uma política do atual governo, com ampla direção ideológica que modela o currículo de forma a permitir “o controle por avaliação externa da escola e da práxis docente, conforme indicações internacionais”. (ANFOPE, 2020, p.26).

Com o objetivo de alavancar os índices de desenvolvimento dos alunos, a formação continuada reassume o papel de treinamento de ensino dos professores dos conteúdos que serão contemplados nos processos avaliativos que integram o IDEB e por sua vez elevam os indicadores brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Limitam a formação do aluno ao que é avaliado externamente, por meio da limitação da formação docente no espaço escolar ao saber-fazer. Ainda segundo a Anfope (2020), a formação por competências, explicita tanto na BNCC como na BNC de Formação Continuada recontextualiza o conceito de competência no campo educacional como:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] princípio de organização curricular vinculada ao modelo de política econômica neoliberal, em que as mudanças no processo de produção e acumulação capitalista se baseiam no paradigma da produção flexível e supõem ideias de proatividade, autonomia, flexibilidade, transferibilidade e adaptabilidade a novas situações, fazendo com que o 'saber fazer' passe a ter alto valor em termos de capitalização. (ANFOPE, 2020, p. 26).

As tensões acerca sobre o retrocesso das políticas educacionais com a homologação da BNCC e BNC de Formação de Professores sob a égide das competências se fez presente nas discussões do Geptrado. Na pesquisa coletiva anterior, sobre a formação inicial dos pedagogos nas IES públicas do Paraná e adequação dos cursos as Diretrizes Curriculares de Formação de Professores sob Resolução CNE/CP nº 2/2015, percebeu-se o perfil de pedagogo crítico que se formava, para a atuação como docente ou coordenador pedagógico, com vistas à emancipação dos alunos na escola. Dos treze cursos pesquisados apenas dois haviam se adaptado às novas diretrizes no ano de 2019 e antes mesmo que o processo de reestruturação curricular ocorresse, a BNC de Formação de Professores foi homologada, anulando as Diretrizes de 2015.

Em meio a esse cenário, considerando a formação inicial pesquisada pelo grupo como a recebida pelos professores que hoje estão em sala de aula nos municípios paranaenses, decidiu-se por pesquisar qual a formação continuada que estes egressos estão recebendo no espaço escolar. A questão da presente pesquisa é, assim: Como tem acontecido a formação continuada dos professores das redes municipais do Paraná? Almejando responder ao questionamento da pesquisa, os objetivos traçados foram: Caracterizar a formação continuada dos professores das redes municipais do Paraná; Analisar o itinerário da formação continuada dos professores das redes municipais do Paraná; Conhecer como a formação continuada dos professores das redes municipais do Paraná tem se adequado a BNCC e ao PNE.

Como continuidade a pesquisa de formação inicial que estudou os cursos de Pedagogia em todas as IES públicas do Paraná, delimitou-se como campo de pesquisa todas as redes municipais de ensino do estado. Compreende-se que os centros de educação infantil e as escolas municipais, pelo perfil de pedagogos formados nas Universidades públicas do estado, são o espaço de atuação destes profissionais. Por meio deste campo tem-se a oportunidade de observar a formação continuada dentro do contexto defendido, como integrada à formação inicial e perene na vida do professor.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em alusão às políticas nacionais de formação de professores e as implicações no espaço escolar por meio da BNCC se confrontará o impacto destas normativas no espaço escolar e o papel da formação continuada para as redes municipais, como desdobramento dos achados.

2.1 Metodologia da Pesquisa

Inicialmente o grupo considerou o levantamento de informações sobre a formação continuada apenas nas páginas eletrônicas das secretarias municipais de educação. Em caráter amostral, foi realizada a busca nos sites dos cinco municípios mais populosos do Paraná em dezembro de 2020. Todos os documentos, informações, comunicados foram coletados, catalogados e analisados, levantando-se categorias com base em Bardin (2011) acerca do público alvo; gestão da formação continuada; organização, frequência e itinerário dos cursos; pressupostos teórico-epistemológicos das formações; adequação à BNCC; alusão à carreira docente e PNE. Por meio desta amostragem identificou-se uma defasagem significativa de informações, com predominância de notícias, cursos e informes acerca das adaptações curriculares em decorrência da Covid-19 e formações docentes para a imersão em plataformas de interação com alunos.

Considerando que os maiores municípios não contavam com informações salutares a pesquisa em suas páginas eletrônicas, se considerou relevante o contato com cada secretaria municipal de educação para o levantamento dos dados. O processo preliminar de pesquisa foi salutar no sentido de nortear os instrumentos de coleta de dados e de dar a dimensão da realidade de trabalho e divulgação de dados sobre a formação docente à comunidade. Isto posto, iniciou-se em janeiro de 2021 a busca dos contatos dos secretários de educação nos sites dos 399 municípios paranaenses. Não se obteve êxito no processo. Ainda com a pesquisa estendida à redes sociais e outros documentos disponíveis na Internet, não se conseguiu informações atualizadas de todos os municípios.

Pela imprecisão de dados, optou-se pelo contato com os 31 Núcleos Regionais de Educação para coleta dos nomes, contatos telefônicos e eletrônicos dos Secretários Municipais de Educação de cada município que estava sob sua jurisdição

no mês de março de 2021. Todos os dados levantados foram organizados em planilha para controle posterior do envio de questionários e de devolutivas.

Foi realizado o encaminhamento de um questionário teste para uma das secretarias com o objetivo de validar o instrumento de pesquisa. Na sequência um ofício foi enviado a cada um dos 399 secretários municipais de educação por e-mail. O documento explicou a pesquisa, solicitou o consentimento livre e esclarecido, convidou e encaminhou o link de acesso questionário via Google Forms.

O questionário é composto por questões direcionadas de múltipla escolha atreladas à local, abrangência, frequência e modalidade da formação continuada e porte da rede municipal de ensino. As questões acerca de metodologia, relação da formação continuada com a BNCC e PNE, importância e associação da formação continuada com o plano de carreira, bem como aos indicadores do IDEB são de ordem descritiva. Considera-se ainda que a pesquisa poderá contar com entrevistas aos secretários, com base na receptividade dos mesmos, bem como a possibilidade de esclarecimento das questões com base nas respostas que virão a ser recebidas.

Os dados que serão coletados nesta pesquisa de cunho qualitativo, serão analisados por meio de Bardin, com o apoio do Programa de análise de dados Iramutec. A coleta de dados está datada para finalização no mês de julho de 2021 e as análises iniciais de respostas objetivas começarão a ser tabulados em agosto de 2021.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de uma pesquisa de grande amplitude, pelo número de municípios envolvidos, entende-se que se tratará de um trabalho amplo, gradativo e demorado. Entretanto, será de grande relevância no sentido de elucidar qual a formação continuada que está sendo ofertada em todos os municípios do estado. Entende-se que na análise de dados fatores como porte do município, órgão gestor da formação continuada, políticas de governo, bem como estrutura das secretarias municipais de educação poderão ser determinantes.

Os dados e as análises serão compartilhados com os municípios participantes no entendimento que uma das funções da pesquisa, para além do levantamento de dados, é o desvelar da realidade com vistas a sua melhoria. Partindo do pressuposto

que a formação docente é contínua, há a expectativa futura de correlacionar os dados levantados à pesquisa anterior do Geptrado e com isso se desenhar o panorama de formação dos professores que se formam e atuam em instituições públicas no Paraná.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Documento final do XX Encontro Nacional da Anfope**. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024** - Linha de Base. Brasília, DF : Inep, 2015.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimentos. 9ª edição. Campinas: Papirus, 2012.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.165 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES INICIANTES ACERCA DOS SABERES NECESSÁRIOS AO EXERCÍCIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Andreia Cristiane de Oliveira[2286]

Simone Albuquerque da Rocha[2287]

RESUMO

O presente texto resulta de um recorte de pesquisa de Mestrado, concluída em 2020, vinculada ao Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis/MT. Para esta investigação, de natureza qualitativa, tenciona-se entrelaçar saberes docentes de professores iniciantes e os saberes necessários para a atuação na coordenação pedagógica, com o intuito de responder os seguintes questionamentos: quais saberes são necessários para o desenvolvimento da função de coordenador pedagógico? O que narram os professores iniciantes investigados acerca de sua percepção com relação aos saberes necessários para sua atuação como coordenadores? Os dados foram coletados em entrevistas narrativas com dois professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica em escolas da rede estadual de Rondonópolis, município do interior do Mato Grosso. Para o embasamento teórico referentes aos saberes docentes recorreu-se aos estudos de Tardif (2002) Roldão (2005, 2007) Shulman (2014). Os saberes mobilizados pelos coordenadores pedagógicos foram embasados principalmente em André e Vieira (2009), Pinto (2011), Placco, Souza e Almeida (2012) e Sula e Placco (2017). Os resultados da pesquisa evidenciaram a relação existente entre os saberes docentes e sua aplicabilidade em funções de gestão, de modo a promover a reflexão acerca dos saberes que podem/devem estar presentes nas rotinas dos coordenadores pedagógicos, no que se refere à legislação que regulamenta a sua atuação, bem como ao trabalho de acompanhamento e mediação pedagógica.

Palavras-chave: Professores Iniciantes. Coordenação Pedagógica. Saberes Docentes. Rede Estadual de Ensino. Narrativas.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto faz referência à uma pesquisa de Mestrado, concluída em 2020, vinculada ao Grupo de Pesquisa InvestigAção, do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis (PPGEdu/CUR/UFMT), atualmente Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). A pesquisa teve como objeto de investigação os professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica nas redes públicas de ensino de Rondonópolis, município do interior do Mato Grosso, e intitulou-se: Professores iniciantes no exercício da

[2286] Mestre em Educação, Professora da rede estadual de educação Básica do Mato Grosso (SEDUC/MT), e-mail: andreia.prof.cristiane@outlook.com
[2287] Doutora em Educação, Professora Titular da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), e-mail: sa.rocha@terra.com.br

coordenação pedagógica em Mato Grosso: por entre nós e laços.

Para esta investigação, de natureza qualitativa, tencionamos entrelaçar os saberes docentes e os saberes necessários para a atuação na coordenação pedagógica, com o intuito de fornecer subsídios para o entendimento dos conhecimentos e saberes que os professores iniciantes necessitam mobilizar para a sua atuação como coordenadores pedagógicos (CPs).

Como fonte de dados, utilizaremos as entrevistas narrativas realizadas com dois professores iniciantes da rede estadual de Rondonópolis. O uso de narrativas torna-se importante procedimento para este trabalho, pois elas trazem em si o pressuposto de que os participantes relatem de maneira significativa suas experiências e trajetórias, com o objetivo de possibilitar a compreensão do contexto em que tais experiências e trajetórias foram construídas. Neste sentido, de acordo com Weller e Zardo (2013, p. 132), o pesquisador precisa ter o entendimento de que "[...] indivíduos interpretam o mundo a partir de uma dada perspectiva, de determinados interesses, motivações, desejos entre outros". Importa, então, que o pesquisador tenha contato com o sentido que os participantes atribuem ao mundo e às realidades sociais que o circundam e como interpretam essas realidades.

Para atender os objetivos desta investigação, questionamos: quais saberes são necessários para o desenvolvimento da função de CPs? O que narram os professores iniciantes investigados acerca de sua percepção com relação aos saberes necessários para sua atuação como coordenadores? Tal problematização, bem como os aportes teóricos utilizados nesta pesquisa, cumprirão o papel de promover a reflexão acerca dos saberes docentes que podem que podem/devem estar presentes nas rotinas dos professores iniciantes que atuam como CPs.

2 PROFESSORES INICIANTES: OS SABERES DA/NA PRÁTICA DOCENTE

Encontramos em Tardif (2002) Roldão (2005, 2007) e Shulman (2014) as concepções de saberes mais aproximadas aos adotados na pesquisa e que, por assim ser, subsidiam as análises sobre a atuação dos professores iniciantes na coordenação pedagógica.

Isso posto, temos em Tardif (2002, p.14) a concepção de saber docente como um conjunto de habilidades e atitudes que o docente lança mão para o exercício da docência, pontuando que não se trata apenas de um conjunto de conteúdos cognitivos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que são definidos em um processo de justaposição, e sim de uma construção que se dá paulatinamente ao longo da carreira profissional, "na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática".

Outro aspecto abordado pelo autor como um componente importante na constituição de saberes é o tempo. Essa temporalidade é concebida como um processo de construção do saber profissional, pois defende-se que é a partir do tempo de trabalho que se aprende a trabalhar, em uma relação diretamente proporcional. Isso implica dizer, no contexto desta pesquisa, que os novos coordenadores, no início de suas atividades, são ainda professores, e vão se constituindo como coordenadores ao longo de suas práticas e experiências vivenciadas na coordenação.

Neste aspecto repousa a natureza compósita dos saberes mobilizados pelo CP, que são oriundos de sua formação inicial, e ressignificados e/ou reconstruídos ao longo de sua ação coordenadora e do seu processo formativo, não se sobrepondo, mas configurando-se no substrato teórico e metodológico para as suas ações, ou seja, se revestem de uma nova abordagem quando vivenciados na prática.

Tendo o conhecimento docente como perspectiva, encontramos em Shulman (2014) as quatro fontes que o autor nomeia como bases de conhecimento: a formação acadêmica nas áreas de conhecimento; os aportes da função docente como materiais didáticos, currículo e a estrutura da profissão; as pesquisas sobre a escolarização e seus contextos, e a fonte que, nesta pesquisa, situamos como a fundamental para a discussão que ora propomos: a sabedoria que deriva da própria prática, que de acordo com o autor, é a menos estudada e codificada de todas.

A partir dos apontamentos de Roldão (2005) e Shulman (2014), depreendemos que os saberes necessários à atuação do CP engendram-se às bases do conhecimento para o ensino.

3 AS BASES DOS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Tendo em perspectiva que o CP é um docente que desenvolve suas atividades junto aos professores, André e Vieira (2009) discorrem em seu texto acerca dos saberes que são mobilizados pelos CPs no exercício da função e como estes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

saberes são utilizados nas diferentes situações do seu cotidiano, bem como as relações desses saberes com seus contextos de trabalho.

Partindo das assertivas das autoras, faz-se necessário situar os saberes docentes no contexto de atuação dos CPs. André e Vieira (2009, p. 16) pontuam que "esses saberes se comportam como linhas de orientação muito pertinentes para a leitura da prática cotidiana do coordenador pedagógico".

Defendemos, também, que os saberes pedagógicos a serem empreendidos pelos CPs, embora denotem certa proximidade, são mais amplos e mais complexos que os necessários para a docência em sala de aula. "Assim, identificar a especificidade de cada um é transitar pelos saberes da docência e pelos saberes pedagógicos, buscando os elos que os unem e ao mesmo tempo os diferenciam" (PINTO, 2011, p. 25).

Sula e Placco (2017) contribuem com a reflexão, ao afirmarem que:

> Os saberes experienciais amparam as decisões rápidas e as intervenções pontuais. Encontram-se presentes nas ações articuladoras e formadoras, e sua mobilização, ajustada aos problemas enfrentados no trabalho, possibilita aos CPs agirem com mais confiança diante de contextos complexos e instáveis com os quais deparam cotidianamente (SULA; PLACCO, 2017, p. 154).

Entretanto, a intervenção do CP mobiliza saberes pedagógicos em situações educativas nem sempre formais, que surgem na realidade hodierna por ele vivenciada. Ainda que a natureza de sua função contemple ações planejadas, como reuniões pedagógicas, momentos formativos e o acompanhamento ao planejamento escolar, em situações imprevistas e específicas ele necessita fazer uso de conhecimentos didático-pedagógicos constituídos na sua experiência como professor.

Pinto (2011, p. 79) contribui nesta análise ao assegurar que esse conhecimento, utilizado "[...] para mobilizar os saberes necessários ao intervir numa situação educativa imprevista, deve ser maior do que aquele necessário pra intervir numa situação de ensino programada, como é o caso da aula", o que exige do CP o domínio destes conhecimentos em maiores proporções. Importante ressaltar que esse domínio não pressupõe que o CP esteja treinado em habilidades e competências. Antes, significa desenvolver e fazer uso de um arcabouço teórico, didático e metodológico que lhe propicie estar preparado para as exigências da função.

Consoante, Placco, Souza e Almeida, (2012) expõem que:

> Esse profissional precisa ter competência para articular, formar e transformar, diferentemente do professor, cuja especificidade é o ensinar. Visto que o objeto de ação do coordenador pedagógico é diferente daquele do professor, a formação para a docência não garante o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da coordenação pedagógica (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 768).

Desta forma, ao tomarmos a experiência docente como fundante, considerando-se a constituição dos saberes como um movimento em espiral, pode-se afirmar que a vivência do professor iniciante na coordenação pedagógica se configura em um movimento alternado entre as teorias que teve acesso na graduação e a prática que desenvolve na coordenação.

4 OS PROFESSORES INICIANTES QUE ATUAM NA COORDENAÇÃO E OS SABERES EXPRESSOS NAS SUAS NARRATIVAS

Vários pesquisadores tem defendido a ideia de que, para assumir cargos de gestão, o profissional necessita, para além da formação docente, desenvolver os saberes relacionais (PINTO, 2011). Porém, não se pode perder de vista que, para além de saber ouvir, comunicar-se com clareza ou liderar democraticamente o grupo, em uma função de CP necessita-se desenvolver o conhecimento pedagógico que lhe condicione intervir nas situações em que está em atendimento aos professores.

Tendo isso em perspectiva, apresentamos em seguida as narrativas dos professores iniciantes ouvidos nesta investigação, ambos da rede estadual. Identificados, conforme por eles solicitado, como CP Paulo e CP Tatiane.

A CP Tatiane contava com aproximadamente 1 ano de docência na Educação Básica à época da pesquisa, e apenas 6 meses de atuação como coordenadora. Ao ser questionada sobre quais saberes considera necessários para o desenvolvimento da função, ela relata:

> A primeira coisa que eu penso que precisa é ter o conhecimento de como acontece o processo de ensino-aprendizagem, quais são as melhores formas de cada professor pensar nesse processo, avaliar. É o principal, porque o produto da escola é o processo de ensino. Além disso, do ensino e aprendizagem, aí pra que isso seja efetivo a gente precisa de outros conhecimentos, que são os conhecimentos de gestão, são os conhecimentos da própria legislação. (Entrevista, CP Tatiane, 2019).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O CP Paulo, com aproximadamente 4 anos de docência e apenas 3 meses no exercício da coordenação pedagógica, salienta que esta é uma função que exige diversas habilidades, em diversos momentos, com diversas situações.

> Acredito que indispensável como conhecimentos e saberes a questão da legislação, de quais são as nossas atribuições, os limites de nossa atuação dentro da escola, aquilo que é por obrigação legal fazer, penso que isso seja um grande desafio dentro das unidades escolares, saber os limites legais e até onde a gente pode atuar. (Entrevista, CP Paulo, 2019).

Franco (2016, p. 18) contribui ao afirmar que "coordenar o pedagógico pressupõe instaurar, incentivar e produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas". Entretanto, a rotina dos CPs é marcada pelas contradições entre o que é normatizado institucionalmente como atribuição e o que de fato realizam. Essas dissonâncias causam o estreitamento entre o papel profissional e as urgências das soluções cotidianas dos problemas, marcadas pelo "querer fazer e o não saber como fazer" (ibid).

Nesta perspectiva, parte-se da premissa que tanto os saberes docentes quanto os saberes necessários para a atuação na coordenação são forjados na ação desenvolvida, permeados tanto pelas condições de trabalho quanto pela experiência profissional dos sujeitos que desenvolvem a ação.

Ao se referir aos limites de sua atuação preconizados na legislação, o CP Paulo nos remete à Almeida, Souza e Placco (2016, p. 90) que afirmam que as atribuições prescritas na legislação, na relação com as demandas impostas ao CP na escola, "necessitam ser mais bem dimensionadas, de modo a se criarem brechas para que o CP eleja as ações pedagógicas e formativas prioritárias que atendam à realidade de seu contexto escolar." Para além disso, Souza e Placco (2017) mencionam que a formação específica destinada aos CPs deveria contribuir para o próprio coordenador identificar, no seu contexto de atuação, as questões que exigirão dele escolhas e tomadas de decisões, sempre na direção dos objetivos do projeto pedagógico da instituição.

Com relação à sua percepção acerca dos saberes necessários para sua atuação como coordenador, o CP Paulo inicia sua narrativa afirmando que neste ponto é que residem suas necessidades formativas, considerando sua condição de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professor iniciante que está em atuação na coordenação pedagógica. Ele expõe em seu relato:

> Um ponto importante é a questão de lidar com áreas diferentes da minha área de formação, pois são outros saberes que precisamos correr atrás porque na nossa formação não temos esse tipo de universalidade entre as áreas. Além disso, tem a questão das outras modalidades, como sou professor de Filosofia minha área de atuação sempre foi o Ensino Médio, e agora na escola em que estou temos o ciclo de formação humana, a EJA, a Educação Indígena, e todas estas modalidades geram bastante dificuldades e exigem esforço extra no sentido de direcionar corretamente a ação pedagógica dos professores. (Entrevista, CP Paulo, 2019).

Nas situações de iniciantes, o CP pode receber apoio dos outros membros da gestão, ou se converter em um membro à parte, que deverá encontrar caminhos para estabelecer suas relações com o coletivo, visto que, conforme Almeida (2018, p. 20) “o pedagógico se dá na relação entre os profissionais, entre os profissionais e os alunos, na relação destes com os saberes, na relação com a produção do conhecimento – e na articulação disso tudo”. O relato da CP Tatiane evidencia a relevância dessa parceria:

> As defasagens existem né. Essas questões sobre serviço burocrático e de legislação e também a questão de gestão de como liderar de como da melhor forma a tomar decisões de forma coletiva. Eu busco, procurando no tempo que dá, aprendo muito com a outra coordenadora, minha colega de coordenação, o que eu não sei eu pergunto para ela e o que ainda fica dúvida a gente procura junto então a gente tem uma parceria muito grande. (Entrevista, CP Tatiane, 2019)

Por essa compreensão, na constituição de sua ação profissional, o professor que atua na coordenação pedagógica:

> Lançará mão de suas experiências (se já atuou como CP ou professor), de seus saberes adquiridos na formação (inicial ou continuada), mas necessitará, primordialmente, do coletivo da escola apoiando-o, apresentando-lhe o cenário, o contexto, incluindo-o no grupo com os professores e, sobretudo, no grupo de gestores (SOUZA; PLACCO, 2017, p. 16).

Importante ressaltar que os CPs da rede estadual, tal como os sujeitos desta pesquisa, além de realizarem o acompanhamento aos professores iniciantes e experientes, ainda enfrentam o desafio de mediar as ações pedagógicas de professores de áreas de conhecimento diferentes da sua área de formação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Essa complexidade tende a ser acentuada quando o professor que atua na coordenação é iniciante na docência, visto que o conhecimento pedagógico e multidisciplinar ainda está em construção, e este ocorre de maneira cadenciada e articulada às suas experiências na mediação pedagógica.

CONCLUSÃO

Não podemos perder de vista que o CP coordena pessoas, além de processos. Neste sentido, mobiliza na sua realidade hodierna saberes constituídos a priori, ou seja, saberes iniciais, fundados previamente em sua ação docente, por meio das interações e das especificidades do seu contexto de atuação, e por conseguinte mobilizados em favor da ação coordenadora, com finalidade de subsidiar a ação educativa. Para tanto, o CP necessita, minimamente, ter ciência dos processos de ensino e aprendizagem e das concepções teórico metodológicas das áreas de conhecimento.

Pautadas no exposto, coadunamos com a assertiva de Sula e Placco (2017, p. 138) ao inferir que “existem infinitas chaves para acessar os saberes dos CPs, e não haverá pesquisa que dará conta de revelar o inusitado, desvelando na totalidade os saberes mobilizados, os constituídos e os revelados na ação pedagógica”.

Essa pesquisa possibilitou evidenciar que, ainda que estejam no período inicial da docência, os coordenadores pedagógicos investigados percebem a relação existente entre os saberes docentes e sua aplicabilidade em funções de gestão, e de que maneira estes saberes podem/devem estar presentes nas suas rotinas, tanto no que se refere à legislação que regulamenta a sua atuação, quanto à regulação do seu trabalho de acompanhamento e mediação pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda R; SOUZA, Vera L. T de; PLACCO, Vera M. N. de S. Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Est. Aval. Educ**., São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70-94, jan./abr. 2016. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3647/3156. Acesso em 27.jun.2021.

ANDRÉ, Marli E. D.A; VIEIRA, Marili M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda. R.; PLACCO, Vera M. N de S**. O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.** São Paulo: Loyola, 2009.

FRANCO, Maria A. S. Da pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a serre-desenhado. In: **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**: processos e práticas. [e-book]. FRANCO, Maria A. S; CAMPOS, Elisabete F. E. (orgs.). Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 17-31. Disponível em: https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2016/12/A-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-pedag%C3%B3gico-na-escola-processos-e-pr%C3%A1ticas.pdf. Acesso em 20. jun. 2021.

PLACCO, Vera M.N de S.; SOUZA, Vera L.T.; ALMEIDA, Laurinda R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. In: **Cadernos de Pesquisa** v.2 n.147, p. 754-771. Set/dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/abstract/?lang=pt. Acesso em 27. jun. 2021.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, M. Céu (Orgs.). **Ser professor de 1º ciclo** – construindo a profissão. Braga: CESC/Almedina, 2005. p. 13-26. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/3638/2457. Acesso em 28. Jun. 2021.

_____Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 2, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?lang=pt. Acesso em 21. jun. 2021.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpec.** São Paulo, v.4, n.2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297. Acesso em 27. jun. 2021

SOUZA, Vera L. T; PLACCO, Vera M. N. de S. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. PLACCO, Vera M.N de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (Org.) São Paulo: Edições Loyola, 2017.

SULA, Margarete C.; PLACCO, Vera M. N. de S. O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico na creche: os saberes e as rotinas que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais. In: **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. O. (orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 137-160.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7444/4807. Acesso em 28. jun. 2021.

16.5.166 PERCEPÇÕES SOBRE O DESPREPARO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR NO CONFLITO

Fabiana de Oliveira Rigon

Gabrielle Ferreira Lemos

RESUMO

No presente trabalho abordamos a temática do despreparo na formação que a escola e os professores/professoras têm para compreender, lidar com situações que ocorrem o conflito, nem estão preparados para enfrentar a diversidade encontrada no âmbito escolar, e por fim não se sentem capacitados nem seguros para mediar atos de violência ou situações similares. Tendo em vista que essa fragilidade, apontada e enfrentada no âmbito escolar podem apresentar problemáticas quando os, apalavrados, evoluem para ações ou comportamentos violentos acarretando traumas, medos e angústias tanto para os discentes quanto para os docentes. Para discutir a temática temos como referencial teórico, diversos autores os principais utilizados foram: Crispino, Jayme Paviane, Freire e Charlot. O primeiro como auxílio sobre o conceito de conflito, e suas manifestações, na prática, o segundo para compreendermos a origem do termo violência, e na sequência Charlot para apresentar o caráter multifacetado da violência e suas categorias, e por último Freire, para abordar as relações ao ensino-aprendizagem. Sendo assim temos como objetivo, qualificar a formação continuada de profissionais já atuantes e a extensão para estudantes com vistas à sua autoformação no intuito de estar capacitado e seguro para lidar com estas situações, promovendo um diálogo reconstrutivo entre os envolvidos para melhores relações no sistema educacional.

Palavras-chave. Formação docente. Conflito. Âmbito escolar. Professor. Diálogo.

1 INTRODUÇÃO

Ao pensar a formação docente em tempos contemporâneos é preciso ampliar nosso entendimento e reflexões no horizonte, de modo a perceber esse profissional como ser humano na sua dimensão histórica, cultural, social e pessoal dotado de sentimentos e experiências de vida. Em meio às vivências há sonhos como, por exemplo, ingressar em uma faculdade, cursar aquilo que gosta e tem afinidade. Ser professor/professora diz respeito a área da licenciatura, da educação, que surgem através de formas e interações sociais de condução e dinâmicas de ensino-aprendizagem, baseando-se nos conhecimentos acadêmicos e pedagógicos para abordar e explicar conceitos, conduzir discussões, usando a criatividade para atividades práticas com o coletivo desenvolvendo habilidades e compreensão das crianças, jovens e adultos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A discussão sobre a educação e a formação docente está ligada a escola, instituição social, onde os sujeitos nas suas diferenças de origem nacional, ético-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais se fazem presente, esse espaço de interações, manifestações e confrontos de culturas pode gerar situações de violência(s) e tal ação exige nossa atenção e mediação, de modo a encontrar outras ou novas perspectivas para que os conflitos, apalavrados, não evoluam para violência.

Atualmente a temática da violência(s) no âmbito escolar tem ganhado um novo olhar sendo considerado fundamental para compreender situações de conflito, lidar com a diversidade, com a violência ou situações similares. É preocupante quando lemos os dados de pesquisas apontados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que põe o Brasil no topo de um ranking de violência contra professores. Outras pesquisas apontam o aumento de relatos de violência verbal, física e psicológica. Pode se questionar: será que o/a professor/professora está preparado(a) para trabalhar ou enfrentar essas situações? Teve ou há uma formação para prepará-lo? Quais os traumas podem ser gerados? Qual a importância do diálogo e a necessidade de se preocupar com a formação docente? Várias são as perguntas que ao longo do artigo vão ser abordadas.

FORMAS E TIPOS DE VIOLÊNCIA

Segundo o estudo de Jayme Paviani (2016, p. 8) a origem do termo violência, do latim, violente, expressa o ato de violar outrem ou de se violar. O termo parece indicar algo fora do estado natural, algo ligado a força, ao ímpeto, ao comportamento deliberado que produz danos físicos tais como: ferimentos, tortura, morte ou danos psíquicos, que produz humilhações, ameaças, ofensas. As formas de violência são tão numerosas e complexas que vários autores se desafiaram a escrever sobre tal temática conforme seu período histórico e as situações que surgem na sociedade, refletindo a respeito de como se origina, já que os apontamentos e características gerais da violência variam no tempo e espaço, o caráter multifacetado, nas palavras de Charlot (2002), existem três categorias explicativas sobre a violência “na” escola, “contra” ela, e exercida “pela” escola.

Para Charlot a violência na escola é aquela produzida no espaço escolar, sem estar conectada à natureza e às atribuições da instituição acontece quando um

indivíduo ou grupo de pessoas entra na escola para acertar contas das disputas e rivalidades do bairro. A violência à ou para a escola está conectada à natureza e às atribuições/atividades da instituição escolar, quando os discentes ou mesmo pessoas alheias à escola causam incêndios, insultam ou agridem os professores essa violência visa diretamente atingir o prédio da instituição, seus instrumentos de trabalho e/ou aqueles que a representam. E quanto a violência simbólica da escola se refere ao cumprimento das regras estabelecidas mediante imposições de cima para baixo, relevâncias de estereótipos, padronizações, vinculações burocráticas e políticas que representam estruturas sociais injustas, resultando em desânimos e revoltas por parte de estudantes e professores.

A comunicação violenta pode inferir tanto na vida da criança e/ou do adolescente quanto na vida dos docentes, no caso dos discentes pode apresentar danos graves como distúrbios emocionais e/ou psíquicos que poderão acompanhá-los em todo o decorrer de sua vida, além de ser uma prática que afeta o desenvolvimento desses sujeitos na escola, como consequência é comum perceber fragilidades de se concentrar e se relacionar com os demais, agressividade, ansiedade e outras perturbações podem se expor. Sabe- se que para as crianças o ambiente é fundamental, com novas pesquisas foi descoberto que as emoções também têm um papel na aprendizagem e formação do sujeito.

Na opinião de Fonseca (1995) e (Cruz, 1999), sinais de regressões, oposições, narcisismos e negativismos, forma uma autoimagem que condiciona como a criança se enxerga perante a vida, relações sociais, e na escola podendo determinar o quanto e como aprende, em relação aos conteúdos, tem influência na baixa autoestima e fragilidade no autoconceito, impulsividades, falta de controle, de avaliação crítica, de discernimento, de percepção social, de cooperação, de aceitação e de prudência. Os professores também são vítimas quando sofrem agressões tanto verbais quanto físicas, podendo deixar de atuar nas classes devido ao medo, à insegurança e estresse pós-traumático.

FORMAÇÃO DOCENTE E OS CONFLITOS NO ÂMBITO ESCOLAR

É evidente e necessário uma formação continuada que apoie e discuta juntamente com os gestores e professores formas e estratégias para abordar a temática baseando-se nas situações e registros ocorridos no ambiente escolar para

que os sujeitos que ali frequentam tenham melhores relações para um bom convívio. Freire (2014a) aponta “uma ampla ação educativa criticizadora” (p.116), que possibilita um estudo e reflexão no processo educativo para acompanhar as crianças e os adolescentes na emersão, de “uma educação para decisão, para responsabilidade social e política” (p. 117), “possibilitando ao homem a discussão corajosa de sua problemática” (p.118). Podemos salientar a importância do diálogo em que ocorre a interação, a troca de ideias, discussões que buscam um acordo entre os envolvidos ou entre e as partes. Como aborda Freire, "O diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar.” O humanizar-se no ambiente da escola constituindo se um espaço-tempo de vivências, dinâmicas e consciências em um ensino em meio a ética e a moral.

Mas não podemos esquecer que nem todo o conflito é algo ruim, pelo contrário em algumas situações ele é a força motriz de grandes avanços e transformações, Crispino em seus escritos configura conflito como:

> Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender, casar/não casar etc.) ou interpessoal, sobre o qual nos deteremos. São exemplos de conflito interpessoal a briga de vizinhos, a separação familiar, a guerra e o desentendimento entre alunos. (CHRISPINO, 2002, p.15).

Em outras palavras conflito é a diversidade no interpretar e se expressar no mundo, mas se essa diversidade não for bem trabalhada, explanada pode gerar diversas consequências entre elas a violência, quando esse conflito se aprofunda tanto que os envolvidos não conseguem mais enxergar a outra parte, é como se só visualizasse o próprio julgamento e opinião. Na educação temos o conflito como algo inerente do aprender, Piaget em seus estudos, afirma que o aprendizado é a constante violação da zona de conforto, em que separa três etapas de armazenamento: o consolidado, que já sabemos e está em nosso repertório, o que está na zona de conhecimento proximal, que estamos perto de aprender por conta de nossas necessidades, e por fim o que ainda não sabemos, mas que está esperando sua exiguidade ser percebida. Para ele a função do professor é esse indutor enquanto oferece oportunidade de revisar os conteúdos consolidados, possibilita experiências

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de aprendizado e manipulação com o que está em processo de retenção e em simultâneo propicia às crianças novas vivências para perceber novos estímulos e compreensão desse mundo que o cerca.

Sendo assim, nem todo o conflito é algo ruim, pelo contrário, a prática pedagógica só funciona com esses embates, nesse sentido o conflito é necessário como parte integrante da vida e está envolto em qualquer atividade social. Então não devemos procurar acabar com o conflito, nem o considerar algo ruim, pelo contrário devemos buscar compreender o que é, como acontece a manutenção do mesmo para buscar aproveitá-lo, e, ao mesmo tempo prevenir e/ou remediar situação de violência. Ainda no esforço de entendimento do conceito, podemos dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações, Chrispino (2002) reitera que:

> Ao definirmos conflito como o resultado da diferença de opinião ou interesse de pelo menos duas pessoas ou conjunto de pessoas, devemos esperar que, no universo da escola, a divergência de opinião entre alunos e professores, entre alunos e entre os professores seja uma causa objetiva de conflitos. Uma segunda causa de conflitos é a dificuldade de comunicação, de assertividade das pessoas, de condições para estabelecer o diálogo.(CHRISPINO, 2002, pág. 16).

A escola deve ser um local de exposição, com amplitude e possibilidades de diálogos, pois, nela se encontra sujeitos com diferentes histórias e culturas, uma diversidade de necessidades e opiniões porque se ela pretende se colocar como o ambiente preparado para formação humana, precisa ser um local de partilhas e reflexões, portanto um ambiente de diálogo. Faz parte do conhecimento pedagógico entender que o ensino-aprendizagem é um processo, tal prática não é realizada sozinha, nem em qualquer local, ou condição Veiga nos ajuda a entender que o propósito do professor é:

> Professor - é quem seleciona, organiza e apresenta o conteúdo ao aluno, de acordo com um plano que atenda interesses e necessidades das classes, o tratamento do conteúdo, no planejamento de ensino, exige, cada vez mais, originalidade, criatividade e imaginação por parte do professor (VEIGA, 1995, p. 67)

Para conseguirmos atingir a criança temos que buscar conversar com ela em bom tom, vocabulário claro, se colocar na mesma altura, entender que está imersa no mundo infantil, em um processo de exploração do mundo adulto, ao mesmo tempo que está inserida em um tempo, local, história e uma cultura, macro do povo em que habita e em micros culturas da sua família, isso é importante porque a criança vai

aprendendo aquilo que faz sentido para ela, que veja onde e como se aplica, ou seja, a necessidade dele para sua vivência no mundo.

Para realizar o processo pedagógico tem que analisar o contexto, perceber suas influências na escola, no currículo e no planejamento. Para isso é essencial perceber os problemas sociais, da comunidade em que se está inserida, quais conflitos estão em questão, observando os discursos, posicionamentos, valores, e costumes que estão ocorrendo no espaço. A capacidade dessa análise faz com que o conflito seja gestado antes de se mostrar de forma violenta, pelo contrário usufruir dessa oportunidade como recurso para novas aprendizagens, Chrispino (2002) sobre essa questão complementa:

> Em geral, nas escolas e na vida, só percebemos o conflito quando este produz suas manifestações violentas. Daí podemos tirar, pelo menos, duas conclusões: a primeira é que se ele se manifestou de forma violenta é porque já existia antes na forma de divergência ou antagonismo, e nós não soubemos ou não fomos preparados para identificá-lo; a segunda é que toda a vez que o conflito se manifesta, nós agimos para resolvê lo, coibindo a manifestação violenta. E neste caso, esquecemos que problemas mal resolvidos se repetem! (CHRISPINO, 2002. pág 16)

É necessário que diretores, professores e demais profissionais da educação busquem treinamentos, suporte de técnicas e gerenciamento positivas e não violentas em sala de aula para ampliar sua compreensão sobre a violência escolar e suas causas subjacentes, de modo que possam prevenir, identificar e combater sua ocorrência entre os estudantes. A formação e compreensão na perspectiva do trabalho docente de transformar situações de conflito em uma educação corajosa de melhores vivências, é extremamente importante que através do conhecimento, se promovam espaços em que as crises sejam evolutivas e os conflitos não evoluam para violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio às vivências e percepções no âmbito escolar é fundamental o preparo e uma formação continuada para professores/professoras com o objetivo e preocupação com um trabalho em situações de conflito, lidar com a diversidade, com a violência ou situações similares. Através dela é imprescindível distinguir não só os fenômenos violentos, mas compreendê-los e fazer uso do bom conflito como catalisador para perguntas problematizadoras, tendo um papel na prevenção de

violências na instituição em que está. A formação deve estimular um olhar atento e uma escuta sensível que possibilita um pensamento crítico-reflexivo facilitando dinâmicas dialógicas e participativas centrando-se num trabalho conjunto, valorizando as experiências de alunos e de professores, de modo a integrar saberes, diferentes estratégias para uma melhor qualidade de vida, de relações e uma potencialidade de melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Para atingir esse objetivo é necessário um redirecionamento nas práticas educativas, procurando novas condições para realmente formar professores capacitados e seguros para lidar com estas situações, promovendo um diálogo reconstrutivo entre a comunidade escolar visando a reversão do atual cenário de violência no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

Santos, Flávia Maria Teixeira dos. AS EMOÇÕES NAS INTERAÇÕES E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte) [online]. 2007, v. 09, n. 02 [Acessado 4 Julho 2021] , pp. 173-187. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172007090202>. Epub Jul-Dec 2007. ISSN 1983-2117. https://doi.org/10.1590/1983-21172007090202.

Bartholomeu, Daniel, Sisto, Fermino Fernandes e Marin Rueda, Fabián JavierDificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. Psicologia em Estudo [online]. 2006, v. 11, n. 1 [Acessado 4 Julho 2021] , pp. 139-146. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000100016>. Epub 25 Set 2006. ISSN 1807-0329. https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000100016.

ARANHA, Maria Salete Fábio.A interação social e o desenvolvimento humano. Temas psicol. [online]. 1993, vol.1, n.3, pp. 19-28. ISSN 1413-389X

LUCKESI, C.C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, RS, n. 8, jul./dez. 2002.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991a.

PAVIANI, Jayme. Conceitos e formas de violência. In: MODENA, R. M. **Conceitos e formas de violência.** Caxias do Sul: EDUCS, 2016. p, 8-20.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

16.5.167 PERCURSO FORMATIVO TEMPOS DE PANDEMIA: A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS E CONSTRUÇÃO DE NOVAS FORMAS DE ENSINAR

Karine Alves Teixeira Crisoni[2288]

Dalila Maitê Rosa Sena [2289]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre o percurso formativo dos professores e professoras para construção de competências necessárias para o atendimento aos estudantes durante o período letivo excepcional em escolas da rede municipal de Ji-Paraná/RO em função da crise sanitária provocada pelo coronavírus. Diante deste contexto, os professores e professoras precisaram reinventar a prática docente e utilizar os recursos tecnológicos para manter o vínculo com os estudantes e mediar o processo de ensino aprendizagem no ensino remoto. Utilizamos neste estudo uma abordagem qualitativa, tendo como instrumento de produção de dados um questionário com perguntas abertas e fechadas utilizando o google formulário. A Análise dos dados foi realizada de forma descritiva e interpretativa. Dentre os resultados evidenciou-se que a formação continuada foi de suma importância nesse processo de ampliação de novos saberes voltados para mediação tecnológica e que é possível desenvolver novas formas de ensinar e sobretudo de aprender. Identificamos que os professores e professoras estão se posicionando como aprendizes na mediação do ensino remoto, bem como ressignificando a sua prática docente. Além disso, a ampliação dos processos educacionais em direção ao contexto digital precisa ser acompanhada de oportunidades e que formação continuada aos professores e professoras necessita ser aprimorada para que haja bons resultados de engajamento e aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Tecnologias. Pandemia. Ensino Remoto.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia ocasionada pela COVID-19, impactou toda a sociedade e influenciou diversos setores, sejam eles: econômicos, culturais e educacionais. Cada setor se viu obrigado ressignificar suas ações e a escola especificamente se deparou com um grande desafio.

Com a impossibilidade de atender os estudantes de forma presencial, os professores e professoras buscaram alternativas para continuar o processo de aprendizagem e o ensino remoto foi a alternativa encontrada para manter o vínculo dos estudantes com a escola durante a pandemia (SARAIVA; TRAVERSINI;

[2288] Mestra em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia, e-mail:dalila_maite@hotmail.com.
[2289] Graduada em Pedagogia, Secretaria Municipal de Educação, e-mail:karine.crisoni2019@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

LOCKMANN, 2020). Para os autores o uso de ferramentas digitais foi o principal recurso utilizado dentro desse modelo de ensino e os professores e professoras tiveram que reinventar a prática docente em tempo recorde.

O ensino remoto mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) passou a exercer importante papel para a educação, tanto na forma de se comunicar, como aprender e viver. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular é necessário desenvolver competência para "compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais" (BRASIL, 2017. p.9) entretanto, diante do cenário atual, muitos professores e professoras apresentam dificuldades para compreender e dominar ferramentas tecnológicas.

Nessa direção desenvolver competências voltadas para o uso das tecnologias não é uma tarefa simples, como afirma Cordeiro:

> [...] nem todos os educadores brasileiros, tiveram formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais, precisam reinventar e reaprender novas maneiras de ensinar e de aprender. Não obstante, esse tem sido um caminho que apesar de árduo, é essencial realizar na atual situação da educação brasileira (CORDEIRO; 2020, p.10).

Diante dessa realidade brasileira e da necessidade atual em que o uso da tecnologia se apresenta como uma das possibilidades de ensinar e aprender, este estudo tem por objetivo promover reflexões sobre o percurso formativo dos professores e professoras para construção de competências necessárias para o atendimento aos estudantes no ensino remoto.

O interesse em pesquisar a temática surgiu durante uma formação tecnológica promovida pela secretaria Municipal de educação de Ji-Paraná que tinha por objetivo oferecer subsídios aos professores para que pudessem realizar o fazer pedagógico com conhecimentos básicos das principais ferramentas tecnológicas que poderiam ser utilizadas durante a pandemia.

A pesquisa nos forneceu elementos necessários para reflexão a respeito dos principais desafios para a apropriação de conhecimentos e uso de ferramentas digitais necessárias para realização do trabalho diário com atendimento remoto aos estudantes, devido ao isolamento social. Este estudo destacou também a importância de se investir em formações continuadas, bem como investir na autoformação dos profissionais de educação para a busca sistemática de novos conhecimentos para

atualizar a prática docente.

2 A ESCOLA E TECNOLOGIA DURANTE PANDEMIA

A educação segundo Domingues (2019) é um percurso histórico que passa pelas mudanças vivenciadas pelos cidadãos e todos os impactos do corpo social ao longo do tempo. Embora a sociedade já tenha incorporado o uso das tecnologias nos mais diversos setores, na escola essa conquista ainda era um processo em construção, mesmo reconhecendo sua importância e melhorias para a educação.

De acordo com Barbosa (2014),

> O debate sobre os impactos sociais das TIC no sistema educacional não é recente e tem alimentado o fortalecimento de uma agenda para as políticas públicas no campo da educação. Inicialmente focados no provimento de infraestrutura de acesso, os programas de fomento ao uso das TIC no âmbito escolar têm como ponto de partida uma expectativa de profundas mudanças nas dinâmicas de ensino-aprendizagem – sobretudo na busca pela transformação das práticas pedagógicas e por um aumento do desempenho escolar. (BARBOSA, 2014, p.27)

Na contramão dessa realidade, os dados coletados neste estudo mostram que o processo de ensino e aprendizagem pautado pelos recursos digitais deveria ter sido incorporado ao currículo escolar como um meio de desenvolvimento do projeto pedagógico e formações, porém não ocorreu de forma efetiva, apresentando cenário desafiador em meio a pandemia da COVID-19 que trouxe a necessidade de dominar as diferentes ferramentas tecnológicas como possibilidade para o ensino remoto.

O uso das tecnologias segundo Cordeiro (2020, p.5,) “[...] favorece o processo de ensino e aprendizagem de forma mais eficaz e autônoma, com foco no desenvolvimento humano em todas as suas vertentes e voltado principalmente para a realidade [...]” a autora aponta a tecnologia como uma real possibilidade de contribuição para estudantes, atendendo às demandas em que está se vivendo.

Nesse contexto, a escola ainda analógica, se deparou com os desafios no ensino remoto. Para Sibilia (2012, p.16) “[...] a escola é uma tecnologia de época. Ainda que hoje pareça tão “natural”, algo cuja existência seria inimaginável [...]” tendo em vista que tecnologia tem avançado por toda sociedade, entretanto na educação essa evolução acontece com menor intensidade.

A escola frente a essa realidade, passou a enfrentar grandes desafios por não ter inserido as TICs ao currículo e as ações pedagógicas antes da pandemia. De

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acordo com Kenski (2003, p.17) “com o acesso à rede, multiplicam-se as possibilidades educativas”. Esse novo contexto de ensino remoto mostra o quanto a escola precisa se constituir como espaço de conhecimento, de oportunidades, de trocas, de democratização, transformação e criação.

Novas competências vão se apresentando à escola neste contexto de pandemia, deste modo os documentos que regem a educação vêm sinalizando a importância da compreensão e utilização das tecnologias digitais referenciados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), expresso na quinta competência da Base, conforme se lê:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017 p.9).

Atualmente, a grande diferença no processo de ensino e aprendizagem pautado pela tecnologia é que os recursos digitais devem ser efetivamente incorporados ao currículo escolar como um meio de desenvolvimento do Projeto Pedagógico Escolar e projeto de formação continuada voltada para essa temática, tendo em vista que o ensino remoto veio fortalecer essa urgência construção de competências docentes no que ser refere os recursos tecnológicos e ao ensino remoto.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste estudo foi adotada uma abordagem qualitativa. A pesquisa foi realizada com 18 professores da rede pública municipal de Ji-Paraná. Os dados foram produzidos mediante a concordância do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e preenchimento de um questionário com perguntas abertas e fechadas no Google Formulário sobre o percurso formativo e os desafios do ensino remoto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No desdobramento da ação docente o professor necessita desenvolver diferentes saberes frente aos desafios que lhe são apresentados, (des) construindo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sua prática e inovando sua forma de ensinar, aprimorando seu olhar dentro das formações que lhe são ofertadas. De acordo com Oliveira Netto (2005, p.125);

> Dentro desta perspectiva, a formação dos educadores deve favorecer uma reflexão sobre a relação entre teoria e prática e propiciar a experimentação de novas técnicas pedagógicas. Isso não significa jogar fora as velhas práticas, mas, sim apropriar-se das novas para promover a transformação necessária.

Neste contexto as tecnologias apresentam uma característica própria de auto formação, pois, requer que cada professor ou professora busque aprender a manusear esses aparatos tecnológicos digitais de maneira autônoma. Esse caminho de migração dos profissionais para o letramento digital também é um processo de aprendizagem que mobiliza o transpor o saber que a educação atual requer.

De acordo com os dados produzidos nesta pesquisa, no que se refere ao impacto das formações continuadas a respeito do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) 52% dos participantes afirmaram ampliar os conhecimentos sobre as tecnologias digitais, 68,4% relataram que só começaram a explorar algumas ferramentas tecnológicas com o início do ensino remoto e 47,4% conseguiu desenvolver habilidades e pesquisas de auto formação.

Ao refletir sobre essas realidades, percebe-se que os professores têm buscado aprender e também ampliar os conhecimentos no que se refere ao uso das TICs. Conforme Moreira, Henriques, Barros (2020, p. 355) “A educação em rede, pela sua natureza, é um processo que requer o envolvimento profundo dos diferentes atores que nela participam”, desse modo os professores que estão imersos nesse atendimento aos estudantes, ainda que remoto, tiveram que buscar novas estratégias de ensino.

No que diz respeito às ferramentas que continuariam a ser utilizadas com o retorno das aulas presenciais 84,2% afirmou ter interesse em continuar produzir vídeos educacionais, 52% tem interesse em utilizar as redes sociais com foco educacional e 78,9% continuará utilizando o grupo de WhatsApp para interação com as famílias e alunos.

Em relação aos desafios do ensino remoto, 56% dos participantes consideraram esse processo um desafio moderado, 39% consideraram muito desafiador e 6% disseram que não houve desafios.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No que se refere a comunicação e feedback das famílias 63% consideram que foi um processo com desafio moderado e 37% afirmaram não receber retorno das famílias, tornando as ações muito desafiadoras. A respeito do trabalho home office e vida pessoal, apenas 1% não teve problemas em conciliar as atividades remotas a sua rotina, 52% dos participantes tiveram muitas dificuldades e 47% não conseguiram separar o trabalho home office de outras demandas existentes.

Em relação ao percurso formativo, os professores e professoras demonstraram satisfação pelo apoio recebido, ficando evidente na fala de uma das participantes "a formação ampliou meu olhar em relação às minhas expectativas quanto a minha capacidade como um todo, mas principalmente na prática docente (Participante 14)". Percebe-que as formações atuam como aliada a prática docente, trazendo instrumentos de validação do trabalho dos(a) professores(as).

No tocante ao depoimento da participante 14, percebe-se claramente o quanto o percurso formativo contribuiu para o seu crescimento profissional, sobretudo a sua intenção educativa. É nesse movimento que o professor reflexivo, pesquisador e ético, permanece como aprendiz estando aberto para o novo (NÓVOA, 1995; FREIRE, 1996; DAY, 2004; IMBERNÓN, 2011).

Em relação aos desafios do ensino remoto a participante 09 pontua:

> Fiquei mais intencional, mais questionadora das experiências a ser proporcionadas as crianças, mais empatia. A grande questão foi que a situação emergencial me fez abraçar a tecnologia como uma ferramenta pedagógica, na qual nos aproxima das crianças e de seus familiares para uma troca fundamental nesse momento, assim daqui para frente, presencial ou não, só irei ampliar mais meu conhecimento com relação as tecnologias como recursos pedagógicos.

Outro participante reforça a importância da autoformação "Tive que me reinventar para atender as necessidades das crianças, sendo assim procurei melhorar a comunicação por vias antes não usadas e me capacitar em algumas tecnologias que eu não dominava (Participante 03)". A respeito, Imbernón (2011), afirma que o professor também se torna sujeito do próprio conhecimento, configurando, "espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza" (p.19). Desta forma percebemos a importância e a necessidade de buscar outras fontes de conhecimento para aprimorar aquilo que já sabemos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para Nóvoa (1992, p.28), “a ação docente passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio e por processos de investigação de novos modelos de trabalho pedagógico”. Neste sentido, o trabalho docente passa por desafios que o levam a pesquisa, investigação, proposições e recorrentes tentativas a fim de buscar novas propostas para o desenvolvimento de sua ação educativa. Como apresentado no relato do Participante da pesquisa “Confesso que foi muito sofrido, hoje me sinto melhor e também mais confiante. Vou continuar aprendendo para aplicar junto a minha turma (Participante 01)”. Percebemos que essa busca deve ser contínua, enquanto professores e professoras precisamos atualizar nossos saberes constantemente para atender os desafios que vão surgindo ao longo do caminho, no começo tudo parece ser difícil, mas com o passar do tempo vamos aprimorando nossas ações.

Diante do exposto, fica evidente que em meio aos desafios e dificuldades vivenciadas nesse tempo, os professores estão desenvolvendo seu trabalho junto aos estudantes com as condições que lhe são oferecidas, buscando meios para ultrapassar as mais diversas barreiras que esse momento atual os impõe, nas palavras de Gallo (2008, p.49) “nem vencer o caos nem fugir dele, mas conviver com ele e dele tirar possibilidades criativas”. A resiliência profissional tem sido fundamental nesse momento de pandemia e a união entre professores e professoras, às trocas de saberes nas formações e a disponibilidade em aprender novas ferramentas tem sido fundamental para uma educação de qualidade em meio a pandemia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, percebe-se a importância das formações continuadas para a ressignificação das percepções dos docentes frente a necessidade e desafios impostos pela pandemia da covid-19 e ampliação dos saberes voltados para mediação tecnológica, uma vez que foi necessário desenvolver novas formas de ensinar e sobretudo de aprender.

Acredita-se que o processo formativo influencia positivamente para que os professores repensem suas práticas e ampliem seus conhecimentos, busquem diferentes formas e formatos nessa posição de aprendizes em um cenário marcado

por desafios e superações apresentado como possibilidade de fortalecimento da identidade profissional.

Desta forma, ficou evidente que investir em formações que respondam às situações emergentes e também na auto formação, são elementos necessários para mudanças significativas na percepção dos profissionais frente ao atendimento remoto.

Por fim, percebe-se que os professores e professoras estão se posicionando diariamente como aprendizes na mediação do ensino e mesmo diante das crises estão se ressignificando e desenvolvendo novos saberes consideramos que a ampliação dos processos educacionais em direção ao contexto digital precisa ser acompanhada de oportunidades e de formação continuada aos professores e professoras bem como é de fundamental importância que essa estratégia seja continuamente aprimorada e obtenha bons resultados de engajamento e aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA A. F. (coord.). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013. 2014. Disponível em http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_EMP_2013_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 28 de jun. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CORDEIRO, K. M. A. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. **Repositório digital Faculdades IDAAM**. Disponível em: http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157. Acesso em: 29 jun. 2021.

DAY, C. **A paixão pelo ensino**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2004.

DOMINGUES, A. T. A interiorização da EAD nas instituições públicas de educação no Estado do Mato Grosso do Sul: Avanços e perspectivas. Horizontes, **revista de educação**. v. 7, n.14 (2019). Disponível em: Acesso em: 01 maio 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia,** 2020.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NÓVOA, A. (Org). **Vida de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA NETTO, A. A. **Novas tecnologias & universidade**: da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012

16.5.168 PERSPECTIVAS DE PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Caroline Reis Dos Santos [2290]

Fabiano Sales Aguiar[2291]

Luanna Freitas Johnson[2292]

RESUMO

A formação docente é fundamental na construção que efetiva a educação inclusiva, apesar de não ser única nesse processo. No entanto, observa-se que as ações formativas não têm contribuído de forma efetiva para a melhoria no trabalho pedagógico dos professores que atuam na educação inclusiva. Baseados nas discussões de Martins (2007), Chaves (2015), Barroco (2015) e outros autores que discutem a formação docente, analisamos uma atividade realizada no Projeto de extensão intitulado Formação continuada de professores: caminhos teóricos e práticos para a inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar. Os participantes do projeto são professores da rede municipal de educação de Nova Mamoré – Rondônia. A atividade em destaque foi realizada com professores que atuam em escolas da zona rural e teve como objetivo conhecer a perspectiva dos professores acerca do processo de formação. A análise dos resultados indica que os professores têm a expectativa de que os cursos de formação para atuar no contexto inclusivo lhes conceda esquemas de trabalhos predefinidos para serem aplicados em sala de aula. Nesse sentido, os processos formativos precisam ser revistos com vista a subsidiar o docente para pensar e organizar o cotidiano das aulas e em consonancia com tal pressuposto que se desenvolve o projeto de extensão.

Palavras-chave: Formação Docente. Prática pedagógica. Educação inclusiva. Projeto de extensão.

1 INTRODUÇÃO

O movimento mundial em prol de uma sociedade inclusiva perpassa diversos segmentos. Dentre eles, a educação tem sido elencada como um dos principais caminhos para a consolidação de tal sociedade, pois é entendida como importante instrumento de transformação e desenvolvimento social.

Ao destacar a educação como um caminho para a inclusão escolar, somos levados a pensar nos atores escolares que integram esse processo. Dentre eles, está o professor e sua prática pedagógica.

[2290] Acadêmica do Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Rondônia. Membro do Grupo de Estudo Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas. e-mail: carolinereisnorb@gmail.com
[2291] Mestre em Educação. Secretaria de Educação de Nova Mamoré - Rondônia. Membro do Grupo de Estudo Interdisciplinares das Fronteiras Amazônica, e-mail: fabiano.aguiar@unir.br
[2292] Doutora em Educação (DINTER UEM/UNIR). Departamento Acadêmicos d Ciências da Educação - Universidade Federal de Rondônia. Membro do Grupo de Estudo Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas, e-mail: luannajohnson@unir.br

Como agente mediador da educação escolar na perspectiva inclusiva, o professor precisa está instrumentalizado teórica e metodologicamente para promover o ensino que, de fato, oportunize a aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, nos propomos a refletir acerca da formação de professores para atuar com alunos matriculados na escola regular, tendo em vista que a formação é um importante aspecto a ser desenvolvido quando abordamos a educação inclusiva. Para Fávero, Tonieto e Consaltér (2019, p. 99):

> [...] deve-se considerar que a formação continuada de professores, num entendimento formal e acadêmico, é um processo de ensino intencional, inserido em um determinado contexto, que visa à melhoria da prática do professor em sala de aula. Dessa forma, esse processo deve ser criteriosamente avaliado, metodologicamente planejado e não somente improvisado ou alicerçado a partir de pensamentos do senso comum pedagógico (FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2019, p.99).

Entretanto, muitos programas de formação de professores não se articulam com as necessidades profissionais por não se conectarem de forma pontual com os elementos que compõem o trabalho docente. Em algumas situações, aproximam-se apenas da atualização de conhecimentos científicos e técnicos e, em outros, somente a metodologia para o ensino desses conhecimentos.

Fontes (2012), Aimi (2012), Nunes (2013) e Silva (2014) analisaram alguns aspectos da formação docente ofertada pela Secretaria de Educação do Estado de Rondônia e apontaram problemas relacionados ao modelo de formação oferecido aos professores, os quais parecem distantes da realidade das escolas, além de não oferecerem subsídios que propiciem aos docentes compreender e refletir sobre as possibilidades de atuação junto ao público-alvo da Educação Especial.

A respeito dos cursos de formação continuada ofertados a professores, Fávero, Tonieto e Consaltér (2019) mencionam que estes não têm contribuído de forma efetiva para a melhoria no trabalho pedagógico dos professores da educação básica.

Diante deste cenário foi elaborado o projeto de extensão intitulado Formação continuada de professores: caminhos teóricos e práticos para a inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar, visando promover a formação docente a partir de discussões e reflexões sobre a educação escolar do aluno com deficiência matriculado no ensino regular, considerando situações concretas do cotidiano escolar. Para tanto, os participantes do projeto, foram convidados a construir a formação. O

passo inicial foi conhecer as perspectivas dos professores acerca da formação. Os resultados dessa atividade são relatados nesse estudo que está organizado em cinco seções: 1) Introdução, 2) Breve reflexão sobre a formação docente, 3) Metodologia, 4) Apresentação e discussão dos dados e 5) Considerações finais.

O projeto de extensão ainda está em andamento, mas já nos possibilitou identificar que a expectativa docente em relação a formação para atuar na educação inclusiva o que nos impulsiona a propor uma formação que transcenda a mera abordagem de problemas práticos imediatos e suscite uma leitura crítica da realidade ou seja, conforme pontuações de Barroco (2015) pretendemos uma prática formativa leve os professores a compreenderem a educação que realizam, bem como as leis e conteúdo que influenciam a educação escolar do aluno.

2 BREVE REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente no Brasil é marcada por diferentes períodos constituídos de sucessivas mudanças que revelam um quadro de descontinuidade e precariedade em relação as políticas formativas (SAVIANI, 2009). Ao delinear a formação docente em nosso país Saviani (2009) argumenta que apesar da questão pedagógica ter alcançado posição central nos ensaios de reforma desde a década de 1930 ainda não encontrou um encaminhamento satisfatório e, ainda, as políticas não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação docente para o enfrentamento dos problemas da educação escolar.

No que tange à formação de professores para atuar na Educação Especial, o autor assinala que os documentos norteadores dessa modalidade de ensino não apresentam clareza quanto ao tema, deixando-o em aberto. Para ele, esse tipo de formação poderia ser contemplado em sua especificidade no curso de Pedagogia, porém ao consultar as diretrizes curriculares nacionais para do curso, constatou-se que a referência à Educação Especial é claramente secundária.

Para Bueno (1999) a qualificação profissional é fundamental na construção que efetiva a educação inclusiva, apesar de não ser única nesse processo. Ele defende que a inserção da formação docente nas políticas educacionais. Ao analisar os dispositivos legais, o autor observa que há uma falta de clareza em relação a formação dos professores, há uma desintegração no que tange a formação especializada e uma

cisão em relação a formação de professores de modo geral: o professor que é formado para o ensino regular e o professor que é formado para a educação especializada.

Nesse aspecto, Vaz e Garcia (2005) assinalam que as determinações da política da educação especial, principalmente no que se refere à formação do professor, circunscreve um modelo de professor que é projetado para uma dada concepção sobre a modalidade de educação especial. Elas perceberam que a política de formação ou o modelo de formação que se pretende visa atender a essa concepção. O professor de educação especial sugerido nos dispositivos legais é caracterizado pelo domínio do saber especializado e isso o diferencia dos demais profissionais da escola, ou seja, esse professor deve estar preparado especificamente para atender ao público-alvo da educação especial o que o diferencia dos demais profissionais da escola. As autoras destacam que esse modelo que se propõe atualmente se ancora no modelo médico pedagógico e psicopedagógico que implica em avaliações para identificar limitações e faltas. Essa vertente médico-pedagógica presente nos cursos de formação está centrada na deficiência dos alunos e não no processo de aprendizagem do conhecimento escolar. As intervenções estão pautadas no diagnóstico. Atende-se a essa demanda formando-se professores especialistas nas deficiências e em como trabalhar com elas (JOHNSON, 2020).

Diante disso, os estudantes com ou sem deficiência são diretamente afetados, pois o aludido tipo de formação não dá aos professores subsídios para compreender a dinâmica do desenvolvimento e nem o promover através do ensino, conforme afirma Barroco (2015).

> Professores formados deste modo encontram dificuldades em liderar a atividade de ensino para direcioná-la e participar no desenvolvimento de seus alunos, tendo em vista que eles (os professores) nem sempre compreendem o movimento de seu desenvolvimento. A atuação de professores que perdem essa perspectiva, de promover o desenvolvimento de seus alunos, através do ensino, do saber que é característico da escola, incide de modo brutal sobre os alunos com e sem necessidades especiais (BARROCO, 2015. p. 109).

Entendemos que a formação deve subsidiar o professor não apenas em como fazer, apresentando técnicas ou modelos de atuação, mas deve levá-lo a compreender o seu fazer pedagógico. Nesse sentido, Martins (2007) destaca a necessidade de pensar a formação docente como um processo que restitui ao homem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sua qualidade de agente da história, que modifica intencionalmente as condições exteriores.

Chaves (2014) e Martins (2007), concordam que capacitar, formar o professor não é apenas apresentar a ele uma teoria ou uma forma (como fazer). Os processos de formação devem articular os saberes desenvolvidos pelos docentes e os sentidos produzidos por eles, afinal o trabalho educativo é intermediado pelas objetivações e apropriações desses sujeitos.

É preciso pensar um processo formativo que alcance a subjetividade docente, pois a visão de mundo, as concepções, crenças e valores que ele carrega dentro de si, irão mediar sua prática pedagógica frente ao aluno, independente das condições que este venha a apresentar (JOHNSON, 2020).

O projeto de extensão Formação continuada de professores: caminhos teóricos e práticos para a inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar foi pensado em consonância com tais pressupostos.

3 METODOLOGIA

O projeto de extensão Formação continuada de professores: caminhos teóricos e práticos para a inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar é uma parceria entre o Departamento Acadêmico de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia e a Secretaria Municipal de Nova Mamoré e tem como objetivo promover discussões e reflexões a respeito da educação escolar do aluno com deficiência matriculado no ensino regular.

O projeto teve início no mês de maio de 2021 e é realizado por meio de encontros via Google Meet, contando com a participação efetiva de um professor ministrante, um professor mediador e professores da rede municipal, como participantes. Os professores foram organizados em grupos, conforme o campo de atuação: 1) Zona urbana; 2) Zona rural e 3) Classes multisseriadas.

A cada semana do mês acontece o encontro com um grupo e na última semana a equipe do projeto – formada por dois docentes e quatro acadêmicos do curso de Pedagogia - se reúnem para avaliar o encontro e discutir o encaminhamento do próximo encontro.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As temáticas abordadas são decididas em conjunto com os docentes, considerando a realidade vivenciada por cada grupo, pois pretendemos que a formação contribua de forma significativa para subsidiar os professores teórica e metodologicamente no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Nesse artigo, destacaremos o primeiro encontro realizado com professores da zona rural, onde foi proposta uma atividade que buscou conhecer a perspectiva dos professores sobre a formação necessária para a inclusão de alunos com deficiência na escola regular. Os professores foram convidados a responderem um formulário disponibilizada por meio do google forms.

O formulário foi elaborado com questões que abordaram o que indicaria o êxito da formação e os aspectos da prática docente a serem aperfeiçoados para facilitar, de maneira significativa, a aprendizagem do aluno com deficiência.

Descreveremos a seguir os resultados obtidos na referida atividade.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados apresentados nesta seção foram obtidos durante o primeiro encontro do projeto de extensão, onde os coordenadores apresentaram a proposta de formação. No primeiro momento, os professores demonstraram surpresa ao saber que teriam oportunidade de decidir, coletivamente, as temáticas a serem discutidas em cada encontro.

Alguns professores expressaram como estavam se sentindo ao conhecer a propostas da formação, principalmente pelo fato de atuarem em escolas da zona rural a qual apresenta um contexto bem diferente da zona urbana. Para eles, tal fato, deu um significado diferente à proposta de formação.

Para registrar a perspectiva dos docentes em relação à formação foi organizada uma atividade em que deveriam completar frase e/ ou responder algumas questões. Assim, a primeira frase a ser completada foi: “Para mim, esta formação terá sucesso se, ao retornar ao meu trabalho, eu...”

Vale salientar que nem todos os participantes acessaram o link para responder às questões. Alguns alegaram problemas na conexão da internet, outros tiveram dificuldades para abrir o link no aparelho de celular. Desta forma, dos 55 professores

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

presentes, 29 responderam.

No geral, todas as respostas apontaram que o sucesso da formação estaria voltado à aplicação prática em sala de aula e a possibilidade de obter informações sobre como trabalhar com o aluno especial. Apenas, um participante indicou que o sucesso da formação estaria relacionado ao trabalho coletivo, relatando que sem o esforço de todos, nenhuma formação teria efeito.

Quando questionados sobre quais aspectos de sua prática docente deveriam ser aperfeiçoados para facilitar, de maneira significativa, a aprendizagem dos alunos, os professores apresentaram respostas que foram organizadas em três categorizadas: questões tecnológicas, práticas pedagógicas e recursos. No quadro 1 é possível observar cada aspecto apontado.

Quadro 1

Questões tecnológicas	Práticas pedagógicas	Recursos
• Melhorar vídeos aulas • aperfeiçoar a prática tecnológica	• Planejamento de intervenções pedagógicas • Melhor a fala, o modo de expressão • desenvolvimento dos conteúdos. • ensinar com interdisciplinaridade • Compreender e atender as necessidades especiais	• professor auxiliar • Tempo para planejamento • Apoio dos pais e familiares • Ter mais curso de formação

Fonte: Projeto de extensão, 2021.

O estudo realizado por Sampaio e Sampaio (2009) também identificou que muitos docentes têm a expectativa de que os cursos de formação para atuar no contexto inclusivo lhes concederá esquemas de trabalhos predefinidos para serem aplicados em sala de aula. Alguns acreditam, ainda, que o conhecimento que lhes falta está relacionado à conceituação, etiologia e prognósticos das deficiências. Esperam que a obtenção de tais conhecimentos lhes forneça condições de aplicar métodos específicos para a aprendizagem escolar de alunos com deficiência.

Johnson (2020) realizou um estudo com professoras de salas de recursos multifuncionais que relataram que a formação ideal deveria apontar ações que indicassem caminhos para desenvolver a aprendizagem do aluno com deficiência e, ainda abordar em profundidade uma única deficiência.

Entendemos que a prática é fundamental para a promoção da aprendizagem, porém não deve haver dicotomia entre teoria e prática. Nesse sentido, Facci e Lima

(2012) destacam que a prática pedagógica exige do professor estudo constante, baseados em uma fundamentação teórica consistente. E é esta que subsidia o docente para pensar e organizar o cotidiano das aulas.

As autoras entendem que essa sincronia entre teoria e prática não se restringe ao campo da educação especial, pelo contrário, independente da modalidade de ensino, das caraterísticas dos alunos. Tanto no ensino regular quanto no especial, a atuação docente dever transpor a mera aplicação de métodos e técnicas específicas. Na verdade, o professor deve estar consciente do referencial teórico que adota ao conduzir sua prática, buscando conhecimentos sólidos dos conteúdos curriculares, das relação ensino-aprendizagem e dos demais aspectos que envolvem o sistema educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente é considerada um aspecto fundamental para o processo de educação inclusiva. Nesse sentido, muitas ações tem sido empreendidas para subsidiar o professor. No entanto, a prática formativa não tem sido efetiva para instrurmentalizá-lo na educaçãoe escolar do alunos com deficiência.

Na maioria das vezes, as formações acontecem de forma aligeiradas, sem fundamentação teórica, fragmentadas, distante do contexto vivenciado pelos docentes e acabam não cumprindo seu objetivo.

Assim, observa-se a necessidade de uma revisão da maneira como a formação continuada de professores é desenvolvida nos sistemas educacionais. Essa formação deveria acontecer não por obrigação, mas pelo desejo de oferecer rumos à sua profissionalização, de aprender com o outro, de crescer e de fazer crescer. Dessa forma, a formação continuada de professores realmente poderia contribuir de modo mais significativo para a qualificação das práticas docentes. O projeto de extensão aqui mencionado, visa tal contribuição.

REFERÊNCIAS

AIMI, D. R. S. **Políticas públicas para a educação especial em Rondônia**. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

BARROCO, S. M. S. Formación de professores para el desarrollo de la persona com deficiência: contribuciones de la Defectologia. **Revista cubana de alternativas em psicologia**. Vol. 3, n. 7, 2015, p. 104-113. Disponível em: <http://www.alfepsi.org/wpcontent/uploads/2015/01/alternativas-cubanas-en-psicologia-v3n7.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2020.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista**. Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em:<https://abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorevista5.htm. Acesso em: 01 jul. 2021>.

CHAVES, M**.** Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, M.I.; MELLO, S.A.; SILVA, V. P. (Orgs.). **Educação e desenvolvimento**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí. Paco Editorial, 2014, p. 119-139.

FACCI, M.G. D.; LIMA, E. C. A profissionalidade do professor de educação especial: uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A (Org.). **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural:** em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. p.67-92.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. CONSALTÉR, E. Relaxar ou refletir? Um ensaio sobre a formação continuada de professores em escolas públicas do Rio Grande do Sul. **Revista Imagens da Educação**, v. 9, p. 3, p. 95-112, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/45420>. Acesso em: 01 jul. 2021.

FONTES, D. C. **Atendimento Educacional Especializado:** um estudo de caso. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

JOHNSON L. F. **Identificação de necessidades educacionais especiais do estudante com deficiência intelectua**l: da política à prática. Tese de doutorado UEM: Maringá, PR, 2020.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

NUNES, N. M. B. **Formação continuada em Educação Inclusiva**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. R. **Educação inclusiva:** o professor mediando para a vida [on line]. Salvador: EDUFBA, 2009.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.

143-155. 143-155, Apr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 01 Jul. 2021.

SILVA, S.C.G.C. **Formação Docente para os desafios da Educação Inclusiva:** um estudo a partir das Salas de Recursos Multifuncionais em Porto Velho/RO. 2014. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 47-59, mar. 2016. ISSN 2237-258X. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4976>. Acesso em: 01 jul. 2020.

16.5.169 PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA REVISÃO DE LITERATURA

Ana Cláudia Bonachini Mendes[2293]

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo mapear e discutir a produção acadêmica relacionada à formação de professores para a atuação na Educação Infantil, especificamente no Estado de São Paulo no período de 2000 a 2020, para a composição de um quadro de referências para a constituição de uma pesquisa de Doutorado em andamento. Nosso objeto de estudo foi constituído a partir da análise das Teses e Dissertações encontradas nas bases de dados Acervus (Unicamp), Athena (Unesp) e Dédalus (Usp). O processo de busca pelos textos acadêmicos foi orientado a partir da seguinte questão: quais as perspectivas metodológicas embasam os processos de formação de professores da Educação Infantil, no sentido de pontuar as especificidades da docência na Educação Infantil? A análise do material possibilitou a organização em três categorias: formação para professores estruturadas a partir de um tema específico; análise de conteúdo e discurso dos professores e pesquisas do tipo intervenção realizadas em contexto de grupos de estudo e/ou cursos de extensão de curta duração. Como resultado, entendemos que as pesquisas e seus desdobramentos foram fundamentais para compreender e aprofundar o tema em questão e pontuar as necessidades formativas para um trabalho de excelência com potencial para o desenvolvimento pleno das crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil**.** Formação. Produções acadêmicas.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de sua trajetória histórica de aproximadamente 150 anos no Brasil, a Educação Infantil (EI) apoiada nos avanços nos campos teórico e legal, percorreu um longo caminho desvencilhando-se de sua origem compensatória de supostas carências culturais e afetivas das camadas populares. Expandiu significativamente seu atendimento e alcançou expressivos resultados na busca pela melhoria da qualidade de ensino. No decorrer desta trajetória, evidenciou temas que merecem destaque nos debates e discussões atuais a fim de garantir efetivamente a consolidação dos direitos fundamentais das crianças.

> A respeito dos avanços no campo da legalidade, pode-se afirmar que "os avanços na legislação levantam desafios que, na verdade, não são conquistados da noite para o dia. Um primeiro passo, com certeza, diz respeito a mudanças de concepções, crenças e valores que não se transformam de uma hora para outra." (OLIVEIRA, 2011, p.35).

[2293] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista /Unesp-Campus de Marília-SP. Endereço eletrônico: bonachini.thc@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Filho e Nunes (2013) alertam-nos sobre a necessidade de diminuir a distância entre o que é proposto nos documentos oficiais (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2010), no que se refere à criança como sujeito histórico e social de direitos e o que se tem traduzido em orientações e práticas pedagógicas. Seus apontamentos destacam que as conquistas legais evidenciaram a complexidade e os inúmeros desafios que se apresentam para as políticas voltadas para as crianças de zero a seis anos, pois, "as estratégias que vêm sendo adotadas estão longe de alcançar os objetivos da realização de um atendimento que contemple as especificidades das crianças. " (FILHO e NUNES, 2013, p.88)

Assim, as propostas educativas voltadas para a infância precisam estar intimamente relacionadas à maneira com a qual a criança se relaciona com o mundo, aprende e se desenvolve, pois "as mudanças mais significativas de sua personalidade, o conhecimento do mundo físico e social, e a organização e reorganização dos processos de pensamento, de compreensão do mundo e de expressão estão ligados à atividade principal em cada idade." (MELLO, 2007, p. 93). Por esta razão, o respeito e a compreensão dos adultos no que se refere às especificidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas, podem garantir transformações de caráter global e significativa na atividade infantil.

Partimos da hipótese de que a formação continuada é essencial para a compreensão de uma prática pedagógica que acolha a infância, reconhecendo sua dimensão social, histórica e cultural. Tendo em vista que, como atividade prática têm possibilidades de potencializar e ampliar o desenvolvimento profissional do professor.

Dessa maneira, a formação de professores implica o reconhecimento de alguns movimentos, ou seja, o processo de aprendizagem que ocorre primeiramente no coletivo (processo interpessoal) para transformar-se em apropriações teóricas individuais (processo intrapessoal), a partir do contexto das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos. Com isso, ressaltamos que,

> [...] o movimento de desconstrução e de novas elaborações, resultante do confronto entre aquilo que já se conhece – saber cristalizado e difícil de ser abandonado – e um outro conhecimento que se desvela, é o que denominamos de "movimento de formação", condição que propicia uma nova qualidade ao sujeito frente a sua atividade. (SFORNI; VIEIRA, 2008, p. 239)

Assim, afirmamos que a aprendizagem do professor também acontece na lógica marcada pelo movimento externo – interno, do interpsicológico para o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

intrapsicológico. O professor tem, em relação ao seu saber docente, um nível de desenvolvimento real e um nível de desenvolvimento potencial, e é na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) configurada como um espaço próprio das relações de mediação, que as ações de formação devem incidir. (ARAÚJO, 2009).

Essas reflexões motivaram a elaboração da revisão de literatura, cujo o objetivo foi mapear e discutir a produção acadêmica relacionada à formação de professores para a atuação na Educação Infantil. Assim, a pergunta geradora desse trabalho investigativo foi: quais as perspectivas metodológicas embasam os processos de formação de professores da Educação Infantil, no sentido de pontuar as especificidades da docência na Educação Infantil?

Em vista da questão motivadora, realizamos uma busca de dissertações e teses nas fontes de informações digitais orientada a partir dos seguintes objetivos específicos:

- Analisar o que já foi pesquisado sobre o tema para situar minha pesquisa entre os textos acadêmicos localizados;

- Destacar como os processos formativos foram organizados e quais as implicações para as práticas pedagógicas dos professores.

Neste processo de levantamento bibliográfico, utilizamos os descritores formação de professores e Educação Infantil, tendo como base o recorte temporal de 2000 a 2020. Foram encontrados 263 trabalhos no total, dos quais 45 foram selecionados e categorizados para composição de um banco de pesquisa para estudos posteriores.

Na composição deste artigo, explicitamos os caminhos da revisão de literatura e evidenciamos as contribuições científicas que contribuíram na constituição do corpo teórico da Tese de Doutorado em andamento que tem as implicações da Teoria Histórico Cultural para formação de professores da EI, como objeto de estudo.

2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para sistematização dos dados, delimitamos a busca a partir dos seguintes critérios:

- Escolha das bases de dados e informações digitais para pesquisa:

- ACERVUS – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp);
- ATHENA – Universidade Estadual Paulista (Unesp);

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

- DÉDALUS – Catálogo de acervo de livros e teses (USP).

- Definição dos descritores formação de professores e Educação Infantil, intercalados aos operadores boleanos and, or, not;
- Trabalhos publicados entre 2000 a 2020. Utilizamos este recorte temporal, tendo em vista a institucionalização da Educação Infantil proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).
- Tipos de trabalhos analisados: Dissertações e Teses.

A revisão de literatura foi iniciada em setembro de 2020 e concluída em abril de 2021. Os trabalhos foram selecionados e catalogados em quadros para facilitar a leitura durante as ações investigativas da pesquisa em andamento.

Na base de dados Acervus (Unicamp), foram localizados 66 trabalhos. Entre os trabalhos localizados foram selecionados 16 pela proximidade com o tema. Na base de dados Athena (Unesp) foram localizados 85 trabalhos dentre esses, selecionamos 20 para composição do quadro. Na base de dados Dédalus (Usp) foram localizados 112 entre eles, selecionamos 09 para estudos posteriores. A partir disso, nos concentramos em um exercício reflexivo e analítico que resultou na organização dos textos acadêmicos nas seguintes categorias: formação para professores estruturadas a partir de um tema específico; análise de conteúdo e discurso dos professores e pesquisas do tipo intervenção realizadas em contexto de grupos de estudo e/ou cursos de extensão de curta duração.

Nas pesquisas estruturadas a partir de um tema específico para a formação de professores, identificamos como propostas: formação para o cuidar e educar na primeira infância; desenvolvimento da criança nos aspectos físico, afetivo, cognitivo e social; afetividade na educação infantil; corporeidade e Ioga na escola; desenvolvimento psicomotor na infância; o papel do educador de creche; os procedimentos de uma educação ativa; infância, gênero e educação infantil ; transição da Educação Infantil para o Ensino fundamental; ressignificação de concepções e práticas; a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil; Artes na Educação Infantil; educação musical na infância; documentação pedagógica; incorporação de recursos tecnológicos às práticas pedagógicas; formação humana na infância e educação como processo de humanização.

De modo geral, o estudo realizado a partir dessa categoria de análise, revelou a importância de se organizar as formações continuadas pautadas nas necessidades

formativas dos profissionais envolvidos no contexto de pesquisa, desde que tais formações sejam pensadas e elaboradas juntamente com os profissionais, por meio da escuta atenta e do diálogo.

Entre os trabalhos elencados nessa categoria, destacamos a pesquisa de Rodrigues (2003) que em defesa da formação integral do professor, como intelectual orgânico, desenvolveu um projeto de formação construído historicamente pelo movimento de educadores. Para a autora, é preciso garantir um projeto, que se referencie em uma teoria, que dê respaldo e consistência ao trabalho do professor, proporcionando a capacidade de reflexão sobre os problemas educacionais presentes na sociedade e que interferem no seu trabalho cotidiano. Dessa maneira, é essencial que o professor compreenda a dinâmica humanizadora da formação educativa, em seus diversos aspectos, sem perder de vista os determinantes estruturais, políticos e ideológicos, como também as relações estabelecidas no processo educacional de maneira mais direta.

Nas pesquisas relacionadas à análise de conteúdo, discursos, percepções e concepções dos professores no decorrer de processos de implementação de políticas públicas de formação e de trabalho dos professores, identificamos os trabalhos de: Cicone (1995); Andreeto (2014); Silva (2011); Silva (2018); Silva (2019); Azevedo (2007); Medeiros (2018); De Marco (2014); Assis (2014); Almada (2011); Fernandes (2008); Brejo (2012); Dal Coleto (2014) e Zurawski (2009). Compreender as percepções e concepções dos professores acerca dos processos inerentes à Educação, é essencial para pensarmos e instituirmos os projetos de formação de formação, tendo em vista que todas as ações pedagógicas são diretamente influenciadas pela subjetividade dos indivíduos, são elementos que constituem sua identidade docente e são construídos ao longo de sua trajetória profissional. Ademais, a compreensão histórica e crítica de tais subjetividades é um dos fundamentos da formação humana e profissional do professor, pois é preciso que ele tenha clareza que as concepções de aprendizagem carregam uma intencionalidade sobre o tipo de homem a ser formado e sobre o tipo de sociedade a ser gerada.

Nos trabalhos elaborados a partir das pesquisas do tipo intervenção realizadas em contexto de grupos de estudo e/ou cursos de extensão de curta duração, identificamos os trabalhos de: Naciutti (2017); Vignado (2007); Ferreira (2013); Cunha (2006); Silva (2008); Crepaldi, 2008; Fernandes (2009); Lombardi, 2011; Callil (2010);

Cunha (2014) e Silva (2012). O estudo dos trabalhos relacionados a essa categoria de análise evidenciou sua importância para a apropriação teórica do professor com vistas ao desenvolvimento e aprimoramento da prática pedagógica, uma vez que a aprendizagem entre os pares e com parceiros mais experientes tem maiores possibilidades de repercutir na aprendizagem interna. Nesse sentido, o desenvolvimento das crianças depende diretamente do interesse dos professores em aprender para alicerçar teoricamente seu trabalho e sobretudo para superação das práticas equivocadas desenvolvidas com as crianças. Quando não refletimos teoricamente sobre o que fazemos, ou por quê fazemos, alienamos o trabalho pedagógico. Portanto, "o elemento essencial da prática docente é o sentido que tem, para o professor, as ações que ele desenvolve em seu trabalho. Se o sentido pessoal do trabalho não coincide com o significado social deste, considera-se que esse trabalho é alienado [...]" (ALMADA, 2011).

No que se refere às implicações para as práticas pedagógicas dos professores ressaltamos nos trabalhos analisados:

- A adoção de uma referência teórica para direcionamento das ações e intenções formativas e sua relevância para a formação do professor;
- A necessidade de se apropriar das concepções de infância, educação e desenvolvimento humano para aprimorar os fazeres pedagógicos;
- A importância da atividade de estudo do professor como um dos aspectos essenciais de sua profissionalidade;
- Papel do professor como mediador das aprendizagens e sua função primordial em apresentar a cultura em suas formas mais elaboradas para as crianças;
- A relevância da formação em contextos embasadas nas necessidades formativas dos professores e,
- Criação de espaços para discussão, reflexão e trocas de experiências entre os pares.

Em síntese, a revisão de literatura pontou a necessidade de se pensar a formação profissional voltada para as necessidades e especificidades da Educação Infantil, considerando-se a responsabilidade em contribuir para o pleno desenvolvimento da criança pequena. Os estudos reafirmam a necessidade de se considerar o professor como sujeito ativo, intelectual e reflexivo em seu processo de formação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do desenvolvimento desta breve revisão de literatura sobre a formação de professores para a Educação Infantil no estado de São Paulo, permitiu a composição de um quadro teórico acerca dos aspectos que mais se destacaram nas pesquisas. Assim, foi possível identificar as perspectivas metodológicas embasam os processos de formação de professores da Educação Infantil, no sentido de promover uma educação de qualidade para as crianças. O material selecionado foi categorizado sob três aspectos: formação para professores estruturadas a partir de um tema específico; análise de conteúdo e discurso dos professores e pesquisas do tipo intervenção realizadas em contexto de grupos de estudo e/ou cursos de extensão de curta duração. A partir da categorização do material, observamos que as pesquisas têm buscado tratar dos aspectos referentes às especificidades da docência na Educação Infantil ao propiciarem conhecimentos teóricos e metodológicos que compõem um currículo voltado para a formação integral da criança, tais como: as múltiplas linguagens, o movimento corporal, os jogos e as brincadeiras, ludicidade, afetividade o cuidar e educar nas ações educativas.

Quanto aos trabalhos que analisam as concepções e subjetividades do professor, pontuamos que tais pesquisas são organizadas de modo a promoverem o entendimento de concepção de criança como sujeitos histórico-sociais, produtora de conhecimentos, protagonista, ativa, capaz, competente e sobretudo dotada de inteligência.

Por fim, os trabalhos voltados para a formação continuada, enfatizaram a escola como espaço legítimo para a constituição da identidade docente, tendo em vista a necessidade de se formar um profissional com conhecimentos voltados para as finalidades da Educação Infantil e que levem em consideração a responsabilidade em contribuir para o desenvolvimento pleno da criança. Assim, entendemos que as pesquisas e seus desdobramentos foram fundamentais para compreender e aprofundar o tema em questão e pontuar as necessidades formativas para um trabalho de excelência com potencial para o desenvolvimento pleno das crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ALMADA, F.A.C. **A formação do professor de Educação Infantil no curso de Pedagogia de um centro universitário:** uma análise a partir da Teoria Histórico-Cultural. 2011. 171p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, SP, 2011.

ANDREETO, V.G. **Reggio Emilia e San Miniato:** experiência em política pública para a qualidade da infância. 2014. 141p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2014.

ARAÚJO, E.S. Mediação e aprendizagem docente. In: **Encontro Nacional De Psicologia Escolar e Educacional ABRAPEE**: Construindo a Prática Profissional Na Educação Para Todos, IX, 2009, São Paulo. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009, p. 1-15.

ASSIS, T.P. **Formação Contínua em Serviço**: o olhar do professor. 2014. 198p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP, 2014.

AZEVEDO**,** P.D. **Os fundamentos da prática de ensino de Matemática de professores da Educação Infantil municipal de Presidente Prudente/SP e a formação docente.** 2007. 245p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP, 2007.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.

BRASIL (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho.

BRASIL (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394.

BRASIL (2009). Resolução CNE/SEB 5/2009, estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União.

BREJO, J.A. **Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010)**. 2012. 282p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2012.

CALLIL,M.R.S. **Formar e formar-se no berçário**: um projeto de desenvolvimento profissional no contexto de um Centro de Educação Infantil. 2010.223p. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da cidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CICONE, V.I.V.B. **Implantação do Programa de Educação pré-escolar (PROEPRE) em Leme-SP**: mudanças ocorridas na prática pedagógica de professores face a uma inovação educacional construtivista. 1995. 226p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1995.

CREPALDI, R. **Formação em contexto**: a contribuição de grupos de pesquisa para o desenvolvimento profissional na educação infantil. 2008. 212p. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da cidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CUNHA, R.C.O.B. **Pelas telas, pelas janelas:** a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas. 2006. 288p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2006.

CUNHA, S.M. **Eu canto pra você**: saberes musicais de professores da pequena infância. 2014. P.168p. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

DAL COLETO, A.P. **Percursos para a construção de indicadores da qualidade da Educação Infantil.** 2014. 466p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2014.

DE MARCO, M.T. **Percepções de professoras de escolas públicas de Educação Infantil acerca de sua formação e prática educativa**: o caso de Medianeira/PR. 2014. 127p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, SP, 2014.

FERNANDES, I.M.B.A. **Música na escola**: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública. 2009. 349p. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da cidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERNANDES, J.G.D. **Desvelando uma instituição de Educação Infantil**: uma experiência de formação em serviço com profissionais da primeira infância. 2008.131p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP,2008.

FERREIRA, C. R. **Labirinto de perguntas**: reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola. 2013. 279p.Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2013.

FILHO, A. L. G. & NUNES, M. F. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a História e a Política. In: KRAMER, S. NUNES, M.F., CARVALHO, M.C. (orgs.) **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP. Papirus, 2013. P. 67-88.

LOMBARDI, L.M.S.S. **Formação corporal de professoras de bebês**: contribuições da Pedagogia do Teatro. 2011. 266p. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da cidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARIANO, 2015. **Música no berçário**: formação de professores e a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. 2015. 259p. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da cidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MEDEIROS, R.M.P.C. **Plano Municipal de Educação**: formação e valorização dos professores de Educação Infantil. 2018. 249p. Dissertação de Mestrado Profissional em Políticas Públicas. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca, SP, 2018.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas contribuições na perspectiva histórico- cultural. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

NASCIUTTI, F.M.B. **Travessias – o grupo como fonte de desenvolvimento profissional.** 2017. 201p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2017.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais de educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011. P. 35-42.

RODRIGUES, V. **A formação política do professor de educação infantil**: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências no modelo neoliberal. 2003. 185p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2003.

SILVA, C.R. **Concepções de professoras de Educação Infantil sobre um programa de formação continuada**. 2019. 173p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, SP, 2019.

SILVA, R.A.G. **Formação de professores de Educação Infantil:** perspectivas para projetos de formação e de supervisão. 2011. 280p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP, 2011.

SILVA, R.A.G. **O desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil no curso de Pedagogia com o apoio de projetos de formação e de supervisão.** 2018. 311p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP, 2018.

SILVA, S.S. **Matemática na infância uma construção, diferentes olhares**. 2008. 234p. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da cidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, T.D.M. **Trajetórias de formação de professoras de Educação Infantil**: história oral de vida. 2012.256p. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da cidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VIGNADO, J. **Desafios da construção de uma proposta de trabalho coletivo docente referenciada na investigação-ação na formação continuada de professores da Educação Infantil.** 2007. 246p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2007.

ZURAWSKI, M.P.V. **Escrever sobre a própria prática**: desafios na formação do professor da primeira infância. 2009. 171p. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da cidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

16.5.170 PIBID E SABERES DOCENTES: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA

Stephanie Gonçalves Joi[2294]

Márcia Regina Onofre[2295]

RESUMO

O presente artigo trata-se de um estudo acerca do início da docência, uma fase considerada de transição entre a formação inicial e o exercício profissional considerada decisiva na carreira do professor, permeada por desafios e perspectivas. Tendo em vista essa premissa e visando colaborar com o aprofundamento de pesquisas nesse campo, objetivamos com esse estudo, investigar os conhecimentos e saberes provenientes da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e as contribuições desse processo formativo na atuação de professores em início de carreira. Nosso recorte de pesquisa está voltado para a análise de professores da educação básica, egressos do curso de Pedagogia/UFSCar e que foram participantes do programa entre os anos de 2015 a 2017. Com o aporte teórico de autores como Huberman (1997); Nóvoa (1999); Tardif e Raymond (2000), Tardif (2002); Mizukami, et al. (2014). A pesquisa de natureza qualitativa, e de um estudo exploratório-descritivo foi desenvolvida, por meio, de questionários com questões fechadas e abertas direcionados a 18 professores. Os dados coletados foram analisados e organizados em seis eixos de análise. Os resultados apontam a parceria consolidada entre universidade e rede de ensino; a possibilidade de uma identidade de grupo colaborativo; o reconhecimento do licenciando como futuro profissional; uma maior segurança no início da carreira; e, portanto, uma maior articulação entre os saberes da formação e os saberes da experiência.
.

Palavras-chave: PIBID. Pedagogia. Saberes profissionais. Início da docência. Professores educação básica.

1. INTRODUZINDO A TEMÁTICA

Este trabalho é parte de uma dissertação de mestrado que discute os saberes profissionais de professores em início de carreira que são egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, visando assim, fazer uma análise desse paralelismo na percepção desses professores iniciantes e egressos do programa. Tendo como objetivo compreender a atuação desses profissionais em início da carreira, que aqui destacamos como sendo os três primeiros anos da docência. Debruçamos-nos, portanto, nessa fase inicial, pois pesquisas apontam a fragilidade na atuação desses

[2294] Mestranda no Curso de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, stegoncalves90@gmail.com;
[2295] Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, professora associada na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, marciaronofre@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

profissionais nos primeiros anos da atuação profissional, e ainda, investigar quais os saberes provenientes da participação no PIBID, e as contribuições desse processo formativo na atuação de professores em início de carreira.

O PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério de docentes para a educação básica (BRASIL, 2013), que oferece bolsas aos alunos de licenciatura para acompanharem as salas de aula da rede pública brasileira, de modo que alinhem a teoria e a prática e aproximem as universidades públicas às redes de ensino selecionadas a participarem, com o intuito de melhorar e contribuir com a qualidade da educação brasileira.

No Brasil, o programa teve seu primeiro edital lançado no ano de 2007 voltado para as licenciaturas da área de exatas. Somente em 2009 o PIBID amplia o seu raio de alcance passando a incorporar outras licenciaturas como o caso da pedagogia, tendo por princípios norteadores incentivar a formação docente; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial; inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas; - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes; contribuir para a articulação entre a teoria e prática. Ao longo desses quase 15 anos de história o PIBID lançou 10 editais, concedeu 221.036 bolsas de estudos e envolveu 1307 universidades, incluindo o PIBID Diversidade.

Na UFSCar o programa iniciou em março de 2009 com o intuito de colaborar com a formação inicial dos licenciandos e com a formação continuada dos professores da Educação Básica (PIBID/UFSCar, 2013), pensada com o objetivo de direcionar ações compartilhadas, norteadas por seis eixos temáticos, elaborados em 2008. Numa perspectiva interdisciplinar os projetos do PIBID/UFSCar foram divididos em subprojetos envolvendo as diferentes áreas de licenciaturas. A inserção do curso de Pedagogia ao programa PIBID/UFSCar São Carlos iniciou-se em 2010 com um subprojeto que objetivava a promoção da participação dos licenciandos em atividades de ensino na escola pública e um trabalho colaborativo entre os professores da universidade e da educação básica proporcionando uma postura investigativa no grupo com a premissa da melhoria das ações nas escolas e da qualidade de aprendizagem dos alunos, para o real exercício da cidadania e para a valorização dos alunos como sujeitos de sua história e de sua atuação no mundo (CRUZ et al, 2014).

No subprojeto da Pedagogia/UFSCar as ações abordavam temas atuais e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contextualizados. Neste sentido, todas as atividades eram discutidas, planejadas e orientadas previamente, promovendo a organização, a coerência, a reflexão e o aprofundamento teórico das ações que iriam ser efetivadas no campo de ação. (CRUZ et al. 2014).

Segundo o Relatório Subprojeto PIBID/Pedagogia UFSCar – Campus São Carlos (2016), a elaboração das atividades é desenvolvida em oito eixos centrais, articulados com os eixos centrais: a) sensibilização de estudantes para a aprendizagem e valorização do conhecimento; b) educação e trabalho; c) educação, trabalho e formação; d) reflexões sobre a avaliação; e) fortalecimento das relações escola/aluno/comunidade; f) ação desenvolvimento curricular; g) discussões, reflexões e desenvolvimento de situações de aprendizagem; h) comunidades de aprendizagem. Tais eixos envolvem o fortalecimento da relação entre os estudantes e a comunidade em que a escola está inserida, valoriza os saberes dos alunos e promove discussões.

É importante destacar o quanto esses eixos foram sustentados pela coletividade, o trabalho colaborativo com as escolas e a parceria entre universidade e rede.

2. APRESENTANDO OS APORTES TEÓRICOS

As bases de sustentação do estudo voltaram-se para os autores do campo da epistemologia da prática e da profissionalização do ensino (TARDIF, LESSARD, E LAHAYE, 1991; HUBERMAN, 1997; NÓVOA, 1999; MARCELO, 1999; TARDIF E RAYMOND, 2000, TARDIF, 2000, TARDIF, 2002; MIZUKAMI, et al. 2014). Nosso recorte para o entendimento de que o início da carreira docente é uma fase crítica se comparado a tudo o que aquele docente possui de experiências, o “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural” é um confronto inicial duro e complexo, trazendo a desilusão e o desencanto da profissão (TARDIF E RAYMOND, 2000, p.226).

Sobre essa questão, Mizukami et al. (2014) nos alerta que os professores em início de carreira muitas vezes se deparam com situações que não sabem resolver e devem usar habilidades e conhecimentos que ainda não adquiriram, fazendo com que aprendam a “sobrevivência” dentro do ambiente escolar.

Para Huberman (1997) o desenvolvimento de uma carreira é um processo e

não uma série de acontecimentos e os primeiros anos e experiências são considerados um período de sobrevivência. Por isso devemos dar a importância necessária a essa fase, oferecendo suporte, programas que ajudem a minimizar essa frustração docente ao entrar na sala de aula nos primeiros anos de carreira.

Os professores mesmo que em início de carreira trazem consigo uma série de saberes que são adquiridos através da experiência (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991; TARDIF E RAYMOND, 2000), experiência essa decorrente também do seu tempo de estudante da educação básica ou licenciando e bolsista do PIBID. Os saberes dos professores podem ser pessoais, advindos da formação escolar, da formação profissional, dos programas e livros usados no trabalho, ou vindos da experiência (TARDIF, 2002).

Para Tardif (2002), portanto, existem múltiplos saberes docentes, diversas fontes sociais de aquisição desses saberes e diferentes modos de constituí-los em seu trabalho docente. O saber docente é definido como um saber plural e através de sua definição apontada pelo autor, esse saber remete muito à prática adquirida em programas de formação.

De acordo com Tardif (2002) esse saber além de plural, é temporal e compósito. Neste sentido, “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. (TARDIF, 2000, p. 15).

3. DESCREVENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, por envolver a obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN E BIKLEN, 1994; LUDKE E ANDRÉ, 1986).

A pesquisa foi realizada por meio de um estudo exploratório-descritivo (SELLTIZ et al. 1965) que nos permitiu colher informações fidedignas e maior familiaridade com o problema, para torná-lo mais explícito (GIL, 2002).

No caso, da presente pesquisa utilizamos questionários com questões abertas e fechadas elaboradas no Google Docs uma ferramenta que antes já era muito utilizada e no atual cenário da pandemia (COVID-19) em que vivemos se fez ainda

mais necessária e tem ajudado o meio acadêmico com o andamento de pesquisas científicas, assim foram enviadas aos e-mails de licenciados egressos do PIBID/Pedagogia UFSCar participantes do programa entre os anos de 2015 a 2017.

Elegemos esse tipo de estudo, pela possibilidade de exploração e descrição do grupo de egressos, pela obtenção de dados e análise de um grupo em específico, ampliando a compressão das percepções para uma representatividade maior. Verificando quais saberes embasam seus primeiros anos de docência, investigando com exatidão a sua formação inicial e ainda aprofundar nas características desse grupo em questão de forma a compreender a realidade que os cerca.

4. ANALISANDO OS DADOS PRODUZIDOS

O estudo foi desenvolvido com base na resposta de 18 egressos do subprojeto PIBID/Pedagogia UFSCar, analisados e organizados em cinco eixos de análise.

No primeiro eixo ‘perfil identitário dos participantes’ foram feitas perguntas aos participantes sobre seu perfil identitário, incluindo sua idade, estado civil, gênero e número de filhos. A faixa etária dos participantes variou de 22 a 35 anos, 94,4% são mulheres, 72,2% solteiras e 83,3% não possuem filhos, todos de nacionalidade brasileira e com a naturalidade do interior do estado de São Paulo. Esses dados revelam que são mulheres jovens (ALMEIDA, 1998; CARVALHO, 1998), que estão na fase de investimento da profissão (MARCELO, 1999; HUBERMAN, 1997) e, portanto, num movimento crescente se autoconhecer como profissionais, buscando o reconhecimento do status da profissão (NÓVOA, 1999).

No segundo eixo de análise ‘perfil profissional dos participantes’ foi solicitado aos participantes descreverem suas experiências profissionais no âmbito da educação nos últimos três anos. Sobre essa questão, a maioria das participantes informou estar exercendo a carreira docente na educação básica. Outro dado relevante refere-se às quais atividades oferecidas pela UFSCar esse egresso teve a oportunidade de participar. As respostas foram unânimes em revelar que participaram de alguma atividade oferecida pela universidade, dentre eles, grupos de estudos, congressos, seminários e projetos de extensão. Esse dado mostra o engajamento dessas profissionais desde o curso de formação inicial e, suscita um olhar atento para o perfil dos participantes de programas de indução que, na maioria das vezes são escolhidos

por revelarem uma postura de comprometimento com o curso e com as atividades relacionadas à área acadêmica.

A primeira questão, analisada no terceiro eixo 'percepções da formação inicial', referiu-se aos principais saberes que esse egresso mobilizou durante seu tempo como bolsista do programa, provenientes do curso de graduação. Para os egressos, os saberes disciplinares e curriculares, articulados aos saberes da experiência profissional foram fundamentais para o aprofundamento da formação e do campo profissional. De acordo com Tardif (2014) os professores também devem apropriar-se de um conjunto de saberes durante a formação que os permitam olhar para a experiência profissional, aliando a teoria e a prática fugindo do modelo aplicacionista ditado ao longo dos anos nos cursos de formação.

Ainda sobre essa questão, Nóvoa (2019) defende a proposta de que a formação e a profissão devem ser seladas por um "espaço entre-dois" colaborando para a compreensão de que a universidade e a escola devem estabelecer uma ponte no processo de indução profissional quebrando as barreiras do distanciamento presente nos cursos de licenciaturas, promovendo a constituição de uma "casa-comum" em que todos sejam atores do processo de formação.

A segunda questão desse eixo discorreu sobre a contribuição do curso de pedagogia para a inserção profissional. Sobre esse ponto todos os participantes alegaram que o curso ofereceu toda a teoria necessária para sua inserção profissional, e que, esse aprofundamento, permitiu um olhar diferente para a atuação em sala de aula. Os professores relataram ainda que se sentiram "seguros" quando entraram em uma sala de aula e constituíram um "pensamento crítico" em relação às problemáticas enfrentadas no dia a dia da sala de aula e que essa base sólida também os ajudou na aprovação dos concursos públicos para o ingresso na carreira.

De acordo com Tardif (2002) os saberes que os professores mobilizam ao ensinar são temporais, plurais e compósitos e, neste sentido, quando melhor a formação inicial, melhor será a base de sustentação para o desenvolvimento na carreira profissional, principalmente nos primeiros anos da docência.

No eixo quatro intitulado 'percepções da participação no PIBID' ao serem questionados se as ações do PIBID colaboraram de alguma forma para a atuação profissional, todos os 18 foram unânimes em responder que sim, o programa contribuiu de forma significativa em suas atuações. Para complementar esse eixo,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

foram perguntados aos professores se eles achavam que a atuação seria diferente se eles não tivessem participado do programa. As respostas foram unânimes em reconhecer que a atuação seria completamente diferente, já que o PIBID trouxe experiências e oportunidades enriquecedoras, possibilitando-os atuarem dentro das salas de aula com maior segurança.

Ao pedirmos às contribuições que PIBID proporcionou para a formação, os participantes responderam que o PIBID trouxe para eles a experiência que eles não teriam adquirido participando dos estágios obrigatórios, eles conseguiram enxergar a realidade das escolas públicas, o saber planejar uma aula, preencher cadernetas, relatórios e toda a parte burocrática de uma escola e ainda vivenciar na prática o convívio com colegas de trabalho e gestão escolar.

Esse dado só vem a comprovar o que os estudos de Bozzini et al. (2018) já haviam alertado a respeito das potencialidades do PIBID na melhoria da condição da atuação profissional do professor, devido a estrutura que aproxima as Instituições de Ensino Superior (IES) da educação básica pública, por ser o único programa a olhar as professoras e professores da educação básica como co-formadores e por ampliar a inserção da licenciando em seu campo de trabalho, realizando maior interação teoria-prática.

Para concluir as questões feitas nesse eixo pedimos para os participantes citaram quais saberes eles acreditavam terem adquirido no programa e mobilizaram em sua atuação docente. Observamos nas respostas que o domínio e dinâmica da sala de aula foram destacados como os saberes provenientes de sua experiência no programa. O saber lidar com o aluno, respeitando o seu ritmo de aprendizado e desenvolvimento também foram apresentados nas respostas como aprendizagens significativas das vivências em campo.

O quinto e último eixo de análise ‘percepções da experiência/início da docência’ foram agrupadas três questões abertas, dentre elas trouxemos para o trabalho duas delas.

Na primeira questão foi perguntado aos egressos do PIBID quais as maiores dificuldades encontradas na sua inserção profissional como docente e identificamos nas falas dos participantes que o sistema educacional, ou seja, “as burocracias”, relacionamento com o corpo docente (a maioria pessoas mais velhas) e o relacionamento com os pais foram as principais dificuldades encontradas pelos

egressos quando ingressaram em sua carreira docente. Ao serem questionados quais foram os meios para sanar essas dificuldades no início de suas carreiras, os participantes nos revelaram que buscaram a ajuda de pares mais experientes foi o que mais os ajudaram nesse início, não esquecendo também da ajuda de cursos de capacitação e dos colegas dos grupos de pesquisa.

Essa possibilidade de colaboração foi apontada em várias pesquisas (BOZZINI et al. 2018; CRUZ et al. 2014; SOUSA, 2010) como sendo um dos pilares de sucesso do PIBID, ao permitir a troca de experiências, a parceria e o diálogo entre os professores em exercício e os professores em formação.

5. REFLETINDO SOBRE O ESTUDO

Este trabalho nos permitiu compreender a atuação dos egressos do PIBID que se encontram em início de carreira docente e a identificação de quais os saberes provenientes dessa participação e as contribuições do mesmo na atuação de professores em início de carreira. Os dados nos revelam que o PIBID tem potencializado em seus participantes um espírito crítico e investigador da prática profissional, a possibilidade de uma formação mais sólida e, consequentemente, uma maior segurança no início da docência.

Ainda que não alcançasse a maioria dos licenciandos, o PIBID contribui, significativamente, ao longo de quatorze anos de história, com a formação de alunos de diferentes cursos de licenciatura em nosso país, oportunizou uma relação mais próxima entre a universidade e a escola básica, possibilitou a formação inicial e continuada de futuros professores, professores das redes de ensino e das universidades.

Essa é a máxima da contribuição do PIBID ao permitir ao licenciando se reconhecerem como profissionais em processo, em busca da compreensão do que é ser e sentir-se professor, de se constituírem nas adversidades, nos desafios e perspectivas que a prática propõe, embasados nos saberes da experiência e da formação, em prol do fortalecimento da profissionalização do ensino (TARDIF, 2002; NÓVOA, 1999).

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo. UNESP. 1998.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOZZINI, I. C. T; ONOFRE, M.R; SANTOS, I. M. S; SEBASTIANI, R. (Orgs.) **PIBID UFSCar: uma parceria colaborativa entre universidade e escola.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 247p.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão 2019**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01072020_RELATORIO_GESTAO_PDF_F.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

CARVALHO, M. P. de. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, 1998.

CRUZ, E. M. R.; CINQUETI, H.C.S.; ONOFRE, M. R.. **Formação inicial de professores: vivências e reflexões.** In: Eliana Marques Ribeiro Cruz; Heloisa Chalmers Sisla; Márcia Regina Onofre. (Org.). PIBID e processos formativos: o início da docência na formação inicial. 1o.ed.Curitiba: Appris, 2014, v., p. 41-61.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

HUBERMAN, M.. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, n. 4, 1997.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N.. **Formadores de professores e educação a distância: algumas aprendizagens.** In: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali; Daniel Mill. (Org.). Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. 1ed. São Carlos: EDUFSCAR - Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2014, v. 1, p. 149-172.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTCH, M.; COOK, S. M. **Métodos de pesquisa das relações sociais**, São Paulo: Herder/EDUSP, 1965.

SOUSA, M. C. **PIBID/UFSCAR: Espaço de formação compartilhada entre professores da educação básica e licenciandos.** EDUFSCar: São Carlos, 2010.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc**., Campinas, v. 21, n. 73, p.209-244, dez. 2000..

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação,** Porto Alegre: Pannonica, v. 4, p. 215-233, 1991.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.171 PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTES

Tiago Pereira Gomes [2296]

RESUMO

O trabalho docente no campo educativo tem realçado discussões pertinentes sobre os professores iniciantes que adentram as escolas para contribuir no processo formativo de crianças e jovensda Educação Básica. Estes deparam-se com desafios da docência relacionados à aplicabilidadedos conceitos teóricos na prática. Esta pesquisa objetiva discutir os desafios do trabalhode professores iniciantes no contexto da Educação Básica, considerando a importância das experiências formativas para o seu desenvolvimento profissional. Parte-se do pressuposto de queos momentos dialógicos estabelecidos nos espaços de formação inicial e continuada colaborampara o saber fazer de professores no início de carreira. Este estudo está apoiado nas discussões de André (2012), Garcia (1995), Nóvoa (1995;1999), Papi; Martins (2010), Tardif e Lessard (2014),entre outros. A metodologia da pesquisa utilizada neste estudo é a narrativa, considerando ashistórias de vida pessoal e profissional de dois professores iniciantes de duas cidades do interiordo estado do Piauí, os quais participaram de uma entrevista narrativa. Os dados evidenciaramque a formação inicial de professores contribui para o desenvolvimento profissional na escola, e que os diálogos com professores experientes possibilitam a construção de saberes, favorecendouma prática pedagógica reflexiva e atenta às singularidades dos alunos. Elucidaram, ainda, queos desafios que esses professores enfrentam estão implicados no acompanhamento da rotina escolar, desde o planejamento a ações didáticas pedagógicas exigidas pelo sistema de ensino.

Palavras-chave: Formação Inicial e Continuada. Professores Iniciantes. Trabalho Docente. Teoria. Prática.

1 Narrativas Iniciais

As pesquisas sobre a formação de professores na Educação Básica têm se destacado, inicialmente, pela compreensão dos marcos históricos desse processo no cenário brasileiro, destacando-se os estudos de Gadotti (1999), Gatti e Barreto (2009), Savianni (2007), Severino (2001) e outros pesquisadores que realçam esses marcos como relevantes para a interpretação e análise da atual situação da educação no país.

Nesta pesquisa, consideram-se os pressupostos históricos a partir da segunda metade do século XX, momento em que ocorre a primeira manifestação de preocupação com o processo formativo docente para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (GATTI, 2010), quando predominava um modelo pedagógico didático centrado no conteúdo e na forma direcionada ao ensino tradicional. A legislação orientadora da formação de professores no Brasil foi desencadeada a partir de 1960, que, conforme Gatti e Barreto (2009), favoreceu o estabelecimento do ensino nacional.

[2296] Doutorando e Mestre em Educação UFPI, Universidade Federal do Amazonas, ti-pg@hotmail.com.

A existência das leis n.º 4.024/61, n.º 5.540/68, n.º 5.692/71, n.º 7.044/82 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais n.º 9.394/96 (LDBN) (BRASIL, 1996) permitiram a organização e estruturação da formação de professores, mediada por propostas e reflexões decorrentes da trajetória formativa desses profissionais, de modo a atender as necessidades da prática pedagógica no contexto escolar, favorecendo o domínio teórico e prático reflexivo diante da realidade em que se apresentam os protagonistas desse trabalho docente.

Outro aspecto que merece destaque é a exigência da formação superior do docente para atuar na educação básica, que, de acordo com a LDBN, o profissional deve ter formação em curso superior de licenciatura em universidades, institutos superiores de educação e/ou faculdades privadas, desde que tenha credenciamento no Ministério de Educação e Cultura (MEC) e seja autorizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores, formuladas em 2002, trouxeram avanços significativos quando se trata da relevância das competências pessoais, sociais e profissionais que envolvem o trabalho docente na Educação Básica e, principalmente, do campo da pesquisa, da práxis educativa e da construção do conhecimento em uma visão sócio- histórica.

Esse documento corrobora as aprendizagens que devem ser imbricadas na ação-reflexão- ação como estratégias resolutivas de problemas, contribuindo na formação de professores iniciantes, bem como, na dinamicidade entre o saber e o fazer docente, por intermédio das práticas curriculares e estágios supervisionados, autonomia docente, flexibilidade do ensino, aprendizagem, interação, comunicação e relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, pautados nos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa.

Nessa direção, os estudos de Nóvoa (1995, p. 25) esclarecem que a formação pessoal e profissional docente deve “[...] estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de (auto) formação participada”. Dessa forma, pensar a formação de professores é perceber que estes têm um espaço- lugar histórico social e cultural, que se desenvolve no processo da construção de sua história de vida pessoal e profissional. Implica no pensamento reflexivo, crítico e autônomo subjacentes a uma prática libertadora e emancipatória, ou seja, “[...] um trabalho livre e criativo sobre os

percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional" (NÓVOA, 1995, p. 25).

Este estudo parte da necessidade de aprofundar discussões sobre o trabalho docente no contexto da Educação Básica, considerando as narrativas de professores iniciantes, mediadas pelas experiências formativas que obtiveram durante a trajetória professoral nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma rede municipal do estado do Piauí. Esta pesquisa objetiva, portanto, discutir os desafios do trabalho de professores iniciantes no contexto da Educação Básica, considerando a importância das experiências formativas para o seu desenvolvimento profissional. A tessitura discursiva que abarca estes escritos inicia-se com os registros introdutórios apresentando uma contextualização sobre a formação de professores, fundamentada nos aspectos legais e no objetivo do estudo. Este trabalho apresenta, inicialmente, realces sobre o trabalho docente na Educação Básica; em seguida, é apresentada a metodologia da pesquisa, as narrativas de professores iniciantes e os registros finais.

2 NARRATIVAS METODOLÓGICAS

A narrativa é a metodologia e método utilizados nesta pesquisa, por se considerar as histórias de vida de professores iniciantes com base nas experiências vivenciadas no início de sua carreira docente na Educação Básica. As vozes que são evocadas nas narrativas, sejam orais e/ou escritas, permitem ao pesquisador adentrar-se no universo subjetivo do pesquisado, propiciando a compreensão dos fatos narrados, alicerçados nos estudos de Clandinin; Connely (2000), Pinnegar; Daynes (2007), Riesmann (1993), Carter (1993), Stephens (1992) e Jovchelovitch; Bahuer (2010).

Os dados foram analisados conforme as orientações de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) que propõem, em suas orientações, seis etapas para a análise de conteúdo das narrativas: pré-análise, clarificação do corpus, compreensão do corpus, organização do corpus, organização categorial e somatório das histórias de vida.

Apresentamos, a análise das narrativas de professores iniciantes da Educação Básica das redes municipais de duas cidades do interior do estado do Piauí. Suas respostas foram obtidas por meio de uma entrevista narrativa, a fim de atender ao objetivo do estudo. Por questões éticas, os participantes desse estudo não terão seus

nomes revelados, resguardando, assim, sua identificação. Em virtude disso, utilizamos, como codinomes, Montessori e Guimarães Rosa.

3 NARRATIVAS DE PROFESSORES: REFLEXÕES DA PRÁTICA

A compreensão acerca do trabalho e desafios de professores iniciantes na Educação Básica tem sido alvo de pesquisas em Educação, destacando-se os estudos de André (2012), Papi e Martins (2010), Schulman (2005), Marcelo (1998), entre outros aportes teóricos que abarcam essa discussão evidenciando registros relevantes para a constituição da identidade docente. As narrativas de professores iniciantes, nessa direção, são apresentadas nos registros a seguir, considerando as entrevistas narrativas realizadas com dois professores em início de carreira de duas cidades do interior do estado do Piauí, formados em Pedagogia, com pós-graduação lato sensu e com experiência de 3 a 5 anos como servidores públicos na rede municipal.

Foram realizadas cinco questões abertas, com o intuito de alcançar o objetivo do estudo e, assim, tecermos diálogos teóricos reflexivos acerca da temática em foco. Nessa perspectiva, os participantes da pesquisa foram questionados sobre os desafios que encontraram no início da carreira docente, obtendo-se como respostas:

> Os desafios que encontrei, além da questão salarial, foi a falta de recursos e o espaço da sala de aula que não é tão adequado para a realização de algumas atividades (Professora Montessori).

> Muitos desafios que encontrei no início de minha carreira docente, entre eles: a sala de aula superlotada, tinha uma turma com 38 alunos, no 5º ano, com dificuldades de aprendizagem, na sua maioria, não sabiam ler, escrever e calcular. Não tinham acompanhamento familiar e viviam em total abandono pela gestão por acreditar que essa turma não tinha como avançar. Eram conhecidos como os 'abençoados da escola'. A ausência de recursos, responsabilidade de gestão era outro fator que percebi nesse processo (Professor Guimarães Rosa, grifo do autor).

A desvalorização do trabalho docente, em nosso país, tem provocado discussões intensas, principalmente para os professores iniciantes que se deparam com uma realidade difícil no espaço escolar, desde as instalações físicas da escola, como a falta de recursos para o melhor desempenho de suas atividades docentes. Outro aspecto mencionado nas narrativas está implicado nas dificuldades de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprendizagem que os alunos apresentam, devido a diversos fatores, como desenvolvimento psíquico, cultural, social e motor das crianças, ao longo de sua fase escolar, dificultando seu progresso para os anos seguintes.

Pensar nos desafios de professores iniciantes é compreender a ação didática desse profissional, que, de acordo com Libâneo (2011, p. 88), "[...] significa um tipo de trabalho na sala de aula em que o professor atua como mediador da relação cognitiva do aluno com a matéria". Intenciono dizer, ainda, que a indisciplina presente nas ações dos estudantes, neste estudo, está relacionada à falta de gestão escolar e de sala de aula, e pode estar relacionada à ausência de orientação pedagógica, contribuindo para uma ação diretiva de ensaio-erro, ou seja, esses professores conseguem atendimento à demanda pedagógica depois de muitas tentativas e insucessos didático-pedagógicos, favorecendo desmotivação e falta de estímulo para o retorno à escola.

Conforme Gadotti (1998, p. 125), "[...] o pensamento pedagógico nutre-se da prática dos educadores, ao mesmo tempo que também a ilumina: a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo". Assim, os conceitos negativos atribuídos pela escola a turmas e alunos com dificuldades devem ser vistos como a ineficácia do trabalho de gestão e, principalmente, como falhas no processo formativo dos profissionais que atuam na escola. É preciso compreender que o ambiente educativo requer profissionais capacitados e que atendam às singularidades desse espaço, que é plural e diverso, nutrindo-o de práticas iluminadoras e proativas.

A família, como primeira instituição social do indivíduo, tem que colaborar nessa construção de desenvolvimento escolar. Assim, a escola tem que provocar ações que norteiam a participação e colaboração formando parceria, daí a importância da gestão escolar que deve realizar seu trabalho de forma transparente, democrática, ativa e que conquiste a comunidade escolar para avanços e sem preconceitos internos. Para tanto, os pesquisados responderam em relação à receptividade pelos docentes e gestão da:

> Fui bem recepcionada pois já conhecia alguns componentes da equipe e alguns já conheciam a minha metodologia de trabalho, pois foi onde realizei o meu estágio supervisionado. (Professora Montessori).
>
> A recepção pelos docentes foi legal, foram bem receptivos, porém rápido. A gestão escolar me recebeu, cumpriu os procedimentos burocráticos de documentação e com uma orientação vazia, rápida já me encaminhou para a sala de aula, a fim de que os alunos não ficassem ociosos. Fui com um

> planejamento já pronto, para aplicar em uma turma que não conhecia, tive muitas dificuldades. Passei quase três meses para encontrar o perfil da turma para trabalhar. (Professor Guimarães Rosa).

A importância do acolhimento de professores iniciantes no contexto escolar torna-se relevante por estabelecer uma relação de parceria e aceitação pelos membros da equipe. Outro ponto positivo a se discutir é o retorno do professor estagiário como professor efetivo na escola campo de estágio, haja vista que a participação e conhecimento da rotina metodológica e didática da escolar favorecerá um trabalho eficaz e colaborativo.

A escola como instituição socioeducativa deve assegurar que seus professores sejam recebidos com afeto, possibilitando laços de união entre docentes e gestão escolar (LIBÂNEO, 2011). Não se pode atribuir trabalho ao professor iniciante sem dialogar, orientar e apresentar a escola como um todo, desde a estrutura física, o perfil da turma, a missão, objetivos e metas ressaltados no Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como a sistemática de avaliação e rotina escolar.

A ausência desse diálogo acarreta insatisfação por parte do professor iniciante e, muitas vezes, não aceitação da equipe escolar, por entender que esse profissional ainda não atende às necessidades formativas dos alunos na escola e que pode atrapalhar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, como também nos projetos extraclasse, argumentos estes que são reproduzidos na carreira docente.

Giroux (1988, p.23) salienta que "[...] as instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitindo em seu papel de educar os docentes como intelectuais." Pode-se, assim, inferir que a gestão escolar tem que estar preparada para o recebimento e acompanhamento didático-pedagógico de professores iniciantes, que, mesmo cumprindo, na maioria das vezes, o estágio probatório, precisam de orientação e formação continuada para que realizem um trabalho docente na Educação Básica de modo a atender as especificidades dessa etapa de ensino. No que se refere a como a formação inicial auxilia no desenvolvimento da prática docente, os professores relataram o seguinte:

> Enriquecendo minhas práticas pedagógicas além de me ensinar a buscar mecanismos que tornasse meu trabalho mais eficaz (Professora Montessori).

> A formação inicial foi minha base sólida para o desenvolvimento de minhas ações pedagógicas na escola. As disciplinas diversas que me formaram foram essenciais para a minha formação. Pude perceber que a teoria e a prática são realmente concretizadas na sala de aula. E que sempre

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> precisamos retomar a teoria para responder e direcionar a nossa prática (Professor Guimarães Rosa).

As narrativas expressam a importância das aprendizagens docentes durante o trilhar formativo inicial, garantindo saberes teóricos para sua aplicabilidade na prática, oportunizando diálogos múltiplos reflexivos e críticos da ação educativa. Assim, reafirmam que a formação inicial é o alicerce para o desenvolvimento profissional, no que se refere à educação. Pode-se dizer que ela norteia de forma teórica e prática o trabalho docente, por meio de saberes e fazeres decorrentes da trajetória formativa, estabelecendo no futuro professor uma relação entre os pressupostos teóricos com a prática nos estágios supervisionados, momento em que os licenciandos têm a possibilidade da reflexão na/da ação educativa.

Apontam a importância da formação continuada para o aprimoramento dos saberes da formação inicial, estando em consonância com as concepções de Nóvoa (1995, p. 25), que é enfático ao expressar que o trabalho docente reflexivo e crítico sobre as práticas e sua reconstrução "[...] não se esgota logo na graduação, quando o professor recebe o certificado, mas perdura durante sua prática educativa, quando estes vão construindo a sua competência profissional."

As aprendizagens formativas obtidas pelos docentes no início de carreira dão suporte para o seu desenvolvimento profissional, no entanto, estes necessitam de aprimoramentos de sua prática que devem ser flexibilizados pela formação continuada, garantindo saberes necessários para o seu trabalho docente na Educação Básica. Em relação às aprendizagens obtidas com os professores experientes que possibilitaram uma melhor prática docente, os pesquisados relataram o seguinte:

> Sim. Nos meus horários vagos observava o trabalho do colega para aprimorar o pouco do que já sabia (Professora Montessori).

> Os professores experientes contribuem muito na minha prática, me ensinam sobre o planejamento, como lidar com os alunos indisciplinados. Elas me ensinam também como conversar com as famílias, e principalmente na confecção de material. Nós trabalhamos coletivamente, apesar de que no início tive que ganhar a confiança de cada uma da equipe (Professor Guimarães Rosa).

As experiências adquiridas ao longo da carreira docente produzem sentidos e significados no fazer educativo, traduzidas pelas experimentações didático-metodológicas exercidas em um caminhar formativo do ensinar e aprender.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Marcelo (1998) exemplifica que a entrada na profissão docente pode ser fácil ou difícil, dependendo das relações entre o grupo escolar e de como se constituiu seu trabalho docente, definindo como positivo ou negativo, ou seja "[...] os professores em seu primeiro ano de docência são estrangeiros em um mundo estranho, mundo que ao mesmo tempo conhecem e desconhecem" (MARCELO, 1998, p. 63).

O ser professor não está atrelado apenas ao processo formativo inicial, pelo contrário, está no ser e fazer-se professor, atuante com crianças e jovens, oportunizado por meio da prática o desenvolvimento de habilidades e competências relevantes para o ensinar e aprender. Assim, o contato direto com professores experientes favorece saberes múltiplos, pelo fato de que esses profissionais acumulam práticas pedagógicas e docentes que foram vivenciadas ao longo de seu trabalho docente. Desse modo, no que diz respeito à relação teoria e prática no exercício profissional docente, os professores relataram:

> Foi um pouco complicado, porque no momento que se encontra o ensino temos que aplicar um pouco de tudo que nos foi ensinado na teoria, principalmente na era tecnológica na qual estamos vivenciando a cada momento de nossas vidas. (Professora Montessori).
>
> A teoria e prática ocorre durante todo o meu trabalho. Para atender às crianças com dificuldades de aprendizagem, recorri aos estudos teóricos da Psicologia da Educação, Educação Inclusiva e demais disciplinas. Para ensinar à turma, usei os conhecimentos da Didática, da Filosofia, das Metodologias e demais disciplinas da minha formação em Pedagogia. Tive dificuldade no início porque aliar teoria e prática não é fácil, mas ocorre no processo. (Professor Guimarães Rosa).

Os professores enfatizam que a relação teoria e prática acontece no trabalho docente em que realizam, de acordo com as percepções das ações didático-pedagógicas que realizam, fazendo uma reflexão sobre os desafios que emergem da sua atuação, confirmando nesse realce a afirmação de Souza (2001, p. 7) a qual especifica que a teoria e prática "[...] constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência [...]."

A indissociação teoria e prática é definida como uma complementariedade da outra, na relação de interdependência. Não há prática sem teoria, e assim vice-versa, formando a práxis docente na mediação entre esses pares, colaborando para a elaboração e/ou construção de práticas pedagógicas e docentes que norteiam a ação educativa no âmbito da escola promovendo o ensinar e aprender de modo qualitativo.

Os dados assim elucidados indicam que os desafios de professores iniciantes estão implicados desde a sua ação didática metodológica nos espaços de salas de aula, bem como na articulação da teoria e prática, acompanhado da sistematização dos processos de ensino-aprendizagem exigidos pelos sistemas de ensino e, principalmente, pela gestão da escola.

Expressam, ainda, que as aprendizagens docentes adquiridas com os professores experientes são mobilizadoras de saberes que possibilitam uma melhor organização didático-pedagógica e interferem positivamente no trabalho docente, provocando a (re)elaboração de conceitos, favorecendo um ensinar e aprender de forma dinâmica, autêntica e considerando as ações coletivas como aspectos relevantes para o sucesso de sua prática na escola.

4 NARRATIVAS FINAIS

A partir do exposto neste estudo, evidenciou-se que a formação inicial docente tem sua valorização no que concerne às competências do ensinar e aprender, que, consequentemente, são aprimoradas pela formação continuada, que tem o intuito de qualificar as ações práticas didático- metodológicas com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino e os índices de desenvolvimento da Educação Básica.

Desse modo, o estudo sobre trabalho docente na Educação Básica mediado pelas narrativas de professores iniciantes visou uma discussão sobre os desafios do trabalho desses profissionais, ressaltando a importância das experiências formativas para o seu desenvolvimento docente. Partiu-se do pressuposto de que os momentos dialógicos estabelecidos nos espaços de formação inicial e continuada colaboram para o saber fazer de professores no início de carreira.

É importante mencionar, nessa perspectiva, que a formação para o trabalho docente não está relacionada somente ao planejamento didático-pedagógico e sua aplicabilidade, mas, principalmente, na compreensão dos processos educativos, na singularidade, contexto social e cultural de cada criança e/ou jovem, bem como nas intencionalidades educativas para a formação humana. Está implicada no saber-fazer didático pedagógico, como práxis social estabelecida nas relações de transformação do ensino em aprendizagem, consubstanciado no fazer subjetivo da satisfação pessoal e profissional. Tem singularidade nas histórias de vida experienciada pelas

vivências do campo social e cultural, exigindo competências, habilidades e atitudes desenvolvidas ao longo do percurso de formação de professores iniciantes.

5 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. Políticas e programas de apoio a professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.

BRASIL. lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 mar. 2020.

CARTER, K. The place of story in the study of teaching and teacher education. **Educacional Researcher**, Washington, v. 22, n. 1, 1993.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry:** experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

GADOTTI, M. História das Ideias Pedagógicas. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.
GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1998.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 51-76.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: http://www. scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf. Acesso em: 9 abr. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL. G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 90-113.

LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança:** diferentes olhares para a didática. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.

MARCELO, C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 9, p. 51-75, 1998.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG, v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010.

PINNEGAR, S.; DAYNES, J. G. Locating narrative inquiry historically. In: CLANDININ, D. J. **Handbook of narrative inquiry:** mapping a methodology. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage, 2007.

POIRIER, J; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Celta, 1999.

RIESSMAN, C. **Narrative analysis**. California: Sage, 1993.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D"Água, 2001.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y ensenãnza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de currículum e formación del profesorado**. Granada-Es: UGr, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: www.ugr.es/ local/recfpro/Rev9ART1. Acesso em: 03 mar. 2020.

STEPHENS, J. **Linguague and ideology in children's literature**. New York: Longman Publishing, 1992.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2015.
SOUZA, N. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS, 22., 2001, Londrina. Anais [...]. Londrina, 2001. p. 5-12.

16.5.172 PRÁTICA DOCENTE: PLANEJAMENTO CONTEXTUALIZADO

Ana Paula Dallagassa Rossetin[2297]

Beatriz Maria Zoppo[2298]

Marilda Aparecida Behrens[2299]

RESUMO

O planejamento está incorporado nas práticas cotidianas do ser humano, desde as mais simples como a elaboração de um cardápio para o café da manhã até as mais complexas, como a aquisição da casa própria. Todas as metas que se pretende atingir precisam ser planejadas. As metas devem ser claras e as estratégias bem definidas, para que objetivo seja atingido com êxito. Na escola, não é diferente. O planejamento é indispensável para a prática de modo a prever ações que visem o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Muitos aspectos devem ser considerados ao realizar um bom planejamento, tais como, considerar o ambiente, o conteúdo a ser trabalhado, o aluno, o conhecimento prévio dos estudantes, dentre outros. O presente artigo tem como objetivo apresentar a relevância da construção do planejamento para a efetivação da prática do professor na atualidade, na tentativa de compreender o que é planejamento escolar sob a ótica do pensamento complexo. Por meio de uma análise qualitativa realizada a partir de entrevistas orais com profissionais da educação, foi possível levantar as fragilidades dos professores do Ensino Fundamental I de uma escola pública com relação a compreensão e ao desenvolvimento de seus planejamentos de suas práticas pedagógicas. Os resultados apresentados mostram que o planejamento ainda é compreendido como uma prática docente, cujo objetivo mais relevante é elencar os conteúdos que serão trabalhados em sala. E aspectos como a própria ação-reflexão-ação são deixadas em segunda ordem pelo professor.

Palavras-chave: Planejamento. Prática Docente. Contextualização educacional.

1 INTRODUÇÃO

O planejamento está presente no cotidiano de todos, desde as ações mais simples, ainda que inconscientes, como caminhar até um determinado local, escolher a roupa a ser vestida usar pela manhã, o cardápio do dia, até as mais complexas, como planejar uma viagem, a escrita de um livro ou um curso de formação.

No âmbito escolar, o planejamento é um grande aliado ao trabalho docente sendo necessário "eleger metas e objetivos de organizar ações para atingi-los, acompanhando sua consecução e reorganizando-as, na medida do necessário [...] e

[2297] Pedagoga, Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER), Doutoranda em Educação (PUCPR), anapdrossetin@hotmail.com.
[2298] Pedagoga, Mestre em educação em Ciências e em Matemática (UFPR), Doutoranda em Educação (PUCPR), beazoppo@hotmail.com.
[2299] Professora titular no Programa de Pós- Graduação em Educação da PPGE-PUCPR; Coordenadora do Grupo de Pesquisa-PEFOP Paradigmas Educacionais e Formação de Professores, marildaab@gmail.com.

de definir, selecionar e organizar "conteúdos" que deverão ser tematizados por meio de ações didáticas distribuídas no tempo e no espaço escolar" (ROJO, 2001, p.01).

É um processo contínuo de reflexão a respeito de todos os aspectos escolares: comunidade, ambiente físico, conteúdos, aprendizagem individual de cada aluno, tempo de aprendizagem, a prática do docente. Todas essas premissas fazem do planejamento de aulas algo complexo de ser bem desenvolvido, permitindo que o professor possa olhar para além dos conteúdos escolares, refletindo sob a ótica da complexidade (MORIN, 2001), agregando ao planejamento atividades afetivas, acolhedoras, pensado para o estudante, refletindo na maneira como ele aprende, como ele sistematiza, como interage com a aprendizagem, com seus pares (comunidade escolar), permitindo o diálogo, trocas, ativando o pensamento autônomo e facilitando as dinâmicas e práticas compartilhadas, com todos os atores envolvidos.

Neste sentido, busca-se a partir de diálogos entre os profissionais de educação de uma escola pública de Curitiba, compreender o que é planejamento escolar sob a ótica do pensamento complexo? E se os professores que lá atuam sabem que suas práticas estão aportadas no pensamento complexo?

2 PLANEJAMENTO DOCENTE: FRAGILIDADES E POSSIBILIDADES

A realidade educacional atual necessita cotidianamente de mudanças, com a intenção de se ofertar uma educação de qualidade e significativa e nesta circunstância busca-se uma formação contínua de qualidade e que atenda essas preocupações, visando trabalhar com os professores de maneira articulada com assessoramentos junto aos seus planejamento.

Há necessidade de considerar uma tessitura com infinitas relações entre a realidade, o rol de conteúdos elencados pela rede escolar, no caso a rede municipal. A elaboração do planejamento além da visão epistemológica que caracteriza o currículo precisa levar em conta a amorosidade, a afetividade, o acolhimento, trazendo para dentro dos planejamentos o que Morin (2002) destaca como "Poesia e Prosa", prosa enquanto estrutura de planejamento e poesia no encantamento do belo para estimular o estudante e o próprio professor a produzir aulas contextualizadas com as vivências dos estudantes. Segundo Morin (2002, p. 136-139) "O estado poético é um estado de emoção, de afetividade, realmente um estado de espírito. [...] Esse estado

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pode ser alcançado na relação com o outro, na relação comunitária, na relação imaginária ou estética".

Para a elaboração de um planejamento, elencou-se alguns elementos fundamentais destacados no infográfico:

Figura 1: Elementos fundamentais do planejamento

Fonte: as autoras (2021)

Buscando fortalecer desta maneira, o trabalho do professor, realizado a partir de um planejamento bem estruturado e pensado nos e para seus alunos. As possibilidades a partir desses nortes são imensas, mas continuam sendo variáveis de acordo com o contexto em que a comunidade escolar está inserida, detalhe esse que deve ser observado e inserido no planejamento por cada professor.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Conteúdo

Os conteúdos são pré-determinados pelas Diretrizes Curriculares, seja por instituição de ensino privada ou público, sempre atendendo a legislação do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Tais conteúdos, muitas vezes, chegam aos professores com visão fragmentada, com propostas separadas por ano, trimestre e em uma sequência gradual de conhecimento a serem abordados.

O professor possui autonomia para adequar seu planejamento de acordo com o desempenho e interesse do seu aluno ou turma, para Santos (1995, p.65), "é importante considerar que existe uma diferença entre o currículo formal (escrito) e o currículo real (prática de sala de aula)".

É interessante que o conteúdo seja trabalhado seguindo uma sequência didática, que "é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais" (ARAÚJO, 2013, p.323), podendo utilizar uma temática de interesse dos alunos e esgotá-la, abordando-a de diferentes perspectivas realizando um aprofundamento ao assunto abordado.

Ambiente e recurso

Pensar no ambiente escolar ao planejar é indispensável (FUSARI,1990), pois nele existem muitas variáveis. Cada atividade programada para ser realizada com os alunos necessitada de um determinado local e recursos para acontecer, e tudo isso necessita ser pensado antecipadamente, ao planejar.

Aluno

Não existe uma pessoa igual a outra, pensando nessa perspectiva o professor em sala de aula convive diariamente com vários alunos, cada um com sua especificidade, e apesar de não ser uma tarefa fácil, ele deve procurar conhecer cada uma delas para conseguir fazer com que seu aluno tenha uma aprendizagem significativa (PELIZZARI, 2002).

O papel do professor transcende o de simplesmente dar aula, pois para que ocorra a aprendizagem ele deve estar atento ao todo e adequar seu planejamento, ainda que seja algo trabalhoso, a realidade momentânea.

Instigar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O ser humano é movido pela curiosidade, e com os alunos não é diferente, um bom planejamento deve instigar os estudantes, fazendo com que se interessem pelo conteúdo a ser trabalhado.

Qualquer conteúdo possuí algo interessante, uma curiosidade ou aplicabilidade que poderia despertar no aluno um olhar diferenciado para ele, ou ainda uma forma lúdica de apresentá-lo aos estudantes. O professor deve planejar ações que instiguem o processo investigativo do conhecimento (BEHRENS, 1996).

Conhecimento prévio

O conhecimento prévio do aluno é o ponto de partida para se construir um bom planejamento (PELIZZARI, 2002), pois por meio dele é possível elencar o que e como será trabalhado.

No início do ano letivo é imprescindível que seja feita uma avaliação diagnostica com cada estudante, podendo verificar seu conhecimento prévio, para permitir o desenvolvimento do planejamento das aulas. Porém, essa avaliação permite visualizar somente o conhecimento no que diz respeito aos conteúdos e não suas experiências vividas.

Prática

Colocar em prática o que trabalhamos ajuda com que o aluno veja significado no que foi estudado e atrai a atenção do mesmo, tornando sua aprendizagem significativa.

> Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender [...], em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo[...] (PELIZZARI, 2002, p.38).

É necessário cautela ao se interpretar a palavra prática, pois fazer a mesma conta de adição inúmeras vezes, por exemplo, não é colocar o conteúdo em prática, mas oferecer vivências que permitam a prática, como por exemplo, ir com os alunos ao mercado, cada um com um determinado valor em dinheiro, devendo eles escolher os produtos, somar os valores para saberem se podem comprá-los ou não, deixá-los pagar a conta e receber o troco sim, isso é praticar, dar sentido ao conteúdo trabalho, fazer com que eles percebam sua utilidade no cotidiano real.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Avaliação

A avaliação da aprendizagem do estudante não pode ocorrer exclusivamente num único momento da aula, com instrumentos específicos, embora algumas vezes isso seja necessário. A observação dos alunos durante o desenvolvimento das atividades, orais ou escritas, é importante para avaliá-los futuramente, portanto uma estratégia de avaliação é fazer anotações sobre o desenvolvimento ou participação do estudante durante as aulas. A avaliação é um processo continuo e envolve múltiplos recursos. No momento da avaliação é importante ter o objetivo bem claro, para saber o que se quer avaliar naquele determinado momento (FUSARI, 1990).

Antecipação

A antecipação no caso do trabalho docente é tentar prever situações que possam ocorrer durante a prática educativa. Pois o planejamento é um processo indefinido (MENEGOLLA, 2001).

Por intermédio do planejamento podemos evitar situações que prejudicariam o encaminhamento de uma aula antecipadamente, permitindo se preparar para enfrentá-la, podendo ser elas desde uma pergunta que provavelmente ocorrerá, até uma situação de chuva, caso a aula tenha sido programada ao ar livre.

Reflexão

É momento de refletir, avaliar sua prática, pensar sobre os recursos utilizados, os ambientes, a participação e empenho dos alunos, avaliar o que funcionou ou não no seu planejamento, trocar experiências com outros profissionais, buscar apoio e conhecimento para lidar com as situações surgidas. Alinhando com um processo de ação-reflexão-ação (NÓVOA, 1992).

Adequação

Ao planejar sua aula o professor precisa constantemente estudar, pesquisar e refletir sobre a sua ação, reelaborando e adequando sempre que houver necessidade. O planejamento precisa ser visto como uma importante ferramenta facilitadora do trabalho do professor (MENEGOLLA, 2001).

3 METODOLOGIA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Por meio da dialética enquanto método utilizado para essa investigação, “somente um método científico permitirá elaborar a concepção científica do mundo, necessária à ação transformadora” (BESSE; CAVEING, 2002, p. 24). Com uma abordagem qualitativa foram realizadas, entrevistas orais com seis professores de uma escola pública atuantes no Ensino Fundamental I (1° ao 5º ano).

4 RESULTADOS

Ao serem indagados sobre como se dava a elaboração de seus planejamentos foram obtidas as seguintes respostas: “Utilizo cadernos de planejamento de anos anteriores, elaborados por profissionais que já atuam a mais tempo na escola”(P1);“ Utilizo e uso como referência planejamentos de professores com mais experiência na escola” (P2);“Utilizo muitas atividades retiradas da internet”(P3);“Tenho dificuldade na estruturação do planejamento e em registrar o que estou pensando”(P4); “A minha maior dificuldade é em ouvir o aluno para a construção de um planejamento compartilhado, significativo e articulado”(P5); “Tenho dificuldade em articular as aulas remotas e o planejamento das atividades complementares”(P6).

Dentre estes apontamentos elencados, a falta de conhecimento sobre o processo de construção do seu planejamento, é o que mais chama atenção, mesmo sabendo que o planejamento "deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão." (FUSARI, 1990, p. 45), ou seja, ele deveria ser visto como um processo diário, devendo ser modificado a cada contexto vivenciado, levando em consideração os problemas reais, considerando o estudante como protagonista deste processo interativo.

Nesta perspectiva, podemos refletir que se almeja uma formação integral do estudante e para isso é necessário um planejamento pautado na seriedade do processo e na sensibilidade deste compromisso, visando o diálogo e o trabalho em grupo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu perceber diversas fragilidades com relação a construção do planejamento escolar que os professores pesquisados apresentaram

nas entrevistas orais. A pesquisa serviu para levantar a necessidade de promover assessoramentos, especialmente desenhados pela gestão da escola a partir dessas dificuldades apontada pelos professores. O propósito foi realizar um aprendizagem entre pares, colaborativamente, para auxiliá-los na elaboração e reelaboração de seus planejamentos, demonstrando o importante papel que esse documento possui no cotidiano escolar.

Observou-se também que o processo formativo dos professores para elaborar os planejamentos, necessita de subsídio para responder os seguintes questionamentos: o que se pretende? O conteúdo: o que trabalhar? A metodologia: como aplicar? A avaliação: o que foi trabalhado foi aprendido? Os recursos: o que preciso para aplicar? Ações de discussão, reflexão e troca entre pares são fundamentais para o sucesso docente.

Outra dificuldade presente apontada pelos professores foi a questão de expressar ideias de maneira escrita, na qual evidencia-se a falta do desenvolvimento do diálogo entre os pares na própria escola, na qual poderiam realizar essas trocas nos momentos de planejamento e estudos, porém percebe-se que essa característica não se faz presente no dia a dia de muitos profissionais, mesmo porque esses planejamentos têm sido realizados a distância, em virtude da pandemia COVID 2019.

Cabe ressaltar que o sucesso do processo de aprendizagem docente exige um bom planejamento de ensino, entendido como processo contínuo da gestão e dos professores durante acompanhamentos e assessoramentos realizados nas escolas, que resulta num documento norteador que pode e deve ser alimentado e modificado no decorrer das práticas educativas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Lino de. **O que é (e como faz) sequência didática?** Entrepalavras, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.

BESSE Guy; CAVEING Maurice. **Politzer:** princípios fundamentais da filosofia. São Paulo: Hemus, 2002.

BEHRENS, Marilda. **Formação Continuada dos Professores e a Prática Pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 1996.

FUSARI, José Cerchi. O **planejamento do trabalho pedagógico:** algumas indagações e tentativas de respostas. Série Idéias, n. 8, p. 44-53, 1990.

MENEGOLLA, Maximiliano. SAN'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**, 4. ed. Cortez. 2001. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya.

MORIN, Edgar**. O Método 5**: a humanidade da humanidade. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Acesso em:08/2018 https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=novoa+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+e+profissao+docente&btnG=

PELIZZARI, Adriana et al. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. **revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor. **A formação do professor.** Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 313-335, 2001.

SANTOS, Lucíola Licínio CP. **História das disciplinas escolares:** outras perspectivas de análise. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.173 PRÁTICAS DOCENTES E JUVENTUDES: NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Lucian da Silva Barros[2300]

RESUMO

O presente texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa narrativa, que abordou as práticas docentes voltadas ao atendimento das juventudes, em especial das juventudes trabalhadoras. A juventude é uma experiência psicossocial que perpassa os sujeitos jovens, trazendo a emergência de inúmeras vivências. No cenário educacional da atualidade, torna-se importante compreender como a escola e a educação compreendem as juventudes e como consideram seus conhecimentos e vivências na construção dos currículos e no desenvolvimento das estratégias de aprendizagem. O objetivo foi descrever como os saberes e vivências trazidos pelos jovens, cotidianamente, ao curso de formação profissional alteram a prática docente, possibilitando novos aprendizados para professores e alunos. Este estudo ocorreu em uma unidade escolar, na cidade de São Paulo, que oferece o curso de formação de jovens aprendizes. Os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuam no curso de formação, assim como os próprios jovens. Como instrumento de pesquisa, optou-se por cartas, as quais foram escritas por professores e alunos, relatando seu ponto de vista a respeito do processo educacional desenvolvido. Na constituição do material documentário para a construção de narrativas a respeito da prática docente, também foram utilizadas cenas do cotidiano da unidade escolar pesquisada, sendo estas registradas em diário de pesquisa. Após o tratamento analítico do material coletado, foram criados os seguintes eixos de discussão: uma sala e muitas juventudes; tribos fora do gueto; projetos e projetos de vida; surpresas e expectativas. Quanto aos resultados desta investigação, as reflexões sobre estes eixos levaram à proposição de uma Pedagogia das Juventudes, a qual se constitui em uma proposta teórico-metodológica, embasada na ecologia de saberes, como uma prática educacional que atenda aos diferentes jovens nos mais diferentes contextos.

Palavras-chave: Juventudes. Educação profissional. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado em educação, que buscou compreender as práticas docentes junto às juventudes no contexto da educação profissional. O objetivo da pesquisa foi descrever como os saberes e vivências trazidos pelos jovens, cotidianamente, ao curso de formação profissional alteram a prática docente, possibilitando novos aprendizados para professores e alunos. Este estudo ocorreu em uma unidade escolar, na cidade de São Paulo, que oferece o curso de formação de jovens aprendizes. Os participantes da

[2300] Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), linha de pesquisa Formação do educador para a interdisciplinaridade. Mestre em Educação pela USCS. Professor do SENAC SP. E-mail: lucian.barros@hotmail.com.

pesquisa foram os professores que atuam no curso de formação, assim como os próprios jovens.

A inserção laboral de jovens no Brasil tem atendido a diferentes interessantes econômicos e políticos, conforme o momento histórico vigente. A partir dos anos 2000, com a consolidação do Estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990) o ECA e outras políticas de governo, a eminência de movimentos sociais dos jovens, vemos a possibilidade de construir novos significados para esta prática social. Além de garantir o acesso dos jovens às vagas de emprego, é preciso também assegurar seu desenvolvimento de maneira plena e saudável, por meio da qualificação profissional e formas de trabalho mais justas.

A Lei n° 10.097 de 19 de dezembro 2000 (BRASIL, 2000), conhecida como a Lei da Aprendizagem Profissional, surgiu como uma proposta para realizar, de modo assegurado, a inclusão dos jovens brasileiros no mercado de trabalho formal. A lei garante aos jovens de 14 a 24 anos a possibilidade de adentrar no mercado de trabalho na condição de jovem aprendiz, fornecendo-lhes uma formação profissional básica. Tal lei tem como objetivo garantir o acesso à qualificação adequada, visando a continuidade dos estudos dos jovens que, muitas vezes, abandonam as escolas para poder trabalhar. Sendo assim, falar da educação profissional de jovens é também falar dos processos de formação, pelos quais passam seus professores.

A educação profissional no Brasil, enquanto modalidade de ensino, figura como responsável por promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, possibilitando aos sujeitos condições de exercer, por meio de conhecimentos e habilidades, atividades produtivas. As transformações na educação brasileira, principalmente a partir da LDB/96 (BRASIL, 1996), trazem importantes mudanças ao campo da educação profissional. Avança de uma proposição historicamente voltada ao fazer técnico, para uma concepção de sujeito crítico capaz de intervir em seu meio social e no mundo do trabalho.

A ação docente na educação profissional, conforme proposto por Gomes e Marins (2004), deve configurar-se por meio da mediação constante, que possa levar os alunos ao desenvolvimento das competências necessárias à sua atuação profissional. A reflexão sobre seu papel, sobre o profissional que se está formando, para qual mundo e sociedade, complementam sua atuação. Neste contexto “a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

construção de cada aula é como a construção de uma história, de uma narrativa viva, envolvente e significativa para o bem comum". (GOMES e MARINS, 2004, p. 107)

A prática pedagógica cotidiana dos professores vem sendo focalizada nos estudos sobre formação docente de diversos autores (NÓVOA, 1997; GARCIA, 1999; DAY, 2001; IMBERNÓN, 2004; TARDIF, 2010; SHULMAN, 2014). Estes enfocam suas discussões, no modo como a própria ação docente pode configurar-se como elemento essencial no repensar da formação inicial e continuada dos professores.

2 METODOLOGIA

O desenho metodológico desta investigação remete à pesquisa de natureza qualitativa na modalidade narrativa. A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo responde a questões bastante particulares e se preocupa, no campo das ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado em termos meramente numéricos. Para esta autora, "a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas" (2002, p. 22), em contraponto à pesquisa quantitativa que, em muitos casos, trabalha com estatísticas a respeito dos fenômenos.

No universo das pesquisas qualitativas, encontra-se na modalidade narrativa uma forma de envolver professores e alunos neste processo de investigação. A narrativa é, segundo aponta Telles (1999, p. 81), "a estrutura fundamental da experiência humana". Contar histórias faz parte da trajetória da humanidade ao longo dos séculos, mantendo vidas, lembranças e experiências. Como apontam Sousa e Cabral (2015, p. 150), "a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo". Segundo estas autoras, o intérprete assume papel fundamental na narrativa, uma vez que deverá extrair os significados do enredo construído a partir de uma secessão de eventos descritos.

Como instrumento de pesquisa, optou-se por cartas, as quais foram escritas por professores e alunos, relatando seu ponto de vista a respeito do processo educacional desenvolvido. Na constituição do material documentário para a construção de narrativas a respeito da prática docente, também foram utilizadas cenas do cotidiano da unidade escolar pesquisada, sendo estas registradas em diário de pesquisa. O convite pela busca de memórias e escrita das cartas foi feito a 14

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professores (incluindo a professora convidada a escrita da carta piloto), dos quais recebemos 8 respostas (5 professoras e 3 professores). Todas as cartas foram digitadas pelos professores e enviadas por e-mail ao pesquisador

Após o tratamento analítico do material coletado, foram criados os seguintes eixos de discussão: uma sala e muitas juventudes; tribos fora do gueto; projetos e projetos de vida; surpresas e expectativas.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pensa-se, agora, acerca da compreensão das práticas docentes desenvolvidas no contato com as juventudes trabalhadoras, a partir das memórias de professores e alunos. Não há a intenção de trazer verdades, por meio da análise de suas falas, mas compreender os sentidos que carregam, os caminhos que percorrem e a maneira como, nesta relação viva e dinâmica, constroem-se dia a dia, rumo a uma pedagogia das juventudes.

A leitura das cartas, aliada às reflexões e observações do cotidiano na qualidade de pesquisador-reflexivo, propõe-se, aqui, a construção de eixos de discussão, que deem pistas de uma prática docente pensada a partir das juventudes, com as juventudes e para as juventudes, em um processo dialógico e contínuo, que qualifica o trabalho docente e contribui com o desenvolvimento profissional do professor.

Nesta reflexão, as experiências das juventudes (objeto de aprendizagem do professor) referem-se às vivências de jovens trabalhadores, na cidade de São Paulo e sua região metropolitana. Em sua maioria, são jovens que vivem em situação de pobreza, advindos de espaços periféricos, são alunos de escolas públicas, de ensino médio noturno ou oriundos delas. Este recorte socioeconômico auxilia a delimitar o público, mas não o define em sua totalidade, mesmo sendo algo que, para além da faixa etária, aproxima estes jovens e serve de ponto de referência para a atuação docente. Por meio deste ponto de partida, o professor pode começar a compreender melhor seus alunos e as vivências destes, mas sem achar que, por serem jovens, todos têm os mesmos problemas e questões a colocar em pauta.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Muitas vezes os professores tentam traçar um “perfil” dos alunos, ou pelo menos compreender o que eles têm ali de mais em comum, como uma forma de iniciar seu trabalho.

Ser um jovem negro, com um estilo de roupas e fala considerados periféricos, que transita por um bairro nobre, muitas vezes pode não ser algo fácil. O olhar sempre desconfiado dos outros, as perseguições dentro de estabelecimentos, como supermercados, as batidas policiais, o sentimento de não pertencimento a esta realidade ou mesmo de incompreensão da sua realidade de vida, podem ser constantes. “Você não sabe nada da minha vida, professora! ” (Relato do cotidiano) pode ser uma fala constante. Mesmo que muitas vezes não dita, ela é pensada e sentida pelos alunos. Uma pergunta que desafia se coloca: Como trabalhar para o desenvolvimento e aprendizado de alguém, sobretudo de sua autonomia, em um lugar no qual este alguém não se sente pertencente?

Dois mundos diferentes – do professor e do aluno – conectam-se neste espaço de formação. Um espaço repleto de aspectos afetivos, o qual também requer uma compreensão cognitiva de suas intenções, tensões e possibilidades. A professora desloca-se para outro mundo - de seus alunos, jovens negros periféricos. Ela passa a compreender e a afetar-se com o modo como eles são vistos em seu mundo: são alvos da polícia, são julgados e discriminados, despertando, assim, sua maior sensibilidade para tais vivências.

A maneira como o professor se afeta quando os alunos ficam no celular durante as aulas, quando chegam atrasados ou tem atitudes menos colaborativas com os colegas, está intimamente ligada ao modo que irá responder e atuar nestas situações. Mesmo levando a sério seu trabalho em sala de aula, com ética e respeito ao aluno, assim como ao papel da escola e da educação, vê-se que o professor não precisa levar tudo tão a sério assim. Pode ser mais acessível, flexível e humano.

Com menos rigidez, mas sem perder de vista seu papel de educador, o professor vai construindo esta relação com os alunos. É perceptível que, nas respostas dos alunos aos professores, eles agradecem por perdoarem seus atrasos, pela sua paciência diária, por compreenderem suas situações específicas de vida, entre outros aspectos existentes nos cotidianos das turmas. São gestos docentes que afetam os alunos e afirmam o sentido de pertencimento dos alunos ao espaço escolar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

E como relata a professora Rafaela “um olhar, uma escuta e uma palavra ao aluno que, às vezes, só precisa disso, pode fazer mudanças eternas em suas vidas”.

Sentir-se parte, querido e valorizado é um aspecto básico para todo ser humano e, na escola, não seria diferente. Saber que na escola se pode falar e ser ouvido, ter opiniões e jeito próprio. Encontrar, muitas vezes, na figura do professor, um confidente de seus anseios e dificuldades. Tudo isto coloca-se como potencializador de aprendizagens para ambos, professores e alunos. O que aproxima, ainda mais, o professor do universo de seus alunos, compreendendo suas vivências do ser jovem, neste tempo e espaço específicos.

Interpretar e compreender a biografia das outras pessoas, suas histórias de vida, rompendo com preconceitos, não é um processo que ocorre de dentro para fora, a partir do que já se sabe. Isto só ocorre por meio da aproximação, do contato, do diálogo respeitoso e empático.

Christopher Day (2001), discute a diversidade existente em cada sala de aula. Para o autor, as salas de aula estão cheias de alunos com diferentes motivações e disposições para aprender, e nesse caso é preciso pontuar que nem sempre os professores conseguem distinguir essas motivações e disposições. Nestes contextos de múltiplas motivações e disposições, a inteligência emocional do professor assume papel importante. Saber reconhecer, analisar e ter atitudes que contribuam com o processo educacional de cada aluno, compõem esta inteligência emocional, desenvolvida pelo professor na reflexão de sua prática.

Seguindo esta compreensão, os saberes docentes são uma categoria que ganham destaque ao estudarmos a prática e formação de professores. Maurice Tardif (2010), aponta que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregados de marcas do ser humano devido a esse ser o objeto do trabalho docente, envolvem ainda questões de ordem pessoal, apresentam uma abrangência social, os quais surgem e se desenvolvem dentro de uma temporalidade.

Tais saberes, justamente por apresentarem características culturais e heterogêneas, que se personalizam e se situam na pessoa do professor, são intercruzados em sua história de vida e em suas escolhas. Assim como os alunos apresentam suas individualidades e diversidades, os próprios professores também as têm. Desta forma compreendemos que cada professor constrói seus princípios

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

norteadores para o enfrentar das situações cotidianas da atividade docente, ou seja seus saberes docentes, com base em suas sensibilidades, seus repertórios, conhecimentos e inteligência emocional.

Lee Shulman (2014) chama a atenção para os elementos que compõem a base de conhecimento do professor, relatando que este vai além da configuração de um estilo pessoal, de uma boa comunicação, domínio do conteúdo e sua aplicação, entre outros aspectos. Em resumo, segundo o autor, as categorias da base de conhecimento do professor deveriam incluir: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e suas caraterísticas; conhecimento dos contextos educacionais; e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Para Shulman (2014), a forma como a docência se desenvolve está baseada no que Piaget dispõe acerca do desenvolvimento da inteligência nos mais jovens. Ao observar como aprendem, como organizam sua inteligência, como erram e têm êxito, até chegar ao refinamento da sua ação, descobre-se os caminhos que o conhecimento percorre até ser consolidado. Da mesma forma, ao observar as práticas dos professores, tem-se indícios de como ocorre o desenvolvimento do conhecimento do docente e a construção do seu raciocínio pedagógico sobre os conteúdos e as formas de transmiti-los aos seus alunos.

O autor aponta seguir este modelo de desenvolvimento da inteligência, ao pensar no desenvolvimento do professor, compreendendo o momento em que cada professor começa a aprender e ensinar. “Sua evolução, de estudantes a professores, de aprendizes a professores iniciantes, expõe e ilumina os complexos corpos de conhecimento e habilidades necessários para funcionar eficazmente como professor”. (SHULMAN, 2014, p. 201)

Shulman destaca a importância de olhar-se para a prática dos professores mais experientes, como uma forma de trabalho empírico, em que se pode aprender como estes fazem bem o seu trabalho, ou seja, como um professor se torna competente. Ao apresentar o caso da professora Nancy, este autor analisa que seu estilo de ensino não é uniforme (estático) e simplesmente previsível, mas como “ela responde de maneira flexível à dificuldade e o caráter do conteúdo, às capacidades dos alunos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(que podem mudar ao longo do mesmo curso) e aos seus propósitos educacionais". (SHULMAN, 2014, p. 199)

Dentre os itens destacados por Shulman, a respeito da base do conhecimento do professor, o item conhecimento dos alunos e suas características, parece um ponto central a ser considerado e refletido, pois, trata justamente da necessária busca feita pelo professor, em sua prática cotidiana, por conhecer e reconhecer seus alunos e alunas: suas histórias, vivências, conhecimentos, desejos, necessidades, contextos de vida. Saber como crescem e se desenvolvem as juventudes, neste tempo histórico em que vivemos, como se relacionam com as tecnologias, seus planos e projetos para o futuro, entre tantos outros aspectos, é parte integrante da prática docente, junto às juventudes trabalhadoras.

Talvez, seja impossível ao professor compreender todas as realidades e vivências dos alunos, visto a multiplicidade de juventudes existentes. Porém, saber que estas influem no processo educacional, na compreensão e assimilação dos conteúdos, assim como no próprio engajamento dos jovens, é imprescindível.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este percurso investigativo teve como seu objetivo descrever de que maneira os saberes e vivências, trazidos pelas diferentes juventudes, cotidianamente, ao curso de formação profissional, alteram a prática docente, possibilitando novos aprendizados para professores e alunos.

As pistas deixadas pelos professores e alunos em suas cartas, bem como a observação do cotidiano escolar, registrada em um diário de pesquisa, abriram janelas de reflexão a respeito de temas como: as muitas juventudes existentes em cada sala de aula; as tribos que vão se constituindo fora dos guetos; a importância dos projetos no desenvolvimento educacional e a emergência dos projetos de vida nas juventudes; as expectativas e surpresas que sempre acompanham o trabalho pedagógico; a pedagogia da convivência como elo de ligação entre alunos e professores. Entende-se que todos estes temas compõem o processo de construção de uma pedagogia das juventudes.

Neste cenário, destaca-se a necessidade de encorajar os professores a refletirem e investigarem o seu pensamento e a sua prática, assim como a interação

entre a sua experiência e a dos outros. Em sua reflexão contínua, o professor deve considerar as posturas que adota, diariamente, em sua performance docente, analisando como reage aos alunos, quais preconceitos ainda carrega em si e como se afeta perante os diferentes alunos. Concorda-se com Day (2001), que destaca a necessidade de os próprios professores empenharem-se num processo de desenvolvimento contínuo, ao longo de toda a carreira.

Reconhecer o trabalho do professor como algo que requer conhecimentos e técnicas específicas, advindas de estudo e formação constantes, possibilita o situar-se como profissional da educação, que compreende, atua e interfere neste campo de saber. A necessária flexibilidade do professor impele a pensar que ele nunca conhecerá todos os alunos, todas as suas realidades e necessidades, nunca será um expert capaz de ensinar a todos, em qualquer contexto. Mas, ele pode ter isto em perspectiva quando se mostra aberto, sensível, solidário, reflexivo e empático, junto às juventudes com as quais trabalha.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. **Lei Nº 8.069**, de 13 de julho 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 05 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 05 de abril de 2020.

BRASIL. **Lei Nº 10.097**, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1 de maio de 1943. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm. Acesso em 05 de abril de 2020.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GOMES, Heloisa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004. 287 p.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 81 p.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dezembro, 2014.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, julho/dezembro, 2015

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. PetrópolisRJ: Vozes, 2010.

TELLES, João Antônio. A trajetória Narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Revista Trabalho em Linguística Aplicada**, v. 34, p. 79-92. 1999.

16.5.174 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUAS CONCEPÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR INICIANTE

Tiago Pereira Gomes[2301]

RESUMO

As práticas educativas, pedagógicas e docentes tem se debatido no campo educacional favorecendo a construção de saberes sobre a profissão docente em que são exercidas. Este estudo, objetiva discutir sobre as práticas pedagógicas e suas concepções na constituição do ser professor a partir de questões problematizadoras que se originaram de debates reflexivos ao longo da trajetória formativa, alicerçadas nos pressupostos teóricos que abordam a temática em foco. Elegeu-se a prática pedagógica como objeto de compreensão na constituição do ser professor pelo fato de que esta tem sua âncora na prática docente e se entrecruzam no desenvolvimento da ação educativa. Os estudos pontuam que a prática pedagógica é social e cultural, com intencionalidades diretivas de modo a atender as necessidades da escola, do aluno entre outros que fazem parte do processo educativo. Realçam ainda, que a educação é uma prática humana, social e histórica que está em constante transformação e acompanhar essas mudanças é uma das tarefas do professor, que deve incluir desde o planejar a sistematização dos processos de aprendizagem até porque a prática pedagógica e docente se modificam por meio da aquisição contínua de conhecimentos e saberes sendo ressignificada frequentemente por meio da reflexão crítica e com análise do trabalho pedagógico realizado no âmbito das escolas. Portanto, o professor deve ser estimulado a pesquisar e compreender o contexto em que atua, intervindo positivamente e provocando mudanças significativas para a melhoria da qualidade de ensino.

Palavras- Chave: Práticas Pedagógicas e docentes. Escola. Professor.

1 REGISTROS INICIAIS: AS PRÁTICAS DA DOCÊNCIA EM SUAS DIFERENTES CONCEPÇÕES

Discutir as práticas da docência no cenário educacional contemporâneo é compreender que os diálogos no âmbito educativo são imprescindíveis para a reflexão, ressignificação, (re)elaboração e compreensão sobre as diferentes concepções de prática docente. Contudo, as habilidades e competências desenvolvidas nos espaços escolares emergem do direcionamento dado pelo professor a partir da sua prática docente, articulado com os princípios norteadores do ensinar e aprender, garantindo uma aprendizagem eficaz e significativa.

Nesse pensamento, as pesquisas científicas e metodológicas têm provocado mudanças relevantes na produção do saber destacando Franco (2012), Veiga (1992), Pimenta (2001, 2008), dentre outros. Assim, a prática docente na educação é permeada pela ressignificação do saber fazer que se dá nas múltiplas dimensões do

[2301] Doutorando e Mestre em Educação-UFPI. Professor da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: ti-pg@hotmail.com

ensinar e aprender, mediada pelas experiências situacionais do ser professor, que perpassam desde o exercício da autonomia à construção de conceitos da própria identidade docente.

É importante afirmarmos que muitas são as concepções das práticas da docência, mas nos pautamos inicialmente em discutir as concepções de prática pedagógica, por considerarmos que ela está interconectada com a prática docente, possibilitando desta maneira uma compreensão dessas práticas. Assim, tencionamos as argumentações de Veiga (1992, p. 6) que conceitua a prática pedagógica como "[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]". A autora pontua que toda prática exercida na escola, originada pela construção e/ou idealização da equipe docente e articulada com um propósito educativo, se configura como uma prática pedagógica em que estabelece uma relação com o outro e para o outro a partir de diálogos críticos e reflexivos oportunizando espaços de possibilidades.

A intencionalidade carregada de expectativas do fazer é outra característica da prática pedagógica, que é determinada pelas práticas que se organizam com o intuito de atender os objetivos propostos do ensinar e aprender. Ela traduz a ação da práxis relacionando as necessidades do âmbito da escola, reorientando-as. A comunicação dialógica nos espaços formativos e principalmente na escola é importante para o processo educativo, haja vista que uma equipe escolar que interage e compartilha saberes articulados aos fazeres docentes abre caminhos para a construção de novas práticas pedagógicas e docentes, criando, assim, laços de união, respeito e responsabilidade profissional.

Em outras palavras, Pimenta (2001, p. 83) define a prática pedagógica como o "[...] conhecimento teórico prático de como garantir a aprendizagem e se realiza como consequência da atividade de ensinar". Realçamos com essa definição que a aprendizagem no sentido amplo é um dos objetivos do professor e para que isso ocorra de forma eficaz devemos levar em consideração os mecanismos didáticos do fazer docente a partir da realidade escolar, dos processos formativos e principalmente da ação do professor.

O olhar crítico reflexivo é importante no redimensionamento da prática pedagógica e docente na educação por propiciar a análise, compreensão e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

interpretação dos fatos vivenciados durante o processo de ensinar e aprender. Franco (2012, p. 154) colabora nesse sentido quando pontua: "[...] o conceito de prática pedagógica, considero-as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social". A organização didática realizada com intencionalidade garante uma prática pedagógica consistente, embasada teoricamente e com alcance dos objetivos, atendendo as expectativas dos alunos, professores e comunidade.

Ela ocorre em diferentes lugares da escola, mediada pela interação entre professor e aluno para o aprimoramento de conhecimentos necessários à formação em sua dimensão humana, ética e científica. Compreendemos que a prática pedagógica traduz a intencionalidade do professor em relação ao seu fazer em sala de aula por meio da relação teoria e prática e que esta não se reduz a um momento único.

Pelo contrário, a prática é processual, ocorrendo antes, durante e depois da ação do professor tencionada no planejamento, situação didática e avaliação do desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos. Ela busca a superação de barreiras e rupturas de práticas tradicionais possibilitando a formação de uma nova prática que subsidia o trabalho pedagógico do professor.

Nesse sentido, Vieira e Zaidan (2010, p. 21) mencionam que a prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais.

Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente – sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente – sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais.

Nessa direção, a prática pedagógica imbuída nas concepções do ensinar e aprender possibilita a interação entre professores e alunos permitindo avanços e

delineando perspectivas de novos fazeres docentes que dinamizam o processo pedagógico, ao mesmo tempo em que prepara o professor para os desafios futuros relacionados às suas práticas. São nítidas as dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano de suas escolas, tais como: a falta de infraestrutura, acompanhamento pedagógico e familiar precário, alimentação escolar que atendam aos anseios da escola e outros aspectos que interferem diretamente na prática pedagógica de professores.

Nesse contexto, as concepções de práticas pedagógicas nos dão suporte para realçar que a prática docente demanda da ação do professor, respeitando as suas limitações e redimensionamentos na formulação de conceitos, tendo como enfoque as experiências vivenciadas nos espaços educativos que perpassam desde a sala de aula aos momentos de diálogos formativos, implicando em novos direcionamentos das atividades docentes exercidas em suas diferentes etapas de ensino.

A reflexão sobre a ação e na ação, nesse sentido, é considerada como ponto central no desenvolvimento das relações sobre a prática docente, onde se percebe a importância de ensinar o aluno a pensar, a ser crítico e a elaborar seus próprios saberes. Mas antes de tudo deve-se formar professores pensantes, críticos, inteligentes, com a capacidade de gerir sua própria prática e a partir dela (re)construir conceitos e atitudes permeadas pelo diálogo e reflexão imbuídos no saber fazer nos espaços escolares onde atuam.

Portanto, este estudo, objetiva discutir sobre as práticas pedagógicas e suas concepções na constituição do ser professor a partir de questões problematizadoras que se originaram de debates reflexivos ao longo da trajetória formativa, alicerçadas nos pressupostos teóricos que abordam a temática em foco. Tem como registros iniciais as dicussões sobre as práticas da docência em suas diferentes concepções, seguindo das tessituras reflexivas sobre o ser professor na educação básica e os registros finais.

2 SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: TESSITURAS REFLEXIVAS

O contexto social brasileiro tem apresentado mudanças profundas nas relações do trabalho e na materialidade deste, no cenário educacional, em virtude das desigualdades socioculturais e das necessidades de reconhecer o ensino, a pesquisa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e a extensão como fatores preponderantes para o desenvolvimento do trabalho docente, estimulados pela revolução industrial e tecnológica dos séculos XVIII e XIX.

As influências dessa revolução industrial e tecnológica desencadearam o modelo de sociedade à medida que privilegiava a racionalidade técnica como foco do manuseio de máquinas e outras técnicas específicas de produção. Lalive-d'Épinay (1998, p. 58), descreve em seus registros autorais que "[...] o ser humano é definido ontologicamente como um ser do dever; o trabalho-subentendido o trabalho produtor de bens materiais, é o primeiro dos deveres, o meio por excelência de cumprimento de outros deveres [...]". Esse argumento remete à compreensão do trabalho como fator essencial da vida humana que reconhece o indivíduo a partir do que produz em sociedade, aspecto característico do capitalismo dominante.

Assim, o trabalho deve ser entendido na materialidade da produção industrial das atividades humanas, ressaltando as relações de poder entre a classe dominante e a operária, aspectos estes que determinaram a importância das pessoas no processo de produção. Tardif e Lessard (2015, p.17), afirmam claramente que o "[...] ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção [...]". A direção desse posicionamento permite refletir que o trabalho tem intencionalidades diversas e este está imbricado no contexto sociocultural do trabalhador, mediado por necessidades impostas pela sociedade que exige o retorno da produção operária.

O trabalho docente, nessa perspectiva, "[...] se constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho" (TARDIF; LESSARD, 2015, p. 17). Essa tese defendida pelos autores apoia-se em constatações considerando as categorias dos trabalhadores produtores de bens materiais, da sociedade dos serviços e as atividades trabalhistas constituídas de "profissões e profissionais", como também as transformações em curso.

A compreensão acerca do trabalho docente se dá por todas as ações educativas desenvolvidas pelos professores, nas diferentes situações existentes na escola e nos processos formativos em que o professor iniciante é orientado na elaboração do planejamento, das atividades que serão desenvolvidas e, principalmente, no desenvolvimento dos conteúdos no decorrer do exercício

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

profissional, como nas aprendizagens obtidas no decorrer da formação inicial, trazendo consigo valores, crenças e sentimentos de mudanças sociais e educativas.

Nessa trajetória formativa, as aprendizagens docentes tornam-se fatores preponderantes para a constituição do ser professor que não pode ser compreendida somente como uma relação individualista e de satisfação do ego, pelo contrário, deve ser concebida no espaço e tempo dialógico contínuo das interações socioeducativas com professores experientes que trazem consigo práticas pedagógicas vivenciadas ao longo de sua carreira docente, com sentidos e significados traduzidos no ensinar e aprender em diferentes contextos socioculturais em que atuam.

Os registros de Nóvoa (1995, p. 25) colaboram nessa discussão, ao definir que "[...] a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal." O saber fazer se constitui como uma das competências docentes que são estabelecidas pela reflexão da prática, favorecendo a ressignificação de conceitos teóricos e sua aplicabilidade no contexto escolar.

A vida profissional, desse modo, é subjacente à vida pessoal do professor, colaborando na formação da identidade docente, à medida que as práticas pedagógicas dos professores iniciantes são rememoradas quando este estava no papel de aluno, e, consequentemente, são utilizadas e/ou reproduzidas, em seus espaços educativos, "[...] provenientes de vários contextos e circunstâncias entrelaçados às diversas experiências e interações vividas pelos sujeitos nas suas histórias pessoais e profissionais que se prolonga por toda a vida profissional" (MONTEIRO, 2003, p. 239).

Nessa direção, merecem destaque as realidades educativas que divergem no espaço-tempo em que se localizam, determinando o trabalho docente com práticas pedagógicas que atendam às suas particularidades. Nesse aspecto, as reflexões acerca dos significados da ação profissional docente implicam na interpretação dos fatos sociais e nas intenções educativas que atendam as singularidades existentes.

Os estudos de Monteiro (2003, p. 239) são enfáticos nessa tessitura dialógica, quando este diz "[...] ser necessário compreender os diferentes contextos e a natureza em que ocorrem os processos de aprendizagem da docência, considerando os conhecimentos dos sujeitos como elementos de uma prática individual e coletiva". O exercício da docência na constituição do ser professor se faz nas relações coletivas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que são construídas ao longo do processo da formação inicial e do trabalho docente formalizado no contexto da escola, possibilitando a reflexão da ação mediada pelo fazer de outros professores.

Dessa maneira, realçar o trabalho docente no contexto da ação de professores iniciantes é pensar nos elementos didáticos pedagógicos que auxiliarão no seu fazer docente, tais como os diálogos com professores experientes nos planejamentos coletivos, oportunidade em que os saberes e fazeres são socializados e ampliados na construção de novas práticas pedagógicas, como também a produção de recursos didáticos para o desenvolvimento das estratégias metodológicas de ensino.

Outros fatores se destacam no início da ação de professores iniciantes, como o acompanhamento da rotina escolar, organização didático-pedagógica, preenchimento de fichas de avaliação, diário escolar, entre outros documentos exigidos pelos sistemas de educação, e principalmente o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem e relação familiar com os pais de crianças e jovens, ressaltando a importância também de "[...] alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa" (GARCIA, 1995, p. 55).

Ao citar a gestão escolar no gerenciamento das questões pedagógicas, pretende-se refletir sobre a forma como recepcionam os professores iniciantes e os diálogos que os orientam para o seu fazer docente, que, na maioria das vezes, é realizado de maneira rápida, sem interações educativas e práticas, com ausência da participação coletiva, dando ênfase apenas às questões burocráticas da escola.

Sobre isso Tardif e Lessard (2015, p. 26) em seus estudos, fez uma comparação entre a profissionalização do ensino e o trabalho docente na Europa e América do Norte e ressaltou que os professores "[...] se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição da sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersa [...]." A realidade explicitada pelos autores não acontece de maneira diferente nos países da América do Sul, como o Brasil. A falta de valorização do trabalho docente tem sido amplamente discutida no contexto da formação de professores, interferindo significativamente no percurso formativo de docentes em início de carreira; além da diminuição do número de indivíduos que pretendem seguir o magistério como carreira profissional.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A ordem como necessidade constante de ação prática do professor torna-se o objeto do trabalho, o qual o aluno, definido como cliente, recebe o produto produzido pelo trabalho que é o ensino e aprendizagem. O controle desse processo é estabelecido pelas avaliações que determinam a aprovação ou retenção dos alunos, fato este que reflete na docência como trabalho "[...] cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação de professores" (TARDIF; LESSARD, 2015, p. 35).

Os registros dos autores permitem enfatizar que o trabalho e a docência estão imbricados nas relações interativas entre o saber-fazer dos professores e a aceitação dos alunos e comunidade escolar das metodologias e estratégias de ensino, pautadas por determinações específicas provenientes dos sistemas de ensino e do processo formativo. O exercício profissional docente é realizado com pessoas que estão em sua fase de desenvolvimento psíquico, emocional, cognitivo, social e cultural, requerendo profissionais qualificados e preparados, aspecto de compreensão da docência como prática social, emancipatória e analisada como qualquer outro trabalho humano dando sentidos e significados a ação que exercem.

Tratando-se de identidade, recorremos aos escritos de Ciampa (1987), que define a identidade como um processo de metamorfose, que está em constante mudança, e esta é resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. Ela é dinâmica, movimentada pelas proposições percebidas e materializadas na formação do ser, a partir de fatores motivacionais, emocionais, culturais e sociais.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a identidade do professor é formalizada na dialética das vivências e experiências no âmbito da história de vida educacional, mediadas pelas reflexões de si como profissional e dos outros que participaram de sua formação. Essa identidade torna- se identidades profissionais por que evolui no decorrer do processo educativo, na dinâmica das relações pessoais e coletivas, em que a imagem profissional é estabelecida a partir do que se viu como figura positiva da profissão, ou seja, "[...] uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições" (PIMENTA, 2000, p. 19).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Essas considerações, elucidadas pela autora permitem inferir que a identidade docente está alicerçada no desenvolvimento da profissão que é mediada pela cultura profissional, oriunda das interações sociais entre os atores do campo educativo, criando, a partir dessas relações, os conceitos e respostas sobre a escolha da profissão.

A identidade docente, nesse contexto, é construída pelos momentos histórico-sociais que são mobilizados desde o início da trajetória escolar, das histórias de vida e pelas memórias vivenciadas e experienciadas na significação social da profissão, favorecendo o trabalho docente como componente do processo educativo e norteando a ações práticas, didáticas e metodológicas do ser professor.

NARRATIVAS FINAIS

A prática pedagógica ao ser compreendida no contexto educativo, favorece a construção de saberes que deteminam ações diretivas no desenvolvimento da ação educativa na escola. Assim, os professores iniciantes deparam-se com realidades sociais divergentes, ou seja, lugares em que a vulnerabilidade social é bem acentuada, assumindo o compromisso de transformações sociais, educativas e comportamentais, fato este que garantirá sua aceitação no grupo escolar. A não adaptação à rotina e sucesso nos desafios provoca tensões e mudanças de uma escola para outra, favorecendo interações de risco e insegurança. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino deve ser considerado, nessa discussão, na medida em que sua organização compromete positiva ou negativamente o trabalho docente, requerendo da gestão da escola objetivos e intencionalidades da ação pedagógica claros e com responsabilidade social.

A sobrecarga de trabalho no cumprimento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas pelos professores iniciantes, a ausência de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos, a insegurança, os discursos desestimulantes de professores experientes e decepcionados com o atual sistema de ensino são desafios que percorrem o trilhar do trabalho docente favorecendo a constituição da identidade de ser professor, que, a partir dessas reflexões vivenciadas no chão da escola, se percebe como ser ativo e protagonista no cenário escolar ou desistem da profissão.

Portanto, o trabalho docente no contexto de professores iniciantes deve ser refletido a partir da acolhida desses novos profissionais na escola, oportunidade em

que a equipe escolar propicie um diálogo de respeito, de compreensão das suas dificuldades e favoreça aprendizagens com os momentos de compartilhamento de saberes pelos professores experientes, permitindo, assim, a construção de laços de afetividade e solidariedade docente, aspecto este que são construídos a partir das reflexões da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

LALIVE-D'EPINAY (1998). **Significations et valeurs du travail, de la société industrielle à nojours**. In: DE COSTER, M.; PICHAULT, F. Traité de sociologie du travail. Bruxelas: De Boeck Université, 1994. p. 45-62.

MONTEIRO, F. M. A. **Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de licenciatura em Pedagogia**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) − Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999 p. 15-34.

_____.**Docência no ensino superior.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2015.

VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas: Papirus, 1992.

VIEIRA, G. A.; ZAIDAN, S. **Sobre o conceito de prática pedagógica e o professor de Matemática.** Paideia Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 10 n. 14 p. 33-54 jan./jun. 2010.

16.5.175 PRÁXIS COMO CATEGORIA FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: COMPREENSÕES A PARTIR DE ESTUDO DA OBRA DE VÁZQUEZ

Thais Bon Aleixo[2302]

Etienne Henrique Brasão Martins[2303]

Poliana Hreczynski Ribeiro[2304]

Maria Clara Sampaio Rodrigues[2305]

Natalina Francisca Mezzari Lopes[2306]

RESUMO

Trata-se de um relato de experiência sobre a formação docente para a compreensão da práxis pedagógica na Educação Básica, a partir de um Projeto de Ensino realizado em uma instituição de ensino superior (IES) localizada no norte do estado do Paraná. Diante disso, objetiva-se compreender o significado de práxis como uma categoria fundamental para a formação docente. É um Relato de Experiência aliado a uma pesquisa de cunho bibliográfico, tendo como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico dialético, amparando-se nos estudos de Adolfo Sánchez Vázquez, partindo de sua obra Filosofia da Práxis. Isso voltado para a formação acadêmica de graduandas, pós-graduandas e comunidade externa em diferentes áreas da Educação, as quais pertencem ao projeto. As atividades e as reflexões contribuem para o desenvolvimento da própria identidade profissional e de pesquisadoras na dinâmica da educação escolar pautado em uma perspectiva humana, política e emancipatória. Assim, foi possível chegar nos seguintes resultados parciais: a reflexão da práxis enquanto movimento dialético não neutro diante do processo de ensino e aprendizagem na própria formação acadêmica acerca dos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade, como a ciência, a filosofia e a arte. Além de um direcionamento para uma contraposição ao pragmatismo presente em diversas instituições formativas relatadas pelas participantes.

Palavras-chave: Filosofia da práxis. Projeto de ensino. Práxis pedagógica. Formação docente. Pragmatismo.

1 INTRODUÇÃO

[2302] Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: ra107959@uem.br.
[2303] Mestrande no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e bolsista (CAPES/UEM). E-mail: ettibrasao@gmail.com.
[2304] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), na Universidade Estadual de Maringá (UEM), bolsista (CAPES/UEM) e Representante Discente do Mestrado no Conselho Acadêmico do (PPE/UEM). E-mail: pollyannahre@hotmail.com.
[2305] Graduanda do curso de Matemática/licenciatura pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: ra109450@uem.br.
[2306] Professora do Departamento de Fundamentos da Educação, Área de Gestão Educacional da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: natalinamezzari@hotmail.com.

A formação acadêmica de profissionais da educação, para além da área específica de atuação, envolve os fundamentos que, por suas amplas possibilidades teóricas, a carga horária nem sempre permite um estudo mais aprofundado. Este relato apresenta a experiência de um grupo de acadêmicas, pós-graduandas e da comunidade externa que, por meio de um Projeto de Ensino, vinculado a uma universidade pública, propuseram-se a compreender o significado de práxis para a formação docente e para o processo de ensino e de aprendizagem.

Conforme a Constituição Federal de 1988, "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (Art. 207). Essa indissociabilidade permite aos docentes, estudantes e profissionais construirem projetos conjuntos para o aprimoramento profissional, sendo um desses o projeto de ensino.

O grupo, acreditando na possibilidade do projeto de ensino contribuir para a formação acadêmica de fundamentos teórico-metodológicos, propôs-se a estudar sistematicamente buscando compreender: qual a diferença entre prática pedagógica e práxis pedagógica na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético? Qual a contribuição para a formação do docente o delineamento de tais conceitos e fundamentos filosóficos?

O caminho escolhido foi o estudo da obra Filosofia da práxis, de Adolfo Sánchez Vázquez (2011). Até o momento, algumas compreensões foram possíveis, algumas delas relatadas neste texto. O uso da metodologia de Relato de Experiência (RE), tem como pressuposto que o conhecimento é constituído de complexidade e dimensão multifatorial e resulta do "[...] entrecruzamento de processos, dos coletivizados aos mais singulares" (DALTRO; FARIA, 2019, p. 226). A experiência, conforme Daltro e Faria (2019, p. 227), é demarcada como objeto, por situar-se enquanto "[...] uma fonte inesgotável de sentidos e possibilidades passíveis de análises". Entretanto, alertam que o discurso pode vir "afetado por fatores exteriores, conscientes e inconscientes daquele que profere a palavra narrativa e tem potência de contribuição social" (2019, p. 231).

Este relato resulta também de pesquisa bibliográfica (GIL, 2016), de autores que verssassem sobre a práxis e sobre a educação. O aporte teórico-metodológico pautou-se no Materialismo Histórico Dialético, de Karl Marx e Friedrich Engels, para o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

qual "[…] não há um mundo humano fora da história e que não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos em sociedade, em comunidade" (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 14), de maneira que a constituição da humanidade se constrói a partir do trabalho, como práxis humana por excelência.

O relato discorre sobre o Projeto de Ensino, o autor do estudo Adolfo Sánchez Vázquez e explora conceitos que contribuíram para problematizar a práxis pedagógica destacando a contribuição para a formação do docente.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE ENSINO

Intitulado Práxis na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, o projeto surgiu a partir de um Ciclo de Estudos sobre a Filosofia da Práxis, realizado entre junho e setembro de 2020, com o objetivo de aproximar um grupo de acadêmicas e de profissionais recém-formadas, que estavam em isolamento decorrente da crise sanitária e humanitária pela pandemia-Covid/19.

As leituras e discussões realizadas naquele período instigaram o grupo a continuar os estudos para o aprofundamento do sentido de práxis. Foi proposto o Projeto de Ensino cujo o fio condutor foi a leitura da obra Filosofia da Práxis, de Adolfo Sánchez Vázquez. Nos encontros, o texto era pontuado com outras produções culturais, sociais e políticas do contexto do pensamento filosófico norteador do estudo, em especial com autores clássicos marxistas.

Como todas as integrantes do grupo estavam envolvidas com a formação docente, a finalidade acadêmica do projeto consistiu em compreender e relacionar a práxis com a docência; explorar os principais fundamentos filosóficos que envolvem tal concepção; e discutir a práxis enquanto tema pertinente à formação das trabalhadoras em educação e sua práxis pedagógica.

Como forma de cumprir o objetivo do projeto, foi realizado encontros quinzenais, por meio da plataforma Google Meet, os quais eram precedidos por um momento cultural centrado em variados temas artísticos e/ou sociais que auxiliavam a observar a realidade a partir do viés crítico do estudo.

3 POR QUE ESTUDAR A OBRA DE ADOLFO SÁNCHEZ VÁZQUEZ?

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Estudar a obra Do filósofo Adolfo Sánchez Vázquez é revisitar a história de um filósofo, poeta e militante, que vivenciou guerras, exílio e revoluções ao longo do século XX. Para melhor compreender seu pensamento foi importante conhecer a sua história por meio de leitura dos textos Adolfo Sánchez Vázquez: Vida Y Obra (LUCAS, 1995) e Adolfo Sánchez Vázquez: algumas notas sobre sua vida e valiosa obra (FERREIRA, 2018).

Nascido em 17 de setembro de 1915 em Algeciras, município de Cádiz, Espanha, Adolfo Sánchez Vázquez foi o segundo filho de Benedicto Sánchez Calderón e de María Remédios Vázquez Rodríguez. Em Málaga, onde passou boa parte de sua infância, viveu a experiência da proclamação da Segunda República Espanhola (1931), na qual a ciência e a arte ganharam um enorme destaque. Viveu a Guerra Civil Espanhola (1936-1939), que marcou sua vida indelével com a perda do pai, tenente do Corpo de Carabinieri. (LUCAS, 1995)

No plano profissional, voltou-se para a docência com estudos na Escola Normal de Málaga. O jovem filósofo aproximou-se da poesia e para compor seu material de pesquisa recorreu a ideologia marxista, permanecendo inicialmente na sua fundamentação prática (LUCAS, 1995). Seu interesse pairava sobre as atividades políticas, culturais e sociais, em que seus primeiros contatos se deram a partir de 1933 nos movimentos juvenis, ingressando na Juventude Socialista Unificada (FERREIRA, 2018).

Inicia no ano de 1935, o curso de Filosofia e Literatura pela Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Central de Madrid. Aprendiz do filósofo, ativista político e fundador da Escola de Madrid José Ortega y Gasset, manteve-se ativo nos ciclos sociais relacionando-se com importantes jovens escritores e cooperando com literaturas para o periódico Mundo Obrero (FERREIRA, 2018).

Com a intenção de realizar publicações de poesias Vázquez, com a ajuda de José Enrique Rebolledo, fundou em 1935, a Revista Sur, em que anos mais tarde desempenhou um papel de extrema importância. Utilizando-se do pseudónimo “Enrique Sanin”, Vázquez divulgava as ameaças históricas do fascismo internacional e orientava os leitores dos compromissos antifascistas (FERREIRA, 2018).

Com a eclosão da Guerra Civil, em 1936, Vázquez interrompe seus estudos para concentrar-se nas atividades políticas contribuindo com a defesa do grupo republicano (LUCAS, 1995). Entretanto, as tropas de Franco avançam pela cidade de

Valência, bombardeiam e apropriam-se de Málaga. Sobrevivendo ao ataque, decide alistar-se no exército a favor dos republicanos. Isso se deu em 18 de julho de 1936 e já no final do ano, foi destinado à frente de Aragón, que possibilitou a sua participação na batalha de Teruel, que termina no ano seguinte com a derrota dos republicanos. Com as perseguições das tropas nacionais foi para a Catalunha. (FERREIRA, 2018)

Em 26 de janeiro de 1939, a guerra se encerrou, os republicanos perderam a batalha, ocasionando o inevitável exílio de Vázquez, levando-o, juntamente com outros companheiros escritores republicanos, a se instalar na cidade de Veracruz, no México. O fato de dominar a língua e cultura local, adaptou-se rapidamente ao território, conheceu grandes escritores mexicanos e passou a lecionar filosofia na Escola San Nicolás, onde conheceu Aurora Rebolledo, com quem constituiu família (FERREIRA, 2018).

Para retomar seus estudos em Filosofia, em 1943 mudou-se para a Cidade do México. Motivado pelo V Congresso do Partido Comunista Espanhol, em Praga (1954), cuja finalidade era a criação de uma Frente Nacional Antifascista com o intuito de derrubar a ditadura de Franco, Vázquez intensifica seus estudos e pesquisas na perspectiva marxista. Esses estudos compuseram a tese: Sobre a praxis, defendida em 1966, tornando-se doutor em filosofia, pela Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). (FERREIRA, 2018)

A dedicação ao ensino lhe rendeu reconhecimento como Professor Emérito de Filosofia da UNAM e convite para lecionar na Universidad Michoacana, em Morélia, México. Com a morte de Franco em 1975, o filósofo volta para a sua amada terra. Após a notícia de seu retorno, ocorreram várias homenagens em diferentes instituições pelos seus estudos e trabalhos como professor e escritor, fazendo com que suas contribuições fossem reconhecidas por diferentes países (FERREIRA, 2018).

É nesse contexto que a tese de doutoramento de Vázquez, publicada em 1967 no México com o título Filosofia de la praxis é traduzida e publicada no Brasil como Filosofia da práxis. Conforme as palavras do autor na introdução da edição de 1977 “esta obra pretende elevar a consciência da práxis como atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (p.3). Na primeira parte do livro o autor “reconstrói o desenvolvimento histórico da noção de práxis por meio da obra de Hegel, Feuerbach, Marx e Lenin”; e na segunda parte

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

explora o "significado da noção de práxis, nas diferentes formas e sua relação com aspectos políticos-chave, como a questão da organização política, a noção de história e a relação coma violência" (MARTÍNEZ, 2011, p. 13)

Os anos finais da vida do filósofo foram dedicados a publicações de livros, artigos em revistas e ensaios, abordando análises críticas fundamentadas no marxismo, especialmente de questões relacionadas a arte, política e filosofia. No dia 8 de julho de 2011, Adolfo Sánchez Vázquez faleceu na Cidade do México, deixando um acervo imensurável de obras e uma história reconhecida e admirada por pessoas de diversas localidades.

4 PRÁTICA E PRÁXIS NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Para Vázquez (2011) a práxis, na concepção marxista, é entendida não como qualquer tipo de ação humana, mas aquela que possui o objetivo de transformar a realidade social. Para o autor, a práxis é a compreensão da prática através da teoria como um modo de transparecer a racionalidade das ações humanas.

A teoria para se constituir e ser validada vincula-se à prática e ambas se unem de forma indissociável. A teoria, segundo Vázquez (2011, p. 262), "pode gozar de certa autonomia em relação às necessidades práticas, mas trata-se de uma autonomia relativa, uma vez que [...] o papel determinante corresponde à prática como fundamento, critério de verdade e fim da teoria".

No Materialismo Histórico Dialético, a práxis é um conceito dialético que retrata o Homem (ser humano) e a realidade social (sociedade) em sua totalidade. Essa ideia está ligada à esfera ontológica da existência orgânica do ser humano e também ligada na criação social do indivíduo. Como, afirma Kosik (1976, p. 202), a obra humana se faz num "processo ontocriativo" que se manifesta e se realiza nas relações sociocultural:

> A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade.

Todavia, práxis, ainda, é uma palavra pouco utilizada na linguagem comum e literária. Quando utilizada, frequentemente é empregada no lugar da palavra prática, na tentativa de negar o fazer de reprodução, a repetição de ações, por vezes, mecanizadas e predeterminadas pelas relações do sistema vigente da sociedade.

Essa relação prática e práxis não é tão simples de ser equacionada. A primeira normalmente entende-se no plano do senso comum e a segunda no plano filosófico. Conforme mostra Vázquez (p. 143), Marx "ao colocar no centro de toda relação humana a atividade prática, transformadora do mundo, isso não pode deixar de ter consequências profundas no terreno do conhecimento". A prática é aqui entendida no plano filosófico, como trabalho humano transformador e produtor de valor, riqueza e conhecimento. E é por meio dessa "atividade prática, transformadora do mundo" que o homem produz objetos, desenvolve outras formas de produção não material, contrai relações e, o mais importante, constrói a história como produção do homem por si mesmo (p. 122).

Práxis, então, não remete somente ao fazer da prática, mas a intencionalidade e sistematização (a teoria) como guia desse fazer, moldando a atividade do homem para a transformação consciente das relações de produção. Saviani (2011) contribui com esse entendimento, explicando a práxis na relação teoria e prática e como filosofia da práxis:

> Práxis é um conceito sintético que articula a teoria e a prática. Em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como uma contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. E o fazer pelo fazer. [...] Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida que é originante. A teoria é derivada, isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria (p. 120).

Toda práxis terá sempre como ponto de partida a realidade, a partir da qual os indivíduos fazem a sua história, mas não podem fazê-la nas circunstâncias escolhidas por eles. O nascimento do ser humano se dá num mundo existente herdado das gerações anteriores, com conhecimentos desenvolvidos como a ciência, a filosofia e a arte (DUARTE, 2009). O ser humano "[...] encontra-se imerso em uma rede de relações sociais e enraizado em um determinado terreno histórico. Sua própria

cotidianidade está condicionada histórica e socialmente" (VÁZQUEZ, 2011, p. 33). É pelo trabalho (enquanto práxis) que os indivíduos poderão aprimorar, desenvolver ou transformar seu espaço social.

Nesse sentido, nenhuma práxis é neutra, sempre há intencionalidades no trabalho humano. Contudo, os seres humanos respondem – mais ou menos conscientemente, mais ou menos corretamente – às alternativas concretas que lhes são apresentadas a cada momento pelas possibilidades do desenvolvimento social.

À vista disso, o trabalho docente não pode contrapor a teoria à prática ou trata-las, como se diz no senso comum, 'teoria é uma coisa e prática é outra'. A educação escolar precisa ser compreendida em sua totalidade e o docente entender-se "como ser que [re]cria a realidade (humano-social)", ou seja, como aquele que vai além do pragmatismo social e educacional, para reconstruir em sua aula o processo histórico de humanização.

Essa ação de superação da prática pragmática é sempre uma ação mediada pelo conhecimento científico, enquanto produto do processo de luta pela subsistência e desenvolvimento humano. O ensino volta-se para a essência dos fenômenos históricos, políticos, econômicos e culturais, ou seja, não se limita pela aparência ou a coisa em si, mas promove a junção aparência-essência, a prática e a reflexão transformadora. Isso significa pensar o trabalho pedagógico pela categoria da práxis, ou seja, pelo caminho prático revolucionário cuja finalidade é permitir aos alunos conhecer a relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza estabelecida graças à atividade prática humana; compreender que "os homens não são só produto das circunstâncias, como estas também são produtos seus" (VÁZQUEZ, 2011, p. 152); e, por fim, entender que "as circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele; o educador que educa há de ser educado por sua vez" (Ibidem, p. 153).

Nessa direção, entende-se a práxis como categoria fundamental que deve ser forjada na formação do educador e no desenvolvimento do educando na educação básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Considera-se que os estudos realizados no Projeto de Ensino possibilitaram a vivência de momentos de diálogos e reflexões, que favoreceram na motivação em repensar a práxis para a formação docente compreendendo a totalidade. E esse trabalho proporcionou desenvolver com criticidade o movimento dialético voltado para a formação, pois, de fato, a partir dos autores estudados, compreende-se que a práxis não é neutra, ela é determinada e influenciada dialeticamente pelos fenômenos históricos, políticos, econômicos e culturais que estão na sociedade. Isso é visível no pensamento diversificado das participantes que têm experiências anteriores e formações em outras áreas, como a Pedagogia, a Matemática e a Letras que atuam na Educação.

Diante disso, retoma-se o questionamento feito na introdução desse trabalho: qual a contribuição para a formação do docente o delineamento de tais conceitos e fundamentos filosóficos? Por meio do diálogo com a literatura científica, pautado nos pressupostos marxistas, reafirma-se a função das pesquisadoras em lutar e defender uma práxis pedagógica que possibilite a formação humana e emancipatória.

Por fim, acredita-se que as leituras e reflexões realizadas durante o projeto contribuíram para instrumentalizar as participantes, no sentido de repensar sobre a atuação docente, além de romper com o pragmatismo imposto na cotidianidade das instituições escolares que foram relatadas pelas participantes ao longo do projeto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria. Campinas: Autores Associados, 2016.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Adolfo Sánchez Vázquez: algumas notas sobre sua vida e valiosa obra. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 3, p. 279-290, dez. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVITTA, Maria; CALDART, Roseli Salete. (Orgs). **História, natureza, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

KOSIK, Karel. A “práxis” e a totalidade. In: KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7.ed. Tradução: Célia Neves e Alderico Toribio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p. 217-250.

LUCAS, Ana. Adolfo Sánchez Vázquez: vida y obra. In: ÁLVAREZ, F. **Adolfo Sanchez Vazquez**: los trabajos y los días. México: UNAM, 1995. p. 327-376.

MARTÍNEZ, Francisco J. A Filosofia da Práxis de Adolfo Sánchez Vázquez, In: VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução: Maria Encarnación Moya. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.176 PRIMEIROS ANOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PROFESSORAS E O "PERÍODO DE SOBREVIVÊNCIA"

Patricia Batista Schunk[2307]

RESUMO

Este artigo apresenta dados coletados para a pesquisa de dissertação de mestrado da autora, e o objetivo deste texto é abordar as primeiras experiências docentes de professoras na Educação Infantil, tomando como problema central suas impressões sobre esse período, considerado por alguns autores como "período de sobrevivência" na profissão. A metodologia da pesquisa se apoiou nas abordagens (auto)biográficas como forma de aproximação das narrativas, dando ênfase às dimensões pessoais dos sujeitos, compreendendo seus sentimentos e trajetórias de vida. Além disso, esta metodologia torna mais perceptível a complexidade das interpretações que as professoras investigadas fizeram sobre suas experiências, exitosas ou não. Na pesquisa, elas retomaram seu processo de inserção profissional, analisando a trajetória desse momento, sendo que o recorte temporal utilizado para analisar o período inicial da carreira, teve como base os estudos de Huberman, que estabeleceu o ciclo de vida dos professores, em sete grandes momentos. O período de sobrevivência, compreendido entre 1 e 3 anos de carreira, é considerado como a etapa em que o docente experimenta o que há de bom e de desgostoso na rotina escolar. E a forma como o docente lida com essas experiências irá definir se ele permanece na carreira escolhida ou desiste permanentemente dela. Na pesquisa foram recolhidas falas de 6 professoras que se enquadraram nos critérios definidos previamente, e que forneceram dados que foram identificados em 9 categorias de análise. A maioria das professoras já se encontrava, à época da pesquisa, em períodos avançados da carreira, ou seja, persistiram na docência, sendo que uma delas não superou o período de sobrevivência, e desistiu da docência no período inicial da carreira.

Palavras-chave: Professoras iniciantes. Educação Infantil. Pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que deu origem ao presente artigo buscou nas primeiras experiências docentes de professoras na Educação Infantil, suas impressões sobre esse período, considerado por alguns autores como "período de sobrevivência" na profissão.

Este tema se tornou um questionamento para a pesquisadora a partir do momento de sua formação inicial, quando ela se viu prestes a adentrar uma sala de aula como professora, sem nunca o ter feito antes. O misto de nervosismo com pavor, o sentimento de que não sabia nada, de que toda a teoria aprendida na graduação

[2307] Mestranda em Educação pela Universidad del Salvador (Argentina); Pós-graduada em Neurociências (UFRJ); Graduada em Pedagogia (UFF); Prefeitura de Niterói. e-mail: patyschunk@gmail.com.

não serviria para aquele momento era constante. Então, logo se tornou uma inquietação epistemológica.

Para isso, foi necessário mapear as experiências passadas das 6 professoras selecionadas, em seus processos de inserção profissional, localizando-as também no tempo e espaço, pois foi relevante sinalizar como elas se viam no início da carreira docente.

Com o objetivo de abordar as primeiras experiências docentes na Educação Infantil, foi necessário buscar dados que providenciassem maior compreensão de como as professoras se sentiam naquele momento, e o que, ou quem contribuiu para isso. Analisando também as possíveis consequências que essas primeiras experiências em sala de aula tiveram na vida delas.

Para desenvolver a pesquisa optou-se por utilizar o método (auto)biográfico, pois compreende-se que nessa perspectiva é possível dar maior ênfase à pessoa do professor, levando com conta, com maior profundidade, aspectos sobre a vida dos docentes, sua trajetória profissional e pessoal. Por ser uma metodologia considerada recente, pode-se dizer que representa uma ruptura em relação aos métodos convencionas de pesquisa na área de ciências humanas (NÓVOA, 1992). Sobre isso, Bueno (2002), afirma que:

> O recurso ao método biográfico, embora bastante recente na área das ciências da educação, é uma perspectiva metodológica que foi largamente empregada nos anos 1920 e 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago, animados com a busca de alternativas à sociologia positivista. Após esse sucesso o método sofreu um colapso súbito e radical, caindo em quase completo desuso nas décadas seguintes, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos. Depois disso, é só por volta dos anos 1980 que o método passa a ser novamente utilizado no campo da sociologia, dando ensejo a muitas discussões, sobretudo quanto aos procedimentos e aspectos epistemológicos da abordagem (p. 16).

Na pesquisa, as professoras retomaram seu processo de inserção profissional, analisando a trajetória desse momento, sendo que o recorte temporal utilizado para analisar o período inicial da carreira, teve como base os estudos de Huberman (1992), que estabeleceu o ciclo de vida dos professores, em sete grandes momentos. O primeiro deles foi nomeado como período de sobrevivência, compreendido entre 1 e 3 anos de carreira. E nesse sentido, é considerado como a etapa em que o docente experimenta o que há de bom e de desgostoso na rotina escolar. E a forma como o docente lida com essas experiências irá definir se ele permanece na carreira escolhida ou desiste permanentemente dela.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para a pesquisa foram recolhidas falas de 6 professoras que se enquadraram nos critérios definidos previamente, e que forneceram dados que foram identificados em 9 categorias de análise. A maioria das professoras já se encontravam, à época da pesquisa, em períodos mais avançados da carreira, sendo que uma delas não superou o período de sobrevivência, e desistiu da carreira.

2 DESENVOLVIMENTO

Caminhos da pesquisa

Pensando em como seria a abordagem com professoras de Educação Infantil sobre seu processo de inserção profissional, a princípio foi montado um questionário, em que as perguntas foram baseadas nos objetivos da pesquisa da autora. Porém, se tornou um desafio encontrar professoras que se enquadrassem nos critérios previamente estabelecidos, que eram: ser formada no curso de Pedagogia; não ter feito o Curso Normal; ter iniciado a carreira docente na Educação Infantil, trabalhando nos 3 primeiros anos, pelo menos nessa etapa de ensino.

A busca pelas participantes se deu em grupos de WhatsApp com professoras como participantes, e ali foi feito o convite para quem se dispusesse a participar da investigação. Foram enviados para os e-mails pessoais das participantes os questionários elaborados pela autora, havendo retorno de todas elas.

O questionário enviado por e-mail se compõe de 12 perguntas abertas, sobre a percepção das professoras a respeito da segurança sobre sua capacidade para ensinar. Nesse sentido, perguntou-se sobre os principais desafios nesse momento de preparação profissional, em que as professoras analisaram suas fortalezas e debilidades no início do processo. Por fim, há questionamentos sobre a percepção da formação inicial que receberam, os motivos para persistir na profissão após o momento de choque de realidade, a participação de colegas mais experientes nessa fase da carreira e, também foi questionado o motivo de escolha da Educação Infantil para atuar como professora.

A análise de narrativas de professoras levou ao método autobiográfico de pesquisa, que foi amplamente divulgado por Ferrarotti (1991). Pois, ele compreende que esse método:

> [...] implica ultrapassar o trabalho lógico-formal e o modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica estabelecida. Se desejamos fazer uso

> sociológico do potencial heurístico da biografia sem trair as suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos projectar-nos nós próprios para além do quadro da epistemologia clássica." (p. 172)

Nesse sentido, pode-se perceber que o método biográfico com narrativas possibilita dar protagonismo às professoras participantes da pesquisa.

Assim, com base nos dados coletados, se definiram os critérios de análise das respostas recebidas, e foram destacadas 9 categorias de análise. Por se tratarem de perguntas abertas, os critérios foram elaborados em relação à constância dos assuntos nas respostas.

As 9 categorias de análise são: participação em programas de inserção profissional, período de "sobrevivência" na profissão, motivos que levaram à escolha da etapa da Educação Infantil para atuar, principais desafios encontrados, importância do contato com colegas mais experientes, críticas ao curso de formação inicial, motivos para superar a fase de sobrevivência e seguir na profissão, principais fortalezas das professoras, percepção da profissão como vocação ou formação.

Foram selecionadas 6 professoras que se formaram em universidades distintas, públicas e privadas, em períodos diferentes de suas vidas, e à época da pesquisa, se encontravam na faixa etária entre 30 e 50 anos.

Como descrito anteriormente, foi eleito o período inicial da carreira para ser analisado. E com os estudos, foi possível observar na bibliografia uma convergência entre os autores, que tratam da temática dos docentes iniciantes, que utilizam o espaço de tempo de 1 a 3 anos para caracterizá-los. De acordo com o conceito de "ciclo de vida profissional" de Huberman (1992), o autor define nestas fases o ciclo: entrada na carreira, fase de estabilização, fase de diversificação, pôr-se em questionamento, serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e lamentações / "desinvestimento".

É importante destacar que isso não quer dizer que tais sequências sejam vividas por todos da mesma forma.

Huberman (1992) caracteriza esta fase inicial como um tempo de "sobrevivência". Para ele, é a fase em que o docente tem um choque com o real, com a complexidade da situação profissional, um titubear constante e a preocupação consigo próprio. É uma fase de "descoberta", de entusiasmo inicial, experimentação, exaltação por estar em uma situação de responsabilidade e de sentir-se parte de um corpo profissional.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Por isso, a escolha da fase da sobrevivência para fazer a análise, pois é decisiva e aparentemente bastante marcante na vida profissional das professoras.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados mostram que ao contrário do que apontavam as hipóteses da pesquisa da autora, a maioria das professoras (5 das 6 professoras) não pensa que sua formação para a prática foi deficiente. Todas as professoras fizeram críticas positivas sobre sua formação inicial. Algumas destacaram que os programas de inserção profissional não existiram ou foram insuficientes para a prática em sala de aula, e esse é o ponto crucial que destacaria para a pesquisa. Pois, as falas das professoras mostram como esse momento foi difícil.

“Minha graduação foi muito rica [...] Quando aceitei o convite [para trabalhar na escola] eu estava plena e segura. Quando entrei em sala quase saí correndo para não querer voltar mais. Minha frase foi: "rasga o diploma que ele não me serve pra nada" (Regina)

“Tenho total convicção de que foi boa” (Simone)

“[...] sempre achei que na minha formação ficou faltando a tal da prática pedagógica. Penso que minha formação teve mais ênfase em pesquisa, teorias e ideologias. No meu caso por exemplo em vez de ter didática, esse espaço foi usado para momentos em que a professora tentava inculcar nos alunos sua ideologia. A didática ficou em segundo plano.” (Vanessa)

Em relação aos desafios da prática docente no período de inserção ou sobrevivência profissional, podemos destacar que houve o choque de realidade para a metade das professoras. Quando se viram diante da turma:

“Foi muito intensa, pois não me enxergava na educação infantil, em sala de aula. Não me senti nem um pouco segura, minha vontade era de sair correndo e nem olhar para trás, pois eu havia feito um estágio com turma de 3º ano do Ensino Fundamental e ao me deparar com uma sala de aula lotada foi desesperador. Mesmo com tudo o que havia aprendido na Faculdade foi desafiador colocar tudo aquilo em prática.” (Angélica)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

"No início achei que meu diploma não servia pra nada. Eu mal começava uma atividade e o caos estava formado. Eu não dava conta de entreter as crianças. Era 18 contra 1 Kkk Eu me sentia engolida pelas crianças de 3 anos.

[...] e ter que ser a professora boa de trabalhos manuais, aquela que sabe cortar, desenhar, pintar e ter novas ideias para as lembrancinhas. Aff isso me cansava e eu escutava sempre a pergunta: "Você não fez Normal não?" Meu caderno de planejamento era o único que não tinha capa decorada, não tinha desenhos nem bordados. Me sentia um ET.

[...] eu tinha que dar conta de caderno e livros o que ia de encontro com o que eu junto de minhas mestras íamos contra. Eu acreditava em uma proposta de Educação infantil que eu não vivenciava e não podia experimentar. Isso me embaralhava as ideias." (Regina)

Analisando a categoria Vocação X Formação, podemos perceber que algumas falas mencionam a mescla que o professor iniciante precisa lançar mão na hora de ensinar, misturando o que sabe enquanto aluno e o que aprendeu no curso de formação.

"Acho que a capacidade para ensinar podem tanto ser adquiridas como inatas. Acredito que há pessoas que tenham o dom natural para o ensino, mas não é impedimento para que outras pessoas exercitem a atividade se aprimorando através de estudo e técnicas." (Vanessa)

Apesar dos autores falarem em um tom que utiliza o conceito de "eficácia", as definições em geral apresentadas, são bastante pertinentes, pois, dão conta do que uma professora apresentou em sua narrativa:

"Quando fui trabalhar como professora me sentia segura quanto as minhas concepções de aprendizagem e processo de elaboração de conhecimento. Entretanto, a prática, ao meu ver, vai se construindo de acordo com cada contexto [...] Tinha uma boa relação com as crianças e domínio do meu fazer [...] Boa relação interpessoal tanto com as crianças quanto com seus responsáveis e autoridade quanto a minha prática." (Simone)

Ao contrário da professora anterior, por conta dos desafios encontrados, uma das professoras desistiu da docência durante os primeiros meses de carreira. E ela explicou sua motivação para tal atitude, que pode ser considerada drástica, pois a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professora abriu mão de anos de formação por conta de uma primeira experiência ruim.

"[...] manter o domínio da turma era um grande desafio, principalmente na última turma com um número maior de crianças, praticamente com a mesma idade mas com níveis de aprendizado e desenvolvimento totalmente diferentes [...] Desisti 9 meses depois, por motivos pessoais e porque não me sentia feliz naquele espaço da escola. Resolvi sair antes que eu estivesse totalmente envolvida na profissão, mas havia uma coisa que me incomodava nos espaços por onde passei, a incoerência entre as teorias que se falavam e a prática, eram totalmente diferentes. Falava-se muito de construtivismo por exemplo, projetos, mas era a secretaria de educação que decidia os meus projetos e nada tinha a ver com a realidade dos meus alunos, dificultando mais ainda meu trabalho. Pequenas coisas que me deixavam irritada e que me desanimavam." (Vanessa)

Sobre as experiências antes do período de inserção profissional, algumas professoras que puderam participar de programas de estágio, mencionaram que eles não foram suficientes para proporcionar segurança ao docente novo no contato com a prática da sala de aula.

"Tinha toda teoria, mas a prática fui adquirindo ao longo dos anos. Cerca de dois anos para ter segurança, mas continuo aprendendo." (Maria das Graças)

"Sim, pra mim foi muito importante no meu início como Professora. Como eu não fiz o curso normal, muita coisa eu nem tinha ideia de como acontecia, planejamento, construção de relatórios, o que trabalhar, como trabalhar os assuntos com as crianças, como explorar as suas ideias." (Angélica)

Já para uma das professoras, o estágio esteve presente durante todo o curso de formação, o que tornou o primeiro contato com a sala de aula mais tranquilo e suave. Sua fala revela isso:

"Tive uma boa preparação profissional. Durante a graduação tive a oportunidade de fazer muitos estágios na Educação Infantil e isso foi essencial para minha formação [...] Desde o primeiro período da faculdade comecei a estagiar. As disciplinas de estágio curricular supervisionado levadas a sério, haviam discussões embasadas autores que apontavam diferentes pontos de vista. Lembro-me muito bem das reflexões que fazíamos antes e depois dos estágios. Para todos os estágios tínhamos um roteiro a ser seguido e um objetivo de pesquisa." (Carolina)

Sendo assim, faz sentido destacar a importância de programas de inserção profissional para os professores iniciantes, sejam eles estágios supervisionados ou programas de residência pedagógica, ou outra denominação que venham a ter.

No que se trata da importância do convívio com colegas mais experientes ao longo dos primeiros anos de carreira, as professoras destacaram:

"Precisei pesquisar, conversar com professoras com experiências. As minhas colegas com tempo de escola foram minhas melhores referencias. Eu não dominava nada. Uma amiga professora com normal e dona de escola que me ensinou muito. Ajuda muito [...] Toda troca é enriquecedora." (Regina)

"Sim; observar e poder trocar com outros profissionais é sempre muito produtivo e instrutivo." (Simone)

"Sim. Acredito muito na troca com colegas de profissão. No meu caso me ajudou demais, principalmente com colegas no próprio ambiente de trabalho." (Carolina)

A escolha pela etapa da Educação Infantil para iniciar a carreira e persistir nela foi espontânea para as professoras. Elas relataram as experiências do contato diário com as crianças pequenas, destacando a satisfação em trabalhar com essa etapa do ensino.

"[...] Acho que se eu tivesse em outro segmento da educação já poderia ter desistido, mas com crianças pequenas tudo é diferente, tudo é rico. Acalentar o choro de uma criança, rir com uma criança, conversar com elas, escutar as histórias, ah meu deus isso não tem preço kkk Eu amo o que faço e faço de tudo para oferecer a melhor educação em minha unidade. Não abro mão de me colocar no plano das crianças e olhar no olho, sabe. Não sei explicar. Tudo que eu puder oferecer em termos de educação para minhas crianças elas terão, elas experimentaram esse mundo, elas serão sim cidadãs." (Regina)

"A minha relação com a infância é bem antiga. Ao longo da minha trajetória fui entendendo o valor e a importância desse segmento para o desenvolvimento do ser humano. Na minha percepção trata-se de uma etapa da educação em que o sujeito está iniciando a sua leitura e vivência no mundo; daí a importância da contribuição do professor em mediar situações de desenvolvimento e aprendizado que contribuam para a humanização das pessoas." (Simone)

ISSN: 2176-1396

"[...] eu já tinha preferência pela educação infantil, por ter mais afinidade com crianças menores. Acredito que a educação infantil é fundamental para o desenvolvimento da criança, é a base para todo o restante dos anos escolares. É uma fase importante não só para o desenvolvimento cognitivo da criança, como para o seu desenvolvimento social." (Vanessa)

Um último aspecto a ser destacado nas falas das professoras são os fatores que permitiram permanecer dando aulas, apesar dos desafios, persistir após o período de sobrevivência e poder dar continuidade ao ciclo de vida do professor.

"O principal desafio é a desvalorização profissional por parte do governo, que enfrento desde o início da carreira. e a falta de tempo para planejamento, pois considero que para se ter qualidade no ensino, o professor precisa desse tempo para planejar suas aulas. Foi difícil porque cada aluno é diferente, então é preciso respeitar o ritmo de cada um. Sabia fazer planejamento, mas agora faço melhor. Não dominava as estratégias de ensino, aprendi fazendo." (Maria das Graças)

"Não tive dificuldade de lidar com domínio de turma. Já em relação ao planejamento, demorei bastante tempo para compreender que ele é flexível, pois me cobrava muito quando algo não saia como havia pensado (em relação ao tempo de duração da atividade, ao interesse dos alunos, etc)." (Carolina)

Sendo assim, o que fez as professoras persistirem na carreira docente:

"A mesma coisa que me fez escolher ser Pedagoga, acreditar que a educação é o caminho para um mundo melhor, que ser Educadora/Professora é levar esperança de um futuro nesse mundo tão desigual." (Angélica)

"Acreditar no poder da educação para a libertação." (Simone)

"Persisti na carreira, pois depois que entrei em uma sala de aula pela primeira vez não tive mais dúvidas que era a profissão que iria seguir. A curiosidade e desejo de aprender das crianças me motiva todos os dias" (Carolina)

Com os anos de experiência em sala de aula, as formações complementares e trocas com colegas, o professor parece perceber seu aperfeiçoamento, seu crescimento profissional, tornando-o mais aberto às possibilidades do ambiente profissional que o rodeia.

Nesse sentido, uma das professoras revelou em sua fala a dificuldade em lidar com a transposição didática na prática da sala de aula.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

"Aplicar toda teoria que aprendi no dia a dia de uma sala de aula. Por exemplo sei tudo sobre Piaget, Vigotsky, Paulo Freire… e agora o que eu faço com essas crianças tão diferentes entre si, como chamo a atenção delas, quais atividades faço, como faço para que elas comecem a desenvolver seu aprendizado." (Vanessa)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do resultado exposto sobre as respostas das professoras, se pode interpretar que cada uma teve uma trajetória particular ao longo dos 3 primeiros anos de carreira. Elas afirmam que se formaram com o tempo, e, no momento da pesquisa olharam para aquele período inicial da carreira relembrando as situações pelas quais haviam passado. Pode-se dizer que as narrativas mexeram com as memórias das docentes, e se mostraram orgulhosas das autobiografias que apresentaram.

Entre o grupo, 2 professoras encontravam-se, à época da pesquisa, no período de estabilização da carreira. De acordo com Huberman (1992), esse período dura em torno de 8-10 anos e representa uma escolha subjetiva pela profissão. O que não representa uma escolha fácil, pois significa eliminar outras possibilidades. Essa fase também é marcada por um sentimento de competência crescente, o que gera confiança e segurança no próprio trabalho.

Em um momento posterior, 2 professoras se encontravam na fase de diversificação, entre os 10 e os 15 anos de carreira. Representa um período em que se diversifica o modo de trabalho, pois há mais certeza sobre o que se faz, tornando os professores mais motivados e dinâmicos (HUBERMAN, 1992).

Uma das professoras encontra-se na fase chamada Pôr-se em questão, situada entre os 15 e 25 anos de carreira. Ou seja, no meio da carreira, onde já é possível fazer um balanço da vida profissional, e questionar-se (HUBERMAN, 1992).

É importante salientar que uma das professoras desistiu da profissão aos 9 meses de carreira, logo, infelizmente não conseguiu superar o período de sobrevivência na profissão. Além disso, faz-se necessário destacar que esses fatores a respeito das fases da carreira, em que se encontravam as professoras, afetou diretamente as respostas delas e o que pensavam a respeito da profissão docente que exerciam à época da pesquisa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

BUENO, B. O. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

HUBERMAN, (1992). **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora.

FERRAROTTI, Franco. (1991) **Sobre a Autonomia do Método Biográfico**. Sociologia: problemas e práticas, Lisboa, Editora Novos Mundos, n. 9, p. 171-177, mar.

NÓVOA, A., (1992). **Formação de professores e profissão docente.** In Nóvoa, A, Os **professores** e sua formação. 1ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp.13-33.

16.5.177 PROFESSOR INICIANTE: FORMAÇÃO E PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA

Victoria Mottim Gaio[2308]

Izabelle Cristina de Almeida[2309]

RESUMO

O professor iniciante ao se inserir na realidade escolar passa a ser responsável pelo ensino dos seus alunos, pelo planejamento, pelas avaliações, pela disciplina, entre outras questões. Por muitas vezes, esse período dos primeiros anos de atuação é de grande dificuldade dos professores iniciantes e pode acarretar à desistência, desmotivação. Partindo desse reconhecimento, questionamos qual o papel da formação continuada para a permanência na docência? O presente artigo apresenta como objetivos reconhecer o professor iniciante, identificar as suas dificuldades no início da carreira e compreender o processo de inserção e formação continuada para a sua permanência na docência. Realizamos um estudo bibliográfico no qual aprofundamos, a partir do referencial teórico selecionado, o estudo sobre o professor iniciante e a importância do acompanhamento no início da sua carreira, o acolhimento dos profissionais da escola, a inserção desse docente de forma a contribuir na sua permanência. Para tanto são abordados autores como Nono (2011), Romanowski (2007), Vaillant e Marcelo (2012), Garcia (1999), Gabardo e Hobold (2014), Imbernón (2011), para fundamentar a formação de professores, o processo de iniciação ao ensino, o professor iniciante, os programas de iniciação ao ensino. Com esse trabalho é possível ressaltar a importância do acompanhamento do professor iniciante no início da sua atuação, para que possa permanecer na docência e saiba superar dificuldades. Ressalta-se a importância da formação continuada, da troca de conhecimentos e do processo de acolhimento das escolas.

Palavras-chave: Professor Iniciante. Formação de Professores. Permanência na Docência.

1 INTRODUÇÃO

Partindo dos conceitos de autores como Garcia (1999) e Vaillant e Marcelo (2012) entendemos que a formação dos professores tem início na formação inicial, sendo essa a base para a docência. E, finalizando-a, o formando que inicia a sua carreira profissional passa de estudante para professor, sendo denominado o professor iniciante.

Os primeiros anos de atuação são o momento da iniciação ao ensino, é o início da profissão. Os primeiros anos em que o professor iniciante se insere na realidade escolar, passa a ser responsável pelo ensino dos seus alunos, pelo planejamento, pelas avaliações, pela disciplina, entre outras questões. Por muitas vezes, esse

[2308] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa- Didática e Formação Docente- GEPEDIDO. vic_mottim@hotmail.com.
[2309] Doutoranda em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Trabalho Docente- GEPTRADO. izadealmeida28@gmail.com.

período é de grande dificuldade dos professores iniciantes e pode acarretar à desistência, desmotivação. Partindo desse reconhecimento, questionamos qual o papel da formação continuada para a permanência na docência?

O presente artigo apresenta como objetivos reconhecer o professor iniciante, identificar as suas dificuldades no início da carreira e compreender o processo de inserção e formação continuada para a sua permanência na docência. Para atingir tais objetivos, realizamos um estudo bibliográfico no qual aprofundamos, a partir do referencial teórico selecionado, o estudo sobre o professor iniciante e a importância do acompanhamento no início da sua carreira, o acolhimento dos profissionais da escola, a inserção desse docente de forma a contribuir na sua permanência.

Para isso, abordaremos os estudos de Garcia (1999), Vaillant e Marcelo (2012), Gabardo e Hobold (2014), Romanowski (2007) a fim de melhor entender o processo de iniciação ao ensino e as propostas de programas de iniciação.

É importante destacar a relevância da formação continuada para o desenvolvimento da carreira docente, o que também é um fator para a sua permanência e melhoria do ensino. Formação essa que precisa auxiliar o docente nas suas dificuldades e no desenvolvimento do seu trabalho.

Ressaltamos que as condições que são oferecidas aos professores iniciantes serão fundamentais para garantir a permanência dos mesmos na profissão e até mesmo garantir a qualidade do ensino que será ofertado por eles, para que estejam motivados e estimulados a permanecer na profissão e não realizem o processo de acomodação deixando de aprofundar os estudos, modificar métodos e melhorar o ensino.

2 O PROFESSOR INICIANTE E A SUA PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA

A formação de professores segundo Garcia (1999) e Mizukami et al. (2002) é entendida como um contínuo, a qual inicia na formação inicial e segue durante toda a carreira docente com a formação continuada. A formação inicial é considerada a base para a formação docente, e a formação continuada acontecerá durante a sua profissão, assegurando o aprofundamento dos estudos.

Sendo assim, logo que o professor sai da formação inicial e inicia sua carreira na docência ele se encontra na fase de iniciação ao ensino, que são os primeiros anos de docência. Segundo Garcia (1999, p. 113):

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] a iniciação ao ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.

Portanto, é no período de iniciação ao ensino, nos primeiros anos de profissão, que encontramos o professor iniciante, ou também denominado professor principiante, que busca sua identidade pessoal e profissional no início da sua atuação. Gabardo e Hobold (2014) afirmam que a fase inicial na docência é quando o sujeito passa de estudante para professor.

Segundo Vaillant e Marcelo (2012) o processo de tornar-se professor é longo e é necessário um olhar voltado a este profissional. Muitas vezes os professores iniciantes ficam com as maiores turmas, com as que possuem alunos com mais dificuldades. Até porque os professores permanentes podem escolher primeiro as turmas que querem lecionar, deixando para os principiantes as turmas com maior dificuldade. Sendo assim, os professores iniciantes encontram muitos problemas no início de sua carreira, que podem levar até a desistência da docência.

Como vimos, a iniciação ao ensino apresenta tensões para o professor. Nessas tensões encontramos diversos problemas que se não forem trabalhados juntamente com o professor iniciante podem levar ao choque de realidade, como afirma Romanowski (2007). Quando o professor aprende por ensaio e erro, pois se depara com situações nunca vivenciadas e não sabe como resolvê-las, pode melhorar sua prática, se tiver auxílio de professores permanentes, ou pode se decepcionar com sua atuação e desistir da docência.

As principais dificuldades apontadas pelos professores iniciantes são: “[...] promover a motivação dos alunos, a disciplina e gestão de classe, os métodos de ensino, a avaliação, o planejamento das atividades, as relações com os colegas e o ambiente em geral.” (ROMANOWSKI, 2007, p. 131). As dificuldades geralmente são questões que nem sempre são claramente discutidas na formação inicial, e é na prática que aparecem, por isso o importante papel da formação continuada.

Mas, por muitas vezes, o docente acaba tendo que superar as dificuldades sozinho, e isso gera um grande número de tarefas para que possa continuar na docência e superar suas dificuldades. Vaillant e Marcelo (2012) apresentam as principais tarefas sendo:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 123)

As tarefas e as dificuldades devem ser encaradas pelo professor iniciante juntamente com o auxílio de outros profissionais. Sendo assim, autores como Garcia (1999), Vaillant e Marcelo (2012) defendem os programas de iniciação para auxiliar o docente no início da sua carreira. Gabardo e Hobold (2014, p.123) afirmam que no processo de inserção dos professores iniciantes é necessário que o ambiente e as condições de trabalho sejam adequados, porque se não forem, "[...] a tendência é potencializar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores em começo de carreira, podendo causar desconforto e sofrimento, desencadeando até mesmo a vontade de deixar a profissão". Por esse motivo, destaca-se o papel da escola, dos professores mais experientes e os programas de iniciação para ajudar o professor iniciante.

Garcia (1999) aborda que os programas de iniciação são caracterizados por ser um elo entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira, pois será a etapa de transição do professor. Esses programas acontecem na escola com o auxílio de um mentor, que seria um professor preparado para auxiliar o professor iniciante que está chegando na escola. Assim, o professor iniciante terá alguém para lhe mostrar a cultura da escola, para auxílio das dificuldades, para apoiar e incentivar na sua profissão.

Os programas de iniciação possuem como objetivos principais a melhora da ação docente, a socialização dos novos docentes, aumentar a permanência dos professores iniciantes, promover o bem-estar pessoal e profissional, assegurar o desenvolvimento profissional. (GARCIA, 1999; VAILLANT; MARCELO, 2012). Com isso, será possível valorizar o profissional iniciante para que tenha vontade de permanecer na carreira, destacando também que há mais questões para que essa permanência aconteça.

Segundo Garcia (1999) há programas de iniciação que duram mais e outros que levam menos tempo, mas é a qualidade e a quantidade de atividades e experiências que o professor iniciante vivencia que irá classificar os programas. O autor apresenta algumas atividades que fazem parte do programa como, por exemplo,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

proporcionar informação aos professores, realizar uma visita prévia da escola, redução de carga horária docente durante esse processo, seminários de discussão, correio eletrônico para conectar os professores, estudo de casos e a figura do mentor para ajudar o professor iniciante.

Sabemos a partir de Vaillant e Marcelo (2012) que em outras profissões sempre há alguém mais experiente que auxilia o novato no início do seu trabalho, e o mesmo não é deixado em situações mais difíceis, um exemplo seria um piloto de avião que nas primeiras pilotagens não é permitido pilotar um Airbus 380. Porém, com a figura do professor a situação é diversa, o professor iniciante fica com as turmas mais difíceis. É por esse motivo que os programas de iniciação irão auxiliar os docentes, para que essa situação não aconteça e que o professor tenha ajuda para se inserir na profissão.

Então, no programa de iniciação é preciso ter a figura do mentor, o qual é:

> [...] professor permanente, com experiência docente, com habilidade na regência de classe, no controle da disciplina, na comunicação com os companheiros, com conhecimento do conteúdo, com iniciativa para planejar e organizar, com qualidades pessoais, com flexibilidade, paciência e sensibilidade. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 144)

Será o professor experiente que irá assessorar tanto didática como pessoalmente o professor iniciante. É preciso uma atenção para o professor mentor para que não desestimule ou leve o professor iniciante a ter práticas conservadoras. É importante destacar que quanto mais se investe no professor inicial mais teremos professores com menos problemas no futuro.

Segundo a pesquisa realizada por Gabardo e Hobold (2014) com professores iniciantes, fica a cargo do supervisor escolar e da equipe administrativa acolher os professores novatos e afirmam que geralmente os professores experientes não realizam o acolhimento que esperavam. É necessário observar que foi apontado na pesquisa que o acolhimento modifica-se de escola para escola, ou seja, não há um programa de inserção que englobe um grande número de escolas e professores, cada unidade realiza da sua forma. As autoras afirmam que as escolas que realizam o acolhimento dos professores apresentam docentes motivados e seguros.

Novamente é importante destacar que “As condições em que os professores exercem suas atividades influenciam diretamente nas suas vidas e nos resultados

almejados como profissionais." (GABARDO; HOBOLD, 2014, p. 138). Portanto, a motivação do docente não vem apenar na sua inserção, do acolhimento, mais também das condições que lhe são oferecidas, tanto condições materiais como sala de aula, material didático, infraestrutura, como também as relações pessoais, envolvimento com outros professores, alunos, pais, comunidade e também a questão salarial.

Outra questão que os professores iniciantes se preocupam é com o conhecimento que possuem e que vão adquirindo na sua caminhada docente, pois como vimos a formação inicial é apenas a base para a docência, é necessário a sua continuidade na formação continuada. O acompanhamento sistematizado com cursos de formação continuada, palestras, grupos de estudo também são destacados pelos professores iniciantes para auxiliá-los na docência. (GABARDO; HOBOLD, 2014). Reconhecemos que o trabalho docente é complexo e exige grande responsabilidade e dedicação por parte do professor, por isso é necessária uma qualificação além da formação inicial (TOZETTO, 2010).

O que acontece muitas vezes é o confronto com a prática que Nono (2011) aborda como sendo o momento em que o professor assume uma postura contraditória adotando modelos que não considera válidos, mas que como os modelos anteriores não deram certos ou lhe foram cortados, assume outros que não concorda.

Mas, Garcia (1999) considera que o professor iniciante está na fase de "aprender a ensinar" por isso a importância de um olhar atento para que adquiram novos conhecimentos a fim de desenvolver um ensino de qualidade. Muitas vezes os docentes são influenciados por experiências que vivenciaram na escola ou na faculdade vendo outros professores e tentam colocar em prática, mas é preciso que os docentes entendam e tenham clareza nas suas ações.

Por isso a importância de uma formação continuada que aconteça no ambiente escolar, como afirma Imbernón (2011), voltado para as necessidades dos docentes, que seja diferenciada para os docentes iniciantes e para os experientes, que valorize o trabalho coletivo dos professores, a troca de conhecimentos e experiências.

Assim, incentivando o professor a investir da sua carreira, a realizar a troca de conhecimentos, permanecendo na docência com motivação e vontade de melhorar, com isso, além de desenvolver um trabalho com qualidade e um trabalho coletivo, estará preparado para auxiliar os futuros professores iniciantes.

3 CONCLUSÃO

Diante do estudo realizado podemos concluir que é fundamental que haja um apoio ao professor iniciante, que a escola esteja preparada para receber os novos profissionais. Os professores experientes precisam ser o apoio ao professor iniciante, incentivar e valorizar a profissão, por isso é importante trabalhar com os professores experientes para que eles entendam a relevância de auxiliar o novato.

Os programas de inserção ganham espaço nessa discussão e merecem um olhar atento para sua elaboração, para atingir os objetivos e para que o mentor realmente colabore na entrada do professor iniciante, que venha a contribuir sempre positivamente. Não podemos deixar de destacar a importância da formação inicial como base para a docência e também a formação continuada para o aprofundamento dos estudos docentes e a sua contribuição para resolução de problemas do cotidiano, como fator de troca de experiência.

O professor iniciante necessita do apoio dos envolvidos na escola, é ele que será o futuro professor experiente, que se não teve uma boa recepção e acolhimento poderá desestimular-se para continuar ou para apoiar os professores novatos. Sendo o trabalho docente um trabalho complexo precisamos entender a importância de um trabalho conjunto, da troca de experiências que deram certo ou não, para apoiar novos profissionais da educação, que queiram melhorar o ensino e valorizar a profissão.

Com isso entendemos que a etapa inicial é fundamental para a permanência na docência e para que seja possível estimular os profissionais, tanto os novos para continuarem e tanto os experientes para valorizar sua profissão e ter motivação para continuar.

REFERÊNCIAS

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. S. Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. In: RIBEIRO, S. M.; CORDEIRO, A. F. M. **Pesquisas sobre trabalho e formação docente:** aspectos teóricos e metodológicos. Joinville: Editoria Univille, 2014. p. 121-143.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NONO, M. A. **Professores iniciantes:** o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

TOZETTO, S. S. **Trabalho docente:** saberes e práticas. Curitiba: Editora CRV, 2010.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

16.5.178 PROFESSORES APRENDIZES: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A INOVAÇÃO NA DIDÁTICA

Giovana Fernanda Justino Bruschi[2310]

Karen Graziela Weber Machado[2311]

Adriana Justin Cerveira Kampff[2312]

Alam de Oliveira Casartelli[2313]

RESUMO

Estamos vivenciando um período de transição, um momento histórico que requer inovações no contexto educacional para melhor atender às necessidades e aos interesses da nova geração de estudantes, exigindo assim que modificações ocorram nas práticas pedagógicas no contexto da Educação Superior. Neste sentido, cabe ressaltar que o espaço da aula tem sofrido muitas mudanças e tem sido um desafio constante para os professores, tanto em relação a manter a atenção dos estudantes, quanto a manter-se atualizado. Estas questões têm sido uma das preocupações dos professores na contemporaneidade. O objetivo deste estudo é identificar se os professores que participaram como alunos da disciplina de Metodologia do Ensino Superior numa universidade no Estado do Rio Grande do Sul promoveram mudanças nas disciplinas ministradas, em suas instituições de Ensino Superior. A fundamentação teórica do estudo se desenvolve através de autores como Antônio Carlos Gil, Bruno Taranto Malheiros, José Moran, dentre outros. A metodologia utilizada foi qualitativa, para tanto, foi aplicado um questionário contendo questões abertas aos professores. As análises realizadas apontam que todos os professores realizaram mudanças na sua didática em sala de aula, retratando que a disciplina é efetiva e necessária para a atualização e formação continuada dos docentes do Ensino Superior.

Palavras-chave: Ensino Superior. Professor Universitário. Inovação. Práticas Pedagógicas. Formação Continuada.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, as instituições de Ensino Superior têm se deparado com as mudanças constantes no mundo, e em virtude disso surge a necessidade de inovar a educação para atender as exigências impostas pela sociedade. Diante dessa realidade, Nóvoa (2018) revela que um dos maiores desafios dos professores e

[2310] Doutoranda em Educação. PUCRS. Tem sua formação atual amparada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio de concessão de concessão de bolsas à autora. E-mail: giovana.bruschi@edu.pucrs.br.
[2311] Doutoranda em Educação. PUCRS. Tem sua formação atual amparada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio de concessão de concessão de bolsas à autora. E-mail: karen.machado@edu.pucrs.br..
[2312] Doutora em Informática. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Pró Reitora de Graduação. PUCRS. E-mail:adriana.kampff@pucrs.br
[2313] Doutor em Comunicação Social. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação e Pró-Reitor de Administração e Finanças. PUCRS. E-mail:alam.casartelli@pucrs.br

gestores na atualidade é ser capaz de não reproduzir a escola do século XIX, mas de criar ambientes educativos que sejam considerados um espaço destinado a realização de pesquisa, trabalho, curiosidade, motivação, onde os alunos possam se dedicar aos estudos e construir as suas aprendizagens. Para o autor, a escola tradicional, do passado, já não atende às necessidades dos alunos da geração digital.

Para tanto, se faz necessário o desenvolvimento de atividades que levem o educando a sair da zona de conforto, evitando que se torne apenas um expectador, abandonando o estado passivo do sujeito no processo de ensino e de aprendizagem. Isto requer que aconteçam inovações nas práticas pedagógicas na Educação Superior para melhor atender às necessidades e aos interesses da nova geração de estudantes e da sociedade, o que se torna, portanto, mais um desafio a ser enfrentado pelos professores neste contexto histórico.

Sendo assim, este estudo visa identificar se os professores de uma universidade no Sul do Brasil, que participaram como estudantes em uma disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior, promoveram mudanças nas suas aulas, após sua conclusão, visando ao uso de metodologias e estratégias com maior participação dos estudantes. Esta pesquisa justifica-se ao buscar retratar as percepções desses professores, visando contribuir para refletir e apoiar na definição de estratégias formativas para professores universitários, as quais podem ser consideradas também por outras instituições de ensino.

2. INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No cenário atual, considera-se que uma das finalidades das instituições de Educação Superior está relacionada a promover a qualificação profissional, para um melhor atendimento dos estudantes e desenvolvimento da sociedade em variados níveis, seja local, regional ou global. Nesta perspectiva, torna-se fundamental que os docentes possam refletir e discutir sobre as abordagens e práticas pedagógicas necessárias, partilhando ideias para inovar no processo de ensino e aprendizagem, buscando atrair e engajar mais aprendizes em tal etapa educativa, ofertando-a com qualidade.

De acordo com Audy (2017) a inovação é um fator que está em todas as áreas e segmentos da sociedade. Este termo significa mais do que apenas uma ideia, pois

envolve que determinada ideia seja aplicada e executada. A inovação pode ser identificada quando elementos, tais como processos, produtos, sociedade e mundo são transformados, melhorados ou recriados. Ser inovador corresponde a ter a capacidade de, através de uma boa ideia, promover mudanças significativas no mundo, agregando valor: econômico, social ou pessoal.

Neste sentido, entende-se que para se inovar na Educação Superior é preciso ter docentes comprometidos, abertos e preparados para que este processo possa ser desenvolvido no exercício pedagógico. Para tanto, cabe ao corpo docente adotar métodos de ensino que favoreçam que o processo de ensino e de aprendizagem se torne cada vez mais eficaz no contexto das instituições educativas.

A respeito dos métodos de ensino, Malheiros (2017) salienta que esses devem ser planejados pelo docente de forma que possam contribuir para que a aprendizagem se efetive. Métodos contam com técnicas (procedimentos ou estratégias), devendo ser orientadas pela capacidade de levar o estudante a reestruturar seus esquemas mentais. O autor ainda relata que os métodos se referem aos processos que objetivam fazer com que o ensino se traduza em aprendizagem. Estes agem como mediador da relação entre o docente e o estudante na construção de um novo conhecimento. Assim, a relação pedagógica que se estabelece em sala de aula conta com a participação ativa destes atores fundamentais para o processo educativo.

Alinhado a isso, Gil (2018) destaca que a pedagogia da Educação Superior tem progredido através de novos conceitos e métodos. O estudante antes era visto como sujeito passivo e, no período atual, está sendo reconhecido como sujeito ativo da aprendizagem, uma vez que o mesmo procura ativamente informações necessárias para a resolução de problemas concretos, estruturando de maneira racional os conhecimentos que adquire, relacionando o que é transmitido com o que procura.

3 METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido através de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de cunho exploratório. Para Malhotra (2001) a pesquisa exploratória é usada em casos nos quais é necessário definir o problema com maior precisão, identificar cursos relevantes de ação ou obter dados adicionais antes que se possa desenvolver uma abordagem. A técnica de coleta de dados foi a aplicação de um questionário. Segundo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras "é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos".

Quanto à amostra, Lakatos e Marconi (2010, p. 147) afirmam que a amostra "é uma parcela conveniente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo", sendo assim, as questões foram enviadas por e-mail aos sete professores participantes da disciplina de Metodologia do Ensino Superior em uma universidade no estado do Rio Grande do Sul. Quatro questionários foram respondidos, todos por professores da mesma Instituição de Ensino Superior (IES), dois do sexo masculino e duas do sexo feminino, lecionando em diversos cursos de graduação.

Para a análise de dados a técnica utilizada é a Análise de Conteúdo de Bardin. Bardin (2006, p. 38) define que a análise de conteúdo consiste em: "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens".

4. PROFESSORES APRENDIZES

Os resultados do estudo demostraram que todos os entrevistados afirmaram que realizaram algum tipo de melhoria em suas práticas pedagógicas. Os resultados dessa pesquisa serão apresentados no decorrer deste capítulo e, para fins de privacidade, os respondentes serão representados pela seguinte codificação: P1; P2; P3; P4.

O Quadro 1 apresenta as perguntas destinadas aos participantes, as categorias geradas e as sínteses dos resultados, elementos que serão detalhados na sequência.

Quadro 1: Perguntas e Categorias de análise

PERGUNTA	CATEGORIAS	RESULTADO RESUMIDO
a) Você já aplicava antes alguma prática inovadora nas suas aulas?	Práticas Inovadoras anteriores à disciplina	Todos já aplicavam alguma prática que consideram inovadoras.
b) Após cursar a disciplina, o que mudou na sua prática pedagógica? Se houver mudança, cite exemplos.	Alterações na didática	Todos promoveram mudanças em suas aulas.
c) Quais os maiores desafios encontrados na Educação Superior atualmente?	Atuais desafios na Educação Superior	Questões de mercado e sustentabilidade do modelo tradicional da educação. Formar cidadãos. Comprometimento. Fator emocional dos estudantes. Discrepância de capacidade entre estudantes. Modificações nas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

		práticas pedagógicas, com base nas transformações ocorridas no mundo.
d) Como os desafios podem ser enfrentados pelos professores do Ensino Superior nesse contexto histórico?	Desafios enfrentados pelos professores	Estímulo. Inseguranças das transformações do trabalho. Parte de um sistema maior. Empatia. Entender as necessidades dos estudantes. Dar a palavra ao aluno.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

4.1. PRÁTICAS INOVADORAS ANTERIORES À DISCIPLINA

Os participantes da pesquisa ao serem questionados sobre questão “a” do quadro citaram que já utilizavam algumas práticas consideradas inovadoras como: rodas de conversa, seminários, trabalhos práticos, mapas mentais, aulas invertidas, projetos, dinâmicas diversas e diários gráficos - esse consiste em pedir aos alunos que anotem o conteúdo de forma escrita ou desenho, assim criam um repertório de conhecimento através de um caderno físico que ajuda na memória do conteúdo, na escrita manual. Também citaram PBL – Problems-Based Learning (Aprendizagem Baseada em Problemas). A Aprendizagem Baseada em Problemas é um método de instrução e aprendizagem colaborativa, construtivista e contextualizada que usa um problema da prática (real ou simulado) para iniciar, motivar e focar a construção de conhecimentos, além de promover habilidades de solução de problemas e trabalho em grupo (SCHMIDT, 2001). Adicionalmente, para P2, ao cursar a disciplina, as metodologias se tornaram mais claras e incorporaram novas práticas. P4 afirma que já procurava pedir trabalhos de maneira escalonada e nunca avaliou os estudantes por meio de provas.

4.2. ALTERAÇÕES NA DIDÁTICA

Todos os professores promoveram modificações em suas aulas após a conclusão da disciplina referenciada. Dentre as principais mudanças destacam-se a: visão mais ampla, melhor articulação nas propostas de atividades, introdução de metodologias ativas aprendidas em sala de aula, como World Café[2314] e Sala de aula

[2314] World Café é uma metodologia de conversa em grupo bastante utilizada em todo o mundo. Criada por Juanita Brown e David Isaacs, em 1995 na Califórnia/EUA, a técnica é muito útil para estimular a

invertida. Para P1: “Pude ter uma visão mais ampla das coisas que acontecem e que se refletem na sala de aula. Estou articulando melhor as propostas de atividades e as avaliações. Introduzi algumas metodologias ativas vistas em aula (World Café, sala de aula invertida, entre outras).”.

De acordo com Moran (2017, p. 02)

> Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida. As metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis, híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje.

Também, P2 destaca: “Passei a me preocupar mais com a forma da aula. Tentei adequar as necessidades de abordar conteúdos com diferentes perfis de alunos. Sempre me preocupei muito com isso, mas na disciplina, tive a oportunidade de ver que os problemas e dúvidas não eram só meus.” P3 retrata sua melhora ao afirmar: “Acredito que evoluí muito na minha prática pedagógica. Estou criando mais exercícios práticos, colaborativos e reflexivos, reduzindo, assim, aulas expositivas muito cansativas.” Finalmente P4 observa: “Incorporei mais a ideia de que o aluno deve ser ativo. Aplico em aula estratégias com o júri simulado[2315], por exemplo.”.

4.3. ATUAIS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

P1 declara que um grande desafio é desarticular o aspecto de formação superior das questões do mercado. Para ele, existe uma crise de todas as instituições formais, incluindo a universidade, em um momento em que o conhecimento se produz e articula de outras formas. Para o respondente, tal situação, faz questionar o papel social da universidade e a sustentabilidade do modelo tradicional. Para P2, os desafios são formar pessoas, cidadãos e profissionais questionadores e capazes de se aprofundar, num contexto que parece tão acelerado com as dinâmicas das

---

criatividade, explorar temas relevantes para o grupo e criar espaço para que a inteligência coletiva possa emergir. Fonte: http://bit.ly/2vTTGUd

[2315] O júri simulado é um método a ser adotado quando se trata de um assunto polêmico ou que divide opiniões. Isso porque permite que sejam discutidos vários pontos de um mesmo tema, auxiliando no processo de construção e desconstrução de conceitos. Instiga o senso crítico, a participação e a reflexão. Fonte: http://bit.ly/2Pb3Gzf

novas/os mídias e contextos dos mundos da academia e do trabalho. Declara ainda achar um grande desafio levar o estudante a se comprometer com uma procura que vai exigir dedicação, esforço e empenho.

P3 ressalta que os desafios são encontrados em diversos aspectos. O primeiro desafio se refere ao fator emocional que está fortemente envolvido. Segundo ele, há alunos desmotivados e, às vezes, depressivos, outros agressivos e bipolares. Para o professor, conseguir ajudar todos estes alunos é muito difícil. Outro desafio citado, diz respeito à discrepância de capacidades entre os estudantes, uma vez que alunos de altas habilidades se frustram com exercícios fáceis, por outro lado, o aluno sem habilidades prévias esperadas acaba desistindo da disciplina por não conseguir acompanhar o processo.

No ponto de vista de P4, o desafio é compreender quem é o estudante da atualidade. É necessário reconhecer que o mundo mudou então a prática pedagógica também precisa ser modificada. Nesse sentido, Zabalza (2004) destaca que o importante na perspectiva docente não está relacionado ao fato de apenas falar ou explicar bem os conteúdos. Pois, a relevância está atrelada, especialmente, a como eles são entendidos, organizados e integrados em um conjunto significativo de conhecimentos e habilidades.

4.4. DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES

Na opinião de P1, os professores não são seres exclusivos ou superiores a outros tipos de trabalhador. Para ele, os docentes vivem os mesmos desafios e dificuldades das transformações do trabalho na época presente. Ainda sugere que eles deveriam encarar com leveza, bom-humor, empatia e estar atentos para as imensas possibilidades no campo da educação. Também, estar abertos às mudanças e ao diálogo com alunos, pares e superiores. Para P2, os professores são parte de um sistema muito maior e o papel da educação precisa ser discutido por toda sociedade. E ainda faz alguns questionamentos como: “O nosso norte é o mercado? Ou nosso norte é a sociedade, a humanidade? Que tipo de educação a sociedade quer? Queremos formar somente profissionais? Ou queremos formar cidadãos e seres humanos?” Conclui que a discussão deve estar no ambiente acadêmico e na sociedade como um todo. Bernheim e Chauí (2008) enfatizam que os docentes não

se afastam, mas passam a atuar como guia, tutor, promotor de aprendizagem, capaz de gerar nas salas de aula um ambiente de aprendizagem, se tornam co-aprendizes.

P3 declara que o professor precisa ter muita empatia, além disso, é necessário entender as necessidades individuais do aluno e tentar ajudá-lo da melhor maneira possível. Nessa perspectiva, Zabalza (2004) afirma sobre a necessidade do ensino centrada no aluno, pois requer treinamento para aprendizado autônomo e fornecimento de ferramentas para o estudo. Por fim, P4 responde que tem que dar a palavra ao aluno, ou seja, não se pode fazer só aula expositiva. Ainda declara que, "conversando com colegas, observando os meus alunos, percebo que não se pode exigir tanta leitura como se exigia, por exemplo, em minha época de graduação (1996-2003)". Para ele, "É preciso que o professor leia muito e passe textos fundamentais e com visões de mundo diferentes para depois provocar um debate".

Nas palavras de Imbernón (2010) o docente deste século necessita compreender que existem novos desafios a serem alcançados, entre eles identificar o colapso das velhas certezas, da docência obsoleta orientadas por paradigmas individualistas, centralistas e transmissores de verdades absolutas. Sobretudo que o professor deve ser um profissional diferente, com competências científica, pedagógica e didática e estruturada de maneira que possa permitir ao docente refletir sobre a prática pedagógica, moldando esta aos desafios encontrados, bem como conviver com as incertezas, com a transitoriedade dos conhecimentos e demais situações.

Para Nóvoa (1992) a formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras; valorizar as alternativas de formação participada e de formação mútua; alicerçar-se numa reflexão na prática sobre a prática; incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação continuada; e capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem. Sendo assim, a formação continuada deve estar articulada, visando ao desenvolvimento e a constituição do professor como pessoa e como profissional.

É essencial, portanto, que os docentes conheçam seus estudantes, deem voz aos aprendizes a fim de torná-los integrantes da universidade e cidadãos participantes. Em consequência disso, o papel do professor também muda, passa a ser um mediador e um incentivador e desta forma precisa, conforme destaca Masetto

(2011), ser um desenvolvedor de trabalho em equipe e em parceria com os alunos, colegas professores, superando o individualismo e a solidão reinantes na docência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que as demandas da sociedade contemporânea não são as mesmas de antigamente. Por este viés, compreende-se que a educação deve considerar as transformações sociais e as exigências que surgem no mundo em que vivemos, sendo necessário inovar as práticas pedagógicas no contexto da Educação Superior, para que a educação seja ofertada de maneira contextualizada e com qualidade.

Mediante o estudo, pode-se observar que os professores que participaram como estudantes da disciplina de Metodologia do Ensino Superior promoveram mudanças significativas em suas práticas pedagógicas, por meio da utilização de metodologias ativas, tornando suas aulas mais participativas. Embora os docentes já aplicassem alguma metodologia ativa no desenvolvimento do exercício pedagógico, após cursar tal disciplina eles tiveram mais segurança na sua aplicação e uma maior articulação com as avaliações.

Constata-se que a participação em uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, como ouvinte, é também uma maneira que a instituição de Ensino Superior tem de promover a formação continuada de seus professores. Ressalta-se a importância dessas participações não somente para professores principiantes, mas também ao longo de sua trajetória profissional, haja vista, como já destacado, as mudanças ocorridas na sociedade e no comportamento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AUDY. Jorge Luis N. **A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade**. ESTUDOS AVANÇADOS 31 (90), 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Trads. L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BERHEIN, C.T.; CHAUI, M.S. **Desafios da Universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da Conferência Mundial Sobre Educação Superior**. Brasília: UNESCO, 2008.

GIL, A.C. **Didática do Ensino Superior.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAKATOS, E. MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Didática geral.** Rio de Janeiro: LTC, 2017.

MALHOTRA, N.K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 3ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MASETTO, M. **Inovação na aula universitária**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n. 2, 597-620, jul./dez. 2011.

MORAN, J. M.. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. In: Solange e outros (Orgs). Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017. Disponível em: http://www.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992.

NÓVOA. A. **A criação de novos ambientes escolares e o adeus à escola do século XIX.** Entrevistador Fernanda Fernandes. Rio de Janeiro. Multirio. 2018. Disponível em https://bit.ly/38lj5VZ. Acesso em 08 set 2019.

SCHMIDT, H. G. **As bases cognitivas da aprendizagem baseada em problemas**. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (orgs.). Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional. São Paulo: Hucitec/ESP-CE, 2001. E-book.

ZABALZA, M. **A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.179 PROFESSORES INICIANTES E EQUIPE DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Elana Cristiana dos Santos Costa

RESUMO

O presente texto apresenta uma pesquisa de doutorado em andamento que tem como objeto de estudo a indução profissional docente. O problema a ser investigado tem como foco as relações/ações entre equipe de articulação pedagógica da escola e professores iniciantes em uma rede pública de educação no estado do Rio de Janeiro. Como objetivos pretende-se: conhecer as experiências de acolhimento dos professores em inserção; identificar iniciativas das equipes de articulação pedagógica das escolas frente às dificuldades que afetam a docência nos três primeiros anos de exercício profissional e propor iniciativas indutoras de formação para os professores iniciantes na escola como possibilidade geradora de políticas para a inserção profissional docente. .O desenho metodológico da pesquisa é composto de duas fases: uma exploratória, com mapeamento dos professores da rede e aplicação de questionário on line. E uma segunda fase onde se pretende desenvolver uma pesquisa colaborativa. O quadro teórico tem em Marcelo (2008, 2009) e Marcelo & Vaillant (2017), fundamento para aprofundar o conceito de indução na perspectiva da geração de políticas de formação para o professor em inserção profissional; Cochran- Smith (1999, 2012) corrobora com o debate sobre a investigação da prática docente como ação colaborativa entre pares que produz conhecimento profissional e Roldão (2007, 2009) reforça a ideia de (re) construção do saber que legitima o exercício da função docente. Os resultados iniciais trazidos pelo mapeamento e pela aplicação do questionário deixam ver que a rede de ensino oferece um campo propício para investigar perspectivas de indução profissional nas relações/ações desenvolvidas entre equipe de articulação pedagógica e professores iniciantes no contexto do trabalho pedagógico escolar.

Palavras-chave: Formação de professores; Docentes iniciantes; Inserção profissional; Indução profissional; Escola pública

1 INTRODUÇÃO

Compartilhar uma pesquisa de doutorado no tempo presente se entrelaça as marcas deixadas por um momento sem precedentes em nossas vidas, com mudanças significativas que afetam as relações pessoais e profissionais dos sujeitos ao redor do mundo. Ainda assim, desafiada pela pandemia que nos assola e que consequentemente traz mudanças ao campo acadêmico, apresento ao XV EDUCERE o presente estudo em andamento.

Entrelaçada a esse cenário, desenvolvo uma pesquisa que incorpora as problemáticas da indução, tendo como base a inserção profissional docente em uma Rede Municipal de Educação no estado do Rio de Janeiro. No âmbito dessa pesquisa a indução tem sido significada como formação sistematizada para os professores em inserção profissional, sinalizando o período de início da docência, compreendido como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

uma etapa desafiadora do desenvolvimento profissional. A investigação caminha em observação as experiências de acolhimento e acompanhamento de professores em início de carreira que podem ser caracterizadas como indução profissional. Assim, a escola surge como um importante lócus de formação em serviço, principalmente no que se refere à composição de um trabalho de articulação pedagógica estruturado pela gestão das unidades escolares que possa apresentar, através de suas ações, possibilidades que contribuam com o processo de desenvolvimento profissional desse novo/a professor/a na carreira docente.

À vista disso, a pesquisa em destaque, situada no campo da Formação de Professores, propõe investigar, por meio de uma pesquisa colaborativa, perspectivas de indução profissional docente nas relações/ações entre equipe de articulação pedagógica (EAP) e professor iniciante na Rede Pública Municipal de Educação definida como campo empírico da pesquisa.

Nessa direção, apresentamos a seguinte questão problema que orienta o estudo: como as relações/ações desenvolvidas colaborativamente entre membros da equipe de articulação pedagógica (EAP) e professores iniciantes no contexto do trabalho pedagógico escolar podem ser significadas como indutoras de formação para aqueles que estão em inserção profissional? Dito de outro modo, busca-se no contexto de uma pesquisa colaborativa, aspectos de ação (colaborativa) entre EAP e professores na realização do trabalho pedagógico escolar que podem se configurar como indícios de indução profissional docente para os professores iniciantes.

Com foco na questão apresentada a investigação tem como objetivo geral: analisar, no percurso de uma pesquisa colaborativa, indícios de indução profissional docente nas relações/ações entre gestão pedagógica e professores iniciantes de uma unidade escolar.

A relevância da presente pesquisa pode ser evidenciada em um contexto onde autores que pesquisam a formação de professores (ANDRÉ, 2012; IMBERNÓN, 2006; MARCELO 2008, 2009, 2011, 2016; MARCELO & VAILLANT, 2017; NÓVOA 2017a; 2017b, ROLDÃO, 2005, 2007; ALARCÃO & ROLDÃO, 2014) destacam como incipientes os estudos sobre indução de docentes iniciantes e, ao mesmo tempo, sinalizam a importância de se desenvolver pesquisas com base nessa temática, visto que ainda são escassas as iniciativas para assistir o professor no início de seu exercício profissional.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

À vista dessa compreensão, a pesquisa em tela volta-se ao período de inserção profissional dando ênfase a processos de indução, na dimensão de uma formação situada no contexto de trabalho, no contínuo que une formação inicial e continuada (ALARCÃO & ROLDÃO, 2014), com defesa a um clima de trabalho colaborativo nas escolas e em aposta a uma perspectiva de indução que provoque desenvolvimento da competência profissional.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Discussão teórica

Levando em consideração a construção do objeto deste estudo e a justificativa que destaca sua relevância no campo científico e social, a discussão teórica que sustenta conceitualmente essa investigação reconhece que o desenvolvimento profissional docente, a inserção profissional e a indução profissional são conceitos fundantes para essa pesquisa.

Sobre o prisma do desenvolvimento profissional docente a compreensão que se dá é de um processo de longo prazo, no qual cabe uma diversidade de experiências, sejam individuais ou coletivas, envolvendo relações formais de aprendizagem da profissão associadas à subjetividade.

Marcelo (2009), em revisão realizada em torno do desenvolvimento profissional docente, auxilia no entendimento desse conceito, dando a ele uma conotação de evolução e continuidade. O autor reforça a concepção de considerar o desenvolvimento profissional como um processo, a partir de experiências que antecedem a formação inicial e acompanham o professor durante todo encadeamento que interfere na sua aprendizagem da profissão. No contexto da teoria sobre a formação de professores essa compreensão de desenvolvimento profissional adentra essa pesquisa com marcação na fase da inserção de professores iniciantes. A defesa é que nessa etapa de progressão à categoria profissional, há necessidade de ações específicas que ampliem as possibilidades de socialização do professor iniciante, corroborando na formação de sua identidade profissional.

O presente estudo busca reafirmar que adentrar uma escola como docente é um acontecimento na vida profissional de todo professor: ansiedade, medo,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

insegurança, tensão, desafio, choque com a realidade, são palavras e termos recorrentes que são confirmadas em estudos que inserem a temática da iniciação à docência como ponto nevrálgico na formação de professores. A defesa de uma atenção especial a essa etapa, defendida por vários autores (ANDRÉ, 2012; MARCELO, 2008, 2010, 2011, 2016, MARCELO & VAILLANT, 2017; VAILLANT, 2009; NONO & MIZUKAMI, 2006), configura a necessidade de procurar caminhos que conduzam a uma posição de menor conflito do sujeito com a(s) realidade(s) encontrada (s) na sua inserção profissional.

Nesse contexto, a inserção profissional é compreendida nessa pesquisa pelo período que abarca os primeiros anos da docência, nos quais acontece a passagem da condição de estudante a docente, sendo o momento em que o conhecimento adquirido na formação inicial contrasta com a realidade no âmbito da profissão. É uma etapa de socialização, conhecimento e adaptação às normas, condutas, rotinas, acontecimentos que comportam a cultura escolar.

Para Huberman (2007) ao longo da trajetória profissional docente, os professores vivenciam um ciclo de vida profissional composto por várias fases. O autor define o período da inserção como uma fase de 'sobrevivência' e 'descobertas' que corresponde aos dois ou três primeiros anos de ensino. A sobrevivência consiste no tatear do professor no encontro com a escola e a sala de aula, antes idealizada e nesse momento traduzida em uma realidade cotidiana. O aspecto da descoberta tem relação com as experiências desvendadas pela profissão. Nesse sentido, ser responsável por uma turma e perceber a aprendizagem do aluno tornam-se aspectos que contribuem para a sobrevivência na profissão nesse ciclo inicial.

Para Alarcão & Roldão (2014, p. 111) “a iniciação profissional dos professores ocorre muitas vezes de forma abrupta e em contextos complexos e quiçá traumatizantes, levando por vezes à desmotivação, ao desencanto, à desilusão, a processos ego-defensivos e até ao abandono da profissão”. Dessa forma o período inicial do exercício na profissão contrasta com as possibilidades de um professor em início de carreira que, geralmente, carrega um repositório com frágeis experiências construídas na formação inicial. Diante disso, movimentar-se no ambiente profissional provoca inquietações que se diferenciam entre professores iniciantes e mais experientes. O que é preciso fazer? Como conduzir a relação com alunos, responsáveis, outros professores, direção? Como trabalhar o currículo, planejar as

aulas, avaliar os alunos? Tais incertezas são latentes e comuns aos professores em fase de inserção profissional. Professores com mais tempo de atuação na docência, geralmente, conseguem transitar por essas questões com maior segurança, mas a diversidade de situações vividas no complexo cotidiano escolar desafia o novo professor e sua iniciante prática docente.

No que se refere à indução, na perspectiva dessa pesquisa, o conceito que se forja na formação e autoformação com fins de qualificar o fazer docente na sua função basilar, o ensino. Dessa forma, com base em Cruz, Farias e Hobold (p.06, 2020, p. 06) compreende-se que a indução é um "investimento de formação intencional e sistemática em torno de professores iniciantes ou principiantes durante a sua inserção profissional". As autoras fazem questão de sublinhar que o conceito de indução não é uníssono na comunidade educacional, mas que não deve ser traduzido ao sentido de induzir o professor a realizar o seu trabalho sem condições, ao contrário reforçam a indução como espaço de formação, acolhimento e acompanhamento da atuação profissional. Portanto a legitimidade de um conceito para o termo indução parece à vista de construções. .

O diálogo com os autores citados sobre eleva a compreensão do objeto de estudo em pauta - a indução profissional docente - e ajuda a (re) conhecer suas possibilidades e sentidos para o desenvolvimento profissional de professores na etapa da inserção. Portanto, o quadro teórico inicial que delineamos para a pesquisa encontra em Marcelo (2008, 2009) e Marcelo & Vaillant (2017), fundamento para aprofundar o conceito de indução na perspectiva da geração de políticas de formação para o professor em inserção profissional. O investimento em Cochran- Smith (1999, 2012) tem relação com a investigação da prática docente como ação colaborativa entre pares que produz conhecimento profissional, suscitando nessa relação o constructo - investigação como postura. Com Roldão (2007, 2009) estabelecemos relação com a (re) construção do saber que legitima o exercício da função.

O que mobiliza essa pesquisa são as inquietudes do início da carreira e a perspectiva de introduzir-se na profissão amparado por estratégias que reduzam o impacto que emerge no encontro com a realidade e gere conhecimento profissional.

2.2 Caminhos metodológicos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em termos metodológicos, a intenção inicial é conduzir o estudo pela via da pesquisa colaborativa, nutrindo-se de diferentes possibilidades de construção e interpretação de dados. No entanto, o presente contexto traz variáveis que estão sendo analisadas sobre a viabilidade de se pesquisar colaborativamente em meio a uma pandemia. As decisões que estão por vir, não impedem confirmar que o desenho metodológico da pesquisa está centrado na perspectiva do sujeito, tal como defendem Gatti e André (2010). Os princípios da pesquisa colaborativa foram pensados com base em estudos organizados por Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016), analisando como, na pesquisa em educação, a colaboração pode ser utilizada pelos professores no desenvolvimento da prática pedagógica crítico-reflexiva.

Para desenvolvimento do estudo são consideradas duas fases, sendo uma exploratória e outra dedicada à pesquisa colaborativa propriamente dita. A fase exploratória teve por finalidade organizar os dados relacionados ao macro contexto da rede selecionada. A escolha pela referida Rede Municipal de Educação se justifica pelo significativo número de professores iniciantes convocados nos anos de 2017, 2018 e 2019, bem como pelo histórico que possui a rede em promover espaços para integração entre os docentes.

É importante destacar que a referida rede ainda não possui um programa de indução à docência com práticas específicas para os professores iniciantes, aspecto quase ausente na realidade educacional brasileira, apesar disso tem-se como hipótese que no contexto de gestão das escolas pode emergir experiências que acenem como uma possibilidade de indução, e diante disso, possam ser apresentadas como encaminhamento de uma política local.

Sobre a pesquisa colaborativa como viés metodológico do estudo, destaca-se a importância da pesquisa como perspectiva formadora do professor na sua ação profissional desde o início da docência, definindo nesse ponto a escolha pela pesquisa colaborativa na relação/ação com professores iniciantes e EAP no contexto da escola, visando encontrar, nessa aproximação, chances para uma dimensão mais emancipatória da docência.

No entanto, a rede definida para a realização do estudo tem hoje a maioria dos espaços físicos das escolas sem aulas presenciais, professores desenvolvem seu trabalho remotamente, as aproximações entre equipe de articulação pedagógica e professores também tem acontecido prioritariamente pelo contato remoto. É um

período de muitas incertezas e aprendizado não só para os professores iniciantes, mas para toda a equipe da escola. Há necessidade de repensar práticas pedagógicas, adequá-las a nova realidade e compreender os sentidos que o modelo híbrido traz para a escola da atualidade. As condicionantes que atravessam o momento, interferem nas possibilidades para que a colaboração realmente se fortaleça, diante de tal cenário, provavelmente outro caminho metodológico será traçado para a segunda etapa da pesquisa, tendo sempre em pauta a importância do entrelaçamento entre teoria, método e epistemologia.

2.3 Algumas constatações iniciais.

Trata-se de uma Rede de Educação que em 2020 era composta por um conjunto de 93 unidades escolares, distribuídas por sete polos divididos por critério regional. Ao todo a Rede possui um total de 44 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI); 45 escolas que atendem o Ensino Fundamental I, acontecendo em 07 delas o atendimento concomitante ao segundo segmento do Ensino Fundamental; 04 unidades com atendimento exclusivo ao Ensino Fundamental II, totalizando 11 escolas com trabalho voltado a esse segmento. A modalidade da Educação de Jovens e Adultos é oferecida em 09 escolas, em horário noturno.

O mapeamento do cenário atual com a entrada de novos professores permite a rede conformar em seu quadro funcional do magistério quase totalidade de professores concursados. Segundo informes da própria Secretaria Municipal de Educação, à medida que os professores contratados finalizavam seu tempo de atuação regido pelo contrato, os professores do concurso 2016 assumiam suas vagas, isso revela um contexto de renovação e evoca a questão da valorização dos profissionais da educação em oposição aos contratos de trabalho temporários que fortalecem a precarização do magistério.

Após o mapeamento, a segunda estratégia metodológica traçada para o estudo foi a aplicação de um questionário exploratório (on line) para retratar a inserção desse professor na rede com o objetivo de depreender desse instrumento informações que ajude na compreensão do binômio inserção/indução.

O questionário foi enviado como formulário do Google a um quantitativo de mil e doze (1012) professores iniciantes cujos os e-mails foram disponibilizados pela

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Gestão Escolar da Secretaria de Educação. Acessaram o link e responderam ao questionário cento e doze professores (112).

Com a análise do questionário e a aproximação com as experiências relatadas pelos professores iniciantes, o propósito inicial seria definir uma unidade educacional que estivesse disposta a participar de uma pesquisa colaborativa voltada para indução profissional docente de professores iniciantes, concebendo a possibilidade de dialogar com as experiências em curso e, em construção colaborativa com as equipes de articulação pedagógica, sinalizar ações caracterizadoras de indução.

3 CONSIDERAÇÕES (FINAIS)

Mesmo com as adversidades enfrentadas no cotidiano da escola pública, reconheço, em um contexto como o brasileiro, a possibilidade de experiências enriquecedoras para os docentes iniciantes com apoio da escola. Sigo nessa pesquisa com a aposta de encontrar no campo empírico indícios de indução que fortaleçam a ideia de aprender a ensinar como um processo de excelência intelectual que implica investimento pessoal e coletivo. Aliado a esse pensamento, a escola é entendida como espaço instituinte de política, pois mesmo ciente de que não há programas formais ou ações específicas aos professores iniciantes no contexto dessa Rede de ensino, vamos ao encontro das potentes relações/ações que se estabelecem na escola pública como prenúncios de mudanças.

4 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr, 2012.

COCHRAN-SMITH, M., & Lytle, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. In **Review of Research in Education**. USA, 24, p. 249–305. 1999.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning of teach over time. In: **Kappa Delta pi Record**, july-sept, (p. 108-122), 2012.

CRUZ, Giseli Barreto; HOBOLD, Marcia; SABINO, Isabel. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**. 2020.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação:** Teoria e Prática. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org). **Vida de Professores.** Portugal/Porto: Porto Editora, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Orgs.). **Pesquisa Colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina, Piauí: EDUFPI, 2016.

MARCELO, Carlos. **El professorado principiante:** Inserción a la docência. Barcelona: Octaedro, 2008.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revistas de Ciências da Educação,** nº 08, p. 07-21, jan./abr 2009.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, n. 2, p. 11-29, 2010.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO, Carlos,. **Políticas de inserción en la docencia:** de eslabón perdido a puente para el desarollo profesional docente. Santiago: Preal, 2011.

MARCELO, Carlos. A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana: o programa inductio. **Revista Intersaberes**, vol. 11, n.23, p.304-324, maio.ago, 2016.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción em la docência em latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1224-1249 out./dez. 2017.

NONO, Maevi A.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. Processos de formação de professores iniciantes. In: **Reunião Anual da Anped**, 29. p. 15-18 out. 2006,

NÓVOA, Antônio; VIEIRA, Pâmela. Um Alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, V.3, nº 2 - Especial, p. 21-49, já./jun, 2017a.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de pesquisa** v. 47 , número 166, p.1106 a 1133, out/dez 2017b.

ROLDÃO, M. do C. N. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances:** estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docencia en America Latina: la deuda pendiente. Profesorado. **Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, v. 13, n. 1, p. 27-41, 2009.

16.5.180 PROFISSIONALIDADE E SABERES DOCENTES EM MÉDICOS PROFESSORES A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DO MÉDICO PARA A DOCÊNCIA

Daniele Freitas Bica Madalozzo

Luci Teresinha Bernardi

RESUMO

Este trabalho, tem como tema a profissionalidade e saberes docentes do médico professor. De cunho bibliográfico, se propõe a apresentar uma síntese das principais pesquisas acerca do tema, bem como, a discutir os conceitos de profissionalidade e saberes, colocando em tela o processo de constituição da profissionalidade do médico para a docência na Educação Superior. O levantamento das pesquisas foi realizado na base de dados do catálogo de teses e dissertações da Capes, selecionados a partir dos descritores “formação”, “médico”, “professor” e “docência” para expor o que é encontrado na literatura e pensarmos sobre a importância da formação. O aporte teórico principal para a discussão da profissionalidade traz Maurice Tardif, José Contreras e Antônio Nóvoa, cujos conceitos mobilizam a reflexão apresentada. Nas entrevistas realizadas nos trabalhos de dissertação de mestrado encontrados no estado do conhecimento os professores ressaltaram a importância de uma formação continuada e de orientações pedagógicas prévias a assumir o papel de professor. Os trabalhos ressaltaram também a importância dos saberes experienciais na prática da docência, assim como a inspiração em outros colegas professores e até professores da graduação e que deveria se pensar melhor na escolha/preparação dos professores médicos do Ensino Superior, pois isto reflete diretamente na qualidade da formação do aluno de medicina.

Palavras-chave: Profissionalidade. Saberes. Médicos. Professor.

1) INTRODUÇÃO

O trabalho que ora apresentamos faz parte de um projeto de dissertação de mestrado, cujo tema principal discorre sobre médicos que se tornaram professores do Ensino Superior, em cursos de medicina. A faculdade de Medicina da Bahia (FAMEB), da Universidade Federal da Bahia, foi a primeira escola de nível superior no Brasil e também a primeira de medicina no país. Denominada inicialmente de escola de Cirurgia da Bahia, foi D. João VI que criou a Instituição em fevereiro de 1808. Desde então, médicos são formados a partir dos ensinamentos de outros médicos que se tornam professores ao assumir essa responsabilidade. Professores pelo ato de ensinar, mas sem formação pedagógica em cursos de licenciatura, que traria aporte para prática docente. Essa é uma percepção e uma preocupação pois da qualidade dessa formação é que temos uma peça-chave do nosso sistema de saúde: o profissional médico. Compreendemos então, que é importante observar com cuidado

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e atenção esses profissionais, os formadores, que fazem parte da educação dos futuros médicos do Brasil.

Nessa esteira, ao levantar os estudos já realizados, através do Estado do Conhecimento, nos deparamos com poucos trabalhos de pesquisa que tratam desse tema, considerando os termos de busca “docência”, “médico”, “formação” e “professor”, observamos que um conceito fundamental perpassa as investigações: a profissionalidade. Era até então um termo desconhecido para mim (primeira autora), médica de formação e com aspirações de ser professora. Quais seriam as características peculiares que envolveriam este termo exclusivo da docência? Poderia um médico, quando docente, adquiri-la de alguma forma? Essas são algumas perguntas que ecoaram e delinearam o objeto de pesquisa: a profissionalidade do médico professor para a docência na Educação Superior.

Apresentamos neste texto uma síntese dos elementos que constituíram o Estado do Conhecimento, que ancorou e delineou a pesquisa em desenvolvimento, bem como, discuto os conceitos profissionalidade e saberes, colocando em tela o processo de constituição da profissionalidade do médico para a docência na Educação Superior, em um oportuno momento em que a saúde está em pauta pelo momento que estamos vivendo em função da Pandemia pelo COVID-19.

2) O QUE DIZEM AS PESQUISAS:

O estado do conhecimento segundo Morosini (2014), é a identificação, registro e categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção cientifica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Foi realizada uma busca no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Quadro 1 – Etapas Estado do Conhecimento

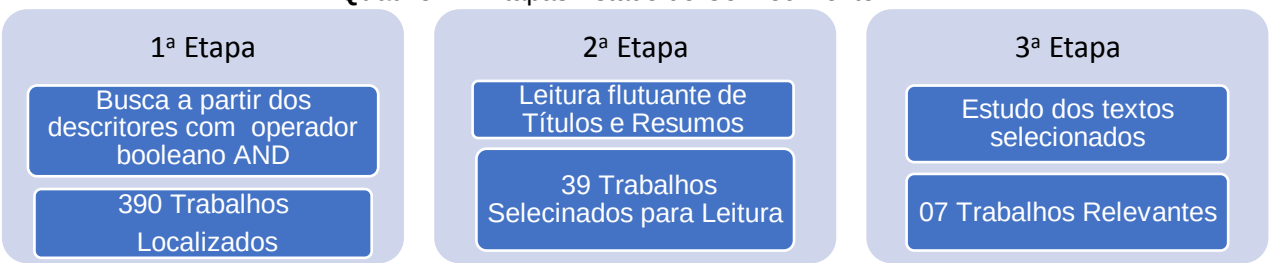

Fonte: Elaborada pela autora

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A busca foi assim organizada:

Quadro 2 – Seleção pelos Descritores

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Site: https://catalogodeteses.capes.gov.br).
DESCRITORES: FORMAÇÃO AND MÉDICO AND PROFESSOR
Resultados: 190 localizados; 17 selecionados para leitura e 05 relevantes Sem filtro
DESCRITORES: MÉDICO AND PROFESSOR
Resultados: 416 localizados Filtro 5 anos: 108 localizados; 05 selecionados para leitura e 04 relevantes (sendo 3 já selecionados pela 1ª busca)
DESCRITORES: MÉDICO AND DOCÊNCIA
Resultados: 92 localizados Sem filtro: 17 selecionados para leitura e 7 relevantes (sendo 6 já selecionados em busca anterior)

Fonte: Elaborada pela autora

Após essas pesquisas, nos encontramos com sete trabalhos relevantes para nosso estudo, contribuindo com questionamentos, aportes teóricos, relatos e afirmações. Discorremos sobre cada um deles a seguir:

Segundo o trabalho de Samylla Miranda Monte (2009) “DOCÊNCIA SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: interface com narrativas autobiográficas de médicos-professores” os médicos-professores acreditam ter pouca preparação para a atividade docente mas todos afirmam serem melhores professores hoje do que quando começaram. A postura ética, o compromisso com os alunos e a inserção na pesquisa cientifica foram pontos mencionados pelos professores como conhecimentos importantes com ênfases diferentes. Os professores entrevistados por Monte (2006), referiram a necessidade de educação/formação continuada do professor de medicina não apenas na sua área específica de atuação médica, mas também na área da docência propriamente dita. Além do mestrado e doutorado os interlocutores citam que cursos de capacitação didático-pedagógica têm se configurado como espaços privilegiados de formação continuada.

Outro trabalho que segue essa linha refere como resultado da pesquisa com professores médicos que um investimento maior seria necessário na formação docente. De acordo com Luis Augusto Peukert Bassi (2006) em sua tese “Como o

Professor médico percebe a sua formação ao longo da trajetória: em busca das marcas constituintes do processo de formação docente" relata que todos os entrevistados identificam funções próprias da docência, especialmente às ligadas à formação do aluno com um enfoque mais amplo, que independem da competência técnica na sua área específica. Referem também a ideia de que estes aspectos da formação dos alunos merecem um cuidado especial e que os docentes deveriam ser melhor preparados do que o são atualmente. Os entrevistados ressaltam também que a realização de um mestrado ou doutorado foi um marco muito importante nas carreiras, onde tiveram acesso a teorias, métodos e pessoas com formação na área didática-pedagógica. (BASSI, 2006).

Em outra dissertação de Mestrado encontrada na nossa relação o autor Wellington dos Reis Silva (2006) refere em "Como o professor médico percebe a sua formação ao longo da trajetória: em busca das marcas constituintes do processo de formação docente" que para os profissionais entrevistados a compreensão de desenvolver profissionalidade docente exige de todos os professores aprendizagens diversificadas, compromisso com os alunos, com a universidade e consigo mesmos e assume o compromisso tácito que envolve competência científica e pedagógica. Ainda referem que os docentes precisam ser detentores de saberes específicos, imprescindível à sua atuação e que é desenvolvido no interior da profissão.

Em outro trabalho de Roque Antônio Foresti intitulado Médico: ser ou não ser professor? Implicações para a conduta médica e a profissionalidade docente (2012) sugere que enquanto a profissionalização da docência não vem, talvez devesse ser a universidade quem deveria assumir uma capacitação "compulsória" a todos os docentes especialmente em se falando de Ensino Superior. Sugere também que as contratações deveriam se basear na formação e na capacidade pedagógica específica e, quando não fosse possível, oferecer essas condições para a capacitação e formação continuada.

No trabalho de pesquisa intitulado "Reflexões e significados sobre competências docentes no ensino médico" (2017) de Maria das Mercês Borém Correa Machado as idéias vão ao encontro do que estamos encontrando nos outros trabalhos. Os entrevistados referem que os conhecimentos são construídos a partir de sua experiência profissional e na prática médica. Relatam que a contratação dos profissionais tem o objetivo de suprir a carência de docentes em determinada área

sem considerar a devida capacitação daquele profissional para tal função. Também como os outros trabalhos os professores sugeriram a importância da realização de cursos de capacitação para o aprendizado de técnicas mais adequadas, com o objetivo de instrumentar o docente para atividades coerentes com o PPC e o método ativo de aprendizagem (implementado a partir de 2014).

Neste outro estudo de dissertação de mestrado de Fernanda Miranda Caliani Sá (2018) “Os Saberes dos médicos docentes sobre a atuação profissional no Ensino Superior” os entrevistados disseram não ter realizado capacitação pedagógica antes de iniciarem a carreira como professores. A capacitação para a docência realizada por esses professores pesquisados vem da experiência prática cotidiana em sala de aula, da influência de bons professores que tiveram na graduação, e dos estudos e esforços individuais. Eles referem que existe uma falta de capacitação pedagógica para a docência no curso de Medicina e referem-se à importância dessa capacitação para a profissão de professor, principalmente se ocorrerem no início da carreira docente e admitem que a visão de um docente com capacitação pedagógica é diferente.

No último trabalho avaliado neste Estado do Conhecimento “As Inovações no Ensino Superior e a formação do médico professor” (2003) de Carlos Arteaga Rodrigues também como os demais, refere que a construção do médico professor requer uma formação pedagógica através do processo de profissionalização contínuo, ativo e histórico e que o objetivo seria formar um professor possuidor das competências necessárias para instruir, educar e formar o médico generalista. Este trabalho enxerga, assim como nós, que um bom médico professor é uma das condições fundamentais de um médico bem feito pois a postura profissional e professoral ocupa um lugar de destaque na formação do médico.

Após essa análise mais profunda dos oito textos, identificamos que o nosso objeto de pesquisa a profissionalidade do médico professor para a docência na Educação Superior foi estudado a partir dos seguintes temas: saberes que os médicos utilizam, sobre a importância da formação continuada pedagógica para esses médicos professores, qual a identidade desse profissional, como se formaram professores e o que isso acarretou a carreira médica de cada um.

Tais elementos foram fundamentais para a investigação e delineamento do objetivo de estudo e o estado do conhecimento constitui-se um material bastante rico

para ancorar teoricamente a investigação proposta acerca dessa problemática, com centralidade no conceito de profissionalidade.

3) PROFISSIONALIDADE E SABERES DOCENTES

O termo profissionalidade docente surgiu nas pesquisas a partir de 1990 com o objetivo de ampliar a compreensão e articular o termo profissionalidade com o termo profissionalização com o intuito de se diferenciar de outras profissões e está ligada a aspectos como o conhecimento profissional específico; a expressão de maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e também ao longo das experiências de trabalho do professor (GORZONI; DAVIS, 2017)

A formação profissional do professor é construída por várias experiências que fundamentam a prática pedagógica e são estudadas e ensinadas desde a faculdade e diferem das outras formações por ser um aprendizado dinâmico e que envolve lidar com as mais diversas situações e pessoas. Não basta ter pleno conhecimento sobre a área de estudo que se quer transmitir, mas também lidar com pessoas. Conseguiria o médico no âmbito da docência utilizar as mesmas qualidades tão necessárias no dia a dia da profissão e aplicar em sala de aula para um bom desenvolvimento da docência? Com este trabalho iremos iniciar a pensar sobre como se constitui a profissionalidade do médico para a docência na Educação Superior, suas dificuldades, necessidades formativas para exercer essa função e os saberes que esses médicos professores utilizam para orientar a prática pedagógica. Para isso vamos nos aprofundar inicialmente nas questões que envolvem a docência e o que podemos aprender com os estudos sobre a arte de ensinar.

De acordo com Nóvoa (2017) torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente e afirma que trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor? Ele segue seu discurso comentando que para responder essas questões se deveria pensar melhor na formação do professor, mas também na sua formação continuada. O autor, em seguida, faz uma interessante e oportuna análise comparativa sobre a

formação dos professores com a profissão médica, de que ambos são profissões do humano e que na medicina se encontra uma das melhores análises sobre o sentido da formação para uma profissão. Ele cita que as profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade e que preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes.

Nóvoa (2007) em suas colocações ressalta a importância de se pensar na formação de professores e em programas coerentes que possibilitem a prática adequada da profissão docente. O autor coloca que talvez não haja melhor maneira de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar a forma como cuida da formação dos seus futuros profissionais. Neste sentido, a sociedade deveria se preocupar mais da seleção e da formação dos professores médicos pois isto reflete também na qualidade dos médicos brasileiros.

Pensando o termo profissionalidade nos remetemos aos saberes que os médicos utilizam para exercer a docência. Estamos vivendo a maior pandemia do século desde fevereiro de 2020, a da COVID-19, e com isso a saúde e a medicina estão em constante debate. Além disso, antes mesmo da pandemia já se discutia bastante sobre a qualidade da formação dos médicos no Brasil, com a desenfreada abertura de novas faculdades de Medicina e algumas com atributos duvidosos. Refletir sobre os professores do curso de Medicina e sobre a capacidade deles de repassar conteúdos aos alunos é de interesse mundial (ou deveria ser).

De acordo com Tardif (2013) os saberes são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam na sala de aula para realizar suas tarefas. Ele também comenta que os saberes estão relacionados com a identidade do indivíduo, com sua experiência de vida, com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros na escola não podendo se deixar de relacionar estes outros elementos. O espaço de trabalho também é ligado aos saberes tanto as condições de trabalho como o ambiente e o relacionamento com alunos e outros professores.

O autor comenta sobre o saber dos professores estar em constante transição entre o que são e o que fazem, pois inclui as emoções, as expectativas, a história pessoal e a experiência de trabalho Tardif (2013). Pensando nos médicos professores pensamos que esses fatores realmente alterem a forma de trabalhar e ensinar, e serão motivo de análise em nossa pesquisa pois a experiência do médico como professor

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

se inicia (na grande maioria) no seu primeiro ano já como professor diferentemente das licenciaturas em que o ensinar já é trabalhado desde a faculdade.

O corpo docente na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática mas que por outro lado, os distância dos saberes adquiridos fora dessa prática. Ele afirma que em pesquisas quando interrogados os professores eles apontam saberes que denominam de práticos ou experienciais que se originam da prática cotidiana da profissão para fundamentar sua competência. (TARDIF,2013).

Os saberes experienciais são o conjunto de saberes adquiridos e necessários para a prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação e nem dos currículos. São saberes que não se encontram organizados em doutrinas ou alguma teoria e Tardif (2013) chama de a “cultura docente” em ação. Na prática docente existem algumas situações que exigem improvisação e capacidade de enfrentar situações inesperadas e a prática é uma forma de responder de maneira adequada a essas diversidades.

> Os habitus podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2013, pg 49)

Os saberes experienciais possuem três pontos: a) relações e interações que os professores estabelecem na prática diária; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. (Tardif, 2013)

É importante estudarmos os saberes e entender como eles se relacionam para elucidarmos como os médicos no papel de professores atuam. Essa temática será uma das pautas de nossa pesquisa, interrogar que saberes que os médicos professores utilizam para ministrar aulas e o quanto a experiência profissional como médicos auxilia nessa caminhada, pois essa necessidade de “resposta ao inesperado” que é desejada no âmbito da licenciatura também é uma qualidade essencial no desenvolvimento da profissão médica.

O autor menciona que o saber é plural, heterogêneo e temporal constituídos da experiência como aluno prévia, da interação com os alunos e com os demais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professores na prática cotidiana, da formação profissional, do currículo de cada um e do contexto de vida. Ele comenta que os saberes experienciais não são saberes como os demais e sim, formados por todos os demais. (TARDIF,2013).

Vemos essa temporalidade como uma das marcas da constituição do professor médico que, de acordo com pesquisas já realizadas anteriormente, inicia na faculdade com a observação e julgamento dos professores que tivemos ou ainda na fase escolar. A trajetória da carreira de médico professor também vai moldando a maneira de transmitir conhecimento. O próprio ato das consultas médicas é um prelúdio para a tarefa de ser professor, pois ao fazer diagnósticos e ou solicitar retornos, exames devemos explicar ao paciente sua patologia e os próximos passos que devemos seguir de maneira clara e argumentativa. Estamos nestes momentos ensinando e transmitindo nossos conhecimentos aos pacientes.

4) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizar uma revisão pertinente acerca de profissionalidade e saberes docentes em geral trazemos nesse trabalho idéias encontradas no Estado Do Conhecimento com os termos “formação”, “médico”, “professor” e “docência” que é o início do nosso trabalho de dissertação de mestrado com o título “Médico Professor e Profissionalidade: buscando marcas constituintes nas trajetórias”. Os professores acabam utilizando outros saberes, que não os provenientes de instituições de formação de professores, mas como saberes pessoais, saberes da formação escolar anterior, saberes encontrados nos livros e saberes experienciais da sua própria experiência na profissão e na sala de aula. Os trabalhos destacam o que esperamos encontrar na nossa pesquisa posterior também: uma preocupação por parte dos professores na formação inicial didática e na formação continuada para exercer com destreza a docência.

5) REFERÊNCIAS

BASSI, Luis Augusto Peukert, **Como o professor médico percebe a sua formação ao longo da trajetória: em busca das marcas constituintes do processo de formação docente.** 145 f. Dissertação de Mestrado em Educação. UFSM. Santa Maria, RS. 2006. Disponível em https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6863. Acesso em 20 março 2021.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores.** 2ª Edição. São Paulo, SP.

Cortez Editora, 1999.

GORZONI, Silvia de Paula, DAVIS, Claudia. O Conceito de Profissionalidade Docente nos Estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez.2017. Disponível em: 17.CP166_4311_Gorzoni.indd (scielo.br). Acesso em 05 julho 2021.

FORESTI, ROQUE ANTONIO, **Médico: Ser ou não ser professor? Implicações para a conduta médica e a profissionalidade docente.** 96 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Do Vale do Itajaí. UNIVALI. Itajaí. SC. 2012. Disponível em https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1870. Acesso em 21 mar. 2021.

MACHADO, Maria das Mercês Borem Correa. **Significados de competências em Habilidades e Atitudes na perspectiva da educação médica e do desenvolvimento docente.** (2017). Disponível em https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100005. Acesso em 20 mar. 2021.

MONTE, Samylla Miranda. **Docência Superior e Desenvolvimento Profissional: interface com narrativas autobiográficas de médicos-professores.** 175 f. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPI. Teresina. 2009. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=96735. Acesso em 22 mar. 2021.

NÓVOA, Antonio. **Firmar a Posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa. vol.47, n.166, p.1106-1133, 2017. Disponível em https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt. Acesso em 15 julho 2021.

RODRIGUEZ, Carlos Arteagas. **As inovações no ensino superior e a formação do médico professor.** 148 f. Dissertação de Mestrado em Educação PUCPR, Curitiba.PR. 2003. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/342421890_AS_INOVACOES_NO_ENSINO_SUPERIOR_E_A_FORMACAO_DO_MEDICO_PROFESSOR. Acesso em 15 março 2021.

SILVA, Wellington Dos Reis. **Desenvolvimento profissional do médico professor: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia.** 170 f. Dissertação de Mestrado em Educação. UFU. Uberlândia. MG. 2014. Disponível em https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13973. Acesso em 07 abril 2021.

SA, Fernanda Miranda Caliani. **Os saberes dos médicos docentes sobre a atuação profissional no ensino superior**. 75 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente. SP. 2018. Disponível em http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1109. Acesso em 17 abril 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**. 15ª edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2002.

16.5.181 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE) NO ESTADO DO PARANÁ- BRASIL: UMA PERSPECTIVA BASEADA NOS ESCRITOS DO PENSADOR ANTONIO GRAMSCI

Maria Cristina Elias Esper Stival[2316]

RESUMO

O trabalho apresenta o estudo dos resultados de pesquisa que objetivou analisar o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), no Estado do Paraná- Brasil, que tem como finalidade a formação continuada dos professores da Educação Básica do Estado do Paraná. Ela é vista como uma proposta inovadora e diferenciada desde da Lei nº 103/2004, que efetiva contribuição na prática pedagógica dos profissionais do magistério da educação básica, sustentada por subsídios teóricos visando a aplicabilidade no contexto das escolas públicas paranaenses. Foram identificados os projetos de intervenções desenvolvidos em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Secretaria de Estado de Educação e as Instituições de Ensino Superior, que fazem menção às questões de violências e direitos humanos, a partir da análise dos cento e oitenta e nove resumos científicos analisados nas séries Cadernos do PDE constituídos pelas Produções Didático-Pedagógicas e Artigos Científicos. O referencial teórico fundamenta-se nas discussões do enfoque do materialismo histórico dialético, a partir dos dados analisados em diversas pesquisas no campo da política educacional, tendo o pensador italiano Antonio Gramsci, na presente pesquisa, tendo como base teórica seus clássicos, a fim de ilustrar sua concepção de Estado. Retomar a leitura do autor que contribuiu com aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, ressaltou um novo repensar sobre a dinâmica da sociedade, bem como análise no campo educacional.

Palavras-chave: Programa de Desenvolvimento da Educacional. Antonio Gramsci. Formação continuada. Direitos Humanos e Violências.

1 INTRODUÇÃO

Apresenta o estudo dos resultados de uma pesquisa que objetivou analisar o Programa de Desenvolvimento da Educacional(PDE), no Estado do Paraná- Brasil, como política de Estado consolidada, que tem como finalidade a formação continuada dos professores da Educação Básica do Estado do Paraná, numa proposta inovadora e diferenciada desde da implementação da Lei nº 103/2004, que efetiva contribuição na prática pedagógica dos profissionais do magistério da educação básica, como subsídios teóricos para aplicabilidade no contexto da escola pública paranaense.

Ao identificar os projetos de intervenções desenvolvidos em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), Secretaria de

[2316] Doutora em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. e-mail.maria.stival@utp.br

Estado de Educação (SEED) e as Instituições de Ensino Superior (IES), públicas do Estado, os profissionais da educação da rede estadual de ensino do estado do Paraná, na sistematização de intenções de pesquisas que fazem menção às questões de violências e direitos humanos, a partir da análise dos 189(cento e oitenta e nova) resumos científicos analisados nas séries Cadernos do PDE/PR, que é constituída pelas Produções Didático-Pedagógicas e Artigos Científicos elaborados pelos profissionais do PDE, distribuídos em sete volumes.

O referido material está disponível para busca online por autor(a) ou palavra-chave, possibilitando pesquisa nas 17(dezessete) disciplinas/áreas do currículo da Educação Básica sendo: Pedagogia, Gestão Escolar, Ciências, Física, Biologia, Educação Física, Arte, História, Filosofia, Geografia, Língua portuguesa, Língua Moderna Estrangeira, Matemática, Sociologia, Educação Especial; Educação Profissional e Formação de docentes, Disciplinas Técnicas/Educação Profissional, nos anais entre os anos de 2007 a 2014, em 7(sete) periódicos. O referencial teórico fundamenta-se nas discussões do enfoque do materialismo histórico dialético. A partir dos dados analisados, são apresentados alguns desafios para a pesquisa no campo da política educacional.

2 DESENVOLVIMENTO

Demonstrar o ensaio das ideias do pensador italiano Antonio Gramsci, na presente pesquisa, tendo como base teórica seus clássicos, a fim de ilustrar sua concepção de Estado. Retomar a leitura do autor que contribuiu com aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, ressaltou um novo repensar sobre a dinâmica da sociedade, bem como análise no campo educacional.

O Estado do Paraná vivenciou momentos de crises que são vivenciados nas políticas públicas nos anos 1990, tendo uma concepção neste período que consistiu em reformas educacionais nas escolas públicas paranaenses, em busca da eficiência para obter resultados satisfatórios, visando adequar a educação paranaense aos ditames do novo paradigma da acumulação capitalista, para criar mecanismos de controle de avaliação e autonomia do ensino, que teriam que responder aos interesses da lógica do mercado. Nesse sentido, a escola pública é uma instituição que enfrenta inúmeras críticas relatadas pelos profissionais da educação, mesmo tendo

ISSN: 2176-1396

compromisso com o ensino público paranaense, fruto dos esforços nas relações de trabalho, a fim de convertê-la numa prática educativa e democrática. Segundo Gramsci (2007, p. 1.543). “Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levam estas condições”. Nesse sentido, as políticas de formação de professores devem estar articuladas, a um projeto coletivo da sociedade paranaense, tendo como proposta norteadora subsídios teóricos e práticos para a vida social dos estudantes das escolas públicas.

Tendo como base o estudo da obra de Maquiavel, resgata a necessidade de distinguir a violência entendida como o uso da força bruta e o conflito o dissenso, gerados pelo antagonismo por seus efeitos benéficos já que, do confronto e da desunião, nascem as boas leis.

> Nem por isso se pode dizer que Maquiavel tenha sido também ele um ‘profeta desarmado’: seria fazer uma ironia barata. Maquiavel jamais diz que pensa em, ou se propõe ele mesmo, mudar a realidade, mas visa apenas e concretamente a mostrar como deveriam operar as forças históricas para se tornarem eficientes. (GRAMSCI, 2007, p. 35-36 - Q13§16)

Nessa perspectiva, ao destacar elementos necessários para análise do Estado, o aporte teórico utilizado foi: Maquiavel, a política e o Estado moderno (1978); Cadernos do Cárcere (2000); e os Quaderni. A opção teórica pelo autor Gramsci deve-se ao seu legado histórico, considerando uma análise da concepção de Estado e suas contradições sociais que se acirraram a partir do século XIX. Nesse século, que apresentou crise burguesa e a contradição existente entre a produção social e apropriação individual do meio de produção posto pela comparação de duas realidades diversas: a italiana e a brasileira. Assim, tais ideias serviram para ilustrar compreender a estrutura de Estado, a fim de esclarecer as políticas educacionais do Estado do Paraná-Brasil.

Para possibilitar a reflexão sobre a dimensão da estrutura do Estado Moderno manifesta-se no modo como produzem e desenvolvem na sociedade as relações econômicas, sociais, políticas e culturais, que empregou determinadas ações punitivas, na busca de garantir os direitos da política vigente da classe dominante. Nesse sentido, Gramsci reconheceu o campo de divergências e contradições vividas no seu momento histórico, sendo assim, dedicou a escrever suas obras, visando à crítica ao Estado vigente e possibilidades de mudanças daquele momento histórico, características e especificidades de cunho educativo, ou seja, uma nova perspectiva

de acesso à escola para todos, considerando uma instituição educativa da sociedade civil.

Para isso, as questões teóricas e históricas presentes nos escritos de Gramsci trazem à igualdade nas condições do direito em estudar, numa escola consolidada de ideias para construção do caráter e que seja produtiva para a humanidade. Portanto, as instituições escolares são influenciadas e acabam sendo descaracterizadas do verdadeiro papel social, mesmo tendo revelado limites e possibilidades para um novo processo educacional marcado historicamente nas escolas públicas paranaenses. Para isso, Gramsci ilustra:

> Quando se estuda um período histórico, revela-se a grande importância dessa distinção. Tem lugar uma crise que, às vezes, prolonga-se por dezenas de anos. Esta duração excepcional significa que se revelaram (chegaram à maturidade) contradições insanáveis na estrutura e que as forças políticas que atuam positivamente para conservar e defender a própria estrutura esforçam-se para saná-las dentro de certos limites e superá-las. (2000, p.36-37; Q 13, § 17)

As contradições que emergem num momento de crise podem exigir investir em educação no Estado do Paraná, o projeto educativo que proporcionava seguir os princípios democráticos de uma escola pública paranaense e que atendesse às necessidades dos filhos da classe trabalhadora.

Assim, os escritos de Gramsci apresentam atualmente uma contribuição inovadora para a compreensão da estrutura do Estado e empregam determinadas posturas e discursos, desresponsabilizando o seu verdadeiro papel. A finalidade da escola apresentada na sociedade contemporânea, com seus limites e possibilidades de efetivar um trabalho propriamente pedagógico, considerando como local de construção de um projeto hegemônico das classes dominantes, que seja consolidado uma escola de qualidade, democrática, de massas, universal, pública e gratuita, ou seja, uma escola pública brasileira que acredita na transformação social.

A leitura de Gramsci foi importante como subsídio para a reflexão sobre a educação em determinado momento da história brasileira. E referida leitura ainda apresenta elementos essenciais para o debate, principalmente ante a necessidade de rever as políticas públicas a respeito do sistema escolar. Ressalta-se o papel dos professores e demais funcionários das escolas públicas paranaenses que fazem parte de toda discussão, ou seja, há uma análise da proposta de política de formação dos profissionais da rede estadual de Ensino do Paraná. Nesse sentido, todos são

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educadores e, para Gramsci, intelectuais que atuam nas escolas como dirigentes do processo educacional.

> A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função da educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 2004, p.36-37)

Portanto, os professores, ao repensarem a real consciência de sua função política e histórica na educação, compreenderiam a ação educativa. A leitura de Gramsci da situação do intelectual italiano permite refletir sobre a realidade do intelectual no sistema escolar brasileiro. A “Escola Unitária” de Gramsci é a escola do trabalho intelectual e manual que enfatiza a formação não de limitados especialistas, mas a formação de um novo tipo de homem, de intelectuais que sejam especialistas e ao mesmo tempo dirigentes, ou melhor, “especialistas da política”, que sejam capazes de unificar a teoria e a prática, desenvolvendo todo e qualquer tipo de trabalho. Essa escola tem como objetivo a formação dos valores fundamentais do humanismo, isto é, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária tanto para os estudos posteriores como para a profissão.

> A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e a prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2004, p.36).

Por isso sua proposta de escola unitária não é uma proposta isolada, mas sim uma proposta fundamentada na coletividade e no compromisso com a classe operária. Sua proposta de escola unitária faz parte de um projeto maior: construir uma nova ordem de relações sociais de produção. A consciência política é o objetivo máximo de toda a formação do professor que para isso postula a influência determinante da prática política e a interferência da experiência da militância. Para Gramsci, descreve: “O caminhar junto é, para o educador, a forma de crescer e cumprir sua tarefa, de concretizar seu papel de militante como intelectual orgânico com a “função diretiva e organizativa, isto é, educativa, intelectual’. (1979, p. 15)

Essa consciência política que se liga por dentro com os grandes anseios populares é um compromisso que não pode se desenvolver sem um ato pessoal dos profissionais da educação (professores, pedagogos e diretores), que os responsabilizam por uma causa: a partir de uma opção política. Tal opção política tem sentido enquanto significa uma "tomada de partido" diante da ambivalência da prática pedagógica e enquanto significa uma posição frente a estas ou aquelas forças políticas já presentes no contexto da prática pedagógica como prática ligada à formação da hegemonia. Portanto, para Gramsci, a concepção de Estado reconheceu as contradições existentes e sua força no controle da vida das pessoas. Assim, a importância das discussões presentes nessas obras para apontar as considerações sobre os limites e contribuições para uma teoria do Estado. Para Gramsci " O Estado é todo conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais as classes dirigentes justificam e mantêm não somente a sua dominação, mas também conseguem obter a consenso ativo dos governados"(GRAMSCI,2000a,p.331).

Ao evidenciar como contribuição mais importante de Gramsci aquelas observações feitas em sua metodologia sobre como investigar na ciência política, assim como, o destaque dado aos intelectuais e à ideologia na análise dos processos históricos. E por último, não vê o Estado apenas como um aparelho de violência/repressão mais um aparato jurídico-político, cuja organização e intervenção varia de acordo com a organização social, política, econômica e cultural da sociedade, em função das correlações de forças entre as frações de classes vigentes. Para autora Schlesener esclarece que, na concepção gramsciana, "[...] é por meio da articulação entre coerção e consenso que o estado dirige a sociedade e concretiza seu papel educador, realizando a hegemonia e implementando um tipo de civilização". (2009, p.24). Portanto, na sociedade dividida em classes "o Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados". (GRAMSCI,1970 p.87).

Mesmo que Gramsci tenha analisado um referencial histórico da sociedade capitalista de 1920, num contexto repleto de conflitos, acreditava na classe trabalhadora em busca da consciência crítica a partir da realidade posta em rumo ao projeto socialista. Tais reflexões permanecem atuais para a conquista de um projeto de sociedade que privilegie os cidadãos, para formação de homens conscientes e

livres. As políticas públicas educacionais refletem, um campo de disputa hegemônica de interesses articulados entre o Estado, sociedade civil, sistema escolar e o setor produtivo. A disputa pela hegemonia política no campo educacional se deve, pela função desempenhada pela educação na socialização do conhecimento e formação da consciência de classe que, intencionalmente, direcionada para a permanência ou mudança do sistema de dominação e desigualdades ao funcionamento do capitalismo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entender a formação na perspectiva social é entendê-la e defendê-la como um direito dos profissionais da educação no Estado do Paraná. Para isso, avaliar o PDE/PR que na sua proposta visa superar iniciativas individuais no interior da escola pública, objetivando somente um dito aperfeiçoamento próprio e colocá-la e enquadrá-la como políticas públicas para a educação. É, portanto, uma continuada que deve atender os desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico em consonância as expectativas de cada instituição de ensino no Paraná. Percebe-se então que, o(a) professor(a) é um dos profissionais que necessita constantemente manter atualizados, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar e de refletir sobre sua prática pedagógica. Para concretizar tal fato, transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho mediante ações e práticas exigidas pela sua relevância social.

No contexto escolar, as discussões dos projetos de intervenção percebem-se que a temática em Direitos Humanos ainda é incipiente, mediante os dados levantados de resumos analisados, mesmo assim temos que considerar que apresenta ênfase após a homologação do Parecer CNE/CEB nº8/2012, que trata sobre as Diretrizes de Educação em Direitos Humanos emanados pelo Conselho Nacional de Educação. A ideia de direitos humanos, deriva do conceito histórico de humanidade, contempla uma dimensão de totalidade histórica, sendo, portanto, de cariz mais valoroso, mais democrático, mais generoso, mais amplo e mais fraterno. Sem a significação de humanidade perde-se-iam referenciais imprescindíveis à própria defesa da condição humana. (SHILLING, 2011, p.112). Nesse sentido, este ensaio analisa a construção dos projetos de intervenção na perspectiva de uma

educação em direitos humanos, que possivelmente os professores orientadores da Universidade tiveram apropriação pela temática, uma vez que o documento repercuti da Educação Básica ao Ensino superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CP. Parecer n. 02/2015, aprovado em 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação, Brasília. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 10 de jun de 2021.

GRAMSCI, A. Maquiavel, a política e o estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.**Cadernos do Cárcere.** (Ed. de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques). 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, V3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. 3. Ed. Edizione Critica.. A cura diValentino Gerratana. Torino: Einaudi, 2007. 3. v.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.2: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação - SEED. Documento Síntese. Curitiba: Programa de Desenvolvimento Educacional PDE, 2007. Disponível em: Acesso em: 20 de jul. de 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência de Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. Relatório de Ações PDE-2006 a 2010. Paraná, 2010

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência de Educação. Coordenação do Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE. Uma nova Política de Formação Continuada e Valorização dos Professores da Educação Básica da Rede Pública Estadual- Documento Síntese. Curitiba, 2007.

PARANÁ, Resolução 4603 de 22 de outubro de 2013. Normatiza a execução do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, na Rede Pública Estadual de Ensino, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, Paraná: Secretaria de Estado de Governo, 2013. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=106821&indice=1&totalRegistros=1>.https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#safe=active&q=Decreto+n.+6755%2F2009.Acesso em agos.2021.

SCHILLING, F. **Direitos Humanos e Educação**. Outras palavras, outras práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. 271p.

SCHLESENER, A. H. Direito, estado, educação: uma leitura de Gramsci. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional. Universidade Tuiuti do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação, Curitiba: UTP, v.4, n.7, jan./jun.2009.

16.5.182 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: PET CONEXÕES DE SABERES INTERDISCIPLINAR

Cyntia de Souza Bastos Rezende[2317]

Mônica Vasconcellos[2318]

RESUMO

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa sobre um Programa de Educação Tutorial/PET-MEC-SESu de uma Universidade Federal situada na região sudeste do Brasil. Com uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, a pesquisa foi realizada no período de 2017 a 2019, propondo compreender a contribuição advinda da participação de licenciandos/as no Grupo PET Conexões de Saberes para a formação e a constituição de saberes profissionais dos envolvidos. Neste texto, apresentamos uma parte do estudo, com o objetivo de analisar o processo de implementação do Programa de Educação Tutorial, a partir de uma entrevista semiestruturada com a Tutora e o responsável pela interlocução entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade. Em síntese, os depoimentos analisados apontam para a necessidade de formação qualificada, uma vez que esse exercício se coloca socialmente como uma profissão que exige preparo específico, um projeto formativo com sólida base teórica e interdisciplinar organicamente pensado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica. Sinaliza enfaticamente a consideração das questões relativas à diversidade e as questões socioculturais como princípios de equidade.

Palavras-chave: Programa de Educação Tutorial. Grupo PET Conexões de Saberes. Saberes docentes. Profissão docente.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos desenvolvidos por Bernardete Gatti (2009), indicam que a docência vem deixando de ser uma opção profissional procurada pelos jovens, sendo necessário considerar este problema e discutir os fatores que interferem nesse decréscimo na demanda pela carreira.

> A questão é importante porque o desenvolvimento social e econômico depende da qualidade da escolarização básica, mais ainda na emergência da chamada sociedade do conhecimento. Depende, portanto, dos professores no seu trabalho com as crianças e jovens nas escolas (Ibidem, p. 7).

Para discutir este assunto, faz-se necessário lembrar que, a análise dos problemas que envolvem a formação inicial não pode ser descolada dos desafios

[2317] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense PPGE/UFF – Email: cyntiagaleao.faterj@gmail.com – Bolsista da CAPEs

[2318] Doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação e Vice-Coordenadora do PPGEd da Universidade Federal Fluminense – UFF/PPGEd, monicavasconcellos@id.uff.br

contemporâneos relacionados ao papel da escola na formação das novas gerações. Este, por sua vez, também tem sido colocado em xeque e gerado pressões aos elaboradores/gestores das políticas educacionais, bem como às instituições formadoras. Se, de um lado, os cursos de licenciatura apresentam insuficiências que precisam ser revistas e alteradas, de outro, seja por razões financeiras, estruturais ou ideológicas, a profissão docente não tem despertado interesse junto aos jovens que, no geral, não a enxergam como campo capaz de favorecer o atendimento às suas realizações pessoais/profissionais.

Este desinteresse é preocupante considerando, também, as dificuldades para se contratar professores em determinadas áreas, necessitando assim, da formulação de questões a serem refletidas no sentido de rever e construir propostas que contemplem as especificidades da profissão em articulação com a formação (GANDIN, 2011). Afinal, ser professor, hoje, não se configura, para a maior parte dos jovens, como uma opção profissional. O que se constata é que, mesmo para alunos dos cursos de licenciatura, o magistério não representa uma alternativa sedutora ou um projeto de vida (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Observa-se que a mudança social acelerada e o mal-estar docente têm contribuído para este desinteresse dos jovens, tornando a profissão pouco atrativa. Um exemplo desta falta de atratividade encontra-se, também, nas circunstâncias que têm obrigado os educadores a repensarem o seu papel como professores, tais como falta de apoio e críticas da sociedade em relação às tarefas educativas tentando transformar o professor no principal responsável pelos problemas do ensino.

Dito isto, compreende-se também que, a sociedade vem passando por transformações que alteram as relações de trabalho em diversos campos profissionais, introduzindo uma nova compreensão de carreira e de desenvolvimento profissional (GATTI, 2009). Essa nova perspectiva está substituindo os empregos estáveis e remunerados por formas mais flexíveis de contratos que não garantem a estabilidade do emprego a longo prazo. Nas palavras de Gatti (2009),

> Deve ser analisado o modo como os indivíduos percebem as carreiras e a si próprios no contexto do trabalho. Deve-se levar em conta que os contextos sociais em transformação interferem nas relações entre o indivíduo e o social e, desse modo, nas identidades sociais e profissionais (p. 9-10).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com intuitos diferentes, políticas e programas voltados para a formação docente chegam às instituições de ensino superior (IES) do Brasil acompanhados pelo discurso da melhoria da formação dos licenciandos. Algumas dessas ações geraram nos últimos anos impactos satisfatórios aos olhos de boa parte da comunidade acadêmica e escolar. Dentre elas, destacamos o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), implantado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)[2319]. Este programa tem sido acompanhado por pesquisadores de diferentes instituições que apresentam resultados positivos a propósito das articulações que provoca entre a formação e a profissão, ocasionando nos licenciandos a percepção de que contribui fortemente para a constituição de aprendizagens ligadas ao magistério (VICENTE; VASCONCELLOS, 2014).

Além de envolver as próprias escolas na mobilização dos professores que assumem a função de coformadores dos licenciandos, o encaminhamento do trabalho contribui para a melhor articulação entre teoria e prática, "[...] elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura" (BRASIL, 2010, art. 3º, inciso VI).

Estudos desenvolvidos por Tardif (2014) expressam que "[...] Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho" (p. 21). Esta afirmação reforça a ideia de que os saberes profissionais dos professores são constituídos no decorrer de um processo que ocorre ao longo da trajetória de vida pessoal/profissional. Cabe advertir que investigar este tema não é tarefa fácil, pois envolve:

> [...] relações entre tempo, trabalho e aprendizagem [...] mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que provém, de uma maneira ou outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias (TARDIF, 2014, p. 58).

Na busca por compreender este processo de formação de caráter múltiplo e entender a aquisição de conhecimentos para o reconhecimento de si como professor é que a formação inicial do futuro docente, ocasionada pela participação no Programa de Educação Tutorial/PET-MEC-SESu, mais especificamente, no Grupo PET-Conexões de Saberes, tornou-se objeto desta pesquisa.

[2319] http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.1 O delineamento metodológico da investigação

Evidenciar a importância de propor situações que possibilitem a aproximação dos acadêmicos com o contexto escolar, bem como apontar medidas que contribuam efetivamente para uma melhor articulação entre teoria e prática a partir do desenvolvimento de um projeto que compreende e assume a escola como lócus da aprendizagem docente é o ponto de partida para considerarmos nosso estudo como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que de acordo com Lüdke e André (2004, p. 24), "[...] oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade".

Neste sentido, tendo em vista nosso foco de investigação definimos por objetivo analisar narrativas de licenciandos acerca das contribuições do Grupo PET Conexões de Saberes para a formação e a produção de saberes profissionais dos envolvidos.

A fim de encontrar elementos que permitam contemplar o objetivo proposto, apresentamos para a escrita deste texto, uma parte do estudo, com foco na análise do processo de implementação do Programa de Educação Tutorial e do Grupo PET Conexões de Saberes, a partir de uma entrevista semiestruturada com a Tutora e o responsável pela interlocução entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Pública.

Em conformidade com os objetivos propostos iniciamos nosso processo de investigação por meio da ampliação e do aprofundamento do estudo da literatura da área e, em paralelo, agendamos uma conversa com a Tutora do Grupo PET Conexões de Saberes da Universidade Pública, com a finalidade de levantar informações a respeito do Programa de Educação Tutorial/PET-MEC-SESu e compreender a composição e as especificidades do Grupo PET que coordena. O encontro ocorreu no dia 26 de maio de 2017, na própria Universidade e as informações adquiridas foram gravadas com o auxílio de um celular.

Outro momento relevante para a pesquisa ocorreu no dia 11 de maio de 2018. Na ocasião, entrevistamos o técnico em assuntos educacionais que atuava na Pró-Reitoria de Graduação da Universidade, no setor destinado aos projetos especiais, como interlocutor entre o Ministério da Educação (MEC) e os tutores dos grupos ligados ao Programa de Educação Tutorial/PET. Em razão da posição estratégica que ocupava inferimos que sua participação seria relevante pela qualidade das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

informações que dispusera a propósito do programa e dos grupos.

Para que as entrevistas fossem realizadas, primeiramente, fizemos contato telefônico e agendamos um encontro. Utilizamos como apoio, um gravador de voz do celular e um roteiro de entrevista semiestruturada previamente elaborado, nos permitindo um melhor direcionamento dos interesses da pesquisa. Para sua efetivação, nos inspiramos pelas orientações dos estudiosos do assunto, dentre os quais, Manzini (2004, p. 01) informa que "[...] no momento da entrevista, no processo de coleta de dados, o pesquisador necessita focalizar sua atenção no processo de interação, realizada por meio de perguntas, por meio da interação verbal e interação social".

Nesse processo, após a entrevista, o material gravado foi organizado, lido/relido e transcrito, oportunizando a percepção do que foi ou não perguntando, o que foi ou não respondido e do que estava inaudível ou incompreensível, nos proporcionando verificar em que medida o objetivo da pesquisa estava sendo considerado.

2 O QUE REVELAM OS ESTUDOS SOBRE O INTERLOCUTOR E A TUTORA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL: PET CONEXÕES DE SABERES?

A função do interlocutor é regida pela Portaria de n.º 976/10, institucionalizada pelo MEC, que indica, no máximo, um ou dois interlocutores por instituição. Em 2018, havia no País mais de 1000 grupos PET espalhados pelas diferentes Regiões, sendo 11 desse total presentes na Universidade Pública pesquisada e mediados nos últimos 6 anos por este profissional. Em sua opinião, o fato de ser o único neste cargo desencadeia aspectos positivos e negativos relacionados ao fato de centralizar em apenas uma pessoa a responsabilidade por todos os grupos e por seus respectivos tutores. Também representa o pró-reitor de graduação em determinadas situações, dentre as quais destacou a coordenação, a elaboração das pautas e das atas de boa parte das reuniões com tutores.

O interlocutor fez questão de apresentar informações que estão presentes nos documentos oficiais, como o Edital interno PROGRAD/DPE n.º 02 DE 16 de julho de 2014 e a Portaria de n.º 976/10, alterada pela Portaria de n.º 343/13, do programa. Destacou o entrevistado que o PET é coordenado pelo MEC e visa a formação de

grupos compostos por 1 docente/tutor, até 12 discentes bolsistas e até 6 discentes não bolsistas, cuja finalidade é desenvolver atividades de excelência que abranjam ensino, pesquisa e extensão fornecendo ao estudante da graduação uma formação acadêmica ampla, por meio de atividades extracurriculares e interdisciplinares. Tais atividades visam desenvolver o pensamento crítico, o trabalho em grupo, o senso de responsabilidade e a iniciativa dos discentes.

Acrescentou que a implantação do programa, em âmbito nacional, aconteceu no ano de 1979, e na Universidade em estudo passou a existir em 1996, a partir da necessidade de implantação de um programa que correspondesse às características do PET. Embora seja coordenado pelo MEC, cada universidade tem a responsabilidade de apoiar e acompanhar o funcionamento dos grupos, por meio da composição de um comitê institucionalizado pela Portaria n.º 976/10, denominado Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação (CLAA).

Os comitês são formados por 12 representantes distribuídos entre 50% de tutores, alunos (1 titular e 2 suplentes) e membros da administração universitária, que ao CLAA se integram por indicação do pró-reitor de graduação. Com direito a voto e a deliberar sobre os encaminhamentos necessários ao funcionamento do programa na instituição universitária a qual estão vinculados, os membros do CLAA respondem às demandas locais e avaliam processualmente o trabalho desenvolvido pelos grupos.

Ao explicar o teor deste documento, o interlocutor acrescentou que a entrada da tutora do PET Conexões de Saberes decorreu da vacância na tutoria de um dos grupos da Universidade em razão das avaliações atribuídas por uma comissão externa, no período anterior. Foi desse modo que, em reunião, o CLAA definiu que haveria a seleção de um novo tutor com novo projeto e que este deveria ter a interdisciplinaridade como eixo, considerando que se trata de um dos elementos centrais do trabalho que os grupos precisam abordar.

Com tal perspectiva, em setembro de 2014 a tutora mencionada foi selecionada para coordenar o Grupo PET Conexões de Saberes – Interdisciplinar.

O interlocutor destacou, ainda, que o programa (PET) foi criado para os bacharelados, porém, desde 2014, a Universidade passou a ter o referido Grupo com foco nos estudantes dos cursos de licenciatura, cuja finalidade é contribuir com a formação para a docência desses alunos.

Quanto à permanência e ao desligamento dos membros, o Inciso IV, do Art. 17,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

indica que o aluno deverá, "[...] ter disponibilidade para dedicar vinte horas semanais às atividades do programa" e, o Art. 13, Inciso V descreve que o Tutor deverá "[...] dedicar carga horária mínima de dez horas semanais para orientação dos integrantes discentes do grupo PET, sem prejuízo das demais atividades previstas em sua instituição".

O Inciso V, do Art. 20 da Portaria de n.º 343/13, informa que o aluno só será desvinculado do grupo no caso de "[...] descumprimento das obrigações junto às Pró-Reitorias de Graduação, de Extensão e de Pesquisa, ou equivalentes". Caso não haja problemas, sua permanência pode durar todo o período de graduação.

Nessa relação de integração sobre o objeto investigado, observamos que no caso da Tutora, a mesma traz consigo uma considerável experiência como formadora de professores, pois vem trabalhando há aproximadamente 10 anos com a perspectiva da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), tanto na coordenação do PIBID, de grupos de Pesquisa e do próprio PET Licenciaturas. Intencionada a provocar reflexões, aprendizagens e mudanças na prática profissional dos participantes, atribui destaque particular ao processo investigativo e de construção coletiva do conhecimento, bem como às suas implicações ao longo do processo de formação dos envolvidos e não apenas dos resultados obtidos ao final do trabalho (MAGALHÃES, 2002).

Dentre as informações adquiridas no encontro, destacamos a preocupação da Tutora em relação à formação docente e às práticas dos professores que atuam na educação básica, em especial, daqueles vinculados às escolas públicas. Com esta inquietação idealizou o projeto que foi submetido à aprovação pelo MEC no primeiro semestre de 2014, seguindo as regras do Edital Interno PROGRAD/DPE.

As respostas da tutora e a análise do projeto[2320] evidenciam que o objetivo do trabalho proposto é contribuir com a formação para a docência de alunos das licenciaturas, por meio da revisão, ampliação e produção de saberes referentes ao magistério, em especial, aqueles relacionados ao desenvolvimento de práticas/projetos interdisciplinares.

Com a pretensão de realizar um trabalho inspirado pela abordagem interdisciplinar, alguns elementos foram considerados relevantes na construção do

[2320] O projeto foi elaborado e aprovado em acordo com o edital interno PROGRAD/DPE n.º 02 de 16 DE julho de 2014, destinado à seleção de tutor do grupo PET Conexões de Saberes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

projeto citado e evidenciados no mesmo documento, conforme indicado: compartilhamento das informações sobre o ambiente escolar eleito; compreensão sobre a interdisciplinaridade por meio da articulação teoria e prática; identificação e realização de ações coletivas voltadas para a superação das dúvidas e das dificuldades dos licenciandos no contexto das escolas envolvidas; potencialização da construção da identidade docente; produção/mobilização de saberes relacionados ao magistério.

Corroborando nesse processo de (re)significar e dar sentido ao trabalho desenvolvido pelo Grupo PET a partir da construção de um Plano de Trabalho, a Tutora (2014, p. 1) argumenta:

> A escola é o principal ambiente de referência das ações educativas. Por conta disso é considerada uma instituição importante para a sociedade, uma vez que forma, continuamente, as novas gerações e, portanto, precisa levar em conta as características e as necessidades individuais e coletivas.

Outro ponto situado pela tutora, no projeto, diz respeito à consideração do trabalho inspirado pela interdisciplinaridade como forma de instigar a interconexão entre saberes de diferentes naturezas e valorizar aquilo que já foi vivido pelo sujeito, com vistas a privilegiar o uso de procedimentos que provoquem nos alunos o desejo e o gosto pela aprendizagem e por tudo o que isso significa.

Para realizar esse trabalho, os estudos e as ações desenvolvidas pelo Grupo, baseiam-se na ideia de que o conhecimento nasce da incerteza, alimenta-se dela e se relaciona com novas formas de aproximação com a realidade sociocultural da comunidade (FAZENDA, 2011). Em alinhamento com este entendimento, o projeto também toma por referência as contribuições de Hernández e Ventura (1998), acerca do que oferecem em relação ao desenvolvimento de projetos de trabalho no espaço escolar. Nas palavras registradas pela Tutora (2014) em seu projeto, tal opção foi assumida porque:

> O projeto é uma maneira dinâmica de ensino que permite ao aluno compreender, na prática, as funcionalidades e finalidades das disciplinas que, por vezes, são comumente ensinadas sem relação entre si e/ou sem articulação com o cotidiano. Possibilita, também, compreender que o conhecimento não é fragmentado e, portanto, a compartimentalização das disciplinas precisa ser superada. Com esse enfoque, o aluno deixa de ser tratado como um receptor de informações e passa a atuar como produtor de conhecimento (p. 06, grifo do autor).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Outro fator considerado relevante no projeto é a valorização de uma política voltada para ações em defesa da equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero, com vistas a contribuir com a política de diversidade nas instituições de ensino superior, por meio de um processo seletivo que reconheça a vulnerabilidade social dos alunos bolsistas e não bolsistas participantes. A seleção está pautada pelas orientações da Portaria de nº 343/13, que define que a tutora é a responsável pela organização do processo de seleção dos novos integrantes. Neste caso, a tutora compõe uma comissão na qual atua como presidente, em sistema de rodízio convida uma das professoras da Faculdade de Educação da Universidade e solicita ao Grupo PET que escolha dois membros que atuarão desde o princípio. O processo é estruturado em duas fases que priorizam a seleção de estudantes membros das camadas populares urbanas.

Em síntese, têm preferência alunos de diferentes cursos de licenciatura da Universidade, cuja documentação apresentada evidencie vulnerabilidade em relação aos tópicos que correspondam aos critérios estipulados no projeto submetido. Portanto, reconhecer o diverso é ponto essencial para superar desigualdades agudas sem destruir as diversidades por um esforço de homogeneização do que é diferente (GATTI, 2013).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações produzidas por esta investigação apontam a preocupação com a educação escolar, com a escola, nos possibilitando pensar em pessoas, em relações pedagógicas intencionais, ou seja, em profissionais bem formados dentro das novas configurações sociais e suas demandas. Apontam ainda para a necessidade de garantir padrão de qualidade aos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras; a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos; o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à essa formação; um projeto formativo com sólida base teórica e interdisciplinar organicamente pensado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. In: **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos.** v. 92, n. 230, jan./abr., 2011.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2011.

GANDIN, L. A. et al. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 10 jan. 2018.

GATTI, B. **Atratividade da carreira docente**; Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2009.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

HERNÁNDEZ, F., VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBIAPINA, I. L. de M. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Líber livro, 2008. p.136.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 8. ed. São Paulo: EPU, 2004.

MAGALHÃES, M. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (org.). In: **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.

MANZINI, J. E. **Considerações sobre a Transcrição de Entrevistas.** 2004. Disponível em:<http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista> Acesso em: 15 dez. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VICENTE, M., VASCONCELLOS, M. Perspectivas em Diálogo. **Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 01, n. 01, p. 43-54, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia> Acesso em: 15 jan. 2018.

16.5.183 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FCT/UNESP DE PRESIDENTE PRUDENTE: BREVE HISTÓRICO E PRIMEIRAS REFLEXÕES

Cássia Carolina Piva[2321]

Cinthia Magda Fernandes Ariosi[2322]

Maria Josélia Zanlorenzi[2323]

RESUMO

O presente texto tem por objetivo apresentar as primeiras ações realizadas pela coordenação do Programa Residência Pedagógica (PRP/CAPES) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/Unesp) junto à duas escolas públicas de Educação Básica do município de Presidente Prudente/SP. Iniciamos o artigo abordando sobre as fragilidades do curso de Pedagogia no contexto brasileiro; posteriormente, traçamos uma breve contextualização do PRP/CAPES e das políticas públicas de formação docente; e, por fim, descrevemos sobre a organização do referido programa no curso de Pedagogia. Consideramos que o PRP/CAPES possui potencial para se constituir enquanto um lócus de formação e de superação da dicotomia entre teoria e prática, pois proporciona um contato maior com o espaço da escola, levando o licenciando a vivenciar não somente no campo da observação, mas no auxílio do trabalho docente em sala, tendo o professor da Educação Básica como um parceiro do processo formativo. Para além disso, o processo de construção dos princípios em coletivo, demonstrou uma aproximação maior entre os residentes, preceptores e professores orientadores, o que fortaleceu e favoreceu o desenvolvimento dos trabalhos do PRP/CASPES do curso de Pedagogia da FCT/Unesp Além de contribuir com a construção do elo entre universidade e escola.

Palavras-chave: Políticas Nacional de Formação de Professores. Formação Inicial. Programa Residência Pedagógica. Curso de Pedagogia. Teoria e Prática.

1 INTRODUÇÃO

O curso de Pedagogia enfrenta, desde sua criação, crises de diferentes naturezas, seja ela pela dificuldade na construção de uma identidade docente, pela formação abrangente que é proposto pelo currículo, e até mesmo pela fragilidade com que acontecem os estágios supervisionados.

Em relação ao debate sobre estágio, cada vez mais as pesquisas apontam sua importância no processo formativo, pois é um dos espaços que podem possibilitar a

[2321] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da FCT/Unesp de Presidente Prudente/SP. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela mesma instituição. E-mail: cassia.piva@unesp.br.
[2322] Doutora em Educação e professora na FCT/Unesp de Presidente Prudente/SP. E-mail: cinthia.magda@unesp.br
[2323] Doutora em Educação e professora na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail: mjzanlorenzi@unicentro.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

articulação entre a teoria e a prática da profissão docente. Nesse sentido, Nóvoa (2009) defende que a formação aconteça no exercício da profissão, já que muitas das aprendizagens se dão na prática cotidiana da escola. Para o autor, quando a aprendizagem da profissão se dá no seu exercício, aproximando o conhecimento prático dos professores das escolas e a supervisão da universidade, a articulação entre saberes de natureza diversas acontece inevitavelmente.

Diante disso, é notável que a formação inicial de professores é um campo de estudos complexo que envolve muita pesquisa e a relação teoria e prática é um dos desafios que cercam o processo de formação, tema este que não se esgota, principalmente quando se aborda o curso de licenciatura em Pedagogia.

À vista disso, no discurso de melhorar a formação dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e amenizarem o distanciamento entre universidade e escola, o governo federal representado pelo Ministério da Educação (MEC) e, mais recentemente, em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Ensino Superior (CAPES), implementam alguns programas, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em 2007 e o Programa Residência Pedagógica (PRP), em 2018.

O PIBID a partir de 2018, passou a ser ofertado aos estudantes de cursos de licenciatura do 1º e 2º anos, cujo objetivo central é a imersão do licenciando no espaço escolar, na busca pelo desenvolvimento de ações planejadas entre a universidade e escola, acompanhando o trabalho do professor em sala de aula ou em projetos dentro do espaço escolar. O PRP foi destinado aos estudantes de cursos de licenciatura, a partir do 3º ano.

Desse modo, o presente texto tem por objetivo apresentar as primeiras ações realizadas pela coordenação do PRP do curso de Pedagogia da FCT/Unesp, junto às duas escolas públicas da rede municipal de ensino de Presidente Prudente.

Estruturamos o artigo em três momentos: abordamos as fragilidades do curso de Pedagogia no contexto brasileiro; uma breve contextualização do PRP/CAPES e das políticas públicas de formação docente; e, por fim, uma breve descrição sobre a organização do programa no curso de Pedagogia da Unesp de Presidente Prudente-SP.

2) FRAGILIDADES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As fragilidades atribuídas ao curso de Pedagogia e à formação do pedagogo acompanham toda a trajetória histórica do curso, desde sua criação em 1939 no Brasil até a atualidade. Estão presentes nas discussões sobre sua composição curricular e a prevalência dos fundamentos em detrimento das disciplinas específicas que tratam das práticas, previstas para serem vivenciadas pelos estudantes ainda no decorrer da formação inicial.

A experiência da docência e da dinâmica da escola é fundamental para a formação docente, uma vez que formar o professor distante da sala de aula, podem comprometer o entendimento deste profissional na compreensão de que a elaboração do planejamento deve partir do conhecimento da realidade em que será desenvolvido. Ao mesmo tempo, não podemos abrir mão de que, para conhecer e interpretar essa realidade, a função da escola, a organização da sociedade e demais elementos que compõem, necessitam trilhar uma longa caminhada nos fundamentos teóricos da educação.

Compreender a escola, educação e o aluno enquanto sujeito histórico necessita de amplo embasamento teórico e os cursos de licenciaturas devem sim, ocuparem-se de fundamentar, apresentando diferentes teorias que possibilitem sólida formação teórica à formação e ao trabalho deste profissional. Partimos do pressuposto de que as práticas estão fundamentadas pelas teorias e relacionadas com a realidade atual para que o planejamento e ação deste profissional sejam conscientes e coerentes com a postura teórica por ele assumida e que o curso de Pedagogia atende a contento a formação inicial de forma que o aluno, ao final da graduação, alcance o patamar desejado nos aspectos teórico e prático da profissão.

No entanto, ao acessarmos resultados de pesquisas essa pressuposição não se confirma, já que as disciplinas teóricas, em detrimento das práticas e a dificuldade da compreensão por parte dos estudantes de identificarem como as teorias se fazem presentes no contexto escolar e nas práticas docentes e pedagógicas, acabam sendo consideradas um obstáculo de difícil superação.

Gatti e Nunes (2009), analisaram os currículos e as ementas de 71 cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas, identificando as características gerais dos cursos de Licenciaturas em Pedagogia no Brasil. As autoras destacam a predominância das abordagens de caráter descritivo presente nas disciplinas, com pouca preocupação referente a relação adequada entre teoria e prática. Até mesmo

nas disciplinas referentes à formação profissional específica, seus conteúdos apresentam predominância de aspectos teóricos, com pouca atenção às atividades práticas e relacionadas com as teorias das próprias disciplinas. A pesquisa revela que a escola, enquanto instituição social de ensino, é algo quase ausente nas ementas dos cursos analisados, fator este que nos leva a refletir "[…] numa formação de caráter mais abstrato pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar" (GATTI; NUNES, 2009, p. 55).

Gatti, Barreto e André (2011) retomam a questão e ressaltam que a necessária relação teoria e prática, presente nas normatizações referentes à formação inicial de professores da Educação Básica (BRASIL, 1999, 2002, 2006), não está presente nos currículos dos cursos de formação de professores no Brasil.

Em pesquisa mais recente, Libâneo (2017), ao analisar a matriz curricular do curso de Pedagogia de 25 instituições de ensino superior do Estado de Goiás, identificou que a formação do professor para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não contempla os conteúdos do currículo para esta etapa de ensino. Tal cenário reflete o não reconhecimento da importância da escola nos momentos de planejamento das disciplinas, pelas instituições de ensino superior, evidenciando o distanciamento entre Universidade e Educação Básica. Sobre essa questão, Silva Júnior (2010) acrescenta que a formação inicial de professores em com seu modelo tradicional, propedêutica, de caráter meramente teórico e distante da experiência e conhecimentos proporcionados pela experiência da docência, não dão conta das mudanças exigidas da profissão e do contexto escolar na contemporaneidade.

Para dar conta dessa problemática historicamente presente nos cursos de licenciaturas, foi implementado, em nível nacional e integrados a Política Nacional de Formação de Professores, programas como PIBID e PRP/CAPES, que almejam fortalecer a relação teoria e prática dos licenciandos durante a formação inicial.

3) CONTEXTUALIZAÇÃO DO PRP/CAPES EM TERMOS DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O PRP pauta-se na Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, apresentada pelo MEC em 2017; tal política possui como objetivo expandir a oferta e a qualidade dos cursos de formação docente, tanto inicial quanto

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

continuada, amparando-se nos pressupostos da residência médica, por conta do seu caráter de imersão no campo de trabalho e além disso, vem como uma possibilidade de estágio curricular não obrigatório, uma vez que o programa não consegue atender a todos os estudantes dos cursos. Deste modo, segundo o primeiro edital retificado nº 6/2018, os objetivos do PRP foram:

> I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, EDITAL CAPES 6/2018).

Em 2020, a CAPES lança o segundo edital nº 1/2020 do PRP, com algumas modificações, como por exemplo no corpo dos objetivos:

> I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ava a relação entre teoria e prática profissional docente; II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (BRASIL, EDITAL CAPES 1/2020).

No entanto, ambos editais sustentam a concepção de aperfeiçoamento dos estágios supervisionados nos cursos de Licenciatura e "[...] implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica" (BRASIL, EDITAL CAPES 6/2018; 01/2020).

A concepção de Residência Pedagógica não é um assunto recente. A primeira discussão a tramitar no senado se deu em 2007, pelo Projeto de Lei do Senado nº 227, inspirada na concepção de residência médica, recebendo o nome de Residência Educacional. Tal proposta chegou a ser discutida em audiência pública, porém foi arquivada e em 2012, a discussão voltou a tramitar com algumas reformulações do projeto lançado em 2007: Projeto de Lei do Senado nº 284. Em 2014, a proposta de

Residência Docente foi aprovada pelo Projeto de Lei do Senado nº 6/2014, porém, nenhuma delas seguiu adiante (SILVA; CRUZ, 2018).

Em relação à implementação do PRP, os projetos de lei do senado se valeram de um discurso imediatista, amparando-se em justificativas acerca da fragilidade na formação docente brasileira, abordando a residência pedagógica como algo que poderia sanar todos os problemas que a profissão docente vem sofrendo há tempos no Brasil.

No entanto, sabemos que uma formação docente de qualidade, tanto inicial quanto continuada, exige abordar questões sobre a valorização da profissão, condições dignas de trabalho, salários adequados, plano de carreira, investimentos na formação, como elucida Reis e Sartori (2018, p. 64) “a falta de atratividade para a carreira docente, sob o ponto de vista financeiro, é um problema histórico do país e que vem se acentuando nos estados da federação após a crise financeira de 2008”.

Apesar das tentativas sem sucesso que tramitaram pelo senado ao longo dos anos, há exemplos de projetos de residência pedagógica em algumas universidades, porém são isoladas, buscando resolver ou minimizar impasses e desafios da formação do profissional docente de caráter local (SILVA; CRUZ, 2018). Essas experiências se deram muito antes da criação do PRP/CAPES ser implementado, no entanto a CAPES não faz nem sequer menção desses projetos, ação considerada com uma falta de ética com todos os projetos já existentes (PRADO, 2020). Exemplificando, temos a Residência Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Este último é o que mais se assemelha ao proposto pela CAPES, pois ele abrange todos os estudantes do curso, sendo universalizado e assegurado pelos documentos e pelo currículo do curso, diferente da proposta da CAPES (PRADO, 2020).

Após esta breve contextualização, no tópico seguinte, relatamos como se deu o processo de organização do PRP no contexto local do curso de Pedagogia da FCT/Unesp.

4) PRINCÍPIOS DO PRP/CAPES NA FCT/UNESP

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O PRP foi iniciado no curso de Pedagogia da FCT/Unesp, em agosto de 2018, contando com a participação dos estudantes do 3º e do 4º ano. O grupo foi composto por 24 residentes, 3 preceptoras e 4 professores colaboradores. Foram atendidas duas escolas públicas municipais, ambas localizadas em bairros periféricos da cidade de Presidente Prudente. Uma escola atendia aproximadamente 540 alunos e a outra 460, entre estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As atividades foram desenvolvidas em encontros semanais organizados em diferentes momentos: a) leitura, estudos, pesquisas e reflexões para fundamentação teórica de conceitos e das ações pedagógicas na escola, b) socializações e reflexões das vivências no projeto, c) orientações gerais para o desenvolvimento do projeto. Além da participação dos residentes em reuniões nas escolas no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e, nos Seminários de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia com o objetivo de socializar suas vivências e reflexões no PRP[2324].

O início das atividades foi marcado por um trabalho em grupo muito rico, a construção coletiva de princípios orientadores das nossas ações pedagógicas no interior das escolas. No coletivo selecionamos os princípios relevantes e, em pequenos grupos, organizados entre os residentes, as preceptoras e os professores orientadores, construímos a fundamentação teórica de cada princípios. Essa redação foi apresentada, discutida e aprovada pelo coletivo. Foram elaborados sete princípios para subsidiar o projeto que seria desenvolvido nas escolas, sendo eles:

Compromisso: “o compromisso que devemos ter é com a vontade política de construirmos efetivamente uma sociedade e uma escola mais democrática, mais justa e igualitária, onde o aluno é o centro de todo nosso esforço e trabalho.”[2325]

Conhecimento: “O conhecimento nos proporciona um olhar mais crítico, uma atuação melhor fundamentada e qualificada. Contudo no Programa de Residência faz-se necessário enfatizar os conhecimentos sobre o papel da escola, o ser professor, os desafios e possibilidades de atuação qualificada na escola pública buscando um ensino de qualidade a todos”[2326].

2324 Evento organizado pelo conselho de Curso de Pedagogia que ocorrer semestralmente com o objetivo de socializar e refletir sobre as experiências de estágio no curso.

2325 Trecho do relatório do PRP do Núcleo da Pedagogia/FCT/Unesp, sob a coordenação da Profª. Drª Cinthia Magda Ariosi e da Profª Colaboradora: Profª Drª Vanda Moreira Lima, 2019.

2326 Idem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Teoria e prática: "A práxis acontece quando o oprimido toma consciência e enxerga ou aceita que existe um opressor, contrapondo-se e resistindo ao opressor buscando emancipação e realização humana. Portanto, o objetivo da práxis pedagógica é a formação da consciência crítica sobre o mundo, a sociedade, si. A seriedade com a história, o contexto. É ter a capacidade de entender a atividade reflexiva conectado com a prática."[2327]

Respeito mútuo e diálogo: "Respeito mútuo é uma expressão que define as relações de respeito entre os indivíduos. O respeito está presente em todas as relações sociais, ou deveria estar. Nossos valores morais são construídos através do respeito com o outro. No nosso caso, com o Programa Residência Pedagógica, estaremos expostos a vários tipos de relações, entre elas: coordenadores X residentes, alunos X residentes, professores X residentes, comunidade X residentes e mais relações que serão construídas ao longo do programa. Por isso, é de extrema importância que tenhamos essa relação de respeito. O diálogo é o elemento fundamental para o desenvolvimento do respeito mútuo, através dele que compreenderemos nossas atitudes e as consequências dela. Porém que seja de forma passiva. Devemos tomar cuidado com comentários maldosos, falas injustas ou críticas destrutivas".[2328]

Parceria escola-universidade: "O Programa oferece aos futuros professores o privilégio de formá-los em contexto, articulando também as formações inicial e continuada, apontando aspectos que podem melhorar a qualidade da sua ação pedagógica e reforça o papel formador da escola e dos professores experientes ao processo formativo dos estudantes de Pedagogia".[2329]

Contexto escolar: "Contexto escolar (olhar para a realidade da escola, conhecendo e respeitando seu contexto cultural, social, econômico). É impossível desenvolver um bom trabalho dentro de uma escola, seja qual for o cargo ocupado e as funções atribuídas, levando em consideração o contexto social, político e cultural do ambiente de trabalho e das pessoas que ali circulam todos os dias"[2330].

Dimensão da pesquisa: "A pesquisa docente poderá provocar nos residentes um movimento de construção do próprio repertório de conhecimento e na interação com

[2327] Idem.
[2328] Idem.
[2329] Idem.
[2330] Idem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

os profissionais da escola-campo uma problematização da realidade na busca de um aperfeiçoamento das práticas e experiências […]”.[2331]

Tais princípios orientaram todas as ações coletivas para o desenvolvimento do trabalho nas escolas. Diante deste processo houve a consolidação dos vínculos entre as pessoas e com o projeto, provavelmente este trabalho pode ter contribuído para a baixa rotatividade dos residentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir, que na realidade do projeto do PRP apresentado, houve o desejo em realizar um trabalho que fosse significativo para o grupo e que pudesse garantir a relação entre teoria e prática. Portanto, com base na experiência investigada, o PRP tem potencial para se constituir enquanto um lócus de formação e de superação da dicotomia entre teoria e prática, pois proporciona um contato maior com o espaço da escola, levando o licenciado a vivenciar não somente o campo da observação, mas o auxílio do trabalho docente em sala, tendo o professor da Educação Básica como um parceiro do processo formativo, mas é preciso uma reflexão sobre as condições que vêm sendo oferecidas para que essa política se consolide.

Para além disso, o processo de construção dos princípios em coletivo, demonstrou uma aproximação maior entre os residentes, preceptores e professores orientadores, o que fortaleceu e favoreceu o desenvolvimento dos trabalhos do PRP/CASPES do curso de Pedagogia da FCT/Unesp. Assim, acreditamos que o programa pode contribuir com a construção do elo entre universidade e escola de Educação Básica, uma vez que os estudantes estão em contato direto com a escola e com os sujeitos que a compõem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno. Resolução CNE/ CP n 1/2006**, aprovada em 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal. mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 02 de fev. de 2017.

[2331] Idem.

BRASIL. Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018esidencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Edital CAPES 01/2020 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

GATTI, Angelina Bernadete; NUNES, Mariana Muniz R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf. Acesso em: jan. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. A formação de professores no curso de pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do ensino fundamental: que falta faz o conhecimento d conteúdo a ser ensinado às crianças? In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs). **Curso de Pedagogia:** avanços e limites após as diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente**: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia; relatório. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno).

REIS, Valdeci; SARTORI, Ademilde Silveira. Educação pública em risco:descontinuidades, golpes e resistência. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.11, n.1, p. 59-70, jan./abr. 2018.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da.; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago., 2018.

SOARES, Sílvia Lúcia. O programa de Residência Pedagógica: limites e retrocessos. Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (GEPA). Disponível em: http://gepa-avaliaca educacional.com.br/oprograma-de-residencia-pedagogica-limites-e-retrocessos/. Acesso em: 20 fev. 2020.

PRADO, Beatriz Martins Silva. **Programa de Residência Pedagógica.** PRP-Capes: formação diferenciada de professores? Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Santos, 2020.

16.5.184 PROGRAMAÇÃO NEUROLINGUÍSTICA E FORMAÇÃO EM SERVICO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Cleusa Maria Fuckner[2332]

RESUMO

Este trabalho relata vivências com a Programação Neurolinguística (PNL), aplicadas ao longo do ano de 2020, junto ao Programa de Tutoria Pedagógica da Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED). A tutoria pedagógica faz parte de um processo chamado Acompanhamento Pedagógico Formativo, que nasceu em Nova Iorque, e que no Brasil foi difundido a partir do Instituto Cultural Itaú em 2009, sendo implementado em parte da rede pública de São Paulo e no estado de Goiás. No Paraná este programa institucional foi implantado gradativamente na rede estadual de educação a partir do início de 2019, quando mudou a gestão governamental. Atualmente, é desenvolvido em todas as escolas estaduais e realizado através do acompanhamento semanal de tutores dos Núcleos Regionais de Educação (NRE) junto às equipes gestoras das escolas. Trabalhando neste programa desde o início, a autora relata a pesquisa desenvolvida na perspectiva da metodologia participante, utilizando o trabalho com a PNL no âmbito do espaço educacional e na formação de profissionais da gestão escolar. Os autores usados para fundamentar esta ação são do campo da educação, como Elizabeth City, Paulo Freire, Vera Maria Placco e Vera Lucia Trevisan de Souza, e do campo da PNL, destacando Richard Bandler, Joseph O'Connor e John Seymour. As práticas desenvolvidas foram estudadas em curso de especialização com a pedagoga e divulgadora da PNL no Brasil na área da educação Vania Lucia Slaviero.

Palavras-chave: Formação, desenvolvimento, gestão pedagógica, programação neurolinguística

1 INTRODUÇÃO

No início do ano letivo de 2019, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná iniciou uma nova gestão e implantou o programa de Tutoria Pedagógica, programa este já aplicado em outros estados brasileiros que atingiram resultados significativos em termos de mudanças de índices nos programas de avaliação. A Tutoria Pedagógica constitui-se numa metodologia de formação continuada em serviço, que visa desenvolver as equipes gestoras das unidades escolares, auxiliando na organização dos tempos, espaços e ações pedagógicas. Em janeiro de 2019 todos os diretores das escolas estaduais participaram de uma formação pedagógica que objetivou construir a concepção e metodologia do programa. Era algo extremamente novo e que gerou muita ansiedade e resistência por parte das equipes gestoras e de professores que foram contra o programa, pois consideravam ingerência nas unidades

[2332] Mestre e doutora em Educação pela UFPR, SEED PR, cleusamf@gmail.com

escolares. Até que se construiu a compreensão de que a Tutoria Pedagógica tinha por meta pensar encaminhamentos integrados, que melhorassem a aprendizagem dos estudantes, reduzissem o abandono e a reprovação, bem como a oportunidade de socialização das boas práticas observadas nas escolas da rede estadual. Este trabalho visa discorrer sobre este programa e relatar a participação da autora no mesmo, usando elementos da PNL na prática.

2 DESENVOLVIMENTO

A prática da Tutoria Pedagógica se pauta em três pressupostos. O primeiro é que a equipe gestora exerce liderança no processo de construção de uma escola voltada para a aprendizagem de todos os estudantes. Segundo,que o uso de indicadores educacionais e o acompanhamento da frequência dos estudantes são decisivos nos resultados de cada escola e, por fim, que a tutoria pedagógica é o desenvolvimento continuo de pessoas envolvidas no processo educacional.

Como proposta de formação continuada, a Tutoria Pedagógica é desenvolvida pelos técnicos pedagógicos dos Núcleos Regionais de Educação, denominados tutores, que realizam o acompanhamento pedagógico semanalmente nas escolas. A proposta é estruturada em 4 (quatro) pilares que são:a escuta ativa, a leitura de contexto, os questionamentos propositivos e o feedback formativo. A metodologia de ação propõe trabalhar com ação modelar, sugestões de encaminhamentos pedagógicos e apoio na implementação das ações planejadas.Cada tutor é responsável pela formação continuada da equipe gestora (Diretor, Diretor Auxiliar e Pedagogos) de até sete (7) escolas e atua na perspectiva da gestão pedagógica. Esses tutores também se encontram em processo de formação continuada, realizadas por meio de webconferências semanais, webinares, encontros formativos presenciais com oficinas teórico-práticas. A Tutoria Pedagógica está pautada nos seguintes princípios:

•a aprendizagem na prática:o adulto professor aprende de forma mais significativa a partir da experiência e da reflexão sobre sua prática;

•o estabelecimento de parceria com base no relacionamento de confiança e respeito profissional entre os envolvidos, a partir de ações e aprendizados conjuntos;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

•a customização da prática para a construção conjunta com a equipe gestora, do diagnóstico e do plano de formação continuada alicerçado nas observações e evidências;

Essa metodologia de formação tem como centralidade o desenvolvimento de pessoas, assim instiga, subsidia e constrói, junto à equipe gestora, encaminhamentos de ações para que esses profissionais construam o plano de aula em parceria com os professores e, em consequência, esses realizem a mediação dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores junto aos estudantes, tendo como pressuposto a ação modelar.

No ano de 2019 foi possível a autora acompanhar tutores do programa em atuação em 45 escolas. Em 2020 este acompanhamento presencial só aconteceu no início do mês de março em dois NRE, visto que na sequencia começou o período de isolamento social em decorrência da pandemia do novo coronavírus. As ações do programa de tutoria e da equipe da SEED passaram a ser desenvolvidas todas pelas plataformas ZOOM e MEET.

2.1 Aplicação de conhecimentos de PNL com as equipes dos NRE

Nos acompanhamentos realizados em 2019 foi possível perceber o quanto as realidades no interior do estado são complexas, mas é um fator comum a todos os profissionais e locais, o stress gerado pela atividade de ensino aprendizagem, nas relações dos profissionais dos NRE com a mantenedora (SEED).Não deveria ser assim, visto a escola ser o local de construção de conhecimento e a SEED a instituição responsável por políticas públicas e encaminhamentos que garantam este processo de forma sistematizada e organizada. A autora percebeu na prática situações de resistência intensa dos profissionais e defende que tanto escolas, quantos os NREs deveriam ser um espaço marcado por relações mais leves. A partir do estudo da PNL buscou-se construir na prática estas relações.

No primeiro acompanhamento, em março de 2020, na reunião geral que normalmente era realizada de forma técnica e sem envolvimento pessoal, apontando pontos fortes e pontos de atenção do trabalho presenciado, foi dado o início de uma proposta de criar bases mais leves. Para tal foi utilizado o material “Mensagens de Transformação”, material este composto por um conjunto de cartas com mensagens,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que permitiu a cada uma das tutoras fazer uma avaliação interna do trabalho realizado. Foi significativo como as nove tutoras presentes escolheram em meio a 67 cartas, as que estavam relacionadas ao seu momento.Esta primeira e sutil experiência de utilizar um material da PNL para fazer a avaliação das ações ao invés de rubricas técnicas já possibilitou perceber a insegurança e ansiedade em romper com um padrão técnico habitual, mas ao mesmo tempo mostrou o quanto as pessoas necessitam serem ouvidas nas suas questões pessoais, o quanto precisam de um feedback mais pessoal.Naquela semana, uma das participantes enfrentou dificuldades ao ter que entrar em uma escola rural, na qual havia na frente do portão várias árvores e nas mesmas encontravam-se lagartas. Algumas das cartas do material tem a gravura de lagartas, assim como de borboletas, de pássaros, do céu azul, e esta profissional teve uma reação de pânico ao se aproximar da mesa onde estavam espalhadas as cartas. A autora rapidamente recorreu a aprendizados das primeiras aulas de PNL. Foi proposto então que todas fechassem os olhos, respirassem profundamente e pedissem uma orientação interior na sua crença pessoal para pegar uma das cartas que trouxesse a elas um aprendizado necessário. Ao se acalmar, a profissional citada retirou a carta n°16, que trata justamente do tema superação, e que traz a seguinte mensagem:

> Este é um convite para olhar os próprios medos. O medo é o oposto do amor, mas também é necessário para o autoconhecimento. O medo sinaliza algo a ser aprendido a respeito de nós mesmos. Quem vive mergulhado no medo enfraquece a vontade de viver, gerando mais dores e sofrimentos. Muitas vezes queremos fugir do medo através de bebidas, drogas, relações desiquilibradas ou vitimizações. Reclamamos: - Por que isso sempre acontece comigo? Como o Universo é injusto! Saiba que a vida nos dá liberdade de colhermos exatamente o que plantamos, aprendendo com cada experiência vivida. (SLAVIERO,2011)

A leitura da carta possibilitou ampliar a reflexão e outras tutoras presentes relataram situações de medo e superação vividos no ano anterior, visto que ao contrário do que ocorria antes do programa de tutoria, em que as profissionais do NRE permaneciam a maior parte no trabalho na área central. A tutoria exigiu um amplo deslocamento para as escolas, algumas distantes, de áreas rurais desconhecidas de muitas, o que gerou medo e ansiedade.

A carta nº16 traz ainda a seguinte proposta de reflexão:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Pegue um espelho, olhe-se profundamente alguns minutos e reflita:
> - Quais são seus medos?
> - O que você pensa que os outros esperam de você?
> - O que espera de si mesmo (a)?
> - Qual o seu possível neste momento?
> - Quem é você? (SLAVIERO,2011)

Foi muito significativo como cada carta se relacionava exatamente ao momento ou experiência que cada uma vivia e ao mesmo tempo ao contexto do grupo. O individual e o coletivo se misturaram na ação e nas percepções do grupo. O que foi possível lembrar a afirmação de Slaviero, ao citar Gardner (citado por Campell: Dickson, 2000, p.11), quanto aos pensamentos e sentimentos:

> Quanto mais os trouxermos para a consciência, melhor poderemos relacionar nosso mundo interior com o exterior. A auto-observação crítica é uma maneira de nos tornarmos mais conscientes do nosso mundo, uma consciência tão importante para os professores, quanto para os alunos. Esta inteligência desenvolve a capacidade de compreendermos a nós mesmos e sermos capazes de rir de nossas fraquezas e erros. (SLAVIERO, 2020)

Comprovamos esta função quando, pouco tempo depois, a profissional envolvida na situação relatou em uma reunião por MEET o quanto ela riu da sua própria atitude ao ter uma crise de medo com uma imagem impressa em uma carta colorida, mas que percebeu a necessidade de buscar ajuda profissional, visto que trabalhando na equipe pedagógica do NRE muitas vezes precisaria ir para escolas rurais, nas quais inevitavelmente vai encontrar lagartas em árvores e que se deu conta que as lagartas viram as borboletas.

Em outra reunião online em uma formação sobre o tema feedback, buscou-se nos ensinamentos da PNL uma proposta que contemplasse além dos ensinamentos técnicos.Começou com a leitura dramatizada de uma metáfora do Livro “A cura pelas Metáforas”; a escolhida foi “O Sonho do Príncipe”, uma história que traz ensinamentos de como abordar situações delicadas de forma leve. Foram também utilizadas as cartas de nº 27 (Comunicação Assertiva) e nº 35 (Arte do Feedback), bem como aproveitou-se esta reunião para trazer conhecimentos básicos da PNL, como a explicação de palavras de poder, tais como o uso dos termos, “mas”, “porém”, “contudo” e a importância do uso do termo “e” como uma palavra de ligação.

Esta formação foi replicada para outros NRE e também para a equipe interna de tutores da SEED.A Secretaria de Educação do Paraná tem ao todo trinta e dois

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

NREs,que são as subdivisões do Estado em regiões menores de acordo com área geográfica e características socioeconômicas.O tutor SEED trabalha com o coordenador e os tutores dos NREs e estes tutores trabalham com as equipes gestoras das escolas, que replicam o trabalho na prática com os professores e estudantes.

A pratica da autora foi se ampliando no uso da PNL em todos os acompanhamentos via MEET e foi se ampliando tanto o uso de metáforas, quanto das "Cartas de Transformação", bem como os exercícios respiratórios, de concentração e movimentos corporais aprendidos nas aulas de PNL.

No mês de agosto a fundadora do Instituto "De Bem com a Vida", professora Vania Slaviero, ministrou uma live, via ZOOM, para os profissionais dos NRE participantes. Esta ação formativa constitui-se em um momento totalmente diferenciado dentro da estrutura da SEED, com uma intencionalidade clara de despertar a reflexão e especialmente de mostrar a necessidade de cuidar dos educadores da Rede Estadual em um ano tão inesperado, no qual todos tiveram que se reinventar com o uso da tecnologia e das aulas em modelo remoto. Esta live possibilitou interação com profissionais de várias regiões do Estado, incluindo mais de quatrocentos professores. Outra live foi realizada no mês de novembro com maior participação de profissionais diversos.Em ambas as lives gravadas, Vania Lucia Slaviero apresentou técnicas de concentração,relaxamento,visualização e vocalização. Isto inspirou a autora a utilizar nas reuniões online técnicas como a descrita do livro "De bem com a vida na escola" na qual foi pedido aos participantes que fechassem os olhos e ouvissem. Foi então lido o exercício proposto por Slaviero (2014, p.123-124)

> Muitas vezes a mente fica voando como um pássaro, momento para o passado, outros para o futuro, mas para descansarmos de verdade e nos tornarmos mais conscientes permanecer no Presente é a melhor alternativa. Vamos começar prestando atenção aos sons, os sons do ambiente servem para aumentar nossa capacidade de concentração (pausa).
> Agora sinta as narinas, o ar entrando, o ar saindo, em seu próprio ritmo. Sinta a inspiração inteira, a expiração inteira e o intervalo entre as respirações (pausa).
> Apenas permaneça atento ao ar, e cada vez que a mente tentar dispersar, conduza-a gentilmente de volta a sentir a respiração. Ela regula-se automaticamente ... (pausa)
> Sinta o ar espalhando-se pelas laterais do abdômen, até o quadril e solte-o esvaziando bem os pulmões. Você também poderá soltar o ar pela boca, com o som da Letra A para descontrair mais o coração. (SLAVIERO,2004)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os participantes relataram o quanto foi benéfica esta atividade e quanto perceberam que podem aplicar uma atividade diferenciada lendo a proposta pausadamente, visto que em momentos anteriores comentavam: “ Mas eu não tenho formação em área que eu possa aplicar um exercício de respiração”, “Isto é muito complexo”, “Vou me sentir ridícula tentando ensinar algo que não sei fazer”. Conforme citado por City (2013, p.189)

> Cometemos o erro de nos abarrotarmos de tantas experiências interessantes que temos que restringir o tempo reservado para conversar e refletir. (...). Devemos sempre manter em mente que menos verdadeiramente é mais. Respire fundo e crie tempo para a reflexão e compreensão. Aprendizagem tem a ver com qualidade e não com quantidade. (CITY,2013)

Os pressupostos da PNL estão contemplados na experiência vivenciada e na análise de City, isto possibilitou à autora ampliar a própria reflexão, percebendo que em uma agenda técnica de um trabalho formal também pode ser associada uma prática simples, com pouco tempo, mas que cria uma interação e uma disponibilidade maior no grupo para participar.

Nas reuniões finais do ano foi sugerido uma autoavaliação da formação individual dos coordenadores e tutores. O uso de mapa mental foi recorrente, o que possibilitou compreender que a utilização dos elementos e expressões da PNL trabalhadas ao longo do ano foram incorporados ao cotidiano de muitos, juntamente com a conceituação específica do acompanhamento pedagógico formativo.Esta constatação possibilitou lembrar que o adulto professor tem um aprendizado específico de acordo com Placco e Souza (2015, p.21)

> É um processo de construção e desconstrução, formação e deformação, um movimento em que o docente assume formas identitárias, via processos de identificação e não-identificação com as atribuições que lhe são dadas por si mesmo e pelos outros com quem se relaciona. Nesse movimento, há constantes atos e sentimentos de pertença e não-pertença, estreitamente relacionados a subjetividade, à memória, a processos metacognitivos, aos saberes e experiências de pessoas singulares e do grupo. (PLACCO e SOUZA,2015)

Ao inserir conhecimentos de PNL em um contexto essencialmente técnico de analise,aproximou-se este campo ao universo conceitual do próprio acompanhamento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pedagógico, que visa a formação e desenvolvimento dos profissionais da educação, especialmente das equipes gestoras.

Foi comum tutores relatarem nas suas experiências cotidianas que, quando usavam técnicas como respirar, olhar para o céu, buscar o cuidado ao usar as palavras de poder, que estas ações permitiam a eles terem sinapses de memórias mais fortes no contexto que precisavam atuar. Isto lembra o que Camargo, citado por Placco (1998, p.25), aponta

> A memória nos enriquece com seus conteúdos, empresta cor, profundidade e significado as nossas percepções (...) armazena um pouco de tudo o que foi vivido, experimentado. Dados, sensações, sentimentos e saberes estão aí guardados, segundo um código de acesso próprio e quase que desconhecido do sujeito que lembra "coisas enterradas no fundo do rio da vida. Na maturidade, no acaso, elas se depreendem e sobrem à tona, como bolhas de ar". (PLACCO e SOUZA,2015)

A afirmação de Camargo possibilita pensar o quanto as relações afetivas e o autoconhecimento são necessários para o trabalho do educador, mesmo do técnico da SEED ou dos NRE que atuam no sentido de serem formador dos professores. Um dos pressupostos da PNL, citado por Slaviero (2020), aponta que"todos nós possuímos (ou potencialmente possuímos) todos os recursos que necessitamos para agir eficazmente", mas para que este pressuposto se efetive é necessário que seja praticado, vivenciado, mesmo nos espaços institucionais, pois como aponta outro pressuposto citado por Slaviero (2020), "a mudança é resultante da ampliação ou enriquecimento do mapa de mundo de uma pessoa pela utilização de um recurso apropriado, ou ativação de um recurso potencial, para um contexto particular."Foi vivenciado este pressuposto na fala dos tutores; muitos não conheciam PNL ou tinham referências superficiais e alguns até preconceituosas sobre o tema.Evidentemente, sabe-se que foram trabalhados poucos elementos, mas que estes poucos tiveram efeito multiplicado, visto que os tutores trabalham com um universo significativo e da mesma forma foi possível perceber que quando um indivíduo muda, muda também o seu entorno, pois a mudança é sistêmica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A experiência de aprofundar o estudo de elementos da PNL ao longo do ano de 2020, um ano desafiador diante de uma pandemia mundial e principalmente a possibilidade de utilização de alguns elementos e técnicas aprendidas durante a formação Practitions (primeiro nível de estudos em PNL no Instituto de Bem com a Vida) permitiu à autora deste artigo compreender que é possível mesmo no espaço institucional e em uma gestão de resultados, trabalhar com conhecimentos da PNL na prática.Os elementos de PNL que foram trabalhados visam acolhimento e fortalecimento das relações pessoais, aspectos estes que os profissionais que atuam nos NRE, muitas vezes encontram dificuldades, visto que são os intermediários entre as unidades escolares e a SEED. Historicamente estes profissionais de educação, que também são professores na sua maioria, sempre foram vistos como pessoas encarregadas de vigiar e cumprir normas estabelecidas pela mantenedora e que frequentemente são alvos de resistência ou não são acolhidos pelas escolas como colaboradores. Este contexto está mudando gradativamente com o programa de Tutoria Pedagógica.

Este trabalho não foi uma proposta de metodologia de “pesquisa participante” nos moldes tradicionais e conceituais da pesquisa, mas possibilitou desenvolver uma observação ampliada da realidade, coincidindo na prática com um momento histórico único, pois a pandemia impôs a necessidade de todos se reinventarem para conseguir significação nas ações. Permitiu à autora em especial superar a dimensão do trabalho teórico e acadêmico até então desenvolvido, mas mantendo o pressuposto didático de que o adulto professor forma e é formado na ação e na vivencia metodológica. Quando as pessoas compreendem elas interagem, fazem transformações em si mesmas e no sistema.

Este relato da experiência vivenciada permite à autora até ousar e parafrasear Paulo Freire, lembrando que as pessoas se educam, se desenvolvem em contato com as outras e com o mundo, e a PNL pode ser uma excelente ferramenta para estes novos tempos.

REFERÊNCIAS

CITY Elizabeth. Rodadas pedagógicas: como o trabalho em redes pode melhorar o ensino e a aprendizagem. In: **Rodadas Pedagógicas**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

O'CONNOR, J.; SEYMOUR J., **Introdução à Programação Neolinguística**, Summus Editorial, SP, 1995.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T.S.(orgs). **Aprendizagem do Adulto professor**. São Paulo: Loyola,;2015.X

SLAVIERO, Vania. **De bem com a vida na escola**. São Paulo: Ground,2004.

SLAVIERO, Vania. **A Cura pelas Metáforas**. Como libertar conflitos, superar desafios e encontrar a serenidade utilizando as metáforas. Curitiba: Appris:2015

SLAVIERO, Vania.**67 Mensagens de Trans ...Form... Ação**. Curitiba:Tecnodatas 2ª ed. 2011.

SLAVIERO, Vania. **Apostila. Modulo 1** Curso Practitions. Instituto de Bem com a Vida: Curitiba:2020.

16.5.185 PROJETOS SOCIAIS APLICADOS À EDUCAÇÃO NA CIDADE DE IRATI-PR (1995-2002)

Anderson Teixeira Renzcherchen[2333]

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira[2334]

RESUMO

O presente artigo abordou três projetos de cunho estadual, implementados na cidade de Irati no Paraná, denominados Projeto Da Rua para a Escola, Projeto Piá e Projeto Família Escola. O primeiro foi posto em prática em 1995 e visava a melhoria na frequência das aulas de alunos com baixa renda de escolas municipais e estaduais; o segundo projeto de 1996, trata-se de um programa apoiado pelo Banestado, que foi implementado em parceria com o Provopar (Programa do Voluntariado Paranaense) e as Prefeituras Municipais, com a finalidade de substituição da prestação de serviços, até então, proporcionados pela AB - Administração de Serviços, os quais possibilitavam o acesso ao mercado de trabalho na modalidade de estágio a jovens com idade acima de 14 anos; o terceiro e último tinha em vista a questão do distanciamento entre as famílias e a escola, e objetivou balizar esta aproximação e interação por meio de reuniões e visitas das famílias nas escolas. Esta pesquisa de cunho descritivo, bibliográfico e documental, com discussão crítica e amparada em Gomide e Miguel (2009), Lenhardt e Offe (1984), Libâneo (2016), Medeiros (2001) e Peroni (2017). Como resultado, percebe-se que as políticas educacionais assistencialistas visaram apenas a respaldar em números o acesso das crianças e jovens à escola, sem realmente ampará-las de maneira integral para sua emancipação. Contudo, a temática exige uma investigação mais intensificada para que mais resultados sejam postos em discussão.

Palavras-chave: Projeto Da Rua para a Escola. Projeto Piá. Projeto Família Escola. Políticas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo, de cunho descritivo, bibliográfico e documental, tem como objetivo desvelar as influências que as discussões internacionais, que objetivavam as melhorias educacionais no mundo, modificaram o sistema de educação e assistência social no Paraná, mais especificamente na cidade de Irati-PR, por meio de projetos sociais promovidos em ação conjunta com o estado.

Os documentos utilizados nessa pesquisa estão disponibilizados no Centro de Documentação da Unicentro-Irati. Trata-se de pesquisa em andamento que, de início, propõe apenas a descrição e a aplicação dos projetos sociais no Município de Irati-

[2333] Doutorando em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR - a.renzcherchen@gmail.com.
[2334] Doutora em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR – alboni@alboni.com.

PR, sem a demonstração efetiva deles. Isso será feito de forma mais completa, quando todas as fontes forem levantadas e analisadas.

Dentre os órgãos que participavam desses projetos estavam a Secretaria de Estado da Criança e Assuntos da Família (SECR), a Secretaria de Estado da Educação (SEED), o Programa do Voluntariado Paranaense (Provopar), o Departamento Estadual de Trânsito (Detran), o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional (Fundepar) e o Conselho Tutelar.

Em relação aos aspectos políticos vigentes nesse período, pode-se destacar a gestão de Jaime Lerner (1995-2002), que, segundo Gomide e Miguel (2009), seguia orientações do Banco Mundial que tinha, dentre seus principais objetivos, implantar um modelo de administração empresarial nas escolas e uma formação cuja concepção de educação tinha por foco o aprimoramento do indivíduo e da sociedade.

Além disso, segundo Gomide e Miguel (2009), há todo um contexto de educação voltada a cunho democrático para uma formação de caráter competitivo, de acordo com o mercado de trabalho que se impunha como excludente e seletivo. Em relação a Educação,

> [...] a orientação política dos primeiros anos desse período sustentou um discurso de crise e fracasso da escola pública, fortalecendo, em consequência disso, o ensino privado. A escola vista pela perspectiva mercantilista teve seu papel vinculado à preparação da força de trabalho com uma formação geral, na qual predominou o raciocínio estratégico, a capacidade de trabalho cooperativo, bem como a disseminação de valores de individualidade, competitividade e empregabilidade. (GOMIDE; MIGUEL, 2009, p. 300).

Com isso, observa-se que o caráter político-administrativo do período aqui pesquisado traz pressupostos de caráter assistencialista, porém, com teores privatistas que surtiam efeito na precarização da educação pública do Paraná. Em relação à aprovação da LDB nº 9.396/1996, não será dada ênfase, devido a não ter causado alterações relevantes nesses projetos sociais apresentados.

Os projetos que tiveram enfoque nessa pesquisa foram, primeiramente, o Projeto da Rua para Escola, que tinha como intuito distribuir uma cesta básica para famílias carentes que mantivessem seus filhos na escola. A partir desse projeto, iniciado em 1995 na cidade de Irati-PR, outros projetos se desdobraram, vinculados a ele, como o Piá no Ofício ou Projeto Piá de 1996, que foi apoiado pelo Banestado.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nele, os jovens com idade a partir de 14 anos de idade, pertencentes a famílias com renda familiar inferior a três salários-mínimos e com frequência na rede de ensino, poderiam ingressar no mercado de trabalho como estagiários, ampliando a renda familiar.

Também o Projeto Família Escola, que visava a aproximação das famílias de crianças cadastradas no Projeto da Rua para Escola, que apresentavam distanciamento na vida estudantil dos filhos. O objetivo era permitir a integração para estabelecer vínculos entre os alunos, os pais e a escola.

Foi possível observar que as políticas neoliberais influenciaram demasiadamente a educação e a própria sociedade brasileira, juntamente com o Welfare State ou Estado de Bem-estar social. Com essas políticas de assistência social do Estado direcionadas à população de baixa renda, compreende-se, numa visão de Medeiros (2001), que essas políticas de auxílio social serviam para regular o distanciamento das classes, pois com esses auxílios a nível nacional ocorria um contentamento das classes baixas, que não promoviam as ascensões necessárias para uma mudança real na sociedade. O que realmente ocorria era o distanciamento de classes sociais:

> A estratégia governamental de política social no período 1990/1992 é caracterizada por um "vigoroso processo de desaparelhamento e fragmentação burocrática" resultante de ataques à presença do Estado na vida social [Fagnani, 1997, p. 225]. A descentralização passa a ocorrer de maneira acelerada e caótica, o que provoca vazios institucionais em determinados setores de política social e superposições em outros. Até meados de 1990, o Executivo passou a privilegiar ações assistenciais fragmentadas que favoreciam o fisiologismo e o clientelismo. [...] (MEDEIROS, 2001, p. 18).

Segundo Lenhardt e Offe (1984) numa sociedade capitalista, o Estado está a favor de quem detém o capital, pois se fosse tudo por conta da empresa não haveria viabilidade em relação ao amparo a saúde, aposentadoria por invalidez, por exemplo. Por isso, cabe ao Estado se responsabilizar pelas questões sociais, que age no lugar da empresa para verificar essas demandas, como por exemplo o seguro para natalidade.

Além disso, para Peroni (2017),

> [...] é importante frisar que o Estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais conquistadas no período de bem-estar social. Na

> realidade, o Estado é máximo para o capital, porque, além de ser chamado a regular as atividades do capital corporativo, no interesse da Nação, tem, ainda, de criar um 'bom clima de negócios' para atrair o capital financeiro transnacional e conter [por meios distintos dos controles de câmbio] a fuga de capital para "pastagens" mais verdes e lucrativas (HARVEY, 1989, apud PERONI, 2017, p. 19).

Nessa proposta de contexto neoliberal pode-se observar a internacionalização das políticas educacionais, principalmente no envolvimento de países ricos e de países emergentes ou em desenvolvimento. O Banco Mundial exerceu grande influência na sistematização das estruturas desses países, com empréstimos. Conforme o glossário anexo à Declaração Mundial, o desenvolvimento humano "diz respeito ao conceito que considera o bem-estar geral do ser humano como foco e objetivo para o desenvolvimento e se estende na aplicação da aprendizagem para melhorar a qualidade de vida [...]" (LIBÂNEO, 2016, p. 46).

2 SOBRE O PROJETO DA RUA PARA ESCOLA

O Projeto Da Rua para a Escola foi idealizado na década de 1990 pela Secretaria de Estado da Criança e Assuntos da Família (SECR), na pessoa de Fani Lerner, que era esposa do Governador Jaime Lerner. Na cidade de Irati-PR, esse projeto foi implantado pelo Decreto 495 de 08 de março de 1995, com início no mês de setembro do mesmo ano.

As entidades mantenedoras do projeto foram a Secretaria de Estado da Criança e Assuntos da Família (SECR), a Secretaria de Estado da Educação (SEED), o Programa do Voluntariado Paranaense (Provopar), o Departamento Estadual de Trânsito (Detran) e o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional (Fundepar), tendo a Centrais de Abastecimento do Paraná (Ceasa/PR) como distribuidora das cestas básicas.

Durante esse projeto que visava a melhoria na frequência às aulas, perante os alunos com baixa renda, foram distribuídas mensalmente cestas básicas com alimentação que fornecesse o mínimo para sobrevivência familiar, com a imposição de manter os estudantes na escola. Durante o primeiro ano do projeto em Irati-PR foram atendidas 35 famílias que abrangiam 54 crianças e adolescente estudantes,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dentre eles 26 frequentadores de escolas municipais e estaduais localizadas no município (IRATI, 1995a).

No ano de 1995, em que ocorreu a implantação do Projeto Da Rua para a Escola, havia um projeto já em andamento denominado Associação de Meninos e Meninas de Irati. Nele, as crianças de 1ª a 4ª série, estudantes do período matutino, participavam de oficinas com aulas de artesanato, feitio de hortas, artes e esportes durante a tarde. Essas crianças e jovens participantes desse projeto foram automaticamente transferidos para o Da Rua para a Escola, tendo acompanhamento de suas frequências escolares pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Núcleo de Educação. O acompanhamento familiar era realizado pelo Conselho Tutelar, por meio de assistentes sociais (IRATI, 1995b).

Esse projeto, que teve início no ano de 1995 e encerrou em 2002, manteve 80 mil crianças e adolescentes no estado do Paraná, oferecendo uma cesta básica mensal à família que encaminhasse e mantivesse seus filhos na escola. Em 1997, o projeto recebeu o Prêmio **"Criança e Paz" do Unicef.** Na cidade de Irati, nesse mesmo ano, recebeu um Prêmio da União Internacional dos Organismos Familiares (UIOF), por executar o Programa com distinção (IRATI,1997).

3 PROJETO PIÁ

O Projeto Piá, de maio de 1996, era um programa apoiado pelo Banestado, que foi implementado em parceria com o Provopar (Programa do Voluntariado Paranaense) e as Prefeituras Municipais, com a finalidade de substituição da prestação de serviços, até então proporcionados pela AB - Administração de Serviços. O programa destinava-se a adolescentes pertencentes à faixa etária acima de 14 anos, ativos em sua escolaridade e de famílias desprovidas de boas condições financeiras. O programa se alicerçou na Constituição Federal (Art. 6°) e na lei nº 8.069 de 13/06/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (IRATI, 1998).

No contexto do programa, as prefeituras priorizavam atender famílias com renda de até três salários-mínimos, das quais direcionavam os adolescentes de ambos os sexos às empresas para atuarem como contínuos, termo utilizado para definir o jovem aprendiz da atualidade. O objetivo central era o de proporcionar aos adolescentes carentes, atendidos nos Projetos da Secretaria Municipal da Criança, oportunidades como de alocação no mercado de trabalho, agregando experiência

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

profissional, e, permitindo o aumento da renda familiar aos que dispunham desse vínculo.

O monitoramento desse projeto era feito semestralmente por meio de atividades educativas, visto que este era o principal foco do programa. Dentre os temas trabalhados nas atividades estavam os de “Adolescente Administrando o Futuro” que permitia aos adolescentes descobrir sua autoimagem, e por isso eram trabalhadas a comunicação, o autoconhecimento, as qualidades, os valores familiares e pessoais.

Além disso, uma reflexão no aspecto profissional se embasava nas atividades voltadas à gestão de carreira, como a importância de traçar metas e o entendimento da importância da tomada de decisão. Em função da faixa etária dos atores sociais e de sua vulnerabilidade social, o desenvolvimento se dava também por três aspectos fundamentais distribuídos em: sexualidade e planejamento familiar, o uso de drogas e infecções sexualmente transmissíveis, e empreendedorismo juvenil.

Estes adolescentes, no entanto, deveriam obter entendimentos quanto às suas responsabilidades. Para isso, o Projeto aplicava bimestralmente Avaliações de Desempenho e recolhimento do boletim escolar, encaminhados à Prefeitura de residência dos jovens, mais especificamente ao setor de Dedep (Departamento de Treinamento e Desenvolvimento de Pessoal). Com isso, buscava-se também delinear a frequência escolar e o aproveitamento dos jovens quanto aos conteúdos escolares. Em casos de faltas graves detectadas, os jovens eram orientados inicialmente quanto à gravidade e às consequências destas e, se houvesse reincidência, desligados do Projeto. Ressalta-se, no entanto, que o vínculo do adolescente com a empresa poderia lhe proporcionar novos conhecimentos, mas não, atribuir a eles, com isso, novas tarefas.

4 PROJETO FAMÍLIA ESCOLA

Em função do distanciamento entre as famílias e a escola, este projeto objetivou balizar esta aproximação e interação por meio de reuniões e visitas das famílias nas escolas. Ele permitiu também um maior entendimento dos professores quanto aos problemas familiares aos quais as crianças eram expostas em seus lares e que influenciavam na aprendizagem, no desenvolvimento e comportamento dos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

jovens. No entanto, o Programa enfrentou alguns desafios, uma vez que algumas escolas se opunham a ceder espaço em suas salas de aula a estas crianças, que eram entendidas como “crianças problemas”, com a justificativa de má influência aos demais alunos.

Por meio do Projeto da Rua Para a Escola, também foi constatada a dificuldade de relacionamento entre pais e filhos, no que tange ao diálogo. Essas dificuldades geravam inúmeras faltas e desistência das crianças, que ocasionavam baixo rendimento e repetências de ano. As famílias que se enquadravam no projeto eram as de baixa condição financeira, como mães empregadas de diaristas, pais autônomos ou em casos em que um dos cônjuges não dispunha de trabalho, situação esta que impunha redução da renda per capita destas famílias.

No que diz respeito à sensibilidade dos pais, o Projeto relacionava os pais com a escola por meio de trabalhos voluntários mensais, enfatizando o objetivo central do Projeto Família Escola. Em outros casos, o Projeto da Rua para a Escola ofertou a eles, além de novos conhecimentos, trabalho remunerado para acréscimo de renda das famílias mais carentes, definidos com datas do calendário escolar. O monitoramento se dava por meio de reuniões entre a coordenadoria do Projeto com as escolas participantes para discussões de ideação e análise de resultados, apresentados mensalmente à coordenação do Projeto e às famílias envolvidas, para instigar seu prosseguimento, auxiliando as crianças diretamente nas atividades escolares e permeando um elo entre as três entidades (alunos, escola e famílias).

Todos esses aspectos contribuíram para que a coordenação desse Projeto alinhasse as necessidades das famílias à aproximação e integração das famílias com a escola, com o propósito de melhorar as relações entre “escola-aluno-família”. O Projeto da Rua para a Escola sintetiza essas relações de vínculo, também para conhecer as realidades dos alunos carentes, reduzir as faltas e desistências, motivar os alunos à permanência em sala de aula e possibilitar a melhoria do desenvolvimento social das famílias envolvidas, a fim de que obtivessem renda extra, melhoria na saúde, nas relações sociais, valorização da escola por parte dos pais, e, assim, se promover a qualidade de vida das famílias carentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esses projetos em atuação na cidade de Irati-PR tiveram grande repercussão no período, sendo até premiados em contexto estadual e municipal, por entidades internacionais. Isso demonstra o quanto a atuação sistematizada de influências internacionais era bem vista em uma política universalizante.

Assim, pode ser observado que as famílias que foram atendidas pelos projetos não foram intensamente imbuídas de mecanismos que possibilitassem a ascensão social, mas sim o auxílio mínimo para a sobrevivência, em troca de manter as crianças e jovens na escola. Isso, superficialmente, ajudava as famílias momentaneamente, mas pode ser atribuído a um distanciamento maior em relação às classes sociais no longo prazo.

Salienta-se que este trabalho será ampliado e organizado com o restante das fontes que ainda não foram escaneadas e analisadas. No entanto, a partir dos dados já coletados para levantar estas informações, foi possível obter uma prévia observação, compreendida devido à completude das fontes disponibilizadas no Centro de Documentação da Unicentro-Irati sobre essa temática aplicada no município de Irati-PR. Logo, este trabalho tende a ser desenvolvido de uma maneira mais ampla para apresentar outros projetos voltados a inclusão social e as políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

CURITIBA. Departamento de treinamento e desenvolvimento de pessoal – DEDEP. **Projeto piá no ofício e procedimentos com os contínuos**. Curitiba, 1996.

GOMIDE, A. G. V.; MIGUEL, M. E. B. Curso normal: a formação de professores em nível médio, no Paraná (1996-2006). **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, p. 297-314, 2009.

IRATI. Coordenação Pedagógica Municipal. **Relatório Final das Atividades Desenvolvidas no Projeto da Rua para a Escola no Município de Irati, no ano de 1997**. Irati, 1995a.

IRATI. Secretaria Municipal da Educação e Cultura; Provopar Municipal de Irati. **Ofício circular 004/98**. Irati, PR, 18 fev. 1998.

IRATI. Secretaria Municipal de Educação; Provopar Municipal. **Família Escola**. Irati, 1997.

IRATI. Provopar Municipal. **Relatório do Projeto da Rua para a Escola**. Irati,

1995b.

LENHARDT, G.; OFFE, C. Teoria do estado e política social: tentativas de explicação político-sociológica para as funções e os processos inovadores da política social. In: OFFE, Claus. **Problemas estruturais do estado capitalista**. Tradução Bárbara Freitag. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. p. 10-53.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan/mar, 2016.

MEDEIROS, M. **A trajetória do Welfare State no Brasil**: papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990. Brasília: Ipea, 2001.

PERONI, V. M. V. As implicações da privatização da educação no processo de democratização no Brasil. In: CAMPOS, M. A. T.; SILVA, M.R. **Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Curitiba, Appris, 2017.

16.5.186 QUANTO MAIS CONVERSA MELHOR: INTER-RELAÇÕES.

Ana Cristina Campagnaro[2335]

RESUMO

Este trabalho tem como foco a discussão sobre uma proposta de educação baseada nas metodologias ativas alicerçadas nos processos de construção de conhecimento, promovendo o desenvolvimento dos profissionais envolvidos (GARCÍA, 1999). Buscou-se uma proposta de superação da concepção do paradigma conservador que incita a fragmentação do saber, considerando o seguinte questionamento: pode-se dizer que a autoformação docente é uma ferramenta fundamental na constituição de uma proposta de educação inovadora? Este trabalho foi realizado na disciplina de Metodologia da Alfabetização, do curso de Formação de Docentes do município de Campo Largo-PR. Foi utilizada, como instrumento pedagógico, a metodologia da "Roda de Conversa", objetivando estimular o aprender 'de si' a partir 'do outro' e com 'o outro'. Todos têm uma importante contribuição com suas ideias e conhecimentos, experiências e vivências. Assim, pode-se refletir sobre a sabedoria e os processos de construção de conhecimento pelo diálogo, pelas conversas e narrativas, que promovem o experienciar sóciocultural de um grupo, por meio da interação entre as diferentes gerações. O encaminhamento didático-pedagógico da disciplina tem acontecido a partir das metodologias ativas em busca do incentivo à pesquisa e à formação docente, tendo a "Roda de Conversa" proporcionado um encontro de interculturalidade, intergeracionalidade, interinstitucionalidade e interexperiencialidade aos participantes. Conclui-se que essa prática aponta um caminho alternativo às práticas tradicionais que possibilitam a construção de saberes diversos e de um currículo tramado no que faz sentido aos sujeitos e a vida.

Palavras-chave: Formação de Docentes. Roda de Conversa. Autoformação. Inter-relações.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa refere-se ao encaminhamento didático-pedagógico da disciplina de Metodologia da Alfabetização, a qual leciono no curso de Formação de Docentes de um Colégio Estadual do Paraná e que tem sido ministrada a partir de metodologias ativas, buscando incentivar a pesquisa como autoformação do/a professor/a alfabetizador/a.

Nas relações propiciadas pela educação escolar como prática social, García (1999, p.144) apresenta o tema da formação docente, como "o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência".

Esta vivência como alfabetizadora e pesquisadora da área nos levou a desenvolver um projeto de "Alfabetização e métodos de alfabetização", no ano de

[2335] Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, cris.campag@gmail.com

2019, no qual trabalhamos com atividades e metodologia de pesquisa, na "1ª Roda de Conversa", de um Colégio Estadual do município de Campo Largo-PR, realizada com a participação dos estudantes dos 3º Anos do curso de Formação de Docentes, alguns pais e avós destes estudantes, professores alfabetizadores da rede municipal e do referido colégio e profissionais da área de Psicopedagogia.

Essa experiência nos permitiu identificar que todos têm uma importante contribuição educativa com suas ideias, conhecimentos e experiências, sendo que a Roda de Conversa constitui uma ferramenta pedagógica que promove a produção de conhecimentos sobre determinado tema, através do aprender com os saberes 'do outro' e 'com o outro', como propõe Josso (2007).

Utilizando as possibilidades da metodologia da autobiografia e histórias de vida, de Josso (2007), buscamos propiciar às professoras participantes, um retorno às memórias da formação inicial e de suas trajetórias como alfabetizadoras. Essas trajetórias articularam-se aos conhecimentos e interesses de um novo contexto, favorecendo naquele momento, a autoformação no processo de constituição da docência alfabetizadora. Podemos considerar que esta caminhada de construção como docente colaborou com mudanças significativas que constatamos na prática pedagógica.

Segundo Josso (2004, p.49):

> Se aceitarmos que os saberes resultam da experiência de outrem e que os saberes socialmente valorizados são elaborados segundo modalidades socioculturais concretas (por exemplo, os centros de pesquisa), e se aceitarmos que os nossos conhecimentos são frutos das nossas próprias experiências, então as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em experiência formadora (...).

Sob esse ponto de vista, a Roda de Conversa promove uma formação experiencial, na interação entre a atividade consciente e a aprendizagem, colocando o estudante em confronto com seus saberes, sua cultura, seu entendimento do mundo, com os outros, ou com o meio natural em um ou em vários registros.

Forquin (1992) salienta que "a escola não é apenas, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder; ela é também um local de gestão e de transmissão de saberes". Por outro lado, a escola produz e instaura culturas, sendo que os conhecimentos e saberes curriculares constituem um processo de produção e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

seleção de conhecimentos das áreas científicas de ensino, em estreita relação com os processos culturais da sociedade em cada período histórico-social.

Essa ideia de que não saímos como entramos nas vivências pelas quais passamos também é destacada por Josso (2007), quando a autora se refere à nossa condição de seres humanos, sensíveis, do ponto de vista biológico e psicológico.

Nessa perspectiva, a Roda de Conversa, a partir das narrativas e da voz dos participantes, tornou-se uma das formas de proporcionar um encontro referente à processos de interculturalidade, intergeracionalidade, interinstitucionalidade e interexperiencialidade, o que propiciou uma discussão conjunta, levando à reflexão sobre as necessidades e interesses referentes à formação do professor alfabetizador, visando futuros estudos sobre metodologias alfabetizadoras.

Considerando o entendimento de que tudo é tecido em conjunto, compreende-se que as atividades, experiências e vivências realizadas durante a nossa formação docente promoveram mudanças benéficas, e outras nos levaram à reflexão e reavaliação, contribuindo de alguma forma com o desenvolvimento social, cultural e pedagógico. Nessa perspectiva, trouxe a compreensão de que o homem constrói a sua história, utilizando seus pensamentos e ações que voltam-se ao desenvolvimento “de si” e “do outro”, promovendo transformações entre os envolvidos.

Demonstramos aqui, a inter-relação estabelecida por meio do diálogo e de trocas de saberes, em nossa 1ª Roda de Conversa da qual descrevemos alguns momentos em que trocamos experiências, saberes, conhecimentos e tarefas. Esses momentos estabelecidos foram vivenciados nas formações e discussões docentes do já referido Colégio Estadual.

Essas discussões e leituras, nas reuniões pedagógicas e conversas da sala de professores proporcionaram um olhar atento para as trocas de saberes docentes e as potencialidades de tais experiências. Para as leituras iniciais, foram adotados dois estudos: reportagens de Rocha (2007), antropólogo e educador popular, o qual preconizou que: “a roda é um espaço que não tem um centro, todos se vinculam, têm o mesmo poder, ninguém acima nem fora. Do contrário, não é uma roda”, ideia que nos inspirou no planejamento e execução do projeto. Além de Rocha (2007), adotamos a perspectiva de Morin (2012) para a discussão das questões educacionais da sociedade atual.

As conversas com colegas docentes e com os estudantes aliadas às leituras

mencionadas deram suporte as inter-relações nominadas e suas definições: Interexperiencialidade: quando alguém se propõe a esta tarefa, certamente não continuará sendo o mesmo após tal experiência, afinal, quando encontramos verdadeiramente outra pessoa, somos mutuamente transformados; Intergeracionalidade: a troca de experiências entre as gerações presentes nessa vivência criou situações desafiadoras e estimuladoras, orientando os participantes na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, ampliando as trocas culturais, de valores e princípios; Interculturalidade: somos desafiados a pensar o quanto é importante tematizar processos educacionais tomando como perspectiva os diferentes povos, grupos sociais, seus diferentes costumes e modos de ser; Interinstitucionalidade: só é possível se cada pessoa envolvida ou participante do projeto, assumi-lo, com o mesmo comprometimento que dedica aos seus próprios interesses.

Nesse sentido, este trabalho objetivou tornar a aprendizagem mais significativa, por meio da participação dos estudantes na construção do conhecimento e na vivência dos conteúdos. Também envolveu a busca do desenvolvimento profissional e autoformativo, considerando suas implicações para a educação escolar, aportando a necessidade de aprofundar a significação experiencial docente no processo de ensino-aprendizagem. Os aportes teóricos deste trabalho envolvem, principalmente, a visão sistêmica e transdisciplinar, entremeada pela discussão acerca da auto/hetero/interformação (GARCÍA ,1999).

2 CONHECER PARA COMPREENDER

O trabalho desenvolvido ocorreu em uma escola estadual do município de Campo Largo, que oferta o curso de Formação de Docentes. A disciplina na qual o estudo aconteceu faz parte da grade curricular dos estudantes dos 3º Anos, do referido curso. Diante das inquietações proporcionadas pela complexidade da disciplina e da falta de vivências dos estudantes junto ao ensino da leitura e da escrita, buscou-se uma forma de promover o ensino e a aprendizagem, a partir dos estudos dos autores já anunciados.

Para a 1ª Roda de Conversa Alfabetizadora, contamos com a presença dos estudantes das 3ª séries do curso de Formação de Docentes, seus pais e avós,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professoras alfabetizadoras e profissionais afins, os quais conversaram sobre suas experiências pessoais e profissionais a respeito da alfabetização.

A docência nos dias contemporâneos, segundo Imbernón (2011), não é mais uma profissão com função de transmissão de conhecimentos como fora antes. Hoje, ela se dá na relação de interação, na convivência, na cultura do contexto, na heterogeneidade social dos envolvidos no processo (discente, docentes, comunidade, especialistas). Do professor hoje exige-se: posturas, comportamentos e destrezas diferenciadas - uma nova competência na escola contemporânea para animar, mediar, informar, formar e transformar.

Durante o processo pedagógico, aconteceram estudos que proporcionaram, na busca de recordações da época de alfabetização dos estudantes, uma vivência em experiência formadora, conforme Josso (2004) salienta. Os conteúdos da disciplina vinculam-se aos problemas sociais contemporâneos. No entanto, a fragmentação e a não-valorização dos saberes dos estudantes continuam perpetuando-se na prática docente. Dessa forma, este estudo pretende expor alguns resultados acerca de um ensino construído coletivamente, baseado em pesquisa, metodologias ativas e suas inter-relações. O desafio proposto ao ensino da Metodologia da Alfabetização estrutura-se em transformar a sala de aula convencional em uma grande Roda de Conversa.

Para Nóvoa (1998), “a educação é uma viagem e viajar é sair da nossa Terra e conhecer outros mundos. Devemos educar a comunidade de forma mais ampla possível. Precisamos pensar num currículo que una as duas dimensões”. Por essa razão, precisamos formar professores que, conscientemente, decidam sair do lugar-comum pedagógico e busquem metodologias inovadoras para uma nova educação.

Trazer os estudantes para uma Roda de Conversa visou obter a produção de conhecimento junto a outros profissionais e familiares que deram seus depoimentos sobre sua época escolar.

Os pressupostos teóricos sistematizados pelo filósofo e sociólogo Jean-Claude Forquin foram destacados também neste estudo. Forquin (1992) chama a atenção para uma maior reflexão, elucidação e análise do currículo escolar, onde ressalta que “ensinar e aprender supõem esforços, custos, sacrifícios de toda a natureza. Por isso é preciso que, no sentido próprio da palavra, aquilo que se ensina valha a pena. O professor deve trabalhar de forma transversal e interdisciplinar,

propondo situações onde haja a interação e aprendizado do conteúdo formal da disciplina para ousar chegar ao seu objetivo, fazendo com que o educando tenha reconhecimento de si próprio e do outro, despertando seu o senso crítico.

O relato de um estudante revela a importância do professor trazer o conteúdo curricular o mais próximo possível da prática de seus alunos:

> Interessados na troca de conhecimento e experiência foi realizado algo bem diferenciado e inovador a 1ª Roda de Conversa, com pais, alunos, professores e profissionais da área da educação. (...) Esse momento de conversa, de troca de experiências, de ouvir o outro foi muito significativo em nosso processo de formação, contribuiu muito para uma reflexão de como podemos ser diferentes e atentos em um mundo que está em constante evolução. (Estudante A - 3º Ano).

Por meio dos relatos reproduzidos neste trabalho, observa-se que os estudantes têm dedicado-se a incorporar, em suas reflexões, práticas inovadoras, reconhecendo essas técnicas como integrantes da base de conhecimentos e saberes necessários à profissão docente na atualidade.

Para uma outra estudante, é necessário aproximar a teoria estudada das práticas que vivenciamos no ambiente escolar:

> Gostei muito dessa proposta, pois com ela, conseguimos ter um embasamento melhor da teoria porque ela é associada à prática e ao compartilhamento de experiências e vivências. Achei válida a experiência de hoje[...]. (Estudante B 3º Ano).

Ainda tomando por base os estudos de Forquin (1992), uma primeira evidência que se deve sublinhar é que a transmissão da herança cultural do passado constitui uma função educativa em todas as sociedades. Quando proporcionamos experiências intergeracionais, buscamos a troca de saberes entre as gerações. A mesma estudante complementa dizendo:

> Essa Roda de Conversa foi muito válida para conhecermos mais sobre os métodos tradicionais de ensino, já que não fomos ensinados por esses métodos. A roda de conversa foi uma importante metodologia para estimular a conversa com o outro e a partir do outro. (Estudante B 3º Ano).

Durante a conversa, uma das avós participantes da Roda de Conversa, contou sobre sua época de escola e as dificuldades que enfrentava para ter acesso ao estudo, como a distância ao Grupo Escolar localizado há horas de caminhada, com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

falta de recursos financeiros e cultural, como a pouca valorização familiar à educação. Este depoimento foi significativo:

> Um relato que me marcou foi de uma avó que disse: "O mundo é bom e não estão sabendo aproveitar", pois realmente hoje temos a tecnologia, vários estímulos, recursos, porém não os utilizamos de maneira correta. (Estudante C 3º Ano).

A educação escolar não deve limitar-se à transmissão de conteúdos pré-estabelecidos, mas se entregar a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, de "transposição didática", observa Verret (1975). Ao professor, cabe não apenas fazer-se entender, mas também de fazer aprender, isto é, de fazer de forma que o saber se incorpore ao indivíduo. A importância de conhecer "o outro" e as suas potencialidades, saber relacionar-se, conhecer outras culturas, abordar questões voltadas à diversidade, à natureza e à espécie humana, são essenciais para o desenvolvimento humano.

Destacamos o depoimento de mais um estudante:

> A proposta de atividade feita pela professora me interessou muito, pois foi uma forma prática de conversa onde podemos ouvir diferentes experiências de alfabetização, desde as gerações mais novas até as mais antigas e tradicionais. Com os distintos e ao mesmo tempo complementares relatos o que me chamou atenção foi a mudança que ocorreu na visão pedagógica de qual seria o melhor método de se alfabetizar as crianças. (Estudante D 3º Ano).

Uma metodologia para ser considerada inovadora deve possibilitar o protagonismo dos estudantes como participantes ativos, onde possam interagir, colaborar, debater e produzir novos conhecimentos, assumindo um compromisso ético com a educação. Essas estratégias potencializam o uso que os estudantes fizeram da vivência na 1ª Roda de Conversa para ampliar suas interações e exercer sua autonomia.

Trazemos também o depoimento de uma das psicopedagogas participantes: "Parabéns para você e para as outras professoras pela bela iniciativa. Vou prestigiar e acompanhar o trabalho de vocês. Essa experiência certamente foi um canal de muita aprendizagem". Entendemos que esses estudos e vivências ganharam dimensões sociais e culturais mais abrangentes ao relacionarem a trajetória de escolas e de seus atores ao movimento de formação e das práticas pedagógicas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa caminhada como educadores nos trouxe e continua trazendo uma constante busca pelo conhecimento. E essa busca precisa ser plural. Na diversidade de saberes e na escuta do que os colegas nos têm a dizer é que nos encontramos na profissão e percebemos o verdadeiro impacto do nosso trabalho na vida do outro.

A percepção da necessidade de aprofundar a significação das vivências no processo de ensino-aprendizagem levou-nos a tornar a aprendizagem mais significativa por meio da participação do estudante na construção do conhecimento, na vivência dos conteúdos e na análise das relações estabelecidas entre a busca da autoformação docente e suas implicações com a educação.

Como destaca Paulo Freire: “há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar” (FREIRE, 2004, p. 72-77). Essa inquietude é constante e nos faz pensar sobre a existência de um jeito diferente de fazer escola.

Nossa escola segrega, não ensina a todos, reforça o individualismo, o isolamento, não ensina a trabalhar em grupo, em comunidade. São infinitas as inquietações e as ações para um caminho que pudesse servir de referência para podermos modificar toda essa estrutura escolar retrógrada e arcaica.

Encontramos nessa proposta de utilização da Roda de Conversa como metodologia ativa uma experiência educativas transformadora. Foi uma oportunidade extraordinária de diálogo, para construir uma educação que promova a decolonização dos valores, a transformação dos sujeitos e a emancipação das ações. A transformação ocorrerá através do diálogo que formos capazes de fecundar, com uma escuta ativa e da sistematização que permitirá educarmos cada vez melhor em níveis de maior complexidade e completude.

No relato dos encontros da Roda de Conversa, percebe-se nas discussões com os colegas, as interferências de outros indivíduos e espaços formativos que se fizeram marcantes no processo de formação escolar dos participantes. Essa percepção permite-nos inferir que a constituição dos profissionais caminha para um entrelaçar indissociável dos elementos que compreendem a heteroformação e a interformação no tecer da autoformação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Vimos, então, que a história de vida contém informações e essas modificam-se para se adequarem a certos ideais e objetivos inerentes a cada indivíduo. Essas são informações a respeito dos valores e princípios que guiam nossas vidas.

A Roda de Conversa, além de ser uma prática metodológica por meio da interconexão dos saberes, proporcionou a reflexão teórica sobre a aquisição da leitura e escrita, os métodos de alfabetização e a alfabetização na contemporaneidade, com discussões, relatos e produções individuais dos estudantes. Este trabalho foi permeado pela vivência e motivado nas inter-relações, entre as metodologias utilizadas em diferentes gerações, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Essas vivências transformam nossas crenças limitantes e podem levar à compreensões para o despertar de uma inteligência global. A escola não pode ser separada do nosso contexto de vivência.

Com relação aos conteúdos curriculares, em suas “caixinhas” de maneira dicotômica, faz-se necessário reaprender sem se prender, considerando a totalidade e a flexibilização curricular. Propõe-se a busca de vivências transformadoras nas escolas, pois educar, como define Palmer (1997 p.11), é “orientar os estudantes em uma viagem interior em direção às formas mais verdadeiras de ver e estar no mundo”.

Compreender esse movimento docente pressupõe assumir os desafios contemporâneos para a educação, a inovação como estruturante de um processo educativo e a docência como ação complexa. Sendo assim, o que este trabalho procurou ressaltar foi a busca do significado das experiências educativas que acompanham as vivências e está fortemente a elas ligadas.

REFERÊNCIAS

FORQUIN, J-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**. Porto Alegre/RS, (5): 1992. p.28-49.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

MORIN, E. **Para onde vai o mundo?** / Edgar Morin; tradução de Francisco de Morás. 3.ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, Antonio (org.). Profissão professor. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo, Paz e Terra, 2004.

PALMER, P. J. **The heart of a teacher:** identity and integrity in teaching. Change, novembro/dezembro 1997, v. 29, p. 14-21.

ROCHA, T. Na roda pode. **Adverso,** Porto Alegre, n. 204, p. 13-16, jun., 2007.

VERRET, M. **Le temps des etudes.** Paris: Librairie Honore Champion, 1975.

16.5.187 REBRINQESTÁCIO BRASIL: REDE NACIONAL DE BRINQUEDOTECAS DA UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

Ana Valéria de Figueiredo da Costa[2336]

RESUMO

O lúdico faz parte da natureza humana. Huizinga (2001) e Callois (2017), além de outros autores, nos permitem fazer essa afirmativa, pois pesquisam o jogo e a brincadeira em seus aspectos históricos, antropológicos, sociológicos e até mesmo, filosóficos. Para os autores em questão, os fenômenos sociais devem ser compreendidos nas inter-relações humanas que se materializam no campo da linguagem, da arte, do trabalho, da educação e/ou do lúdico, manifestações de comunicação permanente entre os atores sociais. Assim, pensar o lúdico na educação é buscar nas raízes desse processo o desenvolvimento que permeia a formação do ser como humano em sua constante interação com o meio que o cerca e, nesse sentido, o ambiente de formação, seja este escolar ou não escolar, é permeado de ações lúdicas que, desde a mais tenra idade, tomam centralidade nas interações humanas. Na universidade, espaço/tempo privilegiado de construção e troca de conhecimentos e saberes, pensar o lúdico como tema de estudo/ensino/pesquisa mostra-se um caminho profícuo para o diálogo inter/multidisciplinar, visto que os estudos do/sobre o lúdico abrangem diversas áreas do conhecimento. Diante do exposto, o presente trabalho traz como objetivo central investigar as Brinquedotecas Universitárias dos campi da Universidade Estácio de Sá no território nacional (Brasil) em suas particularidades e coincidências, para a formalização da Rede de Brinquedotecas da Estácio em nível nacional – ReBrinqEstácio Brasil, como suporte de ações de ensino-pesquisa-extensão. A pesquisa ora anunciada é de abordagem quanti-qualitativa, na qual os dados serão analisados frente ao referencial teórico da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), com a construção de categorias de análise.

Palavras-chave: Brinquedoteca. Formação de Professores. Educação Lúdica. Redes de Saberes. Curso de Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

O lúdico faz parte da natureza humana. Huizinga (2001) e Callois (2017), além de outros autores, nos permitem fazer essa afirmativa, pois pesquisam o jogo e a brincadeira em seus aspectos históricos, antropológicos, sociológicos e até mesmo, filosóficos.

Para Huizinga (2001, p. 5), “a intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas”, ou seja, há fatores que ampliam o entendimento do jogo e da brincadeira na vida humana que ultrapassam a composição da genética em sua configuração; esses aspectos parecem dizer muito mais do processo de ser humano do que meramente existir e habitar um corpo.

[2336] Doutora em Ciências Humanas Educação PUC-Rio; Bolsista Produtividade da Universidade Estácio de Sá; ana.valeria@estacio.br

Callois (2017, p. 39) complementa esse pensamento afirmando que “o jogo só acontece se quisermos, quando quisermos e pelo tempo que quisermos. Nesse sentido, o jogo é uma atividade livre. É, além do mais, uma atividade incerta”.

Para os autores em questão, os fenômenos sociais devem ser compreendidos nas inter-relações humanas que se materializam no campo da linguagem, da arte, do trabalho, da educação e/ou do lúdico, manifestações de comunicação permanente entre os atores sociais.

Assim, pensar o lúdico na educação é buscar nas raízes desse processo o desenvolvimento que permeia a formação do ser como humano em sua constante interação com o meio que o cerca e, nesse sentido, o ambiente de formação, seja este escolar ou não escolar, é permeado de ações lúdicas que, desde a mais tenra idade, tomam centralidade nas interações humanas.

Tomando por base os aspectos educativos, materiais e práticas pensadas para o desenvolvimento da infância de forma geral, devem procurar levar em conta, na sua elaboração, elementos lúdicos, pois já se tem provado que o lúdico auxilia sobremaneira a aprendizagem escolar (WAJSKOP, 2003; KISHIMOTO, 2002; BROUGÈRE, 2003).

Na universidade, espaço/tempo privilegiado de construção e troca de conhecimentos e saberes, pensar o lúdico como tema de estudo/ensino/pesquisa mostra-se um caminho profícuo para o diálogo inter/multidisciplinar, visto que os estudos do/sobre o lúdico abrangem diversas áreas do conhecimento.

No ambiente de pesquisa, sistematizar esses estudos metodologicamente pode contribui para a formalização e estruturação de um campo referencial de estudo/ensino/pesquisa/extensão para vários cursos, dentre esses, as Licenciaturas e o Curso de Pedagogia.

Torna-se fundamental um espaço para o empreendimento de ações e práticas que possam ser efetivadas na perspectiva de análises mais apuradas de como os aspectos do lúdico podem (e devem) ser objeto de pesquisas sistematizadas. E um desses espaços é a Brinquedoteca Universitária.

Dessa forma, o trabalho que aqui apresentamos é um desdobramento do Projeto ReBrinqEstácio UNESA: a construção da Rede de Brinquedotecas da Universidade Estácio de Sá, desenvolvido por Figueiredo e equipe de pesquisa nos anos de 2017-2018, coletando dados das Brinquedotecas Universitárias dos campi da

Universidade Estácio de Sá localizados no estado do Rio de Janeiro, com o objetivo compor aspectos comuns e singulares de cada espaço. A rede de brinquedotecas da UNESA suscitou a busca de ampliação do projeto em nível nacional. Ainda estamos na fase inicial do projeto e apresentamos aqui alguns dados já coletados e analisados brevemente.

A ideia de tecer é fundamental à pesquisa buscando pontos que a formam rede - do latim retis – entrelaçamento de fios com aberturas regulares que formam uma espécie de tecido; teia de inter-conexões, ressaltando o que há de comum, o que une as brinquedoteca e também destacando as especificidades de cada espaço em sua riqueza e diversidade.

2 ASPECTOS LEGAIS E TEÓRICO-CONCEITUAIS DA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA

No Curso de Licenciatura em Pedagogia, a Brinquedoteca é parte integrante dos critérios de avaliação e reconhecimento de cursos, prevista na “Dimensão 3 Instalações Físicas (infraestrutura)” no item “3.12 Indicador Brinquedoteca” (p. 14), sendo-lhe atribuído pela equipe de avaliação conceitos que variam de “1 (quando o curso não possui brinquedoteca)” a “5 (quando a brinquedoteca está plenamente adequada, considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos)”, em suas variações.

Esses indicadores constam no documento “Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia (subsidia o ato de Reconhecimento)” de 2010 do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e fazem parte dos critérios de avaliação do curso.

Um projeto de pesquisa que promova estudos sistemáticos sobre o espaço da Brinquedoteca traz à universidade o fortalecimento de suas ações nessa direção, qual seja, o investimento em pesquisa também se justifica pela ocupação e utilização do espaço como lócus de produção de conhecimento.

Para além desse ponto e corroborando o anteriormente apresentado, é importante salientar que o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estácio de Sá (2012) no quadriênio 2013-2017 prevê na seção 2.2 Pesquisa - 2.2.1 Política de Pesquisa a intenção de "dar continuidade a todas as ações desenvolvidas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e o incentivo a um efetivo envolvimento de alunos e professores da UNESA com a pesquisa" (UNESA, PDI, 2012, p. 139).

Também na seção 2.3 Extensão, de maneira geral, o destaque para a função social da universidade face aos aspectos legais (BRASIL, LDBEN 9394/96, art. 43), bem como cita a Brinquedoteca nominalmente no quadro que compõe a subseção 2.3.8 Programas, Projetos e Atividades de Extensão e Responsabilidade Socioambiental (p. 150), como uma das ações fulcrais para serem continuadas e ampliadas em seu Plano de Ação.

O estudo se insere em uma das Áreas de Tecnologias Prioritárias do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), qual seja, a de Tecnologias para Qualidade de Vida (BRASIL, 2020) e está em consonância como a produção do Grupo de Pesquisa Estratégias Pedagógicas de Aprendizagem GEPA filiado à Linha de Pesquisa Aprendizagem Significativa e o Lúdico[2337], autorizado pela Universidade Estácio de Sá e certificado pelo CNPq), o que fortalece a construção e produção de novos conhecimentos em diálogos inter e transdisciplinares.

Entendemos que um projeto, no sentido de lançar adiante, para tal precisa estar calçado em marcos teórico-conceituais que permitem ao/à pesquisador/a iluminar a construção e interpretação dos dados. Nesse sentido, apontamos aqui alguns dos autores que compõem o pano de fundo da pesquisa ora em curso.

Callois (2017, p. 42), apresenta seis características do jogo como uma atividade. O autor destaca o jogo como: (1) atividade livre, não há obrigação do jogador e a partir do momento que se vê obrigado a jogar, não é mais jogo; (2) atividade separada que se inscreve em determinado tempoespaço diferenciado; (3) atividade incerta, ou seja, há uma liberdade na iniciativa do jogador o que não permite que o seu desenrolar bem como sue resultado seja previamente determinado; (4) atividade improdutiva, não criando riquezas nem bens, mas deslocando os recursos inicialmente empenhados; (5) atividade regrada, subverte as regras e instaura uma nova lei momentaneamente; (6) atividade fictícia, pois cria realidades diferenciadas para o momento frente à realidade cotidiana.

Essa indicação do autor poderá auxiliar na interpretação dos dados frente ao que as coordenações e equipes da brinquedoteca entendem por jogo, tendo em vista

[2337] Disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9801370406719290

que a atuação dos formandos/licenciandos nos espaços do brincar dialoga diretamente com as concepções dos mesmos sobre o brincar, o jogo, a brincadeira.

Nesse sentido, a questão que nos traz Brougère (2003, p. 13) sobre a própria palavra jogo é fundamental para o projeto: “qual a rede de significações explícitas e implícitas resultantes de seu emprego?”

Assim, contextualizar os espaços do brincar/brinquedotecas em sua rede de práticas e formação é fundamental ao interpretar os dados que possam conformar o que buscamos, a rede de brinquedotecas em âmbito nacional.

Gisela Wajskop (2003, p. V) em Apresentação à Edição Brasileira do livro de Brougère auxilia nessa fundamentação quando aponta que:

> [...] deve-se ir mais longe e determinar a maneira como é construída a inserção do jogo em um quadro pedagógico: quais práticas, quais efeitos esperados, quais justificativas. Trata-se de um universo complexo que remete aos objetivos da educação pré-escolar [e outros níveis educacionais a nosso ver], às suas tradições culturais, às estruturas existentes, às teorias disponíveis.

O olhar cuidadoso, técnico e contextualizado que a autora ilumina na busca para compreender as práticas e espaços do brincar como únicos, respondendo à demandas criadas a partir do tempoespaço nos quais estão inseridas as brinquedotecas.

3 O PROJETO REBRINQESTÁCIO NACIONAL

O estudo ora apresentado pretende ampliar a pesquisa anteriormente realizada com a organização da ReBrinEstácio UNESA em nível estadual[2338] (FIGUEIREDO, 2018), agora em abrangência nacional com a ReBrinqEstácio Brasil.

Nesse sentido, o projeto ReBrinqEstácio Brasil, frente aos dados quanti-qualitativamente analisados, poderá servir de base na/para a construção de parâmetros de funcionamento no escopo de uma rede de socialização de boas práticas, não com a pretensão do engessamento, mas elencando alguns pontos

[2338] Sobre os dados da pesquisa anterior (FIGUEIREDO, 2018), se destaca nos quadros respondidos por 13 campi UNESA que têm a Brinquedoteca em pleno funcionamento a não uniformização de procedimentos-padrão básicos frente à atuação no espaço das brinquedotecas, mantendo as peculiaridades de cada espaço.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

comuns frente ao tripé constitucional do que caracteriza a universidade, qual seja ensino-pesquisa-extensão.

Como exemplo do que poderia ser normatizado (mas não compulsoriamente como mero cumprimento de ordem), citamos a realização de grupos de estudos para ampliação e, sobretudo, para a reflexão das práticas realizadas na atuação da brinquedoteca.

A brinquedoteca traz em si uma perspectiva de formação reflexiva como aponta Schön (2000), refletindo na ação para a ação. A realização periódica de grupos de estudos com os cursistas/estagiários/voluntários da brinquedoteca pode proporcionar um espaço-tempo privilegiado de estudos coletivos, impactando diretamente na formação dos licenciandos, orientadores e professores.

Outra questão que referenda a importância do presente projeto é a publicização das informações das brinquedotecas com parcerias e ações de extensão. Como exemplo, alunos do Ensino Médio que visitam a Brinquedoteca demonstram surpresa ao conhecer o espaço. Essa observação também diz respeito aos estudantes e colaboradores da universidade que se surpreendem positivamente com a peculiaridade e a riqueza de possibilidades de trabalho na brinquedoteca (FIGUEIREDO, 2018).

Esse dado confirma a potencialidade do espaço e as ações ali realizadas/implementadas para a captação de novos alunos, o que se torna um diferencial para o Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá em nível nacional.

Diante do exposto, o projeto ReBrinqEstácio Brasil traz como objetivo central investigar as Brinquedotecas Universitárias dos campi da Universidade Estácio de Sá no território nacional (Brasil) em suas particularidades e coincidências, para a formalização da Rede de Brinquedotecas da Estácio em nível nacional – ReBrinqEstácio Brasil, como suporte de ações de ensino-pesquisa-extensão.

São objetivos concorrentes do projeto: realizar o levantamento dos campi da Universidade Estácio de Sá Brasil que têm brinquedoteca; coletar dados de sua fundação, equipe e formas de atendimento; elaborar inventário de brinquedos/jogos disponíveis no espaço das brinquedotecas pesquisadas; categorizar os dados coletados; analisar os dados tendo em vista as recorrências e as especificidades de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cada espaço pesquisado; sugerir um hiperlink no sítio oficial da Universidade Estácio de Sá para a consulta pública da ReBrinqEstácio Brasil como publicização dessa rede.

A pesquisa ora anunciada é de abordagem quanti-qualitativa, na qual os dados serão analisados frente ao referencial teórico da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), com a construção de categorias de análise. Na Análise de Conteúdo de Bardin, tanto a unidade de registro, que marca a quantidade de recorrências e/ou ausências no material coletado, bem como a unidade de conteúdo, que é o indicador das categorias que dali irão se formar, fortalecem a análise.

A coleta de dados iniciais será realizada em formulário próprio (google forms) enviado para as Coordenações do Curso de Pedagogia nas unidades dos estados brasileiros, com preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado pelo pesquisador e atestado pelos respondentes[2339].

No momento de coleta inicial (primeiro semestre de 2021), a ReBrinqEstácio Brasil do Grupo Estácio (Brasil) é composta por 19 brinquedotecas, a saber: Região Sudeste 12 brinquedotecas; Região Nordeste 03 brinquedotecas; Região Centro Oeste 02 brinquedotecas. As Regiões Sul e Norte ainda não responderam ao formulário inicial, entretanto vemos a representatividade do espaço do brincar pelo território nacional, o que destaca mais uma vez a importância da brinquedoteca na formação do licenciando em Pedagogia.

Na coleta inicial também foi possível observar que há brinquedotecas em fase de implantação, o que explica, de certa forma, que ainda não tenham um nome específico. Ressaltamos a importância da denominação do espaço para que se torne uma referência no campus onde se situa para a gestão administrativa, acadêmica e, sobretudo, para os estudantes e usuários dos campi, posto que este espaço tem relação direta com o ensino, pesquisa e extensão e é um diferencial na formação acadêmica, fundamental para fomentar o empreendedorismo e instrumento potente de divulgação do curso.

Em sua continuidade, o projeto prevê visitas a pelo menos uma brinquedoteca representativa por região do Brasil. As visitas serão documentadas por registro fotográfico do espaço e das atividades que estiverem sendo desenvolvidas no local. Frente à situação pandêmica que enfrentamos desde o início de 2020, a coleta de

[2339] O projeto está registrado e autorizado pelo CEP/Plataforma Brasil sob o número CAAE 39697120.0.0000.5284.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dados poderá também ser adaptada para o envio consentido de fotografias e outros materiais digitais para a inclusão nos dados do projeto.

4 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O projeto tem viabilidade técnica e econômica, pois solicita poucos recursos financeiros e de logística, o que contribui para sua exequibilidade pela pesquisadora que ora o sugere. Pretende-se que, executados os objetivos previstos aqui inicialmente, estes sejam ampliados para a formação de uma Rede Internacional de Brinquedotecas com a participação da ReBrinqEstácio Brasil em posteriores projetos com financiamento externo e/ou parcerias.

É uma produção de Ciência e Tecnologia que contribui para o ensino, pesquisa e extensão, conforme o texto constitucional (1988) em seu artigo 207: "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão".

Esses pontos, tanto da viabilidade financeira quanto das prerrogativas legais são fundamentais para/na execução do projeto, posto que as condições materiais e fundamentação legal permitem à pesquisadora seguir os objetivos previstos no escopo da pesquisa.

Vale destacar que o projeto ReBrinqEstácio Brasil e seus resultados iniciais têm sido divulgados em lives e seminários internos e externos, permitindo a publicização e a participação da audiência, com sugestões e considerações sobre os primeiros dados coletados.

Seguindo com a pesquisa, reafirmamos a importância do investimento nos espaços da brinquedoteca para além dos aspectos acadêmicos, pensando para o estudante uma formação mais ampla e também voltada para a recepção e inclusão do mesmo nos espaços laborais, ponto que destacamos como um diferencial para o Curso de Pedagogia, bem como para a universidade de forma ampliada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia** (subsidia o ato de Reconhecimento). Brasília, agosto, 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_pedagogia2.pdf. Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 1.329 de 27 de março de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.329-de-27-de-marco-de-2020-250263672?fbclid=IwAR367xN1RqgSNyURxxhYu4Vyc9d42DfdWZTzXVJTvmjlJ3YwR7oYAZF5DWc. Acesso em: 20 jun. 2020.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FIGUEIREDO, A. V. **Relatório parcial do projeto ReBrinqEstácio**: a construção da Rede de Brinquedotecas da Universidade Estácio de Sá. Nova Iguaçu, nov. 2018. [Mimeo].

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, T. M. Froebel e a concepção do jogo infantil. In: KISHIMOTO, T. M (org). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 57-78.

PICOLLO, B. G. M. O universo lúdico proposto por Callois. In: **Revista Digital,** Buenos Aires, año 13, nº 127, Diciembre de 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 04 out.. 2019.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional** 2013-2017. Rio de Janeiro, 2012. 483 f. [mimeo].

WAJSKOP. G. Apresentação à edição brasileira. In: BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2003. p. v-vi.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.188 REFLETINDO SOBRE O QUE É SER PROFESSOR: AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Giuliana Capano[2340]

Letice Bassani Javorski[2341]

RESUMO

Este artigo apresenta a vivência de estudantes de Pedagogia de uma Universidade Privada, ocorrida durante o 1° módulo do Programa de Residência Pedagógica - CAPES, realizado entre outubro/2020 e março/2021. A pesquisa teve como objetivo analisar o desenvolvimento de atividades realizadas e dos resultados obtidos da experiência vivenciada no referido período. As atividades propostas possibilitaram a reflexão sobre o contexto escolar, a análise de documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica da instituição participante, bem como das videoaulas no Canal do município, além do planejamento de atividades e materiais pedagógicos para as turmas do 2° e 4°ano que foram disponibilizados às famílias e a participação do Conselho de Classe junto com a equipe pedagógica da escola. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, a partir das narrativas das residentes participantes e dos diferentes registros que foram realizados no decorrer do módulo do Programa de Residência Pedagógica - CAPES. Para isso, utilizamos autores que estudam a formação docente e a relação teoria e prática como Panutti (2015); Costa e Fontoura (2015); Pimenta (1996) e Gatti (2016). Como resultados, foi possível perceber que o convívio maior com os demais profissionais mais experientes da escola da educação básica, promoveu maior conhecimento e interação entre professor e aluno, preceptor e coordenador, enriquecendo a formação inicial dos participantes da Residência Pedagógica.

Palavras-chave: Educação; Formação de Professores; Pedagogia; Programa Residência Pedagógica; Prática docente.

1 INTRODUÇÃO

Em 2018 a CAPES lançou o Programa Residência Pedagógica visando auxiliar no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior. O Programa consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar possibilitando a vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática.

[2340] Graduanda do Curso de: Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, giuliana.capano@pucpr.edu.br
[2341] Graduanda do Curso de: Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, letice.bassani@pucpr.edu.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O sub-projeto da Pedagogia foi desenvolvido em uma Escola Municipal e acompanhado por uma professora preceptora (regente na escola-campo), bem como pela docente orientadora da Universidade de vínculo do Programa, e pelo grupo de residentes, composto por nove alunos do referido Curso de Licenciatura.

A CAPES apresenta os seguintes objetivos para o Programa:

> I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
> II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
> III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
> IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursosde formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES, 2020)

Portanto, entende-se que o período da Residência Pedagógica se refere a uma temporada diferenciada de atuação profissional, um período pré-definido de encontrosde reflexão sobre a prática docente e atuação em parceria com um professor regente (COSTA e FONTOURA, 2015).

A discussão do Programa Residência Pedagógica pressupõe analisar antes de tudo o processo de formação docente, considerando que:

> [...] a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e coparticipação detodos" (GATTI, 2016, p. 163).

A reflexão, por parte do professor, sobre seu trabalho é essencial para possibilitar o desenvolvimento integral de nossos alunos, já que é por meio deste processo que o docente observa, analisa e transforma sua prática pedagógica.

Partindo do problema de pesquisa: 'Como o Programa de Residência Pedagógica contribui para a formação inicial das residentes do Curso de Pedagogia?' como objetivo geral definiu-se: analisar aspectos gerais estudados durante o 1°Módulo do Programa, bem como o desenvolvimento de atividades realizadas e resultados obtidos, a partir da experiência e visão imersiva das residentes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, a partir das narrativas das residentes participantes e dos diferentes registros realizados no 1° Módulo. Conforme Minayo (2001, p. 14) a pesquisa qualitativa:

> [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesta perspectiva, foi possível compor a análise das experiências das residentes, a partir das narrativas das participantes e das experiências bem como considerar os registros realizados no 1° Módulo do Programa de Residência Pedagógica.

Como referencial teórico foram utilizados documentos legais, além de autores como Panutti (2015); Costa e Fontoura (2015); Pimenta (1996); Gatti (2016) e Poladian (2014).

2 UMA RECONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E APRENDIZADO

Desde março de 2020, todas as escolas do país vem repensando e reestruturando sua prática, com o intuito de não interromper o processo de ensino-aprendizagem, considerando a Pandemia COVID-19. Nesse sentido, o programa que deveria iniciar-se em agosto de 2020 somente pode dar início em suas atividades em outubro, na escolas.

As nove alunas do curso de Pedagogia embarcaram no programa compartilhando incertezas e vivenciando os desafios da Educação durante a pandemia no Brasil. As escolas privadas, em sua maioria, retomaram as aulas de forma remota e as escolas públicas seguiram com as atividades fornecendo aulas transmitidas pela televisão, que também ficavam gravadas no canal de uma rede social pertencente à Rede Municipal.

A escola municipal participante também proporcionou atividades quinzenalmente que deveriam seguir os conteúdos apresentados no referido Canal. Cabia às famílias buscarem na escola as atividades e entregá-las de volta, uma vez que elas estivessem realizadas. Após as professoras regentes e a equipe pedagógica corrigiam e acompanhavam o desenvolvimento das crianças.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A instituição onde ocorreu o desenvolvimento do sub-projeto da Pedagogia, atende 476 crianças, em período integral ou meio período, distribuídas em 20 turmas. Localizada em uma região ao sul do munícipio, local com extrema vulnerabilidade social, nível social e econômico da comunidade é extremamente baixo, as habitações são, em sua maioria, simples, com construções mistas, algumas sem esgoto tratado e coleta regular de lixo.

Esse cenário no qual a escola se encontra foi extramente impactado, além de toda sua complexidade habitual, com a crise da Pandemia do COVID-19, tornando mais evidente ainda as desigualdades presentes no dia a dia de todos que participam da escola e, consequentemente das Residentes que participaram no período já mencionado nessa pesquisa.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PRIMEIRO MÓDULO

As atividades propostas durante o 1° Módulo do Programa de Residência Pedagógica, no sub-projeto da Pedagogia, proporcionou refletir sobre o contexto escolar, com registros e pesquisa sobre o bairro e história da escola, além das reuniões com diretora e professora-preceptora; foi possível analisar documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica da instituição participante (BNCC, Currículo do município e PPP da instituição); analisar as videoaulas no Canal do município, sempre com o intuito de refletir sobre a prática docente e o planejamento de atividades e materiais pedagógicos que foram disponibilizados às famílias. Para tanto, destacou-se as atividades que foram mais significativas:

Durante o primeiro mês foram realizadas atividades que permitiram às Residentes conhecerem o contexto da escola (pesquisa do bairro e da história da escola, além de reuniões com diretora e professora), que foram muito importantes porque, mesmo sendo de maneira remota, foi possível conhecer e nos sentir participantes da escola.

Também realizamos a análise de documentos legais que norteiam e orientam a prática (BNCC, Currículo do município e PPP da instituição participante), o que nos fez refletir sobre o planejamento de ensino da educação básica brasileira, principalmente dos anos iniciais do ensino fundamental.

Devido à Pandemia do COVID-19, as aulas das escolas municipais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aconteceram de forma remota, a partir de videoaulas postadas no canal da rede municiapal.

A partir disso, foi solicitado pela preceptora a elaboração de atividades para o 2º ano do ensino fundamental. Uma atividade direcionava as crianças compreenderem diferentes manifestações corporais presentes nas brincadeiras e jogos da cultura popular.

A proposta estava diretamente interligada ao desenvolvimento do Jogo de Boliche, reutilizando alguns materiais que temos em nossas casas no dia a dia (garrafa pet, folha, revista e jornal). Assim, foi encaminhado que as crianças confeccionassem o seu próprio jogo, estabelecessem a ordem numérica de 0 a 9 ou de 1 a 10, jogassem e realizassem a soma, sendo o vencedor o que obtivesse número maior após as jogadas, além do trabalho com a sequência numérica, objetivou-se também que se divertissem com seus familiares.

A segunda atividade solicitada, foi desenvolvida para o 4°ano do ensino fundamental, abordando os Movimentos Migratórios do Brasil nos séculos XX e XXI: Jogo da Memória sobre os países que contribuíram para a formação da população do Estado no qual a escola se encontra localizada.

A atividade proposta proporciona que o aluno pesquise as cores das bandeiras dos países abordados no jogo (Itália, Alemanha, Holanda, Polônia, Ucrânia e Japão) para poder colori-las com suas respectivas cores. Cada par é formado pela cartinha da bandeira (com o nome do país) e com a cartinha de uma ilustração de uma comida típica, que também contém o nome desse país.

Na folha da atividade há uma questão questionando o aluno sobre como foi brincar com o jogo da memória e outra questão solicitando uma pesquisa e o desenho da bandeira de outro país que não é abordado no jogo, mas que também contribui para a formação da população do Estado no qual a escola se localiza.

No mês de novembro/2020 realizamos um aprofundamento na análise da prática pedagógica, momento no qual analisamos outra videoaula do mesmo ano e componente curricular propondo uma atividade sobre o tema da videoaula assistida, compreendendo assim, as diferenças entre as habilidades propostas para o das crianças e planejando atividades diferenciadas.

Nesse sentido, foram propostas uma atividade para o 2°ano sobre a Dança no contexto comunitário local e regional, sendo elas: completar o nome das modalidades

das danças com as letras que faltavam; realização de caça palavras e organização da sequência numérica para completar a ilustração e pintura da dança referente. Outra atividade para o 4°ano, foi com diferentes jogos que foram cruzadinhas, labirinto e palavras embaralhadas que abordaram a ocupação e povoamento do Estado que a escola se encontra localizada, trabalhando com a contribuição dos povos e desbravadores neste processo de conquistas.

Durante o mês de dezembro/2020 destacamos a participação no Conselho de Classe da escola, com a realização de autoavaliação, momento único e especial no qual refletimos sobre nossa caminhada no programa.

O Conselho de Classe, foi uma experiência muito importante para o nosso âmbito profissional, considerando essa oportunidade ainda na formação inicial. A turma de Conselho que participamos foi referente ao 4° ano do Ensino Fundamental que possui 27 alunos dos quais 5 tem plano de apoio (recuperação permanente da aprendizagem). A equipe pedagógica analisou durante a reunião quantas das 11 atividades propostas foram entregues de volta à escola pelas famílias das crianças, observando suas dificuldades, potencialidades e se realizaram as atividades com algum tipo de apoio de um adulto. Algumas atividades começaram entregando as atividades, mas depois não houve mais contato com a escola. Nesses casos, após tentar entrar em contato diversas vezes com a família foi pedido que um responsável viesse assinar um termo compromisso na escola e, se depois das orientações da escola não houvesse mudanças, a direção passa o caso para a rede de proteção da regional.

É interessante destacar como a equipe pedagógica conhece as crianças e as famílias da escola. Quando as crianças não entregam as atividades as regentes conversam junto com a direção com as famílias, auxiliando na orientação para as atividades que nesse momento precisam ocorrer em casa. É de extrema importância ressaltar que a grande maioria das famílias da turma entregam as atividades se comprometendo com a aprendizagem das crianças.

Iniciamos o ano de 2021 realizando durante o mês de janeiro a leitura de três textos: “Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo”, “Articulando pesquisa e prática na formação inicial dos professores” e “Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico.

Já em fevereiro/2021 compartilhamos nossas reflexões sobre o último texto no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Primeiro Seminário do Programa – sub-projeto Pedagogia, que contava com a participação de membros da equipe pedagógica da escola participante, a professores orientadora da universidade e um membro da Secretaria de Educação, as residentes e a professora-preceptora.

Durante a manhã de partilha de conhecimentos, analisamos as apresentações de todas as colegas e partilhamos nossas experiências, aprendizados, dificuldades, superações e ainda as que precisam ser superadas por todos os envolvidos no Programa de Residência Pedagógica. Podemos destacar, que foi um momento muito rico de aprendizagem, visto que, desfrutamos do mesmo Programa, mas, com olhares diferenciados e vivência inovadoras, que nos fez pensar na educação que desejamos e nos profissionais que a cada dia nos transformamos.

Para fechar este módulo, a proposta em março/2021 foi a análise das atividades realizadas pelas crianças das atividades que criamos durante o referido mês.

Na devolutiva da atividade referente ao Boliche que foi proposta para o 2° ano, foi perceptível a compreensão das crianças em relação a atividade e seu aproveitamento foi excelente, elas cumpriram a proposta e os resultados estavam conforme o esperado. O que nos deixou bem feliz e contentes foi perceber que todas tentaram fazer em família e foi nítido a alegria e divertimento na expressão e delicadeza dos desenhos. É fascinante o cuidado e capricho que eles tiveram na atividade. Percebe-se que em alguns momentos tiveram a ajuda dos pais, mesmo assim, é notável que a atividade foi feita pelos educandos e que o auxílio foi necessário naquele momento.

Já na atividade proposta para o 4° ano, sobre a formação da população paranaense, ficou evidente que apesar da maioria ter compreendido o jogo da memória, algumas crianças apresentaram dificuldade na pesquisa das bandeiras dos países envolvidos. Algumas desenharam as bandeiras de países como Japão, Itália, Alemanha e Ucrânia; 8 ilustraram a bandeira do Brasil; uma delas fez um desenho de crianças brincando; uma colou as cartinhas do jogo e outra as desenhou.

De modo geral, as crianças compreenderam o que deveria ser feito nas atividades e se dedicaram para realizá-las, trazendo bastante gratidão às residentes pela proposta feita nas atividades, mesmo com desafios, desenvolvemos as habilidades pretendidas para elas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como estudantes de Pedagogia e futuras profissionais da área da educação, compreendemos a importância da formação continuada docente, que tem seu início nessa prática vivida ainda na formação inicial, como a proporcionada pelo Programa de Residência Pedagógica – CAPES, tendo em vista que é através do processo formativo e reflexivo contante, que desenvolvemos competências e habilidades necessárias para a investigação e reflexão da nossa própria prática.

Considerando que a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizamos em nossa prática; e o de formação nas instituições escolares onde atuamos. Podemos afirmar que "produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas" (PIMENTA, 1996, p. 85).

O Programa Residência Pedagógica oportuniza ao professor em formação inicial estabelecer uma ligação entre os discursos acadêmicos com a prática em sala de aula, com a vivência no espaço efetivo da escola e ainda, nesse momento de Pandemia viver também, como todos estão precisando lidar com essa situação, principalmente no atendimento educacional às crianças. Nesse sentido, Pannuti (2015) afirma que:

> [...] é plausível supor a importância de programas de formação deprofessores que contemplem, dentre outras, a criação de um espaço de formação diferenciado, que crie oportunidades para a troca de experiências entre os profissionais.

O momento entre residente, preceptor e coordenador é essencial para o desenvolvimento do residente como profissional, pois contribui para que adquiramos mais experiência, o que nos torna mais preparados para o mercado de trabalho e mais reflexivos sobre a prática docente, principalmente por nos proporcionar o contato com planejamentos de aulas, construção de materiais pedagógicos e profissionais qualificados e experientes, o Programa nos proporciona aprender a lidar com situações complexas.

Poder participar deste programa nos proporcionou refletir sobre a Educação, suas constantes transformações, o papel do professor, a importância da participação dafamília, o protagonismo das crianças, a diferença que podemos fazer na vida de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nossos alunos e, como que apesar de cenário complexo no qual viemos, ao trabalhamos com seres humanos, enfrentamos desafios e dificuldades que conseguimos superar justamente porque acreditamos no potencial das pessoas.

O Programa de Residência Pedagógica – CAPES, não se limita somente à vivência em sala de aula, mas busca constituir uma interação entre pesquisa acadêmica, a relação entre teoria e prática docente, formação inicial (que já serve de exemplo para a continuada), pois já refletimos que mesmo após colarmos grau, a escola, a sala de aula precisam ter permanente reflexão sobre e na prática. Assim, durante este 1°Módulo participando do subprojeto da Pedagogia vinculado ao Programa, houve diferentes momentos enriquecedores de estabelecemos paralelos entre a teoria estudada no curso e a prática vivida e na instituição participante.

REFERÊNCIAS

COSTA, L. L.; FONTOURA, H. A. **Residência Pedagógica:** criando caminhos para odesenvolvimento profissional docente. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/523/496>. Acesso em: 01. mar 2021.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revistainternacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponívelem: https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347. Acesso em: 01. mar 2021.

PANNUTI, M. P. **A relação teoria e prática na Residência Pedagógica.** Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf>. Acesso em: 2. mar 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579. Acesso em 2 mar2021.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa et al. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP:** Uma aproximação entre universidade e escola na formação de professores. 2014.

16.5.189 REFLEXÕES ADORNIANAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE: RACIONALIDADES SUBJACENTES

Marilete Nunes[2342]

Eliane Dominico[2343]

Maristela Aparecida Nunes[2344]

RESUMO

Tal como evidencia os postulados da Teoria Crítica, para o espaço escolar são pensadas e definidas técnicas de ensino e modelos pedagógicos relativos aos modos de produção social vigente em cada época. O professor se vê preso às amarras do sistema que lhe parece intransponível. Esse profissional, em seu processo de trabalho é submetido a uma hierarquia pedagógica e burocrática que o controla. Nessas circunstâncias, a esse profissional incute-se a tarefa de desenvolver essa educação acentuadamente administrada, regrada, disciplinadora. Por conseguinte, têm-se no interior das escolas a sucessão de práticas monológicas, nas quais apenas o professor tem direito à fala, cabendo aos alunos o papel de apenas ouvir. Essa prática é uma clara expressão de relações de poder estabelecidas e no silêncio que se impõem como sinônimo de ordem, em práticas arbitrárias. Esse método monológico conduz o aluno à memorização mecânica. Diante do exposto, este ensaio teórico tem o objetivo de, a partir do referencial adorniano, apresentar alguns apontamentos a cerca das racionalidades que operam sobre o trabalho docente na contemporaneidade. Assim sendo, na primeira seção, a partir do reconhecimento da racionalidade técnica no âmbito escolar, refletimos sobre os efeitos dessa lógica sobre na atuação docente. Em seguida, apresentamos algumas circunstâncias na quais o processo semiformativo se materializa no trabalho educativo. Reflexões nesta perspectiva são necessárias por materializam-se em possibilidade instrumentalização e autorreflexão docente na qual o professor possa encontrar e criar, fundamentado nos processos reflexivos e críticos, encaminhamentos de uma educação que por estar liberta da lógica instrumental e da semiformação, seja emancipadora.

Palavras-chave: Teoria Crítica. Trabalho docente. Semiformação.

1 INTRODUÇÃO

O contexto social, político e econômico contemporâneo é assinalado pelo Capitalismo Tardio. Este, por sua vez, é predominantemente calcado no modelo tecnicista e de caráter competitivo. Esse cenário somado aos efeitos da Indústria

2342 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro- Oeste- Unicentro. Professora Pedagoga da Rede Estadual de Ensino. E-mail: marilete.nunes@escola.pr.gov.br
2343 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá- UEM. Professora colaboradora do departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro- Oeste- Unicentro. E-mail: nane_dominico@hotmail.com
2344 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro- Oeste- Unicentro. Agente Educacional da rede Estadual de Ensino. E-mail: maristela.nunes@escola.pr.gov.br

cultural, a qual tem seu conceito discutido por Adorno (1995a) na Obra Dialética do Esclarecimento, incide perversamente sobre a instituição escolar e, por conseguinte, sobre o exercício da profissão docente. Tal como evidencia os postulados da Teoria Crítica, para o espaço escolar são pensadas e definidas técnicas de ensino e modelos pedagógicos relativos aos modos de produção social vigente em cada época. Toda essa dinâmica revela uma prática docente, de modo geral, amarrada a um servilismo funcional e tangenciada pelas formas dos processos de semiformação no contexto escolar.

Focalizado sob as lentes da Teoria Crítica, percebemos que o ensino escolar orquestrado pelas demandas do capital assujeitam o professor a realizar uma prática educativa que tenha como resultado a padronização dos alunos nos seus modos de pensar e agir. O professor se vê preso às amarras do sistema que lhe parece intransponível. Esse profissional, em seu processo de trabalho é submetido a uma hierarquia pedagógica e burocrática que o controla. Ele é coagido a consentir e a pôr em prática a ideologia da política de Estado, que por sua vez, é assinalada pela lógica do mercado. Nessas circunstâncias, a esse profissional incute-se a tarefa de desenvolver essa educação acentuadamente administrada, regrada, disciplinadora.

Diante do exposto, este ensaio teórico tem o objetivo de, a partir do referencial adorniano, apresentar alguns apontamentos a cerca das racionalidades que operam sobre o trabalho docente na contemporaneidade. É pertinente destacar que, muito mais que apontar recorrentes problemas, o interesse desse estudo é entender como as coisas funcionam, identificar qual a influência disso na constituição dos sujeitos envolvidos, compreender melhor a sociedade que produzimos, reconhecendo que ela poderia ser construída por outros modos.

2 TRABALHO DOCENTE, RACIONLIDADE TÉCNICA E CONTROLE

Considerando que o lócus de atuação do professor é a instituição escolar, salientamos que toda reflexão sobre o trabalho docente que se pretenda coerente e esclarecedora não pode se estabelecer de modo desvinculado de uma reflexão ainda que sucinta, da análise da dinâmica do sistema escolar. Focalizada a partir dos postulados da Teoria Crítica da sociedade, percebemos que a escola é perpassada pela mesma racionalidade instrumental que orienta os processos industriais

(ADORNO, 2010). Essa tendência opera constantemente sobre as mentes dos sujeitos da educação com a finalidade de incutir em suas consciências a conformação ao status quo social. Na medida em que a educação escolar é poluída pelos ditames do sistema econômico, ela se distancia de uma formação humana libertadora e se associa a um modelo educativo industrial.

Sob o enfoque da Teoria Crítica, podemos perceber que a educação exercida na contemporaneidade é fruto da razão instrumental que vêm suplantando a razão humana. Nesta visão da educação, os homens são vistos como seres da adaptação e do ajustamento. Assim sendo, neste início de século XXI, encontramos uma educação precária, vítima do agenciamento do capitalismo no campo econômico e político que, com esse abandono proposital, projeta na surdina, entre outros intentos, a privatização da educação. O estabelecimento do Projeto de Lei escola sem partido (PL 867/2015), os ajustes restritivos como a reforma do ensino médio, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a ampliação da militarização das escolas da rede estadual, para citar os mais atuais são desdobramentos desse engendramento pautado numa lógica mercantilista e normalizadora, na relação custo-benefício e em interesses corporativos.

Sob a esteira dos estudos do filósofo Theodor Adorno (1995) podemos compreender problema não é recente, sua gênese remonta a fatores externos à essa instituição, sendo gestado desde a criação das escolas, extrapolam sua jurisdição: “Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações” (ADORNO, 1996, p. 388-389).

Com o advento do capitalismo, ao final da Idade Média, a produção passou a ser fortemente inspirada pela busca ao lucro e, em vista disso, os detentores dos meios de produção passaram a empregar estratégias e técnicas que foram sendo cada vez mais aperfeiçoadas. Os principais métodos foram a racionalização do processo produtivo, o aprimoramento das técnicas e a exploração da força de trabalho. Esse processo trouxe consequências que evidenciaram uma realidade afetada pelas ideais do mercado capitalista pautada, sobremaneira, na racionalidade técnica tema central nas críticas de Adorno e Horkheimer. Implantou-se uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

racionalidade focada em promover a adaptação social dos sujeitos, fato que culmina, segundo Santos e Neuvald (2018) com a consentida limitação da existência humana.

Especialmente com as transformações sociais ocorridas com a Revolução Industrial, principalmente a partir da década de 1970, a racionalidade tecnicista se inseriu no contexto educacional passando a gerenciar a rotina escolar. Focando o olhar, podemos perceber que o exercício dessa tendência se expressou, significativamente, sobre o professor e no seu trabalho pedagógico. Santos e Neuvald (2018, p. 54) afirmam que:

> A expropriação do trabalho docente é um processo paulatino e recorrente ao longo dos anos. Na atualidade, há diversas formas pelas quais os mecanismos e agências exteriores à escola exercem influência na educação. De certa forma, essas condições revelam uma submissão dos objetivos educacionais às necessidades impostas pela sociedade, principalmente, as exigências feitas pelos meios industriais.

Dentro desse cenário mencionamos elementos e circunstâncias ilustram com a instauração e a permanência dessa lógica na escola até os dias de hoje: em primeira instância, a formação acadêmica dos educadores, em seu bojo, revela a existência de uma divisão entre a teoria (que se aprende na universidade) e a prática (que realizam na escola). Igualmente identificamos o currículo como um dos mais expressivos instrumentos que circunscrevem o trabalho do professor. Este, por sua vez, acaba embasando práticas engessantes que dificultam a ação autônoma tanto dos gestores quanto dos professores em sala de aula.

Por conseguinte, têm-se no interior das escolas a sucessão de práticas monológicas, nas quais apenas o professor tem direito à fala, cabendo aos alunos o papel de apenas ouvir. Essa prática é uma clara expressão de relações de poder estabelecidas e no silêncio que se impõem como sinônimo de ordem, em práticas arbitrárias. Esse método monológico conduz o aluno à memorização mecânica.

Nessas circunstâncias, conforme aponta Adorno (1995), a cultura (base da educação institucional), é desconfigurada do seu caráter genuíno e próprio da condição humana. A esse respeito, Oliveira (2011, p. 31), fundamentada na teoria adorniana, também salienta que “Veiculados nos aligeiramentos e imediatismos informativos, os conteúdos culturais sustentam um empobrecimento civilizatório que resulta numa formação social regressiva que enquadra os indivíduos nos modelos do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mercado e da produção". Assim, destituída da sua dimensão humanizadora e estética, a cultura humana esvazia-se de sentido.

Dentro desse contexto, Adorno (1995, p. 148-149) alerta para o fato de que "O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor". Ou seja, a inversão de valores acrescida da ausência de experiências formativas, intelectuais e estéticas, as quais precisam ser rebatidas, estão cada vez mais se intercalando nos modos de vida dos sujeitos. Neste ponto de nossa reflexão, cabe um parênteses para ponderar sobre quais são, na visão adorniana, as experiências efetivamente formativas.

3 MATERIALIZAÇÕES DA INDÚSTRIA CULTURAL E DA SEMIFORMAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA

Adorno e Horkheimer (1985), propondo uma compreensão e uma análise da dinâmica social moderna, na qual a mercantilização da existência humana foi uma das formas encontradas pelo capital para perpetuar o seu domínio, estabeleceram o conceito de Indústria Cultural. Esclarecimentos a cerca desse termo e sua jurisdição se fazem necessários de antemão para que se possa identifica-lo no bojo do sistema educativo, assim como compreender seus efeitos. Segundo os filósofos, este pode ser definido como um conjunto de meios empregados para manter a hegemonia e o controle da classe dominante sobre os dominados num contexto afastado da possibilidade da reflexão crítica.

Adorno (1986, p. 96-97) esclarece que a

> importância da indústria cultural na economia psíquica das massas não dispensa a reflexão sobre sua legitimação objetiva, sobre seu ser em si, mas, ao contrário, a isso obriga – sobretudo quando se trata de uma ciência supostamente pragmática. [...] Através da ideologia da indústria cultural, o conformismo substitui a consciência; [...].

Segundo o autor, esse termo está intrinsecamente associado ao modo de produção cultural calcado nos princípios do capitalismo econômico. A Indústria Cultural se apodera de elementos sociais de toda ordem, especialmente os simbólicos e desvirtua seus reais sentidos e objetivos. Por meio de mecanismos como, por

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

exemplo, as estratégias publicitárias veiculadas nos meios de comunicação e nas tecnologias digitais, a Indústria Cultural manipula a consciência visando a homogeinização, isto é, a coletivização de pensamentos, interesses, gostos e desejos humanos.

Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 110) a Indústria Cultural domina os sujeitos de tal modo que "[...] os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido". Seu principal objetivo é instaurar um ideário do consumismo visando o aumento do lucro para manutenção do capitalismo. Nesses termos, ela consiste em uma tecnologia de controle na qual o homem é, portanto, subordinado à mercadoria e sua consciência é forjada nesse contexto mercadológico. Essa ordem do mercado foi imposta e sobreposta à estrutura social de tal forma que as pessoas tornaram-se escravas perdendo-se nas relações e nos valores esfacelando os princípios civilizatórios.

Oliveira (2011, p. 30), ancorada nos estudos adornianos, também destaca que:

> Numa leitura ampla do termo, percebemos que a Indústria Cultural integra e administra os níveis do comportamento social como parte integrante das necessidades simbólicas dos indivíduos no contexto mais amplo do desenvolvimento da sociedade industrial. Utiliza-se da tecnologia e é viabilizada por ela. É, ao mesmo tempo, ferramenta e produto do sistema capitalista, sendo a própria voz do sistema; [...].

Ou seja, por intermédio a Indústria Cultural, as necessidades humanas são assujeitadas ao imperativo de consumo. Ademais, a Indústria Cultural também agencia uma formação orientada por lógica capitalista que atua numa formação falsificada dos sujeitos. Adorno (1995) declara que essa pseudo-formação consiste em uma espécie de dominação da consciência, uma vez que essa formação danificada foi posta em lugar da verdadeira formação. Esse ordenamento, ao qual o autor denomina de semiformação nos permite compreender que a Indústria Cultural igualmente se refere ao fato de que se ela é indústria dentro do modo de produção capitalista, ela não é cultura e, ao mesmo tempo, se ela é cultural, não poderia ser indústria. Adorno faz uso de um recurso estético denominado oxímoro no qual duas palavras antagônicas (que não se anulam, mas se reforçam) designam umaúnica expressão. Um de seus resquícios é a disseminação da padronização de pensamentos, gostos e comportamentos, desconsiderando a multiplicidade das culturas.

A semiformação consiste num planejado empobrecimento cultural que acaba cerceando as possibilidades de desenvolvimento psíquico, intelectual, social e político do ser humano. "Na semiformação ocorre o nivelamento e a absolutização da consciência que, assim, aprende seus conteúdos desvinculados das relações sociais e transforma o mediato em imediato" (NEUVALD, 2011, p. 17). Seus resquícios podem ser sentidos no embrutecimento do ser humano. Nesse processo, "a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede" (ADORNO, 2010, p. 9). Trata-se de um movimento cíclico: a semiformação colabora com o recrudescimento e empobrecimento cultural ao mesmo tempo que o institui. Além disso, para Adorno (2010), a semiformação não se trata exclusivamente da ausência de formação, mas de mesmo modo, da geração de ódio por àquilo que poderia formar.

No contexto escolar, a semiformação é perceptível em distintas circunstâncias. Uma delas ocorre quando o professor é afastado do conhecimento devido a inexistência de uma carga horária destinada à produção de pesquisas por parte dos professores da rede estadual de educação básica. Dentro do viés da Teoria Crítica, os professores acabam sendo desprovidos do imperativo de formação de tempo não administrado para o processo de autocrítica do trabalho. São por tanto, acometidos pela incapacidade de tensionamentos do próprio pensamento com a realidade, questão que, por sua vez, compromete a formação dos discentes.

Isso nos leva a inferir que ocorre um falso protagonismo no processo de aprendizado. Santos e Neuvald (2018, p. 56) declaram que, "Assim, a razão que deveria emancipar a humanidade acabou por somente adaptar os homens à objetividade". Desta forma, assujeitados ao sistema, vai-se construindo a anulação da autonomia docente. Por conseguinte, ocorre uma reificação desse profissional, isto é, ele é transmutado em um instrumento, um objeto de grande poder no processo de adaptabilidade dos sujeitos. Nesse aspecto, de agente de transformação ele passa a ser instrumento de manutenção, conformação e, nesse aspecto, de alienação. Agindo na contramão do que se admite para uma educação emancipadora. A prática docente vai perdendo sua dimensão educativa e assumindo um caráter burocrático infligindo sobre esse profissional uma dinâmica desumanizadora.

Contudo, a que se atentar para o que adverte Adorno (1996, p. 388-389):

> Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles.

Nesses termos, os educadores precisam refletir sobre o contexto sócio-histórico, sobre sua ação educativa diante das mudanças e permanências das perspectivas pedagógicas e a partir disso agir criticamente na construção de uma instituição escolar atenta às necessidades dos grupos sociais oprimidos.

Na perspectiva de formação proposta por Adorno e Horkheimer, o acesso a uma sociedade 'humana' não está atrelado à satisfação pessoal atingida pelo ato de adquirir bens materiais. Está vinculada a uma concepção cultural de formação associada às relações pessoais e sociais e à experiência. Ademais considerando que a "semiformação é consequente da inaptidão à experiência, por esse motivo, o professor deve promover uma abertura da transcendência dos alunos sob a sociedade administrada"" (SANTOS; NEUVALD, 2018, p. 70). Assim, para a constituição de crianças, homens e mulheres – da classe trabalhadora - como sujeitos históricos participantes ativos da sociedade e que tenham seus direitos respeitados, faz-se necessário revisão de paradigmas e desvencilhamento de racionalidades com vistas à reestruturação do sistema educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da realidade e do trabalho docente não é um tema recente e o mesmo vem sendo abordado sob diversas linhas teóricas, contudo, focalizar esta problemática a partir da epistemologia de Adorno nos permite visualizar as relações entre o sistema macrossocial e a instituição escolar e entender que a mesma ordem social pautada no capitalismo neoliberal prolonga-se na escola.

As ponderações aqui tecidas (ainda que merecedoras de aprofundamento em estudos futuros) a respeito das reverberações do capitalismo na vida humana realizadas denunciam uma configuração contextual afetada que se tangencia sobre o âmbito escolar. A partir dos teóricos da escola de Frankfurt, podemos compreender porque, na atualidade, a escola se caracterizada por práticas marcadas pelo controle:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

regramento do tempo, rotina rígida e fragmentação das atividades são 'competências' imprescindíveis para a (semi)formação das pessoas.

Embora Adorno e Horkheimer não sejam teóricos específicos do campo da educação, ambos são de grande relevância para essa área, uma vez que seus estudos e postulações permitem o entendimento de como a educação moderna concorre para o conformismo e alienação humana. O aporte teórico desses estudiosos nos permite perceber que os agenciamentos da semiformação cultural presente na escola condicionam o trabalho do professor delineando sua ação educativa, eles no exercício do seu ofício no interior da escola para identificar justamente o quão o contexto escolar está impregnado pela lógica tecnicista e como essa dinâmica incide sobre o trabalho do professor.

Reflexões nesta perspectiva são necessárias por materializam-se em possibilidade instrumentalização e autorreflexão docente na qual o professor, identificando e reconhecendo os obstáculos semiformativos presentes no sistema escolar, possa encontrar e criar, fundamentado nos processos reflexivos e críticos, encaminhamentos de uma educação que por estar liberta da lógica instrumental e da semiformação, seja emancipadora.

5 REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig. **Educação e Emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da Semicultura. **Educação & Sociedade,** São Paulo, ano XVII, n. 56, dez. 1996, p. 388-411.

_____. Teoria da semiformação. In: Pucci, B; Zuin, A. Lastória (orgs). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Teoria estética. Trad. Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 2008.

_____. O artista como representante. In ADORNO, T. W. **Notas de literatura I** (p. 151-164). São Paulo: Duas Cidades, 2003.

_____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 867/2015.** Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 15 Janeiro de 2021.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir.** Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

NETO, Octavio Ribeiro de Mendonça. ANTUNES, Maria Thereza Pompa. VIEIRA, Almir Martins. Controle do trabalho docente: provocações foucaultianas para análise da gestão universitária. **Avaliação,** São Paulo, v. 20, n. 3, p. 665-683, nov. 2015.

NEUVALD, Luciane. **Á sombra do esclarecimento: conteúdo e forma da indústria cultural no processo de formação de professores.** 2025f, 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, 2011.

OLIVERIA, Marta Regina Furlan de. **A lógica do consumo na sociedade contemporânea e sua influência na mediação do professor no processo de formação do pensamento infantil.** Orientador: João Luiz Gasparin**.** 293. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá- UEM, 2011.

SANTOS, Leônidas Melo. NEUVALD, Luciane. Ofício de professor: entre o artífice e o artista, uma análise adorniana. **Cadernos da Fucamp**, v. 17, n. 30, p. 52-71, 2018.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.190 REFLEXÕES DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2 ACERCA DOS GERADORES PARA A CONSTRUÇÃO DA BASE DE CONHECIMENTO E DO PROCESSO RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO

Luis Gustavo Souza de Oliveira[2345]

Giulia Fantinato Cortez[2346]

Raul Moraes Silva[2347]

RESUMO

Sabe-se que o quadro atual da educação rememora fatos de desmonte das identidades, principalmente do profissional docente. À vista disso, o pensar sobre processos formativos precisam despontar, visando melhoria do micro ambiente de atuação, mas com perspectivas macro esféricas (SHULMAN, 2014; DARLING-HAMMOND, 2019), como o estudo aprofundado de possíveis geradores de uma base de conhecimento e um processo de raciocínio lógico que paute a atividade pedagógica transformadora (FREIRE, 2006, 2010; NÓVOA, 1997, 2007; SHULMAN, 2014; MIZUKAMI, 2019). Portanto, o objetivo do presente trabalho é apresentar a percepção de professoras acerca das quatros grandes fontes de formação docente propostas por Shulman (2014). Para tal foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas junto a dez professoras da Educação Básica de escolas públicas e particulares, que lecionam no Ensino Fundamental II. Após análise dos trechos, verificou-se a compreensão de que: a escola reflete as desigualdades da sociedade; existem contradições entre os objetivos da escola e a materialidade do trabalho que se espera do docente; as funções da escola estão extrapoladas; existe uma coexistência entre diferentes abordagens do ensino e de aprendizagem; a teoria aparece como pano de fundo de ações educativas; a teoria é distante da prática e vice-versa e a importância de uma reflexão sobre a própria ação.

Palavras-chave: Educação escolar. Fontes da formação docente. Processo educacional. Ensino Fundamental II.

1 INTRODUÇÃO

Dos desafios enfrentados na educação, ressaltam-se os ligados às deficiências na profissionalização da carreira docente. Nóvoa (2007) afirma que há um paradoxo entre as funções que a escola exerce na sociedade e a fragilidade do estatuto docente e, nesse sentido, dois movimentos opostos tensionam a profissão docente: a função essencial de transmissão de conhecimento, que está crescendo em virtude de uma

[2345] Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). São Paulo, Brasil. luisgsdeoliveira@gmail.com.
2346 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). São Paulo, Brasil. giuliafantinatocortez@gmail.com
2347 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). São Paulo, Brasil. raulmoraessilva@gmail.com

nova perspectiva de formação (cidadã), e consolida-se o desprestígio da profissão. Tais pontos são explicados em termos de três desafios a serem superados (NÓVOA, 2007).

O primeiro diz respeito a dificuldade de organização política enquanto categoria e dos excessos burocráticos escolares. O segundo trata da falta de credibilidade da profissão e a ausência de instrumentos internos que confiram padrões comuns de análise de desempenho no dia-a-dia dessa atividade. O terceiro relaciona-se com a formação docente que, por vezes, é "excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas (...)" (NÓVOA, 2007, p. 16).

De maneira similar, Shulman (2014) propõe a sistematização de certos fundamentos para a reforma da educação, conceituando o que seria uma base de conhecimento para o ensino em termos de uma visão geral do exame de suas fontes. Assim são elencadas categorias da base de conhecimento: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo, que seria um amálgama entre os conhecimentos sobre conteúdo e pedagogia. Todas trabalhadas no âmbito das fontes geradoras para essa base do repertório, que são: formação acadêmica diversificada, as estruturas e os materiais do entorno do processo educacional, a formação acadêmica formal em educação e a sabedoria que deriva da prática.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar as percepções de professoras do Ensino Fundamental 2 acerca das quatro fontes para a formação docente propostas por Shulman (2014).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de formação profissional docente está pautado na aquisição de novas aprendizagens, de forma a aumentar seu repertório de práticas que o auxilie no processo de ensinar e de aprender. Segundo Shulman (2014), perpassa pela esquematização dessa base de conhecimento para o ensino, que segue um raciocínio lógico pedagógico.

Assume-se que o processo de ensino e de aprendizagem necessita ter foco na aprendizagem (NÓVOA, 2007) e que os sujeitos necessitam de uma interação para a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

construção contínua de possíveis novos conhecimentos, que se consolidam na relação dinâmica entre o ser humano e o mundo (FREIRE, 2006). Dessa forma, afasta-se do entendimento reducionista de que ensinar e aprender afasta-se das propostas que supervalorizam somente o objeto ou somente o sujeito (FREIRE, 2006, 2010; MIZUKAMI, 2019).

O professor precisa adotar práticas transformadoras que superem a consciência ingênua sobre as contradições da sociedade e grupos que vivem (MIZUKAMI, 2019). Faz-se necessário a construção de um repertório mínimo de saberes que lhe possibilite esses novos conhecimentos e compreensões unindo a forma que o professor desenvolve o conteúdo dentro de um determinado contexto, o conteúdo e a forma de se trabalhar (ROSA, 2003; SHULMAN, 2014).

A experiência que o docente cultiva em sua prática opera como fonte para esse conhecimento pedagógico, porque "[...] o ensino começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado" (SHULMAN, 2014, p. 205).

E em cada momento histórico-cultural é vital reformular o caminho para uma nova compreensão, pois passam por um modelo de desenvolvimento de interpretação, transformação, avaliação e reflexão (NÓVOA, 1997; GARCÍA, 1997; SCHÖN, 1997; ROLDÃO, 2008). O objetivo maior é a readaptação (SHULMAN, 2014; DARLING-HAMMOND, 2019).

A representação que surge da combinação dos conteúdos consolidados e da prática docente, têm geradores que fundamentam tal repertório: a) a formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas, b) as estruturas e os materiais do entorno do processo educacional, c) a formação acadêmica formal em educação, d) a sabedoria que deriva da prática (SHULMAN, 2014).

O professor como indivíduo coparticipante do processo precisa adquirir uma visão humanista abrangente de forma a relacionar as matérias específicas que ele ensina (SHULMAN, 2014). Nesse caminho, é de suma importância, que as estruturas e os materiais que o cercam sejam compreendidos, a fim de servirem de matrizes para a operação delas e dentro delas (ROSA, 2003); é uma lógica em que em todas as esferas sociais auxiliam para a fundamentação da base do conhecimento para o ensino (FREIRE, 2006; NÓVOA 2007; SHULMAN, 2014), mas também para a construção de um currículo poderoso (YOUNG, 2014).

De todo esse conhecimento, os objetivos factuais da formação não congregam-se somente no campo teórico, nem somente no prático, mas principalmente na intersecção dinâmica em que se justificam (ZABALA, 1998; ROSA, 2003; FREIRE, 2006, 2010; LIBÂNEO, 2008). É necessária a consolidação dessas concepções em teorias de aprendizado e de desenvolvimento humano (SHULMAN, 2014).

Ao longo do tempo, esse caminho começa a ser construído, pois começam a ser criados fatos cognitivos que enriquecem a história dessa prática; os educadores desenvolvem representações codificadas de uma sabedoria pedagógica que emana da prática (SHULMAN, 2014). Nesse sentido, faz-se necessária uma avaliação recorrente sobre a atividade docente (SCHÖN, 1997), além da explicação concreta do porquê a tomada de decisões em um determinado contexto (ZABALA, 1998; SAVIANI, 2012), visando não a doutrinação de professores, mas a genuína educação formadora (SHULMAN, 2014).

3 MATERIAIS E MÉTODO

O objetivo desta pesquisa é analisar as percepções de professoras do Ensino Fundamental 2 acerca das quatro fontes para a formação docente propostas por Shulman (2014). Diante disso foi feito um levantamento de dados através de entrevistas semiestruturadas com professores do Ensino Fundamental 2 de escolas da rede pública e particular e que ainda estão em atuação para posterior análise qualitativa.

Foram entrevistadas 10 professoras em contextos de atuaçãodiversos, visto que foram incluídas docentes de escolas das áreas periféricas e centrais da cidade de São Paulo e interior. As perguntas, de caráter investigativo, tentavam recolher informações acerca do processo particular da construção da base do conhecimento pedagógico e o processo para tal. Todas as entrevistas foram gravadas, mediante consentimento, para posterior transcrição literal das falas.

Para tabulação dos dados foi construído um quadro que englobava os trechos escolhidos e as possíveis conexões com os autores do referencial teórico. Dessa forma, criou-se as seguintes categorias de análise: 1) a formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas, 2) as estruturas e os materiais do entorno do processo educacional, 3) a formação acadêmica formal em educação, 4) a sabedoria que deriva da prática.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É importante ressaltar que a separação nas categorias é artificial, uma vez que não são estáticas e as respostas analisadas podem se enquadrar em mais de uma, além de poderem aproximar-se em interpretações menos específicas. Contudo, foi preferida a categorização para o auxílio do processo lógico da reflexão e organização dos resultados.

Na apresentação dos dados, optou-se pela apresentação de trechos literais das entrevistas. As professoras receberam códigos, a fim de manter o anonimato da pesquisa. Sendo assim, cada citação será sucedida nos parênteses por uma letra correspondente às entrevistadas. Os grifos feitos, que evidenciam a ideia principal de cada excerto, foram feitos pelos autores deste artigo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

I. Formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas

As respostas evidenciam a importância de uma educação acadêmica que suporte as bases para o exercer da prática docente, mas ressaltam os limitadores tempo e incentivo que a escola proporciona, como exemplo o trecho:

> Acho que muito do que eu penso para complementar e pra me formar são coisas que vêm muito de uma busca externa ao colégio. (...) Por fazer psicopedagogia agora, por continuar estudando, é uma busca externa. A escola diz que valoriza, mas não é algo, por exemplo, posto. Não é algo estimulado no sentido de um apoio, por exemplo, financeiro, um apoio em relação à disponibilização de horários para que eu tenha uma outra formação. Está um pouco externo à escola. (Professora B).

Neste trecho fica muito explicita a ideia de que existe um entrave para a formação deste indivíduo como profissional docente (NÓVOA, 2007), portanto, como indivíduo social, sente-se deslocado de um contexto maior, mesmo equipado com ferramentas de auxílio. Dessa maneira, a atuação deste fica comprometida e suas práticas deixam de estar respaldadas em teorias concretas (SHULMAN, 2014).

Nessa linha, urge o pensamento de um ser inacabado e que necessita de conhecimento para a interpretação o mundo em que está (FREIRE, 2006), assim como evidenciado no excerto da professora M, quando fala de sua formação para o domínio dos conteúdos: “eu não estava bem preparada ainda, que eu precisava estudar mais. Não é aquela coisa que você sai da faculdade e você já sabe. Não sabe nada!” (Professora M). A superação destes obstáculos como forma também de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

emancipação é mister, pois ele só se concretiza após interpretação da consciência de pertencimento de uma classe (FREIRE, 2010).

II. Materiais e entorno do processo educacional institucionalizado

Após a interpretação correta deste ambiente em que está inserido, o professional precisa entender a potencialidade dos materiais de seu entorno, além de conseguir dominá-los enquanto agente ativo (SHULMAN, 2014). Da união da teoria e da prática (ZABALA, 1998; FREIRE, 2006), é importante o casamento dessas ferramentas auxiliadoras com as metas didáticas, a fim de estarem como parte do processo de aprendizagem (FREIRE, 2006; MIZUKAMI, 2019). No excerto abaixo é possível observar uma fala que ressalta a disparidade entre os objetivos:

> (...) os professores não ligam para a reunião, muitos não vão porque 'não recebo para isso logo tenho outras prioridades na minha vida'. Isso eu entendo porque a gente não está sendo professor por amor. A gente tem que dar conta, a gente tem que viver. Temos outras responsabilidades. (Professora C).

Esses objetivos fundamentam todo o processo, de forma a justificar práticas e abarcar escolhas enveredadas rumo ao mesmo ideal. Então, mesmo que eles não estejam explícitos estão embutidos dentro desse contexto. Na fala a seguir é possível observar um desses objetivos oprimidos dentro do espaço escola:

> Eu considero isso uma coisa muito louca, porque os caras têm acesso, culturalmente, eles têm acesso a tudo. Os passeios, as relações, ficam muito permeadas nessa bolha. Já aconteceu, por exemplo, de fazer uma viagem no fim de semana pro Peru para fazer um trabalho de geografia sobre cultura, sabe? (...) Quando eu entrei no Colégio [particular] eu entendi que eu estava num contexto em que, eu atinjo, sim, um grupo de pessoas, a gente não deixa de atingir, mas eu não sei até que ponto o meu objetivo inicial que era promover uma mudança. (Professora B).

É do professor a responsabilidade de aproximar os materiais desse entorno (SAVIANI, 2012), a fim de aproximar possibilidades reais de transformação do meio, porque agora ele também é um sujeito do processo (FREIRE, 2006; MIZUKAMI, 2019), podendo, assim, trabalhar "as polêmicas que a gente tem que trazer para dentro da escola. (...)". (Professora R).

III. Formação acadêmica formal em educação

> Nossa, eu sou bem desapegada a essas questões teóricas (...) no Colégio, o nosso trabalho tem que ser com uma metodologia interacionista. (...) E onde eu trabalho tem isso: A nossa visão é essa, é interacionista, mas eu sou

> aquela "tudo", né? Eu acho que eu sou tudo, não consigo classificar. (Professora M).

Nessa fala tem-se a ideia de que, embora imerso em um contexto com diversas possibilidades de formação de concepção, é preciso que haver definição dos objetivos e das práticas para um trabalho integrado (LIBÂNEO, 2008). O educador, então, tem de ter clareza quanto aos métodos que serão trabalhados e à organização propriamente dita da prática educativa intencional (ZABALA, 1998).

Contudo, é de suma relevância entender que método não é intrínseco, universal ou transcendental, mas adaptável à realidade contextualizada; para que haja fortificação, é necessária mudança de concepção (ROSA, 2003). Aparece como função também do professor o domínio para lidar frente às realidades impostas, seja até em relação às abordagens do ensino (MIZUKAMI, 2019).

> Acho que a teoria vai dar muitos subsídios para a gente justamente pensar no que a gente quer com a educação, o que eu quero com a educação, qual é o meu objetivo como professora, com os alunos e como posso atingir isso? (Professora C).

> Eu lembro até hoje que a primeira vez que eu entrei na sala e mandei as pessoas ficarem quietas e sentarem, aquilo me assustou porque eu não sabia que eu tinha esse poder. E na hora em que eu falei 'gente, senta' e todo mundo sentou, fiquei 'ah, gente, eles me obedecem'. (Professora U).

A fala da professora C trabalha no campo da instrumentalização advinda de teorias que objetivam a educação como um todo. Já a professora U utiliza de ideias para explicar sua prática. Percebe-se que nas falas existe uma linha tênue na tentativa de unir os campos teóricos e práticos, mas a concepção – geradora – se sobressai: enquanto a professora C busca englobar o aluno como participante do processo, a professora U preconiza seu papel em detrimento do aluno. Este é o encontro das abordagens primadas no objeto e nos sujeitos. O termo "poder", nesse contexto, choca com a possibilidade de instrumentalizar sujeitos para a aprendizagem. Então, por mais que métodos estejam filiados a concepções, são passíveis de adaptações. Em vista disso, as abordagens coexistem enquanto instrumentos teórico-práticos (FREIRE, 2006, 2010; MIZUKAMI, 2019).

IV. A sabedoria que deriva da prática

A filiação deste baseia-se na construção de uma história da própria prática, para que haja estruturação de um repertório e de um processo para a construção

deste saber (SHULMAN, 2014). Para esse caminho é preciso entender pontos nevrálgicos à sua concepção que passam pelo entendimento da necessidade (FREIRE, 2006), um processo de confluência de práticas, adoção de novas compreensões (SHULMAN, 2014; DARLING-HAMMOND, 2019) e reflexão contínua (NÓVOA, 1997; SCHÖN, 1997; ROLDÃO, 2008).

Em algumas falas é possível observar a importância que as professoras dão às trocas, debates e discussões acerca de suas práticas para buscar consensos em meio a muitos dissensos, porque estimula a formação de uma identidade e nova compreensão da realidade (SHULMAN, 2014; DARLING-HAMMOND, 2019).

> Muitas vezes eu ficava batendo a cabeça naquele negócio e dando errado e eu falava 'meu Deus o que eu vou fazer?!'. Aos poucos você vai aprendendo, vai conversando, que nem eu falei. A rede de apoio, aí vem o colega e fala 'será que não está dando certo porque eles não sabem aquele conteúdo?', 'Você já tentou...' (Professora U).

Ademais, a adaptação – necessária no processo – demanda reflexão, que funciona como mecanismo de interpretação, dentro do processo de ensinar e de aprender, uma forma de avaliação, porque ela determina e influencia diretamente a prática docente (GARCÍA, 1997) e é um motivador da autocrítica (ROLDÃO, 2008). Quando usada, pode resultar em autoformação – pessoal e profissional – e auxiliar no pensamento autônomo para lidar conscientemente frente às imposições antes não compartilhadas (NÓVOA, 1997; FREIRE, 2010), assim como evidenciado na fala da mesma professora T:

> Então ela trouxe pra nós um re-olhar, tanto que agora eu fico muito pensando o pós-pandemia. Se a sala de aula vai ser igual. (Professora T).

Então, essa forma estimulante para o crescimento do profissional enquanto formador de pessoas necessita de uma análise sobre a prática (SCHÖN, 1997), com objetivos claros de compreensão da realidade (FREIRE, 2010; MIZUKAMI, 2019) e formação de uma nova elaboração interna e pessoal (ROSA, 2003). Vê-se essa ideia aclarada no trecho a seguir:

> Então na educação é fazer e experimentar sempre. Por que, muitas vezes uma aula que uma sala funciona tranquilamente, na outra não funciona. (Professora N).

Firmando-se aos geradores para a construção da base de conhecimento e um caminho para o processo de raciocínio começam a esquematizar-se como estrutura

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

fundamental da prática e da teoria deste profissional; o professor entende-se como professor e compreende o que deve ser ensinado (SHULMAN, 2014).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar as percepções de professoras do Ensino Fundamental 2 acerca das quatro fontes para a formação docente propostas por Shulman (2014). E, por meio deste artigo, foi possível criar um diálogo sobre a questão disposta entre teoria e prática, que apresenta caráter díspar, se comparada à ideia defendida da união destes campos.

A comunicação das professoras mostrou diversas particularidades, que concebem um novo alicerce na estruturação dos entendimentos aqui dispostos. Os geradores e os pontos para o fortalecimento da base do conhecimento entremeiam toda a atividade de construção de um processo de raciocínio lógico pedagógico.

Nas falas foi possível notar que a prática é mais valorizada em detrimento da teoria, ainda que o processo de formação venha a ser deficiente em não proporcionar vivências de muitas teorias da aprendizagem. Ressalta-se, ainda, o valor intrínseco à formação de um arcabouço teórico-prático que é desenvolvido durante o exercício da profissão docente.

A adoção de métodos é justificada pelas concepções que, mesmo implícitas nas falas, embasam a atividade a escola. É também percebida uma abordagem mais humanista acerca da aprendizagem, rejeitando a ideia verticalizada. Contudo, as professoras compreendem seu papel em facilitar a aprendizagem, organizando seus materiais e como eles serão utilizados, ainda assim ressaltando um transbordamento das funções escolares.

Por fim, o entendimento adquirido além de proporcionar excelentes objetos investigativos, constroem os fundamentos do conhecimento e colaboram para a análise feita, testificando a probabilidade de que, além da questão da adaptabilidade, é possível conceber que a educação é uma forma de transpor barreiras.

6 REFERÊNCIAS

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando os Professores para um Mundo em Transformação: O Que Devem Aprender e Estar Aptos a Fazer**. Penso Editora, 2019.

FREIRE, P. A Concepção bancária da educação como instrumento de opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. p.79-106.

FREIRE, P. Ensinar não é transferir conhecimento. In: FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2010. p. 47-90.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, (coord**.). Os professores e sua formação**. Nova Enciclopédia. 3 ed. 1997. p. 53-74.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As abordagens do processo**. Temas básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU. (Reimpr.). p. 121. 2019.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sindicato dos professores de São Paulo. São Paulo: Sinpro. p. 21. 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, (coord.). **Os professores e sua formação**. Nova Enciclopédia. 3 ed. 1997. p. 15-31.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

ROSA, S. S. da. **Construtivismo e mudança**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 95p.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42º. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2012.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, (coord.). **Os professores e sua formação**. Nova Enciclopédia. 3 ed. 1997. p. 79-91.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2014. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 30 mar. 2021.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Caderno de pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202. 2014. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?lang=pt>. Acesso em 04 de jun de 2021.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224p.

16.5.191 REFLEXÕES MEMORÍSTICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES

Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros[2348]

RESUMO

A formação de professores através dos cursos de pós-graduação em educação vem sendo apontada por pesquisadores como um dos eixos fundamentais para a profissionalização do corpo docente e melhoria da qualidade da educação nas instituições de ensino superior. Neste nível de ensino, à docência não se limita apenas ao desenvolvimento das atividades em sala de aula, mas inclui também, as atividades de pesquisa e extensão. Partindo do princípio de que os estudos de mestrado e doutorado são espaços privilegiados para a formação do professor/pesquisador, este trabalho contempla registros reflexivos sobre o processo de implementação do componente curricular Seminário de Pesquisa - I, cujas aulas foram realizadas no período de 06 de abril a 22 de junho de 2021 no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), destacando a sua contribuição para a formação de professores pesquisadores. O direcionamento metodológico inclui-se na vertente da pesquisa qualitativa, através do método bibliográfico. Os resultados apontam que o componente curricular Seminário de Pesquisa contribui para o aprimoramento dos projetos de pesquisa dos doutorandos, através de estudos e debates do referencial teórico-metodológico da linha de pesquisa à qual se vincula o projeto, contribuindo para o desenvolvimento das competências relacionadas a pesquisa em educação.

Palavras-chave: Formação de professores. Pós-graduação. Doutorado. Pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho contempla registros reflexivos sobre o processo de implementação do componente curricular Seminário de Pesquisa - I, cujas aulas foram realizadas no período de 06 de abril a 22 de junho de 2021 no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

A sua produção foi possível graças ao registro diário das ações formativas desenvolvidas através da modalidade remota, bem como de sua relação com fatos e acontecimentos que marcaram a trajetória profissional e acadêmica dos cursistas do doutorado em educação.

Como parte significativa do processo de formação de professores pesquisadores, o componente curricular Seminário de Pesquisa - I objetiva acompanhar o projeto de pesquisa dos doutorandos, através de estudos e debates do referencial teórico-metodológico da linha de pesquisa à qual se vincula o projeto,

[2348] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: desterrobarros@hotmail.com

contribuindo significativamente para o desenvolvimento das competências relacionadas a pesquisa em educação.

Saviani (2013), afirma que os programas de pós-graduação strictu sensu são importantes não apenas em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa, mas também, pelo próprio avanço do conhecimento, o desenvolvimento de pesquisas numa determinada área, no caso especifico deste estudo, a formação de professores pesquisadores.

Portanto, este texto descreve as atividades desenvolvidas no âmbito desse componente curricular, situando-as na rede de numerosos fios que as amarram ao complexo emaranhado campo da formação profissional através do espaço virtual, acadêmico e social, buscando sentidos relacionados à trajetória pessoal, profissional e de pesquisadora.

Assim, sem me escusar da tarefa de registrar e destacar elementos da trajetória percorrida durante esses três meses, busquei estabelecer relações entre as ações realizadas e os saberes e conhecimentos adquiridos por meio desse componente curricular, na sua relação com a vida social no contexto da pandemia.

Destaco que estas atividades, desenvolvidas de forma assistemática, se constituem como expressões, em parte, dos embates e das possibilidades que marcaram o campo acadêmico do qual fiz parte.

Nesse texto, dirijo o meu olhar para espaços que percorri e percursos que trilhei, situando de forma breve as lições aprendidas no e pelo campo acadêmico durante este tempo (relatado), que contribuíram para a formação dos doutorandos como pesquisadores.

2 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

As ações desenvolvidas no âmbito do componente curricular Seminário de Pesquisa - I tiveram como objetivos: refletir sobre os paradigmas teórico-metodológicos da pesquisa educacional; problematizar a produção do conhecimento científico usando o projeto de pesquisa do doutoramento como base; discussão dos paradigmas teóricos e metodológicos dos PPDs; avaliar a estrutura e os elementos

que constituem um projeto de pesquisa e conhecer o valor da ética no fazer da pesquisa educacional.

Com o propósito de realizar registros compreensíveis, a descrição das atividades contempla pequenas sínteses reflexivas, cujo propósito é relacionar os conteúdos trabalhados, com o alcance dos objetivos propostos e a sua relação com a formação de professores pesquisadores. Trata-se, de uma versão reduzida dos acontecimentos que contribuem para o entendimento da importância do componente curricular para a constituição de competências para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito da educação.

Ao tratar sobre a formação do professor pesquisador, André (2006, p. 223), afirma que esta pode ser uma das possibilidades para melhorar a educação, pois a pesquisa contribui para que o "sujeito-professor seja capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajude a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas".

As situações de ensino desenvolvidas tiveram como propósito favorecer a compreensão dos paradigmas teóricos e metodológicos da pesquisa em educação. Como estratégia, a docente responsável por ministrar o componente curricular propôs que a temática fosse trabalhada através de grupo de discussão grupal (GD), cenário em que a turma foi dividia em equipes responsáveis por estudar os paradigmas: positivismo, materialismo histórico dialético, fenomenologia e pós-crítica e multiferencialismo.

O primeiro passo para a exploração do conteúdo foi a análise do documentário Ponto de Mutação, baseado na obra de Fritjof Capra, cujo conteúdo sucinta questionamentos sobre o pensamento sistêmico e a visão científica mecanicista, a partir deste paralelo uma melhor compreensão para entendimento da conjunção com o conceito de sustentabilidade.

No primeiro encontro a professora conduziu as discussões sobre essa obra e disse que ao longo do componente curricular seriam abordados mais aspectos. Nesse primeiro momento, a turma destacou que a obra destaca a necessidade da humanidade rediscutir seus valores éticos, morais, culturais, religiosos, políticos, econômicos e sociais porque a humanidade nesta era de globalização e modernidade não pode decidir seus avanços sem considerar o seu passado e o que pretende para

as próximas gerações. As consequências das ações antrópicas realizadas nos séculos que se passaram e o que poderá ser efetivado para tentar neutralizar o máximo possível dos efeitos danosos causados no meio ambiente, bem como o que poderá ser concretizado em prol das futuras gerações que sucederão a atual.

Nessa ocasião houve a apresentação da turma, a aprovação do plano de ensino e análise do texto pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil de Marcos Suel Zanette, que faz um apanhado histórico da pós-graduação no Brasil, o texto traz contribuições de Gatti; André (2011); Godoy (1995); Saviani (2011), entre outros, pesquisadores estudam o contexto da pós-graduação no cenário brasileiro.

A primeira abordagem discutida foi o positivista, corrente filosófica que nasceu na França, no século XIX, derivada do pensamento iluminista e incidiu no âmbito filosófico, sociológico, histórico e jurídico de forma assimétrica, pois embora tenham uma mesma raiz epistemológica, divergem na forma de abordagem. O grupo abordou o positivismo filosófico de Augusto Comte, trazendo temas básicos como a Filosofia da história, a classificação das ciências e a sociologia/religião.

O segundo paradigma discutido foi a fenomenologia, cuja abordagem busca a interpretação do mundo através da consciência do sujeito, formulada com base em suas experiências. Seu objeto é, portanto, o próprio fenômeno tal como se apresenta à consciência, ou seja, o que aparece, e não o que se pensa ou se afirma a seu respeito.

Na sequência discutiu-se o paradigma do materialismo histórico dialético, segundo o qual a história é vista como um processo dialético e material da existência, desenvolvido de maneira objetiva na realidade, sendo, por meio dessa relação, que pode ocorrer um desvendar dessa condição sob a dimensão material e histórica do concreto.

Após essa etapa foram discutidas as teorias pós-críticas ou pós-modernistas, que analisam aquilo que é produzido pelos indivíduos e não aquilo que “produz” os indivíduos, traz uma visão negativa sobre o conhecimento que tenta alcançar a totalidade das coisas, promovendo conexões entre a significação, identidade e poder, fazendo uma interconexão de como isso afeta os grupos culturais subordinados.

O último paradigma discutido foi o multirreferencialista, que tem como um de seus propósitos entender a teoria da complexidade apresentada por Morin. O estudo de qualquer fenômeno pressupõe para sua compreensão a conjugação de várias

abordagens, disciplinas diversas, de tal modo que uma ação não reduz a outra, mas leva a uma compreensão diferente daquela elaborada pelo método cartesiano.

Após esta etapa, iniciou-se os estudos que trataram sobre os elementos do projeto de pesquisa, através da qual os doutorandos tiveram a oportunidade de fazer a apresentação de seus projetos de pesquisa e de analisar o projeto de um colega. O quadro abaixo contempla descrições dos autores, temáticas que serão pesquisadas e breves pontuações sobre as propostas de pesquisa, conforme explicitações do Quadro 01:

Quadro 01: Temas e objetivos dos projetos de pesquisa

Tema	Objetivo
Educação antirracista: uma perspectiva descolonial para o processo de formação profissional nos cursos de psicologia.	Analisar a formação profissional pautada em práticas educativas, tendo como base a compreensão acerca das questões raciais a partir das experiências/vivências no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de psicologia no Piauí.
Educação, cordéis, leitores e ouvintes no Piauí (1970-1990).	Analisar a relação entre educação, cordel, leitores e ouvintes no Piauí (1970-1990) a partir dos conceitos de representação, apropriação e oralidade.
Educação e formação humana: dos limites, contradições e possibilidades de práticas educativas humanizadoras em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí.	Compreender os limites, contradições e possibilidades de práticas educativas humanizadoras e emancipatórias em escolas da rede pública estadual do Piauí, ancorados nos pressupostos da teoria histórico-cultural.
Necessidades formativas de professores no desenvolvimento de práticas docentes reflexivas no contexto da cultura digital.	Analisar as necessidades formativas de professores do Ensino Médio integrado a cursos técnicos, de um Campus do Instituto Federal do Piauí, no desenvolvimento de práticas docentes reflexivas no contexto da cultura digital.
A BNCC e a prática docente na educação infantil: os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.	Compreender, a partir das práticas da docência, como são operacionalizados os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na BNCC
A cultura escolar no contexto do EDURURAL em escolas rurais no Piauí (1980-1987).	Analisar as modificações oriundas do Edurural na constituição da cultura escolar das escolas rurais de 1ºgrau no Piauí.
História e memória da formação de professores para a educação de surdos na rede pública de Teresina no período de 1996 a 2014	Analisar a história e a memória da formação de professores para a educação de surdos na rede pública de Teresina-PI, no período de 1996 a 2014.
Necessidades e motivos da atividade Pedagógica do Professor de matemática do Ensino Médio: Uma leitura histórico-cultural.	Investigar as necessidades e motivos da atividade pedagógica do professor de matemática do Ensino Médio em atividade de formação, a partir de uma leitura histórico-cultural.
A qualidade da Educação ofertada pelos CEJAS da Rede Estadual de Educação em Teresina (PI): rumo à efetivação do direito à EJA?	Analisar o avanço do atendimento educacional realizado nos CEJAS da Rede Estadual de Educação em Teresina considerando a efetivação do direito à EJA no que tange a qualidade da educação ofertada.
Maestro Emmanuel Coêlho Maciel: Contribuições educativas, intelectuais e artísticas de um belo-horizontino no Piauí.	Interpretar as contribuições do maestro Emmanuel Coêlho Maciel nos 39 anos (1976-2015), que ele dedicou ao trabalho no estado do Piauí, considerando a sua atividade como educador, compositor, pesquisador e regente.
Política de bônus na Educação: Uma análise do Programa de Valorização	Analisar a avaliação que os diversos segmentos que compõem a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina fazem das políticas de bônus que utilizam o desempenho dos alunos para incrementar a remuneração

ISSN: 2176-1396

do Mérito no Ensino Fundamental no Município de Teresina (PI)	docente, em especial sobre o Programa de Valorização do Mérito, no âmbito das escolas de Ensino Fundamental.
Negros escravizados, alforriados e ingênuos em experiências educacionais e civilizatórias na Província do Piauí no século XIX.	Identificar os processos de ensino e experiências educacionais que envolveram a população de negros escravizados, alforriados e ingênuos na Província do Piauí, no século XIX.
Expectativas de Professores do 9º Ano do Ensino Fundamental, quanto à trajetória formativa de seus alunos e o desempenho destes alunos na Prova Brasil.	Analisar a relação existente entre as expectativas de Professores do 9º Ano do Ensino Fundamental quanto à trajetória formativa de seus alunos e o desempenho destes alunos na Prova Brasil.
Ambientalização Curricular nos Cursos de Engenharia Dda UFPI/CMPP	Investigar a ambientalização curricular nos cursos de engenharia da UFPI/CMPP quanto aos conhecimentos, os critérios e os valores sociais, éticos, estéticos e ambientais inseridos nos currículos se nas práticas educativas para a compreensão da complexidade das questões ambientais e a busca de soluções inovadoras.
Aprendizagem Inclusiva na Formação inicial de professores no Ensino Superior: Profissionalização e desenvolvimento profissional docente, na UP de Moçambique - Manica	Investigar os desafios da aprendizagem inclusiva na formação inicial dos professores do Ensino Superior, focalizando a profissionalização e desenvolvimento profissional no Curso de Pedagogia na UP de Moçambique- Manica.
Aprendizagem e desenvolvimento do adulto professor da Educação Profissional: teorizando e ressignificando a prática educativa.	Investigar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal do adulto professor, teorizando concepções e experiências de vida, com vistas à ressignificação da prática educativa no contexto da Educação Profissional.
Significações sobre necessidades formativas produzidas por professores do IFMA em contexto de pesquisa-formação mediando o desenvolvimento profissional.	Analisar a relação das significações sobre necessidades formativas produzidas por professores de licenciaturas do IFMA em contexto de pesquisa-formação para o devir do desenvolvimento profissional destes docentes.
A Prática Educativa na Direção da Formação Humana em Escolas do Campo	Analisar o processo de constituição da prática educativa dirigida para a formação humana em escolas no campo.
Alfabetização de Crianças no Contexto das Atividades Pedagógicas Não Presenciais: Aportes para a Aprendizagem Pós-Pandemia Do Coronavírus.	Analisar práticas de alfabetização de crianças no contexto das atividades não presenciais e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no período pós-pandemia.
O Plano de Formação da Pedagogia da Alternância no Contexto da Nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC	Analisar a dinamicidade do Plano de Formação da Pedagogia da Alternância no contexto da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na EFASA.
Política de formação continuada de professores do ensino fundamental da rede municipal com recursos do FUNDEB: reflexos nos indicadores educacionais de municípios piauienses.	Analisarem que medida a formação continuada dos professores realizada com recursos do FUNDEB, traduz, na prática, em resultados positivos na educação.
Narrativas de Experiências de Formação e Docência No Contexto Escolar Quiilombola	Analisar as narrativas dos professores da Comunidade Quilombola Salinas sobre suas experiências de formação e de docência.
Circularidades de saberes artísticos no contexto da prática docente do Professor – Artista Afrânio Pessoa	Analisar as decorrências das circularidades de saberes artísticos produzidas no contexto da prática docente do professor-artista Afrânio Pessoa.
Professor suas Práticas Educativas e Formação Humana: Vulnerabilidade em foco	Analisar as Práticas Educativas de professores que atuam em contexto de vulnerabilidade.
Sonhos e memórias de Maria Yeda Caddah: Horizontes Pianísticos e Pedagógicos	Interpretar a trajetória da professora Maria Yeda Caddah e suas contribuições para educação musical no Piauí por meio do ensino de piano.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Valorização do magistério no Brasil: Salários, formação e condições de trabalho de docentes do Ensino Fundamental.	Analisar atual cenário de valorização dos docentes do Ensino Fundamental no Brasil.
Educação do Campo e Cultura Popular: Espaços de intersecção nas práticas educativas das Escolas Família Agrícola no Piauí	Compreender as possíveis contribuições políticas e pedagógicas da cultura popular para a construção de práticas educativas críticas nas EFAs
Políticas de valorização do magistério: Uma análise a partir dos Planos de Carreira de municípios do Piauí	Analisar os planos de carreira do magistério da educação básica de municípios piauienses, destacando os aspectos da valorização docente, procurando evidenciar as semelhanças e diferenças entre eles.
Processos Constitutivos Da Docência: Saberes e Práticas No Ensino Superior no Amazonas (AM).	Compreender como os processos constitutivos da docência construídos a partir das experiências formativas e dos saberes contribuem para o desenvolvimento da prática docente do Ensino Superior no Amazonas-AM.
A escola de tempo integral: um estudo do custo aluno/ano no município de Teresina no contexto do FUNDEB.	Analisar o custo aluno/ano das escolas públicas de tempo integral do município de Teresina-PI, no contexto do Fundeb em 2019.

Produzido pelas pesquisadoras com base nas apresentações dos doutorandos (2021)

Através da análise dos projetos apresentados foi possível perceber o quanto a pesquisa afeta o ensino, desejo enfatizar que minha atividade, no mestrado e no curso de doutorado, particularmente nessa disciplina, foi sendo paulatinamente afetada, transformada, por efeito da pesquisa que assume a escola, a sala de aula, o ensino e seus diferentes elementos como objetos científicos.

O Mestrado concluído e o Doutorado em fase de realização, estão construindo um processo formativo não apenas na pesquisa, mas também na minha prática como formadora de professores, permitindo que eu, por meio do conhecimento ou aprendizados derivados do conhecimento científico de outras temáticas que foram abordaram em seus projetos, ganhassem outros contornos, produzindo uma visão mais complexa do papel da pesquisa na área da educação.

Esta perspectiva está ancorada em concepção epistemológica que entende que a produção do conhecimento científico exige ultrapassar o nível da experiência imediata em busca das relações complexas que constituem e explicam a realidade. Analisando o campo educacional, sem desvalorizar a experiência, tal posição leva a questionar a visão de que as ações dos professores devem ser pautadas em competências mais do que em conhecimentos, com a finalidade de realizar as tarefas cotidianas, geradas nas práticas escolares. Do ponto de vista das pesquisas, a concepção contribui para entender que tem havido uma tendência de “supressão do

aprofundamento teórico" (...) "com gravíssimas implicações políticas, éticas, além, naturalmente, das bases epistemológicas". (MORAES, 2009, p. 587).

Assim, com o diverso campo de conhecimento e experiências que serão estudadas ao longo desses quatro anos, com na proposta de cada projeto, serão questões cruciais para e a educação que permaneceram ao longo do tempo sem soluções mais estáveis. Na relação entre ensino e pesquisa aprendo e ensino, como dito por Moraes (2009) que "a teoria pode oferecer as bases racionais e críticas para desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a centralidade da educação, elabora a pragmática construção de epistemologias da prática condizentes com os paradigmas que referenciam pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira e particularmente a Piauiense.

Na última aula foi disponibilizado para a turma dois textos como base de discussão Ética e pesquisa: autonomia e heteronomia na prática científica de Antonio Joaquim Severino e a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº510,de 07 de abril de 2016. O primeiro texto trata sobre a normatividade legal na interface com a legitimidade ética, bem como a relação das determinações na vida social contemporânea, com a sensibilidade moral que se impõe ao cientista, tendo como objetivo subsidiar as discussões e as iniciativas que estão sendo conduzidas no momento pela comunidade científica nacional com vistas à elaboração e à formalização de critérios éticos para a prática investigativa, particularmente na esfera das Ciências Humanas, principalmente no contexto da pós-graduação.

O segundo texto, trata sobre a Resolução CNS nº 510/2016, dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução.

Ambos trabalhos geraram uma discussão muito proveitosa, e que me fizeram refletir sobre uma pergunta feita pela Professora Dra. Antônia Dalva: O que seria ética como responsabilidade social no contexto da educação? Para mim, uma educação comprometida, de qualidade que forme cidadãos de responsabilidade com princípios e valores. Sempre se ouviu falar que os professores são os exemplos para a sociedade e, consequentemente, para seus educandos. Quando os profissionais da educação trabalham para o bem comum, olhando seus alunos como seres humanos,

ele trabalha em prol da formação dos educandos que, aos poucos, se tornam parte ativa e participava da sociedade. Nessa perceptiva até mesmo o comportamento social do professor precisa se desenvolver considerando os princípios e valores da sociedade em que ele está inserido, sendo honesto, colaborador, ou seja, com um caráter integro e sem vínculos com vícios.

No final da aula foi aberto a participação coletiva para avaliação do componente curricular, onde vários alunos trouxeram uma avaliação positiva e satisfatória da atuação professora Dalva na mediação dos trabalhos.

3 NOTAS FINAIS

Fruto dessa inconclusão do ser, é necessário ao bom educador a crença de que mudar é possível, suas aulas mesmo nessa nova realidade eram sempre muito leves. Veja que para ela ensinar é participar de várias construções de novos saberes é preponderante que o educador seja curioso e esteja sempre disposto a pesquisar o mundo.... Educar exige comprometimento (FREIRE, 2003, p. 96).

Assim, concluo o memorial falando, não é necessário explicar muito mais para se compreender que a complexidade do ensinar e aprender ainda não ocupa o centro das avaliações feitas para qualificar o trabalho (que faço e fiz) na minha formação docente. Mas é para esse ponto que eu gostaria de dirigir as palavras finais, depois de descrever as atividades exigidas para este momento de avaliação.

Os resultados apontam que o componente curricular Seminário de Pesquisa contribui para o aprimoramento dos projetos de pesquisa dos doutorandos, através de estudos e debates do referencial teórico-metodológico da linha de pesquisa à qual se vincula o projeto, contribuindo para o desenvolvimento das competências relacionadas a pesquisa em educação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 55-69.

CAPRA F., **O Ponto de Mutação**: A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente. 1°edição, Editora Cultrix (1982).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura).

MORAES, Maria Célia Marcondes. “A teoria tem consequências": indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc.[online**]. 2009, vol.30, n.107, pp.585-607

MORIM. E. O **problema epistemológico da complexidade.** 2. ed. Lisboa : Europa-América, 1996.

Ponto de Mutação (“Mindwalk”, 112 min, 1990), direção Bernt Amadeus Capra, baseado no livro Mindwalk, de Fritjof Capra. Com Liv Ullmann, Sam Waterston e John Heard.

SAVIANI, D. Do senso comum à ciência da educação: o lugar estratégico da pós-graduação. In: SILVA, Alex Sander da.; SILVA, Ilton Benini da.; ORTIGARA, Vidalci. (Orgs.). **Educação, pesquisa e produção de conhecimento**: abordagens contemporâneas. Crisciúma, SC: Ed. UNESC, 2013.

16.5.192 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ENSINO REMOTO DE GEOGRAFIA

Bianca Beatriz Roqué[2349]

Paula Mariele Meneguzzo[2350]

RESUMO

A emergência da pandemia da Covid-19 impôs a implementação do ensino remoto para todos os níveis de ensino nos anos de 2020 e 2021. O novo sistema de ensino, implementado às pressas, afetou a todos os envolvidos: alunos, pais, familiares, professores atuantes, professores em formação e a coordenação das escolas. O processo de ensino-aprendizagem precisou ser reinventado à luz da condição remota. O grupo de residência pedagógica de Geografia da UFPR, iniciado neste contexto, passou a discutir as limitações e possibilidades de práticas educativas em grupos de estudos, e a partir daí, elaborar atividades que pudessem mitigar as adversidades e melhorar a qualidade do ensino. O presente trabalho é um relato da experiência de atividades implementadas para alunos de 7º ano do Colégio Estadual Pilar Maturana localizado na cidade de Curitiba - PR. As atividades desenvolvidas no Projeto de Residência Pedagógica foram: levantamento e discussão de conteúdos essenciais do 6º ano, que dão base para a aprendizagem no 7º ano, avaliação diagnóstica dos alunos do 7°ano através de um Quiz, bem como leitura e discussões de textos atrelados ao ensino de Geografia. Além disso, foram ofertadas aulas de reforço de Geografia, aos estudantes e produzidas videoaulas, com resumos de alguns conteúdos julgados basilares ao 7° ano. Ressalta-se, portanto que, o presente relato de experiência tem por objetivo principal compartilhar as atividades desenvolvidas até o momento e apresentar à comunidade acadêmica os desafios enfrentados e algumas propostas de atividades para um ensino remoto.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Ensino Remoto. Geografia. Relato de experiência. Atividades.

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica de Geografia da Universidade Federal do Paraná – UFPR teve seu início, em outubro de 2020, em um contexto atípico: o ensino remoto em decorrência da pandemia da COVID-19. Desde então, todas as reuniões são realizadas através do Google Meet, tanto do grupo de residentes com as professoras preceptoras e o coordenador do projeto, quanto as aulas com as turmas de ensino fundamental e médio das escolas parceiras.

2349 Graduanda em Geografia, Universidade Federal do Paraná, biancabeatrizroque@gmail.com
2350 Professora de Geografia da Educação Básica, Colégio Estadual Pilar Maturana, paula.meneguzzo@escola.pr.gov.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O trabalho remoto no processo de ensino-aprendizagem foi e está sendo um desafio para todos os participantes do programa de residência: como pensar em práticas pedagógicas capazes de estimular os estudantes do ensino fundamental e médio a dedicarem-se às aulas? Afinal, o modelo de Educação à Distância já era implementado em outros contextos antes da pandemia, porém, ele nunca foi pensado para crianças, como aponta Trindade (1992, p. 23):

> Educação a distância é uma metodologia desenhada para aprendentes adultos, baseada no postulado de que, estando dadas sua motivação para adquirir conhecimentos e qualificações e a disponibilidade de materiais apropriados para aprender, eles estão aptos a terem êxito em um modo de auto-aprendizagem.

O Programa de Residência Pedagógica de Geografia da UFPR conta com 25 residentes, discentes do curso de licenciatura. Três Colégios são parceiros do projeto, todos eles localizados na cidade de Curitiba - PR, sendo eles: os Colégios Estaduais Pilar Maturana, Júlio Mesquita e Olivio Belich. As três instituições abrangem os níveis fundamental e médio, porém, neste relato iremos priorizar as atividades desenvolvidas no Colégio Estadual Pilar Maturana, cuja professora preceptora do programa de Residência Pedagógica de Geografia da UFPR ministra aulas para cinco turmas de 7ºs anos.

As atividades institucionais do Programa de Residência Pedagógica foram estabelecidas da seguinte maneira: nas duas primeiras semanas do mês, há reuniões do grupo de residentes que atua em determinada escola, junto a sua professora preceptora, para realizar o planejamento das atividades junto à escola. Na terceira semana do mês, se reúnem todos os residentes, as três professoras preceptoras e o coordenador institucional, para a realização de um grupo de estudos, no qual é lido um texto previamente, e discutido no grupo. Por fim, na última semana do mês também é realizada uma reunião do grande grupo, para partilhar as atividades que estão sendo desenvolvidas nas escolas. Além destas atividades, os discentes do curso de Licenciatura em Geografia, doravante denominados de residentes, acompanham as aulas online ministradas pela professora preceptora, bem como ministram aulas para as turmas de 7° ano.

O presente relato de experiência apresenta as atividades desenvolvidas durante o 2°semestre de 2020 e 1°semestre de 2021 do Projeto Residência Pedagógica no Colégio Estadual Pilar Maturana, trazendo reflexões sobre as formas

encontradas pela equipe para adaptar-se ao contexto atual. Apresentamos as discussões teóricas do grupo, entrelaçando com as aplicações práticas do processo de ensino-aprendizagem de Geografia. O relato de experiência, além de deixar registrado o momento atípico que vivemos atualmente em virtude da pandemia da Covid-19, ajuda a refletir sobre as limitações e possibilidades do ensino remoto para estudantes do ensino básico de modo a nos adaptarmos, para a melhoria contínua da prática docente.

2 DESENVOLVIMENTO

A socialização é fundamental não só para a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também para a formação integral do aluno, enquanto ser humano. Porém, diante da pandemia que já levou milhares de vidas pelo país e pelo mundo, não resta outra alternativa, a não ser um ensino remoto, já que a vida é o bem maior que devemos prezar. Sendo assim, iremos relatar como está ocorrendo o ensino no momento atual, e como o grupo de residência pedagógica da UFPR, juntamente com a professora preceptora, buscaram formas de mitigar as adversidades que surgem cotidianamente no ensino remoto.

Em 2020, após ser deflagrado o período de isolamento social em decorrência da pandemia, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED/PR), instituiu o projeto denominado Aula Paraná. Ele consiste em gravar vídeo aulas de todos os níveis de ensino e de todas as disciplinas e disponibilizá-las através de um canal no youtube e também transmiti-las por um canal da TV aberta para aqueles estudantes que não dispõem de acesso à internet.

Dessa maneira, os estudantes assistem às aulas de suas casas e realizam as avaliações por meio de uma série de atividades impressas, entregues pelas Escolas em que o estudante está matriculado. Após levar para casa e resolvê-las, os estudantes ou seus familiares entregam essas atividades, as quais foram denominadas de KIT, nas suas Escolas. Cada Professor, de cada disciplina fará a correção e lançamento da nota obtida na atividade. Também existe a possibilidade do estudante fazer as atividades online, caso tenha acesso à internet.

Assim, em 2020 as aulas foram padronizadas em todo o Estado do Paraná e todos os alunos seguiram o mesmo conteúdo, sem levar em consideração as

especificidades de cada escola. Grande parte dos alunos aderiu ao novo sistema, porém, Pereira (2020) afirma que a SEED está ciente de que “os números são realmente altos, mas acesso não é garantia de aprendizagem. As aulas são as mesmas para toda a rede, não respeitam as particularidades e o ritmo próprio de cada turma, que só o professor consegue diagnosticar e determinar.”

Esta proposta não é a única alternativa para que os alunos realizem seus estudos. Cada escola possui autonomia para ministrar suas aulas, utilizando-se do Google Meet, que ganhou força no ano de 2021. Nesse caso, as aulas são síncronas, com professores da própria escola. O material utilizado na Aula Paraná também é disponibilizado às escolas. Assim, os docentes também tem a opção de escolher utilizá-los, ou elaborar seu próprio material, para deixá-lo adequado às especificidades dos alunos de cada escola, ou ainda de cada turma.

O grupo de oito residentes que atua no Colégio Estadual Pilar Maturana se reuniu junto à professora preceptora, e decidiu realizar uma análise deste material disponibilizado pela SEED. Os critérios considerados para a análise foram: pontos positivos, pontos negativos, número de aulas por conteúdo, qualidade dos vídeos e adequação dos slides ao tempo de aula. Como ponto positivo, considerou-se que, ainda que o material não atinja a qualidade desejada, é de grande auxílio para que os professores aproveitem aquilo que julgarem adequado às suas aulas. Seria muito mais difícil que cada professor partisse do zero na elaboração das aulas, slides e atividades. Outro ponto positivo, é que os professores têm a liberdade de utilizar materiais de sua preferência, apesar de estarem com pouca autonomia para a escolha dos conteúdos. Assim, os professores podem usar parte das aulas disponibilizadas pela SEED, e em outras aulas elaborar seu próprio material.

Uma das poucas vantagens do sistema de ensino remoto, é a apresentação de aulas utilizando slides. Antes do período da pandemia, os professores do Colégio Estadual Pilar Maturana tinham um acesso restrito ao projetor para ministrar suas aulas. A instituição contava apenas com um projetor multimídia (datashow) e seu uso deveria ser agendado para sua utilização, além de uma sala multiuso, onde também há um computador e projetor já instalado na sala, a qual é bastante disputada. Assim, dividido com todos os professores da escola, seu uso era limitado a poucos dias, durante o ano letivo. Tokarnia (2014) mostra que a falta de equipamentos como TVs,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

DVDs e projetores, ocorre em grande parte das escolas públicas do país, fato preocupante em uma sociedade habituada ao uso de tecnologias audiovisuais.

O projetor é um recurso que permite mostrar imagens, textos, aúdios, animações e assim, enriquecer as aulas, pois possibilita aos estudantes um acesso mais amplo a mapas e figuras que não estão presentes nos livros didáticos. Oliveira e Rubin Filho (2013, p. 16) criaram um projeto para auxiliar professores na utilização de data show nas escolas, e reconhecem que:

> [...] a dificuldade de deslocamento e instalação na sala de aula, que requer tempo, uma vez que na maioria das escolas não existe ambiente adequado, ou seja, sala apropriada para projeção. Além disso, aponta-se a questão de agendamento de horário de uso, o que leva a uma disputa do recurso com os colegas professores, uma vez que, “na escola”, as unidades são insuficientes para atender a demanda.

O uso do data show oferece grandes vantagens no processo de ensino-aprendizagem, pois, ao explicar algum conceito e ilustrá-lo através de imagens, vídeos, som, mapas e outros recursos interativos disponíveis na internet, como o Google Earth, possibilitam enriquecer a interação com o aluno, como apontam Serafim e Sousa (2011, p. 21):

> As teorias e práticas associadas à informática na educação vêm repercutindo em nível mundial, justamente porque as ferramentas e mídias digitais oferecem à didática, objetos, espaços e instrumentos capazes de renovar as situações de interação, expressão, criação, comunicação, informação, e colaboração, tornando-a muito diferente daquela tradicionalmente fundamentada na escrita e nos meios impressos.

Como pontos negativos sobre os materiais disponibilizados pela SEED, o grupo analisou as atividades de revisão do conteúdo, e chegou ao consenso que não são suficientes para avaliar a aprendizagem dos alunos. Muitas questões não são condizentes com a série dos alunos, já que foram retiradas de provas de vestibular, e exige um raciocínio mais complexo, abrangendo conteúdos que ainda não foram ensinados. Quanto aos vídeos, o conteúdo é relevante, porém, a didática de ensino poderia ser mais adequada. As explicações são superficiais e faltam informações importantes para que o aluno compreenda por completo o conteúdo em questão. As vídeo aulas fornecidas pela SEED partem do pressuposto que os alunos já dominam determinados conceitos, que são citados sem que sejam explicados.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os alunos de 7ºs anos de 2021 cursaram o 6º ano em 2020, já no contexto da pandemia, quase integralmente de forma remota. Foram apenas três semanas de forma presencial, entre os meses de fevereiro e março de 2020. Dessa forma, levantou-se a hipótese de que a maior parte dos alunos tenha dificuldades nos conteúdos de 6º ano, que serve de base para acompanhar os conteúdos do 7º. Por isso, os conteúdos de 7º ano não podem ser explicados, tendo por pressuposto que os alunos já aprenderam os conteúdos da série antecedente, precisando ser revisados.

Tendo em mente todas as questões apresentadas, o grupo decidiu oferecer aulas de reforço àqueles alunos que demonstrassem interesse. Além disso, a professora preceptora organizou um material de revisão resumido com os conteúdos essenciais do 6º ano, para enviar a todas as turmas. No material constam links de vídeos do youtube, devidamente selecionados. Essa é uma ferramenta muito útil aos professores no contexto atual, já que:

> é notório o crescimento exponencial de vídeos com fins educacionais disponibilizados em repositórios, inclusive com a criação da plataforma específica para o ensino - o Youtube Edu, também é notória a falta de programas de pesquisa que se debrucem sobre o papel das mídias e sua contribuição para a aprendizagem. (SILVA, et. al., 2017, p. 39)

Diante da hipótese de que a maior parte dos estudantes dos 7° anos tenham dificuldades nos conteúdos de 6º ano, o grupo da residência pedagógica decidiu elencar conteúdos essenciais do 6º ano extraídos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019) e no livro didático adotado pelo Colégio. Essa atividade foi elaborada individualmente por cada residente, depois discutida em grupo, com o objetivo de abarcar múltiplos olhares sob uma mesma temática. Feito isso, o grupo decidiu elaborar um Quiz para realizar uma avaliação diagnóstica dos alunos de 7º ano, para verificar seus conhecimentos acerca dos conteúdos de 6º ano.

O Quiz é uma ferramenta lúdica que tira o peso simbólico de uma avaliação, de maneira que os alunos são incentivados a participar, e ao seu término, conferir sua pontuação. A avaliação em forma de jogo torna a atividade mais lúdica aos estudantes, e incentiva a sua participação. Diante do cenário em que vivemos, de educação à distância, uma das vantagens é que os alunos podem fazer exercícios de forma online, e não precisam ser corrigidos um por um, manualmente pelo professor.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Além disso, o Quiz elaborado utilizando a ferramenta do Google Forms, permite que se receba as correções das questões já tabuladas, em forma de gráfico, como apontam Bastos e Oliveira (2020, p. 5)

> Com os resultados gerados após o jogo é possível verificar quais as questões que tiveram maior acertos e erros, este recurso é extremamente relevante no processo de aprendizagem, possibilitando ao professor usar os resultados como diagnóstico para avaliar o nível de assimilação dos conteúdos ministrado da aula anterior. A verificação, através deste recurso, das dificuldade de aprendizagem dos alunos é importante para delinear uma nova estratégia de ensino e direcionar a discussão, pós quiz, para os conteúdos que não tiveram bom entendimento e com isso melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

A partir dos conteúdos do 6º ano selecionados pelo grupo de residentes, também foi elaborada uma tabela, a fim de registrar o nível de conhecimento dos alunos sobre cada conteúdo, preenchidas com diferentes cores que representam os níveis de conhecimento: suficiente, regular ou insuficiente. A visualização da tabela permite uma súbita avaliação da turma e serve como uma ferramenta para saber os conteúdos que precisa reforçar com a turma em geral, ou os conteúdos que precisam ser retomados individualmente. Esta diagnose foi relevante para iniciar os trabalhos nas aulas de reforço de Geografia, atividade também desenvolvida por quatro residentes, junto a estudantes do 7° ano que manifestaram interesse em ministrá-las, também de forma remota, via Google Meet.

Outro recurso utilizado pelos participantes do programa de residência pedagógica foi a gravação de vídeos. No mês de janeiro, o grupo participou de uma oficina para aprender a gravar vídeo aulas, utilizando o software OBS studio. Este recurso permite gravar a câmera e os slides de apresentação ao mesmo tempo. As gravações com maior qualidade audiovisual são mais atrativas aos ouvintes, e proporcionam um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, pois criam a sensação de aproximação entre professor-aluno, ainda que separados fisicamente.

> O jovem lê o que pode visualizar, precisa ver para compreender. Toda a sua fala é mais sensorial-visual do que racional e abstrata. Lê, vendo. A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, enquanto que a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica. (MORAN, 1995, p. 2)

Os vídeos permitem que os alunos o acessem novamente ao término da aula, com a possibilidade de pausar e voltar, para pesquisar mais sobre os assuntos abordados, e direcionar seu processo de ensino-aprendizagem ao seu ritmo.

Antes da elaboração dos vídeos, cada um dos residentes elaborou um plano de aula. Após enviar ao coordenador, cada plano foi enviado para correção por outros dois residentes, e devolvidos com críticas e sugestões. Assim, os planos de aula foram aprimorados com diversos olhares de contribuições mútuas, a fim de colaborar não só com a qualidade do material, mas também com a formação de professores, que com a ajuda dos colegas passam a refletir sobre suas práticas.

Todos os planos de aula foram colocados em um blog[2351], e os vídeos disponibilizados em um canal do youtube[2352], a fim de permitir o acesso ao material para estudantes e professores que estejam preparando suas aulas. A publicidade do material desenvolvido pelo programa de residência pedagógica é uma contribuição social de um projeto financiado com recursos públicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a emergência do ensino remoto, imposto pela pandemia da Covid-19, todos os professores precisaram criar novas práticas, rever aquelas até então utilizadas e estar pronto a enfrentar novos desafios diários nesse ensino à distância. Aprender a utilizar recursos tecnológicos, improvisar um aparato de recursos em suas próprias casas, como lousa e giz, para transformar um cantinho de um cômodo em uma sala de aula. Esta vem sendo a realidade dos professores no mundo todo nos últimos dois anos.

A escola deixou de ter um espaço físico, e passou a funcionar em um espaço virtual. O espaço do habitar, do estudar e do trabalhar se fundem, e por vezes geram conflitos de usos, já que a finalidade do uso foge do habitual. A vida privada do lar passou a ser pública, à medida em que as casas são invadidas e expostas pela câmera de um computador. Todos precisaram se adaptar às novas formas de ensino: alunos, pais, familiares, professores atuantes, professores em formação, formadores de professores, a coordenação escolar e a sociedade como um todo.

2351 https://rpgeoufpr.blogspot.com/?m=0
2352 https://www.youtube.com/channel/UCeR7ZSA6G4rOaKJ6WsEMU6A

E como todos foram surpreendidos com a pandemia, ninguém teve tempo de se adaptar, planejar ou preparar um ensino remoto voltado à educação básica. O processo foi sendo pensado, à medida que era colocado em prática, o que acarretou angustias, medos, fracassos e acertos, sobretudo no ano de 2020, pois no ano seguinte a sociedade já possuía certa experiência, e conseguiu se adaptar mais rapidamente e de modo mais eficaz, dentro das limitações impostas pela pandemia.

Problemas imprevistos iam surgindo e sendo resolvidos. A equipe de profissionais passou a ter seu trabalho redobrado diante da situação, mas por acreditarem na educação, buscaram dar o seu melhor, a fim de minimizar os prejuízos da aprendizagem de seus alunos causados pela pandemia. O programa de residência pedagógica que conta com uma equipe de graduandos em Geografia, professoras preceptoras (professoras da educação básica) e um professor de Instituição de Ensino Superior proporcionou a elaboração de alternativas de ensino, sua implementação, acompanhamento e desenvolvimento, sempre buscando melhorias no trabalho remoto, em um processo de acompanhamento contínuo. Destaca-se que, a parceria entre o Colégio Estadual Pilar Maturana e o Projeto Residência Pedagógica - Geografia da UFPR proporcionou aos estudantes dos 7° anos oportunidade para mitigar/sanar dificuldades de aprendizagem acarretadas, principalmente pelo ensino remoto no ano de 2020. Porém, é uma lástima que outras disciplinas e outras escolas da rede pública não contem com esses parceiros para a realização de ações práticas, nem para discussões/reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem no momento atual.

REFERÊNCIAS

BASTOS, L. C. S. OLIVEIRA, L. da S. Quiz como ferramenta motivacional e avaliativa no ensino-aprendizagem de química. In: Anais da 23ª Semana de Mobilização Científica, 23, **Anais…** Salvador, 2020.

MORAN, J. O Vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, v. 2, 1995.

OLIVEIRA, A. M. de. RUBIN FILHO, C. J. Uso pedagógico do data show no ensino de ciências. **Cadernos PDE versão Online**. OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE. v. 1, Paraná, 2013.

PEREIRA, R. Rede pública vai para 4º mês de ensino a distância. Como funciona o Aula Paraná? **Jornal Gazeta do povo**. Curitiba, 14 jul. 2020.

SERAFIM, M. L.; SOUSA, R. P. **Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar**. Campinas Grande: EDUEPB, 2011.

SILVA, M. J., PEREIRA, M. V., ARROIO, A. O papel do Youtube no ensino de ciências para estudantes no ensino médio. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v.7, n. 2. p. 35 – 55, 2017.

TOKARNIA, M. 43 mil escolas brasileiras não têm equipamentos para filmes. **Revista Exame.** 14 jul. 2014.

TRINDADE, A. R. **Distance Education for Europe**. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

16.5.193 REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Geiza Daiane Pereira dos Santos[2353]

Ricardo Antunes de Sá[2354]

RESUMO

O presente estudo é um recorte da pesquisa de mestrado em andamento no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE UFPR). Trata-se de uma revisão sistemática realizada em bases eletrônicas de pesquisa. Utilizou-se como fundamentação teórica os estudos de Costa e Zoltowski (2014). Com o objetivo de uma maior proximidade com o tema de pesquisa e a busca em compreender quais as particularidades e necessidades dos professores da educação profissional no contexto de sua prática pedagógica, realizou-se um estudo de revisão sistemática. A revisão sistemática, permite ao pesquisador uma imersão em estudos já realizados sobre o seu tema de pesquisa. Entre as principais reflexões, o estudo revelou a carência de pesquisas científicas no campo da educação profissional (EP), poucas pesquisas realizadas sobre a prática pedagógica dos docentes na educação profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e evidenciou a fragilidade da formação pedagógica ofertada aos docentes da educação profissional e sua função essencial para o desenvolvimento da prática pedagógica docente. Acreditamos que é importante e necessário pesquisas com um olhar complexo, que proporcionem um diálogo sobre o fenômeno da educação profissional, e considerem as particularidades da prática pedagógica do docente na realização das formações pedagógicas.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Educação Profissional. Formação pedagógica. Revisão sistemática.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em andamento, parte da questão norteadora que busca compreender quais as características e os desafios didáticos pedagógicos enfrentados pelos docentes da Educação Profissional (EP), no contexto de sua prática pedagógica. Para isso, tem como objetivos caracterizar a prática pedagógica dos docentes da EP e os desafios didáticos pedagógicos em cursos profissionalizantes, e

[2353] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: psantosgeiza@gmail.com

[2354] Professor Associado III. Mestre, Doutor e Pós Doutor em Educação. Professor do Curso de Pedagogia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa - Pedagogia, Complexidade e Educação. E-mail: antunesdesa@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

compreender os processos de formação pedagógica. A intenção da pesquisa, é tecer reflexões a luz dos pressupostos teóricos da Complexidade, utilizando como aporte teórico os estudos de Edgar Morin. A pesquisa, a ser desenvolvida em uma das unidades do SENAI-PR, junto aos docentes do ensino técnico-profissional é de caráter qualitativo e consiste numa investigação do tipo: estudo de caso. Enquanto instrumentos de coleta de informações/dados serão utilizados questionários online e entrevistas semiestruturadas, além de consulta a documentos pedagógicos da instituição. Este recorte da pesquisa se propõe indicar o processo de revisão sistemática realizado com objetivo de uma maior proximidade com o tema e objeto de pesquisa.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA DO TEMA DE PESQUISA

Para Costa e Zoltowski (2014, p.56) “A revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada”. A fim de desenvolver um processo de revisão sistemática genuína, optamos por seguir oito etapas elencadas por Costa e Zoltowski (2014): Delimitação da questão a ser pesquisada; Escolha das fontes de dados; Eleição das palavras-chave para a busca; Busca e armazenamento dos resultados; Seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão; Extração dos dados dos artigos selecionados; Avaliação dos artigos; e Síntese e interpretação dos dados.

O início do processo de revisão sistemática se deu com a delimitação da questão a ser pesquisada e a definição das palavras-chave. Segundo Costa e Zoltowski (2014), a definição da questão que será pesquisada, é uma etapa essencial para a realização de uma revisão sistemática. Após a definição da questão problema que é: Quais as particularidades e necessidades dos professores da educação profissional no contexto de sua prática pedagógica? foi definido a bases de dados para a pesquisa. A Escolha das fontes de dados se deu por bases eletrônicas, conforme Costa e Zoltowski (2014 p.58) “As bases eletrônicas costumam ser a primeira opção, já que congregam um amplo volume de material sobre tópicos específicos e podem ser facilmente consultadas”. As bases de dados definidas para a pesquisa foram:

- Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD)
- Periódico CAPES
- Scientific Eletronic Library Online (SCIELO)
- Biblioteca digital de teses e dissertações (UFPR)
- Biblioteca digital de periódicos (UFPR)

Segundo Costa e Zoltowski (2014, p. 58) “A partir da escolha das fontes de dados, parte-se para a busca dos artigos relacionados à questão de pesquisa.” Desta maneira, decompondo a questão problema, elegeu-se as seguintes palavras-chave: Prática pedagógica e Educação profissional. Para Costa e Zoltowski (2014, p.61) “As palavras-chave sintetizam os conceitos ou variáveis principais investigadas em determinado estudo”. A prática pedagógica é um campo de múltiplas dimensões, que envolve o professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor e aluno, concepção de educação e de escola, entre outros elementos que são interligados. Para compreendê-la, portanto, é necessário perceber as influências externas e internas que interferem na prática pedagógica, tais como formação socioeconômica brasileira, a cultura e as práticas sociais. (SOUZA, 2005). E, sobre a educação profissional, Morais, Santos e Brandão (2017, p.98) salientam que: “A educação profissional é uma modalidade de ensino que tem no bojo da sua história, a formação para o trabalho”. Logo após a definição das palavras-chave, foi realizado a busca nas bases de dados. Para isso, foram elencados critérios de busca e armazenamento dos resultados.

- Descritores: Prática pedagógica AND Educação profissional
- Intervalo de tempo: 2015 a 2020
- Tipo de documentos: Artigos revisado por pares; teses e dissertações.
- Idioma de publicação: português brasileiro.

Iniciamos as buscas pela plataforma da BDTD. Em busca avançada, foram descritas as palavras chaves: Prática pedagógica AND Educação profissional e aplicado os filtros de acordo com os critérios de busca. Os resultados da pesquisa foram 86 arquivos entre teses e dissertações. A segunda busca foi realizada na plataforma de periódicos da CAPES, que resultou em um total de 64 artigos. Em seguida, na plataforma SCIELO, foram encontradas um total de 42 artigos. Na

Biblioteca de Teses e Dissertações e Biblioteca Digital de Periódicos da UFPR, não obtivemos resultados. O armazenamento das informações de cada arquivo, foi realizado em uma planilha no Microsoft Excel em formato (.xlsx). Nesta planilha foi criado uma tabela contendo os critérios de inclusão e exclusão.

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão

Critérios de Inclusão	Critérios de exclusão
Métodos qualitativos	Pesquisas fora da modalidade da EP
Campo da educação profissional	Pesquisas sobre programas governamentais. Ex.: PRONATEC; PROEJA.
Pesquisas sobre a prática pedagógica na EP	Pesquisas que não têm relação com a prática pedagógica do docente da EP
Pesquisas realizadas no contexto brasileiro	Pesquisas fora do contexto brasileiro.
Pesquisas sobre a prática docente no SENAI	Pesquisas sobre o ensino médio integrado

Fonte: A autora (2021)

Com base nesses critérios, cada estudo foi analisado. Os arquivos que tiveram um ou mais critérios de exclusão aplicados, foram descartados. Conforme Costa e Zoltowski (2014, p. 64) “Os artigos potencialmente relevantes selecionados na busca devem ser classificados a partir de critérios de inclusão e exclusão”. Após essa etapa, tivemos o seguinte resultado: oito artigos da CAPES e seis dissertações da BDTD, totalizando 14 estudos para extração das informações, avaliação e síntese.

Figura 1 – Resultado da busca nas bases de dados

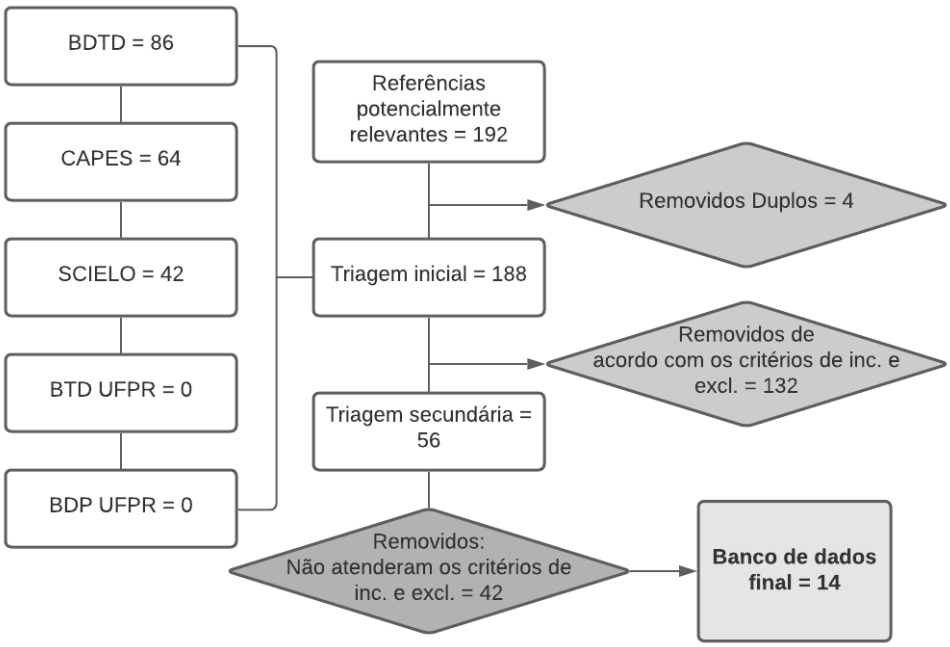

Fonte: A autora (2021)

2.1 Avaliação e síntese dos estudos selecionados

O processo de avaliação dos estudos selecionados buscou verificar se são pertinentes e agregam valor a pesquisa, se apresentam alguma limitação que poderia comprometer a pesquisa e se harmonizam com o campo e sujeitos da pesquisa. Foi possível verificar que todos fazem parte do contexto da educação profissional, podem acrescentar informações importantes para a pesquisa e legitimam o problema de pesquisa.

Quadro 2 – Informações sobre os estudos selecionados

Base	Autores	Método	Nome do estudo
CAPES Artigo	Guedes e Sanchez (2017)	Estudo de caso questionário	A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do instituto federal do amapá - campus Macapá: um estudo de caso.
CAPES Artigo	Ferreira, Carpim e Behrens (2016)	Pesquisa participante	Do paradigma tradicional ao paradigma da complexidade: um novo caminhar na educação profissional
CAPES Artigo	Rodrigues e Freitas (2017)	Memorial e entrevistas	Formar-se para ensinar: experiência de um instituto federal. Revista brasileira da educação profissional e tecnológica
CAPES Artigo	Oliveira e Silva (2018)	Entrevista	Perfil e percepções sobre a prática pedagógica do professor bacharel na educação profissional.
CAPES Artigo	Sousa et al. (2019)	Análise documental e questionário	Formação pedagógica do tecnólogo para atuação como docente no instituto federal do amapá – campus Macapá.
CAPES Artigo	Souza, Boas, Boas e Aguiar (2016)	Revisão da literatura	Saberes pedagógicos e história da ciência no processo formativo de professores da educação profissional.
CAPES Artigo	Souza e Souza (2018)	Questionário	Formação profissional e perfil docente da educação profissional e tecnológica: um estudo no IFTM - campus Paracatu
CAPES Artigo	Silveira, Santiago e Rodrigues (2020)	Pesquisa bibliográfica e documental	Formação continuada de professores para educação profissional e tecnológica.
BDTD Dissertação	Aguiar (2016)	Estudo de caso	Docência na educação profissional e tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem
BDTD Dissertação	Domingues (2019)	Questionário entrevistas	Conhecimentos docentes de bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na educação profissional e tecnológica no SENAI - PR
BDTD Dissertação	Andrade (2017)	Questionário entrevistas e observações	Instrutores de educação profissional do SENAI/MG-BH: relato da prática pedagógica desenvolvida com as diretrizes curriculares nacionais
BDTD Dissertação	Santos (2016)	Estudo de caso	De bacharel a professor: a construção dos saberes pedagógicos na educação profissional
BDTD Dissertação	Fogaça (2017)	Entrevista	Professores bacharéis sem formação pedagógica formal e “bem-sucedidos” na docência da educação profissional

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BDTD Dissertação	Hupalo (2016)	Análise de conteúdo	Perspectivas de formação pedagógica na educação profissional: uma análise a partir de dissertações e teses defendidas entre 2005-2015

Fonte: A autora, com base nos estudos selecionados nas bases de dados (2021)

Guedes e Sanchez (2017), analisaram as influências da formação pedagógica no trabalho dos professores de educação profissional e técnica. Os autores declaram que a formação pedagógica e continuada é um caminho para auxiliar principalmente os professores que não possuem a formação pedagógica na atuação da EP. Ferreira, Carpim e Behrens (2016), buscaram evidenciar a influência paradigmática na prática pedagógica em processo de formação de professores. Os resultados da pesquisa apontaram que a formação continuada dos docentes deve acontecer de forma sistêmica, promovendo o desenvolvimento de competências pedagógicas inovadoras, e considerando a tecnologia como parte integrante e indispensável ao processo educacional. Destacam também, que existe um desafio na formação de um novo educador que atue de forma crítica, contemplando o proposto no paradigma da complexidade nas escolas de EP.

Rodrigues e Freitas (2017), analisaram a contribuição do Curso de Especialização em docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica para a prática pedagógica dos docentes não licenciados do IFMS. Os resultados do estudo mostraram que os saberes docentes dos professores não licenciados são baseados nas experiências acadêmicas e pessoais vivenciadas e que vão se solidificando e direcionando a prática docente. Oliveira e Silva (2018), discutem as concepções de alguns professores bacharéis sobre suas práticas pedagógicas e analisa se nessas práticas contemplam os elementos e os conceitos da abordagem sociocultural de Vygotsky. Entre os resultados da pesquisa, destacam a predominância de uma prática pedagógica repetitiva e a presença dos elementos da abordagem sociocultural de Vygotsky nas aulas, entre esses elementos está a interação social com atividades colaborativas.

Sousa et al. (2019), avaliaram a importância da formação pedagógica do tecnólogo para atuação como docente no IFAP. Enfatizam que os cursos de formação continuada contribuem consideravelmente para a formação do tecnólogo, e sua prática pedagógica. Para os autores, os docentes precisam de capacitação para atender de forma satisfatória as diferentes modalidades de ensino. Souza et al. (2016), discute os saberes pedagógicos utilizados pelos professores da educação profissional

e tecnológica (EPT), no processo de sua atuação com os discentes, tomando como mediador dos saberes uma visão científica sustentada pelos pressupostos da História da Ciência. Os autores salientam que o trabalho docente é mediado por vários saberes, como os saberes dos currículos, os saberes teóricos e os saberes pedagógicos.

Souza e Souza (2018), investigaram a formação profissional e o perfil do docente que atua no IFMT. Entre os principais resultados, os autores constataram que em geral o docente que ingressa na instituição pesquisada possui experiências anteriores com a docência. Foi diagnosticado também a carência dos docentes quanto à formação pedagógica. Silveira, Santiago e Rodrigues (2020) buscaram apresentar uma síntese sobre a formação continuada para docentes da EPT no Brasil. Os autores apresentam um breve histórico sobre a formação docente para a EPT e discorreram sobre a necessidade da formação continuada para os docentes da EP. Os autores entendem que a formação docente deve ter como base a realidade dos professores e suas experiências.

Aguiar (2016), buscou analisar a formação docente na EPT e sua influência no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do curso técnico subsequente no contexto do IFPA. A pesquisa de campo foi realizada com professores licenciados e bacharéis e com alunos dos cinco cursos técnicos subsequentes. Entre os principais resultados, a autora afirma que há uma predominância dos professores com formação inicial a nível de bacharelado, e a maioria encontra limitações pedagógicas para atuarem no ensino. Domingues (2019), analisou a constituição dos conhecimentos docentes de bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na EPT, estudou, oito professores entre bacharéis, tecnólogos e licenciados, de seis instituições de EPT de quatro cidades do Estado do Paraná. Entre os principais resultados, a autora destaca que a docência na EPT não é objetivada pelo indivíduo ao ingressar em sua formação inicial, podendo ser definida ao longo da vida. A autora destaca que os projetos de formação de professores específicos para a atuação na EPT não são atrativos e a formação continuada dos professores acontece de modo improvisado.

Andrade (2017), buscou analisar a prática pedagógica desenvolvida pelos instrutores de Educação Profissional do SENAI. Para a autora, a pesquisa mostrou que existem várias lacunas, como a ausência de cursos de formação continuada na área pedagógica para os professores, a existência de demandas para

acompanhamento pedagógico dos professores e uma formação profissional integrada para os alunos. Salienta que há uma dissonância significativa entre discurso e prática. Já Santos (2016), investigou como se dá a construção dos saberes pedagógicos pelos professores do ensino profissionalizante do IFSP. Como resultados, a pesquisa mostrou que os saberes pedagógicos caracterizam o saber específico do exercício profissional da docência e são construídos pelos docentes investigados a partir de sua prática, baseados no ensaio/erro.

Fogaça (2017), buscou analisar os motivos pelos quais professores bacharéis que não possuem formação pedagógica formal são considerados bem-sucedidos na atuação na EP. A pesquisa mostrou que a prática pedagógica dos professores é influenciada pelas experiências vividas anteriormente. Hupalo (2016), buscou evidenciar e compreender as perspectivas de formação pedagógica de professores subjacentes a um conjunto de pesquisas (dissertações e teses) com foco na EP, defendidas entre 2005-2015, em programas de pós-graduação brasileiros. O autor conclui que existe evidências da falta de literatura específica sobre o tema, o que evidencia uma ausência de interesse do meio acadêmico na pesquisa desta natureza e fortalece a manutenção da precariedade da formação docente com bases pedagógicas dos professores da educação profissional.

3. CONSIDERAÇÕES

O processo de revisão sistemática revelou que o campo da educação profissional ainda é carente de pesquisas científicas. Desde o início do processo de busca, foram identificados 192 estudos em um período de cinco anos, onde a maioria das pesquisas pertenciam a área da saúde e não da educação. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, percebemos que poucos estudos se voltaram para pesquisar a prática pedagógica do docente na EP. Vemos o quanto ainda é preciso adentrar no campo da educação profissional e compreender o fenômeno da prática docente. Vale ressaltar que apenas duas pesquisas tinham como universo o SENAI. Dos 14 estudos, três utilizaram como método de pesquisa o estudo de caso, 11 realizaram pesquisa de campo e três foram pesquisas de cunho bibliográfico, destes estudos, somente um estava baseado no paradigma da complexidade. Entre os estudos, nove tinham como objetivo estudar aspectos da formação docente e a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

maioria enfatizou a necessidade de formação pedagógica para os docentes da EP. Acreditamos, que estudar a prática pedagógica dos docentes na educação profissional é uma possibilidade para uma maior compreensão do fenômeno, estudando demais campos, instituições e sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. F. Docência na Educação Profissional e Tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem. 2016. 147f. **Dissertação (Mestrado Profissional em Política Pública e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica)** - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ANDRADE, A. M. dos S. Instrutores de educação profissional do SENAI/MG-BH: relação da prática pedagógica desenvolvida com as diretrizes curriculares nacionais. 2017. 130 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017

COSTA, A. B. ZOLTOWSKI, A. P. C. **Como escrever um artigo de revisão sistemática.** 2014 p. 55-70. Em KOLLER, S. H. COUTO, M.C. P. de P. HOHENDORFF, J. V. **Manual de produção científica** [recurso eletrônico] – Porto Alegre: Penso, 2014.

DOMINGUES, T. G. Conhecimentos docentes de bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na docência na educação profissional e tecnológica no SENAI - PR. 2019.207f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019

FERREIRA, J. DE L. CARPIM, L. BEHRENS, M. A. **Do paradigma tradicional ao paradigma da complexidade: um novo caminhar na educação profissional**. Boletim Técnico do Senac, 36, n. 1, 2016.

FOGAÇA, M. R. J. Professores bacharéis sem formação pedagógica formal e "bem-sucedidos" na docência da educação profissional. 2017. 105f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

GUEDES, I.; SANCHEZ, L. **A formação docente para educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá-campus Macapá: um estudo de caso.** HOLOS, 7, n. 7, p. 238-252, 2017.

HUPALO, L. Perspectivas de formação pedagógica na educação profissional: uma análise a partir de dissertações e teses defendidas entre 2005-2015. 2016. 142 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

MORAIS, J. K. C. SANTOS, M. G. M. BRANDÃO, P. A. F. **O caminho dos professores na educação profissional: percepções sobre o sentido do trabalho**

e do trabalho docente. Revista brasileira da educação profissional tecnológica. Rbept, vol. 1, n. 12 (2017) - issn 1983-0408

OLIVEIRA, J.; SILVA, Y. **Perfil e percepções sobre a prática pedagógica do professor bacharel na educação profissional.** HOLOS, 34, n. 3, p. 348-366, 2018.

RODRIGUES, M. R.S. L.; FREITAS, M. C. S. **Formar-se para ensinar: experiência de um Instituto Federal.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, 2, n. 11, p. 51-70, 2017.

SANTOS, T. A. De bacharel a professor: a construção dos saberes pedagógicos na educação profissional. 2016. 106f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016.

SILVEIRA, J.; SANTIAGO, S.; **rodrigues, b. Formação continuada de professores para educação profissional e tecnológica.** HOLOS, 36, n. 3, p. 1-16, 2020.

SOUZA, A. C. R. BOAS, M. V. BOAS, T. V. AGUIAR, A. **Saberes pedagógicos e história da ciência no processo formativo de professores da educação profissional.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, 1, n. 7, p. 37-42, 2016.

SOUZA, Maria Antônia de. **Prática pedagógica: conceito, características e inquietações.** IV Encontro Ibero-Americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola. 2005.

SOUSA, E.; SALES, A.; SILVA, J.; LEMOS, D. Et al. **Formação pedagógica do tecnólogo para atuação como docente no Instituto Federal do Amapá – campus Macapá**. HOLOS, 35, n. 1, p. 1-12, 2019.

SOUZA, T.; SOUZA, J. **Formação profissional e perfil docente da educação profissional e tecnológica: um estudo no IFTM - campus Paracatu.** HOLOS, 34, n. 3, p. 303-314, 2018.

16.5.194 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: DESAFIOS DO PLANEJAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Léia de Cássia Fernandes Hegeto[2355]

Yan Soares da Silva[2356]

Rodrigo Martins da Silva Filho[2357]

Paloma Pontes de Lima[2358]

Vanessa da Silva Soares[2359]

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre os saberes, as práticas e o planejamento no cenário da pandemia. As análises aqui apresentadas ocorreram no Projeto de Extensão Planejamento na Organização do Trabalho Pedagógico Escolar (UFPR). O projeto promove a aproximação entre estudantes das Licenciaturas da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e profissionais de uma escola pública de Curitiba/PR, contemplando a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão. Na pesquisa buscou-se verificar como tem ocorrido a construção de saberes e práticas e se o planejamento tem contribuído com a atuação docente. Ao analisar os saberes e conhecimentos mobilizados na prática pretende-se ressignificar o sentido e uso do planejamento e compreender o modo como os professores e licenciandos planejam suas aulas. Como metodologia foi utilizada a pesquisa qualitativa, constituindo-se como uma pesquisa exploratória (bibliográfica) e pesquisa descritiva realizada a partir da coleta de dados via formulários do Google Drive. Com a suspensão das atividades presenciais decorrentes da COVID 19, a pesquisa passou a ser realizada de forma remota. Foram produzidos durante as atividades remotas estudos sobre os temas, reuniões, produção de lives e criação de conteúdos audiovisuais para as redes sociais do projeto. Nos resultados ficou evidente que a formação inicial e continuada deve priorizar saberes e conhecimentos necessários à atuação e construir um sentido positivo quanto ao uso do planejamento. O planejamento escolar e de ensino norteia o trabalho pedagógico e docente e deve estar pautado por uma intencionalidade a favor da construção de uma escola justa e de qualidade.

Palavras-chave: Planejamento Escolar. Saberes e Práticas. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

O Projeto de Extensão Planejamento na organização do trabalho pedagógico escolar, tem como ponto de partida a reflexão contínua sobre o sentido e uso do planejamento, por parte de professores e pedagogos que atuam em um colégio parceiro do projeto, situado no bairro Boqueirão na cidade de Curitiba/PR.

[2355] Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná e leiahegeto@hotmail.com
[2356] Graduando em Pedagogia, Universidade Federal do Paraná, yansoaressilva44@gmail.com
[2357] Graduando em Geografia, Universidade Federal do Paraná, rodrigomartins1394@gmail.com
[2358] Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal do Paraná, limap5445@gmail.com
[2359] Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal do Paraná, vanessachanged@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao realizar essa reflexão, busca-se contribuir com a formação teórica e prática de estudantes de diferentes cursos de licenciatura da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A equipe do Projeto de Extensão procurou ajustar as atividades no formato remoto, mantendo as atividades no formato virtual. Buscou-se promover debates e reflexões e, assim, alcançar alunos da graduação, pedagogos e professores externos à UFPR.

Nos anos de 2020 e 2021, em razão da pandemia ocasionada pelo vírus Covid-19, não está sendo possível a aproximação presencial dos extensionistas com as escolas públicas.

Em março de 2020, foi instituída a Resolução 891/2020, que passava o sistema educativo presencial para o trabalho remoto. Tal resolução visa alcançar providências para enfrentar as circunstâncias da saúde pública, causadas pelo Coronavírus - COVID19 (PARANÁ, 2020).

Diante deste novo cenário e exigências as atividades foram reorganizadas de modo a alcançar os extensionistas e os sujeitos e atores da escola parceira.

Neste artigo, optou-se em apresentar parte das atividades realizadas pelos extensionistas e assim verificar se os professores têm realizado atividades como: cursos de curta ou longa duração; leituras específicas sobre a docência; Mentorias para a aprendizagem; Reflexões e leituras sobre os desafios do ensino remoto; Planejamento das aulas neste período de pandemia; Engajamento e participação entre os alunos; Aplicação das orientações quanto a sequência de conteúdos propostos no Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP); Domínio do processo de planejamento da disciplina ao estabelecer objetivos, metodologias e avaliações.

As leituras e debates sobre o sentido e uso do planejamento na ação docente tiveram como foco o planejamento como possibilidade de reflexão e comprometimento com a prática. As atividades realizadas durante esse período de pandemia, possibilitaram a aproximação dos estudantes da universidade com a vivência dos professores e pedagogos da Rede Estadual de Ensino, nesse período de construção de estratégias para a ação docente.

É imprescindível refletir sobre os conhecimentos didático-pedagógicos na formação de professores. Considera-se a discussão sobre o planejamento escolar e de ensino necessária ao enfrentamento dos desafios do trabalho e prática escolar.

O Projeto de Extensão prevê a necessidade da interação dialógica e relação

teoria e prática entre os conhecimentos ensinados nos cursos de formação inicial de professores. As condições para o processo de ensino-aprendizagem se reconfiguraram no período remoto e os professores tiveram que reinventar seus saberes e práticas.

O planejamento escolar de ensino precisou ser organizado de maneira que priorizasse o atendimento das necessidades e peculiaridade dos estudantes, condição indispensável na tentativa de se concretizar um bom trabalho. Por exemplo, a adequação realizada aos alunos que receberam os conteúdos por meio de atividades impressas, recebidas quinzenalmente na escola. Se a prática escolar presencial exige o planejamento constante e a contextualização das ações, as aulas remotas exigirão ainda mais.

Verificou-se que a organização dos conteúdos e metodologias de ensino pode se constituir em um desafio para muitos professores. Principalmente, em relação ao planejamento, tendo em vista as angústias e práticas atuais que podem contribuir tanto para permanência e sucesso dos alunos quanto para a exclusão e fracasso escolar.

Buscou-se a discussão sobre o uso do planejamento, justamente por se considerar essa temática imprescindível na formação inicial e continuada do professor. No Projeto de Extensão, parte-se do pressuposto de que o planejamento pode contribuir com práticas alicerçadas ao princípio de justiça escolar, a diversidade e necessidades individuais dos sujeitos, compreendidos enquanto sujeitos de direitos.

2 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: DESAFIOS DO PLANEJAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Sabe-se que com a pandemia do COVID-19, o distanciamento social tornou-se fundamental para o combate e diminuição da propagação do vírus. Com as novas exigências de distanciamento e condutas sociais, os profissionais da educação tiveram que se reinventar e se adaptar às novas condições. As práticas e saberes precisaram ser repensadas e re-planejadas no contexto pandêmico.

Os docentes podem obter saberes de formas diversas, como afirma Tardif (2002). Esse autor afirma também que os saberes oriundos das experiências cotidianas, são aqueles que dão base à prática docente. Nesse sentido, a pandemia

revelou um cenário alheio da realidade dos professores, estes que estavam acostumados com o trabalho presencial em sala de aula, com o contato com alunos e corpo escolar, protagonizam neste momento um panorama diferente do habitual.

Faz-se necessário salientar que o ensino remoto não deve ser marginalizado, porém se reconhece que a escola presencial é e continua sendo um lugar insubstituível, que fornece desenvolvimento físico, psicossocial e emocional. A aula remota pode ser um complemento às atividades realizadas pela escola, e não sua substituição.

Por conseguinte, observa-se que em decorrência de um ensino alternativo ao presencial, por conta do isolamento social, os professores não tiveram tempo suficiente para planejar com antecedência suas aulas. A pressão para a retomada das aulas, mesmo que de forma on-line, foi sentida como um desafio a mais para os professores.

A volta às aulas sem planejamento adequado e sem o apoio necessário aos profissionais da educação em um cenário diferente, muitas vezes é percebida como uma retomada centrada apenas no conteúdo previsto no currículo, sem levar em consideração a realidade de professores e alunos.

Conforme escreve o autor Vasconcellos (2019):

> O currículo escolar deve ser, antes de tudo, o encontro dos currículos dos alunos com os currículos de seus professores. Trata-se de um movimento dialético entre objetivar o currículo, explicitar os saberes necessários e, considerando a centralidade da Pessoa, subjetivar o currículo para que seja concretizado através de aprendizes significativas. Por isto, não devemos esquecer que, em última instância, a Base somos Nós! (VASCONCELLOS, 2019, pg. 28).

Desse modo, o professor deve possuir uma compreensão aprofundada sobre as bases que orientam o currículo. Para Shulman (1986) é preciso conhecer os conteúdos a serem lecionados, além de identificar as possibilidades concretas sobre o lugar ou situação em que o professor irá atuar.

Destarte, é visto que as práticas e saberes docentes foram diretamente afetados pela pandemia. A necessidade de reflexão e replanejamento adequando-se no ensino remoto e nas condições de professores e alunos, nunca foi tão necessária. Para além, faz-se mister fornecer apoio, diálogo e artifícios para que os docentes consigam se alocar e se remodelar para que práticas e saberes docentes sejam efetivos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 METODOLOGIA

O estudo é de natureza qualitativa, constituindo-se como uma pesquisa exploratória (bibliográfica) e pesquisa descritiva (coleta de dados via formulários do Google Drive). Como ponto de partida buscou-se verificar como os professores têm construído seus SABERES, PRÁTICAS e o PLANEJAMENTO. Procurou-se identificar como a escola e os professores têm se organizado em relação à sua formação e atuação pedagógica e profissional.

A coleta de dados foi realizada por meio do formulário no Google Forms direcionada aos profissionais do colégio parceiro do projeto de extensão. O formulário Google Forms é uma ferramenta gratuita de criação de formulários on-line que tem ampliado as possibilidades educacionais e contribuído com as trocas de aprendizagem colaborativa.

A partir do Google Forms e coleta das informações as respostas puderem ser analisadas e separadas em dois grandes eixos: Eixo 1: Saberes e práticas e Eixo 2: Planejamento escolar e de ensino.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

As respostas foram organizadas em forma de gráficos e planilhas. Serão apresentadas a seguir os resultados das 10 (dez) questões respondidas por 12 (doze) profissionais (professores) no Google Forms.

EIXO 1 - SABERES E PRÁTICAS

Questão 1: Faço cursos de curta e/ou longa duração sobre formação docente.

A primeira questão feita aos profissionais da educação trata sobre os cursos de curta e/ou longa duração sobre formação docente. Os professores que responderam que sempre realizam os cursos sobre formação docente correspondem a 58,3%. Os professores que responderam que às vezes realizam cursos correspondem a 41,7%. O resultado mostra a importância que os profissionais da educação dão à formação continuada.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O alto número de profissionais que dizem sempre realizar cursos, evidencia a busca em melhorar e se adaptar às mudanças. O processo de aprendizagem nunca está concluído, sempre há algo a ser acrescentado, atualizado, melhorado ou transformado. Com isso, vê-se que a formação continuada sempre será vital para o ambiente escolar.

Questão 2: Faço leituras sobre docência em textos impressos, e/ou on-line e sites sobre docência.

Na segunda questão buscou-se saber se os profissionais da educação têm realizado leituras sobre a docência, nos formatos textos impressos e/ou sites que abordem a temática. Dos entrevistados, 58,3% afirmam que sempre realizam a busca por essas leituras, enquanto 41,7% afirmam que às vezes realizam leituras sobre a docência. Antunes (2018), afirma que o conhecimento adquirido pelo professor na formação inicial não é o suficiente para atender as necessidades no ambiente escolar, pois em tempos de velocidade de informação e avanços no âmbito científico é necessária a busca constante pela atualização profissional.

Questão 3: Estabeleço com colegas professores uma relação de mentoria/aprendizagem.

Na terceira questão buscou-se saber se os entrevistados têm estabelecido relações de mentoria/aprendizagem com seus colegas. Dos entrevistados, 66,7% afirmaram que sempre realizam essas relações, enquanto 33,3% às vezes realizam as relações de mentoria/aprendizagem. Mostra-se que a maioria dos entrevistados consideram importante as trocas e feedbacks de seus colegas de profissão. Concorda-se com Antunes (2018), quando afirma que o professor é um ser humano único, que busca por saberes e constante desenvolvimento pessoal.

Questão 4: Busco reflexões e leituras sobre os desafios do ensino remoto e on-line.

Nessa questão sobre os desafios do ensino remoto e on-line 58,3% dos entrevistados afirmaram que sempre buscam reflexões e leituras, enquanto 41,7% responderam que às vezes buscam por esses conhecimentos. As respostas evidenciam como o ensino on-line tem se mostrado um desafio para os profissionais da educação, que se viram na necessidade de buscar e se atualizar, adaptando-se a nova modalidade apresentada.

O Ensino remoto é um modelo que evidencia muito a desigualdade social entre os alunos. Contém desafios dos mais variados, desde a adaptação de uma aula presencial para uma aula remota, até as ferramentas necessárias para a transmissão de uma aula on-line.

Questão 5: Eu domino bem os assuntos/conteúdos da disciplina que ministro.

Sobre ter o domínio dos conteúdos que abordam em suas disciplinas, 58,3% dos professores afirmou que sempre o tem, enquanto 41,7% dos Professores responderam que somente às vezes dominam bem os conteúdos. As respostas refletem como o planejamento por parte do professor se faz necessário e relevante.

O docente que domina os métodos de ensino, assim como se mantém atualizado quanto a sua disciplina, contribui significativamente para o processo de aprendizagem. Evidencia-se assim a importância e a necessidade do profissional da educação dominar os conteúdos de suas aulas.

EIXO 2 - PLANEJAMENTO ESCOLAR E DE ENSINO

Questão 1: Eu tenho planejado as minhas aulas neste período de pandemia

Quando foi perguntado se estão planejando as aulas neste período de pandemia, foi afirmado pelos professores que 8,3% tem planejado a partir das orientações do Programa Aula Paraná[2360], enquanto 75% afirmou que sempre planeja. Apenas 16,7% disse que às vezes planeja. Concordamos com Rocha (2021) quando afirma que o ato de planejar no ensino durante a pandemia, não pode se tratar apenas

[2360] No período da pandemia de Covid-19, os estudantes da rede pública podem assistir às aulas por meio de um aplicativo e em canais de TV vinculados à RIC, afiliada da Rede Record no Paraná.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de uma transposição do ensino presencial, sendo parte importante do processo, o conhecimento por parte do professor, do nível de inclusão digital dos alunos, assim como suas características e potencialidades.

Questão 2: A atividade de planejamento tem melhorado minha prática docente

Nessa questão 83,3% dos professores afirmaram que planejar as aulas traz melhorias para a sua prática docente e 16,7% relataram que isso ocorre às vezes. Sabemos que uma das finalidades do planejamento é auxiliar os professores nas dificuldades. O momento do planejamento de ensino não deve ocorrer de forma mecânica ou repetitiva, mas sim como um momento de reflexão, uma oportunidade do professor analisar e retomar os conhecimentos que precisam ser retomados.

Um problema comum citado por Vasconcellos (2019) são as cópias de planos que não condizem com a realidade do professor, a reprodução de planos prontos, compromete o processo de planejamento, pois se torna um ato meramente burocrático. O professor deve elaborar um plano fundamentado a partir da leitura sobre a realidade do contexto escolar.

Questão 3: Ao planejar, tenho priorizado atividades que proporcionam um maior nível de engajamento e participação entre os alunos.

Nesta questão sobre atividades que proporcionem maior engajamento e participação dos alunos, 58,3% dos professores responderam que sempre planejam levando em consideração o interesse dos alunos e 41,7% dos professores responderam que somente às vezes levam isso em consideração. Isso pode estar atrelado aos desafios postos na efetivação do ensino remoto, nem sempre é possível ouvir os estudantes e dar o feedback quanto às suas atividades em função do tempo apertado das aulas, da dificuldade de acesso a internet e equipamentos que prejudicam a participação nas aulas por parte dos estudantes.

Na prática expositiva, conforme escreve Vasconcellos (1992), as chances de ocorrer interações significativas entre o sujeito e o objeto do conhecimento são pequenas. Assim, para que o objeto do conhecimento proposto pelo professor se torne um um objeto de conhecimento do aluno, é necessário que o aluno, se envolva, reflita

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e construa o conhecimento ressignificado pelos professores. O professor como mediador entre o objeto e aluno, deve instigar o aluno a criar um vínculo com os conhecimentos, saberes e práticas escolares.

Entendemos que quanto mais complexas e significativas forem essas relações, maior será a possibilidade de construção do conhecimento. Nesse processo é importante que o professor conheça a sua turma, para fazer escolhas que sejam significativas, para isso é necessário oportunizar situações em que o aluno possa se manifestar, demonstrar seus conhecimentos prévios e suas considerações.

Questão 4: Eu sigo e aplico as orientações quanto a sequência de conteúdos propostos no Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP).

Na questão referente à utilização das orientações propostas no currículo da Rede Estadual do Paraná, 41,7% dos professores responderam que sempre utilizam, 50% utilizam às vezes e 8,3% não utilizam. Há muitas discussões nesse sentido, historicamente, percebe-se uma formação voltada às competências e habilidades e não a formação de um sujeito integral. Sacristán (2013) afirma que para que as aprendizagens sejam significativas o professor precisa considerar o aluno como um sujeito real.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que a construção de saberes e práticas têm ocorrido nas reflexões sobre temáticas que se constituem como necessárias na formação inicial e continuada. Os resultados indicam que grande parte dos professores tem planejado nesse momento e que o planejamento tem melhorado a sua prática docente. Foi evidenciado que os professores têm buscado realizar atividades que proporcionam um maior nível de engajamento e participação entre os alunos.

Assim como, foi percebido que a metade dos professores entrevistados têm utilizado as vezes orientações previstas pelo CREP (Currículo da Rede Estadual do Paraná). Menos da metade dos professores entrevistados afirmaram que utilizam sempre o que está previsto no CREP.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Portanto, defende-se espaços coletivos para a reflexão sobre os desafios da prática e a construção de saberes tendo como foco o planejamento, como possibilidade de superar as dificuldades do processo de ensino aprendizagem e organização do trabalho escolar. O planejamento coletivo e interdisciplinar deve ser adotado como prática cotidiana na escola.

Em suma, defende-se que o ensino remoto e on-line ofertado na Rede Estadual de Ensino no Paraná é uma forma de atendimento emergencial e portanto provisório, pois implica em grandes desafios a todos os envolvidos. A pesquisa realizada mostrou que as dificuldades ocorrem principalmente em relação ao acesso de professores e estudantes e à participação e aprendizagem dos alunos. Não se pode negar o excesso e burocratização do trabalho de professores e pedagogos.

É importante nesse momento de incertezas manter a esperança, generosidade e a utopia na construção de uma escola comprometida com a mudança social e reconhecimento do diferente. Enquanto sujeitos de direitos, defende-se a importância dos saberes e práticas docentes e a busca contínua pelo aperfeiçoamento do planejamento escolar e de ensino.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Denise Dalpiaz; PLASZEWSKI, Helenara. O ser professor em contínua construção. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 30-40, 2018.

PARANÁ. Secretaria de educação e do esporte (SEED). **Resolução N° 891**, de 18 de março de 2020. Estabelece medidas previstas no decreto n°4.230, de 16 de março de 2020, e n° 4.258, de 17 de março de 2020, no âmbito da Secretaria do Estado da Educação e do Esporte. Diário Oficial, Paraná, n°10649 de 19 de março. 2020.

ROCHA, Telma Brito. O Plano de Aula para Educação On-line na Pandemia de Covid-19. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5ª. ed. Petropólis : Vozes, 2002.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

_____, Celso dos S. **Sobre o Planejamento Escolar:** Momentos Iniciais, Projeto de Ensino - Aprendizagem e Trabalho por Projetos. In: Gestão da Sala de Aula. São Paulo: Libertad, 2019 (no prelo).

16.5.195 SABERES NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE JURÍDICO NO ENFRENTAMENTO À BAIXA QUALIDADE DO ENSINO.

Simone Pilotto[2361]

Pedro Pilotto[2362]

RESUMO

O presente artigo aborda um estudo bilbiográfico sobre saberes necessários para a formação do docente jurídico no enfrentamento a baixa qualidade de ensino nos cursos de direito. Historicamente os professores de direito eram catedráticos preparados no ofício causídico, no entanto, muitos desconheciam técnicas pedagógicas de ensino- aprendizagem. Tendo em vista a grande expansão dos cursos jurídicos no Brasil nos últimos anos a demanda na contratação da mão de obra docente também cresceu e a formação dos docentes nem sempre acompanhou esta demanda. Muitas vezes professores sem o preparo necessário foram colocados em sala de aula o que comprometeu a qualidade do ensino. A legislação brasileira não determina exigências legais para a formação do docente do ensino superior. Apenas o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preceitua que o "preparo" do professor do ensino superior deve ser realizado em cursos de pós graduação, sem citar, ainda, a obrigatoriedade destes cursos , Lato-sensu ou Stricto- sensu, oferecerem disciplinas pedagógicas para a formação do profissional do ensino superior. O artigo busca realizar uma análise sobre a formação do docente dos cursos jurídicos apoiado no conhecimento didático pedagógico que os professores deveriam dominar, apontando que os profissionais que conhecem as questões técnicas e pedagógicas sobressaem-se mais sobre os professores que conhecem apenas a técnica jurídica. Desta forma, destacar a importância da formação técnica e didático-pedagógica do docente impacta positivamente na preparação do aluno que exercerá, no futuro, o seu papel profissional e contribuirá com uma sociedade mais justa e harmônica.

Palavras-chave – docência jurídica, formação docente, conhecimento didático-pedagógico.

INTRODUÇÃO

A carreira jurídica sempre foi vista em nosso país como sinal de "status" e possibilidade de desenvolvimento profissional de sucesso. Desde o ano de 1827, o Brasil autorizou o funcionamento de cursos jurídicos em seu território, expandindo o número de cursos ofertados até os dias atuais. No entanto, o formato das aulas e a formação do docente jurídico permanecem as mesmas desde o século passado. A discussão sobre os saberes necessários ao professor do ensino jurídico faz-se premente uma vez que há grandes diferenças entre o professor que conhece as questões técnicas e pedagógicas e o professor que sabe apenas a técnica jurídica. Há profissionais de direito que dominam o conteúdo a ser ministrado, mas são

[2361] Advogada, professora Universitária: Centro Universitário São Lucas e professorasimonesp@gmail.com
[2362] Estudante de direito Universidade Presbiteriana Mackenzie e pedropilotto14@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

despreparados pedagogicamente e há juristas que dominam além das dimensões técnicas os conhecimentos pedagógicos. Estes transformam verdadeiramente os alunos em profissionais do direito. É visível a qualidade apresentada pelo docente preparado nas diversas dimensões de ensino. Com a disseminação dos cursos jurídicos no Brasil, nos dias atuais, houve um crescimento na demanda de contratação de professores para os cursos. Esta tarefa nem sempre é fácil devido à escassez de "mão-de-obra" qualificada, o que gera contratação de professores sem o devido preparo necessário. O docente que apresenta deficiências na formação para o ensino jurídico pode prejudicar o desenvolvimento dos discentes, fazendo com que estes acessem o mercado de trabalho com deficiências nas habilidades e competências necessárias a um bom profissional. Por meio desta pesquisa, busca-se esclarecer a problemática sobre a importância dada à necessidade de formação do docente universitário focando o ensino jurídico e buscando pontuar os saberes necessários ao professor dos cursos de direito. O objetivo do trabalho é alertar a sociedade sobre a necessidade da formação docente para um ensino de qualidade buscando apontar os saberes necessários para a formação do professor na docência jurídica. No que tange à metodologia de abordagem, a pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da compilação de doutos da área da docência do ensino superior que produziram livros, artigos científicos, teses e artigos online. Quanto à utilização e abordagem dos resultados, a pesquisa é pura, pois busca a ampliação de conhecimentos sobre a formação do docente do ensino jurídico e qualitativa, uma vez que busca elucidar como deve ocorrer a referida formação apontando os saberes que devem ser de domínio dos docentes jurídicos. Com relação aos objetivos, a pesquisa é exploratória, visto que busca a opinião de diversos autores sobre o tema proposto para atingir as considerações finais.

1. Breve histórico do ensino jurídico no Brasil e a formação dos docentes ao longo do tempo.

Até 1827 não haviam cursos para a formação jurídica no Brasil. A maioria dos estudantes de direito deslocavam-se até Coimbra para realizarem a graduação na área. Ocorreram diversas tentativas de implantação de cursos jurídicos no Brasil, mas foi em 11 de agosto de 1827 que efetivou-se a aprovação dos cursos por meio da Lei

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Imperial. Esta Lei criou dois cursos de direito em território nacional, um em Olinda e outro em São Paulo conforme pontua Bittar (2006).

> A fundação dos cursos de direito no Brasil, com estatutos regidos pelo Visconde de Cachoeira e com duas sedes, uma em Olinda, e outra em São Paulo, além de retratar uma necessidade do Império, tornava o Brasil capaz de produzir conhecimentos, de formar seu próprio povo dentro da cultura erudita de além-mar, a exemplo dos centros exportadores de saber, quais Coimbra, Paris, Montpellies e Bolonha. (BITTAR, 2006, p.105)

Ambos os cursos buscavam formar a “Elite pensante” para conduzir a organização política do Brasil. A maioria dos professores, chamados de “lentes”, eram originários da Universidade de Coimbra e eram considerados como grandes doutos na área em que ministravam aulas. A docência era baseada no ensino tradicionalista e a aula era praticamente a leitura de textos da legislação vigente. A letra da lei era “sagrada” e inviolável. (BITTAR, 2006).

Faltava conhecimento pedagógico ao professor para que pudesse implantar técnicas diversificadas de ensino.

> A linguagem empolada, a verticalidade da relação professor/aluno, o aprendizado através da leitura autodidata, a carência de pesquisas mais investigativas, a ideia da carreira jurídica como uma linha de produção de autoridades, a sala de aula interpretada como uma extensão do gabinete de trabalho, o subdesenvolvimento das habilidades não racionais, a unilateralidade da verdade professoral, os abusos do argumento ab auctoritate, a falta de preparo pedagógico do professor de direito. (BITTAR, 2006, p.06)

Durante muitos anos o curso de direito manteve-se com a aparência dos cursos iniciados em São Paulo e Olinda. Professores considerados como os detentores do saber, o positivismo imperando na sala de aula seguindo o que determinavam as grades curriculares, perpetuando a essência conservadora dos cursos jurídicos.

Do ano de 1827 até o início da década de 1990 ocorreram mudanças nos cursos jurídicos, sem que houvessem significativas alteraçoes nas salas de aula e na formação do docente das faculdades de direito. Da década de 1990 até os dias atuais ocorreu uma grande expansão no número de cursos jurídicos no Brasil o que gerou uma demanda enorme pela contratação de docentes que pudessem suprir a necessidade das instituições de ensino. No entanto, o número de professores preparados para a docência jurídica não atendia a referida demanda o que gerou

contratações de docentes com conhecimento técnico na área do direito, mas, sem preparo para as questões pedagógicas. A massificação do ensino jurídico no Brasil acompanhada da falta de preparo do docente jurídico fez com que houvesse a formação de profissionais egressos da graduação jurídica despreparados para a atuação no mercado de trabalho.

2. Exigência legal para a formação do docente do ensino superior no Brasil.

A Constituição Federal brasileira, datada de 05 de outubro de 1988, estabelece, dos artigos 205 ao 214, normas para a organização do ensino formal no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96, preconiza que o ensino é dividido em educação básica e ensino superior e prevê que para atuar na educação básica é necessário que o docente tenha formação pedagógica com graduação em cursos de licenciatura. O professor que atuará no ensino superior deve atender a solicitação do artigo 66 da LDB, ou seja, ter curso de pós-graduação, preferencialmente mestrado e doutorado.

> **Art. 66.** A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. **Parágrafo único**. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996)

Pode-se observar que o legislador não tratou da formação para a docência do ensino superior, mas sim, referiu-se a “preparação”. Ainda, não determinou que a “preparação” envolva questões de orientação pedagógica, deixando à margem o preparo didático-pedagógico e andragógico do docente. A maioria dos docentes dos cursos de direito são oriundos da graduação jurídica e realizaram uma pós graduação, seja Lato Sensu, ou Stricto Sensu, que não dedicou muita ênfase nas disciplinas de formação docente durante o curso. Almeida (2012) constata esse fato em seus estudos.

> Na maioria das instituições brasileiras de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores, ou parte deles, tenham realizado sua formação em cursos de pós graduação stricto sensu e possuam experiência profissional significativa e até mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o desconhecimento científico e até o despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (ALMEIDA, 2012 p.64)

Diversos professores de graduação são colocados em sala de aula sem orientações e preparo das questões pertinentes à educação e, por meio de tentativa de erro e acerto, tentam ter um desempenho satisfatório no processo ensino-aprendizagem.

A falta de formação do docente na área pedagógica é um dos elementos que comprometem o ensino e influenciam a baixa qualidade do ensino jurídico em algumas instituições de ensino superior. Assim se posiciona Tagliavini (2013).

> Os cursos de direito, em geral, contam com profissionais bem qualificados na sua atuação profissional específica, que necessitam de formação docente permanente para acompanhar as inovações pedagógicas diante das novas realidades do conhecimento jurídico e do mundo contemporâneo. (TAGLIAVINI, 2013 p.61)

Não existe mais espaço para professores despreparados que praticam a "pedagogia da caçamba", despejando o conhecimento para os alunos em mil fragmentos, ou exercendo "aventuras quixotescas" sem conhecimento de técnicas metodológicas de ensino e sem estratégias para estimular o aluno na busca do conhecimento. (Tagliavini, 2014)

Há a necessidade de regulamentar a formação do docente do ensino superior prevendo uma formação didático – pedagógica e andragógica sólida permitindo que o professor reflita sobre as suas práticas de ensino e incentive o docente a ter um protagonismo e um olhar investigativo e, consequentemente uma boa formação na graduação jurídica.

3. A "formação" do docente do ensino jurídico no Brasil: saberes pedagógicos necessários para um curso de qualidade.

Muito se discute sobre a qualidade dos cursos jurídicos no Brasil. Para tanto, deve-se levar em conta uma série de fatores, entre eles a política nacional de educação, que determina as diretrizes curriculares para o curso de direito, o funcionamento das instituições de ensino superior (IES), a participação do corpo docente e do corpo discente, entre outros fatores. O enfoque na atuação do docente pode contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos jurídicos, pois o professor é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

um agente importante no processo de intervenção nas políticas nacionais de educação, na estruturação das IES e no estímulo ao protagonismo do aluno.

Muitos professores do ensino superior desconhecem a legislação educacional e, sequer ouviram falar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de direito (DCN). É na DCN que está delineado o perfil do curso a ser oferecido ao estudante, nela estão descritos elementos a serem respeitados na organização curricular do curso, além de estabelecer princípios para a formação do graduando e determinar o perfil do egresso, também sinaliza as habilidades e competências a serem desenvolvidas durante a trajetória de ensino e estabelece os eixos de formação a serem seguidos no estabelecimento do currículo do curso. Portanto, este é um documento imprescindível ao conhecimento do professor, o que nem sempre acontece, como demostra Castro (2000) em seus estudos.

> {...} é bom a gente se perguntar: qual o perfil do bacharel formado por meu curso? Quais são as habilidades que estou ensinando aos meus alunos como sendo aquelas necessárias ao exercício de qualquer profissão no campo jurídico? Mais: como anda o projeto didático-pedagógico do meu curso? Ao respondermos tais perguntas, podemos chegar a uma triste constatação de que a maioria (mais do que absoluta) dos nossos docentes desconhecem quais são as habilidades exigidas para seu estudante vir a ser um bom bacharel em Direito. {...} arriscamos dizer que talvez 80% dos professores de Direito não conhecem qual o perfil, nem quais as habilidades do bacharel em Direito. (CASTRO IN OAB Ensino jurídico, 2000 p.24)

Castro (2000) demonstra que o despreparo do docente jurídico está presente em grande parte das IES e que é necessária uma regulamentação sobre o ensino dos saberes docentes para os profissionais da educação que atuam na graduação jurídica. Além do conhecimento sobre as DCN´s do curso de direito o docente jurídico precisa dominar os documentos que estruturam a IES, tendo acesso ao Plano de desenvolvimento Institucional (PDI) que descreve o funcionamento da IES, apontando missão, visão, valores, objetivos e a estrutura de recursos humanos e pedagógicos. Também deve ser de conhecimento do professor do ensino superior o Projeto pedagógico do curso (PPC) que consolida a organização do curso jurídico. O PPC deve estar em consonância com as DCN´s e nele são descritos a tendência pedagógica adotada pela instituição de ensino, o perfil do egresso, a sequência das disciplinas apresentadas durante o curso, com as respectivas cargas horárias, os planos de ensino de cada disciplina, as formas de avaliação, as especificidades regionais do curso entre outros elementos que auxiliam na identificação e organização

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do curso. O PPC é um documento coletivo, ou seja, construído com a participação de representantes da IES, do corpo docente e discente do curso. Portanto, deve ser de domínio do professor antes que ele adentre a sala para ministrar as aulas, como pontua Masetto (2015).

> {...} há dois temas que necessitam de estudo e antecedem o debate concreto sobre a aula. Trata-se (1) de compreender o que vem a ser o Projeto Político Pedagógico de uma instituição de ensino superior, seu papel e (2) sua relação com o currículo de um curso. (MASETTO, 2015. p.69).

Conhecer o PPC do curso é essencial ao professor, pois este saber possibilita ao docente o entendimento da inter-relação das disciplinas e agrega a interdisciplinaridade ao curso o que proporciona experiência de vivências de casos concretos da realidade jurídica. Esta vivência possibilita que o aluno apreenda os conhecimentos de forma duradoura e possa aplicá-los na atuação profissional com maior efetividade e qualidade. O docente que conhece o PPC do curso em que ministra aulas sente-se comprometido com a formação do futuro profissional que está sob a sua orientação.

Na formação do professor do curso de direito é essencial, além do domínio da documentação que estrutura o curso jurídico, que o docente saiba estruturar o planejamento do curso. Destacar quais os objetivos pensados para a disciplina, qual a metodologia usada para atingir os referidos objetivos, quais os conteúdos serão efetivos para a formação do discente, como será a avaliação do ensino-aprendizagem, quais as obras que servirão como referências nos estudos, como despertar o protagonismo do aluno e quais as possibilidades de despertar o interesse do discente na busca pela complementação do conhecimento.

Ser um professor, não é simplesmente entrar em sala de aula e “ensinar” algo, é antes de mais nada, ser um estrategista, ter planejamento, ser um motivador pela busca do conhecimento, e para tanto, há o envolvimento de diversos saberes, que vão além das questões técnicas da disciplina a ser ministrada.

> Cabe também aos professores auxiliar os estudantes a desenvolver essas competências e habilidades, porquanto trabalhar em grupo, gerenciar pessoas e conflitos ou, ainda, lançar mão da criatividade para resolver situações, técnicas ou não, serão qualidades cada vez mais exigidas. Portanto, os professores de direito devem facilitar esse aprendizado, trazendo à consciência, debatendo e ajudando no desenvolvimento dessas soft skills{...} (KLAFKE, FEFERBAUM, 2020. p.13).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Portanto, para ser um docente jurídico há a necessidade de domínios dos saberes sobre a história do ensino jurídico, a filosofia, sobre construção do conhecimento e teorias da aprendizagem, sobre tendências pedagógicas e processos de ensino-aprendizagem. Dominando diversos conhecimentos o professor possibilita uma formação integral ao egresso da graduação jurídica. Como pontua Soares (2010).

> Os professores, no exercício do magistério, acabam por se preocupar com a execução de suas disciplinas, distanciando-se do principal objetivo do curso de Direito que é a formação harmoniosa e integral de um profissional de nível superior. (SOARES, 2010. p.53).

Não é possível a manutenção de aulas tradicionalistas que prezam pela leitura dos códigos com a letra “seca” da lei sem que haja a reflexão, o debate e a busca pela significação da aprendizagem.

Questões ligadas a andragogia também devem fazer parte do cabedal de conhecimentos dos professores, para que entendam a realidade do ensino para adultos, dominando as metodologias ativas, a tecnologia, para oferecerem aulas interativas onde o protagonismo do aluno possa tomar o espaço da passividade que ainda é vista nas salas de aulas das faculdades de direito espalhadas pelo Brasil. Um docente de excelência deve ser conhecedor das técnicas de pesquisa e estimular os discentes a investigarem, desenvolvendo novas teorias, podendo conseguir bolsas de estudos para o auxilio à pesquisa.

Todos os docentes deveriam receber formação em relação aos domínios dos saberes da neurociência, da aprendizagem significativa, das inteligências múltiplas, da Taxonomia de Bloom, saberes sobre ética, motivação, oratória, dinâmicas corporais, poder de persuasão, conhecimentos sobre as diversas formas de avaliar, sobre como trabalhar o protagonismo do aluno na sala de aula e fora dela, enfim sobre como formar um profissional capaz de atuar no mercado de trabalho de forma eficaz. A docência jurídica necessita da conjunção da união de conhecimentos técnicos da área somados aos domínios das ações pedagógicas. O professor de direito, na atualidade, tem o papel de mediador, pois, deve apresentar o conhecimento e fazer com que o aluno tenha papel ativo perante a aprendizagem. Almeida (2012) destaca como indispensável o papel mediador do docente.

> Assim, a mediação da prática docente mostra-se indispensável, porém .em estreita articulação com a teoria e ancorada na reflexão, enquanto processo que busca atribuir sentido àquilo que se pratica. (ALMEIDA, 2012. p.71).

ISSN: 2176-1396

O professor do ensino jurídico terá a necessidade de estar em constante atualização, portanto a formação continuada, tanto na área técnica, quando nos saberes pedagógicos, será sempre exigida. Saberes sobre questões sociais, culturais, dos fatos jurídicos, do empreendedorismo, das questões tecnológicas, do desenvolvimento pessoal, farão parte dos constantes estudos do docente, pois, o professor precisa sempre ter em mente que está formando profissionais capazes de refletir sobre o papel social que exercerão na carreira jurídica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do ensino jurídico no Brasil demonstra que, desde a implantação dos primeiros cursos de direito no país, o docente jurídico preocupa-se em apresentar conteúdos técnicos aos alunos de forma tradicionalista, baseando-se no positivismo jurídico, sem um preparo didático-pedagógico que possa dar amparo ao professor para estimular o estudante no percurso da graduação. A legislação brasileira não determina um curso específico de formação do docente do ensino jurídico, apenas preconiza que a “preparação” deve ser feita em cursos de pós graduação, apontando preferência por cursos de mestrado e doutorado, que nem sempre preocupam-se com a “formação” do docente, dando maior ênfase para questões investigativas, uma vez que o maior interesse é no desenvolvimento de pesquisas.

A não- exigência de formação pedagógica do docente universitário impacta na “transformação” do discente em um profissional com múltiplas competências e melhor preparado para o enfrentamento do mercado de trabalho.

Formar o docente do ensino superior é uma responsabilidade de toda a sociedade e trará efeitos positivos ao mercado de trabalho.

Muitos docentes do ensino jurídico desconhecem os diversos saberes que podem contribuir com o desenvolvimento do ensino aprendizagem durante a graduação jurídica e que podem estimular o estudante a ser protagonista da sua formação.

É necessário que o professor do ensino superior tenha conhecimento dos saberes técnicos e pedagógicos para que a docência seja exercida de forma plena e contribua para a formação de egressos da graduação que poderão atuar de forma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

plena no mercado de trabalho construindo uma sociedade sólida e justa em seus direitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BITTAR, Eduardo C. B. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2ª.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL, **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 abr. 2021

CASTRO, Adilson Gurgel de. In **OAB Ensino Jurídico: Balanço de uma experiência**. DF: OAB, Conselho Federal, 2000.

KLAFKE, Guilherme Forma; FEFERBAUM, Marina. **Metodologias ativas em direito: guia prático para o ensino jurídico participativo e inovador**. São Paulo: Atlas, 2020.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3ª ed.São Paulo: Summus, 2015.

SOARES, Fernanda Heloísa Macedo. **Docência Jurídica: Construção da identidade docente**. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Eurípedes de Marília – UNIVEM, Marília, 2010.

TAGLIAVINI, João Virgílio. **Aprender e Ensinar Direito**. São Carlos, SP: edição do autor, 2013.

16.5.196 SAÚDE MENTAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: ENCONTROS ESSENCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MANAUS

João Raimundo dos Santos Silva Júnior[2363]

Maria Inez Pereira Alcântara[2364]

RESUMO

O cenário contemporâneo de transformações sociais, culturais, econômicas e tecnologias tem imposto ao fazer pedagógico dos professores inúmeros desafios, muitas vezes, acentuados pela falta de estrutura escolar, excesso de burocracia, desvalorização profissional e outros, que tem contribuído para o adoecimento docente, principalmente de transtornos mentais (DIEHL e MARIN, 2016), e geralmente, causam o afastamento dos profissionais para o tratamento médico-psicológico. Com o agravamento da pandemia de Covid-19, observamos com maior frequência a verbalização de professores descrevendo os sinais ou sintomas de perturbações psicológicas, inclusive docentes que atuam na rede municipal de educação de Manaus. Na tentativa de atenuar essa situação foi executado o projeto formativo saúde mental docente na mencionada rede, por meio de difusão de materiais informativos, palestras remotas e cursos formativos. A partir dessas intervenções foi construído esse trabalho que se caracteriza em um relato de experiência que teve como objetivo analisar as ações formativas realizadas pelo projeto supracitado voltado a promoção da saúde mental dos docentes da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Para isso, aplicamos um formulário online, ao término de cada ação, aos 1.250 cursistas, que participaram de forma voluntária, sendo as informações submetidas ao método análise de conteúdo de Franco (2012), sob a égide do arcabouço teórico-metodológico das Teorias das Representações Sociais de Moscovici (1978). Os resultados indicavam que os docentes consideravam que os temas escolhidos e a formatação didática dos cursos atendiam as suas necessidades formativas, frisa Bleger (1984) o cuidado com a saúde mental deve ser constante para evitar a instalação dos quadros nosológicos, quanto a carga-horária das ações formativas os participantes alegavam serem insuficientes para abordar as psicopatologias, para Gatti (2013-2014), às vezes, a formação docente é efetivada aligeirada, e desse modo, podem comprometer o seu aproveitamento pleno. Contudo, a intervenção foi considerada proveitosa e profícua, mas também evidenciou a permanente necessidade de ações formativas voltadas a promoção da saúde mental dos profissionais que atuam no magistério na educação básica.

Palavras-chave: Formação Continuada. Saúde Mental. Formação Docente. Saúde Emocional. Psicologia Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a sociedade humana tem sido afetada por uma série de transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas, caracterizada por sua velocidade e intensidade. Essa realidade vem impondo aos governos nacionais a

[2363] Doutor em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e e-mail: joao.raimundo@semed.manaus.am.gov.br
[2364] Doutora em Ciências da Educação, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/Portugal e e-mail: inez.alcantara@semed.manaus.am.gov.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

realização de reformas em seus sistemas de ensino, reconfigurações nas funções da escola e alterações no fazer pedagógico dos professores, visando se adequarem as atuais requisições do mercado de trabalho. E, dessa forma, instruírem cidadãos com múltiplas habilidades e competências para atuarem nas distintas atividades produtivas do mundo capitalista.

Essas adaptações educacionais foram conduzidas pelos Estados-nações de forma diferente, mas em comum, elas colaboraram para o adoecimento mental dos professores, especialmente nos países ditos em desenvolvimento. No Brasil, a precarização nas condições e nas relações de trabalho, o aumento na jornada de trabalho, o excesso de burocracia, a pulverização salarial e a escassez de recursos materiais e humanos têm contribuído para o mal-estar no professorado (DIEHL e MARIN, 2016). Desse modo, esse conjunto de fatores cooperou para as manifestações das psicopatologias nos profissionais da educação.

Os estudos científicos realizados por (DIEHL e MARIN, 2016; TOSTES et al., 2018; MOREIRA e RODRIGUES, 2018; PENTEADO e SOUZA NETO, 2019) sinalizavam as principais doenças psicológicas que mais afetavam os professores brasileiros atuantes na educação básica, sendo: o estresse agudo, a síndrome de Burnout, o transtorno de adaptação, os transtornos depressivos e os quadros de ansiedade, os quais se manifestavam em níveis leves, moderados e graves em diferentes momentos da carreira do exercício do magistério. Dessa maneira, se constituindo um desafio para os gestores públicos no âmbito educacional.

O adoecimento mental dos docentes desencadeia consequências nocivas a educação. Por um lado, esses profissionais são afetados por uma variedade de perturbações psicológicas, que comprometem seu bem-estar físico, social e emocional, muitas vezes, inviabiliza o exercício de suas atividades ocupacionais. Por outro, as instituições educativas sofrem com esvaziamento de seu quadro funcional e os impactos financeiros, decorrentes do afastamento de professores para o tratamento médico-psicológico e a contratação de profissionais substitutos (MOREIRA e RODRIGUES, 2018). Portanto, a situação desencadeia inúmeros efeitos prejudiciais ao sistema educacional.

Esse momento patogênico enfrentado pelos profissionais da educação teve seu agravamento com a propagação da pandemia de Covid-19 em nosso país, inclusive no município de Manaus. O governo tanto estadual quanto municipal na tentativa de

conter o avanço da contaminação pelo vírus SARS-CoV-2 instituíram a quarentena e adotaram medidas, como: o distanciamento e o isolamento social, que interrompeu abruptamente o ensino presencial e o direcionou para o remoto. Por consequência, os docentes manauenses relatam situações de estresse e crise de ansiedade em suas atividades profissionais.

Diante desse cenário, a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), por meio dos seus professores-formadores da equipe Saúde Mental, elaborou o Projeto Saúde Mental Docente, com a finalidade de suscitar reflexões no professorado a partir de informações sobre as psicopatologias quanto as suas causas, sintomatologias e tratamentos, visando a adoção de medidas preventivas. Para isso, foram executadas ações, como: a produção e difusão de materiais informativos, a promoção de cursos de curta duração, a realização de palestras remotas e a composição de grupos em aplicativos de comunicação instantânea.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 emerge como uma ação oportuna e profícua que busca suscitar o protagonismo e a autonomia docente quanto ao autocuidado, com a apropriação de práticas preventivas dirigidas a sua saúde mental, no intuito evitar o aparecimento de perturbações psicológicas. Desse modo, a qualificação permanente se configura em uma estratégia de cuidado, dentro das políticas de valorização dos profissionais da educação básica.

O trabalho apresentado se constitui em um relato de experiência, ancorado na epistemologia qualitativa, guiado pelo enfoque descritivo, com o objetivo de analisar as ações formativas realizadas por um projeto voltado a promoção da saúde mental dos docentes rede pública municipal de educação de Manaus. Para tanto, foi aplicado um formulário online, ao término de cada intervenção, sendo respondido individualmente por 1.250 professores de independente do sexo, identidade de gênero, raça/etnia, camada social e crença religiosa, os quais aceitaram participar voluntariamente.

As informações coletas foram submetidas ao método Análise de Conteúdo esbouçado por Franco (2012), sendo os resultados analisados pelo aporte teórico-metodológico das Teorias das Representações Sociais de Moscovici (1978), especificamente a abordagem divulgada por Jodelet (2015), que defende a concepção

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que é o ser humano é constituído a partir de um processo dialógico, que os fenômenos representacionais interferem diretamente na relação objeto-mundo-outro em dada época, dentro de uma contexto socio-histórico-social de seu grupo de pertencimento.

Vale salientar que a realização da formação continuada de docentes focada na saúde mental do professorado dialoga com a Portaria nº 1.823/2012, do Ministério da Saúde, que instituiu a Política Nacional de Saúde do Trabalhador. Essa interface entre educação/saúde viabiliza intervenções psicoeducativas pertinentes a prevenção do sofrimento ou adoecimento mental dos profissionais da educação, que impactam em suas práticas pedagógicas diárias no que tange a eficiência, motivação, dedicação e produtividade. Dessa forma, a iniciativa é essencial para a promoção de saúde dos profissionais do magistério.

2 DESENVOLVIMENTO

Primeiramente, analisaremos o grau de relevância dos temas abordados nos materiais produzidos, cursos e palestras remotas, sendo: as práticas pedagógicas e os transtornos de ansiedade, pandemia de covid-19: luto normal e patológico, a quarentena e o estresse pós-traumático, as práticas pedagógicas e os transtornos de depressão. Os quais foram selecionados pelos professores-formadores ancorados na escuta dos relatos dos professores durante as formações em 2020, que frequentemente se queixavam de perturbações psicológicas e não recebiam qualquer apoio por parte da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/MANAUS).

Os participantes ao serem indagados quanto a pertinência das temáticas explanadas nas formações, eles foram unânimes 100% atribuíram o conceito Ótimo. Consequentemente, justiçavam que as informações e reflexões possibilitavam reconhecer situações de possível adoecimento mental de si, dos colegas de trabalho e entes queridos. Assim como, viabilizavam conhecer o percurso na busca por atendimento em instituições e profissionais especializados na área da saúde mental para o tratamento médico-psicológico das psicopatologias. Para Bleger (1984) facilitar o acesso as informações sobre os quadros de perturbações mentais, minimiza suas eventuais instalações nos indivíduos.

Com relação aos cursos formativos foram planejados didaticamente seguindo o formato de oficina pedagógica, apoiados nas estratégias da metodologia ativa,

como: sala de aula invertida, conversa dialogada, escuta ativa, mapa mental e conceitual. Os professores-formadores abordavam os conteúdos por meios de fragmentos de filmes e vídeos, exposição de slides e imagens, aplicação de testes, audição músicas, recitação de poesias, realização de dinâmicas e jogos educativos. Dessa forma, as ações formativas foram executadas pelo meeting, sem alterações em suas configurações pedagógicas.

Os docentes ao serem questionados quanto a escolha das estratégias didáticas adotadas nas formações remotas, eles atribuíram 80% Ótimo e 20% Bom. A maioria alegou que a conversa dialogada incentivou as perguntas aos professores-formadores, o mapa mental colaborou para apropriação das informações sobre as psicopatologias, a audição de música mobilizou aspectos motivacionais, as dinâmicas despertou o interesse e a permanência dos cursistas na sala. Segundo André (2010) a formação continuada deve ser um veículo que possibilita aos professores repensar suas práticas profissionais.

O projeto ao adotar nos cursos formativos a estratégia pedagógica da sala de aula invertida, influenciou a decisão em distribuir a carga-horária de 4 horas em: 2 horas de aulas assíncronas para a leitura dos artigos sobre os transtornos mentais pertinente as formações, e 2 horas de aulas síncronas para a realização das oficinas remotas pelos professores-formadores. Diante desse contexto, cabe ressaltar que os links e os materiais formativos a serem utilizados nas ações formativas eram enviados com antecedência para os e-mails dos cursistas. Sendo assim, os encontros ao vivo pelo meeting se tornavam momentos aprofundamentos do conhecimento.

Os participantes ao serem inqueridos quanto suficiência da carga-horária dos cursos, eles responderam 60% regular, 30% Bom e 10% Ótimo. O grupo que avaliou como regular, alertou que as 4 horas eram insuficientes para a abordar as temáticas devido suas complexidades. O grupo que considerou como bom, sugeriu aumentar as 2 horas das aulas síncronas, visando o melhor aproveitamento docente, e o grupo que conferiu como ótimo, ponderou que as 2 horas de aulas síncronas eram adequadas, pois evitava o cansaço físico e ocular dos cursistas nas formações remotas. Para Gatti (2013-2014) as formações necessitam considerar o período de sua realização vislumbrando um melhor êxito em suas intervenções.

Nesse momento, os professores mencionaram em suas respostas que a maior dificuldade na participação nas aulas síncronas era o acesso à internet. Por um lado,

a intervenção ocorreu no período de inverno na região amazônica, por isso as chuvas e as ventanias frequentemente impediam a disponibilidade do sinal pelas operadoras, em algumas áreas da capital amazonense. Por outro, a população em casa devido a quarentena contribuiu para o aumento do consumo de dados, logo a acessibilidade a qualidade no sinal era péssima. Contudo, os reagendamentos das formações quanto ao horário ou dia, possibilitou minimizar essa situação.

A equipe de Saúde Mental da DDPM/SEMED Manaus era constituída por dois professores-formadores com graduação e doutoramento na área da psicologia, e com experiência no magistério, especialmente na formação continuada de professores. Essa realidade favoreceu a elaboração e a execução do projeto formativo voltado a promoção da saúde mental dos docentes manauaras, considerando as peculiaridades que o momento pandêmico exigia e a sensibilidade na condução didática sobre as perturbações psicológicas que podem manifestar durante o exercício da docência na educação básica.

Os cursistas ao serem questionados sobre o domínio de conhecimento dos professores-formados dos cursos e das palestras, eles avaliaram como 90% Ótimo e 10% Bom. Comumente, justificaram que a qualificação profissional dos ministrantes dava credibilidade as informações científicas disponibilizadas e a confiabilidade nas reflexões efetivadas nas formações remotas. Bem como, ressaltavam a linguagem simples, clara e objetiva utilizadas por eles, que favorecia o entendimento dos fenômenos psicológicos abordados. Segundo Bleger (1984) a formação psicológica deve assegurar que os profissionais da saúde mental possam intervir na realidade com segurança e aporte teórico.

As respostas positivas dos participantes enfatizavam que eles confiavam na qualidade do fazer pedagógico dos professores-formadores, principalmente nesse momento vivenciado em nosso país, de compartilhamento de fake news e do negacionismo científico. Gatti (2008) já manifestava essa preocupação em seus estudos sobre formação continuada quanto a qualificação do formador.

> Aspecto que merece nossa atenção é a preocupação com os formadores que atuam nesses cursos. Essa preocupação já havia aparecido nas primeiras iniciativas públicas na segunda metade dos anos de 1990 quanto aos critérios de escolha de instituições formadoras por parte de governos, como apontamos anteriormente (GATTI, 2008, p.66).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A formação continuada deve ser promovida visando agregar saberes que suscitem alterações nas concepções e no fazer pedagógico dos professores, mas também que viabilizem a apropriação de medidas inerentes ao seu bem-estar físico, social e emocional. Afinal, nossos docentes não possuem poderes extraordinários, de super-homem ou mulher-maravilha, ou seja, eles são mortais e necessitam de cuidado. Para assim, executarem com dedicação, eficiência e qualidade o processo educativo nas inúmeras escolas da educação básica, espalhadas pelo território brasileiro.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos formativos se constituíram em um espaço formal de aprendizagem, um momento oportuno para se apropriar de informações, suscitar indagações e promover reflexões sobre as causas, os sintomas, os tratamentos e as medidas preventivas dos transtornos mentais pelos professores. Geralmente, eles relatavam situações vivenciadas para tentar compreender e saber manejar com os fenômenos psicológicos, dentro do âmbito pessoal e profissional. Dessa maneira, as formações ocorreram em um clima agradável e harmonioso de acolhimento.

Esse relato de experiência convergem para defendermos a concepção de formação continuada de professores, não apenas focadas nos conteúdos didáticos, pedagógicos, burocráticos e outros, mas também para promover ações que viabilizem o bem-estar físico, social e emocional dos profissionais da educação, uma vez que, eles enfrentam inúmeros desafios na sala de aula e na escola que influenciam no êxito do processo ensino-aprendizagem. Por isso, manter nossos docentes saudáveis e motivados deve ser também uma finalidade da qualificação permanente na educação básica.

A teoria das Representações Sociais aplicada no âmbito educacional colaborou para o entendimento que corpo/mente, doença/saúde, formação inicial/continuada são elementos que constituem dialogicamente o professorado brasileiro, situar o docente em sua época histórica, considerar sua interação social em seu grupo de pertencimento, ajuda a compreender que a formação docente perpassa por aspectos objetivos e subjetivos que necessitam serem considerados durante uma intervenção voltada a saúde mental.

ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BLEGER, J. **Psico-higiene e psicologia institucional**. Tradutora Emília de Oliveira Diehl. Porto Alegre: Artmed: 1984.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 abr. 2021.

_____Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.823, de 23 de agosto de 2012.** Institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt1823_23_08_2012.html>. Acesso em: 22 de fev. 2021.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 mar. 2021.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. Revista Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005. Acesso em: 28 jan. 2021.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. (Série de Pesquisa, Vol. 6)

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 mai. 2021.

_____. A formação inicial de professores da educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev, 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 28 abr. 2021

JODELET, D. **Loura e representações sociais**. Tradução: Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Coleção Psicologia Social).

MOREIRA, D. Z.; RODRIGUES, M. B. Saúde mental e trabalho docente. Revista Estudos de Psicologia, v. 23, n. 3, p. 236-247, Natal jul./set. 2018. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2018000300004>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Revista Saúde Soc**. São Paulo, v.28, n.1, p.135-153, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Y9Wfn6NphgsptvZBMpZcsSJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 19 jan. 2021.

TOSTES, M. V.; ALBUQUERQUE, G. S. C.; SILVA, M. J. S.; PETTERLE, R. R. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Revista Saúde em Debate** (online), Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan./mar. 2018. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/wjgHn3PzTfsT5mQ4K8JcPbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2021.

16.5.197 SER DOCENTE NA PANDEMIA: ESPAÇOS DE ESCUTA E FORMAÇÃO

Rebeka Godoy [2365]

Jucemara Antunes[2366]

Karine Weber[2367]

Franciele Luana Willms[2368]

RESUMO

Este trabalho é decorrente dos estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa intitulado "Espaços de escuta, diálogo e estudos na Turma Azul Anil: processo de reflexão, correlação de vivências e teoria" na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Objetiva compartilhar de que forma o grupo de estagiárias (em formação inicial) e professoras (em formação continuada) que atua em uma turma multietária buscou espaços de diálogo e estudos para superar os desafios da docência na educação infantil durante o período de pandemia causada pela covid-19 e qualificar as propostas junto às crianças e suas famílias. Como espaço de estudos, buscamos, a partir de subsídios teóricos, aprimorar as ações pedagógicas que têm como foco o protagonismo infantil e o respeito aos direitos das crianças, incluindo a acolhida das crianças e suas famílias no retorno presencial. Recorremos, como aporte teórico, a Oliveira (2012; 2020), Rinaldi (2012), Malaguzzi (2016), Barbosa (2016; 2020), às legislações que orientam o trabalho pedagógico na educação infantil, dentre outros. Percebemos, a partir da formação continuada proporcionada pelos espaços de escuta e diálogos, que a aproximação entre teoria e prática vem sendo estabelecida, bem como o aprofundamento das reflexões frente aos desafios. A partir do projeto como um espaço de estudos, acreditamos estar conseguindo discutir, refletir e problematizar subsídios teóricos produzidos na área da educação infantil com vistas ao aprimoramento das ações pedagógicas na Turma Azul Anil, que tem como foco o protagonismo infantil e o respeito aos direitos das crianças.

Palavras-chave: Formação. Escuta. Diálogo. Educação Infantil. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

> O desafio atualmente colocado às unidades escolares provoca uma reflexão mais ampla sobre o trabalho da Educação Infantil também após a pandemia, de modo a dar efetividade a vivências mais fecundas na profissão docente. (OLIVEIRA, 2020, p.6)

[2365] Graduanda do curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), francielewillms@gmail.com
[2366] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).jucemaraantunes@gmail.com
[2367] Mestranda em Educação/PPGE-UFSM. Professora na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo-UFSM. weberkarine22@gmail.com
[2368] Graduanda do curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), rebekagodoy2@gmail.com

A pandemia adentrou os espaços de educação infantil apresentando uma realidade que professor algum havia vivenciado. Procurando dar continuidade à criação e ao fortalecimento de vínculos e pertencimentos que foram interrompidos de forma abrupta, bem como para atender a especificidade do momento pandêmico e acolher as experiências que estão acontecendo em casa, novos interesses, necessidades, curiosidades e motivos emergiram. Mais do que nunca, foi necessário repensarmos a docência. O primeiro fator determinante para a busca de caminhos possíveis refere-se à nossa área de atuação, a educação infantil, que, dadas as suas especificidades, apresenta-se de maneira desafiadora para a realização de um trabalho pedagógico de modo não presencial.

Partindo dessas questões iniciais que pontuamos, neste artigo procuramos compartilhar com acadêmicas e acadêmicos de licenciaturas, colegas professoras e professores, gestoras, gestores e demais profissionais da área da educação infantil e, em sentido mais amplo, da educação, a forma como um grupo de estagiárias (em formação inicial) e professoras (em formação continuada) que atua em uma turma multietária buscou espaços de escuta, diálogo e estudos para superar os desafios da docência na educação infantil durante o período de pandemia de covid-19 e qualificar as propostas junto às crianças e suas famílias.

Situamos que a opção pela temática se deve ao momento vivido, por nos encontrarmos em um contexto de excepcionalidade e pelas possibilidades de formação que surgiram para buscarmos compreender como se configura o fazer docente na educação infantil em uma proposta não presencial. Diante da necessidade de compartilhar vivências e atender às demandas advindas da docência não presencial na educação infantil, buscamos nos reinventar e rever nossas práticas pedagógicas de modo a garantir os direitos das crianças e o protagonismo infantil. Este artigo tem como problemática determinar qual a importância da formação de profissionais que atuam com crianças bem pequenas e pequenas no contexto da pandemia.

> Mas as conversas sobre educação (incluindo a educação infantil) não podem ser restritas à sua literatura. Tal conversa, que também é política, deve tratar continuamente de grandes mudanças e transformações sociais na economia, na ciência, nas artes e nos relacionamentos e costumes humanos. Todas essas forças maiores influenciam como os seres humanos – até as crianças pequenas – “leem” e lidam com as realidades da vida. Elas determinam o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> surgimento, tanto em níveis gerais quanto locais, de novos métodos de conteúdos e de novas práticas educacionais, assim como novos problemas e novas perguntas a serem respondidas. (MALAGUZZI, 2016, p.56)

As ponderações propostas acima por Maluguzzi nos mobilizaram, enquanto profissionais que atuam na educação infantil, sobre a importância de espaços de estudos, diálogos e trocas como oportunidade de refletir e rever as nossas práticas, entender o que não era possível antes da pandemia, o que é possível durante ela e nossas aprendizagens para o retorno presencial. De quê não podemos abrir mão em nossas ações com crianças bem pequenas e pequenas?

Buscamos contextualizar a maneira que encontramos para lidarmos com os desafios impostos pela pandemia de covid-19 no desenvolvimento de propostas para e com as crianças na Turma Azul Anil.

Procuramos dialogar com os documentos orientadores e normativos para o atendimento de crianças de zero a cinco anos e onze meses, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS, 2009), obras como “Para um retorno à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores” (CAMPOS, 2020), bem como com estudiosos da área da educação infantil, de forma a estabelecer novas conexões com os desafios enfrentados.

2 FORMAÇÃO E O CONTEXTO DAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS

Em um momento em que todos os profissionais que atuam na educação infantil precisaram se adaptar a uma nova forma de relacionar-se com as crianças e suas famílias, a todo o momento nos questionamos os caminhos possíveis para garantirmos às nossas crianças os princípios da prática educativa com crianças bem pequenas e pequenas já referendados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). ‘Reinventar’ foi e está sendo uma palavra muito utilizada, e se buscarmos o seu sentido/significado de tornar a inventar ou mudar a maneira como algo funciona, talvez ela se encaixe nesse contexto do qual vamos tentar apresentar um recorte: as

vivências e experiências formativas de um grupo de profissionais que atuam na Turma Azul Anil.

A dificuldade encontrada pela equipe (professoras e bolsistas) antes da pandemia girava em torno da situação de conciliar o tempo de atuação na turma com os tempos de estudos organizados na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA). A partir da interrupção das atividades presenciais, ela já não existia, portanto. Somado a esse fator, sentimos a necessidade de um espaço de escuta, diálogo e estudo como meio de enfrentar os desafios impostos e intensificados cotidianamente na docência no período de práticas não presenciais. Essa mostrou-se uma oportunidade potente para dar origem ao grupo como uma alternativa para subsidiar a ação docente, contribuindo para uma melhor interlocução e experiências significativas e qualificadas para as crianças, de modo a favorecer o protagonismo infantil e o respeito aos direitos das crianças.

Dessa forma, o espaço de formação no grupo viabiliza a partilha de estudos e reflexões das bolsistas, professoras e técnicas em educação que trabalham na Ipê Amarelo, proporcionando diversas reflexões e possibilidades, levando-nos a “Ampliar olhares, alargar os sentidos da prática, assumir a dimensão reflexiva da ação docente, na direção da contínua (auto) formação” (OSTETTO, 2019, p. 169).

Os processos formativos e educativos e o diálogo acerca das demandas levantadas com e entre as participantes do projeto criaram momentos de estudo, escuta e registro das discussões. Considerando a importância de uma formação continuada, relembramos que

> As mudanças na natureza da educação infantil nos colocam diante de um desafio: o da compreensão de que as instituições, sejam elas públicas ou particulares, tenham como foco as crianças, todas elas com direito a vivenciar boas rotinas, uma jornada diária interessante, acolhedora e desafiadora, bem como atividades que instiguem o desenvolvimento de seu autoconhecimento e autoestima e que ampliem seu conhecimento sobre relações sociais e elementos da cultura. Isso apresenta também um desafio para a formação dos professores, apontando ora a necessidade não apenas
> da formação específica, mas de uma profunda compreensão do que caracteriza educar crianças pequenas e um verdadeiro interesse e competência para desempenhar a função de professores de Educação Infantil. (OLIVEIRA, 2012, p. 71)

A pandemia proporcionou que novas experiências fossem vivenciadas e com ela se estabeleceu a necessidade de procurar novas formas de se pensar as práticas que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estavam sendo planejadas, bem como Chimentão (2018) menciona de se pensar a escola na busca de se comprometer e garantir os direitos das crianças e a especificidade da educação infantil. Assim, o momento foi propiciando um compartilhamento de teorias, aprendizagens que surgem no cotidiano das salas de aula, mas que o contexto da pandemia permitiu encontrarmos um espaço para refletir a prática pedagógica e potencializar as reflexões fundamentadas em estudos abordando temáticas como a garantia e o respeito aos direitos fundamentais das crianças, planejamento pedagógico e a discussão de alguns termos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), o que aproximou as bolsistas dos documentos orientadores e temáticas inerentes à educação infantil, bem como oportunizou um revisitar das professoras a uma reflexão aprofundada.

Consideramos que as legislações, documentos orientadores, referenciais, artigos e livros estudados orientam e ofereceram suporte não somente para a (re)organização das práticas pedagógicas em um contexto não presencial, como também servem de aporte e complemento para a formação e preparação para o retorno em um contexto pós-pandêmico, no sentido de pensarmos em uma forma de garantir e efetivar os direitos das crianças e professoras, assim como auxiliar em ver a educação infantil de forma diferenciada. Dessa forma, esse espaço passa a favorecer a articulação de conhecimentos acadêmicos com aqueles conhecimentos provenientes das experiências práticas, permitindo a ampliação da compreensão teórico-prática dos processos educativos e, em um sentido mais amplo, do campo educativo.

3 ESCUTA SENSÍVEL, FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A UEIIA se configura como um espaço de pesquisa, ensino e extensão que se efetiva, para além dos estudos das práticas realizadas com as crianças, pela presença de acadêmicos de cursos de licenciatura. Nesse espaço, os acadêmicos vivenciam um processo de formação que transcende o que a graduação pode oferecer, compartilhando a docência com os professores e se constituindo enquanto docentes. Dessa forma, a unidade contribui “para a formação de docentes e pesquisadores por meio da interlocução entre teoria e prática pedagógica no que diz

respeito à educação e ao cuidado de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas na educação infantil" (UEIIA, 2019, p.7).

Realizar uma escuta sensível dos adultos da equipe, um "ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também a direção)" (RINALDI, 2012, p.124), foi muito importante para pensarmos estratégias e ações frente aos desafios enfrentados em um contexto excepcional provocado pela pandemia de covid-19.

A partir das ações e reflexões propiciadas pelo espaço de escuta e diálogo criado na Turma Azul Anil, surgiu a ideia de continuarmos esse movimento que nos auxiliou a revisitar as orientações legais, refletir sobre um possível retorno e ponderar como manteríamos os vínculos com as crianças nesse momento de excepcionalidade. Com ela, nasceu o projeto intitulado, como já mencionado, "Espaços de escuta, diálogo e estudos na Turma Azul Anil: processo de reflexão, correlação de vivências e teoria", que permanece até o momento abordando temáticas que motivam os seus participantes, podendo relacioná-las à prática realizada no cotidiano da educação infantil.

O espaço de debate possibilitou o contato com diversos elementos para reflexão e a discussão de diversas estratégias não só para garantir a escuta e o protagonismo das crianças, mas para também considerar os desafios enfrentados pela equipe. Ao longo de nossos estudos, esse grupo vem tornando mais visível que, por compreendermos que a docência na educação infantil "[...] não é uma docência convencional, ela está em processo de invenção" (BARBOSA, 2016, p. 136)

Iniciamos o projeto com muitos desafios e dúvidas, mas o que todas as participantes tinham em comum era o desejo de que os nossos percursos formativos semanais fossem permeados de muitas aprendizagens e reflexões sobre o vivido com as crianças. Nesse sentido, avaliamos o que poderíamos partilhar para qualificar nossa prática pedagógica, pois acreditamos que a formação

> [...] se dá na convivência: com outros adultos e com crianças, com histórias, músicas, livros, natureza, museus, ciências, espetáculos, silêncios. Fica claro também que não se trata de receber algo, mas de apropriar- se, na interação e na convivência, de sentimentos, sentidos, conhecimentos, transformando -os quando necessário. Então, trata- se de uma importante interação consigo mesmo na linguagem. É narrar, contar, cantar, compor, construir, inventar algo que faça sentido para a docência de cada um, para que novas culturas sejam construídas e compartilhadas junto às crianças na escola. (BARBOSA, 2020, p. 8)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste contexto de diálogos, escutas e estudos, também compartilhamos nossos medos e dúvidas acerca do retorno presencial com as crianças da Ipê Amarelo. Se outrora, em março de 2020, o nosso maior desafio era descobrir como acolher as crianças, manter e fortalecer os vínculos afetivos que foram abruptamente interrompidos nas propostas pedagógicas não presenciais, hoje é o contrário.

Imersas em nossas reflexões constantes, durante nosso cronograma de estudos nos debruçamos em algumas obras da coleção “A Educação Infantil e a pandemia”, organizada por Zilma Ramos de Oliveira (2020), e também realizamos a leitura do "Diário do acolhimento na escola da infância" (STACCIOLI, 2013), pois segundo o autor às crianças que retornarem para os (re) encontros na UEIIA têm o direito de encontrar atitudes e ambientes acolhedores.

Assim, esse espaço tornou-se fundamental para as participantes do projeto. À medida que iniciamos nossos encontros estudando e dialogando com os documentos normativos para esta etapa da educação básica, com diretrizes e demais documentos normativos, fomos sentindo a necessidade de ir incluindo outras leituras que seguem até o final de 2021, término do referido projeto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do projeto como um espaço de estudos, acreditamos estar conseguindo discutir, refletir e problematizar subsídios teóricos produzidos na área da educação infantil com vistas ao aprimoramento das ações pedagógicas na Turma Azul Anil, que tem como foco o protagonismo infantil e o respeito aos direitos das crianças.

Consideramos o grupo como espaço de escuta, por compreendermos que a dimensão da escuta é um processo contínuo no cotidiano educativo. Por ser ativa e reflexiva, ela também perpassa por todos os profissionais que atuam junto às crianças, pois,

> Escutar envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro, a compreendendo como algo que não é linear e nem completo. Essa escuta envolve uma interpretação que não pode ser apressada e abrupta, não pode impor um ritmo ou uma concepção previamente formulada. No gesto de escuta, não se trata de constatar ou confirmar, mas de se colocar perguntas, deixar que as incoerências, os tropeços, as conclusões, as formulações, as inquietações dos sujeitos tomem lugar. (TROIS, 2012, p.40).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Momentos como esses adquirem grande importância também para os adultos como meio de qualificar e potencializar suas práticas, revisitando teorias e documentos que subsidiem meios de repensar a resolução de desafios que a docência apresenta. Assim, nesse momento excepcional, esses espaços são uma necessidade ainda maior, posto que estamos todos em constante processo de aprendizado, reflexões e reconstruindo a docência na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre formação inicial e docência na educação infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone F. S.; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Livro 2. Brasília: Ministério da Educação, 2016, p. 131–139.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; BOURSCHEID, Clarice de Campos. Por uma formação estético-poética de professores de crianças pequenas: elementos para discussão. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 38, n. 3 p. 01-17, jul./set. 2020.

CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta et al. **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais das crianças, família e educadores**. Brasil, 2020.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escola**r. 2009. p. 3. Acesso em 04 de jul. de 2021. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em: 06 de jul. de 2021.

MALAGUZZI, L. In: **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Org. Carolyn Edwards, Lella Gandini, Georfe Forman, Vol.2, Porto Alegre: Penso, 2016.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

_____, Zilma Ramos de. **Quando o retorno é um novo começo.** (A Educação Infantil e a pandemia) Zilma Ramos de Oliveira (org.). Editora Biruta. 2020.

OSTETTO, L. E. Fazer à mão para falar de si. In: MONTEIRO, F. de A.; NACARATO, A. M.; FONTOURA, H. A. da. (Orgs.). **Narrativas docentes, memórias e formação**.Curitiba: CRV, 2016, p. 143-159

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

UEIIA. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, Santa Maria, 2019.

16.5.198 SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS FORMADORAS NO CONTEXTO DA ESCOLA

Kelly Cristina Teixeira Lazarini[2369]

Francine de Paulo Martins Lima[2370]

RESUMO

O supervisor pedagógico tem um papel de grande relevância na escola, posto que é articulador, coordenador e estimulador de ações pedagógicas e do projeto de formação da escola, sendo um dos principais responsáveis pela manutenção de um espaço coletivo de discussão que se forma no âmbito da escola. Apesar da admissão de sua importância, diferentes são os desafios que enfrenta para o exercício da função para além das questões de ordem burocrática ou ainda para além dos conflitos ou emergências da rotina escolar. Diante do exposto, o presente texto tem por objetivo identificar as percepções de supervisores de uma rede municipal acerca dos desafios que enfrentam no exercício da função e como percebem as possibilidades de uma formação docente centrada na escola. Para tanto, foi realizada uma pesquisa-formação, com um grupo de treze supervisores pedagógicos de uma rede municipal de ensino de uma cidade do sul de Minas Gerais. Foram realizados cinco encontros de formação e a partir dos registros e relatos desses encontros, emergiram os dados para análise, a qual possibilitou compreender o trabalho dos supervisores pedagógicos de maneira dinâmica, no processo por meio do qual eles assumem seu papel dentro da escola, junto aos professores, alunos, direção considerando as atribuições e expectativas desses parceiros. O estudo evidenciou a importância do papel do supervisor pedagógico como um agente articulador e transformador, que apesar de todas as dificuldades enfrentadas no cotidiano de seu trabalho, notadamente aquelas de cunho estritamente burocráticas, buscam desempenhar um papel formativo junto aos seus professores, na perspectiva de uma qualificação docente situada com as demandas da escola. Revelou, ainda, que frente aos desafios do exercício do papel de formadores de professores, faz-se necessário a oferta de formação continuada também com foco nos supervisores escolares, a fim de aprimorarem seu papel em uma perspectiva de real contribuição à qualificação e formação dos docentes no contexto da escola.

Palavras-chave: Supervisor pedagógico. Formação continuada. Formação docente centrada na escola. Pesquisa-Formação.

1 INTRODUÇÃO

[2369] Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras. Supervisora na Rede Municipal de Nepomuceno/MG e docente da rede municipal de Lavras/MG. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Formação docente e Práticas Pedagógicas – FORPEDI/UFLA. E-mail: kellyctlazarini@gmail.com

[2370] Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Docente da área de Didática e estágios do Departamento de Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação docente e Práticas Pedagógicas – FORPEDI/UFLA e Membro da Rede de Estudos sobre Desenvolvimento Profissional Docente – REDEP. E-mail: francine.lima@ufla.br

O supervisor pedagógico tem um lugar de destaque dentro da organização da escola pois é corresponsável pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico, influenciando direta ou indiretamente no trabalho cotidiano dos professores.

A formação continuada em serviço precisa de uma liderança para se desenvolver no próprio espaço educativo. Para tanto, o supervisor pedagógico necessita orientar a ação supervisora, embasado nas problemáticas, crises e conflitos que perpassam o cotidiano escolar. De acordo com Sartori (2011) esse profissional precisa desenvolver com competência suas funções, assumindo a atitude de articulador entre os instituídos para que trabalhem de forma coletiva, desenvolvendo habilidades interpessoais por meio de relações de reciprocidade, corresponsabilidade e coparticipação.

Para tanto, faz-se necessário considerar o trabalho pedagógico como eixo da formação docente para que se construa uma identidade profissional através de uma formação crítico-reflexiva, considerando os aspectos individual e profissional do professor, pois é nesta relação que a aprendizagem acontece e o conhecimento se enaltece.

A aproximação entre os espaços de formação e de trabalho torna-se necessária quando consideramos a aprendizagem da docência em contextos de prática. A esse respeito, Zeichner (2010) propõe a criação do terceiro espaço, que seriam espaços híbridos de aprendizagem. Esses espaços favoreceriam o ambiente e a cultura de colaboração, articulando os conhecimentos práticos profissionais e acadêmicos, valorizando o conhecimento dos professores, diminuindo a distância entre esses conhecimentos. Para esse autor, terceiros espaços

> envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo. (ZAICHNER, 2010. p. 486).

Ao entendermos a relação dialética entre a escola e sociedade e como produtora de saberes, precisamos pensar que os agentes dos processos educativos estão em um movimento constante e a formação continuada se configura como uma realidade necessária. Assim, conceber o supervisor pedagógico como formador da equipe de professores amplia a possibilidade de formação em contexto. Esse

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

profissional assume um papel de articulador dos saberes dos professores e sua relação com a proposta de trabalho da escola.

As ideias aqui expostas corroboram com a perspectiva de formação docente centrada na escola, especialmente como a defendida por Canário (1997), o qual destaca que é necessário considerar nas práticas formativas o contexto de trabalho e os saberes experenciais, destacando a formação centrada na escola como estratégia de formação em que supere a lógica de reciclagem desse processo para a lógica da recursividade em que o papel central é do sujeito que aprende e não do formador.

Nessa perspectiva, o trabalho em tela tem como objetivo identificar as percepções de supervisores de uma rede municipal acerca dos desafios que enfrentam no exercício da função e como percebem as possibilidades de uma formação docente centrada na escola.

2 METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto nesse trabalho, delineou-se como percurso metodológico a realização de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa. Buscou-se como percurso a pesquisa-formação pensada por ser, segundo Nóvoa (2004), uma metodologia que contempla a possibilidade de mudança das práticas, bem como do sujeito em formação. Assim a pessoa é ao mesmo tempo objeto e sujeito de formação. A pesquisa foi realizada com 13 supervisores atuantes na rede pública municipal de ensino de uma cidade no sul de Minas Gerais, participantes de cinco encontros de formação para e com supervisores, no formato de curso de extensão. Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se questionário, transcrição dos encontros e registros reflexivos das supervisoras e pesquisadoras. A análise dos dados realizou-se buscando apreender as percepções dos supervisores sobre o seu papel, os seus desafios e possibilidades de superá-los.

3 A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: DAS ORIGENS ÀS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO

Estudos sobre a Supervisão Educacional mostram que esta profissão sempre acompanhou os processos educativos, mesmo que de forma implícita. Saviani (2008) esclarece que a função supervisora acompanha a ação educativa desde suas origens

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e era concebida como uma função supervisora não planejada que, com o passar do tempo foi se configurando a partir das exigências estabelecidas pelo contexto educacional.

Os estudos de Rangel (2008) apontam que nas décadas de 1960 e 1970 a supervisão foi concebida como uma especificidade pedagógica e responsável por garantir a eficiência dos meios e a eficácia dos resultados do trabalho diadátic9o pedagógico da e na escola. A partir da década de 1990, ainda segundo a autora, a necessidade de interação entre a teoria e a prática passa a ser considerada, ocasionado o processo de reflexão-ação-reflexão e o trabalho da supervisão passa a ter compromisso com o interesse coletivo, com o público, o social.

Segundo Sanches (2019) a supervisão foi evoluindo e acompanhando o avanço e desenvolvimento das abordagens da educação e da formação docente, orientando-se atualmente por uma perspectiva formativa e colaborativa.

Mesquita e Roldão (2017), consideram a supervisão pedagógica em uma perspectiva de criação, expansão e sustentação de ambientes promotores de (re)construção de competências e de desenvolvimento pessoal e profissional, assumindo assim um papel proeminente no processo de formação.

Assim, a supervisão vem ganhando diferentes contornos no decorrer do seu processo histórico, tendo sua função e atribuição delineadas de acordo com as transformações ocorridas em âmbito social, político, econômico e educacional. Entretanto ainda hoje não há clareza na definição do seu papel e em diferentes momentos, esse profissional assume na escola diversas funções, desviando o foco de um trabalho de apoio pedagógico e de orientação aos docentes em uma perspectiva de fomento à formação continuada de professores e qualificação da docência e do atendimento aos estudantes.

A escola é concebida como um lugar de aprendizagem e nesse espaço educativo o supervisor pedagógico realiza e desempenha o seu trabalho, depreendendo o avanço na concepção e ressignificação do seu papel. É na realização do seu trabalho e na interlocução com o outro que o supervisor pedagógico se torna um profissional melhor. Ao compreender o caráter formativo de sua função e atuação e ao direcionar sua intencionalidade para formação docente, esse profissional também se forma.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

De acordo com Libâneo (2004) a formação do docente na escola é uma atividade sócio-histórica, que organiza os processos de reflexão sobre o trabalho pedagógico confrontando as teorias pedagógicas com os conteúdos-métodos das áreas de ensino, implicando uma reformulação na compreensão dos papéis formativos e uma valorização dos conhecimentos dos educadores. Assim, acontece uma aproximação da ação real docente com as reflexões sobre essa ação onde as necessidades da prática são consideradas como elemento de reflexão para a formação possibilitando assim uma proposta que atenda às demandas formativas de um grupo de educadores em seu espaço de trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Supervisão pedagógica: dos desafios às possibilidades de práticas formadoras

Ao iniciar seus trabalhos na escola, muitos supervisores sentem-se impotentes diante da complexidade das demandas da escola. Essa carga de atribuições e algumas circunstâncias do dia a dia na escola acaba por distanciá-los de seu foco principal que é a formação de professores. De acordo com Placco (2014), esses profissionais são levados a responder situações do momento “apagando incêndios” o que os impede de construir e reconstruir esse cotidiano e refletir sobre ele.

Algumas metáforas são usadas para resumir o papel desse profissional na escola, onde muitas vezes é visto como um “faz tudo”. Lima e Santos (2007) expõe algumas dessas metáforas: “bombeiro” que apaga o fogo dos conflitos que ocorrem; “salvador da escola” que precisa responder pelo desempenho de professores e alunos e até mesmo “Bombril” que tem mil e uma utilidades. Nesse sentido, Franco (2008) acredita que essa situação se deve à crença na falta de especificidade do trabalho pedagógico.

A pesquisa realizada mostrou que esses momentos conturbados e de indefinição persistem no cotidiano de trabalho desses profissionais, o que é corroborado pelos relatos a seguir:

> ... a gente tem muitas atribuições no dia a dia, muita coisa a gente faz, eu vejo que a gente é igual um recheio de sanduíche né, apertam dali, apertam daqui a gente tem que sobreviver no dia a dia, é muita, muita coisa pra ser feita né, pra responder. (Supervisora Clara).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Eu penso que nós somos norte, né? É, eu vou falar também a grosso modo, nós somos também o elo de ligação entre o professor e a direção da escola, porque quando eles estão meio queixosos, às vezes bate um desânimo né, professor tem esses altos e baixos, às vezes a turma não está muito bem, então a gente acaba sendo esse elo de ligação da questão dos descontentamentos, pra gente levar isso de forma mais suave, pra direção da escola né, pra gente procurar resolver as questões que envolvem aprendizagem. Eu acredito que a gente seja muito isso também, não sei se é nossa função, mas que acontece, acontece né. (Supervisora Bela).

Percebe-se que o trabalho do supervisor na escola é permeado por múltiplas tarefas e que muitas não lhe dizem respeito. O cotidiano escolar traz consigo eventos e experiências que exigem respostas imediatas e adequadas desse profissional e muitas vezes as ações planejadas são sucumbidas por essas demandas. Quando essas ações se tornam uma rotina, o trabalho desse profissional fica comprometido, pois perde o foco principal que é a formação continuada de professores em serviço em consonância com o projeto pedagógico da escola e as necessidades formativas dos docentes.

Franco (2008) sustenta que a atuação do profissional responsável pelo pedagógico precisa ser fundamentada por uma ação crítica, formadora, emancipadora e comprometida, onde este profissional se identifique como agente articulador entre os professores e seu contexto; entre teoria e prática e entre o ser e fazer educativo. Apesar de ser este o ideal, seguir nessa direção ainda se apresenta como um desafio aos supervisores, conforme aponta o relato de Nara:

> Então, isso sempre me preocupou e preocupa hoje ainda, porque o papel nosso não é tá ali olhando: você cumpriu? Eu falo assim, ah, você sempre apresenta o planejamento no fim do mês, que legal! O importante é tá ali, com ele no dia a dia aí eu vejo uma atitude tomada pelo professor, é ali na hora que nós temos que trocar uma ideia, antes que aquilo caia no esquecimento. Então, assim, eu acho que é um papel muito importante sabe gente, esse formador de professor, e que tá ali junto, no dia a dia, na nossa criança [...] infelizmente, muitas vezes a gente fica na parte burocrática, e atender o que a diretora pediu, e você segue isso daqui, mais alguma coisa, mas não é por aí não. (Supervisora Nara).

O excesso de responsabilidade presente no cotidiano do supervisor o impossibilita de cumprir as demandas relacionadas a sua profissionalidade e as interações necessárias para o desenvolvimento de sua equipe.

Diante dos novos paradigmas que emergiram na sociedade contemporânea e dos novos desafios que nos interpelam, a educação precisa ser ressignificada para atender a complexidade da sociedade na qual vivemos. Para enfrentar esses desafios,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cada vez mais tem se discutido a formação dos professores, que precisa também se ressignificar para atender as demandas de um novo contexto.

Para Gatti et al (2019, p. 35) diante do cenário de contradições e dinâmicas societárias que vivenciamos, a formação dos professores se mostra em dissonância com as necessidades sociais e educacionais e também se contrapõe visões sobre o papel da educação escolar, com seus reflexos na formação de professores. Assim, faz-se necessário repensar a formação de forma com que ela gere mudanças e transformações na prática docente para que estes consigam atender as necessidades reais dos alunos.

De acordo com Bonafé (2015), planejar e desenvolver as pautas de formação continuada que possibilitem aos professores perceber as concepções de ensino e aprendizagem que permeiam sua prática e confrontá-las com o que se almeja alcançar, é um dos principais desafios do supervisor no seu papel de formador. Nessa direção, é possível observar certas preocupações dos supervisores com uma atuação comprometida com a formação docente, suscitando mudança de postura em uma perspectiva formadora:

> Os meus principais desafios são tudo que se modifica e se transforma em todo contexto escolar pelo Sistema de Ensino do nosso Brasil. Muitos conceitos já vividos e trabalhados por mim... hoje já não fazem parte do atual contexto! Sinto-me uma “Professora”, “Supervisora” com atitudes e conceitos ultrapassados em meio a tantas mudanças do atual Sistema Escolar! (Supervisora Nara).
>
> Considero que o maior desafio frente a Supervisão Escolar é conscientizar a equipe da importância das inovações pedagógicas para atingir o maior número possível de alunos. A mudança é algo que nos preocupa, nos deixa inseguros, mas também nos impulsiona a enxergar outros rumos. (Supervisora Pérola).

O trabalho do supervisor é fundamental, pois ele tem a possibilidade de criar condições para que as mudanças aconteçam verdadeiramente na prática pedagógica, fomentando e estimulando o bom desempenho de todos os envolvidos, sobretudo do professor.

A cultura de formação docente precisa ser repensada e reconstruída. Segundo Imbernón (2009) faz-se necessária uma cultura de formação em que os envolvidos participem e que sejam corresponsáveis no processo de formação e na tomada de decisões, contrapondo-se ao modelo onde o formador elabora sozinho o projeto e as pautas de formação, selecionando as atividades que julga ideais para ajudar os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professores a alcançar os resultados esperados. Assim, o momento das reuniões pedagógicas foi citado por uma participante como essencial para tal prática:

> Eu pensei em relação as reuniões pedagógicas que eu sempre defendi e defendo. Eu penso que o espaço que a gente pode garantir esse diálogo é nas reuniões pedagógicas né? (Supervisora Clara).

As reuniões pedagógicas precisam se tornar espaços de diálogos e reflexões em que todos os participantes exponham suas ideias, suas dúvidas, seus sentimentos, seguranças e medos. Esse momento de interação possibilita além do revisitar e refletir as práticas em busca da superação dos desafios, uma troca de saberes entre os educadores. Para Placco (2014) ao trabalhar a formação centrada no coletivo da escola, o supervisor pedagógico encontra nele sua sustentação para concretizar sua ação formadora e a possibilidade de transformação da escola e das práticas docentes.

Libâneo (2004) considera que por desenvolverem funções específicas, tanto o diretor quanto o supervisor pedagógico necessitam formação profissional também específicas, diferentes das que são destinadas aos professores. No entanto, o que se vê na pratica são os supervisores participando das formações que são oferecidas aos docentes.

> Tenho buscado pela Formação Continuada, mas percebo que há pouca oferta nesta área [formação de supervisores), mas ainda sim procuro sempre pelo conhecimento e aprendizado. (Supervisora Mel).

> Agora assim, a gente tá tendo online, uma palestra no uma palestra no Youtube, toda terça-feira às 17h, muito bom [...] São várias temáticas para os professores, ela tá abordando tudo, assim, informática, muita coisa ela tá abordando, interdisciplinaridade das matérias[...]. (Supervisor Artur).

Os relatos evidenciam que as formações destinadas especificamente aos supervisores são pouco frequentes ou inexistentes, sempre com foco nos docentes. Pensar em uma formação direcionada aos supervisores e suas necessidades permitem ampliar as formas de apoio aos docentes em uma perspectiva técnica e de acolhimento às necessidades do grupo.

> A partir do momento que você recebe um profissional na sua escola né, no seu grupo de trabalho ali, você tem que observá-lo atentamente. E aí a conversa, olho a olho, na sua sala, as orientações com a pessoa né, em off, sem as outras perto , uma boa conversa, um bom entendimento daquilo que a pessoa entende, do que ela não tá tão bem, eu acredito também que seja

> muito interessante, ás vezes uma boa conversa, uma boa orientação, você modifica todo trabalho de um professor, ele começa a refletir do jeito certo, da maneira correta, dentro do nosso profissionalismo, do nosso conhecimento técnico, isso é possível. (Supervisora Bela).
>
> Penso que buscamos a melhoria do processo de ensino aprendizagem, orientando sempre os nossos professores, dialogando sobre as práticas pedagógicas. (Supervisora Quésia).
>
> Todas as dificuldades os professores estão trazendo em qualquer horário assim, eles não têm nem horário né, todas as dificuldades né, eles estão achando que a gente sabe tudo, e aí eu mando esperar, peraí que eu vou pesquisar, vou olhar, porque muita coisa a gente não sabe, e depois volto lá, tá assim, os alunos também (Supervisor Artur).

Os relatos apontam para uma preocupação com o atendimento ao grupo de professores e as necessidades por eles trazidas com vistas ao aprimoramento da ação docente. Trata-se de uma forma de atuação que requer cuidados e sabedoria – técnica e profissional, a qual entendemos ser aprendida e desenvolvidas considerando a dimensão afetiva e humana inerente ao ato de educar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em tela evidenciou que os supervisores se deparam com diferentes desafios no desenvolvimento da função e no dia a dia da escola, revelando que muitos são os dilemas que os afligem, entre eles o transbordamento das funções burocráticas que pouco se associam com questões pedagógicas e de ordem formativa junto aos docentes. Revelou que apesar dos desafios existentes, os supervisores buscam desempenhar um papel formativo junto aos seus professores, na perspectiva de uma qualificação docente situada com as demandas da escola. Revelou, ainda, que frente aos desafios do exercício do papel de formadores de professores, faz-se necessário a oferta de formação continuada também com foco nos supervisores escolares, a fim de aprimorarem seu papel em uma perspectiva de real contribuição à qualificação e formação dos docentes no contexto da escola.

REFERÊNCIAS

BONAFÉ, Elisa Moreira et al. O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações. **Trabalho Final de Mestrado Profissional (Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, 2015.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: **Psicologia da Educação**. ISSN 2175-3520, n. 6, 1998.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. (Livro Eletrônico).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 5ª edição, 2004.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Revista de Educação Educere** et **Educare**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

MESQUITA, Elza; ROLDÃO, Maria do Céu. A supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. **Educação, Territórios e Desenvolvimento: Livro de Resumos do II Seminário Internacional**, p. 115-116, 2017.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: JOSSO, M. C. (Org.). **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**/[livro eletrônico]. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. Tradução: Sandra Valenzuela. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SANCHES, Angelina. A supervisão pedagógica enquanto processo colaborativo de formação profissional. **Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional**, p. 147-163, 2019.

SARTORI, Jerônimo. Formação continuada de supervisores educacionais. In: **XI Congresso IberoAmericano de Extensión**. 2011.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissionalização pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação (UFSM)**, v. 35, n. 3, p. 479-504.

16.5.199 TEMÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE EM LIVROS/MANUAIS PEDAGÓGICOS PUBLICADOS A PARTIR DE 2010

Léia de Cássia Fernandes Hegeto[2371]

Yan Soares da Silva[2372]

RESUMO

Nesse estudo buscou-se analisar as temáticas abordadas em livros/manuais de Pedagogia e Prática Docente, publicados a partir de 2010. Na pesquisa procurou-se responder às questões: Quais têm sido as temáticas propostas à formação de professores nesses últimos anos? O que os livros/manuais endereçados ao professor têm trazido como temáticas do campo pedagógico? Pesquisas como as de Correia (2000), Bufrem, Schmidt, Garcia (2006), Garcia e Silva (2019) têm evidenciado a potencialidade dos livros/manuais pedagógicos para o entendimento da história e memória da formação de professores no Brasil. Como metodologia optou-se pela pesquisa qualitativa e o estudo exploratório. Foram selecionados para análise 14 livros/manuais nas quais foram analisados os sumários em plataformas e livrarias virtuais. Os resultados mostraram que as principais temáticas abordadas nos livros/manuais analisados são: Formação inicial e continuada de professores; Profissionalidade e papel do professor; Práticas inovadoras; e Currículo. Os principais temas citados nos livros/manuais analisados revelam o papel da Pedagogia e da Prática na ação docente. Destacam-se questões relacionadas à necessidade de ampliação de espaços de formação inicial e continuada. Assim como, o reconhecimento dos estudos sobre currículo e cultura escolar, as temáticas sobre as práticas inovadoras indicam a relevância da pesquisa e reflexão nas práticas cotidianas.

Palavras-chave: Manuais pedagógicos. Formação de Professores. Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa busca contribuir no âmbito da formação inicial de professores a partir da contribuição de autores que tratam sobre as leituras e os conhecimentos necessários à formação do docente e pedagogo escolar. Do mesmo modo, trata sobre as novas formas de ensinar/aprender e a organizar o trabalho pedagógico na escola. Pode-se afirmar que as leituras endereçadas aos professores acabam de certo modo cumprindo o objetivo de ensinar a ensinar, pois os livros/manuais pedagógicos são livros elaborados com o objetivo de trazer reflexões e orientar a prática.

O propósito de ensinar a ensinar e refletir sobre os elementos que envolvem o ensino e os processos de aprendizagem são necessários à atuação do professor. Desse modo, os livros a que se refere essa pesquisa podem ser chamados de

[2371] Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná, leiahegeto@hotmail.com
[2372] Graduando em Pedagogia, Universidade Federal do Paraná, yansoaressilva44@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

manuais pedagógicos à medida que cumprem de certa forma essa finalidade. A etapa de leitura, reflexão por parte do professor constitui-se como uma etapa relevante na formação inicial e continuada do professor, independente da disciplina ou nível de ensino na qual atua.

Parte-se do reconhecimento de que esses conhecimentos assumem um papel imprescindível nos cursos de licenciaturas. A reflexão sobre os elementos didáticos e pedagógicos contribuem para uma atuação competente, planejada e comprometida em enfrentar os desafios postos na prática pedagógica atual.

A justificativa da pesquisa está relacionada à necessidade de aprofundar estudos sobre a temática e preencher lacunas nas pesquisas atuais sobre leituras para professores na contemporaneidade. A pesquisa se insere em um conjunto de estudos qualitativos que buscam entender a partir dos conhecimentos disseminados elementos da cultura escolar e a cultura da escola, na qual se considera os manuais didáticos como artefatos desta cultura (CHOPPIN, 2004).

Como elementos da cultura escolar, os livros/manuais pedagógicos ao trazer orientações sobre a prática impõem determinadas formas de apreender e intervir em uma determinada realidade. A esse respeito Chartier (1991) afirma que os manuais fornecem representações do trabalho docente e do pedagogo, legitimando certas maneiras de pensar e agir na profissão sendo determinantes nas práticas culturais.

Busca-se assim, revelar os conhecimentos endereçados à formação de professores, os conhecimentos constituintes da cultura escolar e os modos de se fazer a escola e o ensinar em cada período.

2 CARACTERÍSTICAS DOS LIVROS/MANUAIS PEDAGÓGICOS ENDEREÇADOS A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os livros/manuais para professores podem ser compreendidos a partir dos significados que imprimem às práticas, processos sociais e escolarização. Ao evidenciar os conteúdos que têm sido endereçados aos professores, é possível conhecer as ideias defendidas pelos autores. Essas ideias podem de certa maneira indicar as ênfases e os modos de pensar o espaço e o tempo escolar na contemporaneidade.

Os livros/manuais pedagógicos constituem formas de fazer e de construir a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educação, produzindo identidades profissionais e pessoais, referenciando e normatizando práticas pedagógicas (BUFREM; SCHMIDT; GARCIA, 2006). Portanto, os saberes que constituem a identidade e profissão dos docentes são determinantes. Concorda-se com Tardif (2005) quando afirma que é importante conhecer o conjunto de saberes utilizado pelo professor e pedagogo na sua prática profissional. É imprescindível verificar quais têm sido os conhecimentos, habilidades e atitudes previstas nas atividades que ocorrem dentro e fora de sala de aula mobilizadas por professores e pedagogos.

O destaque aos conhecimentos mobilizados pelos professores ao longo dos anos revelam características dos modos pelos quais a escola foi pensada e concebida. Os conhecimentos e temáticas abordadas também indicam questões relacionadas à cultura escolar e à cultura da escola, sua diversidade e pluralidade. O ensinar como um processo complexo envolve não somente a construção de conhecimentos, mas também os saberes e as relações entre os sujeitos escolares. É preciso, portanto, tomar os manuais como reveladores do que se espera do professor e da estrutura organizacional da escola em cada período. Os livros/manuais revelam formas de organização do trabalho pedagógico, temáticas e métodos de ensino.

Parte-se neste estudo do entendimento de que os livros/manuais pedagógicos podem ser entendidos como elementos do código disciplinar da Pedagogia e Prática Docente. Os conhecimentos presentes na disciplina e difundidos pelos manuais têm influenciado o ensino em diferentes épocas, sugerindo regras e normas, legitimando temas e discursos na formação docente (CUESTA FERNANDEZ, 1998). Assim, os conhecimentos e temas propostos nos livros/manuais tem como característica revelar as marcas de um código disciplinar entendido por Cuesta Fernandez (1998, p.57): “como sendo um conjunto de ideias, valores, suposições, regulamentos, práticas e rotinas (por meios explícito e tácito)”.

Os livros/manuais ao cumprirem a função de mediação na cultura escolar podem ser entendidos como artefatos dessa cultura. As regras e normas que se materializam e são definidas no interior das escolas definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar. Para esse autor, o conjunto varia segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

As leituras de professores ao expressar ideias e anseios do que se espera dos docentes em cada período, tem possibilitado a compreensão sobre as demandas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

propostas e requeridas da formação de professores nesses últimos anos.

Partimos do reconhecimento nessa pesquisa de que os números de edições e reimpressões indicam que os livros/manuais pedagógicos têm circulado e têm sido utilizados pelo professor como leitura de apoio ou como orientação da prática tanto nos cursos de formação inicial quanto nos espaços de formação continuada.

5 METODOLOGIA

Na pesquisa partiu-se do estudo exploratório de livros/manuais pedagógicos publicados a partir de 2010. A pesquisa qualitativa e documental buscou revelar as temáticas mais frequentes nos sumários dos livros selecionados. As temáticas mais citadas revelam características impostas à formação de professores nesses últimos anos, ao mesmo tempo que evidenciam o pensamento de autores da área, revelam as expectativas colocadas sobre os cursos e a prática dos professores.

As temáticas citadas nos livros/manuais analisados exprimem parte das defesas presentes em pesquisas e conhecimentos acumulados na área de formação de professores, das reformas curriculares e das Diretrizes Nacionais voltadas aos cursos de Pedagogia e licenciaturas.

Optou-se pela análise de sumários de livros/manuais de Pedagogia e Prática Docente voltados a professores que atuam em todos os níveis de ensino. Acredita-se que a partir da leitura do sumário e sinopse de um livro é possível ter uma visão geral e os temas abordados nos livros/manuais pedagógicos. Verificou-se se os livros/manuais tinham como objetivo a reflexão sobre o ensino, sobre as práticas pedagógicas e questões específicas da didática e encaminhamentos das aulas.

A etapa de localização dos livros/manuais pedagógicos ocorreu em plataformas de busca como o Google Scholar e livrarias virtuais. Na busca utilizou-se descritores como: Pedagogia; Prática Docente, Ensino; Ensinar; Pedagogia e Aulas; Ensinar; Saberes, Formação de professores. Na etapa de levantamento das obras foram ignorados os livros/manuais de áreas, temas ou metodologias das áreas específicas do conhecimento.

Como técnica de análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo que de acordo com Bardin (2011) corresponde a primeira etapa da pesquisa: pré-análise e leitura flutuante dos livros/manuais. A etapa de exploração do material possibilitou a

codificação e definição das unidades de registro e a seleção das temáticas analisadas. Na etapa de categorização e interpretação dos resultados foram indicadas a frequência dos temas nos livros/manuais que serão apresentados a seguir.

6 DISCUSSÕES E RESULTADOS

Entendemos que as temáticas destacadas indicam prioridades no âmbito da formação e prática docente, podendo ser chamadas de código disciplinar da Pedagogia e Prática Docente nesses últimos anos. As temáticas mais citadas nos sumários são: Formação Inicial e formação continuada; Práticas inovadoras; Profissionalidade e Papel do professor; Currículo. São apresentadas as temáticas presentes nos sumários, a quantidade de livros/manuais e a quantidade de capítulos.

Os 14 (quatorze) livros (L) selecionados para a pesquisa são: L1 - Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. (PROENÇA, 2019) L2 - A Boniteza de Ensinar e a Identidade do Professor na Contemporaneidade. (BARBOSA, 2015). L3 - Práticas Inovadores na formação de professores. (ANDRÉ, 2016). L4 - A Boniteza de Ensinar e a Identidade do Professor na Contemporaneidade. (BARBOSA, 2018). L5 - Formação Docente: Tendências, saberes e práticas. (JUNGES, 2017). L6 - Trabalho do Professor e Saberes Docentes. (VOSGERAU, ENS, 2012). L7 - Por que ensino, como ensino? (DOMINGUES, 2017). L8 - Pedagogia e prática docente. (FRANCO, 2012). L9 - Formação de professores: Teoria e prática pedagógica. (FERREIRA, 2014). L10 - Inquietudes pedagógicas da prática docente. (SCHWARTZ, 2014). L11 - Ação Formativa Docente e Práticas Pedagógicas na Escola. (TACCA, 2016). L12 - Profissão docente: formação, saberes e práticas. (DANTAS, 2019). L13 - Ensaios sobre a aula: narrativas e reflexões da docência. (ARAÚJO, 2010). L14 - Docência, formação e práticas: Experiências e Pesquisas. (PIMENTA, 2019).

Temática 1 - Formação inicial e continuada de professores

A temática Formação inicial e continuada de professores aparece em 12 dos 14 sumários selecionados. Quanto a quantidade de capítulos, no total são 97 capítulos que tratam desse tema. Os livros/manuais são: L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L9, L12,

L13, L14. São tratadas questões relacionadas às Políticas para formação de professores, Tecnologia na formação de professores, Formação no PIBID, Formação para a Educação Infantil: letramento, alfabetização, leitura, entre outros temas.

Reconhece-se que na formação inicial os estudantes aprendem métodos para ensinar e de como ensinar. Não se pode pensar em uma formação de professores desvinculada da pesquisa e reflexão como ponto de partida e de chegada, devendo ser um requisito, também, para a formação continuada, dado que sempre há o aprender e melhorar.

Temática 2 - Práticas inovadoras no ensino

A temática Práticas inovadoras no ensino, aparece em 8 dos 14 sumários selecionados. Quanto à quantidade de capítulos, são 18 capítulos que tratam desse tema. Os livros/manuais são: L2, L3, L5, L6, L9, L10, L13, L14. Nestes capítulos são abordadas questões como: Tecnologia e ensino; Violência na escola; Educação para surdos; Estimular o desenvolvimento de competências socioemocionais;

Para Libâneo (2012), a prática docente não se constitui apenas de técnicas a serem seguidas, senão que um conjunto de atividades teóricas e práticas que o docente carrega na sua prática.

> o professor realiza uma atividade que implica atender à necessidade de as pessoas se educarem, aprenderem, desenvolverem sua atividade intelectual, no decurso da qual são realizadas ações e operações, tendo em vista o objetivo. (LIBÂNEO, 2012, P.54-55).

Por isso, a entrada de novos recursos, tecnologias e a mudança no espaço-tempo da escola, requerem do professor a adaptação das suas metodologias e estratégias didáticas. A análise nos livros/manuais possibilitou ver que a prática docente deve estar pautada na reflexão do referencial teórico e das práticas cotidianas.

No entanto, defende-se que somente a reflexão das práticas não é o suficiente para se obter um bom desempenho. Pois, a prática deve estar pautada nas reflexões e articulada com novas estratégias de ensino. As práticas inovadoras não se caracterizam apenas no ato de usar uma tecnologia em sala de aula, mas sim em inovar, criar, inspirar e buscar a transformação na sala de aula.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Temática 3 - Profissionalidade e papel do professor

A temática Profissionalidade e papel do professor aparece em 13 dos 14 sumários. Sobre a quantidade de capítulos, são 37 (trinta e sete capítulos) que tratam desse tema. Os livros/manuais são: L1, L2, L3, L5, L6, L7, L8, L9, L10, L11, L12, L13. Estes capítulos abordam questões como: Contemporaneidade; Identidade; Práticas e saberes docentes; Trabalho docente; Teoria e prática; Novas perspectivas. A quantidade expressiva de livros que tratam dessa temática mostra a importância da constituição da profissionalidade.

A necessidade que move o educador a pensar em sua identidade é pautada na sua formação e nas ações que ele desempenha no cotidiano escolar. O Professor reflete si sobre si, naquilo que o outro dá em contrapartida no âmbito profissional, a identidade se forma na relação de si com o outro.

> O professor incorpora função social de conhecimento, particularmente do conhecimento científico na sua própria personalidade. O professor não é um cientista mas, também não é um técnico, um expert. o professor é, portanto, mediador entre o conhecimento e o aluno, sobretudo entre relacionamento científico e seres humanos em desenvolvimento. (FICHTNER, 2012)

Temática 4 - Currículo

A temática Currículo aparece em 10 dos 14 sumários selecionados. No que se refere à quantidade de capítulos, são 54 capítulos que tratam desse tema. Os livros/manuais são: L1, L2, L4, L5, L8, L9, L10, L11, L12, L13. Destes capítulos abordam questões como: Planejamento; Avaliação; Alfabetização; Recursos didáticos; Alunos leitores; Metodologias; conteúdos; Didática.

Concorda-se com Libâneo (2012) quando afirma que o currículo é o norteador das atividades escolares pois a partir do currículo é possível compreender o que será ensinado. Portanto, para a construção de um bom currículo é necessária reflexões sobre a função social da escola e os desafios a ela imposta.

A análise permitiu verificar que são muitas as adversidades postas ao currículo e que a prática do professor deve buscar meios de oferecer uma aprendizagem mais significativa que alcance a todos os educandos. O currículo é um documento que interpõe um conjunto de conhecimentos e, portanto, busca valorizar e inserir as

histórias de vida dos educadores e educandos, favorecendo a interação na escola oferecendo uma educação mais justa e equânime.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise verificou-se que as três temáticas mais frequentes nos livros/manuais são: Formação inicial e continuada; Profissionalidade e papel do professor; e Currículo. Ao considerar as novas subjetividades e práticas pautadas na reflexão e pesquisa, as temáticas nesses últimos anos têm evidenciado a importância dos espaços de formação, da necessidade de abertura às inovações no ensino. A pesquisa mostrou a relevância do papel do professor e da profissionalidade, saberes e experiências adquiridos durante a atuação.

A temática 1 Formação inicial e continuada assumiu grande destaque nos livros/manuais analisados tendo em vista a importância desse tema. A presença da temática 2 Práticas inovadoras no ensino, demonstrou a importância das novas metodologias e estratégias didáticas na sala de aula. A ênfase a temática 3 Profissionalidade e papel do professor mostra que a constituição da profissionalidade e identidade deve ser priorizada. Assim como, a presença da temática 4 Currículo, demonstra a importância dos estudos sobre o currículo que se constitui como um fio condutor na prática e organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, considera-se necessária a abordagem em defesa de um currículo crítico que tenha a diversidade e inclusão como ponto de partida.

Nos livros publicados a partir de 1980 verificou-se que a Pedagogia é defendida como uma ciência que fundamenta e dialoga com a prática docente. Os livros/manuais de Pedagogia e Prática Docentes selecionados têm como característica o debate sobre as práticas e saberes pedagógicos, considerando-se a multidimensionalidade do ensino.

Pode-se afirmar que o código disciplinar da Pedagogia e Prática Docente nesses últimos anos, revela a importância de temas relacionados à formação inicial e continuada de professores e os desafios do cotidiano escolar. As leituras pedagógicas contribuem para a aprendizagem e constituição da profissão e identidade docente. Há uma variedade de temáticas e sua reflexão pode ajudar o docente a lidar com as incertezas e demandas de sala de aula.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Práticas Inovadores na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. v. 1. 287p .

ARAÚJO, Márcia Baiersdorf. **Ensaios sobre a aula**: narrativas e reflexões da docência. IBPEX. Curitiba, Paraná. 2010. v. 1. 140p

BARBOSA, Gislene Aparecida da Silva. SOUZA, Marcos Leonel de. (Org). **Contribuições Metodológicas Para a Prática Docente - Teorias e Reflexões Sobre o Ensino.** CRV. Curitiba, Brasil. 2018.

BARBOSA, Marinalva Vieira (Org). **A Boniteza de Ensinar e a Identidade do Professor na Contemporaneidade.** Coleção faz A-parecer. 01. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015. v. 01. 407p .

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de: RETO, L.A.; PINHEIRO, A. São Paulo: Edições 70, 2011.

BUFREM, Leilah Santiago; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tania Maria Figueiredo Braga. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR**. On-line, Campinas, n. 22, pp. 120-130, jun. 2006.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estud. av., São Paulo , v. 5, n.11, p. 173-191, abril 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: setembro de 2020.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas:** sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CORREIA, Antonio C. **Olhar a escola através dos livros de texto para formação de professores.** São Paulo, 2000. mimeo. [Apres. no Seminário de Estudos, São Paulo, Feusp, 2000].

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. **Clío en las aulas**: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Akal, 1998.

DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. **Profissão docente**: formação, saberes e práticas. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. v. 1. 276p .

DOMINGUES, Gleyds. **Por que ensino, como ensino?** Santos Editora. Curitiba, 2017.

FERREIRA, Jacques de Lima. (Org). **Formação de professores**: Teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ. Vozes. 2014.

FICHTNER, Bernhard. O conhecimento e o papel do professor. In: LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda. (Org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p.209-226

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012. v. 1. 225p .

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; SILVA, Vivian Batista da. De como ensinar: traços paradigmáticos nos manuais pedagógicos e perspectivas de investigação (1870-2015). **Educ. rev**., Curitiba , v. 35, n. 77, p. 135-158, Out. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000500135&lng=en&nrm=iso>. acesso em 17 Fev. 2021.

JUNGES, Kelen dos Santos. (org.) **Formação Docente:** Tendências, saberes e práticas. Editora CRV. Curitiba: Brasil. 2017. 298p.

LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda. (Org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PIMENTA, Jussara Santos. (org.). **Docência, formação e práticas:** Experiências e Pesquisas. Paco Editora. 2019.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente:** a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas - 1ªed. Panda Books. 2019

SCHWARTZ, Suzana. **Inquietudes pedagógicas da prática docente**. Petrópolis, RJ. Vozes. 2014.

TACCA, Maria Carmen. (Org.) **Ação Formativa Docente e Práticas Pedagógicas na Escola**. Campinas, São Paulo. Editora Alínea. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. ENS, Romilda Teodora. (Orgs). **Trabalho do Professor e Saberes Docentes**. Editora Universitária Champagnat. 2012.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.200 TRAJETÓRIAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS/AS DOCENTES ACREANOS/AS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EJA

Francisca Karoline Rodrigues Braga Ramos[2373]

RESUMO

O presente trabalho busca analisar as trajetórias de profissionalização docente dos professores que ministram a disciplina de Sociologia no Ensino Médio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a fim de identificar saberes e saberes-fazeres do e no processo de tornar-se professor/a. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa e de natureza explicativa, com entrevistas aplicadas a uma amostra qualitativa de cinco professores da rede estadual pública, em Rio Branco – Acre. O objetivo foi analisar a trajetória de profissionalização desses/as professores/as de Sociologia considerando os vários elementos imbricados nesse processo de constituição do ser/estar docente. Pautando-se nas contribuições de Pimenta (1997), Tardif (2008), Rios (2002) e Severo (2016) destaca-se como a profissionalização docente acontece a partir de categorias como formação inicial e continuada, saberes e competência profissional, as quais se entrelaçam e conformam o ser/ estar docente na área de Sociologia. O resultado da pesquisa foi o de evidenciar que a trajetória de profissionalização dos/as docentes de Sociologia na Educação Básica, em Rio Branco, constituiu-se a partir da estreita inter-relação entre os saberes que adquirem seja na formação inicial, quanto na atuação profissional cotidiana, bem como da experiência com a docência anterior à graduação. Tais saberes estão, portanto, inscritos numa dada temporalidade, aspecto que se estabeleceu enquanto elemento definidor da aquisição do sentimento da competência profissional docente, e da capacidade de se considerar um profissional adequado para o exercício da profissão com a disciplina de Sociologia. Esta foi entendida como componente preponderante na construção de conhecimentos por parte dos/as alunos/as na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Profissionalização. Docência. Educação Básica. EJA. Sociologia.

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 constituiu-se um marco regulatório para a educação brasileira. Ao instituir a organização, tempos e fixar diretrizes para a educação, tal legislação representou a conquista de vários aspectos para melhoria da oferta de uma educação escolar pública voltada para o exercício da cidadania, especialmente no que se refere à formação de professores.

Em um primeiro momento, o ofício de professor seria exercido apenas por profissionais com formação de nível superior nas etapas finais da Educação Básica, correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ano 9º anos) e Médio (1º ao 3º anos); e noutro, há as prescrições admitidas pela Lei 13.415/2017, que altera o

[2373] Mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre – UFAC. Especialista em Sociologia para o Ensino Médio pela UnB. Pedagoga pela Universidade Federal do Acre – UFAC. Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre – UFAC. E-mail: francisca.ramos@ufac.br.

formato de oferta do Ensino Médio e a própria LDB, permitindo que professores apenas com “notório saber” possam dar aula, sem a necessidade de possuir formação superior.

Contudo, mesmo entre avanços e retrocessos da legislação educacional em âmbito nacional, vários estudos destacam que a qualidade da educação da escola básica está intrinsecamente relacionada à questão da formação do professor. Afinal, sem uma qualificação mínima, o professor não possui muita clareza acerca do fenômeno educativo e qual seu verdadeiro papel na formação de seus alunos (RIOS, 2002; TARDIF, 2008).

Nesse sentido, possuir uma formação mínima que lhe confira respaldo para o exercício do trabalho docente em áreas específicas, como o ensino da disciplina de Sociologia – componente curricular tão caro à formação crítica dos educandos – habilita o profissional da Educação Básica para atuar com mais capacidade, confiança e competência, constituindo-se um elemento imprescíndivel para o exercício inicial do magistério. Desse modo, é necessário que se tenha determinada competência para ser professor, e um destes requisitos é o domínio de saberes teórico-práticos e conhecimentos específicos da área de atuação (RIOS, 2002).

No entanto, não serão apenas os saberes resultantes da formação acadêmica que auxiliarão na tarefa de ser professor e que constituirão os saberes profissionais da docência. Ao exercer a profissão diariamente na relação ensino e aprendizagem em sala de aula, ensinando e convivendo com alunos, com as prescrições do currículo, as práticas institicionais da escola e participando ativamente da rotina da e na escola, é que os saberes profissionais também se constituem imbricados com a história de vida (TARDIF, 2008).

Na atualidade, requer-se uma formação escolar que seja holística e considere o desenvolvimento pleno dos sujeitos de modo a desenvolver competências que o orientem a ser-estar no mundo e lidar com dimensões sociais, culturais, digitais e emocionais da vida cotidiana na sociedade letrada. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos, entendida enquanto espaço de (re) construção dessa experiência com o conhecimento sistematizado, constitui-se lócus de possibilidades ao permitir o retorno à escolarização daqueles que não o puderam fazer na idade adequada prevista pela legislação educacional. Sendo assim, a disciplina de Sociologia se torna um dos componentes curriculares imprescindíveis para o pensar-se a si próprio, bem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como as situações-limite impostas durante a vida, numa tentativa de proporcionar a reflexão teórico-crítica que conduza a um pensamento mais esclarecido que incite à busca pela melhoria de si mesmo enquanto sujeito humano e em sua vida na coletividade.

Diante desse contexto surge a pergunta-chave: mas, como o/a professor/a se torna um profissional da disciplina de Sociologia, que possuem saberes e se denominam compententes para o exercício de tal função? Refletir sobre tais questionamentos foi o que motivou o trabalho aqui apresentado numa tentativa de buscar compreender as trajetórias profissionais dos/as professores/as de Sociologia, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, das escolas públicas em Rio Branco, estado do Acre.

Assim, os objetivos desse trabalho consistiram em identificar a formação inicial dos profesores lotados para trabalhar a disciplina de Sociologia no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos – EJA, na rede estadual pública de educação; fazer um levantamento das histórias de vida, conhecimentos, saberes e saberes-fazeres no processo de constituição do ser/tornar-se professora na área de Sociologia na educação básica; e identificar as representações/idearios que os/as professores/as possuiam em relação ao próprio ofício do magistério na área de Sociologia na Educação Básica, na EJA, e desse modo contribuir com a construção de olhares e saberes a respeito do exercício da docência no contexto acreano.

2 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES, COMPETÊNCIA E PROFISSIONALIZAÇÃO

A profissionalização docente advém daquilo que Tardif (2008) denomina de saberes profissionais que são oriundos não apenas da formação acadêmica, mas são provenientes de fontes outras como a cultura pessoal, na qual estão inseridas as histórias de vida desses/as professores/as, bem como sua experiência com a cultura escolar antes de se tornar professor/a, ao vivenciar a experiência de ser aluno/a por boa parte da vida.

Outras fontes nas quais os saberes profissionais têm sua origem se baseiam também na vivência e aprendizagem de saberes disciplinares ligados aos conhecimentos didáticos e pedagógicos, bem como no trabalho com os conhecimentos curriculares advindos da experiência em lidar com o que deve ser

ensinado na escola em cada ano/série, exposto nos livros didáticos ou nos referenciais curriculares de cada área disciplinar na escola de educação básica. Além disso, há que se destacar também a própria experiência de trabalho ao exercer a docência, a qual somadas aos demais conhecimentos mencionados, produz, de acordo com Tardif (2008), saberes que são plurais e diversos que caracterizam os saberes profissionais dos/as professores/as que constituem a trajetória de vida que se mescla à profissional.

Outro aspecto destacado por Pimenta (1997) em relação aos saberes docentes, diz respeito aos saberes pedagógicos. Tais saberes correspondem ao saber-fazer/saber-ensinar, pois não basta somente ter o domínio dos conhecimentos específicos da área de atuação, mas é preciso que se saiba como ensinar para que os/as alunos/as construam seus conhecimentos.

Nessa perspectiva, a prática docente é extremamente importante para se compreender a profissionalização do magistério. É a partir delas que se pode compreender o universo de sentidos que são atribuídos ao entrelaçamento entre teoria e prática que estão constantemente num refazer sem findo. Professores/as são produtores de seu próprio conhecimento e reelaboração de saberes que definem e caracterizem o oficío da docência. São as práticas destes profissionais que nos permitem identificar elementos que esclarecem as condições de efetivo exercício da prática docente, pois desvelam as intenções e a busca pela resolução de problemas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, de forma comprometida e situada política e socialmente.

Em tal direção, pensar a formação de professores, portanto, incide em considerar seu percurso formativo, a constituição de sua trajetória profissional que envolve aquilo que Pimenta (1997) denomina de continuum. Tanto a formação inicial, quanto a formação continuada contribuem para que, a todo momento, o/a professor/a possa e esteja a rever sua prática, reelaborando os saberes de sua formação acadêmica, quando confronta-os com suas experiências práticas vividas no cotidiano escolar da sala de aula. Os/as professores/as, portanto, estão em processo contínuo de formação.

De fato, não há como pensarmos a oferta de uma educação escolar de qualidade que realmente contribua para o exercício da cidadania, se o profissional que o faz não possui uma clareza teórica, filosófica e prática a respeito do seu próprio

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

trabalho e qual a natureza desse trabalho do magistério. Isto quer dizer que para ensinar com um mínimo de competência e qualidade, é preciso que o/a professor/a conheça o objeto de conhecimento com o qual irá trabalhar ensinando e conhecer a didática de como ensinar.

A esse respeito, Rios (2002) destaca que o profissional da docência precisa ter competência para ensinar, e isto é possível mediante o domínio de elementos mínimos que traduzem e definem o que é o exercício da docência em suas dimensões técnica, política, ética e estética.

Nessa mesma linha de reflexão, Severo (2016) destaca que, em relação à profissão docente, é consenso na literatura ocidental o entendimento de que a especificidade do trabalho docente reside nos saberes que são necessários à ação educativa e se caracterizam em diversos níveis e amálgamas de saberes e competência, associando a profissionalização docente aos saberes profissionais dos professores.

Dessa concepção, depreende-se que a profissionalização da docência consiste, portanto, em todo esse processo de ser e estar na profissão, abarcando todos os significados que relacionam o sujeito a sua atividade profissional. É na construção dos significados que os próprios professores atribuem à profissão, da forma como se percebem/ identificam profissionais, e como se inserem na profissão, aprendem e dominam a competência necessária ao seu fazer, que resulta no status de profissionalização da carreira docente (SEVERO, 2016). É, pois fazer esta discussão sobre o que vem a ser a profissionalização docente que se propõe a seguir.

2.1 O exercício da docência na disciplina de Sociologia no Ensino Médio da EJA: discussões acerca das trajetórias de profissionalização docente em Rio Branco

O que vem a ser o exercício da docência nas escolas públicas em áreas específicas como o é a Sociologia no Ensino Médio? Como o/a professor/a se torna/ se constitui um profissional da docência em Sociologia na rede pública em Rio Branco – Acre? Como a trajetória profissional dos/as professores/as que trabalham com a disciplina de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos, pode nos ajudar a compreender o que é o processo de tornar-se/ser professor/a? A busca por respostas, ainda que provisórias a estes questionamentos, foi o que moveu a realização desse estudo.

Seguindo uma abordagem qualitativa, a presente pesquisa pretendeu verificar como os/as professores/as que trabalham com a disciplina de Sociologia na modalidade de Educação de Jovens e Adultos se constituem/tornam professores/as. Para tanto foram analisadas as trajetórias de profissionalização docente a fim de identificar os saberes que mobilizam nesse processo de ser e estar professor no Ensino Médio na área de Sociologia.

De natureza básica, teve por objetivo a produção de conhecimentos novos, sem aplicação prática, mas que contribuíssem para a compreensão do fenômeno educativo no Acre, ao analisar a trajetória de profissionalização dos/as professores/as de Sociologia. Para tanto, foi desenvolvida a partir de procedimentos de pesquisa explicativos, a partir de entrevistas com professores/as que atuavam com o ensino de Sociologia na EJA, no 1º semestre de 2019, com faixa etária entre 50, 30 e 20 anos de idade e tempos diversos de docência, desde iniciantes na carreira até aqueles em fins de carreira; bem como também apresentaram tempos diversos de experiência com a Sociologia, desde 2 meses de experiência até professores que já trabalhavam com a disciplina há mais de 10 anos. Além destes, também foi utilizada a revisão bibliográfica por meio da qual se identificou alguns dos autores que discutiam a temática da profissionalização docente e seus saberes profissionais.

No Acre, a EJA no Ensino Médio era trabalhada de forma modular contemplando um ciclo de formação para ser efetivado em 4 módulos, que seriam concluídos ao longo de 1.200 horas ou 2 anos letivos, considerando todos os componentes curriculares previstos para esse segmento na educação básica. Dentro desta organização modular a disciplina de Sociologia, no currículo da Educação de Jovens e Adultos, ocupou um lugar que pode ser considerado tímido, com carga horária de somente 30 horas para todo o Ensino Médio, atendendo apenas à prescrição da Lei n. 11.684/ 2008, que incluía e tornava obrigatório o ensino da disciplina no currículo do Ensino Médio da Educação Básica.

Para atuar pedagogicamante com a disciplina de Sociologia na EJA admitia-se à época, que o/a professor/a possuísse qualquer formação na área de Ciências Humanas, pois a formação mínima exigida era licenciatura plena ou bacharelado com complementação pedagógica para atuar no Ensino Fundamental (2º Segmento) e Ensino Médio (ACRE, 2008), condizente com a formação apresentada pelos/as

professores/as entrevistados: História, Geografia, Pedagogia e até mesmo um único professor que possuía formação em Sociologia a nível de bacharelado.

Quando foram questionados a respeito de como se tornaram professores de Sociologia, os/as professores/as iniciantes na carreira responderam que a Educação de Jovens e Adultos lhes permitiu essa possibilidade de atuação com a disciplina; ao passo que os/as professores/as com maior tempo na carreira destacaram que a formação que possuíam lhes apresentou a oportunidade de trabalho com a disciplina, além de a própria escola em que trabalhavam oferecer a oportunidade de trabalho para complementação da carga horária de trabalho.

Das falas dos/as professores/as ficou evidente que sua trajetória de tornar-se professor/a de Sociologia estava diretamente vinculada à formação inicial que possuíam, mas também com os saberes experiencias advindos da própria prática enquanto professores/as da disciplina ao longo dos anos. As histórias de vida se relacionavam com o se tornar professor/a e a formação inicial adquiriu importância crucial para os que ingressavam na carreira, ao passo que para que os já possuíam bastante tempo de magistério a experiência anterior à formação inicial na graduação, constitui-se elemento que os auxiliou na constituição do ser/tornar-se professor/a de Sociologia.

A esse respeito Pimenta (1997) destaca que os/as professores/as se constroem professores/as, sua própria identidade profissional a partir dos saberes provenientes não somente da academia, mas também a partir da experiência que vivenciam enquanto profissionais da docência. É no fazer da sala de aula, cotidianamente que vão aprendendo valores acerca da profissão, bem como do ideário de valorização que é construído em torno da figura do ser professor.

Por sua vez, Tardif (2008) ressalta a experiência profissional com uma dessas fontes que constituem os saberes profissionais dos/as professores/as e nesse processo, vários saberes são mobilizados como os próprios saberes da formação acadêmica, mas não são os únicos saberes que os/as professores/as mobilizam no processo de estar e ser professor/a: tais saberes compõem os saberes que os/as professores/as possuem, mas não os encerram e nem determinam, sendo plurais e heterogêneos, inscritos numa determinada temporalidade.

Tal dimensão ficou evidente quando os professores ingressantes na carreira docente no trabalho com a disciplina de Sociologia acreditavam que o tempo que

possuíam enquanto professores/as não era suficiente para que soubessem o quê trabalhar e como trabalhar da melhor forma possível, devido o pouco tempo de formação ou de trabalho com a área. Isto demonstra que para os/as professores/as entrevistados, a trajetória de profissionalição estava relacionada intimamente não apenas à formação que possuíam na área, mas também com o tempo de experiência que possuiam no magistério da educação básica e que somente se considerariam bons/as professores/as se possuíssem maior tempo de experiência com o ensino da disciplina de Sociologia.

Isto quer dizer que as trajetórias profissionais de cada professor/a são únicas e dotadas de significados peculiares, posto que construídas num ambiente sociocultural, mas também nas relações que se estabelecem nas experiências ao longo da vida no exercício da profissão docente, e isto se dá de maneira idiossincrática a cada professor.

Tal apontamento feito pelos/as professores/as entrevistados/as coincide ainda com aquilo que Pimenta (1997) aponta em relação aos saberes profissionais docentes, ao defini-los também como saberes pedagógicos. Não basta saber os conteúdos da área que precisam ser ensinados. Isto é elemento imprescindível, é preciso também saber como ensiná-los e os/as professores/as que trabalhavam no Ensino Médio da EJA com a disciplina de Sociologia recorreram a tais saberes pedagógicos quando analisaram seu próprio desempenho enquanto professores/as da disciplina.

A necessidade de aprender mais para poder trabalhar melhor com a disciplina de Sociologia ainda vai de encontro com a categoria competência na acepção definida por Rios (2002). Para exercer o ofício docente de modo satisfatório e que contribua para a formação de sujeitos-educandos esclarecidos e conscientes de seu papel na sociedade, é preciso que se desenvolva uma competência profissional, a qual envolve dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas.

Dessa forma, a dimensão técnica da competência profissional docente tem a ver com a capacidade de domínio dos conteúdos previstos no currículo que devem ser ensinados, envolvendo aí a dimensão do saber-fazer da docência. E a dimensão política tem a ver com o compromisso que todo educador deve assumir com o trabalho politizado e esclarecido com os conteúdos em sala de aula; já a dimensão ética tem a ver com o cuidado que todo profissional da docência precisa ter ao trabalhar com o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conhecimento de maneiras distintas e não voltadas a interesses particulares, de modo que os/as alunos/as sejam instados a refletir sobre o que estão aprendendo e realmente construir conhecimentos e não receber somente informações, tal como nos aponta Pimenta (1997). Portanto, a dimensão técnica do fazer do/a professor/a está presente quando este/a identifica que precisa aprender mais para ensinar. Isto significa que os/as professores/as reconheciam a necessidade de dominar a dimensão técnica de seu fazer pedagógico, o qual envolvia desde o conhecimento dos conteúdos que deveriam ser ensinados na disciplina, até o como se deve ensinar.

Entretanto, os/as professores/as reconheceram que a disciplina de Sociologia não se resume apenas ao que eles precisam ensinar obedecendo à lógica prescrita pelo e no currículo proposto para a Educação de Jovens e Adultos; antes, os/as professores/as tinham consciência e clareza quanto ao papel que a Sociologia deve desempenhar na formação dos/as alunos/as, o que coincide com as dimensões políticas e estéticas da competência profissional docente.

Nesse dimensão de construção do conhecimento é que reside também a dimensão estética da competência defendida por Rios (2002). Ao propor um trabalho com a disciplina de Sociologia que auxilie os/as alunos/as a pensarem sobre suas próprias existências e sobre a produção da sociedade, os/as professores/as, seja nas rodas de conversas, debates ou discussões nas aulas trabalham em direção “(...) não de uma sensibilidade ou criatividade qualquer, mas de um movimento em direção da beleza, aqui entendida como algo bom que se aproxima do que se necessita concretamente para o bem social e coletivo” (p. 166). É a preocupação com a busca pelo melhor ser e estar dos/as alunos/as com as aulas de Sociologia que traduzem a dimensão estética presente na trajetória dos profissionais da docência da EJA em Rio Branco.

Assim sendo, a profissionalização docente dos/as professores/as de Sociologia no Ensino Médio da EJA é justamente aquilo que Severo (2016) destaca como sendo o entrelaçamento entre como o/a professor/a constrói a si mesmo a partir do exercício de seu trabalho, de sua própria subjetividade, da movimentação de saberes da experiência, acadêmicos e das várias dimensões da competência docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As trajetórias de profissionalização dos/as docentes acreanos/as, com e no

ensino de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos, evidenciou tempos e saberes profissionais distintos que envolveram as várias dimensões da competência profissional docente, marcadas pelas condições de exercício do magistério, bem como pelo tempo de vivência na e com a profissão docente. Os/as professores/as com maior tempo na carreira docente perceberam-na de forma mais fluida e contínua, identificando condicionantes para sua efetivação, de modo a apoiar-se na própria experiência vivida enquanto professores/as. Já os/as professores/as com menor tempo no exercício do magistério apresentavam uma visão da docência ainda no processo de aquisição do sentimento de segurança em relação à própria prática profissional, considerando estar num constante devenir.

A profissionalização da docência passa, portanto, pela construção dessa identidade profissional que se faz na significação social que a ela é atribuída, do revisitar tais significados e da própria forma como os sujeitos se veem enquanto profissionais. Ao mobilizar saberes diversos que contribuem para definir e formar o ethos que os conformam enquanto professores/as dão forma a sua competência profissional a qual está enraizada também à própria história de vida de professores/as, de suas representações, de sua prática diária enquanto professor/a e dos saberes que são adquiridos tanto na formação inicial quanto continuada.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. **Política e Organização da Educação de Jovens e Adultos no Acre**. 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente – SP, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46. Acesso em: 22 mai. 2019.

RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências o novo e o original na formação de professores. p. 154-171. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (orgs.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SEVERO, J. L. R. de L.. Formação e profissionalidade docente: a pedagogia como base de saberes e competências do professor. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 261-279, mai/ago. 2016. Disponível em:

https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4695. Acesso em 22 mai. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

16.5.201 TUTORIA PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO CONTINUADA COM FOCO NA PRÁTICA

Giovani de Paula Batista

Eliana Provenci Albano[2374]

Fernanda do Nascimento Antonini[2375]

Neide Célia Perfeito [2376]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a organização, o fluxo e o impacto do programa de tutoria pedagógica desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. A fundamentação teórica sobre tutoria está sustentada nos estudos de Placco (2006), Guedes e Guedes (2014) e Itaú Social (2017). A metodologia de pesquisa de caráter qualitativo permitiu o conhecimento crítico da organização e do fluxo de trabalho realizado para implementação do programa tutoria pedagógica nas escolas estaduais do Paraná (ZANELLA, 2009). O reconhecimento do impacto da tutoria pedagógica ocorreu por meio da aplicação de um questionário composto por cinco questões com 64 gestores, sendo 32 mulheres e 32 homens. Os resultados apresentados indicam que a organização e o fluxo da tutoria pedagógica têm permitido aos membros da equipe gestora um momento de formação continuada reconhecida como apoio pedagógico para o desenvolvimento das propostas de trabalho, bem como momentos de acompanhamento pedagógico com foco na melhora nos índices de aprendizagem e aprovação. O reconhecimento da tutoria como uma estratégia de formação continuada em serviço como um suporte pedagógico, um momento de assessoria ou um trabalho colaborativo, indicam que os princípios desta estratégia de formação continuada tem se efetivado, proporcionando o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico em direção de ações mais efetivas em favor das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Tutoria pedagógica. Formação continuada. Ensino. Aprendizagem. Equipe gestora.

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema da Formação Continuada difundiu-se nos últimos anos, envolvendo políticos da área de educação, pesquisadores, acadêmicos, educadores e associações profissionais (GATTI; BARRETO, 2009). Busca-se cada vez mais a

[2374] Licenciatura em Matemática, chefe do Departamento de Acompanhamento pedagógico - DAP, Secretária de Estado da Educação do Paraná, email: elianaprovenci@escola.pr.gov.br.
[2375] Licenciatura em pedagogia, residente técnico pedagógico no Departamento de Acompanhamento Pedagógico – DAP, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, email: fernanda.nst@gmail.com
[2376] Licenciatura em pedagogia, assessora pedagógica no Departamento de Acompanhamento Pedagógico – DAP, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, email: neideperfeito@escola.pr.gov.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

proposição de programas de formação continuada em que a indagação e o desenvolvimento de ações onde a prática de ensino acontece é um caminho para que os professores possam construir conhecimentos que permitam o desenvolvimento de práticas de ensino condizentes com as necessidades de aprendizagem dos educandos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta em seu Art. 61º dois fundamentos para a formação de profissionais da educação, são eles: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Na condição de uma metodologia de formação continuada em serviço, a tutoria pedagógica é um modelo formativo que permite à equipe gestora, diretores e pedagogos, pensar e desenvolver estratégias de atuação profissional que conduzam a melhora do processo de aprendizagem e ensino.

Por acreditar em um modelo de formação continuada no qual as ações a serem desenvolvidas emergem da troca de experiências entre os pares no contexto em que a prática de ensino se desenvolve, a Secretaria de Estado de Educação do Paraná, através do Departamento de Acompanhamento Pedagógico, iniciou no ano de 2019 a Tutoria Pedagógica com o foco no desenvolvimento da equipe gestora, composta pelo diretor, diretor auxiliar e pedagogos que atuam nas escolas estaduais da rede pública, responsável pelo atendimento dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio.

Embora se reconheça a tutoria pedagógica como uma estratégia de formação continuada que promove um desenvolvimento profissional pautado em competências, a partir de evidências colhidas nas observações da prática de atuação (ITAÚ SOCIAL, 2017), cabe o seguinte questionamento: De que modo a organização e o fluxo da tutoria pedagógica, desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, são consebidos para propiciar as equipes gestoras a reflexão e o desenvolvimento de ações no local em que a prática pedagógica acontece?

Com a intenção de responder essa problemática, bem como pelo fato de o programa de tutoria pedagógica ser algo inédito no estado do Paraná, estabeleceu-se como objetivo para este artigo - apresentar as etapas do programa de tutoria pedagógica desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

2 TUTORIA PEDAGÓGICA NO ESTADO DO PARANÁ

A Tutoria Pedagógica é uma metodologia de formação continuada em serviço com foco no desenvolvimento dos profissionais da educação que compõem a equipe gestora: diretor, diretor auxiliar e pedagogos, com ênfase na gestão pedagógica da escola. Tem como princípio que a aprendizagem do adulto professor ocorre na prática (PLACCO, 2006).

A tutoria pedagógica é uma metodologia de formação em serviço realizada no cotidiano da escola por um profissional:

> que reconhece, valoriza e parte dos conhecimentos e da vivência do tutorado para desencadear o processo de aprendizagem, buscando agregar novos conhecimentos, de caráter prático e modelar. Nesse sentido, tutor e tutorado constroem uma relação de parceria e corresponsabilidade, com foco no desenvolvimento da prática do tutorado, de forma customizada, sempre com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos (ITAÚ SOCIAL, 2014, p. 4).

A proposição de ações de caráter prático acontece durante as reuniões de tutoria nas situações em que o tutor apresente para a equipe gestora questionamentos propositivos que permitam ao diretor e pedagogos a reflexão sobre as ações que estão desenvolvendo com a finalidade de reconhecerem outras possibilidades de atuação que possam conduzir a melhores resultados de aprendizagem.

Ressalta-se ainda que essa metodologia de formação continuada tem como centralidade o desenvolvimento de pessoas, permitindo que o tutor instigue, subsidie e construa com a equipe gestora encaminhamentos de ações pedagógicas para apoiar os professores no desenvolvimento de suas aulas.

Para atender essas características, a tutoria pedagógica está pautada em seis princípios: Aprendizagem na Prática - traz consigo a compreensão de que os adultos aprendem a partir do momento em que tem a possibilidade de ter a experiência e fazer a reflexão sobre a ação desenvolvida; Parceria – requer que as ações desenvolvidas sejam pautadas no relacionamento de confiança e respeito profissional entre os envolvidos; Customização - pressupõe os ajustes das ações a serem desenvolvidas conforme a especificidade de cada escola; Protocolos e Combinados - permite a partilha de responsabilidade entre tutor e equipe gestora sobre as ações a serem desenvolvidas antes, durante e após as reuniões de tutoria; Foco na aprendizagem dos alunos - reconhece a necessidade de que o trabalho realizado permita o

desenvolvimento de práticas que possibilite a melhora da aprendizagem dos estudantes; Intencionalidade e transparência - traz consigo a necessidade de que o conjunto de ações desenvolvidas conduzam a melhora do trabalho pedagógico no contexto escolar (ITAÚ SOCIAL, 2017).

3 O CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa de abordagem qualitativa (ZANELLA, 2009), permite o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca dos limites e possibilidades de um fenômeno observado, neste caso, o programa de formação continuada Tutoria Pedagógica.

Além de apresentar a organização e o fluxo desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED-PR na implementação da tutoria pedagógica, optou-se por reconhecer o impacto que esta proposta de formação tem na prática pedagógica das equipes gestoras. Para tanto, utilizou-se como instrumentos de coleta de dados um questionário com oito questões referentes ao impacto do programa Tutoria Pedagógica como metodologia de formação continuada em serviço no contexto escolar, dentre elas: “Para você, o que é tutoria pedagógica?” “Para você, qual a relação entre tutoria pedagógica e formação continuada em serviço?”; “Desde a implementação da tutoria pedagógica, quais as mudanças observadas em sua escola?” aplicado na segunda semana do mês de junho de dois mil e vinte um, mediante a construção de um google forms.

Nesta pesquisa serão analisadas as respostas coletadas referente a questão “Para você, o que é tutoria pedagógica?”. Para intepretação das respostas obtidas nesta pergunta, optou-se por realizar o levantamento de categorias por meio da técnica de análise do conteúdo (BARDIN, 2011).

Ao total participaram da pesquisa 64 gestores, sendo 32 mulheres e 32 homens. Destes, 95% possuem especialização lato sensu e 5% mestrado. No que diz respeito ao tempo de atuação profissional, 45% possuem entre 05 e 10 anos de gestão, 24% possuem mais de 11 anos de experiência em gestão escolar, 31% até 4 anos na gestão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Frente ao objetivo proposto neste artigo de apresentar as etapas e o impacto do programa de tutoria pedagógica desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, na primeira parte dos resultados estão apresentados os passos desenvolvidos para implementação deste programa nas escolas estaduais. Na segunda parte, encontram-se resultados referentes ao impacto deste modelo de formação na prática pedagógica das equipes gestoras.

4.1 Implementação, organização e fluxo da tutoria pedagógica

O projeto de tutoria pedagógica começou a ser implementado em março de 2019, com acompanhamento pedagógico semanal de 1.100 escolas estaduais, e atualmente já contempla toda a rede.

Dentro da Secretaria, o Departamento de Acompanhamento Pedagógico (DAP), é o departamento responsável pela formação dos coordenadores pedagógicos e dos tutores dos Núcleos Regionais de Educação - NREs - com foco no desenvolvimento dos diretores e pedagogos das escolas. No quadro 1 encontram-se apresentadas as principais atividades desenvolvidas pelo DAP no trabalho de tutoria:

Quadro 1 – Organização do trabalho de tutoria

Atividades desenvolvidas pelo DAP:
Formação para os tutores da SEED, coordenadores e tutores dos NREs.
Elaboração dos roteiros com encaminhamentos para as reuniões de acompanhamento pedagógico nas escolas.
Web conferência semanal para o direcionamento do trabalho com o roteiro de tutoria nas escolas.
Acompanhamento presencial e/ou online dos tutores do DAP nos NREs e escolas.
Orientação para realização dos Encontros Formativos das Equipes Gestoras de todos os NREs.
Seleção e divulgação das boas práticas identificadas pelos tutores nos NREs e nas escolas.

Fonte: dados da pesquisa

O fluxo da tutoria acontece da seguinte forma: os tutores dos NREs recebem suporte técnico-pedagógico-metodológico de seus coordenadores que, por sua vez recebem este suporte de seus tutores SEED. Os tutores SEED, além de ofertar tal suporte, também realizam formações com os tutores dos NREs periodicamente.

Os conteúdos dessas formações são trabalhados com as equipes pedagógicas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e diretivas, que utilizam essas informações para elaborar ações que ajudem o professor a pensar práticas de ensino que contribuam para o aprendizado dos estudantes.

Para aproximar a tutoria dos Núcleos Regionais de Educação e das escolas, a SEED dividiu os 32 núcleos em oito macrorregiões. Cada macrorregião é composta por quatro ou cinco Núcleos Regionais de Educação (NRE) que recebem tutoria de um técnico da pasta. Ao total são 297 tutores para 2.079 escolas, cada tutor acompanha semanalmente 7 escolas e cada escola é acompanhada por um período de 4 horas. No quadro 2 estão apresentadas as principais atividades desenvolvidas pelos tutores pedagógicos.

Quadro 2 – Organização do trabalho desenvolvido pelo tutor pedagógico

ATIVIDADES TUTORES	
SEED	**NRE**
Monitoramento e análise dos relatórios de tutoria pedagógica das escolas e dos tutores dos NREs sob sua responsabilidade.	Fazer o acompanhamento pedagógico à escola de forma presencial (por reuniões via google meet em tempo de distanciamento social), semanalmente para apoiar a equipe gestora na implementação do plano de ação da escola;
Realização de acompanhamento e formação mensal nos NREs. Devido à pandemia do COVID, sempre que os protocolos de biossegurança o permitem fazê-lo.	Preenchimento de um relatório para cada acompanhamento pedagógico realizado na escola.
	Organização dos encontros formativos das equipes gestoras.
Orientações diárias por redes sociais, e-mail e ligações.	Análise dos dados dos Relatórios de Frequência, Prova Paraná, Prova Paraná Mais, Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB, indicadores educacionais que expressam a aprendizagem dos estudantes;
Organização da pauta formativa dos encontros formativos presenciais e/ou virtuais.	Estudar os dados da escola e traçar um perfil de trabalho;
Acompanhamento da aplicação e análise dos resultados da Prova Paraná, Prova Paraná Mais, SAEB e IDEB.	Desenvolver a prática e o engajamento pedagógico dos gestores a partir de roteiros encaminhados pelo DAP/SEED;

Fonte: dados da pesquisa

Os temas apresentados no quadro 2 se desdobram em ações pedagógicas que são discutidas e implementadas na prática pedagógica tendo como finalidade reduzir as taxas de infrequência, bem como melhorar os índices de aprendizagem e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprovação. Pode-se citar como exemplo, a discussão sobre o relatório de presença dos estudantes, em que, a partir dos dados apresentados o tutor pensa, em parceria com a equipe gestora, ações estratégicas que possibilitem o desenvolvimento de um trabalho pedagógico junto aos professores de modo a tornarem as aulas mais atrativas, ao mesmo tempo, recuperar defasagens referentes ao período em que o estudante esteve ausente da escola.

Na continuidade do trabalho, buscou-se reconhecer o impacto da organização e da tutoria pedagógica na prática da equipe gestora (diretores e pedagogos) de diferentes regiões do estado do Paraná.

4.2 Impacto da tutoria pedagógica na prática das equipes gestoras

Para o reconhecimento do impacto da tutoria pedagógica na prática das equipes gestoras foi apresentado o seguinte questionamento aos gestores pesquisados: - Para você, o que é tutoria pedagógica?

Diante do questionamento a respeito do que é a tutoria pedagógica é possível verificar no Gráfico 1 que 49% das respostas obtidas indicam o reconhecimento da tutoria como suporte pedagógico, 31% acompanhamento pedagógico, 10% assessoria para o trabalho da equipe gestora e 10% uma estratégia de formação colaborativa.

Gráfico 1 – Presença da tutoria pedagógica no contexto escolar

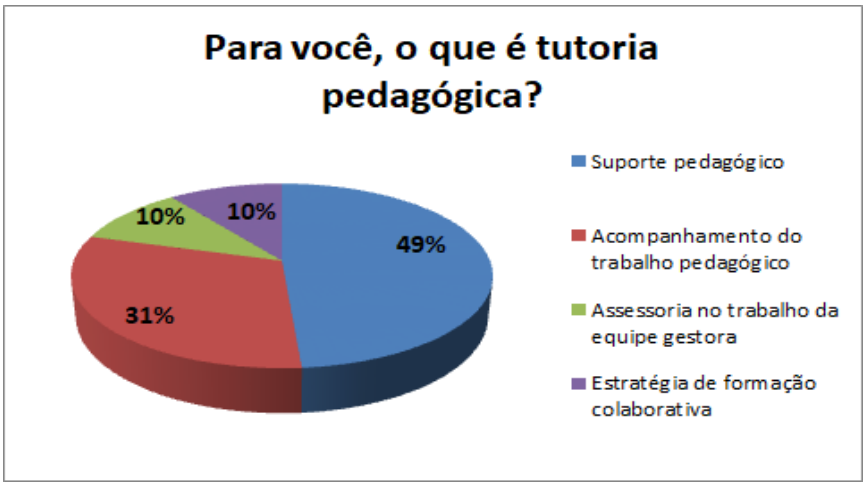

Fonte: dados da pesquisa.

Diante dos resultados apresentados, é possível reconhecer que 49% identificam no programa da tutoria com um suporte pedagógico para o trabalho da

equipe gestora, 31% uma estratégia de acompanhamento pedagógico, 10% assessoria para o trabalho da equipe gestora e 10% compreendem como uma estratégia de formação colaborativa.

A compreensão da tutoria como apoio e suporte pedagógico da prática pedagógica permite que a equipe gestora encontre no tutor uma liderança pedagógica capaz de reconhecer os desafios pedagógicos, diante disso, pensar e acompanhar o desenvolvimento de estratégias de atuação a serem empreendidas no contexto de ensino com a intenção de superá-los. “É algo que direciona o adulto aprendiz, uma necessidade que o move, uma carência a superar, algo específico a desenvolver” (PLACCO, 2006, p. 19).

O reconhecimento da tutoria pedagógica como estratégia de formação voltada para assessoria pedagógica é caracterizada por criar espaços direcionados à formação para o exercício da docência, com foco na construção de saberes que permitam o aperfeiçoamento do trabalho individual e coletivo dos atores escolares.

Ressalta-se ainda que, a percepção da tutoria como estratégia de formação colaborativa apontada pela equipe gestora, vai ao encontro das características de bons programas de formação continuada (VAILLANT; GARCIA, 2012), caracterizada por ações de caráter colaborativo em parceria, no qual a equipe gestora e o tutor constroem conhecimentos que permitam o aperfeiçoamento profissional, resultando num trabalho mais efetivo junto aos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar e tecer considerações sobre o programa de Tutoria Pedagógica desenvolvido pela Secretaria do Estado de Educação do Paraná é necessário devido à escassez de estudos e programas de tutoria voltados para formação continuada em gestão pedagógica, possibilitando a produção teórica a respeito do tema, bem como ajustes que podem ser feitos de modo a aperfeiçoar esta estratégia de formação continuada em serviço.

Os resultados apresentados apontam que a organização e o fluxo concebidos pela tutoria pedagógica têm causado impactos positivos na prática da equipe gestora, contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mais condizente com as necessidades de aprendizagem dos estudantes paranaenses.

Mesmo reconhecendo os benefícios da tutoria na prática pedagógica, foi solicitado aos docentes que indicassem aspectos ou situações que possam contribuir para o aperfeiçoamento desta estratégia de formação continuada em serviço.

> - Penso que seria interessante se o trabalho de tutoria pedagógica fosse realizado com os professores também (P1).
>
> - Trazer um conjunto de práticas a serem empregadas no trabalho com os professores (P2).

Embora o trabalho com os professores possa permitir maior aproximação do tutor com a sala de aula, a proposta da tutoria pedagógica é fortalecer a equipe gestora para que ela possa desenvolver o trabalho junto aos docentes (ITAÚ SOCIAL, 2017). Ao contrário disso, corre-se o risco de que os diretores não se desenvolvam como líderes pedagógicos capazes de tomar decisões coerentes com as especificidades do contexto escolar.

No que diz respeito ao maior número de sugestões de caráter prático a serem empregadas no trabalho pedagógico é algo que está sendo discutido pelo Departamento de Acompanhamento Pedagógico - DAP - uma vez que além de instigar a equipe gestora a pensar estratégias que venham ao encontro das especificidades do contexto de ensino, é importante que o tutor contribua com proposições, sobretudo, nas situações em que diretores e pedagogos não sabem como agir.

A efetivação das etapas anteriormente apresentadas abre caminhos para que diretores e pedagogos desenvolvam de modo autônomo ações que possibilitem um trabalho pedagógico junto aos professores a fim de que possam aperfeiçoar suas aulas, podendo resultar na melhora da aprendizagem e aprovação dos estudantes.

Em síntese, os resultados apresentados que indicam que a organização e o fluxo da tutoria têm permitido avanços no trabalho pedagógico, possibilitando aos gestores maior engajamento e comprometimento com a aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise do conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília: 1996.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

ITAÚ SOCIAL, F. **Guia de tutoria de área.** (2017). Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/46-guia-tutoria-area-09082017_1510329060.pdf.Acesso em: 27 jun. 2021.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2006.

VAILLANT, D.; GARCIA, C. M. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. 1ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração. UFSC: Brasília. CAPES: UAB, 2009.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.202 UM PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS: DO PLANEJADO AO INESPERADO

Walkiria Rigolon[2377]

Lisandra Príncepe[2378]

Rodnei Pereira[2379]

Laurizete Ferragut Passos[2380]

RESUMO

O presente texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa-formação, desenvolvida no âmbito de três pesquisas de pós-doutoramento. Compreende-se como pesquisa-formação uma modalidade de pesquisa-ação que articula, dialeticamente, investigação e ação formativa. O objetivo dos dois primeiros encontros de formação - com 44 coordenadoras pedagógicas de uma Diretoria Regional de Ensino, da Rede Municipal de Educação de São Paulo - foi identificar e analisar suas necessidades formativas. No planejamento das pautas contemplou-se, além de outras estratégias formativas, uma leitura inicial de texto literário, com o objetivo de disseminar o comportamento leitor e trazer maior leveza aos encontros. Aqui são discutidos dados coletados no segundo encontro formativo, a partir da leitura de um texto literário de Pénnac (2008). Os principais autores adotados para discussão e análise foram Imbernón (2006), Vaillant (2006), Sacristán (1996), Tardif (2003), García (1999), Cyrylnik (2012), Petit (2009) e Andruetto (2017). A leitura inicial disparou uma discussão inesperada, evidenciando que o texto literário teve papel crucial na tomada de consciência das participantes a respeito dos desafios que os professores enfrentam na escola de hoje, que emergiram no diálogo coletivo. Ao explicitarem os desafios e dificuldades enfrentados pelos professores, as coordenadoras puderam se encontrar com as próprias necessidades formativas, conseguindo explicitar o que precisavam fazer para melhor exercerem o seu trabalho, o que configurou um caminho importante para a seleção de conteúdos e a escolha dos princípios pedagógicos a serem considerados nos espaços e tempos formativos centrados na escola.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação de formadores. Coordenador pedagógico. Necessidades formativas. Leitura de textos literários.

1 INTRODUÇÃO

Nesse texto são relatados resultados parciais de um estudo de pós doutorado, desenvolvido por três pesquisadores, cujo objetivo é elaborar, executar, de forma coletiva, uma proposta de formação, e analisar os indícios de suas contribuições para

[2377] Doutora em Educação. SEDUC/SP, e-mail: walkiria.rigolon@uol.com.br
[2378] Doutora em Educação. Universidade Paulista, e-mail: lisandraprincepe@gmail.com
[2379] Doutor em Educação. USCS, e-mail: rodneiuol@gmail.com
[2380] Doutora em Educação. PUCSP, e-mail: laurizetefer@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

as práticas de dois grupos de educadores que se inter-relacionam no movimento de suas atividades profissionais: coordenadores pedagógicos e professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como da Educação de Jovens e Adultos, que atuam em uma Diretoria Regional de Educação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A importância dessa proposta se justifica porque conhecemos a situação profissional dos professores e formadores e observamos, empiricamente, que há necessidade de se criar condições profícuas para o fortalecimento de momentos de formação articulados entre si e que tenham a função social da escola – como instituição que se compromete com a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos, com a produção de novos conhecimentos e com a formação humana integral -, como objetivo essencial de suas ações. Considerando a complexidade dessa função, urge que os processos formativos sejam pensados de maneira articulada e situacional e que estejam contextualizados no trabalho pedagógico que os educadores realizam cotidianamente.

No presente artigo, discutiremos resultados de um dos encontros de formação que teve como objetivos a identificação e análise das necessidades formativas de coordenadoras pedagógicas (CPs).

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Formação continuada e Desenvolvimento Profissional

A formação continuada de profissionais do quadro do magistério vem ganhando cada vez maior espaço no interior das políticas educacionais desde a década de 1980, e deve ser entendida como um direito profissional, sendo também a principal alternativa à garantia de uma educação que pretenda contribuir com a autonomia das pessoas. Todavia, faz-se necessário, em primeiro lugar, levar em conta a complexidade da tarefa docente, que demanda uma série de conhecimentos, capacidades e práticas específicas, exigindo que as ações de ensino sejam consideradas também como um importante aspecto da profissionalidade docente. Em segundo lugar, é essencial levar em conta a necessidade de refletir sobre os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

processos de formação inicial e/ou continuada, visando analisar até que ponto estes priorizam o conhecimento como objeto de estudo, pois como afirma Mills (2009, p. 9):

> O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio na medida em que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício.

A partir destes aspectos, esse estudo parte da premissa de que os professores são profissionais intelectuais, portanto, de acordo com Contreras (2002), eles devem alcançar a "autonomia profissional enquanto qualidade do ofício docente" (p. 32). Para tanto, segundo Giroux (1997), faz-se necessário investir nos saberes construídos ao longo de seu desenvolvimento profissional, e este não deve pautar-se estritamente na racionalidade técnica. Tardif (2003) corrobora a análise, ao afirmar que as ações no campo da formação de professores é um fenômeno complexo e multifacetado, uma vez que os seus saberes são plurais e heterogêneos:

> Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2003, p. 61).

Assim, levando-se em consideração que professores e coordenadores pedagógicos constituem suas identidades e suas aprendizagens práticas no exercício de suas funções, propostas de formação continuada voltadas para os contextos escolares e organizadas com a participação desses sujeitos podem impactar tanto na capacidade de reflexão e de desenvolvimento profissional dessas equipes (IMBERNÓN, 2006; SACRISTÁN, 1999; MARCELO, 2009; VAILLANT, 2006; NÓVOA, 2009), quanto na resolução ou atenuação de problemas por eles enfrentados nos processos de ensino e na aprendizagem dos estudantes.

Para tanto, é preciso criar condições objetivas para que essas ações formativas promovam a constituição de experiências coletivas que favoreçam o desenvolvimento profissional docente (DP). Pois como afirma Nóvoa (2017) é preciso criar estratégias que favoreçam "uma re-novação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e colectivo" (p.1126). Dessa maneira, é preciso, segundo o autor que novos estudos se detenham na realidade concreta das unidades escolares e da atividade docente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No caso dos profissionais da educação, tanto os formadores quanto os professores, uma das vias facilitadoras do DP é a formação continuada. Esse tipo de ação deve levar a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional (GARCÍA, 1999), e deverá ter como horizonte plena convergência com as finalidades da escola e, essencialmente, da aprendizagem dos alunos.

Quando a formação continuada é pensada e executada em uma perspectiva de desenvolvimento profissional (DP) - como um direito a ser garantido - ganha importância a ação dos formadores, visto que tal ação pode ser facilitadora do DP dos professores. Nesse sentido, legitima-se a força e a relevância da criação de cadeias de formação que possam fortalecer e contribuir para que todos os envolvidos no trabalho escolar – formadores e professores - tenham espaços e tempos para pensarem e repensarem suas práticas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foram realizados quatro encontros de formação (de agosto a dezembro de 2019), com um grupo de 44 CPs que atuam em escolas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e da EJA, da Rede municipal de Educação de São Paulo. Os objetivos dos encontros foram identificar e analisar as necessidades formativas das CPs. Os encontros de formação foram gravados em áudio e integralmente transcritos.

A metodologia de pesquisa adotada é a pesquisa-formação, uma modalidade de pesquisa-ação que articula, dialeticamente, investigação e ação formativa, com o objetivo de produzir conhecimento científico, ao mesmo tempo em que procura contribuir com a construção de conhecimentos práticos, no contexto no qual a pesquisa é realizada (PEREIRA, 2017).

No planejamento das pautas de formação contemplamos, além de outras estratégias formativas, leituras de texto literários, com o objetivo de disseminar o comportamento leitor e trazer maior leveza ao início do encontro de estudo e formação, pois como considera Andruetto, a literatura "[...] é uma arma poderosa em sua capacidade de provocar e transformar sujeitos e sociedades." (2017, p.5) . Neste sentido, tal ação é desenvolvida com intuito de ampliar o repertório leitor dos participantes, compartilhar textos bem escritos, apresentar novos autores da literatura nacional e internacional, e fomentar o desejo de ler novas obras e apreciar diferentes

gêneros da esfera literária como: crônicas, contos, trechos de romances, biografias, poemas, entre outros. Como afirma Petit (2010) ao tratar sobre a importância da literatura:

> [...] os textos agem em vários níveis, sejam eles lidos em voz alta ou ouvidos no segredo da solidão: através de seus conteúdos, das associações que suscitam, das discussões que promovem; mas também das melodias, seus ritmos, seu tempo (p.61).

O texto literário lido no segundo encontro, analisado neste artigo, foi extraído do livro "Diário de escola", de Pénnac (2008), escritor francês que, nesta obra, coloca foco em suas memórias sobre os percalços, descobertas, conquistas e agruras vividas durante seu percurso escolar e, posteriormente, como professor. No trecho específico que foi lido no início da formação, a história trata de uma professora e o seu papel na regência da classe.

A referida leitura disparou uma discussão inesperada, fomentou uma série de análises, por nós imprevistas, por parte das CPs e são os dados dessa atividade formativa, que serão discutidos a seguir, evidenciando a potência de tais leituras.

4 ANÁLISE DE DADOS

Embora o objetivo central da leitura inicial fosse disseminar a literatura com intuito de ampliar o repertório leitor das CPs e iniciar o encontro com maior leveza, fomos surpreendidos pela envolvente e provocativa discussão que ela fomentou e que durou 39 minutos, explicitando que a "literatura nos propõe uma das mais profundas imersões em nós mesmos e na sociedade da qual somos parte."(ANDRUETTO, 2017, p.16).

Comentários a respeito do olhar que o professor deve ter para as diferenças em sala de aula, foram externalizados pelas participantes:

> Eu entrei na Rede Municipal de Educação e peguei diferentes grupos, né? Muitas vezes você encontra ali, naquele grupo, aquela criança que você desacredita um pouco no que ela pode oferecer. E essa questão, sempre acha que é o violino quem faz, nem sempre é o violino, outros instrumentos também são importantes e aquele aluno dentro da sala de aula, por mais que ele considere que não tem contribuição, ele tem muita contribuição. E é uma coisa que a gente tem que estar o tempo todo atento, porque às vezes, aquele aluno que está muito deslocado, ele tem tantas coisas a fazer e a gente acaba deixando de lado, né? (CP).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Como é difícil fazer alguns professores entenderem a heterogeneidade da sala de aula, o que a criança tem, o que não tem, que um é bom num assunto, o outro é bom na oratória, não existe o melhor. A gente foi criado, tivemos um conceito de escola de que havia os melhores alunos e mais ninguém. Distinguia os alunos em níveis, hoje em dia não pode mais existir essa questão. A gente está num processo de estudo, de aprofundamento que cada um tem como se desenvolver de forma diferenciada e infelizmente ainda há muitos professores que enxergam "aquele lá é ótimo", aquele vale a pena incentivar". Infelizmente muitos professores, principalmente os mais novos (iniciantes) que entram na Rede, vêm com uma visão de escola, de estudante. A gente vê mais isso no fundamental II, essa questão do amadurecimento do professor ainda é muito árduo. Eles ainda querem os alunos perfeitos (CP).

Outro ponto de destaque foi a respeito da concepção de educação constituída pelos professores e no que ela acarreta ao trabalho pedagógico:

> Isso me lembrou [o horário de trabalho pedagógico coletivo] da segunda-feira que o ex-dirigente foi até a escola fazer uma conversa pra falar da concepção de educação do professor e caiu nessa questão. Se o professor não gosta do que faz ele entra na sala com raiva. Ele já carrega um ódio naquilo. O sinal toca duas, três vezes depois do intervalo e não é para o aluno, é para o professor, né? [...] E a professora fala (se referindo ao texto da leitura inicial): "nunca falar mais alto que eles" e acontece o contrário, para manter o silêncio eu grito e vira uma relação complicadíssima. (CP)
>
> Eu não vou falar sobre o professor, não! Eu acho que isso cabe pra gente como CP. Quem é esse CP? Quem é que toca mais alto ali. Se o professor é o coração, o CP tem que estar afinado com ele. Se tiver um conjunto a coisa flui. Flui para as crianças, flui para o CP, flui para a comunidade. (CP)

Foi possível perceber que a leitura realizada no começo do primeiro encontro suscitou inúmeros aspectos que permeiam as inter-relações constituídas na esfera do mundo do trabalho nas instituições escolares. Nesse sentido, a literatura sensibiliza, desarma, refina a escuta e favorece o compartilhamento de afetos que, muitas vezes, são silenciados nos espaços formativos, abrindo espaços para "outros dizeres". O texto literário, nos ajuda a encontrar novas formas de expressar. E essa é uma importante contribuição para os espaços de formação de professores e CPs que precisam estabelecer a relação dialógica, para que possa vir à tona aquilo que "é difícil calar, mas é impossível não dizer" (CYRULNIK, 2012, p. 2).

Outra participante comentou sobre a importância e o cuidado com a própria postura, pois os CPs precisam ser um "espelho" para o professor:

> Eu vejo a importância do CP como um espelho. Não adianta numa formação você falar do acolhimento do aluno e aí no dia a dia você destrata a comunidade, destrata o aluno, então você é o espelho. Como CP a gente tem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> um papel importantíssimo nesse sentido. Como você trata o professor, como você trata a família, isso vai contaminando, contaminando todos ali que trabalham naquela unidade (CP).

Uma outra CP fez um depoimento sobre a importância de se valorizar e desenvolver as relações interpessoais na escola, de ter "jogo de cintura" e trabalhar em equipe. Relatou sobre a necessidade do CP compreender o professor, ter um olhar atencioso e entender as dificuldades enfrentadas junto aos alunos, especialmente, os dos anos finais do EF. A cada comentário feito, a partir do texto da leitura inicial, outros iam sendo externalizados.

Uma participante também se referiu à importância do CP não esquecer como é o trabalho em sala de aula com todos os seus condicionantes, no momento de ouvir e atuar nos desafios compartilhados pelos professores, revelando uma necessidade de se colocar no lugar do outro, enquanto profissional que tem o papel também de acolher e auxiliar no encontro de caminhos para atuação nos problemas vivenciados na instituição escolar:

> [...] não esqueço nunca do trabalho que eu fiz em sala de aula e o que a gente faz em sala de aula é uma coisa que muitas vezes existem pessoas que entram no cargo e esquecem. [...] Então o professor vem com um monte de coisas e o coordenador "Ah, espera aí".. parece que muda sua visão. E não dá pra mudar, você não pode esquecer nunca do que você já vivenciou. É diferente de uma pessoa que nunca entrou numa sala de aula e pega uma coordenação. Pra gente que vivencia muitos anos uma sala de aula, eu estou há mais de 35 anos dentro da sala de aula. A gente sabe o que é. De repente tá aquela confusão e o professor precisa sair da sala pra dar aquela abafada. Então eu não posso dizer "não, não pode sair, aguenta aí". Você também tem que ter esse olhar, porque a gente já viveu tudo isso. Não dá pra falar: "agora eu estou coordenadora e você tem que agir de tal forma (CP).

Foi possível observar o quanto a literatura instigou os participantes a expressarem suas inquietações, insatisfações, angústias, promovendo um clima no qual todos foram se sentindo mais à vontade para uma participação mais ativa no encontro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desta experiência faz-se necessário destacar o potencial do texto literário nas ações de formação continuada, haja vista que ela nos oferece a possibilidade de falar do que não sabemos, nos permite adentrar a zonas pouco acessadas nos encontros de ação formativa. Ou seja, as narrativas literárias exploram as tensões, contradições, desafios e percalços com os quais nos identificamos e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

favorecem o processo de reflexividade crítica tão necessário de ser desencadeado nos encontros de formação e abrem espaço para o aprofundamento coletivo da reflexividade crítica (GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2006; VAILLANT, 2006; NÓVOA, 2009), qualificando as discussões, bem como os inúmeros relatos que, algumas vezes, são desqualificados pelos formadores, quando estes afirmam que os momentos coletivos de formação se tornaram verdadeiros “muros de lamentações”.

A respeito disso, cabe mencionar as reflexões de Petit (2009), ao discorrer a respeito do papel da leitura em situações de crises intensas (guerra e violência, fluxos migratórios intensos, períodos de recessão econômica, etc), a autora nos lembra que, nessas situações, a leitura tem um duplo papel: ajudar os sujeitos na reconstrução de si ao mesmo tempo em que auxilia na promoção da saúde mental.

Participando de situações de leitura, o ser humano pode modificar seu interior – sobretudo em contextos de crise -, passando a recuperar sentimentos que lhes permitem seguir em frente. A literatura se configura, então, um suporte discursivo que o leitor oferece a si, dada a sua capacidade de oferecer representações simbólicas imprescindíveis à existência. Afirma a autora:

> Não importa o meio onde vivemos e a cultura que nos viu nascer, precisamos de mediações, de representações, de figurações simbólicas para sair do caos, seja ele exterior ou interior. O que está em nós precisa primeiro procurar uma expressão exterior, e por vias indiretas, para que possamos nos instalar em nós mesmos. (PETIT, 2009, p. 115).

Podemos empregar as palavras da autora para estabelecer analogias com as situações adversas vividas pelos profissionais da educação nas escolas que, por diferentes razões, desempenham seu trabalho em contextos de crise, que os faz, muitas vezes, sentirem-se impotentes ou sem saber encontrar respostas aos desafios que enfrentam. A literatura estimula o diálogo encorajando as pessoas a se manifestarem mais, no lugar de praticarem o silêncio para se protegerem.

No caso do grupo de CPs que participaram da atividade objeto de análise do presente artigo, verificou-se que a leitura de textos literários auxiliou o grupo a aprofundar vínculos, a enfrentar os temas que fizeram parte da ação formativa e a construírem, coletivamente, sentidos positivos para tal ação.

A construção de experiências profissionais coletivas só poderá ser desenvolvida se as ações formativas pautarem-se em princípios pedagógicos que

envolvam a construção de relações dialógicas, valorização das experiências profissionais constituídas por quem participa de ações formativas, inserção dos problemas cotidianos escolares nas pautas de formação, unidade teórico-prática, identificação das necessidades formativas do grupo e mapeamento de seus conhecimentos prévios.

Esses princípios pedagógicos, uma vez considerados na ação formativa que originou o presente texto, auxiliaram a construção de vínculos entre os pesquisadores e o grupo de CPs, bem como permitiram sua adesão, participação e reflexão sobre as experiências vividas em suas unidades escolares.

REFERÊNCIAS

ABDRUETTO, M. T. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CYRULNIK, B. **Dizer é morrer: a vergonha**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto, Portugal: Porto, 1999.

GIROUX, H.. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

IMBERNÓN, F.. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCELO, C.. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 08 ago. 2010.

MILLS, C. W.. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesquisa**, São Paulo , v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out.-dez. 2017. Disponível em: < http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/4843> Acesso em: 12 abr. 2021.

PÉNNAC, D. **Diário de escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PEREIRA, R. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação**. 254 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PETIT, M**. A arte de ler ou como resistir à adversidade.** São Paulo: 34, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas em Latinoamérica. **Revista Educación**, n. 340, p. 117-140, maio-ago. 2006. Disponível em: < http://www.revistaeducacion.educacion.es/re340/re340_05.pdf> Acesso em: 3 jul. 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

16.5.203 UMA PROPOSTA DE MÍDIA-EDUCAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS?

Flávia Tatiane Ruiz Braga [2381]

Paulo César Gomes[2382]

RESUMO

Mídia-Educação define-se por uma formação crítica para compreensão das mídias e no reconhecimento do papel das mídias para a participação política das pessoas e do efetivo exercício da cidadania. De fato, o mundo contemporâneo vem sendo marcado pela prevalência de grandes monopólios da comunicação que são administrados por um pequeno grupo de empresas de tecnologia e da comunicação. Do mesmo modo, a população mundial se encontra cada vez mais conectada e interligada como consumidora e também como produtora de mídia: 30% da população mundial está conectada ao Facebook. Quais benefícios e quais prejuízos a inserção numa cultura midiática tem trazido às crianças e adolescentes, os chamados nativos digitais? Poderia uma proposta de Mídia-Educação trazer empoderamento aos jovens ou toda a sociedade contemporânea será escravizada pelo uso quase impensado das ferramentas tecnológicas e seus efeitos colaterais ou suas sequelas? Trata-se de um estudo exploratório, no qual realizamos pesquisas bibliográficas acerca da temática em questão e tecemos algumas considerações a luz de autores como Chauí (2014), Belloni (2009), Buckingham (2019; 2003) e outros. De que forma essas mídias e-mails interferem na sala de aula de ciências? Nosso objetivo nesse texto foi trazer algumas contribuições e reflexões, ainda preliminares, da proposta de mídia educação para o contexto escolar.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Mídia-Educação. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

O principal objetivo neste trabalho [2383] foi trazer algumas reflexões e contribuições da proposta de Mídia-Educação para o ensino de ciências. Porque ensinar Mídia-Educação? Qual relação a Mídia-Educação tem com ensino de ciências? De que forma a Mídia-Educação pode impactar a formação de professores? No âmbito desse texto seria impossível dar cabo de tantas questões, contudo, faremos uma breve apresentação da problemática.

Atualmente se sabe que a formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura, em geral, pouco investe na questão da Educação para Mídia, nos estudos em semiótica, na semiologia da imagem, na compreensão de narrativas midiáticas divulgadas e, inclusive, da própria natureza dos meios. De outro lado,

[2381] Mestranda em Formação Docente Interdisciplinar, UNESPAR, flaviatatiane_braga@hotmail.com
[2382] Doutor em Educação para a Ciência, Unesp, IBB, Botucatu, pc.gomes@unesp.br
[2383] Este texto integra os trabalhos do Grupo de Pesquisa Mídia-Educação, Formação de Professores e Ensino de Ciências.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sabemos também que "a mídia-educação é hoje tão necessária ao exercício da cidadania quanto era a alfabetização no século XIX" (BELLONI, 2009, p. ix).

O texto inicial introdutório do documento da Unesco a respeito da Educação para Mídia ou Mídia-Educação ou Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) traz dois textos principais como argumento. Primeiro, o Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que "Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de opinar livremente e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios, independentemente de fronteiras" (WILSON et al, 2013, p.16, grifo nosso). O segundo, trata-se da Declaração de Grünwald de 1982, segundo os autores, ela argumenta sobre a necessidade de os sistemas educacionais e políticos atuarem, reconhecendo a novas e velhas mídias, de forma a promover a compreensão crítica como direito fundamental de todos os cidadãos.

Afinal, o que é mídia-educação? Bévort e Belloni (2009) indicam que:

> Mídia-educação é definida como uma formação para a compreensão crítica das mídias, mas também se reconhece o papel potencial das mídias na promoção da expressão criativa e da participação dos cidadãos, pondo em evidência as potencialidades democráticas dos dispositivos técnicos de mídia (p.1087).

A Mídia-Educação trata-se de elemento essencial dos processos de produção, reprodução e transmissão cultural. Enquanto parte da cultura contemporânea, as mídias vêm exercendo um papel cada vez mais importante (BÉVORT, BELLONI, 2009). De fato, as autoras defendem ainda que se faz essencial reconhecer os processos de socialização das novas gerações, mas não apenas, tratam-se de processos que devem conter as populações adultas e de uma concepção de educação que não é concluída quando se conclui os estudos na chamada educação formal. Apropriar-se de saberes para a compreensão crítica da mídia e de seus meios passa a ser fundamental para e no exercício da cidadania (BÉVORT, BELLONI, 2009; BELLONI, 2009).

Destaca Buckingham (2019) que mais da metade da população mundial já estava online desde 2018 e de uma tendência ao monopólio. De fato, aponta de a população mundial está a mercê de empresas como Google, Apple, Facebook, Amazon, que tiveram crescimento em taxas fenomenais. Além de empresas como a

Microsoft e IBM que já está há algum tempo no mercado e de empresas emergentes, como Netflix e Twitter. Segundo Buckingham (2019)

> O que encontramos aqui é uma tendência de crescimento rápido para o monopólio, entre apenas quatro empresas líderes. Facebook afirma ter 2.200.000.000 usuários ativos, cerca de 30 por cento de toda a população mundial. Nenhuma outra rede social chega perto, e o Facebook possui vários daqueles que fazem, como o Instagram (com meio bilhão de usuários), WhatsApp e Messenger [...] o Google domina a pesquisa on-line, com uma quota de mercado de pouco mais de 90 por cento (3.500.000.000 buscas todos os dias) (p.8).

Belloni (2009) indica que os processos formativos em relação à mídia educação não deve se restringir puramente a práticas instrumentais no modelo positivista ou tecnicista muito menos reduzir-se a um “deslumbramento” acrítico”. A autora destaca ainda que o processo deve avançar para além da visão apocalíptica de recusa da tecnologia em prol de um humanismo o que na visão dela refletiria práticas conformistas e não reflexivas derivadas de pressões do mercado. Por último, salienta a necessidade de investimentos à formação de professores, no sentido de superar o caráter reducionista da tecnologia educacional.

Atualmente vivemos num contexto de grande expansão dos aplicativos e das ferramentas de comunicação. Buckingham (2019) anuncia que vivemos imersos num mundo virtual voltado à mediação completa. Quais perigos poderiam ser decorrentes desse mundo virtual? Existe o risco real às democracias mundo afora, ao bem-estar social, a educação das crianças e jovens, ao consumo exagerado, a questão da conscientização em relação a destruição ambiental entre tantos outros temas? A exibição hedônica nas redes sociais e de contextos que nem sempre retratam a realidade vivida pelas pessoas tem de alguma forma provocado depressão e outras doenças entre os jovens, sem mencionar os desafios suicidas que se multiplicaram nas últimas décadas (BUCKINGHAM, 2019).

A autora Belloni (2009) traz a seguinte reflexão:

> Neste futuro que já chegou, invadindo o presente, negar a noção de impacto das tecnologias sobre os processos sociais parece mais um artifício retórico para eludir o dilema com o qual a humanidade se defronta: o risco de se conformar com uma evolução simbiótica em que a máquina se confunde com o homem, e na qual o ser humano, sujeito criador se (con)funde com o artefato que ele criou e que, de certa forma, o conduz à guerra (senão, onde testar os novos engenhos bélicos ultratecnológicos?) (p.19).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Vale salientar ainda, a questão da exposição longa à jogos (games), pornografia, programas que exibem violência extrema, nudez que induz a sexualização precoce de jovens e crianças, a indução contínua ao consumo exagerado e desenfreado. Com a introdução das novas mídias – tudo mudou – (a era broadcasting, onde o movimento que era (quase) unidirecional e voltado para um público alvo (que pode ser definido e específico) passou a ser multidirecional, isto é, qualquer pessoa pode produzir qualquer tipo de conteúdo em qualquer tempo e divulgar onde bem quiser, tipo título de exemplo, canais como YouTube Facebook e outras redes sociais). Essas novas mídias surgem em contraposição as velhas mídias (narrowcasting, como rádio televisão, jornais impressos e outros meios de divulgação em massa com formato unidirecional da divulgação da notícia e sem um público-alvo definido). Nesse contexto, a Mídia-Educação se faz em importantíssima no sentido de conscientizar as pessoas na forma como leem, interpretam e se relacionam com os meios (BUCKINGHAM, 2019; 2003).

Vale destacar que o documento “Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores” da Unesco que está todo fundamentado nas ideias de competências e habilidades e nas estratégias de aprendizagem voltadas as pedagogias do “aprender a aprender”. Publicado em 2013, argumentam e, apesar das tendências neoliberais presentes ao longo do texto, afirmam que a AMI possibilitaria o raciocínio crítico e a demanda por serviços de alta qualidade das mídias e de provedores de informação (WILSON et al, 2013, p.16). Será mesmo?

2. DESENVOLVIMENTO

Para Chauí (2014), o discurso midiático remete ao chamado discurso ideológico que se quer hegemônico, que quer representar o mundo a sua luz e conhecimento. Trata-se do chamado Discurso Competente: não é qualquer pessoa que pode dizer qualquer coisa em qualquer lugar ou tempo, ela deve estar autorizada a falar. Quem está autorizado a falar – determina o que vai ser dito, onde e quando pode ser dito. Trata-se do discurso dos especialistas. O mundo contemporâneo vive sob o constante risco da intervenção direta e indireta da mídia sobre os hábitos das pessoas: o modo de ser, modo de vestir-se, modo de se relacionar com outras pessoas, em relação aos gostos, de educar os filhos, de preferências alimentares, de como morar, entre tantas

outras. A população busca o saber – enquanto conhecimento e informações – através dos meios de comunicação. A mídia interfere também na formação de opinião das pessoas e na forma como elas fazem um dado julgamento. Na verdade, esse julgamento não é feito por elas mesmas, mas por outras pessoas que as convence de um posicionamento ou outro em relação a determinados fatos e acontecimentos (CHAUÍ, 2014).

Trata-se de algo bastante constrangedor porque além de as velhas mídias (como o rádio, a televisão, o jornal impresso e outros meios), que já declaravam de forma tácita a incompetência dos participantes e demais envolvidos na compreensão de acontecimentos com a explicação de fatos. As últimas décadas têm sido marcadas por movimentos radicais e de polarização: de ciência e de não-ciência: terraplanistas (ver, por exemplo, as Figuras 1 e 2 seguintes), dos movimentos antivacinas, daqueles que creem na implantação de chip em seres humanos, De que o homem nunca pisou na Lua, de que Adolf Hitler está vivo, entre tantas outras teorias conspiratórias divulgadas na web e das redes sociais.

Figura 1 – Gravura de Camille Flammarion, de 1888.

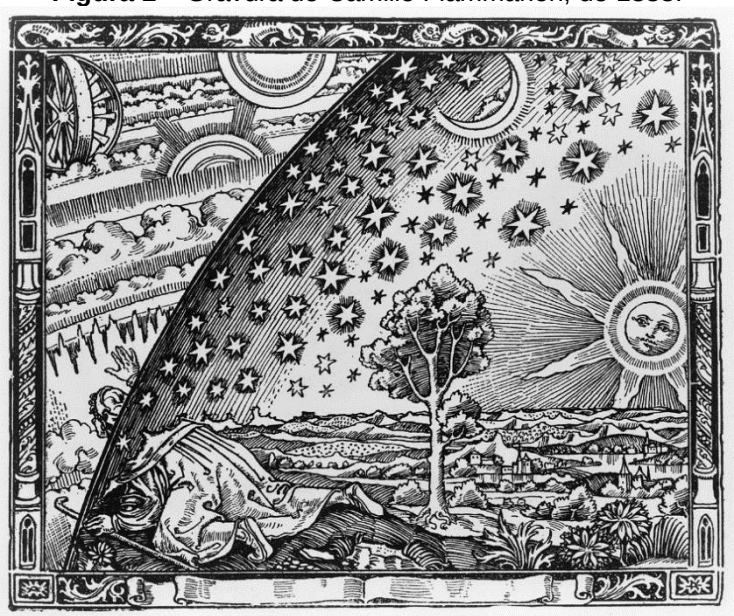

Fonte: Em web: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/8/87/Flammarion.jpg/1280px-Flammarion.jpg Acesso em 20.06.2021

Figura 2 – Modelo da Terraplana em 2020

Fonte: Em web: https://img.ibxk.com.br/2020/02/27/27142317213191.jpg?w=704 Acesso em 20.06.2021

Será que professores em exercício e inclusive aqueles informação ainda mantém uma visão ingênua dos conteúdos divulgados pelos meios? No que necessariamente a análise crítica desses conteúdos midiáticos poderia contribuir com a formação profissional dos docentes? No ensino das Ciências Biológicas, os professores fazem usos de meios, tais como: livro didático, da TV, do computador, lousa digital e projetores. Utilizam conteúdos como textos, imagens, vídeos e músicas extraídos de contextos – que na percepção desses profissionais – poderiam contribuir com as suas aulas. Será mesmo? O material produzido e utilizado em sala de aula, em geral, representa os interesses de uma dada classe social, cultura, valores, princípios éticos que são hegemônicos ou universais?

Como estudantes e professores (e mesmo professores em formação) se comportam diante da reprodução e veiculação desses conteúdos em sala de aula? Segundo Joly (2007), existe uma crença que a interpretação dos conteúdos midiáticos é espontânea ou que ocorre de maneira natural. Contudo, trata-se de um equívoco do pensamento de senso comum ou sincrético, no sentido de que não se faz uma análise semiótica do conteúdo. De outro modo, a mídia atua de forma que seus expectadores possam apenas considerar a presença de seus próprios sentimentos e da expressão desses diante dos fatos, convencendo-o de sua ignorância sobre eles (CHAUÍ, 2014).

Se toda a divulgação midiática está em um número pequeno de grandes corporações, como os professores poderiam preparar os estudantes no sentido de formá-los para uma compreensão e leitura crítica da mídia? De fato, essa preparação

para uma leitura e compreensão crítica da mídia deveria ocorrer na escola ou a família poderia ficar responsável por essa formação? Buckingham (2019; 2003) garante que o mero uso dos equipamentos eletrônicos e das mídias não garante a leitura ou a compreensão crítica dos conteúdos de mídia. Nos tornamos apenas usuários e consumidores dela.

O mundo real foi retratado no livro didático de ciências ou no vídeo exibido durante a aula? Trata-se de uma miniatura do mundo real? O que foi retratado? De que forma foi retratado e fazendo o quê? Quem aparece e quem foi apagado da imagem? Os idosos, as crianças, os deficientes, os pretos, os indígenas? Quem foi representado e quem não foi? O que foi valorizado na ação? (LOIZOS, 2013; ROSE, 2002, BANKS, 2009). A compreensão dessas questões poderia lançar luz na compreensão de que toda imagem, som, texto e videoteipe são representações do mundo real, produzidos por alguém em um contexto social que, em geral, é diferente daquele em que circulou.

Buckingham (2019) ressalta que a compreensão crítica da mídia passa pela compreensão da própria sociedade capitalista e de que os processos voltados ao capitalismo digital também estão implicados.

Poderia, assim, a crítica ao sistema capitalista estender-se ao fenômeno de representação possibilitado pelos meios? A representação de classes sociais ou a relação entre dominantes e dominados fora expressa nos meios ou ela foi ignorada ou não retratada? A visão exposta deu legitimidade ao discurso competente – o do gerente – proposto por Chauí (2014)? Foi exposto o retrato de uma sociedade estereotipada e feliz, como salienta essa autora?

> Trata se do mesmo procedimento usado diretamente na propaganda, que tanto pode recorrer aos estereótipos da dona de casa feliz (tendo orgasmo com a qualidade do detergente ou da margarina), dos jovens felizes e saudáveis, prometidos ao sucesso e à exibição do prazer em todas as suas formas (prazer suscitado pelos objetos que perderam a qualidade de símbolos sexuais para se tornarem diretamente fetiches sexuais), das crianças felizes e traquinas, prometidas ao amor familiar (o amor definido pela capacidade dos familiares de satisfazer imediatamente todos os desejos infantis, de gratificar imediatamente as crianças com consumo dos objetos, de cultivar o narcisismo infantil até as suas últimas consequências) (CHAUÍ, 2007, p.8).

Chauí (2007) destaca a atenção do leitor para o livro a “Cultura do Narcisismo” de Christopher Lash, da cultura de massa nasce a ideia de que a verdade e falsidade

foram substituídas pela noção da tríade: credibilidade, confiabilidade plausibilidade. Assim, por mais irreal que o fato possa aparecer, ele deve parecer crível ou plausível para o expectador e, além disso, ser oferecido por alguém confiável: a cena retratada quase sempre é o espetáculo.

Além do que fora apontado por Chauí (2014), Buckingham (2019) destaca que o que ocorre entre os jovens é a corrupção da inocência: cyberbullying, sexting (prática de sexo por mensagens) e mesmo a sexualização de crianças online. O uso exacerbado das redes sociais tem produzido jovens cada vez mais introvertidos, que tem dificuldade em se relacionar no mundo real, além de quadros de depressão e de baixa autoestima, além do considerado aumento ao risco de suicídio. Além desse quadro, aponta questões: como as Fake News, a desinformação, trolling (o termo vem da expressão inglesa “trolling for suckers” ou “lançando a isca para os trouxas” com finalidade de criar irritação ou desestabilizar uma discussão) ou o Flaming que se trata de publicar ou divulgar mensagens ofensivas com a intenção de provocar reações hostis, discursos de ódio, invasão de privacidade e mesmo o isolamento de grupos na web (glass bubbles ou as arredomas de vidro).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste texto trazer algumas contribuições e reflexões dos processos de mídia-educação para o ensino de ciências e de biologia. Há muitas possibilidades de se discutir a mídia e seus processos com estudantes seja dos cursos de Licenciaturas ou da Educação Básica, contudo preciso compreender que os avanços tecnológicos possibilitaram avanços inimagináveis na emancipação do sujeito no que se refere a dar voz aos comumente excluídos: a realização de denúncias-crime, da reunião de grupos que se encontravam geograficamente isolados, entre outras possibilidades. Contudo, criaram problemas que avançam à medida que os usuários dessas mesma ferramentas tecnológicas: incentivo ao suicídio, depressão, isolamento social, grupos de ódio, polarização política, entre outros. Advoga Buckingham (2019) que as mídias podem ser controladas de alguma maneira, mas o que existe trata-se de um determinismo tecnológico: ou as máquinas nos libertarão e irão nos empoderar ou irão nos escravizar e nos destruir.

Por fim, vale destacar que existem boas iniciativas que têm atuado para que estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio interpretem de forma crítica publicações divulgadas em meios de comunicação e produzam matérias para uma releitura crítica de mídia (CERIGATTO, SIQUEIRA, 2012).

REFERÊNCIAS

BANKS, Marcus. **Dados visuais para a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: ArtMed, 2009. 176p.

BELLONI, Maria I.uiza. **O que é mídia-educação?** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009

CHAUI, Marilena. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006, pp.5-57.

_____. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

BUCKINGHAM, David. **Media Education**: Literacy, Learning, and Contemporary Culture. London: Polity Press, 2003.

_____. **The Media Education Manifesto**. London: Polity Press, 2019.

JOLY, Martine. **Introdução a análise da imagem**. São Paulo: edições 70, 2007.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013, pp.137-155.

ROSE, Gillian. **Visual methodologies**: an introduction to the interpretation of visual materials. London: SAGE, 2002. 229p.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de; CERIGATTO, Mariana Pícaro; Mídia-educação no Ensino Médio: por que e como fazer. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 44, p. 235-254, abr./jun. 2012. Editora UFPR

WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

16.5.204 UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE ESTÁGIO PROFISSIONAL E SUA IMPLICAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

Vilma de Jesus de Almeida Serra[2384]

Antonio Thanury da Silva Tanisue[2385]

RESUMO

Este artigo tem por escopo socializar a observação empírica no estágio profissional com duração de 80 horas de atividades em sala de aula e em campo. Esta formação foi desenvolvida através de atividades práticas na empresa M S NASCIMENTO VAREJISTA, a fim de destacar a contribuição que o estágio propiciou para a nossa prática pedagógica como professora de bases nacionais de língua portuguesa e literatura brasileira do Curso Técnico em Agropecuária do IFAM Campus Maués. Esse protagonismo foi iniciado através das formações no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola – PPGEA, da Universidade Rural do Rio de Janeiro UFRRJ. Para realizar este estudo optou-se por uma abordagem qualitativa. Tendo como suporte teórico e estudo bibliográficos a partir dos seguintes autores (BRASIL, 2000), (FARIA, 2009), (BRASIL, 1996), (PINHEIRO, 2010), (SEVERINO, 2013) e, documental, por meio dos sites governamentais. **Os procedimentos** ocorreram por meio de observação participante nas atividades de produção de hortaliças **por meio da técnica hidropônica e agricultura tradicional,** além de entrevista na condição de estagiária/pesquisadora. Destacamos que este estágio promoveu uma prática pedagógica, com o intuito de contextualizar assuntos que envolvem a linguagem associada ao conteúdo do curso técnico em Agropecuária sobre o tema da "Produção de farinha na Ilha da Vera Cruz no município de Maués/AM", através de atividade de campo com objetivo de proporcionar aos nossos alunos o conhecimento sobre assuntos relacionados ao cotidiano do lugar onde vivem. Nesta atividade, eles adquiriram informações sobre a prática de limpeza do roçado e plantio de mandioca até a fabricação da farinha, relacionando sempre aspectos sobre a linguagem e cultura. Portanto, podemos afirmar que conhecer novas realidades contribuem para ampliação de nossa prática docente em duas áreas integradas de ensino: as bases nacionais do Ensino Médio e área técnica profissionalizante em agropecuária.

Palavras-chave: Palavras-chave: Agropecuária. Estágio profissional. Linguagem. Cultura. Prática pedagógica**.**

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta nossa experiência como estagiária, pesquisadora e professora de Língua e Literatura Portuguesa do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) Campus Maués (CMA), na região norte do Brasil. A partir do seguinte questionamento: o que a

[2384] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) pela (UFRRJ) e licenciada em Letras em Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa pela (UFAM) e professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) *Campus* Manaus Centro. vilma.serra@ifam.edu.br
[2385] Licenciando da Ciências Biológicas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) *Campus* Manaus Centro. thanurytanisue@gmail.com

prática de estágio profissional na empresa M S NASCIMENTO VAREJISTA, traria de positivo para o ensino da disciplina língua e linguagem em curso técnico? Esse protagonismo foi delineado, com maior clareza, nas formações do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola – PPGEA, da Universidade Rural do Rio de Janeiro UFRRJ que tem proposto uma nova reflexão sobre a educação profissionalizante em nosso país, pois o Programa considera como diretriz de ensino a diversidade cultural e histórica do lugar onde vive os mestrandos e, em nosso caso, é o estado do Amazonas.

A estrutura textual destaca os seguintes itens: As práticas de plantio na sede **da** empresa M S NASCIMENTO VAREJISTA **que ocorrem por meio da técnica hidropônica e agricultura tradicional de hortaliças**; as práticas vivenciadas no estágio profissional entre elas: observação, atividade de entrevista e participação nas atividades de produção de hortaliças; os resultados e discussão do estágio profissional e sua implicação pedagógica e **considerações finais**

Este trabalho se justifica por sua relevância para educação técnica e profissionalizante a partir de socialização das experiências vivenciadas durante o estágio profissional na empresa M S NASCIMENTO VAREJISTA, assim como no aperfeiçoamento de nossa prática pedagógica de professor e pesquisador, trazendo um viés de ensino e aprendizagem para qualificação ao mundo do trabalho dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária do (IFAM/CMA).

Outro ponto importante foi compreender o estágio profissional e sua implicação na minha atuação pedagógica como professora de língua portuguesa e literatura brasileira, contextualizando a prática da agricultura familiar de Maués numa compreensão sobre o uso da linguagem e suas variações regionais. Vale destacar que a produção de guaraná, mandioca, macaxeira, banana, açaí e a produção da mandioca e seus derivados é uma prática muito comum na agricultura familiar de Maués, achamos relevante realizar uma pesquisa de campo com a turma de Agropecuária. Então, apresentamos o tema da “Produção de farinha na Ilha da Vera Cruz no município de Maués/AM”, a fim de instigar nestes alunos o conhecimento sobre a prática de limpeza e plantio do roçado de mandioca até a fabricação de farinha, relacionando essa prática com a linguagem e a cultura.

A Ilha da Vera Cruz está situada na área rural de Maués, município situado ao leste do Estado do Amazonas, a 260Km de Manaus em linha reta, faz parte da Mesorregião do Centro Amazonense e Microrregião de Parintins, possui uma

população estimada no ano de 2017, de 62.212 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE). Para situar melhor a região, o município está entre o Rio Tapajós no Pará e o Rio Madeira no Amazonas. Historicamente se pode afirmar que durante o século XVII, ocorreram os primeiros contatos, entre a etnia Satere-Mawe e os brancos.

2. PRÁTICAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO PROFISSIONAL

O nosso plano de atividade foi estruturado com objetivo de observar e participar do processo produtivo, do transporte e da comercialização de hortaliças produzidas por meio da técnica hidropônica e da agricultura tradicional, na empresa M S NASCIMENTO VAREJISTA, no período de 22 de junho de 2015 a 03 de julho de 2015 em Parintins/AM que se situa em uma ilha, à margem direita do rio Amazonas, fazendo divisa ao leste com Manaus e ao oeste com o estado do Pará.

2.2 Como ocorre o cultivo através da técnica hidropônica

A Horta possui 44 casas que são identificadas por ordem numérica e também pelo tipo de plantio. As casas de 1 a 4 são de cultivo pela técnica hidropônica. O trabalho nessas casas segue a orietação de manter as bancadas cheias de alfaces ou colve, ou seja, quando ocorre o período da colheita pela manhã, à tarde já inicia o plantio de novas mudas, primeiro nas bancada pequenas, quando adquirem o tamanho ideal são tranferidas para as bacandas maiores. Veja a imagem abaixo.

De acordo com informação do gerente, dentro da cadeia produtiva de hortaliças em ambiente protegido a técnica hidropônica tem sido uma alternativa para agricultura familiar no Estado.

Figura 1 - Bancadas de Alface

Fonte - Serra (2015)

A origem da palavra hidroponia tem sua estrutura no termo grego (hydro que significa água e ponos que significa trabalho) essa atividade apresenta a técnica onde o solo é substituído por solução nutritiva, onde estão contidos todos os nutrientes essenciais ao desenvolvimento das plantas, principalmente, alface, tomate, seguidos de pimentão, pepino, morango, melão, plantas ornamentais e medicinais. O agrônomo da EMPRAPA Francisco Herberth dos Santos afirma que

> [...] a hidroponia apresenta várias vantagens em relação às formas de cultivo tradicionais como o crescimento mais rápido, maior produtividade, aumento à proteção da planta com o taque de pragas e doenças, possibilidade de plantio fora da época e rápido retorno econômico e menores riscos ante a diversidade climática. Disponível em <www.embrapa.br> Acesso: em julho 2017.

Por todos esses benefícios a hidroponia é meio prático e alternativo de cultivo para os agricultores, o investimento inicial para implantação do sistema é alto e o Instituto de Desenvolvimento Agropecuário do Est. do Amazonas (IDAM) tem dando o apoio técnico aos agricultores. Na entrevista, o gerente nos informou que a agricultura tradicional consome mais água que a indústria, mas na produção pelo processo de hidroponia o consumo de água é menor.

2.3 Como ocorre o cultivo com a técnica tradicional ou agricultura tradicional

As casas de número 5 até 44 são cultivas pela técnica tradicional. Detalharemos um pouco mais sobre a plantação de pimentão que é realizada através da cultura tradicional, ou seja, na terra e também na fibra de coco, numa distância de 30 cm, nesse casso a planta é regada por solução de nutrientes.

A colheita de pimentão ocorre a partir de 75 dias, durante cinco meses, são realizadas várias colheitas para distribuição. Durante esse período, é realizado o processo de fixar o pé de pimentão na Lera, nome que se dá a fileira de pimentão, para evitar a quebra das guias com o peso dos pimentões. Para que ocorra uma boa produção é realizado o corte dos chamados ladrões que sempre estão nas forquilhas perto do solo, consumindo a maioria dos nutrientes prejudicando o crescimento e produção do restante da planta. Após cinco meses, ocorre a derrubada e o preparo da terra para nova plantação.

Presenciamos o plantio, utilizando a técnica chamada mouche[2386], onde se cobre o terreno com plástico branco para evitar que o mato cresça e tire os nutrientes das plantas. Essa técnica diminui a mão de obra na limpeza do mato. No início, as mudas de couve e alface ficam na bandeja por 20 dias, depois são plantadas na casa, com essa técnica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO: ESTÁGIO PROFISSIONAL E SUA IMPLICAÇÃO PEDAGÓGICA

Nos últimos anos, nosso país atingiu uma significativa mudança no sistema educacional com a valorização da educação técnica e tecnológica, mas isso só ocorreu devido à procura por profissionais qualificados para novo cenário do mercado de trabalho brasileiro. O poder público sentiu a necessidade de promover condições vantajosas à formação e qualificação profissional nos diversos níveis e modalidades de ensino, como uma forma de atender a demanda do mercado e de investir também na pesquisa e na inovação. Comprovamos isso com a expansão dos Institutos Federais em todas as regiões do país.

Segundo (PINHEIRO**, 2010)** o Brasil está entrando em um novo ciclo de crescimento mais acelerado que nas últimas três décadas, além de alcançar uma maior integração com o resto do mundo, inclusive com investimentos estrangeiros no Brasil e brasileiros no exterior. Esse crescimento já reduziu a taxa de desemprego aos menores patamares. Novas oportunidades estão surgindo para os profissionais qualificados, entre eles engenheiros e profissionais da área de ciências exatas, com ou sem ensino superior, sendo o investidor estrangeiro um dos maiores demandantes.

Se o mercado necessita de mão de obra qualificada, é necessário que se crie políticas públicas para haja maior investimento na educação profissionalizante, além disso, a criação de Leis que contemplem essa modalidade de ensino. Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96 foi à pioneira em destacar a educação profissionalizante. Pois Leis anteriores tratavam com pouca importância essa modalidade. Destacando apenas, na década de setenta, o antigo 2º grau profissionalizante através da Lei 5.692/71 onde foi tratada a formação para o trabalho.

[2386] Técnica que impede que a água se acumule sobre o canteiro (Sistemadeprodução.Embrapa.br).

Por isso, o conhecimento sobre o mundo profissional é fundamental para o estagiário que deve, frequentemente, atualizar-se contextualizando os saberes adquiridos com as disciplinas estudadas em sua formação para, em seguida, consolidá-los na prática.

O estágio é necessário para que o sujeito vivencie as funções de sua futura profissão no mercado de trabalho que necessita de profissionais qualificados, por isso a importância de investir em cursos técnicos profissionalizantes para crescimento e fortalecimento de uma nação. Por isso, é importante considerar o que afirma (CRUZ, 2006) sobre a necessidade de que tem mercado brasileiro em motivar o setor privado na ampliação de investimentos em inovação tecnológica que se baseia no conhecimento científico. Ele afirma que no Brasil, formam-se poucos doutores em engenharia e ciências naturais, áreas importantes para o crescimento da inovação, apenas 30% dos cientistas estão em empresas e isso tem reflexo negativo para o desenvolvimento do país. Então, se o governo investisse em educação superior, seguindo exemplo de países industrializados como: Estados Unidos e Japão onde 20% dos pesquisadores estão na Universidade e os outros 80% estão nas empresas, contribuiria para o aprimoramento da tecnologia e na expansão de novos pesquisadores.

Em nossa formação, as diversas disciplinas do PPGEA foram trabalhadas de forma interdisciplinar, essa interação entre as várias áreas de conhecimento técnico facilitou nossa compreensão das atividades realizadas no estágio profissional. A metodologia do estágio suscitou em nós, mestres em Educação, uma melhor aprendizagem prático-teórica, com base mais sólida para fortalecer nossa prática docente. Segundo FARIA

> O estágio torna-se importante para o trinômio a partir do momento em que atenda aos interesses das partes e que se evitem as más formas de utilização. Deve ser uma atividade gerenciada pela instituição de ensino procurando observar comportamentos que contrastem o ambiente da sala de aula, através dos conteúdos curriculares trabalhados, com as atividades da empresa oferecendo condições que oportunizem a complementação formativa (FARIA, 2009, p.15).

Considerando a função formativa do estágio profissional, o nosso plano de atividade foi estruturado com pretensão de trazer para minha prática pedagógica uma oportunidade de ampliação de saberes e de experiências, pois é importante que o professor reflita sobre sua prática e valorize o ensino de forma mais contextualizada,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

trabalhando os conteúdos de forma a interdisciplinar, ampliando a conexão entre as disciplinas do Curso Técnico. Isso propiciará condições em que o aluno em sua relação com seus colegas e com seus professores ensaiam experiências que ampliem seu desempenho sobre um determinado assunto com um olhar que envolva várias áreas de conhecimento, compreendendo que é na

> [...] proposta pedagógica e na qualidade do protagonismo docente que a interdisciplinaridade e contextualização ganharão significados práticos, pois, por homologia, deve-se dizer que o conhecimento desses dois conceitos é necessário, mas não suficiente. Eles só ganharão sentido pleno se forem aplicados para reorganizar a experiência espontaneamente acumulada por professores e outros profissionais da educação que trabalham na escola, de modo que os leve a rever sua prática sobre o que e como ensinar seus alunos (BRASIL, 2000, p. 91).

O estudo envolvendo a interdisciplinaridade implica em integrar-se com outras áreas de conhecimento, com o propósito de promover uma interação entre o assunto escolhido e os agentes do processo ensino e aprendizagem, ou seja, o aluno, o professor e o cotidiano escolar. Por isso, nossa proposta de estágio profissional se direcionou pela busca por experiências que poderiam contribuir de forma positiva no ensino e aprendizagem de língua portuguesa no curso técnico em Agropecuária.

No retorno do estágio, planejamos para o dia 25 de setembro de 2015, uma pesquisa de campo na Ilha da Vera Cruz Maués/AM, com os alunos do Curso Técnico Integrado em Agropecuária 3º ano, objetivando associar o uso da linguagem regional à coleta informações sobre o processo de produção de farinha e o plantio da mandioca, pois a farinha da Ilha da Vera Cruz é a mais procurada na Feira Municipal da cidade.

Organizamos os formulários de entrevista e a definição dos materiais que seriam necessários para atividade, em seguida, foi solicitada autorização dos pais, devido o percurso ser realizado via fluvial por voadeira como é chamada a lancha aqui em nossa região. Às 8h da manhã, embarcamos rumo à Ilha, chegando lá andamos por um caminho por mais ou menos 1000 metros até chegar à casa de farinha da comunidade. Essa atividade foi interessante, pois os alunos conheceram um pouco a produção de farinha e os produtos derivado como tucupi[2387] e goma[2388]. Vale destacar que o plantio

[2387] Tucupi Sumo amarelo extraído da raiz da mandioca brava quando descascadas, ralada e exprimida. Depois de extraída, o caldo “descansa” para que o amido se separe do líquido. Diário de campo em entrevista com o comunitário. 25/09/2017, p.15.

[2388] Goma de mandioca é uma espécie de polvilho de mandioca, próprio para tapioca e mingau. Antigamente era muito usada em forma de uma cola chamada de grude, para colar papeis ou passar

de guaraná e a produção de farinha são os principais produtos de subsistência das famílias da Ilha.

Os alunos entrevistaram o morador que estava torrando farinha, ele explicou sobre o processo de plantio e produção que inicia com a limpeza do roçado de mandioca realizado através de "puxirum" palavra que vem sendo usada pelos moradores mais antigos que aprenderam com os índios Satere-Mawe que significa atividade comunitária de trabalho braçal, onde os donos de roçados se unem para fazer limpeza e plantação em um roçado em de um dos membros envolvidos do puxirum, sendo ele o responsável pela alimentação de todos os comunitários que ajudam no trabalho em sua propriedade. A atividade segue até a limpeza do terreno do último comunitário. Geralmente essa atividade ocorre na metade do dia, que pode ser pela manhã ao pela tarde.

Quando ele pronunciou a palavra "puxirum" foi evidente a falha na comunicação haja vista que a maioria dos alunos não sabia o seu significado e somente com a solicitação do detalhamento sobre sentido do termo que os alunos entenderam o processo de limpeza do roçado. Foi importante perceber que muitos de nossos alunos, mesmo fazendo parte da cultura da cidade, ainda não sabem o significado de certos termos que fazem parte do cotidiano de fala da comunidade de Maués.

Quando retornamos, foi planejado um debate com trocas de informações coletadas durante a pesquisa. Essa atividade possibilitou aos alunos a compreensão sobre o uso da linguagem, considerando a relação que se estabelece entre princípios sociais e linguísticos na construção de significados sobre o léxico de nossa língua, bem como a ampliação de conhecimento sobre a agricultura familiar de subsistência no processamento da farinha.

Os alunos realizaram uma reflexão sobre as palavras de origem indígena que foram pronunciadas durante a entrevista, entre elas "puxirum", "mandioca", "tucupi" e "guaraná" e também palavras que fazem parte do cotidiano de fala de pessoas mais idosas que já entraram em desuso pelos falantes atuais como "brear" e "cutico"; mas os alunos fizeram questão de repetir o termo "desemburrar" quando foi pronunciado por um morador da comunidade lembrando que, antigamente, a escola na comunidade era apenas para desemburrar os filhos, pois se quisessem estudar mais, eles tinham

roupas a ferro. Ainda hoje é muito comum no Nordeste brasileiro, o termo engomar a roupa. Diário de campo em entrevista com comunitário 25/09/2017, p.15.

que remar durante uma hora para a cidade. Ele explicou que agora e realidade é outra, “existe barco escola que leva e traz os alunos para Ilha e, hoje, a comunidade já possuir escola para crianças e jovens”.

Isso reforça ainda mais o objetivo de trabalhar a linguagem associada aos conhecimentos técnicos do curso, como uma forma de sensibilizar os alunos sobre a memória da língua e seus sentidos sociais e culturais, reconstruindo a nossa realidade linguística que é miscigenada como a formação do povo brasileiro.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo que ficou exposto neste artigo, podemos afirmar que foram alcançados pontos favoráveis inerentes ao estágio profissional na Empresa M S NASCIMENTO VAREJISTA, não só na aquisição de saberes sobre as atividades desenvolvidas na produção de hortaliça com técnicas hidropônica e tradicional, mas também na minha prática docente comprometida na formação dos futuros técnicos profissionais do IFAM. Nossa intenção foi despertar nos alunos a importância de conhecer mais sobre a agricultura de subsistência do município de Maués, assim como também relacionar as informações que poderão contribuir com o conhecimento técnico que eles já adquiriram durante o curso e o uso da linguagem regional que diferencia da linguagem técnica ou jargão científico. Com isso, pretendemos planejar mais aulas práticas, envolvendo a interdisciplinaridade sobre a produção de guaraná na região do rio Marau dentro da área indígena Satere-Mawe, na EMBRAPA, na AMBEV, na Feira do Produtor e demais propriedades produtivas, sempre relacionando linguagem e cultura.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL, **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** As diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério da Educação (SEMTC). **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio** Brasília: MEC, 2000.

CRUZ, Carlos Henrique de Brito. **Revista Veja, 2006.**

EMPRAPA. Disponível em: <www.embrapa.br>. Acesso em julho 2015.

FARIA, Cláudio Miguel Alves de, 1966- **Supervisionado Estágio Curricular: a contribuição para a formação profissional do técnico agrícola no Instituto Federal de Minas Gerais**. 2009. 86 f.: il.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS CAMPUS MAUÉS. **PLANO DE CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO.** 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA – IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/maues/panorama> Acesso em: 06 mar. 2017.

PINHEIRO, Armando Castelar. **A Educação por um país competitivo. Mundo Corporativo nº 27, janeiro-março, 2010.**

17. EIXO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Coordenação:

Maria Elisabeth Blanck Miguel-PUCPR
Elisângela ZarpelonAksenen-SEED-PR/UTFPR

17.1 DESCRIÇÃO DO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

O Eixo objetiva criar um espaço de discussão para questões referentes à História da Educação brasileira e de outros países. Privilegia trabalhos que procedam de pesquisas referentes aos seguintes temas: Políticas e História da Educação na formação de professores; Intelectuais e ideário pedagógico; Movimentos sociais e História da Educação; impressos pedagógicos e imprensa periódica educacional; Fontes, Arquivos e patrimônios escolares; na História da Educação; Instituições e práticas educativas; Histórias de vida de professores.

17.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira - PUCPR
Ednardo Monti - UFPI
Elisângela Zarpelon Aksenen - PUCPR/SEEDPR
Elizabeth Figueiredo de Sá - UFMT
Evelyn de Almeida Orlando - PUCPR
João Carlos da Silva - UNIOESTE
João Luis Gasparin - UEM
Maria Elisabeth Blanck Miguel - PUCPR
Maria Isabel Moura Nascimento - UEPG
Nádia Gaiofatto Gonçalves - UFPR
Névio Campos - UEPG
Raylane Navarro - UFPE
Rosa Lydia Teixeira Corrêa - PUCPR
Tony Honorato - UEL
Vanessa Campos Ruckstadter - UENP
Vera Lúcia Gaspar da Silva - UDESC

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

17.3 PALESTRAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

17.3.1 A HISTÓRIA MATERIAL DA ESCOLA NA CIDADE DE BUENOS AIRES: O PROGRAMA IMPRESSÕES EM CLAVE DE POLÍTICA PÚBLICA – Marcela Pelanda

RESUMO

Las Escuelas históricas de la Ciudad de Buenos Aires poseen em sus documentos, libros y material didáctico, la biografia pedagógica y didáctica de la formación de los niños y jóvenes generación tras generación. La conservación y puesta em valor d elos fondos a través de la organización de archivos, bibliotecas históricas y espacios museísticas realizado por las comunidades educativas alientan identidades y fortalecen sus actuales convicciones edeuctavas. La decontrucciones de sus prácticas, las investigacioens auspician además el trabajo colaborativo com otras insituciones académicas y científicas. Así crece la Escuela.

17.3.2 A CONTRIBUIÇÃO DO HISTEDBR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – José Claudinei Lombardi

RESUMO

A palestra pretende debater a contribuição do grupo de pesquisa HISTEDBR à formação de professores, antes tratando da importância da História da Educação na formação de professores. Assim colocados os grandes objetivos, primeiramente o tema será abordado na perspectiva de explicitar como é colocada a importância da História da Educação e, depois, como o Histedbr tem contribuído na formação de professores. Sobre a importância da História da Educação para a Formação de Professores já há uma vasta produção tratando o tema, desde as diferentes perspectivas metodológicas e teóricas, sendo que há concordância em colocar o conhecimento histórico (da educação) como fundamental para a formação docente e, por isso, colocado como um dos eixos da organização dos conteúdos curriculares para essa formação, notadamente em uma perspectiva que prioriza uma formação com aguda consciência da realidade em que os professores irão atuar. Entretanto, essa situação tem se transformado significativamente nas últimas décadas, sendo necessário colocar em questão se essa valorização efetivamente tem ocorrido e se corresponde ao que se espera de seu estudo, pois a formação de professores - tanto nos cursos de pedagogia quanto nas licenciaturas - tem se transformado muito rapidamente em termos metodológicos e teóricos, com o avanço de posturas que se pretendem superadoras da modernidade, notadamente numa direção em que perde sua dimensão crítica, além do fato das disciplinas consideradas teóricas virem sendo eliminadas dos currículos dos cursos de formação de professores. No que diz respeito à contribuição do Histedbr, num primeiro momento buscar-se-á apresentar as pesquisas e publicações produzidas pelo grupo sobre o tema e, em seguida, serão apresentadas as iniciativas de formação desenvolvidas pelo grupo, a nível nacional, e voltadas à formação de pesquisadores e professores, com destaque para os estudos das questões teóricas e práticas das pedagogias contra-hegemônicas, particularmente da pedagogia histórico-crítica enquanto uma concepção marxista de ciência, método, currículo e didática.

17.3.2 ESCOLAS AO AR LIVRE: INSPIRAÇÕES DO PASSADO NO PRESENTE – Diana Vidal

RESUMO

Após mais de um ano de isolamento social, com suspensão das aulas presenciais da educação básica, alunos, país, professores, gestores públicos e donos de estabelecimentos particulares discutem o possível retorno às escolas. Os argumentos são os mais diversos e vão desde uma

preocupação sincera com a aprendizagem de crianças e adolescentes à angústia com a inabilidade em substituir a prática docente no ambiente familiar, a necessidade de volta ao trabalho por parte de pais, mães e responsáveis ou a crise financeira das instituições privadas. Da mesma forma, o receio de uma nova onda de contágio, disparada pelo convívio de milhões de alunos, gera ansiedade e divide as opiniões. Já, há pelo menos 10 anos, a história da educação tem se sensibilizado por uma história das emoções, o que implica em dizer que o dilema atual não é uma questão menor, mas um problema relevante, que precisa ser enfrentado com seriedade. Ao mesmo tempo, permite reconhecer em episódios do passado educacional, situações que guardam similaridades. Se voltamos no tempo em mais de 100 anos, vamos encontrar uma discussão correlata. Não me refiro ao COVID-19, uma novidade do século XXI, mas à tuberculose.Enquanto a vacina não era encontrada e de modo a não alijar a população em idade escolar da frequência às escolas, uma iniciativa surgiu ainda em 1904, na Alemanha e na Bélgica: as *écoles de pleinair*, que ficaram conhecidas nos países de língua inglesa como *open*-air*schools*, e no Brasil, como escolas ao ar livre. A proposta volta novamente a ser debatida nos dias atuais. Não apenas as escolas ao ar livre são vistas como possíveis soluções aos impasses do presente, como revelam o interesse por uma nova modalidade de escolarização mais próximas aos anseios atuais de uma educação ambiental. Espaços que inspiram práticas escolares, as escolas ao ar livre são o tema desta fala, que pretende unir o passado à reflexão sobre o presente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

17.4 MESAS-REDONDAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

17.4.1 A PESQUISA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS – Moderadora: Maria Elisabeth Blanck Miguel

A SBHE E AS "NOVAS FRONTEIRAS E ENFRENTAMENTOS" NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – Rosa Fátima de Souza Chaloba

RESUMO

A Sociedade Brasileira de História da Educação congrega profissionais que realizam atividades de pesquisa e/ou docência em História da Educação. Em suas diversas atividades, a associação busca consolidar a área da História da Educação no campo do ensino e da pesquisa em Educação e no campo das Ciências Humanas e Sociais trabalhando no sentido de qualificar a revista (RBHE), ampliar o espaço de debate com a comunidade de historiadores da educação nos congressos e eventos promovidos pela sociedade, na divulgação das publicações, nos balanços do conhecimento histórico em educação realizados e na articulação com as associações e a comunidade internacional de pesquisadores da área. Nesta comunicação, tecemos reflexões sobre os enfrentamentos da associação em duas perspectivas: a) no campo político-científico, tendo em vista a conjuntura política atual, as lutas pela democracia, pela ciência e a defesa das Ciências Humanas e Sociais e da educação. O recrudescimento das conquistas sociais ocorrida no Brasil em tão pouco tempo decorrente da "onda conservadora" instaurada no país, pelo negacionismo e os ataques à ciência e à educação tem exigido das associações científicas ações articuladas de resistência. A SBHE tem participado ativamente junto da SBPC e da ANPEd em inúmeras iniciativas em defesa da educação pública e da universidade. b) no campo específico da História da Educação, os enfrentamentos passam pela necessidade de estimular novos temas de pesquisa, de promover o debate sobre a renovação de temas consagrados, além da discussão sobre novas abordagens e maior diálogo com o campo da História. Outro desafio refere-se à divulgação do conhecimento histórico em educação para a sociedade mais ampla o que exige o domínio de linguagem apropriada, a utilização das mídias de forma eficiente e a articulação com outras áreas de conhecimento, inclusive com a Comunicação.

AS FONTES PARA A ESCRITA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL – Cesar Augusto Castro

RESUMO

Refletimos sobre as fontes para a escrita da História da Educação no Brasil. Entendemos as fontes como a material central do trabalho do historiador o que exige políticas para a sua organização, tratamento, disseminação e, principalmente a sua preservação em Arquivos, Bibliotecas e na instituições escolares.Tratamos da ampliação do seu conceito, das suas tipologias e seus usos a partir da imersão de temas silenciados pela História a partir da ideia de que por meio de traços, vestígios e sinais deixadas nas marcas documentais podemos compreender as diversas formas de como os homens e as mulheres deixaram suas impressões sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Descrevemos a experiência com o uso das fontes documentais dos pesquisadores do Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação - NEDHEL da Universidade Federal do Maranhão para investigarem em instituições públicas ou particulares de ensino ou não escolares, como as irmandades, associações, arquivos judiciais e arquivosparoquiais, etc., sobre os desvios da normalidade de alunos, professores, jovens, tendo como recorte temporal o período imperial brasileiro, a saber: a) Relatórios de Presidente de Província; b) Relatórios dos Inspetores de Instrução Pública e dos Delegados Literários; c) Relatório podemos encontrar um conjunto de material sobre as diversas contravenções sociais e educativas, presentes na sociedade maranhense no Oitocentos. Concluímos que as *novas de fontes* - impressas, manuscritos ou eletrônicas, orais

etc - ajudam para uma escrita da educação mais alargada e voltada para entendemos os deixados a margem dos debates da história e da historiografia brasileira.

REPOSITÓRIOS DIGITAIS, ACERVOS HISTÓRICOS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E TÉCNICAS – Alessandro Carvalho Bica

RESUMO

A proposta de trabalho é discutir aspectos referentes ao ato de pesquisar e acesso a acervos/fontes, bem como os contributos do RDT (http://sistemas.bage.unipampa.edu.br/tatu/) para o campo da História da Educação. Este espaço virtual tem como objetivo inventariar fontes de pesquisa relacionadas à história e história da educação e compor um acervo digital acessível para outros pesquisadores externos às instâncias da Universidade Federal do PAMPA. Nesta lógica, entendemos que esta ação de democratização de fontes de história da educação para além dos muros da Universidade, configura-se como uma nova alternativa e uma possibilidade de difundir informação e promover o conhecimento como forma de prática de pesquisa, ensino e extensão. Assim, do ponto de vista teórico, o Repositório Digital apoia-se na ideia de que o ofício do pesquisador em história da educação está em constante transformação, assim como as possibilidades de pesquisa são infinitas e, se por muitos anos os esforços foram concentrados em buscar fontes e possibilidades para a pesquisa, hoje as oportunidades trazidas pela tecnologia lançam novos desafios aos pesquisadores da história da educação que precisam trabalhar para a preservação das fontes e seu compartilhamento, tendo nos repositórios digitais, que aliados às técnicas de preservação que resguardem a segurança dos arquivos originais, uma excelente alternativa para políticas de valorização do documento como fonte da história e da memória de um determinado período, lugar ou segmento. Ademais, projetos com Repositórios Digitais podem ser entendidos como bases online que reúnem de maneira organizada, a produção científica de uma instituição ou de uma área temática. Nesta lógica, o projeto enquadra-se em projetos da área de inovação em informática, ciência e tecnológica. ORDT utiliza exclusivamente soluções gratuitas, que possibilitam o armazenamento, preservação e acesso às informações de acervos históricos na área da história da educação, em formato digital, com a alternativa do pesquisador fazer o download da obra completa, alinhado aos princípios do livre acesso às informações e ao conhecimento; representa um grande desafio, especialmente se considerada a necessidade de conhecimentos interdisciplinares, capazes de suprir as necessidades para a criação, desenvolvimento, organização, manutenção e divulgação do repositório.

17.5 COMUNICAÇÕES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

17.5.1 A ARQUITETURA DOS GRUPOS ESCOLARES PAULISTAS: ENTRE O IDEAL E O REAL (1890-1910)

Paulo de Nobrega[2389]

RESUMO

Os grupos escolares representaram a introdução da escola moderna graduada pública no Brasil. Os estudos e pesquisas das últimas décadas mostraram sua fundamental importância na constituição da educação pública primária no país. Destacam-se os estudos de Casemiro dos Reis Filho, A Educação e a Ilusão Liberal: Origens da Escola Pública Paulista, de 1995 e de Rosa Fátima de Souza, Templos de Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910). Conforme Souza (1998), com a reforma do ensino primário paulista de 1890 tem início a construção de prédios escolares com o objetivo específico de serem utilizados para esse fim. Passa então a haver uma relação explicita entre a arquitetura escolar e as atividades pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas públicas. Segundo Reis Filho (1995) o primeiro grupo escolar paulista foi inaugurado em 10 de agosto de 1894, na Rua do Carmo, região central da capital, mas em prédio preexistente que foi reformado para atender as necessidades de ensino da escola de tipo moderno. Segundo Buffa e Pinto (2002), houve a utilização de projetos-tipo na construção dos primeiros grupos escolares paulistas. Poderia haver, segundo os autores, variações no número de salas e na fachada principal dos prédios, mas o padrão do "projeto tipo" estava presente. Este trabalho é resultado de pesquisa empírico-documental em perspectiva histórica e teve como fontes principais os Annuarios do Ensino do Estado de São Paulo. Discute em que medida o ideal arquitetônico de projetos-tipo escolar foi ou não aplicado nas primeiras décadas da reforma do ensino paulista iniciada em 1890. E ainda se prevaleceu ou não no mesmo período uma política de constituição dos prédios das escolas públicas como patrimônio próprio do Estado paulista. O estudo mostrou que o ideal de projetos-tipo não se efetivou, ao menos nas primeiras décadas da implantação dos Grupos Escolares paulistas, e que no mesmo período a maior parte dos prédios não eram próprios do Estado, eram arrendados de terceiros.

Palavras-chave: Grupo Escolar. Arquitetura escolar. Ensino moderno. Patrimônio escolar.

1 INTRODUÇÃO

No contexto histórico da Primeira República e do predomínio das oligarquias estaduais, a modernização da escola primária pública com os Grupos Escolares pautou-se em processos de racionalização administrativa, pedagógica, financeira e arquitetônica, que articulados, poderiam proporcionar uma escolarização eficaz, segundo os objetivos estabelecidos pelas elites dirigentes do período.

[2389] Doutor em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, nobregagimenez174@gmail.com

A Constituição de 1891 estabeleceu o sistema federativo, cabendo a cada Estado a criação e manutenção de suas escolas primárias. A difusão dos grupos escolares deu-se de forma lenta e desigual, dependente que era da maior ou menor capacidade orçamentária e disposição de investimento dos governos estaduais. A instalação dos primeiros grupos no Brasil foi iniciativa do Estado de São Paulo.

Segundo Reis Filho (1995) o primeiro grupo escolar paulista foi inaugurado oficialmente em 10 de agosto de 1894, na Rua do Carmo, região central da capital, em prédio preexistente que foi reformado para atender as necessidades de ensino da escola de tipo moderno. O primeiro grupo escolar instalado em prédio originalmente construído para esse fim foi o Grupo Escolar Prudente de Morais, inaugurado em 25 de março de 1895, no bairro da Luz, região central paulistana.

Conforme Souza (1998), com a reforma do ensino primário paulista de 1890 tem início a construção de prédios escolares com o objetivo específico de serem utilizados para esse fim. Passa então a haver uma relação explicita entre a arquitetura escolar e as atividades pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas públicas.

Segundo Buffa e Pinto (2002) a partir da criação dos Grupos Escolares efetivou-se a relação direta entre projeto arquitetônico e atividades pedagógicas por meio do que chamaram de um projeto-tipo para a construção dos prédios escolares.

Tendo como principais fontes empírico-documentais os Annuarios do Ensino do Estado de São Paulo, publicados a partir de 1908, o presente texto discute, numa perspectiva histórica, em que medida o ideal arquitetônico de um projeto-tipo escolar foi ou não aplicado nas primeiras décadas da reforma do ensino paulista iniciada em 1890. E ainda se prevaleceu ou não no mesmo período uma política de constituição dos prédios das escolas públicas como patrimônio próprio do Estado paulista.

2 A ARQUITETURA IDEAL PARA OS GRUPOS ESCOLARES

Ao longo do século XIX, na Europa, EUA e inclusive no Brasil, o ideário sobre as características adequadas para a implantação da chamada escola moderna graduada pública se desenvolveu num contexto de grande disseminação de concepções cientificistas entre os intelectuais educacionais. Neste sentido, o discurso educacional procurou pautar-se nos avanços científicos alcançados até então e aplicá-

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

los na organização dos sistemas escolares públicos em busca de uma racionalização de caráter administrativo, econômico, pedagógico e arquitetônico.

No Brasil, e particularmente em São Paulo, ao final do século XIX e início do século XX, os reformadores da instrução pública articularam um discurso que dava grande ênfase para a importância da racionalização e da organização do espaço escolar, de sua arquitetura, como um meio necessário para a eficácia das atividades de ensino desenvolvidas na escola. Desse modo, cada espaço da escola, neste caso dos Grupos Escolares, interno ou externo, deveria obedecer a uma série de regras e princípios orientadores dessa organização. Assim, considerava-se as dimensões ideais das salas de aula, a posição e tamanho das janelas, o ângulo de incidência da luz, a quantidade necessária de circulação de ar, entre outros, numa perspectiva pedagógica e sanitária.

Conforme Souza (1998), a reforma do ensino primário paulista de 1890 apoiou-se na construção de prédios próprios do Estado com projetos arquitetônicos específicos para a função de escola. Passou então a haver, segundo a autora, uma relação explicita entre a arquitetura escolar e as atividades pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas públicas.

Buffa e Pinto (2002) corroboram que a partir da introdução dos Grupos Escolares a relação entre projeto arquitetônico e atividades pedagógicas desenvolvidas em seu interior torna-se orgânica. Conforme Buffa e Pinto (2002, p.19): “Mais que simultâneos, [arquitetura e ensino] são processos profundamente interligados: quando as escolas primárias começam a organizar-se em classes sequencias, passam a exigir uma nova organização do espaço escolar”.

Ainda segundo Buffa e Pinto (2002, p. 34): “A alternativa dominante nas primeiras construções escolares foi a utilização de projetos-tipo, ou seja, projetos genéricos que foram construídos em diversos bairros da capital e muitas cidades do interior do Estado”.

Poderia haver, segundo os autores, variações no número de salas e na fachada principal dos prédios, mas o padrão do “projeto tipo” estava presente.

Podemos identificar essa intenção de padronização arquitetônica das escolas no Annuario do Ensino do Estado de São Paulo, de 1909, elaborado pela Inspetoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo.

Conforme o Annuário do Ensino (1909, p.363):

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Cada sala de aula deve medir 50 metros quadrados e ter como dependência uma vestiaria guarnecida de cabides em que os alunos guardem seus chapéus e lanches. As condições de ar e luz devem ser plenamente satisfeitas nas salas de aula. Todas apresentarão capacidade para manter uma atmosfera escolar suficientemente pura de mais de 20 metros cúbicos de ar por hora, para cada aluno.

Ainda segundo o Annuario do Ensino (1909, p.363)

> A construção do edifício e seu isolamento no centro de uma grande área permitirão uma renovação constante de ar que dispense os processos mecânicos de ventilação. Em todas as salas a luz deve vir pela esquerda completamente; si não for suficiente, porém, deve ser projetada pelo sistema bilateral, por janelas guarnecidas de estores corredios, devendo a superfície total envidraçada apresentar uma extensão correspondente, pelo menos, a 5ª. parte da superfície total.

Numa época em que a energia elétrica ainda era uma novidade e cara, as atividades escolares deveriam realizar-se preferencialmente durante o dia, sob luz natural. Daí a grande preocupação com as aberturas e posições das janelas de forma a garantir eficiência da iluminação do prédio e das salas, além da adequada circulação do ar, numa perspectiva sanitária.

Havia ainda orientações quanto à cor e tonalidade com que deveriam ser pintadas as paredes e o teto das salas de aula. Conforme o Annuario do Ensino (1909, p.363):

> Todo o edifício deve ser pintado com cores neutras, ou com uma leve tinta azul ou verde-clara, e os tetos estucados ou pintados de maneira que não haja nenhuma cor muito forte. As vigas não devem ser cruzadas transversalmente à luz. Esta condição capital de claridade deve ser mui sabiamente atendida, de modo que todas as salas apresentem a projeção de luz necessária sob o ponto de vista higiênico e suficiente para a educação do sentido plástico.

O nível de detalhamento de quais deveriam ser as características quanto às dimensões, abertura e ângulos das janelas, quantidade específica do ar em circulação, as cores das paredes, entre outros, expressam a crença de que havia o modo correto de ordenar o espaço escolar pautado em pressupostos racional-científicos.

3 A ARQUITETURA REAL DOS GRUPOS ESCOLARES

Apesar das muitas e meticulosas recomendações quanto às características ideais dos prédios destinados ao funcionamento dos Grupos Escolares, grande parte de tais assertivas não se confirmavam.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao continuarmos coligindo os dados do Anuário do Ensino do Estado de São Paulo relativos ao ano de 1908, onde são descritas a origem dos prédios e suas características arquitetônicas gerais, inclusive com a reprodução fotográfica de grande parte deles, podemos observar que os “projetos-tipo” não se efetivaram, ao menos nas duas primeiras décadas da reforma da instrução paulista.

Uma das características arquitetônica considerada ideal pela administração paulista, e que em muitos casos não foi aplicada, era a construção de prédios escolares térreos. Segundo o Annuario do Ensino (1909, p.362):

> Na maioria, os edifícios dos nossos grupos são construídos em dois pavimentos – tipo inconveniente, que pode justificar-se na capital, onde é elevado o preço dos terrenos, mas nunca em cidades do interior, onde ele é de custo insignificante.

Na capital paulista podemos observar que dos 18 Grupos Escolares existentes até 1908, seis são térreos, nove são assobradados (dois pavimentos ou mais) e de um não há informação no Annuario de 1909. Assim, a arquitetura das escolas escapa às próprias concepções da administração da instrução, justificada por uma questão de custos.

As dimensões das salas de aulas dos vários grupos da capital não tinham as medidas recomendadas, não eram padronizadas, eram muito variadas, já que a maioria dos prédios foi construída para outros fins, reformados e adaptados, tornando-se então escolas. O mesmo pode-se dizer quanto às dimensões e ângulos de iluminação das janelas e também quanto aos níveis de circulação de ar, por exemplo.

A afirmação de Buffa e Pinto (2002) de que a arquitetura dos Grupos Escolares paulistas baseou-se em projetos-tipo deve ser relativizada, isto é, não pode ser generalizada. Conforme os dados empíricos de nossa pesquisa isso não ocorreu nas primeiras décadas da reorganização do ensino republicano paulista, ou quando ocorreu foi em poucos casos.

Os Annuarios do Ensino também esclarecem outra questão: a de que se a partir da reforma da instrução de 1890 os prédios escolares passaram ou não a ser próprios da administração pública, propriedades do Estado.

Desses mesmos Grupos Escolares da capital, 12 eram arrendados, construídos originalmente para outros fins e adaptados para a função de escola. Somente seis eram próprios do Estado, sendo três deles também adaptados e apenas três construídos

desde o princípio para a função de escola. Ou seja, em 1908, dos 18 Grupos Escolares da capital, apenas seis (cerca de 33%) eram propriedade do Estado. Tal situação também poderia ser explicada por uma limitação de investimentos do Estado na reorganização da instrução pública no período. Os dados empíricos indicam que uma política de constituição dos prédios escolares como patrimônio próprio do Estado se daria nas décadas posteriores ao período aqui estudado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Julgamos ser de grande relevância as discussões sobre as relações entre a organização do espaço escolar, de sua arquitetura, com as atividades pedagógicas desenvolvidas em seu interior.

Como se viu, no alvorecer da introdução do ensino moderno graduado no Brasil, em particular na capital paulista, por meio da criação dos Grupos Escolares, a necessária harmonização entre arquitetura escolar e atividades pedagógicas não se deu de maneira imediata. Esbarrou em obstáculos em geral atribuídos a dificuldades de ordem orçamentário-financeiras por parte da administração estadual. Independentemente das justificativas, o que pudemos observar empiricamente é que o que prevaleceu foi a improvisação de prédios preexistentes adaptados para as novas funções educacionais, não contemplando um ideal de padronização.

Nas duas primeiras décadas da reorganização do ensino paulista republicano não se confirmou a adoção de projetos-tipo como base para a arquitetura dos Grupos Escolares, ao menos na capital do Estado. Também não se confirmou uma política de manutenção de prédios escolares próprios do Estado, prevalecendo a utilização de prédios arrendados e adaptados para a função escolar.

Não quer dizer que não tenha havido uma preocupação por parte dos dirigentes da instrução em promover a adequação entre arquitetura e atividades escolares, já que as reformas dos prédios visaram a aproximação entre espaço e funcionalidade escolares, mas com limitações, improvisos e inadequações, não poucas vezes criticadas, inclusive, pelos próprios dirigentes do ensino em seus relatórios.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BUFFA, E. PINTO, G. A. **Arquitetura e Educação**: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893/1971. São Carlos-SP/Brasília-DF: Ed UFSCAR/INEP, 2002.

ESTADO DE SÃO PAULO. Annuario do Ensino do Estado de São Paulo, Publicação organisada pela Inspectoria Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado. São Paulo: Typ. Augusto Siqueira & C.,1909.

REIS FILHO, C. **A Educação e a Ilusão Liberal**: Origens da Escola Pública Paulista. Campinas-SP: Autores Associados,1995.

SOUZA, R. F. **Templos de Civilização**: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910). São Paulo: Fund. Ed. UNESP, 1998.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

17.5.2 A CARTILHA "GUIA DE LEITURA" DA CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS (1947-1956): UMA ANÁLISE DO MANUAL ESCOLAR

Camille Cristina Witsmiszyn de Souza[2390]

RESUMO

O presente trabalho analisará a cartilha utilizada na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) intitulada de "Guia de Leitura", um dos materiais didáticos produzidos e distribuídos pelo governo para atendimento às classes da Campanha no período de 1947 a 1956. A análise contará com os estudos de Benito (2012) e Choppin (2014) na perspectiva dos manuais escolares/didáticos como possíveis fontes na historiografia, na compreensão de currículos escolares, bem como na circulação de discursos pedagógicos que perpassam por códigos sociológicos, normatização de sujeitos e sociedade. Para análise também se conta com a discussão do contexto nacional e internacional do período. No contexto nacional, o Brasil passou pelo período de redemocratização e a agenda política abriu-se para o desenvolvimento da indústria, das técnicas do campo e da área urbana. No contexto internacional, tem-se a reconstrução do pós-guerra e a criação de Organismos Internacionais que passam a balizar no fim da década de 1940 e a década de 1950 países denominados de terceiro mundo com problemáticas no que diz respeito ao acesso à saúde e educação. É nesse contexto que o conceito do nacional-desenvolvimentismo passou a ser foco dos projetos do país, o que contribuiu com o início da CEAA, a primeira Campanha organizada pelo governo federal em parceria com estados, municípios e sociedade civil à educação da população adulta. Verificou-se que o "Guia de Leitura" contém vestígios de uma sociedade almejada e arquitetada para a valorização do trabalho, do cidadão patriota, dos valores relacionados ao cuidado com a saúde, higiene e civismo, tornando não apenas um guia que ensinou a ler, com a finalidade de alfabetizar, mas que a proposição da Campanha era de educar o adolescente e o adulto com certos valores à sociedade que se queria desenvolver.

Palavras-chave: Educação de Adultos. Manuais escolares. Cartilhas escolares. Alfabetização de adultos. Campanha de educação de adolescentes e adultos.

1 INTRODUÇÃO

A presente discussão analisa o manual didático intitulado de "Guia de Leitura" criado pelo Ministério da Educação em cooperação com os estados, para a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) entre 1947 e 1956. A CEAA significou um marco para a história da Educação de Adultos no Brasil, pois foi o primeiro projeto focalizado na população em idade adulta analfabeta e/ou adolescentes analfabetos fora dos bancos escolares.

A CEAA iniciou nas agendas relacionadas ao conceito do nacional-

[2390] Pedagoga, Mestranda na linha de História e Historiografia da Educação, UFPR, cammiiw@gmail.com

desenvolvimentismo[2391]. Essa agenda tinha como propósito o desenvolvimento do país em questões relacionadas à industrialização, crescimento do meio urbano, modernização do campo. Além disso, o contexto nacional passou também pelo período de redemocratização pós Estado Novo, o que significou o avanço das preocupações relacionadas à cidadania, patriotismo e participação da população nas eleições, visto que apenas pessoas escolarizadas poderiam votar e no censo realizado em 1950, 50,6% da população brasileira era analfabeta. (INEP, 2003).

O contexto internacional pós-guerra trouxe a mentalidade de desenvolvimento em países na América Latina, Caribe, por exemplo, com grandes problemas estruturais em saúde, segurança e educação para serem solucionados. Nessa questão, as políticas de combate ao analfabetismo de adolescentes e adultos e a sua educação são balizadas pelos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Os materiais didáticos produzidos para a Campanha, pelo Departamento Nacional de Educação (DNE) e a Secretaria de Educação de Adultos (SEA) no Ministério da Educação e Saúde, possuem discursos que estabelecem o panorama de sociedade almejada pelas agendas políticas. A CEAA que no seu nome tem "Educação", não tinha como intenção apenas a alfabetização, mas a educação geral desse adulto. Por isso, além de cartilhas de leitura, escrita e aritmética, encontram-se materiais sobre higiene, civismo, cuidado com crianças e bebês, alimentação, entre outras questões relacionadas a vida, cidadania e trabalho desse adulto ou adolescente, visto que

> A aprendizagem da leitura e escrita, a estender-se a todos, será um meio, não um fim. Possibilitará apenas; não exercerá, por si só, atuação positiva. Quer para as crianças quer para os jovens e adultos que haja escapado à ação da escola nas idades próprias, a questão deverá ser posta, sem dúvida alguma, nesses termos de "educação", não nos de simples alfabetização. (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 1970).

Benito (2012) evidencia a identidade do livro escolar como um gênero textual próprio cercado por um contexto e finalidade. O manual escolar[2392] é um gênero textual com características próprias, com sujeitos que utilizam e uma sociedade em que estes

2391 O Conceito do nacional-desenvolvimentismo pode ser verificado nos estudos de Xavier (2015), Paiva (2015).

2392 Considera-se "manual escolar" todos os materiais produzidos para o contexto escolar: livros, cartilhas etc., conforme a nomenclatura utilizada por Benito (2012).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

materiais circulam. Ao entender o manual escolar como gênero, não basta ver o conteúdo, mas aspectos como o formato, editoração, organização, distribuição, ilustração e textualidade, pois

> O manual escolar tradicional se identifica como um constructo textual acomodado de certos requerimentos sociológicos. É um texto que pode ser condicionado politicamente, na medida que não pode sair dos limites do conteúdo e do valor que os governos os marcam. Como dispositivo de normalização de cada grupo de idade, o livro é um expoente de um determinado código sociológico, uma representação dos padrões que a comunidade pauta para os sujeitos escolarizados em uma época. (BENITO, 2012, p. 36).

Choppin (2004) evidencia o manual escolar/livro didático como um documento histórico, produzido a partir de perspectivas em recortes temporais e por atores sociais, na escolha ou falta de temas, discussões, os personagens elencados ou apagados, escolhas que podem evidenciar perspectivas curriculares. Não se configura como espelho de uma sociedade, mas projeta uma sociedade idealizada a partir de enunciados, da organização e da distribuição.

> Conclui-se que a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. (CHOPPIN, 2004, p. 557)

A partir dos trabalhos apresentados por Choppin (2004) e Benito (2012) sobre a temática de manuais escolares e livros didáticos, o presente artigo contará com a discussão sobre o contexto da organização, produção e disponibilização dos materiais da CEAA, a partir do próprio manual denominado de “Guia de Leitura” como documento. Para a ampliação da discussão, artigos do jornal “Gazeta do Povo” que discutiu em suas páginas a campanha de alfabetização da população adulta serão utilizados. O trabalho apresentará a discussão sobre qual era a perspectiva de educandos e de alfabetização apresentadas pelo manual escolar em suas imagens, escolhas, discursos. Por fim, as considerações finais sobre as possibilidades do trabalho com manuais escolares, na perspectiva de vestígios sobre o contexto discursivo e de sociedade, e na temática da Educação de Jovens e Adultos.

2 DESENVOLVIMENTO

As cartilhas produzidas para a CEAA podem ser lidas, de acordo com artigo de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

jornal diário, como um material produzido com "alto rigor técnico e científico", bem como a metodologia para uma alfabetização racionalizada: rápida, econômica, com bom rendimento, como fala o jornal ao apresentar os materiais da CEAA:

> As Cartilhas denominadas LER constituem um padrão mais alto-nível psico-pedagógico. Foram elaboradas por técnicos do Ministério de Educação. Obedecem ao processo lógico, ao qual se alia a preocupação da economia e do rendimento da aprendizagem. Em poucos meses, por força do método a que se subordinam, conseguem o milagre da mais rápida alfabetização. Além da Cartilha LER, o livro em continuação – "SABER" – vem satisfazer a necessidade da continuação do simples jogo da leitura, fazendo suscitar no neo-alfabetizado o gosto pela letra e pelo o que ela representa como conteúdo social. (GAZETA DO POVO, 17 de outubro de 1950, p. 3)

Essa preocupação com o rendimento e rapidez que impactaram na escolha metodológica de alfabetização e, por consequência, no manual escolar produzido, podem ser explicadas pelo anseio no processo de desenvolvimento do país e na leitura do analfabetismo como um mal, uma "doença" a ser combatida rapidamente, sem discussões sobre os problemas sociais e econômicos que levavam a população menos favorecida a não frequentar ou deixar as escolas antes do processo de alfabetização.

Um recurso adotado pela CEAA era a utilização de imagens nas classes, tanto nos manuais como em equipamentos de audiovisual, a fim de ensinar outros conhecimentos para a formação desses indivíduos como, por exemplo, questões relacionadas a saúde e prevenção, educação doméstica e cívica, como pode ser visto no excerto a seguir:

> Esta iniciativa constitui mais um marco de progresso para nossa terra, pois que, pela imagem, serão divulgados conhecimentos de educação cívica, moral higiênica e doméstica. Todos os instrumentos que possam influir no rendimento e na eficiência da aprendizagem estão sendo postos em prática nos cursos de educação de adultos. [...] Temos certeza de que todos os paranaenses irão interessar-se por este novo critério de rendimento no processo da educação geral. Parabéns aos nossos governantes e ao senhor diretor dos cursos de educação de adultos por esta oportunidade de transformar o ensino sentido de vê-lo num melhor nível, proporcionando os mais modernos procedimentos pedagógicos. (GAZETA DO POVO, 16 de setembro de 1950, p. 3).

Esses diferentes materiais apresentam vestígios de que apenas a alfabetização não bastava: era preciso construir o cidadão trabalhador para um país que se pretendia desenvolver, seja pela profilaxia de doenças, seja pelo apelo cívico, seja pelo cuidado dos filhos. Portanto, o Guia de Leitura foi escolhido para essa análise, pois permite identificar outros elementos além da alfabetização, na educação dos adolescentes e adultos analfabetos que possibilitam rastros do contexto e de uma sociedade que viria a ser.

ISSN: 2176-1396

2.1 A materialidade do Guia de Leitura

O manual contou com 80 páginas, incluindo índice, instrução para o professor, capa e contracapa. As instruções para o professor encontram-se na segunda página e, após, inicia-se o conteúdo do Guia. O índice está no final do Guia, seguido da continuação das instruções para o trabalho dos professores. Na contracapa consta indicações bibliográficas: “Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos, promovida pelo Ministério da Educação, com a cooperação dos estados, territórios e Distrito Federal - 1947-1956.” (p. 80). Ainda se encontra a informação de que o Guia foi composto e impresso no Serviço Gráfico do IBGE. A organização do Guia tem como autoria, constando no material, a professora Alaíde Lisboa de Oliveira e com a revisão do setor de Orientação e Divulgação do Serviço de Educação de Adultos, com uma tiragem de 200 mil exemplares.

A capa do Guia de Leitura possui uma ilustração composta por letras do alfabeto e ferramentas de trabalhos braçais misturadas como enxadas, martelos, entre outros, como pode ser verificado na Figura 1:

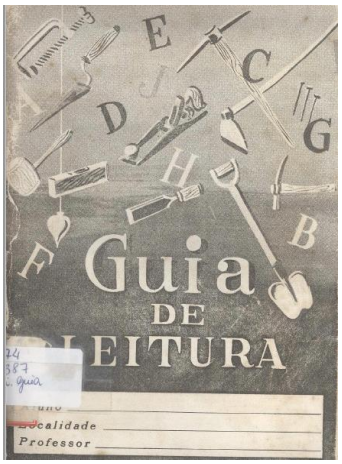

Figura 1 - Capa do Guia de Leitura

Nota-se que a capa dialoga com o sujeito esperado nas classes da Campanha: o sujeito trabalhador e que este trabalhador deve ser alfabetizado e educado, relacionando suas ferramentas braçais com as ferramentas para a leitura – as letras do alfabeto.

A fonte escolhida (Figura 2) para as escritas são tipo de imprensa: jornais, revistas, etc. A questão da fonte escolhida pode sugerir perguntas em relação ao método de alfabetização, pois não há exercícios de escrita, nem de caligrafia, e nem a utilização do tipo “caixa alta” que é de mais fácil compreensão. Fato que pode

demonstrar uma preocupação de garantir que este sujeito assimile a leitura de textos comuns do cotidiano letrado e de fácil acesso, como aqueles que circulam na imprensa, como pode ser visto na imagem abaixo:

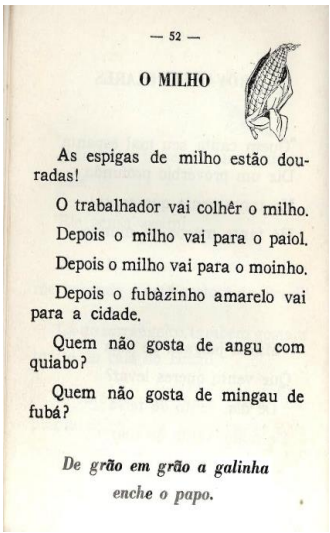

— 52 —

O MILHO

As espigas de milho estão douradas!

O trabalhador vai colhêr o milho.

Depois o milho vai para o paiol.

Depois o milho vai para o moinho.

Depois o fubàzinho amarelo vai para a cidade.

Quem não gosta de angu com quiabo?

Quem não gosta de mingau de fubá?

De grão em grão a galinha enche o papo.

Figura 2 - Guia de Leitura, 1947, p. 52

A organização do Guia é feita em divisões de habilidades para a leitura. Primeiro trabalha-se com as palavras, a partir de pequeno verso e posterior exercício de reorganizar as palavras de acordo com o texto lido anteriormente, constando 15 exercícios dessa espécie no Guia. Após, o material direciona para o estudo de frases, com versos simples que sinalizam algum tipo de moral e apelo cívico, contando com 6 páginas. Depois as atividades englobam palavras e sílabas com 5 páginas de explicação do conceito e 4 páginas de exercícios de sílabas.

O Guia segue para o alfabeto com letras e uma palavra representando cada letra do alfabeto. A fonte aqui é encontrada em dois tipos: de imprensa e caixa alta, como consta na Figura 3.

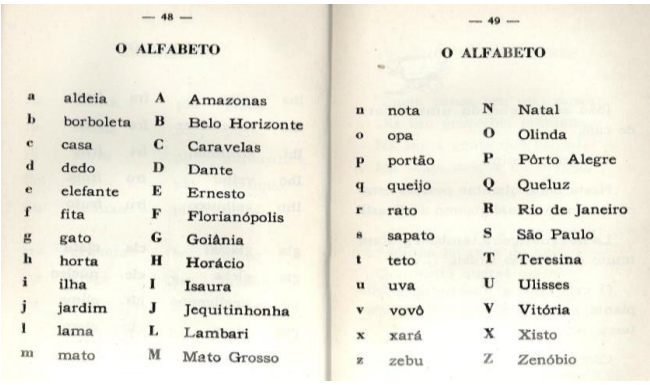

— 48 —

O ALFABETO

a	aldeia	A	Amazonas
b	borboleta	B	Belo Horizonte
c	casa	C	Caravelas
d	dedo	D	Dante
e	elefante	E	Ernesto
f	fita	F	Florianópolis
g	gato	G	Goiânia
h	horta	H	Horácio
i	ilha	I	Isaura
j	jardim	J	Jequitinhonha
l	lama	L	Lambari
m	mato	M	Mato Grosso

— 49 —

O ALFABETO

n	nota	N	Natal
o	opa	O	Olinda
p	portão	P	Pôrto Alegre
q	queijo	Q	Queluz
r	rato	R	Rio de Janeiro
s	sapato	S	São Paulo
t	teto	T	Teresina
u	uva	U	Ulisses
v	vovô	V	Vitória
x	xará	X	Xisto
z	zebu	Z	Zenóbio

Figura 3 - Guia de Leitura, 1947, p. 49

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O livro segue para textos curtos sobre diferentes temáticas ligadas ao cenário do trabalho e trovas populares como, por exemplo, produtos alimentares (café, milho, algodão) e sobre patriotismo com a apresentação de apelo cívico e de personalidades brasileiras como Osvaldo Cruz, Carlos Gomes e Olavo Bilac. A ideia da valorização do trabalho está atrelada com os valores de patriotismo e de cidadania.

2.2 O Educando das classes da CEAA

Pelas imagens que são apresentadas dos personagens e das frases utilizadas para descrevê-los são trabalhadores como pedreiro, carpinteiro, figuras de família como irmãos, pai, mãe, o que significa que é este público para qual o material é direcionado. Temos aqui possibilidades significativas de que os educandos das classes são trabalhadores do campo ou de serviços braçais na cidade, onde a família é o centro de suas relações, onde é evidenciado as características de um bom homem, cidadão, uma boa mulher, esposa, um bom trabalhador e trabalhadora para a pátria.

O trabalho no campo é demarcado pelo trabalho na horta, pomar e dos cuidados com os animais. Os personagens retratados nas narrativas para a leitura são bons trabalhadores (Figura 4), demarcando uma ideia que os manuais escolares moldam cidadãos para uma sociedade almejada, como proposto na discussão de Choppin (2004).

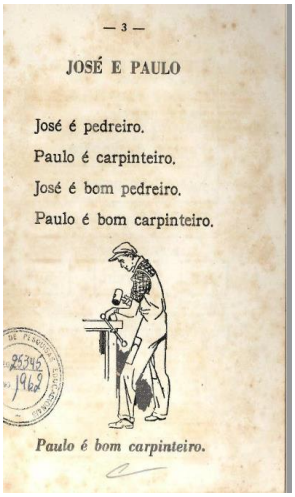
— 3 —

JOSÉ E PAULO

José é pedreiro.
Paulo é carpinteiro.
José é bom pedreiro.
Paulo é bom carpinteiro.

Paulo é bom carpinteiro.

Figura 4 - Conteúdo do Guia de Leitura, 1947, p. 03

As mulheres são retratadas na figura de mãe e na representação de trabalhos classificados como femininos de acordo com o ideário do contexto da época, como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cozinhar, passar, lavar, entre outros serviços domésticos, como pode ser visto na Figura 5:

— 21 —

LUÍSA

Luísa trabalha muito.
Luísa cozinha.
Luísa lava.
Luísa passa.
Luísa arruma a casa.

Luísa cozinha bem.
Luísa lava bem.
Luísa passa bem.
Luísa arruma bem.

Luísa trabalha muito.

Figura 5 - Conteúdo do Guia de Leitura, 1947, p. 21

As questões do campo e do trabalho são bastante tratadas nos textos de apoio à leitura, com personagens que moram e trabalham no campo. Contudo, além das narrativas de plantio e colheita, existe também a contemplação da cidade e seus trabalhos como, por exemplo, o serviço doméstico, padaria, carpintaria, pedreiros, entre outros.

O Guia além de trazer uma forte perspectiva sobre a importância do trabalho, realiza conscientização em relação à saúde e higiene com textos que abordam alimentação e cuidados diários, como pode ser visto no texto intitulado “Bons conselhos”:

> José quando era menino ouviu o professor dizer aos alunos:
> - Tôdas as manhãs vocês devem lavar o rosto e escovar os dentes. Antes das refeições vocês devem lavar as mãos. Alimentem-se as horas certas. Comam sempre legumes e frutas. Não percam horas de sono. Bebam água e leite, estas bebidas valem mais do que bebidas de álcool. Levantem-se cedo, aproveitem o ar da manhã. Se vocês atenderem aos conselhos, vocês terão boa saúde. (CEAA, 1947, p. 64)

O nacionalismo e apelo patriótico é outro aspecto que pode ser encontrado no Guia, como norteador para a educação do adolescente e adultos analfabetos. O guia conta com trovas, anedotas, textos e exaltação do Brasil, a partir do trabalhador, do campo e da cidade, da construção de um país com valores patrióticos, que pode ser

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

visto no trecho abaixo:

> José ama o Brasil.
> Paulo também ama o Brasil.
> José e Paulo servem à Pátria melhor que muita gente prosa.
> Quem cumpre bem o seu dever de chefe de família e de empregado serve à pátria.
> O trabalhador que executa bem a sua tarefa, está servindo à Pátria, está trabalhando pela grandeza da Pátria. (CEAA, 1947, p. 71)

O “bom brasileiro”, segundo consta no manual, é o trabalhador, homem, pai e “chefe de família", promovendo discursos que formatam este educando e a ideia de quem é cidadão no projeto nacional que se pretendia construir, apelando ao patriotismo, ao senso de pertencimento e ao trabalho como forma de se doar e fazer parte como cidadão do país. Se para Choppin (2014) os manuais podem projetar uma sociedade que se quer alcançar, verifica-se que o Guia passa a ideia de cidadão, de trabalho, dos valores considerados adequados, daquilo que deve ser realizado pelo bem do país, relacionando-se com a normatização da sociedade (Benito, 2012) e os valores que se intentou na Educação de adolescentes e adultos do contexto.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se deparar com o material Guia de Leitura da CEAA, verificou-se o debate proposto por Benito (2012) em que o manual escolar é um gênero textual carregado de intencionalidades e como documento pode subsidiar diferentes indícios de uma cultura e organização curricular/escolar. O manual analisado aqui neste trabalho é carregado por escolhas que vão desde as ilustrações, que refletem os indivíduos e as ideias que se possuiu dos educandos da CEAA. Nestas escolhas editoriais, de produção e distribuição, verificou-se o debate de que ao analisar os livros didáticos e materiais escolares, estes evidenciam escolhas de uma sociedade que se quer formatar, uma sociedade idealizada e uma cultura escolar teorizada.

A partir disso, o manual escolar/livro didático pode configurar-se como documento em que se pode explorar o contexto social, econômico e ideológico do recorte, a partir de escolhas teórico-metodológicas em relação às pedagogias utilizadas, ideias de currículo, de cidadão e de projeto nacional. No caso do Guia de Leitura, os discursos imagéticos ou textuais sobre trabalho, papéis da mulher e do homem, saúde e educação, campo e cidade, além de valores patrióticos, podem proporcionar uma leitura do contexto sobre para quem era destinada às classes, quais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

valores eram projetados nos educandos, que no caso do material aqui analisado, tem grande relação com a agenda nacional-desenvolvimentista.

As intencionalidades carregadas neste material podem ser fontes de pesquisas e debates, principalmente porque não são espelho da sociedade - não há como dizer, por exemplo, só pela análise do material, de que ele foi realmente utilizado, de que tais valores foram trabalhados e incutidos nos educandos, ou até mesmo de que apenas esses valores foram trabalhados nas classes -, mas sim apresenta-se como fragmento que corrobora com a sociedade almejada pelo projeto político do recorte escolhido, o que aliado com outras fontes da historiografia da educação, podem repercutir em trabalhos que relacionem a agenda educacional nos campos de disputas políticas e ideológicas.

REFERÊNCIAS

BENITO, Agustín Escolano. El Manual como Texto. **In: Pro-Posições.** Campinas, v. 23, n. 3, p. 33-50, set./dez. 2012.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **In: Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004

Campanha de Educação de Adultos. **Gazeta do Povo**. Curitiba, 16 Set. 1950, p. 3.

Campanha de Educação de Adultos. **Gazeta do Povo**. Curitiba, 17 Out. 1950, p. 1.

LOURENÇO FILHO, M.B.O. O problema da educação de adultos. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.**14 ago.1945, v.5, n. 14, p. 169-185.

Ministério da Educação e Cultura. **Guia de Leitura.** Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, IBGE, 1947.

XAVIER, Libânea Nacif. **O Brasil como laboratório. Educação e Ciências Sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.** CBPE/INEP/MEC. (1950-1960). São Paulo: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

17.5.3 A CONTRIBUIÇÃO DOS IMIGRANTES PARA A FORMAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ

Marlene de Oliveira[2393]

RESUMO

A disciplina de Processo Histórico da Educação no Paraná, ofertada no primeiro semestre de 2020 para alunos de mestrado e doutorado em educação, tem em seu aspecto conceitual o ensino e a formação de professores do Paraná na Província (1853-1889) e na Primeira República (1889-1945) e a formação do sistema educacional paranaense no período de (1945-1961). A pesquisa foi baseada nos estudos de uma disciplina do Stricto Sensu, com o objeto de estudo a contribuição dos imigrantes para a formação do estado do Paraná. O objetivo geral foi analisar aspectos onde a escola de imigrantes (escolas étnicas) se insere na educação do Estado e como objetivos específicos: primeiramente como se constituem, suas características e posteriormente suas contribuições na cultura e no desenvolvimento econômico do Estado. Esta política da imigração no Paraná, teve a sua importância em dois aspectos: primeiro pelo povoamento do território e a diversificação das atividades econômicas e a contribuição à sua urbanização; segundo de se formar no Paraná, a primeira classe média do país constituídas de pequenos proprietários rurais, artesãos e comerciantes. O aporte teórico utilizado no estudo foi baseado em: (BALHANA,1991), (KREUTZ,2000), (RENK,2009), RESENDE (2017) e (WACHOWIVZ, 1984). Nesse sentido, o trabalho de caráter bibliográfico e documental, teve em seu escopo a questão norteadora sobre: Qual foi a contribuição dos diversos grupos de imigração oriundos de diversos países da Europa e sua instalação em diversas regiões do estado e sua contribuição para o desenvolvimento econômico e da educação pública e privada no estado. As contribuições dos imigrantes para a formação do Estado do Paraná, através de suas escolas éticas e trabalhadores, demonstram aspectos relevantes que permearam o desenvolvimento do Estado, suas empresas, comércio e serviços, além de possuírem características de cultura, hábitos, religião, atividades sociais e festivas, alimentação e culturas que permanecem até os dias atuais.

Palavras-chave: Imigrantes. Escolas Étnicas. Desenvolvimento. Contribuição. Estado do Paraná.

1 INTRODUÇÃO

A disciplina de Processo Histórico da Educação no Paraná, ofertada no primeiro semestre de 2020 para alunos de mestrado e doutorado em educação, tem em seu aspecto conceitual o ensino e a formação de professores do Paraná na Província (1853-1889) e na Primeira República (1889-1945) e a formação do sistema educacional paranaense no período de (1945-1961). Entre todos os aspectos estudados neste semestre, um tema específico chamou a atenção da doutoranda em educação, no que se refere ao objeto de estudo de interesse em suas pesquisas.

[2393] Bacharela em Secretariado Executivo, pela PUCPR (1989), Mestre em Integração latino-americana pela UFSM (2003), Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Email: marlene.oliveira@ifpr.edu.br

O assunto de interesse envolve a compreensão sobre a contribuição dos imigrantes para a formação do estado do Paraná. Para isso, foi necessário analisar aspectos onde a escola de imigrantes (escolas étnicas) se insere na educação do Estado, primeiramente como se constituem, suas características e posteriormente suas contribuições na cultura e no desenvolvimento econômico do Estado.

A colonização da região sul do país, teve a sua necessidade atrelada à proteção das nossas fronteiras com países do cone Sul: argentina, Paraguai e Uruguai tendo o estado do Paraná recebido sua primeira colônia de imigrantes alemães na cidade de Rio Negro, próximo a capital do estado em 1829 que se transferiram após a emancipação do estado em 1853, para imediações, haja vista que o Governo da Província implantou a política imigratória.

Esta política da imigração no Paraná, teve a sua importância em dois aspectos: primeiro pelo povoamento do território e a diversificação das atividades econômicas e a contribuição à sua urbanização; segundo de se formar no Paraná, a primeira classe média do país constituídas de pequenos proprietários rurais, artesãos e comerciantes.

Nesse sentido, o trabalho de caráter bibliográfico e documental, tem por objetivo abordar a contribuição dos diversos grupos de imigração oriundos de diversos países da Europa e sua instalação em diversas regiões do estado e sua contribuição para o desenvolvimento econômico e da educação pública e privada.

2 ORIUNDOS

No dicionário online em português a palavra oriundos tem o significado de: “natural de; que tem sua origem em; que provém de; que tem determinada proveniência; procedente, originário, proveniente”. Com a decadência do regime escravo devido a sua libertação, as propriedades rurais e pequenas empresas tinham grande dificuldade em encontrar mão-de-obra adequada para o trabalho. Devido a isso, passou a discutir a possibilidade de se permitir imigrantes como uma solução a esta questão. Com a Lei nº 29 de 21 de março de 1855, o governo foi autorizado a receber imigrantes estrangeiros que asseguravam o desenvolvimento da província do Paraná. Quando foi desmembrado da província de São Paulo em 1853, o Paraná possuía somente duas cidades, sete vilas e seis freguesias, e contava com cerca de 60 mil habitantes.

Com a Lei de Terras de 1850, surgida em um momento importante do país, em virtude da proibição de tráfico de escravos onde essa atividade, considerada uma grande fonte de riqueza, teve de ser substituída por uma economia onde o potencial produtivo agrícola deveria ser mais bem explorado. O artigo 18, estabelecia que o Governo poderia mandar vir anualmente um certo número de colonos livres para serem empregados, em estabelecimentos agrícolas, nos trabalhos dirigidos pela Administração pública ou na formação de colônias.

> Art. 18. O Governo fica autorizado a mandar vir anualmente à custa do Thesouro certo número de colonos livres para serem empregados, pelo tempo que for marcado, em estabelecimentos agrícolas, ou nos trabalhos dirigidos pela Administração pública, ou na formação de colônias nos lugares em que estas mais convierem; tomando antecipadamente as medidas necessárias para que tais colonos achem emprego logo que desembarcarem. (BRASIL, 1850).

Com o fracasso dos primeiros imigrantes que se instalaram longe da capital e devido a dificuldades de acesso, acabaram abandonando as colônias, este fato acabou chegando na Europa e a imigração no Paraná sofreu uma diminuição considerável, sendo retomada somente a partir de 1885 com a política de sociedades de imigração. Entre as etnias recebidas no estado, recebemos 47.731 oriundos da polonia,19.272 da Ucrânia, 8.802 da Itália,13.319 da Alemanha,2.469 da França,1.559 da Áustria, 1.344 da Espanha, e 1.330 da rússia,1.019 da Inglaterra, 1.006 da suíça e outros (japoneses e sírio-libaneses). (BALHANA,1991)

Ao se instalarem, perceberam que para a sua subsistência deveriam inserir-se na sociedade, para manter contato com a população que pudesse comprar e vender seus produtos e para isso o aprendizado da língua portuguesa seria importante. Mas para decepção de todos, perceberam que a nossa escola era muito deficiente e precária e não conseguia atender nem os filhos dos brasileiros quanto mais os filhos dos imigrantes. Para eles, tendo como exemplo seus países de origem, a escola deveria ser provida pelas autoridades governamentais e esperavam que escolas públicas fossem instaladas em seus núcleos coloniais. Como isso não ocorreu, acabaram assumindo a responsabilidade de criar em seus núcleos suas próprias escolas, assumindo a instalação, manutenção e a contratação de professor.

Os imigrantes eram muito preocupados com a escola, para seus filhos, para a manutenção da cultura de origem. Quando os imigrantes se instalavam, uma das primeiras coisas que faziam era construir a igreja, as casas e o cemitério. Para eles, a

escola era uma instituição responsável pela transmissão do idioma, valores, costumes, crenças e preceitos às novas gerações, de modo que esse arsenal cultural fosse perpetuado a determinado grupo. Podemos observar algumas categorias como características das escolas étnicas de 1. economia, 2. vida religiosa, 3. Atividades Sociais e culturais, 4. Ensino.

Figura 1 – Categorias como caraterísticas das escolas étnicas

1 ° Vida Econômica
Trabalho árduo (policultura), produziam milho, mandioca, feijão, trigo, linho, centeio, batata, erva mate, transporte de produtos agrícolas
2° Vida Religiosa
Construção de capelas, paróquias, igrejas, vinda de missionários, conservaram os ritos de origem, trabalho com catequese
3° Atividades Sociais
Criação de associações, (associativismo), preservação da cultura de origem, atividades festivas, jornais e programas de rádio, intercâmbio cultural
3° Ensino
Professor oriundo do país de origem, estabelecimento próprio, língua maternal, escolas públicas e particulares, identidade étnica

Fonte: Adaptação do arquivo “A imigração ucraniana no Paraná” (1967)

As escolas existentes eram precárias, onde o material e o mobiliário eram escassos, sem professores disponíveis, e nem havia muitas vezes, um local adequado para a instalação dessa escola, não recebendo apoio do governo para o ensino público, mas aceitando as iniciativas privadas que se preocupavam e mantinham a instrução na província.

Em muitas colônias de imigrantes europeus, surgiram escolas particulares, criada por iniciativa da comunidade e subvencionadas pelo governo (WACHOWIVZ, 1984). Essas escolas não eram moldadas pela escola pública nacional, nem pelas escolas de seu país de origem, tinha uma organização própria e não pertenciam a uma rede única e homogênea, nem em sua metodologia e saberes, ou em suas sistematizações pedagógicas. (RENK,2009). Segundo Kreutz (2000, p. 360):

> entre as etnias que tinham uma significativa preocupação com a manutenção de sua cultura e apresentaram os maiores números de escolas étnicas, estavam em primeiro lugar os alemães, depois os italianos, os poloneses e japoneses.

Na sua constituição, podemos observar algumas categorias como características das escolas étnicas:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2 – Categorias como características das escolas étnicas

Fonte: elaborado pela autora, 2020

As escolas comunitárias ou sociedades foram construídas por meio de iniciativas comunitárias, cobrava-se mensalidades e as sociedades pagavam os professores, para manter as escolas e comprar material e mobiliário. As escolas étnicas religiosas, eram administradas pelas organizações religiosas, ministravam o ensino da língua de origem e mantinham o ensino religioso. Funcionavam como internato e externado, eram escolas particulares e seus professores eram religiosos.

Havia escolas étnicas subvencionadas que eram escolas comunitárias que passaram a ser pagas pelo governo, a partir de 1918, como efeito da primeira tentativa de nacionalização do ensino. Tinha a exigência de 20 alunos no mínimo e que o ensino fosse ministrado na língua nacional. Os governos as consideravam como escolas públicas por pagar subvenção. O sentido orgânico dessas instituições configurou táticas que buscaram posteriormente o estabelecimento efetivo de escolas públicas. Se por um lado essas ações não deixaram que as crianças das colônias ficassem sem escolas, por outro, buscava-se convencer e sensibilizar o governo da necessidade de criá-las. Isso porque, com alguns meses de funcionamento, requeria-se do governo a subvenção ou a criação definitiva da cadeira, tornando-se então uma escola pública.

A existência desta grande quantidade de escolas étnicas no Paraná, construídas por iniciativas religiosas ou comunitárias, contribuiu em grande parte para a expansão da escola primária. Considerando que, em cada colônia, havia ao menos uma escola étnica, mesmo após a nacionalização compulsória, muitas foram transformadas em escolas públicas, outras fecharam.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4. DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO PARANÁ

A vinda de imigrantes europeus ajudou a criar um mercado local para os bens de consumo não-duráveis, que são característicos da maior parte da primeira fase da industrialização. Ao mesmo tempo, os imigrantes ajudavam a compor o nascente mercado de trabalho urbano e industrial.

O beneficiamento e empacotamento da erva-mate foi responsável pela maior parcela do valor da produção industrial e das exportações do período, além de gerar significativo número de empregos diretos e indiretos em vários setores produtivos. Os imigrantes desempenharam papel importante na diversificação da atividade artesanal, no desenvolvimento do comércio e das pequenas e médias indústrias de caráter familiar ocorridos no Paraná ao longo do século XIX e início do XX.

A presença dos imigrantes alterou os hábitos das cidades paranaenses, pois desde os primeiros tempos cada etnia procurou organizar da mesma maneira que nas colônias, uma série de instituições como clubes, igrejas, escolas e associações políticas e artístico-culturais onde pudessem recriar a vida social que deixaram na Europa e preservar suas tradições.

O trabalho no engenho exigia uma qualificação para manuseio das máquinas e isso foi possível a partir do incentivo da imigração europeia, pois a maioria dos fazendeiros acreditava na superioridade do trabalho livre. O descrédito na força de trabalho nacional oportunizou aos fazendeiros a importação de trabalhadores europeus, que vinham ao Brasil, desprovidos de bens materiais e dispostos a prestarem serviços a preços aviltantes.

A construção de ferrovias tornou-se essencial para a penetração para o povoamento do território ainda não colonizado no Paraná, favorecendo também a expansão do comércio madeireiro.

A vinda dos imigrantes incentivou o processo de urbanização no Paraná e contribuiu para o incremento das atividades agrícolas e comerciais A maioria dos imigrantes dedicava-se à agricultura e à exploração de produtos nativos como a madeira e a erva-mate, mas muitos também trabalhavam com a pecuária e o comércio rural e urbano. A intensificação do comércio ervateiro e da infraestrutura paranaense viabilizou o aparecimento de novos negócios, bem como da reordenação política e jurídica do estado.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com a modernização e urbanização propiciada pela economia ervateira, Curitiba tornou-se um centro de irradiação cultural, demandada pelas novas personalidades. Nesse processo surgiram instituições tradicionais nos campos da sociabilidade e cultura, que perduram até os dias atuais, caso da Universidade Federal do Paraná, da Associação Comercial do Paraná e do Clube Curitibano, estes últimos pelo Barão do Serro Azul, Ildefonso Pereira Correia.

Quadro 1 – Empresas complementares fundadas por imigrantes

Fábricas	**Oficinas**
barricas para erva-mate	Carros
beneficiar erva-mate	Alfaiataria
café moído	Concertos de instrumentos
licores e xaropes	Funileiros
águas gasosas	Seleiros
Olarias	Marcenarias
Serralherias	Carpintaria
Curtumes	Serrarias
Moinho de farinha	

Fonte: Adaptado de RESENDE (2017)

As indústrias complementares foram fundadas pelos imigrantes europeus, que trouxeram técnicas mais apuradas, incluindo a prestação de serviços diretos e indiretos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a pesquisadora em educação, dentro do objeto de estudo de sua pesquisa, o breve estudo das contribuições dos imigrantes para a formação Paraná, tendo em suas escolas éticas e em seus trabalhadores, aspectos relevantes que permearam o desenvolvimento do Estado, suas empresas, comércio e serviços, além de possuírem características de cultura, hábitos, religião, atividades sociais e festivas, alimentação, culturas que permanecem até os dias de hoje.

Diante deste cenário, podemos considerar que o movimento exercido pelos imigrantes para pressionar o governo na criação de escolas públicas contribuiu também, significativamente, para a expansão do ensino primário em todo o Paraná. As iniciativas dos imigrantes, abrindo ou reivindicando escolas, foram fundamentais na

disseminação do ensino no território paranaense, principalmente para a expansão da escola pública.

O reflexo no desenvolvimento econômico com a criação de fábricas, oficinas e estabelecimentos de prestação de serviços, tiveram em seu aspecto de importância, a participação desta mão-de-obra oriundos de terras longínquas, mas que adotaram o nosso estado como a sua casa. Infelizmente, a política nacionalista de Vargas extinguiu as escolas étnicas, acabando com esta experiência comunitária e étnica na história da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BALHANA, A. P. et al Quantitativo dos imigrantes entrados no Paraná. In: **Dicionário histórico- biográfico do Estado do Paraná**. Curitiba: Chaim, 1991.

BORUSZENKO, Oksana. A imigração ucraniana no Paraná. In: Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História, 4., 1967, Porto Alegre. **Anais do IV Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História - ANPUH**. Porto Alegre: ANPUH, 1967. p. 423 – 439.

BRASIL. **LEI Nº 601, DE 18 DE SETEMBRO DE 1850.** Coleção das leis do Brasil. 1850. V. 1. P. 307. Disponível em: lanalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm#:~:text=LEI%20No%20601%2C%20DE,sem%20preenchimento%20das%20condições%20legais.Acesso em 16 de jul de 2021.

KREUTZ, Lúcio**.** Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio**. Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n.15, pp.159-176. ISSN 1413-2478. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JYYxCr33QdTvPLpDTBYWXFg/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

ORIUNDOS. **Dicionário Online Português**. Disponível em: https://www.dicio.com.br/oriundos/ Acesso: 7 ago. 2020

PARANÁ**.** Leis Decretos e regulamentos da Província do Paraná. **Lei nº 29 de 21 de março de 1855**. Curitiba, 1855. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/sites/arquivo-publico/arquivos_restritos/files/documento/2020-10/1855.pdf. Acesso em 16 jul. 2021.

RENK, Valquíria Elita. **Aprendi falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas ucranianas e polonesas no Paraná.** 2009. Tese (Doutorado) – UFPR, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2009.

RESENDE, Roberta Carnelos. A Ervas Mate e as transformações Sócioeconômicas e políticas no Paraná.
Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 15, n. 2, p.278-295, ago./dez. 2017. Disponível em: http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/3250. Acesso em: 16 jul. 2021.

SOUSA, Rainer Gonçalves. "Lei de Terras de 1850"; **Brasil Escola**. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/historiab/lei-terras-1850.htm. Acesso em 07 de ago. de 2020.

WACHOWICZ. L. A. **Relação Professor- Estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

17.5.4 A CULTURA E A CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE HUMANISTA DAS FACULDADES INTEGRADAS SANTO TOMÁS DE AQUINO (1960-1980)

Maria de Lourdes Leal dos Santos[2394]

RESUMO

A pesquisa analisa as concepções, valores saberes e práticas na história da formação docente humanista da FISTA, Faculdades Integradas Santo Tomás de Aquino, Uberaba/MG, no período de 1960 a 1980, administrada pela Congregação das Irmãs Dominicanas. Os depoimentos autobiográficos foram reveladores de uma memória coletiva, com aspectos dos campos social, econômico e cultural. À luz da teoria sociológica de Bourdieu apreendemos conceitos como habitus, estratégia, campo, capital cultural, violência simbólica e reprodução social que ampliaram a análise das práticas e saberes vivenciados pelos egressos, assim como da história da Igreja, do ensino superior e da ditadura militar. Acredita-se que este estudo possa contribuir com uma concepção antropológica de currículo em que o conhecimento, o saber e a cultura tendem essencialmente a humanizar as relações entre os sujeitos. Os depoimentos autobiográficos foram reveladores de práticas e saberes fundamentados na formação docente humanista e valores essenciais da espiritualidade e carisma de São Domingos de Gusmão. As instituições escolares inserem-se no campo que não as deixam perdidas no tempo ou espaço. Constituem fontes de pesquisa por meio das histórias conectadas, do diálogo entre as culturas, saberes, interdependências, avanços e desafios que ligam o passado ao presente. A FISTA permanece viva no testemunho de seus egressos.

Palavras-chave: FISTA. Formação docente. Memória. Currículo. Humanismo.

1 INTRODUÇÃO

A história e consolidação da FISTA no campo educacional brasileiro estão intimamente ligadas às concepções e doutrinas vivenciadas pela Ordem Dominicana. Há uma sintonia entre as raízes da instituição e os princípios fundamentais testemunhados por São Domingos de Gusmão, o fundador da Ordem. Vários dados históricos da vida e do carisma do Fundador constituem um ponto de referência indispensável para o conhecimento das fontes da formação docente humanista assumida pelas congregações religiosas masculinas e femininas que integram a Ordem dos Pregadores (OP). Dentre estas, destaco a Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils, instituidoras da FISTA (1949-1980), do Colégio Nossa Senhora das Dores (1885-...), da Escola de Enfermagem “Frei Eugênio” (1948-1980) e do Hospital São Domingos (1960-...), em Uberaba, MG. As dominicanas de Monteils marcaram sua presença no Brasil com atuação nos colégios, em obras assistenciais como creches e asilos nos Estados de São Paulo, Rio de

[2394] Doutora em Educação, Universidade de São Paulo (USP), mlsantosleal@hotmail.com

Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul, Goiás, Pará, Mato Grosso e Tocantins. Sempre atentas ao carisma dominicano, em comunhão com as necessidades de seu tempo, as Irmãs foram empreendedoras também na área da saúde.

A criação desta Congregação tem origens, na França, em Bor, com Madre Anastasie que, no início do século XIX, ao conviver com o analfabetismo, transforma sua casa em centro de formação para a vida religiosa apostólica. A função docente era prioridade de Anastasie, preocupada com a competência das irmãs para a evangelização e profissionalização, com as limitações da época. A vida intelectual dominicana tem como princípio a vida em comunhão na oração, no estudo e no testemunho apostólico.

A história da educação católica foi profundamente alterada pelas novas diretrizes da Igreja, advindas do Concílio Vaticano II, iniciado em 11 de outubro de 1962 e encerrado em 08 de dezembro de 1965. Foi um dos fatos históricos mais importantes de todo o século XX, para as instituições confessionais. O período pós-Concílio foi um tempo de estudo, de buscas e de tomada de consciência da identidade. Assim, situamos no tempo e espaço a instituição em questão, a partir da análise das histórias conectadas, do diálogo entre as culturas, os saberes, interdependências, avanços e desafios que ligam o passado ao presente. A historicização de uma prática institucional vai se delineando, gradativamente, ao longo da pesquisa, por meio de aportes teóricos e conceituais que permitem circunscrever o objeto de estudo e delinear as perspectivas de análise.

2 DESENVOLVIMENTO

Nesse contexto da História da Igreja, as Congregações Religiosas e Instituições Católicas de Educação foram influenciadas por três vertentes históricas percorridas pela Igreja Latino-americana, relevantes às concepções e valores que permeavam a prática institucional do ensino superior, princípios que influenciaram na construção das identidades profissionais dos egressos da FISTA. Refletimos sobre: a era do populismo (1930-1959), a renovação da Igreja sob o signo de Medellín (1969- 1972) e a Igreja e os regimes de Segurança Nacional (1972- 1984). Percebe-se que as diferentes práticas educativas aliadas às leituras, estudo permanente, diálogo com a realidade num contexto de efervescência política certamente contribuíam para o aprofundamento das concepções ideológicas e o envolvimento dos universitários nos

movimentos sociais. Nos depoimentos autobiográficos (SANTOS, 2006) são citados nomes de alunos e professores que motivados pelas Irmãs Dominicanas complementaram seus estudos na França, na Bélgica, em Portugal e Estados Unidos. Todos reafirmam a seriedade intelectual construída ao longo da formação docente a qual lhes garante condições concretas de autonomia e excelência acadêmica. Observa-se que o habitus a que eles pertencem lhes deram condições sociais e culturais para que por meio das "disposições incorporadas" foram favoráveis e lhes garantiram o sucesso profissional. Para Bourdieu os determinantes estruturais da trajetória dos indivíduos não são compreendidos de forma isolada, é preciso identificar sua posição nas relações da sociedade, suas condições concretas de existência, os quais ele denomina como capital social, capital cultural e capital escolar.

É relevante o conceito de campo, pois nos remete ao espaço onde os agentes investigados se movem e estabelecem suas práticas. De acordo com Bourdieu (1989), o conceito de campo possibilita a análise sobre as formas como os agentes envolvidos em determinado tipo de atuação se posicionam e estabelecem disputas em torno daquilo que confere as formas de capital no campo em que atuam. Os agentes se posicionam a partir de disputas em torno de interesses específicos, práticas e discursos considerados como legítimos no interior do universo em que se movem. O campo educacional é espaço marcado pelo universo simbólico do conhecimento e construção do mundo, segundo Bourdieu (1974). Nesse sentido, foram pertinentes as considerações sobre o conceito de capitais, dentre os quais o que se refere à posse de conhecimentos educacionais legítimos como fator de distinção, de diferencial, isto é, a posse de capital cultural. Além desse capital, há que se considerar o capital social decorrente das relações sociais ao longo da vida.

A FISTA insere-se neste contexto de busca do conhecimento humano, promovendo a ação social junto aos membros da comunidade universitária. São preponderantes os relatos dos ex-professores e ex-alunos em testemunharem o diferencial da instituição: "formávamos educadores e não apenas professores..."

Para Irmã Glycia Maria Barbosa, diretora por 10 anos, de 1968 a 1977, a formação docente da FISTA nasceu enraizada nos princípios herdados de São Domingos e Madre Anastasie. Ela os expressa, em seu discurso informal de comemoração dos 70 anos da FAFI/FISTA, realizado em Uberaba, no dia 26 de outubro de 2019: "Com Domingos temos o compromisso com a Verdade. Com Anastasie

sentimo-nos na obrigação do estudo sério e do cuidado de fazer tudo com o máximo de perfeição possível. A FISTA é a realização concreta desses princípios". (26/10/2019)

Esta prática de educar com amorosidade, promovendo a todos, respeitando as diferenças e emancipando para a autonomia e participação na comunidade tornaram-se elementos essenciais do cotidiano escolar da FISTA. A estrutura curricular se compunha na prática, construindo-se no processo de organização dos saberes, nas regulações que se fizessem necessárias, articulados com os princípios da instituição e as experiências nela vividas. Os depoimentos dos egressos da FISTA, referentes à formação docente humanista e a construção da identidade profissional, são reveladores de um diferencial na prática educativa no período em questão. A Drª Maria de Lourdes de Melo Prais, ex-aluna e professora da FISTA, consultora do Instituto Paulo Freire, assessora pedagógica e ex-secretária de educação de Uberaba nos relatou:

> Durante anos, a FISTA foi como que uma árvore, local onde começamos a construir o nosso "ninho profissional". Não duvido de que, por mais altos que sejam os voos alçados, cada um carrega no peito marcas deixadas por essa Instituição. Ali também, nos ensinaram não só a amizade, mas a tolerância, estratégia ímpar para a obtenção de um convívio saudável, para atingirmos a tão sonhada unidade em meio a tanta diversidade essencialmente humana. (JORNAL DA MANHÃ, 01/11/2019)

Segundo Certeau: "A escrita da história se constrói em função de uma instituição" (CERTEAU, 1982, p. 66). Desta forma, os relatos autobiográficos tornaram-se um espaço de reconstrução da identidade profissional que permitiu ao sujeito explicitar seu lugar social, suas relações com os outros, seu processo de formação, suas memórias, enfim, "modos específicos de representação". Nesse sentido, os relatos revelaram múltiplas experiências, que nos permitiram refletir sobre a "instituição escolar enquanto lugar de homogeneização dos comportamentos". Foi fundamental considerar a relação da instituição com o contexto social no qual se inseria, observando os fatores organizacionais, políticos, religiosos e econômicos que se influenciaram mutuamente. Pensar a história dentro de condições particulares e específicas, com as suas múltiplas atividades, necessidades e interesses diferenciados. (CERTEAU, 2003)

Vale ressaltar que a melhor aprendizagem é aquela que desafia, provoca questionamentos e busca soluções. Uma prática que referenda a teoria. Um movimento que impulsiona a seriedade acadêmica, a pesquisa, a inovação e a criatividade no ato de educar. Nesse sentido, a FISTA abriu espaços para que novas práticas se

tornassem realidade no Ensino Superior como referência internacional na formação docente humanista: a publicação da "Série Estudos".

2.1- Um olhar sobre as práticas educativas, caminhos para a construção da identidade docente

A Revista "Série Estudos" era uma publicação acadêmica, com artigos e resenhas de educadores de diversas universidades, na área de língua e literatura, idealizada pelo Departamento de Letras, com a coordenação do ex-professor Dr. Eduardo Roberto Junqueira Guimarães, com o ciclo de vida nos anos 1972 a 1986, com 12 volumes. Destacam-se estudos e pesquisas de: Francis H. Aubert (USP), Eni Orlandi (USP), Marta Steinberg (USP), Maria Beatriz Luti e Maria Bernardette de Oliveira (UFRN), Maria Stela Gonçalves (USP), Peter Fry e Eduardo Guimarães (UNICAMP). A análise minuciosa do periódico "mesclada" com os relatos dos gestores e colaboradores, numa perspectiva autobiográfica, possibilitou o redimensionamento das experiências de formação, a trajetória docente, as práticas educativas, suas memórias institucionais, memórias intelectuais e afetivas. O eixo norteador do periódico foi a construção do conhecimento, do saber, de forma crítica, reflexiva, questionadora, com rigor e cuidado; aliando a linguagem e o discurso às dimensões do "aprender a ser" e "aprender a fazer": uma formação docente humanista.

A pesquisa apresenta os itinerários da identidade docente a partir da análise das concepções e práticas construídas por educadoras dominicanas ao longo de suas vidas. Nesse percurso, investiga-se a maneira como a formação docente humanista se manifesta na prática profissional; assim como discute-se as entrelinhas existentes nas relações sociais das comunidades confessionais.

Para Sérgio Miceli a questão da divisão hierárquica no processo de formação da Igreja e das Congregações se processou no campo do poder com as seguintes relações sociais:

> Portanto, pode-se explicar o processo de formação da alta hierarquia eclesiástica sob a condição de aliar os determinantes ligados à ordem geográfica, familiar e social, àqueles derivados do complexo e prolongado processo de conversão de seminaristas adolescentes em jovens presbíteros que, "levados adiante" como testemunha o sentido etimológico original da palavra prelado, acenderam as mais altas funções hierárquicas. (MICELI,1985, p.90).

Outro fator importante nas relações sociais dos leigos com a Igreja Católica perpassa na construção das identidades dos sujeitos, no capital cultural destes que

está diretamente ligado à formação educacional dos filhos e parentes que dependiam de favores e ajuda da Igreja, gerando um vínculo familiar. Após a ruptura Igreja/estado os bispos se preocuparam com o patrimônio e a construção de palácios episcopais para terem visibilidade e valorização social na época. A Igreja estabilizou suas fontes, recuperou seu patrimônio imobiliário, reconstruiu e modernizou suas casas de formação e seminários. A Igreja Católica viabilizou-se como empreendimento religioso e como organização burocrática. (MICELI, 1974)

Podemos exemplificar este campo de poder e suas relações no século XIX, com a trajetória de vida de Dom Silvério Gomes Pimenta (1840 - 1922). Negro, enfrentou inúmeras injustiças e preconceitos, entretanto vence a todos pelo estudo, pela busca de saberes e práticas que lhe garante o reconhecimento e a inserção no campo do poder. Ele era órfão de pai, trabalhando numa sapataria em Congonhas do Campo, utilizava folhas de embrulho para produzir anotações de estudo nos horários livres. Pelas mãos de seu padrinho de crisma, D. Antônio Ferreira Viçoso entra para o Seminário de Mariana. Torna-se professor, reitor, poeta, poliglota e orador sacro dedicado à educação cristã. Foi o primeiro bispo condecorado na Academia Brasileira de Letras.

Segundo (SILVA,2004) em 18 de outubro de 1897, quando era bispo da cidade de Mariana, Minas Gerais, convidou aos Irmãos Maristas, congregação religiosa de origem francesa do fundador São Marcelino Champagnat, para assumirem uma obra educativa em Congonhas do Campo. É fundamental observar que São Marcelino desde a fundação do Instituto Marista assumiu uma espiritualidade apostólica em vista das necessidades de seu tempo junto das crianças e dos jovens empobrecidos: “formar bons cristãos e virtuosos cidadãos”. Uma prática educacional comprometida com as dimensões religiosa e civil que se espalhou por 78 países dos cinco Continentes.

Os primeiros Irmãos Maristas chegaram ao Brasil, em 1897 para iniciar os trabalhos de educação e evangelização. No dia 4 de dezembro de 1902, os cinco primeiros Irmãos Maristas, todos franceses, chegaram a Uberaba para assumirem uma escola da diocese, que funcionava onde atualmente é o Colégio Marista Diocesano. Os Irmãos Maristas em parceria com as Irmãs Dominicanas de Monteils, em 1944, fundam o Instituto de Cultura com o apoio de Monsenhor Juvenal Arduini e Dom Alexandre Gonçalves do Amaral. O Instituto, em 1949, com o incentivo do escritor Alceu Amoroso Lima, se transformou na FIFA / FISTA como referência na formação regional

de professores. (SANTOS, 2006). Percebe-se nesse percurso as articulações e entrecruzamentos relativos à docência e a história das instituições confessionais em Minas Gerais e no âmbito local.

2.2 A percepção da identidade feminina nas instituições religiosas e na construção do "ser sujeito":

Sabe-se que os saberes construídos sobre o feminino partem inicialmente de uma concepção patriarcal das relações humanas na família: à mulher cabia o papel de ser submissa ao homem e à procriação. O passo de libertação feminina foi promovido pela própria Igreja Católica, segundo Vieira (2013) quando a mesma possibilitou que a mulher recusasse o casamento imposto pelos pais e pudesse ingressar no convento. Muitas mulheres deram o primeiro passo de resistência, foram capazes de encontrar-se, de indignar-se diante da exclusão e lutar por um lugar digno na sociedade. Percebe-se que por meio do discurso expressam suas condições socioeconômicas, sua posição ideológica, o significado da instituição em suas vidas, o capital cultural, capital simbólico, habitus (práticas e representações). As práticas nas instituições religiosas femininas são exigentes e requerem até mesmo uma desconstrução de modelos pré-estabelecidos.

Ao buscar relatos de ex-alunas e ex-professores da FISTA por meio do diálogo ou na escuta com mulheres e educadoras negras, percebe-se uma mística que é a própria vida delas tomada em sua radicalidade e profunda densidade. Cada uma expressa, com consciência, a estrutura real das institucionais confessionais, os valores e contra valores de uma época.

Segundo Beozzo (1984), a denominação hierárquica de irmãs as categorizavam entre irmãs de coro ou conversa. As de coro ou professas referiam-se àquelas que vindas da elite da sociedade, professavam de véu preto e como meta de vida a dedicação exclusiva à oração, ao estudo e ao governo da comunidade. As conversas com vestimentas brancas eram aceitas para desempenhar os trabalhos domésticos e assumir os cargos mais humildes. Por regra, elas deveriam pagar um dote menor que as professas e não poderiam participar das eleições, nem exercer os cargos mais relevantes da comunidade. Além das vestimentas diferenciadas, o estilo de vida no convento, como os horários de oração, estudo e até mesmo os espaços no refeitório, na capela, ambientes de convivência e lazer eram distintos. As irmãs conversas não

tinham a oportunidade de realizar o noviciado ou estudos no exterior, na França, como muitas religiosas (mulheres brancas e da elite). As irmãs conversas obtiveram direitos ao estudo e a interação com as demais de sua comunidade religiosa após a implantação das mudanças constitucionais do Vaticano II, em meados de 1966. Vale a pena ressaltar que a primeira instituição confessional feminina, no Brasil, a acolher mulheres negras foi a Congregação das Missionárias de Jesus Crucificado[2395]. Esta foi instituída em Campinas, São Paulo, em 03 de maio de 1928, sendo fundadores Dom Francisco de Campos Barreto, bispo de Campinas, e Irmã Maria Villac. Segundo informações da Congregação, a Ordem estabeleceu um jeito novo, diferente das que existiam na época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos relatos autobiográficos e fontes históricas confirmaram-se nossas indagações quanto às concepções e valores presentes na identidade profissional dos egressos da FISTA. Há uma convicção de um sentimento de pertença que ultrapassa a “memória afetiva” e se instala na “memória intelectual”, no compromisso com o conhecimento crítico, com os valores éticos e com a transformação social. Na FISTA havia uma formação de lideranças devido ao critério elevado para se selecionar os alunos, construindo um certo perfil. Fator esse que esteve intimamente ligado ao fato da instituição possuir um corpo docente exigente, com excelência acadêmica. A direção e professores educavam, isto é, ensinavam a fazer. Ensinar a fazer significa ensinar a pensar, a analisar, a buscar soluções. Portanto, pensar, realizar coisas, tomar decisões, descrever, analisar, interpretar.... Estes foram traços fundamentais que a FISTA assumia como caminho metodológico para a construção de uma formação docente humanista.

O legado das Irmãs Dominicanas não ficou esquecido nas prateleiras dos achados e perdidos ou nas bibliotecas das instituições. Permaneceu em todos os espaços em que as Dominicanas passaram e na força que move a cada um dos egressos ao longo dos diferentes caminhos.

REFERÊNCIAS

[2395] A Congregação das Missionárias de Jesus Crucificado disponibiliza dados históricos e do carisma congregacional no site http://www.mjc.org.br/site/nossa-historia, > Acesso em 18/06/2019.

BEOZZO, José Oscar. **Cristãos na universidade e na política.** Petrópolis: Vozes, 1984.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil. Porto: Difel, 1989.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. In: MICELI, Sérgio (org). Pierre Bourdieu. São Paulo: Perspectivas, 1974.

_____. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes,1988.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano.** vol 1 Petrópolis, Vozes, 1994.

_____. A operação historiográfica. In: __. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 65-119.

_____. A cultura e a escola. In. _____. **A Cultura no Plural**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003, p. 123-144.

MICELI, Sergio. **A elite eclesiástica brasileira: 1890-1930. 1985**. 222f. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/281349. Acesso em 20/06/2019

SANTOS, Maria de Lourdes Leal dos. **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino: um marco humanista na história da educação brasileira (1960 - 1980)** / Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia - 2006. 234 p.

SILVA, Washington Abadio da. **A formação de "Bons Cristãos e Virtuosos Cidadãos" na Princesa do Sertão: O Colégio Marista Diocesano de Uberaba (1903-1916).** 01/05/2004 153 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia.

VIEIRA, C.; BIAZETTO, F. C. B. **Escola: lugar de discutir religião?** In: Figueiredo, J. (org.), Nkisi na diáspora. São Paulo: Acubalin, 2013.

17.5.5 A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SEBASTIANA LIRA DA SILVA (RIO GRANDE DO NORTE, 1924-1925)

Paulo Basílio de Alcântara[2396]

Louise Carla Siqueira da Silva[2397]

Azemar dos Santos Soares Júnior [2398]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é contar fragmentos da trajetória de vida escolar da senhora Sebastiana Lira da Silva. Sebastiana é uma mulher negra, nordestina e brasileira, nascida no final da década de 1910. É sabido que na história do Brasil, a população negra, em especial as mulheres tiveram suas vozes silenciadas devido a dupla opressão que sofrem atreladas à questões de raça e gênero. Diante disso, contar fragmentos da trajetória de vida escolar de uma mulher negra nascida na década apontada é quebrar parte desse silêncio. Assim, serão estabelecidas discussões e análises acerca do acesso à educação desse público. O desenvolvimento da presente pesquisa orientou-se na análise do corpus documental da entrevista com a senhora Sebastiana Lira da Silva (2014), pelos entendimentos de educação como elo transformador de Cury (1988/1989 e 2002) e educação para o desenvolvimento individual e social de Durkheim (2007). Dessa maneira, através desse estudo, foi possível identificar inicialmente que a educação escolar primária representou para a senhora Sebastiana, a aquisição de habilidades e competências para leitura, escrita bem como também possibilitou-a fazer contas. Além desses conhecimentos específicos, a senhora Sebastiana também pôde aprender assuntos relativos aos princípios morais e cívicos, ofertados na escola no início do Séc. XX. Contudo, mesmo tendo acesso e possibilidade de estudar num tempo em que o acesso à educação era escasso, principalmente para as pessoas negras, as políticas públicas à época não foram suficientes para que ela permanecesse na Escola.

Palavras-chave: Educação primária. Mulher negra. Século XX. Rio Grande do Norte.

1 INTRODUÇÃO

Escrever sobre a trajetória de uma mulher negra oriunda de uma condição social desprovida de privilégios é retratar o fragmento de algumas histórias de vida silenciadas. É retirar o silêncio imposto pela estrutura racista que forma a identidade da sociedade brasileira, ao mesmo tempo que se dá um passo pequeno adiante na (des)construção do imaginário social sobre como a História marginaliza a vida de pessoas

Sendo o objetivo do trabalho, tratar fragmentos da trajetória de vida e da

[2396] Graduado em Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pa.basilio94@gmail.com.
[2397] Mestra em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, louisecarla@gmail.com.
[2398] Doutor em Educação, Universidade Federal da Paraíba, azemarsoares@hotmail.com.

educação escolar primária da senhora Sebastiana Lira da Silva, é necessário também refletir sobre direito à educação para pessoas negras, em especial para esse estudo, às mulheres negras, de condição social desprivilegiada. O trabalho, metodologicamente, orientado na análise do corpus documental da entrevista com a senhora Sebastiana Silva (2014), fora norteado pelo entendimento da educação como elo transformador de Cury (2002 e 1988/1989) e da educação para o desenvolvimento individual e social em Durkheim (2007).

Entrevistar alguém sobre o que viveu, dentro de um contexto de passado mais longínquo, remete o entrevistado a revisitar seus arquivos de memórias. A memória é uma tessitura que se movimenta a partir de nuances de lembranças, em que é possível lembrar fatos, ou rememorá-los a partir de um contexto que abarca a construção individual e coletiva de indivíduos considerando tempo, espaço, formação, cultura e ideologias.

Foi através das memórias partilhadas em diálogo realizado em entrevista com a senhora Sebastiana Lira da Silva que tecemos esses escritos e pudemos assim, mergulhar no passado e compreender um pouco mais sobre o que pensa a respeito da educação e a escola. Portanto, foi possível compreender, as perspectivas de uma mulher negra que tivera acesso à educação escolar, no início do séc. XX em uma cidade interiorana do Estado do Rio Grande do Norte (RN). Um tempo em que a escola mais do que atualmente, era prerrogativa de privilégios e não de direitos. Assim, antes de contar fragmentos de sua trajetória escolar, é preciso contextualizar como era o Sistema de Ensino no tempo e lugar em que esteve na escola.

2 NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO INÍCIO DO SÉC. XX NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

No Rio Grande do Norte, nas três primeiras décadas do século XX, período que compreende os governos de Antônio José de Mello e Souza, Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão (1908-1913), Joaquim Ferreira Chaves Filho (1914-1920), Antônio José de Mello e Souza (1921-1923), José Augusto Bezerra de Medeiros (1924-1927) e Juvenal Lamartine de Faria (1928-1930), foi posto em prática um extenso programa de reformas político-sociais dando ênfase ao âmbito educacional, ou seja, através da criação de uma rede de escolas públicas nas cidades mais importantes do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Estado, depois se estendendo a sítios, fazendas, povoações, pequenos lugares, dentre outros. O propósito destes governos consistia em proporcionar a população desprovida de privilégios conhecimentos escolares mínimos com determinada normalização e gradualidade.

Para o Dr. Francisco Pinto de Abreu, Diretor Geral da Instrução Pública, em seu Relatório apresentado sobre o movimento anual do ensino público (1910, p. 1), comemorou o Decreto de 29 de abril de 1908, e escreveu que são nas "[...] naturais dificuldades vão cedendo sempre ao labor perseverante e inspirado no bem público". Destacou em suas palavras que a "[...] difusão do ensino indispensável a todos". De acordo com Francisco Abreu, a necessidade de instruir a população

> [...] decorre da própria vida na sociedade, para consecução do seu nobre destino. A ninguém é lícito deixar de trabalhar, mas ninguém trabalha eficazmente sem aprender. Desse adestramento utilitário resulta a felicidade do indivíduo e a grandeza da nação (RIO GRANDE DO NORTE, 1910, p. 2).

A Lei Orgânica do Ensino Primário, Secundário e Profissional no Estado (Lei n° 405, de 29 de novembro de 1916), fazendo parte deste programa de reformas de acordo com Araújo e Paiva (2012, p. 157), a educação primária uniforme, nos grupos escolares e as escolas isoladas "[...] receberiam tratamento mais ou menos harmonizado". Pelas palavras das autoras, demandou reformar a educação escolar em duas etapas, sendo:

> A primeira – 1914 – cingiu-se à formulação de um regimento interno único para os grupos escolares e para escolas isoladas, com seus correspondentes programas primárias e seus horários de aulas. A segunda etapa – 1916 – centrou-se no ordenamento da Lei Orgânica do Ensino (Lei n° 405, de 29 de novembro de 1916, reorganizadora do ensino primário, secundário e profissional) (ARAÚJO; PAIVA, 2012, p. 157).

A extensão da educação escolar primária para todas as crianças negras e de condição social pobre em idade escolar, estudando em cidades do Rio Grande do Norte, seria ministrada nos grupos escolares, escolas isoladas, escolas rudimentares, e, ainda, escolas subvencionadas pelo governo oportunizando o acesso da população a educação elementar.

Tal estudo se faz necessário, visto que não há muitos que envolvam a problemática trabalhada. Barros (2016, p. 64) afirma que as regiões centro-oeste e nordeste se destacam pelos avanços na pesquisa de história da educação dos negros,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

porém aponta que "[...] com exceção do Ceará e do Rio Grande do Norte, todos os demais Estados (e, anteriormente, províncias) vêm sendo estudados, grande parte deles em programas de pós-graduação em universidades nordestinas". Nota-se a urgência no desenvolvimento de pesquisas em cursos de pós-graduação sobre educação dos negros no Estado do Rio Grande do Norte.

A educação escolar de mulheres negras partiu da concepção propriamente dita dos direitos do ser humano, corroborando com Bobbio (1992, p. 67-68), "[...] ocorreu, a partir do final da guerra, essencialmente em duas direções: na direção de sua universalização e naquela de sua multiplicação". Parte da premissa da transformação dos sujeitos e sua liberdade de pensamento e questionamento dos seus direitos, assim vão se "[...] transformando de cidadãos de um Estado particular, para cidadãos do mundo".

Os direitos vão se consolidando e vindo da população, partindo da premissa de crescimento da nação, as conquistas vindas da população decorrente de necessidades do seu cotidiano, tornando indispensáveis através de discussões atuais à época, pois é transformando "[...] aspirações (nobres, mas vagas), exigências (justas, mas débeis), em direitos propriamente ditos" (BOBBIO, 1992, p. 67).

Por sua vez, o direito à educação, para Anísio Teixeira (2009, p. 66) consiste em um "reconhecimento formal e expresso de que a educação é um interesse público a ser promovido pela lei". Dessa forma, segundo Cury (2002, p. 249) "Ao oferecer a educação escolar primária gratuita, o próprio estado liberal assegura uma condição universal para o próprio usufruto dos direitos civis". Para Cury (1988/1989, p. 34) a educação tem um elo transformador e mediador nos seus processos o que favorece o fortalecimento da própria democracia no país, em suas lutas para o alargamento dos direitos sociais e, assim, o direito à educação "[...] pode fazer aumentar uma maior consciência de si, do sujeito social e sobretudo superar a luta por direitos sociais que fiquem circunscritos à legalidade existente".

A formação escolar alcançada e o direito à educação se estabelece através do direito à igualdade das oportunidades de que qualquer aluno em idade escolar pudesse ter acesso ao ambiente educacional específico. Segundo Cury (2002, p. 255) a igualdade "[...] é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutam para eliminar os privilégios de sangue, etnia, de religião ou de crença", nela se estabelece o direito educação independente de quem seja o indivíduo ou seu

status quo. Conforme Teixeira (2009, p. 66)

> O direito a Educação faz-se um direito de todos, porque a educação não mais é um processo de especialização de alguns para certas funções da sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que está constituindo com as modificações do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas (TEIXEIRA, 2009, p. 66).

O sociólogo da educação Émile Durkheim (2007) conceituando acerca da educação destaca o desenvolvimento individual e social das crianças, principalmente em seu ambiente escolar, pois

> A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maturas para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2007, p. 53-54).

Ainda em Durkheim, em que teorizando sobre o caráter duplo da educação (singular e múltiplo), pois a sociedade determina o ideal do indivíduo, para tanto a educação como caráter singular para Durkheim (2007, p. 53) se caracteriza na "[...] persistência desta necessária diversidade diversificando-se e especializando-se a si mesma". Dessa forma, o caráter social/múltiplo "[...] perpetua e fortalece esta homogeneidade gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva".

3 A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DA MENINA SEBASTIANA

No dia 27 de fevereiro de 1919, na povoação de Estivas (município de Ceará-Mirim, Rio Grande do Norte) nasceu a menina Sebastiana Lira da Silva, uma dos cinco filhos de Francisco José de Lira e Laurinda Alves de Menezes, ambos pescadores e analfabetos. Na fase da infância e da adolescência, Sebastiana permaneceu morando em Estivas e estudava juntamente com seus irmãos em uma escola particular que funcionava numa casa de taipa próximo da casa da sua avó na mesma povoação.

A escolarização primária da menina Sebastiana foi cumprida no período de dois anos (1924-1925), cursando a primeira e a segunda série em Estivas, repetindo a segunda série em uma escola no bairro da Ribeira (Natal – Rio Grande do Norte). Pela

entrevista da senhora Sebastiana, as suas professoras (Maria de Lourdes e Adelaide) cumpriam um programa de estudo que basicamente constava

> Tinha português que na época tinha outro nome [linguagem], mas a gente aprendia a ler e escrever, aprendia a fazer contas, né? Somar, tirar, dividir e multiplicar, tinha aula de moral e civismo, a aula de aprender a rezar nos domingos à tarde com a professora Maria Thiodozia, era muito bom aprendi várias rezas com ela (SILVA, 2014, p. 4).

Dessa forma, esse programa básico restringia a quatro matérias sendo elas a linguagem (leitura e escrita), a aritmética (as quatro operações), moral e civismo e os preceitos da Religião Católica. Pela Lei Orgânica do Ensino Primário de 1916, (p. 45), o fundamento da educação escolar primária consistia "[...] em leitura, escrita, cálculo e desenho, que serão cuidadosamente seriados, constituindo as demais matérias os elementos acessórios da Instrução Primária". De acordo com essa Lei (1916, p. 10) nas escolas noturnas e ambulantes o programa de ensino será "[...] reduzido, pela simplificação das matérias e menor duração do curso".

As suas professoras, Maria de Lourdes e Adelaide adotaram como materiais didáticos para o ensino e o aprendizado dos alunos a Cartilha Nacional (autoria de Hilário Ribeiro de Andrada e Silva), a Cartilha Nossa Pátria (autoria de José Francisco da Rocha Pombo), livro de catecismo (este utilizado pela professora Maria Thiodozi), lápis com borracha caneta, tinteiro e caderno para escrever. Além de utensílios pedagógicos usados na sala de aula que consistiam em bancos com cadeiras para alunos se sentarem, birô das professoras e palmatória.

O método de ensino e e aprendizagem que as referidas professoras utilizavam em sala de aula com seus alunos tanto na povoação de Estivas como na Escola de Natal compreendia, de maneira geral, pelas palavras da senhora Sebastiana

> As aulas eram assim: as professoras ficavam copiando no quadro e a gente no caderno, né? Ai lia as coisas das cartilhas, fazia os ditados e a professora passava nos cadernos dando o visto, a gente escrevia no quadro também quando as professoras mandavam, fazia conta com medo de errar, mas era tudo em sala de aula, porque se mandasse pra casa era difícil responder os pais dos alunos não sabiam ajudar, tudinho era analfabeto. Na sala também tinha a sabatina, né? Era respondido tudo que as professoras perguntavam (SILVA, 2014, p. 3-4).

Acreditamos que essas são as atividades e afazeres escolares que mais se destacaram na memória da senhora Sebastiana, não exclui a possibilidade de outras atividades em sala de aula como por exemplo as lições presentes nas cartilhas de

ensino, provas escritas e/ou orais. Outro ponto que é destacado na entrevista e na fala da senhora Sebastiana é que não havia como as professoras mandassem atividades para casa pela realidade educacional vivida, pelas suas palavras os pais dos alunos eram todos analfabetos (acreditamos que podem ser sua maioria, em alguns casos sendo minimamente alfabetizados).

Conforme a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1916, (p. 45), o método geral de ensino orientado para professores em sala de aula era a indução, por meio dele, "[...] os professores terão cuidado de que o aluno não decore mecanicamente qualquer conhecimento, devendo dar, em primeiro lugar, os fatos e depois as regras".

O castigo adotado pelas professoras Maria de Lourdes e Adelaide consistiam em os alunos terem de ficar em pé no canto da sala de aula ou de costas para o restante da turma para os alunos ditos mal-comportados. Apesar de ter em sala a palmatória, as professoras não costumavam usar, segundo a senhora Sebastiana (2014, p. 5) "[...] tinha a temida palmatória, mas as professoras eram boazinhas e não batia não".

De acordo com o que relatara na entrevista, a senhora Sebastiana Lira da Silva, não continuou seus estudos escolares devido à necessidade de trabalhar como pescadora, cozinheira e vendedora. Mas, o seu irmão prosseguiu os estudos e formou-se como professor primário. Em suas palavras:

> Eu pescava assim como meus pais e também vendia frutas, todo trabalho é digno desde que seja honesto. Eu também cozinhava tapioca, mungunzá, bolos, grude, cocorote, fritava peixe, fazia balaião, tudo pra vender, o que pudesse arranjar de trabalho honesto eu estava ali fazendo pra levar dinheiro para a minha casa. Fome é algo muito triste, né? (SILVA, 2014, p. 6).

Contudo, diferentemente de seus pais (analfabetos), que não tiveram a chance de aprender a ler, escrever ou de socializar entre os muros da escola, a senhora Sebastiana Lira da Silva, ainda que minimamente teve acesso ao mundo escolar. Sebastiana Lira da Silva pôde viver essa experiência e em suas palavras a educação escolar primária, que compreende como "estudo", representa:

> Para mim o estudo é tudo. Deus primeiramente, os pais que são sagrados e em terceiro lugar o estudo. Representou a possibilidade de ler e escrever, ler a bíblia todos os dias, nem que seja um pedacinho [...] Foi muito importante estudar, pois foi o estudo que me possibilitou a ler, escrever e fazer contas (SILVA, 2014, p. 6).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A educação primária escolar ainda que aparentemente tenha sido mínima para nós pelo pouco tempo de curso, para a senhora Sebastiana representou experimentar "tudo", em um mundo em que na esfera social a educação é valorizada a apropriação do código escrito é, de fato, inserir-se nessa esfera e a possibilitou ter participação ativa do meio na qual está inserida.

CONCLUSÃO

A senhora Sebastiana não pôde prosseguir em seus estudos escolares devido a necessidade de trabalhar para o sustento próprio e familiar. A falta de políticas públicas com olhar social para a população negra e carente socialmente à época, impediu-a da possibilidade de progressão escolar. Como fora apresentado, ela só pôde estudar entre os anos de 1924 a 1925, ou seja, apenas dois anos letivos. Trabalhar como pescadora (mesma profissão de seus pais) para vender o resultado da produção de suas pescas só a permitiu vivenciar situações análogas a que antes já estava inserida.

No momento de realização de sua entrevista vimos a importância que a senhora Sebastiana dá à família, colocando-a somente "abaixo de Deus", quando se expressava. Interromper os estudos para trabalhar como pescadora e vendedora de frutas para a sobrevivência própria e familiar, para ela é responsabilidade e compromisso de vida com os seus. Diante disso, não se pode afirmar que escolheu sair da escola para trabalhar. A senhora Sebastiana precisou deixar a escola, pois o trabalho era essencial para sua sobrevivência e para a sobrevivência de sua família. Essa realidade ainda nos dias atuais, se faz muito comum em famílias negras de condição socioeconômica vulnerável.

Assim, o direito à educação através da expansão das escolas públicas e subvenções a escolas particulares no Rio Grande do Norte foi em parte o que possibilitou a senhora Sebastiana Lira da Silva, acessar o ambiente escolar. Porém, a falta de articulação do Estado em garantir políticas de permanência à escola – que também é uma realidade hoje, mesmo com os avanços – às pessoas pertencentes à sua condição socioeconômica, forçaram-na a interromper sua educação institucionalizada pela escola.

A educação escolar primária representou, para a senhora Sebastiana, a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aquisição de habilidades e competências para leitura, escrita e fazer contas, além de conhecimentos dos princípios morais e cívicos. Dessa forma, a educação escolar como um elo transformador que se faz aumentar uma maior consciência de si e de sua participação social.

Contudo, as políticas públicas sendo pobres e insuficientes à época remete a pensarmos sobre o que mudou efetivamente para a população negra e desprivilegiada socioeconomicamente. Além disso, nos possibilitou identificar a valorização da educação e da escola compreendidos pela senhora Sebastiana Lira da Silva, pelo caráter duplo da educação. Ou seja, o desenvolvimento individual que obteve pelas habilidades de leitura, escrita e fazer contas aritméticas, bem, como também o desenvolvimento social pelas suas habilidades oratórias, de vendas, e de valorização da educação para seus filhos, netos, bisnetos e tataranetos.

As vivências escolares da senhora Sebastiana, assim como de muitas mulheres negras que passam por experiências similares observa-se que a educação, de maneiras individuais e gerais, prepara a criança no intuito de enriquecer suas experiências e percepções para a vida. Sebastiana Lira da Silva, usou o pouco que o Estado lhe ofereceu e ressignificou o que aprendeu, levando o aprendizado escolar como conhecimento para sua trajetória de vida, na ânsia e no desejo de que através da educação, suas heranças em forma de descentes tenham melhores condições de vida.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marta Maria de; PAIVA, Marlúcia Menezes de. Que projetos republicanos de escola primária? (Rio Grande do Norte, 1907-1930). **Escola primária na primeira república** (**1889-1930**): subsídios para uma história comparada. ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes (Org.). Araraquara: Junqueira&Marin, 2012.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. **A história da educação dos negros no Brasil**. FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. (Orgs.). Niterói: EdUFF, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A política de ensino numa perspectiva de transformação social. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 2/3 (2/1), p. 28-34,

jul. 88 – jun. 89. Disponivel em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/11523/8114 Acesso em: 29 jun. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/abstract/?lang=pt Acesso em: 28 jun. 2021.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Sebastiana Lira da. **Entrevista**. Natal (Rio Grande do Norte), 16 maio 2014.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 249**, **de 22 de novembro de 1907**. Autoriza o governo a reformar a Instrução Pública. Atos legislativos e decretos do governo do Rio Grande do Norte (1907).Natal: Typographia d'A República, 1908.

RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório apresentado pelo Dr**. **Francisco Pinto de Abreu**, **Diretor Geral da Instrução Pública**. Natal, 1º out. 1910. 20 fl. (Manuscrito).

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 405**, **de 29 de novembro de 1916**. Lei Orgânica do Ensino. Reorganiza o ensino primário, secundário e profissional, no Estado. Natal: Typ. d'A República, 1917.

TEIXEIRA, Anísio Spindola. **Educação é um direito**. 4. Ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2009.

17.5.6 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA LUTA DE CLASSES: UM DIÁLOGO EMERGENTE

Marli Klumb[2399]

Luciana Rita Bellincanta Salvi[2400]

RESUMO

Para a construção de uma Educação Popular com qualidade, é fundamental que se compreenda a História da Educação no contexto da luta de classes. Essa compreensão tem a capacidade de tornar o ensino significativo quando se percebe que a educação é um ato político, carregado de intencionalidade, portanto é um instrumento de promoção do ser humano e de esperança pela instituição de justiça social. Nesse sentido, o presente artigo traça um paralelo entre a existência dos diversos sistemas econômicos, suas classes sociais, a forma de atuação da educação na manutenção das desigualdades sociais quando se dualiza oferecendo uma educação para a criação e manutenção das massas de mão de obra e uma educação para a perpetuação do poder e da riqueza. Posteriormente, reflete sobre a Escola como um aparelho ideológico do Estado, uma vez que a escola assume a dimensão de formar para a disciplina, a obediência e para se tornar a classe trabalhadora que terá explorada a força do seu trabalho e assim produzirá riqueza para a burguesia. Por fim, reflete sobre a escola e a educação popular como espaço e condição de resistência das classes populares, onde por meio da educação, os sujeitos realizam a leitura da realidade que estão inseridos, desenvolvem a consciência crítica e lutam pela sua libertação e transformação da sociedade. Para a formulação do presente artigo, o procedimento metodológico adotado foi o da pesquisa bibliográfica ancorada teoricamente em Ponce (1996), Althusser (1974), Nidelcoff (1984), Garcia (1985) e Freire (2017; 2015).

Palavras-chave: Desigualdade social. Luta de classes. Educação popular. Resistência.

1 INTRODUÇÃO

As incursões realizadas neste artigo apresentam discussões acerca da temática da educação e sua relação com a luta de classes, tendo em vista que a escola atua como aparelho de reprodução ideológica dos interesses do Estado, portanto replica o conhecimento de maneira dual, ou seja, para o filho do trabalhador pobre restam a obediência, a subserviência, a mansidão e a servidão como massa de mão de obra. Em contrapartida, para o filho do rico, são concedidas as benesses do conhecimento acadêmico, da liderança e da dominação para não ameaçar e manter as estruturas de riqueza e de poder da burguesia.

Neste sentido, o artigo tem como objetivo compreender como a educação se

[2399] Especialista em Ciências Sociais: História e Geografia; Prefeitura Municipal de Concórdia (PMC); e-mail: markl_10@hotmail.com.
[2400] Mestra em Educação; Prefeitura Municipal de Concórdia (PMC); e-mail: luciana.salvi@gmail.com.

estruturou historicamente na luta de classes, até chegar a configuração na atualidade. A discussão aborda ainda, que mesmo sendo a escola um espaço de reprodução do aparelho ideológico do Estado, precisa se constituir num território de resistência às estruturas de dominação que se encontram postas na nossa sociedade, perfazendo um caminho formativo humano que contribui para a promoção da leitura crítica da realidade, da tomada de consciência, da luta pela libertação e a esperança pela construção de um novo projeto civilizatório, na contramão do discurso da neutralidade apregoada na educação.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA LUTA DE CLASSES

As primeiras comunidades humanas organizavam-se fundamentadas em uma organização com produção coletiva dos alimentos. As comunidades pré-históricas, produziam e repartiam os alimentos entre todos os integrantes do grupo. O modo de produção era rudimentar com pouca produção agrícola o que impedia a existência de classes sociais nesse momento da história. Em tais comunidades a divisão do trabalho e as funções sociais se voltavam para atender à necessidade da coletividade. A educação das pessoas era confiada a todos os membros do grupo, dessa forma, as crianças se educavam sendo parte da coletividade.

Gradativamente acontece o aparecimento das classes sociais, ou seja, de grupos que se constituíam em detentores dos meios de produção e outros que não. Tal aparecimento se dá devido ao escasso rendimento do trabalho humano e ao aparecimento da propriedade privada em substituição à propriedade comum. Nasce então, o domínio de um homem sobre o outro.

Neste sentido, a finalidade da educação deixa de ser um estruturante da comunidade e passa a servir aos interesses das nascentes classes dominantes que passam a ser individuais e seletivos. O conhecimento passa a ser privado e usado de forma a garantir o poder das classes dominantes.

Ao refletir sobre as questões de desigualdade econômica entre os exploradores (organizadores) e os explorados (executores), promovendo a desigualdade das educações respectivas. Nesse contexto, as famílias dirigentes que organizavam a produção social, controlavam rituais, crenças e as técnicas que os membros da tribo deveriam receber. Passa a existir uma fundamentação das relações entre as classes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

opressoras e oprimidas. Havia a necessidade de que a classe dominada aceitasse como natural a desigualdade na educação. Ponce (1996) contribui a discussão do ideal pedagógico relacionado à educação do homem antigo destacando que:

> [...] já não pode ser o mesmo para todos; não só as classes dominantes têm ideais muito distintos dos da classe dominada, como ainda tentam fazer com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como uma desigualdade imposta pela natureza das coisas, uma desigualdade, portanto, contra a qual seria loucura rebelar-se. (PONCE, 1996, p. 36)

Nesse momento, já não se pode assegurar uma educação igual para todos, pois a mesma asseguraria o poder das classes dominantes e reforçaria a exploração sobre as classes dominadas. Sendo assim, a educação deveria ser diferenciada e ou inexistente para as massas, tendo em vista que "[...] uma sociedade fundada no trabalho escravo não podia assegurar cultura para todos" (PONCE, 1996, p. 59).

Após o colapso da economia fundada sobre o trabalho escravo do mundo antigo, surge o Homem Feudal. A terra continuava sendo a forma fundamental da riqueza e aos poucos, se originavam novas classes sociais, sendo os servos os verdadeiros trabalhadores da terra que sustentavam seus senhores, do mesmo jeito, que o mundo antigo era sustentado pelo trabalho dos escravos.

Surge uma poderosa classe sacerdotal que canalizava as inquietações da vida terrena para o mundo extraterreno, distanciando-se de um cristianismo que em sua origem protestava contra a propriedade privada. A classe sacerdotal direcionava a instrução aos futuros monges, porém, não se preocupava, com as massas camponesas que deveriam manter-se sem saber ler e escrever. Segundo Ponce (1996), a finalidade das escolas não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas campesinas com as doutrinas cristãs e ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas. Por muitos séculos, a Igreja controlou a educação do continente europeu, porém, no período Renascentista, passou a conviver com uma nova classe social, a burguesia.

O Renascimento marca o fortalecimento do interesse pela vida terrena dos negócios, das investigações e da razão, distanciando-se das tradições da educação feudal. Movimentos como o Renascimento e a Reforma Protestante influenciaram uma nova forma de perceber a educação das massas, porém, o homem das classes populares continuou excluído da educação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Reforma Protestante percebia a educação como um modo de conhecer a Deus, mas não com uma proposta de incentivo aos conhecimentos científicos voltados à emancipação intelectual das massas que ainda estavam excluídas da educação formal e com qualidade.

Mais tarde, o poder da burguesia triunfava sobre os interesses das classes sociais do Feudalismo, fortalecendo assim os ideais capitalistas de forma mais intensa a partir da Revolução Industrial e Francesa. Conforme Marx (2005), as massas exploradas da Antiguidade e Feudalismo apenas haviam trocado de senhor. Nesse momento, a grande massa passa a vender sua mão-de-obra à burguesia que se apodera da força de trabalho das massas de trabalhadores livres.

Nesse momento, fica evidente a separação das escolas em escolas populares e escolas para ricos. As crianças, filhos das massas populares deveriam ser menos instruídos e deveriam dedicar-se aos trabalhos manuais. A escola na sociedade capitalista é institucionalizada de forma a reproduzir as classes sociais.

Em tal sociedade, a educação concedida aos filhos dos trabalhadores mostra-se inferior à educação dos filhos da burguesia. A finalidade maior da educação dada aos trabalhadores é formar as massas como mão de obra para o sistema, de forma a não ameaçar o poder e a riqueza das famílias mais abastadas e continuar a reprodução do sistema.

3 ESCOLA: UM APARELHO IDEOLÓGICO DO ESTADO

Em uma sociedade estruturada em classes sociais, constrói-se no seu interior aparelhos ideológicos afim de reproduzir a desigualdade presente na mesma, bem como, a manutenção dos privilégios das classes dominantes, sendo assim, o domínio do Estado capitalista está ligado aos interesses da classe detentora dos meios de produção, ou seja, a burguesia. Para a manutenção do domínio burguês, o Estado utiliza-se de aparelhos ideológicos para reprimir e ter o controle sobre o conjunto dos trabalhadores.

Nas formações sociais capitalistas contemporâneas, podemos citar como aparelhos ideológicos do Estado: a escola, as igrejas (religiões), a família, os partidos políticos, os sindicatos, as mídias, etc. Vale destacar que o Estado apresenta na sua constituição os aparatos repressivos como: polícia, tribunais, prisões, exército que

mantêm o domínio de uma classe sobre a outra através da força, da violência. Porém, o domínio mais sutil é o ideológico, aquele que se faz sem o uso da força.

Sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado, Althusser (1974) revela que a escola se apresenta como um dos aparelhos ideológicos, pois a mesma teria um sistema de ensino que prepararia as massas para a obediência, para a disciplina e para tornar-se a classe trabalhadora e ou a mão de obra do sistema capitalista. O que se aprende na escola? Essa é uma indagação que o autor infere ao destacar:

> Es posible llegar hast um punto más omenos avanzado de los estúdios, pero de todas maneras se aprende a ler, escribir y contar, o sea algunas técnicas, y también otras cosas, incluso elementos (que puden ser rudimentarios o por el contrario profundizados) de "cultura científica" o "literária" utilizables diretamente los distintos puestos de la produccion (uma i nstrucción para los obreiros, uma para los técnicos, uma terceira para los ingenieros, outra para los cuadros superiores, etc.) Se aprendem "habilidades" (savoir-faire). (ALTHUSSER, 1974, p.13 - 14)

Dando seguimento ao raciocínio apresentado por Althusser (1974), é possível destacar que na escola se aprende ao mesmo tempo técnicas e conhecimentos e as regras de convivências que deve observar todo agente da divisão do trabalho, segundo o posto que está destinado a ocupar, ou seja, significa aprender regras de obediência à ordem estabelecida.

Corrobora a esta discussão Garcia (1985), ao sinalizar que a escola,

> [...] cumpre o seu papel de instrumento de controle social sob o manto de uma perspectiva ideológica que pretende dar a todos, e de forma indistinta, uma cultura geral. Ocorre, no entanto, que esta cultura geral é a própria cultura dominante, que busca a reprodução da força de trabalho, além de inculcar regras de moral, de consciência cívica e de ética profissional. (GARCIA, 1985, p. 107)

No que se refere a aprender regras de obediência na escola, Nidelcoff (1984), enfatiza que o diretor cumpre o que os seus superiores estabelecem, que o professor cumpre o que o programa e o diretor estabelecem e como meta final, os alunos devem cumprir o que lhes foi estabelecido. Tal situação criaria a figura de um professor policial implicando dessa forma,

> [...] na aceitação das coisas como elas estão, de sua parte e da parte dos alunos; porque condena a rebeldia e o espírito de busca; porque se satisfaz

> em formar seres dóceis e complacentes, que digam sim ao mestre, sim ao livro e, mais tarde, sim à ordem estabelecida. (NIDELCOFF, 1984, p. 29)

Na Escola se reforça uma cultura oficial, ou seja, qual é a linguagem, valores, costumes que são apreciados socialmente. De modo geral, tal cultura valorizada é a cultura burguesa, inibindo muitas vezes manifestações culturais dos grupos populares. Neste sentido, "[...] difundem uma linguagem e um comportamento a ser imitado e, inclusive, corrigem as atitudes e os vocábulos que as crianças normalmente usam em suas casas, mas que não são aceitáveis dentro da escola" (NIDELCOFF, 1984, p. 34-35), evidenciando assim, que a escola valoriza as notas e a promoção individual, fomentando dessa forma, a criação de pequenos triunfadores que irão se sobrepor aqueles que foram excluídos culturalmente, NIDELCOFF, 1984).

O espaço escolar valoriza mais o trabalho intelectual (que setores privilegiados realizam) ante o trabalho manual, operário (realizado pelas classes populares). Ela reforça a valorização de profissões que estão ligadas às classes médias e ou burguesa. Nesse contexto escolar, as crianças provenientes da classe trabalhadora, crescem com um sentimento de inferiorização em relação aos que pertencem às classes privilegiadas e buscam se parecer ao que é ensinado como culto, desprezando por consequência, a sua cultura popular. Dessa forma,

> [...] alguém que se vê rejeitado em sua linguagem, em seus costumes, em sua expressão, sente-se a si mesmo como rejeitado, como diminuído, como inferior, visto que a imagem que os outros têm da gente é fundamental na formação da imagem que se tem da gente mesmo. (NIDELCOFF, 1984, p. 45)

Tal discussão evidencia que o indivíduo que terá mais êxito no contexto escolar, é o que mais assimilou a cultura da classe dominante, a cultura disseminada como correta e ideal a ser seguido por todas as classes sociais.

4 ESCOLA: O DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO POPULAR

Sendo a Escola, como define Althusser (1974), um dos aparelhos ideológicos do Estado, nos perguntamos: esse espaço pode constituir-se em um lugar de libertação num contexto de luta de classes? Esse espaço pode constituir-se em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

uma educação popular? Ao refletirmos sobre tais questionamentos, emergem novas indagações: A Escola ensina o que? Ela serve para quem?

De acordo com Althusser (1974), ela serve para a manutenção da ordem e ensina os conhecimentos necessários que as classes precisam aprender de acordo com a posição social em que se encontram.

Contudo, ao lermos o educador brasileiro Paulo Freire, percebemos que a Escola pode ser um espaço de resistência da grande massa. Ao escrever o livro Pedagogia do Oprimido, Freire (2017), traz à tona a reflexão sobre uma educação que vai além de uma escola que serve como um aparelho ideológico.

Analisando o contexto da Escola pública, que atende a classe trabalhadora, pode a mesma assumir o compromisso de privilegiar uma formação humana, social e democrática, bem como contestadora da ordem estabelecida. Tal escola poderia contribuir e ajudar as crianças a se desenvolverem no sentido de serem capazes de lerem as suas realidades e suas estruturas opressivas. Nesse sentido, Nidelcoff (1984) destaca que para os filhos do povo, ver a liberdade significa

> [...] descobrir as causas da pobreza, do desemprego, do analfabetismo, da guerra; significa distinguir o explorador do explorado, o opressor do oprimido; significa reconhecer através de que meios os opressores mantêm o poder; através de que meios o oprimido se liberta. (NIDELCOFF, 1984, p.30)

Ter esse ensino crítico no contexto da Escola é um desafio para os professores que se propõe ir além do ensinar regras e conteúdos. O desafio está em ajudar os educandos para que sejam e tornem sujeitos

> [...] livres dos preconceitos, das superstições, dos temores (ao fracasso, ao castigo, à crítica), da ignorância, do egoísmo, da timidez, da pressão exercida pela publicidade e meios de difusão, do hábito de aceitar a opressão e a miséria como algo inevitável. (NIDELCOFF, 1984, p.31)

A educação para o povo valoriza as expressões, sentimentos e ideias das classes populares, sem seguir rótulos ou modelos de uma cultura oficial. Busca a valorização do que é coletivo e solidário, valoriza as pessoas, não dos intelectos. A educação nesse sentido seleciona conteúdos significativos e os trabalha com profundidade, sem ter a preocupação dos programas impostos a serem trabalhados a todo custo com os educandos. E nesse sentido busca a valorização do contexto em

que as crianças vivem, as suas vivências e histórias, bem como as suas manifestações culturais.

Tal proposta de uma educação popular, é uma proposta desafiadora diante de uma sociedade de classes e programada para ter os seus alicerces ideológicos de dominação, como é a escola no seu sentido tradicional de ensinar. Contudo, devemos observar a percepção dos dominados diante de uma cultura que valoriza a escolarização formal. Pedro Benjamin Garcia (1985), no artigo Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber, cita os índios norte-americanos, em meados de 1700, respondendo aos brancos o convite para enviar seus filhos à Universidade de Mary. Assim relata,

> [...] nós estamos convencidos, portanto, de que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas, e sendo assim não ficarão os senhores ofendidos ao saber que sua ideia de educação não é a mesma que a nossa... Muitos dos nossos, bravos foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a sua ciência, mas quando eles voltavam para nós, eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportar o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, suportar o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana e falavam nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela sua oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar nossa gratidão, oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns de seus jovens que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e deles faremos homens. (GARCIA, 1985, p. 103)

Com a sabedoria da sua cultura, o indígena norte-americano percebe que os saberes são diferentes e não menos importantes. E é baseado nesse exemplo, que nos dirigimos à uma educação popular, onde o educador deve estar atento às diversas realidade e vivências dos educandos.

Tal valorização e observação das vivências e cultura popular pode contribuir na libertação das classes populares, a educação contribui muito a este processo, uma vez que:

> [...] o professor que trabalha pela liberação do povo começa por tomar a liberação como objetivo central e real de sua ação educadora. Frente aos seus alunos, este objetivo central poderia ser definido da seguinte maneira: 'Ajudar as crianças a se desenvolverem como seres capazes de liberar-se das estruturas opressivas da sociedade atual' (NIDELCOFF, 1984, p. 29).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 PAULO FREIRE: UMA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Frente as discussões tecidas que colocam a educação e as escolas como aparelhos ideológicos que reproduzem os interesses do Estado, Freire (2017) apresentou um viável inédito na concepção de uma pedagogia do oprimido, onde mediatizados pelo mundo, os sujeitos se libertavam criticamente, realizando leituras de mundo e em comunhão.

Ser capaz de ler e compreender o mundo, ou seja, a realidade que encharca os sujeitos com as experiências sociais que vivenciam promove neles um olhar crítico, reflexivo e consciente das estruturas de poder e das desigualdades sociais que precisam ser combatidas. Perceberem-se na condição de agentes transformadores, fortalece a atuação desses sujeitos na luta, uma vez que ao compreenderem que para modificar o mundo, precisam participar ativamente do processo de transformação histórica, dessa forma, irão lutar pela libertação. Salientamos que os sujeitos que não são capazes de ler criticamente o mundo, dificilmente conseguirão participar e promover as mudanças que o mundo precisa.

Compreendemos que a elaboração da pedagogia do oprimido transcende a ideia de uma proposta voltada apenas às classes sociais desfavorecidas, ela faz a negação ao modelo de educação bancária onde os educandos nada sabem, se colocam na posição passiva de serem docilmente educados, não pensam, não anunciam a sua palavra, são disciplinados e objetos do processo de ensino e de aprendizagem (FREIRE, 2017). Na educação bancária, os sujeitos são vistos como:

> [...] seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (FREIRE, 2017, p. 83)

Nessa senda, compreendemos que a pedagogia não deve ser elaborada para o oprimido e sim com o oprimido, analisando os objetos da opressão dos sujeitos enquanto estrutura curricular e os mobilizando na luta pela sua libertação, uma vez que "[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (FREIRE, 2015, p. 77). Se o compromisso do educador é com a libertação dos educandos, a eles cabe a incumbência de fazer a negação aos modelos reprodutores ideológicos existentes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo contribuiu para a compreensão de que historicamente a educação foi reestruturando a sua função social e direcionando a sua atuação em alinhamento com as necessidades do Estado e do sistema econômico, tanto é que as escolas se constituem em aparatos ideológicos de reprodução desses interesses produzindo currículos duais para atender os pobres e os ricos.

Aos pobres, a garantia de uma educação bancária para formar seres dóceis, mansos, subservientes, exploráveis, enfim, a massa de mão de obra e de manobra para perpetuar a riqueza das minorias. Aos ricos, uma educação elitizada, pautada no conhecimento, no empreendedorismo, na liderança, na exploração, na dominação dos pobres para assegurar a perpetuação do poder e da riqueza.

O artigo preconiza a importância da educação assumir um viés progressista e libertador, onde os sujeitos consigam realizar a leitura crítica dos objetos de sua opressão e dessa forma, se mobilizem a lutar para conquistar a sua libertação em comunhão. Para tanto, os educadores precisam se posicionar e viver plenamente a sua opção, almejando contribuir no processo formativo humano num novo projeto civilizatório equânime.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideología y aparatos ideológico de estado**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2017.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2015.

GARCIA, Pedro Benjamim. Educação Popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BEZERRA, Aida; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 88 -121.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Centauro, 2005.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1996.

17.5.7 A EDUCAÇÃO RURAL NA REVISTA A ESCOLA (1906-1921)

Ana Beatriz Gomes de Paula[2401]

RESUMO

Este texto teve por objetivo identificar e catalogar a temática da educação rural retratada na Revista A Escola: Revista do Grémio de Professores Públicos do Paraná, publicado no estado do Paraná entre os anos de 1906 e 1921. Nossa problemática é identificar como a educação rural tem aparecido nos periódicos que circularam no estado. A coleta de dados do referido periódico foi realizada por meio de levantamento dos artigos publicados nesta Revista, disponível no site da Hemeroteca Digital, da Biblioteca Nacional. É preciso destacar o uso da imprensa para a pesquisa na História da Educação, fonte esta que nos permitem apreender discursos que circulavam nos jornais e revistas da época, reforçando as representações de determinados temas e perspectivas educacionais. Dentre todos os artigos publicados recortamos a questão da educação rural tão pungente no Paraná no início do século XX. Das vinte e seis edições impressas por seis anos não consecutivos, por isso desconsideramos o hiato de publicação, totalizando seis artigos relacionados à Educação Rural, que muitas vezes apareciam nos textos como educação agrícola, ensino agrícola e ensino rural. Como resultado preliminar temos duas indicações: um incentivo às famílias a se manterem no meio rural, por meio de uma educação oferecida aos moradores do campo e a importância dos conhecimentos científicos para entender o clima e evitar os prejuízos no plantio.

Palavras-chave: História da Educação. Imprensa. Educação rural.

1 INTRODUÇÃO

Este texto é resultado parcial do Projeto de Iniciação Científica sobre a Educação Rural na Revista A Escola: Revista do Grémio de Professores Públicos do Paraná, publicada no estado entre 1910 e 1921. Tal projeto faz parte do projeto maior intitulado Mapeamento da Educação na imprensa paranaense (1920-1980), registrado sob o número 11867 na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPPG da Universidade Estadual de Londrina - UEL, que objetiva mapear acerca da educação paranaense por meio dos periódicos.

Nosso tema de pesquisa trata-se da imprensa, enfocando a educação rural. Para essa discussão acerca da imprensa buscamos respaldo teórico em Souza e Catani (1994); Nóvoa (2002) e Chartier (1990) e entendendo que a imprensa periódica educação é um meio fértil para a compreensão histórica do sistema de ensino. Dentre todas as possibilidades de análise que o periódico apresenta optamos neste trabalho por evidenciar como a educação rural foi retratada na Revista A Escola, com o intuito

[2401] Aluna de Iniciação Científica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, ana.beatriz.gomes@uel.br.

de identificar como este tema tão pungente tem aparecidos nos periódicos que circularam no estado.

Esta revista possui 26 edições, impressas durante 6 anos não consecutivos, desconsiderando o hiato de publicado, e foi encontrada como fonte de pesquisa realizada no site da Hemeroteca Digital, que se encontra dentro do site da Biblioteca Nacional. O projeto se ocupou de catalogar os artigos relacionados à educação rural, totalizando 6 matérias que foram organizadas em forma de quadro apresentado posteriormente.

2 FUNDAMENTAÇAO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Dentro da pesquisa história nos apoiamos teoricamente na história cultural, que considera todas as produção feitas pela sociedade como construções histórica e culturais e portanto, merecem ser estudadas. A partir disso, um dos teóricos que participam desta perspectiva é o francês Roger Chartier (1990) que defende o desvio da atenção das hierarquias dentro das fontes de pesquisa, que até a década de 1960 eram os documentos, para as relações, ou seja, a maneira em que a informação chega às pessoas, uma saída daquilo que ele nomeava de “posições” para as “representações”. Sendo assim, é possível afirmar, de acordo com Chartier que a imprensa é uma representação e pode ser usada como fonte de pesquisa. Dentro da Imprensa podemos classificar ainda, a imprensa pedagógica que é a especificadade educacional dentro da análise deste periódico. Imprensa essa que, nos possibilita, de acordo com Rodrigues (2010, p. 314) “[...] enriquecer as práticas, discutindo problemas educacionais, condutas e posicionamentos dos professores em sala de aula”.

Nos apontamentos feitos por Sousa e Catani (1994, p. 178), indicam que a imprensa periódica especializada em educação “pode trazer elementos extremamente úteis para a compreensão histórica do sistema de ensino e colocar novas questões acerca da ‘cultura escolar brasileira”.

Para além dessas possibilidades, a Revista A Escola, também pertence a outro grupo dentro da imprensa, a especificidade de ser uma imprensa periódica, muito discutida por Nóvoa (2002), autor que reafirma as ideias da história cultural, complementando a importância do estudo da imprensa, direcionando-o às experiências micro do sistema educaiconal, como é possível observar na seguinte citação:

> A análise da imprensa permite apreender discursos que articulam práticas e teorias, que se situam no nível macro do sistema mas também no plano micro da existência concreta, que exprimem desejos de futuro ao mesmo tempo que denunciam situações do presente. Trata-se, por isso, de um corpus essencial para a história da educação, mas também para a criação de uma outra cultura pedagógica (NÒVOA, 2002, p. 11).

Além disso, também se torna possível conhecer as lutas por legitimidade, ou seja, as "práticas" nominadas por Chartier, que influenciaram na construção do atual sistema de ensino. Essas lutas são expostas através de "representações" que podem ser identificadas na revista A Escola.

Neste trabalho, nosso intento primeiro foi realizar uma catalogação dos artigos relacionados à educação rural na Revista A Escola: Grêmio de Professores Públicos do Paraná (1906-1921). Para António Nóvoa (2002, p. 14) essa catalogação forma o repertório que visa "expor a diversidade e a riqueza da imprensa periódica de educação e de ensino, organizando um conjunto de materiais que constituem uma via privilegiada de acesso às mais variadas informações".

3 METODOLOGIA

A revista foi selecioanda a partir do primeiro Projeto de Iniciação Científica realizado no ano de 2019, através da busca do descritor "educaçao",. No site da Hemeroteca Nacional (https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/) e foi inteiramente catalogada nessa primeira fase.

A revista A Escola: Revista do Grêmio de Professores Públicos, publicada no Paraná, foi impressa na Typographia e Lithographia a vapor Impressora Paranaense e era impressa em jornal, em formato de tabloide. Ela conta com 306 artigos, sendo 6 deles relacionados com a Educação Rural, tema dessa segunda Iniciação Científica, sendo ambos projetos que compõe o Projeto de Pesquisa já mencionado anteriormente.

Neste segundo Projeto de Iniciação Científica, foi feita inicialmente uma busca pelos títulos das matérias, pela palavra "rural", porém não se encontrou nenhum artigo relacionado à ela, posteriormente mudou-se a palavra para "agrícola", que resultou em 8 matérias relacionadas ao tema (tabela 1), sendo que duas delas não se referem as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

escolas rurais, mas sim sobre escolas propriamente agrícolas, tema que não será abordado neste artigo.

Sendo assim, a seguir apresenta-se o quadro de catalogação dos artigos da Revista relacionados à palavra de busca "agrícola", sistematizada em ano/local, edição, número e título da matéria.

Quadro 1 – Artigos sobre o rural na Revista A Escola

Ano/Local	Edição	Número	Título da matéria
1907-Cotitiba	10	02 – Outubro a Dezembro de 1907	Meteorologia e Agricultura
1908-Coritiba	01	03 – Março de 1908	Educação Agrícola
1908-Coritiba	02	03 – Março e Junho de 1908	Educação Agrícola
1908-Coritiba	06 a 08	03 – Outubro a Dezembro de 1908	A escola moderna e a educação agrícola
1909-Coritiba	02 a 03	04 – Julho e Agosto de 1909	Ensino agrícola
1910-Coritiba	07 a 12	05 – Julho a Dezembro de 1910	O ensino agrícola elementar

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Nas buscas empreendidas nos deparamos com a dupla conotação ao conceito de rural e agrícola. Para tanto mostrou-se importante fazer a diferenciação entre escola rural e escola agrícola, a primeira refere-se a todo o tipo de educação básica que ocorre no campo, enquanto a segunda é a escola técnica sobre o campo, referida na revista como ensino agrícola elementar.

Outra definição necessária é da educação agrícola, do ensino agrícola e do ensino rural que se referem ao modelo de educação que se dá desde a escola primária para os indivíduos que no campo habitam. Esse modelo de educação tem o intuito de manter no campo aquelas pessoas que já o habitam, diminuindo assim o processo do então êxodo rural.

Partindo desses preceitos abordamos então rês tópicos importantes encontrados ao longo das matérias, são eles o incentivo às famílias a se manterem no campo; uma educação rural voltada às pessoas do campo e professor como divulgador de uma parte da educação agrícola.

O primeiro tópico de seu devido ao processo êxodo rural que havia começando com o início da industrialização, e foi abordado algumas vezes na revista, como é expresso a seguir:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Em poucos anos estará completamente modificada a nossa concepção a respeito da educação agrícola. É isto devido, na verdade, à alteração do modo de encarar os processos da educação mental 'desde que se iniciou a nova éra de educação técnica, seja ella industrial, seja manual, mas, sobretudo pela intima e profunda convicção que vae lavrando, não somente aqui, porém por toda a parte, de que o industrializamos urbano tem sido exagerado, já sopitando os instinctos humanitários, educadores e conservadores dos grandes povos, já produzindo outros males de importância, não sendo o menos deles a fascinação que exerce sobre os melhores e essenciais elementos vitaes, afastando-os dos districtos rurais (A ESCOLA, 1908, edição 03).

Devido a isso, o periódico recomenda que se incentive as famílias a se manterem no rural, através da educação oferecida aos moradores do campo, com estímulo intelectual. Incentivam a criação de vantagens reais para aqueles que no campo ficarem, e colocam pontos importantes a serem considerados caso isso não ocorra, como é o caso de um só ser dono de muitas terras. Essa ideia fica bem clara no recorte tirado da revista:

> [...] Hoje consiste o problema mais urgente em fornecer ao trabalhador agrícola moderno, bem como as seos filhos, o necessário estimulo intelectual e moral para fazel-os amar o campo, nelle conservarem-se e por ele fazerem o máximo esforço, não só contribuindo para a felicidade própria,, mas também para o bem estar geral da nação (A ESCOLA, 1908, edição 03).

Essa preocupação está principalmente direcionada a uma educação mais técnica ou como a revista diz "elementar", mas também se preocupa com a educação rural das pessoas do campo.

Para, além disso, ao longo das matérias é bastante ressaltado a importância dos conhecimentos científicos para entender o clima e evitar prejuízo com o plantio, muito visto naquela época, na qual havia plantações em climas não favoráveis, causando decepções para os lavradores.

Para desenvolver o estudo meteorológico no país, a revista recomenda a instalação de estações meteorológicas secundárias nas escolas públicas, nas qual os professores registrariam diariamente em um livro as condições climáticas da área.

Essa análise no ponto de vista da revista ajudaria também os professores a lecionar suas aulas, pois se tornaria um divulgador de uma parte importante da educação agrícola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esse trabalho teve como objetivo explicitar a importância do estudo daimprensa como fonte de pesquisa e como isso pode contribuir para o expandir dos conhecimentos sobre a educação rural, e quais as visões encontradas no periódico analisado acerca da temática, no caso atual, especificamente no estado do Paraná.

Isso possibilita a saída da visão de uma história única, que não ofereceu resistêcias e nem controvérsias. Esse texto mostra exatamente o contrário, o outro ponto de vista, oferecido pelos criadores, autores e idealizadores dessa revista dedicada aos professores da época. É uma dos muitos símbolos de resistência da educação, e da sua sede de transformaçaõ e aprimoramento humano, sem deixar de lado o fato de sermos humanos, passíveis de erros e parciais.

Após a catalogação dos artigos no periódico, os resultados indicam uma dupla conotação ao conceito de rural e agrícola, cabendo uma diferenciação entre os termos para conseguir compreender melhor do que tratam cada um dos conceitos. O modelo de educação daqueles que habitam o campo, tem o intuito de manter no campo aquelas pessoas que já o habitam, diminuindo assim o êxodo rural, portanto há um incentivo para que as pessoas se mantenham no meio rural, isso só seria possível com uma educação voltada a este público, preocupada com uma educação elementar, mas também que forneça subsídios ao homem do campo no trato com a terra.

REFERÊNCIAS

A ESCOLA.**A Escola: Revista do Gremio dos Professores Publicos**. (1906-1921). Rio de Janeiro: Acervo da Biblioteca Nacional: divisão da hemeroteca. Disponível em:http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=721093&PagFis=1

CHARTIER, Roger. **A História Cultural** – entre práticas e representações, Lisboa: DIFEL, 1990. p. 08- 28

NOVOA, Antonio. A imprensa de Educação e de Ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Educação em revista**: a imprensa periódica e a História da Educação. – São Paulo: Escrituras Editora, p. 11- 31 2002.

RODRIGUES, Elaine. **A imprensa pedagógica como fonte, tema e objeto para a história da educação**. Fontes e métodos em história da educação. Dourados: Universidade Federal de Grande Dourados, p. 311-327, 2010.

SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara**. A imprensa periódica educacional e as fontes para a história da cultura escolar brasileira**. Revista do

Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, n. 37, p. 177-183, 1994. Disponível em:<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/71310> acesso em: Abril de 2021.

17.5.8 A HISTÓRIA VISTA DE BAIXO E AS RESISTÊNCIAS NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

Tamiris Aparecida Bueno Morgado[2402]

Amanda Cristina de Souza Nunes[2403]

RESUMO

O texto aborda a perspectiva de uma visão contrária da história da elite, apresentando a seguinte problemática: Quais são os aspectos que configuram a história vista de baixo? O objetivo geral foi compreender como Edward Palmer Thompsom percebia os atores da "História Vista de Baixo" e sua contribuição para pesquisa em instituições educacionais. Os objetivos específicos pretenderam identificar o sujeito dentro da classe social; analisar a ação dos sujeitos como construtores de suas histórias; compreender como é possível perceber as resistências em instituições educacionais. O autor Edward Palmer Thompsom apresenta em seus estudos o interesse pela história social e econômica contraria a história da elite, e para contribuir o aporte teórico deste texto utilizamos os autores Hora e Neto (2018), Fantanelle (2018), Campos Junior, Barros (2003), Moraes e Müller (2003) e Müller (2002). A teoria thompsoniana nos ajudou a compreender a história vista de baixo e a resistência na pesquisa feita por Hora e Neto, da instituição Educandário Nossa Senhora da Piedade, na Paraíba do Sul fundado em 1884, destinado à proteção e educação de meninas pobres, instituição escolar e também lar das meninas desvalidas pautando na religião e na caridade. Nesta pesquisa feita por Hora e Neto (2018), é apresentada a cultura e o cotidiano das meninas amparadas no Educandário, meninas que são identificadas por sua condição social, desta forma, a abordagem de Edward Palmer Thompson, busca conhecer o sujeito dentro de sua classe, "História Vista de Baixo".

Palavras-chave: Edward P. Thompson. História vista de baixo. Instituições Educativas

1 INTRODUÇÃO

O interesse na história social e econômica mais ampla desenvolve-se no século XIX, na qual o Edward Thompson apresenta a perspectiva da necessidade alternativa de uma visão contraria a história da elite, daí então surge o conceito da história vista de baixo, que entrou na linguagem comum dos historiadores. Este texto pretende abordar aspectos que envolvem a história além de seus fatos repetidamente abordados. Busca apresentar brevemente o que podemos compreender por "História Vista de Baixo". Para isso levantou-se a seguinte questão problema: Quais são os aspectos que configuram a "História Vista de Baixo"? Ao nos referirmos a essa história,

[2402] Doutoranda (mestre), do curso de Pós-Graduação em Educação, na Linha de História e Políticas da Educação pela PUCPR. E-mail: tamirisfbueno@hotmail.com
[2403] Mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação, na Linha de História e Políticas da Educação pela PUCPR. E-mail: mandikaedf@hotmail.com

destacamos Edward Palmer Thompson e sua importância para pesquisadores da história da educação e de instituições escolares. Nesse sentido, o objetivo geral foi o de compreender como Edward Palmer Thompson percebia os atores da "História Vista de Baixo" e sua contribuição para pesquisa em instituições educacionais. Os objetivos específicos pretenderam identificar o sujeito dentro da classe social; analisar a ação dos sujeitos como construtores de suas histórias; compreender como é possível perceber as resistências em instituições educacionais. Edward. P. Thompson contribui para uma visão mais clara da pesquisa em história, na qual destaca a relação entre hábitos, costumes e tradição, nesse sentido, o autor nos provoca a ler nas entrelinhas e perceber como a cultura se constitui de maneira dinâmica.

2 HISTÓRIA VISTA DE BAIXO

Ao nos referirmos à História Vista de Baixo, não podemos deixar de enfatizar o historiador britânico Edward Palmer Thompson, considerado um dos grandes historiadores da concepção marxista do século XX. Thompson escreveu várias obras que nos auxiliam na compreensão dos hábitos, dos costumes e da tradição britânica, auxiliando assim nossa compreensão sobre os avanços, as mazelas e as resistências típicas da sociedade capitalista.

> Porque ele exerceu oposição apaixonada à crescente desumanização das relações sociais, marca de sua contribuição ao que ele considerava o processo de luta popular por uma sociedade democrática. O materialismo histórico foi por ele reafirmado em seu caráter mais de teoria da emancipação humana, de constante renovação dos valores de uma cultura de dissidência. (MULLER, 2002. p. 14).

Seria ingênuo pensar que a escola inglesa do marxismo está restrita a Edward Palmer Thompson. A escola inglesa possui ainda mais autores que podem ser considerados quase tão importantes quanto Thompson, envolvendo o uso diversificado de fontes como, por exemplo, o percurso de Cristopher Hill por uma História Cultural abordada em sua dimensão social, sendo aprendido desde a leitura de "O Mundo de Ponta Cabeça" (1971) onde examina os diferentes extratos culturais que subsidiam os ideias radicais durante a Revolução Inglesa de 1940, até a mais recente obra "O Eleito de Deus", onde Hill propõe o projeto de uma História Cultural através de uma vida biografada de maneira problematizada. Como outros historiadores já fizeram dentro e fora do marxismo ao resgatar este gênero que havia sido tão rejeitado durante a maior parte do século XX. (BARROS, 2003).

Voltamos a Thompson com Fontenele (2018) afirmando que Thompson apresenta a cultura para além do marxismo ortodoxo que se explica pela relação base/estrutura. O autor nos apresenta a cultura com dinamicidade que está em constante relação com os demais fatores sociais como a economia, a cultura popular, o comportamento manifestado naturalmente por serem costumes herdados. Nesse sentido, o autor nos provoca a ler nas entrelinhas e perceber como a cultura se constitui de maneira dinâmica.

> O princípio ontológico fundante na teoria thompsoniana assentava-se na razão do processo histórico, em outros termos, baseava-se na história real e concreta que é dinâmica e fluídica e impermanente. Isso significa que as metodologias históricas calcadas em modelos analíticos estáticos pouco ou nada contribuíram para o avanço da pesquisa historiográfica. (JUNIOR, 2014. p. 397).

Thompson (1981) enfatiza que toda a teoria de cultura deve estabelecer interação com a dialética entre cultura e algo que não é cultura, supondo que a matéria-prima da “experiência de vida” esteja em um dos polos e todos os infinitamente complexos sistemas e disciplinas humanas, articulados ou não, formalizados ou de maneiras menos formais e podem apenas transmitir, ou, até mesmo, transmitir de maneira destorcida esta matéria-prima que esteja no outro polo. “É sobre esse processo ativo, que é, ao mesmo tempo, o processo mediante o qual os seres humanos fazem sua história, que venho insistindo.” (THOMPSON, 1981.p. 398).

Nesse sentido que a dinamicidade histórica encontrada nos escritos de Thompson nos faz refletir que a dialética não se encaixa em modelos fixos e imutáveis, mas sim que a dialética só faz sentido quando é abordada e pensada de forma crítica sempre relacionada com o real.

> Mesmo quando pensamos, também temos fome e ódio, adoecemos ou amamos, e a consciência está misturada ao ser; mesmo ao contemplarmos o ‘real’, sentimos a nossa própria realidade palpável. De tal modo que os problemas que as ‘matérias primas’ apresentam ao pensamento consistem, com frequência, exatamente em suas qualidades muito ativas, indicativas e invasoras. Porque o diálogo entre a consciência e o ser torna-se cada vez mais complexo, inclusive atinge imediatamente uma ordem diferente de complexidade, que apresenta uma ordem diferente de problemas epistemológicos quando a consciência crítica está atuando sobre uma matéria-prima feita de seu próprio material: artefatos intelectuais, relações sociais, o fato histórico. (THOMPSON, 1981, p. 27).

Edward P. Thompson contribui de maneira exponencial para as pesquisas em ciências humanas e sociais. O historiador não estava preocupado em narrar fatos históricos heroicos, mas sim voltou sua atenção para as pessoas comuns mostrando a face da história que por muito tempo se manteve escondida. Thompson ofereceu uma visão ampla do processo, desde os primórdios do capitalismo, assim como desenhou uma trajetória de história política a serviço das estratégias de história política a serviço das estratégias e das campanhas dos movimentos sociais do seu tempo. (MORAES; MULLER, 2003. p. 332).

Como já comentado no início do texto, vale destacar a importância do historiador para a concepção histórica a “História Vista de Baixo”. Podemos citar como exemplo de obra que aborda essa concepção o livro “Senhores e caçadores”, publicado no Brasil em 1997. Nesse livro, Thompson buscava entender as origens da Lei Negra e, para a elaboração de sua pesquisa, o autor trabalhou os documentos de forma diferente, o que ele intitula como sendo “experimento historiográfico”. “O ponto de partida para sua pesquisa foram as diversas experiências vividas pelos moradores mais humildes da floresta de Windsor”. (CAMPOS JÚNIOR, 2014. p. 396).

Outro aspecto que merece destaque é que os escritos thompsonianos não estão limitados às classes sociais e suas lutas. Interessante perceber as resistências e divergências dentro da própria classe, podemos identificar essas resistências em seus escritos como no livro “Costumes em Comum”, publicado no Brasil em 1998, que aborda as culturas populares tradicionais “o costume é mais perfeito quando tem origem nos primeiros anos de vida: é o que chamamos de educação, que com efeito não passa de costume cedo adquirido”. (THOMPSON, 1998. p. 14). Mesmo que determinada comunidade ou instituição partilhe e transmita os mesmos costumes desde cedo para as crianças, encontramos algumas características divergentes. Essas divergências tornam-se resistências e se acentuam quando a criança vai para a escola o que pode acarretar na quebra da cultura transmitida de forma oral, intensificando-se ainda mais quando a criança agora um adulto é inserida no mercado de trabalho principalmente no modelo capitalista onde o ofício dificilmente passa de geração em geração, e a força de trabalho é vendida, onde o homem não trabalha apenas para si mesmo, mas trabalha para o outro. Sendo assim, a classe social não se apresenta de forma homogênea. Ela é composta por pessoas que inevitavelmente possuem

diferenças e é nessas diferenças, ou até mesmo por não concordarem com determinado costume ou regra que nascem os processos de resistências.

3 A HISTÓRIA VISTA DE BAIXO EM INSTITUIÇÕES E SUAS RESISTÊNCIAS

Ao pesquisar instituições, sejam elas escolares ou não, muitas vezes, nos deparamos com a história contada por documentos e legislações vigentes na época. Para exemplificar a “História Vista de Baixo” em pesquisa sobre instituições, podemos comentar sobre o Educandário Nossa Senhora da Piedade, na Paraíba do Sul fundado em 1884, destinado à proteção e educação de meninas pobres, instituição escolar e também lar das meninas desvalidas pautando na religião e na caridade. Construído com a verba testamentária de Mariana Claudina Pereira de Carvalho, Condessa de Rio Novo, essa instituição, desde sua fundação, foi dirigida pela Irmandade Nossa Senhora da Piedade e contava com o trabalho educacional e religioso da Congregação São Vicente de Paula, com o principal objetivo de evitar a devassidão das meninas desvalidas. (HORA; NETO, 2018, p. 161).

> Essas relações sociais constroem a identidade dos indivíduos, articulada ao conceito de classe. As meninas desvalidas do Educandário Nossa Senhora da Piedade, ao mesmo tempo são identificadas por sua pobreza e pelo gênero. A palavra desvalida era usada pelo Estado Imperial, para indicar os indivíduos, sem vencimentos que pudessem sustentar sua prole. Para educá-las, a Condessa do Rio Novo acionou outro grupo social: a Igreja. Através das irmandades religiosas, que administrava tanto escolas para ricos como para pobres, transmitia seus dogmas e visões de mundo. (HORA; NETO, 2018, p. 169).

A pesquisa desenvolvida por Hora e Neto (2018) sobre o Educandário Nossa Senhora de Fátima apresenta a cultura e o cotidiano das meninas amparadas no Educandário, meninas que são identificadas por sua condição social. De acordo com os autores, a abordagem de Edward Palmer Thompson, busca conhecer o sujeito dentro de sua classe, “História Vista de Baixo” e como essas meninas e mulheres atuaram e construíram suas vidas dentro das condições que foram possíveis, e como constituíram suas experiências tanto no âmbito do pensamento como no do sentimento. Os sujeitos lidam com os sentimentos como normas, obrigações familiares e de parentesco e reciprocidade, como valores, ou mediante formas mais elaboradas na arte ou nas convicções religiosas. (THOMPSON, 1981).

No que se refere às resistências, podemos utilizar novamente o Educandário Nossa Senhora da Piedade como exemplo, destacando que, muitas vezes, a resistência não acontece de maneira revolucionária, mas pode se dar de maneira

discreta como, por exemplo, no caso do Educandário citado, uma customização discreta no uniforme, uma brincadeira proibida realizada às escondidas, escapar por alguns minutos no momentos das orações, e as resistências também podem ter acontecido sobre uma legislação vigente na época que as irmãs resistiam em implantar em seu Educandário, talvez por não estar de acordo com sua cultura e ideais. Nesse mesmo sentido, Thompson em seu livro "Senhores e Caçadores", referindo-se aos moradores da floresta de Windsor, destaca que "a população pobre local se organizava em torno de estratégias de resistência pelas quais se opunham as vigilâncias externas: tanto a temporal quanto a espiritual. (THOMPSON, 1997. p. 156.)

Para perceber essas resistências é necessário, muitas vezes, ler nas entrelinhas e observar como cada imposição seja ela da legislação ou apenas institucional foi percebida e vivida pelas pessoas coletiva e individualmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Edward Palmer Thompson é, sem dúvida, de grande importância para a pesquisa em educação, principalmente para pesquisadores marxistas que desejam ir além do marxismo ortodoxo, que não buscam uma compreensão além das classes sociais.

Thompson procura identificar o sujeito dentro da classe, destacando que a classe sempre está em processo dialético e fluído não se limitando apenas a uma luta constante e interminável. Nesse sentido, a História Vista de Baixo contribui para a compressão das experiências vividas por pessoas comuns, que vivem suas experiências de acordo com o que possível, não que essa vivência dentro do que possível os limite, pois é exatamente nesse momento que aparecem as resistências, que podem ser formas de contestação ou apenas uma forma de sentir-se vivo, existindo e construindo sua história de maneira real e não apenas de maneira abstrata não se limitando a fazer parte de uma massa que se chama classe social.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. "**História Cultural – um panorama teórico e historiográfico"** in Textos de História (Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UNB). dezembro de 2003, volume 11, n.º1/2. p.145-171.

FONTENELE, Hamanda M. de Meneses. **THOMPSON, Edward Palmer. Costumes em Comum: estudos sobre cultura popular tradicional**. (Revista Piauiense de História Social e do Trabalho). Ano IV, N.06. Jan-Jul de 2018.

HORA, Dayse e NETO, Alexandre. **Contornos da Educação Feminina, a Proposta educativa do Educandário Nossa Senhora da Piedade** 125-1930. In: Periferia Educação Cultura e Comunidade, v 10, nº 2, p.158-180, Jul/Dez. 2018.

JÚNIOR, João A. C. de Campos. **A NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA HISTÓRICA E SOCIAL EM EDWARD THOMPSON: PERCURSOS INICIAIS.** 393-413. História e Perspectivas. Uberlândia. Jan-Jul. 2014.

MORAES, M. C. M. de; MÜLLER, R. G.. **História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação.** Perspectiva, Florianópolis, v. 21, n.02, p. 329-349, jul./dez. 2003. Disponível em: Acesso em: 21 janeiro. 2021.

MÜLLER, Ricardo G. Razão e utopia: **Thompson e a história**. 289 páginas. Tese (Doutorado em História Social) – Curso de História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

THOMPSON, Edward. P. **A miséria da teoria ou planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward P. **Senhores e caçadores**. A origem da Lei Negra. Trad. Denise Bottmann. 2 ed. Col. Oficinas da História. Rio: Paz e Terra, 1997.

THOMPSON, Edward. P. **Costume em Comum** – estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

17.5.9 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO MUNICÍPIO DE TIMON NO PERÍODO DE 1968-1981

Aline Carla de Sousa Leite Cipriano[2404]

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar a política de implantação, expansão e consolidação do ensino secundário em Timon – MA e as implicações sociais, políticas, econômicas e culturais no período entre 1968 a 1981. O recorte temporal se dá em virtude de em 1968 ser fundada a primeira escola de nível secundário no referente munícipio, qual seja, Ginásio Bandeirante, e em 1981, também ser criada a Escola Jaciara de Oliveira e Silva, esta passando a oferecer ensino profissional, inaugurando outras perspectivas e oportunidades de ensino. Enquanto problemática da pesquisa se inqueriu como as implicações sociais, políticas, econômicas e culturais refletiram para a expansão do ensino secundário do município de Timon no período entre 1968 a 1981? Para o desenvolvimento do estudo se apoiou na abordagem qualitativa, do tipo documental e bibliográfico, assim levando em conta as novas formas de abordagens atribuídas às fontes, redefinidas pela História Cultural. Como fundamento teórico da pesquisa se utilizou autores como Pesavento (2003), Le Goff (1990), Nascimento (2013), Castro (2019), Pessanha, além de autores locais que subsidiaram os conhecimentos. Com isso podemos perceber que o processo de expansão do ensino secundário no município de Timon-MA foi carregado de interesses políticos que dominavam o cenário local, regional e nacional. Outro aspecto visualizado na pesquisa foi à implementação lenta e atrasada da introdução do ensino secundário o que gerou consequências educacionais, uma vez que este nível de ensino representava ascensão social. Assim constatamos que a expansão do ensino secundário timonense é reflexa de uma política ideológica de cunho estadual e local, que evocava o ideário moderno de formação de uma sociedade que deseja ser próspera.

Palavras-chave: Ensino Secundário. Timon. Política. Lento.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objeto de estudo a investigação da implantação do ensino secundário em Timon-MA entre os anos de 1968 a 1981. Neste contexto o país vivia o período da Ditadura Militar, governo que gerou consequências no aspecto educacional, ocasionando relevantes níveis de precarização do ensino, identificados nas altas taxas do nível de analfabetismo em todo o país que refletia no estado do Maranhão, onde soma-se a retração do Ensino Secundário que exigia uma urgente estratégia política (NASCIMENTO, 2013).

O contexto de fragilidade educacional do Estado do Maranhão refletia nos municípios interioranos, a exemplo a cidade de Timon, onde até 1968, a mesma ainda

[2404] Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMA- Campus Monte Castelo), alineleiteadv@gmail.com.

passava pela organização da sua rede primária, demonstrando um longo período de atraso que podia ser explicado pela proximidade com a capital piauiense, Teresina, o que desobrigava seus políticos de constituírem a realização do ensino secundário (LULA, 1991).

O período da segunda metade da década de 60 foi marcado em Timon por desígnios de modernização através de traços do novo, por meio do discurso político do recém eleito prefeito Napoleão Guimarães (1966-1970), e do também eleito governador José Sarney (1966-1970), que juntos contrapunham suas ações ao passado representado por seus adversários, identificados como o atrasado, o retrocesso (PEREIRA; SILVA; COSTA, 2020).

Neste cenário a educação foi usada como representação, símbolo e discurso do progresso, fator modernizador do espaço urbano, assim Timon passaria a ser contemplada em 1968 com a inauguração da primeira escola de ensino secundário, qual seja o Ginásio Bandeirante (SILVA, 2014). O mesmo fazia parte da interiorização do ensino secundário no Maranhão por meio do Projeto Bandeirante, de iniciativa do então governador da época José Sarney.

O processo de expansão do Ensino Secundário do Maranhão esta associado ao prestígio e status social que os estudos neste nível favoreciam aos indivíduos, uma vez que essas instituições eram responsáveis pela formação das elites locais da época, associando-se a isso a dificuldade de ser aprovado nos exames admissionais para cursa essa etapa dos estudos (CAMPOS, 2017).

Repercutindo essas divagações em nosso objeto de estudo veremos no aspecto político estadual implantado ainda nas eleições para governador a propaganda do “Novo Maranhão” propagada por Sarney em oposição ao seu adversário Vitorino Freire. A mesma ideia é percebida em Timon no discurso de eleição e consolidação da candidatura de Napoleão Guimarães, onde por meio do “guimarãísmo” expressão sugerida por Sousa (2015), que tende a repercutir a ideia do novo em oposição ao seu adversário, a época representado pelo padre Delfino, figura emblemática e que há tempos influenciava os destinos eleitorais da região desde 1950. Esse discurso escamoteou e legitimou a ascensão de grupos políticos que usaram a instituição escolar como símbolo de progresso, escondendo a real configuração desta expansão (NASCIMENTO, 2013).

Na leitura da dissertação de Silva (2014) que “versa sobre a constituição da rede

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

escolar de Timon- MA: do Grupo escolar ao Ginásio Bandeirante", o mesmo analisa com proeminência a organização do Ensino Primário até o surgimento da primeira escola de Ensino Secundário em 1968, tal produção estimulou a investigar e aprofundar leituras sobre o Ensino Secundário em Timon.

Para do desenvolvimento da pesquisa foi traçada a seguinte problemática: como as implicações sociais, políticas, econômicas e culturais refletiram para a expansão do ensino secundário do município de Timon no período entre 1968 a 1981?

Desta forma, analisamos as concepções de desenvolvimento (CARDOSO, 1978), tendo as escolas como representações do moderno nas práticas da vida urbana e civilizada, uma vez que era o ideal a ser perseguido pelos políticos, ao menos em nível de discurso.

Essa etapa do ensino ganhou prestígio e relevância em virtude das dificuldades de ascensão social na republica brasileira marcada por desigualdade, inclusive educacional, assim esta etapa média do ensino representava a possibilidade de acesso ao ensino superior, configurando status social e consequente estabilidade profissional.

No aprofundamento e compreensão do Ensino Secundário várias nomenclaturas são adotadas para o mesmo, sendo denominado como instrução secundária, educação ginasial, curso secundário fundamental, ensino de 2ª grau, desta forma variando também a intitulação das suas instituições, sendo conhecidas historicamente como liceus, colégios e ginásios (ROMANELLI, 1986).

Desde a implantação das primeiras escolas de Ensino Secundário no Brasil que se inicia em 1826, com o Liceu de Pernambuco, teremos uma história educacional marcada pela elitização do Ensino Secundário, tal condição fazia da educação nesta etapa um quadro de disputas políticas por projetos que possibilitassem a implantação deste ensino, para isso desenvolvendo um discurso político de legitimação no Ensino Secundário, o que esvaziava o sentido educacional das suas ações.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi usado os pressupostos teóricos da História Cultural, ressalta-se que no Brasil a mesma ganha adeptos nas últimas décadas do século XX, sendo responsável por um direcionamento nos objetivos e perguntas das produções históricas, promovidas pela ampliação das fontes a serem admitidas (PESAVENTO, 2003).

O aporte teórico usado para dar fundamento à pesquisa se embasou nos estudos de Le Goff (1990), Pesavento (2003), Nascimento (2013), Castro (2019),

dentre outros.

Com isso, a pesquisa intenciona contribuir com a historiografia local, promovendo discussões sobre educação pública, e assim reconstruir a história educacional do município de Timon é uma forma de descortina o "não-visto, o não-vivido, que só se torna possível acessar através de registros e sinais do passado que chegam até nós" por meio do ofício do historiador (PESAVENTO, 2003, p. 42), que no caso em tela tem relevância de cumpri lacunas na historiografia da história de Timon e do Maranhão.

2 DESENVOLVIMENTO

Em 1968 Timon experienciava a inauguração da primeira escola de Ensino Secundário, o Ginásio Bandeirante (GB), representado um símbolo de modernização na prestação de serviço indispensável para caracterização do espaço urbano.

O momento de reorganização através do aparelhamento de órgãos públicos, com suas estruturas e serviços, eram fatores que acompanhavam as exigências sociais, econômicas e administrativas, onde as cidades passavam a representar um parâmetro a ser adotado (LACERDA, 2008).

Por meio do oferecimento do Ensino Secundário as cidades atendem a requisitos para sua constituição e visualização de desenvolvimento, devendo para obter tal título vestir-se de estruturas arquitetônicas e de serviços mínimos que a mostrassem atrativas o suficiente, sendo por isso polo irradiador (ROLNIK, 1950). Neste entendimento o ensino apareceu a população como possibilidade de progressão, por meio dos estudos, em níveis mais elevados, o que representava ascensão social e privilegio, uma vez que as vagas eram escassas e os exames de admissão representavam a excelência da meritocracia, forjando a oferta ineficiente de vagas pelo Estado.

A realidade assinada em Timon era semelhante à de muitas outras cidades do interior do estado, como assinala Nascimento (2013), onde informa que em 1961 a rede educacional maranhense era composta por 2.016 estabelecimentos de ensino privado, sendo 316 particulares, já no Ensino Secundário havia 37 estabelecimentos de ensino, onde 1 era federal, apenas 2 do sistema estadual, e os demais 34 eram privados. De acordo com os dados percebemos um relativo incentivo ao nível primário se

comparação ao secundário, algo constatado na pesquisa de Silva (2014) versa sobre a criação da primeira escola de nível primário em Timon, ressalta que apenas depois de 26 anos é que se inaugura a primeira escola neste seguimento, o que nos leva a crer que tamanho atraso gerou uma grande demanda de crianças e jovens a procura de oportunidades educacionais, que tiveram que se servir do ensino da vizinha capital do Piauí para organizar a pressões por estudo.

Cabe ressaltar que Timon encontra-se distante cerca de 460 km da sua capital São Luís, entretanto esta de fronte a capital do Piauí, o que gera vantagens e desvantagens. Quanto a ensino essa proximidade com Teresina em muito causava letargia e desobrigação dos políticos timonenses com a organização da rede educacional, algo constatado no atraso de 39 anos da construção do primeiro grupo na cidade, ocorrido em 1948, uma vez que no Maranhão tal fato se deu pela primeira vez em 1903 (SILVA, 2014).

A expansão do ensino secundário em Timon é parte de um contexto nacional e regional que repercutia as mudanças visualizadas na educação brasileira desde 1964, reforçados em 1968, em um cenário onde o significado da educação, como fator de desenvolvimento já era percebido pelo novo regime.

Apesar do reconhecimento no discurso político da época da educação vista como elemento necessário ao desenvolvimento do país, poucas ações práticas foram adotadas, gerando um quadro de complexidade em meio a uma acelerada urbanização, que gerava demanda por educação neste âmbito.

As medidas educacionais só serão iniciadas a partir de 1968, no período de retomada do desenvolvimento do país, sendo adotadas ações diretas para enfrentar a crise educacional afinando-se a política econômica, a reforma na estrutura organizacional (ROMANELI, 1986).

Além da influencia nacional interferidas nas realidades educacionais, outro fator importante é a política, onde seus agentes legitimaram seu poder e permanência no cargo por meio dos discursos que legitimavam a educação como sinônimo de desenvolvimento, algo constatado por Diniz (2017), ao pesquisar sobre a expansão dos ginásios em São Paulo, onde foi promovida pela ação dos deputados estaduais que viam nesta uma oportunidade política.

Considerando as falas de Diniz (2017), enfatizamos que a implantação do ensino secundário em Timon esteve relacionada com os interesses político-partidários na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cidade e no estado do Maranhão (PEREIRA; SILVA; COSTA, 2020). O processo de expansão do ensino secundário no Maranhão se deu de forma expressivo com a criação do Projeto Bandeirantes, iniciativa tomada pelo governo do estado de José Sarney (1966), como tentativa de cumprir o que seria uma das propostas de seu plano eleitoral, aspecto em que seria favorecido na sua ascensão politica.

A disputa eleitoral pelo governo do estado em 1965 foi repleta de propagandas e discursos modernizadores, estes encabeçados pelo então candidato José Sarney filiado a União Democrática Nacional (UDN), candidato de oposição a Renato Archer, apoiado pelo grupo político de Vitorino Freire, líder político maranhense desde o fim do governo de 1945. Essa fase de poder de Vitorino Freire ficou conhecida como vitorinismo, como intitula Sousa (2015), caracterizava-se pela permanência no poder exercida por meio de articulação política do coronelismo, como na velha República brasileira, e estendido tal praticas no Maranhão (ROCHA et al 2020).

Como oposição as praticas politicas ultrapassadas se apresentou nas eleições daquele período a figura emblemática do jovem José Sarney entoando o discurso do “Maranhão Novo” que representava o ideário do projeto progressista e desenvolvimentista, e liberal, ao gosto dos eleitores da época (ROCHA et al 2010).

A vitória de José Sarney representava o novo, a esperança no fim das problemáticas do Maranhão que o destacava pelos baixos níveis de condições humanas, o resultado da eleição representava a vontade popular por renovação, assim como foi o resultado de alianças políticas no interior do estado e no âmbito nacional, uma vez que ouve coligação com os militares (ROCHA et al 2020).

A agitação eleitoral em nível nacional criada com férrea oposição entre o velho X o novo, Sarney X Vitorino, oposição X situação, também é visto em âmbito local, na campanha para prefeito de Timon, onde apoiado por Sarney o jovem Napoleão Guimarães encampava a figura de inovação ansiada pelos timonenses que estavam a décadas sob o domínio do padre Delfino. Neste pleito Napoleão Guimarães saiu vitorioso em oposição a Venâncio Lula, representava a vontade popular por mudança e anseios de um a sociedade que apresentava problemas estruturais em face de seu crescimento vertiginoso (SANTOS, 2007).

O alinhamento com o ideário de “novo” e velho nas campanhas do sarneyismo e guimarãismo pela UDN não restringiu somente os discursos e de forma isolada. Tanto Sarney quanto Guimarães dividiram palanques nos comícios e caravanas eleitorais na

cidade de Timon. Os resultados das votações foram exitosos para o grupo politico de Napoleão, vencendo as eleições em 1965 iniciando um novo ciclo político na cidade de Timon (ROCHA et al, 2020, p.152).

Assim a instalação da primeira escola de secundárista em Timon não é fruto de projetos educacionais, mas de conjunturas do jogo político, onde alianças entre Sarney e Napoleão Guimarães sob os auspícios de modernização e urbanização, favoreceram os conclames populares pelo ensino ginasial, representando como verdadeiro símbolo de modernidade de evolução em uma cidade.

A criação da primeira escola de Timon de nível secundário é fruto do protagonismo de Napoleão Guimarães e suas alianças políticas estaduais. É interessante ressaltar que a primeira escola, intitulada Ginásio Bandeirante (GB), teve sua inauguração no prédio da Escola José Sarney, onde funcionou provisoriamente até a finalização do seu prédio próprio em 1969 (PEREIRA; SILVA; COSTA, 2020). Isso demonstra a necessidade da população por este ensino, bem como o desejo político de se mostrar atuante no atendimento as demandas, algo visto com a inclusão do GB de Timon, logo na primeira fase de implantação do Projeto, evidenciando o prestígio político de Napoleão Guimarães no cenário estadual.

O GB em Timon é a fecundação do Ensino Secundário na cidade, ressalta-se que este fato é parte do plano de instalação do Projeto Bandeirante que representava a criação de escolas de nível secundário no interior do estado do Maranhão, entre 1968 a 1973, importante ação para o acesso ao ensino neste nível.

Sobre o ensino, o governador apresentava os seguintes indícios: tendo em vista possuir o Estado 97 municípios, conclui-se daí que 78 comunas não dispõe de estabelecimentos de ensino secundário das matrículas escolares. Há no maranhão 10.000 alunos matriculados nos ginásios da Capital e do interior correspondendo esse número a cerca de 4,5 da população do Estado, esse número entre 12 a 15 anos de idade (MARANHÃO, 1961, p. 12).

Assim o projeto bandeirante foi criado com base na realidade e necessidade do estado. Diante desta realidade qualitativa, onde 80,41% das cidades do estado do Maranhão não dispunham de Ensino Secundário, portanto só podiam cumprir em más condições o ensino elementar primário, urgente era a ação do governo em minimizar a situação de calamidade em que se encontrava a anos o ensino público. Neste sentido o Projeto Bandeirante arquitetado em duas fases sob a ideologia do progresso e do

novo, instalou a partir de 1968 a 1971 um total de 49 GB no interior do Maranhão, reconstruindo uma nova fase do ensino ginasial no estado que culminou com 92 GB, sendo que segundo o IBGE em 1971, o estado já registrava 109 cursos no 1º ciclo do ensino médio (NASCIMENTO, 2013).

Essa expansão do ensino secundário apesar de importante, alerta Nascimento (2013) não atendia a demanda expressiva de jovens entre 11 a 21 ano que representava cerca de 840.000 indivíduos, que deveriam ter acesso a este nível de ensino, uma vez que em 1967, apenas 30.973 indivíduos estavam efetivamente matriculados neste segmento educacional, o que indicava 3,68% deste público, um total inexpressivo. Quanto aos resultados do Projeto Bandeirante podemos citar também que em 1970 pela primeira vez o Ensino Secundário público ultrapassou em número os cursos da rede particular, o que não significava respectivamente número de matrículas, uma vez que os GB foram criados em sua maioria em instalações já existentes cedidas pelos municípios, em geral casas familiares ou congêneres, sendo reduzido o número de salas, inclusive pela carência de pessoas formadas para atuarem como docentes.

Apesar da importância dos GB com a ampliação de vagas, é fácil identificar em Silva, Lima, Costa (2020), que as escolas primárias eram superiores em número em Timon, principalmente na zona rural, onde se concentrava a maior parte do núcleo populacional do município, o que supõe a crescente demanda de clientela para o Ensino Secundário. Essa clientela expressiva por ensino em Timon é problemática que se arrasta por décadas, como se constata nas falas de Santos ao relatar que em 1993, quando tinha apenas 13 anos “Tive que cursa a 5º série do atual Ensino Fundamental na Unidade Escolar João Clímaco d’Almeida, localizada no centro de Teresina (PI)” (2007, p. 11), uma vez que a oferta de vagas nas escolas públicas de Timon (MA) não acompanhava a demanda populacional.

Nas menções de Santos (2007), fica evidente o descompasso do número insuficiente de matrículas com relação ao público escolar, o que acabava gerando uma dependência com o ensino da vizinha capital do Piauí, ou com o abandono dos estudos daqueles que não podiam manter os estudos em Teresina. Assim até a década de 80 apenas o GB oferecia o ensino médio, configurando o carente ensino público médio de Timon que mesclava o ensino particular, com a existência de escolas primárias não-

oficiais, gerando uma certa dependência com o ensino piauiense, uma vez que aqueles que pudessem colocavam seus filhos para estudarem na vizinha capital do Piauí.

Apesar da reforma no Ensino Secundário ter ocorrido em 1971, foi apenas em 1981 que Timon recebeu sua primeira escola de 2º Grau Científico, com a criação da Unidade Escolar Jacira de Oliveira e Silva. Como é de se esperar a vinda desta escola foi muito ansiada, pois representava possibilidades de crescimento social e econômico dos jovens da época, por meio do direcionamento profissional ofertado em seus cursos, além de representar espaço de formação de profissionais qualificados para ocupar os quadros administrativos do próprio município (SANTOS, 2007).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de implantação do Ensino Secundário em Timon se mostrou lento, demonstrando atrasos se comparado com outras localidades do Maranhão, fato que desegradava a população gerando prejuizos educacionais para os jovens e promovendo dependencia com as escolas piauienses, local onde os timonenses buscavam supri sua necessidade de progressão nos estudos.

No período que compreender o recorte temporal da pesquisa percebemos a importância dada a escola, entendida como signo de modernoidade e urbanização, devendo os municípios se vetirem de tal órgão público. Pórem tal introdução do ensino secundário no município de mostra lento, uma vez que a primeira escola neste nível só foi criada em 1968, por meio do Projeto estadual dos bandeirantes que visava a interização do ensino secundário, como forma de suprir tal lacuna.

Assim identificamos a instalação do nível secundário com interesses políticos de grupos que se beneficiavam ideologicamente destas ações, uma vez que trazia prestígio. Esse fator relacionado a imaginário social que concebia a escola como ideário do moderno que conduziriam as sociedades a prosperidade. Com isso a pesquisa visa contribuir com lacunas na história e históriografia do município, possibilitando reflexões sobre os aspectos educacionais, desta forma possibilitando futuros estudos na área.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Amada de Cássia. **O ensino secundário ginasial no Piauí Republicano:** revelando a cultura escolar do Ginásio municipal oeirense (1952-1969). Tese. Teresina: UFPI, 2017.

CARDOSO, Mirian Limoeiro. **Ideologia do Desenvolvimento. Brasil: JK-JQ.** RJ: Paz e Terra, 2 ed, 1978.

CASTRO, César Augusto. **Ensino secundário no Brasil: perspectivas históricas.** 1. ed. Sao Luis: Edufma, 2019. v. 1. P. 579.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas. SP. Editora UNICAMP, 1990.

NASCIMENTO, Elizânia Sousa do. **Desbravando inteligências para o desenvolvimento:** o projeto bandeirante e a expansão do ensino secundário no Maranhão (1968-1973). Dissertação. Teresina: UFPI, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Cristiano de Assis. **A constituição da rede escolar de Timon-MA:** do grupo escolar ao Ginásio Bandeirante (1942-1971). Dissertação. Teresina: UFPI: 2014.

SILVA, Thiago Rodrigues da. LIMA, Eulina da Silva. COSTA, Odaléia Alves da. Organização da rede escolar primária e secundária em Timon no início da década de 1970. In SILVA, Thiago Rodrigues da. COSTA, Odaléia Alves da. **História do ensino primário e secundário de Timon (1950-1986): instituições e práticas educativas** (Org). Juiz de Fora, MG: Editora Garcia, 2020.

SOUSA, José Élcio Côelho de. **Padre Delfino e Timon:** vida, missão, história. Teresina: EDUFPI, 2015.

LACERDA, Benilton Torres de. **Visão sedutora:** um olhar sobre a cidade In: Cadernos de Teresina. Ano XXII, nº 39, abr. de 2008, p. 53-60.

MARANHÃO. Plano e Reinvindicações. Reunião do Senhor Presidente da República com os governadores do Piauí e Maranhão. São Luis: SIOGE, 1961, p. 3.

SANTOS, Raimundo N. Lima. **Timon, Uma flor de Cajazeira: Do povoamento à vila.** Grafeti: Timon, 2007. p.168.

LULA, Venâncio. **Vila de Flores.** SIOGE-MA: São Luís; Brasília, 1991, p. 38.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

17.5.10 A INSTITUCIONALIZAÇÃO E A EXPANSÃO DA ESCOLA AMERICANA DE SÃO PAULO E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Eliza Ribas Gracino[2405]

Maria Isabel Moura Nascimento[2406]

RESUMO

Esse artigo, que tem como objeto de estudo a Escola Americana de São Paulo, instituída no ano de 1970 pelo casal de missionários presbiterianos de origem estadunidense George Chamberlain e Mary Anne Annesley Chamberlain, busca responder a questões referentes a influência da instituição para a educação paulista e brasileira. A referida escola, precursora do Instituto Presbiteriano Mackenzie, que atualmente atende a sociedade brasileira, desde a educação infantil até a pós-graduação, com escolas, universidade, faculdade e instituições parceiras que utilizam-se de seu sistema de ensino. O objetivo desse texto é discutir e analisar o crescimento e expansão da Escola Americana e sua influência no processo de mudanças da sociedade brasileira, por meio da educação. A análise bibliográfica e documental empreendida teve como procedimento teórico metodológico a coleta e análise das fontes primárias e secundárias, dos documentos da instituição, bem como das bibliografias sobre o tema, dentre as quais utilizamos como fonte primária os livros escritos por estudiosos da Instituição para efeito de memória. São eles: Semeadura Presbiteriana no Sul do Brasil (Hack, 2008), Igreja Evangélica e República Brasileira: 1889-1930 (RIBEIRO, 1991), Raízes Cristãs do Mackenzie e seu perfil confessional (HACK, 2003), Tempos de transição: A nacionalização do Mackenzie e sua vinculação eclesiástica (1957-1973) (MENDES, 2007). Concluiu-se que a Escola Americana de São Paulo cresceu e expandiu-se, ocupando importante espaço na educação paulista e brasileira, mantendo os princípios liberais e a filosofia reformada protestante, iniciada por seus fundadores.

Palavras-chave: História da Educação Brasileira. Instituição Escolar. Protestantismo. Calvinismo. Escola Americana.

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo, que tem como objeto a Escola Americana, colégio protestante, de origem calvinista, fundado pelo casal de missionários presbiterianos George Chamberlain e Mary Ann Annesley Chamberlain, que deu origem ao Instituto Presbiteriano Mackenzie. O objetivo é discutir e analisar o crescimento e expansão do

[2405] Doutoranda em Educação na linha de Pesquisa História e Política Educacionais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Secretária Executiva do Grupo de Estudos e Pesquisas História e Sociedade nos Campos Gerais-PR (HISTEDBR-UEPG). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: ergracino@hotmail.com.

[2406] Pós Doutora em História e Filosofia da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE-UEPG). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas História e Sociedade nos Campos Gerais-PR (HISTEDBR-UEPG). Possui Bolsa Produtividade em Pesquisa CNPq. E-mail:misabelnasc@gmail.com.

colégio, que tem como principal mantenedora a Igreja Presbiteriana do Brasil e, sua influência no processo de mudanças da sociedade brasileira, por meio da educação, mais especificamente da criação de escolas.

Protestante ou evangélico? Mendonça e Velasques Filho (1990, p. 16) ponderam que o termo difundido para designar os protestantes em nosso país foi "evangélicos", devido ao preconceito que o termo "protestante" logrou: "os que protestavam contra Deus". Para Ricardo Mariano (2012),

> […] o termo evangélico, na América Latina, recobre o campo religioso formado pelas denominações cristãs nascidas na e descendentes da Reforma Protestante europeia do século XVI. Designa tanto as igrejas protestantes históricas (Luterana, Presbiteriana, Congregacional, Anglicana, Metodista e Batista) como as pentecostais (Congregação Cristã no Brasil, Assembleia de Deus, Evangelho Quadrangular, Brasil Para Cristo, Deus é Amor, Casa da Bênção, Universal do Reino de Deus, etc). (MARIANO, 2012, p. 10).

A partir dessa delimitação de termos, nos utilizaremos do vocábulo evangélico ou evangélicos para designar os grupos progressistas e pentecostais e do vocábulo protestante ou protestantes, ao mencionar às correntes ligadas a tradição reformada.

O segmento evangélico tem ganho destaque em nosso país, dado seu acentuado crescimento. Os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, realizado no ano de 2010 demonstram que num período de 30 anos, o segmento passou de 6,6 para 22% da população brasileira, mencionando seu crescimento proporcional desde 2000 (15,4% da população) à 2010 (22,2% da população)[2407], o que de acordo com o documento representa um aumento de cerca de 16 milhões de pessoas.

De acordo com o pesquisador José Eustaquio (informação verbal, 2019), há pelo menos um município de maioria evangélica em cada unidade da federação brasileira, estimando que o crescimento continue seguindo a proporção de 0,8% ao ano, no ano de 2020, esse número de municípios seja de mais de 200.[2408]

Conforme pudemos observar, o Censo realizado pelo IBGE não distingue os evangélicos por segmento (protestante tradicional ou pentecostal), ou por denominação. Por este motivo, fomos buscar dados estatísticos internos da Igreja

[2407] Uma vez que os dados do Censo contabilizavam a população em 190 milhões, esse percentual significa aproximadamente 42 milhões de indivíduos. (CAMURÇA, 2013).
[2408] Palestra do Prof. José Eustáquio (IBGE) Dados das religiões no Brasil, proferida no Seminário Religião e Política: Um olhar sobre o campo religioso brasileiro, na PUC de São Paulo, em 11 de maio de 2019.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Presbiteriana do Brasil, realizada no ano de 2016. Estes dados demonstram que a denominação conta com 649,510 membros integrantes, espalhados nas 2.805 Igrejas, numa média de crescimento de 2% ano, nos últimos 6 anos.[2409]

A esse crescimento, somou-se uma maior participação social, econômica e política, influenciando também a cultura brasileira, por meio de seus movimentos. Contudo, apesar desse notório crescimento e representatividade, as investigações contempladas em teses, dissertações e produções científicas, no campo da História da Educação, a respeito do assunto detém-se em questões subjetivas, doutrinárias e para efeito de memória, havendo uma lacuna, especialmente no que diz respeito as práticas pedagógicas e educativas presentes na culturas escolares dos colégios por este segmento implantados, o que justifica a pertinência deste estudo. (BASTIAN, 1992; VIEIRA, 2016).

2. A INFLUÊNCIA DA IGREJA PRESBITERIANA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A história da Igreja Presbiteriana, bem como a história do protestantismo, tem início no século XVI, quando os valores absolutos da Igreja Católica, até então detentora da fé cristã verdadeira, perpetuando seus valores como absolutos foram questionados e seus equívocos difundidos pelo monge Agostiniano Martinho Lutero, que fixou na porta do Castelo de Wittenberg (Alemanha), suas teses, somado a uma "correlação de acontecimentos", abriu uma disputa teológica, originando "a situação em que a doutrina dos reformadores provocou uma reação ativa", culminando na cisão da Igreja, (GREN, 1984, p. 123).

A atitude de Lutero precipitou outros movimentos, em diversos países europeus como a Escócia (John Knox), a Suíça (Ulrico Zwinglio) e a França (João Calvino); a esses movimentos denominamos Reforma Protestante (1483-1546). Os desdobramentos desses movimentos não tiveram somente consequências teológicas, mas suas ideias progressistas, de inserir o indivíduo na sociedade, atingiram suas diversas esferas, influenciando fortemente as concepções culturais, sociais e políticas. (MCGRATH, 2004).

[2409] Dados extraídos da Estatística da Igreja Presbiteriana do Brasil, 2016, disponível em https://www.executivaipb.com.br/estatisticas/

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para possibilitar essa inserção em todas as esferas sociais era preciso investir na instrução, daí o direito-dever de gratuidade e instrução, como "obrigação para os cidadãos e um dever para os administradores das cidades". (CAMBI, 1999, p. 249). Paiva (2003, p.40) também corrobora com esta afirmação, ponderando que

> […] A educação, que era a mesma condição para a prática religiosa protestante, vai trazer profundas consequências para o envolvimento posterior do protestante como cidadão, porque é também a condição para a construção do mundo cognitivo [...] no momento em que esse cristão tem acesso à educação, passa a ser possível até mesmo uma igualdade maior de participação na esfera social, com uma ampliação dos seus recursos pessoais para a participação efetiva. A construção do mundo cognitivo é, portanto, fundamental para esse novo indivíduo, pois é o que lhe permite levar à consciência dos direitos civis e políticos.

Para que a construção desse mundo novo fossem possíveis, era preciso transformações, dentre elas: propiciar a instrução universal, instituir escolas populares, distintas das escolas clássicas (para os ricos), com controle educacional das autoridades civis e racionalidade da educação em diversos países (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 2001).

A Reforma ocorrida na Europa, rapidamente se expandiu por meio da colonização e do processo imigratório. No continente Americano, esses ideais chegaram aos Estados Unidos, por meio de sua colonização por ingleses, escoceses e irlandeses, fortemente influenciados pela Reforma Protestante, disseminando-se principalmente nos Estados de Nova Jersey, Maryland, Virginia, Carolinas e na Pensilvânia. (MATOS, 2013).

Apesar de o Brasil ter sido colonizado por Portugal, cuja confissão de fé era católica, sendo o primeiro ato em sua chegada a realização de uma missa e, não obstante todo o empenho dos colonizadores para manter a hegemonia de sua confissão de fé, tornando-a a oficial do Estado, também houveram iniciativas de adentrar suas terras por imigrantes protestantes, que tinham objetivo de colonizar e explorar as terras brasileiras. (MENDONÇA, 2008).

As primeiras tentativas foram empreendidas no período de 1555-1560, por calvinistas franceses, que sem sucesso tentaram ocupar a Bahia de Guanabara. Posteriormente, de 1630-1654 calvinistas holandeses realizaram outra tentativa de invasão, agora pelo Nordeste brasileiro, sem alcançar seus objetivos de uma "efetiva atividade religiosa" (AGUIAR, 2007, p. 110).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Contudo, apesar das eminentes dificuldades, as tentativas de inserção protestante persistiram. A chegada da família real portuguesa a colônia americana, escoltadas pela Inglaterra, permitiu a abertura dos portos e viabilizou o Tratado de Comércio e Navegação, firmados entre Brasil, Portugal e Inglaterra, possibilitado o ingresso de estrangeiros de origem protestante ao País, ocupando terras antes improdutivas e trazendo outras tradições, novas vivências de fé, cultura e educação, redefinindo direitos de crença e de culto. A liberdade religiosa, contribuiu para a imigração de ingleses de tradição anglicana, alemães de tradição luterana, de escoceses de tradição calvinista e de estadunidenses, tanto de tradição calvinista quanto metodista, bem como de outros imigrantes não católicos, no período de 1810-1855, período denominado de protestantismo de imigração porque não havia um projeto de evangelização solidificado, mas sim, a preocupação com a manutenção de sua fé (MENDONÇA, 2008).

No ano de 1855 teve início o que os historiadores Boanerges Ribeiro (1981) e Mendonça (1990, 2008) denominam como protestantismo de missão. A partir desse período, a fé protestante lançou raízes no país, destacando-se as denominações batista, metodista e presbiteriana, que desenvolveram lideranças e igreja.

As missões protestantes de cunho Presbiteriano se estabeleceram em nosso País por missionários estadunidenses oriundos de instituições que apostavam na educação como ferramenta para a obra missionária, a saber, a Igreja do Norte (PCUSA), cuja Junta de Missões Estrangeiras sediava-se em Nova York e, da Igreja do Sul (PCUS), por meio de um Comitê de Missões Estrangeiras, com sede em Nashville, Tennessee.

O primeiro missionário presbiteriano a chegar as terras brasileiras com o intuito de difundir a fé protestante foi Ashbel Green Simonton, no ano de 1859, este fundou a primeira Igreja Presbiteriana no Rio de Janeiro e, rapidamente a denominação alcançou a Província de São Paulo, que ascendia tanto pela expansão do café, quanto por ter formado o primeiro pastor protestante brasileiro, o ex-padre José Manuel da Conceição.

A Igreja crescia e educar os filhos dos protestantes era importante para seu crescimento e sua manutenção no Brasil, uma vez que as escolas brasileiras eram confessionais católicas e estas crianças sofriam com a intolerância religiosa nas

escolas públicas. Providenciar escolas e professores para a instrução e manutenção da confissão de fé reformada, que atendessem também ao espírito liberal era urgente.

Apesar de Simonton registrar em seu diário o desejo por fundar uma escola e de ter despendido tempo com algumas aulas particulares, foi o pastor e professor presbiteriano George Whitehill Chamberlain e sua esposa Mary Ann Annesley, que efetivaram o projeto. No ano de 1870, dois anos depois, de fixarem residência no Brasil, o casal Chamberlain iniciou na sala de sua casa uma classe que inicialmente atendia a meninas, filhas de protestantes, que eram vítimas de intolerância religiosa nas escolas públicas, logo abrangeu as filhas dos republicanos, dos positivistas e dos abolicionistas, dos escravos, para ensiná-las a ler e a escrever. Em um curto espaço de tempo, a sala da residência tornou-se pequena para atender as meninas. O casal também desejava ampliar o atendimento aos meninos, socialmente colocados à margem, tornando a classe mista. (GARCEZ, 1970).

Além do atendimento a um público marginalizado, a Escola Americana trouxe inovações didático-pedagógicas significativas, admitindo meninas em classes mistas, banindo o castigo físico, utilizando-se do método intuitivo, com uma educação pautada nos valores religiosos e democráticos (GRACINO, 2016).

A escola permanecia em franca ascensão, o que fez com que no ano de 1871 Chamberlain fosse aos Estados Unidos, pela primeira vez, para buscar subsídios para seu projeto educativo. Como resultado, a Board of Foreign Mission of the Presbyterian Church oficializou a escola, provendo o apoio financeiro necessário para as futuras instalações, nesta e em outras oportunidades. No ano de 1875, novamente houve necessidade de ampliação e, dessa vez, os recursos permitiram a compra de um terreno e a construção, transferindo a escola no ano de 1976, ampliando o atendimento, implantando a Escola Normal e o Curso Superior da Escola Americana (Filosofia). (GARCEZ, 1970).

Não demorou para que a Escola Americana chamasse a atenção da sociedade paulista. No ano de 1879, já precisava de mais espaço, o que levou Chamberlain a buscar novo terreno, desta vez, adquirindo parte da chácara da Baronesa de Antonina. Em 1884 a Escola Americana passou por modificações: Chamberlain foi substituído pelo compatriota Horace M. Lane; o estadunidense John Theron Mackenzie, fez uma doação que possibilitou a construção de um edifício nos moldes arquitetônicos dos colleges americanos, na condição de que a escola não perdesse os ideais protestantes

implantados por Chamberlain; em homenagem ao seu benfeitor, a Escola Americana passa a denominar-se “Mackenzie College”. (MENDES, 2007).

Durante a direção de Horance M. Lane a escola alcançou maior visibilidade, sua posição de centro educacional mais avançado da Província paulista tornando-a modelo durante o processo de reformulação da instrução pública paulista, no ano de 1891. Não foi à toa que o diretor Lane foi nomeado por Caetano de Campos como Consultor Educacional do Ensino Público (GRACINO, 2016).

O Mackenzie College continuou crescendo. No ano de 1940 sua denominação mudou para Instituto Mackenzie, tendo como unidades a Escola Americana, o Colégio Mackenzie, a Escola Técnica e a Escola de Engenharia. No início da década de 1950, continuou a investir no ensino superior, fundando Faculdades, até tornar-se Universidade Mackenzie (Decreto Federal nº30.511, de 7 de fevereiro de 1952), adotando em 1999 a denominação de Universidade Presbiteriana Mackenzie, fazendo referência a sua mantenedora, a Igreja Presbiteriana do Brasil, adentrando ao século XIX com uma redefinindo seu perfil (HACK, 2003; MACKENZIE, 2012).

De acordo com o professor e pastor presbiteriano Osvaldo Henrique Hack (2003, p. 212):

> A escola, sob o ponto de vista dos fundadores, devia alcançar os filhos da liderança nacional para educá-los conforme o modelo cultural protestante. Não era finalidade principal evangelizá-los, mas transmitir-lhes princípios educacionais, para que fossem preparados adequadamente para assumir posições de liderança. A formação de uma nova mentalidade, coo agentes de transformação social, substituindo a acomodação da cultura brasileira pelo ativismo de uma sociedade dinâmica, pragmática e participativa com ideais democráticos, rumo à modernidade do século XX. Agora o Mackenzie enfrenta o desafio do século XXI co propostas da pós-modernidade na busca da sociedade do conhecimento.

Atualmente a escola que começou na casa de Chamberlain e Mary conta com 01 Universidade, a Universidade Presbiteriana Mackenzie distribuída em 03 unidades, sendo duas na cidade de São Paulo: o Campus de Higienópolis e o Campus de Alphavile, Campus de Campinas, com graduação e pós graduação lato sensu e stricto sensu, com cursos de extensão, e com 1 Universidade EaD ; 03 Faculdades: Faculdade Evangélica Mackenzie do Paraná, Faculdade Brasília e Faculdade Rio; 06 colégios: Colégio Mackenzie Brasília-Internacional, Colégio Mackenzie Palmas, Colégio Mackenzie São Paulo-Internacional (Higienópolis), Colégio Mackenzie Tamboré-Internacional, Instituto Cristão de Castro e Educação de Jovens e Adultos (São Paulo).

O Instituto Presbiteriano Mackenzie conta ainda com um sistema de ensino, para o segmento da educação básica, que oferece material didático pedagógico a 102 escolas parceiras, em todo o Brasil.[2410]

Na análise de seu Plano de Desenvolvimento Institucional, podemos observar os princípios liberais, comuns aos dos reformadores e também a manutenção de alguns ideias do casal Chamberlain; dentre eles, oferecer uma educação diferenciada da proposta pelo Estado, educando para o exercício da cidadania, formando um novo homem, disciplinado e apto para a liderança e administração de um novo homem contribuindo para "pavimentar sua ascensão social e econômica" (MACKENZIE, 2012, p. 24).

O papel do professor é o de desafiar o aluno, por meio da dialogicidade e de "experiências construtivas, que valorize a pesquisa como modo de obter o conhecimento do mundo criado, organizando o conteúdo e o desenvolvimento de habilidades" (MACKENZIE, 2012, p. 27).

O aluno é visto como aprendiz, a ser orientado por meio dos valores cristão a alcançar "lealdade, respeito mútuo, compreensão, honestidade e humildade", para que em seu futuro profissional seja capaz de demonstrar "ética, competência, criatividade, disciplina, dedicação e disposição para o trabalho comunitário". (MACKENZIE, 2012, p. 27)

Seus princípios técnico-pedagógicos pautam-se na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade. Sua organização didático-pedagógica prevê a ampliação de cursos, a flexibilização curricular,

Suas cartas de princípios éticos, redigidas anualmente a comunidade escolar, reforçam ser seus valores fundamentais os princípios da ética, justiça e liberdade, pautados em uma cosmovisão calvinista.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desse artigo foi discutir e analisar o crescimento e expansão do colégio, que tem como principal mantenedora a Igreja Presbiteriana do Brasil, e sua

[2410] Dados extraídos do site da instituição, disponível no link: https://www.mackenzie.br/sistema-mackenzie-de-ensino/escolas-parceiras

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

influência no processo de mudanças da sociedade brasileira, por meio da educação, mais especificamente da criação de escolas.

Buscamos demonstrar, por meio da Escola Americana, como os ideais e a cultura protestantes se difundiram. As inovações didático-metodológicas da Escola Americana e seus educadores influenciaram a educação paulista e brasileira tanto por meio da criação e expansão de suas escolas, quanto pelos serviços prestados ao governo do País.

As condições sociais de nosso país e o interesse do Império pelo progresso, permitiram a extensão das igrejas por meio da criação de escolas, embora o interesse dos primeiros missionários fosse o de agregar educação e fé para os fiéis de origem protestante, as particularidades de sua educação atraiu o interesse da elite, tornando a escola um importante instrumento de evangelização.

A Escola Americana expandiu-se, acompanhando o crescimento de São Paulo, tornando-se uma instituição importante no cenário nacional, delineando a atividade educativas e adequando-a as exigências sociais e legais, mais seus princípios liberais, originados na reforma protestante permanecem .

Concluímos, que a ideologia protestante de transformação social a partir dos investimentos na educação do o homem, evidenciadas em suas práticas educativas lograram êxito em nosso país.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. E; VISALBERGHI, A. **Historia de la pedagogia.** México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

AGUIAR, I. P. de**. Do púlpito ao baquiço: religião e laços familiares na trama da ocupação do sertão da ressaca.** Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica – PUC, 2007.

BASTIAN, J. P**.** O protestantismo na América Latina. In: DUSSEL, Enrique (Org.). **500 anos de história na América Latina.** São Paulo: Edições Paulinas, 1992, p. 467-510.

BRÁZ, F. C. **História do Paraná**. Das origens à atualidade. Ed. Arapongas: El Shaddai, 2000. v. 1.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNEP (FEU), 1999.

CAMURÇA, M. O Brasil religioso que emerge do Censo de 2010: consolidações, tendências e perplexidades. In: F. Teixeira; R. M (orgs.). **Religiões em Movimento.** Petrópolis: Vozes, 2013.

GARCEZ, B. N. **O Mackenzie.** São Paulo: Cassa Ed. Presbiteriana, 1970.

GRACINO, E. R. **A educação para o trabalho no processo de institucionalização do Instituto de Artes Práticas de Castro**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2016.

GREN, V. H. H. **Renascimento e Reforma**: a Europa entre 1450 e 1660. Lisboa: Dom Quixote, 1984.

HACK, O. H. **Raízes Cristãs do Mackenzie e seu perfil confessional**. São Paulo: Editora Mackenzie. 2003.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Censo Brasileiro de 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

MACGRATH, Alister. **A vida de João Calvino.** São Paulo: Cultura Cristã, 2004. p.231

MACKENZIE, I.P. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Ordem Interna UPM 15/2012 de 01.06.2012. São Paulo: Editora Mackenzie, 2012.

MARIANO, E. **Neopentecostais:** Sociologia do novo pentecostalismo no Brasil São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MATOS, A. S. **O protestantismo norte-americano**: séculos 17 e 19. Disponível em: http://www.mackenzie.br/7111.html. Acesso em: 15 nov. 2013.

MENDONÇA, A. G. O Celeste Porvir: a Inserção do Protestantismo no Brasil. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

MENDONÇA, A. G.; VELASQUEZ FILHO, P. **Introdução ao Protestantismo no Brasil.** São Paulo:Edições Loyola, 1990.

PAIVA, A. R. **Católico, Protestante, Cidadão:** uma comparação entre Brasil e Estados Unidos. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Rio de Janeiro: Iuperj, 2003.

RIBEIRO, B. Protestantismo e cultura brasileira. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1981

VIEIRA, C. R. A. Notícias da educação metodista no Oeste Paulista: o Colégio Piracicabano. In: VIEIRA, C. R. A.; NASCIMENTO, E. F. V. C. (Orgs.). **Contribuições do protestantismo para a história da educação no Brasil e em Portugal.** Piracicaba: Editora Unimep, 2016, p. 133 – 155.

17.5.11 A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO BRASIL NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Marijâne Silveira da Silva[2411]

Flaviana Faustino da Silva[2412]

RESUMO

Este texto analisa alguns aspectos concernentes a Instrução Pública Primária brasileira durante as décadas iniciais do período republicano. Neste sentido, foi realizado uma breve contextualização da concepção de educação vigente e o enfoque direcionado para as modalidades de escolas primárias existentes na época. A questão central que impulsionou a pesquisa consistiu em compreender como a implantação do regime republicano impactou na educação e na criação das instituições escolares de ensino primário. Os fundamentos teórico-metodológicos ancoram-se na História da Educação, em que foram relevantes a localização, o levantamento, a reunião, a seleção e a análise de fontes pertinentes ao objeto de pesquisa e ao contexto em que este se situa. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica cuja abordagem historiográfica sustenta-se nos aportes teóricos de Souza (1998; 2009); Lima e Macedo (2013); Souza; Silva e Sá (2013) que realizam pesquisas na área e possibilitam ampliar o entendimento acerca da temática em foco. Os resultados apontam que ao longo das primeiras décadas de regime republicano mudanças foram realizadas na área da educação e uma diversidade de modalidades de escolas primárias públicas foram criadas para atender a população infantil em idade escolar, como: Escolas preliminares; Escolas Isoladas ou Escola Singular ou Escola Unitária (urbanas, rurais, noturnas, distritais), Escola Modelo, Grupos Escolares e Escolas Reunidas.

Palavras-chave: Instrução Pública Primária. Primeira República. Escolas Primárias. Modalidades Escolares. História da Educação.

1 INTRODUÇÃO

Com a Proclamação da República (1890) uma nova forma de governo foi instaurada no Brasil, sob a chefia provisória do Marechal Deodoro e, condicionada, necessariamente, às condições socioculturais, a organização deste novo regime esteve pautada em função das ideias predominantes entre aqueles que compunham este governo. A primeira Constituição Republicana transferiu aos Estados Federados a incumbência de organizar a instrução pública, descentralizando assim os serviços da educação. Caberia a cada estado organizar sua estrutura de ensino público com uma única exigência, que este fosse leigo. (REIS FILHO, 1981).

[2411] Doutora em Educação, Docente lotada no DTFE/PPGE/UFMT, novo.email.marijane@gmail.com
[2412] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT) e integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória (GEM/UFMT). E-mail: flavianafausttino@gmail.com.

Com a transição de regime, quais as mudanças sociais foram realizadas na sociedade brasileira e qual era o papel da educação na transformação dessa "nova" sociedade? O que a República trouxe de novo no tocante à educação e na criação das instituições escolares? A inovação nesse setor, nas palavras de Souza (1998b, p. 25-26) ficou por conta da "[...] articulação orgânica pelas classes dominantes de um ideário liberal democrático em torno da educação popular[2413] e a determinação empreendida a fim de implantar, efetivamente, um sistema de ensino popular no país consoante a nova ordem social".

Durante a Primeira República, ressalta Souza (1998b, p.26) "[...] o projeto educacional das classes dominantes apresentava-se como um projeto político ideológico e um projeto de realizações práticas" que, "[...] além de instaurarem uma política educacional nos moldes da democracia burguesa, consolidaram, de certa forma, um imaginário" no qual se tornava imprescindível a educação escolar para a vida política e social, ou seja, destacou-se "[...] o poder da educação como fator de promoção e igualdade social e a fixação dos contornos nítidos quanto à sua função e as possibilidades sociais de um homem educado, possuidor da razão, e o homem analfabeto considerado um ignorante".

2 A EDUCAÇÃO E AS ESCOLAS PRIMÁRIAS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS REPUBLICANAS

A educação foi concebida nas primeiras décadas republicanas como um instrumento de formação do cidadão e mais que um "direito", foi "[...] concebida e propagandeada como uma necessidade e, sobretudo, como um dever de cada homem do povo, pois ela significava o credenciamento para a participação no regime republicano". (SOUZA, 1998b, p.28, grifos da autora).

Imaginada como mecanismo de transformação social e adotada como bandeira do "progresso", na construção de uma "nova" sociedade, fazia-se necessário, portanto, a reorganização do sistema de ensino público, com a criação e/ou ampliação de escolas, "novos" e "modernos" métodos pedagógicos, seguindo modelos de países

[2413] Souza (1998b, p. 26) pontua que esta era uma educação do povo, ao se falar dela, "fazia-se referência ao ensino primário, o mínimo – na perspectiva liberal democrática, que deveria ser universalizado."

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como Estados Unidos, Inglaterra e outros países da Europa. Ganhava força o discurso de que somente pela educação seria possível elevar o Brasil ao patamar daqueles países considerados como modelo de civilização.

> No fim do século XIX, o europeu não é o único modelo, nem sua cultura a única forma de civilização inspiradora das inovações brasileiras. O civilizado é o estrangeiro de modo geral, ou o americano do norte, de modo particular. Com relação ao ensino, diversificam-se as fontes exteriores de inspiração educacional. (REIS FILHO, 1981, p.36-37).

Ao analisarmos o segundo censo nacional realizado em 1890, quando a República brasileira tinha apenas alguns meses de idade, nota-se que a população do país somava cerca de 14.333.915 habitantes, com um índice de analfabetismo elevado a 85%. Em 1900 a população subia para 17.388.434 atingindo em 1920, mais de 30 mil habitantes. O índice de analfabetismo no Brasil nesse período ainda se encontrava em torno de 80%, e, com o desenvolvimento da sociedade passou a constituir-se como um grave problema.

Quadro 1 – Índices de analfabetismo da população brasileira

Especificação	1890	1900	1920
Total	14.333.915	17.388.434	30.635.605
Sabem ler e escrever	2.120.559	4.448.681	7.493.357
Não sabem ler e escrever	12.213.356	12.939.753	23.142.248
% de analfabetos	85	75	75

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, Anuário Estatístico do Brasil, ano II (1963, p. 43).

Na década de 1920, os índices de alfabetização no Brasil giravam em torno de 25%, infelizmente eram índices muito baixos. Dados oficiais apresentados na Conferência de 1921 asseveravam que, em várias circunstâncias do país, mais de 90% das crianças estavam privadas do ensino e na mais absoluta ignorância.

> E, como se esse mal não bastasse, surge outro não menos grave: a lenta, mas segura desnacionalização da infância nos Estados do Sul, onde inúmeras crianças brasileiras frequentam escolas, em que o ensino é ministrado exclusivamente em idiomas exóticos, rendendo-se assim á alheia pátria o culto devido à nossa. Assim sendo, a intervenção ou o auxílio da União não deve consistir em uma promessa, e sim em realização. (ANAIS..., p. 126)

A preocupação dos dirigentes republicanos centrava-se, inicialmente, no nível de ensino primário, por conta de ser este praticamente inexistente, tanto pela quantidade quanto pela qualidade. Para dar conta de uma reforma neste âmbito, outras questões foram levantadas, em torno dos métodos de ensino, dos conteúdos adotados, da formação e da tarefa do professor, ou seja, da maneira como se concebia a forma de ensinar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para ensinar não bastava mais ter simplesmente um programa a ser transmitido, sendo mais importante na formação do professor o seu preparo na técnica de transmissão, que começava pelo estudo e conhecimento dos mecanismos de aprendizagem. A preparação para o exercício do magistério passa a ter outras exigências e a tarefa do professor modificou-se, devendo este conhecer seu aluno e "[...] selecionar os estímulos capazes de provocar a atividade desejada". (REIS FILHO, 1981, p. 57).

No estado de São Paulo este propósito consubstanciou-se na Reforma da Escola Normal, a partir da criação da Escola-Modelo inaugurada a 26 de junho em 1890, que funcionava anexa à Normal, lócus que serviria para a prática dos normalistas do 3º ano como instituição modelar, em que o modo de aprender estava "centrado na visibilidade e imitabilidade das práticas pedagógicas" e os futuros mestres podiam "ver como as crianças eram manejadas e instruídas" (CARVALHO, 2000, p. 225).

Souza (1998a, p. 39) esclarece que essa Escola-modelo começou a funcionar com apenas duas classes com os primeiros anos de cada seção e serviu como "protótipo" do que ficou conhecido posteriormente como grupos escolares, ou escola graduada, por possuírem turmas seriadas e, este modelo de escola primária "[...] se generalizou no Brasil nas primeiras décadas do século XX e o Estado de são Paulo foi o pioneiro na implantação desse tipo de estabelecimento de ensino no país".

A implantação da Escola Modelo em São Paulo, primeiro ensaio de implantação de uma escola primária pública moderna, preconizada pelos reformadores da instrução pública, significou, nas palavras de Souza (1998a, p. 36) "[...] mais que simples escola de exercícios práticos, ela deveria ser a instituição modelar, o paradigma de escola primária a ser seguida pelas demais escolas públicas do Estado". Além do método intuitivo, que foi ressaltado como configurador dessa escola modelar, até mais que a organização administrativo-pedagógica, outras mudanças foram acrescentadas à cultura escolar como adequação do prédio escolar às finalidades educativas, mudança no relacionamento professor-aluno e a substituição dos castigos físicos por castigos morais.

Três anos após a implantação da Escola-Modelo paulista, como decorrência desta experiência de escola graduada e por insistência do deputado Gabriel Prestes, foi criado em São Paulo, os Grupos Escolares. Um ano antes, por conta dos debates em torno do projeto de lei da reforma da instrução pública deste estado, o deputado já

se posicionava favoravelmente em defesa da "criação gradual de novos tipos de escolas primárias que pudessem generalizar-se no futuro" (SOUZA, 1998a, p. 41). A argumentação do deputado em defesa da criação das escolas graduadas pautou-se em dois fundamentos básicos deste modelo escolar: "[...] a divisão do trabalho e o atendimento da instrução popular, isto é, uma escola para atender um grande número de crianças" (SOUZA, 1998a, p. 45), ou seja, demonstrava ser detentor de vantagens pedagógicas e econômicas.

Criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas isoladas, compreendidas num raio de 2 km para o sexo masculino e 1 km para o feminino; possibilitou a homogeneização do ensino, ao distribuir separadamente os alunos em classes, uma para cada sexo, segundo as idades e níveis de conhecimento, sob a direção de um professor e controlada pela figura de um diretor. Souza (1998, p. 45) argumenta que a denominação "grupo escolar" foi preterida a "escolas centrais", ratificando o sentido mesmo da reunião de escolas" que trazia

> [...] todos os princípios fundamentais que propiciaram as mudanças no ensino primário: a racionalização e a padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios com a consequente constituição da escola como lugar, o estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, enfim, uma nova cultura escolar. (SOUZA, 1998a, p. 47-48).

Ao final do século XIX, às discussões giravam em torno da "necessidade da construção de espaços próprios para a escola, como condição de realização de sua função social especifica", somadas às discussões em torno dos métodos e a invasão de "arsenal inovador de materiais didático-pedagógicos [...] para os quais não era possível, mais, ficar adaptando os espaços, sob pena de não colher, destes materiais, os reais benefícios que podiam trazer para a instrução" (FARIA FILHO, 2000, p. 146-147).

Apesar das críticas existirem desde a primeira metade do século, alerta Faria Filho (2000, p.147), e se tornarem crescentemente refinadas e divulgadas nos anos finais do Império, as primeiras construções públicas próprias para a realização da instrução primária só se concretizam no Brasil em meados da última década do século XIX, com os grupos escolares.

> [...] concebidos e construídos como verdadeiros templos do saber, encarnavam, a um só tempo, todo um conjunto de saberes, de projetos

> político-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas. Apresentadas como prática e representação que permitiam aos Republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares projetavam um futuro em que na República o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista. (FARIA FILHO, 2000, p. 147, grifos do autor).

Intitulados por Souza (1998a) como templos de civilização, ao analisar a estrutura e a forma dessa escola primária criada no estado de São Paulo, a autora constata que a escola graduada, mesmo introduzindo inovações educacionais, não chegou a atingir a democratização do ensino e, ao mesmo tempo em que começaram a ser instalados os grupos escolares, ou as "[...] escolas modelares na capital e nos principais centros urbanos do interior, as demais escolas primárias do estado vicejavam no desolado cenário de precariedades e ausências herdadas do regime monárquico" (SOUZA, 2009, p. 64).

Após sua implantação inicial no sistema educacional paulista, a escola graduada se expandiu para os demais estados brasileiros, o que ocorreu em diferentes momentos da Primeira República e em ritmos diversificados de expansão. Ressalta-se que os grupos escolares se consolidaram como a versão mais completa da escola graduada no país, no entanto, eles não foram os únicos a se organizarem segundo seus princípios. Pesquisas realizadas neste âmbito têm apontado que escolas modelos anexas às normais e as escolas reunidas, cuja organização em alguns estados e em determinados períodos, ora se aproxima, ora se afastam mais deste modelo. (SOUZA, 2013).

No estado do Rio de Janeiro os grupos escolares foram adotados em 1897; no Maranhão e no Paraná, em 1903; em Minas Gerais em 1906; no Rio Grande do Norte e no Espírito Santo em 1908; no Mato Grosso, em Santa Catarina e no Piauí em 1910; em Sergipe em 1911; na Bahia em 1913; no Acre em 1915; na Paraíba em 1916; em Goiás em 1918 (SOUZA, 2013; SÁ, 2007).

Durante as seis décadas iniciais da República, diferentes modelos de oferta e organização da instrução pública coexistiram, como apontam Lima e Macedo (2013) em pesquisa comparada com os estados de Mato Grosso, Rio de Janeiro, Acre, Minas Gerais e Goiás. Estes autores identificaram ainda a predominância, nestes estados, da modalidade elementar e complementar, distribuídas em áreas rural e urbana, coexistindo vários formatos de escolas: isoladas, singulares, rudimentares, ambulantes, reunidas, agrupadas e grupos escolares.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nos anos iniciais do regime republicano percebe-se que a educação brasileira ainda era um privilégio de poucos, algo que permaneceu inalterado mesmo com a implantação desta nova forma de organização política. No entanto, suscitou desejos de mudanças de que pela escolarização poderia ser concretizado o projeto de progresso da nação. Isso implicaria diretamente em reformas no modelo de organização escolar que estava posto.

Nas primeiras décadas do século XX as ideias fundamentadas na ideologia liberal expandiram-se por todo o país, e este pensamento influenciou a maioria das reformas educacionais elaboradas nas unidades federadas da República. Investiu-se na crença de que o progresso da nação só seria possível via progresso da instrução, e que era necessário reformar o ensino como um todo, dotando-o de um caráter moderno e nacional.

Não houve em todo o país, um único modelo de escola adotado em todos os estados federados, mas, diferentes modalidades de escolas primárias públicas atendiam a população infantil em idade escolar: Escolas preliminares; Escolas Isoladas ou Escola Singular ou Escola Unitária (urbanas, rurais, noturnas, distritais), Escola Modelo, Grupos Escolares e Escolas Reunidas.

No entanto, a diversidade de modelos escolares com seus "[...] diferentes programas e duração variável feriam também os princípios liberais e democráticos de unidade do ensino público" (SOUZA, 2009, p. 69-70) e, em poucos anos, os problemas do ensino público se avolumaram. Para além da uniformidade e unidade do ensino público, outras questões foram levantadas como a formação e remuneração dos professores, ensino moral e cívico, livros didáticos entre outros. É no início da década de 1920 que o modelar sistema de educação paulista entra em crise, determinada, também, pelas motivações políticas, sociais e econômicas que confluíram para o chamado "entusiasmo pela educação" (CARVALHO, 2000).

O processo de institucionalização do grupo escolar no Brasil enquanto modalidade de escola primária foi lento e naufragou diante das instabilidades da ação política. Ao observarmos pesquisas realizadas por Souza (1998a) no estado de São Paulo e tomando-o como modelo, nota-se que entre 1894 e 1910, foram instalados 101 grupos escolares em todo o estado, no entanto, apenas 35 edifícios haviam sido

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

construídos especialmente para essa modalidade escolar, sendo a maioria deles pertencentes ao estado e cerca de 1/3 dos prédios alugados pelas municipalidades. Apesar de todas as iniciativas desencadeadas neste estado em prol da educação popular, Souza (1998a, p. 57) ressalta que "[...] a expansão do ensino não acompanhou a demanda e o crescimento demográfico", sendo marcada por vários problemas decorrentes da insuficiência de recursos financeiros dos Estados, para efetuarem a universalização do ensino e manter a qualidade deles.

Nesse sentido, na década de 1910 propostas foram fomentadas no intuito de provocar uma intervenção da União para aprimorar e universalizar o acesso à instrução primária, o que impulsionou discussões em torno das reformas educacionais que foram implementadas em vários estados, a partir da ação de intelectuais que se movimentaram em torno da realização de reuniões/congressos no intuito de debaterem os problemas do ensino no Brasil. Estas reformas contribuíram para modificar a instrução pública e para a criação de diferentes modalidades de escolas primárias em todo o país.

REFERÊNCIAS

ANAIS da Conferência Interestadual do Ensino Primário, realizada em 1921. **Revista História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v.4, n.7, 121-201, Jan/Jun, 2000.

CARVALHO, M. M. C de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M de; VEIGA, C. G. (org). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-251.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Cap. 6, p. 135-150.

INSTITUTO Nacional de Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**, ano II, 1963.

LIMA, E. M.; MACEDO, M. A.B. A institucionalização do modelo de escola graduada. In: SOUZA. R.F; SILVA, V.L.G.; SÁ, E.F. **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil:** investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930). EdUFMT, 2013. p.179-197.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **De criança a aluno:** as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927). Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da Pátria:** história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____.. Espaço da Educação e da Civilização: Origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA; Jane Soares de. **O Legado Educacional do Século XIX**. Araraquara: UNESP, 1998b.

_____. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: 1889-1910. São Paulo: Ed. Unesp, 1998a.

SOUZA. R.F; SILVA, V.L.G.; SÁ, E.F. **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil:** investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930). EdUFMT, 2013.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

17.5.12 A REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE (1997-2019) E O CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Nathalia Caroline de Souza Favaro[2414]

Simone Burioli Ivashita[2415]

RESUMO

O presente trabalho resultante do projeto de iniciação cientifica financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) teve por objetivo o levantamento do cenário educacional brasileiro evidenciando as temáticas e os(as) autores(as) mais recorrentes por meio dos artigos publicados na Revista Educação & Sociedade, que é uma publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), tal periódico é caracterizado como um dos mais importantes da área educacional do país. A coleta de dados dos artigos direcionados à educação foi realizada por meio de levantamento na base de dados da Biblioteca Eletrônica Científica On line da Scielo, recortando temporalmente 1997 e 2019, totalizando vinte e dois anos de publicação. A análise dos resultados evidenciou expressivo número de publicações da revista na categoria de Políticas Educacionais totalizando 23% entre artigos, dossiês, debates e a categoria Jornal da Educação, devido a sua preocupação com essa temática e o intuito de trazer debates a certa de questões políticas e o cenário educacional ao longo dos anos. A análise dos autores apontou predominância do sexo masculino nas publicações se destacando com 89% de artigos publicados, são pesquisadores de áreas distintas como Filosofia, Pedagogia e Psicologia, vinculados a principalmente a Instituições Públicas Federais.

Palavras-chave: Educação; História da Educação; Imprensa;

1 INTRODUÇÃO

A imprensa nos fornece representações de um contexto social, realidade de uma sociedade ou época, e através dela podemos compreender várias facetas do campo educativo porque ela manifesta, de forma clara ou subliminar, os debates suscitados pelos projetos políticos, sociais e educacionais de um determinado tempo histórico. Revisitá-la permite perceber como aconteciam as comunicações e como eram as produções dos jornais e revistas sobre as questões educacionais de uma época. O objetivo desse estudo visa apresentar os resultados do Projeto de Iniciação Científica (PIC) financiado pelo CNPq intitulado “A revista educação & Sociedade (1997-2019) e o cenário educacional brasileiro” vinculado ao Projeto de Pesquisa n. 11867,

[2414] Estudante do 4 semestre do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina – UEL. (nathalia.favaro@uel.br)
[2415] Professora do Departamento de Educação Comunicação e Artes e do Programa de Pós-Graduação da Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. (prof.simone@uel.br)

cadastrado na PROPPG sob o título “Mapeamento da Educação na Imprensa Paranaense (1920-1940)”. Vale ressaltar que o impresso selecionado é de circulação em âmbito nacional e de recorte temporal mais recente, configurando-se como uma importante publicação para o campo educacional e por isso justifica-se como objeto de análise.

Portanto buscamos através dessa pesquisa evidenciar melhor quais as discussões que o campo educacional vem realizando, o que vem sendo publicizado e legitimado por meio da imprensa pedagógica, e com o objetivo de caracterizar o cenário educacional brasileiro por meio dos artigos publicados na Revista Educação & Sociedade.

2 DESENVOLVIMENTO: Imprensa na pesquisa histórica

A pesquisa é o produto de uma investigação e se constitui do objetivo de solucionar um problema ou uma dúvida, é por ela que podemos conhecer o mundo em que vivemos, e ampliar conhecimentos. Então como a imprensa se tornou uma fonte tão importante para a pesquisa?

A utilização da imprensa na pesquisa histórica por muito tempo não foi reconhecida por não se tratar de um documento oficial ou um documento escrito, os quais eram considerados fontes verdadeiras, lida como “A história "objetiva", aliás, perpetuava com essa ideia de uma "verdade" um modelo tirado da filosofia de ontem ou da teologia de anteontem; contentava-se com traduzi-la em termos de "fatos" históricos” (CERTEAU, 1982, p.57). Mas rompendo com essa teoria de verdade única apareceu a “crítica do cientificismo” de acordo com Certeau (1982, p.57) mudando a análise do que a história reconstruía do passado, pois todo documento histórico são produções de acontecimentos da humanidade, e os documentos sofrem interferências ideológicas, de crenças, culturais etc.

Assim, além documentos oficiais, outras fontes começaram a ser usadas pelos historiadores no trabalho de investigação do passado como afirma Vidal (2008, p.2) que as:

> [...] transformações que ocorrem com a História ao longo dos anos permitiram também ao pesquisador fundamentar-se através de uma maior ampliação das fontes documentais e dos procedimentos metodológicos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

E a medida em que foi aberto esse espaço para a utilização da imprensa se abriu uma nova perspectiva de estudo pois a imprensa revela múltiplos aspectos em que apenas documentos oficiais não forneciam e eram limitados como: vestígios da humanidade através de concepções de mundo, realidade de determinada época e sociedade, representações de um contexto social etc. Portanto a pesquisa através da imprensa é um meio pelo qual podemos compreender o homem e a sociedade.

A imprensa pedagógica ou a imprensa periódica especializada em educação "é uma ramificação da Imprensa comum, pois ela é constituída de meios de comunicação (jornais, revistas e outros materiais) que disseminam informações e conhecimentos acerca da educação e suas diversas facetas." (RODRIGUES; SILVA, 2014, p.6) Sendo assim, os impressos educacionais eram um veículo de comunicação e circulavam as informações e princípios da área. Compreende elementos como as revistas de ensino, manuais escolares, currículos dentro outros.

Tomar a imprensa pedagógica como fonte, fornece novas possibilidades para a compreensão do campo pedagógico e suas práticas ao longo do tempo, permite novas interpretações para o estudo das realidades educativas, sua organização, seus interesses e opiniões. Como afirma Zanlorenzi (2010, p.65):

> A utilização da imprensa pedagógica ou não, como fonte de pesquisa, torna-se referência, contribuindo para novas interpretações sobre o pensamento educacional, em virtude de que a palavra escrita pode em qualquer tempo e lugar ser utilizada na construção de interpretações históricas.

A partir disso então podemos colocar que a "imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestam, de um ou de outro modo, o conjunto dos problemas dessa área." (NOVOA, 2002, p.31) nesse contexto a imprensa como fonte é ~~uma fonte~~ muito rica para a pesquisa na área da história da educação, ou melhor, "a Imprensa constitui uma das melhores ilustrações de extraordinária diversidade que atravessa o campo educativo" (NOVOA, 2002, p.13).

3 MÉTODO

O procedimento de pesquisa utilizado teve como base a análise da literatura de referência que leva a compreensão da importância da imprensa relacionada aos processos educativos e paralelamente trabalhamos com um inventário das fontes no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sentido de realizar um levantamento dos artigos para esboçar o panorama educacional expresso na Revista Educação & Sociedade que aconteceu por meio da base de dados da Biblioteca Eletrônica Científica On line da Scielo.

Após a etapa de catalogação o passo seguinte realizado para a análise dos dados foi a construção de uma tabela temática separada pelo volume e ano de publicação contendo os dados principais (tipo de publicação, nome do autor e o título do artigo), e posteriormente uma tabela com as categorias baseadas no quadro de SANTOS (2019, p.28).

Para a tabela de autores foram selecionado os autores mais recorrentes sendo eles 8 do sexo masculino e 1 do sexo feminino, totalizando 9 autores, e através da plataforma Lattes obtivemos informações como formação, titulação, e instituição de filiação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: O cenário educacional na Revista Educação & Sociedade

A partir daqui vamos apresentar a tabela e os gráficos construídos e as análises realizadas. A tabela e gráficos foram organizados para dar organicidade ao material catalogado, a Tabela 1 trata das temáticas mais recorrentes na Revista Sociedade & Educação e a seguir informações sobre o perfil dos(as) autores(as) que mais publicaram no referido periódico.

Nestes 22 anos de publicação a revista Sociedade & Educação conta com uma periodicidade trimestral totalizando 1.357 publicações entre artigos, dossiês, debates e a categoria Jornal da Educação.

Tabela 1: Temáticas presentes no periódico da Revista Sociedade & Educação (recorte de 1997 a 2019).

	TEMÁTICAS	PERCENTUAL NÚMEROS DE ARTIGO
1	Políticas Educacionais	23%
2	Instituições Escolares, Espaços Educativos	20%
3	Formação de professores, Profissão Docente	12%
4	Ideias educativas, Intelectuais e Educação	11%
5	Pesquisa	10%

6	História, História da Educação	8%
7	Disciplinas Escolares/Currículo	6%
8	Trabalho/qualificação profissional p.9	4%
9	Gênero/diversidade	3%
10	Educação especial e inclusão	3%
11	Imprensa e educação	3%

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Considerando os resultados obtidos na análise através da revista, a tabela 1 indica o tema predominante sendo o de políticas educacionais com 23%, Goergen (2019, p. 5) coloca que: “O tema das políticas públicas é o foco central de Educação & Sociedade”, afirmando a recorrência da política educacional na revista.

O contexto político do ano de criação da revista foi uma época de restrição da liberdade de expressão e a criação da revista foi uma forma de debater e lutar contra as contradições de opressão e a censura política no meio educacional (GOERGEN, 2019, p.3). Ainda nas publicações atuais é perceptível o espaço que a Revista Sociedade & Educação dá para a discussão e em como ela é envolvida nesse cenário das políticas educacionais. De acordo com Saviani (2018, p.803):

> A Revista Educação & Sociedade foi lançada com o intuito de promover um amplo debate da educação brasileira, tendo como seu cerne a luta contra a educação do colonizador, que é a nossa educação dominante, e propor uma educação que não seja apenas interrogativa, crítica, mas que seja afirmativa, na busca de alternativas válidas.

Portando, um dos papéis essenciais deste periódico é trazer possibilidades para um debate instigante acerca da realidade educativa em nosso país consequentemente alcançar uma educação de qualidade para todos. Referente a essa afirmação nossa pesquisa revela a predominância entre três temáticas que abrangem essa discussão, sendo elas: Instituições Escolares, Espaços Educativos com 20%, Formação de professores, Profissão Docente com 12% e Disciplinas Escolares/Currículo com 6%. Nesse sentido essas publicações trazem perspectivas acerca dos espaços educativos em favor de uma educação de qualidade.

A seguir com 11% dos totais de artigos publicados aparece a temática Ideias educativas, Intelectuais e Educação, a revista conta com muitos autores nacionais

importantes, e também internacionais, através do dados coletados é perceptível que a revista recebe contribuições de autores de diversos países, isso mostra a valorização das concepções educacionais dos pesquisadores do mundo todo.

Outra temática relevante neste periódico é a Pesquisa que resultou no total de 10% dos artigos, é uma importante forma de trazer mais conteúdos para os pesquisadores brasileiros que utilizam a Revista Sociedade & Educação como fonte. É válido ressaltar que quando os pesquisadores apresentam questões ligadas à pesquisa isso denota que eles estão preocupados também com a forma que as pesquisas têm sido realizadas e o quanto elas avançaram no Brasil.

Haja vista o potencial reflexivo e todo conhecimento que a História da Educação proporciona, a temática é referente a 8% das publicações na revista. Para toda e qualquer revista do viés educacional é imprudente desconhecer as discussões da História da educação e não proporcionar em suas publicações tais direcionamentos, à medida que a História da Educação problematiza as práticas e os processos educacionais passados para pensarmos o cenário educacional do presente. Visto isso a revista Educação & Sociedade nos apresenta várias publicações na temática da História da Educação.

Trabalho/qualificação profissional foi num primeiro momento muito diferente em nossa pesquisa de dados, mas a partir da análise mais detalhada se mostrou uma temática muito relevante para o campo da educação, pois chama a atenção para o olhar mercantilizado da educação, e de acordo com Goergeon (2019, p.9) em que a influência dos interesses econômicos interferirem nas elaborações das políticas educacionais.

Essa temática resultou em 4% dos resultados e as publicações apresentam a partir de assuntos trabalhistas comuns até a questão da educação como uma mercadoria. Afirmando o engajamento da Revista Educação & Sociedade em defesa da Educação, representando uma história de resistência, luta, desafios na busca por justiça e direitos para o campo educacional durante todos os seus anos de publicação.

As três temáticas empatadas com a mesma porcentagem de 3% são Gênero/diversidade, Educação especial e inclusão e Imprensa e Educação, são publicações pouco recorrentes no periódico, pois percebemos a partir de toda pesquisa que o foco das publicações na Revista Educação e Sociedade são na área da política educacional, bem como se pode perceber que algumas das publicações traziam temas

como políticas de educação inclusiva, políticas públicas e gênero na educação básica etc.

A última temática identificada é a imprensa pedagógica, como a Revista Educação & Sociedade está sempre atenta ao cenário educacional, trazendo publicações de relevância e interesse para os pesquisadores da área como um todo, pois este é um periódico que abrange variadas temáticas e principalmente questões políticas relacionadas a educação, é de livre acesso e pode ser encontrado na Biblioteca Eletrônica Científica On line da Scielo.

A partir daqui apresentaremos as informações acerca dos autores mais recorrentes na Revista Educação & Sociedade:

A predominância que aparece na revista é do sexo masculino, nas publicações dos autores mais recorrente os homens se destacam com 89% de artigos publicados e as mulheres com apenas 11%.

Os autores recorrentes que apareceram com mais frequência foram alguns como: Pedro Goergen que também é autor associado; Antonio Álvaro Soares Zuin, faz parte do Conselho Técnico-Científico, é membro suplente no Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Carlos Roberto Jamil Cury, que é Colaborador permanente; Valdemar Sguissardi, Colaborador permanente; Luiz Antônio Cunha, também Colaborador permanente; e Celso João Ferretti, é Editor Associado, faz parte do Conselho Técnico-Científico (membro suplente) no Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), os demais são autores muito importantes nas áreas de Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais.

É evidente a predominância desses autores além das publicações recorrentes na revista, terem algum vínculo com o periódico como colaborador permanente, e também como autores associados, de acordo com Saviani (2018) a escolha do nome autores associados se deu pelo fato de “seus criadores eram autores reais ou potenciais que estavam se associando para realizar esse projeto comum, comprometendo-se ainda com os demais autores que, mediante produção científica relevante, viessem a contribuir de modo relevante para o desenvolvimento da educação, particularmente, e da cultura brasileira, de modo geral.” (p.800). Ressaltando o porquê a recorrência desses referidos autores ao longo das publicações na Revista Educação & Sociedade.

Em relação as formações em destaque 45% é a graduação em filosofia, e em pedagogia com 22%, as demais com 11% são Psicologia, Ciências Sociais e Sociologia. Na formação foi notável durante a pesquisa a predominância das graduações em instituições públicas como USP, UFG e outras mais antigas como a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Nossa Senhora Imaculada Conceição, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Nossa Senhora Medianeira e Universidade regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Além disso em sua maioria os autores são pós-doutores representando 56% do total, e os demais doutores em educação com 33% e doutores em filosofia com 11%. Assim como nas graduações muitos autores realizara as pós em instituições como a USP e PUC- SP, entretanto são notáveis as pós graduações em instituições internacionais como: Universidade de Leipzig - Alemanha, Universidade de York – Inglaterra, Universidade Johann Wolfgang von Goethe - Alemanha, Université de Paris X – Nanterre, Université Paris Descartes, Paris V – França, Paris/França na École des Hautes Études. Cabe ressaltar que um dos autores realizou três pós doutorado em diferentes instituições.

A participação dos autores nas instituições públicas além de sua formação também é considerável quando é apresentado seu vínculo atual, 89% são filiados em instituições públicas federais como UNICAMP, UISO, UFMG, UFG, UFRJ, UFSCar, como mostra o gráfico 4, e vinculados a instituições privadas como a UNIMEP com apenas 11%.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente a todos os resultados apresentados percebemos a criticidade da Revista Educação & Sociedade e as preocupações dela em trazer questionamentos validos no campo educacional a partir do momento da sua criação.

De fato analisar e debater o cenário educacional ao longo dos anos contestando e questionado através das publicações sempre visando uma educação de qualidade para todos: “A história da revista E&S faz parte de um período histórico que foi e segue denso em desafios e lutas em meio aos cenários político-econômicos fortes e decisivamente incidentes sobre a relação entre educação e sociedade.” (GOERGEON, 2019, p.4)

Espera-se que essa pesquisa possa trazer contribuições para o campo historiográfico a partir do inventário das publicações acerca da Revista Educação & Sociedade, e que a partir desse balanço outras pesquisas tornam-se possíveis.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. p.56-69.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE: Uma História de luta pela Educação Pública de qualidade para todos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n.138. p.1-5, jan. 2017. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000100001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 maio 2021. https://doi.org/10.1590/es0101-73302017v38n138ed.

GOERGEN, Pedro. Educação e Sociedade e as Políticas Públicas em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0215966, 2019

NOVOA, Antonio. A imprensa de Educação e de Ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Educação em revista: a imprensa periódica e a História da Educação.** – São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

REZENDE, Darcilene Sena. A imprensa periódica como fonte documental. In: MORELLI, José Ailton (Org.). **Introdução ao estudo de História**. Maringá, PR: EDUEM, 2012, p. 97-106.

RODRIGUES, Elaine; SILVA, Michele Juliana de Carli Anselmo da. Imprensa pedagógica representada pela Revista Brasileira de Educação: uma fonte de pesquisa para a história da educação. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

RODRIGUES, Elaine; BICCAS; Maurilane de Souza. **Imprensa pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da Revista do Ensino (1929-1930).** Maringá: Acta Scientiarum Educaction, v.37, n.2, p. 151-163, Apr.- June, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Educação e Sociedade 40 anos: Revisitando sua trajetória à guisa de quase-depoimento. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 144, p.795-809, jul.-set., 2018

SOUZA, Sauloéber Tarsio de. **Historiografia Educacional no Brasil: reflexões a partir das publicações da Revista História da Educação (ASPHE, 1997-2006) e dos Cadernos de História da Educação (UFU, 2002-2011).** History of Education in Latin America – HistELA, v. 2, e17794, 2019, p. 2 de 28. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/17794> Acesso em novembro 2020.

SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. **A imprensa periódica educacional e as fontes para a história da cultura escolar brasileira**. São Paulo: Revista Instituto de Estudos Brasileiros, 177-183, 1994.
VIDAL, Valdevania Freitas dos Santos. **O uso dos impressos como fonte e objeto de investigação para estudos em História da Educação**. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/336.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.

XAVIER, Erica da Silva. O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador. Antíteses, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 1097-1112. Disponível em:<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/5062> Acesso em março 2021. http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/5062.

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. **História da educação, fontes e a imprensa.** Revista HISTEDBR On-Line, Campinas, v.10, n. 40, p. 60-71: dez. 2010.

17.5.13 A VIRTUDE DA HUMILDADE EM HUGO DE SAINT-VICTOR: UM PRINCÍPIO EDUCACIONAL

Isabela Rossi Roncoleta[2416]

Terezinha Oliveira[2417]

RESUMO

Neste trabalho refletimos acerca do conceito de humildade como um princípio formativo educacional e atemporal, é desta forma que é visto e interpretado nas obras de Hugo de Saint-Victor (1096-1141), autor fonte principal desta pesquisa. A pergunta que norteou nossos estudos de caráter bibliográfico é: como a humildade em Hugo de Saint-Victor é vista como uma virtude social necessária para a vida do século XII? Para isso, explicamos a importância dos estudos deste autor na formulação dos princípios educacionais que ficam reconhecidos, especialmente, no decorrer dos séculos XII e XIII, em conformidade com a História Social, nossa base teórico-metodológica (BLOCH, 2001; LE GOFF, 2013; 2016). Além disso, concebemos os escritos do mestre Vitorino como fundamentos históricos para respaldar nossos argumentos, estudos, observações e contemplações sobre a educação. Analisaremos como os escritos de Hugo de Saint-Victor (2018) influenciaram na Escolástica, século XIII, por isso apresentamos o conceito de humildade por meio do liame entre o mestre Vitorino e o mestre da Escolástica – Tomás de Aquino (2004). Consideramos que este princípio e/ou virtude possibilita um pensamento reflexivo e formativo educacional, visto que preza pela necessidade de buscar conhecimentos para o processo de humanidade e de civilização que são basilares para a educação, independente do tempo histórico.

Palavras-chave: Hugo de Saint-Victor. Humildade. Educação. História Social. Princípios educacionais.

1 INTRODUÇÃO

1.1 O cenário de Hugo de Saint-Victor e a necessidade deste estudo

Neste trabalho analisaremos o conceito de humildade como um princípio formativo, considerando-o atemporal, pois o conceito é visto e interpretado deste modo nas obras de Hugo de Saint-Victor (1096-1141), autor referenciado nesta pesquisa. Assim, a pergunta que norteou nossos estudos foi: ‘como a humildade em Hugo de Saint-Victor (2018) é vista como uma virtude social necessária para a vida do século XII’? Para isso explicamos a importância dos estudos deste autor na formulação dos

[2416] Acadêmica do curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá. E-mail: isabelaroncoleta@hotmail.com

[2417] Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação junto a Universidade Estadual de Maringá. Pesquisadora do CNPq – 1C. E-mail: teleoliv@gmail.com

princípios educacionais que ficam reconhecidos, especialmente, no decorrer dos séculos XII e XIII. Além disso, compreendemos os escritos do mestre vitoriano como fundamentos históricos para respaldar nossos argumentos, estudos e observações sobre a educação.

Hugo de Saint-Victor nasceu em Saxônia, foi professor, diretor, prior e bispo do Mosteiro de Saint-Victor, viveu no século XII, na Idade Média Central, período no qual as transformações no cenário social, em geral, são muitos visíveis. Este mestre da Escola de Abadia de Saint-Victor é visto, em conformidade com Campanhari (2018), como um dos maiores teólogos da história, ao lado de Agostinho e Tomás de Aquino. A decisão de se entregar a vida religiosa no Mosteiro de Saint-Victor, nos arredores de Paris, foi transparente e acessível, visto que sua própria família inspirava-o a seguir este caminho.

O início dos seus estudos não ocorreu neste mosteiro, entretanto, lá, ele percorreu seu caminho como religioso e sua produção intelectual floresceu, sendo uma referência na História da Educação Medieval, de acordo com Viana e Oliveira (2020). Sobre seu percurso dentro da Igreja tem-se que: “Em 1125 tornou-se professor da escola anexa ao mosteiro; em 1133, diretor; logo depois, tornou-se também o prior do mosteiro, tendo sido consagrado bispo. Faleceu em São Vítor em 11 de fevereiro de 1141”. (CAMPANHARI, 2018, p. 13).

Hugo de Saint-Victor, neste cenário, busca formar pessoas sábias, capazes de pensar por si mesmas, contemplar e refletir sobre a realidade e suas circunstâncias. Seu objetivo é de uma formação integral que não visa à utilidade específica, mas, uma educação humana que almeja a capacidade de subjetivação do homem para um melhor processo civilizatório.

O mestre Vitorino escreveu suas obras no bojo do ‘renascimento do século XII’, renascimento porque se refere às mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que ocorreram neste período do medievo. Le Goff (2016) explica que neste período não houve somente uma progressão econômica, mas, também, o desenvolvimento da cultura e da arte, o livro, por exemplo, tornou-se mais acessível, pois passou a ser um objeto de produção, copiado em grande quantidade.

Em síntese, foi neste cenário de busca por uma vida intelectual, que Hugo de Saint-Victor (2018) escreveu Didascalicon sobre a arte de ler cuja edição que usamos neste estudo é a edição de 2018. Neste livro, Hugo de Saint-Victor (2018) almejou

ensinar aos estudantes a necessidade de interessar-se pelo saber, investigar, debater e aprender, conhecendo sempre mais, com esforço, ordem, disciplina e humildade.

Segundo Viana (2019) esta obra é um manual de estudo (ratio studiorum) da educação vitorina que não se limitou somente a Escola de Saint-Victor – escola que se destacou no desenvolvimento social para além da formação do clero e do reinado – mas, para a sociedade. Viana e Oliveira (2020) observam uma equidade na divisão da obra, já que os três primeiros livros sereferem ao âmbito racional – em uma didática para os estudos – ao tratar-se de compreensão acerca das Artes Liberais, das divisões da Filosofia e do método para estudar, bem como, os outros três livros referem-se a esfera religiosa – como ler, estudar e interpretar as Sagradas Escrituras, já que a preocupação principal do homem medieval.

Assim, a escolha de Hugo de Saint-Victor (2018) para o nosso estudo foi por tratar-se de um mestre que buscou entender a teologia e a filosofia com todas as suas ramificações e subdivisões e, por ele dirigir-se ao estudante, explicando os princípios necessários para umestudo.

Atualmente, por meio da noção de crise na educação apontada por Arendt (2011, p. 13), justificamos o estudo de Hugo de Saint-Victor (2018) como um fundamento histórico da educação, compreendendo, como dito acima, a história em sua integralidade, e o passado:

> [...] como um modelo; em qualquer caso, tomar os antepassados como exemplos orientadores para os seus descendentes; acreditar que toda a grandeza reside no que foi e, portanto, que a velhice é a idade da maior realização humana; que o velho, na medida em que é já quase um antepassado, pode servir como modelo para os vivos.

De acordo com Arendt (2011), compreendemos que educar de um modo eficaz é amar a criança o suficiente para mostrar-lhe o mundo velho, não as deixando como centro de tudo, entregues ao seu próprio eu. É preciso que assumamos a responsabilidade de educar e introduzi-las no mundo, pois quando não ensinamos o que o mundo já possui, retiramos delas a possibilidade de realizar coisas novas pelo mundo, já que não apresentamos a elas, o mundo e sua história.

1.2 Referencial teórico e a classificação da pesquisa: a História Social

Esse trabalho se caracterizou como uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, segundo Gil (2017). Entendemos como bibliográfica porque nossas fontes de estudos

foram bibliográficas, especificamente, uma obra de divulgação. De acordo com Gil (2017), pesquisas qualitativas são aquelas cujos resultados apresentam-se em descrições verbais como é o caso da nossa investigação.

Nossa fonte principal de estudo foi Didascalicon: sobre a arte de ler de Hugo de Saint-Victor. Nossa escolha por Hugo de Saint-Victor (2018) foi apoiada em formulações como as de Mendes (2011, p. 208): "[…] é o modo como se concebe o presente que conduz a eleger determinadas fontes e fazer-lhes certas indagações".

Neste sentido, nossa fundamentação teórica concebe que: "O passado é, por definição, um dado que nunca mais se modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa" (BLOCH, 2001, p. 75). Assim, voltamo-nos para este estudo histórico com a preocupação da formação humana e intelectiva especialmente na área da educação.

Arendt (2016) afirma que um dos denominadores do estudo da história é a imortalidade que transpassa a natureza humana e acolhe a memória dos mortais, por isso que estudar autores do medievo é uma oportunidade de entender essas estruturas e seus nexos e, deste modo, manter nossas raízes e nossa tradição, além de nossa memória coletiva.

Dessa forma, entendemos o texto de Maurice Halbwachs, A memória coletiva e o ofício do historiador, como observa Le Goff (2013, p. 32): "[...] a história deve esclarecer a memória [...]", ou seja, a história resgata as construções da humanidade de um determinado tempo e, o historiador edifica, assim, a história do povo presente, as ligações e laços com o passado.

2DESENVOLVIMENTO

2.1 A humildade em Hugo de Saint-Victor e a possibilidade de diálogos teóricos

Para adentramos nas reflexões sobre a humildade em Hugo de Saint-Victor (2018) discutimos alguns conceitos basilares do autor. Inicialmente, Campanhari (2018, p. 14) destaca que o mestre Vitorino no que tange as propostas pedagógicas, enfatizou o que é visto hoje como uma novidade da educação contemporânea: "[...] colocar o foco do processo de aprendizado no estudante. [...]". Assim, fundamentado neste princípio a proposta educacional é uma aventura no espírito, para além da

mecanização e automatização das aulas, ressaltando a finalidade da escola em conduzir ao estudo da filosofia como amiga da Sabedoria.

Viana (2019) discorre que Hugo de Saint-Victor (2018) considera o ser humano pela sua capacidade de pensar e, como vimos, de ir além de paixões corporais. Com efeito, na obra estudada encontramos o conceito da tríplice capacidade racional que possibilita ao homem buscar o conhecimento.

O mestre Vitorino começa esta explicação afirmando que o homem tem três capacidades da alma nos corpos: do crescimento corporal, dos sentidos e da razão. O crescimento corporal teria por função: criação, nutrição e desenvolvimento, sem discernir sentidos e razão, como as árvores e plantas. A segunda refere-se à capacidade dos cinco sentidos, incorporando-se junto com a primeira, mas, ainda assim, não há conservação das imagens e sensações e o futuro permanece incerto, presente nos animais. Neste sentido, apesar da ampliação em relação à primeira, ainda aqui, não é possível acumular conhecimentos, entender o passado e o futuro, pois, os sentimentos estão imersos na realidade visível atual. “Mas a terceira potência da alma, que traz consigo as duas anteriores, a do crescimento corporal e a dos sentidos, servindo-se delas como escravos obedientes, está inteiramente constituída de razão [...]” (HUGO DE SAINT-VICTOR, Didascalicon..., L. 1, c. 3, § 5), ainda, o autor explica que essa potência é exclusiva do gênero humano podendo captar as sensações e imagens perfeitamente, além da capacidade de explicá-las.

Desta maneira, é compreendido que somente a natureza humana entende a razão de ser das coisas presentes e ausentes e, além disso, investiga e descobre as que são desconhecidas e, é esse o exercício fundamental da alma racional do homem, por isso que o que é pertinente a filosofia é a investigação plena de todas as coisas: humanas e divinas, entendendo a filosofia como amiga da Sabedoria e o uso da razão como a exclusividade da tríplice potência da alma humana.

Com o entendimento da tríplice capacidade da alma humana que permite o pensar reflexivo, ou seja, que dá luz à racionalidade humana, compreendemos, em conformidade com Viana (2019), que Hugo de Saint-Victor (2018) vislumbra na educação o meio no qual o homem é inserido na sociedade e pode agir virtuosamente ao pensar do seu bem particular para o bem comum promovendo, pela razão, a sensibilidade do processo humanizador.

Hugo de Saint-Victor (2018), no Livro Terceiro, expõe princípios necessários para o estudo e para a formação do homem do século XII: ordem, disciplina, meditação, memória, esforço da investigação, quietude, exame minucioso, parcimônia, exílio e humildade. Além disso, ele se dirige aos alunos para mostrar o que estudar, em que ordem estudar e com que disciplina estudar. Para esse processo de estudo e aquisição de conhecimento, o mestre Vitorino destaca princípios formativos e atemporais que são necessários neste percurso, dentre eles, a humildade.

> O bom leitor deve então ser humilde e manso, totalmente alheio às preocupações vãs e aos encantos dos prazeres, diligente e assíduo; para que aprenda de todos com boa vontade, para que nunca presuma de sua ciência [...] para que não busque ser sábio, mas sê-lo, para que honre os conhecimentos adquiridos dos sábios e, para que procure tê-los sempre diante dos olhos como um espelho de seu próprio rosto (HUGO DE SAINT-VICTOR, Didascalicon..., L. 3, c. 13, § 8).

Nesta perspectiva, sobre a aprendizagem e sua relação com a humildade como virtude social, Hugo de Saint-Victor (2018) observa:

> O princípio da disciplina é a humildade, cujos ensinamentos são inúmeros; estes três, porém, dizem respeito principalmente ao estudante: primeiro, que ele não tenha por desprezível nenhuma ciência ou escritura; segundo, que não se envergonhe de aprender de ninguém; terceiro, que, tendo alcançado a ciência não despreze aos demais. (HUGO DE SAINT-VICTOR, Didascalicon..., L. 3, c. 13, § 1).

Nesta citação podemos entender o conceito de humildade para o mestre Vitorino, ao instruir os estudantes sobre o ato de filosofar, correspondendo a tríplice potência da alma humana, o autor explica que se trata de um processo gradual de aprendizagem, envolvendo as ciências empíricas, para depois ser investigada novas questões profundas. Hugo de Saint-Victor (2018) enfatiza esta virtude social a fim de que a Filosofia tenha seu pleno sentido compreendido e o estudante consiga ter sempre este olhar de voltar seus estudos, aprender, re-aprender, sem desprezar nenhuma natureza de conhecimento.

Esta importância da humildade como virtude que proporciona ao estudante alcançar a Sabedoria – objetivo do projeto educacional de Hugo de Saint-Victor (2018) – está consolidada nos estudos de Tomás de Aquino (2004), no decorrer do século XIII. Na segunda da segunda parte da Suma Teológica (Secunda Secundae), Tomás de Aquino (2004), ao discorrer sobre a humildade, na questão de número 1161, defende os motivos pelos quais a humildade é uma virtude e explicita, em conformidade

com nossos estudos em Hugo de Saint-Victor (2018), as relações da humildade com a capacidade humana de filosofar.

> Ora, como dissemos, os movimentos apetitivos que se comportam impulsivamente, hão de necessariamente ser moderados e refreados por uma virtude moral; e os que causam em nós uma retração precisam de ser reforçados e excitados por uma outra virtude moral. Por onde, há necessariamente duas virtudes que têm por objeto o desejo do bem árduo. Uma, que tempera e refreia a alma para que não busque imoderadamente as coisas elevadas, e este é o papel da humildade. Outra, que a firme contra o desespero e a excite a prática de atos grandiosos, segundo a razão reta, e esta é a magnanimidade. Por onde é claro que a humildade é uma virtude. (TOMÁS DE AQUINO, ST, q. 161, a. 1, resp.).

Dentre as correlações possíveis, observamos que Tomás de Aquino (2004) concebe essa virtude vinculada a um controle interno dos apetites da soberba, uma virtude que veria cercear as vontades e paixões humanas. Hugo de Saint-Victor (2018), por seu turno, traz a humildade como um princípio formativo que está conexo com o processo de aprendizagens de todos os estudantes, sua afirmação sistematiza estas relações: “[...] primeiro que ele não tenha por desprezível nenhuma ciência ou escritura; segundo, que ele não se envergonhe de aprender de ninguém; terceiro, que, tendo alcançado a ciência, não despreze aos demais” (HUGO DE SAINT-VICTOR, Didascalicon..., L. 3, c. 13, § 1).

Com essa explanação geral, verificamos que os pensamentos destes autores, com seu sentido e significado próprio, vêm sistematizar uma ideia crucial para a formação humana e o processo de aprendizagem, em um processo cíclico, com base na humildade. O saber deveria nos manter humildes, como expõe o mestre da escolástica, nos deparemos com nossa ignorância e, buscamos conhecimentos. Assim, ao buscar a sabedoria, aprendemos a desenvolver e aprimorar esta virtude em nossa humanidade, segundo Hugo de Saint-Victor (2018). Assim, alcançamos a logicidade da humildade no homem: o conhecimento permite-nos ser humildes e, pela humildade nos é permitido buscar o conhecimento.

Esses nexos entre a humildade e o conhecimento são acrescidos pelo mestre Vitorino na seguinte alternativa: “Não existe ninguém a quem foi dado tudo saber, nem tampouco ninguém a quem não aconteceu de receber algo de especial da natureza”(HUGO DE SAINT-VICTOR, Didascalicon..., L. 3, c. 13, § 3). A virtude da humildade traz ao homem sua verdadeira realidade, pois se trata de encontrar-se com sua ignorância e colocar-se em movimento intelectual, ou seja, em estudo.

Ainda, Tomás de Aquino (2004) explica-nos que esta virtude proporciona ao homem deparar-se com sua própria inferioridade diante de todo conhecimento produzido pela humanidade e, neste sentido, controla seus apetites soberbos, impelindo-se ao desenvolvimento da disciplina e à dedicação aos estudos. Condiz, aqui, a frase enigmática de Sócrates: só sei que nada sei. É no decorrer do movimento intelectual humano, diante de seus estudos e aprendizados, que o homem alicerça a virtude da humildade, pois compreende a grandeza da sabedoria e de tudo que ainda é preciso para conhecer.

Neste raciocínio, Hugo de Saint-Victor (2018) observa que o conhecimento está disponível para todos, desde que leiam e estudem. O mestre Vitorino expõe uma máxima da Pedagogia: de que todos são capazes de aprender. Assim, ele discorre que em cada leitura há aprendizados e o estudante que encontra o seu caminho de estudo avança, gradualmente, para a Sabedoria.

Outro exemplo que vislumbramos na obra vitorina é a relação de que o homem humilde sempre se coloca em posição de estudo – ação docente fulcral. “Da mesma maneira, ela [a humildade] te é vantajosa para, quando começares a saber alguma coisa, não desprezares as outras pessoas”. (HUGO DE SAINT-VICTOR, Didascalicon..., L. 3, c. 13, § 7). O mestre de Saint-Victor aconselha, na sua obra, a não desprezar nenhuma pessoa, não desconsiderar nenhuma ciência e nenhum conhecimento, afinal, a ignorância humana só é eliminada pela verdadeira sabedoria.

Com essa afirmativa de Hugo de Saint-Victor (2018) compreendemos a observação de Tomás de Aquino (2004) quando ressalta que “O bem da virtude humana está na ordem da razão [...]. Ora, a humildade, em universal, é a que nos torna sujeitos, como convém, à ordenação [...]” (TOMÁS DE AQUINO, ST, q. 161, a. 5, sol.). Os dois autores citados viveram na Idade Média em um período em que o homem ansiava por explicações racionais, para além das respostas teológicas e, neste sentido, tem-se a humildade como uma regra social e pedagógica que direciona o homem à Sabedoria pela luz do conhecimento – com razão, ordenação e disciplina.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudarmos as obras de Hugo de Saint-Victor (2018), compreendemos um intelectual que utiliza, continuamente, a razão reflexiva da pessoa para sua construção e para a problematização da realidade, a partir de princípios norteadores que são

basilares no processo de civilização, como a humildade. O mestre Vitorino viabiliza seus estudos ao olhar para o ser humano e enxergar nele a tríplice potência da alma e, então, disserta sobre como sua capacidade racional favorece o alcance da Sabedoria de forma gradativa e ordenada.

No contexto de ressurgimento das cidades e desenvolvimento agrícola, Hugo de Saint-Victor (2018), a partir de seus estudos e do seu desenvolvimento intelectual, pensa na educação, de modo social e coletivo, a fim de nutrir o desenvolvimento da vida intelectual dos homens, é este o cuidado com a memória coletiva e com o desenvolvimento da civilização que Halbwachs (1990) expõe em seu texto e que são fulcrais para a conservação da memória histórica do período medieval, ou seja, para a manutenção da tradição do conhecimento.

Ademais, refletimos que a educação – independente do seu tempo histórico – não pode estar atrelada ao desenvolvimento mínimo do ser humano, mas, a sua formação intelectiva, cognitiva e filosófica (LIBÂNEO, 2012). Dentro dessa perspectiva, nosso trabalho enfatiza o conceito educacional do mestre Vitorino que preza por essa formação, pois, de tal forma, se enriquece e incrementa a formação da tríplice capacidade da alma humana. Por isso, faz-se fulcral tais discussões e pesquisas no período de formação inicial de professores, a fim de que estruturemos nossa ação docente em princípios formativos que abrangem o homem em sua totalidade – intelecto e matéria – e que estes princípios não sejam temporais, sejam solidificados na tradição da história, como vimos com a humildade.

A humildade é necessária para que tenhamos a disposição para as aprendizagens com prudência, como destaca Tomás de Aquino (2004) visto que não há ninguém que foi dado tudo a conhecer naturalmente, por isso, o princípio da humildade se opõe as presunções e a soberba, norteia, também, o homem a refletir sobre sua constante necessidade de aprender para sua formação integral individual e para o desenvolvimento social. É, pois, desse modo que é possível manter a condição de existência e de humanidade, baseada em Hugo de Saint-Victor (2018) na capacidade exclusivamente humana de usar a razão e, assim, conhecer e investigar a sociedade, mantendo o exercício da admiração e da abstração.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e**

o Futuro. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 1-14.

BLOCH, M. **Apologia da história, ou, o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CAMPANHARI, R. Apresentação. In: HUGO DE SAINT-VICTOR. **Didascalicon**: sobre a arte de ler. Campinas (SP): Kírion, 2018. p. 11-17.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017. p. 31-41.

HUGO DE SAINT-VICTOR. **Didascalicon**: sobre a arte de ler. Campinas (SP): Kírion, 2018.

LE GOFF, J. **A civilização do Ocidente medieval.** Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2016.

LE GOFF, Jacques. **História & Memória**. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MENDES, C. M. M. A importância da pesquisa de fontes para os estudos históricos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v.33, n.2, p. 205-209, 2011.

TOMÁS DE AQUINO. **Suma Teológica**. [Q. 161 Parte II-II]. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

VIANA, A. P. S. **O projeto educacional de Hugo de Saint-Victor no século XII:** sapiência e sacramento na formação e na restauração humana. 2019. 228f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

VIANA, A. P. S.; OLIVEIRA, T. Hugo de Saint-Victor: história, memória e ordenação nos estudos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 223925, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698223925>. Acesso em 15 de jun. 2021.

17.5.14 A VISIBILIDADE FEMININA NO CENÁRIO EDUCACIONAL A PARTIR DE MADRE CRISTINA SODRÉ DÓRIA E OFÉLIA BOISSON CARDOSO

Henllyger Estevam David Costa[2418]

Laís Bandeira Briski[2419]

RESUMO

Este artigo buscou apresentar um ensaio sobre a trajetória intelectual de Ofélia Boisson Cardoso e Madre Cristina Sodré Dória. A pesquisa tomará corpo a partir do embasamento teórico metodológico advindo dos pressupostos da História Cultural, da História das Mulheres e dos Estudos Biográficos. Madre Cristina Sodré Dória, como ficou conhecida após seus votos junto à congregação religiosa das Cônegas de Santo Agostinho, tinha na verdade como nome de nascimento Célia Sodré Dória. Ela nasceu em 1916, na cidade de Jaboticabal em São Paulo. Ofélia Boisson Cardoso nasceu em 1894 formou-se na Escola Normal do Rio de Janeiro, participando do curso de Orientadoras Escolares no Instituto de Educação do Rio de Janeiro em 1934. Seus estudos versavam entre questões de Psicologia Infantil e Juvenil e de Aprendizagem, resultando em diversas publicações. A partir das reflexões oportunizadas por esta pesquisa, compreendermos que as intelectuais em estudo influenciaram o campo da educação e da psicologia, contribuindo para a consolidação de certos discursos que também as colocavam em destaque na cena pública, observando que em muitos casos figuras femininas ganhavam invisibilidade. Considera-se que, tais intelectuais femininas, por meio de suas produções e atuações públicas colocaram-se em circulação defendendo comportamentos e valores que para elas eram de indiscutível importância social.

Palavras-chave: Intelectuais católicas. Madre Cristina Sodré Dória**.** Ofélia Boisson Cardoso. História da Educação. Campo intelectual.

1 INTRODUÇÃO

O campo da História da Educação tem sido terreno fértil para o desenvolvimento de inúmeras pesquisas científicas, que contemplam diversas variáveis e objetos de estudo.

Não distante, este estudo a que nos dispomos concretizar insere-se no rol de estudos concernentes à História da Educação, e caracteriza-se como recorte de pesquisas de mestrado na mesma área. Neste temos como objetivo analisar aspectos da trajetória das intelectuais Madre Cristina Sodré Dória e Ofélia Boisson Cardoso, e suas ações no campo da educação e da psicologia.

[2418] Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Pedagoga graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: henllyger_estevam@hotmail.com

[2419] Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Psicóloga graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: psicologalaisbandeirabriski@gmail.com

A pesquisa tomará corpo a partir do embasamento teórico metodológico advindo dos pressupostos da História Cultural, da História das Mulheres e dos Estudos Biográficos**.**

2 INTELECTUAIS FEMININAS - MADRE CRISTINA SODRÉ DÓRIA E OFÉLIA BOISSON CARDOSO

Com a história cultural abre-se como possibilidade de pesquisa os sujeitos comuns, geralmente esquecidos pela historiografia tradicional como as crianças, os negros, as mulheres, pessoas que, a partir de diferentes espaços de atuação, imprimiram suas marcas na história da educação e também fizeram história.

Isto é relavante pois é o que nos permite considerar nossas intelectuais como sujeito de pesquisa, e ainda sua trajetória e possiveis contribuições ao campo da educação e da psicologia como objeto de estudo.

2.1 MADRE CRISTINA SODRÉ DÓRIA

Madre Cristina Sodré Dória, como ficou conhecida após seus votos junto à congregação religiosa das Cônegas de Santo Agostinho, tinha na verdade como nome de nascimento Célia Sodré Dória. Ela nasceu em 1916, na cidade de Jaboticabal em São Paulo.

Célia Sodré Dória fez seus estudos até o curso normal na escola particular de Santo André, vale acrescentar foi também aluna interna do Colégio Des Oiseaux (BAPTISTA, 2001, p. 16).

Também concluiu dois cursos superiores pelo Instituto Superior de Pedagogia, Ciências e Letras (nome original da Faculdade Sedes Sapientiae), sendo eles: Pedagogia com complemento em Filosofia (1938 à 1940) e Religião (1943 à 1945).

Em meados da década de 1960, esteve a frente de um projeto inserido no movimento de educação para as famílias, que intuia o controle na orientação das famílias, no sentido de garantir a permanência dos valores religiosos orientando os valores e comportamentos sociais, a partir da formação das consciências. Apresenta inclusive obras produzidas no sentido desta temática

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em 1977, fundou o Instituto Sedes Sapientiae, visando ofertar cursos de especialização nas áreas de pedagogia, psicologia e filosofia. Então, em 1997, aos 81 anos de idade, Madre Cristina faleceu, em São Paulo.

2.2 OFÉLIA BOISSON CARDOSO

Ofélia Boisson Cardoso nasceu em 1894 formou-se na Escola Normal do Rio de Janeiro, participando do curso de Orientadoras Escolares no Instituto de Educação do Rio de Janeiro em 1934. Seus estudos versavam entre questões de Psicologia Infantil e Juvenil e de Aprendizagem, resultando em diversas publicações.

Foi técnica de educação da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Guanabara, lecionando Psicotécnica na Faculdade de Serviço Social, ambas da Prefeitura do Rio de Janeiro. Em 1945 Chefiou o Serviço de Ortofrenia e Psicologia do Centro de Pesquisas Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura do Rio de Janeiro. Coordenou a Seção de Pesquisas Pedagógico-Sociais do Serviço de Assistência ao menor.

A partir de 1950 Ofélia passou a se dedicar mais à Psicologia Clínica. Em 1959 funda a Associação Brasileira de Psicologia Aplicada junto com Anísio Teixeira, Helena Antipoff, Joaquim Faria Góis, Lourenço Filho, Luiz Simões Lopes, Nilton Campos, Otávio Martins. Foi também professora de Psicologia Educacional do Curso de Técnica do Ensino, do Estado Maior do Exército.

2.3 AS AÇÕES DE MADRE CRISTINA SODRÉ DÓRIA E OFÉLIA BOISSON CARDOSO

A história cultural dá margem para a atuação do sujeito, isto é para sua ação, bem como também para sua apropriação. Afirmativa importante para problematizar e compreender a trajetória de Madre Cristina e Ofélia Boisson Cardoso, por onde circularam e quais relações elas mantiveram para demarcar seus espaços no campo intelectual.

Sabe-se que Madre Cristina Sodré Dória praticava a leitura, certamente de inúmeros impressos e variados textos, para além disso, sua ênfase era dada aos textos de “Freud, Marx e Santo Agostinho” (BAPTISTA, 2001, p. 20).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É possível destacar que Ofélia Boisson Cardoso sinaliza em suas produções ter tido acesso à autores classicos da psicologia dialogando também com pensadores católicos, deste modo, constituindo sua linha de discurso que ao mesmo tempo que colocava a psiciologia educacional em discussão primava também pela defesa dos principios católicos.

A partir dos conceitos e pressupostos teóricos emandos por Chartier (1988) torna-se viável a busca de compreender como elas se apropriavam do que ali encontrava-se escrito, refletindo em suas atuações pessoais e profissionais.

Então, pode-se expor que tanto a sociedade influência como é influenciada pelo indivíduo. Neste sentido, a Madre através de sua ação intervia no social, ao passo que era construída também por ela.

Por sua vez, Williams (1992, p. 26) ao falar sobre a construção da cultura, sendo a produção cultural concretizada de maneira individual, mas também de forma coletiva, de modo a exprimir aspectos característico de um tempo, de uma época, corrobora com a asserção de que tal mulher experienciou esse movimento e processo de produção cultural.

Já Certeau (2011) vai realizar um alerta para a diferenciação do fato vivido e do fato histórico, pode-se construir um fato pelo viés histórico, como por exemplo: pela historiografia, que é a escrita da história. Importante para que a trajetória da Madre seja compreendida a partir de uma construção histórica e não como em si, por ela vividos.

Este mesmo autor (CERTEAU, 2011) vai apontar para os conceitos de estratégia e tática. De modo geral, estratégias seriam os aspectos que mobilizam as ações dos indivíduos que estão em lugares de poder, já as táticas referem-se à golpes de astúcia, mobilizações dos sujeitos, que não estão necessariamente em lugar de poder, para subverter as estratégias.

Notamos na trajetória de Madre Cristina Sodré Dória, algumas situações e comportamentos que se caracterizam como táticas para subverter estratégias que lhe foram impostas.

O mesmo pode ser observado na trajetória intelectual de Ofélia Boisson Cardoso que utilizava como estratégia aliar-se a intelectuais como Lourenço Filho; Anísio Teixeira entre outros, para colocar em circulação os conhecimentos que tinha a cerca da psicologia e também era uma tática de se impor no campo intelectual trazendo legitimidade para sua produção.

A nível de exemplo, a alteração dos conteúdos programados no currículo, “logo ao início na carreira acadêmica e religiosa é convidada para coordenar o curso de pedagogia, quando realiza uma mudança no conteúdo das disciplinas, dando-lhes um cunho bastante psicológico” (BAPTISTA, 2001).

Nas palavras da Madre Cristina Sodré Dória (apud BAPTISTA, 2001, p 41)

> nós fazíamos um esvaziamento da Pedagogia. Quer dizer: tínhamos que mandar para o Conselho Federal de Educação todos relatórios com base no currículo mínimo: História da Educação, Educação Comparada, uma série de matérias da Pedagogia. Mandávamos estes títulos, mas os conteúdos, nada tinham a ver com os títulos. E começamos a dar Psicologia mesmo: Psicologia Evolutiva, Psicologia da Personalidade, Psicologia Diferencial, Psicopatologia. Começamos a montar um curso de Psicologia para formar os alunos e prepara-los para que pudessem depois trabalhar.

Este trecho do discurso da Madre, acima mencionado, possibilita elucidar como ela colocava em prática suas concepções e ações, desenvolvendo assim táticas de subversão às estratégias.

Outro conceito relevante para compreender a trajetória desta figura feminina é o de campo, pontuado pelo autor Bourdieu (2004), para este homem todo campo tem um habitus próprio, um modo seu de ser, tem também uma linguagem especifica sua.

Ainda, para Bourdieu (2004, p. 20) o campo é

> Um universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicos. A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias.

Então, é possível problematizar e compreender quais campos Madre Cristina foi agente integrante, e ainda como desenvolveu relações nos campos que atuou, como deu visibilidade aos campos e se legitimou por meio de tais.

Pensar a trajetória de Madre Cristina Sodré Dória no campo da educação e da psicologia, por exemplo, é buscar conhecer como ela circulou nestes, desenvolvendo relações, disputando poder, se auto afirmando e impulsionando o próprio campo.

Ofélia foi atuante no campo da Educação e da Psicologia, sinalizando que a educação vinha em primeiro plano utilizando os conhecimentos da psicologia para embasar os problemas e discursos educacionais em voga no período que estevem em circulação nacional como referência nos discursos ligados à psicologia da educação.

Corrobora Bourdieu (2004) que o campo é um "espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder, a sociedade é composta por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias".

Outro conceito aqui importante é civilidade. Entendida a partir das considerações do autor Cunha (2009, p. 236) como

> Processo de construção de códigos de comportamento, normas de conduta que se concretiza por meio de um conjunto de regras a serem observadas com o intuito de portar-se com dignidade, cortesia e elegância, próprias a uma experiencia cosmopolita, transmitindo tais qualificativos através de gestos, atitudes e discurso.

Em contato com o escrito de Cunha (2009) foi possível olhar com afinco para a relação entre o impresso e sua utilização como estratégia de efetivação de um processo de civilização da sociedade. Sobre esse movimento Cunha (2009, p. 233) aponta

> A partir dos finais do século XIX, com a ampliação da educação escolarizada assiste-se à proliferação de publicações centradas em temas civilizadores, muitos deles divulgados em Manuais de Civilidade, escritos com a finalidade de propagar regras de conduta e normas para conformação de novas sociabilidades. Já no século XX, não eram apenas os manuais de civilidade que divulgavam normas de conduta desejáveis e nesse aspectos é importante registrar, também, que o desejo de normalizar/civilizar não se circunscreveu apenas a este impresso específico. A partir de 1930 até os finais da década de 1950, variados materiais escritos, como os livros de leitura, foram dirigidos a tarefa de civilizar e encontraram na escola e nos professores e seus alunos um alvo preferencial.

Esse movimento de busca pela civilização por meio dos impressos é notado também na atuação de Madre Cristina Sodré Dória, esta não escreve manuais destinados às escolas, mas sim, livros voltados a educação da família, possivelmente corroborando com o processo de civilização social e disseminando uma ideia de sociedade.

Esta disseminação de valores também pode ter influência no contexto educativo caracterizando-se como um "conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos" (JULIA, 2001, p. 09). Compondo deste modo a cultura escolar, por meio de suas práticas e representações

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desenvolvidos no contexto educacional dando o tom de todo discurso que a escola busca promover e formar.

Ainda nas produções de Ofélia Boisson Cardoso destinada tanto para as famílias como para a formação de professores é possível verificarmos como ocorre a disseminação de valores religiosos, sobretudo, cristãos. Neste sentido Cunha (2009) destaca que a presença da Igreja Católica como um dos importantes instrumentos propagadores das civilidades com seus valores fundantes na fé, caridade, amor, harmonia social em uma educação que se pretendia laica, republicana/ positivista. (CUNHA, 2009, p.239)

Ofélia Cardoso por meio de sua produção nos remete a ideia de que não busca apresentar conselhos ou críticas as famílias, busca apresentar suas experiências profissionais e pessoais na qual obteve com a criação dos filhos. Destacando ainda o descaso dos jovens com os saberes construídos ao longo do tempo caracterizando um abismo entre o passado e o presente, a perpetuação destes conhecimentos ocorre à medida que os jovens dão importância e conservem os valores morais, intelectuais e sentimentais que são consolidados no seio familiar. Esta valorização dos comportamentos morais da época, nos remete à ideia de civilidade proposto por Elias (2006) ajudando-nos, problematizar que a tomada de comportamentos por adolescente, não necessariamente, o recomendado para a época tornava-os jovens desajustados, não- civilizados.

O objetivo da formação de jovens ajustados ao padrão social da época ocorria em diversas esferas, porém as intelectuais em destaque ocupavam o campo intelectual e contribuíam para esta finalidade produzindo textos que discutissem a necessidade da civilidade para o desenvolvimento do país e uma vida digna ao cidadão, neste caso

> Os livros de leitura foram importantes disseminadores de valores relativos às civilidades e se propunham em preparar as futuras gerações (na escola ou fora dela) às transformações dos costumes, dos comportamentos e das ideias. Pode-se dizer que eles exerceram um importante papel na formação dos cidadãos republicanos, pois através deles foram produzidos e circularam na educação escolarizada variados conteúdos relativos principalmente à moral, ao civismo e à higiene que construíram a ideia de pátria moderna e civilizadora. (CUNHA, 2009, p. 242)

No sentido do que abordamos no presente estudo, compreendemos que a circulação e ações de tais intelectuais nos campos em que estavam inseridas importou para reafirmação de seus espaços de falas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões oportunizadas por esta pesquisa, compreendermos que as intelectuais em estudo influenciaram o campo da educação e da psicologia, contribuindo para a consolidação de certos discursos que também as colocavam em destaque na cena pública, observando que em muitos casos figuras femininas ganhavam invisibilidade.

Considera-se que, tais intelectuais femininas, por meio de suas produções e atuações públicas colocaram-se em circulação defendendo comportamentos e valores que para elas eram de indiscutível importância social.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. T. D. da S. **Madre Cristina**. Rio de Janeiro: Imago Editora, CFP, 2001

BOURDIEU, P. **Os Usos Sociais da Ciência**: por uma Sociologia Clínica do Campo Científico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004

CERTEAU, M**. Invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHARTIER, R. **A História Cultural:** Entre Práticas e Representações. 2ª ed. Portugal: DIFEL, 1988.

CUNHA, M. T. S. Saberes Impressos, Escritos da Civilidade e Impressos Educacionais (décadas de 1930-1960). In: **Cultura e História da Educação**: Intelectuais, Legislação, Cultura Escolar e Imprensa. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

ELIAS, Norbert. **Escritos & ensaios**: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2006. Disponível em:< https://books.google.com.br/books?id=-AFFoNG0mzUC&printsec=frontcover&dq=norbert+elias+escritos+e+ensaios&hl=pt-BR&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 02 jul. 2021.

JULIA, Dominique, A cultura Escolar como Objeto Histórico, **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n.1, p.09-43, 2011. Disponível em:< http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281> Acesso em 12 jul. 2021

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

17.5.15 ABADIO COSTA: UM ARTISTA E PROFESSOR NA CIDADE DE ITUIUTABA (MINAS GERAIS, BRASIL)

Hugo Vieira da Silveira[2420]

Simone Aparecida dos Passos[2421]

RESUMO

Este artigo se apresenta como o resultado parcial de uma pesquisa de Iniciação Científica (IC) em andamento, cujo projeto se encontra na discussão de dados coletados nos arquivos do Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade, na Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional (FBN) e nos estudos de Araújo (2005) e Coelho (2013). Os documentos analisados visam conhecer Abadio da Costa Filho, o Badiinho, um artista-docente tijucano que se associou à formação docente e ao ensino de Arte no instinto curso de formação de professores de 1º a 4º ano. Tal aspecto se justifica pelo fato de a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) citar o conhecimento de artistas locais, regionais e nacionais como conteúdo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante disso, a metodologia empregada neste trabalho compreende o levantamento bibliográfico e a análise de documentos, com vistas a entender a forja de uma arte-educação para o contexto contemporâneo de Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil. A análise documental se fundamenta em Barbosa (1989), Certeau (1982), Guinsburg (2007) e Napolitano (2002), ao buscar a imagem do artista local como sujeito construtor de aprendizagens e discussões sobre a arte-educação, algo essencial à formação dos pedagogos. Podemos dizer, que até onde se encontra a pesquisa, constatou-se que o ensino de arte no ambiente escolar está submetido às políticas públicas, às concepções intelectuais da prática docente, à anuência da comunidade, entre outros fatores que intervém nos resultados efetivos da realização de um projeto de escolarização do saber.

Palavras-chave: História. Arte. Magistério. Relações Étnico-raciais.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo se apresenta como o resultado parcial de uma pesquisa de Iniciação Científica (IC) denominada “Curso de Magistério de Educação Artística: repertórios para o Ensino de Arte em Ituiutaba”. Tal projeto se encontra na discussão de dados coletados nos arquivos do Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade, na Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional (FBN) e nos estudos de Araújo (2005) e Coelho (2013). Os documentos públicos ora analisados visam conhecer um artista-docente tijucano que se associa à formação docente e ao ensino de Arte no curso de formação de professores de 1º a 4º ano, ministrado no

[2420] Graduando da Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Curso de Pedagogia; hugovsilveira@ufu.br.
[2421] Doutora, professora da Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Curso de Pedagogia; simonepassos@ufu.br.

conservatório supracitado.

Tal predisposição se associa aos contextos de Ituiutaba, Minas Gerais, à legislação relativa à formação de professores, ao ensino de Arte e à história do Brasil. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) – traz o componente curricular Arte como obrigatório e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) cita o conhecimento de artistas locais, regionais e nacional como conteúdo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A metodologia empregada nesta pesquisa compreende o levantamento bibliográfico e a análise de documentos, com vistas a entender a forja de uma arte-educação para o contexto contemporâneo de Ituiutaba/MG. Assim, ao pesquisarmos as referências de um artista tijucano e sua afinidade com a formação de professores, no período que se estende de 1970 ao final de 1980, tencionamos constatar os repertórios estudados nessa formação, as vivências cotidianas e os contextos da educação básica.

Nesse ínterim, a figura de Abadio da Costa Filho, conhecido como Badiinho, artista-docente abordado neste artigo, revela uma face da história do ensino de Arte. Não analisaremos apenas esse artista e a respectiva produção na pesquisa sobre o magistério em educação artística, mas sim a sua trajetória que nos leva a uma visão dos processos educacionais neste recorte. Interessante dizer que as mudanças políticas, sociais, educacionais e econômicas impactam significativamente nos currículos da formação de professores, o que não poderia ser diferente em Ituiutaba/MG.

A análise dos documentos se fundamenta em Barbosa (1989), Certeau (1982), Guinsburg (2007) e Napolitano (2002), com o intuito de buscar a imagem do artista local e/ou regional em seu ofício. Como pesquisadores, observamos do micro ao macro e vice-versa, e, com isso, podemos perceber as estratégias de sujeitos na construção de suas obras e da própria forma de ser no mundo. Segundo Certeau (1982):

> [...] de parte a parte, a história permanece configurada pelo sistema no qual se elabora. Hoje como ontem, é determinada por uma fabricação localizada em tal ou qual ponto deste sistema. Também a consideração deste lugar, no qual se produz, é a única que permite ao saber historiográfico escapar da inconsciência de uma classe que se desconheceria a si própria, como classe, nas relações de produção e, que, por isso, desconheceria a sociedade onde está inserida. A articulação da história com um lugar é a condição de uma análise da sociedade. (CERTEAU, 1982, p. 77).

Assim, a trajetória analisada neste trabalho simboliza o encadeamento de uma forja marcada por elementos sociais, econômicos e políticos. Percebemos nuances dos sujeitos construtores de aprendizagens e discussões sobre a Arte, algo essencial à formação dos pedagogos e à sua relação com o ensino e a aprendizagem na história e memória da educação.

2 A CONSTRUÇÃO DE UM ARTISTA-DOCENTE: FAMÍLIA E EXPERIÊNCIAS EM PERFORMANCES

Badiinho atuou como docente do Conservatório na área de violão desde 1973 e seguiu até a aposentadoria, em 2007. Paralelamente ao exercício de professor, ele constrói uma trajetória artística que se tornou conhecida em Ituiutaba e região. Negro, nascido na referida cidade em 1952 e filho de Abadio Manuel da Costa (Badião) (1931-1987) e Doratilde Alfaiate da Costa (1936-1990), esse cantor, compositor, violonista teria iniciado, aos seis anos, sua carreira artística ao cantar em programas da Rádio Platina, acompanhado pelo pai ao violão (ARAÚJO, 2005).

Interessante dizer que a referida emissora surgiu em 1946 (SILVA, 2014) – naquela década até o início dos anos 1960, houve um significativo desenvolvimento econômico da cidade, que passou pelo processo de expansão do cultivo da monocultura do arroz e que resultou no aumento da população em atendimento às empresas de beneficiamento de grãos, vindo a ser conhecida como a “capital nacional do arroz” (COELHO, 2013; GONÇALVES, 2011; OLIVEIRA, 2013).

Nesse cenário, houve a abertura diversos espaços culturais como o Ituiutaba Clube (1942), o Clube Social Palmeira (1945), o Jóquei Clube (1951), o Cine Teatro Ituiutaba (1946-2008), o Cine Teatro Capitólio (1956-1990) e a Escola de Acordeom (1961), que se tornaria posteriormente o Conservatório Estadual (1965) (COELHO, 2013).

Em relação à trajetória artística de Badiinho, o primeiro registro ao qual tivemos acesso é uma fotografia de 1958, na Rádio Platina AM de Ituiutaba/MG – tal documento representa um marco, ao contemplar a imagem de uma criança negra que adentra à emissora como principal atração, algo bastante significativo para a época. De 1959 até 1961, junto ao radialista Fernando Santiago, Badiinho cantava no “Abadio Junior, o menor seresteiro do Brasil”, programa matinal que acontecia aos domingos (ALAMI,

2017). Nesse centro de difusão ideológica como meio de comunicação (ALMEIDA, 2019), podemos afirmar que a rádio projetava mais que um artista local.

Ao buscarmos pela família Costa, da qual Badiinho é signatário, foram encontradas sete reportagens que datam de 1961 até 1964 na Folha de Ituiutaba que se encontra na Hemeroteca Digital Brasileira. Uma delas é de 1º de fevereiro de 1964 e, logo na seção da segunda página, intitulada “Fofocadas”, apresenta um comentário racista: “Na fase experimental da televisão foi focalizado um ‘show’ dos estudantes na sede urbana do I. C. [Ituiutaba Clube]. Logo que apareceu a imagem de BADIÃO, um gaiato gritou: – Ué! Estão televisionando do Congo?” (JORNAL FOLHA DE ITUIUTABA, 1964, p. 2).

Badião era jogador de futebol, músico, radialista, animador de carnavais, diretor e orador do Clube Social Palmeira. Em 23 de setembro de 1987, por meio da Resolução n. 425 (ITUIUTABA, 1987), a Câmara Municipal lhe concedeu o Diploma de Honra ao Mérito. Ressaltamos que a representatividade do negro na sociedade tijucana e os respectivos direitos foram conquistados por meio de intensa luta, e o ser artista perpassa essas questões.

Em 1963, o sinal de televisão não chegava até Ituiutaba/MG, e as emissoras Platina (1946), Difusora (1961) e Cancella (1963) AM levavam notícia e entretenimento ao público que era, em grande parte, composto por moradores da zona rural.

Do final da década de 1960 até 1970, Ituiutaba/MG presenciou a derrocada da produção da rizicultura e a implementação de maquinários agrícolas no trato da terra, o que ocasionou um maciço êxodo rural e o aumento de 39,9% da população do meio urbano (OLIVEIRA, 2013). Isso aparentemente ocasionou a expansão das instituições públicas de ensino, com a criação de 15 escolas (sete estaduais e oito municipais). Nesse contexto, a escola particular de acordeom se estadualizou no ano de 1965 e passou a se chamar Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade (COELHO, 2013).

Em meio ao contexto inflamado politicamente pelo golpe militar, em 1968, com o nome artístico de Júnior, Badiinho se junta ao conjunto Os Geniais e grava a primeira canção autoral, “Ilusão”, em um compacto duplo. Na melodia das canções interpretadas pelo grupo, notamos a influência do rock americano, do pop rock dos Beatles e da música romântica “moderna” influenciada por canções italianas e francesas, característica do movimento musical Jovem Guarda. Este último se

estabeleceu no Brasil e marcou profundamente a época, o que impactou sobremaneira no mercado da música, em programas de rádio e TV, no cinema, nas revistas e, consequentemente, na moda, em uma verdadeira revolução dos costumes da juventude brasileira (DANTAS, 2015).

Outro fator relevante se refere aos festivais televisionados de 1965 até o final da década de 1970 e que ganharam repercussão nacional – por meio deles, diversos compositores e intérpretes foram apresentados no cenário musical, principalmente no eixo Rio-São Paulo. A Música Popular Brasileira de tal período histórico se inseriu em faixas mais amplas do público, não somente em extratos intelectualizados e universitários. À vista disso, desempenhou um importante papel na "educação sentimental e política de uma geração de jovens, principalmente: a chamada geração AI-5" (NAPOLITANO, 2002, p. 11).

3 PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Com a implementação da Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971) do ponto de vista do acesso à Arte, pela primeira vez se mencionou como obrigatória a disciplina de Educação Artística. Sua presença na legislação foi um fato relevante, pois, no currículo estabelecido, "as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo" (BARBOSA, 1989, p. 170). Contudo, é necessário não desconsiderar a carência de profissionais qualificados que entendam a demanda requerida pelas escolas: "não tínhamos cursos de arte-educação nas universidades, apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico." (BARBOSA, 1989, p. 170).

Na região do Triângulo Mineiro, a única instituição que poderia atender à demanda de formação desses profissionais era a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que, desde 1969, dispunha da Faculdade de Artes, a qual compreendia os seguintes cursos: Música – Bacharelado e Licenciatura em Instrumento e Canto; Artes Plásticas – Bacharelado em Decoração e em Desenho, além da Licenciatura em Desenho e em Artes Plásticas.

Em 1972, para atender à Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971), as graduações em Música e Artes Plásticas foram substituídas pelo Curso de Educação Artística: Habilitação em

Artes Plásticas e Habilitação em Música – Licenciatura Curta e Licenciatura Plena (UFU, IARTE, 2018).

Em 1973, Badiinho encerrou a carreira de músico em São Paulo e retornou a Ituiutaba/MG para iniciar as aulas de violão no Conservatório. Segundo Coelho (2013), apesar de a escola praticar um estilo musical clássico-romântico europeu, a comunidade essencialmente agrícola do município mineiro tinha outros gostos; logo, a direção da instituição percebeu que o violão seria um meio para atrair mais estudantes, devido ao menor custo do instrumento e às características mais populares em relação ao piano. Vale lembrar que as rádios difundiram o uso do violão no interior do Brasil por meio das canções que utilizavam esse instrumento, como o choro e as músicas sertanejas.

Já em 1976, a cidade de Ituiutaba/MG, sem dispor de uma universidade para graduar os professores em Arte, possuía um Curso de Magistério em Educação Artística no Conservatório, destinado ao Ensino Primário (1º ao 4º ano). Na ata de reuniões dos docentes do referido ano, consta que o professor Badiinho ministrava a disciplina de instrumento complementar de violão e, conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP), “somente os instrumentos violão e flauta eram oferecidos como disciplina complementar neste curso” (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA DR. JOSÉ ZÓCCOLI DE ANDRADE, 2020, p. 8).

O professor Badiinho, em sua trajetória no Conservatório, estruturou duas apostilas destinadas aos estudantes e professores e dois Compact Discs (CDs) para o ensino do violão, além de ter composto diversas canções e feito múltiplas adaptações, arranjos, transcrições e variações musicais (ARAÚJO, 2005)[2422]. A respeito das apostilas, até a data da publicação deste artigo, elas ainda servem de referência para os professores de violão da instituição e, quanto ao Curso de Magistério, foi encerrado em 2004, uma vez que, em razão das políticas de formação de professores, não cumpria às exigências elencadas pelo avanço da discussão da arte-educação.

Nesse contexto, o município de Ituiutaba/MG não possuía uma instituição formadora de professores no que tange ao ensino de Arte. Contudo, a presença do Conservatório e de suas atividades junto à comunidade permanecem na prática cotidiana da Arte sem um importante equipamento da cidade.

[2422] Adriana Castanheira Araújo (2005) catalogou 76 canções trabalhadas por Badiinho no ensino de violão e utilizadas pelos demais professores do Conservatório. Dentre elas, 48 são de sua autoria.

Diante dos documentos coletados e da presença de Badiinho como professor do Curso de Magistério, podemos discorrer que o ensino de Arte no ambiente escolar está submetido às políticas públicas, às concepções intelectuais da prática docente, à anuência da comunidade, entre outros fatores que intervêm nos resultados efetivos da realização de um projeto de escolarização do saber. Os produtos da Arte na escola, pelo Curso de Magistério de Educação Artística, representam uma tensão entre as singularidades que perpassam interesses públicos e privados, categorias conceituais e organizacionais para as colocações do sujeito.

Em nossa investigação sobre Arte, escola e formação de professores, delineamos uma história da Arte no Brasil e em Minas Gerais que impacta consideravelmente a concepção de projetos de ensino nos currículos. A constituição de uma pesquisa sobre essa temática é imprescindível para visibilizar os sujeitos que constroem expressões artísticas, ainda que se depare com uma linha abissal (SANTOS, 2007).

Nesse sentido, a vida e a obra de Badiinho subsidiam o campo da Pedagogia que tem, entre os seus nortes, uma reflexão sobre a Arte na escola e a formação de professores. As contribuições do artista-docente tratadas no Curso de Magistério pretendem enriquecer o debate sobre a arte-educação e a necessidade de o pedagogo aprofundar os conhecimentos atinentes às linguagens artísticas e ao respectivo ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história é tecida por fios que se entrelaçam e, ao trazer um olhar amplo para a trajetória do artista-docente Badiinho, a pesquisa se deparou não apenas com a história de um sujeito, mas com múltiplos acontecimentos que refletem a sociedade, a política, a economia etc. Por meio dos documentos analisados, percebemos as táticas e estratégias (CERTEAU, 1982) das concepções da Arte e da educação.

Destarte, compreendemos a relevância não apenas do conhecimento sistematizado nas instituições formais, mas também do conjunto de informações e habilidades correspondentes a uma qualificação intelectual alicerçada em diferentes espaços, sejam eles familiares ou profissionais. O artista-docente Badiinho, ao atuar no Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade, traçou uma história de representatividade expressa em vários suportes, como as canções, a construção de

materiais didáticos ou a relação entre o público a plateia – essa trajetória marca decisivamente o ensino de Arte em Ituiutaba/MG.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA DE LETRAS, ARTES E MÚSICA DE ITUIUTABA – ALAMI. **Abadio da Costa Filho** - Cadeira: 86. Ituiutaba, 2017. Disponível em: https://alami.org.br/academico.php?id=106. Acesso em: 10 set. 2020.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. Coordenação Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARAÚJO, A. C. **Estudos Preparatórios para Violão e Guitarra de Abadio da Costa Filho**: Análise dos objetos didáticos para o ensino de violão no nível fundamental do Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade, de Ituiutaba-MG. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Artística Habilitação em Música) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS. **ABNT NBR 6023**: Informação e documentação - Referências - Elaboração. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BARBOSA, A. M. Arte - Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Tradução Sofia Fan. São Paulo: **Estudos Avançados**, v. 3, n. 7, p. 170-182, dez. 1989.

BRASIL. [Diretrizes e Bases da Educação (1961)]. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. [Diretrizes e Bases da Educação (1971)]. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. [Diretrizes e Bases da Educação (1996)]. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. [Base Nacional Comum Curricular (2017)]. **Resolução do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC C_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COELHO, N. M. G. **DE ESCOLA DE ACORDEON AO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA JOSÉ ZÓCOLLI DE ANDRADE** (ITUIUTABA-MG 1965-1983). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA DR° JOSÉ ZÓCOLLI DE ANDRADE. **Projeto Político Pedagógico**. Ituiutaba, 2020.

DANTAS, M. A juventude como protagonista no consumo de produtos culturais: 50 anos da Jovem Guarda. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**. Aracaju, v.4, Edição Especial - Contextos da Cultura. p. 109 - 120, 2015. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/2515. Acesso em: 12 set. 2020.

GUINSBURG, C. Descrição e citação. In: GUINSBURG, C. **O fio e os Rastros**: Verdadeiro, Falso, Fictício. Tradução Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

GONÇALVES, L. R. D. **Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba – MG e suas contribuições para a formação docente**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 1960**. Rio de Janeiro: IBGE, 1960. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_t9_mg.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

ITUIUTABA. Câmara Municipal. Resolução n. 425, de 23 de setembro de 1987. Concede Diploma de Honra ao Mérito ao Sr. Abadio Manoel da Costa. **Diário Oficial do Município**, Ituiutaba, 23 set. 1987. Disponível em: https://www.ituiutaba.mg.leg.br/leis/lei-municipal/resolucoes/ano-de-1987/resolucao-no-425-de-23-de-setembro-de-1987/view. Acesso em: 25 mar. 2021.

JORNAL FOLHA DE ITUIUTABA. Fofocadas. Ituiutaba, 1964. In: FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. **Hemeroteca Digital Brasileira**. Rio de Janeiro: FBN, 2020. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/829838/per829838_1964_01304.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

NAPOLITANO, M. **História & música** – história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, H. C. M. de. **Urbanização e cidades**: análises da microrregião de Ituiutaba (MG). 2013. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em:

https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15977/1/UrbanizacaoCidadesAnalise.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

OS GENIAIS. Barretos, SP: R C S Limitada, 1968. 1 Compacto Duplo (12 min). Vários intérpretes.

SANTOS, B. de S. Os direitos humanos na zona de contacto entre globalizações rivais. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 1, p. 23-40, 2007. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20humanos%20globaliza%C3%A7%C3%B5es%20rivais_Cronos2007.pdf. Acesso em: 2 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Instituto de Artes. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Artes Visuais - Grau: Licenciatura.** Uberlândia, 2018. Disponível em: http://www.iarte.ufu.br/sites/iarte.ufu.br/files/media/publicacoes/ppc_licenciatura_artes_visuais_2018.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

17.5.16 ALFREDO MACHADO PEDROSA (1871-1942) E BENEDICTO GALVÃO (1881-1943): A PRESENÇA DE ESTUDANTES NEGROS NA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO NOS ANOS FINAIS DO SÉCULO XIX.

Keila da Silva Santos Rodrigues[2423]

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo evidenciar a presença de dois estudantes negros que no final do século XIX formaram-se pela Escola Normal de São Paulo, instituição educacional de referência na Primeira República. São eles Alfredo Machado Pedrosa (1870-1945) nascido em Lorena no interior de São Paulo, um ano antes da promulgação da Lei do Ventre Livre, tornou-se patrono de uma escola pública em São Paulo por seu elevado merecimento como professor no magistério público paulista por mais de 30 anos e ”cuja vida é um belo exemplo a ser apontado às novas gerações”, e Benedicto Galvão (1881-1943) nascido no berço republicano paulista - cidade de Itu que chegou à presidência da OAB/SP, se tornado o primeiro negro a ocupar essa função. A trajetória desses estudantes poderia ser considerada mais uma entre tantas de jovens que ingressavam na Escola Normal, no entanto, esses discentes eram negros e acessaram essa instituição justamente em um período de eclosão do racismo científico que tentava provar a baixa capacidade cognitiva dos negros. Como esses alunos conseguiram acessar, permanecer e se formarem na Escola Normal naquele período? Na tentativa de elucidações recorreu-se: aos jornais paulistas do século XIX e anos iniciais do séc. XX, documentação escolar e fotografias do Acervo Histórico Caetano de Campos – CR Mário Covas (AHCC-CRMC) e do Acervo Público do Estado de São Paulo (APESP) e, ainda, à revisão bibliográfica. Permeiam este trabalho os aportes da Nova História Cultural e a interface com estudos sobre a História da Educação dos Negros na perspectiva de contribuir para retirar das margens da historiografia educacional brasileira estudantes e professores negros que apesar dos argumentos científicos da época, se constituíram como sujeitos de suas histórias.

Palavras-chave: Alunos Negros. Escola Normal de São Paulo. Benedicto Galvão. Alfredo Machado Pedrosa. Primeira República

1 INTRODUÇÃO

O crime da escravização de seres humanos, iniciado no Brasil a partir do século XIV contra as populações indígenas e negras, perdurou por séculos e, conforme assinalam Medeiros e Vieira (2013), deixou uma dívida “histórica e moral” que evoca diversos tipos de reparações a favor dessas populações. Uma dessas reparações situa-se no campo educacional, não apenas pela baixa oportunidade de acesso à educação formal, mas também pela invisibilidade construída pelo racismo estrutural, que constantemente tem se manifestado em práticas silenciosas do cotidiano brasileiro (ALMEIDA, 2019).

[2423] Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Secretaria da Educação de São Paulo, krodrigues@sme.prefeitura.sp.gov.br

Este texto pretende contribuir no campo da história da educação brasileira nessa busca por reparação por meio da visibilidade dessas minorias, outrora escravizadas, hoje ainda discriminadas e muitas vezes apagadas por narrativas equivocadas sobre a presença de negros e negras nos processos de escolarização na história da educação no Brasil. Deste modo, ao evidenciar a presença de negros na Escola Normal de São Paulo (ENSP) no final do século XIX, pretende-se romper com a perigosa história única (ADICHE, 2009), com base nos aportes da Nova História Cultural e a interface com estudos sobre a História da Educação dos Negros (FONSECA & BARROS, 2016). Para tanto elegeu-se as trajetórias de dois professores negros que frequentaram a ENSP no final do século XIX, são eles: Alfredo Machado Pedrosa (1871-1942), e Benedicto Galvão (1881-1943) crianças negras nascidas em cidades do interior de São Paulo ainda no período em que vigorava o sistema escravista no Brasil.

Sim, eles estavam lá! Em um período de construção e conflitos de ideologias que buscavam “legitimar e justificar o negro como ser inferior ao branco.” (VILLELA, 2012, p. 172). Ou seja, inferiorizados com amparo das ciências - o nefasto racismo científico (SKIMORE, 2012).

Algumas fontes acessadas foram os jornais paulistas do século XIX e anos iniciais do séc. XX documentos escolares e fotografias do Acervo Histórico Caetano de Campos – CR Mário Covas (AHCC-CRMC) e do Acervo Público do Estado de São Paulo (APESP) e, ainda, à revisão bibliográfica, na busca de contribuir para retirar das margens da tradicional historiografia educacional brasileira sujeitos negros que apesar dos argumentos científicos da época, fogem às generalizações ainda persistentes de que “nenhum negro se sobressaiu” na República (MARCÍLIO, 2014).

2 ESCOLARIZAÇÃO E ESTUDANTES NEGRA(O)S

Os estudos sobre a educação da população negra têm crescido consideravelmente nas últimas décadas, embora enfrentem, para a sua constituição, fontes tímidas e fraturadas (ABREU, 2011). Diante disso, verifica-se a necessidade de cotejamento entre matrizes diversas, muitas vezes de difícil acesso como adverte Ribeiro Neto (2012).

> O processo de escolarização de crianças negras não está guardado nas melhores gavetas e prateleiras dos arquivos à espera dos

> pesquisadores. Ele não se encontra etiquetado em caixas para facilitar a consulta e tornar mais ágil o trabalho de reelaboração do conhecimento. Ao contrário, ele é repleto de lacunas, de espaços vazios que sinalizam a precariedade da memória. (RIBEIRO NETO, 2012, p. 217).

Nessa mesma direção Farge (2017) observa a possibilidade de avançar nas investigações mesmo em meio a "desordem de informações aos pedaços, do quebra-cabeça imperfeitamente reconstituído de acontecimentos obscuros", assim, pode-se "reconstituir histórias que nunca são simples, nem mesmo tranquilas" (FARGE, 2017, p. 19) e para compor o mosaico pode-se contar com as fotografias.

2.1 Negros na Escola Normal de São Paulo: as pistas nas fotografias.

Ao consultar os álbuns de fotos do Acervo Caetano de Campos (AHCC-CRMC) no intuito de encontrar Alfredo Machado Pedrosa e Benedicto Galvão , nenhuma fotografia deles, enquanto estudantes,foi localizada.No entanto foi possível perceber as possibilidades oferecidas pela iconografia nos estudos historiográficos sobre a presença de negros e negras nos processos de escolarização antes mesmo da Abolição. Na defesa do uso das fotografias como fontes históricas Kossoy (2009, p. 32) observa que "as fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida em que se tentar sistematizar suas informações". Nesse sentido Cunha (2005, p. 222) observa que "no caso da documentação ou das fontes para a pesquisa em educação não foge deste quadro de dificuldades para a identificação da população segundo critérios de cor e/ou étnico-raciais". Deste modo, detectou-se a presença tímida de negros e negras que frequentaram a Escola Normal nos anos finais do século XIX, como por exemplo uma turma com 41 alunos e apenas um menino negro e em outra turma, com 24 meninas ,foi possível localizar a presença de três meninas negras, evidenciando que tanto elas quanto eles estavam na ENSP, abrindo margem para novas investigações. Com a não localização nas fotografias dos alunos negros Alfredo Machado Pedrosa e Benedicto Galvão, foi necessário prosseguir ao encontro de outras referências que comprovassem a presença deles, o que foi localizado a partir dos estudos de Golombek (2016) e de Rodrigues (2019).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3. ALFREDO MACHADO PEDROSA NA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO

A ENSP, instituição que se configurou como um modelo educacional para o país, entre fechamentos e reinícios, teve por escopo se estabelecer como "um centro de formação profissional, difusão do progresso intelectual e multiplicador de conhecimento" (MONARCHA, 1999, p. 93). Estudos que investigaram a ENSP e a instrução pública paulista em seus diversos aspectos (TANURI, 1979; SOUZA, 1998; MONARCHA, 1999; MENESES, 2021; GOLOMBEK, 2016) demonstram que homens e mulheres de posse do diploma da Escola Normal de São Paulo, se constituíram como a elite do magistério paulista destacando-se em cargos importantes da instrução pública naquele período.

Foram localizados estudos que postulam a visibilidade do negro na educação formal desde o Brasil Colônia e comprovam essa presença, dentre eles (BARROS, 2005, 2017; ARAÚJO, 2013; PORTELLA, 2016, GOLOMBEK, 2016, RODRIGUES, 2019), entre outros. No entanto, apenas Golombek (2016) e Rodrigues (2019), até o momento, destacam a presença de estudantes negros na Escola Normal de São Paulo.

Figura 03- Alfredo Machado Pedrosa Corpo Docente da ENSP (1899)

Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP)

Alfredo Machado Pedrosa, como consta em seu prontuário escolar da Faculdade de Direito de São Paulo era filho de D. Rita Maria da Conceição, pai incógnito, nasceu em Lorena, interior do estado de São Paulo no dia 11 de novembro

de 1871, no mesmo ano da Lei nº 2040, mais conhecida por Lei do Ventre Livre, cujo objetivo era propiciar a emancipação dos escravizados a partir do nascimento. Formou-se pela Escola Normal em 1897. Recém-formado, ingressa no magistério público paulista no Grupo Escolar da Bela Vista, e em 1902, passa a integrar o quadro de professores da Escola Modelo Prudente de Morais, fundada em 1895 sob a direção de Miss Browne. Vale ressaltar que para lecionar nessas instituições só eram aceitos profissionais formados pela ENSP. (TANURI, 1979)

No ano de 1905 - é eleito primeiro secretário da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (ABPPSP) fundada em 1901 como um órgão de classe do magistério paulista. Entre 1909 e 1928 trabalha em várias escolas, entre elas um particular - Colégio Macedo Soares, tendo por colega Sampaio Dória e João Borges. Leciona geografia na Escola Normal do Brás e permanecendo como “lente de história e geografia na Escola Normal primária e Escola Normal secundária desde o início do século XX até a década de 1920.” (GOLOMBEK, 2016, p. 246).

Como Alfredo Machado Pedrosa chegou à Escola Normal e por quais caminhos e mãos, ainda não foi possível identificar, mas pelos dados colhidos em fontes diversas é possível levantar a hipóteses que Alfredo Machado Pedrosa, estudante negro da ENSP no final do séc. XIX teve um considerável suporte financeiro, assim como Benedicto Galvão, pois além de se formar como normalista pela ENSP em 1899, em 14 de dezembro de 1912 recebe o grau de Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela FDSP, deste modo, além da profissão de professor, que exerceu até se aposentar, também advogava, em um escritório no Largo da Sé, nº 3 em sociedade com F. Motta Junior. (GOLOMBEK,2016).

A partir do apresentado é possível perceber a permanente necessidade de rompimento com a “versão única da história” (ADICHE,2009, p.26) sobre os negros e os processos de escolarização, como bem apontam Fonseca (2002); Dias (2013); Barros (2016), entre outros. Nesse sentido, para reforçar a importância de novas versões sobre a educação dos negros em São Paulo nos anos finais do séc. XIX e iniciais do séc. XX surge Benedicto Galvão, outro estudante negro a ingressar na ENSP no ano de 1896.

4. BENEDICTO GALVÃO NA ESCOLA NORMAL COMPLEMENTAR ANEXA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Benedicto Galvão (1881-1943), filho de Carolina Galvão, pai desconhecido, nasceu na cidade de Itu, que se notabilizou por ter sido a sede da primeira convenção republicana do Brasil em 1873, dando início ao Partido Republicano de São Paulo. Golombek (2016) observou algumas semelhanças entre as trajetórias desses estudantes: ambos negros, oriundos do interior paulista, estudaram na ENSP e na FDSP. No entanto Rodrigues (2019) observou uma diferença entre a formação deles. Enquanto Alfredo Machado Pedrosa concluiu seu curso na Escola Normal, Benedicto Galvão frequentou o Curso Complementar Anexo à Escola Normal.

Criada pela Lei n.º 34, de 16 de março de 1846, a Escola Normal de São Paulo foi implantada com o objetivo de formar professores primários para instruir os futuros cidadãos republicanos (MONARCHA, 1999). De acordo com Tanuri (1979, p. 113), essa escola foi projetada para ser um modelo educacional para a nação e, por isso, constituiu-se como um “centro de mais alto nível para a formação de professores”, no entanto, com a chegada do regime republicano e seu projeto educacional projetado para a instrução popular não conseguia suprir a necessidade de professores para compor os quadros docentes dos Grupos Escolares (SOUZA, 1998). Dentre as mudanças significativas para corresponder à difusão da educação popular, foram criados os cursos: preliminar e complementar, sendo o ensino preliminar obrigatório a ambos os sexos com idade limite de 12 anos e inicial de sete anos; e, por último, o ensino complementar destinado aos alunos que se mostrassem habilitados nas matérias do ensino preliminar. Com a obrigatoriedade do ensino preliminar, houve a necessidade de ampliar a quantidade de escolas, o que aumentaria o número de vagas para as crianças das camadas menos favorecidas economicamente. No entanto, o aumento proporcional de profissionais capacitados para atuar nessas escolas não ocorreu na mesma proporção, criando um entrave para a consolidação dos ideais republicanos para a educação popular naquele período. E, assim, os reformadores da instrução pública, ao perceberam que a ENSP não conseguiria qualificar professores em quantidade suficiente para tantas escolas e crianças, iniciaram uma movimentação para resolver a situação.

Honorato (2011) observa que os debates realizados na câmara dos deputados de São Paulo, em maio de 1895, deixaram evidente a centralização do ensino voltado à formação de professores como um recurso dos republicanos para disseminar o novo regime. “Os reformadores enfrentaram entraves para implementar suas propostas, haja

vista o caráter audacioso da Lei n. 88 se considerar o perfil do quadro docente existente na época para as instituições almejadas." (HONORATO, 2011, p.32).

Tanuri (1979, p.123), em sua análise sobre a ENSP, no período, constatou que a Escola Complementar Anexa (ECA) teve uma função acessória, pois foi formada para atender às necessidades prementes do ensino primário, e para a qual não estava aparelhada, por outro lado para Honorato (2011), a ECA mostrava-se uma saída eficaz, pois diminuiria o tempo de formação para que os professores começassem a atuar.

Em 1896, enquanto Alfredo Machado Pedrosa cursava o 3º ano do Curso Normal, Benedicto Galvão iniciava seu 1º ano no Curso Complementar Anexo à ENSP. Rodrigues (2019) a partir dos jornais ituanos do séc. XIX e XX demonstra que a dedicação aos estudos do menino Benedicto Galvão começou ainda quando era aluno na escola primária, no Grupo Escolar Queiróz Telles em Itu/SP.

Se por um lado não foi localizado por quais "mãos" Alfredo Machado Pedrosa foi levado à ENSP, sobre Benedicto Galvão Rodrigues (2019) revela que o primeiro benfeitor de Benedicto Galvão foi Dr. Eugenio da Fonseca, político e advogado ituano que ao perceber o talento e a inteligência do menino o indicou a Alfredo Pujol, então, secretário do Interior naquela época. Este, ao visitar a cidade de Itu para participar da Festa Escolar no final do ano de 1895 conhece Benedicto Galvão, e se emociona com o pedido do menino feito oportunamente ao final da festa de encerramento escolar. Rodrigues (2019) observa que de acordo o publicado no jornal A Cidade de Ytú, nº 230, ano de 1985, no pedido dirigido ao secretário do interior, Benedicto Galvão declara que desejava continuar seus estudos, mas as condições financeiras de sua mãe não permitiam. A partir de daquela ocasião, Alfredo Pujol e mais alguns "homens de bem republicanos" daquela cidade se comprometem em ajudá-lo a prosseguir em seus estudos na capital. O que se efetiva em 1896 quando Benedicto Galvão é levado a São Paulo e passa a morar com a família de Alfredo Pujol. Matriculado no Curso Complementar Anexo à Escola Normal, apresentou excelente desempenho durante todo o curso, tanto em frequência, assiduidade, comportamento e em aplicação. Formou-se com distinção. Em todos os anos obteve notas e conceito que o destacou entre os demais de sua turma, como consta em seu Diploma da ENSP-Curso Complementar.

Rodrigues (2019) oferece detalhes dos primeiros anos escolares de Benedicto Galvão e como ele chegou à Escola Complementar Anexa, depois á FDSP e como seu

nome chegou a dar nome a um Prêmio na Ordem dos Advogados do Brasil de São Paulo (OAB/SP). Após receber sua habilitação para o magistério em 1899 é admitido no Grupo Escolar da Bela Vista, no qual atua entre 1901-1909 tendo como parceiro de profissão Alfredo Machado Pedrosa.

Nesse período exerce o cargo de secretário da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, assim como Alfredo Machado Pedrosa em anos anteriores e ainda contribui com artigos para a Revista do Ensino (1902-1904).

Após os exames preparatórios Benedicto Galvão ingressa na Faculdade de Direito de São Paulo no ano de 1903, na qual frequenta as aulas do curso de Ciências Jurídicas e Sociais, recebe o grau de Bacharel em 1907. Para Rodrigues (2019), embora professor público, atuando em várias escolas, a área em que Benedicto Galvão mais se destacou foi a jurídica.

Diante das excelentes atuações como operador do direito, Benedicto Galvão em 1940 assume a presidência da OAB/SP, tornando-se o primeiro e único, até o momento, presidente negro da OAB/SP, instituição da qual participou com conselheiro desde sua fundação em 1930 na qual prestou serviços até 1943, ano de seu falecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício proposto de reconstituir parte da trajetória escolar de Alfredo Machado Pedrosa e Benedicto Galvão na ENSP nos anos finais do século XIX em São Paulo procura se inserir “em uma vertente teórica que resgata o negro como sujeito de sua história” (Villela, 2012, p.177) e deste modo contribuir para a reparação de um débito histórico e permanente para com a população negra, além de auxiliar no combate aos mecanismos de perpetuação das discriminações por meio da ciência (racismo científico), dos discursos (versão única das histórias sobre os negros) e das práticas cotidianas (racismo estrutural). Ficou evidenciada a presença de estudantes negros e negras na ENSP e no Curso Complementar Anexo, e ingresso no magistério paulista e na área jurídica desses dois estudantes negros, contrariando a falácia de que “nenhum negro se sobressaiu na República”. (MARCÍLIO, 2012). Por fim, evidenciou-se que existem “vestígios e indícios”, que se cruzados com outras fontes possibilitam a comprovação que eles e elas estavam lá, crianças negras na ENSP, jovens negros na FDSP e atuando no magistério e no Direito e avançaram a posições

de destaque na sociedade paulista do século XIX e XX. Por fim, a possibilidade de evidenciar trajetórias como essas tornar-se essencial no tempo presente, pois seus efeitos positivos ultrapassam a questão da visibilidade, seus contornos alcançam a representatividade contribuindo com referenciais positivos de sujeitos negros e negras que a despeito das situações adversas tiveram acesso à educação e a escolarização antes mesmo da Lei Áurea no Brasil e, deste modo, tornar pública essas trajetórias auxilia na luta por uma educação e por uma sociedade antirracista.

REFERÊNCIAS

ABDALA, R. D. **Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966). 2013**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ABREU, D.C.L. A escolarização dos negros e suas fontes de pesquisa. **Revista HISTEDBR on-line.** Campinas, n.42, p 235-248, jun. 2011

ADICHE, C.N. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Tradução de Julia Romeo.

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Feminismos Plurais, 2019.

ARAÚJO, M.L.P. **A escolarização de crianças negras paulistas (1920-1940)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2013.

BARROS, S.A.P.B. **Negrinhos que por ahi andão: escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920).** Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BURKE, P. **Testemunha ocular**: o uso de imagens como evidência histórica. São Paulo: UNIESP, 2016.

CUNHA, L. N. A população negra e os conteúdos ministrados na Escola Normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: ROMÃO, J. (org.). **História da Educação dos negros e outras histórias**. Brasília: MEC/Secad, 2005.

DIAS, M. H.; HILSDORF, M. L. S. **Professores da Escola Normal de São Paulo (1846-1890): a história não escrita**. 2002. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FARGE, A.**O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2017.

FONSECA, M. V. **A educação dos negros uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasi**l. Bragança Paulista: USF, 2002.

_____, M.V.; BARROS, S.A.P. (org.) **A história da Educação dos negros no Brasil.** Niterói: EdUFF, 2016.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In _____. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

KOSSOY, B. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 2009.

MARCILIO, M.L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Braudel, 2012.

MEDEIROS, P.M; VIEIRA, P.A.S. Metodologia de pesquisa em educação e relações étnico-raciais. 2013. In SILVÉRIO, V.R., MATTIOLI, E.A. K, MADEIRA, T.F.L. (Org) **Relações étnico-raciais: um percurso para educadores.** São Carlos: Edufscar, vol. II, 2013.

MENESES, M.F.de. **Circulação de professores diplomados pela Escola Normal de São Paulo pela instrução pública** (1810-1899). Dissertação. Mestrado em Educação, USP, 2012.

MONARCHA, C. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

PORTELA, D. In**iciativas de atendimento para crianças negras na Província de São Paulo (1871-1888)**. Jundiaí: Paco, 2016.

SKIMORE, T.E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. São Paulo: Companhia da Letras, 2012.

SOUZA, R. F.de. **Templos de Civilização: A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo** (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

RIBEIRO NETO, A. Em busca dos sujeitos: o processo de escolarização de crianças negras em Vassouras, 1889 a 1930.In:OLIVEIRA,I.(org.)**Relações Raciais no Contexto Social, na Educação e na Saúde**. Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul. Rio de Janeiro:Quartet,2012.

RODRIGUES, K.S.S. **O Infiltrado: Benedicto Galvão- a trajetória escolar e profissional de um aluno negro (1881-1943).** Dissertação. Mestrado em Educação. UNIFESP, Guarulhos, 2019.

TANURI, L.M. **O Ensino Normal no Estado de São Paulo (1890-1930).** São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979.

17.5.17 APONTAMENTOS PARA UMA PEDAGOGIA FRANCISCANA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA CARTA A TODA A ORDEM

Sidney Damásio Machado[2424]

Luís Fernando Lopes[2425]

RESUMO

O tema do presente trabalho é a pedagogia franciscana na história da Educação. Assim, o objetivo desse estudo é analisar a possibilidade de uma pedagogia franciscana a partir do texto Carta a toda a Ordem 34-37. Parte-se da premissa que, impossibilitado por motivos de saúde de continuar suas viagens apostólicas, Francisco de Assis viu-se na necessidade de buscar meios para não ter que interromper suas atividades de pregação e animação da Ordem por ele fundada. Em modo análogo ao que aconteceu com nosso processo educativo durante a pandemia do Covid-19, Francisco precisou buscar alternativas para não interromper o contato com seus interlocutores e a solução encontrada foram os textos escritos. A mudança no modo escolhido para continuar seu trabalho de formação cristã exigiu dele uma adaptação na linguagem a ser utilizada. Contudo, em seu discurso escrito permanece evidente o uso da linguagem simbólica, ou seja, o recurso à imagens carregadas de uma valência afetiva e a tácita compreensão de que a eficácia da alocução depende de sua capacidade de tocar a pessoa na totalidade de seu ser, o que inclui a sua corporeidade. Subjaz ao seu discurso a concepção de que gestos e ações corporais são capazes de convocar a participação da pessoa em sua totalidade, até mesmo em seus dinamismos mais profundos, o que resulta em um processo de transformação a partir do desejo. A análise de seus textos indica que a antropologia que sustenta a sua estratégia comunicativa privilegia a participação do imaginário, com a consequente evocação de todo o aparato psíquico, o que promove a assimilação estável de valores, por meio do que hoje poderíamos qualificar como um método empírico de valor pedagógico totalizante e por este motivo, altamente eficaz. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam contribuir para o desenvolvimento da pesquisa no campo educacional e mais especificamente na seara da história da educação e seus desdobramentos.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia Franciscana. História da Educação.

1 INTRODUÇÃO

A premissa que sustenta o desenvolvimento das reflexões do presente trabalho é a possibilidade de individuar indícios de um método pedagógico subjacente ao discurso e modo de proceder de Francisco de Assis. Ela emergiu a partir de um exaustivo estudo semântico e simbólico dos seus escritos realizado durante a pesquisa para o doutorado conseguido junto à Pontifícia Universidade Gregoriana (Roma), sob a orientação da Doutora Maria Giovanna Muzj (MACHADO, 2019).

[2424] Doutor em Teologia Espiritual pela Pontificia Università Gregoriana. Professor Escuela Superior de Estudios Franciscanos, ESEF, Espanha. freisid@hotmail.com

[2425] Doutor em Educação pela UTP. Professor do Centro Universitário Internacional UNINTER. Luis.l@uninter.com

Há um número considerável de textos de sua autoria, como também relatos de hagiógrafos a ele contemporâneos, ou que partiram de testemunhos recolhidos em seu tempo, que indicam seu modo peculiar de apresentar os conteúdos e o recurso a estratagemas, quais sejam, o canto, a poesia e a gestualidade, como meios para convocar a atenção dos interlocutores e promover uma mudança efetiva de compreensão da realidade, com implicações práticas (LECLERC, 2002).

Neste estudo restringimos nossa análise a uns poucos versos de uma carta escrita por Francisco dois anos antes de sua morte, a chamada Carta a toda a Ordem (1225-1226) [2426]. O texto é relevante porque agrupa algumas indicações do fundador aos seus irmãos e a necessária brevidade do discurso colocou o autor em situação de se limitar ao essencial, àquilo que lhe é particularmente caro. Em poucas palavras, e em discurso muito concreto, Francisco indica aos irmãos o modo pelo qual podem internalizar a essência de seu ensinamento, ou seja, o direcionamento de todos os afetos para a presença misteriosa de Cristo em seus corações.

A influência de Francisco de Assis e do franciscanismo é marcante em todo mundo para além das fronteiras do catolicismo, a tal ponto que uma pesquisa da revista Time em 1992, para a determinação da personalidade mais marcante do milênio que terminava, apontou Francisco de Assis em primeiro lugar.[2427] Deste modo, Francisco não é apenas um ilustre medieval sempre lembrado, mas uma personalidade que no contexto da educação inspira e motiva a um humanismo solidário e concreto, necessário em todas as épocas e ainda mais na nossa marcada pela pandemia. Com relação à história e influência dos franciscanos e do franciscanismo na educação brasileira, conforme destaca Lopes (2017) baseado nos estudos de Iglesias (2011) a maioria dos autores concorda que essa é uma história que ainda precisa ser contada. Esperamos que esse breve estudo possa colaborar de alguma forma para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre franciscanismo e educação, em particular no contexto brasileiro.

[2426] A dificuldade de estabelecer a data precisa desta carta se deve tanto à ausência de elementos internos que possibilitem a datação, quanto de um título nos manuscritos antigos que corroborem a afirmação de um contexto preciso. Enquanto uns consideram o texto como tendo sido enviado pelo fundador do movimento franciscano aos irmãos reunidos em assembleia, sem que ele pudesse se fazer presente, outros consideram que se trata de uma espécie de carta circular (BLASTIC, 2010).

[2427] Essa escolha se deu em 1992, por ocasião de uma edição especial da revista (v. 140, n. 27, out. 1992), que listou os "*millennium top ten*" em vários segmentos (personalidades, eventos, frases, descobertas da medicina, invenções tecnológicas etc) (RAUP, 2008 p.12).

2 A CARTA A TODA A ORDEM: HISTÓRICO, ESTRUTURA E LINGUAGEM

Entre todas as cartas atribuídas a Francisco de Assis, nenhuma possui um número mais significativo de manuscritos antigos do que a Carta a toda a Ordem. A autoria deste documento resiste à crítica tanto do ponto de vista dos testemunhos históricos, quanto no confronto estilístico e de conteúdo com outros documentos seguramente de autoria de Francisco (ESSER, 1982). Apesar da dificuldade de se datar a missiva com precisão, há fortes indícios de que tenha sido escrita menos de dois anos antes de sua morte, ou seja, em uma fase já madura de seu processo de conversão, no qual se condensam conteúdos que foram acumulados, aprofundados e purificados ao longo de sua breve existência (VAUCHEZ, 2010)[2428].

É verdade que a linguagem e o estilo indicam a mediação de um secretário, o que é razoável supor também pelo conhecido estado de cegueira que havia acometido o autor desde sua viagem frustrada ao Oriente (1219/20) (ESSER,1982). Há autores que questionam inclusive o enquadramento do manuscrito dentro da categoria epistolar, justamente por seu marcado carácter exortativo[2429]. Há, porém, unanimidade em reconhecer o conteúdo da missiva no repertório do discurso próprio de Francisco de Assis.

A Carta a toda a Ordem se caracteriza como um apanhado de orientações e admoestações dirigida aos membros da Ordem dos Frades Menores, a Ordem religiosa fundada por Francisco. Dentre os conselhos e indicações que ele dirige aos seus irmãos, também dedica um espaço relevante para convidá-los a colocar em prática uma série de gestos não apenas de reverência, mas também de cuidado e veneração tanto dos manuscritos que contém palavras retiradas da Sagrada Escritura, quanto das espécies do pão e do vinho consagrados na celebração da missa. Observemos com atenção o conteúdo de sua exortação:

> E porque "aquele que é de Deus ouve as palavras de Deus, por isso devemos nós, que mais especialmente estamos dedicados aos ofícios divinos, não só ouvir e fazer o que Deus diz mas também guardar os vasos e as outras coisas oficiais que contêm suas santas palavras, para insinuar em nós a alteza de nosso Criador e nossa submissão a Ele. Por isso admoesto a todos os meus frades e os conforto em Cristo para que, onde quer que encontrarem palavras divinas escritas, venerem como puderem, e, no que diz respeito a eles, se elas não estiverem bem

[2428] Francisco nasceu em torno a 1180 e faleceu aos 3 de outubro de 1226.
[2429] Schmucki (1980, p. 254) aponta para a ausência de estudos comparativos do gênero epistolar durante a Idade Média, o que impossibilita a individuação de critérios mais precisos para o enquadramento estilístico do manuscrito.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> colocadas ou estiverem indecorosamente espalhadas em algum lugar, que as recolham e guardem, honrando ao Senhor nas palavras que disse. Pois muitas coisas se santificam pelas palavras de Deus, e em virtude das palavras de Cristo realiza-se o sacramento do altar (FRANCISCO DE ASSIS, s/d).

O primeiro versículo é uma exortação moral, que vincula a declaração de pertencer a Deus, como é o caso dos consagrados de sua Ordem, com a necessidade de não apenas conhecer os preceitos divinos, mas também de colocá-los em prática. O inesperado no discurso é que Francisco, além convidar a todos a observar os preceitos presentes na Escritura, convoca os irmãos a manifestar zelo e cuidado para com os elementos materiais, que para ele são a expressão visível das realidades espirituais. As indicações são bastante práticas: venerar, respeitar, recolher, guardar, honrar.

O motivo deste cuidado que vai além dos gestos interiores da veneração e do respeito, incluindo o sinal físico de recolher e conservar estes objetos de modo honroso, é justificado no versículo 37, quando afirma sua convicção de que as palavras de Cristo têm o poder de santificar as realidades a que se referem, entre elas, o sacramento da Eucaristia. Trata-se de manifestar reverência por objetos considerados sagrados.

Até aqui estamos diante de um tema cuja relevância é religiosa e que poderíamos qualificar como sendo catequese ou evangelização. Contudo, a atenção de nossa análise não vai para o conteúdo religioso do discurso, mas à implicação de causa e efeito que Francisco estabelece entre determinados gestos e comportamentos, e às consequências pedagógicas desses gestos, que determinam uma mudança no modo como o indivíduo passa a perceber a realidade e sua relação com o sagrado.

3 A PEDAGOGIA FRANCISCANA NA CARTA A TODA A ORDEM 34-37

No fim do versículo 34, é apresentado o motivo pelo qual todos estes gestos devem ser realizados: “para insinuar em nós a alteza de nosso Criador e nossa submissão a Ele”. Como o texto original é latino, torna-se inevitável fazer recurso ao latim para compreender a agudeza desta sentença e a dificuldade de uma tradução exata nas línguas modernas que permita colher a amplitude de seu significado. O texto

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

latino proclama: ad insinuandam in nobis altitudinem Creatoris nostri et in ipso subiectionem nostram[2430].

Em uma tradução totalmente literal poderíamos ler "para insinuar em nós a alteza do nosso Criador e a nossa submissão a ele", porém, assim perdemos algumas nuances. Em primeiro lugar a repetição do prefixo latino "in", que indica algo interior, profundo, e que vem reforçada pela insistência com que é repetida (ad insinuandam in nobis), se perde na tradução. Ela evidencia o caráter íntimo e profundo do que ele está indicando. Além disso, insinuar, em português, não é imediatamente associado à compreensão plástica de "meter no profundo do ventre", como no latim. Para resolver esta limitação linguística, algumas traduções preferem utilizar o verbo "enraizar" (FRANCESCO, 2009, p. 217), "compenetrar" (TEIXEIRA, 2004, p. 124), "introduzir" (RODRÍGUEZ, 2003, p. 299), ou "enxertar" (MACHADO, 2019, p. 251). De fato, está claro que a expressão utilizada por Francisco parece sugerir algo semelhante a um processo de gravidez, onde uma semente é inserida no ventre e começa a crescer, a produzir algo de novo e maior do que a própria semente.

À pergunta sobre o que deve ser "colocado no seio", Francisco responde: altitudinem Creatoris nostri, ou seja, a altura de nosso Criador. Mas, no que consiste esta altura? A resposta à esta pergunta supõe a compreensão presente nos escritos de Francisco da palavra Altíssimo. Um estudo do termo em chave semântica e simbólica em seus escritos revela que este superlativo utilizado como nome para a divindade tem a valência de um símbolo informal, justamente por se referir a uma coordenada espacial (MACHADO, 2019). Do ponto de vista da linguagem simbólica, a categoria da altura está intimamente ligada com a imagem de poder, força e transcendência, ou seja, são atributos que as culturas tradicionais dedicam quase universalmente à divindade suprema. Contudo, estas culturas nunca se relacionam com o sagrado em termos abstratos. Quando utilizam termos que indicam a transcendência, como é o caso de altitudinem (mais especificamente aparecem expressões relacionadas a Altissimus), trata-se sempre de uma experiência concreta da relação de dependência vital entre o ser humano e a divindade. "Transcendência

[2430] A expressão latina "*ad insinuandam*" poderia ser traduzida como: "para introduzir no seio", "para fazer entrar", "para fazer penetrar", mas também "para iniciar aos mistérios". "Insinuare proprie est in sinum immitere […] (It. insinuare, introdurre nel seno)" ("Insinuo", in FORCELLINI, 1940, p. 869).

significa força, potência de vida" (RICOEUR, 1974, p. 58), do mesmo modo em que "o sacro significa plenitude do ser" (ELIADE, 1992, p. 18).

Sem querer restringir a abrangência de quanto é expresso no texto, e para evitar especulações não relevantes em nosso discurso, poderíamos sintetizar sua mensagem em termos de "enraizar em nós a grande potência de vida de nosso Criador e a nossa submissão a Ele". Isso pode ser entendido tanto como enraizar e fortalecer a fé na força de salvação deste Criador, como a consciência da relação de dependência da criatura ao seu Criador.

Toda esta explicação é necessária para que se possa compreender o que poderíamos chamar de método pedagógico de Francisco. Em seu desejo de que seus seguidores aprofundem sua relação de fé com o Criador, ele os convida a realizar uma série de gestos externos. De imediato, podemos supor que não pode haver evidente relação de causa e efeito entre o cuidado com objetos inanimados ou textos escritos e o fortalecimento da fé em Deus como Criador. Contudo, existe uma possibilidade de que algo semelhante aconteça, se tais objetos são revestidos de um significado que supera o seu valor puramente material e utilitário. Este vínculo entre o cuidado de objetos materiais e a criação ou fortalecimento de convicções de caráter moral ou religioso pode ser justificado se a relação que Francisco estabelece com estes objetos é de tipo simbólico.

Se partimos da definição de símbolo como sendo [...] "qualquer signo concreto que evoque, em uma relação natural, alguma coisa de ausente ou que é impossível perceber" (LALANDE, 1983, p. 1080), constatamos que, de fato, para Francisco, tais objetos são percebidos em sua valência simbólica. Somente porque concebe determinados objetos como símbolos, pode postular que o cuidado para com estes objetos promove em quem realiza tais gestos, um processo de mudança interior (CHEVALIER, 2012, p. XXVIII). Em última análise, o sujeito não está estabelecendo relação com determinados signos materiais, mas com aquilo que tais signos significam. Trata-se da função de presentificação reconhecida como própria do simbólico. O símbolo traz presente, por meio da imagem simbólica, a realidade ausente que ela representa (GOETZ, 1983).

O que está implícito na afirmação da Carta a toda a Ordem, é uma compreensão antropológica de notável alcance, onde ser humano é compreendido como animal simbólico e, por este motivo, aberto à função transformante do símbolo, que é uma

decorrência de sua função de presentificação (BLANK-VILHENA, 2003). Essa função adquire uma relevância ainda maior, se considerarmos o contexto religioso do texto em análise. Do ponto de vista da fé, estes objetos venerados por Francisco gozam de valor sacramental.

Obviamente, Francisco não faz algum tipo de descrição teórica da metodologia subjacente ao seu discurso, mas é justamente a constatação da ausência de formulação metodológica teórica por parte do autor a sustentar a tese aqui evidenciada. O percurso pedagógico indicado vai na direção da assimilação de conteúdos não apenas pela via da descrição teórica, qual uma aula, uma pregação ou uma catequese, mas apela para a participação da totalidade da pessoa uma vez que utiliza elementos materiais, ou seja, imagens simbólicas e gestos, para envolver todos os sentidos, chamando em causa não apenas o elemento racional, mas também o afetivo, implicado na corporeidade (visão, tato, olfato, imaginação). Uma vez tocada em sua afetividade, a totalidade da pessoa é implicada, inclusive sua dimensão desiderativa (ZAVALLONI, 2002). Conclamada em sua capacidade de desejar, todo o aparato psíquico da pessoa participa neste processo de assimilação do conteúdo (BERNARD, 2002).

Em termos práticos, toda a gestualidade implicada na relação com as imagens simbólicas (no caso específico os elementos sacramentais e as palavras), resume em um primeiro momento a expressão visual do conteúdo de fé professada (a presença sacramental do divino nos elementos simbólicos). Contudo, ao afirmar que esta gestualidade contribui para “insinuar” na pessoa a alteza do Criador, está implicado que os mesmos gestos que manifestam o conteúdo da fé, servem a reforçar, ou poderíamos dizer retroalimentar os próprios conteúdos (MACHADO, 2020). Forma-se desse modo um círculo virtuoso onde os gestos materializam os conteúdos da fé, ao mesmo tempo em que os reforçam, motivando uma ulterior expressão de cuidado e respeito pelas imagens simbólicas.

O que percebemos neste breve texto é a utilização da linguagem simbólica como meio eficaz para promover nos interlocutores uma transformação que tem repercussões existenciais. Na Idade Média a linguagem simbólica faz parte da vida quotidiana das pessoas de um modo particularmente forte. Por um lado, existe um elevado grau de analfabetismo, que exige a utilização de imagens para a expressão de conteúdos, por outro, o próprio imaginário medieval, com seu forte caráter místico e religioso, que se expressa no rito, na liturgia, na música, na poesia, além das

manifestações populares das lendas, dos jograis, das danças e costumes, se exprime simbolicamente (LE GOFF, 1994).

Francisco não era analfabeto, mas também não possuía uma formação acadêmica de grau elevado (PAOLAZZI, 2015), o que o colocava a uma meia distância entre as classes mais populares e a elite cultural da época, representada pelos teólogos e clérigos (VAIANI, 2013). Isso por si só lhe permitia certa fluidez de conteúdo e forma. Por outro lado, sua inclinação artística e poética o predispunha a utilizar a imaginação como recurso didático. Soma-se a tudo isso a sua experiência místico-religiosa, que reconhecidamente se caracteriza pela incapacidade de tradução em termos de linguagem conceitual do conteúdo destas experiências (BERNARD, 2010).

Todas essas considerações ajudam a compreender o contexto no qual se desenvolve a metodologia de ensinamento utilizada por Francisco, que, ao mesmo tempo em que se insere perfeitamente em seu contexto histórico, social e religioso, se reveste de extraordinária atualidade, justamente em função da reabilitação do simbólico e do imaginário a partir da contribuição das ciências humanas (psicologia do profundo, etnologia, pedagogia, antropologia, fenomenologia) (MUZJ, 2013).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como tema a pedagogia franciscana na História da Educação. O objetivo foi analisar a possibilidade de uma pedagogia franciscana a partir do texto Carta a toda a Ordem 34-37. Partiu-se da premissa de que impossibilitado por motivos de saúde de continuar suas viagens apostólicas, Francisco de Assis passa a estabelecer contato com seus interlocutores por meio de textos escritos.

Como foi possível evidenciar, no discurso escrito de Francisco permanece evidente o uso da linguagem simbólica. Assim, a antropologia que sustenta a sua estratégia pedagógico-comunicativa privilegia a participação do imaginário, com a consequente evocação de todo o aparato psíquico, o que promove a assimilação estável de valores, por meio de um método que na história da educação poderia ser qualificado como empírico de valor pedagógico totalizante, e por esse motivo, altamente eficaz.

Conforme explicado, Francisco não apresentou uma descrição teórica da metodologia subjacente ao seu discurso. Contudo, foi justamente na constatação dessa ausência de uma formulação teórico-metodológica por parte do autor que

buscamos sustentar a tese aqui evidenciada, de que a eficácia do discurso pedagógico depende de sua capacidade de tocar o ser humano em sua totalidade, o que inclui a sua corporeidade.

Por fim, o que percebemos da análise deste breve texto é a utilização da linguagem simbólica como meio eficaz para promover nos interlocutores uma transformação que tem repercussões existenciais.

REFERÊNCIAS

BERNARD, Charles Andrè. **Teologia spirituale.** Milano: Cinisello Balsamo, 2002.

_____, **Teologia Mística**, Sao Paulo : Loyola, 2010.

BLANK, R.J.-VILHENA, M.A., **Esperança além da Esperança**. Antropologia e escatologia, Teologia sitemática 4, São Paulo: Paulinas, 2003.

BLASTIC, Michael W. **Lettre à tout l'Ordre,** in François d'Assise. Écrits, Vies, Témoignages, a cura di Jacques Dalarun. Paris Editions franciscaines (Sources franciscaines), 2010.

CHEVALIER, J.; GREERBRANT A., **Dicionário dos símbolos.** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2012.

ESSER, Kajetan. **Die Opuscula des hl. Franziskus von Assisi.** Neue textkritische Edition (Spicilegium Bonaventurianum, 13), Grottaferrata [Romae] 1976; trad. italiana, Gli scritti di S. Francesco d'Assisi, Padova: Messaggero, 1982.

FORCELLINI, E. – al., ed., **Lexicon totius latinitatis**: Patavii Typis Seminarii, 1940.

FRANCESCO D'ASSISI, **Scritti.** Edizione critica a cura di Carlo Paolazzi. Grottaferrata: Ad Claras Aquas, 2009.

FRANCISCO DE ASSIS, **Carta a toda a Ordem**, Disponível em: http://centrofranciscano.capuchinhossp.org.br/index.php?option=com_fontes&view=leitura&id=202&parent_id=54, s/d, Acesso em: 30 de junho de 2021.

GOETZ, Joseph. **L'esperienza di Dio nei primitivi.** Brescia: Morcelliana,1983.

HOEBERICHTS, Jan. **Francis' Letter to all Brothers (Letter to the Entire Order):** Title, Theme, Structure and Language, in Collectanea Franciscana 78, 2008.

IGLESIAS, Tânia Conceição. **A experiência educativa da ordem franciscana**: aplicação na América e sua influência no Brasil Colonial. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2010 [Tese de doutorado].

LALANDE, André, **Vocabulaire technique et critique de la philosophie.** Paris, 1983.

LECLERC, Eloi. “Canto”. In: CAROLI, E. ed., **Dizionario francescano: spiritualità**. Padova: Messaggero, 2002.

LE GOFF, Jacques, **O imaginário medieval**. Lisboa: Estampa, 1994.

LOPES, Luís Fernando. **O Colégio Bom Jesus**: de escola étnica à escola franciscana. Curitiba: UTP, 2017 [Tese de Doutorado em Educação].

MACHADO, Sidney Damasio. **L’“Altissimo” e il “Santissimo”.** Studio semantico simbolico di due termini chiave degli Scritti di san Francesco d’Assisi, Bibliotheca Seraphico-Capuccina 107. Roma: Istituto storico dei Cappuccini, 2019.

MACHADO, Sidney Damasio. **Ver para crer.** Um percurso espiritual simbólico-franciscano, Curitiba: Gráfica Vitória, 2020.

MIRCEA, Eliade, **O sagrado e o profano**. A essência das religiões. Biblioteca do pensamento moderno. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MUZJ, Maria Giovanna, **Simbolo cristiano e linguaggio umano**. Per una piena reintegrazione della teologia simbolica nella teologia. Secondo Convegno Internazionale Charles Andrè Bernard. Milano: Vita e Pensiero, 2013.

PAOLAZZI, Carlo. **Lettura degli Scritti di Francesco d’Assisi**. Milano: editora, 2015.

RAUPP, Klaus da Silva. **Ser humano cristão nos dias atuais**: Um estudo das dimensões constitutivas do ser humano, em face da sua autocompreensão nos tempos hipermodernos, à luz da antropologia teológica cristã desde Gaudium et Spes. Porto Alegre : PUCRS, 2008. [Dissertação de mestrado em Teologia]. Disponível em : <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/5812/1/402762.pdf > Acesso em : 30/jun. 2021.

RICOEUR, Paul. **Manifestation et proclamation, in Le sacré.** Études et recherches, Actes du colloque du Centre d’Études Humanistes et de l’Institut d’Études Philosophiques. Rome, 4-9 janvier 1974, a cura de Enrico Castelli, Paris, 1974, 57-76.

RODRÍGUEZ HERRERA, I.; ORTEGA CARMONA, A., **Los escritos de san Francisco de Asís.** Murcia: Espigas, 2003**.**

SCHMUCKI, Ottaviano. **La “Lettera a tutto l’Ordine” di san Francesco**, in Italia Francescana 55, 1980.

TEIXEIRA, Celso Márcio, **Fontes Franciscanas e Clarianas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

VAIANI, Cesare, **Storia e teologia dell’esperienza spirituale di San Francesco d’Assisi**. Milano: Biblioteca Francescana, 2013.

VAUCHEZ, André, **François d’Assise. Entre histoire et mémoire.** Paris, 2009; trad. italiana, Francesco d’Assisi: tra storia e memoria, Torino: Einaudi, 2010.

ZAVALLONI, R., “Pedagogia”. In: CROLI, E. ed., **Dizionario francescano:** spiritualità, Padova: Messaggero, 2002.

17.5.18 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA E A TRAJETÓRIA DO EDUCADOR BENEDITO NICOLAU DOS SANTOS

Daniele Martinez de Oliveira Coelho[2431]

Adriana Vaz[2432]

RESUMO

Este trabalho aborda a educação musical no Brasil do século XX, dando ênfase ao período de 1920 até a promulgação da LDB 9.394/96; igualmente apresenta aspectos da trajetória profissional do musicista e educador Benedito Nicolau dos Santos que atuou em Curitiba/PR, buscando responder à seguinte problemática: Por que a música perdeu seu espaço como disciplina autônoma na educação? Nesse sentido, os objetivos da pesquisa são: identificar na história da educação o que levou o ensino de música ter grande aceitação nas escolas brasileiras e, posteriormente, sua quase extinção; assinalar a contribuição que o ensino da música pode proporcionar às escolas e aos estudantes; apontar aspectos da trajetória de Benedito Nicolau dos Santos como educador musical. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, a qual terá como base os autores: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada e Bernadete Zagonel, para a história da música e fundamentos da arte; os autores Murray Schafer, Keith Swanwick, Maria de Lourdes Sekeff Zampronha, Isis Moura Tavares, dentre outros, para a metodologia do ensino de música; e na área de história e historiografia da educação atrelado a ideia de trajetória intelectual, Pierre Bourdieu alicerça os conceitos de campo, habitus e capital, e Carlos Eduardo Vieira, o de intelectual. Os resultados obtidos indicam que o músico Benedito Nicolau dos Santos exerceu a função de educador musical, atuando na consolidação da identidade paranaense e que suas composições refletiam o Movimento Paranista. Notamos também que, devido às várias mudanças na legislação, a música foi perdendo seu espaço como disciplina independente na Educação Básica.

Palavras-chave: História da Educação. Arte. Linguagem Musical.

1 INTRODUÇÃO

Como a linguagem musical envolve dimensões afetivas, cognitivas, históricas, ideológicas, sociais e individuais elaboradas de forma peculiar, e como “linguagem é uma atividade humana universal que se realiza individualmente, mas sempre segundo técnicas historicamente determinadas” (COSERIU, 1980, p. 91 apud ZAMPRONHA, 2007, p. 178), é natural que a música seja “reinserida” na escola. Precisamos garantir que essa linguagem seja trabalhada com os estudantes, o que, na maioria das vezes, não acontece, seja pela ausência de formação musical do docente ou pela falta de tempo nas aulas de Arte, uma vez que o professor tem quatro linguagens a serem

[2431] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela UNINTER. Licenciada em Música pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/FAP. dani.martinezcoelho@gmail.com

[2432] Doutora em Sociologia e professora do Departamento de Expressão Gráfica, Universidade Federal do Paraná – UFPR. vazufpr@gmail.com.

trabalhadas numa mesma disciplina. Portanto, precisamos repensar a educação, trazendo a música de volta às escolas de maneira musical e não meramente teórica, bem como compreender a importância da música como disciplina escolar, que está atrelada ao papel de educadores que desenvolveram pesquisas na área como o musicista e professor Benedito Nicolau dos Santos[2433].

A partir das contribuições de autores como Vygotsky, o qual explana que o conhecimento é algo construído por meio de um processo histórico-social e não como fruto de uma essência universal inata, biologicamente herdada (VYGOTSKY, 1984), acreditamos que todos podem aprender música, inclusive aqueles que nunca tiveram contato com a mesma. Swanwick (2003, p. 18) afirma que "a música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras". Neste aspecto, o presente artigo apresenta alguns apontamentos sobre a história da música e da educação musical no contexto paranaense.

2 O ENSINO DE MÚSICA E A EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO PARANAENSE

Sobre a história da música no contexto brasileiro, no início do século XX, a escola ainda pelo viés tradicionalista, estava estruturada em três disciplinas: Desenho, Trabalhos Manuais e Música; as três disciplinas eram independentes, onde o ensino era meramente técnico, no caso do Desenho e teórico, no caso da Música. Os Trabalhos Manuais visavam o ensino de prendas domésticas ou de artesanato (ZAGONEL, 2012). Alguns nomes se destacam no campo da música como Mário de Andrade, Villa-Lobos, no contexto paranaense, o intelectual Benedito Nicolau dos Santos. Com Mário de Andrade, em 1920, surge a "função social da música, a importância e o valor do folclore e da música popular" (FONTERRADA, 2008, p. 212). Com Villa-Lobos, é implantado o projeto educacional de canto coral para as escolas que, mais tarde, se ampliaria para todo o país.

[2433] Estudar a trajetória deste intelectual é objeto de estudo do mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Paraná. A pesquisa visa estudar a trajetória deste educador e sua atuação no campo musical, para tanto em termos teóricos, mobiliza os conceitos de campo, *habitus* e capital a partir de Bourdieu (THIRY-CHERQUES, 2016), e o de intelectual com base em Vieira (2001).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nessa mesma conjuntura, as obras de Benedito refletiam o Movimento Paranista, que ocorreu em Curitiba em meados da década de 1920: "É possível observar a existência de especificidades regionais, como citações de canções folclóricas, contextos sociais locais, imigrantes italianos, alemães e poloneses, neve em Curitiba, as araucárias [...]" (LORENZZONI, 2014, p. 40).

Citamos que, dentre as inúmeras partituras compostas por Benedito Nicolau dos Santos, está o Primeiro Hino de Curitiba, composto em 1928. Considerado um achado histórico, foi restaurado em 2012 e executado em março de 2015 como parte das comemorações do aniversário de 322 anos da cidade, pela Camerata Antiqua de Curitiba, na Capela Santa Maria. (GAZETA DO POVO, 14 de março de 2015).

Sobre o Primeiro Hino de Curitiba, de acordo com o texto da Gazeta do Povo, esta composição musical era uma ode à cidade. Executado após eventos culturais e políticos, servia como fio condutor para a legitimação do Movimento Paranista, caracterizado por um grupo de intelectuais curitibanos atuantes na década de 1920, que se empenharam em pesquisar traços próprios regionais que auxiliassem na formulação de uma tradição para o Paraná. O Movimento Paranista foi capitaneado por Romário Martins (1874-1948) e contava com a colaboração de João Turin, Zaco Paraná, Benedito Nicolau dos Santos, Laertes Munhoz, Emiliano Perneta e Nilo Cairo. (GAZETA DO POVO, 14 de março de 2015).

Ainda no caso de Benedito Nicolau do Santos, destaca-se sua contribuição para o ensino de música com a obra Sonometria e Música, livro de quatro volumes em que lançou novas bases para o sistema musical, editada em 1933, como coloca Lorenzzoni (2014), sendo também um dos fundadores da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (TORRES, 2017). Sua atuação atravessa o campo educacional, artístico e político, contribuindo para as pesquisas relacionadas à educação no Paraná e à história dos intelectuais que pensaram a educação no estado. Vieira (2001) explicita sobre a escolha pela investigação das ideias e trajetórias dos intelectuais:

> A opção de investigar as idéias e as trajetórias dos intelectuais apresenta-se, no debate metodológico, em oposição ao tipo de história das idéias desencarnadas ou à forma biográfica, interessada no culto personalista de expoentes das letras e da cultura. Portanto, é uma perspectiva que objetiva estabelecer os nexos, as relações entre os intelectuais, as correntes de pensamento e o seu meio social. (VIEIRA, 2001, p. 55).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para tanto, investigar os intelectuais consiste, nas palavras do mencionado autor, em considerarmos que "[...] as suas idéias e as suas trajetórias são testemunhos privilegiados dos diversos projetos formativos que demarcam as disputas em torno da direção dos processos de formação das novas gerações". (VIEIRA, 2001, p. 55). Com isso, a dissertação de mestrado objetiva investigar a atuação de Benedito Nicolau dos Santos no campo educacional e musical, a fim de "produzir uma história intelectual do movimento renovador no Paraná, a partir da análise da trajetória daqueles que ocuparam as funções de direção e de organização do movimento". (VIEIRA, 2001, p. 55). Quanto à trajetória, pela teoria praxiológica de Bourdieu, a posição de cada agente no campo não é estanque, segundo Hermano R. Thiry-Cherques (2006, p. 35):

> Bourdieu procura superar a oposição entre o subjetivismo e o objetivismo mediante uma relação suplementar, vertical, que medeia entre o sistema de posições objetivas e disposições subjetivas de indivíduos e coletividades. O habitus é referido a um /campo/, e se acha entre o sistema imperceptível das relações estruturais, que moldam as ações e as instituições, e as ações visíveis desses atores, que estruturam as relações.

No que tange à aspectos da trajetória de Benedito Nicolau dos Santos (1878-1956), Salturi (2007) destaca que, no contexto paranaense, a disciplina da música na escola já era obrigatória mesmo antes da década de 1920: "Na Escola Normal, por exemplo, a inclusão da música no currículo se deu em 1917" (SALTURI, 2007, p. 93). Com isso, docentes como Benedito, Luiz Bastos, Josepha Correia de Freitas e sua irmã Soledade são exemplos de profissionais da música que atuaram como professores nessa área. Ademais, "vale lembrar outro fato importante para o desenvolvimento da música no Estado, que foi a instalação, em 1911, da Fábrica de Pianos Essenfelder, a primeira do Brasil" (SALTURI, 2007, p. 93).

Assim, no início dos anos de 1930, durante o Governo Getúlio Vargas (1930-1945), há o fortalecimento do ensino de música com a instituição do Canto Orfeônico de Villa-Lobos (1930), tendo o intuito de levar a "Música a uma prática artística" (ZAGONEL, 2012, p. 48). Dessa forma, esse ensino "não deveria restringir-se a alguns talentosos, mas ser acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano" (FONTERRADA, 2008, p. 210).

Entretanto, depois de trinta anos de atividades em todo país, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, "criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961" (ZAGONEL, 2012, p. 49). Isso aconteceu na mesma

época em que os métodos ativos começaram a ser divulgados no Brasil, os quais objetivavam a prática e a vivência musical, antes dos conceitos e teorias. “Os métodos ativos dão prioridade à escuta e à percepção, colocando em segundo plano a escrita e a leitura; sugere-se a utilização do corpo e da voz como importantes instrumentos musicais e o jogo como técnica de ensino-aprendizagem” (ZAGONEL, 2012, p. 50).

Nesse sentido, percebemos que o canto coletivo tem estado presente nas manifestações musicais das mais diversas culturas, desde tempos imemoriais até os dias de hoje. Recurso preferido por Kodály em seu método de musicalização (FONTERRADA, 2008) é um excelente meio para a prática musical coletiva, até mesmo economicamente, pois cada criança traz em si seu próprio instrumento – a voz.

Zampronha (2007, p. 142) corrobora com essa temática ao afirmar que: “O exercício, o canto coletivo, a escuta, a atividade, a criatividade e a possibilidade interdisciplinar, facultados pela música, são indispensáveis à educação que pretende dar conta do cidadão e da consciência de cidadania”. Para a autora, a prática de canto coletivo é fundamental, uma vez que, o ser humano é “um animal social e o grupo é o aspecto mais importante do seu ambiente” (ZAMPRONHA, 2007, p. 143).

Com isso, percebemos o quão importante é a prática do canto coral, uma vez que possibilita, de maneira rápida, exercitar e vivenciar a música sem a necessidade da aquisição de instrumentos musicais ou mesmo de materiais para a sua confecção. Podemos associar, também, os exercícios rítmicos com o próprio corpo, onde o aluno pode utilizá-lo como caixa percussiva, descobrindo inúmeros sons e movimentos, ampliando ainda mais as habilidades musicais.

Girata (2013, p. 210) afirma que “como é de conhecimento geral, a escola é um espaço de formação, transmissão de conhecimentos e produção de saberes, cabendo a ela - escola - também incentivar a prática do ‘fazer música’ [...]”. Assim, percebemos que a música é fundamental na vida das pessoas, pois ela mobiliza e movimenta diversos saberes, contribuindo para a transformação e o desenvolvimento integral de todo ser humano (GAINZA, 1998).

Seguindo nossa breve análise histórica, em 1971, entra em vigor a Lei 5.692, que estabelece o ensino de Educação Artística na escola. Com isso, a música perdeu seu lugar como disciplina autônoma tendo que dividir seu espaço com o ensino de outras artes (artes plásticas, teatro e dança). Segundo Zagonel (2012, p. 51), “essa proposta de inter-relação das artes não se mostrou eficaz, principalmente devido à falta

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de uma formação especializada, tanto pedagógica quanto de conteúdo, do profissional dessas diversas áreas requisitadas". Esperava-se um professor polivalente, onde os currículos de Licenciatura longa em Educação Artística "propunham um aprendizado generalizado de todos as linguagens artísticas nos dois primeiros anos, seguidos de outros dois anos com ênfase em uma das artes, mediante escolha do estudante" (ZAGONEL, 2012, p. 51).

Fonterrada (2008, p. 218), reforça essa temática quando nos coloca que "a citada lei extinguiu a disciplina Educação Musical do sistema educacional brasileiro, substituindo-a pela atividade de educação artística". Ela ainda expõe que:

> Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música; os cursos superiores de educação artística surgiram em 1974, um pouco depois da promulgação da lei, e tinham caráter polivalente. Hoje, passados tantos anos, ainda se sentem os efeitos dessa lei, não obstante os esforços de muitos educadores musicais para fortalecer a área. (FONTERRADA, 2008, p. 218).

Temos aqui, um dos principais motivos para o declínio do ensino de música na escola brasileira. Ao esperar que o professor de educação artística tivesse uma formação polivalente, ou seja, que dominasse quatro diferentes áreas artísticas, era de se esperar que o resultado fosse "a colocação, no mercado, de professores de arte com grandes lacunas em sua formação" (FONTERRADA, 2008, p. 218), uma vez que impossibilitava um estudo mais aprofundado em qualquer uma das linguagens.

O objetivo principal da nova lei, era a modernização, visto o conhecimento a respeito dos métodos ativos e as iniciativas experimentais de educação musical. "O discurso da educação artística amparava-se no conceito modernista (ampliação do universo sonoro, expressão musical comprometida com a prática e a livre experimentação)" (FONTERRADA, 2008, p. 218). Porém, desconhece-se o trabalho desses educadores, e o professor não sabe muito bem como proporcionar experiências criativas. "Via de regra, essa linha caracterizava-se pela ausência de planejamento das aulas, que se desenvolviam a partir da escolha de atividades pelos alunos, que transitavam aleatoriamente pelas diferentes áreas" (FONTERRADA, 2008, p. 218). A autora ainda coloca que "livre expressão era a palavra de ordem" (FONTERRADA, 2008, p. 219). Segundo ela, a educação artística funcionava como "válvula de escape", único espaço aberto, na escola, já que as aulas ocorriam na época do governo militar.

No entanto, todo esse discurso libertário, não se constituía realmente, podemos dizer que funcionava apenas na sua aparência.

A partir da década de 1990, o ensino de Arte passa a ser obrigatório nas escolas brasileiras, "graças, em grande parte, às lutas dos professores de Arte, reunidos em associações e instituições organizadas [...], e a uma insistente reivindicação ao longo do tempo" (ZAGONEL, 2012, p. 19). Portanto, a partir de 1996, mais especificamente, com a promulgação da nova LDB 9.394/96, o ensino de Arte obtém seu espaço como disciplina obrigatória na educação básica. O real avanço proposto pela nova lei é de que a Arte não seja mais vista apenas como uma atividade, mas sim, como área do conhecimento e, portanto, obrigatória, devendo abarcar as quatro linguagens artísticas: Artes visuais, Música, Dança e Teatro.

Entretanto, Zagonel (2012, p. 55) exemplifica que, "apesar do ensino de Arte ser parte obrigatória no currículo, não há interesse, por parte de muitas escolas e de seus diretores, em que esse ensino se faça com qualidade e seriedade". Ainda segundo a autora, as queixas dos educadores em todo o país são sempre as mesmas: "falta de estrutura para um ensino de Arte com qualidade (sala de aula adequada, material para trabalhar, acesso a obras de arte etc.), falta de apoio das instituições e falta de formação adequada dos professores" (ZAGONEL, 2012, p. 55).

Dessa forma, a disciplina de música na Educação Básica, em certa medida, vai se ajustando à estrutura do campo educacional, as prescrições legislativas modelam a ação do professor em sala de aula, e suas práticas e conteúdos também se modificam. Como coloca Bourdieu (1987, p.95), citado por Thiry-Cherques (2006, p. 35):

> De modo que é como habitus que a história se insere no nosso corpo e na nossa mente, tanto no estado objetivado (monumentos, livros, teorias), quanto no estado incorporado, sob a forma de disposições. É mediante este processo que o habitus funda condutas regulares, que permitem prever práticas — as "coisas que se fazem" e as "coisas que não se fazem" em determinado campo.

O que fazer ou não fazer, não é uma escolha individual e se ajustam a regra de cada campo, a exemplo da colocação de Roderjan (1969), mencionado por Salturi (2007, p. 94) ao relatar que, quando Benedito e Bento Mossurunga passam a dedicar-se ao magistério e a outras atividades fora do campo educacional, a música dramática cai no esquecimento em 1935. O que indiretamente, sinaliza a importância destes dois musicistas para a propagação das linguagens artísticas musical e cênica, no Paraná.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da história da educação musical, tivemos um período longo de grande participação da música no ambiente escolar brasileiro. Somente com o Canto Orfeônico de Villa-Lobos foram cerca de trinta anos, sendo que com o ensino de música os estudantes poderiam desenvolver o sentimento patriota e cívico, ou seja, de pertencimento e amor à Pátria. Dessa forma, ele preservava o ensino dos hinos e cantos cívicos brasileiros, além das canções infantis do folclore ou criações próprias para o grupo. O que de certo modo, no contexto paranaense, a busca de uma identidade regional nos conduz ao Movimento Paranista. Farias (2013) elenca outros músicos além de Benedito, como Bento Mossurunga e Antônio Melillo, que compuseram muitas obras de inspiração sobre temas locais.

Nesse sentido, pesquisar a trajetória de Benedito no contexto paranaense se mostra relevante para o campo do conhecimento, pois nos permitirá uma melhor explanação sobre as suas contribuições nas áreas da educação e da arte. Portanto, podemos dizer que, por meio da exploração dos objetivos alcançados e da discussão do problema exposto, adotando as legislações como fonte, a partir da Lei 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, houve a substituição do Canto Orfeônico pela Educação Musical. Logo, em 1971, entrou em vigor a Lei 5.692, que extinguiu a Educação Musical do currículo escolar dando lugar à Educação Artística. Foi aí, nesse momento da história da educação brasileira, que a música começou a cair em decadência, como coloca Fonterrada (2008). Somente em 2008, com a promulgação da Lei n. 11.769/2008, a música volta a aparecer no cenário legislativo, porém, a lei não especifica que essa área do conhecimento seja de responsabilidade de um professor formado em música, mas estabelece apenas que esta linguagem deve ser conteúdo obrigatório na educação básica. O que não ajudou muito, uma vez que a música já aparecia como uma das linguagens a ser trabalhada na disciplina de Arte, a exemplo da LDB 9.394/96.

Assim, pontuar a música na educação básica, é assinalar a necessidade de sua prática nas escolas, auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas, favorecer a interpretação de sua posição no mundo, possibilitar a compreensão de suas vivências, conferir sentido e significação à sua condição de indivíduo e cidadão. Segundo Gorosito e Furlanetto (2018, p. 5) “não se visa a formação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de músicos precoces ou profundos conhecedores de música", na educação musical escolar, mas, a mesma, representa também um recurso para alcançar diversos objetivos socioeducativos, como: "sensibilização do ouvido, desenvolvimento rítmico, socialização, expressão corporal, autodisciplina, ampliação do vocabulário, conhecimento de outras culturas" (GOROSITO et al., 2018, p. 5).

Zampronha (2007, p. 175) esclarece que: "Como o cérebro é espantosamente flexível, uma bem orientada prática da música nas escolas pode funcionar como ferramenta auxiliar na formação de novas sinapses, de novas conexões neuronais". Portanto, o seu exercício envolve infinitamente mais do que o mero reconhecimento dos sons. Conforme afirma Schafer (2001, p. 67-68): "sinto que ninguém pode aprender nada sobre o real funcionamento da música se ficar sentado, mudo, sem entregar-se a ela". Tavares (2013, p. 59), corrobora quando diz que "o ser humano precisa da música, da arte, e a escola não pode deixar de suprir essa necessidade". De acordo com a autora, essa é a forma mais poética e talvez mais coerente de justificar o ensino da música nas escolas.

Portanto, são muitos os desafios enfrentados pelos professores de Música ou de Arte. Mas, não podemos esquecer dos inúmeros benefícios que a música proporciona ao ser humano relacionando-a às diversas áreas do conhecimento. Enfim, são diversos os caminhos para ampliar a visibilidade da produção de um campo que vem se expandindo e se consolidando cada vez mais ao longo dos anos – a história da educação musical. Trilhamos aqui apenas um, confiantes em sua utilidade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Choses dites**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987.

COSERIU, E. **Lições de Linguística Geral.** Trad. Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

FONTERRADA, M. T. O. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. 2. Ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GAINZA, V. H. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** 3. ed. São Paulo: Summus,1988.

GIRATA, P. Y. T. Oficina de violão: uma experiência de ensino e aprendizagem com alunos da educação básica: VII Simpósio Acadêmico de Violão da EMBAP – Curitiba, 2013. p. 208-216. Disponível em:

http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/simposio/violao2014/Anais_do_VII_Simposio_EMBAP.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

GOROSITO, H. S.; FURLANETTO, B. H. **Tixa Tixa:** Uma lagartixa no mundo musical. Curitiba: Letra & Saber Editora, 2ª ed., 2018.

LORENZZONI, A. C. Benedito Nicolau dos Santos (1878-1956): Intelectual, compositor, regente, professor. In: PROSSER, E. S. (Org.). **Música e Músicos no Paraná**: sociedade, estéticas e memória. v. 1. Curitiba: Artembap, 2014. Disponível em: http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/Elisabeth_Seraphim_Prosser/003angelalorenzzoni.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

RODERJAN, R. V. Aspectos da música no Paraná. In: EL-KHATIB, F. (org.). **História do Paraná**. Vol. 3. Curitiba: Grafipar, 1969. p. 171-205.

SALTURI, L. A. **Frederico Lange de Morretes, liberdade dentro de limites:** trajetória do artista-cientista. 255 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/11308/Luis%20Afonso%20Salturi%20Disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20Mestrado%20Sociologia.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 jul. 2021.

SCHAFER, M. **A Afinação do Mundo.** São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente.** Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003

TAVARES, I. M. **Linguagem da Música**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP**, Rio de Janeiro, 40 (1), p. 27-55, Jan./Fev. 2006.

TORRES, R. **O Conservadorismo Moderno na Estruturação do Projeto da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1910-1950)**. 260 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/53154/R%20-%20T%20-%20RENATO%20TORRES.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 jul. 2021.

VIEIRA, C. E. O Movimento da Escola Nova no Paraná: trajetória e ideias educativas de Erasmo Pilotto. **Educar em revista**, Curitiba: Ed. da UFPR, n. 18, p. 53-73, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104-406020010002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 jul. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZAGONEL, B. **Arte na educação escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ZAMPRONHA, M. L. S. **Da música, seus usos e recursos.** 2. Ed. rev. e ampliada. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

17.5.19 AS CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (1962-2012)

Jaine dos Santos Floriano[2434]

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo contribuir com o campo da História da Educação, ao analisar o percurso histórico da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, de 1962 a 2012, bem como refletir sobre sua importância para a formação de professores. O recorte temporal justifica-se pelas datas da primeira e última reformulação do curso de Pedagogia da referida universidade. O procedimento metodológico utilizado na pesquisa será de cunho bibliográfico. Este estudo terá como pressuposto teórico a teoria de Bourdieu (2004), especialmente o conceito de campo, para entender as disputas de poder que ocorrem no espaço universitário e como essas disputas se refletem nas reformulações curriculares. Também foram utilizados autores referenciados no campo da História da Educação, como Saviani (2008), Carvalho (2005), Borges e Gatti Jr (2010), como suporte e embasamento teórico. Como considerações parciais deste trabalho concluímos que a disciplina História da Educação, embora esteja presente há quase um século nos currículos das Escolas Normais e dos cursos de Pedagogia, vem perdendo espaço na formação de professores devido à políticas de aligeiramento na formação, que enfatizam mais as disciplinas práticas do currículo, deixando um décifit na formação dos acadêmicos. Por isso, consideramos importante a elaboração de mais pesquisas a respeito.

Palavras-chave: História da Educação. Disciplina escolar. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Campo. História Regional.

1 INTRODUÇÃO

A disciplina História da Educação passou a constituir os currículos das Escolas Normais e do Curso de Pedagogia, no Brasil, na década de 1930. Esta disciplina ocupava apenas uma parte dos programas, sendo que somente em 1960 as disciplinas foram separadas entre História da Educação (Geral) e em História da Educação Brasileira (MIMESSE, 2008). Segundo Nogueira (2012, p. 18), “a História da Educação vive hoje um momento de debates e interrogações acerca do seu estatuto epistemológico, no qual se manifesta uma preocupação em demonstrar sua atualidade e relevância na formação do pedagogo”. Essas mudanças pelas quais vem passando a História da Educação enquanto campo de pesquisa e disciplina acadêmica tem sido acompanhado por uma intensa reflexão metodológica e conceitual (CARVALHO,

[2434] Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, jaine.f@hotmail.com

2005), com abertura a novos temas, abordagens, procedimentos historiográficos e métodos de pesquisa.

Nas últimas décadas, os estudos sobre História da Educação vêm se consolidando, mas contraditoriamente as disciplinas da graduação estão em condição de subsistência, com diminuição de carga horária e com características como conteúdos específicos demais (BATISTA, 2012). Por isso, este trabalho tem como objetivo contribuir com o campo da História da Educação, ao analisar o percurso histórico da disciplina na UEPG, buscando compreender sua contribuição para a formação de professores.

A justificativa deste trabalho pauta-se pelo interesse pessoal da autora em compreender as contribuições da disciplina da História da Educação na formação do pedagogo, entendendo sua evolução histórica dentro da UEPG. Esta é uma disciplina que sempre atraiu a atenção da autora, e que chamava a sua atenção porque muitos acadêmicos não a valorizavam, preferindo as disciplinas mais práticas. Além da justificativa pessoal, o presente trabalho também justifica-se pelo interesse acadêmico e pela importância de contribuir com a História da Educação em âmbito regional, especialmente no que concerne ao estudo do curso de Pedagogia da citada universidade.

2 O percurso histórico da disciplina História da Educação na UEPG

A Universidade Estadual de Ponta Grossa teve origem a partir da incorporação das Faculdades Isoladas: “Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, Faculdade Estadual de Odontologia de Ponta Grossa, Faculdade Estadual de Farmácia e Bioquímica de Ponta Grossa, Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa, Faculdade Estadual de Ciências Econômica e Administrativa de Ponta Grossa” (UEPG, 1993, p.35). O Decreto nº 18.111/70 é o documento que oficializa o reconhecimento dessa instituição de ensino superior.

A criação do curso de Pedagogia foi anterior à condição de universidade, pois já fazia parte da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (FEFCL-PG), criada no final da década de 1940 e que recebeu a autorização de funcionamento pelo Decreto Federal nº 28.169, de 1º de junho de 1950. A história do curso de Pedagogia da UEPG é marcada pelo desenvolvimento da Pedagogia no país, sendo instituída no Brasil em 1939, por meio da organização da Faculdade Nacional

de Filosofia da Universidade do Brasil (SOUZA, 2016). No contexto nacional ocorria a reorganização da Faculdade de Filosofia com o esquema “3+1”.

Em 1962 teve início a primeira turma do curso de Pedagogia, da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, que era composta por uma turma no período noturno com 19 acadêmicos. Apesar da autorização de funcionamento obtida em 1961, “o Curso de Pedagogia obteve seu reconhecimento apenas no ano de 1968, através do Decreto nº 62.690, de 16 de maio de 1968, funcionando com habilitação em Magistério de 2º Grau” (ANTONIACOMI, 2014, p. 67).

Desde sua criação, o curso de Pedagogia da UEPG passou por diversas reformulações, tanto para atender a demandas legais externas quanto por necessidade de mudanças vindas de dentro da própria instituição. Nesse contexto, a disciplina História da Educação acompanhou as mudanças ocorridas no curso. De acordo com Nogueira (2012, p. 13):

> Desde a instituição do Curso de Pedagogia no Brasil em 1939, a questão da identidade do Pedagogo, relacionada à pertinência das funções que lhe têm sido atribuídas, tem suscitado questionamentos e críticas, acabando por provocar mudanças curriculares no sentido de reequacionamento destas. A cada mudança curricular propugnou-se um perfil para o pedagogo. Acredita-se que a disciplina História da Educação tem, além de uma função propedêutica aos estudos pedagógicos, ocasionadora de uma reflexão maior sobre os condicionantes da educação e do sistema escolar, uma função constitutiva da identidade do pedagogo.

O primeiro currículo elaborado para o curso de Pedagogia abrangia a disciplina História da Educação no 2º ano do curso, com uma carga horária de 64h e no 4º ano com 100h anuais. Já na estrutura curricular de 1965, a disciplina conta com 64h no 2º ano, 100h no 3º ano e 100 no 4º ano. De acordo com Souza (2016, p. 62):

> A matriz curricular apresentada no Livro de Relatório de 1966 evidencia algumas mudanças efetivadas no curso. A disciplina de História da Educação que, no início do curso compunha o rol de disciplina da segunda série do curso foi, primeiramente, transferida para a quarta série e, mais tarde, foi incluída também na terceira série do curso, contando com um acréscimo de 100 aulas dentro do curso de Pedagogia.

Esses dados mostram as primeiras alterações ocorridas no currículo do curso, modificando-se a carga horária da disciplina e as séries vigentes. Em 1969, o curso de Pedagogia passou a ser composto por História da Educação I, II e III, com carga horária de 75h cada. De 1980 a 1989 a disciplina, parte integrante do currículo mínimo, fica dividida em História da Educação I (60h), II (60h), III (60), IV (45h). Já em 1990, a disciplina passa a figurar da seguinte forma: História da Educação com 136h e História

da Educação Brasileira com 102h. A próxima reformulação que altera a carga horária da disciplina ocorre em 2007, sendo que História da Educação fica com 68h, enquanto História da Educação Brasileira se mantém com 102h, permanecendo assim na última reestruturação do curso, ocorrida em 2012 (SOUZA, 2016).

De acordo com Mimesse (2008), a disciplina História da Educação geralmente é colocada nos anos iniciais do curso de Pedagogia, podendo ser ministrada como História da Educação Geral e História da Educação Brasileira, e isso pode ser observado na UEPG. Seguindo essa esteira de pensamento, o principal objetivo da disciplina é desenvolver nos alunos a capacidade de leitura, interpretação e compreensão de textos e documentos históricos. Desse modo, o intuito maior da disciplina é fazer com que o aluno possa compreender a realidade educacional, tanto em nível macro quanto micro, relacionando-os com os contextos estudados. Essa é uma disciplina marcada pelo caráter mais teórico, o que torna as aulas mais expositivas e exige dos alunos bastante leitura e escrita. De acordo com Carvalho (2005, p. 33):

> [...] historicamente vinculada a programas institucionais de formação de professores e, por isso, fortemente radicada no campo das ciências da educação, a história da educação ocupou, até muito recentemente, nesse campo, a posição de saber subsidiário. Cabia-lhe funcionar curricularmente como espécie de vestíbulo introdutório de outros estudos, fornecendo-lhes o "contexto" ou a "origem" de uma determinada questão, a ser adequadamente estudada por especialistas de outras "ciências" da educação, tidos como mais autorizados.

Conforme foi possível observar, diversas alterações ocorreram na organização da disciplina, desde sua implementação no curso de Pedagogia da referida universidade até os dias atuais. Entendemos que essas modificações são decorrentes tanto de políticas externas quanto à disputa de poderes dentro da própria universidade. Utilizando a categoria de campo utilizada por Bourdieu é possível entender a universidade como um terreno de luta, afinal "todo campo, o campo científico, por exemplo, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças" (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). Nesse sentido, segundo o mesmo autor, o campo é um universo/mundo social que obedece a leis próprias, sendo um espaço relativamente autônomo, que sofre pressões externas e que possui também determinações internas. Desta forma, não existe uma ciência pura, livre das necessidades sociais, assim como não existe uma ciência escrava, que atende a todas as demandas econômicas e políticas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No campo, é a estrutura das relações entre os agentes que determina suas tomadas de posição, sendo essa estrutura determinada pelo capital simbólico de cada agente. O capital científico é, portanto, uma espécie particular de capital simbólico, que consiste no reconhecimento dos pares. Há então estruturas objetivas e lutas nessas estruturas, onde o habitus leva os agentes a resistir/opor-se às forças do campo, não sendo agentes passivos. Portanto, o campo é objeto de luta em torno de sua representação (BOURDIEU, 2004). Desse modo,

> As estruturas são estruturantes à medida que são responsáveis pela construção de práticas e representações por parte dos agentes, mas também são estruturadas porque influenciadas, inventadas, recriadas por esses mesmos agentes – que não seguem as normas tal qual se apresentam, mas fazem delas diferentes usos (PEREIRA, 2015, p. 344).

Essas disputas de poder e de representatividade perpassam o currículo escolar, como o caso específico deste trabalho, que é a disciplina de História da Educação. O percurso da mesma e suas mudanças ao longo do tempo foi marcada tanto pelos interesses políticos, em nível macro, quanto pelas concepções de professores durante as reformas do curso de Pedagogia. Nota-se uma diminuição de carga horária nas últimas reformas do curso, que entendemos ser decorrente especialmente das políticas de aligeiramento da formação docente e da maior ênfase às disciplinas de formação profissional, ditas disciplinas práticas.

Borges e Gatti Junior (2010) chamam a atenção para este processo de aligeiramento da formação de professores presente na atualidade, o que faz com que os currículos passem por um processo de enxugamento, retirando-se as disciplinas de caráter mais teórico, como é o caso da disciplina História da Educação. Outro ponto destacado por eles, é que se comparado o currículo, outras licenciaturas possuem uma oferta muito reduzida dessa disciplina. Saviani (2008) aponta que a política educacional em nosso país tende a secundarizar a importância dos estudos de caráter histórico, o que pode levar à supressão da História da Educação como disciplina dos cursos de Pedagogia, para continuar na grade apenas dos cursos de pós-graduação. O autor então questiona o déficit na formação dos professores, que desconhecerão a história da própria atividade para qual estarão sendo formados. A formação tornar-se-á então mais técnica, e menos crítica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O presente trabalho buscou analisar as contribuições da disciplina História da Educação na formação dos pedagogos, buscando defender sua importância visto que, com base no que foi observado historicamente nas reformulações curriculares da UEPG e também na bibliografia especializada consultado, esta disciplina vem perdendo espaço nos cursos de formação de professores, devido às políticas de aligeiramento que dão maior ênfase às disciplinas práticas do currículo. Entendemos que a diminuição de carga horária da disciplina de História da Educação causa um décifit na formação dos futuros professores, visto que a partir de discussões realizadas nessa disciplina, os alunos podem relacionar o suporte teórico com o cotidiano escolar, percebendo as rupturas e permanências de práticas e métodos de ensino utilizados historicamente.

REFERÊNCIAS

ANTONIACOMI, A. A. **O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa:** uma análise histórica, a partir dos aspectos legais e do papel dos coordenadores de curso. 2014, 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

BATISTA, A. J. G. **As disciplinas de História da Educação na UAB/UFSCar**: possibilidades para a graduação em Pedagogia e para a formação de professores. 2013, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BORGES, B. G.; GATTI JÚNIOR, D. O ensino de História da Educação na formação de professores no Brasil atual. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, n. 40, p. 24-48, dez. 2010.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia crítica do campo científico. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004, 86 p.

CARVALHO, M. M. C. Considerações sobre o ensino da História da Educação no Brasil. In: GATTI JUNIOR, D.; INÁCIO FILHO, G. (orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações.** Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2005, p. 33-45.

MIMESSE, E. Perspectivas práticas de abordagens historiográficas no ensino dos conteúdos da disciplina História da Educação. **Revista de Educação PUC – Campinas**, Campinas, n. 24, p. 97-105, jun. 2008.

NOGUEIRA, M. **A disciplina História da Educação no curso de Pedagogia**: reflexão a partir das vozes de professores e alunos. 2012, 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

PEREIRA, E. A. T. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337-356, set./dez. 2015.

SOUZA, A. P. **Trajetória da Psicologia da Educação no curso de Pedagogia da UEPG (1962-2012)**: conformação e consolidação do campo do conhecimento. 2016, 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

SAVIANI, D. História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS Revista Científica,** v. 10, pp. 147-167, jul. 2008.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1993.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

17.5.20 AS CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS NAS MENSAGENS PRESIDENCIAIS (1975-1985)

Ana Keli Moletta[2435]

RESUMO

Essa pesquisa se propõe analisar as mensagens presidenciais com o tema educação pré-escolar, enviadas ao Congresso Nacional por ocasião da abertura das sessões legislativas entre os anos de 1975 a 1985. Os procedimentos metodológicos remetem a uma investigação essencialmente qualitativa e histórico-documental, baseada na leitura, catalogação e análise das fontes circunscritas no período delimitado por essa pesquisa. Esse material se encontra disponível no acervo da Biblioteca da Presidência da República e no livro A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Na tarefa de compreender os discursos presidenciais, recorremos a Pierre Bourdieu (1998) e seu conceito de linguagem autorizada, pois compreendemos que a língua, além de ser um instrumento de comunicação e conhecimento é também um instrumento de poder. Os discursos analisados por essa pesquisa pretendiam-se verdadeiros. E tal pretensão ganhava sentido por ser realizado por pessoas autorizadas e em situações legítimas, ou seja, a abertura das sessões legislativas do Congresso Nacional. A reconstrução desses discursos nos permitiu compreender o espaço das manobras políticas, as estratégias e as articulações entre as necessidades e as demandas, além de evidenciar o lugar da criança de 4 a 6 anos em nosso país e o que lhe era oferecido em matéria de atendimento educativo entre os anos de 1975 a 1985.

Palavras-chave: História da educação. História intelectual. Educação infantil. Pré-escola. Mensagem presidencial.

1 INTRODUÇÃO

O campo que nos propomos pesquisar, educação infantil, é um espaço relativamente novo no Brasil e marcado por uma trajetória de avanços e recuos na educação de crianças de 0 a 5 anos. Cabe destacar que até meados dos anos de 1970, pouco ou quase nada se fez em termos de legislação que garantisse a oferta dessa etapa de ensino. Referida situação começou a ser modificada no ultimo quartel da década de 1970 e ao longo dos anos de 1980, quando diferentes segmentos da sociedade uniram forças, visando sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Direito que foi consolidado nas definições da Constituição Federal de 1988.

Nessa pesquisa nos propomos compreender os discursos presidenciais sobre a educação pré-escolar (4 a 6 anos), enquanto linguagem autorizada, ou seja, forças

[2435] Pós-doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), anakelimoletta@yahoo.com.br

representativas advindas do uso da linguagem simbólica (Bourdieu, 1998), onde os discursos são estrategicamente utilizados em função dos interesses materiais e simbólicos do seu portador.

2 A POLÍTICA NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NAS MENSAGENS PRESIDENCIAIS

Iniciamos essa reconstrução histórica no ano de 1975, momento em que o presidente General Ernesto Geisel, faz a primeira referência a educação pré-escolar nas mensagens presidenciais enviadas ao Congresso Nacional por ocasião da abertura das sessões legislativas. Nesse documento, o presidente informa que, no ano anterior, ou seja, em 1974, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), empenhou-se em estabelecer uma Política Nacional para a Educação Pré-Escolar, cujo foco era, prioritariamente, o aluno mais carente:

> Entendida a educação pré-escolar não apenas como uma fase preparatória, mas como um intenso dinamismo biopsicossocial, de grande repercussão no desenvolvimento ulterior, vêm-se processando estudos que conduzam a uma ação flexível, multidisciplinar, promovendo-se a integração de organismos e instituições públicas e particulares. Levantamentos estão sendo feitos nos Estados, colhendo-se as reais possibilidades das Secretarias de Educação para o adequado atendimento e estabelecimento de diretrizes (BRASIL, 1987, p. 437).

A respeito da política mencionada, encontramos no ano de 1974, no interior da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, a criação de um Serviço de Educação Pré-Escolar que foi elevado à Coordenação de Educação Pré-Escolar (Coepre)[2436] no ano de 1975, cujo objetivo era incentivar as Secretarias de Educação a criarem suas coordenações voltadas à pré-escola.

Referida Coordenação, lançou no ano de 1975, dois documentos, o primeiro: Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar, que apresenta uma descrição sucinta da realidade da educação pré-escolar do Brasil, no período, com indicativo de posterior aprofundamento, à medida que os sistemas de ensino fizessem seus diagnósticos. O segundo, Educação pré-escolar: uma nova perspectiva nacional, anuncia um novo programa do Ministério da Educação e Cultura, para a faixa etária de 4 a 6 anos de idade.

[2436] Atual Coordenação-Geral de Educação Infantil (Coedi).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A motivação para o lançamento dessa Política, de acordo com o MEC, foi, em primeiro lugar, o fato de que "todo documento diagnóstico é a concretização de um processo de constante atualização e revisão", o segundo "é que parece ter surgido o grande momento da Educação Pré-Escolar no Brasil. Não podemos esperar pela perfeição, sob risco de perdermos a hora" (BRASIL, 1975a, n. p., grifo nosso).

Constatamos no ano de 1976, uma nova mensagem presidencial referente à educação pré-escolar. Nesta, o presidente General Ernesto Geisel informou o diagnóstico da educação pré-escolar do período, disponibilizada no documento Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar, e, ainda, à atenção especial dispensada pelo governo a esse nível, representada pela ampliação de 20% da oferta de vagas. Nas palavras do presidente:

> Um grupo de especialistas do Ministério da Educação e Cultura procedeu, em 1975, ao diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil, fixando diretrizes para a implementação de projetos nos próximos quatro anos. Este segmento educacional vem merecendo especial atenção do Governo que, concomitantemente aos estudos preparatórios, tomou medidas para assegurar o atendimento ao maior número possível de crianças, para o que prestou assistência técnica com vistas ao planejamento da educação pré-escolar e à implantação da infra-estrutura necessária. (BRASIL, 1987, p. 446).

Para a realização desse intento, o MEC lançou no ano de 1976, o II Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC), para o quinquênio 1975/1979. O objetivo era integrar os diferentes sistemas de ensino do país, da pré-escola à pós-graduação, de modo a dar força, coesão e unidade ao conjunto das atividades voltadas para a educação do homem brasileiro (BRASIL, 1976). Sobre esse plano, Didonet (1992) esclarece que o documento adotara uma dupla perspectiva para a educação: a do humanismo, enquanto meio para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade; e a do capital humano, como instrumento para a formação do ser produtivo na linha do desenvolvimento econômico. Além destes, o plano também recebeu um tratamento técnico, ou seja, bem alinhado às múltiplas demandas, tecnicamente planejado.

Os objetivos desse plano com relação à educação pré-escolar podem ser sintetizados da seguinte maneira: 1. o desenvolvimento de um processo progressivo de atendimento à população das zonas urbanas marginais, na faixa etária de 4 a 6 anos, de modo a assegurar maior adaptação sociopedagógica do educando ao ensino regular; 2. a promoção de uma ação integrada do setor educacional com os demais das atividades social e econômica, objetivando proporcionar meios que garantissem um equilibrado

desenvolvimento biopsicológico e social dos educandos; e 3. a ampliação da rede escolar por meio de construção ou aproveitamento dos espaços físicos existentes na comunidade. Partindo dos objetivos, as metas do MEC para a educação pré-escolar, eram:

> 1. Realizar o diagnóstico da educação pré-escolar no país, tendo em vista a formulação de um plano nacional.
>
> 2. Apoiar financeira e tecnicamente a realização de pesquisas na área de currículo, material docente, formação de pessoal e espaços físicos para a educação pré-escolar, e divulgar seus resultados.
>
> 3. Incentivar e assegurar o financiamento adequado de experiências para definição e operacionalização de novas formas de atendimento pré-escolar, em articulação com os demais serviços dos setores econômico e social.
>
> 4. Promover a criação de mecanismos administrativos de coordenação e execução a nível estadual.
>
> 5. Realizar cursos, seminários e encontros para treinamento de recursos humanos (BRASIL, 1976, p. 39).

No ano de 1977, há uma nova mensagem presidencial a respeito da educação pré-escolar, daquele período. Nesta, o presidente Ernesto Geisel informou a continuidade no trabalho que estava desenvolvendo e anunciou o investimento de 10% em relação ao ano de 1975. Tendo em vista que:

> Através do diagnóstico nacional, observou-se que 60% das crianças matriculadas no pré-escolar são carentes econômica e socialmente; em vista disso foram reforçadas, através de encontros e simpósios em nível federal, as ações desenvolvidas por outros órgãos setoriais, tais como os de saúde, alimentação e serviço social. A experiência, bem sucedida, repercutiu em diversas secretarias estaduais de educação, que passaram a montar esquemas similares de trabalho (BRASIL, 1987, p. 456).

Ainda no ano de 1977, o MEC lançou uma coleção composta pelos seguintes documentos: Atendimento ao pré-escolar (volume 1 e 2), com anúncio de um terceiro documento: Envolvimento comunitário, o qual nunca foi publicado. Essa coleção, de acordo com Arce (2001), foi a primeira a ser dedicada ao professor da educação pré-escolar, e possuía duas finalidades distintas: auxiliar os educadores em suas atividades diárias; e servir de apoio nos cursos e treinamento de pessoal. Ainda para Arce (2001), treinar era a palavra-chave desses documentos, ou seja, eles não possuíam qualquer preocupação em trazer teorias ao profissional que trabalhava com a pré-escola, podendo classificá-los apenas como manuais, ou seja, receituários para o educador conduzir seu trabalho. Na contramão, a mensagem presidencial do ano de 1978 enaltece a linha

estabelecida pelo Programa, com destaque ao material didático (coletânea) e ao treinamento de recursos humanos realizado pelo Departamento de Ensino Fundamental do MEC:

> A atividade de apoio supletivo ao programa de educação pré-escolar em 22 Unidades da Federação, exercida pelo Departamento de Ensino Fundamental - DEF, traduziu-se, sobretudo, na ampliação da rede escolar, na aquisição de material didático e equipamentos e no treinamento de recursos humanos; disso resultaram a criação de 18,5 mil novas vagas e a melhoria das condições de atendimento prestado a 45 mil crianças, em 1978 (BRASIL, 1987, p. 475).

Dando sequência a essa política, no ano de 1980, o MEC dispôs de um novo Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, que nortearia o trabalho do setor educacional durante os cinco anos seguintes (1980-1985), configurando-se como as novas Diretrizes Educacionais do período. Para Fávero, Horta e Frigotto (1992), o plano assumiu uma postura distinta dos anteriores, apostou decididamente na contribuição da educação para diminuir as desigualdades sociais e assumiu enfaticamente o planejamento participativo, descentralizado e até regionalizado.

Nesse plano são apresentadas quatro linhas prioritárias de ação nacional: a) educação no meio rural; b) educação nas periferias urbanas; c) desenvolvimento cultural; e d) valorização dos recursos humanos. Na linha programática da educação nas periferias, faz-se referência ao pré-escolar, esclarecendo sua relevância e impacto às crianças e suas famílias. “A educação pré-escolar é relevante, tanto pelo seu impacto pedagógico quanto pela possibilidade de influenciar as condições de nutrição, de saúde e de higiene das crianças e das famílias” (BRASIL, 1980, p. 16), pois, para o MEC, era nos primeiros anos da criança que se decidia, em grande parte, as potencialidades da personalidade humana.

Embora a pré-escola figure nesse documento, o que se pode observar é a ênfase na participação e descentralização, “desformalizar” (ausência de formalidade, sem burocracias), a modernização da pré-escola. Para Campos (1980), essa aparente solução existia apenas nos planos e discursos oficiais, já que a maioria da população continuava a não ter acesso a nenhum tipo de atendimento pré-escolar:

> [...] agora não é mais apenas as necessidades da mãe que está sendo esquecida, mas também a necessidade da criança de 0 a 6 anos, já que a pré-escola é concebida somente em função de uma previsão de fracasso que se dá fora dela (CAMPOS, 1980, p. 3).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Como podemos observar, o real interesse do Estado estava em descentralizar as ações governamentais e dividir a responsabilidade. Cabe destacar que o campo político é por excelência um espaço de poder com suas próprias leis, seu próprio nomos e que tem em si, o princípio e a regra de seu funcionamento. Ou seja, é um universo no qual operam critérios muitas vezes não compatíveis com o microcosmo vizinho.

3 PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: A CRIANÇA COMO UM SUJEITO DE DIREITOS

Em 1981, o Ministério da Educação e Cultura, por meio da Coordenadoria de Educação Pré-Escolar, dispôs de um Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. Neste, a pré-escola foi apresentada como a primeira fase da educação e a criança como um sujeito de direitos, com uma educação própria, uma finalidade em si mesma, um conteúdo próprio e uma função insubstituível. De acordo com o MEC, as razões que o levaram a definir a pré-escola, enquanto política pública, foram:

> A importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do indivíduo; As precárias condições de vida e desenvolvimento da maior parte da população infantil brasileira; As consequências negativas dessas privações sobre a vida e o desenvolvimento das crianças, especialmente quando ocorrem nos primeiros anos de vida; A possibilidade real de diminuir os efeitos dos problemas que afetam as crianças em idade pré-escolar, mediante a oferta de condições que lhes permitam realizar suas potencialidades, crescer e desenvolver-se harmonicamente (BRASIL, 1981, p. 5-6).

Para a realização desse intento, o MEC postulou a necessidade de descentralizar a pré-escola, tendo em vista que os municípios é que possuíam maior capacidade para conduzir tal programa. Primeiro, pelo conhecimento das distintas realidades locais; segundo, pela necessária vinculação dos conteúdos educativos com as situações vividas pela criança em sua comunidade; e, ainda, pela rapidez que poderia ser imprimida a expansão das metas. Para o MEC, competiria atuar de forma supletiva em relação aos sistemas de ensino por meio da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS), Secretaria de Desenvolvimento Educacional (SED), Coordenação de Educação Pré-Escolar (Coepre) e do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

A expectativa era atender 500.000 crianças por ano. A esta acrescentava-se a atuação do Mobral com expectativa de atender, até o ano de 1985, 50% da população incluída na faixa etária de 4 a 6 anos. Isso porque o programa tinha duas frentes de ação: a primeira do próprio MEC, por meio da Coepre, que repassaria recursos e assistência

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

técnica aos estados; a segunda, pelo Mobral, que atuaria com as crianças provenientes das camadas populares de baixa renda.

O propósito do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar somente apareceu na mensagem presidencial do ano de 1982, como pode-se observar pelo fragmento a seguir:

> Início da implantação do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, atendendo crianças de 4 a 6 anos provenientes de famílias de baixa renda, o programa foi desenvolvido de forma inter-setorial, abrangendo ações educacionais, de nutrição e de saúde, com participação das famílias e da comunidade. Com aplicação de Cr$ 748 milhões, sendo Cr$ 687 milhões no MOBRAL e Cr$ 61 milhões nas Sec. de Ensino de 1º e 2º graus, foram beneficiadas 400 mil crianças em 1981. (BRASIL, 1987, p. 497).

Sobre o Programa, a mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo, no ano de 1984, esclarece:

> O programa de educação pré-escolar criou, em 1983, 6 mil novas vagas e atendeu I milhão 585 mil crianças, mediante processo não-formal, com o concurso da cultura regional e da ação comunitária. A Fundação Mobral atendeu aproximadamente 580 mil crianças na faixa etária de 4 a 6 anos provenientes de famílias de baixa renda das periferias urbanas, numa ação inter-setorial, abrangendo as áreas da educação, saúde e nutrição, representando investimento da ordem de Cr$ 5.825 bilhões. (BRASIL, 1987, p. 508-509).

No ano de 1985, com o desfecho da Ditadura Militar, tinha-se o prenúncio de algumas mudanças educacionais no Brasil. Com relação às crianças menores de sete anos, o Comunicado de 7 de abril de 1986, do presidente da Nova República, José Sarney, era promissor: “Prestigiar todo o programa que ajude a criança. O Brasil começa na criança! Na Nova República todo poder à criança!” (PRADO, 2017, p. 142).

Para essa proposição, o presidente instituiu no dia 18 de setembro de 1986, a Portaria n. 449, que definiu uma Comissão Nacional Criança e Constituinte, com vistas a promover um processo de sensibilização e mobilização junto aos constituintes e a opinião pública, sobre os direitos da criança.

Diferentes entidades da sociedade civil, ligadas à defesa da infância e da adolescência, participaram intensamente dos trabalhos da Comissão sob coordenação de Vital Didonet. Entre esses trabalhos, destacamos a visita de mais de 500 crianças ao auditório Petrônio Portela, no Congresso Nacional, no dia 31 de março de 1987. Essa

manifestação fazia parte dos trabalhos da Comissão que pretendia sensibilizar os parlamentares para a discussão do menor na sociedade brasileira.

Sobre a manifestação, o Jornal de Brasília, de 01 de abril de 1987, traz a seguinte matéria: Crianças vão ao Congresso apresentar suas propostas. De acordo com o excerto, à medida que os grupos de crianças entravam no auditório, empurrando carrinhos de folhas com assinaturas, crescia a emoção das pessoas e parlamentares que lá se encontravam. As folhas com assinaturas a que se refere a matéria, dizem respeito ao abaixo-assinado que a Comissão enviou aos os Estados, em prol e defesa dos direitos da criança na nova Constituição. Ao todo foram colhidas um milhão e duzentos mil assinaturas que fazem parte da Emenda Popular PE00001-6. De acordo com o documento:

> Temos a honra de passar às mãos de Vossa Excelência essas assinaturas, que dizem muito mais do que um nome: dizem compromisso de quem assina, dizem atitudes de crianças, jovens e adultos, dizem alerta para a sociedade, dizem exigência e confiança nos Constituintes (BRASIL, 1988, p. 7).

Tudo indicava que seria o momento tão aguardado para as crianças menores de sete anos, não fosse pelo fato de que este é um espaço de disputas, conflitos e interesses que inevitavelmente precisa se ajustar à realidade e corresponder às demandas de outros contextos que possuem suas próprias lutas e necessidades. Embora o projeto apresente um expressivo número de assinaturas, ele foi arquivado por apresentar incongruências, tais como assinaturas de crianças, despreocupação com o nome completo, endereço e dados eleitorais do signatário, além de não possuir o número mínimo de assinaturas válidas, trinta mil eleitores.

Mesmo com todas as dificuldades derivadas do contexto político e social que permearam sua elaboração, no ano de 1988, foi aprovada a Constituição Federal do Brasil (CF) que apresentou o mais longo capítulo sobre Educação de nossa história constitucional, garantindo o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (BRASIL, 1988), passo significativo para a história da educação da criança pequena em nosso país, uma vez que essa lei coloca a criança no lugar de sujeito de direito e não mais como objeto de tutela.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgatar a história da pré-escola a partir das mensagens presidenciais, nos permitiu compreender as tensões que refletem e reverberam as condições econômicas e as desigualdades sociais do nosso país. Em linhas gerais, as lutas pelos direitos sociais, pelo "direito a ter direitos", desnudam a problemática de poder nos jogos decisórios das políticas sociais e educacionais brasileira, exercício que não se resume ao Estado, mas está disseminado em múltiplas instituições e em diferentes modalidades. É importante destacar que a trajetória aqui apresentada é apenas uma entre as possíveis formas de se abordar o tema analisado.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jun. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Departamento de Ensino Fundamental. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. **Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil**. Brasília: MEC, 1975a.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Departamento de Ensino Fundamental. Coordenadoria de Educação Pré-escolar. **Educação pré-escolar**: uma nova perspectiva Nacional. Brasília: MEC, 1975b.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria Geral. **II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975/1979)**. Brasília: MEC, 1976.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Pré-Escolar. **Coleção atendimento ao pré-escolar**: educação e psicologia. 1. ed., v. 1. Brasília: MEC, 1977.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Pré-Escolar. **Coleção atendimento ao pré-escolar**: educação e psicologia. 2. ed., v. 1. Brasília: MEC: 1979a.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de ensino de 1º e 2º graus. **Legislação e normas da educação pré-escolar**. Brasília: MEC, 1979b.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria geral. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985).** Brasília: MEC 1980.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria geral. Comissão de Coordenação Geral. **Programa Nacional de Educação Pré-Escolar**. Brasília: MEC, 1981.

_____. Ministério da Educação (MEC). Portaria n. 449, de 18 de setembro de 1986. Disponível em: < https://www.jusbrasil.com.br/diarios/3594807/pg-21-secao-2-diario-oficial-da-uniao-dou-de-30-09-1986>. Acesso em: 25 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Secretaria de Desenvolvimento Educacional. Coordenação de educação pré-escolar. **Plano de Ação de 1986**: Coepre. Brasília: MEC, 1986.

_____. Emenda PE00001-6 – **Comissão Nacional Criança e Constituinte**. Brasília: 1987. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/constituicao20anos/DocumentosAvulsos/vol-258.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

_____. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília: INEP, 1987. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001499.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: USP, 1998.

____. O campo político. Tradução de André Villalobos. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2011.

CAMPOS, Maria Machado Malta. **Considerações sobre a creche e a pré-escola no Brasil**. 1980. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/educacaoInfancia/EducacaoInfancia.downloadArtigo.mtw?id=308>. Acesso em: 25 jun. 2021.

DIDONET, Vital. **Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil**. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental Coordenação de Educação Pré-Escolar. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1975.

_____. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. **Em aberto**, Brasília, ano 10, n. 50-51, abr./set. 1992.

_____. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. **Em aberto**, Brasília, ano 10, n. 50-51, abr./set. 1992.

FÁVERO, Osmar; HORTA, José Silverio Baia; FRIGOTTO Gaudêncio. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 83, p. 5-14, nov. 1992.

JORNAL DE BRASÍLIA. Exemplar de 01 de abril de 1987. Brasília.

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves. **História da política de educação pré-escolar no Brasil de 1964 a 1993**: entre o texto e o discurso. 2017. 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

17.5.21 AS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NOS JORNAIS MATO-GROSSENSES

Marijâne Silveira da Silva[2437]

RESUMO

O objetivo deste texto é refletir sobre as representações de professores primários que foram produzidas e veiculadas nos jornais mato-grossenses, durante as três primeiras décadas do século XX, confrontando-as com outras fontes. Na pesquisa foi realizado levantamento de dados nos jornais da época, localizados no Arquivo Público de Mato Grosso, na Casa Barão de Melgaço, na Biblioteca Digital e no acervo do NDIHR, bem como produção intelectual e biográfica dos professores em questão, que trazem suas trajetórias como colaboradores em periódicos mato-grossenses e brasileiros. Foram utilizados também relatórios que possibilitaram compreender quais as redes de relacionamentos intelectuais, culturais e sociais estabelecidas pelos mesmos no período de suas atuações e colaborações na imprensa periódica escrita. Como a fonte principal são os jornais, para esta análise selecionamos, a princípio, alguns títulos publicados nas principais cidades do Estado na época. São eles: Jornal "O Matto-Grosso" (Cuiabá, 1911 a 1930), "Jornal de Poconé" (Poconé, 1912 a 1915), "A Razão" (Cáceres, 1921 a 1926), "Tribuna do Povo" (Aquidauana, 1923 a 1925 e, Campo Grande, 1925 a 1929), "A Notícia" (Três Lagoas), "A Cruz" (Cuiabá, 1910 a1930). Nestes jornais coletamos editoriais, artigos, notícias e informes que apresentam escritos sobre a atuação de alguns docentes que foram contratados para implementar a reforma da instrução pública primária no estado.

Palavras-chave: Representações. Professores Primários. Imprensa periódica jornalística. Mato Grosso. História da Educação.

1 INTRODUÇÃO

O professor é concebido enquanto um intelectual que ao produzir para os jornais da época fazia usos e/ou apropriações destes impressos enquanto "produto cultural" gerado por um "trabalho intelectual" em que circulavam as ideias (CHARTIER, 1990). É possível percebermos nos discursos dos jornais analisados a questão da representação do professor do ensino primário, como uma pessoa de exemplar moral e pessoal, apesar das prováveis dificuldades em que se encontravam:

> E o professor investido de duplo papel de instrutor e educador precisa lutar com aturadora perseverança para vencer e dominar os defeitos: luta desigual em que não conta com outro elemento senão seu próprio engenho, sua perícia e longa experiência no tirocínio de ensinar. Luta desigual, porque o professor vê-se sobraçado com dupla tarefa: combater ensinamentos eivados de falsas noções e costumes inveterados de rotinas ou malicias. (JORNAL DE POCONÉ, 1914, n.16, p. 3).

[2437] Doutora em Educação, Docente lotada no DTFE/PPGE/UFMT, novo.email.marijane@gmail.com.

O jornal "A Notícia" de Três Lagoas ao publicar um artigo intitulado "Instrução Pública", também representa o professor como uma pessoa em que deveria ser espelhado, condição que o obrigava a se enquadrar dentro dos padrões considerados idôneos para a época.

> O educador é o espelho em que os alunos miram os exemplos a seguir. O preceptor não pode ser um mau cidadão. Suas menores ações são imitadas pelos seus educandos.Assim, o exercício do magistério não pode ser livre aqueles que não tem devidamente comprovada sua idoneidade moral. (A NOTÍCIA, 31/07/1924, p.1).

Representação de escola, do mestre, da professora e das crianças, apresentou o "A NOTÍCIA" em meados da década 1920. Ao considerar a escola como a própria casa da criança, o articulista argumenta que neste espaço ele encontrará "às vezes" um pai – o "mestre"; mas sempre, uma mãe, protetora – a professora "carinhosa e boa" – para a qual a criança deveria ser "dócil":

> A Escola... o Mestre... a Professora... que suave e encantadora lembrança traz a estudiosa criança da professora, do mestre e da escola; a professora, carinhosa e boa, nas horas de aula, para a criança dócil, - é a mãe, de cujo seio não pode o bom filho afastar-se um só momento; o mestre faz as vezes de pae e se julga feliz – quando encontra no discipulo o religioso respeito que este, em seu proprio bem, - lhe deve; - a escola é a sua propria casa; - o estudo seu melhor divertimento! (A NOTÍCIA, Três Lagoas, 31/12/1925, p. 2-4)

No decorrer da leitura dos periódicos foram localizados também vários professores que escreviam para os jornais, atuando como colaboradores, com artigos esporádicos e/ou com colunas fixas, outrora como correspondentes nas diferentes "localidades", atuando em mais de um jornal, deixado assim diversificados escritos registrados na imprensa.

Dentre os escritos localizados na imprensa, destacamos para esta comunicação a atuação na impressa dos professores: Cypriano da Costa Campos, Jozé Rizzo, João Brienne de Camargo e João Tessitore Junior.

2 ATUAÇÃO DO PROFESSOR CYPRIANO DA COSTA CAMPOS

Cypriano da Costa Campos, fora nomeado dia 9 de março de 1909, como professor primário efetivo do Estado de Mato Grosso, para a 1ª escola do sexo masculino da cidade de Poconé, cuja cidade ainda residia e mesmo cargo ainda exercera quando do seu falecimento em 1930. Com a incorporação das escolas num

único prédio, passou a trabalhar a partir de 1912 no Grupo Escolar de Poconé, atuando neste estabelecimento de maneira marcante, assim como atuara na imprensa local, escrevendo artigos para o Jornal de Poconé e, posteriormente, como agente de outros jornais nas cidades vizinhas.

Pelo "A Reação" fora representado como "um professor público, criterioso e competente" (02/03/1913, p.) e pelo "Jornal de Poconé" como "digno, delicado e carinhoso" (n.13, 22/11/1912, p.3). Neste jornal escreveu sobre os mais diferentes assuntos, de interesses locais, mas ressalto aqui a coluna fixa, intitulada "Palestrando", na qual tecia reflexões interessantes sobre a profissão de professor, sobre o ensino nos grupos escolares (especificamente o da cidade), suas impressões acerca dos jardins de infância, entre outras temáticas sociais.

3 ATUAÇÃO DO PROFESSOR JOSÉ ANTÔNIO RIZZO

José Antônio Rizzo formara-se em 1903, na Escola Normal Primária Anexa à Praça da República, na capital paulista (AMÂNCIO, 2000, p.91). Chegou à Mato Grosso em 1911, juntamente com Ernesto Sampaio, Francisco Azzi e João Bryenne de Camargo, e no ano seguinte assumiu a direção do Grupo Escolar de São Luiz de Cáceres, cargo que exercera até 7 de maio de 1920, quando fora exonerado, sendo seu substituto Sr. Demétrio da Costa Pereira. Posteriormente, voltou à São Paulo exercendo em 1939 o cargo de "chefe da secção de Instrucção da Penitenciária do Estado de S. Paulo e Professor de português do Ginásio "Osvaldo Cruz".

Produziu quatro obras gramaticais: "Da ortografia do pronome-artigo "lo" em função objectiva", publicado em 1911 e em 1916; "Estudos da Língua Portuguesa", publicado em 1922, pela editora C. Teixeira & Cia Editores de São Paulo; "Farfalhas Vernáculas", publicado em 1939, pela Livraria Teixeira e neste mesmo ano "Da colocação dos pronomes pessoais", pela Companhia Editora Nacional.

Em 04 janeiro de 1912 transcreveu no jornal "O Debate" uma conferência publicada na Revista "O Estímulo", do Grêmio Normalista Dois de Agosto, da capital de São Paulo. Neste artigo intitulado "A árvore", José Rizzo descreve viagem realizada à Europa, momento em que visitou as escolas de Roma, vindo a afirmar: "Bem quisera eu seguíssemos as pegadas daquela gente, para que dentro em pouco, o falar e o escrever dos nossos discípulos refletissem a sublimidade de uma língua nobremente

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

apregoada na prosa pro F. Elyzio e no verso maviosos pelo imortal épico lusitano, que foi Camões." (O DEBATE, 04/01/1912, n.85, p.1-2). Dois dias depois este jornal informa sua partida para a cidade de Cáceres, local onde assumiu a direção do Grupo Escolar.

Nesta cidade atuou como colaborador do jornal "Argos" que era ali editado, publicando artigo acerca do surgimento deste jornal e o que isto representava, bem como suas impressões acerca da educação, da instrução. Publicava também as escalas de esforços mensais do Grupo Escolar, os trabalhos realizados nesta instituição, convidava os pais a participarem das atividades, publicava avisos referentes distribuição de prêmios, boletins entre outros.

Sua exoneração fora comentada pelo "Republicano" que teceu críticas a decisão tomada pelo governo Dom Aquino, considerando uma ação extremamente política, sem pesar os pontos positivos para a Instrução Pública:

> "Tem a cruz nos peitos e o diabo nos feitos"
> Por ato do Governo do Estado n.1083 de 27 do mês p. findo, foi demitido, sem o mínimo motivo, de Diretor do Grupo Escolar de S. Luiz de Cáceres, o provecto e distinto professor Sr. José Rizzo, que foi substituído pelo cidadão Demétrio Costa Pereira, por outro ato da mesma data.
> Se neste governo as aptidões fossem estimadas e acatadas; se o interesse da instrução estivesse acima de outros, subalternos de facção política; se o governo fosse justo e honesto; se não fosse um títere do celestinismo, certamente não cometeria essa afronta à Instrução, demitido (sic) um funcionário zeloso e de reconhecido merecimento, para substitui-lo por um indivíduo sem o curso da Escola Normal e sem a necessária idoneidade para esse cargo.
> Tudo é possível neste governicho... (REPUBLICANO, Cuiabá, n. 320, 16/05/1920, p.2)

4 ATUAÇÃO DO PROFESSOR JOÃO BRYENNE DE CAMARGO

Após sua chegada à Cuiabá em 1911, o professor João Bryenne de Camargo é indicado para assumir o Grupo Escolar de Poconé, instalado para funcionar nesta cidade no ano seguinte. A população, contente com a sua criação, recebe-o "festivamente", uma vez que fora "designado pelo governo do Estado para fundar e dirigir o referido grupo" (O DEBATE, n.130, Cuiabá, 29/02/1912). Uma correspondência da cidade interiorana registra em detalhes como foi a chegada desde professor, da qual ressaltamos: "[...] os poconeanos unidos e com indizível satisfação, promoveram entre si os meios para sua recepção, de cujo programa fazia parte uma modesta soirée, que lhe seria oferecida, como prova eloquente e sincera da nossa ardente satisfação por tão auspicioso quanto almejado fato" (Idem, n.138, 9/03/1912, p.1).

Paralelo à fundação do Grupo Escolar, foi fundado também nesta cidade o primeiro jornal impresso que representava para a sociedade da época um símbolo de progresso e o "sol da civilização, contra as brumas da decadência".[2438] Além de diretor do Grupo Escolar, João Bryenne de Camargo,[2439] fundou, dirigiu e assumiu a redação do "Jornal de Poconé". Exerceu a função de Diretor deste Grupo Escolar até 31 de março de 1914, quando por ato de ofício n.44, o Diretor Geral da Instrução, José Estêvão Corrêa, recomendava que transferisse a direção ao professor Waldomiro de Oliveira Campos, visto a extinção do contrato de Camargo. No entanto, em carta publicada por ex-alunos no "Jornal de Poconé" ressaltavam em julho daquele ano, que se tratava de um dos obreiros do grandioso edifício das letras pátria em terra mato-grossense, digno e respeitado, jamais seria esquecido (JORNAL DE POCONÉ, n.14, 15/07/1914, p.3).

A exoneração de Camargo foi muito criticada pelo Jornal "O Matto-Grosso", denunciando como ferrenha perseguição política, ao noticiar a chegada do ex-diretor à Cuiabá assim se manifestou:

> Acompanhado de vários amigos chegou anteontem a esta capital o ilustre cidadão João Bryenne de Camargo, felizmente são e salvo das agressões e emboscadas que lhe prepararam em Poconé os parentes do Sr. presidente do Estado.
> A sanha feroz com que investiram contra o digno patrício os representantes da grey marquista foi impotente diante da sua energia cívica e da dedicação de numerosos amigos que burlaram o plano sinistro daqueles perversos e energúmenos partidários do P.R.C. cuja tentativa contra a vida preciosa do Sr. Bryenne estigmatiza só por si os seus autores morais, e a ser levada a efeito o que tinham deliberado os cobriria das maldições dos que no Estado de S. Paulo que considera o professor Bryenne como um dos seus mais dignos e esperançosos filhos.
> No grande Estado são conhecidos os seus conhecimentos pedagógicos, a sua cultura intelectual, o seu caráter, o seu civismo.
> Aparelhado com essas excelsas qualidades e a convite do dr. Costa Marques viera a Mato Grosso o dr. Bryenne, aplicá-las em prol do desenvolvimento da nossa infância escolar, da nossa mocidade, qualidades que lhe granjearam em Poconé e nesta capital, vasto círculo de admiradores e amigos.
> Mas sendo o dr. Bryenne republicano e patriota, cometera o grande crime de, naquela cidade, prestigiar o partido republicano matto-grossense, incidindo assim nas iras da grei marquista que não trepidou na consumação das cenas degradantes e vergonhosas de que fora vítima o nosso valoroso e estimado amigo, a quem calorosamente felicitamos por ter escapado de verdadeiros bandidos, cujos assaltos sanguinários e repetidos aos nossos adversários, os

[2438] *JORNAL DE POCONÉ*, n.1, 21 de abril de 1912, p.1.
[2439] De acordo com Amâncio (2000) o sucessor do Presidente Pedro Celestino contratou mais quatro normalistas do Estado de São Paulo, para dirigirem os grupos escolares criados no Estado de Mato Grosso a partir de 1910. Dentre estes, o professor João Bryenne de Camargo, que chegou neste Estado no ano de 1911 para dirigir, no ano seguinte, o Grupo Escolar de Poconé. Permaneceu na direção de 13 de maio de 1912 a abril de 1914, quando assume o professor Waldomiro O. Campos.

> responsáveis pela vida da população do Estado atribuem a simples vaia". (O MATTO-GROSSO, n.1281, Cuiabá, 07/03/1915, p.3).

Posteriormente, durante o decorrer do ano de 1915 foram várias os embates gerados na imprensa e protagonizados entre os jornais O Matto-Grosso e O Debate, por conta de acusações e rebates contra a pessoa do professor Camargo.

O "provecto" e "ilustre" professor João Bryenne de Camargo foi nomeado novamente por ato presidencial, n.336, em 4 de julho de 1916 e entrou em exercício no cargo de Diretor do Grupo Escolar Senador Azeredo.[2440] Sua atuação na imprensa e na sociedade mato-grossense ficou marcada também pelas poesias que publicou em diferentes periódicos da época, vindo atuar, posteriormente, como advogado provisionado de Cuiabá.

5 ATUAÇÃO DO PROFESSOR JOÃO TESSITORE JUNIOR

Considerado pela imprensa sul-mato-grossense como "impertérrito bandeirante da instrução", João Tessitore Junior, esteve à frente como professor da educação pública primária, na fase inicial de implantação do Grupo Escolar de Aquidauana, à frente do ensino secundário, da Escola Normal e Modelo Anexa em sua fase inicial de implantação e atuou ainda como jornalista e articulista.

O jornal "Tribuna do Povo", folha de grande tiragem e circulação, publicado na cidade de Aquidauana em circulação no dia 16 de janeiro de 1924 informa, na seção sociais, a chegada de um professor vindo de São Paulo para dirigir o Grupo Escolar e assumir a chefia da redação deste semanário.

Formado pela Escola Normal de S. Paulo, instituto de onde saía professores para atuarem em vários estados brasileiros, João Tessitore Junior foi para o município de Aquidauana a convite do Dr. Arlindo Lima, então diretor do "Instituto Pestalozzi". Destacado para dirigir uma seção do Pestalozzi, em Aquidauana, o "emérito educacionista", de "invulgar proficiência", fez do estabelecimento que dirigia "a maior sementeira do engrandecimento local". Conquistando bem depressa admirável renome, foi o professor Tessitore Junior convidado para dirigir o Grupo Escolar da Princesa do Sul, como era chamada a cidade, onde deixou "luminoso traço de sua passagem", dando ao ensino público, dali, uma "orientação modelar e impecável".

[2440] *O MATTO-GROSSO*, n.1364, Cuiabá, 15/10/1916, p.3 e "A CRUZ", n.297, Cuiabá, 15/10/1916, p.1.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(TRIBUNA DO POVO, 7/04/1929).

Recém-chegado, mas com funções definidas, logo que assume o jornal Tribuna do Povo como redator chefe-gerente, o professor Tessitore Junior comunica ao público o fato de ter assumido, provisoriamente, essa função, na ausência do diretor-proprietário deste semanário, senhor Luiz da Costa Gomes. Informa também que iria cumprir o programa estabelecido desde o início de funcionamento do jornal, mas não explica as razões, o que aconteceu com o diretor do semanário, nem as razões que o trouxeram a cidade de Aquidauana.

A nomeação do professor João Tessitore Junior para o cargo de diretor do Grupo Escolar também foi publicada no Jornal “Tribuna do Povo” via telegrama enviado pelo então presidente do Estado Pedro Celestino, momento em que informa também a previsão de instalação do Grupo na cidade para o dia 24 de fevereiro de 1924, a abertura de concorrência para complementar as cadeiras e a previsão de chegada do mobiliário. (TRIBUNA DO POVO, 13/02/1924, n.67, p.1).

O professor João Tessitore Junior foi conquistando e estabelecendo uma rede de comunicação (relações com pessoas) na cidade de Aquidauana, nas cidades vizinhas e no Estado, atuando em várias frentes de trabalho (direção de escolas, jornalismo, ensino primário e secundário, inspetoria, entre outros).

A escolha de seu nome para compor, dentre outros notáveis, o quadro de professores do Ginásio Municipal foi publicado também na única imprensa escrita local. Ainda neste ano, no mês de maio, o senhor Luiz da Costa Gomes reassume a direção da Tribuna do Povo, agradece ao professor João Tessitore Junior pelo tempo que ficou à frente do jornal, e, pela primeira vez refere-se ao professor como “valoroso jornalista”.

O jornal Tribuna do Povo sofreu forte perseguição política e censura na sua publicação, ficando impedido de circular. Ao assumir inteira responsabilidade por tudo que se publicava na seção editorial desta folha, seu diretor Luiz da Costa Gomes ficou em cárcere privado no Forte de Coimbra, no Rio Paraguai, juntamente com os redatores, dentre estes o professor João Tessitore Junior. Esta folha ficou interrompida pelo período de cinco meses, ao “término da perseguição política” retorna a arena indígena e passa a ser editado em outra cidade do sul de Mato Grosso.

Após regressar da “grande odisseia de sofrimentos”, o “talentoso pedagogo sr. João Tessitore Junior, atendendo a insistentes pedidos de chefes de famílias” da localidade de Aquidauana, reabre no dia 2 de janeiro de 1925, o “Instituto Pestalozzi”.

Após este ocorrido cogitou-se a indicação do seu nome para o cargo de diretor do Grupo Escolar, com pedido amparado pela população e por muitas pessoas "gradas" da sociedade Aquidauanense. No entanto, este pedido não foi acatado pelo chefe do Estado, talvez por não ter lhe chegado as mãos, ou como expresso na opinião do articulista, outros interesses sobrepuseram-se aos interesses da instrução. Acredito ser este o fator de ordem preponderante, uma vez que o cárcere do professor Tessitore, dos diretores do "Tribuna do Povo" e do "Gazeta do Comercio" e seus redatores estiveram ligados à pessoa de Antero Paes de Barros. (TRIBUNA DO POVO, 12/02/1924, n.87, p.1)

O Diretor Geral da Instrução Pública do Estado determina então via ofício, a nomeação de Corina S. Bodstein para a direção interina do Grupo Escolar Antonio Corrêa, da cidade de Aquidauana. Em abril de 1925 Tessitore assume a direção do "Instituto Pestalozzi"[2441], de Campo Grande, passando a atuar no ensino secundário. É para esta cidade que Luiz da Costa Gomes também levou sua "tenda de trabalho" – o jornal, que passa a ser editado nesta localidade, a partir de junho do citado ano. O professor Tessitore passou a residir com sua família na seção feminina do Ginásio Pestalozzi, juntamente com outras professoras.

A equiparação do Ginásio Municipal de Campo Grande foi atribuida pelo jornal Tribuna do Povo à pessoa do professor Tessitore, conquista representada pelo "esforço hercúleo" deste professor "em pról do ensino em Mato Grosso". (TRIBUNA DO POVO, 31/03/1927, n.185, p.1). Até aquele ano MT só possuia um estabelecimento escolar oficializado com a oferta deste nível de ensino, localizado na capital, Cuiabá. A distância que separava a capital dos municípios sulinos não permitia que se fizesse uso deste sem grandes dispêndios, ficando somente ao alcance dos mais abastados.

No início do ano de 1930 atuou como Inspector Escolar Districtal do municipio de Campo Grande, neste período enviou ao Diretor Geral da Instrução Pública relato sobre a situação do material de expediente, sobre licença das escolas particulares e material escolar que careciam as escolas isoladas. (APMT Caixa 1930 A). João Tessitore Junior, enquanto inspetor distrital publicou no jornal "Diario do Sul" editado a 17 de junho de 1930, uma circular de número dois, dirigida aos professores e diretores

[2441] Posteriormente passa a ser intitulado com "Ginásio" e organizado de acordo com o Decreto 16782A de 13 de Junho de 1925, e, municipalizado em 1927 quando passa a ser equiparado ao Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de escolas [públicas] e colégios particulares do citado municipios, normas referente as comemorações cívicas.

Na década de 1930 foi indicado ainda para diretor da Escola Normal e Modelo Anexa Joaquim Murtinho, em Campo Grande, no período de 7/04/1930 a 1/12/1930. Apesar desta escola só iniciar seu funcionamento no ano de 1931, o professor Tessitore atuou durante todo esse período no que competia, como remeter portarias de nomeação de normalistas, licenças, atestado de frequência, requerimentos; enviar lista do material que necessitava a Escola Normal de Campo grande para seu funcionamento; enviar ao Diretor Geral da Instrução Pública, mapa demonstrativo do movimento escolar da Escola Modelo anexa à Normal, relativo a maio de 1930; enviar os mapas do movimento escolar de junho, julho e agosto e relatório sobre o curso complementar, inspeção das Escolas isoladas, Colégios particulares e a reforma do prédio; enviar relatório do Inspetor Escolar da Escola Ruy Barbosa, instituição mantida pela loja maçônica Oriente Maracaju, de Campo Grande (APMT Caixa 1930 A).

Tessitore Junior publicou também no “Diário do Sul”, informações relativas a matriculas e exames das Escolas Normal e Modelo Anexa, agora na função de diretor das citadas instituições. Assumiu novamente em dezembro de 1930 a Diretoria do Ginásio Municipal de Campo Grande e em 1932 foi nomeado como professor para a cadeira de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal “D. Bosco” de Campo Grande, ficando por conta da Escola Normal, o pagamento do referido Professor, que permaneceu neste cargo até 1936 quando foi exonerado pelo mesmo Diretor Geral da Instrução Pública, Franklin Cassiano da Silva.[2442] Uma característica deste docente a ressaltar refere-se a pluralidade de lugares de inserção social das atividades desenvolvidas pelo professor, atuando em estabelecimentos de ensino públicos, privados, e em outros lugares de sociabilidade como a Academia Sul-Mato-Grossense de Letras ao ser patrono (sócio efetivo) da cadeira nº 39.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição de um discurso institucional acerca da necessidade de (re) organizar a instrução e de formar professores em Mato Grosso, estava atrelada a uma discussão que ocorria em todo o país, ou seja, tornar o Brasil moderno e civilizado. A

[2442] APMT, Lata 1932 D, Oficio n° 156 e Lata 1936 A, Ofício n° 347.

instrução publica era considerada naquele período como uma das estratégias mais importantes para a regeneração da sociedade.

Neste sentido, os professores apresentados acima foram contratados em São Paulo para implementarem as reformas no Estado de Mato Grosso e tiveram destaque na imprensa jornalística da época, que ora teciam críticas e julgavam seus comportamentos e as ações, outrora disseminavam suas ideias por meio dos artigos que versavam sobre as diversas questões e sobre as atividades que desenvolviam nas instituições escolares em que atuavam.

A análise dos jornais no período enfocado evidencia que os produtores (articulistas, redatores, colaboradores) apropriaram-se e fizeram com que várias representações circulassem pela imprensa, enquanto meio de informação poderoso e como veiculador de ideologias.

REFERÊNCIAS

A CRUZ. **Jornal da Liga Católica**, Cuiabá, 1910-1930. Acervo da BN/ APMT/ NDIHR.

A NOTÍCIA. Órgão republicano independente. Cuiabá, 1912-1913. Acervo APMT.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Ensino de Leitura na Escola Primária no Mato Grosso:** contribuições para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 2000.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

HEMEROTECA NACIONAL DIGITAL. Coleção de Periódicos de Mato Grosso no período de 1910 a 1930. Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.br/hdb/uf.aspx

JORNAL A REACÇÃO. 1912-1913. Acervo APMT.

JORNAL DE POCONÉ, 1912-1914. Acervo APMT e NDHIR/UFMT.

O DEBATE. Órgão do Partido Republicano Conservador. Cuiabá, 1911-1914. Acervo NDHIR/ APMT/ BN.

O MATTO-GROSSO. Órgão Democrata (1913), Órgão do PRM (1917), Órgão Democrata (1920); Órgão Dedicado aos Interesses do Povo (1937). Cuaibá, 1911-1930. Acervo NDIHR / BN.

REPUBLICANO. Órgão do Partido Republicano Conservador. Cuiabá, 1916/1918-

1920-1925-1926. Acervo NDIHR/ ACBM/ BN.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

17.5.22 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO SUICÍDIO NO PERIODO MEDIEVAL SOB A LENTE DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Juliana Calabresi Voss Duarte[2443]

Ester Emerick Nascimento [2444]

Terezinha Oliveira[2445]

RESUMO

Este estudo tem por objeto a compreensão da prática da morte voluntária no período medieval buscando suas motivações a partir da abordagem do historiador medievalista francês Jean-Claude Schmitt em Le suicide au Moyen Âge. A prática do suicídio não é uma ação exclusiva das pessoas do século XXI. A história nos reporta a muitas dessas práticas desde a antiguidade. A partir do estudo feito por Schmitt, na Idade Média a morte voluntária ocorria entre os dois sexos, sendo o enforcamento o meio mais utilizado para tirar a própria vida. A miséria, a doença, o sofrimento físico, o medo de punição, a honra, a recusa da humilhação, o amor, o ciúme e a loucura poderiam ser motivações para se cometer o suicídio. Na atualidade, dados também nos mostram que o suicídio é cometido por homens e mulheres e que o enforcamento se destaca como uma das formas de tirar a própria vida. O problema suscitado para a realização deste estudo consiste em trazer à tona debates sobre o suicídio que muitas vezes se apresenta de forma velada e silenciosa. Ao investigar o tema, nossa compreensão vai ocorrendo por meio dos estudos já realizados por diferentes segmentos de pesquisa incluindo a área da educação, indicando tendência de aumento dos casos de suicídio entre adolescentes e jovens de 10 a 19 anos. Salientamos, ainda, que a nossa análise sobre o tema será feita por meio da história social.

Palavras-chave: Suicídio. Idade Média. Problemas Sociais. História da Educação.

1 INTRODUÇÃO

Na introdução da obra Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica, Andery et al (1988) afirmam que a compreensão da ciência nos dias atuais exige um olhar para a história, uma retrospectiva dos acontecimentos decorridos em períodos anteriores ao nosso. Tendo por base essa formulação, a finalidade desse trabalho é identificar como o suicídio se apresentou no período medieval, de forma específica a partir de um recorte do que é apresentado pelo medievalista Jean-Claude Schmitt em Le suicide au Moyen Âge (1976). Neste estudo Schmitt observa algumas motivações e

[2443] Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná (SEED). Mestre em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar: PPIFOR – UNESPAR - Campus Paranavaí. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: ju.llia@hotmail.com
[2444] Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: ra40733.uem.br
[2445] Pós-doutorado em história da Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pesquisadora 1C/CNPq. E-mail: teleoliv@gmail.com

particularidades do fenômeno. Refletimos assim, um problema social - que segundo Camus (1989), é o único problema realmente sério da filosofia – o Suicídio.

Com o aumento das tentativas e da concretização do suicídio na atualidade, vários segmentos sociais buscam dar informações sobre este acontecimento – que não é novo – mas que ainda nos deixa em alerta. Na área da saúde, da psicologia, da sociologia, da história e da filosofia há significativas abordagens com o intuito de compreender esta prática. A Organização Mundial de Saúde (OMS) trata do assunto apresentando dados estatísticos, características e cuidados necessários indicando que o suicídio é um grave problema de saúde pública. No campo da sociologia o suicídio é considerado como um fato social e um dos pioneiros a tratar deste tema foi o sociólogo Durkheim (2000), mas encontramos essa temática em Minois (2018) e Barbagli (2019). No campo da filosofia o tema é tratado desde os filósofos antigos e medievais como Platão (427-347 a.C.), Aristóteles (384-322 a.C.), Plotino (205-270 a. C.), Agostinho (354-430 d. C.).

O problema suscitado para a realização deste estudo consiste em trazer à tona debates sobre o suicídio que muitas vezes se apresenta de forma velada e silenciosa. Ao investigar o tema, nossa compreensão vai ocorrendo por meio dos estudos já realizados por diferentes segmentos de pesquisa incluindo a área da educação. Há tendência de aumento dos casos de suicídio entre adolescentes e jovens de 10 a 19 anos. As pesquisadoras **Cicogna, Hillesheim e Hallal (2019),** no estudo Mortalidade por suicídio de adolescentes no Brasil: tendência temporal de crescimento entre 2000 e 2015 demonstraram que a mortalidade de adolescentes, por suicídio, no Brasil apresentou tendência de crescimento nos últimos anos. Fato que nos chama a atenção por corresponderem a um grupo de pessoas com faixa etária que se encontram nos espaços escolares.

2 HISTÓRIA DO SUICÍDIO

Etimologicamente a palavra suicídio deriva do latim e significa: sui=si mesmo e caedes=ação de matar. O termo ‘suicídio’ apareceu em meados de 1700 e substitui a

expressão 'morte de si mesmo'. Essa alteração de terminologia representa a evolução de pensamento a partir do fim do período medieval[2446] (MINOIS, 2018).

O ato do suicídio gerou e ainda gera uma reprovação social. O pensamento na Europa, predominante até o fim da Idade Média sobre a morte de si mesmo, possuiu um caráter condenatório, pois a existência humana estaria vinculada a obra divina – criação de Deus – e em consequência os homens tornam-se úteis à sociedade que vivem. Assim, a morte de si mesmo configura-se uma ofensa à Deus e a sociedade. Agostinho, no livro XX da obra A Cidade de Deus, defende que não há autoridade que permita aos cristãos, seja por que razão for, que voluntariamente acabem com a própria vida.

Nas considerações do historiador Minois (2018, p. 3), "[...] a humanidade existe porque, até o momento, o homem encontrou motivos suficientes para permanecer vivo". Contudo, há aqueles que decidiram que não valeria mais a pena viver e, por si só, preferiram tirar a própria vida. Se a vida vale a pena ser ou não vivida é uma questão filosófica por isso Camus o considera como tal. Os registros documentais do período medieval sobre a morte voluntária não possuem significado de ordem demográfica, mas sim, filosófica, fator este que dificulta arquivos completos e fontes[2447] que fazem referência sobre as mortes voluntárias (MINOIS, 2018). O fato de homens e mulheres terem escolhido a morte para si não ficaram despercebidos pela sociedade do qual fizeram parte.

Na Idade Média foi possível constatar, segundo Minois (2018), por meio de registros judiciais, memórias e diários de clérigos e burgueses que a prática do suicídio foi realizado por todas as categorias sociais, tanto por homens quanto por mulheres. Nesta conjuntura há vários motivos que levam ao ato, podendo ser a miséria, a doença, o sofrimento físico, o medo de punição, a honra, a recusa da humilhação, o amor e até o ciúme.

Na obra História do Suicídio (2018) é apresentado uma narrativa histórica do suicídio na Idade Média[2448] e diferentes sujeitos compõem este cenário: jurista, poeta,

---

[2446] Ao final da Idade Média, o pensamento de caráter condenatório em relação a morte voluntária "[...] começa a evoluir a partir do primeiro Renascimento, no final do século XV, com o surgimento, por intermédio da loucura e em tom de brincadeira [...]" (MINOIS, 2018, p. 4).

[2447] De acordo com Georges Minois (2018), as fontes que fazem referência às mortes voluntárias no período medieval são diferentes das que relatam as mortes naturais, isto se dá ao fato de que as mortes voluntárias não tinham direito ao sepultamento religioso.

[2448] O conhecimento aprofundado da prática do suicídio na Idade Média apresenta alguns obstáculos, mediante a fragmentação e a disparidade das fontes. Realizar comparações estatísticas entre o período

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

assassino, camponês, arrendatário, homem doente, açougueiro, padeiro, bordador, conselheiro de parlamento, mulher ciumenta e outros homens comuns tiraram a própria vida diante de alguma adversidade que a vida os colocou.

Nesse sentido, a presença da morte voluntária fazia-se presente em diferentes categorias sociais e entre os dois sexos. Homens e mulheres estavam sujeitos a estes atos, assim como presenciamos na sociedade atual.

A morte voluntária na Idade Média se apresentou com modalidades diferenciadas conforme as categorias sociais. “O camponês e o artesão se enforcam para fugir da miséria e do sofrimento; o cavaleiro e o clérigo se matam para escapar da humilhação [...]” (MINOIS, 2018, p.13).

Neste enfoque podemos dar destaque as considerações de Durkheim (2000), ao considerar o suicídio como um ato pessoal com características da sociedade que o produz, por meio dos valores, das normas sociais que podem influenciar o nível de interesse do indivíduo pela vida. Sobre este fenômeno, o sociólogo o classifica em: egoísta, altruísta e anômico. O primeiro diz respeito a uma individualização excessiva, no qual o indivíduo perde o sentido de integração social; o segundo se refere quando o indivíduo pode se matar quando está muito integrado a um grupo (sacrifício pela comunidade) e no anômico é observado nos indivíduos que vivem em uma sociedade em que está num momento de crise. Assim, na perspectiva do sociólogo Durkheim (1858- 1917), os fatores sociais são os impulsionadores ao ato do suicídio.

3 QUEM, COMO E QUANDO SUICIDAR-SE?

Buscando compreensões da prática do suicídio no período medieval, identificamos a partir dos estudos de Schmitt (1976), quem eram as pessoas que o praticavam, qual o meio utilizado para matar-se e em que momentos este ocorria.

O medievalista francês Jean Claude Schmitt tratou do suicídio na Idade Média em Le suicide au Moyen Âge e apresentou alguns dados – ainda que em números reduzidos – que possibilita ter-se entendimento de como ocorria o suicídio e por quem. Das amostragens apresentadas pelo historiador francês, constatou-se que:

> 1. que les personnes des deux sexes se suicidaient, mais que les hommes étaient au moins trois fois plus nombreux que les femmes ; 2. que la pendaison était de loin le moyen le plus utilisé (60 %), suivie par la noyade (22 %), tout particulièrement pour les femmes qui devaient recourir moins souvent que les

medieval e outras épocas sobre o suicídio seria impossível, considerando a escassez de registros dos casos cometidos (MINOIS, 2018, p. 8).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> hommes au couteau, ou même à la chute par la fenêtre (SCHMITT, 1976, p. 5)

Os dados indicam, portanto, que os homens cometeram suicídio três vezes mais que as mulheres e que a forma mais utilizada para se matar a si mesmo foi o enforcamento seguido de afogamento.

Em relação ao período do ano que mais se suicidava na Idade Média, Schmitt indicou que:

> [...] L'élévation du taux de mortalité suicidaire en juillet, et plus généralement en été, est un phénomène que des ethnologues ont pu constater de nos jours dans d'autres sociétés; ce phénomène est parfois mis en relation avec le surmenage des travaux agricoles en cette saison Même dans les sociétés industrielles une recrudescence des suicides est souvent observée en juillet, en mars et aussi en novembre [...] (SCHMITT, 1976, p. 9)

Os meses do ano que mais se destacaram para cometer o suicídio foram os meses de julho – por estar relacionada ao período do ano com excesso do trabalho agrícola nesta estação. O suicídio também é observado nos meses de março e novembro mesmo em sociedades industriais. Sobre estas informações o autor é cauteloso em afirmar as causas dos fatos em si, mas indica, a partir das particularidades dos períodos do ano, que estes podem ter influência nos casos que se relacionam ao trabalho agrícola e das privações advindas do período de quaresma (enfraquecimento do organismo).

Outra curiosidade sobre o período que o historiador nos traz, diz respeito ao dia da semana que mais há incidência de suicídio. “Dans la semaine, le jour précis du suicide est parfois indiqué lui aussi avec force: le plus grand nombre de suicides s'observe le vendredi [...]” (SCHMITT, 1976, p. 10).

Sobre o dia da sexta-feira ter mais incidência, nos casos de suicídio, o autor o apresenta como um argumento a mais para relacioná-lo com o período da quaresma - onde o cristão é chamado para as penitências e privações. Seguidamente à sexta-feira, a segunda-feira apresentou-se como um dia significativo ao ato suicida e neste caso a referência relaciona-se a possibilidade de “[...] en raison peut-être d'une anticipation, psychiquement éprouvante, d'une nouvelle semaine de travail” (SCHMITT, 1976, p. 10).

Schimitt (1976) faz uma relação da segunda-feira ao início de mais uma semana de trabalho, o qual exige psicologicamente do trabalhador um equilíbrio emocional. O espaço escolhido para matar-se em geral é a própria casa ou os arredores da mesma.

O suicídio, no período medieval, acontecia com maior destaque entre a meia noite e a alvorada. Ainda que não sejam conclusivas as análises dos fatos, pelo autor, ele associa as questões noturnas com as trevas, desespero e a mentes desocupadas. De acordo com o medievalista, os meios utilizados, o tempo, o espaço dinâmico do suicídio eram carregados de significados sociais e estavam ligados em si. O suicídio teria origem nos sofrimentos e dificuldades que o ser humano pode encontrar na vida – indo desde a fome até o ciúme. A loucura também é um conceito atribuído como a causa da morte voluntária, podendo se manifestar de várias formas.

Muitos filósofos e sociólogos estudaram o problema do suicídio. Agostinho de Hipona[2449] (354-430), por exemplo tratou sobre o suicídio na obra Cidade de Deus[2450]. Para Agostinho, o suicídio não é uma ação plausível, mas condenável. Segundo ele, ao tirarmos nossa própria vida estamos agindo contra o nosso amor próprio e esta prática é contrária ao amor de Deus – Ele definiria quando nascemos e quando deveríamos morrer. De acordo com o bispo de Hipona "[...] Só nos resta concluir que temos de aplicar apenas ao homem as palavras não matarás – nem a outro nem a ti mesmo próprio pois quem a si próprio se mata, mata um homem" (AGOSTINHO, 1996, p. 158).

Diante de um contexto de grande conflito no século em que viveu, Agostinho se posicionou frente aos problemas que se apresentavam, incluindo o suicídio.

Para os escritores cristãos, o suicídio é contrário à vontade divina pois: o suicídio não chega a separar completamente a alma do corpo; por ser uma transgressão de um dever para consigo mesmo, porque é um ato de covardia e se caracterizar como um ato injusto para com a comunidade a qual o suicida pertence. Por outro lado, há filósofos que o consideram lícito ou necessário pelos seguintes motivos: por ser um dever renunciar à vida quando continuar vivendo impossibilita o cumprimento do dever, ao se configurar uma afirmação da liberdade do homem contra a necessidade e ser a saída para uma situação insustentável e o único modo de salvar a dignidade e a liberdade (ABBAGNANO, 2003).

[2449] Santo Agostinho (354-430) foi um filósofo, escritor, bispo e importante teólogo cristão do norte da África, durante a dominação romana. Suas concepções sobre as relações entre a fé e a razão, entre a Igreja e o Estado, dominaram toda a Idade Média.
[2450] Em 413 começa a obra "A Cidade de Deus", escrita para consolar os cristãos após Roma ser saqueada pelos bárbaros visigodos, em 410. Na obra, Santo Agostinho apresenta a defesa do cristianismo e convida seus contemporâneos a compreender o sentido profundo da história.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesta apresentação do posicionamento de alguns filósofos sobre o suicídio é possível verificar argumentações contrárias e favoráveis ao ato. No primeiro caso, a presença da ideia cristã se mostra neste grupo partindo de uma responsabilidade social e no segundo ideias de liberdade, expressando que viver ou não, é uma decisão individual.

O SUICÍDIO NA ATUALIDADE

Buscando dar destaque neste estudo sobre o suicídio no período medieval, considera-se relevante também indicar como a morte de si se configura no tempo presente. Atualmente presencia-se de forma alarmante um acréscimo em relação ao número de suicidas – inclusive no Brasil.

No ano de 2018, o Ministério da Saúde publicou a divulgação de dados referente às tentativas e os óbitos por suicídio no Brasil. De acordo com as estatísticas foram registrados no período de 2007 e 2016, pelo Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), 106.374 óbitos por suicídio.

Em 2016, a taxa chegou a 5,8 por 100 mil habitantes, com a notificação de 11.433 mortes por essa causa. Em relação aos meios utilizados, o levantamento informa que a intoxicação exógena é utilizada por mais da metade das tentativas de suicídio notificadas no país. Em relação aos óbitos, o enforcamento é o meio mais utilizado com 60% do total, sendo a intoxicação a segunda causa, com 18%.

De acordo com Fátima Marinho, diretora do Departamento de Doenças e Agravos Não -Transmissíveis e Promoção da Saúde (DANTPS), do Ministério da Saúde, se faz necessário analisar os dados apresentados:

> É importante a análise desses dados, pois é uma questão de saúde pública que tem se agravado no país, principalmente para que possamos diminuir o preconceito e o estigma nas pessoas que tentam o suicídio. Esses números vão ajudar a chegar aos principais focos para que possamos identificar melhor as causas e qualificar as nossas ações de saúde pública (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018).

Em relação aos registros de intoxicação exógena nos últimos onze anos, quase 47% foram devidas à tentativa de suicídio. No ano de 2017, esse número foi cinco vezes maior que em 2007, saltando de 7.735 para 36.279 notificações.

Em relação as regiões do país, o Sudeste concentrou quase metade (49%) das notificações seguido da região Sul, que concentra cerca de 25%. O Norte foi o que teve os menores índices, em torno de 2%. Nestes onze anos, as mulheres representaram

quase 70% do total de tentativas de suicídio por intoxicações exógenas. Os medicamentos (agentes tóxicos) correspondem a 74,6% das tentativas entre as mulheres e 52,2% entre os homens. As intoxicações exógenas resultam em 4,7% de óbitos em homens e 1,7% nas mulheres. Entre os homens, a prática do suicídio se destaca. "De acordo com o Ministério da Saúde, a taxa de mortalidade por suicídio é de 2,4 mulheres a cada 100 mil, saltando para 9,2 homens a cada 100 mil" (BRUM, 2019, s/p.).

Há relações com as questões econômicas. "Problemas econômicos aparecem como potencializadores de ideação suicida e afetam também os adultos. [...] aumento de até 7,5% na taxa média de suicídios [...]. Os principais aumentos, como seria de se imaginar, foram registrados nos países que mais sofreram com o desemprego" (BRUM, 2019, s/p.).

A temática causa inquietude considerando que esta prática não está distante do nosso dia a dia. A mídia relata casos de tentativas e de suicídios concretizados, e de repente nos deparamos com parentes, vizinhos, colegas de trabalho e escolares envolvidos pela intencionalidade ou pela concretização do ato em si. De acordo com as pesquisadoras **Cicogna, Hillesheim e Hallal (2019, p. 1): "[...] o** suicídio é um fenômeno complexo, de impacto tanto individual quanto coletivo, que ocorre por uma convergência entre fatores de risco genéticos, psicológicos, sociais e culturais, combinados com experiências de trauma e perda". Esse fenômeno, a partir da pesquisa das autoras, demonstrou tendência de crescimento significativo entre os adolescentes. No Brasil, no período de 2000 a 2015, ocorreram em indivíduos de 10 a 19 anos, 11.947 mortes por lesões autoprovocadas intencionalmente, representando 8,25% do total de óbitos por suicídio em todas as faixas etárias no período. A maioria dos suicídios aconteceram em adolescentes de 15 a 19 anos, representando 85,32%. Entre a população masculina o óbito por suicídio prevaleceu (67,31%). O método mais utilizado para o suicídio em ambos os sexos, no período analisado, foi o enforcamento, estrangulamento ou sufocação, representando (58,95%) das mortes. O segundo método mais frequentemente utilizado foi o disparo de arma de fogo, correspondendo a 9,75% das mortes. Em seguida, aparece a autointoxicação a pesticidas, com 7,99%.

Esses dados nos revelam uma tendência de aumento nos casos de suicídio entre os adolescentes indicando que estamos diante de um problema que é tratado por teólogos, sociólogos, filósofos, especialistas da área da saúde e também profissionais

da educação uma vez que o fenômeno afeta crianças e adolescentes em idade escolar. A partir desta problemática que está presente se percebe a importância de sua compreensão na história da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As motivações do suicídio no período medieval como a miséria, a doença, o sofrimento físico, o medo de punição, a honra, a recusa da humilhação, o amor e até o ciúme parecem se repetir na atualidade.

As formas como as mortes ocorreram, ou seja, os meios utilizados para tirar a própria vida no período medieval, conforme nos indicou Schmitt (1976) também equivalem as práticas atuais: como o enforcamento. Outro aspecto apontado é sobre a loucura. No período medieval a loucura era uma das causas que levava o indivíduo a tirar sua própria vida. Hoje, os transtornos mentais são fortes indicativos que levam o indivíduo a suicidar-se, segundo estudos da área da saúde.

Assim, ainda que os dados sejam reduzidos sobre o suicídio no período medieval, foi possível constatar algumas informações que demonstraram o perfil da sociedade daquele período que, por coincidência ou não, se identificam com alguns atos da atualidade. Na idade média homens se matavam mais que as mulheres, na atualidade esta estatística continua. Crises econômicas, como observaram Durkheim (2000) e Schmitt (1976), também se demonstram como fatores relevantes na prática do suicídio. Outros dados, da atualidade, nos fazem refletir ainda mais sobre os casos ocorridos no período medieval, no qual Schmitt (1976), por exemplo, apontou nos seus estudos informações pertinentes as questões de temporalidade, causas sociais e econômicas associadas ao ato do suicídio.

Podemos salientar que não há um fator específico que justifique o suicídio. Existem muitas motivações pessoais ou sociais que podem levar uma pessoa a tirar sua própria vida. Destacamos que para os profissionais da educação a questão do suicídio também é um fator que merece ser analisado e discutido considerando que está afetando os estudantes, e que a história nos mostra que este fenômeno vem acompanhando a humanidade em diferentes contextos e faixas etárias.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

AGOSTINHO, Santo. **A Cidade de Deus**. VOLUME I (Livro I a VIII). Edição da Fundação Calouste Gulbenkian. Av. de Berna. Lisboa, 1996.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib et al. **Para compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. 8. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988.

BRUM, Maurício. **O fenômeno global do suicídio.** 2019. Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/fenomeno-global-suicidio/ >Acesso em: 7 maio 2021.

CAMUS, Albert. **O Mito de Sísifo - Ensaio sobre o Absurdo**. (V. Rumjanek, Trad.) Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Guanabara; 1989.

CICOGNA, Júlia Isabel Richter; Hillesheim, Danúbia; Hallal, Ana Luiza de Lima Curi. **Mortalidade por suicídio de adolescentes no Brasil: tendência temporal de crescimento entre 2000 e 2015.** J. bras. psiquiatr ; 68(1): 1-7, jan.-mar. 2019.

DURKHEIM, Emily. **O Suicídio**. Tradução Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000, (Coleção Tópicos).

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Novos dados reforçam a importância da prevenção do suicídio.** 2018. Disponível em: http://portalms.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/44404-novos-dados-reforcam-a-importancia-da-prevencao-do-suicidio. Acesso em: 7 maio 2021.

MINOIS, Georges. **História do Suicídio**. A sociedade ocidental diante da morte voluntária. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

OMS. **Suicídio**. Disponível em <https://www.paho.org/pt/topicos/suicidio > Acesso em: 10 maio 2021.

SCHMITT, Jean Claude. **Le suicide au Moyen Âge**. 1976. Disponível em< https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1976_num_31_1_293698>. Acesso em: 5 maio 2021.

17.5.23 DA VONTADE DE CONHECER A SI MESMA PARA TORNAR-SE PESQUISADORA EM ENSINO

Inauã Weirich Ribeiro[2451]

Angélica Vier Munhoz[2452]

RESUMO

Este texto, que conta com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), emerge da vontade de conhecer a si mesma em meio às pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na Àrea de Conhecimento em Ensino da CAPES. É produzido em meio aos projetos do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq), o qual se filia aos chamados estudos pós-nietzschianos e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino. têm como vontade, compreender as críticas que são direcionadas às perspectivas às quais se filia e com isso posicionar-se; tem como vontade compreender a si mesma para tornar-se, de modo ativo, pesquisa em ensino. A vontade de conhecer a si mesma em meio às pesquisas em ensino emerge da coação de algo que forçou a pensar (DELEUZE, 2006): a indicação, em meio à disciplinas de um programa em ensino, da pesquisa ser pós-moderna, neopositivista e neopragmática. Diante de tal coação e incompreensão das identidades atribuladas a sua pesquisa, perguntou-se: de que modo essa crítica se projeta com tamanha vontade de verdade a quem nem se filia a algo chamado de pós-moderno, neopositivista ou neopragmático? Que forças reativas são essas que buscam absolutizar uma perspectiva de pensamento? Que lugar se posiciona em meios a esses discursos? Com o intuito de dar vazão às forças que se expressam enquanto vontade, buscar-se-á nesse texto apresentar a compreensão de gesto de pesquisar de Vilém Flusser (2014), apresentar a crítica que se recebe, e nisso posicionar a pesquisa em uma abordagem da ontologia do presente foucaultiana.

Palavras-chave: Gesto de pesquisa. Pesquisa em Ensino. Arqueologia. Ontologia do Presente.

1 INTRODUÇÃO

Este texto emerge da vontade de conhecer a si mesma em meio às pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na Área de Conhecimento em Ensino da CAPES. É produzido em meio aos projetos do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq), o qual se filia aos chamados estudos pós-nietzschianos e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Ao passo que a Área de Conhecimento em Ensino foi criada, programas de pós-graduação em ensino passaram a ser registrados e em efeito grupos de pesquisa também. Considerando a genética da Área de Conhecimento em Ensino, que foi inserida na grande Área Multidisciplinar e nucleou a antiga Área de Ensino de Ciências

[2451] Mestra em Ensino, Doutoranda em Ensino do PPGEnsino, Bolsistas Integral PROSUC/CAPES, Universidade do Vale do Taquari - Univates, iwribeiro@universo.univates.br.
[2452] Doutora em Educação, Universidade do Vale do Taquari - Univates, angelicavmunhoz@gmail.com.

e Matemática, há na sua criação a composição de grupos de pesquisas cujos pesquisadores possuem proveniências de formação diversificada. Essa conjuntura se apresenta demasiado complexificada para estudantes que vêm de campos disciplinares muito específicos e buscam compreender a pesquisa em ensino com o intuito de produzir seus projetos de mestrado e doutorado. Em decorrência da complexidade multidisciplinar da Área de Conhecimento em Ensino, suas relações de saber e poder motivam a se pensar em meio a esse campo, de modo que se possa produzir um lugar de pesquisa em ensino em relação às outras abordagens. Este texto, em específico, têm como vontade, compreender as críticas que são direcionadas às perspectivas às quais se filia e com isso posicionar-se; tem como vontade compreender a si mesma para tornar-se, de modo ativo, pesquisa em ensino. A vontade de conhecer a si mesma em meio às pesquisas em ensino emerge da coação de algo que forçou a pensar (DELEUZE, 2006): a indicação, em meio à disciplinas de um programa em ensino, da pesquisa ser pós-moderna, neopositivista e neopragmática. Diante de tal coação e incompreensão das identidades atribuladas a sua pesquisa, perguntou-se: de que modo essa crítica se projeta com tamanha vontade de verdade a quem nem se filia a algo chamado de pós-moderno, neopositivista ou neopragmático? Que forças reativas são essas que buscam absolutizar uma perspectiva de pensamento? Que lugar se posiciona em meios a esses discursos? Com o intuito de dar vazão às forças que se expressam enquanto vontade, buscar-se-á nesse texto apresentar a compreensão de gesto de pesquisar de Vilém Flusser (2014), apresentar a crítica que se recebe, e nisso posicionar a pesquisa em uma abordagem da ontologia do presente foucaultiana.

2 A PESQUISA EM MOVIMENTO: O GESTO DE FLUSSER

Como em uma “pesca entre a multidão de gestos” se escolheu um que pareceu “ser importante por razões duvidosas” (FLUSSER, 2014, p. 44): a noção de gesto de pesquisar de Vilém Flusser. O autor aponta a noção de gesto de pesquisar como uma possibilidade para observar a crise existencial a qual parece acometer a contemporaneidade. Desse modo, Flusser (2014) localiza o gesto de pesquisar como um gesto burguês, um estilo ao modo do gesto artesão, porque manipula objetos inanimados. A manipulação dos objetos inanimados emergiu no mundo ocidental em meio ao período da Idade Média como um interesse revolucionário burguês. Esse

conjunto de coisas inanimadas que passa a receber a atenção burguesa foi nominado de “natureza”. “Não se trata nem da “natureza” judaico-cristã (obra Divina) nem da physis grega (organismo animado).” (FLUSSER, 2014, p. 45). Essa “natureza” do burguês era inicialmente “pura”, no sentido de que era desinteressada, sendo que os problemas existenciais de justiça, guerra, amor, felicidade, ficavam relegados aos aristocratas e aos padres. Esse movimento de pesquisa pura é o gesto “humanista”: “Com relação a pedras e astros, o homem é como um deus.” (FLUSSER, 2014, p. 45).

Desse modo perspectivista, a posição do homem em relação ao objeto é o gesto do humanismo. Esse movimento de objetos inanimados é matematizável, na sua forma islâmica, de modo que tornou a pesquisa “exata” (FLUSSER, 2014). Assim, com uma postura de Deus em relação a natureza, o burguês assume uma tradição islâmica por meio da sua práxis artesã, na qual “o gesto de pesquisa é, pois, o de um sujeito transcendente e visa conhecimento “puro, objetivo e exato”” (FLUSSER, 2014, p. 46). Contudo, argumenta Flusser, essa estrutura inicial da pesquisa não é mais sustentável e o gesto de pesquisar passa a ser modificado, e, em efeito, manifesta uma crise. Essa perspectiva adotada por Flusser (2014) coloca a pesquisa com vistas a uma pureza, objetividade e exatidão como elementos de uma ideologia burguesa; porque provém do interesse de homens dos burgos medievais. Com a vontade do homem de objetivar as coisas inanimadas, o método emerge como mediador entre sujeito e objeto. Entretanto, “não há sujeito com objeto, mas é a relação concreta da pesquisa, da qual sujeito e objeto são conceitos ideológicos extrapolados do gesto concreto da pesquisa. O próprio gesto mostra. Mostra na física como ele próprio provoca e determina sujeito.” (FLUSSER, 2014, p. 48). Assim como a ideologia da objetividade, a ideologia da pureza tem um pressuposto contraditório, no qual a pesquisa não possui valores; é contraditório porque a própria pesquisa vem mostrando como o conhecimento é produzido pelo desejo e sofrimento, de modo que afirmar uma pesquisa neutra é um gesto mentiroso, louco, alienado, criminoso (FLUSSER, 2014).

Por meio de estratégias, o gesto da pesquisa burguesa se utiliza de hipóteses operacionais com a finalidade do progresso científico. Essas hipóteses servem “para arrancar fenômenos, ainda não preparados para serem objetos de pesquisa, do seu contexto concreto” (FLUSSER, 2014, p. 50). O que resulta desse processo é chamado de descoberta, de modo que o conhecimento vai se especializando. Nisso, as hipóteses permitem a elaboração de teorias que explicam a pesquisa e nesse

movimento uma hipótese visa derrubar a outra, substituir uma teoria melhor por outra. Quando uma teoria consegue derrubar a outra, considera-se que há uma "revolução científica". Além disso, as teorias servem de modelos para manipular o mundo da pesquisa. Essa perspectiva escolhida por Flusser (2014) para pensar por meio do gesto de pesquisar, aparenta uma caricatura. Contudo, esse movimento de dessacralização da pesquisa científica é o que se impõe atualmente, uma crise ontológica/epistemológica, ética e existencial. Entretanto, para o autor, isso não implica no fim do gesto de pesquisar, mas em sua modificação estrutural. Essa modificação implica, aos poucos, no abandono da distinção entre sujeito e objeto, e os problemas do "idealismo" e o "realismo" se tornam falsos. Por esse ponto de vista, "admitimos que nosso ser em todas as suas manifestações, inclusive no da pesquisa, é um estar-no-mundo" (FLUSSER, 2014, p. 53). A pesquisa, nessa direção, assume-se ""vital", isto é simultaneamente gesto estético, ético e de conhecimento." (FLUSSER, 2014, p. 53). Em outras palavras, a ciência não está mais separada da política e da arte, "porque o gesto de pesquisar passa a ser um dos gestos da vida humana, isto é, busca de valores e de sentido." (FLUSSER, 2014, p. 53). Nesse movimento, os problemas de pesquisa também se tornam mais vitais, colados à vida, de modo que "quanto mais são próximos, e a proximidade é, pois, a medida do interesse, isto é: do mundo no qual o pesquisador se encontra." (FLUSSER, 2014, p. 54).

As implicações mais diretas disso são a modificação das noções de teoria e de prática, em uma direção em que se confundem, tornando-se estratégia de vida. Desse modo, os pesquisadores, e aqueles que estão ao seu redor, reconhecem-se e passam a medir em conjunto, em uma intersubjetividade crescente. "O tempo deixa de ser o fluxo que vem do passado, passa por ponto imaginário chamado "presente" e se dirige rumo ao futuro. O espaço deixa de ser estrutura tridimensional vazia, cujo centro é arbitrário e cujos eixos apontam ao infinito. O espaço-tempo passa a ser o único suporte." (FLUSSER, 2014, p. 55). Nessa crise existencial e epistemológica, as técnicas burguesas não deixam de ser utilizadas, mas passam por um processo de politização e estetização, passam a ter outro caráter, outro ethos. Coloca-se ao lado de Flusser (2014), compreendendo a pesquisa enquanto gesto burguês que vem passando por modificações atualmente, põe-se a compreender a crítica que se direciona às filiações com as quais se vem produzindo pesquisa em ensino. Utilizou-se um artigo científico que se direciona às abordagens estudadas e que faz o mesmo

movimento reativo, absolutizador, que emergiu em disciplina do doutorado, como matéria empírica para forçar o pensamento sobre o lugar que se ocupa em pesquisa. Desse modo, considera-se que, o gesto teorizador por meio da hipótese que tenta derrubar uma outra teoria, tem uma vontade de "revolução científica" e que não consegue por via burguesa, objetivadora, pura, metódica, dar conta disso por presunção e por ignorar as forças que tenta manipular. Busca-se, portanto, compreender de que modo essa crítica se produz em relação ao que se estuda e apontar um lugar diferente da acusação recebida.

3 O OLHAR DE UM ANTÍPODA

O artigo intitulado Agenda Pós-Moderna e Neopositivismo: antípodas solidárias (FONTE, 2010) toma perspectivas curriculares em educação produzidas por Sandra Mara Corazza (1950 - 2021) e outros como pauta de uma "agenda pós-moderna" na qual pós-estruturalismo, teorizações pós-críticas, neopragmatismo e pós-modernidade ganham um status de efeito sofístico do intelectual do novo tempo, de modo que há uma "revanche sofística contra a filosofia" (FONTE, 2010, p. 38). Nota-se de partida que o artigo não fica no nível de um arquivo que elenca, no sentido de fazer a crítica àquilo do que aborda. A retórica do texto toma trechos aleatórios de textos diversos e de forma descontextualizada para reafirmar uma construção teórica a priori ao arquivo indicado. Em um clássico gesto burguês de pesquisa 'pura', 'objetiva' e 'exata' (FLUSSER, 2014), o artigo é escrito por meio de pressupostos epistemológicos e ontológicos de modo que não busca compreender o que foi dito no nível do que foi dito (FOUCAULT, 2009). Claramente se coloca de modo oposto à objetividade que pretende, pois busca produzir sentido sobre um arquivo que desconhece, de maneira que impõe um sentido de uma determinada abordagem sobre outra, de uma teoria contra outra. Ao buscar "por em xeque as teorias pós-críticas da educação" (FONTE, 2010, p. 39), acaba por expor os erros cometidos pela leitura apressada do 'homem moderno' (NIETZSCHE, 1998), o qual em uma vontade de verdade não admitida apresenta uma crítica jornalística (NIETZSCHE, 2003); se possível for chamar de 'crítica'.

Por meio do artigo citado acima que apresenta a mesma crítica apontada em disciplina sobre pesquisas pós-nietzschianas, percebe-se que a crítica de neopragmático, neopositivista e pós-moderna não se dá por meio de uma análise

aprofundada da produção que vem sendo feita com os estudos de currículo perspectivado pela Filosofia da Diferença. Desse modo, apesar de não permitir compreender o que faz de uma pesquisa neopragmática, neopositivista e pós-moderna, buscou-se fazer um exercício tomando os modos de Michel Foucault como princípio organizador desse lugar de pesquisa em ensino que se visa ocupar. Posto a relação com a visão antípoda aos estudos de currículo pós-nietzschianos, quer-se comentar algo que inquieta especificamente no modo como colocam Michel Foucault como uma historiador e/ou filósofo da ciência. Visto que na disciplina citada ele apareceu como um dos teóricos da ciência e nas abordagens propriamente foucaultianas aparece como um contracientista, toma-se essa incongruência como disparadora de pensamento que segue na próxima seção.

4 O PRESENTE COMO SER: A ONTOLOGIA EM MICHEL FOUCAULT

Nessa seção, põe-se a pensar de que modo a perspectiva a qual esse texto está filiado, a de uma arqueogenealogia, se relaciona com a história e a filosofia da ciência. Assim, pergunta-se: Michel Foucault seria um historiador e/ou filósofo da ciência? Sendo Michel Foucault um contracientista, de que modo a natureza do conhecimento científico emerge em sua obra? Parte-se do pressuposto de que se fosse compreender de que modo Michel Foucault definiu a natureza da ciência ou do conhecimento científico se estaria preocupado em entender como o autor designa seus termos, conceitos fundamentais, e sua relação com outras áreas (NAGAYOSHI; SCARPA, 2018). Ao contrário, busca-se aqui entender porque não é isso o que ele fez e o que fez ao ponto de ser considerado um contracientista. O trabalho de Michel Foucault (2010), indicado por ele mesmo, nas aulas do College de France em 1983, é permeado pelo deslocamento da história do conhecimento para uma história dos saberes. Nesse sentido, aí há um deslocamento da discussão em torno do conhecimento, pois não há uma preocupação em delimitar o conhecimento, mas fazer uma história do pensamento. Mas, o que isso quer dizer?

Em As Palavras e as Coisas, o autor apontou que não teve como objetivo tratar “de conhecimentos descritos no seu progresso em direção a uma objetividade na qual nossa ciência de hoje pudesse enfim se reconhecer” (FOUCAULT, 2007, p. XVIII). O que ele quis, nessa obra, foi fazer uma arqueologia, na tentativa de trazer à luz “a epistemê onde os conhecimentos, encarados fora de qualquer critérios referente ao

seu valor racional ou a suas formas objetivas, enraízam sua positividade e manifestam assim uma história que não é a de sua perfeição crescente, mas, antes, a de suas condições de possibilidade" (FOUCAULT, 2007, p. XIX). Em outras palavras, não quis fazer aquilo que ao abordarmos a natureza das ciência ou do conhecimento científico faríamos, mas falar dos focos de experiência possíveis (FOUCAULT, 2010) que a ciência ou o conhecimento científico proporcionam(ram); identificar "primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis" (FOUCAULT, 2010, p. 4). Parece, desse modo, que Foucault não teoriza a ciência, sua filosofia ou história, mas aquilo que ela produz em seu entorno em relação às posições de sujeitos possíveis. Com essa delimitação do projeto foucaultiano em relação à ciência/conhecimento científico, ficam postos outros problemas: o da arqueologia, das condições de possibilidade, do sujeito e da natureza. Com essa delimitação ponho-me a refletir que elementos são esses.

Em relação à arqueologia tem-se o problema do método. Michel Foucault apresentou a arqueologia em As Palavras e as Coisas, mas não se demorou na noção, apenas indicou em nota de rodapé que abordaria essa questão em outro livro, o qual fora publicado no ano seguinte com o título A Arqueologia do Saber (2008). Tomadas essas duas obras, pode-se compreender de que maneira Foucault entende o método. Há em certa medida um deslocamento da ideia de construção do conhecimento, da análise, das verdades, para uma genealogia dos saberes, para as descontinuidades e as rupturas que ocorreram na história, que modificam os focos de experiência dos indivíduos. É, em termos de arquivo (FOUCAULT, 2008), que o autor produziu uma pesquisa voltada não para explicar com bases estruturais, teorias fechadas, as coisas do mundo, mas uma pesquisa voltada para descrever uma positividade (FOUCAULT, 2007); sua pesquisa não é nada além de uma reescrita (FOUCAULT, 2008). Tomada a noção de positividade, coloco-me a pensar sobre aquilo que se volta para a noção de condições de possibilidade. Em uma direção arqueológica, a positividade na obra de Foucault é entendida como "uma prática que tem suas formas próprias de encadeamento e de sucessão" (2008, p. 191). Escrever uma história do pensamento, uma arqueologia dos saberes, é, de certa forma, olhar para as coisas que emergem, que se destacam a partir daquilo que elas não continuam a produzir, é descrever as descontinuidades (FOUCAULT, 2008) que acontecem em relação às condições de

possibilidade que as fizeram aparecer. Ou seja, não se toma um acontecimento como um ponto de origem, ou o acontecimento como um ponto final que está para um ponto de origem em uma relação de causa e consequência. Mas sim olhar para os acontecimentos e buscar identificar as coisas e práticas que os fizeram emergir na história e que possibilitam assim novas virtualidades para sujeitos possíveis. Na pesquisa arqueológica, que olha para os acontecimentos por meio de suas condições de possibilidade, há o problema do sujeito. Nota-se que na obra foucaultiana não há um sujeito que é isto ou aquilo, que tem determinada essência ou uma forma representativa. O sujeito, era para o filósofo, antes uma invenção moderna, da episteme moderna (FOUCAULT, 2007), do que um ser definível, delimitável, em essência. Esse sujeito era também uma posição em meio aos discursos (FOUCAULT, 2008) que o produzem(iram). É interessante perceber que a discussão em torno do sujeito em Foucault está em torno da figura do homem, ou da natureza humana. Por meio da figura do homem, da natureza humana, que chega-se na noção de natureza em Foucault. Para o autor, o problema da natureza emerge em meio a idade clássica, com a história natural (FOUCAULT, 2007). O filósofo afirma que

> não foi preciso que a natureza de adensasse, se obscurecesse e multiplicasse seus mecanismos, até adquirir o peso opaco de uma história que apenas se pode delinear e descrever, sem se poder medir, calcular nem explicar: foi preciso - e muito ao contrário - que a História se tornasse Natural (FOUCAULT, 2007, p. 176).

Por meio de uma episteme moderna, de um mecanicismo cartesiano, a história se tornou natural através de condições de possibilidade que à época figuravam e que permitiram que determinados discursos emergissem. Nesse movimento, de um surgimento de uma história natural, surge a noção de natureza humana. Para Foucault (2007) há uma relação positiva, no sentido de que produz determinados modos de pensar, entre as noções de homem e natureza. E através dessa oposição é que se delineia determinados focos de experiências possíveis. É nesse sentido que o sujeito foi uma invenção da episteme moderna, dentro de um foco de experiência possível do pensamento por meio de determinados discursos de uma determinada época em relação à história natural.

Feito esse exercício de pensar sobre alguns problemas postos na história do pensamento foucaultiano pergunta-se: o que faz dessa arqueologia dos saberes, essa história do pensamento, de Michel Foucault uma contraciência? Para Eduardo Pellejero

(2016) o método foucaultiano des-sujeita os saberes históricos, tira da autonomia do indivíduo a produção do conhecimento. Os saberes têm determinadas positividades que os fazem funcionar de determinados modos que atravessam sujeitos, mas que não são construídos racionalmente por eles, no sentido kantiano. Além da des-sujeição dos saberes, por não manter a lógica da centralização dos saberes pelos poderes, às instituições e ao discurso científico organizado, ou seja, por não se manter no mesmo modo de pensar científico, mecanicista, racionalista, para Eduardo Pellejero (2016), a pesquisa foucaultiana é uma contra-ciência. No momento em que o filósofo opta por olhar para as descontinuidades, ele não reafirma os poderes instaurados, mas se coloca numa posição contrária.

Agora, retoma-se as perguntas que possibilitaram o movimento ao longo desse exercício: Michel Foucault seria um historiador e/ou filósofo da ciência? Sendo Michel Foucault um contracientista, de que modo a natureza do conhecimento científico emerge em sua obra? Em uma tentativa, em uma afirmação de um talvez (NIETZSCHE, 2019), Michel Foucault não figura como um historiador ou filósofo da ciência porque não esteve preocupado, na arqueologia que desenvolveu em torno da ciência, com a natureza da ciência/conhecimento científico ou com a descrição de um processo cronológico, da supra-história. Seu trabalho intelectual esteve para uma contra-ciência, pois preocupou-se com uma ontologia do presente (FOUCAULT, 2010), mas não no sentido de Imannuel Kant. Ao findar a aula do dia 05 de janeiro de 1983, Michel Foucault (2010) afirmou que trouxe a reflexão do texto O que é o esclarecimento de Kant não para apresentar uma escola a qual estaria vinculado, mas para mostrar que uma ideia de uma história do presente, uma problemática em torno da atualidade, de uma ontologia do presente, fora introduzida por Kant nesse texto. Michel Foucault (2010) localiza-se em uma espécie de história do presente, mas não para fazer tal como Kant, dizer que presente é esse. Ao contrário, para operar com as práticas discursivas as virtualizações, focos de experiência possíveis, em torno de uma atualidade que é produzida a partir de uma modernidade ou da pesquisa burguesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse exercício reflexivo possibilitou pensar de que modo o gesto de pesquisar burguês produz uma vontade de verdade sobre perspectivas outras que não reafirmam o seu lugar tal como emergiu na modernidade. O enquadramento em neopositivista,

neopragmático e pós-moderno produz discursos em torno da Filosofia da Diferença, dissociados da produção que vem sendo publicada como um gesto conservador da ideologia burguesa que busca se manter em um lugar de objetividade. Nesse sentido, compreender à que abordagem vem-se inserindo, nas pesquisas arqueogenealógicas foucaultianas, de uma ontologia do presente, auxilia a produzir um lugar de pesquisa em ensino que não tem vontade de reafirmar a objetividade burguesa e moderna, mas sim uma vontade de afirmar a vida e compreender os modos de subjetivação, as virtualidades e focos de experiências possíveis no presente.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição.** Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FLUSSER, Vilém. O gesto de pesquisar. (p.43-58). In: FLUSSER, Vilém. **Gestos.** Apresentação de Gustavo Bernardo. São Paulo: Annabluma, 2014.

FONTE, Sandra Soares Della. Agenda Pós-Moderna e Neopositivismo: antípodas solidários. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 35-56, jan.-mar. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/9X9prcJ7MKPm4W7STtJfSRH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 jun. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber.** 2009.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Tópicos)

FOUCAULT, Michel. **O Governo de Si e dos Outros**: curso do Collège de France (1982-1983). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Obras de Michel Foucault).

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução e notas de Renato Zwick; Apresentação e cronologia de Marcelo Backes. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral:** uma polêmica. Tradução, notas e pósfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. 2003.

PELLEJERO, Eduardo. Para além do arquivo: a história efetiva de Michel Foucault. **Revista Porto**, n. 04, p. 136-145, 2016.

17.5.24 DE ESCOLA ARTESANAL A GINÁSIO INDUSTRIAL – AS ALTERAÇÕES NA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL PROFESSOR APRÍGIO GONZAGA (1958 A 1970)

Marcos Antonio Motta[2453]

RESUMO

Neste artigo serão apresentados os possíveis motivos para a instalação de uma escola artesanal no bairro da Penha na capital de São Paulo, os cursos disponibilizados aos alunos e a estrutura do ensino secundário de primeiro ciclo na Escola Artesanal da Penha desde a sua instalação em 1958 até o ano de 1970. Durante este período a unidade passou de escola a artesanal a ginásio industrial, oferecendo à população escolar ensino profissional de diferentes classificações e cursos. Com estas mudanças, quais alterações ocorreram na organização na educação profissional nos cursos disponibilizados pela unidade e quais as disciplinas construíam o currículo dos cursos? O artigo visa apresentar a organização do currículo dos cursos na unidade desde a sua criação até a década de 70 através da pesquisa exploratória sobre as legislações vigentes e os arquivos escolares, analisado através de uma perspectiva histórica e teórica sobre educação secundária tendo como principais autores, Oswaldo de Barros Santos (1964), Geraldo Bastos Silva (1969) e Luiz Antônio Cunha (2000). Com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial editada em 1942 e legislações subsequentes é possível entender cronologicamente as mudanças do ensino profissional no Brasil, possibilitando compreender a forma de organização na instrução industrial no curso de mecânica de automóveis e desenho técnico e reconstruir a história da educação profissional na Escola técnica estadual professor Aprígio Gonzaga.

Palavras-chave: Ensino profissional; Ginásio industrial; Estrutura dos cursos secundários; Lei orgânica.

1 INTRODUÇÃO

Para melhor compreensão da história da educação profissional, é necessário evidenciar os interesses envolvidos na formação dos trabalhadores, bem como conhecer a organização do ensino profissional. Assim qual era a organização do ensino na Escola técnica estadual professor Aprígio Gonzaga entre o período 1958 a 1970? O artigo visa apresentar a organização do currículo dos cursos na unidade desde a sua criação até a década de 70.

A Lei Orgânica de 1942 em vigência no momento criação e instalação da unidade, tinha como preceito fundamental do ensino industrial (BRASIL, 1942) atender aos interesses dos trabalhadores, empresas e nação; quais sejam: a formação profissional e humana para os operários, a disponibilização de mão-de-obra adequada e suficiente para as empresas e “promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura” para a nação.

[2453] Tecnólogo em Logística e Transportes, Etec Prof. Aprígio Gonzaga, marcos.motta3@etec.sp.gov.br.

A economia brasileira desenvolveu-se a partir da exportação de alimentos e matérias-primas, importação de produtos industrializados e combustíveis até a instalação do Estado Novo (CUNHA, 2000). Apesar das dificuldades encontradas pela falta de capital financeiro, energia, maquinários e transportes; o setor manufatureiro apresenta os primeiros sinais de crescimento entre o período de 1880 a 1920 com a instalação de indústrias de pequeno e médio porte no Distrito Federal, São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, produzindo materiais de natureza diversas e de consumo imediato para mercado interno.

A partir de 1920 a 1938 o país vive um processo de evolução industrial (SIMONSEN, 1973), este crescimento ocorre devido às mudanças no modelo de substituição das importações, crescimento da população urbana em virtude da concentração das indústrias nos grandes centros urbanos. Durante as décadas seguintes o país apresenta alto nível de crescimento industrial, colocando-o entre às dez maiores economias do mundo. Essas mudanças econômicas provocam uma transformação da mão-de-obra, sendo necessário preparar a população brasileira para os novos tempos (SANTOS, 2000).

Carvalho identifica a preparação militar e o desenvolvimento industrial como signos do progresso nos textos da revista militar A Bandeira (2003, p.18) [...] “projeto de modernização nacional articulado com essa concepção de defesa nacional” [...], sendo a educação peça “fundamental de uma política de valorização do homem como fator de produção e de integração nacional”. Assim a escola passa ter novos contornos, produzindo mão-de-obra para a indústria (ALVES, 2010 p. 167):

> O movimento pedagógico que ganha espaço nos inícios do século XX defende uma reação ao conceito de escola oitocentista, centrada no seu papel perante a sociedade industrial, marcada por conteúdo definidos centralmente e em função dos interesses da sociedade capitalista, desempenhando a função de formar pessoas, independentemente das suas características individuais.

É agora que ocorrem as grandes transformações na estrutura do ensino profissional no Brasil, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) que supervisiona as Escolas de Aprendizes e Artificies através da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico antes ligada ao Ministério da Agricultura. Em 1934 a inspetoria é transformada em Superintendência do Ensino profissional, impulsionada pela “política de criação introdução de novas especializações nas escolas existentes” (MEC, 2009 p. 4). O ensino técnico, profissional e industrial consta pela primeira vez

na Constituição brasileira (BRASIL, 1937) sendo dever do Estado, criar institutos de ensino profissional destinados às classes menos favorecidas. A partir da Reforma Capanema entra em vigor leis que remodelam todo o ensino no país; em janeiro daquele ano é editado o Decreto-Lei n.º 4.073/1942 da Lei Orgânica do ensino industrial, considerado como um ramo do nível médio, dividido em ciclos, ordem e seção.

O Decreto-lei n.º 4.244/1942 (BRASIL, 1942) apresenta a Lei orgânica do ensino secundário dividido em dois ciclos; o primeiro ciclo corresponde ao curso ginasial com duração de quatro anos, e o segundo ciclo que compreende dois cursos paralelos, o clássico e o científico, com duração de três anos. O objetivo do segundo ciclo é consolidar o conhecimento adquirido no curso ginasial, bem como desenvolver e aperfeiçoar a formação. Para Santos (2000, p. 218), as reformas estruturais no ensino industrial foram importantes; mas para os "alunos formados nos cursos técnicos estava interditada a candidatura irrestrita ao curso superior, já que os seus egressos somente poderiam se inscrever nos exames vestibulares dos cursos que se relacionassem diretamente com os estudos realizados".

2 INSTALAÇÃO DA ESCOLA ARTESANAL

O tardio desenvolvimento do bairro da Penha deve-se ao isolamento provocado pela distância e a precariedade dos transportes; no final do século XIX com a chegada da ferrovia e melhorias na estrada Velha da Penha e na avenida Intendente (mais tarde Celso Garcia) o distanciamento é reduzido, permitindo o melhor acesso à região central e junto o desenvolvimento da região.

Nas décadas seguintes instalam-se próximo à malha ferroviária e ao sistema viário urbano, indústria de fabricação de papel e celulose (1938), encarroçadora de ônibus (1948), fabricação de peças forjadas (processo mecânico de compressão sobre material dúctil) e usinadas (processo de modificação que garante forma e tamanho específico) para o setor automotivo (1953) e no setor de serviços a instalação de garagens de auto ônibus. No Estado de São Paulo, a criação dos cursos práticos de ensino profissional estava subordinada à Superintendência do Ensino Profissional da Secretaria da Educação e Saúde Pública, devendo haver inquérito prévio de modo a comprovar a necessidade de mão-de-obra, segundo as indústrias e produtos

predominantes no município. Essas alterações tiveram papel importante na instalação da escola artesanal no bairro em 1958, sendo o primeiro curso voltado a área de mecânica de automóveis. Dessa forma, a criação da unidade escolar e do curso extraordinário oferecido pela instituição deu-se com base na localização da unidade próximo de indústrias e empresas do setor automotivo.

Assim a Escola Artesanal da Penha é criada com o objetivo de formar profissionais na modalidade denominada curso artesanal, destinado ao ensino de um ofício com duração reduzida, entre um e dois anos. Em 1961 é transformada em Escola Industrial da Penha, com o curso de aprendizagem, com duração e regime de horário reduzido, destinado ao ensino de ofício aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, e 1963 cursos industriais, cursos que requeriam o ensino completo de um ofício com duração mais longa.

No ano de 1965 é transformada em Ginásio Industrial tendo como patrono o “Professor Aprígio Gonzaga”, antigo patrono da escola industrial de Rio Claro (SP). O normalista Aprígio de Almeida Gonzaga era formado pela Escola Normal de São Paulo, primeiro diretor da Escola profissional masculina no Brás de 1911 a 1934, destinada ao ensino de artes e ofícios, visando a formação e qualificação das camadas populares para o mercado de trabalho. Os ginásios industriais eram orientados para carreiras industriais também chamado curso básico industrial e funcionavam nas escolas.

2.1 Cursos

Conforme a Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942) os cursos eram classificados nas modalidades de ordinário ou de formação profissional, extraordinário ou de qualificação, aperfeiçoamento ou especialização profissional e avulso ou de ilustração profissional. Os cursos ordinários no primeiro ciclo compreendiam entre industriais, mestria, artesanais e aprendizagem (quadro 1). Em 1942 é editado o decreto n.º 8.673 que aprova o regulamento do quadro dos cursos do ensino industrial e de mestria, dividido em oito secções. Dentro de cada secção ficam instituídos os cursos industriais. Uma das secções refere-se a indústria mecânica, e dentro desta secção os cursos de mecânica de máquinas, precisão, de automóveis e aviação. Os cursos oferecidos durante o período de 1959 a 1970 todos eram de primeiro ciclo tanto nas modalidades ordinários e extraordinários. No primeiro ciclo o único não oferecido

pela unidade era de mestria destinados aos diplomados em cursos industriais, formação profissional necessária para o exercício da função de mestre.

Quadro1: Cursos Ordinários de primeiro ciclo (1942)

Industriais	Mestria	Artesanais	Aprendizagem
Formação profissional (longa duração)	Formação de mestre	Ensino de ofício (duração reduzida)	Formação de mão-de-obra qualificada (período variável)

Fonte: Lei Orgânica do Ensino Industrial (adaptado pelo autor)

O primeiro curso implantado na escola artesanal foi o curso extraordinário de mecânica de automóveis (1959 a 1961), no Decreto-lei n.º 4.073/1942 (BRASIL, 1942) os cursos extraordinários eram divididos em três modalidades: de continuação destinados a não diplomados ou habilitados a uma qualificação profissional; aperfeiçoamento e especialização para ampliar os conhecimentos ou uma especialidade específica a diplomados. Assim buscava-se habilitar profissionais na execução das atividades industriais, oferecer ensino de ofício a jovens sem formação profissional e prepará-los para o mercado de trabalho.

Em 1961, a escola é transformada em escola industrial deixando de oferecer cursos extraordinários e ofertando o curso de aprendizagem profissional em mecânica de automóveis (1962 a 1964). No parágrafo 4.º da Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942), consta que “os cursos de aprendizagem são destinados a ensinar, metodicamente aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e sob regime de horário reduzido, o seu ofício”. Estes cursos possuíam equivalência parcial, pois sua duração poderia ser de um a três anos, sendo que os alunos que quisessem prosseguir nos estudos deviriam ingressar no ginásio do respectivo ramo e realizarem o exame de adaptação (SANTOS, 1964, pg. 12).

No ano de 1963 a escola é transformada em Ginásio Industrial, que dividia os estabelecimentos em ginásio e colégio; sendo o ginásio destinado ao ensino do primeiro ciclo e o colégio, aos cursos do primeiro e segundo ciclo. E em 1965 a escola passa a oferecer no período noturno o curso Desenho Técnico Mecânico.

2.2 Estrutura do ensino secundário

A estrutura do ensino secundário ou ensino médio (SILVA, 1969) na formação profissional abrangia as disciplinas de cultura geral e técnica (BRASIL, 1942), com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

duração de quatro anos nos cursos industriais e de mestria, três anos nos cursos de aprendizagem, um a dois anos nos cursos de formação profissional ou extraordinário. Aos concluintes dos cursos industriais, mestria e aprendizagem era conferido diploma, e certificado aos de formação profissional ou extraordinário.

A criação dos cursos práticos de ensino profissional no Decreto-lei n.º 16.108 (ALESP, 1946) tinha como objetivo ensinar jovens e adultos uma habilitação profissional, sendo necessário satisfazer as mínimas condições para a matrícula: idade mínima de doze anos; estar vacinado e não ser portador de doença contagiosa; capacidade física e mental, além do diploma do curso primário ou ter recebido o ensino primário em grau considerado suficiente, verificado em exame de admissão.

A estrutura do curso extraordinário em mecânica de automóveis com duração de dois anos, primeiro curso oferecido pela Escola Artesanal da Penha, inicialmente em 1959; conforme prontuário dos alunos apresenta a seriação das disciplinas, tanto as de cultura geral (português e matemática), destinadas exclusivamente a dar conhecimento geral e auxiliar no aprendizado das disciplinas de cultura técnica primordiais ao ensino do ofício, e as de cultura técnica, dentre as quais: desenho técnico e tecnologias eram obrigatórias em todos os cursos listados no Decreto-lei n.º 16.108 (ALESP, 1946) além da disciplina de oficina para o curso de mecânica.

Em 1962 a instituição inicia a oferta de curso ordinário, sendo oferecido de aprendizagem profissional em mecânica de autos, destinado aos jovens de 14 anos, estes cursos tinham um caráter intensivo, podendo o aluno ingressar em umas das séries do ensino básico após a conclusão, mediante a verificação previa de seus conhecimentos. O quadro 2 apresenta a estrutura do ensino em aprendizagem profissional em mecânica de autos, onde se ensinam tarefas típicas de certas profissões como desenho, tecnologias e práticas, além das disciplinas de qualquer categoria de ginásio secundário, industrial, comercial e agrícola (SILVA, 1959).

Quadro 2: Estrutura do curso ordinário Aprendizagem Profissional em Mec. de Autos (1962 a 1964)

Cultural geral	Português, Matemática, Ciências, Geografia, História
Cultura técnica	Desenho, Tecnologia Práticas
Práticas educativas	Canto orfeônico e Ed. Física

Fonte: Prontuário (adaptado pelo autor)

Com a alteração para Ginásio Industrial da Penha em 1963, a unidade passa a oferecer o curso industrial, com duração de 4 anos como as demais categorias de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ginásio (comum, vocacional, comercial, escola normal de grau ginasial e agrícola). Segundo Santos (1963, p. 15), para o ingresso em qualquer tipo de ginásio era necessário: ter idade mínima de 11 anos, ser aprovado em exame de admissão e apresentar outros documentos. O ginásio industrial era subordinado ao Departamento de Ensino profissional, sendo às duas primeiras series iguais em todos os ginásios no que se refere à parte obrigatória do currículo.

Quadro 3: Estrutura do curso ordinário Ginasial Industrial (a partir de 1963)

Todos os anos	Português, Matemática, Ciências, Desenho, Canto Orfeônico, Educação física, Inglês (exceção 2º ano)
1° e 2° ano	História , Geografia e Artes industriais
3° e 4° ano	Iniciação Profissional

Fonte: Prontuário (adaptado pelo autor)

As disciplinas de História e geografia eram oferecidas alternadas no terceiro e quarto ano, e o programa contava com as aulas de Educação física obrigatória a todos os alunos até a idade de 21 anos compreendia a Educação militar aos alunos do sexo masculino, aos menores de dezesseis anos a instrução pré-militar e militar aos alunos que tiverem completado essa idade, as instruções pedagógicas seriam determinadas pelo Ministério da Guerra. O Decreto-Lei n.º 4244 (BRASIL, 1942) a Educação Religiosa era um ato lícito nos estabelecimentos de ensino secundário, sendo parte integrante da educação e integrando aos estudos tanto do primeiro ciclo quanto do segundo ciclo, o programa de ensino de religião e seu regime didático seriam determinados por autoridade eclesiástica.

No programa de Educação Moral e Cívica o decreto-lei destaca a necessidade de desenvolvimento de elementos essenciais para a moralidade: “espírito de disciplina, dedicação aos ideais e consciência de responsabilidade”. A legislação busca demonstrar que estes conceitos devem ser executados não de um programa específico, mas sim de forma interdisciplinar, buscando a interligação com as disciplinas e na vida escolar, em todas as atividades e circunstâncias Decreto-Lei n.º 4.244 (BRASIL, 1942).

O curso noturno começa a ser oferecido a partir de 1965 sendo ele Desenho Técnico Mecânico, No Decreto n.º 38.643 (ALESP, 1961) o currículo dos cursos industriais, de aprendizagem profissional compreendia as matérias de cultura geral e técnica além das práticas educativas. Sendo comum a todos os cursos

compreenderem Português, Matemática, Ciências, Estudos sociais e Desenho, necessários para preparas os futuros profissionais da indústria. As disciplinas de cultura técnica compreendiam as práticas de oficina, tecnologia de ofício e dependendo de aprovação do Departamento de Ensino Industrial, as práticas de oficina poderiam ser articuladas com a produção industrial aumentando a eficiência na aprendizagem através da execução de encomendas, produtos industriais ou serviços prestados na área do respectivo ofício.

QUADRO 4: Estrutura do curso ordinário Des. Téc. Mecânico do Ginásio Industrial (a partir de 1965)

Todos os anos	Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e Desenho técnico
Somente 1°	Desenho geométrico e Tecnologia (turma 1965)
3° e 4° ano	Inglês, Inic. Profissional, Ed. física e Canto orfeônico

Fonte: Prontuário (adaptado pelo autor)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que durante o período de 1959 a 1970 a atual Escola Técnica Estadual Professor Aprígio Gonzaga apresentou diversas alterações tanto na denominação quanto na oferta de cursos e estrutura do ensino. Sua instalação tardia se deve à localização distante do centro da cidade além da dificuldade de acesso, a introdução da ferrovia no final do século XIX trouxe benefícios a região, apesar de a localização estar longe do antigo núcleo da Penha. A ferrovia na região permitiu a instalação de indústrias no início do século XX e com as mudanças econômicas ocorridas no país é necessário atender as demandas das empresas quanto a necessidade de mão-de-obra qualificada para a produção.

A introdução de cursos industriais voltados para a área mecânica é um reflexo das empresas instaladas ao redor da ferrovia, ou seja, era necessário preparar os futuros trabalhadores para estas instituições. A oferta destes cursos deveria atender aos diferentes interesses, proporcionando uma formação profissional e humana. Para o atendimento desses objetivos são necessários os recursos mínimos tanto humanos quanto físicos.

Cabe ressaltar que a legislação que apresenta o quadro das estruturas dos cursos de ensino secundário do primeiro ciclo traz de forma genérica as disciplinas que devem ser oferecidas aos alunos, mas não os recursos necessários para os cursos,

sendo a Superintendência do Ensino Profissional o órgão no Estado de São Paulo responsável por aprovar e criar os cursos conforme a necessidade das empresas, além de prover os recursos necessários para o desenvolvimento da formação profissional e humana nos alunos. Apesar da importância para a história da educação profissional o conhecimento da estrutura dos cursos é também primordial conhecer o plano de curso disponibilizado aos alunos, além dos recursos humanos e físicos e se estes estavam adequados a atender a demanda tanto do mercado de trabalho quanto na formação do aluno e aos princípios da legislação vigente.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. A. M. **República e Educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação**. Revista da Faculdade de Letras - História - Porto, III Série, vol. 11, - 2010, pp. 165-180.

ALESP. **Decreto-lei n. 16.108, de 14 de setembro de 1946.** Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1946/decreto.lei-16108-14.09.1946.html. Acessado em: 27/jan./2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 10 de nov. de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm. Acessado em: 21/jan./2021.

_____. **Decreto-Lei 4.073 de 30_01_1942.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm. Acessado em: 21/jan./2021.

_____. **Decreto nº 8.673, de 3 de fevereiro de 1942.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-8673-3-fevereiro-1942-459565-publicacaooriginal-1-pe.html. Acessado em: 26/jan./2021.

_____. **Decreto-lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 27/jan./2021.

_____. **Lei no 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109459/lei-3552-59#art-32. Acessado em: 27/jan./2021.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 196.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf Acessado em: 21/jan./2021.

CARVALHO, M. M. C. de. **A Escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. 355 p.

MEC. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf . Acessado em: 21/jan./2021.

SANTOS, J. A. dos.; **A Trajetória da Educação Profissional. 500 anos de Educação no Brasil** / organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga, Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª edição. 608p.

SANTOS, O. de B.; **Oportunidades de estudos e de preparação profissional em São Paulo.** São Paulo, SP: Fundo do Ensino Profissional, do Departamento de Ensino Profissional, 1963.

SILVA, G. B.; **A educação secundaria (perspectiva histórica e teoria.** São Paulo: Editora Nacional, 1969.

SÃO PAULO. **Decreto n. 32.996, de 28 de junho de 1958.** Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1958/decreto-32996-28.06.1958.html. Acessado em: 22/jan./2021.

SIMONSEN, R. C.; **Evolução industrial do Brasil e outros estudos**. Seleção, notas e bibliografia de Edgard Carone. São Paulo, Editora Nacional e Editora da USP. 1973.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

17.5.25 DEBATES EM TORNO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: A PERMANÊNCIA DO ENSINO RELIGIOSO

Luize Gomes Bucholz[2454]

Valéria Fernanda Silveira Ferreira[2455]

RESUMO

O presente artigo se propõe abordar sobre questões referentes a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor, LDB nº 9.394/96, bem como pontuar alguns aspectos da primeira LDB de 1961 e do contexto da educação brasileira no que diz respeito tanto a influência da Igreja Católica na educação e política nacional, quanto a disciplina Ensino Religioso, herança dessa influência que está presente na escola ainda hoje. Na primeira parte, será abordado o contexto da educação que deu base a criação da LDB nº 4.024/61 até a reelaboração em 1996 que resultou na LDB nº 9.394/96. Por fim, dissertaremos sobre a posição do STF a respeito dessa disciplina, bem como a interpretação da lei que norteia sua existência. Ainda discutiremos de forma breve a concepção de formação humana preconizada pelo Ensino Religioso na LDB vigente, pontuando sua emenda aprovada no ano seguinte, em 1997, com algumas divergências no texto, contudo ainda garantindo a manutenção da disciplina. As fontes principais que foram empregadas no desenvolvimento deste artigo foram bibliográficas, sintetizando as ideias de outros autores que dão subsidio a discussão. O tema se faz atual pois essa disciplina ainda está presente nas escolas brasileiras mesmo após tantas décadas de debate sobre a laicidade da educação.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Educação brasileira; História da Educação.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo contribuir com o debate acerca da disciplina Ensino Religioso, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Para tanto, nos apoiamos em pesquisas de diversos autores a respeito dessa temática, bem como procuramos desenvolver, ainda que de forma breve, a contextualização do cenário educacional brasileiro, a fim de elucidar questões referentes ao tema.

O debate em torno do Ensino Religioso sempre se faz necessário e atual por conta da relevância de se analisar como a laicidade da educação brasileira ainda é limitada. Nos primórdios da educação brasileira a presença da religião católica era significativa, já que a educação aplicada aos nativos tinha como objetivo a doutrinação desse povo.

2454 Mestra em Educação, UNIOESTE/Universidade Estadual do Oeste do Paraná, luizebucholz@gmail.com.
2455 Mestranda em Educação, UNIOESTE/Universidade Estadual do Oeste do Paraná, valfernanda05@gmail.com

O propósito desta produção é estabelecer uma sequência de fatos e criar relação entre os mesmos, com a finalidade de elaborar uma breve apresentação demonstrando os principais recortes e baseado em autores que possam nortear nossa produção.

2. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA ATÉ A CRIAÇÃO DA LDB Nº 4.024/61 E POSTERIOR LDB Nº 9.394/96

Para fomentar nossa discussão destacamos a presença da Igreja Católica na educação brasileira desde o seu início, o que corroborou para os eventos seguintes. A influência religiosa no Brasil é evidenciada por Boris Fausto (2006) que disserta sobre o conceito de cidadão trazido pelos europeus que era condicionado a membresia na Igreja Católica, isso fazia com que os nativos brasileiros só fossem considerados enquanto cidadãos se se convertessem ao catolicismo, o que dava à Igreja um poder de coerção sobre o povo.

> Não existia na época, como existe hoje, o conceito de cidadania, de pessoa com direitos e deveres com relação ao Estado, independentemente da religião. A religião do Estado era a católica e os súditos, isto é, os membros da sociedade, deviam ser católicos. [...] o papel da Igreja se tornava relevante. Como tinha em suas mãos a educação das pessoas, o "controle das almas" na vida diária, era um instrumento muito eficaz para veicular a idéia geral de obediência e, em especial, a de obediência ao poder do Estado. (FAUSTO, 2006, p. 60)

Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Cunha e Fernandes (2012) destacam a evidência a qual estava submetida a educação nesse cenário. O processo de tramitação perdurou por treze anos, período em que o Brasil sofreu várias mudanças no campo político. A Igreja Católica ocupou seu lugar na elaboração da primeira LDB a fim de garantir que seus interesses fossem contemplados, portanto, “não é exagero, pois, dizer que as lutas em torno da LDB foram travadas no bojo do processo político-ideológico cujo desfecho foi o golpe de Estado.” (CUNHA; FERNANDES, 2012, p. 851).

Na LDB Nº 4.024/61 o Ensino Religioso ficou contemplado no Art. 97, onde reitera que a disciplina se constitui nos horários oficiais, contudo a matrícula seria facultativa. Também destaca que tal disciplina não teria ônus aos cofres públicos, portanto seria se responsabilidade de instituições religiosas e respeitaria a confissão

do estudante, ou seja, a escolha de seu responsável. Salienta ainda que não existia número mínimo de estudantes. A presença da disciplina na LDB já era oposta a proposta dos renovadores de 1932, e a laicidade da educação ficava afetada pela permanência da mesma. Cunha (2018) disserta sobre o descontentamento com o Ensino Religioso quando cita que:

> O primeiro pronunciamento coletivo pelo fim do ensino religioso (ER) nas escolas públicas do Brasil foi a petição ao Parlamento, publicada em jornais cariocas no dia 13 de fevereiro de 1874, firmada por Tavares Bastos, Quintino Bocaiúva e outros, antes mesmo que a questão religiosa chegasse ao fim. Desde então, o embate principal, no que concerne ao caráter do ensino público, tem sido definido em função do conflito entre os apoiadores da laicidade e os defensores do ER. (CUNHA, 2018, p. 891)

Segundo Cunha (2018), o Estado fez “concessões à Igreja Católica” e descredibilizou a determinação da Constituição Republicana de 1891 que dizia que “Será leigo [isto é, laico] o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (art. 75, § 6º). Posteriormente, em 1934, após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública por Getúlio Vargas e nomeação de Francisco Campos para o cargo de ministro em tal ministério, ocorreu a promulgação de uma nova Constituição que definiria de vez que o Ensino Religioso seria facultativo e “ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais". (BRASIL, 1934).

Após a Constituição de 1988 se iniciou a discussão que originou a LDB 9.394/96 e a questão religiosa voltou aos holofotes, contudo sem grandes mudanças em seu texto no que já havia sido contemplado anteriormente. A disciplina permanecia de matrícula facultativa, nos horários normais, sem ônus aos cofres públicos e de acordo com a preferência do estudante e seu responsável. O art. 33 ainda cita que a disciplina poderia ser ofertada de modo:

> I – Confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou
> II –Interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (BRASIL, 1996).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esse artigo, após discussões e controvérsias, sofreu emenda no ano seguinte e passou a ter a seguinte redação

> Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1997).

Quanto as divergências, podemos elencar que se modifica a redação que garante que a disciplina não teria ônus aos cofres públicos, e se mantém o caráter facultativo, contudo, a nova redação destaca que a disciplina é “parte integrante da formação básica do cidadão”, o que põe em questão a necessidade do Ensino religioso para a formação integral desse estudante, algo que trataremos posteriormente no texto.

3. A POSIÇÃO DO STF A RESPEITO DO ENSINO RELIGIOSO E A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA DA DISCIPLINA: AINDA SE FAZ NECESSÁRIA?

No ano de 2010 a Procuradoria Geral da República - PGR teve a iniciativa de propor uma ação questionando a separação entre Estado brasileiro e Santa Fé. Alguns magistrados defenderam que a escola pública deveria ser um espaço de ensino confessional, interconfessional ou ecumênico, assim não seria voltado para uma confissão específica, mas não deixaria de promover alguns valores morais entre os estudantes.

A educação é direito assegurado e documentado pela Constituição Federal, com isso dentro das escolas públicas o Ensino Religioso não poderia ser de caráter confessional, além disso a Constituição ainda preconiza o desenvolvimento do indivíduo para que o mesmo possa ser um bom cidadão. Um outro documento que pode nos servir de base é o Pacto sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que em seu 13º artigo fica estabelecido que:

> Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao

> pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (GUEDES; LOURENÇO, 2017, p. 157).

O documento ainda vai além e determina a autonomia laica dos estudantes e do poder familiar:

> Art. 13: 1. Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais e, quando for o caso, dos tutores legais de escolher para seus filhos escolas distintas daquelas criadas pelas autoridades públicas, sempre que atendam aos padrões mínimos de ensino prescritos ou aprovados pelo Estado, **e de fazer com que seus filhos venham a receber educação religiosa ou moral que esteja de acordo com suas próprias convicções**. (LOURENÇO et al. 2019, n.p., grifo nosso).

Lourenço e Guedes (2017) se debruçaram sobre a questão da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4439) proposta pela procuradoria geral da República a fim de “questionar o acordo firmado entre o Estado brasileiro e a Santa Sé” (LOURENÇO; GUEDES, 2017, p. 146). A esse respeito os autores citam que:

> Só é possível crer na manutenção de uma sociedade plural dentro de um sistema constitucional capaz de materializar a educação enquanto direito fundamental igualmente pluralista, que forme um ser político qualificado em todas as esferas possíveis de realização da vida pública e privada – ao fim de ordenar o caos ideológico típico de um modelo democrático crítico, aberto, livre e, portanto, laico. (LOURENÇO; GUEDES, 2017, p. 153).

O objetivo do estudo dos autores Lourenço e Guedes (2017) era pensar a temática no âmbito jurídico, debatendo tanto sobre a liberdade religiosa e como sobre o problema do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. Os autores concluem que um ensino plural não é compatível com a oferta desta disciplina, pois “a sala de aula não pode ser meio de pregação ou doutrinação, é, ao contrário, espaço da liberdade criativa e da autonomia do indivíduo.” (LOURENÇO; GUEDES, 2017, p. 163)

Na existência do Estado Laico os responsáveis podem e devem exigir do Poder Público que a disciplina Ensino Religioso seja ofertada com opção de matrícula em

caráter facultativo, pois podem optar pela melhor formação dos filhos dentro daquilo que é defendido pela Constituição. E, além disso, o que seria ensinado aos alunos seria pautado nas posições ideológicas e visões de mundo baseado na crença dos estudantes.

É nítido que existe uma pluralidade e complexidade dentro dos grupos existentes no Brasil, o que possibilita um maior compartilhamento de vivências, culturas, experiências e sentimentos religiosos que podem ser pessoais ou de grupos. Assim, é quase impossível a garantia de que as formações sejam idênticas e que sempre haja concordância. Então, não cabe ao Estado o poder de interferir na autonomia de cada indivíduo, o que seria beneficiar uma esfera religiosa ou outra.

> O verbo educar deriva etimologicamente dos vocábulos latinos educare e educere. O primeiro remete aos processos de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. Tem como alvo a melhor inserção individual e social. Significa, neste contexto, criar, alimentar, subministrar o necessário para o aperfeiçoamento da personalidade. A expressão educere, de outra mão, contém sentido mais introspectivo. Refere-se às habilidades internas ou inatas do educando. Segundo esta última concepção, a formação do educando dependerá do dinamismo com o qual ele lida com suas aptidões interiores. As duas ideias de educação equivalem a duas correntes teóricas diversas. O nativismo adere às noções correlacionadas ao educere, ao passo que os empiristas filiam-se à noção de educare (VICTOR, 2011. p. 60).

Na nova redação do artigo 33, a disciplina é colocada como “parte integrante na formação básica do cidadão, o que garante à mesma uma posição de protagonismo, e a coloca como primordial ou mesmo indispensável, o que diverge com seu caráter facultativo. Cunha (2009) ainda aponta que, caso a família optasse por não matricular o aluno na disciplina, o que é uma opção, a formação desse estudante ficaria “insuficiente ou defeituosa” (CUNHA, 2009, p. 411) segundo a premissa defendida na LDB.

Notoriamente a Igreja Católica foi servida pelas instituições escolares pra que o proselitismo pudesse acontecer. Além disso, muitos elementos religiosos estavam presentes e a igreja possuía força ao impor comportamentos para toda a sociedade. Quando ocorreu a separação entre Estado e Igreja a escola seguiu o modelo jesuítico, esse padrão passou a ser adotado e incorporado a educação escolar de fato.

O Brasil foi sempre impulsionado pelo catolicismo, quando ocorreu a separação igreja e estado a Constituição definiu que não deveria haver uma religião oficial para o

Brasil. Entretanto, os católicos não digeriram a informação de que não ficariam mais responsáveis pela educação deste país. Os religiosos sempre viram a escola como um lugar para repassar ensinamentos, dentre eles suas culturas e crenças.

O ensino religioso dentro das escolas públicas possui um caráter político, os interesses de professores e da comunidade escolar ou mesmo da população brasileira quase sempre foram deixados de lado. Segundo CUNHA (2013) o Ensino Religioso sempre colaborou para a manutenção de um projeto de país, aculturando e conformando os alunos de acordo com o projeto pretendido pelas elites governantes. O texto constitucional ainda prevê que toda e qualquer liberdade individual e diversidade cultural faz parte da composição da pluralidade do país, contudo o ensino religioso engessado está ofertado para todos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, procurou-se expor como a educação brasileira ainda sofre influência da Igreja (por ora, Católica). Nossa inquietação está no poder de coerção confiado a essa instituição através de toda a história da educação brasileira e os frutos que colhemos disso no avanço do conservadorismo nos últimos anos. Mediante o exposto, é primordial ressaltar que tal tema se faz sempre relevante pois é algo cotidiano na vida dos estudantes das escolas públicas brasileiras.

Buscou-se abordar o conteúdo das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tanto a anterior, de 1961, quanto a em vigor, de 1996, bem como a posição do STF quanto a aplicação da disciplina e ainda pensar a concepção de formação humana preconizada pela mesma. O trabalho se apoiou não somente nas LBDs, mas em autores que dão base a discussão da laicidade, como Luiz Antônio Cunha, além de outros pesquisadores dessa temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (**1934**) **Constituição** da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, **1934**.

BRASIL.Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.Diário Oficialda União,Brasília, DF, 23 dez. 1996.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL, República Federativa do.Lei n.9.475/97, de 22 de julho de 1997.Diário Oficialda União,Brasília,23 jul.1997a.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm. Acesso em: jun. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. A Luta pela Ética no Ensino Fundamental: religiosa ou laica? 1.Cadernos de Pesquisa, Rio de Janeiro, v. 39, n. 137, p.401-419, ago. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. TRÊS DÉCADAS DE CONFLITOS EM TORNO DO ENSINO PÚBLICO: laico ou religioso?. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 39, n. 145, p. 890-907, dez. 2018. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018196128.

CUNHA, Luiz Antônio; FERNANDES, Vânia. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira ldb. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 38, n. 4, p. 849-864, 31 jul. 2012. FapUNIFESP (SciELO).

FAUSTO, Boris. **HISTÓRIA DO BRASIL**: história do brasil cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias. 12. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

GUEDES, Cristina Sílvia Alves LOURENÇO Maurício Sullivan Balhe. **O STF e o ensino religioso em escolas públicas: pluralismo educacional, laicidade estatal e autonomia individual**. Revista de Investigações Constitucionais, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 145-165, dez. 2017.

SANTOS, Taciana Brasil dos. **O ENSINO RELIGIOSO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/q53vWMgXQr68jNhtP6SZHPm/?. Acesso em: 18 jun. 2021.

VALENTE, Gabriela Abuhab. **Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões**. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/fTJvKs8KSpZqZNvMkwTywyx/?lang=pt. Acesso em: 17 jun. 2021.

17.5.26 DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO PARANÁ: UMA ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE ESTADUALIZAÇÃO DA UNICENTRO (1990-1997)

Anderson Szeuczuk[2456]

João Carlos da Silva[2457]

RESUMO

Este artigo, é parte dos estudos da pesquisa em andamento no Doutorado, tendo como objetivo examinar o processo de estadualização da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), com sede em Guarapuava, no Paraná, entre os anos de 1990 a 1997, concomitante a luta pela gratuidade do ensino superior no estado. A democratização da universidade no Brasil foi resultado da mobilização da comunidade acadêmica, sobretudo, dos seus maiores interessados, ou seja, dos estudantes. Compreender a importância desta instituição na sociedade é de grande relevância, momento em que a ofensiva conservadora e privatizante, constituem-se ameaças permanentes, que pairam sobre as IES, mediante cortes orçamentários. Manter as conquistas, alcançadas ao longo das últimas décadas, dentre elas, a gratuidade e o financiamento público, têm sido uma das principais lutas. Para fundamentação teórica do trabalho contamos com as contribuições de Frigotto (1989), Germano (1994) e Mészáros (2015). Para esta proposta dispomos de fontes primárias, como atas, jornais, fotografias e relatórios internos, junto ao Centro de Documentação e Memória da UNICENTRO (CEDOC). No processo de consolidação do ensino superior em Guarapuava, as forças políticas estiveram presentes em diferentes momentos, uma representatividade característica da cultura política brasileira. A partir desta questão é possível considerar que a materialização de uma proposta de criação é o resultado de forças conjuntas e da pressão junto ao estado para criação e consolidação da instituição.

Palavras-chave: Democratização. Universidade. Paraná. Estadualização. UNICENTRO.

1. INTRODUÇÃO

A universidade é uma instituição resultante de um processo histórico de transformação da ordem econômica e social, que reflete os interesses hegemônicos em curso. Sua origem remete à Idade Média, criada com o propósito de um espaço de discussão de ideias “universais” entre professores e alunos. Seu termo, deriva do latim "universĭtas", designa universo, totalidade e conjunto de ideias. Atualmente, a universidade continua sendo um núcleo de desenvolvimento e inovação e produção do conhecimento, mas também é um palco de lutas e disputas, sobretudo na relação com o estado.

[2456] Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), andersonszeuczuk@gmail.com.
[2457] Pós-doutorado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. professor no Colégio de pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, joao.silva@unioeste.br.

O ensino superior, contraditoriamente é visto como reprodutor ou transformador da realidade social na dinâmica do seu desenvolvimento. Em face deste cenário, a conquista da gratuidade, no processo de estadualização das Instituições de Ensino Superior (IES), no estado do Paraná foi resultante da participação dos estudantes e professores, a partir das entidades representativas da sociedade civil e lideranças políticas locais e regionais.

A história do ensino superior no Paraná ainda é um campo de pesquisa com muitas possibilidades de investigação, frente à quantidade de fontes e o espaço temporal, que permitem diversas abordagens. A problemática de pesquisa incide em desvelar as forças políticas e grupos hegemônicos envolvidos no processo de estadualização da Unicentro, procurando examinar quais os atores sociais que participaram deste movimento. Para a realização deste estudo recorremos as fontes primárias, como atas, jornais, jornais, fotografias e relatórios internos, localizadas no Centro de Documentação e Memória da UNICENTRO (CEDOC).

O presente estudo tem como objeto investigar o processo de expansão e consolidação do ensino superior público estadual na Região Centro-Oeste do Paraná, entre 1990 a 1997. O recorte temporal indica a criação da Unicentro[2458] e o processo de estadualização desta instituição no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, assim como os desafios enfrentados pela universidade diante do aprofundamento das políticas neoliberais na relação entre Estado, sociedade e educação.

2. ENSINO SUPERIOR NO PARANÁ

A história do ensino superior no estado do Paraná apresenta algumas peculiaridades em sua origem e desenvolvimento, sobretudo, na Ditadura Civil-militar (1964-1985), período que marcou a interiorização das IES[2459]. Neste cenário, é fundamental examinar o contexto social e político nacional e sua relação com o desenvolvimento da educação superior estadual.

[2458] A Unicentro, foi criada com a Lei estadual nº 9.295, de 13 de junho de 1990 que incorporou duas faculdades estaduais, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (FAFIG), de 1970 e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati (FECLI), de 1974.

[2459] A mudança na legislação federal em que tange à autorização e reconhecimento de instituições afetou o processo de criação de curso e instituições de educação superior no estado do Paraná, sobretudo, com a criação dos conselhos estaduais de educação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dentro desta lógica, o impasse da universidade situava-se numa linha de continuidade com o meio socioeconômico, criando o imaginário de ascensão social, por intermédio da ideologia do "Capital Humano". Tal ideologia disseminava a ideia de que quanto maior o incentivo à educação em um país, mais rapidamente desenvolve sua economia. A teoria do capital humano[2460], encontraria "terreno" ideal para sua expansão, no pós-guerra, assim como os países onde a participação americana se fez presente:

> Em suma, quer do ponto de vista das relações imperialistas no âmbito mais global, quer do ponto de vista mais restrito de uma determinada formação social, a teoria do capital humano é produzida e utilizada como mecanismo para salvaguardar os interesses do capital monopolista (FRIGOTTO, 1989, p.130).

Nesta perspectiva, o trabalhador passa a ser remunerado de acordo com sua capacidade de trabalho, criando o imaginário que o empregado mais qualificado, mas, não menos explorado, produz um determinado produto ou serviço em um tempo reduzido, que poderá ser convertido em lucro para o detentor do meio de produção.

Ao determinarmos a educação como instrumento de transformação social, consideramos diferentes aspectos, no contexto em que a mesma está inserida, no entanto, nem sempre tal situação representa uma superação das condições sociais às quais os sujeitos estão imersos. Dentro dessa lógica, sua função, em última instância, atende as pressões e necessidades da ordem capitalista:

> No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que "tudo se vende, tudo se compra", "tudo tem preço", do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (MÉSZÁROS, 2015, p.16).

No capitalismo contemporâneo, em sua fase financeira, o sistema de ensino privado é gerenciado como Carteis, Trustes e Holding, promover o lucro na venda de seu produto, no caso, a educação. Em um mercado competitivo, na demanda por um produto de baixo custo, estas instituições procuram maximizar seus lucros, por meio da exploração de uma mão de obra produtiva, com um corpo docente, precarizado em

[2460] Na teoria do capital humano, a educação coloca-se como sendo força de transformação da sociedade. Ao mesmo tempo, o indivíduo que não se qualifica, segundo esta ideologia torna-se responsável pelo seu fracasso pessoal. Evidentemente, na educação pública gratuita, espera-se que o sujeito que acumulou conhecimento retorne à sociedade como um membro mais qualificado, gerando produtividade.

suas condições de trabalho pela sua desqualificação e desvalorização, promovida pela baixa remuneração e uma exaustiva carga horária de trabalho.

No sistema capitalista, a existência de instituições privadas de ensino superior depende de uma demanda efetiva. Neste contexto em âmbito social, após 1964 há uma intensificação na reivindicação da classe média e do movimento estudantil para ampliação das vagas no ensino superior. Para o atendimento destas demandas é aprovada a Lei nº 5.540/1968, ao tratar com relação a criação de novas universidades.

Para repressão do movimento estudantil, foi publicado a Lei Federal nº 4.464, de 9 de novembro de 1964, ou Lei Suplicy, que instituiu uma nova organização aos órgãos de representação dos estudantes, em seu Art. 14, dispõe que: "É vedada aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de carácter político-partidário, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares" (BRASIL, 1964).

Esta lei desmobilizava o movimento estudantil, colocando-o na ilegalidade. Tal atitude trata-se "[...] não somente de afastar e punir portadores de ideias consideradas marxistas ou subversivas" (GERMANO, 1994, p. 109). Tratava-se, acima de tudo, de eliminar adversários políticos. Em vista desta legislação, Governo procurou substituir a União Nacional dos Estudantes (UNE) por outras entidades representativas.

As faculdades isoladas atendiam a uma demanda social para ampliação das instituições de educação superior na qualificação de mão obra especializada. A incorporação de estabelecimento isolados a outras instituições dificultava a organização estudantil na medida que restringia a criação de universidades.

3. O ENSINO SUPERIOR NO PARANÁ

Em face do exposto, consideramos que a interiorização do ensino superior no estado do Paraná, em plena ditadura civil militar e o processo de estadualização e afirmação do ensino superior está relacionada aos acontecimentos políticos e sociais que estavam vigentes em nível nacional, a partir de 1964. O ensino superior no estado, até o final da década de 1960, é ofertado por instituições isoladas, passando por um crescimento considerável, após 1960, quando são discutidas propostas de criação de novas universidades.

No final da década de 1960 são criadas simultaneamente as primeiras universidades estaduais: a Universidade Estadual de Londrina (UEL); a Universidade

Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), pela Lei Estadual 6.034/1969. A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), com sede em Cascavel, fundada em 1987 e a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), com sede em Guarapuava, em 1990.

A Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) situada em Paranavaí, fundada em 2001, a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), com sede em Jacarezinho, no ano de 2006, foram as últimas IES criadas. Todas as instituições supramencionadas, marcaram o processo de interiorização do ensino superior no estado do Paraná.

No entanto, no estado do Paraná, a gratuidade, não foi instituída concomitante à criação das universidades. O ensino superior público foi organizado em um sistema universitário da forma como acontecia com as faculdades isoladas.

Em âmbito local, a partir dos anos de 1970, o município de Guarapuava apresentava um crescimento econômico resultante da exploração madeireira e ampliação da agricultura, marcado pela transição de um modelo agrário para urbano-industrial. Com o desenvolvimento de uma classe média, com maior poder econômico, o interesse na criação de uma instituição de ensino superior no município ganha importância. Em 1967, é aprovado pelo governador Paulo Pimentel a Lei Estadual nº 5804/1968 que criava a Fundação Estadual, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (FAGIG).

Segundo Szeuczuk (2016), após a criação da FAFIG, é possível identificar uma mobilização local para criação de novos cursos e a transformação da faculdade em uma universidade. No âmbito estadual, entre 1985-1987, há uma intensificação do movimento pela luta da gratuidade do ensino superior nas universidades já reconhecidas, como a UEM, UEL e a UEPG. A instauração da gratuidade nas IES do Paraná foi marcada por um conjunto de lutas que envolveu alunos, professores e funcionários, no sentido de pressionar o estado, até a sua decretação, em 1988.

Concomitante a este movimento, os grupos locais reivindicam a criação de duas outras universidades, que resultaram na criação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), com sede em Cascavel criada em 1987 e a UNICENTRO, que foi criada em 1990, a partir de uma efetiva mobilização da comunidade acadêmica e das forças políticas, expressado na Constituição do Estado do Paraná, promulgada em 5 de outubro de 1989, em seu Art. 57:

> Fica instituída a Fundação Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, com sede e foro na cidade de Guarapuava, reunidas e integradas, sob a forma jurídica de fundação de direito público, a Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava e a Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati (PARANÁ, 1989).

A Unicentro foi a única universidade citada na Constituição Estadual, efetivamente criada.[2461] Com este processo, o inciso 1º, do referido artigo estabelecia um prazo legal para efetivação do processo legal. Estabelecido o prazo legal, em 20 de março de 1990, em sua visita a Guarapuava, o Governador Álvaro Dias assinava no Auditório da FAFIG, a mensagem de encaminhamento que foi destinada a Assembleia Legislativa Estadual para criação da universidade.

No entanto, a assinatura da mensagem não garantiu a criação da universidade, sendo encaminhada para votação:

> Essa mensagem teve um difícil trâmite nas esferas competentes e chegou até a ser retirada da Assembléia, já em fase de votação definitiva. Políticos do Sudoeste do Estado queriam aproveitar a mensagem para a UNIVALE. A frustração assolou o Terceiro Planalto por algum tempo. Então, no dia 13 de junho de 1990, em solenidade realizada no palácio Iguaçu, foi criada a mais nova Instituição de Ensino Superior do País)" ((UNICENTRO- Uma retrospectiva, 1990, p.10).

Em 13 de Junho de 1990, o governador o Álvaro Dias realiza a assinatura do Lei nº 9295 que Institui a Fundação Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, conforme registro histórico na imagem que segue:

Figura 1 - Assinatura da Lei 9295 de 13 de junho de 1990 para criação da Unicentro

Fonte: JORNAL DA UNICENTRO, junho de 1990 ano VIII p.1

[2461] A Constituição do Estado do Paraná, de 1989 previa em Art. 59, a instituição da Fundação Universidade Estadual do Vale do Iguaçu - UNIVALE, que reunidas e integradas a Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras e Faculdade Municipal de Administração e Ciências Econômicas de União da Vitória, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Faculdades Reunidas de Administração Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas, Fundação de Ensino Superior de Pato Branco e Fundação Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão. (Revogado pela Emenda Constitucional 6 de 11/05/1999)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Após a aprovação da lei estadual que criou a Unicentro, seu processo de reconhecimento pelo governo federal foi atrasado pelo adiamento de reconhecimento de novas instituições até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Após o cumprimento das disposições legais dos órgãos estaduais e federais competentes, e da devida reestruturação, a UNICENTRO é definitivamente reconhecida em 08 de agosto de 1997, Decreto estadual nº 3444, esta solenidade foi registrada na visita a Guarapuava pelo governador do Estado Jaime Lerner.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em história da educação apresenta-se como um grande desafio aos pesquisadores, que dependem essencialmente das fontes para o embasamento de seu trabalho de investigação e rescrita do passado. A leitura, interpretação e reescrita da história possibilita a compreensão crítica dos elementos que compõe o objeto de estudo. Desse modo, educação deve ser compreendida em sua totalidade, buscando a articulação do objeto de estudo com a expressão de sujeitos no tempo histórico.

O ensino superior local não está dissociado do sistema nacional, com efeito, a análise de políticas educacionais regionais permite a articulação com o contexto geral. Nesta perspectiva, devemos considerar que a efetivação da democratização da universidade no Brasil foi resultado da mobilização e pressão dos setores, que se encontravam excluídos do seu acesso.

A UNICENTRO foi criada a partir de uma proposta de ampliação do ensino superior no município de Guarapuava, resultado de um conjunto de forças que agiam mediadas pela articulação política local e regional junto ao estado e pela mobilização da comunidade acadêmica, sobretudo estudantes e professores, em conjunto ao movimento pela gratuidade do ensino superior.

A gratuidade do ensino superior em estabelecimentos públicos de ensino, garantida pela Constituição de 1988, foi marcada por avanços e recuos na trajetória do ensino superior e na implementação de políticas públicas. Resultado de um longo processo de mobilização de estudantes, professores e funcionários, que culminou no fim da cobrança das mensalidades.

A sobrevivência do ensino superior privado no Brasil depende em sua maioria de investimentos públicos, desse modo, a educação acaba sendo subordinada aos interesses do mercado e modelada conforme ideologias econômicas e políticas em

curso. Entretanto, o sistema educacional, que poderia proporcionar instrumentos de emancipação crítica e transformação social, acabou condicionado à reprodução da lógica capitalista de produção, assim como a manutenção de privilégios econômicos de uma elite.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Decreto-Lei Federal nº 4.105, de 11 de fevereiro de 1942**. Reconhece a União Nacional dos Estudantes como entidade coordenadora e representativa dos corpos discentes dos estabelecimentos de ensino superior. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1942]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4105-11-fevereiro-1942-414724-norma-pe.html. Acesso em: 20 de abril. 2021.

BRASIL. **[Lei Suplicy (1964)].** Lei nº 4464, de 9 de novembro de 1964**.** Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos estudantes e dá outras providências**.** Brasília, DF: Presidência da República, [1964]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4464-9-novembro-1964-376749-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL**. [Reforma Universitária (1968)].** Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Concede reconhecimento a cursos. Brasília, DF: Presidência da República, [1968]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 28 jan. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, São Paulo: Cortez, 1989.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GUARAPUAVA. 1989. Lei. 67/1989**.** Disponível em: <http://leismunicipa.is/hqani> Acesso em 05 de mar. de 2014.

UNICENTRO- Uma retrospectiva. Jornal da Unicentro, Guarapuava, junho de 1990.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Boitempo Editorial, 2015.

PARANÁ. **Lei nº 6.034/1969.** Cria as Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=11438&codItemAto=124093. Acesso em: 29 jan. 2021.

PARANÁ **[Constituição (1989)].** Constituição do Estado do Paraná 1989. Curitiba, Pr: Governador do Estado, [1989]. Disponível em:

https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=9779&codItemAto=97592. Acesso em: 26 jun. 2021.

PARANÁ. **Lei nº 9.295, de 13 de junho de 1990.** Institui a fundação do centro-oeste - Unicentro, com sede e foro na cidade de Guarapuava, entidade mantenedora da faculdade de filosofia, ciências e letras de Guarapuava e da faculdade de educação, ciências e letras de Irati, conforme especifica. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=44&codTipoAto=&tipoVisualizacao=original. Acesso em: 29 jan. 2021.

PARANÁ. **Lei nº 9.663, de 16 de julho de 1991.** Transforma em autarquias as fundações estaduais que menciona e adora outras providencias. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=6444&codTipoAto=&tipoVisualizacao=original. Acesso em: 29 jan. 2021.

PARANÁ. **Lei nº 9.663, de 16 de julho de 1991.** Transforma em autarquias as fundações estaduais que menciona e adora outras providencias. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=6444&codTipoAto=&tipoVisualizacao=original. Acesso em: 29 jan. 2021.

PARANÁ. **Decreto nº3444, de 08 de agosto de 1997.** Transforma em autarquias as fundações estaduais que menciona e adora outras providencias. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=53996&codTipoAto=&tipoVisualizacao=original. Acesso em: 29 jan. 2021.

PARANÁ**. Lei nº 19.848, de 03 de maio de 2019A.** Dispõe sobre a organização básica administrativa do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. [1969]. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=219774&codTipoAto=&tipoVisualizacao=original. Acesso em: 31 jan. 2021.

SZEUCZUK, Anderson. **História do ensino superior público na região Centro-Sul Paranaense: a constituição da FAFIG/ UNICENTRO em Guarapuava (1970-1990).** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

17.5.27 DERMEVAL SAVIANI E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Gabriely Cristine de Souza[2462]

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter[2463]

RESUMO

A chamada crise do paradigma científico/moderno levou a um recuo da teoria em diversas áreas do conhecimento, incluindo a área de Educação. Há uma teoria da educação que pode orientar para que os conteúdos escolares sejam trabalhados de uma maneira crítica e que leve alunos e professores a perpassarem o que já tem acesso em sua prática social e alcançar o pensamento científico, filosófico e artístico, superando imediatismos. Essa proposta pedagógica é denominada Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e foi desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani (1943-). A hipótese é a de que a PHC, uma teoria da educação genuinamente brasileira, posiciona-se contra o recuo da teoria, que contribui com o esvaziamento de conteúdos e com a negação da ciência. A problemática da pesquisa em andamento parte da seguinte questão: Qual a função da educação escolar no contexto atual a partir da PHC? O presente texto é um recorte que objetiva apresentar parte da trajetória de Saviani, inserindo autor e obra no contexto social, bem como a origem e as principais características da teoria pedagógica desenvolvida pelo professor. Para o desenvolvimento da etapa até então realizada foi feita uma análise de referências bibliográficas, que tratam sobre a vida, o pensamento educacional do professor, bem como de sua trajetória intelectual, além do contexto social em que ele e suas obras estavam inseridos. Além disso, apresenta as principais características sobre a teoria pedagógica elaborada por ele, referindo-se à origem, às principais referências, e aos pontos essenciais da PHC. Compreende-se que é urgente e necessário situar as teorias da educação, como a PHC, em uma perspectiva histórica para que sejam levadas para as salas de aula, tanto nos cursos de formação de professores quanto na educação básica. Uma das conclusões é a de a trajetória e a obra de Saviani são referências para compreensão das lutas e disputas em nossa história da educação. Conhecer a PHC possibilita o entendimento da importância do acesso das camadas populares ao saber sistematizado, o que se apresenta como fundamental elemento na construção de uma contra-hegemonia, sobretudo em um contexto de esvaziamento de conteúdos e da descrença e negação da ciência.

Palavras-chave: Educação. História da Educação. Dermeval Saviani. Pedagogia Histórico-Crítica.

1 INTRODUÇÃO

A crise contemporânea da ciência parece ter se acentuado nos últimos anos. A chamada crise do paradigma científico/moderno levou a um recuo da teoria em diversas áreas do conhecimento, sobretudo na área de Educação. Desse modo, “a

2462 Graduanda. Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Bolsista PIBIC – Fundação Araucária. gabysouza090198@gmail.com.
2463 Doutora em Educação. Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP). vanessaruckstadter@uenp.edu.br.

negação da objetividade aparece aqui associada à ideia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar" (MORAES, 2001, p. 13). Há uma teoria da educação que poderia orientar para que os conteúdos escolares sejam trabalhados de uma maneira crítica e que leve os discentes a perpassarem o seu senso comum, do que já tem acesso no seu cotidiano, e conseguissem alcançar o pensamento científico, filosófico e artístico, superando imediatismos. Essa proposta pedagógica é denominada Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), uma teoria da educação genuinamente brasileira elaborada por Dermeval Saviani (1943-).

A hipótese é a de que a PHC se posiciona contra o recuo da teoria, que contribui com o esvaziamento de conteúdos, com a negação da ciência. É importante que a escola seja um lugar de socialização do saber sistematicamente acumulado.

Vale salientar que a PHC foi desenvolvida no final dos anos de 1970 na tentativa de superar as teorias e práticas pedagógicas vigentes no contexto do período, além de ser uma teoria para além da denúncia dos problemas da educação brasileira, que visava superar as teorias crítico-reprodutivistas. Trata-se de uma teoria e de uma pedagogia, uma vez que propõe uma possibilidade para a superação da situação socioeducacional do país. O objetivo é que a classe trabalhadora tenha acesso na educação escolar ao saber científico sistematicamente acumulado pela humanidade.

Nesse contexto, a problemática da pesquisa que está sendo desenvolvida como iniciação científica financiada pela Fundação Araucária na Universidade Estadual do Norte do Paraná parte da seguinte questão: Qual é a função da educação escolar a partir da PHC? A pesquisa visa, de modo central, analisar a escola como espaço do saber sistematizado a partir da PHC.

O presente trabalho, motivado pelo tema deste congresso, tratará de um recorte a partir dos resultados parciais da pesquisa. Apresenta uma pesquisa bibliográfica da trajetória de Saviani, inserindo autor e obra no contexto de elaboração da PHC. O objetivo deste texto é o de apresentar a origem e as principais características da teoria pedagógica desenvolvida por ele, entrelaçando as Inspirações, tempos e espaços imbricados em sua elaboração, sobretudo, o engajamento na trajetória de seu elaborador. Compreender o contexto em que Saviani desenvolveu sua trajetória acadêmica e a sua teoria pedagógica é essencial para compreender a PHC em sua integralidade, considerando sua origem, o que ela propõe e em quais fundamentos ela

está alicerçada. É nesse sentido que este trabalho se insere no campo disciplinar denominado História da Educação, pois visa situar historicamente, por meio de uma pesquisa bibliográfica, o autor, sua obra e sua teoria da educação.

2 DESENVOLVIMENTO

O professor Dermeval Saviani nasceu no dia 25 de dezembro de 1943 em uma fazenda localizada em Santo Antonio da Posse, no interior de São Paulo, no entanto, foi registrado somente no dia 03 de fevereiro de 1944. Em 1963, Saviani foi aprovado no vestibular para o curso de Filosofia da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras da cidade de Lorena no estado de São Paulo, sendo que retornou para a cidade de São Paulo em 1964 e transferiu o seu curso de Filosofia para a Pontifícia Universidade Católica da cidade (PUC-SP) (VIDAL, 2011).

Durante os anos de 1973 e 1975 foi docente em tempo integral na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Assim iniciou seus trabalhos como professor da graduação e depois como orientador do mestrado. É válido salientar que o professor Saviani desde seu processo de formação demonstrou interesse em compreender e criticar a organização da educação brasileira, como em 1974, quando iniciou os estudos das ementas de iniciativa do Poder Legislativo apresentadas pelos parlamentares na tramitação dos projetos das Leis 4.024/61, 5.540/68 e 5.692/71, estudos que concluiu em 1976 (VIDAL, 2011).

Entre os anos de 1977 e 1979 desenvolveu estudos sobre as correntes pedagógicas na história da educação brasileira. Esse interesse do professor pelas questões da organização escolar e das correntes pedagógicas auxilia no entendimento de como ele foi construindo seu pensamento em relação à educação brasileira até formular a sua teoria pedagógica, a PHC. A partir de 1978, reassumiu o contrato em tempo integral na PUC-SP, bem como passou a coordenar os Programas de Mestrado em Filosofia da Educação e Doutorado em Educação. Vale enfatizar que esses programas iniciaram suas atividades no contexto da abertura política e colhia os frutos da resistência à Ditadura Militar (1964-1985) no Brasil que a PUC-SP realizou nos anos anteriores (VIDAL, 2011).

A PHC originou-se no contexto das lutas que foram travadas no Brasil em resistência ao período militar, principalmente com o decreto do AI-5 em 1968, que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

endureceu o regime e aboliu muitos direitos. No mesmo período ocorreram manifestações estudantis pelo mundo todo, tendo como epicentro Paris. Foram elaboradas diversas teorias educacionais, que, como explica o professor Saviani: "[…] eram imediatamente estudadas por nós e serviram de arma na luta contra a ditadura porque, a partir delas, se fazia o questionamento do regime ditatorial mostrando como a ditadura estava usando as escolas para convencer a população de que o regime era útil, era necessário para o país" (SAVIANI, 2014, p. 04).

No entanto, essas teorias não tinham objetivo de orientar a prática educativa. Professores como Saviani pensavam qual teoria seria satisfatória, e assim, na década de 1970, ele iniciou uma análise das teorias existentes e elaborou, a partir disso, uma teoria propositiva, a PHC, pensando na superação de limitações presentes em dicotomias como a questão da oposição entre teoria e prática, que estava imbricada em outras teorias crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2014).

Em 1980 publicou o Livro Educação: do senso comum à consciência filosófica. Esse livro demonstra o engajamento político com a escola pública e o início das ideias educacionais do professor Saviani, bem como o aprofundamento de seus referenciais marxianos e marxistas nas suas produções (VIDAL, 2011).

Ter acesso e domínio desse saber significa ir do senso comum à consciência filosófica, sendo esse processo de apropriação de conteúdos científicos necessário para uma educação de perspectiva revolucionária. É a partir desse saber científico que as camadas populares terão a possibilidade de passarem da condição de 'classe em si' para a condição de 'classe para si'. Preocupar-se com a educação significa se preocupar com a elevação do nível cultural das massas, uma vez que a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade, a diferença no ponto de partida e a homogeneidade, a igualdade no ponto de chegada. A classe dominante, através de suas elites, para manter seu poder e a estrutura capitalista da sociedade utiliza do descaso e de um desprezo pela educação das massas, na tentativa de impedir a elevação do nível de consciência das mesmas (SAVIANI, 2004).

Em 1983 publicou o Livro Escola e Democracia. Já nesse livro iniciou os esboços de criação da PHC, propondo uma teoria que fosse propositiva e não somente denunciativa, recusando o rebaixamento do ensino oferecido às camadas populares no contexto da história da educação brasileira. Na obra, Saviani (2018) destaca alguns pontos importantes do método que propõe na PHC. Apresenta os cinco momentos da

PHC, que não possuem uma relação necessariamente linear. Esses momentos se imbricam, não são mecânicos, e possuem vinculação entre a educação e a sociedade. Na sua teoria e pedagogia, então, o ponto de partida não está na preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor, como é na pedagogia tradicional, nem está na atividade, que é de iniciativa dos alunos, como é na pedagogia nova, que são pedagogias que o professor realiza uma crítica em suas obras, como no livro mencionado. O ponto de partida para a PHC está na Prática Social, que é comum a professores e alunos (SAVIANI, 2018).

A Prática Social se refere às questões que envolvem toda a sociedade ao seu redor e na qual professores e alunos estão inseridos. O trabalho pedagógico relativo a um conteúdo de ensino não se restringe às noções particulares que os alunos têm sobre ele. A Prática Social Inicial é a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico (LOMBARDI, 2020).

Outra questão apontada no Escola e Democracia é que na PHC, diferente da pedagogia tradicional, em que o professor realiza a apresentação de novos conhecimentos, e da pedagogia nova, em que o problema surge como um obstáculo que atrapalha a atividade dos alunos, há a Problematização, que é o segundo momento do método abordado pela PHC, em que há a identificação dos principais problemas colocados pela prática social (SAVIANI, 2018). A educação escolar deve trabalhar com os conhecimentos síntese de múltiplas determinações e que refletem o momento histórico da prática social. Problema é aquilo que se necessita para conhecer a essência. Ademais, é quando há a seleção de conhecimentos que precisam ser dominados pelos alunos para poderem interferir criticamente na prática social. (SAVIANI, 2020).

O terceiro momento é a Instrumentalização, que “[…] trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2018, p. 57). Deve ocorrer uma “[…] apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2018, p. 57).

Já a Catarse é o quarto momento anunciado em Escola e Democracia, sendo entendido no sentido proposto por Antonio Gramsci (1891-1937), como a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos seres humanos. A Catarse

é a efetiva incorporação dos instrumentos culturais que estão transformados em elementos ativos de transformação social. Nesse momento ocorre a transformação da visão fragmentada à incorporação do conhecimento, em que há uma transformação qualitativa e o aluno supera sua visão particular do objeto de estudo (SAVIANI, 2018).

O último momento é denominado de Prática Social Final, assim, ocorre um retorno à Prática Social, porém, agora, espera-se que o estudante alcance uma visão sintética, devido então a aprendizagem e a possibilidade de intervenção perante às situações cotidianas que ocorrem ao longo da vida do estudante, tendo a educação escolar cumprido sua função principal (SAVIANI, 2018).

Dando seguimento à trajetória do professor Saviani, destaca-se que ele fez parte de um amplo movimento de mobilização em torno da elaboração de uma nova LDB no final dos anos de 1980. Participou ativamente na disputa na construção do texto do Projeto de Lei de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE). O artigo de Saviani publicado no número 13 na Revista da Ande no final de 1987 foi a versão preliminar do que se tornaria o Projeto de Lei (PL) nº 1.258-A, de 1988. O PL foi apresentado pelo então deputado federal Octávio Elísio (PSDB/MG) no Congresso Nacional. A proposta de Saviani foi amplamente debatida na 11ª Reunião Anual da ANPED, realizada em 1988 na cidade de Porto Alegre. (SAVIANI, 1999; BOLLMANN; AGUIAR, 2016).

Participou ativamente na organização dos profissionais da educação que culminou na criação e direção de organizações científicas, como, por exemplo, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), fundada no ano de 1977 e da qual foi seu primeiro presidente (BATISTA; LIMA, 2013).

Saviani reuniu educadores brasileiros no ano de 1986 em torno de um Grupo de Estudos e Pesquisa, o “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). Atualmente é coordenador geral do grupo, que possui grupos de trabalho em todas as regiões brasileiras. No que se refere especificamente ao campo da História da Educação, no ano de 1999 foi fundada a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e Saviani foi seu primeiro presidente. (BATISTA; LEME, 2013).

O seu Livro Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações foi publicado pela primeira vez em 1991. Esse livro deu desenvolvimento à “pedagogia revolucionária” que foi esboçada no Livro Escola e Democracia.

O professor Saviani se aposentou no ano de 2001, pela UNICAMP, depois de 34 anos de magistério. No entanto, manteve as orientações de Pós-Graduação. No ano de 2002, Saviani recebeu o título de professor emérito pela UNICAMP. Vale enfatizar que os pressupostos elencados acima são somente um pouco da trajetória pessoal, acadêmica e profissional do professor Saviani, uma vez que ele desenvolveu muitas obras e um complexo pensamento sobre a educação brasileira. (VIDAL, 2011).

Saviani segue defendendo que o papel da escola é revelar os aspectos essenciais das relações sociais que são ocultados pela percepção imediata dos fenômenos. A repetitividade na PHC é essencial, mas não da maneira tradicional, mecânica, e sim estruturada até ser da segunda natureza do ser humano, ou seja, até ser internalizada, pois aí, essa atividade pode ser feita de maneira criativa (SAVIANI, 2020).

A PHC defende o ensino dos conteúdos sistematicamente acumulados, mas não na forma tradicional, acrítica, mecanicista e nem na forma do “aprender a aprender”, idealista, mas sim, na forma Materialista Histórico-Dialética. O objetivo da educação escolar possui “[...] de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2013, p. 13).

A seleção desse conteúdos ocorre seguindo o trabalho com os conteúdos clássicos, que podem e devem ser explorados com metodologias que desvelam as suas questões políticas. O conteúdo denominado de clássico para a PHC não é o tradicional, nem se opõe ao atual, ao moderno. Clássico é o conteúdo que se tornou fundamental, essencial, é o que resistiu ao tempo, que é norteado pela permanência e pela referência. O clássico atinge questões nucleares que se referem à própria identidade do ser humano como um ser que se desenvolve historicamente (MALANCHEN; ANJOS, 2013).

Isso posto, é nesse contexto que deve-se aproveitar da melhor maneira possível as “brechas”, por isso que é tão necessário e urgente que teorias da educação, como a PHC, sejam levadas para as salas de aula, utilizando a estrutura imposto pelo sistema dominante, como por exemplo, a BNCC, no sentido de converter a educação em favor da classe trabalhadora no sentido de uma educação emancipadora. O processo de construção da Pedagogia Histórico-Crítica segue com muitos colaboradores e, nas

palavras do próprio formulador dessa pedagogia de inspiração socialista: "[…] esse processo de construção necessita ter prosseguimento, não se constituindo em uma tarefa individual, mas coletiva" (SAVIANI, 2011).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dermeval Saviani é uma importante referência no pensamento social e educacional brasileiro. A elaboração de uma teoria da educação e pedagogia genuinamente brasileiras é uma de suas mais importantes contribuições. Mas não apenas isso. Trata-se de um intelectual engajado envolvido ao longo de sua/nossa história na luta por uma educação que atenda para além dos interesses do capital. Compreender a PHC, que se apresenta como uma teoria crítica, mas propositiva, é entender a possibilidade da mudança da finalidade da própria educação.

Portanto, é essencial o conhecimento sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, para entender o quão importante é a luta pelo acesso das camadas populares ao saber sistematizado. Ainda mais considerando o contexto atual de esvaziamento de conteúdos e da descrença e negação da ciência. A PHC, ao fazer essa defesa, defende também a escola pública estatal gratuita, socialmente e historicamente referenciada, de qualidade e democrática para todos e todas. Luta marcada na trajetória do seu elaborador e que segue como tarefa coletiva de todos e todas nós.

REFERÊNCIAS

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. Dermeval Saviani – compromisso e luta por uma pedagogia para além do capital. **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 53, p. 391–402, 2014. DOI: 10.20396/rho.v13i53.8640211. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640211. Acesso em: 28 jun. 2021.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016.

LOMBARDI, José Claudinei. **Discussão acerca da fundamentação marxista da Pedagogia Histórico-Crítica**. Docente: Dr. José Claudinei Lombardi. Curso "Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora". Produção: HISTEDBR, Campinas: Coordenação Geral: Dermeval Saviani, 2020-2021. Videoaula 02/12.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C0NDNRKTIaU>. Acesso em: 08 out. 2020.

MALANCHEN, Julia; ANJOS, Ricardo Eleutério dos. O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 118-129, 2013.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, Braga-Portugal, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Introdução**: Caracterização Geral da PHC como Teoria Pedagógica. Docente: Dr. Dermeval Saviani. Curso "Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora". Produção: HISTEDBR, Campinas: Coordenação Geral: Dermeval Saviani, 2020-2021. Videoaula 01/12. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YHOzmUVMjdY>. Acesso em: 01 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e Pedagogia. **Histedbr On-line**, Campinas, número especial, p. 16-27, abr 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** LDB - trajetória e limites. São Paulo: Autores Associados, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Dermeval Saviani**: pesquisador, professor e educador. Belo Horizonte/Campinas, SP: Autêntica/Autores Associados, 2011. (Coleção: Perfis da Educação. Vol. 3).

17.5.28 DURVAL PINTO E AS FONTES PARA A CONSTRUÇÃO DA SUA IDENTIDADE COMO INDIVÍDUO E COMO PROFESSOR

Simone Garbelini Parro Pialarissi[2464]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a importância das fontes para a construção de uma história de vida, para isso, será analisado a partir dos documentos encontrados no arquivo pessoal do Durval Pinto, doado por amigos logo após a sua morte ao museu desativado David Carneiro da UNESPAR-Campus Apucarana/PR, a identidade de um indivíduo que precisava manter uma boa conduta como professor, mas que era um ser humano comum, com momentos bons e ruins, e que mantinha uma interdependência emocional com as pessoas que o cercava visando suprir seus momentos de solidão. Desse modo, o trabalho será desenvolvido através de revisão bibliográfica pautado em autores como Mignot e Cunha (2006), Certeau (1982), Bloch (2001), fazendo um paralelo com a teoria do sociólogo Norbert Elias, mais especificamente com os livros A sociedade dos Indivíduos e Mozart: sociologia de um gênio, ambos trazem a singularidade do indivíduo no íntimo de sua história social, que não desassocia a psique humana, a estrutura social e histórica do indivíduo, além de documentos encontrado no acervo pessoal do professor Durval Pinto. Portanto, o professor Durval Pinto, mesmo depois de sua morte, narrou sua trajetória de vida por meio do acervo pessoal que deixou. Ressaltando a importância da pesquisa em arquivo pessoal de professores para compreender não só a singularidade do indivíduo, mas também sua função social.

Palavras-chave: Durval Pinto. Professor. Indivíduo. Sociedade. Apucarana.

1 INTRODUÇÃO

Quando selecionamos e guardamos documentos pessoais é porque de alguma maneira eles retratam momentos vividos que tiveram grande importância em nossas vidas, do mesmo modo, após a morte é feita muitas vezes pela própria família, uma nova seleção desses documentos de acordo com sua significância, e o resto é descartado. Ao entrar em contato com essas fontes, encontramos cartas, fotografias, cadernos, documentos e até pequenas anotações que nos levam a refletir de uma forma mais ampla, o que vinha ocorrendo naquele período, e a relação daquele indivíduo com a sociedade na qual estava inserido. Norbert Elias (1994, p.18) discorre que a história do indivíduo até a sua fase adulta é a base para compreender o que é a sociedade, e menciona sociedade e indivíduo como algo singular, o qual “nenhum dos dois existe sem o outro, [...] o indivíduo na companhia de outros, a sociedade como uma sociedade de indivíduos”.

[2464] Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Londrina - UEL, sipialarissi@gmail.com.

Daí a relevância da pesquisa histórica, que segundo Certeau (1982) se define em separar, reunir, transformar, recortar o objeto, dar voz a um silêncio, agir de forma instauradora e com técnicas transformadoras. Já que "a grande maioria desses documentos enfrentou passagem do tempo, e, agora estudados podem emergir como re-conhecimento, como possibilidade de não-esquecimento" (MIGNOT; CUNHA, 2006, p.41).

Durante o processo das primeiras investigações para um projeto de Iniciação Científica na Universidade Estadual do Paraná – Campus Apucarana descobrimos a história do professor Durval Pinto que viveu até se formar em Curitiba/PR, e em 1949 passou a compor o corpo docente do primeiro Grupo Escolar de Apucarana, um pequeno município localizado no norte do estado. O professor Durval dedicou sua vida a educação pública do município e região, nunca se casou e morava sozinho no Hotel Central de Apucarana, logo após sua morte em 1984 amigos mais próximos recolheram todo o seu arquivo pessoal e entregaram ao museu da Universidade. Em meio a esse acervo pessoal encontramos uma variedade de documentos que retratam suas angústias, suas paixões, sua participação social, porém, a maioria está relacionado a educação, desde sua formação no ensino primário até sua aposentadoria.

Segundo Mignot e Cunha (2006) por meio dos arquivos pessoais, os professores muitas vezes no anonimato acabam produzindo materiais relevantes para a reconstrução da história da educação, retratando práticas cotidianas que nos levam a compreender a construção do ser professor. Os referidos autores acrescentam, que há uma tendência nos últimos anos pela pesquisa desses documentos que até então não eram considerados fontes confiáveis. Visto que, a maioria dos documentos dentro das escolas são descartados, os arquivos pessoais dos professores deixam de ser banais e passam a ser importante fonte de estudos.

Por meio desse trabalho, assumimos como objetivo discutir a importância das fontes para a construção de uma história de vida, a partir do que foi encontrado no acervo particular do Durval Pinto. A identidade de um indivíduo que precisava manter a boa conduta como professor, mas que era um ser humano comum, com momentos bons e ruins, e que mantinha uma interdependência emocional com as pessoas que o cercava visando suprir seus momentos de solidão.

O trabalho foi desenvolvido através de revisão bibliográfica pautado em autores como Mignot e Cunha (2006), Certeau (1982), Bloch (2001), fazendo um paralelo com

a teoria do sociólogo Norbert Elias, mais especificamente com as livros A sociedade dos Indivíduos e Mozart: sociologia de um gênio, ambos os livros trazem a singularidade do indivíduo no íntimo de sua história social, que não desassocia a psique humana, a estrutura social e histórica do indivíduo. As fontes documentais investigadas foram fundamentais para compreender a importância da pesquisa em arquivos pessoais, que trazem o entrelaçamento de uma história de vida com a realidade humana nos mais variados aspectos. Pois, “a história é sempre história de uma sociedade, mas, sem a menor dúvida, de uma sociedade de indivíduos” (ELIAS, 1994, p.45).

Para isso, primeiro será discutido alguns aspectos pessoais do Durval Pinto, que não podiam influenciar na sua vida profissional, e em um segundo momento será apresentado de modo sucinto a sua trajetória educacional.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A identidade de um indivíduo

De acordo com Norbert Elias (1994, p.27) “cada pessoa parte de uma composição única de relações e atravessa uma história singular até chegar a morte”. Durval Pinto, filho de Arthur Pinto e Francisca de Oliveira Pinto, solteiro, negro, de família humilde, nasceu no dia 28 de maio de 1924 no bairro Santa Quitéria em Curitiba/PR. Foi um homem culto, um poeta que deixou em diários, cadernos e pequenas anotações uma boa parte dos seus sentimentos mais profundos. Sentimentos que não influenciaram sua vida profissional, mas que causaram danos irreversíveis em sua vida pessoal. Norbert Elias em sua obra Mozart: sociologia de um gênio demonstra a interdependência entre indivíduo e sociedade, menciona que mesmo Mozart estando ciente de suas decisões pessoais como músico, nada aconteceu por acaso, pois ele estava envolvido por um processo social não-planejado. “Desde os primeiros anos de vida, os desejos vão evoluindo, através do convívio com outras pessoas, e vão sendo definidos, gradualmente, ao longo dos anos, na forma determinada pelo curso da vida” (ELIAS, 1995, p.13).

Até o momento em que Durval Pinto estudou na Escola de Professores de Curitiba se dedicou inteiramente ao magistério, a paixão que tinha pela aprendizagem

e por seus alunos foi descrito em muitas das suas anotações, se considerava um jovem sonhador que podia “dominar o mundo”. Porém, é possível observar que o tempo, as desilusões e o afastamento de sua família acabou levando Durval a uma solidão profunda, que muitas vezes não era percebida mas que ele expressava em uma relação íntima com sua escrita. Como Mozart, Durval viveu na “busca de provas de amor, amizade e afeição, atrás da qual se percebe algo de ódio a si mesmo” (ELIAS,1995, p.71)

Durval morou no Hotel Central localizado no centro de Apucarana-PR, e após a sua morte aos 60 anos de idade, amigos da Associação Filantrópica Ferra Mula a qual foi associado, pegaram todos os seus pertences pessoais, entre livros, documentos, cadernos, anotações e entregaram ao Museu David Carneiro da antiga Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (FECEA), atualmente Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Após investigação desses documentos, foi possível compreender o indivíduo além do ser professor, um indivíduo que sentia a necessidade de escrever para si mesmo, que retratava seus conflitos por meio de palavras, não faladas, mas escritas.

Em sua estrutura de personalidade, vivia em dois mundos sociais diferentes, de um lado um educador que precisava manter uma boa conduta social e de outro um homem solteiro que mantinha uma relação antagônica consigo mesmo. Em meio a seus documentos está clara essa relação, encontramos um caderno que guardava a lembrança de seus alunos, contendo a assinatura de cada um desde 1945 em Curitiba até 1977 em Apucarana. A afeição que tinha por seus alunos pode ser observado já na primeira página do caderno, em que escreve “quando o futuro tonar-se presente lembrar-me-ei do passado e lá vos encontrarei. Que as agruras da vida jamais destruam as nossas amizades é o que sinceramente desejo” (DURVAL PINTO, 1945). Numa vertente oposta, encontramos relatos de dias que ficou internado para recuperação, a qual já estava cansado, debilitado e se entregava ao vício do alcoolismo, em uma longa carta relata que “desejava, entretanto, que me salvassem de minha própria fraqueza, sabia perfeitamente que estava me destruindo na bebida, e queria que me detivessem pelo único meio apropriado, que seria a força” (DURVAL PINTO, 1961).

Durval Pinto consumia bebida alcóolica em momentos descontraídos ao lado dos amigos e em momentos de solidão em seu quarto de hotel nº 47. Em seus relatos,

o professor tinha plena consciência de seu vício e de uma forma singular conseguia separar as questões pessoais da sua vida profissional. Para Elias (1995, p.66) a consciência, "qualquer que seja sua forma específica, não é inata a ninguém. No máximo, o potencial para formar uma consciência é um dote humano natural. Tal potencial é ativado e toma forma numa estrutura especifica através da vida de uma pessoa com outros".

Por consequência, após 4 meses de internação no Hospital da Providência em Apucarana, por complicações renais e uma perna fraturada, o professor faleceu na madrugada de 27 de outubro de 1984, foi velado e sepultado em um cemitério local (JORNAL TRIBUNA DA CIDADE, 1984).

2.2 A identidade de um professor

Durante toda a sua trajetória Durval Pinto manteve uma relação intensa com a escola pública, seja como aluno ou professor. Após a sua morte em 1984 foi possível perceber por meio do seu acervo pessoal, o valor que dava a educação e ao magistério. Entretanto, não podemos confirmar se Durval teve liberdade de escolha pelo magistério ou se sofreu algum tipo de influência dos seus pais ou até mesmo da sociedade. Mas, a partir dos materiais que deixou durante toda a sua trajetória educacional foi possível observar que se sentia realizado com a sua escolha profissional. Elias (1994, p.21) discorre que essa liberdade que o indivíduo tem pela escolha de uma função é limitada e "depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe".

Nessa perspectiva, após cursar o ensino primário no Grupo Escolar Dezenove de Dezembro, deu sequência aos estudos do curso fundamental no Ginásio Parthenon Paranaense, finalizou em 1942, e já ingressou na Escola de Professores de Curitiba, se formando em 16 de novembro de 1944. Em meio aos documentos do acervo pessoal do Durval, algo que nos chamou a atenção tanto na fotografia dos formandos quanto no convite, foi que entre os 286 formandos de sua turma havia apenas 8 homens, fora um que faleceu durante o curso, tais dados apontam a tendência pelo magistério por parte das mulheres. Tanuri (2000) menciona que havendo sido as primeiras escolas normais destinadas apenas aos homens e o trabalho como professor de escola

primária ser tão mal remunerado, ocorreu dentro desse cenário a falta desses profissionais, como consequência surgiu a abertura para a participação das mulheres no magistério, já que as mulheres aceitavam baixos salários e as autoridades acreditavam que elas prolongariam seu papel de mãe e educadora que exercia em casa para as instituições de ensino.

A cerimônia de formatura nesse período era considerada algo grandioso, o dia teve início com a missa realizada na catedral Metropolitana as 8h, e a noite foi encerrado com a colação de grau e o baile, ambos no salão da Sociedade Thalia[2465]. Os formandos tiveram como oradora de turma a aluna Vera Vargas, e em suas sete páginas de discurso citou a importância da convivência com os colegas, professores e funcionários durante os dois anos de curso, mas principalmente sobre a importância do ser professor, sua missão e seu ideal.

Logo após, o diretor da Escola de Professores Oswaldo Pilotto escolhido para ser o paraninfo, trouxe em seu discurso palavras paternalista, já que entre os formandos estava sua filha Léia Pilotto. Ademais, ressaltou a importância dos trabalhos científicos, da construção de uma escola com características brasileiras, que valorizava o amor à pátria, o civismo e a religião, a situação precária das escolas rurais no estado e o movimento da renovação escolar (Escola Nova), que pôs

> [...] a educação da criança como criança e não como adulto em miniatura [...] O professor ficou atordoado. Ávido de conhecimentos, ansioso por saber o que era afinal a escola nova, o magistério procurava ouvir quantos oradores apareciam com credenciais de profetas da Nova Idéia, mas saía, afinal, das salas de conferências, ainda mais confuso, pois que a palestra de hoje contradizia a de ontem e seria demolida pela de amanhã (ORAÇÃO PARANINFO, 1944, p.8).

Durante os dois anos que frequentou a Escola de Professores de Curitiba Durval Pinto, foi considerado um aluno dedicado e participativo, mantinha boas notas e no último ano foi diretor do Jornal a “Voz da Escola” (Órgão interno do Centro de cultura D. Júlia Wanderley da Escola de Professores de Curitiba) que tratava temas relacionados a educação. Logo, mantinha um ajustamento social, que segundo Elias

[2465] A sociedade Thalia foi fundada em 1982 e está ligada a colonização alemã, tanto que suas atas e documentos foram quase todos queimados por ordem do governo federal nos tempos de guerra e no período ditatorial de Getúlio Vargas, restando apenas alguns documentos de fundação que foram escondidos. Em 1942 foi inaugurada a sede no centro de Curitiba, que movimentou a cidade com grande número de sócios, seus bailes e carnavais. O edifício principal do clube localizado na rua Comendador Araújo, 338 no centro de Curitiba, continua funcionando e mantém toda suas características históricas (http://thalia.com.br/sedes/centro/).

(1994, p.44), vem da necessidade de uma boa relação com outras pessoas, de um controle comportamental decorrente dessa relação, pois “cada uma só pode sustentar sua vida e sua existência social em conjunto com muitas outras”. Em 24 de março de 1944, foi nomeado pelo Interventor Federal do Estado do Paraná Manuel Ribas para reger uma das classes de uma escola regimental do 5º R.C.D. Boqueirão, bairro de Curitiba. A partir desse momento Durval Pinto deu início a sua carreira docente, trabalhou em diversas escolas, por diversos municípios.

De acordo com Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Paraná em 1950, estava nos planos do governo Moyses Lupion dar mais atenção as escolas da área rural, pois considerava esse um dos pontos mais críticos da educação no Paraná. Sendo assim, resolveu primeiramente investir nos professores que já trabalhavam nessas escolas primárias, convocando os inspetores escolares de cada Delegacia de Ensino para receberem capacitação e em seguida voltarem para seus municípios e organizarem cursos rápidos de 10 dias, direcionados aos professores rurais (PARANÁ, 1950).

Entre esses inspetores convocados estava Durval Pinto, que recebeu no dia 25 de fevereiro de 1949 a carta do Secretário da Educação Erasmo Pilotto, para assumir a liderança no Curso de Orientadores do Ensino Rural promovido pelo Instituto de Educação de Curitiba, que visava atender dez escolas primárias isoladas rurais que serviriam como padrão para o Estado. Logo em seguida, devido ao título de experiência que tinha, foi convidado pelo Secretário de Educação e Cultura Erasmo Pilotto a deixar definitivamente o cargo de Inspetor de Ensino para observar 100 alunos em Apucarana-PR, que assumiriam a regência no Grupo Escolar do município.

Depois que aceitou o convite do secretário de Educação, Durval mudou para Apucarana, e dedicou sua vida a instrução pública do município e região, desenvolvia as funções de professor de matemática, geografia, trabalhos manuais, desenho, educação física e psicologia educacional. De acordo com a Resolução Nº 7.854 o professor se aposentou em 1980 por invalidez.

Durval Pinto, não foi um grande intelectual, mas sim um professor que se destacou pela sua cultura e dedicação, o qual, está presente até hoje na memória de boa parte da população apucaranense. Bloch (2001, p.60) ressalta a ideia de que o presente é “no infinito da duração, um ponto minúsculo e que foge incessantemente;

um instante que mal nasce morre. Mal falei, mal agi e minhas palavras e meus atos naufragam no reino da Memória".

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, Bloch (2001, p.75) menciona que "o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa". Desse modo, por meio do acervo pessoal do professor Durval Pinto foi possível mesmo que de modo preliminar, compreender a importância desses materiais para a construção de uma história de vida pessoal e profissional, que consequentemente poderá nos levar a diferentes caminhos de pesquisa.

Esse modo de estudar a história do indivíduo, nos leva a entender sua relação com a sociedade e a função que ocupa dentro dela. Elias (2001, p.154) argumenta que "não se pode compreender nem explicar essa vida social caso se considere cada indivíduo separadamente – o que é possível se partirmos dos diversos graus e das diversas formas de sua dependência e de sua interdependência" e que a "[...] pessoa, individualmente considerada, está sempre ligada a outras de um modo muito específico através da interdependência" (ELIAS, 1994, p.50).

O professor Durval Pinto, mesmo depois de sua morte, narrou sua trajetória de vida por meio do acervo pessoal que deixou. Ressaltando a importância da pesquisa em arquivo pessoal de professores para compreender não só a singularidade do indivíduo, mas também sua função social. Em 1948 escreveu em um de seus cadernos, "Não pedi a vida a ninguém. Esforço-me por acolher sem espanto e sem cólera tudo o que a vida me oferece. Partirei sem indagar o motivo da minha misteriosa estada neste mundo", sem saber que um dia sua escrita mais íntima, suas cartas de amor recebidas ou rascunhos das enviadas, seus desabafos e suas alegrias, estariam sendo investigados na tentativa de compreender sua identidade do eu professor com o eu indivíduo.

REFERÊNCIAS

BLOCH, M. L. B. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Prefácio, Jacques Le Goff; apresentação a edição brasileira, Lilia Moritz Schwrcz; Tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CERTEAU, M. de. **A Escrita da História**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N. **Mozart: Sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

ELIAS, N. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MIGNOT, A.C.V.; CUNHA, M.T.S. **Razões para guardar:** a escrita ordinária em arquivos de professores/as. Revista Educação em Questão, Natal, v.25, n.11, p.40-61, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8286/5959> Acesso em: 22 maio 2021.

PARANÁ. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da sessão legislativa ordinária de 1950 pelo Senhor Moyses Lupion governador do Paraná. Arquivo Público do Paraná.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. Universidade Estadual de São Paulo, n.14, p.61-193, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05> Acesso em: 22 maio 2021.

17.5.29 EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE COMBATE: O PROJETO EDUCACIONAL DE DARIO VELLOZO NA REVISTA PÁTRIA E LAR (1912-1913)

Maria Beatriz de Almeida Mello[2466]

RESUMO

Esse trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento que tem como objeto a proposta educacional sistematizada por Dario Vellozo no periódico Pátria e Lar, veiculado entre os anos de 1912 e 1913 em Curitiba, no Paraná. Dario Vellozo foi um intelectual paranaense inserido em um contexto de debate entre clericais e anticlericais em Curitiba, nos anos iniciais da Primeira República (1889-1930). Desse modo, a pesquisa tem como objetivo contextualizar o objeto de pesquisa para compreender como o referido intelectual articulou em seu pensamento diferentes ideias pedagógicas, como o escolanovismo e a educação libertária. Parte-se da hipótese que o projeto educacional por ele elaborado tinha como proposta final combater o clericalismo presente na capital paranaense. A pesquisa possui caráter bibliográfico e documental. Bibliográfico, pois, baseia-se em livros, teses, dissertações e artigos já publicados sobre o tema e, documental porque tem como fonte as publicações da revista Pátria e Lar, sob direção de Dario Vellozo. As publicações do periódico estão disponíveis para consulta de maneira digitalizada no endereço eletrônico da Hemeroteca Digital Brasileira. Além disso, busca-se interpretar a atuação de Dario Vellozo a partir da perspectiva de intelectual elaborada por Antonio Gramsci (1891-1937). Para o autor, o intelectual tem como uma de suas funções a organização e direção de debates, com a intenção de produzir consenso ao redor de determinados projetos. Deste modo, parte-se da hipótese de que Dario Vellozo buscava sintetizar um projeto de instrução que representava os interesses de um determinado grupo. Por este motivo, investigar qual grupo, ou quais grupos, ele estava ligado se torna uma importante ferramenta para entender o contexto de organização da instrução pública no estado do Paraná naquele período. Como se trata de uma pesquisa em andamento, esse trabalho apresenta resultados parciais.

Palavras-chave: História da Educação. Educação no Paraná. Dario Vellozo. Periódicos. Instrução Pública.

1 INTRODUÇÃO

Esse texto pretende apresentar resultados parciais de uma pesquisa em andamento realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Tem como objetivo principal investigar as concepções educacionais de Dario Vellozo (1869-1937) veiculadas na revista Pátria e Lar, que circularam entre os anos de 1912 e 1913 na cidade de Curitiba, capital do Paraná. O intelectual atuou como diretor da revista, que teve 12 edições ao longo de um ano. No primeiro ano foram publicadas as edições de número 1 a 6, entre os meses de julho a dezembro. Já no segundo ano publicaram-se os números de 7 a 12, entre janeiro e

[2466] Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM), mariabeatrizalmeidamello@gmail.com.

junho. Os periódicos se caracterizam como um importante tipo de fonte para as pesquisas em História da Educação, pois, segundo Zanlorenzi (2010, p. 69):

> (...) é uma excelente fonte para vislumbrar os acontecimentos, permitindo uma investigação que ultrapasse os muros escolares, pois os jornais e revistas apontam os discursos, os anseios, as conveniências, os interesses da sociedade, muitas vezes sem o aparato teórico adequado em relação à educação, porém fornece pistas das repercussões e polêmicas instauradas.

Para investigar as concepções educacionais de Dario Vellozo, faz-se necessário contextualizar sua vida e produção intelectual de acordo com as questões políticas, econômicas, sociais e culturais do período. Boa parte de sua atuação intelectual em relação às questões educacionais se deram nas duas primeiras décadas do século XX. Vellozo publicou o Compêndio de Pedagogia em 1907; foi fundador e diretor da revista A Escola, entre 1906 a 1910 e, posteriormente, da revista Pátria e Lar, entre 1912 e 1913; por fim, atuou na publicação da revista Brazil Cívico, entre 1918 e 1919. Além disso, ele também foi professor da Escola Normal de Curitiba e do Ginásio Paranaense entre os anos de 1899 e 1932.

No período em questão, no que concerne a situação da educação em nível nacional, os estados buscavam organizar e lidar com problemas relacionados à consolidação da instrução pública. A Constituição de 1891 delegou a legislação e proveniência da mesma como responsabilidade das unidades da federação (SAVIANI, 2013). Dessa forma, muitos dos temas debatidos por Dario Vellozo em seus artigos publicados nas referidas revistas vão ao encontro com a preocupação do período: qual a melhor forma de organizar e prover a instrução pública no estado do Paraná?

Somado a esse contexto mais geral, o Paraná possuía suas próprias especificidades que foram responsáveis por acrescentar elementos únicos ao pensamento e a atuação de Vellozo. O debate entre clericais e anticlericais, típico dos anos finais do Império e início da República, se expressaram de maneira intensa no cenário curitibano. Dario Vellozo se caracterizou como um dos principais nomes do lado anticlerical nesse debate.

Por este motivo, partimos da hipótese de que as ideias educacionais de Dario Vellozo foram desenvolvidas como estratégia de combate ao movimento clerical no Paraná. Para isso, ele se utilizou de diferentes concepções pedagógicas influentes no período, como o escolanovismo e a educação libertária.

Parte-se da perspectiva de intelectuais elaborada por Antonio Gramsci (1982). Segundo o autor, a atividade dos intelectuais contribui para organizar e direcionar os debates dentro da sociedade, no sentido de gerarem consenso e homogeneidade dentro das classes sociais. Sendo assim, compreende-se a atuação de Vellozo como geradora de consenso, pautado por um determinado grupo.

Estudar a atuação de Dario Vellozo, bem como suas concepções pedagógicas, é importante, pois, se insere num esforço de articular os debates locais com os nacionais, permitindo uma maior compreensão do fenômeno educacional como um todo (SAVIANI, 2013). Além disso, possibilita a constituição e a preservação da memória da educação brasileira em níveis regionais (BASTOS, 2019).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Dario Vellozo: várias perspectivas de uma única trajetória intelectual

A trajetória intelectual de Dario Vellozo e sua atuação na sociedade curitibana já foi objeto de estudo de diferentes trabalhos. Por ser uma personalidade multifacetada, inspirou pesquisas em diversas áreas do conhecimento, afinal, é difícil sintetizar Dario Vellozo. Ele foi poeta simbolista, professor, maçom, redator e diretor de jornais e revistas, escreveu livros de diversas áreas e gêneros (pedagogia, história, poesia) e se caracterizou por ser um dos nomes mais influentes da geração de simbolistas do Paraná, bem como uma das principais vozes anticlericais do período republicano.

Entre os trabalhos que buscaram discutir diretamente sua atuação, independente da área, podemos citar Piloto (1969), Balhana (1980), Denipoti (2001), Andrade (2002), Maia (2006), Beltrami (2009), Cordiolli (2009), Gonçalves Junior (2011), Moreira (2011), Schaffrath (2012), Melo (2016), Ruckstadter e Noda (2017) e Rodrigues e Gonçalves Neto (2020). Existe uma série de outros trabalhos que também citam sua atuação, mas, de maneira indireta.

Contudo, o objetivo dessa pesquisa é olhar mais detidamente para a atuação de Dario Vellozo no campo da instrução pública. A sua contribuição para com a educação não ficou restrita apenas as salas de aula do Ginásio Paranaense ou da Escola Normal: ele publicou livros e artigos propondo e debatendo o tema da instrução pública a nível

nacional e local. Além disso, foi inspiração para uma série de jovens curitibanos que tiveram contato com ele enquanto professor. Fundou o Instituto Neo Pitagórico, onde organizou novos ritos religiosos e uma nova fé própria (BALHANA, 1980), além de grupos de estudos de ideias ocultistas. Chegou a fundar a Escola Brazil Civico em 1914 que funcionou durante um ano. Também atuou como diretor e redator de três revistas com temas pedagógicos, sendo elas: A Escola (1906-1910), Pátria e Lar (1912-1913) e Brazil Civico (1918-1919).

Apesar da vasta produção sobre sua vida e obra, são apenas três os trabalhos que buscam se debruçar mais específicamente sobre suas concepções e projetos pedagógicos. O primeiro deles é a dissertação de Maria Lucia Andrade, Educação, Cultura e Modernidade: o projeto formativo de Dario Vellozo (1906-1919) (2002), seguido da dissertação de Ernando Brito Gonçalves Junior, O impresso como estratégia de intervenção social: educação e história na perspectiva de Dario Vellozo (2011) e por fim, a dissertação de Rosany Joyce Melo, Dario Vellozo e a criação da Revista Pátria e Lar: uma estratégia educacional para uma Curitiba Republicana (1912-1913). Também podemos citar os artigos de Schafrrath e Miguel (2012), Ruckstadter e Noda (2017) e o de Rodrigues e Gonçalves Neto (2020).

Todos os trabalhos apresentam uma rica contribuição para a área da História da Educação. Pretendemos com essa pesquisa em questão acrescentar alguns aspectos do projeto educacional de Vellozo que consideramos que não foram esgotados. Para tanto, o objetivo é investigar mais detidamente de que maneira as ideias escolanovistas e de educação libertária se conjugaram no pensamento educacional de Dario Vellozo, formando sua proposta educacional de Escola Moderna. Elegemos o periódico Pátria e Lar para essa investigação pois, o mesmo foi objeto de estudos de poucos trabalhos, além de ter sido publicado um ano antes da experiência de fundação da escola Brazil Cívico por Vellozo, no município de Rio Negro.

2.2 Contextualizando os embates públicos de Dario Vellozo e sua atuação na instrução pública paranaense

Para compreender esses aspectos, é fundamental contextualizar o ambiente social, econômico e cultural de Curitiba naqueles anos iniciais da República. A província do Paraná foi a última a conquistar a emancipação ainda nos tempos do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Império, em 1853. A principal atividade produtiva era baseada na produção e comercialização da erva mate e a província chegou a ser responsável pela exportação da mesma para a maior parte do mercado platino (BEGA, 2013).

Outro elemento importante na história paranaense do período foi a chegada e estabelecimento de imigrantes europeus no território, fato que gerou um grande impacto social e cultural. A região passou a ser destino dos imigrantes ainda nos anos finais do Império com o intuito de ocupar as terras até então inexploradas. Como resultado, esses imigrantes passaram a ocupar a região dos arredores de Curitiba como proprietários de pequenas terras. Produziam, majoritariamente, alimentos e possuiam uma pequena produção de gado. Também se caracterizaram por constituirem grupos de pequenos e médios industriais, ligados a atividades do comércio, artesanato e serviços. Assim, passaram a ocupar e disputar espaços na economia urbana. Essa característica diferencia o tipo de imigração que ocorreu no sul do país e em cidades centrais, como Rio de Janeiro e São Paulo. Nessas útlimas, por sua vez, os imigrantes cumpriram o papel de substituir a mão de obra escrava nas grandes propriedades rurais, principalmente (BEGA, 2013).

Essa peculiaridade da economia, baseada na exportação do mate e na pequena produção de alimentos e produtos para abastecimento interno, além da tensão entre imigrantes e luso-brasileiros se constituiram como elementos específicos para que Curitiba desenvolvesse sua própria autonomia no campo cultural, em relação ao cenário nacional. Foi no campo cultural e nas instituições de ensino que a burguesia ervamateira encontrou uma maneira de enfrentar esses imigrantes e novos habitantes, além de reafirmar sua hegemonia no campo economico e social da cidade (BEGA, 2013).

Nessa batalha cultural empreendeu-se um grupo de intelectuais aglutinados ao redor do movimento literário simbolista, que se expressou de maneira expoente no estado. Imbuídos da necessidade de constituir uma identidade regional própria, os intelectuais visualizavam nos imigrantes seus principais antagonistas. Nessa cena, outro personagem foi fundamental para a trama, se tornando protagonista da batalha principal que tomou palco durante um bom tempo em Curitiba: a Igreja Católica (BEGA, 2013).

Com a proclamação da República, a Igreja passou a perder terreno e encontrou uma brecha de atuação no auxílio e consolidação dos imigrantes em terras

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

paranaenses. Além disso, foi muito comum a instalação de novas ordens religiosas, em decorrência da imigração (BEGA, 2013).

Dessa maneira, o combate aos imigrantes se transformou no combate a própria Igreja Católica. Muitos dos embates foram realizados de maneira pública por intermédio de periódicos. Os anticlericais tinham ao seu lado uma série de impressos, enquanto os clericais tinham como principal veículo o periódico A Estrella, que circulou na capital entre 1898 e 1905 (BALHANA, 1980).

Entretanto, após algum tempo das querelas nos jornais, a reação clerical passou a investir na ocupação de locais que eram predominantemente dos anticlericais, como era o caso do Ginásio Paranaense e da Escola Normal (BEGA, 2013). De fato, essas instituições eram espaços de disputa. Como já mencionado anteriormente, o próprio Dario Vellozo foi professor nas duas e também se utilizou da educação para alavancar seu ideal anticlerical.

É importante salientar que esse embate se expresou durante muitos anos na capital paranaense. Bega (2013) define algumas fases para o anticlericalismo paranaense, dividindo-o cronológicamente a partir de 1884 e indo até 1930. Portanto, muitos altos e baixos foram registrados para ambos os lados e, que ainda segundo a autora, teve os clericais como vitoriosos. Tal fato justifica-se, entre outros fatores, pela chegada do católico Caetano Munhoz da Rocha (1879-1944) ao governo do estado, que excluiu a maior parte dos anticlericais e livre pensadores dos centros de poder institucionais e das instituições de ensino (BEGA, 2013).

Somente levando em consideração esse contexto específico é que podemos compreender o projeto educacional de Dario Vellozo. O intelectual iniciou a divulgação das suas propostas ainda nos números da revista A Escola. Ele frequentemente atribuía como suas principais referências o pedagogo francês Edmond Demolins (1852-1907) e o pedagogo catalão, Franscisco Ferrer y Guardia (1859-1909) (A ESCOLA, 1907). O primeiro ficou reconhecido por propagar concepções ligadas ao nascente movimento das escolas novas (CAMBI, 1999) e o segundo, por sistematizar uma proposta de educação libertária a partir das concepções pedagógicas anarquistas, à qual denominou de Escola Moderna (GALLO, 2013).

Apoiando-se na perspectiva de Gramsci sobre a atuação dos intelectuais, a análise do contexto em que Dario Vellozo estava inserido e toda a sua trajetória de vida dedicada ao combate anticlerical, aponta para um entendimento de que sua proposta

educacional estava completamente vinculada à essa perspectiva. Sendo ele um intelectual orgânico da burguesia ervamateira paranaense, o que se constata a partir da bibliografia consultada é que Vellozo dedicou toda sua vida ao debate público sobre a necessidade de laicização de todos os aspectos da vida sobretudo, da educação.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, os próximos passos incluem a leitura das fontes – as publicações de Vellozo na revista Pátria e Lar. O objetivo é a partir da leitura, buscar elementos que permitam compreender de que forma as vertentes influenciadoras da proposta educacional de Vellozo se expressaram em seu pensamento e contribuíram para a elaboração de uma educação laica e, acima de tudo, anticlerical.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto buscou apresentar alguns resultados parciais de uma pesquisa ainda em andamento que tem como objeto principal as propostas educacionais elaboradas por Dario Vellozo. Para tanto, buscou-se contextualizar de maneira histórica, econômica, social e cultural sua atuação através da bibliografia especializada já existente sobre o tema.

O que esse breve estudo nos mostra é que só é possível compreender a atuação de Vellozo de maneira interligada com o contexto local de combate anticlerical em que o intelectual estava engajado. Esse embate, muito ligado aos interesses da burguesia ervamateira de inserir os novos habitantes do estado (os imigrantes) dentro das regras sociais e políticas locais se expressou através da atuação de figuras públicas como Dario Vellozo.

Portanto, compreendemos que suas propostas educacionais devem ser lidas à partir dessa perspectiva. Elas não foram fruto de uma mente única e genial, mas, correspondiam a interesses materiais existentes e ligavam-se, de alguma forma, à debates realizados na área da educação de modo mais geral (vide as influências educacionais de Dario Vellozo serem correntes que tiveram origem no exterior).

Por isso, entende-se que por se tratar de um tema local da História da Educação, ele se faz relevante por conectar as questões nacionais com as regionais, além de contribuir para a constituição e preservação da memória regional sobre o tema.

A próxima etapa da pesquisa deve buscar compreender melhor as referências de Dario Vellozo, além de contemplar a leitura e análise das fontes. Alguns questionamentos deverão guiar esse estudo, tais como: de que modo Dario Vellozo inseriu as concepções pedagógicas mencionadas por ele em seu pensamento? Como elas estavam ligadas ao contexto em que ele estava inserido? Além disso, esse entendimento deve ser guiado a partir da perspectiva que compreende os intelectuais como organizadores da cultura e geradores de consenso.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. **Educação, Cultura e Modernidade:** O Projeto Formativo de Dario Vellozo (1906-1918). Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2002.

BELTRAMI, A. N. **Proezas Alquímicas:** a ciência e o esoterismo de Dario Vellozo na terra das Araucárias (1890-1913). Dissertação (Mestrado em História). Brasília, Universidade de Brasília, 2009.

BALHANA, C. A. F. **Ideias em Confronto**. Curitiba: Grafipar, 1981.

BASTOS, M. H. C.; BILHÃO, I.; SILVEIRA, E. S. Quando a recordação é referência: reflexões e experiências de uma professora/pesquisadora no campo da História da **Educação. Reflexão e Ação**, v. 27, n. 3, Santa Cruz do Sul, set./dez. 2019. Disponível em https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14098. Acesso em 18 de maio de 2021.

BEGA, M. T. S. **Letras e Política no Paraná:** simbolistas e anticlericais na República Velha. Curitiba: UFPR, 2013.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CORDIOLLI, M. **Gênesis de um idílio:** a trajetória intelectual de Dario Vellozo (1890-1909). Curitiba: A Casa de Astérion, 2009.

DENIPOTI, C. Um homem no mundo do livro e da leitura. **Revista de História Regional**, ano 6, v. 2, p. 75-91, 2001.

GALLO, S. Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. **Pro-Posições**, v. 24, n. 2 (71), p. 241-251, mai/ago. 2013.

GONÇALVES JUNIOR, E. B. **O impresso como estratégia de intervenção social:** educação e história na perspectiva de Dario Vellozo (1885-1937). Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2011.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira, 1982.

MAIA, P. C. **Castelos de vento:** miragens literárias em Dario Vellozo e Emiliano Perneta. Dissertação (Mestrado em Letras)**.** Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2006.

MELO, R. J. **Dario Vellozo e a criação da revista Pátria e Lar**: uma estratégia educacional para uma Curitiba Republicana (1912-1913). Dissertação (Mestrado em Educação). Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2016.

MOREIRA, C. R. B. **Ruínas de um tempo/templo, ou sobrevivências de Dario Vellozo na literatura do presente**. Tese (Doutorado em Literatura). Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

PILOTO, E. **Dario Vellozo:** cronologia. Curitiba, PR: Imprimax, 1969.

Rodrigues, E., & Gonçalves Neto, W. (2020). Dario Vellozo, de professor para professor, produção e circulação do conhecimento pedagógico: A escola, uma revista em análise (1906-1910). **Acta Scientiarum. Education**, 42(1), e45502. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.45502

RUCKSTADTER, V. C. M.; NODA, M. Uma só linguagem, um só hino, uma só bandeira: educação cívica e laicidade no pensamento de Dario Vellozo. **Educere et Educare**, Vol. 13 Número Especial Jul./Dez. 2017.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHAFFRATH, M. A. S.; MIGUEL, M. E. B. Educação paranaense no processo de formação de professores no Brasil republicano: a contribuição do compêndio de pedagogia de Dario Vellozo. **Acta Scientiarum. Maringá**, v. 34, n. 2, p. 261-268, July-Dec., 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/18295/pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

VELLOZO, D. Subsídios pedagógicos III – Escola Moderna. **A ESCOLA: Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado**, v. 6-7, p. 81-87, jun./jul. 1907. Acervo da Hemeroteca Digital. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 16 jun. de 2021.

ZANLORENZI, C. M. P. História da Educação, fontes e a imprensa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 60-71, dez.2010 - ISSN: 1676-2584.

17.5.30 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Carla Rubia Marques[2467]

Júlio César Pereira[2468]

RESUMO

A pandemia de COVID-19 impactou todas as fases dos processos formativos em curso desde março de 2020. Uma das medidas para conter a propagação do novo coronavírus é o distanciamento social, que ocasionou a inviabilidade das aulas presenciais em todas as instituições de ensino no Brasil. Com isso, ações para a manutenção do ensino em todas as etapas do processo formativo, precisaram ser pensadas em um breve espaço de tempo para dar andamento ao ano letivo e às exigências estabelecidas pela legislação em tempos sem pandemia. Para a continuidade do processo formativo, políticas públicas foram implementadas para atender à necessidade de isolamento social. A adoção do ensino através de tecnologias da informação e comunicação (TICs) foi a solução para o momento e demandava regulamentação oficial do Ministério da Educação. O objetivo deste trabalho é apresentar as políticas implementadas para o atendimento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no sistema federal de ensino, bem como as dificuldades encontradas para sua efetividade. Para isso foram consultadas as legislações vigentes, como a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) e as normativas promulgadas durante o período pandêmico. Os desafios enfrentados pela EPTNM são abordados no trabalho. Entre eles temos a não autorização, em um primeiro momento, da substituição de aulas práticas em laboratórios e estágios obrigatórios por outras ações com a utilização de TICs. Em contrapartida, durante o período pandêmico, houve o aumento da necessidade de formação de profissionais de nível técnico, em especial os da área da saúde, para atuação no enfrentamento da pandemia de COVID-19.

Palavras-chave: Educação Profissional. Ensino Técnico. Pandemia. Legislação.

1. INTRODUÇÃO

A Educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Conta com a colaboração da sociedade para desenvolver o indivíduo na intenção de prepará-lo para exercer a cidadania e qualificá-lo para o trabalho. Neste encaminhamento, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, para a formação humana integral do indivíduo. Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), a EPT abrange três tipos de cursos: 1- os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; 2 – cursos de educação

[2467] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). E-mail: marques.rubia@bol.com.br.
[2468] Mestre em Educação: Políticas Públicas de Educação pela UNICID-SP. Professor da rede pública de educação do Estado de Minas Gerais. E-mail: julio_pereira@live.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

profissional técnica de nível médio e; 3 - de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), um dos três tipos de modalidades de cursos constantes na LDB, se caracteriza por ofertar uma educação prática que desenvolve competências profissionais de nível tático e específico. Assim, em seus currículos, estão previstas aulas teóricas e práticas, que integram saberes cognitivos, socioemocionais e profissionais que visam a promoção de impacto social e desenvolvimento do trabalho. A modalidade é ofertada por instituições públicas e privadas (mantidas nas três esferas de entes federados).

Não diferente de outras modalidades de ensino, a EPTNM também foi impactada pelas modificações da dinâmica no processo formativo devido a pandemia de COVID-19. Desde 2020 novos hábitos foram adotados e, no caso da educação, órgãos competentes regulamentaram a substituição das aulas presenciais nas instituições de ensino por aulas através de meios digitais.

Assim, este estudo, ao adotar uma metodologia de pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa, tem por objetivo analisar as legislações educacionais específicas sobre a EPTNM no sistema federal de ensino, estabelecidas durante o período pandêmico, e seus impactos na formação profissional dos estudantes. O trajeto que vislumbramos para um melhor panorama deste momento histórico perpassa a compreensão da atual LDB, com foco nos pontos sobre a Educação Profissional e Tecnológica e, especificamente, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Em seguida seguimos os estudos sobre as atuais legislações implementadas para sequência do processo formativo nesta modalidade de ensino.

2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA ATUAL LDB

Originalmente, o texto da LDB de 1996 dedicava pouco espaço para tratar da Educação Profissional e Tecnológica e estabelecia que o ensino médio poderia preparar para o exercício de profissões técnicas. Assim, na LDB, a educação profissional seria desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada e integrada ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva.

Em 1997, o Decreto nº 2.208, regulamentou os artigos da LDB que tratavam da

educação profissional, colocando como objetivos desta a promoção da transição entre a escola e o mundo do trabalho ao capacitar jovens e adultos para a formação profissional, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. O Decreto nº 2.208/1997 continha que a educação profissional técnica de nível médio, teria organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser ofertada de forma concomitante ou subsequente à última etapa da educação básica. Sendo assim, não se observava no texto da LDB de 1996 e no Decreto nº 2.208/1997, a presença da educação profissional como formação integral do indivíduo.

A formação humana integral "busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política" (CIAVATTA, 2005, p. 85). Nesse sentido, a formação integral do sujeito visa superar a divisão histórica entre a preparação do ser humano para execução de atividades profissionais daqueles capacitados para atividades intelectuais.

Para Frigotto et al. (2005), com a publicação do Decreto nº 2.208/1997, a formação profissional integrada do estudante brasileiro foi prejudicada, sendo regulamentada formas fragmentadas de educação profissional, com uma visão exclusiva de inserção e preparação para o mundo do trabalho. Em 2004, na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve a revogação do Decreto nº 2.208/1997, através da publicação do Decreto nº 5.154. Com este novo decreto, houve a possibilidade de integração do Ensino Médio com a EPTNM, apesar de manter a oferta de cursos técnicos concomitantes e subsequentes (BRASIL, 2004). Ao possibilitar uma educação profissional integrada ao estudante, a intenção foi de superar o conflito entre a formação geral e formação profissional.

No governo Lula, a educação como direito do cidadão partiu de um projeto que busca a inclusão social emancipatória. Para isso, houve uma agenda governamental de expansão da oferta e melhora da qualidade da educação brasileira, em especial da educação profissional e tecnológica. O ápice da expansão da EPT se dá com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em dezembro de 2008.

Ainda em 2008, houve alterações na LDB, trazidas pela Lei nº 11.741, que introduziu no Capítulo II, a Seção IV-A, para tratar especificamente da educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

profissional técnica de nível médio e nomeou o capítulo III como “da Educação Profissional e Tecnológica”. Com isso, houve na legislação educacional um redimensionamento, institucionalização e integração das ações da Educação Profissional e Tecnológica.

3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO (EPTNM)

A partir de 2008, a educação profissional técnica de nível médio ganha, no capítulo que trata da educação básica, uma seção exclusiva na LDB. Assim, a EPTNM pode ocorrer de forma articulada (em cursos integrados ou concomitantes) ou subsequente ao Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio são ofertados para os egressos do ensino fundamental, com uma matrícula única para cada educando. Dessa forma, os cursos integrados oferecem além da formação geral do Ensino Médio, os conhecimentos que habilitam para o exercício de uma profissão técnica. Os cursos técnicos concomitantes ao ensino médio são oferecidos para quem ingressa na última etapa da educação básica ou já estejam cursando, com duas matrículas distintas: uma para o Ensino Médio e uma para a EPTNM. Os cursos concomitantes podem ocorrer na mesma instituição de educação ou em instituições distintas. O público-alvo para cursos subsequentes são os egressos do ensino médio.

Os cursos da EPTNM desenvolvem, nos discentes, saberes e competências profissionais ao promover a capacidade de aprendizagem e empregabilidade de novas técnicas e tecnologias no mundo do trabalho, além da compreensão de seu papel de cidadão crítico e atuante na sociedade em que vive.

3.1. A educação profissional técnica de nível médio durante o período pandêmico

Com a pandemia de COVID-19, a Lei nº 14.040/2020 foi sancionada, desobrigando as instituições de educação básica a cumprirem os duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar, durante o estado de calamidade pública, desde que fossem cumpridas a carga horária mínima anual estabelecida na LDB (BRASIL, 2020).

Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Ministério da Educação (MEC) publicou quatro portarias que dispuseram sobre as aulas, diante da situação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pandêmica: Portaria MEC nº 376, de 3 de abril de 2020; Portaria MEC nº 510, de 3 de junho de 2020; Portaria MEC nº 617; de 3 de agosto de 2020 e Portaria MEC nº 1.096, de 30 de dezembro de 2020.

A Portaria MEC nº 376/2020 autorizou, em caráter de excepcionalidade, a suspensão das aulas presenciais ou substituição destas por atividades não presenciais, nos cursos de EPTNM do sistema federal de ensino. Esta portaria permitiu a suspensão ou substituição das aulas presenciais por um período de até sessenta dias, que poderiam ser prorrogados, a depender da situação sanitária decorrente da pandemia de COVID-19 (MEC, 2020a). Em junho, o prazo de suspensão ou substituição das aulas presenciais, foi prorrogado por mais sessenta dias (MEC, 2020b).

Para as instituições de EPTNM do sistema federal de ensino que optassem pela suspensão das aulas, haveria a necessidade de reposição das atividades integralmente, a fim de cumprir a carga horária prevista no plano de curso aprovado. Para reposição das aulas, foi permitida a alteração do calendário acadêmico, inclusive os períodos previstos para recesso e férias (MEC, 2020a).

Às instituições integrantes do sistema federal de ensino de EPTNM que optaram por substituir as aulas presencias por atividades não presenciais, coube organizá-las de maneira que fossem mediadas por recursos digitais ou demais tecnologias de informação e comunicação (TICs) e/ou possibilitassem aos seus estudantes o acesso, em seus domicílios, aos materiais de apoio e orientações que permitissem a continuidade dos estudos, com uma maior autonomia intelectual. A carga horária das atividades substituídas pôde ser contabilizada para cumprimento da carga horária total do curso. Apesar de autorizar a substituição das atividades presencias, a Portaria MEC nº 376/2020 vedou a aplicação desta substituição às práticas profissionais de estágios e laboratórios (MEC, 2020a).

Com o fim da vigência das Portarias MEC nº 376/2020 e nº 510/2020, em agosto, foi aprovada nova portaria que dispôs sobre a suspensão das aulas presenciais ou substituição por atividades não presenciais dos cursos da EPTNM até a data de 31 de dezembro de 2020, podendo se utilizar das duas alternativas previstas de forma coordenada, observando as questões estruturais, pedagógicas e financeiras das instituições de ensino (MEC, 2020c).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tal qual na Portaria MEC nº 376/2020, a Portaria MEC nº 617/2020, permaneceu com orientações em caso de opção pela suspensão das aulas e sua necessidade de reposição integral. Em relação à opção de substituição das aulas presenciais por atividades não presencias, a nova portaria manteve as orientações anteriores e acrescentou a necessidade das atividades não presenciais estarem em conformidade com o parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP nº 5/2020) no que tange à mediação ou não das atividades por TICs (MEC, 2020c).

Diferente da Portaria MEC nº 376/2020, a Portaria MEC nº 617/2020 previu que a substituição das atividades relacionadas às práticas profissionais de estágios e de laboratório poderiam ocorrer, desde que fossem observados os seguintes aspectos:

> I - seja aprovada pela instância competente da instituição de ensino;
> II - garanta a replicação do ambiente de atividade prática e/ou de trabalho;
> III - propicie o desenvolvimento de habilidades e competências esperadas no perfil profissional do técnico;
> IV - seja passível de avaliação do desempenho do estudante; e
> V - observe o disposto na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, Lei do Estágio. (MEC, 2020c, Art.3º, §3º).

Com isso, coube às instituições de EPTNM do sistema federal de ensino sistematizar a organização de atividades práticas de seus cursos, considerando as especificidades e dificuldades de realização de tais atividades, de modo que fosse possível a reprodução destas nos domicílios de seus estudantes.

Com o término da vigência da Portaria MEC nº 617/2020, em 30 de dezembro de 2020, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 1.096, definindo que as atividades letivas dos cursos de EPTNM das instituições do sistema federal de ensino deveriam ocorrer de modo presencial, a partir de primeiro de março de 2021, observando os protocolos de biossegurança e enfrentamento da pandemia de COVID-19 (MEC, 2020d).

Na Portaria MEC nº 1.096/2020, ainda em vigência, foi estabelecido que os recursos educacionais digitais, TICs ou outros meios convencionais de atividades pedagógicas não presenciais, podem ser utilizadas em caráter de excepcionalidade, para cumprimento da carga horária integral de cursos da EPTNM. O uso de tais recursos é indicado de forma alternativa ou complementar para os locais em que não são indicados a ocupação total de salas de aula e laboratórios devido ao enfrentamento à pandemia. (MEC, 2020d).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim como na Portaria MEC nº 617/2020, no documento em vigência foi autorizada a substituição das atividades práticas de laboratórios ou estágios por atividades não presenciais, desde que observados os mesmos aspectos da portaria anterior (MEC, 2020d). Para os cursos técnicos na área de saúde ofertados pelas instituições integrantes do sistema federal de ensino de EPTNM, foi autorizada, excepcionalmente, a antecipação de conclusão destes cursos, desde que os estudantes concordem e tenham cumprido o mínimo de 75% da carga horária prevista para estágios obrigatórios, dada a necessidade de profissionais na área de saúde, para atuação no enfrentamento da pandemia de COVID-19 (MEC, 2020d).

A pandemia de COVID-19 ainda se faz presente em nossas vidas. Apesar de haver vacina para combate à doença, a imunização no Brasil ocorre lentamente. Embora a volta às aulas presenciais fosse prevista pela Portaria MEC nº 1.096/2020, as instituições federais de ensino de EPTNM, não retomaram integralmente suas atividades presenciais e seguem utilizando os recursos digitais e TICs para continuidade do processo formativo de seus alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de COVID-19 alterou a vida em sociedade e seus efeitos serão observados também no período pós-pandêmico. Com a necessidade de isolamento e distanciamento social, a EPTNM recebeu regulamentações para organizar a continuidade do processo formativo dos discentes. Por característica própria, os cursos técnicos possuem atividades práticas e estágios a serem cumpridos e, por um período, essas exigências tiveram que ser postergadas. A ação foi em sentido oposto a demanda por profissionais de nível técnico na área da saúde: enquanto se atrasava o processo formativo destes profissionais, a sociedade precisava cada vez mais de indíviduos capazes de atuar na frente de prevenção ao contágio e recuperação de individuos infectados com COVID-19.

Observando a não melhora da pandemia de COVID-19, o MEC desobrigou às instituições de educação básica a cumprirem suas atividades escolares em duzentos dias letivos, desde que a carga horária integral dos cursos fossem cumpridas, permitindo a alteração nos calendários acadêmicos e continuidade do período letivo de 2020 no ano de 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para a EPTNM houveram grandes desafios para continuidade de sua formação durante o período pandêmico. Em um primeiro momento, um dos desafios foi a não possibilidade de adaptação das aulas práticas e atividades de estágios para os meios digitais. Em agosto de 2020, houve a possibilidade de substituição das atividades presenciais de estágios e práticas de laboratório. A partir dessa possibilidade, o desafio passou a ser reproduzir nos domicílios dos estudantes as condições oferecidas em laboratórios e locais de estágios para aprendizagem dos conhecimentos práticos. Um outro desafio para a EPTNM foi capacitar profissionais habilitados para atuarem no meio laboral, pois durante o período pandêmico a busca por profissionais, em especial os da área da saúde, tiveram um aumento significativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art3. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF, 19 ago. 2020.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm#view. Acesso em: 09 jul. 2021.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

MEC – Ministério da Educação. **Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68561:cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio. Acesso em 09 jul. 2021.

MEC – Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 376, de 03 de abril de 2020.** Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-376-de-3-de-abril-de-2020-251289119. Acesso em 12 jul. 2021.

MEC – Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 510, de 03 de junho de 2020.** Prorroga o prazo previsto no art. 1º da Portaria MEC nº 376, de 3 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-510-de-3-de-junho-de-2020-260082405. Acesso em 12 jul. 2021.

MEC – Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 617, de 03 de agosto de 2020.** Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas instituições do sistema federal de ensino, enquanto durar a situação da pandemia do novo coronavírus. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-617-de-3-de-agosto-de-2020-270223844. Acesso em 12 jul. 2021.

MEC – Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.096, de 30 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais, sobre a antecipação de conclusão de cursos e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas dos cursos da educação profissional técnica de nível médio, das instituições do sistema federal de ensino, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus. Brasília, DF, 2020d. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.096-de-30-de-dezembro-de-2020-297416148. Acesso em 12 jul. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

17.5.31 EDUCAÇÃO, RELIGIÃO E GÊNERO: UM OLHAR PARA A AUTORIA FEMININA NA BIBLIOTECA DOS CLARETIANOS EM CURITIBA

Luana Cristine dos Santos[2469]

Evelyn de Almeida Orlando[2470]

RESUMO

Este trabalho buscou mapear a presença da autoria feminina na Biblioteca dos Claretianos de Curitiba, em revistas publicadas entre 1920 a 1980. Objetivamos, através da coleta manual de fontes, identificar a possível presença de autoras na Biblioteca, identificar marcas de leituras dessas obras, relacionar suas produções bibliográficas e produzir fontes para a História da Educação e para a História das Mulheres, considerando o entrelaçamento desses campos com o catolicismo, e a relação entre gênero, política e religiosidade. O aporte teórico-metodológico utilizado se ancorou em Sirinelli (2003), dentro do conceito de intelectuais como agentes do político, o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), para a análise dos resultados obtidos através do mapeamento e do título das publicações, e Rosado Nunes, para a compreensão do conceito de vida religiosa e demais questões sobre a vida religiosa feminina que surgiram ao longo da pesquisa. Localizamos, ao todo, 285 publicações de autoria feminina nas revistas mapeadas, cujas obras abordam diferentes temas, como vida religiosa feminina, educação, espiritualidade, e a abordagem vai da mais conservadora e tradicional, até a progressista. Os artigos nos revelaram alguns projetos de moral, educacionais e políticos que as religiosas construíram ou participaram, no período mapeado. A coordenação católica feminina desses projetos nos interessa por sua incidência direta nas questões educacionais e políticas hoje, para além do ensino religioso ou confessional.

Palavras-chave: Intelectuais. Religiosas. Educação. Vida Religiosa Feminina. Periódicos Católicos.

1 INTRODUÇÃO

Revistas são uma vitrine, um indicativo de pessoas que têm alguma afinidade, ou seja, por mais diversas que possam parecer, ainda há uma sensibilidade ideológica, como ressalta Sirinelli (2003). Elas materializam os diferentes projetos e agentes, quer estivessem envolvidos em disputas ou alinhados, o resultado dessas movimentações incide diretamente na sociedade, pela cultura e moral. Com foco na imprensa periódica católica, que possui papel de destaque durante mais de 300 anos da História do Brasil, realizamos um mapeamento da presença de autoras em revistas do acervo da Biblioteca dos Claretianos em Curitiba com o objetivo de destacar a relevância de intelectuais católicas nesse espaço de escrita e nos debates intelectuais de 1920 a

[2469] Graduanda em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: luanabtmsantos@gmail.com
[2470] Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: evelynorlando@gmail.com

1980, produzindo fontes para a História das Mulheres e História da Educação.

Atentamos para sua produção intelectual como um indício de seus projetos e formas de atuação, buscando compreender a autoria feminina como um aspecto da relação entre gênero, política e religiosidade na constituição de algumas mulheres como intelectuais, com foco na imprensa periódica católica. A biblioteca Studium Theologicum (nome oficial do espaço), que foi criada em 1934 e pertence à Congregação Claretiana de Curitiba, começou como um espaço para a formação de padres e missionários, e logo se tornou um lugar formador de importantes intelectuais católicos com relevantes projetos culturais para a cidade.

Apesar do terreno hostil e infértil para a fecundação e movimentação do fazer feminino – seja ele intelectual ou não, nosso mapeamento converge com o que algumas historiadoras encontram acerca de novas fontes produzidas por/sobre mulheres e religião (ROSADO NUNES, 2001; ORLANDO, 2017; MAGALDI, 2008).

Além dos resultados de um apagamento de obras femininas, a intelectualidade feminina, no entanto, encontrou espaço transpassando o movimento feminista, demarcando um lugar para si sem partir para um enfrentamento direto com as estruturas patriarcais religiosas e sociais. Assim, vemos que conseguiram conquistar autonomia, atuação e espaço para suas obras.

> A História das Mulheres foi se consolidando e provocando a reflexão para a necessidade de se incluir as mulheres nos domínios historiográficos sem fazê-lo, contudo, de forma separatista. Não se pretendia criar um nicho na História onde se fala de mulheres, como uma história à parte, um gueto, o que se pretendia era inserir as mulheres na narrativa histórica, mostrar não apenas que elas possuem história, mas que fazem história e participam ativamente dos acontecimentos de seu tempo (ORLANDO, 2021 p. 44).

Especificamente na religião, as mulheres encontraram diversos espaços de atuação social que eram validados pela autoridade religiosa institucional, no caso das religiosas, ou simbólica, no caso das leigas, dentro do campo. Ao escrever sobre a agência feminina e feminismo nas tradições religiosas – num contexto oriental da religião islâmica, mas aplicável para nosso raciocínio, Mahmood (2006) sugere: “[...] que pensemos na agência não como um sinónimo de resistência em relações de dominação, mas sim como uma capacidade para a acção criada e propiciada por relações concretas de subordinação historicamente configuradas. (MAHMOOD, 2006. p. 123)”. Defendendo um viés para além da lógica subordinação/resistência, Sabah (2006) demonstra a necessidade de perceber a estratégia de religiosas e leigas que se inseriram nesses espaços mobilizando táticas que lhes foram emancipadoras e úteis

para o avanço de seus projetos, um caminho diferente de outras mulheres intelectuais que confrontaram o patriarcado por uma via direta.

Os trabalhos de Ana Magaldi (2008); Andressa Paula (2018); Raquel de Assis (2004); Cândido Rodrigues (2005); Orlando (2017); Eliane Tortelli e Evelyn Orlando (2020) contribuem para compreender como a Igreja mobilizou o seu projeto político com foco no campo educacional, o funcionamento de tais projetos, tanto de forma institucional, quanto por meio das trajetórias de intelectuais, as intervenções intelectuais e institucionais no contexto dos séculos XIX e XX, bem como questões sobre estratégias e uso da imprensa, editoriais de revistas e todo o processo nos bastidores e veiculação de um periódico.

Estudos dentro das áreas de História da Educação mostram os impressos como importantes veículos de ideias, de mobilização de debates, amplamente usados por católicos para entrar tanto nos espaços da vida pública quanto nos de vida privada. A revista católica: “alcança diferentes nichos de leitores, instruindo-os por seus conceitos. O espaço de sociabilidade se dá, também, através da conexão com seus consulentes e assinantes [...]. (PAULA, 2019. p. 104)"

As revistas possuem uma importante função no campo intelectual. O campo da História Intelectual, aqui é definido como um: “[...] campo histórico autônomo que, longe de se fechar sobre si mesmo, é um campo aberto, situado no cruzamento das histórias política, social e cultural.” (SIRINELLI, 2003. p. 232). A relação entre intelectuais e revistas na disseminação de suas ideias e agência, tanto individual como em grupos sociais, se configura como um celeiro de ideias que coloca os agentes em destaque (PAULA, 2019 p. 104).

Durante o processo de mapeamento, através dos títulos dos artigos, foi possível traçar um mapa de temas, captando certos discursos, perfis e posicionamentos que discutiremos adiante, tendo como orientação metodológica a análise de conteúdo, tal como proposta por Laurence Bardin (2011).

A análise de conteúdo sobre as temáticas que essas mulheres escolhiam abordar na revista, permite traçar um perfil parcial das fontes, além de descrevê-las. Todas as informações mapeadas foram checadas manualmente, muitas das revistas não apresentavam índices. Em algumas, os índices não continham a informação completa (ex.: só as iniciais do nome do autor). Sob esses limites e condições de possibilidade, conseguimos produzir os dados a seguir, sabendo que é possível, em

condições de busca mais refinadas, que as informações sejam ampliadas.

2 INTELECTUAIS CATÓLICOS/AS E A IMPRENSA PERIÓDICA

Martins (2003), fala em sua pesquisa sobre a circulação dos periódicos, que: "Valendo-se de significativos recursos materiais, com gráficas próprias, [...] e contando com subsídios vários, as revistas de cunho religioso alastraram-se, não raro qualificadas pela colaboração de talentosos articulistas e ilustradores do período. (MARTINS, 2003, p. 66)." Esses alinhamentos ideológicos são possíveis de ser percebidos pelo/a historiador/a, não só na produção textual dos/as intelectuais, mas na atenção aos seus lugares de inserção, mobilização, interlocução ou disparidade ante à outras figuras. O apuramento desses elementos nos permite ver à serviço de qual ou quais causas e interesses estão esses intelectuais (SIRINELLI, 2003).

Para Sirinelli (2003), há duas formas de conceber o intelectual (não desconsiderando o caráter polissêmico do termo), sendo a primeira: "uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os "mediadores" culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento". (SIRINELLI, 2003. p. 242).

Essas definições permitem um melhor delineamento de como são as suas movimentações intelectuais, tanto dentro da Igreja como fora dela.

Na pesquisa realizada localizamos seis revistas sobre as quais nos debruçamos mais detidamente: A Ordem, Revista de Cultura Vozes, Grande Sinal (ex Sponsa Christi), Revista de Catequese, O Eco e Sponsa Christi. No caso de revistas como a Ordem e Revista de Cultura Vozes, por exemplo, apesar do número de mulheres encontradas não ser expressivo (2 e 8, respectivamente), foram consideradas por serem espaços eminentemente masculino, o que significava uma grande conquista figurar nesses periódicos como autoras.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1 – Revistas Mapeadas

Revista	Nº de artigos mapeados	Nº aprox. de volumes checados	Anos mapeados	Editora	Local de publicação	Congregação
A Ordem	2	10	1935	Centro Dom Vital	Rio de Janeiro - RJ	Não possui
Revista de Cultura Vozes	8	20	1957; 1958	Vozes	Petrópolis - RJ	Franciscana
Grande Sinal (ex Sponsa Christi)	137	21	1968; 1969	Instituto Teológico Franciscano / Vozes	Petrópolis - RJ	Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil
Revista de Catequese	22	8	1977; 1978; 1979; 1980	Centro Universitário Salesiano de São Paulo	São Paulo - SP	Congregação Salesiana
O Eco	14	10	1945	Colégio Anchieta de Porto Alegre (Typografia)	Porto Alegre - RS	Companhia de Jesus
Sponsa Christi	98	40	1947; 1948; 1949; 1950; 1951	Instituto Teológico Franciscano / Vozes	Petrópolis - RJ	Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil

Fonte: A Autora (2021)

Dentre as 285 publicações de autoria feminina localizadas de dezembro a abril[2471], encontramos relatos sobre trabalhos, eventos e projetos desenvolvidos no Paraná e em Curitiba, o que vai ao encontro com o objetivo principal do projeto maior[2472] do qual esta pesquisa participa. Na análise, categorizamos 18 temas que aparecem de modo mais recorrente nos diferentes impressos, os quais serão discutidos a seguir.

A Revista A Ordem, surgida em 1921, tinha por objetivo pôr em cena uma elite intelectual católica, com Tristão de Athayde em sua direção, após a morte de Jackson de Figueiredo fundador da revista. Todos os autores e autoras da revista indicam um forte apelo anticomunista, além de possuir uma estreita relação com o governo, principalmente de 1930 em diante, como um propagador das ideias nacionalistas e formadoras de uma identidade nacional e católica, que era o projeto de nação da época

[2471] Todas as publicações mapeadas estão disponíveis no relatório que originou este artigo, publicado no SEMIC 2021 pela PUCPR (SANTOS, 2021).
[2472] Projeto: 'Intelectuais católicas na cena pública paranaense: caminhos de legitimação e modos fazer da condição feminina (1920-1980)', coordenado pela professora Drª Evelyn Orlando, e financiado pela Fundação Araucária.

Varguista (MAGALDI, 2008; 2017). Dos exemplares verificados, localizamos dois[2473] artigos de autoria feminina, ambos do ano XV, n. 59, jan. 1935. O primeiro artigo, 'Como póde a Sociologia concorrer para a reforma christã da sociedade', de Maria de Lourdes Gomes (tema: variados), e o artigo sobre a biografia de Eugénie de Guérin, por Leontina Licino Cardoso. Não encontramos até o momento informações sobre Maria de Lourdes Gomes, mas a aparição de Leontina Licínio Cardoso (1887 – 1961) é interessante, pois a presença de uma personagem progressista dentro de um veículo conservador como A Ordem não é usual. Diplomata brasileira, Leontina teve uma vida pública ativa. Dentro de seu trabalho como escritora, ela publicou biografias, traduções, poesias e obras sobre mulheres religiosas, como o livro Alma, de 1934. A presença de uma mulher de viés mais progressista em uma revista conservadora, também pode ser um indício das diferentes estratégias utilizadas pelas intelectuais para circular suas ideias em círculos mais restritos.

A Revista Vozes – Revista Católica de Cultura, publicada de 1907 a 2003, em 10 números anuais, começou gerida pela Ordem dos Frades Menores, cabendo frisar que os franciscanos sempre tiveram uma relação estreita com a educação. Com um tom destacadamente progressista, a revista Vozes discutia sobre literatura, artes, religião, cultura e sociedade, e teve um importante papel contra a Ditadura cívico-militar no Brasil (SPRÍCIGO, 1998. p. 47). Os 8 artigos encontrados são apreciações. Tal categoria refere-se à escrita de resenhas e recomendações de obras; uma seção encontrada em grande parte das revistas. Das apreciações encontradas, sete são de Maristela Campos Barreto, e uma da Ir. Rosalva Motter. Não localizamos informações sobre Maristela C. Barreto, contudo, encontramos um documento oficial (Lei nº 7153 PL 216/18), o qual expõe que a Ir. Rosalva, então diretora da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Sagrado Coração de Jesus, cedeu uma classe no laboratório da Faculdade para a primeira APAE da cidade de Bauru – SP, em 1967 (MILANEZ, 2015).

Esse papel de apreciadoras também pode ser lido como um exercício de regulação das condutas pelas leituras. Não era só porque as mulheres não ocupavam cátedras de colaboradoras oficiais que elas deixavam de cumprir a importante função de serem censoras. Através dessas apreciações, elas selecionavam o que deveria ser lido, recomendado e aceito, o que consideravam moralmente bom ou pernicioso.

O Eco: a Revista para a Juventude Brasileira, iniciada em 1913 pelos jesuítas

[2473] Vale ressaltar que a biblioteca não dispunha de todos os exemplares das revistas verificadas.

(PEREIRA, 2011 p. 7717), e voltada para estudantes. Contava com seções de literatura, exercícios matemáticos, palavras-cruzadas, humor, charadas, promovia concursos de redação para os alunos, conselhos aos escreventes, entrevistas, e até artigos de opinião sobre o contexto nacional e internacional. Além dos valores católicos, a revista promovia um espírito patriota e anticomunista: "Chegamos a um ponto que exige falar claramente: escolher a verdade ou o êrro, ou a solução cristã ou a solução comunista. Não há meio têrmo." (O ECO, 15 VIII, 1945. p. 3). Na checagem de 10 exemplares da Revista Eco, apesar dos vários textos com temas políticos que encontramos em nossa busca, a não ser uma entrevista, todas as publicações de mulheres eram de cunho literário expressando certa neutralidade. Dalila P. Ruschel tem destaque, com 7 das 14 publicações. Os textos femininos eram sobre santas e temas positivos, como amizade, felicidade, superação de desafios. Mesmo não sendo uma inserção explicitamente política, essas publicações ainda são uma conquista de espaço que, em 1945, ainda não estava dado para uma mulher, o que faz com que a autoria feminina na revista seja um posicionamento de destaque.

A Revista de Catequese, fundada em 1977 e publicada semestralmente, traz fundamentações teológicas, implicações sobre pastorais, catequeses, notícias de cursos, conferências, encontros - estas três últimas na categoria relato de evento, opiniões de leitores, metodologias pedagógicas e catequéticas, e apreciações de livros. Alinhada com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, este periódico é voltado para o segmento universitário, visava a formação de catequistas e religiosos/as, sem perder de vista a família como educadora primordial.

As autoras que mais escrevem para a revista, dentro do recorte analisado, são Elizabeth Moreaux (6) e Isabel Fontes Leal Ferreira (5). Em nossa busca pela biografia das autoras da revista – além das citadas, descobrimos que são intelectuais acadêmicas, geralmente de Educação, ou Teologia, mas também de diferentes áreas, além de estarem na coordenação ou assessoria de importantes projetos e organizações. Os temas de educação religiosa, família e apreciação são os mais predominantes, com 5 publicações cada, do total dos 22 artigos localizados. Educação Religiosa, concentrou textos que versavam sobre educação para a espiritualidade, para questões religiosas e afins.

A revista Sponsa Christi, segunda com maior volume de artigos escritos por mulheres (98). Destaca-se por ser uma revista criada por e para religiosas, como ela

mesma se define desde o princípio. Havia também muitos homens envolvidos na produção da revista, mas ela defendia editorialmente em suas páginas a ideia do protagonismo religioso feminino.

Suas 48 páginas versavam sobre espiritualidade, vida religiosa, traziam artigos traduzidos, relatos de projetos nacionais e internacionais, apreciações de livros, artigos-debates, poesias, entrevistas, biografias, e espaço de cartas ao leitor. Havia uma sessão intitulada "consultas" na qual eram dadas respostas para perguntas sobre a vida da mulher religiosa, seus deveres, direito canônicos, entre outras questões que freiras e demais religiosas traziam. Apesar de não haver uma restrição explícita, localizamos apenas escritos de religiosas pedindo conselhos à esta seção específica. Embora a revista traga a maioria de seus artigos escritos por homens, tais artigos apresentam a vida de religiosas importantes, juntamente, o interlocutor previsto no texto é sempre a leitora religiosa. A demarcação de artigo 'a intelectual', ou ‘a religiosa’, cujo protagonismo sempre foi dos bastidores do campo, esclarece ao interlocutor uma reinvindicação de espaço, estendendo a pluralidade dos quadros que forjam essa história (ORLANDO, 2021 p. 49; ROSADO NUNES, 2004 p. 573). Dentre os temas que mais se destacam, vemos: biografia (29,9%); espiritualidade (11,2%); vida religiosa feminina (10,3%) e relato de evento (9,3%).

Todas as biografias publicadas na Sponsa Christi envolvem, de algum modo, o feminino, seja pela própria figura do sujeito ou da instituição. Isso demonstra uma seleção em resgatar a história de outras mulheres para um público maior, um resgate estratégico a fim de elucidar o que a importância desse passado representa. Em 1967, a revista muda o nome para Grande Sinal (GS), atualizando seu formato e seções, mas mantendo a nomenclatura de e para religiosas. A revista trazia artigos de freiras e leigas de vários lugares do país, incluindo traduções, o que indica um público internacional amplo, constatado na sessão de cartas de leitoras.

Acompanhando movimento como o Concílio Vaticano II, as reuniões de Medellín (1968) e Puebla (1979), junto com a própria e progressiva renovação social, um cenário onde a Igreja Católica, ela se posicionava de algum modo marcando presença nessa realidade. As autoras não tinham medo de debater inseguranças e até angústias que pairavam sobre a vida religiosa em geral naquele momento.

Desde a Sponsa Christi até sua mudança para Grande Sinal, vemos que este periódico incentivava as religiosas a participarem dessas discussões, a se

posicionarem, e acima de tudo, buscavam com que as religiosas se engajassem nos estudos teóricos, não priorizando apenas a vida prática – hábito que, por conta da própria hierarquia eclesial, era por muito relegado às freiras. Autoras de congregações de diferentes estados brasileiros, encontravam seu espaço para divulgar suas ideias e encontrar interlocutores na revista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo objetos de um campo historiográfico em construção, essas intelectuais católicas, de diferentes lugares do país, ganharam expressão graças à sua participação ativa, tanto teórica quanto prática, em lugares que não eram de sua predominância narrativa, e usaram os impressos como um dos meios de operar nos campos religioso e educacional.

Há a preocupação em ocupar diversos lugares, desde trabalhos de base nas comunidades e apostolados, vidas como missionárias, pastorais, passando pela educação informal das famílias, e formal nos meios escolares, para além do lugar de docência. Também dentro das instituições, buscando guiar demais mulheres para o caminho da vida religiosa no meio teórico e prático, tomando frente dos principais eventos e acontecimentos dessas décadas estudadas, e já não tomando um lugar apenas de bastidor, mas sim de interlocução principal, como escritora de um impresso.

O fato de não encontrarmos exposições ou informações das obras de autoria feminina no museu – espaço legitimador da memória, não é só injusto, mas também incoerente com o seu passado, e nos leva a pensar na importância da continuação do trabalho de promover espaços dentro da historiografia que busquem identificar e melhor compreender a participação dessas mulheres no campo da produção intelectual do Brasil.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Raquel Martins de. **Psicologia, Educação e Reforma dos costumes: lições da Selecta Catholica (1846 – 1847).** Minas Gerais: Faculdade de Educação, 2004. (Tese de Doutoramento).

ASSIS, Paula Maria de. **A Concepção de Educação na Revista Vozes durante os debates da LDB (1956-1965): o período do Frei Aurélio Stulzer**. 2008. 116 f.

Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CINTHIA MILANEZ (Bauru - SP). **Há meio século em defesa da inclusão**. 2015. Disponível em: https://www.jcnet.com.br/noticias/geral/2015/01/429358-ha-meio-seculo-em-defesa-da-inclusao.html . Acesso em: 04 jul. 2021.

MAGALDI, Ana Maria B. Vozes Católicas: um estudo sobre a presença feminina no periódico A Ordem (anos 1930-40). Yolanda Lôbo, Lia Faria (orgs.) **Vozes femininas do Império e da República**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

_____. Ana Maria B. Em nome da família: imprensa católica e debates educacionais brasileiros (anos 1930 e 1950/60). In: ORLANDO, Evelyn de A. (org.). **Histórias da Educação Católica no Brasil e em Portugal**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017 p. 25-48.

MAHMOOD, Sabah. Teoria feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito. **Revista Etnográfica**, vol. X(1), 2006, p. 121-258. Acesso em: 10/02/2021. Disponível em: https://doi.org/10.4000/etnografica.6431

MARTINS, Ana Luísa. Da fantasia à história: folheando páginas revisteiras. **Revista História** São Paulo, 22, v. 1, 2003. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742003000100003 Acesso em: 13 jan. 2021.

_____. Maria Junqueira Schmidt e os caminhos de uma trajetória intelectual pela palavra impressa. In: ORLANDO, Evelyn de A. (org.). **Histórias da Educação Católica no Brasil e em Portugal**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017 p. 119 - 140.

_____. Mulheres Intelectuais: onde elas estão em nossa História? In: ORLANDO; MESQUIDA (Orgs.). **Intelectuais e Educação**: contribuições teóricas à História da Educação. Porto Alegre: Editora Fi, 2021, p. 43-60.

PAULA, Andressa. **A revista A Cruzada e a "boa imprensa" católica no Paraná (1926-1931)**. Dissertação (Mestrado em História), Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

PAULA, Karolyne Amancio de; ORLANDO, Evelyn de Almeida. A revista Família Cristã e o potencial educativo pela imprensa. **Revista MÉTIS: história e cultura**, v. 18 n.36, p. 140-158, 2019.

PEREIRA, Heloísa Helena Daldin. Periódicos escolares católicos e educação feminina. **X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

RODRIGUES, Cândido Moreira. **A ordem: uma revista de intelectuais católicos (1934 – 1945)**. Belo Horizonte: Autêntica/Fapesp, 2005.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.). **Por uma História política**. Rio de Janeiro: Ed. Rio de Janeiro – FGV, 2003. p. 231-270.

SPRÍCIGO, Sandra Helena. Uma apresentação da Revista de Cultura Vozes. **Boletim de Pesquisa NELIC**, v. 2, n. 3 – Leituras do periodismo cultural, 1998. Disponível em: https://doi.org/10.5007/%25x Acesso em: 11/02/2021.

TORTELLI, E., & ORLANDO, E. (2020). A Liga das Senhoras Católicas de Curitiba: representações a partir da imprensa periódica (1953 – 1960). **Revista Notandum**, (53), 129-151. https://doi.org/10.4025/notandum.vi53.52046 Acesso em: 20/01/2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

17.5.32 EDUCAR PARA CIVILIZAR: A CONSTRUÇÃO DO PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR EM APUCARANA-PR

Gabriela da Silva Sacchelli

Adriana Salvaterra

RESUMO

O presente trabalho visa discutir o contexto do processo de criação e expansão do Primeiro Grupo Escolar em meio a (re) ocupação do território hoje registrado como município de Apucarana, localizado no norte novo do Paraná, a fim de apresentar um diálogo sobre o ideal pedagógico civilizador da época. O recorte temporal foi delimitado com base na construção da instituição de ensino 1943 e se finda em 2018, data da entrega do trabalho de pesquisa. Inicialmente, em 1943, com o nome de "Grupo Escolar de Apucarana" e em 1949, o mesmo prédio teve a instalação da Escola Normal Regional Pestalozzi. Atualmente, no prédio é oferecido o Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio da Educação Básica e o curso técnico em Química, para concluintes do Ensino Médio, mas com o nome de "Colégio Estadual Alberto Santos Dumont". O trabalho ainda problematiza o pensamento pedagógico em evidência no processo de construção do Primeiro Grupo Escolar em diálogo com a emancipação da cidade de Apucarana-PR. A pesquisa foi escrita utilizando fontes documentais como livros ata, matrículas de alunos, exames de admissão, fotografias, históricos escolares, dentre outros documentos arquivados no Colégio Estadual Alberto Santos Dumont (2017). Dentre as literaturas utilizadas para o presente diálogo, destaca-se Souza; Pinto; Araújo (2015), Schelbauer (1998) e Ribeiro (1995). Os resultados apontam para a contribuição relevante da instituição estudada para a formação de uma parte significativa da população apucaranense.

Palavras-chave: Município de Apucarana. História das Instituições Escolares. Construção de Escolas. Primeiro Grupo Escolar.

1 INTRODUÇÃO

A História das Instituições Escolares não são construídas de maneira linear pela historiografia, mas percorrem um trajeto de entrelace de pesquisas, que fornecem meios de apropriação do fazer historiográfico no diálogo entre as produções já existentes e as novos fontes encontradas.

O presente trabalho é situado no campo da História da Educação e das Instituições Escolares e tem como objetivo discutir o contexto do processo de criação do Primeiro Grupo Escolar e, portanto, demanda problematizar como ocorreram tais procedimentos, quais modelos e modalidades de escolas existiam no recorte temporal elencado e como se deu a construção e expansão do Primeiro Grupo Escolar.

Foi tecido com base nas fontes documentais arquivadas no Colégio Estadual Alberto Santos Dumont em Apucarana-PR (2017-2018), tais como: livros ata, registros de professores, manuais didáticos, matrículas de estudantes e fotografias. Foram utilizadas também documentos normativos da época e legislações, além de pesquisas

sobre a temática.

O acervo do Colégio Estadual Santos Dumont, local onde funcionava o primeiro Grupo Escolar de Apucarana e a Escola Normal Regional Pestalozzi, foram encontrados quatro livros ata, dentre eles: o Nº 31 – Livro Ata Resultados Finais Registro dos alunos, com foto, disciplinas cursadas, ano de curso, médias, com 150 páginas, referente aos períodos 1949-1954 e 1951-1953; Nº 3 – Livro Ata Resultados Finais do Curso Normal Regional (Pestalozzi), 97 páginas, período 1952- 1958; Livro Ata Nº 2 – Registro de Formandos do Curso Primário Grupo Escolar de Apucarana, 25 páginas, 1947-1965; Livro Ata de Exames 1ª e 2ª chamada; Ata de 1ª, 2ª e 3ª época Curso Normal Regional Nº 1 – Ata da Cerimônia de Instalação do Curso Normal Regional de Apucarana, Histórico do Estabelecimento, nome dos diretores e secretários – 1949 a 1972 – Exames de Admissão, 27 páginas, 1949- 1953 (COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT, 1949-1972).

2 PROJETO CIVILIZADOR E O CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DO PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR EM APUCARANA-PR

O “(re) povoamento” do norte do Paraná foi acompanhado pela construção de escolas de variados modelos, dentre elas encontramos as escolas isoladas, os grupos escolares, as escolas reunidas e as escolas supletivas, que se propunham suprir a necessidade de escolarização da população (BRASIL, 1946).

> Art. 2º O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino:
> a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos;
> b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos. Art. 3º O ensino primário fundamental será ministrado em dois cursos sucessivos o elementar e o complementar.
> Art. 4º O ensino primário supletivo terá um só curso, o supletivo (BRASIL, 1946).

A expansão de escolas está de certa forma vinculada ao processo de povoamento, urbanização e industrialização, portanto o movimento populacional influenciava a criação e desenvolvimento educacional.

O estado do Paraná, nesta época, recebeu muitos imigrantes de variados grupos étnicos, totalizando o número de 28 grupos. Estas pessoas vinham em busca de novas oportunidades de trabalho, ganhando destaque as tarefas nas fazendas de produção cafeeira (PARANÁ, Programa Nossa Escola Tem História, 2015).

> Além da preocupação com o fortalecimento da unidade nacional, os discursos que apontavam para a precariedade do ensino público no País, também estavam de olhos postos na integração do imigrante europeu, na necessidade

> de dissolver as diferentes nacionalidades desses imigrantes na unidade nacional, com o objetivo de formar lhes um sentimento que não ameaçasse a nação [...] (SCHELBAUER, 1998, p. 79).

O município de Apucarana, assim como em outras regiões do estado, teve formação de colônias de imigrantes oriundos da Ucrânia, Japão, Portugal, África, Polônia, Itália, Espanha, Holanda e os Indígenas nativos deste local.

> Em 1936, apareceram as primeiras famílias ucranianas, japonesas, polonesas e alemãs em Apucarana. Os ucranianos se estabeleceram na Gleba Barra Nova, atualmente chamada Colônia Nova Ucrânia. Em 1937, havia cerca de cem famílias já fixadas na Colônia Nova Ucrânia (TCHOPKO, 2008, s/p).

Com o aumento no número da população, crescia a necessidade de fornecimento de infraestruturas, dentre elas a instalação de escolas. O princípio de escolarização no território que posteriormente seria emancipado ocorreu na residência de Wilde Borghi Formigoni em 1937, uma educação domiciliar para um pequeno grupo de alunos, posteriormente a Colônia Nova Ucrânia organiza a primeira Escola Rural, a Escola Nova Ucrânia em 1941. E em 1944, foi inaugurado o primeiro Grupo Escolar, denominado Grupo Escolar de Apucarana, o qual atendia, na época, o ensino de 1ª a 4ª série. Em 1949, houve a instalação da Escola Normal Regional.

Neste contexto, a educação era vista como um importante instrumento de construção da nacionalidade, tendo como iniciativas do governo federal, nos anos 1930 e 1940, estratégias para homogeneizar o povo brasileiro, espólio da maciça imigração e colonização ocorrida no final do século XIX e início do século XX (SOUZA; PINTO; ARAÚJO, 2015).

Exigia-se uma nacionalização por meio da utilização da língua nacional obrigatória e a proibição do uso de idiomas estrangeiros em espaços públicos. Anteriormente, estes ideais de nacionalização já eram observados e supervisionados até mesmo pelo Exército, que assistia às celebrações religiosas com a finalidade de reprimir pessoas suspeitas de fazer propaganda aos países do Eixo5 (RENK, 2014). A escolarização nesta conjuntura sofria dificuldades referentes à tendência de desapropriação cultural em detrimento da imagem que se pretendia criar, de um país unitário.

> Apesar da desproporção das contribuições negra, em certas áreas; indígena, alemã ou japonesa, em outras, nenhuma delas se auto definiu como centro de lealdades étnicas extranacionais. O conjunto, plasmado com tantas contribuições é essencialmente uno enquanto etnia nacional, não deixando lugar a que tensões eventuais se organizem em torno de unidades regionais, raciais ou culturais opostas. Uma mesma cultura a todos engloba e uma vigorosa auto definição nacional, cada vez mais brasileira, a todos anima

(RIBEIRO, 1995, p. 243).

O “brasileirismo”, discutido pelo antropólogo Ribeiro (1995), vinculado à formação da população brasileira no período colonial, elucida um projeto de nação também presente no século XX, um processo de “vanglória nacionalista”, que posteriormente resulta em xenofobia. É proeminente que a população brasileira é resultante de uma mistura étnica, mestiça, de cultura diversa, porém com intencionalidades políticas de formação de unidade cultural.

O uso do Exército Brasileiro como instituição responsável pela repressão de culturas estrangeiras evidencia-se nos períodos que antecederam à Segunda Guerra Mundial. Aquele que não soubesse falar o português fluentemente deveria ficar dois anos prestando o serviço militar, e aqueles que lessem e escrevessem em português ficariam um ano e meio (RENK, 2014).

Outra determinação fielmente cumprida no espaço escolar foi a de que os professores deveriam ministrar suas aulas em língua portuguesa. Estes eram proibidos de usar a língua da colônia na qual a algumas escolas pertenciam.

Com a Constituição Federal de 1946, nos artigos referentes ao Ensino Primário, é visível a permanência da finalidade de unificação nacional, por meio da obrigatoriedade do ensino em língua nacional.

> Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:
> I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
> II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
> III - as emprêsas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos dêstes;
> IV - as emprêsas industrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;
> V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acôrdo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;
> VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professôres, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;
> VII - é garantida a liberdade de cátedra (BRASIL, 1946).

Segundo o artigo nº 29 do Decreto-lei nº 8.529, de 1946, as especificidades das instituições escolares tinham finalidades e atribuições diferentes, as Escolas Isoladas e as Escolas Reunidas poderiam somente ministrar o curso elementar, já os Grupos Escolares poderiam ministrar o curso elementar e o curso complementar e as Escolas

Supletivas apenas os cursos supletivos (BRASIL, 1946).

As legislações nacionais manifestam ideais diferentes para os modelos existentes no período, inerentes aos objetivos que se propunham para os espaços vigentes. Tais ideais se expressam em vantagens para as escolas urbanas quando comparadas às Escolas Rurais, portanto aqueles que tinham o privilégio de acesso às escolas urbanas tinham mais oportunidades de formação quando comparados às crianças das zonas rurais.

3 O GRUPO ESCOLAR DE APUCARANA: CONSTRUÇÃO E EXPANSÃO

O primeiro Grupo Escolar de Apucarana remete à tendência nacional de modelos de modernização do espaço escolar. O prédio, localizado em área central da cidade, foi construído em madeira, com salas de aula espaçosas e arejadas, constituía-se referência para educação da população.

> A abertura do grupo escolar em Apucarana, em 1943, coadunava com o momento em que à educação primária era atribuído o papel de disseminar a instrução pública e os novos e modernos métodos de ensino primário. A institucionalização da escola primária nos municípios recém-criados no norte do Estado, com a abertura de seus grupos escolares, visava acompanhar a modernidade de atendimento neste nível de ensino, já alcançado na capital em 1903, e o início da formação de uma rede de ensino público nos municípios. Era a tentativa de oferecer o ensino primário a todas as crianças em idade de escolarização básica. O que se verificou, no entanto, foi uma elitização do ensino primário para as famílias urbanas. Em fins de 1949, o primeiro Grupo Escolar passou a ocupar o prédio novo com o nome de Grupo Escolar Alberto Santos Dumont (HERVATINI, 2011, p. 93).

O Grupo Escolar Alberto Santos Dumont, de Apucarana, foi inaugurado em 1943, funcionava em uma construção de madeira com o nome Grupo Escolar de Apucarana.

Figura 1 Grupo Escolar de Apucarana (1943).

Fonte: Revista de Apucarana, Jubileu de Prata 1944-1969 (1968).

A figura 1 representa o primeiro Grupo Escolar do município. Ao analisar a fotografia, de 1943, podemos inferir a importância da arquitetura do prédio escolar e sua representação social. O estudo sobre a arquitetura escolar está presente nas pesquisas sobre história e historiografia das instituições escolares e é fonte para compreender a cultura material escolar.

O mesmo prédio escolar na atualidade, mantém sua estrutura física original. Apesar de algumas reformas, foram conservadas as principais características daquela época. Nos fins de 1949, no governo de Moisés Lupion, foi transferido o Grupo Escolar de Apucarana para prédio próprio, inaugurado na ocasião, com o nome Grupo Escolar Alberto Santos Dumont (REVISTA APUCARANA, Jubileu de Prata 1944- 1969, s/p, 1968).

> A abertura do grupo escolar em Apucarana, em 1943, coadunava com o momento em que à educação primária era atribuído o papel de disseminar a instrução pública e os novos e modernos métodos de ensino primário. A institucionalização da escola primária nos municípios recém-criados no norte do Estado, com a abertura de seus grupos escolares, visava acompanhar a modernidade de atendimento neste nível de ensino, já alcançado na capital em 1903, e o início da formação de uma rede de ensino público nos municípios. Era a tentativa de oferecer o ensino primário a todas as crianças em idade de escolarização básica. O que se verificou, no entanto, foi uma elitização do ensino primário para as famílias urbanas. Em fins de 1949, o primeiro Grupo Escolar passou a ocupar o prédio novo com o nome de Grupo Escolar Alberto Santos Dumont (HERVATINI, 2011, p. 93).

O mesmo espaço também se instalou, no dia 12 de março de 1949, “Curso Normal Regional de Apucarana”, conforme Decretos nº 6.165 de 12 de fevereiro de 1949, denominado “Curso Normal Regional Pestalozzi”. E no mesmo ano, com a presença de autoridades da época, sob o governo estadual de Moisés Lupion e a gestão do primeiro Prefeito de Apucarana, Carlos Massaretto, foi oficialmente inaugurado, em sede própria, o “Grupo Escolar de Apucarana”, situado à Rua Erasto Gaertner, nº 64 (PARANÁ, Colégio Estadual Alberto Santos Dumont, s/a).

> O processo de criação dos grupos escolares no Brasil teve início somente no final do século XIX como parte de um projeto civilizador, gestado pelo movimento republicano, em consonância com a (re)organização dos sistemas nacionais de educação empreendidos pelos países capitalistas europeus e pelos Estados Unidos. A organização da escola primária no modelo Grupo Escolar vai ao encontro dos pressupostos de racionalização do trabalho próprio do modelo capitalista de produção que, na escola, configura-se como reorganização do tempo com a seriação, distribuição dos conteúdos escolares conforme a série e idade dos alunos, o calendário escolar e a reorganização do espaço com o agrupamento de várias escolas em um único edifício, sob a fiscalização de um diretor (RITT, 2009, p. 23).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em 1956 o “Grupo Escolar de Apucarana” passou a ser denominado como “Grupo Escolar Alberto Santos Dumont”. E posteriormente por meio do Decreto nº 2.429/76 e ainda funcionava no mesmo prédio a “Escola Alberto Santos Dumont”- Ensino Regular e Supletivo de 1º grau (PARANÁ, Colégio Estadual Alberto Santos Dumont, s/a).

O mesmo espaço também se instalou, no dia 12 de março de 1949, “Curso Normal Regional de Apucarana”, conforme Decretos nº 6.165 de 12 de fevereiro de 1949, denominado “Curso Normal Regional Pestalozzi”. E no mesmo ano, com a presença de autoridades da época, sob o governo estadual de Moisés Lupion e a gestão do primeiro Prefeito de Apucarana, Carlos Massaretto, foi oficialmente inaugurado, em sede própria, o “Grupo Escolar de Apucarana”, situado à Rua Erasto Gaertner, nº 64 (PARANÁ, Colégio Estadual Alberto Santos Dumont, s/a).

Em 1956 o “Grupo Escolar de Apucarana” passou a ser denominado como “Grupo Escolar Alberto Santos Dumont”. E posteriormente por meio do Decreto nº 2.429/76 seria reconhecida como a “Escola Alberto Santos Dumont”- Ensino Regular e Supletivo de 1º grau. E em 1990, com a municipalização do ensino de 1ª a 4ª séries, com a Resolução nº 1.706/1990 a escola recebeu o nome de “Escola Durval Pinto” (PARANÁ, Colégio Estadual Alberto Santos Dumont, s/a).

Tabela 1 Alunos matriculados no Grupo Escolar Alberto Santos Dumont - curso primário (1967)

Série	Número de alunos
1ª série	329 alunos
2ª série	263 alunos
3ª série	254 alunos
4ª série	224 alunos
5ª série	200 alunos

Fonte: Revista Apucarana, Jubileu de Prata 1944-1969, (1968, s/p).

A tabela 1 demonstra que, em 1967 o Grupo Escolar Alberto Santos Dumont atendia a 1270 alunos, oriundos da cidade. Pode-se perceber a representatividade da instituição na formação da população em período de escolarização desta época.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com a implantação do curso de Ensino Médio em 1999, a denominação muda novamente e agora para "Colégio Estadual Alberto Santos Dumont", na qual se encontra atualmente atendendo as etapas de Ensino Fundamental, Médio e Curso Técnico em Química (PARANÁ, Colégio Estadual Alberto Santos Dumont, s/a).

Dados de 2018 demonstram que o Colégio Estadual Alberto Santos Dumont, em funcionamento no prédio citado, atendia 465 estudantes do Ensino Fundamental anos finais, Ensino Médio e o curso profissionalizante em Química, totalizando 21 turmas. Localiza-se na área central do município, em frente à prefeitura municipal (PARANÁ, Colégio Estadual Santos Dumont, s/a).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a construção do Primeiro Grupo Escolar de Apucarana (1943) o "Grupo Escolar de Apucarana" pode ser associada a constituição da cidade de Apucarana-PR e o projeto de civilização norte-paranaense, situada já no espaço urbano, o prédio seguia o modelo moderno de escola da época.

Os grupos escolares representam um modelo de escola, em vigor durante o período histórico retratado, estes contavam com espaços diversos para salas de aula, os alunos eram organizados em graus de escolaridade, séries, enquanto em comparação com as escolas isoladas, estas contavam geralmente com apenas uma sala de aula, multisseriadas. Neste aspecto, o presente trabalho permite compreender as divergências entre os espaços rural e urbano, principalmente na perspectiva escolar, buscando contribuir com os estudos na área da História das Instituições Escolares.

As características e diferenças do Primeiro Grupo Escolar de Apucarana estão vinculadas a subjetividade da instituição e da comunidade e nos dá indícios de sua representatividade nas esferas políticas, sociais e de formação no espaço que pertence, portanto estudar a constituição da escola e sua história nos faz pensar sobre os objetivos pretendidos com a sua construção e posteriormente no decorrer da seu processo de institucionalização e expansão.

A população atendida pelo Grupo Escolar de Apucarana formou-se com tendências com vínculos ao projeto de sociedade moderna e civilizada, com um ideal de uniformização de comunidades heterogênicas e diversas presentes no espaço mencionado.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. 1946. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18399 Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário. 1946**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 15 jan. 2021.

COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT. **Exames de Admissão**, 1949-1953.

COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT. **Livro Ata de Exames 1ª e 2ª chamada; Ata de 1ª, 2ª e 3ª época Curso Normal Regional Nº 1**, 1949 a 1972.

COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT. **Livro Ata Resultados Finais do Curso Normal Regional (Pestalozzi) Nº 3**, 1952-1958.

COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT. **Livro Ata Resultados Finais dos Alunos Nº 31,** 1949-1954 e 1951-1953.

COLÉGIO ESTADUAL ALBERTO SANTOS DUMONT. **Registro de Formandos do Curso Primário Grupo Escolar de Apucarana, Livro Ata Nº 2**, 1947-1965.

COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ (CMNP). **Colonização e desenvolvimento do norte do Paraná**. Publicação comemorativa do cinquentenário da Companhia Melhoramentos Norte do Paraná. São Paulo: EDANEE, 1975.

HERVATINI, Luciana. **A Escola Normal Regional e suas Práticas Pedagógicas: dois retratos de um mesmo cenário no interior do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2011.

PARANÁ, **Programa Nossa Escola Tem História**, 02 abr. 2015. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=5814. Acesso em: 15 mar. 2021.

RENK, V. E. **As Escolas Étnicas Polonesas e Ucranianas no Paraná**. Curitiba, Appris, 2014.

Revista Apucarana, **Jubileu de Prata** 1944-1969, 1968.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro, a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras,1995.

RITT, Cibele Introvini. **Da Escola Isolada ao Grupo Escolar Marechal Rondon de Campo, PR – 1947 a 1971.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2009.

SCHELBAUER, Analete Regina. Idéias que Não se Realizam: **O Debate Sobre a Educação do Povo no Brasil de 1870 a 1914**, Maringá: EDUEM, 1998.

SOUZA, Rosa de Fátima. As Escolas Públicas Paulistas na Primeira República: Subsídios para a História Comparada da Escola Primária no Brasil. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima; PINTO, Rúblia-Mar Nunes (Orgs.) **Escola Primária na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada**, Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2012, p. 23-77.

TCHOPKO, Dorotéa. **Cultura e Religião na Colônia Nova Ucrânia**. Anais. I Salão de Extensão e Cultura 2008. Estabelecendo Diálogos, Construindo Perspectivas. UNICENTRO, 2008. Disponível em: https://anais.unicentro.br/sec/isec/pdf/resumo_35.pdf Acesso em 20 dez. 2017.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

17.5.33 EVERARDO BACKHEUSER (1879-1951) E A PROPOSTA DE MUSEUS ESCOLARES NA ESCOLA NOVA

Bianca Neves Prachum

Oriomar Skalinski Junior

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é discutir a proposta de museus escolares conforme as proposições da Escola Nova, particularmente, a partir das recomendações elaboradas pelo intelectual católico Everardo Backheuser (1879-1951). A fonte primária da presente pesquisa é o livro Técnica da Pedagogia Moderna, publicado pelo autor em 1934 como resultado de um curso ministrado no Instituto Católico de Estudos Superiores (ICES). O curso buscava sistematizar e discutir as teorias e práticas da Escola Nova, tendo como público alvo especialmente o professorado. Backheuser atuou ao lado da intelectualidade católica como mediador entre as novas propostas educacionais, vistas como modernas pela Igreja, e a defesa de uma formação integral, a saber, uma educação que contemplasse corpo, intelecto e moral/espírito. Backheuser foi diretor do Museu Pedagógico Central, criado em 1931, no qual elaborou com auxílio de outros professores as instruções para os museus de classe e para os museus escolares. Sua proposta de museu escolar apresentava um modelo inovador e de caráter prático, que permitia a interação dos alunos com os objetos, ampliando também as áreas de conhecimento contempladas, a serviço do processo de ensino-aprendizagem. O trabalho desenvolvido com professores no museu pedagógico serviu como referência para os museus escolares e os museus das classes.

Palavras-chave: Everardo Backheuser; Intelectual católico; Escola Nova; Museus escolares; Pedagogia católica.

1 INTRODUÇÃO

A partir das últimas décadas do século XIX começaram a chegar ao Brasil os estudos acerca da Escola Nova, movimento de teorias e práticas pedagógicas advindo de países da Europa e dos Estados Unidos. Tal movimento ganhou força com as reformas nos sistemas de ensino nas décadas de 1920 e 1930 no país. Vários intelectuais foram para o exterior estudar na prática o funcionamento dos modelos de Escola Nova para apresentar novas propostas para a educação escolar. (MARTINS, 2013). Everardo Backheuser (1934) relatou que foi para Europa, e especialmente na Alemanha conheceu algumas escolas que praticavam os novos métodos pedagógicos. Voltou para o Brasil entusiasmado com as novas ideias e logo começou a organizar grupos de estudo e a publicar a respeito da sua experiência.

Backheuser se converteu ao catolicismo em 1928, e a partir desse momento começou a atuar no campo educacional ao lado de outros intelectuais católicos. Publicou livros que abordam seu modo de pensar a escola e os seus envolvidos, com

novas propostas didáticas, mas sem deixar de lado os princípios cristãos, que passaram a representar a base do seu pensamento e argumentação. No presente trabalho empregamos como fonte primária o livro Técnica da Pedagogia Moderna (1934), documento que oferece informações importantes, a considerar o objetivo aqui estabelecido: discutir a proposta de museus escolares conforme as proposições da Escola Nova, particularmente, a partir das recomendações elaboradas por Everardo Backheuser (1879-1951).

Para tanto, organizamos o trabalho em duas partes principais. A primeira parte apresenta quem foi Everardo Backheuser e como foi sua atuação no campo educacional brasileiro, na condição de um intelectual mediador da Escola Nova, apropriando-se de tais propostas a partir de uma perspectiva católica. Na segunda parte apresentamos suas contribuições e recomendações para o desenvolvimento dos museus escolares.

2 EVERARDO BACKHEUSER: UM MEDIADOR CATÓLICO DA ESCOLA NOVA

Everardo Adolpho Backheuser nasceu em 1879, na cidade de Niterói, Rio de Janeiro. Durante sua trajetória ocupou diferentes cargos. Trabalhou como professor catedrático em diversas instituições de ensino, foi jornalista colaborador de em variados jornais e fundou duas revistas o Boletim dos Professores Católicos (1932-1933) e a Revista Brasileira de Pedagogia (1934-1938). Foi deputado estadual do Rio de Janeiro pelo Partido Republicano Conservador (PRC) em duas legislaturas. (SANTOS, 1989).

No ano de 1901, Backheuser se casou com Ricarda Gonçalves, com a qual teve dois filhos. O primeiro morreu ainda criança, e o segundo, João Carlos, foi engenheiro civil e professor. Ricarda faleceu em julho de 1928, em decorrência de um acidente na Alemanha. Diante de tal situação, acreditou ter visto uma imagem de Cristo saindo de um crucifixo a sua frente para consolá-lo. Esse episódio era considerado por ele o principal motivo de sua conversão ao catolicismo. (BACKHEUSER, 1994).

Segundo Pécaut (1990) os projetos intelectuais no Brasil, a partir de 1920, estavam voltados para a ideia de contribuir com a construção de uma nova identidade nacional. Nesse quadro, os intelectuais católicos passaram a atuar no sentido da restauração dos valores cristãos como fundamento da organização social. Backheuser passou a fazer parte formalmente da intelectualidade católica a partir do anúncio da

sua conversão na revista A Ordem, em 1930, por Alceu Amoroso Lima, e do seu ingresso no Centro Dom Vital.

Antes mesmo da sua conversão ao catolicismo, Backheuser já estava envolvido em projetos relacionados à educação no país. Um exemplo foi a Associação Brasileira de Educação (ABE) criada em 1924, instituição da qual Backheuser foi um dos membros fundadores. Fizeram parte da ABE profissionais de várias áreas do conhecimento, os quais organizavam eventos sobre educação e discutiam possibilidades de mudanças e avanços. Com o passar dos anos a ABE foi se reorganizando, alguns intelectuais entraram e outros, como Backheuser, acabaram se desligando, especialmente a partir de 1932 com a saída dos católicos. (SGARBI, 1997).

Em 1933 foi criada a Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE), a partir da multiplicação das Associações de Professores Católicos (APCs), e por necessidade de unir o grupo para lutar pelos interesses da Igreja no campo educacional. Backheuser foi aclamado seu primeiro presidente e o padre Leonel Franca indicado assistente eclesiástico. A CCBE foi um espaço importante para que os intelectuais ligados à Igreja dialogassem com as novas propostas em educação. (SGARBI, 1997).

O movimento da Escola Nova representava a modernidade no campo pedagógico, portanto era cuidadosamente pensada pelos intelectuais católicos. Nesse quadro, Everardo Backheuser ganhou destaque como intelectual mediador entre o já estabelecido (Escola Tradicional) e o novo (propostas da Escola Nova). Ele produziu materiais pedagógicos destinados à formação de professores do ensino primário, viajou para a Europa para conhecer as práticas pedagógicas de perto em alguns países, participou de eventos da área de educação, fez várias palestras e cursos para apresentar sua interpretação católica da teoria e da prática da Escola Nova. Foi a partir de um curso realizado por ele no Instituto Católico de Estudos Superiores, a convite de Alceu Amoroso Lima, que resultou o seu livro mais conhecido na área da pedagogia: Técnica da Pedagogia Moderna: teoria e prática da Escola Nova, publicado em 1934, que teve uma segunda edição em 1942, com uma mudança no título: Manual da Pedagogia Moderna. (FRANCA, 1934; BACKHEUSER, 1934).

Segundo Aguayo (1959) o trabalho de mediação relacionado à renovação educacional entre as décadas de 1920 e 1930 também foi realizado por outros símbolos da iniciativa do ensino religioso no país, como Álvaro Negromonte, Waleska Paixão,

Evangelina Gonzaga e Julieta Magalhaes Lopes, na tentativa de aproximar as propostas da pedagogia da Escola Nova das instituições de ensino católicas. Os materiais e discussões relacionados à Escola Nova também eram divulgados por outros grupos de intelectuais ligados à educação no país, dentre os quais destacavam-se Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

A partir da década de 1930, com o início do governo de Getúlio Vargas, houve um avanço da atuação dos intelectuais no campo educacional brasileiro, tendo em vista diferentes propostas e marcadas disputas. Um exemplo muito conhecido na história da educação foi a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que apresentou e defendeu uma proposta de educação laica, gratuita e obrigatória para a renovação de ensino no país. (PÉCAUT, 1990).

Diversos aspectos do documento eram registros da divergência entre os intelectuais pioneiros da educação e os intelectuais católicos, os quais se mantinham firmes na defesa da importância do ensino religioso nas escolas. Pautado especialmente na Carta Encíclica Divini Illius Magistri, exarada pelo Papa Pio XI em 1929, o grupo católico considerava importantes as novidades pedagógicas para a educação da juventude, desde que fossem orientadas pelos princípios cristãos, bem como observassem as finalidades distintivas da cosmovisão católica. A considerar isso, os novos métodos pedagógicos deveriam ser trabalhados a partir dos estudos realizados à luz do catolicismo, e esse foi um dos trabalhos que Everardo Backheuser se propôs a fazer quando escreveu manuais para contribuir com a formação de professores.

Como novidades trazidas pela Escola Nova existiam várias práticas de ensino-aprendizagem que foram abordadas por Everardo Backheuser (1934), dentre as quais estão as excursões escolares, os centros de interesse, o método de projetos e os museus escolares. No entanto, nossa pretensão no presente texto é apresentar e discutir exclusivamente questões atinentes aos museus escolares.

3 MUSEUS ESCOLARES NA ESCOLA NOVA: RECOMENDAÇÕES DE EVERARDO BACKHEUSER

Backheuser (1934, p. 295) inicia sua exposição a respeito dos museus escolares diferenciando as propostas da Escola Tradicional e da Escola Nova, ao destacar como primeiro ponto que: “O museu escolar na escola nova não pode ser idêntico ao da

escola tradicional". Em sua avaliação o modelo de museu na Escola Tradicional não era interessante e atraente para alunos do ensino primário. Entendia que talvez fosse para o ensino secundário ou para o ensino superior, pois apresentava os objetos (intocáveis) com suas as etiquetas, com o nome vulgar e com o científico em latim, seguido da localidade de onde foi retirado e suas possíveis utilizações. O autor ressalta que a preocupação da escola estava essencialmente em ensinar, o museu, que normalmente era voltado para os estudos de história natural, guardava e deixava expostos pedras, alguns vegetais e alguns animais.

O modelo de museu escolar proposto pela Escola Nova tinha a preocupação de ser mais educativo em suas várias modalidades, o que ia além do modelo tradicional que era basicamente instrutivo. Não abordaria apenas história natural, mas também objetos de arte e de caráter histórico. Para Backheuser, o museu deveria ter um aspecto econômico em vista, no sentido de expor amostras de matérias primas dos objetos, para que os alunos pudessem conhecer e tocar e, posteriormente, relacionar com os conteúdos que estivessem aprendendo nas disciplinas, como se pode verificar nos exemplos:

> Figurarão nele, por exemplo, ao tratar do algodão: mapas das regiões algodoeiras do mundo e do Brasil; fotografias de campos de cultura do algodão; um exemplar ou ao menos a fotografia de um pé de algodoeiro, a semente, o fruto, a fibra do algodão; a folha herborizada: máquinas de fiação e teares (gravuras); vistas de fabricas; produtos manufaturados diversos. Assim, a criança tem um aspecto geral não só científico e artístico como econômico desse produto. (BACKHEUSER, 1934, p. 296).

O autor defendia em suas propostas pedagógicas a necessidade de um ensino coordenado entre todas as disciplinas, o que ele chamava de "ensino global". Acrescentava ainda a presença de um caráter cívico e moral, com a disposição de feitos patrióticos, entre outras características.

Em 1925, Everardo Backheuser foi convidado por Fernando de Azevedo, então diretor de Instrução Pública, para colaborar com os estudos referentes à Escola Nova. A partir de 1928 assumiu a direção de cinco escolas municipais do Rio de Janeiro, nas quais pode implementar as novas práticas de ensino-aprendizagem. Foi diretor do Museu Pedagógico Central (1929-1930) e apresentou instruções para o funcionamento dos museus escolares. (SANTOS, 1989; BACKHEUSER, 1934).

De acordo com Rosa (2017) a organização das instruções para os museus escolares contou com a participação dos professores e abandonou o caráter estético e frio, dando lugar a uma atividade motivadora, com uma exposição permanente de caráter prático e vivo. Surgiu aí uma proposta inovadora de museus escolares a partir da direção e organização de Backheuser, que, em seguida, disseminou-se para as escolas municipais. As instruções apresentam várias ideias inovadoras a serem implantadas nas escolas, a começar pela proposta interativa na qual as crianças poderiam tocar e manipular os objetos. Os objetos não seriam mais aquelas raras coleções, mas contribuições de alunos e de professores. Tudo seria etiquetado para não necessitar de explicações de um guia.

Backheuser explica que deveriam existir três tipos de museus: o museu da classe, o museu da escola e o museu pedagógico central. Cada um teria suas características e organização próprias. O museu da classe seria organizado na própria sala de aula, e quando mais de uma turma frequentasse a mesma sala, esta deveria ser organizada em conjunto, para que tivesse a colaboração de todos os alunos. A turma ou as turmas da sala colecionariam "[...] objetos de toda ordem, seres naturais, ou manufaturados, sem preocupação taxonômica, desenhos, modelagens, recortes, gravuras, mapas, tudo enfim quanto os alunos fizerem ou trouxerem de melhor, mais original e interessante". (BACKHUEUSER, 1934, p. 297).

O museu da escola deveria ser organizado por uma professora escolhida, deveria ter um plano educativo de funcionamento e ser desenvolvido em uma sala separada. Entretanto, existia a recomendação de que os alunos não tivessem acesso permanentemente ao material, pois assim perderiam o interesse e a curiosidade. As visitas aconteceriam sempre que houvesse necessidade ou que existissem novos objetos a serem estudados. No museu da escola estariam os melhores trabalhos dos alunos. Ainda, contaria com a colaboração dos pais para arrecadar objetos e até dinheiro para a melhoria do espaço, a fim de contribuir com a aprendizagem dos alunos. Backheuser ressalta a importância de considerar as particularidades de cada escola ao se trabalhar com os museus:

> Quer dizer, portanto, que em cada escola o museu há de ter uma fisionomia própria, peculiar ao ambiente social da escola. Nos distritos rurais, predominarão os objetos que lembrem a agricultura; próximo ao litoral, os que venham das reminiscências do mar; junto às fabricas aquilo que estas

> produzirem etc. Embora haja de existir essa diversidade. (BACKHEUSER, 1934, p. 301).

Desse modo, cada escola teria os museus adaptados de acordo com a realidade dos alunos, pois assim seriam mais significativos para o aprendizado e facilitaria o ensino global. É importante mencionar que há uma diferença entre os termos museu escolar e museu pedagógico, na literatura educacional do final do século XIX e início do século XX. Segundo Petry e Silva (2013), enquanto o museu escolar estava voltado para atender os alunos no próprio ambiente escolar, por meio de estudos pautados em objetos concretos; o museu pedagógico tinha a tarefa de preparar os professores para o desenvolvimento dos novos métodos de ensino-aprendizagem, possíveis por meio do museu escolar – tratava-se, portanto, de um centro de formação.

O primeiro museu pedagógico brasileiro foi criado em 1883 no Rio de Janeiro, chamado Museu Escolar Nacional, antes mesmo de haver uma distinção entre os tipos de museus relacionados à educação escolar. A partir dos museus pedagógicos criados em vários estados brasileiros é que foram organizados os museus escolares. Cada museu pedagógico se organizava de um modo particular, com foco em alguns objetos e em certas áreas do conhecimento. (PETRY; SILVA, 2013).

Everardo Backheuser desenvolveu seus estudos acerca da Escola Nova e contribuiu diretamente junto ao campo educacional brasileiro, mesmo antes de militar junto à intelectualidade católica. Ao estudar as obras e a trajetória do autor verificamos que com sua conversão não deixou de defender as novas práticas pedagógicas, no entanto, elas passaram a ser vistas à luz das finalidades formativas e dos valores católicos. Para Backheuser as novas metodologias de ensino e aprendizagem eram positivas, desde que atendessem ao propósito da educação integral, que, segundo a perspectiva por ele adotada, deveria incluir o aspecto religioso. Uma educação integral nos termos católicos deveria contemplar, portanto, o corpo, o intelecto e a moral/espírito.

4 CONSIDERAÇOES FINAIS

Everardo Backheuser foi um intelectual católico de destaque no início do século XX, quando o movimento da Escola Nova ganhava espaço no contexto educacional brasileiro. Após sua conversão trabalhou ao lado de outros intelectuais católicos para fortalecer o grupo, atuando em diversos campos sociais, em especial no educacional.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na CCBE tinha a oportunidade de construir e apresentar suas apropriações da Escola Nova, a partir uma perspectiva católica, com o devido apoio da hierarquia da Igreja, o que contribuía para que suas publicações fossem bem aceitas entre o professorado – foco de seu trabalho.

O autor apresentou uma sistematização de vários métodos pedagógicos da Escola Nova em seu livro Técnica da Pedagogia Moderna (1934), dentre os quais discutiu os museus escolares. Segundo Alves (2019) com a Escola Nova os museus escolares e pedagógicos passaram por um momento de revitalização, especialmente, entre as décadas de 1930 e 1970. Até 1940 os museus escolares e pedagógicos estavam presentes nas legislações educacionais nacionais. Destacamos aqui que o Museu Pedagógico Central, dirigido por Backheuser foi um dos primeiros a incentivar a implantação dos museus nas escolas como parte da formação.

O Museu Pedagógico Central foi criado no contexto de efervescência das disputas e propostas para a educação no Brasil. Backheuser, após implantar e testar algumas dessas práticas nas escolas municipais do Rio de Janeiro, apresentou recomendações para a organização didática dos modelos de museus nas escolas, que eram o museu da classe e o museu escolar. Segundo ele, cada instituição deveria ter autonomia para organizar tais museus. Não citou precursores da Escola Nova para fundamentar sua recomendação. Sua preocupação maior no relativo à fundamentação de tal prática estava ligada à ideia de formação integral, conforme a concepção católica. O trabalho com o aspecto religioso emergia como uma particularidade de sua apropriação da Escola Nova, pois para Everardo Backheuser sem contemplar essa dimensão da vida humana a escola não estaria cumprindo seu papel formativo de modo pleno.

REFERÊNCIAS

AGUAYO, A. M. **Didática da Escola Nova**. 11. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. v. 15. (Coleção Atualidades Pedagógicas).

ALVES, V. M. S. Museus escolares no Brasil (1930-1970): revitalização e crise. **Museologia e Interdisciplinaridade**, Brasília, v. 8, n. 16, p. 105-124. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/22094>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BACKHEUSER, E. **Minha terra e minha vida**: Niterói há um século. Rio de Janeiro: Niterói Livros, 1994.

BACKHEUSER, E. **Técnica da pedagogia moderna** (teoria e prática da Escola Nova). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934.

FRANCA, L. Prefácio. In: BACKHEUSER, E. **Técnica da pedagogia moderna**: teoria e prática da Escola Nova. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934. p. 7-9.

MARTINS. M. V. R. A biblioteca escolar no processo de escolarização da leitura no contexto do movimento da escola nova: 1920-1940. 2013. 144 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PÉCAUT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

PETRY, M. G.; SILVA, V. L. G. Museu escolar: sentidos, propostas e projetos para a escola primária (séculos 19 e 20). **Revista História da Educação [On-line]**, Porto Alegre, v. 17, n. 41, p. 79-101, set./dez., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S22363459201300030000. Acesso em: 16 abr. 2021.

ROSA, M. Escolanovismo católico Bachkeusiano: apropriações e representações da escola nova tecidas em manuais pedagógicos (1930-1942)**.** 2017. 255 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SANTOS, S. M. G. **A cultura opulenta de Everardo Backheuser**: conceitos e leis básicas da Geopolítica. Rio de Janeiro: Carioca de Engenharia S. A., 1989.

SGARBI, A. D. Igreja, educação e modernidade na década de 30: escolanovismo católico, construído na CCBE e divulgação pela Revista Brasileira de Pedagogia. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

17.5.34 FONTES HISTÓRICAS: O USO DA IMPRENSA COMO FONTE NA CONDUÇÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA

Regiane Hartmann Garcia[2474]

Maria Domenica Christiano Nadal[2475]

Maria Isabel Moura Nascimento[2476]

RESUMO

Este artigo busca demonstrar o uso da imprensa, especificamente a escrita, como fonte na condução da pesquisa científica, visto que ela no decorrer do tempo trouxe contribuições para as novas pesquisas, principalmente ocorridas na segunda metade do século XX, crédito esse dado à Escola dos Annales, que significaram uma ampliação nos estudos dos historiadores. No Brasil, o uso da imprensa como fonte de pesquisa, teve seu ápice a partir da década de 1970, dando maiores implicações do seu uso nas pesquisas, posteriormente a essa data. Contudo, problematizamos que a imprensa deve ser analisada de forma reflexiva e crítica pelo pesquisador, pois ao mesmo tempo que ela traz ricas contribuições referentes ao contexto cultural e social de uma época, pode trazer armadilhas ao pesquisador menos atento. Portanto, o presente artigo teve a seguinte organização: Primeiramente a introdução teve por objetivo mostrar alguns trabalhos que relatam sobre as fontes históricas no Brasil, A nossa fundamentação teórica ressaltou a importância da imprensa como fonte para o pesquisador na historiografia e na linguagem, entendendo o uso da imprensa como fonte no decorrer do tempo e o surgimento da imprensa no Brasil, e por fim, nas nossas considerações finais falamos sobre o estudo da imprensa sem esquecer de pensar o processo crítico da pesquisa envolvendo as fontes históricas.

Palavras-chave: Imprensa. Pesquisa científica. Fontes.

INTRODUÇÃO

O uso da imprensa, especificamente a escrita, como fonte na condução da pesquisa científica, vem sendo cada vez mais usada como embasamento para que o pesquisador ou historiador possa realizar seu trabalho de investigação e compreensão do passado humano na construção e reconstrução da história no decorrer do tempo. Visto que, ela anuncia discursos e expressões de um determinado contexto social.

Nesta perspectiva, a imprensa traz aproximações em relação aos acontecimentos, com “[...] caráter fugaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade, que lhe conferem este estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico

[2474] Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) - Mestrado em Educação. Participa do Grupo de Pesquisas HISTEDBR.
[2475] Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) - Mestrado em Educação. Participa do Grupo de Pesquisas HISTEDBR.
[2476] Prof. Produtividade do CNPq e Prof do Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, Coordenadora do Grupo de Pesquisa HISTEDBR-Campos Gerais-PR

(NÓVOA, 1997, p. 31), porém não podemos deixar de estar em alerta, pois "[...] ela possui uma série de "armadilhas" que o pesquisador deve estar preparado para enfrentar para melhor compreender a sua fonte e/ou objeto de estudo" (OLIVEIRA, 2011, p, 141), [...] mesmo os documentos mais claros não falam por si mesmos, sendo necessário que o historiador faça as perguntas corretas. (BLOCH, 2001, p, 79).

Um dos objetivos que tornam a imprensa uma interessante fonte de estudo para a historiografia e para o historiador, é por ela ter uma linguagem simples, clara e acessível determinante a este meio de comunicação na utilização do seu processo de criação, no qual o discurso se constrói a partir dos múltiplos atores da sociedade.

> Historiadores de diversos matizes teóricos reconheceram na imprensa escrita novas possibilidades de análises e ressignificações do passado. Contudo, a inserção dos impressos na produção historiográfica brasileira, especialmente o uso de jornais, revistas, folhetins e edições ilustradas, ainda é recente se comparado a Europa e Estados Unidos. Somente nos últimos anos, os trabalhos que se valham de jornais e revistas como fonte para o conhecimento da história do Brasil se consolidaram. Identificam-se, a partir de então, um relativo aumento na utilização dos periódicos como documento e objeto de pesquisas, incluindo-os em dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações de artigos e/ou livros. (CALONGA, 2012. p. 86).

Contudo o uso da imprensa como fonte até a década de 1970, no Brasil, era visto com desconfiança por historiadores. Segundo Tânia Regina de Luca (2008), poucos eram os trabalhos que utilizavam jornais e revistas como fonte de pesquisa. Segundo a autora, já havia uma preocupação em escrever a história da imprensa, mas relutava-se em escrever uma história por meio da imprensa, essa afirmação evidencia o receio presente entre os historiadores que, até pouco tempo, não confiavam nos meios jornalísticos como documento para suas pesquisas, embora também já houvesse trabalhos que utilizavam os periódicos como fonte. Para Maria Helena Capelato, após a década de 1970, a imprensa "passou a ser concebida como espaço de representação do real" (CAPELATO, 1988, p.24). O historiador passou a estudar os jornais como agente da história, captando o movimento vivo das ideias e personagens que circulam pelas suas páginas. Os impressos, nesse sentido, não são meros transmissores, imparciais e neutros, dos acontecimentos. Por meio deles apregoasse as forças políticas dos grupos que compõe a sociedade. Para a autora, nos vários tipos de periódicos se encontra "projetos políticos e visões de mundo representativas de vários setores da sociedade" (CAPELATO, 1988, p.34). Por isso, "têm a função de 'despertar as consciências' e 'modelá-las' conforme seus valores e interesses,

procurando indicar uma direção ao comportamento político do público leitor" (CAPELATO, 1988, p.34)

Devido a isto, é importante ressaltar que cabe ao historiador "os questionamentos às fontes para extrair um significado, retirando de sua linguagem os elementos capazes de representarem determinado momento histórico" (SOSA, 2007, p. 16; 19).

O pesquisador é, no processo de pesquisa, um investigador com as bases teóricas definidas e que se apropria do tema analisado. Quanto à relação entre pesquisador e informação para

> [...] a utilização da imprensa pedagógica ou não, como fonte de pesquisa, torna-se referência, contribuindo para novas interpretações sobre o pensamento educacional, em virtude de que a palavra escrita pode em qualquer tempo e lugar ser utilizada na construção de interpretações históricas. (ZANLORENZI, 2010, P. 65).

Ao pesquisador cabe ressaltar que, não apenas os elementos do momento histórico são importantes, mas também buscar captar quais são os subsídios de interesse do texto impresso.

> A fonte histórica passou ser a construção do historiador e de suas perspectivas, sem deixar de lado a crítica documental, pois questionar o documento não era apenas construir interpretações sobre ele, mas também conhecer na origem, sua ligação com a sociedade que o produziu, entre outros (SILVA 2005, pág.159)

Fazer uma análise de seu discurso é imprescindível para o pesquisador, pois a imprensa, ao selecionar e transmitir a notícia procede a uma manipulação do conhecimento apreendido pelo seu leitor. Nesse sentido, cabe ao pesquisador fazer uma leitura mais reflexiva e desvelada do documento, ampliando o campo de visão sobre o contexto histórico da época a ser estudada.

Inicialmente, ele precisa encontrar o valor da fonte, com o objetivo de aumentar as possibilidades de investigação, interpretação e contribuição, pois a imprensa traz consigo discursos intencionados, muitas vezes com verdades prontas que favorecem determinados conhecimentos que doutrinam o público leitor. Assim, de acordo com a perspectiva teórica- metodológica do pesquisador, este deve estar em constante questionamento sobre a fonte analisada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. O USO DA IMPRENSA COMO FONTE NO DECORRER DO TEMPO

As modificações da prática historiográfica ocorridas na segunda metade do século XX, de alguma maneira dá-se crédito à Escola dos Annales, que significaram uma ampliação do campo de estudo dos historiadores. Le Goff afirma que o trabalho de Bloch e Febvre na construção dos Annales é de grande originalidade e produziu uma ruptura historiográfica, no qual, teriam estabelecido um novo paradigma historiográfico.

Porém, só a partir da terceira geração dos Annales, os caminhos abriram-se efetivamente aos impressos.

> Os impressos representam significativos mananciais de informações sobre o repertório de uma época e sobre os usos que dele faziam seus colaboradores. Nele se fazem presentes projetos, opiniões, conflitos e debates, que apontam a complexidade dos interesses e experiências dos indivíduos e dos contextos em que se inscrevem (SILVA; NASCIMENTO; ZICA, 2010, p.223).

Este contexto legitimou, sob muitos aspectos, a imprensa periódica como fonte primária para pesquisas históricas, entendendo-a não como um receptáculo de informação, mas como uma peça documental que traz em si um amplo espectro de elementos socioculturais do momento em que foi produzida (LUCA, 2006). Percebe-se, desta forma, a força simbólica das palavras que circulavam através da imprensa periódica e, ainda hoje, seja por meio de jornais e/ou revistas, vem favorecendo a ampliação da pesquisa histórico- educacional, pois configura um instrumento privilegiado para a construção do conhecimento nesta área.

Considerando que a educação é uma prática social a partir do que é veiculado pela cultura, entende-se que esta possui peculiar relação com a imprensa, a qual é expressão máxima da cultura.

> A imprensa permite ao historiador compreender muito do percurso realizado pelos homens no passado, podendo ser concebida como um espaço em que se representa a realidade vivida. Ela se constitui como resultado de uma série de práticas sociais de determinada época, e aqueles que a produzem engendram imagens da sociedade que serão certamente reproduzidas em outras épocas históricas (CAPELATO, 1994, p. 24).

O pesquisador, ao utilizar a imprensa como fonte, amplia seus conhecimentos e percepções acerca da diversidade de material disponível e acessível que outrora fora desconsiderado enquanto fonte. A imprensa periódica divulga notícias, detalhe que o pesquisador deve estar atento e ter uma percepção crítica sobre este instrumento,

analisando, por exemplo, o motivo de determinada notícia obter maior publicidade em relação a outra, ter dimensão dos fatos sobre o seu objeto de estudo, voltar sua atenção ao conteúdo integral do periódico.

2. O SURGIMENTO DA IMPRENSA NO BRASIL

Partindo do contexto da imprensa como fonte, no Brasil, a partir de 1808 e, de forma mais intensa, a partir de 1822, ela se expande e se organiza com características próprias e com participação e influências políticas, e com a expressão dos interesses de cada época, na qual o país sofreu transformações resultantes das contradições de relação da classe dominante colonial com a nascente burguesia (NASCIMENTO, 2004). A crise do regime monárquico brasileiro, no final do século XIX, impulsionou o surgimento e a expansão do movimento republicano. Nesse período, a imprensa colocou-se como palco dos debates institucionais, como também teve papel de poder informal, vinculado ao governo e à organização partidária. Tendo em vista isto, a imprensa que avançava junto ao desenvolvimento burguês, vai se modernizando com essas transformações, que são marcadas, desde o século XIX, por embates políticos, econômicos e sociais, portanto, históricos.

> A imprensa periódica se estabeleceu como elemento essencial para a cultura política que se constituiu no século XIX brasileiro, uma vez que a produção e a circulação dos jornais eram, em boa parte, alimentadas pelas atividades políticas daquele momento histórico (JINZENJI, 2008, p. 18).

Com a criação da Imprensa Régia foram inaugurados os jornais Gazeta do Rio de Janeiro e Correio Braziliense. No final da década de 1820, uma série de publicações, entre pasquins, folhetos e jornais, propagava-se pelos principais centros urbanos do Império. Assim como na Europa, os jornais que eram produzidos no Brasil durante o século XIX tinham como princípio o projeto iluminista de veicular valores e ideias para educar e civilizar o leitor. A imprensa passou a ser constantemente percebida como "[...] o meio mais eficiente e poderoso de influenciar os costumes e a moral pública, discutindo questões sociais e políticas" (PALLARES-BURKE, 1998, p. 147). Os jornais representaram no contexto imperial não somente um espaço de discussões políticas, mas também de formação da opinião pública.

> Os pressupostos e bases para a construção do Estado Nação idealizados pelas elites política e intelectual ganhavam projeção e propagavam-se através das páginas dos principais jornais das províncias do Império brasileiro. Nesse

> sentido, vale mencionar que a imprensa se apresenta como resultado de uma série de tensões e dinâmicas que sucedem entre os atores sociais e seu contexto histórico. Em suma, todo o movimento vivido pela imprensa periódica no século XIX fez com que ela alcançasse uma "legitimidade enquanto um discurso autorizado", que visava, além de propagar o ideário educacional, inculcar valores e bons hábitos (FARIA FILHO; CHAMON; ROSA, 2006, p. 14-15).

No fim do século XIX, "a imprensa artesanal estava sendo substituída pela imprensa industrial. A imprensa brasileira aproximava-se, pouco a pouco, dos padrões e das características peculiares a uma sociedade burguesa" (SODRÉ, op. cit., p. 261). Diante disso, com a passagem do século XIX para o XX, ocorre a transição da chamada "pequena" para a "grande" imprensa no período.

> [...] de 1830 a 1850 foi o grande momento da imprensa brasileira. Fraca em técnica, artesanal na produção, com distribuição restrita e emprestada, praticamente inexistente uma vez que inespecífica, encontrou, entretanto, na realidade política a fonte de que se valeu para exercer sobre essa realidade, por sua vez, influência extraordinária, consideradas as condições da época. Foi, praticamente, a infância da imprensa brasileira; talvez a sua turbulenta adolescência, quando muito, se considerarmos infância a curta fase em que batalhou pela liberdade conjugada à Independência do país (SODRÉ, 1999, p. 180).

Ainda neste período, os textos satíricos e livres animavam o público e atraíam para a formulação de opiniões, sendo desta forma, segundo o referido autor, o jornalismo autêntico, pois os redatores se envolviam com o público, chegando ocasionalmente ao insulto, porém essa era a sua linguagem e maneira de se expressar.

Atualmente no Brasil, a pesquisa educacional realizada tendo a imprensa como fonte histórica documental avançou significativamente, principalmente no meio acadêmico. O que contribui, para o enriquecimento na maneira de sua utilização, que pode ser usada tanto para a análise específica da realidade de um determinado momento histórico, quanto para a utilização de objetos de pesquisa, que se constituem em diferentes fontes de informação. Possibilita ainda o entendimento da educação enquanto processo histórico ligado aos embates resultantes das relações sociais.

> Os estudos que utilizam a imprensa como referência para a compreensão da realidade brasileira, nos últimos tempos tem-se desenvolvido muito nos meios acadêmicos, notadamente na área da história. Assim, a conjugação da informação jornalística com a metodologia histórica tem-se mostrado produtiva para ambas as áreas. Tanto a imprensa ganhou na forma de tratar suas informações e no enriquecimento de sua própria história, como a história propriamente dita encontrou um novo manancial de dados, a partir do qual

> pode ampliar seu ângulo de visão e promover interpretações mais abrangentes, que consigam reproduzir de forma mais eficiente, a dinâmica social (CARVALHO; INÁCIO FILHO, 2007).

A utilização da imprensa como fonte de pesquisa passou a ter outro olhar diante do pesquisador, que pontua a sua importância para as novas análises sobre política e cultura, podendo desvendar seus aspectos dentro de um período determinado de estudo e como vêm contribuindo com as transformações sociais e construção da história. É preciso pesquisar todo o contexto social, político e econômico no qual o foco do estudo está envolvido.

> O redimensionamento da imprensa como fonte documental – na medida em que expressa discursos e expressões de protagonistas – possibilitou a busca de novas perspectivas para a análise dos processos históricos. Dessa forma, superou-se a perspectiva limitada de identificar a imprensa como portadora dos “fatos” e da “verdade”. Deixaram-se também para trás posturas preconcebidas, que a interpretavam, desdenhosamente, como mero veículo de ideias ou forças sociais, que, por sua vez, eram subordinadas estritamente por uma infraestrutura sócio econômica. (NEVES et al., 2006, p. 10)

A priori, ao destacar a imprensa como fonte científica, o pesquisador deve reforçar a relação intrínseca que há nas entrelinhas, não somente as marcas do contexto social, mas também a relação de cultura e poder existentes, devendo interpretar a fonte, deixando de lado a neutralidade com relação ao fato a ser estudado, pois ele faz parte da sociedade a qual está estudando. O pesquisador deve debruçar-se sobre sua fonte, questionando, refletindo, construindo, reconstruindo estabelecendo ligação entre os fatos e posicionando-se de maneira ativa diante das descobertas que vai encontrando na sua caminhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da imprensa como fonte na condução da pesquisa tem sido aliado, diante de a uma boa crítica documental, na contribuição para que o entendimento seja construído de maneira crítica, sem a pretensão de uma concepção de história enquanto expressão da verdade. Dessa maneira, entendemos que a ação de se projetar, através de uma fonte impressa, para um tempo passado representa uma condição para que se construa não somente o entendimento acerca de determinado contexto, mas também a sensação de pertencimento em relação ao tempo presente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dessa forma, o pesquisador deve estar atento aos outros elementos referentes não só à construção do texto que analisa, mas às questões exteriores, como a constituição do impresso, o contexto histórico em que o impresso está inserido, a circulação, a ortografia utilizada à época, o clima político e o público consumidor. O uso de impressos como fonte implica em analisá-los como objetos que possuem materialidade, contextos e conteúdos próprios. Portanto o pesquisador deve buscar esses detalhes para enriquecimento da sua pesquisa e não cair em “armadilhas”.

Nesse sentido cabe salientar que a imprensa assume lugar de destaque como fonte para o pesquisador e para a pesquisa, uma vez que favorece a compreensão dos acontecimentos e fatos de maneira interpretativa, fomentando comparações, conexões e relações múltiplas que são próprias ao tempo histórico analisado.

REFERÊNCIAS

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p.79.

CALONGA, M. D. O jornal e suas representações: Objeto ou fonte da história. **Comunicação & Mercado/UNIGRAN** - Dourados - MS, vol. 01, n. 02 – edição especial, p. 79-87, nov 2012. Disponível em: < https://docplayer.com.br/177606-O-jornal-e-suas-representacoes-objeto-ou-fonte-da-historia-1.html> Acesso em: 09.jul.2021.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **A imprensa na História do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CARVALHO, C. H.; INÁCIO FILHO, G. Debates educacionais na imprensa: republicanos e católicos no triângulo mineiro – MG (1892-1931). In: SCHELBAUER, A. R.; ARAÚJO, J. C. S. (Org.). **História da educação pela imprensa**. Campinas: Alínea, 2007. p. 53-84.

FARIA FILHO, L. M.; CHAMON, C. S.; ROSA, W. M. **Educação elementar:** Minas Gerais na primeira metade do século XIX. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

JINZENJI, M. Y. Cultura impressa e educação da mulher: lições de política e moral no periódico mineiro O Mentor das Brasileiras (1829-1832). 2008. 249 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: < https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-7D9PET/1/tese_final.pdf> Acesso em: 09 jul.2021.

LUCA, T. R. de. História dos, nos e por meio de periódicos. In: PINKSY, Carla Bassanesi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

NASCIMENTO, M. I. M. A PRIMEIRA ESCOLA DE PROFESSORES DOS CAMPOS GERAIS – PR. **TESE DE DOUTORADO**, 205F., UNICAMP, 2004. DISPONÍVEL EM: < http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253588/1/Nascimento_MariaIsabelMoura_D.pdf> ACESSO EM: 09 JUL.2021.

NEVES, L. M. B. P.; MOREL, M.; FERREIRA, T. M. B.C. (orgs.). **História e imprensa:** representações culturais e práticas de poder. Rio de Janeiro: DP&A/Faperj, 2006, p. 9-15. Disponível em: < https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/13630/10429> Acesso em: 09 jul.2021.

NÓVOA, A. A IMPRENSA DE EDUCAÇÃO E ENSINO: CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO REPERTÓRIO PORTUGUÊS. IN: CATANI, D. B. & BASTOS, M. H.C. (ORGS). (1997) **EDUCAÇÃO EM REVISTA: A IMPRENSA PERIÓDICA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.** SÃO PAULO, ESCRITURAS, 1997.

OLIVEIRA, R. S. DE. A RELAÇÃO ENTRE A HISTÓRIA E A IMPRENSA, BREVE HISTÓRIA DA IMPRENSA E AS ORIGENS NO BRASIL (1808-1930). **HISTÓRIA**, RIO GRANDE, 2 (3) 2011. DISPONÍVEL EM: < https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2614/1425 > ACESSO EM: 09 JUL.2021.

PALLARES-BURKE, M. L. G. A IMPRENSA PERIÓDICA COMO UMA EMPRESA EDUCATIVA NO SÉCULO XIX. **CADERNOS DE PESQUISA**, SÃO PAULO, N. 104, P. 144-161, JUL. 1998. DISPONÍVEL EM: < http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/723/737> ACESSO EM 09.JUL.2021.

SILVA, C. M. N.; NASCIMENTO, C. V.; ZICA, M. C. Imprensa e educação na segunda metade dos oitocentos. In: MIZUTA, C. M. M.; FARIA FILHO, L. M.; PERIOTTO, M. R. **Império em Debate:** imprensa e educação no Brasil oitocentista. Maringá: EDUEM, 2010. p. 223-251.

SODRÉ, N. W. **História da imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

SOSA, D. A. C. A **história política do Brasil (1930-1934) sob a ótica da imprensa gaúcha**. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2007.

ZANLORENZI, C. M. P. História da educação, fontes e a imprensa. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 10, n. 40, p. 60-71, 2010. Disponível em: < https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639806.> Acesso em: 9 jul. 2021.

17.5.35 HILDEGARD VON BINGEN COMO INTELECTUAL NO SÉCULO XII

Michele de Oliveira Jimenez[2477]

Terezinha de Oliveira[2478]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a importância de Hildegard von Bingen (1098-1179) como intelectual, no século XII por meio das correspondências com Odo de Soissons – professor na Universidade de Paris – e Eberhard, bispo na Igreja de Bamberg. A partir desse objetivo, pretendeu-se responder a inquietação desta pesquisa: como Hildegard – sendo mulher – conseguiu ser reconhecida como intelectual, no século XII? Para tanto, foram realizadas as seguintes etapas: breve contextualização do Sacro Império Romano-Germânico, durante o século XII; leitura e fichamento das cartas de Hildegard traduzidas ao espanhol, disponibilizadas nas obras Vida y visiones de Hildegard von Bingen, de Victoria Cirlot e Cartas de Hildegarda de Bingen: Epistolário completo (vol. I), organizadas por Azucena Fraboschi, Cecília Palumbo e María Ortiz; seleção das cartas de Odo e de Eberhard; conceitualização de intelectual; por fim, análise das cartas, por meio do referencial teórico-metodológico. As principais refeências nesta pesquisa foram CIRLOT (2001), Fraboschi; Palumbo; Ortiz (2015) e Newman (1997). Os pressupostos da História Social, principalmente a utilizaçãо de cartas como fontes históricas foram utilizados como o aporte metodológico do estudo. Como principais resultados destacam-se: notoriedade de Hildegard durante a sua vida; sua relevância em relação às questões religiosas e às sociais; seu reconhecimento como importante intelectual no século XII.

Palavras-chave: Hildegard von Bingen. Intelectual. Odo de Soissons. Eberhard. Cartas.

1 INTRODUÇÃO

Quem é essa mulher tão formosa, vestida de sol?
Quem é essa mulher tão bonita como o arrebol?
Quem é essa mulher coroada com estrelas do céu?
Quem é essa mulher de sorriso meigo, doce como o mel?
Casimiro Nogueira

Embora a resposta às perguntas da canção da epígrafe seja Maria – a mãe de Jesus – no século XII, não causaria surpresa se a composição fosse uma referência à Hildegard von Bingen (1098-1179), assim como Guibert de Gembloux (1124-1214) a saudou em umas de suas cartas, em 1175 (CIRLOT, 2001). Hildegard foi uma monja beneditina, abadessa nos mosteiros femininos de Disibondenberg, Ruspertsberg e Eibigen, todos na região do Sacro Império Romano-Germânico. Possui uma vasta obra preservada: relato de suas visões (obras teológicas, inspiradas por Deus),

2477 Mestre em Letras e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (UEM), Universidade Federal da Integração Latino-Americana e e-mail: mizinhajimenez@gmail.com.
2478 Pós-doutorado em História da Educação (USP), Universidade Estadual de Maringá e e-mail: teleoliv@gmail.com.

composições musicais, livros sobre a utilização de plantas medicinais para tratamento de doenças, drama litúrgico, hagiografias, além de vasta correspondência (PERNOUD, 1996).

O objetivo deste trabalho é analisar Hildegard von Bingen, como intelectual no século XII, por meio das correspondências com Odo de Soissons – professor na Universidade de Paris – e Eberhard – bispo na Igreja de Bamberg. As missivas entre Hildegard e Odo foram datadas, aproximadamente, entre os anos de 1148-1149; já as com o bispo Ehgberg estão entre os anos de 1163-1164. A partir desse objetivo, pretende-se responder a inquietação dessa pesquisa: como Hildegard – sendo mulher – conseguiu ser reconhecida como intelectual, durante sua vida, no século XII?

De acordo com Fraboschi; Palumbo; Ortiz (2015), há 390 cartas conservadas da Abadessa, dessas quase 80% (310) foram escritas para pessoas ligadas à Igreja, desde Papas, até monges de ordens menores. As missivas foram trocadas entre os anos de 1146 até o ano da morte da monja beneditina, em 1179. É importante ressaltar que era vedado aos beneditinos a troca de correspondência, sem autorização do Abade (REGRA DE SÃO BENTO, c. 54, § 1-5, 2020)[2479]. No caso de Hildegard, essa autorização foi dada pelo Papa Eugênio III[2480] (1088-1153), após ler a primeira parte do Scivias (primeira obra profética dela) no Concílio de Trier (1147-1148). O Papa havia designado uma comissão – a pedido do Bispo Henrique, de Mainz – que deveria averiguar se as visões da Abadessa eram verdadeiras e, assim, recebeu uma cópia dos escritos do Scivias (FRABOSCHI; PALUMBO; ORTIZ, 2015).

Para Cirlot (2001), um dos aspectos que se destacam nas cartas da alemã é que nelas Hildegard afirma que as palavras não são suas, mas sim, do próprio Deus, possuem tom profético, o que lhe rendeu o título de Sibila do Reno, isto é, profetisa da região do rio Reno – região onde se encontram seus mosteiros. Segundo Fraboschi; Palumbo; Ortiz (2015), as cartas de Hildegard nos apresentam um panorama dos acontecimentos entre a Igreja e o Sacro Império Romano-Germânico, as heresias – como a dos cátaros[2481] – entre os anos de 1148 até 1179, além das questões teológicas

2479 Este artigo utilizou a edição em português da Regra de São Bento, conforme lista de referências.
2480 Infelizmente, a carta de autorização do Papa Eugênio III para Hildegard não foi conservada. Todavia, essa não foi a primeira carta que ela enviou para uma pessoa de fora do mosteiro. A primeira foi enviada a Bernardo de Claraval (1090-1153) em que pediu orientação sobre suas visões e se deveria continuar escrevendo-as.
2481 Os cátaros ocupavam o sul da atual França e parte norte da atual Itália e foram considerados heréticos, dentre outras coisas, por pregarem o manequeísmo. Uma das defesas mais interessantes de

que estavam circulando no século XII. Um dos exemplos são as diversas cartas com os Bispos de Mainz, aos quais seus mosteiros estavam subordinados. Nas cartas, a Abadessa admoestava para que os bispos não se deixassem persuadir pelos poderes laicos (riqueza ou proteção imperial), pois deviam obediência a Deus, em primeiro lugar.

Nesse sentido, entendemos que os pressupostos da História Social são os mais adequados para analisar as cartas a Odo e Eberhard e as respectivas respostas, por considerarem as relações do contexto, em que as pessoas "[…] são estudados em sua relação com as determinações (sociais, políticas, econômicas e até culturais) e as possibilidades de agir; o pressuposto é de que, na história, as pessoas atuam dentro de condições objetivas determinadas" (PINSK, 2009, p. 181). Além disso, "[…] a prática da história se integrava naturalmente aos exercícios religiosos" (DUBY, 1989, p. 15), isto é, os monges acabaram se tornando historiadores de seu próprio tempo. É por meio de seus escritos que conseguimos reconstruir, ou melhor, 'imaginar' grande parte da Idade Média (DUBY, 1989).

A partir desses pressupostos, com o intuito de atingir nosso objetivo, realizamos as seguintes etapas: breve contextualização do Sacro Império Romano-Germânico, durante o século XII; leitura e fichamento das cartas de Hildegard traduzidas ao espanhol, disponibilizadas nas obras Vida y visiones de Hildegard von Bingen, de Victoria Cirlot e Cartas de Hildegarda de Bingen: Epistolário completo (vol. I), organizadas por Azucena Fraboschi, Cecília Palumbo e María Ortiz; seleção das cartas de Odo e de Eberhard; conceitualização de intelectual; por fim, análise das cartas, por meio do referencial teórico-metodológico.

2 SÉCULO XII: O TEMPO DE HILDEGARD VON BINGEN E DOS INTELECTUAIS

Quando Hildegard nasceu em 1098, o Sacro Império Romano-Germânico não havia completado duzentos anos desde a sua fundação, em 962, com a coroação imperial de Oto I (LE GOFF, 2013). Não era um Estado, no sentido atual do termo, no entanto, não era a simples associação de estados independentes (RILINGER-STOLLBERG, 2020). De acordo com a autora, o Império foi crescendo ao longo da

Hildegard é no *Scivias*, quando defendeu a importância do casamento, uma vez que nem todos são destinados à vida religiosa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Idade Média, a princípio em uma relação custo-benefício com a Igreja, sob Oto I, para depois se modificar pela disputa pelo poder, com as dinastias Salianas (1024-1125) e Hohenstaufen ou Staufer (1125-1250). O Sacro Império foi uma miscelânea entre o novo e o antigo – como o próprio nome indicava – ao retomar o império romano e uni-lo à sacralidade da Igreja. Ao serem coroados pelo Papa (que 'tomou' o cargo de Imperador de Roma, com a queda do Império Romano), os imperadores germânicos se auto intitulavam como imperadores da fé cristã, atribuindo-se a si próprios a superioridade perante os outros povos, o que era um argumento histórico-sagrado (RILINGER-STOLLBERG, 2020).

Em 1098, o imperador era Henrique IV (1050-1106), pertencente à dinastia Saliana – a qual estava no poder desde 1024 (FULBROOK, 2016). Henrique IV passou para a história, como o Imperador que se submeteu ao Papa, após anos de disputa sobre a nomeação de bispos, entre 1076-1122 – o que ficou conhecida como a Questão das Investiduras (LE GOFF, 2013). Segundo Fulbrook (2016), o auge do Império é sob o comando de Frederico I – o Barba Roxa – que assumiu o Império em 1152, inaugurando a Dinastista Hohenstaufen ou Staufer. Foi durante o reinado de Frederico Barba Roxa que a nomenclatura 'sacra' passou a se referir ao Império, a fim de equiparar o poder temporal ao poder espiritual e para ratificar a superioridade do Imperador perante outros monarcas, por exemplo, os reis (RILINGER-STOLLBERG, 2020).

Como o Império não era um ente isolado no território que viria a ser a Europa – muito pelo contrário, posto que estava no coração do continente – também presenciou o florescimento das cidades e dos grandes mosteiros beneditinos – Cluny e Cister (OLIVEIRA; MENDES; SANTIN, 2016; HIJARRUBIA, 2013); o surgimento das primeiras universidades (OLIVEIRA, 2009); a redescoberta dos clássicos da Antiguidade, principalmente pelo contato com a cultura árabe, por meio das Cruzadas (FRABOSCHI, 2012), iniciadas pelo Papa Urbano II, em 1095-1099. É nesse ambiente em modificação que Le Goff (2014) situou o intelectual.

Para Le Goff (2014), o intelectual estava intrinsecamente ligado ao ambiente citadino, à divisão do trabalho – surgimento dos pequenos ofícios – e ao ato de ensinar. O intelectual seria "[…] um homem cujo ofício é escrever ou ensinar, e de preferência as duas coisas a um só tempo, um homem que, profissionalmente, tem uma atividade de professor e de erudito, em resumo, um intelectual – esse homem só aparecerá com

as cidades" (LE GOFF, 2014, p. 30). De acordo com o autor, apesar de o século XII ser, ainda, repleto de símbolos, os intelectuais – ao retomarem os clássicos da Antiguidade – trabalharam, a partir da ciência racional. Nesse século, eles eram, ainda, a "[…] união ativa da razão e da fé" (LE GOFF, 2014, p. 79), em que tudo era matéria para as disputatios[2482] em teologia (LE GOFF, 2014). O conceito apresentado por Le Goff (2014) é universal, principalmente, por estar apoiado na longa duração da história (OLIVEIRA; MENDES; SANTIN, 2016[2483]).

Akkari (2021, p. 9) define o intelectual como "[…] um pensador que incomoda, sai dos caminhos comuns e que manipula conceitos de uma forma original e nova. Em outras palavras, o intelectual é alguém que não deixa ninguém indiferente, é uma espécie de dissidente", influenciando as ideias de sua época. Embora o autor citado, não seja um estudioso da área de História ou Historiografia da Educação[2484] – sim dos estudos culturais e educação – o conceito que apresentou é consonante ao proposto por Le Goff (2014), pois ao conceituar o intelectual, como aquele capaz de influenciar o seu tempo e que se preocupa em discutir as questões relevantes na sociedade em que vive, Akkari (2021) também trabalhou com o conceito universal proposto por Le Goff (2014), destacando, também, a importância dos intelectuais para a educação.

2. 1 Hildegard von Bingen: intelectual para os mestres da Universidade e para os monastérios

É seguindo essa conceitualização que entendemos Hildegard de Bingen como uma intelectual no século XII. A Abadessa preocupou-se em ensinar, por meio de suas obras (CIRLOT, 2001) e, durante sua vida, foi consultada sobre diversos assuntos, desde teológicos até simples conselhos para as pessoas comuns que viviam ao entorno de seus mosteiros ou não – sendo que as últimas a procuraram pessoalmente ou enviaram cartas (CIRLOT, 2001; FRABOSCHI; PALUMBO; ORTIZ, 2015).

Assim, nesse item, analisaremos as cartas trocadas com Odo de Soissons e o bispo Eberhard. Segundo Cirlot (2001), a correspondência entre Hildegard e Odo se

2482 Discussão sobre textos e/ou problemas. Para mais informações: *Dicionário da Idade Média*, de H. R. Loyn.
2483 Os autores destacam a universalidade do conceito de intelectuais de Le Goff, em relação ao conceito proposto por Gramsci.
2484 No Prefácio, o autor afirmou não ser um estudioso da área, mas destacou a importância de estudar os intelectuais para educação.

constituem de duas cartas de cada um[2485], totalizando quatro cartas, entre os anos de 1148-1149. As cartas de Odo são logo após o Concílio de Trier (1147-1148), quando havia sido lido parte do Scivias, o qual ainda estava sendo escrito pela Abadessa, quando recebeu a primeira carta dele. Odo era professor de teologia na Universidade de Paris, quando escreveu à monja beneditina e em 1170 foi nomeado bispo na Toscana (Cirlot, 2001).

Odo inicia a sua carta com a seguinte saudação "A Hildegard, señora, hermosa virgen de Cristo, el humilde e indigno maestro de París – de nombre y lugar al final – te ofrece una oración y cuanto se considere digno de la santidad y nobleza que hay en tu persona" (ODO DE SOISSONS apud CIRLOT, 2001, p. 121)[2486]. O autor apresenta a monja beneditina, como aquela que foi escolhida por Deus para revelar os mistérios da criação. Conhece tanto as visões de Hildegard como suas composições musicais "[…] se dice que, elevada a los cielos, has visto mucho y que mucho lo ofreces por medio de la escritura, y también que compones nuevos modos de cantos, cuando nada de esto has estudiado" (ODO DE SOISSONS apud CIRLOT, 2001, p. 121). De acordo com Cirlot (2001), a monja havia começado a escrever as músicas em 1140, um ano antes de iniciar o Scivias.

No entanto, o objetivo da carta do professor é teológico: "[…] nosotros, aunque nos encontremos muy lejos de ti, tenemos la confianza de pedirte algo: muchos sostienen que paternidad y divinidad no es Dios". Odo retoma uma questão que havia sido tratada no Concílio de Trier e depois no de Reims (1148), sobre a unidade de Deus, dúvida levantada por Gilberto de la Porré (1076-1154), bispo de Poitiers. Percebe-se a notoriedade e a relevância que Hildegard possuía, tendo em vista o conhecimento de suas obras fora do Sacro Império Romano-Germânico, já que Odo era professor na Universidade de Paris, quando escreveu à monja. Além disso, a pergunta dirigida a ela, foi em relação a assuntos teológicos, quando ele próprio, era professor de Teologia em Paris.

Hildegard, colocando-se como "pobrecita forma", apresentando a resposta de Deus para ele:

> Yo, pobrecita forma, en el humo aromático del monte excelso digo: el sol desciende con su luz y muestra muchas minucias de la vicisitud de los lugares.

2485 Este artigo utilizou duas cartas, que foram as segundas de cada autor.
2486 O termo *apud* foi utilizado por essa fazer parte da obra de Cirlot (2001), que reuniu além das cartas, também a biografia, músicas e iluminuras (referentes à obra de Hildegard).

> Y así también, oh tu maestro, conoces muchos riachuelos en las escrituras que en tu magisterio esparces entre unos y otros, entre grandes y pequeños. Pero yo tiemblo mucho debido a la humilde forma que hay en mí (HILDEGARD VON BINGEN apud CIRLOT, 2001, p. 122).

Assim, a carta da monja possui a autoridade de Deus, o que ela descreve por meio da parábola do rei e da pena. O rei que conseguiu construir um lindo reinado, não conseguiu direcionar a pena, submetê-la, posto que ela obedecia apenas ao vento: "[…] así yo no estoy impregnada por el conocimiento humano ni por potentes fuerzas, ni tampoco reboso de salud corporal, sino que solo consiste en la ayuda de Dios" (HILDEGARD VON BINGEN apud CIRLOT, 2001, p. 122). Para Newman (1997), a forma de Hildegard ser ouvida, no século XII, e ter autoridade devia-se, em parte, pelo fato de ela receber as visões diretamente de Deus.

Após garantir que suas palavras são as de Deus, ela tratou de responder a questão de professor, ratificando a unidade de Deus, em que "[…] paternidad y la divinidad es Dios, pues el hombre no tiene potestad para hablar acerca de Dios como de la humanidad del hombre ni como del color de la obra hecha por la mano del hombre" (HILDEGARD VON BINGEN apud CIRLOT, 2001, p. 122-123). A monja reafirma que Deus é uno, desde o início dos tempos; é completo, sem possibilidade de ser acrescentado ou tirado nada da natureza d'Ele. Utilizou, além da parábola já citada, as Escrituras Sagradas para reafirmar sua defesa teológica da unidade de Deus e condenar aqueles que defendem o contrário.

A carta de Eberhard versou sobre assunto teológico: a unidade entre Pai (Deus), Filho (Jesus) e Espírito Santo. Destaca-se que Eberhard foi bispo de Bamberg desde 1146 (CIRLOT, 2001), sendo essa cidade uma das grandes catedrais do Império (PERNOUD, 1996) e um dos bispados, fundados durante a dinastia Saliana (Fulbrook, 2016). O bispo saudou a Abadessa como sua irmã venerada, por quem tem muito apreço, embora ele se considerasse indigno de escrever para ela (HILDEGARD VON BINGEN apud CIRLOT, 2001).

Na carta, o bispo destacou como Hildegard já era conhecida:

> […] la fama de tu santidad por la gracia divina resuena dulcemente en los oídos del pueblo por todas partes, de tal modo que verdaderamente podemos decir: «Pues nosotros somos para Dios el buen olor de Cristo» <2 Cor 2,15>. Pero, como «se asoma el Señor desde los cielos hacia los hijos de los hombres, por ver si hay uno sensato» <Sal 13, 2>, o busca a quien habita en ti, atraídos por la fragancia de tu reputación corremos llenos de deseo hacia el Señor, que es venerado y consultado en ti. Pues lo que a muchos has proporcionado, no me

lo negarás a mí solo (HILDEGARD VON BINGEN apud CIRLOT, 2001, p. 137).

Assim como Odo, Eberhard também conhecia os dons visionários de Hildegard. Sabia que não era ela mesma quem falava ou escrevia e sim o próprio Deus. Todavia, há uma grande diferença entre as cartas: a carta de Odo foi quando a Abadessa – apesar de já ser personagem conhecida na região do Rio Reno (VAN DE POL, 2009) – foi alçada, publicamente, a todo Império, por meio da autorização de Eugênio III. Já a de Eberhard, encontrou a Abadessa envolta no término da escrita de sua segunda obra teológica O livro dos Méritos da Vida – estava escrevendo-o desde 1158 – e início da escrita de sua terceira obra O livro das Obras Divinas. Ainda nesse ano, Hildegard recebeu a proteção imperial de Frederico Barba Roxa (FRABOSCHI; PALUMBO; ORTIZ, 2015). De acordo com essas autoras, em 1164, a monja beneditina escreveu ao Imperador, para que ele parasse de nomear antipapas e, escreveu, ainda, o sermão contra os cátaros.

Humildemente se apresentou como “pobrecita forma”, portadora da palavra de Deus. A forma humilde de apresentação de Hildegard poderia ser considerada, também, como a forma de seguir o conselho presente na Regra de São Bento (c. 20, § 1, 2020, p. 20): “[…] se queremos sugerir alguma coisa aos homens poderosos, não ousamos fazê-lo a não ser com humildade e reverência”. Da mesma forma que iniciou a carta a Odo, a monja iniciou afirmando que quem falava é Deus “El que es <Ex 3,14; Ap 1,4> y para quien nada está oculto dice: […] Ofrece a los tuyos la lámpara del rey, para que no se dispersen en la dureza, y alzate viviente en la luz” (HILDEGARD VON BINGEN apud CIRLOT, 2001, p. 138).

Segundo Newman (1997), na resposta a essa carta, Hildegard apresentou teologicamente seu entendimento sobre a Trindade (Pai-Filho-Espírito Santo). A Abadessa descreveu cada ente da Trindade e a respectiva relação entre eles, apresentando exemplos trinos, como a três forças que compõe a razão: “[…] sonido, verbo, aliento” (HILDEGARD VON BINGEN apud CIRLOT, 2001, p. 141). Concluiu que seria impossível dividir a trindade e que Deus teria dado esse privilégio aos homens também, por meio do corpo, da alma e a natureza.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tratamento apresentando tanto por Odo quanto por Eberhard ao se referirem à Abadessa demonstra que ela já era vista como uma intelectual por seus contemporâneos. Embora as distâncias não sejam possíveis de quantificar exatamente, destaca-se que Odo estava há mais de 650 km[2487] de distância dos mosteiros da Abadessa, isto é, fora dos limites do Império. Bamberg, mais perto geograficamente que Paris, era uma das grandes cidades do Império, com um bispado que foi iniciado pelo poder secular dos imperadores, ou seja, ao recorrer à Hildegard, Eberhard demonstrou sua fidelidade à Igreja, não ao Imperador e confiança no conhecimento da Abadessa.

Nesse sentido, é importante frisar que mesmo um professor da Universidade de Paris, um mestre do saber, recorreu a ela para resolver uma questão teológica. Assim como, um bispo – de um dos bispados fundados pelo Imperador – também a procurou para tratas de questões teológicas. Embora sejam realizadas de maneiras diferentes, as duas cartas trataram do mesmo tema, a unidade de Deus. Hildegard pôde ajudar a consolidar uma das verdades da fé cristã, já no século XII.

Outro ponto que se destaca é a forma como Hildegard se apresentava humildemente, a fim de responder as questões propostas pelos seus interlocutores, com a utilização de parábolas, símbolos e comparações. Sendo assim, podemos afirmar, tal qual proposto por Cirlot (2001), que a Abadessa tentava ensinar e transmitir sua mensagem a todos, independentemente do lugar em que ocupavam na sociedade.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. Prefácio. In: ORLADO, E. A.; MESQUIDA, P. (Orgs.) **Intelectuais e Educação:** contribuições teóricas à História da Educação. Portolo Alegre/RS: Editora FI, 2021.

CIRLOT, V. **Vida y visiones de Hildegard Von Bingen.** Madri: Ediciones Siruela, 2001.

DUBY. G. **A Europa na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LE GOFF, J. **Homens e mulheres da Idade Média.** São Paulo: Estação Liberdade, 2013.

LE GOFF, J. **Os intelectuais na Idade Média.** 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.

2487 As distâncias foram precisadas por meio do Google Maps.

FRABOSCHI, A. A. **Santa Hildegarda de Bingen:** doctora da Igreja. Buenos Aires: Mino y Davila Editores, 2012.

FRABOSCHI, A. A.; PALUMBO, C. A. de; ORTIZ, M. E. **Cartas de Hildegarda de Bingen:** Epistolário completo (vol. I). Serie Hildegardiana. Buenos Aires/Argentina: Mino y Dávilas Editores SL, 2015.

FULBROOK, M. **História concisa da Alemanha.** 2. ed. São Paulo: Edipro, 2016.

OLIVEIRA, T. Memória e História da Educação Medieval: uma análise da Aautentica Habita e do Estatuto de Sorbonne. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 683-698, nov. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a09v14n3.pdf. Acesso em 20 out. 2019.

OLIVEIRA, T.; MENDES, C. M. M.; SANTIN, R. H. Contribuições de Jacques Le Goff para a história da educação medieval: “totalidade” e longa duração nos estudos sobre os intelectuais. In: **Brathair**, n. 16 (2), 2016, p. 235-250. Disponível em: https://ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair/article/view/1263. Acesso em 20 out. 2019.

NEWMAN, B. **Sister of wisdom:** St. Hildegard’s theology of the feminine. Los Angeles; Berkeley: University of California Press, 1997.

PERNOUD, R. **Hildegarda de Bingen:** a consciência inspirada do século XII. Rio de Janeiro, Rocco, 1996

PINSKY, C. B. Estudos de gênero e História Social. In: **Revista Estudos Feministas.** Florianópolis, n. 17, v. 1, p. 159-189, jan/abril 2009. Disponível em:https://www.scielo.br/j/ref/a/rWNRkfDygZwFKmR3NMDk94S/?lang=pt. Acesso em 23 jun. 2020.

RILINGER-STOLLBERG, B. **El Sacro Imperio Romano-Germánico:** una historia concisa. Madrid/Espanha: La Esfera de Los Livros, 2020.

SÃO BENTO. **Regra do glorioso Patriarca São Bento.** Tradução e notas de Dom João Evangelista Enout. Abadia São Gerado. Edição online somente em português. Disponível em: https://docplayer.com.br/54192982-Regra-do-glorioso-patriarca-sao-bento-dom-joao-evangelista-enout-o-s-b-traducao-e-notas.html. Acesso em 23 jun. 2020.

VAN DE POLL, M. C. G. M. O. **A espiritualidade de Hildegard Von Bingen:** profecia e ortodoxia. 212f. Doutorado (Doutorado em História Social). 2009. USP: São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-08032010-113221/pt-br.php#:~:text=A%20espiritualidade%20de%20Hildegard%20Von%20Bingen%3A%20profecia%20e%20ortodoxia&text=Hildegard%20von%20Bingen%2C%20religiosa%20beneditina,teria%20recebido%20em%20uma%20vis%C3%A3o. Acesso em 23 jun. 2020.

17.5.36 HISTÓRIA CULTURAL E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: OBJETOS, FONTES E PERSPECTIVAS.

Rudá Morais Gandin[2488]

RESUMO

Nas duas últimas décadas a pesquisa em história da educação se caracterizou pela descoberta de novos objetos e fontes, proveniente em grande medida da variedade de interesses que se observou no estabelecimento da ciência história a partir do século XX, cujo impulsionamento se deu em função do surgimento do movimento dos Annales. É nos anos de 1960, muito provavelmente em razão da interlocução dos historiadores com a antropologia e outras disciplinas vizinhas, que se empreendeu um deslocamento de interesse, anteriormente assentado numa história social e econômica para uma história voltada à cultura. Discute-se nesse artigo, então, duas questões: além de analisar o processo histórico que desembocou no domínio da história cultural como perspectiva das pesquisas em história da educação, intenta-se discutir os objetos e as fontes que têm sobrevoado esse campo historiográfico, como também as possibilidades de pesquisa desse campo, que podem se desenrolar com base nos conceitos de representação e apropriação em Roger Chartier. Ao fim do artigo se verifica que a história cultural é, atualmente, um campo historiográfico no qual os historiadores em história da educação o enxergam como profícuo para encerrar suas pesquisas, e, apoiado nos conceitos de Chartier em tela, nota-se que é enorme a variedade de enfoques que os pesquisadores podem dar ao analisar a escola e os fenômenos educacionais por ela desencadeados.

Palavras-chave: História cultural. História da Educação. Roger Chartier. Movimento dos Annales.

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo se resume a ser um estudo que discuta os objetos e fontes que sobrevoam a chamada “história cultural”, compreendida enquanto campo historiográfico que se caracteriza, segundo analisa Fonseca (2007, p.56), “por princípios de investigação herdados das propostas inauguradas com o movimento dos Annales e dotado de pressupostos teórico-metodológicos que lhe são próprios [...]”. Além disso, tendo em conta que a formulação desse campo não se fez no acaso, pretende-se analisar o processo histórico que desembocou no seu domínio como perspectiva das pesquisas em história da educação, levado a efeito no final do século XX, com o avanço da interdisciplinaridade no âmbito da ciência histórica.

Em seguida, objetiva-se apontar algumas das possibilidades de pesquisa em história da educação que podem se desenrolar com base nos conceitos de

[2488] Mestre em Educação, PUCPR, ruda.gandin@pucpr.edu.br.

representação e apropriação em Roger Chartier, uma vez que se observa o interesse dos historiadores em educação pela interpretação dos fenômenos educativos a partir da noção de cultura, ou seja, a maneira como preferem explicar e compreender a educação e a escola do ponto de vista da história é derivado da crença segundo a qual os indivíduos e a sociedade são constituídos, invariavelmente, pela cultura na qual se acham submergidos. Então, a história cultural seria "aquele campo do saber historiográfico atravessado pela noção de 'cultura' (da mesma maneira que a História Política é o campo atravessado pela noção de 'poder' [...], e assim por diante)", conforme, prontamente, aponta Barros (2005, p.1) em seu artigo sobre história cultural e história das ideias.

No entanto, convém destacar que essa inclinação aos fenômenos que se assentam na dimensão cultural enfrentou um problema que correspondeu – e que, talvez, ainda corresponda - à dificuldade em atribuir uma definição mais precisa à noção de cultura, tratada muitas vezes como polissêmica, decerto em razão do vasto entendimento a seu respeito, levado a efeito pelas diversas interpretações e mudanças de diversos campos do conhecimento. Por exemplo, diferentemente dos historiadores do século XIX, que se retinham à ideia de cultura como arte e literatura, atualmente seu emprego em história na perspectiva da história cultural, muito provavelmente em função das transformações da historiografia no século seguinte, encontra-se na utilização de seu sentido mais amplo. Apropriado com base no movimento que se denominou de "antropologia histórica", na segunda metade do século XX, marcado pelo deslocamento da cultura enquanto referência à alta cultura para à cultura do cotidiano (BURKE,2008), a noção que inspirou a maior parte dos historiadores, que se aproximaram da antropologia, foi a "teoria interpretativa da cultura" de Clifford Geertz, que definiu a cultura enquanto

> um padrão, historicamente transmitido, de significados incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atitudes acerca da vida" (GEERTZ, p.89, 1989, apud BURKE, 2008, p.52).

Ao esclarecer as intenções do presente artigo, admite-se que o enfoque a ele atribuído é contornado pela finalidade de mostrar a perspectiva que a história cultural se conformou nas pesquisas em história da educação. Acredita-se que, ao tomar a cultura e o mundo social, e os indivíduos que o formam, esse campo historiográfico

busca, de certa forma, antagonizar com as intepretações que se baseiam nas narrativas sobre acontecimentos políticos, que acabam por secundarizar a expressão da diversidade que marca e caracteriza o cotidiano, cuja forma é feita à luz das motivações psicológicas, sociais, econômicas e, sobretudo, culturais nas quais os sujeitos se encontram enleados. Por esse motivo, supõe-se que a opção pela história cultural não é um mero adereço. Sua escolha comunica uma forma de interpretar e, ao mesmo tempo, de enxergar a sociedade e os sujeitos que nela se achavam no passado, porque os interroga por meio de uma lente em particular – o enfoque a partir da cultura -, que busca compreender o cotidiano, o espaço e as ações dos que se relacionavam em um dado contexto social. Portanto, pode-se afirmar que

> um historiador que compartilha de determinada visão teórica sobre as sociedades humanas e seus processos de desenvolvimento, ou que se acerca de certo modo de compreender a História enquanto campo de conhecimento – instrumentalizando em cada caso de conceitos específicos e se expressando através deste ou daquele vocabulário -, faz se representar para o seu leitor um certo mundo histórico, e não outro (BARROS, 2017, p.76 -77).

O artigo em tela se divide em duas partes. No primeiro momento, discute-se algum dos eventos históricos que se desenrolaram no século XX que ajudaram no estabelecimento do domínio da história cultural como perspectiva nas pesquisas em história da educação. Na segunda parte, pretende-se discutir os objetos e as fontes que têm sobrevoado a história da educação na perspectiva da história cultural, como também as possibilidades de pesquisa desse campo que podem se desenhar com base nos conceitos de representação e apropriação em Roger Chartier, historiador francês e um dos principais nomes da história cultural, cuja obra se encontra bem difundida entre os pesquisadores em história da educação.

2 HISTÓRIA CULTURAL E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Como afirmado logo no início desse artigo, a história cultural se constitui em um campo historiográfico que se originou das transformações decorrentes do movimento dos Annales, iniciado em 1929, com a publicação da revista Annales d´histoire économique et sociale, fundada pelos historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre, o primeiro especialista em estudos sobre a Idade Média, e o segundo especialista em estudos acerca do século XVI.

Ambos pretendiam que a revista por eles organizada fosse mais que um periódico; queriam que ela exercesse uma grande influência nos estudos acerca da história social e econômica. Para Burke (2010), a emersão da revista tinha como finalidade ser um "alto-falante de difusão dos apelos dos editores em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da história" (BURKE, 2010, p. 36), uma vez que o fazer historiográfico, durante o século XIX, pautado pela excessiva centralidade na narrativa dos acontecimentos e importância à história diplomática e política, cujo principal expoente era o alemão Leopold von Ranke, mostrava-se empobrecido.

É importante que se assinale que a crítica dos fundadores dos Annales, cujo principal ideal "foi a busca pela compreensão de leis anônimas que regessem as 'práticas coletivas'" (MATOS, 2013, p.72), era uma reação ao "paradigma tradicional", que Burke (2011) descreveu como "história rankeana", cuja característica se baseava em uma história ancorada nos documentos, na qual o historiador deveria se preocupar apenas em "apresentar aos leitores os fatos" (BURKE, 2011, p.15). Esse tipo de história sofre, no entanto, desde os anos de 1900, inúmeras resistências, desembocando, assim, no aparecimento da chamada Nova História - expressão usada por James Harvey Robinson a partir de 1912-, que se opunha a narrativa dos acontecimentos.

Desse modo, assume-se no presente artigo a Nova História "enquanto corrente teórica, diretamente ligada ao movimento dos Annales [...], que ao colocar o homem como centro das análises históricas deu a História um caráter extremamente sociológico" (MATOS, 2013, p.73), preocupado em assumir novos olhares na historiografia. Embora essas transformações guardem no movimento dos Annales a sua origem, o termo Nova História também é conhecido pela busca de novos problemas, novas abordagens e novos objetos na década de 1970, decerto como reação mundial ao paradigma tradicional acerca da historiografia, e, como bem aponta Burke (2011), refere-se às mudanças de uma tendência mais antiga. Então, entende-se que a Nova História, emprega por Jacques Le Goff, configura-se numa terceira geração dos Annales, que se abriu "ao diálogo com as mais diversas ciências: antropologia, sociologia, literatura, geografia, psicologia, entre tantas outras, além de ampliar seu olhar sobre as fontes" (MATOS, 2013, p.70).

Da mesma forma, pode-se compreender que, a partir da reformulação da ciência histórica em meados do século XX, emerge uma quarta geração, herdeira dos Annales, conhecida por dar novos contornos às pesquisas dos historiadores culturais, difundidas

no século XIX e no seguinte: a Nova História Cultural, voltada às investigações das "práticas culturais", conforme assinala Matos (2013), e cujo principal nome é Roger Chartier, crítico da história serial de terceiro nível. A respeito desse campo historiográfico, Matos (2013), apoiado em Ronaldo Vainfas, aponta quatro diferenças características que a concede o status de Nova História Cultural, a saber:

> 1. Rejeição do conceito das mentalidades, sem negar o valor dos estudos sobre o mental, ou mesmo recusar as aproximações com a antropologia e a longa duração.
> 2. Apreço pelas manifestações populares, das massas anônimas, como suas festas, resistências, crenças e etc., sem rejeitar as expressões culturais das elites letradas.
> 3. Preocupação em analisar e reconstruir o papel das classes sociais, da estratificação, assim como dos conflitos sociais, de forma a perceber os indivíduos a partir de suas posições. Essa característica a distanciou da História das mentalidades, que procurava descrever a vida cotidiana de forma uniformizante, sem considerar os indivíduos e suas posições ou grupos na "estratificação" social.
> 4. Por fim, sua característica que pode ser considerada uma permanência da História das Mentalidades, que é a pluralidade de caminhos para a investigação histórica (MATOS, 2013, p.80).

Em relação à História da Educação é sabido que seu estabelecimento se deu, em primeiro lugar, enquanto disciplina escolar, no mesmo momento em que se relacionava com outros campos do conhecimento, como a filosofia e a psicologia (FONSECA, 2008). Para Nunes e Carvalho (1993, p.11), a História da Educação se encontrada nas universidades e escolas normais da Europa em meados do século XIX, "forjada pela defesa da necessidade de um ensino sistemático da pedagogia", enquanto no Brasil se associava a "história da Escola Normal [e a] inserção da pedagogia como seção da Faculdade Nacional de Filosofia ou da criação das faculdades de pedagogia e dos Programas de Pós-Graduação em Educação nos anos setenta", quando se estabelece, porquanto o interesse dos pesquisadores aumentam, como é possível observar em razão da quantidade de eventos, grupos de pesquisas e surgimento de revistas cientificas especializadas nesse campo de estudos na década de 1990 e início dos anos 2000.

Com o crescimento desse campo de estudos é possível observar, como tenta evidenciar Cardoso (2011), o predomínio da opção pela Nova História Cultural, que "tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler" (CHARTIER, 2002, p.17). Quiçá em função da abertura de novas possibilidades de pesquisa, a

escolha dos historiadores da educação pela história cultural, parece se achar também na inclinação dos historiadores "por questões culturais", que, de acordo com Nunes e Carvalho (1993, p.38), se relacionou a um "deslocamento profundamente enraizado [...] nas próprias práticas de pesquisa dos historiadores" e, apoiando-se em Certeau, na "importância social, econômica e política da 'cultura'", que se impôs naquele período.

3 OBJETOS, FONTES E AS NOÇÕES DE REPRESENTAÇÃO E APROPRIAÇÃO

A história cultural não só alargou as possibilidades de pesquisa em história da educação, como também se tornou a principal opção para interpretar os fenômenos educativos entre os historiadores que se dedicam a estudar as instituições escolares; seus processos internos; impressos e outros vestígios. Na verdade, a renovação historiográfica, derivada dos eventos que marcaram o século XX, como o surgimento do movimento dos Annales e, mais recentemente, da Nova História e Nova História Cultural, influenciaram os historiadores da educação, que se deixaram atrair pela grande variedade de objetos e fontes a serem investigadas.

Com o aumento das temáticas e objetos a serem trabalhados, descobertos em função da ampliação do interesse dos historiadores sobre os fenômenos sociais, marcados pelo atravessamento da cultura, os pesquisadores em educação se depararam em alguns casos com dilemas metodológicos e, também, de escolha acerca do que estudar de fato. Influenciados pela Nova História Cultural, cujo "indício dessa influência [é] a larga utilização de conceitos como circulação e apropriação, saberes e culturas escolares, indicando a preocupação de fundo com as práticas culturais" (FONSECA, 2008, p.60), predominou-se – e talvez ainda se predomina - nas pesquisas em história da educação, de acordo com Fonseca (2008, p.61), "entre os chamados novos objetos [...], a história da leitura e dos impressos, sobretudo escolares, a história da profissão docente, os processos de escolarização, a cultura escolar e as práticas educativas e pedagógicas".

Cardoso (2011), em seu artigo a respeito das possiblidades de abordagens na perspectiva da história cultural, também apresenta algumas das possibilidades de temáticas que podem se fazer interessante aos historiadores da educação, a saber: "a história das disciplinas escolares [...], a história do ensino de história, a história das

instituições escolares, [além das já mencionadas,] história da leitura e dos impressos escolares, a história da profissão docente, a história dos processos de escolarização e [...] dos processos de alfabetização (CARDOSO, 2011, p.289).

O mesmo autor também se atém as possibilidades de fontes ou fontes históricas, e quanto a isso, entende-se que sem elas dificilmente um historiador atingirá "uma determinada realidade ou processo histórico que pretenda examinar, ou, tampouco, [...] a possibilidade de reformular uma certa visão do passado em função de questões levantadas no presente" (BARROS, 2017, p.80). Por esse motivo, as fontes são tão importantes, uma vez que possibilitam ao historiador realizar o seu trabalho e, portanto, interpelar o passado acerca dos eventos e fenômenos que lhe convém estudar. Cardoso (2011) assinala que, além das denominadas fontes tradicionais, que, historicamente, sobrevoam o interesse dos historiadores, como

> documentos oficiais, relatórios de instrução pública, resoluções e leis, fontes escritas de natureza oficial em geral – novas fontes são utilizadas pelos historiadores da educação, como as revistas pedagógicas, os manuais escolares, revistas, jornais, peças publicitárias, obras artísticas, programas de rádio e televisão, os materiais produzidos e utilizados no cotidiano escolar – cadernos e trabalhos de alunos, fotografias, desenhos, cartazes, programação de comemorações cívicas, provas etc – e, também, fontes que não apresentam relação direta com a educação, como a literatura e as autobiografias. Pode-se contar também, para os períodos mais recentes, com o trabalho com fontes orais (CARDOSO, 2011, p.80).

Barros (2005, p.3) ao falar dos objetos que sobrevoam a Nova História Cultural, destaca o interesse, simultâneo, "pelos sujeitos produtores e receptores de cultural", além, segundo o autor, do estudo dos meios "através os quais se produz e se transmite: as práticas e os processos". É necessário, então, evocar Chartier e suas noções de representação e apropriação, as quais se assentam numa história que "deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido" (CHARTIER, 2002, p.27).

Em relação à noção de apropriação, o autor assinala que "tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) inscritas nas práticas específicas que as produzem" (CHARTIER, 2002, p.26), isto é, "o conceito de 'apropriação' pretende realçar [, segundo Chartier (1990, p.136),] 'a maneira contrastante como os grupos ou os indivíduos fazem uso dos motivos ou das formas que partilham com os outros'" (NUNES; CARVALHO, 1993, p.53). Portanto, entende-se que o uso desse conceito

pode ser empregado, por exemplo, na medida em que os pesquisadores se propõem a pensar o efeito da leitura de livros de literatura ou livros didáticos na formação dos estudantes ou de grupos de estudantes, sejam eles do ensino fundamental ou médio. Além disso é possível empreender a partir da noção de apropriação uma análise a respeito da incorporação de determinados valores e/ou condutas quando os sujeitos (pais, professores, alunos) se aproximam de produções como jornais, produzidos por estudantes ou professores nas instituições escolares.

Já em relação a noção de representação, Chartier (2002, p.17) sublinha que "as representações do mundo social [...] embora aspiram à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam", por isso, segundo o autor, "o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza". Não à toa Chartier (2002, p.17) considera que "as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio", porque a imposição de uma dada representação ajuda a exercer influência no curso das disputas e apreensões de modelos de subjetividades por parte dos indivíduos e grupos. Pensar a respeito de pesquisas a serem realizadas em história da educação que se apoiem nesse conceito, implica, antes de tudo, que as representações sempre se acham num "campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação" (CHARTIER, 2002, p.17). Portanto, o emprego desse conceito no estudo de instituições escolares, por exemplo, permite explorar a representação dos grupos que o circundavam, seja dos que atuavam em seu interior (estudantes, professores etc.) ou dos que se encontravam do lado de fora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção pela História Cultural, como perspectiva nas pesquisas em história da educação, tomou conta da maioria dos historiadores em educação que seguiram, na segunda metade do século XX, as transformações em relação aos objetos e fontes na ciência histórica, decorridas da renovação emplacada pela emersão do movimento dos Annales, a partir dos anos de 1920.

Observou-se, então, que a predominância da história cultural como perspectiva das pesquisas em história da educação é resultante de uma mudança de interesse

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ocasionada no referido campo historiográfico, anteriormente pouco preocupado com as questões culturais. Influenciados por essa transformação e pela variedade de possibilidades, no tocante às temáticas, abordagens, objetos e fontes que surgiram a partir da renovação do campo da ciência histórica, os historiadores da educação se enlearam com as novas contribuições, oriundas em particular do historiador francês Roger Chartier, conhecido por ser um dos percursores da chamada Nova História Cultural.

Apoiados nos conceitos de representação e apropriação, trabalhados por Chartier, bem difundidos entre os historiadores culturais e da educação, apontou-se algumas perspectivas de estudos, como o trabalho com impressos escolares e a produção de estudantes, professores e demais sujeitos que se encontram no meio escolar, que, ao organizarem jornais ou ações no lugar onde se acham, permitem ao pesquisador empregar, com base nos conceitos acima referidos, análises bem interessantes. Também se buscou indicar um conjunto de possibilidades temáticas; de objetos, como a história das disciplinas escolares, história das instituições escolares etc., e de fontes, como o uso de leis e relatórios, revistas pedagógicas, cadernos e manuais escolares, jornais etc., que podem ser escolhidas pelos pesquisadores em história da educação, na perspectiva da história cultural.

REFERÊNCIA

BARROS, José D'Assunção. **História cultural e história das ideias.** Cultura [Online], vol. 21, 2005. Disponível em: https://journals.openedition.org/cultura/3353. Acesso em: 12 jul. 2020.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria e formação do historiador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter. **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BURKE, Peter**. A Escola dos Annales (1929-1989):** a revolução francesa da historiografia. 2.ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

CARDOSO, Maurício Estevam. Por uma história cultural da educação: possibilidades de abordagens. **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 2, jul./dez., 2011. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/14627/8313. Acesso

em 5 jul. 2021.

CHARTIER, Roger. **A história Cultural: entre práticas e representações**. 2.ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da educação e história cultural. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive. **História e historiografia da educação no Brasil.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MATOS, Júlia Silveira. Da escola dos Annales à história nova: propostas para uma leitura teórica. **Revista Expedições:** Teoria da História & Historiografia, v. 4, n.1, jan.-jul., 2013. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/1487. Acesso em: 15 jul. 2021.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de; Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPEd**, Porto Alegre, n. 5, p. 7-64, 1993.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

17.5.37 HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE NO PIAUÍ: CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS MENSAGENS GOVERNAMENTAIS e IMPRENSA PIAUIENSE (1910-1946)

Thaís Batista Rabêlo[2489]

RESUMO

Este artigo é recorte de um objeto de estudo em curso que investiga as condiçoes de trabalho de professores no Piauí, a partir de jornais, mensagens governamentais e revistas veiculados no período de 1910 a 1946. O recorte inicial justifica-se devido à oficialização da Escola Normal no Piauí, e o final e pela Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, por considerar a relevância desses fatos históricos para a história da educação e profissão docente. Estabeleceu- se como objetivo geral investigar as condições de trabalho de professores no Piauí, no período apontado. Para tanto, as fontes pesquisadas foram: Diario do Piauhy, Semana, no acervo virtual do jornalismo piauiense, além de o Diario Oficial e mensagens governamentais que podem ser encontradas no Arquivo Público do Estado do Piauí. Trata-se de uma pesquisa documental e hemerográfica, ancorada nos seguintes autores e respectivos conceitos: Brito (1996) – História da Educação no Piauí; Queiroz (2011) – História da educação no Piauí; Vicentini e Lugli (2009) – Condições de trabalho de professores. Assim, os discursos jornalísticos presentes neste artigo retratam as condições de trabalho dos professores piauienses, em que o valor simbólico se demonstrava incoerente com as condições materiais que os docentes estavam inseridos no período analisado.

Palavras-chave: História da educação. Condições de trabalho. Imprensa.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é recorte de um objeto de estudo em nível de pós-graduação (mestrado), ainda em curso, e investiga as condições de trabalho de professores no Piauí, por meio de dados coletados na imprensa piauiense no período de 1910 a 1946, dialogando com a historiografia nacional e local, para compreendermos os variados aspectos sociais, econômicos e culturais em que a profissão docente estava inserida, procurando dialogar com os discursos fervorosos a favor da educação e com o espaço destinado às condições de trabalho dos docentes desse período.

Algumas questões tornam-se pertinentes ao tentarmos nos aprofundar sobre as condições de trabalho de professores no Piauí, tendo como fonte os periódicos e mensagens governamentais do período em análise, que nos questionamos: quais discursos, mensagens governamentais e notícias retratavam as condições de trabalho

[2489] Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), em 2016. Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Contato: thaisbatista_55@hotmail.com

dos professores nos jornais piauienses? Como a profissão de professor foi apresentada no Piauí a partir de notícias, mensagens governamentais e discursos jornalísticos?

2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES PIAUIENSES NAS MENSAGENS GOVERNAMENTAIS E IMPRENSA

Percebemos que um dos fatos educacionais mais marcantes na primeira República, que diferenciou de forma substancial a educação piauiense, foi a oficialização da Escola Normal. Até então, as mudanças e efetivas condições de trabalho dos professores foram marcadas por descontinuidades.

Segundo Queiroz (2011, p, 74), a situação educacional do Império para a República até as primeiras décadas, a respeito das condições de exercício do magistério no Piauí, é a seguinte:

> Professores semi-analfabetos; concursos em geral fraudulentos; ordenados miseráveis e frequentemente atrasados; inexistência de prédios escolares e de verba suficiente para o aluguel de salas de aula; perseguições políticas exercidas pelos inspetores literários; inexistência de material didático, como cadeiras, quadros de giz e livros — sendo prática usual a dos alunos se alfabetizarem utilizando jornais velhos que alcançavam o interior; exonerações e substituições devidas unicamente a critérios de política partidária. Não é possível deixar de referir-se à incipiente urbanização, às distâncias a percorrer pelos alunos até alcançar a aula primária.

O estado se mostrava ineficaz no atendimento educacional. Dessa maneira, as famílias que optavam pela formação dos filhos geralmente recorriam a professores particulares, sendo, portanto, comuns anúncios dessas aulas na imprensa. Queiroz (2011, p. 75) afirma que:

> Em vista da ineficácia do Estado em atender à demanda por educação, as aulas particulares de instrução primária e de matérias isoladas da instrução secundária forma uma constante no panorama educacional do Piauí, nas cidades e vilas do interior e nas próprias fazendas. Os anúncios dessas aulas se sucediam na imprensa.

Podemos atestar isso por meio da notícia no Jornal Semana, publicada em 1910, 19 de jul. 1910, n. 6, p. 3, na cidade de Parnaíba (Piauí), em que a professora Francisca Montenegro oferece aulas primárias na cidade de Parnaíba. Muitos outros anúncios a respeito de aulas particulares se fazem presentes nos jornais do período.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A expressão “pequeníssima mensalidade” no referido anúncio, demonstra a realidade salarial do professorado naquele período, demonstrando a oferta e a procura pelos serviços docentes.

No relatório apresentado ao governador Miguel de Paiva pelo secretário de estado do governo, Dr. Luiz de Moraes Correia, publicado no Jornal o Diario do Piauhy, é possível compreender as condições de trabalho das professoras primárias, tendo em vista as condições dos prédios escolares e das salas multisseriadas.

> Não existe nesta capital e nem também em nenhuma das outras cidades do Estado, grupos escolares. Há, apenas, nesta capital, além das escolas isoladas, escolas reunidas, nestas, não se observa, como naqueles, a graduação do ensino, no tocante a distribuição deste pelas respectivas professoras, ou seja, a separação de classes, segundo se trata do 1°, 2°, 3° ou 4° anos do curso primário. Cada professora lecciona, nas escolas reunidas, aos mesmos alunos durante os quatro anos do curso, ou, por outra, ensina simultaneamente as matérias dos diversos anos do curso. Assim sendo, vê-se que as escolas reunidas realizam um fim apenas: reunir, sob um mesmo tecto, o maior número possível de alunos. E este facto, em vez de trazer proveito, só acarreta desvantagem e incoveniencia para os alunos, mormente tendo-se em vista as divisões em geral acanhadas dos nossos prédios escolares. O número elevado de alunos em uma mesma escola só se pode justificar pela conveniência da organização de classes segundo a graduação do ensino, ou seja, a distribuição deste pelas professoras encarregadas dos diversos anos do curso, sem que tal se dê, será sempre preferível multiplicar o numero de escolas com número mais reduzido de alunos. (CORREIA, 1914, p. 3)

Este relatório demonstra as condições gerais da educação no Piauí em 1914, como também a forma e a infraestrutura em que as professoras primárias exerciam o magistério. Com a oficialização da Escola Normal, começou uma onda de entusiasmo, em que as normalistas eram vistas como bandeirantes, mesmo que as condições do exercício de seu trabalho não fossem tão favoráveis. O entusiasmo inicial em torno da Escola Normal não escondia a situação da educação no Piauí naquele período. Percebe-se em algumas notícias e mensagens um certo desencanto na expectativa antes colocada em torno das reformas efetuadas a partir de 1910. Na mensagem governamental publicada em 1929, Leal (1929, p. 61) afirma:

> Nos demais municípios do interior ella não dava os resultados que eram de esperar dos dispêndios que o estado fazia. As escolas com poucas excepções não funcionavam regularmente nem tinham instalações condignas. Poucas eram regidas por professoras normalistas, não obstante o crescido número de diplomadas da Escola Normal.

Como assevera a mensagem anterior, a realização do trabalho dos professores nos municípios do interior acontecia em escolas em condições desfavoráveis ao bom desempenho educacional e sem funcionamento regular. Além disso, o número de normalistas em 1929 ainda era pequeno, tendo em vista a necessidade do Estado.

Como Itamar Brito (1996) aponta, o período após 1910 foi considerado o percurso da consolidação e sistematização da educação no estado. Começando pela formação dos professores em nível de ensino Normal, pela expansão do ensino primário e pela construção de escolas, sendo assim um período em que as leis começaram a se efetivar no sentido prático.

Na notícia "Docência Primaria", publicada no Diário Oficial, há algumas denúncias sobre as possíveis condições de trabalho dos professores em 1932, no estado do Piauí. A denúncia se voltava principalmente para o modo como estavam ocorrendo as nomeações dos professores, que, segundo o autor do discurso, o Interventor Landry Sales Gonçalves, não estava de acordo com o processo legal instituído em 1910.

> O regulamento Geral de 1910 (Dec. 434, de 19 de abril) estabelecia normas claras para o provimento efetivo das cadeiras do Estado, classificadas em entrancias, de conformidade com o critério da sua localização. Durante alguns anos, foram tais normas respeitadas, convindo os governos em não burlar o principio de obrigatoriedade do estagio no interior do Estado, para promoções subsequentes no magistério público. O Decreto 929, de 6 de julho de 1927, foi o primeiro passo para a desmoralização definitiva do processo legal, instituído em 1910, para preenchimento de cadeiras. Ele vinha outorgar ao governador a faculdade de nomear livremente e a título efetivo professores primários para a propria capital, matando o estímulo entre os que serviam no interior, e impossibilitando o acesso na carreira. A lei nº 1.214, de 26 de julho de 1928, foi a inevitável consequencia do Decreto nº 929. Aumentava, ilimitadamente, a prerrogativa de livre escolha, dada ao chefe do Executivo, diminuindo, na razão inversa, as possibilidades de promoção justa no magisterio primario. O resultado da revogação do antigo regulamento foi a nomeação de candidatos que nem sempre o seriam do proprio valôr, mas, em compensação, se achavam possuidos daquele especial estado de graça, com que a política personalista amerceia os favoritos do momento. Por tudo isso fomos levados a saber que há, no interior, professores com 18 anos de efetivo exercicio, que jamais lograram o premio de acesso para a capital, enquanto se nomeavam dezenas de moças, mal saídas da Escola Normal! Tão deploravel situação cumulou, necessariamente, no fato, por nós denunciado ao Governo, de se nomearem professores, antes mesmo que chegassem a Secretaria respectiva o resultado das concorrencias! (DOCENCIA…, 1932, p. 2, grifo do autor)

Segundo a notícia, a alteração no decreto de 1910 deixava nas mãos do governante a escolha da nomeação de professores. Dessa forma, não sendo justo com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

algumas docentes que teriam por modo justo o direito à nomeação, por tempo de trabalho.

Vicentini e Lugli (2009, p. 72), ao analisarem a história das condições de trabalho dos professores, apontam para uma prática comum de nomeação que ocorria no Brasil. Desde os primórdios da profissão, o famoso "pistolão", ou seja, as nomeações de professores ocorriam pela forma de politicagem, em que os contatos entre pessoas mais influentes da sociedade eram beneficiados em detrimento dos demais.

> Somente no inicio do século XX, e mais fortemente a partir da década de 1930, é que se fazem sentir no Brasil iniciativas visando a uma seleção mais profissional dos professores, no sentido de eliminar o peso das relações pessoais (o "pistolão"), diminuindo a intromissão de forças políticas locais nos processos de nomeação e seleção para as vagas existentes no magistério público.

Os professores, assim como outros profissionais também ficavam à mercê dessa prática. Além disso, outro fator importante a se destacar nessa notícia é que muitas professoras primárias eram nomeadas para municípios do interior, muitas vezes distantes de suas famílias, então a nomeação para a cidade era algo que muitas almejavam, como uma espécie de prêmio.

Desse modo, a notícia aponta para dois fatores que denunciam as condições de trabalho das professoras primárias no período recortado, que era a influência dos políticos na nomeação e a permanência de professores em municípios distantes, por vezes distantes de suas famílias, o que tornava a profissão laboriosa.

A notícia "A Docência Primária", publicada no Diário Oficial, demonstra uma outra face dessa organização de carreira das professoras primárias, o fator político de troca de favores, intervindo diretamente na organização e, consequentemente, nas condições de trabalho das professoras.

Nesse período, as alterações de fato no sistema educacional foram a oficialização da Escola Normal e a inauguração de algumas escolas na capital, como também no interior do estado; no entanto, as mudanças substanciais não permitiram notar grandes alterações.

A mensagem governamental do Interventor Federal Leônidas Castro de Mello aponta aspectos importantes para além da imagem social de ser professor em 1936 no Piauí, mas também aponta fatores que remetem às condições efetivas de trabalho dos professores, quando se recorre à condição de pobreza e até mesmo à doença adquirida

por professores. O professor é apontado como profissional humilde, pobre e esquecido, cujo salário ofertado era tão baixo que mal sobraria para um minguado almoço. E nesse jogo de sobrevivência, o acesso à cultura (como: livros, obras e ilustrações) seria artigo de luxo para um profissional que precisava sobreviver com o pouco que recebia no exercício da profissão.

> Professor como obreiro da nossa cultura e da nossa formação intelectual. Está no professor a grande força orientadora do destino de nosso Estado. Entre nós porém apezar da relevância dos mister é o funcionário humilde. Pobre, esquecido vivendo numa obscuridade entristecedora. Tão grande é o desconforto que se o espirito não é forte em curto tempo o ânimo lhe faltará. Nem sequer pode para prazer intimo acompanhar evolução da disciplina ou sciencia que abraça porquanto o vencimento que recebe diariamente mal lhe basta para um minguado almoço. Como adquirir livros, obras, ilustrações? Contrasta com a sumptuosidade dos edifícios de ensino a penúria dessa classe de abnegados. Refiro-me a professores secundários e primários. Haverá maior devotamento que o de nossas professoras? Manhã cedo e já estão no labor quotidiano e mobilitante. Algumas para alcançar seus grupos tem de vencer a pé enormes distancias que percebem não lhes permite o conforto transporte sob pena de ficar desfalcado pão do mez. É a classe que não tem acesso nem promoções. Os anos de trabalho acumulado não lhes trazem senão amarguras e pobreza agravadas pela neurastenia quan infalível que adquirem da profissão desgastante. (MELO, 1936, p. 2)

Nessa mensagem, é posto de forma muito clara as condições sociais, materiais e intelectuais que se relacionam com a profissão docente. Essa construção do professor pobre perpassou o tempo. Se os professores não dominam as teorias e práticas de sua própria profissão, a margem para a desvalorização está posta. O professor recebe pouco, não lhe é oferecido condições palpáveis de formação e o Estado se omite dessas obrigações com tais discursos e práticas. E para solucionar e deixar apaziguada a situação romantiza a profissão, para dar alicerce a uma ótica de desvalorização profissional. A doença é o estopim desse emaranhado de falas, de discursos, de práticas que levam os profissionais a minguarem a autoestima, a trabalharem sem questionar e enfrentarem a luta por condições melhores, advindas também da inexistência de senso crítico de uma educação e formação cheia de lacunas.

As condições concretas dos professores consistiam em abraçar uma causa por amor à profissão, o amor sendo a força maior que sustentava os professores no exercício de seu trabalho, tendo em vista que as condições de trabalho não correspondiam ao que era oferecido em termos de trabalho pelos docentes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Observa-se por meio dos relatórios oficiais o crescimento de matrículas de forma mais evidente a partir da década de 1930, como também o crescente número de prédios escolares e de professores formados, em relação aos anos anteriores.

A seguir, a mensagem governamental de 1943 mostra de forma retratada o crescimento da matrícula no Estado do Piauí de 1935 a 1942. Como se pode observar, nos anos subsequentes as matrículas continuaram em processo de aumento, quase dobrando em sete anos.

Figura 1 – Matrícula

Fonte: Imprensa Oficial (1943, p .34). Arquivo Público do Piauí.

Nesse sentido, mesmo com muitos entraves, havia um esforço para que as ideias postas a respeito da educação estivessem sendo consolidadas. O período pós-1930 foi marcado por novas conjunturas políticas, econômicas e mudanças sociais acentuadas na sociedade brasileira.

No Piauí, foi um período em que essas mudanças começam a se expandir de forma mais significativa, com crescimento de estabelecimentos de ensino, número de matrículas crescendo ano após ano, mais professoras formadas pela escola normal e maior investimento educacional.

Desse modo, alguns pontos aqui devem ser colocados diante dos dados coletados. Como, por exemplo, o que era considerado “pistolão”, ou seja, algumas professoras recém-formadas eram beneficiadas, sendo contratadas na capital

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

imediatamente à conclusão do ensino normal, mencionado anteriormente na notícia (DOCENCIA…, 1932, p. 2).

O ingresso dos professores se dava por meio das notas/médias divulgadas na imprensa local. Desse modo, de acordo com as notas da instituição formadora, ocorria o concurso para o ingresso na carreira docente.

Os professores foram apontados por Leonidas Melo como: pobres e esquecidos. Além de enfrentarem os baixos salários, também enfrentavam as enormes distâncias até chegarem em seus locais de trabalho. O desinteresse e desgaste levou alguns professores a adquirirem determinadas doenças, como a neurastenia.

Mas apesar dos entraves apresentados e das condições de trabalho deixarem a desejar nos mais variados aspectos: materiais e financeiros, havia um movimento de inaugurações e expansão dos grupos escolares e de aumento de matrículas, apesar de pouco se apresentarem dados sobre a permanência das crianças matriculadas na escola. Cabe ressaltar, no entanto, o esforço e entusiasmo dos governantes do período e dos veículos disseminadores de ideias em favor da educação. A ideia de superar a pobreza por meio da educação, que está marcada em nós, sertanejos, advém desse período, em que a educação começou a se concretizar e se firmar no Piauí como possibilitadora de um status profissional e financeiro.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto às condições de trabalho dos professores demonstradas nos primeiros anos investigados por esta pesquisa, de acordo com as notícias e relatórios contidos na imprensa no decorrer desse período, assim retratadas: com “pequeníssimas mensalidades”, salas multisseriadas, salões que eram utilizados para as aulas sem condições de higiene (espaço, ar, luz), espaço ameaçando ruína. No período de 1910 a 1920, ainda era inexistente os grupos escolares no Piauí. É demonstrado também que as escolas do interior funcionavam irregularmente, com poucas normalistas formadas e sem escolas condignas. O primeiro grupo escolar no Piauí foi criado em 1922.

Foi após 1930 que houve maior criação dos grupos escolares e aumento de matrículas, mas as condições físicas dos locais em que os professores exerciam sua profissão eram precárias, os salários baixos, dando apenas para o sustento básico, o

desânimo pela profissão diante da desvalorização financeira, em que doenças pelo desgaste profissional eram retratadas em relatório no governo de Leônidas Melo.

Mesmo com o aumento do número de prédios escolares, de mais professoras normalistas formadas, da quantidade de matrículas em ordem crescente, esse aumento da demanda por escolaridade não foi equivalente em qualidade, além de não haver nenhuma notícia, relatório e discurso expondo as boas condições de trabalho para os professores do Piauí, tanto do ensino primário quanto no secundário.

REFERÊNCIAS

BRITO, Itamar Sousa. **História da educação no Piauí**: enfoque normativo, estrutura organizacional, processo de sistematização. Teresina: EDUFPI, 1996. 209 p.

CORREIA. **Diario do Piauhy**, Therezina, ano IV, n. 126, p. 3, 5 jun. 1914. Projeto memória do jornalismo piauiense. Disponível em: https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/pm-uploads/Di%C3%A1rio%20do%20Piauhy/hojaEnnCQxwTuA-77Gl4Ng==. Acesso em: 24 jun. 2021.

CORREIA. **Diario do Piauhy**, Therezina, ano IV, n. 127, p. 3, 6 jun. 1914. Projeto memória do jornalismo piauiense. Disponível em: https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/pm-uploads/Di%C3%A1rio%20do%20Piauhy/hojaEnnCQxwTuA-77Gl4Ng==. Acesso em: 24 jun. 2021.

DOCENCIA primária. **Diário Oficial**, ano II, n. 55, p. 2, 5 mar. 1932. Arquivo Público do Estado do Piauí – Casa Anísio Brito.

INSTRUCÇÃO primaria. **Semana**, Parnahyba, Piauí, ano I, n. 6, p. 3, 19 jul. 1910. **Fonte**: Jornal: Semana, 19 jul. 1910, n. 6, p. 3. Projeto memória do jornalismo piauiense. Disponível em: https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/pm-uploads/Semana/d9CTmJsX6W2hrT7SzTCAhQ==. Acesso em: 25 jun. 2021.

LEAL, João de Deus Pires. Mensagem governamental. **Piauhuy**, Teresina, p. 61–2, 1 jun. 1929. Arquivo Público do Piauí – Casa Anísio Brito.

MELO, Leonidas Castro de. Mensagem governamental. **Piauhuy**, Teresina, 1 jun. 1936. Arquivo Público do Piauí – Casa Anísio Brito.

MELO, Leonidas Castro de. Relatorio - Matrícula. **Imprensa Oficial**. Teresina, p. 34, 1943. Arquivo Público do Piauí – Casa Anísio Brito.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Os literatos e a República**: Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo. 3. ed. Teresina, PI: EDUFPI, 2011. 466 p.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. v. 4. Biblioteca básica da história da educação brasileira.

17.5.38 HISTÓRIAS DE MULHERES PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Daniela Gomes de Mattos Pedroso[2490]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo dar visibilidade e voz ao protagonismo feminino no magistério da Rede Municipal de Ensino de Curitiba - Paraná, especificamente às professoras, que são e sempre foram maioria em seu quadro funcional. O estudo originou em decorrência do resultado de minha investigação de Mestrado, que apesar de contar com a contribuição majoritária de professoras, foram invisibilizadas em respeito à norma culta da língua portuguesa. Devido à tal experiência, em minha pesquisa de doutoramento, resolvi torná-las protagonistas. No presente artigo, compartilho parte desse estudo. Neste recorte, apresento as origens da Rede em questão e comprovo, por meio de documentos oficias, como relatórios e fotografias, a presença majoritária dessas profissionais da educação. A atuação de protagonismo feminino, identificada, vai além do pretendido no início da investigação, com o foco no magistério. Realmente, as mulheres sempre foram em número maior que os homens no quadro da Rede de Curitiba, e atuaram no sentido da construção de um campo de docência. Com relação ao referencial teórico com os quais dialoguei nesse trabalho, as contribuições de Michelle Perrot e Guacira Louro foram fundamentais nesse contexto, assim como de diversos pesquisadores, que tiveram como foco de pesquisa as mulheres como agentes da história.

Palavras-chave: Protagonismo feminino. Magistério. História da Educação. Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

1 INTRODUÇÃO

Figura 1 – Retrato de Ritta Anna de Cassia Franco

Fonte: Acervo do Museu Paranaense (2018).

[2490] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Graduada em Educação Artística - Licenciatura em Artes Plásticas - pela Universidade Federal do Paraná. Faculdade Fidelis. E-mail: daniela.pedroso@Fidelis.edu.br

A escolha por abrir esse artigo com o retrato da professora Ritta Anna de Cassia Franco (Figura 1), a primeira professora pública para meninas da então vila de Curitiba, se justifica pela representação de pioneirismo que sua imagem abarca. O cargo que era ocupado até então somente por homens, em 1833 passa a ter sua primeira representante do sexo feminino, o que foi um acontecimento para a sociedade curitibana da época.

Outro aspecto importante é que esse retrato póstumo é de autoria de outra pioneira, Maria Amélia d'Assumpção, que em 1908, com o falecimento de seu pai, escolhe a pintura como meio de sobrevivência.

As histórias dessas duas mulheres abriram portas para muitas outras, que talvez inspiradas pelas primeiras, tenham lutado por condições de existência e atuação melhores para as mulheres em um mundo marcado pelos homens.

> Escrever uma história das mulheres é um empreendimento relativamente novo e revelador de uma profunda transformação: está vinculado estreitamente à concepção de que as mulheres têm uma história e não são apenas destinadas à reprodução, que elas são agentes históricos e possuem uma historicidade relativa às ações cotidianas, uma historicidade das relações entre os sexos (PERROT, 1995, p. 09).

Em minha dissertação de Mestrado (PEDROSO, 2012), embora o estudo tenha tido o propósito de pesquisar o universo de professoras e professores de Arte dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede, somente as professoras aceitaram o convite, e de certa forma, o desafio de participar da investigação. Mesmo assim, em respeito à norma culta da língua portuguesa, me referi às agentes da pesquisa, no masculino, pois, na primeira parte do estudo, alguns professores responderam ao questionário, destinado ao diagnóstico da Rede. Portanto, não seria possível me referir ao grupo, utilizando o tratamento feminino. No entanto, na questão referente à possibilidade futura de participação das entrevistas, esses professores responderam, em sua totalidade, não ter interesse naquela etapa da investigação.

Naquela época, não me ative ao tratamento de gênero utilizado. Porém, posteriormente esse aspecto passou a me incomodar. Pois, grande parte dos resultados obtidos na investigação realizada se deve aos relatos das professoras, que se dispuseram a compartilhar comigo suas experiências, vivências, concepções, dúvidas, medos, anseios, crenças, contradições, entre outras particularidades. Os testemunhos dessas professoras foram invisibilizados, enquanto mulheres, pelo

tratamento de gênero do texto, agravado pelo anonimato que o formato de pesquisa exigia. Essas falas descaracterizadas passaram a me inquietar.

Devido à experiência anterior, decidi em minha pesquisa de doutorado, dar muito mais do que voz e visibilidade a essas mulheres, que são, como eu, professoras e, consequentemente, agentes desta história. Resolvi torná-las o objeto privilegiado da investigação.

Neste sentido, o presente artigo tem por objetivo dar visibilidade e voz ao protagonismo feminino no magistério da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, especificamente às professoras, que são e sempre foram maioria em seu quadro funcional.

Com relação ao referencial teórico com os quais dialoguei nesse estudo, as contribuições de Michelle Perrot (1995, 2017) e Guacira Louro (1997) foram fundamentais nesse contexto, assim como outros pesquisadores que tiveram como foco de pesquisa as mulheres como agentes da história.

2 AS MULHERES PROFESSORAS

Figura 2: Registro do primeiro concurso interno para provimento de Vagas no Grupo Escolar Papa João XXIII ,1965.

Fonte: (COSTA, 2007, p. 25).

A imagem anterior, datada de 1965, corresponde ao registro do primeiro concurso interno para o provimento de vagas no Grupo Escolar Papa João XXIII, primeira unidade de ensino sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de Curitiba. Segundo Ratto (1994) a escola, que funcionava desde 1956 com o nome de Casa Isolada da Vila Pimpão e era administrada até então pelo governo estadual, passou a ser de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Curitiba por meio do Decreto n° 1.273, no ano de 1963, primeiro ano de gestão do prefeito Ivo Arzua.

Na observação da imagem constata-se que só mulheres estão presentes e, por conseguinte, foram elas que concorreram às referidas vagas. O mesmo ocorre na imagem subsequente, referente à primeira turma de docentes da Escola Isolda Schmid, segunda escola inaugurada no último ano de gestão do mesmo prefeito.

Figura 3: Primeira turma de professoras da Escola Isolda Schmid,

Fonte: (COSTA, 2007, p. 26).

Além dessas imagens, muitas outras poderiam se somar a elas no sentido de corroborar na discussão da feminização do magistério. No entanto, as duas imagens selecionadas cumprem a função de sinalizar para o protagonismo feminino no magistério da Rede, pois indicam que desde suas origens, na década de 1960, as mulheres estão presentes de forma majoritária no quadro de profissionais do magistério dessa Instituição. Essa presença se dá não só no papel de docentes, mas de inspetoras, pedagogas, diretoras, secretárias, cantineiras, auxiliares da limpeza, entre outras funções desempenhadas no interior das escolas municipais de Curitiba.

Com relação à ideia de protagonismo feminino, é importante elucidar, que nesse contexto, esta compreende, além da dimensão quantitativa, a atuação de protagonistas no sentido da construção de um campo de docência. Segundo Bello, em sua dissertação “o conceito de gênero também se refere às classificações e relações de poder” (2013, p. 42). Em seu estudo, a autora pôde perceber como a categoria gênero, pensada em um contexto histórico, dialoga com as representações sociais sobre a profissão docente e ainda, que as identidades construídas socialmente, articulam-se e transformam-se ao longo do tempo.

Como nas duas fotografias apresentadas anteriormente, as imagens analisadas pela autora documentam a participação de mulheres professoras nos eventos pesquisados. Porém, nos textos correlatos elas não são citadas, pois permanecem à sombra do tratamento de gênero masculino. Se as imagens fossem perdidas,

danificadas pelo tempo ou por qualquer outro motivo, os relatos escritos não dariam conta de atestar essa participação.

No confronto de suas fontes, Bello (2013) constatou que a atuação feminina no magistério, no recorte estudado, foi invisibilizada por meio da linguagem. Desse estudo, dentre outros aspectos, o que nos interessa aqui é a comprovação de que as mulheres atuavam de forma expressiva nas salas de aula da Rede Pública do Paraná, na década de 1960.

Curitiba, a capital do Estado do Paraná, nessa época contava com 361.309 habitantes. Comparado à década anterior, há um crescimento acelerado da população. Esse fato se justifica em função da abertura das fronteiras agrícolas regionais. O aumento exponencial da população de Curitiba, entre 1940 a 1960, é resultante da vinda de um grande número de migrantes do interior do Paraná e de outras regiões do Brasil, em função da industrialização urbana e da modernização agrícola. Conforme Souza (2001), a modernização urbana de Curitiba, que aconteceu no período dos anos de 1960, se fez em um contexto nacional de avanço das forças burocrático-militares e de fortalecimento da ideologia do planejamento racional e, especialmente, da convicção no poder da Arquitetura e do Urbanismo no ordenamento do espaço e na transformação do comportamento das camadas mais pobres da população.

Em 1965, com o Plano Preliminar Urbanístico de Curitiba, a cidade passou a crescer na direção nordeste-sudeste. Esse crescimento impactou na ocupação desse território pela população e as ocupações irregulares resultavam em 44 favelas distribuídas pela cidade, de acordo com Mantagute (2009), e consequentemente, na necessidade de infraestrutura e serviços para atender esses cidadãos que em 1970, passavam dos 600.000 habitantes.

É nesse contexto que começa a se delinear o que hoje é a Rede Municipal de Ensino de Curitiba que, apesar de embrionária, necessitava ampliar sua estrutura e, por conseguinte, o corpo docente. De acordo com Vieira (2012), no início a Rede Municipal era constituída por professores que possuíam vinculação com o Estado do Paraná e com a própria Prefeitura de Curitiba. A princípio a seleção docente era realizada por meio de entrevistas e testagens de conteúdos básicos, aspectos psicológicos e didáticos. O Plano de Classificação de Cargos, aprovado pelo Decreto n. 1.140, de 31 de julho de 1965, reclassificou os serviços, dispôs sobre promoções, progressão horizontal, readaptação e enquadramento dos funcionários municipais e

ainda regulamentou as carreiras de Professor de Educação Física e de Professor Normalista. Com essa regulamentação, foi possível, em 1967, realizar concursos públicos para provimento de vagas da Carreira de Professor de Educação Física e de Professor Normalista. Dos 653 candidatos inscritos para a carreira de Professor Normalista, 108 foram aprovados, sendo 45 nomeados imediatamente. Os 63 restantes ficaram no aguardo para posterior nomeação (CURITIBA, 1967).

Os documentos pesquisados, referentes aos dados relacionados aos primeiros concursos públicos para o magistério municipal, apresentam a indicação de gênero desses candidatos, possibilitando evidenciar que as mulheres estavam presentes e eram maioria a prestar os exames, o mesmo ocorrendo posteriormente na sala de aula. Esses dados se repetem em concursos subsequentes.

Nos relatos a seguir, extraídos da publicação Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, de 2007, de autoria de Vidal Costa, temos uma mostra que exemplifica essa condição majoritária das professoras da Rede.

A professora Ginilda Maggi de Almeida Torres recorda, com relação à formação docente, que “muitas eram professoras sem experiência, saídas da escola normal direto para a sala de aula [...]” (COSTA, 2007, p. 18). Com relação às dificuldades iniciais da recém-inaugurada Escola Municipal Nossa Senhora da Luz, a mesma professora relata: “cada professora regente visitava a casa de 35, 40 ou 45 crianças, para que nós pudéssemos caracterizar quem eram nossos alunos e onde estaria o padrão para as metas e os objetivos educacionais a serem vivenciados” (COSTA, 2007, p. 23).

Nos dois trechos do mesmo testemunho podemos perceber o uso exclusivo do gênero feminino na caracterização das professoras. Portanto, é possível indagar se não havia entre as professoras citadas, um único professor. Pois, se assim o fosse, a fala da professora teria o tratamento de gênero masculino, conforme a norma culta. Porém, essa observação não é suficiente e satisfatória para uma conclusão, embora seja um indicativo da dominância das mulheres nesse ambiente de trabalho. Não é raro, por outro lado, o uso do gênero predominante em algumas situações do cotidiano, onde se naturalizam determinados gêneros, como no caso do magistério ou da enfermagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O quadro docente da Rede, de início quase que exclusivamente ocupado por mulheres, manteve esse desequilíbrio quantitativo no que se refere ao sexo dos profissionais até os dias atuais.

Porém, nem sempre foi assim. Se na atualidade o protagonismo no magistério perpassa diferentes papéis e funções, houve um tempo em que os homens eram maioria ou até mesmo os únicos autorizados a lecionar. De acordo com Louro (1997, p. 449) “vale lembrar que a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens - aqui por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759”. Posteriormente a essa data também foram homens que se ocuparam do magistério com maior regularidade. No entanto, as mulheres gradativamente passaram a ser necessárias no magistério. Inicialmente, na regência das classes femininas. A autora explica a feminização do magistério no Brasil, assim como em outros lugares, como vinculada aos processos de urbanização e industrialização que ampliaram as oportunidades de trabalho para os homens. Restou assim um campo livre para atuação das mulheres no magistério, consideradas naturalmente inclinadas ao trato das crianças, por sua natureza maternal, justaposto à crença na aproximação do papel de professora com aquele desenvolvido pelas mulheres no cuidado com o lar. Conforme Souza (2006, p. 03), disseminou-se o “entendimento do espaço doméstico como próprio da mulher e o ensino primário entendido como próprio da docência feminina”. Segundo a autora, esses papéis femininos foram acentuados por diferentes discursos que permearam a Instrução Pública, no período de 1926.

No entanto, a entrada das mulheres no campo educacional se deu em meio a críticas e resistência, por parte da sociedade, pois a elas era atribuída uma natureza pueril e de certa forma ingênua, não lhes sendo creditada a possibilidade de concretizar a educação formal das crianças. Contudo, a argumentação favorável também ganhou espaço. As reinvindicações femininas na busca de seus direitos, seja ao acesso a instrução, ou às oportunidades de trabalhos remunerados, tiveram papel importante neste contexto, no final do século XIX, de acordo com Nogueira & Schelbauer (2004). A modernização da sociedade tornava necessária a educação das mulheres, assim como o movimento iminente no país de criação de um sentimento nacional, de ordem e progresso, conforme observam as mesmas autoras.

Conforme Louro (1997), as mulheres poderiam levar para as salas de aula as posturas tomadas no lar, antes restritas à esfera privada (lares e escolas primárias), deixando com os homens o poder de decisão e de atuação na esfera pública. Nas escolas as mulheres estariam em ambientes protegidos dos perigos do mundo, não sendo expostas ao contato com estranhos e sendo assistidas em suas funções pelos diretores das suas instituições de ensino. As mulheres lecionavam, mas os cargos administrativos e de liderança eram ocupados por homens. Esse pensamento foi tema de debate e consenso no Congresso Internacional de Ensino Primário, realizado em Paris no ano de 1889. Dentre os representantes do Brasil no evento, estava o diretor da Escola Normal do Rio de Janeiro, Menezes Vieira. As discussões referentes à parte do ensino que convinha às mulheres tiveram como conclusão a inegável aptidão das moças para o ensino primário, uma vez que eram consideradas "por natureza" possuidoras de inclinação para cuidar de crianças, em função do destino primordial da mulher ser a maternidade, conforme mentalidade da época, segundo Louro (1997). No quesito relacionado ao ensino elas foram igualadas aos homens. No entanto, para outros cargos como o de direção e inspeção de ensino, só os homens estariam habilitados (STAMATTO, 2002).

Apesar da profissão de "professorinha" ser socialmente aceita, o matrimônio e os cuidados domésticos ainda eram considerados prioridades como funções femininas, de acordo com Louro (1997). No entanto, as mulheres derrubaram obstáculos e conquistaram terreno no trabalho docente. Segundo Nogueira & Schelbauer (2004, p. 19), o processo de feminização do magistério foi um avanço no que se refere às possibilidades de conquista de um espaço público. Mesmo que o ambiente escolar fosse carregado pela dominação sexista, este oportunizou a participação das mulheres no mundo produtivo e condições para a construção de uma identidade profissional.

Apesar dessa permanência masculina no comando, a situação das mulheres nas salas de aula e em outras funções pedagógicas alterou-se bastante. De acordo com Almeida (1998), embora no último século a sociedade e as mentalidades tenham mudado e o mercado de trabalho para as mulheres tenha se ampliado, assim como a conquista de seus direitos, a profissão docente feminizou-se. Um número significativo de mulheres que permaneceram no magistério, apesar das oportunidades de trabalho, gosta do que faz e não trocaria de profissão.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação de protagonismo feminino, identificada neste artigo, vai além do pretendido no início da investigação, com o foco no magistério. Realmente, as mulheres sempre foram em número maior que os homens no quadro da Rede de Curitiba, conforme comprovado durante o estudo, e atuaram no sentido da construção de um campo de docência. No entanto,

> a historiografia que comumente vem sendo adotada dificilmente tem visto as profissionais do magistério como pessoas que efetuam escolhas concretas determinadas pela sua existência objetiva e por sentimentos que, embora não mensuráveis, são possuidores do sentido e do significado da vida de cada uma (ALMEIDA, 1998, p. 30).

Nesta perspectiva, o presente estudo, contribuiu no sentido de trazer a tona parte da história de mulheres professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BELLO, Melissa Colbert. **Professoras e Professores em greve? Memórias do congresso do Magistério Público do Paraná** (1968). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

COSTA, Vidal A.A. **Boletim Casa Romário Martins**. Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1963 – 1982). Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v.30, n. 133, mar.2007.

CURITIBA. Departamento do Bem Estar Social. Diretoria de Educação. **Relatório anual de 1967**. Curitiba: Prefeitura Municipal de CURITIBA, 1967.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1997.

MANTAGUTE, Elisângela Iargas Iuzviak. **Educar a infancia**: estudo sobre as primeiras creches públicas da Rede Municipal de Educação de Curitiba (1977- 1986). 2009. 134 p. Dissertação. (Linha História e Historiografia da Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2009.

NOGUEIRA, Juliana Keller.; SCHELBAUER , Analete Regina. **Feminização do magistério no Brasil**: o que relatam os Pareceres do primeiro Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. Anais da IV Jornada do HISTEDBR. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

PEDROSO, Daniela. **Saberes privilegiados e saberes excluídos**: análise da seleção cultural realizadas pelos professores na disciplina de Arte do ensino fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação. Linha: Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores) Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. **Cadernos Pagu,** Campinas, n.4, p. 09-28, 1995.

_____. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2017.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Origem e desenvolvimento da Rede Escolar da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC)** - (1963-1979). 1994. 268f. Dissertação (Mestrado em Educação. Linha: História e Filosofia da Educação). Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

SOUZA, Cristiane dos Santos. Revisitando a trajetória das mulheres professoras da instrução pública de Curitiba (1903-1927) sob a perspectiva conceitual de Norbert Elias. **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação.** Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

SOUZA, Nelson Rosário de. Planejamento urbano em Curitiba: saber técnico, classificação dos citadinos e partilha da cidade. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, 16, p. 107-122, jun. 2001.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 - 1910). **II Congresso Brasileiro de História da Educação**, Natal, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves; GARCIA, Inára. Missões ao estrangeiro: a circulação de pessoas e modelos pedagógicos no final do oitocentos. In: LOPES, S.C.; CHAVES, M.W. **A História da Educação em debate:** estudos comparados, profissão docente, infância, família e Igreja. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A formação continuada de professores na rede municipal de Curitiba: implantação, consolidação e expansão. **Revista Dialogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n.36, p. 401-419, maio/ago. 2012.

17.5.39 HISTORIOGRAFIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: UM ESTUDO SOBRE O COLÉGIO SÃO JOSÉ – APUCARANA/PR

Adriana Salvaterra[2491]

Gabriela da Silva Sacchelli[2492]

RESUMO

A presente pesquisa se situa no campo da História das Instituições Escolares, tem como objeto de estudo o Colégio São José, uma das primeiras instituições escolares privada a ser instalada no munícipio de Apucarana/PR em 1949. O recorte temporal delimitado compreende o ano de 1949 a 2019, respectivamente ano de início da Escola Paroquial que deu origem ao Colégio São José, e ano que marca seu septuagésimo aniversário. O objetivo geral da pesquisa é analisar a história da implantação e a consolidação do Colégio São José, considerando as demandas sociais do município. A partir de tais pretensões questionamos: Em qual contexto social, político e econômico se deu a fundação e a consolidação do Colégio São José de Apucarana? Tendo a educação da juventude como uma de suas linhas de atuação, os padres Josefinos iniciaram sua atuação na educação apucaranense com uma pequena Escola Paroquial que nos primeiros cinco anos de fundação ampliou o número de alunos e iniciou a construção de um grande colégio para atender as necessidades da cidade de Apucarana, atuando na formação da sociedade em gênese. A pesquisa bibliográfica e documental utilizou fontes da literatura sobre instituições escolares tais como: Ester Buffa (2002), Paolo Nosella (2009), Dermeval Saviani (2004), e ainda, documentos e demais fontes históricas que possibilitaram a análise do contexto educacional no período analisado. Com o intuito de responder às indagações que subjazem à pesquisa e considerando a relação entre o singular e o universal, elegemos como método de análise o Método Materialista da História. Em termos de resultados, concluímos que a pesquisa possibilitou a compreensão de que a estruturação Colégio São José em Apucarana atendeu tanto às demandas da sociedade apucaranense no que compreende ao aspecto educacional quanto às necessidades e exigências da Igreja Católica.

Palavras-chave: Educação. História da Educação. Instituições Escolares. Colégio São José. Apucarana-PR.

1 INTRODUÇÃO

O estudo acerca das Instituições Escolares tem se constituído em uma importante temática para o campo da historiografia da Educação Brasileira. A partir da década de 1990 pesquisadores do campo em questão contribuíram para a propagação de grupos de pesquisa que consolidaram as discussões na área. Partindo destas considerações, a presente pesquisa tem como objeto de estudo o Colégio São José,

[2491] Doutora em Educação, UNESPAR/APUCARANA, adrianasalvaterra19@gmail.com
[2492] Doutoranda em Educação, FAP/APUCARANA, gabriela.sacchelli30@gmail.com

uma das primeiras instituições escolares privada a ser instalada no munícipio de Apucarana/PR no ano de 1949. Como recorte temporal delimitado definimos o ano de 1949 a 2019, respectivamente ano de início da Escola Paroquial que deu origem ao Colégio São José, e ano que marca seu septuagésimo aniversário. O objetivo geral da pesquisa é analisar a história da implantação e a consolidação do Colégio São José, considerando as demandas sociais do município. A partir de tais pretensões questionamos: Em qual contexto social, político e econômico se deu a fundação e a consolidação do Colégio São José de Apucarana? Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental pautada no compromisso de analisar de modo crítico as fontes consultadas. A seleção de material para este estudo priorizou a consulta às obras que discutem a temática acerca das Instituições Escolares no campo da historiografia da educação, bem como fontes documentais referentes ao Colégio São José.

2 AS BASES TEÓRICAS ACERCA DOS ESTUDOS DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

O estudo ao qual nos propomos acerca do Colégio São José, localizado em Apucarana – PR, situa-se no campo História da Educação com foco na historiografia das Instituições Escolares. Considerando a consolidação da área nas pesquisas realizadas no Brasil, percebemos que os estudos sobre as instituições escolares se desenvolveram a partir dos anos 1990, onde a pesquisa conquistou um grande espaço nos programas de pós-graduação em educação. A partir da década de 1990, as pesquisas no campo da história e a historiografia das instituições educativas atraiu um considerável número de pesquisadores, vinculados, em sua maioria, à história da educação. De acordo com Nosella e Buffa (2009), o estudo da história das instituições escolares passou por três períodos: O primeiro momento se deu entre as décadas de 1950 e 1960, na produção historiográfica da educação brasileira e ao processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 1961. No segundo momento, entre as décadas de 1970 e 1980, temos como marco principal a criação e expansão dos programas de pós-graduação em educação durante os governos militares, representados por duas características fundamentais, como: a institucionalização da pós-graduação, do qual acarretou a produção da pesquisa e uma forte reação dos governos militares, proporcionando o fortalecimento do pensamento

crítico e o uso positivo das leituras de autores clássicos (NOSELLA; BUFFA, 2009). E o terceiro momento, no início da década de 1990, consolidou-se pelo desenvolvimento da pós-graduação, também marcado pela "crise de paradigmas":

Atualmente, esta linha de pesquisa possui papel no âmbito da historiografia da educação, colaborando na contextualização da história das instituições escolares, em particular, na esfera das escolas brasileiras. A instituição é apresentada como uma estrutura material, constituída para atender às necessidades humanas criada para permanecer. Vale ressaltar que as instituições escolares não são entidades isoladas de uma determinada realidade social, pois se constituem por meio da história humana dentre o processo de produção da vida social (SAVIANI, 2007).

Nesta perspectiva, Buffa e Almeida apontam que a pesquisa de uma instituição escolar é uma das formas de se estudar filosofia e história da educação brasileira, tendo em vista que as instituições escolares trazem em si os "[...] ideias educacionais. As políticas educacionais deixam suas marcas nas escolas" (BUFFA; ALMEIDA, 2002, p. 61). Cabe destacar que o processo de pesquisar e historiar uma instituição de ensino nos traz a relação entre instituições escolares e epistemologia marxista. Os autores Paolo Nosella e Ester Buffa enfatizam que: "Muitos historiadores da educação da geração que passou pela pós-graduação nos anos 1970 e 1980 adotaram o materialismo histórico" (BUFFA; NOSELLA, 2009, p. 60). A pesquisa sobre Instituições Escolares envolve o contato com as mais diferentes fontes de pesquisa, tais como: fotografias, cadernos de alunos, registros de professores, documentos escolares, entre outros. As discussões acerca do conceito de fontes no campo da historiografia da Educação têm contribuído para a ampliação da utilização de diferentes fontes documentais, antes não utilizadas para a pesquisa, conforme sinaliza Toledo e Andrade:

> A história da educação tem passado por uma discussão e renovação do conceito de fontes, escritas, iconográficas, pictóricas, audiovisuais ou arquitetônicas, importantes para investigar o passado. A ampliação do conceito do que se pode utilizar como fonte passou a contemplar a possibilidade do estudo de instituições escolares como elementos importantes na escrita da história da educação regional e brasileira (TOLEDO; ANDRADE, 2014, p. 177).

Nesse sentido, é importante observar os critérios de escolha das fontes enfatizando o processo de seleção e organização dos documentos para a pesquisa.

Estes elementos são considerados uma tarefa complexa e desafiadora para os historiadores, pois dependerá do que se vai encontrar em bibliotecas, arquivos e documentos da instituição, que muitas vezes não estão disponíveis para esse tipo de trabalho. Para Saviani (2004), o desafio de organizar fontes da historiadas Instituições Escolares se constituem em dois problemas: as condições precárias de armazenamento dos documentos por parte das instituições escolares, e o modo que são apresentados os diversos tipos de fontes, sem deixar de considerar o fenômeno analisado (SAVIANI, 2004). Corroborando com essa discussão Vieira afirma que "[...] a reconstrução da história das instituições escolares está intimamente relacionada à preservação e à organização dos seus arquivos, por meio dos quais se terá acesso às fontes que possibilitarão a pesquisa e a produção do conhecimento" (VIEIRA, 2013, p. 72). A pesquisa sobre Instituições requer levantamento e a análise das fontes. Para isso, o historiador precisa catalogar e analisar documentos históricos que contempla informações importantes sobre a história da instituição e do contexto histórico social da época, constituindo um conjunto de fontes. O papel do pesquisador de identificar, selecionar, catalogar e analisar as fontes não é tarefa fácil e requer rigor e comprometimento teórico. Quando se trata da análise dos documentos das Instituições Escolares, devemos considerar o contexto histórico ocorrido naquele determinado período.

3O CONTEXTO HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE APUCARANA-PARANÁ

Com base na perspectiva de estudo, partimos do pressuposto de que ao analisar a estruturação do Colégio São José se faz necessário considerar o contexto histórico, político, social e cultural da implantação do Município de Apucarana. O Município de Apucarana está localizado na região centro norte do estado do Paraná, distante 369 quilômetros da cidade de Curitiba, capital paranaense. A estruturação do município de Apucarana está atrelada ao processo de ocupação da Região Norte do Paraná, vinculada à atuação da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP) e, posteriormente, à Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP). Ao discutirmos a fundação do Município de Apucarana consideramos três períodos distintos: de 1934 a 1939, denominado Período do Pioneirismo; de 1940 a 1943, o Período de Fixação e Povoamento; e o último período de 1944, até os dias atuais,

denominado Período de Emancipação Política e Desenvolvimento. Considerando que a reocupação da região se deu impulsionada pelo cultivo do café, de um simples "patrimônio imobiliário" (APUCARANA, 2020).

De acordo com Faria (2007), a Companhia de Terras do Norte do Paraná realizou a divisão da área obtida no Norte do Paraná em pequenas e médias propriedades, considerando os núcleos e uma distância de 100 quilômetros uns dos outros. Esses núcleos eram formados por Londrina, Maringá, Cianorte e Umuarama. Entre essas cidades foram criados pequenos povoados com distâncias determinadas de no mínimo dez quilômetros uns dos outros. Com o desenvolvimento das cidades nucleares os povoados também se desenvolveram, transformando-se, assim, em cidades médias. Após a criação a fundação da cidade de Londrina, no ano de 1934, os dirigentes da CTNP se direcionaram para uma nova empreitada, a de fundar a cidade de Apucarana. Por esse motivo, foram encaminhados para a região o Sr. Benevides Mesquita, o Sr. Kurt Jakowatz, bem como outros membros da Companhia, com a intenção de realizar a demarcação (APUCARANA, 1983). Desta feita, Apucarana emergiu com o intuito de servir como polo intermediário de produção agrícola dos núcleos maiores, Maringá e Londrina, conforme aponta Hervatini:

> O município de Apucarana servia como um entroncamento rodoviário e férreo, convergindo o transporte da produção agrícola de todo o norte do Paraná para os canais exportadores de Santos e Paranaguá, e o fato de ser muito bem servida de opções de transporte contribuiu fortemente para seu desenvolvimento (HERVATINI, 2011, p. 83).

Por meio do Decreto-lei 199 o interventor Manoel Ribas (1873-1946) Em 30 de dezembro de 1943, criou em concomitância o município e a comarca de Apucarana, "coroando de êxito os esforços de seus líderes" (APUCARANA, 2020). Os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) apontam uma população de 134.996 habitantes, com uma área territorial de pouco mais de 555 km². O município se configura como importante polo de desenvolvimento econômico no Estado. Mesmo com após a ciclo de geadas ocorridos durante as décadas de 1960 e 1970, a cafeicultura continua sendo uma das mais importantes atividades agrícolas do município, juntamente com o cultivo da soja, do milho e do feijão. O campo industrial local ganha destaque nacional pela fabricação de bonés, gerando. Destacamos também a produção e industrialização de derivados de milho e couro responsável pela exportação desses produtos pelo Paraná e pelo território brasileiro (APUCARANA,

2020). Apucarana se destaca ainda como polo educacional universitário, abrigando tradicionais universidades públicas e privadas. Na esfera pública destacamos a Universidade Estadual do Paraná Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), tradicionalmente conhecida como Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (FECEA), em funcionamento desde 17 de novembro de 1959 e recentemente aberto o Campus da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), cuja instalação se deu em 12 de fevereiro do ano de 2007.

4 IMPLANTAÇÃO DO COLÉGIO SÃO JOSÉ- APUCARANA

Atualmente, o Colégio São José oferece atendimento educacional nos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, tem como mantenedora a sociedade Civil dos Oblatos de São José, cuja sede administrativa, no Brasil, está localizada na cidade de Curitiba, Paraná. Trata-se, portanto, de um colégio confessional católico, privado. A Congregação dos Oblatos de São José teve origem na cidade de Asti, situada ao norte da Itália. Foi idealizada pelo sacerdote Giuseppe Stefano Chiaffredo Marello ou Jose Marello (1844-1895) aos 34 anos de idade, em 14 de março de 1878. O desejo do fundador da Congregação era que seus seguidores propagassem os ideais evangélicos de Jesus a exemplo de São José, “homem simples e humilde e totalmente dedicado à causa do reino no particular ministério de pai e educador de Jesus” (CONGREGAÇÃO DOS OBLATOS SÃO DE JOSÉ, 2020). Documentos oficiais da Congregação apontam a missão da mesma implica buscar a glória de Deus, por meio da santificação de seus membros e do exercício do apostolado, com o testemunho dos Conselhos evangélicos (C. Art. 2).

> [...] educar para o desenvolvimento integral do ser humano de forma sustentável e comprometida com a vida e a sociedade”. Esta missão se consolida por meio da educação moral e religiosa dos jovens nas várias atividades sugeridas por tempos e lugares; Ministério pastoral nas Missões e nas Paróquias, inclusive ajudando o clero diocesano; Difusão da devoção a São José (C. Art. 3) (CONGREGAÇÃO DOS OBLATOS DE SÃO JOSÉ, 2020).

A Proclamação da República, em novembro de 1889, trouxe o ensino laico para o centro do debate entre o governo republicano e a hierarquia eclesiástica. O argumento da Igreja era fundado no discurso de que a laicidade no campo educacional se constituía em uma “forma prática de ateísmo” (AZZI, 2008, p. 86). Atendendo ao

pedido do Papa XV (1854-1822), os Oblatos de São José desembarcaram na cidade do Rio de Janeiro em 7 de outubro de 1919, chegaram à capital paranaense, Curitiba, em 17 de outubro do mesmo ano. No início do ano de 1920, em 17 de janeiro, os Josefinos iniciaram as atividades na cidade de Paranaguá, que na época contava com 15 mil habitantes, sendo este, o primeiro campo oficial de trabalho. A Congregação dos Oblatos de São José, uma vez inserida na Igreja como Congregação de direito pontifício, apresenta natureza clerical, ou seja, é composta de Sacerdotes e Irmãos consagrados, com sua Sede Geral em Roma se estabeleceu em terras brasileiras e atualmente está assim estruturada: a sede da Província Nossa Senhora do Rocio está em Curitiba e está presente em três estados: São Paulo, Paraná e Mato Grosso. É neste contexto que se insere a vinda dos Josefinos para a cidade de Apucarana no de 1948, na qual iniciaram suas atividades, inicialmente no âmbito paroquial, no ano seguinte, ampliaram a atuação na Escola Paroquial, futuro Colégio São José:

> Em novembro de 1948, os Oblatos de São José pisavam o solo de Apucarana. A primeira preocupação foi a pastoral, ou seja, dar vida à grande paróquia Nossa Senhora de Lourdes que abrigava dezenas de comunidades e grupos pastorais. Mas nem bem tinha se passado um ano, quando em 17 de setembro de 1949, a semente do Colégio São José era semeada com essa Escola Paroquial cujo funcionamento foi por muitos anos na Rua Osório Ribas de Paula, em frente aos Correios, onde hoje funciona o Edifício Comercial Milenium (COLÉGIO SÃO JOSÉ, 2019, p. 2).

Neste período, Padre Armando Círio (1916-2014), estava à frente da Igreja Matriz, como Pároco com a responsabilidade de estruturar uma Escola Paroquial que cumprisse as demandas exigidas pela Igreja, bem como, para atender a um dos carismas da própria Congregação dos Oblatos de São José que atuava também no campo educacional, em 1951 a Escola Paroquial já atendia mais de cem alunos, sendo reconhecida pela Secretaria Estadual de Educação:

> A pequena escola possuía apenas três salas de aula e uma para a direção, mas já tinha muito dinamismo porque já, no início do ano de 1951, passava a funcionar com mais de cem alunos, atendendo desde o primeiro ao quarto ano primário e se tornava reconhecida pela Secretaria de Educação do Paraná, denominada de Escola Paroquial São José (REDE, 2019, p. 4).

Após solicitação de Dom Geraldo de Proença Sigaud (1909-1999), realizada aos Josefinos, para a criação de uma instituição educativa católica que atendesse as demandas de Apucarana e de toda a região, em 11 de fevereiro de 1956 foi lançada a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pedra fundamental para a construção do Colégio do empreendimento, contando com a presença do Cardeal Dom Jaime de Barros Câmara (1894-1971). Em 1959 a construção da nova escola estava concluída e as aulas do curso primário foram iniciadas no prédio "Escola Dom José Marello", nome dado em homenagem ao fundador dos Oblatos de São José. Ainda, neste mesmo período houve a inauguração do internato para meninos, recebendo o nome de "Ginásio Dr. Joaquim de Castro, em homenagem a doação do terreno que viabilizou a construção da instituição. E com o grande número de alunos de toda a região, se fez necessário que a direção do internato ficasse sob responsabilidade do Pe. Severino Cerutti (REDE, 2019). Assim, a direção do Colégio passou para o Pe. José Canale e o cuidado do internato para o Pe. Severino Cerutti. O internato funcionou até o ano de 1973 (REDE, 2019). De acordo com as fontes pesquisadas, a instituição passou por problemas financeiros e muitas dificuldades, dentre elas o assassinato do Pe. Severino Cerutti, morto durante um assalto nas dependências do Colégio. Na primeira década a transição na direção da instituição não era algo constante. Em 1969 ao Pe. Leonardo Prota assumiu a direção, substituindo o Pe. José Canale. Sua atuação marcou a instituição com a implantação dos cursos "Científico e Clássico e em homenagem ao seu construtor os dois títulos "Escola Dom José Marello" e "Ginásio Dr. Joaquim de Castro" se juntaram e se tornaram "Colégio Pe. Severino Cerutti" (REDE, 2019, p. 08).

É importante destacar que a escola forma o homem necessário para sua época. Nesse sentido, A Lei 5.692/71 que reformou o ensino de 1º e 2º graus da educação brasileira, reestruturou as ações do Colégio. Nesse mesmo ano o Pe. Álvaro de Oliveira assumiu a direção dos cursos do ginásio, científico e clássico e Pe. José Canale ficou responsável pelo curso primário. A partir da reforma a instituição os cursos de Auxiliar de Enfermagem, Técnico em eletricidade e Decorações. Então,' o Colégio passou a ser denominado em definitivo por "Colégio São José" (REDE, 2019). O século XXI exigiu uma nova forma de gestão, percebemos que os Josefinos se adaptaram a essa exigência, tendo em vista que ao assumir a direção em 2003, o Pe. José Antonio Bertolin implementou a gestão compartilhada. Conforme as fontes consultadas

> [...] as ações se davam por meio dos diversos coordenadores visando à corresponsabilidade da equipe e exigindo semanalmente a revisão do processo educativo e administrativo. A área de captação de alunos abrangia não apenas Apucarana, mas também os municípios de São Pedro do Ivaí, Bom Sucesso, Jandaia do Sul, Cambira, Pirapó, Mauá da Serra, Rio Bom, Marilândia do Sul e Califórnia. Aos poucos, essa prática de acolher alunos fora

> de Apucarana foi diminuindo por razões práticas e se limitou apenas a alguns alunos de Jandaia do Sul, Cambira, Califórnia e Rio Bom (REDE, 2019, p. 19).

Percebemos que a atuação do Colégio esteve concatenada com as exigências da Igreja Católica e as exigências da sociedade capitalista, na formação dos profissionais. Cumpre destacar, o papel da instituição na formação da elite e das autoridades políticas que atuaram no município.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o contexto educacional brasileiro do século XX entendemos que o impacto da ação da Congregação dos Oblatos de São José na educação apucaranense implica considerar a trajetória de suas ações de modo articulado junto à Igreja Católica e demais segmentos do Estado em formação. Sob esta perspectiva, percebemos que as ações que dos Josefinos não ficaram restritas às sacristias da paróquia, uma vez que atuaram com afinco no contexto educacional e na formação intelectual das crianças, adolescentes e jovens por meio do Colégio São José.

O Colégio São José atendeu tanto às necessidades da sociedade local quanto regional em formação, no que compreende à estratificação social. O alunado atendido pelos Josefinos explicitou a distinção social das elites que procuravam se diferenciar do restante da população também por meio da escola, os quais atuaram na como lideranças nas gerações futuras da cidade. Compreendemos, o Colégio Santa José cumpriu os objetivos da Igreja Católica desde a sua origem, atendendo às demandas religiosas e sociais, pautados nos preceitos morais do catolicismo e concatenados com as reformas do sistema educacional brasileiro.

6 REFERÊNCIAS

APUCARANA (Município). **Plano diretor de desenvolvimento urbano.** CODEM/CODEPARDATM, 1983.

APUCARANA (Município). **Origem.** 2020. Disponível em: <http://www.apucarana.pr.gov.br/site/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

AZZI, R. **A Igreja Católica na formação da sociedade brasileira**. Aparecida, SP: Santuário, 2008.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BRASIL, Lei nº 4024/1961. **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. 1961**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa **Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá Outras Providências.** MEC. Ensino de 1º e 2º grau. Brasília, DF: MEC, 1971.

BUFFA, E.; ALMEIDA P. G. **Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas**, 1893-1971. São Carlos: EDUFSCar/INEP, 2002.

COLÉGIO SÃO JOSÉ. **Quem somos.** 2018. Disponível em: <http://sjose.com.br/.>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CONGREGAÇÃO DOS OBLATOS DE SÃO JOSÉ. **História da congregação.** 2020. Disponível em: <https://www.osj.org.br/a-congregacao/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FARIA, M. C. C. **As transformações históricas e a dinâmica atual da paisagem na bacia hidrográfica do Ribeirão Biguaçu – Apucarana/PR**. 222 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)– Programa de Pós-Graduação Geografia, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2007.

HERVATINI, L. **A Escola Normal e suas práticas pedagógicas**: retratos de um mesmo cenário no interior do Paraná. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2011.

NOSELA, P; BUFFA, E. **Instituições escolares: por que e como pesquisar.** Campinas: Alínea, 2009.

REDE, OS J; **Colégio São José**. Apucarana. 2019. Disponível em: <sjose.com.br›download> 70 ANOS. Acesso em: 8 de maio de 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **O legado educacional do "longo século XX" brasileiro**. In: SAVIANI, D. et al. O legado educacional do século XX no Brasil Campinas: Autores Associados, 2004, p. 9-57.

TOLEDO, C. A. A; ANDRADE, R. P. História da educação, instituições escolares, fontes e pesquisa em arquivos na região oeste do Paraná. **Revista Linhas,** Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 175-199, jan./jun. 2014.

VIEIRA, A. M. D. P. Instituições escolares: memória, fontes, arquivos e novas tecnologias. In: SILVA, J. C; ORSO, J. P; CASTANHA, A. P; MAGALHÃES, L. D. R. (Org.). **História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica**. Campinas: Alínea, 2013. p. 65-78.

17.5.40 IMAGENS DE DOCENTES NA AMAZÔNIA: DALCÍDIO JURANDIR, FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Fernando Jorge dos Santos Farias[2493]

William Silva de Araujo[2494]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo discutir a representação da educação da Amazônia paraense presente na obra "Chão dos Lobos", de Dalcídio Jurandir, sobressaindo as imagens de professores erguidas pelo romancista. Nesse sentido, tornou-se pertinente eleger como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais são as características das figuras docentes, presentes em "Chão dos Lobos"? Para a tentativa de responder a tal indagação, tornou-se fundamental o mapeamento e comparação dos tipos professorais expressos no romance, com outros personagens-professores dalcidianos, sob uma orientação qualitativa e bibliográfica norteada por Lakatos e Marconi (2003). Em termos teóricos, relevantes foram importantes às observações de Farias (2009; 2019) quando discute as características dos escritos dalcidianos, sobretudo a representação da educação pública no interior da Amazônia Paraense, ilustradas na literatura do mencionado escritor. Dentre as conclusões obtidas, destaca-se que a abordagem ficcional do "Romancista da Amazônia" é marcada por críticas e ironias as ações dos mestres tipificados em "Chão dos Lobos". Ao registrar tais ações, em termos literários, Dalcídio opera certa denúncia e crítica à educação pública, presente na primeira metade do século XX, na Amazônia. Ao que se entende, nesse cenário (real e ficcional), transitavam mestres opressores, mal remunerados e com má formação, quase sempre praticantes de uma educação que entendia e efetivava um ensino como procedimento repressivo e punitivo, para com seus alunos.

Palavras-chave: Educação na Amazônia. Fontes Literárias. Dalcídio Jurandir.

1 INTRODUÇÃO

Dalcídio Jurandir, romancista da Amazônia, elaborou uma série de romances que tratam, dentre tantos aspectos, da questão educacional, ilustrada pelas vivências do personagem Alfredo, ora em sua terra natal (interior do estado), ora em Belém, capital sonhada e desejada pelo filho do Major Coimbra e da negra Amélia, para a efetivação de seus estudos formais.

Na maioria das vezes, falas, gestos, ações e realizações dos personagens de Dalcídio, incidem sobre a qualidade e melhorias na infraestrutura, formação e salário

[2493] Doutor em Educação pela USP. Professor do quadro efetivo da Universidade Federal do Pará – campus - Altamira. e-mail: ffarias@ufpa.br

[2494] Graduando do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará – campus Altamira. Bolsista PIBIC-Voluntário no projeto "História da Educação na Amazônia: representação em Dalcídio Jurandir". E-mail: wsilvaa63@gmail.com.br

docente. Esses anseios, ao que se sabe, impactavam (e impactam) diretamente não somente na vida profissional/pessoal dos docentes, mas dos educandos que, em sua maioria, avistam a escola como espaço de precarizações de ordem material e imaterial.

Posto isso, destacaremos em nossa leitura uma das obras da série dalcidiana o romance "Chão dos Lobos", justamente por plasmar essas e tantas outras agruras circundantes à educação na Amazônia. Nesse movimento, típico dos estudos que elegem a literatura como fonte para o registro e pesquisa da História da Educação, compararemos as vivências educacionais de Alfredo na capital, com suas experiências quando ainda aluno nas precárias escolas do interior do estado.

2 AS PROFESSORINHAS DOS SUBÚRBIOS

A professora Nivalda, docente ilustrada em "Chão dos Lobos", muito nos lembra Maria do O, mestra presente na obra "Infância", de Graciliano Ramos. Apesar da personagem de Graça ser erguida como vigorosa, ríspida em seus "repelões, berros, aos setenta ou oitentas alunos arrumados" (RAMOS, 1945, p. 173), sua aproximação à docente Nivalda, de Dalcídio, se faz pelo fato de ambas exercerem a profissão de forma abnegada, desprestigiada quanto à sua remuneração. Mais especificamente sobre os professores do interior da Amazônia, representados nas obras de Dalcídio, Farias (2009, p. 35-6) salienta que não somente a ação dos professores sinalizavam para atos repressivos, mas o próprio espaço escolar tipifica contextos opressores:

> Cercado por incertezas e dificuldades, Alfredo frequenta "escolas" em Cachoeira, afinal, seu sonho é obter os "verdadeiros ensinamentos". A escola, na figura do docente, para Alfredo, em um primeiro momento, pode possibilitar isso. A primeira "situação educacional" vivenciada pelo menino corresponde à escola de seu Proença. Trata-se de uma escola opressora e extremamente precária na maioria de seus aspectos. O espaço utilizado para os ensinamentos corporifica uma educação marcada pela imposição de conteúdos e processo educativos fixos, de memorização.

Vale ressaltar, também, que estes espaços apresentam a imagem da palmatória, representando assim uma educação punitiva para os alunos. Essas considerações, para Aragão (2012), abordam um tipo de discente que queria se formar, pois, os castigos eram utilizados para corrigir a natureza corrompida da criança. Embora as primeiras leis gerais do ensino do Império, tanto a de 1827, quanto a de 1854, não mencionassem a prática de castigos físicos, mesmo assim, não se deixou de ser prática habitual nas escolas, praticados geralmente em suas formas psicológicas

e morais.

Em “Chão dos Lobos”, como primeira representação temos a professora Nivalda, nome esse que tem origem a partir do nome germânico Nivard, composto pelos elementos niv, que quer dizer “jovem” e hard, que significa “forte”, encontrando-se também a variante para o significado como aquele “Que governa com Cólera”. No caso de Nivalda (talvez um pouco mais que no caso de Maria O), reside certa ironia de seu autor. A professora amazônida estava envelhecida, cansada da profissão e dos insucessos colhidos com a docência. O grande ganho talvez obtido por Nivalda foi uma casa no subúrbio de Belém, local esse que fizera de escola. Sobre essa parte da cidade, Domingues (1996) destaca que o conceito de subúrbio foi bastante banalizado, ficando assim difícil encontrar uma definição objetiva e consensual, no entanto, o autor compreende que se refere a uma representação social, de certa maneira estigmatizado, sendo visto como um ambiente de exclusão e de marginalização social. O distanciamento dos centros também colabora para esse estigma, visto que o centro, geralmente, concentra os recursos econômicos, políticos e culturais. Ainda sobre esse espaço, o autor, acrescenta:

> A identificação de um subúrbio, qualquer que ele seja independentemente do tempo do lugar, implica uma ideia de fragmentação do espaço urbano. A cidade compacta, de limites precisos, estilhaça-se num conjunto de fragmentos distintos onde os efeitos de coesão, de continuidade e de legibilidade urbanística, dão lugar as formações territoriais urbanas complexas, territorialmente descontinuas e ocupando territórios cada vez mais alargados. Nessa concepção, o subúrbio é a margem, o extramuros, o território impreciso e não consolidado do ponto de vista urbanístico (DOMINGUES, 1996, p. 6).

Nesta perspectiva, ao nos referirmos à escola da periferia atentamos para um ambiente que nos revela problemáticas complexas e especificas, pois, nestas escolas, o contexto social, econômico e político afetam no trabalho do docente e no processo de aprendizagem dos alunos. O jovem da periferia, já ingressa na escola sem muitas perspectivas de futuro e essa insatisfação acaba refletindo em sua relação com o docente. Dentre os resultados dessa relação, é visível também os sentimentos de insatisfação, frustração e angustias, visto que não se consegue um trabalho como se almeja.

Em meio às intempéries no exercício da profissão, profa. Nivalda chega a se assemelhar a Maria do O, em um momento de descontrole e repressão aos alunos: “Não cuspam no chão, mal educados! [...]. A professora: Vamos, meninos...[...]. D. Nivalda, ralhando sem motivo com os alunos, rouca. [..] Demoninha! (JURANDIR,

2019, p. 35;186)[2495]. Essa fala da personagem, exemplifica as habituais ações disciplinatórias, instauradora de ordem e autoritarismo, presentes e "licenciadas" na educação do século XX.

Em nossa compreensão, este tipo de professora não se difere da professora representada na obra de Graciliano Ramos, da mesma forma que se aproxima dos docentes reais, de muitos professores da época, profissionais esses ainda considerados como repreensores, seres que impõe conteúdos e metodologias educativas fixas, de memorização, que praticavam punições aos seus alunos, que marcaram a vida das pessoas.

Vale ressaltar que grandes parcelas dos professores, naquele período, não possuíam formação adequada, tal como é subentendido na obra. Pode-se dizer que o contexto brasileiro reforçado nesta representação do professor reflete a reflete a realidade socioeconômica do país, sendo um período pós-colonial, com escassez de políticas educativas concebidas e em espaços desfavoráveis para o ensino.

Para se ter ideia, os centros de formação para esses profissionais demoraram a ser instalados. De acordo com Martins (2009), as escolas normais tiveram seus inícios no contexto sociocultural brasileiro a partir da terceira década do século XIX. Sendo 1835 em Niterói, em 1836 na Bahia, em 1845 no Ceará e, em 1846 em São Paulo. Inclusive, vale destacar que um dos principais impasses da educação era a existência de professores improvisados, com saberes parcos e mal remunerados. Com a falta de existência de projetos firmes que visassem à expansão da escolarização básica e, desse modo também, não existiam propostas de aperfeiçoamento do professor.

O que se via eram professoras insatisfeitas e estafadas do magistério. Aliás, a personagem Nivalda deixa claro essa questão quando anuncia: "Ando é tão consumida, mas tão extenuada" (JURANDIR, 2019, p. 45). A professora demonstra seu cansaço diante sua profissão, nos lembrando "Dora Lice", pseudônimo de Violeta Leme que almejava registrar e denunciar a conjuntura desfavorável que estavam inseridas as professoras paulistas (e brasileiras, por extensão) da primeira metade do século XX.

No registro de ficcional / biográfico de Violeta Leme, temos as condições de vida das professoras, sobretudo em escolas afastadas, apresentando os embates entre os

[2495] Por uma questão de acesso, trabalharemos com a 2ª edição da obra, publicada pela Editora Pará.grafo, em 2019. Originalmente, este romance fora publicado em 1976, pela editora Record.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

órgãos representantes da administração escolar, autoridades políticas dentre outras questões. No fragmento seguinte, podemos exemplificar muito dessas questões:

> Uma pobre creatura, sempre humilhada, por tantos superiores hierarchicos - diretores, inspectores, secretario. Quero trabalhar sim, não porém como escrava! Quero trabalhar como um ser pensante, e não como essas in- felizes creaturas, transformadas em verdadeiras machinas, movidas tão-somente pela pesadíssima e complicada engrenagem denominada - Directoria Geral da Instrucção Publica. (DORA LICE, 1928, p.22).

Essas representações, tanto de Nivalda, Mario do O quanto de Hermengarda, personagem de Dora Lice, nos levam a concordar com Calles (2013) quando pontua que estas representações do magistério, fazem com que levantemos questões essências a respeito da educação, o ensino e a trajetória dos docentes, já que aborda o processo de formação dos professores, as condições de trabalho e a sua relação com os demais funcionários da instituição na qual se faz parte.

Havia nessas educações registradas no plano ficcional, um distanciamento entre o que se ensinava e o que se praticava. As aulas, ao que se observa, não veiculavam os conhecimentos necessários a vida prática, mas impingiam certo controle, coerção aos pequenos. O fragmento em que Alfredo se encontra com um colega de classe e lembra da educação que tiveram no interior do estado, parece exemplificar pelo menos parte dessa observação:

> — Biá, tu te lembras daquela tua escola? A professora: Meninos, o Brasil é muito, muito, muito rico. Tem riquezas colossais. E tu: Professora, que é colossais? A mestra: Mas menino! E o nosso ouro e o nosso café e o nosso Conselheiro Ruy Barbosa? Escreva no quadro. [...] Já decoraram o hino? E a mestra voltava a ensinar que o Brasil... Vamos decorar o hino, criançada. [...], muitos vindo de longe, remando, do de comer só o ar do rio, só, sem um torrão de açúcar, um chibé. As letras viravam aquela rosca no balcão, o pão na canoa ligeira, a farinha pesando na balança do Delfim, [...] cantem. Nossa terra tem mais flores (JURANDIR, 2019, p. 35).

Pela caracterização acima disposta, verificamos que há certo descompasso entre a realidade tratada na escola e a vida real das crianças que a frequentavam. A pobreza que reinava entre os que iam à escola em busca de um futuro melhor, porém se deparavam com uma educação que não se encaixavam com suas reais necessidades.

Desse modo, enquanto aluno do Ginásio (e auxiliar de Nivalda), o personagem Alfredo persiste em busca de uma educação de qualidade, porém, de acordo com Machado (2017), Alfredo se depara com um modelo de educação “catedrático” que não proporciona o seu tão sonhado diploma. Se deparando com ambientes/urbanos e periféricos da capital de Belém, percebe algo típico do interior, ou seja, os problemas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

na educação, saúde, economia, política, que ocasionaram uma época de pobreza da/na Amazônia do século XX, que se faz presente ainda em nossa realidade. Neste sentido, fez necessário que ele encontrasse subterfúgios a fim de elucidar essas inerciais problemáticas.

Na verdade, Nivalda retrata uma educação aproximada aos outros docentes que Alfredo teve, no interior do estado, mais precisamente na empobrecida localidade chamada de "Cachoeira": Proença, mestre Valério e a professora vinda de Portugal, como veremos a seguir.

3 MESTRES DE ALFREDO

A obra "Chão dos Lobos" nos revela, desde seu início, uma educação realizada na capital, muito semelhante àquela que Alfredo e Biá, seu conterrâneo e colega de classe, tinham em Cachoeira. Ao observa isso, podemos construir alguns pequenos paralelos entre estes mestres e escolas, que nos são apresentados ao longo do ciclo dalcidiano.

Iniciando com a escola de seu Proença, na zona rural, nos apoiamos nos apontamentos de Farias (2009) que destaca se tratar de uma escola opressora e drasticamente precária na grande maioria de seus aspectos. O ambiente que se utiliza para as aulas materializa uma educação caracterizada pela imposição de matérias, com conteúdo fixos e com punições e castigos, sendo que, a figura da palmatoria é bastante presente. Para Farias (2009, p.37),

> Inferioridade, angústia e desânimo são sentimentos que se avoluma no coração do garoto. A escola de seu Proença reflete, uma vez representa da como sem atrativos e procedimentos opressores, a pequenez do "ensino primário acinzentado" da Vila de Cachoeira.

Deste modo, a falta de atração/repulsa que a escola proporcionava, sobretudo pelos procedimentos utilizados pelo professor, forma um marco negativo na vida do aluno Alfredo e de seus colegas na Vila cachoeirense. Ao observar Nivalda, na zona urbana (e periférica), não encontramos muitas diferenças posto serem docentes cansados, ríspidos e muito provavelmente sem formação pedagógica adequada aquela faixa etária de ensino.

É possível pensar que naquela época (primeira metade do século XX), grande parte dos docentes (localizadas nas áreas rurais da Amazônia), não possuíam, ou melhor dizendo, não tinha a oportunidade de se qualificarem para um melhor ensino, e

assim, trabalham sem utilizarem os valores/preceitos da educação do campo, mesmo aqueles que conseguiam estudar nas Escolas Normais, continuavam leigos no que se refere a ensino rural. Do ponto de vista geral, a escola de Proença não proporcionou as condições necessárias para atingir os objetivos de Alfredo.

Outra representação docente criada por Dalcídio Jurandir corresponde à escola da professora vinda de Portugal. Com ela, o personagem Alfredo passa por momentos semelhantes aqueles vivenciados na escola de seu Proença. De acordo Farias (2009), na visão do personagem Alfredo, tratava-se de uma docente sem conteúdo, detentora de um ensino "trabalhado" e vazio.

Como uma artista de teatro, suas aulas eram encenadas. Para Alfredo, a encenação da professora é decorada por pobreza e ar de uma escola que não ensina nada, o que o levava a divagar, empreender fuga e projetar a escola, a professora e a educação realizada em um plano alegórica, caricatural:

> Para Alfredo, que se rendia a sonolência e ao tédio, a professora virava um ser de giz, esponja e lápis, rosto de palmatória, orelhas de borracha, unhas de mata-borrão. E toda essa combinação de materiais escolares, pó de arroz e cabelo vestia-se, movia-se, falava! (JURANDIR, 1994, p. 89).

Essas características demonstram, ainda que de forma figurada, o tipo de docente os alunos possuíam tanto na capital quanto no interior da Amazônia. Vale ressaltar que, os conteúdos que eram lecionados pela professora, estavam bem distantes da realidade dos garotos da escola, sendo relevantes apenas para a docente, com todo seu ar de superioridade e desprezo com seus alunos.

A professora Vinda de Portugal nos faz lembrar Nivalda em seus métodos pedagógicos que nada serviam para a vivência de seus alunos, com conteúdos que não faziam parte do contexto de vida deles, fazendo com que não adquirissem os conhecimentos necessários para conseguirem solucionar problemas futuros em sociedade. Para a professora Vinda de Portugal seria melhor fazer conforme o personagem a caricaturou, transformando seus ouvidos em borrachas e apagar os problemas e valores locais e continuar com seus ensinamentos vazios.

Por último, não menos importante, temos a representação do professor Valério, que também não se diferencia dos demais professores que Dalcídio nos apresenta, visto como um docente que batalha para se manter na profissão, dando aulas por pena de seus alunos, para que não ficassem abandonados, como vemos no trecho seguinte:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> - Você, meu filho, não vai freqüentar a escola de manhã. Seu pai paga suas aulas da tarde. Com você, ele não será ríspido. E você sabe que o professor Valério, coitado, não liga ao ensino por que o governo não paga o pobre há mais de três anos. Foi obrigado a pescar, a aceitar trabalhinhos de guarda-livros nas tabernas. A escola estadual não fechou, por que ele se compadeceu das crianças. Estudou na Escola Normal. Sua família teve. Aquela casa velha onde ele mora com a mãe foi um casarão. O que ficou é só uma parte da casa (JURANDIR, 1994, p. 287)

Sendo essa a fala de D. Amélia, mãe de Alfredo, deixando-nos claro que a figura de Valério, corresponde a um típico professor desprestigiado do século XX. A figura de Valério, semelhante à de Nivalda, simbolizam dois entre tantos outros mal remunerado, esquecido pelos poderes governamentais, tendo que exercer atividades extras para complementar a renda, o que lhes levava a cansaços e tantos outros problemas de saúde.

Como base nestas observações, podemos perceber que Dalcídio, faz um retrato ao longo de suas obras das figuras docentes da Amazônia e suas realidades e peculiaridades, destacando uma sociedade injusta, que não possui um olhar de valorização à educação pública, seja ela no ambiente urbano, seja ela no ambiente rural.

Valendo aqui o acréscimo de que professora Nivalda, mobilizada por necessidades econômicas, principalmente, instala uma escola em sua casa, tendo que contratar um auxiliar ginasiano, Alfredo, retomando aquela ideia de que o professor trabalhará de forma extenuante, ao ponto de contratar um auxiliar. Este último, quase sempre sem preparação pedagógica, repetirá e, em sua maioria, avolumará os equívocos da prática pedagógica observada nas escolas da Amazônia, sobretudo na primeira parte do século passado.

Ironicamente, no romance em tela, a professora elogia a chegada de um auxiliar com o perfil de Alfredo: aluno do ginásio, a escola secundária de excelência da capital, que preparava excelente alunos: “- O sr. consideraria um obséquio que me faria? [...]. Pelo tanto que tenho escutado e escuto a respeito do sr., o sr. é a pessoa conforme sempre sonhei” (JURANDIR 1976, p. 90-1).

Somente esse galardão já era suficiente. Se a professora averiguasse a vida escolar do jovem, encontraria um aluno mais ausente que presente na escola, o que, por conseguinte, invalidaria os “comentários” a ele direcionados. Alfredo. Em suma, a educação na Amazônia, nesse momento, quer seja direcionada por professores ou auxiliares, pouco interferiram na formação e alteração na vida dos alunos-personagens

que, quase sempre, sentem mais prazer, aprendem mais fora que dentro da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos trilhados por meio da leitura da obra “Chão dos Lobos”, nos conduzem aos propósitos dos personagens que são subentendidos como vozes que ecoam protestos. Crianças/alunos num cotidiano desanimador, com pouca atração pelo ambiente escolar, sem esperanças de possibilidades de mudanças. Trata-se de uma Amazônia, real e ficccional, do início do século XX, tomada de irrealizações, sobretudo no que se refere à educação dos moradores das classes desfavorecidas tanto do interior, como é o caso daqueles que residiam em Cachoeira, como aqueles que moravam nos subúrbios da capital.

Ao focarmos em particular na figura docente, visualizamos seres desvalorizados, esquecidos pelo poder público e praticantes de uma Pedagogia alienante, opressora, que em nada somaria para a alteração daquela situação em que estavam inseridos. Essas representações docentes, ficcionais e alusivas ao início do século passado, ao que entendemos, ainda são muito presentes, no plano real, na Amazônia Paraense.

Através dos olhares dos professores e de Alfredo - aluno, “mestre-escola” e personagem central da narrativa-, percebe-se a essência do autor durante sua composição ficcional, capaz de expor a realidade de muitas comunidades desfavorecidas, empobrecidas em um contexto contrastante como o da Amazônia. Em linhas gerais, destacamos que o enfoque de Dalcídio é marcado por críticas e ironias ao ensino público ofertado aos alunos no início do século XX, ensino esse em que os mestres, quase sempre, pouco ou nada acrescentavam à vida de seus alunos.

REFERÊNCIAS

DOMINGUES, Álvaro. **(Sub)úrbios e (sub) urbanos – o mal-estar da periferia ou a mistificação dos conceitos?** Revista da Faculdade de Letras - Geografia. I série, vol. X,XI. Porto, 1994/95.pg 5-18

DORA LICE. **O Calvário de uma Professora**. São Paulo: Estabelecimento Graphico Irmãos Ferraz, 1928.

FARIAS, Fernando Jorge Santos. (Prefácio). JURANDIR, Dalcídio. **Chão dos lobos**. 2° ed. Bragança: Pará.grafo, 2019.

FARIAS, Fernando Jorge Santos. **Representação de Educação na Amazônia em Dalcídio Jurandir: (des) caminhos do personagem Alfredo em busca da educação escolar**. Belém/PA, 2009.Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará/Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Belém/Rio de Janeiro, 2009.

JURANDIR, Dalcídio. **Chão dos lobos**. 2° ed. Bragança: Pará.grafo, 2019.

JURANDIR, Dalcídio. **Chão dos lobos**. Rio de Janeiro: Record, 1976.

JURANDIR, Dalcídio. **Três Casas e um Rio**. 3ª edição. Belém: CEJUP,1994.

MACHADO, Leomax Cardoso**. Primeira manhã:** Romance de formação, Travessias e a Educação de Alfredo. Belém, 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará.

MARTINS, A. M. S. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 35, p. 173-182, 11. 2009

17.5.41 JESUÍTAS E EDUCAÇÃO NO PARANÁ NO BRASIL COLÔNIA

Cristiane Silva Melo (UNESPAR)[2496]

RESUMO

Este artigo discute a educação e as contribuições dos jesuítas no Paraná no contexto do Brasil Colônia. Trata-se dos resultados de uma pesquisa bibliográfica e documental que objetivou compreender a presença dos jesuítas especificamente na região do Paraná, nos séculos XVI e XVII, identificando as ações pedagógicas e cultural desses autores e a quantidade e características das reduções/missões que se estabeleceram no estado paranaense naquele período. No século XVI, na região da província Del Guairá, se estabeleceram as vilas de colonização Ontiveiros em 1554, a Cidade Del Guairá em 1556 e Vila Rica do Espírito Santo I em 1570. Entre os anos de 1610 a 1628 surgiram cerca de 15 missões jesuíticas, na região de domínio espanhol. Há registros que nessas missões foram também construídos locais para o ensino e colégios dos jesuítas. As missões jesuíticas no Paraná, no Brasil Colônia, difundiram a fé cristã nos povoados e modificaram a prática de vida dos indígenas no que se refere a organização social, com o estabelecimento de regras de convivência, e a nova estrutura econômica, com a disciplina de práticas de cultivo de terra, agricultura, ofício de construção de instrumentos de cerâmica, entre outros. Os jesuítas colaboraram na difusão da cultura européia, aprendizagem de nova língua e assimilação de crença religiosa. As Missões jesuíticas da Província Del Guairá, tiveram importante contribuição social e cultural, foram posteriormente destruídas pelos bandeirantes portugueses.

Palavras-chave: História da Educação; Paraná; Jesuítas.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo discute a educação e as contribuições dos jesuítas no Paraná no contexto do Brasil Colônia (1549-1759). Trata-se dos resultados de uma pesquisa bibliográfica e documental que objetivou compreender a presença dos jesuítas especificamente na região do Paraná, identificando as ações pedagógicas e cultural desses autores na constituição do estado e a quantidade e características das reduções/missões que se estabeleceram no estado paranaense no decorrer do período colonial. Portanto, a pesquisa abrangeu a história da educação no Paraná com ênfase na investigação sobre as primeiras iniciativas educativas desenvolvidas na região desse estado, cuja importante contribuição se deve aos jesuítas que nesta localidade instalaram missões e colégios a fim de catequizar e ensinar as primeiras letras as crianças indígenas e filhos dos colonos.

2496Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - campus de Campo Mourão). E-mail: cristiane.melo@ies.unespar.edu.br

No período de 1549 à 1759, os jesuítas estiveram à frente da educação brasileira. Em 1549 os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil chefiados pelo Padre Manuel de Nóbrega, dando início ao processo de catequização e educação, e no ano de 1759 por determinação de Marques de Pombal os jesuítas foram expulsos do

Brasil, passando a ser instituído outro modelo de educação diferente do método jesuítico com a introdução das aulas régias. No Paraná, já em 1554 há indícios do desenvolvimento de vilas de colonização que contaram com a presença dos jesuítas na organização de reduções/missões que objetivaram a transmissão da cultura cristã e a educação elementar aos indígenas e moradores da região, colaborando na organização social e estabelecimento da tradição europeia.

No decorrer da Pesquisa notou-se que ainda há poucos estudos acadêmicos na atualidade que se debruçam na investigação sobre os jesuítas especificamente no Paraná no período colonial, as discussões a seguir colaboram para o conhecimento e debate da história da educação paranaense elegendo dados e reflexões pertinentes ao diálogo sobre a atuação desses importantes agentes da educação brasileira e em especial no Paraná.

2 A EXISTÊNCIA DAS MISSÕES JESUÍTICAS NO PARANÁ NO BRASIL COLONIA

A pré-colonização no Brasil se iniciou em 1500 com a chegada dos portugueses a esta terra para a exploração da madeira, agricultura e mineração no país. 1530 é o marco essencial do Brasil Colônia sendo o momento que ocorreu a primeira expedição realizada por Martim Afonso de Souza no litoral brasileiro com a finalidade de estabelecer vilas e dividir lotes de terras para exploração e cultivo. Pelo Tratado de Tordesilhas de 1494, assinado por Portugal e Espanha, o território do “novo continente” foi dividido a partir de uma linha imaginária, à 370 léguas de Cabo Verde, em que parte foi destinada à Portugal e parte à Espanha.

Os adelantados, responsáveis pela colonização espanhola, foram contratados pela Coroa da Espanha para explorar e povoar as terras. Os portugueses, por sua vez, formaram capitanias hereditárias se dedicando a exploração da terra e de metais preciosos, bem como na produção lucrativa para Portugal da cana-de-açúcar. Houve inúmeras disputas entre Portugal e Espanha para expandirem a delimitação de seus territórios no Brasil. Também é importante destacar que a interação entre índios,

portugueses e espanhóis, não ocorreu de maneira passiva, sendo preciso ambas nações lidarem com os conflitos indígenas, além de também haver o indício de ocorrências de guerras intertribais. Machado, Souza e Melo (2019, p. 176) ressaltam que a história colonial no Paraná foi marcada pela atuação dos espanhóis e portugueses, "[…] Ambos os lados procuravam ampliar as suas doutrinas por meio da catequização e da conversão dos indígenas em cristãos.".

Uma parte extensa da região que hoje é o Paraná foi destinada à Espanha no início, havendo a criação da Província Del Guairá onde se estabeleceram respectivamente as vilas de colonização Ontiveiros em 1554, a Cidade Del Guairá em 1556 e Vila Rica do Espírito Santo I em 1570. Entre os anos de 1610 a 1628 surgiram cerca de 15 missões jesuíticas no lado espanhol, sendo que há registros que nessas missões foram também construídos locais para o ensino e colégios jesuíticos.

Essas missões/reduções jesuíticas, foram denominadas: 1- Nossa Senhora de Loreto, 2- Jesus Maria, 3- Ermida Nossa Senhora Copacabana, 4- Santa Maria, 5- Los Angeles, 6- Nossa Senhora Guañañas, 7- Santo Inácio Mini, 8- São José, 9- São Paulo, 10- São Francisco Xavier, 11- Nossa Senhora da Encarnação, 12- São Miguel, 13- Santo Antônio, 14- São Tobias, 15- São Pedro (PARELLADA, 2013a). A sequência e data exata da criação dessas missões ainda não é um assunto esclarecido, há controvérsias na definição de algumas datas. No entanto, sabe-se que redução Nossa Senhora do Loreto foi a primeira criada pelos espanhóis e ganhou imensa notoriedade sendo considerada posteriormente a capital das outras missões. Resquícios da redução de Loreto, cujo nome se deu por homenagem a Santo Inácio de Loyola que tinha devoção a Nossa Senhora de Loreto, hoje em dia encontram-se na região da cidade de Santo Inácio, no Paraná.

É importante destacar que a presença dos jesuítas na região do Paraná antecede a fundação das missões de Guairá, conforme Chagas e Mota (2007) relatam:

> A atuação dos jesuítas no Guairá iniciou bem antes da fundação das Reduções. […] O Documento XXII – Ordem do Tenente Geral do Governador do Paraguai e Rio da Prata, D. Antonio de Añasco, ao Capitão Pero Garcia de Ciudad Real para que se dê todo o Apoio e Auxílio aos Padres Cataldino e Masseta, que Pretendem Fundar Reduções no Paranapanema e Tibajoba, página 137 da referida Coleção, é uma ordem do governador do Paraguai e Rio da Prata, e nele é possível entender que os padres receberam apoio para tal empreendimento, e também que era do interesse dos espanhóis que os indígenas estivessem reduzidos, evangelizados e civilizados. O documento é do ano de 1609, e as reduções se organizaram em 1610. Portanto, nota-se que as primeiras reduções do Guairá iniciam em 1610, como diz o documento.

(CHAGAS; MOTA, 2007, p. 13-14, grifos do autor)

Na mesma década de criação das cidades de Ontiveiros (1554), Ciudade Real del Guairá (1557) e Villa Rica de Espirito Santo (1570) o sistema de encomiendas, de trabalho indígena de tributo à Coroa Espanhola em troca de proteção e instrução religiosa, foi estabelecido na região. Segundo Nimmo (2018, p. 5) "Na região de Guairá, 100 mil indígenas foram distribuídos entre 300 encomendeiros espanhóis na segunda parte do século XVI". Além disso, existia também um sistema de trabalho conhecido como mita, em que os indígenas eram obrigados a trabalhar com condições precárias de trabalho.

A população Guarani era maior que a de colonizadores espanhóis, a concentração de indígenas em reduções jesuíticas facilitava a catequização. A missão San Ignacio Mini se tornou uma das maiores da região, com a estimativa de uma população total entre 10.000 e 12.000 habitantes. Em 1617, a missão de San Ignacio Mini abrigou cerca de 850 famílias Guaraní, em média 500 crianças frequentaram um colégio da região, os missionários além da instrução religiosa ensinavam música e artes visuais. San Ignácio Mini era uma ampla redução com plantações de cana-de-açúcar, milho, mandioca, entre outros, assim como criação de gados, cabras e ovelhas. (NIMMO, 2018).

Sobre a cidade de Villa Ricca há informações que a extração da erva mate era a principal atividade econômica, sendo os indígenas, que por meio do trabalho de encomiendas, retiravam e transportavam as plantas. Os indígenas aprendiam técnicas de plantio, de carpintaria, de construção de casas e de oleiros, confeccionavam variedades de utensílios de cerâmica. (PARELLADA, 2013b)

Por outro lado, o território de atuação dos Portugueses inicialmente foi a região litorânea do Paraná, capitanias deram início a criação das cidades de Paranaguá e de Curitiba, sendo importante a atuação dos jesuítas também nessas localidades. A criação da Vila de Paranaguá ocorreu em 1648, sendo um acontecimento relevante para a economia local. É importante destacar que este território era inicialmente habitado pelos índios Carijós. O território hoje conhecido pela cidade de Curitiba, era habitado pelos indios Tingui. O povoado Nossa Senhora da Luz e do Bom Jesus dos Pinháis, cuja economia contava com exploração mineral e lavoura de subsistência, foi posteriormente elevado a vila da região Nossa Senhora dos Pinhais com comércio da erva mate e madeira, recebendo o nome de Curitiba em 1721.

Sobre as principais etnias indígenas que ocuparam o Paraná nesse período, destacam os Guarani e Jê, na região Del Guairá e os Guarani, Kaigang e Xetá na região do norte do Paraná (BOGONI, 2008). A pesquisadora Claudia Inês Parellada (2013a) ao apresentar informações sobre a Província Del Guairá, destaca que esta região foi povoada principalmente por povos Guarani e Jê, com o plantio e comércio da erva mate e da cana-de-açúcar, com a geração da economia local, bem como da cultura local, uma vez que as estradas eram incipientes e o acesso aos grandes centros difícil. Desse modo, a autora destaca que,

> Em Villa Rica e outras cidades coloniais distantes dos grandes centros econômicos da época, devido à dificuldade de obtenção de bens e a disponibilidade de mão-de-obra indígena, a maioria dos materiais de uso cotidiano tinha que ser produzido no próprio local. Os povos Guarani tradicionalmente confeccionavam vasilhas cerâmicas, onde se destacava a forma carenada e alguns tipos de decorações, como a pintura vermelha e preta sobre engobo branco, além dos recipientes escovados, corrugados e ungulados. (PARELLADA, 2013a, p. 252-253)

As missões jesuíticas no Paraná, no Brasil Colônia, difundiram a fé cristã nos povoados paranaense e modificaram a prática de vida dos indígenas no que se refere a sua organização social com o estabelecimento de regras de convivência e nova estrutura econômica, e a cultura, no aprendizado de nova língua e assimilação de crença religiosa. As missões jesuíticas da região Del Guairá com o passar dos tempos foram destruídas, muitos índios foram mortos, outros capturados e escravizados pelos bandeirantes portugueses. De acordo com Parellada (2021, p. 1) **"**Os ataques dos bandeirantes paulistas, para capturar indígenas para trabalhar em áreas agrícolas de São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia, eram contínuos desde o final do século XVI, e assim até 1631 todas as missões foram destruídas ou simplesmente abandonadas." (PARELLADA, 2021, p. 1, grifos nosso). Desse modo, é importante frisar que o domínio espanhol e português no Brasil colônia, deixou marcas de exploração e promoveu também prejuízos na vida dos indígenas com o advento da escravidão, de epidemias e de formas de trabalho forçados.

Muitas aldeias e missões na região do Guairá foram atacadas com violência, saqueadas e destruídas pelos bandeirantes que almejavam capturar índios para o trabalho nas fazendas de São Paulo. Entre os anos de 1628 e 1630, cerca de 50.000 indígenas foram levados para São Paulo pelos bandeirantes. Os jesuítas das missões San Ignacio Mini e São Loreto, após 1631 fugiram com mais de 12.000 indígenas

Guarani para a Argentina, onde restabeleceram a Missão San Ignacio Mini. (NIMMO, 2018). San Ignacio Mini foi estabelecida sobre o arroio Yabebirí, na atual Província de Misiones, Argentina, permanecendo até 11 de junho de 1696. (ORMEZZANO, 2012).

3 ASPECTOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DOS JESUÍTAS NO PARANÁ COLONIAL

O plano pedagógico dos primeiros jesuítas no Brasil se baseou inicialmente pelo programa definido pelo padre Manoel de Nóbrega, que chegou no país em 1549, e definiu o aprendizado do português para os índios; o aprendizado da doutrina cristã; a escola de ler e escrever com a opção do canto e música; aprendizagem profissional e agrícola e estudo de gramática latina aos que iriam para a Universidade de Coimbra. (SAVIANI, 2007). O Ratio Studiorum de 1599, por sua vez regulamentou o ensino nos colégios jesuíticos, ordenando atividades, tipo de ensino, os estudos e os métodos de avaliação nas escolas. (RATIO STUDIORUM, 2006). Os jesuítas também aprenderam com os indígenas, segundo Paiva (2004) os jesuítas para conviverem com os índios aprenderam a língua e cultura deles, e estabeleceram em seu método de ensinar elementos como teatros, mímicas, gestos, presentes e músicas para favorecer a aprendizagem.

Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 171) destacam que os jesuítas representavam uma “[…] poderosa e eficiente congregação religiosa”, possuíam uma disciplina rígida e obediência absoluta aos superiores. O Projeto educacional dos jesuítas contribuiu no processo de colonização brasileiro e foi o alicerce da estrutura de educação no Brasil Colônia, com o ideário implícito de transformação social, o objetivo econômico também se fez presente na valorização do trabalho como princípio fundamental na sociedade.

> O Projeto Educacional Jesuítico não era apenas um projeto de catequização, mas sim um projeto bem mais amplo, um projeto de transformação social, pois tinha como função propor e implementar mudanças radicais na cultura indígena brasileira. […] O trabalho de catequização e conversão do gentio ao cristianismo, motivo formal da vinda dos jesuítas para a Colônia brasileira, destinava-se à transformação do indígena em “homem civilizado”, segundo os padrões culturais e sociais dos países europeus do século XVI, e à subseqüente formação de uma “nova sociedade”. Essa preocupação com a transformação do indígena em homem civilizado justifica-se pela necessidade em incorporar o índio ao mundo burguês, à “nova relação social” e ao “novo modo de produção”. Desse modo, havia uma preocupação em inculcar no índio o hábito do trabalho, pelo produtivo, em detrimento ao ócio e ao improdutivo.(MACIEL; SHIGUNOVI NETO, 2008, p. 173-174, grifos do autor)

As Missões jesuíticas da Província Del Guairá, tiveram importante contribuição social e cultural, tem-se notícias que em várias delas existiram escolas e colégios jesuíticos, conforme nos relata Parellada (2013a, p. 254): “Em Loreto houve uma escola de Belas Artes, e as igrejas de Loreto do Pirapó e San Ignacio Mini foram reconhecidas pela estética e riqueza de detalhes […]”.

As regiões sob o domínio português também foram centros de cultura com a criação de colégios jesuítas. Em 1648 a vila de Paranaguá foi fundada e já em 1704 há indícios da visita do Padre Antonio da Cruz do Colégio de Santos à vila para verificar a possibilidade de instaurarem na região uma instituição religiosa, sendo construído entre os anos de 1708 e 1709 um colégio na vila. (BOUTIN, 2005). Os Colégios dos Jesuítas colaboraram na propagação dos “[…] dos bons costumes, a piedade, a virtude e a religião, com pressupostos dogmáticos inquestionáveis” (PAIVA, 2004, p. 85).

Algumas missões na região do Guairá também foram percebidas pelos indígenas como local de refúgio contra a escravidão. De acordo com Polon (2013),

> A proteção que os Jesuítas representavam aos indígenas era pautada na influência que a Companhia de Jesus tinha junto à Europa, que lhe dava autonomia da proteção dos índios contra os espanhóis. Em compensação, nas reduções os índios passavam por um intenso processo de incorporação de traços culturais desconhecidos até aquele momento, como a aprendizagem de uma religião, no caso, a Católica. (POLON, 2013, p. 42),

Alguns indígenas que não optavam pela vida nas missões corriam risco de ser capturados, os jesuítas também buscavam o apoio dos caciques, figuras importantes de autoridade dos indígenas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Paraná foi colonizado por portugueses e espanhóis. No campo da educação destaca-se que os jesuítas construíram missões, colégios e escolas elementares a fim de catequizar e aculturar os povos indígenas e filhos dos colonos, contribuindo essencialmente para o predomínio da fé e moral cristã.

Há necessidade de ampliar discussões sobre a história da educação do Paraná e elucidar como ocorreu o processo de estruturação da educação no estado numa época importante e ainda pouca explorada por pesquisadores. Os estudos tem

priorizado a discussão sobre os jesuítas no contexto amplo brasileiro, muitas vezes apenas abordando as contribuições dos jesuítas portugueses na transmissão da cultura, a história do Paraná colonial tem alguns aspectos particulares relevantes como a presença dos jesuítas espanhóis na construção de 15 missões jesuítas no estado, faz se necessário ainda ampliação de discussões sobre essa participação. Os jesuítas foram essenciais para a estrutura da educação brasileira, com um plano eficiente de ensino, quando eles foram expulsos do Brasil em 1759 o ensino no país ficou desorganizado e desarticulado com as aulas régias em relação a articulação dos níveis de ensino.

No Paraná, as reduções jesuitas contribuíram na intensificação da tradição européia. Por outro lado, é possivel perceber também a influência da cultura indígena, expressa pela linguagem, práticas artísticas, instrumentos, artefatos, entre outras, na construção da diversidade cultural que este estado possui.

REFERÊNCIAS

BOGONI, SAUL. **O Discurso de Resistência e Revide em Conquista Espiritual (1639), de Antonio Ruiz de Montoya**: Ação e Reação Jesuítica e Indígena na Colonização Ibérica da Região do Guairá. Dissertação. UEM: Letras, 2008.

BOUTIN, Leônidas. **Os jesuítas históricos em Paranaguá**. Curitiba, PR: Instituto histórico e geográfico do Paraná, 2005.

CHAGAS, Nádia Moreira; MOTA, Lucio Tadeu. **O Guairá nos séculos XVI e XVII: as relações interculturais**. Paraná: SEED/ Cadernos PDE/ O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_nadia_moreira_chagas.pdf. Acesso em: 23/07/2021.

NIMMO, Evelyn Roberta. Reanalisando os acervos arqueológicos órfãos: a coleção da Missão San Ignacio Mini (1610-1631) no Museu Paranaense. **Biblioteca Digital de Eventos Científicos da UFPR (IX Semana de Antropologia e Arqueologia)**. Curitiba: UFPR, set. 2018. Disponível em: https://www.eventos.ufpr.br/semanarq/semanarq2017/paper/view/1080.

ORMEZZANO, Graciela. Educação e arte na redução missioneira de San Ignácio Mini. **Revista História da Educação**, Rio Grande do Sul: ASPHE, v. 16, n. 36, jan. Abr., p. 97-109, 2012,

PARELLADA, C. I. Arte e espacialidades nas cidades coloniais espanholas (1554-1632) e nas missões jesuíticas do Guairá (1610-1631). **Revista Memorare**, v. 1 n. 1, p. 250-256, 2013 a.

_____. Revelando a arqueologia das fortificações no Paraná. **Revista Memorare**, Santa Catarina: UNISUL, v. 1, n. 1, p. 141-156, 2013 b.

_____. **Departamento de Arqueologia** (Paraná). s. d. Disponível em: http://www.museuparanaense.pr.gov.br/Pagina/Departamento-de-Arqueologia. Acesso em: 23 jul. 2021.

PAIVA, J. M. de. Igreja e educação no Brasil colonial. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 77-92.

PÓLON, Luana Caroline Künast. Villa Rica del Espiritu Santo e a cidade de Fênix (Pr): História que ressurge em meio às cinzas. **Fronteiras**: Revista de História, Vol. 15, nº 27, Universidade Federal da Grande Dourados, 39-54, 2013.

RATIO STUDIORUM: método pedagógico dos jesuítas. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei Orgs.). **Navegando na História da Educação Brasileira**. Campinas: UNICAMP, 2006.

SANTOS, André de Souza; MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A atuação dos jesuítas no Paraná no contexto do Brasil colônia**. In: MACHADO, Maria Cristina Gomes; SHIGUNOVI NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. Educação e atuação dos jesuítas no Brasil, América Latina e Europa. Itapetininga: Edições hipótese, 2019. p. 155-181

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro. **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 31, p. 169-189, 2008.

17.5.42 JOSÉ RICARDO PIRES DE ALMEIDA E SUA ESCRITA HISTORIOGRÁFICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Silvana Mendes Schuindt[2497]

RESUMO

O presente artigo buscou evidenciar a análise da obra escrita por José Ricardo Pires de Almeida (1843 – 1913) intitulada: História da Instrução Pública no Brasil (1500–1889) - História e Legislação. Assim, esta pesquisa buscou analisar as intencionalidades da escrita de seu autor, correlacionando sua produção ao seu contexto de vivência. O trabalho possui como metodologia a pesquisa qualitativa pautada na análise documental, utilizou-se de fontes históricas, tendo a obra do autor como seu principal aporte de estudo. Possui a seguinte problematização: Quais são as intencionalidades subjacentes na obra produzida por Ricardo Pires de Almeida sobre a história da instrução pública brasileira? O trabalho delineou traços biográficos do autor em estudo, bem como, a sua relação com fatos históricos do ano de 1889. O recorte temporal foi delimitado pelo lançamento da obra analisada, a qual ocorreu no ano de 1889. A fundamentação teórica encontra seu respaldo em Gondra (1996), Mattos (2017), Ricúpero (2004) e Vieira (2015; 2017). A partir das informações obtidas concluiu-se que o discurso de Pires de Almeida se configura como instrumento de dominação de um grupo, para reafirmar seus posicionamentos o que transparece na intenção literária da obra. Contudo é possível, classificá-la como um subsídio relevante de pesquisa, pois possui um referencial significativo de fontes primárias, uma compilação de importantes dados estatísticos, informações e notas referentes a educação da segunda metade do século XIX.

Palavras-chave: Pires de Almeida. História da Educação. Monarquia. Escrita historiográfica.

1 INTRODUÇÃO

José Ricardo Pires de Almeida (1843-1913) publicou no ano de 1889 a obra originalmente em francês intitulada: “L’instruction publique au Brésil: (1500 – 1889) histoire – législation”.[2498] Assim, esta pesquisa buscou analisar as intencionalidades da escrita de seu autor, correlacionando sua produção ao seu contexto de vivência.

O título do livro possui uma pretensão hercúlea pela amplitude do recorte temporal em que o autor delimitou a constituição de sua narrativa. Esta abrangência histórica envolve diversos períodos pelos quais o Brasil passou. Entretanto, ao observar o sumário da obra, percebe-se que o enfoque do texto não ocorre de forma uniforme quanto ao número de páginas entre as periodizações delineadas.

[2497] Mestranda em Educação, Universidade Federal do Paraná, silvanaschuindt@gmail.com.

[2498] O livro “História da Instrução Pública no Brasil (1500 – 1889) História e Legislação” publicado originalmente em francês, foi traduzido para a língua portuguesa em 1989, versão utilizada na presente análise.

As subdivisões retratadas na escrita de Pires de almeida, compreende o Brasil colonial, a vinda de família real e o período regencial até o ano de 1834,[2499] em apenas 27 páginas, enquanto na fase seguinte, do ano de 1834 até 1889, o autor dispensou em sua escrita um total 244 páginas.

É possível enunciar algumas hipóteses acerca do motivo pelo qual foi necessário destinar um número tão dispare entre os períodos históricos e o número de páginas aludido em cada fase na obra de Pires de Almeida. Em suposição preliminar pode-se pensar que essa delimitação ocorreu em virtude da ocorrência de episódios mais significativos, na visão do autor, na segunda fase; ou uma segunda presunção, seria o fato do segundo período coincidir com o período de proeminência intelectual e profissional do autor do livro, a qual no decorrer da leitura da obra se confirmou como a hipótese mais plausível.

Desse modo, é notório perceber que a periodização evidenciada no trabalho analisado possui correlação ao tempo de vivência, contexto e atuação de Pires de Almeida, nascido em 1843, seu desempenho foi marcado por um vínculo significativo com as instituições, políticos (em especial os do partido conservador) e intelectuais vinculados ao reinado de D. Pedro II, o qual teve início em 1840.

O trabalho possui como metodologia a pesquisa qualitativa pautada na análise documental, utilizou-se de fontes históricas, tendo a obra do autor como seu principal aporte de estudo. Para tal o presente texto busca responder a seguinte problematização: Quais são as intencionalidades subjacentes na obra produzida por Ricardo Pires de Almeida sobre a história da instrução pública brasileira?

Assim, para análise crítica do texto em estudo se faz necessário contrapor a trajetória do autor ao período em que a obra foi escrita, ou seja, cotejar os eventos subjacentes ao segundo reinado e em especial ao final da monarquia.

2. QUAL A RELAÇÃO ENTRE A OBRA E A VIDA DO AUTOR?

Nesse rol de indagações acerca do contexto de produção da obra, a dedicatória do livro é um ponto relevante a ser problematizado, pois o livro é oferecido “A sua Alteza Real, Sr. Gastão d’Orleans, conde D’Eu, Marechal do Exército Brasileiro”

[2499] Esse recorte temporal ocorre em virtude da promulgação do Ato Adicional de 12 de agosto de1834. O ato foi um conjunto de mudanças que atribuiu às Assembleias Legislativas provinciais o direito de cada província legislar sobre a instrução primária e secundária.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(ALMEIDA, 1989, p. 15). A obra foi produzida em um período de forte crise política, contudo, o autor ainda não tinha conhecimento acerca do desfecho daquela situação, ou seja, havia uma possibilidade da monarquia não ser desfeita.

Na época o conde d'Eu assumiria o poder real no Brasil, pois ele era o esposo da princesa Isabel, sucessora ao trono imperial. Entretanto, além da insatisfação com a monarquia no período em voga, o imediato beneficiário ao comando do Brasil também não usufruía de simpatia entre a população brasileira, fato utilizado como recurso pelos republicanos para depreciar o sistema de governo vigente e seu futuro governante.

Figura 1 – Propaganda sobre a visita do conde D'Eu no Pará

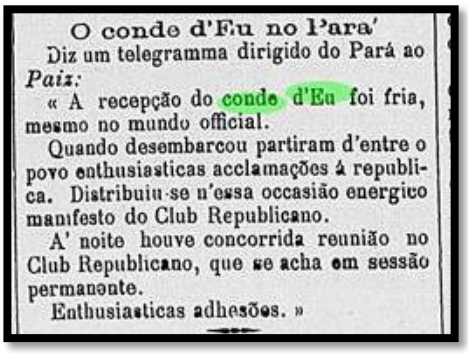

O conde d'Eu no Pará

Diz um telegramma dirigido do Pará ao *Paiz:*

« A recepção do conde d'Eu foi fria, mesmo no mundo official.

Quando desembarcou partiram d'entre o povo enthusiasticas acclamações á republica. Distribuiu-se n'essa occasião energico manifesto do Club Republicano.

A' noite houve concorrida reunião no Club Republicano, que se acha em sessão permanente.

Enthusiasticas adhesões. »

Fonte: Jornal: A Federação – 10 de julho de 1889

No tocante a monarquia, é sabido que de modo evidente, um jornal republicano não é imparcial em seu editorial; contudo, é possível depreender pelas publicações da época que o sucessor ao trono não era bem-visto, especialmente por não possuir uma nacionalidade brasileira. Assim, ao elencar atributos positivos, enobrecer ações do conde durante a produção do livro, especialmente nas suas últimas páginas, Pires de Almeida busca nessa descrição depurar a imagem do futuro rei do Brasil e por conseguinte da própria monarquia, a qual encontrava-se em vias de cessação.

> A maneira simples, natural e desinteressada com que V. Alteza trata do bem público, a modéstia selando a mais exemplar generosidade não impede, ao seguir os atos de sua vida, reconhecer a extensão de seu saber, a segurança de seu julgamento, a grandeza de sua alma, o valor de seu caráter e a proverbial bondade de seu coração. (ALMEIDA, 1989, p. 15)

Pires de Almeida ao compor esse trabalho reafirma igualmente seu posicionamento político, seu apoio a monarquia, pois o conde d'Eu simbolizava a continuidade deste sistema, assim como, empenha-se em engrandecer a princesa Isabel, uma vez que os periódicos se referiam a ambos como impróprios para o governo do país.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O autor ao escrever um livro sobre a história da instrução, inserindo os seus benfeitores, notabiliza o altruísmo dos homens públicos, em especial daqueles a favor do império; então a homenagem de quem ocuparia o cargo mais elevado, nas palavras de Pires de Almeida, é um pequeno "óbulo da dívida de gratidão", uma vez que "[...] pelo mesmo nobre sentimento que faz da instrução pública, sua história – a primeira que se inscreve, entre nós – não pode de modo algum, lhe ser indiferente." (ALMEIDA, 1989, p. 15). Ainda, "[...] seria uma clamorosa injustiça não dedicar sua obra a quem a nova fase da educação nacional tanto deve e que coloca, ao lado da escola que instrui, oficina que enobrece pelo trabalho." (ALMEIDA, 1989, p. 15). No sentido de reafirmar a reciprocidade de tais vínculos:

> Pires de Almeida foi contemplado com o grau de Comendador, o que, de acordo com o decreto, lhe permitia desfrutar do tratamento de Senhoria. Isto representava o prestígio e o reconhecimento social do próprio Imperador àqueles que de alguma maneira tivessem mostrado lealdade à Coroa e tivessem trazido benefícios ao Império. (FRANÇA, 2020, p.46)

Pires de Almeida era ligado a monarquia, no curso de sua trajetória profissional, sua atuação na área da medicina e arquivista da Câmara Municipal do Rio de Janeiro ocorreu em paralelo à sua produção literária.

Desse modo, é possível compreender mais um dos motivos pelos quais Pires de Almeida, escreveu um livro sobre história e legislação da instrução pública, a acessibilidade aos documentos, regulamentos e leis concernentes ao ensino em seu cotidiano profissional favoreceram seu desempenho.

Antes de cursar a faculdade de medicina, o escritor ingressou no curso de direito em São Paulo, frequentou três anos, mas ao que se deduz essa não era a sua vocação, pois repetiu o 1.º ano nos anos de 1862 e 1863; e, possivelmente, a morte do pai, Joaquim Garcia Pires, ao final de 1863, acarretou a desistência dos seus estudos em 1964. Os anúncios de venda da botica e da casa de seu falecido pai, indica a mudança de São Paulo para o Rio de Janeiro. Assim, em hipótese, influenciado pela carreira farmacêutica do pai, no ano de 1866 se matriculou na Faculdade de Medicina na capital do Império.

É possível perceber que Pires de Almeida ao realizar a escrita do livro em estudo, teve acesso a diversos documentos, os quais foram utilizados conforme sua intencionalidade no sentido de valorizar a atuação da monarquia no âmbito educacional. Por meio desse mapeamento, o autor agregou um conhecimento

completo sobre a área, no sentido de apresentar suas potencialidades e fragilidades nos diferentes níveis de ensino.

Em sua análise, José Gondra (1996), observa ambiguidades na escrita de Pires de Almeida, a situa na perspectiva histórica do Positivismo. Entretanto, ao observar sua linguagem marcada pelo tom hiperbólico – de exaltação dos produtos brasileiros, pela afetividade demonstrada ao país, que trazem em seu bojo o patriotismo e o nativismo – os quais visam a consolidação do Estado Imperial, assim como a exposição de seus juízos de valor, suas opiniões pessoais e ideológicas e a relação subjetiva com a fé, pelos conceitos presentes e ausentes, infere-se que sua obra se aproxima do movimento literário do Romantismo[2500].

Seu percurso intelectual foi assinalado pela atuação em diversas áreas, importante evidenciar que ainda no ano de 1889, Pires de Almeida passou a integrar o quadro de sócios do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), conforme Carlos Eduardo Vieira (2015), esse órgão foi "[...] criado em 1838, tinha como objetivo precípuo forjar uma identidade para o país, na qual a monarquia, a religião católica, a civilização ocidental e a raça branca fossem os seus esteios principais."(VIEIRA, 2015, p.757).

O seu desempenho como arquivista da Câmara Municipal teria sido relevante para o ingresso no IHGB. Ainda, no mesmo ano, chegou a integrar na função de terceiro secretário, a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro. Nos mesmos moldes do IHGB, essa instituição debatia os elementos constitutivos na nação brasileira. (FRANÇA, 2020).

No ano de 1889 ocorreu um evento de magnitude mundial, a Exposição Universal de Paris, que objetivava alinhavar os propósitos apresentados até então acerca das motivações do autor na escrita do livro: "História da Instrução Pública no Brasil (1500–1889) - História e Legislação". Sua primeira versão em 1889 foi publicada em francês, no prefácio Pires de Almeida justifica que:

> A ideia de escrever um livro e publicá-lo numa língua universalmente conhecida nasceu do legítimo sentimento de orgulho nacional, como também do patriótico desejo de suprir uma sensível lacuna existente nos livros dos escritores que se ocuparam do estado da instrução em diferentes países do globo. Quase todos, com efeito, passaram em silêncio o mais importante, mais vasto, mais rico e populoso estado da América do Sul – o Brasil. (ALMEIDA, 1989, p. 17)

[2500] Independência literária, historiografia nacional, mestiçagem como fator de diferenciação dos brasileiros em relação a outros povos e o silêncio cauteloso sobre a escravidão. São esses alguns dos elementos assentados pelo romantismo brasileiro na construção social da ideia de nação no Brasil. (RICÚPERO, 2004).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

À vista disso, é perceptível observar seu discurso atrelado aos propósitos do IHGB e da Sociedade de Geografia, no entanto, o fato do livro ser escrito em francês em uma época em que a maioria da população brasileira era analfabeta, remete a refletir acerca da intenção que representa o ato comunicativo presente, ou seja, os jogos de linguagem, envolvendo os atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários[2501] de suas palavras. Reflete-se sobre o que está ausente em sua narrativa, como os temas: capitalismo, antilusitanismo, aristocracia, dentre outros. E por conseguinte, as intenções e intervenções de sua obra sobre aquele contexto histórico.

2.1 Com os olhos na Europa e os pés na América

De acordo com a Gazeta da Tarde (1888), o livro sobre a instrução pública estava na Exposição Preparatória para a Exposição Universal de Paris, realizada em 10 de dezembro de 1888. Embora, Pires de Almeida não faça nenhuma alusão acerca da Exposição ao prefaciar sua obra, denota-se que a escolha pelo idioma francês, não se deu apenas pelo fato apenas do idioma ser uma “língua universalmente conhecida” ou para cumprir uma “lacuna existente”. À vista disso, é possível supor que por meio do livro tinha-se a finalidade de dar visibilidade ao Brasil na exposição.

Se Pires de Almeida esteve presente na exposição em uma delegação regional, não se sabe; mas, ao elidir o evento comemorativo do centenário da Revolução Francesa, a escrita de seu livro em francês se constitui em um volume de 1102 páginas, o qual seria distribuído gratuitamente no evento. Portanto, pondera-se que o material foi produzido para divulgar um Brasil “desenvolvido” junto aos seus interlocutores internacionais. Ao valorizar os investimentos na instrução, a qual era sinônimo de civilização, poderia atrair igualmente investidores, ou mesmo apoiadores políticos a causa da monarquia; portanto, o idioma deveria ser acessível ao público do país anfitrião da exposição. O livro tinha um caráter de salvação da pátria, no ápice da crise governamental e social da época, que fora agravada com a abolição da escravatura.

[2501] Atos locucionários ou proposicionais (aquilo que se diz sobre algo), ilocucionários ou a força ilocucionária (aquilo que pretendemos fazer ao falar), atos perlocucionários (aqueles que revelam os efeitos da locução sobre os seus destinatários). (VIEIRA, 2017).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2 - Exposição Universal de Paris: exposição brasileira entre os pilares da Torre Eiffel.

Fonte: Brasiliana Fotográfica.

Sobre a estrutura do livro, verifica-se uma escrita linear na qual o autor discorre sobre a evolução da educação anualmente, apresenta em geral parágrafos curtos, utiliza majoritariamente o emprego de números relativos às instituições que compõem a instrução pública, pelo menos, as que o autor considerava mais importante. O livro traz em seu título que a história seria do Brasil, no entanto há poucas referências das províncias brasileiras, a narrativa centra-se na organização da capital do império: o Rio de Janeiro, ou conforme é chamado, o Município Neutro. Segundo Vieira:

> A linguagem escolhida para travar o debate foi a estatística, ou melhor, os números disponíveis no Brasil e no exterior sobre a situação da educação, tanto em nível provincial, como no âmbito nacional e internacional. [...]. O narrador escolheu a linguagem dos números, uma vez que esta encerra os sentidos da isenção e da objetividade, de maneira a produzir uma mensagem plausível, convincente e plena de efeitos de verdade. (VIEIRA, 2015, p. 761)

Sua narrativa é permeada pelo enaltecimento do Brasil e composta por uma galeria dos “heróis” monarquistas, associados a adjetivos superlativos que reconstituem o mundo político da época. O número de parágrafos dedicados a expor o feito de determinadas personagens, sua extensão, e as citações diretas de extratos documentais que corroborem a seu favor, em geral oriundos de produção própria, são outros fatores que perpassa a produção escrita de Pires de Almeida. Em sentido contrário, possivelmente desafetos do autor, são aludidos pela omissão do nome com apenas a indicação do cargo que a pessoa ocupa.

De forma hierárquica D. João VI (1767 - 1826) e D. Pedro II (1825-1891) são os personagens com maior distinção. O imperador D. Pedro I (1798-1834) recebeu pouca visibilidade com a justificativa de que faltou-lhe tempo para desenvolver ações em prol do Brasil. Na sequência, a ênfase recai especialmente aos políticos pertencentes ao partido conservador, a saber: Luís Pedreira do Couto Ferraz (1818−1886), Visconde

do Bom Retiro; Conselheiro Paulino José Soares de Souza (1834−1901), Visconde de Uruguai; e Conselheiro João Alfredo Correa de Oliveira (1835−1915).

Conforme Ilmar Rohloff de Mattos (2017), o ano de nascimento de Pires de Almeida, em 1843, é marcado pela ascensão do partido conservador, denominado de Saquarema, na consolidação do Estado Imperial.

> Em sua ação como um Partido, a coroa promove associações e difunde uma civilização. Ela se apresenta por meio da figura do Imperador – o homem culto e ilustrado, de cuja formação se cuidara com esmero -, mas não se resume a ele. Ela deve conter, e efetivamente contém, diversificados elementos, agrupados em segmentos, os quais, neste Império que tem o seu território reificado por aqueles que o dominam e o dirigem, parecem estar dispostos em círculos concêntricos traçados a partir do Paço. E, sem dúvida, da confluência desses elementos e segmentos, propiciada pela ação Saquarema, resultam a força da Coroa e o prestígio do imperador. (MATTOS, 2017, p.192).

Essa representação social explícita a difusão do poder na sociedade imperial, como círculos concêntricos, a sociedade se organizava em estratos sociais mais próximos ou distantes do Imperador. O segmento mais próximo compreende os deputados gerais, presidentes das províncias, ministros de Estado, senadores e os conselheiros de Estado. Os mais distantes são os plantadores escravistas, charqueadores sulinos, os fazendeiros de gado dos sertões do nordeste, os numerosos proprietários de escravos de Minas Gerais e os sitiantes espalhados pelo Império.

Entre os estratos apresentados, existe um intermediário entre ambos, o qual corresponde a rede de instituições ligadas ao Estado Imperial. (MATTOS, 2017). Como funcionário público, é nesse segmento que Pires de Almeida se encontra, ele transitava entre os diversos estratos da coroa, sendo um elo de ligação e consolidação do poderio imperial, o que lhe propiciava uma ampla visão do cenário econômico e político, bem como uma vasta rede de sociabilidades no período em que viveu.

Por isso, a constituição de sua individualidade, seus interesses metropolitanos, e de sua classe social se revestia de um “corpo político” na consolidação do Império. Com os olhos na Europa, seu estrato social tinha o ideal de erigir um império soberano nos mesmos moldes dos europeus. Mas, os pés na América, porque quando ameaçados pelas políticas antiescravagistas britânicas, procuravam se distinguir entre os outros países americanos, com sua marca singular – a Monarquia. (MATTOS, 2017).

Nesse sentido, seu livro sobre a instrução pública corrobora aos feitos do governo e dos membros do partido conservador, uma vez que são os dirigentes do

país. Seu trabalho discorre sobre diversos temas correlatos a educação, traz um mapeamento de instituições, eventos e legislação concernentes ao segundo reinado. Embora a obra tenha sido "[...] empreendida por uma alma pura, piedosa e bem intencionada, [...]". (ALMEIDA, 1989, p. 54), o autor não se omite em realizar julgamentos e utilizar recursos apologéticos a favor da Coroa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível perceber um conjunto de intencionalidades no momento de produção escrita da obra em análise, que envolvem aspectos políticos, econômicos, sociais e até questões de ordem pessoal do escritor examinado. A obra lançada em sua primeira versão no ano de 1889, vai se configurando como compilação de personagens e instituições, enaltecidas pelos seus feitos a favor da monarquia que encontrava-se em seu último respiro; talvez assim, o lançamento do livro em um evento internacional poderia ser um ato de solidariedade na soma de forças para o fortalecimento do Estado Imperial.

Na tentativa de glorificar o Brasil por meio do recurso estatístico perante aos outras nações, Pires de Almeida busca consolidar a boa imagem do Estado Imperial no momento histórico em que ele se desfalecia. A utilização de substantivos próprios e adjetivos marcam o seu discurso em um jogo de inversões do real e daquilo que os relatórios oficiais apresentavam, por conseguinte, destaca por meio da exageração os feitos dos dirigentes políticos, especialmente aqueles vinculados ao Partido Conservador.

A França simbolizava o capitalismo triunfante e em expansão na época, centro das atenções mundiais, por meio da Exposição Universal de Paris, a escrita do livro analisado em francês é um elemento de propagação dos ideais monarquistas e do sucessor ao trono: o Conde D'Eu, que gozava de pouco prestígio social no período em voga. Assim, nesse contexto do crescimento capitalista, o estímulo a imigração, a expansão ferroviária, o destaque no investimento da instrução, nas belezas naturais, na produção agrária, se constituem por meio da produção de livros "propagandistas" uma forma de elevar o Império às nações civilizadas e atrair o olhar do público internacional.

Influenciado pelas suas vivências no apogeu do Império brasileiro – pela sua herança cultural, pela sua formação nas ciências naturais, pelo circuito de políticos e

intelectuais os quais convivia, como os membros do IHGB – o discurso de Pires de Almeida se configura como instrumento de dominação de um grupo, se assemelha a outros eruditos no sentido de destacar o nacional, reafirma seus posicionamentos e transparece a intenção literária da obra. Contudo, é possível classificá-la como um subsídio relevante de pesquisa, à medida que reflete o pensamento dos dirigentes daquele contexto, que possui um referencial significativo de fontes primárias, uma compilação de importantes dados estatísticos, informações e notas referentes a educação da segunda metade do século XIX.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. R. P. de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889):** História e Legislação. Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: Educ.; Brasília: Inep/MEC, 1989.

A FEDERAÇÃO – Orgam do Partido Republicano. **O conde D'Eu no Pará**. Porto Alegre. 10 de julho de 1889, número 155, ano VI, página 1.

FRANÇA. A. de S. A. **Um livro "maneiro, singelo e despido de pretensões scientificas":** O Guia da Mulher Pejada e a vulgarização científica no século XIX. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde. Casa de Oswaldo Cruz – FIOCRUZ. Rio de Janeiro. 2020.

GAZETA DA TARDE. **Exposição Preparatória a Universal de Pariz**. 29 de dezembro de 1888, número 299, ano IX, página 2.

GONDRA, J. **Sem Deus nem Rei?** O positivismo na escrita na história da educação brasileira. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.7, n. 185, p.169-190, jan.-abr. 1996.

MATTOS, I. R. de. **Tempo Saquarema**.7. ed. – São Paulo: Hucitec, 2017.

RICÚPERO, B. **O romantismo e a ideia de nação no Brasil (1830-1870).** São Paulo, Martins Fontes, 2004. 287 páginas.

VIEIRA, C. E. **José Ricardo Pires de Almeida entre duas vocações:** a política e a ciência. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v.14, n.3, set./dez. 2015.

VIEIRA, C. E. **Contextualismo linguístico:** contexto histórico pressupostos teóricos e contribuições para a escrita da história da educação. Revista Brasileira História da Educação, Maringá, PR, v. 17, n. 3 (46), p. 31-55, Julho/Setembro 2017.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

17.5.43 MADRE CRISTINA SODRÉ DORIA – INTELECTUAL A SERVIÇO DA PSICOLOGIA E DA EDUCAÇÃO (1916-1974)

Laís Bandeira Briski[2502]

Evelyn de Almeida Orlando[2503]

RESUMO

Temáticas que envolvem o campo da Educação e da Psicologia, também suas respectivas histórias se apresentam como tema constante de inúmeras pesquisas. Não distante disto insere-se o presente trabalho, no âmbito da pesquisa histórica, em educação. A aproximação entre os campos da Psicologia e da Educação é o que pretendemos evidenciar enquanto estudo, a partir da história de uma mulher intelectual brasileira, conhecida como Madre Cristina Sodré Dória, atuante nestes dois campos. O objetivo deste artigo é lançar luz sobre a trajetória desta intelectual e suas possíveis contribuições enquanto educadora e psicóloga, especialmente nos anos de 1916 (ano de seu nascimentos) a 1974 (quando funda seu instituto para formação de psicólogos). Utilizamos como base teórico-metodológica para a construção da presente análise a História Cultural, em sua interface com a História das Mulheres e os estudos biográficos. Em síntese, afirma-se então, que baseada em conhecimentos advindos da Psicologia e Educação, Madre Cristina buscava através da educação das famílias a construção de um indivíduo sensível e consciente da necessidade de transformação da sociedade, nota-se como sua vivência enquanto figura feminina e intelectual se constituiu pessoal e profissionalmente, intervindo de forma direta no campo da produção intelectual, cultura e social, com foco privilegiado na formação humana.

Palavras-Chave: Intelectual, Educação, Psicologia, Mulheres, História

1 INTRODUÇÃO

A aproximação entre os campos da Psicologia e da Educação é o que pretendemos evidenciar enquanto estudo histórico, a partir da história de uma mulher intelectual brasileira, conhecida como Madre Cristina Sodré Dória, atuante nestes dois campos.

A saber, sobre o campo como um mundo social, pontua Bourdieu (2004) que este “possui certa autonomia e se configura como campo de forças e de lutas, onde

[2502] Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Psicóloga graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: psicologalaisbandeirabriski@gmail.com

[2503] Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, possui Mestrado em Educação e Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professora do Programa de Pós- Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: evelynorlando@gmail.com

essas relações de forças alimentam a conservação e transformação do próprio campo e o mantém autônomo em relação às pressões externas do mundo que o envolve".

Em especial, pensando a psicologia no cenário brasileiro, no período de transição do século XIX para o século XX, notamos que:

> No Brasil, a preocupação com os fenômenos psicológicos faz-se presente desde os tempos da colônia. Entretanto as preocupações com as questões de ordem psicológica pela pedagogia, no século XIX, esboçam a sistematização que será empreendida a partir de seu final e início do século seguinte, com maior aprofundamento e especialmente maior rigor metodológico em seu estudo. A relação entre psicologia e pedagogia guarda intima relação com o pensamento escolanovista, cuja penetração no Brasil inicia-se no século XIX, mas cuja efetiva explicitação e consolidação somente ocorrerá no século XX (ANTUNES, 2005, p 26).

Segundo Massimi e Guedes (2004, p. 115) "ao longo dos anos 20 e sobretudo a partir da década de 1930, verifica-se uma intensa produção na área da psicologia, que se amplia e se diversifica em diferentes abordagens e campos de atuação", inclui-se e explicita-se aqui a educação.

No âmbito educacional, já no início da década de 1920 emerge mais sistematicamente a defesa sobre a organização de um sistema nacional de educação, onde tais ideais estavam ligados a introdução das novas ideias educacionais e pedagógicas representadas pela escola nova.

Tal concepção ganha acento no Brasil, na década de 1930, momento em que a psicologia é difundida, por exemplo, pelos intelectuais da educação dos diferentes grupos em disputa pelo controle do campo educacional que valeram-se da psicologia pelos seus pressupostos científicos. A ligação entre esses dois campos foi, então, marcada, dentre outras questões, pela proposta de uma concepção de infância e de desenvolvimento e também pela possibilidade da psicometria.

A partir de 1930 nota-se um estreitamento efetivo entre o campo da psicologia e da educação. Conforme Lopes, Filho e Veiga (2011, p. 115) "a psicologia experimental dava suporte a cientificidade da pedagogia, o recurso aos testes e a constituição das classes homogêneas pretendia assegurar a centralidade da criança no processo educativo".

Nessa história, ganham destaque alguns personagens essenciais para efetivação dos ideais previstos no Manifesto dos Pioneiros da Educação, são eles: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Conforme Parré (2013, p. 30)

"estes personagens visualizavam na época, uma inorganização no aparelho escolar, pois para eles faltavam dois elementos indispensáveis no sistema escolar brasileiro: o espírito científico e o espírito filosófico."

Ao dar voz a história de Madre Cristina Sodré Dória, neste momento, diante da história da educação, da história da psicologia e em especial, objetivamos conhecer a trajetória de vida desta intelectual e suas possíveis contribuições enquanto educadora e psicóloga.

O presente estudo insere-se no campo dos estudos históricos e a base teórico-metodológica utilizada para a construção da presente análise constitui-se de aspectos que concernem à história cultural, na interface com a História das Mulheres e os estudos biográficos.

Parece pertinente caracterizar história cultural, como apontam Galvão e Lopes (2011, p.31) que está "incentivou a busca por temas pouco nobres na área, ampliando objetos, as fontes e as abordagens." Isto permite estudar uma mulher intelectual, aparentemente ofuscada na história, dando voz como sujeito histórico.

O diálogo entre a história cultural e a história das mulheres é fundamental e justifica-se sua necessidade pelo fato de o objeto em estudo aqui ser uma mulher intelectual brasileira, a saber, a história das mulheres não se refere somente a elas próprias, mas inclusive as relações que elas mantém. "É a história do seu corpo, da sua sexualidade, da violência que sofreram e que praticaram, da sua loucura, dos seus amores e dos seus sentimentos" (DEL PRIORE, 2004, p. 07).

Já sobre os estudos biográfico, pontua Bourdieu (1996, p. 190) a necessidade de não se considerar uma vida como uma sucessão de acontecimentos, é preciso focar as redes de sociabilidade do indivíduo, as permanências e descontinuidades de sua história, bem como os fragmentos e as desconexões.

Ao considerarmos Madre Cristina como intelectual, a partir da análise das fontes, e considerando os anos de 1916 a 1974 (ano de seu nascimento até o momento em que passar a dedicar-se a fundação de seu próprio instituto) recorremos aos pressupostos cunhados por Sirinelli (2003, p. 262), onde o "intelectual é aquele que se apresenta envolto em um projeto político, produtor e mediador cultural engajado".

Neste sentido, Madre Cristina Sodré Dória atuou a frente de variadas demandas e contextos, sempre orientando suas ações entre a educação e a psicologia, intervindo a partir desses dois campos na realidade intelectual, cultural e social do país.

Na intenção de conhecer a trajetória de vida da intelectual Madre Cristina Sodré Dória e suas possíveis contribuições e influência no meio social enquanto educadora e psicóloga, é que este estudo acaba por colocar em evidência possíveis caminhos de entrada e legitimação de uma mulher no campo intelectual, no Brasil dos anos de 1930 a 1970.

2 A INTELECTUAL MADRE CRISTINA SODRÉ DÓRIA A SERVIÇO DA PSICOLOGIA E DA EDUCAÇÃO

A trajetória de vida desta mulher inicia com seu nascimento, no dia 07 de outubro de 1916, na cidade de Jaboticabal em São Paulo,. Sendo a irmã mais velha de seis mulheres, Célia Sodré Dória (nome de nascimento, depois conhecida como Madre Cristina) era filha de Pedro Dória e Guiomar Sodré Dória.

Sobre sua família extensa, era neta de Cândido Dória e Christina Sampaio Dória (avós paternos) e José Paulo de Azevedo Sodré e Izabel Alves Sodré (avós maternos). Era também sobrinha de Antônio Sampaio Dória, que por sua vez foi professor da cátedra de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo.

Segundo Baptista (2001, p. 15) “Célia Sodré Dória quando ainda era criança já demonstrava interesse pela política e preocupação com as desigualdades”. Poderiamos supor que isso ocorreu devido ao ambiente no qual ela esteve inserida em seu desenvolvimento. É provavel que tenha sofrido influencias advindas de seus familiares.

É possivel supor que a relação de parentesco entre ela e seu tio Antônio Sampaio Dória tenha influído em sua formação pessoal, acadêmica e profissional. Ainda quando menina possivelmente vivenciou em seu lar os ideais reformadores e pioneiros preservados e reforçados por tal homem.

A saber, Sampaio Dória “defendia a igualdade de oportunidades e a evolução pela educação, vinculado à Liga Nacionalista de São Paulo. E ainda, ele detinha interesse pela psicologia” (MEDEIROS, 2005, p. 50), algo bastante comum também à referida sobrinha.

Fez seus estudos iniciais no colégio particular Santo André, localizado na cidade natal dela. Posteriormente tornou-se aluna interna no Colégio Des Oiseaux

(BAPTISTA, 2001, p. 16), que era liderado pelas Cônegas de Santo Agostinho, as quais vieram da Bélgica e chegaram à São Paulo em 1906, fundando o Colégio Nossa Senhora das Cônegas de Santo Agostinho, em 1907, o qual tornou-se conhecido como colégio Des Oiseaux (PEROSA, 2006, p. 95).

Em seguida, também cursou a Escola Normal. Para Martins (2009, p. 174) "as Escolas Normais foram importantes 'agências' na mediação da cultura, ou melhor, instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas e técnicas necessárias à formação dos professores".

Anos depois concluiu dois cursos superiores pelo Instituto Superior de Pedagogia, Ciências e Letras (nome original da Faculdade Sedes Sapientiae), sendo eles: Pedagogia com complemento em Filosofia (1938 à 1940) e Religião (1943 à 1945).

Sobre sua ação para o campo religioso, sabe-se que em 1942 ela realizou sua entrada à vida religiosa como madre e fez os votos junto à congregação religiosa das Cônegas de Santo Agostinho. Então, passou a adotar o nome Cristina, por associação a Cristo.

Dedicava-se aos estudos de temas relacionados à psicologia, passou a ler Freud. E recebeu o título de doutora, apesar de ter ficado conhecida como doutora em Psicologia, esclarecemos que esta titulação refere-se principalmente à área da Pedagogia, onde Psicologia Educacional seria um subcampo. Notamos assim a correlação dos dois campos presentes na trajetória da madre.

Olhando para sua atuação como professora do ensino superior, notamos que encontrou estratégias efetivas e práticas para aplicar o conhecimento da psicologia para seus alunos no curso de pedagogia.

Madre Cristina contou no vídeo Olhares de Madre Cristina (MALDOS e CIAMPA, 2012), alguns dos movimentos que empreendeu nesse sentido:

> Quando eu me formei em 1940 eu comecei a lecionar, lá no Sedes. Eu lecionava naturalmente no curso de pedagogia porque não existia outro, mas os alunos também gostavam de Psicologia, então a gente fazia uma coisa, transpunha todas as matérias, por exemplo, tinha assim, administração escolar, tinha educação comparada, que eram matérias do curso de pedagogia, a gente mandava para o governo o nome que o governo queria e a gente dava o conteúdo todo de Psicologia [risos].

Madre Cristina atua e reforça este movimento e a relação de campos, a medida em que usa a sala de aula para falar de psicologia e também debate sobre educação a partir dos conhecimentos científicos da psicologia, como exemplifica a fala anterior.

Sobre isso, acrescenta Massimi e Guedes (2004, p. 117):

> As Escolas Normais foram, pois essenciais para o desenvolvimento da Psicologia e certamente, protagonista de primeira grandeza no processo de autonomização da Psicologia no Brasil. Sua tarefa consistiu em divulgar e difundir o conhecimento psicológico produzido na Europa e nos Estados Unidos por meio do ensino, da produção de obras e da vinda de importantes psicólogos estrangeiros. Foram importantes pela produção de pesquisas, formação de profissionais que viriam a fazer parte do grupo de pioneiros da Psicologia, pela introdução dos conhecimentos da área em intervenções práticas e por terem sido o alicerce para a introdução da Psicologia como matéria do ensino superior.

É valido expor que a Madre, como intelectual, também atuou junto a inúmeros movimentos sociais, como a luta pelos Direitos Humanos, ainda em 1977, fundou o Instituto Sedes Sapientiae, visando ofertar cursos de especialização nas áreas de pedagogia, psicologia e filosofia.

A década de 1970 pode ser considerada um marco divisor da atuação da Madre, pois a partir disso ela passa a incursionar sua atuação para outros campos e demandas, entretanto não é o foco do presente trabalho.

É importante destacarmos sua atuação no campo da produção intelectual, sobre educação e psicologia, quando publicou livros como: Psicopatologia (1958), Psicologia Científica Geral (1960), Psicologia Educacional (1961) e Psicologia do Ajustamento Neurótico (1974).

Mediante tais impressos notamos sua atuação no campo da produção intelectual, influindo a partir de seus conhecimentos e convicções no âmbito cultura e social. Em síntese, é possível supor que baseada em conhecimentos advindos da Psicologia e Educação, Madre Cristina expressava sua intenção de transformação da sociedade. Nesse sentido, reforça para si mesma a crença materializada em ações que fazem da educação e da psicologia, agentes de transformação.

Enfim, foram aproximadamente 35 anos dedicados ao magistério e também longos anos em prol da concretização da profissão de psicólogo e dos cursos de Psicologia. Em uma trajetória que se finda aos 81 anos de idade, precisamente no dia 24 de Novembro de 1997, quando Madre Cristina faleceu, em São Paulo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o presente estudo as principais considerações que podem ser obtidas remetem à relevância de estudos cujas temáticas envolvam a história da educação e da psicologia, especificadamente em nosso país, Brasil.

Nota-se a relevância em compreender a efetivação da relação entre o campo da educação e da psicologia, de modo que a educação fosse ampliadora e divulgadora do pensamento psicológico, e a psicologia fornecesse base cientifica à educação.

Enfim, em resposta ao objetivo proposto neste estudo, olhando para trajetória de Madre Cristina Sodré Dória por intermédio das "lentes" da História Cultural, da História das Mulheres e dos Estudos Biográfico, nota-se como sua vivência enquanto figura feminina e intelectual se constituiu pessoal e profissionalmente, intervindo de forma direta no campo da produção intelectual, cultura e social, com foco privilegiado na formação humana e consequentemente na construção da sociedade, especialmente a partir dos campos da educação e da psicologia.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. **A Psicologia no Brasil**: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Unimarco Editora EDUC, 2005

BAPTISTA, M. T. D. da S. **Madre Cristina**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2001

BOURDIEU, P. **A ilusão biográfica**. São Paulo: Papipus, 1996

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004

DEL PRIORE, M. **História das Mulheres no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

GALVÃO, A. M. de O; LOPES, E. M. T. **Território Plural: A Pesquisa em História da Educação**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

INSTITUTO SEDES SAPIENTIAE. **O Instituto**. Disponivel em: <http://sedes.org.br/site/instituto-sedes-sapientiae/> Acesso em 16 de Abril de 2021

LOPES, E. M.T.; FILHO, L. M. F. e VEIGA, C. G. **500 Anos de Educação no Brasil.** 5a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MALDOS, C R e CIAMPA, F. da C. **Vídeo "Olhares de Madre Cristina"**. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/131957> Acesso em 23 Abril de 2021

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

MARTINS, Â. M. S. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR Online**, v**.** 35, n.35, p. 173-182, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/art12_35.pdf> . Acesso em 22 de Abril de 2021

MASSIMI, M. e GUEDES, M. do C. **História da Psicologia no Brasil:Novos Estudos.** 1ª ed. São Paulo: EDUC;Cortez,2004

MATOS, L. P. A alegoria da caverna e seu mito hoje**. Revista Pandora Brasil,** n 34, p. 68-78, 2011. Disponível em: <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/filosofia_34/lucas.pdf>. Acesso em 22 de Abril de 2021

MEDEIROS, V. A.. **Antônio de Sampaio Dória e a Modernização do Ensino em São Paulo nas Primeiras Décadas do Século XX**. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: < http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0473.pdf> .Acesso em 21 de Abril de 2021

PARRÉ, A. D. **Escola Nova, Escola Normal Caetano de Campos e o Ensino de Matemática na Década de 1940**. Dissertação de Mestrado em Ciências: Educação e Saúde, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2013.

SIRINELLI, J-F. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. **Por uma História Política**. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 231-270.

17.5.44 MOISEY PISTRAK E A PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA

Marilei Leal da Cruz[2504]

Franciele Soares dos Santos[2505]

RESUMO

O texto está vinculado à pesquisa de mestrado, que está em andamento, intitulada "O trabalho como princípio educativo na proposta escolar de Moisey Pistrak: contribuições para a educação na atualidade." O exercício que nos propusemos é o de discutir o legado do educador socialista russo Moisey Pistrak para a educação, com o objetivo de explicar, mesmo que brevemente, sua biografia, bem como sua trajetória como educador, destacando as experiências pedagógicas realizadas nas Escolas-Comunas. Junto a isso, explicitamos quais as principais categorias pedagógicas estavam presentes nestas experiências: o trabalho, a atualidade e a auto-organização, que precisavam ser apreendidas e colocadas em prática pelos estudantes, a fim de alcançar os objetivos da escola única do trabalho. Como metodologia optamos pelo estudo bibliográfico das principais obras de Pistrak (2009 e 2018), e de alguns de seus comentadores. Como resultado, esperamos contribuir para divulgar o legado de Pistrak como um intelectual do ideário pedagógico socialista soviético, bem como sublinhar, que as questões pontuadas por este educador podem ser consideradas atuais e ainda se constituem como demandas do nosso tempo histórico. Por isso, reforçamos que há um importante legado e muitas contribuições deixadas pelas experiências escolares desenvolvidas por Pistrak, que nos provocam a apreender as lições presentes nestas experiências para pensarmos a educação na atualidade.

Palavras-chave: História da educação; Moisey Pistrak; Trabalho e Educação; Pedagogia Socialista Soviética.

INTRODUÇÃO

O presente artigo está vinculado à pesquisa intitulada "O trabalho como princípio educativo na proposta escolar de Moisey Pistrak: contribuições para a educação na atualidade", realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão. A pesquisa tem por objetivo analisar o trabalho como princípio educativo na proposta educativa e escolar de Pistrak, situando suas contribuições para a educação na atualidade.

O exercício que nos propusemos neste texto tem como objetivo apresentar e refletir sobre o legado do educador socialista russo Moisey Pistrak (1888-1937) para a educação na atualidade. Para tanto, apresentamos reflexões sobre a experiência

[2504] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE FB. E-mail: marileileal2015@outlook.com

[2505] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), professora do curso de Pedagogia e do Programa de pós-graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE-FB. E-mail: sfrancielesoares@gmail.com

desenvolvida pelo educador no contexto da Rússia pós-revolucionária. Pistrak foi coordenador da Escola-Comuna Lepeshinski, uma das escolas experimentais-demonstrativas mais relevantes do período revolucionário.

Atuou junto aos principais pioneiros da educação socialista, entre eles: Nadezhda Krupskaia, esposa de Lenin e uma das mais brilhantes pedagogas e estudiosas do marxismo, e Anatóli Lunatcharski, presidente do Comissariado Do Povo para a Educação (Narkompros). O texto constitui-se como um estudo bibliográfico das principais obras de Pistrak (2003; 2009 e 2018), e seus comentadores. Primeiramente, apresentamos uma breve biografia de Pistrak, elementos da base teórica na qual o autor se apoiou para construir a proposta da escola única do trabalho, bem como as experiências educativas realizadas nas Escolas-Comunas.

Também serão discutidas quais as principais categorias pedagógicas que materializavam a escola única do trabalho. Posteriormente, explicaremos como o trabalho, a atualidade e a auto-organização precisavam ser apreendidas e colocadas em prática pelos estudantes, a fim de alcançar os objetivos da escola do trabalho. Por fim, nas considerações finais, expusemos de forma sucinta, as contribuições de Pistrak e da pedagogia socialista soviética para a educação, especialmente para o campo da relação trabalho, educação e formação humana.

MOISEY MIKHAILOVICH PISTRAK: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS E A CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA

Moisey Mikhailovich Pistrak, educador e militante nascido em 1888, foi um dos educadores responsáveis pela elaboração e organização da Pedagogia Socialista Soviética. Pistrak atuou ativamente durante as duas primeiras décadas da Revolução Russa (1917-1931), na construção da escola única do trabalho e no desenvolvimento da pedagogia marxista. Era Doutor em Ciências Pedagógicas, professor, e também membro do Partido Comunista. Entre 1918 e 1931 trabalhou no Narkompros. Neste mesmo período, conduziu por cinco anos a Escola-Comuna do Narkompros, chamada Lepeshinski. De 1931 a 1936 trabalhou no Instituto de Pedagogia do Norte do Cáucaso, e em 1936 foi diretor do Instituto Central de Pesquisa Científica de Pedagogia, junto ao Instituto Superior Comunista de Educação. (FREITAS, 2018).

Sob a direção de Pistrak, a Escola-Comuna Lepeshinski foi a que mais se destacou, apresentando os primeiros resultados da nova organização escolar socialista. Ainda que pequeno, o progresso era visível. Com criatividade e muito esforço, o pedagogo russo tratava principalmente dos problemas educacionais; dos métodos de ensino; e sobre o papel do trabalho como o cerne da nova escola soviética. Pois, a escola em construção, também fazia parte do projeto de transformação social. Foi fuzilado em 1937 juntamente com um grupo de destacados pedagogos socialistas. Portanto, suas reflexões foram embasadas em sua prática de professor e militante socialista que desejava construir uma proposta pedagógica que atendesse aos interesses da sociedade comunista.

Em 1924, escreveu Os problemas fundamentais da Escola do Trabalho, em que apresentou elementos essenciais para a compreensão da proposta educacional socialista. Segundo Pistrak (2003), para o desenvolvimento de uma educação baseada nos fundamentos do socialismo, torna-se necessária a compreensão de três elementos centrais: a) sem teoria pedagógica revolucionária não pode haver prática pedagógica revolucionária; b) a teoria marxista é a teoria da transformação;
c) a teoria pedagógica comunista só se tornará ativa e eficaz quando o próprio professor assumir o papel de um militante social ativo no seio da nova escola.

Para ele, a teoria pedagógica revolucionária é a teoria marxista, a qual o autor denomina, ao longo de sua obra, de a teoria da transformação. Em Pistrak, é imprescindível a instrumentalização dos alunos com o ensino do conhecimento científico e da filosofia marxista, somente assim a classe trabalhadora poderá almejar a transformação social.

Os fundamentos teóricos da proposta educativa de Moisey Pistrak estavam conectados às teses pedagógicas de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), sendo estas suas principais influências. Com base na teoria desses autores, Pistrak foi um dos responsáveis pela criação e realização das primeiras experiências educativas de caráter socialista. O educador russo buscou nos escritos sobre trabalho e educação, de Marx e Engels, os fundamentos para a construção das experiências educativas no contexto pós-revolucionário na Rússia, nas Escolas- Comunas[2506]3,

[2506] "A Comuna apareceu no início dos anos 1920, em situação de desorganização econômica, fome, abandono massivo de menores. A comuna, como a maioria das escolas e casas de criança, sentiu dificuldades econômicas enormes, mas uma equipe de pedagogos entusiastas trabalhou lá, e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sendo que a que obteve mais destaque foi a escola coordenada por Moisey Pistrak, a Escola-Comuna Lepeshinski.

A grande questão debatida pelos pedagogos russos era sobre como deveria se organizar a escola do trabalho soviética, após a concretização da revolução. Assim como a nova sociedade socialista nasce das ruínas do regime capitalista russo, a nova escola também surge por meio do anseio pela superação da forma escolar burguesa. Para ir além, os educadores soviéticos defendiam um novo conteúdo, uma nova forma de organização pedagógica, com novas finalidades educativas.

A Rússia do início do século XX vivia uma situação de calamidade, pois o regime de governo era absolutista, onde o *czar* detinha o poder com a ajuda da Igreja Ortodoxa, que, por sua vez, agia no sentido de manter a ordem social e transmitir dogmas religiosos. A pobreza, a fome, a desnutrição e o analfabetismo dominavam a sociedade da época. Mais de 80% da população morava e trabalhava no campo, e apenas 29% sabia ler e escrever. (CAPRILES, 1989).

Nesse período, o país possuía uma indústria moderna, porém recente, sendo que a classe operária era composta em sua maioria por ex-camponeses jovens que trabalhavam em condições precárias e recebiam baixos salários. A participação da Rússia na Primeira Guerra Mundial agravou ainda mais os problemas sociais e econômicos do país. Diante desse cenário, crescia paulatinamente o descontentamento popular que culminou na Revolução de 1917, quando o proletariado assumiu o poder, liderado pelo partido bolchevique de Lenin.

Nos primeiros anos após a revolução, as dificuldades para a consolidação do socialismo eram muitas, pois “a Rússia não havia experimentado um desenvolvimento capitalista evolutivo clássico típico dos países centrais da Europa”. (PAULINO, 2010, p. 56). Logo, os bolcheviques tinham muitos desafios pela frente. Um dos principais desafios era o de consolidar a nova ordem social, educar o homem novo para a nova sociedade, bem como combater o atraso histórico em que se encontrava a Rússia dos czares. Na busca pela consolidação da revolução, os bolcheviques investiram na construção de novas relações de propriedade e produção, e na educação das massas para erradicar o analfabetismo. Logo após a

---

desejavam a criação de uma verdadeira escola socialista e envidaram máximos esforços para a resolução desta tarefa.” (PISTRAK, 2018, p. 11).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

revolução, o ministro da Educação, Lunatcharski, juntamente com Krupskaia e Lenin, começaram a realizar transformações profundas no sistema educacional russo.

Diante desse cenário, houve várias tentativas por parte dos educadores russos para a criação de uma nova pedagogia. Logo após a Revolução, é criado o Comissariado Nacional de Educação (ou Narkompros, como também é conhecido), em outubro de 1917. O objetivo deste organismo era o de reconstruir o sistema educacional russo. Em setembro de 1918, é publicada a “Deliberação sobre a escola única do trabalho”, pelo Comitê Central do Partido Comunista (bolchevique). Em outubro do mesmo ano, é publicado pelo Narkompros um documento intitulado “Princípios Fundamentais da Escola Única do Trabalho”. Ainda neste ano, há a criação das Escolas Experimentais-Demonstrativas, as Escolas-Comunas, que se organizavam a partir dos princípios da Escola Única do Trabalho.

Freitas (2012) esclarece que a terminologia *escola única do trabalho* estava vinculada à ideia de uma *escola* comprometida com a construção de uma nova sociedade, sendo instrumento a favor da conscientização e emancipação da classe trabalhadora, bem como *única* por não ser dual, ou seja, há uma forma de organização escolar e curricular comum a todos. E, ainda, *do trabalho*, por apresentar a compreensão do trabalho como princípio educativo, com ênfase na formação politécnica. Pistrak participou ativamente do processo de construção e organização da escola única do trabalho por meio das experiências pedagógicas realizadas nas Escolas-Comunas.

No contexto das Escolas-Comunas temas importantes como, por exemplo, o trabalho e a auto-organização, foram ressignificados, sob o ponto de vista revolucionário da classe operária. Pistrak (2018) afirma que a escola precisa ter finalidades sociopedagógicas, elencando três categorias pedagógicas que formavam a base da escola do trabalho: a estreita ligação com a *atualidade* daquele período histórico, ou seja, a própria revolução; o *trabalho como princípio educativo*; e, a *auto-organização* dos estudantes. Em síntese, a atualidade significava a luta contra o imperialismo capitalista, na busca pela solidificação da revolução, que é a construção de uma sociedade sem classes sociais. Com isso, ao mesmo tempo em que estuda a atualidade, a escola também tem o poder de transformá-la. Dessa forma, o autor explica:

> Atualidade é tudo aquilo que na vida social de nosso tempo tem requisitos para crescer e se desenvolver, que se reúne em torno da revolução social

> vitoriosa e servirá para a construção da nova vida. Mas a atualidade também é aquela fortaleza capitalista contra a qual a revolução mundial conduz o cerco. Em resumo, a atualidade é o imperialismo em sua última fase e o poder soviético como ruptura no *front* do imperialismo, como brecha na fortaleza do capitalismo mundial. [...] A atualidade deve ser compreendida como luta que se trava na brecha que foi aberta; toda esta luta será ampliada, exacerbada e crescerá enquanto a vitória não vem pela revolução. (PISTRAK, 2018, p. 42).

Mas, para educar pela atualidade, a escola precisa estar devidamente organizada, ela necessitava realizar um trabalho formativo com conteúdos diferentes daqueles lecionados na escola burguesa. A atualidade, antes ofuscada pelos velhos métodos da escola classista, naquele momento assumia a questão fundamental a ser entendida. Para isso, todo o trabalho pedagógico deveria estar focado no estudo da atualidade, compreendendo os fenômenos sociais a partir do ponto de vista marxista, rompendo com os antigos valores da velha escola. Para Krupskaia (2017), a velha escola se restringia à escola do ensino, classista, controladora, dualista, voltada ao ensino técnico-profissional.

A revisão dos conteúdos escolares para a escola do trabalho foi definida pela atualidade daquele período, que era a revolução socialista. A construção da pedagogia soviética aconteceu ao mesmo tempo em que os educadores socialistas se esforçavam para se distanciar das práticas do antigo programa, o que implicava em um novo método de estudo, como destaca Pistrak:

> O objetivo da escola não é apenas *conhecer* a atualidade, mas *dominá-la*. E aqui os métodos antigos de ensino são inúteis. É preciso tomar os fenômenos em suas relações mútuas, nas interações e dinâmica; é preciso demonstrar que os fenômenos da atualidade são parte essencial de um mesmo processo histórico geral de desenvolvimento; é preciso esclarecer a essência dialética do meio que nos cercam. (PISTRAK, 2018, p. 45).

O autor se refere ao materialismo histórico-dialético, como o método de análise que possibilita conhecer a essência dialética do processo histórico geral do desenvolvimento, algo que é possível por meio do estudo dos fenômenos e suas relações, que formam a totalidade social. Este é um dos elementos que torna a pedagogia socialista essencialmente marxista, pois os pedagogos soviéticos utilizavam-se deste método para promover o ensino.

Assim, entendemos que a finalidade da pedagogia socialista é a mesma da revolução social: a transformação da sociedade. Neste contexto, para o educador socialista a escola deve se assumir como parte integrante da atualidade,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

demonstrando para as crianças e os jovens que, cada um deles, também faz parte desta luta. Isso significa que todos devem ter uma militância ativa, e, nessa batalha, a arma mais importante é o conhecimento. Assim, “cada estudante deve tornar-se um lutador e um construtor. A escola deve esclarecer a ele para quê, contra quem e por quais formas ele deve lutar, o que e como ele deve construir e criar ”. (PISTRAK, 2018, p. 47).

Para desenvolver a auto-organização as crianças precisavam passar por uma série de experiências organizativas nos mais variados órgãos. Cada estudante deveria saber dirigir as tarefas coletivas com a criatividade exigida para cada momento, mas também precisava aprender a se subordinar aos seus colegas. De acordo com Pistrak, tudo isso tem de ser encarado com discernimento e responsabilidade, por cada criança e cada jovem. Nesse sentido, a auto-organização dos estudantes é um instrumento de formação e também um meio para alcançar os objetivos da escola. Para entender melhor sobre o significado da auto-organização, Pistrak explica dois pontos importantes: primeiro, que a constituição dos coletivos infantis é a base para a existência da auto-organização, pois esses órgãos desenvolvem a noção de coletividade, ao mesmo tempo em que unem as crianças em prol de um interesse coletivo.

O segundo ponto elencado pelo pedagogo se refere às diversas formas de auto-organização dos estudantes. São todos os momentos em que as crianças se organizam coletivamente para tratar de assuntos como, por exemplo, passeios, apresentações, recepções, pesquisas, trabalhos pedagógicos, entre outros temas que fazem parte da vida em grupo. Tudo isso contribui de maneira significativa no desenvolvimento infantil, além de acrescentar no trabalho educativo.

Nas obras do autor, podemos perceber a ênfase na conexão entre a escola e a vida, o que reafirma ainda mais a pedagogia socialista soviética como uma pedagogia social. Se a atualidade é definida por Pistrak como o estudo da realidade atual vivida pela sociedade e as pessoas como protagonistas desta história, então podemos entender a atualidade como o estudo da luta de classes travada historicamente, entre a burguesia e o proletariado.

Logo, o trabalho se torna o elemento central, pois a luta é justamente pela construção de uma nova sociedade, sem a existência de classes sociais e com formas sociais de trabalho mais justas. Dessa maneira, o trabalho também ocupa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

papel fundamental na escola, adentrando "[...] como um elemento social e socioeducativo, unificando ao redor de si todo o processo formativo-educativo." (PISTRAK, 2018, p. 56).

Na proposta educativa e escolar de Pistrak, o trabalho era compreendido como elemento constituinte do ser humano, princípio educativo e condição necessária à emancipação humana e à formação omnilateral. Desta maneira, as Escolas-Comunas coordenadas por Pistrak tinham como princípios chave: o trabalho, a auto-organização e a atualidade, sendo praticadas desde o início do processo de escolarização.

Faziam parte deste processo a auto-organização dos estudantes, o autosserviço e a auto-direção. Para Pistrak, o autosserviço era uma necessidade que nasceu em razão da condição miserável de existência das comunas, algo que passou a fazer parte do sistema educativo e formativo dos estudantes e professores. Nas palavras do autor:

> [...] de um lado, é *necessidade,* causada pelas condições materiais de existência. [...]. Por outro lado, independentemente das condições materiais, nós transferimos para as mãos das crianças este ou aquele trabalho, particularmente aquele que ou tem caráter de autosserviço pessoal (arrumação da cama, remendos, costura parcial etc.), ou que dá espaço para iniciativa e criatividade (mutirão de fim de semana, trabalhos de massa), ou que são úteis pelas condições de trabalho, para a saúde das crianças (participação moderada nos trabalhos rurais no verão). [...] o trabalho em autosserviço reduz-se ao seguinte*: limpeza do prédio*, trabalho na *cozinha*, na *cantina*, organização da *sauna e* cuidados com a *lavanderia*, *calefação do prédio*, organização da *sala hospitalar e ambulatório*, entre *outros tipos de trabalho.* (PISTRAK, 2009, p. 219-20-21-22-23).

O princípio do autosserviço, organização e comprometimento na execução das tarefas de cada membro envolve toda a comunidade escolar, pois se um integrante não fizer seu trabalho bem feito compromete toda a organização da comuna, atrasando o andamento das tarefas e trabalhos diários. Para realização do serviço, que ocorre de modo a não atrapalhar o horário de aula dos alunos, eles eram divididos em grupos de 3 a 5 crianças, contando com um monitor em cada grupo responsável por controlar o trabalho realizado. As tarefas vão desde serviços domésticos a trabalhos no campo.

A auto-direção era necessária principalmente para desenvolver a autonomia nos estudantes. É também uma forma de organizar a vida dos estudantes, e, posteriormente, apoiá-los nas suas decisões e direções a serem tomadas fora do

ambiente escolar. Por meio do Comitê Executivo (depois transformado em Comitê Organizacional), órgão de auto-direção dos estudantes, eles participavam e opinavam nas reuniões que tratavam sobre os diversos assuntos ligados à comunidade escolar.

Todas as crianças se envolviam na direção e organização do trabalho escolar, era "[...] a ideia básica da auto-direção: autonomia razoável e real dos estudantes na esfera da sua vida espiritual, física e social" (PISTRAK, 2009, p. 262), na construção da nova escola para a nova sociedade, mediada pelo trabalho como princípio educativo e diretivo. Portanto, a tarefa da escola é, "[...] de forma *organizada*, conduzir as crianças no meio ambiente social. [...] É preciso ajudar as crianças a tornarem-se participantes da grande vida social, [...] porque isso é a sua necessidade real atual." (PISTRAK, 2009, p. 271-2).

É importante deixar claro que a escola do trabalho não foi um projeto pensado e executado de forma assertiva, em todos os aspectos. Os educadores soviéticos tiveram que lidar com muitos problemas, de caráter teórico e prático. Os desafios eram grandes: havia professores que resistiam às mudanças, por estarem alinhados aos antigos métodos de ensino. As condições estruturais eram precárias, e os recursos financeiros bem limitados. Visto que a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) vivia um contexto de pós-guerra, a realidade era difícil, existiam muitos órfãos e as escolas também acabavam servindo de abrigo para as crianças, e não somente como centro cultural e de ensino da ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia revolucionária de Pistrak tinha como finalidade a emancipação humana, por meio da união entre trabalho e educação. Nesse sentido, avaliamos que estudar o pensamento pedagógico socialista de Pistrak, constitui-se como um caminho para lutarmos contra o dualismo escolar ainda presente nas políticas educacionais atuais, que se apóiam nas pedagogias hegemônicas do capital.

Pistrak nos ensina que precisamos reconhecer a escola como fundamental na formação dos trabalhadores, homens e mulheres, jovens e crianças, com a finalidade de transformar a realidade atual e construir uma nova sociedade. Assim, a escola orientada por uma pedagogia revolucionária, constituiria o espaço da ciência, da tecnologia e da cultura, responsável pela educação das futuras gerações. Pois, o

educador compreendia o importante papel da escola no processo de formação humana, disputando a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola, para assim, colocá-los a favor dos interesses da classe trabalhadora.

Compreendemos que há legados importantes deixados por Pistrak, pois este apresenta um arcabouço teórico e prático de experiências educativas, nas quais podemos apoiar nossas práticas educativas no caminho para repensarmos a relação trabalho, educação e ensino na atualidade, na busca pela formação humana integral de homens e mulheres.

REFERÊNCIAS

KRUPSKAIA. Nadezhda K. **A Construção da Pedagogia Socialista**. 1ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

PAULINO. Robério. **Socialismo no século XX: o que deu errado?** 2ª Edição. São Paulo: Letras do Brasil, 2010.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** 1ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2003a.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 1ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.

PISTRAK. Moisey M. **A Escola-Comuna**. 1ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

17.5.45 NOTAS DE HISTÓRIA – A HISTÓRIA E OS INTELECTUAIS

Daniele Martinez de Oliveira Coelho[2507]

Laís Bandeira Briski[2508]

RESUMO

Neste trabalho, a partir de uma revisão bibliográfica, busca-se contribuir com os estudos acerca da História dos Intelectuais, tendo como problematização a seguinte questão: Quem pode ser considerado um intelectual? Dessa forma, o objetivo central do mesmo foi o de identificar e analisar na História o surgimento, movimentos de afirmação e transformação, bem como diferentes concepções e disputas no campo intelectual. Busca-se, também, divulgar, em linhas gerais, os principais teóricos e estudos realizados sobre a temática dos intelectuais, assim como da educação, a fim de possibilitar ao leitor, um aporte teórico-metodológico para as suas próprias pesquisas neste campo. Enfatiza-se, também, estudos acerca da história das mulheres demarcando um movimento que vêm sendo amplamente discutido a respeito da atuação das mesmas como intelectuais, afirmando, assim, que a história dos intelectuais não é apenas de uma elite masculina, apesar de ser majoritariamente composta por esse gênero. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, a qual terá como base os seguintes autores: Michelle Perrot (2007), Mary Del Priore (2009), Carlos Eduardo Vieira (2015), Ângela de Castro Gomes e Patrícia Santos Hansen (2016), Luciano Mendes de Faria Filho (2017) e Alexandra Padilha Bueno (2019). Assim, apresenta-se, neste trabalho, o resultado de um estudo bibliográfico realizado pelas autoras no processo de mestrado e doutorado apontando algumas explanações no que se refere à construção histórica do campo intelectual.

Palavras-chave: História. Intelectuais. Educação. Mulheres.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo constituiu-se como parte integrante de análises realizadas em disciplinas correspondentes ao processo de pesquisa de mestrado e doutorado, e intenta explanar aspectos concernentes à construção histórica do campo intelectual.

Ressalta-se a relevância em compreender quem, de acordo com a literatura, pode ser considerado um intelectual. Para isso, faz-se necessário analisar, identificar e, sobretudo, refletir acerca do surgimento, movimentos de afirmação e transformação, diferentes concepções e disputas dentro do campo intelectual, como corrobora Vieira (2015, p. 4) que, “a preocupação com a questão dos intelectuais não

[2507] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela UNINTER. Licenciada em Música pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/FAP). dani.martinezcoelho@gmail.com

[2508] Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Psicóloga graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). psicologalaisbandeirabriski@gmail.com

se faz presente em muitas culturas e tradições acadêmicas". Foi a partir das histórias nacionais, de diversas histórias políticas que esse problema ganhou visibilidade e se tornou atrativo de pesquisa em alguns países.

Nessa análise histórica, em notas gerais, o evento chamado de affaire Dreyfus (caso Dreyfus) sinaliza-se como movimento de importância que se tornou menção para a história política francesa no contexto da Terceira República e baliza da "ação pública de artistas, cientistas e escritores contra o Estado, devido à quebra de normas jurídicas no processo que este movia contra o capitão Alfred Dreyfus" (VIEIRA, 2015, p. 5) que era de origem judaica. Dessa forma, importantes nomes como Émile Zola, Octave Mirbeau, Anatole France, Marcel Proust, Henri Poincaré, Émile Durkheim, entre outros, "manifestaram-se em favor do militar, reivindicando, [...] que o tribunal de justiça analisasse o caso com base em normas jurídicas de valor universal e não em função da lógica conjuntural dos interesses de Estado" (VIEIRA, 2015, p. 5), tornando esse acontecimento extremamente debatido na imprensa, nos jornais ligados aos partidos políticos, bem como nas revistas de cultura.

Vieira (2015, p. 5) ainda cita a Itália, que amplamente dialogou acerca do papel e do comportamento dos intelectuais, sendo que a interferência pública dos mesmos "tornou-se um tema central da política italiana ao longo do século XX, tanto para as forças de esquerda, como para os partidos e grupos liberais" (VIEIRA, 2015, p. 5).

É a partir dos contextos francês e italiano, devido às questões já mencionadas, que há uma consolidação "desse gênero de estudo nesses países, de maneira a produzir especialistas pioneiros de novos campos disciplinares, tais como a História e a Sociologia dos Intelectuais" (VIEIRA, 2015, p. 5).

Basta-nos considerar também o contexto brasileiro, e neste sentido explana Vieira (2015, p. 5), que "escritos do gênero biografias intelectuais foram produzidos desde o segundo quartel do século XIX, a partir da tradição do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)", com uma escrita de biografias laudatórias, incomuns ao contexto acadêmico, porém que permanecem presentes no cenário editorial. Entretanto, um novo rumo começa a se afirmar progressivamente desde a segunda metade do século XX, com o surgimento e o desenvolvimento das universidades no país.

O autor relata que a partir do último quartel do século XIX, há o início da intervenção, na cena pública brasileira, dos intelectuais, denominados geração de

1870, composta por jornalistas, advogados, literatos e médicos, sendo que, na sua grande maioria, constituída "por homens oriundos dos estratos sociais mais altos, ainda que algumas mulheres tenham se destacado" (VIEIRA, 2015, p. 6).

Considerando as presentes notas introdutórias, expõe-se a necessidade de o referido decurso histórico do campo intelectual seja compreendido, haja vista sua influência nas pesquisas desenvolvidas ao longo dos períodos.

2 A HISTÓRIA E OS INTELECTUAIS

Vários estudos versam sobre as mudanças em decorridos tempos, sobre o que se compreende como intelectual, também como o comportamento de pesquisar apropriou-se desses movimentos de mudança. Esclarece, Del Priore (2009, p. 9):

> […] não se tratava mais de fazer, simplesmente, a história dos grandes nomes, em formato hagiográfico – quase uma vida de santo –, sem problemas, nem máculas. Mas de examinar os atores (ou o ator) célebres ou não, como testemunhas, como reflexos, como reveladores de uma época. A biografia não era mais a de um indivíduo isolado, mas, a história de uma época vista através de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos. Ele ou eles não eram mais apresentados como heróis, na encruzilhada de fatos, mas como uma espécie de receptáculo de correntes de pensamento e de movimentos que a narrativa de suas vidas torna mais palpáveis, deixando mais tangível a significação histórica geral de uma vida individual.

Inseridos nesse movimento encontram-se trabalhos, tais como: Pierre Bourdieu (1998) ao mobilizar os conceitos de capital cultural e simbólico, e agente político, como produtores de poder e bem simbólico com a função de dominação social; Antonio Gramsci (2004), no qual para ele os intelectuais definiam-se como organizadores da cultura e sistematizadores de visões de mundo; Karl Mannheim (1968) com o termo correlato intelligentsia, em que esse é capaz de produzir a síntese das perspectivas em conflito, negociação e intermediação, ou seja, intelectuais como juízes que vão encontrar uma solução; Norberto Bobbio (1997) acerca da questão identitária dos intelectuais; Habermas (1984) ao falar sobre o estrato social formado pelos intelectuais e que tem qualidades particulares associadas ao uso público da razão (expressão de Habermas); Morin (1986) ao dizer que, tornam-se intelectuais, aqueles que ultrapassam suas áreas de especialização, para defender ideias que têm valor cívico ou político; Schwartzman, Bomeny e Costa (1984) ao exemplificar como os

intelectuais utilizam-se de diferentes estratégias de luta e objetivos em determinado momento[2509].

Também recentemente, há trabalhos, como os de: Carlos Eduardo Vieira (2011) com relação às características comuns no comportamento social dos intelectuais ligados ao campo educacional (primeira metade do século XIX); Roque Spencer Maciel de Barros (1986) e Ângela Alonso (2002) sobre o grupo dos intelectuais brasileiros da geração de 1870; e Elias e Scotson (2000) ao explanar sobre quatro parâmetros para a pesquisa em torno dos intelectuais.

Outro aspecto relevante, como nos pontua Vieira (2015, p. 6): os intelectuais têm sua origem social explicada pelo axioma: "distribuição desigual da riqueza equivale, em regra geral, a distribuição desigual da cultura e do conhecimento", sendo que:

> O problema de gênero também tem uma premissa bastante conhecida e compartilhada, uma vez que, segundo as representações prevalentes na época, cabia aos homens a ocupação do espaço público, enquanto que, à mulher, estava reservado o espaço privado, das tarefas domésticas e da vida familiar. Existem muitas exceções a essas lógicas estruturais e culturais, contudo elas apenas confirmam a regra. (VIEIRA, 2015, p. 6).

Recentemente, vários estudos despontam nesse movimento, como a tese de Alexandra Padilha Bueno (2019) intitulada Intelectuais brasileiras e seus projetos formativos para a emancipação da mulher: a pedagogia feminista em disputa (1910-1940), cuja intenção era demonstrar que a "pedagogia feminista se estruturou a partir da ideia apregoada por essas mulheres de emancipação feminina", destacando-se "a participação de cada uma delas na construção dos sentidos atribuídos a essa emancipação e as formas de participação das mulheres nos diferentes campos de atuação na cena pública" (BUENO, 2019, p. 9).

Assim sendo, pode-se compreender o estudo feito por Bueno (2019), também como fruto de seu tempo, e do contexto político a qual está inserida, pois falar de emancipação feminina no momento em que a autora escreve, é lhes possível devido ao fato que, a história das mulheres já estava sendo repercutida, como nos mostram os escritos de Perrot (2007, p. 18):

[2509] No ano final do século XIX, na França, os intelectuais optaram pela imprensa e pelos manifestos públicos para se posicionar contra a postura do Estado, enquanto que, nos anos de 1930, no Brasil, como mostra o estudo de Schwartzman, Bomeny e Costa (1984), estes optaram pela ocupação de cargos de direção do Estado para implementar a sua agenda de reformas sociais. (VIEIRA, 2015, p. 9).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> No século XVIII ainda se discutia se as mulheres eram seres humanos como os homens ou se estavam mais próximas dos animais irracionais. Elas tiveram que esperar até o final do XIX para ver reconhecido seu direito à educação e muito mais tempo para ingressar nas universidades. No século XX, descobriu-se que as mulheres têm uma história e, algum tempo depois, que podem conscientemente tentar tomá-la nas mãos, com seus movimentos e reivindicações. Também ficou claro, finalmente, que a história das mulheres podia ser escrita. Hoje já é uma área acadêmica consolidada.

Para tanto, a autora demonstra a importância de se pesquisar além dos já destacados – pelo campo da história intelectual – "homens das letras, cujos estudos têm salientado, sobretudo, as trajetórias masculinas, visto que o caminho traçado pelas mulheres na esfera pública foi mais lento, uma vez que [esteve] permeado por entraves históricos" (BUENO, 2019, p. 33).

Nesse sentido, vemos outros trabalhos que foram desenvolvidos no mesmo período de escrita de Bueno (2019) e sobre a ação feminina, tais como: Baú de Memórias, Bastidores de Histórias: O Legado Pioneiro de Armanda Álvaro Alberto (MIGNOT, 2002); Nós somos a História: o projeto de Educação das Famílias nas obras de Maria Junqueira Schmidt (SKRUSINSKI, 2018); Uma Intelectual para Curitiba amar: Helena Kolody e a Educação Feminina pela palavra (1912-2004) (ARAÚJO, 2018); Sob o Signo da Modernidade: Educação e Psicologia na Trajetória Intelectual de Eny Caldeira (1912-2002) (SILVA, 2018); Memórias da Terra de Beulá: a construção de uma vida e produção de um lugar nas autobiografias de Eva Mills (VERAS, 2017).

Continuando nossa investigação sobre o uso do termo intelectuais, de acordo com Vieira (2015) outros termos, semanticamente correlatos, são utilizados para nomeá-los, como:

> [...] intelligentsia, que nomeou os jovens literatos em luta contra o czarismo na Rússia; Philosophers, que designou os principais protagonistas do iluminismo francês; ou profissionais da educação, tal como os intelectuais associados ao Movimento pela Escola Nova buscaram se autorrepresentar no Brasil dos anos de 1930. (VIEIRA, 2015, p. 7).

Assim, nesse movimento de afirmação e transformação, identifica-se como intelectual "aquele que mobiliza o seu prestígio como especialista em favor de causas públicas, muitas delas completamente distantes das suas especialidades" (VIEIRA, 2005, p. 8), não bastando ser apenas "sábio e erudito".

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No âmbito das análises dos intelectuais como sujeitos históricos, considera-se que o processo de formação desses agentes sempre estabelece conexão com outros atores sociais e organizações, mantendo intenções e projetos presentes no entrelaçamento entre o cultural e o político (GOMES; HANSEN, 2016). Nessa acepção, corrobora Koselleck (2006, p. 109) ao pontuar, que os conceitos políticos e sociais "são, portanto, vocábulos nos quais se concentra uma multiplicidade de significados". Assim ocorre também com o conceito de intelectual.

A saber, para Faria Filho (2017), inspirado especialmente em Sirinelli, existem três dimensões aos praticantes da História Intelectual: Arqueológica: com a pesquisa das solidariedades e as estratificações geracionais; Geográfica: como a reconstrução dos lugares e das redes de produção e sociabilidade intelectual (a qual Faria Filho dedicou um maior empenho); Genealógica: colocar em evidência as relações de filiação e de religar o passado e o presente.

Aos desdobramentos históricos, decorre ainda, segundo Gomes e Hansen (2016) a importância de se atentar para outro conceito, o de mediação do intelectual, como um fenômeno estratégico, pois,

> [...] se a história cultural se volta para processos socioculturais de produção e alteração de significados pelos diversos sujeitos históricos, é imprescindível compreender as dinâmicas de circulação, comunicação e apropriação dos bens culturais, que, por princípio teórico, sempre envolvem mudanças em seus sentidos ou, dito de outra forma, naqueles presentes nas intenções de seus produtores. (GOMES; HANSEN, 2016, p. 7).

O intelectual mediador é capaz de acumular diversas funções e posições ao longo de sua trajetória profissional. Pode ter diferentes intenções e públicos distintos, pode ser criador e/ou mediador de cultura, ou, ainda, mediador em mais de um tipo de atividade cultural. Dentre seus atributos pode-se afirmar que este agente possui uma grande capacidade de articulação, de produzir bens simbólicos, além de ser difusor de conhecimento e agente de mediação intercultural.

Dessa forma, Vieira (2015) explana sobre o privilégio social dos intelectuais, que não é estável e permanente, como qualquer agente político, e, assim, consequentemente, variam também as estratégias de luta e os objetivos pretendidos.

Nessa mesma linha, temos o livro Edição e sociabilidades intelectuais: a publicação das obras completas de Rui Barbosa de Luciano Mendes Faria Filho de 2017, onde no prefácio escrito por Eliana de Freitas Dutra, é apresentado como um

tema de grande relevância para a história da educação, para a história dos intelectuais como grupo e categoria política, “para a história intelectual, ou seja, das obras, dos itinerários, dos percursos, das fronteiras disciplinares, bem como dos debates, dos conflitos, de suas mudanças de sentido” (DUTRA, 2017, p. 12). E ressalta, também, a importância para a história política do Brasil.

Nessa obra, há a opção de trabalhar as articulações dos intelectuais envoltos com a edição das obras de Rui Barbosa pela linha de Jean-François Sirinelli (França) e Ângela de Castro Gomes (Brasil). Assim, Faria Filho (2017) busca explorar as iniciativas de mobilização no interior das redes de sociabilidades e de amizade que os intelectuais e demais homens públicos envolvidos com o projeto político e editorial por ele estudado pertenciam, bem como “os modos de pensar a educação e as posições frente à escolarização que esses homens compartilharam, mesmo que divergindo” (Ibid., p. 13).

De modo geral, nota-se quão variados são os desdobramentos que concernem ao campo histórico no que se refere a temática dos intelectuais, suas repercussões em estudos da área.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais breve que tenha sido o exercício que procuramos realizar durante esse discurso sobre A História e os Intelectuais, foi possível perceber que, a partir dos contextos franceses e italianos, temos um marco com relação ao surgimento da história dos intelectuais, especialmente a partir do caso Dreyfus.

No decorrer do texto, notamos também alguns dos movimentos de afirmação e transformação, as diferentes concepções e disputas dentro do campo intelectual. Para isso, foi indicado autores que podem ser caracterizados como representantes desse campo temático contribuindo, assim, com o aporte teórico-metodológico para futuras pesquisas nessa área.

É importante salientar que, alguns conceitos e categorias identitárias são fundamentais para compreender o campo temático, bem como as relações que estabelecem com objetos, fontes e escolhas metodológicas.

Portanto, podemos dizer, por meio da exploração dos objetivos alcançados e da discussão do problema exposto que existe a necessidade de se definir porque

determinado personagem está sendo denominado como um intelectual, pois esse é um campo com características específicas, ou seja, nem todo sujeito (aqui pensado historicamente) pode ser chamado de intelectual.

Por fim, percebemos que a História dos Intelectuais têm dialogado com a Historiografia da Educação a partir de alguns exemplos mencionados nesse discurso, assim como a ascensão de alguns estudos destacando mulheres que exerceram a função de intelectuais, ampliando, assim, esse campo, antes reservado à uma elite masculina bem determinada.

Finalizamos nossa fala, frisando que são muitos os caminhos possíveis a trilhar para acrescentar e evidenciar a produção de um campo que vem alargando suas discussões e se consolidando cada vez mais ao longo dos anos – a história intelectual. Percorremos aqui apenas um, confiantes em sua aplicabilidade.

REFERÊNCIAS

ALONSO, A. **Idéias em movimento:** a geração 1870 na crise do Brasil-Império. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ARAÚJO, K. V. de. **Uma Intelectual Para Curitiba Amar**: Helena Kolody E Educação Feminina Pela Palavra (1912-2004). 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos//000071/000071dd.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

BARROS, R. S. M. de. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade.** São Paulo: EDUSP, 1986.

BOBBIO, N. **Os Intelectuais e o poder.** São Paulo: UNESP, 1997. Disponível em: http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/02/Os-intelectuais-e-o-poder.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-O-poder-simb%C3%B3lico.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

BUENO, A. P. **Intelectuais brasileiras e seus projetos formativos para a emancipação da mulher**: a pedagogia feminista em disputa (1910-1940). 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=787&idprograma=40001016001P0&anobase=2019&idtc=1457. Acesso em: 01 jul. 2021.

DEL PRIORE, M. Biografia: quando o indivíduo encontra a História. In: Topoi, v. 10, n. 19, jul/dez. 2009, p. 7-16. Disponível em: https://www.scielo.br/j/topoi/a/wjzgxRYmBc577pm4QqVfDtb/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

DUTRA, E. F. Prefácio. In: FARIA FILHO, L. M. **Edição e sociabilidades intelectuais**: a publicação das obras completas de Rui Barbosa. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 11-18.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARIA FILHO, L. M. **Edição e sociabilidades intelectuais**: a publicação das obras completas de Rui Barbosa. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GOMES, A. C; HANSEN, P. S. Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para delimitação de um objeto de estudos. In: GOMES, A.C; HANSEN, P. S. **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2016.

GRAMSCI, A. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: _____. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 15-53. Disponível em: https://static.fecam.net.br/uploads/1521/arquivos/1349631_Antonio_Gramsci___Cadernos_do_carcere___vol_II.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural na esfera pública:** investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado:** Contribuições à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

MANNHEIM, K. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MIGNOT, A. C. V. **Baú de Memórias, Bastidores de Histórias:** O Legado Pioneiro de Armanda Alvaro Alberto. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MORIN, E. **Para sair do século XX.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/introduc.htm. Acesso em: 01 jul. 2021.

SILVA, J. P. de S. da. **Sob o Signo da Modernidade:** Educação e Psicologia na Trajetória Intelectual de Eny Caldeira (1912-2002). 347 f. Tese (Doutorado em

Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/56144/R%20-%20T%20-%20JOAO%20PAULO%20DE%20SOUZA%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 jul. 2021.

SKRUSINSKI, J. G. G. **"Nós Somos A História":** O Projeto De Educação Das Famílias Nas Obras De Maria Junqueira Schmidt. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos//000071/000071ed.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

VERAS, L. A. C. S. **Memórias da Terra de Beulá:** a construção de uma vida e produção de um lugar nas autobiografias de Eva Mills. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos//00006b/00006b31.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

VIEIRA, C. E. Erasmo Pilotto: identidade, engajamento político e crenças dos intelectuais vinculados ao campo educacional no Brasil. In: ALVES, C.; LEITE, J. L. (Org.). **Intelectuais e história da educação no Brasil:** poder, cultura e políticas. 1. ed. Vitória: EDUFES, 2011. p. 25-54. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/430794114/VIEIRA-Carlos-Eduardo-Erasmo-Pilotto-identidade-engajamento-politico-e-crencas-dos-intelectuais-vinculados-ao-campo-educacional-no-Brasil. Acesso em: 01 jul. 2021.

_____. Intelectuais e Educação. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 3-21, abr/jun. 2015. Disponível em: http://pensaraeducacao.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/vol_1_no_1_Carlos_Eduardo_Vieira.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

17.5.46 NOTAS INTRODUTÓRIAS DE HISTÓRIA – HISTÓRIA DAS MULHERES E O CAMPO ESPORTIVO

Laís Bandeira Briski[2510]

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido sob a perspectiva do campo da historiografia da Educação, especificadamente no que se refere a história das mulheres, cuja base teórico metodológico encontra-se ancorada nos apontamentos da autora Mary Del Priore (2004). Os desdobramentos históricos permitiram que mulheres fossem consideradas objetos de estudo, sinalizam Galvão e Lopes (2011, p.31) que, a História Cultural "incentivou a busca por temas pouco nobres na área, ampliando objetos, as fontes e as abordagens", permitindo-nos olhar para a ação das mulheres e "desde então, um número significativo de publicações vem revelando o fortalecimento expressivo desse interesse" (SILVA, 2008), corroborando com a relevância de pesquisas que sigam por essa temática. Neste sentido, este estudo detém como objetivo apresentar notas gerais sobre alguns estudos históricos identificados que versam sobre a história da ação feminina no esporte. Revisando alguns estudos já desenvolvidos no campo da história das mulheres, resultam apontamentos semelhantes ao que expõe Goellner (2013), em que a história das mulheres no universo cultural do esporte é marcada por rupturas, persistências, transgressões, avanços e recuos. Diante da complexidade histórica, nota-se a importância de que mais pesquisas sejam realizadas nesta mesma temática de ação das mulheres no campo esportivo, colaborando para a ampliação de conhecimento.

Palavras-chave: História. Mulheres. Campo. Esporte. Educação.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido sob a perspectiva do campo da historiografia da Educação, considerando como temática a história das mulheres. Lembramos o que nos disseram Galvão e Lopes (2011, p.31) que, a História Cultural "incentivou a busca por temas pouco nobres na área, ampliando objetos, as fontes e as abordagens", permitindo-nos olhar para a ação das mulheres.

Mary Del Priore (2004) ao escrever a obra "História das Mulheres no Brasil", expõe que a "história das mulheres não é só delas, é também das relações que ela mantém, é a história do seu corpo, da sua sexualidade, da violência que sofreram e que praticaram, da sua loucura, dos seus amores e dos seus sentimentos" (DEL PRIORE, 2004, p. 07). E vai além, a autora coloca também que a história das mulheres

[2510] Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Psicóloga graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: psicologalaisbandeirabriski@gmail.com

"não diz respeito somente a elas, mas também à história da família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura" (DEL PRIORE, 2004, p. 07).

Pesquisas que tenham objetivos, tais como o citado acima, tornam-se viáveis pela emergência de um campo definido de pesquisa que segundo Silva (2008) somente teve maiores consolidações em 1980. Acrescenta, "desde então, um número significativo de publicações vem revelando o fortalecimento expressivo desse interesse" (SILVA, 2008), corroborando com a relevância de pesquisas que sigam por essa temática. Considerando que o campo encontra-se em fortalecimento, torna-se pertinente conhecer os estudos que versam sobre a inserção da mulher no campo[2511] esportivo.

Corrobora Scott (apud SILVA, 2008)

> "a necessidade da construção de um arcabouço teórico que dê conta de responder por que as mulheres foram excluídas da história e que, indo além dessa reflexão, compreenda como a história opera, para que possa efetivamente promover mudanças epistemológicas que transformem a dicotomia entre o feminino e o masculino".

Neste sentido, o presente estudo objetiva apresentar notas sobre alguns estudos históricos identificados que versam sobre a história da ação feminina no esporte.

2 HISTÓRIA DAS MULHERES E O CAMPO ESPORTIVO

Diversos estudos desenvolvem-se no que se refere a temática das histórias das mulheres, sendo que neste, apontaremos aspectos de pesquisas que consideram a inserção da mulher no esporte.

A priori, importa compreender que os exercícios esportivos ou de lazer, como conhecemos hoje, estão historicamente relacionados aos processos civilizatórios, que intuíam delimitar normas sociais, segundo Elias (1994) seriam regras para que os sujeitos exercessem, por si mesmos, um "domínio de si" estrito, uniforme, constante e moderado sobre suas emoções e seus comportamentos. Corrobora Salles-Costa et al (2003) que a partir desse processo civilizador, o esporte caracteriza-se como

[2511] Segundo Bourdieu (2006) campo seria "um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças". Então, é um espaço onde há relações grupais permeadas por disputas, regras e jogo de poder.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

substituto simbólico de administração de conflitos que se dão na vida coletiva, além de representar identidades e diferentes posições sociais.

Considerando as reconfigurações do exercício esportivo ao longo do tempo correlaciona-se com as ações femininas nesse espaço. Para Goellner (2013) a história das mulheres no universo cultural do esporte é marcada por rupturas, persistências, transgressões, avanços e recuos.

Nestes desdobramentos históricos, explicam Oliveira et al (2008) que não se pode imaginar a origem do esporte sem a participação feminina, pois nos tempos primitivos o esporte ao confundir-se com os rituais religiosos e de caça já envolvia a participação destas ao ajudar a combater uma presa para o abate.

Entretanto, em outros momentos isso configura-se de outra maneira, por exemplo, na Grécia as restrições eram severas não só sobre competir, mas também sobre assistir. Contam Oliveira et al (2008, p.118) que no regulamento dos jogos, artigo 5º, dizia que as mulheres casadas não podiam assistir as competições, com sanção de morte.

Em demais momentos, a participação de mulheres foi reconfigurando-se, e conforme explicam Oliveira et al (2008, p.120):

> Durante a Idade Média, as mulheres participavam das mesmas atividades esportivas que os homens, envolvendo-se em jogos populares como os jogos com bola. No entanto, no século XVII, houve uma profunda mudança, onde a mulher perde seus direitos, sendo subjugada pelo marido ou, quando solteira, pelo parente homem mais próximo. O que acabou por excluir a mulher das atividades esportivas. Somente no século XVIII e início do XIX a mulher começa a retomar o acesso aos esportes, quando cavalheiros ingleses passam a levar suas esposas a assistir alguns eventos como, boxe, remo e corridas de cavalo. Época que as mulheres iniciam a participação em eventos tipicamente masculinos, como boliche, cricket, bilhar, arco e flexa e alguns esportes praticados na neve.

A respeito da prática esportiva entre mulheres, corroboram Salles-Costa et al (2003) que se deu no final do século XIX, especialmente na Europa, bastante ligada a caminhadas, a prática de bicicleta e do tênis.

Entretanto, a priori, a prática esportiva por mulheres era, segundo Del Priore (2000) um comportamento interpretado como “uma novidade imoral, uma degenerescência e até mesmo pecado”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em meados de 1896, exemplifica Di Pierro (2007), segundo Barão de Coubertin (idealizador dos Jogos Olímpicos Modernos) as atividades atléticas faziam as mulheres parecerem indecentes e grotescas, e pressupostos médicos preconizavam que a atividade física poderia comprometer funções maternas.

Neste mesmo sentido, a respeito de como tais práticas esportivas realizadas por mulheres eram interpretadas socialmente, explanam Salles-Costa et al (2003):

> contestava-se tudo que pudesse desviar o sexo feminino do papel de mãe dedicada exclusivamente ao lar. Os exercícios físicos prescritos pelos médicos para as mulheres tinham, como princípio básico, a manutenção da saúde e prevenção de doenças, particularmente voltados para a saúde reprodutiva, mas também para o embelezamento do corpo feminino, diferente do que era proposto para os homens. Para o homem, a prática de exercícios físicos era vista como uma importante fonte de experiência da validação da masculinidade.

Segundo Di Pierro (2007), foi a partir de 1900, especialmente em Paris, que as mulheres passaram a adentrar o cenário competitivo dos jogos olímpicos. Pode-se considerar que também em meados de 1960, com fortalecimento dos movimentos feministas que indagavam o papel feminino de dedicação ao lar, possivelmente influiu-se para que as mulheres passassem a participar mais de atividades esportivas.

Em aspetos gerais, os desdobramentos posteriores da história feminina no campo do esporte, pontuados por Di Pierro (2007)

> na década de 70 tem-se o desenvolvimento do movimento fitness, que cultuava a beleza e a juventude do corpo feminino. No entanto, os esportes de contato e equipes coletivas eram ainda associados à celebração da masculinidade e inaceitáveis ao gênero feminino. Na década de 80 os médicos começaram a se preocupar com os esportes que provocavam lesões no seio e com a amenorréia em atletas, nesta mesma década a opinião médica mudou a favor da participação feminina em provas de longa duração e resistência física, esta década marcou a evolução feminina no esporte de alto rendimento que continuou evoluindo nos anos 90, incorporando valores de especialização e padronização, até então experimentados apenas por homens. Em 2000, nos Jogos Olímpicos de Sydney a participação feminina atingiu a marca de 38,3% do número total de participantes, porém recebendo ainda menor cobertura da mídia. Atualmente o mundo esportivo tem, em parte, incorporado a luta das mulheres para se apropriarem de espaços existentes e/ou para criar novos.

De modo geral, até o presente momento desse estudo constam apontamentos apresentados em algumas pesquisas que versam sobre a ação de mulheres no campo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do esporte ao longo da história, intenta-se ainda discorrem algumas notas a respeito de atuação no contexto brasileiro.

2.1 História Das Mulheres e o Campo Esportivo – Apontamentos no cenário brasileiro

Compreendo alguns aspectos gerais sobre a história das mulheres em sua circulação e atuação no campo do esporte, importa considerar alguns aspectos desse movimento no Brasil.

No contexto brasileiro, segundo Goellner (2013) “desde meados do século XIX, as mulheres se fazem presentes nas arenas esportivas como espectadoras e praticantes”. Entretanto, sua participação efetiva deu-se tempos mais tarde.

Complementam Salles-Costa et al (2003) que em 1850, período de transformações econômicas, sociais e culturais no Brasil, surge a primeira lei sobre a educação física determinando a sua prática obrigatória como uma nova disciplina nos colégios do município.

Goellner (2013) explana que é a partir das primeiras décadas do século XX que essa participação se ampliou e consolidou. Neste sentido explicam Oliveira et al (2008) em seu estudo:

> na trajetória brasileira, observa-se que na primeira metade do século XX o país não contava com um número significativo de mulheres praticantes de atividades físicas e esportivas de qualquer natureza. Sua participação nos esportes e atividades físicas começa nos clubes na década de através das jovens, normalmente filhas de imigrantes europeus que já apreciavam o valor do exercício e lhe davam incentivo para sua inserção no esporte. Pois o cenário sociocultural que o Brasil apresentava na época ainda era desfavorável para as mulheres.

Goellner (2013) ilustra que a principais práticas estavam ligadas a ginástica e outras modalidades esportivas tais como: o turfe, o remo, a natação, a esgrima, o tênis, o arco e flecha e o ciclismo.

Nos desdobramentos dos contextos gerais pontuados anteriormente no presente escrito, sobre a maior ação feminina no campo público esportivo, nota-se que no Brasil haviam influencias de tais movimentos históricos, como corrobora Goellner (2013):

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> a presença de mulheres exercitando-se fisicamente se traduzia como uma novidade nesse tempo, pois sob a égide do romantismo na literatura, as imagens associadas às mulheres brasileiras eram imagens românticas. Mulheres lânguidas e gráceis, portadoras de gestualidades comedidas e delicadas, cuja educação estava voltada, prioritariamente, para o casamento e a maternidade. Essa imagem, mesmo que fosse bastante divulgada na literatura e em outros espaços sociais, não perdurou por muito tempo. Os médicos, em especial, os higienistas, iniciaram a proclamar os benefícios que o exercício físico trazia para as mulheres proporcionando-lhes melhores condições orgânicas não só para enfrentar a maternidade mas, inclusive, para embelezá-las. A prática esportiva passou a ser identificada, também, como um espaço de exercício de sociabilidade, cuja adesão colocava em evidência atitudes e hábitos pertinentes a um modo moderno e civilizado de ser.

Entre 1920 e 1930, apareceram as primeiras esportistas brasileiras, segundo Di Pierro (2007), Maria Lenk foi uma delas, nadadora, que em 1920 foi a primeira mulher brasileira que se destacou no esporte e representou o país numa competição olímpica.

A saber, em 1949, especificadamente no Rio de Janeiro criou-se os “Jogos da Primavera” por Mario Filho[2512], e que foi a primeira olimpíada feminina no Brasil. Sobre esse evento pontua Oliveira et al (2008),

> contou com a participação de vários clubes e instituições de ensino, consagrando a participação feminina no esporte e pelo esporte. Seu idealizador custeava sozinho a competição e, através de seu Jornal dos Sports dava visibilidade a beleza e plástica feminina nos esportes. Este evento associou a feminilidade ao esporte evidenciando a beleza, leveza e graciosidade feminina, conquistando as jovens desde o final dos anos 40 até os anos 70, e representando abertura para uma maior participação feminina através de suas expressões corporais no movimento esportivo em diferentes modalidades, provocando modificações no rumo dos movimentos da condição esportiva feminina, junto ao forte apoio da opinião pública.

Observa-se certa correlação entre a participação das mulheres no esporte e o papel que desempenhava socialmente, assim moviam-se no campo esportivo de modo a representar as concordâncias e disputas possíveis dos grupos a que se inseriam, poder-se-ia supor que mobilizavam ações táticas[2513] para reafirmar seu espaço e do grupo em que pudessem pertencer.

[2512] Repórter esportivo no Brasil (SANTOS e DRUMOND, 2013)

[2513] Tática, em Certeau (2011, p. 50), referem-se à golpes de astúcia, mobilizações dos sujeitos, que não estão necessariamente em lugar de poder, para subverter as estratégias. Já estratégias seriam os aspectos que mobilizam as ações dos indivíduos que estão em lugares de poder.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Alguns aspectos posteriores nesse interim da história das mulheres no campo do esporte brasileiro, conta-se com os apontamentos decorrentes do estudo de Di Pierro (2007),

> especificadamente no final da década de 90 que as brasileiras alcançaram a medalha olímpica. Em Sydney no ano de 2000, repetimos a façanha no vôlei de praia feminino, agora com a medalha de prata para Adriana Behar e Shelda e bronze para Adriana Samuel e Sandra Pires.[...] Muitas mulheres brasileiras ainda continuam fora da prática esportiva porque nossa cultura ainda prega que a força, resistência, e competição são aspectos do homem. Mulheres atletas são consideradas muitas vezes masculinizadas, não apenas por seu corpo delineado, forte e com músculos, mas também pelas características psicológicas que carregam como, a determinação, a persistência, a busca de superação e o controle da dor.

Em geral, no presente escrito evidenciaram-se aspectos mais abrangentes decorrentes de apontamentos de estudos sobre história da atuação de mulheres no campo dos esportes, em contexto mundial e também brasileiro.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou apresentar algumas notas gerais decorrentes de apontamentos realizados por pesquisas históricas, no que se refere a ação de mulheres no campo do esporte.

Notou-se no decurso do mesmo que a história das mulheres no esporte é demarcada, tanto em nível mundial quanto brasileiro, por rupturas, permanências, transgressões, censuras, também avanços e recuos.

Então, considera-se relevante que conheça e compreenda mais aspectos de tais desdobramentos históricos, neste sentido indica-se a relevância de que mais pesquisas sejam desenvolvidas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006

CERTEAU, M de**. Invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DEL PRIORE, M. **Corpo a Corpo com a Mulher: Uma Pequena História das Transformações do Corpo Feminino no Brasil**. São Paulo: Editora Senac, 2000

DEL PRIORE, M. **História das Mulheres no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DI PIERRO, C. Mulher e esporte: uma perspectiva de compreensão dos desafios do Ironman. **Rev. bras. psicol. esporte**, v. 1, n. 1, p. 01-22, **2007** . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-91452007000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 de Julho de 2021

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**. v. 1. Rio deJaneiro: Jorge Zahar, 1994

GALVÃO, A. M. de O. e LOPES, E. M. T. **Território Plural: A Pesquisa em História da Educação**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

GOELLNER, S. V. Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades. **Tempo [online].** v. 19, n. 34. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5533/TEM-1980-542X-2013173405>. Acesso em 01 de Julho de 2021

OLIVEIRA, G. et al. A inserção histórica da mulher no esporte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 16, n. 2. 2008. Disponível em: < https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/1133> Acesso em 01 de Julho de 2021

SALLES-COSTA, R. et al. Gênero e prática de atividade física de lazer. **Cadernos de Saúde Pública [online].** 2003 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2003000800014>. Acesso em 01 de Julho de 2021

SANTOS, J. M. C. M. E DRUMOND, M. A construção de histórias do futebol no Brasil (1922 a 2000): reflexões. **Tempo [online].** v. 19, n. 34 , 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5533/TEM-1980-542X-2013173403>. Acesso em 01 de Julho de 2021

SILVA, T. M. G. da. Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil**. Politeia: História e Sociedade**, v. 8 n. 1. 2008. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/3871> Acesso em 01 de Julho de 2021

17.5.47 O ACESSO DOS ESTUDANTES COTISTAS AO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL (2009-2020)

Heloísa Maria de Souza[2514]

Simone Burioli Ivashita[2515]

RESUMO

O objetivo deste texto é discutir o acesso dos estudantes cotistas ao curso de Pedagogia da UEL (2009-2020), tal recorte se deu porque foi a partir de 2009 que encontramos dados referentes às cotas na Coordenadoria de Processos Seletivos (COPS) da Universidade Estadual de Londrina responsável pelo vestibular da instituição. Apresentamos historicamente como as cotas foram implantadas no Brasil, no estado do Paraná e na UEL, que reserva 45% de vagas para ações afirmativas, sendo 25% para estudantes autodeclarados negros. A UEL é a pioneira dentre as estaduais na reserva de vagas no processo de seleção a partir de 2004, tomando a frente nesta discussão tão importante tendo em vista que a lei de cotas no Brasil só foi implantada como política pública de ação afirmativa em 2012. Nosso problema de pesquisa é compreender como se dá o acesso dos estudantes cotistas ao curso de Pedagogia da UEL e quais as porcentagens de acesso da população negra neste curso nos últimos onze anos. Como resultados temos que em nenhum dos anos foi atingido o percentual de 25% destinados aos alunos negros no curso, o que aponta um índice ainda muito pequeno, cerca de 10% no período matutino e 11% no período noturno, de acesso da população negra ao curso de Pedagogia da UEL.
Palavras-chave: Cotas. Ensino Superior. População Negra.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho nosso objetivo é discutir acerca do acesso dos estudantes cotistas ao curso de Pedagogia da UEL (2009 – 2020), em um primeiro momento, explorando historicamente como as cotas foram implantadas no Brasil, e mais especificamente no Paraná, utilizando como recorte espacial a Universidade Estadual de Londrina – UEL e, em um segundo momento, trazendo dados sobre o sistema de ingresso no curso.

Tais dados foram levantados na Coordenadoria de Processos Seletivos (COPS) da UEL, onde encontramos informações dos processos de entrada na universidade por meio do vestibular, disponíveis a partir 2003, mas com dados referentes as cotas a partir de 2009, daí nosso recorte temporal inicial.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) traz informações relevantes ao desenvolver estudos sobre Desigualdade Social por Cor ou Raça no

[2514]Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina - UEL, heloisam.souza@uel.br
[2515]Doutora em Educação, Universidade Estadual de Londrina – UEL, prof.simone@uel.br

Brasil[2516], indicando dados alarmantes de que a população preta ou parda ocupa a maior parte da força de trabalho, entretanto com uma instrução e salário mais baixos. Estes dados nos levaram a problematizar o acesso dos estudantes cotistas à universidade, recortando especificamente o curso de Pedagogia, por ser nosso curso de formação. Nosso objetivo é compreender como se dá o acesso dos estudantes cotistas do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina? Quais as porcentagens e possibilidades de acesso ao ensino superior a população negra tem conseguido nos últimos anos?

2 AS COTAS NO BRASIL E NO PARANÁ

Historicamente sabemos que a população negra no Brasil teve, e têm, grande dificuldade de acesso e permanência aos espaços institucionais de ensino, isso se deve a um passado educacional excludente que privilegia(va) os brancos e as classes sociais mais abastadas.

De modo geral, a história da escola no Brasil, deixa evidente que este espaço era frequentado por pessoas advindas da classe média ou alta, que frequentavam estas instituições por meio de exames de seleção. Sendo assim, “era restrito o número de pessoas das classes pobres que tinham acesso e/ou permaneciam nas escolas públicas, pelos mais diferentes motivos, mas principalmente pela inserção precoce no mercado de trabalho” (VEIGA, 2008, p. 502).

Durante o período Imperial havia um impedimento legal de frequência dos escravos às aulas em várias províncias, mas devemos ter atenção para a identificação direta dos negros com escravos e vice-versa (VEIGA, 2008), porque há pesquisas que indicam o acesso dos escravos à aprendizagem da leitura e escrita, são eles: Cynthia Greive Veiga (2008); Luiz Carlos Vilalta (1999) e Christianni Cardoso Moraes (2007),entre outros. Além disso, podemos considerar a parcela da população negra e livre, que não se encaixa no impedimento da lei.

De modo geral podemos verificar que, os negros sempre tiveram um papel coadjuvante nestes espaços educativos formais, e por isso, mais recentemente no

[2516]Disponível em:<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf> acesso em julho de 2020.

Brasil foram instituídas ações afirmativas para reaver uma solução para este problema historicamente incrustado na educação.

Como forma de atender grupos sociais minoritários que se encontram em desvantagem ou vulnerabilidade social, surge as ações afirmativas. Segundo Cesário (2016, p.22), o modelo mais conhecido de ações afirmativas é o sistema de cotas, "que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional, ou não". No Brasil, essas ações tiveram muitas discussões, com o intuito de acabar com as desigualdades enfrentadas por essa população.

Todavia, a grande guinada no rumo das ações afirmativas no país ocorreu em setembro de 2001, com a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, da ONU, realizada na África do Sul (MAIO, SANTOS, 2005, p. 188). Tal conferência resultou em vários eventos que adquiram visibilidade midiática, com o intuito de denunciar o racismo e as desigualdades presentes no Brasil.

De acordo com Maio e Santos (2005), os efeitos da Conferência fizeram com que o governo brasileiro definisse um programa de políticas de cotas no âmbito de alguns ministérios, e nos estados e municípios houveram diversas iniciativas para implementar o sistema de cotas. A partir de 2002, os debates para implantar as políticas de ação afirmativa se estenderam para as universidades públicas estaduais e federais, com regras variadas para a inserção dos candidatos, mas a maioria centrava o mecanismo de seleção na autodeclaração.

Os programas de cotas foram implantados em algumas universidades antes de se tornarem lei federal, e como consequência, vários fóruns de discussões foram formados por diversos segmentos sociais, a fim de debater argumentos favoráveis e contrários em torno das cotas. Segundo Guarnieri e Melo-Silva (2017), as principais críticas ao sistema de cotas raciais foram a inexistência biológica das raças, o risco de aumentar o racismo no Brasil, a impossibilidade de diferenciação racial em um pais mestiço, a pobreza como causadora da exclusão social. Em contrapartida, os argumentos favoráveis se concentravam em discutir sobre a constitucionalidade das cotas e a relevância para o país, a ação do Estado para intervir diante das desigualdades raciais advindos de fenômenos sociais, a ação afirmativa como

alternativa de busca para a igualdade por meio de condições equilibradas entre negros e brancos, e o avanço do pluralismo nas diversas instituições nacionais.

Segundo Guarnieri e Melo-Silva (2017, p. 184e 185) o primeiro Programa de Cotas Brasileiro foi implementado em 2003, pela Universidade do Rio de Janeiro (UERJ). Entender as cotas universitárias como um tipo de ação afirmativa significa que elas são destinadas à “valorização da identidade de grupos étnicos (negros e indígenas) e sociais, além da inserção desses grupos na sociedade”.

Já Maio e Santos (2005, p. 182) ao discutir o vestibular da Universidade de Brasília, afirma que a UnB foi a primeira instituição de ensino superior federal a adotar um sistema de cotas raciais para ingresso através do vestibular, a partir do segundo semestre de 2004. Isso gerou um intenso debate na sociedade, pois a iniciativa da instituição requereu a estratégia de estabelecer uma comissão, composta por cinco integrantes, para homologar a identidade racial dos candidatos a partir de análise de fotografias. O montante de fotografias a serem analisadas naquele momento era de 4 mil fotos, entretanto, não haviam especificações muito claras a serem seguidas, mas os indivíduos fotografados deveriam ser confirmados ou não como “negros” a partir de características físicas como cor da pele, textura do cabelo e formato do nariz. As fotos mostravam os indivíduos na mesma posição, segurando um número de identificação.

Importante destacar que por seu pioneirismo, a UnB enfrentou algumas questões importantes para estabelecer os critérios para o sistema de cotas. Ao lidar com uma questão sociopolítica, ou seja, que procurou estabelecer um privilégio para determinado grupo com o intuito de corrigir injustiças históricas e, ao mesmo tempo, controlar os potenciais “burladores raciais”, o aparato acadêmico-burocrático da UnB, em aliança com o movimento negro, buscou mobilizar parâmetros supostamente objetivos. Cabe lembrar que a ampla maioria das instituições que adotaram as cotas no pais tem preferido depender unicamente da autodeclaração (MAIO, SANTOS, 2005, p. 184).

No estado do Paraná, a universidade pioneira em dispor um sistema de cotas raciais antes mesmo de se tornar lei foi a Universidade Federal do Paraná (UFPR), no ano de 2004 a UFPR reservou durante uma década, 20% das vagas totais para alunos oriundos de escolas públicas e 20% de vagas para alunos negros,vemos um movimento em favor das cotas sociais e das cotas raciais. Se tratando das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

universidades estaduais, a Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi a primeira a instituir também em 2004 as cotas raciais. A partir da UEL, outras instituições começaram a discutir sobre a reserva de vagas para estudantes negros, fazendo com que e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) também adotasse o sistema de cotas raciais. (CESÁRIO, 2016)

Na UEL, antes da aprovação do sistema de cotas, já existia debates demonstrando preocupação da comunidade universitária com o perfil dos alunos aprovados nos vestibulares, constatando a intenção de alterar o mecanismo de ingresso dos estudantes. Contudo, a política de cotas raciais surge somente por parte do Movimento Negro de Londrina, no qual elaborou uma proposta e entregou para a reitora, que aprovou a proposta e estabeleceu a reserva de vagas para ingressantes cotistas por meio de da Resolução nº78/2004. Essa Resolução implantada pelo Conselho Universitário entrou em vigor a partir do ano de 2005 e permitia a reserva de vagas para candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino e para aqueles que se autodeclarassem negros. O art 1º dessa resolução estabelecia a reserva de 40% das vagas de cada curso de graduação ofertadas em Concurso Vestibular pela UEL (CESÁRIO, 2016). A Resolução nº79/2004 vigorou durante sete anos, sendo necessário no ano de 2011 a aprovação de uma nova resolução. Nesse sentido, a partir de vários fóruns para a manutenção das cotas da UEL, o Conselho Universitário aprovou novamente por meio da Resolução CU nº 015/2012 a continuidade do sistema de cotas.

Somente em agosto de 2012, a lei de cotas (nº 12.711) foi aprovada no Brasil como política pública de ação afirmativa na Educação Superior, e de acordo com Cesário (2016), no ano de 2012 o sistema de cotas da Universidade Estadual de Londrina passou por uma mudança importante, alterando a regra da proporcionalidade das reservas de vagas, estabelecendo o percentual de reserva de vagas de acordo com o número de vagas ofertadas por curso, e não mais por inscritos. Essa mudança aumentou consideravelmente o numero de vagas ofertadas para candidatos negros em todos os cursos.

Atualmente, a Resolução do Conselho Universitário Nº 008/2017 que está em vigência na UEL, assegurando o ingresso dos estudantes por meio das cotas, autodeclarados negros e que possuem cor de pele preta ou parda, entre outros traços fenotípicos que identifiquem como pertencente ao grupo racial negro. O percentual de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

vagas é estabelecido de acordo com cada curso de graduação e a quantidade de vagas ofertadas por curso e por turno, em Processo Seletivo Vestibular e no Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (SISU) pela Universidade Estadual de Londrina. No total, a universidade reserva 45% de vagas para as ações afirmativas, sendo 20% das vagas para estudantes que frequentaram integralmente as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio em instituições públicas brasileiras de ensino; 20% do total das vagas para estudantes autodeclarados negros que frequentaram séries do Ensino Médio em instituições públicas brasileiras de ensino; 5% do total das vagas para estudantes autodeclarados negros de forma irrestrita, independente do percurso de formação.

Portanto, pudemos observar que a Universidade Estadual de Londrina trabalha com dois tipos de cotas, as cotas raciais e as cotas sociais, todavia, neste artigo, o nosso interesse é exclusivamente em cotas raciais, e por isso, os números que apresentamos neste trabalho referem-se aos 25% do total das vagas reservadas para estudantes autodeclarados negros.

Na UEL, os estudantes autodeclarados negros devem manifestar interesse em concorrer às vagas reservadas no ato da inscrição. Para os candidatos que optarem pelo sistema de cotas de instituição pública, os mesmos concorrem às vagas tanto para este sistema, quanto para as vagas de disputa universal e para vagas negros independente do percurso de formação. E os candidatos que optarem pelo sistema de cotas para negros independentes do percurso, concorrem às vagas reservadas para este sistema e às vagas de disputa universal.

A homologação da matrícula para os candidatos que optarem pela reserva de vagas para negros é realizada por uma comissão indicada pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), composta por representantes do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEAB), representantes do Núcleo Regional de Ensino, representantes do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Londrina (CMPIR), representantes da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), representantes da Coordenadoria de Processos Seletivos (COPS) e por representantes discente. Contudo, se os candidatos inscritos pelo sistema de cotas para instituição pública e candidatos que se autodeclararem negros forem convocados pelas vagas da disputa universal, estão dispensados da comprovação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

De acordo com a Resolução, o sistema de cotas da UEL deverá vigorar por 20 anos letivos, contados a partir do ano letivo de 2018.

Para levantar os dados que apresentamos neste estudo, recorremos à Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina (UEL), por meio do site <cops.uel.br> onde encontramos informações dos processos do vestibular disponíveis a partir de 2009. A COPS é responsável pelo vestibular da UEL e disponibiliza em seu site todos os editais, gabaritos de provas, e resultados dos vestibulares. Embora a COPS disponibilize o resultado dos vestibulares desde 2003, somente a partir do ano de 2009 é possível verificarmos a relação de candidatos negros classificados.

No quadro 1, dispomos a relação dos candidatos classificados na primeira chamada do vestibular do curso de pedagogia da UEL, no período matutino e no período noturno. Sendo assim, é possível verificar o ano da classificação, o total de candidatos classificados na primeira chamada nos dois períodos e a relação de candidatos autodeclarados negros, tanto de instituição pública, quanto autodeclarados negros, independente do percurso em ambos os períodos.

Quadro 1 – Alunos cotistas do curso de Pedagogia da UEL (2009-2020)

Ano	Total de alunos classificados no período matutino	Total de alunos classificados no período noturno	Estudantes classificados autodeclarados negros no período matutino	Estudantes classificados autodeclarados negros no período noturno
2009	80	81	11	14
2010	60	80	4	9
2011	75	110	4	14
2012	42	40	5	8
2013	64	78	3	6
2014	39	43	6	2
2015	75	106	5	12
2016	75	67	10	5
2017	109	110	8	13
2018	101	110	13	9
2019	111	87	14	16
2020	89	95	9	11

Fonte: COPS/UEL (2020)

No quadro 1, observa-se que no ano de 2013 foi o ano de menor índice de alunos classificados autodeclarados negros no curso de Pedagogia no período matutino, e o ano de 2014 o menor índice de estudantes classificados autodeclarados negros no período noturno. Em contrapartida, o ano de 2019 obteve o maior índice de alunos autodeclarados negros em ambos os períodos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Observa-se também, que na maioria dos anos, a maior parte dos alunos autodeclarados negros se candidataram a vagas no período noturno, o que nos leva a pensar que a maioria dos alunos negros trabalham durante o dia, realidade muito comum se considerarmos a condição de privilégios daqueles que não necessitam dividir seu tempo entre trabalho e estudo.

No quadro 2 apresentamos os números em forma de porcentagem dos candidatos classificados autodeclarados negros nos períodos matutino e noturno.

Quadro 2 – Porcentagem de alunos cotistas do curso de Pedagogia da UEL

Ano	Porcentagem de estudantes classificados autodeclarados negros no período matutino	Porcentagem de estudantes classificados autodeclarados negros no período noturno
2009	13,75%	17,28%
2010	6,67%	11,25%
2011	5,33%	12,73%
2012	11,91%	20%
2013	4,69%	7,69%
2014	15,38%	4,65%
2015	6,67%	11,32%
2016	13,33%	6,49%
2017	7,34%	11,82%
2018	12,87%	8,18%
2019	12,61%	18,39%
2020	10,11%	11,57%

Fonte: COPS/UEL (2020)

Por meio do quadro é possível observar que em nenhum dos anos foi atingido o percentual de 25% destinados aos alunos autodeclarados negros, somente no ano de 2012 o número se aproximou do percentual disponibilizado, chegando a 20%. Todavia, dentro das análises que fizemos, é importante considerar que nem só por meio das cotas esses alunos podem ter sidos classificados para entrar na universidade, visto que os alunos autodeclarados negros podem ter atingido a média superior e terem sidos convocados pela disputa universal.

De todo modo, nos últimos 11 anos, dos 920 alunos classificados no período matutino, apenas 92 foram alunos autodeclarados negros, somando 10% do total de classificados. Já no período noturno, dos 1007 alunos classificados, 119 foram os alunos que se autodeclararam negros, somando 11,82% do total. Portanto, mesmo que o acesso varie em porcentagem de acordo com os anos, é possível observar que ainda é pequeno o número de alunos autodeclarados negros que entram no curso de Pedagogia da UEL por meio das cotas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações afirmativas foram uma das maneiras encontradas para abrandar a falta de acesso da população negra ao ensino superior no Brasil. Foi a partir de 2002 que começaram os debates acerca da implantação das cotas nas universidades, com muitos argumentos favoráveis e contrários a implantação deste programa, que só ocorreu no formato de política afirmativa a partir de 2012.

No Paraná, destacamos dentre as estaduais o pioneirismo na Universidade Estadual de Londrina, que reserva cotas para alunos negros desde 2004, mas que estes dados precisam ser analisados com maior atenção para permitir uma análise mais acurada das informações.

Os dados apresentados são relevantes, pois nos permite pensar ao menos duas hipóteses, primeiro é preciso reforçar nos processos seletivos do vestibular como é possível o acesso aos alunos cotistas na Universidade Estadual de Londrina e apoiar políticas públicas que possibilitem ampliar este acesso, que consideramos ainda muito pequeno.

REFERÊNCIAS

CESÁRIO, K. M.**A Presença de Estudantes Cotistas Negros na Universidade Estadual de Londrina:**dez anos do sistema de cotas raciais (2005-2014). 2016. F.131. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Maringá,Maringá, 2016. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3979. Acesso em: 04 Mai. 2021.

GUARNIERI, F. V; MELO-SILVA, L. L.Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 183-193, Mai/Ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/4jyF7L8ncM6QTvKM3TzjdGj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 Mai. 2021.

MAIO, M. C; SANTOS, R. V. Política de Cotas Raciais, os “olhos da sociedade” e o uso da antropologia: O caso do vestibular da Universidade de Brasília (UNB). **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v.11, n. 23, p. 181-214, jan/jun. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/KyB4tJGCh3zWPsT3n3bFpXw/?lang=pt>. Acesso em: 07 Jun. 2021.

MORAES, Christianni Cardoso. Ler e escrever: habilidades de escravos forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731- 1850. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 493-504, set./dez. 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Conselho Universitário. **Resolução nº 78/2004, de 23 de julho de 2004**. Estabelece a reserva de vagas no Concurso Vestibular para candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino e para aqueles que se autodeclararem negros. Londrina: Conselho Universitário, 2007. Disponível em: < http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/resolucao_78_04.pdf>. Acesso em: 18 Jun. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Conselho Universitário. **Resolução nº 008/2017, de 03 de março de 2017**. Estabelece a reserva de vagas no Concurso Vestibular e no Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação para candidatos oriundos de Instituições Públicas brasileiras de Ensino e para aqueles que se autodeclararem negros. Londrina: Conselho Universitário, 2017. Disponível em: < http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2017/resolucao_08_17.pdf>. Acesso em: 23 Jun. 2021

VEIGA, C. G. Escola pública para negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**. v.13, n.39, p.502-596, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300007&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 17 Jun. 2021

VILLALTA, Luiz Carlos. **Reformismo ilustrado, censura e práticas de leitura**: usos do livro na América portuguesa. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. 553 p.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

17.5.48 "O BRASIL PRECISA DE UMA NOVA REVOLUÇÃO": OS TESTES DE INTELIGÊNCIA DOS ESCOLARES NO PARANÁ (1939)

Simone Garbelini Parro Pialarissi[2517]

Simone Burioli Ivashita[2518]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o uso dos testes de inteligência aplicados nas escolas brasileiras, que foram por muito tempo utilizados para padronizar as classes escolares, não só pela idade dos alunos mas de acordo com o nível intelectual de cada um. E a partir dessa análise problematizar a deficiência no modo de julgar os testes que era de total responsabilidade dos professores. Nesse cenário, tendo em vista a precariedade do ensino público brasileiro nas primeiras décadas do século XX, a falta de recursos e o despreparo dos professores para aplicar os testes, foi possível após a análise das fontes, entender a importância desse estudo, para compreender a relação entre o resultado dos testes com o modo de julgar de cada professor. Para este propósito, tomamos como referência central um texto publicado na primeira página do jornal A Voz da Escola, da Escola Normal de Curitiba/PR - em 20 de março de 1939. Trata-se de uma notícia intitulada "O Brasil precisa de uma nova revolução" escrita pelo aluno Jose Pereira Durski, que traz uma crítica ao modo de julgar os testes e o professor como parte fundamental no processo decisório de classificação das turmas. Nessa perspectiva, utilizamos como suporte teórico o livro Testes: como medir a intelligencia dos escolares escrito por Celsina de Faria Rocha (professora) e Bueno de Andrada (médico escolar) de 1931, Antunes (2008), Monarcha (2008) e Rocha (2011). Por fim, conclui-se que alguns professores naquele período eram tendenciosos ao julgar os alunos nos testes de inteligencia e certamente esse foi um dos grandes problemas do ensino brasileiro.

Palavras-chave: Testes de inteligência. Professores. Ensino brasileiro. Jornal A Voz da Escola. Curitiba.

1 INTRODUÇÃO

Com o advento da República, surge no Brasil por diversos motivos a necessidade de alfabetizar com rapidez a população, logo, se torna necessário implantar projetos, baseado em países mais desenvolvidos que agilizasse esse processo. Entre tantas tentativas, encontramos os testes de inteligência, que visavam padronizar as classes escolares e consequentemente acelerar o número de pessoas alfabetizadas por todo o país.

[2517] Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Londrina – UEL, sipialarissi@gmail.com
[2518] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Londrina – UEL, prof.simone@uel.br

Desse modo, temos como objetivo analisar de forma introdutória o uso dos testes de inteligência aplicados nas escolas brasileiras, que foram por muito tempo utilizados para padronizar as classes escolares, não só pela idade dos alunos mas de acordo com o nível intelectual de cada um. E a partir dessa análise problematizar a deficiência no modo de julgar os testes que era de total responsabilidade dos professores.

Nesse cenário, tendo em vista a precariedade do ensino público brasileiro nas primeiras décadas do século XX, a falta de recursos e o despreparo dos professores para aplicar os testes, foi possível após a análise das fontes, entender a importância desse estudo, para compreender a relação entre o resultado dos testes com o modo de julgar de cada professor.

Quanto ao problema proposto, tomamos como referência central um texto publicado na primeira página do jornal A Voz da Escola - Orgão Interno do Centro de Cultura D. Julia Wanderley da Escola Normal de Curitiba-PR - em 20 de março de 1939. Trata-se de uma matéria intitulada “O Brasil precisa de uma nova revolução” escrita pelo aluno José Pereira Durski. Uma crítica ao ensino brasileiro daquele período e principalmente aos exames que eram aplicados nas escolas, Durski considerava a necessidade da aplicação dos testes, para que o professor soubesse o que ensinar, porém, asseverava que os alunos não eram julgados com equidade. Logo, era “preciso é pesquisar o remédio para suprir a causa, que neste caso seriam os efeitos da maneira de julgar” (JORNAL A VOZ DA ESCOLA, 1939, p.1).

Do mesmo modo, utilizamos como suporte teórico o livro TESTS: como medir a intelligencia dos escolares escrito por Celsina de Faria Rocha (professora) e Bueno de Andrada (médico escolar) de 1931. Esse livro, destinado aos professores primários e secundários, foi o resultado da aplicação de dois modelos de testes bem simples - Goodenough e Ballard - em 22 instituições escolares no Rio de Janeiro, não exigia mais do que uma folha de papel e um lápis para ser aplicado e serviria como um padrão, um manual ao professor visando facilitar o julgamento da inteligência dos alunos no momento de estabelecer uma classificação da turma. Tanto o jornal quanto o livro fazem parte do acervo pessoal do professor Durval Pinto encontrado no museu desativado da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR - Campus Apucarana.

2 DESENVOLVIMENTO

Baseado nos países Europeus e nos Estados Unidos, surge nas primeiras décadas do século XX no Brasil inúmeras tentativas e métodos para avaliar a inteligência dos alunos. Essa necessidade visava selecionar e padronizar as turmas segundo o nível de desenvolvimento de cada um, formando classes homogêneas que facilitaria o rendimento escolar e o trabalho do professor, tal ideia se tornou ainda mais forte com o movimento escolanovista. Um movimento que segundo Monarcha (2008, p.11) estava "disposto a concretizar as bases da educação moderna, nos meios nacionais, mediante integração da pedagogia com campos do saber em franco desenvolvimento: Sociologia, Higiene, Biologia e Psicologia".

Antunes (2008), em seu trabalho intitulado "Psicologia escolar e Educacional: História, compromissos e perspectivas" traz uma breve discussão histórica sobre a relação entre psicologia e educação no Brasil, no qual, a psicologia no início do século XX passa a ser reconhecida como uma ciência autônoma, e acaba gerando uma interdependência com a educação que se tornou a base para a consolidação da psicologia educacional.

Nas palavras de Monarcha (2008, p.8), as medidas psicológicas adotadas para resolver os problemas do ensino no período citado foram substanciais, "ao produzirem testes com seus manuais de aplicação e publicações congêneres" muitos intelectuais contribuíram com materiais experimentais de grande valia, que posteriormente foram fundamentais para verificar a maturidade dos alunos quanto a leitura e a escrita, e consequentemente padronizar as turmas de acordo com o desenvolvimento de cada um.

Entretanto, Rocha (2011) diverge ao fato de que estando o ensino brasileiro nas primeiras décadas do século XX em processo de restruturação, ocorre uma deficiência tanto na aplicação dos testes de inteligência nas escolas, quanto na fidedignidade dos seus resultados, pois, "o sistema exigia um aparato burocrático significativo, que preparasse, aplicasse e avaliasse os resultados das medições, que deveriam ser frequentes", do mesmo modo apresentava dificuldades técnicas, com "o treinamento dos professores, que tornavam questionável a validade científica dos resultados" (ROCHA, 2011, p.97).

3 RESULTADO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nessa perspectiva, a professora Celsina de Faria Rocha e o médico escolar Bueno de Andrada iniciaram um projeto visando além do interesse científico, também facilitar a vida dos professores, adaptando dois testes de inteligência bem simples de acordo com o contexto brasileiro. Como resultado desse projeto publicaram o livro: “Tests: como medir a intelligencia dos escolares” (1931).

Segundo Rocha e Andrada (1931, p.23), entre os vários conceitos de inteligência citados em seu livro, do ponto de vista pedagógico a inteligência “seria uma função complexa, constituída de differentes (SIC) outras funções do systema nervoso, umas hereditárias, outras adquiridas”, logo, era preciso que o professor conhecesse a inteligência de seus alunos, para que pudesse poupar esforços, e não prejudicar os alunos mais adiantados ao ter que repetir várias vezes a mesma lição, arriscando apresentar no final do ano um número insuficiente de alunos preparados.

Para isso, cita a necessidade em criar classes homogêneas, separando alunos fracos, médios e fortes. Conforme o referido autor o professor perdia muito tempo da aula com os alunos atrasados e ressalta que o progresso “material e intellectual da nação dependerá sempre dos bem dotados” (ROCHA; ANDRADA, 1931, p.15), porém, reconhece que o ensino deveria alcançar o maior número de crianças possível e entre elas estavam as crianças atrasadas que deveriam ser separadas em outras salas e as anormais que após diagnóstico médico passariam a receber atendimento em estabelecimentos especiais.

Rocha e Andrada (1931) optaram em padronizar o teste Goodenough e Ballard por serem mais adaptáveis aos costumes e conhecimentos dos estudantes e professores brasileiros, o teste de Goodenough foi criado pela norte-americana Florence Goodenough (1886-1959), trata de um teste bem simples direcionado a crianças de 3 e 9 anos, no qual, apenas com um lápis e um papel, a criança faz o desenho da figura de um homem, e por meio desse desenho é avaliado o seu nível de inteligência e maturidade. No momento da aplicação do teste o professor precisava evitar qualquer tipo de comentário, assim como, conversas paralelas entre os alunos que poderiam influenciar o desenho, não havia limite de tempo para a realização da prova.

Já o teste de Ballard, trazia 100 questões, entre escritas e orais, que diferente do de Goodenough a criança precisava estar alfabetizada e de um tempo específico

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para realizar o teste. Por meio do livro os autores apresentaram ao professor um modo mais simplificado de classificar as turmas, considerando fatores socioeconômicos.

Como resultado do teste de Goodenough, que foi aplicado nas escolas do Rio de Janeiro em comparação com outros países, os desenhos atravessaram as mesmas fases nas diferentes idades, a única diferença citada pelos autores foi que em muitos dos desenhos os bonecos estavam descalços, o que é justificado pois, “nas classes pobres do Brasil, devido ao clima quente, ou a outra razão que não vem á baila, (SIC) o uso do sapato é menos frequente que na Europa e na America do Norte” (ROCHA; ANDRADA, 1931, p.149).

Do mesmo modo, foi observado que conforme aumentava a idade da criança ela começava a desenvolver o espírito crítico e o teste com desenho ia progressivamente perdendo valor, por isso Goodnough justifica que a eficácia do teste estava relacionado com as funções psíquicas que são desenvolvidas até os nove anos de idade. Já o teste de Ballard “é adequado a apurar manifestações desta evolução que se inicia aos 7 annos, mas que, aos 9, já escapa completamente ao do desenho, mas não ao teste de Ballard” (ROCHA; ANDRADA, 1931, p.280).

Rocha e Andrada (1931), mencionam que

> a baixa correlação encontrada com os alumnos repetentes de 8 annos mostra que o test de Ballard está em relação com o progresso escolar e depende em parte de noções adquiridas didacticamente, tanto assim que as notas destes alumnos nestas provas sempre foram baixas, ao passo que attingiam no desenho notas de accordo com as suas idades. A repetição de classe não depende a maior número das vezes da capacidade intellectual dos alumnos, mas de causas múltiplas outras, entre as quaes figura em 1º linha a falta de assiduidade á escola (ROCHA; ANDRADA, 1931, p. 280).

Os referidos autores ressaltam a importância dos testes com desenhos e acrescentam que eles foram muitas vezes desprezados pelos professores ao julgar a inteligência dos alunos, cita como exemplo, duas classes que foram aplicados os testes no projeto do Rio de Janeiro, nessas classes as professoras deram mais atenção na hora de julgar seus alunos pelos desenhos, consequentemente, as notas foram bem mais altas em relação as outras turmas. Portanto, mesmo tendo em mãos um manual que facilitava o trabalho na hora do professor avaliar a inteligência e a maturidade de seus alunos, o resultado dessa avaliação dependia do professor, de sua disponibilidade, honestidade e responsabilidade.

Em relação as ideias propostas por Rocha e Andrada (1931), o professor saber avaliar de forma honesta e responsável esses testes era fundamental para comprovar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sua eficácia. Tanto que encontramos o tema sendo discutido na primeira página do Jornal A Voz da Escola, do Centro Cultural Julia Wanderley na Escola de Professores de Curitiba em 1939 pelo aluno José Pereira Durski. O título publicado "O Brasil Precisa de uma nova Revolução" foi uma frase dita por Francisco Campos[2519] quando visitou uma escola Agrícola de Espirito Santo do Pinhal em Minas Gerais, ressaltando a necessidade de uma revolução não política, mas sim educacional, e que essa revolução seria consumada no dia em que cada município brasileiro fundasse uma escola como a que visitou em Minas Gerais.

A partir dessa frase o redator do texto traz uma discussão baseado nas obras de Medeiros e Albuquerque, Rosseau e Montaigne sobre os problemas da educação primária no Brasil, uma educação que segundo o redator era insuficiente, precisava de mudanças puramente pedagógicas, precisava ser objetiva, cientifica, pautada na observação e na experimentação.

Entre tantos problemas que o ensino primário enfrentava naquele momento, o texto traz como assunto principal os exames, os testes de inteligência que eram aplicados nos alunos, mais especificamente no ensino primário, visando organizar turmas mais ou menos homogêneas para facilitar o trabalho do professor e para que o aluno se apropriasse melhor do conteúdo de cada disciplina. Logo, a crítica não era na aplicação dos exames, mas sim, na maneira de julgar, já que a promoção do estudante ficava a critério do professor. Cita que a criança diferente do adulto não sabia se defender de uma possível injustiça e muitas vezes acabava aceitando a reprova do colega sem questionar o professor.

Nessa perspectiva, alguns exemplos são mencionados no jornal, como um episódio violento que ocorreu em 1923 na capital Federal, onde um acadêmico que foi reprovado em um desses testes, tentou matar seu examinador e suicidar-se, não foi condenado por estar gravemente ferido e não ter conseguido alcançar seu propósito, do mesmo modo, ocorria a aprovação de alunos incapacitados mas que possuíam apadrinhamento, até mesmo quando era comprovado a fraude.

[2519] Francisco Luís da Silva Campos nasceu em Minas Gerais, foi advogado, jurista, político, em 1926 assumiu a secretaria do interior do estado de Minas Gerais e promoveu uma profunda reforma educacional utilizando os movimentos defendidos pela Escola Nova. Em 1930 assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, promoveu a reforma do ensino secundário e universitário do país, em 1935 foi secretário de Educação do Distrito Federal (https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos).

Essas questões são fundamentais para verificar as falhas que ocorriam no processo de avaliação dos testes, mas acima de tudo o redator do jornal ressalta, que a incapacidade de julgar do professor, não era devido à falta de moralidade, mas sim de cunho pessoal, em que "falseiam os resultados, mesmo por questões de nepotismo, simpatias ou antipatias" (JORNAL A VOZ DA ESCOLA, 1939, p.3). Desse modo, existe uma série de classificações que muitas vezes resultam da subjetividade de cada professor, assim como

> [...] um aluno que se faz de "bonzinho" indo perguntar constantemente ao professor como se faz isto e aquilo, não passa de anormal, que faz disso um artifício para ser estimado pelo professor que o considera interessado, e o faz passar em todos os exames [...] um menino ativo e inteligente é considerado péssimo aluno, perturbador da classe, etc. Isso porque na primeira lição assimila tudo quanto foi dito pelo professor ao passo que outros alunos precisam de muitas repetições, o que lhe causará desconforto e passará a perturbar a turma e ficará marcado pelo professor que não compreende a necessidade de expansão da criança. E será reprovado. (JORNAL A VOZ DA ESCOLA, 1939, p.3)

Essa crítica feita por Durski no jornal, tem como foco principal o professor e não a utilização dos testes, pois, defendia a necessidade em classificar as turmas para que o professor soubesse o que ensinar, entretanto, ressalta a sua falibilidade e o professor como parte fundamental no processo decisório de classificação. Em suma, Durski manifestou a ideia de que ele e seus colegas como futuros professores, deveriam estar atentos a esses fatos e preparados para ganhar terreno na educação do Brasil de forma justa, sem roubar "a felicidade da criança tão inocente" (JORNAL A VOZ DA ESCOLA, 1939, p.3), resolvendo de forma satisfatória esse, que foi um dos grandes problemas do ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da crítica feita pelo aluno José Pereira Durski ao jornal A Voz da Escola em 1939, foi possível observar que alguns professores naquele período eram tendenciosos ao julgar os alunos nos testes de inteligência, ressalta que "conhecidos, aluno e matéria, deve ainda o professor, conhecer a si próprio, unicamente para evitar injustiças tão grandes como se tem verificado" (JORNAL A VOZ DA ESCOLA, 1939, p.2).

Da mesma forma, Rocha e Andrada (1931), apontam o despreparo do professor para analisar esses testes, o qual, como tantos outros intelectuais

brasileiros, apresentaram o livro como um manual destinado aos professores, uma forma simplificada de como aplicar e avaliar dois testes bem simples que atenderia alunos mesmo antes de estarem alfabetizados.

Porém, de nada adiantou a contribuição de tantos intelectuais ao adaptar os testes de acordo com o contexto brasileiro, se existia tanta injustiça por parte dos professores na manipulação dos resultados, o que acabou gerando um descrédito no método. Por fim, conclui-se que os professores naquele período eram parciais e partidários ao julgar os alunos nos testes de inteligencia e certamente esse foi um dos grandes problemas do ensino brasileiro.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional.** v. 12, n. 2, pp. 469-475, dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020> Acesso em: 17 jun. 2021.

MONARCHA, C. Testes ABC: Origem e Desenvolvimento. **Academia Paulista de Psicologia**. São Paulo, vol. XXVIII, n. 1, pp 7-17, jan/jun. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v28n1/v28n1a02.pdf> Acesso em: 17 jun. 2021.

ROCHA, A. C. S. M. **O que fazer com os rudes?:** Isaías Alves e as divergências sobre o papel da inteligência na organização escolar (1930-1942). 163f. Dissertação (Mestrado em História, Política e Bens Culturais) - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8177/CPDOC2011%20Ana%20Rocha.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 22 jun. 2021.

ROCHA, C. F.; ANDRADA, B. de. **Tests:** como medir a inteligência dos escolares. Erbas de Almeida. Rua São José, 82 – Rio de Janeiro, 1931.
Jornal A Voz da Escola. Orgão Interno do Centro Cultural D. Julia Wanderley da Escola Normal de Curitiba. Ano III, nº1, 1939.

17.5.49 O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA (1931-1945): RECONSTRUÇÃO DA ORDEM CATÓLICA NA REPÚBLICA.

Keila Patricia Gonzalez[2520]

RESUMO

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, em uma perspectiva histórica, que tem como objetivo fazer o estudo da inserção do ensino religioso no currículo da escola pública brasileira no período de 1931-1945, período de aproximação entre a Igreja Católica e o Estado Brasileiro. Com essa finalidade analise-se a legislação federal do período - especificamente o decreto 19.941, de abril de 1931 e as Constituições Federais de 1934 e de 1937 - interpretada como um produto de alianças e conflitos entre os campos político, religioso e educacional. Partimos do conceito de "campo" proposto por Pierre Bourdieu, segundo quem o campo é um microcosmo social dotado de autonomia, com leis e regras específicas, mas simultaneamente, influenciado por um espaço social mais amplo. Nele ocorre lutas e disputas entre os agentes e instituições que o integram pelo monopólio da violência simbólica legítima e pela posse do capital próprio desse campo. A partir dessa perspectiva de análise, constata-se que o ensino religioso no período analisado, pode ser interpretado como uma reação da Igreja Católica à modernidade na tentativa de reconstrução de uma ordem cristã católica nacional. E, também como um dos aspectos cruciais da aliança entre Igreja Católica e Estado brasileiro, à medida que constitui um elemento importante na luta contra o liberalismo e serve de base ideológica para a constituição do pensamento político autoritário brasileiro.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Laicidade. Igreja Católica. Escola Pública.

1 INTRODUÇÃO

Até os dias atuais o ensino religioso na escola pública brasileira é alvo de debates, presentes desde a proclamação da República quando se estabeleceu uma legislação que determinava a laicidade do Estado.

O marco legal da laicidade no Brasil teve início com a República, momento em que se adotou de forma oficial o princípio de separação entre Estado e igrejas, promovendo o rompimento do arranjo institucional, chamado padroado, que oficializava e mantinha a Igreja Católica sob o domínio do Estado. E, configurou-se na legislação nos seguintes aspectos: o ensino foi declarado leigo, os registros civis deixaram de ser eclesiásticos, o casamento tornou-se civil, os cemitérios foram secularizados; ao mesmo tempo, incorporaram-se os princípios da liberdade religiosa e da igualdade dos grupos confessionais, dando legitimidade ao pluralismo espiritual.

[2520] Doutoranda em Educação, Unesp – Campus Rio Claro, keilapatriciagonzalez@yahoo.com.br

Segundo Hilsdorf (2003, p.83) desde 1910, os católicos se articularam para se tornar um grupo social influente, realizando um movimento de aproximação tanto com o Estado leigo, quanto com a própria Igreja Romana, da qual haviam se distanciando "devido ao aporte regalista da era pombalina". D. Cardeal Leme, foi figura fundamental nesse processo. Se por um lado, realizou uma reaproximação do clero e do laicato brasileiro com as orientações da Santa Sé, fazendo-os se envolverem em atividades assistencialistas e educacionais recomendadas pelos papas no movimento da Ação Católica. Por outro, preocupou em educar as lideranças contra o perigo do ateísmo, do anticlericalismo, do anarquismo, do liberalismo e do comunismo, fundando a revista Ordem (1921) e o Centro de Estudos D. Vital (1922) para divulgação do "pensamento católico autorizado", em contraposição ao dos pioneiros liberais. E qual era o "pensamento católico autorizado" neste período? Romualdo Dias (1996), no livro "Imagens da Ordem" oferece alguns elementos para responder a essa questão, ao demonstrar como os movimentos religiosos de massa promovidos pelo Igreja Católica nacional, entre 1922 e 1935, remetiam a pensadores contrarrevolucionários europeus do século XIX, os quais tinham '"como princípio a autoridade e a ordem". Para as lideranças da Igreja, neste período, a sociedade encontrava-se em crise, em particular a brasileira, a qual era atacada por dois males: "primeiro, a ignorância religiosa do povo; segundo, o divórcio entre a nação e o governo."(DIAS, 1996, p.65).

Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930, a Igreja Católica percebeu a possibilidade de aproximação com o Estado, em defesa de seus interesses. Segundo Cury (1984,1988), a Igreja consciente de sua força junto ao povo e da fragilidade do Governo Provisório, mobilizou-se tanto para defender seus interesses próprios, quanto para manter o regime como instrumento de manutenção da ordem.

De acordo com essa perspectiva, será analisada a inserção do ensino religioso na escola pública oficial: primeiramente por meio do Decreto 19. 941, de 1931; e, posteriormente, pela inserção nas Constituições de 1934 e de 1937. Dessa forma, por meio da ordem jurídica da República, comprometida com a laicidade, legitimou-se a presença do catolicismo no espaço público, especificamente na escola oficial por meio do ensino religioso.

Portanto, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, em uma perspectiva histórica, que tem como objetivo fazer o estudo da inserção do ensino

religioso no currículo da escola pública entre 1931 a 1945, período de aproximação entre a Igreja Católica e o Estado Brasileiro. Partimos do conceito de "campo" proposto por Pierre Bourdieu (2003), segundo quem o campo é um microcosmo social dotado de autonomia, com leis e regras específicas, mas simultaneamente, influenciado por um espaço social mais amplo. Nele ocorre lutas e disputas entre os agentes e instituições que o integram pelo monopólio da violência simbólica legítima e pela posse do capital próprio desse campo. Assim, compartilhando da perspectiva de Cunha (2007), propomos a leitura da legislação federal sobre ensino religioso pela perspectiva de aliança e conflitos entre os campos político, religioso e educacional.

2 DECRETO 19.941/1931: A PRESENÇA DO CATOLICISMO NA ESCOLA PÚBLICA.

Na década de 20, tanto intelectuais, quanto políticos discutiam as razões da ausência de formação escolar para maioria dos brasileiros e as consequências dessas para o país. Isso ocorreu devido às discussões das ligas nacionalistas e outras associações que apontavam os altos índices de analfabetismo e a baixa formação escolar como os grandes problemas brasileiros. São essas condições que propiciaram na década de 20, a constituição da pedagogia como um campo de conhecimento específico e autônomo em relação aos outros. A estruturação dos sistemas públicos de ensino exigia a construção de carreiras profissionais, constituindo a pedagogia como disciplina autônoma, na qual os problemas da educação deveriam ser enfrentados a partir de métodos próprios com o emprego de técnicas legitimadas pela produção científica contemporânea e não por alguma autoridade religiosa ou política. Assim a pedagogia, da qual resultou simultaneamente uma forma de produzir ciência e uma intervenção direta na administração pública, era propalada por uma série de jovens intelectuais, como Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Esses promoveram grandes reformas no sistema de ensino, especialmente no que concerne ao ensino primário, visando à ampliação da quantidade de alunos atendidos e a modificação do currículo de uma base moral para uma base científica.

A finalidade proposta para a educação se alterava radicalmente, de um modo desfavorável à Igreja. Somado a isso, as denominações protestantes fundaram colégios no Brasil, baseados em uma pedagogia crítica ao método jesuíta, cuja ênfase

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

não estava posta na repetição de uma cultura clássica, mas no desenvolvimento das habilidades práticas necessárias para a vida adulta, as quais floresceram nas primeiras décadas do período republicano, juntamente com o desenvolvimento da pedagogia, que pregava os princípios de liberdade intelectual e religiosa, identificando tais escolas com um ideário de um Estado laico.

Quanto à Igreja Católica, nos primeiros anos da República, sofreu restrições, como a retirada do ensino religioso do currículo das escolas oficiais, reduzindo significativamente a sua ação sobre a população mais carente. Embora, de modo geral, o regime republicano não tenha manifestado hostilidades em relação à fé católica, para a Igreja, a perda da distinção e da supremacia, mantida durante quase todo o período colonial e monárquico, em relação aos sistemas de ensino, significava uma grande derrota política. O projeto liberal trazia em sua gênese o compromisso de construção da nação brasileira e, segundo os mentores do novo regime, a única instituição capaz de efetivar esse ideal seria a escola pública.

Diante dessa nova realidade, a Igreja visando reconquistar espaço no cenário educacional e acomodar-se à realidade política vigente, procurou estabelecer relações com oligarquias regionais para ampliar o número de dioceses e de estabelecimento de congregações religiosas, voltadas ao ensino primário. Tal situação também se encontrava relacionada ao fortalecimento do ultramontanismo junto ao clero brasileiro, que defendia a tradição católica seguindo as orientações da Santa Sé, e travava um intenso debate com os liberais e positivistas em resistência ao projeto de laicização da sociedade.

O ultramontanismo apareceu como uma reação ao mundo moderno, na qual uma das linhas ofensivas foi a educação. Na luta contra os modernistas a Igreja defendia uma “elite intelectual”, que deveria ser cristã e agente de regeneração dos princípios da sociedade. Essa elite seria composta por leigos que teriam o papel de restaurar o “reinado social de Cristo”. Nesta mesma perspectiva foi encarado o ensino religioso nas escolas públicas, conforme expresso na encíclica Acerbo Nimis escrita por Pio X, em 1905.

Essa preocupação com a educação como elemento essencial na formação do fiel e com novos métodos de educação, também será objeto da encíclica Divini illius magistri (1929)**,** de Pio XI. Neste documento a Igreja se dispõe como guardiã da educação, ficando explícito a oposição da mesma em relação à educação laica e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

evidenciando a tensão moderna entre a ciência e a fé, na qual a escola pública emerge, como um espaço de disputa e manutenção de fiéis.

Segundo Horta a questão da laicidade no ensino começou a ser discutida no final do Império e início da República, tendo como problema a seguinte questão: "[...] pode-se ensinar uma moral que não seja fundada em uma religião?"(1996, p.140). A partir desse questionamento Horta demonstra que nos primeiros anos da República, a proposta liberal de separação Igreja-Estado e de laicidade do ensino esteve associada às ideias positivistas, as quais tinham por base o ensinamento moral baseado na ciência e não na religião. Ao longo República as ideias positivistas perderam força e a moral religiosa voltou a ser um importante instrumento de disciplina social.

A laicização do ensino institucionalizada pelo Estado republicano, gerou uma intensa reação da Igreja. Primeiramente junto às oligarquias regionais para o restabelecimento do ensino religioso na escola pública; segundo pela divulgação de seu ideário pedagógico e cultural, promovido pela publicação de livros, revistas, jornais, livros didáticos e a formação de professores nas Escolas Normais da Igreja Católica. (SAVIANI, 2013).

Considerando a educação uma área estratégica, os católicos organizaram, a partir de 1928, a Associação de Professores Católicos, constituindo a Confederação Católica Brasileira de Educação. Tal organização tornou os católicos o principal núcleo de ideias pedagógicas a resistir as ideias dos renovadores, herdeiros das ideias liberais laicas.

Em abril de 1931, foi publicado o Decreto 19.941, o qual estabeleceu o ensino da religião de forma facultativa nos estabelecimentos primário, secundário e normal. Este decreto também determinava que para ser oferecido nos estabelecimentos oficiais de ensino, seria necessário que no mínimo vinte alunos se propusessem a recebê-lo, o que praticamente limitava a oferta ao catolicismo.

Segundo Saviani (2013), a aprovação do decreto por Francisco Campos, então ministro da Educação e Saúde Pública, deve ser lida como um alinhamento ao contexto internacional de restauração na Europa do Século XIX, onde a burguesia após ter atacado e retirado do poder a Igreja, enquanto componente do "Antigo Regime" se protegeu diante do temor da ameaça operária**.** No Brasil das décadas de 20 e 30 também havia temor semelhante, à medida em que as questões sociais se

tornavam caso de polícia, pois neste momento "ainda não se externava o conflito entre os católicos e escolanovistas, os quais participavam, lado a lado, na Associação Brasileira de Educação (ABE)". (SAVIANI, 2013, p. 197).

No mesmo ano de publicação do Decreto o padre Leonel Franca publicou a famosa obra "Ensino Religioso e Ensino Leigo: aspectos pedagógicos, sociais e jurídicos". Nela o jesuíta fez uma ampla defesa do ensino religioso na escola pública, dando indícios de como a Igreja enxergava a educação neste período. Para isso discorre sobre os aspectos pedagógicos, sociais e jurídicos para fundamentar o ensino religioso na escola pública.

No que se refere aos aspectos pedagógicos, a tese defendida por Leonel Franca se fundamentava na contraposição entre educação e instrução. Sendo que a primeira, essencial para a "formação do caráter nacional", abrangia a totalidade humana, inclusive a dimensão religiosa; já a segunda limitava-se à formação técnica. (FRANCA, 1931, p.11).Quanto ao aspecto social, Leonel Franca afirmava que a crença religiosa poderia levar à prosperidade coletiva. Para justificar seu argumento cita exemplos de alguns países onde havia o ensino laico na tentativa de associar a ausência da crença religiosa na escola, ao aumento do suicídio e "delinquência" juvenil, pois segundo Franca: "[...] a escola, sem Deus, [...]é incapaz de conservar este tesouro de virtudes cívicas que constitui o patrimônio espiritual indispensável à vida das nações." (FRANCA, 1931, p. 26). Por último, comenta o aspecto jurídico do ensino religioso. Para ele a família tinha o direito natural de educar seus filhos, enquanto o Estado deveria garantir às famílias a liberdade de consciência.

Os argumentos de Franca estão em plena sintonia com as orientações da doutrina católica do período, presentes no código canônico de 1917, assim como na encíclica de Pio XI (1929); e, consequentemente com as ideias do episcopado brasileiro, já que propunha o ensino religioso como um instrumento para o reestabelecimento da ordem cristã católica na sociedade, à medida que esse promoveria a "formação de um caráter nacional", evitando a desagregação social da nação.

Segundo Fernando de Azevedo (1971, p. 673) entre a publicação do Decreto do Ensino Religioso (1931) até a Constituição de 1937, foi travada uma luta que teve como ponto central as "novas formas de ensino e novos ideais pela educação", no qual a Igreja ameaçada em sua hegemonia traçou uma ofensiva por meio do laicato.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em 1933, os católicos apresentaram à Constituinte um memorial, com várias reivindicações, entre as quais constava a exigência de ensino religioso na escola pública.

Assim o ensino religioso foi incorporado às Constituições de 1934 e de 1937.

3 O ENSINO RELIGIOSO NAS CONSTITUIÇÕES DE 1934 E 1937: LEGITIMAÇÃO CONSTITUCIONAL DO CATOLICISMO NA ESCOLA PÚBLICA.

Em 1932 o cardeal D. Leme, promoveu a criação da Liga Eleitoral Católica (LEC) com intuito de alistar, organizar e instruir os eleitores e angariar votos para os candidatos que aceitassem o programa da Igreja e defendessem suas ideias na Assembleia Constituinte. Para Cunha (2007) tal estratégia teve êxito, já que a maioria dos candidatos apoiados pela LEC foi eleita e o ensino religioso foi inserido na Constituição, como matéria dos horários da escola pública, ainda que facultativa:

> Art. 153 - O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. (BRASIL, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso 07 ago. 2020.)

Segundo Bittencourt (1986) o ensino religioso foi um dos temas mais debatidos na Constituinte, cuja inserção na Constituição de 1934 representou um marco da aliança entre Estado e Igreja, ao garantir um espaço oficial para Igreja Católica na rede pública de ensino, em expansão.

Entre as vozes discordantes na Constituinte, destacou-se o deputado Guaraci Silveira, pastor metodista, o qual contou com o apoio de maçons, liberais e socialistas na apresentação de uma emenda que substituía o ensino religioso pelo ensino moral e cívico. Contra a qual os católicos reagiram veemente, unidos pelo lema “sem religião, não há moral”. (CUNHA, 2007, p.289).

O ensino religioso permaneceu na Constituição de 1937, de caráter autoritário, porém com uma redação onde há apenas a indicação de possibilidade de oferta do ER:

> Art. 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de freqüência compulsória por parte dos alunos. (BRASIL, 1937. Disponível

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso 10 ago. 2020).

Apesar da ênfase da não-obrigatoriedade do ensino religioso, como disciplina não obrigatória na Constituição de 1937, todas as reformas posteriores, que se configuraram com as Leis Orgânicas dos diferentes ramos do ensino, incluíram a possibilidade do ensino religioso; ainda que em algumas ele apareça como prática educativa (Ensino Comercial e Ensino Industrial), em outras como parte dos estudos (Ensino Agrícola e Ensino Secundário) e outros como disciplina (Ensino Normal).

Em linhas gerais o ensino religioso nas décadas de 30 e 40 serviu como instrumento da política de cooptação da Igreja, visando a formação moral da juventude em oposição ao pensamento liberal, além de servir como base ideológica para o pensamento político autoritário, o qual se implantou no Brasil a partir de 1930 e teve seu ápice em 1937 (HORTA, 1996, p.152). E, portanto, sendo um dos instrumentos de reestabelecimento da ordem católica na sociedade brasileira, conforme descrito na obra de Leonel Franca, onde o ensino religioso é posto como elemento essencial para estabelecer a ordem social por meio do cultivo dos valores cívicos/religiosos, os quais impediriam a propagação da delinquência e da criminalidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino religioso, no período analisado, pode ser interpretado como uma reação da Igreja Católica à modernidade na tentativa de reconstrução de uma ordem cristã católica nacional, pois na visão da instituição eclesiástica isso só se daria se houvesse sólidos alicerces morais, que seriam conquistados com a educação da juventude nos princípios educativos da instituição católica. O Ensino Religioso também pode ser interpretado como um dos pontos cruciais da aliança entre Igreja Católica e Estado brasileiro, à medida que constituiu um elemento importante na luta contra o liberalismo e serviu de base ideológica para a constituição do pensamento político autoritário brasileiro.

Além disso, a legislação do período expressa os elementos de um pensamento político autoritário que perdura ao longo de todo período republicano brasileiro e legitima a construção da laicidade brasileira, fundada em uma ordem jurídica baseada na desigualdade étnico-religiosa, a qual atravessa as práticas escolares até os dias

atuais, muitas fundamentadas em uma moral religiosa e não científica, como vem ocorrendo com o exemplo dos recentes debates sobre a questão de gênero na escola.

REFERÊNCIAS

ARDUINE, G. R. .**Os soldados de Roma contra Moscou:** a atuação do Centro Dom Vital no cenário político e cultural brasileiro (1922-1948). 2018. 200 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

AZEVEDO, F. de. **A Cultura Brasileira.** São Paulo: Melhoramentos, 1971.

CUNHA, L. C. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 131, p. 285-302, maio/ago. 2007.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

CURY, C. R. J. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre a Igreja e o Estado no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 17, jun., p. 20-37, 1993.

_____**Ideologia e Educação Brasileira**: católicos e liberais. São Paulo Cortez, 1984.

DIAS, R. **Imagens da Ordem.** A doutrina católica sobre a autoridade no Brasil.1922-1933. São Paulo: Unesp, 1996.

BITTENCOURT, C. M. F. “Os problemas nacionais na Assembleia Nacional Constituinte de 1934. **Revista FEUSP,** n. 12, v.1-2, jan./dez., 1986, p.235-260.

FRANCA, L. **Ensino Religioso e Ensino Leigo:** aspectos pedagógicos, sociais e jurídicos. Rio de Janeiro: Schmidt, 1931.

HISDORF, M. L. **História da educação brasileira:** leituras**.** São Paulo: Cengage Learning, 2017.

HORTA, J. S. B. A Constituinte de 1934. In: FÁVERO, O**. Educação nas constituintes brasileiras 1823-1998**. Campinas: 1996, p. 201-240.

Fontes históricas

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso 10 ago. 202 0.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso 10 ago. 2020.

_____ **Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931.** Rio de Janeiro 1931. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso 10 ago. 2020.

17.5.50 O INSTITUTO SÃO JOSÉ E OS MENINOS ÓRFÃOS DO INSTITUTO DE AMPARO AO MENOR – 1966 A 1975

Jaqueline Kugler Tibucheski[2521]

RESUMO

O trabalho apresenta o Instituto São José, uma escola de perfil formativo e confessional situada em Abranches, Curitiba, no período de 1966 a 1975. O Instituto São José foi responsável por cuidar e educar meninos do Instituto de Amparo ao Menor do estado do Paraná. Trata-se de uma instituição escolar centenária de origem polonesa, edificada pela comunidade da colônia de Abranches, que com sua paróquia, em 1904, trouxe as Irmãs da Caridade de São Vicente de Paulo da Polônia para administrar uma escola polonesa. As Irmãs Vicentinas conduziram a escola em todas as suas fases, tanto de construção como de ampliações, implementando o ensino primário e a constituição do internato para moças e meninos que buscavam melhores condições de estudo e formação. Essas religiosas enfrentaram as interferências do estado na nacionalização compulsória da educação mantendo a instituição em funcionamento. No entanto, em 1966, o Instituto São José foi vítima de um incêndio, momento em que receberam uma oferta do governo do Paraná para a reconstrução do prédio, em um convênio em que o governo se responsabilizava pela reforma e as Irmãs da Caridade abrigariam e educariam 100 órfãos oriundos do Instituto de Amparo ao Menor. O convênio foi firmado por cerca de dez anos. Pretende-se aqui demostrar como se deu a convivência dos meninos no Instituto São José, a cultura escolar e as práticas pedagógicas estabelecidas. Seguiu-se a metodologia da História Cultural, tendo como aporte teórico o historiador Dominique Julia (2001), analisando o material da Sala da Memória do Colégio Vicentino São José, além das entrevistas históricas disponíveis na instituição. Nessa perspectiva, percebem-se as condições de trabalho, as dificuldades e as soluções que as Irmãs da Caridade encontraram para manter a continuação do trabalho educacional específico com os meninos órfãos. O contrato entre a escola e o governo encerrou-se em 1975, mas o instituto continuou atendendo meninos órfãos até o ano de 1985.

Palavras-chave: Cultura Escolar. Escola étnica. Educação confessional. Instituto de Amparo ao Menor.

O INSTITUTO SÃO JOSÉ E OS MENINOS ÓRFÃOS DO INSTITUTO DE AMPARO AO MENOR – 1966 A 1975

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz uma reflexão elaborada no campo da História das Instituições Escolares, tendo como objeto de estudo o Instituto São José, no período de 1966 a 1975. Por aproximadamente uma década, o instituto foi responsável por cuidar e educar 100 meninos com idade entre 6 e 12 anos, todos órfãos oriundos do Instituto de Amparo ao Menor (IAM) do Paraná. Atualmente com o nome de Colégio Vicentino São José, a instituição guarda em sua memória uma trajetória de muito

[2521] Doutora em Educação, Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, jakyekugler@gmail.com.

trabalho, adaptações e ajustes para se constituir em referência na oferta do bom ensino.

Antes de se abordar especificamente o Instituto São José, julga-se necessário conhecer brevemente um pouco de sua história. Trata-se de uma instituição escolar centenária, de origem polonesa, que foi edificada pelo Comitê de Cidadãos de Abranches, atualmente Sociedade de Abranches, da ex-colônia Abranches, ainda no ano de 1904. Inicialmente era uma escola para os filhos de imigrantes poloneses, um projeto idealizado pelos cidadãos de Abranches com sua paróquia, que trouxeram as Irmãs da Caridade de São Vicente de Paulo da Polônia para administrar a escola. Essas religiosas são conhecidas como Irmãs Vicentinas, cuja missão sempre foi de trabalho desenvolvido na educação, na saúde e devotado aos pobres (WACHOWICZ, 1976). A Escola São José, o primeiro nome da instituição, a paróquia de Abranches e a Sociedade de Abranches eram intrinsecamente ligadas, um tripé que sustentou a polonidade na paróquia de Abranches. Ter uma escola nos moldes pensados por essa comunidade era um esforço coletivo para manter a cultura do povo polonês para seus descendentes em território brasileiro. Com esse apoio, as Irmãs da Caridade conduziram a escola em todas as suas fases e seguem à frente da instituição ainda nos dias atuais (TIBUCHESKI, 2020).

Da construção inicial até as várias fases de ampliações da escola, como da implantação do ensino primário e da criação do internato para moças e meninos, as religiosas sempre atuaram para buscar melhores condições de estudo e formação para a vida dos moradores da então Colônia Abranches. A escola seguiu como uma instituição particular confessional que conseguia equilibrar suas despesas de manutenção com o pagamento de mensalidades dos alunos, com o lucro da cantina, a arrecadação em festas beneficentes e quermesses da comunidade de Abranches. A direção firme das irmãs e com a ajuda da paróquia, elas souberam enfrentar as interferências do Estado na campanha de nacionalização compulsória da educação, uma vez que se tratava de uma escola étnica polonesa e era preciso que ali fossem ensinados apenas a cultura e o idioma nacional (SANGALI, 2007).

Em 1966, quando o então Instituto São José desfrutava de boa referência como internato para receber as filhas dos ex-colonos poloneses e também de outras etnias, um incêndio destruiu parte de suas instalações, principalmente os alojamentos no piso superior. Essa circunstância inviabilizou o funcionamento do internato, que era

considerado um dos melhores do Sul do Brasil para descendentes poloneses, pois guardava parte da cultura polonesa em suas práticas educativas (TIBUCHESKI, 2020). Com o incêndio, muitos alunos se viram obrigados a retornar para casa ou transferir-se para outros internatos das Irmãs Vicentinas em cidades do interior do estado. Para não fechar as portas do instituto, as irmãs aceitaram um acordo com o estado, aceitando, em regime de orfanato, os órfãos do Instituto de Amparo ao Menor (IAM) por cerca de dez anos (SANGALI 2007).

O objetivo deste trabalho é abrir a "caixa-preta", nas palavras de Julia (2001), ao se buscar compreender o que ocorre dentro do espaço escolar. Nesse sentido, Julia (2001) ressalta a complexidade das relações e as possibilidades daquilo que é idealizado no interior das escolas. Assim, quando se utilizou para este estudo os cadernos de Sangali (2005a; 2005b; 2007), bem como o acervo iconográfico que permitiu examinar fontes que registraram a maneira e a rotina em que os órfãos do IAM foram cuidados e educados pelas Irmãs da Caridade nas instalações do Instituto São José. Nessa busca, foi possível perceber que os meninos órfãos aproveitavam as atividades oferecidas no colégio no contraturno de suas aulas no curso primário. Analisaram-se as práticas educativas que visavam educar, aproximando os alunos da educação cristã que a escola oferecia, fossem eles da comunidade, fossem os internos. As fontes examinadas também revelam as práticas que objetivavam corrigir as atitudes vistas como indesejáveis pelas irmãs, uma vez que os meninos vinham de outra conjuntura de educação.

Além disso, a Sala da Memória do Colégio Vicentino São José, guarda documentos que registram o término da reforma do instituto, as condições iniciais de manter o orfanato nas questões de alimentação e, com o decorrer do tempo, as dificuldades pelas quais o Instituto passou em virtude de certo abandono por parte do governo estadual, ocasionando preocupações que se davam desde como garantir a alimentação diária dos meninos órfãos até outros cuidados com as crianças.

2 O INCÊNDIO NO INSTITUTO SÃO JOSÉ – 1966

Até meados de 1966, o Instituto São José era reconhecido como um dos primeiros internatos para filhos de imigrantes, inicialmente poloneses, constituído após a Primeira Grande Guerra e aberto para outras etnias e brasileiros com a evolução do tempo. Primava pelo ensino seguindo os princípios católicos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ultramontanos, quando o catolicismo era parte integrante do ensino e das práticas educativas da escola.

Na história do instituto, um momento que marcou seu funcionamento foi quando sofreu um incêndio de grandes proporções, o que o obrigou a interromper parte de suas atividades. Em meio à tragédia que acometia o prédio, ainda foi possível salvar parte dos móveis da escola, muitos levados para a igreja, possibilitando o retorno parcial às aulas, quando ocuparam a parte que não foi atingida pelo fogo, conforme se pode observar na Figura 1.

Figura 1 – O Grande Incêndio

Fonte: Colégio Vicentino São José, Sala da Memória “Irmã Luíza Olstzynska”.

Foram décadas de trabalho e esforço, o que exigiu muitas festas beneficentes, rifas, empréstimos bancários, economias, e tudo fora consumido pelas chamas. As Irmãs da Caridade ainda tentaram com a ajuda da comunidade reconstruir as partes atingidas, mas perceberam que seria necessário um esforço hercúleo, que requeria muito tempo e uma vultosa quantia. Tudo o que não havia naquele momento, pois os alunos foram obrigados a deixar o colégio, voltando para suas casas ou ingressando em outras escolas. Nada podia garantir o retorno do alunado.

De acordo com Sangali (2007), o governador do estado, Moisés Lupion, acenou uma ajuda para a reconstrução do prédio, mas foi no governo de Paulo Pimentel que o convênio se efetivou. As Irmãs Vicentinas, por meio da paróquia de Abranches, sempre mantiveram uma relação de proximidade com as autoridades políticas paranaenses, sendo comum a presença de personalidades do governo prestigiando as festas da igreja, da Sociedade de Abranches e da própria escola. Dessa maneira, não é de estranhar que o governo participasse da retomada do funcionamento da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

escola. Após a reconstrução do telhado e do piso superior da ala esquerda a cargo do governo, foi firmado um convênio entre as partes. De um lado o governo do Paraná cumprindo o acordo da reconstrução e de outro as Irmãs da Caridade assumindo a responsabilidade de receber 100 crianças em regime de orfanato (SANGALI, 2007, p. 180). Assim, o trabalho do internato do Instituto São José passou de “formativo” para “assistencialismo”, que seguiu de 1966 até meados década de 1980 (TIBUCHESKI, 2020, p. 183).

Inicialmente, a convivência entre os agora alunos do instituto não foi fácil nem tranquilo para as religiosas. Sangali (2007) aponta como um problema imediato a adaptação dos alunos com algumas irmãs, que não estavam acostumadas com o comportamento que esses meninos apresentavam. As crianças, por sua vez, também precisavam acostumar-se às regras do internato. A discrepância de comportamento era evidente para as irmãs, que antes lidavam com alunos que vinham com costume de família, muitos tinham pais ex-alunos da escola, eram obedientes às regras, entendiam e compartilhavam do costume polonês das irmãs. Tratava-se da cultura polonesa amparada pelo tripé mencionado por Tibucheski (2020), o sustentáculo que envolvia a comunidade, a Igreja e a escola, todas as instituições fazendo parte da educação dos alunos. Esta era uma cultura enraizada.

Sangali (2005a) menciona o comportamento dos órfãos do IAM como de crianças revoltadas e indisciplinadas:

> Eu lembro que nós tínhamos 100 alunos órfãos do IAM. E nós tínhamos de trabalhar com eles, eram meninos revoltados, com uma carência afetiva muito grande, era difícil educá-los. Então a gente trabalhava como dava. Nós tínhamos professoras que nos ajudavam, mas nós sozinhas não dávamos conta [...] (SANGALI, 2005a, p. 166).

Figura 2 – Os meninos do IAM

Fonte: Colégio Vicentino São José, Sala da Memória “Irmã Luíza Olstzynska”.

O problema de adaptação também se deu por conta da insuficiência de irmãs, pois, com a diminuição do número de alunos, muitas delas foram transferidas para outras casas da congregação, sem contar que na mudança de instituição formativa para assistencial as irmãs que não se adaptaram pediram para sair. Nem mesmo podia-se contar com os antigos funcionários do instituto, que também já não estavam mais lá. Também não havia mensalidades para o pagamento dos funcionários. O estado, por sua parte do convênio, destacou funcionárias, sendo duas merendeiras e outras duas ajudar na faxina, além de duas professoras suplementaristas para atuarem em sala de aula como professoras (SANGALI, 2007, p. 190). Somente cinco irmãs continuaram à frente das atividades: quatro como professoras e uma acumulando cargos de professora e diretora.

3. A CULTURA ESCOLAR E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ORFANATO DO INSTITUTO SÃO JOSÉ

A princípio, o orfanato contava com duas salas de aula, que recebiam alunos separados entre maiores e menores. Não há um registro específico dessa formatação, porém as falas descritas em Sangali (2005a) sugerem esse modelo de ensino. Infere-se daí que se tratava de salas multisseriadas, que posteriormente foram desmembradas em três salas, uma vez que há registros oficiais de suprimento de professores com o timbre da Secretaria de Educação do Estado, com a contratação de três professoras. Foram destacadas duas irmãs para assistir os alunos; inicialmente uma irmã acompanhava as salas de aula e seus avanços pedagógicos e a outra cuidava das questões que envolviam o alojamento e as atividades educativas no contraturno das aulas. Porém, provavelmente pelo número expressivo de alunos, as irmãs passaram cada uma a acompanhar uma turma integralmente. Houve época em que os órfãos chegaram ao total de 150, conforme mostram as fotografias do acervo da Sala da Memória do Colégio Vicentino São José.

O aprendizado na escola primária foi acontecendo de modo satisfatório. As atividades no contraturno exigiam maiores cuidados, uma vez que elas aconteciam fora de sala de aula. Foi um período de aprendizado também para as irmãs, que então ofereciam atividades em um modelo diferente daquele que ofertado no internato. Os órfãos não tinham a desenvoltura e a educação que os antigos alunos traziam de casa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desde pequenos. Eram crianças rudes, mas de bom coração. Segundo as entrevistas concedidas e registradas em Sangali (2005a), não havia brigas e discussões entre eles, havia carência de família, de como se comportar. Para resolver esse problema, a escola, que valorizava o ensino religioso e a solidariedade, buscou a colaboração da comunidade de Abranches: "Durante o tempo que havia os internos do IAM, algumas famílias adotaram meninos como afilhados de batismo e de primeira comunhão. Elas os levavam para suas casas nos fins de semana e lhes davam assistência sempre que podiam" (SANGALI, 2007, p. 185). As relações de amizade das religiosas com esses órfãos perduraram por muitos anos, com esses alunos já adultos visitando a escola, em uma demonstração de afeto.

Entre as atividades ofertadas após o almoço estava o catecismo. Era preciso catequizar e preparar os meninos para a primeira comunhão, levá-los para a missa da manhã ou ainda aos domingos. As aulas de canto eram ministradas pela irmã diretora em dias distintos, e havia muita atividade de educação física, principalmente com o futebol, a paixão da maioria. Mas antes era preciso fazer as atividades da escola na sala de estudo, que era uma biblioteca. Seguindo na rotina, após banho e jantar, todos assistiam, apertados, à programação da TV, depois faziam as orações e seguiam para a cama (SANGALI, 2005a).

Na reforma e reconstrução do telhado, as irmãs optaram em deixar o ambiente aberto em dois grandes quartos, nos quais os meninos eram separados entre maiores e menores, com as camas posicionadas lado a lado. Os banheiros, que eram dois, ficavam no fim do corredor. Nessa ala, o acesso era reservado aos internos do IAM (SANGALI, 2007).

Para os cuidados de saúde, os órfãos contavam com um dentista regular, que os visitava, bem como um médico, caso fosse necessário. Inicialmente, a situação quanto à alimentação era confortável para as irmãs em relação ao abastecimento e preparo, pois havia os funcionários que o governo disponibilizou para esse trabalho. No entanto, com o passar do tempo, esse quadro se alterou e o governo já não abastecia o orfanato com comida suficiente e houve mesmo situação de penúria. Foi preciso até mesmo reativar a horta, que estava abandonada desde o fechamento do internato. Nesse panorama, os alunos passaram a ajudar nos cuidados com o cultivo, sendo mais uma atividade no contexto escolar (Figura 3).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 3 – Os meninos e a horta

Fonte: Colégio Vicentino São José, Sala da Memória "Irmã Luíza Olstzynska".

Passados aproximadamente dez anos do contrato entre o Instituto São José e o governo, os órfãos eram em número diminuto, já que ao alcançarem 12 anos eram transferidos para a sede do IAM do Campo Cumprido. Outros eram transferidos para o Patronato Santo Antônio, em São José dos Pinhais, entre outros, ou retornavam para as famílias. Encerrada a fase de orfanato, o instituto reorganizou seu espaço interno, preparando-se para os novos tempos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão trouxe o Instituto São José, uma instituição de origem étnica polonesa, confessional, considerada o berço das escolas vicentinas no Sul do Brasil, que desde os seus primórdios ofertava o ensino primário, além de internato destinado às alunas e moças que desejavam uma educação prendada. No entanto, em virtude de um incêndio, o instituto se viu obrigado a firmar um acordo com o governo para conseguir a reforma e continuar atendendo, agora em regimo assistencial, com um orfanato, abrigando 100 meninos órfãos com idade entre 6 e 12 anos.

Em pesquisa sobre a história da instituição, foi possível perceber a importância dessa escola para os colonos imigrantes de poloneses e para a região de Abranches. No entanto, em um momento de grande mudança em sua organização, em virtude de referido convênio firmado com o estado do Paraná para que fosse reformado o prédio, em virtude de sua construção ter sido afetada pelo incêndio, as Irmãs da Caridade enfrentaram novas adaptações para administrar e dar continuidade à missão educacional da sua congregação quando em atendimento a alunos carentes não só

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de bens materiais, mas de referência de convívio familiar, uma vez que tinham uma vivência apenas de ambiente de orfanato.

Entre as adaptações enfrentadas por esses meninos, destacam-se a catequização e os hábitos católicos, como a reza diária e assitir à missa. Esses órfãos tiveram acesso à educação institucional com professoras do estado, com o currículo comum da escola primária do Instituto São José. Embora segregados de outros alunos quanto à sala de aula, tinham aulas em regime multisseriado nos primeiros anos do convênio e conviviam com os outros alunos durante o recreio.

Dos hábitos alimentares, serviam-se da comida ofertada pela Secretaria de Educação e preparada pelas merendeiras contratadas especialmente para esse trabalho. Nesse contexto, mais tarde, as irmçãs e os meninos se viram cuidando de uma horta no terreno da escola, visando não só à experiência pedagógica, mas principalmente como uma maneira de garantir a complementação alimentar de todos. Outro hábito foi o de compartilhar a casa das famílias próximas da escola, quando os meninos eram recebidos em fins de semna ou feriados, experimentando do convívio familiar.

Quando completavam 12 anos, os meninos eram transferidos para outra instituição para continuar os estudos e, naturalmente, com o tempo, o fluxo de entrada de meninos no instituto diminuiu. De acordo com Sangali (2007), nos anos que antecederam o fim do convênio firmado entre o estado e o instituto, eram poucos os meninos que ainda moravam ali. O Instituto São José, seguindo as indicações da Lei n. 5.692/1976, se modernizou, adotando então o nome de Escola São José e, definitivamente, em 1985, o IAM encerrou as atividades de orfanato. Na década de 1990, houve outra mudança de nome da insitutição, agora chamado Colégio Vicentino São José, integrando a Rede Vicentina de Educação.

REFERÊNCIAS

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Maringá, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749. Acesso em: 9 dez. 2020.

SANGALI, Ir. Amélia. **Entrevistas** – memória oral 100 anos. (100 Anos Educação Vicentina 1904-2004). Monografia. Curitiba: Colégio Vicentino São José, 2005a. 182 p.

SANGALI, Ir. Amélia. **Filhas da Caridade**: 100 anos. (100 Anos Educação Vicentina 1904-2004). Monografia. Curitiba: Colégio Vicentino São José, 2005b.125 p.

SANGALI, Ir. Amélia. **Colégio Vicentino São José:** árvore frondosa produzindo muitos frutos. (100 anos educação vicentina 1904-2004). Monografia. Curitiba: Colégio Vicentino São José, 2007. 202 p.

TIBUCHESKI, Jaqueline Kugler. **A escola das Irmãs Vicentinas de Abranches e a preservação da identidade étnica dos descendentes de poloneses em Curitiba (1904-1972).** 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, 2020.

WACHOWICZ, Rui Christovam. **Abranches:** um estudo de história demográfica. Curitiba: Editora Gráfica Vicentina, 1976.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

17.5.51 O JORNAL RIO NEGRENSER ZEITUNG (1910-1942) E A EDUCAÇÃO SEXUAL RETRATADA EM BRANCO E PRETO

Luana Beatriz Paes Magalhães[2522]

Simone Burioli Ivashita[2523]

RESUMO

Este texto objetiva apresentar uma discussão sobre a educação na imprensa paranaense, como resultado de pesquisa realizada com periódicos que circularam no estado do Paraná em meados do século XX. A imprensa tem sido tomada como uma importante fonte de pesquisa histórica, principalmente por seu caráter educativo. Nossa fonte de pesquisa foi o Jornal Rio Negrenser Zeitung, que circulava na cidade de Rio Negro, sudeste do Paraná, sendo veiculado entre 1910 e 1942, e a temática de enfoque foi a educação sexual. O atrativo na escrita deste artigo advém da concepção de apresentar a profusão do jornal em relação à temática escolhida, a educação sexual, e o trato que ele possui ao veicular matérias tão importantes quanto as que foram publicadas no periódico. Os arquivos utilizados para catalogação e análise se encontram no acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Dentre as vinte matérias presentes no jornal, que fazem referência à educação sexual, podemos dividi-las em três tipos: informativas, que apresentam textos acerca de eventos, sugestões direcionadas ao governo e dados levantados pelo Circulo Brasileiro de Educação Sexual; ações e artigos educativos. Todas elas escritas pelo médico, sexólogo e andrologista José de Albuquerque, fundador do Circulo Brasileiro de Educação Sexual, descrito como pioneiro da sexologia no Brasil e figura importante na escrita deste periódico.

Palavras-chave: História da educação. Imprensa. Jornal. Rio Negrenser Zeitung. Educação sexual.

1 INTRODUÇÃO

Este texto é resultante de uma pesquisa acerca da educação paranaense por meio da imprensa, durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, um dos periódicos catalogados foi o Jornal Rio Negrenser Zeitung, veiculado entre os anos de 1910 e 1943, com frequentes publicações tratando a respeito da educação, no processo de identificação dessas notícias, ganhou destaque a temática da educação sexual. Este tipo de estudo abre possibilidades de vislumbrar novos horizontes em relação à educação, haja vista as relações que o jornal nos permite aventar, no espaço social e também no espaço educativo.

Interessa-nos repertoriar a imprensa de modo geral, e o jornal mais detidamente, dizemos isso porque nossa proposta não é uma análise rigorosa acerca

[2522] Estudante do curso de Pedagogia, UEL, luana.b.magalhaes@uel.br.
[2523] Professora doutora Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, UEL, prof.simone@uel.br.

dessas fontes nem mesmo a um maior detalhamento das muitas e intrigantes possibilidades de utilização e de interrogação dessas diferentes fontes. Antes, nosso objetivo aqui é o de chamar a atenção para algumas possibilidades de leitura tendo em vista esta temática tão desafiadora que aparece neste jornal que circulou no Paraná em meados do século XX.

A relevância da análise da imprensa se faz ao usufruir dos benefícios do jornal, enquanto fonte de pesquisa, é plausível a afirmação de que seu uso traz uma sucessão de informações e conhecimentos que podem ser úteis, é com fundamento do jornal que se torna possível o acesso a diferentes eventos que ocorreram no passado. Quando se trabalha com a imprensa periódica é necessário se atentar às especificidades trazidas por essa fonte, é preciso ter em mente que se trata de um recorte do que ocorreu no passado, de um olhar, de uma perspectiva e, por conseguinte, não trazendo a verdade em sua totalidade, cabendo ao pesquisador ter cautela em seu uso problematizando as lacunas e incoerências encontradas.

Foi em decorrência da exploração desta fonte que se tornou possível expor a aspiração deste jornal em tratar da educação sexual, abertamente. O artigo foi redigido apresentando a imprensa como importante fonte de pesquisa e em um segundo momento buscamos responder nosso questionamento que gira em torno de entender quais os interesses que eles possuíam ao compartilhar a temática e também evidenciarmos o conteúdo das matérias veiculadas.

2 A IMPRENSA COMO FONTE PARA A PESQUISA HISTÓRICA

Dentro da História da Educação, a Escola dos Annales foi responsável pela ampliação e transformação significativa no conceito de fonte histórica, em alguns escritos ela é identificada como uma revolução documental. Lucien Febvre e Marc Bloch foram os líderes do que pode ser denominado de Revolução Francesa da Historiografia e dentro do movimento dos Annales eles foram os principais autores da primeira geração, pouco a pouco foram defendendo um novo tipo de história “postulando por uma pesquisa interdisciplinar, por uma história voltada para problemas, por uma história da sensibilidade” (BURKE, 1997, p. 38).

O historiador até então apoiava-se prioritariamente em documentos escritos e oficiais, desconsiderando o cabedal de outras fontes possíveis para pesquisa. Esta

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

renovação dos estudos historiográficos atingiu sua plena expansão e efervescência com a chamada História Nova, análoga à terceira geração da Escola dos Annales, que fora idealizada na França, por volta dos anos 1970. Ela não apenas buscava a apresentação de objetos de estudos que iam além dos documentos comumente utilizados, mas também almejava a amplificação das abordagens e dos métodos de pesquisa. (BURKE, 1997).

Por longos períodos a imprensa não possuía, em sua maioria, proveito para os historiadores. De acordo com Kreniski e Aguiar (2011, p. 2), "[...] estas mudanças só foram possíveis com a evolução da sociedade e uma busca por novos modelos de estudo para reconstrução do passado e sua relação com o presente [...]", ou seja, é só a partir dessa reformulação do pensamento acerca da historiografia que surge a valorização da imprensa enquanto fonte para a pesquisa histórica. A utilização da imprensa surge então para dar respaldo aos historiadores, que perceberam a problemática de se apegar apenas a uma fonte de trabalho e estudo, por mérito às contribuições da Escola dos Annales na historiografia.

Mesmo entendendo que as pessoas são dotadas de posicionamentos pessoais, políticos, religiosos e sociais, podemos inferir que os impressos são próximos à realidade do acontecido e possibilitam o estabelecimento da teoria em contraposição a prática, ou seja, aquilo que deveria estar ocorrendo segundo documentos oficiais em comparativo ao que de fato estava acontecendo em sala de aula. Outra vantagem na utilização da imprensa enquanto fonte de pesquisa é sua composição, que não podia ser individual, a fim de atender às expectativas apenas daquele que a escrevia, mas tinha também de atingir o esperado pelos outros responsáveis pelo impresso e especialmente a expectativa do público alvo, os leitores do jornal. (NÓVOA, 2002).

É verossímil afirmar que a imprensa acaba por transmitir os ideais dominantes que estavam sendo repassados na sociedade no momento, muitas vezes reforçando uma ideologia, em geral a da elite, que possui poder monetário para interferir na produção. É por isso que se torna vital ao pesquisador escolher com consciência o que pretende utilizar para fazer a leitura do passado.

Escolhemos o referido jornal por entender que ele tem uma representatividade no Estado do Paraná e apresenta temática ligada à educação sexual com grande frequência, o que nos indica que ele possuía interesse no tratamento deste assunto,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

trazendo com diligência artigos escritos por um pesquisador da área. Expondo o entusiasmo do jornal em fazer com que o assunto reverberasse entre os leitores da época. Entendemos que:

> O interesse em se estudar periódicos para a realização de análises históricas reside na possibilidade da leitura de manifestações contemporâneas aos acontecimentos. Desta maneira, realizamos uma aproximação do momento de estudo não pela fala dos historiadores da educação, mas pelos discursos emitidos na época. (VIDAL e CAMARGO, 1992, p. 408).

O cuidado com a escolha e o uso dos impressos cabe ao fato de que "[...] devemos ter em mente que se trata de um veículo de comunicação que serve a diversos interesses e não se encontra neutra aos acontecimentos, às ideias e ideologias de cada momento histórico." (IVASHITA, 2020, p. 330), ou seja, por mais que os periódicos sejam ricos em informações e extremamente úteis, é preciso adotar alguns cuidados quando se for escolher com o que vai trabalhar, não deixando de lado o fato de que aquilo que se está escrito foi produzido por uma pessoa, em um momento histórico determinado, dotada de posicionamentos (políticos, econômicos, sociais, culturais, religiosos) ainda que não de maneira consciente.

Quando falamos de jornal, nas palavras de Faria Filho (2002, p. 134) encontramos como que "um retrato em branco e preto" da realidade. Os jornais colocam em circulação uma perspectiva e cumprem uma função educativa, apresentando "uma estratégia importante na construção de consensos, de propaganda política e religiosa, de produção de novas sensibilidades, maneiras e costumes", e é com este olhar que nos voltamos para o jornal Rio Negrenser Zeitung, especificamente para a temática da educação sexual.

3 O JORNAL E A EDUCAÇÃO SEXUAL

A pesquisa em torno desta temática teve início no projeto de Imprensa e Educação, realizado na Universidade Estadual de Londrina, assumindo o objetivo de catalogar diversos periódicos, mantendo como foco principal artigos que tratam da educação. Este trabalho foi dividido entre o grupo de estudantes do curso de Pedagogia que compõem o projeto de pesquisa. Os arquivos utilizados para catalogação se encontram no acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e

foram escolhidos realizando um recorte prévio de localidade, tendo como intento periódicos veiculados no estado do Paraná.

Em conformidade com o que já afirmado, a concentração do grupo de pesquisa se voltou na busca de catalogar matérias que incluíssem falas a respeito da educação, de maneira primária, sendo este o foco do artigo publicado no periódico ou não. Posteriormente, uma análise crítica do que foi encontrado precisava ser realizada, a fim de filtrar o que foi identificado ao longo da catalogação, buscando padrões entre as publicações, falas ditas incomuns, fatos interessantes ou o que mais chamar atenção do pesquisador. O grupo de pesquisa se ocupa também de discutir e analisar o contexto das matérias veiculadas no jornal e conseguir realizar uma observação crítica sobre quais as intenções do periódico ao trabalhar determinado conteúdo.

No periódico selecionado para este texto, a maioria dos artigos relacionados à educação sexual, publicados durante esse período, foram escritos ou eram direcionados ao Dr. José de Albuquerque (1904-1984). Ele era médico, sexólogo e andrologista, fundador do Círculo Brasileiro de Educação Sexual em 1933, segundo Fontoura (2018, p. 672), Albuquerque "[...] dedicou parte de sua vida profissional a discutir e divulgar projetos ligados à educação sexual. Descrito na capa como "pioneiro da sexologia no Brasil" [...]".

É válido acrescentar que seus objetivos não aparentavam ter apenas viés higienista, mas também educativo, mesmo possuindo formação médica, Albuquerque se arriscava nos textos apresentando práticas de trabalho com jovens, a fim de ensinar sobre o tema. Expondo às páginas do jornal de Rio Negro, escolhemos dividi-lás em grupos, facilitando a comparação e a análise. Optamos por classificar as matérias entre informativas, no sentido de noticiar o público, seja sobre eventos que o Dr. José de Albuquerque participou, ou em ações lideradas pelo Círculo Brasileiro de Educação Sexual e artigos educativos, que possuem como objetivo debater e instruir a população a respeito do assunto.

Dentre as vinte matérias presentes no jornal em referência a educação sexual, dezessete eram informativas, desde textos a respeito de eventos que Albuquerque participou, sugestões direcionadas ao governo, na época de Getúlio Vargas, até dados levantados pelo Círculo Brasileiro de Educação Sexual. E três destes textos, que nos chamaram maior atenção, todos escritos por Albuquerque, possuíam fins educativos e tinham como intuito ensinar o público, eram eles "A educação sexual e a

mentira" (1935), "Comité feminino de educação sexual" (1939) e "As moças e os livros de educação sexual" (1939). Daremos destaque a essas três matérias, por estarem intimamente ligadas à educação, apresentando um olhar sobre elas.

Em "A educação sexual e a mentira", Albuquerque escreve sobre as desvantagens de mentir ao tratar da sexualidade com os filhos, alertando os pais ao risco da criação da imagem de que isto seria algo ruim, digno de ser escondido, através da mentira, buscando instruir os responsáveis pela educação sexual de crianças e adolescentes a debater o assunto de maneira verdadeira. Nas palavras do referido médico: "Muita gente diz que a educação sexual é uma tarefa prejudicial porque concorre para deformar o caracter. Ora, isso é positivamente um argumento insubsistente". Ele enfatiza a importância de ensinar a verdade às crianças, para evitar as degradações morais "[...] a educação sexual, vos posso afirmar, longe de promover a deformação do caracter, concorre para a sua formação sobre bases mais solidas e definidas[2524]" (JORNAL RIO NEGRENSER ZEITUNG, 1935, edição 550, n. 2).

No segundo artigo, "Comité feminino de educação sexual", o médico busca instruir um grupo de mulheres que foram até ele procurando por um orientador na formação de um grupo exclusivamente feminino que falasse sobre educação sexual, "[...] há dias fui procurado por um grupo de senhoras de diferentes condições sociais: uma professora, duas mãe de família, uma escriptora e uma funcionaria de escriptorio e uma grande firma comercial de nossa praça" e segue indicando que a ideia foi magnífica e defende a ideia de que "[...] a mulher precisa, tanto quanto o homem, de conhecer as particularidades de sua vida sexual, para que possa conduzir a luz da razão e do bom senso, despida de preconceitos e falsos pudores que até hoje não teem feito senão infelici-tal-a" (JORNAL RIO NEGRENSER ZEITUNG, 1939, edição 611, n. 1). Albuquerque agradece o convite, ressaltando que a liderança deveria advir de uma personagem feminina, dentre as muitas que exercem a medicina no Brasil e cita exemplos de outros grupos do tipo que se reuniam na França. Este posicionamento do médico indica o quanto ele estava antenado com as questões da luta das mulheres que se aflorou com mais ênfase, posteriormente na nossa sociedade.

Por último, em "As moças e os livros de educação sexual", o Dr. José de Albuquerque fala diretamente a mães e pais de meninas, prescrevendo que estes não

[2524] As citações referentes ao jornal mantêm a escrita no formato original.

deixem de lado as filhas quando se trata de educação sexual, criticando os responsáveis pelas jovens que não tinham permissão para ler livros sobre o tema e se aproximavam da temática apenas em viagens através de contos de romance. Nas palavras do médico:

> Muitos paes, já comprhendendo a imporancia da educação sexual, procuram collocar nas mãos de seus filhos rapazes, livros sobre o assumpto, para que assim se orientem e saibam como se conduzir ante as mil e uma circunstâncias, em face das quaes se possam achar, relativamente aos problemas do sexo; mas esses que assim pensam em relação à educação de seus filhos rapazes, e que infelizmente não constituem a maioria, quando se trata da educação de suas filhas adoptam uma orientação completamente diferente, impedindo lhes que leiam livros de cultua sexual e collocando em suas mãos para alimento de seu espírito, romances muita vez sem expressão cultural, onde os problemas do amôr e do casamento são apresentados através de prismas falsos e por vezes até nocivos, que ao em vez de as educar as deseducam. (JORNAL RIO NEGRENSER ZEITUNG, 1939, edição 619, n. 1).

Enfim, os artigos dados como educativos, escritos por Albuquerque e veiculados no Rio Negrenser Zeitung, possuem um olhar progressista, mesmo com as críticas já mencionadas que foram direcionadas ao médico. Os textos dele possuem destaque merecido, ao considerarmos o público alvo do jornal, que eram os moradores de Rio Negro, tratar desta temática no contexto histórico e na época em que o periodico era publicado demonstrava um real interesse em fazer com que a educação sexual passasse a ser tratada sem tabu. É justo considerar que, por ser um médico, Albuquerque tinha deveres com a saúde pública e ele cumpria essas obrigações ao se empenhar na divulgação destes materiais, auxiliando na prevenção e instrução de pais, responsáveis e jovens.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão histórica frente a pesquisas foi imprescindível para os tempos atuais, possibilitando inclusive a escrita deste artigo. O uso da imprensa como objeto de pesquisa apresenta um amplo espaço de conhecimentos, que estão ao alcance dos pesquisadores, tornando-se viável um contato próximo com o passado. Ao utilizar um periódico o observador possui a oportunidade de se inserir no contexto do momento analisado e enriquecer as respostas às suas indagações que motivaram determinado estudo.

A educação sexual é uma temática extremamente necessária e apesar de trazer consigo alguns tabus é preciso que haja debate acerca do tema, explorar o jornal nos trouxe uma perspectiva sobre o período que somente documentos oficiais não seriam possíveis de transmitir. A rica análise das páginas do periódico possibilitou a escrita deste artigo e a conclusão de que apesar do imaginário popular de que no passado todos possuíam posturas rígidas frente a uma temática como esta, da educação sexual, o jornal, por meio de Albuquerque, em meados dos anos 30, objetivava levantar o debate referente a este tema e instruir todos que tivessem a possibilidade de realizar a leitura do periódico.

Por último, o intento da escrita deste artigo foi, antes de tudo, ilustrar o uso da imprensa enquanto fonte de pesquisa, especificamente para a educação, focando no jornal que catalogamos, mas também apresentando a possibilidade da utilização dos periódicos na composição de uma pesquisa. Nosso olhar também se voltou às matérias relacionadas à educação sexual que foram encontradas nas páginas do Rio Negrenser Zeitung, a análise destes artigos apresentou uma perspectiva única, que somente o uso de uma fonte tão rica quanto o periódico seria capaz de oferecer.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989):** a Revolução Francesa da historiografia. Tradução Nilo Odalia. - São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O jornal e outras fontes para a história da educação mineira do século XIX: uma introdução. In: ARAÚJO, José Carlos Souza, GATTI JUNIOR, Décio (Orgs.). **Novos temas em História da Educação Brasileira:** instituições escolares e educação na imprensa. - Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

FONTOURA, Antonio. José de Albuquerque, o esquecível: método histórico e o pioneirismo na educação sexual no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 671–697, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652134>. Acesso em: 31 jan. 2021.

IVASHITA, Simone Burioli. A mulher pelos olhos da imprensa paranaense: mãe e professora. **Cad. Gên. Tecnol**., Curitiba, v. 13, n. 42, p. 328-340, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt>. Acesso em: 27 jan. 2021.

KRENISKI, Gislania Carla P.; AGUIAR, Maria Do Carmo Pinto. O jornal como fonte histórica: A representação e o imaginário sobre o “vagabundo” na imprensa

brasileira (1989-1991). In: Simpósio Nacional de História (ANPUH), XXVI. 2011, São Paulo. **Anais …** São Paulo: 2011. P. 1-14.

NÓVOA, António. A imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização de repertório português. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Camara (org). **Educação em revista:** a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras Editoras, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves; CAMARGO, Marilena Jorge Guedes de. A imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica: estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, vol. 73, n. 175, p. 407-430, set./dez. 1992.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

17.5.52 O PAÍS COM O QUAL SONHAMOS, AS CRIANÇAS QUE PRECISAMOS: OS DISCURSOS SOBRE A INFÂNCIA NA REVISTA CORREIO DOS FERROVIÁRIOS (PARANÁ) NA DÉCADA DE 1930

Renata Ramos das Neves[2525]

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados parciais a partir de levantamento realizado na revista Correio dos Ferroviários na década de 1930, com vistas à investigar os processos educativos que se desenvolviam por meio desse periódico. A revista em questão foi editada em Curitiba (PR) de outubro de 1933 até meados de 1973, sendo publicada mensalmente, com alguns breves períodos de interrupção. Se tratava de uma publicação interna da Rede de Viação Paraná-Santa Catarina (RVPSC) e produzia conteúdos para os ferroviários/as e suas famílias. Caracterizado como um periódico cultural e educativo, ao abordar os hábitos e comportamentos dos ferroviários e suas famílias, buscava enquadrá-los a modelos desejáveis de condutas e comportamentos. Neste trabalho, o enfoque principal é voltado para os discursos sobre a criança e a infância na revista, relacionando-os ao contexto de produção, marcado por intensas transformações sócio-históricas e pela adesão às práticas e discursos higienistas como via para atingir o progresso. No período em questão, a criança torna-se elemento central de um progresso almejado, e as questões relativas à infância são discutidas por intelectuais e especialistas de diversos campos, e a imprensa é utilizada como um importante meio de educação das famílias. No Correio dos Ferroviários, a saúde e a educação das crianças eram os principais tópicos de discussão, e a infância era representada como uma fase que demandava cuidados e práticas específicas, com base nos conhecimentos científicos, refutando algumas práticas e discursos tradicionais. O referencial teórico do texto inclui autores como Rago (1985); Rizzini (2008) e Freire (2011).

Palavras-chave: Infância. Paraná. Higienismo. Trabalhadores. Anos 1930.

1 INTRODUÇÃO

Curitiba, junho de 1934:

> Mesmo que – por questões econômicas, políticas, biológicas, sociológicas ou outras quaisquer - se admita não considerar um mal a pouca prolificidade dos casais, principalmente nas classes proletárias, é evidente que se deve considerar criminoso reduzir a prole pelo consentimento à mortalidade infantil. E também parece desnecessário acrescentar que se, por aquelas razões, pode-se concordar em que casais tenham poucos filhos, deve-se empregar todos os esforços para fazer com que esses poucos filhos nasçam sadios, isentos de toda moléstia herdada.
> A indiscutível clareza dos números estatísticos demonstra que tal não se dá. Tomando por base os nascimentos de fevereiro e as mortes por aquelas doenças herdadas, vemos que a porcentagem das crianças que morreram por serem suas mães doentes é de 10% (dez por cento). E isto só considerando as mortes de criança até os 2 anos! [...] (CORREIO DOS FERROVIÁRIOS, junho/1934, p.309)

[2525] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. *Email*: renata.ramosdasneves@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Estas reflexões compõem um texto do Dr. Homero Braga[2526] publicado na revista Correio dos Ferroviários, em junho de 1934. Em artigo intitulado "Para as mãis lerem", o pediatra apresentou índices referentes à cidade de Curitiba (Paraná) que evidenciavam a gravidade do tema abordado: a mortalidade infantil. Segundo o renomado pediatra, a situação é especialmente grave porque parcela considerável das mortes poderia ser evitada se as mães alimentassem seus bebês corretamente e se realizassem exames antes de engravidarem, já que a sífilis e a tuberculose estavam entre os principais fatores para as mortes de crianças com menos de dois anos no Paraná.

Os números que apresentava eram, de fato, preocupantes. Baseado em dados referentes a fevereiro e março de 1934 divulgados pela Diretoria Geral de Saúde Pública do Estado do Paraná, Braga informava que "para 134 óbitos ocorridos em fevereiro, 73 se referiam a crianças abaixo de dois anos (incluídos, nos dois números, os nascidos mortos). Mais de 54%." (CORREIO DOS FERROVIÁRIOS, 1934, p.309). O texto do Dr. Braga ocupou uma página e meia da revista. Este é um ponto que destaca a importância do tema, visto que esse periódico, nessa época, dependia de anúncios e assinaturas para sua viabilização, portanto os espaços de utilização das páginas tinham um custo considerável e a seleção de conteúdos levava esse custo em consideração. Cabe questionar, assim, qual o interesse de uma revista para trabalhadores, em publicar esses textos sobre saúde? Ao olharmos para as décadas de 1930 e 1940, é possível compreender a incidência desses discursos de base científica na revista, pois foi um período marcado pela atenção dos temas de saúde pública na imprensa. Nos anos 1930, período analisado neste trabalho, a revista Correio dos Ferroviários divulgou muitos conteúdos que enfocavam a saúde dos

[2526] Homero de Mello Braga iniciou sua carreira na medicina em 1929, após formar-se pela Faculdade de Medicina do Paraná, onde se especializou em Pediatria e genética humana. De início, trabalhou em instituições onde eram internadas crianças filhas de pessoas com tuberculose. Também foi professor na Universidade Federal do Paraná, onde fundou um departamento voltado à pediatria e instituiu os primeiros cursos de residência e mestrado nesta àrea no Paraná. Em seus estudos, abordou questões como como a esterilização, anti-concepção e abortamento com fins médicos, sócio-econômicos e genéticos. Publicou textos em periódicos como Gazeta do Povo, O Dia, A Tarde e A Divulgação, além de oganizar o programa de rádio "Hora da Mulher" no início dos anos 1940, em que "aconselhava as mães a respeito da prevenção das doenças infantis com uma linguagem acessível e todas as suas falas eram então transcritas e publicadas pelo jornal O Dia, de propriedade de Caio Machado." (GOMES, 2017, p.99). As informações sobre a atuação médica de Homero de Mello Braga constam no site da Sociedade Brasileira de Pediatria: https://www.sbp.com.br/capa-teste/institucional/academia-brasileira-de-pediatria/patronos-e-titulares/homero-de-mello-braga/

leitores. No caso dos ferroviários, por exemplo, eram publicados diversos textos que, recorrendo à autoridade do discurso científico, combatiam os vícios do fumo e da bebida, explicitando os malefícios físicos e morais provenientes dessas práticas.

Além das questões de saúde pública, nas primeiras décadas do século XX, havia um projeto de integração do proletariado e de suas famílias ao universo dos valores burgueses, com estratégias de disciplinarização que "perseguem o trabalhador em todos os momentos de sua vida, até nas horas de lazer, buscando redefinir sua maneira de pensar, de sentir, de agir e erradicar práticas e hábitos considerados perniciosos e tradicionais" (RAGO, 1985, p.25). Nesse enquadramento, em que os hábitos e costumes dos trabalhadores e suas famílias eram colocados em discussão, foi possível notar a utilização do Correio dos Ferroviários como uma ferramenta de modelação dos hábitos e papeis sociais.

Embora fosse uma revista de trabalhadores, seu formato aproximava-se das revistas de variedades da época, com as devidas proporções[2527]. A revista produzia um conteúdo diversificado e, apesar do caráter transitório de algumas de suas colunas e sessões, mantiveram-se entre os tópicos de maior interesse: questões do universo dos ferroviários, notícias sobre o Brasil e o mundo, esportes, literatura, charges, humor e comportamento. Além das reportagens redigidas pela equipe da revista, o Correio dos Ferroviários contava com diversos colaboradores que eram convidados para escrever sobre temas de seu domínio. É neste sentido que o Dr. Homero Braga é convidado a escrever aos leitores da revista, pois era uma figura reconhecida pela sua atuação médica e pelo pioneirismo em diversas frentes, especialmente na Pediatria. Entre reivindicações de classe, questões sobre as ferrovias e singularidades dos trabalhos exercidos neste universo, a revista apresentava-se como um periódico cultural e educativo que, embora se direcionasse principalmente aos ferroviários da RVPSC, dialogava com toda a família dos trabalhadores, conforme indicam a presença das sessões feminina e infantil, presentes em grande parte do percurso do periódico.

[2527] Estas revistas tinham como características principais "a apresentação cuidadosa, de leitura fácil e agradável, diagramação que reservava amplo espaço para as imagens e conteúdo diversificado, (...) tais publicações forneciam um lauto cardápio que procurava agradar a diferentes leitores, justificando o termo variedades". (LUCA, 2005, p. 121). Embora a revista *Correio dos Ferroviários* apresente imagens, o faz em menor quantidade que as revistas ilustradas. Pode-se levantar como possibilidade para tal a menor capacidade financeira do que as revistas que visavam o grande público de leitores, o que acabava por influenciar na diagramação e configuração do conteúdo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Este trabalho tem como objeto os discursos sobre a infância na revista, e visa perceber de que forma a infância era representada nesse periódico. Existem muitas pesquisas que tratam dos discursos acerca da infância entre o final do século XIX e primeira metade do século XX, utilizando-se de fontes como anais de eventos oficiais, congressos, revistas médicas e imprensa, configurando-se em análises importantes para a compreensão de como os discursos sobre a infância fundamentaram certas instituições, práticas e relações sociais. A análise aqui proposta busca oferecer um olhar sobre esses discursos fora de circuitos especializados, observando como eram inseridos entre as famílias operárias por meio de um periódico da imprensa ferroviária.

A discussão inicial trata das transformações ocorridas nesse período, em que médicos e especialistas emergiram como protagonistas de discussões e ações que miravam os hábitos e comportamentos da população. Em seguida, reflete-se sobre os discursos acerca da infância na revista Correio dos Ferroviários.

1. 2 UM PAÍS EM CONSTRUÇÃO

No final do século XIX e início do século XX, o Brasil passou por intensas mudanças e buscava inserir-se no projeto de modernidade em marcha em diversos países. Foi um período “de particular importância para o país, dado o processo de aceleradas transformações, nacionais e internacionais, cujas consequências afetaram profundamente as relações nos planos econômico, político e social” (RIZZINI, 2008, p.30). Além do crescimento urbano e das inovações, as mudanças nos comportamentos também marcaram o período.

Larocca (2009) relaciona essas transformações ao período chamado por muitos de revolução científico-tecnológica, ocorrida durante o século XVIII. Nesse período, com o desenvolvimento de potenciais energéticos, novos campos de exploração industrial passaram a ser explorados e novas áreas se desenvolveram, como a microbiologia, a bacteriologia e a bioquímica, que tiveram impacto importante na produção de alimentos, na medicina, farmacologia e higiene. Estas mudanças levaram às transformações nos hábitos cotidianos e enfatizava o conhecimento científico como via para o progresso.

Por outro lado, muitas contradições foram engendradas nesse processo: o crescimento desordenado da população empobrecida na cidade, o aumento da

criminalidade e a circulação de crianças e jovens no cenário de abandono e pobreza da cidade. Havia ainda as epidemias que se alastravam e vitimavam os doentes aos montes.

Os intelectuais e cientistas brasileiros dedicaram-se a reinterpretar a realidade nacional a fim de encontrar caminhos que pudessem colocar o país no rumo de um alardeado progresso. As expedições científicas organizadas por pesquisadores do Instituto Oswaldo Cruz no início do século XX possibilitaram perceber nas precárias condições de vida dos brasileiros a origem para as mazelas sociais e atraso do país. Apesar do afã de rompimento com o passado e o desejo de modernidade e progresso, havia um descompasso com a realidade brasileira que era necessário transpor.

Os médicos sanitaristas tiveram papel de protagonismo nas reformas e ações que visavam controlar a transmissão e alto índice de mortes pelas diversas doenças que acometiam a população. Conforme análise de Barata (2000) ao falar das endemias e epidemias na cidade de São Paulo, percebe-se que diversas doenças que surgiram no final do século XIX e início do XX eram ainda desconhecidas ou pouco conhecidas, e a ação dos médicos e cientistas ao realizar pesquisas e orientar sobre as formas de prevenção e tratamento era essencial. Ao mesmo tempo, esse protagonismo reforçava a importância da ciência no caminho para o progresso e sua aproximação das questões sociais, bem como o fortalecimento das práticas higienistas.

A participação do Dr. Homero Braga em algumas edições de uma revista direcionada ao universo ferroviário pode ser lida como uma estratégia para atingir as famílias e difundir os preceitos higienistas, o que poderia contribuir no combate a mortalidade infantil. Dessa forma, a revista também cumpria o papel educativo que atribuía a si mesma desde sua a primeira edição. Além disso, os leitores poderiam replicar o conteúdo da revista, principalmente as mulheres:

> Os médicos higienistas, em particular, depositaram na educação das mulheres para o exercício da maternidade a declarada expectativa na redução da elevada mortalidade infantil – face visível da falta de cuidados com a infância, principalmente por ignorância das mães. Ao invocarem concomitantemente o espírito reformista de certos setores das elites, a supremacia da ciência como instância ordenadora da vida cotidiana, os anseios republicanos de construção da nacionalidade e uma visão da infância como esperança do progresso do país, os médicos da década de 1920 atualizaram o discurso higiênico de Moncorvo Filho datado do início do século, em busca da adesão das mulheres a uma maneira científica de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> criação das crianças, estruturada no conjunto de regras da puericultura. (FREIRE, 2006, p.311)

Nesse contexto, o higienismo se fez bastante presente nos discursos e práticas médicas voltados à infância. A ênfase, no entanto, recai principalmente sobre as crianças pobres. As crianças eram vistas como o "futuro da nação", e muitos discursos salvacionistas da época estavam imbuídos desta preocupação com um futuro que passava pela infância. A criança pobre seria o proletário do futuro, aquela que contribuiria para o progresso da nação com seu trabalho e por isso não poderia ser perdida – para as doenças que tornavam a mortalidade infantil um dos problemas mais sérios a serem enfrentados pela sociedade, para a criminalidade que circundava os espaços urbanos sob diversas formas, para os vícios e degenerações, frequentemente associados às camadas mais pobres da população.

A ênfase no conhecimento científico que embasava diversos textos divulgados no Correio dos Ferroviários na década de 1930 tem origem nessas transformações entre o final e início do século XIX, que reforçaram a autoridade dos discursos de médicos e de especialistas.

2. O CORREIO DOS FERROVIÁRIOS E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

O mapeamento dos textos da revista permitiu notar que a infância, objeto de discussão e intervenção nas páginas do Correio dos Ferroviários, era abordada por meio de diversificadas estratégias discursivas. A educação das crianças era um dos tópicos mais freqüentes, representada não apenas nos textos dos especialistas, mas também de textos opinativos e até mesmo de ilustrações na sessão de charges. A partir de contos e crônicas notou-se ainda que havia diferentes concepções de infância que eram veiculadas na revista, pois contava com a colaboração de redatores de diversas procedências. Assim, se numa edição publicava-se um texto escrito por especialistas, na outra edição poderia haver um texto que exaltasse as práticas educativas tradicionais, que iam de encontro ao discurso científico.

Além do Dr. Homero Braga, também publicou na revista o Dr. José Pereira de Macedo[2528]. Em julho de 1934 o médico publicou um texto intitulado "Não se deve opor embaraços às atividades espontâneas das crianças", no qual dialogava com os pais sobre a forma de intervenção dos filhos quando praticavam "insubordinações". Recorrendo às ideias de Maria Montessori e por meio de diversos exemplos, o médico explica que as agressividades dos pais com os filhos têm efeitos negativos na formação psíquica da criança. Embora esse seja um discurso amplamente aceito hoje em dia, não deixava de ser uma abordagem nova para a época, em que o castigo físico ainda era visto como forma de educação por muitas famílias. Na edição de setembro de 1934, Dr. Macedo reafirma seu ponto de vista sobre a necessidade de os pais respeitarem o processo de desenvolvimento da criança, evitando a autoridade como forma de impor as necessidades dos pais sobre os filhos. O discurso do médico coloca o lar como instância primordial da sociedade, visto que têm o papel de educar as crianças, e representa a infância como uma fase que demanda cuidados específicos e cujos efeitos da educação são percebidos ao longo de toda a vida do indivíduo.

Foi possível verificar ainda a contribuição freqüente de professores, abordando questões da educação das crianças. Destacou-se entre eles o professor Raul Gomes[2529], nome de destaque na história da educação no Paraná. Em junho de 1935, Gomes publicou o texto intitulado "A arte de contar histórias", no qual explicava aos leitores a importância de ler para as crianças para a formação de leitores, sugerindo aos pais técnicas e livros para a contação de histórias. Assim, a visão de Gomes aproxima-se daquela do Dr. Macedo, em que as crianças são representadas como sujeitos que têm necessidades e comportamentos específicos e, por isso, devem ser compreendidos e ensinados de acordo com suas especificidades. Gomes também cita Montessori para reafirmar seu ponto de vista:

> Há quem condene a narração de histórias a crianças. E entre os adversários dessa arte admirável aparecia a Dra. Maria Montessori.

[2528] José Pereira de Macedo (1883-1965) nasceu em Campo Largo, no Paraná. Formou-se em Medicina pela Universidade Federal do Paraná em 1919. Além de médico, foi professor catedrático de Anatomia Descritiva por 33 anos.

[2529] Raul Rodrigues Gomes (1889-1975) foi um intelectual, professor e jornalista paranaense, "que se utilizou principalmente da imprensa para disseminar seus ideais e mobilizar a sociedade em favor da educação, da arte e da cultura, no Paraná (...), escreveu nos jornais A República, Diário da Tarde, Gazeta do Povo, dentre outros e foi correspondente dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro" (BRADALISE, 2016, P.7)

> Não tendo sido mãe, queria as crianças formalizadas, positivas e realísticas, e não admitia o maravilhoso nos seus rígidos programas.
> Pode, porém, com o tempo mais que a secura da solteirona, o instinto feminino da maternidade, e a mestra excelsa retificou a sua antiga, concordando, em obras recentes, com a propinação de contos à avidez infantil. [...] (CORREIO DOS FERROVIÁRIOS, junho/1935, p. 357)

Os discursos que relacionam as mulheres à maternidade permeiam os discursos tanto dos intelectuais e especialistas, quanto de representantes de outros segmentos, como os próprios ferroviários e as mulheres que colaboraram com a revista. O diálogo do médico com as mães é um ponto emblemático do período, quando o papel materno foi (re)elaborado com base nesses discursos científicos, e o papel das mulheres no cuidado da família, principalmente dos filhos, era visto como elemento fundamental da nacionalidade e do progresso. Nesse sentido, é compreensível a ocorrência desses discursos em um periódico para ferroviários e suas famílias, pois o enquadramento das famílias operárias se colocava no centro desse projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância tornou-se objeto de discussão e intervenção em diversos campos do conhecimento a partir do final do século XIX. Sua centralidade estava ligada à idéia da criança como “o futuro da nação”, e o cuidado com a infância seria uma das vias para o progresso. A imprensa constituiu-se em importante meio de divulgação dos conhecimentos sobre a infância.

No Correio dos Ferroviários, a infância foi tema abordado por médicos, intelectuais e representantes de outros segmentos sociais. A saúde e a educação das crianças estiveram entre os tópicos de maior interesse, numa abordagem que revelava a preocupação com o futuro da criança.

A infância representada nestes discursos destacava a infância como uma fase com especificidades e que, portanto, requeria cuidados específicos. Muitos dos conhecimentos tradicionais eram refutados nesses discursos. Por outro lado, a revista divulgava pontos de vista divergentes, colocando em cena diferentes representações da infância.

REFERÊNCIAS

Boletim Casa Romário Martins. **Factos da actualidade: charges e caricaturas em Curitiba, 1900-1950** / por Aparecida Vaz da Silva Bahls; Mariane Cristina Buso. ___ Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 33, n. 142, maio. 2009. 240 p

BARATA, Rita Barradas. Cem anos de endemias e epidemias. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 5, n. 2, p. 333-345, 2000 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232000000020008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30/8/2020

BRAGA, Homero. Para as mãis lerem. **Revista Correio dos Ferroviários**, jun/1934. P 309-310

BRANDALISE, Ana Carolina. **O intelectual Raul Gomes e suas práticas discursivas na imprensa**: narrativas sobre educação, arte e cultura no Paraná (1907-1950). Curitiba, 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FONSECA, Cristina M. Oliveira. A saúde da criança na Era Vargas. **PHYSIS Revista de Saúde Coletiva**. V.3, n.2, 1993.

FREIRE, Maria Martha de Luna. **Mulheres, mães e médicos**: discurso maternalista em revistas femininas (Rio de Janeiro e São Paulo, década de 1920). 2006. 333 f. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, 2006.

FREIRE, Maria Martha de Luna; LEONY, Vinícius da Silva. A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930). **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 18, supl. 1, p. 199-225, Dec. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010459702011000500011&lng=en&nrm=iso

LAROCCA, L. M.; MARQUES, V. R. B.. A construção do novo Paraná: uma análise dos discursos higienistas (1853-1930). **Cogitare Enfermagem** (UFPR), v. 15, p. 153-157, 2010

LAROCCA, Liliana Müller; Marques, Vera Regina Beltrão. **Higienizar, cuidar e civilizar: o discurso médico para a escola paranaense (1920-1937)**. Interface (Botucatu. Impresso), v. 14, p. 647-660, 2010.

LAROCCA, Liliane Muller. Higienizar, **Cuidar e Civilizar**: o discurso médico para a escola paranaense (1886-1947) Tese (Doutorado em Educação). UFPR, Curitiba, 2009.

LUCCA, Tânia Regina de. **Historia dos, nos e por meio dos periódicos**. In: PINSKY, C. B. (Org.). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2006, p.111 – 153.

RIZZINI, Irma. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, Jaqueline dos Santos. **Postos de Puericultura**: Fundação o Dia, educação das mães, saúde dos filhos (Curitiba 1940-1942). 2013. 165 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). UFPR.

17.5.53 O PAPEL DO INSPETOR ESCOLAR NA INSTRUÇÃO PROVINCIAL E O ACESSO A ESCOLA NOS PRIMEIROS ANOS DA REPÚBLICA NO PARANÁ.

Silvana Mendes Schuindt[2530]

Adriana Vaz[2531]

Sandra Regina Rodrigues dos Santos[2532]

RESUMO

O presente artigo buscou evidenciar a atuação dos inspetores escolares durante o período do Paraná provincial (1853-1889), o estudo teve como base os relatórios escritos pelos inspetores escolares da instrução pública, dentre outras fontes complementares, assim o objetivo visou verificar a organização escolar primária provincial e a função de regulação dos processos operadas pelos inspetores escolares. E de modo sumário, delineia a população escolar dos primeiros anos do sistema republicano. Como metodologia, a pesquisa pautou-se na pesquisa qualitativa, com abordagem no estudo em fontes documentais, procedendo a leitura e análise crítica dos relatórios emanados pelos inspetores da instrução do período em estudo comparando-as com outros materiais da mesma época. Problematizou-se: Qual foi o papel desempenhado pelos inspetores escolares na organização da instrução pública durante o Paraná provincial? O aporte teórico fundamenta-se nos estudos elaborados por BARBOSA (2012), BLOCH (2001), MIGUEL (2000; 2015), SANTI (2017) e SILVA (2013). Como resultado o estudo permitiu observar que houve diversas mudanças nas legislações em relação a criação de cargos e delimitação das funções dos inspetores, especialmente a função de inspetor distrital e paroquial. Contudo, nota-se que os inspetores em todos seus graus de atuação se configuravam como uma extensão importante do poder administrativo da província nos espaços mais longínquos do Paraná; igualmente, destaca-se que entre 1890 a 1917, houve um aumento populacional que não foi acompanhado pelo número de escolas, sendo um número reduzido de crianças que recebiam instrução.

Palavras-chave: Inspeção Escolar. Inspetor de Ensino. História da Educação. Paraná Provincial.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo buscou evidenciar a atuação dos inspetores escolares durante o período do Paraná provincial, o estudo baseou-se nos relatórios escritos pelos inspetores gerais da instrução pública, dentre outras fontes complementares, com o intuito de verificar a organização escolar primária provincial e a função de regulação desses processos operadas pelos inspetores escolares.

[2530] Mestranda em Educação, Universidade Federal do Paraná, silvanaschuindt@gmail.com.
[2531] Doutorado em Sociologia, Prof.ª do Departamento de Expressão Gráfica da Universidade Federal do Paraná, vazufpr@gmail.com.
[2532] Mestre em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, sandrareginarod@gmail.com

Como metodologia faz-se uso da pesquisa qualitativa com abordagem documental, tendo como fonte: a legislação vigente, os relatórios dos inspetores gerais da instrução pública e notícias veiculadas em periódicos jornalísticos.

Sobre as fontes, Marc Bloch (2001) expõe em seu método inquisitivo acerca do cuidado necessário que o historiador necessita ter ao realizar seu trabalho e quanto a interrogação das fontes, o autor destaca: “fazê-las falar [mesmo a contragosto], mais do que nunca impõe-se um questionário. Esta é, com efeito, a primeira necessidade de qualquer pesquisa histórica bem conduzida.” (BLOCH, 2001, p. 78). Assim, o contato com as fontes citadas, sempre parte de interrogações e questionamentos no intuito da compreensão dos discursos anunciados a as ideias subjacentes a eles.

A presença da figura do inspetor escolar no controle das ações educacionais, por meio da supervisão as atividades docentes assume uma centralidade durante todo período provincial paranaense. Nesse sentido este texto versa em torno da problematização: Qual foi o papel desempenhado pelos inspetores escolares na organização da instrução pública durante o Paraná provincial?

A partir dos pressupostos anunciados a pesquisa procedeu a investigação de fontes que explicitam de forma prática a atuação dos inspetores escolares, com observação na legislação vigente e buscou verificar as tensões existentes desses profissionais junto ao professorado paranaense.

2 O PAPEL DO INSPETOR ESCOLAR

Desde o período imperial, os inspetores escolares ocupavam uma função primordial na concretização da ordenação do ensino público e particular no estado do Paraná. Em sua dissertação de mestrado Denise Naiara Santi (2017) evidencia a importância da atuação dos inspetores em seus diferentes níveis na educação provincial.

> A construção dos relatórios que os inspetores enviavam para os presidentes ou vice-presidentes tinham por base os relatórios de inspetores de distrito, subinspetores e professores. Esses relatórios apresentavam considerações sobre como se encontrava o ensino, e também sugestões para o melhoramento da instrução. Tais sugestões eram analisadas pelos presidentes e, muitas vezes, transformavam-se em leis, decretos, regulamentos, instruções que iam modificando a educação. (SANTI, 2017, p. 51)

O inspetor geral da instrução pública, Joaquim Ignacio Silveira da Mota em 1859, assim descreveu as condições do trabalho realizado pelos inspetores:

> Perseveramos na crença de que tocante ao Estado o direito de dirigir a educação para dar-lhe o tipo de nacionalidade, corre-lhe o dever de velar que no trabalho pedagógico fique garantida a ordem, nos espíritos e nos corações da geração que se prepara para entrar na vida social. Mas essa intervenção associa-se á trabalho que carece de capacidade intelectual, e seria desatender as regras da boa economia pública, esperar encontra-lo sem retribuição. Muito bons serviços prestaram os inspetores de distritos, que com inteligente trabalho, fazem vigorar o pensamento da benéfica intervenção na educação pública. Ainda não podem fazer todo de bem á esperar de uma inspeção devotada, e a razão está na vastidão dos distritos, e nos insignificantes vencimentos que percebem. O tempo e as circunstâncias mais prósperas da província, trarão os melhoramentos de que carece a instrução. (MOTA, 1859, p.3)

Conforme apontado no relatório do inspetor geral, o desenvolvimento das funções pertinentes ao cargo durante o período provincial foi marcado por diversas dificuldades, desde a questão da remuneração para efetivação real de suas atividades fiscalizadoras até a distância existentes entre as escolas que impedia o acompanhamento das atividades docentes.

Em 24 de abril de 1857, o vice-presidente, José Antonio Vaz de Carvalhaes, da província paranaense aprovou um regulamento específico para a instrução pública da província do Paraná. Neste documento consta que a inspeção da instrução compete pela sequência de responsabilidade: ao presidente da província, ao inspetor geral da instrução pública, aos inspetores dos distritos, ao conselho literário e aos subinspetores. O Regulamento de 1857, especifica em seus capítulos e artigos as funções e competências de cada um desses responsáveis, iniciando pelo chefe da repartição de ensino público, o inspetor geral. Os encargos são similares entre si, com variações nas funções burocráticas. No geral, a função pauta-se na fiscalização do trabalho realizado nas escolas públicas e particulares, apresentação de mapeamento da situação das escolas, contratação e concessão de licenças aos professores, dentre outras funções, sendo o inspetor geral o responsável pela elaboração das leis e regulamentos.

No Regulamento aprovado por meio da lei n. 290 de 15 de abril de 1871, a diretriz estabelece que o acompanhamento da instrução compete: ao presidente da província, ao inspetor geral, aos inspetores de distrito e aos inspetores paroquiais. Os subinspetores são substituídos por inspetores paroquiais, o que parece ser apenas uma mudança de nomenclatura.

Portanto, há uma reorganização na distribuição das funções, contudo sem alteração dos encargos pertinentes a cada um desses segmentos. Os inspetores de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

distrito acompanhavam aos trabalhos nos distritos do Paraná, os quais compreendiam seis divisões: a comarca da capital, a comarca da Lapa, a comarca de Castro, a comarca de Guarapuava, os municípios de Paranaguá e Guaratuba e por fim os munícipios de Morretes e Antonina.

Entretanto, no mesmo ano de aprovação da lei que estabelecia um novo regulamento para a instrução pública, pelo relatório realizado pelo Inspetor Geral da instrução Pública, Bento Fernandes de Barros, em 1871, a função de inspetor de distrito foi suprimida no estado. Conforme:

> Com a supressão mutilou-se o systema da inspecção do ensino, a qual é hoje personificada por um homem só, isolado, sem auxiliares que compreendam, desenvolvam e executem o seu pensamento, e exerçam assim, sob suas vistas, uma acção que deve ser tão esclarecida como constante para ser proficua. Proponho, pois, que se restaure os inspectores de districto. A´elles devem competir as funções para a apreciação dos elementos scientífico, moral e religiosos do ensino, assim como do que concerne a administração das escolas publicas. (BARROS, 1871, p. 22)

Os inspetores paroquias atuavam em espaços circunscritos aos distritos e conforme as nomeações constantes nos periódicos jornalísticos da época, normalmente eram padres ou bacharéis e não recebiam remuneração pela função. Estes inspetores deveriam visitar os estabelecimentos de ensino pelo menos uma vez por mês, cobrar dos professores a remessa de mapas estatísticos acerca da frequência dos alunos; informar ao inspetor de distrito as condições higiênicas e asseio das escolas; assistir aos exames nas escolas; comunicar ao inspetor distrital sobre ocorrências nas escolas públicas e particulares, bem como, sobre o comportamento dos professores, dentre outras funções. Portanto, o inspetor paroquial pelas questões geográficas tinha uma proximidade contígua aos professores.

O Regulamento da instrução pública de 1.º de setembro de 1874, reorganizou as funções de inspeção e estabeleceu como responsáveis pela fiscalização das atividades docentes, os seguintes segmentos: o presidente da província, o inspetor geral da instrução pública, os inspetores paroquiais, o conselho de instrução e as câmaras municipais. Neste regulamento de 1874, há uma supressão dos inspetores distritais por questões orçamentárias. Acresce-se mais elementos que possam atuar de modo mais próximo aos professores como a criação de um conselho e os integrantes das câmaras municipais, o que não dispendia de encargos financeiros ao presidente da província.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No tocante ao relacionamento estabelecido junto aos professores, retomamos as reflexões de Maria Elisabeth Blanck Miguel (2015), que analisa ofícios de professores encaminhados aos inspetores de ensino, no qual verificou-se a existência de desacordos entre os mestres e os inspetores. Na falta de entendimento entre os docentes e os inspetores, os primeiros muitas vezes se reportavam sobre suas atividades e insatisfações diretamente ao presidente da província. Sendo, portanto, apontado no estudo de Miguel (2015), o recorrente pedido de transferência por parte dos professores de escola para outro lugar em virtude dos desentendimentos com os inspetores[2533].

As divergências eram ocasionadas pelas percepções dos inspetores ao visitarem as classes escolares ou por questões de ordem política. Como exemplo, tem-se a inspeção de distrito realizada pelo Sr. Bento Fernandes de Barros na Escola de S. José. O inspetor faz uma crítica ao método de ensino utilizado pelo professor, pois a época a metodologia vigente era o ensino simultâneo conhecido como “Lancaster”.

O método de ensino adotado pela província tinha como premissa o atendimento individual como uma tarefa exclusiva apenas aos alunos mais adiantados, os monitores, que sob a orientação do professor, deveriam fazer repetições das lições aos demais estudantes, assim tem-se a seguinte colocação:

> De todo o exame coligi que o professor parecia não ter empregado todo o esforço necessário para adiantar os discípulos, concorrendo não pouco para esse atraso à não execução do método simultâneo-misto, adotado pela lei. Por quanto ainda que os alunos estejam divididos em duas classes e estas tenham repetidores das lições do professor, nem por isso deixa este de ensinar individualmente a cada discípulo; o que adverti ao professor, dizendo-lhe que, além da impossibilidade de praticar com tantos alunos o método individual, não lhe era isso permitido por lei, que consagra outro sistema bem definido nas instruções de 27 de dezembro de 1856; as quais devia cumprir fielmente, sob sua responsabilidade. Tomo em séria consideração as notas do Dr. inspetor do distrito, e passo a tomar as providências necessárias para que o professor se corrija dos defeitos apontados, e se esforce em imprimir melhor ordem e disciplina na escola. (MOTA, 1859, p.16)

[2533] Esses desacordos não cessam após a implantação do regime republicano brasileiro, Maria Nicolas (1899-1988), mulher, negra, professora e escritora, forma-se como normalista em 1917, turma de 1916, e parte de suas transferências para ministrar aulas no interior do Paraná é mediada pelos inspetores de ensino. A trajetória de Maria Nicolas está sob investigação na dissertação de mestrado da autora deste artigo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A instrução supramencionada no relato, trata do plano de divisão do ensino nas escolas de primeira ordem da província, assim em síntese, as escolas eram divididas por sexo e em três classes, cada uma das classes possuía dois bancos em frente da cadeira do professor, um à esquerda, outro à direita separados por um espaço que permitisse a passagem. O professor à frente da classe controlava o trabalho geral da sala. No relato apresentado, o professor da escola S. José ao atender individualmente os alunos, estava descumprindo a legislação vigente, sendo assim passível de repreensão pelo inspetor escolar.

Segundo a instrução de 27 de dezembro de 1856, a sala de aula deveria ser dividida conforme o grau de adiantamento dos alunos em três classes, cada uma com exceção da terceira classe era dividida em duas partes que correspondia a dois bancos aos quais os alunos se sentavam.

Na primeira classe, por exemplo, os alunos sentados no primeiro banco aprendiam a memorização e o reconhecimento das letras e sua junção na formação de sílabas, por meio visual e da decoreba. No segundo banco, os alunos aprendiam a soletrar e a decompor as palavras em sílabas, bem como reconhecimento dos números. Sendo que em todas as etapas do processo as explicações dadas pelo professor seriam no “quadro-preto”, não sendo assim permitido o atendimento individual, ou aplicação de outro método sem autorização prévia do Inspetor-Geral, o qual era responsável pela regulamentação legal do ensino. (MIGUEL, MARTIN, SCHUINDT, 2000).

Conforme o Regulamento de 08 de abril de 1857, a organização das escolas provinciais paranaenses compreendia o ensino para o sexo masculino de leitura e caligrafia, gramática da língua nacional, religião princípios de ordem moral cristã e doutrina, noções gerais de geometria, teoria e prática da aritmética até regra de três, sistema de pesos e medidas do Império. Para o sexo feminino, o ensino versava as mesmas matérias do sexo masculino com exclusão da gramática e limitado a aritmética, ao ensino das quatro operações de números inteiros completando o plano de ensino com os trabalhos de agulhas. As férias correspondiam de 8 de dezembro até 6 de janeiro, de domingo de ramos até o primeiro dia útil depois da páscoa, ou seja, durante toda a semana santa, dias santos e feriados por lei, o ensino era dado pela manhã e à tarde, durante cada sessão de duas horas e meia. As classes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

poderiam ter de 70 a 90 estudantes em cada sala de aula (Regulamento de 08 de abril de 1857). (MIGUEL, MARTIN, SCHUINDT, 2000).

Conforme exposto anteriormente, os inspetores ao visitarem as escolas buscavam efetivar a legislação vigente, contudo depreende-se que os marcos legais estavam distantes da realidade educacional existentes nas escassas e precárias escolas existentes no espaço paranaense, assim a função do inspetor estava diretamente vinculada a execução dos atos normativos dos governantes, sendo portanto um ponto de dissenso entre o apregoado na legislação e a real necessidade pedagógica de cada espaço escolar.

Com o intuito de observar o trabalho prático dos inspetores escolares, tem-se outro exemplo do relato de supervisão na Escola da 1.ª cadeira do sexo masculino da vila do Príncipe[2534]:

> A colocação dos alunos nas classes é arbitrária e pelo exame á que procedi, naqueles, vejo que os mais adiantados, podem ser colocados na 2.ª classe, visto como, muito confusas são as noções que possuem de gramática, de modo que embora, alguns leiam e escrevam, o que fazem sem se perceberem da ordem gramatical, construção, natureza e função das palavras, preceitos ortográficos e pontuação; da aritmética apenas praticam as quatro operações, sem saberem dar a razão do que fazem; em religião sabem alguma coisa da doutrina. Devo esperar que este estado de coisas não perdure, e que o Sr. professor se esforçará por melhor cumprir os seus deveres,[...], devendo ter muito em vista, que é obrigado a proceder aos exames das classes, os quais deverão ter lugar de 3 em 3 meses em presença do sub-inspetor, sendo examinados o Sr. professor e outra pessoa nomeada por aquele. Estão matriculados 67 alunos. A nossa advertência ainda não foi bastante eficaz, porque posteriormente visitada pelo Dr. inspetor do distrito, nota este pouco adiantamento nos alunos e apego do professor as velhas rotinas. [...] (MOTA, 1859, p.18)

O relato demonstra as tensões existentes entre aqueles que executavam o trabalho em sala de aula e os que fiscalizavam a aplicabilidade das normativas existentes, são faces da mesma moeda que em diversas situações conforme apontam as fontes, caminhavam em direções opostas.

Entretanto, mesmo com diversas divergências: “Os inspetores gerais, à frente das inspetorias do ensino, configuravam-se como os responsáveis por pensar as ações para a instrução ou, pelo menos, como um elo entre as necessidades da escola e o governo provincial.” (BARBOSA, 2012, p. 35). O trabalho dos inspetores escolares também era uma forma de legitimação dos professores leigos paranaenses, como não

[2534] Atual cidade da Lapa – PR.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

havia escolas normais no estado, a atuação dos professores ocorria a partir dos conhecimentos adquiridos em sua experiência de sala de aula. Além das tensões havia igualmente abonações e reconhecimentos exarados pelos inspetores, como é o caso a seguir:

> **Termo de visita feita a Escola promiscua de Pyassanguéra dia 26 de Novembro de 1885**
> Retiro-me plenamente satisfeito da visita que venho de fazer a esta escola. Testemunhei pessoalmente o zelo, dedicação e esforços empregados pela jovem preceptora D. Jozephina dos Anjos Nepomuceno, podendo, em seo louvor, assegurar que curto prazo de dois anos tem ella conseguido instruir e educar a infância do bairro melhormente e tem mais manifesto resultado que outros, por mais tempo, e anteriormente, encarregado pelo mister. (CORREIA, 1885, p. 2)

A primeira Escola Normal do Paraná, foi criada pela lei n. 456 de 12 de abril de 1876, contudo sua trajetória inicial foi caracterizada pela baixa matrícula de alunos do sexo masculino e ausência de alunas do sexo feminino. Em 1884, pela lei n. 777 de 09 de outubro de 1884, a aluna do Colégio Curitibano, Luiza Cândida Saldanha, recebeu o diploma de normalista após prestar exames para as matérias de Pedagogia e Metodologia na Escola Normal. (MIGUEL, MARTIN, SCHUINDT, 2000).

Portanto, “em 23 de novembro de 1884, [Luiza] se tornou a primeira mulher da Província a receber diploma de professora normalista, embora sem participação presencial na Escola Normal, mas por ter prestado ‘exames vagos’ perante uma banca.” (ARAUJO, 2013, p 63).

Assim, com as mudanças nas legislações a função de inspetor local da instrução pública teve diversas alterações, ora o cargo foi suprimido, em outros momentos valorizado. Contudo, atuante como se fosse a mão do presidente da província nos espaços mais longínquos do Paraná, dadas as suas limitações, os inspetores se fizeram presente durante as atividades educacionais no período provincial e no sistema republicano. Durante os anos iniciais do sistema republicano, o acesso à escola continuou reduzido. As famílias abonadas em geral pagavam professores particulares aos seus filhos, e as demais, em sua grande maioria, continuavam alheias ao ensino formal (Quadro 1).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1: Contexto Educacional do Paraná entre 1890 e 1917

Data	População do Paraná	Crianças em idade escolar	N. de escolas providas	N. da população escolar que recebeu instrução	N. de escolas funcionando por 10.000 habitantes	N. de Professor normalista por 1 000 habitantes
1890	243.655	48.730	127	3.810	5	0,001
1900	397.035	79.406	269	10.228	6	0,004
1910	572.375	114.474	290	15.936	5	0,019
1917	676.872	135.274	426	23.110	7	0,15

FONTE: Elaborado pelas autoras com base no Relatório do inspetor de ensino - Raul Gomes, 1917, p. 195.

O quadro 1 explicita uma diferença entre a população em idade escolar e o número de crianças que recebiam instrução, em uma época em que as taxas de natalidade paranaense eram altas. Ao aferir os dados entre a população paranaense e o número de escolas funcionando por 10.000 habitantes, percebe-se que enquanto a população do Paraná quase triplicou no período analisado, o número de escolas permaneceu praticamente inalterado. E se equiparar os mesmos dados ao número de normalistas existentes, torna-se ínfimo o número de estudantes que eram atendidos por elas.

Esses dados obtidos nos relatórios de secretários e inspetores da instrução pública, apesar de possuírem lacunas em seus apontamentos estatísticos, demonstram um panorama geral da realidade educacional da época. Contudo, no que diz respeito ao recorte racial, existe uma ausência de informações da assiduidade escolar pela criança negra. Sabe-se que mesmo com a proibição de sua frequência presente nos regulamentos escolares, antes da abolição, já nessa época existia iniciativas de criação de escolas como demonstrado no trabalho de Vicente Moreira da Silva (2013).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inspeção escolar, especialmente a distrital e paroquial, desde a criação da província paranaense se estabeleceu de modo precário, embora a legislação delimitasse funções específicas a serem desenvolvidas no acompanhamento constante das atividades educacionais; a função dos inspetores era pautada quando possível em visitas esporádicas e de uma carência de subsídios para efetivação de seu cargo. Os relatórios dos inspetores gerais da instrução apontam que a atuação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dos inspetores locais era insuficiente, fatores provenientes das condições de trabalho, ou seja, a dificuldade de locomoção às escolas mais afastadas do espaço paranaense.

A inspeção consistia em verificação das atividades escolares, o controle dos livros de escrituração, observação do espaço escolar e uma análise do trabalho pedagógico do professor.

Os inspetores locais eram responsáveis pelo mapeamento da instrução pública provincial. Esses profissionais possuíam uma relação direta com os professores, por isso nos documentos é recorrente a menção de conflitos entre os inspetores locais e os docentes atuantes nas escolas. Portanto, a atuação dos inspetores locais pautava-se em circunscrições geográficas, visava o controle e a organização da instrução escolar, buscando como resultado a disciplina, a ordem, a regularidade das atividades escolares e a eficiência do corpo docente no âmbito da legislação vigente.

Assim, em síntese observa-se que o exercício das funções de inspetoria escolar se configurou como importante aspecto na ordenação educacional. O trabalho realizado por esses profissionais esculpiu as bases da instrução pública primária e teve sua continuidade mesmo após a implantação do sistema republicano.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, S. A. C. de. **Professora Julia Wanderley: uma mulher-mito (1874-1918).** Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

BARBOSA, E. B. L. **Uma teia de Ações no processo de organização da inspeção do ensino no Paraná (1854-1883).** 302f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2012. Disponível em: http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/29788/R%20-%20D%20-%20ETIENNE%20BALDEZ%20LOUZADA%20BARBOSA.pdf?sequence=1. Acesso em: 29 jun. 2021

BARROS, B. F. de. **Relatório a sua excellencia o sr. presidente da província do Paranã. Dr. Venancio José de Oliveira Lisboa** Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes. Curityba.1871.

BLOCH, M. **Apologia da História – ou o ofício do historiador**. Tradução de: TELLES A. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CORREIA, L. J. Termo de visita feita a Escola promiscua de Pyassanguéra dia 26 de Novembro de 1885. In: **FUTURO, O.I.** Inspectoria Paroquial das Escolas – expediente. Paranaguá. 5 de dezembro de 1885. Edição 00211, Anno 5.º, n. 211, p. 2.

MIGUEL, M. E. B. A inspeção escolar paroquial enquanto meio de aplicação da política para a educação provincial paranaense (1853-1889). **Acta Scienttiarum education**. Maringá, v. 37, n. 3, p. 259-267, July-Sept., 2015.
MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D.; SCHUINDT, S. M. **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889.** Campinas, SP: Autores Associados; SBHE, 2000.

MOTA, J. I. S. da. **Relatório ao ilustríssimo e excellentissimo senhor presidente da província do Paranã. Dr. Francisco Liberato de Mattos** Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes. Curityba.1859.

SANTI, D. N. **Instrução Pública na Província do Paraná (1854-1871): A atuação e o Legado do Inspetor Geral Joaquim Ignacio Silveira da Mota**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

SILVA, V. M. da. **Escravos e criados nas Escolas Noturnas de primeiras letras na Província do Paraná (1872- 1888).** 276 f. (1 v.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

17.5.54 O PERFIL DOS ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE GOIÁS (1884)

Tarsio Paula dos Santos[2535]

Sandra Elaine Aires de Abreu[2536]

RESUMO

O presente estudo tem por tema a Escola Normal de Goiás, sendo que o objetivo geral é analisar as principais características dos normalistas goianos em 1884. A delimitação temporal é explicada pelo fato de que no ano referido foi instalado pela primeira vez o ensino normal na Província de Goiás e formado o primeiro quadro discente. Além disso, como objetivos específicos, busca-se compreender a implementação das escolas normais no Brasil imperial, explicar o processo de criação e instalação da Escola Normal goiana no século XIX e, por último, descrever o perfil dos alunos normalistas de Goiás em 1884. Assim, considerando a abordagem qualitativa, como metodologias foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Como resultados obtidos, têm-se que as escolas normais foram criadas no Brasil a partir de 1835 e lentamente se espalharam pelas províncias, já a escola normal goiana foi instalada em 1884, após duas tentativas anteriores de criação que não foram efetuadas e, por fim, que os primeiros normalistas goianos eram majoritariamente do sexo feminino, estavam na faixa etária de 14 (quatorze) e 15 (quinze) anos, eram goianos na maioria e todos evadiram da escola, não concluindo o 1º ano Normal e, consequentemente, o curso em questão.

Palavras-chave: Escola Normal. O perfil dos alunos. Regulamento. Período imperial. Província de Goiás.

1 INTRODUÇÃO

As escolas normais podem ser definidas como estabelecimentos especializados na formação de professores primários (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000; VILLELA, 2000). Esses educandários surgiram na França como reposta as demandas do ensino popular no século XVIII e espalharam-se por várias partes do Ocidente, incluindo o Brasil no século XIX (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

Nestes termos, tem-se a instalação da primeira escola normal no Brasil em 1835, a Escola Normal de Niterói – RJ (VILLELA, 2000). A partir desse fato, iniciou-se um processo de expansão do ensino normal no território brasileiro de maneira lenta.

Em Goiás, a criação da escola normal na antiga capital Goiás realizou-se em 1884, sendo instalada no prédio do Liceu de Goiás e em regime de aulas mistas.

[2535] Mestrando em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: tarsio_13@hotmail.com

[2536] Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Email: sandraeaa@yahoo.com

Semelhante ao ocorrido em várias outras províncias brasileiras, a referida instituição goiana não deu os resultados esperados nesse primeiro momento de instalação, sendo fechada e reduzida a cadeira de pedagogia anexa ao Liceu de Goiás em 1886 (BRETAS, 1991; CANEZIN; LOUREIRO, 1994).

Diante do exposto acima, considerando que em 1884 foi formado o primeiro quadro de alunos do ensino normal em Goiás, este trabalho procurou satisfazer a seguinte problemática: Qual era o perfil apresentado pelos primeiros discentes da Escola Normal de Goiás em 1884?

Nesse âmbito, o presente estudo tem por objetivo geral analisar as principais características dos normalistas goianos em 1884. A delimitação temporal é explicada pelo fato de que no ano referido foi instalado pela primeira vez o ensino normal na Província de Goiás e formado o primeiro quadro discente. Além disso, como objetivos específicos, busca-se também compreender a implementação das escolas normais no Brasil imperial, explicar o processo de criação e instalação da Escola Normal goiana no século XIX e, por fim, descrever o perfil dos alunos normalistas de Goiás em 1884.

Com relação a justificativa desta investigação, aponta-se para a importância de construir saberes sobre a Escola Normal de Goiás, que irão somar para a história da educação brasileira e goiana referente ao período imperial.

Para o desenvolvimento da pesquisa em questão, considerando a abordagem qualitativa, utilizou-se como metodologias a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Os principais documentos usados foram as leis de criação da Escola Normal goiana no século XIX, Resolução n. 15, de 28 de julho de 1858, e Resolução n. 676, de 3 de agosto de 1882; o Correio Official de Goiás do ano de 1884, números 17 e 24, e o Regulamento da Escola Normal de 1884.

2 A IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA NORMAL NO BRASIL IMPERIAL: BREVE ANÁLISE

A atenção pela formação docente no Brasil foi despertada a partir das ações do governo imperial em organizar os sistemas de ensino após o processo de independência. Isso se deu com a Lei de 15 de outubro de 1827, que, estabelecendo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o método mútuo[2537] para o ensino primário, destacava em seu artigo 5º a preparação dos docentes a partir do domínio do método adotado, sendo este preparo custeado pelos próprios professores primários e realizados nas capitais das províncias (SAVIANI, 2009).

Em 1834, através do Ato Adicional, o governo imperial dispõe mais autonomia para as províncias, possibilitando-as de criar suas próprias Assembleias Legislativas. No âmbito educacional, esse ato deixou a cargo das próprias províncias a responsabilidade pelos ensinos primário e secundário, sendo também incumbidos de formar seus próprios quadros docentes (CANEZIN; LOUREIRO, 1994).

Diante das legislações, a primeira escola normal no Brasil, a Escola Normal de Niterói, na Província do Rio de Janeiro, foi criada pelo Ato n. 10, de 4 de julho de 1835 (TANURI, 2000; VILLELA, 2000). Assim, iniciou-se no Brasil um movimento de atitudes semelhantes a esta, sendo instalados instituições congêneres na Bahia (1836), Mato Grosso (1842), São Paulo (1846), Piauí (1864), Rio Grande do Sul (1869), Paraná e Sergipe (1870), Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873), Paraíba (1879), Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880), Goiás (1884), Ceará (1885) e Maranhão (1890) (SAVIANI, 2009).

Segundo Villela (2000), as instituições de ensino normal brasileiras inauguradas nas décadas de 1830 e 1840 eram muito semelhantes. Esse fato se deve porque os currículos adotados eram parecidos com poucas diferenciações nas disciplinas, apontavam para a ênfase na aprendizagem do método mútuo, sendo em alguns casos considerado também o método simultâneo, apresentavam critérios de ingresso pautados em exigências morais e bons costumes, voltadas apenas para o público masculino. Todavia, tais instituições não atenderam às expectativas, sendo formados poucos professores normalistas.

Ademais, entre as décadas de 1850 e 1860, as dificuldades em torno da escola normal no Brasil persistiram. Tanuri (2000) caracteriza esse período como de incertezas e atribulações, marcado por constantes movimentos de criação e extinção nas tentativas das províncias em instalar o ensino normal. Como resultado disso, o

[2537] Método mútuo, método ou lancasteriano consistia em um método de ensino baseado na ordem e disciplina, que disponha de um aluno mais adiantado responsável por instruir um grupo de outros alunos para auxiliar o docente regente. Esse método foi amplamente divulgado no período de criação das escolas normais no Brasil porque, devido as constantes revoltas e levantes contra o império, era necessário estabelecer a coesão e ordenação sociais para consolidar e fortalecer a hegemonia da coroa (VILLELA, 2000).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Brasil chega aos 50 anos de império com poucas escolas normais como apresentado abaixo

> [...] nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos. Em 1867, Liberato Barroso, registrando a existência de apenas quatro instituições desse gênero no país – no Piauí, em Pernambuco, na Bahia e no Rio –, lamentava o fato de que, em virtude de suas deficiências, 'nenhum aproveitamento notável tinham elas produzido até então', de forma que a escola normal era ainda uma instituição 'quase completamente desconhecida' (TANURI, 1979, p. 22, apud TANURI, 2000, p.65-66, grifos do autor)

A partir de 1868, surgiram alguns fatores que contribuíram para mudanças significativas nos quadros da escola normal brasileira e que levaram à certa estabilidade. Acerca disso, Villela (2000) destaca que nesse momento ocorreu a revalorização da escola normal, a partir de transformações no tecido social, sendo também resultado do enfraquecimento da coroa e dos grupos conservadores brasileiros acompanhados pelo fortalecimento dos ideais liberais. Dentre as ações, tem-se a Reforma Leôncio de Carvalho em 1879.

A Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, ocorreu na Província do Rio de Janeiro com a proposta de organização dos ensinos primário e secundário da Corte e do ensino superior no império. Suas principais medidas foram: a possibilidade de abertura de escolas mistas para os ensinos primário e secundário (rapazes e moças estudando na mesma sala de aula), o que significava menos gastos para os cofres públicos; a dispensa dos não católicos das aulas de ensino religioso; o acesso das mulheres ao curso superior de medicina e a autorização para governo geral criar escolas normais nas províncias do Brasil, que não se efetivou (HAHNER, 2011; TANURI, 2000).

Como resultado dos movimentos em torno da educação e da Reforma Leôncio de Carvalho, percebe-se um aumento considerável da criação de escolas normais no Brasil, pois em 1882 haviam 22 (vinte e duas) escolas em funcionamento nas províncias, sendo que "[...] 15 [quinze] eram escolas mistas, enquanto só cinco eram restritas aos homens e duas às mulheres" (HANHNER, 2011, p. 471).

No final do período imperial, Tanuri (2000) afirma que existia pelo menos 1 (uma) escola normal na maioria das províncias do Brasil e em outras, como é o caso de Goiás, só mantinham a cadeira de Pedagogia para os aspirantes à docência no ensino primário, todavia o curso ainda não havia alcançado o nível do ensino

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

secundário, o currículo era muito ligado ao do ensino primário e a formação didático-pedagógica não ocorria como previsto, pois o foco estava em ensinar o professor primário a dominar o método mútuo e saberes acerca da política e administração educacionais.

Assim sendo, durante todo o período imperial, as províncias lançaram as bases para o estabelecimento da escola normal, mesmo diante do quadro financeiro e das condições materiais desfavoráveis. Esse projeto inacabado foi consolidado e expandido na primeira metade do século XX (TANURI, 2000).

3 A FUNDAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE GOIÁS NO PERÍODO IMPERIAL

As manifestações e interesses na criação da escola normal em Goiás surgem nos discursos dos presidentes da província no final da década de 1830. Diante das precariedades do ensino primário e da falta de professores habilitados, os debates sobre o ensino normal foram vistos como solução para essas dificuldades, entretanto a província goiana não gozava de recursos, pessoal capacitado e prédio adequado para essa empreitada (BRETAS, 1991; CANEZIN; LOUREIRO, 1994; SILVA, 1975).

A primeira tentativa de concretude desse interesse foi realizada pela Resolução n. 15, de 28 de julho de 1858, que criou a Escola Normal na antiga capital, a Cidade de Goiás. Essa diretriz norteava que o ensino normal era destinado àqueles que aspiravam ao magistério no ensino primário, estabelecia que nenhum docente poderia assumir como vitalício sem o diploma de normalista e autorizava uma reforma e novos regulamentos para o sistema de ensino (GOYAZ, 1858). Apesar da legislação, não houve a efetivação, pois, as dificuldades foram maiores (BRETAS, 1991).

Nas décadas seguintes, 1860 e 1870, os presidentes de Goiás, sabedores da situação precária do ensino primário e as condições materiais e financeiras da província, reconheciam a importância de uma atitude para melhorar a formação dos professores, mas os meios para essa solução eram inviáveis. Assim, para reverter esse quadro propuseram utilizar o Liceu de Goiás, que já estava consolidado e em pleno funcionamento, para formar os docentes, todavia nada foi feito (CANEZIN; LOUREIRO, 1994).

Segundo Bretas (1991), o impulso para instalação da Escola Normal em Goiás se deu por direcionamento do governo central. Esse fato se explica porque, em 1881, em coerência com a Reforma Leôncio de Carvalho, o governo imperial criou sua própria escola normal mista, funcionando em horário livre no prédio da Escola Politécnica.

Diante disso, conservando a importância da criação de escolas normais nas províncias brasileiras, o governo imperial, através da Circular n. 4.465, de 26 de novembro de 1881, estimula essa ação (BRETAS, 1991; CANEZIN; LOUREIRO, 1994). Em Goiás, havia o desejo, contudo isso não poderia ser realizada pelos próprios esforços e, mesmo com a disposição do império em apoiar as províncias em dificuldades, nada foi feito e o ensino normal não foi instalado nesse momento (BRETAS, 1991; SILVA, 1975).

Em 1882, através do empenho do presidente goiano em exercício, com o intuito de satisfazer a ordem do governo central, criou a Escola Normal mista em 1882, através da Resolução n. 676, 3 de agosto. Essa legislação estabeleceu um curso normal composto por disciplinas avulsas, uma composição curricular com a presença de ciências físicas e naturais[2538] entre outros aspectos. Aos normalistas diplomados, a legislação dava o direito de terem vitaliciedade e imobilidade na instrução pública primária, o direito de escolher as cadeiras ou colocações que mais lhe conviessem e um adicional de 25% sobre seus vencimentos (GOYAZ, 1882). Todavia, segundo Bretas (1991), com a renúncia por motivos de saúde do principal motivador dessa ação, o presidente da província, a instalação da escola novamente não foi realizada.

Ademais, no início de 1884, estando uma nova gestão à frente da província de Goiás, o projeto da Resolução n. 676 de 1882 foi retomado e criou-se a Escola Normal na Capital goiana. Através do Ato n. 3.374 de 12 de março daquele ano, constitui-se um novo regulamento para o ensino normal. Esse novo documento conservou as disciplinas curriculares propostas em 1882, porém de forma mais ampliada (o foco estava na formação prática do aluno em coerência com as ciências modernas), o

[2538] A Resolução n. 676, de 3 de agosto de 1882, em seu artigo 2º, definiu as seguintes disciplinas para o curso normal: 1ª: Língua nacional, litteratura clássica portugueza, litteratura prátia; 2ª: Grammatica, leitura e versão da língua fanceza; 3ª: Arithmética até logarithmos exclusive; systema métrico decimal, algebra até equações do 2º gráo, geometria plana; desenho linear; 4ª: Noções de logica, methodos logicos de explorar, descobrir, verificar e demonstrar; estudos de regras e processos formaes dos diversos methodos; 5ª: Cosmographia , geographia, corographia da Província de Goyaz; rudimentos de geologia; 6ª: Historia do Brazil; 7ª: Rudimentos de chimica, botânica e zoologia e 8ª: Pedagogia.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

curso normal era divido em 3 (três) anos com as seguintes disciplinas/cadeiras: 1º (primeiro) ano: 1ª cadeira: Língua Nacional, analyse grammatical; 2ª cadeira: Arithmetica, metrologia; 3ª cadeira: Cosmographia, geographia em geral 5 (cinco) partes do mundo e especialmente do Brazil; 4ª cadeira: Pedagogia theorica e 5ª cadeira: Rudimentos da physica e chimica; 2º (segundo) ano: 1ª cadeira: Litteratura pátria, analyse logica, leitura de clássicos e exercícios de estylo, 2ª cadeira: Língua franceza, grammatica, leitura e versão, 3ª cadeira: Historia do Brazil até a independência, 4ª cadeira: Pedagogia, methodologia e 5ª cadeira: Geometria elementar, desenho linear e 6ª cadeira: Rudimentos da zoologia e botânica; e 3º (terceiro) ano: 1ª cadeira: Arithmetica e suas aplicações até logarythmos, álgebra até equações do 2º gráo, 2ª cadeira: Corographia da Província de Goyaz, 3ª cadeira: Historia do Brazil – Império, 4ª cadeira: Noções de geologia, physica, chimica e suas applicações e 5ª cadeira: Noções de lógica, methodos logicos de explorar, descobrir, verificar e demonstrar; estudos das regras e processos formaes dos diversos methodos. Acerca dos diplomados, foram conservadas as mesmas regalias dispostas na Resolução n. 676 de 1882 (GOYAZ, 1884a).

Nestes termos, tem-se a primeira instalação do ensino normal em Goiás. Mesmo assim, não foi uma implementação de sucesso, tendo em vista as poucas matrículas e as desistências dos alunos, críticas ao sistema de coeducação, desânimo dos professores entre outras questões que levaram, em 1886, a extinção da Escola Normal e a criação da cadeira de Pedagogia anexa ao Liceu de Goiás, sendo fechada no mesmo ano (BRETAS, 1991; CANEZIN; LOUREIRO, 1994; SILVA, 1975).

4 O PERFIL DOS ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE GOIÁS (1884)

A instalação da Escola Normal de Goiás ocorreu no dia 21 de abril de 1884 (GOYAZ, 1884b). Foi realizado um evento com início às 9 (nove) horas da manhã e contou com a presença de autoridades políticas, militares e eclesiásticas, além da congregação dos professores do referido educandário (GOYAZ, 1884b).

Segundo Bretas (1991), as matrículas para o 1º (primeiro) ano Normal foram abertas em 27 de abril de 1884. Seguindo as diretrizes estaduais, para matricular-se na Escola Normal de Goiás, o candidato teria que preencher um requerimento concedido pelo diretor da instituição, anexando a ele uma documentação que

comprovasse a idade mínima exigida, sendo para os rapazes 12 (doze) anos e as moças 14 (quatorze) anos, atestados de boa conduta moral e que o solicitante não sofria de doenças contagiosas. Após a análise da documentação, era necessário a submissão a um exame admissional perante banca examinadora sobre leitura e escrita, as quatro operações aritméticas e noções de instrução moral e religiosa. Assim, depois de ser aprovado em todo o processo, o candidato teria o direito à matrícula e seu nome inscrito no Livro de Matrículas daquele ano (GOYAZ, 1884a).

No ano de 1884, ao findar o período de matriculas em 30 de maio, foram inscritos no ensino normal na Cidade de Goiás apenas 12 (doze) alunos (BRETAS, 1991; GOYAZ, 1884c). Segundo Bretas (1991), esse quantitativo de discentes não superou as expectativas criadas em torno da Escola Normal.

Dessa turma de matriculados, considerando o sistema de coeducação, quanto ao sexo, tem-se que 67% eram mulheres e 33% homens. Esse fato pode ser explicado pelo motivo da Escola Normal ser a única instituição de ensino secundário da época a aceitar o público feminino.

Quanto à faixa etária, as idades variavam de 14 a 30 anos, sendo que 18% tinham 14 anos e outros 18% de 15 anos. Já para as demais idades de 16 anos, 22 anos, 24 anos, 26 anos, 27 anos e 30 anos, representaram cada uma cerca de 8%. Assim, os números revelam que os alunos ingressantes na Escola Normal de Goiás estavam entre adolescentes, jovens e adultos. Vale destacar também que a presença de adultos nessa turma pode ser explicada pela falta de outras instituições secundárias na região, além do Liceu de Goiás, para dar continuidade aos estudos.

Com relação a nacionalidade, todos os discentes eram brasileiros. No que se refere à naturalidade, percebe-se que 67% eram da Província de Goiás, 17% da Província do Mato Grosso, 8% da Província da Bahia e outros 8% da Província de Minas Gerais. Esses dados apresentam que o grupo discente compreendia representantes de Goiás e das províncias vizinhas.

Outrossim, no que tange à trajetória dos normalistas do primeiro curso Normal instalado em Goiás, nenhum discente terminou o 1º (primeiro) ano. Acerca desse fato, Bretas (1991) destaca que

> [...] o curso, funcionando em completa disritmia, não levou a nenhum resultado positivo no fim do ano letivo, isto é, antes que este se aproximasse, a descrença fez com que os alunos fossem desertando, primeiro os moços,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> e depois as moças, e nenhum chegou à época dos exames da 1ª série do curso (BRETAS, 1991, p. 320).

Assim sendo, apesar dos desafios para a instalação da Escola Normal de Goiás, esse ensino não trouxe bons resultados nesse primeiro momento em 1884. Desde de sua proposta de escola mista e de ocupação do prédio e das disciplinas do Liceu de Goiás, a instituição de ensino secundário para formar professores começou a não ser bem vista por intelectuais e as oligarquias conservadoras goianas. Isso prejudicou também aqueles que buscaram ingresso na escola para obtenção do diploma de normalista, levando-os a desacreditar da referida instituição (BRETAS, 1991).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação das escolas normais no Brasil foi caracterizado por um movimento de interesse das províncias brasileiras durante o período imperial, haja vista que, com a descentralização administrativa de 1834, o governo imperial incumbiu as províncias da organização do sistema de ensinos primário e secundário, bem como de criar espaços para formar seus quadros docentes. Desse processo, percebe-se inicialmente um período de criações, fechamentos e recriações, sendo que a estabilidade foi verificada só a partir do final da década de 1868 (SAVIANI, 2009).

Desse ínterim, em Goiás, foram empreendidas duas tentativas iniciais de criação da Escola Normal na Cidade de Goiás, antiga capital, uma pela Resolução n. 15 de 1858 e outra através da Resolução n. 676 de 1882. Ambas, por razões distintas, não foram efetivadas. Contudo, diante da necessidade de criação da referida instituição e o direcionamento do governo imperial, o projeto de 1882 foi retomado e a Escola Normal de Goiás com aulas mistas foi instalada na província em 1884. Contudo, devido às críticas em relação ao sistema de coeducação, às poucas matrículas realizadas, ao grande número de desistência dos ingressantes no curso normal, e às discordância entre os normalistas e liceanos, o educandário de formação de normalistas goianos foi fechado em 1886, sendo criado, a partir de então, a cadeira de Pedagogia anexa ao Liceu para formar professores primários, sendo fechada no mesmo ano e retomada, posteriormente, em 1888 (BRETAS, 1991).

No que se refere aos primeiros normalistas goianos em 1884, tem-se um quadro discente formado por 12 (doze) alunos. Estes, em geral, apresentaram o

seguinte perfil: majoriamente indivíduos do sexo feminino, sendo predominantemente adolescentes entre 14 (quatorze) e 15 (quinze) anos e naturais de Goiás. Infelizmente, nenhum discente desse ano letivo logrou concluir o 1º (primiero) ano normal, pois, antes dos exames finais, verificou-se que todos haviam evadido (BRETAS, 1991).

Dessa forma, conclui-se que a instalação da Escola Normal na Cidade de Goiás em 1884 foi um marco importante na instrução pública goiana, na concretude de um desejo de melhoria dos quadros docentes primários que já havia sido apontado desde 1839 e na história da formação de professores primário na história da educação brasileira e goiana durante o período imperial.

REFERÊNCIAS

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF-UFG, 1991. (Coleção Documentos Goianos, 21).

CANEZIN, Maria Tereza; LOUREIRO, Walderês Loureiro. **A escola normal em Goiás**. Goiânia: UFG, 1994(Coleção Documentos Goianos, 28).

GOYAZ. (1858). **Collecção das Leis da Provincia de Goyaz**. Goyaz: Typographia Provincial.

GOYAZ. (1882). **Collecção das Leis da Provincia de Goyaz**. Goyaz: Typographia Provincial.

GOYAZ. (1884a). **Regulamento da Escola Normal de Goyaz**: Ato n. 3.374, de 12 março de 1884. Goyaz: Typographia Provincial.

GOYAZ. (1884b). Instalação da Escola Normal. In: **Correio Oficial de Goyaz**, 26 abril 1884, p. 2-3, n. 17. Goyaz: Tipographia Provincial.

GOYAZ. (1884c). Mapa de faltas dos alumnos e das alumnas mestres da Escola Normal no mez de maio de 1884. In: **Correio Oficial de Goyaz**, 14 jun. 1884, p. 3, n. 24. Goyaz: Tipographia Provincial.

HAHNER, June Edith. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, 2011, p. 467-474. https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200010. Acesso em 18 dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. **Revista Educação Brasileira**, Brasília, DF, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012. Acesso em 18 dez. 2020.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. **Tradição e renovação em Goiás**. Goiânia: Oriente, 1975.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de História da Educação**. Online, n. 14, maio/jun/jul/ago, 2000, p.61-88. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05. Acesso em 03 ago. 2020.

VILLELA, Heloisa Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana Marta Texeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cíntia Greive (org). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

17.5.55 O QUE É UMA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA NO BRASIL?

Luiz Marcelo de Lara[2539]

Luiz Alberto Pilatti[2540]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo discutir o percurso e a (des)construção do modelo de universidade tecnológica no Brasil. O corpus de pesquisa foi constituído na base SciELO. Na busca foram utilizados os descritores universidade tecnológica e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Entre os estudos, destaque para os de Cechin (2019); Helmann (2019); Lievore e Pilatti (2018); Lievore, Pilatti e Teixeira (2021a); Lievore, Pilatti e Teixeira (2021b); Pilatti (2017); e, Pilatti e Lievore (2018). Trata-se de um estudo documental, qualitativo e de natureza exploratória. O corpus da pesquisa é composto majoritariamente por leis. Constatou-se que a única universidade tecnológica do Brasil, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), é parte de um movimento interno produzido no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) em função da desconstrução do modelo de ensino técnico, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, no qual era pautada a atuação da Instituição. A ideia de universidade tecnológica não teve eco em nenhum governo desde a transformação da UTFPR, nem mesmo no governo do Partido dos Trabalhadores (PT) que foi responsável pela introdução do modelo. Conclui-se que a UTFPR não foi uma política de estado e, até o presente, não existe intenção política da criação de novas universidades tecnológicas.

Palavras-chave: Universidade tecnológica. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Educação Tecnológica. Políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

Para responder de forma congruente com a realidade a pergunta que balizou a pesquisa e serve de título para o presente artigo, O que é uma universidade tecnológica no Brasil?, é necessário olhar atentamente a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), até então, a única iniciativa sucedida de universidade tecnológica (UT) no Brasil.

Diferente das universidades clássicas, as UTs não apresentam a possibilidade de comparações com uma igual no Brasil. Outro aspecto importante a ser considerado é a especificidade da legislação brasileira que produz contornos próprios para a instituição em exame.

Dentro da literatura brasileira, estudos que tematizam as UTs são poucos e focam a UTFPR (CECHIN, 2019; HELMANN, 2019; LIEVORE; PILATTI, 2018;

[2539] Mestre em Ciências Sociais Aplicadas. Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. luizmarcelolara@hotmail.com.
[2540] Doutor em Educação Física. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. lapilatti@utfpr.edu.br.

LIEVORE; PILATTI; TEIXEIRA, 2021a; LIEVORE; PILATTI; TEIXEIRA, 2021b; PILATTI, 2017; PILATTI; LIEVORE, 2018).

Nos meandros da legislação, o presente estudo percorre a história para discutir o percurso e a (des)construção do modelo de UT no Brasil. Trata-se de tema relevante considerando a importância das UTs em países desenvolvidos e em desenvolvimento.

No exame das fontes, tem-se a clareza que os documentos oficiais modulam a realidade, mas não podem ser lidos como unilateralmente construídos. Esta inadequação advém do fato dos documentos serem produtos de determinado contexto sócio-histórico e é permeado por discursos na sua composição.

2 O PERCURSO DA ÚNICA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA DO BRASIL

A UTFPR foi transformada no período em que, no Governo Lula, gestava-se uma universidade nova para o Brasil. Pela primeira vez e diferente das transformações pelas quais a Instituição passou desde sua criação como Escola de Aprendizes Artífices, o processo veio de dentro para fora, sem fazer parte de uma política educacional.

O processo de transformação teve suporte na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e foi, de forma invisível, deflagrado pelo Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997). Até o Decreto, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica estava estável. No sistema, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) transformados em 1978 eram tidos como referência de qualidade na formação de mão de obra técnica (GUIMARÃES, 2002). Com o desmonte produzido pelo Decreto, o CEFET-PR foi protagonista na construção de um novo direcionamento para o sistema com a implantação dos cursos superiores de tecnologia. Quando da adoção da modalidade, no CEFET-PR não havia clareza do que eram os cursos tecnologia e de sua empregabilidade (PILATTI, 2017).

Em 1997, o CEFET-PR tinha sua sede na cidade de Curitiba e cinco unidades descentralizadas (UNEDs) no interior do Paraná. Na sede, além dos cursos técnicos, eram ofertados cursos de graduação e pós-graduação. Nas UNEDs ocorria apenas a oferta de cursos técnicos. Depois do Decreto, os cursos de tecnologia passaram a ser ofertados em todas as UNEDs do CEFET-PR. Em escala reduzida, ocorreu a oferta do ensino médio (GUIMARÃES, 2002).

O deslocamento para o nível superior faz nascer no CEFET-PR a ideia da transformação em uma universidade (GUIMARÃES, 2002). Em 1999 a proposta foi aprovada pelo órgão máximo da Instituição. Os indicadores acadêmicos do CEFET-PR atendiam as exigências legais vigentes para a concessão de condição de universidade. A proposta foi sumariamente reprovada pelo então Ministro da Educação Paulo Renato Souza (PILATTI, 2017).

No governo Lula, o CEFET-PR encontrou no Ministro da Educação Cristovam Buarque um aliado à proposta de transformação. Com forte apoio interno, a proposta foi transformada em projeto de lei para tramitar na Câmara dos Deputados e no Senado (PILATTI, 2017). Após aprovação em todas as instâncias, com pequenos ajustes, o projeto foi sancionado pelo presidente Lula, em outubro de 2005, através da Lei nº 11.184 (BRASIL, 2005).

Transformada, na estrutura do Ministério da Educação (MEC), a UTFPR permaneceu vinculada à Secretaria de Educação Tecnológica (Setec), junto com os demais CEFETs. A vinculação destoava das outras universidades alocadas na Secretaria de Ensino Superior (SESu). A transformação foi comemorada pelo Sistema e, também, gerou movimentos importantes.

Com a transformação ocorrida no Paraná, muitos CEFETs politicamente pleitearam a condição de UT (PILATTI, 2017). O movimento tinha mais força nos CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Estes CEFETs, mesmo não tendo os indicadores exigidos pela legislação vigente, apresentavam proximidade com os do Paraná.

A autonomia universitária facultou a manutenção da atuação predominante da UTFPR no nível superior, em oposição às políticas educacionais determinadas pelo MEC.

A situação conflituosa foi gerenciada com o deslocamento da UTFPR para a SESu (PILATTI, 2017). Na tentativa de evitar um desmonte do sistema federal voltado à formação técnica de nível médio, o MEC desmobilizou os CEFETs do intento de transformação com o Decreto nº 6.095 (BRASIL, 2007). Os CEFETs tiveram a possibilidade de serem transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) (BRASIL, 2008). Apenas o CEFET-MG e o CEFET-RJ não fizeram a adesão ao Decreto. As duas instituições continuaram buscando a condição de UT (CIAVATTA, 2006).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No final de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao MEC, e criou 38 IFs (BRASIL, 2008). Foram alocados na Rede os 38 IFs criados, a UTFPR, o CEFET-MG, o CEFET-RJ e as escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Em 2012 foi incorporado o Colégio Pedro II (Rio de Janeiro).

Mesmo após sucessivos governos, os pleitos do CEFET-MG e do CEFET-RJ não foram equacionados. Por parte dos governos desde Lula, inclusive, denota-se a posição contrária à criação de outras UTs (PILATTI, 2017).

Com a transformação em universidade, em 2008, a UTFPR pôde aderir ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Apesar das críticas ao programa, a adesão da UTFPR, uma das últimas realizadas no programa, diferente do que havia acontecido em algumas universidades federais, foi pacífica (PILATTI, 2017). As críticas ao programa apontavam para a continuidade do desmonte do aparato científico-tecnológico, presente na política neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (FHC) imposta por organismos internacionais do capital para a América Latina (BORGES; AQUINO, 2012).

O Reuni, principalmente, mas não apenas, após longo período de estagnação do quadro de servidores, possibilitaram à UTFPR ampliar o processo de interiorização e a oferta de cursos, particularmente nas engenharias.

Com a expansão, o perfil do quadro docente, consoante com a legislação que passou a exigir o título de doutor para a realização de concursos públicos na carreira docente federal, tornou-se mais acadêmico. A proximidade com o setor produtivo, bastante presente no CEFET-PR e característica de UTs, em medida importante, está se perdendo (PILATTI, 2017).

Após a finalização do Programa Reuni, a UTFPR galgou a condição de uma das dez maiores universidades federais do Brasil. A Instituição, com campi localizados em 13 cidades, possui o maior número de campus fora de sede entre todas as universidades federais brasileiras. Aproximadamente 70% dos alunos da UTFPR estão matriculados no interior.

Após adesão ao Programa Reuni, a UTFPR centrou sua atuação nos cursos de engenharia, e estes passaram a ser ofertados também nos campi do interior.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Atualmente, a Instituição, entre as universidades públicas, é a que oferta o maior número vagas de engenharia no Brasil. No processo, ocorreu o fechamento de cursos técnicos e de tecnologia. A pós-graduação foi outro caminho principal percorrido com a expansão. A UTFPR passou de cinco para mais de 50 cursos.

Os contornos presentes, produzidos por desdobramentos advindos do MEC e internos, desvia parcialmente a UTFPR do preconizado em sua Lei de criação. Destaque na Lei para a alocação no âmbito da educação tecnológica, para a vinculação estreita com a tecnologia, para a organização descentralizada e para a indissociabilidade do ensino, da pesquisa aplicada e da extensão.

Na construção do projeto político-pedagógico institucional (PPI), o futuro perspectivado para a UTFPR teve forte influência do modelo francês. No PPI está presente, também, alguma influência do modelo alemão (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2007).

Na junção da Lei de criação e no primeiro PPI, tem-se a primeira UT do Brasil. A inexistência de modelo anterior e a recentidade da UTFPR permitem olhar o modelo como em construção. Conquanto, o modelo adotado na UTFPR apresenta alguns limites que permitem distinções das universidades clássicas e se aproxima da ideia de UT internacionalmente aceita. Entre os limites, a ênfase na educação tecnológica, o foco em problemas reais, a perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional, a orientação para a pesquisa aplicada e para a articulação com o setor produtivo. O desvio das propostas iniciais encontra-se no distanciamento institucional dos cursos técnicos. Em termos práticos, o modelo é assentado no tripé educação tecnológica, pesquisa aplicada e relacionamento empresarial. Na questão do relacionamento empresarial, na França, referência utilizada pela UTFPR, a questão é colocada em termos de transferência de tecnologia (CECHIN, 2019; LIEVORE; PILATTI, 2018).

Do ponto de vista legal, nada distingue a UTFPR das demais universidades federais. A inexistência de distinções coloca para a UTFPR problemas legais, como a possibilidade muito limitada de ter profissionais da indústria em seu quadro. Nem mesmo legislações que projetaram avanços importantes, como a Lei da Inovação, produziram possibilidades reais para um cenário efetivamente voltado para a tecnologia.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nos termos de Cunnane (2018) é a Ut escrevendo seu t minúsculo. A aproximação do modelo clássico é uma preocupação revelada pela UTFPR nos seus projetos pedagógicos (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2014, 2019). Estudo como o de Lievore e Pilatti (2018) mostra o afastamento do modelo constitutivo. Chama também a atenção a política e a definição de diretrizes para criação de cursos regulares presenciais vinculados à Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional, aprovada no órgão máximo da Universidade (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2018). O documento é uma tentativa clara de correção de curso. Evidentemente é possível pensar numa instituição que usa a tecnologia como meio, mas nem sempre a prática corresponde com o projetado. A inexistência de referências torna a manutenção do foco bastante complexa. Iniciativas presentes na progênie da UTFPR, como a disciplina de empreendedorismo em todos os cursos, se perderam. A ideia de cursos práticos também se perdeu. A comparação de cursos ofertados na UTFPR com os ofertados em universidades clássicas, quase sempre, apresenta muita semelhança.

Uma explicação possível, encontra-se na percepção de que as UTs são instituições de segunda classe e destinadas às classes mais desfavorecidas (HOUGHTON, 2020). Em oposição, a ideia de universidade, revestida de uma tradição quase milenar, é detentora de um status superior. Para Lessa (2005, p. A18), “[...] a Universidade não é o andaime da educação nacional, e sim seu alicerce. [...]. É o modo civilizado de presença, em vez da baioneta e da moeda dominante”. A percepção, em alguma medida, explica o trânsito das escolas da mão na graxa para o nível de ensino superior do país.

Atualmente, tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 1.453 (BRASIL, 2021). O Projeto, em essência, propõe alterar a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008). Na proposta, destaque para o art. 8 que eleva do mínimo de 50 para 75% da oferta de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio. Na proposta, a UTFPR é retirada da Rede. Em termos práticos, se o Projeto de Lei for aprovado nos termos propostos, as condições técnicas para a criação de novas UTs no Brasil ficam diminuídas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As UTs em muitos países são consideradas similares as clássicas, em outros existem distinções estatutárias relevantes. As legislações dos países exercem papel relevante no estabelecimento dos contornos destas instituições.

No Brasil, um longo percurso foi percorrido até se chegar na primeira UT, a UTFPR. Transformada de um CEFET, nasceu da desconstrução do modelo de ensino técnico vigente no país durante o governo FHC. A UTFPR não foi uma política de estado. As iniciativas para a criação de novas UTs foram politicamente abortadas. Nem mesmo governos com orientações distintas modificaram o quadro até o presente.

O aparato legal e a busca de condições distintivas, como a condição de classe mundial e na pós-graduação, estão aproximando a UTFPR do eixo das universidades clássicas.

REFERÊNCIAS

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F. Educação superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias. **Educação**: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 22, n. 39, p. 117-138, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4584. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 22 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=18/04/1997. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 6-7, 25 abr. 2007. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=6&data=25/04/2007. Acesso em: 23 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 195, p. 1-2, 10 out. 2005. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=10/10/2005. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 253, p. 1-3, 30 dez. 2008. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/12/2008. Acesso em: 5 maio 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.453/2021**. Altera a Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, para expandir a inovação e o alcance dos cursos técnicos, promover estratégias para a profissionalização e estimular o emprego. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2278542. Acesso em: 23 maio 2021.

CECHIN, M. R. **Estudo comparativo entre a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e as universidades de Tecnologia da França**. 2019. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4041. Acesso em: 12 maio 2021.

CIAVATTA, M. Os centros federais de educação tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 911-934, out. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/T6jddTXTVjNSzR5mxB6v7cB/?lang=pt. Acesso em: 21 abr. 2021.

CUNNANE, V. Technological universities should bring out the best of both sectors. **The University Times**, Dublin, 15 Sept. 2018. Disponível em: http://www.universitytimes.ie/2018/09/technological-universities-should-bring-out-the-best-of-both-sectors/. Acesso em: 19 abr. 2021.

GUIMARÃES, A. A. **A concepção e o modelo de universidade dos cursos superiores de tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná**: o caso da unidade de Ponta Grossa. 2002. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2002.

HELMANN, C. L. **Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Instituto Politécnico de Bragança**: um estudo comparativo. 2019. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4148/2/PG_PPGECT_D_Helmann%2c%20Caroline%20Lievore_2019.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

HOUGHTON, F. Technological universities in Ireland: the new imperative. **Irish Journal of Academic Practice**, v. 8, n. 1, art. 12, 2020. Disponível em: https://arrow.tudublin.ie/ijap/vol8/iss1/12. Acesso em: 17 abr. 2021.

LESSA, C. Universidade pública e nação. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, Economia & Negócios, p. A18, 9 out. 2005. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/64742/noticia.htm?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 maio 2021.

LIEVORE, C.; PILATTI, L. A. Entre o tecnológico e o clássico: o modelo de universidade da UTFPR. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 135-159, jan./abr. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9725. Acesso em: 11 abr. 2021.

LIEVORE, C.; PILATTI, L. A.; TEIXEIRA, J. A. S. Shaping for the future: professionalizing higher education and implications on the scientific policies of Brazil and Portugal. **SN Social Sciences**, Switzerland, v. 1, art. n. 17, 2021a. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s43545-020-00019-z. Acesso em: 9 maio 2021.

LIEVORE, C.; PILATTI, L. A.; TEIXEIRA, J. A. S. Universities of applied sciences in Brazil and in Portugal from conception to practice. **Interchange**, Toronto, v. 52, p. 115-132, 2021b. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10780-020-09412-2. Acesso em: 9 maio 2021.

PILATTI, L. A. Internalização da interdisciplinaridade como condição para a internacionalização da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. In: PHILIPPI JR, A.; FERNANDES, V.; PACHECO, R. C. S. (org.). **Ensino, pesquisa e inovação**: desenvolvendo a interdisciplinaridade. Barueri: Manole, 2017. p. 102-119.

PILATTI, L. A.; LIEVORE, C. Universidades tecnológicas: o que induziu esse modelo universitário no Brasil. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 582-613, maio/ago. 2018. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/8471. Acesso em: 17 abr. 2021.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2013-2017. Curitiba: UTFPR, 2014. Disponível em: http://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/pdi/pdi_2013-2017. Acesso em: 17 maio 2021.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Política e definição de diretrizes para criação de cursos regulares presenciais vinculados a Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional**: PROGRAD/UTFPR. Curitiba: UTFPR, 2018. Disponível em: https://cloud.utfpr.edu.br/index.php/s/DoCD8aBfVN6tsfl. Acesso em: 17 maio 2021.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. Curitiba: UTFPR, 2019. Disponível em: https://cloud.utfpr.edu.br/index.php/s/Z3pqMqWkxbsCbLz. Acesso em: 17 maio 2021.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI)**. Curitiba: UTFPR, 2007. Disponível em: http://www2.td.utfpr.edu.br/eng_civil/pdf/ppi.pdf. Acesso em: 17 maio 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

17.5.56 OFÉLIA BOISSON CARDOSO: IDEÁRIO VEICULADO PELA INTELECTUAL NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS NA DÉCADA DE 1940

Henllyger Estevam David Costa[2541]

Leandro Aparecido do Prado[2542]

RESUMO

Este artigo buscou apresentar um ensaio sobre o pensamento presente nos artigos escrito por Ofélia Boisson Cardoso na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos no período de 1944/1949, observando de que forma as ideias imbuídas no movimento da escola nova estavam presentes em sua trajetória intelectual e nos artigos veiculados pelo impresso. Seus estudos versavam entre questões de Psicologia Infantil e Juvenil e de Aprendizagem, resultando na publicação de 26. A metodologia desta pesquisa se consolidou na perspectiva da História Cultural, a partir da análise documental, utilizando como fontes artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Como professora e escritora, muito do seu trabalho se dirigiu ao público feminino. De acordo com Almeida (2004), esta educação voltada para o público feminino era uma prolongação do lar, onde a professora passaria a exercer o papel de mãe zelosa para que seus alunos tivessem uma formação que possibilitasse um desenvolvimento honesto tornando-os cidadãos que transmitissem esperança e utilidade à pátria. Por meio deste trabalho foi possível compreender como Ofélia Boisson Cardoso obteve uma circulação expressiva na revista principalmente no que se referia a seção “Ideias e debates” o que nos permite analisar como suas ideias foram postas em circulação valorizando os seus conhecimentos psicológicos e as ideias escolanovista e católicas imbuídos em suas produções.

Palavras-chave: Ofélia Boisson Cardoso. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Intelectual. História da Educação. Escola Nova.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar um ensaio sobre o pensamento presente nos artigos escrito por Ofélia Boisson Cardoso na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos no período de 1944/1949, observando de que forma as ideias imbuídas no movimento da escola nova estavam presentes em sua trajetória intelectual e nos artigos veiculados pelo impresso.

Esta investigação se torna relevante no campo da História da Educação a medida em que “os estudos centrados nos usos pedagógicos do impresso podem trazer uma inteligibilidade nova sobre a história da escola e dos saberes e práticas

[2541] Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. E-mail: henllyger_estevam@hotmail.com
[2542] Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. E-mail: leandroprado0507@gmail.com.

que a constroem" (CARVALHO e VIDAL, 2000, p. 07).

Foram consultados o banco de teses e dissertações da CAPES, o IBICT, revistas da área de história da educação e outras plataformas em busca de trabalhos que dialogassem com o objetivo deste projeto. Porém, não foram encontrados nenhum trabalho que tratam do pensamento de Ofélia Boisson Cardoso e o pensamento da Escola Nova. A metodologia desta pesquisa se consolidou na perspectiva da História Cultural, análise documental, utilizando como fontes artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

2 PERFIL BIOGRÁFICO DE OFÉLIA BOISSON CARDOSO

Ofélia Boisson Cardoso nasceu em 1894 formou-se na Escola Normal do Rio de Janeiro, participando do curso de Orientadoras Escolares no Instituto de Educação do Rio de Janeiro em 1934. Seus estudos versavam entre questões de Psicologia Infantil e Juvenil e de Aprendizagem, resultando na publicação de 26.

Foi técnica de educação da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Guanabara, lecionando Psicotécnica na Faculdade de Serviço Social, ambas da Prefeitura do Rio de Janeiro. Em 1945 Chefiou o Serviço de Ortofrenia e Psicologia do Centro de Pesquisas Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura do Rio de Janeiro. Coordenou a Seção de Pesquisas Pedagógico-Sociais do Serviço de Assistência ao menor.

A partir de 1950 Ofélia passou a se dedicar mais à Psicologia Clínica. Em 1959 funda a Associação Brasileira de Psicologia Aplicada junto com Anísio Teixeira, Helena Antipoff, Joaquim Faria Góis, Lourenço Filho, Luiz Simões Lopes, Nilton Campos, Otávio Martins. Foi também professora de Psicologia Educacional do Curso de Técnica do Ensino, do Estado Maior do Exército.

Como professora e escritora, muito do seu trabalho se dirigiu ao público feminino. De acordo com Almeida (2004), esta educação voltada para o público feminino era uma prolongação do lar, onde a professora passaria a exercer o papel de mãe zelosa para que seus alunos tivessem uma formação que possibilitasse um desenvolvimento honesto tornando-os cidadãos que transmitissem esperança e utilidade à pátria.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Nas décadas de 1950/1960 o Brasil passava por mudanças significativas do ponto de vista, político, econômico e social etc. Deste modo construindo um "solo fértil para a retomada e a expansão do ideário da Escola Nova, e particularmente do pragmatismo deweyano" (MENDONÇA et al, 2006 p,98) Neste caso Ofélia Boisson Cardoso também validava esta retomada do ideário escolanovista, observando em sua trajetória intelectual a contribuição e suporte na aplicação dos testes ABC, discussão de temáticas importantes para a consolidação do pensamento de uma educação renovada

Ofélia Boisson em 1958 foi signatária do manifesto dos educadores em prol da Escola Nova. Segundo o Ministério da Educação a discussão do manifesto dos educadores,

> insiste na relevância da educação pública para o desenvolvimento da democracia em nosso país. Por isso, ressalta a necessidade de difundir na opinião pública e incutir na maioria a consciência da importância primordial da complexidade dos problemas de educação. Para responder ao desafio que nos lançam as sociedades modernas, afirma o Manifesto, numa fase crítica de reconstrução e de mudanças radicais, o de que necessita o país, antes de tudo, é de governos e de câmaras legislativas que se preocupem com uma política de longo prazo, e cada vez menos com interesses partidários e locais (BRASIL, Ministério da Educação, 2010, p. 103).

A participação de Boisson neste manifesto sugere que apesar de ser uma intelectual católica que defendia os princípios cristãos com muito afinco em suas obras, também dispunha de uma simpatia com os ideais defendidos pela escola nova e pelo manifesto dos pioneiros da Educação Nova assinado em 1932. Esta relação entre o conservadorismo católico e as ideias inerentes ao pensamento escolanovista também pode ser observada em suas produções em que a autora sinaliza a importância do acesso à uma educação de qualidade entre outros princípios de democracia e garantia de direitos que o manifesto visava colocar em discussão.

Neste sentido os artigos produzidos pela autora veiculados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos visavam discutir os problemas educacionais em voga na época e sobretudo demarcar no campo educacional a importância da psicologia e como seus estudos auxiliava na resolução de problemas educacionais.

Bourdieu (1996) destaca que,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do habitus e reconstitui a série das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos (BOURDIEU, Pierre, 1996, p. 67).

A ideia do autor é pertinente, tendo em vista a atuação que Ofélia Boisson Cardoso teve ao longo de sua trajetória intelectual, utilizando ainda seus conhecimentos práticos para legitimar sua atuação no campo educacional.

Mendonça (2006) destaca que o INEP nos anos de 1950/60 posicionava-se como principal meio de discussão do pragmatismo, tendo como figura de destaque o educador Anísio Teixeira, de certo modo,

> expoente do pragmatismo deweyano no Brasil, exerceu um papel importante nesse processo, constituindo-se no principal foco de difusão do ideário pragmatista, difusão essa que se fazia não só através das suas numerosas publicações (inclusive didáticas) e dos cursos e conferências que promovia, mas também das escolas experimentais a ele vinculadas (MENDONÇA et al. 2006, p. 99).

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos foi fundada em 1944, com o objetivo de discutir os problemas e assuntos importantes no âmbito educacional, apresentados por pensamento renovador, por meio de artigos de autores com visibilidade nacionais e estrangeiros e informações sobre as principais atividades da área educacional no Brasil e no exterior. Segundo Cunha (1998, p. 70), nos primeiros anos de existência da revista, “notava-se a presença de artigos que buscavam definir os fins da educação nacional perante a situação mundial ao término da II Guerra”, o que teve prosseguimento mesmo após aquele conflito bélico, com ênfase no papel das ciências pedagógicas e nas características ideais do professorado.

Neste caso é interessante problematizarmos como Ofélia Boisson Cardoso circulou em diversos espaços do INEP, publicando diversos artigos na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, ofertando cursos de formação continuada em diversos estados brasileiros. Esta circulação fazia com que a autora estivesse em circulação por diferentes suportes em um panorama nacional.

Rothen (2005, p.190) informa que a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos funcionava para o INEP “como um instrumento para a divulgação da sua produção intelectual e para influenciar na formação das concepções brasileiras de educação”. O autor assinala que tal intuito pode ser identificado logo no primeiro número da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

revista, tanto na Apresentação feita pelo Ministro da Educação da época, Gustavo Capanema, quanto no Editorial escrito pelo Diretor do órgão, Lourenço Filho.

Ofélia Boisson Cardoso publicou 11 artigos na revista no período de 1944 a 1958 utilizando dos conceitos e conhecimentos psicológicos para embasar os problemas educacionais presentes na época. Porém nesta pesquisa nos atentamos especialmente para as produções datadas da década de 1940, buscando entender o pensamento educacional veiculado por Ofélia Boisson Cardoso na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Para iniciarmos a discussão sobre as temáticas educacionais trazidas por Boisson nas publicações, podemos sinalizar que estas dataram em diversos momentos da RBEP dirigidas por Lourenço Filho 1944/1945; Murilo Braga 1946/1952 e por fim Anísio Teixeira 1952/1964.

A revista é dividida em diversas nas seções: Editorial, Ideias e Debates, Documentação e Vida Educacional, Bibliografia, Através de Revista e Jornais e Atos Oficiais.

Borsato e Cunha (2016) destacam que o,

> tema de maior ocorrência entre 1944 e 1952 foi a Psicologia, com destaque para “suas possíveis aplicações à pedagogia e à organização do trabalho”. Em segundo lugar aparece a temática “educação em outros países”, com artigos que discutiam aspectos peculiares dos sistemas de ensino estrangeiros. Gandini (1995) menciona a Estatística como o quinto tema mais encontrado nos artigos, revelando a “preocupação constante de apresentar dados estatísticos”, visando a obtenção de informações precisas sobre a situação do ensino brasileiro, com o intuito de classificar e organizar os alunos nas classes escolares, entre outras funções (BORSATO e CUNHA, 2016, p. 196 apud GANDINI, 1995).

Em 1944 aparece a primeira ocorrência de Boisson na seção de Bibliografia Brasileira de Educação do ano de 1943, neste item são listados vários autores e suas obras que contribuiriam com a educação brasileira e a propagação de um pensamento educacional renovado. Foi indicado o artigo Contribuição ao estudo da orientação profissional publicado por Ofélia Boisson Cardoso em 1943 na Revista da Educação Pública. Nesta mesma seção são recomendados autores clássicos da época como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho entre outros.

Em 1945 Ofélia Boisson Cardoso publica na categoria principal da revista Ideias e debates neste período Lourenço Filho ainda estava na direção da revista, é interessante observarmos a inserção da autora neste campo de debate no período em

que Lourenço Filho era o editor, tendo em vista, a possível relação próxima entre os intelectuais, já que Cardoso auxiliava nas reflexões, treinamentos e aplicação dos testes ABC, publicou posteriormente diversos livros pela editora Melhoramentos na coleção Biblioteca de Educação também dirigida por Lourenço Filho, foi a única autora além do editor que publicou mais de dois livros nesta coleção.

No artigo publicado na RBEP Boisson (1945) no artigo intitulado Alguns problemas de perturbação de caráter, abaixo do nome da autora a revista apresenta informação da instituição a qual a intelectual pertence Centro de Pesquisas Educacionais da Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal. No artigo a autora discorre ao longo de 9 páginas os problemas de caráter observados em seus pacientes, destacando a importância da família no processo de identificar estes distúrbios para evitar preocupações e decepções futuras.

Ao mesmo tempo em que Boisson (1945) apresenta autores e conceitos renovadores mostra o seu afinco pela defesa dos “preceitos cristãos” apresentando que em muitos casos nas crianças “ainda não se estruturou uma consciência moral, nem é possível discernir, entre o bem e o mal” (CARDOSO, 1945, p. 177). A autora ainda destaca que “exige-se do aluno uma conduta socializada, isto é, o ser vai passando de individual a social, respondendo, por meio de reações adequadas, aos estímulos do ambiente; êle se vai, enfim, integrando a um grupo diferente” (CARDOSO, 1945, p. 177).

No decorrer do artigo ela ainda reflete sobre o papel da família na atuação para a prevenção e resolução dos problemas relativos ao caráter. A autora cita ainda diversos autores importante como Freud para discutir a questão do comportamento e as ações que deveriam ser tomadas para a obtenção de resultados satisfatórios.

Traz em diversos trechos e de diferentes formas a defesa dos testes de aprendizagem para identificar o grau de aproveitamento e maturidade dos alunos em alguns trechos cita a aplicação de testes de QI que não obtiveram resultados tão esclarecedores buscando então a aplicação do teste,

> ABC, do Professor Lourenço Filho, no sentido não só de apreciar o Nivel de Maturidade, como, e principalmente, de obter algumas informações sôbre possíveis deficiências do ponto de vista visual, auditivo ou motor e, embora o Nivel de Maturidade fosse de 13, o que parecia permitir uma aprendizagem em boas condições, a análise dos diferentes itens do teste apontou desde logo, uma falha bem patente, na coordenação visual motora, faltando apurar se a falha seria predominantemente visual ou

> motora, ou, ainda, se ambas as capacidades teriam sido atingidas; para esse fim, lançamos mão das provas de Gales (percepção e fixação visual) e dás de Ozeretzki (controle motor), as quais, por seus resultados, revelaram-nos tratar-se de uma deficiência na percepção visual: a criança era incapaz de apreender estruturas gráficas mais extensas; embora percebesse bem os detalhes, não os podia, no entanto, ligar de modo a constituírem um todo identificável, com esquemas mentais adquiridos por fixações anteriores. E' a deficiência estudada pelos americanos com o nome de "word-blindness" e pelos franceses sob a denominação de "cecité verbale"; entre nós é conhecida por dislexia (CARDOSO, 1945, p. 180).

No artigo é possível ver a defesa de Ofélia Boisson pelo teste de maturidade proposto pelo Lourenço Filho e a utilização de diversos testes cognitivos, podendo ser indicativa de como a autora possuía uma leitura aguçada partindo de correntes europeias e norte americanas.

A autora apresenta no decorrer da discussão que muitos casos parecidos com o relatado na RBEP “Ao Serviço que chefiamos, chegam constantemente fichas individuais, propondo-nos o estudo de casos de desajustamento, variadíssimos nos efeitos que apresentam, sendo dos mais comuns os de agressividade e furto (CARDOSO, 1945, p. 184).

Ao apresentar suas experiências a frente do serviço de ortofrenia e a proximidade com a aplicação dos testes ABC, Boisson estabelece uma espécie de chancela nos discursos veiculados no artigo.

Em outro artigo publicado por Ofélia Boisson Cardoso em 1949 a autora trata da temática “Repetência escolar na escola primária” discutindo ao longo de 14 páginas os problemas que resultam no fracasso e na repetência escolar. Para na escrita do artigo Ofélia Boisson Cardoso apresenta uma tendência do projeto de nação que estava sendo desenvolvido na Era Vargas.

A autora relata questões práticas vivenciadas na prefeitura do Rio de Janeiro, destacando as indicativas da repetência considerável no Estado relatando também a necessidade de uma gama de profissionais como educadores., médicos, assistentes sociais e técnicos especializados para atuar na prevenção e resolução deste problema, para Boisson (1949) compete a esses profissionais “tomar a peito o problema, analisando-o honestamente por todas as faces, na pesquisa das causas responsáveis, combatendo-as, modificando-as, exterminando-as.” (CARDOSO, 1949, p.77)

É interessante observarmos como o pensamento católico está imbuído na produção de Ofélia Boisson Cardoso, até mesmo em frases mais simples ela

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

apresenta este traço. Como podemos observar em um fragmento que utiliza a seguinte expressão “Um pouco menos de miséria que se adia para só Deus sabe quando, a situação apontada é das que clamam por Solução.” (CARDOSO, 1949, p.79). O fato de utilizar a palavra Deus e outras expressões de cunho cristão oferece uma indicativa de como o pensamento educacional católico estava incutido em sua formação e sua produção intelectual. Podemos observar também como uma estratégia para a autora se legitimar tanto no campo da intelectualidade católica, quanto dos escolanovista.

Traços do período histórico em que a autora pôs em circulação este artigo são observados quando Cardoso (1949) destaca a importância de

> Não abrimos mão das experiências que o Velho Mundo nos transmitiu; aceitamo-las, entretanto, como diretrizes gerais, como esquemas amplos e flexíveis, sôbre os quais possamos construir nossa própria obra. Num país como o nosso, vive-se a hora das próprias experiências; a experiência dos velhos jamais preservou os moços, que devem adquirir o conhecimento à própria custa (CARDOSO, 1949, p. 87).

Tratando-se de uma revista produzida pelo próprio governo esta afirmação da autora é indicativa do movimento nacionalista proposto na época, valorizando as produções nacionais e se desvencilhando de grande parte das influências externas, principalmente das quais colocava em xeque as atuações do governo na estrutura social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio, deste ensaio pudemos compreender a conjuntura em que a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos foi criada atentando para a finalidade que ela tinha no espaço educativo. Carvalho (1994) faz um apontamento interessante que ilustra como o,

> Embate doutrinário no campo pedagógico era estrategicamente fundamental na luta pelo controle do aparelho escolar, em que se antagonizaram os dois grupos referidos. Nesse embate, a questão principal era ganhar a adesão do professor à “boa pedagogia”, normatizando sua conduta e orientando doutrinariamente suas práticas escolares (CARVALHO, 1994, p. 42-43).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste caso o impresso ganhava revelo importante, já que por meio das bibliotecas, livros, manuais, artigos endereçados aos professores entre outros impressos colocava -se em discussão os ideais escolanovista na pauta educacional da época. A RBEP vinha com a objetivo evidenciar experiências de diversos educadores frente aos problemas educacionais da época.

Neste sentido, compreendemos como Ofélia Boisson Cardoso obteve uma circulação expressiva na revista principalmente no que se referia a seção “Ideias e debates” o que nos permite analisar como suas ideias foram postas em circulação valorizando os seus conhecimentos psicológicos e as ideias escolanovista e católicas imbuídos em suas produções.

REFERÊNCIAS

Bibliografia Brasileira de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.2, n. 5, p. 288. 1944. Disponível em< http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1336/1310> Acesso em 22 out. 2020.

CARDOSO, Ofélia Boisson. Alguns problemas de perturbação de caráter. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.3, n.8, p.176-184, 1945. Disponível em < http://inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+-+Num+8/ac12fa64-dd90-4bac-88ba-399dd09487fb?version=1.1> Acesso em 22 out. 2020.

CARDOSO, Ofélia Boisson. O problema da repetência na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.13, n.35, p.74-88, 1949. Disponível em< http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1301/1275> Acesso em: 22 out. 2020.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. **Uso dos impressos nas Estratégias Católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia (1931-1935)**. Belo Horizonte: Cadernos Anped, 1994.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; VIDAL, Diana Gonçalves (Orgs.). **Biblioteca e formação docente**: percursos de leitura (1902-1935). Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica, 2000.

BORSATO, Claudia; CUNHA, Marcus Vinicius da. Possíveis fontes da estratégia didática de Betti Katzenstein. **História e Cultura**, Franca, v. 5, n. 1, p. 188-207, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31. p. 96-199. 2006. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a08v11n31.pdf> Acesso em 22 out. 2020.

ROTHEN, J. C. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

17.5.57 OS ARQUIVOS DA DELEGACIA DE ORDEM POLÍTICA E SOCIAL E AS VIOLAÇÕES SOFRIDAS POR PROFESSORES E ESTUDANTES PARANAENSES DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985)

Clara Spindola Tschumi [2543]

Valquíria Elita Renk[2544]

RESUMO

O objeto desta pesquisa é a ação repressiva do Estado através do DOPS (Departamento de Ordem Política e Social) na perseguição aos professores e estudantes, na violação aos direitos humanos de 1964 a 1985, no Paraná. O Problema de pesquisa é: por quais motivos os estudantes e os professores foram alvo da ação repressora do Estado?. Metodologia: é uma pesquisa qualitativa, exploratória, historiográfica, com análise documental, tendo como fontes os Dossiês DOPS que estão arquivados no Arquivo Público do Paraná. Os objetivos são: Investigar quais foram as acusações, se houve violação aos direitos humanos nos processos políticos e policiais contra os professores, os estudantes universitários e de ensino médio do Paraná, no período de 1964 até 1985; analisar quais são as memórias da ação da polícia política do Estado que estão arquivados nos Dossiês DOPS, no Arquivo Público do Paraná. O corpus documental será analisado sob a perspectiva da História Cultural e Direitos Humanos, ancorada Foucault (1981, 2008), Le Goff; Nora (1984), Piovesan (2012), Santos Filho, Santos Filho (2010) e Garcia (2008). As fontes permitem apreender as tensões que se estabeleceram entre o governo, os professores e estudantes e as ações da polícia política do Estado, que inúmeras vezes violou os Direitos Humanos e revelam a importância do arquivo como lugar de pesquisa e de memória.

Palavras-chave: Ditadura Civil-Militar. DOPS. Professores. Estudantes. Direitos Humanos.

1 INTRODUÇÃO

A Ditadura Civil-Militar ocorrida no Brasil entre os anos de 1964 e 1985 atingiu a sociedade, incluindo o cenário educacional, que sofreu um processo de reordenação que incluía a reformulação curricular, o controle dos assuntos e atividades docentes e políticas realizadas por docentes e estudantes. Uma nova ideologia estava sendo implantada, permeada pelo cerceamento de liberdades individuais, repressão e violência sob a justificativa de proteção da segurança nacional. Aqueles que não se enquadravam no modelo idealizado pelo regime e/ou abertamente se manifestavam a favor de ideais subversivos na visão do Estado eram monitorados, tinham seus direitos transgredidos e chegavam a sofrer violências físicas e psicológicas que

[2543] Estudante de graduação em história, aluna da iniciação científica, PUCPR. E-mail: claratvox@gmail.com.
[2544] Doutora em Educação, docente da PUCPR; Email: valquiria.renk@pucpr.br.

contrariavam a dignidade humana presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, da qual o Brasil era signatário.

O controle da população e de suas atividades era realizado Polícia Política brasileira, institucionalizada por meio das Delegacias de Ordem Política e Social (DOPS), que eram estaduais e interligadas entre si. A classe dos professores e estudantes foi alvo da ação do Estado brasileiro durante o Regime Militar entre 1964 e 1985. Os vestígios estão guardados nos arquivos das Delegacias de Ordem Política e Social - DOPS, que hoje estão disponíveis para pesquisa no Arquivo Público do Paraná. Neste sentido entende-se que o Arquivo Público do Paraná pode ser considerado com um lugar de memória (LE GOFF; NORA, 1984). As fontes de pesquisa são a matéria prima do pesquisador e trazem indícios das formas de resistência, assim como também a atuação do Estado na repressão a construção de uma memória sobre a educação (GARCIA, 2008). Os procedimentos adotados para a seleção dos documentos que foram preservados e arquivados revelam-se como instrumentos de poder, verdade e de significação histórica e política (NEGREIROS & DIAS, 2008, FOUCAULT, 2008, DERRIDA, 2001).

Segundo o Historiador Jacques Le Goff (1966), o documento é resultado de uma montagem, consciente ou não, da época e sociedade que o produziu. Os Dossiês DOPS existiam para a consulta interna institucional e para o controle dos indivíduos fichados, por conta disso são completamente parciais, representantes da ideologia do Estado e de seus agentes. Por este motivo, a análise de documentos do Estado, mesmo trazendo o olhar oficial da história, é importante para a história da educação e por isso cabe ao pesquisador questionar e cotejar as fontes de pesquisa. A história opera por descontinuidades, novas fontes e informações são desveladas ao longo dos anos, e isso garante a reescrita da história geração a geração (ALBERTI, 2004, p. 14).

Esta é uma pesquisa qualitativa, exploratória, com procedimentos de análise documental. Para esta pesquisa foram analisados 160 Dossiês referentes a professores universitários, do ensino secundário e estudantes, produzidas pela DOPS-PR, revelando que houve vigilância, perseguição e controle das liberdades individuais.

A perseguição, violação dos direitos fundamentais de professores e estudantes foi uma realidade e faz parte da história da educação do Estado. No período delimitado por esta pesquisa, o Estado foi institucionalizando um conjunto de instrumentos e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

medidas de controle e fiscalização das escolas e da comunidade escolar, formavam uma teia de ações que burocratizavam a escola de tal forma que coagiam o professor a cumprir os preceitos legais (FOUCAULT, 2008, 1999).

2 DESENVOLVIMENTO

O golpe empreendido no Brasil no ano de 1964 tinha raízes internas e externas, influenciado pela polarização da Guerra Fria, quando os Estados Unidos e a União Soviética travaram uma disputa econômica e ideológica pela hegemonia mundial, e pela crescente ala progressista brasileira que apoiava as Reformas de Base do então presidente João Goulart. A tomada de poder pelos Militares estava ligada a uma ideologia específica, que foi colocada em prática por meio da coerção e uso da força contra os “adversários” ou “elementos subversivos” e suspeitos, entre eles estudantes, professores, e intelectuais que deveriam aceitar a reordenação da educação nacional (CUNHA; GÓES,1996,p.31). Em nome da segurança nacional foi instituído o Decreto-lei 314/1967, a Lei de Segurança Nacional, que “tinha caráter eminentemente anticomunista, cujo objetivo era tomar medidas de prevenção contra inimigos internos e externos, sendo que restava clara sua influência advinda da Guerra Fria”. (ILKIU, 2020, p.32). Os grupos foram amplamente perseguidos pela polícia política brasileira, que “montou” a história oficial do período e “construiu” realidades para estas minorias consideradas “perigosas e subversivas” por meio de diferentes aparatos repressivos (CARNEIRO,1999, p.3).

Um destes aparatos eram as Delegacias de Ordem Política e Social (DOPS), com independência em suas ações e com uma rede de informações que interligavam as delegacias políticas entre si, as DOPS foram protagonistas da repressão política e lideraram (junto aos DOI-CODIS, Destacamento de Operações e Informações-Centro de Operações e Defesa Interna) as denúncias de violação dos Direitos Humanos:

> (...) Tanto os DOPS (Departamento de Ordem Política e Social), como as delegacias regionais do DPF (Departamento de Polícia Federal) prosseguiram atuando também em faixa própria, em todos os níveis de repressão: investigando, prendendo, interrogando e, conforme abundantes denúncias, torturando e matando. (BRASIL NUNCA MAIS,1985, p.74)

A ditadura militar foi marcada pela perseguição aos opositores políticos, aos comunistas, aos considerados subversivos ou mesmo àqueles que descumpriam as

prescrições legais. A violência e a repressão estatal eram práticas legitimadas pelo Estado que tem o "monopólio legítimo da coação física para realizar ordens vigentes" (WEBER, 1994, p. 34).

A DOPS-PR guardava os processos, que são os Dossiês individuais para cada pessoa considerada suspeita. Cada Dossiê tem a identificação e detalhamento da vida e das atividades profissionais e políticas, revelando a ação de vigilância dos agentes, registrando onde, como, com quem o sujeito fichado esteve, mostrando como Estado controlava as ações e a vida de cada um. Os agentes da Polícia Política observavam e anotavam desde ações comuns dos alunos e professores como reuniões, seminários e a rotina na universidade ou escola, até peças teatrais, projetos culturais e participação em greves. Michel Foucault (1981, 2008, 1999) analisa o processo de vigilância e fiscalização, esquadrinhando, expondo a sua organização pedagógica e as relações de poder estabelecidas pelo Estado para exercer seu controle e poder.

Foram analisados 160 Dossiês relacionados a professores e estudantes, 128 pertenciam a indivíduos oficialmente ligados a instituições de ensino, e os outros 32 eram de pessoas que estiveram presentes em manifestações e/ou reuniões ligadas aos interesses da classe educacional, mas não possuíam profissão definida ou tinham profissão não ligada a educação. Foi possível conhecer os registros de atividades públicas e particulares da totalidade destes indivíduos, e algumas possuem mais de 60 entradas no período de um ano. Os Dossiês são uma fonte documental que guardam os vestígios da ação da polícia política.

As fichas individuais analisadas nesta pesquisa são assim divididas:

Tabela 1 – Fichas Individuais DOPS-PR

Ocupação do indivíduo	Número de fichas
Professor Universitário	50
Professor Ensino Secundário	61
Estudante de Graduação	16
Estudante Secundarista	1
Outros	32
Total	**160**

Fonte: elaborada pelas autoras,2021.

Dos 111 professores fichados, 74 eram homens e 37 eram mulheres. Dos 17 estudantes fichados, 13 eram homens e 4 eram mulheres. As acusações mais comuns direcionadas aos docentes e estudantes fichados era a participação em greves, seminários e reuniões que, na visão dos agentes da polícia política, eram subversivas

e de tendência esquerdista. Inclusive, ter "tendência esquerdista" e ser um "elemento comunista" eram as conclusões mais comuns dos investigadores, rótulos que resultavam em coação e medidas disciplinares, incluindo a prisão.

Quando eram presos nos quartéis e delegacias do Paraná, estudantes e professores eram comumente soltos no dia seguinte, após delatarem colegas. Isso se observou nos Dossiês analisados, que continham o nome dos delatores do indivíduo fichado, delatores esses que já haviam sido observados e até mesmo detidos pelos agentes DOPS anteriormente. As "provas" da subversão eram adquiridas quando o fichado tinha seu nome encontrado em listas de filiação de partidos (ainda não oficiais), ou tinha amigos já conhecidos como elementos subversivos e observados pela polícia política. Professora Maria (nome fictício) que lecionava no ensino básico, foi considerada subversiva por ser "uma das fundadoras da AED/Associação de Estudos Educacionais, um órgão de fachada para subversivos", participar de uma reunião em protesto a demissão de quinze professores da UFPR e outros eventos e manifestações entre 1978 e 1981. Já o estudante Carlos (nome fictício) foi acusado por manifestar-se "contrário à revolução", sendo um dos redatores do manifesto contra a revolução elaborado pelos representantes da UPE em 1º de abril de 1964. Diversos outros professores e estudantes tiveram suas atividades diárias associadas a atos contra o regime, e comprovada a ação subversiva (na visão do Estado repressor), diferentes abordagens eram adotadas.

> Com a comprovação da subversão, a esfera subjetiva da repressão era acionada. Ou seja, buscava-se lidar com as ideias dos reprimidos, cassando, por exemplo, suas licenças de funcionamento para os estabelecimentos, deportando os estrangeiros, destruindo bens individuais, e amedrontando através de perseguições. (...) Durante a ditadura civil-militar, instaurada em 1964, os castigos repressivos se elevaram, chegando à repressão física, caracterizadas por atos de tortura. (BRAGGIO;FIUZA, 2013,p.438)

Uma das formas de coagir atitudes contrárias ao regime de governo instaurado em 1964, era a apresentação do 'Atestado Ideológico', expedido pelo DOPS, exigido por muitas empresas para preencher a vaga de emprego. Este documento garantia a boa conduta social do candidato e o não pertencimento a nenhuma organização contrária ao governo (CORREA, 2008). Os Dossiês registraram inúmeros casos em que professores e estudantes paranaenses foram impedidos de prestar concursos públicos, viajar para fora do Brasil, alguns perderam seus empregos e/ou foram presos e torturados por conta das "evidências" de subversão e possível apoio ao comunismo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

anotados nestas fichas. Os relatos orais destes profissionais e estudantes sustentam as acusações e penalidades mais comuns infligidas contra eles, presentes nos arquivos oficiais:

> "Maria de Lourdes" precisou mudar-se para outro estado. "Luiz Marcos" enfrentou diversos problemas em sua vida pessoal como, por exemplo, o desligamento da universidade em que estava matriculado e a dificuldade em conseguir efetuara matrícula em outras faculdades. "Lívia" também teve sua vida privada invadida quando percebeu que estava sendo vigiada em uma viagem que fez ao exterior. (HEBLING,2013, p.107)

Os problemas de se ter uma ficha considerada suspeita na DOPS-PR eram muitos, por exemplo: um professor de Londrina, teve problemas em relação à solicitação de certidão negativa (ou "atestado ideológico"), pois havia sido vice-presidente da UPE (União Paranaense dos Estudantes) entre 1967 e 1968. O professor foi indiciado na DOPS e considerado subversivo. Em 1969, o mesmo professor requereu certidão negativa para fins de matrícula e teve seu pedido indeferido. Após a recusa, o docente se dirigiu até a DOPS de sua cidade e "apresentou sua demissão do cargo na UPE e conversou com o delegado, apresentando extensa cota de documentos referentes à sua vida estudantil" nas palavras do relator. A certidão negativa foi deferida e a ficha do professor arquivada novamente.

Outras fichas de professores analisados indicavam que era uma prática comum dirigir-se às DOPS e seus delegados chefe para prestar contas em relação às atividades empreendidas no passado. A limitação de não poder se inscrever para um concurso público ou viajar para o exterior, por exemplo, levava os professores e estudantes a se "retratarem" com a polícia política. A maior parte das fichas não possuem informações sobre as penalidades direcionadas ao acusado e nem em relação a continuidade das investigações. Isto pode indicar a falta de conhecimento de alguns professores e estudantes sobre sua condição de investigados e acusados perante as DOPS, assim como o possível extravio de documentação que pudesse incriminar o Estado: de acordo com os assessores técnicos do departamento estadual de arquivo público do Paraná em 1991, dos trinta arquivos de aço repletos de documentos da DOPS-PR sob guarda da Polícia Civil, somente vinte e três foram transferidos para o arquivo público, os sete restantes ficaram sob domínio da polícia (BRAGGIO;FIUZA,2013).

Entretanto, Peron (2014) e Calciolari (2004) em suas pesquisas entrevistaram

professores e estudantes que viveram no período do Regime Militar,e relataram perseguições e cerceamento da liberdade de expressão, confirmados pelas pesquisas nas fichas da DOPS-PR, havia a violação da integridade física destes indivíduos por meio da tortura. Andreia Peron (2014) entrevistou alguns professores paranaenses processados relataram que haviam sofrido violências física, psicológica e tortura na DOPS-PR. A pesquisadora Silvia Calciolari (2004) investigou esta mesma questão, coletando relatos orais de 175 presos políticos do Estado do Paraná de 1964 a 1978, entre eles 36 estudantes universitários, 13 professores e 9 estudantes secundaristas. Estes estudantes e professores citaram o uso de sessões de tortura psicológica e física contra eles dentro das DOPS do Paraná, incluindo o uso de pau-de-arara, choques, pontapés, entre outras técnicas (CALCIOLARI,2004).

A repressão no Paraná seguiu a mesma lógica institucionalizada nas delegacias políticas do resto do Brasil, com torturas físicas e psicológicas. A cidade de Curitiba, especialmente, possuiu diversos edifícios onde foram praticadas torturas e violações dos Direitos Humanos, como o Quartel General da Polícia Militar na praça Rui Barbosa, que hoje é um restaurante, e o Comando da 5º Região Militar, que hoje é um Shopping Center (CALCIOLARI,2004, p.118).

A análise dos Dossiês DOPS-PR é repleta de memórias sobre a história da educação, as documentações disponíveis para análise configuram fontes primárias que permitem ao pesquisador a compreensão do aparato repressivo do Estado, de sua ideologia, e dos “bastidores” de um período que ressoa consequências e levanta debates até hoje. Os professores e estudantes formavam um grupo considerado perigoso para o Regime repressor pois “é justamente nas escolas e nas universidades que o exercício do livre pensamento, da pesquisa e da liberdade de expressão encontram sua razão de ser e irradiam como verdadeira essência destes lugares” (ILKIU,2020, p.77).

Considerando a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, é possível notar, ao analisar a situação de professores e estudantes paranaenses no período da Ditadura Civil Militar, a violação de pelo menos cinco artigos: o artigo número três da DUDH, que prevê que todos os seres humanos possuem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal, o artigo número cinco, que coloca que ninguém deverá ser submetido à tortura, tratamento ou castigo cruel, desumano e degradante, o artigo número nove que prevê que ninguém será arbitrariamente preso, detido ou

exilado, o artigo número doze, que trata do direito de todos os sujeitos de não terem interferências em suas vidas privadas, família, no lar e em seus correspondências, e o artigo número dezenove que prevê o direito inerente a todos os seres humanos de possuírem liberdade de opinião e expressão (ONU,1948) . Apesar de citarmos apenas 5 violações da DUDH cometidas pelo Estado brasileiro durante a Ditadura civil-militar, outros artigos foram violados, e os relatos destas violações estão presentes tanto na história oral quanto na história oficial, nos arquivos DOPS.

Um país democrático se constrói e se concretiza através de valores democráticos que não podem ser edificados em uma sociedade que não reconheça o passado e enfrente as consequências da herança do autoritarismo estatal (FEBRES, 2004).

Neste sentido, o direito à verdade, de forma individual ou coletiva, deve ser assegurado pelo Estado, possibilitando desta forma à sociedade ter o direito à memória e a sua identidade (PIOVESAN, 2012). Assim, o direito à memória reporta ao reconhecimento das violações de Direitos Humanos perpetradas pelo Estado, no período em análise e também manifestar o repúdio a tais atos, mediante políticas culturais, espaços simbólicos e outros mecanismos (SILVA FILHO, 2010).

O acervo da DOPS-PR é uma valiosa fonte de pesquisa e memória, pois, mesmo sendo um arquivo oficial, traz as ações de como professores e estudantes resistiram às ações governamentais. Os documentos oficiais dão uma nova versão a relatos orais, que por sua vez desvelam como o passado foi apreendido e interpretado (HEBLING,2013, p.25). O acervo DOPS serve como ação pedagógica para as futuras gerações (CATELA, 2011).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores e estudantes paranaenses foram alvo de perseguições e violências advindos da Polícia Política do Estado, inclusive com indivíduos sendo submetidos a tortura e prisões, que foram justificadas como serviço à segurança nacional. Eles eram visados como possíveis transgressores da ordem, e estavam sujeitos a punições caso as transgressões fossem confirmadas pelos agentes da DOPS. Os Direitos Humanos destes professores e estudantes foram violados, desde o cerceamento de liberdade individual até a comprovação de submissão a tortura e

tratamento cruel, presentes nos relatos orais coletados pela comissão da verdade realizada por pesquisadores paranaenses e pelo projeto Brasil Nunca mais (1985).

Os documentos da antiga DOPS-PR são uma fonte primária rica em informações com relação a História da Educação e a história do Estado como um todo, e possuem as provas e documentos relacionados às violações cometidas contra professores e estudantes durante o período do Regime Militar.

Os Dossiês DOPS possibilitam analisar as relações de poder, os constrangimentos e as violências que vivenciaram os professores e os estudantes durante a ditadura no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. 196 p.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil: nunca mais**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRAGGIO, Ana Karine; FIUZA, Alexandre Felipe. Acervo da DOPS/PR: uma possibilidade de fonte diferenciada para a história da educação. **Revista Tempo e Argumento**, v. 5, n. 10, p. 430-452, 2013.

CALCIOLARI, Silvia. **Ex-presos políticos e a memória social da tortura no Paraná (1964-1978).** 2004. 211 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Sociologia, Setor de Ciências Sociais, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Os Arquivos da Polícia Política Brasileira: uma alternativa para os estudos de história do Brasil contemporâneo.1999. Disponível em: http://www.usp.br/proin/download/artigo/artigo_arquivos_policia_politica.pdf. Acesso em: 05/05/2021.

CATELA, Ludimila da Silva. O Mundo dos Arquivos. In: COMISSÃO DE ANISTIA, MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Justiça de Transição**: manual para a América Latina. Nova Iorque: Centro Internacional para a Justiça de Transição, 2011, p. 379-399.

CORRÊA, Larissa Rosa. O Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo: as atividades da polícia política e a intrincada organização de seu acervo. **Histórica** – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo, n. 33, 2008.

CUNHA, Luis e GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editor,1996.

DERRIDA, J. **Mal de arquivo**: uma impressão freudiana. 2001.

FEBRES, Salomón Lerner. **La Rebelión de la Memoria**. Selección de Discursos 2001-2003. Lima: IDEHPUCP, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo Martins Fontes, 1999.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1981.

_____. **Vigiar e Punir**. Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEBLING, Milene Cristina. **Memória e Resistência: os professores no contexto da ditadura civil-militar (1964-1985).**08 de abril de 2013. 234 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos -SP. 2013. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2681/5391.pdf?sequence=1. Acesso em: 06/05/2021.

ILKIU, Julia Aliot da Costa. As Investigações Contra os Professores e Instituições de Ensino do Paraná pela Delegacia de Ordem Política e Social - DOPS/PR durante a Ditadura Militar no Brasil de 1964 a 1985. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LE GOFF, J; NORA, P. **Faire de l'histoire**. Paris: Gallimard, 1984.

NEGREIROS, Leandro Ribeiro; DIAS, Eduardo José W. A prática arquivística: os métodos da disciplina e os documentos tradicionais e contemporâneos. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, n. 3, p. 2-19, set./dez. 2008.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas **Declaração Universal Dos Direitos Humanos.** Paris,1948.

PERON, Andreia. **"Resistir é Preciso": a memória de professores sobre a repressão e a militância política no Paraná (1964-1985**). Dissertação de Conclusão do Curso de Mestrado em Educação, 2014. 172 f. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e Justiça Internacional**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SILVA FILHO, Dever de Memória e a Construção da História Viva: a atuação da Comissão de Anistia do Brasil na concretização do direito à memória e à verdade. In SANTOS, Boaventura de Souza (Org.) **Repressão e Memória Política no Contexto Ibero-Brasileiro**: estudos sobre Brasil, Guatemala, Moçambique, Peru e Portugal. Brasília: Ministério da Justiça, 2010, p. 186-225.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**. Brasília: UNB, 1994.

17.5.58 OS EDUCANDÁRIOS EM CURITIBA-PR NO SÉCULO XX: ASSISTÊNCIA, ARQUITETURA E EDUCAÇÃO

Rafaela Paula da Silva[2545]

RESUMO

Este texto propõe algumas reflexões sobre os vínculos entre a política assistencial e educacional republicana, a arquitetura pavilhonar dos educandários construídos em Curitiba-PR no século XX e os processos educacionais desenvolvidos nestas instituições. Para isso, ampara-se inicialmente nas obras de Castro (2004) e de Castro e Imaguire (2006) que possibilitam o acesso a fontes primárias: plantas e fotografias das instituições. Bem como, a breves resumos sobre sua construção e funcionamento. Assim, percebe-se que os educandários se diferenciavam estruturalmente das escolas e colégios, porque sua proposta de atendimento mais ampla e expressava-se também na construção de outros espaços, além daquelas corriqueiramente associados ao ensino formal, contendo dormitórios, oficinas, hortas, oficinas. Há uma breve discussão sobre a aplicação do modelo de construção pavilhonar próprio de hospitais isolamento a estas instituições de acolhimento e ensino. Além disso, a tese de Silva (2015) oferece subsídios para tratar a educação de meninos e meninas "desvalidos" no Paraná (1940-1969) e discutir como os processos de acolhimento e educação se davam na prática, ou seja, como eram os encaminhamentos e o ensino nas instituições. Por fim, o livro de Geremek (1995) sobre a pobreza e a caridade na Europa, serve como contraponto para as análises referentes ao acolhimento e a assistência.

Palavras-chave: Educandário. Arquitetura pavilhonar. Assistência. Educação.

1 INTRODUÇÃO

O educandário era uma instituição de internamento destinada as crianças e adolescentes pelo Estado e contava com dormitórios, refeitórios, espaços para ensino e profissionalização, fossem os assistidos órfãos, abandonados e/ou "delinquentes". Essa institucionalização surgiu durante a República Velha (1889-1930) como parte de uma política de assistência social mantida pelo governo e amparada no isolamento. Sua proposta era acolher e educar para o trabalho por meio da ordem, disciplina e dos valores morais. (CASTRO; IMAGUIRE, 2006, p. 10-23)

O governo de Getúlio Vargas (1930-1945) manteve essa linha assistencial com ênfase no trabalho. No Paraná o interventor Manuel Ribas (1932-1945) direcionou a política pública de assistência aos menores para atividades rurais, levadas a cabo por escolas rurais, nas quais os órfãos e menores abandonados tinham preferência para realizar a matrícula. Como a Escola de Trabalhadores Rurais do Canguiri, Olegário

[2545] Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Paraná, rafaela.paula.rp@outlook.com.

Macedo em Castro, Antônio Ribas em Ponta Grossa e Dr. Carlos Cavalcanti em Curitiba. (CASTRO; IMAGUIRE, 2006, p. 23)

Essa política assistencial levou a substituição das instituições de cunho filantrópico próprias do século XIX como asilos e orfanatos por abrigos (acolhimento temporário enquanto o juiz analisava o caso), escolas de reforma (recebiam crianças e adolescente que haviam cometido algum delito), escolas de preservação (abrigavam os abandonados), também chamadas de patronatos e reformatórios. Os internos eram separados de acordo com o sexo em seções masculinas e femininas e também agrupados por idade, causa do acolhimento e "grau de perversão". (CASTRO; IMAGUIRE, 2006, p. 23)

Silva (2015, p.222-223) descreve em sua tese sobre o atendimento de meninas e meninos "desvalidos" do Paraná, que na década de 1950 houve uma transição nominal das instituições de acolhimento asilos, orfanatos, escolas de reforma ou reformatórios passaram a chamar-se educandários e cita exemplos: Educandário Nossa Senhora das Dores, Educandário Caetano Munhoz da Rocha e Educandário Santa Felicidade. Inicialmente chamados de Escola de Reforma, Abrigo do Portão e Abrigo Provisório para Menores Abandonados.

> O educandário "completo, racional e eficiente" seria aquele que oferecesse educação formal de nível primário, ensinamentos práticos e agricultura e pecuária, alimentação, vestuário, assistência médico dentária. Conforma-se desta maneira, um programa de necessidades para a construção de instituições de assistência a menores. (CASTRO; IMAGUIRE, 2006, p. 24)

Essa mudança, segundo ela, era entendida como uma forma de modernizar a assistência e ajudar na consolidação das práticas educativas. Na medida que, o governo substituía denominações consideradas pejorativas como abrigo, reformatório e preventório (instituição para abrigar e educar filhos sãos de pais com hanseníase, na época chamada de lepra) por educandário, demarcava também seu propósito principal, educar. Naquela época o termo serviu também para designar qualquer instituição educacional, mesmo que não fosse de acolhimento. (SILVA, 2015, p. 223)

2 A ARQUITETURA PAVILHONAR NOS HOSPITAIS DE ISOLAMENTO E NOS EDUCANDÁRIOS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A arquitetura de isolamento em Curitiba durante a República Velha (1889-1930) foi tema do livro de Castro (2004), no qual a autora apresenta plantas, fotografias e breves resumos sobre a inauguração e funcionamento das instituições. Sua categorização abrange hospitais de isolamento (hospícios, sanatórios, leprosários), penitenciárias, abrigos e casas de detenção. Depreende-se de sua seleção que, a arquitetura de isolamento era usada em construções que objetivavam separar as pessoas do convívio familiar e social. Razão pela qual geralmente eram feitas em terrenos e bairros afastados do ambiente urbano.

Este texto, no entanto, enfoca a comparação entre a arquitetura pavilhonar comumente encontrada em hospitais de isolamento e a arquitetura pavilhonar presente nos educandários curitibanos inaugurados e desativados no século XX. A arquitetura pavilhonar é definida como uma estrutura arquitetônica formada por múltiplos pavilhões interligados ou não entre si por passarelas e/ou corredores, mas que racionalmente são projetados e construídos para compor uma unidade.

O hospital na Europa foi criado para o atendimento dos mais pobres e viajantes feito sistematicamente pelas igrejas católicas através dos “hospitais-hospícios medievais”. No entanto, seu objetivo era bem mais acolher do que propriamente curar. Existia uma variedade de asilos: o syndochiun (acolhia pobres e peregrinos), procotrophium (onde eram alimentados), gerontocomium (albergue para os idosos), orphanotrophium (onde atendiam os órfãos), brephotrophium (local de alimentação das crianças). Sua função era asilar servindo como espaço para as pessoas dormirem e distribuindo comida sistematicamente. Mais tarde serviu como espaço de reclusão, em especial na França, para os mendigos, prostitutas, órfãos. (GEREMEK, 1995)

E, apenas emergiu como instrumento de cura no século XVIII, o que se evidenciou no contexto europeu aproximadamente em 1780. Quando foram realizadas visitas e a observação contínua e comparativa entre os hospitais. Era o período de reconstrução do Hôtel-Dieu em Paris, famoso hospital de acolhimentos dos pobres indigentes e pedintes. O hospital, teria se tornado a partir desse momento, segundo Foucault (1984), um fato médico-hospitalar e devia ser estudado, enquanto tal. As visitas ofereceram “descrições funcionais” associando características materiais a taxa de mortalidade e cura, mostrando que o ambiente hospitalar devia se refinar para alcançar seus objetivos. Essas visitas feitas por Jacques Tenon, Howard e Hunczvsky levaram a aprovação em 1786 de um modelo de construção baseado no Hospital de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Stonehouse projetado pelo engenheiro Roverhead. Um hospital composto por um ou dois pavimentos, com maior isolamento e a abertura nos quartos voltadas para o sul, com entradas de ar. O modelo levaria anos para efetivar-se. Na segunda parte do século XIX os hospitais regidos pelas igrejas católicas seriam substituídos por hospitais organizados por médicos.

No Brasil como em boa parte da América Latina o atendimento hospitalar inicialmente era responsabilidade da Igreja e das ordens religiosas, aqui em espacial cabia a Irmandade da Misericórdia. Assim, o Hospital da Santa Casa do Rio de Janeiro que data de 1582, era parte de um grupo de obras da caridade e sua função era curar os doentes, alimentar os famintos, cobrir os nus, hospedar os viajantes e pobres, bem como enterrar os mortos. Essa situação teria se disseminados por décadas, mesmo no século XVIII a Santa casa contava apenas com dois médicos, um cirurgião e um enfermeiro para atender mais ou menos 250 doentes. (MACHADO, 1978, p. 59 apud COSTA, 2008, p. 121)

A instalação da corte portuguesa em 1808 possibilitou a autorização e instalação de muitas instituições. Em 1813 o curso da Academia Médico-Cirúrgica teve seu curso ministrado na Santa Casa, o que se manteve mesmo após a criação da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1832. A parceria possibilitou que mais tarde os espaços considerados insalubres fossem substituídos por um novo edifício construído em 1854, que considerava os novos preceitos de higiene da época. Ao mesmo tempo a construção de novos espaços para os alienados (como chamavam as pessoas com transtornos mentais), expostos e órfãos. Os projetos para atendimento dos alienados tomavam como referência as instituições prisionais da Europa, como o panóptico de Bentham, com um corpo central e bastiões justapostos de modo a favorecer a vigilância. (COSTA, 2008)

A partir de 1920 houve a separação entre o hospital geral e o hospital de isolamento, evidenciada nos tratamentos, na localização em relação a cidade e na arquitetura. Os dois modelos desse tipo na época eram o Hospital Pasteur na França e o Providence City Hospital nos Estados Unidos. Nas décadas seguintes as propostas de arquitetura hospitalar parecem ter alcançado certo consenso, na medida que, a construção de pavilhões de isolamento seria preconizada para doenças contagiosas como tuberculose, hanseníase e para as doenças mentais. Enquanto o monobloco serviria para a construção de hospitais gerais. Porque o modelo pavilhonar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

envolvia mais gastos com o tamanho do terreno e a construção, considerava-se o monobloco mais econômico e prático. (COSTA, 2008)

Os educandários aparecem de maneira detalhada na obra de Castro e Imaguire (2006), ainda que a Escola de Reforma associada ao Asilo de Mendicidade São Vicente de Paulo, seja apenas citada neste livro e tenha sido abordada na obra anterior de 2004. Cabe ressaltar que Castro e Imaguire (2006) concluem que estas instituições tem alguns aspectos em comum: o primeiro é a escassez de registros disponíveis sobre sua construção, manutenção e funcionamento que possibilitem pesquisas. O segundo, em geral eram constituídas por grandes estruturas que comportavam moradia, educação e profissionalização construídas em áreas afastadas do ambiente urbano.

O terceiro é que geralmente se estruturavam em pavilhões com objetivos específicos, como o principal com a administração e moradia, cercado por outros, que iam sendo construídos de acordo com a necessidade de ampliação, sem um planejamento detalhado. Existem nesse levantamento feito por elas duas exceções: o Centro Profissional de Campo Comprido, construído inicialmente como centro de estudos agrícolas e o Educandário Santa Felicidade, porque foi instalado num posto de higiene e saúde com terreno pequeno, consequentemente comportando apenas ampliações restritas.

3 ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO NOS EDUCANDÁRIOS CURITIBANOS

O primeiro espaço de assistência aos menores de Curitiba data de 1904, era uma obra religiosa e chamava-se Asilo de Órfãos do Cajuru. Alguns depois em 1918 foi criado o Asilo São Luiz para abrigar os filhos de pais mortos pela gripe espanhola. No início da década de 1920 o Patronato Agrícola foi inaugurado, seguido pelos abrigos e pela Escola de Preservação (seção feminina) 1953. Depois chamada de Educandário Caetano Munhoz da Rocha. Durante o governo de Manuel Ribas na década de 1940, foi inaugurada a Estação Experimental de Viticultura do Campo Comprido, para ofertar cursos de curta duração de viticultura, avicultura e apicultura, entre outros, depois transformada em educandário para meninos. Moyses Lupion governador do Paraná (1947-1951) manteve a proposta das escolas de trabalhadores rurais no estado e começou a construção do Lar Escola Hermínia Lupion. (CASTRO;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

IMAGUIRE, 2006, p. 29)

A Secretaria do Trabalho e Assistência Social do Paraná foi instalada apenas em 1951, na vigência do governo de Bento Munhoz da Rocha Neto. Nos anos seguintes se estruturou uma rede de atendimento formada pelo Centro de Formação Profissional de Menores Campo Comprido (para meninos), Educandário Santa Felicidade (atendimento de meninos de 7 a 12 anos), Educandário Dr. Caetano Munhoz da Rocha (meninos de 7 a 12 anos), Educandário Nossa Senhora das Dores (meninas de 14 a 18 anos), Lar Escola Hermínia Lupion (meninas de 0 a 18 anos), Educandário Curitiba (atendia os filhos(as) de internos do Leprosário São Roque). (CASTRO; IMAGUIRE, 2006, p. 30)

Nos educandários havia a preocupação de oferecer educação primária e profissionalização, ou seja, o ensino de técnicas e ofícios. No Educandário Dr. Caetano de Munhoz da Rocha, havia o ensino primário e um curso completo de tecelagem. O Centro Profissional de Campo Comprido oferecia curso primário e técnicas de agricultura, avicultura, “trato de animais” e “laticínios”. O Educandário Curitiba contava com salas para a educação formal e oficinas. No caso do Educandário Santa Felicidade o ensino primário era ministrado num grupo escolar ao lado e teve uma horta. O Lar Escola Hermínia Lupion oferecia o curso primário as internas e os cursos de datilografia, corte e costura e economia doméstica. (CASTRO, 2006)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A assistência dada as crianças e adolescentes nos educandários de Cutitiba no século XX teve como estratégia o internamento e como objetivo a formação educacional e de ofícios voltada para a reinserção social por meio do trabalho, com enfâse nas atividades rurais durante o governo do interventor Manuel Ribas (1932-1945).

Idealmente estas instituições deveriam alcançar seus fins, no entanto, eram restringidas pela burocracia do Estado, recursos limitados e um número sempre crescente de internos. Na prática, como demonstrou Silva (2015), muitas vezes as instituições não eram capazes de alfabetizar e/ou ensinar um ofício, entre outros

motivos, porque as crianças e adolescentes eram repetidamente deslocados e transferidos.

O acolhimento em educandários ocorreu paralelamente ao internamento em hospitais de isolamento. Isso se evidencia, principalmente, nos casos em que os educandários recebiam filhos de pacientes internados. Mas além, desse vínculo e de partilharem o mesmo contexto histórico e social, possuem carcterísticas próprias da arquitetura de isolamento e do discurso higienista.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Elizabeth Amorim de; IMAGUIRE, Marialba Rocha Gaspar. **Ensaio sobre a arquitetura em Curitiba 2: Colégios e Educandários.** Curitiba: CASTRO, Elizabeth Amorim de; IMAGUIRE, Marialba Rocha Gaspar, 2006.

GEREMEK, Bronislaw. **A Piedade e a forca: história da miséria e da caridade na Europa.** Tradução de Maria de Assunção Santos. Lisboa: Terramar, 1995.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. **A arquitetura do isolamento em Curitiba na República Velha.** Curitiba CASTRO, Elizabeth Amorim de, 2004.

SILVA, Joseane de Fátima Machado da Silva. **Cumpra-se e arquive-se! – Histórias da educação de meninas e meninos desvalidos no Paraná (1940-1969).** 2015. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/551 82>. Acesso em: 12 jul. 2021.

COSTA, Renato Gama-Rosa. Arquitetura e Saúde no Rio de Janeiro. In: PORTO, Ângela et al. **História da saúde no Rio de Janeiro: instituições e patrimônio arquitetônico – Rio de Janeiro (1808-1958).** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 4 ed. Tradução de: MACHADO, Roberto. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

17.5.59 OS PRIMEIROS PASSOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA EM CURITIBA-PR (1882-1915): INSTRUÇÃO, LIBERDADE E PROGRESSO.

Silvana Schuindt Mendes[2546]

Adriana Vaz[2547]

RESUMO

O presente estudo delineia as primeiras ações governamentais de institucionalização das escolas primárias no estado do Paraná, com ênfase para cidade de Curitiba. E têm como objetivos: delimitar quais são as primeiras edificações construídas na capital do Paraná; observar o contexto ao qual foram inauguradas; e refletir sobre a abrangência e impacto dessas edificações na educação pública paranaense. Para tal, selecionou-se como recorte temporal o ano de 1882 a 1915 e indaga-se: quais foram os primeiros empreendimentos realizados em Curitiba com fins específicos às atividades de ensino-aprendizagem? A metodologia é qualitativa com uma abordagem documental, tendo como fontes: regulamentos, regimentos e relatórios do governo paranaense. O aporte teórico ancora-se nos estudos realizados acerca da temática por: CERTEAU (2013), SCHUELER e MAGALDI (2008) e CASTRO (2013). O trabalho permitiu concluir que a escola se incorpora nas ações governamentais como um instrumento para efetivação de propostas ideológicas vigentes. Assim, o ideário desses governantes passou a fazer parte do cotidiano escolar. Contudo, observa-se que os primeiros movimentos da educação pública paranaense foi a passos lentos. Mesmo a capital sendo uma referência para as demais cidades, somam-se as dificuldades nesse espaço, as quais são oriundas de uma multiplicidade de fatores, sendo seu maior algoz, a falta de investimentos públicos.

Palavras-chave: educação, espaço escolar, regulamentos, escolas primárias.

1 INTRODUÇÃO

Desde a emancipação política do Paraná, ocorrida em 1853, o estado buscou desenvolver uma identidade própria e o desenvolvimento em diversos setores. Nesse intuito a instrução pública foi considerada um fator fundamental para o alcance do progresso almejado. Contudo, durante todo o período provincial só recebia instrução na sua grande maioria aqueles que podiam pagar pelo ensino. As escolas não possuíam um espaço específico para o ensino-aprendizagem, sendo realizada na casa dos professores ou dos alunos.

As primeiras iniciativas na construção de prédios escolares surgiram na capital curitibana e na sequência se irradiaram para as demais localidades do estado; assim,

[2546] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, silvanaschuindt@gmail.com.
[2547] Doutorado em Sociologia, Professora do Departamento de Expressão Gráfica da Universidade Federal do Paraná, vazufpr@gmail.com.

tendo como referência o centro administrativo e sua condição modelar para o restante do Paraná, delimitou-se em observar a institucionalização e a edificação de prédios escolares em Curitiba.

Somente nos anos finais do século XIX, surgiu a preocupação governamental em construir edifícios próprios para realização da instrução pública, desse modo, questiona-se: quais foram os primeiros empreendimentos realizados em Curitiba com fins específicos às atividades de ensino-aprendizagem? O recorte temporal compreende o ano de 1882 a 1915. Este recorte foi selecionado em virtude de ocorrer no ano de 1882 a inauguração do primeiro prédio público com fins específicos para a atividade de instrução escolar, e de ser um período que engloba o início das primeiras construções dos grupos escolares paranaenses com a reorganização do ensino por meio da implantação ensino seriado. E finaliza no ano de 1915, quando ocorreu a implantação do novo código de ensino.

Sobre as fontes, nas palavras de Michel de Certeau (2013, p.69), “tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira”, para assim na sequência promover a interrogação dos mesmos por meio de um método inquisitório.

O presente trabalho seguiu a metodologia de pesquisa qualitativa com uma abordagem documental, tendo como fontes: regulamentos, regimentos, relatórios e mensagens do governo paranaense somadas a publicações de periódicos jornalísticos. Ainda em alusão a análise historiográfica, Jacques Le Goff (2001) comenta que o historiador não pode ser sedentário, ele é como um “andarilho fiel”, que deve sempre estar em movimento na direção da busca de suas fontes. Assim, procedeu-se o cotejamento das fontes históricas selecionadas, sua análise, interpretação e coleta dos dados, correlacionando-as com o embasamento teórico, que permitiram compreender os primeiros passos da educação pública no espaço curitibano.

2. OS PRIMEIROS EDIFICIOS ESCOLARES CURITIBANOS

Os primeiros edifícios construídos especificamente para atividades pedagógicas surgiram no Paraná no último quartel do século XIX. Até então, as aulas eram ministradas de modo improvisado nas residências dos professores ou dos alunos. Em Curitiba três edifícios públicos foram construídos especificamente com a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

finalidade de ser prédio escolar, a saber: Escola Carvalho, Escola Oliveira Bello e Escola Tiradentes.

A Escola Carvalho foi inaugurada em 03 de dezembro de 1882, era destinada apenas para instrução dos meninos, recebeu esta denominação, em homenagem ao presidente da província, Carlos Augusto de Carvalho. No local de construção desta edificação, posteriormente viria a ser inaugurada no ano de 1922, o palácio da instrução, instituição referência na formação de professores paranaenses, atual Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto.

Na ocasião da inauguração da Escola Carvalho, um aluno escravizado que frequentava a Escola Noturna do Sr. Nivaldo Braga recebeu uma medalha de ouro pelo seu bom desempenho acadêmico e a carta de alforria juntamente com mais dois outros escravizados. Assumiu a direção da Escola Carvalho o professor Miguel Schleder e a festa contou com a presença do presidente da província, Carlos Augusto de Carvalho e da população curitibana. (DEZENOVE DE DEZEMBRO, 1882).

A Escola Oliveira Bello inaugurada em 28 de setembro de 1884, atendia exclusivamente a matrícula de meninas, a instituição foi construída com donativos arrecadados por senhoras da sociedade curitibana. A denominação da escola igualmente homenageava o presidente da província do Paraná, entre 1883 e 1884: Luís Alves Leite de Oliveira Bello. A data de inauguração da Escola Oliveira Bello foi escolhida, possivelmente, com a finalidade de publicizar a comemoração dos 13 anos da lei do ventre livre, ocorrida em 28 de setembro de 1871.

Na ocasião dos festejos e inauguração da escola, foi instituído em Curitiba o “Livro D’Ouro”, que tinha o intuito de registrar os escravizados libertados na província. Nesta data 68 escravizados receberam cartas de alforria. O dia foi marcante, com a presença de dirigentes políticos, abolicionistas e da comunidade em geral. Uma grande festa que traz em seu bojo prelúdios de modernização da província com o investimento na instrução e a libertação de escravizados, por isso, tais acontecimentos deveriam ser visibilizados, proclamados em praça pública. O periódico jornalístico “Dezenove de Dezembro”, registrou o nome dos contemplados e seus respectivos emancipadores. Por conseguinte, a notícia veiculada registrou o fato:

> Festejavão-se conjuntamente, a instrucção e a liberdade. Vão-se abrir as portas do templo educacional para a infância e da vida civil para muitos escravizados. A’s 4 horas da tarde, ao estrondear das salvas de artilheria,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> realisou-se a inauguração da escola – Oliveira Bello. (DEZENOVE DE NOVEMBRO, 1884, p. 2)

Note-se que a atmosfera era persuasiva, no qual o binômio instrução e liberdade são coadunados à formação humana. Há uma sutil diferença acerca do significado da palavra "liberdade" naquele contexto de escravidão; entretanto, a junção da inauguração da escola junto a significativa emissão de cartas de alforria, não deixa passar despercebido a intenção dos dirigentes políticos que atribuíam à escola o instrumento de "libertação" cívica.

Na ocasião dos festejos a favor da instrução pública e da libertação de escravizados foi realizado diversos discursos e a proclamação da poesia de autoria anônima, que expressa o clima do momento:

> Abrio-se a escola. Romperam
> Os hynos da nova aurora...
> Quanta festa vae por fora!
> E quanta luz aqui 'stá!
> E´ que esta data reúne
> Duas grandes esperanças,
> P'ra escravos, pr'a as crianças,
> _Para o livre Paraná!
>
> Emquanto a sombra do escravo
> Nodôar o firmamento,
> De que val o ensinamento
> Que nas escolas se dá?
> Aqui – um Deus que perdôa,
> Lição, que nos esclarece;
> Além – o negro embrutece
> _Nosso grande Paraná!
>
> Escrevamos nas escolas
> E também no Livro D'Ouro
> Que mais fecundo tesouro
> Que a liberdade não há!
> Seja a primeira palavra
> deste dia – uma esperança
> P'ra o escravo, pr'a a criança
> _Para o livre Paraná. (DEZENOVE DE NOVEMBRO, 1884, p. 2)

Diante do poema proclamado, percebe-se a importância atribuída à escola e seu papel de redenção para as futuras gerações, em especial para a construção do território do Paraná "livre". Esta liberdade não só dos escravizados, mas de seu passado arcaico e de poucos investimentos educacionais. Mesmo com tantas lisonjas a favor da instrução pública, os investimentos não acompanharam os discursos expressos na inauguração das primeiras escolas com edifício próprio em Curitiba.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Escola Tiradentes foi inaugurada somente 11 anos depois, em 08 de fevereiro de 1895. Sua organização era caracterizada como uma "escola promíscua", pois atendia meninas e meninos. Na ocasião assumiu a direção deste estabelecimento a renomada professora Julia Wanderley (1874-1918), que ficou à frente da administração da instituição até o seu falecimento em 5 de abril de 1918. (ARAUJO, 2013). A trajetória educacional de Julia Wanderley se conecta com a da professora Maria Nicolas (1899-1988).[2548]

Com a construção dos prédios escolares materializava o progresso almejado pelos governantes agora ainda mais imbuídos deste ideal, pois o sistema republicano em seu cerne buscava romper com as tradições monárquicas; contudo, permanece a dissonância entre o desejado e o realizado, pois a abrangência das escolas criadas, sejam elas simples (prédios impróprios) ou com a inauguração dos grupos escolares, foi nos primeiros decênios do novo sistema ainda insipiente, uma vez que o número de alunos atendidos não conseguiram "romper com a velha aurora".

O presidente do estado do Paraná, Dr. José Pereira Santos Andrade, em mensagem de 1896 enviada ao Congresso Legislativo do Estado, faz a menção de que a escola era pouco valorizada e que o ensino primário não era considerado por todos como algo necessário ao desenvolvimento da vida moral e psíquica. Segundo o presidente, isso ocorria em virtude da ausência de bons mestres e da indiferença da população iletrada pela educação formal de seus filhos. Apesar de atribuir a responsabilidade da precariedade do ensino aos professores e aos pais, eximindo a responsabilidade do estado; Santos Andrade, apregoava a necessidade da criação de escolas em diversas localidades paranaenses e a limitação do número de professores para frequentar a Escola Normal, a partir do critério de análise da aptidão e vocação ao magistério.

No início do século XX, conforme os relatórios dos secretários de governo, a instrução pública paranaense é caracterizada por um quadro de fragilidades, seja pelo número dos espaços escolares, investimentos ou na formação de professores normalistas que perfaziam o cenário educativo paranaense. As escolas criadas para

[2548]Mulher, negra e sua origem familiar não provinha de uma classe abastada. Após cursar a Escola Normal, Nicolas inicia sua trajetória docente no magistério público paranaense em 1917, como docente da Escola de Aplicação – anexa à Escola Normal, enquanto aguardava sua nomeação para o Grupo Escolar Tiradentes, que na época era dirigido pela professora Julia Wanderley. Sua trajetória é atualmente objeto de estudo da autora deste artigo, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Adriana Vaz.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

as atividades de ensino no Paraná, seja em edifícios escolares próprios ou não, seguiu o seguinte desempenho numérico entre os anos de 1900 a 1914 (gráfico 1).

Gráfico 1: Escolas Paranaenses – 1900 a 1914

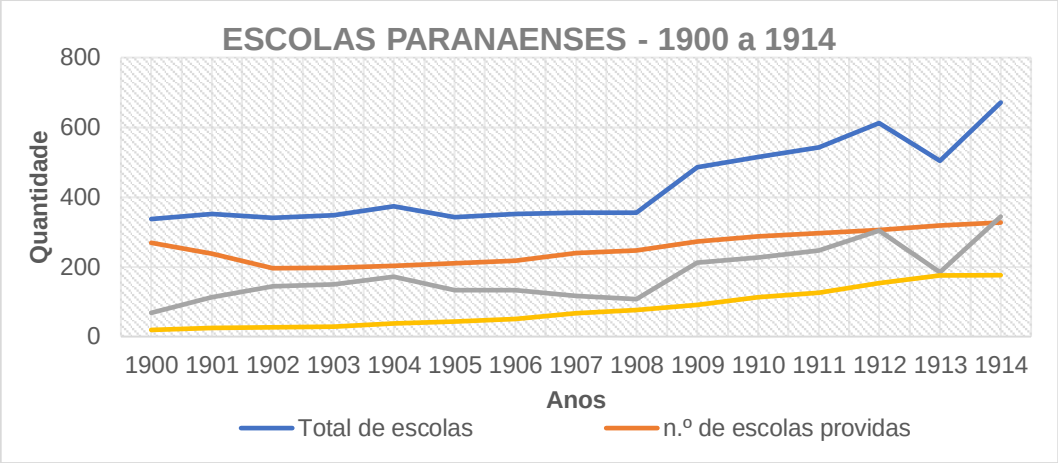

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos relatórios dos secretários de governo.

Note-se no gráfico 1 que embora o número total de escolas criadas tenha aumentado de modo significativo no período analisado, de 337 em 1900 para 671 em 1914, no entanto, o provimento delas não acompanhou proporcionalmente sua demanda. Visto que, os números expressam que para além de criar escolas, o desafio maior era prover essas instituições com professores (leigos ou normalistas). Sendo que o número de normalistas em 1900 era de 19 e aumentou para 176, em 1914.

Ainda pelas linhas do gráfico (cor laranja e cinza) é possível ver a disparidade entre o número de escolas providas (3ª linha de baixo para cima) em comparação ao número de escolas vagas (2ª linha de baixo para cima), ou seja, sem professores nos anos analisados. Sendo que no ano de 1914, o número de escolas vagas (344 unidades) superava ao de escolas providas (327 unidades).

Assim, para além das questões estruturais que corresponde aos aspectos de provimento material e da edificação das instituições escolares, algo ainda mais consternador permeava o ambiente escolar, que se diz respeito a formação pedagógica dos professores. As informações expressas no gráfico 1, quando confrontadas com o número total de crianças sobre a população geral do Paraná, deixa explícito que em 1900 somente 2,5 % das crianças paranaenses receberam instrução escolar e, em 1910, houve uma pequena diferença passando para 2,7 %. (GOMES, 1917).

Portanto, mesmo que se conseguisse realizar o provimento de professores em todas as escolas existentes, sejam com professores normalistas ou leigos, o seu

número ainda era deficitário para universalizar o acesso de todas as crianças ao recinto escolar. Entretanto, apesar dos ideais republicanos visarem a organização do ensino para atingir o almejado progresso social, as barreiras orçamentárias e de investimento na construção de novas instituições de ensino caracterizaram a primeira década educacional do século XX, no Paraná.

O Diretor Geral da Instrução Pública, Dr. Victor Ferreira do Amaral e Silva, em 1903, relatou:

> É uma triste realidade a existência de tantas cadeiras vagas, mas isso não nos deve desalentar, por ser o Paraná um Estado ainda muito novo e estar fadado para um brilhante porvir, cuja aurora radiante já começa a delinear-se nas fibrias do horizonte. Continuando a melhorar, como presentemente, as nossas condições econômicas e financeiras, é bem possível que muito em breve o governo esteja habilitado a preencher essas e outras lacunas. (SILVA, 1903, p. 10).

Apesar das necessidades existentes nos anos seguintes, o que se seguiu foi a caracterização da educação pública marcada por poucas mudanças, uma vez que:

> [...] algumas análises contribuíram para a afirmação e atualização de uma memória de desalento e decepção causados pelo suposto fracasso e/omissão do regime republicano no âmbito educacional – memória que (re) inventa a ideia de uma República que não foi, que não cumpriu suas promessas de extensão de direitos de cidadania, que não tornou efetivamente uma res publica, uma coisa de todos, com um governo para todos; aquela que permanece, ainda hoje, inconclusa, inacabada. (SCHUELER; MAGALDI, 2008, p. 33-34)

Inspirados no modelo educacional dos grupos escolares de São Paulo, o estado do Paraná iniciou uma reformulação no ensino em 1903 com a construção dos primeiros grupos escolares, tanto que o primeiro grupo escolar projetado pelo engenheiro civil Cândido Ferreira de Abreu foi denominado “Escola Xavier da Silva”. O prédio em formato de “L”, nas palavras de Elizabeth Amorim de Castro (2008) possui um programa arquitetônico simplificado, assim como: “[...] uma organização espacial, [a qual] as salas de aula estão dispostas em alas perpendiculares entre si, dividindo a escola em duas seções, uma masculina e outra feminina, e atendendo à necessidade vigente de separação dos sexos.” (CASTRO, 2008, p. 34).

Em virtude da necessidade a época, configurada pela divisão entre os sexos, a arquitetura refletia uma ordenação específica do espaço escolar em sua projeção, pois:

> Esta configuração permite a separação completa de meninos e meninas, tanto no período de aulas como na entrada e saída - característica encontrada na Escola Normal de São Paulo e em seus grupos escolares. Os ambientes

> administrativos não constam nesse projeto inicial. A sala do diretor só veio a ser incorporada em 1913, [...]. (CASTRO, 2008, p. 48)

A inauguração do Grupo Escolar Xavier da Silva se faz presente em um momento de modificações na organização escolar do Paraná, envolto as mudanças na forma de ensinar; mas, por outro lado:

> Continua sensível a falta de edifícios apropriados para o funcionamento das escolas desta cidade. E' verdade que aqui existem algumas casas escolares; essas, porém, são insufficientes para acomodar a considerável população escolar existente na futurosa e prospera capital do Estado. O grupo Xavier da Silva não satisfaz os fins a que foi destinado por estar situado distante do centro, na extrema meridional da cidade, onde se nota pequena densidade de população escolar. (PARANÁ, 1906, p. 20).

Portanto, era recorrente a escassez de vagas no ensino público, mesmo as crianças nascidas no centro de Curitiba eram privadas de frequentar o ambiente educacional. Sendo que o primeiro Jardim de Infância da cidade, surgiu exatamente na mesma época em que Maria Nicolas iniciava a sua vida escolar. Em 1906, foi inaugurado o primeiro espaço público de atendimento às crianças da primeira infância, denominado de "Jardim da Infância" sob a direção da normalista Maria Francisca Correia de Miranda (NICOLAS, 1977). O estabelecimento na época atendia 60 crianças e tinha como objetivo: "[...] fazer com que as creanças de quatro a seis anos recebam as primeiras noções educativas, e desde já se habituem a frequentar a escola." (A REPÚBLICA, 1906, p. 2).

Apesar de sua localização geográfica, o Grupo Xavier da Silva, em suas funções pedagógicas recebe um status modelar para todo o estado paranaense. Dele se irradiou os anseios propostos pelos governantes para as demais instituições.

Quadro 1: Grupos escolares construídos em Curitiba até 1915

Ano de Inauguração	Denominação
1903	Grupo Escolar Xavier da Silva
1907	Casa Escolar Cruz Machado
1911	Grupo Escolar Prof.º Cleto
1911	Casa Escolar Presidente Pedrosa
1911	Casa Escolar Conselheiro Zacarias
1911	Casa Escolar Prof.º Brandão
1911	Grupo Escolar Rio Branco
1911	Grupo Escolar Dezenove de Dezembro

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na obra de Castro (2013).

No quadro 1, pelo diminuto intervalo de tempo entre as inaugurações dos grupos, é possível observar o impulso efetivado para a implantação do novo sistema escolar. É dessa época igualmente a implantação do novo regulamento da instrução pública do estado do Paraná, exarado pelo Decreto n. 93 de 11 de março de 1901 e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da homologação do regimento Interno das escolas públicas, Decreto n. 263, de 22 de outubro de 1903, os quais permaneceram vigentes ato o ano de 1915.

A institucionalização das unidades educacionais é concebida a partir de uma modificação nos processos pedagógicos, implantação do ensino seriado e progressiva valorização do professor normalista que se situava como o mediador das propostas governamentais e de sua aplicabilidade. Nesse viés, houve um fomento na construção de outros grupos escolares em Curitiba.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a criação do primeiro edifício com fins específicos para atividades de escolarização pública, em 1882, percebe-se que essas escolas criadas seguiam o ideário da época, tinham como finalidade ser um instrumento do desenvolvimento moral e intelectual da sociedade. A institucionalização dos espaços educativos, a organização de leis, regulamentos e regimentos permitem uma padronização e maior controle nas atividades docentes. Se antes, os professores ministravam suas aulas no espaço informal de seus lares ou do discente, a partir da criação dos primeiros edifícios e grupos escolares a formalidade nas ações desses profissionais é consolidada e passa a ser rigorosamente fiscalizada. Por conseguinte, nessa nova configuração a interferência e responsabilidade do estado passou a ser evidenciada.

Assim, o ideário desses governantes se materializou no cotidiano escolar. Contudo, observa-se que os primeiros movimentos da educação pública curitibana foi a passos lentos. Somam-se as dificuldades, as quais são oriundas de uma multiplicidade de fatores, sendo seu maior algoz, a falta de investimentos públicos. Além disso, com a implantação do sistema republicano, a escola recebe a incumbência de formar os cidadãos e assim consolidar o novo sistema. Contudo, diante dos entraves, em especial o financeiro, a propagação e ampliação da instrução pública se esmaeceu, tendo-se poucas modificações no âmbito educacional. Na tentativa de extinguir o quadro de precariedades, leis e decretos foram sancionados no período em estudo; contudo, mesmo com a implantação do ensino seriado e a construção dos grupos escolares, a abrangência ao alunado geral do estado, o provimento das escolas e a formação dos professores foram processos que pouco se alteraram.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

A REPUBLICA, Orgão do Partido Republicano Paranaense. **Escola Jardim da Infancia**. Curytiba, 02 fev. 1906. Edição: 00027, p.02.

ANDRADE. J. P. S. **Mensagem ao Congresso Estadual**. Typ. d'<A República>. Curitiba. 1896.

ARAUJO, S. A. C. de. **Professora Julia Wanderley: uma mulher-mito (1874-1918).** Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

CASTRO, E. A. de. **Grupos Escolares de Curitiba na primeira metade do século XX**. Curitiba: Edição do autor, 2008.

CERTEAU, M. de. **A escrita da História**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

DEZENOVE DE DEZEMBRO. **Festa popular**. Curityba. 7 dezembro 1882. Edição 00093, Anno XXIX, n. 93, p. 2.

DEZENOVE DE DEZEMBRO. **Abolyção**. Curityba. 1.º de outubro de 1884. Edição 00228, Anno XXXI, n. 228, p. 2.

GOMES, R. R. O Ensino Público de 1890 a 1917. In: SANTOS. Enéias Marques dos. **Relatório apresentado ao Exm. Sr. Dr. Affonso Alves Camargo**. Curityba: Typ do Diario Official, 1917. 256 p.

GOFF, J. le. Prefácio. In: BLOCH, M. **Apologia da História – ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

PARANÁ. Relatórios dos secretários de governo de 1900 a 1911.

PARANÁ, S. Relatório (1906). In: LINS, B. J. L.**Relatório apresentado ao Exm. Snr. Dr. Vicente Machado da Silva Lima**. Curityba: Typ do Diario Official, 1907. 250 p.

SCHUELER, A. F. M. de. MAGALDI, A. M. B. de M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Revista Tempo**. Publicação de out. 2008.

SILVA, V. F. do A. e. **Relatório apresentado ao Secretário d'Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública**. Typ. d'<A República>. Curitiba. 1903.

17.5.60 PERCURSO EDUCACIONAL DAS MULHERES: CAMINHOS DE LUTAS E CONQUISTAS

Karina Regalio Campagnoli[2549]

RESUMO

A temática que norteia a elaboração deste artigo é a educação das mulheres, especialmente em seus aspectos historiográficos, relacionando-se com a História da Educação. Objetiva-se discutir a inserção e a participação do gênero feminino nos mais variados campos educacionais ao longo do tempo e especialmente no Brasil, compreendendo o percurso educacional das mulheres, suas lutas e conquistas. Para isso, elegeu-se como metodologia a pesquisa qualitativa e de cunho bibliográfico. A fundamentação teórica sustenta-se nas contribuições de Bourdieu (2004a; 2004b), especialmente a partir dos conceitos de campo, habitus e capital cultural. Além disso, em relação à historiografia feminina, o suporte teórico contou com o apoio dos estudos de Rago (1995), Del Priori (2015), Louro (2015), Scott (1995), Perrot (1998), Spivak (2014), Pereira (2017), Magaldi (2008), entre outros. Assim sendo, conclui-se que novas pesquisas devem ser desenvolvidas, mas que, de forma geral, o gênero feminino, ao longo da história, desenvolveu diversas estratégias, parcerias, comportamentos e ações, com o intuito de promover sua inserção nos diversos campos educacionais, colaborando, assim, para que a sua participação nos demais campos sociais, pudesse ser aprimorada e mantida, a partir da compreensão da mulher como sujeito histórico e de direitos. Além disso, percebe-se que as mulheres, ao longo de seus percursos de vida, buscaram tensionar barreiras e limites, aproveitando as oportunidades educacionais que surgiam.

Palavras-chave: Educação das mulheres. Gênero feminino. Historiografia das mulheres. História da Educação. Educação.

1 INTRODUÇÃO

A temática deste artigo versa sobre o tema “educação das mulheres”. Assim, o objetivo deste trabalho é discutir a inserção e participação do gênero feminino nos diversos campos educacionais, contribuindo com a construção da História da Educação das mulheres, especialmente no Brasil.

A metodologia baseia-se em uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, com ênfase na historiografia das mulheres. O suporte teórico sustenta-se nas contribuições de Bourdieu (2004a; 2004b), especialmente por meio dos conceitos de campo, habitus e capital cultural. Além disso, este artigo fundamenta-se nos estudos de Rago (1995), Del Priori (2015), Louro (2015), Scott (1995), Perrot (1998), Pereira (2017), Magaldi (2008), entre outros autores.

[2549] Doutoranda e Mestre em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e-mail: karinaregalio@hotmail.com

O intuito é o de compreender o percurso educacional das mulheres em articulação com os diversos projetos da sociedade, considerando as mulheres como parte dessas dinâmicas, procurando, portanto, elucidar as redes de contato e os espaços de circulação em que elas se envolveram.

Assim, ao se problematizar especificamente as ações e atitudes protagonizadas por mulheres, surge a discussão sobre o conceito de gênero. Sobre isso, Scott (1995), salienta o caráter social dos aspectos relacionados a esse conceito, a partir da compreensão das mulheres como sujeitos históricos, corroborando a concepção sobre as mulheres apontada neste artigo.

2 EDUCAÇÃO DAS MULHERES: ALGUMAS REFLEXÕES

A escritora Lygia Fagundes Telles finaliza a obra “História das mulheres no Brasil” (2015, p. 669), organizada por Del Priori, citando Norberto Bobbio, com a frase “A revolução da mulher foi a mais importante revolução do século XX”. Sobre isso, a autora explica que:

> [...] não se trata aqui da chamada revolução feminista, com tantas polêmicas e conotações ideológicas, com tantos acertos e desacertos, agressões e egressões demagógicas [...]. Mas a verdadeira revolução à qual se refere o filósofo italiano teria a cabeça mais fria [...]. [...] seria uma revolução [...] ambiciosa na sua natureza mais profunda e que teria seu nascedouro visível no fim do século passado para vir a desenvolver-se plenamente durante a Segunda Grande Guerra [...]. [...] as mulheres foram à luta. (TELLES, L. 2015, p. 669).

Sobre essa busca de novos espaços sociais e o reconhecimento das representantes do gênero feminino como sujeitos históricos na sociedade, com papéis que vão além da maternidade e dos afazeres domésticos, Perrot (1998), discorre sobre o processo de inserção das mulheres na vida pública, discutindo a participação delas no mundo do trabalho, das artes, da educação, da política, entre outros.

No capítulo intitulado “Mulheres na sala de aula”, que também consta na já citada obra organizada por Del Priore (2015), Louro inicia o referido capítulo com o trecho de um poema da autora Nísia Floresta, conhecida defensora dos direitos femininos, a qual questiona as precárias oportunidades educacionais disponíveis ao gênero feminino no século XIX:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] Nísia Floresta, uma voz feminina revolucionária, denunciava a condição de submetimento em que viviam as mulheres no Brasil e reivindicava sua emancipação, elegendo a educação como o instrumento através do qual essa meta seria alcançada. (LOURO, 2015, p. 443).

Pereira (2017) contribui com esse debate, discorrendo sobre o conceito de feminismo, a partir da análise da vida de Nísia Floresta, indicando que esse movimento significa lutar pela equidade de gênero, sobretudo, no que se refere ao acesso a uma educação que não anule a capacidade intelectual feminina.

Sobre a educação das mulheres, Louro (2015, p. 443) ainda esclarece que, após o advento da República em 1889, "o discurso sobre a importância da educação na modernização do país era recorrente". No entanto, apesar de já haver algumas escolas, à medida que "os anos passavam, o Brasil caminhava para o século XX e, nas cidades e povoados, sem falar na imensidão rural, grande parte da população continuava analfabeta". (LOURO, 2015, p. 444). Antonia Telles (2015) e Oliveira (2018) corroboram essas observações. Além disso, Santos (2014, p. 52) esclarece que:

> Em épocas passadas a educação das mulheres era transmitida dentro de casa, sendo instruídas a serem donas de casa no gerenciamento do lar e da família e a universidade era voltada para a educação dos homens, que deviam ser bem sucedidos. [...] As mulheres eram destinadas ao casamento, onde se tornariam donas de casa, mães e esposas dedicadas aos seus maridos, ao passo que os homens eram instruídos a serem principalmente advogados e médicos, buscando diferentes objetivos de ensino.

Mostra-se pertinente aqui, a observação de que, se à época retratada, havia poucas escolas para meninos, menos ainda, eram as oportunidades educacionais para as meninas. Acrescente-se à essa análise, as diferenças entre a educação considerada "adequada" para o gênero masculino e aquela destinada para o feminino, uma vez que, de acordo com Louro (2015, p. 444), "seria uma simplificação grosseira compreender a educação das meninas e dos meninos como processos únicos, de algum modo universais dentro daquela sociedade". E isso ainda é mais notável em relação ao Ensino Superior (LOURO, 2015; PEREIRA, 2017).

Dessa forma, Scott (1995) reforça a dimensão social do conceito de gênero, abordando as diferentes perspectivas teóricas que surgiram ao longo do tempo, apontando os avanços e limites de cada uma, discorrendo sobre as possibilidades de investigação e defendendo o reconhecimento político e acadêmico desse campo de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pesquisa. Além disso, Scott (1995) defende a problematização sobre as relações de poder que envolvem as questões de gênero, assim como os aspectos políticos pertinentes à atuação pública e social das mulheres.

Louro (2015, p. 447) ainda acrescenta que no contexto dos fins do século XIX, cresce a ideia de "educação para a mulher, vinculando-a à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens". Surge assim, a necessidade do emprego das mulheres "em classes de meninas [que] deveriam ser regidas por 'senhoras honestas'" (LOURO, 2015, p. 449), caracterizadas pelas Escolas Normais, as quais culminaram com um dado importante, perceptível em várias províncias do Brasil, qual seja: a formação de um número maior de professoras ao invés de professores (LOURO, 2015). Assim, segundo a autora, nesse contexto histórico:

> O magistério era visto com uma extensão da maternidade, o destino primordial da mulher. Cada aluno ou aluna era representado como um filho ou filha espiritual e a docência como uma atividade de amor e doação à qual acorreriam aquelas jovens que tivessem vocação. (LOURO, 2015, p. 451).

Essa ideia de "vocação" da mulher para a docência ainda povoa o ideário de muitos indivíduos até os dias atuais e, em parte, explica a "naturalidade" com que se observa o grande número de representantes do gênero feminino atuando como docentes, especialmente no ensino de crianças pequenas. (LOURO, 2015; SOUSA, 2016).

Sobre isso, Perrot (1998, p. 105) indica a relevância de algumas funções que foram confiadas às mulheres como a de "[...] professora primária, bibliotecária e preceptora. A instrução abria de fato às moças as portas de muitas profissões". Além disso, há de se destacar a relevância das Escolas Normais para o processo formativo dessas novas mulheres, pois essas instituições, segundo Perrot (1998, p. 108) "[...] foram as primeiras universidades das mulheres".

Essa concepção de direcionamento da carreira, incentivada a partir da ideia de que a mulher consistia na figura ideal para ensinar inter-relaciona-se com os apontamentos realizados por Spivak (2014), em relação à situação de submissão das mulheres. A autora problematiza o termo "subalterno" e esclarece que ele significa "aquele que não pode ser ouvido", podendo, portanto, ser empregado na análise sobre

o gênero feminino e aos silenciamentos a que as mulheres foram expostas ao longo da história (SPIVAK, 2014, p. 12).

Nesse sentido, sobre a generalização em relação às mulheres, temática bastante discutida por Spivak (2014), pode-se refletir sobre as singularidades dos diversos grupos sociais, econômicos, culturais, entre outros, que compõem o gênero feminino, uma vez que, muitas são as particularidades que o constituem, pois nem todas as mulheres comportam-se como feministas, assim como, nem todas estão dispostas a tensionar os limites impostos a elas. Outras mulheres ainda, como estratégia de ação em direção ao alcance de seus objetivos, modulam seus discursos, aproximando-se com cautela dos representantes do poder, como forma de ocupar espaços antes inimagináveis para elas (MAGALDI, 2008). Um exemplo desse tipo de atitude de conciliação e de bom relacionamento com seus superiores, majoritariamente homens, foi observado por Araújo (2018), ao pesquisar a vida profissional de Helena Kolody. Assim sendo, Teixeira e Freitas (2014, p. 332) destacam que:

> Gênero é, portanto, um sistema que trata da construção ou do aspecto relacional das definições normativas da feminilidade e da masculinidade, que considera e enfatiza o aspecto interdependente das identidades, mas que releva também a distribuição desigual de poder entre mulheres e homens.

Essa discussão remete ao que Perrot (1998) assinala em relação às singularidades entre as mulheres públicas e as do ambiente privado, discorrendo sobre as formas de resistências das mulheres e os embates que elas travaram ao longo do tempo em busca de novas oportunidades sociais, problematizando as estratégias que elas fizeram uso para se inserir nos espaços públicos, entre eles, os círculos educacionais. Sobre isso, Teixeira e Freitas (2014, p. 339) complementam, alegando que:

> As instituições de ensino são exemplos ricos desses processos de maximização de poderes e interesses por grupos e indivíduos dominantes, elegendo aqueles(as) que terão sucesso e aqueles(as) que serão excluídos(as). Tal processo sustenta uma percepção equivocada de que sucessos e fracassos são simplesmente resultantes de competências ou deficiências individuais. Resistir e enfrentar essas dinâmicas de exclusão não é simples para as mulheres. Muitas sequer percebem que são excluídas ou cerceadas nas organizações por questões de gênero.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim sendo, de algum modo, as mulheres estiveram envolvidas com as questões educacionais, seja como as primeiras educadoras do lar, ou como professoras normalistas, até chegarem em outras esferas ou segmentos da educação, como o Ensino Superior. Sobre isso, Almeida e Soares (2012, p. 560) atestam que:

> A importância da presença feminina nos recursos humanos da Educação pode ser observada pelos aspectos históricos, culturais, sociais e políticos. No mundo do trabalho remunerado, com maior incidência a partir do século XX, as mulheres lecionam desde o ensino fundamental às pós-graduações, participam nas pesquisas e nos projetos de extensão e acompanham os avanços tecnológicos que engendram diferenciadas características na formação da atual docência brasileira.

No entanto, as autoras Almeida e Soares (2012), ao discorrerem sobre o longo trajeto que as mulheres trilharam até chegar ao Ensino Superior, especialmente a partir da década de 1950 no Brasil, comentam sobre as contradições que envolveram o processo de inserção das mulheres nesse segmento de ensino, demonstrando que a sociedade é complexa e composta por indivíduos que nem sempre comungam das mesmas opiniões e expectativas. As autoras ainda alegam que, apesar de as mulheres terem conquistado alguns direitos, ainda assim, muitas delas optavam em cuidar do lar e dos filhos e não se interessavam por carreiras profissionais fora do âmbito doméstico. Além disso, o ingresso das mulheres no Ensino Superior comprovava que as dinâmicas da sociedade haviam se modificado e que as relações sociais estavam se expandindo para além dos limites até então impostos às mulheres (ALMEIDA; SOARES, 2012; RAGO, 2015; PERROT, 1998). Essas complexas relações podem ser problematizadas a partir da ideia de que:

> A territorialidade dos espaços femininos se justificava, ainda, pela permanência das mulheres no lar, mesmo com os direitos advindos dos novos tempos que se formaram no período do pós-guerra na primeira metade do século XX. A herança cultural do século XIX ainda se estruturava sobre a imagética da missão materna, o que justificava também a profissão de professora. Em contrapartida, no cenário brasileiro, os anos 1960/70 consolidaram uma aspiração, ainda incipiente, voltada para o direito a ter direitos, processo veementemente reivindicado por uma parcela representada por mulheres cultas e engajadas nas manifestações políticas. Apesar das idas e vindas desse processo, as mulheres que puderam ir às universidades nessas décadas se deparavam com um panorama social que conflitava com a educação recebida nos lares. Essas mulheres, herdeiras de uma tradição conservadora, buscaram o ensino superior como prosseguimento de estudos e ampliaram seu conhecimento do espaço público, num mundo antes restrito apenas aos homens. O mundo estava mudando e o acesso à educação superior, com o almejado diploma para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> exercer uma profissão, se configurava aos espaços demarcados pelas Ciências Humanas e o número de professoras formadas pelas universidades nunca foi tão alto. (ALMEIDA; SOARES, 2012, p. 562).

Backes, Thomaz e Silva (2016, p. 167) corroboram essas impressões, explicando que:

> Durante muito tempo, a participação feminina na ciência foi algo restrito, muitas vezes ocultada ou até mesmo negada. Porém, ao longo da história as mulheres conquistaram seu espaço na ciência e na sociedade, difundindo-se por carreiras antes somente frequentadas por homens e expandindo-se na Educação Superior, uma dentre outras esferas até pouco tempo atrás predominantemente masculina.

Essas discussões podem ser balizadas por alguns conceitos cunhados por Bourdieu, como: habitus, campo e capital cultural. Desse modo, dentro da análise a que nos propomos realizar nessa pesquisa, o importante conceito de “habitus”, é explicado por Bourdieu como:

> Sendo produto da incorporação da necessidade objetiva, o habitus, necessidade tomada virtude, produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação. (BOURDIEU, 2004a, p. 23).

Assim sendo, reflete-se sobre quais habitus comporiam os perfis das mulheres que se aventuraram no campo da Educação, tanto como alunas quanto como estudantes. Além disso, sobre o conceito de “campo” - a partir dos preceitos de Bourdieu - contextualizado aqui, como o ambiente educacional frequentado pelas mulheres, Bonnewitz (2003, p. 60) explica que:

> [...] um campo pode se conceber como um mercado, com produtores e consumidores de bens. Os produtores, indivíduos dotados de capitais específicos, se enfrentam. A razão dessas lutas é a acumulação da forma de capital que garante a dominação do campo. O capital aparece então, ao mesmo tempo, como meio e como fim. A estrutura do campo, num dado momento histórico, mostra a relação de forças entre os agentes. Nesse sentido, o campo é um espaço de forças opostas. (BONNEWITZ, 2003, P. 60-61).

Dessa forma, sobre o campo específico da Educação, notadamente em relação à articulação com o gênero feminino, este artigo preocupa-se em refletir sobre os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pormenores desse campo de disputas. Sobre isso, pode-se promover o diálogo com as pesquisas de Scott (1995) e Perrot (1998), ao discorrerem sobre as lutas das mulheres para se inserirem nos mais diversos espaços públicos.

Nesse sentido, novamente recorrendo às contribuições de Bourdieu (2004b), destaca-se o conceito de capital cultural, ressaltando-se aqui, a relevância dos conhecimentos que possibilitavam às mulheres a circulação nos diferentes ambientes educacionais, proporcionando, inclusive, a possibilidade de um trabalho remunerado fora do ambiente doméstico como professora. Além disso, o capital cultural representado pelos títulos e diplomas acadêmicos e escolares conquistados pelas mulheres que frequentaram as instituições educacionais, pode ter aberto caminho para a conquista de possíveis vantagens e benefícios para essas mulheres.

Dessa forma, as intenções dessa pesquisa são corroboradas com as explicações de Del Priori, na apresentação de sua já citada obra “História das mulheres no Brasil”, na qual ela alega que:

> Não nos interessa, aqui, fazer uma história que apenas conte a saga de heroínas ou de mártires: isto seria de um terrível anacronismo. Trata-se, sim, de enfocar as mulheres através das tensões e das contradições que se estabeleceram em diferentes épocas, entre elas e seu tempo, entre elas e as sociedades nas quais estavam inseridas. Trata-se de desvendar as intricadas relações entre a mulher, o grupo e o fato, mostrando como o ser social, que ela é, articula-se com o fato social que ela também fabrica e do qual faz parte integrante. (DEL PRIORI, 2015, p. 9).

Sendo assim, o excerto anterior explicita o que pretendemos com este artigo, ou seja, compreender o percurso educacional das mulheres ao longo do tempo, não necessariamente, enaltecendo suas ações, mas considerando suas trajetórias, seus círculos de amizade, seus contatos, suas características, seus anseios, enquanto coletivo que ousava tensionar barreiras e também aproveitava as oportunidades que surgiam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, de abordagem qualitativa e cunho bibliográfico, cuja temática versou sobre a educação das mulheres e que pautou-se especificamente nas contribuições da historiografia feminina, teve por objetivo discutir alguns aspectos

relevantes sobre a trajetória das mulheres no campo educacional, especialmente no Brasil.

Os fundantes teóricos sustentaram-se nas contribuições de Bourdieu (2004a; 2004b), especialmente por meio dos conceitos de campo, habitus e capital cultural e, no que diz respeito à historiografia das mulheres, nos estudos de Rago (1995), Del Priori (2015), Louro (2015), Scott (1995), Perrot (1998), Pereira (2017), Magaldi (2008), entre outros.

Assim sendo, conclui-se que novas pesquisas devem ser desenvolvidas, mas que, de forma geral, o gênero feminino, ao longo da história, desenvolveu diversas estratégias, parcerias, comportamentos e ações, com o intuito de promover sua inserção nos diversos campos educacionais, colaborando, com isso, para que a sua participação nos demais campos sociais, pudesse ser aprimorada e mantida, a partir da compreensão da mulher como sujeito histórico e de direitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de; SOARES, M. Mudaram os tempos; mudaram as mulheres? memórias de professoras do Ensino Superior. **Revista Avaliação**, Campinas – Sorocaba, v. 17, n. 2, p. 557-580, jul. 2012.

ARAÚJO, K. V. de. **Helena Kolody e os caminhos de produção de uma intelectual entre a poesia e a educação (1928-1992).** 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

BACKES, V. F.; THOMAZ, J. R.; SILVA, F. F. da. Mulheres docentes no Ensino Superior: problematizando questões de gênero na Universidade Federal do Pampa. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, Inhumas, v. 9, n. 2, p. 166-181, 2016.

BONNEWITZ, P. Uma visão espacial da sociedade – Espaço e campos. In: BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 51-73.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004b.

DEL PRIORI, M. História das mulheres no Brasil. 10. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (org.); PINSKY, C. B. (coord.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015. p. 443-481.

MAGALDI, A. M. B. de M. Crônica feminina: sobre o lugar da mulher e de sua educação no periódico católico A Ordem. In: MAGALDI, A. M. B. de M.; XAVIER, L. N. (org.). **Impressos e história da educação**: usos e destinos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008, v. 1, p. 111-126.

OLIVEIRA, L. L**. Entre a crítica de Anita Philipovsky (1886-1967) e as contradições do Estado**: a história da educação das mulheres em Ponta Grossa na Primeira República. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

PEREIRA, L. S. **Nísia Floresta**: memória e história da mulher intelectual oitocentista. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2017.

PERROT, M. **Mulheres públicas**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2ª reimpressão. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

RAGO, M. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Z. L. (org.). **Cultura histórica em debate**. São Paulo: UNESP, 1995. p. 81-91.

SANTOS, M. B. A participação das mulheres no Ensino Superior. **Revista Três Pontos**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 47-59, 2014.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOUSA, N. L. A escola normal de Curitiba e o ingresso de mulheres. In: NASCIMENTO, M. I. M.; ZANLORENZI, C. M. P. (org.). **História da educação**: instituições, intelectuais e imprensa. Curitiba: CRV, 2016. p. 151-168.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

TEIXEIRA, A. B. M.; FREITAS, M. de A. Mulheres na docência do Ensino Superior em cursos de Física. **Revista Ensino em Re-Vista**, v. 21, n. 2, p. 329-340, jul./dez. 2014.

TELLES, L. F. Mulher, mulheres. In: DEL PRIORE, M. (org.); PINSKY, C. B. (coord.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015. p. 669-672.

TELLES, A. M. V. **História da educação brasileira**: a mulher como protagonista da educação no ideário positivista 1880-1930. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

17.5.61 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: UM CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO

Rerlen Ricardo Silva Paglia[2550]

Danielle Cristine Silva[2551]

RESUMO

Esta é uma pesquisa historiográfica educacional cuja pergunta central foi se a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) conseguiu de fato ser implementada no Ensino Médio de forma integral e integrada no Brasil. Assim, o objetivo foi analisar os principais aspectos em que a EPT se estabeleceu ou se aproximou com a Educação Integral no Ensino Médio, sendo utilizados referenciais documentais (legislações) assim como teóricos dos autores: Caires e Oliveira (2016), Cury et al. (1982), Fonseca (1986), Romanelli (2010), Santos (2016) e Xavier (1990). A metodologia teve uma abordagem qualitativa e como principais resultados enfatizamos que a perspectiva da educação integral e integrada no Ensino Médio teve seu primeiro grande avanço na época do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, em que se vislumbrava a educação unificada nas dimensões técnico-profissionais e propedêuticas. Anteriormente imperava a fragmentação e a dualidade: manual versus intelectual. Também mercere destaque o ensino integral e integrado no Ensino Médio, realizado pelos Institutos Federais, criados pela Lei 11.892/2008. Mais recentemente, o Novo Ensino Médio, institucionalizado por meio da Lei 13.415/2017 que, ao mesmo tempo se verifica certa valorização da EPT com um itinerário formativo exclusivo, nos deixa com certa preocupação no sentido de uma regressão em termos de educação integral e integrada, pelo fato da tal fragmentação das áreas de conhecimento propiciada por esta legislação, sendo que o estudante irá escolher o itinerário a percorrer, dentre os oferecidos pelas instituições educacionais. Portanto, ressaltamos a grande importância da historicidade na educação, sendo que ela nos apresenta os fatos ocorridos e nos permite fazer uma reflexão e os devidos planejamentos adequados para evitarmos regressões nas estratégias e políticas educacionais.

Palavras-chave: Historicidade. História da Educação. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio. Educação Integral.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se debruça sobre a temática da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Ensino Médio, em uma perspectiva de Educação Integral e Integrada. A problemática central da pesquisa foi: alguma vez a EPT conseguiu de fato ser implementada no Ensino Médio de forma integral e integrada? Nesse sentido foi necessário todo um aprofundamento historiográfico para conhecer como a EPT foi concebida e ressignificada até os dias atuais, com a implantação do Novo Ensino

2550 Doutorando em Educação, PUC-PR e rerlen.paglia@gmail.com
2551 Mestra em Educação, UFLA e danielle.letrasufla@gmail.com

Médio. Assim o objetivo principal foi analisar os principais aspectos em que a EPT se estabeleceu ou se aproximou com a Educação Integral no Ensino Médio.

Além dos referenciais teórico-históricos utilizando autores como: Caires e Oliveira (2016), Cury et al. (1982), Fonseca (1986), Romanelli (2010), Santos (2016) e Xavier (1990), a metodologia necessitou de uma abordagem qualitativa e análise documental, em especial em legislações educacionais.

2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO ENSINO MÉDIO: DOS COLÉGIOS DAS FÁBRICAS AO NOVO ENSINO MÉDIO

Embora houvesse algumas iniciativas de profissionalização dos trabalhadores brasileiros no século XVIII como as Corporações de Ofícios[2552], podemos conceber que o ensino profissional no Brasil se iniciou, de fato no século XIX, mais precisamente no ano de 1809, com a implantação do Colégio das Fábricas, de acordo com Santos (2016):

> O Colégio das Fábricas se constituiu a primeira iniciativa de D. João VI em atender às demandas de mão de obra, verificadas a partir da permissão da implantação de novos estabelecimentos industriais. Criado em 1809 por D. João VI no Rio de Janeiro, possuía caráter assistencial e, portanto, a finalidade explícita de abrigar os órfãos trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil (SANTOS, 2016, p. 208).

Nesse sentido, como naquela época colonial ainda carecia de estruturas adequadas para serem realizadas as atividades de ensino, inicialmente foram utilizadas diversos estabelecimentos como áreas das forças armadas, portos, hospitais, dentre outros; somente mais tarde, os ofícios ocorreram em seus próprios estabelecimentos.

No período imperial, não houve avanços considerados, sendo que podemos citar a criação dos Liceus de Artes e Ofícios no ano de 1858, mas ainda continuavam carentes de recursos e estruturas para a realização de aulas práticas (SANTOS, 2016, p. 210).

Com a proclamação da República em 1889, houve uma grande mudança estrutural e econômica no Brasil, até então fundado no modelo agrícola. Nessa época

2552 Corporações de Ofícios foram originadas na Europa, mais precisamente dos Colégios de Roma, em que se caracterizava por meio da integração de homens livres e escravos em locais de aprendizagem, tendo assim o mesmo tipo de formação e eram submetidos às mesmas normas destas corporações. No entanto, no Brasil se deu de forma completamente inversa, pois aqui elas dificultavam e, em muitos casos, impediam o acesso de escravos (SANTOS, 2016, pp 205 e 206).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ocorreu uma forte pressão de grupos sociais para transformar o Brasil em um país industrial, onde a ideologia da industrialização era a base para o progresso e a emancipação econômica nacional durante o governo de Marechal Floriano. Em 1909, por meio do Decreto 7.566 de 23 de setembro, o presidente da República Nilo Peçanha criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, iniciando-se assim a educação profissional institucionalizada e estruturada propriamente dita no Brasil. Todo esse sistema de educação profissional era mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e sua finalidade era ofertar ensino profissional primário e gratuito, a alunos de 10 a 13 anos, especialmente desfavorecidos da fortuna, ou seja, das camadas mais baixas da sociedade (SANTOS, 2016, pp. 211 e 212).

Na tabela a seguir, podemos verificar como estava a situação de matrículas, frequência e evasão dos estudantes nas Escolas de Aprendizes e Artífices divididas pelos estados brasileiros no ano de 1910.

Tabela 1 - Número de alunos matriculados/frequência em Escolas de Aprendizes e Artífices por Estados (1910)

Estado	Matrícula	Frequência	Evasão %
Amazonas	33	18	45,5
Pará	160	74	53,7
Maranhão	74	56	24,3
Piauí	52	28	46,2
Ceará	128	55	57,0
Rio Grande do Norte	151	86	41,7
Paraíba	143	112	21,7
Pernambuco	70	46	34,3
Alagoas	93	60	35,5
Sergipe	120	69	42,5
Bahia	40	30	25,0
Espírito Santo	180	52	71,1
Rio de Janeiro	209	145	30,6
Minas Gerais	32	24	25,0
São Paulo	135	95	29,6
Paraná	219	153	30,1
Santa Catarina	100	59	41,0
Goiás	71	29	59,2
Mato Grosso	108	57	47,2
Total Geral	**2.118**	**1.248**	**-**

Fonte: FONSECA (1986, p. 169).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Destacamos pela leitura da tabela anterior, que durante o ano de 1910 houve grande número de evasão, passando da metade dos estudantes matriculados como verificamos nos estados do Pará, Ceará, Goiás e principalmente no Espírito Santo que chegou a um índice de evasão de 71,1%.

Com o advento da Primeira República (1889 a 1930), o Estado brasileiro estava em um contexto liberal, onde praticamente terceirizava a educação da população.

Os primeiros anos foram na realidade uma verdadeira reorganização das pouquíssimas instituições advindas do Império, com apoio de governantes estaduais e federal, da Igreja Católica, de associações de trabalhadores e de grupos da elite cafeeira; já em um segundo momento, no contexto da Primeira Guerra Mundial (1914 a 1918), ocorreu uma escassez de produtos manufaturados e maquinários para importação acompanhado pela queda na exportação cafeeira (base econômica do Brasil naquela época), obrigando o país à instalação de indústrias visando organizar a economia e abastecer as demandas internas por produtos de primeira necessidade. Com isto, a demanda pela EPT veio nessa conjuntura sendo organizada por meio de escolas que preparassem os professores para atuar nesta modalidade de ensino. Caires e Oliveira (2016) salientam que em 1922, por iniciativa do deputado mineiro Fidélis Reis, houve o projeto mais radical no que se refere à EP até então, propondo sua obrigatoriedade em todo território nacional. Fonseca (1986, p. 211) ainda acrescenta a pluralidade do projeto quando ele diz: “o projeto Fidélis Reis, entretanto, tornava aquele ramo de ensino extensivo a todos, pobres ou ricos, desfavorecidos da fortuna ou representantes das classes abastadas”.

Esse modelo liberal até então difundido na República Velha, foi se esgotando e dando espaço a outro mais intervencionista e centralizador que foi a Era Vargas (1930 a 1945). Um dos destaques dessa época foi a organização do Ensino Comercial por meio do Decreto 20.158 de 30 de junho de 1931 que instituiu um ensino paralelo de Cursos Médios – propedêutico, auxiliar e técnico, criticado por Xavier (1990):

> A tentativa de responder à “necessidade” de formação técnico-profissional precoce, sem comprometer a qualidade e a função educativa do ensino secundário, parece não ter deixado outra opção senão a oficialização da dualidade dentro do próprio sistema público de ensino. É o que representou, em última instância, a organização do ensino técnico comercial como um ramo especial do ensino médio, sem qualquer articulação com o ramo secundário e o ensino superior em geral. O ensino profissionalizante acabou por se situar, assim, como uma espécie de “mal necessário” do mundo moderno, discriminado e marginalizado dentro do sistema; uma educação limitada e delimitada para aqueles cujas carências econômicas impedissem

> o prosseguimento dos estudos, lançando-os precocemente no mundo do trabalho (XAVIER, 1990, pp. 91-92).

Como podemos verificar, as legislações e as práticas na EPT estavam sempre atreladas aos interesses políticos e econômicos, culminado na fragmentação dos ensinos propedêutico e profissional, até que com o famigerado movimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, com destaque a Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, começaram a mudar esta visão já consolidada historicamente. Podemos destacar um interessante trecho do Manifesto que deixa clara a nova e vislumbrante percepção do que seria uma EPT mais integrada ao Ensino Médio:

> A escola secundária, unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual (com os 3 ciclos de humanidades modernas: ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas), e em seção de preferência manual, ramificada por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias-primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca), da elaboração das matérias-primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicação e comércio) (MANIFESTO, 2006, p. 198).

Já no Estado Novo, houve uma ruptura com as ações estatais, e em especial nos anos de 1942 com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, em 1946, criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) passando a ter uma articulação entre o público e o privado na EPT. Caires e Oliveira (2016) ressalta que todos esses movimentos ocorridos tinham um fundamento político, em que o presidente Getúlio Vargas pretendia repassar a responsabilidade aos empresários na capacitação dos trabalhadores. Nessa lógica surgiu a Reforma Capanema, conhecida como Leis Orgânicas do Ensino, que ditaram as regras da EPT na época:

> As Leis Orgânicas promoveram duas importantes medidas: o deslocamento do Ensino Profissional para o grau médio e a criação dos Cursos Técnicos. Porém, apenas, o Curso Secundário (Ginasial e Colegial) conferia ampla e total liberdade de acesso aos diversos cursos, ofertados pelos Ensinos Médio e Superior. A mobilidade dos alunos dos cursos técnicos era realizada de modo restrito: a entrada no Curso Básico ou de 1º Ciclo dependia da conclusão do Ensino Primário e da aprovação no exame de admissão àquele curso; o adentramento no Curso Técnico ou no 2º Ciclo atrelava-se à conclusão do 1º Ciclo do Ensino Médio, no mesmo ramo escolhido (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 63).

No âmbito da Segunda República (1945-1964), em especial na década de 1950, com a grande expansão industrial impulsionada pela indústria automobilística, e no contexto brasileiro, com o Plano de Metas do presidente Juscelino Kubitschek que pregava o jargão de 50 anos em 5 (50 anos de desenvolvimento econômico em 5 anos de governo) incentivou sobremaneira a urgência na formação de profissionais de nível técnico para atender a demanda do mercado crescente.

De acordo com Romanelli (2010) o ensino médio, na LDBEN 4.024/1961, era dividido em 2 ciclos: 1° Ciclo composto pelo Ginasial compreendendo 4 anos e o 2º Ciclo composto pelo Colegial com duração de 3 anos. O 2º Ciclo ainda se subdividia em Secundário, Normal, Industrial, Comercial e Agrícola. Cury et al. (1982, p. 20) salientam que não houve mudanças significativas com a LDBEN 4.024/61 em relação ao que já se tinha, ou seja, "[…] um ensino com marcada predominância do caráter profissionalizante, apenas temperado por certa dose de educação geral diluída, não tanto no número de matérias, mas no padrão de ensino [...]". Assim, verificamos a predominância de certo tecnicismo educacional visando atender as demandas mercadológicas vigentes. Este tecnicismo foi ampliado e consumado no período do Regime Militar (1964-1985).

Durante o Regime Militar, a educação se apresentou como objeto fundamental ao desenvolvimento do país, mas claro, em consonância à concepção tecnicista de educação.

Já no ano de 1971, a Lei 5.692 alterou a LDBEN de 1961, em especial no que tange à estrutura, alterando o 1º Ciclo e o transformando em 1º Grau (Primário e Ginasial de 7 a 14 anos) e o 2º Ciclo em 2º Grau (3 ou 4 anos) destinados exclusivamente à formação profissional, capacitando técnicos e auxiliares técnicos. Cury et al. (1982) salienta o impacto, em especial no EM, que tal legislação causou:

> […] pela primeira vez na história da educação brasileira foi menosprezada a função propedêutica do 2º grau e se procurou explicitamente aliar a função formativa à profissionalizante, como se vê no art. 1º da Lei 5.692/71: "O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania" (CURY et al., 1982, p. 23).

Portanto, nesta época a EPT, embora muito propalada e disseminada, estava descolada completamente da concepção de educação integrada ou única gramsciana,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

onde todos os saberes e técnicas são fundamentais para a formação dos estudantes.

Ao adentrarmos à Nova República, a partir de 1985, os intensos movimentos no âmbito da redemocratização culminaram na nova Constituição Federal (CF) de 1988, que, mesmo não especificando a EPT diretamente, colocou, em seu artigo 205, ênfase na importância da educação como pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo exercício da cidadania e preparação para o trabalho.

Na perspectiva dessa grande abertura proporcionada pela CF, diversas iniciativas foram aparecendo de vários educadores, levando à promulgação da LDBEN n. 9.394/1996 na qual houve bastante progresso em relação à EPT

Fazendo um resgato histórico, apesar de alguns dados de ineficiência, precisamos ressaltar que as Escolas de Aprendizes e Artífices foram a base de expansão e consolidação da Educação Profissional e Tecnológica brasileira que nos dias atuais é uma modalidade de educação que está prevista na LDBEN de 1996, em seu Capítulo III do Título V:

> Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.
> § 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.
> § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:
> I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
> II – de educação profissional técnica de nível médio;
> III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.
> § 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996).

Como podemos verificar, a LDBEN 9394/96 traz a EPT de forma bastante perfunctória, ainda assim, ela foi regulamentada por meio do Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997.

No ano de 2008, com a Resolução CNE/CEB nº 3 de 9 de julho, foi implantado o primeiro Catálogo Nacional para os Cursos Técnicos (CTNC), composto por 12 eixos tecnológicos subdivididos em 185 cursos técnicos a escolha dos interessados em cursá-los. Ainda em 2008, segundo Caires e Oliveira (2016, p. 157), a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) foi incluída na LDBEN.

Em 29 de dezembro do mesmo ano, com a Lei 11.892/2008, foi implantada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Um

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

marco histórico para a Educação profissional e tecnológica brasileira. Surgem, com a mesma lei, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia formados por 31 unidades do CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas às universidades federais. Segundo Brasil (2019), em seu artigo 7º, inciso I, "ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos", ou seja, o ensino médio técnico integrado aparece como foco principal desses institutos, amparado por lei. Em minha concepção, foi um grande avanço - talvez o maior, quando se vislumbra um ensino médio politécnico no Brasil.

Precisamos destacar também a Lei 11.741/2008, onde aparentemente ocorreu certo discernimento sobre a dissonância entre preparação para o trabalho e a preparação para a continuidade dos estudos, quando foi adicionada na LDBEN a Seção IV-A - Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTMN).

Outro aspecto relevante quanto a inclusão da EPTMN na atual LDBEN, foi por meio da Lei 13.415/2017 (Lei do Novo Ensino Médio), contemplando-a como um itinerário formativo - formação técnica e profissional. Esse, por sua vez, no deixou apreensivos pelo fato de colocar em risco a educação integral e integrada no Ensino Médio pelo fato da opção de escolha de tal itinerário formativo, assim como pela delegação que a lei proporciona às instituições educacionais de oferecer itinerários de acordo com suas possibilidades.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos referenciais e documentos, verificamos que a EPT passou por diversas alterações formais e estruturais, desde os Colégios das Fábricas no século XIX até o Novo Ensino Médio que está sendo implementado nos dias atuais.

Em uma perspectiva de educação integral no Ensino Médio, o primeiro grande avanço, podemos apontar a época do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, na qual se vislumbrava a educação unificada nas dimensões técnicas/profissionais e propedêuticas, anteriormente imperava a fragmentação e a dualidade: manual versus intelectual.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nos anos seguintes, não tiveram muitos avanços, até que no ano de 2008, com a Lei de implantação dos Institutos Federais – Lei 11.892/2008, de fato verificamos a educação integral e integrada sendo experenciada no Ensino Médio brasileiro.

Com a implementação do Novo Ensino Médio, por meio da Lei 13.415/2017, ao mesmo tempo que verificamos certa valorização da EPT com um itinerário formativo exclusivo, ficamos com certa preocupação de uma regressão em termos de educação integral e integrada, pelo fato de tal fragmentação propiciada por esta legislação. Sendo que o estudante irá escolher o itinerário a percorrer, dentre os oferecidos pelas instituições educacionais.

Assim, salientamos a fundamental importância da historicidade na educação, para que, ao analisarmos os caminhos percorridos, possamos planejar estratégias e políticas adequadas às diferentes situações e que evitem regressões à experiências vivenciadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 04 de jun. 2021.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional Brasileira:** da Colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CURY, C. R. J. et al. **A profissionalização do ensino na Lei n. 5.692/71.** Brasília: INEP, 1982.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil.** 5 vols. Rio de Janeiro: SENAI, 1986.

MANIFESTO dos **pioneiros da educação Nova (1932).** Revista HISTEDBR On-line, Campinas/SP, n. especial, p. 188-204. ISSN: 1676-2584, ago. 2006.

ROMANELLI, O. de O. História da Educação no Brasil (1930/1973). 36ª ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

SANTOS, R. R. **Breve histórico do Ensino médio no Brasil.** Anais do Seminário Cultura e política na primeira república: campanha civilista na Bahia. Ilheus – BA: 2010.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil:** a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990.

17.5.62 PERCURSO HISTÓRICO E TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO TERRITÓRIO BRASILEIRO

Raquel de Fátima Boza dos Santos Malcheski[2553]

RESUMO

Este texto apresenta como temática central o estudo do percurso histórico da Educação Física no Brasil e suas principais tendências. Considerando que a história da Educação Física é um campo bastante abrangente, foi necessária a realização de um recorte temporal, optando por destacar neste momento, os primeiros passos da Educação Física escolar no Brasil até meados da década de 80, com o objetivo de analisar sua trajetória e principais concepções vivenciadas pela Educação Física no contexto histórico educacional brasileiro. Para estruturar o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por utilizar a classificação de Ghiraldelli (2004), que destaca quatro tendências para o período estudado. Sendo assim, a pesquisa segue organizada em: Educação Física higienista (até 1930); Educação Física Militarista (1930-1945); Educação Física Pedagogista (1945-1964) e Educação Competitivista (pós 1964). Essa investigação, buscou respostas para as seguintes indagações: como a Educação Física se desenvolveu no território brasileiro? Quais foram as suas principais tendências vivenciadas até meados da década de 1980? Com a pesquisa constata-se que a Educação Física durante o período levantado esteve relacionada a satisfazer às necessidades socioeconômicas da sociedade, bem como, diretamente ligada às ideologias e interesses dos governantes em atuação. Tal influência desencadeou muitas remodelações no que se refere aos seus objetivos, conteúdo e funcionalidade.

Palavras-chave: Educação Física; História da Educação; Concepções Teóricas

1 INTRODUÇÃO

Esta produção apresenta como temática central o estudo do percurso histórico da Educação Física no Brasil e suas principais concepções. Considerando que a história da Educação Física é um campo bastante abrangente, foi necessária a realização de um recorte temporal, destacando os primeiros passos da Educação Física escolar no Brasil até meados da década de 80, com o objetivo de analisar as suas principais tendências vivenciadas no contexto histórico educacional brasileiro.

No intento de alcançar o objetivo, foi necessária uma imersão no cenário pretendido, por meio de uma investigação em bases teóricas produzidas por autores considerados referenciais da área, que abordam o período investigado, no sentido de buscar compreender e perceber as relações interdependentes entre objetos e fatos. Para Bloch, a “história é análise e criticidade, e não mera narrativa; é compreensão, e

[2553] Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná

não julgamento; é reconstrução, e não apreensão" (BLOCH, 2001, p. 14).

O texto está organizado em 4 subitens, que seguem a classificação de tendências apresentada por Ghiraldelli (2004). O primeiro versa sobre a Educação Física higienista (até 1930), apresentando um pequeno apanhado histórico, de como essa área de conhecimento foi se enraizando e conquistando espaço no território brasileiro e as influências exercidas pelo momento histórico vivenciado no Brasil; o segundo aborda a Educação Física Militarista (1930-1945), período em que se observa significativo despertar de interesse de estudiosos no campo educacional e conquistas significativas para a área; o terceiro, a Educação Física Pedagogista (1945-1964), no qual se destaca a busca na esfera educacional pelo reconhecimento da Educação Física como uma atividade prioritariamente educativa e como disciplina comum aos currículos escolares; o último subitem, apresenta a Educação Competitivista (pós 1964) considerada como a ascensão da premissa tecnicista, sendo percebida também como resultado de um amálgama de todas as tendências anteriores.

Essa organização foi estabelecida, a fim de buscar respostas para as seguintes indagações: como a Educação Física se desenvolveu historicamente no território brasileiro? Quais foram as suas principais tendências até a década de 1980?

2 DELINEAMENTO TEÓRICO

Buscou-se investigar a história da Educação Física no Brasil, sob o ponto de vista de autores consagrados na área. Pois, se acredita que, para conhecer e compreender com profundidade a Educação Física em sua amplitude faz-se necessário conhecer suas origens e trajetória, considerando suas concepções e intencionalidades, dentro do contexto histórico brasileiro.

2.1 Educação Física Higienista (até 1930)

A Educação Física escolar no Brasil, teve seu início ainda que de maneira "tímida" no período imperial, no qual foram encontrados os primeiros registros documentais. Segundo Gutierrez (1980, p.47), o primeiro livro brasileiro sobre Educação Física foi escrito no ano de 1828 e intitulado como: "Tratado de Educação Física-Moral dos Meninos", de autoria de Joaquim Jerônimo Serpa

Essa produção abordava a Educação de forma mais ampla, englobando a saúde do corpo e a cultura do espírito, categorizando os exercícios em duas ordens: os que exercitavam o corpo, e aqueles que se direcionavam ao exercício da memória, contemplando a educação moral e a Educação Física como complementares.

No entanto, mesmo com a existência do referido documento, Ramos (1983, p.292) descreve, que a Educação Física Escolar despontou oficialmente, somente a partir da reforma de Luís Couto Ferraz, Visconde de Bom Retiro, em 1851, com a nomenclatura de Ginástica.

O Decreto nº 1331 de 17 de fevereiro de 1854, propõe no Capítulo III, intitulado "Das Escolas Públicas, suas condições e regimen", a ginástica no Ensino Primário entre outras disciplinas:

> Art.47.O ensino primário nas escolas públicas comprehende:[...]A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, gymnastica e hum estudo mais desenvolvido sobre pesos e medidas, não só do município da Côrte, como das províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes (BRASIL, 1854,p.55).

Outro referencial para esse período, foi o Parecer de Rui Barbosa, sobre o Projeto 224, intitulado: Reforma do Ensino Primário, em 1882. Neste documento, o a Educação Física é conceituada sob um parâmetro internacional da época, ressaltando a sua relevância como elemento fundamental para a formação dos estudantes e, consequentemente, da sociedade. Contudo, este parecer não chegou a ser instituído pelo governo da época, mas independente disso, foi considerado um marco dentre os escritos e serviu de inspiração para projetos posteriores.

Faz-se necessário destacar que, influenciada pela inspiração do pensamento liberal nesse período (início do século XX), a educação escolar foi percebida como "redentora da humanidade" (Saviani,1983, p. 165). Dessa maneira, a escola teria a atribuição de resolver as mazelas sociais, e uma das maneiras encontradas foi a busca da disseminação de hábitos higiênicos.

A Educação Física perante esse contexto assumiu vestes higienistas. Para Ghiraldelli

> No caso da Educação Física Higienista, a ênfase em relação à questão da saúde está em primeiro plano.Para tal concepção cabe à Educação Física um papel fundamental na formação de homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação.Mais do que isso, a Educação Física Higienista não se

> responsabiliza somente pela saúde individual das pessoas. Em verdade, ela age como protagonista num projeto de 'assepsia social'. Desta forma, para tal concepção a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. devem antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes provocar a deterioração da saúde e da moral, O que 'comprometeria a vida coletiva' (GHIRALDELLI, 2004, p.17).

Ou seja, o desenvolvimento da Educação Física Higienista tem associação com duas vertentes, primeira, como resposta à preocupação por parte dos governantes junto às adversidades resultantes do início da industrialização e da urbanização. Devido ao rápido crescimento das cidades e à falta de planejamento e de saneamento houve grande proliferação de doenças e situações que colocavam em risco a saúde coletiva. Dessa maneira, a Educação Física foi também incumbida de disseminar conhecimento e estabelecer hábitos de higiene e cuidados necessários para a manutenção da saúde coletiva. A outra vertente está relacionada à adequação dos corpos para o trabalho fabril, tornando-os mais fortes e resistentes, para suportar as jornadas de trabalho sem adoecer.

Ainda sobre a primeira fase do Brasil República, Gutierrez (1980, p.48), descreve algumas conquistas, tais como: construção do Ginásio Nacional (ex Collégio D. Pedro II) para a realização de práticas esportivas, fundação da ACM (Associação Cristã de Moços) no Rio de Janeiro, que veio a contribuir com a Ginástica e o Desporto, além da abertura de diversas escolas de Educação Física.

> Em 1909 é criada a Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo; em 1922 cria-se o Centro Militar de Educação Física, embrião da Escola de Educação Física do Exército; em 1926 a Liga de Esportes da Marinha inicia o seu primeiro curso de Formação de monitores de Educação Física (curso de dois anos) (GUTIERREZ,1980, p.48-49).

Contudo, ainda segundo Gutierrez (1980), é a partir da segunda fase do Brasil República que a Educação Física começa realmente a despertar o interesse dos estudiosos do campo educacional.

2.2 Educação Física Militarista (1930até 1945)

A partir da década de 30 foi possível perceber que a Educação Física começa a despertar maior atenção no campo da educação. Foi neste período que ocorreu a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

criação do Ministério da Educação e Saúde e que surgiram as primeiras leis tornando a Educação Física obrigatória no ensino secundário.

Outros marcos relevantes, foram: a realização do VII Congresso de Educação (neste momento ,todo dedicado à Educação Física), a instituição da Divisão de Educação Física do Ministério de Educação (1937), a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos e a ESEF (Escola Superior de Educação Física) do Paraná. Ou seja, este período foi marcado por significativas conquistas, que além da regulamentação dentro do sistema de ensino, alcançou o reconhecimento nacional (GUTIERREZ,1980).

Sobre os propósitos da Educação Física enquanto prática, Ghiraldelli (2004, p.18), caracteriza esse momento, como sendo Militarista, o qual, segundo ele, não deve ser confundido com a Educação Física Militar, pois Educação Física Militarista não se "resume numa prática militar de preparo físico. É, acima disso, uma concepção que visa impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de caserna".

Assim como a Educação Física Higienista, a Militarista estava aplicadamente direcionada à saúde individual e à saúde pública. Porém, o objetivo principal, "é a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. Para tal concepção, a Educação Física deve ser suficientemente rígida para 'elevar a Nação' à condição de 'servidora e defensora da Pátria' " (GHIRALDELLI, 2004, p.18).

Dessa maneira, percebe-se a Educação Física distante do contexto educacional. Santin (1987) descreve que

> [...]. o exercício ou a prática educativa da Educação Física, não se esgota ou não se plenifica nela mesma, mas busca sua plenitude e mesmo sua razão de ser em outra instância. Essa situação faz com que a Educação Física seja visualizada por seus cultores como um conjunto de recursos instrumentais (SANTIN, 1987, p.57).

Circunstância que promove a Educação Física, quase como um apêndice e/ou remédio, que se faz necessária quanto a sua "funcionalidade", podendo ser mutável no sentido de atender as insuficiências e ideologias dos agentes do poder.

2.3 Educação Física Pedagogista (1945 até 1964)

Neste período, foi possível acompanhar o desenvolvimento industrial relativamente acelerado no Brasil e, consequentemente, o crescimento da

busca popular por ascensão social. Dentro desse contexto, vislumbrou-se a ampliação da rede pública de ensino e a ampliação do número de escolas.

Crescimento que, segundo Castellani, (2001, p.101), "deflagrou-se em meados de 1948, um debate a partir da formação, por parte do então Ministro da Educação [...], em torno de questões circunscritas à intenção de se elaborar um projeto de Diretrizes e Bases", com o objetivo de orientar o trabalho educacional em nível nacional. As discussões foram ganhando forças e mais vozes, porém, sua consolidação ocorreu cerca de treze anos depois, com a Lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em meio a esse contexto, a Educação Física busca integrar-se no cenário educacional como uma atividade prioritariamente educativa e como disciplina comum aos currículos escolares. Ghiraldelli (2004, p.19), classifica a Educação Física deste período como Pedagogicista, que segundo ele, é a concepção "que vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarara Educação Física como uma prática eminentemente educativa".

Ghiraldelli esclarece, que a Educação Física Pedagogicista

> [...]se sustenta como a Educação Física Higienista, em matizes do pensamento liberal. Todavia, é precioso entender aí que não se trata de liberalismo do início do século, que sonhava com uma 'desodorização e higienização' da sociedade, mas sim de uma concepção que busca integrar a Educação Física como 'disciplina educativa por excelência' no âmbito da rede pública de ensino (GHIRALDELLI, 2004,p.27).

Esta concepção também estimula as discussões em torno da formação e valorização do profissional de Educação Física. Enfatiza também, a importância da Educação Física enquanto área do conhecimento para a sociedade, independente de lutas políticas e de interesses de grupos ou classes, sustentada em um trabalho respaldado no respeito às singularidades culturais, físicas e psicológicas.

2.4 Educação Física Competitivista (1964 a 1985)

Segundo Castellani (2001,p.104) "a inspiração liberalista que caracterizava a Lei nº4.024/61, cedeu seu lugar a uma tendência tecnicista nas Leis nº 5.540/68 e 5.692/71". A ascensão desta concepção na educação revela-se devido à expansão

hegemônica do capitalismo, cuja necessidade por formação de mão de obra qualificada e forte fisicamente, para se adequar e suportar às jornadas e incumbências do trabalho foi ampliada.

Tal caráter instrumental fica em evidência quando se analisa o Decreto nº 69.450/71, em seu artigo 1º:

> A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional (BRASIL, 1971)

Sobre a Educação Física enquanto componente curricular, Castellani a descreve neste momento como:

> [...]incorporada aos currículos sob forma de atividade–ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se,dessa forma, no "fazer pelo fazer". Explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio,específico cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual,esta não se daria – mas enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício de sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente (CASTELLANI, 2001, p.108)

A Educação deste período, assim como a Militarista, se pôs a serviço de uma hierarquização e, de certa maneira elitização social, enfatizando a competição e os valores individuais como fundamentais. Ghiraldelli (2004,p.20), classifica essa concepção nesse momento como Competitivista, o que justifica seu "caráter tecnicista, sobrecarregada de temas ligados ao Treinamento e às diversas variantes de questões relacionadas à Medicina Desportiva"

Dessa maneira, a compreensão da Educação Física, fica restrita ao campo mecânico, como apenas "Educação do Físico", externando-se assim, uma percepção voltada à ordem da produtividade, da eficiência e da eficácia, inerentes ao modelo de sociedade vivenciada naquele momento.

Respaldando esse pensamento Oliveira (2002, p.52) apresenta que

> [...]a educação física escolar foi conformada de forma autoritária pelo Estado no Brasil, [...] no interesse do desenvolvimento de um maior grau de eficiência produtiva no mundo do trabalho e, pressupondo a importância da educação escolarizada para se atingir este fim, a tecnicização do ensino patrocinada pelo governo teria como premissa básica a disciplinarização, a normatização,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> o alto rendimento e a eficácia pedagógica. Esse pressuposto seria orientado pelo alinhamento do país a uma ordem mundial calcada no desenvolvimento associado ao capital internacional, mais explicitamente, ao norte-americano. Segundo tal concepção, é irrefutável a tese da dependência estrutural, o que implica necessariamente a dependência cultural, aí incluída a educação em geral e, no âmbito deste trabalho, a educação física escolar em particular.

Para Ghiraldelli, essa concepção não se fundou isoladamente na prática e no cotidiano popular, ela é resultado de um amálgama de todas as tendências anteriores que, historicamente, foram fixando referências no pensamento social brasileiro. Além disso, possui como um de seus objetivos "atuar como analgésico no movimento social" levando "o governo a procurar no desporto a fórmula mágica de entretenimento da população" (2004, p. 32).

Durante a realização deste texto sobre a Educação Física no Brasil e sua trajetória histórica e concepções, percebeu-se que esta exerceu diferentes papéis no decorrer do tempo, influenciada pelas necessidades históricas de cada momento e, principalmente, pelos objetivos estabelecidos pelo governo.

Considerando todo o contexto apresentado, corroboramos com a narrativa de Santin

> Uma mudança de imagem da Educação Física não se dá por decreto nem pela simples reforma de currículos, mas por meio de uma nova compreensão do movimento humano [...].O movimento humano não pode ser limitado a um conjunto de articulações e forças. Ele precisa ser compreendido no contexto de todas as dimensões humanas. Antes de ser um fenômeno físico, o movimento é um comportamento, uma postura, uma presença e uma intencionalidade. (SANTIN, 1987, p.83).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa bibliográfica realizada, observou-se que a Educação Física, no decorrer de seu percurso histórico, esteve relacionada a satisfazer às necessidades socioeconômicas da sociedade como também diretamente ligada às concepções, interesses dos governantes em atuação. Tal influência, desencadeu muitas remodelações no que se refere aos seus objetivos, conteúdo e funcionalidade.

Contudo, se faz necessário reiterar, que embora se tenha uma classificação cronológica, para as tendências vivenciadas pela Educação Física, assim como apresentado no corpo da pesquisa, estas não ocorreram de maneira independente e/ou estanques. Vale lembrar, que foram sendo construídas sobre as bases já

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

existentes e, portanto, carregaram em sua composição sementes dos conceitos e composições anteriores, mesmo quando ostentavam perante a sociedade uma nova roupagem.

REFERÊNCIAS

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história**: O ofício de historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei nº 69.450, de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasilia, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm Acesso em 14 jul. 2021.

BRASIL. Poder Executivo. Decreto-Lei nº Nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1969.Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.htmlAcesso em 14 jul. 2021

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 196. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 14 jul. 2021

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em 14 jul. 2021

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: A História que não se conta. Campinas: Papirus, 2001.

GUTIERREZ, W.**História da Educação Física**. Porto Alegre: IPA. 1980.

GHIRALDELLI, Jr. P. **Educação Física Progressista** – A Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. 9ª ed., São Paulo: Editora Loyola, 2004.

OLIVEIRA, M. A.T.**Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984**): história e historiografia. Educação e Pesquisa [online]. 2002, v. 28, n. 1, p. 51-75, set. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100004. Acesso 14 Julho 2021

SANTIN, S. **Educação Física uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1987

SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1983.

17.5.63 POLÍTICAS NACIONAIS E ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO (1946-1971): RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA ESTADUAL DOM PEDRO II E A ESCOLA ESTADUAL DOM ORIONE.

Gabriel Fernandes da Silva[2554]

Maria Elisabeth Blanck Miguel[2555]

RESUMO

Esse trabalho é produto de pesquisas realizadas no âmbito da iniciação científica, entre 2018 e 2020. Toma por objeto de estudo as políticas nacionais e estaduais de educação no período de 1946 a 1971, nas escolas do Paraná. Desse modo, estabeleceu-se como objetivo geral: analisar como a Escola Estadual Dom Pedro II – Ensino Fundamental e a Escola Estadual Dom Orione – Ensino Fundamental, ambas situadas em Curitiba, aplicaram tais políticas. O objetivo específico é apontar proximidades e distanciamentos entre as duas instituições escolares em relação às adequações vivenciadas. Como metodologia para desenvolvimento do trabalho, adotou-se a pesquisa histórico-documental, apoiada no levantamento de fontes primárias documentais – oficiais e escolares – bem como na coleta de fontes secundárias: testemunho de professores que vivenciaram as políticas em questão, no período estudado. A base teórico-metodológica fundamentou-se em Bloch (2001) e Edward P. Thompson (1981). Foram coletados muitos dados nos acervos consultados, tanto oficiais quanto escolares. Embora, tratando dos documentos escolares, pouco informam sobre questões relativas aos objetivos do estudo em questão, mas expressam, todavia, a reconstituição histórica da trajetória dessas instituições que foram – e ainda são – muito importantes para a formação de muitos e muitas paranaenses. A partir dos dados coletados, foi possível verificar como o intenso embate dos diversos grupos da sociedade, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), perpassando as Leis Orgânicas do Ensino Primário e do Ensino Normal – ambas em 1946 – criaram um cenário favorável para a promulgação da LDB nº 4.024/61. Consequentemente, o Paraná adequou a lei maior na especificidade de seu território, criando posteriormente seu próprio Sistema Estadual de Ensino, pela lei nº. 4.978/64.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. História da Educação. Escola Estadual Dom Pedro II – Ensino Fundamental. Escola Estadual Dom Orione – Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é produto de pesquisas realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) em que foram investigadas as políticas públicas educacionais veiculadas em nível nacional, sua adequação ao contexto paranaense e como se deu a aplicação dessas legislações nas escolas do estado, no período de 1946 a 1971.

[2554] Graduado em Pedagogia, PUC/PR. Mestrando em Educação, PUC/PR. E-mail: fernandes.gabriel@pucpr.edu.br.
[2555] Doutora em História e Filosofia da Educação, PUC/SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, PUC/PR. E-mail: maria.elisabeth@pucpr.br.

O objetivo do estudo em questão é analisar como a Escola Estadual Dom Pedro II – Ensino Fundamental e a Escola Estadual Dom Orione – Ensino Fundamental, ambas situadas em Curitiba, particularizaram tais políticas. O objetivo específico é apontar proximidades e distanciamentos entre as duas instituições escolares em relação às adequações vivenciadas.

A investigação histórica, cabe dizer, torna-se pertinente para fornecer contribuições relevantes para o campo da História da Educação, das Políticas Públicas Educacionais e para a Memória dessas escolas que foram – e ainda são – marcantes na formação escolar de muitos e muitas paranaenses.

METODOLOGIA

A metodologia empregada é do tipo exploratória e de abordagem qualitativa, uma vez que dados predominantemente estatísticos não forneceriam subsídios suficientes para atender às complexidades intrínsecas do objeto de estudo.

Optou-se por aplicar o método histórico-documental, apoiado no levantamento de documentos oficiais e escolares que expressam o modo como as políticas foram direcionadas ao sistema de ensino e vivenciadas nas instituições escolares.

De acordo com Bloch (2001, p. 80), considerar que “a cada problema histórico, corresponde a um tipo único de documento, específico para tal emprego” (ibidem) implicaria à pesquisa, deixar de verificar “os raios convergentes de testemunhos muito diversos de sua natureza” (ibidem) que auxiliam a evidenciar os fatos históricos com maior assertividade.

Deste modo, procedeu-se à coleta de documentos oficiais nos acervos da Casa Civil e da Biblioteca Pública do Paraná, que possibilitam verificar a visão do Estado sobre a Educação. Em visita às instituições de ensino, em suas dependências e bibliotecas, foram coletados documentos escolares que expressam o modo como essas políticas foram implementadas pela escola.

Todavia, considerou-se pertinente coletar testemunhos de professores que vivenciaram as mudanças ocorridas nas escolas, no período estudado, para então compará-los aos dados contidos nos documentos coletados, uma vez que “a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH,

2001, p. 79).

O testemunho de professores possui valor para esse método de pesquisa, uma vez que fornece subsídios de relevância, já que foram profissionais que viveram o cotidiano escolar e experenciaram as mudanças ocorridas na instituição. Tais dados se articulam à experiência que, segundo Thompson, trata-se de:

> [...] uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento. (THOMPSON, 1981, p. 15).

Ainda, tomando como base que a criação das escolas e as políticas educacionais ocorrem em interação ao contexto social, político e econômico, levantou-se também esses aspectos.

A Escola Estadual Dom Orione

Essa instituição foi criada como uma escola confessional (seminário católico), a partir da iniciativa dos padres Orionitas, pertencentes à Congregação da Pequena Obra da Divina Providência, pois quando do momento de sua chegada à Curitiba, se dirigiram ao arcebispo solicitando o bairro mais pobre da cidade, o que foi lhe respondido: Santa Quitéria.[2556]

Diante da indicação, construíram a escola em prédio anexo à Paróquia de Santa Quitéria, com o intuito de oferecer formação à população filha dos operários da região. Iniciaram suas atividades no início de 1967, passando a gestão escolar ao governo estadual no final do mesmo ano, em razão de dificuldades financeiras.

Em consulta aos documentos escolares levantados no período, poucas informações foram encontradas acerca de como a legislação foi vivenciada na escola no período, embora retratem o histórico dessa escola, seus alunos, seus professores e muitos momentos comemorativos da comunidade escolar.

Na coleta dos documentos, encontramos nomes dos professores que atuaram na instituição. Procedemos à entrevista de três deles, sendo que um de forma

[2556] A história dos Padres Orionitas e sua atuação em Curitiba está disponível em: <http://orionitas.com.br/destaques_orionitas__santa_quiteria/>. Acesso: 19 jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

presencial e outros dois de modo remoto, ainda no ano de 2018. Nos testemunhos, foram coletadas informações importantes sobre a instituição.

Os professores informaram que a Igreja sempre teve uma presença importante nessa instituição, mesmo após a passagem para escola pública, quando da vigência da LDB nº. 4.024/61, que estabelecia a educação pública laica, obrigatória e gratuita. No entanto, fontes que contribuem com a afirmação de que a Igreja sempre esteve presente, foram encontradas, isto é, fotos do período com a presença de elementos religiosos em sala de aula e um espaço reservado a Dom Orione, em data comemorativa ao religioso, com a presença de uma Bíblia.

Ainda, indicaram que o bom resultado dos estudantes era notável, tendo em vista que os egressos tão logo terminavam o ciclo de estudos, encaminhavam-se aos trabalhos formais ou ainda ao ciclo posterior de estudos, no então Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET/PR)[2557]. Há relatos de que as freiras, no exercício da docência, subiam as escadas da escola ajoelhadas – em campanha para o bom desempenho dos estudantes em época de exames.

Indicam ainda um sistema de apadrinhamento por parte do professorado em que, se tratando de uma população de alunos desprovidos de recursos financeiros, cada professor apadrinhava pelo menos 3 estudantes para dar-lhes suporte material em seus estudos.

Ainda indicam que a escola tinha um difícil acesso em períodos de chuva, pois não havia pavimentação nas ruas do entorno e o ônibus escolar não conseguia chegar até a instituição, o que se transformava em um “banhado” – segundo testemunho.

A Escola Estadual Dom Pedro II

Essa instituição de ensino foi organizada já como Grupo Escolar, em 24 de fevereiro de 1928, no período da primeira república, no governo Caetano Munhoz da Rocha, sendo o principal prédio escolar construído em sua gestão[2558].

Embora ultrapasse o recorte temporal da pesquisa, cabe dizer que a escola integrou sua estrutura ao Ginásio Estadual República Argentina, atendendo nos períodos diurnos e noturnos. Passou a se chamar Escola Estadual Dom Pedro II –

[2557] Atualmente Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).
[2558] Disponível em: <http://www.patrimoniocultural.pr.gov.br> Acesso em: 19 jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ensino de 1º Grau Regular e Supletivo, em atendimento à legislação em vigor, isto é, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692/71.

Ainda, a escola foi homenageada na Câmara Municipal de Curitiba em razão dos seus 80 anos, em 2008, momento que foi destacado o bom resultado de seus estudantes em avaliações internas e externas.

Em visita à instituição, foram coletados muitos documentos que mostram sua trajetória e a comunidade acadêmica, marcadamente atuantes. Um dado coletado foi o de que as diretoras da escola estiveram sempre por longos períodos na gestão escolar.

Foram coletadas fotos que expressam diversos momentos anteriores ao recorte do período em questão, embora apresentem seu valor para a história e a memória da escola.

Foram encontrados documentos que demonstram a necessidade do professorado de realizar exames pulmonares e cardíacos. Também termos de posse contendo a promessa legal de respeitar as leis da república e exercer a atividade com zelo, dedicação e patriotismo.

Além disso, no período de 1966, a diretora informa, em seu termo de abertura de uma ata de presença dos professores, que as faltas e atrasos dos professores não iriam ser aceitos sob qualquer hipótese, não sendo possível justificativa alguma.

Em relação ao mesmo período, foram encontrados boletins que demonstram o sistema no qual os exames se baseavam, isto é, a taxonomia de Bloom. Tratava-se de boletins compostos por disciplinas curriculares, avaliação dos comportamentos intelectuais, afetivos e psicomotores dos alunos nas aprendizagens. Durante a homenagem que a escola recebeu, foi destacada sua localização privilegiada, que favoreceu o acesso de crianças das regiões mais próximas, à educação.

A Legislação Decorrente das Leis Orgânicas e das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Não há como mencionar os efeitos da LDB de 1961, sem que se mencione, contudo, as legislações anteriores que favoreceram a conquista de sua promulgação, pois embora não “[...] seja uma lei à altura das circunstâncias em que se acha o país em sua evolução para constituir-se a grande nação moderna que todos esperamos”

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(TEIXEIRA, 1976, p. 226-227) considera-se “meia vitória, mas vitória” (ibidem), em relação às bases que a legislação apresentou.

Desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), era reclamada uma legislação capaz de estruturar a educação escolar em nível nacional. Embora o grande movimento de reformas educacionais na primeira metade do século XX, muitos dos esforços do Poder Público foram no sentido da educação para a formação da Pátria e do nacionalismo. No entanto, é um dado marcante o avanço que as Escola Normais imprimiram no sentido da formação docente.

Em paralelo a essa instituição formativa, os grupos escolares, as escolas de aplicação e os colégios modelos (em São Paulo, no Rio de Janeiro e no Paraná) forneceram subsídios para a estruturação da educação. Nesse cenário, surgiram a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) e a Lei Orgânica do Ensino Primário (1946) que forneceram direcionamentos conservados, em grande medida, na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/61.

Antes, porém, cabe dizer que Erasmo Pilotto apresentou um Anteprojeto da Lei Orgânica de Educação, em 1949, no Paraná. No documento, propunha uma organização para cada departamento relativo à educação, estabelecia normas e diretrizes para o ensino pré-escolar e primário, disciplinas para o curso de regentes do ensino primário, além de conferir maior participação dos setores estratégicos da sociedade em Conselhos Municipais de Educação e Cultura, sendo uma de suas competências a escolha de diretores escolares – até então feita pelos governadores. No entanto, esta proposta não foi aprovada.

Em decorrência de tais movimentos e com a promulgação da LDB (1961), as décadas de 1950 e 1960 foram marcadamente um período de grande volume de legislações estaduais, no Paraná. Uma das leis mais expressivas refere-se à Lei nº. 4.978 de 05 de dezembro de 1964, que instituiu o Sistema Estadual de Ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levantar as políticas públicas educacionais por meio de fontes oficiais e aproximá-las em articulação aos documentos escolares e testemunho de professores no período de 1946 a 1971, foi uma tarefa bastante exigente. Muitos percalços foram encontrados no desenvolvimento da pesquisa, sobretudo para coletar as fontes nos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acervos das instituições, tendo em vista as exigências da Secretaria de Estado da Educação, responsável pela autorização da coleta em questão.

Muitos dos documentos encontrados nas escolas referem-se à sua própria história, com riqueza de detalhes acerca da participação da comunidade escolar. Todavia, pouco informam claramente como as escolas se adequaram às legislações do período. Essas fontes, embora informem pouco sobre os objetivos definidos nesse estudo, possuem um valor singular enquanto vestígio histórico material.

O testemunho de professores, apesar de ser uma fonte escassa em razão da distância temporal da pesquisa, informou ausências em relação ao texto da lei e sua aplicação na realidade escolar, fato que denota algumas possibilidades: i) os professores não tinham conhecimento do conteúdo da legislação em vigor e por isso não foram capazes de identificar seus impactos; ou ainda, ii) a legislação, ainda que promulgada, demorou certo tempo para ser assimilada pelas escolas.

Contudo, as diferenças nas condições em que cada escola foi criada, favoreceram uma maior aproximação ou distanciamento aos preceitos legais na medida em que a Escola Estadual Dom Orione, mesmo passando para escola pública, na vigência da LDB de 1961, manteve resquícios religiosos – de ordem católica – durante seu funcionamento, em contraste com a Escola Estadual Dom Pedro II, que não apresentou tais elementos, pois já foi criada como escola pública.

Fato marcante foi que, ambas as instituições empregaram um ensino de boa qualidade na formação de seus estudantes, dado expressivamente presente nas fontes coletadas. Outro ponto em comum foi a presença da comunidade escolar, engajada para que o projeto educativo se efetivasse. Em destaque, o apadrinhamento que ocorria na Escola Estadual Dom Orione, embora se caracterize como uma ação que extrapole a função docente, de acordo com a concepção vocacional da figura do professor, atrelada a um ideário religioso.

Os intensos embates ideológicos que marcaram o período em estudo e resultaram nas legislações educacionais, foram de grande relevância para que se conseguisse a primeira lei educacional em nível nacional. Em decorrência dela, o Paraná pode adequar-se as orientações mais gerais para a especificidade de seu território, possibilitando ser aplicada nas suas escolas.

As legislações, nesse sentido, longe de serem perfeitas e muitas vezes até insatisfatórias em abrangência, tiveram um importante papel para a estruturação do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sistema de Ensino Nacional e, consequentemente, o Estadual.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasiliense**, São Paulo, n. 15, p. 8-28, jan/fev. 1958.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed. 2001.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>.Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL, Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino primário. Rio de Janeiro, 1946.Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL, Decreto-lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino normal. Rio de Janeiro, 1946.Acesso em: 23 jun. 2021.

PARANÁ, Lei nº. 4.978, de 5 de dezembro de 1964. Estabelece o sistema estadual de ensino. Curitiba, 1964. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=12350&codItemAto=413461>. Acesso em: 22 jun. 2021.

PILOTTO, Erasmo. **Anteprojeto da Lei Orgânica de Educação**. 1949. Arquivo Público :Paraná. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/sites/arquivo-publico/arquivos_restritos/files/documento/2020-11/ano_1949_mfn_1498.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação no Brasil**. 2. Ed. São Paulo : Nacional. 1976.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

17.5.64 POR QUE ESTUDAR A HISTÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL? – SUGESTÕES PARA ANÁLISE DE CONCEITOS, COMO ECUMENISMO E LAICIDADE, UTILIZADOS PELO ENSINO RELIGIOSO, NA PESQUISA DA HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Karin Willms[2559]

RESUMO

Neste artigo, nos propomos a identificar dois conceitos comuns na História do Ensino Religioso como Disciplina escolar, mas que adquiriram diferentes significados ao longo do tempo. Ao adentrarmos os estudos acerca da História das Disciplinas Escolares, a pergunta indicada ganha corpo, sentido e significado. O presente artigo objetiva traçar algumas problematizações acerca da História do Ensino Religioso enquanto Disciplina Escolar e Saber Escolarizado, apresentando caminhos para futuras pesquisas no que diz respeito aos conceitos, bem como elencando algumas referências que podem nortear o processo da pesquisa historiográfica neste campo. Para isso, recorremos a teóricos do campo da História das Disciplinas Escolares como Goodson (2008) e Chervel (1990), assim como à história dos conceitos de Koselleck (2003), uma vez que analisamos alguns termos próprios ao Ensino Religioso, como ecumenismo e laicidade, conceitos que, se analisados do ponto de vista do tempo presente, ou apenas da legislação vigente, podem apresentar a sensação de respeito e trabalho com a diversidade religiosa nas práticas do Ensino Religioso. No entanto, ao trabalhar estes conceitos, a partir do contexto de uso e os diferentes significados que lhes são atribuídos, percebemos que ao longo do tempo, tais termos adquiriram diferentes significados. Entre outras referências do campo da História.

Palavras-chaves: Historiografia, História das Disciplinas Escolares, Ensino Religioso, Pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Com este texto trazemos elementos que justifiquem a importância de estudarmos a História da Disciplina Escolar Ensino Religioso e os conceitos que compõe os documentos acerca desta disciplina escolar. Assim faremos um breve traçado da permanência do Ensino Religioso nas configurações curriculares das escolas, sejam elas privadas ou públicas, que têm seu início no período colonial, se estendendo por toda a História da Educação Brasileira até o século XXI, conforme descrito por Sérgio Junqueira em Educação e História do Ensino Religioso[2560].

[2559] Licenciada em História pela Universidade Tuiuti do Paraná, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e Doutoranda pelo mesmo programa. Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, atua na Gerência de Currículo do Ensino Fundamental, como integrante da equipe de Ensino Religioso.

[2560] Texto publicado em 2015: Pensar a Educação em Revista, Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 5-26, jul-set/2015. Disponível em: http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/vol_1_no_2_Sergio_Junqueira.pdf. Acesso em 19 de jul. 2021.

Mesmo com a sua permanência nas grades curriculares e nas legislações educacionais, o Ensino Religioso é sempre alvo de polêmicas e discussões. Não é raro encontrarmos, entre a comunidade escolar, aqueles que questionam de onde vem esta disciplina Ensino Religioso? Por que temos Ensino Religioso na escola? Ou ainda aqueles que trazem inúmeras sugestões de coisas mais importantes que poderiam substituir o Ensino Religioso na grade Curricular. Normalmente estamos acostumados a responder a estres dois últimos questionamentos, sobre o porquê temos e o porquê de não o substituímos, apresentando os artigos das leis que regem o componente curricular[2561]. Mas, como responder à primeira questão? de onde vem esta disciplina escolar? Ou ainda por que ela se manteve no currículo mesmo após a institucionalização do Estado Laico?

Estudar a História de uma Disciplina Escolar, no entanto, não tem apenas esta função. Nosso objetivo é trazer problematizações e possibilidades de pesquisa dentro do campo da História das Disciplinas Escolares, com base nos estudos acerca do Ensino Religioso. A escolha deste componente curricular se deu pois ele abre inúmeros campos para análise, nos permitindo observar as disputas políticas, sociais, religiosas, entre outras que envolvem a manutenção e a organização de uma disciplina e de seu currículo, pois “as categorias pelas quais vemos e construímos hoje o currículo educacional são resultados de um lento processo de fabricação social no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambiguidades” (GOODSON, 2008, p. 11). Para isso, traremos algumas ponderações acerca dos conceitos que permearam a consolidação deste componente curricular.

2 CONCEITOS QUE NORTEIAM E CONFUNDEM

Talvez o primeiro questionamento, ao se pensar na História das Disciplinas Escolares, seja a própria ideia de disciplina. Afinal, em diferentes momentos nos

[2561] Artigo 210 da Constituição Federal: "O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental". Artigo 33 da LDB 9394/96 (a lei n.º 9.475): *"O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.* § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso." (BRASIL, 1988, s/p).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acostumamos a chamá-las de disciplinas, matérias, conteúdos, componentes curriculares, entre outros. Estas mudanças de nomenclatura não se dão aleatoriamente ou sem um propósito, elas dizem respeito à concepção de educação e de escola que se tem em determinado período. Então, para iniciarmos, vamos trazer brevemente o que são as Disciplinas Escolares.

Disciplinas escolares são compostas por diferentes elementos, cada qual com suas finalidades, “consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa” (CHERVEL, 1990, p.188). Ou seja, para compreender a função de uma disciplina escolar, é necessário observarmos os objetivos educativos, pelos quais ela foi colocada no currículo. Outro nome que aparece, muitas vezes em nosso vocabulário como um sinônimo para disciplina é matéria, pois de acordo com o Parecer 853/71, as matérias estariam ligadas as questões metodológicas. No entanto, o parecer não deixou isso claro e, em 1978 um novo documento foi publicado pelo Conselho Federal de Educação elucidando as nomenclaturas:

> (...) "matéria" é todo campo de conhecimentos fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos acrescentado pela escola, antes de sua reapresentação, nos currículos plenos, sob a forma "didaticamente assimilável" de atividades, áreas de estudo ou disciplinas (art. 5o, caput). Cabe então saber o que se há de entender por atividade, área de estudo e disciplina. Na linha de doutrina também esposada por este Conselho, no Parecer no 181/70, o G. T. repele com veemência uma distinção mecanicista á base de "disciplinas" que preparam à reflexão, "práticas educativas" que levam à ação e "atividades artísticas" que predispõem â criatividade, pois o pensar, o agir e o criar sempre devem estar presentes em todo ato docente-discente, embora variando em intensidade segundo os dados de cada situação didático-psicológica. (BRASIL, 1978, p. 77)

No entanto, apesar de tais nomenclaturas não se aplicarem mais à educação, tais termos parecem se confundir e, em alguns momentos, são utilizados como sinônimos, porém, não vamos nos aprofundar nesta discussão pois, para além das questões gerais que surgem ao pesquisarmos a História das Disciplinas Escolares, ao se adentrar especificamente a área do Ensino Religioso, surge uma série de conceitos que norteiam a prática dos professores e as legislações que regem este campo, mas que, ao mesmo tempo, necessitam se compreendidos pelas pessoas que tentam debater sobre o tema. Talvez o conceito mais polêmico que gire entorno destas questões seja a laicidade, afinal uma disciplina escolar intitulada Ensino Religioso presente na grade curricular das escolas públicas de um Estado laico parece bastante

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contraditório. Por isso é necessário que se reflita sobre o que é um Estado Laico, o que ele representa, o que podemos esperar deste modelo:

> No Estado Laico, marcado pela separação entre o Estado e religião, todas as religiões merecem igual consideração e profundo respeito, inexistindo, contudo, qualquer religião oficial, que se transforme na única concepção estatal, a abolir a dinâmica de uma sociedade aberta, livre, diversa e plural. (PIOVESAN, 2010, p.15).

Esta é a concepção que se tem de um Estado Laico, nos moldes jurídicos, no século XXI. No entanto, é necessário observarmos que, para diferentes tempos, lugares e grupos, talvez a ideia de laicidade fosse outra.

> Koselleck chama a atenção para a importância da análise linguística e semântica das variadas dimensões do mundo social em diferentes épocas. Segundo o autor, o estudo dos conceitos e da variação dos seus significados ao longo do tempo é uma condição básica para o procedimento histórico. Koselleck denomina História dos Conceitos o procedimento que permite apreender o complexo processo de ressignificações de alguns conceitos ao longo do tempo. Mais do que um método a ser aplicado ou uma disciplina autônoma, a História dos Conceitos seria um instrumento complementar e necessário para a interpretação histórica. (KIRSCHNER, 2007, p.49)

Aqui abrimos espaço para uma outra discussão conceitual. O Ensino Religioso está previsto na legislação e esta é a nomenclatura oficial da disciplina. No entanto, não é raro encontrarmos entre a comunidade escolar e, mesmo na fala e nos relatórios de professores da disciplina, os termos “Aula de Religião” ou “Educação Religiosa”. Existem diferentes formas de analisar as razões que levam a esta diversidade de nomenclaturas, mesmo que não estejam registradas oficialmente nos currículos e/ou na legislação. Muito disso se deve à própria História do Ensino Religioso e aos conteúdos ensinados nas escolas. Porém, para o pesquisador quer se dispõe a se debruçar sobre tal temática é importante analisar estas nomenclaturas e seus significados. Assim, citamos a explicação traçada pela Associação Inter-religiosa de Educação (ASSINTEC):

> A linguagem utilizada quando se fala em Educação Religiosa acaba sendo: - aula de Religião - aula de Ensino Religioso E muito pouco ainda se fala em: - Educação Religiosa Por detrás dessa linguagem há relações distintas que se expressam: - aula de religião relaciona-se com: conteúdos de doutrina, linguagem de fé, vivência de comunidade de fé, celebração, normas, agentes específicos etc. Daí entender que “ensino de religião é competência exclusiva das igrejas confessionais”. - aula de Ensino Religioso estabelece: tratamento metodológico da relação “ensino-aprendizagem” com conteúdos a partir dos valores fundamentais da vida, pertinentes às diferentes confissões de fé (religiões) numa linguagem religiosa e não de fé. Entretanto, “ensino” deixa transparecer uma relação elitista: “professor é o que já sabe e aluno o que aprende”. - “Para nós, Educação Religiosa deve ser entendida como:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> * Reflexão que visa favorecer a relação com o Transcendente, para que, a partir dela, educandos e educadores possam dar um sentido mais profundo e radical à sua existência.
> * Oportunidade de abertura diante dos questionamentos existenciais nessa relação com o Transcendente que leve o educando e o educador a fazerem perguntas: Quem sou? O que busco? Para que existo?
> * A alavanca transformadora do SER EM SOCIEDADE, uma vez que parte dos valores fundamentais da vida: a busca do bem, da verdade, da justiça, da solidariedade, da fraternidade, da realização pessoal, da humanização, uma visão completa da História da cultura e povo. (ASSINTEC, 1988, p.3 in WILLMS, 2020, p. 102-103) (grifos e destaque em letras maiúsculas do original)

Cabe, no entanto ao pesquisador, observar em que momentos e por quais razões a comunidade escolar assimilou tais nomenclaturas como sendo sinônimos. O que isso representa para a História desta disciplina? O que os currículos trazem que permite a interpretação de tais conteúdos como “aula de religião”?

Ressaltamos ainda que, é necessário olhar o Ensino Religioso e o Estado brasileiro para além da legislação, que previa a laicidade desde a publicação do Decreto 119-A, em 1890. É preciso analisar os discursos em que o conceito foi aplicado, quem os proferiu, quais as suas intenções ao utilizar tal conceito, entre outras possibilidades de análise. Se a laicidade, termo que, em geral, aparece nos textos legislativos e nas pesquisas ligadas ao campo das políticas públicas já traz algumas polêmicas aos estudos ligados ao Ensino Religioso, ao pesquisarmos os Currículos e práticas escolares nos deparamos com outro conceito controverso e bastante polêmico: o ecumenismo.

De acordo com Junqueira (2014 p.90), a publicação da Lei 5692/71, assim como a aproximação entre católicos e protestantes (conhecida, na década de 1970 como ecumenismo), permitiu a ampliação do Ensino Religioso, antes disso

> Os textos didáticos do Ensino Religioso utilizados no Brasil foram uma das estratégias utilizadas pelas igrejas para a instrução do povo desde a mais tenra idade. No período republicano em que o Estado assumiu ser democrático e laico, especialmente a partir de 1889 até 1971, os manuais escolares tinham as estruturas dos catecismos organizados para a transmissão doutrinal.

Assim, apesar de termos um relativo avanço, com a ideia de ecumenismo, no que diz respeito ao tratamento didático do Ensino Religioso, ainda temos uma gama de religiões e espiritualidades que são deixadas de lado. Ao observarmos o termo “ecumenismo”, utilizado em diferentes textos que são relacionados à disciplina, pode haver a falsa sensação de que a pluralidade religiosa do país estava sendo respeitada. Aqui é importante recorrermos novamente a Koselleck,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Há tempos históricos que ultrapassam a experiência dos indivíduos e gerações. Neste caso se trata de estratos da experiência que estavam disponíveis antes das gerações contemporâneas e que seguirão atuando muito provavelmente depois das gerações contemporâneas. (2003, p.41)

Precisamos analisar a palavra ecumenismo com base no que ela representa dentro de cada contexto e para cada grupo, seja ele religioso, estudiosos, comunidade, entre outros. Se hoje a ideia de ecumenismo pressupõe a união de diferentes crenças e culturas, na década de 1970, para alguns grupos em específico, ela representava uma interconfessionalidade cristã, ou seja, a união de católicos e protestantes. Neste sentido outros conceitos a serem problematizados pela pesquisa acerca do Ensino Religioso podem ser abordados e analisados com maior profundidade, uma vez que, de acordo com o Currículo do Estado do Paraná, “ser interconfessional é ser cristão conforme o padrão apresentado por Jesus Cristo” (PARANÁ, 1980). Esta é a interpretação de um determinado grupo, mas quantas possibilidades de pesquisa e de análise ela traz em seu teor. Quem definia o Currículo? Quais grupos estavam à frente das discussões acerca do Ensino Religioso? A laicidade do Estado é ferida por esta questão? Como era a recepção desta prerrogativa nas práticas escolares? Entre outras possibilidades.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao que nos parece, observando alguns indicativos muito preliminares de pesquisas realizadas a respeito do Ensino Religioso no Brasil, encontramos alguns pontos que merecem destaque: de um lado temos pesquisas no campo das Políticas Educacionais, analisando as relações entre o Ensino Religioso e a laicidade do Estado, discussão que vem se apresentando neste campo, como podemos observar no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932; também é possível observar a produção que visa traçar o histórico de longa duração da disciplina, apresentando datas, legislações, entre outros aspectos como vemos na produção de Sérgio Junqueira. Mas, ainda é escassa a produção historiográfica que traça esta trajetória com base no método e na crítica[2562] às fontes, bem como nos conceitos que envolvem o desenvolvimento da disciplina no âmbito escolar.

[2562] Sob a perspectiva de Marc Bloch (2001).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Como apontado no início do texto, nosso objetivo foi o de trazer a reflexão sobre alguns conceitos que permeiam a História do Ensino Religioso Escolar, destacando neste texto os conceitos de laicidade e ecumenismo, conceitos que, se não explorados ou analisados de acordo com o contexto de produção dos documentos, podem trazer anacronismo ou, mesmo, uma ideia equivocada das práticas pedagógicas do período. Apresentando possibilidades para a pesquisa e para a análise dos documentos, sejam eles oficiais ou relatos de professores e estudantes, notícias de jornal, entre outras possibilidades, bem como dos conceitos apresentados em tais fontes.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Implantação das habilitações básicas**. Contrato MEC-SEG/FGV. Brasília, 1978. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002950.pdf. Acesso em 19 de jul. de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** 18.ed. São Paulo: Editora Saraiva.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2008.

KIRSCHNER, T. B. **A reflexão conceitual na prática historiográfica**. Textos de História, v.15, n.1/2, 2007.

KOSELLECK, R. **Estratos del tiempo.** Barcelona: Paidós, 2003.

JUNQUEIRA, Sérgio. **O Ensino Religioso a partir do ecumenismo e de valores**. Numen: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 89-118, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/21920/11941. Acesso em 10 de junho de 2021.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. O Processo de Escolarização do Ensino Religioso no Brasil. Petrópolis, Vozes, 2002.

PARANÁ. **Currículo do Ensino Fundamental**. Curitiba, 1980.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos: desafios e perspectivas contemporâneas**, in: Cultura de Paz: da reflexão a ação; balanço da Década da

Promoção da Cultura de Paz e não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília; UNESCO; São Paulo; Associação Palas Athena, 2010.

WILLMS, Karin. **Educação a serviço de Cristo: a ASSINTEC e o ensino religioso da Rede Municipal de Curitiba (1971-1988).** Dissertação de Mestrado. UFPR, 2020. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69962. Acesso em 5 de junho de 2021.

17.5.65 POSSIBILIDADES DA HISTÓRIA ORAL PARA INVESTIGAÇÃO DE MEMÓRIAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE SANTOS NA DÉCADA DE 1990

Thalita Di Bella Costa Monteiro[2563]

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de pesquisa em nível de doutoramento a qual investigou-se as memórias de professoras da educação de jovens e adultos da cidade de Santos da década de 1990, por meio da história oral, revelando-se práticas a partir do entendimento da formação profissional por meio da experiência que as docentes tiveram no dia a dia da sala de aula. Com isso, compreendeu-se a experiência como formação dos sujeitos de modo que o fazer docente trazido pelas narrativas por meio da história oral permitem vislumbrar escolhas e práticas que foram produzidas conforme visão de mundo que as professoras tinham da profissão, da educação de jovens e adultos e das possibilidades de trabalho que lhes eram oferecidas.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. História oral. História da Educação. Memórias. Santos.

1 INTRODUÇÃO

A abordagem das memórias em análise busca conhecer a experiência docente sob o ponto de vista da formação além da acadêmica e certificada por títulos, isto é, aquela proporcionada pela frequência no curso da Escola Normal, Magistério ou curso superior de Pedagogia. Concentra-se no trabalho desenvolvido junto à EJA e na percepção de como fizeram este trabalho diante das situações que vivenciavam, como elaboração e adequação de materiais, do ritmo para ministrar o conteúdo, de incentivo para que os estudantes permanecessem no curso e fossem tratados como cidadãos que deveriam ser contemplados pela educação pública, ainda que esta modalidade não fosse institucionalizada por força de lei antes de 1996.

Neste cenário, também se percebeu a adequação de recorrer aos preceitos da história oral como metodologia que pudesse contemplar as diversas facetas dos sujeitos e da realidade, como define Paul Thompson (1992, p. 25). “A realidade é complexa e multifacetada; e um mérito principal da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes, permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista”. Assumiu-se, então, que a experiência docente é aquela que pode ser contada, lembrada, esquecida e elaborada pelo movimento de expressão oral

[2563] Doutoranda em Educação na Universidade Católica de Santos; e-mail thalita@unisantos.br

possibilitado pelo conjunto de procedimentos da história oral (MEIHY; HOLANDA, 2017).

Há que se lembrar que esta é uma tese cujo bojo é a pesquisa histórica e que este é um fazer que foi capaz de se adaptar e de se reinventar a partir do momento que mudou a maneira de conceber e produzir conhecimento histórico (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURI, 1995).

> A complexidade do real abre para o pesquisador um campo muito vasto de possibilidades de investigação. Isso porque entendemos que os papéis sociais são improvisados e ultrapassam uma suposta racionalidade que muitas vezes o investigador atribui ao processo histórico. O pesquisador, pensando assim a história, se depara com o desconhecido e o inesperado; por isso o instrumental com que vai trabalhar ajuda-o muito mais a perguntar do que a responder. Queremos dizer que o processo de investigação não cabe em esquemas prévios, e as categorias que servem de apoio ao trabalho serão construídas no caminho da investigação. (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURI, 1995, p. 8-9)

Assim, diversas possibilidades surgiram a partir da compreensão que Vieira, Peixoto e Khouri (1995) explicitaram sobre o modo de fazer pesquisa histórica a partir dos preceitos da historiografia inglesa, o qual tornou possível avaliar, positivamente, a utilização do conjunto de procedimentos da história oral (MEIHY; HOLANDA, 2017), que se apresentou adequado para buscar nas memórias dos docentes a sua experiência com ou a respeito de EJA no início da década de 1990, na cidade de Santos.

A opção que se fez pelo conjunto de procedimentos da história oral abre a possibilidade de criação de documentos a partir da textualização dos relatos obtidos por meio de entrevistas. São documentos de origem na história oral que contemplam uma interpretação da história da EJA de Santos que não aparece nos registros já conhecidos como publicações em jornais, fotos, diplomas legislativos. Realizado em Santos, em 1992, esse processo resultou na efetivação de professores e regularização de contratação de uma professora como servidora pública, a partir de novas compreensões proporcionadas pela promulgação de leis de cunho administrativo em nível municipal. Processo seletivo para contratação de professores em âmbito estatal é algo comum nos dias de hoje, considerando as disposições da legislação brasileira sobre educação, tanto como direito dos cidadãos como dever do Estado. O que torna a ocorrência deste concurso peculiar é o momento em que ocorreu a partir da posição que a modalidade da EJA ocupava no cenário educacional

brasileiro. A contextualização histórica é componente fundamental para complementar ao objeto de estudo desta pesquisa.

Assim, a parte de mobilizar as estruturas dos governos municipais estava dada, com a utilização do corpo docente e técnico-pedagógico das escolas para as atividades ligadas à oferta de cursos de EJA. A iniciativa, pontual, não era algo incomum, visto que outras prefeituras de municípios de outros estados brasileiros também designavam professores para a modalidade. Santos o fez em 1991.

A atribuição legal aos municípios pela oferta do ensino fundamental a partir de 1988 e a formação de professores, em especial pela experiência trazida por meio de memórias de expressão oral sobre a educação de jovens e adultos, propiciaram aproximar esta investigação das contradições e pressões a que estavam sujeitos estes docentes e pelo que significava o trabalho junto à educação básica de jovens e adultos, isto é, a chave de uma compreensão a respeito do poder e das possibilidades de uma sociedade em mudar radicalmente sua realidade a partir da concentração de esforços na educação de seu povo. O modo como alguns professores lidaram com essas situações, apresentado em suas memórias de expressão oral, a fim de acrescentar à história oficial a intepretação desses sujeitos, a humanização dos momentos históricos, em benefício de um “compromisso radical em favor da mensagem social da história como um todo”, como diz Paul Thompson a respeito da história oral (THOMPSON, 1992, p. 26).

Estes são dados trazidos por diplomas legais e publicações oficiais do município de Santos que auxiliaram na contextualização da EJA em Santos que favoreceram a realização do concurso público que selecionou docentes para os cargos de “Professores de Jovens/Adultos”, encurtando a denominação, mas indicando a modalidade para a qual trabalharam. De acordo com o ensinamento de E. P. Thompson em “Venda de esposas”, esses dados, ainda que algumas vezes incompletos ou aligeirados, prestam serventia para percepções do que vem de modo mais amplo, mas também particular, com as memórias de expressão oral dos sujeitos sobre a EJA. Na lógica do historiador inglês, esta documentação

> Abre apenas uma pequena janela para essas questões. Entretanto, não há muitas dessas janelas, e nunca teremos uma visão panorâmica até que todas as cortinas sejam abertas e as perspectivas se cruzem. Dessa evidência fragmentária e enigmática, devemos extrair todas as percepções possíveis sobre as normas e a sensibilidade de uma cultura perdida [...] (THOMPSON, 1998, p. 308)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Por isso, a opção pela história oral para a investigação a partir de memórias dos sujeitos envolvidos com EJA é o caminho para "extrair todas as percepções possíveis", pois produzimos registros históricos a partir da concepção de que estamos lidando com a história do tempo presente, isto é, sujeitos lembram hoje o que fizeram em 1992 ou até mesmo antes. Não se considerou um conjunto de procedimentos metodológicos mais adequado que o da história oral produzido a partir da compreensão do Núcleos de Estudos em História Oral (NEHO) da Universidade de São Paulo.

2 HISTÓRIA ORAL: A EXPERIÊNCIA POR MEIO DAS MEMÓRIAS

Nesta seção, apresenta-se a estrutura metodológica como organização intelectual elaborada a partir de apropriações das diversas leituras feitas ao longo do curso de doutoramento. Contudo, é preciso salientar que a escolha do conjunto de procedimentos da história oral como meio de alcançar memórias de professores envolvidos com EJA de Santos na década de 1990 partiu de uma compreensão mais ampla sobre o modo de produção das escritas da história. As discussões metodológicas a respeito de como conceber uma pesquisa histórica que apresente interpretações de práticas sociais que existiram em determinadas sociedades ou que ainda existem em nossa sociedade levaram a muitas possibilidades. Reconstituir o pensamento que trouxe o convencimento pela utilização da história oral é uma maneira de organizar minimamente os elementos que auxiliaram nesta definição. Assim, antes de explicar os fundamentos e desdobramentos, críticas e produções do conjunto de procedimentos que nortearam esta pesquisa, é preciso compreender algumas questões.

É importante destacar que esta tese acompanha o reposicionamento da pesquisa histórica enquanto um modo de incluir quem esteve alijado de centros decisórios, altos escalões, notório saber. É por esta compreensão que as portas desta investigação se abriram para a apresentação de narrativas como maneira de produzir conhecimento histórico a respeito de educação de jovens e adultos de Santos, na década de 1990. Contudo, mesmo que esta opção se apresentasse como uma escolha consciente de questionamento da investigação que parte unicamente da

teoria, ainda faltava definir o modo de produzir as escritas da história a partir do ponto de vista dos sujeitos excluídos. Não tomemos o termo pelo significado que ele tem hoje, de denominação de minorias, mas com a ideia de que estamos tratando de pessoas que teriam o que dizer sobre as suas experiências, numa perspectiva de democratização das vozes no coro da História.

O termo “democratização” trouxe a chave que define a proposta metodológica desta tese. Explorada desde a década de 1960, a história oral constitui bases metodológicas e epistemológicas ao redor do mundo ocidental, em especial nos países onde havia liberdade de expressão. Por isso, a pujança de seu desenvolvimento vem dos Estados Unidos, a partir da fundação da American Oral History em 1967, embora a sua função inicial fosse a de utilizar a história oral como meio de preencher lacunas que os documentos escritos apresentavam. Uma guinada em seus rumos foi feita com os movimentos de contestação da Guerra do Vietnã. (TREBITSCH, 1994, p. 21). Os ingleses também deram sua contribuição ao conjunto de procedimentos da história oral, primeiramente apresentando uma reformulação dos interesses de pesquisa para as modificações que se deram na cultura das classes proletárias, especialmente as influenciadas por publicações de massa (posteriormente concebidas como produtos da indústria cultural), nas primeiras décadas do século XX, por Richard Hoggart (1973), para o valor da experiência do homem comum por E. P. Thompson, em “Educação e experiência” e para as práticas sociais dos trabalhadores, em “Formação da classe operária inglesa”, do mesmo historiador.

Já no Brasil, a história oral abriga muitos pesquisadores os quais se dividem em diversos grupos com premissas e usos da história oral de variadas maneiras. Em 1950, Maria Isaura Pereira de Queiroz, sob inspiração da técnica francesa de gravação, iniciou os registros de situações consideradas problemáticas como comportamento social. Anos mais tarde, em 1975, o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas difundiu a prática de trabalho com entrevistas, porém seu viés era de política e economia nacional. Além disso, o período das primeiras atividades do CPDOC, durante a ditadura civil-militar, não era propício para o desempenho satisfatório da prática em razão das restrições e à liberdade de expressão. Como criador do termo “história oral” para o conjunto de procedimentos, está identificado o autor como Carlos Humberto Correa, em 1978, em publicação ligada à Universidade Federal de Santa

Catarina. Como fortalecimento da prática, está o primeiro trabalho publicado a partir da textualização de entrevistas de autoria de Valentina da Rocha Lima pelo Programa de História Oral do CPDOC, cujo título é “Getúlio Vargas, uma história oral”. (ROVAI; MARANHÃO FILHO, 2010)

Há ainda o Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU) que está ligado aos métodos de pesquisa utilizados na pesquisa de ordem sociológica (LANG, 1998). Assim, a produção que o CERU apresenta, tal como a do CPDOC, é divergente da proposta calcada nesta pesquisa histórica. Há grupos em universidades que trabalham com o conjunto de procedimentos da história oral, ao modo que compreendem, na Universidade Federal de Pernambuco, em Brasília, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Rondônia, Federal Fluminense, Unicamp, Bahia e PUC-SP (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 115). A produção desta tese se fundamentou na compreensão da investigação histórica, nos mais diversos historiadores e teóricos da História que tiveram seus textos lidos e debatidos ao longo do curso no âmbito do grupo de pesquisa e das disciplinas correlatas. É por este motivo que, em se tratando de inspiração de um modo de fazer pesquisa em história utilizando-se a História Oral, a definição se deu pela que é conduzida pelo Núcleo de Estudos da História Oral da Universidade de São Paulo (NEHO-USP). Seu precursor é historiador de formação, o Professor Doutor José Carlos Sebe Bom Meihy, e o NEHO-USP segue produzindo escritas da história, inventariando práticas sociais e revelando histórias que existem e que já existiram na sociedade brasileira, com o intuito de serem explicadoras da sociedade, fundamentalmente.

Outro ponto que reforça a opção pela história oral praticada pelo NEHO-USP é a compreensão de que a “memória e a narratividade são nossos vetores para estudar oralidade, construção de identidade e comunidade” (ROVAI; MARANHÃO JÚNIOR, 2010). Isto significa que o trabalho com a história oral procura, dentro de certos limites, reunir relatos e memórias de pessoas com experiências semelhantes, ou que estejam interligadas por alguma situação em comum. Assim, quando conhecemos o trabalho feito em “Augusto & Léa” (MEIHY, 2006), sabemos que os colaboradores daquelas narrativas são parentes, familiares ou pessoas muito próximas ao colaborador que se encontrava sob tratamentos paliativos para uma doença grave. Quando lemos “Canto de Morte: Kaiwoá” (MEIHY, 1991), sabemos que os colaboradores são os pertencentes a etnia indígena que vive em uma reserva no Mato Grosso e que vinha

sofrendo com sucessivos episódios de suicídio entre seus nativos e nenhuma explicação satisfatória.

Fazer a opção pelo modo de produção da história oral do NEHO-USP não descartou o aprendizado com os textos de Ecléa Bosi, em “Memória e sociedade: lembranças de velhos” e “Ser professor no Brasil: história oral de vida”, de Selva Guimarães Fonseca, quando consideramos que Bosi (1994) veio da sociologia e promoveu um extenso trabalho de pesquisa e entrevista com idosos moradores da cidade de São Paulo na década de 1980. Já Fonseca (1997) fez a opção pela história oral de vida de professores, apresentando outra possibilidade do trabalho com história oral. Meihy (ROVAI; MARANHÃO FILHO, 2010) apresenta os gêneros em história oral que seguem as etapas e são elaboradas pelo NEHO-USP, como história oral temática, história oral de vida, tradição oral e história oral testemunhal. Por delimitarmos a tese às memórias de expressão oral de professores sobre a EJA de Santos na década de 1990, entendemos que a possibilidade explorada aqui é a da história oral temática.

A perspectiva de gerar documentos a partir de fontes orais gerou debates e tensões a respeito da aceitação da história oral no meio acadêmico. Evitar a discussão é ignorar os argumentos que forjaram o posicionamento favorável à história oral como conjunto de procedimentos válidos para a pesquisa no campo da História. Afinal, ainda que se questionem os meios, o produto do trabalho com história oral é o registro em documentos escritos sobre pessoas e grupos que se dispuseram a falar da própria experiência. A resistência aos elementos trazidos por fontes orais cai quando lembramos de usos comumente aceitos em diversos setores da sociedade.

> Em gravações de julgamentos, [...] o que efetivamente é registrado não são as palavras realmente ditas pelas testemunhas, mas um sumário ditado pelo juiz para o escrivão. A distorção inerente em tal procedimento fica além da avaliação, especialmente quando os narradores originalmente se expressaram em dialeto. Mesmo assim, muitos historiadores que viram seus narizes para fontes orais aceitam essas transcrições legais sem as questionarem. Numa medida menor (graças ao frequente uso da taquigrafia) isto se aplica a gravações parlamentares, minutas de reuniões e convenções e entrevistas reportadas em jornais: todas as fontes que são legítima e largamente usadas em pesquisas históricas standard. (PORTELLI, 1997, p. 33)

Tem-se que o corpus documental no âmbito desta pesquisa acadêmica não é menor, mas não é o mais importante. De modo que é benéfico que eles existam e possam jogar luz a compreensões divergentes dos colaboradores, mas não são o fiel

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da balança histórica da narrativa apresentada para a interpretação das práticas sociais nas quais estiveram envolvidos os professores de Santos.

> [...] a história oral requer, conforme se sabe, encaminhamentos característicos que superem o simples cotejamento dos trechos de entrevistas e requer, ainda, partir das entrevistas como gesto valorativo do empírico: mesmo em um corpus documental híbrido, a estrutura, a sustentação central dos argumentos e o cerne da pesquisa está no conjunto de entrevistas materializado. (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 51)

Assim, as interpretações apresentadas pelas colaboradoras não são tomadas como oficiais em detrimento do que diz o documento. A operação que coube nesta tese é de somatória destes elementos para configurar um quadro que permitiu estabelecer em que medida a faceta caritativa, benemérita, está presente nas memórias de expressão oral de professoras envolvidas com a EJA de Santos como parte do trabalho que desenvolviam e em que medida elas são representativas desta prática. Esta percepção também não se deu de modo literal, respondido pelas colaboradoras como uma reação a uma pergunta ou a um comentário da pesquisadora.

Da experiência, o foco se ajusta ao primeiro passo como meio de obtê-la a fim de que os registros a partir das fontes orais possa ser feito. O caminho, dentro da perspectiva apresentada pela história oral, é a entrevista, visto que elas "[...] sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas", ensina Portelli (1997, p. 31). Há ainda outras etapas de transcrição, textualização e transcriação até que se chegue ao resultado final considerado pertinente à história oral preconizada pelo NEHO-USP.

A entrevista é mais que o ato de estarmos diante do colaborador e pedir a ele que nos conte experiências pelas quais passou. É um momento que exige aproximação, estabelecimento de confiança, como explica Bosi (1994, p. 37).

> O principal esteio do meu método de abordagem foi a formação de um vínculo de amizade e confiança com os recordadores. Esse vínculo não traduz apenas uma simpatia espontânea que se foi desenvolvendo durante a pesquisa, mas resulta de amadurecimento de quem deseja compreender a própria vida revelada do sujeito. (BOSI, 1994, p. 37)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão não está unicamente em ausências na formação inicial a respeito da modalidade, mas na perspectiva de que a Educação de Jovens e Adultos pode ser alvo de “arranjos” e “acomodações” que facilitem o alcance do objetivo de escolarizar protocolarmente as pessoas que voltaram a estudar em outro momento da vida que não aquele considerado regular. Além da acomodação, por se tratar de segunda, terceira ou quarta passagem pela escola, ficou evidente que a política pública proposta pela cidade de Santos não estava atenta às diversas necessidades da modalidade, cabendo compreender que houve apenas ação pontual para caracterizar uma preocupação com o segmento, como se mostrou ser o concurso público específico para a contratação de professoras para EJA, mas que teve o sentido de improviso em todo o resto.

É certo que não é o ideal que pessoas cheguem à idade adulta ou fase madura da vida sem saber ler e escrever. Contudo, estas pessoas compõem um contingente numeroso que requer a elaboração de uma política pública alinhada com as características e necessidades que elas têm, tais como professores cuja formação ampare o trabalho com jovens e adultos, materiais didáticos específicos, salas e mobiliários desenhados para atender sua formação física e suas dificuldades provocadas pela idade, avaliações condizentes com o propósito de diagnosticar saberes e não classificá-los como se fosse uma competição, respeito ao tempo que necessitam para a aprendizagem, valorização das experiências de vida e das experiências escolares anteriores à aquela que, por ventura, estiverem vivenciando novamente, respeito aos horários e períodos do calendário que são importantes para os jovens e adultos, seja por compromissos religiosos, esportivos, culturais e outras demandas, compreensão que a escola é um dos satélites que orbitam a vida uma pessoa jovem e adulta que volta à escola e que, por esse motivo, sua permanência pode ser afetada pelos mais diversos motivos.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HOGGART, Richard. **As utilizações da cultura: aspectos da vida cultural da classe trabalhadora, com especial referência a publicações e divertimentos.** Lisboa: Editorial Presença, 1973, v. 2.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo; CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **História Oral e Pesquisa Sociológica: a experiência do CERU.** São Paulo: Humanitas, 1998.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Augusto & Lea: um caso de (des)amor em tempos modernos.** São Paulo: Contexto, 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Canto de morte Kaiowá: história oral de vida.** São Paulo: Edições Loyola, 1991.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola de. **História oral: como fazer, como pensar**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada.** São Paulo: Editora Contexto, 2020.

MOREIRA, Josinélia dos Santos; MOTA, Kátia Maria Santos. **Memorial de formação: trajetórias e reflexões de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA).** Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 5, n. 10, p. 127-143, 2017.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente?** Projeto História, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

ROVAI, Marta; MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque. **História oral testemunhal, memória oral, memória escrita.** Entrevista com José Carlos Sebe Bom Meihy. História Agora, São Paulo, n. 9, p. 190-195, 2010.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional.** Tradução de Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TREBITSCH, Michael. **A Função Epistemológica e Ideológica da História Oral no Discurso da História Contemporânea.** In: MORAES, Marieta de (org.). História Oral e Multidisciplinaridade. Rio de Janeiro: Diadorim Editora, p. 19-43,1994.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em história.** 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

17.5.66 PROFESSOR SCHERNER: UMA HISTÓRIA DE DEDICAÇÃO À VIDA ACADÊMICA E SUA PAIXÃO PELAS LETRAS

Eliane Küster[2564]

RESUMO

Leopoldo Scherner atuou como professor e gestor em instituições de ensino e durante quase cinquenta anos dedicou-se à Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Em paralelo, atuou como escritor e poeta, integrando centros culturais, produzindo obras poéticas e trabalhos na área de tradução. A fim de reconstituir e divulgar a biografia de Leopoldo Scherner e diante da necessidade de preservar a História da Educação paranaense, justificou-se este estudo, que buscou analisar: Como se deram a formação e a trajetória profissional de Leopoldo Scherner, enquanto docente e gestor, escritor e poeta (1919-2005)? Em busca de respostas, delineou-se o objetivo geral: analisar como se deram a formação e a trajetória profissional de Leopoldo Scherner (1919-2005) e desdobraram-se os objetivos específicos: identificar os processos de formação de Leopoldo Scherner; caracterizar sua atuação enquanto docente e gestor, em instituições paranaenses; investigar sua atuação enquanto escritor e poeta, bem como sua obra. A narrativa biográfica foi realizada na perspectiva da História Cultural e teve caráter bibliográfico, documental e de campo, com apoio nos procedimentos da História Oral. Como aporte teórico, fundamentou-se em autores como Certeau (2011), Chartier (2002; 2009), Abrahão (2004), Loriga (2011), Nóvoa e Finger (2014), entre outros. Os dados coletados foram analisados segundo as orientações de Bardin (1977). O estudo evidenciou que a formação em centros de referência em ensino proporcionou bases sólidas para que Leopoldo Scherner se tornasse professor e gestor de conduta ilibada, conciliando a vida acadêmica com a poesia, tendo consciência do estudo, do trabalho e das missões que lhe foram confiadas.

Palavras-chave: História da Educação. História Cultural. Biografia. História Oral. Leopoldo Scherner.

1 INTRODUÇÃO

Diante de investigações sobre processos de formação de professores na perspectiva das (auto)biografias, surgiu interesse em pesquisar a respeito de Leopoldo Scherner, personalidade são-joseense que contribuiu à educação e cultura, mas que muitas pessoas não sabem quem foi, qual sua importância e representatividade. A fim de reconstituir a biografia de Leopoldo Scherner e diante da necessidade de preservar a História da Educação paranaense, justificou-se este estudo, visto que a história de um educador é “um manancial rico de ser explorado” (ABRAHÃO, 2004, p. 13).

O cenário da história de Leopoldo Scherner foi o Paraná, onde nasceu e passou a maior parte de sua vida, em um período marcado por acontecimentos importantes,

[2564] Doutoranda em Educação, PUCPR, likuster@yahoo.com.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

frente ao progresso do país durante o século XX, aspectos econômicos, políticos, administrativos, sociais, culturais, educacionais, entre outros, sofreram alterações que foram determinantes à organização estadual.

Uma vez definido o objeto deste estudo, destacou-se o problema: Como se deram a formação e a trajetória profissional de Leopoldo Scherner, enquanto docente e gestor, escritor e poeta (1919-2005)? Esse recorte temporal assinala o período de formação inicial e continuada de Leopoldo Scherner, bem como de sua trajetória enquanto professor, gestor, escritor e poeta.

Em busca de respostas, delineou-se o objetivo geral: analisar como se deram a formação e a trajetória profissional de Leopoldo Scherner (1919-2005) e desdobraram-se os objetivos específicos: identificar os processos de formação de Leopoldo Scherner; caracterizar sua atuação enquanto docente e gestor, em instituições paranaenses; investigar sua atuação enquanto escritor e poeta, bem como sua obra.

Com aporte teórico fundamentado pela História Cultural, foram estudados alguns dos autores que mais se destacam na área, entre eles Certeau (2011), Chartier (2002; 2009), Le Goff (2003) e Viñao Frago (1995). O embasamento a respeito de biografias, sustentou-se nas considerações de Abrahão (2004), Borges (2014), Delory-Momberger (2014), Dominicé (2014), Goodson (2013), Loriga (2011), Nóvoa e Finger (2014), Passegi e Souza (2014) e Pereira (2000). Quanto aos desdobramentos necessários à pesquisa em História Oral, foram consultados Alberti (2014), Bragança (2018), Constantino (2004), Thompson (1992) e Vieira (2015). A fim de discorrer sobre o contexto histórico-político-econômico-social e educacional, nos âmbitos nacional e local, contribuíram os estudos de Cunha (2015), Horta (2010), Miguel (1997), Souza (2014), Wachowicz (2016) e Westphalen (1953). A respeito das instituições de ensino superior do Paraná, foram pesquisados Hoerner Júnior (1998) e Juliatto (2017).

Acionadas estratégias múltiplas de pesquisa: bibliográfica, documental e de campo, com apoio nos procedimentos da História Oral, foram consultados documentos que se reportavam ao Leopoldo Scherner: livros, artigos, jornais, revistas, boletins informativos, fotos, filmes, gravações, ilustrações, currículos, registros pessoais, atas, entre outros. As buscas ocorreram em variados acervos: Biblioteca Central da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Biblioteca Pública do Paraná, Biblioteca Pública Municipal Scharffenberg de Quadros, Círculo de Estudos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Bandeirantes e Centro de Memória da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Arquivo Público do Paraná, acervo particular da família Scherner, e diversos sites. Entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com pessoas que participaram da vida de Leopoldo Scherner, entre elas: familiares, amigos, alunos, colegas de trabalho, historiadores, escritores, poetas e jornalistas. Diante das considerações metodológicas, adotou-se a abordagem qualitativa e os dados coletados foram analisados conforme orientações de Bardin (1977).

2 DESENVOLVIMENTO

O estudo evidenciou que os processos de formação proporcionaram bases sólidas à trajetória de Leopoldo Scherner. Ele nasceu em 22 de julho de 1919 e faleceu em 27 de janeiro de 2011, aos 91 anos. Na década de 1920, estudou na Escola Primária das Irmãs da Divina Providência, em São José dos Pinhais e, em seguida, transferindo-se ao Seminário Seráfico São Luís de Tolosa, em Rio Negro, cursou o ginásio (1933-1937). Depois foi para o Rio de Janeiro, onde frequentou o ciclo médio clássico, no Colégio Pedro II (1943-1945) e formou-se em Letras Neolatinas, pela Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade do Brasil, em 1949, na época, centros de excelência do ensino brasileiro. Após retornar ao Paraná, na década de 1950, formou-se em Direito, pela Universidade Federal do Paraná. Além disso, participou de diversos cursos de formação continuada, inclusive em eventos internacionais.

No início da década de 1950, Leopoldo Scherner foi professor de Língua Portuguesa no Colégio Estadual do Paraná e no Instituto de Educação do Paraná. Em São José dos Pinhais, foi responsável pela reestruturação do Colégio Costa Viana, no processo de estadualização, e atuou como Diretor da instituição (1957-1962). Por algum tempo lecionou na Universidade Federal do Paraná. Em 1956, foi convidado para a cadeira de Literatura Portuguesa na Faculdade Católica de Filosofia de Curitiba, a qual passou a integrar a Universidade Católica do Paraná em 1959, onde também lecionou Língua Portuguesa, Filosofia Romântica e atuou como dirigente do Centro de Teologia e Ciências Humanas (1976- 1987); em 1991, coordenou a implantação do Campus II, em São José dos Pinhais, e foi seu primeiro diretor. Foi decano, pró-reitor e assessor do reitor. Durante quase cinquenta anos de dedicação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, esteve atuante até o início de 2005, aos seus 86 anos.

Leopoldo Scherner conciliou docência e gestão em diferentes instituições e níveis de ensino. Era um professor comprometido com seu ofício, metódico no modo de ministrar suas aulas e focado em autores da Literatura Portuguesa, muito estudioso e criativo, era uma pessoa em busca do saber e que compartilhava seus conhecimentos.

O rigor do Professor Scherner ia além das notas de provas e trabalhos, ele cobrava principalmente a participação dos estudantes nas aulas. Apesar disso, procurava alternativas para não deixá-los com notas abaixo da média. Quanto ao relacionamento professor-aluno, os relatos oscilaram entre um professor muito bondoso e querido, que mantinha uma relação descontraída com os estudantes e um professor mais reservado, focado no trabalho e que não dava muita abertura para outros assuntos que não tivessem ligação com os conteúdos. Foi possível constatar que o convívio com o Professor Scherner foi importante para os estudantes e que de alguma maneira influenciou no desenvolvimento de cada um deles, deixando marcas significativas, que agregam resultados positivos até hoje.

Leopoldo Scherner foi um professor muito exigente, tanto com seus alunos como consigo mesmo, ele não se permitia errar e por esse motivo estava constantemente procurando se atualizar. Era muito sério, por vezes enérgico, mas ao mesmo tempo muito generoso, amoroso e carinhoso. Lecionava com muita propriedade, era muito duro quando precisava ser, mas nunca deixou de ser uma pessoa muito correta. Sempre procurava alternativas para despertar o interesse e em troca disso conquistou a admiração e o amor de seus alunos.

Enquanto gestor, foi possível perceber que Leopoldo Scherner foi um profissional ético e que o fato de ocupar cargos de chefia não alterou seu modo de ser. Seu estilo de gestão era baseado no respeito às normas da instituição de ensino e aos seus subordinados, sempre procurava integrar o grupo de trabalho. Alcançou sucesso como gestor mantendo conduta ilibada e sem pisar em cima de ninguém, foi um profissional responsável e comprometido com seu ofício, prezava pelo bem da instituição, dos colegas e principalmente dos estudantes.

Como escritor e poeta, Leopoldo Scherner integrou diversos centros culturais, entre eles: Círculo de Estudos Bandeirantes, Academia Paranaense de Letras,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Conselho Municipal de Cultura de São José dos Pinhais, Conselho Estadual de Cultura, e acompanhou por muito tempo o vestibular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Em 1982, recebeu a Comenda da Ordem do Infante Dom Henrique, em reconhecimento aos trabalhos desenvolvidos em relação à cultura portuguesa; em 1997 recebeu o título de Cidadão Benemérito do Paraná; realizou trabalhos na área de tradução, publicou uma infinidade de trabalhos em suplementos de arte e cultura e publicou várias obras poéticas, considerado como um grande agitador cultural, o ato de escrever se fazia presente espontaneamente em sua vida. Ainda que em paralelo com a vida acadêmica, a poesia teve lugar de destaque em sua história. Leopoldo Scherner era apaixonado pelas Letras, considerado um poeta em tempo integral. Suas obras foram indiretas, trazendo mensagens nas entrelinhas, tiveram influência do modernismo e matriz lusitana portuguesa clássica. Leopoldo Scherner viveu em busca do saber, para compartilhar o saber.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a formação e a trajetória profissional de Leopoldo Scherner foram alicerçadas em um estilo de vida simples e em meio a família. Ele aproveitou as possibilidades que as circunstâncias lhe trouxeram, com responsabilidade e afinco, tendo consciência do estudo, do trabalho e das missões que lhe foram confiadas.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Construindo Histórias de Vida para compreender a educação e a profissão docente no Estado do Rio Grande do Sul. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **História e histórias de vida**: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 13-34.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 155-202.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 203-233.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação narrativa (auto) biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; VILLAS BOAS, Lúcia (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: Diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018, p. 65-81.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CONSTANTINO, Nuncia Santoro de. Teoria da História e reabilitação da oralidade: convergência de um processo. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 37-74.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 151-204.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, 2014.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2014, p. 77-90.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2014, p. 177-210.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2013, p. 63-78.

HOERNER JÚNIOR, Valério. **História da Pontifícia Universidade Católica do Paraná**. Curitiba: Champagnat, 1998.

HORTA, José Silvério Baia. A política educacional no Estado Novo. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

JULIATTO, Clemente Ivo. **Algumas lembranças**. Curitiba: PUCPRess, 2017.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LORIGA, Sabina. **O pequeno x**: da biografia à história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2014.

PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O método (auto)biográfico: pesquisa e formação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2014, p. 11-14.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. **História Oral**. v. 3, p. 117-127, 2000. Disponível em: http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=26&path%5B%5D=20. Acesso em: 13 jul. 2017.

SOUZA, João Valdir Alves de. Dimensão normativa e desafios atuais dos cursos de licenciatura. In: SOUZA, João Valdir Alves de; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria Gomes de (Orgs.). **Formação de Professores (as) e condição docente**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014, p. 27-56.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A história cultural e as fontes de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.º 61, p. 367-378, mar. 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640533/8092. Acesso em: 08 mai. 2017.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. n.º 0, set/out/nov/dez 1995, p. 63-82. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINAO_FRAGO.pdf. Acesso em: 20 mar. 2017.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

WESTPHALEN, Cecília Maria. **Pequena História do Paraná**. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

17.5.67 RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES NO PARANÁ

Vera Lucia Martiniak[2565]

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender como se deu a constituição das primeiras escolas étnicas no Paraná a partir das demandas do setor produtivo e o processo de imigração europeia. A questão norteadora desta pesquisa centra-se na seguinte indagação: como as transformações nas relações de produção desencadearam a criação das primeiras escolas, subvencionadas e particulares, para atendimento das crianças imigrantes na província do Paraná? Tem como objetivo analisar como as transformações nas relações de produção desencadearam a criação das primeiras escolas, subvencionadas e particulares, para atendimento das crianças imigrantes na província do Paraná e compreender a relação trabalho e educação na fase de substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado no Paraná. O processo imigratório acelerou o movimento de colonização no país, com ocupação dos espaços vazios propícios ao desenvolvimento da agricultura, o comércio e indústria e a substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado. Por meio do levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias, buscou-se identificar a constituição destas escolas públicas. Para a consecução desta pesquisa foram utilizados os relatórios dos presidentes da província, relatórios da Secretaria de Instrução Pública e documentos pertencentes a acervos públicos e particulares referentes a imigração e escolas de imigrantes. Os procedimentos metodológicos consistiram nas seguintes etapas: revisão bibliográfica sobre as principais categorias de análise da pesquisa: trabalho, educação e imigração; pesquisa documental a partir do levantamento e a catalogação das fontes primárias, com foco nas principais categorias de análise da pesquisa e análise do material coletado. É perceptível o caráter elitista na educação brasileira, voltado para o atendimento da elite, sem nenhum compromisso com as classes populares, principalmente filhos de escravos e imigrantes.

Palavras-chave: História da Educação. Educação. Imigração.

1 INTRODUÇÃO

A questão central deste estudo consistiu em compreender como se deu a constituição das escolas étnicas no Paraná a partir de novos parâmetros impostos pelo setor produtivo e o processo de imigração europeia. O estudo apresenta como fio condutor a vinda de imigrantes europeus para o Brasil e a consequente substituição da força de trabalho escravo pelo trabalho assalariado. A oferta de ensino primário público era precária, deficiente e restrita a uma pequena parcela da população brasileira, ou seja, dos 1.200.000 indivíduos em idade escolar, apenas a décima parte recebia instrução (AZEVEDO, 1944). Assim, as famílias imigrantes que se fixavam nos núcleos coloniais estabelecidos pelo governo paranaense viam-se obrigadas a

[2565] Doutora em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email: vlmartiniak@uepg.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

organizar o ensino para seus filhos, pois, o Estado não investia na construção de escolas primárias para atendimento da população brasileira.

A escolarização das crianças, filhas de imigrantes, se deu por meio das reivindicações das famílias pela construção e manutenção de escolas públicas, a fim de garantir a aprendizagem da língua nacional. Entretanto, quando o Estado não oferecia o ensino público os próprios imigrantes se organizavam para oferecer educação para seus filhos, tanto com subvenções do governo ou quanto com recursos próprios.

Diante deste contexto de precariedade e descaso com a instrução pública, os ideais propagados pelos dirigentes do estado defendiam a necessidade de instruir a população como meio de regenerá-la e assim, torná-la apta para participar do progresso do país. Para tanto, a instrução cumpriu um papel fundamental, ou seja, permitiu que o Império se colocasse ao lado das nações civilizadas.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa definiu-se como enfoque teórico o materialismo histórico dialético e para empreendimento da análise buscou-se desvelar a realidade do fenômeno estudado de modo a atingir a sua essência, uma vez que "[...] captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde"(KOSIK, 1995, p. 16). O pensamento de Marx tem como ponto de partida a práxis histórica e material da vida social humana que se desenvolve na produção, no trabalho, na realidade prática das relações econômicas. O desenvolvimento da história não segue um caminho linear, mas a historicidade dá-se de maneira dialética.

A dialética materialista além de uma postura ou concepção ontológica de mundo é também um método, cuja característica central é a apreensão radical da realidade (FRIGOTTO, 1989). Assim, pretende-se desvelar as contradições existentes centrando-se na análise da totalidade e seus determinantes econômicos, políticos e sociais que desencadearam a vinda dos imigrantes a partir da década de 1850 para o Paraná. Nesta perspectiva, considerar-se-á um contexto mais amplo, a totalidade histórica do período definido marcado pela mudança da estrutura da sociedade baseada no trabalho escravo para o trabalho assalariado.

Para a consecução desta pesquisa foram utilizadas as seguintes fontes primárias: relatórios de presidentes da província; correspondências da instrução pública no Império; constituição do Império; atos administrativos e outras legislações;

relatórios do Diretor da Instrução Pública e jornais.

Entende-se que no final do Império a educação tornou-se progressivamente uma prática institucional-escolar, isto é, realizada na instituição que historicamente especializou-se na tarefa educativa, ou seja, a escola. Este processo de institucionalização escolar deu-se no decorrer do Império, observadas as especificidades com respeito aos níveis e modalidades educacionais. Há que se considerar ainda, que no decorrer deste processo, devido a profundas mudanças nas relações de produção (do trabalho escravo para o trabalho assalariado) ocorreram iniciativas particulares para criação de escolas nos centros urbanos, organizadas por famílias e comunidades imigrantes.

2 DESENVOLVIMENTO

Depois da emancipação da Comarca de São Paulo, a educação na Província do Paraná encontrava-se em estado precário. Até então, por ser uma extensão da economia paulista, a relação com a Comarca, devido à distância, era de descaso e negligência com as necessidades do interior. Apenas uma minoria da população frequentava os cursos de primeiras letras, o ensino secundário era praticamente inexistente e o pouco que havia em Curitiba atendia a demanda local e do interior da Província. A máquina administrativa recém constituída foi representada por homens que se dedicavam ao comércio, e um dos desafios dessa elite foi atrair os governados para sua administração. A instrução pública foi utilizada para chamar a atenção da população, pois além de o governo conquistar maior visibilidade por meio da educação, teria também mão-de-obra melhor formada.

Antes mesmo do desmembramento da Província de São Paulo já haviam núcleos coloniais estabelecidos no Paraná. Conforme registros do Relatório do Presidente da Província, Zacarias de Góes e Vasconcellos, (1854) estabeleceu-se em 1847, nas terras paranaenses, a colônia de imigrantes franceses fundada pelo médico Dr. João Mauricio Faivre. A Colônia Tereza , designada como forma de homenagear a Imperatriz Tereza Cristina localizava-se no interior da Província, às margens do rio Ivaí, a 230 km de Curitiba e era subvencionada pelo estado. Gustavo Rumblsperger assumiu a direção da colônia após a morte do seu fundador. Em 1861 a colônia contava com 299 habitantes e possuía duas escolas para ambos os sexos com duas

professoras nomeadas pelo governo. Também houve na colônia uma escola particular que ministrou aulas de francês, desenhos e trabalhos com agulha.

Nesta colônia a escola funcionou nos primeiros anos após a sua fundação em caráter particular com professores designados pela comunidade e ofereceu aulas de primeiras letras (leitura, escrita e canto). Apesar dos colonos imigrantes manterem uma escola na colônia o diretor não hesitou em solicitar ao Presidente da Província a construção de escola pública em 1854.

Após solicitação ao Presidente da Província em 1857 a escola passou a contar com a subvenção da província e ampliou seu atendimento para 30 alunos. Atendia também, 32 meninos nas aulas de primeiras letras, regida pelo Francês Felix Antonio Condamine e cerca de 25 meninas, atendidas por D. Vitalina da Rosa, sem utensílios ou móveis para atender as necessidades dos alunos. No ano de 1861 a escola atendeu ainda 32 meninos, entretanto, há um crescimento quantitativo no atendimento feminino, a professora passou a atender 35 meninas.

Em 1852 instalou-se no segundo Distrito de Paranaguá, a Colônia Superagui, fundada por Carlos Perret Gentil, natural da Suíça. A colônia inicialmente foi formada por dez famílias suíças, cinco francesas e duas alemãs, num total de 64 pessoas. Já, em 1856 a colônia contava com 88 famílias e 403 pessoas e até aquele momento não havia uma escola para as crianças da região. Os imigrantes reivindicaram a construção de uma escola e de uma igreja, bem como a vinda de um professor e de um padre. “É aqui ocasião de lembrar-vos uma das necessidades apontadas pelo diretor da colônia do Superaguy: reporto-me à criação de uma escola de instrução primaria ali”. (PARANÁ, 1861, p. 5). A partir de 1861 a escola passou a atender somente os meninos, sob a inspeção do Dr. Francisco Ferreira Correa.

Depois da emancipação da Comarca de São Paulo a província contava com vinte distritos de instrução pública circunscritos às respectivas povoações: Curitiba, Votuverava, Castro, Jaguariaíva, Tibagi, Ponta Grossa, Guarapuava, Palmas, Rio Negro, Príncipe, Palmeira, Campo Largo, Iguaçu, São José dos Pinhais, Porto de Cima, Morretes, Antonina, Guaraqueçaba, Paranaguá, Guaratuba (PARANÁ, 1854). No período inicial de organização administrativa a província paranaense contava com cerca de 62 mil habitantes, sendo que destes, 10.189 estavam na condição de escravos (PARANÁ, 1854).

Embora o discurso dos governantes paranaenses enfatizasse a centralidade e

a importância da propagação do ensino, a precariedade e o descaso estiveram presentes na realidade educacional. “A instrucção primária he mais; he huma especie de baptismo com que o homem regenerado da crassa ignorância, em que nasce, effetua verdadeiramente sua entrada na associação civil e no gozo dos direitos, e vantagens, que lhe são inherentes” (PARANÁ, 1854, p. 17). Entre o propagado nos discursos e relatórios oficiais e o efetivado no setor educacional havia um abismo muito grande na instrução primária da população. Em uma sociedade governada pelos interesses de uma oligarquia de grandes proprietários rurais “[...] os interesses do povo jamais foram atentamente considerados e seriamente defendidos” (COSTA, 1998, p. 336).

Em 1857 o ensino na Província foi organizado por meio do Regulamento da Instrução Pública , que estipulava a criação de escolas públicas e particulares. Esse regulamento teve como base a reforma de ensino Couto Ferraz, em 1854, que como os demais nortearam a instrução nas províncias. Do ponto de vista qualitativo vislumbra-se, com a reforma Couto Ferraz (1854), a possibilidade de organização do ensino público em um sistema nacional. “Esse aspecto associado à tarefa de coordenação atribuída ao inspetor geral dos estudos, extensiva a todas as províncias do Império, permite-nos considerar que a ideia de um sistema nacional de ensino começa a delinear-se mais claramente a partir dessa Reforma” (SAVIANI, 2010, p, 131). Por este decreto estabeleceu-se a obrigatoriedade e gratuidade das escolas primárias para as crianças com idade maior que sete anos, entretanto, estavam impedidas de matricularem-se escravas e acometidas por algum tipo de problema de saúde como moléstias. Esta legislação excluiu do processo de escolarização as crianças negras, mesmo libertas, e, que estavam doentes, ou seja, grande parte da população pobre do país.

Neste ano a província contava com 12 escolas públicas, sendo quatro na capital (duas para cada sexo), uma do sexo masculino na Freguesia do Iguaçu, Votuverava, Palmeira e Rio Negro e uma para cada sexo em Campo Largo e Vila do Príncipe (PARANÁ, 1859). As escolas particulares, apesar de serem em número maior, não tinham representação frente às escolas públicas, muitas abriram e fecharam devido a falta de qualificação dos professores e condições de funcionamento. Neste período havia 16 escolas particulares, sendo que somente três foram citadas no relatório do presidente da província: uma em Paranaguá, outra em Castro e outra na capital. Entre

escolas públicas e particulares havia 46 instituições que atendiam cerca de 1500 alunos nas mais diversas localidades (PARANÁ, 1859). A população paranaense estava predominantemente localizada na região litorânea da Província. Por sua vez, estes municípios possuíam um número maior de escolas públicas e até em alguns, como o caso de Votuverava e Antonina, ultrapassavam o este quantitativo, entretanto, a concentração maior de alunos e escolas localizava-se na capital.

A situação do ensino paranaense no período imperial caracterizou-se pela existência de escolas isoladas que apresentavam funcionamento precário, baixo número de alunos matriculados e falta de professores qualificados. Havia em toda a província do Paraná, no ano de 1882, apenas 133 escolas públicas; dessas somente 91 funcionavam com cerca de 20 alunos. (PARANÁ, 1882).

Em 1860 o governo paranaense anunciou a formação da Colônia do Assungui, formada por ingleses, franceses, italianos e alemães, dirigida por Joaquim Pinto de Queiroz Sarmento. Entretanto, a estrutura oferecida aos moradores não correspondia à propaganda divulgada na Europa. Somente no ano seguinte foi nomeado o professor Carlos Moericofer para “[...] instruir nas noções das letras [...]” (PARANÁ, 1861) os filhos dos colonos. O professor manteve-se durante um bom tempo na colônia ensinando os filhos dos colonos. Contudo, o número de alunos brasileiros que frequentavam a escola era muito maior que a dos imigrantes.

As escolas mantidas pelas colônias imigrantes eram tidas como “perigosas” para a administração pública, portanto, era necessário mantê-las sob a inspeção do estado, principalmente, aquelas que “[...] não tinha ingerência alguma o inspetor da instrução pública da província [...]” (MIGUEL, 2013, p. 347), como o caso da Colônia do Assungui. A justificativa dava-se pela eficácia do seu progresso e sucesso da colonização.

> A falta de escola, no pensamento do imigrante, gerava o risco de que seus filhos ficassem desumanizados, ignorantes. [...]. Assim, a escola era representada como uma instituição que deveria ser preservada para a manutenção da cultura letrada. (MASCHIO, 2007, p. 170)

Entretanto, quando não era possível manter escolas públicas os próprios imigrantes se organizaram para oferecer educação para seus filhos. Em 1876, a colônia do Assungui possuía três escolas de instrução primária que atendeu 53 meninos e 41 meninas, sendo que duas foram mantidas pelo governo paranaense e

uma mantida pelo Ministério da Agricultura.

Conforme o regulamento as escolas públicas deveriam ministrar ensino gratuito a todos, com exceção das casas de asilo, que atendiam os indigentes; e as segundas eram mantidas por particulares ou associações, sendo habilitadas e inspecionadas pelo Governo. Na província entendia-se que as dificuldades da instrução pública eram decorrentes das grandes distâncias que os alunos necessitavam percorrer e os problemas financeiros com que se deparavam as famílias. Para solucionar ambas as dificuldades, sugeriu-se a criação de asilos para educar a infância desvalida, obrigando-a, mais tarde, a dedicar-se ao magistério. A instrução pública primária seria ministrada em escolas de primeira e segunda ordem durante todo o ano, porém com diferenças no atendimento aos meninos e meninas. As escolas destinadas aos meninos oferecia o ensino de leitura e caligrafia, gramática da língua nacional, religião, noções gerais de geometria, teoria e prática de aritmética até a regra de três, sistema de pesos e medidas do Império. Já para as meninas as disciplinas eram as mesmas matérias com exceção do ensino da gramática e limitada à aritmética, ao ensino das quatro operações de números inteiros completando o plano de ensino os trabalhos de agulha. (MIGUEL, 2000)

O Regulamento também abordava a obrigatoriedade do ensino como uma das alternativas para a frequência escolar, mas discriminava socialmente uma parcela da população, proibidos de matricularem-se nas escolas, pelos seguintes motivos: doenças contagiosas e mentais, não vacinados, escravos, menores de 5 anos e maiores de 15 e os que foram expulsos (MIGUEL, 2000, p. 25)

Essa exigência da legislação, de teor aristocrático, refletia os interesses e as necessidades da sociedade da época, uma sociedade baseada ainda no regime escravocrata, para quem a instrução representava apenas um meio para perpetuar a dominação. Assim, restrito a uma parcela da população considerada como cidadã, os demais libertos, ingênuos e escravos foram excluídos do processo educacional e relegados à marginalidade. A escolarização, erguida como bandeira e preocupação central dos governantes, destinou-se somente a uma parcela da população que possuía boas condições de saúde e bom comportamento social.

Apesar da tentativa de organização da instrução pública as dificuldades também esbarravam na falta de profissionais habilitados para assumirem o magistério. Para minimizar o problema o inspetor geral tinha autonomia para contratar professores

estrangeiros para ocupar as cadeiras vagas por professores nacionais. Para tanto, os professores considerados estrangeiros deveriam atender os mesmos requisitos para contratação dos demais (PARANÁ, 1857). Os problemas educacionais aparentes para os inspetores escolares residiam também no funcionamento precário das escolas públicas, no atraso nos pagamentos dos professores e na falta de materiais escolares e mobiliários. Diante destas dificuldades as famílias que possuíam condições financeiras matriculavam seus filhos nas escolas particulares, mantidas por professores estrangeiros, pois nestas, os alunos apresentavam melhor rendimento na aprendizagem que os demais. "[...] nesta cidade há uma escola particular de meninos regida por Manoel Antonio Coelho (...) apesar do dispêndio e pouca moralidade de mestre, preferem mandar seus filhos para essa escola porque os meninos adiantam-se muito mais que nas escolas públicas" (MIGUEL, 2013, p. 28). As escolas particulares estavam submetidas às mesmas regulamentações das escolas públicas, porém, somente poderiam ser criadas com a licença emitida pelo Inspetor Geral depois que o proprietário comprovasse capacidade profissional e comportamento civil e moral para abertura do estabelecimento de ensino (MIGUEL, 2000).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do governo imperial era possível quantificar as poucas escolas existentes que atendiam a população brasileira. O quadro geral contava com alguns liceus nas capitais, colégios privados instalados nas principais cidades e escolas normais em quantidade insatisfatórias para a formação do magistério. É perceptível o caráter elitista e discriminatório na educação brasileira, o ensino trazia resquícios da época de sua implantação, ou seja, era voltado para o atendimento da elite, sem nenhum compromisso com as classes populares, principalmente filhos de escravos e imigrantes.

A análise centrou-se na imigração devido a região paranaense ser constituída por diversas etnias que fundaram colônias e que mais tarde deram origem as cidades. Desta forma, há um predomínio muito grande de etnias que demonstraram diversas formas de organização social e também educacional. Em relação à educação das crianças imigrantes registra-se uma iniciativa singular de criação de escolas comunitárias de imigrantes, principalmente alemães, italianos, poloneses e japoneses

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que se estabeleceram em áreas rurais formando núcleos populacionais com características e estruturas marcantemente étnico-culturais. As escolas por eles criadas eram comunitárias e tinham uma conotação fortemente étnica e confessional cristã. Além destas escolas comunitárias, houve um número significativo de escolas particulares mantidas por congregações religiosas, masculinas e femininas, geralmente em área urbana, mantendo especificidades étnicas do país de origem da mantenedora (KREUTZ, 2000). Neste contexto, as escolas para imigrantes desempenhavam um importante papel na aquisição das primeiras letras, pois, concebiam a instituição escolar como um lugar de civilização do homem, preservação e valorização da cultura estrangeira e como mecanismo para "[...] suprir a inexistência de escolas mantidas pelo poder público [...]".(LUPORINI, 2006, p. 311).

A análise empreendida nas fontes primárias permite afirmar que a expansão do ensino público no Paraná está ligada a demanda pela construção de escolas nas colônias estrangeiras.

A partir de um quadro educacional bem modesto e precário, nas diversas tentativas de organização da instrução pública na Província do Paraná, por meio da aprovação dos Regulamentos citados anteriormente, o ensino paranaense esbarrou em diversas dificuldades. A falta de escolas e de profissionais para seu provimento, os baixos índices de escolarização, os escassos investimentos governamentais no ensino refletiram-se em uma escola elitista, a qual cumpria um papel social de reproduzir a realidade, mantendo a discriminação social e a dominação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1944.

COSTA, E. V. da. **Da senzala à colônia**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

KREUTZ, L. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUPORINI, T. J. Escolas de imigrantes na região dos Campos Gerais e centro sul do Paraná. In: LOMBARDI, J. C.& MACHADO, M. C. G.& SCHELBAUER, A. (Org.). **Educação em Debate**. Perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas: Autores Associados; 2006, p. 301 -322.

MASCHIO, E. C. F. Educação, mutualismo e nacionalização: aspectos de uma escola étnica italiana no Paraná (1905-1918). **Roteiro**, Joaçaba, v. 32, n. 2, p. 167-182, jul./dez. 2007.

MIGUEL, M. E. B. **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889**. Campinas: Autores Associados; SBHE, 2000.

MIGUEL, M. E. B. **Relatórios e ofícios da Instrução Pública do Paraná provincial (1854 a 1869)**. Vitória: SBHE: Virtual Livros. 2013.

PARANÁ. **Relatório do Presidente da Província do Paraná,** Conselheiro Zacarias de Góes e Vasconcellos na Abertura da Assemblea Legislativa Provincial em 15 de julho de 1854. Curitiba: Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1854.

PARANÁ. **Regulamento** de Ordem Geral para as Escolas da Instrução Primária, preparação, organização do professorado, condições e normas para o ensino particular, primário e secundário, 1857

PARANÁ. **Relatório do Presidente da Província do Paraná Francisco Liberato de Mattos** na Abertura da Assembléa Legislativa Provincial em 7 de janeiro de 1859. Curitiba: Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1859.

PARANÁ. **Relatório do Presidente da Província do Paraná,** Presidente Antonio Barbosa Gomes Nogueira, na Assembléa Provincial em 19 de abril de 1861. Curitiba: Typographia do Correio Official, 1861

PARANÁ. **Regulamento de 16 de julho de 1876** aprova o regulamento orgânico da Instrução Pública da Província do Paraná. Leis, decretos e regulamentos da Província do Paraná, 1876, v. 23.

PARANÁ. **Relatório do Presidente da Província**. Dr. Carlos Augusto de Carvalho na abertura da 1ª Sessão da 15ª Legislatura da Assembléia Legislativa Provincial do Paraná, em primeiro de outubro de 1882. Curityba, Typ. Perseverança, 1882.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

17.5.68 RECORTE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO ENTRE BRASIL COLÔNIA E BRASIL IMPÉRIO

Frederico Efigênio de Carvalho Morais[2566]

Nelson Lambert de Andrade[2567]

RESUMO

O presente artigo contextualiza o surgimento e evolução da educação profissional no Brasil entre o período de 1808 a 1889, objetivou-se realizar uma pesquisa com recorte temporal acerca do contexto histórico e político da educação profissional no Brasil nos períodos políticos do Brasil-Colônia e Brasil Império. Visa ainda conhecer o desenvolvimento e a evolução deste ensino e as exigências que surgiram a partir das necessidades industriais e comerciais que ocorreram na sociedade brasileira nesse momento da história da educação profissional, demandando a reorganização do ensino de ofícios. Como metodologia de pesquisa foi realizado o levantamento bibliográfico utilizado na construção do referencial teórico, sob a forma de uma pesquisa exploratória com abrangência histórica que buscou destacar os principais acontecimentos da evolução da educação profissional neste período. Este estudo abordou o contexto do recorte temporal que apresenta as primeiras ideias do desenvolvimento da educação profissional no Brasil, a influência do governo dessa época nesta modalidade do ensino e os fins que demandaram tais mudanças, diante das renovações administrativas do país marcadas pela chegada da família real e proclamação da independência. Desse modo, considera-se que este artigo contribuir com a compreensão do surgimento e evolução da educação profissional no Brasil no período histórico e político da educação profissional proposto como objeto desta pesquisa.

Palavras Chaves: História da Educação. Educação Profissional. Aprendizagem. Ofícios.

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo surge a partir da minha dissertação de mestrado defendida em 2019 na Universidade do Vale do Sapucaí, Univás. Objetivou-se realizar um recorte temporal acerca do contexto histórico e político da educação profissional no Brasil nos períodos políticos do Brasil-Colônia e Brasil Império.

No contexto histórico da educação profissional no Brasil, tomamos como recorte temporal a transferência da Coroa Portuguesa para o território brasileiro em 1808. Diante da tomada estrangeira em Portugal, a família real trouxe parte das suas

[2566] Mestre em Educação pela Univás, especialista em Gestão de Tributos e Planejamento Tributário pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações-Unincor; graduado em Ciências Contábeis pela Faculdade Cenecista de Varginha/MG. Atualmente é professor do curso de Ciências Contábeis da Univás. fredericomorais@univas.edu.br

[2567] Doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014). Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí (Univás)-MG em 2007. Graduado em Administração de Empresas (1972) e em Ciências Contábeis (1974) pela Faculdade de Economia e Finanças do Rio de Janeiro. Atualmente é professor permanente do Mestrado em Educação da Univás. nelsonandrade@univas.edu.br

riquezas nas embarcações, porém trouxe também "a alta burocracia civil, militar e eclesiástica, assim como os livros da Biblioteca Nacional" (CUNHA, 2000, p. 153). A partir desse período, com a chegada do estado nacional, o ensino profissional começa aos poucos a se reorganizar diante de um ensino de formação dirigida para a profissão e trabalho, e não mais voltado ao ensino da "Arte e Teologia" (CUNHA, 2000).

Alguns anos depois, precisamente em 1822, é proclamada a Independência do Brasil e, com isso, surgem as ideias de aprendizagem dos ofícios. Com baixa aceitação pela sociedade, os ofícios eram vistos com preconceito por se tratar de trabalhos manuais, trabalhos destinados a escravos e pessoas pobres (SÁ et al., 2015).

O ensino profissional é levado ao povo de forma gratuita em uma escala maior, quando é criado o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro em 1858, custeado pela iniciativa privada, conhecida pelo nome de Sociedade Propagadora das Belas-Artes. Usado como forma de capacitar a população da época para o trabalho assalariado nas empresas, logo substituiria o trabalho escravo (MURASSE, 2006).

Sendo assim, esse estudo pretende contribuir com a compreensão do surgimento e evolução da educação profissional no período histórico e político da educação profissional do Brasil-Colônia e Brasil Império. Como referências ao recorte histórico, foi realizado o levantamento bibliográfico utilizado na construção do referencial teórico sob a forma de uma pesquisa exploratória, com abrangência histórica, sendo utilizados como material de pesquisa livros, revistas científicas, teses, dissertações e legislações, sejam atuais ou da época abordada.

2 ASPECTOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL COLÔNIA E BRASIL IMPÉRIO

Na conjuntura dos eventos históricos ocorridos entre o período Brasil-Colônia da passagem de D. João (1808 – 1821), surge a necessidade imediata de uma renovação administrativa, onde logo foram nomeados membros responsáveis por ministérios. O Rio de Janeiro, sendo estabelecido como a capital do Brasil, recebeu a maioria das entidades da administração pública. Portanto, passa a ser localizado ali o desenvolvimento da vida urbana, também podendo ser destacado o crescimento da população nas cidades de Vila Rica, Salvador e Recife (RIBEIRO 2011).

A Coroa Portuguesa, estabelecendo sua residência em territórios brasileiros,

trouxe junto com ela a fundação de importantes instituições, tais como a Imprensa Régia, Biblioteca Nacional, Jardim Botânico do Rio, Museu Nacional, A Gazeta do Rio, entre outras. Tais instituições foram de grande importância no fomento cultural e intelectual para receber os nobres da sociedade (RIBEIRO, 2011), conforme complementa Fonseca (2013, p. 26).

> A mudança da corte portuguesa criou condições políticas, sociais e econômicas para transformação de cunho geral na colônia e particularmente, na cidade do Rio de Janeiro, que viria a ser sede do reinado. Tal ocasionaria, mais tarde, a emancipação política do Brasil, tendo reflexo imediato nos campos cultural e educacional, sobretudo quando da fundação de várias instituições.

Nesse contexto, o Brasil impulsiona a formação de mão de obra profissional direcionada pela iniciativa governamental, fato que pôde ocorrer pela revogação do Alvará de 1785, o qual proibia o exercício da atividade fabril. Além dessa revogação, houve ainda a emissão do Alvará de 1º de abril de 1808, autorizando que as fábricas e manufaturas se estabelecessem no Brasil e a partir daí, surge a necessidade do ensino profissional de ofícios manufatureiros. Dessa forma, logo no próximo ano, em 1809, o Colégio das Fábricas passa a oferecer o ensino profissional de ofícios manufatureiros para atender à demanda de mão de obra do comércio e da indústria (FONSECA, 2013).

Sanfelice (2015) dá-nos conta que o Colégio das Fábricas criado por Dom João VI foi um estabelecimento custeado pela “Real Fazenda” com o objetivo de levar a educação aos artistas e aprendizes vindos de Portugal. A instituição possuía 10 unidades espalhadas pela cidade do Rio de Janeiro, com 72 artífices em variadas ocupações, compostas por oficinas que iam desde o aprendizado nas casas de fazenda até ofícios de serralheria e carpintaria. Os alunos ainda tinham aulas de desenho, música e primeiras letras, demonstrando a grandeza e relevância dessa instituição.

Cunha (2005) enfatiza que os trabalhos manuais eram reservados aos escravos, com segmentos nas atividades do artesanato e manufatura, tais como pedreiros, carpinteiros, tecelões e outros ofícios. Esses tipos de trabalhos refutavam homens livres, formando uma perspectiva discriminatória em relação a esse tipo de trabalho. Gallindo (2013. p. 40) observa:

> No Brasil do período Colonial, os processos educativos em instituições já nos formatos escolares eram direcionados apenas aos homens livres, ou seja, aos dirigentes e à população livre que estivesse suprindo as necessidades da Coroa. No que diz respeito à relação de trabalho-educação, acontecia, em tal período, apenas uma formação para o trabalho não sistematizada e um ensino de ofícios.

Junto com o crescimento dos meios de produção e evolução das ideias de aprendizagem de ofícios e ensino profissional, que aos poucos foi se firmando no país, veio

a Proclamação da Independência do Brasil, em 1822. Porém, ainda permanecia a rejeição pelos trabalhos manuais, que eram trabalhos exercidos por escravos, pobres e desvalidos, um preconceito trazido por três séculos no período da colônia (SÁ et al., 2015).

Surge então a primeira Constituição do Império brasileiro, em 1824, onde não foi tratada diretamente o assunto da educação profissional, mas de forma indireta, incentivou as diretrizes dessa área do ensino ao revogar a permissão para o funcionamento das Corporações de Ofício[2568] em território brasileiro. Essa revogação foi definida nos incisos do artigo 179 dessa Lei Magna (SÁ et al., 2015).

> Os ideais ilustrados que inspiraram a Carta Magna do recém fundado império sul-americano defendiam a liberdade do trabalho, assim como do capital. Ou seja, era prova de 'avanço' e de 'civilização' o fim do tradicional monopólio artesanal que alguns peritos usufruíam em suas oficinas e tendas (CORD, 2010, p. 2).

Tais corporações possuíam importante papel na sociedade por meio de funções fortemente ligadas às relações de trabalho posicionado pela justiça e defesa dos trabalhadores associados à classe, salvaguardando o direito de afiliar-se e garantindo proteção e interesses dos novos vínculos de trabalho. Em contrapartida, o governo da época não tinha interesse em manter a existência dessas corporações que defendiam os privilégios e monopólios dos aprendizados de ofícios (MARTINS, 2007).

Desde 1808, quando houve a liberação da abertura das fabricas e atividades comerciais, foi suprimido quaisquer tipos de controles corporativistas até a abolição, por meio da Constituição de 1824. Dessa forma, a Corte propôs a criação da Casa de Inspeção, com atribuição de examinar a qualidade do trabalho dos artífices (MARTINS, 2007).

Batista e Gomes (2011) esclarecem que só após 1840 são criadas as escolas de ofício, com estímulo e destinação às classes mais pobres, lugar com ensino voltado para trabalhos manuais e artesanais, produzidos por órfãos que viviam da própria produção das escolas, nascendo as primeiras escolas profissionais. O surgimento dessas escolas de educação profissional no país, cuja criação foi de caráter assistencial, tiveram o objetivo do ensino de ofícios e conceito que compreendia o ensino profissionalizante voltado para a educação profissional com acesso livre da população.

Na ocasião de tarefas de grandes proporções, o Estado compelia homens livres, de classes sociais e políticas desfavoráveis, sem que houvesse chance de se oporem a tais ordens juntamente com os órfãos abandonados, encaminhados pelas autoridades e pelas Santas Casas de Misericórdia, onde ficavam internados por alguns anos, em arsenais

[2568] Também conhecida como 'guildas', eram associações formadas entre trabalhadores artesãos urbanos, representadas pelo mestre que possuíam o domínio do ensino de certos ofícios e da profissionalização (MARTINS, 2007).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

militares. Esses órfãos eram obrigados a aprender ofícios manufatureiros e artesanais, ensinados pelas casas de educandos artífices, conhecidas como liceus provinciais que, em contrapartida, tinham como obrigação trabalhar na produção como forma de pagamento de seus sustentos e estudos ali adquiridos (CUNHA, 2005). Confirmado por Batista e Gomes (2011, p. 233).

> A partir de 1856, foram criados pela sociedade civil os liceus de arte e ofícios e o acesso aos cursos era livre, exceto para os escravos. O surgimento das primeiras instituições de educação profissional no Brasil, foi marcado por um caráter assistencial, o ensino do oficio era pragmático e totalmente apartado da abrangência de um ensino formal profissionalizante.

Em 1858, surge oficialmente o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, fundado com o objetivo de levar o ensino profissional ao povo de forma gratuita. Essa instituição era financiada por uma sociedade civil de iniciativa privada, denominada Sociedade Propagadora das Belas-Artes, foi instituída para atender à necessidade de levar conhecimento técnico e profissionalizante, na formação da mão de obra para o trabalho assalariado que passaria a substituir o trabalho escravo mais tarde (MURASSE, 2006).

Surgem também liceus em outras cidades consideradas importantes centros urbanos, sendo eles, nas cidades de Salvador em 1872, Recife em 1880, São Paulo em 1882, Maceió em 1884 e Ouro Preto em 1886. As instituições tinham como objetivo levar formação profissional para a sociedade com um modelo de ensino já utilizado nos liceus franceses, com uso de máquinas e ferramentas, sendo aplicadas nas aulas práticas (SÁ et al., 2015).

Nos anos de 1850, a abolição da escravatura era uma ideia inevitável, devido as relações burguesas iniciadas na Europa, com a necessidade da transformação de escravo em trabalhador livre. Nessa década, o Brasil começava a sinalizar maior interesse nas reformas da educação profissional, fato esse, que levou o país à Exposição Universal da Indústria, sediada em Londres, na Inglaterra, em 1851. Nesse contexto, novos conceitos sobre a melhoria do sistema escolar passaram a ser considerados, pois, o avanço tecnológico dos processos produtivos, só seriam possíveis se houvesse a substituição da mão de obra escrava pela assalariada. A forte demanda pela reorganização do sistema de ensino e na formação de trabalhadores ocasionaram a fase de criação dos liceus provinciais (MURASSE, 2006).

> Se o Brasil pretendia ingressar no restrito círculo das nações civilizadas era primordial, para realizar esse feito, desenvolver ou, antes, criar a indústria nacional para que nossos produtos pudessem concorrer com aqueles por elas produzidos. Era preciso, pois, preparar os trabalhadores (tanto nacionais quanto estrangeiros) para o nascimento da indústria brasileira (MURASSE, 2006, p. 295).

Diante disso, Gallindo (2013) observa que o crescimento da urbanização na região Sudeste, de forma desproporcional a outras regiões, especialmente quando comparada com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o Norte e Nordeste, pode ser considerado como um dos fatores de destaque dessa época. Esse desenvolvimento concentrado nessa região é visto pela sociedade empresarial, que se convence da importância do ensino técnico e profissional para atender à formação de mão de obra. Ademais, são criadas as escolas com ensino de atividades de agricultura e a escola dos desvalidos em 1874, devido à preocupação do aumento da criminalidade. Dessa forma o ensino profissional também passa a ser um modo de garantir a ordem social, como se observa na afirmação adiante:

> No período que vai de 1887 a 1930 entraram no país 3,8 milhões de estrangeiros, o que fez do Brasil um dos principais receptores de imigrantes, ao lado dos Estados Unidos, da Argentina e do Canadá. A maioria dos imigrantes veio para o Estado de São Paulo, em razão não só das facilidades concedidas pelo governo como, também, atraída pela maior oferta de trabalho propiciada pela expansão da cafeicultura, especialmente quando já não se podia contar com os escravos (CUNHA, 2005, p. 7-8).

Nesse mesmo sentido, Gallindo (2013) explica que, com a abolição da escravatura no final do século XIX (1888), a chegada dos imigrantes e a vinda da população do campo para a cidade à procura de melhores condições de trabalho e renda, gera um grande crescimento populacional em centros urbanos. Diante disso, houve a desvalorização da mão de obra por oferta de pessoas disponíveis para o trabalho por ser superior aos postos de trabalhos oferecidos. Tal desvalorização causou a exploração do trabalho, até mesmo em mulheres e crianças, gerando aumento da miséria no Brasil, chamando a atenção "para as questões das crianças abandonadas, trabalhadoras, pobres, ou, miseráveis" (GALLINDO, 2013, p. 48).

Os autores demonstram, pelo exposto, que trabalho e educação foram determinados, em um primeiro momento, pelos colonizadores da região e, mais tarde, pelo trabalho escravo, estando todos esses segmentos ligados aos ciclos de produção agrícola no Brasil, demonstrando que, mediante a diversidade de forças, sejam elas econômicas ou políticas, as lutas de classes sempre estiveram presentes nas relações sociais da região, pois o trabalhador é um indivíduo em constante movimentação.

Por fim, não menos importante, Batista (2018) reflete sobre a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) planejado desde o início do século passado e formalmente implantado pelo governo Vargas, que visava à organização de um sistema educacional que formasse uma classe trabalhadora em consonância com aquilo que o taylorismo industrial, denominou de administração científica, isto é, as tarefa segmentadas em pequenas funções, com tempo e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

movimento rigidamente estabelecidos, buscando a realização de tarefas de modo rápido, disciplinado, sem dispersões ou conversas que atrapalhassem o sistema produtivo, o que já havia sido adotado nos EUA.

A adoção de sistema idêntico entre nós, carecia da formação de um operariado dócil, amável, adaptável e disciplinada para realizar o trabalho nos moldes do fordismo e taylorismo norte americano. Nessas condições, o Instituto foi criado com esse objetivo de elaborar essa formação projeto e torná-lo acessível à massa operária, a fim de ser capacitada de acordo com o que Taylor e Ford, preconizavam, conclui o autor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de ofícios passa a ser mais bem desenvolvido, a partir de 1808, mesma data da chegada da família real no Brasil, estabelecendo melhores condições para o desenvolvimento das questões políticas, sociais e econômicas na colônia. Vale lembrar acerca da fundação de entidades de cunho social, educacional, econômico, fazendário entre outros, que teve grande importância como reflexo no campo cultural e intelectual da sociedade, impulsionando o desenvolvimento da vida urbana.

A colônia que antes tinha sua economia movimentada pelas atividades artesanais, a partir daí, passa a poder executar atividades industriais, manufatureiras e comerciais, por meio das legislações promulgadas pela corte a partir da sua vinda. Sendo assim, surge a demanda pela formação da mão de obra profissionalizada para operar nesses postos de trabalho.

Logo depois, com a mudança do regime político de Colônia para Império, em 1822, marco da Independência do Brasil, juntamente com o desenvolvimento dos meio de produção, as ideias de aprendizagem profissional foram se firmando com mais consistência no país. Diante disso é publicada nossa primeira Constituição do Império, em 1824, em que não teve um tratamento direto sobre o ensino de ofícios, porém aboliu corporações que preservavam os privilégios e monopólio do aprendizado de ofícios.

Somente em 1858 é fundado o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, criado para levar ensino profissional de ofícios de forma gratuita à sociedade, que mais tarde serviu de referência para criação de novos liceus em outros importantes

centros urbanos do Império, visando atender a demanda de formação profissional de atividades empresariais.

Este estudo abordou, diante do contexto acima, o recorte histórico que apresenta as primeiras ideias do desenvolvimento da educação profissional no Brasil, a influência do governo dessa época nessa modalidade do ensino e os fins que demandaram tais mudanças.

Diante dessas considerações, esperamos que este artigo possa servir como material de pesquisa sobre a evolução da educação profissional no Brasil. Por fim, ressaltamos que não tivemos a intensão de esgotar esse assunto, e esperamos que com este estudo, possamos contribuir com material de pesquisa sobre o histórico da educação profissional.

REFERÊNCIAS

BATISTA, E. L; GOMES, H. S. C. A educação profissional no Brasil: notas sobre os anos 1930 e 1940. In: BATISTA, E. L, NOVAES, H. (ORGS.). **Trabalho, educação e reprodução social: As contradições do capital no século XXI.** Bauru: Canal 6 Editora. 2011.

BATISTA, E. L. IDORT: a sistematização de um projeto de Educação para a classe trabalhadora; **Argumentos Pró-Educação**, v. 3, n. 7, 16 abr. 2018. Disponível em: http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/277. Acesso em 11 jul 2021.

CORD, M. M. Artífices de cor do Recife: dos privilégios corporativos à tentativa de controle da escolarização dos ofícios – Década de 1840 e 1850. **Clio Revista de Pesquisa Histórica.** Recife. n 28.1. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/24249/19673>. Acesso em 31 jul. 2018.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. G. (ORGS.) **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2000.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo. UNESP: 2005.

FONSECA, S. M. O "Ensino Profissional" no Brasil Colônia: Apropósito de três planos de estudos e ensino - Nóbrega, Pombal e Lebreton. In: BATISTA, E. L, MULLER, M. T. (ORGS). **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI.** Campinas. Editora Alínea: 2013.

GALLINDO, J. Formação para o trabalho e profissionalização no Brasil: da assistência à educação forma. In: BATISTA, E. L, MULLER, M. T. (ORGS). **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o**

século XXI. Campinas. Editora Alínea: 2013. p. 48.

MARTINS, M, S, N. **Entre a Cruz e o Capital: Mestres, Aprendizes e Corporações de Ofícios no Rio de Janeiro (1808 – 1824).** Tese (Doutorado em História). UFRJ. Rio de Janeiro. 2007.

MURASSE, C. M. Imigrantes e Educação Técnica do Século XIX In: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (ORGS). **Educação em Debate: perspectivas, abordagens e historiografia.** Campinas. Autores Associados: 2006. p 293-294-297.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 21 ed. Campinas: Autores Associados: 2011.

SÁ, H, G, M; et al. Antecedentes históricos do ensino profissional no Brasil nos períodos colonial e imperial. In. XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2015. Curitiba/PR, **Anais...** Curitiba: PUC, 2015. p.9654-9668. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19479_10656.pdf.>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SANFELICE, J, L. Prefácio. In: BATISTA, E. L. **Trabalho e Educação Profissional nas Décadas de 1930 e 1940 no Brasil**. Autores Associados. 2015.

17.5.69 RETRATOS ESCOLARES COMO FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O CASO DO FOTO BIANCHI (PONTA GROSSA/PR, 1920).

Audrey Franciny Barbosa[2569]

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo pontuar o espaço que os retratos escolares, enquanto fontes históricas, ocupam na História da Educação. Para isso, analisou um pequeno conjunto fotográfico produzido pelo estúdio Foto Bianchi na cidade de Ponta Grossa/PR na década de 1920, a fim de refletir acerca das representações visuais do espaço escolar, e a produção e consumo de tais artefatos visuais. Diante disso, a presente discussão foi dividida em dois momentos, a saber: no primeiro momento, uma rápida incursão teórica acerca do uso de retratos escolares em pesquisas do campo da História da Educação no Brasil e a exposição das escolhas teórico-metodológicas que orientaram a construção e o desenvolvimento da pesquisa; no segundo momento, ocorreu a análise de um pequeno conjunto de retratos escolares acerca da Escola Normal de Ponta Grossa, conjunto este produzido pelo estúdio Foto Bianchi na década de 1920. Por fim, destaca-se que o trabalho aqui apresentado é resultado de pesquisa realizada no âmbito do mestrado acadêmico em História, linha de pesquisa “Discursos, representações: produção de sentidos” do PPGH-UEPG, e teve como referenciais teóricos e metodológicos para o seu desenvolvimento algumas discussões do campo da História Cultural em articulação com o campo da História da Educação.

Palavras-chave: História da Educação. Retratos Escolares. Foto Bianchi.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, inúmeras são as fotografias que podem ser inseridas na temática escolar, assim como inúmeras são as possibilidades de sua produção. Afinal, basta pegar o celular e lá estão os retratos de crianças em comemorações da escola, em atividades realizadas pelas professoras, nas brincadeiras com os colegas, no registro do primeiro dia de aula circulado pelas redes sociais etc. Paralelo a produção informal, pode-se pontuar também a produção formal de fotografias, como os retratos de formatura que compõem álbuns elaborados por empresas do ramo, as fotografias utilizadas pelo viés político nas campanhas eleitorais, os retratos de marketing das escolas que buscam atingir um público maior, os retratos de alunas e alunos aprovados em vestibulares e exibidos em outdoors, entre tantos outros exemplos.

Agora, quando saímos da posição de modelos e observadores, e assumimos o papel de pesquisadores, questionamos: Por que a escola reproduziu a fotografia de uma aluna em um outdoor?

[2569] Doutoranda em Educação (PPGE-UEPG). E-mail: audreybarbosaf@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, a pergunta ganha novas respostas e outros sentidos. Afinal, como afirmou Alik Wunder (2008), ao abordar os retratos escolares pela pesquisa acadêmica, “as imagens produzidas na escola entram no jogo de vontade de retenção temporal, mas inexoravelmente, as fotografias nos arremessam a sentidos sem morada no tempo” (WUNDER, 2008, p. 03).

Cabe destacar que a produção de retratos escolares no Brasil não é algo recente. Pelo contrário, cada vez mais acessível e popular, a produção de retratos escolares no país remete a fins do século XIX, em consonância com as inovações do fazer fotográfico em escala mundial e os novos espaços ocupados pela fotografia recém-descoberta.

Segundo Rosa Fátima Souza (2001) e Maria do Rosário Gregolin (2015), o aumento da produção de retratos escolares no Brasil ocorreu em paralelo com a emergência do papel social da escola, enfatizado pela Proclamação da República, e como uma “forma de visibilidade a fim de assegurar a permanência e a reminiscência dessa Escola na memória coletiva” (GREGOLIN, 2015, p. 15). Pois, ao passo que se aumentavam as políticas e espaços voltados para a escolarização, aumentava-se, também, a inserção do papel da escola no imaginário social, corroborado por representações fotográficas, pictóricas, literárias e jornalísticas desses “monumentos do saber” (FARIA FILHO, 1998).

No caso ponta-grossense não foi diferente. O uso de fotografias escolares no início do século XX foi uma prática recorrente de muitas escolas fundadas no período que buscavam por meio da produção de retratos de seus espaços e sujeitos o reconhecimento social de suas instituições e a construção de uma memória institucional.

Paralela a institucionalização dessas escolas, Ponta Grossa também vivenciou no período a inauguração de um importante estúdio fotográfico: o Estúdio Foto Bianchi, que durante mais de oitenta anos prestou serviços fotográficos para a cidade e região. Produzindo uma variada tipologia de retratos, as três gerações de fotógrafos do estúdio tiveram no retrato escolar uma importante fonte de renda.

Diante disso, a questão-problema desenvolvida por essa pesquisa foi: O que as representações e os usos dos retratos escolares produzidos pelo Foto Bianchi nos dizem sobre a escola ponta-grossense no período? A hipótese investigada foi a de que estes retratos tornaram possível analisar aspectos da cultura escolar do período,

uma vez que, eram produzidos para a escola e na escola. Logo, se pretendeu investigar a condição dos retratos escolares enquanto artefatos visuais da cultura escolar que desempenhou funções, ao passo que, afirmou representações da escola.

2 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Para a análise, buscou-se respaldo em diferentes perspectivas de trabalho, sobretudo, nos estudos de Mauad (1996) acerca dos espaços de forma de conteúdo e forma de expressão, de Carvalho e Lima (1997) construídos na noção de atributos formais e icônicos e Canabarro (2015) no que se refere aos planos da imagem.

Assim, a metodologia elaborada consistiu em três etapas. Primeiro, análise da técnica, voltada para a dimensão da produção da fotografia e comportando as seguintes categorias: instantânea ou posada, ampla ou pontual, externa ou interna, enquadramento, orientação, planos, composição e retoque. Segunda, análise descritiva dos elementos internos e periféricos da fotografia, ou seja, ano, local, informações textuais, pessoas, objetos, espaços, paisagens e seus atributos, cujo objetivo foi refletir o espaço e os sujeitos visualmente representados na fotografia. E por fim, a terceira etapa voltada para a análise dos arranjos visuais articulado as demais etapas – incluindo as informações textuais.

Partindo da premissa de Kossoy (2009) e Meneses (2012) de que as fontes visuais devem ser articuladas numa perspectiva de complementariedade com as fontes textuais, documentos complementares foram utilizadas para auxiliar na análise da produção fotográfica em questão, a saber: legislações educacionais (PARANÁ, 1923) do período analisado e um manual prático de fotografia datado de 1925 (VEIGA, 1925) – que contribuiu para pensar acerca das possíveis tecnologias e escolhas técnicas e estéticas empregadas no trabalho fotográfico do período.

3 ESTÚDIO FOTO BIANCHI: REPRESENTAÇÕES FOTOGRÁFICAS DA ESCOLA NORMAL PONTA-GROSSENSE (1920)

O estúdio Foto Bianchi foi um dos estúdios fotográficos mais importantes da cidade de Ponta Grossa durante o século XX. Fundado em 1913 por Luís Bianchi e Maria Thommen o estúdio passou por três gerações de fotógrafos da família Bianchi – Luís (1913-1943), o filho Rauly (1934-1987) e o neto Raul (1987-2001) – e atendeu clientela em algumas cidades da região dos Campos Gerais até o ano de 2001,

quando ocorreu o encerramento das suas atividades e a venda de boa parte do acervo comercial/documental do estúdio para a iniciativa municipal.

Sua produção fotográfica foi em grande parte composta por consumidores desejosos por retratos e direcionada a várias esferas do urbano-cultural, como: personagens da política, profissionais liberais (comerciantes, professores, músicos, médicos, etc.), espaços e momentos de sociabilidades da cidade (praças, festas religiosas, desfiles cívicos, teatro, literatura, futebol, competições, etc.), as construções simbólicas do progresso (ferrovia, as escolas, as indústrias, etc.), ou ainda, temas e espaços diversos (como a morte e a prostituição).

Dentre as muitas temáticas fotografadas pelo Foto Bianchi dentro e fora de seu estúdio, as fotografias escolares corresponderam a um tipo específico de sua produção e representavam uma demanda que cresceu paralelo as transformações da cidade e o aumento dos seus espaços de ensino (SOUZA, 2001). Aqui optou-se por um conjunto específico de retratos da Escola Normal e que se encontra no acervo do Museu Campos Gerais.

A Escola Normal de Ponta Grossa foi fundada em 1924 e fez parte de um movimento que se propunha a operar melhorias na instrução pública paranaense (LUPORINI, 1994; NASCIMENTO, 2008). Instalada num primeiro momento no prédio da Rua do Rosário, região central da cidade, a Escola Normal teve por objetivo ser um espaço de formação de normalistas no interior do estado.

Na Figura 1, um grupo de professores, professoras, alunas e alunos da Escola Normal posaram para o fotógrafo na parte exterior do prédio escolar. Orientada na horizontal, com enquadramento central, a fotografia apresentou uma vista pontual do prédio escolar: sua escadaria principal, de onde foi possível perceber alguns elementos da arquitetura da escolar, como suas janelas amplas e seus detalhes clássicos.

Figura 1 - Escola de Aplicação, Curso de Madureza e Escola Normal.

Fonte: FOTO BIANCHI (1920). Museu Campos Gerais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os sujeitos fotografados apresentaram uma série bem diversa de tipos. Conforme indica o verso da fotografia, tratava-se de professores, professoras, alunos e alunas da Escola Normal, da Escola de Aplicação e do "Curso de Madureza" – preparatório para o ensino secundário, e cujos alunos, segundo informação do verso, eram os mais altos.

A presença de diversos tipos, perfis e níveis de ensino nessa fotografia nos remeteu a uma característica importante dos prédios das Escolas Normais do período: as suas multifunções. Ou seja, não voltado apenas para a formação das futuras normalistas, os prédios eram utilizados para atender várias demandas da educação pública.

O caso da Escola Normal de Ponta Grossa foi exemplar nesse sentido: atendeu a formação de normalistas (Figura 2), foi espaço de ensino da escola primária (Figuras 3 e 4), durante um período abrigou o Ginásio Regente Feijó e serviu de espaço para os cursos de Madureza (Figura 1). De acordo com Luporini (1994), o funcionamento de outros cursos anexos ao prédio da Escola Normal tinha por objetivo criar espaços de prática para as normalistas, conforme nos indicam as turmas menores (Figuras 2 e 4), além de atender as demandas administrativas e pedagógicas.

Uma outra questão que a análise das fotografias suscitou diz respeito a formação de normalistas. Na Figura 2, é evidente o maior números de meninas do que de meninos no magistério inicial. A grande presença de mulheres na formação normalista era preconizada, até mesmo, pelas legislações educativas do período. Segundo os documentos que norteavam o Ensino Normal no Paraná:

> á mulher paranaense está reservada a nobre missão de assegurar aos escolares uma educação racional e lhes ministrar um minimo de conhecimentos concretos e uteis, que os iniciem na vida laboriosa e fecunda, e que tornem cada paranaense um factor real do progresso brasileiro. Ninguém mais apto que a mulher para o exercicio de tão nobres misteres e a formação da mulher mestra deve ser o objetivo primordial das nossas escolas normaes (PARANA, 1923, p. 07).

No caso das turmas de aplicação, nas Figuras 3 e 4, posaram para o fotógrafo os alunos do jardim de infância (Escola Primária) que ficava anexa à Escola Normal. A composição da cena com os alunos e alunas trajando uniformes brancos, postos em ordenação rígida e homogênea nos remete as perspectivas higiênicas que permeavam os discursos educacionais do período e preconizavam o limpo, o puro e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

as práticas higiênicas, a fim de efetivar um “cruzamento indispensável entre educação e saúde para a “salvação” do povo Brasileiro” (CHAVES, 2011, p. 38).

Figura 2 - Escola Normal.

Fonte: FOTO BIANCHI (1920). Museu Campos Gerais

Figura 3 - Escola de Aplicação anexa à Escola Normal.

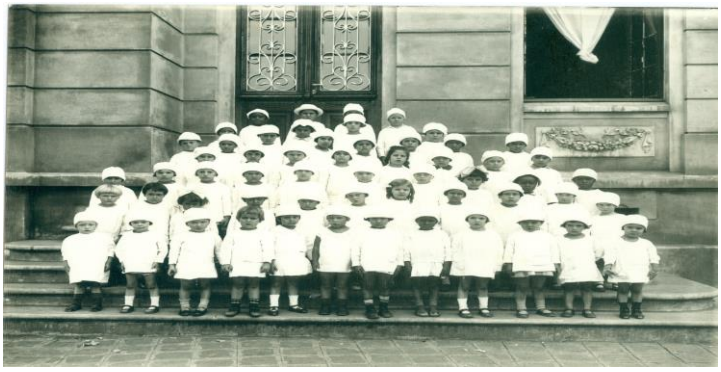

Fonte: FOTO BIANCHI (1920). Museu Campos Gerais

Obviamente, não é possível saber por meio desses retratos se a uniformização impecável era uma constante na escola naquele período, contudo, a fotografia nos indica que está foi uma escolha do fotógrafo e de quem encomendou a fotografia.

Nessa perspectiva, Zita Possamai, destacou que esta escolha fotográfica remete a construção de uma visualidade específica, afinal, “alunos uniformizados e dispostos em filas proporcionam a criação de um sentido de homogeneidade, pois o uniforme proporciona a repetição dos elementos visuais na presença de cada sujeito individualizado” (POSSAMAI, 2015, p. 141).

Uma outra escolha estética que se destacou nesse conjunto fotográfico diz respeito a composição piramidal, ou uma composição com a base mais larga, na produção das cenas (Figuras 1, 2, 3 e 4). Tal escolha fotográfica evidenciou um desejo pelo grupo harmonioso e no qual a escolha piramidal teve por objetivo elevar o centro do retrato (VEIGA, 1925, p. 163).

Cabe destacar que a posição e composição das poses dos retratos e, longe de uma postura instantânea, apresentou um desejo de fotografia – por parte dos modelos e fotógrafo. Tal questão evidencia uma condição importante dos retratos escolares da época: a tratativa entre fotógrafo/fotografado – ou ainda, consumidor da fotografia.

Figura 4 - Escola de Aplicação anexa a Escola Normal.

Fonte: FOTO BIANCHI (1920). Museu Campos Gerais

Assim, o retrato escolar correspondeu a uma dinâmica complexa, aqui proposta através da relação entre “escola/fotografia/fotógrafo”. Para tal, dois aspectos foram destacados para a análise das fotografias: o trabalho técnico do fotógrafo e o desejo de representação visual das relações escolares. Logo, destacando uma intencionalidade dupla – do fotógrafo e do fotografado – e uma “tratativa explícita entre cliente e operador” (FABRIS, 2004, p. 33).

Porém, sem limitar a fotografia ao seu conteúdo visual, cabe pontuar aqui que estes retratos são artefatos culturais e simbólicos. Afinal, enquanto objetos consumidos, essas fotografias ocuparam espaço dentro das instituições representadas, fosse na galeria fotográfica da escola, na composição de álbuns escolares, na circulação pelos jornais, ou no consumo por alunos, alunas, professores e professores como registros de memória.

Conforme Boris Kossoy, consciente ou inconscientemente, buscava-se a captura ilusória do tempo, a preservação do vivido, a perpetuação de um grupo (KOSSOY, 2014, p. 132-133). Segundo o autor, na fotografia reside duas temporalidades/realidades, que se articulam em um “um efêmero perpétuo”: a primeira realidade do ato fotográfico (tempo de criação), onde a fotografia é produzida para rememorar algo, lembrar, perpetuar; a segunda realidade (tempo da representação) na qual a fotografia se presta a vários papéis e interpretações (KOSSOY, 2014).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacou-se na presente reflexão que os retratos escolares como fontes da História da Educação são documentos potenciais para se pensar as construções e os enunciados visuais que as instituições escolares promovem acerca de si. Assim, se a historiografia educacional brasileira dos últimos anos se propôs a pensar novas dimensões e práticas do espaço escolar – para além dos discursos oficiais e das ações governamentais – tomar o retrato escolar como prática e artefato da dimensão visual e material da escola é uma atitude legitima para colaborar com a construção de uma História da Educação brasileira ampla, interdisciplinar e crítica.

Diante disso, as representações da Escola Normal permitiram pensar a vontade de memória da escola, cujos retratos escolares registraram seus múltiplos espaços e sujeitos diversos, a fim de perpetuar uma imagem institucional. Portanto, representações visuais produzidas, para as quais se recorreu à aparatos cenográficos, ambientes montados, poses selecionadas, escolhas do fotógrafo, com intenções de selecionar momentos, sujeitos, espaços, poses, ao passo que excluía outros momentos, sujeitos, espaços e poses.

Por fim, ainda que lacunas sejam inevitáveis, espera-se que essa discussão tenha contribuído para as pesquisas acerca dos retratos escolares no campo historiográfico e, sobretudo, acerca do uso crítico das fotografias do Foto Bianchi para a construção do conhecimento histórico local.

REFERÊNCIAS

CANABARRO, Ivo dos Santos. Fotografia e História: questões teóricas e metodológicas. **Visualidades.** Goiânia, v.13, n.1, p. 98-125, jan-jun 2015.

CARVALHO, Vânia Carneiro de; LIMA, Solange Ferraz de. **Fotografia e cidade: memória urbana à lógica de consumo: álbuns de São Paulo, 1887-1954**. Campinas: Mercado de Letras/ São Paulo: FAPESP, 1997. 272p.

CHAVES, Niltonci Batista. **Entre “preceitos” e “conselhos”: discursos e práticas de Médicos-Educadores em Ponta Grossa/PR (1931-1953).** 2011. 298f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

FABRIS, Annateresa. **Identidades virtuais**: uma leitura do retrato fotográfico. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004, 206p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24 n.1, Jan./Jun. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100010. Acesso em: 21 ago. 2019.

GREGOLIN, Maria Rosário Valencise. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. **Revista Moara**, Belém, ed.43, p. 06-25, jan/jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2633. Acesso em: 21 ago. 2019.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História.** 3ªed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009, 173p.
_____ . **Os tempos da fotografia**: entre o efêmero e o perpétuo. 3ed. São Paulo: Atêlie Editorial, 2014, 174p.

LUPORINI, Tereza Jussara. **De Escola Normal a Instituto de Educação:** a trajetória de uma escola. Ponta Grossa: Imprensa Universitária/UEPG, 1994, 110p.

MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: Fotografia e história - Interfaces. R**evista Tempo**, v.1., n. 2, Universidade Federal Fluminense, Departamento de História. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, , p. 73 -98, 1996. Disponível em: https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-4.pdf. Acessos em: 16/05/2019.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. História e imagem: iconografia/iconologia e além. In:

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A primeira escola de professores dos Campos Gerais – PR**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2008, 228p.

PARANÁ. **Bases Educativas para a organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná**. Curityba, 1923. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123699

POSSAMAI, Zita Rosane. A grafia dos corpos no espaço urbano: os escolares no álbum biografia duma cidade, Porto Alegre, 1940. **História da Educação**, Porto Alegre, v.19, n.47, p. 129-148, set./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592015000300129&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 20/02/2020.

SOUZA, Rosa Fátima. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar**. Curitiba, n. 18, 2001, p.75-101. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602001000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: 21 ago. 2019.

VEIGA, A. **Manual Prático de Photographia**. 6ª ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1925, 369p.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

WUNDER, Alik. **Foto quase grafias: o acontecimento por fotografias de escolas.** 137F, Tese. (doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2008. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251985. Acesso em: 21 ago. 2019.

17.5.70 TRATAMENTO DE FONTES HISTÓRICAS EM EDUCAÇÃO – COLETA, SELEÇÃO E ANÁLISE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gabriel Fernandes Da Silva[2570]

Bruno Bogler[2571]

Maria Elisabeth Blanck Miguel[2572]

RESUMO

Esse trabalho foi elaborado a partir da experiência dos autores no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), oportunidade em que se desenvolveu pesquisa na Linha de História da Educação e Políticas Públicas. O Programa em questão é um importante instrumento para colocar estudantes interessados na atividade de pesquisa acadêmica com professores pesquisadores já experientes. No estudo histórico, foram empregados esforços no sentido de compreender o passado por meio de vestígios, conforme Bloch (2001). Para tanto, foi necessário que os estudantes bolsistas p1 e p2, sob orientação da professora, estudassem a metodologia adequada para tal. A metodologia em questão é a histórico-documental, apoiada em fontes documentais e testemunhais, que retratam o modo como as políticas públicas de educação foram encaminhas, em um recorte temporal do passado. Dessa forma, estabeleceram-se aqui os seguintes objetivos: compreender como ocorreu o processo de tratamento de fontes históricas, isto é, coleta, seleção e análise. Os objetivos específicos foram: (i) descrever as etapas de coleta, seleção e análise de fontes históricas e (ii) verificar quais foram as contribuições fornecidas pelo tratamento de tais fontes. O aporte teórico escolhido além de Bloch (2001), foram Thompson (1981), Romanelli (1978), acerca do processo histórico da educação, Gonçalves e Gonçalves (2008), que dissertam sobre o desenvolvimentismo e a educação no Paraná, além da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1945), sobre o Fundo Nacional de Educação. Os resultados encontrados buscam demonstrar o conhecimento produzido e assimilado em sua própria formação pelos estudantes bolsistas, a partir da orientação e do processo de pesquisa, por meio de um criterioso percurso metodológico.

Palavras-chave: Educação no Paraná. Fontes Documentais. História da Educação. Iniciação Científica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi elaborado a partir da experiência dos autores que, inseridos no âmbito da Iniciação Científica (IC), tiveram a oportunidade de se debruçarem em uma investigação do passado, no campo das Políticas Públicas e da História da Educação.

[2570] Graduado em Pedagogia, PUC/PR. Mestrando em Educação, PUC/PR. E-mail: fernandes.gabriel@pucpr.edu.br.
[2571] Licenciando em Química, PUC/PR, E-mail: bruno.bogler@pucpr.edu.br.
[2572] Doutora em História e Filosofia da Educação, PUC/SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, PUC/PR. E-mail: maria.elisabeth@pucpr.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O Programa de Iniciação Científica é um importante instrumento para a aproximação inicial de estudantes que possuem afinidade ou interesse com a atividade de pesquisa científica / acadêmica.

É uma maneira de oportunizar que esses alunos tenham um contato preliminar com pesquisadores experientes e com a atividade de pesquisa, e compreendam o modo como se realizam essas investigações, conforme cada campo de conhecimento.

Além disso, possibilita contribuições às linhas de pesquisas já em desenvolvimento, à medida que o estudante de IC realiza etapas mais específicas, analisa dados coletados e publica os conhecimentos produzidos.

Em um cenário maior, é uma forma de subsidiar uma formação preliminar para os recursos humanos em potencial para a pós-graduação stricto sensu, fomentando, de tal modo, a ciência do país.

Assim, este estudo apresentará o percurso pelo qual os autores, no âmbito da IC, desenvolveram seus trabalhos em Políticas Públicas e História da Educação, a partir do projeto da professora orientadora, focalizando o conhecimento adquirido por meio do tratamento de fontes históricas.

Como objetivo geral, portanto, definiu-se: compreender como ocorreu o processo de tratamento de fontes históricas, isto é, coleta, seleção e análise. Os objetivos específicos foram: (i) descrever as etapas de coleta, seleção e análise de fontes históricas e (ii) verificar quais foram as contribuições fornecidas por tais fontes.

A concepção metodológica empregada foi a pesquisa histórico-documental, apoiada em fontes – oficiais e escolares, como também testemunhos de professores que vivenciaram a realidade investigada. Nessa abordagem metodologia, cabe dizer, busca-se por vestígios do passado que alimentam a compreensão da realidade histórica:

> Como primeira característica, o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser, [segundo a feliz expressão de François Simiand,] um conhecimento através de vestígios. [...] Em nossa inevitável subordinação em relação ao passado, ficamos [portanto] pelo menos livres no sentido de que, condenados sempre a conhecê-lo exclusivamente por meio de [seus] vestígios, conseguimos todavia saber sobre ele muito mais do que ele julgara sensato nos dar a conhecer (BLOCH, 2001, p. 73-78).

Para Bloch, tais dados da realidade que auxiliam a reconstrução do passado e o ofício de levantar a história, não são ausentes de parcialidade. Um vestígio

documental, qualquer que seja, carrega consigo o retrato de certa visão sobre o que então acontecia.

Ao pesquisador, cabe indagar o documento a fim de se descobrir o que ali está registrado, qual foi o sentido que se deu para aquele registro, sendo que a ausência de registros, também possui seu significado.

> Não é que os documentos desse gênero sejam, mais que outros, isentos de erro ou de mentira. Não faltam falsas bulas, e, assim como todos os relatórios de embaixadores, nenhuma carta de negócios diz a verdade. Mas a deformação aqui, a supor que exista, pelo menos não foi concebida especialmente em intenção da posteridade (BLOCH, 2001, p. 77).

Desse modo, reconstruir o passado, transversa necessariamente a indagação de fontes, dos conteúdos dessas fontes, de quem as produziu e qual o motivo que os fez, articulando-as ao seu contexto maior.

DA COLETA E SELEÇÃO DE FONTES HISTÓRICAS

À luz do aporte teórico-metodológico, a coleta das fontes históricas se deu em acervos públicos – físicos e digitais – e escolares que possuem potencial de fornecer dados relevantes para o desenvolvimento da pesquisa então realizada na IC.

Buscou-se no Arquivo Público do Paraná, o levantamento de documentos relacionados ao período em estudo. Consultou-se também o acervo digital da Casa Civil do Paraná, com larga amostra de legislações do Estado.

Visitou-se os acervos das bibliotecas escolares, então pertencentes à pesquisa desenvolvida, além da coleta de testemunhos de professores que vivenciaram a realidade no período histórico.

A coleta de fontes no Arquivo Público do Paraná, importante tarefa para verificar quais documentos se encontram disponíveis na instituição, tem o intuito de otimizar o tempo da pesquisa por meio da busca objetiva de documentos que melhor dialoguem com o objeto em estudo, já que ali se encontra a documentação catalogada e mais bem conservada.

Trata-se de uma importante plataforma de pesquisa das legislações estaduais do Paraná, o acervo digital da Casa Civil do Estado. Pode ser consultado de modo autônomo e pela internet, pois possui uma interface de busca bastante facilitada.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nessa base de dados, encontra-se toda a legislação (leis, decretos, resoluções, entre outros) que foi publicada pelo Estado.

A busca nas escolas (local onde se materializam as políticas educacionais), ou melhor, nos acervos escolares, é talvez a tarefa mais trabalhosa para quem faz pesquisa. Muitas são as resistências que buscam dificultar o pesquisador nesses locais, sejam por questões de funcionamento dessas instituições, sejam por questões burocrático-administrativas.

Em geral, sempre há protocolos a serem seguidos: do contato preliminar com a escola, solicitando a visita e coleta; da autorização das instituições para tanto; dos processos burocrático-administrativos solicitados, isto é, documentos relacionados à pesquisa que devem ser entregues à Secretaria Estadual de Educação.

Quando visita-se o acervo escolar há que se ter em mente que cada instituição organiza e conserva com critérios próprios sua história documental e, nem sempre, as fontes então presentes no acervo dialogam com o objeto da pesquisa, e as que interessam podem estar comprometidas por sua má conservação.

É preciso possuir critérios muito bem definidos quando se propõe visitar tais acervos. Estar com a professora orientadora é fundamental, pois o aluno de IC não possui conhecimentos suficientemente criteriosos para fazer essa seleção documental sozinho.

É a orientadora quem irá treinar o olhar desse estudante para que ele escolha o melhor material para sua posterior análise e contribuição com a discussão e os resultados de pesquisa. Embora, às vezes, documentos que se espera encontrar em determinado acervo, estejam ausentes, isso também se constitui um dado.

A coleta de testemunhos de professores que vivenciaram a realidade na escola é um importante elemento para a confrontação de dados da pesquisa, pois muitas vezes se encontram narrativas conflitantes entre o registro documental e testemunhal. Os testemunhos, portanto, representam a expressão da experiência,

> [...] experiência - uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento (THOMPSON, 1981, p. 15).

Desse modo, enriquecem a compreensão do passado com contribuições muito

particulares, seja por uma percepção individual ou coletiva, do modo como a realidade se deu no período pesquisado e foi registrada de diferentes formas, por meio do material escrito.

Os dados coletados foram organizados em um acervo próprio, sendo catalogados e disponibilizados ao Museu da Escola Paranaense, órgão vinculado ao Governo do Estado do Paraná.

DA ANÁLISE DE FONTES HISTÓRICAS

A etapa de coleta e seleção de dados foi uma atividade exercida pelo estudante bolsista p1, que resultou na produção de um acervo próprio de legislações com maior proximidade ao objeto de estudo. Ao estudante bolsista p2, ficou a responsabilidade de analisar essas fontes e continuar a pesquisa junto com a professora orientadora.

O acesso aos dados referidos, pelo estudante p2, levou certo tempo para ser realizado. Antes, porém, foi necessário proceder ao sólido referencial teórico para melhor compreender o contexto da pesquisa. Dedicou-se um período para a leitura da obra História da Educação no Brasil (1930-1973), de Romanelli (1978), para introduzir o aluno em questão, ao tipo de leitura e escrita mais específico da área de estudo.

Romanelli (1978) contribuiu para a compreensão do processo histórico pelo qual as políticas de educação influenciaram o objeto da pesquisa, esclarecendo lacunas preliminares de conhecimento, sobretudo para o recorte temporal pesquisado, qual seja, 1946 a 1971. Exemplo disso é a contextualização das leis orgânicas de educação (1946):

> Em 1942, por iniciativa do então Ministro de Vargas Gustavo Capanema, começam a ser reformados alguns ramos do ensino. Ainda uma vez o Governo preferia conduzir-se para o terreno das reformas parciais, antes que para o da reforma integral do ensino, como exigia o momento. Essas reformas, nem todas realizadas sob o Estado Novo, tomaram o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Abrangeram elas todos os ramos do primário e do médio, foram complementadas por outras [...] (ROMANELLI, 1978, p. 154).

Construiu-se, desse modo, uma retomada histórica das situações que vieram a se refletir na publicação de políticas educacionais. Durante o período em que não se teve acesso às fontes, também foi consultada a plataforma de legislações da Casa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Civil do Paraná, dedicando-se a verificação de dados que, porventura, estivessem ausentes na coleta inicial.

Igual esforço foi dedicado na leitura de edições da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que forneceram valiosas contribuições dos direcionamentos impressos nos discursos oficiais e se articulam aos objetivos do estudo. Como no caso do debate acerca do Fundo Nacional e Convênio Nacional de Ensino Primário, o qual teve o Paraná como um de seus signatários.

> Estudos realizados pelo Ministério de Educação têm evidenciado a necessidade de uma ampla política nacional, com referência ao ensino primário. Esse modo de ver foi confirmado também na I Conferência Nacional de Educação, reunida em dezembro de 1941, na capital da República, sob a presidência do Sr. Ministro Gustavo Capanema. Com apoio no resultado dêsses estudos e dêsses debates, propôs o Sr. Ministro da Educação,em novembro de 1942, ao Sr. Presidente da República, a expedição de decreto-lei, que instituísse o Fundo Nacional de Educação, e autorizasse aquele titular a celebrar com os chefes do governo dos Estados, do Território do Acre e do Distrito Federal, um Convênio Nacional de Ensino Primário (RBEP, 1945, p. 393).

Esses elementos encontrados durante a revisão de literatura foram de grande valor para melhor compreender o desenvolvimento da pesquisa. Em relação ao processo de análise das fontes, dos critérios utilizados para tanto, foi uma construção de conhecimento iniciada já nos diversos períodos cursados no âmbito da graduação, mas aplicados na prática, apenas no decorrer da pesquisa de que este trabalho trata.

Refere-se, portanto, ao movimento de sintetizar e organizar de modo analítico o conteúdo, de modo qualitativo – isto é, observando as contribuições que cada uma das fontes fornece. Procedeu-se ao passo a passo: verificar todas as fontes obtidas, realizando anotações prévias acerca de cada uma e agrupar aquelas que tenham uma pequena relação, por menor que seja.

Em seguida, cada um dos grupos foi analisado por meio de separação da natureza de cada documento: imagens, textos ou documentos oficiais. Trata-se de uma etapa longa, analisar fonte por fonte, embora fundamental. Ainda que se constate a falta de algum documento que reforça outros indícios já obtidos no desenvolvimento da pesquisa, essa ausência também indica possibilidades de análise.

Afinal, por mais esforços que se tenha feito para responder as questões que a pesquisa abrange, àquelas ausentes de conclusão alimentam questionamentos para futuras investigações, pois “[...] o passado é, por definição, um dado que nada mais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso. Que incessantemente se transforma e aperfeiçoa" (BLOCH, 2001, p. 75).

Cabe dizer que, embora as fontes apresentem vestígios para a reconstrução do conhecimento do passado, elas por si só não são capazes de informar muito além daquilo que se interroga. Assim, portanto, é necessário também levantar o contexto político, econômico e social que limitam a abrangência das propostas então veiculadas por meio de políticas públicas.

Foi desse modo que se pode verificar que o Paraná, estado então expoente na agroprodução– principalmente do café, encontrou-se na necessidade de se projetar economicamente em nível nacional, tendo em vista a crise da produção dessa comodity, o acirramento comercial com São Paulo e o aumento populacional entre as décadas de 1950 e 1960[2573].

Em observação a esse contexto, o estado do Paraná passou a empregar uma lógica desenvolvimentista em relação a toda a estrutura da máquina pública, atitude que também afetou o contexto educacional. Essa informação está impressa no discurso do governador Paulo Pimentel,

> O objetivo primordial do programa de Governo para o período de 1966/70, baseia-se na concepção de desenvolvimento como um processo contínuo de elevação dos padrões de vida de toda a população, decorrente do aumento da produtividade do trabalho dessa população, obtida pela sucessiva introdução de novas técnicas de produção. Mas essa concepção não é em si suficiente. É necessário que o desenvolvimento integre, em seu processo, todas as camadas da população, todos os setores de atividade, todas as regiões do Estado e todas as manifestações da existência humana. A isso chamamos o desenvolvimento integrado que informou nossa plataforma de candidato e se converte em nossa filosofia de Governo (PIMENTEL, Paulo, In: Paraná, 1966, p. XVII apud. GONÇALVES; GONÇALVES, 2008, p. 155).

Nesse sentido, foi possível compreender as limitações do período, por meio das quais as legislações foram impressas e as projeções que se esperava com o emprego de leis, inicialmente focalizando o trabalho, mas inevitavelmente atingindo o campo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

4 Para melhor compreender esse processo, consultar a obra "Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná", de Pedro Calil Padis (1981).

Embora a trajetória de pesquisa seja, por vezes, marcadamente árdua e longa, os frutos desse tipo de atividade oferecem muitas aprendizagens, tanto para os pesquisadores, quanto também para a área à qual se forneceu resultados. Das leituras realizadas, das incansáveis horas de orientação e compartilhamento de conhecimento com colegas, sintetiza-se em um crescimento que contribui valorosamente para a trajetória de um estudante que se pretende lançar como pesquisador.

O interesse pelo projeto, por parte dos estudantes bolsistas, além das contribuições diretas pelo envolvimento no Programa de Iniciação Científica – de desenvolvimento das habilidades de pesquisa – muitas vezes perpassa suas próprias histórias de vida. Desde o momento em que se considera que as possibilidades materiais – próprias do materialismo histórico – condicionam muito dos caminhos que podem ser tomados (e que foram tomados, no sentido histórico), já se articulam de antemão com a realidade vivenciada.

A exemplo disso, o estudante p2, em que teve membros familiares que frequentaram o Ensino Regional, encontraram dificuldades em dar continuidade aos estudos, pelas necessidades de sobrevivência – precisando se lançar ao trabalho. Ou então, no caso do estudante p1, que teve seus familiares retidos pelo exame de admissão, muito presente nas escolas até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692/71.

Quando se busca reconstruir temas da educação por vestígios do passado, articulando-os às possibilidades econômicas, sociais e políticas do período investigado, observa-se que muito dos direcionamentos escolares, possuem também um interesse no campo do trabalho.

Dessa forma, evidencia-se pelas fontes coletadas uma relação entre a história presente nos relatos e a história presente nos documentos. Trata-se de um crescimento para a formação de um estudante de graduação, inserido na Iniciação Científica.

Em síntese, as contribuições das atividades relatadas nesse trabalho, demonstram como a atividade de pesquisa é complexa, árdua e muitas vezes exige resiliência, para buscar caminhos alternativos àqueles que inicialmente se tinha projetado.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

GONÇALVES, N.G.; GONÇALVES, S. A. Desenvolvimentismo e educação no Paraná (décadas de 1960 e 1970). **Diálogos**, Maringá, v. 12, n. 2/ n. 3, p. 143-171, 2008. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3055/305526872008.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

PADIS, P. C. **Formação de Uma Economia Periférica:** o caso do Paraná.1 ed. São Paulo: HUCITEC, 1981.

RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, Brasil, volume 3, n° 9. 1 de março de 1945. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.3i9. Acesso em: 22 jul. 2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis, Vozes, 1978.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

17.5.71 UMA HISTÓRIA DA CIRCULAÇÃO DE LEITURAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: OS LIVROS PRODUZIDOS POR PROFESSORES-AUTORES NO ESTADO DO PARANÁ (1900-1990)

Roberlayne de Oliveira Borges Roballo[2574]

Júlia Ribas Marinho[2575]

Lariane Cristina Carneiro de Matos[2576]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar a análise sobre a circulação dos livros e manuais escolares, que constituem a literatura pedagógica paranaense, cujo propósito era subsidiar os processos de formação de professores no Estado, entre o período de 1900 e 1990. Nesta perspectiva, a análise incide sobre os professores e professoras que intercederam direta e indiretamente nas políticas, nos projetos e nas práticas de formação de professores no Estado do Paraná, destacando-se: Dario Vellozo (1869-1937), Lysimaco Ferreira da Costa (1883-1941), Raul Rodrigues Gomes (1889-1975), Erasmo Pilotto (1910-1992), Eny Caldeira (1912-2002), e Pórcia Guimarães Alves (1917-2005); à medida que os seus ideais, ideias e suas trajetórias oferecem oportunidades para refletirmos sobre os contextos pedagógicos e políticos dos programas de formação de professores em curso ao longo do século XX, no Paraná. O objetivo principal é apresentar as obras que compõem uma literatura pedagógica desenvolvida por estes intelectuais como instrumentos da prática pedagógica e dos discursos para os professores. Importa destacar que as obras foram catalogadas, sendo encontradas primeiramente nas bibliotecas da cidade de Curitiba (Biblioteca Pública do Paraná, Biblioteca de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná e Biblioteca do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto), ampliando a busca nas universidades federais brasileiras. As fontes desse estudo são os livros produzidos pelos intelectuais investigados. Dessa forma, busca-se compreender que os livros, os livros escolares e os manuais escolares, representam depoimentos sobre um modo de se pensar a educação e os processos de formação do professorado paranaense. Conclui-se que os materiais pedagógicos examinados, resultantes de seu processo de produção e circulação, manifestam a sociedade, a cultura e a pedagogia que contribuem para a memória da formação docente no Estado do Paraná.

Palavras-chave: História da Educação; Manuais Escolares; Formação de Professores; Professores-autores.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a pesquisa que vem sendo realizada sobre a história dos livros e dos manuais escolares, destinados a subsidiar os currículos, os programas e as disciplinas de formação de professores. O objetivo principal é realizar

[2574] Doutora em Educação, professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: roberlayneroballo@hotmail.com.
[2575] Graduanda do curso de pedagogia da Universidade Federal do Paraná e integrante da iniciação científica na linha de História e Historiografia da Educação. E-mail: juliarimar2014@gmail.com.
[2576] Graduanda em pedagogia na Universidade Federal do Paraná e integrante da iniciação científica na linha de História e Historiografia da Educação. E-mail: larianeccmatos@gmail.com.

uma pesquisa que testemunhe sobre a importância da criação, difusão e permanência dos livros nos espaços destinados à formação de professores no Paraná, e testemunhe ainda as peculiaridades de uma literatura pedagógica que sustentou os processos de formação.

Destarte, desde o início do século XX, os livros, os livros escolares e os manuais escolares foram (e, ainda tem sido) importantes recursos para auxiliar professores e professoras nos processos de ensino das disciplinas escolares, currículos e programas. A produção e sistematização de obras voltadas à formação docente foi um grande marco nos espaços escolares brasileiros. Cabe ressaltar, que após realização de pesquisas e estudos de textos sobre a produção e distribuição de livros para a formação de professores, foram identificados professores e professoras que atuaram direta e indiretamente nos projetos e nas práticas pedagógicas de formação de professores no Paraná, como também na escrita de livros, livros escolares e manuais, destacando-se: Dario Vellozo (1869-1937), Lysimaco Ferreira da Costa (1883-1941), Raul Rodrigues Gomes (1889-1975), Erasmo Pilotto (1910-1992), Eny Caldeira (1912-2002), e Pórcia Guimarães Alves (1917-2005). Portanto, estes intelectuais e professores-autores[2577] estão sendo privilegiados, conforme as suas ideias e as suas trajetórias oferecem condições para refletirmos os contextos pedagógicos e políticos dos programas de formação de professores em curso ao longo do século XX no Paraná.

Neste sentido, realizamos a busca pelos livros produzidos por esses autores em todas as bibliotecas virtuais disponíveis das universidades federais brasileiras, como também nas bibliotecas (com acervo para a formação de professores) de Curitiba. Com o intuito de observar se os intelectuais/professores-autores paranaenses conseguiram atingir outros espaços com seus títulos, compreendendo sua importância na construção de formas de pensar a formação de professores, logo, a relevância desse estudo está na importância da preservação dos livros como objetos físicos que transmitem ideias e saberes, e que dentro da História da Educação representam um modo de pensar e fazer educacional. Ressalta-se a necessidade da guarda e conservação dos mesmos, considerando que estes contribuem para a

[2577] O termo *professores-autores*, é utilizado para se referir aos intelectuais que atuaram em escolas lecionando, ou que também dedicaram parte de sua trajetória de vida a escrever e publicar obras para professores.

memória da formação docente e para a história da educação, pois expressam a sociedade, a cultura e a pedagogia no decorrer da história.

2. A CIRCULAÇÃO DOS LIVROS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARANÁ E NO BRASIL

No século XX, com a expansão dos livros e manuais escolares, esses entraram no foco das editoras, tornando-se “o primo rico das editoras” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 121). Ressalta-se que os livros, livros escolares e manuais escolares, passaram a ser indispensáveis para a formação docente, principalmente porque os seus conteúdos tornaram-se específicos para cada fase de aprendizagem, “sendo por exemplo, cartilha nos processos de alfabetização e manual quando da profissionalização adulta” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p.121). Logo, sendo os livros e manuais escolares considerados instrumentos da formação dos professores, torna-se importante compreender a história da formação propriamente dita.

Entre 1920 e 1930, os livros ganharam mais espaço nas bibliotecas pedagógicas, devido à ocorrência de mudanças nos currículos brasileiros e crescimento dos cursos de formação de professores. Segundo Silva (2007, p.270), na década de 1930, os manuais mediaram "a compreensão do pensamento educacional, expondo às normalistas algumas informações que essas pessoas ainda não tinham lido ou entendido".

Neste cenário, os livros e manuais escolares acompanharam as transformações do ensino brasileiro e passaram também por constantes mudanças numa tentativa de se adequar aos tempos e espaços escolares, se consolidando como uma excelente fonte de pesquisa e de acompanhamento das transformações históricas do país. Logo, os livros escolares e os manuais são importantes artefatos que compõe a cultura escolar, sendo uma fonte fundamental para a História da Educação, porque fazem parte de uma diversidade material que marca uma nova forma do fazer escolar e um novo olhar para a história da escola e da educação. São materiais complexos, sendo produtos culturais e objetos manufaturados que se inserem na História Cultural, apresentando especificidades à história educacional pelo estabelecimento de vínculos com a escola.

No Paraná, da década de vinte ao final da década de trinta do século XX, o movimento reformista se ampliou e dentre os episódios mais significativos estão: as

reformas do ensino público e, particularmente da Escola Normal, promovidas por Prieto Martinez e Lysímaco Ferreira da Costa (1920-1928); o processo de implantação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (1938) na capital, que instituiu a formação de professores em nível superior; o Movimento pela Escola Nova, que promoveu Raul Gomes, como signatário do célebre Manifesto dos Pioneiros (1932), e Erasmo Pilotto que, na condição de liderança do movimento renovador, assumindo entre 1949 e 1951 a Secretaria da Educação e Cultura do Estado. Entre os anos 1950 e 1980, essas tendências foram mantidas, seja pela ação de personagens consagrados no período anterior ou pela emergência de novos atores. Entre estes destacamos, no plano propriamente pedagógico, Eny Caldeira e Pórcia Guimarães. Em comum entre esses professores e intelectuais de diferentes gerações, filiações ideológicas e pedagógicas, estava o desejo de modernizar o Estado e o país a partir de investimentos em educação e, particularmente, na formação do magistério paranaense.

Com relação à formação de professores no Paraná, dentre as diversas reestruturações da Instrução Pública, no final do século XIX, a reforma do ensino no estado de São Paulo, em 1890, inspirou os dirigentes da educação paranaense para iniciativas renovadoras. A partir dos anos de 1920, as escolas de formação de professores experimentaram um processo de expansão com a criação do Instituto de Educação do Paraná, em Curitiba (1924), que passou a contar com uma escola de aplicação anexa; o Instituto de Educação de Paranaguá (1926), que atendia o litoral; e o Instituto de Educação de Ponta Grossa (1927), na região dos Campos Gerais. Essa expansão teve participação do Professor Lysimaco Ferreira da Costa que, em nome do governo do Estado, convidou o professor paulista, Diretor da Escola Normal de Pirassununga, Cesar Prieto Martinez, a realizar as mudanças necessárias para atender as demandas educacionais.

Em 1923, Lysimaco Ferreira da Costa propôs uma reformulação no currículo da Escola Normal. A principal mudança consistia na divisão do plano de estudos em dois cursos: o fundamental, com três anos de duração; e o profissional, realizado em três semestres (WACHOWICZ, 1984). Erasmo Pilotto, nas décadas de 1930 e 1940, se tornou o principal crítico das reformas da década de 1920, afirmando que os esforços realizados não ultrapassaram, no plano da pedagogia, as apropriações superficiais da pedagogia herbartiana. Também é necessário destacar os cursos de especialização para normalistas relacionados ao ensino da arte, implementados pelo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Instituto de Educação do Paraná com a participação de Eny Caldeira em meados da década de 1950. E, por sua vinculação à Universidade Federal do Paraná, atuando no curso de Pedagogia, a contribuição de Pórcia Guimarães pode ser verificada mais no âmbito da academia, onde discussões teóricas refletiriam nas ações das pedagogas egressas.

É possível observar um importante vínculo entre a história dos livros e manuais escolares produzidos pelos professores-autores e a história da escola, da formação docente. Nesta perspectiva, buscamos na literatura pedagógica (livros e outros materiais didáticos) produzida por estes intelectuais paranaenses a sua extensão, ou seja, os sentidos pedagógicos que os atravessam.

Primeiramente, foram realizadas pesquisas em bibliotecas de Curitiba que possuem literatura pedagógica, especialmente na Biblioteca Pública do Paraná, Biblioteca do Instituto de Educação do Paraná Erasmo Pilotto (IEPPEP) e Biblioteca de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, e na sequência, a pesquisa foi realizada em todas as bibliotecas virtuais das universidades federais brasileiras, com o intuito de verificar, se esses professores-autores paranaenses conseguiram atingir mais lugares/espaços com seus títulos. As obras encontradas nas Bibliotecas do Paraná e pesquisadas estão no quadro a seguir:

Quadro 1 - Livros, livros escolares e manuais escolares produzidos para subsidiar os processos de formação de professores no Estado do Paraná: 1900-1990

Período	Autor	Ano Edição/ reedição	Obra
1900	Dario Vellozo	1907	Compêndio de Pedagogia
	Raul Gomes	1908	Missão, e não profissão
1920	Lysimaco Ferreira da Costa	1923	Bases Educativas para Organização da Nova Escola Normal
1940	Erasmo Pilotto	1940	Oração do Paraninfo
		1949	Reorganização do Ensino Secundário
	Erasmo Pilotto	1952	A Educação é Direito de Todos
		1954	Temas de Educação de Nosso Tempo
		1954	A Educação no Paraná
		1958	Problemas Abertos no Estudo de Sistemas Escolares para o Brasil
		1959	Situações para o Desenvolvimento Brasileiro e a Educação
1960	Erasmo Pilotto	1960	Direito à Educação
		1960	Prioridades Financeiras para o Ensino Financeiro
		1964	Organização e Metodologia do Ensino na 1ª Série Primária
		1965	Graal

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

		1966	Problemas em Educação
		1967	Que se exalte em cada Mestre um Sonho.
	Pórcia Guimarães	1961	Contribuições ao Estudo da Repetência Escolar
	Eny Caldeira	1966	Ensino Normal do Paraná
1970	Pórcia Guimarães	1971	Seminário sobre Superdotados
	Eny Caldeira	1974	Maria Montessori: Imagem da Criança e Modelos Educativos
	Erasmo Pilotto	1973	Obras 1
		1973	Que se exalte em cada Mestre um Sonho
		1976	Obras 2
		1977	Que se exalte em cada Mestre um Sonho
1980	Eny Caldeira	1980	Modelo de Ensino/Pesquisa : Metodologia de Prática de Ensino
	Pórcia Guimarães	1980	Centro Educacional Guaíra Histórico
	Erasmo Pilotto	1980	Informe sobre o Treinamento de Mestres e Alfabetização
		1982	Apontamentos para uma Pedagogia Fundamental
		1984	Mestre de Meninos
		1985	Apontamentos para uma Pedagogia Fundamental
		1987	Que se exalte em cada Mestre um Sonho
1990	Pórcia Guimarães	1997	Memória da Psicologia do Paraná
Sem Data	Eny Caldeira		Contribuições da Pesquisa sem Caráter Operacional na Solução de Problemas Didáticos
	Erasmo Pilotto		Prática da Escola Serena
			Atualização de Docentes da 1ª Série do Ensino de 1 Grau em Princípios e Técnicas de Alfabetização

Fonte: As autoras (2018).

Dentre os autores pesquisados, destacamos que nos sites das bibliotecas de educação das Universidades Federais Brasileiras encontramos maior incidências da circulação de obras dos autores Erasmo Pilotto, Eny Caldeira e Pórcia Guimarães. Como é possível observar, no quadro anterior, as obras destes três professores-autores, começam a ser editadas e divulgadas a partir de 1940, com o livro “Reorganização do Ensino Secundário” (1949) de Erasmo Pilotto; finalizando no período de 1990, com a obra “Memória da Psicologia do Paraná” (1997) de Pórcia Guimarães. O autor com o maior número de obras publicadas foi Erasmo Pilotto, totalizando 23 livros.

No quadro a seguir, é possível observar que o professor-autor com maior número de obras em circulação no país é Erasmo Pilotto, com 16 obras encontradas nos acervos das bibliotecas das Universidades Federais:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 2 - Circulação das obras de Erasmo Pilotto nas Bibliotecas das Universidades Federais Brasileiras

Título da obra	Universidades Federais
Obras 1	UNIFAP; UFAM; UNIFESSPA; UFGD; UFMT; UFMS; UFSC
Obras 2	UNIFAP; UFAM; UNIFESSPA; UFMT; FURG
Apontamentos para uma pedagogia fundamental (todos os volumes)	UNIFAP; UFAM; UFMA; UnB; UFGD; UFMT UFMS; UFES; UFMG; UFU; UFRGS
Informe sobre o treinamento de mestres e alfabetização	UNIFAP; UFMT; UFSC
Que se exalte em cada mestre um sonho (todos os volumes)	UFAM; UFGD; UFMT; UFSC; UFMS; UFLA UFSC
Prática da escola serena	UFBA
Problemas abertos no estudo de sistema escolares para o Brasil	UFBA
Problemas de Educação	UFBA; UFF
Temas da educação: teleologia pedagógica	UFBA; UFMG; UFRGS
Mallarmé: carta a Colombo de Sousa	UnB; UFMS; UFMG; UTFPR
A Educação é direito de todos	UFF
Mestre de meninos	UFMG
A educação no Paraná: síntese sobre o ensino público elementar e médio	UFSCar
Situações do desenvolvimento brasileiro e a educação	UFRGS
Boletim INEP – A educação no Paraná, (1954)	UFSC
Anteprojeto da Lei Orgânica da Educação (1949)	UFSC

Fonte: As autoras (2019).

Em segundo lugar, verificamos que Eny Caldeira possui obras em algumas bibliotecas das Universidades Federais, seguida de Pórcia Guimarães, em menor número:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 3 - Circulação das obras de Eny Caldeira e Pórcia Guimarães nas Bibliotecas das Universidades Federais Brasileiras

ENY CALDEIRA	
Título da obra	**Universidades Federais**
A criança e o meio espacial	UFSC
Da filosofia e validação dos objetivos educacionais nos regimentos das escolas de nível médio	UFSC; UFRGS; UNIRIO; UFSJ
Maria Montessori	UFSC
PÓRCIA GUIMARÃES	
Seminário sobre superdotados: anais	UFMG
Memória da fundação da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná	UNIRIO; UFSC

Fonte: As autoras (2019).

Cumpre destacar que a trajetória destes autores pesquisados é marcada por sua relação com a formação docente. Erasmo Pilotto se formou normalista em 1927, foi um dos principais articuladores da Escola Nova do Paraná, criou os Cursos Normais Regionais no interior do Estado e os Programas Experimentais durante sua gestão de Secretário. Eny Caldeira se formou na segunda turma de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), estudou um período na Europa, onde foi aluna de Maria Montessori e Jean Piaget, atuou como professora normalista e como diretora do Instituto de Educação do Paraná entre 1952 e 1955, foi também pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). E, Pórcia Guimarães Alves obteve o grau de pedagoga aos 23 anos pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFPR, local onde trabalhou anos mais tarde como docente da disciplina de Psicologia Educacional, foi atuante na prática de atendimento diferenciado às crianças com “necessidades especiais”.

Com este movimento de pesquisa, analisando a circulação das obras, observa-se a importância dos livros, como também dos seus autores, pois segundo Foucault (2002), um autor não é um simples elemento de um discurso, ele exerce um papel em relação ao discurso.

Destarte, os intelectuais que estão presentes neste trabalho, demonstram suas contribuições ao longo de suas trajetórias, mediando o conhecimento a ser ensinado e aprendido, e suas obras são anunciadores de marcas culturais que vinculam

concepções pedagógicas, saberes e dimensões simbólicas. Ou seja, “se por um lado, cumpriam função de mediar o conhecimento a ser ensinado e aprendido, por outro, mediavam discursos pedagógicos." (ROBALLO, 2012, p.335).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas pesquisas realizadas, temos buscado desvelar a historicidade dos livros, livros escolares e manuais escolares presentes nos processos de formação do professorado no Paraná. A relevância desse estudo envolve, em sentido amplo, a história dos livros, destinados a subsidiar a formação de professores, e em sentido stricto, a importância da escrita, difusão e permanência dos livros nos espaços que testemunham os processos de formação docente no Paraná (e, no Brasil). O objetivo principal está no processo de catalogação e da análise da circulação das obras e, por conseguinte, das reflexões sobra as narrativas e materialidade dos livros produzidos por estes professores-autores, que compõem uma literatura pedagógica desenvolvida como instrumentos da prática e do discurso pedagógico, entre o período de 1900 a 1990. Nesta perspectiva, a pesquisa continuará investigando as obras produzidas por intelectuais, aprofundando a investigação no que diz respeito àquelas que contribuíram para os processos de formação de professores.

Importa destacar que, os estudos sobre os livros voltados para a formação docente são significativos, porque estes artefatos são produtores de sentido. São obras que acompanharam um contexto de mudanças sociais, culturais e políticas. São obras que, em suas características materiais e estruturais, revelam discursos que inter-relacionam um conjunto de condições ligadas a fatores de ordem educacional e pedagógica e de ordem social e política.

Concluímos, portanto, que os livros são marcados por contornos de uma época e suscitam reflexões sobre as transformações ocorridas, como também, trazem à memória os processos, mais precisamente, os conteúdos e as formas de ensinar aos futuros professores e professoras.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira**. Livros escolares de**

leitura no Brasil: elementos para uma história. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BRANDALISE, A. C. **O Intelectual Raul Gomes e suas práticas discursivas na imprensa: narrativas sobre educação, arte e cultura no Paraná (1907-1950).** 143f. Dissertação (Mestre em educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2016.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Brasília, DF: Ed. da UnB, 1999.

CHOPPIN. Alain. **Les manuels scolaires: histoire et actualité.** Paris: Hachette Éducation (1992).

FOUCAULT, Michel**. "O que é um autor?"** Portugal: Veja; Passagens. Tradução de: CASCAIS, Antonio F. e CORDEIRO, Edmundo, 2002.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

ROBALLO, R. O. B. **Manuais de história da educação da coleção atualidades pedagógicas (1933-1977): verba volant, scripta manent.** 374f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2012.

SILVA, J. P. S. **Percurso entre modernidades: trajetória intelectual da educadora Eny Caldeira (1912-1955).** 192f. Dissertação (Mestre em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2013.

SILVA, V. B. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construção da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). **Revista Brasileira de Educação**, v 12, n° 35 maio/ago. 2007, p. 268-277.

TANNURI, L. M. **História da Formação de Professores.** Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 No 14. São Paulo. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 25 de jun. 2021.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **A relação professor/Estado no Paraná tradicional.** São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados. 1984.

17.5.72 UMA PROFESSORA NO DISCURSO DAS LUTAS E A RESISTÊNCIA PELA DOCÊNCIA NA ESCOLA JOSÉ DE ALENCAR

Maria Clelia Pereira da Costa[2578]

Marcelo Vicentin[2579]

RESUMO

O artigo tem por objetivo apresentar a história de vida profissional de uma professora que se recusava a trabalhar na Amazônia roraimense dentro do Projeto de Assentamento Dirigido/Anauá na década de 1980, na escola de 1º grau José de Alencar. O texto, é um recorte da pesquisa de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco-São Paulo, vinculada à Linha de Pesquisa: Educação, Linguagens e Processos Interativos, tese defendida em 2020. A instituição foi instituída na No Projeto de Assentamento Anauá na década de 1980, para atender as necessidades de escolarização das crianças migrantes que faziam parte do desbravamento da floresta roraimense as margens da BR 174. É nesse contexto, que a escola José de Alencar faz parte da vida da professora Marlene Pedroso que via no magistério a oportunidade de emprego e mudança de vida. Professora Marlene revela experiências cheia de percalços, despedaçadas pelo tempo, pela miséria de quem chegava ao vilarejo vindo de muitos lugares do país. Essa professora se movimenta nesse percurso ainda que não tivesse formação resistiu aos três seletivos para o interior de Roraima, já que desejava trabalhar na capital Boa Vista. A pesquisa, de abordagem qualitativa, orienta-se a partir da entrevista realizada em 2015 com a colaboradora, com a análise dos excertos à luz do discurso da obra de Michel Foucault, expondo à relação do seu trabalho como professora sob às relações de poder vivenciadas durante o período do regime militar. A análise de seus dizeres apresenta sua experiência profissional entrecruzada com o espaço amazônico e com as relações de poder presente, refletindo em sua luta, resistência e vivência pedagógica.

Palavras-chave: Experiência de Vida. Educação Local. Discursos. Michel Foucault.

> A vida é um lugar da educação e a história de vida é o terreno no qual se constrói a formação. Por isso a prática da investigação define o espaço de reflexo teórica.
> Pierre Dominicé[2580]

1 INTRODUÇÃO

Por que falar da história de vida dessa professora, se há tantos outros professores(as) dessa instituição que suas memórias foram esquecidas, suas histórias silenciadas, e todas fazem parte da História da Educação Regional? A

[2578] Doutora em Educação, Programa-Pós Graduação Universidade São Francisco-USF-Campus Itatiba-São Paulo, 2020. Mestre em Educação-USF- São Paulo 2016. Especialista em Gestão Escolar Universidade Federal de Roraima, 2010 Educação Infantil, UFRR, 2012.
[2579] Pós Doutor, Doutor e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco. Graduado em Comunicação Social-Cinema pela Fundação Armando Álvarez Penteado.
[2580] *In*: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992, p. 24.

epígrafe indica que a história de vida dos professores é o lugar da Educação, um terreno que se constrói na formação, dedicação e no trabalho pedagógico, não importa os critérios para alcançá-los.

Assim, procuramos evidenciar a luta de uma mulher e sua vida simples pelo trabalho executado numa escola rural que também tem sua história de superação.

A história de vida profissional da professora Marlene são estilhaços, memórias de uma vida infame que está condicionada às responsabilidades domésticas, quando ainda criança; não obstante, suas memórias revelam reflexões históricas de uma vida fastidiosa pelo trabalho, contudo, não se deixou abater lutou pelo trabalho de professora na capital Boa Vista por longos anos.

Nessa esteira, a pesquisa[2581], orientamo-nos pela concepção de discurso em Michel Foucault, visto que, embora cercado de procedimentos, os discursos dessa professora não foge às normas dos discursos foucaultianos, quando pensa, analisa, indaga o que pode dizer, mesmo se recusando a trabalhar em meio a floresta roraimense, nas comunidades ribeirinhas e indígenas, contrariando seus próprios desejos pelo trabalho do magistério e cercada pelas relações de poder que envolve suas decisões.

Na construção do discurso, vamos fazer uma viagem com Michel Foucault, professor da cátedra de História dos Sistemas de Pensamento do Collège de France, entre 1970 até sua morte em 1984. Inúmeros autores têm se pronunciado para se fazer entender os pensamentos de Foucault: professor, historiador, filósofo, político, psicólogo, ativista e, principalmente, pesquisador que escrevia e questionava situações inusitadas de sua época, sem a preocupação de ser rechaçado pelos críticos.

As ferramentas desenvolvidas por Michel Foucault lhe permitiram burilar intencionalmente as normas da época, sem medo de esconder e discutir o que o atormentava em suas pesquisas: as malhas finas do poder que norteiam o cotidiano dos sujeitos em todas as esferas da sociedade. Suas obras nos oferecem ferramentas como “um instrumento, um bisturi, uma tática, um coquetel molotov, fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso” (VEIGA- NETO, 2006, p. 4).

[2581]Considerando que esse recorte da pesquisa tematiza os discursos dos primeiros professores da Escola José de Alencar, desde a sua implantação na Comunidade do São José do Anauá- no baixo rio Branco entre 1960-1980.

Consequentemente, pode-se dizer que os pensamentos de Foucault nos desafiam a olhar de outro modo para o objeto pesquisado, garantindo deslocamentos de 360º, pois parece ter sido este caminho que o historiador trilhou. Conforme Veiga-Neto (2006, p. 2), "vale a pena recorrer à metáfora nietzschiana da Filosofia a marteladas [...] ferramentas com as quais golpeamos outros conceitos, o nosso próprio pensamento e a nossa própria experiência". Em síntese, tais ferramentas deixadas por Foucault podem ser usadas como recursos que problematizam os discursos da Educação, sejam de forma política, econômica, social ou cultural.

A prova de todo esse saber são os volumes de pesquisas acadêmicas, científicas que se revelam a cada tempo e, no Brasil, especialmente o trabalho de autores com suas ferramentas no campo da educação, embora, Castro (2016, p.134) afirme que "nenhum texto de Foucault está diretamente ligado à Educação de forma específica". Entretanto, os trabalhos sobre esse viés têm agregado novas interpretações, pelas quais suas ideias contribuem para o entendimento das relações envolvendo a Educação do século XXI.

2. A ORDEM DO DISCURSO EM MICHEL FOUCAULT

Foucault expõe em sua obra, "A ordem do discurso" suas inquietações e provocações quanto à responsabilidade de abordar um assunto tão complexo, polêmico e perigoso, como o discurso, visto que seu principal objeto de estudo, o sujeito, é a linha mestra que caminha junto ao poder, à política e aos modos de governamento: aspectos que atravessaram seus pensamentos e afloraram em questionamentos diversos diante das críticas. Para tanto, apresenta sistemas de controle abrangentes que se multiplicam, circulam e são excluídos pela sociedade, ao mesmo tempo em que alerta para o cuidado com os perigos do discurso. Suas teorias discursivas estão "entremeadas no seu projeto de pesquisa, situado numa transformação que ousava pronunciar a verdade de forma expressiva" (FOUCAULT, 2016, p.41).

Ele enfatiza que as instituições deveriam se responsabilizar por suas inquietudes quanto às suas relações com o discurso, e responder de maneira mais articulada sobre o discurso e o saber: "você não precisa temer começar, estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis, que há muito tempo

se cuida de sua aparição que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas desarma" (FOUCAULT, 1996, p.6-7).

Ao agir dessa forma e questionar o discurso como um dispositivo relacionado ao poder, Foucault tematiza diversos procedimentos geridos pelo controle de exclusão através da ordem discursiva, dentre elas, a política e a sexualidade, dois tabus normatizadores: a sexualidade pelo desconhecimento, repressão e esclarecimentos excluídos da sociedade, modificando padrões de comportamento de uma época, já que, segundo o autor, depois da morte é o tema mais polêmico a ser expresso pelo ser humano. Em relação ao poder e controle dos discursos, dos procedimentos e nas interações verbais:

> Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa (FOUCAULT, 1996, p.5).

Entre inúmero argumentos, um do mais importante é que, em relação ao discurso, as normas, regras e valores devem ser representativos e interligados ao poder e, posteriormente, se articular ao saber. Esse contexto nos revela que o discurso é campo de luta, atravessado pelo poder, sendo legitimado em certos campos e proibido em outros, como os textos "religiosos, políticos ou jurídicos, como também esses textos curiosos, quando se considera o seu estatuto, e que chamamos de literários, em certa medida textos científicos" (FOUCAULT, 1996, p. 22). Ademais, os discursos são tendências que compreende e alimenta o poder, em sua divulgação:

> [...] as práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas que, por sua vez, as impõem e as mantêm (FOUCAULT, 1997, p. 12).

Com suas pesquisas e análises, Foucault colocou o discurso no centro do debate. Consequentemente, o desejo e o poder também foram expostos como controles sobre o que move nossos pensamentos, e se inserem na ordem do discurso. O discurso e suas formas de exclusão admitem que "desse modo sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo que deseja que venha a mente, é preciso cuidar para não falar qualquer coisa" (FOUCAULT, 1996, p. 9). É necessário atentar para as circunstâncias, as especificidades do discurso, já que cada sujeito dentro de sua área

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

fala daquilo que tem conhecimento, e enxerga de perto o direito de dizer o que lhe é conveniente.

Portanto, a função do discurso:

> [...] nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isto se dá porque todas as coisas, tendo manifestado intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa de consequências de si (FOUCAULT, 1996, p. 49).

Desse modo, o discurso camufla as condições de sua aparição, então o que importa na análise foucaultiana são as condições de emergência do discurso. Isto explica sobre a hipótese de seu trabalho de pesquisa, para que o leitor possa compreender o campo do discurso em que atou e defendeu.

Ou seja, o sujeito que elabora seu discurso está transpassado pelo poder que advém não somente da vontade de verdade, mas, sobretudo da organização da palavra, da área de atuação que ele exerce, visto que “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Em decorrência, os discursos que permeiam a história de vida da professora Marlene também é cercado por normas, medos, resistência e as relações de poder que envolviam seu trabalho, durante o regime militar.

3. A LUTA DE UMA MULHER POR SEU ESPAÇO PROFISSIONAL

Nesse cenário, nada mais justo do que o leitor conhecer os desafios enfrentados por essa infame professora, ao recusar-se exerce o magistério na escola dos distintos cidadãos da região do Assentamento Anauá e maloca do Surrão. Professora Marlene foi atravessada por relações de poder e discursos que apresentam as dificuldades de aceitação pelas precárias condições de trabalho e moradia nas respectivas localidades. As práticas pedagógicas aliados ao prazer da escolha, torna-a mais treinada nessa tarefa que exigia aperfeiçoamento, metodologia, paciência, muita leitura e planejamento criterioso para trabalhar com as turmas multisseriadas numa vigilância acirrada por todos os lados do ex-Território Federal.

Vale conhecer sua experiência na formação do Magistério na década de 1980 no Centro de Formação do Magistério, incentivada pelo Padre Nilvo o vigário que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

trabalhava na região do assentamento. Ao concluir o magistério nossa colaboradora fez o Adicional em Ciências, que validou sua habilitação em Matemática.

No contato de Marlene com a selva amazônica se percebe o quanto seu desejo de ser professora foi transformado, moldado quando o Colégio Euclides da Cunha preparou-a para outras atividades da vida: auxiliar de enfermagem, cuidadora de idosos e recepcionista. Militante, como filha da terra, buscava no estudo prioridade no sentido de formação profissional e estabilização. Seu trabalho pode ser visto pela ótica de uma vida infame que durou anos em virtude da não transferência para outros municípios uma vida infame pelo não reconhecimento de seu trabalho, o direito de escolher o lugar para exercer à docência. “[...] O poder que espreitava essas vidas, que as perseguiu, que prestou atenção, ainda que por um instante, em suas queixas e em seu pequeno tumulto, e que as marcou com suas garras” (FOUCAULT, 2003, p. 206).

Desde criança pode-se perceber em sua fala as práticas dos serviços domésticos ainda crus, suas relações sociais tolhidas, suas experiências e vivências constituídas por desafios de dar conta de sua família, dos sonhos perdidos; das angústias e estresse para cuidar dos irmãos(as) às tarefas escolares, que se tornaram suas aliadas ao longo da infância e da adolescência: saberes que a fez tornar-se adulta precocemente acalentando o sonho de ser professora da União.

Desta maneira, a vida dessa professora precisou mesmo ser reinventada, transformada e redesenhada frente aos obstáculos que permeavam suas práticas pedagógicas nas escolas que ministrou aulas, quando aprendeu pela força de vontade a ser educadora naqueles lugares indesejados em classe lotada e multisseriado.

Professora Marlene enfrentou diversos desafios com os pés no chão das escolas, tendo em mente o combustível necessário para direcionar seus pensamentos revoltos escondidos pelas portas da escola, assumindo o limite de suas forças, diligência e habilidades para lidar com os desafios da floresta (chuva, alimentos, doenças, terra).

Na escola José de Alencar, empunhava suas armas em defesa dos alunos pelo apoio moral, psicológico, econômico e social para viver na floresta, isolada de outras culturas e de necessidades básicas (farmácia, supermercado, hospital, energia elétrica, banco, moradia e transporte)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4. QUEM SOU EU? IDENTIFICAÇÃO DA PROFESSORA NO CONTEXTO DA TERRA, DA ESCOLA E SUA ORIGEM

Diante do exposto, passamos à análise dos excertos da entrevista realizada com professora Marlene e sua identificação focada no contexto da terra, da origem e nas experiências profissionais, às vezes de forma conflituosa, outras de inteira felicidade pelo desejo de falar de si, da escola e do trabalho. Os discursos dessa colaboradora são atravessados pelas questões políticas, econômicas e sociais desse lugar.

Nas análises discursivas, ao ser questionada sobre sua chegada a Vila do Incra, os motivos que a levaram para aquele lugar, no meio da floresta Amazônica, a professora não fala em nomadismo ou migração, mas em constantes mudanças de vida, indicando o desejo maior de ser funcionária federal, imbrincada por relações infames do poder, nos lugares escuros e cheios de perigos no povoado.

> O que me trouxe pra esse lugar longe da cidade foi a vontade de trabalhar, ser funcionária federal. E como aluna do Colégio Euclides da Cunha, tive o privilégio de ser convidada pelo Coordenador da Educação do Interior, o professor Paulo Lopes, para trabalhar em diversas escolas: Itã, Surrão e Assentamento Anauá. Não aceitei o convite, o desafio era grande, ficava longe, muita malária. [...]. Como boa-vistense pensava em trabalhar ali mesmo perto de minha família e não morar nesse fim de mundo com filho pequeno sem casa e sem-terra para trabalhar**.** [...] As necessidades me fizeram recuar. A vila era uma grande obstáculo fora do meu alcance**.** Por ser boa aluna em matemática depois de muito correr fui professora de matemática dos alunos de 5ª a 8ª série da José de Alencar**.** As dificuldades nem pensar e não era qualquer pessoa que estava preparada para enfrentar os interiores de Roraima, os barracos, cozinhar lenha e morar com os animais selvagens, andar de canoa nos rios e conviver com os índios! Eu não tenho que aceitar isso! (MARLENE PEDROSO, 05/07/2015, grifos da autora).

Os argumentos da Professora Marlene nos faz parar para ouvi-la, compreender sua **"**vontade de trabalhar, ser funcionária federal". Nesse sentido, quando tudo parecia escuro e sem saída veio à luz, suporte garantindo o que tanto havia recusado, pelo discurso que desejava ser professora na capital que a tornava resistente às ofertas para o interior. Professora Marlene garante que "como aluna do Colégio Euclides da Cunha, tive o privilégio de ser convidada pelo Coordenador da Educação do Interior, o professor Paulo Lopes, para trabalhar em diversas escolas: Itã, Surrão e Assentamento Anauá". Porém, recusou os convites já naturalizados, na esperança de

facilitar a organização de sua vida familiar e financeira que, de certa forma, estavam no mesmo lugar que lhe exigia determinação e cuidado de si mesma e seus familiares.

Após analisar as oportunidades, “Não aceitei o convite, o desafio era grande, ficava longe, muita malária [...] “Como boa-vistense, pensava em trabalhar ali mesmo perto de minha família e não morar nesse fim de mundo com filho pequeno sem casa e sem-terra para trabalhar”. Em seus discursos, considerava a Vila do Incra um campo de guerra, um “grande obstáculo fora do seu alcance”. E mais uma vez não aceitou o convite para trabalhar como professora na escola José de Alencar na certeza de ser chamada para trabalhar nas comunidades, povoados ou vilas mais próximas da capital.

Marlene Pedroso deixa claro sua recusa inicial pela oferta de emprego, mesmo considerada apta para o exercício da profissão. Sua resistência se deu pela grande incidência de “malária”, embora tenha se considerado privilegiada por ser convidada pelo “Coordenador da Educação do Interior, o professor Paulo Lopes**”**. E, por ser considerada boa aluna em matemática, depois de muito correr “fui professora de matemática dos alunos de 5ª a 8ª série da José de Alencar”. Ao longo da narrativa há uma relação de cumplicidade com professor Paulo Lopes, possivelmente pela carência de professores para a região, e de um conjunto de ações que leva Marlene a aceitar a oferta pelo temor de perder de vez a oportunidade de ingressar no magistério.

Ao recusar a oferta inicial do sonhado emprego federal, Marlene se considerava preparada para a docência, “e não era qualquer pessoa que estava preparada para enfrentar os interiores de Roraima, os barracos, cozinhar lenha e morar com os animais selvagens, anda de canoa, conviver com os índios”. Os discursos da professora Marlene estão entremeados de surpresas, rejeições, ordens, dúvidas, e, por fim, “eu não tenho que aceitar” a oferta desse trabalho, por ela mesma se sentir capaz de executar a tarefa do magistério em outras instituições próximas de Boa Vista: Caracaraí, Cantá e Mucajaí, não se imaginava na floresta do Assentamento Anauá.

Em sua opinião, se constitui pelas relações de poder, não somente pelo Governador Ottomar de Souza Pinto, mas também o poder que circulava e atingia de certa forma a escola José de Alencar, pela exigência do trabalho, de maneira a docilizar os corpos e produzir aprendizagem sem que houvesse o controle do cansaço, espaços adequados de trabalho, ferramentas, mobiliário e controle de turma.

> Era muito complicado o trabalho de 40 horas, em situações de caos naquele pequeno espaço com 35 a 40 alunos. Também quando falava no Ottomar que sempre chegava de surpresa nas escolas com sua comitiva, as pessoas não encaravam esse trabalho com felicidade. Ottomar fiscalizava de perto o trabalho dos diretores, professores e até os alunos ele fazia o teste de leitura, de matemática e educação Moral e Cívica (MARLENE PEDROSO, 05/07/2015, grifos da autora).

Professora Marlene lembra das dificuldades sobre "o trabalho de 40 horas, em uma situação de caos naquele pequeno espaço com 35 a 40 alunos", ainda que fosse feito um juramento solene quando assinavam o contrato de trabalho. Os termos usados acima demonstram como era trabalhar nessa escola em plena ditadura militar: Nesse contexto, o "caos" se justifica pelo trabalho em dois turnos, **"**pequeno espaço", as turmas lotadas nos cubículos, ou no pátio da escola, tonando-se um desafio às docentes leigas, também pela exigência da família no aprendizado dos filhos.

A análise do excerto, fornece detalhes sobre as visitas de Ottomar, elemento emblemático ao trabalho pedagógico, pegos de surpresa "as pessoas não encaravam esse trabalho com felicidade [...] fiscalizava de perto o trabalho dos diretores, professores e até os alunos" "causava medo". Podemos entender as relações de poder exercidas pela vinda de Ottomar, não somente à escola mas à região, no sentido de produzir sujeitos governáveis por meio de técnicas, como: "controle, normalização e moldagem" (FIMYAR, 2009, p.38). De modo a incidir sobre as condutas das pessoas e suas relações com a política, a moralidade, o saber, o conhecimento sistematizado e a obediência vinculadas à atuação dos sujeitos, e, ainda, exigia-se respeito as diversas questões políticas, cívicas, movimento governamental agenciado a posição de controle da população ou uma instituição. Nesse caso exigia-se o desenvolvimento dos alunos e habilidade dos professores no ensino aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do discurso dessa professora, foi possível entender que a luta pela docência levou Marlene a lugares que não desejou, ainda assim, procura se estabelecer em distintas empresas, como camareira, auxiliar de enfermagem e cuidadora de idosos. Faz uma reflexão, avalia a importância de trabalhar como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professora, já adulta, e compreende que não pode mais recusar o convite para lecionar em qualquer lugar.

Todos esses desafios, trouxeram experiência, vivência e transformação como pessoa, ao ser enviada para trabalhar na Escola de 1º Grau José de Alencar, percebe seu papel, o valor da empatia, elementos que vão além da sala de aula, ao proteger os alunos dos animais selvagens e peçonhentos, construir hortas contribuir com a merenda escolar dos alunos, puxar água do poço para o consumo dos estudantes, cozinha a lenha, tudo isso é marcado pelo esquecimento da história da educação estadual, regional e local.

Algo valioso, histórico e não está presente nas memórias do Assentamento Anauá, ou no Arquivo Público de Roraima os passos memoriais da Educação de Rorainópolis.

6. REFERÊNCIAS

CASTRO, Edgard. **O vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid M. Xavier. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FIMYAR, Olena. **Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais**. Educação & Realidade, v. 34, n. 2, mai./ago. 2009, p. 35-56.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Editora Loyola, 1996.

_____. A vida dos homens infames. In: MOTTA, M. B. (org.). **Ditos e escritos IV**: estratégia, poder-saber. Trad. Vera Lucia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 203-222.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France** (1970-1982). Trad. Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

VEIGA_NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. O. (orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.

17.5.73 VESTÍGIOS E MARCAS CATÓLICAS NO CENTRO DE LETRAS DO PARANÁ

Marina Beatriz Moroz[2582]

Evelyn de Almeida Orlando[2583]

RESUMO

Situado na História da Educação e perpassando a História das Mulheres, o presente estudo aborda as práticas de mulheres católicas, integrantes do Centro de Letras do Paraná, no recorte temporal entre os anos de 1920 e 1980, buscando compreender como tais mulheres se inseriram na cena social através do mundo das letras e suas relações explicitas ou não com a Igreja Católica. O Centro de Letras do Paraná foi fundado em 1912 como o objetivo de fomentar a produção literária, artística e cultural no estado do Paraná, e teve como precursores Euclides Bandeira e Emiliano Perneta. O principal objetivo da pesquisa foi realizar um mapeamento das integrantes do Centro de Letras do Paraná, bem como delinear o perfil delas e produzir fontes para a História da Educação e História das Mulheres, compreendendo as relações desses campos com o catolicismo. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa histórico-documental apoiada na abordagem da Nova História Cultural. Os dados obtidos foram analisados e relacionados com o referencial teórico composto por Burke (2008), Perrot (2020), Scott (1992) Lopes e Galvão (2010), Mahmood (2006), Rosado (2001) e Chartier (1991). Foram realizadas visitas a arquivos físicos (que foram interrompidas devido a medidas de isolamento social ocasionados pela pandemia de Covid-19) e consultas à Hemeroteca Digital para acesso a imprensa periódica. Os resultados obtidos revelaram que havia características comuns nas integrantes do Centro de Letras do Paraná como: o exercício do magistério, envolvimento com trabalhos de caridade e filantropia, o associativismo através de instituições literárias, culturais, cívicas e religiosas. Tais formas de agência na cena social, permitiam a estas mulheres extrapolar os limites do lar, do cuidado com a família sem romper com a lógica patriarcal presente na igreja e na sociedade, ou seja, tais mulheres não são sujeitos passivos ao que lhes é imposto, elas se afirmam através do campo intelectual como mediadoras e produtoras culturais.

Palavras-chave: História da Educação. História das Mulheres. Catolicismo. Cultura.

1 INTRODUÇÃO

Inserida no campo da História da Educação e perpassando a História das Mulheres, a pesquisa abrange a temática da presença feminina no Centro de Letras do Paraná (CLP) enquanto um espaço de produção e divulgação cultural, considerando os modos de organização e ação destas mulheres, centrando-se no recorte temporal entre os anos de 1920 a 1980. Além disso, é evidenciada a relação de tais mulheres com a igreja Católica, ou seja, como intelectuais católicas superaram

[2582] Graduanda em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: marina.moroz@pucpr.edu.br.
[2583] Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: evelynorlando@gmail.com.

a lógica patriarcal do Cristianismo no desenvolvimento de suas carreiras no meio educacional. Objetivou-se realizar um mapeamento das mulheres católicas que integraram o Centro de Letras do Paraná, buscando vestígios de sua atuação na educação e na cultura do estado por meio de sua escrita, delineando o perfil de cada uma, especialmente daquelas que assumiram cargos de direção no CLP.

A pesquisa se caracteriza como um relato e prolongamento de trabalho de Iniciação Científica que teve seu desenvolvimento afetado pela pandemia de Corona vírus, onde as idas aos arquivos foram impossibilitadas. Este trabalho é também parte do projeto Intelectuais católicas na cena pública paranaense: caminhos de legitimação e modos de fazer da condição feminina (1920-1980), coordenado pela professora Evelyn Orlando, com financiamento da Fundação Araucária.

O Centro de Letras do Paraná foi fundado em 1912 como o objetivo de fomentar a produção literária, artística e cultural paranaense, e teve como precursores Euclides Bandeira e Emiliano Perneta. [2584]

Tal temática apresenta sua importância para a historiografia educacional visto que há um apagamento das mulheres na história. Conforme Scott (1992, p. 80):

> [...] reivindicar a importância das mulheres na história significa necessariamente ir contra as definições de história e seus agentes já estabelecidos como 'verdadeiros', ou pelo menos, como reflexões acuradas sobre o que aconteceu (ou teve importância) no passado.

Justifica-se a relevância da pesquisa no sentido de reconhecer e valorizar a atuação das mulheres no cenário educacional e cultural no estado do Paraná em uma perspectiva histórica. Bem como os meios utilizados para a inserção no meio intelectual, que nem sempre confrontam a ordem vigente, neste sentido, nos apoiamos no conceito de agência abordado por Mahmood (2006, p. 131) que defende que "a capacidade de agência pode ser encontrada não só em atos de resistência às normas como também nas múltiplas formas em que essas normas são incorporadas", sendo os meios utilizados pelas integrantes do CLP para galgar suas trajetórias

[2584] Euclides Bandeira nasceu em Curitiba em 1876. Foi escritor, poeta e jornalista. Euclides fundou e foi o primeiro presidente do Centro de Letras do Paraná. Ocupou a cadeira n. º 12 da Academia Paranaense de Letras e faleceu na cidade de Curitiba em 1947. Emiliano Perneta foi jornalista, poeta, advogado e professor. Nascido em Pinhais, na região metropolitana de Curitiba, em 1866. Foi também fundador e atuou como presidente da segunda gestão do centro de Letras do Paraná, entre 1913 e 1918. Emiliano foi precursor do movimento Simbolista no Paraná e veio a falecer em Curitiba, no ano de 1921.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

enquanto intelectuais e ocuparem cargos de diretoria não se dão pelo enfrentamento direto.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Inicialmente pensava-se em visitar o arquivo do Centro de Letras do Paraná, porém, com a situação da pandemia o arquivo do CLP permaneceu fechado para visitação. Recordando Farge (2017, p. 58) “o arquivo não é uma reserva na qual se sorveria por prazer, mas é permanentemente uma falta”, em condições típicas já nos deparamos com a constante falta (de organização, de auxílio etc.) no cenário atual, tal falta foi acentuada, daí a busca por alternativas. Portanto, realizou-se visitas ao Círculo de Estudos Bandeirantes o qual possibilitou o acesso a livros e folhetos referentes ao CLP e documentos coletados no arquivo do CLP em visitas de Iniciação Científica anterior, nos anos de 2019 e 2020, sendo em grande parte fichas de admissão de membros na associação literária e currículos. Realizou-se também consultas na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional Digital, buscando por "Centro de Letras do Paraná”, em periódicos publicados no Paraná entre os anos de 1920 e 1979. As buscas resultaram em 1950 ocorrências do descritor em 19 periódicos. Para análise foi selecionado o periódico com maior número de resultados, o jornal O Dia, de 1923 a 1961, que contabilizou 748 ocorrências do descritor, sendo 416 referentes a atividades do CLP (reuniões, festividades, concursos, lançamento de livros), 299 menções ao CLP, 32 menções a mulheres relacionadas ao CLP e 1 menção a Igreja Católica. Justifica-se também a escolha por tal jornal pois este era tido como meio de comunicação oficial do CLP, conforme exposto por Mendes et al. (2012, p. 238) “o Centro reconhece o jornal ‘O Dia’ como seu porta-voz oficial, pela maneira desprendida e patriótica com que divulga as notícias do Centro”.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa histórico-documental, apoiada na Nova História Cultural que privilegia o estudo de sujeitos que outrora foram “esquecidos” da história, estão nesse esquecimento as mulheres, Perrot (2020, p. 197) afirma que “da História, muitas vezes a mulher é excluída”. Sobre a relação entre História Cultural e História das Mulheres, Burke (2008, p. 65) expõe que:

> [...] o feminismo, teve implicações igualmente amplas para a história cultural, pois estava preocupada tanto em desmascarar os preconceitos masculinos

> como em enfatizar a contribuição feminina para a cultura, praticamente invisível na grande narrativa tradicional.

Além disso, História Cultural e História das Mulheres relacionam-se intimamente com a História da Educação conforme Lopes e Galvão (2010, p. 31) que:

> tem levado os pesquisadores a temas antes considerados pouco nobres no interior da própria história da educação, ampliando os objetos, as fontes e as abordagens tradicionalmente empregadas na pesquisa historiográfica.

Tais reflexões, ao abordarem questões referentes a mulheres atuantes no meio educacional, relações com a Igreja, associativismo e feminismo, possibilitaram a ampliação do olhar sobre tais questões e a pensar o contexto considerando suas particularidades, complexidades e ambiguidades.

3 INTELECTUAIS CATÓLICAS NO CENTRO DE LETRAS DO PARANÁ

A partir de pesquisa nos materiais consultados nos acervos (físicos e virtuais) foram obtidos os seguintes dados: em consulta ao livro Um século de Cultura: História do Centro de Letras do Paraná 1912 – 2012, de Mendes et al. (2012) constatou-se que não há nenhuma mulher como patrona do CLP, 5 participaram como fundadoras, 15 como sócias beneméritas, 152 sócias efetivas, 73 sócias efetivas já falecidas, 22 correspondentes e 11 novas associadas em 2012. Em virtude da brevidade do estudo, serão citadas posteriormente algumas autoras destacadas na pesquisa.

Na obra A casa de Euclides Bandeira e Emiliano Perneta (1952), que apresenta um discurso de Leonor Castellano em ocasião do início da construção da sede do Centro de Letras do Paraná, na época em que Leonor ocupava o cargo de presidente da instituição chama a atenção na Figura 1 Leonor ser a única mulher presente na ocasião. Pode-se dizer que a imagem reflete a participação das mulheres na cena social em lugares privilegiados, inclusive, e ocupados majoritariamente por homens. O recorte de classe, o lugar social dessas mulheres, a chancela da Igreja Católica certamente contribuiu para essa conquista e não podem ser ignorados em suas trajetórias.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 – lançamento da pedra fundamental do Centro de Letras do Paraná

Lançamento da pedra fundamental, a 29-3-1952, quando discursava a Presidente do Centro de Letras, D. LEONOR CASTELLANO, vendo-se ao fundo o representante do Sr. Governador do Estado, o Dez. LACERDA PINTO, Presidente do Tribunal de Justiça do Estado, o Dr. JULIO ROCHA XAVIER, Presidente da Assembléia Legislativa do Estado, o Dez. CUNHA PEREIRA, Presidente do Tribunal Regional Eleitoral, e o representante do Sr. Chefe de Polícia.

Fonte: Castellano (1952, p.4)

Através da coleta e organização de dados obtidos tanto nos acervos da CLP e do Círculo de Estudos Bandeirantes, como na Hemeroteca Digital e em consulta virtual ao Centro de Documentação de Literatura de Autoria Feminina Paranaense da Universidade Estadual de Maringá se obteve um mapeamento das mulheres católicas que integram o Centro de Letras do Paraná. O mapeamento busca expor sinais da atuação destas mulheres no contexto educacional e cultural do Paraná. Os resultados são apresentados no quadro 1. Foram selecionadas 9 mulheres que atuaram no CLP entre as décadas de 1920 e 1980, por se destacarem em suas atuações na sociedade e oferecerem mais pistas de proximidade com a igreja católica:

Quadro 1 – Mapeamento Centro de Letras do Paraná

Nome	Período que esteve no CLP	Forma de atuação no CLP	Número de Publicações	Participação em outras instituições correlatas	Observações gerais
Aurora da Silva Cury	1951 – data não localizada	sócia efetiva; secretária.	3	Academia Feminina de Letras do Paraná (AFLP); Academia Paranaense da Poesia (APP); Centro Paranaense Feminino de Cultura (CPFC).	Professora normalista; assumiu cargos de direção; atuou no Instituto de Educação; o livro Pennunbra recebeu menção honrosa em concurso promovido pelo CLP.
Céres de Ferrante	1970 - 2016	Sócia efetiva; 1ª secretária entre 2ª secretária; 1ªoradora; bibliotecária membro do	5	CPFC; AFLP; Academia de Letras José de Alencar (ALJA); APP.	Recebeu os prêmios: “Poetisa do Ano” pelo Diário Popular em 1978; “Mulher do Ano – Poesia” pelo Womans’s Club em 1989. Atuou na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

		conselho fiscal.			Secretária de Educação do Paraná e no Conselho Estadual de Cultura; publicou no jornal Gazeta do Povo.
Flora Camargo Munhoz da Rocha	1975 - 2014	sócia efetiva; membro da comissão de imprensa e propaganda e comissão social.	11	Academia Paranaense de Letras (APL); CPFC; ALJA; APP; AFLP.	Recebeu inúmeras condecorações, destacando-se, em 1956, a Lateraeclésia (Vaticano) e, em 1978, o título de Vulto Emérito, pela Câmara Municipal de Curitiba; Foi presidente da Liga das Senhoras Católicas de Curitiba. Atuou na Legião Brasileira de Assistência e no colégio Sacré Coeur de Curitiba
Georgina Mongruel	1912 - 1953	sócia fundadora.	3	Instituto Neopitagórico; ALJA.	Professora, pianista, cantora e poetisa. Contribui em diversos jornais. fundadora do Colégio Paranaense de Curitiba em 1916.
Helena Kolody	1943 - 2004	sócia benemérita; membro da comissão literária; membro do conselho social, conselho fiscal e conselho literário.	22	APL; APP; ALJA; Academia Literária Feminina do Rio Grande do Sul; AFLP.	Diploma de Mérito Literário; título de Cidadã Honorária de Curitiba; professora; inspetora federal do Ensino Secundário; segunda mulher a ingressar na Academia Paranaense de Letras; em 1968 recebeu o título de “princesa das poetisas paranaenses” do CLP.
Hellê Vellozo	1951 - 2008	sócia benemérita; 2ª secretária; membro do conselho fiscal, social e literário.	8	APL; Ala Feminina da Casa Juvenal Galen; Academia Feminina de Letras do Rio Grande do Sul; Centro de Letras do Paraná; Centro Paranaense Feminino de Cultura; Instituto Histórico, Geográfico e	Foi sócia fundadora da Associacion Mundial de Mujeres Periodistas e Escritoras (México, 1969); Fundadora da Associação de Jornalistas e Escritoras Brasileiras.

				Etnográfico do Paraná; AFLP.	
Leonor Castellano	1936 - 1969	Sócia benemérita; presidente; vice-presidente; tesoureira; bibliotecária; diretora da revista do CLP; membro da comissão de imprensa e publicidade; conselho literário, social e fiscal.	5	Clube soroptimista, Círculo de Estudos Santo Agostinho, Arregimentação Cívico Eleitoral Feminino, Associação de Proteção à Jovem, CPFC, Centro Cultural Euclides da Cunha de Ponta Grossa ALJA.	professora; em 1940 ocupou o cargo de chefe de seção da Procuradoria Geral do Paraná; chefe de seção na secretária da fazenda; atuou na Biblioteca Pública do Paraná; integrou a União Cívica Feminina.
Mariana Coelho	1933 - 1954	sócia efetiva.	5	CPFC.	Fundou e dirigiu o Colégio Santos Dumont; integrante da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino; publicou ensaios e artigos sobre feminismo.
Pompília Lopes dos Santos	1943 - 1993	sócia benemérita.	5	APP; APL; ALJA; CPFC; AFLP.	Primeira presidente da AFLP e primeira mulher a integrar a Academia Paranaense de Letras; integrou a União Cívica Feminina. Professora normalista; fundou e presidiu o Clube Soroptimista de Curitiba; Participou da fundação e presidiu a Academia Feminina de Letras do Paraná; primeira mulher a ingressar na Academia Paranaense de Letras; Participou da AJEB (diretoria); participou do comitê nacional interamericano de mulheres (presidente).

Fonte: elaborado pela própria autora, 2021.

O mapeamento das mulheres integrantes do CLP, buscando marcas e vestígios católicos na atuação delas, resultou em reflexões sobre as suas formas de ação e

seus respectivos perfis. Primeiramente, as mulheres abordadas na pesquisa são entendidas como intelectuais. Para tal, nos apoiamos em Sirinelli (1998) que compreende os intelectuais com "atores (ou atrizes)[2585] do político" considerando a mediação e produção cultural. Além disso, a atuação na cena social por tais intelectuais é frequentemente marcada pelo associativismo e criação de redes. Para Sirinelli (1996, p.249) no meio intelectual, as redes formam um "'pequeno mundo estreito', onde os laços se atam, por exemplo, em torno da redação de uma revista ou do conselho editorial de uma editora".

Nota-se que mesmo inseridas em um ambiente potencialmente patriarcal e conservador tais mulheres subvertiam esta ordem, não por meio do enfrentamento direto, mas através de outros tipos de agência. Mahmood (2006 p.123) ao tratar sobre agência feminina no contexto da religião islâmica, sugere que "pensemos na agência não como um sinônimo de resistência em relações de dominação, mas sim como uma capacidade para a ação criada e propiciada por relações concretas de subordinação historicamente configuradas", tal forma de agência é semelhante a praticada pelas mulheres católicas no contexto aqui abordado e lhes conferiam poder e protagonismo em meio aos ambientes em que circulavam, como a docência, a escrita e a atuação através do associativismo.

Outra característica marcante do perfil das mulheres estudadas, foi o associativismo voltado para o trabalho de caridade e filantropia. Segundo Martins (2016, p. 4):

> [...] o associativismo feminino foi uma forma privilegiada e sancionada socialmente para que as mulheres de elite pudessem atender o papel que delas se esperava como indivíduos capazes e sensíveis para amenizar os problemas urgentes da questão social.

Assim como os trabalhos de caridade e filantropia, o magistério apresentou-se como outra alternativa de atuação fora do lar, conforme Telles (2011, p. 410):

> Ensinar, mesmo que sem preparo, foi para as mulheres do século passado uma oportunidade de trabalho. As escolas normais, onde quer que surgissem, atraíam grande quantidade de moças, pois foram, durante anos, uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e de carreira.

Articulado ao trabalho filantrópico, frequentemente estava a religião, em ações promovidas por igrejas. Assim reforça-se a ideia da religião como meio de atuação na

[2585] Inserção e grifo nosso, como uma apropriação já que o autor só fala dos intelectuais no masculino.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cena social. Sobre a temática da religião, Rosado (2001, p. 90) salienta que "a preocupação de pesquisadoras feministas tornou-se assim, mostrar como as religiões apresentam-se, em sua realidade social e histórica, atravessadas e conformadas pelas relações de gênero", pois o gênero é uma importante categoria de análise neste contexto, pois marca distinções de atuação e atribuição de papéis.

Percebe-se então uma similaridade nos perfis das mulheres que atuaram no Centro de Letras do Paraná: intelectuais, muitas vezes de famílias abastadas e privilegiadas por um capital cultural e social, atuantes na cena social, mas sem afrontar os padrões impostos, ou seja, o trabalho como professoras ou o trabalho filantrópico apesar de ser uma forma de atuação fora da cena privada do lar, não rompe o perfil imposto às mulheres (cuidadosas, amorosas, fraternas, boas mães e esposas). Tais características são evidenciadas pelas representações que circulavam sobre as integrantes do CLP na imprensa periódica da época. Para esta análise, nos apoiamos em Chartier (1991) o qual nos adverte que as representações privilegiam o "estudo dos valores e dos comportamentos de comunidades mais restritas, muitas vezes tidos como homogêneos".

A exemplo de atuação na cena social, através do mundo das letras, sem enfrentamento direto sobre os padrões impostos as mulheres na época, citamos Leonor Castellano. A intelectual ocupou cargo de presidente do CLP entre 1949 a 1952 e a vice-presidência do Centro entre 1952 e 1954, integrou diversas instituições culturais, literárias e cívicas no Paraná, além de ser a primeira mulher chefe de seção da Procuradoria Geral do Paraná, contribuído assim para o desenvolvimento do cenário educacional e cultural de Curitiba, principalmente. Além disso, nota-se nas publicações de Leonor sua relação com a igreja católica, como por exemplo em: Mensagem de Santa Clara de Assis às mulheres (1953) que é um registro da fala feita por Leonor na 2ª semana Franciscana do Paraná, realizada no Instituto Santa Maria, e no folheto Santo Agostino: (conferencia) (1953) onde retrata a trajetória de Santo Agostinho e em determinadas passagens frisa a importância do papel da mãe.

Mesmo que ocupando espaços, percebe-se o direcionamento de papéis coadjuvantes a mulheres, como noticiado em O Dia (1928) no artigo de Rodrigo de Freitas, as "Sacerdotisas dos Poetas", que realizavam declamações em homenagem aos centristas falecidos. Faziam parte: Risoleta Machado Lima, Fernadina Marques, Lúcia Pereira, Rosinha Pinheiro Lima, Didi Caillet, Ilsa Espinola. Não obstante esse

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

lugar secundarizado, ainda assim, nota-se que esta e outras ações possibilitavam o acesso das mulheres a tais espaços de produção e promoção cultural como uma via de acesso e desenvolvimento de seus trabalhos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa resultou em um mapeamento das mulheres que integraram o Centro de Letras do Paraná de forma geral, devido ao volume do resultado de integrantes do CLP, há ainda possibilidades de investigações mais aprofundadas. Localizou-se as que possuíam relações com a Igreja Católica de maneira mais explicita, e breve delineamento do perfil e atuação de cada uma, sendo que foram destacadas as integrantes que ocuparam cargos de presidência, vice-presidência. As relações com a Igreja Católica podem ser pesquisadas ainda mais profundamente.

O mapeamento realizado se desdobra em muitas outras possibilidades de pesquisa envolvendo a presença feminina no CLP e das mulheres no campo intelectual paranaense, de forma a explorar mais a fundo o perfil de cada uma e focar especificamente em outros periódicos da época que abordavam a rotina e notícias do Centro de Letras do Paraná. Ainda, há a possibilidade de pesquisa nos materiais armazenadas no arquivo do CLP que em virtude da pandemia de covid-19 não puderam ser visitados.

Para delinear o perfil de cada uma das intelectuais necessita-se de maior tempo de pesquisa e acesso aos a arquivos físicos, entretanto as informações até então coletadas oferecem algumas evidencias sobre o tema proposto: as marcas e vestígios católicos no Centro de Letras do Paraná.

Reconhecendo então a potência da investigação, parte dela se desdobra em minha pesquisa de trabalho de conclusão de curso, abordando aspectos sobre a trajetória de Leonor Castellano, principalmente naquilo que diz respeito a educação e cultura na cidade de Curitiba.

REFERÊNCIAS

BURKE, P. **O que é história cultural?**. Tradução: Sergio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

CASTELLANO, L. **A casa de Euclides Bandeira e Emiliano Perneta**: oração proferida por Leonor Castellano, Presidente do Centro de Letras do Paraná, por

ocasião do lançamento da pedra fundamental da mesma entidade, em cerimônia realizada no dia de Curitiba - 29 de março de 1952. Curitiba: s.n., 1952.

CENTRO de Letras do Paraná. **O Dia (PR)**. Curitiba, 26, de outubro de 1928. p. 8. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/092932/13502. Acesso em: 01 jun. 2021.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, abr.1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141991000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jan. 2021.

FARGE, A. **O Sabor do Arquivo**. Tradução: Fátima Murad. 1. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. **Território Plural**: a pesquisa em história da educação. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

MAHMOOD, S. Teoria feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito. **Etnográfica**, Lisboa, v. X (1), p. 121 – 158, jan. 2006.

MARTINS, S. M. **Vozes da escrita feminina no Brasil:** da função social ao poder humanizador da poesia. 2019. 150 p. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/4231. Acesso em: 28 jan. 2021.

MENDES, A. C.; STRAUBE, E. C.; KARAM, P. R. **Um século de cultura**: história do Centro de Letras do Paraná, 1912-2012. 1. ed. Curitiba: Núcleo de Mídia e Conhecimento, 2012.

PERROT, M. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. 9. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ROSADO, M. J. O impacto do feminismo sobre o estudo das religiões. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 16, p. 79–96, mar 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644538. Acesso em: 6 jul. 2021

SCOTT, J. História das Mulheres. In: BURKE, P. (org). **A escrita da história:** novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1992, p. 63-96.

SIRINELLI, J. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. **Por uma História Política**. Rio de Janeiro: UFRJ; Fundação Getúlio Vargas, 1996, p.231-269.

SIRINELLI, J. As elites culturais. In: SIRINELLI, J. **Para uma História Cultural**. Lisboa: Estampa, 1998. p. 259 – 279.

TELLES, N. Escritoras, escritas, escrituras. In: PRIORE, M. D. **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 401-4.

18. EIXO PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO

Coordenação:

Peri Mesquida-PUCPR
Valdir Borges-PUCPR
Juliana Battistus Mateus Ferreira-UFPR

18.1 DESCRIÇÃO DO EIXO PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO

O eixo enfatiza a discussão e a análise crítico-reflexiva de resultados de pesquisas que abordam o movimento dialético-práxico da ação-reflexão, da pedagogia dialógico-crítico-libertadora integral do ser humano. Esta permeia o conjunto da obra de Paulo Freire: andarilho da esperança, tesouro do Brasil, educador do mundo, patrono da educação brasileira e profeta do sonho de outro mundo possível. Evidentemente, se faz necessário a hermenêutica da história no sentido freireano. No conjunto de sua obra, a história torna-se dialética porque Freire a utiliza para distinguir o presente, enquanto dado, e o presente enquanto portador de possibilidades de emancipação e de esperança. Depreende-se daqui que Paulo Freire não é apenas um homem do presente; é também um homem do futuro. Eis o motivo por que vale à pena continuar lendo, reinventando Freire, 100 anos depois do seu nascimento. Neste eixo há infinitas possibilidades de resgate, atualização, presencialização e reinvenção dos quase 60 anos de presença do pensamento pedagógico, político, social, antropológico, filosófico de Paulo Freire na Educação.

18.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO

César Augusto Rossato - UTEP-El Paso-Texas
Elisiani Vitória Tiepolo - UFPR
Fábio Inácio Pereira - PUCPR
Henrique Klenk - UNESPAR
Ivo Dickmann - UNOCHAPECÓ
Juliana Battistus Mateus Ferreira - PUCPR
Juliano Peroza - IFPR
Luciana Borges - IFPR
Márcio Antônio Cardoso Lima - UFT
Márcio Jarek - UFRJ
Mariza Rotta - UNOCHAPECÓ
Miriam Furlan Brighente - EMU
Peri Mesquida - PUCPR
Rafaela Bortolin - CUUCSC
Valdir Borges - PUCPR

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

18.3 PALESTRAS EM PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO

18.3.1 GENEALOGIA DO PENSAMENTO FREIREANO NO EXTERIOR – Sandro Rodrigo de Barros

RESUMO

Desde sua publicação em inglês em 1970, a obra Pedagogia do Oprimido tem levado gerações de acadêmicos e ativistas sociais a examinar a educação de base como um projeto de emancipação intelectual sensível às formas de poder que definem o conhecimento. Sob esse aspecto, a linhagem interpretativa das obras de Paulo Freire é vasta. Até o momento, um número expressivo de educadores e pesquisadores, dentro e fora do Brasil, têm trabalhado incansavelmente para materializar uma práxis pedagógica voltada para a construção de uma sociedade justa e humana. No entanto, a reinvenção do pensamento freireano ao longo de cinco décadas de investigações científicas têm ocasionado, como se deveria esperar, divergências ideológicas relacionadas à interpretação e relocalização dos conceitos elaborados pelo patrono da educação brasileira. As várias direções epistemológicas e rótulos fixados à filosofia freireana geram tensões consideráveis que merecem estudo, principalmente no que diz respeito às traduções das obras de Paulo Freire ao inglês acadêmico. Essa palestra tem como objetivo fazer uma abordagem genealógica das metanarrativas que reconstituem os “Estudos Freireanos” como uma disciplina fora do Brasil. A minha análise é guiada por duas questões que julgo fundamentais. Considerando que as traduções à língua inglesa refletem a complicada relação entre colonialismo, linguagem, e poder de visibilidade, me pergunto: (1) Que tipo de culturas hermenêuticas envolvem a interpretação e a reformulação do pensamento freireano dentro do universo acadêmico anglo-saxão norte-americano? (2) Como essas culturas moldam as práticas discursivas que direcionam o significado das ideias defendidas por Paulo Freire?

18.3.2 100 ANOS DE PAULO FREIRE: LEGADO E REINVENÇÃO – Ivo Dickmann

RESUMO

O legado de Paulo Freire para a Educação constitui-se como a última grande síntese histórico-pedagógica, sendo reconhecido no mundo inteiro como um autor clássico e que ainda tem muitas contribuições para os processos educativos informais, não-formais e informais. Ao posicionarmos entre aqueles que pensam a necessidade de reinvenção de seu legado, conforme solicitado por ele, vemos emergir a possibilidade de recriar sua práxis diante das grandes questões político-pedagógicas no cenário atual. Nesse sentido, a reinvenção do Método Paulo Freire, que já se consolidou como uma epistemologia da educação, precisa ter como base prática uma didática freiriana que poderá subsidiar o quefazer de educadores e educadoras em seu cotidiano na sala de aula. A problematização dessa problemática central nos permite repensar nossa própria prática, num movimento dialético, que tensiona aspectos centrais como a politicidade do ato pedagógico, o diálogo como método e o contexto concreto como ponto de partida, desvelamento e lugar da intervenção e mudança da realidade, resultado da construção do conhecimento entre educadores e educandos. Esse processo de reinvenção do legado freiriano é tarefa histórica de todos aqueles/as que têm compromisso com a Educação Crítica e Libertadora.

18.4 MESAS-REDONDAS EM PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO

18.4.1 PAULO FREIRE: A HISTÓRIA DE VIDA, A ÉPOCA VIVIDA E A OBRA PRAXISADA – Moderador: Grégori de Souza

AS IMPLICAÇÕES ENTRE POLÍTICA, DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO E LIBERDADE EM PAULO FREIRE – Juliana Battistus Mateus Ferreira

RESUMO

Se a educação se beneficia de um espaço de liberdade e autonomia, a fim de oportunizar o desenvolvimento da sensibilidade, das inteligências, da consciência, enfim, dos sujeitos, é necessário que o Estado seja democrático, como já alertava Kant. A democracia exige ser ensaiada e experimentada, como afirmou Freire. Tendo Freire baseado suas pesquisas e escrito sua teoria totalmente amparada em sua prática e, não sendo ingênuo politicamente, propôs que o educando fosse educado democraticamente, para transformar a sociedade, numa educação que chamou de autêntica. O autor parte da identificação de grupo, ao propor a contextualização como base da prática pedagógica. A apresentação cronológica da vida de Paulo Freire permite uma análise hermenêutica de sua obra prática e teórica, no que tange a sua temporalidade e contextualidade, e, a partir dela, podemos discutir a questão política em torno do tema democracia em Freire, bem como a educação libertadora e seus pressupostos teórico-práticos. O tema é sempre oportuno, mas se faz especial no ano em que se comemora cem anos de seu nascimento. Freire deixou um legado teórico-prático que foi reconhecido pelo Brasil, pela lei nº 12.612/2012 que o declarou Patrono da Educação Brasileira, e por diversos outros países e instituições que lhe homenagearam desde então. Sua obra continua sendo discutida e praticada por pesquisadores e educadores ao redor do mundo, bem como continua sendo publicada por Ana Maria, sua segunda esposa, em forma de publicações de texto inéditos em obras póstumas, como Pedagogia da Indignação, Pedagogia dos Sonhos Possíveis e Pedagogia da Tolerância, entre outros.

A PRÁXIS FREIREANA NA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO – Valdir Borges

RESUMO

Em todo o conjunto da obra freireana se remeta à práxis, oferecendo ao seu pensamento um sentido de atividade questionadora, sugestiva, crítica, também prática, com vistas à libertação, não abstrata, mas em sua objetivação, plasmada nas transformações do homem com a realidade entre si. Sem a essência da hermenêutica da práxis não haverá libertação integral do ser humano, pois sem ela não haverá inserção crítica na realidade, já que “dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo” (FREIRE, 2005, p.90). No primeiro capítulo da obra-prima freireana, Pedagogia do Oprimido ele a justifica, a partir da práxis: “quem melhor que os oprimidos[...]. Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis” (FREIRE, 2005, p. 34). “É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora” (FREIRE, 2005, p.49), pois o “desvelamento do mundo e de si mesmas, na práxis autêntica, possibilita às massas populares a sua adesão” (FREIRE, 2005, 194). E, “assim, no diálogo com as massas camponesas, que sua práxis revolucionária tomou um sentido definitivo (FREIRE, 2005, p.196). Somente, “através de uma práxis verdadeira superam o estado de objetos, como dominados e assumem o de sujeito da história” (FREIRE, 2005, p. 183). A práxis em Paulo Freire, no conjunto de sua obra é uma categoria epistemológica do conhecimento, pois é no movimento práxico da ação e da reflexão que o ser humano se liberta integralmente, se apodera do seu contexto histórico-social e se torna sujeito da própria história.

PAULO FREIRE: O ANDARILHO DOS SONHOS POSSÍVEIS – Peri Mesquida

RESUMO

Do nascimento em Recife, no dia 19 de setembro de 1921, ao aprendizado do escrever lendo e do ler escrevendo, inicialmente com gravetos no chão de terra batida "à sombra de uma mangueira", aos 41 títulos de doutor honoris causa, Paulo Freire, "andarilhou" pelo mundo, levando na voz as palavras da esperança e no corpo a prática que leva à realização dos sonhos de um mundo melhor e mais humano. Uniu teoria e prática possibilitando aos oprimidos e às oprimidas do mundo, pela práxis pedagógica, a superação dos obstáculos que impedem a liberdade e a realização dos sonhos: os obstáculos podem ser superados, os inéditos se tornam viáveis. Desenvolveu uma tecitura de redes de convivência no que chamou de círculos de cultura, nos quais se elaboravam projetos que se tornariam programas de uma sociedade democrática, comunitária, justa e fraterna, levando para os seis Continentes um logos educativo prático capaz de revolucionar as sociedades fechadas, tornando-as abertas, nas quais as relações educativas, sociais e políticas se refletiriam em comunidades livres e autônomas. Prisioneiro da ditadura, em 1964, no Brasil, se libertou das cadeias da opressão, foi para a Bolívia e o Chile e desembarcou em Genebra, no Conselho Mundial de Igrejas, em 1970, para dali voar para o mundo levando na bagagem as palavras sócio-pedagógicas e utópicas da esperança, e como companheiros e companheiras de viagem, os/as parceiros/as do Instituto de Ação Cultural (IDAC). Sua práxis pedagógica libertária e ecumênica, ajudou povos a se desvencilharem dos antivalores da opressão colonial, pela construção de sociedades livres, descolonizadas, identificadas com seus valores éticos e culturais, mas também serviu de base para projetos de alfabetização e de educação popular em diversas partes do mundo. Plantou as sementes de uma nova sociedade, livre e democrática, digna e fraterna. A nós de fazê-las germinar e dar frutos em especial quando os ventos da opressão, do autoritarismo, da negação da liberdade e da vida, quiserem desenterrar e matar as plantas plantadas com a amorosidade freireana.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

18.5 COMUNICAÇÕES EM PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO

18.5.1 A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE E A TEOLOGIA DA ESPERANÇA. DIÁLOGOS E REFLEXÕES A PARTIR DE PAULO FREIRE E JÜRGEN MOLTMANN.

Lutherkin Lino Ludvich[2586]

Waldir Souza[2587]

RESUMO

Os termos esperança e liberdade sempre dialogaram em diferentes instâncias temporais, circunstâncias e consequenciais. Não haveria sentido na vida se não houvesse a esperança de dias melhores e, essa esperança, só pode realizar-se pela liberdade. As obras, Educação como prática da liberdade, de Paulo Freire, e Teologia da Esperança, de Jürgen Moltmann entrelaçam os dois termos, significativamente, no sentido de mudanças para um mundo mais digno e justo, onde o ser humano é convidado à comunhão para o bem comum. A obra Educação como prática de liberdade, publicada no Brasil, em 1967, e a obra Teologia da Esperança, publicada na Europa, em 1967, foram escritas em momentos de mudanças políticas e religiosas. Buscamos aproximar as duas obras no sentido de uma reflexão atual, principalmente o diálogo entre a obra "Teologia da Esperança" de Jürgen Moltmann, com a obra "Educação como prática da liberdade" de Paulo Freire. Na Igreja Católica houve uma significativa mudança após o concílio do Vaticano, realizado em 1962. A compreensão e aproximação da Igreja no mundo moderno, ainda que ofuscado pós segunda guerra (1939-1945), possibilitou um diálogo ecumênico mediante a liberdade religiosa, que transparece na obra de Moltmann, enquanto no Brasil, o golpe militar de 1964 e toda sua conjuntura de atos institucionais promoveram um retrocesso aos direitos do ser humano, que transparecem na obra de Freire. Décadas após as suas publicações, ainda vivemos sob constantes ameaças a liberdade do ser humano, no sentido religioso e político, que é sem sombra de dúvidas um desdobramento dos meios econômicos e educacionais do país, para tanto o termo "esperança" não está condicionado apenas no sentido teológico, e sim no sentido humano, que em conjunto com a palavra liberdade tem o objetivo nas duas obras de propor o descondicionamento e a inquietude que vem a mais de cinquenta anos, promovendo a equidade, justiça e liberdade em favor ao ser humano.

Palavras-chave: Liberdade; Esperança; Teologia; Educação; Diálogo.

1 INTRODUÇÃO

As ciências humanas estão convergindo em um processo progressivo e positivo, portanto estamos mais próximos interdisciplinarmente dos nossos objetivos e resultados, que é o ser humano e a vida. Este trabalho é uma humilde contribuição

[2586] Discente do Curso de Teologia, PUC-PR, luthyludvich@gmail.com.
[2587] Pós-doutorado em Bioética pelo Centro Universitário São Camilo. Doutor em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professor no Bacharelado em Teologia da PUCPR. Professor no PPG em Teologia da PUCPR. Professor no PPG em Bioética da PUCPR. Líder do Grupo de Pesquisa (Cnpq) - Bioética, Humanização e Cuidados em Saúde. Membro do Comitê de Ética e Pesquisa no Uso de Animais (CEUAs) da PUCPR. Contato: waldir.souza@pucpr.br.

dentro do ambiente acadêmico, onde trouxemos dois grandes pensadores que se fazem presentes na atualidade: Paulo Freire e Jürgen Moltmann com suas respectivas obras: “A Educação como Prática da Liberdade” e “Teologia da Esperança”. Ambas as obras dialogam com dois termos essenciais; liberdade e esperança, objetivando a reflexão no contexto histórico, social e espiritual. O diálogo entre a pedagogia de Freire e a teologia de Moltmann, estão interligados em um consenso de equidade e justiça, que foram e continuam sendo o grande clamor dos que mais necessitam. As duas obras fazem um convite a uma reflexão crítica, pois ambas são tão atuais quanto ao tempo em que foram publicadas. A obra” A Educação como Prática da Liberdade”, teve uma certa atenção especial – não menos que a “Teologia da Esperança” – por se tratar da primeira obra publicada de Paulo Freire, onde o autor escreve sobre o experimento e eficácia de seus métodos de alfabetização de jovens e adultos relacionadas a compreensão por intermédio do diálogo, enquanto a obra; “Teologia da Esperança”, é uma crítica teológica a partir dos fundamentos da escatologia cristã, mas também uma crítica à compreensão da sociedade do termo esperança. Portanto trabalhamos concepções e ressignificações como propostas de mudanças, onde a possibilidade para que se ocorra é sempre o tempo presente.

2 DESENVOLVIMENTO

A história do Brasil sempre foi marcada por inúmeros fatos controversos ao seu desenvolvimento, desde a colonização aos nossos dias atuais. No Brasil Colônia a administração pública foi formada por um conjunto administrativo controlado por Portugal. Dentro desta administração os cargos públicos, de maior a menor ordem era passada de pai para filho ou consanguineamente os mais próximos. A independência do Brasil em 1822, foi proclamada por um filho da monarquia portuguesa e até 1889 o Brasil era administrado pela família imperial dos Orléans e Bragança, que termina com o golpe da Proclamação da República. Outros golpes sucederam-se, como o Golpe do Estado Novo em 1937 liderado por Getúlio Vargas e o golpe Militar em 1° de abril de 1964, promovido pela elite e financiada pelos norte-americanos, onde no Brasil manifestações intelectuais, políticas e religiosas, contrárias ao golpe militar, foram subjugadas por possíveis alianças com o comunismo, tornando-se inimigas da “ordem”, consideramos dentro desta conjuntura de fatos que a instituição da igreja católica estava dividida entre conservadores e progressistas. Dentre os progressistas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

fazia-se presente D. Helder, o “Bispo Vermelho”. Trazemos dentro deste contexto histórico, dois grandes homens, oriundos e em comum com as causas sociais; Paulo Freire e Jürgen Moltamnn.

Paulo Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife (PE), e faleceu em São Paulo no dia 02 de maio de 1997, Patrono da Educação Brasileira, um dos maiores pensadores de seu tempo e grande influenciador na educação, criador da pedagogia freiriana, que consiste na educação por intermédio do diálogo, é autor de uma considerável bibliografia crítica com relação a educação e seus meios. A “Educação como Prática da Liberdade” publicada no Brasil em 1967, foi escrita no Chile, e reporta a sua grande experiência e eficácia do método de alfabetização de jovens e adultos, no governo de João Goulart (1961 – 1964), derrubado com o golpe militar de 1964. A obra em si é um apanhado das experiências de Paulo Freire, não só apenas no ambiente pedagógico, é uma reflexão da história do Brasil, da sociedade e da educação em um amplo contexto, onde é significativo a ação e aplicação do diálogo, como método de ensino, indo contra a uma estrutura educacional retrógrada e banalizada, a qual Paulo Freire identificava-a como “Educação Bancária” pois o aluno era apenas um receptáculo da informação, sem discutir ou interferir. Porém a inovação provoca mudanças, as quais significariam, ensinar o aluno a absorver o conhecimento e a partir dele, criar o senso crítico e reflexivo, objetivando assim produção de conhecimento. No entanto este método provoca desconfiança, como espécie de analogia ao socialismo, o que fez com que Freire, fosse acusado de subversivo e expulso do Brasil em 1964. Jürgen Moltmann nasceu na cidade de Hamburgo, Alemanha, em 8 de abril de 1926, foi soldado no “front” alemão, capturado e prisioneiro em campos de concentração europeus. Moltmann teve o contato com a Teologia e toda experiência diante de situações que sobreviver significava um dia seguido de outro. Após a sua libertação em 1948, ascendeu como estudante e professor de Teologia, o que lhe garantiram prestígio e respeito no mundo acadêmico, sendo convidado a licenciatura de teologia sistemática em importantes universidades alemãs, entre as quais a Universidade de Tübingen (Alemanha), onde continua atuante em seu ofício como professor emérito. Não tenhamos dúvidas que a obra “Teologia da Esperança” foi em sua grande parte influenciada por momentos distintos de sua vida, principalmente enquanto prisioneiro nos campos de concentração, mas também como um teólogo renovador e crítico de uma teologia conservadora, que aos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

poucos estava revendo os seus conceitos, principalmente no sentido de uma teologia mais ecumênica, graças ao Concílio do Vaticano II, realizado em 1962. A obra "Teologia da Esperança": Estudos sobre os fundamentos e as consequências de uma escatologia cristã, escrita por Jürgen Moltmann, teólogo alemão de formação protestante reformada, foi publicada na Europa em 1967, com uma versão apenas em alemão dois anos antes. A obra de Moltmann é um verdadeiro tratado de historiologia teológica, na qual Moltmann, hermenêutico e exegético, trabalha o conceito de escatologia cristã, ressignificando o termo em diferentes aspectos de seu significado bíblico, uma escatologia que possa vir no futuro, mas a ser experimentada no presente de nossas vidas, e não uma escatologia do fim dos tempos. É um chamado a vida como "Graça" de Deus, do respeito a ela e de seu grande conhecimento e significado de bem administrá-la como herança da "Economia Divina".

As duas obras escolhidas mediante claro, a seus autores, dialogam aqui em sentido comum à vida e a condição do ser humano, são duas grandes obras riquíssimas em suas composições, e de extrema relevância no sentido de orientar um mundo por um caminho mais humano e justo. Foi impossível contextualizar tudo o que gostaríamos de ter feito, porém trouxemos algumas ideias que circunstanciam o propósito do diálogo entre os dois autores, e que servem para entendermos a magnitude de tais propósitos. Há duas palavras nos títulos das obras que dão ênfase aos nossos estudos. No título da obra de Freire a palavra "Liberdade" e na de Moltmann a palavra "Esperança". Paulo Freire discorre do termo de diferentes formas, a falta de liberdade como um retrocesso político e social, situação que suprime e acomoda o próprio ser humano de suas ações, segundo Freire et al. (1967, p. 42) "...minimizado e cercado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora". Para Freire seria necessária uma grande mudança, se equivalendo de todo o contexto histórico que ele apresenta no primeiro e segundo capítulo de sua obra, denominadas como: "A Sociedade Brasileira em transição" e "Sociedade fechada e Inexperiência Democrática" que tratam exclusivamente das mazelas da história do Brasil, protagonizando uma sociedade paternalista, protecionista, exclusivista e conservadora de seus direitos, e de seus meios os quais lhe garantiam o poder, porém, não tão distante a sociedade a qual ele se encontrava, haja vista que no governo de Juscelino Kubitschek (1956 – 1961), antecessor ao governo de João

Goulart, foi destinado 95% dos recursos financeiros nas áreas de energia, transporte e indústria, e 7% na área de alimentação e educação. Para Freire as medidas e mudanças só teriam significado se contribuíssem em um sentido amplo na sociedade, por isso o tema: “A Educação como Prática da Liberdade”, libertar-se ultrapassando os limites aos quais o povo estava imerso, uma educação reflexiva em um ambiente com verdadeiro sentido de progresso, conforme Freire et al. (1967, p. 90) “Uma Educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que advertisse dos perigos de seu tempo...”. Ter coragem para lutar, requer esperança em vencer, é neste ponto que Jürgen Moltmann estimula a reflexão freiriana. Esperança para Moltmann é, significativamente, o impulso para a mudança, de acordo com Moltmann et al. (2005, p. 36) “A fé, não traz quietude, mas inquietude; não traz paciência, mas impaciência. Ela não acalma a “cor inquietum”, mas é essa “cor inquietum” no ser humano”. Fé e Esperança estão no tempo presente do ser humano, entre o prelúdio e o desenlace nas promessas e nas leis de Deus, possibilitando a humanidade por intermédio do livre arbítrio a “obediência em liberdade”. Lutar é um ato digno do ser humano, que o faz pela busca do direito e da justiça. Segundo Jürgen Moltmann et al. (2005, p. 258) “Justiça significa “estar em ordem”, encontrar-se na relação certa, significa correspondência e, como tal, está próxima de “verdade”. Há uma excelente aproximação entre as palavras liberdade e esperança, a partir dos conceitos de Freire e Moltmann, cabe, portanto, refletirmos sem demasia ou extrapolações que o sentido oportuno é e sempre foi a educação, porém uma educação crítica e reflexiva, e não uma educação com seus velhos bordões que não se assemelham aos valores da vida, e do direito a ela promovida pela equidade e justiça.

Para Freire et al. (1967, p. 97) “A educação é um ato de amor, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir a discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. De acordo com Moltmann, a Esperança não teria sentido se nela não houvesse amor, essência da qual Deus nos criou e nos cria e nos doa a “Graça da Vida”, que consiste no livre-arbítrio do ser humano, é o amor que nos move a causas e por ele nos doamos ao outro, direto ou indiretamente, se ele é realizado é um por intermédio de um ato incondicional. Conforme Moltmann et al. (2005, p. 263) “O ser humano só pode ser ferido naquilo que ele ama e somente por meio do amor o ser humano sofre e percebe como é

mortífera a morte". Assim, educar por amor é se doar verdadeiramente aos ofícios familiares e profissionais. O ato de enfrentar a realidade exige coragem, que está diretamente ligado a negação do sofrimento, pois se queremos um mundo justo, esperamos que as injustiças causadas pelo homem cessem sem mais causarem ao mundo desigualdades sociais. Para Paulo Freire a melhor maneira de intermediar uma educação digna e verdadeiramente humana é o diálogo.

São inúmeras as boas referências do projeto de Paulo Freire denominado como "Círculo de Cultura" movimento que se iniciou na década de 1960, tornando-se metodologia pedagógica no governo de João Goulart, quando Paulo Freire assumiu o cargo de coordenador do Programa Nacional de Alfabetização, criado em 1964 e extinto no mesmo ano pela ditadura militar. Segundo Freire et al. (1967, p. 104) "Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização". Uma ressignificação no sentido de alfabetizar, em que não era apenas ensinar a ler e escrever, era ensinar a ser e estar, bastando realizar. Moltmann enfatiza que a mudança é a esperança da fé, na possibilidade da ação libertadora, para Moltmann et al. (2005, p. 34) "Crer significa, na realidade, transpor fronteiras, transcender, estar em êxodo. Mas, de tal forma, que a realidade opressiva não é subestimada nem superestimada". Mudar não significa contrapor-se a tudo o que passou, o passado tem de nos servir como experiências das quais podemos manter o que serve para o ser humano e extirpar o que fere e não mais serve.

A plenitude da obra de Paulo Freire está na significância do diálogo e todos os seus desdobramentos no sentido de se educar, pois é compreendendo o outro que se pode tentar erradicar o mal que lhe aflige, o diálogo é um ato fraterno, pois a interatividade pode se fazer por intermédio da espiritualidade, neste sentido, diálogo de acordo com Freire et al. (1967, p. 107) "Nutre-se do amor, da humanidade, da esperança, da fé, da confiança, Por isso, só o diálogo comunica". A falta de diálogo, pode ser uma grande carência de fé e espiritualidade, que dá margem para a ignorância alheia. Propomos o diálogo neste trabalho como uma forma de religar, tanto no sentido social como no próprio sentido religioso, que transcende a nossa existência e entendemos que a religiosidade completa dialoga em comunhão com a fé, indiferente qual seja a fé, dialoga com uma fonte, a qual chamamos de Deus, e compreendemos que parte de sua grande essência é a justiça divina que dele emana,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diante da justiça do homem, segundo Moltmann et al. (2005, p. 258) “ser capaz de ficar em pé, ter firmeza, encontrar razão para existir”. Isto é fé e esperança, temos que compreendê-las para além de seus conceitos epistemológicos, é sentindo-as que podemos ser livres. Conforme as palavras de Paulo Freire et al. (1967, p.40) “Dai que a Religião – religare – que encarna este sentido transcendental das relações do homem jamais deve ser um instrumento de sua alienação. Pelo amor, o seu retorno à sua Fonte, que o liberta”.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso trabalho partiu do eixo temático “Paulo Freire e a Educação” promovido pelo XV Congresso Nacional de Educação; EDUCERE. A partir deste eixo refletimos sobre a importância de se escolher uma dentre tantas obras edificantes do nosso patrono da educação, Paulo Freire. O livro que escolhemos tem um grande significado histórico nas mudanças políticas e sociais do Brasil, a obra; Educação como Prática da Liberdade, foi a primeira obra publicada do autor, sendo um pouco injustiçada, pois fica a margem de uma outra grande obra que é a; “Pedagogia do Oprimido”, publicada em 1968, um anos após a primeira, portanto resolvemos trazê-la à tona em comemoração ao centenário de Paulo Freire (1921 – 2021), com o objetivo de dialogar com a obra “Teologia da Esperança “de Jürgen Moltmann. As duas obras contextualizaram em sentido similares ao que condiz a condição de liberdade e esperança, respectivamente em seu tempo e para ainda, em nossos dias. Passados cinquenta e quatro anos de suas publicações originais, relevante a nossa pesquisa, ambas as obras parecem inovadoras, diante de imensuráveis retrocessos políticos, pelo menos no Brasil. Há uma aproximação muito grande no sentido de mudança entre os dois autores, cujas obras permitiram o diálogo e ambas priorizam equidade e justiça com relação a vida e ao ser humano, são embalas e motivadas pela essência do amor, pela esperança e pela liberdade. Pensamos que tanto empenho e tanta clareza nas críticas ao mundo moderno, advém de suas próprias histórias, de suas dores e de suas condições em exílios diferentes, separados da família e de suas pátrias, indiferente de suas posições, ambos não concordam com o passado, lutam por um futuro mais digno. As duas obras são motivos ainda hoje de crítica política e religiosa, onde em ambas imperam as vaidades de poder, de exclusão

e de fundamentalismos que ignoram a luta e a vida do ser humano, no passado e principalmente no presente.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

MOLTMANN, Jürgen. **Teologia da Esperança:** estudos sobre os fundamentos e as consequências de uma escatologia cristã / Jürgen Moltmann; tradução Helmuth Alfredo Simon; revisão Nélio Schneider. - 3ª ed. rev. e atual. – São Paulo: Editora Teológica: Edições Loyola, 2005.

18.5.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO PANDÊMICO

Felipe Ribeiro da Silva[2588]

Núbia Luiz Cardoso[2589]

RESUMO

A proposta dessa pesquisa tem como objetivo, apresentar discussões referente ao atual contexto que estamos enfrentando. Discutindo as causas e relações que a pandemia COVID-19 trouxe e trará para a sociedade. O método utilizado nesta pesquisa foi de revisão bibliográfica e análise documental, dando ênfase nos estudos de ÁLVARO VIEIRA PINTO e PAULO FREIRE, que apresentam a importância da emancipação do sujeito na sociedade e a participação na escola como processo de aquisição de uma consciência, busca-se fazer uma ponte, com essas contribuições às consequências da inacessibilidade do ensino atual. Fica-se entendido que a educação sofrerá muitas perdas, em que crianças sem acessibilidade e adultos trabalhadores sem tempos, aprender a ler e escrever, não será a principal necessidade durante a pandemia.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. EJA na pandemia. Paulo Freire. Álvaro Vieira Pinto. Educação na pandemia.

1 INTRODUÇÃO

O estudo nos faz conhecer e libertar do que a nossa sociedade foi e é atualmente. Para nos humanizarmos precisamos conhecer e sobretudo entender de forma crítica os fatores que influenciam o processo educacional. A educação como diz, Vieira Pinto (1993, p. 29) " diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos" sendo assim, a educação sendo um fator histórico, nos transmite os conhecimentos passados, e nos faz conhecer o contexto social em que estamos e nos reinventarmos e produzir novas técnicas e invenções para essa sociedade.

A discussão desta pesquisa foi baseada de forma primordial em duas obras: Educação como Prática da Liberdade - de Paulo Freire e Sete Lições Sobre Educação de Adultos - Álvaro Vieira Pinto, dois educadores e filósofos latino-americanos que dedicaram parte de suas vidas em pesquisar e compreender a educação e a sociedade, principalmente o processo educacional das classes populares.

Procura-se discutir quais são as camadas mais prejudicadas ao contexto, apresentando, trazendo discussões sobre a referida realidade, sobretudo o processo

[2588] Estudante de graduação do curso de Pedagogia do Centro Universitário do Distrito Federal – UDF – felipeccb.996@gmail.com.
[2589] Mestre em Educação, professora da SEEDF/ Centro Universitário do Distrito Federal -UDF, nubia.cardoso@udf.edu.br.

educacional da Educação de Jovens e Adultos – EJA em meio a pandemia de covid-19. E quais serão as consequências de uma educação remota para um país onde apresenta uma grande desigualdade de habitantes. Será que a atual pandemia, veio para "agravar" ou tornar visível os problemas que persegue a educação das classes populares, sobretudo a Educação de Jovens e Adultos?

2 A INVISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA EM TEMPOS DE PANDEMIA

A educação no Brasil, sempre apresentou uma realidade dicotômica de um lado temos escolas bem estruturadas, em outras encontramos falta de recursos e precariedades. Como afirma SANTOS "são os grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela." (2020, p. 15).

Neste momento as tecnologias sendo utilizadas como principal recurso para a promoção do ensino, muitos jovens adultos ou crianças deixaram de participar das aulas, por não terem condições e acesso aos computadores, celulares ou acesso a rede de internet para essas trocas de aprendizagens, em consequência disso muitos se viram impossibilitados em continuar estudando e desistiram de continuar os estudos. Até as crianças são alvo dessas consequências, sabemos que é uma faixa que merece muita atenção dos professores, sobretudo no atendimento às salas de alfabetização das crianças menores. Com o novo cenário houve muitas crianças que ainda não foram alfabetizadas ou serão fora do tempo.

2.1 A EDUCAÇÃO EM TRANSIÇÃO

A educação está passando por um momento de readaptação, enfrentamos um desafio, quando possível, de ministrar conteúdos e promover uma 'afetividade remota', por meio das mídias digitais. A relação entre professor-aluno de forma participativa e humanizada, está sendo interrompida por falta de conexão de rede, computadores, ou diversas situações de doenças seja provocada pelo covid-19, ou doença da fome, da falta de recursos etc. Nesse entendimento, Paulo freire (1967, p. 39) nos diz que o ser humano é um "ser de relações" que precisa estar envolvido com as pessoas, diz ainda, "e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo". Fica evidente que aqueles que abandonaram as aulas remotas, as condições

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

socioeconômicas, foram apenas uma das facetas que deu origem. Sabemos que a Educação de Jovens e Adultos - EJA juntamente com educação das crianças vêm sendo discutidos há tempos. A grande preocupação e o desafio, serão de os Estados manterem essas pessoas incluidas no ambiente escolar. E que tenham êxito e uma participação ativa na sociedade, como afirma Vieira Pinto (1993, p. 72) “se queremos que em nossa sociedade a ida à escola se torne um dever, é preciso que antecipadamente criemos as condições para que se torne um poder”.

Os números de desistência causada pela pandemia na vida desses educandos, serão de grandes transformações negativas para a nossa sociedade do agora e do futuro, o alto índice de analfabetismo em nosso país ainda é uma realidade presente, não muito distante. O sujeito sem consciência é uma presa fácil das camadas dominantes, com a aquisição dessa consciência com ajuda do Professor, o educando, como fala Vieira Pinto (1993, p. 59), tem a “consciência de si do sujeito e do mundo” e da “realidade exterior” que o cerca.

Paulo Freire (1967, p. 48), diz que “A sociedade se mudou com as medidas precárias, antes alienadas com as culturas de fora, crescia, alimentava-os enquanto nós não se desenvolvíamos ocasionando muitos analfabetos desintegrados.” Vemos que desde antes sempre houve uma preocupação da participação das classes populares e o desenvolvimento delas. Diante desse cenário, há para as gerações seguintes uma grande leva de analfabetos pós-pandêmicos que sempre estiveram às margens de uma estrutura e acompanhamento eficientes dos representantes de nosso país.

2.2 O NOVO ENSINO PROPOSTO E A EJA

Com o início do ano de 2021, o ensino passou a ser oferecido exclusivamente pelos ambientes de aprendizagem on-line, utilizando as diversas ferramentas que tinham ao seu alcance, para que chegassem os conteúdos propostos aos educandos. Sendo assim, uma das formas de continuar com as demandas estudantis, adotada pelas escolas, foram as aulas remotas, ou síncronas. Em que professores experientes (ou não), passariam a planejar suas aulas com ajuda das tecnologias. Utilizando-se dessas plataformas, aos poucos professores, famílias e estudantes foram ocupando espaços no novo sistema de ensino.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É inegável que essa nova realidade de se fazer educação, foi possível para um grupo ou classe que possuem acessibilidade às ferramentas tecnológicas. No entanto, para algumas classes da sociedade ainda que bem experientes, sobretudo na educação de adultos, em que há educandos no processo da alfabetização e que estão emancipando-se e conscientizando-se das suas relações humanas, a nova realidade de educação remota deve se levar em conta que, como afirma Vieira Pinto:

> sua instrução formal (alfabetização, escolarização) tem que se fazer sempre partindo da base cultural que possui e que reflita o estado de desconhecimento (material e cultural) da sociedade à qual pertence. Aquilo que desconhece é o que até agora não teve necessidade de aprender. Se tem podido viver até agora com o analfabeto é porque as condições de sua sociedade não exigiam dele o conhecimento da leitura e da escrita. (VIEIRA PINTO, 1993, p.63)

Sabendo disso, vemos que as diferenças entre esses seres e as suas não necessidades de aprender aquilo que, para eles não faz parte de seus contextos ou práticas sociais, estão pontuais hoje, nas desistências e dificuldades desses indivíduos se conectarem, se adaptarem às mudanças e de permanecerem nas aulas, pois, corremos o risco de fortificar e sedimentar práticas e ideias ingênuas de que, são na verdade, pessoas “ignorantes” por não quererem ou saberem acessar a uma plataforma online, ou não enviar uma mensagem via WhatsApp para um professor, contribuindo então, para os problemas que os perseguem em cada época.

Sabe-se que que mesmo antes da pandemia, a história desses sujeitos, sempre estiveram marginalizados, ou seja, distantes em relação a uma educação privilegiada, que, inseridos desde cedo nas práticas sociais de trabalho, não valorizam as suas subjetividades e seus conhecimentos adquiridos dentro dessa sociedade, sendo assim, os veem e os fazem como seres desconhecidos, desvalorizando seus conhecimentos de mundo e trajetórias.

Como aborda Passos (2013, p.33), desde o processo de colonização e em seguida as reformas, a oferta de educação, “pelo menos para os mais pobres”, já eram negligenciados ou “não os atingiam”.

2.3 A PANDEMIA E O APAGAMENTO DAS IDENTIDADES

No livro CURRÍCULO, TERRITÓRIO E DISPUTA Arroyo, discorre sobre a importância de os sujeitos “conhecerem-se e saberem-se” sobre o percurso das suas histórias e vivências ao longo dos tempos até o presente, e o papel delas para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formação e construção de uma identidade com consciências críticas das lutas e conquistas na sociedade, como ele afirma:

> será fácil descobrir que os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na história e que os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem, se percam. Que seu passado perca relevância. Pior, que as novas gerações não se impressionem com essas desaparições, com as ausências de tantos sujeitos, de tantas histórias e de tantos coletivos que também fazem parte de nossa história. (ARROYO, 2014, p.262)

O apagamento dessas trajetórias se refere a partir do momento em que o currículo, como principal instrumento de poder, torna-se valorizar determinado grupo na sociedade, deixando de lado aquelas classes menos privilegiadas, com suas grandes histórias e conquistas esquecidas, aquelas que não há tecnologia mínima acessível para poder acompanhar as aulas online, que já tinham uma fama de pobreza predominante nas suas trajetórias, ou seja, sem recursos mínimos necessários para uma educação humana igualitária.

E com essas medidas impostas que nos sobreveio, fecharam-se as portas das escolas, e passaram mais uma vez a sobreviver de forma precária utilizando de recursos mínimos para acessar as aulas, deixando inúmeros jovens e adultos trabalhadores desacreditados e sem alternativas, entre o trabalho e a educação tecnológica atual.

Portanto, em tempos de educação remota, há de se discutir as vulnerabilidades e os perigos dessa nova realidade de se fazer educação, tendo o cuidado de não estarmos nos limitando apenas para um grupo da sociedade, como também, formulando práticas que corroborem para o aumento da exclusão do processo de educação e dos analfabetismos.

2.5 O PAPEL DA EDUCAÇÃO DOS ADULTOS PARA A SOCIEDADE

Vieira Pinto (1993, p. 69), aborda que a educação é uma “tarefa social total e que nada está isento dela” por isso tanto os adultos como as crianças tem um papel fundamental na sociedade e, que, deviam ser bem cuidados pelos nossos representantes do país. Como já foi mencionado antes, vivemos numa nação onde existem várias classes precárias e uma vasta desigualdade, que durante a pandemia foram gravemente afetadas. Enquanto a educação passava por um processo de adaptação às medidas de contenção, acolhendo as tecnologias para continuar com o

processo de escolarização, essas pessoas se viram num desespero entre o que fazer, pois sem os aparelhos tecnológicos em seus lares, ou, o difícil manuseio, muitas famílias de crianças ficaram sem estudos, além dos adultos que, entre o ensino e o trabalho, escolheram não ficar sem comer.

No seu livro A CRUEL PEDAGOGIA DO VÍRUS, Santos (2020, p. 29) faz nos refletir sobre a volta às normalidades de antes, “No entanto, o regresso à “normalidade” não será igualmente fácil para todos.” Nesse cenário, ainda que muitos adultos e crianças não foram prejudicados, a ponto de abandonar as aulas, temos um grupo de pessoas que não tiveram opção, e que agora, não saberemos se irão continuar com seus estudos. Assim como o mesmo autor esclarece, “Quando se recuperarão os atrasos na educação e nas carreiras?” (2020, p. 29). Pode ser um grande desafio, que para a educação haverá muitas mudanças, reflexões e estratégias para conter o alto índice de abandono que obterão.

As crianças que desistiram, ou, não conseguiram se alfabetizar no tempo certo, poderão ser os adultos da (EJA) do futuro que hoje estavam numa sala de aula. Pois vemos que muitos desses que desistiram poderão não haver mais forças para voltar às rotinas escolares de antes, pois vemos que na realidade que estão inseridos, não precisariam ser alfabetizados ou escolarizados para atuarem no mundo em que vivem. Assim como retrata VIEIRA, “o analfabeto, em sua essência, não é aquele que não sabe ler, sim aquele que, por suas condições concretas de existência, não necessita ler.” (1993, p. 92)

Nesse sentido Paulo Freire (1967, p. 90) nos diz o que seria a ideia de educação “que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática”. Seria a chave em que os adultos ou os próximos adultos precisariam para viver em sociedade, partindo da “discussão” de seus problemas.

Vemos que no cenário que estamos passando são grandes as consequências que poderão haver com essas classes, em que jovens crianças e adultos impedidos de ir à escola, e que, sem recursos para continuar em casa, faz parte da realidade que nos persegue entre os séculos, nesse sentido como afirma Vieira Pinto:

> a concepção crítica é a única que está dotada da verdadeira funcionalidade e utilidade, pois conduz à mudança da situação do homem e da realidade à qual pertence, em virtude de ser a única que é capaz de oferecer o conteúdo e o método mais eficaz para a instrução. (VIEIRA PINTO, 1993, p. 63).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Somente por meio da educação que se desenvolve a consciência crítica nos educandos, sejam eles da EJA ou qualquer modalidade. O papel do educando, (adulto ou criança), em qualquer espaço, deve ser de questionar-se e refletir-se, o conhecido e o desconhecido. Em virtude disso, o professor precisa preparar o educando alfabetizando, seja ele adulto ou criança, para produzir o seu próprio conhecimento de forma recíproca. Como afirma Freire (1967, p. 110). “Por isso, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador.”

Nesse sentido, espera-se que os educandos sejam carregados de histórias e trajetórias, e que mesmo que com as medidas impostas pelo covid-19, e as desigualdades causadas na educação, essas camadas prejudicadas não venham deixar-se de humanizar-se, e que os espaços escolares estejam abertos para esses jovens e adultos do futuro, que adentrem e deem seguimento ao processo. Assim como diz Vieira Pinto (1993), sobre o papel do educador, que conhece o sujeito como uma pessoa culta trazendo consigo vários tipos de conhecimentos culturais, no qual junto com o educador haverá consciência, partindo da uma base cultural, histórica, política e econômica.

Com base nas discussões até aqui, Infere-se, portanto, que a EJA sendo ofertada exclusivamente para os grupos de sujeitos predominantemente trabalhadores, em tempos de pandemia os obstáculos perpassam toda essa gama de obstáculos que se apresentam em toda história, mas soma-se a isso, a questão da necessidade de considerarmos as suas subjetividades no currículo, promovendo propostas de ensino que seja pautadas e condizentes com a pedagogia do diálogo, ou seja, para além de métodos, formas ou conteúdos.

Por isso, é necessário que parta das suas culturas, trajetórias de vidas para que até mesmo a relação professor-educando não se torne profundamente tecnológica, fazendo com que se tornem esquecidos do processo, sem levar em conta as suas conquistas e lutas, tornando-os agentes passivos desintegrados da sociedade e do processo educativo.

Sendo assim, o currículo e a escola em tempos remotos, deve-se levar em conta a não separação do homem da sua realidade sociocultural, deve, sim, considerar que nada está isenta dele e que, por meio da relação entre educador-

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educando, possam torná-los agentes participativos e transformadores dessa realidade. Sabe-se que com a pandemia, a pobreza e a desigualdade tornaram-se pontual e intensifica-se em nossa sociedade, e quando o currículo não traz para os documentos e espaços escolares uma visão das culturas, identidades e desigualdades, têm-se, portanto, um ocultamento e um apagamento dessas classes, sem poder saberem-se das suas memórias. O papel dos professores e das escolas é de suma importância nessa valorização e enraizamento, pois irá depender, se seus conteúdos estão firmados numa concepção crítica de representatividade e formação desses educandos, na esperança de que, com a reflexão e conscientização de seus trabalhos, possam conhecer-se e tornarem-se agentes participativos e não objetos desse processo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi dito antes, grandes são as preocupações em que nos encontramos na atual fase vivida em tempos de pandemia. A Educação dos tempos atuais está tão comprometida quanto antes, em que uma nova realidade faz que muitos pensem sobre as consequências para as próximas gerações. Grandes serão essas transformações que ocorrerão também no sentido de, como se produz a educação em nosso país. Vemos que no âmbito da escolarização dos jovens e sobretudo dos adultos, há uma negligência dos gestores em investir em melhorias, no qual pela pandemia, veio apenas agravar-se a desigualdade em todas as classes de nosso país.

Fica-se entendido que em uma nação tão prejudicada como está acontecendo com muitas famílias, a educação é apenas uma, mas não menos importante, em que, sem recursos materiais para prosseguir no atendimento educacional, há muitos desistentes, maior número das camadas mais pobres, que sem recursos materiais e sem alternativas frente à realidade, pararam de estudar, ocasionando grande perda para a sociedade e para o próprio estudante. No que se refere às crianças, muitos também foram impedidos de continuar com suas aulas remotas. Vemos aqui uma grande probabilidade dessas mesmas crianças de hoje, assumirem salas da EJA no futuro, (se é que vão) tentando dar prosseguimento às suas histórias de vida.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Portanto, com essa educação em transição, o papel da escola na realidade que virá no pós-pandemia, será como disse Freire (1967, p. 67) “ir ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-lo a inserir-se no processo, criticamente.” Para que aqueles que desarraigados do processo que, outrora estavam “emergidos” tenham forças internas e externas para iniciar com a participação ativa na sua sociedade.

Contudo, espera-se que esta discussão, fundamentada em autores e educadores, possa refletir e servir de embasamento para outras futuras pesquisas sobre as mudanças que, no momento, estamos passando e que iremos passar, e que poderá causar à nossa realidade. E que fique estabelecido como devemos agir ao recebermos esses educandos com suas histórias de vida em nossas salas, independente da classe. afirma Vieira Pinto (1993, p. 118), “no processo de educação não há uma desigualdade essencial entre dois seres, mas um encontro amistoso pelo qual um e outro se educam reciprocamente.”

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Editora Vozes Limitada, 2014.

ADAMO IDOETA, Paula. **Pandemia deve intensificar abandono de escola entre alunos mais pobres**. BBC NEWS BRASIL. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53476057>. Acesso em: 16 de out 2020.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CHAVES, Jefferson Ricardo Ferreira**. DESIGUALDADES EDUCACIONAIS: considerações sobre o acesso à educação básica**. Consultoria legislativa. 2020.

FREIRE, Paulo**. Educação como Pratica da Liberdade**. Rio de janeiro: paz e terra, 1967.

PASSOS, Analva Aparecida de Andrade Lucas et al**. Lutas e conquistas da EJA: discussões temáticas acerca da formação de professores em educação de jovens e adultos**. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos.** 8. ed. São Paulo: Cortez 1993.

18.5.3 A EDUCAÇÃO FREIREANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Pedro Neves da Rocha[2590]

RESUMO

Este trabalho consiste em uma revisão bibliográfica envolvendo o referencial teórico de Paulo Freire e a formação inicial de professores de ciências da natureza, focalizado em teses e dissertações publicadas no Brasil entre 2015 e 2020. As 21 pesquisas encontradas foram analisadas via Análise de Conteúdo, e as unidades de registro contidas nelas foram categorizadas em quatro grupos: dimensões ontológica, gnosiológica, metodológica e transformação da realidade. Nós também quantificamos a diversidade de categorias abordadas pelas pesquisas, e seções onde o referencial freireano foi utilizado. Como resultado, observamos que 4 pesquisas mencionaram Freire apenas nas seções introdutórias, enquanto 8 também utilizaram seu referencial em discussões e conclusões. 9 foram mais longe e também basearam suas metodologias na perspectiva freireana (horizontal, dialógica, crítica, reflexiva e transformadora). Sobre a diversidade de categorias, 9 pesquisas perpassaram quatro categorias, enquanto 8 focalizaram em três daquelas, e apenas 4 se restringiram a uma ou duas. Isso denota uma apropriação diversificada do autor, pelos pesquisadores do recorte. A dimensão ontológica esteve presente em todas as pesquisas, seguida pela preocupação explícita com a transformação da realidade – um elemento essencial na perspectiva freireana – presente em 18 pesquisas, enquanto a gnosiológica esteve presente em 17 investigações e a metodológica em 11. Ao analisar esses dados, concluímos que é necessário que haja uma aproximação do referencial freireano nas pesquisas em formação inicial de professores de ciências, principalmente em âmbito metodológico, em que a perspectiva teórica almejada precise ser concretizada na prática, ao encontro do conceito de práxis defendido pelo autor: a unidade dialética entre teoria e prática.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação libertadora. Ensino de ciências. Formação inicial docente. Revisão bibliográfica.

1 INTRODUÇÃO

Paulo Freire se configura como um dos principais intelectuais da atualidade, influente nas mais distintas áreas, desde as ciências sociais até áreas da saúde (ROBERTS, 2017). Segundo levantamento de Green (2016), Pedagogia do Oprimido era a 3ª obra mais citada em trabalhos da área de humanas no mundo, à frente de clássicos como Vigiar e Punir, de Foucault, e O Capital, de Marx. Considerando este contexto, e o grande potencial da Educação Libertadora freireana para o Ensino de Ciências, bem como para a formação dos docentes dessa área, realizamos um levantamento bibliográfico para investigar a presença do referencial freireano nas pesquisas nesse recorte temático. Este levantamento configura-se também como uma

[2590] Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", pedro.n.rocha@unesp.br.

etapa da pesquisa de doutorado que tem como foco a formação inicial de professores de ciências alinhada à perspectiva freireana.

2 DESENVOLVIMENTO

Neste contexto, buscamos as pesquisas publicadas no Brasil entre 2015 e 2020, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, a partir dos descritores "Paulo Freire", "Formação – Professores"; "Ensino de Ciências". Encontramos 437 publicações de diversas áreas, e selecionamos 21 obras voltadas à formação inicial de professores de ciências da natureza. As menções ao referencial freireano, presentes nos trabalhos, foram analisadas a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

No Quadro 1, abaixo, estão apresentados os trabalhos selecionados nesta revisão bibliográfica. Estes foram classificados de acordo com as disciplinas que abordam. Além disso, indicamos os códigos relativos a cada obra, utilizados posteriormente na análise dos resultados. A letra "D" indica dissertações de mestrado, enquanto a letra "T" indica teses de doutorado.

Quadro 1 – Correlação entre códigos, trabalhos e disciplinas

Disciplina	Cód.	Referência	Disciplina	Cód.	Referência
Biologia	D1	Oliveira (2016)	**Química (cont.)**	T3	Nogueira (2018)
	D2	Mackeivicz (2017)		T4	Gondim (2019)
	T1	Araújo (2018)		T5	Rigue (2020)
Física	D3	Vieira (2018)		T6	Leite (2015)
	D4	Vargas (2018)	**Ciências da Natureza**	D10	Salgueiro (2019)
	T2	Cardoso (2019)		D11	Guaita (2015)
Química	D5	Martins (2016)		T7	Dalmolin (2020)
	D6	Ferreira (2015)		T8	Gimenes (2016)
	D7	Mori (2019)		T10	Melo (2019)
	D8	Tadeu (2018)			
	D9	Silva (2018)			

Fonte: Próprios autores

Para sistematização dos dados, inicialmente foram buscadas em quais seções dos trabalhos o referencial freireano se fazia presente. Os dados referentes a esta óptica estão apresentados no Quadro 2, abaixo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 2 – Seções das pesquisas em que o referencial freireano é abordado

Seções	Trabalhos	Total de Trabalhos
Introdução e Fundamentação teórica	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10	21
Metodologia	D3, D4, D8, D10, T1, T4, T6, T9, T10	9
Discussão e Conclusão	D2, D3, D4, D5, D8, D9, D10, D11, T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T9, T10	17

Fonte: Próprios autores

Em relação às menções ao autor nas seções dos trabalhos, todas as pesquisas fizeram referências a Freire nas seções introdutórias. Já 17 pesquisas também trouxeram-no nas discussões e conclusões. Entretanto, apenas 9 pesquisas trouxeram o autor na seção de métodos. Assim, consideramos que há um distanciamento entre Freire e as metodologias das pesquisas do recorte definido. Portanto, julgamos importante que a questão metodológica seja explorada em maior profundidade, uma vez que a própria noção de pesquisa e ensino para Freire (2011) relaciona-se ao conceito de práxis, ou seja, a unidade dialética entre teoria e prática. Assim, condiz com o referencial que as pesquisas concretizem nas práticas investigativas os princípios desenvolvidos pelo autor. Mais além, a partir da distribuição do autor pelas seções e categorias, avaliamos também o grau de profundidade dos pesquisadores em relação ao autor. Por um lado, metade dos trabalhos aproximou-se do referencial freireano de maneira superficial, restrita a poucas dimensões de sua perspectiva, de forma secundária ou complementar. Por outro lado, outra metade das pesquisas se profundou no referencial, de forma bastante enriquecedora.

Para analisarmos de forma mais qualitativa as menções, utilizamos a Análise de Conteúdo [2591] (Bardin, 1977). A partir da análise das unidades de registro, relacionadas nas suas unidades de contexto, foram criadas quatro categorias: dimensões ontológica, gnosiológica, metodológica e transformação da realidade.

As categorias foram elaboradas ao longo das análises, a posteriori, a partir de fundamentos freireanos (FREIRE, 2011; 2014). A dimensão ontológica abarcou

[2591] Reconhecemos uma limitação paradigmática desta técnica, dada sua fundamentação numa visão analítica-objetivista – que considera que elementos do enunciado podem ser compreendidos de forma pura, totalmente alienados entre si e de seu contexto. Essa concepção pode resultar em certos conflitos com um paradigma crítico-dialético, como a perspectiva freireana. Tal conflito manifestou-se, por exemplo, na categorização de unidades deste trabalho, que de fato não são independentes para Freire, mas sim, articuladas, como parte de um todo sistêmico, com significado residente na síntese dos elementos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

unidades relativas às atitudes do sujeito, enquanto a gnosiológica reuniu princípios acerca da natureza do conhecimento. Já a dimensão metodológica relacionou-se ao processo educativo desenvolvido por Freire, Investigação Temática, Educação Problematizadora, Temas Geradores. (FREIRE, 2011; 2014; ROBERTS, 2017) Por fim, a categoria de transformação da realidade abarcou as críticas ("denúncias") sobre condições de opressão na sociedade, além de propostas ("anúncios") para sua superação. No Quadro 2, abaixo, são apresentadas as categorizações das menções ao referencial freireano, presentes em cada trabalho.

Quadro 3 – Categorização das menções nas publicações analisadas

Categoria	Trabalhos	Total de Trabalhos
Dimensão ontológica	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10.	21
Dimensão gnosiológica	D2, D3, D4, D6, D8, D9, D10, D11, T1, T2, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10.	17
Dimensão metodológica	D4, D7, D8, D11, T1, T4, T6, T7, T9, T10.	11
Transformação da realidade	D2, D3, D4, D5, D7, D8, D9, D10, D11, T1, T2, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10.	18

Fonte: Próprios autores

Em relação às categorias, todas as publicações abordaram a dimensão ontológica, enquanto 17 trouxeram concepções gnosiológicas freireanas. Além disso, 18 delas abordaram também o objetivo da transformação da realidade – elemento essencial da Educação Libertadora. Por outro lado, apenas 11 trouxeram a dimensão metodológica freireana.

Mais além, a partir da distribuição do autor pelas seções e categorias, avaliamos também o grau de profundidade dos pesquisadores em relação ao autor. Esta quantificação é apresentada no Quadro 4, abaixo.

Quadro 4 – Incidência do pensamento freireano nas publicações

Diversidade de inserções	Trabalhos	Total de Trabalhos
1 categoria	D1, T3	2
2 categorias	D5, D6	2
3 categorias	D2, D3, D7, D9, D10, T2, T5, T8	8
4 categorias	D4, D8, D11, T1, T4, T6, T7, T9, T10	9

Fonte: Próprios autores

Por um lado, alguns trabalhos aproximaram-se do referencial freireano de maneira restrita a poucas dimensões de sua perspectiva, de forma secundária ou complementar. Por outro lado, a maior parte das pesquisas se aprofundou no referencial de forma bastante profunda.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar o levantamento e análise das pesquisas de mestrado e doutorado publicadas no Brasil, entre 2015 e 2020, abordando a interseção entre Paulo Freire e Formação Inicial de Professores de Ciências, fizemos as seguintes considerações acerca das 21 pesquisas selecionadas.

Ao inferir as menções ao autor distribuídas ao longo das seções, notamos que todas as pesquisas trouxeram o autor nas seções introdutórias, enquanto 17 utilizaram-se deste referencial na seção de resultados e discussão, e apenas 9 utilizaram este referencial nas seções metodológicas das pesquisas.

Em relação à categorização das menções ao referencial, consideramos que todas abordaram o dimensão ontológica do pensamento freireano, 17 abordaram a dimensão gnosiológica, 17 abordaram a dimensão de transformação da realidade, e 11 trouxeram a dimensão metodológica das proposições de Paulo Freire.

Dessa maneira, concluímos que boa parte das pesquisas se apropriaram do referencial freireano de maneira profunda e diversificada. Ainda assim, concluímos que é necessário que haja uma aproximação do referencial freireano nas pesquisas em formação inicial de professores de ciências, principalmente em âmbito metodológico.

Justificamos esta defesa com base no próprio cerne do referencial, em que a perspectiva teórica almejada precise ser concretizada na prática, ao encontro do conceito de práxis defendido pelo autor: a unidade dialética entre teoria e prática. (FREIRE, 2011; 2014)

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, W. S. **Uma prática dialógica com aproximações da educação CTS**: propostas emancipatórias no estágio dos licenciandos em ciências biológicas. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

CARDOSO, D. **Mídia, Ciência e Ensino: Problematizações na formação inicial de Professores de Física.** 2019. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Instituto de

Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

CUNHA, F. S. R. **A pesquisa na formação inicial de professores de ciências no Timor-Leste:** contribuições do Grupo de Estudos sobre Ensino deCiências e Tecnologia (GEECITE). 2017. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências Físicas e matemáticas, Centro de Ciências da Educação, Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

DALMOLIN, A. M. T. **À sombra deste jacarandá:** articulações entre ciências da natureza e educação do campo na formação docente. 2020. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

FERREIRA, E. M. **Um olhar sobre as atividades de formação em um curso de licenciatura em química.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIMENES, C. I. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais:** possibilidade para a práxis na formação inicial? 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GONDIM, M. S. da C. **A história de um bordado:** saberes populares como temas geradores de uma educação CTS na formação de professores de química. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

GREEN, E. What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)? **London School of Economics and Political Science,** 2016. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/66752/1/__lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_LSE%20Impact%20of%20Soc%20Sci%20blog_2016_May_What%20are%20the%20most-cited%20publications%20in%20the%20social%20sciences%20according%20to%20Google%20Scholar.pdf> Acesso em 7 mar. 2021.

GUAITA, R. I. **As atividades experimentais mediadas por novas tecnologias da informação e comunicação em licenciaturas em ciências da natureza:** situação-limite e inédito viável. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Centro de Ciências da

Educação, Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LEITE, V. C. **Educação problematizadora de Paulo Freire na perspectiva de licenciandos em química.** 2015. Tese (Doutorado em Química) – Instituto de Química, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MACKEIVICZ, O. **Concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

MARTINS, D. J. S. **As repercussões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano para a formação inicial do docente.** 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2016.

MELO, M. G. de A. J**ogo Tríptico na formação inicial do professor de ciências**: uma proposta de ensino de Física sob o enfoque CTS que busca promover ACT. 2019. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2019.

MORI, L. **Problemas e problematização no ensino de química:** um estudo com graduandos de universidades do oeste do Paraná. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

NOGUEIRA, K. S. C. **Reflexos do Pibid na prática pedagógica de licenciandos em química envolvendo o conteúdo oxirredução.** 2018. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Q. C. A. **Formação docente**: saberes mobilizados e produzidos no contexto do estágio supervisionado do instituto federal. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

RIGUE, F. M. **Uma genealogia da formação inicial de professores de química no Brasil.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa-Maria, Santa Maria, 2020.

Roberts, P. Paulo Freire. **Oxford Research Encyclopedia of Education**. Disponível em: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-10>. Acesso em 3 mai. 2021.

SALGUEIRO, B. A. **Análise de um processo formativo de licenciandos e licenciados das ciências da natureza sobre habilidades docentes e**

transdisciplinaridade. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, V. M. da. **Música na formação inicial e no ensino de química:** saberes, práticas e aprendizagens. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

TADEU, T. S. A. **Sensibilizando o olhar docente através de estratégias dialógicas problematizadoras no estágio curricular em química.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2018.

VARGAS, G. S. **Uma abordagem do tema estruturante Matéria e Radiação no Curso Normal:** a busca da criticidade na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) – Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

VIEIRA, E. F. **Histórias em quadrinhos na formação inicial de professores de física:** da curiosidade à elaboração de sentidos. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

18.5.4 A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRÁTICA DE LIBERDADE EM PAULO FREIRE

Alessandro Fernandes Gonçalves[2592]

Daniela Cristiane Lourenço[2593]

RESUMO

O objetivo geral da temática deste artigo é analisar a influência do pensamento de Paulo Freire para a prática da educação popular a fim de investigar a seguinte pergunta: Por que a educação popular encontra resistência das pessoas mais conservadoras? Trata-se de um relato com discussões dialéticas. O referencial teórico tem ênfase em autores ARANHA (2006), BRANDÃO (2006), FREIRE (2000; 2019) e GADOTTI (1997). A metodologia de análise da experiência está relacionada com a pesquisa bibliográfica, exploratória e descritiva a fim de analisar obras primaria em reflexão com o presente contexto. Mais do que uma "metodologia educacional" a educação popular é uma práxis, um movimento que intenta a conquista de direitos econômicos, políticos, culturais e sociais, da qual problematiza e auxilia na possibilidade de dar voz a grupos, indivíduos e comunidades, no informe de suas vivências e na descoberta de novos caminhos de cooperação para mudanças sociais de modo a desvelar a sua realidade. Como considerações finais é possível compreender que movimentos propostos como os de educação popular visão a "descolonização das mentes" pelas vias educacionais ocasionando uma possível emancipação humana, na criação de um contradiscurso frente à uma condição hegemônica instaurada, sendo uma transformação política e social indesejada mediante os interesses do conservadorismo.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação Popular. Liberdade. Trajetória

1 INTRODUÇÃO

Educação como prática de liberdade é mais do que apenas o nome de uma das obras mais importantes da história brasileira, trata-se também de uma expressão cuja natureza inicial se encontra nas antípodas de um modelo educacional do qual objetivava manter milhares de indivíduos num obscurantismo intelectual e na manutenção de gerações de pessoas, crianças ou adultos numa condição de analfabetismo, mas principalmente na condição de subjugação frente à uma suposta elite favorecida que perpetuava sua condição de dominação sobre milhares de indivíduos e que conduziam a vida destas pessoas.

[2592] Graduando do curso de Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC – PR, winterbox@hotmail.com
[2593] Graduanda do curso de Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC – PR, irdcl2013@gmail.com

Neste sentido a problemática do trabalho apresentado é apontado pela pergunta: Por que a educação popular encontra resistência das pessoas mais conservadoras?

A presente pesquisa é pautada no materialismo dialético a fim de argumentar as influências do pensamento de Paulo Freire no fortalecimento da educação popular tendo como método principal a revisão bibliográfica sistemática e integrativa com base em obras primárias escritas por autores principais como ARANHA (2006), BRANDÃO (2006), FREIRE (2000; 2019) e GADOTTI (1997).

Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo e explicativo, descritiva pois busca a identificação dos fatores filosóficos. Quanto a natureza, considera-se uma pesquisa qualitativa de perspectiva integrativa a fim de responder a problemática correspondendo também ao método comparativo dos principais pensadores que norteiam o trabalho. (MINAYO, 1995)

Com relação a relevância da temática é possível destacar que uma das questões importante relacionadas a publicação desta obra por Freire em 1967, reside no entendimento sobre as questões históricas e sociais que Brasil vivia neste dado momento, ou seja, compreender o contexto e quem tais preposições advindas deste conceito puderam e ainda podem servir de parâmetro para o entendimento de processos que ainda solapam o avanço em termos educacionais brasileiros.

Nesta acepção, este período foi marcado por inúmeras restrições em termos de direitos civis, censura, restrições culturais, impossibilidade de formação de grupos ou organizações, sequestros, tortura e morte, o governo instaurado por meio de um golpe militar se perpetuou até décadas mais tarde, entretanto, causou rupturas sociais das quais podem até os dias atuais serem sentidas.

Foi nesta efervescência de um devir democrático e humanizado que Paulo Freire (1921-1997) desenvolveu a ideia da educação como uma prática da liberdade, não apenas fazendo alusão as restrições físicas, mas que, por meio da educação, os indivíduos poderiam se libertar das sombras de sua insipiência, poderiam “sair da caverna” de sua ignorância e desta forma se entenderem como cidadãos, produtores de sua própria história com entendimento de seu lócus social.

Neste sentido, além de se livrarem da condição de analfabetos, a educação como prática da liberdade possibilitava a práxis educacional, ou seja, a união entre os conteúdos mediados pelos educadores e a aproximação destes conteúdos com os

modos de vida e realidades das pessoas das quais estes conhecimentos eram propostos.

Sendo assim, acerca da expressão, ela possui uma ideia, em resumo, "[...] saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação." (FREIRE, 2000, p.52).

Tal atitude, permanente e critica, permitiria intervir no mundo de maneira a transformá-lo, a educação neste sentido, serviria não como manutenção de processos que se repetiriam e retroalimentavam uma ideologia que mantinha indivíduos cativos e em condição de servidão por meio da ignorância, e obscurantismo, mas, serviria como modos de leituras do mundo, ferramenta fundamental de uma transformação social para possíveis intervenções e reforço da autonomia crítica dos indivíduos em seu papel de cidadãos do mundo.

2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Diversas são as concepções das quais podem ser aferidas e relacionadas ao fenômeno "educação", o que podemos definir é que se trata de um campo de disputa sobre o qual constantes lutas ocorreram e ainda ocorrem posto que, também se trata de uma forma de controle social.

Em linhas gerais o conceito de "educação popular" apresentado por Brandão (2006) nos informa que da maneira pela qual a educação vem ocorrendo, ou seja, ao ser subtraída apenas ao domínio do local institucional conhecido como escola, onde este é operacionado e racionalizado, podendo ser medido e que seus ocupantes podem ser controlados, se opõe ao conceito de "educação popular" pois este se refere a "[...] um domínio de ideias e práticas regido pela diferença" (BRANDÃO, 2006, p.06).

Tal "diferença" da qual Brandão (2006) nos alude, se remete as singulares distinções entre um modelo educacional elitista onde reside um individualismo exacerbado, em que estudantes são mesurados e avaliados pelas suas "notas" ou capacidade de decorar conteúdos e que, por mais que seja universal conforme a legislação sobre este tema possa outorgar, está longe de ser igualitário.

Nesta acepção, o entendimento relativo à educação popular se difere por ser um processo político-pedagógico, do qual seus participantes possam vivenciar e

construir seus modos de vida de maneira conjunta com participação ativa junto as comunidades, na construção de seu "ser" social em comunhão aos outros indivíduos e no compartilhamento de suas crenças e bens, num processo de transformação de suas realidades que por consequência alteram suas concepções econômicas, sociais e sobre o meio ambiente do qual estão circunscritos.

Todavia, um dos entendimentos aferidos à educação popular advindo do senso comum é o de que ela deve ser submetida ou restrita apenas a certos setores populacionais, ou seja, relativa a classes "populares" da sociedade, ocasionando uma distinção entre o conhecimento racionalizado e acadêmico encontrado nas escolas e universidades deste conhecimento "popular" num sentido pejorativo de esvaziamento de sua importância, ocasionando aí uma distinção não equânime de sua relevância posto que, saberes populares e científicos devem caminhar de maneira síncrona, pois trata-se de saberes distintos sem que haja relevância de um sobre o outro, mas que se completam.

Na educação popular existe uma valorização dos educandos, num sentido histórico-social de suas trajetórias o educador neste processo media os conhecimentos, numa dinâmica diferenciada da prática relacionada a educação bancária onde; "[...] em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem" (FREIRE, 2013, p.80).

Neste sentido, mais do que uma "metodologia educacional" ela é uma práxis, um movimento que intenta a conquista de direitos econômicos, políticos, culturais e sociais, da qual problematiza e auxilia na possibilidade de dar voz a grupos, indivíduos e comunidades, no informe de suas vivências e na descoberta de novos caminhos de cooperação para mudanças sociais de modo a desvelar a sua realidade.

Posto isso, a educação popular torna-se "[...] um modelo de luta contra hegemônica dos oprimidos frente aos sistemas estruturados e defendidos a partir dos interesses da classe dominante em nível mundial". (DOS SANTOS PAULO; ZITKOSKI, 2016, p.51)

Por fim, trata-se de proporcionar processos de emancipação onde exista o fortalecimento dos indivíduos enquanto sujeitos históricos, na ordenação e revolução do bem viver de todos.

Resumir em poucas palavras quem foi e quais as contribuições de Paulo Freire,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

demonstra-se um desafio. Brasileiro, pernambucano, educador, filósofo, escritor, mestre, doutor, patrono da educação, a lista de adjetivos dos quais um dos mais ilustres cidadãos que andou pelas terras brasileiras deixando um legado atemporal segue por um longo caminho, difícil especificar um intelectual tão singular, característica esta que o eleva ao status de clássico, pois sua obra, mesmo produzida décadas atrás, nunca esteve tão atual.

A cada releitura de seus trabalhos podemos fazer novas descobertas sobre processo pedagógicos, educacionais, políticos e filosóficos, mas em especial sobre nós mesmos como cidadãos, a lista segue ainda, estes são apenas alguns exemplos de sua magnitude.

Nascido na cidade de Recife em 1921 e faleceu em São Paulo em 1997, formou-se em Direito em sua idade adulta, logo, teve participação política ativa desde sua formação, nesta sequência na década de 60 participou do Plano Nacional de Alfabetização do qual intentava a implementação do Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos em resposta ao elevado índice de analfabetização encontrado em diversos locais no Brasil, devido aos resultados impressionantes obtidos na cidade de Angicos no Rio grande do Norte, todavia; “Em tempo de baioneta a cartilha que se cale”. (BRANDÃO, 1981, p.19).

Aranha (2006) destaca que com sua metodologia 300 trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias. Esta ação tomou repercussão e Miguel Arraes então governador do Pernambuco permitiu que este mesmo método fosse aplicado em favelas do Recife e posteriormente em todo o Estado. Liderou o Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife.

O método Paulo Freire é parte do movimento da Pedagogia Progressista ou Libertadora que utiliza como elemento mobilizador “palavras geradoras” de acordo com a realidade de cada lugar.

> Por exemplo, em uma região de Pernambuco as palavras escolhidas foram: tijolo, voto, siri, palha, biscate, cinza, doença, chafariz, máquina emprego, engenho, mangue, terra, enxada, classe. Já nas favelas do Rio de Janeiro elas foram outras: favela, chuva, arado, terreno, comida, salário, batuque, poço, bicicleta, trabalho, salário, profissão, governo, mangue, engenho, enxada, tijolo, cinza. (ARANHA, 2006, p.339)

Após a escolha das palavras são realizados círculos sob a mediação de um animador que pode ser um professor ou alguém já alfabetizado. Na roda de conversa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

surge o debate sobre o significado das palavras, por exemplo ao falar ‘favela” se promove o diálogo sobre o que é uma favela, porque as favelas existem, quais os problemas sociais que permeiam o contexto da favela e como transformar.

Posteriormente após a conversa é que ocorre a visualização escrita da palavra e todo o contexto da alfabetização.

A opção pela palavra “animador” é um modo de superar o autoritarismo e o fato de conversar sobre as palavras e seus significados representa o combate a processos mecânicos sem sentido para o aprendiz.

Após o golpe militar de 1964 o programa foi desestruturado, levando Freire a prisão e posteriormente ao exílio no Chile, mas tal condição não “aprisionou” suas ideias que se tornaram conhecidas pelo mundo. Aranha (2006) destaca que quando voltou do exílio se fez presente como escritor, debatedor e assumiu o cargo de Secretário da Educação em São Paulo (1989-1991).

Fato importante também foi durante o seu exílio que o governo militar criou o Mobral, uma deformação do método Paulo Freire, que de acordo com Aranha (2006, p.337) “[...] apenas com fichas de leitura sem o processo de conscientização. Se o governo militar considerava o método subversivo, mutilando-o, ofereceu o seu avesso, impensável como mera técnica de alfabetização”.

Além de educador popular Paulo Freire é um cristão aliado a uma teologia libertadora e seu pensamento provocava críticas por parte dos religiosos conservadores. Segundo Aranha (2006) ao praticar a sua fé também se preocupou com as diferenças entre os ricos e pobres e está singularidade também se modificou com o tempo recebendo influências do neotomismo, fenomenologia, existencialismo e neomarxismo.

Sua trajetória como militante engajado o destacou como um crítico tenaz em defesa das causas populares, possuidor de uma visão reflexiva e critica, suas teorias e conceitos perpassaram os muros das escolas. Entretanto tal adesão na escolha da defesa dos oprimidos frente aos opressores muitas vezes o elevou a alcunha de “subversivo” ou que suas ideias eram “vermelhas” em demasia por grupos conservadores ou elites que preferem manter o status quo social.

No centro dos debates referente as ideias advindas da obra do Freire se encontram a crítica ferrenha ao modelo de educação bancária onde “[...] o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2013,

p.81), e a relação dialógica existente entre educandos e educadores, em suas interrelações nesta construção cotidiana de significados, posto que: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2019, p.25).

Nesta sequência, possibilitar a formação de indivíduos autônomos, não alienados de sua condição, a escola surge como propiciadora deste papel, no desenvolvimento destas possibilidades, um local de liberdade e conscientização, livre de ensinamentos obtidos por meio de “cartilhas” descontextualizadas da condição socio/cultural dos educandos, mas por meio de conteúdos familiares e cotidianos, proporcionando a estes estudantes significados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após rever a trajetória da Educação popular fundamentada pelos aportes teóricos é possível resgatar a problemática: a problemática do trabalho apresentado na pergunta: Por que a educação popular encontra resistência das pessoas mais conservadoras?

Muitas são as leituras e conclusões que podem abarcar as possíveis causas desta resistência das pessoas mais “conservadoras”. É possível acreditar que uma delas possa se encontrar entre as tensões decorrentes dos limites dos quais o Estado possui em propiciar condições dignas para o florescimento de modos de vida onde ocorra uma educação emancipatória e as reais necessidades e anseios de uma população muitas vezes deixada as margens de processos políticos que ressignificariam o seu viver.

Em outras palavras, qual o tipo de cidadão uma determinada sociedade deseja formar? Meros trabalhadores braçais, autômatos, com apenas o conhecimento básico para escreverem seus próprios nomes e “apertarem parafusos”, ou sujeitos com determinações próprias, entendimento do bem comum a todos, conscientes de sua classe e papel social e capazes de transformar sua realidade?

O Brasil possui profundas raízes patriarcais, sendo o último país a abolir a escravidão em 1888, nossa constituição cidadã é recente, e constantemente, desde a instauração de processos políticos democráticos no Brasil flertamos recorrentemente ora com golpes ora com Impeachment.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A presente fragmentação social é profunda, em um contexto carregado de desigualdades sociais, uma distribuição de renda não equânime, todas estes processos são o resultado provocado por esta "resistência" das pessoas conservadoras, posto que, ao se autodeterminar conservador, você de certa forma "compra um pacote" de condicionamentos dos quis regem a sua vida, neste "pacote" de ideias, se encontram as raízes de um conservadorismo que não se encaixa mais nas heterogeneidades de indivíduos que habitam as sociedades.

Desta forma, características como tradicionalismos, nacionalismos, negacionismos, racismos, preocupações mais com a realidade econômica do que com a social, todas estas características entre outras fazem parte deste "pacote" que acompanha os conservadores.

Nos dias atuais ocorrem explosões de autoritarismos por parte das elites políticas e que só não chegam as vias de fato por conta das salvaguardas constitucionais, do contrário estaríamos todos vivendo num estado de exceção brutal.

Neste entendimento, quaisquer tipos de movimentos ou ideias que surjam contrários a este modo de governar que se estabeleceu e se perpetua muito em função de nepotismos e apadrinhamentos destas elites recheadas ainda de características muito similares ao coronelismo[2594], encontram barreiras quase sempre intransponíveis para que possam se insurgir frente a esta realidade.

Os ideais de uma educação popular residem no fortalecimento destas pessoas que são deixadas à margem destes processos históricos, no auxílio a reverter estas condições de alienação e subjugação dos quais são expostos.

Paulo Freire, foi uma destas vozes dissonantes neste discurso conservador, elevando os oprimidos e os párias desta terra como atores principais no palco da história (GADOTTI, 1997), num movimento que foi de encontro ao discurso conservador, era evidente que sofreria e sofreu ataques de todos as frontes por parte destas elites que sentiram os "ventos da revolução" se aproximando.

Movimentos propostos como os de educação popular visão a "descolonização das mentes" pelas vias educacionais ocasionando uma possível emancipação

[2594] Entendido aqui como "[...] um compromisso, uma troca de proveitos entre o poder público, progressivamente fortalecido e a decadente influencia social dos chefes locais, notadamente dos senhores de terra". (LEAL, 2012, p.44)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

humana, na criação de um contradiscurso frente à uma condição hegemônica instaurada. Nas palavras de Freire (2019, p.59)

> O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista sei lá o que, mas se assume como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar.

Finalizando, pelos argumentos apresentados podemos perceber que uma série de possíveis condições permeiam as causas das quais a educação popular encontra resistência das pessoas mais conservadoras, haja vista que, nos encontramos num sistema do qual é regido pela contradição, que se alimenta de ciclos disruptivos dos quais as elites econômicas e políticas se alimentam.

Portanto, buscar alternativas à estas situações no fortalecimento das organizações sociais, formação de comunidades solidárias, bem como a incessante luta pelos direitos civis continua ainda sendo a melhor alternativa da qual a educação popular se faz melhor ferramenta.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda**. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª.e.d. São Paulo: Moderna 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense.1981.

DOS SANTOS PAULO, Fernanda; ZITKOSKI, Jaime J. **A educação popular e a vocação ontológica do ser mais: um estudo da trajetória de Carlos Rodrigues Brandão na Universidade**. Ciência em Movimento, v. 18, n. 37, p. 47-54. 2016. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistasipa/index.php/EDH/article/view/463/371. Acesso em: 01/05/2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, Rio de Janeiro. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro / São Paulo. Paz e terra. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro. 2013.
GADOTTI, Moacir. **Lições de Freire**. Revista da Faculdade de Educação, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59588/62687. Acesso em: 01/05/2021.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1995.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

18.5.5 A ESCOLA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS:DIÁLOGOS FREIREANOS NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Edilson da Silva Cruz[2595]

RESUMO

Este artigo descreve o projeto "Nós fazemos a história: a escola e os movimentos sociais", realizado em escola municipal de ensino fundamental em São Paulo entre 2019 e 2020. A atividade consistiu em receber a visita de diversos ativistas de movimentos sociais e populares, que militam em diferentes causas (terra, trabalho, habitação, direitos de mulheres, LGBTs, negros etc.), para rodas de diálogo com os estudantes em sala de aula. O projeto surgiu de uma demanda dos próprios estudantes por metodologias dialógicas e discussões sobre questões sociais relevantes. Como fruto do trabalho, elaborou-se um documentário a respeito do projeto, com depoimentos dos que dele participaram. Neste artigo, a partir da consideração das falas dos envolvidos, registradas no documentário, buscamos descrever e analisar o projeto a partir do referencial teórico de Paulo Freire, em especial os conceitos de dialogicidade, problematização e conscientização. As questões que nos guiam são as seguintes: em que ambiente escolar idealizou-se o projeto? Como o conhecimento foi construído ao longo do percurso? Quais os resultados do projeto, segundo os sujeitos envolvidos? Concluímos que, além de promover aprendizagens significativas, o projeto ajudou a despertar consciência crítica, criatividade e capacidade de intervenção no mundo por parte dos educandos. Nesse sentido, o arcabouço teórico freireano, mobilizado para compreender esta prática escolar, mostra-se pertinente como ferramenta para compreender os processos de transformação e aprimorá-los na escola, contribuindo para que educadores e educandos se eduquem e possam ser mais, construindo na práxis o inédito viável.

Palavras-chave: Escola. Movimentos Sociais. Dialogicidade. Problematização. Conscientização.

1 INTRODUÇÃO

Qual o legado de Paulo Freire para a escola pública? É possível realizar nesta instituição uma educação problematizadora, que conscientize e contribua com processos de emancipação? Este artigo é uma tentativa de responder a estas questões, a partir do relato de prática sobre o projeto "Nós fazemos a História: a escola e os movimentos sociais", realizado entre os anos de 2019 e 2020 em uma escola pública municipal da zona leste da cidade de São Paulo. Ao mobilizar o referencial teórico freireano para análise desta experiência, identificamos uma metodologia dialógica e problematizadora, capaz de conscientizar os sujeitos do processo educativo, educadores e educandos, e iluminar sua prática como cidadãos em perspectiva transformadora.

[2595] Mestre em Educação (Universidade de São Paulo). Doutorando em Educação (Universidade Federal de São Paulo). edilson.cruz13@unifesp.br.

As questões que nos guiam são as seguintes: em que ambiente escolar idealizou-se o projeto? Como o conhecimento foi construído ao longo do percurso? Quais os resultados do projeto, segundo os sujeitos envolvidos? Para respondê-las, tomamos como objeto de análise as falas de educadores, educandos e ativistas, compiladas em documentário realizado a respeito. Os depoimentos se mostram uma fonte muito rica para compreender como a escola básica e seus sujeitos podem atuar em perspectiva freireana, em situações pedagógicas que ajudem a despertar consciência crítica, a criatividade e capacidade de intervenção no mundo.

NÓS FAZEMOS A HISTÓRIA: A ESCOLA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

No primeiro semestre de 2019, os estudantes da EMEF Virgílio de Mello Franco demandaram no Conselho Participativo, instância colegiada na qual se discutem problemas da escola e propostas de solução, “aulas mais dinâmicas”, em especial na disciplina de História. Uma das alunas levou o pedido diretamente à professora, que acatou a proposta e iniciou um processo de autocrítica, visando atender aquela solicitação dos educandos. Em conversa informal com o diretor da escola, a docente manifestou sua angústia de não sentir-se capaz de responder ao desafio proposto, pois via-se como uma professora tradicional, com dificuldade de modificar suas práticas. Ao acatar a sugestão do Diretor de buscar ouvir mais as demandas dos alunos, a docente identificou o interesse de alguns em conhecer melhor sobre o “movimento LGBT”. Dessa demanda e em diálogo com a direção, surgiu a ideia de trazer os movimentos sociais até a escola.

De início, buscou-se o diálogo com a proposta curricular da rede municipal de ensino de São Paulo, na disciplina de História, a qual previa o estudo de movimentos sociais de resistência entre o 8º e 9º ano. Ao tomar os movimentos sociais como objeto de estudo, entendemos que o conceito de sujeito histórico é central, pois permite articular o saber próprio da disciplina com seus objetivos na formação dos estudantes: que eles adquiram uma formação integral, aprendam a agir pessoal e coletivamente, percebam-se como sujeitos históricos, identifiquem e compreendam as atuações de protagonismo histórico de diversos grupos e sociedades (SÃO PAULO, 2017, p. 67-68).

Definida a relação entre o conteúdo programático e o currículo oficial, o segundo passo foi estudar de modo mais aprofundado o que são e o que significam

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

os movimentos sociais. Identificamos que seu estudo se relaciona à compreensão da conquista de direitos sociais no contexto de desenvolvimento do capitalismo nos últimos séculos. Contradições sociais evidenciam desigualdades e desencadeiam transformações, forjando ações coletivas de resistência, seja com um recorte de classe, seja a partir de outras demandas socioculturais: democracia, valorização das subjetividades, formação de identidades, diversidade sexual e de gênero, cidadania etc. (Rodrigues, 2011). Os movimentos sociais são expressão de sujeitos históricos organizados coletivamente e voltados à busca da transformação das situações de opressão, violência e desigualdade, que "anunciam o novo ao denunciar as contradições existentes e desafiar os códigos culturais dominantes." (Rodrigues, 2011, p.147).

Nossa aproximação com as ideias de Paulo Freire nos levou a buscar uma metodologia baseada no diálogo problematizador, por meio do qual os estudantes pudessem participar, construir o conhecimento proposto e se inserir num ambiente propício à problematização do conhecimento e à conscientização sobre o mundo. Dessa forma, organizamos o projeto em dois momentos: aulas introdutórias e rodas de conversa. Nas aulas introdutórias, discutimos o conceito de sujeito histórico, movimentos sociais e suas características a partir de lutas contemporâneas, sempre em espaços circulares e de troca de experiências.

Em seguida, iniciamos as rodas de conversa. Uma vez por semana, às segundas-feiras, reuníamos as três turmas de nonos anos, em duas aulas distintas, para conversar com um ativista convidado de algum movimento social. Durante os meses de agosto a novembro, recebemos militantes do Movimento Sem Terra, Levante Popular da Juventude, Pastoral da Juventude, Rede Ecumênica da Juventude, coletivos religiosos que defendem os direitos humanos (Igreja Povo de Deus em Movimento, Koinonia, Católicas pelo Direito de Decidir), Coletivo Leste Negra, povo Pankararé, movimento LGBT e ativistas locais do bairro. Durante os encontros, percebemos um engajamento cada vez maior dos estudantes nas discussões e uma grande motivação em participar dessas aulas.

A última etapa do projeto foi a compilação do material elaborado como registro das atividades para a confecção de um pequeno documentário a respeito. No começo de 2020, os alunos do 9º ano foram convidados a irem novamente à escola registrar em vídeo seu depoimento. Os convidados ativistas também o fizeram. A partir disso,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o vídeo foi construído e, no final de março de 2020, o documentário foi finalmente concluído. Nossa intenção seria promover sessões para assisti-lo presencialmente na escola, o que nos foi impossibilitado pela pandemia de covid-19. Estamos aguardando o fim da pandemia para realizar uma segunda edição do projeto.

CONSIDERAÇÕES FREIREANAS A PARTIR DO PROJETO

A seguir, analisaremos as vozes dos diferentes sujeitos envolvidos no projeto, buscando descrever o ambiente escolar que o gestou, como o conhecimento foi nele forjado e quais seus resultados. A mobilização dos conceitos de dialogicidade, problematização e conscientização, a partir da obra de Paulo Freire, nos auxiliarão na compreensão crítica de nosso objeto.

Tomemos os depoimentos a seguir:

> Os alunos demandaram no **Conselho Participativo** que a gente faz que queriam algumas metodologias mais dinâmicas em sala de aula e tudo mais, especialmente no nono ano. **A professora de História, então, me procurou, trouxe essa demanda dos alunos**. Também [disse] que os alunos tinham interesse de conhecer, por exemplo, o movimento LGBT. (Diretor de Escola)
>
> Nossa escola tem um Conselho Participativo onde os alunos, eles colocam as angústias deles, os problemas relacionados também ao aprendizado deles. **Nós vimos que os nonos anos estavam enfrentando muita dificuldade de entender a escola** (...) A partir da escuta dos alunos, e da **experiência** que eu já tinha de realização de projetos na escola, e a **experiência** do diretor com movimentos sociais, nós organizamos o nosso projeto (Professora de História).

Identificamos o contexto dialógico que permitiu a gestação de um projeto pautado no diálogo, protagonismo dos educandos, papel mediador dos educadores e no caráter problematizador de uma práxis pedagógica democrática. As relações de poder do ensino tradicional, caracterizados por Freire (2011) como educação bancária, são subvertidas em prol de uma prática problematizadora. Na educação bancária, o educador é o sujeito e os educandos são os objetos. Numa perspectiva problematizadora, porém, considera-se a condição de sujeito de ambos. Para Freire,

> Não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não seria possível fazê-lo fora do diálogo. (...) Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo, com o educando que, ao ser educado, também educa. (FREIRE, 2011a, p. 95-96, itálicos do autor).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O diálogo, transformado em metodologia de trabalho escolar, tanto nas atividades-fim como nas atividades-meio, converte-se em "ato de criação", mobiliza experiências dos sujeitos e faz emergir a verdadeira educação, ou seja, "a que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza" (FREIRE, 2011, p. 110).

O diálogo também esteve presente na elaboração do conteúdo do projeto. A partir do interesse de um grupo de estudantes, passamos para a consideração da proposta curricular oficial, entendida como "expressão e concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições" (SACRISTÁN, 2013, p. 10). A existência de uma proposta curricular não pode significar engessamento do trabalho docente. Antes, cabe a nós, educadores e educadoras, fazer-nos sujeitos desse currículo e promovermos seu entrecruzamento com a realidade dos educandos e da escola. É justamente esta experiência que se faz presente neste projeto.

Concluímos, portanto, que o ambiente dialógico em gestação na escola contribuiu para a elaboração de uma experiência marcada pela dialogicidade em sua forma e em seu conteúdo. Esta dialogicidade "se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens" (FREIRE, 2011, p. 109).

Quanto à construção do conhecimento ao longo do projeto, consideremos os depoimentos a seguir:

> Foi mais que um prazer estar com aquela sala lotada de jovens e adolescentes, ávidos por informação e por conhecimentos, curiosos, tanto é que **surgiram várias perguntas, vários questionamentos, várias partilhas, de todos os presentes (...)** É de suma importância isso porque só através desse conhecimento, dessa **troca de experiências** que a gente consegue estar ali em contato com a realidade e conseguir transformar os outros que estão a nossa volta (Ativista LGBT).
>
> A gente **fez uma roda na sala**, ambientamos a sala com todo esse material, e os alunos se movimentavam na sala. Já que a gente está falando de movimentos sociais, os alunos não ficaram parados durante a aula né, eles tinham que ir lá cumprir algumas tarefas e **o conhecimento foi construído de maneira partilhada** o tempo todo (Diretor).

Dois aspectos da construção do conhecimento durante o projeto nos chamam a atenção: sua presentificação como troca de experiências e partilha e a centralidade pedagógica no ato circular. Paulo Freire compreendia a educação como situação gnosiológica, ou seja, "aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes" (FREIRE, 1985, p. 78). Dessa forma, numa situação pedagógica "ocorre uma relação em que ambos os polos se apresentam e se entendem como polos aprendentes" (REDIN E ZITKOSKI, 2017, p. 200), numa aula que consiste "em pôr à prova suas percepções [do educador] e a dos seus interlocutores, para o que espera a pergunta, o questionamento, a dúvida da parte dos alunos" (idem).

Assim, entendemos que, no projeto, a realidade de educadores e educandos se encontrou no objeto cognoscente, proporcionando uma experiência de problematização, isto é, "uma forma de conceber o conhecimento e, de modo especial, de agir com os objetos do conhecimento" (REDIN E ZITKOSKI, 2017, p. 328), envolta em comunicação e diálogo, com centralidade para a pergunta. Daí a crítica à educação bancária, cujo aspecto "narrador" destitui a situação gnosiológica de seu componente dialógico, logo, nega a vocação ontológica do ser humano.

Já a centralidade pedagógica no ato circular, que contribuiu para que "o conhecimento fosse construído de maneira partilhada o tempo todo", se baseou nos "círculo de cultura", símbolo do movimento de cultura popular que se espalhou pelo Brasil desde os anos 1960, a partir da inspiração freireana. Trata-se de dispor as pessoas "em torno de uma 'roda de pessoas' em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente", de modo que o professor torna-se "o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construírem juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina e aprende" (REDIN E ZITKOSKI, 2017, p. 69). Em nosso projeto, a organização circular permitiu o protagonismo dos educandos, a relação horizontal com os educadores e a facilitação da problematização.

Por fim, consideramos os resultados do projeto:

> Participar do projeto indígena foi uma boa escolha que eu tive, né? Porque eu **aprendi várias coisas**. Eu não sabia nem a cultura deles, a importância que eles traziam para a natureza. Aprendi uma coisa também, dos materiais, das danças, dos rituais deles também; sobre o apito, que traz animais, que eles usam para caçar. **Eu não sabia nada disso, aprendi tudo nesse movimento** (...) **onde for eles têm que ser ouvidos**, então eles tão lutando por isso, né? (Educando 1)
>
> **Eles lutam por causas**, para melhorar tudo, não só para eles como pra gente (...) então é muito importante ter essas causas e movimentos, porque **melhora o nosso futuro também**. (Educando 2)

Esses primeiros depoimentos evidenciam a percepção dos estudantes de que agora, depois do projeto, sabem coisas que antes não sabiam. Logo, houve

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprendizagem de conteúdos disciplinares. Além disso, tomemos os depoimentos a seguir:

> Às vezes **a gente tinha um pouco de preconceito com algumas religiões**, por ser ignorante, não entender sobre. E quando eles vieram [ativistas ligados a movimentos religiosos de direitos humanos] eles falaram sobre diversas religiões que a gente jamais imagina que existia e religiões que a gente não respeitava, não procurava entender (Educando 1)
>
> Porque às vezes a gente precisa de uma ajuda, só que não tem tantos lugares para recorrer, entendeu? E às vezes quando você vai numa delegacia, por exemplo, eles não te respeitam como mulher. **Isso já aconteceu lá em casa** e às vezes você sente falta de acolhimento, você sente que aquilo não tá sendo certo. (Educanda 1)

As falas acima denotam que o projeto, além de ensinar conteúdos específicos, também foi capaz de provocar a mudança de concepção dos estudantes em relação a valores e atitudes, e a percepção sobre as relações de poder na sociedade. Do ponto de vista freireano, entendemos que o projeto contribuiu para um processo de conscientização dos estudantes, ou seja, uma "reflexão verdadeiramente transformadora da realidade, fonte de conhecimento reflexivo e criação" (FREIRE, 2011, p. 127), uma vez que, além de permitir o reconhecimento do mundo, "prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização" (idem, p. 158.). Para Freire, a conscientização deve ser o objetivo de toda ação educativa: "antes de tudo, [deve-se] provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar a presente reflexão, retomamos as questões que nos colocamos ao início, visando refleti-las.

Qual o legado de Paulo Freire para a escola? A análise aqui realizada demonstra a pertinência das reflexões de Freire sobre a educação como situação gnosiológica e ato cognoscente para a análise de situações pedagógicas escolares na perspectiva de sua transformação. O lugar que atribuímos aos educandos, como damos voz a eles, como nos entendemos como educandos, como planejamos e avaliamos: tudo isso é iluminado pela teoria freireana, nos inspira novas perguntas e nos faz sujeitos na busca pelas respostas.

É possível realizar na escola uma educação problematizadora/emancipadora? Sim, é possível. O projeto aqui descrito nos indica alguns pontos importantes: devemos considerar as relações escolares em sua totalidade, tanto sua atividade-fim,

quanto as atividades-meio, que devem se abrir ao diálogo e participação; a escola deve se abrir aos movimentos sociais e a seu potencial de ampliar a compreensão crítica sobre a realidade, intervir na cultura autoritária e despertar o sentido da cidadania ativa nos educandos; por último, as práticas escolares devem abrir-se à alegria do processo de busca e à esperança crítica, capaz de vencer fatalismos e desmotivações cotidianas.

Dessa forma, construiremos hoje o sonho de Freire:

> A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências do mundo. (FREIRE, 2001, p. 83).

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

REDIN, E.; ZITKOSKI, J. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

RODRIGUES, C. M. L. Movimentos Sociais (no Brasil): conceitos e práticas. In: Sinais – Revista Eletrônica – Ciências Sociais. Vitória: CCHN, UFES, Edição n. 9, jun. 2011, p. 144-166. Disponível em: <

SÃO PAULO. Currículo da Cidade. Ensino Fundamental: História. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SACRISTÁN, J. G (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

18.5.6 A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO HUMANA NA "ERA DE SUA REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA": UM DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E WALTER BENJAMIN

Juliana Tiburcio Silveira Fossaluzza[2596]

Maria Eliza Brefere Arnoni[2597]

RESUMO

Este artigo compartilha uma análise sobre o que-fazer docente em tempos de pandemia, especialmente, de ensino remoto, sob a influência massiva das tecnologias digitais, em que a prática educativa pode apresentar como um de seus momentos a videoaula no desenvolvimento das atividades pedagógicas não presenciais que têm ocorrido em instituições de ensino superior público no Brasil. Nesse sentido, esta análise de cunho bibliográfico apresenta o seguinte problema: a videoaula, como um dos momentos da prática educativa, poderia ser considerada como um ato educativo virtual digitalizado sem aura? A hipótese inicial defendida neste estudo é que sim, pois na prática educativa realizada no ensino remoto ou na Educação a Distância (EaD) que teria como um de seus momentos a videoaula, esta se realizaria como ato educativo virtual digitalizado sem aura, porque perderia o "aqui e agora", a oportunidade de se desenvolver como experiência única, autêntica, de educador com educandos, enfraquecendo a possibilidade de uma educação que tenha como matriz o diálogo e a curiosidade, portanto, atrofiando até mesmo a prática educativa tida numa perspectiva freiriana de educação. Para o desenvolvimento deste trabalho utilizamos parte das contribuições de Paulo Freire para conceituar a prática educativa e Walter Benjamin que nos inspira a pensar a referida prática na "era de sua reprodutibilidade técnica".

Palavras-chave: Paulo Freire. Prática educativa. Walter Benjamin. Ato educativo virtual digitalizado sem aura. Videoaula.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos um momento histórico não só no Brasil, mas no mundo, em que transformações estão em curso, afetando diretamente as relações sociais, assim como as formas de percepção[2598] (OSTROWER, 2014) da realidade em que o ser humano se encontra inserido. Transformações que ocorrem no campo econômico,

---

[2596] Doutora em Educação Escolar pelo PPG em Educação Escolar da FCL- UNESP. Docente do Centro Universitário do Norte Paulista (UNORP). Este artigo está baseado em reflexões sobre a prática educativa sob o uso intenso das tecnologias digitais no ensino remoto e na EaD, em minhas memórias como docente substituta numa das unidades do IFSP, especialmente, no ano de 2020 e início de 2021, experiência ímpar de formação como docente e como discente no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UEMS, na modalidade EaD. E-mail: julianatiburciofossaluzza@gmail.com.

[2597] Profa. Dra. do Programa de PPG em Ensino e Processos Formativos do IBILCE-UNESP, campus de São José do Rio Preto-SP. E-mail: meb.arnoni@unesp.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

social, político, artístico, tecnológico, educacional, aceleradas pela disseminação do SARS-COV-2, do novo coronavírus.

Este texto representa uma análise sobre a prática educativa compreendida na perspectiva de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), que nos legou pressupostos teórico-práticos de uma educação que tem como matriz o diálogo (FREIRE, 2014), movido pela curiosidade dos educandos (FREIRE, 2004); uma educação em que se aprende criando, voltada à liberdade, à possibilidade de emancipação consciente e histórica do e pelo ser humano oprimido, comprometido com seu direito de ser mais (FREIRE, 2014), com sua existência, tida igualmente como um processo educativo num sentido amplo, e, estrito, voltada à libertação de educadores com educandos.

A educação em Paulo Freire (2014) se dá na relação dialógica entre seres humanos que se libertam em comunhão mediatizados pelo mundo. Os sentidos amplo e estrito mencionados anteriormente se complementam nesta perspectiva, e justificam a intervenção histórica numa realidade social injusta pelos sujeitos nela inseridos. Ressaltamos que neste ano de 2021, comemora-se o centenário de Paulo Freire, que nos inspira a pensar nos traços imanentes da prática educativa (FREIRE, 2004, 2014), que valoriza uma educação humana, como ato de criação.

Assim, propomos o seguinte problema, tendo em vista a realidade contraditória em que nos encontramos inseridos, que também nos desumaniza: a videoaula, como parte da prática educativa, poderia ser considerada como um ato educativo virtual digitalizado sem aura (BENJAMIN, 2017)? A hipótese inicial que será defendida neste estudo, de cunho bibliográfico (SEVERINO, 2016), é que sim, pois na prática educativa na “era de sua reprodutibilidade técnica” (BENJAMIN, 2017), que teria como um de seus momentos a videoaula, esta se desenvolveria como um ato educativo virtual digitalizado sem aura, enfraquecendo até mesmo a prática educativa, compreendida numa perspectiva freiriana de educação. Em síntese, este texto propõe a partir do referencial freiriano um pensar sobre o presente-futuro do que-fazer docente, como no dizer de Paulo Freire.[2599]

2 A PRÁTICA EDUCATIVA NA “ERA DE SUA REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA”: UM OLHAR HIPOTÉTICO SOBRE A VIDEOAULA

[1] Para Fayga Ostrower (2014, p.12, grifos da autora) “*a percepção é a elaboração mental das sensações”.* A percepção abrange o ser intelectual, segundo a autora, pois se trata de uma elaboração consciente e organizada das sensações.

A prática educativa em contexto pandêmico, em instituições de ensino superior público no Brasil, assumiu a videoaula como um de seus momentos, compondo parte das atividades pedagógicas não presenciais (BRASIL, 2020), denominação estabelecida por documentos oficiais que direcionam as instituições federais de ensino sobre o ensino remoto enquanto perdurar a pandemia de Covid-19. As atividades pedagógicas não presenciais podem ser realizadas de forma síncrona (ao vivo) e assíncrona (por meio da disponibilidade não só, mas também, de videoaulas).

A prática educativa sob a influência das tecnologias, das plataformas digitais, tem sofrido transformações em sua estrutura, em seu modo de organização e desenvolvimento, em seu caráter metodológico, alterando a relação entre educador e educandos e a relação entre estes, uma vez que a prática educativa na pandemia foi intensamente transposta e reconfigurada no ambiente digital por muitas instituições de ensino.

A videoaula adotada por determinados contextos educativos é gravada pelo professor para depois ser disponibilizada aos estudantes. Para tanto, o docente necessita, além dos conhecimentos pedagógicos e científicos pertinentes à sua área de atuação, ter algum conhecimento técnico sobre o manejo das plataformas digitais, dos softwares que permitem a gravação e a edição da videoaula.

É interessante pensarmos que a videoaula se desliga da tradição (BENJAMIN, 2017) de uma prática educativa que até então vinha sendo realizada predominantemente, com mais e/ ou menos qualidade, por meio do encontro de professores e alunos reunidos numa sala de aula física, em que poderiam se realizar como sujeitos, compreendidos numa perspectiva freiriana de educação (FREIRE, 2014, 2004), ou não, tal como numa prática educativa bancária (FREIRE, 2004) matriz de uma educação colonial que ainda persiste no Brasil, um país marcado pelo autoritarismo reproduzido historicamente pelas relações sociais hierárquicas de mandonismo, pela escravização de povos pretos e de indígenas, pelo patrimonialismo etc. (SCHWARCZ, 2019).

Esta forma de educação colonial presente em nosso meio pode ser reproduzida, inclusive, no âmbito digital, no ensino remoto e na Educação a Distância (EaD), em que pode ocorrer a objetificação de estudantes que, em certas circunstâncias, são silenciados, em que não lhes restam outra alternativa a não ser o estudo individual, solitário, especialmente, quando se trata da EaD. Neste contexto,

professores podem se realizar como opressores ao se relacionarem de forma autoritária com os alunos e destes se distanciando tanto na forma presencial como não presencial de ensino, colaborando por fim com seu assujeitamento e dos estudantes às relações sociais de dominação.

Isso implica também no distanciamento, consciente ou não, paulatino do exercício da prática educativa que pode ganhar novas definições, como “professor formador”, “professor tutor”, no caso da EaD, fragmentando a docência, porém o que acontece é um afrouxamento dos traços da prática educativa, compreendida numa perspectiva dialógica (FREIRE, 2014); um afrouxamento que ocorre em relação ao seu modo de organização e desenvolvimento que potencializa a precarização da docência, a perda da autonomia do professor diante o cerne de sua profissão. No caso ainda da videoaula, o docente reproduz o individualismo e também se realiza, consciente ou não, como um “produtor de conteúdo”.

Explicitamos que estas reflexões reconhecem que muitos professores têm lutado com dedicação para que a educação formal prossiga em plena pandemia e almejamos tão somente chamar a atenção dos docentes para as transformações que permeiam a prática educativa e que poderão acarretar consequências mais negativas que positivas em suas condições de trabalho e no processo de aprendizagem dos estudantes.

Sobre a reprodução de parte da prática educativa como videoaula, sob certo modo de uso das tecnologias digitais, nos inspiramos em Walter Benjamin.

> A obra de arte foi em princípio sempre reproduzível. [...]. [...], a reprodução técnica da obra de arte é algo novo, que se realiza na história de modo intermitente, em impulsos largamente espaçados, mas com intensidade crescente. (BENJAMIN, 2017, p.54, grifos nossos)

Consideramos que a prática educativa presencial, diferente da arte, não é passível de reprodução, e sim de inspiração na prática realizada por um docente, que pode até ensinar o mesmo conteúdo em salas, com alunos diferentes, mas ainda assim a experiência educacional será sempre única, irrepetível. No entanto, com o advento das tecnologias de informação e comunicação, especialmente, com o rádio e a TV, a partir do século XX (MUGNOL, 2009), com a disseminação e formalização da EaD como modalidade de ensino no Brasil a partir da década de 1990, com a disseminação do computador e da internet, continua sendo possível não só reunir diferentes linguagens (MUGNOL, 2009) sonora e visual por meio do vídeo, como o

conteúdo gravado pelo professor pode ser reproduzível em escala desmedida. Talvez hoje, em plena pandemia, nos deparamos, de fato, com a prática educativa na "era de sua reprodutibilidade técnica", com a potencialização da mediatização técnica (BELLONI, 2002), do uso demasiado pedagógico dos materiais multimídia na educação formal, por meio da intensa transposição e reconfiguração da prática educativa para e no meio digital.

É interessante também percebermos que à medida que as sociedades se industrializam a educação formal precisa atingir um número cada vez maior de pessoas. Como um exemplo das transformações no sentido de reconfiguração do espaço escolar, citamos o Método Lancaster[2], de Ensino Mútuo, elaborado pelo quaker inglês Joseph Lancaster (1778-1838), que se diferenciava de um ensino individualizado, como observamos na Figura 1.

Figura 1 - Esquema de organização do espaço escolar

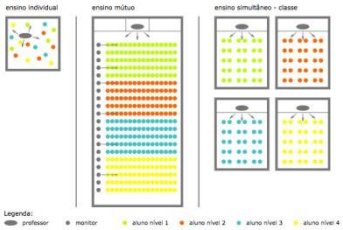

Fonte: https://historiadaeducacaobrasileira.wordpress.com/modelos-de-organizacao-escolar/

De acordo com a Figura 1 a modificação dos espaços escolares alcança um número maior de estudantes, por meio da presença física de professores e alunos, reunidos num espaço comum. Já em relação à prática educativa quando esta é transposta e reconfigurada no e para o ambiente digital, um professor a distância pode alcançar um número infinito de estudantes, pois as tecnologias digitais possibilitam a não existência de um espaço físico para o encontro das pessoas, ou ainda o que ocorre é a potencialização da virtualização desse espaço (LÉVY, [s.d.]), da prática educativa, dos sujeitos nela envolvidos, do conteúdo escolar, que pode ser gravado em qualquer local pelo professor e acessado por um número incontável de estudantes. As tecnologias digitais também possibilitam a reconfiguração da relação pedagógica que se dá entre professor e alunos via linguagem, enfraquecendo a possibilidade do

[2] Sobre o Método Mútuo consultar em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/metodo-de-lancaster>. Acesso em: 18 jul. 2021.

diálogo (FREIRE, 2014) e da mediação dialético-pedagógica (ARNONI, 2012), pois o acesso à videoaula pelo estudante é assíncrono.

A comunicação no caso da videoaula acontece, mas como se tivesse sido "picotada em pedaços", pois educador e educandos não se comunicam simultaneamente como no modelo presencial de ensino, a não ser numa atividade síncrona. Essa "comunicação em pedaços" pode inclusive atenuar os laços coletivos e afetivos entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, provocando desinteresse e talvez até desistência dos estudos por parte dos alunos.

A videoaula como parte da prática educativa, realiza-se então como ato educativo virtual digitalizado sem aura, porque torna inviável o "aqui e agora", a possibilidade de existência única, autêntica (BENJAMIN, 2017) da prática educativa ancorada no diálogo (FREIRE, 2004, 2014), pois cremos que esta tem maior possibilidade de envolver docentes e alunos no processo educativo, pode potencializar a curiosidade, os modos de percepção e (re)criação dos conteúdos, ou seja, a produção de um ambiente educativo amável e seguro para ambos, professores e alunos.

Observemos o que Walter Benjamin menciona acerca da perda da aura, da autenticidade da obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica,

> Mesmo na reprodução mais perfeita de uma coisa se perde: o aqui e agora da obra de arte – sua existência única no local em que se encontra [grifos nossos]. [...]. O aqui e agora do original compõe o conceito de sua autenticidade, sobre o qual se funda, [...], a representação de uma tradição que repassou esse objeto até os dias de hoje como um mesmo e idêntico. A totalidade do campo da autenticidade mantém-se alheia à reprodutibilidade – e naturalmente não somente à reprodutibilidade técnica. [...]. A razão para tal é dupla. Primeiramente, a reprodução técnica mostra-se mais autônoma em relação ao original do que a manual. Ela pode, por exemplo, [...], com a ajuda de certos procedimentos, como a ampliação e a câmera lenta, pode reter imagens que simplesmente escapam à óptica natural. [...]. Em segundo lugar, a reprodução técnica pode ainda colocar a cópia do original em situações inatingíveis a esse mesmo original. Acima de tudo, ela torna possível levar essa cópia ao encontro do receptor, seja na forma de uma fotografia, seja na de disco de vinil. (BENJAMIN, p.56-57, grifos do autor)

A respeito da autonomia da obra de arte ressaltada por Benjamin (2017), em relação à prática educativa, percebemos também certa autonomização da videoaula em relação à prática educativa realizada no "aqui e agora", pois aquela por meio do modo de uso das tecnologias digitais permite a edição, a eliminação do diálogo, intensificando até mesmo a educação bancária (FREIRE, 2004), pois se reduz ao momento de exposição do conteúdo, e oportuniza o apagamento dos erros humanos,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que podem ser cometidos pelo docente não só, mas também, nos momentos de sistematização do conteúdo. E, ainda, a "aula" sob a forma de vídeo poderá ser acessada e atualizada pelo receptor, pelo estudante, onde quer que este se encontre. Ainda sobre a autenticidade da obra de arte acrescenta Benjamin (2017, p.57-58, grifos do autor),

> A autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que nela é originalmente transmissível, desde sua duração material até seu testemunho histórico. [...] [que] torna-se instável. [...]. Mas aquilo que desse modo se desestabiliza é a autoridade da coisa, seu peso tradicional. Pode-se reunir essas características no conceito de aura e dizer: aquilo que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é a sua aura. Esse processo é sintomático; seu significado aponta para muito além do campo da arte. Formulado de modo geral, a técnica reprodutiva desliga o reproduzido do campo da tradição. Ao multiplicar a reprodução, ela substitui sua existência única por uma existência massiva. E, na medida em que ela permite à reprodução ir ao encontro do espectador em sua situação particular, atualiza o reproduzido. Ambos os processos levam a um abalo violento do que é transmitido – um abalo da tradição, - que é o outro lado da crise e da renovação atuais da humanidade.

Na era de sua reprodutibilidade técnica a prática educativa, em especial, a videoaula, esta é nossa hipótese aqui defendida, como ato educativo virtual-digitalizado sem aura perde sua autenticidade, desligando-se da tradição, de uma prática educativa com seus problemas e desafios, que vinha até então sendo realizada predominantemente por meio da presença física de educador e educandos. A possibilidade de sua reprodução por meio do aparato tecnológico permite também sua existência massiva em relação à sua existência única.

O que se perde na prática educativa que tem como um de seus momentos, a videoaula, o ato educativo virtual digitalizado sem aura? Vejamos o que diz sobre a prática educativa Paulo Freire (2004, p.69-70, p.86, grifos do autor),

> Creio poder afirmar, [...], que toda prática educativa, demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. [...]. Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta [grifos nossos], o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devamos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto [grifos nossos]. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> importa é que professores e alunos se assumam como epistemologicamente curiosos.

O que se perde? A possibilidade do encontro autêntico do educador com os educandos por meio da potencialização da curiosidade espontânea e epistemológica; o movimento dialógico, "um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina"; na relação pedagógica digitalizada o campo sensorial se restringe sobremaneira, pois o docente ao gravar a videoaula não vê os estudantes, para quem direciona sua fala; a possibilidade de se vivenciar a reflexão crítica sobre a pergunta, e, talvez, até mesmo os sonhos, as utopias, os ideais, a politicidade praticada pelo docente progressista em sua prática educativa, perde-se, enfim, a oportunidade de desenvolvimento de uma educação democrática pela qual lutou Paulo Freire (FREIRE; MENDONÇA, 2019). Perde-se e muito.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato educativo virtual digitalizado sem aura, inautêntico, a videoaula, como defendemos com base em Benjamin (2017), representa uma quebra da tradição, que não implica necessariamente numa superação do ensino tradicional, mas talvez até mesmo a sua intensificação. Nesse sentido, o ato educativo virtual digitalizado sem aura, a videoaula, seria parte da educação do futuro? Esta é uma escolha consciente, como ato político, que precisamos fazer como professores. Que utilizemos as tecnologias digitais na prática educativa de modo que seus traços imanentes sejam ressaltados e não obscurecidos. Que lutemos por uma educação no presente-futuro em que educadores com educandos se realizem como seres mais, como diria Paulo Freire, uma educação humanizadora dos sentidos, que nos torne gente (FREIRE, 2004).

4. REFERÊNCIAS

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís/ MA, v.5, n.2, p.58-82, jul/dez. 2012.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, p.117-142, abril/2002.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Organização e prefácio Márcio Seligmann-Silva; tradução Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: RS: L&PM, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.2.237**, de 26 de junho de 2020. Disponível em: <Drive IFSP>. Acesso em: mar. de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Ana Maria; MENDONÇA, Erasto Forte. (orgs.). **Direitos Humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HISTEDBR. **Método de Lancaster**. Disponível em: < https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/metodo-de-lancaster>. Acesso em: 18 jul. 2021.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Modelos de Organização Escolar**. Disponível em: < https://historiadaeducacaobrasileira.wordpress.com/modelos-de-organizacao-escolar/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Disponível em: <O que é o Virtual? (ufmg.br)>. Acesso em: mar. de 2021.

MUGNOL, Márcio. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30. ed. Petrópolis: vozes, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2016. p.106-135.

18.5.7 A PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL: REFLEXÕES À LUZ DE PAULO FREIRE

Fátima Myrcea Teixeira Batista[2600]

Ruthe Castro de Aquino Pinheiro[2601]

Regilane Sousa de Araújo Uchôa[2602]

RESUMO

Este estudo discute a relação entre os acessos deficitários e/ou inexistentes aos direitos sociais no Brasil e a pandemia de COVID-19. O contexto pandêmico acentuou as desigualdades sociais existentes no Brasil, evidenciando a precarização da vida e dos direitos de parcela da população brasileira, que sofre sem acesso a condições mínimas para enfrentar os efeitos da atual crise sanitária que assola o país. Com o propósito de analisar essa problemática, buscou-se refletir sobre determinados direitos fundamentais, constitucionalmente previstos, e os seus acessos ineficientes, no plano material, como forma de agravamento da vulnerabilidade social. A metodologia utilizada nesta produção foi a pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, balizada principalmente pela obra intitulada "Pedagogia do Oprimido" de Paulo Freire, bem como pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A despeito da garantia formal de direitos fundamentais, inúmeros direitos são violados diuturnamente, deixando as camadas sociais economicamente desfavorecidas sujeitas a violências reais, simbólicas e opressões. Visando a romper com essa realidade, a educação libertadora de Paulo Freire, por meio da oferta de uma educação pautada por um viés político-pedagógico, motiva o desvelamento do mundo pelos sujeitos a fim de que estes possam operar transformações sociais e usufruir concretamente dos direitos constitucionalmente outrora assegurados.

Palavras-chave: Pandemia. Precarização da vida. Educação libertadora.

1 INTRODUÇÃO

A capacidade dos sujeitos de realizarem uma leitura crítica do mundo traz implicações incomensuráveis para qualquer Estado que priorize a defesa da democracia e o seu fortalecimento.

Nesse sentido, é a partir da problematização da realidade pelos sujeitos que a luta pela igualdade de direitos e justiça social pode ser efetivada, na tentativa de evitar retrocessos civilizatórios e abalos nas conquistas sociais outrora alcançadas.

[2600] Graduanda em Psicologia, Universidade Federal do Ceará; Licenciada em Pedagogia, FAEL; Pós-graduada em Psicologia Educacional, Uniasselvi; Pós-graduada em Saúde Mental, Faculdade Futura. E-mail: myrceapsi@gmail.com.
[2601] Pós-graduanda em Psicologia Humanista, Unifaveni; Bacharel e Licenciada em Psicologia, Unime; Pós-graduada em Saúde Pública, Unifacs. E-mail:ruthecastropsi@gmail.com.
[2602] Graduanda em Psicologia, Uninassau; Graduada em Gestão de Recursos Humanos, Universidade Estadual do Vale do Acaraú. E-mail: regilane_araujo@yahoo.com.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A partir das balizas acima, reportamo-nos a Paulo Freire, principalmente à sua obra denominada “Pedagogia do Oprimido”, para refletir sobre as relações existentes entre a pandemia de COVID-19 no Brasil e o acesso deficitário a direitos fundamentais, partindo de estatísticas sobre o número de mortes e as camadas sociais mais afetadas, bem como da sujeição ao descarte a que estes segmentos sociais mais afetados estão submetidos.

Além da obra literária mencionada acima, este estudo utilizou como referências o livro “Pedagogia da Autonomia”, também de Paulo Freire, artigos científicos, jornais eletrônicos e sites especializados sobre a temática em foco, configurando-se em uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica.

Foram priorizados os artigos científicos nacionais publicados principalmente nos últimos cinco anos, cujos descritores utilizados como meio de busca nas bibliotecas eletrônicas SciELo e Google Acadêmico foram: “Pandemia e Paulo Freire”; “Educação libertadora”; Necropolítica e Pandemia no Brasil”.

A análise da produção dos dados foi feita buscando traçar correlações entre a situação de marginalidade na qual vive parcela da população brasileira, com acesso limitado ou inexistente a direitos fundamentais básicos e os efeitos da pandemia de COVID-19 para essas camadas populares.

2 ESTATÍSTICAS E REFLEXÕES

Entre o período de março de 2020 e junho de 2021, o Brasil ultrapassou a inominável estatística de 502.586 mil mortes em decorrência da infecção pelo vírus SARS-Cov-2, causador da COVID-19, segundo dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2021).

A análise em termos de mortalidade por 100 mil habitantes, ainda de acordo com a mesma fonte, evidencia que a região Centro-Oeste foi a mais afetada, seguida pelas regiões Sul, Norte, Nordeste e Sudeste do país.

No que concerne às classes sociais brasileiras mais afetadas pela pandemia, ao longo desse último ano, acompanhamos pelas mídias e noticiários locais e internacionais que a pandemia escancarou as desigualdades sociais existentes no Brasil, problematizando questões como: acesso a serviços de saúde, saneamento básico, emprego formal e informal, além de outras variáveis que culminam na

dificuldade de implementação de medidas mais rígidas de distanciamento social no Brasil pelas classes economicamente mais desfavorecidas.

Segundo a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ, 2020), o Conselho Nacional de Saúde listou as condições de saneamento e de moradia de parte de nossa população, como uma das causas de maiores preocupações do Conselho, ressaltando que a falta de emprego e de renda torna essa camada social ainda mais vulnerável.

Nesse mesmo estudo, a Fiocruz avalia que:

> Indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas em situação de rua, refugiados, ciganos, moradores de favela e periferia, aqueles que vivem com HIV/Aids, trabalhadores informais e outros grupos têm algo em comum: por estarem à margem da sociedade, precisam lidar com as desigualdades no acesso aos direitos, o que os torna ainda mais vulneráveis diante da pandemia de Covid-19. (FIOCRUZ, 2020).

Pelo exposto, os segmentos sociais listados acima sofrem um impacto maior com relação às consequências causadas pela pandemia. Tal impacto tem em sua origem o nosso passado colonialista e racial, o qual encontra formas perversas de se atualizar ao longo de nossa história, reproduzindo práticas e relações sociais extremamente desiguais.

Nesse seguimento, Silva (2020, p.41) analisa com lucidez as raízes de nosso passado-presente desiguais:

> O Brasil foi o último país a eliminar no pano formal o sistema do trabalho escravo, contudo essa medida perpassa debates atuais porque a abolição da escravatura não eliminou todas as formas de opressão contra a população negra no país. Negros/as no Brasil ainda vivenciam diariamente os reflexos contínuos da sistemática precarização das condições materiais de vida e trabalho e violação de direitos que outrora sofreram e marcou a formação social brasileira como resultado da dinâmica capitalista.

Desse modo, essa lógica de produção e reprodução da precarização da vida dos sujeitos que está diretamente relacionada a critérios como raça, classe e gênero, dificulta sobremaneira ou até mesmo inviabiliza a existência humana dessas camadas sociais mais afetadas, haja vista não terem acesso a direitos básicos em nossa sociedade, como condições mínimas de moradia e acesso a bens necessários ao combate do novo coronavírus.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Continuando nesse trilho, Sousa (2020, p.10) destaca que o “deixar morrer” surge porque determinado corpo não tem valor, visto como coisa/objeto e, como tal, sem valoração, pode ser conduzido à morte.

Ainda segundo a autora:

> O sacrifício da classe desfavorecida, os descartáveis/não-humanos, é a condição necessária para a manutenção da engrenagem capitalista. Esse sacrifício é o próprio modus operandi do capitalismo e a classe trabalhadora é o meio de enriquecimento da classe burguesa, por isso é que é indispensável que ela não pare as atividades, uma vez que vida dela é facilmente substituída por outra, se necessário for, desde que o sistema continue em movimento. Nesse viés, seu corpo não tem valor e o Estado, a partir do seu soberano, executa políticas de necropoder para que a economia não pare, mesmo que isso signifique mortes em massas. (SOUSA, 2020, p.21).

O termo necropoder, mencionado pela autora acima, surgiu dos estudos de Achille Mbembe - estudioso camaronês que cunhou o termo necropolítica - associando os Estados à subjugação e à morte de sujeitos cuja posição é inferior ao que é considerado humano, portanto, vidas que não carecem ser preservadas.

Mbembe (2015) ressalta que sua a sua aflição é com as formas de soberania que não estimulam a luta pela autonomia dos sujeitos, mas sim “a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações”.

Nesse cenário, determinados grupos sociais, que são marginalizados e cuja desumanização é uma de suas características principais, poderão ser descartados por serem irrelevantes para a sociedade da qual são parte, não prescindindo de terem acesso a direitos fundamentais constitucionalmente previstos em nosso ordenamento jurídico.

Dessa forma, a desigualdade de direitos em nossa sociedade produz e reproduz classes sociais distintas: uma com acesso a bens e direitos e a outra sobrevive em meio a situações de violências reais e simbólicas e opressões.

3 O MÉTODO DE CONSCIENTIZAÇÃO DE PAULO FREIRE

Em 2021 comemoramos o centenário de vida de Paulo Freire – data que, para além de representações e simbolismo, traz em seu cerne uma mudança de

paradigmas para a educação brasileira, notadamente no que concerne à alfabetização de jovens e adultos.

O referido autor não é somente lembrado por inovar em um método de alfabetização, mas por trazer um viés político-pedagógico para o centro de seus estudos, produções e práticas, numa clara defesa por uma educação que precisa ser compreendida a partir de um macrossistema, o qual a direciona e a torna partidária de um tempo e um lugar determinados em nossa história vivida.

Nesse sentido, de acordo com o professor Fiore:

> O método de Paulo Freire é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. (FIORE, 1974, p. 14).

Por esse ângulo, segundo Paulo Freire (1987, p.46) é necessário que, por meio de uma educação problematizadora, os sujeitos consigam compreender criticamente o mundo que juntos constroem em colaboração, desvelando, portanto, a realidade.

Para tal compreensão, faz-se mister considerar as variáveis objetivas do mundo concreto e subjetivas/intersubjetividades humanas, as quais se relacionam dialeticamente e que são geralmente imperceptíveis àqueles que têm, diuturnamente, seus direitos fundamentais violados, a despeito de serem constitucionalmente assegurados.

À vista disso, a compreensão do sujeito de sua realidade objetiva precisa perpassar por reflexões que resgatem alguns pontos de partida, tais como: as bases sócio-político-econômicas nas quais estão assentadas a nossa sociedade atual e a condição de sujeito produtor de conhecimento e agente de transformação social, que detém a capacidade de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Nessa lógica, Freire, em outro de seus livros, intitulado “Pedagogia da Autonomia” (1996, p.13), lembra-nos que ensinar não diz respeito à transferência de conhecimentos, mas à criação de possibilidades para que ela ocorra, uma vez que não existe um único titular de conhecimentos, mas seres que juntos criam e compartilham cultura e conhecimentos.

Aliás, a troca horizontal de experiências e de saberes entre educadores e educandos é um dos postulados básicos do método pedagógico defendido por Freire, em contraposição à educação bancária, a qual todo o conhecimento se centraliza no professor.

4 CONSCIENTIZAR PARA MUDAR

É nessa toada de análise das condições desiguais as quais estão submetidas essas minorias e da necessidade de uma atuação ativa por parte dos sujeitos que compõem a coletividade, que se faz salutar a defesa de uma educação libertadora defendida por Paulo Freire.

Tal abordagem busca combater práticas e relações sociais extremamente desiguais, prioriza a formação de consciências críticas e de autonomia, a partir de um conhecimento mais rigoroso envolvendo a apreensão da realidade em que vivem mulheres e homens pertencentes a classes sociais distintas.

A citada apreensão crítica teria o potencial de proporcionar aos sujeitos a efetivação do exercício da cidadania, advinda da luta pela defesa de seus direitos e justiça social, dentre eles o direito à vida, à saúde, à educação, à moradia, dentre outros, conforme preleciona o artigo 6° da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, Art. 6).

Esses direitos, positivados explicitamente na Constituição Federal/88 (BRASIL, 1988), representam, no plano formal, a consolidação de direitos sociais a que fazem jus todos os brasileiros, sem distinções entre grupos e/ou segmentos sociais, no entanto, no plano concreto, a efetivação de tais direitos encontra entraves para se materializar, culminando numa desigualdade social engendrada pela própria estrutura do modo de produção capitalista, evidenciando a existência de duas classes sociais distintas: a de oprimidos e a de opressores.

Nesses termos, Freire nos adverte que:

> É que o opressor sabe muito bem que esta “inserção crítica” das massas oprimidas, narealidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de imersão” em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como “situação-limite”, que lhes parece intransponível. (FREIRE, 1987, p. 25).

Ainda nessa esfera, Freire (1987, p. 24) avalia que a cabe aos oprimidos lutarem por sua libertação, ao tempo que precisam ganhar consciência crítica da opressão, pois sem essa consciência se torna impossível a realização de uma práxis capaz de transformar o mundo de opressores e oprimidos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A citada libertação está diretamente relacionada ao rompimento da barreira da desalienação socioeconômica – fator preponderante para a concretização da transformação da sociedade –, problematizando uma realidade de opressão a qual não interessa à classe opressora, dada a ameaça que essa apreensão representa.

Nessa lógica, Freire nos alerta que:

> A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 1987, p. 22).

Dessa forma, no atual contexto de pandemia em que vivemos, lutar implica ter consciência da realidade de opressão vivida, saber-se titular de direitos e agir de acordo com essa realidade, reivindicando o acesso a vacinas, além dos direitos básicos já citados e refletidos ao longo desse estudo.

A antecipação da imunização de todos os brasileiros atuaria na proteção de seus organismos contra os efeitos mais danosos do novo coronavírus, repercutindo em um número menor de mortes e de internações em hospitais públicos e privados de nosso país, garantindo a universalidade do direito à saúde, prevista desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual criou o Sistema Único de Saúde (SUS), que possibilitou o acesso da população aos serviços de saúde (BRASIL, 1988, art. 196).

Portanto, a garantia legal contida no artigo 2° da Lei n° 8080/90 asseverando que “A saúde é um direito fundamental do ser humano, devendo o Estado prover as condições indispensáveis ao seu pleno exercício” (BRASIL, 1990, art. 2°) resta prejudicada pela atual gestão pública federal, tendo em vista o escandaloso número de óbitos registrados no Brasil diariamente no contexto da pandemia de COVID-19.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ocorrência da pandemia de COVID-19 no Brasil e os seus efeitos descortinaram, ainda mais, as desigualdades sociais existentes entre as camadas sociais brasileiras, fazendo com que os substratos mais vulneráveis ficassem cada vez mais expostos à morte diante da maior crise sanitária ocorrida em nosso país.

Nesse sentido, a luta pelo acesso a direitos fundamentais, a exemplo do direito à saúde, é atravessada pelo acesso ao direito a uma educação com qualidade social para todos, capaz de proporcionar aos brasileiros uma percepção crítica da realidade, em que segmentos sociais são privilegiados em detrimentos de outros, a despeito de tais privilégios não encontrarem consonância com a Constituição Federal de 1988.

Nessa perspectiva, a compreensão de tal realidade por parte das camadas sociais economicamente desfavorecidas implica entender a importância de participar efetivamente das estruturas político-econômico-social da sociedade, de serem autores responsáveis por suas próprias histórias, numa permanente luta por uma sociedade sem espaços para privilégios e/ou subjugação de uma camada à outra.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. Lei n° 8080 de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Coronavírus Brasil. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em: 21 jun. 2021.

Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Ministério da Saúde. Desigualdade social e econômica em tempos de Covid-19. Brasil, 13 mai. 2020. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/noticia/desigualdade-social-e-economica-em-tempos-de-covid-19. Acesso em: 03 fev. 2021.

FIORE, E. M. **Aprenda a dizer sua palavra**. Prefácio Paulo Freire. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974, 218p.

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido.**17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25°ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Revistas Artes e Ensaios,** Rio de Janeiro, n. 34, p. 123-151, dez. 2016. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169. Acesso em: 01 mar. 2021.

SILVA, L. M. N. **Desigualdade Racial no Brasil:** a reiteração do racismo estrutural na sociedade brasileira. 2020. 90 f.: Il. Trabalho de conclusão de curso. Departamento de serviço Social. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SOUSA, C. R. de M. A pandemia da COVID-19 e a necropolítica à brasileira. **Revista de Direito,** VIÇOSA, v.13, n.01, p. 1-27, dez. 2020. Disponível em:https://periodicos.ufv.br/revistadir/article/view/11391/6427. Acesso em: 21 mar. 2021.

18.5.8 A PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO SEGUNDO PAULO FREIRE: UMA REAÇÃO À LEITURA INGÊNUA DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO EM PROL DA LEITURA E ESCRITA CRÍTICAS DE TEXTOS E CONTEXTOS

Rafaela Bortolin Pinheiro[2603]

RESUMO

O presente texto tem como objetivo investigar se a leitura e a produção de meios de comunicação na escola podem promover a leitura e a escrita críticas de textos e contextos dentro da perspectiva da Pedagogia da Comunicação, segundo Paulo Freire. Para isso, foram utilizados como principais referenciais teóricos a respeito da leitura e dos meios de comunicação Burke (2003) e Martins e Luca (2006). Quanto à Pedagogia da Comunicação, nos fundamentamos em Freire (1986, 2005, 2011) e Pinheiro (2017). Nossa opção metodológica foi pela dialética, na perspectiva do materialismo histórico e dialético segundo Marx (1985) e Engels (2002). A partir da Pedagogia da Comunicação freiriana, compreendemos a importância do diálogo para superar o silenciamento e a imobilidade e promover a emancipação dos sujeitos. Para isso, tanto a leitura quanto a escrita precisam ir além da mera repetição e da percepção ingênua quanto aos conteúdos, desenvolvendo a formação de consciência crítica e o incentivo para a reflexão-ação transformadora quanto à realidade. Assim, o foco está em promover uma educação em que educandos(as) e educadores(as) possam exercer a crítica, refletir de forma consciente, expressar suas vozes autênticas e sejam ouvidos(as) em suas denúncias e anúncios por um mundo menos feio, violento e opressivo. Por fim, à luz de Freire, concluímos que é a partir da leitura e da escrita críticas envolvendo os meios de comunicação na escola – mas também indo além deles –, que podemos desenvolver uma Educação e uma Comunicação mais humanas, criativas, questionadoras e dialógicas, em que as palavras não são apenas símbolos marcados no papel ou nas telas de computadores e celulares, mas o despertar para a reflexão-ação-reflexão compromissada com uma nova realidade.

Palavras-chave: Pedagogia da Comunicação. Paulo Freire. Leitura e escrita críticas. Diálogo. Meios de comunicação.

1 INTRODUÇÃO

No ano do centenário do educador Paulo Freire (1921-1997), o presente texto tem como objetivo investigar se a leitura e a produção de meios de comunicação na escola podem promover a leitura e a escrita críticas de textos e contextos dentro da perspectiva da Pedagogia da Comunicação, segundo Paulo Freire.

Brighente (2013, p. 20995), destaca como “a cultura do outro, conforme analisamos historicamente, sempre foi negada, assim como, a forma dos indivíduos se mostrarem ao mundo. Foram proibidos de ser e de se expressar de forma autêntica

[2603] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestra em Educação e graduada em Comunicação Social – Jornalismo também pela PUCPR. Professora de cursos de graduação no Centro Universitário Católica de Santa Catarina (Católica SC). E-mail: rafaelabortolin@hotmail.com

desde a chegada dos colonizadores portugueses e dos jesuítas".

Assim, verificamos como a educação para a obediência e o silêncio marca a história do Brasil e precisa ser questionada em detrimento de uma educação mais dialógica e que ofereça espaço para os sujeitos se expressarem.

Neste sentido, Mesquida et al (2013, p. 4) destacam como Paulo Freire

> defendia que ao aprender as palavras com seu peso cultural e histórico, o educando construiria uma consciência política capaz de ajudá-lo a se livrar da opressão. Para ele, a conquista da história por aqueles e aquelas a quem foi negado o direito de se fazerem atores de sua história passa pela conquista da palavra.

É nessa perspectiva que tomamos a leitura e a escrita envolvendo os meios de comunicação na escola, de maneira a discutir o desenvolvimento de uma mídia mais humana, consciente, crítica e que leve à autonomia dos sujeitos.

Para o encaminhamento da pesquisa, fizemos a opção pelo método dialético, com metodologia na perspectiva do materialismo histórico e dialético, segundo Marx (1985) e Engels (2002). Isso porque visamos realizar uma crítica e consideramos que o objeto de pesquisa não poderia ser investigado sem considerar o modo de produção ou o contexto histórico e social de contradições no qual está inserido.

Para descrever a investigação, o presente texto se divide em duas partes:

c) Leitura e meios de comunicação hoje: entre apropriações e discursos à venda: tendo como foco a crescente velocidade dos meios de comunicação e as questões associadas à leitura, utilizamos como referenciais Burke (2003) e Martins e Luca (2006);
d) A Pedagogia da Comunicação à luz de Freire: a leitura e a escrita da palavra para transformar o mundo: aqui, refletimos sobre a importância da Educação em uma perspectiva libertadora, que promove a leitura e a escrita críticas de textos e contextos, segundo a Pedagogia da Comunicação freiriana. Para isso, nos fundamentamos em Freire (1986, 2005, 2011) e Pinheiro (2017).

2 LEITURA E MEIOS DE COMUNICAÇÃO HOJE: ENTRE APROPRIAÇÕES E DISCURSOS À VENDA

Um cenário de múltiplas mídias, com uma infinidade de discursos e multiplicidade de plataformas para produção e recepção de notícias, opiniões e informações, em fluxos cada vez mais rápidos, estreitos e diretos entre emissores(as) e receptores(as) das mensagens vindas das mais variadas fontes.

Grosso modo, esse é o retrato do fim do século XX e início do século XXI. Como resume Burke (2003, p. 11), "historiadores do futuro decerto poderão se referir ao período em torno do ano 2000 como a 'era da informação'".

Neste sentido, Martins e Luca (2006, p. 10) explicam que

> é óbvio que a troca de ideias e informações não é uma invenção do nosso tempo. Entretanto, foi no decorrer do século XX, graças ao enorme avanço tecnológico dos meios de comunicação de massa, que a circulação de dados atingiu velocidades até então inimagináveis.

No entanto, levando-se em conta que "[...] o conhecimento que temos da realidade é mediado pelos fatos divulgados pela imprensa escrita e radiotelevisiva" (MARTINS; LUCA, 2006, p. 10), é necessário refletir que, mesmo com um aumento vertiginoso no público de receptores(as) nas últimas décadas, a emissão de informações, notícias e opiniões continua nas mãos de poucos grupos.

Assim, é difícil se falar em uma popularização que vá além do maior alcance dos meios de comunicação e realmente se fundamente em uma maior influência de outros grupos diante da opinião pública. Por isso, temos que refletir sobre quem produz esse conhecimento e segundo que propósitos (BURKE, 2003).

A diversidade de meios de comunicação, como jornais, revistas, TVs, rádios, computadores e celulares, leva a um volume cada vez maior de informações que circulam todos os dias e fazem parte do cotidiano de leitores(as), espectadores(as) e ouvintes(as). Mas a quantidade, neste caso, não necessariamente está atrelada a uma preocupação igualmente crescente com a qualidade da informação transmitida.

Do fim do casamento da celebridade de Hollywood aos conflitos no Oriente Médio, passando pelos resultados da rodada do fim de semana do Campeonato Brasileiro, o avanço da vacinação contra a covid-19 e a última novidade em dietas para este verão, tudo se torna notícia.

> A velocidade com que as notícias se sucedem e se sobrepõem acaba gerando a tirania do último informe, contribuindo poderosamente para que o importante de hoje esteja esquecido na edição da noite ou, no máximo, na de

> amanhã. Predominam, portanto a superficialidade, a rapidez e o acúmulo de dados, sem que o leitor, ouvinte ou telespectador tenha oportunidade efetiva de conhecer (MARTINS; LUCA, 2006, p. 14).

Nesta perspectiva, com várias versões de textos disponíveis sobre o mesmo acontecimento nas diferentes mídias, cada leitor(a)/espectador(a)/ouvinte tem a possibilidade de manter contato com múltiplas informações, cruzar dados, analisar, comparar, refletir, concluir e definir uma opinião ou uma visão dos fatos e temas.

Para analisar a leitura, também é relevante levar em conta o processo anterior que possibilitou que aquela mensagem atingisse o(a) seu(sua) receptor(a). Nesse aspecto, é preciso analisar os meios de comunicação considerando quem produz, edita e publica as informações, refletindo a respeito das relações entre os meios e os grupos políticos atuantes naquele momento, as relações de força que se estabelecem entre eles, as representações e os interesses de cada uma das partes envolvidas para possibilitar aquele fluxo de comunicação.

Sobre isso, Martins e Luca (2006, p. 11) destacam que

> jornais, revistas, rádios e televisões são empresas e, portanto, também buscam lucros. De outra parte, negociam um produto muito especial, capaz de formar opiniões, (des)estimular comportamentos, atitudes e ações políticas. Elas não se limitam a apresentar o que aconteceu, mas selecionam, ordenam, estruturam e narram, de uma determinada forma, aquilo que elegem como fato digno de chegar até o público.

Principalmente, é necessário que se pense como os meios são mantidos por empresas e, dentro do modelo capitalista, todas visam ao lucro para sobreviver. Assim, a leitura ingênua, que se baseia na perspectiva de uma mídia neutra, deve dar espaço à leitura crítica de uma mídia que traz informações, mas tem caráter empresarial e precisa ser questionada em relação a seus conteúdos.

É a partir de uma perspectiva da importância da leitura crítica dos meios que passamos a discutir a respeito da Pedagogia da Comunicação, à luz de Paulo Freire, como uma contribuição fundamental para promover a leitura e a escrita de palavras no sentido de reler e reescrever o mundo.

3 A PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO À LUZ DE FREIRE: A LEITURA E A ESCRITA DA PALAVRA PARA TRANSFORMAR O MUNDO

Diante do cenário da Comunicação desenvolvida pelas mídias e da Educação historicamente construída no Brasil, defendemos que é preciso reagir e voltar à atenção para maneiras de formar sujeitos críticos e conscientes. É a Comunicação e a Educação vistas como formas de conhecer e se apropriar de sua cultura e, ao mesmo tempo, se reconhecer como sujeito que igualmente é produtor de cultura.

Neste ponto, é essencial refletir como a Educação precisa ser um instrumento pelo qual educandos(as) e educadores(as) sejam capazes de ler o mundo que formam e a partir do qual são formados(as). Ou seja: além da leitura da palavra, a educação precisa incentivar e possibilitar aos sujeitos que saibam ler o mundo e como estão inseridos nele, como elabora Freire (1986).

Mais que isso: a educação crítica e problematizadora precisa se fundamentar em oferecer ao sujeito a possibilidade de refletir sobre sua atuação na sociedade e, assim, comungando com outros sujeitos a partir da comunicação e do diálogo, agir de maneira transformadora no mundo.

Aqui, ressaltamos a importância do que Paulo Freire chamava de uma Pedagogia da Comunicação, fundamentada no diálogo humilde e respeitoso, que incentiva a criatividade, a comunicação, a curiosidade, a crítica, a conscientização e supera o modelo do professor-transmissor de conhecimento e do aluno como receptáculo passivo de informações para dar lugar a educandos(as)-educadores(as) e educadores(as)-educandos(as) que se educam juntos(as) na leitura e escrita de textos realizando a releitura e a reescrita do mundo (PINHEIRO, 2017).

Como explica Freire (1986, p. 11-22),

> a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. [...] Podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Assim, a leitura do texto se faz a partir da leitura da realidade e não há leitura neutra: o processo de ler é também uma ação política, já que na perspectiva freiriana não é possível ler sem, de alguma forma, ousar reescrever a realidade. Como essa reescrita não se desenvolve a partir dos sujeitos isolados e refletindo-agindo de forma individualizada, a leitura-escrita freiriana se faz pelo diálogo, pela comunicação e pela comunhão de palavras, pensamentos e ideias no sentido da denúncia e do anúncio.

Por isso, não há educação sem comunicação, já que o diálogo perpassa todos os momentos da interação entre educandos(as) e educadores(as). Um diálogo que não é mero bate-papo, mas "o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos" (FREIRE, 2011, p. 51).

Assim, para se educarem em uma perspectiva de Pedagogia da Comunicação, educandos(as) e educadores(as) dialogam entre si, com os textos, com as mídias e com o mundo, em um processo de comunicação que não pode estar esvaziado apenas em o texto diz isso ou aquilo, mas se enche de crítica a partir dos vários sentidos, interpretações e possibilidades de reflexão-ação que esse texto desperta. Com isso, os textos não são fins em si mesmos, mas pontos de partida, de leitura e releitura dos contéudos que promovem uma releitura (e uma reescrita) de textos e contextos.

Nesse sentido, não se trata de trabalhar a leitura e a escrita como processos mecânicos de repetição, memorização e recepção ou produção acrítica de conteúdos. Principalmente em relação às mídias, é fundamental trabalhar a leitura e a escrita como processos que exigem muita curiosidade, crítica e autonomia, para que seja possível superar a leitura-escrita ingênua e desenvolver uma leitura-escrita realmente crítica.

No caso dos meios de comunicação, Freire (2005) explica que eles certamente poderiam ser utilizados como recursos didáticos, mas isso exigiria o compromisso de uma educação problematizadora, no sentido de que a leitura de textos de revistas e jornais fosse realizada para promover a análise, a compreensão, a crítica e, se possível, a reescrita desses materiais.

Na perspectiva freiriana, como explica Pinheiro (2015, p. 25294),

> o primeiro passo do trabalho seria que o educador falasse sobre o autor do texto (sua biografia, suas principais obras, o contexto em que vive e escreve), de maneira que os educandos pudessem ter contato com o sujeito por trás do texto – não só com a publicação em si. Depois, viria a leitura e o debate – feito em conjunto por educandos e educadores – sobre o conteúdo que foi lido.

Também seria fundamental a leitura de textos de veículos de comunicação diferentes que tratassem de um mesmo tema, de forma a promover a compreensão sobre as diferentes possibilidades de olhar sobre o mesmo fato e o questionamento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sobre os porquês de jornais diferentes terem enfoques diversos (ou, pelo contrário, exatamente iguais) sobre um mesmo acontecimento (PINHEIRO, 2015).

De acordo com Freire (2005, p. 137), essa leitura crítica de mídias seria essencial "[...] para que, ao ler jornais ou ao ouvir o noticiário das emissoras de rádio, [o sujeito] o faça não como mero paciente, como objeto dos 'comunicados' que lhes prescrevem, mas como uma consciência que precisa libertar-se".

Outro ponto importante é que, a partir do uso e leitura de meios de comunicação na escola, os(as) professores(as) desenvolvam atividades que estimulem os(as) alunos(as) a serem igualmente produtores(as) de conhecimento, já que, como defende Freire (2005, p. 117), a superação da consciência ingênua "não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação".

Por isso, seria fundamental a criação de recursos de comunicação próprios, nos quais estudantes e docentes poderiam trabalhar em conjunto para retratar sua realidade e sua própria visão dos fatos que acontecem em sua comunidade, em sua cidade, no país ou no mundo.

No entanto, é preciso refletir a respeito da autonomia dessa mídia produzida pelos próprios educandos(as) e educadores(as), principalmente no sentido de contemplar a origem e desenvolvimento dos discursos que são apresentados nesses meios de comunicação.

Ou seja: é imprescindível questionar se a mídia produzida na escola por alunos(as) e professores(as) – a partir de textos, imagens, vídeos ou áudios – realmente traduz a fala desses sujeitos ou se está fundamentada em um discurso previamente estruturado pela escola. Mais ainda: é propriamente o discurso da classe hegemônica que transparece e costura os textos (e, mais amplamente, os contextos) desses meios de comunicação?

Nesse sentido, Martins (2001), em sua pesquisa sobre as revistas paulistanas impressas entre 1890 e 1922, destaca a importância do periodismo produzido dentro das escolas e como professores e alunos se tornaram produtores de conteúdo nesse período em São Paulo.

Uma pena, porém, que essa imprensa escolar acabou gerando, na maioria dos casos, a "[...] produção de discurso homogêneo, orquestrado pelos homens do poder, que regiam os destinos do País e que fizeram dos estabelecimentos públicos de

ensino e de seus responsáveis os porta-vozes mais fiéis, reprodutores dos interesses do Estado" (MARTINS, 2001, p. 323).

Por isso, em uma perspectiva de Pedagogia da Comunicação, é fundamental que educandos(as) e educadores(as) não só tenham espaço na escola para ler, falar ou escrever, mas que sejam incentivados a realizar leituras de maneira consciente e crítica e escrever manifestando suas vozes autênticas, produzindo conteúdos de forma autônoma, consciente e libertadora.

Assim, a leitura e a escrita na perspectiva da Pedagogia da Comunicação freiriana não podem ser alheias aos contextos em que os textos são produzidos, lidos e reescritos, levando em conta que ler e dizer a palavra não pode ser privilégio de apenas alguns, mas direito (e até dever) de todos e todas em luta por sua autenticidade – como defende Freire (2011).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano do centenário de nascimento de Paulo Freire, elaboramos a presente pesquisa, na qual investigamos sobre a questão da leitura e da escrita e compreendemos que a leitura e a produção de meios de comunicação podem promover a leitura e a escrita críticas de textos e contextos dentro da perspectiva da Pedagogia da Comunicação, segundo Freire

A partir da Pedagogia da Comunicação freiriana, identificamos a importância do diálogo para superar o silenciamento e a imobilidade e promover a emancipação dos sujeitos. Para isso, tanto a leitura quanto a escrita precisam ir além da mera repetição e da percepção ingênua quanto aos conteúdos, desenvolvendo a formação de consciência crítica e o incentivo para a reflexão-ação transformadora quanto à realidade.

Portanto, dentro da Pedagogia da Comunicação de Freire, não se trata de dar voz a oprimidos e oprimidas, já que eles e elas já têm suas vozes, que estão caladas, suprimidas ou deformadas pelas classes hegemônicas. Então, o foco precisa estar em superar o silenciamento de forma que eles e elas possam manifestar suas vozes autênticas.

Assim, o foco não está em autorizar ou dar permissão para que educandos(as) e educadores leiam, falem ou escrevam, mas promover uma educação em que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

eles(as) possam exercer a crítica, refletir de forma consciente, expressar suas vozes autênticas e sejam ouvidos(as) em suas denúncias e anúncios por um mundo menos feio, violento e opressivo.

Por fim, à luz de Freire, concluímos que é a partir da leitura e da escrita críticas envolvendo os meios de comunicação na escola – mas também indo além deles –, que podemos desenvolver uma Educação e uma Comunicação mais humanas, criativas, questionadoras e dialógicas, em que as palavras não são apenas símbolos marcados no papel ou nas telas de computadores e celulares, mas o despertar para a reflexão-ação-reflexão compromissada com uma nova realidade.

REFERÊNCIAS

BRIGHENTE, Miriam Furlan. A história da interdição do corpo na Educação à luz do pensamento pedagógico de Paulo Freire. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2013. v. 1, p. 20993-21010. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7371_4169.pdf >. Acesso em: 21 jul. 2021.

BURKE, Peter. **Uma História Social do Conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARTINS, Ana Luiza. **Revistas em revista**: imprensa e práticas culturais em tempos de República, São Paulo (1890-1922). São Paulo: EDUSP, 2001.

MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de. **Imprensa e cidade**. São Paulo: UNESP, 2006.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MESQUIDA, Peri at al. Gramsci e Freire: filosofia, práxis e educação de educadores. In: JORNADA DO Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” - HISTEDBR, 11., 2013, Cascavel. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2013. 1. CD-ROM

PINHEIRO, Rafaela Bortolin. Leitura crítica da mídia à luz de Paulo Freire: uma reação ao silenciamento de educandos e educadores na história da educação no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2015. v. 1. p. 25281-25297. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17527_10228.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

PINHEIRO, Rafaela Bortolin. **O jornal escolar para a formação de consciência crítica à luz de Paulo Freire:** a expressão da palavra silenciada para materializar o diálogo autônomo e libertador. 2017. 281f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/000060/0000603a.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

18.5.9 A POLÍTICA, O LEGADO, A EDUCAÇÃO, A ESCOLA: 100 ANOS DE PAULO FREIRE

Odorico Ferreira Cardoso Neto[2604]

Karolayne Pereira Marques[2605]

RESUMO

Em 2021 se comemora o centenário de Paulo Freire e o artigo pretende aprofundar algumas reflexões de seu capital intelectual, cultural, educacional, antropológico, epistemológico e social e a possibilidade de uma conversa com quem ouviu falar de, de quem leu o autor e de quem leu sobre ele em outros autores. O diálogo proposto tem a ver com o estudo de seu legado, a educação, a escola e a política. O debate foi desenvolvido por meio de um projeto de extensão que se estenderá até 2021, comemorará e fará memória do pensamento do patrono da educação no Brasil, considerando que a educação é um dos meios que os homens lançam mão para satisfazerem suas necessidades, considerando que pode ocorrer onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra. Metodologicamente, foi realizado por meio de encontro virtuais, constituído de três ações: AÇÃO 1 - Pensamento de Paulo Freire: leitura, análise, difusão e produção de textos; AÇÃO 2 - Categorias do Pensamento de Paulo Freire; AÇÃO 3 - 100 anos de Paulo Freire: contribuições educacionais do patrono da educação brasileira. A relevância deste texto assenta-se na contribuição ao campo educacional que almeja ser uma forma de intervenção no mundo consciente e dialógico, buscando aproximações teóricas entre os autores referenciados. O resultado a ser alcançado é a produção de um dossiê que reflita experiência e a práxis freiriana.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação. Escola. Política. Legado.

1 INTRODUÇÃO

O legado de Paulo Freire é multidirecionado, é polissêmico, é poli significativo, veste as cores do Brasil, da América Latina, da Europa, da África. Ao ler Paulo Freire, ao ouvir quem fala dele ou ler quem escreve sobre a impressão que se tem é de um Freire cosmopolita, intenso, voltado ao outro, ao diálogo, à rigorosidade, a incompletude, às pedagogias, aberto às mudanças, ligado a amorosidade, pois que “sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida” (Freire, 2000, p.124).

A proposta envolveu um debate que foi desenvolvido por meio de um projeto de extensão que se estenderá até 2021, comemorará e fará memória do pensamento

[2604] Doutor, Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Universitário do Araguaia e kikoptbg@gmail.com.
[2605] Graduanda em Direito, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e karolayne.med@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do patrono da educação no Brasil, considerando que a educação é um dos meios que os homens lançam mão para satisfazerem suas necessidades, considerando que pode ocorrer onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra.

Metodologicamente, foi realizado por meio de encontros virtuais, constituído de três ações: AÇÃO 1 - Pensamento de Paulo Freire: leitura, análise, difusão e produção de textos; AÇÃO 2 - Categorias do Pensamento de Paulo Freire; AÇÃO 3 - 100 anos de Paulo Freire: contribuições educacionais do patrono da educação brasileira. A relevância deste texto assenta-se na contribuição ao campo educacional que almeja ser uma forma de intervenção no mundo consciente e dialógico, buscando aproximações teóricas entre os autores referenciados. Vamos agora contar como foi a nossa epopeia acadêmica.

2 AÇÃO 1 - PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: LEITURA, ANÁLISE, DIFUSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS

A primeira ação aconteceu nos dias 03/09 e 04/09 com uma carga horária de 10 horas. A narrativa foi desenvolvida por meio do pensamento de Paulo Freire, tendo em vista sua leitura, análise, difusão e produção de textos. Na primeira noite de trabalho, tivemos mais de 100 participantes que se manifestaram pelo grupo criado por uma das bolsistas do projeto - a Karolayne: “Olá pessoal! Sejam bem-vindos ao grupo "100 anos de Paulo Freire"!

Algumas e alguns participantes se manifestaram da seguinte forma nos dois primeiros encontros:

> Ontem me emocionei com a história de Paulo Freire. Sou acadêmica de pedagogia da UNEMAT. Iniciando a vida pedagógica foi muito encorajador. Obrigada! (p.1)[2606]
> Gratidão queridos até amanhã! Foi incrível nosso encontro. (p.2)
> Gratidão por tanto conhecimento adquirido. (p.3)

Algumas poucas manifestações de contrariedade também aconteceram da parte de alguém que parece ter se inscrito apenas para contrariar, para tentar

[2606] Os participantes serão nominados por p1, p2, p3 e, assim, sucessivamente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tumultuar o ambiente. Umas das suas intervenções via o grupo de Whatzapp tinha o seguinte teor:

> Eu vim do futuro e digo que Paulo Freire irá destruir a base pedagógica do Brasil. O resultado do método Paulo Freire de ensino, irá acabar gerando vários câncers celebrais e analfabetos funcionais. E quem rir ou zuar é preconceito linguístico! (p.4)

O participante das críticas não esteve presente nas outras ações, não participou nem do primeiro dia completo, talvez por ter sido refutado:

> Cara tu não vai refutar Paulo Freire em um grupo de um evento sobre ele. Melhore! E beijos. Biscoitos só amanhã! (p.5).
> Outra manifestação teve o seguinte teor: Achei as críticas dele muito equivocadas frente à essência do pensamento de Freire. Precisamos lê-lo com muito cuidado. (p.6)

Levantadas as manifestações pró e contra, os desdobramentos da primeira ação indicaram um trabalho teórico-prático com intuito de se desenvolver uma pedagogia da compreensão, tendo em vista a aplicação do pensamento freiriano. Para iniciar um debate sobre Freire, primeiro foi necessário mostrar um pouco do homem Paulo Freire, do professor que possuía muitas ideias, que ganhou vários prêmios, que é muito respeitado mundo afora por suas obras e engajamento nas causas que defendeu, demonstrando que são inseparáveis o homem daquilo que escrevia. O que Freire dizia de Freire: “(...) sou leal ao sonho. Minha ação tem sido coerente com ele. Exigente com a ética, considero que ler tem a ver com a coerência com que se vive no mundo, coerência entre o que se diz e o que se faz”.

Paulo Freire se formou em direito, mas sua paixão pela educação falou mais alto, defendeu tese para cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, tese esta que se tornou o seu primeiro livro Educação e atualidade brasileira (1959). A obra é o cartão de visitas do pensamento freireano e já impactava pela compreensão da realidade e de que leitura de mundo era constituído:

> Cada vez mais nos convencíamos ontem e nos convencemos hoje, de que o homem brasileiro tem de ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola de seu filho. Nos destinos de seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhar ingerência na vida de seu bairro. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> associações, em clubes, em sociedades beneficentes. Assim, não há dúvida, iria o homem brasileiro aprendendo democracia mais rapidamente. (FREIRE, 1959, p. 13)

Freire tinha interesse especial em alfabetização dos adultos, em 1961 foi nomeado como Chefe de Departamento de Extensões Culturais da Universidade de Recife, onde desenvolveu seu trabalho de maior notoriedade, que alfabetizou 200 cortadores de cana em 45 dias. Nascem as centelhas do método Paulo Freire, que acreditava que para ensinar aqueles alunos, era necessário trazer as suas realidades para dentro do espaço de ensino, para que ficasse mais familiar e de mais fácil compreensão. Para Freire, a vida não imita a arte, a vida, imita a vida:

> A primeira presença em meu aprendizado escolar que me causou impacto, e causa até hoje, foi uma jovem professorinha. É claro que eu uso esse termo, professorinha, com muito afeto. Chamava-se Eunice Vasconcelos (1909-1977), e foi com ela que eu aprendi a fazer o que ela chamava de sentenças. Eu já sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal. (Paulo Freire, trecho de depoimento publicado pela Revista Nova Escola, em dezembro de 1994.)

De onde nasceu o método Paulo Freire de alfabetização? O depoimento acima é a gênese de tudo, mas também levou o Professor Freire a ser preso pela ditatura já em 1964, fez com que ficasse afastado do Brasil por 16 anos em virtude do exílio no exterior. Por isso, também ficou famoso dentro e fora do Brasil, sofre atualmente todo tipo de vilipêndio interno pelas mãos de um governo que quer tirar dele o título de patrono da educação brasileira.

3 AÇÃO 2 - CATEGORIAS DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

A segunda ação aconteceu nos dias 08 e 09/09 em que a proposta era refletir e analisar as categorias do pensamento de Paulo Freire e ponderar sobre sua praticidade educacional. Qual o olhar para Paulo Freire em virtude das categorias que organizam o seu pensamento? Freire foi um grande semeador de palavras e o dicionário de Paulo Freire, apresenta entre os conceitos fundantes, o verbete política. Precisamos de uma educação voltada para a aprendizagem da responsabilidade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

política, considerando que faz parte da função social das escolas educar para o desassossego, para a indignação e para a transgressão.

A educação, na perspectiva da prática da liberdade, é um ato político. Não existe educação neutra. Na concepção de Freire, política é o conjunto de opiniões e/ou simpatias de uma pessoa com relação à sua realidade e sua capacidade de transformá-la.

> Toda educação é política, não pode deixar de sê-lo. O que não significa que os educadores imponham as linhas do seu partido aos educandos. Uma coisa é a politicidade da educação e outra coisa é a opção partidária do educador. Eu não tenho o direito de impor aos educandos e educandas a preferência pelo meu partido no Brasil, de maneira nenhuma. Mas tenho o dever de dizer aos educandos qual é o meu partido. Isto de dizer que o educador deve manter uma distância para não influir nos educandos para mim é profundamente falso. Eu não tenho dúvida de que o grande respeito que tenho pelos educandos manifesta-se no testemunho que lhes dou sobre a força com que luto pelos meus ideais. Isto é educativo. Agora, ao mesmo tempo, devo respeitar profundamente as idéias deles e delas, ainda que contrárias às minhas, porque se eu me afirmo e proíbo que eles se afirmem, então eu sou autoritário, incoerente e minha pedagogia é hipócrita. (FREIRE, 2008, p.73)

Este conceito ao longo dos tempos de estudo elucida a compreensão de que, para além de uma visão evolucionista, é importante perceber a complementaridade do pensamento freiriano em diferentes momentos históricos.

O conceito de diálogo é apresentado no dicionário como um desafio à práxis freiriana, o diálogo problematizador, característico da educação libertadora, são se reduz a uma técnica ou metodologia, mas representa uma opção teórico-política de enfrentamento a lógica social dominante, a serviço do ser mais. O processo dialético-dialógico assume que

> (...) homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida que nos tornamos capazes de nos perceber como inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão (...) não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. (FREIRE, 1994, p.100).

A categoria da conscientização é o “processo de criticização das relações consciência-mundo” (FREITAS, 2008, p.99). É analisada como um conceito que pode ser percebido em três momentos distintos na produção teórica de Paulo Freire. Suas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

primeiras obras apresentam explicitamente a conscientização como finalidade da educação, ao argumentar que:

> a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (FREIRE, 1979, p.40).

A categoria da conscientização é apresentada no Dicionário como um desafio à práxis freireana: "O desafio freireano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos o nosso ser mais" (ZITKOSKI, 2008, p. 131).

O diálogo problematizador, característico da educação libertadora, não se reduz a uma técnica ou metodologia, mas representa uma opção teórico-política de enfrentamento à lógica social dominante, a serviço do ser mais. O diálogo mediatiza sujeitos cognoscentes, com diferentes leituras de mundo, viabilizando um encontro em que "não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos. Há homens que, em comunhão, buscam saber mais" (FREIRE, 1987, p.81)

A categoria do inédito-viável, presente desde os primeiros escritos de Freire, tem sido pouco comentada e estudada. É relacionada à compreensão da história como possibilidade, da qual decorre uma posição utópica que opõe-se à visão fatalista da realidade. Relaciona-se ao entendimento de que a realidade não é, mas está sendo e, portanto, pode ser transformada.

O "inédito-viável" é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora.

> [...] é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. (FREIRE, A. M., 1992, p.206).

O dicionário freiriano trata o verbete boniteza, associado a amorosidade, à alegria, ao querer bem, entre outros saberes necessários à prática educativa, reveladores da subjetividade que lhe é inerente, está relacionada à beleza estética da educação libertadora.

O verbete sulear representa os pensamentos e as práticas em uma perspectiva que se anuncia no pensamento freireano para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias. Revelador é o caráter ideológico da palavra nortear, pois sulear expressa a intenção de dar visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir de qual o norte é apresentado como referência universal. Sulear pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento freiriano para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias.

O pensamento pedagógico de Freire se constitui/institui com intencionalidade política de empoderamento dos povos oprimidos, é construção de uma cultura de libertação através de ações que mobilizam um novo ethos cultural a partir dos processos de organização popular. É também conhecimento interdisciplinar e dialético, que busca construir uma nova ciência (biófila), entrepõe a racionalidade instrumental (positivismo) à racionalidade dialógica (dialética)

O projeto da construção de uma sociedade mais livre se estrutura em princípio axiológico em que a educação é difusora e produtora de valores que regem a vida dos sujeitos. A educação deve servir para promover a humanização em contraposição à educação que visa à domesticação e coisificação dos sujeitos; deve promover a solidariedade e não a competição, deve promover o compromisso com a vida coletiva e não o individualismo, deve promover a reflexão crítica; não os simplismos; deve promover a autonomia e não a alienação, pois que:

> [...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura [...] (FREIRE, 1996, p.102-103).

4 AÇÃO 3 - 100 ANOS DE PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES EDUCACIONAIS DO PATRONO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na sua despedida na Secretaria de Educação de São Paulo, em 1991 Paulo Freire disse:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Continuem contando comigo na construção de uma escola com outra "cara" mais alegre, fraterna e democrática... continuarei junto de vocês, de outra forma. Vou ficar mais livre para assumir outro tipo de presença. (fala da despedida de Paulo Freire da secretaria municipal de educação do Município de São Paulo, maio de 1991).

O professor Freire acreditava que a política conservadora humilhava o aluno e que pedagogia era um diálogo, onde o professor e aluno andavam lado a lado, com o educando no papel de orientar o processo educativo, mas também de aprender com a experiência.

Freire superou o pedagogismo ingênuo e o pessimismo negativista e conseguiu se manter fiel à utopia, sonhando sonhos possíveis, pensava que um educador deveria ser engajado, comprometido e que avançasse sobre aquilo ou aquele em que já estão dados os "feitos" e os "ditos", sem chances de pensar em outro "mundo possível". Fazendo isso - superando o pedagogismo ingênuo e o pessimismo negativista - conseguiu manter-se fiel à utopia, sonhando sonhos possíveis, pois se fazia necessário "fazer hoje o possível de hoje para amanhã fazer o impossível de hoje." (GADOTTI, 1997, p.5). Qual era a esperança, não de esperar, mas de esperançar?

> É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (FREIRE, 2001, p.110-111)

As contribuições do professor Freire à educação, os seus feitos, suas lutas, sua persistência refletem muito na educação brasileira, inspiram muitos educadores (as) a buscarem mais para os seus/suas educandos(as). Um dos legados de Freire foi conceber a importância do cognitivo e do afetivo. Quando o professor estabelece relações de afeto com os alunos, o desenvolvimento cognitivo vem acompanhado do prazer de aprender/ensinar e ensinar /aprender, pois estar confiante em sala de aula em vista do que a realidade tem a oferecer é fundamento precioso da teoria/práxis engajada.

O método de alfabetização de Freire alfabetizava adultos em 40 horas de aula, sem cartilhas. O método em questão é dividido em três etapas: Investigação,

tematização e problematização. Por isso, sobrou-lhe o exílio, pois que problematizar era quase um “pecado mortal” na ditadura.

> Depois do curso, uma greve na cidade parou a construção de uma obra. Acredita-se que eles teriam sido inspirados pelo ensino dos direitos trabalhistas em sala de aula, com a metodologia freiriana. Os trabalhadores disseram ao dono da empresa que sabiam que tinham direitos. Eles pediam carteira assinada, repouso semanal remunerado e férias. E o patrão disse: ‘eu não dou isso não, ninguém dá’, lembra [Marcos] Guerra. [...] Eles passaram a reivindicar direitos, como repouso semanal remunerado e jornada de trabalho, que era intensiva e ultrapassava as horas estabelecidas pela lei. A carteira assinada os entusiasmava, conta a juíza aposentada Valquíria Félix da Silva, 78, que foi uma das professoras do curso na cidade. (SOUZA, 2019, s.n)

Atualmente, Freire vem sofrendo com vários ataques que partem do governo atual. Paulo Freire era defensor das causas humanitárias, contra a globalização neoliberal capitalista, o que se contrapõe totalmente ao governo. Por isso, mais do que nunca é preciso reafirmar uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. “(FREIRE, 1987, p. 32)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire é a referência para nossos sonhos feitos realidades em vista de que fundamentalmente vive em cada educador(a) o espírito inquieto, inconcluso, incomodado, ao mesmo tempo amoroso, cheio de afeto, pertencimento, acolhimento, decisão formuladora de ideias que gestam esperança, indignação, autonomia, emancipação, transformação.

O prof. Freire é uma ideia em cada gesto, olhar, sopro de vida que desafia educadores e educadoras a não se acomodarem, mas a desafiarem-se, a dizer de viva voz que a educação é ato político, é engajamento, é projeto em movimento, é vestir-se de democracia, é não se deixar menor em vista dos vitupérios que tentam enlamear a história do educador que propôs ler o mundo pelos olhos dos oprimidos, que propôs uma revolução educacional em que os protagonistas deveriam ser os desvalidos de uma terra rica que adora negar a história, bater continência para outra

bandeira, negar a própria Terra redonda como se plana fosse, que nega a destruição da Amazônia, do Pantanal, que nega a vida.

Qual é a nossa esperança? Interagir, conectar-se, dialogar, propor, fazer pensar de forma lúdica, comprometida, não alienada, dizendo não ao neoliberalismo, ao fascismo, a todos e quaisquer formas de extremismos.

Nossas horas de trabalho foram bem usadas e esperamos todos(as) rendam muitos frutos, muitas reflexões, textos publicados, teses, dissertações, trabalhos de final de curso, ou simplesmente, uma ótima reflexão sobre o que "fizemos no inverno e na primavera de 2020.

Avancemos para o futuro pensando que o "novo anormal", proporcionado pela COVID 19 nos faça mais gente, mais humanos, com mais disposição para comer o pão da esperança, que alimenta sonhos, realidades de um novo tempo, de um novo anúncio, de uma boa nova.

REFERÊNCIAS

Adams, T. **Sulear** (verbete). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 396 – 398

COSTA, D. **Política** (verbete). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 73.

FREIRE, A. M. A. **Indignação** (verbete). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Editora Autêntica. Belo Horizonte: Autêntica,. 2008, p. 229 – 230.

FREIRE, A. M. Notas. In FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Freire, P. A **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Universidade Federal do Recife, 1959.

FREIRE, P. **Fala de despedida de Paulo Freire da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo, 1991.

Freire, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, A. L. **Conscientização** (verbete). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica,. 2008, p. 99-101.

FREITAS, A. L. S. de. Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. **V Colóquio Internacional Paulo Freire** – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

GADOTTI, M. **Lições de Freire**. Rev. Fac. Educ. vol. 23 n.1-2. São Paulo Jan./Dec. 1997.

REDIN, E. (2008) **Boniteza** (verbete). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica,. 2008, p. 66-69.

SAUL, A.; GIOVEDI, V.M. A Pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente**. Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 211 – 233 jan./mar.2016. ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em: 25. set. 2020

SOUZA, M. **Criticada pelo governo, metodologia de Paulo Freire revolucionou povoado no sertão**. Repórter Brasil. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2019/03/criticada-pelo-governo-metodologia-paulo-freire-revolucionou-povoado-no-sertao/> Acesso em: 25. set. 2020.

ZITKOSKI, J. J.. **Ser mais** (verbete). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica,. 2008, p. 380-382.

18.5.10 AS MARCAS DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO

Mariza Rotta[2607]

Everton Marcos Batistela[2608]

Airton Carlos Batistela[2609]

RESUMO

Este escrito traz a compreensão que o Movimento materializa um projeto coletivo, onde a formação do educador torna-se também uma formação política, com seus princípios filosóficos de formação humana alinhados à ideologia dos Movimento Sociais. No entanto, para trabalhar por esse viés articulou-se a formação do educador do campo, por meio de uma proposta político pedagógica que foi pensada de maneira que estivesse fundamentada numa concepção de educação e de escola em consonância com o projeto de transformação social. Projeto esse que traz em sua rasteira a certeza que, para ocorrer à transformação social, não basta mudar os conteúdos que nela ensinam, é preciso mudar o jeito de ser da escola, sua prática e sua estrutura de organização, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação dos sujeitos. Neste contexto, são relevantes as noções de transformação, estrutura aberta, função social, práxis, coletividade, diálogo com os coletivos, autonomia, formação de consciência problematizadora, conscientização e cultura. Paulo Freire teve o mérito de captar e sistematizar como nenhum outro de seu tempo essas expressões e dar-lhes forma e consistência em suas teorias que abordam a educação para o movimento, demonstrando por meio do tratamento filosófico a possibilidade de pensar a educação do campo como uma prática pedagógica popular e de transformação social.

Palavras-chave: Educação do campo. Pedagogia dos movimentos. Prática pedagógica. Educação popular. Movimentos sociais.

1. INTRODUÇÃO

O cenário brasileiro desvela-se por meio de pesquisas e análises desenvolvidas no âmbito das políticas públicas de educação que trazem a conhecimento público a dívida social que se tem com uma parcela da população brasileira, o que se constitui um desafio pendente no campo da qualidade do ensino quando se fala em Educação do Campo, cuja realidade retrata ainda, educadores com uma prática pedagógica orientada por referenciais curriculares, de tempo e espaço de aprendizagem descolados do contexto e da cultura do campo.

Os Movimentos Sociais, no decorrer das últimas décadas, vêm se preocupando de forma mais intensa com a educação voltada para o campo. A base dessa inquietude se estabelece na busca pela garantia de uma educação com base na

[2607] Dra. Em Educação. SEED/PR _ NRE de Pato Branco. E-mail: mzrotta@gmail.com
[2608] Dr. Em Sociologia. UTFPR – Campus de Dois Vizinhos. E-mail: embatistela@utfpr.edu.br
[2609] Dr. Em Educação. UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão. E-mail: batistela.airton@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

realidade do campo que, de forma indireta, contribua para o crescimento das pessoas nos aspectos produtivo, formativo e de convivência entre seus pares.

Busca-se, ao invés de programas de Educação com limitação de tempo e espaço, um Sistema Educacional num processo contínuo, que contribua para elevar o conhecimento nas diversas áreas do saber, conciliando o que se adquiriu ao longo da vida com a escrita e o conhecimento científico.

Nesse nível está a preocupação com a formação do educador que atua junto aos sujeitos do campo. Essa efervescência enseja o pleito por formação e capacitação no intuito de subsidiar o trabalho formativo pela linha da Educação Popular de Paulo Freire, que consiste em trabalhar com a realidade valorizando e partindo do saber acumulado pelos mesmos. Base essa que originou a Pedagogia da Terra atualmente reconhecida como a Pedagogia dos Movimentos.

Considerando que a educação é um processo lento, e que não se desenvolve somente dentro da sala de aula, mas nas atividades do dia a dia, nas relações com o outro, é possível dizer que pensar a educação por esse molde é ver uma grande diversidade em relação aos objetivos a que se propõem para as mais diversas instituições e pessoas. Isso leva a partilhar da ideia defendida por Paulo Freire (1991), de que a educação deve estar voltada para a realidade, ou seja para a vivência das pessoas. Deve-se ter como objetivo a transformação, o crescimento, a busca da dignidade, o resgate dos valores humanistas como seres pensantes. Sendo compreendida como uma estrutura aberta.

2. A AMPLIAÇÃO DAS FRONTEIRAS PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO

Neste contexto, alinhada as concepções de educação popular, a emergência da Educação do Campo reabre o debate sobre a função social da escola na sociedade capitalista, sobre a sociedade de classes e a relação educação e ideologia, pautando a defesa do compromisso da escola pública com os interesses e direitos das classes populares e segmentos excluídos socialmente.

A luta por uma Educação do Campo é a luta que denota que o Movimentos Sociais tem uma pedagogia, quer dizer, tem uma práxis (prática e teoria combinadas) de como se educam as pessoas, de como se faz a formação humana. Assim, a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Pedagogia do Movimento Sem Terra é o jeito por meio do qual o movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte.

O principal princípio educativo desta pedagogia é o próprio movimento, que junta diversas pedagogias, e de modo especial junta a pedagogia da luta social com a pedagogia da terra e a pedagogia da história, cada uma ajudando a produzir traços em nossa identidade, mística e projetos de mudança. O cenário contextualizado leva a percepção que o sem terra é nome de lutador do povo que tem raízes na terra, terra de conquista, de cultivo, de afeto no movimento da história[2610] (CALDART, 2001, p. 08).

A educação é tarefa principal dentro do Movimento Social. Para tal, é necessário fazer da Pedagogia do Movimento uma referência de nossa prática e de nossa reflexão. Ser educador é conseguir apreender a dimensão educativa das ações do Movimento, fazendo delas um espelho para nossas práticas de educação. Sempre que ocorrer dúvidas sobre o que fazer, é possível olhar para o educador maior, que existe por meio das práticas efetivadas: o Movimento.

O Movimento se constitui como uma referência de olhar que ajuda a enxergar os limites e desafios da prática do educador. Um espelho que educa o olhar para ver mais do que os Movimentos Sociais, mais do que os Sem Terra. Por esse viés, a Pedagogia do Movimento se produz no diálogo com outros educadores, outros educandos, outras práticas e outros movimentos pedagógicos. Assim, o movimento é do jeito que coletivamente as pessoas vêm produzindo a identidade de Sem Terra, e fazendo a luta pela Reforma Agrária que enraíza e fortalece está identidade.

Em momentos de conflito mais acirrado, como o que se vive hoje, isto fica ainda mais visível por reunir o que há de mais subjetivo das pessoas, e disso depende a resistência, a firmeza nos propósitos, e a conduta que fica como imagem perante à sociedade. Desses elementos resulta a continuidade diante dos embates e da formação de identidade, elementos considerados de prioridade para os Movimentos Sociais.

Por esse contexto, a proposta do movimento busca que o educador se indague a cada encontro com seu aluno, por estar diante de seres humanos, que merecem

[2610] Para aprofundamento deste movimento das pedagogias e a concepção de educação que ela produz, ver Pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis: Vozes, 2004.

dedicação e respeito, como sujeitos de uma organização que luta por dignidade, devendo conceber que seu trabalho faz parte de uma obra grandiosa o que responsabiliza e compromete o educador.

O educador que busca formar educandos para atuarem na formação dos homens do campo precisa, antes, compreender quem são esses sujeitos e quais suas identidades, referência política e cultural construída na história da luta pela terra. Os sujeitos do campo oriundo dos grupos que compõe a expressão camponês não é apenas uma pessoa, é um sujeito coletivo que encarna as características de organização de seu projeto.

Por esse viés, o trabalho formativo se articula no sentido de conciliar teoria e prática, levando em conta os valores em prol da coletividade. A educação, nesse limiar, está presente no diálogo, que leva ao confronto de pensamentos, trazendo a oportunidade de reflexão de nossas ideias e crescimento a partir disso. Esta fase constitui-se na decodificação do ser pensante. Essa linha propicia a possibilidade de construir uma teoria em função da prática, num fazer e refazer constante.

Assim, o educador procura desenvolver um olhar pautado nos valores que são princípios de vida, aquilo pelo qual considera que vale a pena viver e que move sua prática e sua vida. Os valores que movem o empenho de fazer das comunidades de utopia, coerentes com a luta que os conquistou. Como educador, se não mantiver uma intencionalidade pedagógica no campo dos valores, serão os contravalores que dominarão nossa sociedade. Cabe ao educador elevar o nível de consideração pela formação, porque essa é que faz o Movimento se fortalecer em consciência.

O Movimento Social é uma coletividade, nele se aprende que o coletivo é o grande sujeito da luta pela terra e nosso grande educador. Muito mais do que pelas suas palavras, a força do MST não está no seu discurso, mas sim nas ações e na postura dos que realizam e participam do movimento de forma coletiva. Nenhum educador consegue ser educador conversando e refletindo só com ele mesmo. Somente coletivos de educadores, em diálogo com coletivos de educandos, podem planejar e realizar práticas educativas coerentes com o projeto de formação humana do Movimento. Somente um coletivo pode ajudar no processo de crítica e autocrítica, nas chamadas e nos afetos que mostram quando pode ocorrer vacilo, e ao mesmo tempo acolhe para retomar o caminho, buscando delinear traços de conduta para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

olharmos em nosso próprio espelho, a partir de elementos que formam a costura dos princípios do Movimento.

> Militância – Os educadores precisam assumir-se como militantes, colocando-se a serviço da organização e de sua causa, e politizando cada ação do seu cotidiano.
>
> Testemunho de valores e da capacidade de fazer – o educador formado nesta pedagogia detêm que valores sustentam a grande virtude que é a capacidade de fazer junto com o povo.
>
> Capacidade de trabalhar com as contradições e os conflitos – como educador de movimento é necessário saber que nada melhor para acelerar a formação de consciência do que situações de conflito, que leva ao enfrentamento de contradições e capacita para lidar com estas situações e torná-las educativas.
>
> Competência nesta tarefa específica – para ser educador é necessário saber educar. Porque caso não domine está arte nem faço nada para chegar a domina-la, estou traindo o coletivo que me delegou esta tarefa. (VILLALOBOS, 2001, p. 16/17)

A trajetória que compreende a formação do educador do campo no Brasil ensina que há um grande compromisso na formação dos sujeitos brasileiros, na perspectiva de que as pessoas se eduquem para ler a realidade do nosso país e reescrevê-la, buscando desencadear a percepção do motivo de ler a realidade deste nosso país de misérias e riquezas, pois esse ler possibilita expressar as diversas dimensões de nossa vida, que constituem parte de um processo educativo sem fim, que não precisam de espaços específicos e da intencionalidade pedagógica da nossa organização e de nossos educadores.

Nas distintas formas que compreende o processo de formação, se incluem as diversas linguagens que combinam símbolos, gestos, memória e sentimentos, traduzindo uma linguagem ética, estética, política que vem caracterizando no decorrer dos tempos o perfil da Educação do Campo. Afirmando essa posição sobre a qual os movimentos se debruçam, Paulo Freire (2000, p. 13) traduz a forma de manifestação dos movimentos sociais “a seu inconformismo, à sua determinação de ajudar a democratização deste país devemos mais do que às vezes podemos pensar (…) fazer a marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível”.

Aliado a essa proposição está o trabalho por uma educação voltada ao homem do campo, que se afirma como proposta de construção de uma estrutura orgânica, como tudo dentro do movimento, que trabalha pela concepção de um processo de construção, e que vem sendo construído lentamente, não apenas na qualidade teórica, mas do reconhecimento por parte da sociedade da importância que o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Movimento Social dá à educação, apesar das críticas que acenam no sentido de que quando a educação é pensada para as massas perde a qualidade, e também para mostrar ao militante que, em uma guerra, é inerente estarmos em todas as frentes de batalha.

A luta do movimento está posta de forma que contribua para o desmantelamento de cercas – do latifúndio – e da ignorância - do capital. O programa agrário do movimento procura superar ideologicamente essas dicotomias. Representa uma proposta de como organizar o meio rural no Brasil para democratizar a terra e conhecimento. Pela primeira vez, aparece o acesso à educação e a organização das escolas como uma meta necessária, como parte de um programa agrário, de reforma agrária (CALDART, 2001, p 08).

Por essa linha de formação, Paulo Freire (2001, p. 18) se posiciona a favor da liberdade, da justiça, da ética, da autonomia do ser humano, da escola e da sociedade. Percebe também que a democracia não acontece de uma hora para outra. Ele entende que a democracia, a liberdade, a autonomia, é um processo, uma conquista conjunta, coletiva, que exige respeito, diálogo e poder de decisão a todos que participam dessa caminhada. Um processo que faz parte da própria humanização do ser humano.

Assim, construção da autonomia passa pela conscientização. É a partir da reflexão sobre seu contexto, comprometimento, decisões, que o sujeito se constrói e chega a ser autônomo. Por isso, “a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (...)” (FREIRE, 2001, p. 30).

O princípio do trabalho coletivo parte da lógica de união de forças comprometidas com a construção de um projeto que possibilita o trabalho por meio da socialização de ideias e práticas comprometidas com a transformação do meio. O trabalho requer a construção de relações democráticas, onde o sujeito, sem perder sua individualidade, constrói e pensa as ações do grupo.

Essa perspectiva horizontal do processo formativo concebe a educação como um artefato da cultura, mas também geradora de cultura que já estava colocado e Paulo Freire (2002, p. 57) se empenhou em dar a essa proposta contornos pedagógicos mais definidos ao conceber que “a invenção da existência envolve a

linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos". Nesse sentido, Freire (2010, p. 21) "acrescenta, os homens são seres do que fazer, porque seu fazer é ação e reflexão. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação".

É, a partir daí, que as ações individuais serão desenvolvidas a partir de decisões tomadas no grupo, trazendo à evidência que o conhecimento é uma ferramenta que liberta os sujeitos e permite a implantação de políticas eficazes que visam a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual o desafio encontra-se nos processos de formação de consciência problematizadora da realidade, para que se possa efetivar uma cultura que sirva de alicerce para novas organizações políticas, sociais e econômicas.

3. AMARRAÇÕES FINAIS

Este contexto que envolve a Educação do Campo volta seu olhar para a doce realidade, a realidade de um povo sofrido, marginalizado e desacreditado. Um povo que sobreviveu e sobrevive ao que se chamaria de impossível, mediante tantos obstáculos. É uma luta constante, e nessa luta se encontra a educação na tentativa de recuperar a oportunidade e tempo perdido. Tempo esse que gera exclusão social, advinda de um vasto campo que compreende conceitos, considerações teóricas, delimitação de termos, tudo aquilo que se exige na fina academia. Que acabam se constituindo como parâmetro que gera distanciamento da essência da análise (BONETI, 1997, p. 185).

O ato de educar não deve se limitar a uma obrigação, ao ter que fazer, é preciso pensar nas consequências que isso poderá trazer para a sociedade, sejam boas 'conscientização' ou ruins 'alienação'. Esse entendimento supera a tradição delineada pelo Estado maior e possibilita constituir amarras com a linha de formação proposta pelos movimentos sociais.

Na educação que se quer, é necessário discutir as questões básicas de um projeto popular nacional para o campo, onde os companheiros de luta possam entender os problemas que existem no meio, questionando porque há tanta pobreza, injustiças, desigualdades sociais, preconceitos, corrupção e tanta falta de vontade de muitos em tentar modificar e solucionar esses problemas que a sociedade como todo vive.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Essa luta resgatou em sua caminhada o debate sobre a relação entre educação e as concepções de mundo, sociedade, homem, natureza que estão sendo produzidas por meio da formação escolar e a que/quem ela serve.

Gaulejac e Léonetti (1994) colocam que, ao estruturar a educação de forma que contribua para que os sujeitos entendam a exclusão social como um processo resultante de mutação social e cultural, estar-se-á associando a exclusão social e a luta pelo espaço na sociedade, que encontra nessa ótica duplo paradigma, o utilitarista, que dá direito ao indivíduo de viver socialmente, quando este tem uma utilidade prática para a sociedade, e o organizacional, que se reporta a competência e a conquista do espaço social.

Nesse delineamento, os educadores tem a função de trabalhar com toda a comunidade. Desta forma, é possível proporcionar mais vida e motivação, oferecendo oportunidade que possa levar a um nível de integração e de consciência. Trabalhar em meio a um movimento que busca reverter o contexto social atual faz sentir a necessidade de se apoiar na educação, levando a sério o papel de educador/militante, considerando os princípios e objetivos da organização e, assim, aos poucos caminhar para a superação das limitações e das desigualdades sociais.

Os vínculos de hoje já não são mais os vínculos de ontem, eles se desmancham e fazem cada momento, determinados a partir dos elementos que se estabelecem na rotina das relações nos movimentos sociais. As categorias, as estruturas utilizadas até ontem já não dão conta de explicar as transformações. Nossos parâmetros e elementos de análise são outros.

Na interação de objetividades e, principalmente, subjetividades, os movimentos sociais rompem cercas de arame e do imaginário, permitindo a manifestação, o aparecimento público de um sujeito que, na ausência de uma identificação cidadã, excluíam-se. O que traz a compreensão que os movimentos sociais estabelecem um código de linguagem nas suas relações de formação.

A discussão empreendida indica que é um desafio augusto ao sistema educacional brasileiro atender um ensino que valorize a participação social que ressalte a importância da educação de homens e mulheres em um constate processo de criação e recriação do seu conhecimento e da sua cultura.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BONETI, Lindomar Wessler. **Educação, exclusão e cidadania.** Ijuí – RS: Editora UNIJUÍ, 1997.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em e movimento In: BENJAMIM, Cezar e CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo.** 2 ed. Brasília: DF: Articulação Nacional por uma educação no Campo, 2001. (Coleção Por um a Educação Básica no Campo nº 3).

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. – 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Indignação:** Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da esperança:** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GAULEJAC, Vicent; LÉONETTI, Isabel Taboada. **La lutte des places.** Paris: Hommes et Perspectives, 1994.

VILLALOBOS, Jorge Guerra (Org.). **Gente que liberta a terra - Terra que liberta a gente.** Maringá: Programa de Pós Graduação em Geografia – UEM, 2001.

18.5.11 AS PESQUISAS CITANDO PAULO FREIRE PUBLICADAS NOS ANAIS DO EDUCERE ENTRE 2008 E 2019: CARACTERÍSTICAS, ENFOQUES E O LEGADO EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA E LIBERTADORA

Rafaela Bortolin Pinheiro[2611]

RESUMO

O presente texto apresenta uma pesquisa do tipo estado do conhecimento cujo objetivo geral é investigar as pesquisas que citam o educador brasileiro Paulo Freire publicadas nos anais do Congresso Nacional de Educação (Educere) entre 2008 e 2019. Optamos pela hermenêutica como método, tendo como aporte Ricoeur (1978, 1988), e foi realizada uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, feita junto ao site que reúne os anais do Educere e fundamentada em Romanowski e Ens (2006) e Vosgerau e Pinheiro (2012). Ao longo do estudo, foram analisados 94 textos envolvendo Paulo Freire, sua vida, suas obras, seu pensamento e suas contribuições para a Educação. Identificamos que a quantidade de textos citando Freire no Educere é crescente, com uma variedade importante de focos nas pesquisas, diversidade de temas e multiplicidade de perspectivas que reforçam Freire como uma referência fundamental em múltiplos contextos de pesquisa, ação e reflexão sobre Educação. Além das contribuições de Freire para o pensar-agir-pensar educativo, as pesquisas voltam as atenções à sua história de vida e sua atuação enquanto educador, assim como as possibilidades de diálogo entre Freire e outros pensadores de áreas como a Educação, a Filosofia, a Sociologia, as Artes e a Teologia. Por fim, os textos trazem uma variedade de temas que, à luz de Paulo Freire, ganham novas perspectivas, novos focos de reflexão e novas possibilidades no sentido de desenvolver uma educação mais humana, libertadora e problematizadora, que estimula a autonomia, a reflexão e o diálogo.

Palavras-chave: Paulo Freire. Estado do Conhecimento. Congresso Nacional de Educação (Educere). Pesquisas em Educação. Educação libertadora.

1 INTRODUÇÃO

No ano em que se comemora o centenário do nascimento do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), o presente texto apresenta as características e os principais resultados de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento desenvolvida a partir da seguinte pergunta: quais as principais características e as perspectivas das pesquisas que citam Paulo Freire (1921-1997) publicadas nos anais do Congresso Nacional de Educação (Educere) entre 2008 e 2019?

Para construir possibilidades de respostas a essa questão, nosso estudo teve como objetivo geral investigar as pesquisas que citam o educador brasileiro Paulo Freire publicadas nos anais do Congresso Nacional de Educação (Educere) entre

[2611] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora de cursos de graduação no Centro Universitário Católica de Santa Catarina (Católica SC). E-mail: rafaelabortolin@hotmail.com

2008 e 2019. Em relação aos objetivos específicos, definimos:

a) identificar as principais características das pesquisas envolvendo Paulo Freire apresentadas no Educere entre 2008 e 2019;
b) indicar as perspectivas e temas abordados nesses textos;
c) compreender como o pensamento freiriano é trabalhado nessas pesquisas.

Quanto ao encaminhamento do estudo, optamos pela hermenêutica como método, tendo como aporte Ricoeur (1978, 1988). Nosso foco, então, se concentra na possibilidade de aproximação, descrição, interpretação, compreensão e comunicação do nosso objeto de pesquisa.

Para o estudo, foi elaborada uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, realizada junto ao site que reúne os anais do Educere (www.educere.pucpr.br) e fundamentada em Romanowski e Ens (2006) e Vosgerau e Pinheiro (2012).

Zuffo (2011) explica que, a partir das pesquisas do tipo estado da arte, é possível ter contato com o que já foi estudado, analisar as produções, identificar suas características, tendências, lacunas e possibilidades de desenvolvimento.

Romanowski e Ens (2006) diferenciam os estudos do tipo estado da arte como aqueles que estudam os resumos de dissertações e teses, produções em congressos e pesquisas em periódicos, enquanto aqueles do tipo estado do conhecimento abordam apenas uma parte das publicações sobre o tema proposto.

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa foi dividida em três partes, que formam o presente texto. Na primeira, estudamos Paulo Freire, sua história de vida e seu legado para a Educação, com aportes teóricos em Freire (2006, 2013).

Em seguida, relatamos a pesquisa a partir dos resultados obtidos na busca entre os anais do Educere, apresentando o número de textos, ano de publicação, eixo ao qual os trabalhos estavam vinculados e tipos de texto apresentados.

Na terceira etapa, nos aprofundamos na leitura e análise tanto das palavras-chave utilizadas pelos autores, quanto das informações apresentadas nos resumos das publicações, de maneira a compreender os enfoques e os temas pesquisados.

2 PAULO FREIRE: O LEGADO DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Patrono da Educação brasileira desde 2012, Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, e teve um caminho dedicado a pensar, questionar, agir

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e repensar a educação, principalmente a partir de uma perspectiva popular, dialógica e libertadora.

Conhecido por seu trabalho quanto à alfabetização de jovens e adultos, Freire foi muito além disso: ao (re)pensar a Educação, trouxe contribuições que permanecem fundamentais (e geram discussões) ainda hoje.

Denunciando a educação bancária, o silenciamento dos oprimidos e a impossibilidade de uma educação que fosse apenas repetição descolada da realidade dos sujeitos, Freire anunciou a educação libertadora, aquela que se faz a partir do diálogo, da comunicação, da amorosidade, da esperança, da utopia e do encontro entre sujeitos conscientes que, educandos(as)-educadores(as) e educadores(as)-educandos(as), humildemente se reconhecem inacabados(as).

Graduado em Direito pela Universidade de Recife, Freire não exerce a advocacia. É a partir de suas experiências na infância e na juventude, combinadas com o exemplo de sua primeira esposa, Elza Maria Costa Oliveira – professora primária, depois diretora de escola –, que Freire constrói seu interesse pela educação, pela alfabetização e pela leitura (FREIRE; MACEDO, 2011).

Desenvolvendo uma educação essencialmente dialógica, em que educandos(as) e educadores(as) desenvolvem sua comunicação-educação a partir de Círculos de Cultura, Freire (2006, p. 11-20) defende que

> a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. [...] Podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Assim, a educação não poderia ser um processo mecânico e realizado a partir de incessantes (e vazias) repetições, mas uma comunhão dialógica de sujeitos que só teria verdadeiro sentido quando fundamentada na amorosidade, na esperança, na crítica e na conscientização.

Como sintetiza Freire (2013, p. 192),

> os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo.

Depois de décadas dedicadas a pensar-agir em prol de uma Educação verdadeira libertadora, sendo um andarilho do óbvio e espalhando sementes em diferentes partes do Brasil e do mundo, em 02 de maio de 1997, Freire morre na cidade de São Paulo.

Porém, podemos perceber como sua presença se mantém viva a partir de suas obras e todas as pesquisas que seu pensamento, suas palavras e suas ideias geraram desde então. Sua mensagem de luta por um mundo mais amoroso e menos feio continua se espalhando a partir das palavras de outros pesquisadores, o que mantém Freire como uma referência ainda muito presente (e necessária) quando o assunto é Educação.

É justamente para investigar e compreender os estudos sobre Freire que nos lançamos à próxima etapa desta pesquisa: identificar as principais características das pesquisas sobre Freire apresentadas no Educere entre 2008 e 2019.

3 FREIRE NO EDUCERE: QUAIS AS CARACTERÍSTICAS DAS PESQUISAS?

Para investigar as características das pesquisas envolvendo Paulo Freire, foi realizada uma pesquisa a partir do site que reúne os anais do Educere. Ali, foram utilizados três indicadores para efetuar a busca dos textos: Freire, freiriano e freiriana. Os termos freireano e freireana foram cogitados para pesquisa, mas não foram utilizados porque, devido às características do buscador, essas palavras também seriam localizadas a partir do termo geral Freire.

Para o indicador Freire, foram 97 textos localizados. Para freiriano, foram apenas dois e, para freiriana, foram quatro publicações. Assim, ao total, foram 103 textos localizados nessa etapa inicial.

A partir da leitura e seleção pelos títulos das publicações, nove textos foram eliminados da listagem inicial, já que eles tinham como foco estudos em escolas municipais ou estaduais cujo nome era Paulo Freire, diziam respeito a autores cujo sobrenome também era Freire ou tinham como objeto de estudo a programação da TV Paulo Freire, o que os tornava alheios ao nosso foco.

Ao final dessa seleção, permanecemos com 94 textos para análise, que davam conta de pesquisas envolvendo Paulo Freire, sua vida, suas obras, seu pensamento

e suas contribuições para a Educação.

Em um primeiro momento, analisamos o ano de publicação de cada texto. Com isso, identificamos que a quantidade de textos que traziam Freire em sua composição é constantemente crescente ao longo de cada edição, o que demonstra tanto o crescimento do próprio Educere quanto a importância que os estudos sobre Freire ganharam no evento. Se em 2008 foram apenas cinco textos apresentados, em 2019 foram 23 publicações, como demonstra a figura a seguir:

Figura 1 – Número de artigos em cada edição do Educere

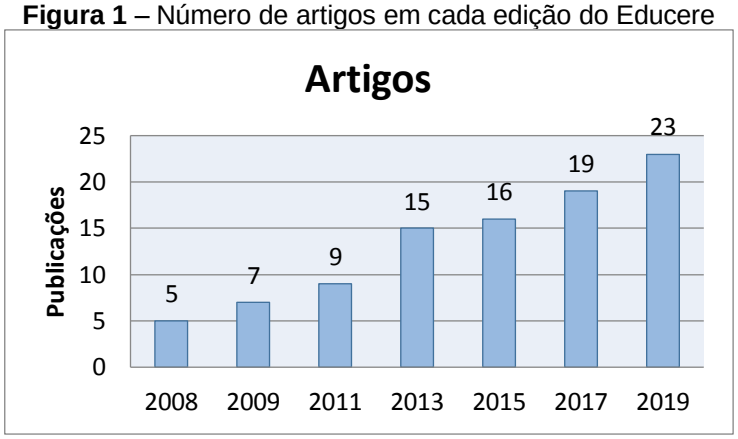

Fonte: a autora (2021).

Quanto ao tipo de texto, há uma predominância de publicações do tipo Comunicação (70 textos). Em menor número, foram apresentados doze pôsteres, seis relatos de experiência e seis textos estavam vinculados a mesas redondas.

Em relação ao eixo ao qual cada texto estava vinculado, ficou evidente a variedade de focos das pesquisas. Os 94 textos foram apresentados em 26 eixos diferentes, o que demonstra a diversidade de temas e perspectivas nas quais as pesquisas foram realizadas.

Entre os destaques, estão os eixos de Formação de professores e/ou profissionalização docente (21 textos), História da Educação (13 publicações), Cultura, Currículo e Saberes (nove textos), Didática (oito textos) e Filosofia da Educação (sete textos). Também se destacaram os eixos de Alfabetização, Leitura e Escrita (três textos), Educação de Jovens e Adultos (três publicações), Educação e Direitos Humanos (três textos) e Educação, Tecnologia e Comunicação (três textos).

4 FREIRE NO EDUCERE: QUAIS AS PERSPECTIVAS DOS ESTUDOS?

Se a diversidade de eixos em que os textos estavam inscritos demonstra a multiplicidade de perspectivas e contextos em que Freire é pensado, repensado e pesquisado nos estudos, a variedade de objetos de pesquisa é reforçada quando identificamos a multiplicidade de palavras-chaves utilizadas para sintetizar os textos.

Entre os 94 textos analisados, a palavra-chave mais utilizada – após o nome do autor, que foi citado em 33 textos – foi o termo alfabetização, com nove ocorrências, seguido por formação de professores, com oito citações. Também aparecem as expressões prática pedagógica (seis vezes), diálogo (seis ocorrências), Educação de jovens e adultos (seis textos) e educação popular (cinco publicações).

Com menor frequência, apareceram termos bastante ligados às obras e ao pensamento freiriano, como dialogicidade (quatro publicações), círculo de cultura, inacabamento, libertação e utopia (cada palavra citada em três textos), autonomia, comunicação e educação problematizadora (cada uma aparecendo em dois textos) e amorosidade, conscientização, curiosidade, educação libertadora, esperança, práxis, Pedagogia do Oprimido (cada palavra citada em apenas um texto).

A partir da leitura e análise dos resumos dos textos, percebemos como os estudos envolvendo Paulo Freire não estão concentrados em apenas uma perspectiva ou se restringem a alguns objetos em particular, mas formam uma nuvem composta por inúmeros pontos diferentes que são abordados a partir de ou abordam a história, o pensamento e as obras de Paulo Freire. São múltiplos olhares, diferentes perspectivas e uma diversidade de temas que, juntos, reforçam Freire como referência fundamental em múltiplos contextos.

Essa não é uma característica apenas dos textos publicados no Educere, já que, como explicam Ecco e Nogaro (2013, p. 11333), “a amplitude da obra freireana, bem como sua contribuição em diferentes contextos culturais e em diferentes campos do conhecimento tem sido destaque em inúmeras publicações efetivadas por estudiosos e intérpretes de Paulo Freire [...]”.

De maneira geral, são textos que descrevem práticas pensadas e repensadas a partir do pensamento freiriano, seja em escolas da Educação básica, em universidades ou em outros espaços de educação. Desde a Educação de Jovens e Adultos até a gestão escolar e a Educação Infantil, passando pela alfabetização, a elaboração de recursos didático-pedagógicos, a Educação Ambiental, a educação em áreas rurais e a formação de professores, os textos trazem uma grande variedade de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

temas que, à luz de Freire, ganham novos focos de reflexão, novas perspectivas e novas possibilidades no sentido de desenvolver uma educação mais humana e problematizadora, que estimula a autonomia, a reflexão e o diálogo.

Basicamente, Freire vem como uma referência para problematizar a Educação, lançar um olhar crítico sobre como ela é e vislumbrar como ela poderia (ou mesmo deveria) ser. São pesquisas que, em seu conjunto, assim como Freire (2005) defendia, se concentram em perceber as possibilidades para realizar uma educação viva, que não permanece paralisada (e paralisante), mas que se faz em constante movimento e no diálogo dos sujeitos entre si e deles com o seu contexto.

As pesquisas, no entanto, não se focam apenas nas contribuições de Freire para o pensar-agir educativo, mas também voltam sua atenção à história de vida e a atuação de Freire enquanto educador.

Peroza e Resende (2013), por exemplo, desenvolvem sua pesquisa a partir das memórias de Freire (apresentadas ao longo de suas obras) sobre sua infância e juventude, de forma a compreender como esses acontecimentos (e a interpretação que Freire fez deles) contribuíram para sua formação docente esperançosa.

Diálogo é um tema fundamental para o pensamento freiriano e apareceu com constância nos textos publicados. Além de falar sobre diálogo, as publicações também se focaram em realizar o diálogo de Paulo Freire com outros autores.

Ao todo, entre as 94 publicações analisadas, identificamos 16 textos que foram construídos a partir do diálogo entre Freire e outros pensadores de áreas como a Educação, a Filosofia, a Sociologia, as Artes e a Teologia, como John Dewey (1859-1952), Frantz Fanon (1925-1961), Enrique Dussel (1934-), Álvaro Vieira Pinto (1909-1987), Theodor W. Adorno (1903-1969), Emmanuel Mounier (1905-1950), Michel Foucault (1926-1984), Edgar Morin (1921-), José Comblin (1923-2011), Pierre Bourdieu (1930-2002), Antonio Gramsci (1891-1937), Augusto Boal (1931-2009).

Rotta e Pereira (2015) tiveram como foco o diálogo entre Freire e Gramsci e a perspectiva do educador como um intelectual nos movimentos sociais. Propondo diálogos entre Freire e Morin, Raimundo e Bertolin (2017) investigaram as aproximações entre os autores no sentido de uma educação para a vida, enquanto Silva e Infante-Malachias (2008) se focaram nas contribuições que esse diálogo poderia promover para a formação de professores.

Enfim, ao realizar a análise dos 94 textos localizados, compreendemos como

são publicações que versam sobre conceitos fundamentais nas obras de Freire, como amorosidade, esperança, utopia, humanização e autonomia. Publicações que, em seu conjunto e assim como Freire (2005), fazem uma crítica da educação bancária, silenciadora e repleta de imobilidade para pensar em uma educação libertadora, que promove as perguntas, a curiosidade, a problematização, a coerência, a emancipação e a crítica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, elaboramos uma pesquisa do tipo estado do conhecimento para investigar as pesquisas citando o educador brasileiro Paulo Freire publicadas nos anais do Educere entre 2008 e 2019.

Após a leitura e a análise dos resumos dos 94 textos localizados no site que reúne o banco de dados do evento, identificamos como as pesquisas lançam olhares sobre Freire a partir de sua vida, suas obras, sua atuação enquanto educador, seu pensamento e suas contribuições para a Educação, assim como as possibilidades de diálogo entre Freire e outros pensadores de áreas como a Educação, a Filosofia, a Sociologia, as Artes e a Teologia.

Com uma variedade importante de focos nas pesquisas, diversidade de temas e multiplicidade de perspectivas, as pesquisas demonstram como, nos 100 anos de nascimento de Freire e mesmo após 24 anos de sua morte, o pensamento freiriano continua vivo, relevante e atual.

Ao analisar as publicações do Educere, identificamos como são textos que citam conceitos fundamentais de Freire, como diálogo, educação bancária, educação libertadora, autonomia e esperança, se afastando de uma perspectiva de imobilidade, repetição e silenciamento.

São estudos que partem de Freire para propor novas perspectivas, novos focos de reflexão e novas possibilidades em prol de uma educação mais humana. Enfim, são pesquisas que se propõem a sair daquilo que já sabe para pavimentar novos caminhos, novas práticas, novos olhares, novas formas de pensar e agir.

A partir desses estudos, percebemos como o legado de Freire permanece vivo e há pesquisadores em diferentes partes do Brasil levando em diante a reflexão-ação por uma educação que se faz com os pés na realidade e os olhos voltados para as

possibilidades do presente e do futuro. Enfim, os sonhos de Freire felizmente continuam a serem sonhados.

REFERÊNCIAS

ECCO, Idanir; NOGARO, Arnaldo. Paulo Freire: da concepção de educação e das virtudes do educador para uma educação humanizadora. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2013. v. 1. p. 11332-11345. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7364_4843.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

PEROZA, Juliano; RESENDE, Marilúcia Antônia. Confissões pedagógicas: as memórias de Paulo Freire sobre os acontecimentos de sua infância e juventude que contribuíram para sua formação docente esperançosa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2013. v. 1. p. 9145-9158. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8992_5474.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

RAIMUNDO, Jerry Adriano; BERTOLIN, Fabiana Neves. Entre Freire e Morin: aproximações de uma educação para a vida. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2017. v. 1. p. 3168-3181. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25979_12463.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações:** ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ROTTA, Mariza; PEREIRA, Fábio Inácio. Antonio Gramsci, Paulo Freire e o educador como intelectual nos movimentos sociais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2015. v. 1. p. 27642-27652. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17728_11370.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SILVA, Alex Costa da; INFANTE-MALACHIAS, Maria Elena. Análise da convergência dos pensamentos de Paulo Freire e Edgar Morin: contribuições para a formação docente inicial. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2008. v. 1. p. 1510-1521. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/143_428.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

VOSGERAU, Dilmeire Santanna Ramos; PINHEIRO, Rafaela Bortolin. O uso do jornal impresso na educação básica: resultados de uma década de pesquisas no Brasil. **Revista Ibero-Americana De Educação**, n. 59, p. 259-276, 2012. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/467>. Acesso em: 21 mar. 2017.

ZUFFO, Darci. **A formação de professores para o uso das tecnologias educacionais**: o que apontam as teses e dissertações defendidas no Brasil no período de 2003 a 2008. 2011. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <https://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1890>. Acesso em: 10 jul. 2021.

18.5.12 CUIDADO E EDUCAÇÃO: SOBRE "SER-NO-MUNDO", "EDUCAR-SE" E "SER MAIS"

Fernanda Priscila Alves da Silva[2612]

RESUMO

O cuidado é um modo prático de ser-no-mundo, carregando consigo a dimensão da temporalidade e historicidade. Se ele demarca a dimensão existencial da ação assumida pelo ser humano, a questão que se coloca é: em que medida ele é um conceito em si, que pode contribuir para a compreensão de outros conceitos, ou em que medida, ele está embutido em outros conceitos, como por exemplo, o conceito de educação? Este questionamento surge como norteador do presente artigo, e assim, a discussão é a de que o cuidado aponta uma atitude e expressão de zelo em relação ao outro e educação por sua vez o processo de "educar-se" que envolve aprendizado e ensino. Neste sentido, a educação é um conceito, e ao mesmo tempo um modo de fazer/tecer, que atravessa e contribui no processo da vida humana, pois permite aos seres humanos, por meio dela construir modos de vida e organização desta vida. Mas não somente isso, pois a educação nos lança a um movimento de saída constante, ela é o mote que nos convoca a "ser mais", na expressão de Paulo Freire. A educação nos coloca em caminho, pois permite transformações que partem do cotidiano, da vida, dos encontros com outras pessoas, num processo constante de construção do mundo e da realidade.

Palavras-chave: Cuidado. Educação Popular. Transformação. Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

A busca por trabalhos que tratem do tema do cuidado apontam que de modo geral este é um tema muito presente na produção acadêmica na área de saúde, de modo particular, na Saúde Coletiva e tem como objetivo estudar os múltiplos aspectos envolvidos nos processos de saúde – doença – cuidado. A pesquisa de Bustamante (2009) será uma referência fundamental neste trabalho na medida em que se propõe a discutir o conceito de cuidado infantil desde a construção de projetos de pessoa a partir das relações e interações sociais (entre adultos e crianças). Assim, o que se pretende, por ora é realizar algumas aproximações teóricas de estudos que tem discutido o conceito de cuidado e sua relação com a educação e com os processos de socialização de crianças.

O trabalho de Bustamante (2009,2014) versa sobre o cuidado e a construção social da pessoa a partir de uma inserção etnográfica em um bairro periférico de Salvador (BA) denominado pela autora de "Prainha". Neste estudo, Bustamante

[2612] Doutora em educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós Graduação em educação e Contemporaneidade, UNEB, Campus I. E-mail: feracatejo2@gmail.com

(2009) faz uma revisão crítica da literatura sobre o cuidado em saúde, e uma análise de dados etnográficos que emergem de sua pesquisa. Por um lado, o cuidado se constitui um "horizonte normativo para as práticas de saúde", conclui a autora, a partir da leitura e estudo de Ayres (2011), e, por outro lado, "o cuidado não tem uma qualidade definida a priori, e se constrói cotidianamente em interações que envolvem relações de poder" (BUSTAMANTE, 2014, p.675).

A tese de Bustamante (2009) aborda o cuidado a partir da perspectiva de Ayres (2001), para quem o cuidado é entendido como construção de projetos de felicidade, com o objetivo de conseguir bem star do sujeito que recebe o cuidado e não uma atenção técnica. Ayres (2004) entende o cuidado, portanto, como um constructo filosófico, uma categoria que ao mesmo tempo pode designar uma categoria prática e uma compreensão filosófica. Ayres está no campo da saúde e refletindo sobre o cotidiano destas práticas. O pensamento de Ayres (2004) está ancorado na filosofia heideggeriana, na medida em que possibilita uma auto compreensão existencial da condição humana como cuidado, por um lado, e de outro, na perspectiva foucaultiana, na medida em que este mostra o desenvolvimento do cuidado de si como forma de vida no ocidente cristão.

Diferenciando- se de Ayres (2001), Bustamante (2009) defende que "o cuidado infantil envolve a construção de projetos de pessoa, que podem estar relacionados com múltiplos interesses" (p. 17). Compartilho do pensamento de Bustamante de que o cuidado envolve a construção de projeto de pessoa entendendo que este se concretiza na vida cotidiana com todas as interações, relações, tramas e dramas possíveis sendo, portanto atravessada e marcada por diferentes atores sociais (relações entre mulheres e homens, entre crianças e adultos, relações geracionais, raciais, enfim, um amplo leque de diversidades).

Para Boff (2008), o cuidado é muito mais que um ato, é uma atitude e desse modo, ultrapassa um mero momento de atenção, mas revela um tempo de ocupação, preocupação, responsabilidade, o que requer um grande envolvimento com o outro. Heidegger (2005), em Ser e Tempo, utiliza expressão cuidado rememorando que seu significado vem do latim "cura", antes escrito "coera" e era utilizado em contextos de amor e amizade.

No campo da educação a discussão sobre o cuidado está presente nos espaços de discussão de políticas e práticas de educação infantil e das séries iniciais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Bustamante (2009) conclui que assim como na saúde, na educação também existe uma reivindicação sobre a necessidade de se valorizar o cuidado, considerando-o, portanto como uma dimensão inseparável da educação.

Na tentativa de fazer algumas aproximações teóricas verifico que desde a perspectiva de Ayres (2001) o cuidado é entendido como construção de projeto de felicidade, ao passo que para Bustamante (2009) o cuidado envolve a construção de projetos de pessoa, assim, até aqui entendo o cuidado como o lócus, lugar possível (com limitações e possibilidades) de construção de relações e interações sociais que envolvam aprendizados e troca de saberes. O cuidado é, portanto, o espaço viável de encontros e desencontros, envolvendo a dinamicidade da vida cotidiana, as relações de poder e solidariedade, educação, socialização e transformação.

2 CUIDADO E EDUCAÇÃO

A discussão acerca do cuidado, seus significados e sentidos parte neste trabalho parte da perspectiva apontada por Heidegger (2009) em Ser e Tempo como o lugar que demarca a existência, ou melhor, “a teia de relações significativas”. Anéas e Ayres (2011) apontam que o modo como se compreende o cuidado a partir da saúde desdobra-se em uma ontologia do cuidado. Nesta perspectiva o cuidado em sentido ontológico quer dizer: o homem/a mulher sempre cuida.

Em Ser e Tempo, Heidegger (2009) discute sobre o sentido do ser e aponta que o “ser” é o conceito mais universal e vazio que temos. Assim,

> Quando se diz, portanto, “ser” é o conceito mais universal isso não pode significar que o conceito de ser seja o mais claro que não necessite de qualquer discussão ulterior. Ao contrário, o conceito de “ser” é o mais obscuro. O conceito de “ser” é indefinível... De fato, “ser” não pode ser concebido como ente: o “ser” não pode ser determinado, atribuindo-lhe um ente (HEIDEGGER, 2009, p. 39).

O ente é denominado em sentidos diversos, ele é tudo de que falamos dessa ou daquela forma. O ente, segundo Heidegger (2009), é tudo o que e como nós somos. O ser está naquilo que é e como é, na realidade, naquilo que é simplesmente dado, no existir. A existência do ser, portanto, se relaciona dessa ou de outra maneira a partir da presença com a qual se relaciona de alguma forma.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Como afirmara Ayres (2004), Heidegger (2009) nos possibilita uma auto compreensão existencial da condição humana como cuidado. A ontologia existencial de Heidegger recorre à expressão cuidado, do alemão Sorge, também traduzido por cura ou preocupação (AYRES, 2004). Oliveira e Carraro (2011), a partir de sua leitura da obra de Heidegger afirmam que cura "refere-se a uma das características ontológicas do ser-aí e diz respeito à condição do ser-aí cuidar, zelar, por suas possibilidades de poder-ser. Do ponto de vista ôntico, todos os comportamentos e atitudes do homem são dotados de cura e guiados por uma "dedicação"" (p. 378).

Discutindo o cuidado e os modos de ser (do) humano nas práticas de saúde, Ayres (2004) afirma que a partir de Heidegger somos convidados/as a pensar o modo de ser dos humanos como uma contínua concepção/realização de um projeto, marcado e atravessado pelo contexto. O cuidado emerge então como uma categoria ontológica existencial. Heidegger (2009) aponta, segundo Ayres (2004), para o fato de o ser humano estar imerso e lançado no mundo, em uma constante reconstrução de si mesmo e do próprio mundo, e assim, a ideia de cuidado, é parte deste processo de estar no mundo reconstruindo e existindo.

A educação é por sua vez "um fenômeno próprio dos seres humanos", afirma Saviani (2011) e a partir dessa definição entende que a educação e sua produção passa pela compreensão da natureza humana. Esclarín (2006) afirma que educar é algo que ultrapassa o mero processo de ensinar a ler ou escrever, educar é, "construir pessoas, cinzelar corações, oferecer os olhos para que o educando possa olhar-se" (p.07).

Em Educação como prática da liberdade Freire (1982) tece um discussão ampla e profunda sobre seu contexto, a "sociedade brasileira em transição" e o papel da educação neste processo, assim como dos atores imersos neste cenário. Freire (1982) reflete sobre o ser humano como um ser de relações e "não só de contatos" e por isso seu pensamento é intrigante e questionador, pois este educador nos convoca à "estar no mundo e não apenas com o mundo". Freire pensa a educação a partir da relação que cada pessoa estabelece consigo mesmo e com o mundo ao seu redor, ou seja, a partir de seu existir, sua existência em um tempo concreto e específico.

> Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> do existir. O existir é individual, contudo só se realiza na relação com outros existires (FREIRE, 1982, p. 40-41).

O ser humano é um de ser de relação e integração chamado constantemente a um processo de escolhas e decisões. A educação aqui entendida, então, a partir de uma leitura freireana, se configura como uma educação "para a decisão, para a responsabilidade social e política" (Freire, 1982, p.12). Um princípio inseparável na pedagogia proposta por Freire é a de que alfabetização e conscientização não se separam desse modo, "segundo esta pedagogia o aprendizado já é um modo de tomar consciência do real e como tal só pode dar-se dentro desta tomada de consciência (Freire, 1982, p. 08)".

O movimento iniciado por Paulo Freire teve seu marco em 1962 no Nordeste sendo pautado por uma articulação entre Educação Popular e Movimentos Sociais. Neste contexto, a Educação Popular é pensada e entendida como uma corrente de pensamento e de resistência cultural nascida e gestada na América Latina e Caribe no processo de organização e luta popular desde os anos 1960 do século passado, se expandindo e consolidando nos anos 1970 e 1980, constituindo, portanto, em uma referência ética, epistemológica, metodológica e política.

Em uma perspectiva histórica, a criação de uma pedagogia que nasce da articulação entre movimentos sociais do final de 1950 expressa o próprio rosto da Educação Popular. A obra de Freire é marcada por três filosofias: o existencialismo, a fenomenologia e o marxismo, sem que ele tenha adotado uma posição ortodoxa em relação a essa influência (MELLO, 2008).

No centro da obra de Paulo Freire está o processo de humanização. Sua preocupação fundamental era transformar o mundo através da educação, de uma educação política. Paulo Freire como educador, faz críticas àquilo que ele chama de educação bancária, na qual os educandos são simples receptores de conteúdos. Nesta perspectiva não há diálogo.

Por outro lado, a educação de concepção problematizadora – libertadora – propõe ao ser humano a própria realidade na qual está inserido como uma situação problema que deve ser solucionada. A problematização exige diálogo. A palavra, portanto, será neste processo a essência do diálogo. Assim, na educação libertadora, que busca a construção do pensar autêntico, a realidade é percebida como um processo constante de transformação (LOUREIRO, 2009).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A transformação da qual fala Freire deve estar carregada de utopia e sonho, assim, para Paulo Freire, o mundo é uma possibilidade e não uma fatalidade. Assim, a educação não é um tesouro que se perde ao ser entregue aos outros, antes, aumenta à medida que é compartilhado (GADOTTI, 2007). A relação entre uma pedagogia da esperança e pedagogia da luta marca de modo incisivo a concepção de educação proposta por Paulo Freire e consequente, a educação popular que é, portanto uma educação da transformação.

Na perspectiva de Gadotti (2007) não é possível compreender o pensamento de Paulo Freire descolado de um projeto social e político. Desse modo, assumir esse modo de pensar a educação exige, sobretudo, um comprometer-se com a construção de um “outro mundo possível”. A obra de Freire é perpassada pela preocupação com a contextualização, por isso, conhecer e adentrar a realidade se torna uma tarefa cotidiana dos/as educadores/as.

Em Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000), Freire fala em ser “presença no mundo”, ou seja, mulheres e homens que transgridem o adaptável, mulheres e homens inquietos com a realidade e buscadores de transformações possíveis. É por isso, que nossa “presença no mundo” implica em processos de decisão e escolhas, contrapondo a uma presença neutra, nossa “presença” deve ser transformadora e isto significa comprometer-se com uma educação que seja capaz de transformar o mundo, de nomear às coisas, de captar os sentidos/ temas/ universo que interessa às pessoas implicadas no processo educativo. Esta educação é marcada pela amorosidade e pela boniteza, mas também pela tensão constante entre autoridade e liberdade e leva às pessoas a se assumirem como sujeitos da história, implicados e protagonistas de seus próprios processos.

A opção por pensar uma educação a partir da perspectiva popular e libertadora neste estudo é pautada em uma decisão e escolha epistemológica que expresse o lugar e o compromisso com sujeitos históricos que tem sido invisibilizados. Não existe neutralidade, mas uma busca constante pela superação de realidades injustas e ideologias fatalistas, uma busca intensa que estimule e provoque processos de conscientização e humanização.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A discussão em torno da temática sobre cuidado e educação nos coloca diante de alguns dilemas e desafios. O cuidado aqui é entendido como o espaço viável de encontros e desencontros, envolvendo a dinamicidade da vida cotidiana, as relações de poder e solidariedade, educação, socialização e transformação. E a educação (popular e libertadora) como lugar onde é possível tornar-se sujeito consciente de sua história, problematizador de sua realidade e contexto, sujeito "presente no mundo", construtor de saberes e possibilidades no diálogo constante com os outros sujeitos e, portanto, seres de transformação.

A existência é o elo que transparece tanto na discussão sobre o cuidado quanto na discussão sobre a educação popular e transformadora. Em Ser e Tempo, Heidegger (2009) chama existência o próprio ser com o qual a presença pode relacionar-se dessa ou daquela maneira, ou seja, a existência é a dimensão do existente enquanto se reconhece jogado na temporalidade e necessariamente tendo que agir para fora de si mesmo (OLIVEIRA, 2011). Para Paulo Freire (1982, p. 40), o "existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele." A existência é ser "presença no mundo". Essa "presença", ou seja, sua relação com o mundo é determinada no cotidiano pelo modo de ser. É a "presença" que enuncia o que o mundo é.

O cuidado tem sido compreendido como um ato de benevolência em relação ao outro. Muitas vezes pensar o cuidado significa pensar em atos de cuidar, atitudes cotidianas que expressam zelo e atenção pelo outro, atitudes que muitas vezes são vistas como inerentes ao ser humano. Entretanto, a partir da leitura de Ser e Tempo, é possível verificar o cuidado como ato, o qual ocupa um sentido ôntico, um sentido que vai além do ato, além do que se pode perceber. O cuidado, para Heidegger, contempla o modo positivo de cuidar dos entes e não é sinônimo de bondade.

A educação por outro lado tem sido entendida (historicamente) como transmissão de conhecimentos. A educação significa ensinar e passar para outrem um conhecimento que se tem. Muitas vezes este "passar" tem se concretizado de forma vertical, com a pressuposição que este saber ensinado é superior. Quando, porém, compreendemos a educação a partir da perspectiva de Paulo Freire, desde a ótica da experiência dos movimentos sociais e lutas populares, a educação é entendida como lugar e lócus de construção de saberes de sujeitos históricos que querem "ser mais" e, portanto transformadores de seus contextos e realidades.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Se em Ser e Tempo, Heidegger nos convida a pensar o modo de ser dos humanos como uma continua concepção/realização de um projeto especifico em um contexto determinado e se Paulo Freire nos propõe uma educação orientada para a transformação da sociedade, o que exige que se parta do contexto concreto vivido para se chegar a um contexto teórico, ou seja, à curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, ao diálogo, à vivencia da práxis e o protagonismo dos sujeitos, então podemos entender como a relação cuidado e educação podem contribuir para pensar práticas e modos de existir, de ser "presença no mundo". Qual o sentido do cuidado no mundo de hoje? Qual o sentido de uma educação que seja popular e libertadora no cenário atual?

Heidegger (2009) falar em ser-no-mundo, o que significa, uma "constituição necessária e a priori da presença". Ser-no-mundo é a condição do existente enquanto consciente de sua presença no tempo e no mundo. Significa que o ser humano nunca é uma subjetividade em si mesmo, mas inter-relação com os outros e com as coisas. "Ser presença no mundo", em Freire, "tem a especificidade da reflexão, da programação, da transformação [...] O ser humano só se conscientiza tomando consciência do seu mundo, na medida em que nele se encontra, nele se assume, manifestando o seu sentir/pensar/agir pela palavra e pelo trabalho como formas de conscientização" (HENZ, 2008, p. 334).

REFERÊNCIAS

AYRES, J.R.C.M. **Cuidado e reconstrução das práticas de saúde**. Interface-Comunic, Saúde, Educ, v. 8, n.14, p.73-92, set 2003-fev 2004.

AYRES, J.R.C.M. **O cuidado, os modos de ser (do) humano e as práticas de saúde**. Saúde e Sociedade, v.13, n. 3, p.16029, set-dez 2004.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BUSTAMANTE, Vânia; MCCALLUM, Cecília. **Cuidado e construção social da pessoa**. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 24 (3), p. 673-692, 2014.

ESCLARÍN, Pérez Antonio. **Educar para humanizar**. São Paulo: Paulinas, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos possíveis**. Série Paulo Freire; Ana Maria Araújo Freire (org). São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão por ensinar**. São Paulo: Publisher, 2007.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HENZ, Celso Ilgo. **Presença (no mundo).** In: STRECK, Dnilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI,Jaime José (orgs). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 333-334.

LOUREIRO, Stefênie Arca Garrido. **Educação Humanista e Diversidade: um diálogo possível entre Paulo Freire e Martin Heidegger**. Belo Horizonte: Nadyala, 2009.

MELLO, Marco. **Perspectivas da educação popular**: de Paulo Freire ao Fórum Social Mundial – Horizontes ainda que seja noite. In: SCHINELO, Edmilson; LESBAUPIN, Ivo; Mello, Marco (org). Teologia da libertação e educação popular. São Leopoldo: CEBI, 2008.

OLIVEIRA, Maria de Fátima Vieira; CARRARO, Telma Elisa. **Cuidado em Heidegger: uma possibilidade ontológica para a enfermagem.** Revista Brasileira de Enfermagem, vol.64, n.2, março-abril, 2011, p. 376-380.

TAVARES, Maria Tereza Gourdard. **Educação Popular e movimentos sociais contemporâneos: algumas notas para refelexão**. In: Educação Popular. Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.24, n.43, p. 49-61, jan/jun.2015.

WOTTRICH, Shana Hastenpflug; ARPINI, Dorian, Mônica. **Cuidados necessários à infância: um estudo com mães coletoras de material reciclável**. Trends in Psychology/ Temas em Psicologia, 2014, Vol. 22, n.2, p. 471-482.

ZITKOSKI, Jaime José. **Diálogo/Dialogicidade**. In: STRECK, Dnilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 130-131.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

18.5.13 DECÊNCIA E BONITEZA DE MÃOS DADAS: ANDARILHANDO NOS CONCEITOS DE PAULO FREIRE SOBRE A ÉTICA E A ESTÉTICA

Roseli Kietzer Moreira[2613]

RESUMO

Este trabalho propõe a discussão e reflexão sobre ética e estética no discurso freiriano. Provocações em torno dos estudos da Educação Estética têm instigado a pesquisadora, na condição de doutoranda e participante do Grupo de Pesquisa Linguagens, Artes e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB), a debater no grupo esses conceitos que se apresentam intrincados com a frase de Paulo Freire: “Decência e boniteza de mãos dadas”. Assim, emerge a questão: o que permeiam as ideias de Paulo Freire sobre a decência e a boniteza? O objetivo é buscar o entendimento dos conceitos de ética e estética na perspectiva freiriana. Como o próprio autor menciona, não há como separar um de outro: a estética deve estar sempre ao lado da ética. Para tanto, busca-se compreender de forma mais aprofundada esses conceitos partindo da obra “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire (2009), além das obras “Dicionário Paulo Freire”, organizado pelos autores Streck, Redin e Zitkoski (2010) e “Medo e Ousadia” dos autores Freire e Shor (1986). A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com base exploratória, e a análise de dados qualitativa e interpretativa. Os resultados comprovam que a ética e a estética, na perspectiva freiriana, são elementos que perpassam o educador que trabalha por uma educação libertadora e que busca emancipar seus educandos.

Palavras-chave: Paulo Freire. Ética. Decência. Estética. Boniteza.

1 INTRODUÇÃO

O livro “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire propõe uma reflexão sobre as práticas do educador que busca instigar a autonomia dos seus educandos. Esse livro reúne os saberes indispensáveis para a prática educativa dos docentes. Sem a intenção de criar um passo a passo para a docência, a obra tenta sensibilizar o educador em uma visão humanista e voltada para uma verdadeira e efetiva formação de cidadãos críticos, coerente com a emancipação e formação discente. Trombetta e Trombetta (2010a, p. 189) comentam sobre a obra:

> O texto representa uma espécie de tratado sobre ética e decência profissional que deve permear as relações entre educadores e educandos no processo de construção do conhecimento. É um texto que chama ao compromisso político, pedagógico e lança o desafio categórico da conduta coerente, decente e ética do profissional da educação.

[2613] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Regional de Blumenau (FURB); Mestre em Educação, FURB. E-mail: rmoreira@furb.br.

Quem se propõe a ler "Pedagogia da Autonomia", na sua totalidade, percebe que Paulo Freire intercala a ética e a estética a todo momento, como mesmo diz Oliveira (2009, p. 11-12, grifos da autora) ao prefaciar o livro:

> [...] como uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a "ética universal do ser humano". Essa dimensão utópica tem na pedagogia da autonomia uma de suas possibilidades. Finalmente, impossível não ressaltar a beleza produzida e traduzida nesta obra. A sensibilidade com que Freire problematiza e toca o educador aponta para a dimensão estética de sua prática que, por isso mesmo de ser movida pelo desejo e vivida com alegria, sem abrir mão do sonho, do rigor, da seriedade e da simplicidade inerente ao saber-da-competência.

A ética se apresenta a todo instante por meio do discurso freiriano nas práticas de compromisso e respeito para com o educando e que perpassa o educador. A estética se encontra na maneira como Paulo Freire escreve: de forma sensível e poética. Ao mesmo tempo que nos convida ao compromisso de uma educação emancipadora, propicia-nos a reflexão de nossas ações e de nossos sentimentos perante a docência, de maneira vivaz, com rigor, coerência e clareza.

No capítulo 1, intitulado "Não há docência sem discência", do livro "Pedagogia da Autonomia", precisamente na seção 1.5 sobre o "Ensinar exige estética e ética", esforçamo-nos para entender mais profundamente a frase "Decência e boniteza de mãos dadas":

> A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza (FREIRE, 2009, p. 32-33).

Evidenciamos, a partir da citação, que, na perspectiva freiriana, a ética e a estética são inseparáveis e que a docência precisa desses dois valores humanos para alicerçar uma educação com foco na autonomia discente.

Para um entendimento mais aprofundado da ética e estética, trazemos na sequência um capítulo dedicado para cada conceito, iniciando pela ética.

2 ÉTICA NA PERSPECTIVA FREIRIANA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Toda a obra e as ideias de Paulo Freire são entrelaçadas pela ética. Como afirmam Trombetta e Trombetta (2010b, p. 279) ao mencionarem a ética de Paulo Freire:

> Sua opção humanista se manifesta com clareza na sua ética da libertação e da solidariedade que assume o compromisso de lutar pela dignidade do oprimido, do excluído e pela justiça global. É a partir da ética universal do ser que devemos pensar todas as relações dos humanos entre si e destes com a natureza e com a vida.

Sob o prisma freiriano, uma educação voltada a um trabalho de libertação e criticidade precisa estar embrenhada de intenções rigorosas de "decência e pureza" (FREIRE, 2009). O educador precisa estar impregnado de desígnios e ações éticas para trabalhar em sala de aula, e que esse trabalho possa resultar em educandos críticos e cientes de suas posições em um sistema social e político. Ou seja, é preciso que o educador seja ético para que os estudantes aprendam sobre ética. Pela ética nos tornamos conscientes das possibilidades como seres históricos, que sabem de sua condição de incompletude, de inconclusão e inacabamento: "Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão" (FREIRE, 2009, p. 33).

Não é possível vivenciar uma educação problematizadora sem a eticidade. Conforme Trombetta e Trombetta (2010b, p. 279), "A educação é na sua essência um encontro ético entre o eu e o outro. Sem ética é impossível efetivar um projeto de educação libertador e humanizante". O educador precisa nivelar a sua postura e atitude decente com o seu discurso ético, é preciso viver a eticidade. "A eficácia da educação entendida como formação integral do ser humano encontra-se condicionada à decência por parte do educador/a" (TROMBETTA; TROMBETTA, 2010a, p. 189).

No sistema da modernidade tardia, que teve como consequência a desumanização, o individualismo, a exclusão, o grande desafio do educador é manter-se contra essas tendências. Essa é uma preocupação legítima que nos faz refletir sobre as dificuldades que uma educação voltada à libertação e emancipação possui diante da ética do mercado que se contradiz à uma ética humana.

> A educação humanista-libertadora deve posicionar-se radicalmente contra a ditadura do mercado, fundada na perversidade de sua ética do lucro. Temos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> o dever ético de resistir a todas as formas de agressão, negação da dignidade humana. [...] A ética enquanto o esforço de humanização e convivência respeitosa com todos os seres, deve ser a grande orientadora de todo o processo educativo (TROMBETTA; TROMBETTA, 2010b, p. 279).

Por isso que o pensamento freiriano pode parecer utópico, porém esperançoso, como um ideal a ser alcançado diante das mazelas da modernidade tardia. O trabalho é árduo e contínuo, mas necessário. Uma sociedade digna e justa só pode acontecer por meio da eticidade.

> A educação tem seu compromisso nessa luta a partir da denúncia de um mundo injusto e do anúncio de que é possível um mundo mais belo, solidário e justo. O processo educativo implica problematizar a realidade social opressora com a intencionalidade de fazer emergir nas consciências dos educandos a liberdade responsável e o compromisso com os outros e com o mundo que nos cerca (TROMBETTA; TROMBETTA, 2010b, p. 279).

Tendo até esse momento a conceituação e reflexão sobre ética, passamos ao próximo tópico para a compreensão da estética freiriana.

3 ESTÉTICA NA PERSPECTIVA FREIRIANA

Paulo Freire não escreveu especificamente sobre a estética. Mas ele propõe a estética como vivência:

> [...] a perspectiva freiriana concebe a estética como um espaço de liberdade de escolha, de intervenção crítica e consciente de homens e mulheres no mundo, ações calcadas na capacidade de valoração, de intervenção, de decisão e rompimento de tudo o que não favorece a humanização (REDIN, M., 2010, p. 276).

A estética é sensibilidade, é uma maneira de estar ciente do seu meio pelos sentidos e pelo sensível. Conforme Redin, M. (2010, p. 276), “[...] implica o envolvimento consciente com a realidade, na presença humanizante em todos os espaços que favorecem a vida”. Na sala de aula, a estética não é exclusiva das artes, pois os sentidos e o sensório podem e devem ser estimulados em todas as disciplinas e momentos da educação.

Na perspectiva freiriana, o ser, estar e agir são elementos essenciais para compreender a existência; e os sentidos são recursos essenciais também para uma leitura de mundo e a compreensão do outro. “[...] Freire ressalta o valor da

experiência/sentido, do processo, [...] para uma dimensão estética, a partir da experiência/sentido, em todos os espaços educativos" (REDIN, M., 2010, p. 277).

Esse sujeito não apenas vivencia o processo, ele também está em movimento, ele se modifica. "Só somos porque estamos sendo" (FREIRE, 2009, p. 33). Ser estético é estar aberto às mudanças, ter o entendimento de sua incompletude e querer participar dessa dinâmica constante.

> É sujeito processual, porque vive em sociedade que também se faz e se refaz constantemente. Somos sujeitos estéticos na medida em que nos abrimos para novas possibilidades, novas práticas sociais, desfazendo-nos de referências cristalizadas. É necessário dar-se conta da esteticidade dessa sociedade, desbarrancando os antigos padrões de beleza, de harmonia, de linearidade e buscando nos microespaços, no cotidiano, nas frestas, as possíveis relações de sentido. É necessário buscar essa nova ética-estética nas frestas da sociedade atual (REDIN, M., 2010, p. 277).

Em uma sociedade permeada pelo racionalismo, o espaço escolar deveria ser um lugar de possibilidades sensíveis, e a estética poderia ser o meio para recuperar partes desse indivíduo que lhes foram "[...] negadas ou esquecidas, do homem-práxis, homem-social, ao sujeito-poiésis, sujeito felicidade, sujeito-memória, sujeito-experiência" (REDIN, M., 2010, p. 277).

Para Paulo Freire, a Boniteza é estética, e esse aspecto da vida é tão importante para a formação do indivíduo como os elementos da amorosidade, da alegria, da ética e da esperança, e, por isso, a escola, como formadora, necessita integrar essas dimensões em suas práticas pedagógicas. "Esta boniteza pode se instalar na educação e na escola. Se nelas se instalar a tristeza esta poderá deteriorar a alegria de viver. Viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança" (REDIN, E., 2010, p. 106).

Sobre estética, na obra "Medo e ousadia", Freire e Shor (1986) usam a metáfora do professor como um artista. O sentido do professor-artista estaria na criatividade que o educador precisa ter para elaborar dinâmicas e aprendizagens para seus educandos que transformem a prática educativa em uma jornada pelo conhecimento com alegria e curiosidade.

> Outro ponto que faz da educação um momento artístico é exatamente quando ela é, também, um ato de conhecimento. Conhecer, para mim, é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá "vida" ao objeto, chama-o para a "vida", e até mesmo lhe confere uma nova "vida". Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos (FREIRE; SHOR, 1986, p. 76, grifos dos autores).

Freire e Shor (1986) comentam que a educação acontece de maneira formal ou informal, na família ou na escola, e que ela é um processo de formação permanente. O educador faz parte desse trabalho no sentido de auxiliar os seus educandos no crescimento intelectual e sensível deles, e esse é um processo considerado artístico nas palavras de Freire e Shor:

> Mas este processo é, necessariamente, um processo artístico. É impossível participar desse processo de modelagem, que é como um novo nascimento, sem alguns momentos estéticos. Neste aspecto a educação é, por natureza, um exercício estético. Mesmo que não estejamos conscientes disto, enquanto educadores, ainda assim estamos envolvidos num projeto naturalmente estético (FREIRE; SHOR, 1986, p. 76).

A maneira como o professor se apresenta aos seus educandos, desde o cumprimento inicial da aula, seus gestos, sua maneira de ser e agir, também é um atributo estético. “E assim é porque você é um educador que tem que representar um papel estratégico e diretivo na pedagogia libertadora. Assim, a educação é, simultaneamente, [...] um ato político e um ato estético” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 76).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos a ética e a estética de forma apartada para podermos compreender as características de cada uma na visão freiriana.

Na ética, talvez o ponto central seja a perseverança de Paulo Freire em demonstrar ao educador a necessidade de ser íntegro, coerente e decente. E essa condição da ética deve perpassar pela postura, atitude e discurso do professor, ou seja, deve estar no seu ser. Quanto à estética, o sensível e o sensório auxiliam em uma leitura de mundo, em um entendimento de si, do outro e do meio, criando possibilidades humanizadas. A educação como um viés de ação estética que viabiliza a poética, a criatividade e a beleza dos saberes.

Aqui, nas considerações finais, unimos novamente os aspectos da Ética e Estética e compreendemos que eles devem permanecer unidos, pois um educador precisa da “decência e boniteza de mãos dadas”. Pois a ética revestida de Beleza e a estética transpassada de valores humanos são relações supremas. Um educador com

ética e estética possui a índole ideal para uma educação libertadora que busca emancipar seus educandos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução: Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf . Acesso em: 22 nov. 2020.

OLIVEIRA, E. C. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

REDIN, E. Boniteza. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 105-108. E-book.

REDIN, M. M. Estética. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 276-278. E-book.

TROMBETTA, S.; TROMBETTA, L. C. Decência. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 188-189. E-book.

TROMBETTA, S.; TROMBETTA, L. C. Ética. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 279-281. E-book.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

18.5.14 DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E O CAMPO DA EDUCOMUNICAÇÃO: TESSITURAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Elizandra Jackiw [2614]

Cristiane Dall'Agnol da Silva Benvenutti [2615]

Sonia Maria Chaves Haracemiv [2616]

RESUMO

O artigo apresenta as relações entre os pensamentos de Paulo Freire (1921-1997) e o campo da Educomunicação. A escolha por este tema justifica-se pelo fato de que (re) pensar a educação para a atualidade perpassa na definição de bases sólidas para gerir espaços comunicativos permeados pelas tecnologias e pelos meios de comunicação de massa (mass media), e neste sentido, os pressupostos freireanos e educomunicativos podem fundamentar e indicar um possível caminho. Além disso, os novos desafios postos à educação, devido aos modos como a informação e o conhecimento são elaborados, distribuídos e socialmente disseminados precisam ser vistos em função do cenário comunicativo. Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é tecer aproximações epistemológicas entre Paulo Freire (1921-1997) e o campo educomunicativo para (re) pensar a educação na contemporaneidade. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório (GIL, 2018), baseada em Paulo Freire (1982, 1993, 1999, 2001, 2013), Soares (2008, 2014), Citelli (2006, 2011) e outros autores que debruçam seus estudos acerca da temática. A discussão sinaliza que o campo educomunicativo e sua atuação multidisciplinar surgiu e se consolidou a partir dos pressupostos de Paulo Freire sobre a interface Comunicação/Educação e se desenvolve por meio de práticas que objetivavam a conscientização e a emancipação do sujeito, conceitos tão caros ao mestre Paulo Freire.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educomunicação. Comunicação. Educação.

1 INTRODUÇÃO

O século XXI vem apresentando significativas transformações nos diferentes âmbitos da sociedade, sobretudo devido a presença das tecnologias digitais da comunicação e da informação. Diariamente somos atingidos por inúmeras informações veiculadas por meio de vídeos, textos, imagens e sons. A miniaturização dos equipamentos e a hibridização de linguagens e suportes transformaram o modo

[2614] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, linha de pesquisa "Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Universidade Federal do Paraná, elizandra.jackiw@gmail.com.
[2615] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, linha de pesquisa "Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Universidade Federal do Paraná, cristianebenvenutti@gmail.com.
[2616] Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação, linha de pesquisa "Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Universidade Federal do Paraná, sharacemiv@gmail.com.

de criação, difusão, circulação e consumo dessas mensagens. Sartori e Soares (2005) afirmam que devido a importância que a comunicação assumiu na sociedade atual nos obrigou a olhá-la como uma nova força nas relações cotidianas, em todas as esferas sociais.

Todavia, a passividade diante do consumo desses produtos e dessas linguagens tornam-se um problema na atualidade, pois esses produtos midiáticos correlacionam-se com a indústria e o consumo de bens culturais e simbólicos. Aliás, Paulo Freire (1999) advertia sobre isso em seus escritos, quando afirmava a necessidade de se praticar/ensinar a leitura crítica dos meios de comunicação de massa para a conscientização e a emancipação do sujeito. Certamente, um dos caminhos para isso é pelas vias da Educomunicação, entendida como um espaço teórico-prático capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres enquanto cidadãos, a partir de práticas dialógicas educativas.

Neste sentido, o intuito deste artigo é tecer aproximações epistemológicas entre Paulo Freire (1921-1997) e o campo educomunicativo para (re) pensar a educação na contemporaneidade. Refletir sobre a educação perpassa na definição de bases sólidas para gerir espaços comunicativos permeados pelas tecnologias e pelos meios de comunicação de massa (mass media), e neste sentido, os pressupostos freireanos e educomunicativos podem fundamentar e indicar possíveis direções para ações educativas.

A fim de se atingir o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório, fundamentada em Gil (2018). Para este autor, a pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em material já elaborado (livros e artigos científicos) é um interessante caminho metodológico quando busca-se analisar diversas posições acerca de um problema. Assim, após a leitura e análise dos materiais, o pesquisador pode tecer aproximações e distanciamentos entre diferentes autores e temáticas. Especificamente para a construção deste artigo, a pesquisa está embasada em Paulo Freire (1982, 1993, 1999, 2001, 2013), Soares (2008, 2014), Citelli (2006, 2011) e outros autores que situam suas pesquisas em torno da área da Educomunicação e da relação Comunicação/Educação.

Em efeitos práticos, o artigo está organizado da seguinte maneira: primeiramente apresenta-se discussões acerca do campo conceitual da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Educomunicação. Em seguida expõe as relações entre Comunicação e Educação com base nos preceitos de Paulo Freire (1921-1997). Por fim, tece reflexões a partir dos pressupostos freireanos e educomunicativos para se pensar a educação na contemporaneidade.

2 AS BASES FREIREANAS NO CAMPO EDUCOMUNICATIVO

Na década de 1980 o filósofo Mario Kaplún, influenciado pela Pedagogia freireana, criou o termo “Educomunicação” para referir-se a um campo de intervenção social pautado na relação entre Comunicação e Educação, cujas ações configuravam-se em um debate político vinculado à cidadania, liberdade de expressão e interculturalidade, que considerava a educação para os meios de comunicação uma estratégia promotora da justiça social, baseada no diálogo.

No Brasil, as discussões sobre esta área do conhecimento foram ampliadas pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP) no final da década de 1990. Para os pesquisadores deste Núcleo, a Educomunicação pode ser definida como:

> O conjunto das ações destinadas a ampliar o coeficiente comunicativo das ações educativas, sejam as formais, as não formais e as informais, por meio da ampliação das habilidades de expressão dos membros das comunidades educativas, e de sua competência no manejo das tecnologias da informação, de modo a construir ecossistemas comunicativos abertos e democráticos, garantindo oportunidade de expressão para toda a comunidade. O ecossistema comunicativo designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional (SOARES, 2008, p. 24).

Como se percebe nesta definição, o campo educomunicativo pressupõe uma ação comunicativa-dialógica nos espaços educativos – formais e não formais – com os meios tecnológicos e midiáticos para promover a autonomia e a consciência do sujeito sobre a realidade vivida.

Em outras palavras, Soares (2014) explica que a Educomunicação não se apresenta como uma nova proposta metodológica (ou uma nova didática), mas como um novo paradigma na interface Comunicação/Educação. Trata-se, pois, de um movimento político e pedagógico nascido na sociedade civil, que visa ao

desenvolvimento da solidariedade em processos voltados a trabalhar as competências necessárias para as transformações sociais a partir da dialogicidade.

Para Adilson Citelli (2011), a proposição geral que circunda o campo da Educomunicação se fundamenta em Paulo Freire (1921-1997), uma vez que o mestre afirmava que a comunicação e a educação são processos indissociáveis que transformam seres humanos em sujeitos. Nas palavras de Freire (1999, p.42): “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação do significado”. Neste sentido, Citelli (2011) explica que o encontro da Comunicação com a Educação pode acontecer segundo andamentos dialógicos que desencadeiam as relações intersubjetivas. Por isso a intersecção dos campos pode ser trabalhada no plano epistemológico, reflexivo e interventivo, a partir das relações media-escola, a alfabetização para a comunicação, a leitura crítica dos meios e as relações ensino-aprendizagem promovidas por novos dispositivos de produção, circulação e recepção do conhecimento e da informação.

Compreende-se assim, que as proposições educomunicativas pautam-se nas relações comunicativas e dialógicas para a promoção da Educação.

Indiscutivelmente, a comunicação também é o ponto central das obras de Paulo Freire (1921-1997). Para ele (1999), o homem é um ser de relações e, portanto, é comunicação em sua essência. Ao agir e pensar sobre o mundo, nas relações com os outros, é que o homem conhece a natureza e age sobre ela, transformando-a. Ao comunicar esse conhecimento, o homem faz educação. Nesse sentido, não há educação sem comunicação. De acordo com Freire (1999), a educação, em seu sentido mais amplo, torna-se uma práxis comunicativa.

Ao partir desse pressuposto, uma das principais funções da educação, para Freire (1999), é formar a consciência crítica do sujeito. Para tanto, faz-se necessário pensar a prática educativa em uma perspectiva problematizadora e, nesse contexto, o educador deixa de lado a postura verticalizada e detentora do saber e assume uma postura horizontalizada, mediatizadora de experiências. Paulo Freire (1999) alerta que, em uma prática educativa “bancária”, em vez de comunicar-se, o educador faz comunicados; desse modo, a prática pedagógica, que deveria ser dialógica, para a compreensão da realidade, torna-se narrativa e dissertativa de “retalhos da realidade”.

Já a educação problematizadora nega os comunicados para promover o verdadeiro diálogo. O diálogo que supera a verticalização da relação educador-educando, para transformarem-se em sujeitos do mesmo processo, que crescem juntos e que se educam mutuamente. Nas palavras de Freire (1999, p. 45), "[...] agora, ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".

Nos dias atuais, a promoção de uma educação problematizadora perpassa a leitura de um mundo midiatizado permeado pelos meios de comunicação de massa e as relações de consumo destas linguagens. No livro A importância do ato de ler, Paulo Freire (2001) enfatiza a necessidade de uma compreensão crítica do ato de ler. Na sua concepção, o sujeito deve ser capaz de ler o mundo, compreendendo o texto e o contexto. Para ele: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (2001, p. 11). Ou seja, trata-se necessariamente de uma concepção crítica de leitura, que implica a percepção das relações entre o texto (em seus diferentes suportes midiáticos e tecnológicos também) e o seu contexto.

O Dicionário Paulo Freire (2009) expõe que a leitura do mundo e da palavra pressupõe dominar signos e sentidos, em um mundo no qual circulam interpretações estandardizadas das palavras, repertório de conceitos inseminados por visões, ideologias doadas como "prato-feito" de um mundo à ótica dos opressores. Clichês pré-fabricados de dominação capitalista que perpetuam a legitimação da cultura de violência real e simbólica.

Para Ferrés (2000), a experiência midiática é o resultado do encontro de um espectador, com sua ideologia, sua sensibilidade, seus sentimentos, suas emoções e seus valores, e um emissor, que também carrega suas ideologias, seus interesses, seus valores e seu sentido de estética, condicionados por um contexto social e cultural. Por isso, as mensagens e os meios de comunicação nunca serão neutros. Esse posicionamento teórico encontra-se ancorado na ideia de educação problematizadora de Freire (1999), muito bem explicitada no livro Pedagogia do oprimido. De acordo com Paulo Freire (1999), torna-se indispensável, dentro de uma perspectiva problematizadora, a leitura e a discussão de artigos de revistas, de jornais, de capítulos de livros, de entrevistas e de outros produtos midiáticos para a

compreensão da realidade e dos modos de "fabricação" dos discursos que são veiculados pelas mídias. Nas palavras dele, "[...] parece-nos indispensável a análise do conteúdo dos editoriais da imprensa, a propósito de um mesmo acontecimento. Por que razão os jornais se manifestam de forma diferente sobre um determinado fato?" (FREIRE, 1999, p. 55).

A partir desse questionamento, o autor ressalta a importância do espírito crítico para que o sujeito compreenda as ideologias que estão subjacentes ao ato de se ler jornais ou ouvir rádios. Nesse sentido, Paulo Freire (1999) mostra-nos a necessidade de se praticar/ensinar a leitura crítica dos textos veiculados na mídia. Aliás não somente sua leitura, mas sua elaboração, seus modos de transmissão e recepção, uma vez que os meios de comunicação não são bons ou ruins em si mesmos. A questão é refletir a serviço do que e a serviço de quem as mídias atuam. Para ele, os meios de comunicação, assim como a Educação não são neutras, e seus produtos e seus processos têm a ver com a questão política e de poder.

De acordo com esse grande pensador brasileiro, os meios tanto podem contribuir para alienar o cidadão e para promover a adoção de postura acrítica diante das situações e da vida, quanto se configuram portadores de influências renovadoras. Por essa razão, Freire e Guimarães (2013, p. 48) afirmam que, na atualidade, "o que está se fazendo, em grande parte com os meios de comunicação é comunicado! Em lugar de haver comunicação real, o que está havendo é transferência de dados, que são ideológicos e que partem muito bem-vestidos".

É importante salientar que Paulo Freire não era avesso às tecnologias e aos mass media. Ele afirmava que "uma das coisas mais lastimáveis para o ser-humano é ele não pertencer ao seu tempo. É se sentir, assim, um exilado no tempo" (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p.12). Não à toa, foi o introdutor dos laboratórios de informática nas escolas da rede de ensino da Prefeitura de São Paulo, à época que exerceu o cargo de Secretário da Educação. Todavia, o mestre preocupava-se com a ideologização das mensagens e o papel que tais meios exercem por parte dos opressores.

Com seu livro Extensão ou comunicação?, Paulo Freire (1982), critica o modelo extensionista de saberes, (operante nos programas latino-americanos de desenvolvimento rural, por meio da crítica ao "agrônomo extensionista"), no qual a educação é realizada a partir de um modelo verticalizado de comunicação. Neste

sentido, a Educomunicação como referencial teórico-prático situa-se como modelo comunicativo mais eficiente e democrático como formador de cidadania, pois trata-se de uma prática de comunicação caracterizada por um processo de mão dupla e não unidirecional. Na Educomunicação, a recepção é crítica e interage com a emissão, de modo a ressignificar a mensagem a partir da experiência de vida local, social, cultural, educacional, religiosa.

As ideias freirianas sobre a interface Comunicação e Educação têm sido fontes inspiradoras para a adoção da perspectiva dialógica no uso dos diversos meios de comunicação, levando à necessidade de se repensar a própria educação do ponto de vista da gestão dos processos de comunicação inerentes aos atos de ensinar e aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do pressupostos freireanos e educomunicativos expostos acima, compreende-se que (re) pensar a Educação do século XXI pressupoem levar em consideração o papel que os meios de comunicação de massa e das tecnologias digitais possuem na sociedade atual.

Sob esta perspectiva, evidencia-se o processo comunicacional dialógico como prática educativa a ser realizada para a conscientização e a emancipação do sujeito. Comunicação, aqui compreendida a partir da concepção freireana, que enfatiza o diálogo horizontalizado, o compartilhamento, o entendimento entre as pessoas. Isso porque o homem, nesta perspectiva, é um ser de relações e portanto, “o mundo social e humano, não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano” (FREIRE, 1982, p. 65). Afirma-se, então, que para haver conhecimento, é necessária uma relação social igualitária e dialógica entre os sujeitos, para que uma prática social transformadora aconteça.

Sob este viés, a concepção dialógica de Freire (1921-1997) é fundamento central na Educomunicação, e por isso, um dos caminhos possíveis para se pensar a Educação na atualidade. Sartori e Soares (2005) explicam que os processos educomunicativos aproximam-se da visão de Educação de Paulo Freire (1921-1997), para quem a comunicação é fundamental nas relações humanas, assim como a inter-relação de seus elementos básicos no processo educativo.

De acordo com Soares (2014), a Educomunicação prega o protagonismo dos sujeitos pela conquista da autonomia sobre os aparatos técnicos e tecnológicos e suas linguagens por parte de educadores e educandos. O objetivo, assim, é a construção de ecossistemas comunicativos abertos e criativos nos espaços educativos. Essa construção e gestão de ecossistemas comunicativos consiste em pensar a comunicação como um processo em que cabe ao agente responsável pela condução dos trabalhos a mediação das relações em um ambiente específico, para promover diálogo e pluralismo, criando e fortalecendo ecossistemas comunicativos. Só pela gestão da comunicação será possível garantir o uso correto dos recursos tecnológicos e otimizar a comunicação entre as pessoas em uma comunidade, contando com o empenho e a criatividade de todos.

No mesmo caminho, Freire (1921-1997) nos desafia para que todo projeto de educação que pretende ser libertadora comece por sua própria coerência metodológica, que implica a postura dialógica como fundamento primordial do processo libertador. Freire (1993, p. 87) afirmava que:

> [...] uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.

Assim, a discussão sinaliza que o campo educomunicativo e sua atuação multidisciplinar surgiu e se consolidou a partir dos pressupostos de Paulo Freire sobre a interface Comunicação/Educação e se desenvolve por meio de práticas que objetivavam a conscientização e a emancipação do sujeito, conceitos tão caros ao mestre Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

CITELLI, A. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, A; COSTA, M. C. C. (org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 59-76.

FERRÉS, J. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.
STRECK, D.R; REDIN, E; ZITKOSKI, J (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SARTORI, A.S.; SOARES, M.S.P. Concepção dialógica e as NTICs: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5, 2005, Recife. **Anais eletrônicos..**. Recife: USP, 2005. Disponível em: http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/86.pdf . Acesso em: 20 jun. 2021

SOARES, I. O. Sobre Educomunicação e seus procedimentos e metodologias. In: PEREIRA, J. **Novas tecnologias de informação e comunicação em redes educativas** – Londrina: ERD Filmes, 2008.

SOARES, I.O. Educomunicação e a formação do professor no século XXI. Revista FGV online. v.4, n.1, 2014, p.19-34. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/article/view/41468/40212 Acesso em 20 jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

18.5.15 DO DIÁLOGO SEGUNDO PAULO FREIRE À NARRATIVA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA ALÉM DO ENVELHECIMENTO

Cristiane Dall' Agnol da Silva Benvenutti[2617]

Elizandra Jackiw[2618]

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar a relevância do diálogo, sentidos e significados diante da narrativa da pessoa idosa para além do envelhecimento. No decorrer dos escritos, o artigo contempla como o diálogo na perspectiva de Paulo Freire (1921 – 1997) se entrelaça à narrativa da pessoa idosa de forma a construir uma tessitura de sentidos, significados para além do envelhecer? Trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica que se desenvolve de estudos e leituras sobre diálogo e narrativa da pessoa idosa como protagonista de sua própria história na família, na comunidade e na sociedade. Os estudos demonstram que a pessoa idosa, por meio de suas narrativas, se mantém viva e traz pelo diálogo suas experiências, escolhas, seus desafios e sonhos. À luz dos estudos de Paulo Freire (1921 – 1997) e importantes pesquisadores como Gagnebin (1999), o artigo inicia-se com uma breve apresentação dos escrito de Freire (1977), (1987) e (1996) que versa sobre o diálogo e como se configura na narrativa da pessoa idosa. Finalizamos, apontando a necessidade da narrativa que evidenciada pelo diálogo entre gerações se torna elemento condutor para dar voz a pessoa idosa, por meio do Círculo de Cultura. O entrelaçar do diálogo com a narrativa ocorre em diferentes espaços, além dos muros da escola e, como oportunidade para a pessoa idosa expressar-se, narrar o seu conhecimento e a sua experiência, reconstruir a sua história e memória viva.

Palavras-chave: Diálogo. Narrativa. Círculo de Cultura. Envelhecimento.

1 INTRODUÇÃO

As modificações econômicas, sociais, culturais e, certamente, o contexto pós-pandemia da COVID-2019, que se configuraram nos últimos anos, despertaram desafios nas estruturas da sociedade, principalmente, pelo alargamento do modelo capitalista de produção do trabalho.

O contexto tornou-se favorável aos jovens, considerados aptos e ativos para o mercado de trabalho, porém as pessoas idosas foram sendo afastadas do convívio social, o que resultou no distanciamento das relações geracionais e a ascendência de estereótipos e preconceitos sobre a pessoa idosa, ainda presentes na sociedade.

Para Saraiva (2020, p.141) observa-se que, pelo contexto atual, um abismo entre as gerações têm se tornado tão grande a ponto de potencializar uma nova

[2617] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da UFPR, cristianesibenvenutti@gmail.com.
[2618] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da UFPR, elizandra.jackiw@gmail.com

estrutura na organização entre gerações, e a velha história da troca de conhecimentos intergeracional vem se tornando cada vez mais rarefeita e frágil. Por isso, é urgente o resgate pela (re)significação do diálogo e das narrativas entre as relações intergeracionais, pois é por meio deste resgate intergeracional que as barreiras, sobre a pessoa idosa, podem ser atenuadas.

Debert (2004) afirma que, a velhice está cada vez mais distante do seu antigo conceito, velhice indesejada e ociosa, entendida como “fonte de miséria”. Hoje, temos o envelhecimento como “fonte de recursos”, e pensar o inverso disso, é criar poucas oportunidades e espaços que possibilitem a troca de conhecimento entre as gerações, é fomentar a segregação geracional que paralisa ações, é reafirma a barreira para diálogos e narrativas estes que beneficiam todas as gerações, pois contemplam conhecimentos, experiências, histórias e saberes.

Neste contexto, associado à carência do compartilhar, relatar e narrar a vida e o cotidiano da/pela pessoa idosa, é que o objetivo deste artigo se configura em, apresentar a relevância do diálogo, sentidos e significados diante da narrativa da pessoa idosa para além do envelhecimento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de pesquisa bibliográfica que se constituiu em estudos e leituras sobre o diálogo e a narrativa do idoso como protagonista de sua própria história no contexto da família, comunidade e sociedade. Estes estudos demonstram que, a pessoa idosa se mantém viva, e, por meio do diálogo nas suas narrativas, traz conhecimentos, desafios, experiências, escolhas e sonhos.

Como uma bússola, o problema se constitui em como o diálogo na perspectiva de Paulo Freire (1921 – 1997) se entrelaça na narrativa da pessoa idosa de forma a construir uma tessitura de sentidos, significados para além do envelhecimento à luz dos estudos do autor citado e importantes pesquisadores.

O artigo tem início com uma breve apresentação dos escrito do citado autor que versa sobre o diálogo e, com isso, vai configurar a narrativa da pessoa idosa.

Finalizamos apontando a necessidade da narrativa como elemento que evidencia o diálogo entre gerações, em diferentes espaços reais e/ou virtuais, como oportunidade para a pessoa idosa reconstruir a sua história e memória viva, por meio de seu conhecimento e da sua experiência.

2 O DIÁLOGO NOS ESTUDOS DE PAULO FREIRE

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A comunicação é uma necessidade dos seres humanos e tem como uma característica a sobrevivência e com ela o diálogo emerge para dar som, imagem e imaginação aos fatos vividos no cotidiano.

O diálogo nos estudos de Paulo Freire (1987) é considerado como ponto central para o desenvolvimento das atividades do processo de ensino e aprendizagem e têm como atores principais professor e aluno, seres atuantes nesse processo.

Durante o exercício do diálogo, acontece a dialogicidade que desencadeia a conscientização dos participantes e, pela qual, os envolvidos socializam conhecimentos, saberes e experiências entre todos, em diferentes espaços de aprendizagem ao longo da vida para além dos muros da escola.

Por esta razão Freire (1987) faz uma crítica à forma de ensino e aprendizagem fragmentados e descontextualizados da realidade, do cotidiano de uma pessoa e, isto ele denomina de “educação bancária” que é desprovida das vozes dos participantes.

> Não é de estranhar, pois, que nessa visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres de adaptação do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele [...] como sujeitos (FREIRE, 1987, p. 34).

No espaço da escola, o detentor do conhecimento é o professor, e “deposita” de forma absoluta e única os conhecimentos aos alunos, estes por sua vez absorvem passivamente. Ao trazermos esta expressividade conceitual de uma educação bancária para o público deste artigo, a pessoa idosa, este cenário se apresenta nas residências, nos ambientes de trabalho, nas Instituições de Longa Permanência e outros espaços de suas convivências.

Em seus estudos, a partir de suas experiências e reflexões, Freire (1987) destaca que uma educação com base dialógica é aquela que respeita a construção que a pessoa faz sobre si, o outro e o mundo tendo como ponto de partida o seu próprio contexto de vida, respeitando e viabilizando a autonomia, o conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem que é despertado dentro de cada pessoa.

Quando o conhecimento é adquirido e socializado por uma pessoa, está se torna consciente, pois descobre algo novo e, então, compreende que somos seres

inacabados, nos constituímos de maneira dialógica, por meio de relações e das vozes estabelecidas durante o relato das experiências de um cotidiano repleto de histórias que refletem a vivência do vivido.

O diálogo que Freire (1996, p. 51) destaca, se constitui quando "o sujeito que se abre para o mundo e aos outros, inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma, com certa inquietação e curiosidade, (in)conclusões permanentes durante movimentos da história", isso possibilita construção ou reconstrução de conhecimentos.

Neste movimento de interação da pessoa idosa com os diferentes e/ou divergentes dela e, do que ela traz de si mesma, a partir do outro, desencadeiam novas formas de agir, pensar e refletir sobre os seus pensamentos, as suas palavras e ações, pois a socialização do seu Eu e Nós(Outros) provoca uma transformação interna que é externalizada pela dialogicidade, uma vez que

> ser dialógico, [...] não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo [...] Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que mediatizados pelo mundo o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 1977, p. 28).

E, ainda nos escritos de Freire (1977), assim se expressa o valor do encontro que chega movido pela alegria, não apenas do achado sobre o desconhecido, mas no processo pela busca que, por vezes, está fora da boniteza e da própria alegria, se encontra na essência da dureza de ser [grifo nosso].

No entanto, a interação da pessoa idosa com os "Eu/Outros" diferentes de suas formas de pensar e agir, é que lhes possibilita a reflexão sobre os pensamentos, as palavras e as ações que dela emanam, a partir da socialização que provoca uma transformação de educar e educar-se pela liberdade,

> tarefa daqueles que sabem que pouco sabem pela prática que sabem [...] mas sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais. [...] em diálogo com aquêles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que êstes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que poucos sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1977, p.15)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste contexto, Freire (1977) conduz a pessoa para o conhecimento que exige o despertar do que ele mesmo diz, 'presença curiosa', diante do mundo. A pessoa necessita adquirir uma "ação transformadora sôbre a realidade" (p.16). E, para que isto ocorra, há uma busca incessante que direciona para uma (re)invenção sobre o conhecer de maneira crítico-reflexiva, principalmente, sobre o ato de externalizar da pessoa e reconhecer-se nesse novo conhecimento.

A maneira pela qual a prática do diálogo ganha força, nas vozes das pessoas, Paulo Freire propõe por meio das rodas de conversa, prática que rompe com as características da educação bancária (FREIRE, 1987), a dialogicidade acontece e, com isso, durante a prática da roda de conversa, os participantes que enquanto se educam, são educados em diálogos [...] que ao ser educado, também educam. [...] se tornam sujeitos do processo em que crescem junto (FREIRE, 1987, p. 39).

A convivência que se torna amorosa entre as pessoas idosas, a postura que os leva a curiosidade sobre tempo e espaço e os permite problematizar a realidade, participar do coletivo com trocas de experiências se refletem na necessidade de narrar/relatar a sua própria história.

Durante as rodas de conversa que Paulo Freire denomina de "Círculos de Cultura", são proporcionados diferentes e prazerosos momentos de fala e escuta, pois ao escutar o outro, a pessoa coloca-se no lugar de aprendente e o dialogar que Paulo Freire evidencia, acontece. Ouvir o outro, desperta o imaginário sobre o próprio contexto e o outro, mas sem que um anule o outro, não se tornem passivos e/ou concordantes totais foi expresso nas falas/narrativas, pois há o que dialogar com as diferentes experiências, elemento que enaltecem a narrativa da pessoa idosa.

3 METODOLOGIA

O artigo possui uma abordagem qualitativa e bibliográfica que se desmembra de estudos e leituras sobre o idoso como protagonista de sua história. Estes estudos demonstram que, a pessoa idosa se mantém viva, por meio do diálogo e durante as suas narrativas traz conhecimento, experiências, escolhas e sonhos.

Segundo Minayo (2004), a pesquisa qualitativa, "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, um conjunto de fenômenos humanos, entendido como parte da realidade social" (MINAYO, 2004, p.

21). Como uma pesquisa bibliográfica se constitui no aprofundamento de leitura, fichamento e levantamento de informações dos conteúdos apresentados em livros, artigos científicos sobre o tema, o que permite ao pesquisador, se debruçar sobre a bibliografia existente, colocá-lo em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado (LAKATOS E MARCONI, 2001, p. 183).

O objetivo se configura em apresentar a relevância do diálogo, sentidos e significados diante da narrativa da pessoa idosa para além do envelhecimento. E, o problema, como o diálogo na perspectiva de Paulo Freire (1921 – 1997) se entrelaça na narrativa da pessoa idosa de forma a construir uma tessitura de sentidos, significados para além do envelhecimento, se constitui à luz dos estudos de Paulo Freire e importantes pesquisadores.

4 O ENTRELAÇAR DO DIÁLOGO COM A NARRATIVA

Durante a metodologia dos Círculos de Cultura, o diálogo e a problematização se colocam como cerne de uma narrativa ativa, que inclui compartilhamento de saberes, reflexão e ação política onde [...] todos se olham, quebrando a hierarquia dominante (BRANDÃO, 2010).

A narrativa, aqui, é entendida pelos estudos de Benjamin (1994) como sendo uma estratégia de aproximação da sociabilidade embasada na experiência individual e/ou de um coletivo, a narrativa se coloca como fio condutor da memória e suas representações. A narrativa na perspectiva deste autor vê pelo retorno ao passado narrado, a possibilidade de apreender e refletir para agir sobre o contexto presente e futuro.

Neste sentido, o entrelaçar do diálogo com a narrativa, diante dos estudos de Paulo Freire, se coloca pelo Círculo de Cultura, inicialmente voltado para a alfabetização de jovens e adultos e como um ato político, vai além, pois possibilita pelo diálogo o registro narrativo da compreensão crítica que a pessoa individual e/ou coletivamente constrói novos conhecimentos, valores, afetos, mundo e a si mesma. As pessoas aprendem e ensinam novas leituras de mundo, de forma solidária e coletiva, novos modos de pensar e agir, criticamente, sobre as situações vividas.

O que impulsiona os diálogos que entrelaçam as narrativas dos participantes no Círculo de Cultura são os temas geradores, estes extraídos a partir de uma escuta

atenta sobre os diferentes contextos dos participantes. Os temas movimentam os diálogos, as discussões, as relações entre os grupos de pessoas e o processo de aprendizagem que resultam em ricas narrativas.

> Círculo de Cultura é um espaço comunitário, onde homens e mulheres tornam-se terapeutas de si, [...] as escutas são enaltecidas com história e narrações das experiências de vida e sabedorias partilhadas de forma horizontal e circular pelos participantes (BARRETO, 2005, p.35).

Durante o período de envelhecimento, o diálogo e a narrativa não são entendidos, aqui, pelo fato da pessoa idosa vivenciar um momento em que as histórias narradas se acumularam ao longo da vida, mas porque as histórias afirmam o modo de ser, de ver a vida e se relacionar consigo e os outros. As narrativas das histórias, durante esta fase da vida, colocam a pessoa idosa como testemunha e guardiã das memórias de uma geração, uma sociedade.

Para Gagnebin (1999), a narração que se estabelece com um diálogo, consiste na própria constituição da pessoa, pois possibilita explanar pela rememoração a experiência de uma vida que se perderia no silenciamento.

Por isso, o sentido e o significado do entrelaçar do diálogo com a narrativa, para além do envelhecimento, evidencia o lugar privilegiado que a pessoa idosa ocupa como protagonista e narradora de sua história. Uma história repleta de experiências, memórias, palavras e ações que podem ser compartilhadas e socializadas com e por todos no espaço que ela se coloca e habita como, a casa, o bairro, a comunidade, a cidade, a sociedade. Assim, ambos, diálogo e narrativa se destacam como elementos de transmissão oral e comunitária, pois ao narrar se tem,

> o entendimento de temporalidade, sentido e continuidade da palavra que é transmitida de geração em geração e acarreta a verdadeira formação, válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade. [...] A perda do lugar de narrador implica na nossa incapacidade de contar e recontar, de dar e receber conselhos, e de nos orientar durante a vida – orientação prática e plural (GAGNEBIN, 1999, p.57).

Sílveres (2013, p.24) contribui com o exposto acima, quando evidencia o valor da dimensão dialógica, numa perspectiva de ensino aprendizagem segundo Freire (1996), pois o diálogo não significa transferir conhecimento e/ou informações. O diálogo é o encontro de pessoas que juntas exercitam significar os conhecimentos e as informações pela intersubjetividade dos sentidos e significados narrados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O revisitar as obras de Paulo Freire (1921-1997) para a redação deste artigo, a partir do olhar para a pessoa idosa, possibilitou ampliar o conhecimento sobre o entrelaçar do diálogo com a narrativa num contexto de sentidos e significados que a pessoa idosa pode expressar ao narrar a própria história. Como uma forma de devolvermos e mantê-la como guardiã de múltiplos saberes em que passado e presente transitam juntos o tempo todo.

O como o entrelaçamento acontece, pode ser compreendido pelos Círculos de Cultura de Paulo Freire que durante o seu desenvolvimento, uma tessitura entre o diálogo e as narrativas das pessoas idosas, se complementam por meio do encontro do Eu com o Outro e consigo mesmo. Isto evidencia sentidos e significados afetivos, pessoais, familiares e sociais à medida que nos Círculos de Cultura a pessoa idosa sente-se parte do contexto vivido.

No diálogo que enaltece a narrativa de uma pessoa idosa, a arte de narrar se constitui como uma faculdade de intercambiar experiências que são transmitidas de boca em boca como, por exemplo, as narrativas de um viajante que carrega em sua bagagem diferentes histórias para contar ou as histórias de quem nunca saiu do seu lugar de origem, mas ao dialogar, narra o saber de sua geração. É, no diálogo autêntico dos protagonistas das narrativas e, aqui, as pessoas idosas (BUBER, 2011, p. 54) destaca que “cada um dos participantes tem de fato, em mente, o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser; [...] a eles se volta a intenção de estabelecer entre ele e si próprio uma reciprocidade viva [...] intencionalidade em ouvir o outro e não apenas em falar”. [...] “começar consigo, mas não terminar consigo; partir de si, mas não ter a si mesmo como fim” (BUBER, 2011, p. 38).

O silenciamento da tessitura que entrelaça o diálogo com a narrativa não pode acontecer e para que o conhecimento passe de uma geração para outra, ou que as gerações compreendem a origem da existência de uma cultura imaterial, é preciso evocar a memória, dar voz aos idosos e seus relatos de histórias de vida para uma educação ao longo da vida e para além de um envelhecimento.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BARRETO, A. de P. **Terapia Comunitária passo a passo.** Fortaleza: Gráfica LCR. 2005.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Em Walter Benjamin. **Obras escolhidas – magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense. 1994.

BRANDÃO, C. R. Círculo de Cultura. In: STRECK, R, D; REDIN, E; ZITKOSKI, J, J (orgs). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. rer.amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 69-70.

BUBER, M. **O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico.** Tradução de Claudia Abeling. São Paulo: É Realizações, 2011.

DEBERT, G. G. **A reinvenção da velhice:** socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. 1ª Ed. reimp. São Paulo: Fapesp, 2004.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 10ª edição. 1977.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª edição. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva.1999.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MINAYO, M. C. de S (org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004.

SARAIVA, K. M. P. **Tempos de tessituras intergeracionais:** uma reflexão sobre o projeto de extensão "Sacudindo a Memória". 2020. 177 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Acesso em: 16 de Junho de 2021. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Psicologia_KatiaMariaPachecoSaraiva_8473.pdf>

SILVERES, L (org.). **A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem.** Brasília: Liber Livro, 2013.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

18.5.16 EDUCAÇÃO COMO APORTE PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL

Juliana Guimarães[2619]

Nilvania Aparecida de Mello[2620]

RESUMO

A educação possui uma função fundamental para subsidiar o processo de desenvolvimento, pois a mesma é constituída ao longo do tempo, com base em aspectos históricos, teóricos, sociais e culturais, além de promover a apropriação do conhecimento, possibilita melhorias na qualidade de vida dos educandos. O desenvolvimento teve diversas variáveis utilizadas como referência, em especial, os fatores econômicos, todavia essas variáveis mudam conforme o período em que estão inseridas. Atualmente para que o desenvolvimento seja efetivo e alcance a todos, precisa abranger um maior número de esferas, como: espaciais/territoriais, sociais, políticas, ambientais, culturais, históricas e econômicas. A metodologia utilizada para o presente estudo foi uma abordagem de cunho teórico-bibliográfico. Tem-se como objetivo geral apresentar o posicionamento teórico de Amartya Sen e de Paulo Freire destacando a relevância da educação como aporte no processo de desenvolvimento. Amartya Sen elaborou a teoria das escolhas sociais e economia do bem-estar social enfatizando a importância da expansão das liberdades humanas no processo desenvolvimentista. Paulo Freire trata da pedagogia da reflexão, a qual compreende a educação como um ato político, baseada no diálogo e tendo como ponto de partida o contexto social, visando a transformação dos sujeitos sociais. Tanto Amartya Sen quanto Paulo Freire demonstraram em suas teorias que a educação é um aporte necessário para alcançar o desenvolvimento, porém essa construção precisa ser horizontal utilizando uma forma sistêmica de interação, visto que, é um processo construído ao longo do tempo.

Palavras-chave: Educação. Desenvolvimento. Transformação. Liberdade. Processo.

1 INTRODUÇÃO

A educação abrange inúmeros aspectos, pressupostos teóricos, perspectivas diferentes que influenciam diretamente o desenvolvimento humano. Seja ela no âmbito escolar, nas interações sociais, ou desenvolvida por intermédio das ferramentas tecnológicas, possibilitando aos indivíduos a ampliação das suas liberdades, desenvolvendo suas habilidades, promovendo a apropriação de novos conhecimentos, qualificando-os para atuarem na sociedade, facilitando o acesso, às escolhas e o uso das informações que estão a sua disposição.

[2619] Mestranda do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) pela UTFPR, e-mail: julianaguimaraes@alunos.utfpr.edu.br.
[2620] Doutorado em Ciência do Solo. UTFPR Via do Conhecimento, km 1, Pato Branco – PR, CEP 85503390. E-mail: nilvania@utfpr.edu.br.

A educação não fica limitada ao conhecimento, por isso é um processo de alta complexidade, constituído a partir de várias perspectivas teóricas, tendo a cultura como objeto da educação. O processo educativo está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento, pois a base para toda e qualquer mudança é a educação crítica, emancipatória, transformadora e acessível a todos, desse modo, a educação subsidia e possibilita condições para os avanços no processo desenvolvimentista.

O desenvolvimento não pode ser compreendido apenas pelo viés econômico, para que o mesmo seja pleno e efetivo precisa subsidiar-se nos elementos econômicos, políticos, sociais e ambientais, visto que sua origem faz parte de um processo histórico, cultural e social.

A metodologia utilizada para o presente estudo foi uma abordagem de cunho teórico-bibliográfico, a qual constitui o primeiro passo para qualquer pesquisa científica, sendo necessária para coletar dados e informações sobre o tema em estudo. Tem-se como objetivo geral apresentar o posicionamento teórico de Amartya Sen e de Paulo Freire destacando a relevância da educação como aporte no processo de desenvolvimento humano e social.

Dessa forma, questiona-se como a educação pode contribuir significativamente com o processo de desenvolvimento humano e social?

Em face ao exposto, evidencia-se aqui a importância da educação como requisito ao desenvolvimento, para fundamentar essa discussão foram escolhidos dois estudiosos mundialmente reconhecidos por suas teorias que compreendem a educação como um pilar para o desenvolvimento.

Amartya Sen, economista indiano que recebeu o Prêmio Nobel de Economia por sua contribuição às Teorias das escolhas sociais e economia do bem-estar social. Em sua teoria observa-se uma grande preocupação com a privação de liberdade, as quais influenciam diretamente o processo de desenvolvimento. Os exemplos mais comuns de privação de liberdade envolvem a fome coletiva, subnutrição, acesso limitado aos serviços básicos de saúde (saneamento básico, água tratada), morte prematura, acesso restrito a educação, desigualdade entre homens e mulheres, insegurança econômica, desemprego, falta de liberdade política, entre outros.

Paulo Freire educador e filósofo brasileiro, intelectual da transformação, autor da educação popular, desenvolveu a pedagogia da reflexão, a qual tem como características principais a politicidade do ato educativo, a dialogicidade como método

pedagógico e da relação horizontal entre educador e educando, além do contexto concreto como ponto de partida do ato de conhecimento. A educação é capaz de promover a mudança, mas para que isso seja efetivado, faz-se necessário conhecer o homem, compreendendo-o como algo incompleto, inacabado e protagonista de sua própria educação. A educação é um processo contínuo que vai sendo construído gradativamente a partir da relação homem e mundo, todos os indivíduos possuem conhecimento, o qual se apresenta em diferentes níveis.

2 TEORIA DAS ESCOLHAS SOCIAIS E ECONOMIA DO BEM-ESTAR

Amartya Sen em sua obra “Desenvolvimento como Liberdade” faz uma análise da perspectiva do desenvolvimento em contrariedade à compreensão que avalia o desenvolvimento apenas através de fatores como o crescimento do produto interno bruto, rendas pessoais, industrialização, avanço tecnológico ou modernização social, esses fatores devem ser considerados, todavia faz-se necessário uma análise integrada das esferas econômica, social, política e ambiental, dando valor absoluto à democracia.

O desenvolvimento é um processo de expansão das liberdades políticas, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantia de transparência, segurança e proteção. Compreendendo o desenvolvimento como resultado da expansão das capacitações humanas e a qualidade de vida das pessoas ligada à capacidade de cada um funcionar como ser humano, que tem suas necessidades básicas de educação, saúde, habitação, nutrição, participação da vida em comunidade, respeito e outras atendidas (SEN, 2000).

Sen (2000) apresenta-nos uma teoria que evidencia a relevância da realização pessoal dos indivíduos. As fontes de privação da liberdade têm que ser eliminadas, oportunizando a liberdade de agir do ser humano. A educação, entre outros direitos sociais, origina as ferramentas e capacidades para a efetivação da autonomia e da liberdade, promovendo mudanças significativas na vida do indivíduo.

Quando Sen (2010) trata da perspectiva da liberdade apresenta uma discussão sobre o significado de liberdade e sua influência no processo de desenvolvimento. Os principais exemplos de privação de liberdade, que influenciam diretamente o processo de desenvolvimento, são: a miséria, níveis altos de desnutrição, acesso limitado aos

serviços de saneamento básico, morte prematura, acesso restrito a educação, desigualdade entre homens e mulheres, insegurança econômica, falta de emprego, inexistência de liberdade política entre outros.

Na teoria de Sen (2000), o desenvolvimento é atingido a partir da expansão das capacitações humanas. A vida humana é um conjunto de fazeres e seres, ou seja, os funcionamentos avaliam se a qualidade de vida dos indivíduos está ligada ao acesso e a capacidade deles funcionarem como seres humanos.

Diante dessa premissa, a ampliação da renda e o crescimento da produção são os meios, mas não os fins do desenvolvimento, que tem como finalidade expandir as escolhas das pessoas, possibilitando-lhes melhorias no bem-estar, na qualidade de vida e das liberdades que usufruem.

O crescimento econômico, mesmo que importante, não pode ser um fim em si mesmo e o desenvolvimento ocorre com a expansão das liberdades reais que os indivíduos possuem (SEN, 2000).

É primordial que a vida das pessoas seja desfrutada plenamente, a fim de realizar seus projetos de vida, individual e coletivo, de maneira satisfatória, devido a isso não se pode discutir desenvolvimento sem que o ser humano tenha liberdade para exercer sua qualidade de agente atuante na sociedade da qual faz parte.

O êxito de uma sociedade deve ser avaliado primordialmente segundo as liberdades substantivas que os membros dessa sociedade desfrutam, pois ter mais liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo, essas são questões centrais para a efetivação do processo de desenvolvimento (SEN, 2000).

As pessoas precisam valorizar o aspecto da condição de agente do indivíduo, no sentido de alguém que age e ocasiona mudança, cujas realizações podem ser julgadas de acordo com seus próprios valores e objetivos, independentemente de as avaliarmos ou não segundo algum critério externo, ou seja, a condição de agente do indivíduo como membro do público e como participante de ações econômicas, sociais e políticas (SEN, 2000).

As liberdades instrumentais mencionadas por Sen (2000) são: liberdades políticas, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantias de transparência e segurança protetora.

Amartya Sen em sua obra “Desigualdade Reexaminada” apresenta um enfoque

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

metodológico referente à desigualdade social e discute especificamente as maneiras de estudo dos arranjos sociais, confrontando a ideia de igualdade com dois tipos diferentes de diversidade: a heterogeneidade básica dos seres humanos e a multiplicidade de variáveis relativamente às quais a igualdade pode ser avaliada.

Sen (2001) faz a seguinte pergunta: Igualdade em relação a quê? A partir disso estabelece relação com a diversidade humana, afirmando que as demandas por igualdade precisam ser ampliadas envolvendo outros contextos, principalmente ligadas com objetivos que incluem a eficiência geral, visto que, quando a igualdade é analisada separadamente de outras indagações, a sua avaliação tende a ser alterada apresentando um resultado não confiável.

A educação proporciona melhorias que vão muito além das condições sociais e econômicas dos indivíduos (liberdade instrumental), visto que, promove a apropriação das habilidades de leitura, escrita, argumentação e compreensão, por exemplo, agindo como liberdade intrínseca (liberdade substantiva). Por intermédio da educação, o indivíduo conquista a liberdade e tem o controle da sua vida e realiza o que acredita de valor para si (liberdade positiva). Em face ao exposto, pode-se afirmar que a abordagem das capacitações, possibilita o entendimento de que a educação é imprescindível para o desenvolvimento da liberdade humana, ou seja, da apropriação das capacidades e exercícios dos direitos humanos.

A educação de qualidade é aquela que tem como principal objetivo o desenvolvimento humano, dessa forma, a partir do momento em que os estudantes apropriam-se de mais conhecimentos, para subsidiar uma perspectiva de humanidade, na qual os indivíduos têm direito ao desenvolvimento de forma igualitária, a educação emerge como um princípio indispensável para o desenvolvimento da sociedade e diminuição das desigualdades.

3 TEORIA FREIRIANA - PEDAGOGIA DA REFLEXÃO

Paulo Freire é considerado o pai da educação popular e da educação não formal, muitas de suas obras apresentam caráter biográfico, nas quais são apresentadas suas experiências enquanto educador. Um de seus trabalhos mais conhecidos trata-se de um projeto de extensão na Universidade onde trabalhava, que tinha como finalidade a alfabetização de jovens e adultos. Freire era um educador que

primeiro colocava em prática suas ações depois as teorizava, assim surgiu a pedagogia da ação – reflexão – ação. A teoria de Paulo Freire constitui-se de aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos.

Em relação aos aspectos ontológicos sua fundamentação está na concepção de sujeito e realidade (estar sendo), como ser histórico, corporificado e social, destacando que não existe sujeito sem realidade e que a realidade é conhecida de forma limitada. O sujeito conhece o mundo pelo corpo, ou seja, o corpo é apresentado à realidade e compreende o mundo pelas suas vivências e sensações, ocasionando assim diferentes interpretações de mundo. Todos os sujeitos tem potencial, basta colocá-los em prática, tendo o diálogo como base das transformações.

Em relação ao epistemológico, o conhecimento é histórico e hierárquico (a favor de quem e contra quem). Todos possuem algum tipo de conhecimento, todavia ninguém sabe tudo, existe sempre algo para ser conhecido.

Nos aspectos metodológicos ocorre um desdobramento da epistemologia, quanto mais os sujeitos dialogam com os discordantes, mais aprendizagem ocorrerá. Existe coerência entre ontologia e epistemologia.

A teoria freiriana baseia-se na incompletude do ser humano, por isso o sujeito é passível de transformação e se constrói historicamente. Cada sujeito tem suas especificidades, por isso os saberes são diferentes, todos possuem uma curiosidade que pode se fazer epistemológica. Vale destacar que a teoria de Paulo Freire não se limita ao Método de Alfabetização, vai muito além, inclusive faz críticas à educação brasileira, justifica a necessidade de uma política autônoma e a importância da politização nos processos de aprendizagem. Sempre teve uma postura contrária a qualquer forma de opressão, devido à consciência da existência do outro, conhecedor da condição das pessoas no mundo e da relevância das relações com o mundo.

Entre os desafios contemporâneos elencados por Paulo Freire destacam-se: A leitura do mundo, a tematização, a problematização, a educação como formação humana. Em síntese a ideia desse intelectual era esperançar, transformar, libertar e ser mais.

Ao referir-se a educação como ato político, significa dizer que na educação não há neutralidade, a relação educador e educando ocorre de forma horizontal, o conteúdo do conhecimento faz parte do contexto em que os sujeitos estão inseridos, o homem não é um ser isolado, portanto, educar é um ato de mudar as pessoas e o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mundo.

A educação é um ato político, portanto não é neutra, uma vez que, envolve princípios e valores que constituem uma perspectiva de mundo e de sociedade, toda educação é construída com base num contexto histórico cultural (FREIRE, 2013a).

Quando fala-se de diálogo como método, significa que é na comunicação que se legitima o conhecimento, o diálogo é uma exigência existencial dos seres humanos, visto que, a relação entre os mesmos deve basear-se na horizontalidade, confiança e esperança, promovendo o diálogo de saberes, a intersubjetividade, tudo isso mediatizado pelo mundo.

Vale lembrar que o diálogo, não é composto por concordâncias, caracterizando-se como algo ingênuo, a riqueza do diálogo está no conflito, assim a dialética se fortalece, desse modo, o que dá força ao diálogo entre os oprimidos é a sua força de barganha frente ao opressor (FREIRE, 2013a).

Em relação ao contexto como ponto de partida, faz referência ao trabalho pedagógico com ênfase no ato gnosiológico, mostrar ao homem a sua significação existencial, a importância do sentir, pensar e agir, pois o contexto gera conhecimento que resulta em ação, o homem constitui sua leitura do mundo a partir da leitura da palavra e dessa forma se torna crítico, atuante e conhecedor do mundo em que vive.

A educação transformadora reconhece o sujeito como ser concreto, que não somente está no mundo, mas também está com o mundo, deve estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade à qual pertence, quando se integra neste ambiente que, por sua vez, fornece garantias específicas ao homem através de seu enraizamento nele (FREIRE, 2013a).

Para que ocorram mudanças e avanço no processo de desenvolvimento econômico, faz-se necessário a participação do povo brasileiro, fortalecendo o processo de democracia. A classe do poder é relutante com projetos de educação que formam um novo sujeito, emancipado por uma educação crítica e transformadora.

Em todo homem existe um grande potencial criativo, o qual surge da sua incompletude. A educação é mais autêntica quando a criatividade epistemológica se desenvolve, pois a mesma não deve conter restrições. É necessário oportunizar aos educandos agirem de acordo com suas concepções. Caso contrário, ocorre o processo de domesticação, o que compreende a negação da educação (FREIRE, 2013b).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O ensinar (educar) exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, corporificação das palavras pelo exemplo, aceitação do novo, rejeição à discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento da identidade cultural (FREIRE, 2006).

Paulo Freire explica que sua práxis pedagógica inicia a partir da realidade concreta dos homens e mulheres e, ela se efetiva num diálogo problematizador, crítico e esperançoso neste mesmo contexto, originando uma educação crítica e emancipatória que promove desenvolvimento.

Educação e humanização são termos inseparáveis, visto que, educar tem como finalidade formar e transformar seres humanos, valorizando processos de mudança dos sujeitos, destacando suas potencialidades, tornando-os humanos. Vale destacar que a educação verdadeira oportuniza a dignidade das pessoas, com esperança de que vivam humanamente, enfim, que sejam capazes de inovar, fazer, construir, inventar, arriscar, pois são seres inacabados e sua incompletude lhes permite que aprendam a ser gente, a constituírem-se humanos (FREIRE, 2013a).

A virtude da concepção freiriana de educação verifica-se na afirmação de que os seres humanos educam-se em cooperação mediada por um objeto específico de conhecimento, baseado no contexto de vida: Ninguém educa ninguém, como ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1993a).

Uma das principais características do educador libertador é conhecer a realidade dos educandos, dialogar propondo estratégias que problematizam o contexto dos mesmos, para a partir disso envolver todos, tornando-os protagonistas sociais, que questionam, criticam, sugerem e propõem ações para solucionar a problemática levantada. Diante disso, a educação libertadora fortalece a autonomia e a relação democrática entre educador e educando, na qual a fala do professor não é a única na sala de aula, mas que é uma entre as outras, que oportuniza a participação ativa dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto Amartya Sen quanto Paulo Freire demonstraram em suas teorias que a educação é um aporte necessário para se alcançar o desenvolvimento, todavia, esse

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

processo não pode considerar apenas os aspectos econômicos, faz-se necessário uma análise integral, incluindo os aspectos espaciais/territoriais, sociais, políticos, ambientais, culturais, históricos e econômicos, desse modo o desenvolvimento será horizontal utilizando uma forma sistêmica de interação, visto que, é um processo construído ao longo do tempo.

A teoria de Amartya Sen possibilitou uma concepção diferente sobre desenvolvimento, demonstrando que expansão das liberdades oportuniza melhorias na qualidade de vida das pessoas, ou seja, a educação é compreendida como o alicerce da liberdade humana.

Paulo Freire afirma que a educação é muito abrangente e permite uma reflexão referente ao contexto em que os sujeitos estão inseridos, desse modo, para que as mudanças sejam efetivas e resultem em desenvolvimento, é necessário agir com base no diálogo, considerando a relação sujeito mundo e reconhecendo o contexto como ponto inicial para o conhecimento, a partir disso é essencial pensar de maneira crítica e emancipatória, respeitando o princípio da democracia e as especificidades do ser humano.

A educação libertadora baseada na pedagogia da reflexão influencia o processo de conscientização, visto que, tem uma forte conexão com a realidade, conhecendo suas especificidades, visando sua transformação social, ou seja, tanto educador quanto educando trabalham por um objetivo comum, mudar a realidade e assegurar melhorias na qualidade de vida.

Em síntese a educação precisa ter como finalidade oportunizar ao ser humano a apropriação do conhecimento de forma global, ampla e integral, na qual o indivíduo se configure como pessoa comprometida com a humanidade no seu todo e com a possibilidade inaceitável da realidade como dado natural, ou seja, um indivíduo disposto a desestabilizar desigualdades e iniquidades, formando então um cidadão crítico, autônomo, cooperativo e responsável.

Em face ao exposto pode-se dizer que a educação possui uma função significativa e de grande influência no processo de desenvolvimento, porém precisa estar embasada na pedagogia da reflexão e assegurar a garantia das liberdades para o desenvolvimento das capacidades humanas, pois para que ocorra a transformação precisa existir a interação entre as pessoas e o mundo. Faz-se necessário refletir para promover a consolidação de uma educação e uma economia social, que envolva

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

todos, objetivando melhorias na qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Educação e mudança**. (recurso eletrônico) - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. (recurso eletrônico) - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. (recurso eletrônico) - 1. Ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1993a.

KUHN, D.D. et al. (2006) Pobreza no Rio Grande do Sul: a heterogeneidade revelada pela abordagem das capacitações nos municípios gaúchos. In: **Teoria e Evidência Econômica**, vol.14, nº 26, pp.113-134.

SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade.** Tradução: Laura Teixeira Motta. Revisão técnica: Ricardo Doninelli Mendes. – São Paulo: Companhia das Letras. 2000.

SEN, A. **Desigualdade reexaminada.** Tradução e apresentação de Ricardo Doninelli Mendes. – Rio de Janeiro: Record. 2001.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

18.5.17 EDUCADOR POPULAR: UMA REFLEXÃO SOBRE A RELAÇÃO DAS IDEIAS DE ANTONIO GRAMSCI E DE PAULO FREIRE

Bianca Chichetti Nicolini[2621]

Fábio Inácio Pereira[2622]

RESUMO

Neste artigo pretende-se refletir sobre as ideias educacionais de Antonio Gramsci (1891-1937) e Paulo Freire (1921-1997) relacionadas à perspectiva da atuação do educador popular. A partir da reflexão sobre alguns conceitos fundamentais dos autores, intenciona-se explorar as confluências de ambas as perspectivas sobre a posição teórico-prática do educador comprometido com a conscientização crítica dos educados. Para alcançar este objetivo, utilizou-se do referencial teórico-metodológico hermenêutico crítico, que permite compreender criticamente os textos estudados evidenciando as concepções do educador como intelectual. Dessa forma, buscou-se examinar os principais estudos representativos dos autores sobre o educador popular e suas reflexões sobre educação presentes nos Cadernos do Cárcere (2001), Educação como prática da liberdade (1967) e Pedagogia do Oprimido (2019). Por meio destes, se evidência a importância da relação de proximidade e dialogicidade entre educador e educando. Essa relação propicia a construção de um princípio educativo que proporciona condições para a formação da conscientização crítica e a autocapacitação dos educandos. Nesse processo, será fundamental a problematização do mundo e o posicionamento político de classe. Assim sendo, destaca-se a importância de uma relação pedagógica que valorize a autonomia e a liberdade como caminho de um processo de autoeducação para a luta de transformação social e emancipação humana.

Palavras-chave: Educador Popular. Antonio Gramsci. Paulo Freire. Educação. Intelectual Orgânico.

1 INTRODUÇÃO

Antonio Gramsci e Paulo Freire estão entre os principais intelectuais críticos do século XX e ambos possuem presença no campo educacional brasileiro. Um dos principais legados de Freire foram suas contribuições teóricas e práticas para a educação popular. Um pressuposto dessa práxis, segundo o intelectual brasileiro, é que não é possível pensar a educação sem problematizar o homem em seu mundo. E como deve ser a atuação do educador popular nesse processo? A fim de responder essa pergunta, este artigo pretende evidenciar alguns dos referenciais do ideário pedagógico de Paulo Freire a partir da concepção de intelectual e da práxis política do educador na perspectiva gramsciana.

[2621] Discente do curso de psicologia da Universidade Estadual de Maringá. biancachichettinicolini@gmail.com
[2622] Doutor em Educação. Professor de Filosofia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. fabio.inacio@pucpr.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 REFERENCIAIS DO EDUCADOR EM GRAMSCI

Antonio Gramsci propôs uma significativa reflexão acerca da práxis dos intelectuais, em especial, aqueles imbuídos da tarefa da educação do trabalho, como as que estão presentes no caderno 12, escrito em 1932, no cárcere. Representando um caráter crítico frente às contradições crescentes na Itália a partir da segunda década do século XX, Gramsci (2001) discorre inicialmente a respeito da atuação do intelectual questionando-se:

> Os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem sua própria categoria especializada de intelectuais? [...] Quais são os limites "máximos" da acepção de "intelectual"? É possível encontrar um critério unitário para caracterizar igualmente todas as diversas e variadas atividades intelectuais e para distingui-las, ao mesmo tempo e de modo essencial, das atividades dos outros agrupamentos sociais? (GRAMSCI, 2001, p. 15-18)

A fim de responder seus diversos questionamentos sobre a natureza dos intelectuais, primeiramente Gramsci (2001) irá refletir que todos os homens são filósofos, visto que todas as ações humanas compreendem uma atividade intelectual. Embora Gramsci (2001) assevere que todas as ações humanas compreendam uma atividade intelectual, o italiano sugere que nem todos os homens assumem uma função de intelectual na sociedade.

Em relação às indagações iniciais, Gramsci afirma que "não existe uma classe independente de intelectuais, mas todo grupo social tem uma própria camada de intelectuais ou tende a formar uma para si" (GRAMSCI, 2014, p. 64). Posto isso, Gramsci (2001) irá discutir as duas principais categorias de intelectuais, os tradicionais e os orgânicos.

Conforme Pereira (2017), para Antonio Gramsci, o intelectual tradicional representa os interesses conversadores que visam manter o status quo. Assim, para ilustrar esse conceito, ele cita classes, como o clero, que objetiva os interesses particulares compartilhados pelos seus membros, embora não sejam preponderantes na atualidade, mas que historicamente monopolizaram diversos serviços, como a ideologia, a moral e etc. Em contrapartida, de acordo com Gramsci (2001) o intelectual orgânico representa o interesse vivo da classe que pertence e ao qual está a serviço, sendo um funcionário da mesma. Isto evidência o caráter político da atuação dos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

intelectuais, a qual não pode ser considerada alheia no âmbito social (PEREIRA, 2021).

Gramsci (2001) afirma que a classe hegemônica utiliza seus intelectuais para a manutenção da situação política vigente, visto que, como exposto, esses atuam como funcionários que trabalham em prol de sua categoria. Por outro lado, a classe subalterna também é chamada a formar seus intelectuais com o intuito de fomentar a disputa de poder e criar condições para o rompimento da hegemonia dominante em vigor.

O intelectual das classes subalternas e compromissado com a mudança social deve atuar com sensibilidade, de forma que compreenda verdadeiramente os interesses de sua classe e não se torne instrumento de manipulação. Posto isso, a noção do intelectual orgânico comprometido com a transformação social remete aos traços como a proximidade, o diálogo e a responsabilidade com a classe com a qual atua, visto que “proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores” (GIROUX, 1997, p.163). Para a elaboração de intelectuais que representam a classe subalterna e não reproduzem o consenso da hegemonia burguesa, Gramsci (2001) irá propor um novo princípio educativo, presente na proposta da escola do trabalho.

Ao contrário do ensino proposto pela Reforma Gentile, a escola proposta por Gramsci (2001) deveria ser desinteressada e humanística. Ainda, segundo o autor, a instituição educacional deve proporcionar a todos o interesse em desenvolver o caráter do aluno por meio de assimilações e a absorção do passado histórico, compreendendo-o em sua forma integral, o que possibilita a tomada de consciência e a elaboração de intelectuais orgânicos. Para que isso ocorra, Gramsci (2001) reitera a necessidade da escola do trabalho, a qual pressupõe, segundo Roio, que o educador:

> se deixe educar. O método, a disciplina e a solidariedade próprios do mundo da fábrica deveriam ser a base da escola do trabalho. No entanto, o objetivo da escola do trabalho era o de educar o proletariado para a autogestão da produção e para a administração pública, entendida como autogoverno. Na escola do trabalho é que também seriam lapidados os intelectuais gerados pela própria classe operária, em condições de criar uma nova cultura, distinta e contraposta à da intelectualidade burguesa e mesmo reformista. Logo, a escola do trabalho encontra o seu método e o seu fundamento na ação dos produtores, mas o seu objetivo é o de contribuir para a construção do homem comunista, do trabalhador livre associado. Para isso, é imprescindível o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> controle da produção e do instrumento de trabalho, o que implica conhecimento técnico e científico (ROIO, 2006, p. 316).

Sendo assim, Gramsci (2001) propõe que a educação deve ocorrer a partir do princípio unitário do trabalho, pois a escola é constituída em uma relação de pedagogia e política. Assim sendo, conforme o filósofo, esse princípio educacional deveria criar as condições subjetivas para a transformação.

A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE

Para compreender o ideário pedagógico e político que o educador brasileiro apresentou ao Brasil e ao mundo, é necessário entender as suas motivações e concepções acerca da existência humana. Conforme Freire (1984), a essência humana remete as relações sociais e sua transcendência ao sujeito que não está no mundo, mas com o mundo, visto que o homem é um ser de relações.

> O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria em si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de sim mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo (FREIRE, 1984, p. 30).

Ao refletir sobre a transcendência, Freire (1984) expõe que o sujeito é capaz de aprender, amadurecer e ressignificar-se dado as devidas condições. Diferentemente dos animais, os quais possuem contatos inconsequentes, o homem tem a capacidade por meio das relações de tornar humano aquilo que é natural, e isso implica que as relações são reflexivas, consequentes, transcendentes e temporais. Dessa forma, a educação deve reiterar essas características do homem e de forma alguma deve promover a adaptação do sujeito, pois caso isso ocorra, ela estaria negando a possibilidade de ação e de transformação dos homens. Entretanto, Freire (2019) analisa que a educação de seu tempo é pautada em concepções bancárias, as quais se opõe as idealizações do autor.

Ao utilizar a terminologia de educação bancária, Freire (2019) enfatiza que essa serve como instrumento de opressão, pois nela “o educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador” (FREIRE, 1984, p. 38). Contudo, Freire (2019) aponta que essa é uma estratégia de dominação, que concebe

aos educandos uma consciência ingênua, alienada, e também suprime a liberdade do sujeito.

Em Pedagogia do oprimido, Freire (2019) retoma a questão da liberdade proposta em Educação como prática da liberdade, mas em um momento mais crítico. Nesta obra, o educador brasileiro afirma que o oprimido só se tornará livre quando expulsar o opressor dentro de si, isto é, as concepções culturais opressoras de seu cotidiano. Segundo ele, o método pelo qual se dá o rompimento das imposições opressoras é utilizando-se da pedagogia como diálogo, troca, não como imposição autoritária.

Aspirando a uma pedagogia que origina a consciência crítica, ou seja, um sujeito questionador frente à sua realidade, Freire (2019) sustenta e elabora o conceito da educação do diálogo. A dialogicidade representa o caráter fundamental freireano, pois, ao considerar que o homem é um ser de relações, esse necessita pronunciar o mundo para mudá-lo. E é por meio do diálogo e de uma educação horizontal que se torna viável que o educador popular ao mesmo tempo em que compartilhe seus conhecimentos, aprenda com os educandos suas realidades e experiências.

Outrossim, o diálogo é instrumento de libertação, pois gradativamente expulsa concepções opressoras em que o educando é passivo e ingênuo. Sendo assim, ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019, p. 95), o educador reitera que os homens necessitam do diálogo, visto que a educação é uma comunhão de saberes e vivências.

Porém, como aponta em Educação como prática da liberdade, um dos grandes problemas no cenário educacional do Brasil eram os índices alarmantes de analfabetismo[2623]. Sendo assim, Freire (1967) elabora o método ativo que, além de proporcionar a alfabetização, também promove a conscientização das classes. A tomada de consciência, então, é feita por meio da elaboração de palavras e temas que permitem a compreensão crítica do mundo, dessa maneira, possibilitam que o educando aprenda a dizer a própria palavra.

[2623] De acordo com o Instituto Nacional de Estatística, o nível de analfabetismo no Brasil em 1960 correspondia a 39,4% da população, ou seja, 15.815.903 brasileiros. (RIBEIRO, 1992, p. 122)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Inicialmente, para a realização do método freireano de alfabetização, o projeto propôs debates mediados por um coordenador/educador os quais tiveram como pauta principal diálogos codificados acerca do cotidiano do alfabetizando, que devem ser descodificados. A descodificação gera um interesse no aprendiz, que, por meio da sensibilidade do coordenador, percebe-se importante na sociedade e descobre que com a alfabetização, torna-se apto a transformar sua realidade e sociedade.

No tocante aos primeiros debates, Freire (1967) instrui o educador a fazer o levantamento das principais palavras geradoras do vocabulário do povo. Para isso, irá relacionar sua semântica, ou seja, seu significado no contexto; com sua sintaxe, isto é, sua ordenação gramatical. A partir da compreensão da proximidade da gramática e significação da palavra para aquele grupo, é possível alfabetizar o sujeito e, ao mesmo tempo, conscientizá-lo, tornando-o hábil para o exercício crítico da leitura e da escrita do mundo (PEREIRA, 2017).

O EDUCADOR COMO INTELECTUAL

O encontro de Paulo Freire com as ideias de Gramsci acontece no exílio no Chile, pelo contato do educador pernambucano com o filósofo Antonio Faundez (PEREIRA, 2017). Os estudos sobre a presença das ideias de Gramsci, na proposta pedagógica de Paulo, identificam a proximidade em questões centrais da prática do educador.

Embora seja possível notar semelhanças entre os pressupostos de ambos os autores, devido a sua confiança na educação como práxis geradora da transformação social, é necessário ressaltar que as obras foram escritas em contextos diferentes. Além das diferenças sócio-históricas, há também divergências entre concepções epistemológicas, como os referenciais cristãos e anticolonialistas contidos nas obras freireanas (PEREIRA, 2017).

Um ponto de encontro entre as duas perspectivas é a visão de que a educação é um ato político. De acordo com Marx e Engels (1984), é na indissociabilidade entre a condição de pensador e a prática política que se evidencia o traço profundo da práxis. Observa-se que, para Gramsci (2001), o papel do educador como intelectual orgânico é justamente o exercício da construção de uma ação política, uma ação contra hegemônica. Essa afirmação reflete a visão freireana, a qual assevera que não há ato pedagógico sem marca do político.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Isso posto, o intelectual das classes subalternas, conforme Gramsci (2001; 2014a), deve utilizar de suas atribuições para se aproximar das massas e, em comunhão, elaborar estratégias para romper com a opressão. Por isso, deve haver união entre o sentimento das classes subalternas e a compreensão do intelectual. Dado que:

> [...] o elemento popular "sente", mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual "sabe", mas nem sempre compreende e, menos ainda, "sente". Os dois extremos são, portanto, por um lado, o pedantismo e o filisteísmo, e, por outro, a paixão cega e o sectarismo. Não que o pedante não possa ser apaixonado, ao contrário, o pedantismo apaixonado é tão ridículo e perigoso quanto o sectarismo e a mais desenfreada demagogia. O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, portanto, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente com as leis da história, com uma concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada, com o "saber"; não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação (GRAMSCI, 2014a, v. 1, p. 221-222).

Nesse sentido, Freire e Faundez (2011) discorrem que as massas podem adquirir uma consciência crítica por intermédio do diálogo, caso o educador e o educando entendam que "o saber popular é de uma riqueza sociológica fundamental para qualquer ato político, para qualquer ato de transformação social" (FREIRE; FAUNDEZ, 2011, p. 84). Ademais, complementam que o saber científico é apenas válido se esse se apropria do saber popular, ou seja, da comunhão entre o sentimento e o saber intelectual proposto anteriormente por Gramsci.

Freire (2019) afirma que o educador popular, para realizar a pedagogia do oprimido - aquela que luta a favor de seus interesses -, deve ter em mente dois momentos distintos em sua elaboração, o desvelamento e a transformação:

> O primeiro (momento), em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão compreendendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em seu processo de permanente libertação (FREIRE, 2019, p. 57).

Sendo assim, é possível compreender que, de acordo com o autor, o educador popular deverá, em conjunto com o oprimido e por meio da reflexão, libertar o mundo da opressão, compreendendo as contradições e concepções opressoras presentes

no cotidiano. Assim, consequentemente, o oprimido mudará sua concepção do mundo opressor e expulsará os mitos criados, permitindo-o que faça de seu conhecimento revolução e libertação.

A libertação é ponto central nas obras de Gramsci e Freire. Para Paulo Freire (1967; 2019), a educação possui compromisso com a libertação, pois essa, como visto anteriormente, rompe com concepções bancárias e dogmas opressores. Já para Antonio Gramsci, “a educação para a liberdade pressupõe educar os homens para serem capazes de governar e, como cidadãos, controlar o governante” (PEREIRA, 2017, p. 105). Posto isso, o objetivo da educação para ambos estudiosos é a conscientização para a emancipação humana, isto é, a elaboração de uma consciência crítica que permite que as massas possuam autonomia para iniciar o ato revolucionário; que as tornam sujeitos ativos na política, na realidade e em sua história.

Nota-se, pois, que a organicidade se faz presente como fundamento do pensamento de Gramsci e Freire. Conforme Gramsci (2001; 2014a), o intelectual deve dialogar com as massas para compreender seus sentimentos e obter conhecimento do senso comum. Em consonância, Freire afirma que o “intelectual que não se aproxima das massas é aquele que lê palavras, mas não lê o mundo” (PEREIRA, 2017, p.120). De acordo com Giroux (1997), é por meio do senso comum que o intelectual é capaz de compreender a cultura do estudante e permitir que esse elabore conteúdos e críticas utilizando-se de sua própria voz. Isso ocorre, pois a consciência revolucionária não deve ser refletida de fora na classe oprimida, mas sim mobilizada de dentro, como aponta Gramsci.

Ademais, o educador e o intelectual devem possuir uma relação horizontal com os educados, uma vez que o educador não é possuidor de um conhecimento superior em relação ao educando e, segundo Gramsci, “todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor” (PEREIRA, 2017. p.121). Por esse motivo e pelo fato de o homem ser considerado um ser de relações, Freire (2019) enfatiza que é contra a essência do sujeito a manipulação, a prescrição e o “depósito” de conteúdo. Acreditando na capacidade do ser, é necessário que a pedagogia utilize do diálogo e da organicidade para que o educando consiga pronunciar o mundo e, em conjunto, possa se conscientizar e lutar contra as práticas hegemônicas por meio da criticidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição teórica de Gramsci na obra freireana se evidência, especialmente, no caráter orgânico do educador e na ênfase do diálogo com os educandos, pois o educador como intelectual orgânico deve escutar as massas e, por intermédio da práxis, promover uma elevação da consciência dos sujeitos. Entretanto, reitera-se que a conscientização se dá com a autocapacitação orgânica dos educandos ao desenvolver a genuína ânsia pela mudança e pela libertação. A práxis do educador popular é indispensável, neste processo, que considera a educação dos oprimidos como uma pedagogia de autoeducação, e condição para transformação social necessária para a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido.** 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia:** diálogo e conflito**.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da realidade**.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Cap. 9 e 15.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. v. 2. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. v. 1. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1º capítulo seguido das teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

PEREIRA, Fábio Inácio. **O educador como intelectual orgânico nas concepções político-pedagógicas de Antonio Gramsci e Paulo Freire**: um desafio. Tese

(Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

PEREIRA, Fábio Inácio. Sobre a educação de professores como intelectuais orgânicos, segundo Antonio Gramsci. In: ORLANDO, Evelyn de Almeida; MESQUIDA, Peri (Orgs.). **Intelectuais e Educação**: contribuições teóricas à história da educação. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ROIO, M. D. **Gramsci e a educação do educador**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 26, n.o 70, p. 311-328, set./dez. 2006. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 02 de abril de 2007.

18.5.18 EDUCANDOS OPRIMIDOS E OPRESSORES: APONTAMENTOS FREIREANOS EM TORNO DO ROMANCE PRIMEIRA MANHÃ, DE DALCÍDIO JURANDIR.

Douglas Ramos da Costa[2624]

Fernando Jorge dos Santos Farias[2625]

RESUMO

O presente artigo incide suas observações nas questões da Pedagogia Humanista-Libertadora, considerando para isso o romance "Primeira Manhã", do escritor paraense Dalcídio Jurandir. Na obra, temos o personagem Alfredo, um jovem que, ao frequentar a escola secundária, o Liceu, se depara com um ensino opressor, permeado por inúmeras formas de violência que pouco lembram a escola, pelo menos aquela que ela sonhava, aquela que ele achava ser detentora/difusora de edificantes ensinamentos. Nesse sentido, traçou-se como objetivo empreender uma leitura freireana das vivências educacionais do jovem Alfredo, estudante do Liceu, do Ginásio representado em "Primeira Manhã". Com tal objetivo, tornou-se pertinente também erguer o seguinte problema: como é representada a relação educador-educando na mencionada obra dalcidiana, à luz de algumas observações educacionais, empreendidas por Paulo Freire? Além do objetivo maior, intentou-se também posicionar a produção literária como fonte para o registro e pesquisa em educação, assim como se buscou verificar a atualidade do debate acerca do ensino que liberta ou oprime. Em termos metodológicos, a proposta seguiu os investimentos comparativos, colocando em "espelhamento" as reflexões de Paulo Freire e as experiências do personagem. Para isso, as compreensões de Freire (1987;1997) quando trata dos processos opressores na educação, e Jurandir (2009), quando ilustra uma educação "desencantadora", fora fundamentais. Dentre os resultados e conclusões obtidas, destaca-se que a percepção de que a formação ética e moral de um educando pode ser (des)construída, com base em suas vivências no seio escolar, de modo que as experiências – positivas ou negativas – das quais o educando faz parte, são internalizadas e tidas pelo indivíduo como um modelo de exemplo a ser seguido.

Palavras-chave: Paulo Freire. Dalcídio Jurandir. Primeira Manhã. Educação na Amazônia.

1 INTRODUÇÃO

Ao citarmos os adjetivos educando e educador, não é possível associar o sentido de um sem que o outro o complete, visto que o educador só é ativo se tiver a presença do educando e o educando só se faz existente com a presença do educador, de forma que, para Freire (1997, p. 69), "os indivíduos não se educam individualmente nem tampouco um indivíduo pode educar o outro, contudo, mediatizados pelo mundo, os homens se educam em uniformidade".

[2624] Graduando do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará – campus Altamira. E-mail: douglas.ramos2012@live.com
[2625] Doutor em Educação pela USP. Professor do quadro efetivo da Universidade Federal do Pará – campus Altamira. e-mail: ffarias@ufpa.br

Essa relação fundamental ao processo pedagógico nos parece passível de debate na obra "Primeira Manhã" (2009)[2626], do escritor amazônida Dalcídio Jurandir. Nesse romance, o personagem principal, o jovem Alfredo, passa por diversos transtornos ao realizar o seu primeiro contato com o Liceu, a escola de estudos ginasiais, o tão sonhado estabelecimento de ensino desde sua infância.

Na narrativa, Alfredo vive inúmeras dificuldades e constrangimentos: a desvalorização dos saberes de traz consigo, o preconceito por suas origem étnico-racial, os esnobismos e práticas opressoras de mestres e colegas do Ginásio dentre outros. Frente a expressivas dificuldades enfrentadas nessa escola secundária, talvez a maior delas consista em ter que suportar a saudade de familiares e amigos presentes em sua Vila natal, a localidade de Cachoeira.

Em face do exposto, este artigo buscará salientar dois perfis de educandos presentes na obra, sob a orientação da Tendência Humanista Libertadora de Paulo Freire: o aluno oprimido – vivido por Alfredo discente que se deslocou do interior para obter estudos na capital; e o de alunos opressores, ilustrados pelos colegas de Ginásio, sobretudo os louros quintanistas e tantos outros que se colocavam dispostos a humilhar, subjugar alunos que ingressavam no Liceu.

Antes de iniciar os comentários e discussões sobre a forma e traços "estilísticos-pedagógicos" das personagens, sob a observações de Paulo Freire, julgamos ser necessário inserir no debate o surgimento desse possível debate na obra Primeira Manhã, de Dalcídio Jurandir.

2 A QUESTÃO DA OPRESSÃO NO ROMANCE

Em primeiro lugar, é pertinente dizer que, o comportamento do educando em sala de aula é reflexo de uma história de vida fora e dentro do ambiente escolar, o que impacta, em último ato, em seu um comportamento dentro da instituição. Isso é notório nas páginas do romance "Primeira Manhã", de Dalcídio Jurandir.

Alfredo, garoto que sai do interior do estado para efetivar os estudos em Belém, se enche de expectativas com sua admissão na expressiva escola da capital o Ginásio (alusão ao Ginásio Paes de Carvalho), também conhecido como Liceu (referente aqui a sua outra alcunha, Liceu Paraense). Em seu primeiro dia de aula, após ter faltado

[2626] Por uma questão de acesso, trabalharemos com a 2ª edição da obra, publicada pela EDUEPA, em 2009. Originalmente, este romance fora publicado em 1967, pela editora Martins.

oito dias por não ter uniforme, Alfredo se desloca ao novo recinto estudantil ainda relembrando as vivências anteriores, quando fora aluno do Barão, a referência ficcional da escola Barão do Rio Branco: “mas adeus de uma vez, cheirosas professoras da Dois de Dezembro, até mais nunca, passe bem para sempre, Barão” (JURANDIR, 2009, p. 31).

Alfredo carrega consigo uma bagagem de memórias marcantes, sensações negativas e sentimentos confusos e perdidos decorrentes de suas recentes experiências de vida, com maior sobrecarga no ambiente escolar. Desta forma, esses fenômenos refletem na nova escola, principalmente em sala de aula, de maneira negativa, não só no que se refere ao pensamento vago de Alfredo, a incompreensão dos conteúdos e maneiras ali processados, mas ao consequente Bullying que viria a sofrer. Esses acontecimentos, ilustrados em “Primeira Manhã”, o conduzem a um comportamento cada vez mais antissocial, ao desencantamento com a escola formal, a constatação de que a o ambiente escolar mais se incube de oprimir que libertar, e assim, deseduca jovens colo ele. Progressivamente a personagem ganha essa consciência.

Derivado disso, a mensagem subjacente ao insucesso escolar do personagem parece apontar para um modelo educacional elitista, que priva jovens “interioranos” como ele, do acesso à educação. Ao que nos parece, isso encontra ressonâncias as observações de Freire (1997, p.38) quando diz eu esse é um dos “problemas mais graves que compõe a libertação do indivíduo, uma vez que a realidade opressora é construída como um quase-mecanismo de absorção dos que nela se encontram a fim de que isso funcione como força de imersão das consciências”.

Alfredo, no decorrer da narrativa, também pode ser visto como uma força de resistência ao que o sistema lhe impõe, não aceitando o conceito/modelo de escola e educação que lhe é apresentado, o que o leva a tecer críticas a respeito de tudo ao seu redor, no Liceu, espraiando para cidade, de modo geral.

Podemos já adiantar que esse comportamento da personagem advém de uma força pessoal que carrega consigo, ao próximo ao que Paulo Freire chamou de necessidade de ser mais. Desde os estudos em sua terra natal, Alfredo não se via como um aluno, um ser sem conhecimento algum, sem saber, sem luz. É justamente essa necessidade, que, de acordo com Trindade (2018, p. 02), se refere “a necessidade de potencializar a amorosidade enquanto prática educacional”, que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mobiliza Alfredo a busca mais conhecimentos, mais saberes, ainda que, frente ao desencantamento com a escola formal, isso lhe seja ofertado no dia-dia.

2.1 A FIGURA DO EDUCANDO OPRIMIDO

A definição de educando oprimido tem base nos diferentes estudos de Paulo Freire (1921-1997), o que, por adequação a proposta detida focaremos mais detidamente em Pedagogia do oprimido (1987) e Política e Educação (1997). De forma sucinta, podemos dizer que nessa obra Freire critica a educação como prática de dominação, discorrendo sobre grande parte das mazelas sociais enfrentadas pelos educandos e suas dificuldades em sala de aula, como também se posiciona a respeito de todo sistema educacional, formado a partir de cada indivíduo em meio a sociedade, chegando por último ao professor em sala de aula.

Mais precisamente, Freire fundamenta o conceito de educação bancária, sendo esta um processo em que o professor é o dono do saber, o único que tudo sabe, ao passo que o educando é um ser sem conhecimento, incapaz e que nada sabe, logo, o educando não possui voz, não opina, não pergunta e tem uma postura de pura impotência e passividade. Neste modelo de ensino, o educando é visto pelo educador como um recipiente vazio de qualquer conhecimento, que tem que receber depósitos de conhecimento para se tornar um ser pensante. Nesse sentido:

> A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos a memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem enchidos pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão [...] (FREIRE, 1987, p. 58 grifos do autor).

Como resultado dessa forçosa relação, o educando – parte dominada – não pode ter voz ativa, não tem ideias próprias e nem conhecimento, todavia é alvo de constantes depósitos que o educador o faz, sem se preocupar se o que de fato o aluno consegue desenvolver dentro de suas propostas é o mais pertinente. Em suma, Freire (1987, p. 58) frisa que “Esta maneira de educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. É nesse cenário que se pinça a figura do aluno oprimido, alvo de depósitos não só de conteúdos em sala de aula, mas de inúmeras ações negativas que interferirão em sua relação social, em sua relação consigo mesmo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dalcídio Jurandir, por sua vez, ao dar vida para a personagem Alfredo, consegue construir a realidade do garoto em uma verossimilhança com a realidade educacional bancária, elevando o grau de mimese daquilo que Alfredo verdadeiramente representa, almeja, chega a ser e tem, no ambiente escolar do Liceu. Em diversos momentos da narrativa são apresentados atributos que convergem com as características de um Alfredo oprimido.

A primeira situação de desconforto vivenciada pelo educando Alfredo ocorre na aula de Química quando, ao tentar entender o conteúdo, sente-se incomodado pela postura do educador ao ministrar a aula. Pelo que é possível compreender, este desconforto decorre da quantidade de informações descontextualizadas que o educador deposita nos educandos, causando-lhes confusão e desviando do educando o interesse pelo aprendizado. Vejamos essa questão no fragmento a seguir:

> Esponja no quadro, giz na ponta do dedo como a própria unha [...] Alfredo tentava aprender. Palavras brancas cobriam-no de cinza e de perplexidade. Cinza na cabeça, ombros, perfis, silêncios, nucas, o lápis da branquinha desenha a própria distração [...] A química era só o giz no quadro negro. (JURANDIR, 2009, p. 37-40).

Neste aspecto, é interessante observar que o educando, construído por Dalcídio Jurandir, apesar de estar submergido em um enrijecido e engessado sistema, não concorda e nem tampouco se satisfaz com o modo que a aula discorre, fazendo incessantes críticas ao educador, ainda que, no plano ficcional, essas reprovações acontecem quase sempre somente na mente de Alfredo:

> Que entendimento há de sair desse ouvir de muitos de falar de um só? [...] Humanidades. Humanidades...Que é isto; Aprender? Aprender? Saber? Terei um dom? [...]Caem como imprecações, as leis e combinação e mistura, os metais e os metaloides[...] Alfredo fermentava naquela aula de química irreal. (JURANDIR, 2009, p. 36-37).

Essa situação revela que, por mais crítico e resistente que seja, o educando tende a cair em sentimento de descrédito próprio, passa a não acreditar em seu potencia, em sua capacidade de saber, desenvolver e aprender. Consequentemente, temos “Alfredos” desmotivados para ir à escola, estudar, perguntar, conhecer e questionar as possibilidades de aprendizado. Sobre esse fato, Freire (1987, p.50) nos leva a pensar que, de tanto ouvirem que são “incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indiferentes, que produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Observando por essa perspectiva o contato de Alfredo com o docente e os conteúdos de Química, é possível pensar que, o jovem dalcidiano, que já apresentava certos abalos quanto a sua autoconfiança, passa a se distanciar, se projetar como inadequado, distante daquela escola e ensino do Ginásio. E se a relação com os docentes e conteúdos já se encontrava fragilizada, com os colegas de classe a situação ganha dramaticidade, "ensinamentos de opressão" como aqueles subtendidos no contato de Alfredo e o Louro quintanista na escola.

> Vejo pela cara, vejo pela cara, quem vai passar ou não [...] Esse caboclinho aí? Passar não passa. É um dos degolados, voltarzinho pro teu taperí, cria de mariscador" [...] Olhem o falso terceioanista, olhem o falso terceiroanista! Ahn passando a perna na Secretaria (JURANDIR, 2009, p. 37;41).

Essa experiência de opróbrio, próximo ao hoje denominamos de bullying, somente ganha mais intensidade quando também é repreendido pela diretora da escola na frente de seus colegas, mostrando mais uma vez um sistema educacional que mais expulsa que acolhe:

> Mas, meu filho, como foi que entrou no terceiro ano enganado? Não é esta a tua sala. Não sabia que química não é ainda sua matéria? Nem sabe as suas matérias a estudar? O primeiro ano é lá, não tem que errar, ali, a outra sala. Queria já participar do terceiro. Meu Deus, nem parece que aprendeu... que fez a admissão. Como coisa que é a primeira vez que frequenta um estabelecimento de ensino... Vai. Deixo-te entrar na segunda aula. Perdeste a matemática [...] Ouviam todo o casarão o ralho da inspetora: Entrou no terceiro pensando que fosse o primeiro ano, mas olha aí o calouro, o matuto. Tirem uma linha do espertinho. Volta pro teu taperí cria de igapó. (JURANDIR, 2009, p. 40-1).

Alfredo, a todo momento, entende que as atitudes autoritárias dos professores e colegas presumem, insistem fixar sua condição a uma suposta insignificância. Isso o leva a reforçar, instantes após instantes, contato após contato, que não deveria estar na renomada Escola, que aquele ambiente é um local maior que sua capacidade, insignificante para uma simples pergunta. E isso o personagem externaliza visto o incomodar, enfraquecer seu objetivo:

> Estabelecimento de ensino. Começo a desconfiar que sou de mais nesse estabelecimento de ensino. Este engano de sala não foi um sinal? Todo o terceiro ano me olha zombeteiro, num ar de vaia contida, tão de quem te espero" (JURANDIR, 2009, p. 41).

É possível considerar que a opressão sofrida pelo educando colabora para seu insucesso e posterior abandono da escola. Alfredo segue sem adaptar-se, sem a educação sonhada, o que, diante da proposição de Freire (1987), consiste em ausência de adaptação ao mundo, de forma mais ampla.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.2 DENTRO DO OPRIMIDO SE FORMA O OPRESSOR

Talvez um perfil de educando que recebe tão pouca relevância e atenção como o educando oprimido é o educando que chamamos aqui de educando opressor-oprimido. O processo (des)construtivo que dá à luz ao educando opressor-oprimido não é diferente da construção que dá à luz ao educando oprimido. Ambos os educandos – oprimido e opressor-oprimido – são submetidos ao mesmo tipo de ensino-aprendizagem, contudo, qualificamos o educando opressor-oprimido, orientados pelas observações de Freire (1987), como uma “persona seguinte” do educando oprimido.

O educando opressor-oprimido, ao que julgamos, é aquele educando oprimido que, após padecer as consequências de fazer parte de um sistema opressor, tem sua natureza moral e ética modificada, progressiva e sutilmente, para uma forma maléfica, o que lhe leva a revidar as opressões sofridas, tendo como alvo o seu opressor, neste do caso romance “Primeira Manhã”, o educador.

Nas considerações de Freire (1987), é essencial destacar que o comportamento do opressor-oprimido se consolida a partir da distorção de sua necessidade de ser mais. Ao não se sentir, idealistamente, representado pelos opressores, este tipo inicia uma luta contra sua realidade. Porém, o opressor-oprimido não se visualiza como o opressor do opressor, mas como um restaurador da humanidade de ambos. É justamente aí que reside, de acordo com Freire (1987, p. 30) uma das grandes tarefas da educação humanista libertadora: “libertar-se a si e aos opressores”.

O curioso é que, em “Primeira Manhã”, Alfredo, pelo menos de forma direta, não se opõe aos seus “opressores maiores”, mas aos “opressores menores” em uma tentativa destoante da real finalidade do estabelecimento frequentado, sedento de uma restauração de sua dignidade:

> Passei ou não passei, hein, sua calça de flanela? Tu, que me degolaste, tenho a cabeça no pescoço, vês? Meu taperí é aqui mesmo. Esta a minha moradia, o meu mundo onde irromperam naquele raio os dezesseis anos. (JURANDIR, 2009, p. 41).

Como se nota, diante desta seleção de sua segunda opção de alvo, o educando passa a ofender a integridade moral do outro (igual) com palavras, com olhares, gestos, expressões. Em contrapartida, os outros educandos opressores-oprimidos manifestam também essa vontade de subjugar os mestres, concretizando esse desejo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

no trote direcionado ao calouro, ao jovem Alfredo, o novato que por algum descuido, errara sua sala de aula, e assim, apresentava mais "motivos" para ser oprimido pelos colegas de classe:

> Olhem o falso terceiroanista. Olhem o falso terceiroanista! Ahn! passando a perna na Secretaria, na inspetora, pulando dois degraus? [...] Pateta! No terceiro ano? Calouro [...] Bigu! Bigu! [...] Calouro. Clandestino do terceiro. O calourão queria passar por veterano? Batiza a farda! Raspa a perneira! Dessela o quepe! Solta as piranhas nele! (JURANDIR, 2009, p. 41-42)

Posto isso, torna-se coerente pensar que o comportamento de um educando opressor-oprimido quase sempre é de hostilidade ao que é novo ou ao que é desconhecido. O educando opressor-oprimido aprende a julgar o seu alvo antes mesmo de conhecê-lo. No romance, o personagem louro quintanista simboliza a figura maior desse tipo visto seu comportamento, quase sempre, afeito à desordem, desobediência, insubordinação e opressão a todos aqueles com quem convivia na escola, sobretudo os novos, os colegas que chegavam para efetivar estudos no Liceu: "Aqui media a petulância do louro, o paletó azul marinho, a calça de flanela, os cinco anos de ginásio" (JURANDIR, 2009, p. 37).

Educandos como o Louro ou Alfredo quando pertencentes a um sistema de ensino-aprendizagem autoritário e bancário, na compreensão de Freire, tendem a apresentar características, em suas ações, semelhantes as de seus mestres. Dada essa fisionomia e ação para escola, quase sempre, como denunciou a Pedagogia Humanista-Libertadora, teremos a "formação" de educandos oprimidos, e, progressivamente, educandos opressores-oprimidos, em uma manifestação educacional cíclica que não contribui para uma prática educacional que liberta e acrescenta elementos aos ser.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se evidente que Dalcídio Jurandir, em Primeira Manhã, tem como um de seus objetivos expor a realidade vivida pelo jovem Alfredo, no período que transita da escola Barão, para a nova instituição de ensino, O liceu, onde aborda as injustiças e violências sofridas pelo jovem, ora desencadeadas pelos colegas de escola, ora realizada pelos mestres da renovada instituição de ensino, da capital.

Quando observamos as vivências de insucesso escolar, do personagem Alfredo, entendemos ser pertinente empreender leituras dessa trajetória, à luz da

Tendência Humanista-libertadora, de Paulo Freire, enfatizando sobretudo as questões ligadas a relação educador e educado, permeados em um ensino-aprendizagem que pode libertar ou oprimir.

Essa leitura do romance, orientada pela proposição pedagógica freireana, nos leva a entender que a formação ética e moral de um educando pode ser (des)construída, com base em suas vivências no seio escolar, de modo que as experiências – positivas ou negativas – das quais o educando faz parte, são internalizadas e tidas pelo indivíduo como um modelo de exemplo a ser seguido.

Nesta abordagem, compreendemos também que o indivíduo social – e a escola é vista como parte desse grupo - é reflexo do meio em que vive, podendo o educando reproduzir exemplos de bem, isto é, ter empatia, respeito, ser contra os preconceitos e discriminações, como pode também reproduzir comportamentos e ações reprovativas, isto é, ser cruel, desumano ou preconceituoso, de acordo as experiências de vida, de acordo com o que “recebe” na/da escola.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

JURANDIR, Dalcídio. **Primeira Manhã.** 2ª ed. Belém. EDUEPA, 2009.

TRINDADE, Aurélio Marcos. O conceito de “ser mais” em Paulo Freire e a relação professor. **Rev. COMFILOTEC**, 7v, p. 1-10, ano 04, 7v, 2018.Dispovível em: https://www.fapcom.edu.br/wp-content/uploads/2018/05/Marcos-comfilotec-artigo-ensaios-1.pdf

18.5.19 ENTRE PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS: A EDUCAÇÃO BANCÁRIA EM UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Ana Beatriz de Oliveira Cavali[2627]

Karen Cristina Grande[2628]

Larissa Urbina Bento[2629]

RESUMO

Provocadas pelo estudo do livro, “Pedagogia do Oprimido” durante as reuniões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), refletimos o quanto o ensino tradicional deixou marcas profundas em nossa formação. Oprimidas por um sistema que pouco nos permitiu questionar a realidade, hoje, enquanto arte educadoras em formação, consideramos que o sistema de ensino tradicional que perdurou em nossa educação básica, foi regido por professores que receberam uma educação com valores consoantes aos da sociedade que os formou. Os conteúdos, e principalmente, o modo de sua transmissão, foram reproduzidos sem muito importar a quem. No momento de nossa formação profissional, sentimos a necessidade de pensar o papel dos educadores na transformação do mundo. O objetivo do artigo é analisar práticas presentes na educação, relacionando-as ao pensamento freireano, nos interessa a percepção dos docentes com relação às ideias de Paulo Freire. Nossa inquietação é a permanência da educação bancária: porque ela se mantém nas escolas? Para tanto, propusemos um questionário eletrônico destinado a entender como são as aulas desses formadores, como eles se vêem, “oprimidos” ou “opressores”, e qual seu entendimento de educação tradicional e libertadora. Além do pensamento de Paulo Freire, empregamos ideias de Pierre Bourdieu, Demerval Saviani, Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Bell Hooks. Recebemos 74 respostas que nos permitiram, nesse estudo exploratório da problemática, perceber o quanto os profissionais da educação se sentem cerceados, tendo reduzida sua autonomia docente.

Palavras-chave: Autonomia e opressão. Ensino. Escola. Professores.

1 INTRODUÇÃO

O termo Educação bancária não é parte de uma pedagogia específica, longe disso, trata-se de uma prática instituída na cultura escolar pela educação tradicional em muitos lugares do mundo. Por ela, os conteúdos da escolarização são depositados no educando pelo educador que se faz narrador, assim ele impede a autoria da aprendizagem pelo estudante (FREIRE, 2020b). Esse ensino se baseia na memorização mecânica, sem o diálogo, numa constância.

Hoje, como no passado, ela é muito presente e não apenas na educação

[2627] Acadêmica de Licenciatura em Artes Visuais, UNESPAR e a.oliveiracavali@gmail.com.
[2628] Acadêmica de Licenciatura em Artes Visuais, UNESPAR e karengrande94@gmail.com.
[2629] Acadêmica de Licenciatura em Artes Visuais, UNESPAR e lary.urbina@gmail.com.

básica. Uma vez que cursamos toda nossa trajetória escolar na rede pública, tivemos extenso contato com esse tipo de ensino. Para este artigo fizemos um levantamento com profissionais da educação, a fim de compreender o cenário atual e obter perspectivas que podem ser essenciais no desenvolvimento de nossa formação como estudantes de licenciatura.

Apesar de termos origens em cidades distintas, temos em comum a impessoalidade do ensino. Ao descrevermos nossos professores, percebemos como eles pareciam desconhecer os pensamentos que estavam sendo incorporados e desenvolvidos por nós. Tais memórias ressalvam como o ensino tradicional deixou marcas em nossa relação com a educação, nos anos que se seguiram. Em contrapartida, guardamos histórias de pequenas oficinas, trabalhos em grupo, apresentações artísticas que nos permitiram apreender conceitos para além da forma tradicional.

Atualmente, cursamos uma Licenciatura em Artes Visuais e participamos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), observamos aulas e atuamos de modo supervisionado por uma professora experiente, além desse insumo, discutimos a teoria em reuniões que complementam nossa formação. A partir desses estudos entendemos que as lembranças de aulas que recebemos na escola estavam relacionadas a abordagens de ensino. Começamos assim a questionar nossa formação da educação básica e a prática futura. Segundo Freire, nos educamos, “[...] mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática ‘bancária’, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.” (2020, p.96b).

Hoje, refletimos sobre os benefícios de uma educação baseada no diálogo linear entre professor e educando, assim como os demais conceitos de uma abordagem freireana nas práticas pedagógicas. Segundo Saviani (2012) a escola é uma instituição socializadora do saber sistematizado que deixa o conhecimento espontâneo em segundo plano. O currículo escolar se baseia em proporcionar a aquisição do conteúdo fundamental, “[...] ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia)” (SAVIANI, 2012, p.14). O autor salienta que para a escola alcançar seu objetivo é necessário que saiba como assegurar tais ensinamentos, sendo preciso a criação de meios e métodos adequados, porém, o ensinou passou a ser mecânico e sem aprofundamento nos

assuntos trabalhados: o espaço educativo passou a ser um ambiente anti-criativo e anti-liberdade (SAVIANI, 2012).

Ao fazer essa escolha, a escola deixa de valorizar outros saberes e a bagagem cultural dos educandos, os impossibilitando de desenvolver conhecimentos relativos às suas relações sociais, fora dos muros da escola.

Para Freire, a cultura é indispensável no processo educativo, pois os estudantes estão imersos em "[...] uma pluralidade [...]" de relações com o mundo e na medida em que eles respondem "[...] aos desafios deste mesmo mundo, na sua ampla variedade [...]" sua resposta ao mundo "[...] não se esgota num tipo padronizado de resposta" (2006, p.62).

Mizukami (1986, p.15) apresenta que a abordagem tradicional valoriza a transmissão do patrimônio cultural, sendo assim o educando deve receber esse conteúdo de forma passiva, resultando em uma reprodução automática dos saberes repassados ao aluno. Essa visão considera que só é importante o que está pronto no mundo, já feito, descoberto e executado por especialistas, como se o verdadeiro conhecimento estivesse sempre em algum lugar passado e nunca no presente, nunca dentro da realidade da escola. Esse posicionamento nega pensamentos que possam surgir das reflexões, opiniões e dúvidas dos educandos. Uma vez que esses seriam apenas receptores, sua função seria ouvir e preencher suas cabeças vazias com o que for ensinado sobre o mundo por meio da figura de autoridade, o professor. A ideia da abordagem tradicional do ensino não vê o educando como um ser humano completo, espera-se que ele seja formado por conteúdos que não dependem de sua vontade particular ou de sua própria vivência, mas sim por convenções sociais já estabelecidas.

Uma coisa importante a se pensar sobre essa abordagem tradicional na qual a maioria de nós foi educada, é que pela educação formal, a realidade seria transmitida aos indivíduos, principalmente "pelo processo de educação formal, além de outras agências, tais como família, igreja. [...]" (MIZUKAMI, 1986, p.9) não ficando apenas a escola, o professor e sua relação com os educandos como autoritárias, pois o formato se repete em outras instâncias sociais, externas ao ambiente escolar. Esses espaços, fazem o trabalho de instrumentalizar a uma dada compreensão de mundo, formando indivíduos possuídos de um mínimo de cultura exigida como suficiente para obter sucesso na sociedade.Para Paulo Freire (2016, p.133-134)

> A educação crítica considera os homens como seres em transformação, como seres inacabados, incompletos, em uma realidade igualmente inacabada [...]. O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua.

Sendo assim é possível dizer que a participação do homem como agente da história só é viável quando este toma consciência de sua realidade, que só é praticada através de uma abordagem educacional que leve em conta seu contexto subjetivo. A abordagem subjetiva com ênfase na reflexão sócio-cultural do homem carece ser o cerne indispensável de qualquer educação.

No que tange ao funcionamento da escola, Bourdieu (2007) aponta que um ensino igualitário é capaz de sustentar as desigualdades na sociedade, uma vez que, a igualdade em transmissão de conteúdos, avaliações e atividades, sem levar em consideração o contexto sócio-cultural proveniente dos educandos, favorece os indivíduos de origem abastada. Pois, estes detêm maior capital cultural, em relação aos menos favorecidos, "[...] O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da 'pessoa', um habitus. [...]" (BOURDIEU, 2007, p.74-75). Essa teoria explicaria a disparidade na aprendizagem em classes sociais dessemelhantes, o que desacredita as noções de "dom" ou talentos inatos, mas contextos que favorecem o desenvolvimento a partir da bagagem cultural do estudante.

Diante disso, Bell Hooks (2017) relata que em seus 20 anos atuando no ensino, tomou conhecimento de que os professores apresentam uma consternação quando os educandos se mostram, em meio aos seus contextos de vida, experiências e classes, não apenas como quem engoliria o conhecimento. Na visão da autora, docentes motivados a mudar os meios de educação, deixando de fomentar a dominação e as desigualdades, via de regra, se mostram mais determinados a transformar sua prática pedagógica em resistência, em educação para a liberdade.

2 DESENVOLVIMENTO

Como dito anteriormente, o processo de formação que tivemos foi tradicional, limitado pela educação bancária. Naquela experiência escolar, nos afeiçoava mais um professor do que outro, por motivos mais ligados à didática do que empatia.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, criou-se em nós, modelos de como ser docente, aos quais nos espelhamos hoje. A partir de nossos estudos, compreendemos que o fenômeno da educação bancária perdura, mesmo depois que Paulo Freire, há 47 anos, denunciou esta prática nefasta, que assujeita comportamentos. Questionamos quais são os atravessamentos que a educação bancária instituiu em nós. Como tentativa de encontrar os motivos de sua permanência e de fato eliminá-los da nossa formação, propusemos um estudo exploratório (GIL, 2016) com educadores principalmente das regiões do Paraná (56,9%), São Paulo (30,5%), e outras localidades (12,5%), sobre o que eles têm observado em sua atuação e quais são seus vínculos com as práticas libertadoras.

Elaboramos um questionário com 25 questões de múltipla escolha e dissertativas, em cinco seções. Primeiramente, buscando conhecer os respondentes: idade, formação, tempo do término da graduação, pós-graduação, anos de atuação, nível que leciona, instituição pertencente à rede pública ou privada. Nos interessou saber a linha pedagógica seguida, características da escola e bases do planejamento. Nosso foco foi as abordagens de suas aulas, atividades que promovem e o formato de avaliação que empregam. O que esses profissionais conhecem ou, como recebem, as ideias de Paulo Freire, se concordam ou discordam delas. Por fim, como se vêem a partir do ponto de vista freireano, se opressores ou oprimidos, se reproduzem a educação que receberam e se concordam com a ideologia da instituição em que atuam. Nosso trabalho foi orientado pelo coordenador de área do PIBID Artes Visuais da Unespar campus II, Professor Luciano Buchmann.

O questionário foi encaminhado a 120 professores, e recebeu a resposta de 74. Os respondentes têm idades entre 21 e 65 anos, tendo em média 10 anos de atuação, sobretudo no ensino fundamental e médio, e 51 atuando na rede pública.

Quando questionados sobre a linha pedagógica da instituição destaca-se a tradicional com uma porcentagem de 26,7% a mais do que a freiriana. Sobre as características do ensino evidencia-se os dados: conteudista (35,2%), crítica (29,6%) e conservadora (28,2%), antiquada (7%) aparece por último, nos leva a crer que mesmo as instituições apresentando características de “educação bancária", elas não são vistas como antiquadas aos olhos dos docentes. Quanto aos planejamentos, o planejamento participativo que diz respeito a “[...] participação e a mudança estrutural favorece a fraternidade, a solidariedade, a justiça social e a liberdade” (KOEPSEL,

2017, p.87), aparece com 50% das opiniões; o planejamento normativo tradicional com 30%, que se refere a uma concepção tecnocrática e economicista, no qual as relações sociais são desvalorizadas e é regido pelo autoritarismo. Assim temos valores de educação libertadora em maioria quando se trata de aspectos institucionais com maior participação docente, apesar da influência da educação bancária muito presente.

Analisando o trabalho docente indagamos sobre as abordagens do conteúdo: a maioria (68,1%), indicou a aula expositiva com contextualização sobre temas atuais e curiosidades, o que demonstra uma preocupação em aproximar o conteúdo do educando. Sobre os 18 critérios avaliativos citados, se destacaram as atividades em sala (62,5%), seguidos por trabalhos individuais ou em grupos (61,1%), provas dissertativas e objetivas (50,7%). Em contrapartida, uma proposta mais emancipadora como a avaliação cooperativa teve 11 concordantes, ou seja, apenas 15,3% pensam nessa alternativa como forma de avaliação e um respondente disse ser impossível tentar criar outras dinâmicas avaliativas pelo cerceamento da escola em que trabalha.

Indagados sobre seus autores de referência, 31% dos entrevistados mencionam Paulo Freire. Relacionando os resultados sobre os métodos empregados com as bases pedagógicas, nota-se que, embora não seja mencionado como referência pela maioria, existe a difusão das ideias de Paulo Freire, pois entre as abordagens de ensino dos respondentes, consideram o debate e avaliações de atividades em aula.

A pesquisa mostra que, dentro da área educacional, é impossível não conhecer Paulo Freire, porém 16,4% dos entrevistados alegam ter pouco conhecimento sobre o autor, um número pequeno comparado a 52,1% que conhecem parcialmente e 31,5% que estudam-no. Analisando os participantes que conhecem pouco, a maior parte são professores que se identificaram com o ensino tradicional.

Nenhum dos professores diz discordar totalmente dos pensamentos freirianos, a grande maioria, 72,6%, concorda totalmente; 24,7% concorda de forma parcial e 2,7% concorda pouco. Chama a atenção que, dessa última parcela, se encontram respondentes que já atuam na educação, mas ainda estão em formação acadêmica, bem como, aqueles formados há mais de 40 anos.

Disponibilizamos para reflexão esta ideia de Paulo Freire: "Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

transmitir o seu saber aos segundos. [...]" (FREIRE, 2020, p.83b), essa frase que caracteriza a educação bancária dividiu opiniões, porém a maioria (50,7%), está de acordo com ela. Mesmo aqueles que concordam, apresentaram visão menos tradicional do que a definida na frase, reconhecendo seu papel de educador, como quem deve ajudar os estudantes no desenvolvimento de suas próprias ideias, pois os educandos trazem conhecimentos a serem somados aos conteúdos.

Na questão seguinte, usamos esta frase representando a educação libertadora, "[...] Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. [...]" (FREIRE, 2020, p.81b), surpreende o aceite de 97,3% dos respondentes. Os educadores reforçam essa resposta dizendo que o saber se associa a valores humanos, e nas relações com a sociedade e o mundo. A educação é o processo de buscar sentido na vida e se reinventar, que sempre está em construção e se desenvolve no processo de trocas e inquietação.

A pesquisa também nos mostra que a maior parte, 60%, se reconhecem como oprimidos no contexto escolar. Os 40% restantes se vêem opressores. Os opressores alegam que sentem necessidade de se impor em alguns momentos para manter a sala dentro do foco da aula, um contexto característico do ensino tradicional e os oprimidos desse cenário são os alunos. Os professores que se sentem oprimidos, relatam que o ambiente em que trabalham não possui uma gestão democrática, sendo oprimidos pela escola e pelo sistema de ensino, lhes privando de autonomia na atuação profissional.

A pesquisa mostra que 6,9% dos professores entrevistados ainda reproduzem o mesmo ensino que tiveram, 52,8% conseguiram mudar algumas abordagens, e outros 40,3% já conseguem promover algo diferente do que lhes foi oferecido durante seus anos na escola.

Apenas 12,5% das pessoas concordam com as ideologias aplicadas pela instituição na qual trabalham, um número baixo comparado aos que concordam parcialmente, 68%. É curioso pensar nesse dado ao tratar-se de diferentes tipos de escolas e metodologias de ensino, sugerindo que uma boa parcela dos professores deve se sentir desajustada em seu modo de fazer educação. Por último, 19,4% são de professores que concordam totalmente com o pensamento da instituição, seja escola pública ou privada, na maioria com linhas pedagógicas construtivistas,

democráticas e freirianas, identificadas pelos próprios entrevistados como escolas libertadoras, críticas e progressistas. Esses últimos dados nos sugerem que escolas tradicionais e conteudistas já não atendem mais às expectativas dos educadores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando no que faz professores e educadores se manterem em um sistema de educação bancária, nossa intenção com a pesquisa foi a aproximação com a realidade, detectando razões para a permanência dessa abordagem de ensino, principalmente, nas regiões de São Paulo e Paraná, onde tivemos nossa educação básica.

Quando se reconhece como docente, desperta-se em uma outra face do ambiente já vivenciado na experiência de aluno, o que possibilita repensar o ato de ensinar. Alguns conceitos estão tão enraizados na prática, que se replicam por desconhecimento de outras maneiras de agir. Inicialmente pensamos que os professores reproduzem hábitos tradicionais, pois se espelham no que aprenderam em sua formação, muitas vezes discordando ou até, desconhecendo as ideias de Paulo Freire.

Neste estudo nos valemos de questionário eletrônico, instrumento que não permite definir claramente a fronteira entre a realidade e a imagem construída do respondente como “professor ideal”. Apesar disso, entendemos que essa percepção inicial permite nos aproximar de qual realidade eles estão imersos. Compreendemos que os pensamentos de Paulo Freire em relação à educação libertadora agradam a maioria dos professores, mesmo sem um estudo aprofundado de tais ideias, que não favorecem a formação de um pensamento crítico com relação à atuação docente, há uma grande parcela de professores que se mantém adepta à educação tradicional.

A pesquisa nos permitiu gerar a perspectiva de que alguns dos problemas da prática docente atual estão ligados à transmissão descontextualizada de conteúdos, fator que se relaciona à pouca autonomia do professorado e a falta de liberdade dada aos educandos. É perceptível em muitos relatos o sofrimento provocado pela impotência do professor, tendo de agir cerceado por uma estrutura anti-democrática. Estando então, os problemas da educação atual, não na falta de entendimento de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

uma pedagogia progressista ou na falta de vontade de potência dos educadores, mas na dificuldade em desvencilhar-se das bases tradicionais de ensino.

REFERÊNCIAS

BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes. 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. Linhas de ação. In:_____ **Conscientização**. Tradução Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016. p. 127-142.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2020a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2020b.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** A educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados. 2012.

KOEPSEL, Eliana Claudia Navarro. Planejamento Educacional: Fundamentos, Processos e Tipologias. In: NOMA, Amélia Kimiko; TOLEDO, Cézar de Alencar Arnaut de (org.). **Políticas públicas e educação escolar no Brasil**. Maringá: Eduem. v. 2. 2017. p. 79-105.

MINTO, Lalo Watanabe. Contexto histórico da 'redemocratização' da sociedade brasileira e a democratização na educação. In:_____. **Políticas públicas e educação na contemporaneidade**. Maringá: Eduem. v. 1. 2017. p. 145-172.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** As abordagens do processo. São Paulo: EPU,1986.

18.5.20 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA NA ASSOCIAÇÃO DE ARTESANATO E DOCES DE PEIRÓPOLIS/UBERABA/MG

Alberto Luiz Pereira da Costa [2630]

Angélica Carvalho Lemos[2631]

RESUMO

Os doces artesanais integram a categoria de patrimônio imaterial para a cultura regional. O presente trabalho tem como objetivo contemplar ações em prol da memória cultural e valorização do artesanato regional dos doces de Peirópolis, Uberaba-MG. Frente as múltiplas expressões culturais presentes em Minas Gerais, ressaltamos a típica gastronomia mineira do fazer artesanal dos doces. A metodologia e procedimento foram desenvolvidos por meio da etnografia nos Círculos de Cultura promovido por Paulo Freire que possibilitou identificar a percepção das doceiras e doceiros, integrantes de uma Associação Comunitária, acerca da difusão da tradição do fazer manual. Utilizamos como referencial teórico as concepções freireanas, no que diz respeito a dimensão humanista da cultura, ou seja, a tradição como sequência e conquista metódica da experiência humana como aponta Paulo Freire (1994). Percebemos pelos resultados que o modo de preparo e a ausência de conservantes nas receitas são fatores que agregam valor aos doces. Na depuração dos dados foi compreendido que a troca intergeracional é fortemente presente no modo de aprendizagem, inclui-se desde as receitas, a colheita e seleção das frutas, até ao ponto do doce. O trabalho aponta para caminhos frutíferos do fazer artesanal, almejando a preservação e valorização do patrimônio imaterial na comunidade local. Os discursos nos remetem a preservação do fazer artesanal dos doces, uma vez que este é fonte de vida, de renda e solidariedade, além de expressar o cuidado comunitário.

Palavras-chave: Relato de Experiência. Extensão Universitária. Círculo de Cultura. Intervenção Comunitária. Associação de Doces.

1 INTRODUÇÃO

> Recria tua vida, sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça (Cora Coralina)

O presente relato de experiência é parte de um projeto de extensão universitária com ações desenvolvidas entre artesãos e artesãs, em sua maioria idosos, integrantes de uma associação comunitária de doces artesanais e artesanato. O trabalho tem como objetivo contemplar ações em prol da memória cultural e

[2630] Doutorado em Educação em Processos Formativos e Ensino e Aprendizagem (UNESP), Pesquisador da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Coordenador do Programa de Extensão Universitária Interfaces entre Artes, Ciências & Matemática e docente adjunto do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação - UFTM. E-mail: albertodacosta@terra.com.br

[2631] Mestre em Reabilitação e Desempenho Funcional pelo Programa de Pós-Graduação Reabilitação e Desempenho Funcional da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. E-mail: angelicalemosterapeuta@gmail.com

valorização do artesanato regional dos doces de Peirópolis, Uberaba-MG. Frente as múltiplas expressões culturais presentes em Minas Gerais, ressaltamos a típica gastronomia mineira do fazer artesanal dos doces.

Os artesãos e artesãs estão organizados em associação comunitária com integração dos princípios da economia solidária, fato este que promove a participação cooperativa e colaborativa que favorece a autonomia e tomada de decisões coletiva. Os associados consideram a troca intergeracional como fonte de aprendizagem dos saberes e fazeres do doce artesanal, o grupo e a comunidade local reconhecem o doce produzido como um patrimônio, e como parte de sua identidade coletiva. Desta forma, promove a valorização cultural por meio do resgate da memória das associadas (os) que é relevante, pois a produção comunitária da associação é considerada artesanal, uma vez que as doceiras(es) não adicionam conservantes e o ponto do doce é feito manualmente.

1. 1 Cultura Popular e Artesanato

Historicamente, cabe relembrar que o artesanato brasileiro por vezes foi estigmatizado e reduzido ao trabalho menor, arte menor e pertencente à esfera doméstica (CUNHA, 2005). Os produtos artesanais são considerados de acordo com MOREIRA (2020, p.3):

> Os produtos artesanais são aqueles que são realizados por artesãos, de forma inteiramente manual, com recurso a ferramentas ou também através do uso de meios mecânicos, sempre que a colaboração manual direta do artesão permaneça como a componente mais substancial para o produto final. Produzem-se sem restrições de quantidade e utilizando matérias-primas provenientes de recursos sustentáveis. A especial natureza dos produtos artesanais provém das suas características distintas que podem ser utilitárias, estéticas, artísticas, criativas, culturalmente vinculadas e socialmente simbólicas e significativas.

Diante do potencial do produto artesanal, esperançamos que o artesanato por ser composto de saberes tradicionais e artesanais podem atuar como ferramenta emancipadora dos artesãos e artesãs, inclusive diante de suas características fecundas de tradição que agrega valor turístico e por consequência geração de renda.

> O artesanato brasileiro é um rico campo de manifestações populares tradicionais que ainda é pouco entendido e valorizado nas práticas turísticas.

> É preciso ir além do souvenir, da lembrancinha, e compreender como comunicar bem o conceito e o uso do artesanato como fator de desenvolvimento local e de sustentabilidade da atividade turística, comunicar em várias direções (turistas-agentes de turismo, turistas-artesãos, artesãos-agentes de turismo e outras configurações possíveis e necessários (PONS, 2011, p. 215).

A cozinha típica, popular e regional tão presente no turismo brasileiro é uma representação sensorial de sabor e cheiro de um lugar que também se torna típico, inclusive peculiar de um microterritório. A exemplo, de uma comunidade rural ou povoado que tem na sua mesa e no prato expressões da sua cultura, do seu saber popular, e também da arte popular, os pratos típicos podem expressar identidades, desde a nível regional à nacional (MACIEL, 2004).

Nesse caminho queremos alcançar o olhar holístico do prato que além de típico carrega a expressão de determinado lugar ou região, e também de um lar. Neste sentido, de acordo com Maciel (2004, p.220) nomeia de “prato emblemático”:

> O emblema, como uma figura simbólica destinada a representar um grupo, faz parte de um discurso que expressa um pertencimento e, assim, uma identidade. A cozinha de um grupo é muito mais do que um somatório de pratos considerados característicos ou emblemáticos. É um conjunto de elementos referenciados na tradição e articulados no sentido de constituí-la como algo particular, singular, reconhecível ante outras cozinhas (MACIEL, 2004, p.220).

A percepção de cultura baseada em Paulo Freire ancora a arte popular, apresenta um leque de possibilidades, inclusive quando vinculada as práticas culturais da arte culinária. “A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura” (FREIRE, 1994, p. 117).

A compreensão ampla de cultura que Paulo Freire nos presenteia, “que cultura é toda criação humana”, para assim, pesquisar, interagir e inteirar-se sobre a temática da cultura popular, em especial do fazer artesanal e das peças artesanais, alcançando um olhar dinâmico e holístico. Olhar este que acolhe as múltiplas técnicas, matérias primas e características regionais impressas no artesanato e por sua vez fruto dos artesãos e artesãs, que em atitude de resistência mantêm-se avivadas o etnoconhecimento do fazer artesanal.

2. DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DE EXTENSÃO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Utilizamos a escrita etnográfica como guia para o diário de bordo e os Círculos de Cultura de Paulo Freire para identificar as narrativas por meio de memórias expostas nas varandas e quintais. Com os Círculos de Cultura emergiram as percepções, as lembranças, o resgate e registros da comunidade ficam explícito nos diálogos. Desta maneira, estes registros de diário de campo e transcrição dos diálogos contribuem para reflexão, discussão e conhecimento do fazer artesanal.

Neste trabalho, foi necessário inicialmente fazer uma busca para a organização e categorização do acervo da Associação. Também adotamos a estratégia da pesquisa documental, com materiais jornalísticos, de difusão local (Triângulo Mineiro-MG) de publicações científicas da temática: patrimônio imaterial do doce artesanal tradicional de Minas Gerais. Este trabalho de ações extensionistas foram norteadas pela coleta de informações documentais, iconográficas e dos diálogos, culminou o registro em forma de livro-catálogo que está em andamento do doce caseiro e artesanal.

3RESULTADOS E DISCUSSÃO

A relação do tripé pesquisa, ensino e extensão são essenciais para o processo educacional, criar condições que propiciem uma reflexão sobre o quanto esta relação – pesquisa, ensino e extensão -, são importantes para socializar experiências e compartilhar saberes aproximando a comunidade externa à universidade. Colaborando com que a universidade cumpra seu papel de oferecer espaços de reflexões e parcerias com a comunidade local.

O processo de coleta, transcrição e análise das intervenções do projeto de extensão “Deixar a Boca Cheia D’água” ocorreu durante dezoito meses (segundo semestre letivo de 2019 e primeiro e segundo semestre de 2020). No segundo semestre de 2019 ocorreram dois encontros mensais de três horas e meia de duração, respeitando o calendário da associação e o acadêmico da Universidade.

Já no ano de 2020 tivemos encontros presenciais em janeiro e fevereiro, os demais meses ocorreram na modalidade remota em decorrência do atual cenário nacional da pandemia. Diante disso as medidas protetivas de isolamento social e de restrições na abertura do comércio e visitação turística em museus e locais históricos em todo o território nacional, fez com que o setor de artesanato e por sua vez os doces

artesanais fossem impactados profundamente, e é claro na geração de renda para esta comunidade. É importante destacar que em virtude do público alvo serem do grupo de risco, idosos, isso acarretou uma série de problemas relacionados ao distanciamento dos idosos da própria associação de doces, neste momento tenso relacionado ao novo covid 19.

Participaram 15 pessoas, dentre elas o coordenador do projeto (um docente), três bolsistas (um discente do curso de bacharelado em Radiologia, um discente do curso de Fisioterapia, um discente do curso de Letras), um técnico do Complexo Cultural e Científico de Peirópolis (técnico colaborador), uma colaboradora do projeto (área da saúde Terapia Ocupacional) e 9 membros da associação comunitária. Ressaltamos que mesmo sendo um projeto de extensão universitária, obtivemos a autorização dos participantes, pois adotamos o Termo de Consentimento de participação e uso de imagem e áudio, incluindo a divulgação e publicação em eventos científicos com nome fictícios.

Na sequência selecionamos trechos dos diálogos que dividimos em dois episódios. Estes episódios contêm informações sobre a produção do doce de Peirópolis e a herança familiar. Os episódios são apresentados da seguinte maneira: 1) E quem mexe o doce? e 2) Eu espero uma coisa boa para nós

O diálogo contempla para além do produto - o doce -, também incluiu-se no repertório da doceira, como palavra geradora. Remetemos aqui a Paulo Freire, na qual “[...] maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa ou no grupo que a utiliza” (BRANDÃO, 1991, p.31). Vejamos o episósio 1) Quem mexe o doce?:

> Eu acho que não é muito não, acho que devia ter mais valor. Agora, os nossos doces tem muito valor, é muito valorizado assim vamos supor assim o nosso doce é mais valorizado, tem muita procura pelo doce. Todo mundo gosta do doce da gente de Peirópolis, tem fama. E a gente fica contente com isso, fico alegre.(doce de mamão)
>
> No sentido que é, para alguém é , para outros não, mas só que eu me sinto orgulhosa de ver o pessoal comprar o doce e elogiar, falar que veio aqui só para buscar o doce de vocês. Então eu me sinto bem, eu acho que me sinto com valor, que eu tenho aquele valor, que este é o dom que Deus me deu né. (doce de leite)

A fala da doceira, “eu me sinto bem” pode-se tecer pontes com a compreensão de que o “o artesanato designa-se por um impulso humano básico e duradouro, o

desejo de fazer um bom trabalho para o seu próprio bem" (SENNET, 2009 apud MOREIRA, 2020, p.4).

Já no episódio 2) Eu espero uma coisa boa para nós, temos:

O impacto da pandemia foi significativo em todos os setores, e de forma avassaladora no cenário brasileiro, principalmente a comercialização de produtos oriundos de ações coletivas e comunitárias, que dependiam do turismo local para a geração de renda. O grupo de doceiras e doceiros ao qual contempla o presente estudo, foi impactado, por se localizar em uma região rural, na qual a visitação ao ponto de vendas da Associação estava atrelada a visitação ao complexo científico e cultural de Peirópolis. Estas, que se encontram suspensas, o museu fechado sem previsão e data de reabertura.

Diante disso, ocorreram adaptações no cronograma de ações extensionistas com público alvo, os doceiros e docerias da Associação. Assim, mediante as restrições de ações presenciais em prol da proteção da comunidade devido a situação pandêmica Covid-19. Em dezembro, véspera de final do ano, que há um aumento da busca das pessoas por produtos alimentícios, inauguramos uma exposição virtual intitulada "Deixar a boca cheia d'água". A exposição foi divulgada no site da instituição de ensino superior e nas redes sociais do programa de extensão universitária, ao qual o projeto está vinculado.

> A gente esta direto em contato com o público. Corre risco, corre, mas a gente não podia deixar a Associação morrer, porque se todo mundo se afastasse a condição nossa seria zero, né. (doce de figo)
>
> Caiu muito a produção, porque sumiu o comprador, então não esta tendo vendo quase nenhuma estamos simplesmente mantendo água, luz aqui e uma pequena remuneração para as colegas. (doce de cocada)
>
> Eu espero uma coisa boa para nós, que essa vacina saia, que todo mundo fique bem. (doce de leite)

Os trechos dos dilálogos transcritos acima são oriundos de uma reportagem de um canal televisivo regional, que integraram em um dos episódios do noticiário matéria sobre a exposição virtual. As mídias de comunicação local ao integrar na sua programação o evento cultural na modalidade virtual, possibilitou o alcance da população que não tem acesso ou não possui redes sociais e internet amplificando a difusão do trabalho da Associação.

A resistência para manter vivo o patrimônio imaterial - o doce artesanal -, este atrelado ao fazer comunitário, se expressa fortemente na fala da doceira “a gente não podia deixar a Associação morrer”, é a solidariedade como fonte viva e o que vamos por ora nomear de cuidado comunitário. E por mais que pudéssemos sintetizar este cuidado, tão genuíno e espontâneo da vida artesã expressado na voz “Eu espero uma coisa boa para nós”, não conseguiríamos nos expressar. Talvez na música brasileira, e na poesia sonora possamos compreender esta resistência nos “Caminhos do coração”:

> E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde que a gente vá. E tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar. É tão bonito quando a gente pisa firme nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos. É tão bonito quando a gente vai à vida nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração. (GONZAGUINHA, 1982)

A troca intergeracional também corre risco de extinção, bem como a fauna e flora do cerrado mineiro. É uma herança do etnoconhecimento, do jeito de mexer o tacho, do jeito de descobrir o ponto do doce, que é herdado como doação. Visto que identificamos por meio dos diálogos com as doceiras, a cumplicidade e a partilha comunitária das receitas (etnoconhecimento herdado de suas mães e avós) entre as mulheres do grupo.

Cabe indicar que até o momento não identificamos a inclusão do doce artesanal de Peirópolis ao Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial do município de Uberaba (Minas Gerais), esperamos que com iniciativas conjuntas da comunidade, pesquisas e ações extensionistas atuando em prol da valorização e preservação deste patrimônio, seja reconhecido o saber-fazer do doce artesanal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho desenvolvido identificamos que os doces artesanais da Associação Comunitária Peirópolis Artesanato e Doces Caseiros de Peirópolis, Uberaba-MG é um produto de alta qualidade e reconhecido pelos visitantes turistas do Complexo Cultural e Científico de Peirópolis. Neste sentido o trabalho teve como objetivo contemplar ações em prol da memória cultural e valorização do artesanato regional dos doces de Peirópolis, Uberaba-MG.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As mulheres artesãs e os homens artesãos se dedicam há um bom tempo para a produção artesanal dos doces, sendo a venda destes um complemento na geração de renda em suas casas. O modo de preparo manual e a ausência de conservantes nas receitas são fatores que agregam valores aos doces. Na depuração dos dados percebemos que a troca intergeracional é fortemente presente no modo de aprendizagem desde as receitas, a colheita e escolha das frutas. Os resultados apontam para caminhos frutíferos na produção dos doces, almejando a difusão e valorização do patrimônio imaterial na comunidade local. O reconhecimento do etnoconhecimento como atitude ancorada na pedagogia freireana, para inspirar ações de pesquisa e extensão em prol de manter vivo o conhecimento tradicional e comunitário.

A resistência para manter vivo o patrimônio imaterial, o doce (saber e fazer artesanal), este atrelado ao fazer comunitário, se expressa fortemente com a fala das doceiras, principalmente no trecho extraído do episódio Eu espero uma coisa boa para nós, quando a doceira comenta: “Eu espero uma coisa boa para nós, que essa vacina saia, que todo mundo fique bem”. Ou seja, os discursos nos remetem a conscientização das doceiras no que diz respeito a vacinação das pessoas e o cuidado com o próximo. A preservação da vida em primeiro lugar, o estar bem para depois pensar na renda e fazer o doce, esta expressa o cuidado comunitário.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: editora Brasiliense. 17. ed. 1991.

CORALINA, C. **Doceira e poeta**. São Paulo: Editora Global, 2009.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, Brasília, DF: Flacso, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GONZAGUINHA. **Caminhos do coração**. Disco,1982.

MACIEL, M. E. Identidade cultural e alimentação. In: **Antropologia e nutrição: um diálogo possível.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004, p. 49-55.

MOREIRA, J. F. P. **Design e artesanato: o papel do design na regeneração da**

tradição cesteira às novas gerações. Dissertação (Mestrado em Design de Produtos e Serviços). Universidade do Minho, Portugal, 2020.

PONS, M.E.D. Gestão da comunicação turística e artesanato. In: DAVID, C. VARGAS, D.L. (org.). **Saberes tradicionais e artesanato: expressões culturais do campo brasileiro**. 2° ed. São Leopoldo/RS: Editora Oikos, 2011, p.215-228.

18.5.21 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA FREIREANA

Fernanda Pinheiro de Macedo[2632]

Gisele Coelho de Oliveira[2633]

Gláucia Aparecida Teixeira Leão[2634]

RESUMO

O presente trabalho aborda a formação continuada de professores a partir do pensamento freireano. No histórico da educação brasileira, a partir da década de 1990 a formação continuada passou a ser consolidada como um dos fatores essenciais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor. Os desafios enfrentados pela Educação Infantil têm assumido cada vez mais posição de destaque nas discussões acerca das políticas educacionais voltadas para formação continuada do professorado responsável por cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos de idade. Na busca por um atendimento de qualidade nas instituições de Educação Infantil, houve um olhar direcionado para a formação do profissional responsável por educar crianças de 0 a 5 anos de idade. A formação do professorado é um tema amplamente discutido por Paulo Freire, sob diferentes ângulos. Neste ensaio, escrito a partir de levantamento bibliográfico, foram retomadas algumas obras desse importante teórico da educação brasileira, que contribuiu muito para o pensamento pedagógico no Brasil e no mundo. Além disso, relacionamos conceitos importantes da obra de Paulo Freire com teorias e práticas ligada à formação docente. Em complemento, revisitamos textos de autores que dialogam e estudam a perspectiva freireana de educação para construção do referencial teórico, com o objetivo articular a epistemologia de Paulo Freire à formação docente. No presente texto discutimos a formação continuada na perspectiva freireana, que aborda esse tema no conjunto da sua obra especificamente a partir dos pilares defendidos pelo educador nesse tema: educação emancipadora e reflexiva; relação teoria e prática; e a formação permanente.

Palavras-chave: Paulo Freire. Formação Continuada. Formação docente. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Os desafios enfrentados pela Educação Infantil têm assumido cada vez mais posição de destaque nas discussões acerca das políticas educacionais voltadas para formação continuada do professorado responsável por cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos de idade. Cabe ressaltar que, ao longo da história da Educação Infantil no Brasil, diferentes formas de compreender a função docente na primeira infância foram se consolidando até evoluir para regulamentação atual que prevê exigências específicas sobre a formação dos professores que atuam nesta etapa da Educação

[2632] Mestranda em Educação/UFF, Secretaria de Educação de Niterói, fe03macedo@gmail.com
[2633] Mestre em Educação/UFF, Secretaria de Educação de Niterói, coelho.gisa@hotmail.com
[2634] Pós-graduação/UERJ, Secretaria de Educação de Niterói, glauciatleao16@gmail.com

Básica.

A formação de professores no Brasil tem delineado uma trajetória permeada por variadas lutas em busca da qualidade na educação, abarcando disputas e diferentes concepções de educação e sociedade. Ademais, o debate sobre formação e valorização de professores refletiu em vários documentos legais e na implementação de políticas públicas e figura de forma relevante nas políticas educacionais do país.

No histórico da educação brasileira, a preocupação com a formação continuada de professores acentuou-se na década de 1980 (BRASIL, 1999). A partir da década de 1990, com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a formação continuada passou a ser consolidada como um dos fatores essenciais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor (NÓVOA, 1991; ESTRELA, 1997)

Acerca disso, Gatti (2008, p. 63) sinaliza que “a partir de meados das últimas décadas do século passado é que a expansão de programas e cursos de educação continuada se deu exponencialmente”. A autora constata, ainda, que a LDBEN (BRASIL, 1996) “veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos” (GATTI, 2008, p. 64).

Com os avanços no atendimento à primeira infância, e a valorização desta etapa como direito e essencial para o aprendizado e para a formação humana, várias questões vêm sendo discutidas acerca do assunto, dentre as quais destaca-se a qualidade em Educação Infantil. Segundo Rocha (1999, p.13),

> o estabelecimento de políticas sociais para a infância tem exigido a sistematização das experiências positivas do ponto de vista da qualidade da educação da criança pequena e a ampliação de pesquisas que favoreçam a consolidação de uma pedagogia da infância e, ainda mais particularmente, da educação infantil.

Na busca por um atendimento de qualidade nas instituições de Educação Infantil, houve um olhar direcionado para a formação do profissional responsável por educar crianças de 0 a 5 anos de idade. A formação do professorado é um tema amplamente discutido por Paulo Freire, sob diferentes ângulos. Neste ensaio, escrito a partir de um levantamento bibliográfico, foram retomadas algumas obras desse

importante teórico da educação brasileira, que contribuiu muito para o pensamento pedagógico no Brasil e no mundo. Em complemento, revisitamos textos de autores que dialogam e estudam a perspectiva freireana de educação para construção do referencial teórico, com o objetivo articular a epistemologia de Paulo Freire à formação docente.

No presente texto, um recorte de um estudo mais amplo, discutimos a formação continuada de professores a partir do pensamento freireano, que aborda esse tema no conjunto da sua obra especificamente a partir dos pilares defendidos pelo educador nesse tema: educação emancipadora e reflexiva; relação teoria e prática; e a formação permanente.

A concepção de formação continuada adotada nessa proposta de pesquisa está alinhada à perspectiva reflexiva, discursiva, dialógica, como movimento de escuta acolhedora, com espaços de circulação de saberes e fazeres. Nessa direção, a formação docente precisa garantir, entre outros aspectos, ferramentas capazes de aprofundar o conhecimento das especificidades das Educação Infantil, assim como a construção da identidade docente. Partimos do pressuposto que essa identidade não se constrói por acumulação, ou seja, não é fruto somente do acúmulo de cursos, palestras, seminários, lives, livros, tampouco do acúmulo de técnicas. Outrossim, acreditamos que a reflexão crítica das nossas práticas, aliada à troca de experiências e à partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, onde professores desempenham simultaneamente o papel de formandos e formadores.

2 EDUCAÇÃO COMO EMANCIPAÇÃO

A dinâmica de transferência observada nas práticas formativas também é reproduzida na relação professor-aluno, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Freire faz uma crítica a essa educação bancária ao defender que

> [...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. (FREIRE, 1996, p. 135).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A educação como emancipação é um dos pressupostos da perspectiva freireana de educação. Faz-se necessário pensar a formação continuada de professores como lócus privilegiado de concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano, priorizando a formação integral do educando. Uma das ações necessárias para que tal proposta se concretize é superar a visão de formação continuada como treinamento, capacitação e ensino de técnicas, que reforçam uma postura e construção antidialógicas que ainda caracterizam práticas formativas.

2.1 A formação permanente e o inacabamento do ser humano

De acordo com Freire (1993), a formação permanente pressupõe que nos compreendamos como seres inconclusos, e que tal condição humana fomenta os seres humanos a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si, do outro e do mundo. Segundo Ana Maria Saul e Alexandre Saul (2016), o pensamento freireano considera que essa é uma vocação ontológica e que, ao perceberem que o destino não está dado, os sujeitos possam, cada vez mais, ser capazes de (re)escreverem suas histórias, sentidos, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime. Nas palavras de Freire:

> A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993, p. 22-23).

Desse modo, Freire afirma que a ideia de formação permanente emerge da percepção do “inacabamento do ser humano” e da consciência do indivíduo sobre tal condição (FREIRE, 2002, p. 23). Ainda conforme o pensamento do educador, o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão, através do movimento permanente de ser mais.

3 A REFLEZÃO CRÍTICA ENQUANTO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nessa perspectiva, o educador encontra-se em processo contínuo de formação e de reflexão sobre sua formação, sua prática pedagógica. A reflexão pode permitir um movimento de formação através de múltiplos caminhos. Fazer-se/desfazer-se continuamente, mantendo sempre em construção o diálogo entre a teoria e a prática. A reflexão crítica é essencial para a relação Teoria/Prática, pois esses dois saberes se completam. Essa relação apresenta um dos desafios da formação continuada: contribuir para que o professor aproxime-se cada vez mais dos autores/teóricos que embasam sua prática e "levar para sala de aula" (GUIMARÃES; NUNES; LEITE, 1999, p. 162), autores, concepções e perspectivas teóricas que os textos estudados abordam.

Em conformidade com esse pensamento, Moreira e Candau (2005 apud DASSOLER; LIMA, 2012, p. 06):

> É necessário um destaque à necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Em um contexto de formação reflexiva, é cada vez mais necessária a aproximação desses saberes e fazeres, e que sejam oferecidas oportunidades de investigação, conhecimento e análise da realidade, baseada numa reflexão coletiva à luz dos desafios que os professores encontram no cotidiano de suas práticas que colabore para sua autonomia intelectual.

Em um artigo de revisão da obra de Freire, Silva e Araújo (2005) apontam que o conceito de reflexão perpassa grande parte das obras do autor. Os pesquisadores apresentam alguns fragmentos nos quais Freire explicita e sistematiza o conceito de reflexão. São eles:

> O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE, 1993, apud SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 4).
>
> A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 2001, apud SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 4).
>
> Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (FREIRE, 2001 apud SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 4).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A partir dos trechos acima, podemos perceber que para Freire "a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no 'pensar para o fazer' e no 'pensar sobre o fazer'" (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 4). Nessa perspectiva, o processo reflexivo deve estar permeado de curiosidade e criticidade, o que aponta a urgência de promover a reflexão crítica permanente como orientação imprescindível para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através dos seus fazeres e saberes pedagógicos.

Na perspectiva freireana, a formação continuada é compreendida como um processo contínuo, constante e permanente de desenvolvimento profissional do educador, pois é um sujeito em construção, "autor de um diálogo constante entre teoria e prática" (GUIMARÃES; NUNES; LEITE, 1999, p. 160). Assim, as práticas formativas precisam incentivar a apropriação dos saberes pelo professorado; proporcionar desafios para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual; abranger a vida cotidiana da escola e os saberes e fazeres derivados da experiência docente; e fomentar espaços de diálogos, trocas de experiências e crescimento profissional, a fim de que ele possa ser protagonista do seu fazer, crítico, reflexivo em suas práticas e a respeito de seu processo de apropriação de conhecimentos mediante a um constante movimento de transformação e emancipação, e não meramente um receptor de conceitos, um reprodutor de técnicas, conteúdos, apostilas e programas.

Inspiradas por Freire, Guimarães, Nunes e Leite (1999) enfatizam que: "o profissional não é um objeto no qual se devem depositar conceitos e esperar respostas adequadas; ele é sujeito-cidadão do mundo que tem direito ao conhecimento, à reflexão, à escolha, à expressão" (p. 170) Isso significa que o processo formativo deve pautar-se na promoção de uma formação continuada não episódica, que não se resuma ao oferecimento de cursos, palestras, seminários, ou quaisquer outros eventos, com enfoque no sentido técnico da formação do professor, como se esse indivíduo necessitasse de instrumentalização, de capacitação. Esse outro panorama formativo é necessário não apenas ao aprimoramento profissional, mas à valorização das práticas formativas como algo que traz sentido à profissão docente, que articula o professor e sua prática em um exercício reflexivo e coletivo, que considere sua constituição identitária.

Diante dessa percepção, torna-se mister superar práticas formativas e a histórica identidade docente marcada pelo tecnicismo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...]No lugar de reinvenção ou ressignificação da história, o sujeito é convocado a apagar seus rastros. Professor como técnico, executor de práticas pensadas por outros e de métodos que são impostos – história apagada, prática reflexiva negada, professor visto como uma peça numa linha de montagem. (GUIMARÃES; NUNES; LEITE, 1999, p. 162)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, defendemos um programa de formação que estabeleça acompanhamento pedagógico constante e contínuo da prática do professor, sobretudo que ouça o docente e, ao mesmo tempo, reflita sobre como esse diálogo tem sido conduzido para reflexão e construção de novos significados da prática pedagógica.

Adentrando as observações sobre nosso campo de pesquisa, Daluz, Gomes e Rodrigues (2016) revelam que as práticas de formação docente ofertadas aos profissionais que atuam na Educação Infantil tem sido promovidas sob diferentes formatos: ações de extensão em parceria com universidades, formações continuadas para professores contratados, concursados das creches comunitárias, dentro e fora das escolas, cursos, fóruns intersetoriais, palestras e oficinas de formação.

É possível perceber, pelo estudo de Gisele Araújo (2018), que a formação continuada do professorado que atua na Educação Infantil deve ser reconhecida como necessária por parte do poder público, tornando-se um dos focos principais das políticas públicas. No decorrer da implementação dessas políticas, vários espaços de formação devem ser organizados, oportunizando trocas de experiências e crescimento profissional. O desafio que ora ressoa encontra-se na superação de políticas de formação continuada que privilegiam a quantidade de eventos em detrimento da relevância de cada um para a vivência docente.

Tal crítica às práticas formativas é feita por Imbernón (2009), segundo o qual os gestores públicos acreditam que “oferecendo (ou investindo) à formação uma grande quantidade de cursos, seminários, ou jornadas, a educação mudará” (p. 45). Em consonância com esse apontamento, pesquisadores como Dourado (2013) e Gatti (2013) ressaltam que é indispensável não restringir as vivências das práticas de formação continuada ao acúmulo de cursos ou técnicas, mas sim fomentar a legítima oportunidade de construção de conhecimentos que propiciem ao professorado

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

assumir, com autonomia, novos sentidos para sua prática docente no contexto escolar.

Por fim, corroboramos a perspectiva de formação como processo. A perspectiva freireana de formação/educação e outros autores, inclusive os citados aqui neste estudo, pode contribuir para criar/recriar novas compreensões de educação e de formação. Defendemos a concepção de formação permanente do professor proposta por Freire como princípio para políticas, programas e práticas formativas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gisele Coelho de Oliveira. **O Programa Mais Infância:** uma política pública de Educação Infantil do município de Niterói. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/15711. Acesso em: 08 jun. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1999.

DALUZ, Liliane Balonecker; GOMES, Patricia Pereira; RODRIGUES, Vanderlea Nazareth. Programa Mais Infância: A ampliação da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Niterói – RJ. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 3, Natal, 2016. **Anais [...]**, Natal: Realize Eventos e Editora, 2016. p. 1-9. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/22060. Acesso em: 21 jun. 2021.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, [s.l.], 2012. **Anais [...]**, [s.l.]: ANPED, p. 1-12. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522. Acesso em: 21 jun. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 29, n. 2, p. 367-388, nov. 2013. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43529. Acesso em: 29 jun. 2021.

ESTRELA, Maria. Teresa. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista.** Curitiba, n. 50, p. 51-67. out./dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

GATTI. Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt. Acesso em: 30 maio 2021.

GUIMARÃES, Daniela; NUNES, Maria Fernanda; LEITE, Maria Isabel. História, cultura e expressão: Fundamentos na formação do professor. In: KRAMER, Sônia et al. (org.). **Infância e Educação Infantil**. São Paulo: Papirus, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA. A. **Formação contínua de professores:** realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

ROCHA, E. **A pesquisa em Educação Idanfantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. Disponível em: https://docplayer.com.br/15779200-Reflexao-em-paulo-freire-uma-contribuicao-para-a-formacao-continuada-de-professores.html. Acesso em: 24 jun. 2021.

SILVA, Everson Melquíades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5, Recife, 2005. **Anais [...]**, Recife, 2005. Disponível em: https://docplayer.com.br/15779200-Reflexao-em-paulo-freire-uma-contribuicao-para-a-formacao-continuada-de-professores.html Acesso em: 24 jun. 2021.

18.5.22 IGREJA PROFÉTICA X EDUCAÇÃO POPULAR: UM PROCESSO DE LIBERTAÇÃO NO PENSAMENTO PAULO FREIRE E JOSÉ COMBLIN

Adriana Thomé[2635]

RESUMO

Este estudo discute a relação entre a Igreja Profética e a Educação Popular como um processo de libertação no pensamento de Paulo Freire e José Comblin. Para tal, foi abordado fundamentos e princípios da Igreja Profética, bem como sua implicação e abrangência na transformação da sociedade. Apresenta ainda a Educação Popular em suas distintas frentes, delimitando fundamentos e princípios por meio da literatura. Trabalha-se com a hipótese de que o elemento antropológico e social na perspectiva de Libertação, presente no pensamento de Freire e Comblin, tem relação com a gênese ideológica da Educação Popular e sua práxis libertadora na sociedade. Para tal, buscou-se apresentar o pensamento de Freire e Comblin, bem como daqueles que dialogam com eles, a fim de que se possa entender de maneira profícua o conceito libertação dentro dos períodos históricos que marcaram a renovação da Igreja Católica e a formação da Teologia da Libertação ambas oriundas, principalmente, do Concílio Vaticano II. No estudo concluiu-se que o processo da educação popular visa proporcionar a conscientização, a autonomia e a libertação do sujeito, enquanto a prática pastoral de libertação busca o mesmo objetivo, porém tem a fé como instigadora para o desenvolvimento de ações que se dão no campo da Educação Popular. Esta não pressupõe a fé, mas a prática de libertação dos cristãos necessita e implica a Educação Popular, que faz oposição a educação bancária, criticada por Paulo Freire. Enfim, as ações educacionais, que se deram principalmente por meio da Educação Popular, foram voltadas à conscientização e à autonomia do sujeito como parte do processo de libertação da Igreja profética.

Palavras-chave: Igreja Profética. Educação Popular. Libertação. Paulo Freire. José Comblin.

INTRODUÇÃO

A relevância do tema na sociedade e na academia justifica-se pelo fato de José Comblin e Paulo Freire serem referências na temática da libertação do oprimido no Brasil e no exterior, possuindo uma vasta literatura na perspectiva da libertação do sujeito. A Igreja profética nascida principalmente após o Concílio Vaticano II fortalece a perspectiva teórica de ambos os autores, a qual é corroborada por uma práxis desenvolvida paralelamente em todo percurso de suas vidas, o que explicita o anseio de viver uma vida autêntica e coerente com o que acreditavam.

Comblin e Freire denunciaram, criticaram e desconstruíram o que compreendia estar contribuindo para a opressão da sociedade. Eles apontaram os desacertos e propuseram novos caminhos para a libertação dos sujeitos de uma sociedade opressora. Nesses posicionamentos, as questões em torno da Educação Popular (EP)

[2635] Bacharel em Comunicação - Social, Licenciatura em Artes e Mestre em Ciências da Religião, Secretaria de Estado de Educação do Paraná e libiebrasil@gmail.com

são parte integrante do processo de libertação, pois segundo a perspectiva proposta por Comblin e Freire, a EP faz oposição à educação bancária e sua tendência em legitimar a classe dominante, ou seja, em manter uma estrutura em que o sujeito pobre permanece oprimido. Assim, buscou-se apresentar a Educação Popular como consciência do mundo e de si mesmo, como liberdade e autonomia, como ferramenta de libertação da Igreja profética.

Também abordou-se a Educação Popular em suas distintas frentes, delimitando fundamentos e princípios por meio da literatura, a fim de se identificar qual é a relação da educação popular e a Igreja profética no processo de libertação do pensamento de Comblin e Freire.

IGREJA PROFÉTICA X EDUCAÇÃO POPULAR

A Igreja Católica da América Latina, principalmente a partir do Concílio Vaticano II, destacou-se pelo seu desempenho diligente no campo da educação popular. Lutando pelos projetos de libertação dos oprimidos por meio de uma atuação educativa e profética – fatores que possibilitaram a ação eclesiástica a partir de uma imersão na realidade concreta e contextualizada, de foco sócio-histórico e político.

Paulo Freire aborda esse assunto propondo que as Igrejas da América Latina se diferenciam em dois aspectos centrais: modernizantes e tradicionais. As primeiras são aquelas que escolheram uma educação libertadora. As tradicionais são as que ainda estão imersas na metodologia de alienação das classes sociais. Essas ainda não compreenderam que humanizar é libertar, e que libertar é transformar integralmente o ser humano. Segundo Freire,

> A sociedade que se experimenta numa revolução permanente não pode prescindir da permanência da visão profética utópica e esperançosa de seu povo, sem a qual se estagnará e já não se revolucionará. Da mesma forma nenhuma Igreja poderá ser realmente profética enquanto seja “refúgio das massas” ou agência de modernização e de conservantismo. A Igreja profética não “refugia” as massas populares oprimidas, alienando-as mais ainda, com discursos falsamente denunciantes, porque simplesmente blábláblantes. Convida-as, pelo contrário, a um novo Êxodo. A Igreja profética não é tampouco a que, modernizando-se, conserva, “estabiliza-se”, adapta-se. Cristo não foi conservador. A Igreja profética, tal qual Ele, tem de ser andarilha, viageira constante, morrendo sempre e sempre renascendo (FREIRE, 2011, p.146).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No Brasil, se produziu uma radicalização dos setores, especialmente do grupo liderado por Dom Hélder Câmara. Assim, deu-se curso ao processo de conscientização das classes populares, estreitamente ligado ao Movimento de Educação de Base (MEB), situando como o seu eixo o conceito de "conscientização", que não foi desenvolvido por Paulo Freire, segundo o mesmo afirma.

> [...] Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo conscientização por ser este o conceito central de minhas idéias sobre educação. Na realidade foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta do ano 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade do seu significado [...]. Desde então, esta palavra forma parte de meu vocabulário. Mas foi Hélder Câmara quem se encarregou de difundi-la e traduzi-la para o inglês e para o francês (FREIRE, 1980, p. 25).

Ainda segundo Preiswerk (1997, p. 10), a Igreja foi ousada ao entregar na mão de um grupo de leigos, boa parte recém-saída da Ação Católica, a responsabilidade de realizar a alfabetização de adultos, por meio de uma educação conscientizadora.

Esses grupos constituídos por leigos construíram uma extensa 'ação popular de base' demandando participação na vida da Igreja e na história sociopolítica do país, ou seja, transformando-se em sujeitos ativos e protagonistas diante da realidade concreta, que os conduzia a conhecerem, a sentirem toda situação de miséria do contexto socioeconômico e político em que as pessoas estavam subjugadas.

Dessa maneira, esse grupo de leigos insurgiu com repulsa ético-religiosa, fato que os levaram a lutar perante a tamanha injustiça social. Assim, o Movimento de Educação de Base, entre outros, contou com a adesão e militância dos leigos, a maioria de cristãos, como uma forma de reclamar um direito, a saber, o da liberdade e humanização do seu semelhante. Para Rubem Alves (1999), os movimentos de base expressam o suspiro, as dores, as aspirações dos oprimidos que desejam libertação e transformação social. Paulo Freire apoiou e defendeu a iniciativa de Dom Hélder Câmara quanto ao incentivo aos leigos nessa época.

No entanto, no auge dos movimentos de base, principalmente dos MEBs, em prol da conscientização e libertação do indivíduo, os defensores do contexto político de ditadura militar buscaram pôr um fim a essas atividades, dadas as características 'subversivas' que elas apresentavam. Porém, os militantes da educação que conduziam a "conscientização" continuaram trabalhando. Essa ação estava estreitamente ligada ao processo de renovação do Concílio Vaticano II, com a

manifesta intenção de adequar a Igreja aos desafios da modernidade, entre elas, a industrialização e urbanização.

De certa forma, o Concílio decidiu internamente impulsionar certa descentralização na tomada de decisões e conferir maior responsabilidade aos arcebispos, clérigos e laicos, tornando-se, assim, suporte ao ecumenismo, fato que significava o reconhecimento de uma sociedade pluralista e a legitimidade do secularismo e das ideologias de esquerda. Propôs-se então uma intenção inicial de diálogo "marxista-cristão", contribuindo para a formação e solidificação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que empregavam elementos ideológicos propostos pela educação libertadora de Paulo Freire, a qual "consiste em articular uma prática educativa transformadora com a síntese filosófica de diversas famílias ideológicas"(PREISWERK, 1997, p.39).

A Educação Popular, por sua vez, teve ampla ressonância na Igreja, com a adesão por parte dos educadores cristãos e progressistas, isso se deu devido a identificação dos alicerces ideológicos entre a Teologia da Libertação e a Educação Popular, pois ambas se "encontram no mesmo terreno e às vezes com os mesmos atores" (PREISWERK, 1997, p.24).Nesse contexto Paulo Freire foi importante ao mostrar que o oprimido também pode ser um criador de cultura capaz de transformar a sociedade.

> A teologia da libertação afirma: a libertação dos oprimidos ou se faz a partir dos oprimidos mesmos junto com seus aliados, conscientes de sua própria força e dignidade, ou não se fará nunca. A importância de Paulo Freire foi de ter mostrado que o oprimido jamais é somente oprimido. É também um criador de cultura e um sujeito histórico, que quando conscientizado e organizado, pode transformar a sociedade. A Teologia da Libertação ao fazer a opção pelos pobres contra a sua pobreza assume com a visão de Paulo Freire. O processo de libertação implica fundamentalmente uma pedagogia. A libertação se dá no processo de extrojeção do opressor que carregamos dentro e na constituição da pessoa livre e libertadora, capaz de relações geradoras de participação e de solidariedade. A teologia da libertação é um discurso analítico, porque junto com o discurso religiosos incorpora em sua constituição também o sintético e pedagógico. Por isso Paulo Freire, desde o início, foi e é considerado um dos pais fundadores da teologia da libertação (GADOTTI, 1996, p.497).

Nessa perspectiva, Paulo Freire posicionava-se como cristão e revolucionário, como camarada de Cristo. Entendia que a identidade de 'ser cristão' estava ligada a 'ser revolucionário':

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Ser cristão não significa necessariamente ser reacionário, como ser revolucionário não implica ser 'demoníaco'. Ser revolucionário significa estar contra a opressão, contra a exploração, em favor da libertação das classes oprimidas, em termos concretos e não em termos idealistas (FREIRE, 2007, p. 113).

A Educação Popular é mais do que uma simples representação do saber popular, assim como a teologia é mais do que a socialização do conhecimento religioso, pois existe uma interação entre estes distintos atores e ela se dá por meio das aproximações ideológicas. A Educação Popular é composta por um extenso ambiente constitutivo que acolhe distintos movimentos sociais populares, dentre os seus diversos conhecimentos comunitários e a partir do olhar de seus protagonistas. Isto se dá por meio da conscientização do mundo e de si mesmo, ao invés de uma educação que cega o sujeito, promovendo a legitimação e perpetuação da classe dominante, das injustiças, da 'escravidão sem algemas visíveis'.

Também chama a atenção no campo da Educação Popular para as reações dos sujeitos diante dos novos conhecimentos, os quais devem proporcionar conscientização e libertação a eles. E para esta se realizar com plenitude é necessário, sobretudo, trabalhar a 'partir do outro', de sua realidade – tal como Freire propôs.

A Educação Popular se edifica dentro de uma dialética com a sociedade e suas implicações no que diz respeito à libertação do oprimido na perspectiva freireana. Principalmente com relação aos seus objetivos comuns, como a batalha pela mudança social e a posição do sujeito como ator principal, protagonista desta transformação que acarreta a libertação pessoal, comunitária e por fim, social.

Assim, após se fazer uma inter-relação concisa das concepções de Educação Popular e a Igreja profética e a relação entre as mesmas, compilar-se-á a parte ideológica e prática do pensamento do teólogo José Comblin e do educador Paulo Freire, sobre o processo de libertação.

PROCESSO DE LIBERTAÇÃO NO PENSAMENTO DE COMBLIN E FREIRE

Partimos do pressuposto de que a interpretação de um termo é constituída pela história de suas conexões com a realidade, para Libâneo, "o termo 'libertação', ao ser assumido pela teologia, não sofre processo de restrição – transposição de uma significação geral para uma particular -, nem de extensão – transposição de uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

significação geral para uma particular -, mas de verdadeiro deslocamento" (LIBÂNIO, 1987, p.138). Isso pelo fato de que não se parte de uma concepção vaga e extensa do termo libertação para posteriormente restringi-la ao campo da teologia ou de um sentido restrito que se expande, mas da transição de um determinado campo bem definido para outro. Comblin completa essa perspectiva dizendo que a libertação bíblica "se encarna em condições concretas e se encontra com problemas da libertação racial, libertação da mulher, libertação das nações oprimidas pelos impérios ou libertação dos trabalhadores oprimidos pelos detentores do capital" (COMBLIN, 2009, p.113).

Seguindo esta reflexão, Libânio diz que: "o termo libertação estruturalmente diz respeito a um movimento entre dois polos: opressão e liberdade"(LIBÂNIO, 1987, p. 146). Esse deslocamento pode ser observado quando o indivíduo que desfaz as barreiras de seus medos, de suas coibições interiores, que extingue os preconceitos para buscar e encontrar a libertação, muitas vezes, paralisa-se diante dos limites impostos pelas estruturas sociais.

Isso se dá principalmente com as classes populares, com os pobres – "Jesus conquistou a liberdade porque venceu o medo" (COMBLIN, 1985, p.228). E são essas camadas empobrecidas que indicarão de maneira transparente a opressão das estruturas. Assim, entende-se que o conceito de libertação migra do campo hermenêutico da subjetividade para o campo da objetividade – realidade opressora da estrutura social, fruto de decisões e interesses políticos.

Desse modo, a dimensão da libertação do indivíduo se dará na mesma proporção que esse desvenda as configurações da opressão. Essa maneira de pensar libertação vincula-se à destruição da imposição da "cultura do silêncio" (FREIRE, 1980, p.63), estendendo-se à análise das causas da dependência, da opressão, da pobreza, do analfabetismo e da injustiça. No pensamento de Paulo Freire, somente quando o povo de uma sociedade dependente rompe essa cultura do silêncio e conquista o direito da palavra, pode deixar de ser silenciosa, dominada, em relação sociedade dominadora e opressora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O objetivo deste artigo foi estudar a Igreja Profética e a Educação Popular e o processo de libertação no pensamento de Freire e Comblin, o qual pode ser considerada uma relação de afinidade entre visão e método.

No estudo observou-se que o processo da educação popular visa proporcionar a conscientização, a autonomia e a libertação do sujeito enquanto a prática pastoral de libertação busca o mesmo objetivo, porém tem a fé como instigadora para o desenvolvimento de ações que se dão no campo da Educação Popular. Esta não pressupõe a fé, mas a prática de libertação dos cristãos necessita e implica a Educação Popular, que faz oposição a educação bancária, criticada por Paulo Freire.

E, por fim, concluiu-se que Freire e Comblin se envolveram em ações educacionais, que se deram principalmente por meio da Educação Popular, voltadas à conscientização e à autonomia do sujeito como parte do processo de libertação da Igreja profética.

REFERÊNCIAS

COMBLIN, José. **Antropologia Cristã**: Série III: A libertação na história. Petrópolis: Vozes, 1985.

COMBLIN, José. **A liberdade Cristã**. São Paulo: Paulus, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. 14ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** Teoria e Prática da Libertação: Uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 3ª. Edição. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire:** Uma bibliografia. Brasília: UNESCO, 1996.

LIBÂNIO, João Batista. **Teologia da Libertação**: Roteiro Didático para um estudo. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PREISWERK, Matthias. **Educação popular e teologia da libertação**. Petrópolis: Vozes, 1997

18.5.23 LAGES E GUINÉ-BISSAU EXPERIÊNCIAS CONVERGENTES

Suzane Faita[2636]

Geraldo Augusto Locks[2637]

RESUMO

Este trabalho se propõe a discutir as práticas revolucionárias e emancipadoras na Guiné-Bissau, desenvolvidas na década de 1970, tendo como base o livro "Cartas a Guiné-Bissau – Registo de uma experiência em processo", de Paulo Freire (1978), em diálogo com a experiência democrática e participativa da Administrativa Municipal de Lages-SC de 1977 a 1982. Ambos os governos apresentam similitudes e diferenças. Guiné-Bissau é um país localizado na Costa Ocidental do continente africano, após a sua libertação de Portugal dedicava-se à reconstrução nacional por meio da educação e propunha a "descolonização de mentes". Lages, localizada no Planalto Sul de Santa Catarina, no período da ditadura militar brasileira, buscava alternativas de participação e mobilização popular. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. Os referenciais teóricos adotados são Freire (1978), Alves (1980), entre outros. O trabalho é parte de uma pesquisa maior que investiga a influência do educador Paulo Freire nas práticas pedagógicas da época e a passagem dele pelo município de Lages ao retornar do exílio. A análise dos dados demonstra que ambos os governos implementaram práticas sociais educativas com vistas a mudanças estruturais na sociedade. Na Guiné-Bissau a luta pela consolidação de sua independência, em Lages a resistência e o enfrentamento à ditadura militar por meio do protagonismo da organização e participação popular. As duas práticas convergem na associação da educação, processos socioculturais e mudança social.

Palavras-chave: Lages. Guiné-Bissau. Educação não formal. Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a discutir as práticas revolucionárias e emancipadoras na Guiné-Bissau na década de 1970, tendo como base o livro "Cartas a Guiné-Bissau – Registro de uma experiência em processo", de Paulo Freire (1978), dialogando com a experiência democrática e participativa da administração municipal de Lages-SC de 1977 a 1982. O país, localizado na Costa Ocidental do continente africano, após a sua libertação de Portugal dedicava-se à reconstrução nacional por meio da educação e propunha a "descolonização de mentes". Lages, localizada no Planalto Sul de Santa Catarina, no período da ditadura militar no Brasil, buscava alternativas de participação e mobilização popular.

[2636] Mestranda, Universidade do Planalto Catarinense, suzanefaita@uniplaclages.edu.br
[2637] Doutor, Universidade do Planalto Catarinense, prof.geraldo@uniplaclages.edu.br

A práxis revolucionária acontece nos dois espaços, baseada na concreticidade de processos socioculturais. Apesar das diferenças geográficas e históricas, há proximidades. O Brasil e a Guiné-Bissau foram colonizados pelos portugueses ainda nos séculos XV e XVI. No que se refere às ações desenvolvidas no município de Lages e na Guiné Bissau descrevemos os pontos de convergências e refletimos sobre essas práticas.

Esta pesquisa é qualitativa, bibliográfica e documental. Além da obra de Paulo Freire já citada, usaremos o livro "A força do povo – democracia participativa em Lages", de Márcio Moreira Alves, e uma entrevista com o ex-prefeito Dirceu Carneiro[2638]. Este trabalho é parte de uma pesquisa maior que investiga a influência do educador nas práticas da época e a passagem dele pelo município ao retornar do exílio.

2 AS DUAS EXPERIÊNCIAS

Dividimos essa seção em duas partes, primeiro a experiência na Guiné-Bissau tendo como fonte principal o livro de Paulo Freire, mas não somente, buscamos outros trabalhos para compreendermos melhor o contexto histórico da época. No segundo momento apresentamos a experiência em Lages utilizando pesquisas acadêmicas e documento audiovisual.

2.1 O país africano

A Guiné-Bissau passava, à época, por um processo de ruptura das práticas colonialistas. O Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde, também conhecido pela sigla PAIGC – fundado em 1956, pelo líder Amílcar Lopes Cabral -, proporcionava, entre outras práticas, a erradicação do analfabetismo em consonância com as ideias de Paulo Freire. O pensador brasileiro que estava exilado na Suíça, por conta da ditadura brasileira, foi chamado a contribuir com a formação de professores, ou como chamavam, "os animadores", e no processo de alfabetização. No livro que

2638

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

usamos neste ensaio ele analisa e discute diversos aspectos da sociedade, a pouco independente, quando tem o primeiro contato com a Guiné-Bissau.

Em abril de 1975 foi firmado o acordo com a Guiné-Bissau. Os trabalhos iniciaram em agosto com a visita a Genebra de um representante do Comissariado para Educação e Cultura do país africano. Antes disso já havia ocorrido a troca de cartas entre Paulo e o comissário da educação Mário Cabral. O autor da biografia, “O educador - Um perfil de Paulo Freire”, Sérgio Haddad (2019), pontua que as cartas foram predominantes na comunicação entre as partes, antes da viagem da equipe ao país africano. Depois de fazer a primeira visita ao país, Paulo continuou se correspondendo com Márcio Cabral e com o grupo que se fixou no local para os trabalhos de alfabetização. Mesmo em Genebra continuou estudando e se dedicando à questão africana.

O livro de Freire é constante de análises sobre a conjuntura educacional e histórico social da época no país, e reflexões sobre o passado de colonização. Para ele a educação no país pós-revolução pretendia romper com a prática colonial, pois “na verdade, a educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a “desafricanização” dos nacionais, discriminadora [...]” (1978, p.15). Ele denuncia o caráter ideológico da escola recebida do colonizador que “procurava incutir nas crianças e nos jovens [...] O de seres inferiores, incapazes” (1978, p.15).

O governo revolucionário percebia a necessidade de mudanças educacionais, porém, não fechou as escolas herdadas do colonizador, preferiu introduzir reformas no antigo sistema. Dessa forma, houve reformulação nos currículos de história, geografia e língua portuguesa, fundamentalmente ligados ao colonizador. Entendia-se como prioridade que os estudantes se apropriassem dos conhecimentos geográficos da Guiné-Bissau, bem como de sua própria história, “a história de resistência de seu povo ao invasor, a da luta pela libertação que lhe devolveu o direito de fazer sua história” (FREIRE, 1978, p.20).

Outra importante mudança foi integrar o trabalho produtivo às atividades escolares. Com essa prática “instala-se verdadeiramente, a unidade entre a prática e a teoria”, e o contexto concreto presente (FREIRE, 2019, p.21). As medidas adotadas no país, à época, eram precedidas de muita conversa no coletivo, com reuniões preparatórias, seminários de avaliação e formação dos professores. O entendimento das Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP) e o

Comissariado da Educação, envolvidos com a alfabetização de adultos, era de que a alfabetização é um ato político, sem a pretensa maquiagem da neutralidade. Os adultos, nos bancos escolares, são chamados a pensar criticamente considerando as especificidades e complexidades do contexto histórico. Percebendo assim esse processo como contra ideológico, no sentido de criar uma consciência de classe para superar a ideologia, no sentido marxiano, ou seja a forma de pensar dos dominantes que subjuga as classes oprimidas. A ideologia mascara, maquia e é usada para justificar o modo de produção capitalista, para manter o "status quo" (CHAUÍ, 1980, MARX, 2007).

Além da educação, outras ações/reflexões buscavam uma mudança estrutural na sociedade. O autor cita o pensador e revolucionário Amílcar Cabral para discutir o papel da pequena burguesia "[...] para cumprir perfeitamente o papel que lhe cabe na luta de libertação nacional [...] deve ser capaz de se suicidar como classe para ressuscitar como trabalhadora revolucionária, inteiramente identificada com as aspirações mais profundas do povo a que pertence" (1978, p.17). Esse pensamento permaneceu, segundo descreve Freire, na reconstrução nacional.

Havia, no período histórico tratado aqui, uma articulação dialética de prática e teoria, ou seja, uma unidade que não separa a realidade objetiva e o sujeito pensante e atuante nesta realidade. Não permite a separação entre o dizer e o fazer. Na Guiné-Bissau descrita por Paulo Freire o trabalho e o estudo estão interligados de uma maneira que acontece concretamente a unidade entre prática e teoria.

Outras iniciativas exemplificam a práxis revolucionária, como o trabalho agrícola ligado à educação. O Centro de Có, que utilizava um antigo quartel dos colonizadores, foi ocupado para a formação de educadores. Neste local realizavam todos e todas, sem dicotomia, trabalhos intelectual e produtivo. Por isso mesmo o espaço tinha nos seus arredores o cultivo de milho, mandioca, batata, frutas e hortaliças, ainda, criação de galinhas, porcos e outros animais, tornando o Centro autossuficiente. Relevante destacar que o processo de fundação deste Centro na comunidade teve a participação popular. Além de preocupar-se com a saúde e promover círculos de cultura e discutir e refletir a prática social da comunidade. A alfabetização se dava de forma integrada com o contexto histórico e social dos alunos adultos, "[...] resultou a escolha de adequadas palavras geradoras com que se iniciou o esforço de alfabetização no sentido dinâmico tantas vezes referido neste texto"

(1978 p.51). Para Freire essas práticas fizeram do local um exemplo no trabalho de alfabetização de adultos no país.

2.2 Lages, Planalto Sul de Santa Catarina

A administração municipal de Lages nos anos de 1977 a 1982 foi voltada à participação popular. Chama a atenção e é motivo de análises nas diversas áreas do conhecimento, o processo democrático construído no município em plena ditadura militar com os entraves e adversidades que daí decorrem. O prefeito Dirceu Carneiro era do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que, no espectro político partidário brasileiro da época, fazia a oposição permitida pelo governo militar.

O grupo que compunha o secretariado da prefeitura era diverso, porém, alguns se destacavam pelas iniciativas populares e democráticas. Havia uma expectativa de mudanças estruturais na sociedade lageana. Assim como a experiência na Guiné-Bissau existia uma preocupação com a educação. Apresentamos algumas práticas, da época, que transcendem o espaço da educação formal e podem ser demonstradas.

O município ganhou destaque e foi reconhecido nacionalmente pelas suas boas práticas e participação popular. Criando o sistema de saúde pública em que os médicos, por meio de visitas domiciliares, iam até os pacientes, modelo que repercutiu nacionalmente e serviu de inspiração para a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), além de projetos nas áreas de educação, habitação, agricultura, entre outros, sempre com participação popular. Alves (1980) chama a atenção para participação popular, da tomada de decisão coletiva seja para “a criação de postos médicos, com a reconstrução e a ampliação de escolas, com a distribuição do serviço dos tratores que são mandados para o interior para arar as terras dos pequenos agricultores” (p.31).

O bairro Habitação, construído em 1978 com materiais resultantes do aproveitamento de antigas construções demolidas na cidade para a construção das casas, em forma de mutirão pelos próprios moradores. Essa prática proporcionou um novo entendimento a respeito dos direitos e da cidadania por parte daquelas pessoas envolvidas no processo, tanto quem teve acesso à moradia, como os gestores públicos. “[...] a equipe “A Força do Povo”, mesmo sem saber estava proporcionando

aos futuros moradores do bairro Habitação uma educação não formal, tornando-os cidadãos participantes das decisões [...]" (SANTOS, 2012, p.63).

Outro exemplo é a escola municipal Mutirão (1981), no Bairro Habitação, em que os moradores do local tinham um forte envolvimento com práticas de participação comunitária. "[...] a prática educativa libertadora de Paulo Freire tomou um lugar importante em Lages, com características de luta, uma vez que propunha uma transformação apropriada e radical no combate aos princípios autoritários adotados pelos governos militares que então assumiam o poder" (MACHADO, 2014, p.99). O nome da escola foi escolhido pela comunidade, numa referência ao local que foi depósito de materiais para a construção das casas do bairro.

Segundo o depoimento do ex-prefeito Dirceu Carneiro ao documentário Geada de Chumbo, memórias da ditadura militar em Lages (2021):

> Nós queríamos demonstrar que havia caminhos concretos, eficientes e confiáveis para combater a ditadura militar e uma delas era a mobilização popular. Era fazer com que as pessoas se organizassem e só haveria participação popular se as pessoas fossem organizadas. [...] Uma vez eu fui para a Bahia [...] num congresso da ONU, inclusive, que aconteceu na Bahia, de Habitação, e nós levamos o nosso projeto que a ONU acolheu inclusive nosso projeto Habitacional [...].

O ex-prefeito lembra que a experiência de Lages foi levada para outros países, como a Guiné-Bissau. Segundo ele, Paulo Freire em visita ao país africano teria recebido um material da Organização das Nações Unidas (ONU) em que Lages era citada, fato que deixou a equipe exultante. Paulo Freire esteve em Lages ao retornar do exílio em 7 de agosto de 1979, por conta da Lei de Anistia. Esse foi um dos maiores reconhecimentos nos trabalhos realizados no município. Sendo informado sobre o que acontecia nas terras planas do Sul decidiu conhecer a experiência. Mas ele não foi o único, Lages ficou tão conhecida no Brasil que vinham pesquisadores, estudantes, intelectuais e políticos de todo o país para conhecer as práticas inspiradoras.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pese os indicadores de distâncias geográficas, contextos históricos díspares, níveis diferentes de entes federados, ambos sofrendo processos de dominação política, o primeiro resultante de colonização histórica, o segundo

reprimido por uma ditadura militar, perseguições políticas comuns, as administrações de Guiné-Bissau e Lages, SC, respectivamente, vivenciaram experiências semelhantes. Uma delas reside na aposta na educação como prática de fortalecimento da organização e participação popular.

O processo de libertação, o exercício da cidadania e da construção da democracia reside em ambos, no protagonismo da população, tendo os segmentos empobrecidos a sua base social. A primeira experiência de governo popular tem fortemente a influência da presença, do pensamento e da prática pedagógica do educador Paulo Freire. A segunda foi corroborada também pelo conjunto da obra de Freire indiretamente disseminada por educadores sociais da administração local e pela presença de Freire, carimbando esta administração. As duas experiências de resistência e insurreição frente ao imperativo de sua reconstrução nacional na Guiné-Bissau e a resistência ao regime ditatorial brasileiro em Lages, podem inspirar administrações públicas, movimentos e organizações sociopolítica, instituições educativas posicionadas e animadas pelo ideário da construção e defesa do Estado democrático de direito.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. M. **A Força do Povo**: democracia participativa em Lages. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CASSAMA, D. J. L. S**. Amílcar Cabral e a independência da Guiné Bissau e Cabo Verde**. 2014. 95 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara – SP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122090/000816228.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 de abr. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: Registro de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GEADA de Chumbo, memórias da ditadura militar em Lages. Direção: Suzane Faita, Armin D. Reichert, Jary Carneiro Junior. Roteiro: Suzane Faita, Armin D. Reichert. Lages, SC: Coração Delator Filmes, 2021. Disponível em: https://youtu.be/GN5PiwxQFXg. Acesso em: 27 jun. 2021.

HADDAD, S. **O educador**: Um perfil de Paulo Freire. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2019. 256p.

MACHADO, E.L. **Prática educativa libertadora**: historicidade e bases fundantes da Escola Municipal de Educação Básica Mutirão – Lages (SC) - 1981-1996. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), Lages, 2014. Disponível em: < https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/6ecf7a2fb05f0ed300a19f2d3301c89a.pdf >. Acesso em 24 de abr. 2021.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã:** Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B.Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo - SP: Boitempo, 2007.

SANTOS, C.K.D. **A constituição do projeto lageano de habitação na administração "A força do povo" (1977-1982):** processo de educação não formal. 2012. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), Lages, 2012. Disponível em: < https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/e0daf7b6355fdecfeb2545d055ac3718.pdf>. Acesso em 25 de abr. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

18.5.24 LEITURA DAS DESIGUALDADES – UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE FREIRE E DUBET

Luís Henrique da Silva Machado[2639]

Juliana Battistus Mateus Ferreira[2640]

RESUMO

A habilidade de codificar e decodificar determinados códigos é fundamental para o exercício da cidadania nos contextos que neles se baseiam. Decorre disso que a capacidade de ler, interpretar e fazer uso do código alfabético é tão relevante para a sociedade atual como é a capacidade de verificar, compreender e participar do que podemos chamar de código social. Nesse artigo é discutida uma ressignificação da leitura para que ela seja compreendida como um processo continuamente transdisciplinar de re-existência crítica, capaz de promover processos de ação-reflexão que, por sua vez, propiciam a criação e/ou recriação de realidades. Partindo das considerações teóricas de Paulo Freire e François Dubet, e considerando as bases de estudo bibliográfico segundo Maria de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos, estabelece-se que o exercício da leitura das desigualdades é condição para a superação das desigualdades. Decorre disso que seja oportuno aos professores, na escola, ensinar os estudantes a aprender a ler as palavras enquanto lhes ensinam a aprender ler o mundo, e, dessa leitura, lhes ensinar também a escrever as palavras e o mundo. Leitura do mundo e leitura da palavra não precisam e nem devem ser processos dissociados, porque no exercício da cidadania exigem ser praticados conjuntamente.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Palavra. Mundo. Desigualdade.

1 INTRODUÇÃO

Desigualdade. Substantivo feminino formado pelo prefixo des_, que remete à oposição de seu complemento. A segunda parte da palavra é também um substantivo feminino: igualdade. Assim definiríamos a desigualdade como algo que se opõe à igualdade, que se opõe ao idêntico. Vivemos em um mundo desigual. Ler as desigualdades e os motivos pelos quais são provocadas traz aos homens e mulheres a possibilidade de conscientização e a responsabilidade do agir no mundo, ainda que pequena. Essa leitura proporciona o que Freire chama de “Ser mais no Mundo”. Para

[2639] Graduado em Letras (Linguística – Português, Inglês e suas Literaturas) pela Universidade UNOESTE, especialista em Leitura e Produção Textual (Análise do Discurso) pela FERLAGOS-RJ e Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Participante do grupo de pesquisa “Pensamento Educacional Brasileiro: História e Políticas”, instituído na PUCPR. Email: lhsmachado@gmail.com.

[2640] Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Doutora em Éducation, Carriérologie et Éthique pela Université Catholique de l'Ouest (FR). Participante do grupo de pesquisa “Pensamento Educacional Brasileiro: História e Políticas”, instituído na PUCPR. Professora da SME/Curitiba e da PUCPR. E-mail: julianabattistus@gmail.com.br ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2448-7517.

Freire, ser mais no mundo tem início no reconhecimento crítico da situação vivida entre oprimido e opressor (FREIRE, 2018). A educação tem papel crucial para a promoção desse reconhecimento crítico e o faz pela leitura do mundo.

A leitura em Freire não se restringe ao ensino das letras, mas avança para uma condição de letramento em que o leitor é resgatado da prática de uma leitura abstrata, desenvolvendo-se rumo a leitura do concreto complexo do mundo e suas conexões. É uma ressignificação da leitura num processo continuamente transdisciplinar de re-existência crítica. Somente assim o leitor vai conseguir falar sua própria palavra: “aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (FREIRE, 2018).

Nesta pesquisa, valemo-nos da abordagem qualitativa para a pesquisa bibliográfica realizada, segundo a conceituam Lakatos e Marconi (2003, p. 183), compreendendo-a como o exame de um tema realizado de modo a permitir conclusões inovadoras.

2 LEITURA E DESIGUALDADES

A habilidade de codificar e decodificar determinados códigos é fundamental para a vida em contextos que neles se baseiam. Decorre disso que a capacidade de ler, interpretar e fazer uso do código alfabético é tão relevante como é a capacidade de verificar, compreender e participar do que podemos chamar de código social. Entender os elementos que coexistem na sociedade e que se comungam para estabelecer estruturas não é menos importante que entender os símbolos do alfabeto que se juntam para formar palavras. Daí que seja oportuno aos professores na escola: ensinar os estudantes a aprender a ler as palavras enquanto lhes ensinam a aprender ler o mundo, e, dessa leitura, lhes ensinar também a escrever as palavras e o mundo.

O conceito de leitura em Freire é muito mais denso que o primeiro conceito de leitura que nos vêm à mente, estabelecido convencionalmente pelo senso comum. Para ele, a leitura não é a simples decodificação da palavra. A leitura é

> [...] um processo que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A leitura instrumentaliza os homens e as mulheres para agir politicamente no mundo, ação essa que se possibilita somente quando esses se tornam sujeitos despertos para suas realidades sociais. Suas ações, reações e interações se tornam instrumentos para transformar o cotidiano que os oprime. A privação da possibilidade de aprender e desenvolver tal leitura, provoca restrição e diminuição da outorga constitucional de seu direito de exercer sua cidadania. A capacidade de decodificação e compreensão dos eventos complexos da vida, altera a percepção desses leitores e traz a compreensão de que, para agir, precisam compreender as construções e condições concretas para que as cadeias que lhes aprisionam, sejam quebradas em uma dada realidade.

Em Castoriadis, a realidade é construída como resultado de apelos imaginários guardados no imaginário coletivo de um determinado grupo de indivíduos e que foram construídas sócio historicamente (2000, p.153-156). Assim, um leitor, segundo Freire, tem o poder de construir uma condição para a ruptura com o imaginário sobre uma dada realidade e com a própria realidade vivida. De posse de tal instrumento, a capacidade de análise crítica gera ação e ganha força para que esse imaginário seja refletido. Depois disso, surge a clareza sobre o objeto a ser compreendido e sobre as possíveis estratégias para isso e assim, a possibilidade de enfrentamento das desigualdades se torna real.

Na Declaração De Direitos Do Homem e do Cidadão (1789), no seu artigo primeiro, lê-se que: “os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum”. Complementarmente, o segundo artigo afirma que a “finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade a segurança e a resistência à opressão. Nada mais longe de nossa realidade.

Em As Desigualdades Multiplicadas, François Dubet sugere que as desigualdades estão nos direitos, nas liberdades, nas oportunidades e nas capacidades e diante disso, “é preciso analisar, portanto, as desigualdades como um conjunto de processos sociais, de mecanismos e de experiências coletivas e individuais” (DUBET, 2003, p. 23). Para Dubet, vivemos em uma sociedade heterogênea que aparece como a “justaposição de uma comunidade, de um mercado

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e de uma historicidade" (DUBET, 1994, p. 253) e por isso, afirma que uma "ação social organizada em torno de um princípio central não parece aceitável" (1994, p. 151). De acordo com a afirmação do autor, a diminuição das desigualdades seria mais efetiva se tratada dentro de quatro grandes áreas: direitos, liberdades, oportunidades e capacidades.

Após 232 anos, a Declaração De Direitos Do Homem e do Cidadão, segundo Dubet, ainda não fez com que os homens nascessem livres e iguais em direitos naturais à liberdade, propriedade, segurança e a resistência à opressão. As desigualdades não diminuíram, multiplicaram-se. Talvez porque o desenvolvimento social ainda não tenha atingido seu ápice e como consequência, as engrenagens experimentais das ações individuais e coletivas não tenham se movido e com isso, os direitos, as liberdades, as oportunidades e as capacidades além de não terem progredido, regrediram.

3 LEITURA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Para François Dubet "é possível produzir conhecimentos na argumentação com os atores, guardando o controle das regras do debate (DUBET, 1994, p. 240). Wautier esclarece que Dubet propõe o debate de acordo com uma abordagem teórica com três níveis de coerência: espaço à subjetividade dos atores, relação social entre pesquisadores/atores e o modo de explicação vinculado à autoestima e às lógicas do sistema em transformação (WAUTIER, 2003, p. 18). Segundo a autora, o primeiro nível "abre espaço à subjetividade dos atores, mas com possibilidade de tratá-lo o mais objetivamente possível. Descobre o ator atrás da marginalidade, do silêncio, da violência"; o segundo reconhece a pesquisa "como uma relação social, um encontro dentre atores e pesquisadores, uma negociação entre lógicas diferentes, o que não invalida a objetividade, mas sim uma relação de dominação, de expertise. Essa postura permite ao pesquisador elaborar a sua própria interpretação dos fatos"; o último nível possibilita a "busca de um modo de explicação vinculado às estratégias de indivíduos que procuram salvar a sua autoestima e identidade às lógicas de um sistema em transformação" (WAUTIER, 2003, p. 18).

Dubet explica que "entre os princípios igualitários e as múltiplas desigualdades […] há, simplesmente uma sociedade e atores sociais" e que as diferenças não

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ocorrem devido ao processo e às leis do capitalismo e sim "porque, a partir dessas leis, os atores e os sistemas políticos agem diversamente" (DUBET, 2003, p.22). Portanto, para Dubet, as desigualdades são "um conjunto de processos sociais, de mecanismos e de experiências coletivas e individuais (DUBET, 2003, p.23). Diante das desigualdades expostas, Freire faz uma série de perguntas inquietantes: "quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão?" (Freire, 2018 p.42,43)

Ao que acrescentamos: O que fazer para minimizar as desigualdades nos direitos, nas liberdades, nas oportunidades e nas capacidades que, segundo Dubet, são os fundamentos da desigualdade? Como analisar as desigualdades sociais dos mecanismos e das experiências individuais e coletivas senão por meio da pedagogia libertadora e da leitura proposta por Freire?

Freire responde a essas questões afirmando que a participação cidadã é capaz de diminuir as desigualdades se entendida como ação política. A participação cidadã permite o toque nas estruturas sociais para democratizá-las, pois a participação não pode ser "somente um slogan, mas a expressão e ao mesmo tempo o caminho de realização democrática" (FREIRE, 1991, p. 75). A real atuação cidadã permite o toque nos fundamentos do conceito de coletividade e nos garante o direito de sermos tratados com

> [...] dignidade pela organização para a qual trabalhamos, de ser respeitados como gente. O direito a uma remuneração decente. O direito de ter, finalmente, reconhecidos e respeitados todos os direitos que nos são assegurados pela lei e pela convivência humana e social. […] O desrespeito aos direitos e o não cumprimento de deveres entre nós é de tal modo generalizado e afrontoso que o clima que nos caracteriza é o da irresponsabilidade. (FREIRE, 2001, p. 44)

Para Freire,

> […] a consciência do mundo, que me possibilita apreender a realidade objetiva, se alonga em consciência moral do mundo, com que valoro ou desvaloro as práticas realizadas no mundo contra a vocação ontológica dos seres humanos ou em seu favor. (FREIRE, 2001, p. 46)

Em A Educação na Cidade, Freire explicita que essa consciência do mundo é construída por meio de uma Educação Libertadora que proporciona o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

amadurecimento da reflexão, do falar e da ação no mundo "num clima de rigorosidade ética a ser criado" para que as "necessárias e urgentes transformações sociais e políticas" sejam construídas (FREIRE, 2001, p. 44). A liberdade de expressão da palavra se torna, consequentemente, a expressão da palavra ativo-reflexiva. Freire afirma que nos fazemos nas palavras, no trabalho e na ação-reflexão porque "não podemos dizer a palavra verdadeira sozinhos, ou dizê-la no lugar do outro, pois se assim o fizéssemos, "roubaríamos as palavras dos demais" (FREIRE, 2018, p. 109).

Se, em Freire (1981) a "leitura do mundo precede a leitura da palavra" e a "linguagem e realidade se prendem dinamicamente" então ele sugere que as desigualdades apontadas por Dubet por meio dos processos sociais, dos mecanismos, das experiências coletivas e individuais podem ser minimizadas por meio da leitura da palavramundo que, em Freire, se torna o partir do contexto concreto de vida, cujo experimento trazia aumento da capacidade de perceber.

Freire afirma que os textos, as palavras, as letras e o assobio do vento nas nuvens do céu eram seu o mundo imediato e que faziam com que a linguagem se ligasse a contextos mais amplos, maiores que este seu mundo imediato que o forçavam a ler de acordo com a vivência do momento. Para ele, a leitura é uma espécie de arqueologia da compreensão do mundo ao longo de sua experiência existencial. Ele ainda afirma que ler é decodificar criticamente a realidade política de mobilização e organização de ação contra hegemônica. Por isso, a leitura se dá a partir de experiências e não de repetições acríticas feitas pelos sujeitos. A leitura do real não é a repetição mecânica, memorizada de um modo determinado de ler tal realidade (FREIRE, 1991).

Decorre disso que Freire anuncie a transformação social como dependente da percepção sócio-histórica do processo em que a subjetividade e a objetividade se prendem dialeticamente. Sem ação-reflexão dialógica, não há possibilidade de transformação social (FREIRE, 1991, p. 30). Waterman (1981) corrobora com as ideias de Freire quando afirma que só se desenvolve a percepção dos fatos e acontecimentos que ocorrem com as pessoas quando, percebendo-os constroem em si mesmas uma conscientização do mundo que as cerca e gera a necessidade de ação. Diante de tal necessidade, a ação torna-se um princípio: primeiramente o agir com elas próprias e depois com o grupo no qual estão inseridas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi exposto, fica mais fácil de compreendermos a necessidade de nos tornarmos leitores nos moldes propostos por Freire para que percebamos as diferenças apontadas por Dubet. A leitura das diferenças é eficaz para o despertamento do leitor para que esse perceba todas as nuances dos textos em seus contextos e, portanto, torna-se a fonte capaz de construir os valores fundamentais para a transformação social por meio da ação-reflexão dialógica e da percepção da subjetividade/objetividade dos atores e de seus modos de agir logicamente para a transformação social para a justiça.

Os espaços abertos para que se perceba a subjetividade dos atores traz consigo a possibilidade de lê-la objetivamente visto que as relações sociais operam em lógicas diferentes, o que permite ao leitor elaborar a sua própria interpretação dos acontecimentos de modo que a realidade seja apreendida de modo objetivo para que as desigualdades sejam minimizadas. Pelo modo que Freire propõe a leitura, homens e mulheres se conscientizam e agem no mundo de maneira a realizar um reconhecimento crítico da situação vivida entre oprimido e opressor. É uma condição de letramento na qual o leitor é desobrigado de uma leitura abstrata e mostra o concreto sistêmico do mundo e suas conexões e assim, reconstruí-lo num processo contínuo e transdisciplinarmente crítico. Somente assim o leitor vai conseguir falar sua própria palavra.

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2015. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 14 jul. 2021.

DUBET, François. **As Desigualdades Multiplicadas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

DUBET, François. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Éditions du Seuil, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo, Cortez, 1991

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Versão digital. Disponível em: encurtador.com.br/fvAS0. Acesso em 01 de nov. de 2019

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

WATERMAN, Alan. S. **Individualism and interdependence**. American Psychologist, 1981

WAUTIER, Anne Marie. François Dubet e a Sociologia da Experiência. In As **Desigualdades Multiplicadas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003. p. 15 – 20.

18.5.25 MÍDIAS NA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIRIANA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Nilton Bruno Tomelin[2641]

Rita Buzzi Rausch[2642]

RESUMO

A presença das mídias na educação não é exatamente uma novidade, assim como a necessidade de se educar por meio do diálogo. Paulo Freire compreendeu que educação e mídias se relacionam, embora haja inúmeros desafios para que cada qual assuma sua função na tarefa de formar seres humanos, desenhando possibilidades para uma docência crítica e claramente politizada. Neste sentido, o objetivo desta investigação foi identificar os desafios e possibilidades da inserção das mídias na educação na perspectiva freiriana, à constituição do fazer crítico/político da docência. A prática de uma educação problematizadora, neste sentido, é apontada como um importante caminho para sustentar a relação entre as mídias e a educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica em que analisou-se particularmente as obras de Freire (1980, 1982, 1995, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b, 1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001 e 2011). Alguns desafios são apontados dentre os quais: concentração do poder midiático; o reconhecimento da supremacia do humano sobre o instrumental; imprescindibilidade do uso das mídias na educação. Quanto as possibilidades merecem destaque: dinamização do processo pedagógico; percepção da importância da figura docente; politização do docente; a imprescindibilidade da figura do professor na formação humana. Assim, estabelece um importante papel das mídias para a educação do futuro a ser concebido como algo a ser construído.

Palavras-chave: Mídias na educação. Diálogo. Paulo Freire. Fazer crítico/político. Educação problematizadora.

1 INTRODUÇÃO

A educação dialógica como legado de Paulo Freire espraia-se sobre múltiplas temáticas que não podem ter sua discussão limitada a um texto. Isso acontece também em relação à inserção das mídias na educação dialógica e suas implicações de natureza crítica e política da docência. Afinal, ao contrário do que alguns movimentos oficiais (estatais) estabelecem, a inserção das mídias, numa perspectiva freiriana, deve ser prescindida de uma discussão acerca da docência pautada numa postura crítica e política definida.

Desta forma, a questão posta para este escrito é: quais os desafios e as possibilidades da inserção das mídias na educação na perspectiva freiriana? Com base nisso o objetivo é compreender os desafios e possibilidades da inserção das

[2641] Doutorando em Educação, Universidade Regional de Blumenau, e-mail: niltonbt@sed.sc.gov.br
[2642] Doutora em Educação, Universidade Regional de Blumenau, e-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

mídias na educação dialógica, na perspectiva freiriana, à constituição do fazer crítico/político da docência.

A investigação se delineia na abordagem qualitativa, que segundo Chizzotti (1998, p. 104) "[...] objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolve-los". Os dados foram coletados partindo da análise bibliográfica especialmente direcionada às obras de Paulo Freire (1980, 1982, 1995, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b, 1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001 e 2011) uma vez que o enfoque é sua contribuição à esta discussão.

Inicialmente, o texto revela que o diálogo é sempre um protagonista fundamental, mesmo diante da presença das mídias no processo educativo. O texto segue apontando o sentido do pensamento crítico construído pelas relações dialógicas, as quais podem ser potencializadas pela mídia. Em seguida propõe uma reflexão crítica da educação de caráter ético-político do protagonismo da mídia na educação dialógica, considerando a necessidade de se compreender as intencionalidades que a sustentam. Ao final do texto aponta desdobramentos e contribuições acerca do tema evidenciando à irreversível inserção das mídias na educação numa perspectiva dialógica, um legado freiriano e suas possibilidades e desafios à constituição do fazer crítico/político da docência. São contribuições relevantes à uma educação para o século XXI para todas as gentes.

2 AS MÍDIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO DIALÓGICA: DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES

A discussão em torno dos desafios e possibilidades do uso de mídias na prática educativa dialógica é merecedora de ampla discussão que não se esgota neste escrito. Considerando a obra de Paulo Freire, além de discutir a implicação social, política e econômica do uso das mídias na educação, Freire notabilizou-se pelo seu uso como instrumento auxiliar na materialização de sua prática, essencialmente dialógica. Em Angicos, em sua proposta reconhecida universalmente de alfabetização de adultos em 40 horas de atividades, utilizou-se de aparelhos de projeção.

Conforme Fernandes e Terra (1994, p. 158) "a primeira etapa de cada aula é a projeção da ficha. Essa projeção será motivação da aula". Nota-se que o uso da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

projeção é apenas um dos momentos da aula e de modo algum ocupa a centralidade do fazer que sempre está tomada pelo diálogo como mais significativo meio de promoção da aprendizagem humana. Neste sentido Freire (2001, p. 57) destaca que "a técnica é sempre secundária e só é importante quando a serviço de algo mais amplo. Considerar a técnica primordial é perder o objetivo da educação". Sinaliza para o desafio de evidenciar a importância da técnica num contexto dialógico, preservado a centralidade deste no processo educativo.

A técnica, como produto da cultura humana, é grande influenciadora dos possíveis caminhos desta cultura, com profunda presença e influência no processo de aprendizagem, especialmente nos de natureza dialógica, o que acena para uma grande possibilidade. Como tal, na perspectiva dialógica de aprendizagem, em que é elementar a existência de pelo menos dois interlocutores, a presença das mídias é altamente benéfica. Por isso, Freire (1980, p. 82) afirma que "o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo". Para tal, não se pode deixar de utilizar todos os instrumentos possíveis de encontro, toque e inserção no mundo, dentre os quais as mídias.

A educação dialógica, potencializada pelas mídias, amplia e fortalece a prática pedagógica com perspectiva crítico/política, pela possibilidade de tornar mais célere, o processo de desvelamento da realidade do aluno. Por isso Freire (2000a, p. 82) leciona que

> A priorização da "relação dialógica" no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores.

Nota-se que a docência, numa perspectiva dialógica, se constitui numa complexa prática reflexiva que considera seu impacto sobre o desenvolvimento dos estudantes. Esta prática assume o diálogo como estratégia para que os efeitos pessoais, acadêmicos e políticos da educação sejam amplamente (re)conhecidos.

Esta é uma ruptura impactante visto que boa parte dos docentes são remanescentes de um ensino marcado pela ausência de diálogo, o que os induz à práticas autoritárias, opressivas e excludentes. Esta forma de docência a ser superada guarda profunda relação com a chamada "educação bancária", na qual segundo Freire (1980, p. 79) "[...] o conhecimento é um dom concebido por aqueles que se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é características de uma ideologia de opressão". Por meio dela consolida-se a tendência de se produzir sujeitos que replicam e aprofundam o abismo entre quem supostamente ensina e quem supostamente aprende. Ademais, Freire (1982, p. 38) ressalta que "a consciência bancária 'pensa que quanto mais se dá mais se sabe'. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação". A perda da capacidade criativa torna os sujeitos ainda mais submissos e convencidos de sua própria incapacidade, gerando a formação de uma grande massa disposta a apenas consumir.

O uso de mídias, num contexto dominado pela prática de uma educação bancária, pode servir para adorná-la ou mesmo fortalece-la. Para Freire (2001, p. 36), "as doutrinas neoliberais procuram limitar a educação à prática tecnológica. Atualmente, não se entende mais educação como formação, mas apenas treinamento". Assim é possível dizer que o uso das mídias pode simplesmente representar uma migração da educação bancária da opressão e do silêncio, para a da subserviência e da (re)produção. Já em cenários de educação que se queira dialógica pode contribuir para a superação desta realidade, partindo de uma educação problematizadora. Se o desafio é romper com uma educação de caráter bancário, a possibilidade é tornar presente no processo educativo, a reflexão dialógica dos problemas e entraves cotidianos dos estudantes. Sobre ela Freire (2000a) escreve que a educação problematizadora está ancorada na promoção de ações com base em reflexões acerca da realidade. Esta educação, derivada da prática dialógica, vale-se do pensamento crítico para que as reflexões acerca da realidade fundamentem ações de profunda transformação de contexto, o que revela também seu caráter político.

1 O PENSAMENTO CRÍTICO CONSTRUÍDO PELAS RELAÇÕES DIALÓGICAS POTENCIALIZADAS PELA MÍDIA

A escola tem um desafio em relação às crianças e jovens que a procuram: oferecer-lhe condições para ler o mundo segundo seus próprios sentidos. Trata-se de instigar cada sujeito para que olhe o mundo e o sinta, para então descrê-lo. Neste sentido a mídia não será a intérprete do mundo, mas a possibilidade que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

potencializará as relações dialógicas entre o mundo e o sujeito. Isto se contrapõe aos modelos elitistas, que de acordo com Freire (1999b) se valem da imaturidade política das massas para dominá-las. Esta ideia serve de denúncia para que lembremos que é quem detém o poder econômico que detém os recursos que sustentam as técnicas, inclusive as mídias. Por isso Freire (2001, p. 57) propõe uma discussão outra sugerindo que

> A questão não são as técnicas em si mesmas – não que não sejam importantes – , mas a verdadeira questão é a compreensão de substantividade do processo que, por sua vez, requer múltiplas técnicas para atingir um objetivo particular. É o processo que leva à necessidade das técnicas que precisa ser entendido.

Com esta afirmação sinaliza que as mídias são um instrumento e não a finalidade da educação, ou seja, não cabe à ela treinar sujeitos para usar recursos tecnológicos, mas o desafio de libertá-los de práticas educativas que se confundem com treinamento. Para ilustrar esta preocupação, Freire (2000b), ao tratar da TV como instrumento de formação defende os que os educadores progressistas devem usa-las e principalmente discuti-las, ressaltando seu caráter crítico e político. Crítico pela necessidade da discussão e político por ocupar-se da compreensão das ideologias que permeiam o protagonismo das mídias.

Criticidade e politicidade tornam-se ainda mais próximas quando refutam modelos de educação subalternizadores, silenciadores e opressores, valendo-se do diálogo para promover uma necessária e justa transformação. Para Freire (2011), a prática dialógica ao pronunciar o mundo, o transforma tendo como grande desafio a sua humanização. Ao se inserir as mídias nesta concepção de educação, é preciso que sejam refletidas e pensadas não apenas como instrumental estratégico, mas como conceito. Nesta discussão conceitual, conforme Freire (1999a), é crucial que o povo desenvolva seu espírito crítico de tal maneira que ao ler e ao ouvir noticiários, o faça de forma consciente da necessidade de libertação. Fazer da leitura de mundo um possível caminho para libertação é assumir o caráter político da prática de uma educação dialógica pautada no fazer crítico da docência. A perspectiva política funda-se na decisão do uso e dos resultados desejados das mídias

3 UMA REFLEXÃO POLÍTICA ACERCA DA MÍDIA NA EDUCAÇÃO DIALÓGICA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Um dos legados mais expressivos de Paulo Freire à educação e à humanidade, é sua clara opção pelos esfarrapados, pelos excluídos a quem chamou de oprimidos. O uso deste termo evidencia que se por um lado há alguém sofrendo os efeitos da opressão por outro há quem a pratique para defender e potencializar seus interesses. A percepção da opressão por parte dos oprimidos se dá não por imposição ou por concessão, mas pelo diálogo com e para eles, o que classifica a educação como seara reflexiva na qual aprofundará sua politicidade.

Por isso vale ressaltar que é preciso assumir a politicidade da educação conforme enuncia Freire (2000b, p. 33) ao afirmar que "se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir criticamente quando possível sua politicidade". Assim, se o caminho do opressor é pela imposição de formas e fôrmas, rebelar-se será sempre um ato político fundado no diálogo reflexivo e crítico acerca das relações de poder, presentes na educação. Portanto, é fundamental uma pedagogia crítica de caráter libertador como desafio à docência que romperá com o autoritarismo impositivo e com a ingenuidade característica da espera por alguma concessão. Sobre esta pedagogia e docência Freire (2000b) ressalta que seu maior compromisso é com a legitimidade do sonho político de superação de injustiças. Ressalta ainda que a transformação política, em oposição à neutralidade inviável, é fruto da irmandade de corações amorosos. Por isso Freire (1996b, p. 18) assevera que "o preparo cientifico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética". Esta associação não é tão simples de se fazer e repercute profundamente no debate político do protagonismo da mídia na educação, não para inviabilizá-lo mas para defini-lo como possibilidade.

Percebe-se, portanto, que a politização da educação implica no desafio de incutir no processo educativo o ideal de transformação, que é por excelência alimentado pelo inconformismo e pela negação à naturalização da exclusão e da opressão. Trata-se de uma ruptura em relação a educação silenciadora, formal e que não tolera inquietude, sendo por isso autoritária.

Por isso, Freire (1996b, p. 104) considera que "a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta". Trata-se, portanto, de uma autoridade que compreende a educação como possível fonte de mobilização, tendo as mídias um importante papel a cumprir. Não

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

faria sentido, por mais bem intencionado que o professor fosse, proferir discursos ou propor práticas que não ousassem penetrar no universo do estudante, que caminha para a digitalização.

A imprescindível adesão às técnicas não pode reduzir a educação a uma mera escolha de qual melhor convém para o momento, mas basear-se na intencionalidade dos resultados que espera. Neste sentido, Freire (2000a, p.98) declara que "[...] a educação não é redutível à técnica, mas não se faz educação sem ela". Quando uma escola ou mesmo uma rede de ensino adere à determinada "metodologia" com suas apostilas e aplicativos, está acenando para este reducionismo. Está transferindo a quem fornece e produz a tecnologia, o direito de decidir o que pedagogicamente fazer. Quando isto acontece é imprescindível uma docência que tome para si a responsabilidade do desafio da ruptura.

Por isso, Freire (1997a, p. 28) enfatiza que "a prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes". Por estes procedimentos entende-se a prática tradicional bancária, por vezes, profundamente desvinculada de valores e princípios que apontem para a humanização como grande possibilidade da educação.

No contexto do século XXI, em que é imprescindível o uso da mídia no contexto da escolar, é fundamental apontar outro desafio de natureza política: a universalização do acesso aos recursos tecnológicos. Isso por que se apenas uma parcela privilegiada da população os acessar, flagrantemente haverá um contingente de excluídos que fará acentuar as assimetrias já constituídas historicamente.

A discussão destas assimetrias, como profundo ingrediente político, é parte indispensável do cotidiano da escola pública e consequentemente do fazer docente. Nas palavras de Freire (1997a, p. 53), "há outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele – a de desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante [...] Esta é uma luta que exige claridade política e competência científica". A desopacização da realidade é tarefa primordial da educação dialógica, a qual será possível por docentes politizados, por isso também críticos, e detentores de um necessário conhecimento científico.

Portanto, para assumir sua politicidade o professor necessita apontar sua identidade a partir das relações que estabelece. Seu discurso deve mirar para sua prática e mesclar-se com ela de tal maneira que num determinado momento seu

discurso seja a coerente descrição de sua prática e vice-versa. Não basta denunciar a injusta condição do não-acesso, é preciso mobilizar para que todos acessem para que não se imobilizem diante de discursos que oprimem, reprimem, humilhem e silenciem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fazer do professor, inexoravelmente será sempre um ato político, inclusive quando ele ou alguém pretende uma certa neutralidade. Será sempre um movimento nascido de desafios e que aponta para inúmeras possiblidades. Num contexto temporal em que as mídias se tornam não apenas uma opção, mas um caminho necessário ao acesso à informação, percebeu-se indispensável a discussão do tema à luz da teoria de Paulo Freire. Mais do que isso, é preciso afirmar de maneira intransigente que Paulo Freire construiu um imenso legado a este debate, quer pela clareza com que identifica os desafios, quer pela esperança com que aponta as possiblidades.

Entre os desafios estão:

- debate acerca da concentração de poder midiático em torno de um grupo restrito o que torna os meios de comunicação de informações, mecanismos de radicalização da opressão;
- elaboração de conceitos a partir de informações comunicadas para que se evidenciando a supremacia do ser humano, em detrimento do caráter instrumental das mídias;
- percepção de que a escola não pode recursar a existência e a presença das mídias em sua estrutura.

Em relação às possibilidades é possível perceber:

- dinamização da escola e do processo pedagógico de aprender dirimindo fragmentação entre o que se aprende e conhece na escola e com o que está fora dela;
- consolidação da figura do docente como um dos personagens centrais (o outro é o educando) no processo de aprendizagem;
- politização do professor para que, ao se deparar com as máquinas reconheça e conteste, se for o caso, as intenções daqueles que programam sua máquina;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

- cuidado para que as ideias dos programas pelos que detém poder sobre as mídias não substituam as dos professores, replicando o autoritarismo e a opressão praticada nos tempos históricos que conduziram a humanidade até o presente;
- preocupação em demonstrar aos estudantes o testemunho de luta, de mobilização e de esperança nascido da pluralidade cultural comum ao contexto docente.

Assim, a escola do século XXI não pode prescindir das mídias, porém não pode recuar, tampouco omitir-se ao dever de propor o diálogo como mais significativo mecanismo de formação. Ao contrário, mesmo contando com a presença das mídias neste diálogo, pode e deve aprofundar-se, inclusive para compreender mais profundamente o motivo desta presença. Para tanto, o fazer do professor haverá de ser permanente e radicalmente crítico, não no sentido sectário, mas na compreensão da raiz histórica que produziu o presente.

Neste sentido, o texto estabeleceu forte relação com Paulo Freire na medida em que este, ao longo de sua vida, demonstrou a profunda relação entre o que dizia e o que fazia. Seu discurso é nascido de sua prática e de tudo o que experimentou. Conforme foi possível perceber, a grande preocupação de Freire está na postura crítica, em oposição ao fatalismo, ao conformismo e a mesmitude. Ao propor esta postura revela que o futuro não está posto, mas ao contrário, aguarda sua construção, por muitas mãos e para muitos rostos.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1998.

FERNANDES, Calazans e TERRA, Antônia. **40 horas de esperança:** o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª edição. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Tradução: Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 32ª edição. São Paulo: Cortez, 1996a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15ª edição. São Paulo, SP: Paz e Terra. 1996b. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1997a. (Coleção questões de nossa época: V 23).

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** - cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d´Água. 1997b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 26ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999b.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Organizadora: Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

18.5.26 PAULO FREIRE E OS MOMENTOS CULTURAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES

Ana Luiza Diniz Ceconelo[2643]

Isabela Rossi Roncoleta[2644]

Sandra Regina Cassol Carbello[2645]

RESUMO

Este trabalho discute uma experiência desenvolvida no Programa Residência Pedagógica (PRP), no segundo semestre de 2020 e primeiro semestre de 2021. Os momentos culturais são atividades organizadas nos encontros semanais do PRP e têm como objetivo ampliar o repertório cultural dos acadêmicos e docentes envolvidos neste projeto, dando oportunidade para compartilharmos uma obra, uma poesia, a ideia de um autor que nos sensibiliza e contribui com nosso desenvolvimento humano, acadêmico e profissional, além de inspirar outras ações. Considerando a necessidade de uma formação humana e a indispensabilidade de articulação do pedagogo em conhecimentos científicos e culturais, o objetivo desse texto é refletir sobre as contribuições dos nossos momentos culturais com vistas à prática de uma educação libertadora e humanizadora. As reflexões apresentadas nesse relato de experiência, se ancoram no legado freireano e em interlocutores como Brandão e Assumpção (2009) e Gadotti (2007). Os resultados indicam que, por meio de apresentações sistemáticas, os momentos culturais contribuem com a formação inicial de docentes estimulando o compartilhamento da pesquisa, a pluralidade de olhares sobre o mundo, sobre a humanidade e a natureza. Entendemos que esse repertório contribui para formar professores que trabalham para uma educação humanizadora e libertadora como nos ensinou Paulo Freire.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação. Residência Pedagógica. Formação docente. Momentos culturais.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho relata uma experiência desenvolvida no Programa Residência Pedagógica (PRP), no segundo semestre de 2020 e primeiro semestre deste ano. O programa advém de uma Política Nacional de Formação de Professores vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – que está ligada ao Ministério da Educação.

O PRP envolve residentes, que são alunos de licenciaturas, preceptores, que são professores da educação básica, e docente orientador que é professor de

[2643] Graduanda do curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá, e-mail: ceconeloa@gmail.com
[2644] Graduanda do curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá, e-mail: isabelaroncoleta@hotmail.com
[2645]Professora Doutora do Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Estadual de Maringá, e-mail: srccarbello@uem.br

licenciatura, em um desafio de integrar o trabalho de formação docente da universidade com as escolas-campo. O Programa estimula a participação dos acadêmicos em escolas de educação básica, denominadas escolas-campo, com acompanhamento de atividades, estudos dos documentos norteadores e dos fundamentos teóricos para realizar as atividades de regências e intervenções pedagógicas, sempre acompanhadas por um docente preceptor, vinculado à unidade escolar e um docente orientador, vinculado à universidade.

Entre os objetivos do Programa, apresentados na Portaria GAB Nº 28, de fevereiro de 2018, que o instituiu, em seu segundo artigo, no primeiro inciso, destacamos:

> Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. [...] (BRASIL, 2018, p. 01).

Assim, as experiências formativas englobam o desenvolvimento de conhecimentos teóricos/práticos que contribuem para viabilizar um ensino qualitativo nas escolas públicas de educação básica, sejam elas municipais ou estaduais. (BRASIL, 2020). Destarte, o PRP contribui para a formação docente, pois considera a docência o cerne do trabalho pedagógico. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006):

> § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006, p. 01, grifos nossos).

Com esse entendimento de docência, organizamos as atividades do Programa, no curso de Pedagogia, em oito horas semanais de trabalho, a fim de subsidiar as atividades teórico-práticas e alicerçar a formação de pedagogos. As atividades são organizadas em dois momentos distintos, porém, articulados: quatro horas dedicadas ao encontro de Núcleo, com a participação de todos os integrantes: residentes, preceptores e orientador, desenvolvendo atividades de formação na Instituição de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ensino Superior (IES), e, as outras quatro horas são concentradas em processos de ensino e aprendizagem na escola-campo.

Como estamos em um período de pandemia[2646], nossos encontros, tanto na IES quanto na escola-campo, ocorreram de forma remota. As atividades na escola-campo são planejadas e desenvolvidas com apoio da preceptora. Ela é responsável pelo acompanhamento das atividades individuais e coletivas e, junto com a orientadora do Núcleo, é responsável por organizar e encaminhar o trabalho pedagógico. Ressalvamos que durante este momento, também nos dedicamos ao estudo sobre quem é parte constituinte de nossa escola-campo, portanto, as atividades desenvolvidas estão direcionadas para as necessidades pedagógicas da comunidade escolar.

Os encontros semanais, realizados na instituição de ensino superior, priorizam um percurso que envolve a formação teórico-prática, com leitura, estudos, apresentações de trabalhos, momentos culturais, reflexões e compartilhamento dos trabalhos que cada escola-campo está desenvolvendo. Trabalhamos, também, com a organização de cursos e eventos para a comunidade acadêmica e escolar.

Dentre todas essas atividades, escolhemos os momentos culturais para esse relato, porque entendemos que ele contribui muito na formação docente inicial e pode inspirar outras ações. Para desenvolver os momentos culturais, cada residente escolhe uma temática com a qual se identifica, que o sensibiliza e mobiliza para a pesquisa e compartilhamento. Pode ser um poema, uma música, um livro, as ideias de um autor, uma pintura, uma biografia ou algo que dialoga com o olhar sensível e contribui para nosso desenvolvimento acadêmico e profissional. Organiza um material didático para apresentar o conteúdo escolhido de maneira contextualizada e apresenta aos colegas, seguindo um cronograma prévio e respeitando o tempo destinado a essa atividade, entre 15 a 30 minutos.

Considerando as contribuições dessas vivências viabilizadas pelo Programa Residência Pedagógica, bem como a necessidade da cultura na formação humana e a indispensabilidade do pedagogo de articular conhecimentos científicos e culturais (BRASIL, 2006), inquietou-nos relatar a experiência sobre essa temática e refletir sobre

[2646]A Covid-19 é popularmente conhecida como a pandemia do coronavírus. Trata-se de uma infecção respiratória aguda causada pelo tipo SARS-CoV-2 do coronavírus que tem elevada transmissibilidade entre os homens. (BRASIL, 2021).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

elas a partir da obra de Paulo Freire. Vamos organizar o texto a partir da seguinte questão: os momentos culturais organizados no PRP contribuem para uma educação humanizadora/libertadora?

Metodologicamente, esse trabalho caracteriza-se por ser um relato de experiência. Para Severino (2007, p. 207), o relato de experiência está para além de um período específico, trata-se de "[...] historiciar seu desenvolvimento, muito mais no sentido de apresentar os caminhos percorridos, de descrever as atividades realizadas e de apreciar os resultados [...]". Desse modo, compartilhamos as reflexões sobre os momentos culturais dialogando com Paulo Freire (1996; 1999), Brandão e Assumpção (2009) e Gadotti (2007).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Reflexões sobre os momentos culturais: um olhar para as contribuições de Paulo Freire

Entendemos educação libertadora e humanizadora a partir das contribuições de Paulo Freire (1921–1997). Comemoramos, neste ano, seu Centenário de nascimento, em uma região pobre do Recife, em Pernambuco. Sua esposa, Ana Maria Araújo Freire, diz que:

> Freire forjava-se, pela práxis vivida, como pedagogo do oprimido – mesmo sem ter ainda escrito a Pedagogia do oprimido – porque partia do saber popular, da linguagem popular, da necessidade popular, respeitando o concreto deles, o cotidiano de limitações deles. Além disso, não ficando no ponto de partida, apresentava uma proposta de superação deste mundo de submissão, de silêncio e de misérias, apontando para um mundo de possibilidades. (FREIRE, 1996, p. 37).

Paulo Freire é um educador que defende e oportuniza os processos de ensino e aprendizagem para a liberdade e a humanização, porque valoriza, vislumbra e dá significado à realidade popular, não se limitando a ela. Além disso, dialoga, questiona e promove discussões sobre o mundo e sobre a vida. Paulo Freire notabiliza as realidades singulares dos sujeitos e amplia os horizontes, para conhecer o mundo e a si, mediados pela ciência, pelos conhecimentos históricos, filosóficos, culturais e todas as suas possibilidades de superação e de ampliação do conhecimento. Sobre a condição de ser gente, Freire (1996, p. 28) escreve:

> Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

Gadotti (2007) disserta sobre o quanto Paulo Freire refletiu, durante toda sua vida de luta política pela democracia, por uma educação pública de qualidade que valorizasse o profissional mais envolvido neste processo: o professor. Paulo Freire, segundo Gadotti (2007), pondera sobre a necessidade de um profissional que aceita o inacabado, ou seja, que está aberto ao novo, aos aprendizados, a ouvir os discentes, a se formar, estudar e conhecer continuamente, a fim de construir uma educação democrática.

Lendo Pedagogia da Autonomia, aprendemos com Paulo Freire (1996) que ensinar exige: comprometimento, responsabilidade, criticidade, pesquisa, bom senso, estética, ética e querer bem aos educandos. Ensinar exige o reconhecimento e assunção cultural, uma de nossas inquietações e foco de debate neste trabalho. Sabemos da dificuldade e complexidade de formarmo-nos culturalmente e entendemos que os momentos culturais do PRP, ainda que de forma pontual e inicial, contribuem para essa formação, pois estimulam a pesquisa, as escolhas, a reflexão e o debate. Todos esses elementos são fundamentais na perspectiva freireana.

Brandão e Assumpção (2009) explicam que a cultura envolve tudo que o ser humano e seu trabalho fazem no mundo e ao transformarem a natureza, atribuem significado ao próprio ato criador. Para os autores: “O processo social de criação de cultura é o que atribui ao ser humano a possibilidade de afirmar-se como um ser com consciência a respeito do seu saber.” (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 54). Em conformidade com os autores, compreendemos, portanto, que o ser humano ao produzir a cultura, produz, também, a história humana.

Oliveira (2011) explica que o respeito às culturas pressupõem a relação dialógica entre elas, pois, para Paulo Freire, o diálogo viabiliza que os indivíduos cresçam e aprendam na diferença. Para Oliveira (2011, p. 117) “A referência da educação popular em Paulo Freire é a ação cultural, entendendo a cultura vinculada aos movimentos e relações sociais. Neste sentido, fazem parte do conceito de cultura tanto a erudita, como a popular.”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em Educação como prática da liberdade, encontramos contribuições essenciais para pensar sobre a docência, a alfabetização, a cultura e os dilemas da educação no Brasil. Paulo Freire apresenta sua visão pedagógica e seu método de ensino. Com ele, aprendemos que "Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio" (FREIRE, 1999, p.43). Explica o processo de humanização e a necessidade de liberdade a medida que a consciência se torna crítica. Nesse processo:

> Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (FREIRE, 1999, p.49).

Há necessidade de integração na formação humana, "enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem é da integração" (FREIRE, 1999, p.51). Compreendemos, então, que a luta travada ao longo do tempo é a da superação dos fatores que o fazem acomodado ou ajustado em situações de opressão para a liberdade de ser e existir. Para o autor:

> A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (FREIRE, 1999, p.51).

Dessa forma, "na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar dessas épocas" (FREIRE, 1999, p.51). Prossegue: "E o fará melhor, toda vez que, integrando-se ao espírito delas, se aproprie de seus temas fundamentais, reconheça suas tarefas concretas". Nesse caminho, aprendemos que,

> Uma época histórica representa, assim, uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação. Formas de ser, de comportar-se, atitudes mais ou menos generalizadas[...] Insista-se no papel que deverá ter o homem na plenificação e na superação desses valores, desses anseio, dessas aspirações. Sua humanização ou desumanização, sua afirmação como sujeito ou sua minimização como objeto, dependem, em grande parte, de sua captação ou não desses temas. (FREIRE, 1999, p.52).

No caso da sociedade brasileira, nosso tempo histórico e as aspirações são por democracia. Paulo Freire escreveu esse ensaio em 1965, após o Golpe Militar, e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

afirmou: “A superação da inexperiência democrática por uma nova experiência: a da participação, está à espera, ela que se iniciara, da superação também do clima de irracionalidade que vive hoje o Brasil, agravado pela situação internacional” (FREIRE, 1999, p.91).

O trabalho de conscientização e educação para liberdade partiu da distinção entre o mundo da cultura e o mundo da natureza. “O papel ativo do homem em e com a sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez”. (FREIRE, 1999, p.117). Prossegue: “A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana”. Essa é a base para compreender a chave para a aprendizagem na perspectiva freiriana: “O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto”. (FREIRE, 1999, p.117).

No processo de alfabetização, Paulo Freire destaca a importância da democratização da cultura pelos Círculos de Cultura. É um processo vital para que a alfabetização tenha sentido. “É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo”. (FREIRE, 1999, p.150).

Nesta lógica, um dos movimentos que acontece na atividade que denominamos de momentos culturais são os compartilhamentos de conteúdos que promovem reflexões, problematizam, dialogam, provocam e fazem pensar sobre diferentes aspectos da natureza humana, os sentimentos, a beleza, os dilemas, os impactos da ação humana sobre a natureza, a segregação social, as possibilidades de transformação, entre outros temas.

Como os momentos culturais são escolhidos, particularmente, por cada residente, percebemos uma pluralidade de temáticas que possibilitaram o diálogo entre a cultura popular e as atividades que conduzem à erudição. As orientações valorizam a pesquisa, o senso estético para a apresentação, o rigor com as fontes que subsidiam a organização do material didático para a apresentação do conteúdo aos colegas. É um aprendizado individual e coletivo. Nesse percurso, a apresentação de biografias e contribuições de: Tarsila do Amaral, Clarice Lispector, Pablo Picasso, Cecília Meireles,

Monteiro Lobato, Rosa Parks, Aniceto Matti, Célestin Freinet, Carolina Maria de Jesus, Anísio Teixeira, entre outros autores, foram importantes para refletirmos sobre os percursos e os legados. São seres humanos – personalidades nacionais ou internacionais – que, no decorrer de suas vidas, com instrumentos diversos, manifestaram sua forma de estar e ver o mundo, expressaram diferentes formas de luta pela liberdade, democracia e justiça social.

Na luta por democracia e justiça social, Paulo Freire (1996, p. 67) nos ensinou que a educação exige uma postura ideológica, isto é, precisamos olhar para a aplicação de uma política que promova o ser humano que tenha consciência das dificuldades: “Gostaria de deixar bem claro que não apenas imagino, mas sei quão difícil é a aplicação de uma política do desenvolvimento humano que, assim, privilegie fundamentalmente o homem e a mulher e não apenas o lucro.” Trata-se de um posicionamento político em defesa da vida, da dignidade de todo o ser humano. Compreendemos que conhecer biografias e legados de homens e mulheres, que com sua forma de vida e sua obra, nos proporcionam um movimento de inspiração profissional e, também, de enriquecimento para a superação da nossa realidade social.

Os momentos culturais viabilizam uma proximidade com poesias de autores como Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, o próprio Paulo Freire, Fernando Pessoa e Mario Quintana, além de assuntos pedagógicos como a literatura infantil e a Pedagogia do Olhar, de Rubem Alves. Consideramos que estes momentos fazem diferença no nosso caminho e na nossa história, durante o percurso de construção do perfil docente que queremos ser e que carregamos conosco durante nossas práticas pedagógicas.

Entendemos, a partir da leitura de Paulo Freire, que esse trabalho contribui para ampliar nosso repertório, estimula o questionamento sobre outras formas de dialogar com o mundo, além do aprimoramento do nosso olhar sensível e crítico. Esse caminho formativo impacta em nossa postura como ser humano, como docente, direta ou indiretamente, na escola, na sala de aula, com nossos alunos e no modo de viver e enxergar o mundo em cada um deles.

Gadotti (2007) se reporta a obra Pedagogia da autonomia para explicar a importância do professor e da escola para qualquer mudança educacional. O docente tem papel central na organização do trabalho pedagógico, pois é ele quem deve ensinar para a liberdade e emancipação humana, ações que exigem reflexões

constantes e fundamentadas. A escola pública é uma conquista e desempenha papel importante no processo de transformação social. Para Gadotti (2007, p. 40):

> A escola pública é a escola da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela. Nenhum país do mundo se desenvolveu sem uma boa escola pública. Nenhuma sociedade se desenvolveu sem incorporar a grande maioria dos seus cidadãos ao bem viver. A escola pública do futuro, numa visão cidadã freireana, tem por objetivo oferecer possibilidades concretas de libertação para todos.

Diante disso, entendemos que a nossa formação, para contribuir com um bom trabalho na escola pública, demanda estudos contínuos. Por conseguinte, os momentos culturais que são desenvolvidos no PRP, nos auxiliam a aprender mais sobre a contribuição de outros autores que pensaram o mundo e produziram obras que nos afetam, sensibilizam e mobilizam a repensar sobre o nosso fazer docente, nos estimulando a ensinar sob uma concepção de educação humana, integral e emancipadora.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica faz parte de uma política pública de estímulo a formação de docentes, prioriza a relação, integração e formação teórico-prática. Entre suas atividades, por meio de apresentações sistemáticas, os momentos culturais são capazes de contribuir com nossa formação estimulando o compartilhamento da pesquisa, a pluralidade de olhares sobre a humanidade e a natureza. Envolve a preparação de materiais didáticos para apresentar o tema escolhido, o estudo e o debate sobre temáticas diversas que podem ser uma biografia ou uma obra de Arte em suas diferentes formas.

Entendemos que esse repertório subsidia uma formação de professores que trabalhem para uma educação humanizadora e libertadora como nos ensinou Paulo Freire. O compartilhamento de ideias e experiências que cada um carrega em si é sempre o ponto de partida para esse trabalho, contudo, não pode ficar restrito a ele. A pesquisa, a revisão, a escrita e e o delineamento intelectual são etapas que marcam essa atividade e potencializam o diálogo, isto é, demandam o exercício de reconhecerem as exigências necessárias para ensinar. Entendemos que a poesia, as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

biografias, a música, e demais expressões artísticas, compõem o enriquecimento da formação plena do licenciando – que escolheu a docência como profissão.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C.R.; ASSUMPÇÃO. A Radicalidade da Cultura Rebelde: parte da história da educação popular no Brasil. In: R. BRANDÃO, C.R.; ASSUMPÇÃO. R. **Cultura Rebelde**: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p. 47-72

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB nº 38**, 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em 18 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: MEC. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução n.º 01** de 15 de maio de 2006. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 de maio. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?**. Brasília: Ministério da Saúde. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em 20 jul. 2021.

FREIRE, A. M. A. A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. (Org). **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 1996. p. 27-64.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI. M. Paulo Freire e a formação do professor. In: GADOTTI. M. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão por ensinar. São Paulo: Publisher Brasil – Instituto Paulo Freire, 2007. p. 61-69.

OLIVEIRA. I. A. Cultura e interculturalidade na Educação Popular de Paulo Freire. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3219>. Acesso em: 21 jul.2021.

SEVERINO. A.J. As modalidades de trabalhos científicos. In: SEVERINO. A.J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 199-210.

18.5.27 PAULO FREIRE: AINDA HOJE! CÍRCULO DE DEBATES PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Robson Rosseto[2647]

Luciano Parreira Buchmann[2648]

RESUMO

O presente artigo reflete sobre o Círculo de debate Pedagogia do Oprimido, ação formativa de professoras/es de arte em formação, vinculados ao Programa de Iniciação à Docência - PIBID, ocorrido na Unespar, campus de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná (FAP), em março de 2021. O texto é revestido de sentido pela perspectiva das/os licenciandos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro que participaram do Círculo, discutindo perguntas elaboradas por eles mesmos, a partir da leitura do livro Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Os encontros se realizaram na formação de círculos de cultura, tendo como fundamento freiriano a "Pedagogia da Pergunta", por meio de interações entre professores e estudantes pelo Google Meet. A iniciação em cada área da arte no ensino básico está diretamente associada à formação das/os professores que conduzem os saberes das linguagens artísticas que possuem história, metodologia e conteúdos próprios. Por esta razão, estudar Paulo Freire correlacionado com a inserção da/o acadêmico em uma situação escolar é imprescindível, pois as habilidades e as competências associadas ao profissional da educação se constroem a partir de situações que emergem do cotidiano escolar. A experiência formativa trouxe uma contribuição de significativa relevância para a transformação da prática pedagógica das/os docentes em formação, comprometidos no desenvolvimento de uma educação libertadora, baseada na crítica, no diálogo e no pensar, resultando em profissionais mais conscientes de sua práxis, portanto, com autonomia didático-pedagógica.

Palavras-chave: Paulo Freire. Formação de professores de arte. Pedagogia do Oprimido. Pedagogia da Pergunta. Círculo de debate.

1 INTRODUÇÃO

Ileso, permanente e renovado, assim Paulo Freire chega aos seus 100 anos. Todas as tentativas de desmoralizar seu legado e influência no campo educacional foram em vão e contrárias ao que seus detratores pretendiam. A história descrita neste trabalho, com vistas à reflexão da herança freireana e a formação de professoras/es de arte, prova isso: Paulo Freire, ainda hoje!, demonstra que, independente do seu centenário, aqui estamos nós, apresentando mais uma vez suas ideias a uma nova geração de educadoras/es.

Os docentes pesquisadores deste trabalho se propuseram a analisar uma

[2647] Doutor, Universidade Estadual do Paraná - Unespar, campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná, robson.rosseto@unespar.edu.br
[2648] Doutor, Universidade Estadual do Paraná - Unespar, campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná, luciano.buchmann@unespar.edu.br

determinada atividade desenvolvida pelas/os estudantes dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro da Universidade do Estadual do Paraná, Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná (FAP), vinculados ao Programa de Iniciação à Docência – PIBID[2649]. O histórico e a vocação institucional deste campus, no que se refere à educação em Arte, promove a formação de professoras/es habilitadas/os nas áreas específicas da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) de forma qualificada, comprometida com a educação pública, proporcionando à sociedade profissionais capazes de produzir, ampliar e divulgar o saber humano.

Uma das estratégias da Unespar de desenvolvimento da formação docente é o seu alinhamento às políticas federais de formação de professoras/es, dirigidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, adotando os Programas de Iniciação à Docência - PIBID e, mais recentemente, o Residência Pedagógica - RP. Nesses programas, a escola surge com um papel protagonista, como campo de formação docente; de forma análoga, Antônio Nóvoa afirma: da mesma forma como no caso da Medicina, os hospitais são o campo formativo dos médicos[2650]. De acordo com o Projeto institucional da Unespar, o PIBID "age como um redutor de distâncias entre a Educação Básica e a Educação Superior" convergindo para o desenvolvimento científico e, consequentemente, social pela educação.

As relações entre as instituições formadoras de professores e as escolas de educação básica são aprimoradas na medida em que o PIBID caracteriza-se como uma ponte de ligação para que ocorra a troca constante de informações, estratégia considerada fundamental em propostas comprometidas com a construção de novas ideias e o aprimoramento da formação do licenciando. Trata-se de redes de parceria entre as universidades e as escolas em que os cursos de formação docente para a educação básica, além do saber elaborado, devem oferecer condições necessárias para que a/o futura/o docente desenvolva a sua capacidade de questionar e refletir sobre a dinâmica e as relações estabelecidas no contexto da escola.

Como coordenadores de áreas do PIBID, consideramos este Programa de suma relevância, no contexto das escolas públicas, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um/a docente atuante no curso de ensino

[2649] Subprojeto do componente curricular Arte, edital nº 2/2020 – CAPES, com vigência de 01/10/2020 a 31/03/2022.
[2650] Palestra proferida na abertura do XIII EDUCERE - Congresso Nacional de Educação, em 2017.

superior e de professoras/es das escolas da rede pública, ambos habilitadas/os nas áreas específicas da arte.

2 POR QUE AINDA HOJE LEMOS PAULO FREIRE?

No atual cenário político brasileiro, os direitos da população e as políticas públicas estão sendo destruídos de forma crescente desde 2016. Emprego, saúde, habitação, cultura e educação deixaram de ser pauta do governo, e sob uma política neoliberal e irresponsável, estamos presenciando o desmonte do que havia sido conquistado com muito esforço, nos fazendo perguntar: como será o amanhã? Nesse contexto, o Estado foi diminuído em estrutura e alcance de sua assistência à medida que o mercado avançou as fronteiras. Atividades que gozavam de prestígio como a Ciência, foram negadas; outras como a Cultura, a Arte e a Educação - historicamente desvalorizadas e que necessitam do suporte estatal para seu avanço e o cumprimento de seu papel na sociedade -, foram abandonadas. Nessa situação, os orçamentos públicos foram encolhidos e/ou congelados, servidores públicos e docentes foram considerados parasitas da economia. Diante do caos, as perguntas que surgem são: até quando resistiremos à opressão? A própria situação não é o limite?

O patrono da Educação Brasileira dizia que para alcançarmos a humanização, “é imprescindível a superação das ‘situações-limite’ em que nos achamos coisificados” (FREIRE, 2020, p.131). Estas situações muitas vezes são aquelas contradições às quais nos submetemos, por estarmos imersos na realidade sem conseguir enfrentar os desafios, sem vislumbrar uma saída aos problemas, nos tornando responsáveis e participantes.

> No momento em que a sociedade vive uma época assim, o próprio irracionalismo mitificador passa a constituir um de seus temas fundamentais, que terá, como seu oposto combatente, a visão crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-se em favor do seu desenvolvimento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens. (FREIRE, 2020, p.129)

Paulo Freire é o intelectual brasileiro que alcançou maior destaque internacional na Educação e Filosofia da Educação. Segundo Walter Cohan, ele tornou-se “um ícone, um mito, um símbolo que extrapola, e muito, o Brasil” (2019, p.18). Seu lugar

simbólico é inquestionável, por ter criado uma obra que figura entre as mais consultadas em mais de um milhão de programas de universidades de língua inglesa, ser reconhecido publicamente de diferentes formas no mundo, desde títulos honoríficos, Doutor Honoris Causa, até nomes de estabelecimentos de ensino, teatros, anfiteatros, salas, praças, avenidas, ruas, conjuntos habitacionais, bibliotecas, letra de música e enredo de escola de samba, como mostra Ana Maria Freire (2006). Apesar de todo reconhecimento fora do país, em 2017, uma petição pública no Senado pleiteava revogar seu título de Patrono da Educação Brasileira por ser "considerado um filósofo de esquerda e o método apresentado por ele [é] ser um fracasso retumbante que gerou resultados catastróficos na educação."[2651]

Contra a inominável petição, vale lembrar o pensamento de Paulo Freire no primeiro capítulo de A Pedagogia do Oprimido quando ele fala sobre a "periculosidade da consciência crítica", do "medo da liberdade"; questionando se o processo de conscientização poderia levar a pessoa a um "fanatismo destrutivo", esclarecendo que, "Pelo contrário, a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação." (2020, p. 24).

Apesar do vasto conhecimento, Paulo Freire, como sabemos, é muito criticado. As considerações que o difamam, na maioria dos casos, nunca se basearam na leitura de suas ideias e reproduzem preconceitos como se ele defendesse a licenciosidade ou falta de autoridade na educação, a pouca dedicação da/o estudante, isso quando não esbarra em opiniões desqualificadas de "comunista", "messiânico", como é o caso da petição referida acima. Justamente por essa hostilidade, Cohan em seu livro Paulo Freire, mais do que nunca - uma biografia filosófica nos ajuda a pensar com o autor, estendendo nosso conhecimento sobre a educação em um viés emancipador/ libertário. Como parte da reflexão, o referido autor se propõe a analisar as críticas feitas ao pai da educação brasileira, como aquelas vindas da organização Escola sem Partido (ESP) e da academia.

No caso da ESP, Cohan apresenta o contexto político-econômico de ascensão da extrema direita no país em que expressões como meritocracia, empreendedorismo

[2651] Disponível em: https:/www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2017/11/24/sugestao-popular-pretende-revogar-titulo-de-patrono-da-educacao-brasileira-de-paulo-freire.

e “Fora Paulo Freire” ganharam força no movimento “Fora PT!”[2652] Por consequência, a bandeira que a ESP levantou foi a da dissociação entre escola e política, exigindo apenas que conteúdos viessem a ser apresentados sem contextualizá-los, ideia muito contrária à que Freire defende em sua obra. Sob essa capa, aparece o objetivo de enfraquecer a função educadora da escola pública, limitando-a “à transmissão de conteúdos técnicos e científicos, pretensamente objetivos e neutrais” (COHAN, 2019, p.201) e, certamente, voltados ao “deus” mercado. Parte das estratégias seria limitar a liberdade de expressão dos educadores que então foram acusados de doutrinadores ideológicos das/os estudantes.

3 CÍRCULO DE DEBATE PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Paulo Freire foi o primeiro estudioso a utilizar as expressões conscientização e conscientizar no campo da educação e da pedagogia. Por meio da conscientização, a escolha de conteúdos, por exemplo, deve possibilitar aos estudantes mecanismos de análise e reflexão sobre a sua condição social. Parafraseando Freire (2007), não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados, portanto, é importante a valorização dos saberes que os educandos possuem e que foram acumulados ao longo de suas existências. Esses saberes devem ser o ponto de partida para a construção de outros conhecimentos. Nesse sentido, a/o docente propicia propostas metodológicas para que as/os participantes busquem em suas relações assumir-se como ser social e histórico, pensante e criador.

A Arte é de suma relevância em propostas educacionais comprometidas com o desenvolvimento das capacidades críticas, reflexivas e expressivas da/o estudante e também do exercício pleno da cidadania. No entanto, seu efetivo espaço na escola permanece um desafio, pois muitas vezes a Arte é compreendida como uma atividade de mero entretenimento. Por esta razão, o ensino da Arte requer formação de docentes para a condução de saberes específicos, por meio de metodologias e conteúdos

[2652] Momento marcante na conjuntura política, social e econômica do Brasil, entre os anos de 2013 a 2016, durante o qual vivenciou um conjunto significativo de manifestações que levou milhares de pessoas às ruas de suas principais cidades; culminando com as manifestações pelo impeachment da Presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2015. Ao longo desses anos, houve um deslocamento discursivo em uma direção conservadora, emergiu uma nova direita, extremista, que ganhou espaço com base no autoritarismo, no conservadorismo e na xenofobia, estimulando o desprezo das singularidades e das pluralidades existentes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

próprios; entendemos que estudar Paulo Freire contribui para o aprofundamento da reflexão sobre a carreira docente das/os pibidianos, uma percepção sobre os desafios a serem enfrentados em sua futura profissão e sobre o campo de possibilidades para a realização de um efetivo trabalho com o ensino da Arte na escola.

No campus Curitiba II (FAP), o PIBID é um programa em que as quatro licenciaturas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) participam no subprojeto[2653] Arte, com dois núcleos, cada qual formado por 2 coordenadores de área, 3 supervisores, 24 discentes bolsistas e até 6 discentes voluntários[2654]. A participação do discente na iniciação à docência lhes exige dedicação de 32 horas mensais: 16 horas destinadas aos encontros semanais dos grupos de estudos, para reflexões sobre questões artísticas pedagógicas, e as demais, reservadas às suas atividades nas escolas, por meio de ações supervisionadas pelas/os docentes da educação básica, em reuniões de preparação/organização dos planos de aula e atuação em sala de aula. A grande contribuição do programa é oportunizar aos estudantes a criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes permite a retroalimentação entre a escola e a universidade[2655].

De acordo com o termo de compromisso firmado com a CAPES, as/os pibidianos não gozam de férias e as atividades são ininterruptas[2656]; por esta razão, como tarefa referente ao mês de janeiro de 2021, solicitamos aos discentes dos núcleos de Arte a leitura da obra A Pedagogia do Oprimido. Considerando a necessidade de um registro, para que houvesse maior comprometimento dos estudantes, elas/es deveriam elaborar uma pergunta para cada capítulo do livro, bem como uma carta a Freire. Neste momento, não imaginávamos a repercussão que a

[2653] O subprojeto é composto por um núcleo ou conjunto de núcleos organizados por áreas de iniciação à docência, prioritárias e gerais. Em específico na Unespar, os subprojetos foram elaborados em conformidade com o projeto institucional conjuntamente com os demais colegiados de cursos e, em determinadas áreas, subprojetos foram compostos de forma *multicampi*.

[2654] Os discentes voluntários têm prioridade na ocupação das cotas ociosas, ao longo da vigência do projeto.

[2655] Cabe destacar que o Programa em desenvolvimento está ocorrendo em meio à pandemia mundial do novo coronavírus (Covid-19), período inédito e complexo que estamos atravessando. Do início da pandemia até o momento, a Unespar está com todas as atividades acadêmicas acontecendo remotamente, até que as/os servidores e as/os estudantes possam retomar as aulas presenciais de forma segura. No entanto, é importante ressaltar que o ensino na modalidade remota é uma adaptação de acordo com as resoluções apresentadas pelo MEC e as instâncias estaduais de Educação do Paraná, e que não é ensino à distância (EAD).

[2656] Mesmo no período de férias da educação básica e do nível superior, as/os discentes participantes do Programa precisam elaborar a ficha de frequência individual para fazer os registros de presença e os registros das ações individuais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

proposta assumiria no decorrer do ano de 2021.

A atividade foi proposta pelo coordenador de área do Curso de Artes Visuais, Luciano Parreira Buchmann, em função da sua vivência no seminário "Interculturalidade e Humanidades na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire", lecionado pela professora Drª. Sônia Haracemiv[2657]. Neste evento, a dinâmica esteve ancorada na abordagem de Paulo Freire, momento em que diversos de seus escritos foram apresentados aos mestrandos, estudantes especiais e ouvintes. A estratégia de ensino adotada então, foi a indicação de leitura e a elaboração de perguntas, embasada no livro Por uma Pedagogia da Pergunta, de Freire.

Esta obra trata sobre a educação popular, a importância da oralidade nessa prática, as experiências de Paulo Freire e Antônio Faundez no exílio e relata, ainda, o período de ambos como assessores das campanhas de alfabetização de adultos nos países recém-libertados da colonização europeia na África. Na apresentação da obra, Moacir Gadotti relembra a importância dessa experiência da pedagogia freireana no continente africano, por permitir entender "melhor como o sistema econômico era desumanizador" (FREIRE, 2017, p. 8). Freire e Faundez salientam que "todo conhecimento começa pela pergunta", e que esta consideração é a que Freire tinha sobre a curiosidade, pois "a curiosidade é uma pergunta" (2017, p. 67). Em Pedagogia da Autonomia, Freire afirma que professores e estudantes deviam "assumir-se epistemologicamente curiosos" (1996, p. 86, grifo do autor), pois "sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino, [..] que a construção do conhecimento do objeto implica no exercício da curiosidade e na capacidade de perguntar" (1996, p. 85)

O autor considerava que a pergunta precisa ser estimulada, refletida e repensada, que deveríamos dar lugar às respostas e a questionamentos que não foram feitos. Segundo o pensador, o verdadeiro problema que se coloca na prática docente seria o de criar com os estudantes o virtuoso hábito, "de perguntar, de 'espantar-se'", entendendo não haver pergunta boba nem resposta definitiva. Cabe destacar a exposição do autor sobre esse papel do educador da seguinte maneira:

> um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma, porque, mesmo quando a pergunta, para ele possa parecer ingênua, mal

[2657] Seminário vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, mestrado profissional, da Universidade Federal do Paraná - UFPR, no 2° Semestre de 2018.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> formulada, nem sempre o é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor pergunta. (FREIRE, 2017, p. 70)

Nessa perspectiva, propomos para o mês de março de 2021 o Círculo de Debates Pedagogia do Oprimido, para as/os pibidianos dos cursos de arte. As/os estudantes foram divididos aleatoriamente em 4 salas virtuais no Google Meet, com aproximadamente 15 participantes em cada uma delas, contando com a coordenação de um/a docente mediador/a. A proposta foi debater o texto, estimulado pelas 4 perguntas formuladas pelas/os estudantes para cada capítulo da obra, em seu trabalho durante o recesso estudantil de janeiro de 2021. As perguntas não foram identificadas e o debate teve duração de 1h 30min, em média. Cada sala propôs 4 rodadas de discussão em uma espécie de mesa redonda, a partir das perguntas selecionadas, da seguinte maneira: 5 estudantes debatiam a questão apresentada pelo mediador, como voluntários ou sorteados pelo mesmo; neste momento, as/os demais participantes assistiam as argumentações. Na dinâmica, o “círculo” girou com a alternância de debatedores e perguntas.

Para maior interação, a sugestão dada foi para que as/os debatedores abrissem as câmeras; os outros não, podendo participar da discussão pelo chat da plataforma. Ao longo do debate promovido por cada pergunta, a/o mediador/a observando que a mesma poderia ser mais discutida, fazia intervenções e provocações ao grupo. De fato, os mediadores favoreceram o diálogo, incentivando as/os participantes, apresentando a questão, relendo-a e às vezes intervindo com breves colocações sobre o assunto em pauta, bem como na coordenação do revezamento dos debatedores, sobretudo, na contagem do tempo dedicado a cada pergunta, por volta de 4 a 7 minutos.

À vista disso, decidimos avaliar o “I Círculo de debates Pedagogia do Oprimido”, por meio de um questionário digital. O formulário continha duas seções, a primeira com questões objetivas relacionadas à metodologia, e a segunda, com questões abertas de caráter mais subjetivo que buscavam a contribuição da atividade na formação profissional e humana das/os participantes. Ao todo, 37 pibidianas/os responderam o questionário, 10 estudantes de Artes Visuais, 13 de Dança, 5 de Música e 9 de Teatro.

Quanto à metodologia do Círculo, do total de respondentes, 21 a consideraram excelente; 15 boa e 1 estudante achou ruim. De modo geral, as/os estudantes destacaram a partilha do conhecimento, a ampliação das perspectivas, a participação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de todas/os, a possibilidade do debate com estudantes de outras linguagens artísticas. No entanto, a estudante que considerou a proposta ruim, não explicou o motivo. Com relação ao tempo da atividade, as/os pibidianas/os consideraram em média bom, isto é, o tempo de uma hora e meia destinado ao debate foi suficiente. Quanto a mediação, 34 respondentes consideraram que as/os docentes mediadores/as deveriam participar com mais questionamentos, a fim de motivar a conversa, em contrapartida, 3 participantes sugeriram que as/os mediadores deveriam apenas apresentar as questões.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Ao propor o Círculo, sabíamos das possíveis dificuldades de mediar em plataforma digital, devido à maneira distinta de interação entre os debatedores. As perguntas que os estudantes elaboraram representavam inquietações de leitores que, até então, pouco ou quase nada sabiam sobre Paulo Freire. De fato, essa leitura que contribuiu para a elaboração das perguntas era íntima e, de certa forma, contrária ao caráter público do debate. Justamente por esse fator experimental proposto aos estudantes e docentes, imaginávamos que o debate seria tenso, permeado de silêncios.

De maneira oposta, o resultado foi surpreendente: ao término da atividade, as/os estudantes começaram a conversar a respeito dos assuntos discutidos nos grupos de WhatsApp. O caráter interdisciplinar do Círculo, a oportunidade de troca com colegas de outros cursos, a revisão de suas leituras, a mescla de suas memórias estudantis às observações que hoje fazem como licenciandos, aparecem nas respostas da segunda seção do formulário, inclusive com posições políticas referenciadas no autor da Pedagogia do Oprimido.

Diante dos resultados, compreendemos que o conhecimento e a reflexão sobre o pensamento freireano promoveu distinta capacitação das/os discentes comprometendo-as/os no desenvolvimento de uma educação libertadora, baseada na crítica, no diálogo e no pensar livre. Neste sentido, o trabalho realizado pelo PIBID é de suma relevância por estimular esses futuros educadores a realização do trabalho pedagógico com as distintas linguagens artísticas, amparado na reflexão sobre o contexto da escola, dos futuros educandos, e a si mesmos como corresponsáveis pela

transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

COHAN, Walter. **Paulo Freire, mais que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2020.

_____ e FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire:** uma história de vida. São Paulo: Villa das Letras, 2006.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

18.5.28 PAULO FREIRE: PELA VIVÊNCIA PLENA DAS DIVERSIDADES.

William Roslindo Paranhos[2658]

Inara Antunes Vieira Willerding[2659]

Édis Mafra Lapolli[2660]

RESUMO

No ano em que se comemora o centenário de nascimento de Paulo Freire, sua vida e obra ainda são consideradas como fonte de inspiração para diversas pessoas ao redor de todo o mundo. Pautando-se por uma pedagogia emancipadora e libertadora, por meio de uma prática dialógica e crítica, o educador evidenciava a necessidade de as pessoas reconhecerem e compreenderem os mecanismos que operam na sociedade, transformando-as em oprimidas ou opressoras. O presente artigo tem por objetivo analisar de que forma a pedagogia freiriana possibilita o processo de desconstrução de convenções sociais em prol da vivência plena das diversidades e da integralidade humana. Para tanto, utilizou-se de um estudo narrativo que foca na vida e obra de Paulo Freire, mais especificamente em “Pedagogia do Oprimido”. Verificou-se que tal publicação, por meio das análises acerca dos mecanismos de opressão, da educação bancária, da dialogicidade, da cooperação e da ação antidialógica, oferece instrumentos necessários para o alcance do objetivo ao debater o processo de opressão e a necessidade de seu reconhecimento, enquanto construção engendrada histórica e culturalmente na humanidade - passível de transversalização com as diversidades dos grupos minoritários -, para que, só então, possa haver a libertação e, assim, o alcance da integralidade humana e da plenitude.

Palavras-chave: Diversidades. Integralidade. Paulo Freire. Educação. Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

No ano em que se comemora o centenário do nascimento de Paulo Reglus Neves Freire (1921-2021), e o 53º ano de lançamento de “Pedagogia do Oprimido”, o mais famoso educador brasileiro possui, em suas obras, uma perspectiva extremamente futurista, possibilitando uma pedagogia dialógico-crítico-libertadora que advoga pela integralidade das pessoas.

Os movimentos identitários voltados às diversidades acompanham os processos de (re)construção social, valendo-se de diferentes perspectivas em uma tentativa de manterem-se presentes, com voz ativa, assumindo seu lugar de fala (RIBEIRO, 2019),

[2658] Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina - williamroslindoparanhos@gmail.com
[2659] Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina - inaraantunes@gmail.com
[2660] Doutora, Professora do Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina - edispandion@gmail.com

a fim de que não sejam, mais uma vez, silenciadas e marginalizadas em sua agenda de lutas pelo reconhecimento de sua integralidade e da garantia de direitos fundamentais.

De acordo com Gomes (2007; 2012) o conceito de (re)construção social deve ser compreendido como complexo, ao passo que é formado pela junção de processos históricos, culturais, políticos, econômicos, educacionais, e todos aqueles outros que compõem o arcabouço da subjetividade humana (GUATTARI, 1993), traduzida em identidade .

Em plena comemoração do aniversário de Paulo Freire, o mundo, mais uma vez, passa por um processo de (re)construção social, acelerado pela pandemia do novo Coronavírus (2020), onde são reconfiguradas as relações, tanto no âmbito social, das pessoas para com a coletividade, quanto da relação das pessoas consigo próprias. Nesta última, em especial, as pessoas, motivadas pelo medo do desconhecido, pela ausência do contato físico, e por outros aspectos singulares, não conseguem mais perceber-se enquanto um conglomerado de várias partes, onde cada uma dessas atua em determinado meio. As pessoas agora assumem sua característica sistêmica, onde todas as partes que as compõem são indissociáveis e devem estar presentes em todos os meios, em todas as relações.

Essa é a nova perspectiva dos movimentos identitários de minorias, que agora já não mais conseguem deixar determinada parte “do lado de fora”, pois aquela parte, anteriormente invisibilizada, também constitui, e é essencial, à pessoa. Isso é o que Paulo Freire chamava, há mais de cinquenta anos, de pedagogia dialógico-crítico-libertadora integral do ser humano, aqui chamada de integralidade humana.

Diante desse contexto, o presente artigo representa um estudo narrativo, no instante em que se centra na vida e produção de Paulo Freire, mais especificamente de “Pedagogia do Oprimido” (CRESWELL, 2014; GIL, 2018), com o objetivo de analisar de que forma a pedagogia freiriana possibilita o processo de desconstrução de convenções sociais em prol da vivência plena das diversidades e da integralidade humana.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A vida de Paulo Freire

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Recifense nascido aos 21 dias do mês de setembro de 1921, Paulo Reglus Neves Freire era filho de Edeltrudes Neves Freire e de Joaquim Temístocles Freire, pai que perdeu aos treze anos. Viveu sua infância pobre ao lado dos dois irmãos e uma irmã, estudando no Colégio Oswaldo Cruz, por meio de bolsa, onde iniciou sua vida de docente lecionando Língua Portuguesa. Graduou-se na Faculdade de Direito de Recife, casou-se em 1944 com sua primeira esposa, Elza Maia Costa de Oliveira - com quem viveu até o falecimento da mesma, em 1986 - e em 1947 ingressou no SESI (Serviço Social da Indústria) (GADOTTI, 1996; FGV, 2020; SANTIAGO, 2020).

Entre os anos de 1947 e 1954, Paulo Freire foi diretor de educação e cultura da instituição, sendo nomeado, em 1954, superintendente do SESI, cargo que ocupou durante três anos. Nesse período, o professor obteve contato com a educação de jovens e adultos, o que mais tarde viria a se tornar sua principal frente de trabalho (FGV, 2020; SANTIAGO, 2020).

Durante o período em que se encontrava à frente do Serviço Social da Indústria, Paulo Freire iniciou uma trajetória política na capital pernambucana. Foi nomeado para diversos conselhos de direitos, ocupando cadeiras estratégicas que lhe conferiam notoriedade. Em 1959 tornou-se doutor em filosofia e história da educação e foi efetivado como professor da Escola de Belas Artes em disciplina homônima à sua titulação (FGV, 2020).

No ano de 1963, foi nomeado para o Conselho Estadual de Educação de Pernambuco e, em 1964, tomou a frente do Programa Nacional de Alfabetização na capital federal. Com o Golpe Militar, Paulo Freire ficou preso durante setenta dias e, posteriormente, foi exilado sob a acusação de que era comunista (FGV, 2020; SANTIAGO, 2020). Durante os anos no exílio, o professor Freire viveu nos Estados Unidos, onde também lecionou na Universidade de Harvard, e em Genebra, Suíça, onde permaneceu até seu retorno para o Brasil (FGV, 2020).

Ao retornar em 1980, tomado por seu viés político, Paulo Freire se filiou ao Partido dos Trabalhadores, que lhe possibilitou ocupar o cargo de Secretário de Educação da cidade de São Paulo durante os anos de 1989 e 1991 (GADOTTI, 1996; SANTIAGO, 2020). Também entre 1980 e 1990, passou a lecionar na Universidade de Campinas e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nesse período, mais precisamente no ano de 1988, casou-se com sua segunda esposa, Ana Maria Araújo

Freire, com quem permaneceu até sua morte (GADOTTI, 1996).

Ao final de sua gestão na Secretaria de Educação da maior cidade da América Latina, Paulo Freire retornou à Pernambuco, onde foi reincorporado ao cargo de Diretor do Serviço de Extensão Cultural da universidade federal daquele estado (FGV, 2020).

Aos 76 anos, no dia 02 de maio de 1997, morreu Paulo Freire. Durante sua vida, e após sua morte, Freire recebeu 48 títulos honoríficos, além de ter se tornado Patrono da Educação Brasileira por meio da Lei 12.612/2012 (BRASIL, 2012), promulgada pela então presidenta, Dilma Rousseff.

2.2 As principais obras

Paulo Freire foi um professor que marcou a história da educação no mundo, tanto que seus livros são, ainda, alguns dos mais citados em trabalhos científicos no Brasil e em países do exterior, ao oferecerem uma visão de humanidade e pedagogia libertadora de cunho futurista (PARANHOS; WILLERDING; LAPOLLI, 2020; SANTIAGO, 2020). Diante do imenso arcabouço de conhecimento produzido, as produções de Paulo Freire podem ser sintetizadas em dois grupos: seus livros e seu método de alfabetização.

Chamado de Método Paulo Freire, o programa de alfabetização desenvolvido pelo educador foi iniciado durante a Guerra Fria, ocasião em que os Estados Unidos criaram o projeto Aliança para o Progresso, com o objetivo de desenvolver economicamente países que, pelo entendimento dos americanos, vinham sofrendo com uma onda “socialista”, sendo a erradicação do analfabetismo uma das formas de alcançá-lo (SOUZA, 2019).

A cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, foi uma das contempladas pelo projeto, na qual Paulo Freire foi responsável por elaborar o programa, formar uma comissão de coordenadores e treinar professoras e professores para o desenvolvimento do mesmo. Em cerca de 40 horas, distribuídas no período de um mês, 300 jovens e adultos foram alfabetizados com o método que combatia a chamada “educação bancária”, colocando o aluno como o centro do processo de aprendizagem e alterando o foco, do conteúdo ensinado, para o processo em si (SOUZA, 2019).

Outro ponto de destaque em seu método é a instrumentalização de alunas e alunos para que estes possam desenvolver uma visão de mundo e, a partir dela, a

consciência crítica, sendo que para tanto a conscientização política e de classe torna-se essencial (PARANHOS; WILLERDING; LAPOLLI, 2019). Tais componentes formariam aquilo que o professor Paulo Freire chamou de educação emancipadora.

Com relação à sua produção literária, as obras que merecem maior evidência são: Ação Cultural para a Liberdade, Cartas à Guiné Bissau, Educação na Cidade, A Sombra desta Mangueira, Cartas à Cristina. Além desses, deve-se destacar os livros que são, reconhecidamente, a grande base do pensamento freireano: Pedagogia da Autonomia, Educação como prática de liberdade e Pedagogia do Oprimido (GADOTTI, 1996; FGV, 2020; SANTIAGO, 2020).

2.3 Por uma Pedagogia da Desconstrução

Escrita após cinco ano de exílio, fruto das observações realizadas durante esse período, bem como de todas aquelas feitas durante sua trajetória como educador, a “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, é uma obra que marca não só pelo pensamento humanizador defendido pelo autor, mas por conta da abordagem que defende a necessidade de uma conscientização acerca dos mecanismos de opressão.

Logo no início, Paulo Freire oferece a obra “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (1987, p.15). Esse pensamento deixa claro o objeto do autor, que acredita em uma luta pela igualdade universal que respeite as diferenças. A busca pela conscientização, segundo o mesmo, é o que possibilita que os fanatismos sejam evitados a fim de que se busque a autoafirmação.

No capítulo 1, o educador aborda as justificativas para a existência de uma pedagogia do oprimido, dividindo-o em quatro partes. Primeiramente, o educador, explicitando uma distinção - ao que o mesmo chama de contradição - entre a figura da pessoa opressora e da pessoa oprimida, realiza uma reflexão: “Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?” (FREIRE, 1987, p. 20).

Segundo o autor, para que possa ser concreta e real a superação desse mecanismo, as pessoas oprimidas devem encontrar-se enquanto partícipes dessa

pedagogia que busca a libertação. Contudo, ele também destaca que pelo fato de o mecanismo da opressão estar introjetado na constituição subjetiva das pessoas, estas, enquanto oprimidas, não se enxergam dessa maneira, o que dificulta tal processo e, quando talvez se enxerguem, temem a liberdade que está diante dos seus olhos, razão pela qual afirma-se que tais mecanismos operam por meio de vieses inconscientes.

A segunda parte do capítulo 1 se refere à situação concreta de opressão e os opressores. Logo de início, Paulo Freire destaca que as pessoas opressoras, quando percebem o impulso de libertação das oprimidas, tendem a sentir-se enquanto sendo, também, oprimidas. Isso se dá pelo fato de que, segundo o professor, as pessoas que são formadas pela e compõem o grupo da opressão, desconhecem qualquer outro mecanismo senão o de oprimir.

Assim, ao sentirem-se atacadas e oprimidas, as opressoras reagem de formas desconhecidas, o que hoje pode ser traduzido pelo discurso que emana dos grupos maioritários da existência do “mi-mi-mi”. Esse ataque vai muito além do que simples ato discursivo, pois: “Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida” (FREIRE, 1987, p.30). Para Paulo Freire, as pessoas opressoras enxergam as oprimidas enquanto coisas, e nesta “coisificação” fica evidente um processo de destituição da humanidade.

Posteriormente, a obra aborda uma outra perspectiva: das pessoas oprimidas. Faz-se necessário, para compreender o mecanismo perverso da opressão, que haja uma ampliação do olhar e uma compreensão das estruturas inconscientes das pessoas oprimidas:

> Uma destas, de que já falamos rapidamente, é a dualidade existencial dos oprimidos que, “hospedando” o opressor cuja “sombra” eles “introjetam”, são eles e ao mesmo tempo são o outro. Dai que, quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concreta-mente, como também enquanto não cheguem a ser “consciência para si”, assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão [...] (FREIRE, 1987, p. 31).

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens [as pessoas] se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p.33). É este o título que compreende a última parte do primeiro capítulo da obra. Ao utilizar o termo “comunhão”, proveniente de comungar, Paulo Freire explicita que: 1) não é possível haver uma revolução contra o regime opressor isoladamente; 2) a luta cooperativa faz com que as pessoas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

oprimidas se fortaleçam e avancem em seu processo de descobrimento e humanização; e 3) esse não pode ser um movimento de mero ativismo, exigindo reflexão constante acerca da hegemonia e da opressão, pois " Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes" (FREIRE, 1987, p. 36).

O capítulo 2 é destinado a explicitar a educação bancária enquanto instrumento de opressão, seus pressupostos e sua crítica. A educação, que possui o papel fundamentalmente voltado à libertação das identidades, recai sobre um modus operandi em torno da constante narração. Ao narrar ininterruptamente, a educação se coloca de maneira estática, parada, não permitindo a reflexão, o exercício dialógico. A educação é utilizada, também, como mecanismo de opressão, ao transformar discentes em seres tolhidos do pensamento crítico, a fim de que estes se adaptem à situação imposta. É neste cenário que educadores humanistas devem agir, a fim de possibilitar a constante problematização, levando à reflexão e à libertação de alunas e alunos, promovendo a dialogicidade.

O cenário, detalhadamente desenhado por Paulo Freire leva, novamente, à cooperação e ao aprendizado mútuo, encerrando o capítulo. Ao analisar a educação bancária, na qual se alicerça a pedagogia contemporânea [seja a de 1987 ou a dos tempos de pós-verdade], o professor traz luz, mais uma vez, à missão libertadora e transformadora que a educação possui. Quando professoras e professores colocam-se ao lado de suas alunas e alunos, estabelecendo uma relacionalidade que é permeada pelo companheirismo e pela construção coletiva, ambos problematizam, ambos refletem, ambos se libertam e ambos aprendem. Tanto umas quanto outras se enxergam enquanto seres inconclusos, passíveis de constante evolução e revolução que possibilitariam, um dia, a plenitude e a integralidade.

A dialogicidade, essência da educação e possibilitadora da liberdade, é abordada por Paulo Freire no terceiro capítulo de sua obra. O diálogo, segundo Freire, é exercício puramente humano, traduzido pela palavra, a qual possui duas dimensões: ação e reflexão. Seja qual for a dimensão na qual a palavra se insere, a mesma é possuidora de autenticidade, bem como de uma inautenticidade, as quais permitem a transformação, seja em prol da liberdade, ou a transformação perversa, em prol da opressão. Dessa maneira, a palavra, por meio do diálogo, possibilita a afirmação dos mecanismos de opressão e de libertação, considerando que "Não é no silêncio que os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

homens [as pessoas] se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (FREIRE, 1987, p. 50).

Por meio da palavra e do diálogo é que educadores podem concretizar seu compromisso com o campo pedagógico, sempre pautadas e pautados pelo amor. Não o amor na concepção lírica e romântica da palavra, mas o amor em sentido de horizontalidade humana, que permite a extinção das localidades de poder e de pessoas subalternizadas. Tal preceito deve estar presente na relação entre pessoas educadoras-educandas e pessoas educandas-educadoras, mas não somente no ato da relação em si. Para que se torne efetivo, é necessário que pessoas educadoras-educandas se questionem acerca do diálogo que irão estabelecer com as discentes.

Ao realizar essa análise, as pessoas docentes realizam o exercício da reflexão em torno de suas próprias falas, de seus próprios preconceitos e, dessa maneira, lhes é possibilitada a busca pela desconstrução, a fim de que em sua relacionalidade com as outras pessoas, não se coloquem na posição de opressoras. Quais são os temas que se localizam no centro das relações entre pessoas-mundo? Quem são as pessoas que estão à margem dessa relação? O que serve para uma pessoa, serve para todas? E ao colocar uma pessoa em relação à outra, não estará aquela primeira sendo localizada em um nível de subalternidade por conta da diferença? O que é diferença? O que é diferente? Como ela surge? São todos questionamentos que levam à decodificação e à desconstrução.

Por fim, o capítulo 4 aborda a "Teoria da ação antidialógica". Para oprimir, o opressor deve negar "o direito de dizer sua palavra, de pensar certo" (FREIRE, 1987, p.77) às pessoas oprimidas. Faz parte desse exercício da manipulação a conquista por mais poder, a divisão dos grupos [minoritários], a manipulação e a invasão das culturas. Em contrapartida, para que haja a libertação efetiva por meio do exercício dialógico, faz-se necessária a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural, que em momento algum nega a diferença entre as culturas, mas se funda nelas, possibilitando o exercício reflexivo que liberte as pessoas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

(Re)humanizar pessoas, relações e a sociedade como um todo: esse é o grande legado de Paulo Freire. Contudo, uma (re)humanização não alienada, mas que se alicerce em autopercepção e construção de senso crítico, por meio de um processo

pedagógico e dialógico que atue como libertador de subjetividades, identidades, corpos e saberes.

Em "Pedagogia do Oprimido", Paulo Freire se debruça acerca dos fenômenos e mecanismos de dominação que estão, a todo tempo, introjetados nas relações que se constituem e reconstituem no cenário social. Tais mecanismos, construídos histórica e culturalmente e cristalizados enquanto convenções sociais, alicerçam um modus operandi que oprime pessoas e as "coisifica" enquanto menos favorecidas.

A obra explicita e localiza os papéis das pessoas enquanto oprimidas e opressoras, traduzidos em mecanismos de poder, a fim de que os mesmos possam ser percebidos, compreendidos, desconstruídos e, por fim, reconfigurados. De acordo com Freire, é papel essencial de todas as pessoas que escolhem a missão docente possibilitar esse processo e, também colocarem-se à disposição dele, pois mesmo educadoras e educadores estão nele engendrados.

Tais posicionamentos são o que tornam a obra de Paulo Freire tão completa e tão rica. O educador não elenca ferramentas específicas que devem ser, simplesmente, utilizadas no cotidiano escolar. Sua pedagogia é posta como um processo inconclusivo, que deve ser, a todo momento, revisitada, repensada, reconfigurada.

Assim ocorre com a vivência das diversidades que advogam pela integralidade humana. Não há como determinar meios concretos e isolados que possibilitem tais fenômenos, tendo em vista que as diversidades, também em sua inconclusão, devem ser sempre repensadas. Além disso, não é possível iniciar um novo processo, determinar novas práticas, onde já existem construções alicerçadas que provocam estigmas, preconceitos e discriminação. Há de existir uma desconstrução para que algo novo se insira. A diversidade é sempre o amanhã. A integralidade humana se faz e refaz a cada dia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.612 de 13 de abril de 2012. Declara o Educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm. Acesso em: 23 jun. 2021.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa & Projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. 335 p.

FGV. **Paulo Freire.** Fundação Getúlio Vargas, 2020. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/paulo_freire. Acesso em: 23 jun. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental**. Salto para o futuro. TV Escola, 2007.

GOMES, N. L. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 33, n. 120, p. 687-693, set. 2012.

GUATTARI, F. Da produção de subjetividade. In: PARENTE, A. **Imagem-máquina.** Rio de Janeiro: 34, 1993.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala (feminismos plurais).** São Paulo: Jandaíra, 2019.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Coronavirus disease 2019 (COVID-19):** situation report – 51. [S. l.]: OMS, 2020. Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-9.pdf?sfvrsn=1ba62e57_10. Acesso em: 15 jun. 2020.

PARANHOS, W. R.; WILLERDING, I. A. V.; LAPOLLI, Édis Mafra. PRÁTICAS DOCENTES: possibilidades do uso da pedagogia da autonomia em tempos de pandemia. In: MACHADO, A. B.; LÚCIO, V. R. (org.). **Escola, currículo e tecnologias:** desafios e possibilidades para a prática pedagógica. Curitiba: Bagai, 2021. Cap. 15. p. 255-266.

SANTIAGO, E. **Biografia:** Paulo Reglus Neves Freire, pedagogo, recifense, cidadão do mundo. Cátedra Paulo Freire: UFPE, 2020. Disponível em: http://www.catedrapaulofreireufpe.org/memoria-paulo-freire/biografia/. Acesso em: 23 jun. 2021.

SOUZA, M. Criticada pelo governo, a metodologia de Paulo Freire revolucionou povoado no sertão. **Repórter Brasil.** Disponível em: https://reporterbrasil.org.br/2019/03/criticada-pelo-governo-metodologia-paulo-freire-revolucionou-povoado-no-sertao/. Acesso em: 23 jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

18.5.29 POR UMA PEDAGOGIA CONSTRUTIVA-LIBERTADORA COMO POSSIBILIDADE PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Elias Bezerra de Souza[2661]

RESUMO

A avaliação educacional no âmbito da qual está a avaliação da aprendizagem tem sido objeto de estudo e discussão por teóricos e pesquisadores. Ainda assim, a prática verdadeiramente avaliativa ainda não é realidade em muitas escolas brasileiras. Os exames escolares têm sido praticados equivocadamente como sinônimo de avaliação. Este artigo enfoca a perspectiva pedagógica construtiva na qual se insere a Pedagogia Libertadora como suporte teórico pedagógico apropriado para dar sustentação ao desenvolvimento da avaliação da aprendizagem escolar. A pesquisa de cunho bibliográfico objetiva apresentar fundamentos construtivo-libertadores para a inequívoca prática avaliativa no processo de ensino e de aprendizagem na escola. O aporte teórico vem da perspectiva de uma Pedagogia Construtiva defendida por Cipriano Luckesi (2005; 2011) com base na Biossíntese de David Boadella (1992) e da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (1921-1997). A análise do material mostra a compatibilidade da pedagogia freireana com a perspectiva construtiva e de ambas como suporte teórico e filosófico para a avaliação da aprendizagem enquanto componente do ato pedagógico, a qual que tem a função de subsidiar decisões sobre o ensino e a aprendizagem, ato este que se utiliza do diagnóstico, da investigação e da mediação para proporcionar uma aprendizagem formativo-reguladora capaz de levar os sujeitos à libertação e à transformação social pela apropriação e da construção de conhecimentos. Nesta acepção tudo é histórico, não havendo que se falar em sujeito determinado nem em conhecimento pronto e acabado. Tudo é movimento para a frente, para o futuro. Tudo se constitui nas relações.

Palavras-chave: Pedagogia Construtiva. Pedagogia Libertadora. Avaliação da aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

No conjunto das avaliações educacionais está a avaliação da aprendizagem escolar, pelo menos na formalidade, já que operacionalmente cada vez mais professores buscam em sala de aula fazer com que os alunos memorizem fórmulas, equações e regras para reproduzirem em “supostas avaliações” examinatórias, por ainda entenderem, equivocadamente, que avaliar a aprendizagem do aluno significa aplicar provas, corrigir erros e registrar notas. Nessa lógica, o método avaliativo preponderante tem sido a realização de exames e aplicação de provas, que nada provam, apenas comprovam a predominância de uma Pedagogia Tradicional ultrapassada que não dá conta das necessidades educacionais dos estudantes no

[2661] Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e-mail elias.bezerra@ifam.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contexto atual. Esta sistematização é limitadora do desenvolvimento do pensamento crítico-construtivo e favorece o processo de exclusão pela reprovação.

Na direção contrária a esta perspectiva metafísica é que justificamos o enfoque humano construtivo deste trabalho com o objetivo de evidenciar a necessidade de uma perspectiva pedagógica que acolha a avaliação da aprendizagem e ponha um ponto final nos exames e provas escolares.

A intenção é tratar da avaliação da aprendizagem não apenas como um ato isolado, mas como processo de busca e acompanhamento mediado pelo diálogo horizontal. Nesta perspectiva educador e educando se utilizam do diagnóstico, da investigação e da reorientação regulatória do fazer pedagógico, incluindo o erro como possibilidade de reflexão crítica capaz de levar ao acerto no sentido de compreensão e interpretação inequívoca do conteúdo, configurando um aprendizado formativo de atribuição de valor e de significado ao ato de estudar e possibilitando o desenvolvimento e a autonomia do estudante.

Com este intento é que trazemos à baila fundamentos da perspectiva pedagógica construtiva na acepção luckesiana e da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire como aportes epistemológico e prático para o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem não como uma ato pontual e linear, mas como processo dinâmico que tem como objetivo subsidiar o educador, o educando e a gestão escolar na tomada de decisões para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, sempre que isto se mostrar necessário, como forma de construção libertadora e transformadora.

2 PEDAGOGIA CONSTRUTIVA E A PEDAGOGIA LIBERTADORA NO CONTEXTO DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS, CONFORME LUCKESI E LIBÂNEO

Trazer o enfoque construtivo libertador é sugerir a correspondência entre a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (1921-1997) e a perspectiva pedagógica construtiva na acepção de Cipriano Carlos Luckesi (2005; 2011), para se poder falar em avaliação da aprendizagem na escola, já que conforme este autor (2005), “a avaliação para ser avaliação, só pode existir dentro de uma pedagogia que, também, à falta de melhor denominação, chamaremos de Pedagogia Construtiva” (p. 60). É o que trazemos nos próximos tópicos.

2.1 Sobre Pedagogia Construtiva na acepção luckesiana

Para não deixar dúvidas iniciais quanto a esta concepção Luckesi faz três esclarecimentos importantes. De início deixa inequívoco que Pedagogia Construtiva não é construtivista:

> Vale lembrar que dizemos pedagogia "construtiva", e não "construtivista". O termo "construtivista" está vinculado à pedagogia decorrente dos estudos e pesquisas do professor Jean Piaget, enquanto o termo "construtiva" está livre de uma conotação teórica deste ou daquele autor, o que nos permite produzir novas sínteses, incorporando, integradamente, contribuições de diversos pesquisadores que abordem o ser humano como um "ser a caminho", um ser "em travessia", como nos diria Guimarães Rosa (LUCKESI, 2011, p. 72).

O segundo ato esclarecedor reforça o que foi dito no primeiro, no sentido de dizer que o enfoque da perspectiva construtiva não confere exclusividade de uma teoria e/ou autor. O que as pedagogias construtivas têm em comum, afirma Luckesi (2011, p. 73) "é a compreensão do ser humano como ser voltado para a frente, para o desenvolvimento, em busca de sua autoconstrução e autorrealização". Conforme este autor, é com base nesse olhar que determinada tendência pedagógica pode sustentar uma prática construtiva e, por isto mesmo, de avaliação.

> Por Pedagogia Construtiva estamos compreendendo uma concepção pedagógica que leve em consideração o ser humano como um ser em movimento, em construção. Essa denominação não depende de um autor específico, mas de todos aqueles que, de alguma forma, compreendem o ser humano como um ser que se constrói a partir de suas heranças e de suas interações com o meio social, econômico, cultural, filosófico e religioso (LUCKESI, 2005, p. 60, nota de rodapé, destaque do autor).

Pelo conteúdo desta citação entende-se não haver uma corrente teórica denominada "Pedagogia Construtiva", mas um modo de pensar a construção do conhecimento e, portanto, do fazer pedagógico que não desconsidera a constituição histórica do ser humano no espaço e no tempo, a partir de suas heranças, na interação com o meio social (os outros) integrando aspectos econômico, cultural, filosófico e religioso.

O terceiro ponto que o autor esclarece é sobre as concepções filosóficas que dão sustentação a uma Pedagogia Construtiva, a qual não se assenta numa perspectiva metafísica, mas "existencial, fenomenológica e dinâmica do ser humano, o que quer dizer que compreende o ser humano a partir de como é observado em seu

permanente movimento, desenvolvimento e construção" (LUCKESI, 2005, p. 63). Em notas de rodapé esclarece a diferença dessas perspectivas filosóficas.

> Por compreensão metafísica, estamos entendendo uma compreensão estabelecida a priori e de forma abstrata. A filosofia tradicional aristotélica-tomista constitui-se em uma típica compreensão metafísica do ser humano, na medida em que não leva em consideração a facticidade cotidiana, mas sim alguns conceitos básicos prévios, a partir dos quais interpreta a vida. Estamos entendendo conceitos metafísicos [...] como conceitos abstratos, a priori, que valem para todos, independente de um tempo e espaço (LUCKESI, 2005, p. 61, destaques do autor).
> Jean-Paul Sartre, através de sua análise fenomenológica existencial do ser humano, compreende-o como um projeto, que se constitui, na medida da liberdade de cada um.; por isso, cada ser humano é e não é, ao mesmo tempo, alguma coisa. Ele está em construção. [...] Da mesma forma, a Filosofia Perene compreende o ser humano como uma totalidade em movimento; um fragmento divino fazendo sua história no tempo e no espaço (LUCKESI, 2005, p. 65).

Conforme Luckesi (2005) a condição fundante para uma pedagogia que se diga construtiva é compreender o ser humano em movimento, em construção, no espaço e no tempo, com liberdade acolhida e acompanhada, de modo que o ajude a se desenvolver permanentemente e a realizar a transformação social.

Para a perspectiva pedagógica construtiva Luckesi (2011) traz como base teórica a biossíntese da David Boadella da qual se apropria do "princípio formativo, segundo o qual todas as coisas, na natureza, se formam do simples para o complexo" (p. 71). Assim, os resultados de uma ação sempre podem ser melhores, o que significa que a aprendizagem do educando é um processo intelectual ascendente, caminhando sempre para resultados mais satisfatórios, desde que o ato pedagógico de ensinar contribua para isso. Nessa acepção a mente em desenvolvimento inicial ou intermediário (do aluno) precisa ser orientada por uma mente em desenvolvimento avançado (do educador) que é o responsável pelo princípio organizativo, aquele que pedagogicamente deve atuar sobre as diretrizes e objetivos da educação e do ensino, em outras palavras, deve mediar de forma organizativa, crítica e reflexiva o processo pedagógico. Sobre isto Luckesi esclarece:

> Para ocupar esse lugar, o educador 'deve ser o adulto da relação pedagógica', isto é, "ser o mediador da formação do educando". Neste lugar, nós, educadores, temos de acolher (receber o educando), nutrir (oferecer-lhe o melhor de nós mesmos em termos de informação, procedimentos, valores, afetividade), sustentar (garantir condições para que aprenda em termos psicológicos, tempo, atendimento) e confrontar (nem tudo está adequado; é possível mostrar outra possibilidade) o educando, para que ele possa, passo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> a passo, constituir-se a si mesmo e, nesse processo, tomar posse de si (LUCKESI, 2011, p. 132-133).

Cabe ao educando adotar atitudes colaborativas para que as ações do professor surtam efeito, ou seja, é indispensável que educador e educando adotem uma postura de acolhimento recíproco, cabendo ao educador enquanto mediador adulto da relação pedagógica a responsabilidade maior nesse processo. Sem o acolhimento pelo sujeito cognoscente o ato de ensinar pode não resultar no ato de aprender. Isto significa que o educador pode ter domínio do conteúdo, boas estratégias de ensino, boa vontade para ensinar e ainda assim o educando não aprender por faltar, da parte deste, o acolhimento, o interesse e a predisposição para aprender. Nesse sentido é que Boadella (1992, p. 11) explica que "No processo de transformação de padrões de sentimentos e expressões que estão bloqueados, o elemento mais importante é a receptividade viva de outro ser humano". A figura 1 é ilustrativa da reciprocidade de ações nos atos de ensinar e de aprender.

Figura 1 – Representação gráfica da reciprocidade de ações entre educador e educando

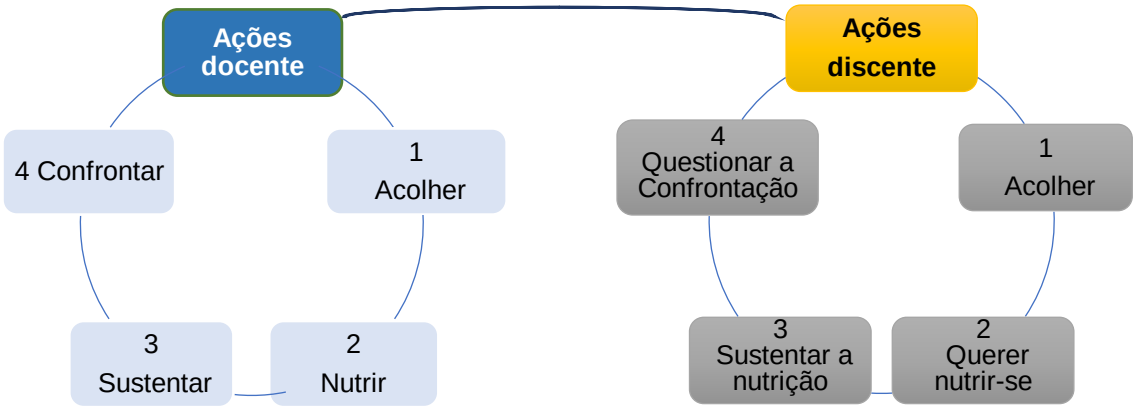

Fonte: Criação do autor – jul/2021 – com base em Luckesi (2011)

Isso sugere que uma pedagogia construtiva não se faz centralizada no professor, no aluno ou na metodologia, mas mediação orientada por interesse recíproco. Só disto é que pode resultar o ensinar e o aprender formando sujeitos críticos e conscientes, capazes de constituir-se individual e coletivamente, o que exige uma estratégia de ação que estimule e motive a cada um constituir-se por si mesmo como sujeito-agente e como cidadão politizado, de modo que sua formação inclua o seu eu e este com os outros, numa demonstração de constituição construída nas relações que estabelece com o seu interior, com o outro e com o mundo, o que é maior que ele e que ele com outro.

2.2 A Pedagogia Libertadora nas Tendências Pedagógicas e seu Princípio Construtivo

Utilizando como critério a posição que as tendências pedagógicas adotam em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola Libâneo (2014) as classifica em dois grupos, no primeiro estão as tendências liberais: a tradicional, a renovada progressista, a renovada não diretiva e a tecnicista; no segundo, as progressistas: a libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos, cada uma defendendo sua concepção de mundo, homem e educação.

Para o objetivo deste estudo é importante caracterizar, ainda que brevemente, a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Libertadora.

Elaborada no século XIX, a Pedagogia Tradicional é uma tendência liberal que considera o professor como o agente principal da transmissão do conhecimento, aquele que tem a centralidade e a soberania da palavra e o poder do silenciamento, ou seja, enquanto ele transmite o estudante recebe passivamente o conteúdo, com uma participação ou outra quanto têm dúvidas, mas nunca para questionar. Seu método é caracterizado por um ensino baseado em conhecimentos elaborados por autoridades didáticas, determinados pela sociedade e organizados pela legislação, desconsiderando a experiência e a realidade do aluno. Nesse contexto, as aulas expositivas e as respostas prontas caracterizam o ensino por memorização e as provas e/ou exames medem a quantidade de retenção do conteúdo memorizado pelo aluno para medir linearmente a aprendizagem e classificar socialmente o estudante, o que torna o processo educativo-pedagógico excludente e leva à marginalização social. Na sua Pedagogia do Oprimido Paulo Freire a denominou de “pedagogia bancária” na qual a escola deposita conhecimentos prontos na memória dos estudantes que os recebem e guardam no cofre da memória.

Em oposição à Pedagogia Tradicional, acrítica, modeladora, opressora e, portanto, excludente, Paulo Freire propôs sua Pedagogia Libertadora, que tem suas origens no movimento da educação popular, no final dos anos 50 e início dos anos 60, quando foi interrompida pelo golpe militar de 1964, e retoma o seu desenvolvimento no final dos anos 70 e início dos anos 80. No quadro 1 fazemos uma síntese desta concepção.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1 – Síntese de fundamentos da Pedagogia Libertadora

O homem	É visto como inacabado, consciente da sua incompletude e, portanto, em busca permanente pela superação.
A educação	Objetiva a libertação do homem e a transformação social.
A escola	É espaço não exclusivo de codificação e decodificação de conteúdos e da realidade.
O conteúdo	Tem relação com a vida prática.
A relação professor-aluno	É mediada pelo diálogo horizontal.
O ato de estudar e aprender	É ato de criar e recriar ideias, posicionar-se crítica e reflexivamente, conscientizar-se, transformar-se, fazer história e libertar-se.

Fonte: O autor, jul./2021

Vê-se neste quadro uma epistemologia pedagógica de movimento para a superação do homem. No sentido do desenvolvimento Freire (1978, p. 188) apresenta duas condições: “1) que haja um movimento de busca, de criatividade, que tenha no ser mesmo que o faz, o seu ponto de decisão; 2) que esse movimento se dê não só no espaço, mas ao tempo próprio do ser, do qual tenha consciência”. É o movimento de busca por libertação.

O sentido libertador tem relação com a filosofia da libertação de Enrique Dussel, para quem no processo de ensinar e aprender não se pode tomar uns como os que ensinam ideologicamente e outros como os que aprendem alienadamente. É um entendimento filosófico orientado para uma educação superadora da alienação pela consciência crítica e reflexiva. Para Dussel (1977, p. 58) “A alienação de um povo ou indivíduo é singular, é fazer-lhe perder o seu ser ao incorporá-lo como momento, aspecto ou instrumento do ser de outro”. Para libertar-se o ser precisa assumir-se, superar a alienação.

Nesta proposta há que se considerar a pessoa humana como ser indeterminado, inacabado, em permanente constituição e descoberta e, portanto, o trabalho escolar deve pautar-se em atuações de discussões dialogadas sobre temas sociais, políticos, econômicos e culturais e em ações sobre a realidade social imediata, visando sua transformação.

O professor não é um agente transmissor de conhecimentos prontos e acabados, é sim um mediador, sua autoridade só pode se configurar na sua capacidade de organizar e mediar atividades em atuação conjunta e dialogada com os estudantes.

Nessa acepção, ao contrário da Pedagogia Tradicional liberal, os conceitos metafísicos, estabelecidos a priori, não valem para todos porque dependem do tempo e do espaço, da historicidade. Nesse caso, o homem não é pré-determinado, se

constitui no espaço e no tempo, na relação com os outros, com o mundo e com o Criador.

Assim é que a Pedagogia Libertadora se caracteriza como uma Pedagogia Construtiva na concepção luckesiana, conforme já tratamos em tópico anterior e da sustentação para o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem na escola, como passaremos a tratar.

2.3 Pedagogia Construtiva-Libertadora e Avaliação da Aprendizagem Escolar

O sentido libertador da pedagogia de Paulo Freire e a perspectiva construtiva conferem ao processo de ensino e aprendizagem a dinâmica necessária à construção do conhecimento como ato contínuo de sujeitos inacabados em relação interativa dialógica e, portanto, dão suporte à avaliação como processo formativo que envolve diagnóstico, investigação e acompanhamento da qualidade do ensino e da aprendizagem, considerando que os resultados podem melhorar sempre e que a aprendizagem é um ato intelectual ascendente, desde que o ato pedagógico de ensinar concorra para isso.

Como esclarece Luckesi, “A avaliação tem por finalidade a busca de resultados o mais satisfatório possível, e, para tanto, o projeto pedagógico ao qual ela serve precisa assumir que tudo – a natureza, os seres humanos, a história – pode mudar e muda; o movimento é uma lei básica da vida” (2011, p. 68). É nesse sentido que trazemos o enfoque da avaliação da aprendizagem na escola.

A fala de Luckesi é convictiva quando diz: “estamos querendo deixar claro que, na prática do ensino, dentro de uma concepção pedagógica tradicional [...] não há lugar para a avaliação; assim como, numa prática pedagógica construtiva, estritamente falando, não há lugar para exames” (2005, p. 61). Isto equivale a dizer que só se pode chamar de avaliação ao ato pedagógico assentado nos princípios de uma Pedagogia Construtiva que acolhe, diagnostica, investiga, confronta e provoca o aprendizado como construção do sujeito entre sujeitos em posição de mediação, em processo de planejamento, execução e acompanhamento.

Percebe-se que numa Pedagogia Construtiva, a exemplo da Pedagogia Libertadora, a avaliação está a serviço de ações pedagógicas construtivas-libertadoras, não como um elemento pedagógico examinatório, mas de acompanhamento da

aprendizagem, não podendo portanto ser desenvolvida numa Pedagogia Tradicional, já que o acompanhamento é um processo dinâmico e a lógica metafísica na qual se assenta esta concepção pedagógica é estática, linear e quantitativa, característica dos exames e provas.

Na perspectiva construtiva-libertadora, a avaliação é processo formativo-regulador que diagnostica, investiga e acompanha o processo de ensino e aprendizagem por mediação dialógica, considerando a possibilidade do erro construtivo para tornar-se inclusiva. Ao contrário da linearidade dos exames, a avaliação tem sua base numa cosmovisão dinâmica e construtiva, permitindo que os resultados desejados possam ser obtidos, desde que haja propósito, ações e investimentos para isso.

Sintetizando os fundamentos construtivos e libertadores podemos representar a perspectiva pedagógica Construtiva-Libertadora que dá lugar à avaliação e aniquila os exames, conforme a figura 2.

Figura 2 – Princípios da perspectiva pedagógica Construtiva-Libertadora

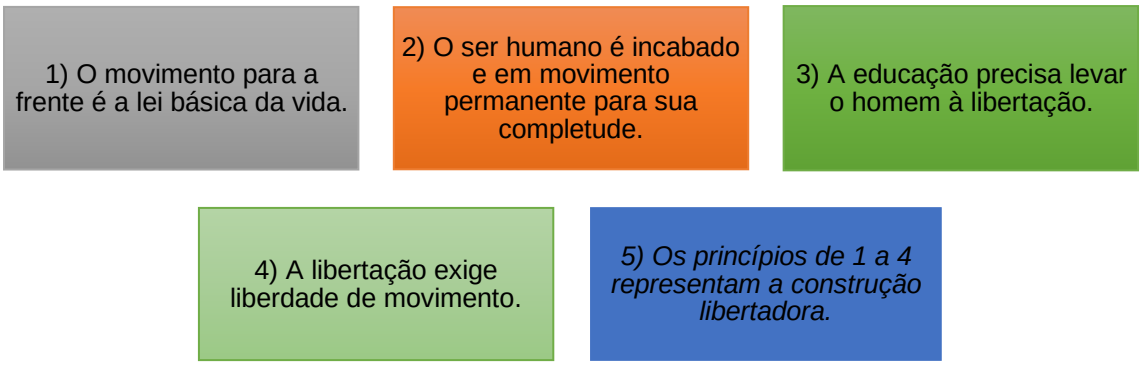

Fonte: O autor, jul./2021

Nessa acepção, a construção resultante do processo educativo-pedagógico se funda em princípios humanos, existenciais e históricos para permitir a construção do ser no espaço e no tempo com base no princípio formativo que traz o entendimento de que todas as coisas, na natureza, se formam do simples para o complexo, o que leva para o processo de avaliação escolar a dinâmica construtiva orientada por diagnóstico, investigação, acompanhamento e regulação para uma formação desenvolvimentista do ser humano e da sociedade na qual esteja inserido.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e análise do material bibliográfico levantado mostrou convergência da Pedagogia Libertado com a perspectiva construtiva de apropriação e construção de conhecimento e com a dinâmica metodologia de ensino orientada pela mediação dialógica, no sentido de que ambas concebem o movimento para a frente como lei básica da vida, compreendem o ser humano como não determinado e pronto e, portanto, constituindo-se permanentemente no seu meio humano-social-existencial.

Essa convergência, ao dar suporte para formação do educando como sujeito, como sujeito-cidadão, como sujeito em formação que inclui o eu, o eu e o outro e o eu e o sagrado não dá lugar para o autoritarismo, para aprisionamento do pensamento crítico ou para e simples reprodução da vida, ao contrário, se abre para ideias criativas e criadoras, para a reflexão, para a problematização dialógica e, portanto, para a libertação humana e para a transformação social.

Disto resulta que na dinâmica do conhecimento construído não há espaço para a medição classificatória, a reprovação excludente e a seleção marginalizadora, mas apenas para a avaliação construtiva e, portanto, formativa do sujeito a caminho da libertação e da reconstrução do mundo.

REFERÊNCIAS

BOADELLA, David. **Correntes da vida**: uma introdução à biossíntese. – 4. ed. – (Trad. De Claudia Soares Cruz). São Paulo: Summus, 1992.

DUSSEL, Henrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Editora Unimep e Loyola, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. – 5. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. – 2. Ed. -. Salvador: Malabares, 2005.

18.5.30 PRÁTICAS EDUCATIVAS FREIREANAS COM EDUCANDOS/AS COM DEFICIÊNCIA

Marcilene Damasceno dos Santos[2662]

RESUMO

Essa pesquisa tem como objeto de estudo discutir sobre as práticas pedagógicas freireanas que podem ser realizadas com educandos da educação especial. O problema da pesquisa é: Como Paulo Freire se constitui um referencial teórico-metodológico para a construção de intervenções pedagógicas para a alfabetização e letramento desses estudantes. Temos como objetivo analisar as práticas educativas, na perspectiva inclusiva, realizadas pelos (as) educadores (as) populares com educandos (as) jovens e adultos com deficiência em uma instituição de ensino especializada de Belém do Pará. A metodologia tem por base a pesquisa ação, com abordagem qualitativa. Os procedimentos realizados foram: observação in lócus, dinâmicas de grupos e levantamento bibliográfico. A sistematização e análise dos dados foram realizadas por meio de eixos temáticos. O referencial teórico tem por base Paulo Freire (1996, 2005, 2018) e seus/as comentadores/as. Os resultados revelaram que as práticas educativas dos/as educadores/as populares na perspectiva freireana são significativas para a aprendizagem do público da educação especial, na medida em que foi avaliado que os alunos tiveram avanços no seu processo de aprendizado, tendo em vista que eles conseguiram realizar as atividades pedagógicas e demostraram interesse e motivação no desenvolvimento das mesmas, que se tratavam de assuntos relacionados ao seu cotidiano.

Palavras-chave: Práticas. Educação inclusiva. Paulo Freire.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva contempla as alteridades humanas, por isso precisa ser considerada, no âmbito das práticas educacionais, a insurgência de novas correntes teóricas-metodológicas com o público-alvo da educação especial. De tal modo é preciso discutir novos rumos das concepções de estratégias e/ou práticas educativas progressistas e libertadoras, entre as quais as de um Núcleo de Educação Popular que realiza educação freireana com pessoas jovens e adultas com deficiência, que são necessárias para o saber-fazer educativo com os/as educandos/as público da educação especial, reconhecendo que há limitações, especificidades e possibilidades no acompanhamento pedagógico com essa clientela da educação especial.

Este estudo tem por objetivo analisar as práticas educativas na perspectiva inclusiva realizadas pelos/as educadores/as populares com educandos/as jovens e

[2662] Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade do Estado do Pará – UEPA. Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP). Email: damascenodossantosm@gmail.com

adultos com deficiência em uma instituição de ensino especializada de Belém do Pará. Temos por objetivos específicos: mapear as estratégias pedagógicas realizadas pelos/as educadores/as populares no processo de alfabetização dos/as educandos/as com deficiência.

Esta pesquisa tem por base a abordagem qualitativa para analisar a realidade escolar em que os educandos (as) estão inseridos. O estudo é do tipo pesquisa ação, posto que nesse espaço educativo práticas educativas com (as) educandos (as) com deficiência estão sendo realizadas, registradas e analisadas, a partir do referencial de Paulo Freire. Outro ponto importante que alinhavou a materialidade da construção metodológica desta pesquisa é a pesquisa bibliográfica, uma vez que realizamos o levantamento teórico para pesquisar sobre a temática. Os autores elencados foram: Carvalho (2004); Freire (1996, 2005, 2018); Costa; Turci (2011); Marques (2007); Mantoan (2003); entre outros.

Para obtenção de dados utilizamos o processo de observação e as dinâmicas de grupos, como procedimentos metodológicos. Para Tura (2003, p. 184) “a observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo que vive. Pelo olhar entramos no mundo, começamos a nos comunicar com ele e iniciamos o conhecimento”. A observação como procedimento metodológico contribuiu de forma efetiva para analisarmos situações específicas do espaço educativo, para clarificar como as práticas educativas contribuem no processo de alfabetização dos/as educandos/as com deficiência.

Outro procedimento metodológico realizado foi a dinâmica de grupo utilizadas pelos (as) educadores/as no contato com os/as educandos/as para realizar nos círculos temáticos, a pesquisa socioantropológica, a investigação temática e análise das atividades pedagógicas que contribuem para o processo de alfabetização dos/as educandos/as. As dinâmicas de grupos são estratégias adotadas pelos/as educadores/as populares ao adentrarem nos espaços, procurando estabelecer vínculos de amorosidade, de confiança, de criticidade, de respeito, de tolerância e de valorização com os/as educandos do projeto de pesquisa. Segundo Amaral (2007) as dinâmicas de grupo se constituem em importantes técnicas utilizadas para promoção da aprendizagem, na facilitação da interação entre os membros de um grupo, para promoção da reflexão, podendo propiciar, também, mudanças de comportamentos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esse tipo de técnica adotada pelos/as educadores/as aproximou os sujeitos da pesquisa e os/as educadores/as de forma mais subjetiva, em que os momentos de encontros afetivos, pedagógicos e culturais foram essenciais para a intepretação, o sentido e o significado das práticas educativas no espaço educativo.

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA FREIREANA

Freire (2018) afirma que não é: “só como penso é verdade”, mas, pelo contrário, discutir as possibilidades das diferenças legítimas. A partir daí compreendemos que tematizar a educação inclusiva é contextualizar o debate no contexto socioeducacional.

Nesse sentido, a pedagogia humanizadora de Paulo Freire considera os seres humanos numa dimensão de integralidade, ou seja, como pessoa racional e afetiva, bem como critica toda forma de opressão social, o que contribui para a problematização da visão integracionista, adaptativa e capacitista dos seres humanos. No referencial freireano, identificamos a necessidade da construção de projetos de educação fundamentados nos princípios do respeito, do reconhecimento e da valorização da diferença, assim, viabiliza a criação de comunidades inclusivas por meio de um discurso dialógico, libertador e humanizado que transforme o contexto socioeducacional.

Freire (1996) discute a importância de uma educação dialógica no ensino brasileiro na visão libertadora, humanizada e progressista, permitindo o conhecimento do outro como outro em situação de exclusão, opressão e marginalização [2663], objetivando um olhar crítico do sujeito para a realidade opressora. Por conseguinte, a necessidade de constituirmos lugares de fala com as diferenças para reexistirmos sobre esse processo de opressão imposto à diversidade humana.

A partir disso, tem-se um novo paradigma educacional que visa atender à heterogeneidade presente no contexto socioeducacional, em um ensino que reconheça, valorize e escute as diferenças individuais dos/as alunos/as. Aqui não nos referimos às necessidades especificas físicas, cognitivas, de aprendizagem, de audição, de visão entre outras impostas pela coisificação da deficiência ou “lesão”, mas sim, as características e particularidades na forma de ser, de viver e existir da

[2663] O nosso posicionamento em relação aos três conceitos, que não são similares, mas abarcam a discussão proposta, refletindo o contexto capitalista que oprime as diferenças individuais.

diversidade humana, por isso defendemos a demarcação conceitual do que vem ser inclusão, uma vez que não representa somente contemplar as pessoas com deficiência, e sim, as diferenças culturais, sexuais, físicas, de classe, de raça, de gênero e etnia, como ratificam Costa e Turci:

> [..] a filosofia educacional política e dialógica de Paulo Freire não é para o aluno com NEE e os demais excluídos, mas sim com todos. Constitui-se como uma autêntica pedagogia da inclusão, fundamentada no princípio da dialogicidade, que em sua práxis libertadora, na escola e no mundo, reconstrói a alteridade entre homens e mulheres, ao reconhecer as diferenças de desenvolvimento físicas, sensoriais e intelectuais, como tantas outras diferenças que constituem e os homens e os caracterizam como humanos (COSTA; TURCI, 2011, p. 3767).

Dessa forma, a educação dialógica de Paulo Freire apresenta os sujeitos que sofrem opressão social, como o público da educação especial, como referencial para pensarmos novos projetos de educação que alcancem horizontes inclusivos que valorizem e respeite as diferenças individuais. Marques (2007, p. 137) afirma que:

> para Freire a educação é, antes de tudo, uma ação emancipadora e a pedagogia se exerce na direção de um ser humano multidimensional. Opondo-se à educação tradicional, considerada alienante e excludente, ele defende uma educação crítica, participativa e democrática.

Costa e Turci (2011) ressaltam que somente a pedagogia da inclusão como a de Paulo Freire pode contribuir para a materialização da verdadeira inclusão, pois não está pautada nos princípios neoliberais que tem norteado a educação atual, impondo a lógica da produtividade sobre o processo de aprendizado e excluindo aqueles que não conseguem acompanhar suas imposições, como é o caso dos/as alunos/as com deficiência, isso porque a inclusão na perspectiva freireana busca atender os/as alunos(as) sempre respeitando o tempo de aprendizado dos sujeitos, estabelecendo uma relação dialógica que permite a intercomunicação de saberes entre o educador (a) e educandos/as, em que ambos aprendem uns com os outros.

Nesse contexto de discussão, há a necessidade de valorização da diversidade no espaço escolar, deslocando os olhares da lógica homogeneizadora, excludente e integracionista, que busca igualar os sujeitos nas mesmas condições de aprendizagem e de existência, o que efetiva as formas de exclusão e opressão de grupos sociais minoritários que não se encaixam nos padrões sociais instituídos em uma lógica antidialógica. Nesse sentido, faz-se necessário uma ação crítica-reflexiva frente a essa concepção discursiva de que todos são iguais na sociedade desigual.

Mantoan (2003, p. 20) afirma que "o direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença". Esse direito de viver e ser diferente em uma perspectiva pluralista deve ser incorporado nas práticas educativas, considerando os interesses e as necessidades dos/as educandos/as, suas capacidades e potencialidades, com o intuito de alcançar uma aprendizagem significativa na dimensão do ensino humanista, ético e alteritário.

Freire (2018) evidencia que à tolerância não pode ser compreendida como um simples ato de obrigação de reconhecer e tolerar as diferenças. Tem que ser uma tolerância com compromisso verdadeiro de assumir com as diferenças, os princípios do respeito, da amorosidade, da convivência, do dialógico, da confiança, da humildade nas relações dialógicas construídas entre os sujeitos.

> [...] Nessas orientações, entendem-se as deficiências como "fixadas" no indivíduo, como se fossem marcas indeléveis, as quais só nos cabe aceitá-las, passivamente, pois pensa-se que nada poderá evoluir, além do previsto no quadro geral das suas especificações estáticas: os níveis de comprometimento, as categorias educacionais, os quocientes de inteligência, as predisposições para o trabalho e outras tantas mais. (MANTOAN, 2003, p.18).

Nesse sentido, a tolerância é interpretada como uma "construção da interação social entre os seres humanos em uma relação mútua, que não qualifica a superioridade e sim o diferente" (FREIRE, 2018, p. 20). A partir disso, quando se estabelece uma relação dialógica não condicionamos a pessoa com deficiência aos determinismos da visão fatalista e sectária da integridade desses sujeitos, mas assunção de um movimento marcado pela alteridade, respeito e tolerância. Dessa maneira, assumimos que não nos cabe respeitá-los somente, porque são pessoas com deficiência, mas sim, respeitando-os na sua integralidade humana. Esse é o movimento de educação inclusiva defendido a partir do referencial freireano que é a vocação do ser mais de pessoas em suas diferenças.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico do artigo discutiremos os resultados e discussão da pesquisa que foram alcançados por meio da observação, os registros do diário de campo e as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dinâmicas de grupo realizadas com os/as educandas/as para evidenciarmos a materialidade do corpus da pesquisa. Agora, discutiremos cada um desses pontos.

3.1 Formação permanente e planejamento dos (as) educadores (as) populares

Apresentaremos o primeiro momento da pesquisa: a formação permanente dos (as) educadores (as) populares e o segundo, o planejamento das práticas educativas freireanas realizadas nos espaços educativos especializados.

Os (as) educadores (as) têm formações com base em Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Vygotsky, Howard Gardner e Paulo Freire. Dessa forma educação especial é pensada como um tema transversal na formação dos/as educadores/as em diálogo com outras correntes teóricas. Os/as formadores/as utilizam o livro "**Formação Pedagógica de Educadores Populares**: Fundamentos teóricos-metodológicos freireano". Este livro é um dos principais no processo de formação permanente dos/as educadores/as populares que ingressam no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), para que os/as educadores/as compreendam a filosofia da educação freireana e a construção de um mirante de uma educação popular libertadora, humanizada, dialógica e inclusiva com as classes populares e os grupos socialmente oprimidos.

O momento de formação permanente tem por base teórica e metodológica o referencial freireano em correlação com as teorias de aprendizagens progressistas, visando à transformação social do espaço educativo, para que se construa uma educação inclusiva fundamentada nos princípios da educação dialógica e crítica freireana.

Conforme Freire (2005, p. 79):

> [...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.

Na reunião de planejamento com os (as) educadores (as) para organização do primeiro contato com os (as) educandos (as), os(as) educadores (as) populares clarificaram suas dúvidas, anseios, projeções e motivações por atuarem com um público diferenciado da educação básica.

Nesta reunião foi sugerida aos educadores/as a elaboração de relatórios pedagógicos após os encontros educativos com os/as educandos/as com deficiência

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contendo os seguintes pontos: a pesquisa socioantropológica, a elaboração de dinâmicas de grupos, os limites e as possibilidades do/a educando/a com deficiência, as estratégias metodológicas e as atividades pedagógicas realizadas em sala de aula. Assim, os/as educadores (as) ficaram responsáveis em elaborar uma síntese dos encontros e práticas realizadas.

3.2 Práticas educativas na perspectiva inclusiva com os/as educandos/as com deficiência

Duas das práticas educativas realizadas chamaram atenção durante a atuação dos/as educadores/as populares: o bingo e a música, sendo trabalhadas a partir dos temas geradores. A estratégia utilizada foi a dinâmica de grupo que oportunizou aos educandos/a participação efetiva.

Para a realização da primeira atividade pedagógica, foram necessárias figuras, papel A4, canetinhas, lápis e caixa de sapato. A primeira atividade foi denominada de “bingo pedagógico”. Nessa atividade foi trabalhada a questão do autocuidado. O bingo foi formado por seis palavras, sendo que, cada educando/a recebeu duas cartelas, obviamente, respeitando as necessidades educacionais específicas de cada educando (a) em relação dificuldades de compreensão das letras, dificuldades de interpretação, de encontros consonantais e outros aspectos pedagógicos, que devem ser respeitados pelos/as educadores/as, uma vez que há educandos(as) em processo inicial de alfabetização, outros em estágios avançados.

Observamos que, os/as educadores/as populares realizaram a atividade em voz alta para que os educandos/as compreendessem as letras e a imagem discursada, para que eles identificassem na cartela do seu bingo a palavra correspondente a figura que tinha sido falada pelos/as educadores/as. A todo instante, os/as educadores (as) no momento da atividade estimulavam outros aspectos cognitivos, culturais e sociais, por meio de aprendizagem sensorial e cinestésica, fundamentais para que o objeto cognoscível fosse explorado numa dimensão significativa pelos os/as educandos/as. Essa atividade promoveu outras aprendizagens como o emocional, o interpessoal, a lógica, o existencial, os níveis de alfabetização e outros aspectos que são fundamentais para o desenvolvimento do (a) educando (a).

Destacamos que essa atividade foi bem significativa, porque podemos perceber que os/as educadores/as pensaram uma proposta pedagógica atrelada ao contexto

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dos alunos, com palavras e figuras do seu cotidiano escolar. Desse modo, o sentido da atividade foi pensada na alfabetização dos(as) educandos (as) com uma perspectiva progressista e lúdica, em que usa estratégias pedagógicas que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem.

A segunda atividade permitiu que os/as educadores/as trabalhassem a sensibilidade, a afetividade, a amorosidade, a escuta sensível e a inteligência emocional dos sujeitos uma vez que eles/as deveriam dizer o que sentiam ao escutarem as músicas. Posteriormente, os/as educadores/as pediram aos educandos (as) que recortassem os jornais de forma livre, os cantores, as músicas, as figuras que representassem o seu gosto musical. Após essa etapa de recorte, colagem e de criação de cartazes, os (as) educandos (as) explicaram o que tinham encontrado e o que representava essa atividade para eles.

Dessa forma, observamos que os momentos de avaliação das atividades pedagógicas realizadas com os/as educandos/as tornaram-se um momento dialógico por promover a participação e desenvolvimento dos/as educandos/as na perspectiva da autonomia, para pensarem certo e dizerem suas percepções sobre o processo educativo realizado pelos/as educadores populares.

Na visão de Costa e Turci (2011) a concepção educacional de Paulo Freire, visa a interação entre educador e educandos que deve ser pautada no princípio da igualdade, estabelecendo uma relação dialógica entre professor e aluno. A construção de conhecimentos não ocorre, por meio de uma relação autoritária e verticalizada, ao contrário, desenvolve-se baseada na autonomia dos/as educandos/as, e na valorização dos saberes por eles adquiridos na realidade social em que estão inseridos.

Os resultados apontaram que as práticas educativas dos/as educadores/as populares na perspectiva freireana foram significativas à aprendizagem dos/as educandos/as na medida em que possibilitou a construção do conhecimento por meio do envolvimento de vários aspectos como o emocional, cultural, social entre outros que estão presente no nosso cotidiano. Ainda sim, notamos que os alunos conseguiram realizar com êxito as atividades e participaram das apresentações, expressando as suas opiniões e sentimentos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A teoria freireana promove a discussão sobre o processo de reconhecimento e valorização das diferenças individuais no contexto socioeducacional bem como oportuniza a realização de práticas educacionais com jovens e adultos com deficiência, que viabiliza a inclusão educacional e social desta população.

Nesse sentido, evidenciamos que os resultados obtidos das práticas pedagógicas foram satisfatórios, uma vez que os alunos participantes do projeto conseguiram realizar as atividades propostas, com o auxílio dos educadores, fizeram a conversão do fonema em grafema na atividade do bingo, trabalharam a questão afetiva-emocional na intervenção com o tema musical, expressando os seus sentimentos e suas opiniões.

Sendo assim, ficou claro que é de extrema importância trazer assuntos que são de interesse dos alunos, para que eles se sintam motivados a participar das aulas, fazer comentários e se envolver com as atividades. Por isso é fundamental conhecer os estudantes antes de elaborar as atividades pedagógicas, para que elas estejam de acordo com as suas necessidades educacionais, com o contexto e com os seus interesses.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Vera Lúcia do. **Psicologia da Educação**. Natal, RN: EDUFRN, 2007.

COSTA, M.P.R.; TURCI, P.C. Inclusão escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire. **VII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial**. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/346-2011.pdf> Acesso em: 12/12/2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários a prática educativa 19° ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996

_____, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 6º ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 1° ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Suely Moreira. **Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência a partir dos referenciais freireanos**: rupturas e mutações culturais na escola brasileira. 346

f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2007.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: _____. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

18.5.31 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19: A EDUCAÇÃO NO FOCO DAS DISCUSSÕES

Sebastião Jacinto dos Santos[2664]

João Clemente de Souza Neto[2665]

Marcos Júlio Sergl[2666]

RESUMO

Este estudo de caso parte da reflexão trazida nos relatos de vivência de três professores ante a reestruturação do cotidiano escolar causada pela pandemia resultante do aumento do covid19 entre a população brasileira. Nos depoimentos os próprios autores sintetizam seus sentimentos pessoais, como meio de fornecer subsídios para entender como os docentes vêm reorganizando seu trabalho profissional, a partir do distanciamento social. Por meio de relatos de experiências e histórias pessoais, com base nas teorias da pedagogia social, os autores valorizam as relações sociais dos indivíduos e sua participação na comunidade, em particular no ambiente educacional, a partir das condições pessoais de cada um. Fundamentamos nossas reflexões nas teorias de Jussara Hoffmann, 2013; Sonia Alves, 2012; Tânia Porto, 2001; Paulo Freire, 2021A, 2021B; Fernando Azevedo, 2010; John Palfrey, 2011 e Fritjof Capra, 2006. Concluímos que a pandemia tem gerado constante desequilíbrio nas relações de trabalho e convivência, nas quais os sentimentos dos professores são aflorados, gerando descontentamento e insegurança, por trazer perdas de diferentes ordens, interferindo diretamente na prática pedagógica.

Palavras-chave: Relatos de professores. Formação. Pandemia Covid-19. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Os relatos que apresentamos tratam das experiências pedagógicas de professores no período da pandemia resultante do Covid-19. Atendendo as solicitações dos protocolos se recorreu ao isolamento social, com as aulas remotas que requereram um novo sistema no processo de ensino, no qual foi necessária uma reformulação na formação dos professores no contexto das tecnologias da informação para suprir o atendimento a alunos. Embora esses relatos sejam sucintos, se tornam ricos na

[2664] Doutorando no Programa de Pós-Graduação Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Ciências Humanas pela Universidade Santo Amaro – UNISA. sebastiaojacinto@hotmail.com.
[2665] Mestrado e doutorado em Ciências Sociais, e pós-doutorado em Sociologia Clínica, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professor no Programa de Pós-Graduação Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie. j.clemente@uol.com.br.
[2666] Pós-Doutor em Comunicações e Doutor em Artes, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. mj.sergl@uol.com.br.

medida em que foram descritos por diferentes olhares e podem servir de subsídio para novas práticas docentes.

O professor dos anos iniciais da educação fundamental relata as dificuldades para estabelecer os primeiros contatos com alunos que se encontram em “processo de alfabetização”, que necessitaram do auxílio dos pais para manter o compromisso obrigatório dos alunos, sobretudo na frequência e nas atividades avaliativas.

Ele descreveu suas vivências com uma mistura de sentimentos no início da quarentena, pois ainda não tinha noção das dimensões de como tudo iria ocorrer. Lembrou-se de que preparou material para todos os alunos, orientando-os que enquanto estivessem em casa, individualmente deveriam ir realizando as atividades de acordo com as orientações escritas nos referidos cadernos.

O material físico como meio de auxiliar o aluno na leitura poderia ajudar nesse momento, colaborando para que os pais pudessem ter como orientar os filhos na realização de algumas tarefas.

A opção da Secretaria de Educação por direcionar o ensino para o modo remoto encontrou diversas impedâncias, sendo a mais séria a de que uma parcela significativa dos alunos não tinha computadores em casa. Outro problema foi o desconhecimento do manuseio com as ferramentas. Coube a cada professor uma atualização neste sentido. Porém, o ensino on-line foi a única alternativa para a continuidade da aprendizagem.

A partir de reuniões nas plataformas digitais e no WhatsApp foram partilhadas experiências e organizadas atividades em equipe, todos os dias para a reorganização das aulas.

Na universidade, as mudanças que já vinham ocorrendo de modo setorial, em que os professores passaram a mesclar suas práticas pedagógicas com turmas presenciais e turmas na Educação a Distância – EaD, tornaram-se imediatamente 100% remotas. Com isso, muitos dos professores tiveram que adequar as suas ações pedagógicas a esse novo formato.

Hoje, com mais de 545 mil vítimas do Covid, temos o saldo de perdas de várias ordens, como a queda violenta na qualidade do ensino, que levará muito tempo para ser retomada, a insegurança diante do futuro com a possibilidade de novas pandemias, o medo da morte, a reorganização das relações sociais, afetadas de forma radical, o estresse pela dificuldade de se obter novos empregos, em uma realidade totalmente

alterada, na qual a presença física foi relegada a um segundo plano e na qual os gestores descobriram que o trabalho em home office é muito mais lucrativo.

Resta ao professor se reinventar, tirando proveito das novas modalidades de cursos on-line, nas quais ele deve ser capaz de criar, gerenciar, vender seu produto, fazer a tutoria on-line, colocar sua criação em sistemas de captação de alunos, e, torcer para que sua ideia seja comprada por muitos internautas, gerando lucro.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos cursos de licenciatura, o profissional da educação conhece diversas teorias sobre como exercer a profissão. O grande desafio é quando “o professor precisa abandonar práticas seguras e conhecidas, arriscando-se a perder seu status de competência, seu controle sobre a situação, sua confiança no próximo passo” (HOFFMANN, 2013, p. 30).

Esse dilema passa a ser recorrente todas as vezes que as exigências sejam das instituições ou do próprio público atendido, que requer mudanças significativas que inicialmente podem gerar medo e insegurança, ao não ser visto como desafio.

O ensino remoto não nos permite afirmar que “boas escolas são espaços sociais de convivências, de brincadeiras, onde educadores estão disponíveis para descobrir o melhor do talento e da boa índole de cada estudante” (HOFFMANN, 2013, p. 86). No entanto, nos dá o direito de perceber que o mais importante para os alunos é o papel social que a escola representa, como forma de articular as relações deles.

Os questionamentos sobre a real finalidade da escola e da educação que vinham sendo travados na sociedade antes da pandemia direcionam também para a ideia de que “a escola, na sociedade letrada, é uma instituição voltada tanto para o desenvolvimento do ser individual, quanto para promover o encontro daquilo que é universal no ser humano” (ALVES, 2012, p. 44).

As relações entre professor e aluno mostram que “a ação educativa não deve se reduzir unicamente ao racional” (PORTO, 2001, p. 30). Compreender as estruturas de dinamização da prática pedagógica do professor requer colocar em cena os muitos cenários dessas relações.

Daí a dinâmica pedagógica do distanciamento social, em demonstrar que a missão do professor não tem início e nem se encerra na sala de aula. Vai além,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

colocando muitos outros fatores em suas relações. Por isso, “se a educação é dialógica, é óbvio que o papel do professor, em qualquer situação, é importante” (FREIRE, 2021A, p. 67), seja como mediador, articulador e facilitador.

Na atualidade, o medo que ronda os professores (FREIRE, 2021B) diz respeito ao tipo de conhecimento que deve ser levado aos alunos, em contrapartida ao grande fluxo informacional que se espalha pelas mídias sociais, sendo inclusive muitas dessas informações sem nenhum controle.

Isso cria dúvidas entre o que é a informação verdadeira e colaboradora para a aprendizagem do aluno e a desinformação, que causa incerteza e insegurança, principalmente quando “a qualidade das informações varia não apenas em termos da precisão, oportunidade ou objetividade. Dependendo do tipo de informação, há também uma dimensão no valor associado a ela” (PALFREY, 2011, p. 190).

Essa é uma realidade a ser enfrentada pelo professor que passa a ser desafiado na liderança das informações enquanto verdades a serem transmitidas e os alunos que precisam, juntamente com esse profissional, verificar e avaliar tais verdades como meio de aprender a lidar com esse novo formato de aprendizagem.

Outro desafio enfrentado pelos professores, gerado na pandemia, é o posicionamento da “normalidade” do distanciamento social e como não reagir negativamente a todas as cobranças dos protocolos. É possível notar que os “problemas emocionais ou o isolamento social podem fazer uma pessoa sentir-se doente, apesar de seu bom estado físico” (CAPRA, 2006. p. 315).

3 METODOLOGIA: A PARTILHA DO DISCURSO DOS PROFESSORES

A partir dos relatos de experiências de três professores, que atuam na educação básica e na universidade, são descritos sentimentos vivenciados por esses profissionais, de forma aberta, em que cada um coloca sua percepção sobre os momentos críticos da pandemia e como venceram os desafios impostos por esta.

Portanto, partimos da pesquisa qualitativa, na qual o discurso se alinha do pessoal ao universal, a partir da reflexão dos professores sobre as experiências pessoais vividas em que

> A sucessão de lembranças, mesmo as mais pessoais, sempre explica pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos ambientes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> coletivos, ou seja, em definitivo, pelas transformações desses ambientes, cada um tomado em separado, e em seu conjunto (HALBWACHS, 2003, p. 69).

Os espaços, antes físicos, passaram a ser a tela do computador e os ambientes acadêmicos de repente couberam em pequenos espaços artificiais. Assim, passamos a pensar que "se a humanidade construiu outros tempos, mais rápidos, mais violentos que os das plantas e animais, é porque dispõe deste extraordinário instrumento de memória e de propagação das representações que é a linguagem" (LÉVY, 1993, p. 76).

Foram esses novos espaços de memória que levaram os professores a repensar suas práticas e verificar as possibilidades de renovação de repertórios e da linguagem utilizada.

A metodologia do relato de experiência se torna significativa, pois facilita o desenvolvimento do discurso a partir do ponto de referência que é o próprio pesquisador. Suas narrativas de experiências pessoais colaboram para a reinterpretação da vivência de outros professores com a finalidade de identificar rumos da prática pedagógica do cotidiano a partir da constituição do discurso comunicativo de uma pedagogia social.

Identificamos metodologicamente os relatos de experiência de cada professor marcado por sinais de conflitos pessoais que vieram à tona no momento de pandemia, causando estresse e medo, fatores que afetam as relações com os alunos. Passamos agora aos relatos dos três docentes envolvidos na confecção do presente artigo.

4 RELATOS DO PROFESSOR 1

Neste período, fiquei, mesmo que distante fisicamente, "muito próximo", com o conhecimento do cotidiano dos outros colegas de trabalho, a partir das lives, das vídeo-chamadas e das reuniões de organização de aulas. As alegrias e tristezas iam sendo compartilhadas com relatos de sucessos e insucessos. Os medos que rondaram no início os colegas de trabalho e familiares, vinham de encontro com minha insegurança.

Não foram fáceis os momentos de medo de que eu e minha família fossemos infectados pelo Covid-19. Essa mistura de sentimentos marcou toda a equipe de funcionários de uma Escola Municipal de Educação Fundamental - EMEF da rede de educação do município de São Paulo da qual faço parte.

A gestão da escola buscava meios para a realização de um trabalho exemplar, como forma de motivar toda a equipe, abordando as diferentes questões que iam ocorrendo no cotidiano, principalmente porque toda a equipe gestora continuou trabalhando de modo presencial no início do distanciamento social, cumprindo o dever de preservar a escola aberta ao atendimento dos pais para esclarecimentos e entrega de materiais.

Para suprir dificuldades nas famílias, a gestão promoveu campanhas de arrecadação, que desde o princípio contaram, com a colaboração dos professores e funcionários da unidade escolar, como, por exemplo, a preparação de cestas básicas, distribuídas às famílias dos alunos cujos pais tinham perdido o emprego. Esta foi uma das ações imediatas para colocar em prática os "Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS" [2667], atendendo as famílias com maiores necessidades.

Os desafios foram sendo superados aos poucos, pelo diagnóstico da comunidade escolar. A gestão criou grupos de relacionamento escola-comunidade e com muito diálogo por meio das mídias sociais se construiu uma teia de relações, identificando os problemas de cada uma das famílias e as limitações dos alunos no acesso às aulas on-line.

O conteúdo foi readaptado para o ensino remoto, relacionando a teoria e a prática de professores e alunos. As relações foram sendo reestabelecidas com as aulas remotas, tendo a equipe de professores se familiarizado com o processo e compreensão da necessidade de levar os alunos a percorrer um caminho de aprendizagem com novas ideias e com a utilização de múltiplas plataformas.

O currículo atual propõe novas soluções ao criar situações que exigem o máximo de exploração por parte dos alunos e estimular novas estratégias de compreensão da realidade. O intuito principal é melhorar a qualidade do ensino, motivando e efetivando a permanência do aluno na escola.

Na proposta de ensino híbrido buscamos incorporar projetos de recuperação e reforço aprimorando a parte pedagógica. Neste caso, são utilizados projetos que visam a preservação do meio ambiente, conservação do patrimônio, reforço de matemática e leitura, entre outros, para contribuir na melhor formação dos alunos.

[2667] Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Plataforma Agenda 2030

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste momento, tentamos vivenciar o mundo dos alunos com outro olhar, ao perceber que eles estão em um processo de formação em um momento ímpar da história da educação brasileira.

5 RELATOS DO PROFESSOR 2

Na universidade em que trabalho, antes do surgimento do vírus Covid19, já vinham ocorrendo mudanças no sentido de assimilar o uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. Os professores estavam sendo preparados para atuar no ensino remoto e EaD. Com a pandemia, o ensino híbrido, que já era uma prática, se potencializou. Percebemos que a principal dificuldade foi utilizar somente a tecnologia no fazer docente para atender os alunos da graduação, especialmente pelos professores mais idosos.

Minha primeira frustração aconteceu na primeira aula com alunos da licenciatura em pedagogia, quando observei que todos eles conservavam as câmeras dos computadores fechadas. A sensação era de falar para o vazio. De início, conversei com os alunos e pedi para mostrarem seus rostos e informei que a aula seria gravada. Dois alunos atenderam ao apelo na primeira aula remota. No final de cada aula, passamos a refletir sobre a dificuldade de trabalhar com alunos sem vê-los e fizemos um levantamento sobre os pontos positivos e negativos que eles mesmos sentiam e também a minha percepção.

Naquele momento, imaginei que não iria lidar com facilidade com o ensino virtual. Para facilitar, a universidade criou um protocolo, indicando que, enquanto houvesse a pandemia, todo o ensino aconteceria de modo on-line.

De lá até agora, já estamos no terceiro semestre, em que trabalhamos com turmas de alunos da graduação em pedagogia e da pós-graduação no mestrado e doutorado. Diríamos que aprendemos muito até aqui e que, aos poucos, professores e alunos foram perdendo o medo. Hoje, as aulas ocorrem de modo partilhado e temos encontrado formas de utilizar as facilidades do ensino remoto.

As atividades solicitadas têm sido entregues em tempo oportuno. Em cada fechamento de disciplina, tenho enfatizado para os novos pedagogos que o ensino virtual veio para ficar e que é preciso ser imaginativo e criativo no uso das ferramentas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

digitais. Daqui para a frente, esses meios são condições para o desenvolvimento da educação, tanto quanto o processo de democratização do ensino.

Acredito que no final irá permanecer o ensino híbrido. Esta modalidade irá causar, durante um bom tempo, sensações de medo, insegurança e incerteza, produzidas pelo distanciamento social, pelas fragilidades do própria sistema e dificuldades de acesso.

No decorrer da história, todas as mudanças sempre interrogaram as universidades e elas tiveram que assumir novas perspectivas. Isto nos deixa apreensivos como professores que têm que se encontrar com o novo, enfrentar novos desafios e novos dilemas. A maior dificuldade está nos processos de socialização e convivência humana. A tecnologia gera uma outra forma de convivência que ainda estamos descobrindo e aprendendo. Somente ao longo do processo, poderemos saber até que ponto e como esse procedimento influencia na formação da subjetividade. Essa forma de trabalho docente, como podemos observar, produz um tipo de ansiedade e outras patologias. Mas ainda não dispomos de tempo para avaliar esse processo.

6 RELATOS DO PROFESSOR 3

Sou um dos professores que mais recebeu impacto ante a proliferação do vírus Covid-19 por diversos fatores, que passo a descrever. Pertencendo à lista de professores antigos da universidade na qual trabalhava como professor titular no Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, portanto, um “professor caro”, segundo informações recebidas, foi “natural” para a reitoria que ocorresse meu desligamento e que meus orientandos fossem repassados aos demais professores, com o consequente aumento de carga horária e mesmo salário. Juntamente comigo mais dois professores foram desligados, restando no referido mestrado oito professores.

Paralelamente, à profissão de professor, sou maestro e tinha no momento do início de nosso relato quatro grupos sob minha direção, três grupos de maturidade e o Coral da Cultura Inglesa de São Paulo. Nesse momento, todos os grupos foram desintegrados, e, consequentemente, deixei de receber os salários referentes aos mesmos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Como já tenho sessenta e sete anos, veio em um primeiro momento o temor do desemprego e a queda violenta do padrão de vida. Passado o primeiro susto, pude avaliar que a dispensa de meu serviço de vinte anos garantiu meu sustento por um tempo razoável. Então, passei a procurar alternativas até o término da pandemia.

Em contatos com ex-alunos pude me inscrever em uma universidade on-line, fato que me deu alento para garantir minha atividade, que deve recomeçar já no próximo mês de agosto.

Também busquei atividades prazerosas para não entrar em depressão, o grande mal resultante do confinamento exigido pelas autoridades. Voltei a estudar piano algumas horas por dia, recomecei meu treino físico, retomei a organização de minha coleção de selos, entre outras atividades que preencheram meus dias naquele primeiro momento.

Dentro da carreira acadêmica, retomei a escrita de artigos deixados de lado por falta de tempo e me inscrevi em congressos on-line; busquei revistas para avaliar; corrigi textos de ex-alunos e voltei a me inscrever nos sites das universidades na busca por uma vaga dentro de minha área de conhecimento.

Para dar sequência em minhas pesquisas, entrei em contato com um funcionário da área musical do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo e devo desenvolver um projeto de musicologia dentro do contexto de um novo pós-doutorado. Pretendo restaurar e digitalizar obras do maestro Elias Álvares Lobo, inéditas até o presente. Enfim, redescobri nichos esquecidos, nos quais eu tenho domínio, para realizar ações que podem fazer a diferença no meio acadêmico e que irão abrir novas opções em minha vida acadêmica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os relatos direcionem para três realidades distintas, em que cada professor se encontra em estágios de experiências pessoais que vão da certeza à dúvida, principalmente quando nos referimos ao professor 3, que foi dispensado de seu trabalho em plena pandemia, acreditamos que tais relatos podem colaborar para a análise deste momento único na educação brasileira.

Os direcionamentos desses relatos de experiências demonstram que o compromisso do professor vai além de suas funções pedagógicas, o que o torna

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

participante de uma comunidade que vai sendo construída a partir de seu envolvimento com cada indivíduo que faz parte dos círculos de amizade de seus alunos e de cada colega de trabalho.

A pandemia deixa marcas profundas em todos os setores da educação, desde o retrocesso na aprendizagem dos discentes e a reformulação de paradigmas sobre os processos de ensino para tentar sanar esta perda, até o estranhamento nas relações físicas, após tanto tempo sem poder se ter contato físico com o outro.

Como irá acontecer este retorno, no qual todos terão temor ante a proximidade dos professores e alunos e o medo de um recrudescimento do vírus ocasionado por esse contato?

O ambiente escolar certamente não será mais aquele da acolhida calorosa do abraço para sanar a tristeza de um relacionamento perdido, do abraço grupal para energizar os temerosos pela perda de mais um ano escolar, do choro agarrado, compartilhado pela vitória em campeonatos.

A escola enquanto espaço de acolhida precisará ser reinventada, até que toda experiência negativa deixada pela pandemia seja esquecida e o riso e o abraço e o beijo no rosto de reconhecimento por atitudes elogiáveis seja novamente ouvido e visto no cotidiano acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. C. **Educação estética na EJA**: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos. São Paulo: Telos, 2012.

CAPRA, F. **O ponto de mutação.** Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2006.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 23.ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021A.

_____. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopes. 14.ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021B.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003

HOFFMANN, J. **Avaliar:** respeitar primeiro, educar depois. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. (Coleção TRANS).

PALFREY, J. **Nascidos na era digital:** entendendo a primeira geração de nativos digitais. Tradução França Lopes; revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PORTO, T. M. E. Educação para a mídia/pedagogia da comunicação. In: PENTEADO, H. D. (org.). **Pedagogia da comunicação:** teorias e práticas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 23-49.

18.5.32 UMA LEITURA CRÍTICA DAS MÍDIAS À LUZ DA PEDAGOGIA FREIREANA

Patricia Helena de Ribeiro Munhoz Costa[2668]

RESUMO

O objetivo do presente artigo é demonstrar a possibilidade de uma pedagogia freireana a partir do uso das mídias no processo de ensino e aprendizagem, particularmente na leitura crítica e coletiva do jornal para o desenvolvimento da consciência sócio-política dos sujeitos. Para tanto, nosso aporte teórico se constitui em: Paulo Freire (1979, 2003, 2019), mas também Célestin Freinet (1977, 1993) com suas práticas com o Jornal Escolar, Soares (1984), Martín-Barbero (2014) e Gomes (2014) sobre a Educomunicação e suas práticas educativas com as mídias. Essa pesquisa foi produzida a partir da hermenêutica como metodologia que busca a compreensão pela interpretação considerando o contexto histórico, social e político das produções de ideias e a aplicação dessas no contexto da atual da educação brasileira. Assim, aproximamos a pedagogia freireana e as práticas educomunicativas no sentido de promover a leitura do mundo, leitura da palavra. Concluímos que a prática da leitura crítica da mídia é um caminho possível para o desenvolvimento da conscientização para a formação de sujeitos ativos no mundo, ou seja, que compreendem a própria capacidade para a transformação da realidade. Já que a realidade, na perspectiva freireana, nunca é mas está e, assim, pode estar de outra maneira, pode mudar.

Palavras-chave: Paulo Freire. Mídias. Educomunicação. Jornalismo pedagógico. Consciência sócio-política.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre comunicação e educação não é nenhuma novidade, principalmente no campo da Educação. Paulo Freire já dizia que a educação é comunicação e toda comunicação tem um caráter educativo, assim como a educação é política e a política tem certa educabilidade. E antes de Freire, já havia educadores e filósofos que se debruçavam em seus estudos sobre essa relação entre os dois campos.

Depois surge a Educomunicação, como um campo voltado para diferentes práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula, tanto da educação formal quanto da informal. E nesse campo encontramos um foco maior na relação entre as mídias e a educação. Isto é, uma prática educativa pela e/ou com a produção jornalística, e com o principal intuito de promover a leitura crítica da palavra e do mundo e desenvolver a consciência crítica dos sujeitos.

A partir disso, produzimos o presente artigo com o objetivo de demonstrar a possibilidade de uma pedagogia freireana a partir do uso das mídias no processo de

[2668] Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e patriciamunhoz0207@gmail.com.

ensino e aprendizagem. Sendo nosso principal aporte teórico Paulo Freire (1979, 2003, 2019), mas também Célestin Freinet (1977, 1993), Soares (1984), Martín-Barbero (2014) e Gomes (2014).

Para tanto, o método é o hermenêutico de Ricouer (1989) o qual busca a compreensão interpretativa dos símbolos nos sentidos histórico-culturais, da relação entre Comunicação e Educação, na perspectiva freireana.

> Mais precisamente, se um texto pode ter vários sentidos, por exemplo, um sentido histórico e um sentido espiritual, e preciso recorrer a uma noção de significação muito mais complexa do que a dos signos ditos unívocos que uma lógica da argumentação requer. Enfim, o próprio trabalho da interpretação revela um desígnio profundo, o de vencer uma distância, um afastamento cultural, de tornar o, leitor igual a um texto tornado estranho, e, assim, de incorporar o seu sentido a compreensão presente que um homem pode ter de si mesmo (RICOEUR, 1989, p. 6).

Assim, buscamos interpretar a realidade da educação brasileira com a necessidade do uso de um jornalismo pedagógico que mais que informar, educa. Isto é, a sociedade brasileira precisa admitir o poder da imprensa em informar e formar a consciência das massas pautando a vida cotidiana, para então promover novas práticas educativas que englobem a necessidade de se ler criticamente o jornal para ler criticamente o mundo (leitura do mundo, leitura do palavra) e, dialeticamente, ler criticamente o mundo para ler criticamente o jornal.

2 LEITURA CRÍTICA DO JORNAL, LEITURA CRÍTICA DO MUNDO

A base da pedagogia freireana é o diálogo, ou seja, a comunicação. Freire diz que educação é comunicação, pois sem o diálogo o que se tem é transmissão de saberes sem abertura para à construção.

> “E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação” (FREIRE, 1980, p. 107).

Enfatizamos nesta pesquisa a relevância do jornal como comunicação pedagógica de grande influência nas relações sociais e políticas. No mesmo sentido que Freire diz “leitura do mundo, leitura da palavra”, afirmamos que a leitura reflexiva-crítica das mídias é possível, ao mesmo tempo, fazer uma leitura reflexiva-crítica do mundo. Compreendemos “mundo” como à realidade de cada sujeito, portanto lendo criticamente essa realidade que se apresenta o sujeito também entende a necessidade

da transformação e, principalmente, percebe-se como capaz de fazer a mudança necessária.

Assim, sujeitos que consigam ler criticamente e conscientemente as mídias e, consequentemente, a realidade, são capazes de agir ativamente no e com o mundo. Esses sujeitos desenvolvem a práxis que Freire fala, ou seja, a teoria e prática ou pensamento e ação em conformidade. Por isso, o educador brasileiro acreditava que a realidade nunca é, mas está: "'Que fazer? A realidade é assim mesmo', seria o discurso universal. Discurso monótono, repetitivo, como a própria existência humana. Numa história assim determinada as posições rebeldes não têm como tornar-se revolucionária" (FREIRE, 2000, p. 78). Nessa perspectiva, os sujeitos revolucionários são capazes de ser "admiradores" do mundo, refletindo se "afastam" do mundo e agindo retornam se sentindo parte desse mundo e, portanto, potência de mudança.

É nesse processo da práxis que o sujeito percebe-se existindo e, mais, existindo em comunhão. Isto é, como ser histórico e social que somos. Logo, o movimento causado pela leitura crítica das mídias intensificará ainda mais esse sentir vivendo, sentir conectado e sentir pensando para a transformação.

> A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sôbre êle, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado (FREIRE, 1979, p. 81).

O educador francês, Célestin Freinet, proporcionava esse movimento com suas turmas ao desenvolver a prática do Jornal Escolar. Freinet é mundialmente reconhecido por colocar em prática essa atividade de maneira a expandir a comunicação das crianças com o ambiente escolar, com a própria comunidade e, então, com outras escolas de outros países, possibilitando o intercâmbio cultural.

> A imprensa restitui a palavra à criança. São os seus pensamentos, ricos de conteúdo emocional, são instantes vibrantes de vida que ela vai confiar ao seu álbum, ao seu livro. É tudo o que sente, tudo o que o seu espírito engendra que ela se habitua a exteriorizar, sem a preocupação de esconder o que (na nossa opinião) é mais ou menos belo pensar. Desabafa: mágoas, aspirações, rancores, pensamentos reservados, desejos, são contados confusamente em impulsos, associações ingénuas, muitas vezes inexplicáveis para o adulto (FREINET, 1977, p. 65).

2.1 Formação da consciência sócio-política na perspectiva freireana

À proposta de uma educação para e com as mídias tem essencialmente o intuito de possibilitar o desenvolvimento de uma consciência crítica e sócio-política nos sujeitos presentes no processos de ensino e aprendizagem, ou seja, é tanto para os

educandos quanto para os educadores. Pois essa consciência é formada a partir da construção de conhecimentos coletivamente.

Para tanto, entendemos como imprescindível o olhar crítico-analítico para a construção de narrativas no campo jornalístico o qual possui um grande poder de influência das massas e de articulação com os outros poderes, como o governamental.

Freire (2019, p. 89) afirma "não pode perceber que somente na comunicação tem sentido à vida humana", porque o ato de pensar precisa perpassar pelo diálogo com o outro e com a realidade para ser autêntica. E o diálogo com a realidade é possível a partir da leitura crítica do jornal (notícias).

Assim, compreendemos pela pedagogia freireana a consciência crítica como a reflexão e análise pela observação da realidade que se apresenta e seus indivíduos, já a consciência sócio-política seria uma reflexão mais profunda que conecta o espaço real, aos acontecimentos sociais e a própria posição com a compreensão da potência do sujeito em transformar o mundo pelo espaço que ocupa; então esse sujeito é capaz de agir ativamente na sociedade e, não mais passivamente como mero objeto. Em palavras freireanas, ao atingir a consciência sócio-política o sujeito se liberta das opressões impostas socialmente e politicamente. "A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressores-oprimidos" (FREIRE, 2019, p. 52).

> Sòmente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sôbre si mesmo e sôbre a sua própria atividade, que dêle se separa, sòmente êle, ao alcançar tais níveis, se fêz um ser da praxis. Sòmente êle vem sendo um ser de relações num mundo de relações. Sua presença num tal mundo, presença que é um estar com, compreende um permanente defrontar-se com êle (FREIRE, 1979, p. 39).

3 PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS E MÍDIAS

A prática de leitura crítica e coletiva da mídia é uma das vertentes da Educomunicação que surge para "designar um novo campo de intervenção social" (SOARES, 2011, p. 13). O professor Soares afirma ser essencialmente uma práxis social. Essas práticas surgem de um grupo de professores que decidem inovar em suas metodologias em sala de aula em disciplinas como Geografia e História, mas também surge como uma necessidade de introduzir a tecnologia nas práticas educativas, principalmente nos Estados Unidos.

Desta forma, as práticas educomunitivas possuem diferentes vertentes com diferentes focos ainda que na sua essência se mantenha a relação intrínseca entre Educação e Comunicação. Para o presente artigo o foco é abordar a prática da leitura coletiva e crítica do jornal e o impacto dessa no próprio processo de desenvolvimento de sujeitos conscientemente ativos na sociedade.

Sendo que nessa atividade específica há dois aspectos que consideramos essenciais para a formação desse sujeito. O primeiro é a leitura crítica, que nas palavras do professor Soares (1984, p. 15): “somente a leitura crítica, principalmente se feita em grupo, poderá auxiliá-lo a libertar-se da manipulação". E o segundo aspecto é a compreensão do papel social da imprensa, ou seja, “queremos salientar a importância do jornal como instrumento de mobilização social, de denúncia das injustiças e de prestação de serviços à causa do povo" (SOARES, 1984, p. 24).

O contrário de uma leitura crítica da mídia, é a absorção daquilo que é informado sem um filtro analítico/crítico o que causa a reprodução de discursos prontos e facilita a manipulação de massas. Portanto, um sujeito pode se movimentar socialmente apenas como uma peça (objeto) se não desenvolver a capacidade de pensar por si só, em última análise.

O autor Martín-Barbero também agrega à questão da leitura crítica da mídia em seus estudos sobre o campo da educação e da comunicação como intrínsecas, destacamos trecho no qual apresenta o poder da linguagem e, consequentemente, dos discursos:

> Ao mesmo tempo que é ação, a linguagem é expressão. Expressão entendida não como uma função particular da linguagem, nem como um tipo de discurso frente aos outros, mas como sua potência primordial: a de fazer existir a significação. Daí que estudar a expressão não consiste em buscar a informação que ela pode oferecer sobre um mundo interior e escondido do sujeito, mas buscar a maneira como o sujeito habita a palavra, dar conta da experiência que o falar é para o sujeito. A expressão é, segundo Levinas (1968: 172), “testemunho original”, aquilo do/no que o próprio sujeito se acha feito, amassado. Mas foi Merleau-Ponty quem foi mais longe na filosofia da expressão, rompendo completamente com toda a tradição que havia assimilado a expressividade da linguagem à representação do pensamento. A expressão não existe senão na palavra: “a expressão faz existir a significação, a faz viver em um organismo de palavras” (Merleau-Ponty, 1945: 213). A armadilha em que caiu tanto o idealismo como o empirismo foi a de esquecer que a expressão habita um mundo de significações já sedimentadas, de palavras usadas, confundindo a memória dessas “significações disponíveis” com a existência de um pensar interior que a linguagem se limitaria a traduzir (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 35).

Nessa perspectiva, não podemos deixar de abordar a relação comunicacional do século XXI que é fortemente influenciada e permeada pelas tecnologias, as quais impactaram de maneira evidente a maneira como nos comunicamos e como nos informamos. Mais que as tecnologias, Gomes (2014) estuda a educomunicação por meio e com as TICs (tecnologias de informação e comunicação), e afirma: "é inquestionável que as demandas sociais atuais impõem o uso crescente das TIC como forma de sobrevivência profissional e social "(GOMES, 2014, p. 45).

Portanto, a presença das tecnologias no espaço educacional vai muito além do simples uso de aparelhos e aplicativos. Pois, na educomunicação, o que interesse é o como usar essas ferramentas de maneira a proporcionar atividades práticas educativas que façam o educando refletir, dialogar, compartilhar e criar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo demonstramos a estreita relação entre dois campos: Comunicação e Educação; com o objetivo de exaltar a pedagogia freiriana no contexto de uma educação necessária para a atualidade. Para tanto, acreditamos que de todas as possíveis práticas da Educomunicação, a leitura crítica de jornais é essencial para o desenvolvimento da consciência sócio-política dos sujeitos no contexto de ensino e aprendizagem. Ou seja, uma combinação entre a leitura crítica individual e coletiva que provoca a reflexão, o compartilhamento de insights e conexões produzindo conhecimentos voltados aos problemas da realidade, ou melhor, das diferentes realidades.

Paulo Freire já dizia que a educação precisa essencialmente dialogar com a vida, porque ela faz parte da sociedade e seus problemas. Quanto mais o tempo passa, mais avançamos com a tecnologia e mais intensa é essa necessidade de uma escola que auxilie os indivíduos a se tornarem conscientes de seus pensamentos e seus atos para que possam agir em sociedade de maneira coletiva e humanitária. "'O espírito de análise e de crítica', 'a paixão das pesquisas', o debate, o diálogo, de que tanto carecemos na nossa formação histórico-cultural, nos teriam dado, não há dúvida nenhuma, postura diferente" (FREIRE, 2003, p. 13).

Obviamente que a prática educativa com o uso do jornal como instrumento pedagógico não é uma novidade, o educador mais conhecido por suas práticas com o Jornal Escolar, por exemplo, é Célestin Freinet. Com suas turmas, Freinet criou um

jornal escolar produzido pelas próprias crianças desde a definição de pautas, processo de escrita, criação dos desenhos e imagens e organização das páginas, além disso Freinet possibilitou a intercomunicação dos educandos com crianças de outros países por cartas, nas quais compartilhavam conhecimentos de diferentes culturas. O trabalho do educador francês com certeza é uma referência ao se falar sobre educomunicação, no entanto, a proposta apresentada no presente artigo é diferente.

Ou seja, apresentamos uma prática educomunicativa voltada para a leitura da mídia na perspectiva freireana da leitura da palavra, leitura do mundo/da palavra Portanto, acreditamos que uma prática necessária a educação formal é promover momentos de leitura coletiva das notícias e de debate na busca pela compreensão dos problemas que rodeiam a realidade do educando e os problemas globais, e na busca por soluções. Assim, os educandos aprendem a se relacionar com o próprio mundo e desenvolvem a consciência da própria potência para a transformação. Retomando Freire (2003, p. 30): “Mas o que é preciso é aumentar-lhe o grau de consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço. É dar-lhe uma ‘ideologia do desenvolvimento’. E o problema se faz então um problema de educação”.

REFERÊNCIAS

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

FREINET, Celéstin; BALESSE, L. **A leitura pela imprensa na escola.** Tradução de Ana Barbosa. Lisboa: Dinalivro, 1977.

FREINET, Célestin. **O jornal escolar.** Tradução de Filomena Quadros Branco. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1993.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Alisson Dias. **Educomunicação e formação de cidadãos.** Teresina: FSA, 2014.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações:** ensaio de hermenêutica. Tradução M. F. Sá Correia. Porto: Rés-Editora, 1989.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Para uma leitura crítica dos jornais**. São Paulo: Paulinas, 1984.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação:** o conceito, o profissional, a aplicação (contribuições para a reforma do Ensino Médio). 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

19. EIXO POLÍTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Coordenação:

Maria Lourdes Gisi - PUCPR
Maurício Pastor dos Santos - SEED/SMC-PR

19.1 DESCRIÇÃO DO EIXO POLÍTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O eixo Políticas e Avaliação da Educação aceita para submissão os trabalhos resultantes de pesquisas relacionadas à avaliação de políticas educacionais, à avaliação institucional e à avaliação da aprendizagem, com emprego de diversos instrumentos e que se destinem a produzir informações sobre diferentes contextos educacionais. Assim, compreende tanto pesquisas voltadas à aferição do aprendizado dos alunos quanto à qualidade de cursos e instituições. Trabalhos relacionados à avaliação em larga escala, vinculados à prática educacional, com objetivo de certificação, credenciamento, diagnóstico e prestação de contas são, igualmente, aceitos.

19.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO POLÍTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira - PUCPR
Alexandre Godoy Dotta - PUCPR
Angela Sugamosto - CAPES
Diana Gurgel Pegorini - IFPR
Fabiana Andrea Barbosa Kastelijns - UEPG
Gisele do Rocio Cordeiro - UNINTER
Gisele Sotta Ziliotto - SMESJP
Haroldo Andriguetto Junior - EOPP
Marcos José Zablonsky - PUCPR
Maria Amélia Sabbag Zainko - UFPR
Maria Lourdes Gisi - PUCPR
Maurício Pastor dos Santos - SEED/SMC
Rosangela Maria Boeno - UDV
Sandra Simone Hopner Pierozan - UFFS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

19.3 PALESTRAS EM POLÍTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

19.3.1 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR NA SUÍÇA – Isabel Voirol-Rubido

RESUMO

La política educativa suiza tiene como objetivo la excelencia de su educación superior para aumentar su potencial de inovación científica y su competitividad en la búsqueda de rendimiento económico (BEHRENS & BOURGOZ FROIDEVAUX, 2016). Se caracteriza con una fuerte diversificación de la oferta educativa, una voluntad de definir una estrategia nacional común de enseñanza superior preservando la autonomía regional para garantizar una gobernanza de calidad, una financiación cada vez más orientada a fomentar la prestación de servicios que respondan a las necesidades de la sociedad valorando económicamente el conocimiento y gestionando la propiedad intelectual, y una marcada internacionalización del sistema educativo. Para cumplir estas ambiciones, se presta especial atención a la calidad de su sistema de enseñanza superior mediante la aplicación de procedimientos de garantía de calidad y acreditación de sus centros de enseñanza superior. Así, la Ley de Fomento y Coordinación de las Universidades (LEHE) de 2015, obliga las instituciones de enseñanza superior, públicas o privadas, de competencia federal o regional, a someterse a una acreditación institucional para obtener el derecho a denominarse "universidad", "universidad de ciencias aplicadas" o "universidad de formación del profesorado" y a recibir financiación federal. El objetivo de la acreditación institucional es garantizar la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios prestados por las instituciones de enseñanza superior. Ellas son responsables de garantizar y desarrollar la calidad de sus servicios y tienen un deber de transparencia y responsabilidad en línea con la tendencia de la Nueva Gestión Pública importada del sector privado (GRUENING, 2001; HOOD, 1991). El objetivo de este trabajo será, por tanto, presentar las características del sistema de enseñanza superior suizo y describir y debatir el proceso de garantía de calidad que Suiza se ha comprometido a poner en marcha al integrarse en el Espacio Europeo de Educación Superior mediante la firma de la Declaración de Bolonia.

19.3.2 O BRADO DO SINAES: USOS E ABUSOS NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – Dilvo Ilvo Ristoff

RESUMO

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tem trazido contribuições importantes à educação superior brasileira. Combinado às informações do Censo da Educação Superior, ao Questionário Socioeconômico do Enade e a outros instrumentos de pesquisa do INEP, o SINAES produz informações riquíssimas não apenas para os dirigentes do MEC e para os reitores e pró-reitores, mas também para os docentes responsáveis pelas diferentes disciplinas e para a sociedade como um todo. O que se observa, no entanto, é que 17 anos após a sua criação, o SINAES é vítima de usos abusivos, especialmente na regulação da educação superior, e do descaso por parte de governantes para com o teor da lei e a utilização dos resultados. As revelações da avaliação têm sido pouco divulgadas e pouco utilizadas para orientar a formulação de políticas nacionais e institucionais, indicar possibilidades para a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, propor a correção de rumos na esfera administrativa, promover os valores democráticos, respeitar a diversidade, consolidar a autonomia universitária e aprofundar os compromissos com a sociedade, em flagrante desconsideração ao que estabelecem a Lei No. 10.861, de 14 de abril de 2004 e Constituição brasileira. Meu argumento é que utilizar os resultados de um sistema de avaliação, como o SINAES, do Censo da Educação Superior e outros, para orientar a formulação e sustentar a

viabilização de políticas públicas, é exigência legal. Da mesma forma, diante da previsão em lei do caráter público de todos os processos, dados e resultados da avaliação, é dever do MEC dar ampla divulgação aos mesmos, facilitar o acesso e permitir que a comunidade acadêmica, pesquisadores e a sociedade em geral os conheçam e discutam.

19.3.3 RANKINGS ACADÊMICOS E QUALIDADE UNIVERSITÁRIA: VITRINE PARA QUAL EXCELÊNCIA? – Lara Carlette Thiengo

RESUMO

Os rankings acadêmicos nacionais e internacionais têm sido cada mais assimilados como principais e mais fidedignas fontes de dados para corroborar a qualidade e a relevância das universidades. Todavia, nesse processo, são relegadas a um segundo plano questões como: O que efetivamente medem esses rankings? Que papéis desempenham esses mecanismos métricos no âmbito da elaboração de políticas públicas para a educação superior e para a própria gestão institucional? Em que medida os rankings efetivamente conseguem medir a qualidade da universidade? Qual modelo de universidade e qual concepção de qualidade esses rankings, afinal, reforçam e induzem? A partir dessas questões trabalha-se com a premissa básica de que os rankings estão articulados aos preceitos do modelo de Universidade de Classe Mundial (UCM) e podem ser considerados elementos-chave na governança transnacional, criando um contexto de discussão sobre os critérios apropriados para as comparações, o êxito e a legitimidade das instituições que apontam elementos para criar estândares organizacionais. Isto é: a utilização dos rankings funciona como mecanismos de controle (indireto ou a distância) que substituem "a intervenção e a prescrição pela prestação de contas e pela comparação de desempenho fundado em indicadores e nas chamadas boas práticas (benchmarking).Tratando do cenário brasileiro, compreende-se que os rankings vêm ganhando terreno no âmbito das políticas educacionais, a própria difusão midiática, marketing institucional, a inserção dos Planos de Desenvolvimento Institucionais bem como aceitação e enraizamento dos parâmetros de qualidade nos rankings no cotidiano das universidades. Mais recentemente, os rankings também foram utilizados pela mídia no sentido de elaboração de argumentos em defesa da universidade pública, o que indica uma controvérsia. Entende-se que a defesa da universidade brasileira não pode estar atrelada essencialmente aos resultados dos rankings acadêmicos, uma vez que estas tabelas classificatórias não dão conta de expressar a qualidade e o ser/fazer das IES em sua totalidade, além de serem ferramentas que dão guarida à meritocracia, à manutenção e ao aprofundamento do corte de classe no acesso ao ensino superior e que, desse modo, não correspondem à ideia de educação como bem público e social.

19.4 MESAS-REDONDAS EM POLÍTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

19.4.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSO E AVALIAÇÃO – Moderadora: Fabiana Andrea Barbosa Kastelijns

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – Maria Lourdes Gisi

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de análise a educação superior, com destaque para a avaliação deste nível de ensino no país. É na década de 1990 que se inicia a reconfiguração do campo da educação superior e a definição dessa reconfiguração foi de modo significativo influenciada por forças externas ao campo, subordinada ao mercado e com uma contínua expansão da rede privada com fins lucrativos. As políticas para a educação superior, favoreceram uma diversificação de tipos de instituições e se intensificaram as políticas de avaliação e de acesso à educação superior. O debate sobre a qualidade da educação, neste contexto, vincula-se a parâmetros de mercado à medida que se toma para essa análise os resultados de processos avaliativos e se deixa de lado o debate sobre a concepção da educação. Embora a política de avaliação da educação superior tenha apresentado períodos de avanços na perspectiva da democratização das IES brasileiras em anos anteriores, na atualidade vem contribuindo para uma formação alinhada aos ditames do mercado à medida que a sua ênfase se encontra no ranqueamento das instituições. As mudanças que foram observadas em relação a avaliação da educação superior motivaram o estudo sobre a ênfase da produção científica da área da educação. Para tanto foi realizada uma revisão narrativa que se constitui de análise da literatura publicada em livros, artigos, entre outros, a qual permite ao leitor adquirir e atualizar o conhecimento sobre uma temática específica em curto espaço de tempo. Para a revisão narrativa o tema: “avaliação da educação superior” teve como questão orientadora: Qual a ênfase dos estudos sobre a avaliação da educação superior? A partir da leitura e análise dos resumos e artigos com base em Bardin (2011, p. 135), foi realizada uma análise temática para identificar a presença e a frequência de temas descritos pelos autores nos artigos objeto de análise o que permitiu identificara abordagem mais frequente destes estudos.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: (DES)INTEGRAÇÃO DA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO – Alexandre Godoy Dotta

RESUMO

O trabalho analisa os resultados das políticas de avaliação aplicadas na educação superior do Brasil supervisionada pelo Ministério da Educação. Observa elementos com o objetivo de perceber pontos de integração entras as duas práticas políticas implementadas relacionadas com a teoria dos princípios educacionais da avaliação, notadamente a integração. Desenvolve comparado os métodos utilizados no (i) SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, práticba política voltada especialmente para a notação de cursos de graduação; constatada ao promover uma análise com base no exame desempenho dos estudantes (ENADE), na avaliação (in loco) de cursos e instituições; com os procedimentos adotados na implementação da (ii) Avaliação Quadrienal Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, entendida como sendo a política prática de avaliação da Pós-graduação; neste caso a notação é constatada na avaliação realizada para observar a performance dos programas de mestrado e doutorado durante o período de quatro a quatro anos, entendido como um exame de apreciação dos trabalhos científicos dos docentes e discentes, seus respectivos resultados das investigações científicas e impacto das pesquisas na comunidade acadêmica e sociedade em geral. Destaca-se que o estudo se desenvolve resgatando a forma de aplicação da avaliação, trabalha examinando o processo de

implementação das duas políticas dentro de uma perspectiva cronológica. Delimitou-se aquelas que foram adotadas na operacionalização da avaliação nos períodos dos ciclos dos anos de 2012, 2015 e de 2017 da avaliação do SINAES; e nos métodos da Avaliação Quadrienal de 2013 até 2016 e de 2017 até 2020 conduzida pela Capes. Conclui apontando elementos de integração e diálogo entre graduação e pós-graduação nas metodologias adotadas, considera-se o diálogo de integração como sendo de sumária importância na estratégia de desenvolvimento da política educacional, mas percebe-se como raras, ou seja, há pouco ou pequenos momentos de compatibilização existentes. Encerra apontando eixos de possíveis interesses comuns entre os dois procedimentos e aspectos que podem ser desenvolvidos para que uma prática avaliativa possa alimentar a outra, no sentido de promover a integração de informações e maior efetividade da política de avaliação e da educação superior.

O IMPACTO DA DESIGUALDADE SOCIAL E OS ENTRAVES DA PANDEMIA DA COVID-19 PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR POR MEIO DO ENEM – Marco José Zablonski

RESUMO

Com a suspensão de aulas presenciais em virtude da pandemia da Covid-19, o acesso à internet tornou-se indispensável para que estudantes e professores aderissem ao formato de ensino à distância. Diante dessa realidade, a peça publicitária do Ministério da Educação sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), lançada em maio de 2020, disse “a vida não pode parar”, como incentivo aos participantes para estudarem em qualquer lugar e de diferentes formas. No entanto, essa possibilidade é inviável para os estudantes de aproximadamente 30% dos lares do Brasil, que não possuem acesso à internet. Em 2020, a desigualdade digital e a irregularidade na qualidade de ensino ampliaram a vantagem competitiva dos estudantes das classes A, B em detrimento daqueles das classes C, D e E. Em 2019, mais de 80% dos estudantes com renda familiar de três a dez salários-mínimos acessavam a internet; enquanto apenas 50% dos demais (com renda até um salário-mínimo) possuíam conexão em seus domicílios (Tic Domicílios 2019). O Enem 2020 atingiu o maior índice de abstenção desde 2009, com 51,5% e 55,33% no primeiro e no segundo dia de prova, respectivamente. Porém, antes da pandemia, a competitividade e a condição socioeconômica entre os estudantes já era desigual. O objetivo desta pesquisa foi analisar de que forma a desigualdade social e o ensino remoto na pandemia prejudicaram a preparação dos estudantes para o Enem, principal exame de ingresso às universidades no Brasil. Por meio desta pesquisa, buscou compreender e mensurar o agravamento da disparidade de condições de ingresso à universidade entre estudantes de escolas públicas e privadas, causado pela pandemia.

19.4.2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A GESTÃO EDUCACIONAL – Moderador: Maurício Pastor Santos

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – Katya Aparecida de Carvalho Prust

RESUMO

A avaliação em larga escala na educação, tópico bastante discutido desde a década de 90 no Paraná e no Brasil, apresenta-se como uma das principais ferramentas utilizadas para aprimorar as condições da educação no país. As políticas de avaliação em larga escala são definidas de acordo com a necessidade de identificar a realidade de um sistema educacional e definir estratégias que possibilitem atender os objetivos projetados. A avaliação nos fornece subsídios para a formulação, reformulação e implementação de políticas, programas e projetos, considerando que sem informações, baseadas em análises qualitativas, dificulta a definição de ações de forma adequada e eficiente, visando uma educação de qualidade. As avaliações em

larga escala permitem uma análise mais aprofundada de como está a qualidade da educação. Elas contribuem de maneira eficiente na gestão de políticas educacionais, permitindo a revisão do que está sendo feito bem como a definição de ações que objetivem um maior aprendizado, uma vez que permitem, também, uma análise comparativa da evolução dos estudantes. A avaliação deve permear o processo educativo, estes devem caminhar juntos, considerando que a avaliação tem como objetivo, entre outras coisas, verificar se houve apropriação do saber transmitido. Além disso, é utilizada por meio da série histórica para verificar a qualidade do ensino e da aprendizagem, considerando a análise dos resultados. A avaliação externa é um instrumento extraordinário na definição de políticas públicas na área de educação, visando o aperfeiçoamento do ensino e implementação de ações que objetivem, cada vez mais, a evolução dos estudantes. Fornece elementos para a reflexão do trabalho pedagógico e definição destas ações na busca de superar as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Porém, pode também ser utilizada para selecionar, certificar ou responsabilizar, fazendo com que as equipes pedagógicas das escolas e seus professores entendam a avaliação externa como um instrumento de controle por parte do estado, e não como um recurso para a elaboração e implementação de ações visando melhoria da qualidade da educação. Portanto, a utilização da avaliação é fator preponderante para que realmente possa contribuir de forma efetiva na melhoria do processo educativo.

AVALIAÇÃO DE SISTEMA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: DIAGNÓSTICO E PRINCÍPIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE – Andressa Woellner Duarte Pereira

RESUMO

A LDB 9.394/96 em seu artigo 9º, inciso VI estabelece o processo de avalição institucional quando assegura um “processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, ao ter como meta o sustento de ações públicas no âmbito das políticas públicas, utilizando de instrumentos que possibilitem o acompanhamento global da rede de ensino, por meio de informações e subsídios para a implementação de diretrizes que tenham com o lócus a melhoria do sistema educacional, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) adota a Prova Curitiba em 2018, para o diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem. Na perspectiva que a avaliação de sistema, tem como objetivo a realização de diagnósticos sobre o currículo que é colocado em ação na RME, a Prova Curitiba fornece dados quantitativos e qualitativos que geram informações sobre o processo didático-pedagógico que oportunizam analisar e redimensionar as ações pertinentes desse processo. Entre essas ações, estão o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos, que passam pelo (re)planejamento das ações formativas por parte da SME ou mesmo das equipes gestoras das escolas. Outrossim, esse (re)planejamento possibilita a realização de um trabalho coletivo que ultrapassa a ideia de simples análises de resultados, na RME de Curitiba, reverberando em elementos que visam a subsidiar todo o trabalho realizado nessa rede. Desse modo, a Prova Curitiba se apresenta como um diagnóstico da instituição, busca a melhoria das ações educativas da escola, sendo monitoradas por todos que fazem parte do processo educativo, envolvendo toda a comunidade escolar a partir de reflexões que possibilitam olhar a escola de perto, estabelecendo, dessa forma, perfis pedagógicos mais ampliados em que a defesa do direito a aprendizagem esteja no centro do processo educativo.

AVALIAÇÃO EXTERNA E A GESTÃO ESCOLAR: ASPECTOS PARA REFLEXÃO – Sandra Simone Hopner Pierozan

RESUMO

O presente trabalho insere-se nas discussões acerca das políticas educacionais e da gestão escolar na Educação Básica brasileira. Intenciona refletir acerca do avanço significativo de uma agenda avaliativa fortemente influenciada pelos movimentos internacionais de interesse por coleta e análise de informações sobre acesso, fluxo e aprendizagem com o propósito de monitorar a qualidade da educação brasileira. O objetivo basilar que orientou os encaminhamentos desse estudo foi demonstrar a vinculação existente entre a gestão escolar e as avaliações externas direcionadas a este nível de ensino. A metodologia utilizada tomou como referência o enfoque qualitativo, do tipo de pesquisa bibliográfica, que procurou, nos estudos de autores nacionais e estrangeiros, bem como em documentos nacionais, subsídios para fundamentar as análises realizadas durante o desenvolvimento desse estudo. O referencial teórico constitui-se a partir da apresentação de panorama conceitual que situa a avaliação em larga escala nas últimas três décadas, relacionado com o modo instrumental com que estes processos avaliativos operam, baseados na lógica da racionalidade, eficácia e modernização, independentemente do nível de ensino ou esfera administrativa onde são aplicados. No âmbito do planejamento educacional entende-se que o conjunto de informações oriundos da aplicação de censos e avaliações possuem um rico acervo de dados imprescindíveis para monitorar e avaliar o alcance das políticas públicas, bem como redefinir rumos e afastar os perigos da improvisação. Se de um lado, os diagnósticos da situação educacional são ferramentas auxiliares do planejamento pedagógico que visa a melhoria das condições já conhecidas, de outro, evidencia-se a necessidade da articulação das equipes gestoras das escolas em promover diálogos com os professores e demais membros da comunidade escolar para que ao se apropriarem dos resultados, os utilizem para rever os processos. Constatou-se, contudo, que a introdução da avaliação em larga escala está focada no controle dos resultados e não nos processos, evidenciado pelo seu caráter regulador, e que a divulgação de resultados meritocráticos das avaliações pode configurar um espaço de gerencialismo, negando o princípio da gestão democrática.

19.4.3 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM DIFERENTES CONTEXTOS – Moderador: Guilherme André Dal Moro

AVALIAÇÃO DE POLÍTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DO PARANÁ – Maurício Pastor dos Santos

RESUMO

O objeto de estudo deste trabalho é a política de oferta do ensino fundamental no Paraná. O problema formulado pode ser exposto por meio da seguinte questão: Como a política educacional para o ensino fundamental no Estado do Paraná viabiliza a articulação pedagógica entre as fases 1 e 2 dessa etapa? O objetivo geral, portanto, configura-se em analisar como a política de oferta do ensino fundamental no Paraná responde à necessidade de articulação pedagógica dessa etapa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que consiste no estudo sobre como foi estabelecida a oferta pública do ensino fundamental no Estado do Paraná, bem como sua situação atual. A análise baseia-se nos indicadores educacionais divulgados pelo Inep, na percepção dos gestores municipais e estaduais da educação sobre essa política de oferta e nos documentos relacionados ao tema. É utilizada na investigação uma perspectiva epistemológica pluralista, com base nas contribuições conceituais de Pierre Bourdieu e nas características da abordagem do ciclo de políticas para proceder às análises propostas. As análises constataram que a obtenção de “maiores resultados com menores despesas” constituiu a justificativa principal da descentralização da oferta do ensino no Brasil. No Paraná, a municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental resultou em diminuição dos investimentos nessa etapa por parte do Estado e aumento da contrapartida financeira dos municípios para o atendimento à sua demanda. Além disso, o processo não considerou a instituição de um modelo articulador do ensino fundamental, no contexto da prática. Foram discutidas também, um conjunto de questões prioritárias presentes na transição entre os anos

iniciais e os anos finais relacionadas à formação de professores, infância e adolescência, cultura escolar, currículo, projeto político pedagógico, gestão da educação. O estudo demonstrou a inexistência de um projeto articulador pedagógico das fases 1 e 2 do ensino fundamental no Paraná e, como alternativas para articulação pedagógica entre as duas fases do ensino fundamental, apontou um conjunto de proposições, em função da percepção das ações administrativas e políticas a serem executadas, de acordo com o efeito produzido pela política analisada, consideradas sob a ótica do contexto da estratégia política.

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM CURSO DE PEDAGOGIA – Gisele do Rocio Cordeiro

RESUMO

A pesquisa tem como tema central de investigação o acesso, a permanência e a qualidade do processo formativo em cursos de Pedagogia a distância. O problema que norteou a investigação foi: que fatores relacionados à qualidade do processo formativo influenciam a permanência de estudantes em curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância? Para tanto, foi definido como objetivo geral: analisar se a qualidade do processo formativo apresenta características específicas que influenciam na permanência de estudantes de cursos de Licenciatura em Pedagogia a distância. A pesquisa foi conduzida com base nos princípios metodológicos da abordagem qualitativa e no método dialético, observando-se a interdependência entre a teoria revisitada e os dados encontrados no campo de pesquisa, compreendendo que nas contradições descortinam-se novas propostas interpretativas, ausências e possibilidades de melhorias. A investigação foi realizada com entrevistas aos professores e questionários aplicados aos alunos de últimos anos. A análise dos dados foi realizada a partir das categorias previamente definidas, com base em Marciniak; Sallan (2018), que dizem respeito às dimensões de qualidade processo pedagógico da educação a distância: 1. Contexto institucional; 2. Estudantes; 3. Docentes; 4. Infraestrutura tecnológica; 5. Aspectos pedagógicos e 6. Ciclo de vida de um curso/programa virtual. Entre os vários aspectos abordados pelos estudantes, os aspectos pedagógicos são tratados pela maioria como principal fator de qualidade, no entanto, motivos pessoais, tais como vocação e valorização do diploma também foram mencionados. No que se refere aos professores/tutores, a pesquisa mostrou que em relação à atuação pedagógica, citam apenas o atendimento aos discentes para sanar dúvidas de conteúdos e correções de provas do curso. Ficou evidente que falta percepção do papel do professor/tutor como responsável pelo processo de ensino/aprendizagem ao centrar as suas falas em questões mais administrativas do que pedagógicas. Assim, se pode considerar que a qualidade da EaD é um fator importante para a permanência dos estudantes no curso e que essa qualidade resulta da articulação das dimensões de qualidade relacionadas ao processo pedagógico.

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL – CAPES-COFECUB: 2012-2019 – Angela Mara Sugamosto Westphal

RESUMO

A avaliação e o monitoramento são fases imprescindíveis no planejamento das políticas públicas, com reflexos no interesse em investir em conhecimento e informação, assim como no desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação. O paradigma da Nova Gestão Pública proporciona reflexões quanto à eficiência do Estado. Para tanto, faz-se necessário elencar um conjunto de indicadores destinados a mensurar a qualidade dos programas das políticas públicas. Nesse contexto, objetiva-se perceber as iniciativas institucionais de concepção e verificação de métodos que auxiliem o processo de avaliação de programas, utilizando os indicadores de Eficiência, Eficácia e Efetividade como foco nos projetos do Programa Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil (Cofecub) da Coordenação e

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sob a ótica do planejamento estatal. O foco desse processo de avaliação é a verificação da mensuração dos seus efeitos no âmbito da Cooperação Conjunta a partir dos objetivos propostos no Programa e no projeto apresentado pelos Coordenadores. A metodologia utilizada tem foco na eficiência, eficácia e efetividade, e a análise dos dados deu-se por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2010). Conclui-se que o Programa Capes-Cofecub demonstrou, sob o foco específico da análise quantitativa dos artigos científicos desenvolvidos conjuntamente durante a vigência do projeto, que obtiveram resultados modestos, principalmente por se tratar de uma parceria conjunta, entre os pesquisadores brasileiros e franceses. No entanto, no decorrer da vigência do projeto, no painel nacional e internacional, no âmbito institucional e ou individual, os pesquisadores brasileiros obtiveram ótimos resultados no que diz respeito à quantidade de publicação de artigos científicos em periódicos bem-conceituados. No que diz respeito à qualidade desse resultado, pode-se concluir que o maior percentual de artigos conjuntos obteve um resultado relevante, com Fator de Impacto alto, e considerando também que as publicações foram em periódicos que pertenciam aos Quartis 1 e 2, ou seja, categoria top e categoria “alta” qualidade. Por fim, verificou-se que foram satisfatórios os resultados dos indicadores de eficácia, eficiência e efetividade na análise da qualidade das atividades dos projetos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

19.5 COMUNICAÇÕES EM POLÍTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

19.5.1 A ATUAÇÃO DO INSTITUTO NATURA NA MESORREGIÃO SUDESTE PARANAENSE: EM DESTAQUE O PROJETO TRILHAS

Caroline Aparecida Santiago Alibosek[2669]

RESUMO

O presente trabalho é fruto das pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisas Estado, Políticas e Gestão em Educação (GPEPGE) e como parte da dissertação realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) com o objetivo de identificar a atuação do Instituto N atura na Mesorregião Sudeste Paranaense a partir da identificação do desenvolvimento das atividades do projeto Trilhas, influenciando diretamente na gestão educacional dos municípios que compõem essa área. O Instituto Natura desenvolve ações educacionais sob os pressupostos empresariais, estimulando iniciativas que favoreçam a atuação do setor privado nos mais diversos campos de ensino e aprendizagem nas escolas públicas brasileiras. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica que tem como finalidade buscar reflexões a partir de pesquisas publicadas. Nota-se dessa forma uma reconfiguração do sentido do que é público e de responsabilidade do Estado, pois os sistemas educativos como as secretarias municipais de educação, continuam assumindo o caráter público/estatal, mas, reguladas por um conjunto de medidas legais que mudaram a forma como a educação é compreendida, pois a mesma se mantém sobre a administração do Estado, em contrapartida é o mercado que orienta e guia sua gestão.

Palavras chave: Política educacional. Relação público-privada. Instituto Natura. Projeto Trilhas. Mesorregião Sudeste Paranaense.

INTRODUÇÃO

A educação é permeada por diferentes atores sociais, que articulam ações em prol de interesses entre público e privado, sendo um deles o setor empresarial, cada vez mais presente no cenário educacional por intermédio de articulações entre “parceiros privados, na forma de fundações ou não, começam a se fazer, não apenas presentes – o que não seria de estranhar no mundo contemporâneo –, mas insidiosamente presentes” (MACEDO, 2014, p. 1537). Nessa direção, a reformulação do sentido tradicional de privatização passa a ser entendido como de caráter público não estatal, proporcionando o acesso, permanência e expansão do setor empresarial na área de educação.

[2669] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Integrante do Grupo de Pesquisa Estado, Política e Gestão Educacional (EPGE), carol_alibosek@hotmail.com

Esse cenário é desencadeado a partir da Reforma do Estado organizada por Luiz Carlos Bresser Pereira durante o primeiro mandato a presidência de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998) em que a educação passou a ser ressignificada, como um serviço não exclusivo do Estado, ou seja,

> Serviços não-exclusivos são todos aqueles que o Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício do poder extroverso do Estado, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal ("não-governamental"). Este setor compreende os serviços de educação, de saúde, culturais e de pesquisa científica (BRESSER-PEREIRA, 2006, p.34).

Bresser (2006), aponta que a reforma buscava mudanças em relação as estratégias de gerenciamento das atividades não exclusivas ao Estado, fundamentadas na perspectiva da descentralização da administração pública, em que os serviços considerados como não exclusivos do Estado deveriam ser autônomos e divididos com a sociedade civil, transformando-os em organizações públicas não estatais com recursos advindos do Estado.

Deste modo, compreendemos que o Estado utiliza da política educacional com o objetivo de consolidar o projeto societário dominante, em todos os campos sociais, por meio da proliferação do discurso liberal que passa a difundir a ideia de fortalecimento das parcerias entre público-privado justificada pela participação e envolvimento de diferentes setores produtivos da sociedade, por meio de investimentos financeiros, nos processos de elaboração de políticas educacionais.

Nesse viés, a redefinição do papel do Estado frente às políticas educacionais, levaram à mudanças na tomada de decisões no campo pedagógico, metodológico, de gestão e financeiro, nas mais diversas esferas, resultado das reformas que ocorreram com maior intensidade a partir dos anos 1990 e foram/estão sendo efetivadas no decorrer do século XXI, "no Brasil, o processo de reformas na área da educação nos anos de 1990 deu-se em duas frentes: uma, por meio da representação de um projeto global para a educação – a LDB – e outra, que se constitui na implementação de um conjunto de planos setoriais e decretos do Executivo" (PERONI, 2003, p. 15).

A vinculação entre Estado e capital no campo educacional, rompe com os princípios educacionais voltadas à educação gratuita e dever do Estado, pois altera suas configurações para a lógica e demanda do capital, não sendo compreendido como um direito e sim um produto que pode ser comercializado, atendendo aos anseios e interesses mercadológicos. Dessa forma, os principais mecanismos de atuação do

setor privado na área educacional são realizados por meio das privatizações, que não se configuram apenas pela transferência de atividades e responsabilidades dos órgãos públicos para as organizações privadas, mas sim em ações privatistas desenvolvidas e entrelaçadas para a educação pública de maneira sutil e interligadas a uma estrutura de reprodução dos interesses do capital.

Os agentes privados estão imprimindo um novo ritmo na educação brasileiro a partir de estratégias direcionadas ao mercado capitalista, produzindo sujeitos eficientes, produtivos e competitivos. Os setores que compõem essas parcerias estimulam a privatização do ensino público, seja vendendo serviços e tecnologias educacionais às redes públicas de ensino ou orientando o conteúdo da proposta das políticas educacionais, ações e posicionamentos que não correspondem ao princípio constitucional da gestão democrática, que deveria orientar a escola pública.

Dessa forma, buscou-se localizar a atuação do Instituto Natura como mecanismo de se estabelecer em diferentes frentes junto aos municípios e assim transferir “naturalmente” os ideais mercadológicos presentes na lógica do capital. Nesse sentido, será apresentado neste trabalho dados iniciais em relação a atuação do Instituto Natura, via Projeto Trilhas na Mesorregião Sudeste do Paraná.

A ATUAÇÃO DO INSTITUTO NATURA: APROXIMAÇÕES INICIAIS

O Instituto Natura foi criado em 2010 com o propósito de ampliar os investimentos em Educação já feitos pela Natura desde 1995, a partir da venda dos produtos da linha Natura Crer Para Ver, comercializados pelas Consultoras de Beleza Natura, sem a obtenção de lucro. Segundo a plataforma do Instituto Natura, todos os recursos arrecadados são destinados aos projetos educacionais “focadas em quatro compromissos: Alfabetização na idade certa via Regime de Colaboração, Ensino Médio em Tempo Integral, Articulação com Agendas Prioritárias da Educação e Educação e Mobilização para as Líderes e Consultoras de Beleza Natura. ” (INSTITUTO NATURA, 2015).

Neste viés, devido ao fortalecimento e ampliação da atuação da Natura na educação, foi criado em 2010 o Instituto Natura, autodenominada como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), com a atuação independente das operações da empresa e que passa a investir e monitora os recursos

arrecadados pela comercialização da linha Natura Crer para Ver (INSTITUTO NATURA, 2015).

As OSCIP's são oriundas da Lei 9.790, de 23 de março de 1999, regulamentadas pelo Decreto 3.100 de 30 de junho de 1999, a qual dispõe que as organizações com essa titulação põem atuam como sociedade civil sem fins lucrativos (associação), com a finalidade de completar os requisitos da Lei nº 9.790/99[2670](Lei do Terceiro Setor).

Essa modalidade de parceria é proveniente do campo da iniciativa privada e permite a apresentação de parcerias e convênios organizados em todos os âmbitos de governo, possibilitando que doações realizadas por empresas possam ser descontadas no imposto de renda, além de possibilitar a celebração com o poder público por meio da consolidação dos termos de parceria, ou seja, uma alternativa aos conveniados para ter maior agilidade e razoabilidade em prestar contas.

As ações realizadas pela empresa são coordenadas por uma equipe de 30 profissionais de origem multidisciplinar, com especialistas no âmbito da educação, comunicação e gestão de projetos, dirigida por David Saad, o qual já foi diretor-executivo da Fundação Victor Civita, do Grupo Abril, e diretor de relações institucionais da Sociedade Beneficente Israelita Brasileira Hospital Albert Einstein.

O Instituto Natura conta também com um aglomerado de parceiros que contribuem na condução, formulação e financiamentos dos projetos destinados à educação básica. A parceria é estabelecida por setores empresariais representados por setores produtivos da sociedade, como bancos, indústrias, telecomunicações, faculdades privadas e instituições filantrópicas, que disseminam em larga escala no campo da educação por meio de materiais pedagógicos, formação de professores e avaliações.

A condução das políticas no âmbito da gestão e do financiamento da educação básica é consequência dos documentos produzidos, nas articulações e atuações estabelecidas com as organizações e organismos internacionais, redes sociais e privadas, os quais detêm interesses da classe dirigente. No quadro a seguir é possível observar as parcerias que Instituto Natura estabelece para a consolidação dos projetos desenvolvidos,

[2670] Ver em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9790.htm

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 2. Parceiros do Instituto Natura - 2021

AVANTE – Educação e Mobilização Social	Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais
Centro de Liderança Pública – CLP	Fundação das Indústrias de Santa Catarina	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
Cidade Escola Aprendiz	Centro de Inovação para a Educação Brasileira – CIEB	Centro Especial de Investigacíon em Teorías y Prácticas Superadoras de Desgualdades
Frente Nacional de Prefeitos	Fucape	Instituto Humanize
Fundação Itaú Social	Fundação Lemann	Fundação Roberto Marinho
Fundação SM	Fundação Telefônica Vivo	Fundação Vitor Civita
Instituto Lina Galvani	Instituto Península	Instituto Sonho Grande
Instituto Positivo	Instituto Unibanco	Instituto Votorantim
Itaú BBA	Associação de jornalistas de educação – Jeduca	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos
Movimento Colabora Educação	PorVir	UFSCar
Parceiros da Educação	Porticus	Todos pela Educação
Vetor Brasil	Boston Consulting Group	CEDAC

Fonte: Instituto Natura, 2021

Nesse viés, como exemplo desse engajamento do Instituto com a educação, destaca-se Projeto Trilhas que têm como objetivo atuar na formação continuada de professores alfabetizadores e estudantes de pedagogia, com a meta de que os alunos se tornem leitores e escritores até o 2º ano do Ensino Fundamental.

O Trilhas foi criado no ano de 2006,

> [...] como um conjunto de materiais elaborado para instrumentalizar e apoiar o trabalho docente no campo da leitura, escrita e oralidade. Em 2011, foi reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) como eficaz para ser implementado como política pública para turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, chegando a 72 mil escolas de todo o Brasil. Em 2014, o projeto passou a oferecer o primeiro curso a distância (EAD) para professores, que foi ampliado nos anos seguintes e certificou mais de 30 mil educadores. Em 2019, o portal foi reformulado, com foco ainda maior nos cursos e no intercâmbio entre professores, gestores e estudantes de pedagogia. (INSTITUTO NATURA, 2021, s/p).

A presença da empresa têm se intensificado no cenário educacional, visto que começou como um projeto didático/metodológico de leitura na educação infantil, e posteriormente foi ampliada a sua atuação em diferentes frentes, como na formação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de professores e recentemente aos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia, os quais são certificados pelo Ministério da Educação (MEC)[2671].

O Projeto Trilhas é ofertado pela empresa de maneira gratuita e online com 85 horas de curso, com foco na formação continuada com a utilização de vídeos, textos e imagens e a troca entre profissionais de educação. Segundo o site "[...] o curso, o educador aprimora práticas pedagógicas, planeja a sua aula e descobre novos caminhos para que seus alunos estejam alfabetizados até o 2º ano do Ensino Fundamental". (INSTITUTO NATURA, 2021, s/p).

Atualmente a empresa apresenta o Projeto Trilhas como uma "plataforma digital colaborativa de formação continuada alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com cursos a distância e espaços de compartilhamento de experiências para professores alfabetizadores, estudantes de pedagogia e gestores escolares" (INSTITUTO NATURA, 2021, s/p).

No site do instituto está disponibilizada a linha do tempo do Projeto Trilhas ao longo dos anos,

Quadro 1. Linha do tempo do Projeto Trilhas - 2021

Ano	Ações realizadas
2009	Lançamento do Projeto TRILHAS
2011	O Ministério da Educação (MEC) reconhece o projeto como sendo eficaz para ser implementado como política pública complementar às metodologias já desenvolvidos.
2012	Distribuição do kit TRILHAS para mais de 72 mil escolas, em mais de 60% dos municípios brasileiros, em parceria com o Ministério da Educação. É criado o Portal TRILHAS.
2013	Lançamento de duas ações de reconhecimento: Rede que Ensina e Município Leitor.
2014	Criação do primeiro curso a distância (EAD). O projeto é aprovado para integrar o Guia de Tecnologia do Ministério da Educação.
2015	Ampliação da oferta de ensino a distância (EAD), totalizando mais de 2.000 concluintes.
2016	O EAD passou de 30 para 40 horas, com certificação por instituição reconhecida pelo MEC.
2017	O Projeto foi finalista do Prêmio Retratos da Leitura, promovido pelo Instituto Pró-Livro (IPL).
2018	Mais de 8,8 mil educadores realizaram o novo curso Leitura em Voz Alta pelo Professor (45h)

Fonte: Instituto Natura, 2021

Buscou-se no site do Instituto Natura investigar sobre a participação dos municípios no Projeto Trilhas na região do Paraná, constatando a participação de 687

[2671] Em 2011, foi reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) como eficaz para ser implementado como política pública para turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, chegando a 72 mil escolas de todo o Brasil. Em 2014, o projeto passou a oferecer o primeiro curso à distância (EAD) para professores, que foi ampliado nos anos seguintes e certificou mais de 15 mil educadores. Em 2018, o portal foi reformulado, com foco ainda maior nos cursos e no intercâmbio entre professores, gestores e estudantes de pedagogia (PORTAL TRILHAS, 2021).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

escolas e 845 professores cadastrados. Posteriormente, foi realizado um filtro referente aos municípios que estão localizados na Mesorregião Sudeste Paranaense. A busca consistiu na procura primeiramente do estado do Paraná e na sequência o nome do município. Foi possível obter os seguintes resultados,

Quadro 3. Escolas e professores vinculados ao Projeto Trilhas - 2021

Mesorregião	Microrregião	Escolas Cadastradas	Professores Cadastrados
Prudentópolis	Fernandes Pinheiro	Não consta	Não consta
	Guamiranga	Não consta	Não consta
	Imbituva	Não consta	Não consta
	Ipiranga	Não consta	Não consta
	Ivaí	2	0
	Prudentópolis	4	7
	Teixeira Soares	1	0
Irati	Irati	18	13
	Mallet	9	38
	Rebouças	7	5
	Rio Azul	1	0
União da Vitória	Bituruna	1	0
	Cruz Machado	1	1
	General Carneiro	1	0
	Paula Freitas	1	1
	Paulo Frontin	Não consta	Não consta
	Porto Vitória	Não consta	Não consta
	União da Vitória	6	6
São Mateus do Sul	Antonio Olinto	Não consta	Não consta
	São João do Triunfo	3	1
	São Mateus do Sul	4	2

Fonte: Quadro elaborado pela autora conforme os dados do site Instituto Natura.

A partir do levantamento realizado na Plataforma do Instituto Natura, observou-se que 14 municípios aderiram ao Trilhas, enquanto 7 não constam dados na plataforma da empresa. Também foi possível verificar que no município de Irati estão localizadas o maior número de escolas (18), enquanto o município de Mallet lidera no quesito de professores cadastrados (38).

A Mesorregião Sudeste do Paraná se apresenta como exemplo prático do cenário em que a educação pública brasileira está inserida, principalmente em municípios pequenos, em que a precariedade e a falta de recursos públicos dificultam a busca por uma educação de qualidade, estimulando a proliferação de agentes privados como forma de atender demandas em que o Estado deveria atuar.

Neste viés, os movimentos dentro das políticas educacionais decorrem da atuação de setores privados na sociedade para a formação de sujeitos propensos a atuar no mercado de trabalho por meio de um ensino tecnicista em que a escola é utilizada como um campo para a formação da mão de obra necessária ao sistema

capitalista. Dessa forma, permanece um forte acirramento do público e privado na condução e implementação da agenda educacional brasileira, resultando na produção de leis, normativas, decretos, programas e documentos que efetivam os interesses capitalistas.

Dessa forma, as melhorias parciais que tais medidas trazem as redes municipais, apenas mascaram os reais interesses por detrás das ações, promovendo uma alienação em diferentes escalas e a manutenção da ideologia do capital, como uma ferramenta útil de auxílio às instituições escolares municipais, sem que seja percebido os reais propósitos dos agentes envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na configuração das parcerias público-privada na mesorregião verificou-se a existência da atuação do Instituto Natura tanto de forma direta por meio do Projeto Trilhas, como também em segundo plano, apoiando programas e ações de organizações sociais e entidades sem fins lucrativos, que estimulam e favorecem os agentes privados, promovendo mecanismos em que possam estar atuando efetivamente.

Nota-se dessa forma uma reconfiguração do sentido do que é público e de responsabilidade do Estado, pois os sistemas educativos como as secretarias municipais de educação, continuam assumindo o caráter público/estatal, mas, reguladas por um conjunto de medidas legais que mudaram a forma como a educação é compreendida, pois a mesma se mantem sobre a administração do Estado, em contrapartida é o mercado que orienta e guia sua gestão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como organizações da sociedade civil de interesse público, institui e disciplina o termo de parceria, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 24 mar. 1999b.

BRESSER, P, L, C. Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política,** São Paulo, nº 45, p. 50-95. 1998. Disponível em: www.scielo.br/j/ln/a/xQZRPfMdrHyH3vjKLqtmMWd/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 10 mar de 2021.

INSTITUTO NATURA. **Portal Trilhas**. 2021. Disponível em: http://www.portaltrilhas.org.br/sobreinstituto-natura.html. Acesso em 12 março de 2021.

INSTITUTO NATURA. **Em outubro, comemoramos 5 anos de Instituto Natura e 20 anos de Natura Crer para Ver**. 2015. Disponível em: https://www.institutonatura.org.br/blog/em-outubro-comemoramos-5-anos-de-instituto-natura-e-20-anos-de-natura-crer-para-ver/. Acesso em 12 de mar 2021.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direito de aprendizagem e desenvolvimento para quem. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.36, nº 133, p. 891-908, out – dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

PERONI, V. **Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado**. In: Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã. 2003. p. 21-134.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

19.5.2 A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO POSSÍVEL

Eduardo Paiva Oliveira [2672]

Valesca Penteado de Toledo Honora [2673]

RESUMO

Este estudo apresenta uma experiência de Autoavaliação Institucional Participativa vivida numa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) pautada nas orientações do documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP). Os resultados obtidos demonstraram que a Autoavaliação institucional participativa, fundamentadas nos dados coletados por meio da metodologia expressa nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, auxiliou a gestão escolar as docentes e demais educadoras na tomada de decisão referente a reorganização escolar concretizando ações de mudanças no Projeto Político Pedagógico, nos ambientes educativos e nas ações pedagógicas da EMEI à tornando mais representativa dos diversos grupos étnico-racial e proporcionando uma cultura de igualdade de gênero. Desta forma, podemos afirmar, que na complexidade da EMEI, locus desta pesquisa, foi possível realizar um trabalho de autoavaliação institucional participativa envolvendo os diferentes segmentos que compõem a escola. Para isso, abordamos de forma reflexiva, o histórico político-legislativo da educação infantil no Brasil ofertada às crianças de 4 e 5 anos de idade tendo como destaque o recorte espacial da cidade de São Paulo; as concepções de avaliação institucional ancoradas nos estudos de Dias Sobrinho (2003), Guba e Lincoln (2011), Souza (2000); os resultados das pesquisas de Ribeiro (2010) e Campos e Ribeiro (2017).

Palavras-chave: Autoavaliação Institucional. Educação Infantil. Gestão Escolar.

1 INTRODUÇÃO

A Avaliação Educacional, seja no âmbito da Autoavaliação Institucional ou no âmbito da avaliação das aprendizagens, possibilita uma reorientação, um ressignificar das práticas cotidianas. Aquelas que já foram desenvolvidas ou as que estão ainda por se desenvolver. Nesta perspectiva, os aspectos constitutivos dessa área de conhecimento – Avaliação Educacional – ajudam a desmistificar conceitos e, principalmente, produz informações mais confiáveis para o encaminhamento de tomadas de decisões. Como uma das dimensões da Avaliação Educacional a Autoavaliação Institucional Participativa realizada nas EMEIs da cidade de São Paulo-SP, utiliza a metodologia publicada no documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP), que busca orientar a realização do trabalho

[2672] Mestre em Formação de Gestores Educacionais, Universidade Cidade de São Paulo, edu.paiva@yahoo.com.br
[2673] Mestranda em educação, Universidade Cidade de São Paulo, valeskahonora@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

avaliativo por meio de nove dimensões que tentam capturar informações das ações cotidiana.

Assim, o presente estudo calca-se, inicialmente, nessa exigência burocrática, tendo como princípio aproximar a realidade vivida (prática) com os estudos para a formação continuada (teoria) reafirmando a condição de interlocutor da indissociabilidade que marca o binômio teoria/prática. Nesse sentido, o objetivo geral do trabalho é o relato da implementação do processo de Autoavaliação Institucional Participativa em uma EMEI na cidade de São Paulo que tenha como pressupostos a compreensão da complexidade de uma EMEI com eficiência para investigar a participação de diferentes segmentos envolvidos com a escola.

Desta forma, o presente trabalho contribuiu para reorganização de uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada na Zona leste da cidade de São Paulo que utilizou a proposta de Avaliação Institucional Participativa e ressignificou seu Projeto Político Pedagógico e consequentemente as ações pedagógicas e administrativa.

2 DESENVOLVIMENTO

A Autoavaliação Institucional está relacionada à produção de informações sobre elementos específicos, e pré-determinados, da educação em uma unidade escolar. O levantamento e análise dessas informações devem auxiliar nas deliberações dentro da unidade educacional que, por sua vez, precisam ter como norte a reorganização com o intuito de fundamentar a tomada de decisões para reorganizar, reestruturar e dar continuidade ou não a alguma ação de caráter educativo. Pode ser utilizada conforme o local e a ocasião de aplicação considerando suas finalidades. Para cada propósito um método deve ser adotado para melhor subsidiar a decisão a ser tomada. No tocante a classificação da avaliação educacional, podemos classificá-la em dimensões conforme o espaço pedagógico que define sua atuação. (SOUSA, 2000).

Para Guba e Lincoln (1989), a avaliação passou por quatro fases evolutivas, também denominadas de gerações, a primeira geração associada à mensuração, a segunda geração associada à descrição, a terceira geração associada ao julgamento e a quarta geração associada à negociação. Cabe salientar que o modelo teórico avaliativo contido nas gerações de avaliação analisadas por Guba e Lincoln pode ser aplicado de forma norteadora em estudos de indivíduos, de grupos de indivíduos, programas, materiais institucionais e em sistemas educacionais.

No que tange a prática de Autoavaliação Institucional Participativa na Educação básica brasileira podemos considerar que é pouco difundida, há uma escassez de pesquisas e registros nos principais periódicos e revistas científicas especializadas em avaliação educacional. No entanto, temos uma considerável produção científica sobre a avaliação institucional voltada às instituições de nível superior no Brasil.

Neste contexto, a Ação Educativa, que é uma importante organização não governamental atuante em projetos de educação, o Ministério da Educação - MEC, o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais - INEP e o Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância – UNESCO, com colaboração de outras organizações atuantes no campo da Educação, publicaram, em 2004, os Indicadores de Qualidade na Educação - Indique, um documento que propõe uma forma de autoavaliação institucional participativa para Ensino fundamental composto por sete dimensões.

Referente à Educação Infantil, em 2009, a Fundação Orsa, a Unicef, a Undime, a Ação Educativa e o Ministério da Educação, entre outros colaboradores, organizaram e publicaram o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, uma proposta de Autoavaliação Institucional Participativa para ser aplicada nas Unidades de Educação Infantil brasileiras com o intuito de auxiliar nas ações de melhorias na qualidade no atendimento educacional das Creche e Escolas de educação Infantil públicas.

Praticamente todas as propostas de Autoavaliações Institucionais Participativas da educação básica ocorreram em um contexto concomitante à implementação e consolidação das avaliações de sistemas de educação, mais conhecidas no Brasil como avaliações em larga escala. Essas avaliações, também denominadas por avaliações externas, ganharam notabilidade a partir da década de 1990, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica– SAEB.

São duas propostas de avaliação com características diferentes. As avaliações em larga escala são muito relevantes para encaminhamento das políticas públicas mas podem produzir efeitos indesejáveis como ranqueamento, inflexibilidade curricular e práticas associadas a bonificação de professores, em contrapartida as avaliações institucionais e participativas consideram a realidade local e o conceito de qualidade em uma determinada realidade.

Metodologia e lócus da pesquisa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No intuito de verificar o processo de autoavaliação institucional participativa de uma escola de Educação Infantil da rede Municipal de Educação de São Paulo e seus eventuais reflexos e desdobramentos na gestão escolar, com vistas ao seu aperfeiçoamento, alguns objetivos específicos foram buscados como: identificar na literatura acadêmica aportes teóricos referentes a avaliação institucional e correlatos, em especial relacionada as gestões escolares e aprendizagem na educação infantil; identificar e analisar o conjunto legal e normativa da educação infantil no Brasil, pós LDB 9394/96 e as políticas recentes referentes a esse segmento de ensino analisar os termos e origens do programa de autoavaliação institucional participativa promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Como metodologia, foi adotada a pesquisa bibliográfica, documental e descritiva e, por isso, as ideias de diversos autores e pesquisadores que abordam o assunto foram investigadas. Fonseca (2002) reforça o caráter da pesquisa descritiva, dizendo que seus dados devem ocorrer em seu habitat natural, coletados e registrados para estudo, para que o pesquisador possa descobrir uma nova percepção sobre um determinado fenômeno. O contato com artigos publicados em revistas de caráter científico sobre o assunto, dissertações na área e autores que abordam o tema escolhido neste trabalho, forneceu embasamento para a reflexão acadêmica e para descobrir respostas para as questões que foram levantadas.

As categorias conceituais propostas por Formosinho (1980) e Lima (2008) referentes a tipologia de poder e tipologia de participação abordada com proeminência por Ribeiro (2010) na primeira experiência de autoavaliação institucional realizada na rede municipal de educação infantil paulistana e a abordagem psicossocial de Ferreira (2017).

Quanto à EMEI avaliada, sabe-se que está inserida Zona Leste da cidade de São Paulo. Bairro de fácil acesso, dispõe de linhas de ônibus, padarias, mercados, farmácias, unidade básica de saúde, hospital, delegacia, igrejas e praças está a 16 quilômetros do centro da cidade de São Paulo. Conta com 378 crianças de 4 e 5 anos matriculadas.

Localizada entre a Unidade Básica de Saúde e um córrego, o costal da escola é um terreno baldio e a lateral é uma praça. A comunidade solicita sempre a presença da Guarda Civil Metropolitana, principalmente na entrada do 1º turno (7h) e na saída do 2º turno (19h). Esta reivindicação deve-se à presença de usuários de drogas que

fazem uso dos locais no entorno. O temor é que haja furtos ou mesmo agressões morais ou físicas, casos estes que, segundo relatos das famílias, já ocorreram. No prédio apenas o térreo e o primeiro andar são dedicados para os alunos, sendo que a única área adaptada para alunos com deficiência é o andar térreo. Deste modo se faz necessária a ajuda de professores ou outros funcionários para que estes alunos consigam acessar as salas do primeiro andar.

A estrutura física é configurada da seguinte forma: 6 salas de Atividades; 1 sala de Informática; 2 salas de professores; 1 sala da coordenadora pedagógica; 1 sala da diretoria; 1 sala da secretaria; 1 Cozinha; 1 Despensa; 1 Refeitório dos Alunos; 1 Refeitório dos Funcionários; 1 Lavanderia; 01 Almoxarifado; 1 Galpão; 8 Sanitários dos Alunos (Masculino); 8 Sanitários dos Alunos (Feminino); 3 Sanitários Femininos (Adulto); 1 Sanitário da Equipe Técnica; 1 Sanitário da Equipe de Apoio; 1 Quadra Poliesportiva; 1 Palco com Arquibancada; 1 Quiosque; 2 Parques; 1 Estacionamento.

A equipe de profissionais da EMEI possui um perfil sociocultural heterogêneo. Todas as professoras possuem graduação em pedagogia e especialização lato sensu em alguma área educacional ou correlata, algumas possuem duas ou mais licenciaturas. Há três assistentes técnicos de educação nesta Unidade Educacional, duas com funções de inspetoria e uma com função de secretária, sendo que todas possuem curso superior completo. Referente a gestão, a coordenadora pedagógica possui graduação em pedagogia e especialização lato sensu em gestão educacional, o diretor possui três graduações e especializações lato sensu na área educacional e a Assistente de Diretor possui graduação em pedagogia e especialização lato sensu em direito educacional.

No que tange aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP), sabe-se que da experiência com a realização da autoavaliação institucional participativa por meio da metodologia contida no IQEI-MEC de 2009, que foi realiza por adesão de algumas unidades de educação infantil nos anos de 2013 e 2014, a rede municipal de educação da cidade de São Paulo, por meio da Diretoria de Orientações Técnicas, constituição de Grupos de Trabalho - GTs e assessoria especializada elaborou o documento intitulado: Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista- IQEIP de 2015.

A proposta metodológica de autoavaliação participativa contida neste documento é similar ao IQEI-MEC de 2009, no entanto foi adequada ao que o Grupo

de Trabalho, de forma dialógica com a rede, propôs ser apropriado a realidade da cidade de São Paulo. Para isso, a qualidade da educação infantil é avaliada por meio de nove dimensões, diferente do IQEI-MEC de 2009 que contém sete dimensões.

A partir de 2015 a realização da autoavaliação institucional participativa passou a ser adotada pela rede municipal de educação como pertencente a uma política pública, fazendo parte do calendário escolar de todas as Unidades de Educação Infantil da rede. Organizada em dois momentos: autoavaliação e elaboração do plano de ação. Geralmente a primeira etapa de autoavaliação expressas nas normativas de diretrizes de elaboração do calendário escolar fica prevista para ocorrer entre o início e fim da segunda quinzena de abril, com data a ser deliberada pela Unidade escola, e a etapa de elaboração do plano de ação fica prevista para ocorrer entre o início e fim da segunda quinzena de maio, também com data a ser deliberada pela Unidade Escolar todas essas duas datas com suspensão de atividades pedagógicas.

A primeira etapa do processo constitui-se pela autoavaliação, que necessita de ações prévias como mobilização dos participantes por meio de convites para os membros da comunidade escolar, organização do material a ser utilizado, definição dos espaços a serem utilizados (que comporte as nove plenárias), caso possível a escolha de um coordenador e um relator para cada uma das noves plenárias entre familiares/responsáveis pelas crianças e pessoas da comunidade escolar com o intuito de apropriar-se da metodologia do documento.

Após essas ações prévias, no dia a autoavaliação, cada plenária debate uma das nove dimensões, cada dimensão é constituída por um questionário nas quais as questões são respondidas através do uso da metodologia das cores que é de fácil compreensão por parte dos participantes.

O segundo momento da autoavaliação institucional participativa ocorre em uma data prevista em calendário escolar cujo todos os membros da comunidade escolar são convidados a se reunirem para elaboração do plano de ação. No plano de ação são debatidas e discutidas propostas de intervenção com o intuito de melhorar os indicadores que sinalização atenção, necessidade de serem repensados ou implementados de forma efetiva. O processo organizativo deste segundo momento é similar a autoavaliação. São constituídas plenárias e é utilizado uma planilha para os pequenos grupos.

Uma Proposta de Intervenção

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Após a realização da Autoavaliação institucional participativa na EMEI por meio da metodologia contida nos indicadores de qualidade da educação infantil paulistana que possui esses nove dimensões: 1) Planejamento e gestão educacional; 2) Autoria, participação e escuta de bebês e crianças; 3) Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; 4) Interações; 5) Relações étnico/raciais e de gênero; 6) Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; 7) Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; 8) Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras; 9) Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade. Foi criada uma sistemática de avaliação denominada AvaEMEI cujo indicadores foram classificados da seguinte forma estruturada em um conjunto que envolve quatro fases de avaliação, que abrangem diferentes propósitos : fase 1 (ex-ante); fase 2 (processo); fase 3 (produto); e fase 4 (efeito) e neste trabalho está agregado aos resultados da autoavaliação institucional participativa sendo:

- Fase 1: Avaliação ex-ante - considerada uma avaliação diagnóstica dos desafios e das possibilidades contidas nas propostas do Projeto Político Pedagógico da Unidade educacional. Pondera as propostas embasadas no currículo, normas e políticas públicas da educação infantil ofertada às crianças de 4 e 5 anos em uma EMEI localizada na zona leste da cidade de São Paulo;

- Fase 2: Avaliação de processo - sua finalidade é analisar as circunstâncias, os desafios e as conquistas nas ações do quotidiano escolar que estão propostos no Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional de acordo com o currículo para educação infantil (4 e 5 anos) paulistana, considera os encaminhamentos de todos os envolvidos de forma direta e indireta.

- Fase 3: Avaliação de produto - tem por objetivo identificar as propostas que se concretizaram de forma efetiva no cotidiano escolar devido às ações e participação de todos os seguimentos da EMEI no cumprimento de suas atribuições.

- Fase 4: Avaliação de efeito - sua finalidade é reconhecer ou constatar os indícios de traços decorrentes das ações pedagógicas realizadas pela EMEI nas crianças e demais membros da comunidade escolar que passaram pelo processo educativo realizado no ambiente institucional.

Ressaltamos que neste trabalho trataremos da fase 1 e 2 (Avaliação ex-ante e avaliação de processo), devido a especificidades da proposta Ava-EMEI que demanda

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

uma organização temporal mais abrangente para coleta de dados referentes a avaliação de produto e avaliação de efeito. Neste contexto a Ava-EMEI estruturou-se da seguinte forma

Fase 1- (Ex-ante): A avaliação diagnóstica realizada nesta fase considera a observância de todo arcabouço legal contida no Projeto Político Pedagógico. Propomos abranger as dimensões: Planejamento, gestão educacional e ambientes educativos: tempos, espaços e materiais. Os resultados da avaliação diagnóstica atrelada ao resultado da aplicação do IQEIP foram consideradas positivas para a dimensão Planejamento e gestão educacional, e sinalizou uma alerta para dimensão ambientes educativos, tempos, espaços e materiais que fazem referência a disponibilidade de livros e outros materiais sensoriais com tamanho, cores, texturas, odores, temperaturas diversificadas e recursos tecnológicos para crianças.

Fase 2- (Processo): Na avaliação de processo propomos abranger as dimensões: Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras; Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade; Interações; Relações étnico/raciais e de gênero; Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; Autoria, participação e escuta de bebês e crianças e Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias. Na análise dos dados advindos do IQEIP a dimensão Relações étnico/racial e de gênero apresentaram um alerta visto que a Unidade Educacional não apresenta na configuração de seus espaços físicos a representatividade de todas as etnias, ou seja algumas famílias não se sentem representadas na configuração dos espaços no que tange a sua etnia o que exigiu uma intensificação no plano de ação para a melhora dessa dimensão de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa teve por finalidade reorganizar a ação gestora/pedagógica de uma EMEI localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo por meio de uma sistemática de avaliação - Ava-EMEI - fundamentada na aplicação da metodologia expressa no documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

Os dados obtidos por meio da autoavaliação institucional participativa proposta pelo documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana indicam a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

importância do uso de resultados avaliativos para o aperfeiçoamento do trabalho gestor/educacional. Isso se justifica pois, dentre as diferentes dimensões podemos indicar duas dimensões que se destacam e que precisam, portanto, do olhar atento da equipe gestora e demais professores e funcionários: a dimensão Relações étnico/raciais e a de gênero.

Os resultados da autoavaliação para ambas, no olhar de quem participou da escuta proposta, apontaram que o ambiente escolar não reconhece as diversas etnias presentes na comunidade educativa e indica a pouca participação da comunidade em ações da EMEI que envolvem essas temáticas. Constatou também, que apesar da indicação de ações intencionais por parte dos professores para encaminhar questões/vivências que explorem as problemáticas envolvendo relações étnico-raciais e de gênero estas podem ser consideradas como insuficientes para atingir a composição ampliada dos envolvidos com a escola – comunidade interna e externa.

Neste sentido, o plano de ação futuro, que será elaborado para reverter o resultado desta dimensão, propõe revisitar o Projeto Político Pedagógico em conjunto com a comunidade escolar (docentes, pais/responsáveis, crianças e demais membros da comunidade) no intuito de promover ações para melhoria deste indicador, pesquisar e promover ações que valorizem a cultura das várias etnias, concretizando essas ações nos ambientes e espaços da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI n.º 9.394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, ano 1996, n. 248, 23.12.96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acessado em: 11/02/2021**.**

CAMPOS, M. M.; RIBEIRO, B. Autoavaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo II. São Paulo: **Fundação Carlos Chagas**, 2017. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/viewFile/337/153. Acesso em: 11/02/2021.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, S. L.; MARCONDES, A. P.; NOVAES, A. Indicadores psicossociais: um olhar ampliado para processos educativos. **Estudos em Avaliação Educacional**., São Paulo, v. 28, n. 69, p. 874-894, set. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v28n69/1984-932X-eae-28-69-874.pdf. Acesso em: 12/02/2021.

FORMOSINHO, João. As bases do poder do professor**. Revista Portuguesa de Pedagogia**, n.14, p.301-328, 1980.

FONSECA, J. J. S. de. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas. Unicamp, 2011. (Tradução: Beth Honorato)

RIBEIRO, B. **A qualidade na Educação Infantil:** Uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo. 2010. 198 p. [Dissertação de Mestrado] – Faculdade de Pedagogia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9536/1/Bruna%20Ribeiro.pdf. Acesso em: 04/03/2021.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO) SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana: orientação normativa nº 01/2015 / Secretaria Municipal de Educação**. São Paulo: SME / DOT, 2015. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35746.pdf Acessado em: 14/11/2021.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO) SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME / DOT, 2016. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/25101.pdf Acesso em: 14/11/2021

SOUSA, Clarilza Prado. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, nº 22, p. 101-118, Jul/Dez. 2000. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2218. Acesso em: 14/02/2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

19.5.3 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS TECIDOS NA PESQUISA EDUCACIONAL

Andréa Porto Ribeiro[2674]

RESUMO

Este texto apresenta reflexões oriundas de uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo é analisar o impacto das avaliações externas na realidade educativa de uma unidade escolar de educação básica. Busca-se contribuir com o aprofundamento dos diálogos e proposições que se fundamentam nos resultados dos testes padronizados, aplicados em larga escala para (re)pensar a educação pública ofertada nas escolas brasileiras. O texto ancora-se nos escritos de Freitas (2012, 2016); Mendes et al. (2018); Libâneo e Freitas (2018); Sordi (2009); Saul (2015), dentre outros(as) autores(as) a respeito da educação pública, qualidade e avalições em larga escala. A partir do referencial teórico adotado observa-se necessidade de desenvolver pesquisas que auxiliem na melhoria da educação pública em nosso pais, considerando o contexto macro e micro. Para tanto, adotou-se a abordagem quanti-qualitativa inspirada no materialismo histórico-dialético (MDH). Com a finalidade reunir com maior amplitude de elementos sobre percepção das pessoas que compõem a realidade investida, o trabalho envolve toda comunidade escolar. A imersão no campo contempla diferentes instrumentos para construção dos dados empíricos. Os procedimentos de coleta de dados se darão mediante adesão de recursos tecnológicos que permitam abordar as pessoas da comunidade escolar e desenvolver a pesquisa remotamente. A tessitura deste texto trata-se de uma possibilidade profícua para discutir os caminhos das pesquisas no contexto remoto dada a situação de crise sanitária em nosso país.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Educação básica. Qualidade da educação.

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta reflexões oriundas de uma pesquisa de doutorado vinculado à linha de Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. A discussão sobre a avaliação da Educação Básica está presente em diversos espaços - nas pesquisas educacionais, nas políticas públicas, nas reuniões escolares, dentre outros. Esse tema reverbera ao longo do tempo, mostra-se como uma temática histórica latente em permanente transformação. Constitui-se nessa direção como campo de disputa, que incide sobre as rotinas escolares, interfere na regulação das ações desenvolvidas pelo Estado, tanto na formulação de políticas públicas, quanto na formação docente e até mesmo nos insumos destinados às escolas.

Sabe-se que é necessário e recorrente o debate sobre as avaliações em larga

[2674] Doutoranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), Professora do Colégio de Aplicação Eseba/UFU, andreaportoribeiro@ufu.br

escala, neste viés serão apresentados elementos importantes para a pesquisa citada, tais como os fundamentos teóricos que sustentam o diálogo sobre avaliação em larga escala da educação básica, bem como a metodologia adotada com ênfase nos instrumentos para coleta de dados digitais, que foram desenvolvidos tendo em vista a necessidade de distanciamento social em função da crise sanitária imposta pela pandemia de Covid-19.

2 REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL

As avaliações desenvolvidas pelas unidades escolares indicam o delineamento adotado na condução das ações educativas, evidencia portanto, a qualidade assumida como satisfatória para formação humana, processo esse que pode se dar de forma consciente ou não. Refletir sobre tais aspectos significa empreender em uma tarefa complexa, exige olhar para o campo educativo a partir dos condicionantes materiais e simbólicos.

No Brasil inúmeros acontecimentos vem golpeando fortemente a educação, estes reverberam também sobre a avaliação, dentre tantos fatos, citamos: a) o congelamento dos investimentos em Educação por mais de vinte anos, por meio da Emenda Constitucional n.º 95 que estipulou o teto de gastos públicos cujo formato contribui para que os serviços essenciais definhem paulatinamente com a escassez do recursos; b) a Reforma da Previdência aprovada em 2019, cuja alterações interfere diretamente nos direitos dos(as) trabalhadores(as); c) bem como a aprovação da Lei Orçamentária (LDO nº. 13.473, de 8 de agosto de 2017) sancionada com vetos de prioridade para as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente o Custo Aluno Qualidade (CAQi), determinando investimento mínimo em Educação.

Nessa esteira de pensando, sobre as definições traçadas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, observa-se que o país determinou como meta aplicar pelo menos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) até 2024 na educação. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica publicado em 2020 o Brasil investiu em 2015 o equivalente a 6,2% do PIB, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) esse gasto por estudante equivale a 3.813 dólares na Educação Básica, enquanto a meta é de 8.640 por estudante.

Quando comparamos o Brasil com países que ocupam as melhores posições no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), como a Coreia do Sul que investe 7.6% de seu PIB a primeira impressão que temos é que a enorme discrepância de rendimento entre os países não se justifica. A Coreia do Sul lidera o ranking enquanto o Brasil ocupa faixas de posições inferiores (Leitura: 55º e 59º, Matemática: 69º e 72º, Ciências: 64º e 67º), conforme divulgação feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2019. Entretanto, as análises indicam que compreender a aplicação de cada país devemos converter o PIB pelo número de habitantes.

A Coreia investe 8.542 dólares por estudante, três vezes mais que o Brasil, ou seja, na análise compartiva entre países no topo do Pisa, com nações que ocupam posições inferiores, constata-se que no Brasil o investimento se mantém em patamares aquém do necessário. Além disso, conclui-se que a meta de financiamento descrita no PNE está defasada, desde o documento anterior a falta de efetividade das metas traçadas denunciam o descaso histórico com a educação.

Para além disso, hoje lidamos com os desafios e perdas impostas pela pandemia de Covid-19. Vivemos recordes diários de mortes, falta de eficiência na gestão pública para o enfrentamento da crise sanitária. Nesse contexto pandêmico, as escolas estão funcionando de forma remota, reinventado modos de estar com os(as) estudantes. A escola pública recria meios para ser acessível as classes populares, cujo acesso as tecnologias não é o principal limitador, falta comida, espaço, condições básicas de higiene, dentre outros.

Em nossa sociedade a educação assume características próprias do modo de vida capitalista, não emancipatória, mas competitiva, voltada para o mercado de trabalho, assim as identidades precisam moldar-se as necessidades mercantis. Para verificar se esse processo tem cumprido sua finalidade são inseridos mecanismos de controle e vigilância, a esse respeito citamos os testes padronizados aplicados em larga escala.

Freitas (2016) destaca que no Brasil há muito tempo está em exercício uma política nacional imediatista que responsabiliza escolas e sujeitos de modo verticalizado, esse tem sido o processo adotado como método de melhoria da qualidade, segundo o autor essa lógica de condução fomenta e legitima a corrida pelos resultados. A competitividade pelos melhores índices assume a função impulsionar a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

melhoria da escola, entretanto como veremos adiante esses elementos não são suficientes para elevação da qualidade, pois a qualidade incorpora múltiplas dimensões cuja amplitude não se restringe ao que vem sendo incorporado para construção dos rankings.

A preocupação com as avaliações em larga escala, como dito, tem ocupado centralidade na agenda política no campo educativo (SAUL, 2015). A partir da década de 1990 observamos a intensificação do debate sobre a necessidade de instrumentos que pudessem avaliar a educação no Brasil. De acordo com Libâneo e Freitas (2018), em nosso país houve um alinhamento às proposições elaboradas pelos organismos multilaterais, que se encontram vinculados aos dispositivos de mercados, tanto do próprio país, como vinculados à coordenação internacional via instituições como o Banco Mundial, Unesco e a OCDE.

A participação desses organismos na educação advém do desejo de progresso das nações com foco no desenvolvimento econômico, para tanto são necessário processos de formação que abasteçam o mercado em suas necessidades. Essa organização mundial levou cada estado-nação a criar formas de verificação do ensino que pudessem apresentar o rendimento escolar, assim segundo um projeto hegemônico de nação, a avaliação em larga escala assumiu “um status de critério único e científico” (CORREIA; ARELARO; FREITAS, 2015, p. 1277) capaz de apreender a realidade educativa das escolas e deste modo revelar a qualidade do ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, os testes são investidos de um poder superior, apresentam um fim em si mesmos. Há uma hierarquização dos conhecimentos, são escolhidas disciplinas consideradas importantes para esse projeto hegemônico, estas são avaliadas em detrimento das demais. Os resultados das provas são convertidos em rankings, essa avalição classificatória não colabora com a unidades escolares, mas gera competição, fomenta a responsabilização dos(as) profissionais da educação pelos resultados insatisfatórios, é instaurado um sistema de controle a partir de uma concepção tecnicista da educação (MENDES et al., 2018).

Essa “cultura de auditoria” escolar ignora as diferenças sociais, assim como outros marcadores, a racionalidade técnica é adotada em detrimento de outras dimensões que compõem sujeitos e instituições. Em suas proposições Freitas (2012), afirma que na contemporaneidade observamos a reinvenção do tecnicismo, o

neotecnicismo, essa reorganização adotou um modo próprio (contemporâneo) de operar sobre ambiente escolar cuja configuração contempla em três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. Essas categorias estão vinculadas umas às outras, representam o processo de mercantilização da escola, objetivando como assinala Laval (2019) transformar escolas em empresas, sob a égide neoliberal que orquestra modos de produção de bens e saberes.

Instituições escolares são espaços dinâmicos, e por isso mesmo, complexos. Envolve múltiplos sujeitos com identidades singulares que se inserem em contextos específicos, mas estão condicionados por uma conjuntura maior, com respectiva complexidade. As redes de ensino são identificadas não a partir de seus contextos, mas mediante a posição que alcançam nas listas de resultados dos testes padronizados.

Com o objetivo de melhorar as colocações nos rankings muitas unidades escolares vivem a avaliação externa de modo tenso, conduzem seus processos de ensinar e aprender para a aquisição de rendimento satisfatório. Dessa forma, a principal finalidade da escola é substituída, troca-se a formação crítica emancipatória pelo treinamento para sair-se bem nas avaliações.

O tensionamento em torno da avaliação externa influi na organização das escolas, condiciona a instituição de tal modo que “rouba-se o tempo do ensino” em prol de “resultados” (Freitas, 2015). Esse processo gera inúmeros impactos nas escolas, como a expropriação da autonomia docente, estreitamento curricular, perca da função formativa da avaliação, desresponsabilização do estado, acirramento das desigualdades.

Na direção dos elementos mecionados a avaliação em um projeto democrático participativo ancora-se em pressupostos vinculados à humanização, portanto, a favor da aprendizagem, vai além de verificar a qualidade da realidade que se investiga, uma vez que possui como objetivo orientar o desenvolvimento da aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação em larga escala torna-se aliada da escola:

> Nossa opinião é que a avaliação de sistema é um instrumento importante para monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa consumir estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria.(...) Os três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula) devem estar trabalhando articuladamente e segundo suas áreas de abrangência. (FREITAS et al., 2014. p. 65).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Inúmeros elementos constituem a avaliação, aspectos formais e informais, envolvem desde juízos de valores sobre comportamentos dos(as) estudantes, até a quantificação resultados obtidos em provas internas ou em testes de larga escala. As propostas avaliativas se desenvolvem alicerçadas em bases teóricas que podem ir desde racionalismo técnico, positivista em que a avaliação se encerra ao obter o resultado sem desdobramentos sobre a aprendizagem, ou podem como evidenciado por Freitas et al. (2014) reunir os três níveis de avaliação - sala de aula, escola e sistema – e desenvolver processos coletivos que garantam melhoria contínua dos patamares qualitativos da escola.

3 CAMINHOS ADOTADOS NA PESQUISA

Tendo em vista o objetivo de analisar os impactos das avaliações em larga no cotidiano escolar, a pesquisa aqui abordada contempla a participação de uma instituição escolar. A unidade escolar participante da pesquisa atende cerca de 930 estudantes, distribuídos da Educação Infantil a partir do 1º Período (4 anos) até o 9º ano do Ensino Fundamental, incluindo turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), trata-se de uma instituição federal.

A escola passou em 2020 por processos que garantiram o acesso da comunidade aos meios digitais pelos quais as aulas têm sido realizadas. Sendo assim, é possível para esta unidade participar da pesquisa remotamente. Nessa direção, à coleta dos termos de consentimento, questionários e realização do grupo focal acontecerão remotamente.

Mediante adoção da pesquisa quanti-qualitativa inspirada no materialismo histórico-dialético (MHD) é possível compreender as relações do global com o local (do macro e micro), não como causa e efeito, mas a partir das contradições que se passam no mundo real, no concreto-dado o qual é composto por múltiplas determinações. O MHD nos permite desvelar a dinâmica social, considera o inacabamento e as forças estruturais que influem sobre os fenômenos, contempla os elementos históricos constitutivos em interface às contradições idiossincráticas aos seres humanos. Tendo em vista a adoção do arcabouço teórico metodológico descrito esta investigação se organizará em espiral, indo da realidade micro – do concreto-dado - até as categorias mais amplas que o circundam.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Incialmente o processo investigativo contempla o acesso aos documentos, as falas e outros elementos que constituem o contexto local, para tanto faz-se necessário uma pesquisa exploratória que permita conhecer a relação da unidade escolar participante da pesquisa com as avaliações externas ao longo do tempo. A segunda etapa busca identificar e analisar os conteúdos simbólicos que se relevam nas práticas sociais, para tanto precisamos lidar com as interações sociais. Para esta etapa de imersão foram utilizados diferentes instrumentos para construção dos dados empíricos, os instrumentos escolhidos visam fornecer o material necessário para a consecução dos objetivos, são eles a observação, o questionário e o grupo focal (G.F).

A primeira etapa de coleta de dados está em andamento, trata-se da aplicação do questionário. Tanto para esta etapa quanto para o focal foram adotadas formas de entrar em contato com a comunidade escolar por meio de recursos já utilizados pela unidade, como o site da escola, que disponibiliza a divulgação de diversas ações, como pesquisas que a mesma participa. O convite para a participação está disponibilizado na rede institucional da escola, as pessoas interessadas em participar podem acessar por meio do link os termos e questionários.

Os termos de consentimento e questionários são disponibilizados mediante o “Google Forms”, cada participante tem livre escolha para acessar o link e manifestar sua adesão ou não, em caso de aceite o(a) participante é direcionado(a) ao questionário, uma cópia respostas com termo e do questionário são enviados ao e-mail informado. A fim de ampliar a participação, dirimir possíveis dúvidas quanto à pesquisa e aos meios tecnológicos utilizados foram organizados encontros por meio do “Google Meet” em dias e horários diversificados, esse espaço é de livre adesão, fica aberto para que a pesquisadora possa dialogar com a comunidade.

Com relação aos grupos focais, aqueles(as) que manifestam o interesse durante o preenchimento do questionário são contactados(as), informa-se o dia e local de realização do grupo focal, ocorrerá por meio do aplicativo “Google Meet” no segundo semestre deste ano.

O tratamento dos dados ancora-se no referencial teórico adotado, nessa direção os questionários além de nos permitirem entrar em contato com um grande quantitativo de sujeitos, também nos auxiliam na compreensão panorâmica do objeto investigado, esses elementos reúnem uma visão inicial carregada de aspectos aparentes, somente por meio da triangulação dos dados e imersão nas sínteses teóricas já produzidas é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que análise se aprofunda, indo em direção à essência do tema investigado.

O caminho adotado poderá sofrer alterações em função da dinâmica escolar ou de ajustes que forem necessários para atender melhor aos objetivos. Os instrumentos eleitos já foram largamente empregados nas pesquisas educacionais, mas precisaram ser adaptados para o formato remoto, uma vez que precisamos estar distantes fisicamente. As adaptações frente o contexto exige domínio das tecnologias, realização de exercícios pilotos que lidaram com os desafios do ambiente virtual, a realização desses procedimentos minimizou possíveis problemas durante a interação com os(as) participantes da pesquisa. A observação e revisão bibliográfica serão cruciais para uma análise com o devido rigor científico.

CONSIDERAÇÕES

O caminho projetado para a pesquisa configura-se como possibilidade viável no contexto de crise sanitária em que nos encontramos. A investigação fornece elementos sobre o organização escolar frente a lógica mercantil imposta às escolas nestes tempos de desmantelamento da pesquisa e da educação pública.

Desvelar a realidade investigada envolve retomar as escolhas, de modo a interpretar criticamente seu desenvolvimento, é um processo contínuo de ação e reflexão sobre a realidade, esse movimento cuida de avaliar permanentemente como a unidade se movimenta diante do tema avaliação em larga escola, buscando apreender como as categorias do MHD se relacionam neste contexto. Sendo assim, os instrumentos eleitos visam permitr a realização da pesquisa remota, mas também dar conta da complexidade do empreendimento a ser realizado.

A avaliação é um campo teórico em ampla discussão e disputa. As avaliações de larga escala visam compor um panorama da qualidade da educação no país, mas apresentam limitações, não só com relação aos conhecimentos mensurados, mas também com relação ao uso que se faz dos resultados.

Uma escola pública, democrática e com qualidade socialmente referênciada, rejeita a racionalidade técnica para pensar o ensino e aprendizagem. Busca meios para produzir conhecimento com os(as) estudantes na direção de formação integral emancipada. Este movimento fomenta a participação coletiva, pode influir tanto na meio de grêmios estudantis, conselhos de docentes e familiares, como no

estabelcimento de diálogos que possam impactar na reflexão sobre estreitamento curricular, inclusão, dentre outros. Esses são espaços importantes de formação democrática para que a escola deixe de ser um lugar insalubre. Nesse sentido, a avalição contribui para planejar, influir e retomar aprendizagens, não se refere a punição, mas a formação permanente de todos(as) que fazem parte da instituição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em: 02 jul. 2021.

CORREIA, J. A. A. V; ARELARO, L. R. G; FREITAS, L. C. Para onde caminham as atuais avaliações educacionais?. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1275-1281, dez., 2015

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério**. Educ. Soc**., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

_____. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio/ago. 2016.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. 80p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Relatório Brasil no Pisa 2018**: versão preliminar. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em 02 jul. 2021.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J.C; FREITAS, R. A. M. M. **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

MENDES, O. M. (Org.) et al. **Pesquisa Coletiva, Avaliação Externa e Qualidade da Escola Pública.** Curitiba: CRV, 2018. v. 115p .

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Avaliação Institucional participativa em escolas de ensino fundamental: o fortalecimento dos atores locais. In: Leite, D. (Org.). **Avaliação participativa e qualidade:** os atores locais em foco. Porto Alegre: Sulina, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tr-anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2020,e9ac7c5b-a3ca-4e8e-8da7-9fa4665296f3. Acesso em: 02 jul. 2021.

19.5.4 A AVALIAÇÃO ESCOLAR E A REORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Valderlice Rosa de Souza[2675]

Regilson Maciel Borges[2676]

RESUMO

O trabalho aqui apresentado tem como finalidade apresentar um estudo realizado a partir de uma revisão bibliográfica acerca da temática avaliação escolar e / ou da aprendizagem e a possibilidade da reorientação da prática pedagógica, considerando os resultados desta avaliação. A metodologia adotada primou por um estudo teórico sendo então uma pesquisa qualitativa realizada por meio de levantamento bibliográfico em três bases de dados indexadoras de publicações científicas conhecidas no meio acadêmico: Portal Educ@ da Fundação Carlos Chagas (FCC), Portal de Periódicos Capes e Google Acadêmico. Foi feita uma revisão sistêmica na literatura das áreas pertinentes, observando questões relacionadas aos tipos de avaliações que são "aplicadas" nas escolas atualmente e como os resultados dessas avaliações são registrados e apropriados ou não pelos professores no dia a dia das escolas. O referencial teórico básico ancorou-se nos estudos de Vasconcellos (2008), Echer (2001), Sousa (2000), entre outros. Como resultado, a pesquisa apontou que ainda há a prevalência da dimensão da avaliação classificatória e uma dificuldade de superação dessa avaliação, bem como apontou também que há uma dificuldade da implantação de uma proposta de avaliação formativa, voltada para uma aprendizagem efetiva, cujos resultados apresentados sirvam de base para a orientação e / ou reorientação da prática pedagógica.

Palavras-chave: Avaliação escolar/Avaliação da aprendizagem. Reorientação da prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, quando falamos de Avaliação escolar ou Avaliação da aprendizagem, estamos tratando da avaliação desenvolvida na sala de aula, aquela praticada no dia a dia pelo professor, com funções diferentes das avaliações institucionais, de programas, de currículo ou de sistemas.

Observa-se que, no dia a dia das escolas, ainda existem práticas avaliativas sem a devida reflexão do que se está avaliando e qual a finalidade desta avaliação, uma vez que este processo permanece muito centrado na "nota" e muito pouco nos recursos

[2675] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Pós-Graduada em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar pela Faculdade Verde Norte (FAVENORTE). valderlice.souza@estudante.ufla.br

[2676] Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com pós-doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). regilson.borges@ufla.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

metodológicos que os resultados das avaliações escolares podem oferecer. A respeito da distinção entre avaliação e nota, Vasconcellos (2008) ressalta que:

> Há que se distinguir, inicialmente, Avaliação e Nota. Avaliação é o processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. A Nota, seja na forma de número (ex. 0-10), conceito (ex. A, B, C, D) ou menção (ex. Excelente, Bom, Satisfatório, Insatisfatório), é uma exigência formal do sistema educacional. Podemos imaginar um dia em que não haja mais nota na escola – ou qualquer tipo de reprovação – mas certamente haverá necessidade de continuar existindo avaliação, para se acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades. (VASCONCELLOS, 2008, p. 53-54).

Para aprofundamento deste cenário da avaliação da aprendizagem, observado no dia a dia das escolas, escolhemos como metodologia a pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (1999):

> [...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 1999, p. 65).

Nesse sentido, a análise de materiais já publicados oferece ao pesquisador um suporte teórico para que ele possa definir os conceitos sobre a temática de sua pesquisa e “iluminar” o caminho que pretende trilhar. Segundo Echer (2001, p. 6) “a revisão de literatura é imprescindível para a elaboração de um trabalho científico”.

Os dados bibliográficos foram coletados em três bases de dados indexadoras de publicações científicas: Portal Educ@ da FCC, Portal de Periódicos Capes e Google Acadêmico. Na busca utilizamos os descritores: “avaliação da aprendizagem”, “avaliação da aprendizagem e prática docente” e “avaliação da aprendizagem e reorientação da prática docente”. As publicações encontradas foram organizadas em Planilha Microsoft Excel contendo dados como ano de publicação, tipo de produção, local de publicação, base de dados, descritores de busca, autoria, vínculo institucional, título do trabalho, palavras-chave da produção e referências. Após essa organização foram feitas leituras do material e fichamento para catalogar as informações extraídas de cada publicação. O recorte temporal de 2004 a 2020, considerou o período em que a educação básica no estado de Minas Gerais passou a ter a duração de nove anos nas escolas das redes estaduais após o ano de 2004.

Considerando o grande número de publicações sobre avaliação nos portais e por muitas publicações não tratarem de avaliação na educação ou sobre a educação

básica e outras não discutirem o tema práticas pedagógicas, passamos a adotar como critérios de escolha de publicações aquelas cujos títulos apresentassem "Avaliação da aprendizagem/escolar" e questões pedagógicas envolvendo professores e escola e que ainda constassem nas palavras-chave os termos: avaliação Escolar/da aprendizagem e prática pedagógica/docente. Começamos pelas 88 publicações do Portal Educ@ com o descritor "avaliação da aprendizagem", pois não foram encontradas publicações com os descritores mais "refinados" (avaliação da aprendizagem e prática docente e Avaliação da aprendizagem e reorientação da prática docente), dos quais foram selecionados para leitura e análise, de acordo com os títulos, palavras-chave e nível de ensino tratado, quatro publicações. Das 77 publicações do Portal de Periódicos da Capes com o descritor "avaliação da aprendizagem e prática docente/ pedagógica", foi selecionado para análise, considerando-se os títulos, palavras-chave e nível de ensino condizente com a pesquisa, um artigo. Das 15 publicações do Google Acadêmico com o descritor "avaliação da aprendizagem e prática docente/ pedagógica", selecionamos para análise, também levando em conta os critérios apontados, uma dissertação e quatro artigos. Desse modo, ficamos com dez publicações para analisar mais detalhadamente, sendo nomeados de P1 a P10. Os dados das publicações encontram-se dispostos no Quadro 1:

Quadro 1 – Publicações selecionadas na pesquisa bibliográfica (2004-2020)

	ANO	AUTORES/IES	TÍTULO	REVISTA/IES DE DEFESA	BASE DE DADOS
P1	2006	Patrícia Góis Bonesi e Nádia Aparecida de Souza (UEL)	Fatores que dificultaram a transformação da avaliação na escola	Estudos em Avaliação Educacional	Educ@
P2	2007	Hugo de Los Santos Rojas (PUCSP)	Formação do professor do ensino básico e a avaliação educacional	Estudos em Avaliação Educacional	Educa@
P3	2009	Ana Lúcia Gomes Cavalcanti Neto e Josefa de Lima Fernandes Aquino (FAESC)	A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?	Educação em Revista	Educa@
P4	2009	Nadia Aparecida de Souza e Evely Boruchovitch (UNICAMP)	Avaliação da aprendizagem e motivação para aprender: tramas e entrelaços na formação de professores	Educação Temática Digital (ETD)	Google Acadêmico

P5	2012	Édina Souza de Melo e Wagner Gonçalves Bastos (UERJ, UFRJ)	Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento	Estudos em Avaliação Educacional	Google Acadêmico
P6	2015	José Joaquim Ferreira Matias Alves Ilídia Cabral (Universidade Católica Portuguesa-Porto)	Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos	Estudos em Avaliação Educacional	Google Acadêmico
P7	2015	Edna Buoro e Jussara Cristina Barboza Tortella (PUC-Campinas)	Avaliação para promoção ou para reprovação? Compreensões de estudantes, professores e gestores de uma rede municipal	Revista de Educação Pública	Educ@
P8	2018	Alessandra de Oliveira Maciel; Antonio Germano Magalhães Junior e Sarah Bezerra1 (UEC)	Formação, saberes e práticas avaliativas: um estado da questão	Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB	Google Acadêmico
P9	2018	Luciana Patricia Albuquerque de Paula (PUCSP)	Formar para transformar práticas avaliativas: uma proposta de ação supervisora	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (PUCSP)	Google Acadêmico
P10	2018	Márcia Marin, Patrícia Braun (UFSM)	Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar	Revista Educação Especial	Portal de Periódicos da Capes

Fonte: os autores (2021)

No quadro 1, encontram-se os autores das publicações vários que se dedicam ao estudo e à pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem, dentre eles se destacam a professora doutora nádia aparecida de souza, da universidade tecnológica federal do paraná (utfpr), que tem uma série de publicações sobre avaliação da aprendizagem.

Dentre os periódicos listados no Quadro 1, se destaca a revista “Estudos em Avaliação Educacional”, que, segundo informações do próprio site, foi criada em 1990, e até 2020 era uma revista quadrimestral, tornando-se uma publicação contínua em 2021. O periódico, editado pela FCC, publica trabalhos relacionados com a questão da avaliação educacional, inclusive análises de dados oriundos de avaliações e estudos do campo da política educacional. A revista é avaliada como um periódico A2 na área de Educação no Qualis/Capes.

Após seleção do material, procedemos com a leitura integral dos textos, sendo organizados em fichas analíticas de leitura. Essa organização possibilitou a distribuição

dos trabalhos em três temáticas, a saber: "O predomínio da avaliação classificatória e seus motivos", "A dificuldade de ultrapassar a visão classificatória da avaliação da aprendizagem" e "Avaliação como instrumento de formação"; que serão apresentadas nos próximos itens. Essas temáticas buscam unificar os conteúdos dos textos, considerando sua maior incidência a partir dos focos abordados pelos autores dos trabalhos.

2 A DISCUSSÃO SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR NA PRODUÇÃO ANALISADA - O predomínio da avaliação classificatória e seus motivos

Nas publicações, identificamos que ainda prevalecem práticas avaliativas voltadas para a classificação e medição.

Bonesi e Souza (2006, p. 140) apontam que os discursos dos professores manifestam "uma concepção classificatória de avaliação", na qual confundem "avaliar com testar e medir". Rojas (2007, p. 9) destaca que esse tipo de avaliação é a forma mais conhecida, que se baseia em "verificar se realizam as tarefas, aplicar provas e atribuir notas bimestrais ou trimestrais aos alunos, que serão usadas para a sua promoção ou retenção ao final do ano". Essa mesma visão é ratificada por Neto e Aquino (2009, p. 224-225) ao mencionarem que "em vez de avaliação, o que se prática nas escolas são os exames, uma vez que as dificuldades apresentadas pelos alunos não são diagnosticadas para subsidiar uma intervenção adequada", mas o que ocorre "são classificações, tendo em vista a aprovação ou a reprovação."

Indo ao encontro dessa perspectiva, Marin e Braun (2018, p. 1012) enfatizam que "[...] os contextos institucionais em que atuamos não fogem dos modelos tradicionalmente conhecidos em relação às práticas de avaliação", quando encontra-se "momentos ritualísticos de provas; instrumentos de avaliação comum a todos, com recortes de conteúdos que precisam ser demonstrados por meio de uma linguagem única, privilegiadamente a escrita; os produtos finais – trabalhos, testes, provas – são a principal fonte para a pontuação e classificação [...]". Ou seja, ainda atuam com uma postura classificatória e utilizam as avaliações mais para as questões burocráticas do que para as questões pedagógicas voltadas para aprendizagem do aluno.

Quanto à questão da postura classificatória adotada por muitos professores, Souza e Boruchovitch (2009, p. 205) acrescentam que "reduzir a lacuna existente entre

os processos de ensino e avaliação é abandonar a postura classificatória – somente preocupada com a obtenção de escores a justificarem a separação do joio e do trigo". Abandonar uma postura pode parecer fácil à primeira vista, mas o professor "aprendeu" a avaliar de acordo com o que foi avaliado, ele é bem-intencionado na maior parte do tempo e pratica aquilo que viveu. Mello e Bastos (2012, p. 182) acrescentam que "para o professor, o grande dilema da avaliação está centrado no aproveitamento escolar, em como decidir se o aluno passa ou não de série, uma decisão que pode influenciar muito na vida do aluno e aumentar não somente os índices de repetência, mas também os de evasão escolar". Assim, sem uma formação adequada que o prepare para o ato de avaliar, o professor segue praticando uma avaliação que se distancia e muito da avaliação que seja parte do processo pedagógico e que visa a aprendizagem dos alunos.

A DIFICULDADE DE ULTRAPASSAR A VISÃO CLASSIFICATÓRIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A dificuldade de transição da avaliação classificatória para a avaliação formativa se dá por vários motivos, dos quais se destacam: a formação inicial e a formação continuada dos professores, que não preparam para o ato de avaliar.

Rojas (2007, p. 80) destaca que "ao serem observadas, porém, as condições que são oferecidas aos professores para a aprendizagem do complexo procedimento da avaliação, vê-se que sua formação inicial não a contempla, que há poucas oportunidades consistentes de formação continuada sobre a temática". Neto e Aquino (2009, p. 225), em conformidade com esse pensamento, afirmam que "o processo avaliativo tem relação direta com a significação que o professor construiu sobre avaliação da aprendizagem" e ainda acrescentam que para que o professor consiga praticar uma avaliação diferente e voltada para a aprendizagem "[...] depende de uma coerente formação inicial e continuada dos mediadores do processo educativo".

Sobre a dificuldade de passar de uma postura classificatória para uma postura formativa em relação à avaliação da aprendizagem, Souza e Boruchovitch (2009, p. 222) consideram que "transitar de uma perspectiva classificatória de avaliação da aprendizagem para uma perspectiva formativa carece de paciência e persistência para tornar possível avançar em um terreno novo que, apesar de muito discutido, ainda é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pouco conhecido". Mello e Bastos (2012, p. 201) concordam que é uma tarefa difícil quando dizem que "não se trata de uma prática fácil, fazendo-se necessários estudo e preparo por parte do professor." Os autores ainda acrescentam que "a avaliação deve ser encarada como reorientação para uma aprendizagem melhor e para a melhoria do sistema de ensino. Para tanto, é essencial garantir aos professores uma boa formação inicial e continuada, pois aqueles que usam inadequadamente a avaliação só o fazem porque não estão devidamente preparados". O professor precisa ter "instrumentos" para trabalhar a questão da avaliação e isso deve ser construído em sua formação desde o início. Mello e Bastos (2012, p. 201) sugerem que "a avaliação deve fazer parte da grade curricular dos cursos de formação de professores". Para Alves e Cabral (2015, p. 657), ainda falta nessa formação a contemplação da dimensão relacional que, segundo eles, está "completamente desvalorizada pelo sistema de formação, recrutamento e colocação de professores"

Ainda sobre a formação dos professores em relação à avaliação da aprendizagem, Maciel et al. (2018, p. 107) são enfáticos ao afirmarem que "os estudos inventariados são unânimes ao afirmar a necessidade de formação docente na área de avaliação". Os autores ainda acrescentam que há a "necessidade de uma formação docente no âmbito das universidades a respeito da avaliação que favoreçam suas práticas no sentido de ultrapassar os aspectos técnicos e aproximarem-se de avalição na perspectiva formativa". (MACIEL et al., 2018, p. 107).

Nesse sentido, Rojas (2007, p. 80) reforça a ideia de que os professores não são preparados para o ato de avaliar seus alunos e ainda acrescenta que muitos pesquisadores têm escrito sobre avaliação da aprendizagem, porém "têm apontado mais seus problemas do que oferecido soluções realistas, e que as abordagens colocadas à disposição dos professores sobre o que deva ser a avaliação não são concordes entre si nem estão completamente estruturadas para a imediata aplicação em sala de aula."

Notamos que as publicações analisadas revelam que é preciso preparar o professor para o ato de avaliar, desde sua formação inicial, e é preciso também que na sua formação continuada a questão da avaliação seja retomada sempre. Até porque, o ato de avaliar é um ato pedagógico como qualquer outro que o professor realiza e tem como foco principal a aprendizagem do aluno. Se ensina para que o aluno aprenda e se avalia pelo mesmo motivo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO

Apesar de constatar que a avaliação classificatória ainda prevalece nas escolas de Educação básica, é possível encontrar várias iniciativas buscando a superação dessa situação.

Bonesi e Souza (2006, p. 140) destacam que, “no contexto escolar, no interior da sala de aula, a avaliação precisa estar a serviço da aprendizagem dos alunos – e não de sua eliminação – efetivando-se, consequentemente, em uma perspectiva diagnóstico- formativa e, portanto, voltada para a compreensão do estágio de desenvolvimento e da etapa de aprendizagem em que se encontra o aluno, para melhor orientar o processo de ensino”. Em concordância com esses autores, Rojas (2007, p. 22) afirma que “as pesquisas sobre avaliação formativa vem mostrando que é um procedimento avaliativo complexo”, mas o autor acrescenta que “quando bem aplicado pode ajudar a elevar o rendimento dos alunos – mesmo os que já têm bons rendimentos – melhorando sua capacidade de compreensão e execução de tarefas.” Souza e Boruchovitch (2009, p. 208), discutindo a avaliação formativa, nos diz que “avaliar formativamente é levantar informações, refletir acerca dos resultados, repensar percursos e implementar a jornada para chegar ao destino antevisto.” Mello e Bastos (2012, p. 191) mencionam que “a avaliação formativa indica o que deveria ser feito para tornar a avaliação verdadeiramente útil em situação pedagógica.” Marin e Braun (2018, p. 1012) destacam que, “primeiramente, é preciso esclarecer que adotamos avaliação numa perspectiva emancipatória, como processo, formativa, com caráter de revisar procedimentos de ensino para promover aprendizagem e desenvolvimento.”

Nessas publicações ficam claras que a busca de implantação de uma avaliação formativa é uma constante entre os pesquisadores da temática avaliação da aprendizagem. Ainda há um caminho longo a ser percorrido, muito a se desmistificar quanto a avaliação, muitos conceitos que ainda escapam aos professores da educação básica. Os textos nos mostram que é possível sim, implantar a avaliação formativa, mas isso exigirá de toda equipe pedagógica das escolas um estudo sério e contínuo e mais que isso é preciso um rompimento com a ideia de avaliação separada do processo educativo como um todo. A avaliação é da aprendizagem e para a aprendizagem, não há nada que se faça na escola que não seja para que o aluno aprenda e a avaliação é mais uma ferramenta no trabalho constante da construção do conhecimento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo apresentar uma revisão bibliográfica acerca da temática avaliação escolar e/ou da aprendizagem e a possibilidade, ou não, da reorientação da prática pedagógica considerando os resultados desta avaliação

Como resultado, a pesquisa apontou que ainda há a prevalência da dimensão da avaliação classificatória e uma dificuldade de superação dessa avaliação, bem como da implantação de uma proposta de avaliação formativa, voltada para uma aprendizagem efetiva, cujos resultados apresentados sirvam de base para a orientação e/ou reorientação da prática pedagógica.

Observamos que ainda há uma grande dificuldade de superação da avaliação classificatória e que um dos caminhos para essa superação é uma formação profissional inicial e continuada que contemple estudos voltados para avaliação da aprendizagem. Estudos que possibilitem ao professor reflexões sobre a temática, conhecimento e análise de conceitos e momentos práticos (oficinas) em que toda equipe pedagógica tenha possibilidade de construir seus instrumentos avaliativos tendo clareza dos objetivos que se tem ao avaliar os alunos.

Foi possível constatar que existem muitas iniciativas que buscam implantar nas escolas de educação básica uma avaliação formativa. Avaliação realmente voltada para a aprendizagem que fornece dados aos professores para a orientação e reorientação da prática pedagógica. Avaliação que permita redefinir rotas, mudar ou manter posturas.

Constatamos que há um caminho longo a ser percorrido, mas ele já foi traçado por muitos pesquisadores comprometidos com os estudos sobre avaliação com a pesquisa sobre avaliação e com uma avaliação interligada com a prática pedagógica e com a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. J. F. M.; CABRAL, I. Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, v. 26, n. 63, p. 630-662, 2015.

BONESI, P. G.; SOUZA, N. A. de**.** Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. **Estudos em avaliação educacional,** São Paulo, v. 17, n. 34, p. 129-154, 2006.

BUORO, E.; TORTELLA, J. C. B. Avaliação para promoção ou para reprovação? Um estudo sobre o sistema de ciclos e progressão continuada. **Revista de Educação Pública,** Cuiabá, v. 24, n. 57, p. 507-523, 2015.

ECHER, I. C. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista gaúcha de enfermagem,** Porto Alegre. v. 22, n. 2, p. 5-20, jul. 2001.

Estudos em Avaliação Educacional. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/index. Acesso em 12/06/2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas. São Paulo. 5. ed.1999.

MACIEL, A. de O.; JUNIOR, A. G. M.; BEZERRA, S. Formação, saberes e práticas avaliativas: um estado da questão. **Série-Estudos,** Campo Grande, p. 91-109, 2018.

MARIN M.; BRAUN, P. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 31, p. 1009-1024. 2018

MELO, É. S. de; BASTOS, W. G. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo. v. 23, n. 52, p. 180-203, 2012.

NETO, A. L. G. C; AQUINO, J. de L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 25, n. 2, p. 223-240, 2009.

PAULA, L. P. A. de. **Formar para transformar práticas avaliativas: uma proposta de ação supervisora.** Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, PUC; São Paulo, 2018.

RIBEIRO, E. A. G.; PUNHAGUI, G. C.; SOUZA, N. A. Autoavaliação X Autonotação - aproximações e afastamentos na formação de professores autorregulador. **Educação,** Santa Maria, v. 39, p. 404-414, 2014.

ROJAS, H. de L. S. Formação do professor do ensino básico e a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo. v. 18, n. 37, p. 7-40, 2007.

SOUZA, N. A.; BORUCHOVITCH, E. Avaliação Da Aprendizagem E Motivação Para Aprender: Tramas E Entrelaços Na Formação De Professores. **ETD-Educação Temática Digital,** Campinas, v.10, p.204-227; 2009.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2008. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3).

19.5.5 A CORROSÃO DA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL: PERFORMATIVIDADE E SUBVERSÃO DA LÓGICA DE QUALIDADE

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani[2677]

RESUMO

O advento da Pandemia SARS-Covid-19 fez com que um tema ganhasse novo fôlego no debate educacional contemporâneo: as avaliações educacionais em larga escala como ações de políticas educacionais. Há um certo frenesi em torno do ato de avaliar com o condão de estabelecer marcos para a educação pós-pandêmica. Diante de tal fenômeno, o texto propõe um debate crítico sobre as avaliações educacionais em larga escala e suas implicações junto à experiência pedagógica cotidiana. Através de uma metodologia analítico-reconstrutiva e por meio de revisão teórica amparada prioritariamente em Ball e Foucault, o texto examina estudos recentes sobre o tema, , concebendo a avaliação externa padronizada como um instrumento cujos meios e resultados alimentam ideais performáticos, tomando-se a performance como um princípio de legitimação típico da atualidade, perpassado pela concorrência e pela perspectiva produtivista extraída do âmbito privado. Debatem-se também subprodutos das avaliações, como a emergência dos rankings educacionais, da responsabilização docente, a apropriação midiática dos resultados, a supervalorização da ação de avaliar em detrimento de outras ações pedagógicas decorrentes, bem como as possíveis implicações de tais fenômenos. Por fim, exploram-se alguns dos efeitos da quantificação e da classificação voltada à educação, apontando prejuízos que um olhar baseado na performatividade pode acarretar à prática educacional.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Performatividade. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Em meio a um certo caos educacional advindo, entre outros contextos já presentes, da pandemia SARS-Covid 19, parece que muitos agentes públicos ‘encontraram’ a solução: apostar novamente em avaliações educacionais em larga escala como ações de políticas educacionais contemporâneas. As avaliações educacionais externas empreendidas na atualidade constituem um processo cuja ação extrapola a mera constatação das condições da educação ofertada em uma dada instituição, em um recorte de tempo. Embora tais levantamentos e exames pareçam incidir sobre dados vinculados ao passado - ao que já foi aprendido ou ensinado, ao que a instituição escolar já alcançou frente ao currículo proposto, ao que o aluno “reteu em sua memória” ou evoluiu até então, evidencia-se que sua maior potência atrela-se ao prognóstico e a prescrição, e não o diagnóstico ou a constatação, ou seja, é na determinação do futuro que ela assenta sua pertinência enquanto mecanismo político.

[2677] Doutora em Educação, Universidade de Passo Fundo / UPF. E-mail: rosimaresquinsani@upf.br

É inevitável percebermos que tais procedimentos, com olhares voltados ao já realizado, desenham a ordem futura da coisa avaliada. Os relatórios finais de uma avaliação, bem como os próprios procedimentos desta, implícita ou explicitamente, conformam as ações políticas sobre a realidade da qual se ocupam. Dentro desta perspectiva, tomam-se as avaliações, acima de tudo, como ferramentas de poder, capazes de coagir, de modo ostensivo ou velado, os sujeitos envolvidos no processo educacional, e em consequência, traçar o destino do trabalho realizado nas instituições as quais eles pertencem.

As avaliações educacionais em larga escala possuem um viés performático de organização e interpretação de seus dados, sendo a redução de toda uma realidade complexa a um índice numérico, a expressão máxima desta opção. Embora a formação de rankings não seja assumida como objetivo último das dessas avaliações, as comparações inevitavelmente ocorrem, estabelecendo um estado explícito ou implícito de concorrência, e algumas de suas posturas peculiares, como por exemplo, o uso de subterfúgios para a conquista de um melhor posicionamento nas tabelas comparativas, bem como a desistência frente a uma atestada, e então inegável, inferioridade.

Partindo das proposições acima, pretende-se neste escrito, problematizar a avaliação externa em larga escala, em suas práticas e na forma de divulgação e tratamento dos resultados, buscando lançar algumas hipóteses acerca do modo como esse fenômeno contemporâneo age na construção critérios valorativos sobre a ação educativa, e consequentemente, nos rumos das práticas pedagógicas empreendidas cotidianamente nas escolas. Para tal, se lança mão de um referencial pós-estruturalista de análise e de uma breve consulta a trabalhos recentemente publicados em eventos da área da Educação e em periódicos, acerca das imbricações entre as avaliações acima referidas, a performatividade e a construção de um novo ethos educacional, enredado em princípios que podem perverter os reais motivos pelos quais se constrói a prática educativa.

PERFORMATIVIDADE E PERFORMANCE

Performance é um conceito que porta vários significados, contemplando áreas e ideias distintas. Dentre as concepções que se vinculam ao termo performance, podemos relacionar a sua inscrição no campo da arte, que contempla uma potente e

inquietante forma de expressão artística híbrida, que se posiciona nas fronteiras entre o teatro, a dança, o ritual, as artes visuais, a experiência e a intervenção, em um processo criativo que, por vezes, convida o expectador a participar de seu enquadre. Neste contexto, o artista ganha o atributo de performer, sujeito que faz de si mesmo elemento de sua expressão artística. O termo também se situa dentro do pensamento antropológico e sociológico, ao descrever a dimensão dos atos nas interações sociais, o "como fazem", e não somente os motivos pelos quais o fazem, análise que pode debruçar-se sobre os corpos e sobre a linguagem, tomando esta última, como um fenômeno de realização, e não apenas de representação. Por fim, pode-se conceber a performance como um meio de regulação, uma forma de apresentação de desempenhos que fomenta a performatividade, que seria um modo um tanto ilusório de desenvolver um juízo de valor acerca das práticas e das instituições submetidas a avaliações padronizadas (ICLE, 2010).

É dentro da última perspectiva mencionada que se situa a presente análise: a performance e a performatividade como um conjunto de fenômenos relacionados ao posicionamento de cada elemento em um entorno social, vinculada ao que se faz visível e comparável de uma experiência ou realidade e ao que disso se traduz em discurso. Grosso modo, abordar-se-á a performatividade que se configura como um fenômeno da ordem do poder, na qual o desempenho de indivíduos e instituições é posto à luz através de técnicas específicas que os enredam política e discursivamente, incitando movimentos de adesão ou resistência nos sujeitos envolvidos.

A performance assim compreendida,

> [...] implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento. (BALL, 2010, p.38).

A necessária mensuração acerca do desempenho, que alimenta o princípio de legitimação nas sociedades pós-industriais, e que vem sendo acolhido fervorosamente também por países em desenvolvimento, se vê formalizada nas avaliações e inspeções padronizadas voltadas à educação em massa. Criar indicadores, métodos de avaliação, relatórios periódicos, bem como "melhorar" os índices de qualidade a cada nova coleta de informações, têm sido empreendimentos para os quais governos estão

dedicando especial atenção e volumosos investimentos financeiros. À semelhança da empresa privada, o setor público passou a buscar visibilidade e legitimidade através do marketing, sendo este fundamentado em índices de eficácia e eficiência, bem como por meio de demonstrativos numéricos de progresso e crescimento.

> [...] a performatividade funciona para empurrar as instituições do setor público à maior convergência com o setor privado. Paradoxalmente, a performatividade requer das instituições do setor público tanta atenção às mudanças simbólicas e às manipulações quanto ela exige das mudanças reais. Ela encoraja as instituições a se preocuparem cada vez mais com seu estilo, sua imagem, sua semiótica, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar. De fato, o projeto de transparência por meio da performatividade produz maior complexidade e opacidade, uma vez que as organizações do setor público gastam tempo, dinheiro e energia com gestão das aparências, marketing e promoção. (BALL, 2004, p. 1117-8).

Nota-se nas últimas décadas, o deslocamento das funções do Estado: ele se distancia da condição de provedor de serviços e garantidor de cidadania, como pensado no Estado de bem-estar social, para a posição de um Estado avaliador, cujos meios "[...] são justificados e legitimados como uma importante maneira de tornar transparente para o público a forma como as instituições atuam e utilizam os recursos públicos." (SANTOS, 2004, p. 1151-2). Deste modo, uma superficial, arbitrária e coercitiva "prestação de contas" (accountability) acaba por se revestir de dignos ideais, conquistando o aval de diversos setores da sociedade.

O RANKING EDUCACIONAL

A emergência do ranking pode ser tomada como um dos fenômenos que mais mobilizaram o campo educacional nos últimos anos. Tal questão, cujas dimensões são mundiais, configura uma tendência em diversos setores antes não submetidos a esse tipo de tratamento e análise: para além da Educação, também a Ciência, a Saúde, a Segurança Pública, dentre outros recortes da experiência social, são objetos de ranqueamentos, que além de fomentarem uma inoportuna competição, propõem juízos valor sobre as condições, populações ou instituições avaliadas.

O termo ranking é comumente utilizado para descrever uma relação de posicionamento de um elemento frente aos demais, baseado em escores ou dados estatísticos. Trata-se de uma ferramenta de comparação amplamente utilizada, por exemplo, nos esportes e nos negócios, contextos em que a finalidade é,

evidentemente, a competição. O ranqueamento expõe de modo acentuado os maiores e os menores, bem como os melhores e os piores, os “modelos” e os “párias”.

Para além de sua forma pretensamente objetiva, é notável o poder de atração causado por tais recursos em uma dimensão propriamente subjetiva: a curiosidade que provocam e o poder de posicionamento que comportam, permitindo julgamentos rápidos e “fundamentados” sobre os mais diversos assuntos. Tal fundamentação viria, necessariamente, da suposta credibilidade do método utilizado e das agências avaliadoras, condições que imputariam aos dados obtidos o status de verdade. A título de clareza, cabe recorrer ao que pode ser considerado uma verdade dentro da perspectiva teórica a qual este trabalho se coaduna:

> A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2002a, p.12).

Foucault propõe que é dentro de determinados jogos de verdade, de conjuntos de procedimentos, critérios de inclusão e exclusão, métodos, léxicos, etc., característicos de um contexto social em um dado momento histórico, que se viabiliza a possibilidade de enunciar o verdadeiro. O que seria um “efeito de verdade”, ou o que funciona como verdadeiro? Primeiramente, pode-se considerar que a verdade pertence ao campo do discurso, é nele, e não na fiel apreensão dos fatos (por vezes impossível), que se institui o verdadeiro. E segundo, não se pode pensar a verdade somente em sua dimensão representativa, mas também em suas implicações práticas: a verdade não está somente nos métodos utilizados, mas também nos efeitos que produz. (FOUCAULT, 2002b; 2002c; 2005).

A escola é tomada como um lugar que produz ou que agrega valor, através da quantidade e qualidade de insumos aplicados, e na excelência dos processos desenvolvidos em seu interior. Tal afirmação explicita a raiz epistemológica do ranqueamento: são práticas amparadas em um saber derivado do campo econômico, e é neste mesmo campo que ele busca se fazer compreender e gerar seus efeitos.

Andrade (2011) aponta alguns dos problemas metodológicos do ranqueamento, sendo o mais considerável o fato de que ele se sustenta em alguns pressupostos contestáveis. Como por exemplo, que a quantidade de insumos investidos do processo necessariamente aumenta a qualidade, o que pode não se confirmar na prática ou

mesmo ser refutado por outro viés de avaliação. Bem como, constroem-se rankings através de coleta de dados subjetivos, os pareceres dos experts e do público amplo envolvido na instituição, o que revela um apanhado de pontos de vista que não necessariamente refletem qualidade – antes, são uma pesquisa de imagem e de opinião (caso bastante comum em ranqueamentos de instituições de ensino superior).

Embora o ranking educacional comporte estas fragilidades, ou seja, admitam uma base metodológica suspeita ou francamente contestável, bem como sejam uma prática que advém de um campo epistemológico alheio ao educacional, é inegável que eles vêm causando "efeitos de verdade", conduzindo as ações dos sujeitos envolvidos. Andrade (2011) salienta que tais rankings, elaborados pelos governos, mas incluindo também aqueles organizados pelo setor privado (como o Guia do Estudante, da Editora Abril) geram consequências nas escolhas da futura "clientela" da instituição de ensino, bem como nos "consumidores finais" dos "produtos" da escola: o mercado de trabalho que emprega a mão-de-obra formada nas instituições avaliadas. Reafirmando a função do ranqueamento, tem-se que:

> O objetivo é fornecer informações sobre a qualidade das instituições para os diferentes stakeholders. Elas podem auxiliar pais/estudantes na escolha de onde estudar, empregadores na contratação de novos funcionários, governos nos seus programas voltados para a melhoria da qualidade da educação e o próprio MEC no seu trabalho de regulação do setor educacional. (ANDRADE, 2011, p.324).

Também cabe pontuar que a ojeriza contemporânea aos grandes textos e às explicações detalhadas, observada no grande público, bem como a gestão governamental baseada em dados estatísticos e indicadores numéricos, fazem do ranking um instrumento deveras poderoso na construção de uma leitura da realidade e de um posicionamento frente a ela. Os números, quando retirados de seu contexto de origem e ignorando os meios pelos quais foram obtidos, revestem-se de uma perigosa naturalidade. Como verdades, eles "aderem" à instituição as pessoas que a ela se vinculam. Neste processo, o número acaba retroalimentando a virtude ou a fraqueza da instituição avaliada, cooptando ou repelindo pessoas, direcionando ou negando investimentos, reforçando ou denegrindo o apreço social da instituição avaliada, enfim, tendo um efeito econômico, político e moral considerável.

E OS DANOS COLATERAIS? EFEITOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Na esteira das premissas do mercado, a experiência educacional (mas não somente ela) passa a ser pautada pela inautenticidade, por uma cisão entre as convicções pessoais e a prática exigida e valorizada. Ball (2010) propõe que a performatividade e a responsabilização, reflexos de uma privatização (por vezes não consumada em termos econômicos, mas evidente em sua dimensão ideológica) que abarcou diversos setores da esfera pública, acarretam um processo de "fabricação" subjetiva, um exercício de auto-enquadramento nas metas e nos padrões validados pelas avaliações externas, que subverte a auto-imagem profissional e o sentido do próprio trabalho. Afirma o autor, que "[...] com efeito, nós nos criamos na medida da informação que construímos e transmitimos sobre nós mesmos. Nós nos articulamos dentro desses jogos representacionais de competição, intensificação e qualidade." (BALL, 2010, p.38). Cabe considerar que,

> Se os desempenhos visam à construção de uma cultura, a obtenção de orgulho e prestigio, por outro lado, as classificações e competições entre grupos, sem dúvida, geram sentimentos individuais (inveja, orgulho e vergonha, etc) que atingem e influenciam as esferas emocionais e racionais. Tais pressões por um bom desempenho individual para contribuir para a performatividade do grupo, passa a gerar um interesse focado apenas na produtividade e seus valores embutidos. (CALDERÓN, MATIAS & LOURENÇO , 2013, p.6-7).

A cultura da performatividade materializa-se em políticas meritocráticas, de valorização, remuneração e premiação por resultados, que estabelecem e formalizam a pressão por produtividade e concorrências intra e inter-institucionais. Formar alunos treinados como exímios respondedores de testes, em uma escola com dinâmicas pedagógicas típicas de cursos preparatórios para exames passa a ser, embora um contrassenso em termos pedagógicos, algo legitimado como uma "boa prática educacional" através da verdade exposta pelas avaliações e rankings educacionais.

Como propõe Santos (2004), "[...] os alunos terminam, desde os primeiros anos da educação fundamental, por ser treinados para obter bons resultados nos testes em vez de serem educados no sentido amplo deste termo." (p. 1153). Aliás, "a performatividade opera melhor quando conseguimos querer para nós mesmos aquilo que querem de nós" (BALL, 2010b p. 487).

Neste sentido, como reforça Ball (2010),

> Existe a possibilidade de que o compromisso, o julgamento e a autenticidade dentro da prática sejam sacrificadas pela imagem e pela performance. Há uma potencial cisão entre o julgamento do próprio professor sobre, de um lado, o

> que significa uma boa prática e as necessidades dos estudantes e, de outro, o rigor da performance. (p.42).

Outra tendência que pode ser observada é a padronização do ensino como reflexo direto da forma das avaliações externas, uma espécie de "aprisionamento curricular" em função das matrizes de referência dos testes. Qualquer princípio de liberdade na produção e opção por conteúdos, formas e temáticas a serem estudadas é sufocado pelo referencial teórico básico das grandes avaliações padronizadas, principalmente aquelas que obtêm seus dados através de testes de proficiência.

Ainda sobre esta forma de exame, Andrade (2011), com base em Hanushek e Woessmann (2008) argumenta que existe "[...] forte evidência empírica de que a habilidade cognitiva de uma população [...] está fortemente relacionada com os ganhos dos indivíduos, a distribuição de renda e o crescimento econômico do país." (p.334). Ou seja, em grande medida, condições extra-escolares, fora do alcance da intervenção pedagógica, também determinam os resultados sobre a apropriação dos conteúdos disponibilizados pela educação formal.

Neste cenário, "[...] os valores e incentivos das políticas de mercado legitimam e dão impulso a certos compromissos e ações – empreendimento, competição, excelência – ao mesmo tempo que inibem e deslegitimam outros – justiça social, equidade, tolerância." (BALL, 2004, p. 1122). Tal movimento, cabe afirmar, configura um sério risco aos princípios democráticos que deveriam pautar a educação de um contexto que almeja uma forma de vida democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe pontuar que, para uma escola adentrar a "alta performance" ela deve ajustar-se a uma série de condições: implica em possuir um seleto grupo de alunos treinados para este fim. Como observa Andrade (2011), o ranking pode vir em benefício daquelas escolas "[...] com menor preocupação em recuperar os alunos com maiores dificuldades de aprendizado em detrimento daquelas com políticas mais inclusivas. O problema é que estas últimas podem ser as mais eficientes na produção do serviço educacional." (p. 341). Ou seja, a "qualidade" captada pelas avaliações pode ser representativa de um arranjo favorável, em termos de população atendida, condições

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sócio-econômicas da população, ou práticas alinhadas com um modo produtivista de conceber a educação.

Que verdade, afinal, uma avaliação externa padronizada, nos moldes em que elas vêm sendo realizadas, sustenta?

Uma escola afinada com os ditames da performatividade põe em xeque diversas características daquilo que se pode chamar “educação inclusiva”, “educação para a democracia”, ou uma “pedagogia crítica”,

Relativizar as constatações das avaliações padronizadas em larga escala, incluindo olhares críticos que considerem o contexto e a forma de obtenção dessas informações, é uma forma de minimizar os seus efeitos deletérios, como o ajustamento das práticas pedagógicas aos exames. Cabe ponderar que “estudar para responder a uma pergunta já dada”, em outros termos, tomar a avaliação como objetivo último da prática educativa, é render-se ao inegável fascínio dos números, desconsiderando a diversidade material e subjetiva que compõe o cenário escolar, bem como a necessidade real dos educandos, o que seria, em última análise, abdicar da função humanizante que cabe à educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. C. Rankings em educação: tipos, problemas, informações e mudanças. Estudos Economicos São Paulo, v. 41, n. 2, jun. 2011.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. Educação e sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004.

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. Educação & Realidade, n. 35, v. 2, p. 37-55, mai.-ago., 2010.

BALL, Stephen. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. Espaço do currículo, v.3, n.1, p. 485- 498, mar./set. 2010b.

CALDERÓN, A. I.; MATIAS, R. C.; LOURENÇO, H.S. Os rankings na educação superior: uma aproximação ao ranking Playboy das melhores faculdades do brasil. Anais... XXVI Simpósio Brasileiro de política e Administração da Educação - ANPAE. Políticas, planos e gestão da Educação: democratização e qualidade social. UFPE, Recife, 27 a 30 mai. 2013. CD-ROM, p. 1-16.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 17.ed. São Paulo: Graal, 2002.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nau, 2002.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 8.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

ICLE, G. Para apresentar a performance à Educação. **Educação e Realidade**. Mai-ago 2010, n. 35(2), P.11-22.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho**. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, Dez. 2004.

19.5.6 A INCIDÊNCIA DAS QUESTÕES DE GÊNERO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL DO PARANÁ

Bruna Mayara Bonatto[2678]

Mary Ângela T. Brandalise[2679]

RESUMO

Neste trabalho expõe-se a forma como as questões de gênero são relevantes ao direcionamento de uma avaliação de política educacional orientado por/para uma agenda social. O Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná – PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015) consiste na política estadual que subsidia o acesso à educação à população penitenciária paranaense. Enquanto possibilidade de atualização no campo da Avaliação Educacional indica-se a incidência das questões de gênero no aprisionamento feminino, por meio da análise dos resultados do processo de avaliação do PEESPP. Abrangendo as entrevistas realizadas com as internas do CRESF, em 2018, apresenta-se uma análise sociológica que relaciona as questões de gênero em função do conteúdo discursivo do PEESPP e do perfil da população penitenciária feminina. As questões de gênero em função do conteúdo discursivo do PEESPP evidenciam a necessidade da elaboração de um discurso original pensado a partir da realidade das especificidades da população penitenciária feminina. Já as questões de gênero em função do perfil da população penitenciária feminina revelam um crescimento maior desta população penitenciária em detrimento da masculina. Destacam-se a entrada da mulher no mercado de trabalho, a condição econômica das mulheres responsáveis pelo sustento da família e as políticas de repressão ao tráfico de drogas enquanto fatores no aumento da população penitenciária feminina.

Palavras-chave: Avaliação de Política Educacional. Educação na Prisão. Penitenciária Feminina. Gênero.

1 INTRODUÇÃO

Concorda-se com Fernandes (2018, p. 56) ao afirmar que: “a avaliação de programas e de políticas públicas é uma atividade marcadamente política, porque interfere e intervém na vida pública, podendo contribuir para a sua transformação, melhoria e democratização”. Avaliar é uma ação política. Nesta perspectiva, propor e incentivar a incidência das questões de gênero na avaliação de políticas educacionais corresponde a uma posição política crítica, progressista e integrativa.

O Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná – PEESPP (PARANÁ, 2012; 2015) consiste na política estadual que subsidia o acesso à Educação Básica e Profissionalizante à população penitenciária paranaense. Os dados aqui

[2678] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), bruna.bonatto@homail.com.
[2679] Doutora em Educação, UEPG, marybrandalise@uol.com.br.

analisados são oriundos do processo de avaliação deste Plano, um estudo mais amplo, realizado em nível de doutorado no Programa de Pós-Graduação de Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no período entre os anos 2015 e 2020.

O processo de avaliação do PEESPP abrangeu a etapa de implementação desta política, especificamente no contexto de aprisionamento feminino em regime fechado. O percurso metodológico do processo de avaliação delineou-se pela abordagem qualitativa com perspectiva epistemológica dialógica e crítica, centrado nos participantes. A pesquisa obteve parecer favorável do Comitê de Ética por meio da Plataforma Brasil (CEP 3.234.260).

O universo da pesquisa de campo compreendeu as instituições penais femininas de regime fechado do Paraná: a Penitenciária Feminina do Paraná – PFP (Piraquara); e o Centro de Reintegração Feminino – CRESF (Foz do Iguaçu). A PFP interrompeu sua participação antes do término da pesquisa. No presente estudo foram analisados os dados das entrevistas realizadas com as internas do CRESF. Foram entrevistadas dez delas, indicadas pela instituição, por meio de roteiro semiestruturado, em julho de 2018.

Neste trabalho expõe-se a forma como as questões de gênero são relevantes ao direcionamento de uma avaliação de política educacional orientado por/para uma agenda social, bem como para a análise de seus resultados. Enquanto possibilidade de atualização no campo da Avaliação Educacional indica-se a incidência das questões de gênero no aprisionamento feminino. De compreensão complexa, pois abrange a estrutura social, o contexto da criminalidade e o da integração social.

As questões de gênero caracterizam-se como um componente da estrutura social. Ao serem abordadas de modo crítico e progressista no âmbito das políticas educacionais podem trazer avanços na promoção da justiça social. E, sendo a avaliação uma ação intrinsecamente política, ao incidir sobre as questões de gênero promove avanços tanto no contexto do objeto avaliado quanto no contexto teórico da Avaliação Educacional.

A apresentação destas análises está organizada em dois tópicos que relacionam as questões de gênero em função do conteúdo discursivo do PEESPP e do perfil da população penitenciária feminina.

2 TEXTO E GÊNERO NO PEESPP

Os resultados da avaliação evidenciaram que somente as instituições separam os presos de acordo com seu sexo biológico, não havendo um corpo discursivo específico em função do sexo nas disposições políticas. Ao analisar o conteúdo textual do PEESPP, evidencia-se que a população penitenciária feminina não é mencionada com um corpo discursivo próprio. O processo de avaliação indicou que esta é uma tendência dos marcos normativos que dispõem sobre o acesso à Educação na Prisão no Brasil (BONATTO, 2019).

Não se evidencia no âmbito destas políticas a elaboração de um discurso original pensado a partir da realidade das especificidades da população penitenciária feminina. Nesta forma de gestão de políticas educacionais para a população penitenciária fica evidente a compreensão da existência de dois gêneros: masculino e feminino, sendo o primeiro a direcionar as tendências de desing das políticas públicas (BONATTO, 2019). A este respeito, Silva (2010, p. 33) orienta que:

> É preciso considerar também que as práticas educativas da sociedade civil em relação à educação e, em especial, nos espaços de privação de liberdade, precisam ser tratadas na lógica da construção de políticas públicas de qualidade, as quais abordem a questão das desigualdades social, econômica e política e das discriminações étnico-raciais e de gênero, flagrantemente observadas junto à população encarcerada.

Dentre as dez internas entrevistadas, somente uma concluiu os estudos por meio do acesso à educação na prisão. Ela referiu que a condição de privação de liberdade possibilitou a conclusão dos estudos, pois quando estava em liberdade a família era sua prioridade e, sendo assim, seu tempo era dedicado ao cuidado da casa e dos filhos, impossibilitando sua escolarização (BONATTO, 2019).

Suas afirmações destacam as dificuldades ao acesso à educação das mulheres que se dedicam aos cuidados domésticos e familiares. Para as internas, a ausência das responsabilidades no cuidado diário da casa e da família é uma vantagem diante da oportunidade de estudar na prisão. No entanto, o empecilho na prisão refere-se a ter que optar entre trabalhar e estudar.

De acordo com as entrevistadas, a priorização do trabalho em detrimento do estudo se dá pela necessidade de auxiliar a família financeiramente. Dentro e fora da prisão, as mulheres têm uma responsabilidade exacerbada em relação à família e

"além disso, os presos masculinos contam sempre com o apoio externo das mulheres (mães, irmãs, esposas e ou companheiras) ao tempo que as mulheres presas são abandonadas pelos seus companheiros e maridos" (BRASIL, 2008, p. 10). A realidade da população brasileira revela que:

> As mulheres são mais abandonadas do que os homens quando vão para a prisão, poucas recebem visitas dos companheiros, ao contrário dos homens que, em sua maioria, são regularmente visitados. Um número significativo de mulheres não recebe qualquer tipo de visita (BRASIL, 2008, p. 25).

As internas entrevistadas referiram que o horário do trabalho e o horário das aulas coincidem e, por necessidade, optam pelo trabalho. Elas afirmaram que se houvesse possibilidade estudariam, além de trabalhar, por considerarem importante o acesso à educação na prisão para a ressocialização, referindo que esse acesso possibilita maiores chances de um emprego ao retornarem à sociedade.

Mesmo em situação de privação de liberdade as mulheres ainda mantêm suas responsabilidades com a família e para algumas destas mulheres o pecúlio consiste na única renda de sua família.

> Antes de serem presas, moravam com seus filhos e filhas - categoria que é reduzida para os homens, que em sua maioria vivia com a mãe ou cônjuge, reafirmando o que ocorre fora dos muros: o ônus da criação dos filhos recai sobre as mulheres [...] Quando do encarceramento da mulher encontramos um percentual expressivo de filhos sob a tutela de avós maternos, o que indica que a criação dos filhos das detentas acaba recaindo mais sobre sua família que sobre a do companheiro (BRASIL, 2008, p. 25).

Esta responsabilidade diante das demandas familiares é uma característica das famílias brasileiras, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo IBGE em 2019, revela que a mulher ainda caracteriza-se como a principal responsável pela demanda de afazeres domésticos no Brasil. Os dados da PNAD Contínua (IBGE, 2019) revelam que 146,7 milhões de pessoas, ou o correspondente a 85,7% da população, realizaram afazeres domésticos no Brasil, em 2019, com participação significativa das mulheres, um percentual de 92,1%, enquanto os homens correspondem a um percentual de 78,6%.

Os dados apontam que as mulheres dedicam 21,4 horas semanais às tarefas domésticas, enquanto os homens destinam apenas 11,0 horas. O IBGE (2019) aponta,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ainda, que as mulheres com trabalho remunerado dedicaram, em média, 8,1 horas a mais às tarefas domésticas que os homens empregados.

Diante do exposto, é possível compreender as demandas sociais atribuídas ao gênero feminino no que diz respeito às atividades domésticas. Os dados do IBGE mencionados indicam uma desigualdade de gênero que se mostrou relevante ao acesso à educação – dentro e fora de uma prisão –, de acordo com a formação do discurso das internas. Considerando o caráter sexista das instituições penais, as políticas educacionais no âmbito penitenciário teriam sua capacidade de ser socialmente útil aumentada se tivessem em conta estas especificidades de gênero da população penitenciária.

De acordo com Lemgruber (1993), para a compreensão da criminalização feminina no tempo presente se faz necessário atentar-se ao fato que a mulher reclusa é considerada como transgressora da ordem na família e da ordem na sociedade, pois seu papel de mãe e esposa é abandonado.

As atribuições ao gênero feminino em relação ao estudo e ao trabalho (remunerado e não remunerado) em nossa sociedade caracterizam-se como dados relevantes no âmbito das políticas públicas. Levar em consideração tais características consiste em uma ação inteligente, e que promove a equidade, diante da necessidade de suprimir um problema social especialmente quando se trata de uma política para uma instituição sexista.

3 DINÂMICA DA POPULAÇÃO FEMININA ENCARCERADA NO BRASIL

Outro aspecto relevante no que diz respeito à incidência das questões de gênero no processo de avaliação do PEESPP se refere especificamente à dinâmica da população penitenciária no Brasil. Há um crescimento anual da população penitenciária no país. O InfoPen (BRASIL, 2014) indica que entre os anos 2000 e 2014, houve um crescimento de 567,4% da população penitenciária feminina. Um aumento muito maior que a média de crescimento masculino de 220,20%, no mesmo período.

Neste período, os dados do InfoPen evidenciam que a taxa de aprisionamento de mulheres aumentou 460%, um aumento muito mais expressivo que o aumento da taxa geral de aprisionamento no país, que corresponde a 119%, considerando homens e mulheres. Em 2000 para cada 100 mil mulheres, 6,5 estavam presas e, após 14 anos,

tem-se a taxa de 36,4 mulheres presas para cada 100 mil mulheres (BRASIL, 2014).

Estes dados revelam uma realidade alarmante: um crescimento maior da população penitenciária feminina em detrimento da masculina. Para compreender este cenário se faz necessária a realização de estudos sociológicos a respeito das motivações das prisões e sua relação com o aumento exacerbado do encarceramento feminino.

Há fatores peculiares que contribuem para a compreensão da dinâmica do encarceramento feminino na atualidade. As questões de gênero imprimem características ao aumento do encarceramento feminino, assim como este último também se transfere às questões de gênero. Destacam-se três fatores no aumento da população penitenciária feminina: a entrada da mulher no mercado de trabalho; a condição econômica das mulheres responsáveis pelo sustento da família; as políticas de repressão ao tráfico de drogas (GOLDBERG; KREMEN, 1990).

No Brasil, as mulheres correspondem à maioria entre as pessoas em idade de trabalhar, um percentual de 52,6%, de acordo com a PNAD contínua (IBGE, 2019). No entanto, entre as pessoas ocupadas a predominância é de homens, um percentual de 55,9%. A subocupação atinge de forma mais acentuada as mulheres. Na categoria mulher de 14 a 29 anos a taxa de desocupação atingiu o nível mais alto dentre todos os grupos populacionais, com um percentual de 33,4% (IBGE, 2019).

Soma-se à desigualdade de gênero no mercado de trabalho a desigualdade de gênero no acesso à educação. Em 2019, pela primeira vez, a PNAD Contínua divulgando dados sobre a evasão escolar. Esses dados indicam que dentre as 50 milhões de pessoas em idade entre 14 e 29 anos 10,1 milhões delas, 20,2%, não completaram alguma das etapas da educação básica. Dentre as mulheres, as principais justificativas apontadas para o abandono escolar foram a gravidez (23,8%) e os afazeres domésticos (11,5%).

Considerando o exposto, Carvalho (2010) explica que a educação no Brasil foi marcada pela exclusão das mulheres, pois o acesso delas à educação foi instituído somente no século XIX com a instituição da escolarização compulsória. Esta inclusão, no entanto, se materializou em contexto de segregação, visto que eram separadas no espaço escolar e eram destinadas “canetas para os meninos e agulhas para as meninas” (CARVALHO, 2010, p. 238). A autora lembra que:

> [...] no passado recente, a ciência justificou a inferioridade das mulheres e a dominação masculina atestando que elas tinham um corpo mais frágil e um cérebro diferente do dos homens, portanto eram menos inteligentes ou 'naturalmente' desprovidas de certo tipo de inteligência necessária ao pensamento intelectual abstrato e à liderança na vida pública (CARVALHO, 2010, p. 236).

Neste contexto, no século XX, a luta feminista pela igualdade de gênero promoveu a diminuição significativa das barreiras formais do acesso das mulheres à educação com o passar do tempo. No entanto, ainda luta-se contra o gendramento da educação, assim como no mercado de trabalho (CARVALHO, 2010).

Em convergência com a conjuntura socioeconômica do país, a necessidade de laborar para contribuir com o orçamento familiar e a falta de acesso ao mercado de trabalho pode motivar a inserção na criminalidade. Nesta perspectiva, as contingências sociais influenciam o comportamento das pessoas. De acordo com o InfoPen (BRASIL, 2018), as mulheres se inserem em atividades delituosas por meio daquelas que originam proveito econômico imediato, especialmente o tráfico de drogas.

A análise de dados apresentada indica a pertinência de investigar o modo como as questões de gênero incidem nas políticas públicas que subsidiam o acesso à educação nas prisões. Foi possível expor uma singela fração da forma como as desigualdades de gênero são componentes estruturais de nossa sociedade por meio do contexto das prisões femininas.

As mulheres compõem os grupos de maior vulnerabilidade social, juntamente com os declarados negros e pardos e aqueles menos escolarizados (IBGE, 2019). A desigualdade na forma como as mulheres são impactadas pelo mercado de trabalho, pela economia, pelas atribuições familiares e pelo acesso à educação possibilitam a reflexão do aumento exacerbado no crescimento da população penitenciária feminina em detrimento da masculina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância de abranger a categoria de gênero na avaliação de políticas educacionais na perspectiva de avaliação orientada por/para uma agenda social consiste na compreensão de que as questões de gênero são de ordem estrutural. Ao avaliar o PEESPP, uma das limitações da política a emergir de modo sobressaliente

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

refere-se especificamente às questões de gênero, uma vez que a execução penal brasileira se materializa em instituições penais sexistas.

As questões de gênero em função do conteúdo discursivo do PEESPP evidenciam que a população penitenciária feminina não é mencionada com um corpo discursivo próprio, seguindo a tendência dos marcos normativos brasileiros que subsidiam o acesso à Educação na Prisão. Não se evidencia no âmbito destas políticas a elaboração de um discurso original pensado a partir da realidade das especificidades da população penitenciária feminina.

As questões de gênero em função do perfil da população penitenciária feminina revelam um crescimento maior desta população penitenciária em detrimento da masculina. Destacam-se a entrada da mulher no mercado de trabalho, a condição econômica das mulheres responsáveis pelo sustento da família e as políticas de repressão ao tráfico de drogas enquanto fatores no aumento da população penitenciária feminina. E, assim, as questões de gênero imprimem características ao aumento do encarceramento feminino, assim como este último também se transfere às questões de gênero.

Pela avaliação do PEESPP constatou-se que, apesar de haver muitas diferenças entre as instituições femininas e masculinas, as condições do aprisionamento no estado do Paraná carecem de necessidades tão básicas para abrigar seus internos que as questões de gênero não são evidenciadas, caracterizam-se como um “plus”, como algo supérfluo diante de necessidades mais urgentes no contexto penitenciário.

No entanto, se faz necessária a compreensão da dimensão estrutural das questões de gênero na seara da justiça, da segurança e da administração penitenciária implicada no aprisionamento feminino. A sociabilidade é cindida pelo gênero e, consequentemente, ele está no bojo de todas as políticas, instituições, bem como nas ações e em todos os aspectos do agir humano. Sendo assim, as políticas e as instituições não são impermeáveis a esta rede. Elas são orientadas e funcionam, também, em função do gênero.

Problematizar na atualidade a incidência das questões de gênero por meio de processos de avaliação de políticas educacionais consiste na possibilidade de inserir mais uma contribuição social aos resultados de uma avaliação, bem como ao uso destes resultados.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Considerando o contexto do aprisionamento feminino no Paraná e suas condições de acesso à educação, ao incidir sobre as questões de gênero a perspectiva de avaliação do PEESPP tem em consideração: a natureza política da avaliação; a vigilância ética; os valores democráticos; a promoção da justiça e da equidade no acesso à educação; a apreensão do contexto da prática da política.

Entende-se que este debate no campo teórico da Avaliação Educacional pode ser capaz de promover uma atualização na perspectiva sociológica da avaliação, pois por meio de um processo de avaliação será possível determinar o valor que uma dada política educacional tem à incidência (ou não) das questões de gênero.

REFERÊNCIAS

BONATTO, B. M.; BRANDALISE, M. Â. T. **Avaliação do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná:** a educação escolar no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado. 2019. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Grupo de Trabalho Interministerial** – Reorganização e Reformulação do Sistema Prisional Feminino – 2008. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

BRASIL. InfoPen. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias** – InfoPen Mulheres. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2014.

BRASIL. InfoPen. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias** – InfoPen Mulheres. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2018.

CARVALHO, M. E. P. de. Conferência de encerramento: Gênero, educação e ciência. O que é Gênero? O que é Educação? O que é Ciência? In: MACHADO, C. J. S.; SANTIAGO, I. M. F. L.; NUNES, M. L. S. (ORGs). **Gêneros e práticas culturais:** desafios históricos e saberes interdisciplinares. Campina Grande: EDUEPB, 2010. p. 233-250.

FERNANDES, D. Contributos das perspetivas orientadas por/para uma agenda social. IN: FERRÃO, J.; PAIXÃO, J. M. P. (org.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018. p. 49-67.

GOLDBERG, G. S.; KREMEN, E. **The feminization of poverty**: only in America? Connecticut: Praeger Publishers, 1990.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

LEMGRUBER, J. **Cemitério dos vivos:** análise sociológica de uma prisão de mulheres. Rio de janeiro: Forense, 1993.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania do Paraná. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná**. Curitiba: DEPEN, 2012.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania do Paraná**. Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná. Curitiba: DEPEN, 2015.

SILVA, M. J. P. A sociedade civil caminha no fio da navalha em relação à educação de pessoas encarceradas. In: YAMAMOTO, A.; GONÇALVES, E.; GRACIANO, M.; LAGO, N.; ASSUMPÇÃO, R. (ORGs). **Cereja discute:** educação em prisões. São Paulo: AlfaSol; Cereja, 2010, v. 1, p. 33-36.

19.5.7 A PRÁXIS AVALIATIVA NAS ESCOLAS DO CAMPO: O ENSINO FUNDAMENTALII EM ANÁLISE

Adriana Auxiliadora Martins[2680]

RESUMO

A centralidade desta investigação volta-se para a práxis avaliativa das aprendizagens desenvolvidas no interior das treze escolas do campo que oferecem o ensino fundamental II na rede municipal de ensino de Uberlândia, Minas Gerais. Assim, esta pesquisa busca indagar: Quais práxis avaliativas têm sido possível construir nas escolas do campo no município de Uberlândia? Quais as relações entre a práxis vivenciada e as concepções explicitadas no projeto político pedagógico das escolas? Como os/as estudantes vivenciam as práxis avaliativas? Em função da natureza do objeto de pesquisa considera-se mais adequado realizar uma investigação fundamentada na abordagem epistemológica do materialismo histórico dialético, o qual possibilita desvelar a realidade investigada a partir de uma leitura crítica do contexto social, econômico, político e histórico em que os professore/as constroem suas práxis, identificando as contradições existentes, bem como apreendendo as relações entre os aspectos micro e macrossociais que marcam a produção de saberes docentes. A relevância desse estudo justifica-se pela possiblidade de colaborar com a reflexão sobre a realidade das escolas do campo que, ao invés de reproduzir a lógica das escolas urbanas, marcada pela seletividade, classificação e exclusão de alunos/as, reinvente uma forma de ensinar/avaliar que inclua os sujeitos de direitos, os quais tiveram suas identidades marcadas pela exclusão social e cultural, fenômeno fortemente acentuado nas comunidades rurais pelo modelo social-econômico em que vivemos.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Práxis avaliativa. Educação do campo. Políticas de Avaliação.

1 INTRODUÇÃO

A centralidade desta investigação volta-se para a práxis avaliativa das aprendizagens desenvolvidas no interior das treze escolas do campo que oferecem o ensino fundamental II na rede municipal de ensino de Uberlândia, Minas Gerais. Tal abordagem se dá pelo fato de que:

> É na pesquisa, na inserção cotidiana e nos diferentes espaços educativos, que surgem questões que alimentam a necessidade de saber mais, de melhor compreender o que está sendo observado/vivenciado, de construir novas formas de percepção da realidade e de encontrar indícios que façam dos dilemas desafios que podem ser enfrentados. [...] A prática é o local de questionamento, do mesmo modo que é objeto deste questionamento, sempre mediado pela teoria. Desta perspectiva, a prática se transforma em práxis, ou seja, síntese teoria-prática. (ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p. 22).

[2680] Metre em educação. Doutoranda em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. adriamartins0906@gmail.com

Essa delimitação do objeto de pesquisa justifica-se pelo fato de que ainda é presente na cultura escolar altos índices de reprovação e evasão escolar nesta etapa da escolarização. Os dados estatísticos publicados por meio do Censo Educacional realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep revelam o aprofundamento do processo de exclusão social via escola nesta etapa. Este censo indica que em 2016, o Brasil possuía 132.700 escolas que ofereciam o Ensino Fundamental, sendo que desde total, 116.300 (62%), ofereciam o atendimento do 1º ao 5º ano e, apenas, 62.500 (33%) ofertavam os anos finais, ou seja, do 6º ao 9º ano. (LUCKESI, 2018). Esta estatística estarrecedora revela uma situação complexa, crítica e desafiadora no sistema educacional brasileiro, qual seja, "quanto mais se avança nos níveis de escolaridade menor é o número de escolas que atende à demanda social". (LUCKESI, 2018, p. 122).

Por sua vez, os resultados do Censo Escolar de 2020 indicam que enquanto a taxa de aprovação nos anos iniciais na zona urbana era de 95,9 %, na zona rural o índice alcançava 90,4%. A disparidade se aprofunda ainda mais quando comparamos as taxas de rendimento dos anos finais. Enquanto a zona urbana apresenta 90,4%, a zona rural apresenta 86,1%, evidenciando a dupla exclusão vivenciada nas escolas do campo. (INEP, 2021).

Assim, a presente pesquisa busca indagar: Que práxis avaliativas têm sido construídas nas escolas do campo no município de Uberlândia? Quais as relações entre a práxis vivenciada e as concepções explicitadas no Projeto Político Pedagógico das escolas? Como os/as estudantes vivenciam as práxis avaliativas?

A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CENÁRIO DA PESQUISA

O cenário da educação do campo deve ser compreendido como aquele que promove uma educação de qualidade localizada no campo, garantindo a esta população o direito constitucional à educação. Deste modo, constituído por uma escola comprometida não apenas com o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade, mas que também promova a produção do conhecimento por meio de projetos de desenvolvimento sustentável do campo. Uma escola preocupada com o protagonismo social dos/as seus/as alunos/as, voltada para a formação humana, ética e crítica dos sujeitos que vivenciam essa realidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

De acordo com Júnior e Netto (2011, p.45), a educação desenvolvida nomeio rural

> [...] foi historicamente relegada a espaços marginais nos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais na realidade brasileira. Uma das possíveis interpretações para esse aspecto - embora não seja a única – diz respeito às sólidas fronteiras entre o espaço urbano e o espaço rural marcadas por construções culturais hegemônicas do meio urbano que tende a inferiorizar, estereotipar e segregar as identidades e subjetividades do meio rural.

Desta forma, constata-se o descompromisso, o descaso governamental com o direito à educação de homens e mulheres trabalhadoras, de crianças, adolescentese jovens que vivem no campo, sujeitos que produzem saberes e culturas e que não tiveram suas identidades respeitadas. Não tendo sido historicamente tratadas como prioridade governamental, as escolas rurais foram sendo constituídas a partir da iniciativa de movimentos sociais e religiosos que tentavam assegurar aos filhos/as dos/as camponeses/as o direito à educação. Escolas em espaços precários, improvisadas, sem estrutura e orientação didático- metodológica adequada e sem profissionais habilitados para o ensino. (JÚNIOR e NETTO, 2011).

Na Lei nº9394/96, a educação do campo é tratada no artigo 28, que determina que:

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O artigo aponta para a necessidade de flexibilidade e de adaptações àrealidade do meio rural, assegurando a liberdade e autonomia dos sistemas de educação em construir seus projetos pedagógicos diferenciados. Contudo, como sinaliza Chelotti (2016), estudos investigativos indicam a falta de clareza de muitos profissionais sobre a necessidade e a importância em desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas, de selecionar conteúdos, metodologias e formas de avaliação específicas que contemplem as necessidades dos alunos e alunas que estudam no campo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nos escritos de Arroyo e Fernandes (1999), percebe-se um destaque para a ideia de que a escola do campo necessita ter como proposta o tratamento das pessoas como sujeitos de direito, ou seja, pessoas que têm direito ao conhecimento e ao conhecimento do mundo do trabalho. De modo que é por isso que a escola nãopode reproduzir em seu interior as práticas seletivas, excludentes, características do modelo urbano. Esse direito subjetivo dos estudantes é assegurado pela Lei nº 9394/96, que preconiza que a educação escolar tem por objetivo maior a formação eo pleno desenvolvimento humano dos/as alunos/as.

AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM QUE NORTEIAM O PROCESSO DE PESQUISA

A avaliação é uma categoria central, integrante do trabalho pedagógico, que se articula ao ensino e aprendizagem, pois tem o papel de subsidiar e orientar a açãode alunos/as e professores/as a fim de assegurar a aprendizagem no espaço escolar. Assim, a concepção de avaliação da aprendizagem que norteia a presente pesquisa contrapõe-se à perspectiva de avaliação somativa, historicamente presente na cultura escolar, caracterizada pela atribuição de notas ou conceitos no fechamento de bimestres e/ou trimestres a fim de classificar o aluno em “apto” ou “inapto” para prosseguir seus estudos. Entende-se que

> [...] na prática escolar, nosso objetivo é que nossos educandos aprendam e, por aprender, se desenvolvam. A avaliação da aprendizagem está a serviço desse projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e consequentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados. (VILLAS BOAS, 2011, p. 13).

Diante disso, acredita-se que o ato de avaliar no espaço escolar deve estar a serviço da promoção das aprendizagens consideradas necessárias e significativas, conforme o projeto pedagógico da instituição. Avaliar implica, pois, tomar decisões imediatas a partir dos dados coletados por meio de vários métodos,indo muito além da prática de atribuir notas, classificar, aprovar ou reprovar o/a aluno/a. A avaliação em sua essência é dinâmica e propositiva, constituindo-se como uma ferramenta fundamental para a gestão do trabalho em sala de aula, possibilitando ao/à

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professor/a uma análise crítica do processo de ensino e aprendizagem vivenciado pelos sujeitos da prática pedagógica.

Compreendida desta forma, a avaliação configura-se como forte aliada para que o professor/a possa criar condições adequadas para a produção do conhecimento por parte do aluno/a, pois colabora para que o/a professor/a desenvolva uma postura permanente de reflexão sobre o seu fazer. A partir da leitura de Freire (1996), entende-se que o movimento de ação-reflexão-ação, a dialética da práxis, é o movimento necessário àquele/a educador/a, sujeito da própria prática, comprometido/a com a educação emancipadora, que se pauta no diálogo para que o/a aluno/a aprenda a pensar criticamente.

Villas Boas (2011) destaca que a avaliação é inerente à ação humana. No dia a dia, as pessoas estão sempre elaborando juízos de valores sobre as situações vivenciadas. No cotidiano escolar, isto ocorre de forma intencional e sistemática trazendo consequências positivas ou negativas para a trajetória escolar do/a aluno/a, podendo ser caracterizada como avaliação formal e avaliação informal. A avaliação formal é aquela que ocorre de forma planejada, efetivada por meio de provas, trabalhos e outros e que visa mensurar o desempenho do/a aluno/a na aprendizagem. Já a avaliação informal é aquela que ocorre de forma mais espontânea, por meio da interação entre alunos-professores, professores- professores, o que possibilita o acesso a informações importantes sobre o aluno, revelando suas necessidades, interesses e capacidades. Compartilhamos com a autora a análise de que:

> [...] tanto a avaliação formal quanto a informal são importantes, devendo ser empregadas no momento certo e de maneira adequada. Precisamos avançar nosso entendimento sobre cada uma delas, a forma desenvolvê-las, assim como precisamos saber articular os resultados obtidos por ambas. A relevância da utilização das duas está no fato de que o aluno demonstra sua aprendizagem em forma de diversas linguagens: escrita, oral, gráfica, estética, corporal etc. A avaliação formal é insuficiente para abranger todos os estilos de aprendizagem. A informal pode complementá-la. (VILLAS BOAS, 2011, p. 42).

É interessante notar que não se trata de escolher uma forma de avaliação em contraposição a outra. A intenção é compreender a avaliação numa perspectiva mais ampla, como um processo complexo que requer múltiplos olhares para o/a aluno/a,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

buscando compreender suas trajetórias na construção do conhecimento a fim de tomar decisões para mediar sua aprendizagem.

A partir do exposto, questiona-se: por que as formas de avaliar, presentes na cultura escolar do Ensino fundamental II, tendem a incorporar apenas a avaliação formal? Sabe-se que a escola reproduz, em seu interior, a estrutura seletiva, marcada por mecanismos de exclusão da sociedade capitalista ao organizar tradicionalmente os tempos e os espaços para o aprendizado. Uma estrutura que condiciona, que influencia o trabalho escolar de maneira política, social e econômica, mas que não a determina, sendo possível ao/à professor/a crítico/a desenvolver mecanismos de enfrentamento e transformação das práticas estabelecidas.

A avaliação formativa é conceituada por Fernandes como:

> [...] um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo. (FERNANDES, 2009, p. 20).

Observa-se que essa concepção de avaliação volta o seu olhar para a aprendizagem do aluno/a convidando-o/a para uma postura de autoria, participação, envolvimento, colaboração, compreensão e monitoramento do próprio processo de aprendizagem. Além disto, possibilita ao/a professor/a uma análise, reflexão e intervenção no seu trabalho e nos processos de aprendizagem do/a aluno/a, fornecendo-lhe um feedback ao longo do percurso de construção do seu conhecimento, ou seja, uma forma de avaliar comprometida com a reorganização do trabalho pedagógico, uma avaliação para as aprendizagens.

Segundo Villas Boas (2011, p.14), “a avaliação formativa promove as aprendizagens de estudantes, professores e o desenvolvimento da escola”, pois possibilita orientar o/a aluno/a para a realização do seu trabalho, ajudando-o/a a localizar suas dificuldades e progredir na aprendizagem. Trata-se, pois, de uma mudança paradigmática de ensino, aprendizagem e avaliação que possibilita a superação de práticas avaliativas caracterizadas pela seleção, classificação e segregação no ambiente escolar.

Alguns pesquisadores e pesquisadoras como Fernandes (2009), Freitas (2003), Luckesi (2018), Vasconcellos (2003), Villas Boas (2011), dentre outros, estão

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

discutindo e propondo a necessária articulação entre a avaliação e os processos ensino/aprendizagem na intenção de construir práticas alternativas de avaliação que colaborem para as aprendizagens. Estes estudos propõem o enfrentamento das concepções e práticas avaliativas tradicionais que têm legitimado a exclusão de muitos alunos/as por meio da reprovação ou da promoção automática dos/as alunos/as, sem que lhes sejam assegurados o direito à educação.

PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Ghedin e Franco (2008) destacam que a pesquisa em educação requer um método que indague não apenas as características observáveis do fenômeno, mas também que consiga captar as transformações subjetivas dos envolvidos, considerando os valores explícitos e implícitos. Desta forma, uma metodologia que ofereça ferramentas para acessar a práxis educativa, que não fragmente o objeto, produzindo visões parciais e reducionistas sobre o mesmo, mas que o investigue a partir da sua totalidade e historicidade. Temos então que:

> Na abordagem qualitativa, a interação contínua entre sujeitos, as suas experiências e o objeto a ser investigado oferecem às categorias da compreensão e interpretação o rico movimento para o pesquisador captar a diversidade inerente à concreticidade do mundo real, que não deixa se conhecer pelo uso da razão. (BORBA, 2001, p. 72).

Com isso, a justificativa da pesquisa qualitativa está centrada na compreensão da diversidade no espaço educativo, lugar e momento em que outras nuances evidenciam-se para além da racionalidade cartesiana. Compreendemos que a abordagem qualitativa se ajusta mais facilmente à visão do humano como sujeito/protagonista de uma história em que o mundo real deve ser considerado. Tem-se aqui a concepção da realidade histórica, modelada por valores sociais, políticos, culturais, econômicos, éticos e por questões de gênero, contextualizadas em seu tempo e espaço.

Em relação à coleta de dados, a partir da leitura de Chizzotti (2006), é possível entender que podemos utilizar uma “variedade de estratégias e diversidade de técnicas” em uma pesquisa qualitativa. Associados à ideia de que os instrumentos da pesquisa podem ser variados e diversos de acordo com o objetivo e a criatividade de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cada o pesquisador/a, serão utilizados como procedimentos para a coleta de dados: entrevista virtual semiestruturada com a diretora e coordenadores/as pedagógico/as; entrevista virtual semiestruturada com professores/as, análise documental dos Projetos Político Pedagógico – PPP, e dos resultados internos da avaliação de cada escola, além de grupos focais virtuais com estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que o ato de avaliar, articula-se ao ato de ensinar e aprender revelando a concepção de educação do/a professor/a. Ou seja, quando se avalia de uma determinada forma ou de outra, revela-se uma concepção de educação. Portanto, quando o/a docente, ainda que inconscientemente, avalia para selecionar,classificar e reprovar, ele/a colabora com a reprodução do sistema capitalista, marcado pela exclusão das maiorias no interior das escolas, não se comprometendocom a função social da educação de democratização do conhecimento.

Esse estudo investigativo é fruto de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento na rede municipal de ensino de Uberlândia que possui treze escolas rurais que oferecem o Ensino Fundamental II. Espera-se que a análise da práxis avaliativa desenvolvida nessas escolas contribua com a produção de saberes específicos para o exercício da docência com a população campesina colaborando com a construção de escolas reflexivas, verdadeiras comunidades de aprendizagem que pautadas por relações democráticas assegure o direito de todos/as a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARROYO. M. G. FERNANDES. B. M. **A Educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999. Coleção por uma educação básica do campo, nº 2. Disponível em: http://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/por_uma_educao_bsica_do_campo_-_a_educao_bsica_e_o_movimento_social_do_campo_-_vol._ii.pdf. Acesso em: 21 out. 2018.

BORBA. A. M. de. **Identidade em construção**: investigando professores na prática da avaliação escolar. São Paulo: EDUC; Santa Catarina: Univali, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – Lei 9396. Brasília, DF, 1996.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação no Campo**. Brasília, DF, 2002.

CHELOTTI. M. C. (Org.). **Diálogos do PIBID com as escolas do/no campo**. Ituiutaba: Barlavento, 2016.

CHIZOTTI. A. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

ESTEBAN, T. ZACCUR, E (Org.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES. D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora Unesp , 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS. L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2007.

GHEDIN. E. FRANCO. M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2020. Brasília: MEC, 2021.

LUCKESI. C. C. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

NETTO. M. B. JÚNIOR. A. F. da S. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. In: **Entrelaçando**. Revista eletrônica de culturas e educação. Caderno temático: cultura e educação do campo. N.3 p. 45-60, ano 2. (Nov. /2011). Disponível em: https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/component/phocadownload/category/119%3Fd ownload%3D125+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 21 out. 2018.

VILLAS BOAS, M. de F. Pedagogia: **A avaliação na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. p. 16-48. et al (Org.). **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Orgrus,2011. p. 13-42.

19.5.8 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS INTERESSES DO EMPRESARIADO

Pedro Paulo Baruffi[2681]

RESUMO

A inserção de políticas neoliberais na educação brasileira ocupa espaço cada vez mais abrangente no Brasil e no mundo. Levando em consideração a quantidade de mudanças que o país atravessou nos últimos anos, o ensino médio brasileiro tem sido alvo constante dos ataques do setor empresariado nesse sentido a pesquisa objetivou-se a discutir a relação dos interesses do empresariado com a reforma do ensino médio. Como objetivo específico se preocupa em compreender a dinâmica dos interesses neoliberais na educação e refletir sobre os reais interesses do setor empresarial no ensino médio. A pesquisa é qualitativa, bibliográfica, documental e exploratória. Como resultados pode-se observar a agilidade com que as reformas começam a acontecer após o golpe de 2016. Compreender a intensidade de instituições e empresas que começam a se preocupar com a educação como Unibanco, Insper, Instituto Ayrton Senna, Natura, Fundação Lemann entre outros. É possível analisar que o interesse mercadológico não é problema exclusivo do Brasil, mas acontece em outros países da América latina. Também observou a preocupação com o currículo das reformas em detrimento das questões artísticas, filosóficas e científicas. Por fim fica claro a necessidade de resgatar a democracia, o diálogo para a efetivação de uma reforma que realmente contemple a formação plena dos jovens.

Palavras-chave: Currículo. Ensino Médio. Neoliberalismo. Reforma.

1 INTRODUÇÃO

Os interesses neoliberais na educação pública brasileira não é nenhuma novidade, há anos é possível observar as tentativas de orientar as políticas educacionais para que contemple os desejos no projeto de flexibilização da juventude diante o cenário cada vez mais instável no mercado de trabalho. A questão que surge é que nos últimos anos após as mudanças abruptas que acontecem no cenário político brasileiro o empresariado junto daqueles que operaram o golpe político midiático em 2016 avançaram nos seus anseios de políticas principalmente em relação ao currículo.

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) junto com a Reforma do Ensino Médio que é apresentada ao Congresso Nacional na forma de Medida Provisória movimentaram em muito o cenário da educação brasileira na última etapa da educação básica. Principalmente a partir de 2018 quando o povo brasileiro começa

[2681] Mestre em Desenvolvimento e Sociedade, Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe, baruffipedro@gmail.com.

a sentir grandes problemas na educação, infelizmente esse novo presidente que chega ao poder desencadeado pelo golpe que começou em 2016 de acordo com Saviani (2020) ele ataca ao currículo e cria uma cultura obscurantista nas escolas e impede que o sistema socialize a ciência, a artes e a filosofia.

Levando em consideração as mudanças drásticas na educação básica principalmente na última etapa, o ensino médio o presente trabalho se preocupa em discutir a relação de interesses do empresariado com a reforma do ensino médio, como objetivos específicos apontamos a necessidade de compreender a dinâmica dos interesses neoliberais na educação e refletir sobre os reais interesses do setor empresarial no ensino médio.

A pesquisa é de caráter bibliográfico, a pesquisa bibliográfica nada mais é do que apresentar as ideias já discutidas, levantando críticas e posições sobre o tema estudado (GERHARDT E SILVEIRA, 2009). Neste tipos de pesquisa há investigações sobre ideologias, tendo em vista que possibilita análises diversas de opiniões sobre o assunto em pauta (LOZADA; NUNES, 2018).

Na pesquisa bibliográfica será utilizada artigos e livros dos principais autores do tema abordado como Freitas (2018), Saviani (2018), Duarte (2020), Ricci (2019), Aguiar (2009), Adrião e Peroni (2018) entre outros. A abordagem da pesquisa será qualitativa, neste tipo de pesquisa a preocupação se dá pelo aprofundamento para comprrender um determinado grupo social, desconsiderando os fatores numéricos e o positivismo levando em consideração as realidade que são multiplas (GERHARDT E SILVEIRA, 2009).

Em relação aos objetivos, esta pesquisa assume natureza exploratória, de acordo com Gil (2012) sua principal finalidade se desenvolve em poder esclarecer conceitos e ideias, tendo como objetivo formulação de problemas. Neste tipo de pesquisa possibilita um conhecimento profundo sobre a questão exposta

2 O INTERESSE DO EMPRESARIADO NA EDUCAÇÃO

Ao tratar do interesse do setor empresarial na educação é possível perceber que no final do século passado a própria Confederação Nacional da Indústria apresenta em seus documentos que ela não ocuparia apenas o papel de propor reformas na educação brasileira, mas sim de que seria participante nas reformulações

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da política educacional, além disso reforçava que ela trabalharia para poder alcançar os objetivos na produtividade que eles desejavam (OLIVEIRA, 2002). Nesse momento histórico que o Brasil atravessava, também assistia a novidade do Capitalismo Neoliberal de Terceira Via.

Neves (2013) apresenta a chegada do chamado capitalismo neoliberal de Terceira via com o presidente Fernando Henrique Cardoso, o então presidente eleito representante da social democracia tem uma relação direta com a necessidade de representar uma alternativa entre o socialismo e o liberalismo, pode-se observar em Giddens (2001) um dos maiores representantes sobre o conceito de terceira via que essa nova tese não despreza o Estado pois entende que ele é necessário e também reforça que há ali uma tentativa de uma equilíbrio entre o funcionamento do mercado e a democracia. De forma bem objetiva é possível entender que o conceito de capitalismo neoliberal de terceira via apresenta uma tentativa de pensar as desigualdades sociais juntos com os anseios do mercado.

O presidente FHC recorreu a reformas econômicas que alteraram a participação do Estado em políticas públicas, trazendo impacto significativo na educação infelizmente de forma negativa (AGUIAR, 2019).

Já os governos que assumiram em 2003 e terminam em 2016 podem ser conceituados como uma política desenvolvimentista nacional, pois travou uma luta para enfrentar os interesses do empresariado e as forças neoliberais (FREITAS, 2018). Após inúmeros investimentos em educação e inúmeras contribuições que possibilitam uma ampliação do acesso ao direito à educação em 2016 o país assiste um dos mais difíceis momentos políticos da história recente.

O Brasil de 2016 é marcado por tenras transformações após a chega da direita ultraliberal no poder através de um processo de impedimento da presidenta Dilma Vana Rousseff. A chegada da nova direita que sobe ao poder através da ajuda do na época partido do movimento democrático brasileiro (PMDB) inicia um processo de impactos econômicos sobre a educação que pode ser classificado como um segundo golpe, a Proposta de Emenda à Constituição 95/2016 essa que ficou conhecida mais tarde como a PEC do teto de gastos que limitou os investimentos em educação e em outros setores por 20 anos (AGUIAR, 2019).

Além da PEC que colocava em risco as metas do Plano Nacional de Educação de 2014 a medida com que a nova direta se apropriava do poder, a nova equipe do

Ministério da Educação redireciona os projetos, um interesse escancarado foi em relação a aprovação da Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, segundo Adrião e Peroni (2018) as mudanças que aparecem são coordenadas pelo interesse do setor empresarial, uma pulverização nos documentos com os interesses dos grupos conservadores e da participação maciça de diversas instituições como Unibanco, Insper, Instituto Ayrton Senna, Natura, Fundação Lemann entre outros.

Como foi apresentado os interesses dos grupos empresariais na educação vale lembrar que que mesmo durante a passagem dos governos desenvolvimentistas os interesses neoliberais não estiveram distantes da disputa pelos rumos da educação do país (FREITAS, 2018).

De acordo com Ricci (2019) a educação começou a ser percebida como um grande mercado, primeiramente limitada a assessorias educacionais e venda de materiais, após isso se inserem com tecnologias educacionais até que definitivamente começam a decidir sobre as concepções curriculares das redes de ensino. É nesse debate que se faz necessário uma atenção maior, pois a medida com que as empresas avançam nas definições de currículo, metodologias, diretrizes e participam diretamente nas políticas a educação brasileira começa a ficar mais subordinada aos interesses do capital e cada vez mais se fragiliza num cenário marcado pela subordinação a aqueles que não foram eleitos para tomarem essas decisões. A educação que é uma das bases mais importantes para a manutenção da democracia começa a ser terreno fértil para os neoliberais afetando a estrutura do Estado de Direito.

Nesse sentido é essencialmente importante o conhecimento de quem são os atores da política educacional, é necessário saber quem são os grupos e as pessoas que irão afetar professores, estudantes e as famílias (AVELAR, 2019). Isso tudo leva em consideração o poder das empresas que são mobilizados para que os interesses mercadológicos sejam alcançados, isso desqualifica o serviço público desviando o propósito da educação de fato (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2014).

O que acontece no Brasil está longe de ser um problema exclusivo seu, a américa latina como um todo tem sido vítima desse interesse mercadológico sobre a educação, vários países enfrentam as muitas faces da privatização escolar que tem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desempenhado uma grande fragilização da escola pública (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2014).

Segundo Garcia e Anadon (2009) as ideias neoliberais e as diretrizes dos interesses dos grandes órgãos financeiros internacionais têm movimentado e direcionado as reformas educacionais no sentido de combinar novas formas de planejamento nas questões administrativas, financeiras e de planejamentos. O uso do termo reforma tem sido constantemente usado para que os interesses neoliberais sejam colocados em prática na educação brasileira, porém é necessário abrir um espaço para a reflexão como apresenta Diane Ravitch (2013) que as reformas são em si reformas, pois não tem o objetivo de transformar a educação, mas sim em transformar em mercado.

A recente reforma educacional brasileira que tem tomado o espaço de debates e discussões no Brasil é a reforma no Ensino Médio também conhecida como a lei nº13.415 de 2017, essa que apresenta questões nítidas sobre o interesse empresarial na educação.

2.1 ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO ALVO DOS INTERESSES EMPRESARIAIS

A reforma no Ensino Médio já é uma realidade para a maioria dos jovens que estão a cursar ou estão cursando essa importante etapa da educação básica, porém a medida com que o tempo avança, algumas preocupações ocupam o cenário para vários estados brasileiros. Isso tem acontecido porquê de acordo com a Constituição Federal de 1988 são os estados que devem atuar prioritariamente no final da educação básica e o ano de 2022 é o prazo final para a adequação da reorganização da carga horária como trata o texto da Lei nº 13.415 de 2017.

> A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017).

Nesse sentido aqui há um dos primeiros pontos importantes de discussão, tendo em vista que os estados estiveram bem distantes das discussões em torno da reforma e serão eles os responsáveis para a implementação, na época das discussões das reformas quando ainda era uma medida provisória a MP 746 de 2016,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

vários conselhos estaduais de educação apresentaram duras críticas em relação a ausência de debate, empobrecimento de currículo e a fragilização dos conselhos na negligencia ao debate (PARANÁ, 2016).

A lei que ficou conhecida como a lei da reforma é fruto da MP 746 de 2016 que é uma vertente do Projeto de Lei nº 6.840-A de 2013. Esse Projeto de Lei tratava resumidamente da alteração da carga horária, formação do currículo por área do conhecimento, temas transversais, opção de formação no terceiro ano, possibilidade de retorno para cursar a outra opção formativa após a conclusão do ensino médio, reformulação do ensino médio noturno entre outras mudanças (BRASIL, 2013).

O PL nº 6.840 de 2013 também foi alvo de críticas de acordo com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) o modelo de reforma é uma retomada dos tempos da ditadura militar brasileira que na época se preocupava com efeitos imediatistas e preocupados em agradar o mercado, também a associação descreve como inconstitucional o caráter optativo do currículo tendo em vista que a carta magna assegura a formação do estudante de forma plena. (AMPED, 2014).

Em 2016 quando as discussões em torno do Ensino Médio ganham espaço com a iniciativa de uma medida provisória todas as discussões do PL nº 6.840/2013 foram deixadas de lado, o uso da MP foi largamente condenado por inúmeros setores tendo em vista que ao se tratar de educação pública e do ensino médio não seria a melhor forma para essas mudanças.

O Grupo de Trabalho Educação, da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), do Ministério Público Federal, criticou a Medida Provisória pois para eles o tema é complexo e sensível e o uso dessa medida é temerário e antidemocrático, também reforçou que o tema envolve uma gama de instituições públicas e privadas e é um erro do governo apresentar uma proposta pronta e definitiva (MPF, 2016).

De acordo com Saviani (2020) a medida provisória deve ocorrer em casos onde exista relevância e urgência, também o autor destaca que o governo de Michel temer responsável pelo envio da MP ao congresso era um governo ilegítimo, nesse sentido ela se torna recurso para um governo autoritário. Fica claro que a medida provisória utilizada pelo presidente Michel Temer beira ao absurdo ao se tratar do tamanho do impacto que isso pode ocasionar para todos os envolvidos, nesse sentido só pelo fato

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de ser uma medida provisória o meio para o alcance da lei nº13.415 de 2017 ela se torna inviável e inaceitável.

Levando em consideração tudo que já foi exposto não é possível deixar de lado a reflexão sobre as reais necessidades de uma reforma no ensino médio, porém o que mais tem destaque é o interesse por tantos atropelos, agilidade, autoritarismo e tantas outras irregularidades é nesse ponto que se destaca mais uma vez os ideais do empresariado.

Um dos principais pontos onde aparece o ideal neoliberal da classe empresarial se dá na medida com que eles utilizam os grandes ideais da universalização da educação, garantias de acesso à educação como direito, porém a medida com que manifestam isso na prática as incoerências também surgem de acordo com Zank e Malanchen (2020) o foco é a reforma curricular e quando isso não vem acompanhado do olhar sobre as necessidades materiais das escolas, do aperfeiçoamento da classe trabalhadora em educação e sem se preocupar com a condição de vida dos estudantes demonstra somente o caráter dos interesses do mercado e do capital. O currículo por si só não corresponde aos reais interesses da formação plena do sujeito.

Outro fator a ser considerado é o esvaziamento do currículo de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, documento aprovado em 2018 e de acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a formação básica geral de passa de 2.400 horas para 1.800 horas, também foi aprovado uma quantidade que pode ser oferecida pelo ensino à distância, sem falar na possibilidade da contratação de profissionais sem licenciatura (CORTI, 2019).

É importante frisar que se tem um entendimento de que a forma que o ensino médio tem se apresentado não está bem, porém é importante lembrar “que melhorar a escola pública é diferente de querer destruí-la, como faz, na prática, a reforma empresarial.” (FREITAS, 2019). A escola pública não pode perder a sua essência de inclusão, de democracia, de acolhimento, de formação crítica é nesse sentido que também pode-se observar a tentativa de intimidação das disciplinas como a sociologia e filosofia.

A medida com que os conteúdos que formaram a humanidade até aqui são atacados pelas forças empresariais, a BNCC do ensino médio, demonstra a ausência de conteúdos artísticos, filosóficos e científicos, pelo contrário reforça muito a centralidade em torno das competências, flexibilização, adequação e muitas outras

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nomenclaturas que vem de encontro com os interesses do empresariado (ZANK; MALANCHEN, 2019). E dentro de todas as discussões na visão de Ricci (2019) a BNCC foi uma ofensiva política das bancadas conservadoras e das empresas e dos parlamentares ligados aos setores empresariais, isso explica a motivação que torna o ensino médio o centro dos desejos neoliberais pelas políticas reformistas.

É essencialmente importante que não se deixe de lado em nenhum momento à resistência em torno desse interesses descabido do setor empresarial no ensino médio, essa última etapa da educação sempre esteve no rol do classismo proporcionando uma atenuante desigualdade em nosso país, nas palavras de Duarte (2020) aos que se calarem diante de todos os ataques antidemocráticos por interesses econômicos não só estarão sendo coniventes para um retrocesso na educação pública brasileira, mas estarão ao lado da dominação cultural mais reacionária que existe, silenciar nesse momento é se posicionar contra a ética humanista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a dinâmica dos interesses neoliberais na educação e refletir sobre os reais interesses do setor empresarial no ensino médio.

As discussões em torno do ensino médio ocupam espaço determinante à medida com que as mudanças precisam ser implantadas, porém também vem a tona os reais interesses que estão no pano de fundo que explicam a agilidade das aprovações e da necessidade de reformulação, nesse sentido pode-se observar ao longo da pesquisa a intensidade dos interesses neoliberais do empresariado, a educação tem sido alvo contínuo do mercado e o ensino médio que centraliza a juventude brasileira essa que é terreno fértil para a imposição dos interesses dos capitalistas diante um mundo de incertezas.

Infelizmente as mudanças políticas impulsionaram a inserção de políticas aos moldes capitalistas que não se preocupam com a formação plena dos jovens, mas sim se garantem em impor práticas autoritárias que se distanciam das formas democráticas que as duras penas têm sido debatidas e dialogadas nas últimas décadas. Nesse sentido se faz cada vez mais necessário a luz da ciência, da democracia e da resistência.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. PERONI, V. FORMAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES COMO CAMPO PARA OS NEGÓCIOS? In: AGUIAR. M. A. da S. DOURADO. L.F. (org). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 49-54. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf. Acesso em: 05 jun. 2021.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. REFORMAS CONSERVADORAS E A "NOVA EDUCAÇÃO": ORIENTAÇÕES HEGEMÔNICAS NO MEC E NO CNE. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 40, e0225329, 2019 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100204&lng=en&nrm=iso>. access on 20 May 2021. Epub Dec 09, 2019. http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019225329.

AMPED. **Reforma do Ensino Médio - entenda o que está em jogo e as vozes desconsideradas no processo.** Disponível em: https://www.anped.org.br/news/reforma-do-ensino-medio-entenda-o-que-esta-em-jogo-e-vozes-desconsideradas-no-processo. Acesso em 01 jul. 2021.

AVELAR, M. O público e a despolitização nas políticas educacionais. In: Cássio. F. **Educação contra a Barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019, 73-82.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos ProfisX'sionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n o 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Vários acessos.

CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN**. Mapeo sobre Tendencias de la Privatización de la Educación en América Latina y el Caribe.** Disponível em: https://redclade.org/wp-content/uploads/clade_mapeo2015-1.pdf. Acesso em 01 jul. 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei n. 6.840 de 2013.** Da comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio 2013.

CORTI, A. P. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. In: Cássio. F. **Educação contra a Barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019, 107-114.

DUARTE, N. "Um montão de amontoado de muita coisa escrita". Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, J. MATOS. N. S. D. M. ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, 131-160.

Garcia, M. M. A. e Anadon, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade [online].** 2009, v. 30, n. 106, pp. 63-85. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100004>. Acesso em 01 jul. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

GIDDENS, A. **Em defesa da sociologia.** São Paulo: UNESP, 2001

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012

LOZADA. G.; NUNES. K. S. **Metodologia científica.** Porto Alegre: SAGAH, 2018.

MPF. **PFDC lança nota pública sobre riscos de reforma do ensino por meio de medida provisória.** Disponível em: http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/pfdc-lanca-nota-publica-sobre-riscos-de-reforma-do-ensino-medio-por-meio-de-medida-provisoria. Acesso em 01 jul. 2021.
PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Comunicado Oficial. Curitiba, 21 out. 2016.

NEVES, L. M. W. **O PROFESSOR COMO INTELECTUAL ESTRATÉGICO NA DISSEMINAÇÃO DA NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA**. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36, 2013, Goiânia. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_lucianeves.pdf. Acesso em 02 jul. 2021.

OLIVEIRA, R. de. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 249-263, 2003. DOI: 10.1590/S1517-97022003000200004. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27910. Acesso em: 5 jun. 2021.

RAVITCH, D. **Reign of Error:** The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools. New York: Alfred A. Knopf.

RICCI, R. A militarização das escolas públicas. In: Cássio. F. **Educação contra a Barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019, 47-52.

ZANK, D. C. T. MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências.: uma análise baseada na

pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, J. MATOS. N. S. D. M. ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, 31-46.

19.5.9 A RELEVÂNCIA GLOBAL DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA A ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU)

Dhyovana Guerra[2682]

Mayara Haruka Watanabe Iijima[2683]

Amanda Melchiotti Gonçalves[2684]

RESUMO

É possível observar, nos últimos anos, a ênfase e a importância preconizada para a Língua Inglesa, especialmente em relação a produção do conhecimento em diversas áreas, como por exemplo nas ciências naturais e da saúde. Nesse sentido, é comum observar pesquisadores brasileiros que recorrem ao inglês como segunda língua, pois é mais utilizada para a comunicação científica internacional. Contudo, a importância da Língua Portuguesa vem crescendo no cenário global e é neste sentido que o objetivo deste trabalho é discutir sobre a relevância global da Língua Portuguesa no contexto do "mundo globalizado". A pergunta norteadora da análise se apresenta no seguinte problema de pesquisa: Qual a relevância da Língua Portuguesa indicada nas notícias veiculadas pela ONU News em decorrência do Dia Mundial da Língua Portuguesa? São determinados dois objetivos específicos, sendo a) discutir a influência dos Organismos Internacionais no "mundo globalizado; b) apresentar as notícias da ONU News sobre o Dia Mundial da Língua Portuguesa, publicadas em 2021. Como metodologia, foi utilizado pesquisa documental, em consonância com o que é abordado por Severino (2016). Foi realizada uma busca no site da ONU News para identificação das matérias publicadas e como aporte teórico para a análise foi utilizado os estudos de Shiroma, Campos e Garcia (2005), Evangelista (2012) e Canan (2016). Os resultados apontam que a importância da Língua Portuguesa está relacionada ao reconhecimento do seu papel internacional e como o primeiro idioma da história a ser globalizado.

Palavras-chave: Globalização**.** Língua Portuguesa. Organização das Nações Unidas. ONU News.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, no meio acadêmico, é possível observar a ênfase e a importância dada para a Língua Inglesa. Na produção do conhecimento foi possível observar essa predominância na literatura produzida em torno da Covid-19[2685], por exemplo. Pesquisadores brasileiros recorrem à Língua Inglesa não apenas para acessar

[2682] Doutoranda em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* Cascavel. E-mail: dhyovanaguerra@gmail.com
[2683] Mestranda em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* Cascavel. E-mail: may_iijima@hotmail.com
[2684] Doutoranda em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* Cascavel. E-mail: E-mail: amandamelchiottigoncalves@gmail.com
[2685] Desde o início de 2020, quando a Covid-19 expandiu-se por toda parte do globo, pesquisadores do mundo inteiro começaram a mobilizar-se a fim de encontrar um tratamento e/ou uma vacina para a prevenção do vírus. Grande parte da produção do conhecimento foi disseminado na Língua Inglesa.

material, mas também, e principalmente, para divulgação do material produzido para maior alcance internacional.

Contudo, deve ser ressaltado que a importância da Língua Portuguesa vem crescendo no cenário global. Está presente nas Américas, na Europa, na Ásia e na África. É falada em Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Também é a língua oficial na Guiné-Equatorial e em Macau, na China. Nos países que a adota como língua oficial, existe cerca de 280 milhões de falantes (ONU NEWES, 2021d).

Em 2021 houve a segunda edição da comemoração do Dia Mundial da Língua Portuguesa[2686], aprovado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), em 25 de novembro de 2019. A programação do evento conta com cerca de 150 atividades distribuídas por 44 países.

Diante disso, a pergunta norteadora para a elaboração deste trabalho foi assim sistematizada: Qual a relevância da Língua Portuguesa indicada nas notícias veiculadas pela ONU News em decorrência do Dia Mundial da Língua Portuguesa? A fim de responder à pergunta norteadora, o texto foi organizado em duas seções. A primeira seção visa discutir a influência dos Organismos Internacionais no “mundo globalizado”; a segunda seção visa apresentar as notícias da ONU News sobre o Dia Mundial da Língua Portuguesa publicadas em 2021. Nas considerações finais é tecida uma análise sobre as notícias e a função dos Organismos Internacionais.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental no site ONU News para identificação das matérias publicadas sobre o Dia Mundial da Língua Portuguesa, o qual foi comemorado no dia 5 de maio de 2021. O aporte teórico-metodológico foi baseado nas discussões de Severino (2016), Shiroma, Campos e Garcia (2005), Evangelista (2012) e Canan (2016).

2 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A IDEOLOGIA DA GLOBALIZAÇÃO

A ideologia da globalização auxilia a compreensão da relevância da Língua Portuguesa nos próprios mecanismos de divulgação dos Organismos Internacionais, isso porque, no ideário do “mundo globalizado” há a preponderância de outras línguas,

[2686] Evento disponível em: https://pt.unesco.org/commemorations/portuguese-language-day Acesso em: 23 maio 2021.

dentre elas, o Inglês, e na América Latina o Espanhol, na materialização de pressupostos e orientações internacionais.

O Brasil, em termos territoriais, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística, a partir do último Censo Demográfico realizado em 2010, possui 8.515.272 km², além de uma população de 190.755.799 habitantes. Considerando que a língua oficial do país é a Língua Portuguesa, destaca-se neste texto a sua pertinência em âmbito gobal.

Na educação, por exemplo, observa-se a preponderância de relatórios e orientações para países como o Brasil, escrito em Língua Inglesa e muitas vezes traduzidos para Língua Espanhola e não para a Língua Portuguesa. Isso ocorre porque na dinâmica da hegemonia global, a Língua Inglesa representa o poder ideológico de concretização da governança global.

A globalização evidencia não só os aspectos sociais, econômicos e políticos, mas também os aspectos culturais de sua dinâmica. A consolidação da Língua Inglesa como aquela falada no mundo todo, traz consigo a ideologia de que é necessária a qualificação dos não-falantes dessa língua para se atingir o desenvolvimento de seus países. A valorização da cultura é aquela enaltecida por meio da hegemonia da língua, ou seja, a concepção de bom ou ruim, desenvolvido e não-desenvolvido, é medida pelos critérios da cultura dominante.

Conforme Evangelista (2012) e Shiroma, Campos e Garcia (2005), os documentos e os discursos dos Organismos Internacionais não são arbitrários. Existe uma produção sistemática e farta sobre a educação que acompanha o movimento de reformas em países como Estados Unidos e Inglaterra, utilizados como modelos exitosos pelos Organismos Internacionais, recomendados aos “países emergentes”. Para compreender as políticas de forma apropriada é necessário se atentar para a linguagem, as categorias e conceitos utilizados estão relacionados a construção de consensos sobre as necessidades sociais. Por isso, destaca-se na próxima seção a percepção da ONU em relação a Língua Portuguesa no contexto global.

3 REPORTAGENS DA ONU NEWS E A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Em 2021, no site na ONU News, foram pulicadas oito pequenas reportagens relacionadas ao Dia Mundial da Língua Portuguesa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A primeira sobre o tema foi "Organizadores divulgam programação do Dia Mundial da Língua Portuguesa 2021", de 28 de abril, que divulgou a comemoração, que já havia acontecido em 2020 e que agora teria sua segunda edição. Essa comemoração passou a ser global após aprovação na Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - Unesco) no dia 25 de novembro de 2019. A programação das celebrações foi estimada em pelo menos 44 países e contou com cerca de 150 atividades em todo o mundo.

A data é comemorada pela sociedade civil, setores público e privado e pelos falantes da Língua Portuguesa, que está presente nas Américas, na Europa, na Ásia e na África e tem cerca de 285 milhões de falantes. A ONU News aponta que, conforme dados do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP), existem pelo menos 7 milhões de pessoas que moram fora do seu país de origem e falam português.

A segunda reportagem, "A Língua Portuguesa liga os continentes e promove diversidade, diz Portugal na ONU" foi publicada no dia 3 de maio de 2021. No seu conteúdo reproduz a fala do Embaixador Francisco Duarte Lopes, Representante Permanente de Portugal junto à ONU, em Nova Iorque. O Embaixador aponta a importância da designação desta data como reconhecimento do alcance e impacto da Língua Portuguesa no mundo. Ressaltando o dinamismo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) o Embaixador aponta que

> A língua portuguesa é uma ponte que cruza todo o oceano, liga todos os continentes, a sua riqueza provém também desta diversidade. [...] Como sinal visível do multilinguismo, como testemunho de diversidade, inclusão e solidariedade e também como mais um passo para reforçar o papel da nossa língua no universo das Nações Unidas (ONU NEWS, 2021b, p. 1)

A terceira reportagem, publicada no dia 3 de maio, foi "Portugal, berço da Língua Portuguesa, destaca impacto global do idioma". Esta, aponta que o Embaixador Francisco Duarte Lopes, disse que o idioma é uma grande ponte de amizade entre povos e culturas e que tem importante contribuição para o multilinguíssimo. A Língua Portuguesa é "[...] Considerada a primeira língua a ser globalizada no mundo, o português ultrapassou fronteiras com as Grandes Navegações da Ásia às Américas passando pela África" (ONU NEWS, 2021c, p. 1).

A quarta, de 4 de maio, "Para o Brasil, o português é o 'fio condutor de uma

rede de valores e interesses'", ressaltou a fala do Embaixador do Brasil junto à ONU, Ronaldo Costa Filho, que discursou sobre o papel do Brasil na projeção da Língua Portuguesa, falada por mais de 210 milhões de brasileiros, sendo a língua mais falada do Hemisfério Sul. É importante destacar que o Itamaraty conta com a Rede Brasil Cultural que promove o ensino da Língua Portuguesa e atividades sobre a cultura brasileira em mais de 40 países, nos cinco continentes.

O Brasil é um dos membros fundadores da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), sendo que

> [...] O bloco é formado por nove Estados-membros e 19 observadores associados da África, da Ásia, das Américas e da Europa. Na senda do fortalecimento do idioma, o Brasil acolheu uma conferência da Cplp, em 2016 [...]. O encontro abordou a internacionalização da língua portuguesa (ONU NEWS, 2021d, p. 1)

A ideia apresentada é sobre a importância da aproximação das relações de intercâmbio cultural e diplomático entre os Estados-membros da CPLP, para fortalecimento institucional e político dos seus membros, assim como contribui para a projeção internacional da Língua Portuguesa.

A quinta notícia, intitulada "Cplp: no futuro, mundo terá mais de 500 milhões de falantes do português", também publicada em 4 de maio, tem como foco a questão do crescimento no número de falantes do idioma o qual pode chegar a 500 milhões até 2050, impulsionado pelo seu avanço na África. A Língua Portuguesa é a quinta mais falada no mundo, a primeira no Hemisfério Sul e a mais utilizada na internet e nas redes sociais. A Língua Portuguesa tem valor estratégico, geopolítico, econômico e cultural, sendo que, conforme as projeções demográficas das Nações Unidas, apresentará um forte crescimento até o final do século, desse modo "[..] essas projeções permitem prever um futuro auspicioso para o nosso idioma comum nas próximas gerações." (ONU NEWS, 2021e, s/p)

A Língua Portuguesa é considerada patrimônio comum de todos que a utilizam, alimentam e valorizam ao longo dos séculos. O Dia Mundial da Língua Portuguesa, comemorado pela primeira vez em 2020,

> Representa o reconhecimento do valor do português como língua global de comunicação, cada vez mais presente na inovação, na investigação, no conhecimento científico e tecnológico, nos negócios, na arte, na literatura e também na diplomacia, sendo língua oficial e de trabalho de dezenas de organizações internacionais, incluindo diversas organizações e organismos

> das Nações Unidas, o Mercosul, a União Europeia ou a União Africana (ONU NEWS, 2021e, p. 1)

A comemoração também marca o ano em que a CPLP completa seu 25º aniversário.

A sexta reportagem, intitulada "O português é uma língua de amizade, convívio e cumplicidades, diz presidente do Instituto Camões", também foi publicada no dia 4 de maio. Nesta, o presidente do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, João Ribeiro de Almeida, expõe sobre a importância do idioma na música e nas artes. O português é exposto como patrimônio cultural e como uma língua de várias culturas e uma cultura de várias línguas.

A sétima e penúltima nota, "'Este Dia Mundial é um reconhecimento justo da relevância global da Língua Portuguesa', diz chefe da ONU", de 5 de maio, apresenta um discurso do Secretário-geral das Nações Unidas, António Guterres. O secretário-geral felicitou a CPLP pela iniciativa de celebrar a data, sendo que a Língua Portuguesa é tida como uma via privilegiada para chegar a populações espalhadas pelo mundo. Em sua fala enfatizou o papel insubstituível da língua enquanto união entre os povos, diversidade e multiculturalidade. Contudo, ressalta em relação a Língua Portuguesa que

> [...] a sua maleabilidade presta-se também à propagação de desinformação. O papel da língua portuguesa e de todas as línguas na mobilização e disseminação do conhecimento e da informação credível e verificada será particularmente importante no presente e no futuro. (ONU NEWS, 2021g, p. 1)

Outro aspecto mencionado na reportagem foi a participação plena de mulheres e meninas nos processos de decisão, sendo indicada como única forma de assegurar o sucesso do empenho para responder aos desafios do presente.

A oitava e última reportagem, de 5 de maio, "Cabo Verde ressalta inovação e modernidade no Dia Mundial da Língua Portuguesa", traz a fala do Embaixador José Luís Rocha, Representante permanente de Cabo Verde junto a ONU, país que está na presidência rotativa da CPLP. A Língua Portuguesa apresenta importante ativo no mundo global e competitivo, é uma "língua-ponte" entre comunidades que a utilizam.

O português não é o idioma oficial de trabalho das Nações Unidas, mas é uma das línguas através das quais difunde seus trabalhos. Da mesma forma como foi

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

exposto na matéria anterior, nesta se refere a "[...] a importância de comunicações fidedignas e compreensíveis para as vastas audiências como tem sido o caso durante a presente pandemia da Covid-19" (ONU NEWS, 2021h, p. 1).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Dia Mundial da Língua Portuguesa, comemorado pela primeira vez em 05 de maio de 2020, demonstra que tem crescido a importância e o impacto da Língua Portuguesa em âmbito mundial. A comemoração foi prevista em 44 países, totalizando 150 atividades. Esta é uma data comemorada pela sociedade civil, setores público e privado e pelos falantes da Língua Portuguesa espalhados pelo globo.

Considera-se que a Língua Portuguesa é a primeira língua a ser globalizada, é a mais falada do Hemisfério Sul e a mais utilizada na internet e nas redes sociais. O número de falantes pode chegar a 500 milhões de pessoas até 2050. O Itamaraty conta com a Rede Brasil Cultural que promove o ensino da Língua Portuguesa e atividades sobre a cultura brasileira em mais de 40 países, nos cinco continentes. A Língua Portuguesa tem valor estratégico, geopolítico, econômico e cultural.

As duas últimas reportagens trazem um aspecto em comum sobre a Língua Portuguesa que salta aos olhos, a atenção dada para a importância de uma comunicação fidedigna e compreensível. Relacionada a necessidade atual, devido a pandemia de Covid-19 a maleabilidade da língua provoca a propagação de desinformação, Contudo, vale destacar que a desinformação está menos relacionada a diferencia liguistica, mas sim pela onda de retrocessos e negacioonismos.

REFERÊNCIAS

CANAN, Silvia Regina. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais**: só há intervenção quando há consentimento? Campinas – SP: Mercado de Letras, 2016.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012. p. 51-71.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA – IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro - RJ, 2011.

ONU NEWS. **Organizadores divulgam programação do Dia Mundial da Língua Portuguesa 2021**. 2021a. Acesso em: 06 maio 2021. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2021/04/1748872

ONU NEWS. **A Língua Portuguesa liga os continentes e promove diversidade, diz Portugal na ONU**. 2021b. Acesso em: 06 maio 2021. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2021/05/1749462

ONU NEWS. **Portugal, berço da Língua Portuguesa, destaca impacto global do idioma.** 2021c. Acesso em: 06 maio 2021. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2021/05/1749472

ONU NEWS. **Para o Brasil, o português é o "fio condutor de uma rede de valores e interesses".** 2021d. Acesso em: 06 maio 2021. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2021/05/1749522

ONU NEWS. **Cplp: no futuro, mundo terá mais de 500 milhões de falantes do português.** 2021e. Acesso em: 06 maio 2021. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2021/05/1749542

ONU NEWS. **O português é uma língua de amizade, convívio e cumplicidades, diz presidente do Instituto Camões**. 2021f. Acesso em: 06 maio 2021. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2021/05/1749552

ONU NEWS. **"Este Dia Mundial é um reconhecimento justo da relevância global da Língua Portuguesa", diz chefe da ONU**. 2021g. Acesso em: 06 maio 2021. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2021/05/1749612

ONU NEWS. **Cabo Verde ressalta inovação e modernidade no Dia Mundial da Língua Portuguesa**. 2021h. Acesso em: 06 maio 2021. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2021/05/1749682

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

19.5.10 AMARRAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Fabiana Leifeld[2687]

RESUMO

Esta investigação consiste num estudo do tipo estado do conhecimento, tendo como premissa analisar pesquisas que abordaram o contexto educacional na pandemia. Utilizou-se como fonte de coleta de dados, a seção temática exclusiva para artigos relacionados à educação em tempos pandêmicos publicados na Revista Práxis Educativa/UEPG. No estudo identificou-se três principais categorias: desigualdades sociais, exaustão docente e governamentalidade docente. A interrupção das aulas presenciais nas escolas no ano de 2020 exigiu uma reformulação nas práticas pedagógicas, os docentes obrigatoriamente reinventaram o processo educativo, no entanto, os relatos e depoimentos captados, retrataram adversidades enfrentadas pelos docentes e discentes. Sob o viés teórico de Michel Foucault, considerado como "perigoso" por seu pensamento desafiador e contestador da "ontologia ocidental", apresenta um olhar crítico sobre a sociedade e, em relação aos mecanismos de disciplinamento instaurados na sociedade a partir do século XVI (SOUZA; GOMES, 2018, p.11-12). A investigação procurou desvelar os bastidores da educação no período pandêmico, sobretudo diante das exigências em seguir documentos oficiais e práticas pedagógicas, as quais revelam interesses direcionados aos ideais da "cultura do desempenho", termo utilizado para denominar o modo desenvolvido em muitas escolas para melhorar os índices avaliados em exames obrigatórios, com o objetivo de aferir os níveis de aprendizado dos alunos e avaliar a performance tanto de estudantes como de docentes (BALL et al., 2016).

Palavras-chave: Educação. Pandemia. Currículo. Governamentalidade.

1 INTRODUÇÃO

O estado do conhecimento compreende numa modalidade de pesquisa, a qual permite coletar apreensões sobre um objeto de estudo num determinado campo acadêmico. Este tipo de pesquisa possibilita visibilidade sobre produções e permite captar a essência de um determinado assunto desenvolvendo um amálgama de ideias retiradas em diferentes perspectivas.

A necessidade de:

> [...] compreender o conhecimento como produção histórico-cultural situado e datado nas estruturas de poder vigentes em cada espaço tempo é condição vital para escapar do conhecimento como um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento" (SHOR E FREIRE, 1987, p. 15, apud MOROSINI E FERNANDES, 2014, p. 155).

Corrobora-se com a afirmação de Lüdke e André (2014), de que os dados elencados por meio do estado de conhecimento revelam determinadas conjunturas,

[2687] Doutoranda em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. tutead.gedf.fabiana@ead.uepg.br

proporcionam diferenciadas representações sobre uma temática sobre um mesmo objeto de estudo em distintas perspectivas.

Assim, este artigo tem por objetivo desvelar a situação educacional durante a pandemia, por meio da análise em algumas publicações na revista vinculada à Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, intitulada Práxis Educativa. Destarte, pretende-se identificar traços de governamentalidade na continuação da educação nas pesquisas elencadas para o estudo, frente à restrição de contato presencial entre as pessoas.

A coleta de dados foi realizada por meio da análise de um total de 23 produções acadêmicas relacionadas à educação em tempos pandêmicos, publicadas no volume 15/2020, incorporados à seção temática intitulada Adiando o fim da escola. A seleção seguiu como critérios, a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, de cada produção, resultando assim, em quatro pesquisas selecionadas para este estudo.

Os artigos que se enquadraram nos propósitos desse escopo, revelaram mecanismos de poder no enfretamento da pandemia, sobretudo indícios da necessidade da governamentalidade no comportamento e nas práticas docentes. Os resultados apontaram para um quadro preocupante no âmbito educacional, referente ao crescente imperativo de priorizar avaliações padronizadas.

Assim, as exigências em seguir propostas curriculares oficiais[2688], baseadas na visão neoliberal ambicionam formar pessoas para atuar na sociedade capitalista e preservar o status quo (BALL et al., 2016).

2 A GOVERNAMENTALIDADE DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

A palavra governamentalidade deriva da ideia relacionada às formas de governar, atribuída por Foucault (1979) no sentido da aquisição de condutas subjetivas internalizadas, por meio de exigências externas, sob a existência de penalidades previamente estabelecidas, fatores que revelam aspectos de controle e

[2688] O documento curricular oficial vigente para a Educação Básica brasileira corresponde à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) possui como premissa a padronização dos conteúdos, de todas os componentes curriculares, sobretudo para estabelecer um conjunto de conhecimentos padrão para respaldar as avaliações de desempenho nacionais. Baseada no Plano Nacional da Educação, a BNCC corresponde em um conjunto de normas para os professores, interligados às competências e habilidades que os estudantes por direito, deverão apreender em toda a trajetória escolar, desde os anos iniciais do ensino fundamental ao ensino médio (BNCC, 2017).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

vigilância, frequentemente relacionados à organização e equilíbrio de uma sociedade. A governamentalidade de si mesmo, altera os traços da subjetividade, com o intuito de adequar aos padrões de uma determinada sociedade.

Desde a Antiguidade na Grécia Antiga, a necessidade de estabelecer critérios de conduta para a harmoniosa convivência em sociedade se fazia presente na polis, os cidadãos tinham direitos e deveres os quais eram adquiridos por meio de ensinamentos, provenientes da sua própria família, de filósofos, preceptores ou sofistas. Destarte, durante a evolução da humanidade, com o desenvolvimento das ciências e o progresso das sociedades ao longo da história, governar outrem ou governar a si mesmo, sempre se fez necessário, de forma a garantir que interesses dominantes sobreponham os demais (ANDERY et. al., 1988).

A escola, instituição responsável em proporcionar formação de maneira coletiva, organizada em sistema público ou privado, dispõe da responsabilidade de instruir e formar sujeitos de acordo com concepções, ideologias e pretensões ocultas e subtendidas. As intenções e objetivos de um ensino, são identificados de forma explícita ou oculta em documentos e exigências pedagógicas.

Assim, o documento norteador da Educação Básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular, possui um caráter impositivo que preocupa, uma vez que o teor de seus pressupostos se faz obrigatório, o que restringe a mobilização do repertório de saberes docentes. Nesse sentido, a determinação em seguir os documentos oficiais, gera a governamentalidade nas práticas docentes, em vista disso, os professores internalizam as exigências e as reproduzem, no sentido de contemplar as competências e habilidades exigidas nas avaliações oficiais, bem como para cumprir as metas estabelecidas pelos órgãos responsáveis em administrar o processo educativo em todo Brasil.

3 AS PESQUISAS EDUCACIONAIS: RETRATOS DE PODER NA PANDEMIA

A primeira análise corresponde a pesquisa Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica (KOHAN, 2020), trabalho baseado na live organizada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por Maura Corcin, em quatro momentos. Traça-se no texto, uma trama de acontecimentos que marcaram os delineamentos educacionais no período de pandemia.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O primeiro momento do artigo está relacionado à necrologia brasileira, baseada na soberania e biopoder, conceitos fundamentados na teoria de Foucault, constatados por meio dos discursos do atual presidente do Brasil, que na visão do autor banalizou a morte e minimizou as consequências da contaminação pela COVID-19, no ano de 2020. A descrição do autor, emite um descontentamento nos discursos e posturas realizadas pelo presidente, visto que a retórica autoritária explora sua imagem influente para legitimar sua fala, posição que influenciou inúmeras decisões, entre elas a instauração das escolas cívico militares no cenário educacional brasileiro, por exemplo.

No segundo momento, o autor menciona a situação do fechamento das escolas para o atendimento presencial, cenário que revela o abismo entre as classes sociais, no sentido de que muitos estudantes foram impossibilitados de continuar os estudos por não apresentarem as mínimas condições de acesso à educação remota.

No terceiro momento da pesquisa, Kohan (2020) avalia a quantidade excessiva de atividades exigidas ao professor para concretizar o ensino remoto e permitir diversas possibilidades de acesso à educação aos estudantes. O autor desvela os bastidores da educação em tempos de pandemia, o excesso de exigências e sobrecarga de trabalho aos docentes, fato que indica elementos de governamentalidade, no sentido de que, para atender as metas atribuídas, o docente aceita o conjunto de obrigações, com intuito de manter a manutenção de sua subsistência, para assegurar sua remuneração e a permanência na instituição de ensino.

O último momento do artigo, aponta a reflexão sobre as exigências de disciplinamento de rotina imposta aos estudantes, com o objetivo de cumprir tarefas dentro dos prazos estipulados, os docentes definem as datas para a entrega das atividades avaliativas. Desse modo, identificou-se outro tópico que apresenta traços de governamentalidade adotada pelos estudantes, cabendo-lhes cumprir os trabalhos escolares e poder estar o mais breve possível no mercado de trabalho.

Nos quatro momentos elencados na pesquisa de Kohan (2020), pode ser identificado mecanismos de poder, os quais foram responsáveis em tornar o momento pandêmico ainda mais exaustivo para os docentes e discentes. O artigo traz elementos que instigam a reflexão sobre as consequências do capitalismo, as barreiras do acesso às tecnologias, que impediu muitos estudantes de efetivar a

continuação dos estudos.

Dando prosseguimento ao estado de conhecimento, o segundo artigo selecionado para a análise, Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social (FERREIRA; BARBOSA, 2020), apresentam narrativas de professores no contexto político da organização escolar referentes às práticas decorrentes da necessidade de isolamento social ao combate da COVID-19 em 2020. Os autores utilizaram como metodologia de pesquisa, a análise por meio de narrativas, proposta por Connely e Clandinin (2011), realizadas em duas redes sociais, o Instagram e o Facebook, o objetivo consistiu em examinar os perfis criados para e por professores, tendo como finalidade a troca de experiências e angústias pedagógicas em tempos de pandemia.

O estudo de Ferreira e Barbosa (2020) esteve centrado nas narrativas do período de março a abril de 2020, as mesmas retrataram ansiedade, frustações e as necessidades dos professores, os quais tiveram que adaptar repentinamente suas rotinas pedagógicas.

As narrativas apresentam as dificuldades e indicam fatores de resistência, com implicações de governamentalidade no exercício da profissão docente para atender as demandas mediante uma gestão controladora. Como já mencionado, a governamentalidade, exerce a necessidade no cumprimento de exigências provenientes de mecanismos de poder, os quais tolhem a autonomia e a subjetividade, destituindo os saberes adquiridos durante a formação de um profissional.

Os autores afirmam que um debate profundo sobre a formação docente é primordial para o exercício crítico e para a promoção de uma educação transformadora que emancipa o sujeito como defende Paulo Freire.

A terceira análise deste estudo, refere-se ao artigo Parar pandêmico: educação e vida (ZORDAN; ALMEIDA, 2020), o qual representa um ensaio argumentativo sobre a educação em tempos de pandemia da COVID-19, a partir da problematização da preponderância da educação baseada, sobretudo no conteudismo, fundamentada no modelo linguístico proveniente de conceitos teóricos estruturalistas. As autoras coletaram os dados de diversas fontes, como redes sociais, por exemplo.

Zordan e Almeida (2020) discutem três problematizações acerca do ensino remoto: o acesso à educação; a imprescindibilidade do ensino orientado pelas famílias dos estudantes; e a educação informal, proveniente de espaços diferenciados, como

a mídia em geral. Por meio de uma sólida fundamentação teórica, as autoras ressaltam a preocupação em cumprir metas conteudistas sobretudo das escolas privadas, sobrecarregando as famílias com atividades via recursos tecnológicos. Nesse sentido, as escolas públicas apresentam relatórios pouco promissores em relação à acessibilidade dos estudantes provenientes de famílias desprovidas de recursos tecnológicos, o que reflete a distância entre os estudantes das diferentes classes sociais.

O artigo de Zordan e Almeida (2020) é fundamentado teoricamente em vários estudos, estabelecendo como premissa, inquirir os itinerários educativos no contexto de pandemia, por meio da bricolagem de diálogos e depoimentos. Destaca-se no referido artigo, a citação do pensamento Friedrich Nietzsche, com o intuito de enfatizar a educação vinculada ao presente e à vida, que em tempos de pandemia, esteve presente sob a ótica do controle e da vigilância, os corpos foram submetidos ao isolamento sobrepondo à educação.

Outro aspecto destacado por Zordan e Almeida (2020) refere-se à escolarização vinculada a produtividade conteudista que relega à formação humana, presente no período pandêmico. Percebe-se que a crítica das autoras se estabelece na premissa de que a ênfase dos atuais documentos, como por exemplo a BNCC (BRASIL, 2017), preocupa-se mais na produtividade dos estudantes, do que na formação integral do ser humano enquanto ser social, requerendo, portanto, a governamentalidade docente.

As autoras formulam indagações sobre o governo dos corpos, o papel das instituições educacionais, as relações de poder nas políticas públicas e as reconfigurações educativas frente ao isolamento social. O texto finaliza com a defesa da potencialização de processos formativos para os docentes, pautados em uma ética amorosa com o mundo, de maneira a garantir práticas docentes mais criativas e produtivas.

O último artigo selecionado para este estudo, intitula-se A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020), trata da análise de reportagens presentes em três sites de sindicatos do Rio Grande do Sul e um jornal online no período pandêmico de 2020. A pesquisa é balizada na análise discursiva focaultiana, a investigação traz diversas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

narrativas relacionadas à obrigatoriedade de adequar a educação presencial ao modo remoto.

A análise empírica realizada pelos autores, versa sobre elementos identificados nos sites e jornais, com a finalidade de refletir sobre o ensino em contexto pandêmico. Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), por meio das análises, constatam que o ensino remoto manteve as exigências vinculadas a finalidade de cumprir as metas curriculares de desempenho e produtividade.

No artigo, fica nítida no texto, a presença de elementos disciplinares no exercício do ensino remoto, a vigilância hierárquica das famílias dos estudantes, tendo que estabelecer e cumprir rotinas de estudos, a exaustão enfrentada pelos professores que atendem estudantes e familiares 24 horas por dia, 7 dias da semana, a escolarização delivery[2689], ou seja, situação que exige dos professores a criação e elaboração de estratégias pedagógicas para atender as necessidades educacionais e cumprir as metas pedagógicas e curriculares. Assim, o ensino remoto evidenciou características associadas aos mecanismos de poder, de controle e vigilância, para os docentes cumprirem padrões exigidos pelos documentos curriculares oficiais (FOUCAULT, 2008).

Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), ainda ressaltam o momento pandêmico como elemento responsável em expor ainda mais o problema das desigualdades sociais, fator decisivo durante o período da necessidade de isolamento social, devido as dificuldades de muitos alunos em acessar ao ensino remoto.

E por fim, o estudo elucida, que por meio dos sindicatos os professores foram orientados em não exceder seus horários de atendimento aos estudantes fora do expediente educacional, o qual seria cumprido no momento presencial. No entanto, os dados extraídos na pesquisa, indicam que devido a responsabilidade docente, com o objetivo de tentar promover o acesso à educação mesmo em situações adversas, os professores procuraram contemplar a todos, excedendo o tempo de atendimento, desencadeando assim a exaustão docente.

[2689] Educação *delivery*: palavra originária do inglês, empregue por Ball *et al.* (2016), com o intuito de expressar as alternativas pedagógicas de “entrega” utilizadas pelas escolas, para cumprir as metas de desempenho nos resultados de aprendizagem dos estudantes, ou seja, corresponde às inúmeras estratégias educacionais que atendam às expectativas de aprendizagem, que posteriormente serão medidas em avaliações oficiais, e os resultados representarão as características das instituições escolares de forma classificatória.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 CATEGORIAS

Os dados apresentados nas quatro pesquisas, permitiram apreender informações pertinentes ao enfretamento pandêmico no âmbito educacional. Operar a governamentalidade nas práticas pedagógicas, foi amplamente necessário no ensino remoto, os docentes tiveram que exercer a vigilância em seus atos e práticas, com maior ênfase do que na educação presencial, a fim de atender as exigências dos órgãos gestores, tendo como pressuposto, seguir os conteúdos presentes nos documentos curriculares.

Para melhor visualizar as categorias de investigação, foi elaborada a tabela 1, com as principais problemáticas evidenciadas nas pesquisas selecionadas para este estudo.

Tabela 1 – Artigos selecionados da revista Práxis Educativa (volume 15/2020), da seção temática: Adiando o fim da escola

	Categorias		
Artigos	**Desigualdades Sociais**	**Exaustão Docente**	**Governamentalidade Docente**
Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica	X	X	X
Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social			X
Parar pandêmico: educação e vida	X		X
A educação em tempo de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente	X	X	X

Fonte: Elaborada pela autora.

Foram sinalizadas três categorias, nominadas de acordo com as problemáticas evidenciadas nos artigos: desigualdades sociais, exaustão docente e governamentalidade docente. As três categorias representam as principais adversidades enfrentadas pelos docentes, os quais estiveram na linha de frente no período pandêmico, realizaram as intervenções pedagógicas por meio de adaptações e utilizaram recursos tecnológicos para o prosseguimento das aulas no âmbito escolar no modo remoto.

A tabela 1 permite identificar que a governamentalidade docente esteve presente nos quatro artigos, a exaustão docente em três artigos, e a categoria de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desigualdades sociais em dois artigos. Destarte, os dados permitem inferir que a governamentalidade docente, foi o elemento primordial no período pandêmico, internalizar na mente dos professores exigências, orientações e determinações se fez indispensável, de modo que os ideias de perfomatividade fossem concretizados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2020 entrou para história da civilização humana, correspondeu num período de adversidades para todas as pessoas em todos os setores sociais, em todas áreas, para continuar as atividades cotidianas todos obrigatoriamente tiveram que se reinventar, adaptar as formas de interação para cumprir o isolamento social. No âmbito educacional não foi diferente, a educação precisou se ajustar às restrições do combate a pandemia de COVID-19, tendo que adaptar as atividades e o modo de interação com os estudantes.

Este estudo, permitiu desvelar o cenário educacional por trás de quatro realidades distintas durante a pandemia, possibilitando revelar as angústias dos docentes, sobretudo pelo excesso de trabalho no cumprimento das atividades pedagógicas. Destaca-se a governamentalidade docente, como elemento-chave na perda de autonomia dos professores, assim como o abismo entre as classes sociais acentuado no período pandêmico.

A proposta investigativa, demonstrou que o âmbito educacional tem sido amplamente afetado, e acentuado durante a pandemia, os dispositivos de vigilância responsáveis em averiguar o cumprimento de metas sobre o desempenho dos estudantes desencadeou inúmeros empecilhos aos docentes, sobretudo o exercício da governamentalidade docente, com objetivo formar uma sociedade neoliberal e globalizada.

REFERÊNCIAS

ANDERY, M. A. et al. **Para Compreender a Ciência:** uma perspectiva histórica. 3. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988.

BALL, Stephen John, et al. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. (Versão

oficial). Brasília: MEC, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e revisão técnica Roberto Machado. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HADDAD, L. F.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social**. Revista Práxis Educativa**, v.15, 2020.

KOHAN W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Revista Práxis Educativa**, v.15, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ. A. M. E.D.A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. Rio de Janeiro: E. P. U., 2014.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v.5, n.2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

SARAIVA K.; TRAVERSINI C.; LOCKMANN K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Revista Práxis Educativa**, v.15, 2020.

SOUZA, P.; GOMES D. O. Introdução teórica. In: SOUZA, P.; GOMES D. O. (orgs.). **Foucault com outros nomes:** Lugares de subjetivação. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018.

ZORDAN P.; ALMEIDA V. D. Parar pandêmico: educação e vida. **Revista Práxis Educativa**, v.15, 2020.

19.5.11 AS FACETAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: LEVANTAMENTO DA LITERATURA ACADÊMICA E SUAS IMPLICAÇÕES (2017-2020)

Marlon Sandro Lesnieski[2690]

Silmara Terezinha Freitas[2691]

Marcio Giusti Trevisol [2692]

RESUMO

O artigo pretende analisar as facetas que a avaliação em larga escala tem assumido no Brasil e como é tratada na literatura acadêmica. Tal perspectiva investigativa sustenta-se sobre da tese que a avaliação apresenta uma dualidade latente. Por um lado, garante o controle e o gerencialismo das atividades educacionais por meio de avaliações acreditadas por organismos internacionais e que estão adequadas as políticas neoliberais. Por outro lado, essas avaliações evidenciam um modelo que desqualifica a educação como espaço formativo e impõe uma polícia de punição aos atores que atuam no campo educacional. Diante desta problemática, o objetivo da investigação é compreender e analisar as produções científicas publicadas em periódicos e eventos qualificados que tratam sobre a avaliação no Brasil. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de cunho analítico, de caraterística qualitativa e teórica-bibliográfica. Os dados coletados foram estudados pela metodologia de análise de conteúdo e organizados em categorias, a saber, Accountability Educacional, Estado e Avaliação Educacional e Políticas de Avaliação Educacional. Os períodos científicos foram selecionados entre os anos de 2017 e 2020. Considera-se, a partir da pesquisa que a avaliação em larga escala assume diversas faces. Entre elas, uma face encantadora, midiatizada e sustentada sobre o ideário da eficiência do mecanismo de avaliação. Por outro, uma face oculta (sobretudo para a opinião pública) e denunciada por pesquisadores que apontam que as avaliações de larga escala são resultado de pressões de organismos internacionais e da adoção de uma política educacional vocacionada para atender aos ditames no mercado e do Estado neoliberal.

Palavras-chave: Políticas de avaliação. Accountability. Estado avaliador. Faces da avaliação no Brasil.

1 INTRODUÇÃO

Os modelos de avaliação são políticas educacionais adotadas pelos Estados com a justificativa que tais práticas tornam a educação eficiente, de excelência e de qualidade. Neste sentido, como pontua Ball (2011), se abraça como lógica e cultura o novo gerencialismo na educação, as políticas de Accountability e de Estado Avaliador. As avaliações, neste sentido, assumem a função de quantificar o desempenho dos

[2690] Mestre, UNOESC, marlon.lesnieski@unoesc.edu.br.
[2691] Mestre, UNOESC, silmara.fisica@gmail.com.
[2692] Doutor, UNOESC, marcio.trevisol@unoesc.edu.br.

educandos, quanto a mensuração de índices que quantificam e qualificam o resultado das instituições que realizam o trabalho educacional.

Na pauta de debates sobre a educação, na seara da avaliação, suas práticas e as diretrizes que abarcam as diversas instâncias educativas, são pontuadas por Afonso como heterogêneas e complexas:

> As abordagens ao campo da avaliação educacional têm sido múltiplas e heterogêneas: quer em termos de olhares disciplinares ou interdisciplinares; quer em termos de políticas, teorias, metodologias, modelos ou dispositivos; quer em termos de complexidade, confronto e/ou interação entre dimensões e funções envolvidas; quer, ainda, em termos de dominâncias ou focalizações (mais normativas e prescritivas ou, ao contrário, mais descritivas e compreensivas) (AFONSO, 2013, p 267).

Diante da complexidade e homogeneidade que paira sobre as abordagens relativas à avaliação, o artigo pretende como objetivo realizar um mapeamento bibliográfico da literatura acadêmica, afim de apresentar as várias facetas da avaliação educacional no Brasil. O corte temporal de três anos entre 2017 e 2020, permitiu a seleção de 490 produções em periódicos, produções científicas nacionais e nas plataformas: Capes e Scientific Electronic Library Online (Scielo) e Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Os artigos foram selecionados a partir do descritor Educação. A pesquisa bibliográfica permitiu o levantamento do estado do conhecimento do fenômeno estudado. A metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011), justamente com as categorias de Accountability Educacional, Estado e Avaliação Educacional e Políticas de Avaliação Educacional foram os percursos metodológicos utilizados para a análise dos dados coletados.

O texto é dividido em duas partes: na primeira parte, é apresentada o sentido, significado e pertinência da avalição no contexto educacional, bem como, a explicitação da metodologia utilizada e a organização dos dados para a análise. Na segunda parte, os dados coletados são analisados a partir a aplicação das categorias de análise e as inferências são apresentadas. Portanto, por meio da pesquisa, é possível aferir que as políticas de avaliação adotadas pelo Estado Brasileiro estão adequadas a lógica global de conhecimento (por competências), alinhada aos ditames dos organismos internacionais e incorporam os princípios de performance e gerencialismo caraterístico do ethos neoliberal.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 O CULTO A EFICÁCIA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

No contexto educacional vivenciado nas últimas décadas, movido por especulações em relação a qualidade da entrega do serviço oferecido nos diversos sistemas educacionais, encontram-se com maior especificidade a busca pelos resultados que possibilitam um aumento no ranking da educação brasileira em níveis internacionais. Um indicativo deste cenário é a significativa quantidade de produções científicas que discutem a temática avaliação educacional, versando desde a gestão educacional, implantação de políticas públicas, aplicação de programas avaliativos, definição de papéis dos diversos envolvidos na escola, em nível nacional.

A avaliação incorporou em seu núcleo o culto da eficácia materializada pelos resultados quantificáveis. Segundo Laval (2004), a eficácia é sempre mensurável, e pode ser relacionada a dispositivos, a métodos e técnicas inteiramente definidas, padronizadas e reprodutíveis em larga escala com a intenção de consolidar instrumentos de controle e de execução para os atores educacionais. O sistema de avaliação ganhou, com efeito, uma importância considerável nas últimas três décadas.

A relação entre avaliação e economia é visualizada globalmente pela institucionalização e padronização de políticas de avaliação que são aferidas por empresas de benchmarking que institucionalizam modelos de aferição em nível mundial. Sendo assim, Laval (2004), assinala que a consolidação de normas de qualidade e de critérios de comparação, pelo caminho das categorias estatísticas, é objeto de um verdadeiro mercado, no qual estão presentes organismos internacionais e nacionais. Tanto os Estados nacionais quanto os organismos internacionais, dentre os quais OCDE e Banco Mundial, estão segundo Laval (2004), preocupados em desenvolver e aprimorar ferramentas que permitam mensurar o retorno dos investimentos realizados no sistema educativo. Neste sentido, a avaliação em larga escala, são necessárias para qualificar as instituições educativas e referendar a eficácia econômica global que se sustenta pela defesa da gestão dos recursos públicos para a educação.

A centralidade que a avaliação ocupa nas políticas educacionais nos mais diversos países nas últimas décadas, tem se tornado um campo sociológico de estudos que indicam um novo papel para o Estado. Autores como Afonso (2009), Neave (2001) e Ball (2004) denominam essa função de Estado-avaliador. Como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

define Afonso (2009, p.49), em sentido amplo a expressão Estado-avaliador "passou a incorporar a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, em ênfase nos resultados e nos produtos educativos". De acordo com Schneider e Nardi (2015, p. 60), trata-se de novo darwinismo social que tem na avaliação um dos pontos centrais das reformas da administração pública atualmente em ascensão em muitos países.

No Brasil as pesquisas sobre o tema têm revelado que as dinâmicas de organização e gestão privada próprias do mundo empresarial foram incorporadas pelo Estado neoliberal. As políticas de avaliação são a expressão desta face que coloca a educação sobre o prisma a eficácia dos resultados mensurados. A próxima seção será apresentada a metodologia de coletada de dados e as categorias de análise.

3 METODOLOGIA E COLETA DE DADOS

Para realização desta pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa por meio da revisão bibliográfica dos periódicos acadêmicos, a partir dos pressupostos teóricos da análise de conteúdo de Laurence Bardin onde "a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)" (BARDIN, 2011, p. 38).

Na composição desse inventário foram escolhidos três recortes disciplinares julgados relevantes para abrangência ao tema e também para refinar os trabalhos a serem selecionados, a saber: Accountability Educacional, Estado e Avaliação Educacional e Políticas de Avaliação Educacional. Em cada busca foi selecionada Educação como área do conhecimento, período de 2017 a 2020, como recorte temporal, assim encontrando 490 produções. Para a busca, foi utilizado o descritor educação.

Para refinamento e seleção foram aplicados como filtros, o idioma (português), produções nacionais (Brasil) e artigos avaliados aos pares. Desse modo, dos 490 trabalhos inicialmente selecionados, foram refinados 132 que, num primeiro momento, foram analisados observando o título e as palavras-chave objetivando perceber alguma relação com a temática 'avaliação educacional'. Em seguida, com a apreciação dos resumos (análise mais detalhada) foi possível identificar e selecionar

62 artigos/trabalhos (Capes, Scielo e Anais da Anped) relacionados aos subtemas elencados dentro de cada um dos recortes disciplinares, conforme o quadro abaixo.

Quadro 1 - Recortes disciplinares e subtemas para classificação das produções científicas selecionadas

Recorte disciplinar	Subtemas
1. Accountability educacional	1.1 Avaliação em larga escala 1.2 Prestação de contas 1.3 Responsabilização
2. Estado e avaliação educacional	2.1 Avaliação da Aprendizagem 2.2 Gestão da educação;
3. Políticas de avaliação educacional	3.1Concepções de Avaliação 3.2 Currículo, 3.3 Programas de avaliação.

Fonte: elaborada pelos autores.

Sendo a avaliação um componente inerente a todo processo educacional, conhecer e refletir sobre os modos como vem sendo realizada no território nacional, suas nuances e disparidades, sob a ótica de pesquisadores do campo da Educação, é sem dúvida, compreender a produção de sentidos, não apenas restrita à utilização de suas medidas, mas acima de tudo, estar conectado, enquanto sujeito pesquisador, com as discussões em voga sobre as diferentes realidades (locais), a implementação de políticas públicas e as finalidades sociais mais amplas da educação.

4 ANÁLISE DO DEBATE ACADÊMICO SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

No primeiro recorte disciplinar “Accountability Educacional”, do levantamento dos trabalhos científicos, foram encontradas 22 publicações, as quais foram subdividas em três categorias: avaliação em larga escala, prestação de contas e responsabilização. As palavras-chave que se destacam nessas produções e que serviram como balizadoras para categorizar os textos, foram: accountability, avaliação da educação, políticas educacionais, avaliação em larga escala e qualidade.

Na sequência, ilustra-se um quadro, com o objetivo de situar o leitor dos principais autores que produziram conhecimento científico com o tema avaliação educacional articulado com accountability.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 2 – Estudos de accountability educacional que discutem avaliação em larga escala, prestação de contas e responsabilização

Autor (es)	Ano
MOTA; MOTA; SOARES; COLARES; LOCKMANN; MACHADO; PASSONE; ARAÚJO; BAUER; LOSADA-SIERRA;	2020
NASCIMENTO DE PAULA; COSTA; LIMA; MOTA; MOTA; FREITAS; COELHO; OLIVEIRA; AFONSO; COSTA; VIDAL; VIEIRA	2019
PEREIRA; OLIVEIRA; VILLANI; OLIVEIRA; FRANGELLA; MENDES;	2018
PERBONI; MARQUES; SANTOS; FURTADO; SOARES; COMAR; MORRIS; MEDEIROS; JALOTO; SANTOS; KOSLINSK; RIBEIRO; OLIVEIRA	2017

Fonte: elaborada pelos autores.

Os artigos selecionados, apresentam uma discussão e instigam à reflexão crítica a respeito da articulação existente entre as avaliações externas, o desempenho dos estudantes, a responsabilização docente e ainda a prestação de contas à sociedade pelos resultados obtidos nas provas (sendo esta a métrica utilizada para quantificar e qualificar a educação). Pela abordagem dos textos, constata-se que esse fato é motivo de apreensão dos autores, pois os sistemas educativos promovem o alinhamento curricular via avaliações de monitoramento e torna-se elemento central das práticas pedagógicas.

No panorama geral, os artigos classificados no primeiro recorte disciplinar, accountability educacional, suscintamente discutidos aqui, apontam pistas interessantes, como os documentos da OCDE, Banco Mundial e Unesco, alguns dos autores mais referenciados, entre eles: (Afonso; Abrucio; Ball; Bardin; Demo; Dias Sobrinho; Freitas; Harvey; Peroni; Schneider). A relevância que as avaliações externas em larga escala ganharam dentro das discussões e produções científicas nacionais nos últimos anos, bem como, o protagonismo que elas assumem na formulação das políticas educacionais.

No segundo recorte disciplinar “Estado e Avaliação Educacional”, foram escolhidos 24 artigos/trabalhos, subdivididos em avaliação da aprendizagem e modelos de gestão. A abordagem metodológica mais utilizada é a qualitativa. Nos textos selecionados, 16 apresentam uma articulação entre avaliação educacional com gestão e governança (expressões contidas nas palavras-chave), sendo os demais, referentes a avaliação da aprendizagem. O quadro a seguir, expõe os autores dos estudos selecionados.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 3 – Estudos que associam Estado e avaliação educacional à avaliação da aprendizagem e modelos de gestão

Autor (es)	Ano
KLEIN; AZEVEDO; SILVA; ECKERT; CIOATO; MECCA; FARIA; ALVES; RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI; FERNANDES; GOMES; JULIÃO; PIZA; MELLO; GOBBI; LACRUZ; AMÉRICO; ZANQUETTO FILHO	2020
MELO; SILVA; LIMA; HYPOLITO; MASCIA; MARTINS; FILIPETTO; ALMEIDA; ANDRIGHETTO; SAIDELLES; QUADROS; ALVES; FERRÃO; BORGES; TAUCHEN; BARCELLOS; SOUZA; BAUER; BRITO; SIVERES; CUNHA; VIEIRA; PLANK; VIDAL	2019
MACHADO;MARTINS; FERNANDEZ; ASSIS; BATISTA; SOUSA; PIMENTA; GOMES, MELO;	2018
CERDEIRA;PRADO;ROSISTOLATO;TAVARES;COSTA; BAUER; SOUSA; NETO; VALLE; PIMENTA; SUASSUNA	2017

Fonte: elaborada pelos autores.

Os outros artigos presentes nesse recorte disciplinar, apresentam estudos acerca da avaliação da aprendizagem, seus diversos fatores que incidem sobre a prática avaliativa e docente que abarcam a ação pedagógica. As palavras-chave que predominam nos artigos são: aprendizagem e avaliação educacional. Novamente, a metodologia predominante é a qualitativa (com análise de conteúdo de Laurence Bardin) e a coleta de dados.

Cabe mencionar que dentro do debate sobre avaliação da aprendizagem, o embasamento teórico deu-se principalmente entre os seguintes autores: Afonso, Freire, Luckesi, Freitas, Gatti e Saviani. A maioria desses artigos/trabalhos apresentam uma preocupação em comum, qual seja, como proporcionar um sistema/política de avaliação voltada a emancipação humana, que não comprometa a formação crítica e consciente, via ranqueamentos e índices comparativos de performatividade.

A leitura dos textos do segundo recorte disciplinar, mostrou entre outros fatores, como se dá a relação dos sujeitos escolares na implementação de políticas de avaliação concebidas pelos órgãos municipais, estadual e federal em busca de melhores indicadores, bem como, a centralidade que as avaliações de larga escala ocupam no cotidiano da escola.

Por fim, com relação à categoria “Estudos e Políticas de Avaliação Educacional”, foram selecionados 16 artigos/trabalhos. As palavras-chave que mais aparecem nesses artigos são: avaliação da educação e políticas educacionais. A abordagem metodológica mais utilizada foi a qualitativa.

Na sequência, apresenta-se os dados coletados sobre produções Políticas de avaliação educacional.

Quadro 4 – Estudos de políticas de avaliação educacional que abordam as concepções de avaliação, currículo e programas de avaliação.

Autores	Ano
FERRÃO; PRATA; ALVES	2020
FERNANDES; GOMES; MENA; BIERHALZ; BORGES; ROTHEN; GIROTTO	2019
MOTA; SILVA; GOMES; SILVA; MELO; FERNANDES; GOMES	2018
PEREIRA; CAPELA; SAYÃO; BRITO; TRICHES; KASMIRSKI; GUSMAO; RIBEIRO; SANTOS; TENÓRIO; ALVARENGA; MAZZOTTI; SOARES; BONAMINO; BROOKE; FERNANDES	2017

Fonte: elaborada pelos autores.

Embora diferentes entre si, os artigos/trabalhos elencados neste terceiro recorte disciplinar, privilegiam a reflexão crítica referente as políticas de avaliação educacional e apontam os temas candentes sobre a temática de interesse para qualquer pesquisador de educação.

Neste recorte também fica evidente, a partir dos estudos citados que as discussões inerentes a avaliação de larga escala, tem em comum, a concordância de que o objetivo desta mensuração se dá para interesse de elevar o ranking do país em nível nacional e internacional, para que os acordos girem favor de benefícios para o país, e que as mesmas não tem efetividade na equalização relacionada a valorização das diferenças regionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na finalização das análises sobre as questões atuais da educação brasileira sob a temática da avaliação da educação, a produção do conhecimento selecionada, mostra que o tema é complexo e o debate teórico confirma essa observação, pois o que se percebe, a partir da leitura dos textos, é que é comum a preocupação com a execução e resultados das práticas avaliativas, o que é tratado pelos autores por accountability educacional.

Ao considerar e aprofundar a leitura frente aos recortes disciplinares elencados dentro das produções científicas, a análise possibilitou averiguar o que está sendo debatido em cada estudo, os autores recorrentes, quais textos convergem numa visão mais conservadora, que são de afirmação e vão ao encontro da lógica das políticas de avaliação e ainda, os que parecem corroborar a ideia de regulação, sendo seus objetos mais ligados a olhar o fenômeno educação por ele mesmo e não as suas determinações.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Já os estudos documentais de organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE e Unesco), pesquisas em documentos oficiais para a educação (Plano Nacional de Educação), alinham-se com uma postura de viés crítico e sinalizam as constatações de Evangelista (2012, p. 2-3): de que orientações advindas "de organizações multilaterais, de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais."

Outra constatação, do levantamento das produções científicas, é de que no contexto da implantação das políticas de avaliação, conforme mencionaram os autores, existe certa aceitação (sem questionamentos sobre a real finalidade) dos atores envolvidos, em que ocorre uma mera execução das mesmas, tanto para monitoramento da aprendizagem (resultados) quanto para a prestação de contas, em detrimento, o que de fato apenas contribui para a produção de "qualidade" em Educação baseada em índices.

Por fim, com a sistematização da temática e debate das dimensões e questões explanadas, verificou-se que as discussões referentes a avaliação educacional, especialmente no início deste século, vêm ficando bastante evidente, porque se trata de um momento de afirmação das políticas avaliativas e neste cenário, autores do campo da educação voltam seus olhares (pesquisas) para tal contexto, abordando diferentes interfaces das práticas avaliativas. E diante disso, apresentar um levantamento de algumas dessas produções científicas, serviu para expor elementos que corroborem para a ampliação do conhecimento acerca da avaliação no campo educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 53 abr./jun. 2013.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009.

BALL, S. J. Sociologia das políticas públicas e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL,

Stephen J; MAINARDES Jefferson. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n.89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETTO, E. S. de S.; PINTO, R. P.; MARTINS, A. M.; DURAN, M. C. G. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 49-88, nov. 2001.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação:** entre a ética e o mercado. São Paulo: Insular, 2002.

FERRÃO, M. E. Estatística educacional e política pública: a propósito dos modelos de valor acrescentado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, nº. 142, p.19-38, jan/mar, 2018.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, I. G. A dispersão de poder como característica da relação entre Estado e Educação no Brasil. **Anais da 38ª Reunião Nacional da Anped**, Maranhão, 2017.

NEAVE, G. Reconsideración del estado avaliador. In: NEAVE, G. **Educación superior**: histórica e política. Barcelona: Gedisa, 2001.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E, L. **Accountability em educação**: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-Avaliador?, Campinas, SP, v.17, n. 1, p. 58-79, jan./abr.2015.

19.5.12 AS ORIENTAÇÕES DA UNESCO PARA O ENSINO MÉDIO E SUA MATERIALIZAÇÃO NA LEI 13.415/2017

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin[2693]

Simone de Fátima Flach[2694]

RESUMO

Com base no referencial teórico metodológico do Materialismo Histórico e Dialético e com a contribuição de escritos de Antonio Gramsci, o artigo tem como objetivo indicar a presença das orientações da UNESCO – (Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura) na Lei 13.415/2017 que estabeleceu a reforma do ensino médio no Brasil. Para tanto, são apresentados de forma breve os elementos da Lei 13.415/2017 que deram materialidade a uma ampla reforma do ensino médio. Posteriormente são apresentadas as análises referentes ao material empírico, sendo este composto por dois documentos nos quais a referida agência internacional dispõe orientações para o ensino médio, quais sejam: Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade, publicado no ano de 2008 e Protótipos curriculares para o Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo, publicado em 2011. Por fim, indica-se, enquanto síntese das análises realizadas, que os documentos priorizam a fragmentação curricular do ensino médio em ciclos e/ou áreas do conhecimento, a formação técnica e profissional, o desenvolvimento de habilidades gerais e específicas, a realização de parcerias entre segmentos públicos e privados e o reconhecimento de instrutores como docentes. Esses elementos sinalizam que a agência inspirou, não de forma exclusiva, a configuração da reforma do ensino médio no Brasil.

Palavras-chave: Ensino médio. Reforma do ensino médio. Lei 13.415/217. UNESCO. Orientações para o Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

O domínio da classe dominante sobre os subalternos é materializado em uma relação de hegemonia presente nos aspectos econômicos, políticos e culturais. O exercício da hegemonia não requer necessariamente o uso da violência ou coerção, mas a formação de uma subjetividade, na qual a “direção intelectual e moral” (GRAMSCI, 2015, p. 62) contribui para o estabelecimento de consensos.

A sociedade civil, composta pelos “organismos privados de hegemonia” (GRAMSCI, 2016, p. 121), pode reafirmar a dominação burguesa ou confrontar a sociedade de classes, pois é nela que “as classes buscam exercer sua hegemonia,

[2693] Doutora em Educação, egressa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email: audiboutin@hotmail.com
[2694] Doutora em Educação, docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email: eflach@uol.com.br

ou seja, ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso". (COUTINHO, 2007, p. 128)

O Estado situa-se em posição ampliada, ou seja, enquanto sociedade civil e sociedade política, insere-se no processo de luta pela hegemonia, tomando partido em favor dos interesses da classe dominante e, com isso, exerce a função de "ordenador da ideologia que empresta o cimento mais íntimo à sociedade civil e, portanto, ao Estado". (GRAMSCI, 2014, p. 375)

A educação é uma área na qual, os aparelhos privados de hegemonia, buscam estabelecer consensos, difundir projetos e visões de mundo que contribuem para a conservação da sociedade. As reformas e políticas, desenvolvidas na área da educação, colocam em evidência a intensão de formar o trabalhador flexível e adaptado ao modo de produção capitalista.

Os organismos internacionais influenciam de modo direto e/ou indireto na materialização desse processo, pois idealizam e auxiliam na implementação de programas e projetos ligados a educação. A respeito desse debate, destacamos a UNESCO – (Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura) cujo objetivo é "auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades" (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2018, on line). Para tanto, a agência desenvolve iniciativas que visam fortalecer as "capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países". (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2018, on line).

Sob este pano de fundo, o objetivo do presente texto é indicar a presença das orientações da UNESCO na Lei 13.415/2017. Para tanto, sob a orientação do referencial marxista, são apresentados os elementos da Lei 13. 415/2017 que sinalizam a reforma do ensino médio. O material empírico está centrado em dois documentos da UNESCO: "Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade" (UNESCO, 2008) e "Protótipos curriculares para o Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo". (UNESCO, 2011)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Enquanto síntese das análises realizadas, as considerações finais indicam que os documentos da UNESCO concentram um conjunto de orientações referentes à fragmentação curricular do ensino médio em ciclos e/ou áreas do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades, a realização de parcerias com segmentos privados e o reconhecimento de "instrutores" e "capacitores" (UNESCO, 2011, p. 30) como docentes. Estas orientações sinalizam que a agência foi uma das fontes inspiradoras para a reforma do ensino médio no Brasil.

2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Do conjunto de medidas presentes na Lei 13.415/2017 que dão materialidade a reforma do ensino médio, destacamos a flexibilização curricular, composta na divisão do currículo em núcleo comum e pelos itinerários formativos: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017), sendo esses ofertados de acordo com a disponibilidade dos sistemas de ensino.

De acordo com Silva (2018, p. 43), a flexibilização curricular nega o direito a "uma formação básica completa", cerceando o acesso a conteúdos oriundos dos diferentes campos do saber. Azevedo Reis e Gonzaga (2018, p. 93-94) possibilitam "o acesso ao conhecimento de uma determinada parcela do currículo, de uma área apenas do conhecimento humano" e, com isso, abreviam a "formação científica, cultural e tecnológica".

É possível ainda afirmar que a organização curricular estruturada em itinerários formativos possui vínculos com o mundo produtivo. Araújo (2019, p. 61) menciona o itinerário da formação técnica e profissional como o "itinerário dos pobres" visto que o mesmo é destinado aos filhos da classe trabalhadora que precisam inserir-se rapidamente no mercado de trabalho. Por isso, os itinerários formativos distanciam-se de uma formação voltada para "inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa". (GRAMSCI, 2001, p.36)

Silva (2018, p. 60-61) destaca que a questão da carga horária, estipulada via Lei 13.415/2017, para o núcleo comum com o teto de 1800 horas, definidas de acordo com os critérios dos sistemas de ensino, contribui para a redução da "educação

básica", pois "Minimiza-se o Ensino Médio e retira-se a relevância das matérias importantes para a formação da juventude como Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física, Artes".

A possibilidade de realizar parcerias entre segmentos públicos e privados expõe o vínculo com interesses ligados ao capital. Essa perspectiva se faz presente no texto da Lei 13.415/2017 ao indicar que a formação técnica e profissional poderá ser "realizada pela própria instituição ou em parceria com outras instituições" visto que para o "cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância como notório reconhecimento". (BRASIL, 2017)

Tudo indica que tais inciativas contribuem para que os recursos sejam destinados para segmentos privados e não para instituições públicas de ensino. Sobre isso, Caetano e Comerlatto (2018) alertam que para implementar a reforma o MEC realizou um empréstimo de 250 milhões de dólares do BIRD – Banco Interamericanos de Desenvolvimento, sendo que desse total, 221 milhões de dólares serão destinados ao Programa para Resultados (PforR) e 21 milhões de dólares para a empresas que realizam consultorias na área da educação.

Outra questão importante é a possibilidade de atuação de profissionais com "notório saber". De acordo com Motta e Frigotto (2017, p. 369) isso pavimenta o caminho para que "supostos especialistas, porém não credenciados como professores" atuem na educação pública, contribuindo para a redução de concursos públicos e a desobrigação dos Estados em contratarem novos docentes e, consequentemente, o fortalecimento das terceirizações de serviços na educação.

Tomando como referência os limites da reforma do ensino médio, Araújo (2019, p. 64) destaca que a mesma é atrelada ao projeto de sociedade vinculado ao "pensamento privatista" de organismos ligados ao capital, dentre os quais o autor confere ênfase à UNESCO. Tendo como pano de fundo a atuação da agência internacional no campo educativo, a seguir são apresentadas as análises do material empírico.

3 AS ORIENTAÇÕES DA UNESCO PARA O ENSINO MÉDIO E A LEI 13.415/2017

Para conhecer as orientações da UNESCO e identificar a presença de tais orientações na reforma do ensino médio – Lei 13.415/2017, foram analisados dois

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

documentos centrais da agência, quais sejam: “Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade” (UNESCO, 2008) e “Protótipos curriculares para o Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo” (UNESCO, 2011).

No documento “Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade” (UNESCO, 2008), a agência destaca que o objetivo da educação de nível médio é a formação de “personalidades produtivas” dotadas de um “repertório de habilidades para a vida, que inclui, entre outras, habilidades analíticas e de resolução de problemas, criatividade, flexibilidade, mobilidade e empreendedorismo” (UNESCO, 2008, p. 11).

Tomando como referência essa ideia, a UNESCO (2008) propõe um currículo para o ensino médio dividido em dois ciclos. O primeiro visa a formação geral e sendo organizado em saberes comuns, objetiva contribuir para o “desenvolvimento individual e social” dos educandos (UNESCO, 2008, p. 11). Nessa proposta, a UNESCO (2008, p. 17) enfatiza que os conteúdos matemáticos e linguísticos são saberes de “base sólida”, ou seja, essenciais para a formação de “habilidades para a vida”.

O segundo ciclo, articulado com o primeiro, seria voltado para a formação técnica ou profissional, priorizando o treinamento profissional e o ingresso no mundo do trabalho, por meio da realização de estágios, cujo objetivo é facilitar as “condições de escolha, de orientação profissional e de ingresso no mundo do trabalho [...] para todos os alunos do nível secundário”. (UNESCO, 2008, p. 24)

De acordo com Araújo (2019, p. 63) “em detrimento do que define a LDB como finalidade da educação básica, a UNESCO (2008) admite que apenas o primeiro ciclo assuma um caráter público e gratuito”. Esta orientação é mediatizada por meio da ênfase para a realização de parcerias entre o público e o privado como alternativa para ampliar a oferta do ensino médio.

A UNESCO (2008, p. 30) ainda expõe que “todos os docentes da educação técnico-profissional e treinamento, especialmente os instrutores/capacitadores que ensinam habilidades práticas” devem ser “considerados parte integrante da profissão docente e reconhecidos como detentores do mesmo estatuto que seus colegas da educação secundária geral”, indicando a possibilidade do reconhecimento de profissionais com notório saber, conforme prevê a Lei 13.415/2017.

No documento "Protótipos curriculares para o Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo" a UNESCO (2011, p. 07) sugere uma proposta curricular para o ensino médio que contribua para "o desenvolvimento social e econômico", auxiliando na erradicação da pobreza e redução das "desigualdades sociais e regionais", preparando os jovens para o ingresso no mercado de trabalho, visto que "A preparação só para os vestibulares que dão acesso à educação superior não é um objetivo adequado para a maioria dos jovens, que não chega a este nível de ensino" (p. 05).

Com o objetivo de contribuir para "a construção de um novo ensino médio brasileiro", (UNESCO, 2011, p. 23) e com o apoio do Ministério da Educação – (MEC) a UNESCO (2011) elaborou uma proposta curricular para o ensino médio. Tal proposta é sistematizada em torno de dois protótipos curriculares, sendo que o primeiro é "orientado para o mundo do trabalho e a prática social" (UNESCO, 2011, p. 06), tem como objetivo a aquisição "de aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades básicas para o exercício de todo e qualquer tipo de trabalho", além de oportunizar a continuidade dos estudos. Já o segundo protótipo tem como finalidade a "profissionalização mais imediata" (UNESCO, 2011, p. 06) e a "formação de técnicos de nível médio, conforme estabelecido na legislação como ensino médio integrado" (UNESCO, 2011, p. 06).

No primeiro protótipo curricular, a UNESCO (2011, p. 09) destaca a necessidade de superar o atual modelo de organização curricular dividido em disciplinas, pois compreende que "A forma hoje dominante de organizar o currículo, dividido em disciplinas estanques, é adequada à perspectiva de transmissão verbal de conhecimentos (informações/dados) desconexos e descontextualizados".

Tomando como referência os objetivos de contribuir para a uma preparação comum e auxiliar para o "trabalho e demais práticas sociais" (UNESCO, 2011, p. 10) a agência sugere a divisão do currículo em uma parte comum e em áreas do conhecimento, sendo que a parte comum seria organizada em torno de conteúdos que auxiliariam na formação de habilidades e competências para o trabalho e para a vida em sociedade, formando pessoas flexíveis, polivalentes e adaptadas as transformações impostas pelo dinamismo da sociedade.

As áreas do conhecimento seriam compostas por " (I) Linguagens, códigos e suas tecnologias; (II) Matemática e suas tecnologias; (III) Ciências da Natureza e suas

tecnologias; (IV) Ciências Humanas e suas tecnologias" (UNESCO, 2011, p. 11). Ainda, justifica a escolha dessas áreas, argumentando que as mesmas, visam a preparação para o mundo do trabalho, a realização de práticas sociais e a formação de competências e habilidades.

Para o segundo protótipo curricular a UNESCO (2011, p. 17) destaca o objetivo de integrar o ensino médio e o ensino técnico profissional. As orientações para esse protótipo, assim como no primeiro, situam-se na proposta de dividir o currículo em um núcleo comum e áreas do conhecimento, sendo essas as mesmas do primeiro protótipo, as quais seriam trabalhadas de forma articulada como o núcleo comum, sem perder o objetivo da formação técnica e profissional.

Tendo em vista as análises documentais, destacamos as seguintes diretrizes presentes nos documentos da UNESCO (2008; 2011) e a sua correlação com a reforma do ensino médio – Lei 13.415/2017:

- A proposta para a fragmentação curricular do ensino médio em dois ciclos, sendo um geral e outro específico destinado a formação técnica e profissional, por meio da divisão do currículo em uma base comum e itinerários formativos, sendo um deles referente à formação técnica e profissional;
- A orientação, para a formação técnica e profissional com a realização de estágios e treinamentos profissionais, aparece na reforma do ensino médio no quinto itinerário por meio da "inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional". (BRASIL, 2017);
- A definição da obrigatoriedade de conteúdos considerados de base sólida – língua portuguesa e matemática no primeiro ciclo aproxima-se da lei 13.415/2017, a qual estabelece a "Obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e matemática nos três primeiros anos do Ensino Médio" (BRASIL, 2017);
- A orientação para a realização de parcerias com segmentos privados e o reconhecimento de "instrutores" e "capacitores" (UNESCO, 2011, p. 30) como docentes no ensino médio converge com a disposição de que para o itinerário de formação técnica e profissional poderão ser realizadas parcerias privadas e da atuação de profissionais com "notório saber" (BRASIL, 2017);

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

- A proposta em torno do desenvolvimento de habilidades gerais e especificas da UNESCO (2011) também se faz presente na reforma do ensino médio na qual as competências e habilidades serão determinadas pela Base Nacional Comum Curricular;
- A orientação para a divisão curricular em uma base comum e nas áreas do conhecimento: "(I) Linguagens, códigos e suas tecnologias; II) Matemática e suas tecnologias; III) Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV) Ciências Humanas e suas tecnologias" (UNESCO, 2011, p. 19), aproxima-se flexibilização curricular presente na reforma do ensino médio, a qual é composta por uma base comum e pelos seguintes itinerários formativos: I) linguagens e suas tecnologias; II) matemática e suas tecnologias; III) ciências da natureza e suas tecnologias; IV) ciências humanas e sociais aplicadas. V) formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

Fica claro que tais orientações não estão desvinculadas dos objetivos postos para a educação na sociedade de classes. Assim sendo, além dos documentos da UNESCO (2008; 2011) terem inspirado a reforma do ensino médio, também reafirmam a hegemonia capitalista ao preverem a formação de conhecimentos, habilidades e competências, essenciais para o bom funcionamento da máquina produtiva e para a reprodução política deste sistema societário.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de indicar a presença das orientações da UNESCO na Lei 13.415/2017 que estabeleceu a reforma do ensino médio foi conduzido pela análise dos documentos: "Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade" (UNESCO, 2008) e "Protótipos curriculares para o Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo". (UNESCO, 2011)

A análise desse material mostrou que os documentos da UNESCO para o ensino médio são orientados para a fragmentação curricular em ciclos, sendo um de base comum e outro específico, formação técnica e profissional, desenvolvimento de habilidades gerais e específicas, realização de parcerias com segmentos privados e reconhecimento de "instrutores" e "capacitores" (UNESCO, 2011, p. 30) como docentes no ensino médio, e, para a divisão curricular em uma base comum e áreas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do conhecimento. Essas orientações sinalizam que a UNESCO inspirou os pressupostos que sustentam a reforma do ensino médio no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M de L. **Ensino Médio brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando, 2019.

AZEVEDO, J. C de.; REIS, J. T.; GONZAGA, L. A. Caminhos da educação dos trabalhadores: reformas, processos e resistências no Ensino Médio. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (org.). **Políticas educacionais no Brasil pós golpe**. Porto Alegre: Metodista, 2018. p. 79-110.

BRASIL. **Lei 13.415/17**. Brasília: Presidência da República, subchefia da casa civil, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Data de acesso: 28 abr. 2021.

CAETANO, M. R.; COMERLATTO, L. P. Crise da sociedade capitalista e o esvaziamento da democracia: as reformas em curso no Brasil e a educação como mercadoria. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (org.) **Políticas Educacionais no Brasil pós golpe**. Porto Alegre: Metodista, 2018. p. 17-40.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.

CURY, J. C. R. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador produtivo ou o ser humano emancipado? In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006. p. 55-70.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 1: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 5: o Risorgimento, notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 3: Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

LIGUORI, G. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 173-189.

MOTTA, V, C da.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória n. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). **Educ. Soc**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-3372, abr./jun. 2017.

NACÕES UNIDAS BRASIL. **UNESCO organização das nações unidas para a ciência e cultura**. ONU/BR. 2018.Disponível em: https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/. Data de acesso: 18 ago. 2018.

SILVA, M. R da. O golpe no ensino médio em três atos que se complementam. In: AZEVEDO, J. C de.; REIS, J. T. (org.). **Políticas educacionais no Brasil pós golpe**. Porto Alegre: Metodista, 2018. p. 41-54.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Ciência e Cultura. **Reforma da educação secundária**: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades. Brasília: UNESCO, 2008.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Ciência e Cultura. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado**: resumo executivo. Brasília: UNESCO, 2011.

19.5.13 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO: UMA ANÁLISE QUALITATIVA DOS RESULTADOS DO PROGRAMA ESCOLA EM CASA

Adriana Auxiliadora Martins[2695]

Andréa Porto Ribeiro[2696]

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões sobre o ensino remoto viabilizado na Rede Pública Municipal de Uberlândia por meio do Programa Escola em Casa. Contempla dados estatísticos e narrativos fornecidos pelas equipes gestoras das escolas de Ensino Fundamental mediante a participação na pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem realizada pelo referido programa, no final do ano de 2020. Compreende-se que as práticas de avaliação configuram-se com instrumento potente para orientar a atuação dos/as profissionais da educação dentro da sala de aula, da escola, e do sistema. Destaca-se nesse processo a importância da avaliação das aprendizagens para orientar a formulação das políticas públicas. As práticas avaliativas possuem como função primordial fornecer elementos para resguardar a função da escola, formação humana integral para todos/as. Ancora-se, portanto, numa perspectiva formativa, considera a situacionalidade de cada escola frente aos objetivos de aprendizagem, mas também diante do contexto vivenciado. Objetiva-se por meio deste texto, tecer diálogos pertinentes sobre a garantia do direito à educação durante o período de crise sanitária instalada no Brasil desde o início de 2020. Para tanto, serão abordados os desafios impostos neste contexto, bem como ações desenvolvidas no âmbito local face a nova realidade. Nessa direção, trataremos dos esforços envidados por meio do Programa Escola em Casa, com ênfase na reflexão qualitativa sobre os dados obtidos na rede.

Palavras-chave: Escola em casa. Avaliação da aprendizagem. Ensino remoto.

1 DESAFIOS IMPOSTOS À EDUCAÇÃO FORMAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Vivemos hoje um grande problema de saúde pública mundial, uma calamidade social e econômica provocada pela Pandemia de Covid-19, o qual alterou o significativamente a nossa forma de viver. No Brasil presenciamos recordes de perdas e as ações governamentais não dão conta da necessidade imposta. Observamos a ausência de ações efetivas para cuidar da população, de acordo com a Câmara do Deputados o governo utilizou até o final de 2020 apenas 39% dos recursos destinados ao combate da pandemia de Covid-19.

As consequências da Covid-19 estão presentes em todos os setores da vida social. Especificamente na educação estudos revelam um retrato educacional marcado pelo aprofundamento das desigualdades. De forma geral, alguns estudos

[2695] Mestre em Educação. Doutoranda em educação. Universidade Federal de Uberlândia. adriamartins0906@gmail.com
[2696] Mestre em Educação. Doutoranda em educação. Universidade Federal de Uberlândia. andreaportoribeiro@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

apontam para as muitas dificuldades vivenciadas pelas instituições públicas de educação no ensino remoto. Fatores como o baixo acesso de estudantes à internet, as condições sociais e econômicas das famílias, a baixa escolarização de muitas famílias, o que dificulta o processo de acompanhamento dos estudos de seus filhos/as, a ausência de formação dos/das docentes para trabalhar com novas tecnologias, desenvolvendo aulas no espaço virtual, com certeza impactaram nos resultados da aprendizagem.

Neste contexto, estados e municípios vem empreendendo esforços para mitigar os impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes da escola pública. Especificamente, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia, Minas Gerais implementou em 2020 diversas ações para assegurar a escolarização de seus estudantes, dentre as quais destaca-se a criação do Programa Escola em Casa, concretizado por meio de duas grandes ações, a saber:

d) A veiculação de videoaulas em canal televisivo aberto de emissora contratada pelo município, ofertando uma programação exibida diariamente para estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA),
e) A ação central da escola, responsável por realizar a mediação pedagógica de forma remota (síncrona e assíncrona) com o/a estudante. O protagonismo da escola ocorre por meio da elaboração e envio do Plano de Estudo Tutorado (Pet) e por meio atendimento online aos estudantes, por meio de diferentes ferramentas virtuais;

Este texto apresenta dados relativos aos resultados finais da avaliação da aprendizagem, registrados em dezembro de 2020 por 53 escolas de ensino fundamental, que participam o referido programa. Os dados coletados evidenciam os desafios e a complexidade do ensino remoto e provoca reflexões em torno das políticas educacionais empreendidas para assegurar o direito à educação no contexto da pandemia.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROGRAMA ESCOLA EM CASA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA: O QUE REVELAM OS DADOS?

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao longo de 2020 foram enfrentados diversos desafios pelas instituições escolares no sentido de viabilizar o ensino remoto por meio do Programa Municipal Escola em Casa. Neste movimento pesquisas foram desenvolvidas com o objetivo de diagnosticar, acompanhar e incentivar a participação dos/as estudantes, famílias e equipes dos/as profissionais que atuam na rede.

Dentre as pesquisas realizadas destacaremos aqui os resultados obtidos sobre a avaliação da aprendizagem dos/as estudantes do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia desenvolvido durante o ano letivo de 2020. Os objetivos da investigação proposta pela SME à equipe gestora das escolas foram:

1) Identificar o quantitativo de estudantes que participaram da avaliação, verificando o alcance da avaliação em toda a rede;

2) Mapear os resultados alcançados pelas escolas na realização da avaliação diagnóstica;

3) Coletar dados e informações que possam auxiliar a SME e as escolas no processo de planejamento das ações para 2021;

Esse processo de avaliação da aprendizagem foi desenvolvido a partir de alguns princípios: a compreensão de que os processos avaliativos devem favorecer a aprendizagem do estudante; a autonomia de cada unidade de ensino na elaboração de seus procedimentos avaliação de forma a assegurar a coerência entre as atividades de ensino e as atividades avaliativas; a importância da escola desenvolver uma reflexão coletiva sobre os resultados internos, tendo em vista a necessidade de redimensionar a organização do trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição.

A partir de tais elementos a SME coletou durante dezembro de 2020 a devolutiva sobre o processo avaliativo vivenciado em cada unidade, produzindo dados estatísticos e discursivos sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia. Assim foi possível estabelecer um panorama da rede, mas também acessar a realidade de cada instituição por meio de narrativas das equipes gestoras de 53 escolas sobre a situação de acesso dos/as estudantes aos processos escolares instituídos.

Tais dados apontam que 5.218 estudantes estão matriculados do 1º o 9° do Ensino Fundamental, em 53 unidades escolares distintas. Do total de 5.218 estudantes participaram do processo avaliativo, apenas 3.515, ou seja, apenas 67,9%. Essa porcentagem indica que as ações não foram suficientes, apesar do esforço da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

SME e das unidades escolares em alcançar cada estudante da rede, a fim de garantir que o processo de escolarização não fosse interrompido, um quantitativo considerável de estudantes (32,1%) não participou desse momento avaliativo.

Acreditamos que no contexto da escola pública, o ensino remoto para alcançar um resultado satisfatório requer fatores que independem da atuação dos professores/as e da escola, como por exemplo: o acesso à internet e tecnologia, capacidade de manusear recursos digitais, mediação por parte de um integrante da família, organização de espaço/tempo para os estudos, dentre outros fatores que se relacionam com a condição social e econômica de nossos/as estudantes, fatores esses que não estão assegurados de forma equânime para todos/as.

Compreendemos que a alta porcentagem (32,1%) de não devolutiva da avaliação indica que muitos/as não tiveram acesso às situações de ensino e aprendizagem. De acordo com uma das equipes gestoras participante da pesquisa essa situação evidencia o acirramento das desigualdades sociais:

> As desigualdades de acesso às tecnologias digitais entre os estudantes mostraram-se profundas. Não tendo conectividade, há a falta de retorno dos alunos. Muitos alunos usam as redes sociais, o que não quer dizer que sabem mexer nos aplicativos de ensino (SME, AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO, EQUIPE GESTORA ESCOLA 01, 2020).

A fala acima representa a situação encontrada em outros relatos não só na Rede Municipal de Uberlândia, mas no país. O retrato da desigualdade social na realidade micro – contexto municipal – evidencia que o direito a educação não foi assegurado a muitos/as estudantes. A rede reinventou formas de levar o ensino aos estudantes, o esforço engendrado tanto pela secretaria, quanto por gestores/as, professores/as e famílias permitiu que a minimizar exclusão por meio da implementação do ensino remoto viabilizado no Programa Escola em Casa.

Outro aspecto interessante é revelado na tabela abaixo, por meio dos dados observa-se que a participação dos/as estudantes na realização das avaliações é menos expressiva na segunda etapa do ensino fundamental:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tabela 1 – Comparativo entre estudantes matriculados/as e aqueles/as que realizaram a avaliação

Anos de ensino	Quantidade de estudantes matriculados/as	Quantidade de devolutivas
1º ano	5.218	3.515
2º ano	4.891	3.416
3º ano	6.209	4.375
4º ano	4.695	3.736
5º ano	4.755	3.669
6º ano	3.732	2.514
7º ano	3.267	2.242
8º ano	2.654	1.905
9º ano	2.097	1.638

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados da "Avaliação da Aprendizagem no Ensino Remoto" SME-2020.

É relevante verificar que nos anos iniciais, 1º ao 5º ano, período que corresponde à alfabetização e consolidação da competência comunicativa dos estudantes, a devolutiva dos instrumentos avaliativos foi significativa. Entretanto, quando se compara com os índices registrados pelos/as estudantes matriculados na segunda etapa do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano observa-se uma verdadeira queda na participação dos mesmos.

Sabe-se que as crianças que frequentam a primeira etapa do Ensino Fundamental, principalmente do 1º ao 3º ano, ainda não possuem total autonomia nos processos de leitura e escrita, os quais constituem uma aprendizagem complexa e processual. Para que o/a estudante realize as atividades remotas torna-se fundamental a presença de um adulto capaz de fazer a mediação pedagógica, orientando e desafiando o estudante no seu processo de aprendizagem.

Assim, pode-se deduzir que as famílias tem se empenhado para que as crianças em processo de alfabetização participem das atividades escolares, uma vez que ser alfabetizado é considerado um bem social por parte da nossa sociedade. Por outro lado, à medida que o/a estudante avança na escolarização, muitas famílias tem a falsa ideia de que o mesmo já é autônomo e pode caminhar sozinho, sem um acompanhamento.

A recente publicação dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), edição 2019, apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revela que, embora o Brasil tenha avançado em todas as etapas de ensino, apenas a primeira etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano) cumpriu a meta estabelecida para 2019. Os dados da segunda etapa do ensino fundamental indicam que obtivemos resultados modestos do 6º ao 9º:

> Nos anos finais do ensino fundamental, o aumento foi de 0,2 pontos, com resultado final de 4,9 pontos. Apesar da melhora, o índice ficou abaixo da meta de 5,2 pontos em 2019. Essa etapa de ensino possui 61,8 mil escolas e 11,9 milhões de estudantes no Brasil. (BRASIL, 2020, p. sp)

Os dados destacam a necessidade de investimento nessa etapa da escolarização, não só por parte das políticas educacionais, mas também por parte da escola e da família que precisam criar pontes de diálogo com o adolescente que vivencia essa etapa da escolarização, auxiliando na criação de sentidos e significados para a vida escolar.

Avaliar os resultados da aprendizagem no contexto do ensino remoto configura-se como um grande desafio para os profissionais da educação. Infelizmente ainda predomina no contexto escolar e também no ambiente familiar a concepção seletiva e classificatória da avaliação, que reduz o ato de avaliar a fazer provas, a aprovar ou reprovar estudantes, excluindo muitos sujeitos do direito à aprendizagem:

> A escola não declara a incorporação de tal função seletiva em sua prática, antes a esconde e oculta. Em geral, nesse contexto, a avaliação tem sido utilizada para legitimar a distribuição desigual das rotas de sucesso e fracasso dos estudantes, sob o argumento da meritocracia. (FREITAS et al, 2014, P.19).

Buscando superar essa visão, acredita-se que as práticas de avaliação no interior das escolas podem constituir-se em instrumento potente para orientar a atuação dos profissionais da educação dentro da sala de aula e também da escola. A avaliação se desenvolvida de forma coerente ancorada no direito à educação de qualidade, pode auxiliar no acesso contínuo dos/as estudantes aos conteúdos da aprendizagem. Avaliar para promover a aprendizagem vai muito além de classificar, aprovando ou não um estudante. Implica em olhar de forma sistematizada para o percurso da aprendizagem desse sujeito, identificando os aspectos que não foram consolidados e que necessitam serem retomados pelos/as professores/as.

Ao realizarem esse movimento, as escolas da SME de Uberlândia produziram dados que necessitam ser lidos considerando o contexto atípico da pandemia. . A tabela a seguir demonstra que do total de estudantes (27.448) que participaram da avaliação diagnóstica 63,76% alcançaram níveis almejados, 28, 23% satisfatório e 9,93% insatisfatório:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tabela 2 – Desempenho alcançado pelos/as estudantes na avaliação

Desempenho	Quantitativo de estudantes
Almejado	17.501
Satisfatório	7.758
Insatisfatório	2726
Total	**27.985**

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados da pesquisa "Avaliação da Aprendizagem no Ensino Remoto" SME-2020.

Embora, os resultados da avaliação apontem que quase 70% dos estudantes alcançaram um resultado almejado, sabe-se que as condições práticas de realização das atividades avaliativas, feitas em casa, não nos permite afirmar que o mesmo corresponde seguramente à expectativa de aprendizagem de cada ano escolar. Observa-se ainda, que frente às dificuldades de desenvolver o ensino remoto, muitos professores/as passaram a trabalhar com os objetos de conhecimento e habilidades consideradas essências no contexto vivenciado, portanto nem todos os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar foram trabalhados integralmente.

Acredita-se que tais dados revelam que o período de retomada da escolarização necessitará de um trabalho sistematizado e articulado entre professores/as, equipe gestora da escola, e gestores/as do sistema, responsáveis por proporem políticas públicas que favoreçam a criação de mecanismos para a retomada e melhoria do fluxo de aprendizagem no interior das instituições.

As equipes gestoras apresentaram possibilidades de ação para lidar com os desafios que se apresentaram, tanto relacionados à organização do trabalho pedagógico mais vinculado à gestão escolar, quanto à aprendizagem dos/as estudantes. Segundo a análise de outra equipe gestora, devemos verificar quais objetivos de aprendizagem foram desenvolvidos, tendo em vista o currículo, e a partir desse diagnóstico desenvolver propostas que promovam aprendizagem de todos/as:

> A flexibilização e conexão dos currículos de 2020 e 2021 é uma das estratégias apontadas como caminhos possíveis para garantir a aprendizagem dos alunos em um ano em que o acesso à escola ficou comprometido. Esta Conexão permitirá que habilidades e conteúdos que não puderam ser contemplados em 2020 (ou que precisam ser aprofundados) sejam retomados no próximo ano. Por isso, um exercício necessário é mapear as aprendizagens a serem garantidas e reorganizadas num novo currículo. Mas essa volta não pode ser igual a antes, todos sentados na sala. Os alunos precisam de possibilidades diferentes de aprendizagem e isso tem que ser considerado, para que todos possam recuperar o que não conseguiram neste ano. Vai ter que ter mudanças no sentido de pensar em atividades diversas, bem como de metodologias diferenciadas para que sejam sanadas tais dificuldades. (SME, AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO, EQUIPE GESTORA ESCOLA 02, 2020).

Percebemos mediante a análise dos dados estatísticos e narrativas da rede que a tarefa apresentada para a educação durante a pandemia assumiu a complexidade do momento vivenciado, dessa forma a avaliação já indica desafios não só para o presente, mas também para o futuro, necessidades que incluem diversas esferas da vida humana, desde a flexibilização dos currículos sem abandonar os objetivos de aprendizagem, até o acolhimento das demandas físicas e emocionais próprias deste período.

O Programa Escola em Casa situa-se no rol de políticas públicas locais adotadas para viabilizar a garantia da educação formal a todos/as. Trata-se de um esforço de toda rede para alcançar cada estudante. Nessa esteira de pensamento, percebe-se a necessidade permanente empreender ações avaliativas sobre as necessidades e potencialidades das redes de ensino.

3 CONSIDERAÇÕES:

A pesquisa realizada pela SME contribuiu não só para refletir sobre os processos vivenciados, mas também para planejar o ensino para o ano seguinte. Neste momento faz-se necessário utilizar a tecnologia para favorecer a aprendizagem na perspectiva crítica, dessa forma o currículo escolar deve contemplar sim o uso desses recursos no ensino, para tanto faz-se necessário retomar os objetivos traçados nos currículos e relacioná-los com vida

Para Freire (1987) a educação deve caminhar na direção da totalidade humana, dessa forma não podemos ser tratados na escola somente na dimensão intelectual – cognitiva – precisamos estabelecer um olhar que considere a inteireza, mas também a incompletude humana:

> Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço–temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 1987, p. 61).

A pesquisa aqui abordada contribui com o movimento de reflexão sobre a situacionalidade de cada escola, convoca todos/as a pensar e desenvolver ações que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

gestem a organização do trabalho pedagógico a partir de dados concretos sobre a realidade. Compreendemos que se trata de um processo que corresponsabilização, mas também fortalecimento da reflexão coletiva e da rede de apoio entre as unidades, uma vez que esses dados são compartilhados, dialogados em toda rede. Fornecendo, portanto, material para planejar ações vinculadas ao tratamento de condições materiais, mas também aos elementos referentes ao campo da formação dos/as profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Ideb**: Ensino médio registra crescimento histórico no Ideb 2019. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/ideb/ensino-medio-registra-crescimento-historico-no-ideb-2019. Acesso em: 02 jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. et al. **Avaliação Educacional:** caminhando pela contramão. 7ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Coleção Fronteiras Educacionais.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA. **Pesquisa Avaliação da Aprendizagem no Ensino Remoto.** Uberlândia, 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

19.5.14 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES

Beatriz Carneiro Alencar[2697]

Antonio Sousa Alves[2698]

Francisco Lázaro Gomes de Sousa[2699]

RESUMO

O presente artigo objetiva discutir os níveis de avaliação da educação e os impactos de seus resultados perante a melhoria da qualidade educacional do país. Para tanto, o artigo busca delinear os três níveis integrados de avaliação da qualidade de ensino contextualizando-os com a realidade do sistema educacional brasileiro, apoiando-se nas considerações de estudiosos como Luckesi (2002), Gracindo (2007), Chueiri (2008), Brandalise (2010), Arroyo (2011), Cortez (2016), Sílveres e Santos (2018) e Schneider (2018), para analisar de forma crítica e materialista, a capacidade de contribuição do resultado de tais avaliações para com a melhoria da qualidade da educação. Para o desenvolvimento do presente estudo, adota-se como procedimento metodológico a análise qualitativa de base bibliográfica, de modo que as análises aqui apresentadas, indicam influências do ultraliberalismo no cenário educacional brasileiro, que busca consolidar uma educação utilitarista, ancorada no ideal pragmatista de competitividade, classificação e exclusão social, especialmente no contexto das instituições públicas de ensino. O estudo nos provoca reflexão quanto a necessidade de se repensar o processo avaliativo da educação brasileira como ação necessária para a formulação de políticas públicas que atendam de fato às necessidades educacionais de todas as classes sociais, culminando assim no real desenvolvimento da educação no país.

Palavras-chave: Avaliação da Educação. Qualidade da Educação. Estado.

1 INTRODUÇÃO

Compreender o contexto educacional de um país exige de seus atores a constante avaliação do processo em que o mesmo se desenvolve, obtendo dados e informações básicas e essenciais para o ajustamento de percursos e o realinhamento de práticas, na direção das reais necessidades educacionais dos distintos sujeitos, da escola, bem como dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesta perspectiva, a presente pesquisa visa compreender em que medida os resultados das avaliações educacionais e do ensino escolar se mostram capazes de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país.

[2697] Mestranda em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil. E-mail: biacarneirohbd123@gmail.com.
[2698] Doutor em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas Educacionais pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Professor do Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil. E-mail: asalves2@gmail.com.
[2699] Mestrando em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil. E-mail: fcolazarosousa@hotmail.com.br.

Tal análise se justifica à medida em que testemunhamos a consolidação de uma corrente econômica que prega uma lógica de mercado baseada no lucro e na competitividade, submetendo a educação pública, caracterizada na Carta Magna[2700] do país como "direito de todos e dever do Estado e da família" (BRASIL, 1998), a uma perspectiva meramente utilitarista que "busca produzir aprendizagens úteis" (ARAÚJO, 2001, p. 53), conformados a uma perspectiva mercadológica, característica de países em desenvolvimento.

Este estudo utiliza-se de um enfoque materialista, de análise qualitativa, e da pesquisa bibliográfica, para buscar compreender como o processo de avaliação da qualidade educacional no sistema de educação brasileiro tem contribuído para o fortalecimento dos ideais neoliberais de reorientação dos objetivos educacionais para atender os interesse capitalistas de reprodução. Nessa lógica, faz-se necessário o controle sobre os processos avalicionais da educação para reduzir a abrangência do conceito de qualidade a um mero processo de aquisição de currículos instrumentais.

2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: concepções e contextualizações

O processo de avaliação da educação tem entre suas bases a análise das práticas de ensino e de aprendizagem desenvolvidas pelas instituições de ensino, buscando determinar como estas metodologias têm contribuído para a melhoria da qualidade do processo educacional. No Brasil, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que concebe as Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), em seu Artigo 9º inciso VI estabelece que é responsabilidade da União "assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino" (BRASIL, 1996).

Por outro lado, as reformas educacionais que permearam as políticas públicas educacionais dos países em desenvolvimento da América Latina nos anos 90, sob orientação de Organizações Financeiras Multilateriais (OFMs)[2701] como o Banco

[2700] Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

[2701] Para Costa, González e Almeida (2014, p. 59): As Organizações Financeiras Multilaterais (OFMs) são classificadas como intermediárias financeiras internacionais, cuja propriedade encontra-se compartida entre Estados soberanos, que captam recursos nos mercados de capitais privados e de fontes oficiais para direcionarem esses recursos, com custos competitivos, para o financiamento de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Mundial, trataram de tornar estes processos avaliativos funcionais ao mercado. Para Casassus (2001, p. 12-13), delinearam-se três objetivos comuns para formulação de políticas educacionais em nível regional: melhoria dos níveis de qualidade da aprendizagem, desenvolvimento de programas compensatórios de discriminação positiva e reforma curricular, enquanto em perspectiva micro, fora objetivada a focalização na escola, centrada na gestão, na autonomia e no currículo.

Neste sentido, vários instrumentos avaliativos foram criados a partir da década de 1980, ano da redemocratização do Brasil, para supostamente medirem a qualidade da educação no país, dentre os quais, no ensino superior, Bese (2019), destaca: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) em 1983, o Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAIUB) em 1993, a implantação do Exame Nacional de Curso em 1996 e a instituição do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)[2702] em 2004. A mesma destaca ainda no campo da Educação Básica, a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) em 1990, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998, a Prova Brasil em 2005 e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007.

À medida em estes instrumentos avaliativos entraram em operação, foi possível constatar um processo de estruturação da avaliação educacional em níveis, modalidades, espaços e metodologias distintas, de modo que fundamentados nos estudos de Freitas, Sordi, Malavasi e Freitas (2009), postulamos a existência de três níveis integrados de avaliação da qualidade do ensino: a avaliação em larga escala, a avaliação institucional da escola, e a avaliação da aprendizagem em sala de aula. As Avaliações em Larga Escala, visam a constituição de uma série histórica de desempenho do sistema educacional e são coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)[2703] órgão responsável pela operacionalização de duas das mais importantes avaliações de larga escala do país:

projetos públicos e privados nos países mutuários, em geral com baixo retorno financeiro, mas com importantes retornos econômico e social.

[2702] O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.

[2703] O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o SAEB[2704], voltado para a educação básica e o SINAES, orientdo para a educação superior.

Já a Avaliação Institucional é realizada em cada unidade escolar pela sua própria comunidade, “com vistas a negociar patamar adequado de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela” (FREITAS et al, 2009, p. 35). Intitulado também como autoavaliação institucional, este nível avaliativo prevê a autonomia da escola para realizar sua própria avaliação, fortalecendo os princípios de participação e democratização. No caso do ensino superior, por exemplo, ficou estabelecido no Art. 11 da Lei nº 10.861/2004, que cada instituição de ensino, pública ou privada, deveria constituir uma Comissão Própria de Avaliação - CPA, no intuito de conduzir os processos internos de avaliação da instituição, sua sistematização e a prestação das informações solicitadas pelo INEP.

Quanto a Avaliação da Aprendizagem, esta refere-se àquela realizada no espaço da sala de aula e sob domínio do professor, considerando as categorias do processo pedagógico, a organização do trabalho pedagógico, bem como a função formativa da escola (FREITAS et al, 2009, p. 13). Assim, é oportuno levantar questionamentos acerca da eficácia destes processos avaliativos, bem como, buscar compreender em que medida seus resultados têm de fato contribuído para o objetivo amplamente divulgado pelo Estado de auxiliarem no processo de elevação da qualidade da educação nacional.

3 AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: considerações e ressignificações

Diversas pesquisas têm evidenciado que o modo como a ideologia neoliberal tem procurado intervir nos atuais instrumentos avaliativos os têm direcionado a focar mais nos efeitos que nas causas dos problemas educacionais brasileiros. Para Luckesi (2002), por exemplo, a avaliação da aprendizagem em sala de aula deveria considerar que “a prática escolar usualmente denominada de avaliação da aprendizagem pouco tem a ver com avaliação.”

Para Luckesi (2002, p. 168-169) a avaliação da aprendizagem

> constitui-se muito mais de provas/exames do que de avaliação. Provas/exames têm por finalidade, no caso da aprendizagem escolar, verificar o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo

[2704] O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> (entendendo por conteúdo o conjunto de informações, habilidades motoras, habilidades mentais, convicções, criatividades, etc.) e classificá-lo em termos de aprovação/reprovação (para tanto, podendo utilizar-se de níveis variados, tais como: superior, médio-superior, médio, médio-inferior, inferior, sem-rendimento; ou notas que variam de 0 a 10, ou coisa semelhante). Desse modo, provas/exames separam os "eleitos" dos "não eleitos". Assim sendo, essa prática exclui uma parte dos alunos e admite, como "aceitos", uma outra. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva.

Pela ótica de Luckesi a avaliação da aprendizagem deve estar para além da comprovação da aquisição de um currículo mínimo, de caráter classificatório, de aprovação ou reprovação, que se configura como uma prática mais voltada para o fomento à exclusão escolar que propriamente a um caráter avaliativo no sentido de corrigir os eventuais desvios no processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, Luckesi instiga o debate acerca da necessidade de nos servirmos dos processos avaliativos como espaço para se repensar a prática pedagógica, a condução do processo educacional e a revisão currícular, de modo a considerar o aluno como sujeito ativo no processo educacional como definem Paulo Freire e Miguel Arroyo.

Segundo Chueiri (2008, p. 62),

> o processo escolar, constituído sob o prisma do pensamento liberal e do paradigma positivista, determinou uma prática de avaliação essencialmente classificatória. Por essa razão, a implementação de políticas educativas, aliada a uma atuação pedagógica atenta a conflitos,contradições, fissuras, fragmentos, vozes que constituem o panorama escolar, poderá dar novos sentidos à práxis da avaliação.

Por outro lado, a avaliação institucional da escola deveria fornecer informações essenciais para o processo de aprimoramento democrático do espaço escolar, contribuindo para uma educação emancipatória. De acordo com Brandalise (2010, p. 315-316), essa categoria de avaliação deve ser analisada como uma fonte valiosa de informação, problematização e ressignificação dos processos educativos, tendo, função estratégica no desenvolvimento da escola. Nesta modalidade avaliativa a comunidade escolar tem papel ativo nas discussões em torno da qualidade do ensino na instituição, nas questões culturais e processuais, fato que a aproxima de princípios progressistas como autonomia e participação, basilares para a consolidação da gestão democrática, prevista no Artigo nº 3º da LDB/1996.

A gestão democrática é forte aliada da avaliação institucional por ser agente catalizador do processo de autoaviliação institucional, possibilitando não somente o acesso dos avaliadores aos espaços físicos intraescolares como também fazendo as necessárias intermediações entre comunidade interna, externa, e demais elementos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

necessários, servindo ao mesmo tempo de práxis democrática. Essa ótica é comungada por Sílveres e Santos (2018, p. 247) para os quais "há uma relação íntima entre avaliação institucional e gestão democrática da escola" pois segundo os referidos autores, isso foi um dos aspectos "que mais favoreceram a implementação da avaliação institucional nas escolas, mas, igualmente, se não desenvolvida minimamente, um dos fatores que mais dificultam a empreitada".

No que tange a avaliação em larga escala, esta modalidade avaliativa envolve uma estrutura mais bem elaborada, tanto no processo de aplicação de provas e testes avaliativos para seu público alvo, quanto na análise sistêmica e histórica dos níveis de qualidade educacional. Considerando pois, a lógica de uma avaliação de maior abrangência e que visa a apresentação de resultados e índices de qualidade da aprendizagem, faz-se necessário tomar alguns cuidados, como nos alerta Schneider (2018), para o qual, no Brasil, as avaliações externas à escola têm sido apresentadas como parte dos esforços para a melhoria da qualidade da educação. O autor acrescenta:

> Em geral, os objetivos que identificam os atuais sistemas de avaliação tendem a realçar que os resultados informados por esses sistemas visam, precipuamente, subsidiar as redes de ensino e as escolas no traçado de medidas com potencial para melhorar a qualidade – embora sejam robustas as evidências de que desdobramentos dos processos operados por esses sistemas atuam na geração de condicionamentos que visam à produção de resultados segundo determinado padrão (SCHNEIDER, et. al., 2018, p.113).

Deste modo, em meio a lógica ultraliberal das última década, tem-se notado o uso enviesado das avaliações em larga escala, para fins de condução da educação nacional sob uma perspectiva utilitarista e pragmatista de atendimento da lógica de mercado e da reestruturação produtiva. Isso implica numa deturpação dos objetivos educacionais fixados na Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/1988) e explicitados na LDB/1996, os quais determinam uma educação que priorize o ser humano em sua totalidade, promova sua emancipação e o desenvolvimento progressivo da sua capacidade crítico-reflexiva. Para Arroyo (2011, p. 86):

> As escolas que são mostradas como mais desiguais até no padrão mínimo de qualidade são aquelas frequentadas pelos coletivos mais desiguais entre os desiguais. Até o padrão de qualidade das escolas é medido pelos acertos e desacertos dessas crianças-adolescentes desiguais nas avaliações por resultados. Os desiguais em qualidade social, racial, cultural são destacados como os responsáveis pela desigual qualidade das escolas. Por aí se reforça a velha cultura política: os desiguais desqualificam todos os espaços onde entram – favelas, ruas, parques e escolas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sob essa lógica compreendemos que os resultados das avaliações em larga escala devem realçar as questões sociais emergentes, que precisam antes de tudo ser correspondidas pelo poder público, e não apenas divulgadas e expostas em linhas estatísticas e classificatórias. Dessa forma, os processos de avaliação educacional e de ensino devem atuar no auxílio à superação da lógica de mercado e seu projeto ultraliberal de tornar a educação das classes desfavorecidas em produto mercantil funcional ao mercado. Neste sentido, Gracindo (2007, p.17) faz as seguintes interrogações:

> Então, se a Constituição Federal e a LDB estabelecem a educação como direito, como podemos compreender e aceitar que ela seja tratada como mercadoria de compra e venda? Como compreender que a Educação seja colocada num balcão de comércio, submetendo os cidadãos a terem um nível de qualidade diferenciado pela quantidade de dinheiro que possuem?

Ao fazermos um delineamento do papel das avaliações educacionais, seja de larga escala, institucional ou avaliação da aprendizagem, podemos inferir que a abrangência destes importantes instrumentos, sob as rédeas do pensamento neoliberal é bastante restrita, simplista e funcional. Via de regra tem se reduzido à análise de sintomas, ignorando as verdadeiras causas dos problemas educacionais que interferem no aprendizado, como as condições inadequadas de aprendizado e a baixa qualidade da educação a que as pessoas mais vulneráveis estão expostas. Para Cortez (2016, p. 20) “a aferição da qualidade da educação básica tem se resumido à aplicação de testes, predominantemente nas áreas de Português e Matemática”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente estudo notamos a necessidade de fortalecer o debate acerca do papel das avaliações institucionais, sejam de ambito interno ou externo. É urgente provocar e sensibilizar os atores do processo educacional para uma revisão dos processos avaliacionais em vigor, de forma a direcioná-los para os objetivos educacionais estabelecidos na LDB/1996. Cabe destacar que não se trata de refazer todo o processo, mas de considerar a sua remodelação e integração, para fins de extrair dos seus resultados, informações sobre o desempenho do processo de ensino-aprendizagem nos mais diversos espaços, de provocar uma necessária reflexão acerca do uso destes dados para o repensar de nossas práticas educativas e de ensino, que de fato sejam comprometidas com a formação integral do sujeito.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. de L. **Desenvolvimento de competências profissionais:** asincoerências de um discurso. 2001. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2001

ARROYO, M. G. Políticas Educacionais, Igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n.1, p. 83-94, jan/abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969/11600> Acesso em: 10 jun. 2021.

BESE, R. M. B. Um Breve Histórico da Avaliação Institucional no Brasil. **Revista Gestão Universitária**, set. 2007. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/um-breve-historico-da-avaliacao-institucional-no-brasil> Acesso em: 27 mai. 2021.

BRANDALISE, M. A. T. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de Professor**, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3220 > Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CASASSUS, J. A reforma Educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n.114. p. 7-28, nov. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/G84F35T35zrRSv9drSJc6Dz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11 jun. 2021.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf> Acesso em: 06 jun. 2021.

CORTEZ, E. D. de S. **Repercussões da avaliação externa na escola**: a Prova Brasil na percepção de professores. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP, Campinas, 2016.

FREIRE, S. de M.; CORTES, T. L. Políticas de combate à pobreza e avalanche Ultraneoliberal: aportes para reflexão. In: BRAVO, M.I.S.; MATOS, M.C.; FREIRE, S.M. (Org.). **Políticas sociais e ultraneoliberalismo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 27-52.

FREITAS, L. C. de. et. al. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GRACINDO, R. V. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 72 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11gesdem.pdf> Acesso em: 22 jun. 2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L.; DURLI, Z. Políticas de avaliação e regulação da qualidade: repercussões na educação básica. **Revista e- Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 109-138 jan/mar. 2018. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em: 11 jun. 2021.

SÍVERES, L.; SANTOS, J. R. de S**.** Avaliação Institucional na Educação Básica: os desafios da implementação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 222-253, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/5075/3562> Acesso em: 10 jun. 2021.

19.5.15 AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA PESQUISA SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO

Alice Moro Neocatto[2705]

RESUMO

O presente estudo é resultado da pesquisa sobre o estado do conhecimento a respeito da avaliação da extensão universitária. A justificativa para realização deste estudo se dá na premência de se ter uma percepção abrangente e atualizada dos estudos na área da avaliação da extensão universitária, identificando as tendências e as lacunas existentes. O objetivo geral da pesquisa foi realizar um levantamento documental da produção na temática da avaliação da extensão universitária no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período compreendido entre os anos de 2016 até 2021. A metodologia ancora-se no estado do conhecimento de caráter inventariante através de mapeamento das produções acadêmicas, as buscas foram realizadas na base de dados digital da BDTD. Utilizou-se os termos “extensão universitária”, “indicadores” e “avaliação” para a pesquisa, após os refinamentos foram selecionadas 33 teses e dissertações. O aparato teórico deste estudo se baseia nas publicações de Abreu (2020), Morales Mello (2019), Morosini e Fernandes (2014), além de publicações vinculadas ao Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. A pesquisa permitiu apontar que a temática da avaliação para a extensão universitária é um campo aberto a novos estudos, os fatores que emergem nas pesquisas estão relacionados às diferentes concepções construídas ao longo da história no fazer extensionista, as quais se constituem em barreiras para o estabelecimento de processos de avaliação da extensão. O momento atual é oportuno para novos estudos na área, tendo em vista as reformas dos currículos dos cursos de graduação para a inserção da extensão, é importante trazer a temática da avaliação a partir de novos processos institucionais.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Avaliação. Gestão. Concepções. Educação Superior.

1 INTRODUÇÃO

No contexto da educação superior brasileira a extensão universitária se faz presente desde as primeiras experiências de ensino universitário, sempre vinculadas à constituição de um atendimento relacionado à interlocução instituição e sociedade. Porém as práticas se modificam ao longo do percurso histórico, adquirindo delineamentos e influências que marcam sua trajetória e que até hoje permeiam as discussões na área.

A extensão universitária constitui o princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão para o ensino superior brasileiro, instituído pela Constituição

2705 Mestranda no Programa Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, servidora técnico-administrativa da UFSM, alicemoro@ufsm.br.

Federal através de seu artigo 207. Todavia, a extensão é relegada a um processo secundário dentro das instituições, devido a sua não valorização e falta de clareza conceitual, que ao longo do tempo tenta ser superada através de arcabouço legal e institucional.

As concepções de extensão se modificam ao longo do seu percurso histórico, inicialmente com influência europeia e americana na oferta de cursos profissionalizantes e de formação continuada, o que denota práticas relacionadas à prestação de serviços e pelo cumprimento de funções assistenciais. Os primeiros registros de atividade ditas extensionistas no Brasil ocorrem a partir da década de 1910, através de cursos de pequena duração, realizados pela Universidade Livre de São Paulo e nas experiências vinculadas à extensão rural pela Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa no ano de 1926 (SOUSA, 2010).

Em relação a legislação educacional, o termo “extensão” surge pela primeira vez no Estatuto das Universidades Brasileiras, no ano de 1931, como parte da vida social da universidade, através da oferta de cursos e conferências educacionais. Os registros em documentos legais seguem na perspectiva de manutenção de caráter vinculado à prestação de serviços e de assistência de demandas que o Estado não atendia (FORPROEX, 2013).

Somente na década de 80, percebe-se um movimento de mudança, a redemocratização do país faz surgir forças emergentes dentro das universidades que discutem a construção de iniciativas de extensão universitária com compromisso de transformação social e articuladas com o ensino e a pesquisa.

Neste movimento surge, em 1987, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex), que promove o início das discussões de uma nova concepção e novas dimensões para a extensão. O Fórum teve seu primeiro encontro no ano de 1987, e desde então traz em suas discussões três elementos em constante debate: conceituação, institucionalização e financiamento da extensão no Brasil (SOUSA, 2010).

Atualmente, a Extensão Universitária é concebida como:

> A atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. Resolução CNE Nº 7, de 18 de dezembro de 2018.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Resolução CNE Nº 7 trata-se de uma legislação federal que rege as diretrizes para a extensão universitária brasileira, a destacar, o capítulo dois que discorre sobre a avaliação da extensão, importante tema de discussão no Forproex, que ao longo de sua história traz a preocupação com a questão desde os primeiros registros de seus encontros[2706], inclusive compondo no ano de 1999 o Grupo de Trabalho de Avaliação, passando mais tarde ao status de Comissão Permanente de Avaliação da Extensão (CPAE) (FORPROEX, 2013).

Embora tenhamos um percurso histórico de debates em torno da avaliação da extensão, percebe-se a importância de atualização constante por se tratar de um tema que ainda se constitui de um campo em aberto no fazer universitário brasileiro, sem protocolos definidos e sem histórico destacável nas instituições, pois a avaliação nas instituições públicas de ensino superior recai sobre o campo do ensino e da pesquisa, a citar os processos avaliativos estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação – CAPES (FORPROEX, 2013).

Portanto, a pesquisa sobre o estado do conhecimento é uma ferramenta importante no reconhecimento dos estudos atuais sobre o tema, metodologias utilizadas, resultados obtidos, sendo suporte para produção de conhecimento na área e também instrumento para a gestão universitária através da análise de resultados dos estudos encontrados, permitindo assim, delinear caminhos a serem tomados.

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa do tipo estado do conhecimento que teve como objetivo realizar um levantamento bibliográfico da produção na temática da avaliação da extensão universitária no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período compreendido entre os anos de 2016 até 2021.

2 A CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

O estado do conhecimento compreende o levantamento de caráter inventariante e de sistematização das produções científicas dentro da temática da

2706 As cartas dos encontros nacionais do Fórum estão disponíveis em: https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos/cartas-e-memoria

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pesquisa, que como cita Morosini e Fernandes (2014), visa contribuir com a leitura da historicidade e da realidade nas discussões e produções da comunidade acadêmica.

Para Romaniwski e Ens (2006) a construção do estado do conhecimento não só identifica a produção, como alcança a análise, a categorização e a demonstração dos múltiplos enfoques e perspectivas das pesquisas. Para isso, utiliza-se a análise de conteúdo, que, como explicita Bardin (2011), se caracteriza como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2011, p. 47)

Para construção do estado do conhecimento as buscas foram realizadas, no mês de março de 2021, na base de dados digital da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

No portal da BDTD utilizou-se os termos “extensão universitária”, “indicadores” e “avaliação” para a pesquisa, a busca inicial foi em “todos os campos”, a delimitação de período foi dos anos de 2016 a 2021, resultando num total de 69 dissertações e teses encontradas.

Os dados foram organizados utilizando a ferramenta do Planilhas Google, através das seguintes categorias: Título, autor, tipo, ano, instituição e palavras-chave. Após refinamentos, foram selecionados os trabalhos que constavam o termo “extensão universitária” ou “extensão” no título e/ou nas palavras-chave, chegando ao número total de 33 teses e dissertações na pesquisa realizada. Realizou-se, então, a leitura dos resumos para compor o corpus de análise deste estudo, assim, a planilha ganha novas categorias: objetivos, categorias de estudo, metodologia, instrumentos de pesquisa e resultados.

3 AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ANÁLISE DOS DADOS

O número total de estudos selecionados foi 33 destes, 27 foi de dissertações e dentre elas, 17 são de programas de mestrado profissional, a concretização dos programas profissionais de mestrado, que vêm desde o período de publicação da regulamentação, através da Portaria nº 80, em 1998, em ascensão no número de discentes matriculados e titulados, oportuniza estudos no âmbito de espaços de

desenvolvimento profissional dos pesquisadores e contribui para qualificar o impacto social das universidades em diferentes espaços sociais.

Figura 1: Categorização das pesquisas

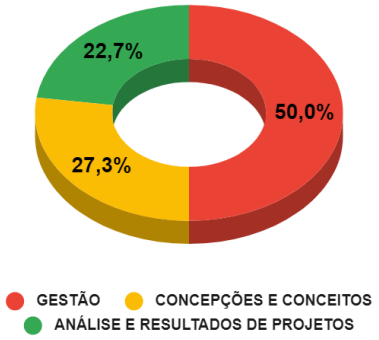

Fonte: Dados organizados pela autora

A partir da observação das palavras-chave e objetivos dos trabalhos selecionados na amostra, categorizou-se as produções nos seguintes descritores: gestão da extensão universitária, concepções e conceitos relacionados à extensão, análise e resultados de projetos de extensão e política voltada à extensão. Ao analisar a Figura 1, pode-se aferir como se distribui, na amostra selecionada, a produção acadêmica na temática da extensão universitária.

Apresenta destaque nas pesquisas a categoria análise e resultados de projetos de extensão em igual proporção aos estudos sobre a gestão universitária relacionada à extensão e a avaliação, Abreu (2020), destaca que a reflexão dasuniversidades sobre suas ações pode gerar processos de mudanças que impactam de fato a transformação social e estes processos estão diretamente relacionados à análise sobre o fazer extensionista, a contribuição da pesquisa na área da extensão é parte fundamental para processos de mudanças institucionais e de trocas de saberes com a comunidade.

Nos descritores categorizados, com menor frequência aparece “política”, podemos discorrer que, embora a extensão universitária tenha presença na trajetória histórica de documentos legais que tratam a respeito do ensino superior no Brasil, apenas na década de 1990 inicia-se uma discussão concisa sobre uma política nacional de extensão pelo Forproex, há um caminho de discussões, com a publicação no ano de 2012 da Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012).

Diante disso, torna-se relevante pontuar que para termos uma extensão universitária valorizada, de impacto social, interdisciplinar e com impacto na formação dos estudantes, esta deve compor em equilíbrio o princípio constitucional de indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, esta construção se consolida em políticas universitárias que articulem ações com o intuito de contemplar este princípio.

Abreu (2020) destaca que cabe às universidades a reflexão sobre suas ações, e em relação ao fazer extensionista. O processo avaliativo participativo e amplo, envolvendo todos os atores extensionistas, é imprescindível para a valorização da extensão nas instituições e para contribuir na elaboração de políticas públicas de transformação social, a partir dos resultados e impactos da extensão que se faz nas universidades.

Dos 33 estudos selecionados, 15 utilizam mais de uma técnica metodológica para obtenção de resultados, dentre as técnicas aplicadas a que mais aparece é a entrevista, citada em 15 resumos, seguida de análise documental que aparece em 13 resumos, os questionários foram utilizados em 10 pesquisas analisadas.

Nota-se em relação aos participantes, 25 trabalhos, apresentam em seu resumo a especificidade dos sujeitos pesquisados, destes, apenas 8 estudos incluíram, como sujeitos da pesquisa, o público atendido pelas ações de extensão. Ao ponderar sobre os dados apresentados, retoma-se a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012) que traz dentre as diretrizes para a extensão a interação dialógica e o impacto e transformação social, as quais vão balizar as dimensões propostas para a avaliação da extensão universitária. Com isso, salienta-se a necessidade de estudos futuros que possam abranger, como participantes, a comunidade externa que compõe o público atendido pelas ações.

Figura 2: Anos de Publicação

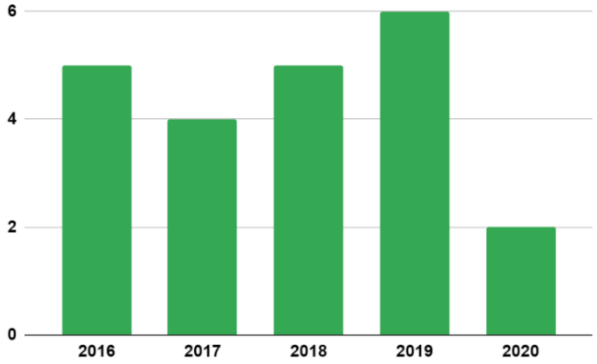

Fonte: dados organizados pela autora

Ao observar a Figura 2, referente aos anos de publicação, cabe destaque ao número de trabalhos publicados no ano de 2019, é possível relacionar à publicação, no ano de 2018, das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, a resolução é um marco que traz pontos fundamentais para a valorização da extensão universitária no Brasil, como a regulação da inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação, que consta na meta 12.7 do PNE 2014-2024.

Morales Mello (2019) apresenta que a inserção da extensão nos currículos e a construção de uma extensão dialógica com as comunidades são partes centrais das discussões relacionadas à extensão nas universidades. Apesar de a curricularização ser, para o autor, elemento básico para o avanço e amplitude do fazer extensionista e na concretização do princípio constitucional da indissociabilidade com o ensino e pesquisa, as instituições estão em processo de alcançar tal patamar de consolidação da extensão nos currículos.

A extensão universitária e as instituições públicas de educação superior como um todo, vêm ano a ano enfrentando situações que compõem um quadro de inconstâncias, tanto pelo discurso associado à descrença em relação ao conhecimento produzido na pesquisa acadêmica como em relação às restrições no financiamento público da educação superior no Brasil.

Ponto a destacar, no estabelecimento deste cenário de instabilidade, foi a proposta de projeto de lei que institui o Programa Future-se[2707], que pretende alterar a forma de financiamento das universidades federais diminuindo os investimentos estatais e permitindo a abertura do capital privado, o programa foi lançado em junho de 2019 em meio a notícias de contingenciamento de recursos para as universidades federais.

Os fatos apresentados impactam as instituições de ensino superior, pode-se constatar pelo decréscimo acentuado das publicações no ano de 2020, as universidades, principais instituições relacionadas à produção de pesquisas no Brasil, vêm constantemente enfrentando uma queda nos investimentos, tal situação compromete a produção na pós-graduação, aliada a situação está a pandemia de Covid-19 que alterou os calendários acadêmicos no ano de 2020, inclusive com suspensão de atividades.

2707 Projeto de Lei n. 3076/2020 – Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Morales Mello (2019), pontua que a visibilidade das instituições está relacionada à relação da universidade com a comunidade, esse diálogo é construído pela extensão universitária. Para avançarmos nessa direção, há algumas medidas que o autor aponta, como a inclusão dos estudantes efetivamente no fazer extensionista e a mudança do papel assumido pelos participantes como sujeitos da ação e não mais público-alvo, a universidade deve gerar políticas de extensão que sejam inclusivas, dialógicas e que acompanhem as diversas mudanças de cenários que a sociedade vive.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu um panorama das pesquisas realizadas no âmbito da pós-graduação de instituições de ensino superior brasileiras sobre a temática da Avaliação da Extensão Universitária, apresentando 33 pesquisas, no período compreendido entre 2016 e 2021, que compõem o corpus de análise deste estudo.

Através das análises, percebe-se a importância de as instituições consolidarem processos de comunicação com a comunidade externa, no sentido de ouvi-la e de incluí-la como sujeito na construção do saber, papel que cabe à extensão universitária, definido dentro de suas diretrizes que constam nos principais documentos nacionais, a citar a resolução CNE Nº 7 e a política nacional de extensão de 2012.

Ao observar a Política Nacional de Extensão e os resultados encontrados neste estudo percebe-se a necessidade de ampliar pesquisas que integrem como sujeitos a sociedade, isso quer dizer, o público externo envolvido nas ações de extensão, corroborando com a diretriz da interação dialógica. Pois, os estudos sobre as práticas avaliativas relacionadas à extensão não podem olhar apenas para dentro das instituições, o fazer extensionista é complexo e multifatorial e portanto é primordial o envolvimento dos participantes como forma de integrar processos que permitam resultados numa perspectiva participativa da pesquisa.

A pesquisa permitiu apontar que a temática da avaliação para a extensão universitária é um campo aberto a novos estudos, os fatores que emergem nas pesquisas estão relacionados às diferentes concepções construídas ao longo da história no fazer extensionista, as quais se constituem em barreiras para o estabelecimento de processos de avaliação da extensão, além disso, a valorização

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da extensão tanto pelos atores institucionais como pela sociedade precisa ser considerada como basilar na consolidação de políticas que integrem as atividades de ensino, pesquisa e extensão como imprescindíveis na formação dos estudantes e no impacto na sociedade.

O momento atual é oportuno para estudos futuros na área, tendo em vista as reformas dos currículos dos cursos de graduação para a inserção da extensão, é importante trazer a temática da avaliação a partir de novos processos institucionais. Este estudo instiga para novas pesquisas, com enfoques diferentes para a análise a partir do estado do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABREU, Caroline Figueiredo Belo. **Avaliação da extensão universitária**: reflexões sobre o fazer extensionista na Universidade de Brasília. 2020. 114 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 de julho de 2021.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 de julho de 2021.

_____. Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 de julho de 2021.

FIGUEIREDO, Danniel. Future-se: entenda a proposta do MEC. **Politize!**. 2019. Disponível em: https://www.politize.com.br/future-se-entenda-a-nova-proposta-do-mec/. Acesso em: 15 de julho de 2021.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras - FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus - AM, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2021.

_____. Comissão Permanente de Avaliação da Extensão. **Avaliação da Extensão Universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão** / Organização: Maria das Dores Pimentel Nogueira; textos: Sonia Regina Mendes dos Santos ... [et al.] – Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG, 2013.

MORALES MELLO, Oscar Daniel. **Extensão Universitária**: concepção de indicadores na Universidade Federal de Santa Maria (1960-2013). Porto Alegre, 2019.

MOROSINI, M.C. e FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n.2, p.154-164, jul.-dez.2014. Disponível em:https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399. Acesso em: 15 de julho de 2021.

MUGNATTO, Sílvia. Universidades têm queda de investimentos constante desde 2015. **Agência Câmara de Notícias**. 2021. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/768428-universidades-tem-queda-de-investimentos-constante-desde-2015. Acesso em: 15 de julho de 2021.

NEVES, A. A. B. Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 11. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/88/84. Acesso em: 10 de jul. 2021.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da Extensão Universitária**. 2ª Edição. Campinas: Editora Alínea, 2010.

19.5.16 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESULTADOS DE ESTUDOS REALIZADOS ENTRE 2003 E 2020

Ariane Rodrigues de Lima Hirosse[2708]

Tatiana Noronha de Souza[2709]

RESUMO

A educação infantil no Brasil, em especial as creches, vem ganhando reconhecimento da sua relevância para o desenvolvimento educacional de crianças pequenas, na busca da superação do histórico de atendimento assistencialista que a distanciava do fazer pedagógico. Estudos que abordam como a temática da avaliação na/da educação infantil no Brasil vêm sendo tratada na literatura nacional evidenciam serem ainda escassas pesquisas que analisem propostas de avaliação nesta etapa da escolarização, seja de forma institucional ou como iniciativa externa. Esta observação motivou o estudo que se voltou a identificar e descrever produções acadêmicas, publicadas em forma de artigo, que tomaram como objeto de investigação o tema avaliação da educação infantil, motivados por iniciativas de agentes externos às instituições. Os resultados são tratados no presente artigo, a luz do referencial legal nacional e, também, a partir de documentos publicados pelo Ministério da Educação sobre esta etapa. Em conclusão, entendemos que a avaliação da educação infantil necessita de avanços como política pública nacional, a fim de garantir o direito das crianças pequenas a uma educação gratuita de qualidade. Algumas das iniciativas aqui analisadas se voltaram a avaliar somente o desenvolvimento da criança, sem considerar todas as dimensões que englobam o atendimento educacional ou, ainda, mostraram que alguns municípios utilizam os resultados da avaliação como forma de promoção dos docentes, a exemplo de outras etapas da educação.

Palavras-chave: Avaliação da qualidade. Educação Infantil. Creche. Qualidade do atendimento. Políticas Nacionais.

1. INTRODUÇÃO

A história de reconhecimento da relevância da Educação Infantil no Brasil tem como principal marco legal a sua inclusão na Constituição Federal de 1988, como primeira etapa da educação básica. A partir disso, o Estado passa a ser o agente responsável por prover a infraestrutura de atendimento, bem como garantir o acesso de todas as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade nas creches, com matrícula facultativa de acordo com a opção das famílias, e de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade em pré-escolas, com matrículas de caráter obrigatório de acordo com a Lei de

[2708]Professora de educação infantil e Mestranda em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Universidade Estadual Paulista (UNESP), ariane.hirosse@unesp.br
[2709] Doutorado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (UNESP), tatiana.noronha@unesp.br

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 12.796/13).

A garantia do acesso às escolas de Educação Infantil através da ampliação da oferta do número de vagas é um ponto importante, porém, por si só, não significa que o serviço prestado será de qualidade e atenderá as necessidades de desenvolvimento das crianças na primeira infância. O debate sobre a qualidade da educação infantil ganhou força após seu reconhecimento na Lei nº 9.394/96 e a divulgação de alguns documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação, como o "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil" (BRASIL, 1998).

Mas afinal, o que significa qualidade na Educação Infantil? Encontramos na literatura diversas concepções acerca do tema, entretanto, constatamos que há um consenso principalmente no que se referem aos vários indicadores que devem ser considerados no momento de avaliação, disponíveis em documentos oficiais, e de como a visão dessa qualidade deve estar relacionada com as particularidades de cada realidade. O "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil" (BRASIL, 1998), publicado pelo Ministério da Educação (MEC), afirma que "a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania" deve se basear nos princípios de: respeito à dignidade e aos diretos da criança; o direito do brincar e se expressar; o acesso das crianças aos bens socioculturais; a socialização sem nenhum tipo de discriminação; e o atendimento aos cuidados essenciais de sobrevivência e identidade (BRASIL, 1998, p. 13).

Apesar do papel relevante do Referencial, somente com as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil" (DCNEIs), em sua primeira versão aprovada pela Resolução Nº 1, em 1999, e versão atual apresentada pela Resolução Nº 5, de 2009, o país teve em forma de lei uma orientação curricular para esta etapa da educação. As DCNEIs (BRASIL, 2010, p. 11) têm por objetivo "orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil", além de contribuírem para que fique bastante clara a concepção de criança como sujeitos históricos, sociais e culturais, com direitos garantidos desde quando ainda estão sendo gestadas. Por isso, o convívio e as experiências vividas nessas escolas são responsáveis por compor a identidade desses sujeitos, que aprendem através das brincadeiras, sem que se possa admitir qualquer tipo de preconceito ou discriminação. Não há como falar em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

qualidade do atendimento em creches sem entender as especificidades das crianças pequenas e garantir o acesso as experiências de interação com o outro e com a cultura historicamente construída pela sociedade da qual ela faz parte.

No Brasil, além das DCNEIs, temos os “Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil” (primeira versão publicada em 2006 e última em 2018), que apresenta de forma detalhada, porém flexível, várias dimensões possíveis de se analisar dentro de uma instituição de Educação Infantil, do pedagógico a infraestrutura, levando-se em consideração a concepção de criança citada e a busca pela qualidade no atendimento das instituições escolares infantis. Com base nos Parâmetros, em 2009 foram publicados os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, que além de apresentar vários indicadores que podem servir de base para uma autoavaliação institucional, afirma que a qualidade depende de muitos fatores, como: "os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere" (BRASIL, 2009, p.13). Esses documentos apontam para a necessidade de uma reflexão e avaliação de todas as dimensões que estão envolvidas no atendimento direto as crianças e a comunidade, como forma de diagnosticar possíveis problemas e planejar mudanças efetivas, a fim de se melhorar a qualidade dos serviços oferecidos e proporcionar o desenvolvimento satisfatório das crianças pequenas.

Com isso, queremos deixar claro que a abordagem de avaliação considerada por este estudo não se refere à avaliação do desenvolvimento da criança, mas sim do processo como um todo, com recortes que apresentam iniciativas de pesquisadores ou de secretarias municipais de educação, tendo em vista que não há no Brasil uma avaliação nacional da qualidade do atendimento da educação infantil. Segundo o documento publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2012), “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”, a avaliação da educação infantil pode auxiliar na formulação e implementação de propostas e ações de melhoria das instituições, bem como na elaboração de políticas públicas em educação, de forma ainda mais eficaz quando feita democraticamente.

Sendo assim, este estudo teve como objetivo fazer um levantamento bibliográfico acerca das publicações acadêmicas que abordam a questão da avaliação

da qualidade do atendimento da educação infantil por iniciativa de agentes externos às instituições.

2. DESENVOLVIMENTO

Para o levantamento dos materiais passíveis de análise, consideramos artigos publicados em revistas científicas no Brasil, disponíveis em dois bancos de dados online, a saber: Portal de Periódicos CAPES/MEC e Scielo Brasil (Scientific Electronic Library Online), durante o mês de junho de 2021. Nestas buscas, utilizamos os seguintes termos: “avaliação da creche”, “avaliação da qualidade da creche”, “avaliação em escala da creche”, “qualidade de creche” e, devido a pouquíssimos resultados encontrados, optamos pela ampliação da busca, utilizando o termo “avaliação da educação infantil”, que nos proporcionou a maioria dos trabalhos aqui descritos. Os artigos levantados foram selecionados por meio da leitura e análise dos títulos e resumos, a fim de investigar quais deles verdadeiramente abordavam a questão da avaliação da qualidade do atendimento da educação infantil no Brasil, realizadas por agentes externos às instituições. Posteriormente ao levantamento dos artigos, precedemos a leitura analítica de seus respectivos resumos e a sua categorização. Durante a elaboração de categorias de análise buscamos identificar os estudos coletados segundo critérios bibliográficos – ano de publicação, instituição de ensino e região de produção – bem como as linhas de investigação, procedimentos metodológicos e aproximação dos resultados encontrados.

Como resultado, obtivemos doze artigos publicados durante os anos de 2003 e 2020, excluídas as sobreposições, em revistas das regiões sudeste e sul do país. Optamos pela retirada de 2 (dois) deles por se tratarem de pesquisas realizadas em instituições fora do Brasil e 1 (um) que aborda um estudo psicométrico de precisão da escala de avaliação adotada na pesquisa, e não propriamente o estudo sobre a qualidade do atendimento das instituições analisadas.

Através da análise temporal, podemos perceber também um hiato nas produções de 2003 a 2011 e de 2011 a 2018. Entretanto, entre os anos de 2018 e 2020 temos a maioria dos estudos aqui levantados, sendo 6 (seis) no total, o que pode indicar um maior interesse dos pesquisadores em abordar o tema. É preciso ressaltar que em 2014, a lei nº 13.005/2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação, colocou como uma de suas metas a implantação de uma avaliação da educação

infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base nos parâmetros nacionais. Esse fato pode ter contribuído para fomentar as pesquisas que analisam o processo de avaliação da qualidade da educação infantil.

No primeiro artigo, “Avaliação de ambientes educacionais infantis”, Oliveira, Furtado, Souza e Campos-de-Carvalho (2003), apresentaram estudos desenvolvidos sobre a avaliação da qualidade do atendimento da educação infantil, a partir da utilização de duas escalas norte-americanas (Early Childhood Environment Rating Scale- ECERS e Infant/Toddler Environment Rating Scale – ITERS), que examinaram a precisão destas quanto à realidade brasileira, com posterior apresentação dos resultados. As pesquisadoras avaliaram instituições de educação infantil, com turmas de creches filantrópicas, municipais, e uma pertencente a um Campus universitário. Nas turmas de pré-escolas, foram analisadas instituições particulares, filantrópicas e municipais.

Como resultado, o artigo considerou satisfatória a precisão das escalas norte-americanas de avaliação da qualidade (Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition - ECERS e Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition – ITERS) e apresentou a análise dos dados obtidos pelas escalas. Sendo assim, elas chegaram à conclusão que a qualidade do atendimento oferecido nas creches analisadas era de baixo nível nas redes filantrópicas e municipais, ainda que um pouco melhor nesta última. Já a creche pertencente ao Campus de uma universidade, obteve escores superiores em relação às outras, bem próximos ao escore máximo possível de ser obtido. Quanto às turmas de pré-escolas, o resultado foi semelhante quanto à baixa qualidade das instituições filantrópicas. Já as municipais demonstraram um nível satisfatório de qualidade, de acordo com a escala utilizada (ECERS) para a avaliação. As pré-escolas privadas apresentaram resultados mais elevados em relação às filantrópicas e municipais, porém ainda ficaram distantes da pontuação máxima possível de ser obtida nas escalas.

No segundo artigo, “A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras”, Campos, Esposito, Bhering, Gimenes e Abuchaim (2011) tiveram como objetivo apresentar resultados de pesquisa sobre avaliação da qualidade da educação infantil no Brasil, que avaliou instituições públicas, privadas e conveniadas em seis capitais do país, utilizando as escalas norte-americanas (ECERS e ITERS) adaptadas, além de questionários para as equipes pedagógicas (diretores,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

coordenadores e professores). Os resultados apontaram para níveis insatisfatórios de qualidade de atendimento dessas instituições e para uma necessidade urgente de adoção de medidas de política educacional que sejam capazes de permitir o ganho de qualidade da educação infantil no Brasil.

O terceiro artigo, “Qualidade na Educação Infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações”, relaciona dados da pesquisa brasileira “A educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa” (pesquisa do segundo artigo), com dados de pesquisas internacionais acerca da qualidade do atendimento na educação infantil. Através de pesquisa bibliográfica, Kagan (2011) chega à conclusão que muitos estudos pelo mundo obtêm resultados ruins quanto à qualidade desses atendimentos, nos mais variados aspectos avaliados pelas pesquisas. Ela reafirma a importância das dimensões de infraestrutura dessas instituições e de se oferecer um serviço integrado, pensando no atendimento abrangente às necessidades das famílias. A autora afirma ainda que os estudos indicam que alunos que freqüentaram instituições de maior qualidade apresentaram melhor desempenho nas etapas subsequentes de escolarização. Como resultado, apresenta um debate rico acerca da definição de qualidade e alguns apontamentos que considera essenciais para que a educação infantil consiga prestar um atendimento de excelência.

O quarto artigo, “Avaliação da educação infantil: questões controversas e suas implicações educacionais”, de Sousa (2018), objetivou apresentar e discutir iniciativas de Avaliação da Educação Infantil a nível nacional. A autora faz referência, assim como no terceiro artigo, a dados da pesquisa brasileira “A educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa” e de outras pesquisas para indicar a baixa qualidade do atendimento de instituições de educação infantil no país. Ela aponta ainda dados de estudos desenvolvidos pelo Ministério da Educação em parceria com representantes governamentais e não governamentais, com vistas à inclusão da educação infantil nas formulações sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. A autora concluiu que a avaliação da qualidade é um processo importante na concretização de uma educação infantil que ofereça um serviço de qualidade às crianças pequenas. Ela aponta ainda que a inclusão da educação infantil no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica poderá induzir a demarcação dos princípios de qualidade que se pretendem afirmar, presentes nas políticas públicas que orientam esta etapa da educação e permitirá extrapolar a visão restrita

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de avaliação de desempenho de alunos, abrangendo outras dimensões relevantes do atendimento educacional.

O artigo quinto, “Avaliação de Contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente”, de Schlindwin e Dias (2018), teve como objetivo fomentar o debate em relação às causas e motivações que levam a avaliação de contexto a ser um desafio ainda atual na realidade das instituições brasileiras. A partir de resultados de pesquisa de campo, as autoras ressaltaram a importância da formação docente, inicial e continuada, que levem ao envolvimento dos mesmos nas temáticas de avaliação da qualidade do atendimento que oferecem às crianças pequenas e a importância de se adotar um sistema de avaliação que permita a participação dos vários atores envolvidos na comunidade escolar. Assim, a avaliação da qualidade do atendimento na educação infantil permitiria que os serviços prestados proporcionassem às crianças pequenas o seu desenvolvimento pleno.

No sexto artigo, “Avaliação e Gestão da Educação Infantil em Municípios Brasileiros”, Sousa e Pimenta (2018) realizaram um estudo bibliográfico com o objetivo de identificar produções acadêmicas que tiveram como objeto de investigação as temáticas sobre gestão e/ou avaliação na educação infantil, apresentando os resultados desses estudos. Eles revelaram que havia uma predominância da avaliação do desenvolvimento infantil em relação à avaliação da qualidade do atendimento prestado pelas instituições ou de políticas públicas de avaliação a nível de governo. Dentre as produções que apresentaram iniciativas de Redes Municipais, a pesquisa apontou para uma maior preocupação em se avaliar o desenvolvimento cognitivo das crianças e, em alguns municípios, foi identificada a associação de resultados de avaliações a incentivos financeiros aos docentes, sugerindo uma aproximação a práticas meritocráticas já existentes em outras etapas de educação.

O sétimo artigo, “Educação Infantil e Avaliação: processos e perspectivas”, de Coelho e Macário (2020), teve como objetivo contribuir com a discussão acerca da avaliação da qualidade da educação infantil e apresentar propostas construídas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), como alternativa de uma metodologia brasileira de avaliação. Como resultado, as pesquisadoras consideraram válidas as propostas de avaliação apresentadas pelo CAEd, pois os resultados mostraram que essa mobilização corrobora com a melhoria da qualidade do atendimento desta etapa da

educação. Contudo não defendem a padronização dessas avaliações, desde que considerem os diversos documentos e legislações orientadoras da educação infantil. Afirmam ainda que é papel do docente a avaliação do desenvolvimento da criança através das interações cotidianas e dos projetos desenvolvidos nas escolas.

No oitavo artigo selecionado, “Avaliação da Qualidade na Educação Infantil: Impasses e Perspectivas no Brasil”, Campos (2020) buscou descrever um panorama sobre as diversas abordagens de avaliação da e na educação infantil, levantando algumas problemáticas nesse contexto, considerado por ela como de incertezas e interrogações, apontando possíveis caminhos. Em conclusão, ela afirma que apenas a freqüência das crianças matriculadas nas instituições não é suficiente para que haja uma associação satisfatória de bons resultados na vida escolar futura desses alunos. Segundo ela, uma avaliação externa da qualidade, principalmente com instrumentos já testados em outras realidades, combinada com a avaliação interna do desenvolvimento infantil, pode orientar aspectos importantes da política educacional do país.

O nono e último artigo “Avaliações da educação infantil em municípios paulistas: limites e potencialidades para contribuir com a garantia do direito à educação de crianças pequenas”, de Pimenta (2020), teve como objetivo analisar iniciativas de avaliação da educação infantil em dois municípios do estado de São Paulo. A autora identificou que as os dois municípios analisados avaliam diversas dimensões consideradas importantes pelos documentos legais que regem a educação infantil no país. Entretanto, percorrem diferentes caminhos: um deles utiliza os dados da avaliação para o pagamento de profissionais da educação, a exemplo do que acontece em outras etapas de educação, enquanto o outro engloba a avaliação do desenvolvimento da criança. Neste último, os dados não são utilizados para determinar as políticas de educação na cidade, mas a autora alerta quanto à promoção do distanciamento que essa prática pode causar em relação às finalidades e especificidades da educação infantil. Ela reforça ainda que os debates sobre avaliação da qualidade do atendimento na educação infantil precisam ser aprofundados, no sentido de pensarmos sobre os contornos metodológicos que envolvem essas avaliações, a fim de problematizar quais deles são mais relevantes na contribuição da garantia do direito a uma educação de qualidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é necessário avançar no que tange as iniciativas de pesquisa e avaliação da qualidade do atendimento da educação infantil, sendo institucionais ou, principalmente, como diretriz nacional através da inclusão desta etapa da educação nas Políticas de Avaliação Nacional da Educação Básica. Contudo, como apontam os estudos, é preciso que as avaliações do desenvolvimento infantil façam parte dos processos internos das instituições escolares, levando-se em consideração que cada criança tem o seu tempo e não deve ser jamais comparada a outra, mas sim ter a sua evolução analisada através de avaliações formativas que considere como ponto de partida ela mesma, quando no início do processo. Assim, assumimos que não há uma forma padronizada de avaliação que atenda todas as dimensões das diversas instituições do país, mas consideramos que as propostas de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação e por pesquisadores nacionais e internacionais servem de orientação para que sejam realizados processos de avaliação da qualidade contextualizados e eficientes, que auxiliem creches e pré-escolas na reelaboração de seus Projetos Pedagógicos, no oferecimento de um atendimento de maior qualidade e na elaboração de políticas públicas para a educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Presidência da República. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CEB 22/98, de 17 de dezembro de 1998. Aprova as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF, 1998.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da **Educação** e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. v.1 e 2**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Brasília: MEC, 2012. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº 1.147/2011, do Ministério da Educação.

CAMPOS, Maria M; ESPOSITO, Yara L.; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20 – 54, jan./abr, 2011.

CAMPOS, Maria M. Avaliação da qualidade na educação infantil: impasses e perspectivas no Brasil. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora – MG, v. 10, n. 1, p. 891 – 916, jan./jun, 2020.

COELHO, Rita de C. de F.; MACÁRIO, Alice de P. Educação infantil e avaliação: processos e perspectivas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora – MG, v. 10, n. 1, p. 940 – 960, jan./jun, 2020.

KAGAN, Sheron L. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 41, n. 142, p. 56 – 67, jan./abr, 2011.

OLIVEIRA, Mariana A. de; FURTADO, Rosângela de A.; NORONHA, Tatiana de S.; CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara I. Avaliação de ambientes educacionais infantis. **Paidéia**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 41 – 58, 2003.

PIMENTA, Cláudia O. Avaliações da educação infantil em municípios paulistas: limites e potencialidades para contribuir com a garantia do direito à educação das crianças pequenas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora – MG, v. 10, n. 1, p. 978 – 1011, jan./jun, 2020.

SCHLINDWEIN, Luciana M.; DIAS, Julice. Avaliação de Contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente. **Pro-Posições - UNICAMP,** Campinas, v. 29, n. 2, p. 137 – 158, mai./ago, 2018.

SOUSA, Sandra Z. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. **Revista de Educação PUC – Campinas**, v. 23, n. 1, p. 65 – 78, jan./abr, 2018.

SOUSA, Sandra Z.; PIMENTA, Cláudia O. Avaliação e gestão da Educação Infantil em municípios brasileiros. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1277 – 1300, out./dez, 2018.

19.5.17 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Elismara Zaias Kailer[2710]

Graciete Tozetto Goes[2711]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência de curso de extensão desenvolvida com professores do Ensino Superior de uma universidade pública paranaense, que teve como finalidade discutir a respeito da relação entre planejamento e avaliação formativa no Ensino Superior, considerando o contexto do ensino remoto. A metodologia utilizada neste trabalho foi de caráter qualitativo e fez uso de questionários com questões objetivas e descritivas aos participantes do curso "Avaliação das Aprendizagens em Contexto de Ensino Remoto" e desenvolvido em parceria entre o Programa Docência no Ensino Superior (Programa DES) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA). Para fundamentar as discussões neste trabalho, utilizamos autores como Dias Sobrinho (2003), Fernandes (2009, 2020), Machado (2020), entre outros. Foi possível constatar que o curso oportunizou um suporte ao processo didático desenvolvido pelos professores, os quais puderam refletir sobre a importância do planejamento das suas ações e da relação que se estabelece entre o ensino, a avaliação e a aprendizagem no contexto remoto da Educação Superior. Neste contexto, é preciso investir em processos formativos que discutam sobre os domínios da avaliação, especificamente da avaliação formativa, como processo essencial para formação dos alunos e planejamento do professor.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ensino Remoto. Educação Superior. Curso de extensão.

1 INTRODUÇÃO

Refletir a respeito do planejamento da ação didática no ensino remoto, requer pensarmos a relação que se estabelece entre ensino, avaliação, aprendizagem e, principalmente, o papel que a avaliação assume neste processo.

Vivenciamos neste momento significativas mudanças e adaptações que ocorreram no contexto educacional, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Em decorrência da pandemia de Covid-19, nos vimos diante de um mundo diferente, exigindo processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem também diferentes. Neste contexto, descobrimos que temos muito a aprender sobre o uso das tecnologias digitais no processo de ensino-avaliação-aprendizagem, e o desafio torna-se ainda

[2710] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, zaias.elismara@gmail.com
[2711] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, gtozetto@hotmail.com

maior quando precisamos definir o processo de avaliação das aprendizagens em contexto de ensino remoto.

É fundamental entender que a avaliação é um processo amplo e deve estar articulada ao ensino e a aprendizagem, uma vez que está integrada às práticas educacionais que desenvolvemos.

Para que o acompanhamento do aprendizado e as avaliações sejam coerentes e adequadas, é importante buscar diversificar os instrumentos para avaliar a aprendizagem dos alunos, tanto no ensino presencial quanto no ensino remoto e a distância.

Neste contexto, nos deparamos no ano de 2020 com inúmeros questionamentos sobre como avaliar e como realizar um planejamento adequado aos alunos do Ensino Superior no contexto remoto. Neste sentido, a busca por orientações e cursos que enfatizassem essas questões se fizeram presentes nas diferentes universidades.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência de curso de extensão desenvolvida com professores do Ensino Superior de uma universidade pública paranaense, que teve como objetivo discutir a respeito da relação entre planejamento e avaliação formativa no Ensino Superior, considerando o contexto do ensino remoto.

Para desenvolver as discussões deste trabalho, inicialmente discorremos sobre a avaliação educacional, e em seguida a relação entre ensino, avaliação e aprendizagem. Por fim, apresentamos os dados de um questionário sobre a avaliação dos participantes de um curso de extensão direcionado aos professores da Educação Superior, e em que medida auxiliaram no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas no contexto do ensino remoto.

2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: REFLEXÕES INICIAIS

Ao estruturarmos reflexões sobre o campo da avaliação educacional, Dias Sobrinho (2003, p.13) assinala que “com grande intensidade e com significados particulares, está incorporada ao cotidiano de professores, estudantes e escolas, de tal forma que é geralmente considerada um patrimônio das instituições educativas”. Entretanto, percebemos que cada vez mais a avaliação ganha centralidade nas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

discussões além da escola, e que direcionam explícita ou implicitamente a gestão educacional. Neste sentido, o autor enfatiza que a avaliação é um campo muito complexo, polêmico e que requer estudos direcionados às dimensões da avaliação para compreender os conceitos que a identificam, bem como os contextos nos quais se aplica.

Ao direcionarmos a avaliação para o contexto da sala de aula, Fernandes (2009) assinala que a avaliação tem papel crucial nos processos de ensino e de aprendizagem, principalmente em relação às práticas de avaliação formativa que podem melhorar de forma significativa as aprendizagens dos alunos e a qualidade dos sistemas educativos. Pode-se considerar, de acordo com as reflexões do pesquisador, que avaliação, ensino e aprendizagem constituem um tripé para o desenvolvimento dos sistemas educativos. Nessa direção, cita alguns aspectos que a avaliação pode possibilitar diante da sua efetivação, como por exemplo: empobrecimento ou enriquecimento do currículo, os governos podem ou não estabelecer de forma mais fundamentada as políticas educativas e formativas, as escolas podem fazer uso da avaliação como maneira de identificar pontos fortes e frágeis no processo educativo, assim como a possibilidade de refazer e mudar o percurso.

Fernandes (2009) deixa claro que a forma como a avaliação se processa nas salas de aulas não está desvinculada das concepções relacionadas à aprendizagem. Por exemplo, as concepções de aprendizagem dos behavioristas (aprendizagem se desenvolve de forma sequencial e hierárquica) acabaram por conduzir a uma visão redutora do currículo como lista de conteúdos, testes frequentes de objetivos comportamentais, entre outros. Logo, a avaliação necessita empregar processos complexos de pensamento, contribuir para motivar os alunos na resolução de problemas, e estratégias metacognitivas utilizadas.

É relevante compreender, também, o conceito de regulação que está intimamente relacionado com a avaliação formativa. Fernandes (2009) assegura que são muitas as perspectivas e entendimentos a respeito do conceito de regulação das aprendizagens. Diante dos vários apontamentos, parece ser comum que “ [...] os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos desempenham um papel nuclear na regulação ou auto-regulação de suas aprendizagens” (FERNANDES, 2009, p.68).

3. ENSINO, AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao compreender a avaliação como parte da prática pedagógica, integrante do processo de ensinar e do processo de aprender, significa que a avaliação está à serviço da aprendizagem, ou seja, avaliar para promover a aprendizagem.

Por que isso é importante? Porque ao compreender a avaliação nessa perspectiva nos leva a agir (elaborar procedimentos e instrumentos de avaliação) no sentido de que o aluno também seja capaz de identificar, analisar e buscar superar suas dificuldades. Assim, o ato de avaliar, em síntese, vai contribuir para a prática de aprender.

Como, então, conceber o processo de ensinar? Ensinar é fundamentalmente ajudar os acadêmicos a construir seus conhecimentos. Portanto, o objetivo mais legítimo da avaliação é contribuir para o êxito do ensino.

Os conceitos de avaliação somativa e de avaliação formativa são fundamentais para elaboração do planejamento integrado entre ensino-avaliação-aprendizagem. A avaliação formativa constitui um conjunto de processos que:

> deve permitir que os alunos conheçam bem: a) o que têm de aprender no final de um dado período de tempo; b) a situação em que se encontram quanto às aprendizagens que têm de desenvolver; e c) os esforços que têm de fazer para aprenderem o que está previsto e descrito nos documentos curriculares (FERNANDES, 2019, p. 3).

O sentido da avaliação formativa está relacionado especialmente ao processo de regulação do ensino e da aprendizagem. Ao desenvolver uma avaliação formativa o professor pode observar os efeitos de sua ação pedagógica, podendo rever, reestruturar seu planejamento e regular sua ação, assim como o acadêmico saberá como está sua aprendizagem, e tomará consciência de suas dificuldades para as corrigir.

Já a avaliação somativa é a que ocorre ao final de um processo educacional, que pode ser um semestre, uma unidade da disciplina, final de um curso, entre outros. Como o próprio nome indica, esta forma de avaliação preocupa-se com o resultado do processo de aprendizagem, a partir de um balanço somatório de tudo que foi realizado durante o percurso.

Fernandes (2009) também aponta que as relações entre a avaliação formativa e a avaliação somativa permitem compreender que a avaliação formativa traz a possibilidade de levantamento de informações e envolvimento dos estudantes. Ou

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

seja, a avaliação formativa necessita se efetivar de maneira formativa, com feedback, e entre outros aspectos, como já mencionado. Já a avaliação somativa permite analisar as evidências das aprendizagens que os alunos desenvolveram em determinado período de tempo.

Esta compreensão a respeito da avaliação implica também na busca de estabelecer com clareza os critérios utilizados e as rubricas de cada atividade avaliativa. Assim, professores e acadêmicos estarão cientes do que está sendo ensinado, como será realizado esse processo e o que se espera a cada conteúdo/atividade proposta.

De acordo com Machado (2020, p.4) a avaliação formativa no ensino remoto desafia os docentes e discentes a prosseguir os mesmos fins que foram planejados para o ensino presencial, por exemplo, embora com meios diferentes:

> É certo que o recurso a meios diferentes, de natureza digital ou virtual em regimes de aprendizagem a distância, implica alterações, qualitativas e quantitativas, nas práticas de avaliação, acarretando outras potencialidades, mas também outras limitações. Mas, na realidade, a efetividade da avaliação formativa em regime a distância dependerá, sobretudo, da capacidade de os professores e os alunos orientarem os meios disponíveis para promover as aprendizagens: os recursos digitais per se não são garantia de uma avaliação pedagógica.

Como já mencionado anteriormente, faz-se imprescindível o feedback efetivo aos discentes; a adaptação na forma de ensinar, considerando os resultados da avaliação; e a clareza de todas as etapas que envolvem o processo de ensino, de avaliação e de aprendizagem.

Considerando estes apontamentos, podemos afirmar que o professor é um mediador e tem papel fundamental de coordenar, organizar e de planejar o processo de ensino, de avaliação e de aprendizagem. Planejar é um ato que está presente em várias situações humanas, não planejar qualquer tipo de situação corre o risco de realizar as coisas de forma mecânica, alienada e sem objetivos claros. Ele serve para prever a ação a ser desenvolvida e pensar nos melhores meios para atingir os fins, e ainda como um registro para se refletir e tomar novas decisões para melhorar as futuras ações.

Atualmente o ensino é compreendido como um processo de mediação. Essa concepção requer uma redefinição do desempenho de papéis do professor e do aluno. O professor deve ser capaz de trazer ao aluno as informações e conhecimentos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

produzidos historicamente pela humanidade (entretanto, não é um mero repasse) e os alunos devem apropriar-se crítica, criativa e significativamente desse conteúdo.

O conceito de avaliação da aprendizagem que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno, necessita ser redirecionado. Desponta como finalidade principal da avaliação fornecer informações sobre o processo pedagógico que permitam aos agentes escolares decidir sobre intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários, em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a aprendizagem do aluno. (SOUZA, 1993). Portanto, a avaliação não se estabelece em atos isolados, muito menos na fase final do processo ensino-aprendizagem. Ela é um processo contínuo e flexível que busca informações sobre o aluno e a qualidade da aprendizagem dele.

4. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM CONTEXTO REMOTO: EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DE EXTENSÃO AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A partir da necessidade de se discutir a respeito da relação entre planejamento e avaliação na Educação Superior, considerando o contexto do ensino remoto em uma universidade pública paranaense, foi organizado um curso de extensão online denominado “Avaliação das Aprendizagens em Contexto de Ensino Remoto” e desenvolvido em parceria entre o Programa Docência no Ensino Superior (Programa DES) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA). A proposta de curso de extensão com o tema da avaliação foi a segunda no ano de 2020, considerando a demanda e interesse por essa temática.

O curso apresentou como propósito trazer alguns fundamentos teórico-práticos sobre o processo de avaliação, considerando o momento da pandemia de Covid-19 em que se desenvolveu um grande número de ações educativas em contexto de ensino remoto. Esteve voltado para o planejamento integrado entre ensino-avaliação-aprendizagem na Educação Superior, visando contribuir para o aperfeiçoamento da qualidade da docência.

Como objetivos o curso apresentou os seguintes: a) propiciar aos participantes reflexões sobre os fundamentos teórico-práticos da relação ensino-avaliação-aprendizagem e sua aplicabilidade no contexto de ensino remoto na educação superior; b) refletir sobre a relação ensino-avaliação-aprendizagem para a

organização do planejamento didático; c) identificar os princípios e procedimentos para elaboração de critérios e rubricas de avaliação; d) relacionar os tipos e finalidades de instrumentos de avaliação das aprendizagens; e) identificar estratégias de feedback que podem ser utilizadas nos processos de ensino-avaliação-aprendizagem.

O curso teve uma carga horária de 40 horas e foi dividido em quatro unidades, sendo elas:

Unidade I - Avaliação integrada nos processos de ensino e de aprendizagem.

Unidade II – Critérios e rubricas de avaliação.

Unidade III – Instrumentos de avaliação.

Unidade IV – O feedback na avaliação das aprendizagens.

Em cada unidade havia uma vídeo-aula explicando sobre o conteúdo, textos obrigatórios e complementares a respeito da temática, bem como uma atividade para os cursistas realizarem que sistematizava as ideias trabalhadas naquele módulo.

Com o objetivo de identificar o aproveitamento do curso pelos professores que o frequentaram, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo a partir de um questionário aplicado aos participantes. Este instrumento continha questões objetivas relacionadas a qualidade do curso, ao nível de satisfação, à participação e organização do conteúdo do curso e, por fim, uma questão descritiva para apontarem críticas e sugestões em relação ao curso.

Tivemos um total de 120 participantes do curso e 47 respondentes do questionário avaliativo. Os professores apontaram a relevância do curso e 43 participantes avaliaram como muito boa a qualidade da proposta; 26 participantes avaliaram como muito satisfeitos e 21 como satisfeitos em relação à organização do curso. Quanto ao material disponibilizado, 36 apontaram como ótimo e 11 participantes avaliaram como bom.

Os aspectos avaliados como positivos pelos respondentes, nos permitem relacionar ao que Fernandes (2020) aponta sobre a necessidade de criar condições nos diferentes ambientes de ensino para que todos possam aprender. O curso de extensão teve como enfoque abordar elementos da avaliação mais próximos ao contexto do ensino remoto, bem como exemplos práticos para uso em classe com os estudantes. Assim, Fernandes (2020, p.3) aborda dois aspectos que tornam-se imprescindíveis para recordar quando se trabalha com avaliação:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> 1. Criar condições para discutir questões substantivas e de fundo que, por exemplo, questionem se a avaliação é uma ciência exata, permitindo a obtenção de medidas exatas e objetivas das aprendizagens dos alunos.
> 2. Compreender os fundamentos de uma visão de avaliação em que as atitudes, os comportamentos em geral, as capacidades e os conhecimentos escolares devem ser considerados aprendizagens inseparáveis e, como tal, avaliados de forma tão integrada quanto possível.

No que pertence às críticas e sugestões, os participantes apontaram a contribuição do curso para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas por meio do ensino remoto, bem como elogiaram a organização da proposta:

> Esta forma de curso contribui para reflexão e análise do dia a dia escolar, possibilitando avanços (Prof. 4)

> Parabenizo por disponibilizar este curso neste tempo tão difícil em avaliar numa perspectiva de trabalho remoto. (Prof. 7)

> Em tempos de obscurantismo intelectual que assola o nosso país, possamos continuar acreditando que as oportunidades quando somadas ao conhecimento poderão transformar realidades. (Prof. 13)

A partir dos registros dos docentes, pudemos observar a necessidade de discutir sobre a avaliação da e para a aprendizagem articuladas aos processos de planejamento no contexto do ensino remoto, uma vez que no exercício da docência o processo avaliativo é um dos mais desafiadores. Nesse sentido, compreender os fundamentos teórico-práticos da avaliação educacional pode permitir o desenvolvimento de uma prática mais coerente e adequada, conforme o relato a seguir:

> O presente curso nos estimula a reflexões de saberes, que nos possibilita o reconhecimento da docência como profissão, e como tal, necessita de formação de qualidade, pautada em pesquisas e aprofundamentos teórico-práticos que embasem a complexa e desafiadora função de ensinar. (Prof. 23)

Neste contexto, observamos que o ensino remoto entrou de forma abrupta na vida de todos, especificamente no contexto escolar e universitário. Muitas dúvidas surgiram de como proceder nesse novo formato em relação às metodologias, abordagem dos alunos no contexto digital, a forma de desenvolver o conteúdo, o uso da tecnologia, entre outros aspectos. Logo, o enfoque do curso oportunizou um suporte ao processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido pelos professores

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que puderam refletir sobre a importância do planejamento das ações didáticas e da relação que se estabelece entre o ensino, a avaliação e a aprendizagem no ensino remoto da Educação Superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto neste trabalho, ressaltamos a importância de discussão com os professores sobre a relação que se estabelece entre os processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem no contexto do ensino remoto da Educação Superior.

Observamos, a partir do desenvolvimento do curso de extensão com os professores, que pensar sobre a avaliação como parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem requer considerá-la como ponto central para promover diálogos e questionamentos, para usar critérios de avaliação, para distribuir feedbacks, diversificar os instrumentos de avaliação, entre outros. A partir destes pontos centrais, entendemos o reconhecimento da influência que a avaliação tem no planejamento da ação didática do professor, bem como na motivação e na autoestima dos alunos (MACHADO, 2020).

Um dos aspectos que nos chamou atenção durante o desenvolvimento do curso, foi que vários professores apontaram a possibilidade que tiveram para refletir sobre os processos avaliativos na Educação Superior, e as reconfigurações que julgaram como necessárias em suas aulas no ensino remoto. Neste contexto, é preciso investir em processos formativos que discutam sobre os domínios da avaliação, especificamente da avaliação formativa, como processo essencial para formação dos alunos e planejamento do professor.

REFERÊNCIAS

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, D. **Avaliação formativa**. Folha de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação, 2019.

FERNADES, D. **Diversificação dos processos de recolha de informação (fundamentos)**. Folha de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação, 2020.

MACHADO, Eusébio André. **Práticas de avaliação formativa em contextos de aprendizagem e ensino a distância** – Projeto MAIA. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação, 2020.

SOUZA, C. P. de (org). **Avaliação do rendimento escolar**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1993.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

19.5.18 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL: O CASO DA DO MUNICÍPIO DE TAUBATÉ-SP

Marco Aurélio da Cruz Gouveia[2712]

Gabriela Antônia Correa [2713]

Sandra Lúcia Ferreira[2714]

RESUMO

A reflexão sobre avaliação das aprendizagens reconhece como uma prática complexa, socialmente construída, que se desenvolve em um contexto relacional delimitado por um conjunto de valores e sua importância como possibilidade de diagnóstico educacional. Parte-se do pressuposto que a avaliação voltada aos processos educativos deve considerar as diferentes perspectivas que cada uma dessas dimensões avaliativas envolve. A avaliação das aprendizagens é uma área de conhecimento específico em que se considera a possibilidade de que mais importante do que apresentar resultados é buscar meios para a construção do conhecimento. Esse trabalho tem como objetivo analisar e compreender os resultados auferidos no processo de avalição das aprendizagens resultante da parceria entre o município de Taubaté no estado de São Paulo e a Fundação Lemann por meio do Programa Formar, gerido pelo Instituto Gesto, e como o desempenho das escolas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foram por essa iniciativa afetados. A metodologia aplicada foi a pesquisa documental a partir da base de dados do Saeb e o e dados da Secretaria Municipal de Educação do município de Taubaté no estado de São Paulo. Os resultados demonstraram alterações significativas que resultaram em melhorias no processo de avaliação de aprendizagem e, consequentemente, uma evolução positiva nos resultados no Saeb.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem, Ensino Fundamental, Saeb, Ideb

1 INTRODUÇÃO

Os anos 90 marcaram uma época na qual o sistema educacional do Brasil passou por profundas mudanças que impactaram nas políticas educacionais, na gestão e no trabalho docente. Uma das mudanças que iniciaram nessa época foi o estabelecimento dos sistemas de avaliação de larga escala. Esse sistema tem

[2712] Mestre em Qualidade pela UNICAMP; Especialista em *Design* Instrucional pela UNIFEI, doutorando no PPGE da UNICID com pesquisa voltada para a área da Avaliação Educacional e Representações Sociais. Contato: gouveiamarcoac@gmail.com

[2713] Mestra em Desenvolvimento Humano, pelo Universidade de Taubaté; Especialista em Direito Educacional com Habilitação para o Magistério no Ensino Superior pelo ITECNE; Especialista em Gerente de Cidades pela FAAP, Especialista em Administração Escolar pela Universidade Cândido Mendes. Atualmente é Secretária de Educação do município de Taubaté-SP; doutoranda no PPGE da UNICID com pesquisa voltada para a área da Avaliação Educacional e Representações Sociais. Contato: gabantonia77@gmail.com.

[2714] Mestre e Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professora na Pós-Graduação da UNICID. Coordenadora do Programa de Pós- Graduação: Formação de Gestores Educacionais (PPGP-Ge) na UNICID. Pesquisadora associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade (CIERS-Ed). Pesquisadora no Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais - NEARS-PUC/SP. Contato: 07sandraferreira@gmail.com

influenciado consideravelmente a educação pública e, desde então, tem se ampliado, aprofundado e reforçado, sob a alegação de promover a melhoria do sistema educacional. (GATTI, 2014)

Conforme nos aponta Bauer (2018) a avaliação de larga escala é um procedimento de natureza sistêmica, amplo, irrestrito, realizada por agente externo à instituição de ensino envolvendo diferente tipos de avaliação e abrangendo todo um sistema de ensino. Esse tipo de avaliação, invariavelmente, tem seu foco aprendizagem dos alunos e busca a obtenção de resultados que possam ser generalizados.

Nas últimas décadas a avaliação de larga escala mostrou ser um dos principais elementos na elaboração e implementação de políticas públicas (BAUER, 2012, BONAMINO, 2002; VIANNA, 2005). A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 1990 e sua posterior reestruturação em 1995 consolidou esse tipo de avaliação de larga escala no Brasil. Independentemente de governos com correntes ideológicas variadas e, por vezes opostas, o Saeb se aprimorou, consolidou e expandiu, sendo que a partir de 2010 passa a empregar avaliações censitárias e de monitoramento do desempenho das redes de ensino através da adoção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e de metas de desempenho a serem atingidas. (BRASIL, 2020; SOUSA, 2018; SOUSA e FERREIRA, 2019).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

> O Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações de larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema.
> O índice também é importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica, que tem estabelecido, como meta para 2022, alcançar média 6 – valor que corresponde a um sistema educacional

> de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos. (BRASIL, 2007?, on-line)

O presente trabalho busca mostrar como o município de Taubaté, no estado de São Paulo, em parceria com a Fundação Lemann por meio do Programa Formar, gerido pelo Instituto Gesto, auferiu resultados com relação as metas do Ideb adotando políticas públicas educacionais municipais a partir das avaliações externas.

2 O PROGRAMA FORMAR E A MELHORA DO DESEMPENHO DA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE TAUBATÉ - SP

Buscando ampliar a qualidade do ensino das escolas pertencentes à rede de Educação do município de Taubaté a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu parceira com o Programa Formar.

O programa Formar busca o aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa, a partir do engajamento de dirigentes e equipes gestoras das secretarias e das escolas que compõem o sistema de educação, estimulando políticas públicas perenes que contribuam com professores e estudantes na melhoria do processo de ensino/aprendizagem. O referido programa trabalha com a premissa de que todas as ações — da secretaria à sala de aula — devem focar na melhoria da aprendizagem. Na figura 1 é apresentado um modelo conceitual do funcionamento do programa Formar.

Figura 1 – Programa Formar – Modelo Conceitual

Fonte: Secretaria de Educação de Taubaté (2014, p. 04)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O programa Formar atua na frente de política educacionais por meio de profissionais com grande experiência em gestão de redes públicas de ensino trabalhando lado a lado com a secretaria de educação. Esses profissionais em conjuntos com os profissionais da secretaria e da rede de ensino, apoiam a revisão e desenvolvimento de políticas e processos pedagógicos tais como: currículo, avaliações padronizadas, formação de professores e acompanhamento pedagógico. Também ajudam no planejamento e organização da secretaria de educação para que as escolas recebam um suporte mais efetivo e em sintonia com as suas necessidades.

O Apoio à gestão pedagógica e administrativa é composto por um diagnóstico da gestão pedagógica e administrativa da rede com metodologia desenvolvida a partir de evidências de pesquisas e casos nacionais e internacionais; apoio na definição ou revisão de objetivos estratégicos e indicadores de sucesso; elaboração de planos de ação para o alcance de objetivos estratégicos; acompanhamento da execução do plano de ação e apoio na sua implementação; suporte no aprimoramento de rotinas e processos de trabalho e monitoramento e avaliação de resultados;

Na frente de formação continuada em serviço os profissionais com grande experiência em gestão escolar e formação trabalham no desenvolvimento de professores, gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos) e equipes técnicas da secretaria de educação (departamentos de acompanhamento pedagógico e formação). As formações fortalecem e aprimoram as práticas dos educadores a fim de promover melhores aulas e mais qualidade na aprendizagem de todos os alunos. Nessa frente são ofertados: workshops e oficinas de formação para os diversos atores da rede a partir das necessidades identificadas no diagnóstico de gestão; formação em serviço para lideranças e técnicos das redes por meio do apoio recorrente ao trabalho de gestão e mentoria e troca de práticas entre lideranças das redes de ensino

Na frente de conectividade e inovação os profissionais com grande experiência em implementação de tecnologias em redes públicas de ensino fazem o diagnóstico das necessidades da rede, indicam quais tecnologias são as mais adequadas para cada cenário e realizam formações. Depois, acompanham a implementação e o uso das tecnologias.

A secretaria de educação do município de Taubaté em conjunto com o programa Formar se propõe a enfrentar desafios e mapear oportunidades da rede visando a melhoria do processo ensino/aprendizagem e a gestão da rede. Grande

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

parte das ações - da secretaria à sala de aula - são focadas na melhoria da relação ensino/aprendizagem e trabalhadas em sintonia entre professores, gestores escolares e equipes da secretaria. Esse processo de trabalho resulta na construção coletiva e em sintonia entre toda a rede visando a conectividade e a inovação.

Os preditores do programa Formar indicam as políticas estruturantes que potencializam a aprendizagem dos estudantes. Os preditores são indicadores intermediários de resultado que apontam condições necessárias para que a aprendizagem ocorra. O para o quesito qualidade das avaliações são utilizados os indicadores: as avalições em nível de rede estão alinhadas ao currículo, o objetivo da avaliação é claro e foi definido de forma legítima, a avaliação tem cobertura suficiente para seu objetivo, a avaliação tem estrutura e qualidade que geram resultados confiáveis. Para o quesito implementação das avaliações são utilizados os indicadores: a devolutiva pedagógica é clara, gerando apropriação e permitindo tirar conclusões, a secretaria promove avaliações em nível de rede.

O programa Formar utiliza o trabalho com o princípio de redes colaborativas. A expressão “Redes Colaborativas” incorpora o pressuposto de uma ação gestora democrática que tem como princípio o compartilhamento de informações visando o estabelecendo um objetivo em comum. As redes colaborativas são adaptáveis e dinâmicas e adotam com agilidade as novas tecnologias para atingir as finalidades sociais – obter soluções coletivas, compartilhar o conhecimento e o aprendizado por parte dos indivíduos, motivar a confiança estabelecida entre relacionamentos, potencializar as aptidões estratégicas dos atores envolvidos por meio do aprendizado e criar ambientes propícios ao compartilhamento e utilização de conhecimentos – as que se propõem.

O programa Formar se inicia com as secretarias interessadas se inscrevendo para participar do processo, na sequência são promovidas entrevistas preliminares com as lideranças das redes, após essa fase é realizada a imersão presencial de 3 dias nos municípios pré-selecionados. A implementação do plano começa com a apresentação do projeto e alinhamento inicial entre os parceiros, logo após é iniciada a fase de diagnóstico da secretaria e em seguida é realizada a apresentação do diagnóstico e construção do plano de ação. Durante a implementação são realizados encontros com frequência definida, tanto presencialmente, quanto remotamente, de acordo com o plano de ação desenvolvido.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 RESULTADOS OBTIDOS

Os resultados obtidos através dos dados apresentados a seguir constatam uma significativa melhoria nos índices de educação básica da rede municipal de Taubaté em relação a aprendizagem e o fluxo de evasão escolar, conforme observamos a seguir:

Figura 2 – Estudo do aprendizado – Fluxo anos iniciais

Fonte: Secretaria de Educação Taubaté (2020, p. 04)

Analisando a figura 2 constata-se que através dos dados obtidos que houve melhoria no fluxo dos alunos entre os anos de 2007 até 2019, resultado do trabalho em equipe feito pelos professores, gestores de escola, supervisores de ensino e os profissionais da educação.

Tabela 1 – Estudo do aprendizado – Anos iniciais

	Português	Matemática
2019	225,80	238,58
2017	226,14	233,53
2015	214,54	225,92
2013	205,33	222,74
2011	198,98	220,68
2009	195,84	219,16
2007	192,34	213,28
Aprendizagem: 6,62		

Fonte: Secretaria de Educação Taubaté (2020, p. 06)

A tabela 1 aponta crescimento da aprendizagem em Português e Matemática de forma constante entre os anos de 2007 e 2017. Entre 2017 e 2019 em Matemática

houve um significativo avanço e em Português uma leve queda.

Figura 3 – Estudo do aprendizado – Evolução Ideb anos iniciais

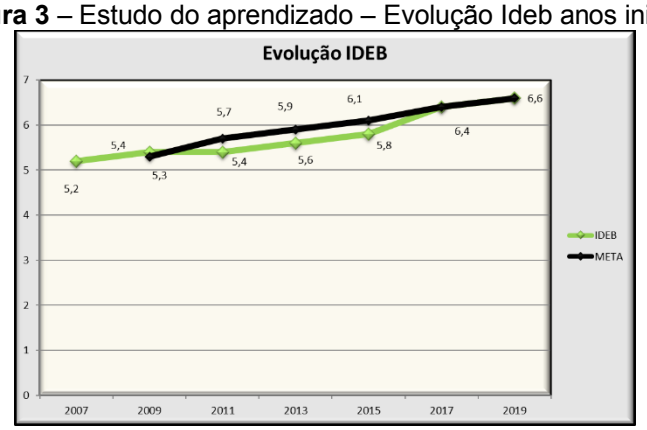

Fonte: Secretaria de Educação Taubaté (2020, p. 08)

Na figura 3 observa-se progressiva evolução do IDEB da rede municipal de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental e uma expectativa de aumento dos resultados nas metas projetadas.

Figura 4 – Estudo do aprendizado – Fluxo Anos finais

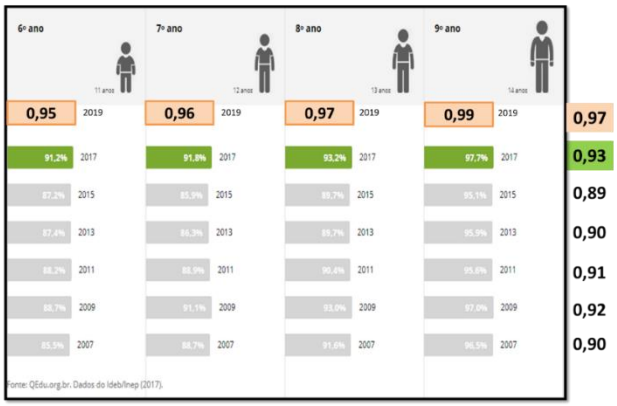

Fonte: Secretaria de Educação Taubaté (2020, p. 10)

Tabela 2 – Estudo do aprendizado – Anos finais

	Português	Matemática
2019	270,92	274,31
2017	271,03	269,90
2015	250,96	258,77
2013	248,08	256,43
2011	251,37	261,75
2009	247,69	258,08
2007	247,81	264,00
Aprendizagem: 5,75		

Fonte: Secretaria de Educação Taubaté (2020, p. 12)

Na figura 4 e tabela 2 é apresentado dados dos anos finais do ensino fundamental em relação ao fluxo e os resultados, constata-se que a fluxo foi

melhorando ao longo dos anos e com relação ao aprendizado teve algumas oscilações mais com predominância em números ascendentes.

Figura 5 – Estudo do aprendizado – Evolução Ideb anos finais

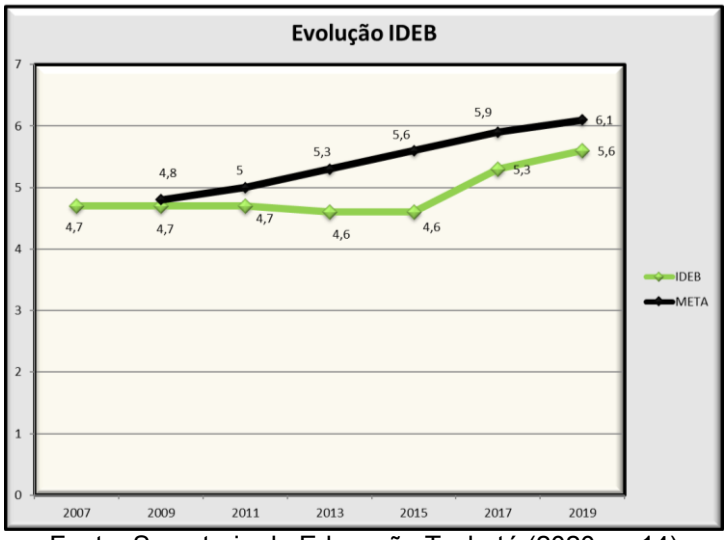

Fonte: Secretaria de Educação Taubaté (2020, p. 14)

A figura 5 traz resultados obtidos do IDEB dos anos finais do ensino fundamental e apresenta aumento nos indicadores de 2015 até 2019.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que as ações alinhadas e realizadas pela secretaria de educação envolvendo todos os agentes do processo de ensino parendizagem dos alunos obteve um resultado positivo com elevação dos inicadores da rede municipal, melhoria no fluxo de evasão escolar e da aprendizagem.

Para Apple (2006) a qualidade da educação está relacionada à gestão democrática e ao currículo dialógico e aberto a sugestões e nesse sentido as ações propostas na rede municipal de Taubaté oportunizou amplos debates e intervenções pedagógicas resultando na elevação dos indicadores na qualidade da educação.

Cassassus (2007, 2009) e Oliveira (2006) advogam que a qualidade da educação deva ser constatada predominantemente pelos resultados de aprendizagem dos alunos e realizando a formação continuada e o engajamento de todos os atores envolvidos nesse processo os resultados são positivos.

Engajar gestores, professores e toda equipe nesse processo potencializa e fortalece o sistema educacional da rede municipal em prol da qualidade da educação,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conforme aponta Hargreaves (2004) onde afirma que o ensino e a aprendizagem de sucesso ocorrem quando os docentes têm relacionamentos de solidariedade e cuidado com seus discentes e quando estes estão emocionalmente envolvidos com sua aprendizagem.

Portanto a proposta formativa da rede corroborou com as ideias de Lück (2000) qualificando os processos de gestão educacional, desenvolvendo o trabalho em equipe, monitorando resultados, fortalecendo o Projeto Político Pedagógico na unidade escolar, melhorando a resolução de conflitos, promovendo a integração escola-comunidade e mantendo um processo de diálogo e comunicação abertos.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Educando à direita – Mercados, padrões, Deus e desigualdade. Ideologia e Currículo. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUER, Adriana. Estudos em Avaliação de larga escala: um olhar pela análise de redes sociais. **Examen - Pesquisa em Avaliação, Certificação e Seleção**, v. 2, p. 14-48, 2018.

BAUER, Adriana. Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil: um retrato em preto e branco. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, p. 7-31, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**, Brasília (2007?). Disponível em https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: outubro de 2016.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Brasil). Ministério da Educação. **Saeb - Histórico**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico. Acesso em: 13 maio 2020.

BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

CASSASSUS, J. **A Escola e a Desigualdade.** Brasília: Liber Livro Editora, UNESCO, 2007.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: Contexto, História e Perspectivas. **Olh@ares**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26, 01 jun. 2014. Quadrimestral. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/issue/view/3. Acesso em: 04 maio 2021.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÜCK, H. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.** Revista Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11 – 33, fev./jun., 2000.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE TAUBATÉ. **Apresentação do projeto Formar**. Documento Interno. 2017.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE TAUBATÉ. **Estudo do aprendizado**. Documento Interno. 2020.

SOUSA, Clarilza Prado de ; FERREIRA, Sandra Lúcia. Avaliação de Larga Escala e da Aprendizagem na Escola: Um diálogo necessário. **Psicologia da educação**, v. 1, p. 13-23, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n48/n48a03.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação de larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. **Revista Educação Especial**, v. 31, p. 863-878, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32781/pdf. Acesso em: 13 maio 2020.

OLIVEIRA, R. P. Estado e Política Educacional no Brasil: desafios do século XXI. Tese (Livre docência) Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 2006.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

19.5.19 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E AVALIAÇÃO DA/PARA APRENDIZAGEM: DISCUSSÕES TEORICAS E CONCEITUAIS ACERCA DAS DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Vanessa Rosana Peluchen Camargo[2715]

Mary Ângela Teixeira Brandalise [2716]

RESUMO

Discussões relacionadas as dimensões da avaliação na educação na atualidade são necessárias em razão da amplitude de designações, conceitos e formas de implementação na sala de aula. No Brasil, dentre as dimensões encontradas, percebemos centralidade em duas dimensões praticadas nas instituições escolares: avaliação da/para as aprendizagens e avaliação em larga escala. Ambas impactam consideravelmente os processos de ensino e aprendizagem e a formação do aluno enquanto um ser social. Nesse sentido, o presente artigo objetiva realizar uma breve discussão teórica envolvendo as referidas dimensões a partir de sua historicidade, conceitos e caracterizações, entendendo que para concretizar a aprendizagem, as dimensões avaliativas necessitam estar articuladas. Utilizando-se de uma abordagem qualitativa, o presente trabalho refere-se a uma discussão analítica puramente teórica, conceitual e bibliográfica, que nos permitem contribuir para aprofundamento epistemológico das discussões relacionadas ao campo da avaliação educacional. Para nossas discussões utilizamos autores referência no campo da avaliação educacional como Fernandes (2009), Guba e Lincoln (2011), Schneider e Nardi (2015), Freitas et al (2014), entre outros. Em um primeiro momento destacamos elementos que caracterizam a avaliação em larga escala para posteriormente elencar singularidades que permeiam a avaliação da/para as aprendizagens, encerrando com considerações acerca destas duas dimensões as quais são desenvolvidas no contexto da educação brasileira.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Avaliação em larga escala. Avaliação da/para aprendizagem. Dimensões da avaliação educacional. Historicidade da avaliação.

1 INTRODUÇÃO

Dialogar sobre o campo da avaliação é uma tarefa árdua que requer do pesquisador um domínio conceitual e epistemológico para compreender suas funções, direcionamentos, além de seu poderoso caráter “transdisciplinar” (SCRIVEN, 2018, p.29). De maneira geral, Scriven (2018) destaca que a avaliação é um processo que determina o mérito, importância e valoração das coisas, e as avaliações são os produtos deste processo. Em suma, o termo avaliação geralmente se refere a julgamento e constitui um processo que permeia grande parte das nossas vidas.

[2715] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Politica Educacional e Avaliação – GEPPEA, vanessapeluchen@hotmail.com
[2716] Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UEPG. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Politica Educacional e Avaliação – GEPPEA, marybrandalise@uol.com.br.

Para Brandalise (2020), a avaliação é uma prática social que engloba a construção dos sentidos e conhecimentos considerando diferentes realidades sociais. Para a referida autora, a avaliação é “um ato constitutivo do ser humano, uma vez que é um dos modos de conhecer determinada realidade” (p.108). Criticamente, é um “processo contínuo, formativo, compreensivo e reflexivo”, que integrado ao processo ensino aprendizagem, envolve os avaliadores, os participantes e a comunidade “na análise dos diversos elementos e informações, do processo e dos produtos, na compreensão, na negociação, entre outros que possibilitem reorganizar processos e planejamentos” (BRANDALISE, 2020, p.109).

O vocábulo avaliação está presente no nosso dia a dia muitas vezes de modo mais formal e outras vezes na informalidade, integrando significativamente o cotidiano da vida escolar no campo da educação, em razão de que nesse campo ela encontra um lugar privilegiado, seja na prática política ou na pedagógica, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito educacional. Já o ato de avaliar está intimamente ligado a escolhas e opções, visto que se relaciona com as possibilidades e necessidades de escolha delineadas pelo mundo moderno (DIAS SOBRINHO, 2003).

Em relação ao campo conceitual da avaliação, Dias Sobrinho (2003) destaca que o mesmo é constituído historicamente e transforma-se de acordo com as modificações dos fenômenos sociais. O referido campo compõe variadas dimensões da avaliação, dentre elas a avaliação de sala de aula, avaliação institucional, avaliação de currículo, avaliação de programas, avaliação de sistema, avaliação em larga escala, entre outras.

No Brasil podemos diferenciar duas dimensões do campo da avaliação habitualmente executadas: a da aprendizagem e a do sistema educacional. Enquanto a primeira visa qualificar os saberes dos estudantes, a segunda vem sendo utilizada, ao menos no atual contexto político-educacional, como mecanismo de acompanhamento e monitoramento da qualidade. Por conta dessa finalidade, a segunda dimensão vem sendo considerada peça fundamental no delineamento de políticas públicas para a educação básica e superior.

Ainda em relação à avaliação educacional no Brasil, os anos de 1930 se destacam pela ampliação da ideia de mensuração por meio de testes padronizados, nesse momento também os estudos e pesquisas passam a incluir procedimentos mais abrangentes para a avaliação do desempenho dos alunos. Já nos anos de 1940,

percebem-se os impactos dos estudos de Ralph W. Tyler que ficou conhecida como avaliação por objetivos, em razão da integração da avaliação na proposta de currículo. A partir da década de 1950 até 1970, a avaliação no Brasil pauta-se a partir de influências de autores principalmente norte americanos, através de manuais de currículo, já autores brasileiros começam a se destacar a partir dos anos de 1970, com significativa participação no desenvolvimento de programas de avaliação de sistemas educacionais e institucionais (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2009).

Ainda para as referidas autoras, é importante destacar que a década de 1980 é marcada pelo processo de (re) democratização do país, e a partir desse momento, ampliam-se as discussões de uma avaliação que rompa com o positivismo, com a tecnoburocracia estatal e se fundamente em uma perspectiva mais crítica de educação.

Considerando essa breve caracterização, nosso objetivo é realizar uma discussão teórica – conceitual sobre avaliação, envolvendo a dimensão em larga escala e a dimensão da/para as aprendizagens. Primeiramente elencamos brevemente elementos que permeiam a avaliação em larga escala e no segundo momento nossa discussão contempla aspectos relevantes da avaliação da/para as aprendizagens, encerrando com considerações acerca de ambas no contexto educacional brasileiro.

2 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Na perspectiva de Freitas et al (2014) dentre as modalidades de avaliação praticadas na educação brasileira, o destaque recai para a avaliação da aprendizagem e a avaliação em larga escala. Segundo enfatiza o autor, a da aprendizagem é coordenada pelo professor e pode ser realizada por meio de diversos instrumentos, tais como: a observação e o registro das atividades dos alunos; os trabalhos individuais e coletivos; provas, dentre outros. Apesar dos inúmeros processos em curso, essa modalidade de avaliação é a que ainda permite alguma autonomia, mesmo que incipiente, por parte do professor, visto que corresponde ao âmbito interno das instituições de ensino.

Já a segunda modalidade (dimensão) descrita pelo referido autor, trata-se de uma forma de avaliação assim denominada por se destinar a um grupo de estudantes

e instituições educativas, de forma amostral ou censitária, com o objetivo de avaliar o desempenho alcançado ao longo de um determinado período escolar.

Por conta de sua especificidade, ela está sob a responsabilidade dos governos ou de instituições por ele designadas ou, quando extrapola a fronteira dos países, como ocorre com o Programme for International Student Assessment (Pisa), fica geralmente ao encargo de Organismos Internacionais (OIs), tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Em se tratando especificamente da educação básica no Brasil, a dimensão externa da avaliação, ou como já nominada em larga escala, confiada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), constitui uma política de Estado que atende demandas variadas, além de contemplar diversos atores do sistema educacional. Mais do que um projeto de governo, ele determina o tipo de regulação que o Estado exerce sobre esse nível da educação brasileira.

Considerando ainda estudos realizados principalmente por Gatti (2002) e Horta Neto (2007), podemos afirmar que, no Brasil, foi somente a partir da década de 1960 que avaliações escolares, baseadas em instrumentos, técnicas e critérios mais objetivos, passaram a ganhar destaque. Não obstante, será somente na década de 1980, por influência de OIs, que essas avaliações serão transformadas em políticas públicas direcionadas à qualidade educacional, compreendendo assim um processo de aprimoramento do sistema de avaliação iniciado nos anos de 1980.

Em relação ao processo histórico do Saeb, destacamos três importantes momentos que marcaram reformas. A primeira, no ano de 1995 quando o Inep, responsável por essas avalições, adotou a Teoria de Resposta ao Item (TRI) como metodologia de construção do teste e de análise de resultados possibilitando a comparabilidade entre os estados da federação. A segunda, e mais profunda, ocorreu em 2005, quando o Brasil passou a desenvolver avaliações censitárias permitindo, enfim, a comparabilidade entre escolas, redes de ensino e municípios brasileiros.

Por fim, a terceira remonta a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que oportunizou enfim, a possibilidade de realização de avaliações em larga escala. Nesse momento as escolas passaram a ter metas progressivas bianuais, o que representa importante referência na prestação de contas sobre a qualidade educacional.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Conforme destacam Schneider e Nardi (2015), a criação do índice viabilizou ainda maior visibilidade para os resultados censitários da Prova Brasil no cenário educacional, induzindo gestores, professores e alunos a um olhar mais atento ao exame, quer seja no momento de sua aplicação ou a partir da divulgação de seus resultados.

Atualmente o sistema foi reformulado, e passou a englobar todos os processos avaliativos realizados em larga escala pelo governo federal através do Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018 que Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, e estabelece que "o Saeb é um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica" (Art. 5°, BRASIL, 2018).

Singularmente, podemos afirmar que a avaliação caracteriza-se como um importante instrumento de apoio, visto que "permite elaborar informações credíveis, plausíveis e socialmente úteis acerca da qualidade de bens e serviços em áreas tão fundamentais como a saúde, a educação [...] (FERNANDES, 2018, p. 49)". Não adentrando em méritos quanto a sua implementação enquanto política pública, a avaliação é necessária em virtude de estabelecer um diagnóstico sobre o sistema e os processos de ensino e de aprendizagem.

3 AVALIAÇÃO DA/PARA APRENDIZAGEM

Nos últimos anos, autores como Fernandes (2009), vêm discutindo e reconhecendo elementos necessários para repensar, mudar e melhorar as práticas de avaliação das aprendizagens na maioria das salas de aula. Esse diálogo se faz necessário em razão do predomínio da classificação e certificação, claramente em defasagem das exigências curriculares e sociais que os sistemas educacionais vêm desenvolvendo (FERNANDES, 2009).

A ideia da avaliação como mensuração, como medida de mérito, "visando escolher os 'melhores' e descartar os 'piores', os 'inadequados' para determinados fins sociais acompanhou a humanidade ao longo de sua história" (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2009, p. 87). Historicamente, existem registros de que a cultura avaliativa vem desde a China antiga (ano de 2205 a.C.) quando o imperador Shun usava a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

avaliação (com um certo ritual e formalidade classificatória) no sentido de examinar as competências dos seus oficiais para fins de promoção ou demissão.

Para Guba e Lincoln (2011), a historicidade é compreendida no campo da avaliação a partir de quatro gerações: a primeira é denominada avaliação como medida, (mensuração), a segunda avaliação como descrição, a terceira avaliação como juízo de valor e a quarta avaliação como negociação e construção.

A primeira geração, também conhecida como geração da medida, é marcada pela ideia de uma avaliação essencialmente técnica, que por meio de testes, possibilitava medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos, inspirados em testes destinados a medir a inteligência e as aptidões desenvolvidas na França, em 1905 (FERNANDES, 2009).

A segunda geração surge pela necessidade de um entendimento do objeto avaliação, em razão de que a primeira geração apresentava falhas. Neste momento, buscavam-se dados sobre o alcance dos objetivos por parte dos alunos, em que seria necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos previamente determinados (LIMA FILHO; TROMPIERI FILHO, 2012).

Já a terceira geração nominada por Guba e Lincoln (2011) como a geração da formulação de juízos de valor acerca das aprendizagens, também nasce da necessidade de superação de obstáculos encontrados na geração anterior. Parte da necessidade de formular juízos de valor acerca dos objetos da avaliação, isto é, os avaliadores também desempenhariam o papel de juízes no processo educativo.

Por fim, na quarta geração a avaliação escolar passa a ser um ato de comunicação que se inscreve em um contrato social, mediante regras acordadas coletivamente em uma dinâmica de negociação. Pautada na negociação, coloca o diálogo como um dos princípios de ensino, na qual educador e educando são sujeitos do ato de conhecimento e responsáveis pelo acordo das práticas avaliativas. É a que mais se aproxima de uma perspectiva construtivista da educação, na qual a prática educativa é vista como ato político de conscientização e transformação da própria realidade (LIMA FILHO; TROMPIERI FILHO, 2012).

Para encerrar, utilizamos Correia Silva e Lara Silva (2020, p.63), para destacar a diferenciação DA e PARA as aprendizagens. Para as autoras, a avaliação da aprendizagem vincula-se a uma concepção somativa de avaliação, a qual objetiva sobretudo “descrever o desempenho do aluno, e o que aprendeu ou não”. Centrada

no professor, procura determinar o sucesso ou fracasso do aluno a partir do nível de aprendizagem observado, além de ser fundamentada na certificação.

Em contraponto, a avaliação para a aprendizagem vincula-se a uma concepção formativa de avaliação, em razão do acompanhamento contínuo no processo de aprendizagem. Educadores e educandos discutem conjuntamente e cooperam-se mutuamente na formulação e realização dos processos avaliativos. Privilegia a participação do aluno de forma ativa, concomitantemente aumenta seus níveis de autonomia, confiança e autoestima (CORREIA SILVA; LARA SILVA, 2020).

Contrapondo as referidas diferenciações com as gerações mencionadas anteriormente, podemos dizer que as primeiras gerações centram-se significativamente na concepção somativa de avaliação, enquanto que a quarta geração preocupa-se de maneira mais difundida com as concepções formativas de avaliação e, portanto, com a construção do indivíduo enquanto um ser social, atuante na sociedade.

Em contrapartida, numa perspectiva formativa e crítica, a avaliação da/para aprendizagem possibilita que se valorize o papel do aluno quando reflete sobre os seus progressos, tornando-o corresponsável por seu processo de aprendizagem (LOPES; SILVA, 2012).

Para Fernandes (2009), a avaliação formativa[2717] é interativa, situada nos contextos vividos por professores e alunos, centraliza-se na regulação, na melhoria das aprendizagens, é mais participativa, transparente e integrada ao processo ensino-aprendizagem, isto é, trata-se de um processo singularmente pedagógico, que possibilita uma aprendizagem melhor, com maior compreensão, utilizando-se dos domínios cognitivos e metacognitivos.

Além disso, a referida avaliação deve ser organizada propiciando um feedback de qualidade, sendo determinante na ativação dos processos cognitivos dos alunos que por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como melhoram sua motivação e autoestima. A interação e comunicação são centrais, visto que os educadores precisam estabelecer interligação entre o que consideram importante e o complexo mundo dos alunos e suas relações sociais (FERNANDES, 2009).

[2717] Avaliação formativa alternativa (FERNANDES, 2009).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em síntese, ela não deve figurar ao final do processo, mas alimentar o mesmo, orientando o professor e também alunos sobre o que foi ensinado a aprendido. É contínua, processual, não se tratando unicamente de garantir a unidade entre objetivos-conteúdos-métodos, mas de reflexão posterior para verificação da aprendizagem (FREITAS, et al, 2014).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado anteriormente, a partir da década de1990 a avaliação em larga escala assume um papel dominante nos sistemas de ensino. A possibilidade de essa avaliação atender mais claramente às necessidades políticas de reforma tornou-a prioridade e modelo que passou a orientar a avaliação das aprendizagens, avaliação da escola e de currículo. Estudos e pesquisas demonstram que ela desenvolveu rapidamente no Brasil e apresenta, hoje, inúmeras versões e possibilidades, sendo realizada em diferentes níveis (federais, estaduais, municipais), apresentando variadas contribuições às políticas públicas (SOUSA; FERREIRA, 2019).

Essa breve discussão relacionada a aspectos da dimensão da avaliação em larga escala e da avaliação da/para as aprendizagens demonstrou o quão complexos são os estudos relacionados ao campo da avaliação e o quão necessários são para a concretização dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos em sala de aula.

Pensar uma avaliação formativa, articulada com os processos avaliativos em larga escala implementados pelo Estado, requer um entendimento teórico, epistemológico e político para que a aprendizagem se concretize.

Nas palavras de Sousa e Ferreira (2019), desconsiderar a relevância da avaliação de larga escala, sobretudo no Brasil, seria “leviandade e injustiça, principalmente porque ela representa não só aqui, mas em muitos países, uma ação eficaz de reestruturação da Escola e do Sistema de Educação”, com capacidade de definição de critérios primordiais para a compreensão da qualidade educacional. Entretanto, a avaliação de larga escala “influenciou de tal forma a avaliação feita pelo professor que se deixou de produzir na escola formas alternativas de avaliação suficientes para aperfeiçoar a avaliação das aprendizagens (...)” (p. 18).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para encerrar, em relação a avaliação da/ para aprendizagem, destacamos que não é possível continuar desenvolvendo processos avaliativos pautados ainda nas primeiras gerações da avaliação e de cunho essencialmente somativo e classificatório. A quarta geração vêm demonstrando a necessidade de pensar uma avaliação formativa, que possibilite uma transformação no ser social e para que isso ocorra, a articulação entre os processos se faz necessário, visto que a aprendizagem é o mote do desenvolvimento do aluno.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, T. S; OLIVEIRA, E. S. G. **Avaliação Educacional**. Curitiba: Ed. IESDE, 2009.

BRANDALISE, M. A. T. **Avaliação Educacional**. In: BRANDALISE, M. A. T. Avaliação educacional interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica. Acesso em: 15 dez.2020.

CORREIA SILVA, G; LARA SILVA, V. A. **Avaliação Da/Para Aprendizagem**. In: BRANDALISE, M. A. T. Avaliação educacional interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação Políticas educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, D. **Avaliar para Aprender Fundamentos, Práticas e Políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, D. Contributos das perspectivas orientadas por/para uma agenda social. In FERRÃO; PAIXÃO, J. P. (Org.), **Metodologias de Avaliação de Políticas Públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018.

FREITAS, L. C. de; SORDI, M. R. L. de; MALAVASI, M. M. S; FREITAS, H. C. L. de. **Avaliação Educacional Caminhando pela Contramão**. RJ: Vozes, 2014.

GATTI, B. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos-Revista Científica**. São Paulo, v.4, p.17-41, 2002. Disponível em: www.redalyc.org. Acesso em: 09 set. 2016.

GUBA, E. G; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de Quarta Geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación.** Madrid, n. 42, p. 5 – 25, abr. 2007. Disponível em: rieoei.org. Acesso em: 13 jun. 2016.

LIMA FILHO, G. D. de; TROMPIERI FILHO, N. As Cinco Gerações da Avaliação Educacional – Características e Práticas Educativas. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, v. 1 2013. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/artigo. Acesso em: 27 ago.2020.

LOPES, J; SILVA, H. S. **50 Técnicas de Avaliação Formativa**. Lisboa: Lidel, 2012.

SCHNEIDER, M. P; NARDI, E. L. **Políticas Educacionais e Regulação da Qualidade na Educação Básica a Centralidade da Avaliação**. In: NARDI, E. L; SCHNEIDER, M. P. Qualidade da Educação no Ensino Fundamental entre políticas e a (ex) tensão do tema na escola pública. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2015.

SCRIVEN, M. **Avaliação um Guia de Conceitos**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

SOUSA, C. P. de; FERREIRA, S. L. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v.1, n. 48, jan/jun., 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n48/n48a03.pdf. Acesso em: 10 dez.2020.

19.5.20 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR

Eloisa Helena Mello[2718]

Márcia Rakel Grahl Dal Forno[2719]

RESUMO

As transformações científico-tecnológicas, ético-políticas e culturais mundiais têm impactado o repensar nas políticas educacionais no que se refere à qualidade da educação. Nesse panorama, a avaliação de larga escala impacta transformações nas políticas públicas ao acelerar o processo mercadológico da educação e agudizar a precarização do trabalho docente. A qualidade da educação voltada à formação do cidadão acaba sendo mensurada pelos índices da avaliação de larga escala. O direito à cidadania está previsto desde as primeiras matrizes nas Cartas de Direito dos Estados Unidos de 1776 e da Revolução Francesa de 1789. Entende-se que cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Significa ter acesso a todos os níveis de existência dos bens materiais e culturais e não se restringe à aferição de resultados. Entretanto cidadania para as políticas educacionais neoliberais corresponde a estar preparado para servir ao mundo do trabalho. Nesse sistema, o respeito à equidade e à justiça confunde-se com desempenho, num processo competitivo de bons resultados educacionais. Intensificam-se os rankings pela educação, num movimento alienado que considera o resultado dos índices como representação da qualidade da educação. Nesse sentido, este trabalho pretende analisar a avaliação de larga escala no contexto brasileiro, utilizando-se de produção bibliográfica documental. Busca-se consolidar o debate existente a respeito da vinculação dessa avaliação com a precarização do trabalho docente. O estudo apresenta desdobramentos provocados pelo ranking da avaliação externa e destaca o quanto esse tema está na centralidade das políticas públicas educacionais, que privilegia a lógica dos resultados e intensifica políticas neoliberais excludentes e massificadas em detrimento ao trabalho do professor e de uma nova ética mais humana, comprometida com a formação para a cidadania no sentido pleno.

Palavras-chave: Educação Básica. Avaliação. Qualidade.

1 INTRODUÇÃO

A escola sofreu grande impacto na sua configuração diante das transformações ocasionadas pela revolução tecnológica, que contribuiu de forma significativa para as mudanças na relação do trabalho e educação, pois substituiu a capacidade física pela capacidade intelectual do indivíduo ao desenhar uma nova configuração de sociedade, a qual passou a exigir cada vez mais conhecimento do trabalhador em

[2718]Pós-Doutoranda no PPGE/PUCPR. Doutora em Educação pela UTP. Coordenadora de Gestão da SME/Ponta Grossa. Membro do Grupo de Pesquisa "Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais" – POFORS/PUCPR. E-mail: e.lo.h@hotmail.com.
[2719] Doutoranda pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre em Políticas Públicas. E-mail: marciagrahl@yahoo.com.br.

detrimento de uma aparente simplificação de tarefas, que iniciou uma tentativa de substituir o homem por máquinas na intencionalidade de acumular capital.

Nessa via de raciocínio, a apropriação do conhecimento sistematizado caracteriza-se como possibilidade de emancipação e humanização, com a responsabilidade de a escola propiciar condições de acesso a esse conhecimento, ampliar a capacidade reflexiva e crítica em relação às condições de produção e de difusão do saber científico. O domínio do conhecimento científico, o acesso e a apropriação desses saberes socialmente construídos pela humanidade contribuem para a formação de sujeitos históricos capazes de modificar a própria história e de seus semelhantes. Por essa razão, esta investigação centra-se em analisar os dados relativos à aferição da qualidade da educação básica – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que reflete acerca dos níveis de proficiência estabelecidos e projetados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a relação da precarização do trabalho do professor. A problemática dessa pesquisa se configura em: Os índices apresentados pelo Ideb representam a qualidade na educação pública? Qual é a relação da precarização do trabalho docente com a avaliação de larga escala?

O Governo Brasileiro vem implementando ações na intencionalidade de melhorar a qualidade da educação básica e, nesse contexto, lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que estabelece um conjunto de ações para mobilizar a sociedade na superação das condições de ensino em todo o país. Para subsidiar esse plano, criou um instrumento denominado termômetro da qualidade da educação básica, intitulado como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual combina dois indicadores: fluxo escolar e desempenho dos estudantes.

Quadro 1 – Anos iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Dependência Administrativa																
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	6.1	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	5.7	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	5.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Fonte: Dados obtidos no portal do MEC (2016).

O quadro apresenta o resultado dos índices aferidos desde 2005, bem como a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

projeção determinada enquanto meta a ser alcançada até 2021. Para incorporar a análise desses dados, faz-se necessário entender a correspondência do Ideb observado com o nível de proficiência, que se estabelece em cinco níveis a seguir: baixo é destinado para quem atingiu nível inferior a 3.5 e em relação ao nível de proficiência na leitura menor que 150; nível médio baixo corresponde à proficiência de 150 e Ideb entre 3.5 a 4.5; nível médio se enquadra quem atingiu 175 na proficiência e está com média entre 4.5 a 5.5; médio alto para quem obteve 200 na leitura e está entre 5.5. a 6.5; e alto concentram-se aqueles que tiveram 225 na leitura e média superior a 6.5.

Diante desses dados, destacam-se duas grandes problemáticas situadas nos dois extremos de nivelamento – o baixo e o alto –, porque trazem elementos substanciais no entendimento do ensino da linguagem nas escolas. O nível baixo evidencia a precariedade do ensino no país, que, apesar de apresentar melhora, ainda está muito aquém do desejável. Já o nível alto é preocupante, pois o Ideb de 6.5, considerado linha de corte do nível médio alto para o nível alto, corresponde a um pouco mais da metade dos conhecimentos exigidos para a fase avaliada, contudo, leva a denominação de alto nível de proficiência.

Segundo a matriz de referência, as instituições que ficaram com Ideb “alto”, ou seja, atingiram uma média de 6.5, enquadram-se nessa matriz entre os níveis 4 e 5 em uma escala de 9, na proficiência de Língua Portuguesa para o 5.º ano, o que leva a crer que mesmo as instituições com índices melhores ainda são muito inferiores aos níveis de conhecimento supostamente esperados nessa fase de escolarização, uma vez que na tabela de proficiência o nível alto se enquadra dentro um percentual de 60% de proficiência da língua portuguesa.

Os resultados da pesquisa de 2019, assim como de outras datas, apresentam amplitude de elementos que podem subsidiar e impulsionar o desenvolvimento de diversas pesquisas e proposições, a partir da elaboração de diferentes análises e problemáticas. Destaca-se, nesse texto, além dos avanços perceptíveis na tabela, o valor estipulado das metas, que em sua projeção maior chega ao nível de 7.5 na rede privada, ou seja, a projeção na perspectiva mais otimista não chega a 80% de proficiência, lembrando ainda que essa projeção é para a minoria da população, pois a maior parte concentra-se na rede pública, que fica entre a média 6.0.

Mas o que pretende-se elucidar nesse texto é uma análise sobre esta

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

proficiência, pois apesar dos avanços nos índices aferidos ao longo das últimas décadas, está preocupante no meio acadêmico o número cada vez maior de analfabetos funcionais, conforme divulgado na pesquisa desenvolvida pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Ação Educativa, por meio do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF), já que os dados da pesquisa realizada em 2015 e publicada em 2016 afirmam de forma muito preocupante que a quantidade de pessoas classificadas como alfabetizadas funcionalmente alcança 73% da população.

Diante dessa realidade, cabe refletir sobre diversos aspectos, entre eles: a qualidade da educação pública, a representação desse índice no que se refere ao nível de aprendizagem dos estudantes e a precarização do trabalho docente frente a políticas mercadológicas que mensuram a aprendizagem com índices.

2 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Para compreender a precarização do trabalho docente, é importante conhecer a origem dela. Na era da globalização, os trabalhadores foram obrigados a aceitar trabalhos flexíveis, em troca de medidas para preservar os empregos. O abalo salarial na renda das famílias gerou uma demanda de “multitarefeiros”, os quais são fortes candidatos ao precariado, pois têm menos concentração e dificuldades de distinguir informações relevantes das irrelevantes, além de sofrerem muito mais com o estresse e a fadiga orgânica e já que a força de trabalho exaurida do precariado acaba levando-lhes aos desengajamentos políticos e sociais.

As minguadas contratações, no mercado de trabalho, acontecem de forma temporária e assim também ocorre na profissão docente. Standing (2014) destaca que contratos de empregos temporários não podem ser compreendidos como trabalho temporário. Isso pode ser observado na citação que segue:

> [...] não é o nível de salários em dinheiro ou de rendas auferidas em qualquer momento específico, mas a falta de apoio da comunidade em momentos de necessidade, a falta de benefícios assegurados da empresa ou do Estado e a falta de benefícios privados para complementar ganhos em dinheiro (STANDING, 2014, p. 30).

Nesse contexto, há de se perceber que a realidade estrutural promove toda sorte de competitividade desigual entre diferentes setores sociais, meritocracia e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

flexibilização produtiva. Nessas condições, o precariado tem de responder de qualquer maneira às demandas do mercado e ser amplamente adaptável às situações econômicas do momento. Já professor, nessa perspectiva, precisa se adaptar a essa lógica. Essas transformações aceleradas, segundo Ferreira (2017), alteram hábitos e valores, além de induzirem os indivíduos a viver, sentir, pensar e agir da mesma forma acelerada, que desrespeita as formas humanas de trabalho e de convivência social.

Para Standing (2014), a "mente precarizada" é alimentada e motivada pelo medo, já que a falta de ocupação laboral criaria um vácuo ético entre estes sujeitos, ou seja, a angústia anômica na "era do precariado" destrói todos os eventuais laços de confiança e solidariedade. O trabalho docente, dessa forma, torna-se flexível e adaptável às diversas políticas que favorecem a competitividade e a meritocracia.

Não por acaso a ideologia das "competências e habilidades" ganhou corpo em processos de escolarização na Educação Básica, reformando os "hábitos" e as "atitudes" da classe trabalhadora. Essa é uma forma perversa de culpar e demonizar os desempregados como preguiçosos e parasitas sociais, já que haveria "oportunidades para todos". Nesse mesmo sentido, o professor que não consegue garantir altos índices nas avaliações de larga escala é culpabilizado.

Convém lembrar que as competências e habilidades são elementos fundantes da perspectiva neoliberal, da mercantilização da educação. A avaliação em larga escala apoia-se em descritores compostos de habilidades a se desenvolver nos estudantes, sob a responsabilidade tão somente do professor.

O desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos passa a ser um desafio para esse professor. Para completar o quadro desastroso, a mercantilização da educação contribui para a decepção e a angústia dos professores. Em todos os níveis de ensino, tem-se produzido um inflacionamento de diplomas supersimplificados para trabalhadores também supersimplificados, naquilo que Stading (2014) denomina de streaming schooling (algo como 'escolarização superficial/aligeirada', numa tradução livre).

A mercantilização do ensino superior legitima a irracionalidade. Qualquer curso é aceitável se tiver procura e se puder ser vendido a consumidores dispostos a pagar seu preço. Nos dias atuais, há sinais de que os sistemas educativos mercantilizados estão a ser reestruturados para canalizar os jovens para o sistema de trabalho flexível, com base numa elite privilegiada, uma pequena classe trabalhadora de técnicos e um

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

precariado crescente.

Destarte, não há como dissociar trabalho de educação, ainda mais se soubermos reconhecer que a escolarização apresenta forte teor dualista, especialmente nos países periféricos do capital como é o caso do Brasil. O empenho do sistema educacional para aprimorar o "capital humano" não produziu melhores perspectivas de emprego. Uma educação vendida como um bem de investimento que não tem retorno econômico para a maioria dos compradores é, de maneira muito simples, uma fraude (STANDING, 2014, p. 109).

Nos dias atuais, a precarização do professor se evidencia pela sua baixa remuneração, pela falta de reconhecimento do seu papel na sociedade, pela desvalorização moral e por políticas públicas excludentes, que agudizam a desqualificação profissional e a competitividade entre seus pares.

O precariado quer liberdade, deseja o renascimento da solidariedade social e o compromisso enquanto educador de uma educação de qualidade, que emancipa e oportuniza a formação integral dos estudantes.

Há de se refletir e repensar a avaliação como instrumento de formação profissional, que contribui para que todos os professores sejam protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à cidadania está previsto desde as primeiras matrizes nas Cartas de Direito dos Estados Unidos de 1776 e da Revolução Francesa de 1789. Entende-se que cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno, ou seja, significa ter acesso a todos os níveis de existência dos bens materiais e culturais. A escola é o passaporte para essa cidadania, pois nesse espaço se oportunizará a formação dos sujeitos.

As reformas educacionais dos anos de 1990 atuaram fortemente na organização das escolas e trouxeram novas formas de ensinar e de avaliar. As competências e habilidades se materializam nos currículos e embasam as políticas públicas e a forma de avaliar. A mensuração de resultados por meio de índices foi uma estratégia para qualificar a educação. Porém, percebe-se nos estudos realizados que os índices não representam qualidade da educação, haja vista que o maior nível considerado representa insuficiência na aprendizagem dos estudantes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Atrelado a essa mensuração, pode-se considerar a competitividade entre as diversas esferas públicas e privadas, a fim de garantir melhores índices, num ranqueamento da educação. Além do estímulo a essa competitividade, é importante destacar que o trabalho docente é banalizado frente às demandas do mercado. A desvalorização salarial e de condições de trabalho, a ausência de plano de cargos e salários e a responsabilização pela aprendizagem mensurada nas avaliações de larga escala são alguns dos elementos que caracterizam a precarização do trabalho docente.

Com o objetivo de discutir a respeito da vinculação dessa avaliação com a precarização do trabalho docente, o estudo destaca o ranking da avaliação externa e o quanto esse tema está na centralidade das políticas públicas educacionais, as quais privilegiam a lógica dos resultados e intensificam políticas neoliberais excludentes e massificadas em detrimento do trabalho do professor e de uma nova ética mais humana, comprometida com a formação para a cidadania no sentido pleno.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF: estudo especial sobre alfabetismo e mundo de trabalho. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho. Acesso em: 15 mar. 2021.

FERREIRA, N. S. C. **Formação humana e gestão democrática da educação na atualidade**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

PORTAL IDEB. Nota Técnica. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — Ideb. In: PORTAL IDEB. **Como o Ideb é calculado. 2021**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/como-o-ideb-e-calculado. Acesso em: 15 mar. 2021.

STANDING, Guy. **O precariado:** a nova classe perigosa. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

19.5.21 AVALIAÇÃO EM TEMPOS DE INCERTEZAS: UM DESAFIO NO CHÃO DA ESCOLA

Márcia Rakel Grahl Dal Forno[2720]

Eloisa Helena Mello[2721]

Daniel Markowicz[2722]

RESUMO

A pandemia da Covid-19 trouxe mudanças no processo de ensino-aprendizagem. Os governos estabeleceram decretos com diversas providências de isolamento social. O convívio social se tornou uma ameaça à vida e, dessa forma, as escolas foram fechadas e a alternativa para que a educação não parasse foi a regulamentação do ensino remoto. No processo educativo não é possível dissociar o planejamento da avaliação, uma vez que se entende que ela é um ato cotidiano, pois a qualquer decisão a ser tomada, precisa-se avaliar os prós e os contras. O ato de avaliar exige tomada de posição e no processo de ensino-aprendizagem não é diferente. Nesse sentido, este trabalho pretende analisar a avaliação no contexto brasileiro em tempos de pandemia, utilizando-se de produção bibliográfica documental. Busca-se discutir o contexto histórico da avaliação, a avaliação como processo articulado ao planejamento e a execução, bem como apontar possibilidades de ressignificação do processo avaliativo no contexto pandêmico. Esse estudo fundamenta-se em autores como: Hoffmann (2020), Luckesi (2005), Charczuk (2020) e Gatti (2020). Por meio dessa análise, foi possível compreender o papel fundamental do professor, que é insubstituível e precisa perceber em cada estudante, em suas condições reais de vida e de estudo, quais são suas dificuldades. Constata-se a necessidade de atendimento individualizado a cada estudante e a equidade é fundamental nesse processo. A mediação é imprescindível entre os sujeitos, principalmente, aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e nesse processo o professor não pode estar sozinho, já que se faz necessário que o compromisso se estenda para toda a comunidade escolar e aos responsáveis, a fim de garantir a efetiva aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação. Equidade. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo analisa a avaliação em tempos de incerteza, pois se entende que os tempos atuais exigem um olhar diferenciado para o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação já foi vista como sinônimo de punição e medo e para muitos professores o momento de verificação e mensuração da aprendizagem

[2720] Doutoranda pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre em Políticas Públicas. E-mail: marciagrahl@yahoo.com.br.
[2721] Pós-Doutoranda no PPGE/PUCPR. Doutora em Educação pela UTP. Coordenadora de Gestão da SME/Ponta Grossa. Membro do Grupo de Pesquisa "Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais" – POFORS/PUCPR. E-mail: e.lo.h@hotmail.com.
[2722] Doutor pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre em Políticas Públicas. E-mail:dandanvicz@gmail.com

adquirida.

A concepção da avaliação hoje é diferente, obteve-se avanços, mas ainda há muito que superar a partir do entendimento da avaliação como um processo do cotidiano, necessário para cada tomada de decisão. Sabe-se que a pandemia trouxe inúmeros desafios aos professores e aos estudantes, como atender a todos e compreender que cada um tem sua particularidade. A avaliação nesse processo precisa ser articulada entre planejamento e execução, já que ela é um mecanismo que acompanha a implantação e viabiliza a correção de rumos da prática pedagógica, do projeto político-pedagógico e de possíveis modelos de escola. Por isso, é um processo em movimento de ação-reflexão-ação que exige o diálogo como base.

Esse estudo inicialmente apresenta um breve contexto histórico, segundo alguns teóricos, como Dias Sobrinho (2001), que discute a avaliação como processo articulado e aponta possibilidades de ressignificação nesse contexto pandêmico. Essa discussão também se ampara em autores como Hoffmann (2020), Luckesi (2005), Charczuk (2020) e Gatti (2020).

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO

A avaliação costuma ser lembrada como sinônimo de provas e notas. Luckesi (2005) destaca que essa concepção da avaliação é herança do século XVI, da pedagogia jesuítica, que, apesar do rigor nos procedimentos para um ensino eficiente, caracterizava-se por um ritual de provas e exames com sessões solenes compostas de bancas examinadoras e comunicação pública dos resultados.

Essa avaliação jesuítica enfatizava a memorização, a retórica e a redação. Os castigos físicos eram constantes e não se ousava contestar o professor, detentor do saber. Nesse sentido, a educação era bancária, os estudantes eram receptores de quem detinha o saber, incontestável e absoluto. A memorização e a capacidade de retenção do conhecimento recebido era um privilégio de poucos.

Segundo alguns teóricos, como Dias Sobrinho (2001), pode-se classificar a história da avaliação em cinco períodos:

Primeiro período: compreende o final do século XIX e início do século XX, caracterizado pela utilização de medidas psicofísicas, propostas quantitativas que se concentravam nos alunos e não estabeleciam relações diretas com o planejamento,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

com o currículo ou com o Projeto Político-Pedagógico, com uma sistemática eminentemente técnica, com testes de verificação, além da mensuração e quantificação da aprendizagem.

Segundo período: compreende os anos de 1934 a 1945. Período baseado no estudioso Ralf Tyler, pai da avaliação, que teve como características padrões técnicos, critérios relativos ao desempenho escolar dos alunos, objetivando determinar coincidências e discrepâncias entre o planejado e o efetivado, com uma avaliação que se tornou instrumento diagnóstico quantitativo da rentabilidade e da eficiência da escola.

Terceiro período: compreende os anos de 1946 a 1957, período conhecido como realismo, no qual surgiram as primeiras reflexões sobre a avaliação no contexto do processo de ensino-aprendizagem, avaliação da aprendizagem cuja sistematização é denominada Taxonomia de Bloom: três categorias para a organização dos objetivos educacionais: cognitiva, afetiva e psicomotora.

Quarto período: compreende o período de 1958 a 1972, período em que o senador Robert Kennedy propôs que a avaliação fosse um componente obrigatório nos contextos escolares e houve ampliação da concepção de avaliação com três práticas avaliativas: a avaliação como prestação de contas aos pais, a avaliação como forma de ampliação dos objetos avaliados e a avaliação de programas durante o seu desenvolvimento.

Quinto período: compreende o ano de 1973 à atualidade, conhecido como período da profissionalização, no qual houve aprimoramento dos conceitos de avaliação, organização de programas de formação continuada, instituição de parcerias e cooperação entre instituições e profissionais, aprofundamento teórico em relação aos métodos, foco no processo e não no produto final.

Para Gadotti (1999), a avaliação tem um sentido muito maior do que a dimensão técnica, a qual comumente é discutida nos espaços de formação docente no interior das instituições escolares. Para ele, é importante refletir a avaliação como parte da atividade humana, como uma ação intencional aplicada a qualquer prática, que possibilite maior compreensão de sua utilização e orientação nas atividades cotidianas das pessoas.

A avaliação é inerente ao cotidiano e, para tomar qualquer decisão, sempre se avalia os prós e os contras. Portanto, exige diálogo, reflexão e transformação da

realidade, o que justifica dizer que a avaliação é um processo articulado.

3 A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO ARTICULADO

O ato de avaliar, para Luckesi (2005), é um processo complexo e articulado. São três atos que formam esse todo: o planejar, o executar e o avaliar. Esse conjunto forma o ato pedagógico, que exige comprometimento de todos: professor, comunidade e escola. Não pode ser compreendido como um fato isolado. A avaliação está relacionada com a dinâmica interna da sala de aula, com a formação continuada da escola, com o projeto político-pedagógico e suas interconexões, com a coletividade e com a participação de todos da comunidade escolar. E como preservar esse todo articulado no contexto atual, considerando a pandemia existente e as escolas fechadas?

A pandemia pegou de surpresa um país fragilizado pelas desigualdades sociais e econômicas. Gatti (2020) destaca que os conflitos existentes, os interesses econômicos e as desigualdades institucionais se acentuaram na pandemia. A autora salienta que é neste momento de pandemia que se exigem políticas intensivas para a primeira infância e atenção diferenciada para os primeiros anos escolares. De repente, as escolas precisaram estar fechadas, como prevenção à vida, e o ensino remoto foi a alternativa para que a educação não parasse.

Mas o ensino remoto trouxe dificuldades principalmente para os alunos da educação infantil e dos anos iniciais, pois eles necessitam de auxílio de um adulto para dar suporte ao seu aprendizado (CHARCZUK, 2020). O desafio aos responsáveis é manter a rotina de estudo e de cumprimento às tarefas dos filhos, mesmo porque muitos estão trabalhando e não conseguem atender a essa necessidade.

A situação pandêmica obrigou crianças, adolescentes e jovens a mudarem seus hábitos relacionais e de movimento, a estudarem de modo remoto, alguns com boas condições, com acesso à internet, com os suportes necessários (computador, tablets ou celulares), mas muitos não dispõem dessas facilidades, ou delas dispõem com restrições (por exemplo, falta de rede de internet ou de computador ou outro suporte, posse de celulares pré-pagos com pouco acesso às redes, um só celular na família, entre outros), contando ainda aqueles sem condição alguma para o uso dos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

suportes tecnológicos escolhidos para suprir o modo presencial (GATTI, 2020).

É importante considerar que um grande contingente de estudantes não pode contar com o apoio mais efetivo dos pais por seu nível educacional, ou por trabalharem em setores prioritários durante o isolamento. O atendimento aos alunos que necessitam de atenção especial e os de vulnerabilidade social também ficou precário ou nulo.

As pendências curriculares ficaram suspensas, a avaliação nesse contexto de pandemia deveria focar em cada estudante em suas condições reais de vida e de estudo, nem que fosse registrar as dificuldades que foram encontradas ao tentar dialogar com os alunos (HOFFMANN, 2020).

No contexto do ensino remoto, precisa-se recolocar o desafio e o compromisso social, ético e político com a equidade de acesso de todas e todos a uma educação genuinamente inclusiva (GATTI, 2020). A necessidade de atendimento individualizado para cada estudante é necessário e a equidade é fundamental nesse processo. Esse momento evidencia que o professor é insubstituível no processo ensino-aprendizagem, a mediação é imprescindível entre os sujeitos, principalmente, aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Frente a essa condição do ensino remoto, é possível compreender que há caminhos a se percorrer, pois o professor, como sujeito, autor, precisa articular seu planejamento em parceria com a família, a fim de escolher o que é essencial para que os estudantes aprendam, com foco no projeto político-pedagógico da escola, repensando conteúdos e didáticas que favoreceram que o estudante seja ativo e participante nesse processo. O espaço e o tempo dessa aprendizagem também são fundamentais para garantir o desenvolvimento flexível e permitir a construção criativa de conceitos, de problematização e de busca de outros ou novos conhecimentos (GATTI, 2020).

Nesse sentido, o professor tem papel fundamental de mediador, em constante ação-reflexão-ação para assegurar que todos aprendam conforme a sua especificidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O processo avaliativo é um tema amplamente discutido, pois em toda a história de ensino-aprendizagem a avaliação foi cenário de preocupação. Para os estudantes, o tema representa medo e punição e para alguns professores é o momento de aferir resultados, mas a concepção de avaliação também se transformou durante o tempo e hoje entende-se que ela não é um ato isolado da aprendizagem. O professor como detentor do saber não cabe mais e faz-se necessário compreender a avaliação como mudança de rotas no processo de ensino.

Com esse estudo, é possível elucidar que fica cada dia mais imperiosa a necessidade de possibilitar a todos os indivíduos as capacidades plenas de ler, escrever, interpretar e expressar-se diante de uma sociedade que se fundamenta e se estrutura pelo conhecimento, mas, para além das relações exploratórias e alienantes impostas pelo mercado do trabalho, a educação tem a responsabilidade, segundo Ferreira (2017), de formar seres humanos conscientes, lúcidos, ativos e participativos na construção de uma sociedade com melhores condições de vida para todos.

Mas tal responsabilidade tornou-se um desafio face ao contexto brasileiro pandêmico. O ensino remoto se legitima e nesse processo a fragilidade de atender a todos sem a mediação presencial com seus estudantes. Há de se considerar as desigualdades diversas entre os estudantes e também as limitações docentes em relação à tecnologia, porém, nesse novo contexto, importa ressignificar o processo avaliativo. Por meio desse estudo, foi possível compreender que o processo avaliativo está articulado com o planejamento e a execução. Compreende-se, nesse contexto, que o professor é insubstituível em sua função, porém precisa estar atento ao espaço e ao tempo de aprendizagem de seus estudantes, sendo flexível e criativo, a fim de favorecer a problematização e a criação de conceitos.

Entende-se que o professor é sujeito, autor, porém não pode estar sozinho e precisa articular seu planejamento em parceria com a família, a fim de priorizar o que é essencial para que os estudantes aprendam, com foco no projeto político-pedagógico da escola. Também precisa repensar sua prática de forma a favorecer que o estudante seja protagonista nesse processo. A pandemia ainda não acabou, mas sabe-se que há um grande caminho a se percorrer em relação à avaliação, para que seja possível a aprendizagem com equidade a todos os estudantes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

CHARCZUK, S. B. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109145. Acesso em; 28 jun. 2021.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, N. S. C. **Formação humana e gestão democrática da educação na atualidade**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

GADOTTI, M. **Avaliação educacional e projeto político-pedagógico**. Disponível em http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Avalia%C3%A7%C3%A3o/Avali_educacional_PPP.pdf. Acesso em: 14 jun. 2021.

GATTI, B. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. Impactos da pandemia. **Estud. Av.** 34 (100), Sep-Dec 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 28 jun. 2021.

HOFFMANN, J. Fechamento de 2020: para repensar a forma de avaliar. **Nova Escola**, nov. 2020. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/19955/fechamento-de-2020-para-repensar-a-forma-de-avaliar. Acesso em: 28 jun. 2021.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2005.

19.5.22 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA E AS ORIENTAÇÕES DA PORTARIA 4.904/2020-ALAGOAS

Jakeline Vieira da Silva[2723]

José Washington Vieira Silva[2724]

Madileide de Oliveira Duarte[2725]

RESUMO

A pandemia em 2020 comprometeu bastante o ensino e a aprendizagem na educação básica. Professores e alunos tiveram que se adaptar a uma nova realidade que causou vários entraves no cotidiano escolar. As consequências para a avaliação foram ainda maiores. Novos procedimentos com base na portaria nº 4.904/2020 do governo de Alagoas deram o norte para as ações docentes. Dada esta realidade, o problema de pesquisa, relacionado a relatos no ensino fundamental e ensino médio: 1) Com o ensino remoto em 2020, quais estratégias o professor utilizou para alcançar uma avaliação formativa de qualidade por entre os discentes? 2) Com base no Art. 3º da portaria 4.904/2020, quais desafios o professor consegue superar no processo de avaliação? Objetivo geral: refletir sobre estratégias utilizadas para avaliação formativa na prática pedagógica na Educação Básica, durante a pandemia, no ano de 2020. Metodologia: relatos de experiência de ações docentes com relação à avaliação dos discentes, nos ensinos: fundamental e médio. Aportes teóricos: Legislação - Alagoas (2020), Brasil (2018). Leituras de: Vieira Silva; Duarte (2018), Hoffmann (2014), Demo (2004), Freire (1996), Sant'anna (1995), Gatti (1993) dentre outros. Lives: Gatti, Hoffmann (2020); Nóvoa (2021). Resultados alcançados: avaliação com apoio de recursos tecnológicos, Google Meet, WhatsApp, Google Play Games para a realização de explicações, roteiros quinzenais impressos com correção e devolutiva para o aluno, no ensino fundamental. Youtube, Google Classroom, Google Forms, Padlet, Jambord, Google Meet entre outros, no ensino médio. Em ambos os níveis o apoio da portaria 4.904/2020/Alagoas favoreceu os encaminhamentos dos professores na condução do trabalho docente online. Mesmo assim, alguns alunos foram prejudicados na aprendizagem e, em consequência, na avaliação por não possuírem acesso a computadores e à internet, tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

Palavras-chave: Avaliação formativa na Prática Pedagógica. Educação Básica. Pandemia. Ensino Remoto. Ferramentas Tecnológicas.

1 INTRODUÇÃO

[2723] Pedagoga e Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Regional Alternativa - semipresencial com sede em Arapiraca/Alagoas. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas, e em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Alagoas. Professora dos anos iniciais pela rede Municipal de São José da Tapera - Alagoas. E-mail: ajackgirl@gmail.com

[2724] Mestrando em Análise do Discurso pelo PPGLL da Universidade Federal de Alagoas. Especialista em Linguística pela Faculdade Alfa América. Graduado em Letras - Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas. Graduado em Letras pela Universidade Estadual de Alagoas. Professor do ensino básico da rede Estadual de Alagoas. E-mail: washingtonvs1@hotmail.com

[2725] Pedagoga e Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas. Docente Universitária de 2001-2019. Assistente em Administração Aposentada pela Universidade Federal de Alagoas. Trabalho voluntário *on-line, docência com crianças,* desde 31 de julho de 2020 através da Fraternidade Espírita Deus Conosco (FRADEC). E-mail: madileideduarte@gmail.com

A velocidade da informação e novos empreendimentos tecnológicos, muitas vezes causam um certo distanciamento entre os que precisam e, os que efetivamente usam; àqueles que pouco utilizam; dos demais na população que desconhecem ou ignoram sua presença na vida cotidiana. Somos sabedores de que as novas gerações se apropriam mais rapidamente das novas tecnologias. Somos sabedores também de que muitos adultos procuram interação e conhecimento sobre o assunto e o praticam com muita propriedade, até porque, no geral, são os adultos especializados no desenvolvimento das tecnologias e que disseminam variadas ferramentas para a sociedade. No caso da escola, a simples presença de novas tecnologias, não garante por si só maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações (GATTI, 1993).

Outra questão em evidência é que entre a utilização das tecnologias por meio de entretenimento e utilização sistemática de ensino há muitos avanços a serem alcançados, seja pela criança, pelo jovem; seja na relação com o professor. Realidade que desde o dia 19 de março de 2020, escolas e estudantes precisaram se adequar nos diferentes níveis de ensino, no território brasileiro e demais países, também. Muitas incertezas. As pressões, mais ainda. Um inimigo silencioso, um vírus que mata e prejudica a vida das pessoas em sociedade. Nóvoa (2021) enfatiza a necessária condição da escola sobreviver a todo esse caos, porque é nela que se aprende com o diferente. E Gatti (2020) reforça a ideia de que a educação continuada dos professores (ou educação em serviço) deve ser efetiva, a partir da realidade desses professores e de suas práticas para que haja um real engajamento de transformações, em especial, considerando a pandemia. Reflexões estas que de variadas maneiras otimizam o trabalho docente com os estudantes.

Na escola, a inovação e processos emergenciais de acesso cada vez maior de ferramentas educacionais, muitas vezes se torna algo um tanto dúbio, porque nem sempre as ferramentas estão acessíveis aos que mais precisam, como é o caso dos estudantes das escolas públicas, em muitas situações. Desde 2020, as escolas têm vivenciado muitos momentos de incertezas, receios das aglomerações em sala de aula. O processo avaliativo passou a ser algo extremamente questionado pelos professores em geral. Desta forma, a referida comunicação tem como objetivo geral: refletir sobre estratégias utilizadas para avaliação formativa na prática pedagógica na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Educação Básica, durante a pandemia, no ano de 2020. Dessa maneira, surgem as indagações, tanto no ensino fundamental, como no ensino médio: 1) Com o ensino remoto em 2020, quais estratégias o professor utilizou para alcançar uma avaliação formativa de qualidade por entre os discentes? 2) Com base no Art. 3º da portaria 4.904/2020, quais desafios o professor consegue superar no processo de avaliação?

2 REGULAMENTAÇÕES E AVALIAÇÃO: EFEITOS INCERTOS E CRIATIVIDADE NO ATO EM SI

A concepção de avaliação como classificação do educando é uma das concepções tradicionais sobre a avaliação na escola e refere-se à possibilidade de classificar por meio do desempenho do aluno através da avaliação. Dessa forma, observa-se que essa concepção de avaliação além de ser a mais convencional é também a mais presente em todas as escolas, inclusive, da educação básica à universidade.

Para Sant'Anna (1995, p. 7),

> A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional.

Partindo dos critérios de uma avaliação formativa e se tratando do ano letivo de 2020, estabelecidos pela portaria do governo do estado de Alagoas nº 4.904/2020, no Art. 2º as atividades pedagógicas durante o Regime Especial de Atividades Escolares Não-Presenciais (REAENP) poderiam ser realizadas através da mediação tecnológica ou utilizando outros meios físicos no intuito de atender os alunos e alunas, os quais não possuiriam recursos como equipamento ou internet para realização das atividades (tais como: orientações impressas com textos, estudo dirigido e avaliações enviadas aos alunos/família), a fim de manter a rotina de estudos e garantir aprendizagens essenciais aos estudantes.

Na continuidade, o Art. 3º trata de uma lista de possibilidades a serem desenvolvidas pelas atividades no REAENP:

> I - A superação de dificuldades de aprendizagem, observadas a partir dos resultados das avaliações diagnósticas realizadas pelas unidades de ensino e dos resultados das avaliações externas (SAVEAL e SAEB);
> II - O desenvolvimento de competências e habilidades conforme o Referencial Curricular de Alagoas;

> III - A autonomia e o protagonismo dos estudantes;
> IV - A aprendizagem colaborativa;
> V - O desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros);
> VI - A compreensão e utilização dos conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico-tecnológico, bem como os procedimentos metodológicos e suas lógicas;
> VII - A apropriação das linguagens científicas e sua utilização na comunicação e na disseminação do conhecimento científico;
> VIII - A apropriação e utilização das linguagens das tecnologias digitais.

E o previsto por esse documento oficial sobre a especificidade da avaliação, em seu Art. 9º:

> Art 9º Durante o REAENP, as unidades de ensino deverão adotar a avaliação qualitativa, onde o aluno será avaliado não em termos quantitativos (nota), mas considerando-se sua evolução, em termo de consolidação dos conhecimentos procedimentais, atitudinais e conceituais (ALAGOAS, 2020).

Jussara Hoffmann (2014) traz alguns ensinamentos acerca da avaliação mediadora, cujas perspectivas se aproximam e, muito, do previsto no Art. 3º da portaria 4.904/2020. Pensar a avaliação processual é um investimento com muita propriedade e significação, cujos pilares ainda são algo difícil de ação da pré-escola à universidade. Mesmo assim, ainda na escuta de Hoffmann (2020), em uma live promovida pelo Programa União Faz a Vida/Fundação Sicredi, ela reafirma sua teoria e que, segundo ela, “são as concepções que mudam as metodologias”. E, considerando esse novo momento, ela pergunta: “é possível se falar em avaliação mediadora com aulas não presenciais?” E responde: “Avaliação mediadora é preciso ter respeito pelas diferenças, é acompanhamento individual, é muita observação, escuta sensível, é interpretação do momento da aprendizagem em que o aluno se encontra, é contato, aproximação, é diálogo”. E que “Não é o depois, é o agora”, diz Hoffmann (2020).

3. REFLEXÕES: ENSINO REMOTO E AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Segundo Paulo Freire (1996, p. 25): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Com que é fácil de concordar, pois quando se expõe um conhecimento a um nível que não só caiba no entendimento de todos, mas que lhes tragam significados e o percebam em suas interações, configura um nível ideal entre professores e alunos, teoria e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

prática.

O ideal também seria que essas construções fossem realizadas de forma sequenciada, fazendo sentido principalmente para os discentes; parte que merece maior destaque nesse processo, e que os docentes pudessem perceber onde e quando realizarem interferências a fim de redirecionarem esses caminhos.

Caminhos esses que a E.M.E.I.F. Nossa Senhora de Fátima, localizada no Munícipio de São José da Tapera/Alagoas, precisou redirecionar para a continuidade do ensino aprendizagem nos níveis Fundamental I e II. Em 2020 nos deparamos com uma realidade totalmente diferente do comum em toda história da educação, não apenas na escola mencionada, mas em todo o mundo, sendo umas com mais e outras com menos condições de se inter-relacionar com o aluno.

O desafio era refletir sobre como dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem na perspectiva de uma comunicação em um contexto de crise, em um momento único, levando em conta as diferenças sociais, de acesso às mídias, de apoio familiar à educação, dos níveis de instrução dos membros da família, da rotina que se construiu dentro dos lares, dentro do papel de não ignorar as diferenças existentes entre os membros da nossa sala de aula, e estender o olhar e conhecer as realidades vivenciadas por nossos alunos quando não estão no ambiente escolar presencial.

Considerando o tempo disponível para se dedicar ao ensino, as habilidades não cognitivas dos pais, os recursos de que dispõem (possibilidade de acesso a material online) ou à quantidade de conhecimento inato para auxiliar seus filhos, pois todos esses aspectos levam a uma desigualdade de acesso e possibilidade de avanço na aprendizagem (CIFUENTES-FAURA, 2020).

Pensar as possibilidades de interação, acesso e retorno no ambiente em que cada um ocupa ao realizar as tarefas escolares determinadas, tornou-se um desafio para o professor.

Avaliar o aluno na perspectiva da aprendizagem processual se faz essencial, validando os esforços de cada aluno dentro de suas realidades, considerando o que podem ter produzido, nesse período em ambiente familiar, diferente até dos aspectos que a escola está acostumada a considerar.

Para que as diferenças de acesso sejam reconhecidas e não negadas, nesse processo, o docente terá que ampliar seu olhar em relação ao alunado considerando

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o ambiente em que se encontra, suas condições de acesso e interação, as experiências vivenciadas que configuram aprendizado, como por exemplo: organizar horários de estudo, tirar dúvidas em variadas fontes de pesquisa, pensar a educação na perspectiva do seu próprio lar, reconhecer roteiros, aulas online, orientações e interações via WhatsApp como fonte de informação. Reconhecer e atender decretos regulatórios, sentir a necessidade de mudar algo em sua realidade, pensar soluções para problemas no seu dia a dia.

No entanto, segundo Nóvoa (2021) não devemos transformar o isolamento domiciliar em ubiquidade, na qual a educação está em todos os lugares e não apenas dentro da escola. Pela a amplitude do papel da escola, não podemos reduzir esse espaço, ao espaço domiciliar, pois gera o empobrecimento da escola e o empobrecimento da educação. São momentos que marcarão uma ruptura no ensino aprendizagem, no modo de educar e avaliar, integrando ainda mais as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como um recurso pedagógico ao contexto da sala de aula.

Na E.M.E.I.F. Nossa Senhora de Fátima, no processo de ensino e aprendizagem foram utilizadas ferramentas como: Google Meet, WhatsApp, aplicativos como o Google Play Games para a realização de explicações, roteiros quinzenais impressos com correção e devolutiva para o aluno.

Essas não são as únicas questões a serem postas na pauta do profissional da educação para se pensar no processo avaliativo na prática pedagógica, uma vez que temos ainda os alunos que não possuem nenhum acesso à internet, seja através de celulares ou de computadores. Restringindo a interação professor-aluno a roteiros quinzenais, entregues pela escola aos pais ou responsáveis para a resolução das atividades propostas, sendo devolvidos à instituição cada vez que se ia em busca de um novo roteiro. Vale ressaltar o desdobramento docente por alternativas para a continuidade do ensino aprendizagem, priorizando a relação professor-aluno, relação aluno-aluno, e a importância das interações como um direito, um direito cidadão.

4. RECURSOS DIGITAIS E AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO

Cronologicamente em 2020, os trabalhos na E. E. Humberto Mendes em Palmeira dos Índios-Alagoas, nos níveis Fundamental II e Médio iniciaram no ano

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

letivo com a utilização de recursos disponíveis pela plataforma Google Education e os recursos a mais que esta plataforma pudesse favorecer para manutenção das atividades escolares dos estudantes matriculados regularmente na escola.

Em 20 de abril 2020, a escola adquiriu um G-suite com recursos próprios. Anteposto a isso, a equipe diretiva montou um grupo de professores, os quais já trabalhavam com ferramentas digitais fora desse período pandêmico. Nesse momento, buscou-se formar os professores da escola para utilização das ferramentas e a familiarização com os ambientes virtuais.

A aplicação das atividades usando os recursos digitais visavam atender as necessidades em manter as aulas de qualidade. Para tal, foram selecionados: Youtube, Google Classroom, Google Forms, Padlet, Jambord, Google Meet, entre outros. Os recursos utilizados auxiliaram o professor no ensino e aprendizagem dos alunos e no processo de avaliação.

Os encontros virtuais realizaram-se pelo Google Meet que é uma plataforma de videoconferência gratuita que possibilita a aproximação de professores e alunos, ambiente pelo qual eram explicados os conteúdos e orientações para realização de atividades. As atividades, por sua vez, visavam atender a praticidade dos recursos digitais e facilitar a aprendizagem. O Google Forms foi utilizado para desenvolver a produção individual, com interação mediada pelo docente com os alunos e as habilidades basilares tratadas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), as quais as atividades buscavam desenvolver. Para a produção em grupo, foi usado o mural Padlet, recurso já utilizado na escola.

> Desta forma, para criar um espaço colaborativo com o padlet é necessário apenas um computador ou até mesmo um smartphone, e estar conectado à rede. “Enquanto montar um site exige ter conhecimento de programação de computadores ou pagar por esses acessórios, criar uma página na rede é simples e rápido. Há diversos programas de hospedagem de blogs disponíveis gratuitamente na internet” (Cereja; Magalhães, 2008, p. 202) (VIEIRA SILVA; DUARTE, 2018, p. 6).

O uso do padlet como um ambiente colaborativo, este favoreceu potencializar as habilidades dos alunos e facilitar o processo de interação e desenvolvimento das competências e habilidades sugeridas pela BNCC, independente de componente curricular. De acordo com Lima Jr. (2004, p. 403) nesse processo, o ser humano transforma a realidade da qual participa e, ao mesmo tempo, se autotransforma,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

descobre formas de atuação e produz conhecimento sobre elas, inventa meios e produz conhecimento sobre tal processo, no qual está implicado.

De acordo com Paiva et al. (2015), e considerando o contexto é importante evidenciar que é fundamental para o professor exercer a dialogicidade na sala de aula, mesmo que de forma virtual, sabendo-se incompleto e, portanto, aberto para interagir, conhecer e co-criar, buscando a participação do educando nessa elaboração de conhecimento. Diante de tais circunstâncias, o aprendizado com uso das TDIC, nessa projeção tanto aluno quanto professor, ambos aprendendo novos percursos de diálogo para que o processo de ensino e aprendizagem e as nuances dos procedimentos avaliativos ocorressem simultaneamente.

O uso dos formulários (Google Forms) dinamizou e otimizou as atividades, a possibilidade de personalizar as questões e facilitar ao aluno, o acesso a texto, gráficos, imagens, mapas entre outros gêneros utilizados como recurso didático. Não podendo esquecer da comodidade de abrir as atividades na tela do celular com facilidade, precisando o mínimo de internet para que o aluno pudesse ter acesso ao material.

Corroborado pela portaria de 4.904/2020, o processo avaliativo se dava de forma qualitativa, a qual objetivaria o desenvolvimento de habilidade da BNCC e REC-AL, buscando principalmente desenvolver habilidades socioemocionais que poderiam contribuir com o perfil do jovem protagonista, em sua autonomia e tendo em seu art. 6º a seguinte orientação:

> Art 6º Durante a execução do REAENP, as atividades propostas deverão ter caráter interdisciplinar e a escola deverá se preparar para atender as turmas de 1º ano do ensino fundamental à 2ª série do ensino médio, através da construção de ambientes virtuais ou utilizando meios físicos.

E assim seguimos até a finalização do ano letivo de 2020, tendo a certeza que todos os esforços profissionais não foram suficientes para atender todos os alunos. Tempos difíceis continuados, com a pandemia, prolongada no ano de 2021.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato, tendo como objetivo principal: refletir sobre estratégias utilizadas para uma avaliação formativa na prática pedagógica na Educação Básica, durante a pandemia, ano de 2020, relacionamos abaixo as seguintes considerações sobre o

assunto, mediante problematizações da pesquisa, tanto para o ensino fundamental, como para o ensino médio:

1) Com o ensino remoto, quais estratégias o professor utiliza para alcançar uma avaliação de qualidade por entre os discentes?

Estar em contato com o aluno e a família mesmo à distância, enfatizando sempre a importância da tentativa à continuidade do processo educativo através da resolução das atividades propostas, estando o docente disponível a sanar dúvidas das mais variadas formas através de áudios, vídeos, ligações telefônicas. É preciso também, para uma avaliação formativa na prática pedagógica, considerar as condições de acesso dos alunos à educação durante o período de suspensão das aulas presenciais. Atentar para as experiências vivenciadas e observadas por esses alunos para alicerçar a construção de novos conhecimentos.

2) Com base no Art. 3º da portaria 4.904/2020, quais os desafios o professor consegue superar no processo de avaliação na Educação Básica?

São muitos os desafios. São 8 itens de fundamental importância, tratados pela portaria. Então, o trabalho docente permeia todos eles, na relação da aprendizagem. Com isso, na avaliação processual, o professor consegue entender o aluno de maneira global, fazendo diagnósticos, investindo em competências e habilidades, autonomia, colaboração mútua, empreendedorismo, uso das tecnologias digitais. No continuum curricular, em 2021, a retomada dos itens: VI, VII, em especial para aprofundamentos na aprendizagem, tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Diário Oficial Estado de Alagoas. Portaria 4.904, 7 abr. 2020. Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEDUC-AL). Edição Eletrônica, p. 5-6. Disponível em <http://educacao.al.gov.br/images/DOEAL-07_04_2020-portaria_Seduc.pdf> Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. 14 dez. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 03 mai. 2021.

CIFUENTES-FAURA, J. Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid– 19: el papel del gobierno, profesores y padres. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 9, n. 3e, p. 1-12, 2020. Disponível em <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216/12089> Acesso em: 01 mai. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 1996, pdf.

GATTI, B. **Os agentes escolares e o computador no ensino**. São Paulo: FDE/ SEE. Ano 4, dez. 1993.

GATTI, B. Formação continuada no contexto da pandemia. Jorciência. **Youtube (Live).** 17 dez. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YFO8HOXvi88&t=14s> Acesso em: 12 abr. 2021.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, J. Avaliação da aprendizagem no contexto atual. Jussara Hoffmann. **Youtube (Live).** 08 out. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kr8p_WP8VwE&t=163s> Acesso em: 12 abr. 2021.

LIMA JR. A. S. As Novas Tecnologias e a Educação Escolar. **Revista da FAEEBA**, v. 08, 1997.

NÓVOA, A. Sesc & Seeduc | Educação depois da pandemia com António Nóvoa. Sesc RJ. **Youtube (Live).** Stream em direto de 29 abr. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mEFEEf7SSbc> Acesso em: 29 abr. 2021.

PAIVA, V.S. et. al. Autoria do Professor: Uma Realidade Da Sociedade Digital. **Anais…** VIII World Congress on Communication and Arts, abril, Salvador, 2015. Disponível em: <https://copec.eu/congresses/wcca2015/proc/works/8.pdf> Acesso em: 30 mar. 2021.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? como avaliar? critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIEIRA SILVA, J. W.; DUARTE, M. de O. O uso do sistema padlet na produção textual no ensino médio/normal. **Anais**... CIET:EnPED:2018 – Educação e Tecnologias: Materiais didáticos e mediação tecnológica. 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/173/648> Acesso: 03 mai. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

19.5.23 AVALIAÇÕES EXTERNAS NA ALFABETIZAÇÃO: UM PANORAMA DAS PESQUISAS ACADÊMICAS NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

Rafaela Ferreira Chalus[2726]

Silvana Stremel[2727]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar um panorama de como as pesquisas acadêmicas sobre avaliações externas na alfabetização vem sendo desenvolvidas no Brasil nos últimos dez anos. Esta pesquisa refere-se a um estudo de revisão de literatura que abordou a produção de teses e dissertações no período entre 2012 a 2021, disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações e nos Dados Abertos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES). O referencial teórico e metodológico fundamentou-se nas reflexões e discussões de autores como: Bauer, Gatti e Tavares (2013), Gil (2002), Mainardes (2021) e Soares (2020). Como resultados da pesquisa foram localizados 80 trabalhos entre teses e dissertações em todo o território nacional sobre avaliações externas na alfabetização no período analisado. Os trabalhos identificados foram organizados em um banco de dados. Em seguida, foi feita uma categorização, com base na identificação dos títulos, palavras-chave e leitura dos resumos das pesquisas selecionadas, totalizando dessa forma 13 categorias. Verificou-se que a maior parte dos estudos sobre o tema nos últimos dez anos dedicou-se a analisar os impactos da avaliação externa da alfabetização na prática docente, bem como a analisar diferentes programas de avaliação em larga escala das esferas federal, estadual e municipal de administração.

Palavras-chave: Política Educacional. Avaliação externa. Avaliação em larga escala. Alfabetização. Estudo de revisão.

1 INTRODUÇÃO

Há muito tempo a qualidade do ensino da alfabetização no Brasil vem sendo colocada em debate, evidenciando os fracassos e insucessos, tensionando no campo político, disputas relacionadas ao currículo, metodologias e avaliação de todo esse processo. Como aponta Soares (2020, p. 52) “a questão da qualidade da escolarização básica – não é, sabemos todos um tema novo para nós: ao contrário, é tema reincidente, no Brasil, nos debates e na produção científica da área educacional”. É então, a partir do contexto das políticas de avaliação, especialmente da avaliação externa e em larga escala na alfabetização, que este trabalho se

[2726] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) na Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais. Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Araucária (PR) e na Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR). E-mail: <rafachalus@gmail.com>.

[2727] Professora do Departamento de Educação da Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR) e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR). E-mail: <silvanastremel@gmail.com>.

concentra.

Este trabalho tem como objetivo realizar uma análise a partir do levantamento da produção acadêmica, relacionada à avaliação externa na alfabetização, com foco em teses e dissertações defendidas entre 2012 a 2021. O estudo aqui apresentado integra um projeto de pesquisa de Mestrado, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sobre as avaliações externas na alfabetização.

Inicialmente, o trabalho apresenta uma breve discussão conceitual relacionada à avaliação externa a partir das ideias de Gatti (2013), Bauer e Tavares (2013), Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), Lima e Melo (2016) e Kailer, Presaniuk e Barbosa (2020). Do ponto de vista metodológico, contou-se com os aportes de Gil (2002) e Mainardes (2021). A parte seguinte, aborda as análises feitas com base no tratamento de dados realizado a partir do levantamento de teses e dissertações que abordam o tema da avaliação externa na alfabetização.

2 AVALIAÇÃO EXTERNA: ALGUNS APONTAMENTOS

A avaliação é uma área de grande relevância no contexto da política educacional e está inserida em um campo de debate bem diverso e heterogêneo, dividindo opiniões, conforme aponta Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1369): “A aceitação de tais avaliações, entre nós, longe está de ser consensual”. Assim sendo, os estudos relacionados ao desenvolvimento e aplicação de avaliações externas no contexto educacional, apresenta algumas especificidades e pontos de vista. Nesse sentido, Bauer e Tavares (2013) explicitam alguns pontos que tecem críticas à forma como tais avaliações são aplicadas, caminhando no sentido do controle e regulação das instituições escolares, assinalando que

> [...] em conjunto com o desenvolvimento dos sistemas de avaliação educacional, há a introdução e o aprimoramento de mecanismos de gestão educacional via avaliação de sistemas educacionais, concretizando um modelo de gestão que se baseia no monitoramento dos resultados educacionais e o entendimento de qualidade da educação baseado na consecução de melhores índices quantitativos. Exemplos desses mecanismos, que têm sido apontados por diversos autores, são: o direcionamento curricular das escolas; a incorporação de políticas de premiação e bonificação de escolas e professores a partir das avaliações; as classificações de escolas, alunos, redes de ensino etc., a partir dos resultados obtidos nas avaliações, dentre outros. (BAUER; TAVARES, 2013, p. 10).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Apesar das críticas, Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1369) destacam que existem também pontos que enfatizam possíveis contribuições, especialmente na geração de dados e informações sobre as escolas:

> [...] há trabalhos de autores que não negam a contribuição das avaliações em larga escala e das medidas educacionais como norteadoras de políticas e programas educacionais, mas que se contrapõem ao modo como estas têm se difundido no território nacional, bem como ao uso que vem sendo feito de seus resultados [...].

Os autores ainda reforçam que, o uso das avaliações e os resultados gerados a partir delas, não podem caminhar para estabelecer bonificação para professores com melhor desempenho e nem devem ser fator preponderante para determinar distribuição de recursos entre as instituições (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

Outro aspecto que chama atenção é a diversidade de termos encontrados ao se tratar da avaliação externa – avaliação de larga escala, avaliação padronizada, avaliação sistêmica, avaliação estandardizada, avaliação de desempenho, entre outros. Nesse sentido, Kailer, Presaniuk e Barbosa (2020, p. 113) colocam que “refletir sobre as discussões que envolvem as avaliações em larga escala remete-nos, inicialmente, a definirmos o seu conceito”. Em linhas gerais, assume-se que a avalição externa é toda avaliação realizada por profissionais ou ainda, instituições que são externas ao contexto escolar. O termo “em larga escala” é usado para indicar a extensão da avaliação em questão (KAILER; PRESANIUK; BARBOSA, 2020).

No Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi desenvolvido no final dos anos 1980. Segundo Gatti (2013), foi especialmente após a década de 1990, que houve a ampliação das avaliações de rendimento escolar em larga escala, com o desenvolvimento regular do Saeb e com algumas inciativas de estados brasileiros. Tendência que se mantém atualmente, com estados e municípios propondo e aplicando avaliações próprias ou ainda formalizadas a partir de parcerias com institutos e associações de empresas do terceiro setor.

Com relação à alfabetização, muito se discute sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética por parte dos estudantes, sendo que as denúncias do fracasso vindas com base nos resultados da aferição da qualidade desta etapa são históricas (SOARES, 2020). No que se refere às avaliações que dedicam a aferir a qualidade da alfabetização no Brasil, destacam-se: a Provinha Brasil (avaliação diagnóstica das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), proposta com a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual tinha como objetivo:

> [...] garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Dentre as medidas tomadas para se alcançar tal objetivo implementou-se dentre as avaliações externas, uma nova proposta feita pelo INEP, ou seja, mais uma avaliação externa universal denominada Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a qual deve ser aplicada todos os anos para crianças que estiverem matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental. (LIMA; MELO, 2016, p. 123).

Mais recentemente, a partir de 2019, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) anunciou a reformulação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que passará a abranger todas as etapas da Educação Básica em sua implementação. Assim, a partir do referido ano, todas as avaliações externas passaram a ser identificadas como Saeb (com indicação das etapas avaliadas), deixando de ser utilizada a nomenclatura ANA. Importante destacar que a alteração na proposição de instrumentos avaliativos, muda também a concepção de alfabetização, suas relações com o currículo, com questões metodológicas, entre outros elementos.

3 LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA NA ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Com base nas contribuições de Mainardes (2021), o trabalho em questão se propõe a realizar um estudo de revisão de literatura, a partir da identificação da produção acadêmica de teses e dissertações, no período entre 2012 a 2021, sobre a avaliação externa na alfabetização. O autor sugere que os estudos de revisão de literatura, estão compreendidos na metodologia de estudos de revisão, assim como a revisão sistemática, a meta-análise, o estado da arte e o estado do conhecimento. (MAINARDES, 2021). Para o autor, a revisão de literatura consiste no levantamento de documentos sobre um determinado assunto e “normalmente, é uma etapa inicial em qualquer projeto de pesquisa, pois envolve a identificação, a avaliação e a interpretação de um corpo de conhecimentos já produzidos por outros pesquisadores.” (MAINARDES, 2021, p. 26).

Para a organização do levantamento levou-se em consideração as orientações de Gil (2002) no que se refere às etapas de uma pesquisa bibliográfica, no sentido de fazer o levantamento, a localização das fontes em base dados, obtenção e leitura do material.

A partir disso, foi elaborado e organizado um banco de dados para esta pesquisa com as teses e dissertações, produzidas no período correspondente de dez anos (2012 a 2021), consultadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos Dados Abertos da mesma instituição. A consulta nas bases foi realizada entre 20 de abril e 27 de junho de 2021. O detalhamento acompanhou os passos a seguir:

a) Os termos de busca foram “avaliação externa na alfabetização”;

b) O período escolhido correspondeu aos últimos dez anos (2012-2021);

c) Os refinamentos de busca foram os programas pós-graduação de educação no Brasil, não sendo contabilizados os trabalhos de Mestrado Profissional;

d) Organização do banco de dados, com as informações de referência, resumos e palavras-chave das produções encontradas;

e) Categorização dos trabalhos identificados;

f) Tratamento e análise dos dados encontrados, apresentada na próxima seção.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS LEVANTADOS

Neste estudo, foram localizados 80 teses e dissertações defendidas entre 2012 e 2021, a partir da consulta nos acervos digitais mencionados na seção anterior, conforme indica a Tabela 1.

Tabela 1 – Quantidade de teses e dissertações sobre Avaliação Externa na Alfabetização no Brasil por ano

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
2021	0	0	0
2020	1	4	5
2019	4	6	10
2018	1	8	9
2017	0	3	3
2016	6	11	17
2015	4	4	8
2014	3	8	11
2013	2	7	9
2012	4	4	8
Total	25	55	80

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Conforme apresenta a Tabela 1, dos 80 trabalhos encontrados, 25 são teses de Doutorado e 55 são dissertações de Mestrado. Cabe lembrar que os trabalhos de Mestrados Profissionais não foram selecionados para este levantamento. Os anos com maior produção de trabalhos são 2014 e 2016. Até o momento do levantamento, não foram identificados trabalhos com a temática no ano de 2021.

A partir da análise dos resumos, os trabalhos foram organizados em 13 categorias, como pode ser observado na Tabela 2:

Tabela 2 – Quantidade de teses e dissertações por categoria

CATEGORIA	TOTAL
1. Impactos da avaliação externa na prática pedagógica	38
2. Análise de programas de avaliação externa	22
3. Avaliação em larga escala e currículo	4
4. Percepção dos professores sobre avaliação externa da alfabetização	3
5. Avaliação externa e responsabilização docente	2
6. Proposição de instrumento de avaliação externa	2
7. Impactos da avaliação externa e gestão escolar	2
8. Avaliação externa e formação docente	2
9. Análise de relações grafofônicas na avaliação externa	1
10. Avaliação externa no contexto da alfabetização matemática	1
11. Avaliação externa e o estudante	1
12. Avaliação externa e influência de organismos internacionais	1
13. Alfabetização no contexto do PAR/PNAIC	1
Total	80

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Conforme apresenta-se na Tabela 2, a maior parte dos trabalhos (38), se dedicaram a estabelecer os impactos das avaliações externas na prática pedagógica, ou seja, no cotidiano das instituições de ensino. Dos trabalhos encontrados, um número expressivo de produções (22), procurou fazer a análise dos programas de avaliação externa, seja a nível federal, estadual ou ainda municipal.

Os trabalhos que tratam dos impactos da avaliação externa na prática pedagógica apresentam como principais conclusões os seguintes aspectos:

a) O descolamento das políticas de avaliação com a realidade vivenciada no cotidiano escolar;

b) A preocupação relacionada com as pressões por bons resultados, competição entre escolas e responsabilização docente;

c) O reconhecimento da importância de implementação de políticas avaliativas, mas, a necessidade de maior articulação entre avaliação, currículo e escola.

Em relação às pesquisas que abordam a análise de programas de avaliação externa, observa-se que dentre os principais programas estão: a) na esfera federal:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil; b) no âmbito estadual e municipal: programas dos estados de São Paulo e Ceará, Espírito Santo e Minas Gerais. A maior parte dos estudos procuraram estabelecer uma análise comparada entre as avaliações, de modo a elencar continuidades ou descontinuidades entre elas. Outro elemento percebido nesta categoria, foram trabalhos que relacionaram a aplicação dos programas de avaliação estudados com o controle e regulação nas escolas.

A partir da categorização, observa-se uma gama diversificada de trabalhos que analisam a avaliação externa na alfabetização abordando questões relacionadas ao currículo, à percepção dos professores, à responsabilização docente, à proposição de instrumentos avaliativos, à gestão escolar, à formação docente, bem como aspectos específicos da alfabetização como: relações grafofônicas, articulação com a disciplina de matemática, as avaliações externas e os estudantes, a avaliação no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Plano de Ações Articuladas (PAR) e ainda, a influência de organismos internacionais na implementação de políticas de avaliação.

Um elemento interessante percebido durante a categorização é que, em alguns casos, um mesmo trabalho poderia ser classificado em mais de uma categoria, uma vez que os elementos abordados se relacionam. A classificação final se deu observando o assunto que mais se destacava nos trabalhos.

Outro aspecto analisado foi a distribuição geográfica das produções a partir dos trabalhos encontrados, como pode ser observado no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Distribuição dos trabalhos por região brasileira

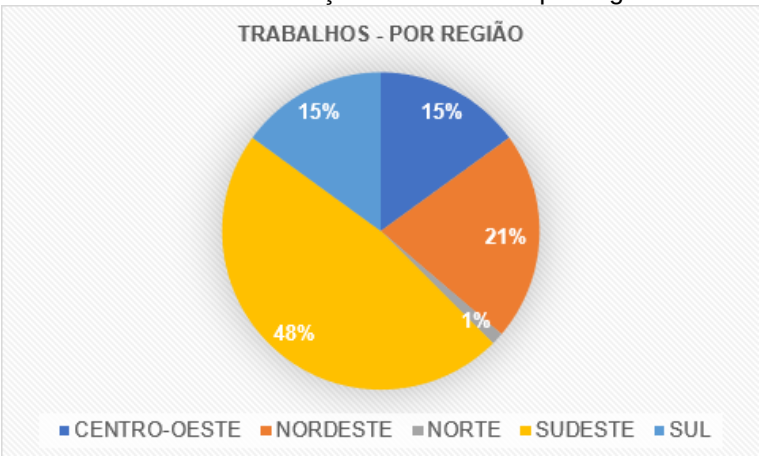

Fonte: Organizado pelas autoras.

Para a distribuição geográfica, levou-se em consideração a regionalização do Brasil, sugerida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nas cinco macrorregiões. A maior parte dos trabalhados apresentados, foram produzidos por diversas instituições dos estados que compõe a região Sudeste do país (48%). Em seguida, pela região Nordeste (21%), Região Sul (15%), Centro-Oeste (15%) e com o menor número de trabalhos a Região Norte (1%).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui apresentado procurou mostrar um panorama geral sobre as pesquisas de Mestrado e Doutorado dos Programas de Pós-Graduação em Educação, relacionadas à avaliação externa na alfabetização no Brasil, no período entre 2012 a 2021, de modo a apontar as principais temáticas e discussões relacionadas ao assunto. Verificou-se que a maior parte dos estudos dedicou-se a analisar os impactos das avaliações externas na prática docente, o que demonstra uma preocupação em compreender de que modo a política avaliativa reverbera nas escolas e quais desencadeamentos ela gera.

Embora muito ainda deva ser discutido no campo das avaliações externas, dadas as críticas feitas às mesmas, como apontam Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), especialmente no que se refere ao uso de seus resultados, é importante lembrar que as avaliações podem constituir-se em um potencial instrumento no levantamento de informações com vistas à orientação da definição e formulação de políticas.

REFERÊNCIAS

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015.

BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. v 1.

BAUER, A.; TAVARES, M. R. Introdução. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. v 1. p. 09-12.

GATTI, B. A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 47-69.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KAILER, E. Z.; PRESANIUK, A.; BARBOSA, B. V. Avaliação em larga escala. In: BRANDALISE, M. A. T. (org.). **Avaliação Educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: UEPG, 2020. p. 113-118.

MAINARDES, J. A metapesquisa no campo da política educacional: aspectos teórico-conceituais e metodológicos. In: MAINARDES, J. (org.). **Metapesquisa no Campo da Política Educacional**. Curitiba: CRV, 2021. p. 19-43.

MELO, E. P. C. B. N.; LIMA, P. G. O Estado brasileiro e as políticas de avaliação da educação. **Laplage em Revista,** São Paulo, v. 2, n. 2, p. 111-128, maio/ago. 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. 3. reimp. São Paulo. Contexto, 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

19.5.24 EDUCAÇÃO SUPERIOR E PRODUÇÃO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL: REGIÃO SUL E SUDESTE EM XEQUE!

Fernando Rodrigo Dall Igna[2728]

RESUMO

Esta investigação teve origem em um projeto macro da Rede Ibero-americana e foi desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul – GEPPES SUL/Unoesc. Sua relevância situa-se na possibilidade que abre para refletir sobre a composição e a dimensão dos grupos de pesquisa em Educação Superior do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq – DGP/CNPq. Para tal, está apresenta-se, tendo como questão problema o intuito de verificar, quais especificidades demarcam os grupos de pesquisa em educação superior das universidades públicas, nas Regiões Sul e Sudeste do Brasil? Definida a questão norteadora este estudo procurará a partir no Diretório de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) mapear os grupos de pesquisa em educação superior desenvolvidos nas regiões sul e sudeste do Brasil, além de refletir sobre os temas de atuação via linhas de pesquisa. A investigação se dará por meio bibliográfico tendo como aporte teórico Almeida (2013) e Tello (2013) e documental, tendo como metodologia de análise a histórico-crítica. As discussões contribuem para identificar os eixos temáticos que caminham à produção do conhecimento científico via pesquisa na educação superior nos grupos de pesquisa inseridos nas universidades públicas das regiões sul e sudeste do Brasil, destacando como consequência a efetiva ideia de (re)produtivismo acadêmico.

Palavras-chave: Grupos de pesquisa em educação superior. Políticas de educação superior. Produção do conhecimento no ensino superior.

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação teve origem em um projeto macro da Rede Ibero-americana e foi desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul – GEPPES SUL/Unoesc. Sua relevância situa-se na possibilidade que abre para refletir sobre a composição e a dimensão dos grupos de pesquisa em Educação Superior do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq – DGP/CNPq e como vem se consubstanciando a produção do conhecimento nesse meio.

Tendo esta pesquisa como questão problema o intuito de verificar: Quais especificidades demarcam os grupos de pesquisa em educação superior das universidades públicas, nas Regiões Sul e Sudeste do Brasil? Vamos buscar

[2728] Mestrado em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Pós-Graduado em Educação Integral pela Universidade Federal da Fronteira Sul; Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc; profidrf@gmail.com

caracterizar os grupos de investigação na área da educação superior, cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq por meio de suas linhas de pesquisa e refletir sobre as repercussões desses grupos.

Conforme Almeida (2013, p. 580 – 581),

> O conhecimento cientifico se caracteriza por uma constante busca por rigor. Tal rigor tem como objetivo, sobretudo um autocontrole fundado em critérios de validez que, ao mesmo tempo, objetiva e dá à ciência parâmetros para sua evolução, além de permitir demarcar seu espaço como tal.

De acordo com a autora, o conhecimento científico, especialmente aquele diretamente ligado às políticas educacionais de ensino superior, busca um rigor que muitas vezes não se visualiza nos trabalhos da área, seja pelo número de pesquisas em áreas comuns, ou pela falta de visibilidade dos critérios epistemológicos nas pesquisas no campo das políticas educacionais do ensino superior.

Para Almeida (2013, p. 586),

> Esta ausência de critérios epistemológicos como critérios éticos políticos na pesquisa traz alguma fraqueza no processo de investigação, que em alguns casos são geradas com um ecletismo teórico em seus fundamentos, uma mistura de perspectivas que não falam umas com as outras e, em alguns casos são até mesmo opostas.

Esta realidade pode ser evidenciada, se partirmos do pressuposto de que muitas das linhas de pesquisa desses grupos se repetem, o que por si só podem gerar uma espécie de sobreposição de temas. Tello (2013, p. 12 - 13), quando se refere à falta de embasamento, ou mesmo, critério epistemológico, explica que

> A ausência de critérios mostra alguma fraqueza nos processos de pesquisa em política educacional, uma vez que a não presença de debates epistemológicos da pista a respeito de que as fundamentações teóricas, as referências teóricas e os marcos teóricos de investigação, em muitos casos, se conformam como misturas de autores em vez de uma amálgama de apoio ao desenvolvimento da investigação.

Está ausência de critérios epistemológicos acaba por si só gerando um exacerbado produtivismo acadêmico que busca somente a atender demandas produtivas dos grupos de pesquisa e do mercado produtivo, sem que se produzam novos conhecimentos que venham a contribuir para os campos em que estão inseridos.

Conforme Almeida (2013, p. 586),

> Vivemos em uma era de falta de produtividade que se vê prolongada tanto na teoria contemporânea, como está, na cultura do simulacro; o que leva a um consequente enfraquecimento tanto nas nossas relações como na própria pesquisa no campo da política educacional.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para tanto, uma vez determinado o problema central desta pesquisa, este estudo procurou mapear os grupos de pesquisa em educação superior desenvolvidos na região Sul e Sudeste do Brasil, além de refletir sobre os temas de atuação via linhas de pesquisa.

2 OS GRUPOS DE PESQUISA DAS UNIVERSIDADE PÚBLICAS DAS REGIÕES SUL E SUDESTE DO BRASIL

2.1 Região Sul

Segundo o censo dos grupos de pesquisa (BRASIL, 2014), o Brasil possui 35.424 grupos de pesquisa cadastrados nas seguintes grandes áreas: ciências humanas, ciências da saúde, ciências sociais aplicadas, engenharias e computação, ciências biológicas, ciências exatas e da terra, ciências agrárias, e linguística, letras e artes. Destes, a Região Sul do Brasil conta com 7.938 grupos de pesquisa.

Gráfico 1 – Relação entre número de grupos de pesquisa no Brasil e na Região Sul

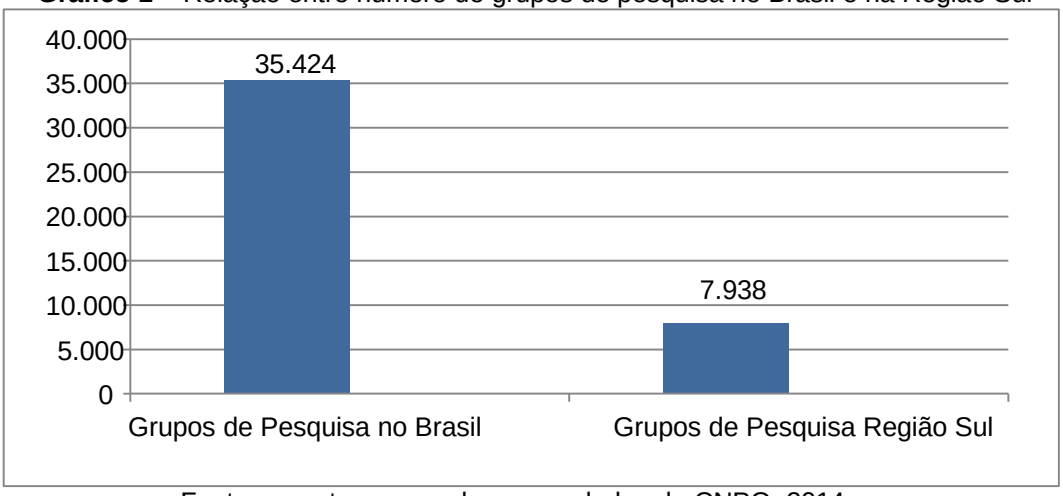

Fonte: os autores, com base nos dados do CNPQ, 2014.

Dos 7.938 grupos de pesquisa na Região Sul, 3.315 estão sendo desenvolvidos no Rio Grande do Sul. Destes, apenas 1.786 em universidades públicas; 3.011 no Paraná, compreendendo 2.567 em universidades públicas; e 1.612 em Santa Catarina, sendo 832 em universidades públicas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Gráfico 2 – Relação entre os grupos de pesquisa por estado e universidades

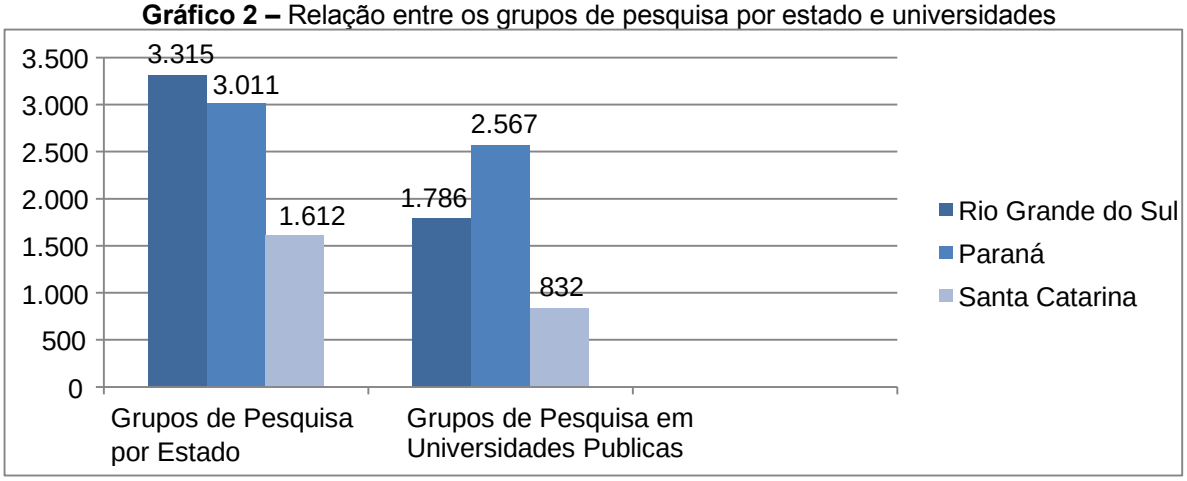

Fonte: os autores, com base nos dados do CNPQ, 2014.

Destes 2.567 grupos de pesquisa em universidades públicas do Paraná, 234 realizam suas pesquisas na área da educação. Dos 832 grupos nas universidades públicas de Santa Catarina, 74 desenvolvem suas investigações na área da educação. Dos 1.786 grupos de pesquisa cadastrados no CNPq em universidades públicas do Rio Grande do Sul, 161 têm a educação como área de estudo, o que totaliza 469 grupos na área da Educação.

Gráfico 3 – Relação do Número de Grupos de Pesquisa em Educação localizados nas IES públicas da Região Sul

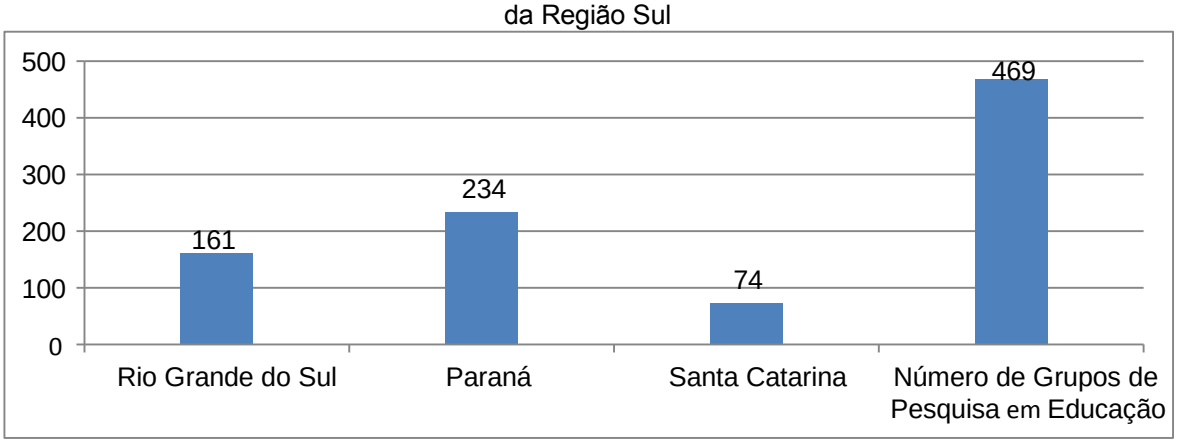

Fonte: os autores, com base nos dados do CNPQ, 2014.

Com o aprofundamento do estudo, verificamos que dos 234 grupos de pesquisa em educação nas universidades públicas do Paraná, apenas dois são na subárea da educação superior. Enquanto isso, dos 74 grupos em educação nas universidades públicas de Santa Catarina, três deles desenvolvem suas investigações na subárea da educação superior. Já no que se refere aos 161 grupos de pesquisa em educação cadastrados no CNPq em universidades públicas do Rio Grande do Sul, cinco tomam a educação superior como subárea de estudo.

Gráfico 4 – Grupos de pesquisa em educação superior em universidades públicas da Região Sul

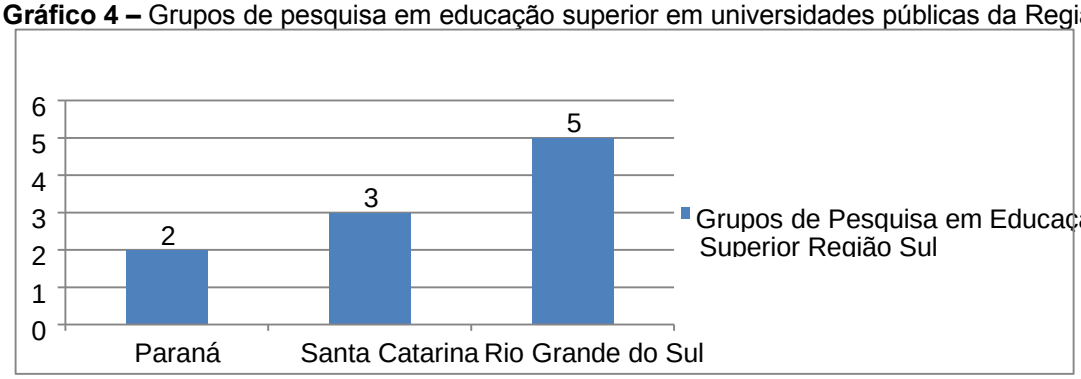

Fonte: os autores, a partir de dados do CNPq, 2014.

Considerando os dados expostos acima, podemos verificar que no estado do Paraná, somando o total de grupos de pesquisas em Educação com suas bases construídas nas universidades públicas, apenas 0,85% dos mesmos são da subárea da educação superior. Para o percentual de Santa Catarina, temos 4,05% dos grupos de pesquisa em universidades públicas que realizam suas investigações no âmbito da educação superior. Quanto aos dados do estado do Rio Grande Sul, um total de 3,10% dos grupos da área da educação realiza suas pesquisas especificamente no âmbito da educação superior em universidades públicas.

2.2 Região Sudeste

Segundo o censo dos grupos de pesquisa do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq (BRASIL, 2014), o Brasil hoje possui 35.424 grupos de pesquisa cadastrados nas seguintes grandes áreas: ciências humanas, ciências da saúde, sociais aplicadas, engenharias e computação, ciências biológicas, ciências exatas e da terra, ciências agrárias e linguística, letras e artes. A Região Sudeste, por sua vez, conta com 15.549 grupos cadastrados no CNPq.

Gráfico 5 – Relação entre número de grupos de pesquisa no Brasil e na Região Sudeste

Fonte: os autores, com base nos dados do CNPQ, 2014.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dos 15.549 grupos de pesquisa localizados na Região Sudeste, 642 desenvolvem suas atividades no estado do Espírito Santo, 423 deles em universidades públicas. O total de 3.482 estão em Minas Gerais, compreendendo 2.708 em universidades públicas; 4.147 no Rio de Janeiro, sendo 2.844 em universidades públicas e 7.278 em São Paulo, compreendendo 4.774 em universidades públicas.

Gráfico 6 – Relação entre os grupos de pesquisa por estado e universidades públicas.

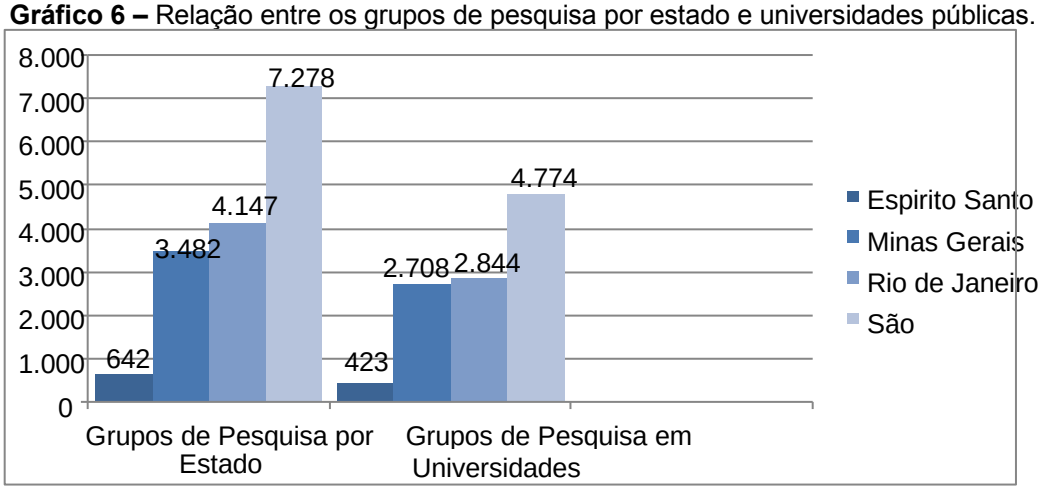

Fonte: os autores, com base nos dados do CNPQ, 2014.

Dos 423 grupos de pesquisa em universidades públicas do Espírito Santo, 37 realizam suas pesquisas na área da Educação, enquanto que dos 2.708 grupos nas universidades públicas de Minas Gerais, 211 pesquisam nesta área. Já no que se refere aos 2.844 grupos de pesquisa em universidades públicas do Rio de Janeiro, 200 tem a educação como área de estudo, e dos 4.774 grupos em instituições públicas de educação superior em São Paulo, 334 têm a área como objeto de estudo. Assim a Região Sudeste totaliza 782 grupos de pesquisa na área da Educação.

Gráfico 7 – Relação do número de grupos de pesquisa em educação localizados nas IES públicas da Região Sudeste

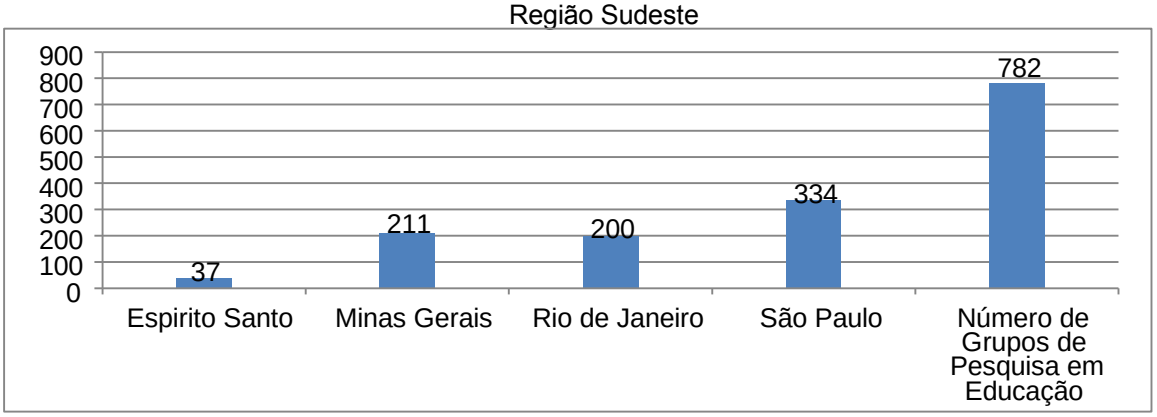

Fonte: os autores, com base nos dados do CNPQ, 2014.

A análise mais detalhada dos dados da educação da Região Sudeste, revelou que dos 37 grupos de pesquisa em Educação, localizados nas universidades públicas do Espírito Santo, nenhum deles desenvolve suas pesquisas na educação superior. No entanto, conforme os dados obtidos em relação aos 211 grupos das universidades públicas do estado de Minas Gerais, três grupos de pesquisa se voltam à investigação do tema educação superior. Quando nos referimos aos 200 grupos na área da educação em universidades públicas do Rio de Janeiro e aos 334 do estado de São Paulo, dez deles possuem a educação superior como área de estudo e, destes, cinco no Rio de Janeiro e cinco em São Paulo.

Gráfico 8 – Grupos de pesquisa em educação superior em universidades públicas do Sudeste

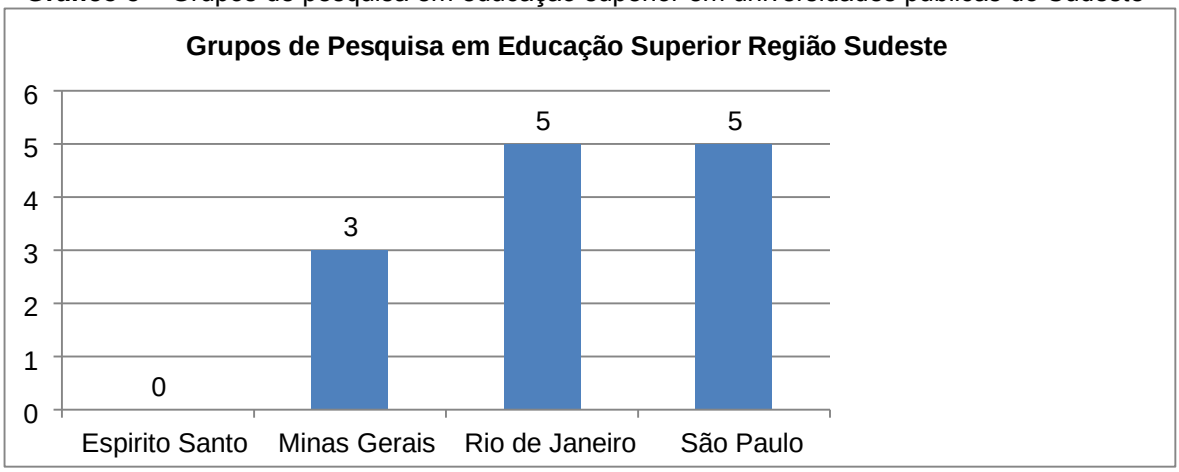

Fonte: os autores, os autores, com base nos dados do CNPQ, 2014.

Conforme os dados apontados acima, podemos visualizar que no estado do Espírito Santo não há grupos de pesquisa na subárea do ensino superior. Já no estado de Minas Gerais, quando se compara o número de grupos de pesquisa na área da educação e os grupos na subárea da educação superior, constata-se que apenas 1,42% dos grupos tem suas pesquisas na subárea da educação superior. Já para o percentual do Rio de Janeiro, tem-se 2,5% dos grupos em universidades públicas realizando pesquisa nessa subárea. Enquanto isso, o estado de São Paulo possui aproximadamente 1,5% dos grupos realizando seus estudos especificamente na subárea da educação superior.

De acordo com as porcentagens acima, percebe-se que, embora a Região Sudeste possua um número maior de grupos de pesquisa em relação à Região Sul, a amplitude não se reflete quando o comparativo é feito entre os grupos existentes nas duas regiões e o número de grupos de pesquisa voltados a subárea da educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

superior. Isto se deve ao fato de que o percentual extraído desta relação para as regiões Sul e Sudeste é praticamente idêntico, uma vez que o Sul conta com 0,11% de seus grupos de pesquisa em educação superior, e o Sudeste 0,08%.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como bem sabemos, os grupos de pesquisa representam o lócus da pesquisa científica nas universidades brasileiras, pesquisas oriundas de inúmeros processos e métodos nas mais variadas áreas do conhecimento. Atualmente, o que se percebe em muitas áreas do conhecimento são pesquisas altamente influenciadas pelas necessidades de um sistema capitalista voraz representado pelos meios produtivos e pelo Estado.

Estado, que com políticas educacionais está transformando o campo da pesquisa acadêmica, em um lócus de atendimento as suas necessidades políticas, sócias e econômicas seja nas universidades públicas ou privadas.

Inseridos nesta nova realidade, procuramos analisar os grupos de pesquisa voltados ao ensino superior nas universidades públicas das regiões sul e sudeste por entender que estes estão se tornando um meio para atender às necessidades econômicas do Estado e de setores privados.

Como fruto deste estudo, encontramos nas universidades públicas na Região Sul do Brasil dez grupos de pesquisa voltados a subárea da educação superior, sendo que um se enquadra tanto na subárea da educação superior quanto das políticas de educação superior. Os grupos encontram-se assim distribuídos: dois no Estado do Paraná, sendo um na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e um na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); três em Santa Catarina sendo dois na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e um na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); e cinco no Rio Grande do Sul, sendo um na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), um na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e três na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Tendo em vista os dados apontados, compreendemos ser importante destacar que o perfil destes grupos são as especificidades que as linhas de pesquisa possuem em relação ao campo do trabalho docente. São elas: Didática e Metodologia do Ensino Superior, Ética e formação docente, Trabalho e Educação, Epistemologia e Formação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Docente, Docência no Ensino Superior e Avaliação no Ensino Superior.

Para tanto, embora tenhamos percebido um expressivo número de publicações realizadas pelos grupos e o fato de os líderes dos grupos de pesquisas, quase na sua totalidade, possuírem formação acadêmica relacionada ao campo de pesquisa dos grupos que se propõem a liderar, o que se observa é uma repetida preocupação em propor pesquisas no campo da formação de professores. O que acaba gerando dúvidas quanto à produção do conhecimento gerado no interior dos grupos aqui analisados.

Estes questionamentos articulam-se com o alto risco que estas produções possuem de vir a repetir-se, uma vez que o campo de estudo é o mesmo entre os grupos pesquisados, o que pode vir a caracterizar uma desvalorização da produção dos conhecimentos

Neste contexto, entendemos que a produção do conhecimento deveria ser considerada em sentido mais amplo em relação ao que vem sendo abordado, onde se debatesse a formação de professores, mas que ao mesmo tempo houvesse um questionamento sobre o papel deste professor perante um sistema que se constitui cada vez mais como um formador de mão-de-obra para o mercado, moldada para simplesmente executar e não questionar.

Por fim, de modo geral, os conhecimentos produzidos nos grupos de pesquisa aqui mencionados se desenvolvem de acordo com as suas linhas de pesquisa, as quais orientam suas produções em consonância com os objetivos traçados pelos líderes e pelo campo de estudo. Além disso, a formação e atuação dos líderes possui aderência quanto aos referidos grupos e linhas que coordenam.

Embora entendamos que os grupos se constituíram como lócus da produção do conhecimento no que tange à educação superior, observamos que os mesmos se detiveram em três eixos norteadores praticamente comuns uns aos outros, a saber: Formação de Professores, Políticas de Educação Superior e Produção do Conhecimento.

Este fato ocasionou inúmeras produções em áreas afins. Ao mesmo tempo que trouxeram contribuições para a melhoria e o aperfeiçoamento dos conhecimentos nos eixos pesquisados, também contribuíram para gerar um intenso processo produtivista nas áreas de pesquisa apontadas.

Quando a análise dos grupos de pesquisa em educação superior referentes a

Região Sudeste, foram encontramos treze grupos dedicados a pesquisa na educação superior, dos quais três estão situados no Estado de Minas Gerais, cinco grupos situam-se no Estado do Rio de Janeiro, e outros cinco grupos no Estado de São Paulo.

Uma vez mapeados os grupos de pesquisa em educação superior da Região Sudeste do Brasil observamos, por meio da análise do currículo Lattes dos professores líderes, que com exceção dos líderes do grupo Metodologias Ativas no Ensino Superior – MAES todos possuem uma extensa formação acadêmica e uma ampla experiência profissional como professores e pesquisadores com produção de pesquisa ligada às linhas e temas de pesquisa que norteiam a produção do conhecimento nos grupos que se propõem a liderar.

Por sua vez, este fator, além de gabaritar os líderes dos grupos, gera um alto nível de confiabilidade e credibilidade nas pesquisas realizadas em cada um dos treze grupos de pesquisa em educação superior na Região Sudeste do Brasil. Outro fator importante no que que se refere à produção do conhecimento em cada grupo é o amplo leque de temas pesquisados refletido nas linhas de pesquisa de cada um.

É possível verificar que, embora os temas sejam variados entre as linhas de pesquisa, ao fazermos um afunilamento quanto às grandes áreas, identificamos que sete grupos têm seus estudos norteados pelo campo das Políticas de Educação Superior, sejam estas avaliativas, afirmativas, inclusivas ou de expansão da educação superior no Brasil. Entre estes temas, dois na Unicamp; dois na UFF; um na UFSCAR; um na USP e um na UFRRJ, o que significa dizer que aproximadamente 54% dos grupos de pesquisa na área da educação superior na Região Sudeste do Brasil têm suas linhas ou algumas delas voltadas à investigação do tema políticas de educação superior.

Outro fator que nos chama atenção é quanto ao tema Formação de Professores. Considerando que, foram localizados três grupos com suas linhas de pesquisa voltadas ao estudo do Trabalho e da Formação Docente. Trata-se do Grupo de Estudos em Educação Superior e Formação Docente (GESFORD) – UFTM; Grupo Trabalho Docente na Educação Superior e Formação de Professores – UERJ; e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior – UNESP, que representam outros 23% dos grupos de pesquisa em educação superior na Região Sudeste do Brasil.

Levantados tais dados, podemos observar que 77% dos grupos de pesquisa em educação superior localizados na Região Sudeste brasileira realizam suas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atividades de pesquisa no campo das políticas de educação superior ou do trabalho e da formação docente. Enquanto isso, apenas o grupo Metodologias Ativas no Ensino Superior (MAES) da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI); o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática no Ensino Superior, localizado na Universidade federal de Ouro Preto (UFOP) e o Laboratório de Pesquisa em Educação Superior, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), realizam suas pesquisas respectivamente nas áreas das Metodologias Ativas do Ensino Superior; do Ensino da Matemática no Ensino Superior; e da gestão da educação superior, representando 23% dos grupos em educação superior da região.

Analisando a distribuição dos grupos de pesquisa, observamos que, mesmo sendo temas diferenciados em cada uma das linhas nos treze grupos, há semelhança quanto às suas áreas de investigação. Neste sentido, enquanto vemos debates acirrados no campo das políticas educacionais ou da formação de professores, como mencionado na análise dos grupos referentes à Região Sul, também buscamos questionar este constante produtivismo acadêmico na área das políticas e, principalmente, do trabalho e da formação docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.L.P. Enfoque para el análisis de investigaciones em política educacional. In: TELO, Cézar. **Epistemologias de la Política Educativa:** posicionamentos, perspectivas y enfoques. 1ª Ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 579-601.

TELLO, C. Presentación. In: TELLO, Cézar. **Epistemologias de la Política Educativa:** posicionamentos, perspectivas y enfoques. 1ª Ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 11-19.

19.5.25 GERENCIALISMO, POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E EM LARGA ESCALA E (DES)QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Welcianne Iris de Queiroz[2729]

Sílvio César Nunes Militão[2730]

RESUMO

O texto em tela é recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento apresentando como objeto as Políticas Educacionais de avaliação externa e em larga escala. Tem por objetivo analisar e discutir as influências do gerencialismo nas políticas de avaliação externa e em larga escala, guiando-se pelo seguinte questionamento central: No contexto do gerencialismo, como as políticas de avaliação externa e em larga escala e o uso que se faz de seus resultados têm impactado e contribuído para a qualificação da educação básica pública? Recorre à pesquisa teórica/bibliográfica amparando-se nos pressupostos teóricos do campo da avaliação como: Afonso (2012) e Freitas (2012; 2018). Para análise das Políticas Públicas Educacionais, referencia-se nos aportes teóricos analíticos de Stephan Ball. Após a revisão de literatura, conclui-se que os resultados das avaliações externas e em larga escala têm sido usados como meio de controle e regulação das escolas e professores, por meio de prêmios e sanções e têm tido um efeito contrário ao que o discurso oficial tem propalado, promovendo um desqualificação da educação. É possível, no entanto, uma ação contra hegemônica, já que "as escolas também fazem políticas" e que os professores são tanto "sujeitos como atores dessas políticas", logo eles não apenas implementam, mas, também, as reconfiguram e as transformam no contexto da sala de aula.

Palavras-chave: Gerencialismo. Política Educacional. Avaliação externa. Avaliação em larga escala.

1 INTRODUÇÃO

A literatura especializada na área da Avaliação Educacional tem discutido o papel de destaque das avaliações externas e em larga escala no delineamento das Políticas Públicas Educacionais, contudo, não há consenso entre os pesquisadores acerca das eventuais contribuições dessas avaliações para a melhoria da qualidade da educação básica (BAUER, ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1369).

Por outro lado, há, dentre outros, autores como Freitas (2012, 2018), Sousa e Oliveira (2010) e Bauer (2017), que não desconsideram as contribuições de tais avaliações como norteadoras de políticas, porém, se contrapõem à forma como estão sistematizadas e aos usos de seus resultados, pois consideram que a princípio, essas avaliações têm por função subsidiar proposituras de políticas educacionais, visando

[2729]Doutoranda em Educação/UNESP – Presidente Prudente. E-mail: welcianne.iris@unesp.br
[2730] Professor Assistente Doutor/UNESP – Marília. Docente vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP/Presidente Prudente. Email: scnmilitao@gmail.com

garantir uma melhoria da qualidade do ensino nos sistemas educacionais. No entanto, no contexto da escola, inserida num modelo de gestão educacional gerencialista, informada pelo ideário neoliberal, essas avaliações têm desbordado suas funções precípuas e assumido contornos de controle, regulação, aprisionamento da autonomia da escola e de seus atores, transformando a escola em verdadeiros mercados (FREITAS, 2018).

Na ótica do gerencialismo a lógica empresarial é a mais eficiente e eficaz no alcance da qualidade educacional. Assim, pais e alunos são clientes e as escolas são empresas responsáveis por prestar serviços de "qualidade". Essa qualidade é aferida por indicadores de desempenho e será tão melhor quanto maior forem os índices dos alunos em testes estandardizados. Os alunos são, nesse sentido, formados para se adequarem ao mercado de trabalho e para nele competir.

De acordo com Bauer (2017),

> O conceito da pretensa qualidade educacional, alinhada ao discurso oficial, tendo como base os indicadores mercadológicos está descolado de outros aspectos centrais para a qualidade da escola, como a adequação do currículo adotado, a formação oferecida aos professores, a organização adequada da estrutura educacional visando ao atendimento aos alunos, entre outros (BAUER, 2017, p. 77-78).

Compreender essas questões problemáticas torna-se premente, dado que avaliação externa e em larga escala tem se tornado na principal delineadora das políticas educacionais e mola propulsora das reformas destas. Ou seja, a depender da forma como são formuladas, implementadas, da interpretação e do tratamento que recebem os resultados pelos profissionais da Educação, principalmente aqueles que atuam no chão da escola, as avaliações externas e em larga escala, podem contribuir para a manutenção do status quo ou desempenhar sua função pedagógica primordial: acompanhamento e mediação, para promoção de um educação de qualidade, aqui entendida como aquela que "[...] mobiliza os sujeitos para o pensamento crítico, para ações criativas e solidárias, alicerçados na liberdade para conhecer e aprender" (FELIPE, 2020, p. 92). Onde o uso dos dados numéricos dessas avaliações sejam apenas para correção de rotas e livres de impactos negativos para vida das pessoas (FREITAS, 2018).

Assim, o texto em tela, tem por objetivo analisar e discutir as influências do gerencialismo nas políticas de avaliação externa e em larga escala, guiando-se pelo seguinte questionamento central: No contexto do gerencialismo, como as políticas de

avaliação externa e em larga escala e o uso que se faz de seus resultados têm impactado e contribuído para qualificação da educação básica pública?

Para tanto, dentro do recorte de estudo, recorre à pesquisa teórica/bibliográfica buscando "[...] ordenar ideias, a sistematizar pressupostos teóricos e estruturar explicações" acerca da temática (DEMO, 1982, p. 14). Para análise das Políticas Educacionais, ampara-se nos aportes teóricos analíticos do Ciclo de Políticas propostos por Stephan Ball.

Convém destacar que o presente texto adota as nomenclaturas: "avaliações externas e em larga escala" da forma como concebe Perboni (2016, p. 18-19), integradas, porém, não sinônimas pois, "[...] na configuração como são formuladas na atualidade se caracterizam como algo concebido externamente à escola e aplicadas a um grande contingente de alunos."

2- POLÍTICA EDUCACIONAL DE AVALIAÇÃO EXTERNA E EM LARGA ESCALA

Nas últimas décadas ocorreram significativas redefinições no papel do Estado a nível mundial advindas da ideologia neoliberal. Coloca-se em tela a capacidade do Estado na definição de políticas públicas e de prover serviços sociais adequados. Sob o peso da globalização neoliberal, questiona-se sua autonomia face às internacionalizações das políticas públicas.

No ideário neoliberal, o Estado (setor público) é o responsável pela crise e ineficiência, porque é mau gestor dos recursos públicos. O setor privado é sinônimo de eficiência, qualidade, equidade. "Para chegar à eficiência é necessário que todos os direitos (conquistas sociais como a educação, saúde, transportes, empregos) sejam regidos pelas leis do mercado" (MARTINS, 1997, p.143). Face a esse quadro era necessário um novo modelo de gestão pública, alinhado aos pressupostos neoliberais, que desse conta das demandas imanadas das mudanças no papel do Estado, na qual os princípios do setor privado seriam incorporados como referência para organizações públicas em todas as esferas de governo. Tal modelo, conhecido como Gerencialismo, tem como mote a otimização de recursos, ou seja, aumento da eficácia e da eficiência do setor público com o mínimo de investimentos, utilizando-se, entre outros mecanismos, da lógica de resultados de desempenho que incentivam a competitividade e a concorrência nos diferentes setores estatais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Consoante a Secchi (2009), o Gerencialismo é composto por dois modelos organizacionais alternativos e um paradigma relacional:

> A administração pública gerencial (APG) e o governo empreendedor (GE) são modelos organizacionais que incorporam prescrições para a melhora da efetividade da gestão das organizações públicas. O movimento da governança pública (GP) se traduz em um modelo relacional porque oferece uma abordagem diferenciada de conexão entre o sistema governamental e o ambiente que circunda o governo (SECCHI, 2009, p. 349).

A administração pública gerencial (APG) é um modelo normativo para estruturação e gestão da administração pública baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade. O Governo empreendedor (GE) é complementar ao primeiro e envolve um conjunto de ações para efetivação da APG. O movimento de governança pública (GP) emerge no contexto da implementação das políticas neoliberais por meio da celebração de parceria públicos privadas na busca de soluções para problemas coletivos.

De acordo com Ball (2001), tais modelos, também chamados de pós-burocráticos ou Nova Gestão Pública (NGP), passam a ser utilizados como elementos-chave para a efetivação dos conceitos neoliberais, buscando, assim, paralelamente, a iniciativa de liberar as forças do mercado e reduzir o tamanho e as ações do Estado, aumentar a eficiência do setor público e reduzir o seu custo.

No contexto da Nova Gestão Pública, os pressupostos neoliberais se consolidam por meio de um Estado gerencialista tornando-se mínimo para prover e máximo para controlar ao redistribuir as funções e poderes entre as esferas governamentais, mantendo o controle estratégico com o governo central e descentralizando a realização das atividades, para as instâncias locais ou para instituições privadas ou organizações sociais.

Assim, as políticas educacionais herdam do contexto das políticas públicas as orientações e prescrições do Gerencialismo e da Nova Gestão Pública que têm como foco a eficiência, eficácia, competitividade, descentralização, desenvolvimento estratégias de gestão voltadas para a avaliação de desempenhos e por resultados (PARENTE, 2016).

Nos anos de 1980, em toda a América Latina foram amplamente divulgados indicadores educacionais que apontavam a má qualidade dos sistemas de ensino. Esses indicadores, na visão neoliberal, evidenciavam a crise de eficácia, eficiência e produtividade dos sistemas educacionais latino-americanos sob o monopólio estatal

(GENTILI, 1998). A saída seria introduzir a educação nos princípios mercadológicos de meritocracia, competição, ranqueamento e accountability, sob a égide do argumento que tais princípios podem elevar a qualidade educacional. Ou seja, a educação seria regida pelos ditames gerencialistas.

Consoante a Afonso (2012), a accountability, se constitui de três pilares: avaliação, prestação de contas e responsabilização, que no campo educacional têm como pano de fundo as avaliações externas e em larga escala. O Estado deixa então de ser provedor de serviços públicos, para se tornar avaliador da qualidade dos serviços prestados (Estado Avaliador), cujo foco é no resultado em detrimento do processo.

No Brasil, esse processo de mudança iniciou-se em 1990, com Fernando Collor de Melo e foi efetivamente implementado no governo de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 a 2002. Eunice Durham, em 1994, então na equipe do ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza, já dizia na Folha de São Paulo: “O grande papel do Estado reside na sua capacidade de avaliação do desempenho escolar. É isso que deve orientar o salário dos professores e o orçamento das escolas” (DURHAM, 1994, p. 3). Nesse sentido, Ball (2002) compreende que, na verdade, no que diz respeito à educação, o Estado não é “mínimo”, ele apenas alterou a forma de controle, um processo que ele chama de re-regulação. “O Estado não deixou de controlar a educação, pelo contrário, com as políticas de avaliações externas e em larga escala, ele aumentou seu controle sobre ela” (SANTANA, 2018, p. 42).

Assim, é a partir de 1990 que os testes padronizados ganham vulto, pois nesse contexto, acontecem significativas redefinições no papel do Estado a nível mundial advindas da ideologia neoliberal que introjeta os princípios do setor privado na lógica do setor público de modo geral, e em particular na Educação, sob a égide de que os preceitos gerenciais e performáticos poderiam elevar sua qualidade.

As políticas neoliberais, marcadas pela redução do Estado e pela criação de um quase mercado nas áreas sociais (não somente na educação), afetaram diretamente a política de diversos países e guiaram as orientações dos programas de desenvolvimento e financiamento, a saber, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A adoção de políticas gerencialistas é observada com frequência nos relatórios

elaborados pela OCDE, no qual percebe-se claramente as marcas da incorporação dos preceitos gerencialistas na gestão pública, como forma de vincular o desenvolvimento econômico à qualidade de vida da população (BALL, 2001). Um dos itens do relatório apresenta formas de "Gerir os recursos e melhorar a tomada de decisões centradas nos resultados" (OCDE, 2005, p. 10).

As avaliações sistêmicas ganham corpo em nossa legislação e espaço na agenda dos governos como medida de qualidade educacional, mais acentuadamente a partir de 1990 com a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, nos dias 05 a 09 de março de 1990. Esse evento culminou com compromissos assumidos pelo Brasil na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, o qual estipulava uma série de ações com o objetivo de melhorar a educação brasileira e ressaltava a importância da avaliação para a qualidade do ensino com ênfase no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O SAEB passou por várias mudanças ao longo dos anos até chegar no formato atual, mas foi em 2007 que passou a ter um indicador de proficiência a partir do resultado das avaliações em Língua Portuguesa e Matemática combinado com dados do fluxo escolar (taxa de aprovação, reprovação e abandono de alunos), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sintetiza em um indicador a aferição da qualidade do ensino no país.

Refletir sobre os impactos das avaliações externas e em larga escala na qualificação da educação básica pública torna-se relevante dada a necessidade de conhecer os mecanismos, não apenas operacionais e pedagógicos, mas, sobretudo, ideológicos que permeiam as ações/decisões a partir de seus resultados, seus impactos e implicações no/do contexto da escola, e no chão da sala de aula. Uma vez que, a escola não necessariamente é reprodutora das orientações normatizadas no campo da política, pois estando no campo da implementação, pode exercer uma contra hegemonia (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A literatura especializada no campo da Avaliação Educacional, em sua maioria, não a considera um problema em si mesmo, mas sim, os (des) usos de seus resultados e das consequências que deles decorrem.

Na ótica neoliberal, se os resultados não corresponderem às expectativas, haverá consequências. Assim, no âmbito da Nova Gestão Pública, prêmios e sanções

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

são estabelecidos a depender desses resultados. No campo educacional, essa lógica impactará a escola em dois aspectos primordialmente: sua materialidade e a cultura escolar (FREITAS, 2012). As principais consequências são:

a) Estreitamento curricular, pois ancorada em resultados, a lógica empresarial educacional ampara-se nos princípios da accountability, que tem como eixo estruturador as avaliações sistêmicas, prestação de contas e responsabilização (AFONSO, 2012). Nesse sentido, insere o ideário educacional numa via de contramão, onde passa-se a ensinar aquilo que será avaliado.

b) Adoção de um estilo de gestão gerencialista baseada em avaliação e metas – Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo status quo (FREITAS, 2018).

c) Desmoralização do professor – os resultados nas avaliações passam a definir o nível de qualidade do ensino no interior das escolas, bem como colocam em dúvida os saberes de seus agentes. Estes, têm seu trabalho reduzido ao de mero executor de diretrizes, alijados do processo de concepção de seu trabalho tidos como mal formados, acomodados e improdutivos precisando serem motivados com prêmios para que desenvolvam sua melhor performance (BALL, 2002).

e) Destruição da escola pública – A responsabilização e meritocracia são duas categorias imbricadas que abrem caminho para uma terceira, que é a da privatização. Ou seja, as duas primeiras visam criar um ambiente para ampliar a privatização do sistema público de educação (FREITAS, 2012).

De acordo com Casassus (2009)

> Estas razões fundamentam-se na evidência empírica de que estas políticas fracassaram, que a ênfase em apenas um determinado tipo de avaliação, a medição, aprisiona o sistema numa dinâmica perniciosa na procura da melhoria da qualidade, que tem como consequência o efeito contrário ao esperado. Ou seja, diminui a qualidade porque diminui a sua abrangência e, como instrumento de gestão, retira dos docentes a sua vontade de melhorar a educação. Os sistemas centralizados de medição afastam os sistemas educativos das finalidades para os quais foram criados (CASASSUS, 2009, p. 73).

Tais considerações, apontam para a dimensão política que as avaliações externas e em larga escala possuem, ganhando relevo e emergência a análise tanto de suas finalidades e propósitos quanto dos efeitos que essas podem ter nos sistemas educativos em que são implementadas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face às reflexões que foram tecidas até aqui, fica patente que da forma como têm sido usados os resultados das avaliações externas e em larga escala, no contexto de uma política orientada por uma gestão educacioanal gerencialista, tem aprisionado não somente as práticas pedagógicas das escolas e seus professores, restringindo seu espaço para criar, mas, também, tem aprisionado a “alma e a identidade” dos sujeitos e atores da educação (BALL, 2002) e, ainda, limitando as possíbilidades de aprendizagens dos alunos ao deixar de fora aquilo que não é “básico”, por que não é mensurável por avaliações.

Os professores são vistos com desconfiança, mesmo sob a ilusão da liberdade e autonomia, precisam ser monitorados por meio de seus resultados. Mediante a persecução de objetivos e metas inalcancáveis (FREITAS, 2018), a responsabilização por seus resultados, por vezes, atreladas a um sistema de bonificação salarial de acordo com os índices e os contrangimentos advindos da publicização dos resultados dos alunos como se fossem seus resultados, os levam a orientar sua prática de “trabalhar os alunos ao invés de trabalhar com os alunos”. Ou seja, os alunos são treinados para fazer as provas. “O que é produzido é um espectáculo, ou o que poderíamos considerar uma ‘fantasia encenada’ [...], que está lá apenas para ser vista e julgada" (BALL, 2002, p. 12). Os resultados das avaliações externas e em larga escala têm sido usados como meio de controle e regulação das escolas e professores, por meio de prêmios e sanções e têm tido um efeito contrário ao que o discurso oficial têm propalado, promovendo um desqualificação da educação.

No entanto, considerando que “as escolas também fazem políticas” e que os professores são tanto “sujeitos como atores dessas políticas”, eles não apenas implementam, mas, também, as reconfiguram e as transformam no contexto da sala de aula. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Assim, é mister conhecer as políticas educacionais de avaliação externa e em larga, não só como as propõe o discurso nomotético e enquanto sujeitos delas, mas, sobretudo aquela que podemos fazer enquanto atores políticos e educacionais, recontextualizando seus resultados na direção do seu sentido pedagógico primordial que é a transformação das pessoas para uma sociedade melhor, convertendo em educacional, uma política que apesar do título “educacional”, na verdade é uma política de gestão e econômica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(CASASSUS, 2009). Somente quando a educação estiver a serviço da melhoria da vida humana é que ser terá um educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Para uma Concetualização Alternativa de Accountability em Educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr/jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJDyyZ5qBRKWVfZfDQ3m/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 15 abr. 2016

BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Revista Currículo sem Fronteira**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez de 2001. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf. Acesso em: 19 maio 2021.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa da Educação**. v.15, n.2, p. 3-23, 2002. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BAUER, A. ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educacão e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhzBr6B7CpB5BjS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 abr. 2020.

BAUER, A. Uso de indicadores educacionais para a avaliação e monitoramento da qualidade da escola: possibilidades e desafios. In: SORDI, M. R. L. de; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (Orgs). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo**, v.9, p. 71-79, 2009. Disponível em: http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/149/253. Acesso em: 20 jun. 2021.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante**: Mito e realidade. Brasília: Inep, 1982.

DURHAM, E. R. Estrutura irracional e perdulária. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 de maio de 1994. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/21/painel/1.html. Acesso em: 27 jul. de 2020

FELIPE, E. S. Do SAEB à BNCC: Padronizar para avaliar. In: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos – Reformas Educacionais**: avanço ou precarização da educação pública. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. 2 v.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr/jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 jul.2016

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018

GENTILI, P. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARTINS, R. B. **Escola Cidadã do Paraná**: análise de seus avanços e retrocessos. Tese (Doutorado em Administração e Supervisão Escolar). Universidade Estadual de Campinas – SP, 1997

OCDE, Declaração de Paris sobre a eficácia da ajuda ao desenvolvimento. **Fórum de Alto Nível**. Paris: março de 2005.

PARENTE, J. M. **Gerencialismo e performatividade na gestão educacional do estado de São Paulo**. 2006. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

PERBONI, Fábio. **Avaliações externas e em larga escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros.** 2016. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

SANTANA, A. M. C. A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. In: ROTHEN, J.C.; SANTANA, A.C.M. (Orgs) **Avaliação da educação:** referência para um primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-69, mar./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rap/a/ptr6WM63xtBVpfvK9SxJ4DM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 maio 2021.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso de resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez., 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/HfYnBHFv4x63bWY6nkfJt7H/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 maio 2020.

19.5.26 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS RELACIONADAS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Daiani Vieira Ortega[2731]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar um levantamento do termo "Base Nacional Comum Curricular" e acrônimo BNCC, mediante mapeamento nas bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Scientific Eletronic Library Online (SciELO). Analisa as produções acadêmicas que tratam do tema, quanti-qualitativamente, a partir dos títulos e resumos dos trabalhos e propõe categorização por descritores enumerados por grupos BNCC e 1) fundamentos pedagógicos e/ou ideológicos da BNCC, 2) formulação/implementação; 3) formação de professores; 4) avaliação; 5) gestão escolar; 6) Educação Infantil; 7) Ensino Fundamental; 8) Ensino Médio; 9) componentes específicos e 10) a abordagem de temas contemporâneos (religião, ideologia de gênero, tecnologia). O mapeamento identifica as tendências das pesquisas atuais e aponta caminhos para futuras investigações. Os grupos com maior representatividade na pesquisa estão apresentados no texto. A conclusão aponta a predominância das investigações nos grupos 1) fundamentos pedagógicos e/ou ideológicos da BNCC (33,3% na BDTD) e 2) componentes específicos, como Língua Portuguesa, Matemática e outros (32% na SciELO). Em relação aos segmentos da educação básica o grupo 8 relacionado ao Ensino Médio responde por 20% dos trabalhos da base SciELO e Educação Infantil 10% na BDTD.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Levantamento quanti-qualitativo. Produções acadêmicas. BDTD. SciELO.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho integra a pesquisa de doutorado que vem sendo desenvolvida no âmbito do Programada de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Presidente Prudente, cujo objetivo é compreender as implicações da implementação da BNCC nas escolas estaduais paulistas.

A construção de uma base comum curricular nacional foi defendida com base no argumento que era necessário garantir as aprendizagens essenciais e os conteúdos mínimos da educação básica em todo o território nacional. Como ponto de partida para a compreensão do cenário de construção da BNCC, temos que considerar o contexto marcado por múltiplas influências político econômicas internacionais. Aguiar (2018) identificou três grupos de disputa sobre a formulação da BNCC: organismos internacionais, grupos privados nacionais e o grupo de defensores da escola pública, representado por associações e entidades acadêmicas que

[2731] Doutoranda em Educação, UNESP Presidente Prudente – daivgeografa@gmail.com

atuaram nos movimentos sociais em prol da Constituição de 1988 e da LDB/96, como a UNE, CNTE, ANPED entre outros. Nessa disputa os dois primeiros grupos ganharam vantagem, moldando ainda mais a educação aos pressupostos neoliberais mercadológicos que já orientavam as políticas educacionais no Brasil desde a década de 1990.

Dentre as organizações mundiais, destaca-se a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que, segundo Cury, Reis e Zanardi (2019), se constitui um verdadeiro “ministro da educação mundial” que desenha cenários e influencia a adoção de políticas educacionais pautadas em uma perspectiva exclusivamente meritocrática de educação.

A OCDE exerce forte pressão sobre os Estados Nacionais para que estes elaborem currículos padronizados que estejam alinhados ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Os Estados estão cientes que se não alinharem seus currículos com essa avaliação e não apresentarem melhores resultados, não entrarão na “lista de indicações” da OCDE para as grandes corporações interacionais, pois o requisito para que o país conste na lista é cumprir as orientações da organização em relação à economia e à educação, preparando os sujeitos conforme as demandas do mercado de trabalho.

Seguir as determinações da OCDE tornou-se referência para a qualidade da educação mundial e conduziu a um fenômeno de “ranqueamento” de países que influenciou o estabelecimento de padrões curriculares vistos como necessários para o alcance de um desempenho comparativamente satisfatório nessa perspectiva globalizante e mensurável da educação (CURY, REIS, ZANARDI, 2019, p.79).

Se na escala global houve a influência e pressão de organismos como a OCDE, na escala nacional, esse movimento foi realizado pelos grupos privados nacionais, chamados por Freitas (2012) de reformadores empresariais. Esse grupo, formado por grandes empresários, fundações, políticos, institutos e organizações sociais, indústria educacional, entre outros atores, buscou difundir e legitimar sua visão de mundo, valores, concepção de sociedade e de educação. Representado pelo Movimentos Todos pela Educação, no Brasil o grupo é formado por uma rede de parceiros e mantenedores, dos quais destacam-se: a Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Rede Globo, Fundação Roberto Marinho,

BID (Banco Interamericano desenvolvimento), Fundação Santillana, Fundação Victor Civita (CURY, REIS, ZANARDI 2019).

Após um conturbado processo de formulação de suas duas primeiras versões, reflexo de um cenário político turbulento, foi apresentada a terceira versão da BNCC. Na nova versão ficou explícita a centralização no controle externo do fazer docente por meio das avaliações externas, além da responsabilização local pelos resultados, o comprometimento na construção coletiva dos projetos pedagógicos locais, contrariando a lógica de formulação das políticas públicas (AGUIAR, 2018).

A BNCC prevê uma qualidade idealizada por instituições privadas, que avaliarão se os alunos desenvolveram as competências necessárias para atuar segundo as exigências do mercado. Neste contexto, as decisões sobre a educação se concentram nas mãos de empresas a serviço do capital e caberá a elas decidir o que é qualidade. As escolas e professores serão conduzidos a acatar sem manifestar opiniões e se não obtiverem o resultado esperado, serão punidos (CÁSSIO, 2019).

Nota-se a naturalização de um discurso que se resume no slogan amplamente divulgado pelo MEC desde 2018: “Educação é a Base”, que podemos interpretar como uma limitação da educação ao que é determinado na BNCC. E é exatamente essa a intencionalidade da política em tela, centralizar o currículo alicerçado nas avaliações em larga escala e atrelar os demais programas relacionados à educação, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a ela (CÁSSIO, 2019). Portanto, a BNCC está intrinsecamente relacionada à “consolidação de uma cultura de monitoramento, controle e prestação de contas no serviço público que vai muito além das políticas educacionais” (CÁSSIO, 2019, p.16).

Os indicadores advindos das avaliações em larga escala são usados, na maioria das vezes, de forma errônea, pois vistos como suficientes para atestar a qualidade de ensino, ignora todas as questões estruturais que impactam diretamente no ensino aprendizagem, restringindo-se a controlar e responsabilizar o trabalho docente e a falta de um currículo adequado pelos resultados insatisfatórios nos testes de proficiência.

Considerando a BNCC como epicentro da política educacional em nosso país, é de grande relevância a realização de estudos sobre essa política e suas implicações no trabalho docente e no chão da escola. É nesse contexto que se justifica a pesquisa de doutorado que vem sendo desenvolvida. E para traçar o panorama das produções

já realizadas acerca da temática, este trabalho apresenta o mapeamento nas bases de dados SciELO e BDTD, com o intuito de identificar as tendências e lacunas nesse campo de pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de mapear as produções acadêmicas relacionadas à BNCC, realizamos um levantamento nas bases de dados BDTD e SciELO, abrangendo o período de 2015 a 2020 e utilizando como descritores “Base Nacional Comum Curricular” e “BNCC”. Essa investigação foi realizada entre os meses de março e maio de 2020.

Realizamos a leitura dos títulos e organizamos tabelas ilustrativas contento o nome da base de dados, a revista ou programa em que o trabalho foi publicado, o ano, os (as) autores (as), o título do trabalho e o link onde eles podem ser acessados. Posteriormente, percebendo pela leitura dos títulos que alguns dos trabalhos encontrados poderiam não ter relação mais intrínseca com a temática em tela. Dessa forma, delimitamos o resumo como unidade de leitura inicial. A partir desse momento foi possível perceber que alguns trabalhos realmente apareceram na busca apenas por mencionarem a BNCC, sem no entanto, discorrerem sobre ela ou a terem como objeto de estudo (SEVERINO, 2002).

Em seguida elaboramos tabelas ilustrativas com o apontamento de indicadores que servirão de suporte para a elaboração de fichas de análise qualitativa com as seguintes informações: título, autor, problema, objetivo, abordagem metodológica, procedimentos metodológicos, sujeitos, referencial teórico e resultados dos estudos mapeados que permitirão um aprofundamento teórico metodológico e elucidarão novos rumos para nossa pesquisa.

3 RESULTADOS

Na BDTD, de um total de 497.790 dissertações e 183.102 teses, foram encontrados 30 trabalhos, sendo 22 dissertações (aproximadamente 0,0044% o total) e 8 teses (0,0043%). A maior parte das pesquisas foram desenvolvidas a nível de mestrado (73,3%), o que se justifica pelo fato de tratar-se de uma política recente (tabela 1).

Tabela 1: Distribuição das publicações por nível acadêmico (mestrado ou doutorado)

Nível	Quantidade	Percentual (%)
Mestrado	22	73,3
Doutorado	8	26,7
Total	**30**	**100**

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Notamos que a produção de trabalhos foi mais significativa em termos numéricos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), destacando-se principalmente a quantidade de teses defendidas sobre a temática, conforme podemos observar na tabela 2.

Tabela 2: Número de trabalhos consultados por instituição de ensino

Instituição	Dissertação	Tese	Total
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	3	3	6
Universidade Federal de Campina Grande	1	0	1
Universidade Federal da Paraíba	1	1	2
Universidade Federal da Fronteira Sul	1	0	1
Universidade Estadual Paulista Rio Claro	2	0	1
Universidade Estadual de Feira De Santana	1	0	1
Universidade Federal do ABC	1	0	1
Fundação Getúlio Vargas	1	0	1
Universidade Federal de Santa Maria	1	0	1
Universidade Federal de Pernambuco	2	0	2
Universidade Federal de Goiás	1	0	1
Universidade Estadual de Maringá	1	0	1
Universidade Federal da Grande Dourados	1	0	1
Universidade Federal de Pelotas	1	0	1
Universidade Federal de São Carlos	1	0	1
Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	0	1	1
Universidade do Vale do Rio Sinos	1	0	1
Universidade de Caxias do Sul	0	1	1
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	0	1	1
Universidade Estadual da Paraíba	1	0	1
Universidade Estadual Paulista (Marília)	0	1	1
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	1	0	1
Total	**22**	**8**	**30**

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A concentração de pesquisas na PUC São Paulo (20% dos trabalhos) se explica pela forte tradição da instituição no desenvolvimento de estudos sobre currículo, tendo iniciado o curso de mestrado nessa linha de pesquisa no ano de 1975 e o de doutorado em 1990. Em seguida, temos as Universidades Federais de Pernambuco (UFPE) e Paraíba (UFPB) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Rio Claro, com dois trabalhos desenvolvidos sobre a temática cada uma (6,6% dos trabalhos).

A partir da leitura dos resumos, agrupamos os trabalhos encontrados na BDTD nas seguintes categorias: fundamentos pedagógicos e/ou ideológicos da BNCC, a

implementação da BNCC (ciclo de políticas), a BNCC da Educação Infantil, a BNCC do Ensino Fundamental, a BNCC do Ensino Médio, os componentes específicos na BNCC e a abordagem de temas contemporâneos (religião, ideologia de gênero, tecnologia) na BNCC (tabela 3).

Tabela 3: Número de trabalhos consultados por instituição - BDTD

Temas	BDTD	Percentual (%)
Fundamentos pedagógicos e/ou ideológicos da BNCC	10	33,3
Implementação da BNCC (ciclo de políticas)	1	3,3
Educação infantil	3	10
Ensino Fundamental	1	3,3
Ensino Médio	2	6,66
Componentes específicos	9	30
Temas contemporâneos na BNCC	4	13,3
Total	**30**	**100**

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Conforme podemos observar na tabela 3, a maior parte das pesquisas investigaram os fundamentos pedagógicos e/ou ideológicos da BNCC (33,3%). Nessa categoria agrupamos trabalhos que buscaram compreender os aspectos neoliberais da política e as concepções de educação presentes no texto. Em seguida, destacam-se os trabalhos relacionados aos componentes específicos da formação geral básica: língua portuguesa, matemática, história, educação física etc. Não encontramos trabalhos que investigassem o componente “Geografia na BNCC”, situação que demonstra espaço para futuras pesquisas.

Na base SciELO foram identificados inicialmente 32 artigos. No entanto, após a leitura dos resumos vimos que destes, 7 não correspondiam à temática, apenas a citavam no resumo.

Conforme pode ser observado na tabela 4, a maior concentração de artigos (25%) foi identificada na revista Educação e Sociedade, publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), seguida do periódico “Educação em Revista” da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ambas com Qualis A1.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tabela 4: Quantidade de trabalhos consultados por periódicos/revistas

Revista/Periódico	Quantidade de artigos	Percentual (%)
Educação e Sociedade	6	25
Educação em Revista	4	16,6
Educar em Revista	1	4,16
Bolema: Boletim de Educação Matemática	1	4,6
Estudos Avançados	3	8,33
Pro-posições	1	4,16
Ex aequo	1	4,16
Trabalho em Linguística Aplicada	1	4,16
RIST – Revista Ibérica de Sistemas de Tecnologia e Informação	1	4,16
Educação e Realidade	1	4,16
Revista Brasileira de Educação	2	8,33
Educação e pesquisa	1	4,16
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	1	4,16
Da investigação às práticas	1	4.16
Total	**25**	**100**

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Com a análise qualitativa dos trabalhos foi possível identificar a existência de grupos temáticos distintos apresentados na tabela 5: fundamentos pedagógicos e/ou ideológicos da BNCC, formulação da BNCC, BNCC e formação de professores, BNCC e gestão escolar, BNCC e avaliação, análise da BNCC da educação infantil, análise da BNCC do ensino fundamental, análise da BNCC do ensino médio, componentes específicos (matemática, língua portuguesa, ciências, educação física) e abordagem de temas contemporâneos na BNCC.

Tabela 5: Trabalhos acadêmicos agrupados em categorias temáticas

Temas	SCIELO	Percentual (%)
Fundamentos pedagógicos e/ou ideológicos da BNCC	2	8
Formulação da BNCC (ciclo de políticas)	3	12
BNCC e formação de professores	1	4
BNCC e gestão escolar	1	4
BNCC e avaliação	2	8
Educação infantil	2	8
Ensino Fundamental	-	-
Ensino Médio	5	20
Componentes específicos	8	32
Temas contemporâneos na BNCC	1	4
Total	**25**	**100%**

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Comparando com os trabalhos encontrados na BDTD, percebemos que dentre os artigos a variedade de grupos foi maior. Enquanto na BDTD identificamos 7

categorias, na SciELO foram identificados 10. Inferimos que trabalhos relacionados à gestão escolar, a avaliação e a formação de professores ainda são recentes, já que a homologação da base ocorreu em 2017 e segue em fase de implementação. Acreditamos que as implicações da BNCC nas diversas instâncias da educação ou nos aspectos relacionados a ela representam um campo de estudo que precisa ser explorado. Dentre os artigos a concentração de trabalhos é maior no grupo que relaciona a BNCC aos componentes específicos (32% dos trabalhos) e também não foi identificado nenhum trabalho que tratasse do componente “geografia na BNCC”.

CONCLUSÃO

Realizar o mapeamento das produções acadêmicas relacionadas à área de interesse do pesquisador é fundamental para o direcionamento dos próximos passos dentro da pesquisa pretendida, na medida em que denota a historicidade do campo e sua relação com o contexto político e social inserido.

Percebemos que os estudos sobre a BNCC centram-se na busca pela compreensão de seus fundamentos pedagógicos e/ou ideológicos (33,3% na BDTD) e na investigação acerca de como os componentes específicos serão trabalhados a partir dela (30% na SciELO). A pesquisa também apontou para a escassez de trabalhos relacionados ao componente curricular Geografia e para uma baixa produção de trabalhos relacionados ao Ensino Médio, evidenciando campos que podem ser investigados futuramente.

Esta pesquisa permitiu que tivéssemos contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, a BNCC, oferecendo uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando para itens a serem explorados, abrindo oportunidades para o enriquecimento do estudo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Vinte anos da LDB: da Base Nacional Comum à Base Nacional Comum Curricular. In: BRZEZINSKI, I. **LDB 1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018. p. 13-26.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CATELLI, R. CÁSSIO, F. **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC.** São Paulo: Ação educativa, 2019. p. 13-39.

CURY, C.R.; REIS. M.; ZANARDI, T.A.C. **Base Nacional Comum Curricular:** dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr/jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/abstract/?lang=pt. Acesso em: 04 jul. 2021

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399. Acesso em: 01 mar. 2020

SEVERINO, A. J. Diretrizes para leitura, análise e interpretação de textos. In: SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 47-61.

19.5.27 O BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Amanda Melchiotti Gonçalves[2732]

Dhyovana Guerra[2733]

Mayara Haruka Watanabe Iijima[2734]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar alguns elementos teóricos que possibilitem a compreensão do fundamento expresso nas orientações e diretrizes do Banco Mundial para as políticas educacionais brasileiras. Os organismos internacionais, como o Banco Mundial, atuam na proposição e disseminação de atitudes, ideias e princípios para a educação, as quais são incorporadas pelos documentos oficiais que norteiam a educação dos países. Pensando nisso, a problemática que se coloca para este trabalho é: qual é o fundamento expresso nas orientações e diretrizes do Banco Mundial para as políticas educacionais brasileiras? Para explicitar o questionamento proposto, parte-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e bibliográfica que, por sua vez, busca apreender as relações sociais como componentes do processo de desenvolvimento das forças produtivas. Observa-se que as orientações e diretrizes do Banco Mundial, tendem a incorporar a defesa de um ideal de educação voltado para o mercado de trabalho e para a satisfação das necessidades educacionais básicas. Coaduna, assim, com os interesses do neoliberalismo para educação brasileira, os quais estão vinculados aos programas de ajustes estruturais e setoriais, empreendidos na década de 1990, na reforma do Estado brasileiro, e resultam em um conjunto de recomendações para o Brasil. Isso configura para o campo educacional, bem como outras instâncias sociais, uma concepção de educação rentável ao sistema produtivo.

Palavras-chave: Organismos internacionais. Política educacional. Neoliberalismo.

1 INTRODUÇÃO

O texto tem o objetivo de apresentar alguns elementos teóricos que possibilitem a compreensão do fundamento expresso nas orientações e diretrizes do Banco Mundial para as políticas educacionais brasileiras. Essa reflexão considera que os aspectos socioeconômicos e políticos de um determinado período medeiam a implementação das políticas sociais e, consequentemente, das políticas educacionais, que segundo Faleiros (2009), resultam da luta de classes e, por vezes, mascaram as desigualdades provocadas no interior do capital. Ainda, de acordo com

[2732] Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: amandamelchiottigoncalves@gmail.com
[2733] Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: dhyovanaguerra@hotmail.com
[2734] Mestranda em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: may_iijima@hotmail.com

o autor:

> A análise da política social implica, assim, metodologicamente a consideração do movimento do capital e, ao mesmo tempo, dos movimentos sociais concretos que o obrigam a cuidar da saúde, da duração da vida do trabalhador, da sua reprodução imediata e a longo prazo. É necessário considerar também as conjunturas econômicas e os movimentos políticos em que se oferecem alternativas a uma atuação do Estado. (FALEIROS, 2009, p. 59).

No bojo das funções da política social no capitalismo, os organismos internacionais, constituem-se mediante as determinações do processo social de produção e produzem orientações, diretrizes que expressam uma concepção de educação. Segundo Silva (2018), cada vez mais, o Banco Mundial, a Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (UNESCO), entre outros, aproximam-se dos governos federais, estaduais e municipais a fim de difundir seus princípios e finalidades educacionais. Com base na afirmação da autora, a problemática que se coloca para este trabalho é: qual é o fundamento expresso nas orientações e diretrizes do Banco Mundial para as políticas educacionais brasileiras?

Para explicitar o questionamento proposto, parte-se de uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental que, por sua vez, busca apreender as relações sociais como componente do processo de desenvolvimento das forças produtivas.

2 ORIENTAÇÕES E DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A premissa para compreensão das orientações e diretrizes do Banco Mundial para o Brasil, possivelmente a principal, implica em considerar a educação enquanto materialização da possibilidade de apreensão da realidade em seu movimento e em suas contradições materiais e sociais (KLEIN, FAVORETO, FIGUEIREDO, 2013).

Diante das contradições materiais e sociais, as políticas educacionais se expressam na correlação de forças entre capital versus trabalho. O capital no seu processo de desenvolvimento histórico intensifica as relações de produção e a consequente sujeição dos valores de uso ao seu valor de troca. Nesse sentido, o trabalho, na lógica destrutiva, mergulha, cada vez mais, na precarização, degradação e desemprego.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A educação está inserida nas contradições existentes entre sociedade civil e Estado. Por isso, a política educacional, constituinte da política social, necessita ser compreendida em sua totalidade, ou seja, nas transformações históricas, políticas e econômicas de um período.

Como consequência dessas transformações, a formulação das políticas sociais se articula às disputas socioeconômicas da produção social, em que "compreendem um conjunto de necessidades sociais e políticas estabelecidas socialmente numa determinada sociedade, como resultado e expressão da forma social de reprodução das condições materiais da existência" (DEITOS, 2010, p. 211).

As políticas sociais, na concepção de um Estado capitalista, visam a concretização dos direitos adquiridos pela sociedade, amparadas no âmbito das legislações, uma vez que dispõem de imparcialidade e justiça social (PEREIRA, 2009), pois norteiam-se pela igualdade, ao menos no plano formal. Deste modo, o Estado é fundamental no que se refere às políticas sociais, seja como regulador, provedor ou garantidor dos direitos.

Entretanto, a partir da concepção de livre mercado e mínima intervenção estatal, difundida pelo neoliberalismo e impulsionada pela política internacional aplicada pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), intensifica-se o processo de escamoteamento das políticas sociais, de modo a conferir ao Estado a regulação pelas leis de mercado, no lugar do Estado enquanto fornecedor do desenvolvimento econômico e social. Nesse momento, expande-se a variedade de possibilidades de interferência internacional na elaboração de políticas sociais, até então de responsabilidade do Estado, tais como, infraestrutura, saúde e educação.

A adoção de políticas formuladas pelo Banco Mundial e FMI, a partir da década de 1970, ocasionou aos países graves problemas estruturais e sociais no decorrer dos anos. A política internacional adotada, internalizou-se em diversos setores – educação, saúde, economia – estabelecendo metas e índices com intuito de propiciar à concessão de empréstimos internacionais e regular as políticas que estão em vigor. De acordo com essas políticas, os empréstimos concedidos à educação "[...] são frações de créditos econômicos e parte deles deve ser destinada aos projetos educacionais aprovados segundo critérios, por exemplo, do próprio Banco Mundial" (SILVA, 2002, p. 12).

A ênfase em educação, assim como em saúde básica, no âmbito da política

social, é fundamental para o processo de implementação de políticas de ajuste econômico. Nessa lógica, a centralidade do atendimento básico em educação e saúde responde às estratégias político-ideológicas de manutenção dos níveis de pobreza de modo a sustentar a estabilidade política e social (FIGUEIREDO, 2008).

Os ajustes econômicos denotam a necessidade de salvaguardar uma acumulação sem precedentes, caracterizada pelo sistema capitalista pautado na finança mundializada. As políticas promotoras da financeirização produzem, em grande medida, a dominação política e social, em âmbito global, em que grupos industriais e transnacionais passam a regulamentar a organização de bens e serviços produzidos.

As políticas de ajustes econômicos são justificadas, na maioria das vezes, pelo excesso de gasto público:

> Despesas importantes (p. ex., saúde, educação) são governadas por vinculações às receitas tributárias que exigem aumentos de gastos em épocas de crescimento econômico. Seguindo as regras fiscais, **os gastos deveriam cair com a queda de receitas**. Entretanto, a capacidade que o governo tem de reduzir as despesas correntes é limitada por elementos inerentes de rigidez (estabilidade do funcionalismo público, incapacidade de reduzir salários e custeio). É por isso que o ajuste vem quase sempre na forma de cortes de investimento. [...] (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 2 – grifo nosso).

A intervenção das instituições financeiras internacionais é uma das características da ordem capitalista. Os organismos internacionais, como o Banco Mundial, na finança mundializada, exercem função central na definição de políticas sociais, especialmente as políticas voltadas para a saúde e educação, de modo a postular recomendações com ênfase em contínuas reformas nos sistemas educativos, acarretando na redução de gastos públicos com educação. É assim, por exemplo, que a iniciativa privada é convocada a compartilhar a responsabilidade pela educação, que na lógica da social-democracia, é uma questão pública, mas não necessariamente estatal (SHIROMA et al, 2011).

No Brasil, a atuação dos organismos internacionais na educação passou a ser predominante a partir da década de 1990[2735], período demarcado por reformas

[2735] O Plano Decenal de Educação para Todos de 1993, destinado a duração de dez anos, marca a entrada do país aos planos e estratégias que estavam sendo elaborados em âmbito internacional no que se refere à educação básica. O objetivo deste Plano, pautou-se no cumprimento das determinações da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, realizado em Jomtien – Tailândia,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educacionais, principalmente no que se refere ao currículo (Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - 1990; Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – 1995), bem como pela reforma administrativa promovida pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995.

As reformas educacionais foram empreendidas no Brasil principalmente por meio de uma série de leis, decretos, pareceres e emendas constitucionais, tendo como objetivo assegurar uma política orgânica e abrangente a fim de garantir o controle político e ideológico nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

A partir da década de 1990, o discurso dessas reformas incorporou aspectos relacionados a melhoria da qualidade da educação a ser aferida por meio de avaliações em larga escala, para, assim, atingir a satisfação das necessidades educacionais básicas. Para Shiroma et al (2011), desde a década de 1970 crescia um movimento crítico que fazia diagnósticos, denúncias e propostas por meio associações científicas recém-criadas, como por exemplo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes), que reivindicavam mudanças no sistema educacional, cujas bandeiras de luta estavam relacionadas a melhoria da qualidade social da educação, formação de professores, democratização da gestão, financiamento da educação e a ampliação da escolarização obrigatória.

É importante evidenciar que a qualidade da educação contempla diversas dimensões, sendo que sua definição envolve a relação entre “[...] recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9).

As orientações e proposições internacionais refletem o estímulo para o investimento prioritário na educação básica, a qual seria a responsável pelo retorno econômico e para o alívio dos efeitos da pobreza. A educação, nesse sentido, está atrelada ao viés da produtividade e crescimento econômico:

---

financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. (GONÇALVES, 2021, p. 32).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Em todo o mundo, o crescimento da produtividade oferece a oportunidade de reduzir a pobreza, promover a prosperidade compartilhada e aumentar a mobilidade social. Sem o crescimento da produtividade, aumentar a renda das pessoas menos favorecidas dependeria inteiramente de redistribuir recursos dos ricos para os pobres. Nenhum país conseguiu eliminar a pobreza de forma sustentável desta maneira. [...] (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 71).

Os organismos internacionais, como o FMI e Banco Mundial, além de financiadores e credores, orientam e direcionam as políticas educacionais do país aos ditames do crescimento econômico. Nesse contexto, Canan (2016) assevera que a educação passa a ser sinônimo de globalização, produtividade e competitividade, pois o conhecimento passa a ser elemento central no novo paradigma produtivo e a Educação Básica é uma das condições para a empregabilidade.

A política educacional é mais abrangente do que o conjunto de leis e normas jurídicas que organizam a educação brasileira. A política educacional é expressa por meio do planejamento educacional, de projetos, de programas de financiamento, de documentos oficiais e também de documentos e ações que se propagam formal e informalmente. Portanto, compreender as orientações e diretrizes dos organismos internacionais para as políticas educacionais no Brasil, não significa compreender apenas o aparato jurídico/legal, mas antes compreender as intencionalidades subjacentes às proposições e orientações internacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas neste texto buscaram apresentar alguns elementos teóricos que possibilitem a compreensão do fundamento expresso nas orientações e diretrizes do Banco Mundial para as políticas educacionais brasileiras.

Foi possível constatar que a atuação de organismos internacionais, como o Banco Mundial, ganha legitimidade na medida em que se verifica suas concepções de educação sendo incorporadas nos documentos oficiais e oficiosos que norteiam a educação do Brasil. Esse processo implica a articulação entre as forças externas e internas e constitui-se como estratégia do capital internacional.

Observa-se que as orientações e diretrizes do Banco Mundial, tendem a incorporar a defesa de um ideal de educação voltado para o mercado de trabalho e para a satisfação das necessidades educacionais básicas. Coaduna, assim, com os interesses do neoliberalismo para educação brasileira, os quais estão vinculados aos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

programas de ajustes estruturais e setoriais, empreendidos na década de 1990, na reforma do Estado brasileiro, e resultam em um conjunto de recomendações para o Brasil. Isso configura para o campo educacional, bem como outras instâncias sociais, uma concepção de educação rentável ao sistema produtivo. Nesse contexto, pressupõe-se a necessidade de reformas e implementação de políticas, no entanto, sem que isso corresponda a elevação nos gastos públicos. O que ocorre é a diminuição da participação do Estado, cujos serviços públicos, como educação, são transferidos para o setor privado.

Além disso, o Banco Mundial difunde a ideia de que a melhoria da qualidade educacional e a suposta necessidade de avaliação em larga escala, articula-se à estratégia de alívio da pobreza. A justificativa é que uma educação de qualidade, definida por meio de desempenho e rankings, contribuirá para o desenvolvimento econômico do país, uma vez que ao atingir as metas e os índices estabelecidos, desenvolver-se-á uma sociedade globalizada a partir de habilidades e competências definidas em suas orientações e diretrizes.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Emprego e crescimento:** A Agenda da produtividade. Washington, DC, 2018.

BANCO MUNDIAL. Por um ajuste junto com crescimento compartilhado: Uma agenda de reformas para o Brasil. **Nota de política pública:** Questões fiscais intergovernamentais. Washington, DC, 2018.

CANAN, S. R. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais:** só há intervenção quando há consentimento? Campina/ SP: Mercado de Letras, 2016.

DEITOS, R. Política pública e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v.32, n. 2, p. 209-218, 2010.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A**. A qualidade da educação:** conceito e definições. Brasília, DF: INEP, 2007.

GONÇALVES, A. M. **Os Intelectuais Orgânicos da Base Nacional Comum Curricular:** aspectos teóricos e ideológicos. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2021, 126 p.

FALEIROS, V. de P. **A política social do Estado Capitalista:** as funções da previdência e assistência sociais. 12 ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FIGUEIREDO, I. M. Z. A centralidade em educação e em saúde básicas: a estratégia político-ideológica da globalização. **Pro-Posições**, v. 19, n. 1, 173 – 187, 2008.

KLEIN, L. R., FAVORETO, A., FIGUEIREDO, I. M. Z. Processo de transformação/conservação social: uma reflexão a partir da "Fábula dos Porcos Assados". **Teoria E Prática Da Educação**, v. 16, n. 3, 125-132, 2013.

PEREIRA, P. A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. M., EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e Consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. São Paulo/ Campinas: FAPESP/Autores Associados, 2002.

SILVA, M. A. da. **Prefácio**. In: LIBÂNEO, J. C., FREITAS, R. M da M. Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

19.5.28 O NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE ENQUANTO ESPAÇO DE GESTÃO PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Marilia Ferranti Marques Scorzoni[2736]

Daniela Schiabel[2737]

Noeli Prestes Padilha Rivas[2738]

RESUMO

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) é um conceito criado pela Portaria nº 147 de 2 de fevereiro de 2007 que, posteriormente, é normatizado pela Resolução nº 1 de 17 de junho de 2010. Tal resolução determina que o NDE de um curso de graduação deve ser composto por, no mínimo, 5 docentes que tem como principal atribuição a concepção e acompanhamento do projeto pedagógico do curso. Constitui-se, assim, enquanto importante espaço de gestão pedagógica que analisa e articula a dimensão institucional, legal e pedagógica na concepção dos cursos de graduação e, nesse sentido, reflete em suas atribuições as tensões das normativas legais e do contexto institucional em que está inserido. Nesse contexto, o objetivo do presente estudo é analisar e identificar a partir dos documentos legais (Portarias, Pareceres e Resoluções) e dos estudos acerca do NDE (CAMPOS FILHO, 2014; DUDEQUE, FILIPAK, 2015; SAKR, DUDEQUE, 2019; NUNES, 2018; MATIAS, 2020) a contribuição e os desafios do NDE no que se refere a gestão pedagógica. As normativas e os estudos analisados apontam a relevância do NDE para a concepção do curso e organização de atividades acadêmicas, mas também, evidenciam a pouca autonomia dos membros do NDE na execução de propostas pedagógicas. Outro aspecto identificado foi a relação do NDE com as políticas de avalição que imprimem nas atividades desempenhadas um caráter instrumental e, muitas, vezes, meramente burocrático.

Palavras-chave: Núcleo Docente Estruturante. Ensino Superior. Gestão Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A gestão pedagógica, no âmbito do ensino superior, está alicerçada na colegialidade e tem por pressuposto a construção coletiva, orientada por princípios democráticos, desenvolvida no contexto do Núcleo Docente Estruturante (NDE) que se caracteriza enquanto órgão consultivo responsável pela concepção do Projeto Pedagógico dos cursos de Graduação. A ideia do Núcleo Docente Estruturante (NDE)

[2736] .Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP).Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR-USP) (mscorzoni15@gmail.com)

[2737] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas-MG. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alfenas (schiabel.dani@gmail.com)

[2738] Professora Associada da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP) e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP. Doutorado em Psicologia pela FFCLRP/USP. Mestre em Educação pela do Paraná. (noerivas@ffclrp.usp.br)

surge no contexto institucionalizado do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES, sendo normatizado no âmbito da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), pela Portaria MEC nº147 de 2 de fevereiro de 2007, Parecer CONAES nº 4/2010 e a Resolução CONAES nº1/2010.

Assim, o NDE é legalmente criado enquanto órgão colegiado, responsável pela concepção do curso e construção do Projeto Político Pedagógico e requerido como indicador de qualidade dos cursos de graduação. Nesse sentido, constitui-se enquanto importante espaço de gestão pedagógica que, na perspectiva de Gómez (2001, p.167), envolve tarefa coletiva e cultura docente, entendidas como espaço delicado de confronto dialético, tendo em vista as condições concretas em que se desenvolve o trabalho docente. Assim, são compartilhadas por intencionalidades formativas, conhecimentos, processos de ensino e aprendizagem, principalmente por tratar do Projeto Pedagógico de Curso em suas várias dimensões. Contempla, ainda, orientações e procedimentos que perpassam “as relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisões” (GÓMEZ, 2001, p.164).

Considerando que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) faz parte da gestão acadêmica do Ensino Superior, de forma pedagógica, faz-se importante analisar alguns estudos que se debruçaram em investigar o NDE, identificando a perspectiva docente no que tange sua participação, função e autonomia.

Campos Filho, (2014); Dudeque, Filipak, (2015); Sakr, Dudeque, (2019); Nunes, (2018) e Matias, (2020) apontam que, embora os docentes reconheçam que o NDE tem fundamental importância para a organização de atividades acadêmicas como a revisão e elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e da matriz curricular, suas experiências relatam certa falta de autonomia na execução de propostas. Apontam o entendimento de que o NDE se constitui enquanto requisito obrigatório e normativo, cuja função está vinculada ao processo regulatório, centrado nas avaliações e na construção de um currículo de referência voltadas para o bom desempenho institucional nos processos avaliativos.

Para Campos Filho (2014) a maioria dos docentes compreende o NDE como órgão de elaboração e consolidação do projeto político-pedagógico do curso e como instrumento de inovação por meio de intervenções de melhorias. Destaca-se que as condições logísticas, tais como, tempo, falta de atribuição de carga horária para atuar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

neste colegiado, desconhecimento da legislação, dentre outros, têm sido apontadas pelos docentes investigados, como limitadores ao processo de consolidação do NDE. Para o autor, o NDE como gestor pedagógico na educação superior ainda não se consolidou, mas está em processo de construção, pois as normativas legais que o instituíram, potencializam esta dimensão na medida que ampliam as funções e as possibilidades de colegialidade e interação.

O NDE enquanto requisito obrigatório e normativo é destacado no estudo de Nunes (2018). Na instituição pesquisada pela autora os cursos de letras foram obrigados a criarem seu NDE devido ao desempenho insuficiente no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), para que, entre outras atribuições, seus membros realizassem a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, que seriam avaliados na visita in loco dos examinadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O estudo de Matias (2020) destaca, ainda, uma relação conflitante ou confusa em relação as atribuições do NDE ao apontar o desconhecimento dos membros acerca de suas atribuições enquanto consultivas ou deliberativas. Alguns membros investigados pela autora reportam falta de conhecimento e entendimentos sobre o papel do Núcleo Docente Estruturante enquanto espaço de gestão pedagógica. A autora reforça que nas instituições por ela analisadas, o NDE é visto como um espaço político e instrumental, distanciando-se do conceito de lugar[2739] institucional por ser encarado como mais uma instância burocrática de atendimento às comissões de avaliação externas do que como um local propositivo de discussão e elaboração do PPC e demais atividades inerentes a ele.

Considerando, assim, a relevância de ampliar as discussões acerca do NDE, o objetivo do presente estudo é analisar as funções, a autonomia desse colegiado e, sobretudo da dinâmica que conduz a participação e a construção coletiva que legitima o NDE enquanto instrumento de gestão pedagógica.

Trata-se, então, de um estudo desenvolvido por meio de abordagem qualitativa, que tem como corpus a análise de documentos (Pareceres, Resoluções e Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação) que normatizam o Núcleo

[2739] O conceito de lugar, discutido por Cunha (2008), é mais amplo que o conceito de espaço pois extrapola uma base física e espacial, é constituído pela dimensão humana, cultural e política que atribuí sentido aos espaços. O lugar, portanto, representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição humana, cultural e política.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Docente Estruturante, bem como estudos identificados por meio da revisão da literatura.

Para apresentar a análise dos documentos que normatizam o NDE, o presente texto está estruturado da seguinte forma: no primeiro momento, será apresentado um breve histórico da implantação do Núcleo Docente Estruturante, as diretrizes e normativas legais e, também, as atribuições dos membros desse colegiado. No segundo momento, será discutido o conceito de Projeto Político Pedagógico e gestão pedagógica e a configuração do NDE enquanto espaço de gestão.

2 NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE: CONTEXTO HISTÓRICO E ASPECTOS LEGAIS

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) foi inicialmente instituído, no âmbito legal, por meio da Portaria nº 147 de 2 de fevereiro de 2007, como elemento indicativo de qualidade a ser considerado nos processos referentes à autorização de funcionamento de cursos de graduação de Direito e Medicina.

Destaca-se, aqui, que tal portaria entra em vigor em um contexto, de expansão indiscriminada de oferta de cursos de Direito e Medicina, onde o Ministério da Educação (MEC) anunciava o veto à autorização para funcionamento de 43 cursos – 10 de medicina e 33 de Direito - todos privados (SANT'ANNA, 2007).

Nesse contexto, tal portaria determina que os pedidos de autorização de cursos de graduação em medicina e direito deveriam ser subsidiados e analisados em relação a alguns aspectos que se revelam como requisitos determinantes de qualidade de tais cursos. Esses aspectos incluem, entre outros, a indicação favorável das entidades de classe de ambos os cursos, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e Conselho Nacional de Saúde (CNS), necessidade social da abertura de cursos e

> [...]indicação da existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores: a) com titulação em nível de pós-graduação stricto sensu; b) contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso; e c) com experiência docente (BRASIL, 2007, p.2).

Após ser mencionado pela portaria supracitada, a exigência da composição do NDE, enquanto indicador de qualidade, é estendida, mesmo sem amparo e determinação legal, aos demais cursos de graduação e, em 2008, o Instrumento de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Avaliação Externa de Cursos de Graduação em Bacharelado e Licenciatura[2740], passa a incluí-lo entre os demais indicadores previstos para a avaliação institucional.

Acrescenta-se, aqui, que o ofício circular nº 48/2010 DAES/INEP/MEC que dispõe sobre a dinâmica de avaliação de cursos e instituições objetivando agilizar os processos em tramitação, iniciados em 2007, comunica em 13 de Maio de 2010, aos pesquisadores institucionais das instituições de educação superior (IES), sem qualquer amparo legal prévio que o Núcleo Docente Estruturante (NDE), parcela do corpo docente responsável pela criação, implantação e consolidação do projeto pedagógico do curso, deve ser considerado como elemento diferenciador da composição e organização do corpo docente do curso. Exceto nos casos de Medicina e Direito, não se constitui em elemento imprescindível, mas constitui referência indicativa da qualidade do curso. (DAES/INEP/MEC, 2010).

A orientação expressa, aos pesquisadores institucionais, por esse ofício, legitima e reitera a discussão proposta acerca do NDE, concebendo-o enquanto indicador de qualidade, mas, também, configura-se enquanto ponto de tensão considerando que, até então, apenas a Portaria nº 147 de 2 de fevereiro de 2007 incluía, exclusivamente, para os cursos de Direito e Medicina a orientação de analisar a composição de um NDE no processo de avaliação para autorização dos mesmos. Trata-se ainda, segundo Campos Filho (2014), de uma arbitrariedade pois o ofício orienta que o NDE deve ser considerado no contexto da avaliação e autorização dos cursos como elemento diferenciador, e não como indicador imprescindível, da composição e organização do corpo docente.

Assim, é importante pontuar que, embora, a exigência da composição do NDE integre os indicadores de qualidade, presentes no instrumento de avaliação externa dos cursos de bacharelado e licenciatura desde 2008, essa exigência é amparada

[2740] O Instrumento de Avaliação Externa de Cursos de Graduação em Bacharelado e Licenciatura, utilizados pelas Comissões Verificadoras do MEC, quando da avaliação in loco, é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O SINAES foi criado pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, e constitui-se por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. No que tange à avaliação dos cursos, sua autorização e credenciamento, é realizada analisando-se três dimensões :Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente, Infraestrutura e, é na dimensão “corpo docente” que o Núcleo docente estruturante consta como indicador de qualidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

legalmente, apenas em 2010, por meio do Parecer CONAES nº. 04, que originou a Resolução CONAES nº 01, ambos aprovados em 17 de junho de 2010.

A Resolução CONAES nº 01 de 2010, define o NDE enquanto "um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso" (Resolução CONAES nº 01 de 2010).

A proposta de um núcleo docente responsável por acompanhar e contribuir com a construção do PPC e zelar pela qualidade do curso é legitimada pelo Parecer CONAES nº 4 de 2010, ao afirmar que "todo curso que tem qualidade possui (ainda que informalmente) um grupo de professores que poder-se-ia dizer, é a alma do curso. Em outras palavras, trata-se de um núcleo docente estruturante". Desse modo, a concepção que permeia a criação do NDE é a de um grupo de professores que contribui coletiva e democraticamente com a implementação do PPC e com o desenvolvimento do curso.

Ainda, segundo esse mesmo Parecer, o "NDE deve ser considerado não como exigência ou requisito legal, mas como elemento diferenciador da qualidade do curso" tendo em vista que

> [...] educação se faz com pessoas e que há, em todo grupo social, um processo de liderança que está além dos cargos instituídos. Se a identidade de um curso depende dessas pessoas que são referências, tanto para os alunos como para a comunidade acadêmica em geral, é justo que se entenda e se incentive o reconhecimento delas, institucionalmente, para qualificar a concepção, a consolidação e, inclusive, a constante atualização de um projeto pedagógico de curso. Com isso se pode evitar que os PPs sejam uma peça meramente documental (Parecer CONAES nº 4 de 2010).

Reconhece-se, assim, que a atuação dos membros do NDE deve transcender a ideia de atividade técnica e burocrática e que, a construção do PPC não deve ser algo instrumental, realizado para atender exigências regulatórias. O projeto pedagógico, como defende Veiga (2011, p.14), não deve ser compreendido e tratado de maneira reducionista, como algo que é "construído, arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas" é, sim, um compromisso coletivo que deve ser construído e vivenciado por todos que partilham do processo educativo.

2.1 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico dos cursos (PPC), como já referido, é uma das atribuições do NDE e está alicerçado na colegialidade e pressupõe assumir o compromisso coletivo de refletir sobre a proposta pedagógica que norteará a formação requerida ao egresso, organizando a matriz curricular e as atividades formativas. Nesse sentido, reflete uma concepção de educação e formação que imprime seus pressupostos na construção da identidade do curso.

Segundo Veiga (2011, p.13) o projeto político pedagógico de um curso enfatiza sua organização curricular, tecendo escolhas, definindo suas intencionalidades, ações e concepções. É, portanto, “um meio de engajamento coletivo” que mobiliza seus protagonistas na superação de uma proposta fragmentada de formação.

No âmbito legal, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 determina no artigo 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996). No que tange ao ensino superior, confere autonomia acadêmica para elaborar e organizar os cursos, currículos e programas respeitando as normas gerais da União e as diretrizes específicas de cada área.

Nesse sentido, a LDB anuncia que as instituições devem assumir, como uma de suas incumbências, a elaboração do projeto pedagógico, refletindo acerca de sua intencionalidade educativa e sobre os princípios, concepções e fundamentos que sustentam as ações e propostas. Importante destacar que, apesar da LDB conceder autonomia para as instituições elaborarem suas propostas pedagógicas, trata-se de uma autonomia relativa na medida que as instituições devem cumprir requisitos estabelecidos pelas políticas curriculares. No caso do ensino superior, a autonomia é regulada pelas determinações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que devem ser implementadas nas propostas pedagógicas dos diferentes cursos. Assim, as determinações expressas no documento devem ser norteadoras da organização e do currículo dos cursos.

A autonomia para a elaboração das propostas pedagógicas esbarra, ainda, nos mecanismos de avaliação do ensino superior cujos instrumentos balizadores adotam como parâmetro para autorização, para reconhecimento e recredenciamento, a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

adequação do currículo e das propostas materializadas no PPC às Diretrizes Curriculares Nacionais dos respectivos cursos. Desse modo, as normativas legais acabam por estabelecer aquilo que deve ser ensinado, funcionando como condicionante para a elaboração do currículo dos cursos.

Depreende-se, assim, que o PPC não é um instrumento neutro, mas reflete os condicionantes legais, sociais e políticos que imprimem seus valores e princípios enquanto determinantes do processo regulatório e avaliativo do ensino superior e, nesse contexto, seu espaço de construção é delimitado, exigindo dos professores, membros do NDE, uma atuação crítica, pautada em referenciais teóricos que fortaleçam seu posicionamento e projeto formativo, superando a perspectiva que a construção dos PPC deve se restringir a seguir normativas legais.

Trata-se, portanto, de um esforço coletivo que deve ser orientado por um referencial teórico-metodológico que sustente uma concepção de formação, o perfil profissional que se deseja formar e que, também, favoreça a reflexão acerca do contexto histórico-social, sua articulação com a instituição e com o curso. Nesse sentido, o processo de construção e reflexão do curso e sua proposta pedagógica, a possibilita um movimento de formação e desenvolvimento profissional docente que, segundo Roldão (2017, p. 201), “implica um processo de crescimento do profissional, por ele gerido e direcionado, na interface das fontes e contextos geradores do saber profissional”.

Assim, a participação no NDE, sobretudo a construção do Projeto Pedagógico do Curso, favorece o desenvolvimento profissional docente enquanto processo contínuo de reflexão, formação e aprendizagem que implica a apropriação de saberes, mas também, de valores e cultura profissional (ROLDÃO, 2017).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto o NDE, não pode ser pensado apenas como documento instituído, prescrito e normatizado pelos órgãos e instrumentos legais, mas como possibilidade de vivência democrática necessária para a participação e construção coletiva que refletem uma concepção de educação e de formação assumidos como compromisso coletivo. É um instrumento auxiliar à gestão da educação superior ou

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

gestão pedagógica, e tem sido discutido no âmbito da inovação e desenvolvimento profissional docente.

Destacando, assim, a relevância desse espaço para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, tendo em vista que este órgão é responsável pela elaboração do PPC e da matriz curricular, entretanto, ainda há a necessidade de uma melhor regulação deste órgão, no que se refere sobretudo, as atribuições dos docentes e se este deve ser de caráter consultivo ou deliberativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em 10 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 147, de 2 de fevereiro de 2007**. Dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em direito e medicina, para os fins do disposto no art. 31, § 1º, do Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria147.pdf Acesso em 01 jul.2021

CAMPOS FILHO, R. N. S. Inovação na Gestão da Educação Superior: um estudo sobre o Núcleo Docente Estruturante. **Tese de Doutorado** em Educação. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa – Portugal, 2014.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR — CONAES. **Parecer n. 4, de 17 de junho de 2010a**. Dispõe sobre o Núcleo Docente Estruturante NDE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=1093 . Acesso em 10 maio 2021.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR — CONAES. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2010b**. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=1093. Acesso em 10 maio 2021.

DAES/INEP/MEC (2010). **Ofício-Circular** DAES/INEP/MEC Nº 48 De 2010. Brasília. Recuperado de https://www3.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2010/Oficio/oficio_daes048.pdf.

DUDEQUE P. V., A. M.; FILIPAK, S. Avaliação da Educação Superior: limites e possibilidades do Núcleo Docente Estruturante. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, p. 61-87, jul. 2015. ISSN 1981-416X. Disponível em https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1921. Acesso em: 02 jul. 2021.

GÓMEZ, Angel Ignácio Pérez. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2001.

MATIAS, A. P. Gestão Pedagógica em Instituições do Ensino Superior: um estudo sobre o Núcleo Docente Estruturante (NDE). **Dissertação de Mestrado** – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

NUNES, J. A. Vozes em confronto no Núcleo Docente Estruturante de cursos de Letras: entre o prescrito e a prática institucionalizada. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**. 2018, v. 13, n. 2 , p. 117-138. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2176-457335092. Acesso em 01 jul.2021

NUNES, J. A. Cursos de Letras no centro da arena discursiva da reforma curricular de uma universidade pública mato-grossense. **Tese (Doutorado)** - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROLDÃO, M. C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 2, p. 191-202, jun. 2017. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/3638. Acesso em: 04 jul. 2021.

SAKR, M.; DUDEQUE P. V., A. M. O Núcleo Docente Estruturante (NDE): A Experiência de uma Instituição. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 12, n. 2, p. 179–192, 2019. Disponível em: https://revistas.uam.es/riee/article/view/riee2019.12.2.009 . Acesso em: 1 jul. 2021.

SANT´ANNA , E. **MEC veta autorização para funcionamento de 33 cursos de Direito**, 2007. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2007-jun-18/mec_veta_funcionamento_33_cursos_direito. Acesso em 03 fev.2021.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Educação. Básica e educação superior:** projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, 2011.

19.5.29 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR DURANTE A PANDEMIA COVID-19

Viridiana Alves de Lara-Silva[2741]

RESUMO

O presente trabalho tem o intuito de apresentar resultados parciais de uma pesquisa que investigou de que maneira ocorreu o processo de avaliação da aprendizagem no Ensino Superior durante a pandemia do Covid-19. O referencial teórico baseou-se nas contribuições de Fernandes (2005), Luckesi (2011), Hadji (2001), Esteban (2003), entre outros pesquisadores da área. Na pesquisa, de abordagem qualitativa, o questionário online foi o instrumento utilizado para coleta de dados. Os sujeitos são acadêmicos do quarto ano do Curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma universidade estadual. Os resultados evidenciaram que durante o período de ensino remoto emergencial, a comunicação e a mediação de conhecimentos ocorreu via Google meet e Google classroom. Nesse sentido os professores precisaram ressignificar suas práticas contando o com o auxílio das tecnologias para o desenvolvimento de atividades. Embora a priori vários tenham sido os desafios, os professores conseguiram estabelecer contato com os acadêmicos e passaram a desenvolver o processo de ensino-aprendizagem-avaliação em momentos síncronos e assíncronos. Desse modo podemos verificar que houve esforços de professores, do Ensino Superior, para manter a comunicação, desenvolver aprendizagens e acompanhar os acadêmicos, utilizando de diferentes instrumentos para uma avaliação da aprendizagem e fornecendo feedbacks em alguns momentos, seja de forma individual ou coletiva.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ensino Superior. Licenciatura. Pandemia-Covid 19.

1 INTRODUÇÃO

O ano de dois mil e vinte trouxe grandes desafios no cenário mundial, fato que teve grande impacto no âmbito educacional, ao ser surpreendidos por uma pandemia causada pela Pandemia - Covid19, no início do ano letivo, o que ocasionou o fechamento das instituições escolares e a suspensão das aulas presenciais.

Assim permaneceu a orientação de isolamento social, e as instituições de ensino adotaram o Ensino Remoto Emergencial- ERE, com intuito de amenizar os impactos causados pelo distanciamento, físico e social, usufruindo da tecnologia como aliada, para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A priori muitos foram os desafios enfrentados, entre eles: a) falta de equipamentos; b) dificuldade de manuseio dos equipamentos; c) acesso à internet de boa qualidade; d) conhecimento dos programas/aplicativos/ferramentas; entre outros.

[2741] Doutoranda em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na Universidade Estadual de Ponta Grossa, professora da rede municipal de ensino. E-mail viri.lara@hotmail.com.

A posteriori as preocupações de como possibilitar e desenvolver aprendizagens neste novo formato de ensino levou professores a (re)pensar e (re)significar suas práticas. Consequentemente essas inquietações também incluem o processo de avaliação, uma vez que este não pode ser fragmentado, pois é um componente essencial do ato pedagógico (LUCKESI, 2009).

2 PANDEMIA - COVID-19 E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

O ensino remoto emergencial (ERE) foi a estratégia utilizada para possibilitar o acesso as aulas, de todas as etapas da educação, bem como os conteúdos curriculares que precisavam ser mediados, com intuito de reduzir o impacto causado pelo distanciamento social, ocorrido desde dois mil e vinte, devido a pandemia do Covid-19.

Rondine; Pedro; Duarte (2020, p. 43) esclarecem que o ensino remoto não pode ser confundido com o conceito de educação a distância, este “conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas on-line”. Enquanto o ERE possibilita a utilização de plataformas e aplicativos já disponíveis, que não sejam restritas somente aos interesses educacionais, sendo adotado temporariamente.

Essa nova organização do ensino possibilita que as aulas sejam ministradas por meio do Google meet, em tempo real, e posteriormente disponibilizadas gravações no Google classroom, bem como as leituras obrigatórias e complementares e suas respectivas atividades.

O período de suspensão das aulas presenciais é de competência de cada estado e município, levando em considerações os relatórios emitidos pelas Secretárias de Saúde e o número de contaminados pelo vírus.

Garcia et al (2020) comenta que no ensino remoto a comunicação com o acadêmico poderá ocorrer de duas formas: a primeira delas síncrona, ou seja, em tempo real e a segunda de modo ou assíncrono, que compreende tempos diferentes. O que requer um planejamento de tempo para interação com professores, leitura, propostas de atividades, esclarecimento de dúvidas e realização de avaliação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A nova organização, com o ERE, também exige que a avaliação da aprendizagem seja (re)pensada, neste período de pandemia, desse modo a orientação é que sejam propostos instrumentos que possam subsidiar o trabalho docente revelando o nível de desenvolvimento do acadêmico.

Both e Brandalise (2018, p. 81) explicitam que a avaliação, desenvolvida a distância com o ERE, assim como no modelo presencial, precisa ser desenvolvida com "princípios filosóficos, epistemológicos e metodológicos da avaliação formativa, ou seja, da avaliação para e como a aprendizagem" utilizando de ferramentas tecnológicas adequadas, que permitam de fato investigar o que o acadêmico de fato aprendeu, ou não.

Em caso de dificuldade, evidenciada, o professor precisará refletir sobre sua prática pedagógica e os recursos tecnológicos utilizados, de modo que o acadêmico tenha novas oportunidades para construção do conhecimento.

No ensino remoto emergencial, a avaliação da aprendizagem, permanece com o mesmo objetivo que é " de melhorar a aprendizagem, ajudar os alunos a superar as dificuldades, uma cultura que parte do elementar princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender" (FERNANDES, 2009, p. 29).

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

A avaliação da aprendizagem, seja no ensino presencial ou no ERE, tem como objetivo "[...] subsidiar o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos no interior de um projeto pedagógico" (LUCKESI, 2011, p. 148), desse modo não está separada do ato pedagógico, mas é um componente essencial de todo o processo e não deve ser praticada de forma isolada e seletiva.

Nessa acepção a avaliação da aprendizagem pode ser compreendida como "um ato de investigar a qualidade do seu objeto de estudo e, se necessário intervir no processo da aprendizagem, tendo como suporte o ensino, na perspectiva de construir os resultados desejados" (LUCKESI, 2011, p. 150, grifo do autor), o que possibilita ao acadêmico a oportunidade de ter feedback que o ajude durante todo processo de aprendizagem.

No entanto, para ser uma ação pedagógica, a avaliação da aprendizagem deveria ser vista como uma investigação do conhecimento, que possibilita a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

intervenção para a melhoria do resultado do ensino, ainda em construção, dando suporte ao professor, afinal "o conhecimento desenvolve-se através do recurso e a construções e reconstruções dessa mesma realidade por parte dos participantes no processo investigativo" (FERNANDES, 2009, p. 79).

Do ponto de vista de Luckesi, (2011), a avaliação deve ser de acompanhamento, por investigar a qualidade dos resultados,

> Em síntese, a avaliação de acompanhamento, num primeiro momento, incide sobre os resultados intermediários do processo de ação em execução; e, num segundo momento, permite o olhar sobre o resultado final da ação, o qual, em si, deverá ser positivo, pois para isso terão sido feitos investimentos, incluindo os decorrentes de tomadas de decisões subsidiadas pela investigação avaliativa atrelada à ação. (LUCKESI, 2011, p. 174).

Desse modo ao assumir o papel de avaliador, o professor, passa a agir como um pesquisador da aprendizagem do acadêmico, necessitando ter compreensão de que pode intervir quando necessário para que o acadêmico tenha acesso ao conhecimento. Portanto a avaliação só será efetiva se houver clareza do que se quer investigar, neste caso, a aprendizagem do acadêmico, e se intervir na prática pedagógica em busca de melhorias no ensino, caso contrário, a avaliação não estará cumprindo com sua função:

> O propósito primordial da avaliação é o de melhorar a aprendizagem, ajudar os alunos a superar as dificuldades, uma cultura que parte do elementar princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender. A ênfase situa-se claramente na avaliação formativa, destinada a melhorar e a regular [...] o ensino e a aprendizagem. (FERNANDES, 2009, p. 29).

São necessários investimentos na prática pedagógica oportunizando ao acadêmico se desenvolver, superando as dificuldades que porventura aparecem durante o processo de construção do conhecimento.

A avaliação da aprendizagem investiga o resultado relacionado ao processo em construção, fornecendo informações, ao professor, se o acadêmico aprendeu ou não. No entanto, esse não é um ato isolado, posto que inserido num determinado contexto, com indivíduos compostos de estruturas cognitivas, afetivas e emocionais, "a avaliação tem de abranger processos complexo de pensamento, tem de contribuir para motivar os alunos na resolução de problema e para a valorização dos aspectos de natureza socioafetiva" (FERNANDES, 2009, p. 35).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem teve ter como objetivo investigar o que o acadêmico aprendeu e, a partir dos resultados, buscar estratégias que contribuam para uma prática pedagógica que oportunize um melhor aprendizado, requer uma busca de soluções, que tem presente a realidade, variantes e condicionantes que interferem no processo e no rendimento do acadêmico, pois é agindo sobre elas e reduzindo seus efeitos que a aprendizagem será satisfatória, afinal "o que é, efetivamente, ensinar, senão ajudar os alunos a construir os saberes e competências". (HADJI, 2001, p. 15).

A ação pedagógica que ocorre dentro da sala de aula deve objetivar que todos os acadêmicos aprendam e se desenvolvam. O professor, por sua vez, deve(ria) criar estratégias para que a aprendizagem seja democrática interferindo no processo quando necessário, de tal modo:

> [...] o educador deve ir até onde o educando está em suas dificuldades a fim de, então, caminhar com ele rumo a uma solução possível. Não basta julgá-lo de fora; importa, com ele, descobrir a defasagem e encontrar a solução. (LUCKESI, 2011, p. 199).

O diálogo entre os envolvidos na ação pedagógica, bem como no processo avaliativo, é extremamente importante. Professor e acadêmico precisam interagir e dialogar, trocando experiências, aprendendo um com o outro, ouvindo uns aos outros. O acadêmico precisa expressar sua opinião, suas sugestões, seus anseios para que o professor possa, além de intervir no processo, rever, refletir e promover mudanças em suas práticas docentes, uma vez que "a avaliação não pode existir sem diálogo, visto que todos nós somos passíveis de percepções e entendimentos diferentes". (LUCKESI, 2011, p. 204).

O acadêmico torna-se um aliado na ação pedagógica e um sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem-avaliação, no qual o diálogo pode possibilitar uma negociação entre todos os envolvidos.

3. ERE E AVALIAÇÂO DA APRENDIZAGEM: O QUE RELEVAM OS ACADÊMICOS

Para investigar de que maneira ocorreu o processo de avaliação da aprendizagem no Ensino Superior durante a pandemia do Covid-19, no Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade estadual, optou-se pela pesquisa qualitativa, uma vez que, "o objeto não é um dado inerente e neutro; está possuído de

significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZOTTI, 2001, p.79).

O instrumento utilizado para realizar a coleta de dados foi o questionário, online, seguindo os protocolos de biossegurança e as medidas sanitárias, desse modo as perguntas ordenadas, puderam ser respondidas sem a presença do pesquisador.

O link, com o questionário, foi encaminhado para acadêmicos de duas turmas de quarto ano, período noturno, informando o objetivo da pesquisa e solicitando autorização para publicação dos dados coletados e analisados. Ao todo 30 (trinta) acadêmicos se dispuseram a participar da pesquisa, representando um percentual de 50 % dos matriculados no período noturno. Neste trabalho os acadêmicos serão identificados pela letra A, seguido do número do questionário (A1, A2, A3...).

Os acadêmicos respondentes afirmam que foram informados pelos seus professores de como seriam avaliados. Entre os instrumentos utilizados evidenciaram:

> Avaliações por meio de jogos, apresentações via meet, questionários via formulário, provas em documentos no World. (A1)
> Avaliação da apresentação de seminários e atividades. (A4)
> Avaliação objetiva e descritiva, seminários, produção de textos e mapas conceituais, debates, leitura e discussão. (A7).
> Trabalhos e prova online. (A12).
> Apresentação de seminário via google meet, gravação de vídeo e áudio, questionário via formulário do google, análise de filmes, vídeos e live, resenhas de texto, construção de material e projeto de intervenção, entrevista e prova. (A29)

Por meio dos questionários, respondidos pelos acadêmicos, é possível verificar que durante o ERE os professores utilizaram diferentes instrumentos de avaliação para investigar o desenvolvimento dos acadêmicos. Fato que pode evidenciar uma preocupação dos professores com o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que esses instrumentos expressam o processo de desenvolvimento do acadêmico, se sobrepondo à função somativa da avaliação (ESTEBAN, 2008)

Embora as provas e testes sejam mencionados várias vezes, isso não evidencia uma concepção positivista de avaliação, porque se verifica que outros instrumentos avaliativos são utilizados no processo ensino-aprendizagem. Depresbiteres; Tavares (2009, p. 9) corroboram ao mencionar que "o uso apropriado de medidas, com sua devida integração no processo de ensino e avaliação, é caminho inquestionável na garantia da qualidade do ensino e da aprendizagem"

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A utilização de instrumentos avaliativos diversificados é um fator muito relevante para a avaliação, porque por meio deles o professor pode ter a visão do desenvolvimento do acadêmico sobre vários aspectos.

Quando perguntamos se ao final de uma atividade os alunos recebiam feedback dos professores, 7% informaram que não, 36% responderam que algumas vezes e 57% informaram que receberam feedback de seus professores.

É relevante que o acadêmico precisar receber um feedback das atividades realizadas, dessa forma o professor poderá informar o acadêmicos sobre seu desempenho refletindo sobre suas potencialidades e fragilidades ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo Lopes e Silva (2012) deixam claro que o feedback deve apoia o acadêmico, possibilitando o desenvolvimento de competências de autoavaliação para que ele mesmo possa avaliar seu progresso.

CONSIDERAÇÔES FINAIS

O presente trabalho teve o intuito de investigou de que maneira ocorreu o processo de avaliação da aprendizagem no Ensino Superior durante a pandemia do Covid-19, num Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade estadual.

Após a coleta, organização e análise dos resultados ficou evidente que o ensino remoto emergencial- ERE, estabelecido em meados de 2020 na tentativa de reduzir o impacto causado pela suspensão das aulas presenciais, devido a Pandemia do COVID-19, causou muitos desafios no cenário educacional, inclusive no Ensino Superior

Os professores precisaram ressignificar suas práticas, para desenvolver o ERE, com o auxílio das tecnologias. Embora os desafios tenham sido muitos, conseguiram estabelecer contato com os acadêmicos e passaram a desenvolver o processo de ensino-aprendizagem-avaliação em momentos síncronos e assíncronos.

Os acadêmicos revelaram que mantinham contato via Google meet e Google classroom, com seus professores, que assim puderam desenvolver suas aulas e acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem dos acadêmicos.

Desse modo podemos verificar que houve esforços dos professores, do Ensino Superior, para manter a comunicação, desenvolver aprendizagens e acompanhar os acadêmicos, utilizando de diferentes instrumentos para uma avaliação da aprendizagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

BOTH, Ivo José, BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Interferência pedagógica na avaliação da aprendizagem no ensino presencial e a distância com o uso de tecnologias. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 13, n. 2, p. 807-821, abr./jun., 2018.

CHIZZOTTI, Antonio.**Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEPRESBITERES, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso**...: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERNANDES, Domingues. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramento). 2.ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RONDINI, Carina Alexandre; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v.10, n.1. p. 41 – 57, 2020.

19.5.30 ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO LIVRO WAY TO ENGLISH 9

Fernanda Gonçalves Leal[2742]

RESUMO

A aquisição e domínio da comunicação oral é aspecto fundamental para a vida humana. Logo, em um mundo globalizado, é papel da escola proporcionar o conhecimento de uma segunda língua, neste caso o inglês. No Brasil, existem diversas dificuldades que perpassam esse ensino na educação pública, como a sobrecarga de trabalho dos professores e um discurso infundado de que não é possível aprender inglês na escola. Desse modo, esta pesquisa, resultado de um projeto de PIBIC, visa desmistificar esse senso comum a partir da análise do material didático de inglês. Para isso, investigou-se o material didático utilizado na educação pública do Paraná durante o 9º ano do Ensino Fundamental II, a fim de entender se as habilidades de fala estipuladas pela Base Nacional Comum Curricular estão sendo supridas pelo livro Way to English 9. A metodologia utilizada baseou-se na análise de conteúdos proposta por Bardin (2011). A partir dos pressupostos teóricos de autores como Brown (2015) e Ur (2012) além dos documentos oficiais reguladores da educação brasileira, estabeleceram-se critérios para a análise de conteúdo, que consiste nas atividades que abordam a habilidade de fala do livro. Foi observado que a maioria dos exercícios atendeu aos parâmetros presentes na BNCC e aos critérios estipulados. Essa análise visa contribuir com a elaboração de futuros materiais didáticos de língua inglesa, assim como com o desenvolvimento da habilidade oral de alunos do 9º ano nesse idioma.

Palavras-chave: Inglês. Ensino público. Oralidade. Ensino Fundamental 2.

INTRODUÇÃO

O movimento de globalização que a humanidade vem experienciando colocou diversas demandas para a sociedade brasileira e, logo, para a educação no país; dentre elas o ensino da língua inglesa (LI). Moita Lopes considera o inglês como um “instrumento para sobrevivência no mundo contemporâneo” (2008, p. 312), pois hoje é imprescindível o uso dessa língua para a realização de trocas acadêmicas, comerciais e interculturais.

O papel da escola, então, deve ser o de garantir e aprimorar o conhecimento dos alunos em todas as habilidades desse idioma, de modo a prepará-los para essa sociedade globalizada. Essa intenção se reflete na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, ao passar por atualização em 2018, determinou o inglês como disciplina obrigatória a partir do Ensino Fundamental II (EF).

A partir disso, a pesquisa dá foco especial para a habilidade de fala e como ela é trabalhada no 9º ano do EF II. Segundo Brown (2015, p. 345), saber comunicar-se

[2742] Graduanda do 8º período de Letras Português-Inglês, PUCPR. E-mail: ferleal998@gmail.com.

relativamente bem com falantes de outra língua é considerado um ponto de referência para o sucesso na aquisição do idioma.

É preciso lembrar, contudo, que o ensino de inglês na escola pública brasileira é permeado por diversos obstáculos. Um deles é o que Oliveira chama de “discurso fundador” (2003, p. 22-23). Segundo o autor, trata-se de uma crença, amplamente difundida no imaginário das pessoas, de que o professor de inglês não é suficientemente capaz de ensinar o idioma, gerando um sentimento nutrido pelos próprios docentes de que o aluno não consegue falar e dominar o inglês com as aulas ofertadas na educação básica.

Um dos fatores que motivou a pesquisa foi a tentativa de desmistificação desse discurso, procurando mostrar a existência de mecanismos que permitem ao aluno aprender a falar inglês na escola pública. Em um contexto pandêmico, isso foi feito a partir da análise do material didático utilizado nas aulas de língua inglesa no Paraná. O questionamento norteador da pesquisa foi: “com base nas atividades do livro Way to English 9, os alunos do 9º ano das escolas públicas de Curitiba encerram o ciclo do Ensino Fundamental II desenvolvendo a maior parte das habilidades orais previstas na BNCC?”.

O objetivo geral consistiu na análise das atividades de prática oral do livro Way to English 9 de acordo com os parâmetros propostos pela BNCC (2018) e pelo Currículo da Rede Estadual Paranaense (2019). Já os objetivos específicos foram a sistematizar as informações sobre oralidade presentes e analisar as atividades orais do livro didático de língua inglesa no Paraná

Para responder tal pergunta e atingir tais objetivos, utilizou-se de pesquisa bibliográfica para organizar os pressupostos teóricos de Ur (2012) e Brown (2015) sobre a aquisição da habilidade oral e da BNCC (2018) e do CREP (2019) para catalogar as habilidades previstas para a etapa do 9º ano do Ensino Fundamental em Língua Inglesa, apresentados na seção a seguir. Ainda, o referencial teórico serviu de base para a elaboração de critérios de análise do livro em questão.

A metodologia empregada tem como base a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011 apud Câmara 2013). Segundo as autoras, esse tipo de análise possui três fases, as quais foram seguidas nesta pesquisa: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados (etapa na qual os resultados são interpretados).

A oralidade segundo Brown e Ur

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo Douglas Brown (2015), o ensino da oralidade em inglês perpassa o entendimento de diferentes tipos de discurso oral, de peculiaridades e de habilidades macro e micro da língua em questão. Para ele, os tipos de discurso podem ser transacionais, ou seja, com a finalidade de troca de informações, ou interacionais, visando à manutenção da relação existente entre os interlocutores. Dentre as peculiaridades estão: precisão (accuracy), fluência, entonação, ritmo e colaboração. Em consonância com o autor, Ur (2012) defende que o uso da língua em sala de aula deve partir de um equilíbrio entre os conceitos de precisão e fluência. Assim, o professor não deve prezar somente pelo grau de correção gramatical do que é dito pelos alunos, prejudicando seu ritmo, ao mesmo tempo em que a fluência não desconsidera o bom uso da gramática.

As macro habilidades propostas por Brown consistem em utilização de linguagem não verbal (expressões faciais, por exemplo), de estratégias comunicativas (como ressaltar ou reformular informações), de registro e coesão adequados e em conexão entre ideias centrais e secundárias. Já algumas das micro habilidades são: fazer uso de formas reduzidas de palavras e frases, expressar uma mesma informação utilizando uma variedade de formas gramaticais, diferenciar fonemas e monitorar a própria produção oral por meio de estratégias como pausas e hesitação. (2014, p. 352).

Além disso, o autor pontua a importância de o professor criar em sala de aula um ambiente acolhedor, no qual os alunos se sintam confortáveis para experimentar, errar e acertar no uso da língua, o que é chamado de affective factors (p. 347, “fatores afetivos” em tradução livre).

Já Penny Ur (2012) entende o ensino de língua inglesa de uma perspectiva intercultural. Um material didático que se proponha a ensinar o idioma, segundo ela, não deve focar em apenas uma cultura específica, como em culturas de língua inglesa hegemônicas (usualmente a norte americana e a britânica), mas expor os alunos a uma variedade de povos que também utilizam o idioma em seu cotidiano.

Ainda, a autora entende o inglês como uma Língua Franca (EFL), conceito que preza pela comunicação universal entre povos sem privilegiar uma variante em detrimento da outra. Desse modo, ela alerta para a necessidade de abandonar o antigo conceito de “falante nativo”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esses aspectos unem-se, portanto, para garantir que o aluno tenha uma educação em língua estrangeira que não somente o ensine a se expressar no idioma, mas que também crie nele uma sensibilidade multicultural, deixando-o pronto para dialogar e compartilhar saberes com pessoas de todo o mundo.

Os parâmetros previstos na BNCC

De acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o ensino obrigatório de língua inglesa (LI) a partir do 6º ano tem como um de seus principais objetivos desenvolver a interação discursiva e a compreensão e produção oral dos alunos nesse idioma. Ao final do ciclo do Fundamental II, espera-se que os estudantes possuam maior ou menor domínio de certas habilidades, como expor argumentos oralmente, compreender textos argumentativos, "analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo" e "expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos" (2018, p. 260-6). Somando-se ao aprendizado linguístico, esse documento também prevê o desenvolvimento de outras capacidades dos estudantes (2018, p. 243):

> Além disso, a oralidade também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo.

Há também o CREP (PARANÁ, 2019), documento elaborado pela Secretaria de Estado da Educação a fim de, em consonância com a BNCC, padronizar o ensino de todas as disciplinas na rede pública. Esse documento contempla objetivos adicionais a serem desenvolvidos pelos alunos do 9º ano no eixo da oralidade, como por exemplo "analisar as semelhanças e diferenças entre os gêneros orais e escritos, multimodais de cunho persuasivo e argumentativo" (2019, p.45), reconhecer sílabas tônicas de palavras em inglês e "respeitar os turnos de fala [...] a fim de compreender os papéis enunciativos" (2019, p. 46).

Vale ressaltar que a proposta desses documentos traz uma visão de língua que vai ao encontro de estudos mais recentes da área, englobando conceitos como Língua Franca (ELF), multiculturalidade e EMI (Inglês como Meio de Instrução). Este último refere-se, segundo Macaro, Akincioglu e Daerden (2016 apud Haus 2018) a difusão,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a partir do inglês, de conteúdo de diversas áreas do conhecimento em países não anglófonos.

O material e as categorias de análise

O principal material utilizado na pesquisa é o livro Way to English 9 for Brazilian learners, elaborado pelo Professor Doutor Cláudio de Paiva Franco e publicado pela Editora Ática em 2015. Esse livro foi inserido no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2017 e atualmente é utilizado nas aulas de inglês da rede estadual do Paraná.

O livro é composto por oito unidades temáticas que tratam de temas como direitos humanos e cinema, por exemplo. Todas elas possuem ao menos uma atividade de speaking (fala, Figura 1), sempre precedidas por uma do tipo listening (habilidade de escuta). Ainda, a prática da oralidade é incentivada em outras seções do livro com atividades extras, são elas:

a) Looking ahead: material extra ao fim de cada unidade que propõe uma discussão a partir de um texto (diversos gêneros textuais: infográfico, reportagem, entre outros) e questões para discussão;
b) Review: atividade de revisão presente a cada duas unidades. A atividade de oralidade nesta seção é geralmente um jogo;
c) Project: projetos independentes e não obrigatórios, partem da temática de uma unidade para que seja desenvolvido um trabalho mais amplo. Os projetos que envolvem oralidade são o 1B (Figura 1), o 2A (entrevista sobre diversidade, p.119) e o 2B (produção de um podcast a partir da entrevista, p.153).

Figura 1 – Exemplo de atividade de speaking

6 Apart from interfering with sleep, what other negative influences can the excessive use of electronic devices have on our lives? In small groups, try to think of examples to support your answer.

7 Get to know about your classmates' sleeping routines. Interview two classmates as in the example below to complete the following chart. Make extra questions.

Questions	Classmate 1	Classmate 2
1. How many hours do you usually sleep?		
2. How much sleep do you need to feel rested?		
3. Do you have a TV in your bedroom? Do you usually watch TV before going to bed?		
4. Do you use any electronic devices during the hour before going to bed? If so, which one(s)?		
5. What electronic devices do you use more often? How often do you use them everyday?		
6.		
7.		
8.		

Fonte: Franco (2015, p. 43).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2 – Exemplo de projeto

Project 1B

Learning with movies (Second Part)

Na unidade 4, você falou sobre filmes. Leia a tarefa abaixo e siga as instruções para fazer a segunda parte do Project 1, *Learning with Movies*.

TASK: After having prepared an inspiring short script with selected movies scenes, it is time to perform it to your local community and share it with the world!

1. **Produce it!** In groups, review the draft you and your classmates wrote in the first part of this project. Then get prepared to act it out! Assign roles, plan settings, gather props and rehearse the script. If necessary, you can make adjustments to the script. Don't forget to choose songs and/or incidental music to accompany the script.
2. **Share it locally!** Organize a drama event at your school to share the performance that you and your classmates have been working on. Invite teachers, family members, friends, and other people from your community to watch your performance.
3. **Share it globally!** If you feel comfortable, you can video or audiotape your performance and publish the video

Fonte: Franco (2015, p. 85).

As categorias de análise desenvolvidas foram divididas em critérios gerais e específicos. Os primeiros consistem em aspectos como clareza das instruções, relação da ilustração com a atividade, desta com o tema da unidade, adaptabilidade do exercício por parte do professor (se necessário) e relevância do exercício proposto para a aprendizagem do aluno. Já os critérios específicos podem ser encontrados no Quadro 1.

Quadro 1 – Critérios de análise específicos

Específicos 1 – BNCC	O material apresenta variedade de gêneros textuais (orais).
	Os gêneros textuais apresentados são relevantes para o aluno.
	Os estudantes têm a oportunidade de exercitar a argumentação e persuasão enquanto defendem de seu ponto de vista.
	As atividades orais abordam temas além da língua em si (EMI).
	Há oportunidade para que o aluno exercite ou desenvolva sua capacidade de arriscar-se, de se fazer entender e de superar inseguranças.
Específicos 2 – Brown e Ur	As atividades abordam o inglês como Lingua Franca (ELF)?
	Há equilíbrio entre fluency (fluência) e accuracy (precisão).
	As atividades estimulam os estudantes a utilizarem seu conhecimento de mundo e a fazer transferências linguísticas.
	Há um exercício de autoavaliação da performance após a atividade oral?
	As atividades expõem os alunos à uma diversidade linguística, transcendendo o conceito "cultura pretendida" ("target culture" em inglês).
	As atividades abordam a língua em sua dimensão intercultural.

Fonte: a autora, 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades orais presentes no livro Way to English 9 são adequadas, suprindo e respondendo positivamente à questão norteadora da pesquisa. Isso porque atendem a maioria dos critérios estabelecidos durante a pesquisa e dão subsídio para que as habilidades previstas na BNCC (2018) sejam desenvolvidas.

Existem algumas exceções, como critérios que não são atendidos simultaneamente e atividades repetidas, o que foi observado em raras ocasiões. A Figura 1 apresenta uma atividade do tipo “entrevista” presente na unidade 2, o que se repete na unidade 3, evidenciando a falta de variedade dos gêneros textuais trabalhados.

Um aspecto positivo é o fato de todas trazerem o conceito de EMI, pois as discussões propostas sempre vão além do inglês, abordando diversos assuntos. Elas também seguem a maioria dos critérios estabelecidos, como abordagem do inglês como Língua Franca, os critérios de desenvolvimento da argumentação previstos na BNCC e a dimensão intercultural do idioma (UR, 2012; BROWN, 2015).

Ainda, as atividades extras e não obrigatórias são bastante pertinentes (ver Figura 1), uma vez que trazem uma proposta de uso relevante da língua e promovem maior engajamento do aluno por parte do aluno ao apresentar o que foi produzido para a comunidade. Porém, a realização destas depende da disponibilidade de tempo por parte do professor e do currículo, já que se trata de uma atividade a ser densenvolvida a longo prazo.

A análise também é produtiva para que professores e autores de material didático reflitam sobre as práticas de sala de aula, lembrando-os de que o foco principal deve ser sempre o aprendizado do aluno.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p. In: CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, Minas Gerais, v. 6, n. 2, jul/dez 2013, p. 179-191.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 abr. 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BROWN, H. D.; LEE, H. **Teaching by principles:** an interactive approach to language pedagogy. New York: Pearson, 2015.

FRANCO, C. P. **Way to English 9 for Brazilian Learners.** São Paulo: Ática, 2015.

LOPES, L. P. M. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**, São Paulo, v. 2, n. 24, p. 309-340. 2008.

MACARO, E; AKINCIOGLU, M; DEARDEN, J. English Medium Instruction in Universities: A Collaborative Experiment in Turkey. In: HAUS, C. Crenças de professores brasileiros de EMI sobre pronúncia. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n.2, p.123-143, 2018.

OLIVEIRA, E. **Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado de São Paulo.** 2003. 154 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Campinas, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense.** 2019. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1669> Acesso em 1 de abril de 2020.

UR, P. **A course in language teaching.** Cambridge University Press: 2nd edition, chapter 14, p. 197-213, 2012.

19.5.31 OS USOS DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM LARGA ESCALA (AALEs) NA CONCEPÇÃO DA UNESCO E SEU POSSÍVEL SIGNIFICADO NO CONTEXTO ESCOLAR

Mayara Haruka Watanabe Iijima[2743]

Amanda Melchiotti Gonçalves[2744]

Dhyovana Guerra[2745]

RESUMO

Este trabalho possui como objetivos discutir de maneira sucinta a avaliação das habilidades e competências necessárias para o século XXI e analisar brevemente a concepção da UNESCO presente no documento "A Promessa das Avaliações de Aprendizagem em Larga Escala: Reconhecer os Limites para Desbloquear Oportunidade" (2019), a respeito dos usos dos resultados das avaliações de aprendizagem em larga escala e o que isso significa no contexto escolar. É preciso destacar que muitos dos fundamentos que embasam a política de avaliação da educação de diversos países, inclusive do Brasil, são provenientes dos discursos dos organismos internacionais, os quais influenciam na maneira como as avaliações em larga escala são conduzidas e como seus resultados devem ser utilizados sob justificativa de uma suposta melhoria da qualidade da educação. Diante disso, considerando também que a cultura de avaliação está relacionada com as necessidades colocadas pelo processo de globalização, no que se refere ao controle e monitoramento dos resultados, este trabalho foi desenvolvido a partir da seguinte problemática: "Qual é a concepção da UNESCO presente no documento "A Promessa das Avaliações de Aprendizagem em Larga Escala: Reconhecer os Limites para Desbloquear Oportunidade" (2019), a respeito dos usos dos resultados das avaliações de aprendizagem em larga escala e o que isso pode significar no contexto escolar? A UNESCO (2019) afirma que o monitoramento e a responsabilização se constituem como propósitos dos usos dos resultados das avaliações pelos formuladores de políticas. Percebe-se, portanto, que em grande medida, os usos dos resultados estão relacionados a sua divulgação e as consequências sofridas pela comunidade escolar.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem em larga escala. Habilidades e Competências. Monitoramento. Responsabilização. UNESCO.

1 INTRODUÇÃO

As avaliações em larga escala são constituídas por provas padronizadas que possuem características específicas e são aplicadas em nível internacional, nacional ou regional com os alunos de diversos anos/séries. Dentre suas finalidades, está avaliar o desempenho da aprendizagem dos alunos. Assim, a partir dos dados obtidos

[2743] Mestranda em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel. E-mail: may_iijima@hotmail.com
[2744] Doutoranda em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel. E-mail: E-mail: amandamelchiottigoncalves@gmail.com
[2745] Doutoranda em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel. E-mail: dhyovanaguerra@gmail.com

nessa avaliação, espera-se que os usos desses resultados contribuam para monitorar e melhorar a qualidade e a equidade da educação.

Essa afirmação é difundida por diversos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Sendo assim, os objetivos deste trabalho são: discutir de maneira sucinta a avaliação das habilidades e competências necessárias para o século XXI e analisar brevemente a concepção da UNESCO presente no documento "A Promessa das Avaliações de Aprendizagem em Larga Escala: Reconhecer os Limites para Desbloquear Oportunidade" de 2019.

Segundo a UNESCO (2019):

> Em geral, as AALEs são usadas pelas autoridades de educação para determinar os níveis globais de aproveitamento dos estudantes. Elas ajudam os governos a monitorar mudanças nos resultados da aprendizagem ao longo do tempo e destacam as desigualdades nos resultados de aprendizagem entre grupos populacionais. Os dados das AALEs, que identificam correlações dos resultados da aprendizagem e proporcionam uma visão mais profunda das interações entre diversas variáveis, também permitem uma melhor compreensão da dinâmica por trás do desempenho dos sistemas educacionais. Desse modo, servem de base para a elaboração de políticas e estratégias destinadas a melhorar os conhecimentos e as competências dos estudantes, bem como a equidade na aprendizagem (UNESCO, 2019, p. 21).

Diante disso, considerando também que a cultura de avaliação está relacionada com as necessidades colocadas pelo processo de globalização, no que se refere ao controle e monitoramento dos resultados, este trabalho foi desenvolvido a partir da seguinte problemática: "Qual é a concepção da UNESCO presente no documento "A Promessa das Avaliações de Aprendizagem em Larga Escala: Reconhecer os Limites para Desbloquear Oportunidade" (2019), a respeito dos usos dos resultados das avaliações de aprendizagem em larga escala e o que isso pode significar no contexto escolar? ".

Para alcançar os objetivos propostos e buscando responder a problemática aqui apresentada, o presente trabalho de caráter qualitativo, foi desenvolvido por meio de pesquisa de fontes bibliográfica e documental. Na primeira seção desse trabalho, apresentaremos uma visão geral sobre as avaliações de aprendizagem em larga escala e realizaremos uma discussão sucinta sobre a avaliação das habilidades e competências necessárias para o século XXI. Na segunda seção, buscamos analisar brevemente o entendimento que a UNESCO possui sobre a avaliação de aprendizagem, especificamente sobre a utilização de seus resultados. O aporte

teórico foi realizado com base em autoras como Brooke (2006), Gatti (2014), Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) e Shiroma e Zanardini (2020).

2. AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM LARGA ESCALA E AQUISIÇÃO DAS HABILIDADES PARA O SÉCULO XXI

Segundo a UNESCO (2019) as avaliações de aprendizagem em larga escala (AALEs), large-scale learning assessments (LSLAs), podem ser definidas da seguinte forma:

> As AALEs são um subconjunto específico de sistemas de avaliação de aprendizagem. São avaliações no âmbito do sistema que fornecem um retrato do rendimento da aprendizagem de um determinado grupo de estudantes (com base em idade ou ano) em um determinado ano acadêmico e em um número limitado de disciplinas. São frequentemente classificadas como avaliações nacionais ou transnacionais (regionais/internacionais). As AALEs são uniformes e padronizadas em termos de conteúdo, processo de administração, cronograma e sistemas de pontuação (são frequentemente chamadas de provas padronizadas, sobretudo nos países e na literatura de tradição anglo-saxã) (UNESCO, 2019, p. 21).

É preciso destacar que muitos dos fundamentos que embasam a política de avaliação da educação de muitos países, inclusive do Brasil, são provenientes dos discursos dos organismos internacionais, que de forma ideológica, política e econômica influenciam na maneira como as avaliações em larga escala são conduzidas e como seus resultados devem ser utilizados sob a justificativa de uma suposta melhoria da qualidade da educação. Para exemplificar essa afirmação, basta observar a Agenda Educação 2030 [2746], mais especificamente o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2016, p. 19). Tal objetivo está relacionado com os resultados da educação e as AALEs, neste contexto, são consideradas ferramentas fundamentais para monitorar se os resultados de aprendizagem são relevantes e eficazes.

No entanto, podemos afirmar que a necessidade de avaliar e monitorar os resultados não é recente. Esse debate tem sido realizado e incorporado pelas políticas educacionais ainda na década de 1990. Cabe mencionar, portanto, a Conferência

[2746] A Agenda 2030 consiste em uma Declaração, em um quadro de resultados - os 17 ODS e suas 169 metas -, em uma seção sobre meios de implementação e de parcerias globais, bem como de um roteiro para acompanhamento e revisão. Os ODS são o núcleo da Agenda e deverão ser alcançados até o ano 2030.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Mundial sobre Educação para Todos (1990) e os documentos educacionais que resultaram a partir dela: Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990), Educação: Um Tesouro a Descobrir (1996), Educação para Todos: o compromisso de Dakar (2001).

Ao mencionar os documentos resultantes de conferencias internacionais buscamos reafirmar a centralidade que esses documentos apresentam no contexto da elaboração de políticas e de orientações para a educação em âmbito mundial. As proposições contidas neles, a respeito das habilidades e competências consideradas essenciais para a educação do século XXI, exercem influência nas avaliações de aprendizagem em larga escala, uma vez que há o controle do que deve ser ensinado nas escolas.

> [...] as organizações e os governos nacionais têm tentado abarcar outras esferas de competência, como habilidades transversais ou transferíveis, ou as chamadas "habilidades do século XXI", incluindo habilidades "não cognitivas" ou intersetoriais e competências relacionadas com o desenvolvimento sustentável, a cidadania em um mundo global e a saúde, assim como habilidades relacionadas à alfabetização digital. Como essas áreas são consideradas como representes das principais habilidades e competências necessárias que as pessoas devem possuir para serem trabalhadores e cidadãos eficazes em uma sociedade baseada no conhecimento, a OCDE, a AIE, e diversos programas de avaliação regionais, lançaram uma série de iniciativas para avaliá-las (UNESCO, 2019, p. 48).

Desse modo, entende-se que existe a necessidade de avaliar as habilidades e competências necessárias para a formação de uma sociedade globalizada, as quais se traduzem em atitudes e valores voltados para o desenvolvimento da comunicação, da colaboração, das relações sociais efetivas e da capacidade de solução de problemas (UNESCO, 2019).

Assim, conforme indicado, a aquisição dessas habilidades e competências estão relacionadas com o desenvolvimento sustentável. Shiroma e Zanardini (2020) compreendem que a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), cuja estratégia é defendida e disseminada pela UNESCO, configura-se como "[...] uma atualização da Teoria do Capital Humano. Essa retomada dos princípios propostos por Schultz na década de 1950 resgata a concepção instrumental e reprodutivista atribuída à educação e à escola na sociedade capitalista" (SHIROMA e ZANARDINI, 2020, p. 700).

Ocorre que a educação nesse contexto, vai se adequando às exigências para a formação de uma sociedade globalizada em que existe "[...] a necessidade de formar

agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador" (DELORS, 1998, p. 71).

Desse modo, a partir da perspectiva dos organismos internacionais, visando a manutenção e desenvolvimento da sociedade capitalista, "A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa" (DELORS, 1998, p. 105).

Essas características mencionadas no Relatório Jacques Delors, que se referem a ênfase atribuída na formação do indivíduo para utilização das tecnologias e para o exercício da cidadania, são consideradas de grande relevância para o desenvolvimento da sociedade globalizada. Além de mensurarem as habilidades de leitura e matemática, as AALEs também incluem em suas análises esses elementos, isto é, conhecimentos associados as tecnologias da informação e comunicação (TICs) e a educação cívica e a cidadania: "Diversas avaliações transnacionais de aprendizagem, como a avaliação mundial de competências PISA da OCDE, e o ICCS da IEA, estão se esforçando para avaliar os componentes da ESD e da educação para a cidadania" (UNESCO, 2019, p. 45).

2.1 USOS DOS RESULTADOS DAS ALEES SEGUNDO A UNESCO (2019)

Ao tratar da educação, conforme afirma a UNESCO (2019), a atenção que antes era atribuída as questões relacionadas as taxas de matrículas dos alunos, infraestrutura e insumos, passa a ser dirigida aos resultados da educação. Nesse contexto, "A equidade e a qualidade ocupam agora o centro das atenções nos debates globais sobre a educação, e as AALEs passaram a ser vistas como ferramentas para ajudar os países a alcançar a qualidade e a equidade na educação" (UNESCO, 2019, p. 27).

Ainda, segundo a UNESCO (2019), os usos dos resultados das AALEs possuem diversas finalidades: a primeira diz respeito a ação de monitorar e avaliar. O monitoramento é realizado para verificar o alcance e o cumprimento das metas educacionais, já a avaliação consiste na aferição das políticas do campo da educação. A segunda finalidade, se refere a possibilidade de utilizar os resultados ou

evidencias[2747] para direcionar a formulação e implementação de políticas, bem como aprimorar as existentes. Os usos dos resultados, ainda, podem auxiliar naquilo que a UNESCO denomina de "estabelecimento de agendas", que por meio da reflexão e do debate por parte da comunidade envolvida[2748], irão levantar questões, com base nos resultados obtidos e traçar um plano de reformas. A quarta finalidade a ser destacada, traz a categoria de responsabilização, em que é necessário fiscalizar todos os agentes envolvidos na educação e na escola, que atuam de forma interna (comunidade escolar) ou de forma externa (governos e autoridades). Por fim, os resultados podem conferir uma análise mais profunda acerca dos sistemas de educação, pois demandam dos formuladores de políticas o estudo apropriado do contexto no qual se insere a educação (UNESCO, 2019).

A leitura feita no parágrafo acima, a respeito da utilização dos resultados das avaliações da aprendizagem em larga escala e suas finalidades, escritas pela UNESCO, evidenciam algumas categorias e neste trabalho, de modo particular, chamamos atenção para duas em específico: monitoramento e responsabilização.

As AALEs são um dos instrumentos utilizados pelos Estados para realizar o monitoramento da qualidade da educação, pois justifica-se que por meio dos resultados obtidos é possível mensurar os progressos na aprendizagem e no cumprimento das metas e políticas educacionais.

Em diversos países, tais resultados são divulgados e utilizados para estabelecer comparações entre as escolas, no entanto, é preciso destacar que esse fato traz consigo uma perspectiva de competitividade e culpabilização. A primeira pode ser verificada quando o financiamento e os recursos destinados à educação são afetados de acordo com os resultados obtidos nas avaliações, ou seja, " [...] as instituições precisam galgar um lugar no ranking, uma vez que as maiores fatias de recursos serão destinadas as melhores instituições" (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2004, p. 99).

A respeito dos resultados das AALEs, Gatti (2014) escreveu que:

> Há, então, que considerar que a forma de divulgação dos resultados, e sua

[2747] "[...] Evidência é um conjunto de conclusões usadas para responder com dados a uma política (ou questão relacionada à prática), que geralmente descreve tendências, identifica padrões, aponta fatores chave para explicar certas regularidades e destaca possíveis áreas de intervenção" (UNESCO, 2019, p. 3).

[2748] Para a UNESCO a comunidade envolvida diz respeito, também, à sociedade civil e aos órgãos governamentais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> apropriação pela mídia, fez com que as avaliações externas, em seus resultados quantitativos, assumissem socialmente proporções de solução para os problemas escolares, como se disseminar rankings e a crítica aos desempenhos escolares, por si só, bastassem para mudar a situação dos baixos rendimentos escolares. O que se observa é uma exploração dos aspectos pragmáticos e competitivos de resultados sobre os quais não se pergunta de sua validade, seja política, seja teórica, seja técnica, seja, acima de tudo, social e educacional (GATTI, 2014, p. 22).

A segunda, a culpabilização, possui relação com as políticas de responsabilização (accountability) "[...] mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição" (BROOKE, 2006, 378). Assim, as avaliações da aprendizagem em larga escala, são influenciadas pelas políticas de responsabilização fortes ou high stakes, as quais atribuem consequências para os agentes escolares (BROOKE, 2006).

O próprio documento da UNESCO (2019) menciona alguns exemplos de práticas relacionadas com as políticas de responsabilização fortes ou high stakes:

> Alguns dos exemplos mais conhecidos e consolidados incluem a Austrália, onde as AALEs são usadas para comparar publicamente as escolas e recompensar os professores (Hardy; Boyle, 2011); os Estados Unidos, onde os resultados das provas são usados para fechar escolas cujos estudantes ficam abaixo dos critérios de competência do estado (Darling-Hammond, 2004); o Chile, onde o financiamento escolar é afetado pelo desempenho nas avaliações de aprendizagem (UNESCO, 2017d); ou, mais recentemente, a Tanzânia, onde um projeto-piloto estabeleceu a remuneração de professores com base no desempenho e de escolas com base nos resultados das provas (MBITI et al., 2018) (UNESCO, 2019 , p).

Desse modo, a UNESCO (2019) afirma que o monitoramento e a responsabilização se constituem como finalidade para a utilização dos resultados das avaliações pelos formuladores de políticas. É possível observar, portanto, que o uso dos resultados das AALEs está relacionado com a sua divulgação e as consequências sofridas pela comunidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As habilidades e competências necessárias ao século XXI, estão relacionadas com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e, consequentemente, com a Teoria do Capital Humano, na medida em que afirma a importância de capacitar os indivíduos a fim de alcançar o desenvolvimento da sociedade globalizada. Para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

avaliar essas habilidades e competências, as AALEs possuem como foco a leitura (língua) e a resolução de problemas (matemática), mas neste cenário, destacam-se também as competências digitais e a educação para a cidadania. Observa-se, desse modo, a defesa de uma reconfiguração em termos de organização curricular que visa garantir retorno econômico por meio de investimentos em Capital Humano.

Ainda, ao retomarmos a questão central desse estudo, a respeito dos usos dos resultados das avaliações da aprendizagem no entendimento da UNESCO (2019), dedicamos nossa atenção nesse texto para dois usos específicos: o monitoramento e a responsabilização.

Desse modo, foi possível constatar que o monitoramento, cuja prática se caracteriza pela verificação do alcance das metas educacionais, induz a uma espécie de competição entre as instituições escolares, uma vez que os resultados das avaliações da aprendizagem são ranqueados e divulgados, cabendo às escolas disputarem entre si as melhores colocações.

Não bastasse a competitividade gerada para alcançar os melhores resultados, é preciso destacar que quando isso não ocorre, ou seja, quando os resultados da aprendizagem são considerados insatisfatórios, atribuem-se consequências significativas aos envolvidos na educação. Essa ação está relacionada com a política de responsabilização (accountability).

REFERÊNCIAS

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377- 401, 2006.

DELORS, Jacques (org). **Educação: Um Tesouro a Descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014.

ONU - BRASIL. **Transformando nosso mundo:** a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, 2016. Disponível em: http://svs.aids.gov.br/dantps/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/ods/publicacoes/transformando-nosso-mundo-a-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **Revista on line de Política e Gestão Educacional,** Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 693–714, 2020.

UNESCO. **A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala:** reconhecer os limites para desbloquear oportunidade. Traduzido do inglês pelo Coordenação técnica da Representação da UNESCO no Brasil. Brasil, 2019.

19.5.32 POSSIBILIDADES DE OTIMIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS PANDÊMICOS: AVALIAÇÃO

Alice Zeferino Santana[2749]

Luana Priscila Wunsch[2750]

Ivo José Both[2751]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo ressaltar algumas possibilidades de otimização do trabalho docente em tempos pandêmicos, focalizando a avaliação como instrumento para aprendizagem. A metodologia utilizada foi a de revisão sistemática de literatura nas plataformas Scielo e Scholar. Google. Logo, é apresentada a análise das correlações entre as seguintes categorias emergidas: (i) prática docente, sendo desta os mais frequentes termos: professores; educação; prática; reflexão; contato; (ii) realidade do professor e o mundo que o cerca, sendo desta os mais frequentes termos: professores; alunos; acesso; professor; contexto; a avaliação em suas diversas dimensões, sendo desta os mais frequentes termos: avaliação; alunos (8); aprendizagem; processo. O desafio neste artigo foi encontrar uma maneira de dar sentido a essa complexidade e, ao mesmo tempo, reconhecer a enorme gama e diversidade de abordagens de avaliação. A estratégia de análise iniciou-se na organização de um corpus para análise qualitativa acerca das temáticas publicadas nos artigos analisados. Podendo-se verificar que é de extrema importância um investimento em formação de professores para uma atuação mais eficaz e positiva frente as adversidades enfrentadas pela pandemia Covid-19 assim como a ressignificação de conceitos na educação. O acesso de cada docente e a forma como avaliam passou por mudanças significativas visto o novo cenário mundial da educação.

Palavras-chave: Prática docente. Avaliação Docente. Educação e Pandemia COVID-19. Reflexão na Educação. Revisão Sistemática de Literatura.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Reimers, Schleicher, Ansah e Grace (2020), estudantes do ensino fundamental e médio em todo o mundo perderam meses de aulas desde o início da pandemia COVID-19. Esses fechamentos dos espaços educacionais, não apenas interromperam a aprendizagem, rolando para trás aos ganhos recentes no acesso e na qualidade da educação, mas também têm efeitos adversos mais amplos sobre o bem-estar, especialmente grupos vulneráveis.

Esta nota fornece evidências e lições de avaliações relevantes para abordar a equidade em educação durante surtos de doenças e outras emergências que podem informar as respostas durante, e após a pandemia, de COVID-19, baseando-se em

[2749] Mestranda em Educação, UNINTER, alicezsantana@hotmail.com
[2750] Doutora em Educação, UNINTER, lpriscila@gmail.com
[2751] Doutor em Educação, UNINTER. Ivo.b@uninter.com

um corpo sintetizado de evidências de avaliações sobre o que funciona, para quem e em que contextos.

Isso nos permite identificar evidências relevantes a serem consideradas e construídas antes de projetar abordagens inovadoras para um contexto sem precedentes.

A partir da pandemia causada pelo vírus do covid-19 percebeu-se a necessidade de pesquisa e melhoria no trabalho docente, assim como procurar maneiras eficazes de otimizar o trabalho destes profissionais que tanto dedicam-se em prol de uma educação mais eficaz.

Sendo assim, destacam-se 3 principais temas ao longo do texto, visando ressaltar ideias e conceitos importantes para o trabalho docente em tempos pandêmicos, partindo da reflexão do trabalho docente, da realidade formativa do docente e da avaliação em suas diversas dimensões, tendo como objetivo ressaltar algumas possibilidades de otimização do trabalho docente em tempos pandêmicos focalizando a avaliação como instrumento para aprendizagem.

2 REFLEXÃO ACERCA DO (ATUAL) SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO

Após março de 2020, dentre tantos obstáculos enfrentados na educação no planejar e no aplicar, vê-se que o avaliar entra também com um largo caminho a ser trilhado para a revisita do seu significado, para uma efetiva percepção perante a melhoria da aprendizagem.

À medida que os limites da avaliação educacional continuam a se expandir, os objetivos da avaliação também estão se expandindo. Apesar da avaliação ainda estar sendo usada para medir o progresso do indivíduo (SILVA, FAUSTINO, SOBRINHO, SILVA, 2021), é fundamental refletir suas próprias avaliações para melhorar o desempenho escolar e promover espaços criativos de aprendizagem.

Esta proliferação de propósitos de avaliação trouxe uma maior apreciação da demanda para entender as necessidades das partes interessadas – estudantes e professores. Assim, reconhecer a importância de fatores contextuais e perceber a avaliação enquanto responsiva e fornecedora de informações úteis para públicos específicos, é essencial.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para tal, o quadro 1 mostra algumas indicações, anteriores ao ano de 2020, de autores da área que podem ser levados em conta para contextualizar e significar a avalição nestes tempos de crise e isolamento:

Quadro 1: Avaliação – anterior 2020

Autores	O que podemos considerar ainda hoje sobre a avaliação?
Schon (1997)	Existem situações conflitantes, desafiantes, que a aplicação de técnicas convencionais, simplesmente não resolve problemas.
Mateo (2002)	A avaliação é antes de mais uma forma específica de abordar, de conhecer e de se relacionar com uma dada realidade, que no nosso caso é a educativa. Trata-se para cumprir os seus objetivos, necessita de ativar, tanto recursos culturais, como sociais e políticos dos contextos em que intervêm.
Both (2005, 2012)	As funções principais da avaliação estabelecem-se ao nível de: a) perceber valores positivos no ser humano e dar mérito a esses valores, reconhecendo-os pedagogicamente como tal; b) reconhecer, primeiramente, os aspectos positivos para, em seguida, identificar e reconhecer aqueles que necessitam de reequilíbrio; c) identificar e reconhecer com o aprendiz a luz do fundo do "túnel", auxiliando-o a desvendar a realidade que daí em diante se estabelece; d) aperceber-se e reconhecer os caminhos trilhados pelo educando que o conduziram à aprendizagem.

Fonte: os autores (2021)

O que as citações do quadro 1 mostram é que a contextualização da avaliação mudou fundamentalmente a forma como as avaliações são concebidas. Em vez de aplicar consistentemente uma abordagem ou conjunto de métodos a todas as situações de avaliação, os avaliadores estão cientes de que a escolha das abordagens e métodos de avaliação para coleta de dados e análises deve ser combinada com os objetivos exclusivos de uma avaliação dentro de um ambiente de avaliação exclusivo. Em resposta a essas novas realidades, literalmente dezenas de abordagens de avaliação surgiram. Essencialmente, as abordagens de avaliação definem o conteúdo do campo de avaliação.

Neste sentido, continua a ser influenciada por disciplinas novas e emergentes, nossas estruturas e abordagens que tendem a evoluir em relação às suas suposições e modos de disseminar e usar de forma coerente e social as informações de avaliação.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho foi elaborado a partir de revisão sistemática de literatura. As buscas se iniciaram no dia 11 de maio pelo Google scholar, o primeiro termo de busca foi: "formação de professores da educação básica" A qualquer momento, o total de resultados foi de aproximadamente 756.000; realizou-se então a primeira linha de corte - Desde 2020, pois foi a partir de março de 2020 que a pandemia decorrente o novo vírus Covid-19 iniciou) gerando aproximadamente 21.300 resultados. A segunda linha de corte – Pesquisar páginas em português gerou aproximadamente 22.500

resultados. A terceira linha de corte – Classificar por relevância, gerou aproximadamente 14.100 resultados.

Porém o número de resultados ainda era grande, então foi feita a primeira mudança do termo para: Formação de professores da educação básica no Brasil, obteve-se aproximadamente 16.000 resultados, porém ainda era um número grande, gerando a quinta linha de corte – Formação de professores da educação básica no Brasil (desde 2021) com aproximadamente 1.840 resultados, mudamos novamente o termo de pesquisa para: Formação de professores + educação básica + Brasil + pandemia (desde 2021) gerando aproximadamente 1.340 resultados.

A partir destes resultados foram consultados os 100 primeiros classificados por relevância sendo realizada a leitura do resumo, título e palavras-chave de todos os 100 textos. Dos 100 textos analisados previamente obtivemos o total de 10 textos incluídos.

Na plataforma Scielo iniciou-se a pesquisa com o termo de busca: formação de professores da educação básica, gerando 372 resultados sem filtros. Foram realizadas três linhas de corte, a primeira – Brasil gerou 304 resultados, a segunda – Língua Portuguesa - gerou 287 resultados e a terceira A partir de 2020 gerou 30 resultados. Foi realizada leitura do resumo, título e palavras-chave de todos os 30 textos e o total de textos incluídos foi 8.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O corpus foi inserido no aplicativo “voyant-tool”. Sendo que a primeira verificação observou-se que as “palavras mais frequentes no corpus: docente (268); prática (268); dimensões (209); diversas (200); realidade (150)” sendo a intensidade de ligação entre elas demonstrada na figura 1:

Figura 1: Palavras mais frequentes no corpus

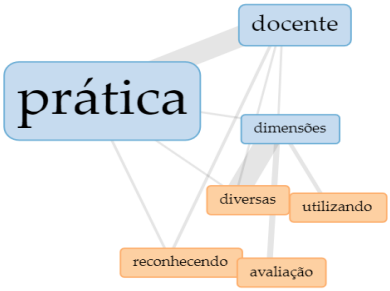

Fonte: os autores (2021)

Percebe-se que a avaliação ainda é tida como uma “prática” intensamente ligada ao “docente” e suas dimensões profissionais.

Contudo, essas estruturas também provaram seu valor como lentes para ver mais claramente as realidades da avaliação contemporânea e como um guia para a prática de avaliação. O uso de quatro estruturas oferece uma visão sobre as caracterizações alternativas do campo de avaliação e retrata o processo de avaliação de uma forma menos linear do que examinando apenas uma estrutura, conforme demonstrado no gráfico 1, que apresenta a frequências relativas às estas tendências:

Gráfico 1: Frequências relativas às estas tendências - geral

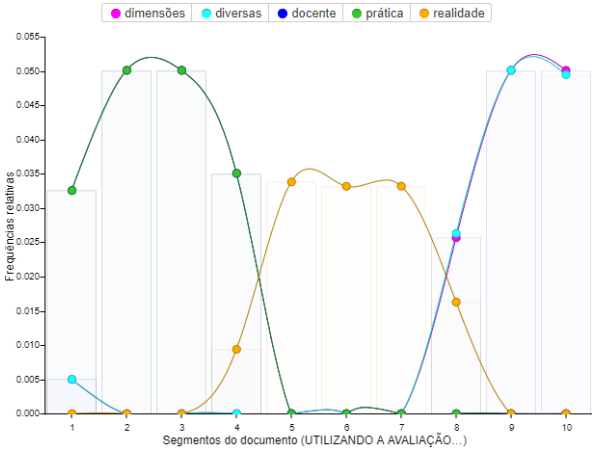

Fonte: os autores (2021)

A apresentação dessas estruturas de avaliação pretende ser um ponto de partida, para a análise das correlações entre estes termos que emergiram as seguintes categorias:

4.1 PRÁTICA DOCENTE

Esta categoria teve média de palavras por frase:44.0, sendo as mais frequentes no corpus: professores (6); educação (5); prática (4); reflexão (4); contato (3), com a seguinte frequência relativa entre elas (gráfico 2), que apresenta a frequências relativas às estas tendências:

Gráfico 1: Frequências relativas às estas tendências – categoria 1

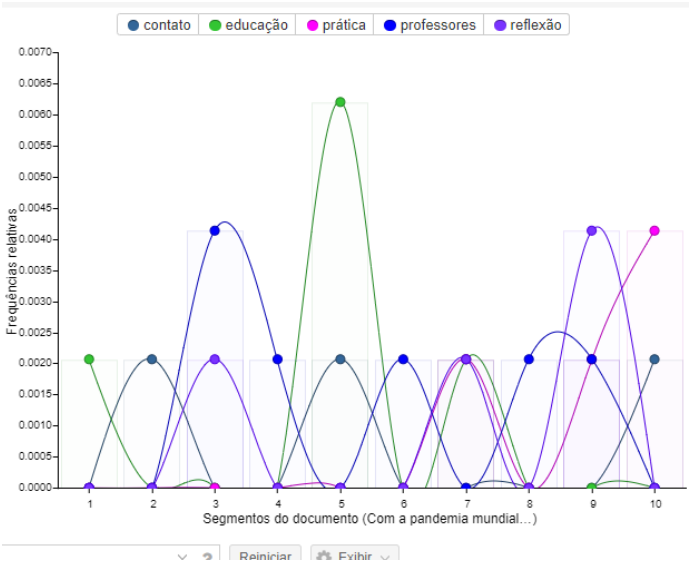

Fonte: os autores (2021)

Com a pandemia mundial causada pelo vírus covid-19, o cenário educacional tornou-se completamente diferente, muito rapidamente as escolas foram obrigadas a fechar para evitar a contaminação e o ensino em muitos estados brasileiros ficou parado até começarem as mudanças para que a educação não parasse.

Veja-se que expressões como reflexões, replanejamentos, revisões de conteúdo, revisitar conceitos, repensar a educação, dentre outros “res”, que foram e vem sendo utilizadas os últimos tempos da educação.

Os professores necessitaram se adaptar rapidamente a fazer vídeos, editar, postar para seus alunos, se adaptar com plataformas digitais e com modelos de aulas híbridas, em que alguns alunos estão em casa e outros estão em sala de aula.

A formação continuada viu-se como fator de grande importância no momento de pandemia, para que professores aprendessem a lidar com as situações passadas. Além da formação continuada ser muito importante, embora muitos professores não tenham tido acesso a ela, a reflexão sobre a prática docente é um conceito que neste momento se torna tão importante quanto, devido a aplicabilidade a situações vividas.

4.2 REALIDADE DO PROFESSOR E O MUNDO QUE O CERCA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esta categoria teve média de palavras por frase: 30.4, sendo as palavras mais frequentes no corpus: professores (8); alunos (7); acesso (6); professor (6); contexto (3), conforme o gráfico 3, que apresenta a frequências relativas às estas tendências:

Gráfico 1: Frequências relativas às estas tendências – categoria 2

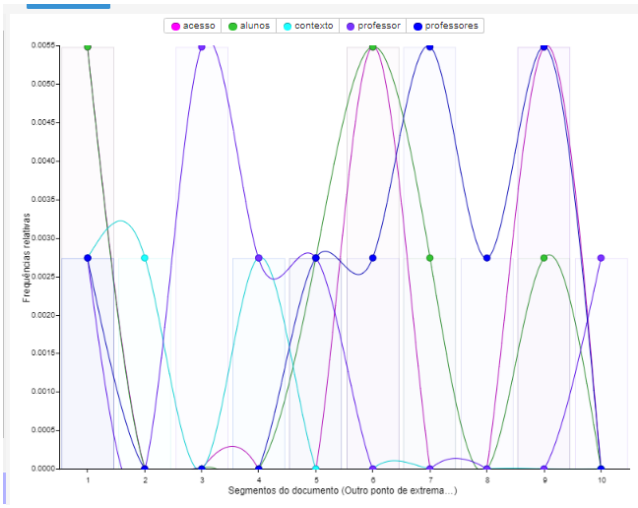

Fonte: os autores (2021)

Outro ponto de extrema importância, além da reflexão, é pensar no contexto em que professores e alunos estão inseridos, todos seus alunos tem acesso à internet? O próprio professor tem acesso à internet? Quais são as suas possibilidades para que exerça com qualidade sua função, de ajudar estudantes a alcançarem a aprendizagem efetiva e significativa?

Pinho, Queiroz e Santos (2021, p. 3) afirmam que:

> Nessa abordagem há a necessidade de resgate do contexto no espaço de formação, reconhecendo a vida desse professor interlaçada com o mundo que o cerca, partindo de uma percepção de um mundo holístico e sistêmico, onde é necessário enxergar neste professor um ser quântico regido por uma realidade repleta de possibilidades.

Sendo assim partimos da ideia de que é necessário analisar o contexto em que o professor está, quais as suas maiores necessidades, se são de caráter psicológicos, de formação, de materiais, o que ficou muito evidente durante a pandemia é que cada professor fez o que estava ao seu alcance, fazendo o melhor que podia e procurando ajudar seus alunos no desenvolvimento dos trabalhos.

Tudo envolve uma palavra muito importante e que deveria chamar nossa atenção: acesso. Qual é o acesso que nossos alunos e professores tem? Todos têm

os acessos que necessitam para que a igualdade seja efetiva? Os professores têm os acessos que necessitam para fazerem uma educação de qualidade? Não que este aspecto seja único e exclusivo de responsabilidade do professor, mas ele é sim, um grande articulador e que tem um papel muito importante a ser desempenhado nesse cenário.

4. 3 A AVALIAÇÃO EM SUAS DIVERSAS DIMENSÕES

Nesta categoria a média de palavras por frase: 33.5, sendo as palavras mais frequentes no corpus: avaliação (19); aluno (11)/alunos (8); aprendizagem (8); processo (7), conforme gráfico 4, que apresenta a frequências relativas às estas tendências:

Gráfico 1: Frequências relativas às estas tendências – categoria 3

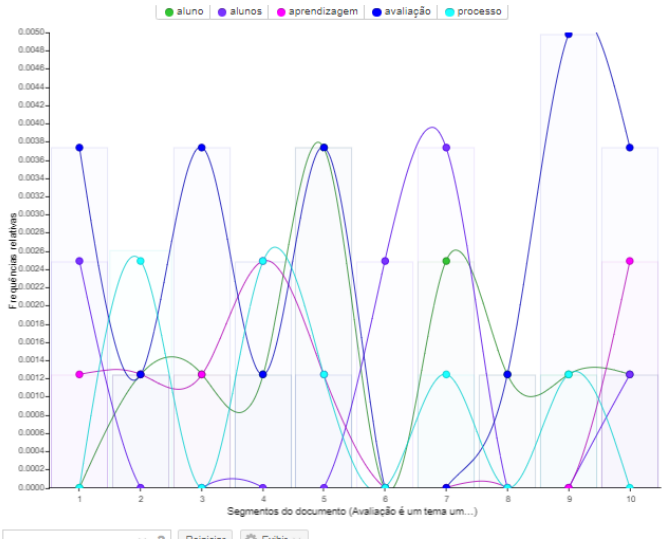

Fonte: os autores (2021)

Avaliação é um tema um tanto quando complexo de se falar, inda mais se tratando de tempos pandêmicos, afinal qual é o melhor tipo de avaliação? Como avaliar os alunos sendo que cada um está na sua casa, como saber se realmente os alunos estão aprendendo?

Ou seja, a avaliação não anda sozinha, e consequentemente não deve ser utilizada de forma isolado, ou ao final de um bimestre ou trimestre apenas para verificação de notas, ela é pertencente de todo processo de ensino e aprendizagem, deve ser uma das principais ferramentas deste processo e aliada do professor no que diz respeito à aprendizagem do aluno e, também, em sua reflexão.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao falar sobre avaliação qual a primeira palavra que lhe vem à mente? Provas, pode ter sido uma das respostas, e infelizmente no Brasil ela está relacionada a este único instrumento para muitas pessoas. Mas a verdade é que a avaliação pode ser executada com diversos instrumentos e em diferentes períodos durante o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Este modelo de avaliação leva em consideração uma das palavras muito importantes citadas acima no texto, o acesso e o que cada aluno sabe, sua individualidade, suas possibilidades, fazendo assim um sistema de avaliação justo e competente. Isto não quer dizer que o professor será poupado de trabalhos e esforços, pelo contrário, ele deverá conhecer cada um de seus alunos, o quanto eles sabem da disciplina, o quanto eles podem produzir e compará-los consigo mesmos, fazendo com que a aprendizagem seja efetiva e a avaliação seja realmente uma avaliação para aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, verificou-se a necessidade de cada vez mais investir em formação continuada em função da melhoria da qualidade docente, formação que irá incentivar ao uso de novas tecnologias efetivas, bem como poderá servir de norte para docentes em meio à uma pandemia, que irá ajudá-los a decidir quais instrumentos de avaliação utilizarão e os levará à reflexão sobre a sua atuação.

Avaliar significa acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, é passar por todas as partes e chegar no final sabendo o que o aluno efetivamente aprendeu e no que ele precisa se esforçar e se dedicar mais para aprender. Both (2012) afirma que avaliação é pertencente de um trinômio ensino-aprendizagem-avaliação, que permite ao aluno reconhecer seu papel, tanto na família quanto na sociedade, como se cooperador, criativo, participativo e corresponsável pela gradual elevação da qualidade de vida.

Torna-se importante a reflexão sobre a ação docente, para que as ações possam ser repensadas e refeitas mais eficazmente, além de enxergar o docente como um ser holístico, que necessita de apoio em todas as áreas do conhecimento e da vida. Foi apontada a avaliação adaptativa como instrumento de muita eficácia e utilidade na atuação docente, principalmente em tempos pandêmicos, visualizando a realidade de cada estudante, suas possibilidades e acessos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

BOTH, Ivo. Ensinar e avaliar são de domínio público: resta saber se ensinar avaliando e avaliar ensinando também o são. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.18, jun. 2005. p. 54 – 64.

MATEO, J. **La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas**. Barcelona: ICE – Universidad de Barcelona: Cuadernos de educación. 2002.

PINHO, M. . J. de .; QUEIROZ, M. C. da C. .; SANTOS , J. S. dos . Implicações do paradigma emergente na formação continuada dos (as) professores (as) da rede municipal de Palmas – TO em tempos de pandemia. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 157-166, 2021.

REIMERS, Fernando, SCHLEICHER, Andreas, ANSAH, Grace. **Schooling disrupted, schooling rethoughtHow the Covid-19 pandemic is changing education**. OECD, 2020.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SILVA, Pedro, FAUSTINO, Luciana, OLIVEIRA SOBRINHO, Maurício, SILVA, Franciele. Educação remota na continuidade da formação médica em tempos de pandemia: viabilidade e percepções. **Rev. bras. educ. med**. 45 (01). 2021. https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.1-20200459

19.5.33 PROGRAMA EVASÃO ESCOLAR NOTA ZERO: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA O ACESSO, A PERMANÊNCIA E O SUCESSO DO ESTUDANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO PANDÊMICO DO TOCANTINS EM 2020

Philipe Lira de Carvalho[2752]

Leda Lira Costa Barbosa[2753]

Seila Alves Pugas[2754]

RESUMO

O problema da evasão escolar não diz respeito apenas à educação, mas também influencia diversos setores da sociedade, incluindo aqueles referentes à vulnerabilidade social. O objetivo deste estudo é verificar as estratégias utilizadas pelas 13 Diretorias Regionais de Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins (DREJE) para assegurar a permanência dos estudantes da Educação Básica nas escolas, durante o período da COVID-19, em 2020. Fundamenta-se em revisão bibliográfica, documental e qualitativa com coleta de dados em relatório interno da Diretoria de Gestão da Educação Básica (DGEB) do Estado do Tocantins (2021) e Programa Evasão Escolar Nota Zero (PEENZ). Os resultados mostram que do total de 159.312 estudantes matriculados na Rede Estadual de Ensino, 19.519 evadiram e passaram a ser alvo de busca ativa, dentre os quais 12.684 retornaram às atividades escolares; restando o desafio para 2021, alcançar os 6.835 que não concluíram o ano letivo/2020. Mesmo nesse contexto, ações articuladas de enfrentamento à evasão podem assegurar o acesso à educação. Contudo, o processo de evasão escolar tem fundamento na lógica capitalista neoliberal, a qual impõe uma condição de desapropriação de bens materiais e econômicos, bem como de exclusão das classes menos favorecidas. Enleadas a esta condição, o direito à escola fica embargado e a evasão se põe como antagonista à necessidade de trabalho precoce e à sobrevivência.

Palavras- chave: Programa Evasão Escolar. Busca ativa. Tocantins.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu Art. 205, expressa que a educação é um direito de todos os brasileiros, como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Art. 2º, estabelece que a educação é dever tanto do Estado quanto da família, a qual deve ser inspirada por princípios de humanidade, com intuito de preparar o estudante para a cidadania e o trabalho (BRASIL, 1996). Com o intuito de garantir a permanência do estudante na escola, a Lei n° 13.803/19 (BRASIL, 2019), alterou o Art. 12, VIII, da LDB, para “notificar ao Conselho Tutelar do

[2752] Mestre PPGPP, Universidade Federal do Tocantins e e-mail: lirapmto@gmail.com.
[2753] Mestranda PPPGE, Universidade Federal do Tocantins e e-mail: costa.lira@mail.uft.edu.br.
[2754] Mestre PPPGE, Universidade Federal do Tocantins e e-mail: seilapugas@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei".

Isso porque a evasão escolar é um problema que persiste nas escolas brasileiras, embora existam políticas públicas que garantem o acesso, a permanência e o sucesso de aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar. Nesse contexto, o Estado é obrigado a fornecer a Educação Básica para todos. Mas, apesar da obrigação, ainda há um número elevado de crianças e adolescentes fora da escola, sendo a evasão, reprovação e distorção entre idade e série escolar problemas recorrentes no cenário educacional brasileiro.

Segundo representante do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), ao utilizar os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2020, antes da pandemia, 1,3 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar já estavam fora da escola no Brasil (FECHAMENTO, 2021). Com a pandemia, aumenta a evasão de mais de 5 milhões de crianças e adolescentes desvinculados da escola. O impacto causado pela pandemia, afetou os mais pobres, os quais tiveram mais dificuldades para se adaptarem ao ensino remoto, pela falta de infraestrutura adequada na maioria dos lares brasileiros, outros, começaram a trabalhar, inclusive as crianças, conforme um estudo da UNICEF (EVASÃO, 2021).

O problema da evasão escolar é uma questão que não diz respeito apenas à educação, mas influencia diversos setores da sociedade, incluindo aqueles referentes à vulnerabilidade social. Esta pesquisa teve como objetivo verificar as estratégias utilizadas pelas 13 Diretorias Regionais de Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins (DREJE/TO) para assegurar a permanência dos estudantes da Educação Básica nas escolas durante o período da Covid-19, tomando por base as orientações de busca ativa estabelecidas pelo Programa Evasão Escolar Nota Zero (PEENZ) (TOCANTINS, 2020c).

A coleta de dados se realizou durante o ano letivo de 2020, compilados, em 2021, no Relatório da Diretoria de Gestão da Educação Básica (DGEB), vinculada à Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes (SEDUC) do Estado do Tocantins, na qual foram utilizados dados do Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE) do Tocantins.

Os resultados demonstram que ações articuladas de enfrentamento à evasão podem assegurar o acesso à educação de qualidade, contudo, o processo de evasão

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

escolar tem origem fundante no capitalismo neoliberal, excluindo muitos estudantes da escola e, que esse fenômeno é uma discussão relevante e necessária no contexto social e educacional.

Para tanto, foi feita uma pesquisa bibliográfica e documental, pois foram utilizados artigos científicos, bem como relatório da DGEB (2021) e normas que versam sobre a temática. Ademais, a pesquisa se enquadra como qualitativa, pois se buscou descrever a complexidade de determinado problema (FONTANA, 2018).

2 O FENÔMENO DA EVASÃO ESCOLAR E A QUESTÃO SOCIAL

A globalização no Brasil perpassa por várias faces que envolvem a educação e os fatores econômicos, políticos e culturais da sociedade brasileira. Isso significa que a vida social passa mudanças históricas que afetam de forma profunda à vida dos indivíduos. Segundo Vieira (2019, p. 19), para compreender “a evasão escolar como fenômeno social, econômico, cultural e político, é preciso entender o modelo de “desenvolvimento” adotado no país”, o qual está atrelado à dimensão econômica e à burguesia com a acumulação, produção de riquezas e ao consumo de bens.

A desigualdade social afeta diretamente a evasão escolar, sendo vinculada ao “modelo de sociabilidade do mundo contemporâneo, ou seja, desigual, excludente e ascendente na pobreza cultural, política, educacional e outras facetas da apropriação absolutamente assimétrica das riquezas sociais” (VIEIRA, 2019, p. 24).

Consequentemente, aspectos desse modelo de socialiabilidade repercutem na educação, pois no contexto neoliberal globalizado, tem servido mais ao mercado e sua economia. Com o cresente número de escolas técnicas no país e inclusão precoce do estudante no mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humana e cidadã, além de reproduzir a lógica desigual de acesso à riqueza e à renda. Estes problemas causados pelo sistema neoliberal comprometem o sistema educacional, prejudicando a sua estrutura socioeconômica e os indivíduos inseridos neste contexto, como os professores, os alunos e seus familiares (VIEIRA, 2019).

Nesse contexto, Dayrell (2007) problematiza o lugar que a escola ocupa na socialização da juventude contemporânea, em especial dos jovens das camadas populares, e aponta uma visão apocalíptica sobre o fracasso da instituição escolar, que não se explica em si mesma, ou seja, o problema não se reduz apenas aos jovens, mas também à escola. É relevante que esta se torne mais atrativa e conheça a

realidade sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelos jovens, os quais costumam evadir com maior frequência.

3 PROGRAMA EVASÃO ESCOLAR NOTA ZERO (PEENZ): ASPECTOS LEGAIS

A SEDUC, por meio da Instrução Normativa (IN) nº 008, de 16 de outubro de 2020, estabelece diretrizes para a implantação e operacionalização do PEENZ, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino do Tocantins. Em seu Art. 3º, aponta o objetivo:

> (...) implementar políticas públicas educacionais de prevenção e combate ao abandono escolar, evitando a infrequência e baixa frequência dos estudantes e efetivando o direito ao acesso, permanência e sucesso na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, promovendo a conquista e o direito à educação das crianças e adolescentes (TOCANTINS, 2020a).

O PEENZ fundamenta-se na Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, LDB, Base Nacional Comum Curricular, Plano Estadual de Educação 2015-2025, Documento Curricular do Tocantins e Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada (TOCANTINS, 2020c).

O PEENZ estabelece atribuições à SEDUC, às DREJE e às Unidades Escolares para o desenvolvimento de medidas de prevenção e enfrentamento à exclusão escolar, que contemplam a articulação, integração e sensibilização dos envolvidos no processo de ensino, aprendizagem e de busca ativa. Para tanto, vem fortalecer a gestão participativa do Programa com a formalização de termos de cooperação com instituições públicas e civis, a partir da criação dos Comitês: Estadual, Regional e Escolar de Busca Ativa (TOCANTINS, 2020a).

A escola, por sua vez, deve instituir dois colegiados, a Escola de Família e o Comitê de Busca Ativa, ambos criados pelo Diretor da instituição e fundamentados na CF (1988), conforme IN nº 008 (TOCANTINS, 2020a), em seu Art. 8º, I, “§1º - Instituir a Escola de Família com fundamentação na Constituição Federal (...); §2º - Constituir na escola, o comitê de busca ativa escolar (...)”.

Observa-se a relevância da gestão democrática nesse processo, com a participação dos setores da comunidade escolar e da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente. A IN ainda estabelece prazos para os entes atenderem às demandas de busca ativa e, por conseguinte, articularem as ações conjuntas e políticas públicas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que demandem para assegurar o direito do estudante ao acesso, permanência e sucesso acadêmico (TOCANTINS, 2020a).

3.1 Mapeamento das estratégias de busca ativa adotadas pelas unidades de ensino jurisdicionadas às 13 DREJE: um caminho in(concluso)?

Devido à pandemia da COVID-19, a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020), estabeleceu medidas de segurança para reduzir os casos da doença e o número de óbitos, tornando o ano de 2020, um ano desafiador para as escolas. O ano letivo de 2020 teve início na Rede Estadual de Ensino do Tocantins em 3 de fevereiro com suspensão das aulas de 16 de março a 28 de junho; em 29 de junho, início das atividades não presenciais para os estudantes da 3ª série do Ensino Médio (EM); 10 de agosto, 1ª e 2ª série do EM; 18 de setembro para o Ensino Fundamental. Somente, em 29 de janeiro de 2021, foi autorizada a retomada da oferta de atividades educacionais presenciais, na estratégia híbrida com a educação presencial e não presencial (TOCANTINS, 2020b).

Para assessorar às escolas, os técnicos da DGEB (2021), vinculada à SEDUC, organizaram o relatório interno denominado Busca Ativa Escolar ano letivo 2020 e Desafios para 2021. O intuito foi mapear as estratégias realizadas pelas 493 escolas da Rede Estadual de Ensino do Tocantins, jurisdicionadas pelas 13 DREJE, em consonância com os dados do Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE) para sistematização e articulação das medidas de enfrentamento da evasão escolar entre os setores competentes.

Conforme Relatório da DGEB (2021), algumas estratégias de busca ativa escolar para os estudantes foram compiladas a seguir:

- ✓ Instituição, monitoramento e operacionalização de comitês de busca ativa e do PEENZ, observando os dispositivos e instrumentos de aplicabilidade;
- ✓ Ligações e mensagens com incentivos aos estudantes/famílias (WhatsApp e rede sociais);
- ✓ Material impresso;
- ✓ Trabalho preventivo realizado por equipe escolar para incentivar e prestar assistência emocional, afetiva, educacional e social;
- ✓ Criação de canais de escuta como incentivo de aulas diferenciadas e atrativas;
- ✓ Trabalho realizado em parceria com as famílias;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

- ✓ Monitoramento da frequência escolar pelo Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE), pela equipe da DREJE, professores e orientadores educacionais atuando preventivamente na evasão escolar;
- ✓ Formação dos orientadores educacionais no Programa Olhar Atento;
- ✓ Inclusão das ações de busca ativa no Projeto Político Pedagógico da escola;
- ✓ Acompanhamento individualizado aos estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem e acesso (apoio logístico);
- ✓ Realização de atividades de estímulo e incentivo aos estudantes por meio do Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil;
- ✓ Simulados e atividades pendentes;
- ✓ Apoio aos docentes e colaboradores para o planejamento de aulas, formação e assessoria pelas plataformas virtuais, dentre outras.

As referidas estratégias contemplam docentes e estudantes, como também as famílias em um trabalho de parceria para efetivar o processo de ensino e aprendizagem. É relevante também, o processo formativo dos orientadores que atuam nas escolas, já que estes profissionais são os responsáveis pela prevenção, formação, projeto de vida e protagonismo dos próprios estudantes, junto aos docentes e famílias.

O Relatório da DGEB (2021, p.1) aborda que o ano letivo de 2020 encerra em 24 de março de 2021. E por indicação do Conselho Estadual de Educação do Tocantins (CEE/TO) nº 009/2020, foi possível a integralização da carga horária desses estudantes com a oferta de reforço escolar para recuperação de aprendizagem.

O cenário do ano letivo de 2020, na volta às atividades educacionais presenciais e não presenciais da Rede Estadual de Ensino pode ser verificado na figura a seguir:

Figura 1 – Cenário do ano letivo de 2020 na volta às atividades educacionais presenciais e não presenciais – rede

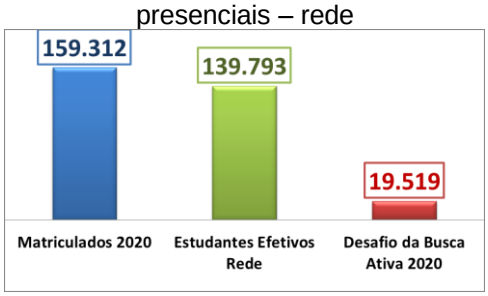

Fonte: DGEB (2021, p. 6)

Conforme os dados, constantes no SGE no dia 30/03/2021, do total de 159.312 estudantes matriculados, 19.519 passaram a ser alvo de busca ativa escolar em 2020. Observa-se o grande desafio das escolas, nesse contexto pandêmico, para alcançar 19.519 estudantes com risco e/ou vulnerabilidade social, rodeados por problemas de ordem econômica, psicológica, "perdas" de ente queridos, saúde abalada, desemprego e dificuldade de acesso aos meios eletrônicos.

Segundo o Comitê Gestor da Internet no Brasil (2019, p. 99), no Tocantins, apenas 69% têm acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos domicílios no ano de 2018.

Com a aplicabilidade de estratégias articuladas, o resultado do ano letivo de 2020 com a busca ativa é demonstrado adiante:

Figura 2 – Resultados do ano letivo de 2020 com a busca ativa

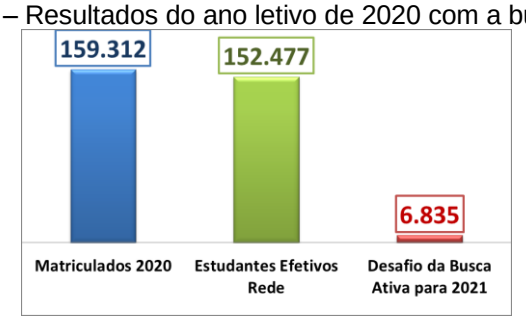

Fonte: DGEB (2021, p. 6).

Considerando os 19.519 estudantes (desafio da busca ativa em 2020), constante nos dados do SGE do dia 30/03/2021, a Rede Estadual de Ensino, garantiu que 12.684 discentes renovassem o vínculo educacional e socioafetivo com a escola e concluíssem seus estudos na modalidade não presencial. Com um novo desafio para 2021, reintegrar os 6.835 alunos que não concluíram os estudos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

São vastas as fragilidades das escolas em atuar no combate à evasão, mediante o descomprometimento crescente do Estado, cada vez mais dependente das relações internacionais e economia mundial. E ainda, que a educação parece atender mais à reprodução do capital e às necessidades do mercado de trabalho, no

processo de alienação, do que servir de instrumento de emancipação humana (VIEIRA, 2019).

A evasão escolar abrange os aspectos da vida do estudante que sai da escola, e consequentemente, afeta a sociedade, no que tange à questão da vulnerabilidade, à violência e à criminalidade. Os reflexos de uma sociedade capitalista neoliberal e desigual impõe uma condição de desapropriação de bens materiais e econômicos que repercutem nas classes populares mais afetadas pelo desemprego, ou empregos informais, pobreza e a marginalidade. Diante disso, o direito à escola fica prejudicado e a evasão se põe como antagonista à necessidade de trabalho precoce ou à sobrevivência.

O mapeamento das estratégias de busca ativa, adotadas pelas unidades de ensino jurisdicionadas às 13 DREJE/TO, revela um trabalho articulado de forma positiva, com ações para o enfrentamento e prevenção à evasão, materializadas na logística de desenvolvimento e monitoramento do PEENZ, com vistas a assegurar o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes a uma educação de qualidade.

Enquanto política pública, o PEENZ estabelece o trabalho preventivo, a partir da realização do trabalho dos comitês Escola de Família e Comitê de busca ativa, com estudos temáticos, a exemplo de projeto de liderança e representatividade; projeto de vida, autoconhecimento, empatia, cooperação, autocuidado, responsabilidade e cidadania, com representatividade da comunidade, Rede de Proteção e conselho escolar (TOCANTINS, 2020a; 2020c). Portanto, à medida que todos fazem o seu papel social, se conscientizam que o fenômeno da evasão escolar é uma discussão fundamental e necessária no contexto social e educacional.

Na pesquisa, evidenciou-se que dos 159.312 estudantes matriculados na Rede Estadual de Ensino, 19.519 acabaram evadindo da escola, no entanto, 12.684 retornaram às atividades escolares, tendo em vista o empenho da busca ativa escolar. Ficando 6.835 destes discentes sem serem alcançados e automaticamente não concluíram o ano letivo/2020.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988. Acesso em: 09 mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República**. Lei nº 13.803, de 10 de janeiro de 2019. Altera dispositivo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para obrigar a** notificação de faltas escolares ao Conselho Tutelar quando superiores a 30% (trinta por cento) do percentual permitido por lei. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13803.htm. Acesso em 02 jun.2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591. Acesso em: 28 jun. 2021.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros:** TIC domicílios 2018. [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2021.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO TOCANTINS. (CEE/TO) nº 009/2020, 16 de dezembro de 2020. Estabelece diretrizes, critérios e orientações para realização de avaliações, para integralização da carga horária executada durante o regime especial de aulas não presenciais no âmbito da educação básica e dá outras providências. Diário oficial do Estado nº 5769. Disponível em: <https://diariooficial.to.gov.br/busca/?por=edicao&edicao=5769>. Acesso em: 10 jun. 2021.

DAYRELL, J. A Escola faz as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em:<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>. Acesso em: 02 jul. 2021.

DGEB (2021). Relatório da Diretoria de Gestão da Educação Básica. **Busca ativa escolar ano letivo 2020 e Desafios para 2021**. Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes (SEDUC), 2021.

EVASÃO nas escolas confirma impacto da pandemia na educação. Da CNN, São Paulo, 26 de março de 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/03/26/evasao-nas-escolas-confirma-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FECHAMENTO de escolas durante pandemia fez Brasil regredir duas décadas em evasão escolar, diz Unicef. Uol, [S.l], 05 de abril de 2021. Disponível em:

<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2021/04/05/fechamento-de-escolas-durante-pandemia-fez-brasil-regredir-duas-decadas-em-materia-de-evasao-escolar-diz-representante-do-unicef.htm>. Acesso em: 02 jul. 2021.

FONTANA, F. Técnicas de Pesquisa. In: MAZUCATO, T. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis-SP: FUNEPE, 2018. 1ª edição. p. 59-78.

TOCANTINS. Instrução Normativa nº 008, de 16 de outubro de 2020. Estabelece diretrizes para a operacionalização do Programa Evasão Escolar: Nota Zero, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. Diário Oficial nº 5721. Ano XXXII - Estado do Tocantins, 10 de novembro de 2020, p. 14-19. (2020a). Disponível em: https://diariooficial.to.gov.br/busca/?por=edicao&edicao=5721. Acesso em: 12 jun. 2021.

TOCANTINS. Plano de Retomada das Atividades Escolares Presenciais – Ensino Híbrido. Práticas pedagógicas, de Gestão e Promoção da Saúde. (2020b). Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/plano-de-retomada-das-atividades-escolares-presenciais-ensino-hibrido/slhat9gve0c>. Acesso em: 28 jun. 2021.

TOCANTINS. Programa Escolar Evasão Nota Zero (PEENZ). (2020c). Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/evasao-escolar-nota-zero/32letl55w8oh>. Acesso em: 12 jun. 2021.

VIEIRA, C. L. **A (Re) Produção do Fenômeno "Evasão Escolar" no Bairro da Vitória – Goiânia (Go).** 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia (GO). 2019. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4456/2/Claudete%20L%c3%bacia%20Vieira.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

19.5.34 QUALIDADE DE VIDA E TRABALHO DOCENTE: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA EXPLORATÓRIA EM PERIÓDICOS CAPES (1990-2021).

Douglas Branco de Camargo[2755]

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo verificar o conceito de qualidade de vida constante nas publicações que versam sobre a qualidade de vida e trabalho docente, nos Periódicos Capes entre 1990 e 2021. Para operacionalização, realizamos buscas nas bases da plataforma Periódicos Capes por meio das equações de pesquisas, educação, qualidade de vida e trabalho docente, qual alcançou o número de 06 (seis) trabalhos. Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, de revisão bibliográfica exploratória na área da Educação e tal procedimento demonstrou a predominância de publicações entre os anos de 2008 a 2020. As publicações investigaram professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Quanto aos principais teóricos que corroboraram com a pesquisa, foram Pereira, Teixeira, Andrade, & Lopes, (2014) e Guimarães, Folle, & Nascimento (2020), entre outros, também foram relevantes nas contribuições sobre a qualidade de vida e trabalho docente. Oportunizando uma verificação compreensiva que qualidade de vida perpassa por uma conceituação ampla e sistêmica, complexa, de percepção subjetiva do sujeito, mas que relacionadas com o trabalho docente está estritamente atrelada com as políticas educacionais de valorização de professores, bem como à remuneração e aos benefícios, carga horária excessiva e ambiente do trabalho docente, questões relacionadas à segurança biopsiquicosocial de proteção do sujeito.

Palavras-chave: Política Educacional. Qualidade de Vida. Trabalho docente.

1 INTRODUÇÃO

As inquietações relacionadas à qualidade de vida têm crescido e muitas pesquisas buscam entender e compreender formas para que as pessoas vivam melhor. Para Gill (1994) as análises sobre qualidade de vida não devem ficar focadas apenas nas questões de saúde física e mental, mas, também, em outras dimensões da vida das pessoas, como trabalho, família, amigos, e demais relações, sempre atentando que a percepção pessoal de quem se pretende investigar é primordial para compreensão do tema, pois, é consenso que somente o próprio indivíduo pode avaliar a sua qualidade de vida, sendo definida repetidamente como uma sensação de bem-estar ou sendo compreendida a partir da experiência cotidiana do indivíduo, variando de pessoa para pessoa e dependendo do lugar em que ela está inserida (SOUZA; CARVALHO, 2003).

[2755] Psicólogo - UNIAVAN, Pedagogo – UNOESC, Mestre em Educação – PPGEd da Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC e Doutorando em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC. douglascamargo998@hotmail.com

De modo específico a categoria trabalho parece representar alguns fatores fundamentais para a compreensão da saúde das pessoas na sociedade contemporânea. Neste cenário, os docentes formam uma categoria profissional especialmente vulnerável a uma rotina de trabalho exaustiva, de grande desgaste psicológico e mental, devido a fatores como carga horária excessiva, baixa remuneração salarial, condições hostis de trabalho, desvalorização e a má organização do sistema educacional que deixa a desejar em muitos aspectos (Moreno-Jiménez, et al., 2002). Além disso, os profissionais de educação possuem um contato direto e excessivo com outros seres humanos, estão mais sujeitos a esgotamento biopsiquicosocial o que reflete na sua qualidade de vida.

Os estudos com análises mais amplas, como os realizados por Rocha, Lima e Felli (2004), Both, Nascimento e Borgatto (2008), Both, Nascimento, Sonoo e Lemos (2010), Moreira (2010) Conceição (2012), Pereira, Teixeira, Andrade, & Lopes, (2014) e Guimarães, Folle, & Nascimento (2020), relacionando os diferentes domínios da qualidade de vida com as características do trabalho docente tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, atualizam a visão através de uma visão complementar aos estudos já realizados, até então mais focados em investigações de morbidades específicas e não construíram uma análise ampla e sistêmica do tema.

Face a isso, com o intuito de fornecer maiores subsídios para intervenções no contexto da promoção da qualidade de vida e trabalho docente, buscou-se verificar o conceito de qualidade de vida constante nas pesquisas publicadas por esses autores sobre a qualidade de vida e trabalho docente abordados pelas nas mesmas. Tais contribuições poderão subsidiar o entendimento e compreensão do tema qualidade de vida e trabalho docente, diante do contexto das políticas educacionais contemporâneas, que vão auxiliar na delimitação do problema de pesquisa e recorte da tese de doutoramento em educação.

2 MÉTODOS E MATERAIS

A presente pesquisa de abordagem qualitativa, de revisão bibliográfica exploratória verificar o conceito de qualidade de vida constante nas publicações que versam sobre a qualidade de vida e trabalho docente, nos Periódicos Capes entre 1990 e 2021 - Revista Salud Publica - Colombia, Escola Anna Nery Revista de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Enfermagem [online], Revista Brasileira de Cineantro-pometria & Desempenho Humano [online], Revista Latino-Americana de Enfermagem, Motriz: Revista de Educação Física [online] e Motricidade.

A revisão bibliográfica exploratória, tendo como fontes principais as publicações onde, de forma exploratória, pode-se verificar melhor o assunto pesquisado para se obter uma familiarização com o problema e, assim, de maneira analítica pode-se associar dois ou mais eventos para determinar uma relação entre eles (GIL, 2002). É uma forma de pesquisa que utiliza dados sobre um tema específico, sendo as investigações secundárias que utilizam, como fontes de dados, estudos primários.

Assim, o método exploratório possibilita uma verificação objetiva dos resultados das pesquisas, uma vez que estas investigações têm uma questão problema bem delimitada, com objetivo de identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências científicas encontradas na literatura.

Para operacionalização desta revisão, utilizamos das buscas nas bases da plataforma Periódicos Capes por meio das equações de pesquisas, educação, qualidade de vida e trabalho docente. Nas equações de pesquisa (combinação de descritores), utilizamos operadores booleanos “AND” para formar os conjuntos de descritores que compuseram as equações de pesquisa, bem como para a obtenção mais objetiva das informações. Além disso, os descritores que compuseram as equações foram selecionados no Descritores em Educação: “Educação” AND “Qualidade de Vida”; “Qualidade de vida” AND “Trabalho Docente”.

No que se refere ao âmbito da pesquisa, não selecionamos nenhuma base de indexação online. As bases não foram selecionadas por entendermos que os Periódicos publicados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por si só já apresentam aspectos técnicos significativos. A área temática/assunto selecionada na base de indexação foi: Educação. Quanto aos aspectos técnicos para a seleção automática, a qual foi realizada entre maio e julho de 2021, foram aplicados filtros de acordo com os anos de 1990 e 2020.

Inicialmente, na exportação dos dados, todos os passos da busca foram arquivados da Plataforma Capes, das bases indexadoras, de forma manual para o software Word, registrando-se assim o filtro realizado e o resultado encontrado. Posteriormente, o arquivamento e organização dos artigos selecionados nas etapas anteriores, de seleção-exclusão automática (aplicação dos filtros nas bases de

indexação), e de seleção-exclusão manual (duplicados, leitura dos títulos, leitura dos resumos, leitura dos textos completos), segundo as equações de pesquisa e as bases de indexação utilizadas.

Os critérios de inclusão elegidos na seleção dos manuscritos corresponderam a: a) Tipo de publicação: artigos originais, por estes serem fontes de informação reconhecidas pela comunidade acadêmica; e publicados de 1990 a 2020, visando-se abranger a produção científica, em torno da temática; b) Idiomas: inglês, português, espanhol; c) Tema 01: Qualidade de vida, compreendido como a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e do sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações (WHO, 1998); d) Tema 02: Trabalho docente: profissionais da Educação Básica e do Ensino Superior.

No que se refere aos critérios de qualidade e validade metodológica da presente revisão sistemática, destaca-se que todas as etapas da pesquisa (procura inicial e aplicação dos filtros nas bases de indexação, exclusão dos textos duplicados, leitura dos títulos, leitura dos resumos e leitura dos textos completos) foram realizadas de forma que o artigo contemplasse os dois descritores “Qualidade de Vida” e Trabalho Docente” no título, nos resumos ou palavras chaves.

Neste primeiro momento, no que tange à análise dos estudos encontrados, destaca-se que os artigos foram analisados de forma criteriosa (rigorosa), de acordo com os seguintes atributos: local (estado ou país); amostra (número de professores participantes); nível de ensino (Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior); rede de ensino (pública, privada); instrumento de coleta de dados.

3 DISCUSSÃO E ANÁLISE

A pesquisa inicial dos artigos na base de indexação Periódicos Capes resultou em 183 publicações, enquanto a procura após a aplicação dos filtros resultou em 11 artigos rastreados nas bases. Após a exclusão dos estudos duplicados, permaneceram 06 artigos para a leitura dos títulos, leitura dos resumos e leitura dos textos completos. Na etapa de leitura dos títulos foram selecionados 02 estudos, pois já apresentaram os descritores “Qualidade de Vida” e “Trabalho Docente” no título.

Outros 02 estudos exigiram a leitura dos títulos e dos resumos para que fossem encontrados os descritores mencionados. Por fim, 02 estudos precisaram da leitura dos títulos, dos resumos e das palavras chaves para localização dos descritores.

Após a leitura dos da leitura dos títulos, dos resumos e das palavras chaves, dos 06 artigos, que foram lidos na íntegra e, destes, todos os manuscritos foram selecionados para análise, pois atendiam a todos os critérios de inclusão estabelecidos para subsidiar o entendimento e compreensão do tema qualidade de vida e trabalho docente, diante do contexto das políticas educacionais contemporâneas, que vão auxiliar na delimitação do problema de pesquisa e recorte da tese de doutoramento em educação.

Através da leitura dos estudos, estes apresentam informações que revelaram que os pesquisadores têm buscado analisar a qualidade de vida e trabalho docente na Educação Básica e no Ensino Superior, de todas as áreas do conhecimento, não focando em uma área em específico, embora existam 02 pesquisas que investigaram somente a qualidade de vida e trabalho de docente na Educação Física, 02 pesquisas que investigaram qualidade de vida e trabalho docente no Ensino Superior e 01 pesquisa que investigou a qualidade de vida e trabalho docente na Educação Básica e 01 pesquisa que investigou a produção científica sobre a qualidade de vida e trabalho docente.

A produção, evidencia que os pesquisadores têm demonstrado interesse em relação ao tema, mas a produção é tímida, de modo geral, o número de pesquisas em relação ao tema abordado é diminuto, ainda com poucas investigações diferentes etapas da educação brasileira. Não foi encontrado um número suficiente de pesquisas que atendessem as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, tampouco investigações em outras modalidades de Educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância - BRASIL, 2013).

Diante das limitações encontradas para o desenvolvimento desta investigação, tais como a escolha e seleção das bases, dos descritores e dos filtros, a qual nem sempre se consegue abranger todos os textos indexados, ocorrendo uma possível perda de artigos durante o rastreamento destes, as informações alcançadas permitiram a leitura e apreciação de resultados significativos referentes ao tema

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

qualidade de vida e trabalho docente. Temática nova, que e vem ganhando atenção dos pesquisadores em educação. Os estudos revelam que a qualidade de vida e o trabalho docente são temáticas, embora ainda incipientes, que vem ganhando destaque nas pesquisas científicas com destacam Pereira, Teixeira, Andrade, & Lopes, (2014) e Guimarães, Folle, & Nascimento (2020).

Ainda, em relação ao debate sobre a temática, Guimarães, Folle, & Nascimento (2020) trazem as contribuições e Minayo (2000, p. 08), contribui que:

> Qualidade de vida é uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial. Pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar. O termo abrange muitos significados, que refletem conhecimentos, experiências e valores de indivíduos e coletividades que a ele se reportam em variadas épocas, espaços e histórias diferentes, sendo, portanto, uma construção social com a marca da relatividade cultural.

Em suma, esse conceito sobre qualidade de vida está enredado por um campo semântico polissêmico complexo. Por um lado, está relacionado aos modos, condições e estilos de vida. De outro lado, inclui as ideias de desenvolvimento humanos sustentável e ecologia humana. E, por fim, relaciona-se ao campo da democracia, do desenvolvimento e dos direitos humanos, coletivos e sociais. No que concerne ao trabalho docente, as noções se unem em uma resultante social da construção coletiva dos padrões de conforto e tolerância nas relações que se estabelecem em determinada sociedade sistemicamente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos artigos revelou ainda um aumento nas publicações dentre os anos de 2008 a 2020. Estudos que têm demonstrado a tendência de aumento de publicações sobre o tema qualidade de via e trabalho docente nos últimos anos. Todavia, o tema pode estar atrelado a complexidade e ao ritmo acelerado do trabalho docente, planejamento, aulas, número excessivo de alunos, reuniões administrativas e pedagógicas, organização de eventos e demais atividades decunho social, cultural e pedagógica, com o objetivo de orientar e interagir com a comunidade escolar.

Neste contexto, observa-se que, devido a estes esforços, a qualidade de vida

é afetada pelo o trabalho docente. Considerando que, com os baixos salários, os docentes precisam aumentar sua carga horária de trabalho ou outras formas de complementar a renda e, consequentemente, acabam com pouco tempo livre para seu lazer.

É possível observar que os domínios psicológico, físico e relações sociais foram considerados nos estudos e identificou-se que os domínios físicos e do meio ambiente tem interferência direta na qualidade de vida e trabalho docente. Deste modo, a qualidade de vida perpassa por uma conceituação ampla e sistêmica, complexa, de percepção subjetiva do sujeito, mas que relacionadas com o trabalho docente está estritamente atrelada com as políticas educacionais de valorização de professores, bem como à remuneração e aos benefícios, carga horária excessiva e ambiente do trabalho docente.

O domínio meio ambiente engloba as questões relacionadas à segurança biopsiquicosocial de proteção do sujeito, ao ambiente no lar, aos recursos financeiros, aos cuidados de saúde e sociais (disponibilidade e qualidade), às oportunidades de adquirir novas informações e desenvolver novas habilidades, à participação em/e oportunidades de recreação e lazer, ao ambiente físico (poluição/ruído/trânsito/clima) e ao transporte, bem como o bem-estar.

REFERÊNCIAS

BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V.; BORGATTO, A. F. Percepção da qualidade de vida no trabalho ao longo da carreira docente em Educação Física. **Revista Brasileira de Cineantro-pometria & Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 10, n. 4, p. 372-378, 2008. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/273610646_Percepcao_da_qualidade_de_vida_no_trabalho_ao_longo_da_carreira_docente> Acesso em 13 jun. 2021.

BOTH, J.; NASCIMENTO, J.V.; SONOO, C.N.; LEMOS, C.A.F.; BORGATTO, A.F. Condições de vida do trabalhador docente: Associação entre estilo de vida e qualidade de vida no trabalho de professores de Educação Física. **Motricidade**, vol. 6, núm. 3, 2010, pp. 39-51 Desafio Singular - Unipessoal, Lda Vila Real, Portugal. Disponível em: < http://www.revistamotricidade.com/arquivo/2010_vol6_n3/v6n3a06.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

Brasil, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CONCEIÇÃO, M. R. et al. Qualidade de vida do enfermeiro no trabalho docente: estudo com o Whoqol-bref. **Escola Anna Nery [online]**. 2012, v. 16, n. 2, pp. 320-325. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-81452012000200016>. Acesso em 13 Jun. 2021.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002. cap. 4, p. 41-57.

GILL, T.M. EINSTEIN, A. R. A critical appraisal of the quality of quality-of-life measurements, **JAMA**. 1994; 272:619-26.

GUIMARÃES, J. R. S. FOLLE, A. NASCIMENTO, R. K. Qualidade de vida de professores: análise da produção científica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 61, p. 01-21, maio/julho, 2020. Disponível em: < https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e62063>. Acesso em: 29 jun. 2021.

MORENO-JIMÉNEZ, B. GARROSA-HERNANDES, E,. GÁLVES, M. GONZÁLEZ, J. L. BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. A avaliação do burnout em professores: comparação de Instrumentos CBP-R E MBI-ED. **Psicol Estud.** 2002; 7:11-9.

PEREIRA, E. F. TEIXEIRA, C.S. ANDRADE, RD, & LOPES, A. S. (2014). O trabalho docente e qualidade de vida dos professores da educação básica. **Rer. Salud Publica**, Colombia, v.16 (2), p. 221-231, 2014. Disponível: <https://www.scielosp.org/pdf/rsap/2014.v16n2/221-231> . Acesso em: 29 jun. 2021

MOREIRA, H. R. et al. Qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida individual de professores de Educação Física ao longo da carreira docente. **Motriz: Revista de Educação Física [online].** 2010, v. 16, n. 4, pp. 900-912. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n4p900>. Acesso em: 20 Julho 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/MGNbP3WcnM3p8KKmLSZVddn/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 20 Julho 2021.

ROCHA, S. S. LIMA e FELLI, V. E. A. Qualidade de vida no trabalho docente em enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem [online]**. 2004, v. 12, n. 1, pp. 28-35. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692004000100005>. Acesso em: 20 Jul. 2021.

SOUZA, Rafaela Assis de; CARVALHO, Alysson Massote. Programa de Saúde da Família e qualidade de vida: um olhar da Psicologia. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 8, n. 3, p. 515-523, 2003

WHO, Word Health Organization. **Health Promotion Glossary.** Genebra: WHO, 1998.

19.5.35 UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PARANAENSE, ENTRE OS ANOS 2010 A 2019

Ramon de Oliveira Bieco Braga[2756]

Ana Paula Benato[2757]

RESUMO

O presente trabalho possui como objetivo geral analisar as condições de qualidade na educação paranaense, nos anos de 2010 a 2019. O recorte geográfico se justifica pelo estado do Paraná ser o quinto estado mais populoso no contexto brasileiro, apresentando uma população de 11.516.840 habitantes (BRASIL, 2020). Para alcançar tal objetivo proposto, a matriz metodológica utilizada nesta pesquisa foi a quantitativa, que consistiu em uma coleta de dados no Laboratório de Dados Educacionais (LDE, 2012), vinculado a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Nesta coleta de dados, foram pesquisados dados que tangenciam a formação docente, o tipo de vínculo que os docentes possuem com a educação, bem como a infraestrutura das escolas, no contexto paranaense, em relação aos anos de 2010 e 2019, em virtude da disponibilidade dos dados. A qualidade da educação foi analisada e discutida segundo aportes teóricos que discutem vínculos empregatícios, formação docente e infraestrutura das escolas (DOURADO; OLIVEIRA, 2009), bem como apontado por Aguiar (2021), a influência política no imbricamento entre qualidade educacional e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. Os resultados obtidos apontam que os dados analisados, situaram a formação acadêmica dos(as) docentes presentes no universo amostral destes dados ao que concerne o vínculo, a contratação e a infraestrutura das escolas. Fatores como a necessidade de docentes precisarem trabalhar em mais de uma escola e por isso não conseguirem estabelecer uma relação afetiva mais ativa com discentes, por exemplo, influencia na qualidade da educação ou a infraestrutura precária das escolas. Salienta-se ainda que para futuras pesquisas, é necessário investigar por micro regiões, no contexto paranaense, deste mesmo fenômeno com a finalidade de compreender com melhor detalhamento os vários aspectos que circunscrevem a qualidade educacional paranaense.

Palavras-chave: Formação docente. Paraná. Qualidade Educacional. Vínculo. Docentes

INTRODUÇÃO

Esta reflexão teórica possui o objetivo de analisar as condições de qualidade na educação paranaense, nos anos 2010 a 2019. Para tanto, justifica-se que o recorte espacial de análise, isto é, a unidade federativa Paraná, deve-se ao mesmo ser o 5º estado mais populoso do Brasil, com 11.516.840 habitantes, o que corresponde a 5,4% da população total do país que é de 211.755.692 habitantes (BRASIL, 2020). Logo, analisar as condições de qualidade educacional do Paraná, torna-se imperativo

[2756] Pós-doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: ramonbieco@hotmail.com
[2757] Graduanda em Pedagogia pelo Instituto Federal do Paraná. E-mail: anapaulabenato043@gmail.com

mediante a representatividade do mesmo no cenário nacional, sob a perspectiva política, econômica e cultural.

Para esta reflexão teórica, optamos por tornar inteligível as condições de qualidade mediante os índices de formação docente, vínculo empregatício e infraestrutura escolar. Contudo, compreendemos que esses fatores não devem ser compreendidos como únicos, porém, advogamos que essas características corroboram com os diálogos acadêmicos em torno do tema central desta pesquisa que é as condições de qualidade da educação.

Operacionalmente, com base na matriz metodológica quantitativa, foi realizado uma coleta de dados no Laboratório de Dados Educacionais (LDE, 2021), vinculado a Universidade Federal do Paraná. Para tanto, no LDE (2021), foram realizadas consultas da formação docente, tipo de vínculo e infraestrutura das escolas, no Paraná, em 2010 e 2019. A análise de dados foi subsidiada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), dentre outros teóricos que compõe o presente texto.

Destarte, nesta reflexão teórica, a análise da qualidade da educação é situada conforme os índices de formação docente, vínculo empregatício e infraestrutura, pois Dourado e Oliveira (2009), compreendem que esses índices corroboram com a inteligibilidade acerca das condições de qualidade da educação, mediante a intersecção das questões pedagógicas que são compostas por esses elementos. Logo, o texto se apresenta sistematizado em dois momentos de análises, a saber: a) a formação docente e tipo de vínculo, no Paraná, em 2010 e 2019 – que é a primeira sessão de análise dos resultados obtidos; e b) notas acerca da infraestrutura das instituições escolares no Paraná, em 2019 – que é a segunda sessão de análise dos resultados obtidos.

FORMAÇÃO DOCENTE E TIPO DE VÍNCULO, NO PARANÁ, EM 2010 E 2019

Nessa sessão, é realizada uma análise dos índices estatísticos acerca da formação docente e tipo de vínculo, no Paraná, em 2010 e 2019, almejando lançar luz nas condições de qualidade da educação.

Para tanto, ressalva-se que a formação docente é compreendida por Aguiar (2021), como um processo político e cultural de formação intelectual dos(as)

profissionais que lecionam no sistema de ensino formal do país. Aguiar (2021) assinala que é um processo político, pois desde 1920, no Brasil, existe um movimento político preocupado em assegurar um mínimo de qualidade na formação profissional dos(as) docentes brasileiros, uma vez que para lecionar, é necessário que o(a) profissional seja habilitado(a) em curso Normal ou Superior de Licenciatura. Assim, a Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), tem determinado que para a obtenção do diploma de Licenciatura e/ou Escola Normal (para lecionar na Educação infantil), é necessário que o(a) profissional tenha cursado o curso Normal de habilitação no magistério, a nível de Ensino Médio, ou para os(as) profissionais interessados(as) em alfabetizar e lecionar no Ensino Fundamental – Anos Iniciais ou trabalhar na gestão escolar da Educação Básica, torna-se imperativo que o(a) mesmo tenha cursado a graduação de Pedagogia em alguma Instituição de Ensino Superior (IES).

Diante do exposto, no Paraná, em 2019, como evidenciado na Tabela 01, 93,59% dos(as) profissionais da educação possuíam ensino superior completo, embora 8,09% não possuíam formação superior em curso de Licenciatura. Salienta-se que nesta tabela as modalidades de ensino são: Ensino Fundamental Incompleto (EFI), Ensino Fundamental completo (EFC), Ensino Médio (EM), Ensino Médio Normal (EMN), Superior Bacharelado ou Tecnólogo (SBT), Licenciatura ou Complementação Pedagógica (LCP), Especialização com Bacharelado ou Tecnólogo (EBT), Especialização com Licenciatura (EL), Mestrado com Bacharelado ou Tecnólogo (MBT), Mestrado com Licenciatura (ML), Doutorado com Bacharelado ou Tecnólogo (DBT) e Doutorado com Licenciatura (DL).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tabela 01 – percentual de docentes por etapas e modalidades de ensino por segmento e escolaridade docente - Paraná, 2019.

ETAPA DE ENSINO	EFI	EFC	EM	EMN	SBT	LCP	EBT	EL	MBT	ML	DBT	DL	TOTAL
CRECHE	0,01	0,30	3,92	16,62	1,30	24,20	0,86	52,45	0,02	0,29	0,00	0,02	100,00
PRÉ-ESCOLA	0,00	0,16	2,82	9,97	1,33	21,81	1,08	62,05	0,02	0,71	0,00	0,05	100,00
EDUCAÇÃO INFANTIL UNIFICADA	0,00	0,00	5,88	29,41	0,00	47,06	0,00	17,65	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	0,00	0,05	1,71	4,86	1,11	16,47	1,63	72,66	0,05	1,39	0,00	0,07	100,00
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	0,00	0,01	0,86	0,22	0,90	8,69	2,35	79,77	0,28	6,33	0,02	0,56	100,00
TURMAS MULTISSERIADAS E MULTIETAPAS	0,00	0,28	3,05	11,00	0,28	17,38	0,46	67,10	0,00	0,46	0,00	0,00	100,00
ENSINO MÉDIO	0,00	0,00	0,78	0,11	0,91	8,49	2,50	77,47	0,46	8,20	0,09	0,98	100,00
ENSINO MÉDIO INTEGRADO OU NORMAL – TÉCNICO	0,00	0,00	0,35	0,08	1,70	3,22	8,40	67,71	3,83	11,14	1,20	2,37	100,00
EJA - ENSINO FUNDAMENTAL	0,01	0,00	0,32	0,39	0,37	3,81	3,69	87,65	0,16	3,22	0,04	0,34	100,00
EJA - ENSINO MÉDIO	0,00	0,00	0,67	0,10	0,70	7,33	4,17	77,71	0,55	7,50	0,10	1,18	100,00
EJA - EF E EM INTEGRADO - TÉCNICO	0,00	0,00	0,00	0,00	3,67	7,34	19,27	34,86	5,50	21,10	1,83	6,42	100,00
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - CONCOMITANTE E SUBSEQUENTE	0,00	0,00	2,11	0,03	19,84	10,33	29,29	25,58	4,39	6,64	1,13	0,67	100,00

FONTE: Laboratório de Dados Educacionais (LDE, 2021). Elaborado por Ramon O. B. Braga (2021).

Quando comparado ao ano 2010, em que 15,11% dos(as) profissionais não possuíam curso superior em Licenciatura, e 87,51% possuíam curso superior (incluindo os(as) profissionais graduados(as) em bacharelado ou tecnólogo), é possível afirmar que houve uma melhora quantitativa significativa na qualificação do corpo docente. Nesse quadro, torna-se imperativo destacar a popularidade dos cursos de Licenciatura Plena ou Complementação Pedagógica ofertados por Instituições de Ensino Superior Privada, em regime da Educação a Distância (EaD), bem como as políticas públicas aplicadas pela gestão dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), com o caso do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), criado em 2009 na época da gestão do ex-presidente da República Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011).

Analisando a Tabela 01, ainda é possível verificar que os(as) profissionais da educação tem investido em cursos de especialização, isto é, pós-graduação lato sensu, pois 70,46% desses(as) profissionais, possuíam o curso de especialização concluído em 2019, contra 56,35% em 2010. Em relação a formação acadêmica stricto sensu, em 2010, eram 1,92% de profissionais com mestrado e 0,13% com doutorado, sendo que em 2019, 4,16% eram mestres(as) e 0,46% doutores(as). O crescimento na busca por cursos de stricto sensu aumentou em virtude de alguns fatores, a saber: a) a ampliação na oferta de programas de pós-graduação em decorrência dos investimentos públicos na CAPES e CNPq; b) o interesse pelos(as) profissionais em buscar qualificação acadêmica; e c) a competitividade pela contratação de profissionais, uma vez que o vínculo de docentes na educação básica, não é composto 100% por profissionais estatutários, pois, conforme é indicado na Tabela 02, somente 60,29% dos(as) profissionais da educação, no Paraná, são concursados, efetivados e estáveis. Logo, dos 39,71% não estáveis, em 2019, 17,15% eram contratos temporariamente, 0,30% terceirizados e 0,44% contratados por CLT.

Tabela 02 – número de docentes por etapas e modalidades de Ensino por segmento e tipo de vínculo - Paraná, 2019

ETAPA DE ENSINO	CONCURSADO, EFETIVO OU ESTÁVEL	CONTRATO TEMPORÁRIO	CONTRATO TERCEIRIZADO	CONTRATO CLT	NÃO CLASSIFICADO	TOTAL
CRECHE	16.742	1.261	96	133	6.376	24.608
PRÉ-ESCOLA	14.997	1.371	132	182	5.504	22.186
EDUCAÇÃO INFANTIL UNIFICADA	2	0	0	0	15	17
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	33.833	2.636	277	356	11.998	49.100
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	22.732	10.989	18	75	7.204	41.018
TURMAS MULTISSERIADAS E MULTIETAPAS	861	181	19	21	3	1.085
ENSINO MÉDIO	16.912	8.943	23	50	5.240	31.168
ENSINO MÉDIO INTEGRADO OU NORMAL – TÉCNICO	5.149	2.601	1	19	161	7.931
EJA - ENSINO FUNDAMENTAL	3.172	1.495	10	16	3.313	8.006
EJA - ENSINO MÉDIO	2.289	1.529	6	9	342	4.175
EJA - EF E EM INTEGRADO - TÉCNICO	61	38	0	0	11	110
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL -	1.286	2.532	9	2	2.559	6.388

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

CONCOMITANTE E SUBSEQUENTE						
TOTAL	118.036	33.576	591	863	42.726	195.792

FONTE: Laboratório de Dados Educacionais (LDE, 2021). Elaborado por Ramon O. B. Braga (2021).

Ressalva-se que a não efetivação desses(as) profissionais no regime estatutário, compromete a qualidade da educação, uma vez que essas pessoas possuem dificuldade em estabelecer um vínculo com a comunidade escolar e isso prejudica o processo ensino e aprendizagem, pois a cada período, o(a) profissional muda o local de trabalho e nem sempre possuí tempo de aprender o nome dos(as) estudantes, quiçá acompanhar o aproveitamento acadêmico dos(as) mesmos(as) e planejar estratégias de ensino para retomar conteúdo e diminuir as defasagens de conhecimento.

Segundo Amorim (2021), o vínculo de contratação docente por concurso público objetiva selecionar, dentre os(as) participantes interessados no cargo público, os(as) profissionais melhor qualificados(as) para o serviço público. Entretanto, embora a Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) assegure o direito de concurso público para a carreira no magistério, existe uma brecha na mesma legislação que permite o poder público contratar, temporariamente, profissionais para lecionar no sistema de ensino sem realização de concurso público.

Logo, na rede estadual do Paraná, o governo tem contratado profissionais no regime Processo Simplificado Seletivo (PSS), que substitui temporariamente a realização de concursos públicos, o que impacta na precarização do sistema educacional, uma vez que os(as) profissionais da educação não possuem vínculo efetivo com a comunidade escolar.

De acordo com as informações apresentadas na Tabela 02, dos(as) 195.792 profissionais que trabalham na educação básica paranaense, somente 118.036 são estatutários. Dos estatuários, somente 56.565 trabalham no Ensino Fundamental; 16.912 trabalham no Ensino Médio, e 1.286 trabalham no Ensino Profissionalizante. Esses dados denunciam a precariedade da contratação de docentes e exortam a reflexão sobre como a comunidade escolar vivencia constantes trocas de docentes, o que inviabiliza o acompanhamento pedagógico dos(as) estudantes pelo(a) mesmo profissional.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na próxima sessão, é realizado uma análise acerca dos dados relacionados a infraestrutura física das instituições escolares no estado do Paraná.

NOTAS ACERCA DA INFRAESTRUTURA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NO PARANÁ, EM 2019

Nessa sessão, é realizado uma análise acerca da infraestrutura física das instituições escolares no estado do Paraná em 2019. Destarte, a Tabela 03 denuncia a ausência de infraestrutura desejada em inúmeras instituições escolares paranaenses, pois, como é demonstrado, atividades de leituras não possuem espaços apropriados, em virtude da ausência de 'sala de leitura'[2758] em 48,8% das escolas, bem como é verificado a inexistência de 'biblioteca' em 45,2% escolas.

TABELA 03 – INFRAESTRUTURA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NO PARANÁ, EM 2019.

DEPENDÊNCIAS ESCOLARES	% DE ESCOLAS COM A DEPENDÊNCIA
BIBLIOTECA	54,8 %
SALA DE LEITURA	51,2 %
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	63,3 %
LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS	55,2 %
PARQUE INFANTIL	69,5 %
QUADRA POLIESPORTIVA	76,1 %
QUADRAS A SEREM COBERTAS	0,0 %
PÁTIO	90,7 %
PÁTIOS A SEREM COBERTOS	0,0 %
SALA DE DIREÇÃO	87,1 %
SECRETARIA	82,5 %
SALA DE PROFESSORES	86,4 %
COZINHA	99,0 %
DESPENSA	79,8 %
ALMOXARIFADO	62,0 %
INTERNET	78,8 %
INTERNET BANDA LARGA	91,7 %
BANHEIRO DENTRO DO PRÉDIO	99,9 %
BANHEIRO ADEQUADO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DENTRO DO PRÉDIO	65,9 %
FORNECIMENTO DE ENERGIA	99,9 %
ABASTECIMENTO DE ÁGUA	99,9 %
ÁGUA FILTRADA	98,1 %

[2758] Nessa sessão, o uso de aspas simples remete as palavras que evocam as dependências escolares indicadas na Tabela 03.

COLETA DE ESGOTO	80,6 %
DEPENDÊNCIAS ADAPTADAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS	77,8 %
BANHEIROS ADAPTADOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS	63,5 %

FONTE: CEB Escolas (2019). Elaborado por Ramon O. B. Braga (2021).

A inexistência dos espaços físicos necessários as atividades de leituras, é preocupante no sentido de como podemos conceber uma escola sem 'biblioteca'? Como parte da sociedade brasileira estuda em uma escola sem 'sala de leitura'? Essa realidade subsidia inteligibilidades sobre a desigualdade social no país e como esse fenômeno reflete na infraestrutura das escolas. Outro ponto de atenção nesse cenário, é que a existência de espaços destinados a 'biblioteca', não é segurança de que no mesmo exista um acervo de livros paradidáticos que são buscados pelos(as) estudantes, pois no Brasil parte da população não possui hábitos culturais de leitura.

Analisando a Tabela 03, ainda é possível verifica a inexistência de 'laboratórios de ciências' em 44,8% das escolas, bem como a ausência de 'laboratórios de informática' em 36,7%. Esses espaços laboratoriais são de extrema relevância no processo ensino e aprendizagem, pois estimulam os(as) estudantes a desenvolverem habilidades de leitura, interpretação e comunicação de diferentes formas.

Em relação ao cenário dos laboratórios de informática, ressalva-se que o dado da existência do mesmo em 63,3% das escolas, não assegura que nesses espaços existam microcomputadores com hardware e software adequados a necessidade da comunidade escolar. Esse cenário é agravado quando a sociedade vivencia situações pandêmicas, como foi no ano letivo de 2020, refletido por Bittencourt (2020), quando muitos(as) estudantes carentes não tinham acesso as aulas online, pois não tinham acesso a microcomputadores em casa e nem na escola onde estudavam.

Contudo, ressalva-se que 36,5% das escolas não possuíam, em 2019, 'banheiros adaptados para pessoas com deficiências' e 34,1% das escolas não possuíam 'banheiros adequados para educação infantil dentro do prédio'. Esses dados são extremamente preocupantes, pois como um(a) estudante pode frequentar uma escola sem banheiro adequado? Como essa criança se sentirá ao saber que durante o período que estiver na escola, é impossível fazer uso de banheiro em decorrência da inexistência do mesmo?

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao analisar esses dados, determinados políticos de direita e neoliberais, podem argumentar que a percentagem dos dados é baixa, se comparado, por exemplo, a existência de 'banheiros adaptados para pessoas com deficiências' em 63,5%. Todavia, o acesso ao banheiro é um princípio básico do ser humano, e a inexistência desses na infraestrutura escolar, denuncia o descaso da gestão da instituição e do próprio poder público, sobretudo em instituições escolares públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os índices estatísticos elegidos para a realização desta reflexão teórica, situaram a análise na formação acadêmica dos(as) docentes, no tipo de vínculo/contratação e na infraestrutura das escolas. Para tanto, ressalva-se que estes índices podem subsidiar a inteligibilidade de que as conquistas nos serviços sociais, decorrem das lutas políticas travadas pelas reivindicações dos movimentos sociais como, por exemplo, sindicatos dos(as) professores, pesquisadores(as) da educação, profissionais, estudantes e demais membros da comunidade escolar.

Salienta-se ainda que esta reflexão concebeu todo o estado do Paraná e para futuras pesquisas, torna-se necessário refletir sobre micro regiões do mesmo território, a fim de lançar luz no debate sobre condições de qualidade. Contudo, dos dados analisados nesse texto, foi possível compreender que estamos distantes do cumprimento legal de termos 100% do quadro docente composto por profissionais concursados(as), bem como estamos distantes de conquistarmos 100% de infraestrutura para toda a rede de ensino paranaense, o que indica a necessidade de não nos acostumarmos com a presente realidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Formação Inicial. 2021. Disponível em: < https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/19-1.pdf > Acesso em: 23/03/2021.

AMORIN, Helder Santos. Concurso Público. 2021. Disponível em: < https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/96-1.pdf > Acesso em: 23/03/2021.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Pandemia, isolamento social e colapso global. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 221, p. 168-178, mar./abr. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > Acesso em: 07/02/2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.9394, de 20 de dezembro de 1996. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acesso em: 25/03/2021.

BRASIL. Portaria N. PR-254, de 25 de agosto de 2020. 2020. Disponível em: < https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-pr-254-de-25-de-agosto-de-2020-274382852 > Acesso em: 25/03/2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**, v. 29, n.78, p. 201-215, 2009.

LDE – Laboratório de Dados Educacionais. 2021. Disponível em: < https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br > Acesso em: 25/03/2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

20. EIXO POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA

Coordenação:

Romilda Teodora Ens-PUCPR
Jorge Manuel Gorostiaga-UNSAM/RELEPE

20.1 DESCRIÇÃO DO EIXO POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA

Serão aceitos trabalhos resultantes de pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento e que se fundamentam no campo das Políticas Educacionais na América Latina com ênfase para: 1. processos de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento; 2. políticas para a formação, o desenvolvimento profissional e a profissionalização dos professores; 3. educação intercultural nos diferentes níveis e modalidades de ensino; 4. influência dos organismos internacionais e impactos em todos os níveis e modalidades de ensino; 5. modelos de formulação e análise de políticas públicas em educação; 6. relações de poder e governo, relação público/privado na educação, federalismo e regime de colaboração e a mercantilização da educação; 7. análises de tendências regionais; 8. questões teóricas e metodológicas na pesquisa sobre política educacional; 9. ensino de Política Educacional e formação de pesquisadores para este campo.
Se aceptarán trabajos resultantes de investigaciones realizadas o en desarrollo y con base en el campo de las Políticas Educativas en América Latina, con énfasis en: 1. procesos de construcción, desarrollo y profundización del conocimiento; 2. políticas de formación, desarrollo profesional y profesionalización del profesorado; 3. educación intercultural en diferentes niveles y modos de educación; 4. influencia de las organizaciones internacionales e impactos en todos los niveles y modalidades de educación; 5. modelos de formulación y análisis de políticas públicas en educación; 6. relaciones de poder y gobierno, relaciones público-privadas en educación, federalismo y régimen de colaboración, y mercantilización de la educación; 7. análisis de tendencias regionales; 8. cuestiones teóricas y metodológicas en la investigación sobre política educativa; 9. enseñanza de Política Educativa y formación de investigadores en el campo.

20.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA

Adilson Luiz Tiecher - PUCPR
Adolfo Ignacio Calderon - UERN
Altair Alberto Fávero - UPF
Angela Maria Martins - FCC
Ângelo Ricardo de Souza - UFPR/CAPES/ RELEPE
Bernardete A. Gatti - PUCSP
Cassiano Roberto Nascimento Ogliari - SEED-PR
Célia S - PUCPR
César G. Tello - UNdLP
Ediene do Amaral Ferreira - UdVdIU
Eloisa Helena Mello - PMPG
Émina Márcia N. Santos - UFdPU
Geyso Dongley Germinari - UNICENTRO
Guillermo Ruiz - UdBAU

Héctor Monarca - UAdMU
Hernán Amar - UTdF
Iria Brzezinski - UCG
Jefferson Mainardes - UEPG
Jociane Emídia Geronasso - PMA
Jorge Manuel Gorostiaga - UNSAM
Jose Luis de Oliveira - PUCPR
Maria de Lourdes Pinto de Almeida - UNOESC
Maria Teresa Sarmento - UdMU
Mario Luiz Neves de Azevedo - UEdMU
Mónica Pini - UNdSMUPR
Naura Syria Carapeto Ferreira - UTP
Nicolás Bentancur - FdCS
Noelia Fernández-González - UNdEaD
Pedro Flores-Crespo - UIdlCdMR
Renata Giovine - FdCH
Ricardo Morales - Ulloa-UPNFM-U
Romilda Teodora Ens - PUCPR
Rui Trindade - FPCEUP
Sabrina Pla Sandini - PUCPR
Sebastián Donoso-Díaz - UdTR
Silvana Stremel - UTFdPR
Simone Flach - UEdPGUR
Verônica Gesser - UdVdIU

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

20.3 PALESTRAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA

20.3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS ATUAIS NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL – Bernadete A. Gatti

RESUMO

As capacidades e as demandas formativas para as atividades associadas à docência, que se revelam em situações concretas, nas ações e relações pedagógicas e profissionais de professores, em contextos diversos, têm sido objeto de muitos estudos e discussões nos países latino-americanos, aí incluído o Brasil. A construção contínua de condições para o desenvolvimento de sensibilidade situacional, capacidade de solução de problemas, reflexibilidade e flexibilidade, e as bases formativas sobre as quais se assentam, são aspectos relevantes a considerar nas formações para a docência. Se desafios para essa formação já se achavam colocados, a pandemia Covid-19 aprofundou esses desafios e novas questões, em novas perspectivas, vêm sendo colocadas. Procuraremos abordar e discutir algumas delas.

20.3.2 LA CONFIGURACIÓN DE LAS RELACIONES DE PODER EN LA PRODUCCIÓN POLÍTICO-EDUCATIVA: UN ESTUDIO A PARTIR DE LOS PROCESOS DE REGULACIÓN EN EDUCACIÓN – Nora Krawczyk

RESUMO

A partir de las reformas educativas iniciadas en la década de los 80 en Europa y en los ‘90 en América Latina, que tuvieron como eje la recomposición de las relaciones de poder entre el Estado y los diferentes actores sociales - internacionales y nacionales -, surgieron diferentes referenciales teóricos y conceptos en el análisis de las políticas educativas y de sus procesos de producción. Tienen en común la crítica a una mirada de las políticas públicas como una simple y pura intervención gubernamental y centran, con variadas orientaciones teóricas y metodológicas, en el estudio de las diferentes dimensiones y análisis de las políticas educativas. El desafío de estudiar los procesos de producción de la política educativa que aquí presentaré es resaltar la importancia de la regulación en los procesos de recomposición del rol del Estado y en el cambio de sus formas de intervención. Tal enfoque del estudio de las políticas educativas permite, entre otros, resaltar la complejidad de los procesos de formulación de políticas y acción pública en educación, a partir de su carácter histórico y contradictorio. Promueve el estudio de las especificidades en el marco de las tendencias contemporáneas en la regulación educativa y abre espacios para el reconocimiento de nuevas dimensiones, dispositivos, modos de regulación. Es decir, desde diferentes campos del saber: historia, sociología y política, se busca comprender cómo y por qué se definen determinadas políticas educativas, recuperando siempre las contradicciones presentes y su historicidad, como motor de la acción pública y de la producción de la política. Este marco conceptual de abordar la política desde una perspectiva de acción pública, adopta la noción de regulación para pensar e identificar las nuevas formas de intervención del Estado en un contexto de gobernanza, tomando en cuenta la diversidad de actores involucrados en el proceso político y sus múltiples interdependencias. En este sentido, el análisis específico de una política educativa es un complejo que integra una totalidad social: su hito de la etapa actual del capitalismo y otras manifestaciones sociales, políticas y económicas nacionales. Tomaré como ejemplo el caso de Brasil.

20.3.3 EXPLICANDO LAS POLITICAS EDUCATIVAS: EL MODELO DE LAS "CUATRO "I" – Nicolás Bentancur

RESUMO

Desde la perspectiva de la Ciencia Política, en esta ponencia procuramos conectar los dominios de "la política" y de "las políticas" en la esfera educativa, respondiendo a dos objetivos: a) proponer un marco teórico general para el análisis del proceso político de construcción de estas políticas, y b) identificar las variables explicativas de naturaleza política de las semejanzas y diferencias de las políticas educativas de distintos países y momentos históricos. A partir de los enfoques teóricos más relevantes em el campo de las politicas públicas, sostenemos que pueden agruparse en cuatro categorias los factores principales que estructuran la dinámica política del sector y contribuyen significativamente a explicar los outputs de las políticas educativas. Llamamos a éste el modelo de las cuatro "i": intereses, ideas, instituciones e influencias internacionales. Los intereses representan las estructuras de preferencias de los actores, los recursos de poder que ponen en juego y las estrategias que despliegan para maximizar sus resultados. Las ideas aluden a los marcos cognitivos de los sujetos y colectivos, a sus creencias y diagnósticos. Las instituciones formales y su evolución histórica condicionan tanto las estrategias de acción, como el rango de las acciones posibles en un lugar y contexto histórico específico. Por último, las influencias internacionales conectan las variables domésticas con otras situadas fuera de la fronteras nacionales, de importancia creciente en el marco de la globalización.

20.4 MESAS-REDONDAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA

20.4.1 DISCUSIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS EN POLÍTICA EDUCATIVA – Moderador: Jefferson Mainardes

APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LAS POLÍTICAS DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE A PARTIR DE LAS CONTRADICCIONES Y ANTAGONISMOS DEL CAMPO EDUCATIVO – Héctor Monarca

RESUMO

Esta comunicación presenta el proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas», el cual fue diseñado en el marco de la convocatoria 2020 de ayudas a «Proyectos de I+D+i», del Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020 de España, actualmente en evaluación. La misma, ofrece un marco epistemológico y metodológico para el estudio de las políticas de profesionalización docente basado en las contradicciones y antagonismos del campo educativo. En este sentido, ha partido de los siguientes supuestos: I-Que los abordajes teóricos actuales sobre la profesionalización del profesorado no contemplan suficientemente la fragmentación y jerarquización del campo educativo, lo cual genera contradicciones, tensiones y paradojas para sacar al profesorado del lugar tutelado y subordinado a otros ámbitos y actores académicos y profesionales. II-Que las condiciones socio-históricas de fragmentación, diferenciación y jerarquización en las que emerge el campo educativo siguen operando a modo de limitación para desarrollo de una profesionalidad horizontalmente articulada dentro del campo. III-Que el desarrollo de una profesionalización docente horizontalmente considerada contribuye a superar la fragmentación y jerarquización existente en el campo educativo aumentando las posibilidades de diálogo y discusión en igualdad de condiciones. IV-Que las disputas y tensiones asociadas a la forma de entender la educación, la escolarización y sus funciones, y el papel que los actores deben desempeñar pueden ser abordadas y resueltas de manera diferenciada y singular en los discursos, políticas y prácticas para la profesionalización docente existentes en distintos contextos. V-Que el desarrollo de una profesionalidad docente no fragmentada contribuye a un trabajo horizontal entre todos los profesionales del campo, aumentando las posibilidades para la mejora de cada uno de sus ámbitos y la mejora de las condiciones para la construcción de un consenso educativo profundo y duradero. VI-Que el desarrollo de la profesionalidad docente horizontalmente articulada contribuye al logro de una calidad educativa en sentido amplio. El OBJETIVO GENERAL del proyecto es generar un conocimiento que contribuya a comprender el proceso de configuración de los cuerpos de profesorado de infantil, primaria y secundaria y su proceso de profesionalización en el contexto más amplio de conformación del campo educativo en España; y las condiciones de posibilidad actual para el desarrollo de una profesionalidad horizontalmente articulada para la mejora de la educación. La investigación se desarrolla a través de 4 APROXIMACIONES METODOLÓGICAS: I-Estudio teórico-hermenéutico; II-Estudio histórico-documental y comparado; O3a-Explotación bases de datos, III-Estudio descriptivo de encuesta; O4a-Estudio del discurso supranacional y IV-Un estudio de casos múltiple por Comunidad Autónoma.

FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN POLÍTICA EDUCATIVA EN EL SALVADOR – Olga Vásquez Monzón

RESUMO

La ponencia presenta una experiencia que inició en el año 2016, cuando la dirección de la Maestría en Política y Evaluación Educativa (MPEE) de la UCA tomó la decisión de fortalecer la línea de investigación del programa. Este proceso coincidió con la discusión institucional en torno a la política de investigación de la universidad que definió desde los objetivos, principios y estrategias hasta el modelo de gestión de la investigación en la universidad. Dicho contexto permitió que el alcance de la experiencia desarrollada en la MPEE haya sido mayor del que se visualizaba al inicio. El objetivo era transitar hacia una concepción de investigación que establece como criterio de cientificidad la fuerza explicativa de una propuesta cognitiva novedosa y no solo un meticuloso diseño metodológico. Así, desde la metateoría del realismo crítico (Danermark, 2016) y la concepción ellacuriana de la investigación para la transformación social (Ellacuría, 1999), tanto docentes como asesores de tesis y estudiantes hemos venido reflexionando, de manera particular, en torno a los aspectos ontológico y epistemológico de la investigación en política educativa en El Salvador. Dos factores han favorecido el diseño de proyectos de investigación relevantes para el actual contexto salvadoreño. Por un lado, la incorporación de epistemologías disruptivas como el enfoque de género, el de interculturalidad, el de educación inclusiva o el de la ética del cuidado. Por otro, la reflexión en torno a la pedagogía requerida para la formación de investigadores en un contexto donde “lo urgente no deja tiempo para lo importante”. Este proceso, de carácter participativo, ha recogido los aportes tanto de docentes y asesores de tesis como de estudiantes. A partir de documentos institucionales, la ponencia explica las diferentes fases del proceso; analiza los factores que han favorecido y/o obstaculizado el desarrollo de la experiencia; expone los resultados obtenidos hasta este momento; y proyecta algunos de los pasos siguientes.

POTENCIALIDADES DA METAPESQUISA PARA OS ESTUDOS E DISCUSSÕES TEORICO-METODOLÓGICAS EM POLÍTICA EDUCATIVA – Altair Favero

RESUMO

O trabalho tem por escopo apresentar e caracterizar algumas potencialidades da metapesquisa para realização de estudos e discussões quem envolvem produção no campo da política educativa. Conforme ressalta Manardes (2021) a metapesquisa pode ser conceituada como pesquisas sobre pesquisas, realizadas com o objetivo de melhorar as pesquisas sobre um determinado campo, tema ou área de investigação. Tendo em vista que a metapesquisa possui interface com outras disciplinas tais como história da filosofia da ciência, epistemologia, psicologia do conhecimento, sociologia da ciência, estatística, informática, medicina, administração, economia dentre ouras é fundamental destacar o caráter interdisciplinar deste estudo. Apesar de ser uma proposta teórica-metodológica recente, a metapesquisa já acumula um literatura considerável mostrandais eficientes o seu potencial como uma forma de produzir análises mais alargadas e profundas, trazer benefícios coletivos mais intensos, disseminar práticas de pesquisas mais eficientes, promover a defesa da ciência e combater o obscurantismo, possibilitar a síntese de um vasto conjunto de pesquisas, direcionar pesquisas futuras, promover a formação da teoria em uma disciplina particular. Convergente a posição de Mainardes (2021), embora a metapesquisa pode adquirir características próprias em cada campo de conhecimento, área ou disciplina, seu objetivo principal é a avaliação e a melhoria dos métodos e das práticas de pesquisa. A fim de ilustrar as potencialidades da metapesquisa o trabalho se concentrará em analisar a algumas produções (TONIETO e FÁVERO, 2021; MOREIRA, 2021; MORAIS e SCHNEIDER, 2021;CARVALHO e FÁVERO, 2021; GICOMINI e SILVA, 2021) relacionados a política educacional a fim de identificar suas características e o modo como aparece a metapesquisa. Nesse sentido, o presente trabalho tem a pretensão de contribuir com a Red Latinoamericana de Estudos Teóricos y epistemológicos en Política Educativa (ReLePe), indicar a metapesquisa como uma potente forma de avançar nos estudos teóricos sobre política educativa e constituir um debate produtivo no campo.

20.4.2 PANDEMIA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EM AMERICA LATINA – Moderador: Gabriel Asprella

ESTRATÉGIAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS PARA A OFERTA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA – Simone Flach

RESUMO

No final do ano de 2019, o mundo foi assolado por notícias referentes à descoberta, na China, de um novo vírus com grande potencial de contágio e, em razão do desconhecimento científico sobre a sua atuação as possibilidades de evolução à morte não poderiam ser desconsideradas. Uma das alternativas para a contenção da disseminação do vírus na população, a Organização Mundial da Saúde orientou governos para as necessárias medidas de higienização, uso de máscaras faciais e isolamento social. Em razão dessas questões, os governos de diversos países adotaram medidas que incentivassem o isolamento social, visto ser essa a medida mais eficaz para a contenção da disseminação do vírus. O campo educacional não ficou imune a tais medidas sendo necessário o fechamento de instituições de ensino e a adoção de estratégias diferenciadas para que o direito à educação pudesse ser assegurado à população escolar. No Brasil, as estratégias adotadas reafirmaram a desigualdade social que fundamenta a organização social, visto que, em meio à luta pela sobrevivência a população teve que, sem os recursos necessários, se adaptar às tecnologias digitais. A partir desse contexto, a proposta de discussão tem por objetivo discutir a realidade educacional brasileira durante o período de pandemia causada pela Covid-19 de forma a evidenciar as principais ações governamentais empreendidas para o enfrentamento da situação e as dificuldades da população escolar para acompanhar as medidas. Para tanto serão apresentados alguns dados sobre a realidade social, política, econômica e educacional do país e algumas medidas político-educacionais adotadas para a garantia da oferta educacional no país. Os dados serão cotejados com levantamento da produção sobre a oferta educacional em diversas regiões do país, bem com as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação para a implementação das propostas. Por fim, indicar-se-á que os efeitos das medidas adotadas poderão ser mais danosos para a parcela mais vulnerável da população, especialmente àqueles alunos oriundos das camadas mais pobres da classe trabalhadora, pois em um contexto de crise, são sempre os mais fracos que sofrem mais em razão das débeis condições sociais e econômicas em que sobrevivem.

ALTERACIONES DE LAS FORMAS DE ESCOLARIZACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN ARGENTINA: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PRÁCTICAS COMUNITARIAS – Renata Giovine

RESUMO

En marzo de 2020 se inició en Argentina un largo proceso de aislamiento debido a la pandemia de COVID-19 que provocó –al igual que en muchos países del mundo y de la región- un hecho inédito como ha sido la no presencialidad o presencia intermitente de las clases escolares. Ello ha traído aparejado, por un lado una profundización de las desigualdades preexistentes y la aparición de otras nuevas que afectan sobre todo a los sectores más vulnerables de la población. Por otro lado, una serie de modificaciones en las formas de enseñar y aprender que alteran los componentes de la matriz histórica de la escuela. Los diagnósticos y evaluaciones realizados por diferentes organismos gubernamentales y no gubernamentales dan cuenta de esta situación y las políticas educativas elaboradas han intentado paliarla a través del diseño y rediseño de recursos organizacionales, materiales y pedagógicos. No obstante, es necesario ahondar en estudios de corte cualitativo que indaguen con mayor profundidad los efectos de la puesta en acto de estas políticas y las prácticas que han desplegado las comunidades para garantizar la continuidad pedagógica. Para ello hemos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

iniciado en el presente año un proyecto de investigación colectivo que indaga en 19 distritos escolares de 8 provincias argentinas las alteraciones que las situaciones de aislamiento y distanciamiento social están generando en las formas de escolarización en este interjuego entre las políticas y las prácticas tanto escolares como aquellas que emergen de las articulaciones intersectoriales locales. En esta palestra se presentarán algunos resultados preliminares de dicha investigación en curso, focalizando en cómo la no presencialidad o presencialidad intermitente –en tanto componente fundante de la forma tradicional y hegemónica de escolarización- ha incrementado/modificado las prácticas de gobierno que se generan a través del interjuego entre la gestión local de las políticas educativas, las prácticas escolares y otros actores y sectores gubernamentales (provincial y municipal), comunitarios (actores, movimientos y organizaciones sociales) y educativos (institutos superiores, universidades, etc.) para el sostenimiento de la escolaridad secundaria.

POLÍTICA EDUCATIVA Y PANDEMIA: "¿QUÉ QUIEREN QUE APRENDA?" – Pedro Flores-Crespo

RESUMO

Si tomamos en cuenta que las políticas públicas en educación son cursos de acción que surgen desde los gobiernos democráticamente electos pero que son recreados constantemente por los diversos actores para tratar de resolver los problemas sociales (Flores-Crespo, 2008), es justo preguntarse: ¿Qué efecto tuvo la pandemia, a raíz de la aparición del virus SARS-CoV-2, para plantearse nuevas acciones? "Nunca antes habíamos sido testigos de un trastorno educativo de tal magnitud", de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). Se calcula que "87 por ciento de la población estudiantil se vio afectada por el cierre de las escuelas debido al Covid-19". Esto representa alrededor de 1,500 millones de personas de 165 países (UNESCO, 2020: https://es.unesco.org/covid19/ Recuperado 18.03.21). Pero mientras el virus, surgido de la naturaleza, es el mismo, la respuesta de los gobiernos y las sociedades es distinta2. Desde ahí podemos explicar la gran variabilidad en las tasas de mortalidad. Bajo este trágico ambiente, hemos aprendido que la efectividad de las políticas públicas sí tiene sentido y está a prueba cada día que un gobierno actúa. No es entonces descabellado pensar que la legitimidad de los gobiernos democráticamente electos está en juego en la medida que están lidiando con la emergencia sanitaria y con las crisis económica, de salud y por supuesto, educativa. La manera en que los gobiernos y las sociedades se están reorganizando constituye una lección para el análisis de las políticas públicas en educación. En este sentido, aquí se presentará, en primer lugar, el problema social que enfrentamos a raíz de la emergencia sanitaria en el sector educativo para después, en la segunda parte, presentar los resultados de un sondeo a profesores y estudiantes de la Universidad Autónoma de Querétaro de México sobre su quehacer académico durante los primeros meses de encierro. Con base en esta exploración, la tercera parte presenta una discusión de acciones esenciales que habría que pensar para enriquecer el proceso de política educativa en este país latinoamericano.

20.4.3 DOUTORADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO: TENDÊNCIAS EM IBERO-AMÉRICA – Moderador: Adolfo Ignácio Calderón

LOS DOCTORADOS PROFESIONALES COMO UNA OPCIÓN DE CALIDAD EN MÉXICO - Josefina Patiño Salceda

RESUMO

En México, en 2014 el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Secretaría de Educación Pública reformaron los instrumentos de evaluación del posgrado para incorporar al doctorado

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

profesional como una opción de calidad. Para esta mesa se presenta un análisis de las razones que justificaron esta reforma a partir de entrevistas semi estructuradas realizadas a siete expertos del país y la revisión de la literatura especializada. A escala internacional se identificó que desde los años noventa se han presentado fuertes críticas hacia los doctorados de investigación, esto ha provocado dos tendencias en su definición: una se orienta hacia la armonización de este nível educativo y otra hacia la diversificación, así, se identificaron nueve tipos de doctorados. En el caso de México, los expertos consideran que entre los doctorados tradicionales predominó la formación de científicos profesionales, con un perfil académico centrado en la docencia de tipo superior y la generación de investigación básica, se trata de expertos en la producción de publicaciones de calidad que logran el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores, pero se les acusa de estar desvinculados de las problemáticas de la sociedad. En cambio, con los doctorados profesionales se busca la formación de científicos industriales caracterizados por su interés en la investigación aplicada para dar solución a los problemas relacionados con la profesión o el trabajo del estudiante, valorar el aprendizaje dual y mantener la vinculación de los graduados con los sectores gubernamentales y empresariales. Con la incorporación del doctorado profesional al sistema de evaluación de la calidad no solo se buscó formar a un científico distinto al tradicional, sino brindar legitimidad a ciertas prácticas académicas. Apesar de los avances en la definición de los doctorados profesionales es indispensable seguir discutiendo las diferencias entre los tipos de programas para asegurar su pertinencia social.

TENDENCIAS Y TENSIONES DE LOS DOCTORADOS EN EDUCACIÓN: UM PANORAMA CONTEMPORÂNEO E INTERNACIONAL – Luis Sime Poma

RESUMO

Esta presentación tiene como propósito general el plantear en primer lugar un panorama contemporáneo e internacional sobre las tendencias respecto al crecimiento y diversificación de los doctorados en educación. En segundo lugar, como parte de esas tendencias se abordan cuatro tensiones transversales a dichos programas. La primera está relacionada con el tipo de orientación respecto al ámbito de referencia: doctorados profesionales o de investigación. La segunda se vincula al rango de conocimientos multidisciplinarios que desarrollan durante la formación: doctorados genéricos o especializados. La tercera se direcciona a la modalidad formativa que se utiliza en estos programas: doctorados presenciales, virtuales o mixtos. La cuarta se dirige a describir los tipos de requisitos que se exigen actualmente para la graduación de los estudiantes más allá de la aprobación de los planes de estudio: solo tesis u otras publicaciones y requisitos adicionales. Desde estas tensiones se pone en discusión los aspectos epistemológicos, curriculares y de gestión institucional que implica cada una de ellas. Esta discusión es alimentada por los aportes desde la sociología de la ciencia y del conocimiento que dentro de sus alcances han permitido construir diversas perspectivas para el estudio de los actores de la investigación y los cambios que han enfrentado en sus trayectorias históricas de institucionalización, considerando para ello la complejidad de las contextualidades implicadas. Por ello, se sugieren, algunos factores contextuales que están condicionando los cambios y transiciones institucionales de los doctorados en educación debido a las influencias de los cambios en las políticas científicas y universitarias en cada país, las tendencias de globalización del conocimiento en el mundo actual y los acentos y dinámicas de las culturas académicas en cada universidad. Para este estudio se ha utilizado información documental pertinente a doctorados en educación a nivel internacional de las propias páginas web de estos programas, así como de fuentes gubernamentales de acceso libre.

DOUTORADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO: TENDÊNCIAS EM IBERO-AMÉRICA E NAS UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL – Adolfo Ignacio Calderón / André José Funchi

RESUMO

Diante da demanda por profissionais qualificados, tendo em vista as crescentes inovações tecnológicas, o Doutorado Profissional em Educação (DPE) tornou-se parte do portfólio de cursos ofertados por muitas instituições de educação superior (IES) pelo mundo. O crescente interesse e expansão dos doutorados profissionais é um fenômeno que possui paralelo em diferentes partes do mundo anglo saxão e norte da Europa. Ao pesquisarmos a realidade dos DPE em Ibero-américa, constata-se a existência de dois sistemas nacionais de educação superior com regulação específica sobre essa modalidade de formação doutoral, México e Brasil, não existindo a divisão entre doutorados acadêmicos e doutorados profissionais nos demais países de ibero-américa, incluindo Espanha e Portugal. Considerando a incipiência da criação dos doutorados profissionais no Brasil, a realidade retratada gera questionamentos acerca das experiências de outros países ibero-americanos e de cultura inglesa. Assim, o objetivo da presente comunicação é abordar, em uma perspectiva comparada, as diferenças e semelhanças entre os doutorados profissionais em México e Brasil, bem como as tendências existentes nas melhores universidades do mundo, denominadas como Universidades de Classe Mundial. Trata-se de um estudo de natureza exploratória, analítico-descritiva, que se insere no campo da educação comparada de programas e sistemas educativos, tomando como referência dados secundários obtidos na literatura acadêmica, análise de documentos governamentais e de informações obtidas em páginas web de governos e das principais universidades do mundo. Entre outras constatações, verificou-se que o estudo evidencia que, México possui uma trajetória ligeiramente um pouco maior no processo de implantação dos doutorados profissionais, incorporados em 2014 no Programa Nacional de Posgrados de Calidad, três anos antes da criação dos doutorados profissionais no Brasil, sendo que ambos os países apresentam semelhanças no que se refere aos objetivos dos DP. A pesquisa revela também que os DPE são cursos comumente oferecidos pelas principais universidades do mundo, dentre elas as primeiras colocadas no prestigioso Ranking de Shangai (Harvard University, University of Cambridge, Columbia University, Johns Hopkins University e University of Pennsylvania), focando-se predominantemente no aprofundamento das práticas docentes, seguido pela formação de profissionais para altos cargos gerenciais, destacando a Columbia University pela oferta de ampla gama de cursos na área de DPE.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

20.5 COMUNICAÇÕES EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA

20.5.1 AÇÕES AFIRMATIVAS, DIREITO À EDUCAÇÃO E RESERVA DE VAGAS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS

Elizabeth da Silva Guedes[2759]

Laélia Portela Moreira[2760]

RESUMO

Pesquisas sobre políticas de democratização do acesso à educação superior, além de terem revelado aspectos favoráveis e problemáticos dessas políticas evidenciaram diferentes possibilidades de estudo, assim como questões teóricas a merecerem aprofundamento. O texto apresenta resultados de uma análise de teses sobre a reserva de vagas em Instituições de Educação Superior (IES) públicas, defendidas de 2012 a 2018 em Programas de Pós-Graduação da área da Educação que obtiveram, no último quadriênio, nota acima de 5. Trata-se de um estudo documental amparado teoricamente no conceito de direito à educação, em elementos do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE) e na literatura de políticas públicas e política educacional. Os resultados apontam falhas na Lei 12.711/12, cujo texto original teria sido modificado pela Lei nº 13.409/16, passando a privilegiar outros tipos de cotas além das raciais e sociais, as dificuldades de acesso a cursos de alta seletividade, entre outros aspectos. Os autores das teses são majoritariamente favoráveis à política de cotas, embora assinalem a necessidade de ajustes relacionados à adaptação das IES para uma adequada recepção e acompanhamento dos cotistas. Apontam falta de esclarecimento aos professores sobre a importância das Ações Afirmativas, os quais em alguns cursos revelam preocupação com uma possível perda de qualidade, além de preconceitos contra cotistas.

Palavras-chave: Democratização do Acesso ao Ensino Superior. Lei 12.711/12. Ações Afirmativas. Reserva de Vagas. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

As ações afirmativas podem ser definidas como medidas de caráter social que visam à democratização do acesso a meios fundamentais, como emprego e educação, cujo objetivo é o de promover condições para que todos na sociedade possam competir igualmente pela conquista de tais meios (GUARNIERI e MELO-SILVA, 2007).

No campo educacional brasileiro, as políticas de ações afirmativas voltadas para o ensino superior começaram a ser implementadas na primeira metade da década de 2000, no setor público, por iniciativas da Universidade Estadual do Rio de

[2759] Doutoranda em Educação, PPGE- UNESA. E-mail- elizabethguedes1@gmail.com
[2760] Doutora em Educação (UFRJ), PPGE- UNESA. E-mail- moreira.laelia@gmail.com

Janeiro (UERJ), Universidade de Brasília (UNB) e Universidade do Norte Fluminense (UENF) e, no setor privado, com a instituição do Prouni, pela Lei nº 11.096, de 2005. Um pouco mais de uma década e meia depois das primeiras experiências, é possível afirmar que as ações afirmativas vêm transformando gradativamente o panorama da educação superior no país e que, de uma maneira geral, os campi universitários apresentam hoje um panorama mais diversificado, plural e heterogêneo.

A pesquisa, de caráter documental e qualitativo, tem como objetivo sistematizar e analisar o conhecimento produzido sobre a política de cotas, em 30 teses defendidas sobre o assunto, no período e área já informados, no que diz respeito, para o momento, às perspectivas epistemológicas e referenciais teóricos adotados nas teses, além de informações gerais sobre a metodologia. Além desta introdução, o texto se divide em uma breve descrição da metodologia e dos referenciais teóricos adotados, na apresentação dos resultados e nas considerações finais.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O corpus da pesquisa foi definido a partir da busca, e sucessivos refinamentos, nas bases de dados pertinentes com os descritores “Ações Afirmativas”, “Cotas”, “Reserva de Vagas” e “Lei 12.711”.

Além da organização dos metadados das teses e da leitura dos resumos, introduções, capítulos teóricos, quando constavam separadamente, e dos resultados das pesquisas, foram analisadas questões atinentes às temáticas e aos desafios relacionados à implementação dessa política, especialmente após a promulgação da Lei 12.711 de 2012. As informações foram organizadas em quadros, tabelas e planilhas, de modo a propiciar uma visão geral das teses e facilitar a consulta sempre que necessário.

As 30 teses que compuseram a lista final foram numeradas[2761] e mapeadas por organização administrativa das IES em que foram defendidas, conforme mostra a Tabela 1.[2762]

[2761] A numeração das teses manteve-se constante ao longo de todo o processo de investigação.
[2762] Uma das teses não foi encontrada para download, razão pela qual a análise mais detalhada refere-se a 29 teses, com exceção de informações relacionadas à metodologia, encontradas no resumo da tese indisponível na versão completa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tabela 1 - Distribuição das Teses (2012-2018) por Organização Administrativa das IES

IES Públicas				IES Privadas		
Federais	**T**	**Estaduais**	**T**	**Privadas**	**T**	**Total Geral**
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	2	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	1	Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO	3	
Universidade Federal Fluminense (UFF)	3	Universidade de São Paulo (USP)	1	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ	1	
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	3			Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	1	
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	5			Universidade Católica Dom Bosco (UCDB	1	
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	5					
Universidade Federal do Paraná (UFPR	2					
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	1					
Universidade Federal de Goiás (UFG)	1					
Total Federais	**22**	**Total Estaduais**	**2**	**Total Privadas**	**6**	**30**

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

No tocante ao tema do direito à educação dispensamos especial atenção ao trabalho do pesquisador britânico Tristan McCowan, autor que, além de tratar com profundidade da questão dos Direitos Humanos, particularmente o Direito à Educação, focaliza também o tema do ensino superior em diferentes países, dentre os quais o Brasil. McCowan (2011) explora como esse direito é expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), com a finalidade de propor uma reavaliação normativa e uma educação em duas vias, as quais envolvem, além do acesso, os processos educacionais vivenciados pelos estudantes e as vantagens posicionais auferidas em razão da educação recebida.

No caso da implementação das cotas, foi possível notar a centralidade desse assunto em grande parte das teses, especialmente aquelas que examinaram questões como iniciativas de acolhimento aos cotistas por parte das Instituições de Educação Superior, bem como a necessidade de políticas de incentivo à permanência e conclusão do curso.

Do campo das políticas públicas, os chamados “estudos de implementação” ganharam significativa proeminência para a pesquisa, tendo em vista que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

representam grande parte da temática das teses. Em razão das críticas à linearidade das abordagens clássicas das políticas, a análise contou também com elementos da Abordagem do Ciclo de Políticas (Policy Cycle Approach) de Bowe, Ball e Gold (1992), amplamente utilizada em pesquisas do campo educacional no Brasil, incluindo também a significativa contribuição de Mainardes (2006; 2018). É uma abordagem na qual a ideia de que as políticas são simplesmente implementadas é questionada, o que pode ser amplamente verificado a partir das narrativas, nas diversas teses, das modificações e adaptações sofridas pela política de cotas nas IES que, por força da Lei, caso das federais ou por iniciativa própria, caso das estaduais, passaram a receber estudantes cotistas.

A Abordagem do Ciclo de Políticas oferece aos pesquisadores conceitos importantes para uma análise das políticas educacionais, facilitando o entendimento da complexidade de sua trajetória. Distingue-se das concepções que silenciam as vozes de atores envolvidos na política e que separam a geração da implementação da política. Nessa perspectiva, a política é entendida como um ciclo contínuo, em que a observância da recontextualização que acontece nas IES rompe com as análises lineares, posto que entende a trajetória das políticas como um processo dialético, resultante de uma variedade de contextos inter-relacionados e de arenas de ação, tanto públicas quanto privadas.

Além das possibilidades de análise e avaliação da efetividade da política e mesmo de uma avaliação política da política com base na abordagem clássica dos processos de implementação, a abordagem do ciclo de políticas enriquece a investigação, contribuindo para a análise dos diferentes contextos implicados na trajetória da política, com especial atenção para o contexto da prática, embora algumas das teses, ao analisarem a Lei 12.711/2012 e seus desdobramentos nas IES por meio de resoluções e portarias, entre outros aspectos, abordem também o contexto de influência.

3 CATEGORIZAÇÃO DAS TESES SEGUNDO OS TEMAS E OS ENFOQUES ANALÍTICOS

O primeiro esforço de sistematização resultou na apresentação dos objetivos e questões de pesquisa enunciados nas teses, incluindo os pressupostos, hipóteses ou mesmo teses, quando enunciadas. Do conjunto dos trabalhos em análise, em 13 deles

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

seus autores formularam claramente teses, hipóteses ou explicitaram os pressupostos a partir dos quais organizaram suas investigações. Nas demais, foram formulados objetivos gerais acompanhados de objetivos específicos e/ou questões de pesquisa.

As teses foram agrupadas em cinco categorias divididas de acordo com os temas; posteriormente agruparam-se, também, os enfoques adotados e as referências epistemológicas e teóricas que deram suporte à pesquisa.

A primeira categoria, “Análise Crítica da Política”, é composta por quatro teses, que tratam da relação entre raça e classe no contexto de implementação das cotas em Instituições de Ensino Superior (IES) específicas.

A segunda, intitulada “Análise da Implementação da Política”, inclui 13 teses que tratam da materialização da política tanto de uma maneira geral, o que inclui temas como acesso à permanência e conclusão do curso pelos cotistas, e os trabalhos que, de modo mais específico, tratam de temas como desempenho dos cotistas, transição das cotas já em vigor para as cotas definidas pela Lei 12.711/2012, relação dos professores com os cotistas, acolhimento de estudantes indígenas, impactos da presença de cotistas na gestão e na qualidade de cursos de alta seletividade e prestígio, entre outros assuntos relacionados ao contexto da prática.

A terceira categoria, “Análise dos Efeitos da Política”, abrange cinco teses que, no conjunto, tratam do potencial da política para democratizar o acesso ao ensino superior, e, no plano mais específico, da trajetória de cotistas e de egressos com foco na sua adaptação, “empoderamento” e “transformação pessoal e reconhecimento da identidade”. Inclui também como um efeito externo e secundário da política, a expansão do ensino jurídico.

A categoria “Análise de Sentidos da Política” abrange cinco teses, nas quais seus autores buscaram analisar as percepções de cotistas, não cotistas, professores e gestores em geral em relação à implementação das cotas nas IES em questão, no tocante a aspectos como sentimento de pertença à universidade, a constatação da existência de racismo na universidade e ainda as vivências de estudantes em cursos altamente seletivos como Medicina, Engenharia, Direito e Odontologia.

A última categoria, intitulada “Outros” inclui duas teses que trataram, de uma maneira geral, de fatores externos à política de cotas, como a influência do Sisu e do Enem na escolha de cursos de maior prestígio (duas teses) e uma tese que analisa a compatibilidade dos diferentes tipos de cotas com os fins constitucionais.

3.1 Fundamentos Epistemológicos e Teóricos Utilizados nas Teses

Quanto aos fundamentos, as teses apresentam uma grande variedade de posicionamentos, epistemológicos e referenciais teóricos, que incluem, de estudos sociológicos, clássicos e contemporâneos, a abordagens epistemológicas que podem ser consideradas pós-modernas, além de estudos que abordam mais especificamente questões relacionadas à inserção de estudantes indígenas nas universidades. E em número bem menor teses com enfoque jurídico. Foram divididos em cinco grupos relacionados a seguir:

(1) **Perspectiva Sócio-histórica e abordagens sociológicas** combinadas com conceitos da área jurídica e categorias neomarxistas. As abordagens sociológicas combinam estudos clássicos (Florestan Fernandes, Thales de Azevedo, Otávio Ianni, entre outros), com foco na discussão sobre o “mito da democracia racial” e seus desdobramentos, com estudos contemporâneos sobre desigualdades sociais, como os de Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg, entre outros pesquisadores; conceitos como o de reconhecimento e ideias de injustiça simbólica e econômica também servem de suporte a crítica comum às quatro teses, que é a implementação de cotas sociais em detrimento das cotas raciais.

(2) **Abordagens com referenciais da área de Políticas Públicas combinados com estudos da Sociologia da Educação** e outros relacionados a diferentes aspectos da implementação. Estes aparecem tanto na versão clássica, incluindo problema, agenda, implementação e avaliação, quanto na versão do policy cycle approach de Bowe, Ball e Gold.

(3) **Estudos sócio–psicológicos**, que buscam verificar os sentidos atribuídos por diferentes atores, como cotistas, não cotistas, professores e gestores, entre outros atores.

(4) **Referenciais baseados nos Estudos pós-coloniais, Epistemologia do Sul e Ecologia dos saberes e estudos de branquitude**.

(5) **Teses com referenciais da área do direito**, incluindo questões relacionadas à compatibilidade dos tipos de cotas com os fins constitucionais, e com a cultura do reconhecimento, entre outros aspectos.

Foram encontrados, também, estudos que não informaram explicitamente a perspectiva teórico-epistemológica (caso dos estudos de levantamento) e que trabalharam com conceitos diversos para tratar de aspectos da implementação da política de cotas.

3.2 Tipos de Pesquisa, sujeitos e procedimentos de produção e análise de dados

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Do total das pesquisas de teses, 20 são qualitativas, 7 são estudos de metodologia mista e 3 estudos quantitativos. As fontes de pesquisas incluem, além de documentos e dados estatísticos primários ou obtidos em órgãos oficiais ou institucionais, estudantes cotistas, não cotistas e egressos, e em menor número gestores e professores. Os procedimentos de coleta incluíram majoritariamente entrevistas, no caso dos estudos qualitativos ou mistos, seguidos de questionários, no caso dos estudos quantitativos, cujos dados foram tratados estatisticamente com o auxílio do software SPSS. Quanto à análise de dados dos estudos qualitativos, são citadas análise de conteúdo, do discurso e a utilização (em uma das pesquisas) do software Atlas Ti. Em sete das pesquisas não foi possível obter informação explicita sobre a análise de dados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o tema do Direito à educação relacionando-o à implementação da lei de cotas nas teses analisadas, cabe trazer para a análise alguns pontos de questionamento inspirados em Dubet (2015), que distingue massificação do ensino superior de democratização e, também, as dimensões da equidade discutidas por McCowan (2016). É inegável a ampliação do acesso ao ensino superior público a partir da lei das cotas. Entretanto, o que grande parte dos resultados dos trabalhos aponta, é a necessidade de um esforço amplo e constante das IES que recebem estudantes cotistas para que se amplie a democratização interna por meio da criação de políticas que lhes possibilitem permanecer e concluir seus cursos com sucesso.

A despeito da avaliação positiva das teses, se consideradas no conjunto, em apenas duas delas foi feita uma avaliação positiva, sem ressalvas, da política. As demais avaliaram positivamente a política de cotas, apontando, porém, pontos críticos na própria Lei. Nessa direção, defende-se, com McCowan (2016), uma abordagem do acesso ao ensino superior que assegure simultaneamente lugares suficientes (disponibilidade), condições para apoiar todos a acessarem esses locais (acessibilidade) e o acesso de grupos desfavorecidos às instituições de alta qualidade e reconhecimento (horizontalidade), três aspectos assinalados de diferentes maneiras pelos autores das teses tratadas nesta pesquisa. Finalmente, outro aspecto relacionado ao direito à educação, que se apresenta com muita força e atravessa o conjunto dos trabalhos, é a denúncia do racismo estrutural, discutido tanto

teoricamente nos trabalhos de viés sociológico, quanto em vários outros que denunciam, como negação desse direito, a subsunção das questões de raça nas de classe social, e ainda a existência de discriminação interna aos cursos, tanto a explícita, quanto pelo silenciamento e/ou falta de informações sobre as cotas no interior das IES.

REFERÊNCIAS

BOWE, R.; BALL, S. & GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London, Routledge, 1992.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.14 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm . Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm . Acesso em: 20 jul. 2021.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH,** Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, Maio/ago., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/a/cr4ZVVQDwgYGpPXbgYCpWDC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 jul. 2021.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicologia & Sociedade**: 19 (2). P. 70-78. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/y87F7tDvR67ws8Kctk38NGc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 jul. 2021.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 jul. 2021.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, 12, setembro de 2018. Doi: 10.5380/jpe.v12i0.59217. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164. Acesso em: 21 jul. 2021.

McCOWAN, T. O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 9-20, jan.-jun. 2011. Disponível em:

https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/2714/1995. Acesso em: 21 jul. 2021.

McCOWAN, T. **Three dimensions of equity of access to higher education**. UCL Institute of Education, London, Published in Compare. 2016, 46 (4), 645-665. Disponível em: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1501901/1/McCowan_Three%20dimensions%20of%20equity%20of%20access%20to%20higher%20education.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

20.5.2 APRENDA A VIVER JUNTOS NA ESCOLA.LIÇÕES DE FORMAÇÃO E APROPRIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM EL SALVADOR

APRENDER A CONVIVIR DESDE LA ESCUELA. LECCIONES EN LA FORMACIÓN Y APROPIACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL SALVADOR

Pauline Martin[2763]

RESUMEN

Las políticas de convivencia escolar promovidas en América Latina en las últimas décadas ofrecen una oportunidad de analizar las ideas, los actores y las instituciones que configuran propuestas ante la violencia en el entorno de la escuela. En El Salvador, posterior al periodo del conflicto armado, la educación se ha dibujado como instrumento de consolidar la paz y la democracia y garantizar los derechos humanos, aun cuando en la actualidad la educación se desarrolla en un ambiente extremamente violento e inseguro. Basada en tres tesis de la Maestría en Política y Evaluación Educativa de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de El Salvador, este análisis de la formación y la apropiación de políticas de participación estudiantil, acoso escolar y equidad de género ejemplifican la complejidad de mejorar la convivencia en el entorno escolar. Usando el marco analítico que propone Betancur (2015) de ideas, actores e instituciones, se encuentra que las ambigüedades en las conceptualizaciones, la disyuntiva entre actores a nivel macro y nivel micro y las deficiencias institucionales para dar seguimiento y evaluación demuestran que los cambios culturales de relaciones interpersonales y equiparación de poder difícilmente se instalan en la cultura escolar como resultado de las políticas de convivencia en contextos de violencia. La educación puede contribuir a disminuir la violencia y mejorar la convivencia, pero no puede ser responsable de resolver todo este problema social tan complejo.

Palabras clave: Convivencia escolar. Política educativa. Micropolítica escolar. Educación. El Salvador

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la política educativa en América Latina se ha enfocado en aumentar la asistencia a la escuela y mejorar la calidad de la educación, preocupaciones perenes que generan un análisis frustrante sobre lo mucho que se ha invertido y la poca mejora sustantiva que se observa (REIMERS & VILLEGAS-REIMERS, 2006; UNESCO, 2015). Las reformas educativas son impulsadas por instancias regionales y globales, con agendas homogéneas promovidas en los distintos países, con la intención de lograr su adaptación a los contextos nacionales y locales (GILLIES, November 2010). Entre las agendas globales, una serie de políticas educativas impulsadas en Latinoamérica están dirigidas a mejorar el ambiente y la

[2763] Directora de la Maestría en Política y Evaluación Educativa, catedrática e investigadora de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador. Coordinadora e investigadora principal del programa de investigación “Educación en situaciones de riesgo y conflicto”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

convivencia escolar (MORALES & LÓPEZ, 2019), como condiciones esenciales para la asistencia escolar y la calidad, comprendiéndose por convivencia la acción de aprender a convivir (DELORS, 1996).

En El Salvador, después del conflicto armado en la década de los 80, se inició una reforma educativa en el año 1994, con un claro mandato de consolidar la paz y democracia, y garantizar los derechos humanos por medio de la educación (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, noviembre de 1995). Actualmente, los datos sociales y de seguridad pública confirman que la educación se desarrolla en un ambiente extremamente violento e inseguro, ya que, en 2017 El Salvador se posicionó a nivel mundial como el primer lugar en homicidios intencionales, manteniendo una tasa que oscilaba entre 103/100,000 en 2015 a 36 en 2019 (STATISTA, 2021). La escuela es concebida como un actor central en reducir la violencia, “en la reconstrucción del tejido social y en la transformación del conflicto”. (CONED, 2016, p. 22) Múltiples esfuerzos se han desarrollado hacia ese fin.

En esta ponencia, se presentarán tres políticas educativas en El Salvador orientadas a mejor la convivencia escolar, estudiadas en las tesis de la Maestría en Política y Evaluación Educativa de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de El Salvador, elaboradas en el periodo de 2019-2020. Se examinarán tres esfuerzos orientados a la convivencia: la participación estudiantil, el acoso escolar y la violencia de género. Para el análisis comparativo, se retomará la propuesta de Betancur (2015) sobre un marco para explicar las intenciones en la toma de decisiones en las políticas educativas, desde las ideas, los actores y las instituciones. Se entiende por política educativa una respuesta a un problema en educación, generalmente propuesta por el gobierno, con una justificación a las demandas de actores sociales o agencias gubernamentales que llevan implícita una teoría de la educación (ESPINOZA, 2015). Por lo tanto, es necesario comprender las ideas inmersas en la definición del problema y su lógica de solución. Además, es importante identificar los actores (e.g. beneficiarios, stakeholders, miembros de la comunidad educativa, políticos, etc.) que toman las decisiones e implementan, sus intereses, preferencias, etc. Finalmente, es imperativo examinar las instituciones, respecto a su organización, gobernanza y marco regulatorio que se encarga de proponer e implementar (BETANCUR, 2015).

2. DESARROLLO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Las tres experiencias de políticas de convivencia examinadas en las tesis se ubican en el contexto de las escuelas públicas, el escenario donde se espera ver la consecuencia de las políticas de convivencia. En este apartado, se presentarán hallazgos relevantes de cada tesis para compararlos y extraer una discusión relevante.

PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

La primera tesis (CHICAS, 2020), referida a la participación estudiantil, pretende caracterizar la participación de estudiantes de dos escuelas públicas en la zona central del país, en consejos estudiantiles, en un periodo de diez años. Se desarrollaron dos estudios de casos explicativos, centrados en el enfoque democrático y derechos humanos, con entrevistas a profundidad, grupos focales y análisis documental; los informantes fueron actores escolares y personal técnico.

La participación estudiantil es el esfuerzo de convivencia de más larga data y la única sin una política formal explícita para respaldarlo. Inició con el Plan Decenal de Educación (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, noviembre de 1995) con la aspiración de fomentar valores cívicos. Pero es hasta el Plan Nacional de Educación 2021 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Marzo de 2005) que se planteó una línea de aumentar la participación de los estudiantes. Plan Internacional, un actor internacional, proveyó asistencia técnica para producir los manuales de participación estudiantil (MINISTERIO DE EDUCACIÓN /PLAN EL SALVADOR, s/f), documentos con amplios contenidos conceptuales y diversas estrategias para formar agrupaciones. Una sola referencia vincula el propósito de la participación estudiantil con “enriquecer la democracia interna en el centro escolar” (p. 6).

En 2018, las escuelas reportan que 39.48% tiene estrategias para el fomento de la participación estudiantil y 36.62% posee un gobierno estudiantil que participa en la toma de decisiones. Específicamente, 66.51% reporta tener un comité estudiantil, pero solo 52.46% afirma que funciona regularmente (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018a). El avance demuestra que no es un elemento permanente ni estructurado en los centros educativos.

Chicas (2020) señala algunos hallazgos referentes a la conceptualización de la participación estudiantil, lo que resulta confusa o carece de consenso sobre qué

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

implica a nivel escolar. Existe cierta carga ideológica, porque supone un cambio en relaciones de poder a una organización democrática más inclusiva en una escuela que poca autonomía tiene.

La reflexión de Chicas (2020) señala el centro escolar es un espacio importante para aprender la democracia, por su convergencia de actores y situaciones, pero necesita de una transformación de relaciones. Sin embargo, los hallazgos señalan la dificultad de consenso y comprensión social compartida sobre qué significa participación y cómo se promueve. A nivel general, hay un discurso de aceptación de mayor participación estudiantil, pero ante una institucionalidad desestructurada, no se observa en la realidad.

EL ACOSO ESCOLAR

La segunda tesis (GALDÁMEZ & LEMUS, 2020) examina el fenómeno del acoso escolar, entre estudiantes, y las representaciones sociales docentes de su rol ante dicho caso de convivencia. El estudio se realizó en dos centros educativos de la zona occidental de El Salvador, confrontando la Política Nacional de Convivencia Escolar y Cultura de Paz (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018b) con la dinámica de docentes y estudiantes en entrevistas a profundidad, observación sistemática y análisis documental. El Salvador no tiene una política educativa específica sobre esta necesidad de convivencia, más bien, los lineamientos provienen del Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia (CONNA, 2018).

Para Galdámez & Lemus (2020) el acoso escolar es una situación con intenciones constantes de daño con la existencia de un desequilibrio de poder. En el 2018, 28.50% de las escuelas del país reportó que había caracterizado violencia de “matonería” en sus interiores y 8.09% como un problema entre estudiantes, mientras que solo 0.48% como problema entre docentes y 1.82% entre padres de familia (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018a).

La investigación de Galdámez y Lemus (2020) versa sobre el rol de los docentes en la prevención y la intervención, e indaga sobre la posible influencia de los contextos de formación, laborales, religiosos, culturales de los docentes e incluso, las estructuras mentales en cada uno de ellos” (p. 53). Los hallazgos muestran que no hay una comprensión conceptual uniforme del acoso escolar. Su comprensión se basa mayormente en “…ciertos parámetros que toman los docentes fundamentados en su

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formación, valores, creencias y sentido común" (p. 81). La tendencia de los docentes es culpar a la familia, los medios de comunicación, al mal manejo de las tecnologías o normalizan las incidencias de acoso.

Enseñar convivencia desde la escuela es influenciado por los sistemas de creencias y las experiencias previas, los cuales dificultan la construcción de otros modos de vivir. Múltiples actores externos generan las ideas entorno a la elaboración de una política escolar de convivencia. Institucionalmente, es el CONNA, externo al MINED, que promueve la atención sobre el acoso escolar, pero hacen falta mecanismos de apropiación de los lineamientos, seguimiento y evaluación.

LA EQUIDAD DE GÉNERO

Los esfuerzos de equidad de género en educación también han sido promovidos ampliamente en América Latina y representan otra relación de convivencia, buscando forjar nuevas relaciones igualitarias entre hombres y mujeres, ante prácticas culturales muy arraigadas de hegemonía masculina. La tercera tesis, de Tejeda & Hernández (2020), tiene como objetivo develar la relación entre la masculinidad hegemónica[2764] y la legitimación de la violencia sexual de docentes hombres, en el marco de la Política de Equidad e Igualdad de Género (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016). Se desarrolló el estudio con docentes hombres en dos redes escolares (Sistemas Integrados) de la escuela pública, aplicando técnicas de entrevistas a profundidad y talleres de reflexión para explorar el rol docente ante los múltiples marcos normativos que promueven la equidad de género.

El abordaje de género en educación es competencia del Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer (ISDEMU) quien define acciones clave en la Política Nacional de la Mujer (ISDEMU, 2011), enfocada al desarrollo y los derechos del sexo femenino. En 2016, después de un diagnóstico previo y un proceso de consulta, se elaboró la Política de Equidad e Igualdad de Género con su Plan de Implementación del Ministerio de Educación (2016) como condición de financiamiento del Fondo del Milenio de El Salvador II (FOMILENIO II) (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016). La

[2764] "Es definida como la construcción social y cultural a través de la cual los hombres aprenden a 'ser hombres' …el conjunto de actitudes, valores y comportamientos considerados socialmente aptos para los hombres y en el cual, los hombres encuentran su sentido individual y colectivo frente a la sociedad y frente a sí mismos. …Hegemónica porque se impone a cualquier otra manera de ser hombre." (Tejeda & Hernández, 2020, pág. 28).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Política identifica la problemática de las relaciones asimétricas de género en el ámbito educativo y enfoca en "de-construir ideas, creencias y costumbres culturales que fomentan la discriminación de género" (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016, p. 62). No obstante, las relaciones de género tienen mención ambigua en otras políticas de convivencia de educación; aducen trabajar un enfoque de género, pero sin especificar qué exactamente implica.

Al enfocar Tejeda y Hernández (2020) la masculinidad como perpetuadora de la violencia de género desde los docentes hombres encuentran hallazgos importantes que demuestran la dificultad de implementar la igualdad de género a nivel de escuela. Por ejemplo, los docentes hombres definen rasgos de masculinidad basados en fuerza y poder, influenciados por cuestiones culturales de la religión y el militarismo. Ante situaciones de acoso y abuso sexual, demuestran complicidad y transferencia de la culpa a las mujeres. Se observa una instalación de la cultura masculina hegemónica en el entorno escolar y también en la institución misma. Identifican también vacíos conceptuales sobre equidad e igualdad de género y las intenciones de cuidar la imagen institucional ante denuncias por medio del silenciamiento y la falta de cuestionamiento.

Las instituciones que elaboraron la política son distintos a los que implementan y no se evidencia una apropiación ni un compromiso con la equidad. Se recomiendan seguimiento y evaluación, más formación adicional para hacer un cambio real en la convivencia entre géneros. Lo que destaca en este caso es que los actores internacionales presionan y condicionan la agenda y la dificultad de apropiarse y concretamente poner en práctica a nivel de escuela.

3. CONSIDERACIONES FINALES

En esta ponencia, hemos examinado las políticas de convivencia desde la escuela que se promueven en El Salvador, un país con un entorno complejo en cuanto a la violencia social y en el cual se ha definido la escuela como eje central de la prevención. Al considerar el marco analístico de Betancur (2015) sobre ideas, actores e instituciones y comparar entre los tres casos de convivencia, se genera una serie de reflexiones.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

En primer lugar, es importante señalar que, en materia de ideas, una política de convivencia persigue transformaciones en las complejas relaciones humanas y contra prácticas culturales muy arraigadas históricamente, como el autoritarismo, el machismo, la cultura escolar tradicional, etc. Estas reformas podrían denominarse reformas blandas porque son generales, difíciles de medir y su contenido difiere de otras reformas como las curriculares, de formación docente, gestión, etc. Por lo tanto, a considerar la naturaleza de la reforma, Meadows (1999) afirma que lograr un cambio en un sistema es más complejo, pero más efectivo al incidir y transformar maneras de pensar y paradigmas que lo condicionan. No obstante, es el cambio más difícil de lograr en un sistema porque corresponde transformar estructuras de poder y creencias básicas referente a la convivencia, sobre las autoridades, el rol de las mujeres, las funciones docentes y la relación con estudiantes, por ejemplo, en las escuelas.

Por otra parte, en cuanto a los actores es evidente en la política educativa que quienes formulan las ideas generalmente no son los implementares y viceversa. Por lo tanto, todos los casos expuestos sufrían de ambigüedades en la conceptualización de las relaciones de convivencia que aspiran lograr. Los documentos formales, políticas y planes, pueden expresar un discurso acertado, pero en la práctica, los actores carecen de una claridad conceptual. En lugar de visualizar una línea de comando directa de arriba (los tomadores de decisiones) hacia abajo (la escuela), Parsons (1995) propone un mapeo que inicia con los implementadores hacia los tomadores de decisiones para garantizar una mejor comprensión de la política y una implementación más eficaz.

Esta disyuntiva entre los actores externos (con los recursos técnicos y financieros) y los actores internos a la escuela (los implementadores) señala que son los docentes en la primera línea porque de ellos y ellas dependen, en gran parte, las transformaciones de las relaciones de convivencia. Sin embargo, las condiciones de la labor docente limitan su efectividad, como señala Girhoux los profesores “son objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula” (GIROUX, 1990, p. 171). Con cada reforma o innovación, se recargan a los docentes con funciones adicionales sin personal de apoyo y con tiempo limitado de dedicación para actividades más allá de la enseñanza en el aula (MARTIN & BODEWIG, abril de 2020). Las reformas exitosas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

no están en las cuestiones materiales, sino en “los agentes, es decir en las mentalidades de los maestros, sus identidades y sus prácticas” (TEDESCO & TENTI FANFANI, 2002, p. 2); por lo tanto, deben participar en formular las políticas educativas.

Finalmente, los tres casos señalan las dificultades institucionales en la apropiación y la implementación de las iniciativas. El sistema educativo salvadoreño tiene una administración muy centralizada en la cual las escuelas dependen de oficinas subregionales que trasladan disposiciones del MINED central hacia las escuelas. Adicionalmente, los planes educativos están elaborados centralmente y tienden a cambiarse cada cinco años igual que los periodos políticos del ejecutivo. Ante los modelos de implementación de políticas, Parsons (1995) observa que los modelos corporativos de gestión no responden a los problemas humanos complejos; hay que reconocer que el abordaje racional por lo que es necesario enfocar en la relación entre el tipo de política y los factores que pueden impactar en el proceso de implementación (p. 480).

En conclusión, en las políticas de convivencia escolar enfrentan serios desafíos en transformar las relaciones en un contexto más amplio muy adverso, en cuanto a las ideas que presentan, los actores que diseñan e implementan y las instituciones de apoyo y seguimiento. La formación y la apropiación de reformas orientadas a mejorar la convivencia deben tener en cuenta la interacción entre estos tres aspectos y reconocer que no es tarea únicamente de la escuela resolver la violencia de su entorno, pero sí, pueden contribuir y facilitar cambios.

REFERÊNCIAS

BETANCUR, N. Una contribución desde la ciencia política al estudio de las políticas educativas: el rol de las instituciones, las ideas y los actores. En TELLO, C. **Los objetos de estudio de la política educativa.** Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015, p. 79-101.

CHICAS, J. E. **Aproximación a la participación de gobiernos estudiantiles en centros escolares públicos rurales: Estudio de casos en el municipio de Jicalapa, La Libertad, El Salvador (2008 - mayo 2019)**. 2020. Tesis (Maestría en Política y Evaluación Educativa). Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, Antiguo Cuscatlán, El Salvador, 2020. Obtenido de https://www.uca.edu.sv/mpe/tesis/67-chicas-j-2020-aproximacion-a-la-participacion-gobiernos-estudiantiles/

CONNA. **Lineamientos para prevenir el acoso (bullying) y ciber acoso (ciberbullying) a niñez y adolescencia en centros educativos públicos y privados en El Salvador.** San Salvador: Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia. 2018

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN [CONED]. **Plan El Salvador Educado. Por el derecho a una educación de calidad.** San Salvador: Gobierno de El Salvador, 2016.

DELORS, J. Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO, **La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI,** p. 91-103. Madrid: Santillana/UNESCO. 1996.

ESPINOZA, O. "Política", políticas públicas y política educativa: reflexiones y enfoques alternativos. En TELLO, C. **Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico.** Buenos Aires: Autores de Argentina. p. 143-159.

GALDÁMEZ, R. M., & LEMUS, C. L. **Representaciones sociales del docente salvadoreño sobre el acoso escolar entre estudiantes de tercer ciclo en la escuela salvadoreña**.Tesis (Maestría en Política y Evaluación Educativa). Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, Antiguo Cuscatlán, El Salvador, 2020. Obtenido de https://www.uca.edu.sv/mpe/tesis/65-galdamez-r-y-lemus-c-2020-representaciones-sociales-docente-sobre-acoso-escolar/

GILLIES, J. **The Power of Persistence. Education System Reform and Aid Effectiveness. Case Studies in Long-Term Education Reform**. Washington D.C.: USAID/Equip2, Noviembre 2010.

GIROUX, H. A. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. México: Paidós, 1990.

MARTIN, P., & BODEWIG, M. C. **La ecología de la profesión docente. Repensando el paradigma de la profesionalización docente en El Salvador.** San Salvador: Maestría en Política y Evaluación Educativa, abril de 2020. Obtenido de https://www.uca.edu.sv/mpe/wp-content/uploads/2020/06/Agenda-abril-2020-FINAL.pdf

MEADOWS, D. **Leverage Points. Places to Intervene in a System.** Hartland: The Sustainability Institute, 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN /PLAN EL SALVADOR. **Manual de Participación Estudiantil para el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar**. San Salvador: Ministerio de Educación, s/f.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Reforma Educativa en Marcha. Documento III. Lineamientos generales del Plan Decenal 1995-2005.** San Salvador: Ministerio de Educación, noviembre de 1995.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Plan Nacional de Educación 2021. Metas y políticas para construir el país que queremos**. San Salvador: Ministerio de Educación, marzo de 2005.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Política de Educación Inclusiva**. San Salvador: Ministerio de Educación, diciembre 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **ACUERDO No. 15-1257.** San Salvador, 24 de agosto de 2016.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Política de Equidad e Igualdad de Género. Plan de Implementación del Ministerio de Educación El Salvador.** San Salvador: Ministerio de Educación, 2016.
Obtenido de
https://www.transparencia.gob.sv/institutions/mined/documents/265940/download

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Observatorio MINED 2018 sobre los centros educativos públicos y privados subvencionados de El Salvador.** San Salvador: Ministerio de Educación, 2018a.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Política Nacional para la Convivencia Escolar y Cultura de Paz**. San Salvador: Ministerio de Educación, 2018b. Obtenido de http://www.miportal.edu.sv/wp-content/uploads/recursos/convivencia/Politica/Pol_Nac_Con_2ed.pdf

MORALES, M., & LÓPEZ, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de Comprensión y Acción. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas,** Arizona, vol. 27 no. 5, págs. 1 -28, enero 2019. Disponible en: https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800

PARSONS, W. **Public Policy. An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis.** Northampton: Edward Elgar Publishing, Inc., 1995.

REIMERS, F., & VILLEGAS REIMERS, E. **Educación para la Ciudadanía Democrática en Escuelas Secundarias en América Latina. Trabajo Preparado para la Reunion del Dialogo Regional en Educación.** Banco InterAmericano de Desarrollo, enero 2005. Obtenido de https://publications.iadb.org/es/publicacion/14857/educacion-para-la-ciudadania-democratica-en-escuelas-secundarias-en-america

REIMERS, F., & VILLEGAS-REIMERS, E. **Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático.** Educación para todos, págs. 90-107, 2006.

STATISTA. **Homicide rate in El Salvador from 2014 to 2020.** 22 de julio de 2021Obtenido de Statista.com: https://www.statista.com/statistics/696152/homicide-rate-in-el-salvador/

TEDESCO, J. C., & TENTI FANFANI, E. **Nuevos tiempos y Nuevos Docentes.** UNESCO, 2002.

TEJEDA, W. V., & HERNÁNDEZ, A. V. (2020). **Masculinidad hegemónica y legitimización de la violencia sexual de docentes hombres en la escuela pública salvadoreña.** Tesis (Maestría en Política y Evaluación Educativa). Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, Antiguo Cuscatlán, El Salvador, 2020.Obtenido de https://www.uca.edu.sv/mpe/tesis/66-tejeda-w-y-hernandez-a-v-2020-masculinidad-hegemonica-legitimacion-violencia-sexual/

UNESCO. **La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos, informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2015, resumen**. New York: UNESCO, 2015.

20.5.3 COMO CONSTRUIR A DEFESA DA REFORMA EDUCATIVA NO ENSINO TÉCNICO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL (TVET) A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO DE ACÇÃO? O CASO DA COSTA RICA

¿Cómo construir incidencia política para una reforma educativa en la Educación y Formación Técnica Profesional (EFTP) desde la investigación -acción? El caso de Costa Rica

Jackeline García Fallas[2765]

Silvia Camacho Calvo[2766]

RESUMO

En este documento se presentan las características del proceso desarrollado en el 2017 - 2021 para construir incidencia política hacia una reforma en la educación y formación técnica profesional (EFTP), en el marco del proyecto denominado "Vínculo entre educación y el mercado laboral: ¿bajo cuáles condiciones puede la educación y formación técnica profesional mejorar el ingreso de la población joven?", liderado por la Dra. Ursula Renold del ETH Zurich. Esta investigación se desarrolla como un estudio comparativo en Nepal, Benín, Chile y Costa Rica. En el caso específico se ha utilizado la investigación acción colaborativa como la estrategia de acompañamiento al personal responsable de tomar decisiones y de realizar los cambios tanto curriculares como políticos en la EFTP en Costa Rica. Nos concentramos en la experiencia compartida con el Departamento de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras del Ministerio de Educación Pública y los equipos de diseño curricular y evaluación del Instituto Nacional de Aprendizaje para realizar acciones con miras a la transformación curricular.

Palavras-chave: Política. Educación. Educación y Formación Técnica Profesional. Investigación Acción.

1. INTRODUCCIÓN

En general se puede afirmar que uno de los propósitos de la investigación es cómo lograr que los aprendizajes y los conocimientos que se desarrollan durante la ejecución de las distintas fases de los proyectos contribuyan a construir un acervo de experiencias que faculten la toma de decisiones, especialmente en el caso de los temas que ostentan una importancia estratégica para generar cambios culturales, inclusión social y equidad en el marco de la reforma educativa en EFTP en Costa Rica. En este escenario el cuarto objetivo de la investigación comparativa que se lleva a cabo en estos cuatros países: Nepal, Benín, Chile y Costa Rica permite sistematizar, analizar y construir lecciones aprendidas para dar cuenta del proceso realizado para

[2765] Doctora en Educación, Universidad de Costa Rica, jackeline.garcia@ucr.ac.cr
[2766] Maestría Académica em Educación com énfasis en Evaluación Educativa, Universidad de Costa Rica, silvia.camachocalvo@ucr.ac.cr

la incidencia política del proyecto, ya que propone formular una propuesta de reforma para la EFTP, tanto formal como no formal.

Para el caso de Costa Rica, este reto se asumió a partir de la vinculación con las autoridades del Ministerio de Educación Pública (MEP) y del Instituto Nacional de Aprendizaje (INA). Este aspecto facilitó la comunicación entre los departamentos y equipos de trabajo que están al frente del desarrollo de la transformación curricular y que en buena medida generan insumos para la reforma educativa. Para ello se seleccionó como estrategia la implementación de la investigación-acción colaborativa, porque permite el involucramiento de los equipos de trabajo, la apropiación de los retos y el desarrollo de acciones que permitan los cambios necesarios en el diseño y desarrollo curricular, así como la generación de insumos de investigación que permitan la toma de decisiones informada.

Dado que la investigación acción colaborativa implica generar procesos de acción-reflexión es posible que los cambios generados tengan más aceptación y pertinencia entre los equipos de trabajo y las instituciones, porque se reconocen como responsabilidades propias e inherentes al quehacer institucional, así como la experticia que muestran dichos equipos por la experiencia acumulada y el conocimiento del contexto en el que se desenvuelven los aportes, las acciones y la toma de decisiones. La función del equipo de investigación que colabora en estos procesos es el posicionamiento como mediador, facilitador, acompañante y promotor para el cambio y la transformación, así como para el logro de los objetivos. Estos aspectos evidencian la creación de la incidencia política como una dimensión de la estrategia de investigación-acción colaborativa que legitima el quehacer investigativo y la toma de decisiones que se realizan en el contexto de cambio curricular y escenario político actual.

2. CONTEXTO PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA

Desde el 2015 el Consejo Superior de Educación (CSE) inicia el proceso para la construcción de una nueva política educativa. En el 2016 el MEP presenta la aprobación de una nueva política curricular, según acuerdo N° 07-64-2016 del CSE celebrado el 17 de noviembre de 2016. Dicha política expone los lineamientos teóricos y metodológicos en el documento titulado la Fundamentación pedagógica para la

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

transformación curricular. Educar para una nueva ciudadanía, cuyos contenidos orientan su puesta en práctica.

Dicha fundamentación es la base de la política educativa denominada La persona centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad, la cual fue aprobada por dicho órgano colegiado mediante el acuerdo 02-64-2017 del 13 de noviembre del 2017.

Tanto la política educativa como la curricular ofrecen un escenario educativo acorde con la resolución 70/1 de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) titulada “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. Además, toma como referencia las características de la educación hacia el siglo XXI definidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el documento Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? del 2015. Estas características retoman la importancia de una visión humanista, global, planetaria y que promueva un desarrollo sostenible, estas se abordan con un planeamiento curricular basado en competencias, por la que la formación debería desarrollar diversas competencias para ser parte de las complejas dinámicas socioculturales y económicas mundiales.

Debido a lo anterior la política educativa y curricular propone tres componentes curriculares para todos los programas de estudio que se impartan en la educación académica y en la EFTP. Dichos componentes son: ciudadanía para el desarrollo sostenible, ciudadanía global con identidad nacional y ciudadanía virtual con equidad social (Ministerio de Educación Pública, 2015). Estos componentes curriculares requieren una formación por competencias, las cuales son definidas por dimensiones y habilidades para el siglo XXI., tal como se ilustra en la siguiente figura.

Referente a la EFTP, en Costa Rica esta modalidad educativa incluye:

- Educación formal - Ministerio de Educación, Universidades, Colegios Universitarios, Academias.
- Educación no formal - Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) y ofertas impartidas en otras organizaciones, pero que son certificadas por el INA.
- Educación Informal - Diferentes programas ofrecidos por empresas, organizaciones privadas y otros.

Costa Rica pretende ofrecer programas técnicos estratégicos para aumentar la competitividad, y mejorar las capacidades de los recursos humanos para atender las

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

áreas de fusión del mercado laboral. Al mismo tiempo, reconocemos que la EFTP es una forma importante de mantener a los jóvenes en el sistema educativo y mejorar sus oportunidades de empleo futuro y mejores formas de vida.

En el caso de Costa Rica el desarrollo de la EFTP data del siglo XIX y estuvo inicialmente orientada hacia la agricultura. En 1883 se crea la1883 Escuela de Agricultura, Artes Mecánicas y Ocupaciones de Servicio, así como en 1889 Instituto Nacional de Agricultura. A mediados del siglo XX se amplía la oferta educativa con base en la economía del país, la cual ofrece un escenario de mayor Industrialización, fabricación y desarrollo de equipos básicos, electricidad, mecánica del automóvil. En este contexto en 1965 se crea el INA y se otorgan títulos de técnicos de nivel medio para la agricultura tradicional, la exportación de productos agrícolas, servicios y empleos para zonas francas. En 1990 se incorpora en el espectro formativo las TIC, el emprendimiento y una renovación al sector de servicios, a la ingeniería y a la preparación profesional bilingüe.

En relación con las instituciones dedicadas a la EFTP, el MEP cuenta con la Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras (DETCE – MEP), según el Decreto 38179-MEP, artículo 90, el cual se pone en marcha mediante los Colegios Técnico Profesionales (CTP), los cuales ofrecen una formación académica que se complementa con una formación técnica profesionales, lo que lleva a que al finalizar el duodécimo año las personas estudiantes obtengan su título de formación académica y un técnico medio en la especialidad que cursaron, esta última titulación les permite dos formas de progresar en la ruta educativa, hacia la educación superior y hacia el mercado laboral.

Por otro lado, el INA es una entidad autónoma creada mediante decreto por la Ley N. 3506 el 21 de mayo de 1965 y reformada por la Ley Orgánica N. 6868 del 6 de mayo de 1983, la cual fue modificada por la Ley No. 7983, denominada “Protección al Trabajador “, el 18 de febrero del 2000. Asimismo, la Ley 8262 del 17 de mayo de 2002 "Fortalecimiento de las Pequeñas y Medianas Empresas" adiciona algunos cambios a la Ley Orgánica constitutiva del INA.

Esta institución tiene como objetivos centrales la promoción y el desarrollo de la capacitación y formación profesional en todos los sectores de la producción para impulsar el desarrollo económico y contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo de la población costarricense. Lo anterior se lleva a cabo mediante

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

procesos de formación, capacitación, certificación y acreditación de programas para el fortalecimiento del trabajo productivo. Actualmente la ley está siendo replanteada nuevamente y se requiere de un reglamento que facilite la operacionalización de los aspectos que permitan implementar dicha ley.

En este contexto cabe indicar la importancia de las recomendaciones ofrecidas por el Consejo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2015) en el proceso de incorporación del país a este organismo. Uno de los principales logros es el desarrollo de un Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Técnica y Formación Técnica Profesional, presentado en noviembre del 2018. Este marco establece los requisitos mínimos para titular cinco niveles de formación en el área técnico profesional y vocacional. En este sentido, se convierte en un instrumento que no sólo permite fortalecer la calidad de los procesos educativos, sino también la equidad y la inclusión social. Lo anterior significa igualmente que las diversas instituciones que se dedican a la preparación laboral actualicen y homogenicen los programas de estudios partiendo de los requerimientos presentes en dicho Marco (Marco Nacional de Cualificaciones, 2019).

Esta transformación curricular está siendo desarrollada actualmente por el DETCE- MEP y los equipos de diseño curricular y evaluación del INA, lo cual implica no sólo la redefinición de programas de estudio, sino también la apropiación de la evaluación por competencias que se sustenta en la política educativa y curricular, así como en el Marco Nacional de Cualificaciones para este sistema educativo. Por lo anterior, el MEP y el INA ofrecerán nuevas especialidades técnicas, a partir del desarrollo de nuevos programas.

A esto se le suma incorporar la educación dual dentro de los programas de EFTP en el país. El plan piloto del MEP se denomina “Modelo dual: Institucionalización de una alternativa para el fortalecimiento del sistema educativo y la inserción laboral de los jóvenes en Costa Rica”, el cual fue aprobado por el CSE el 23 de noviembre del 2016 y, pretende establecer un modelo de implementación de la educación dual en Costa Rica para el desarrollo del talento humano y la mejora de la empleabilidad de la población joven del país.

Es importante indicar que las acciones señaladas han involucrado la participación de diversos sectores, instituciones (Ministerio de Educación Pública, Ministerio de Trabajo, Universidades e Instituto Nacional de Aprendizaje),

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

organizaciones no gubernamentales, uniones profesionales, sindicatos, cámaras y Organización Internacional del Trabajo. De manera paralela la Asamblea Legislativa asume como tarea la aprobación de una ley que luego permita contar con un reglamento para el desarrollo de la educación dual en Costa Rica. Dicha ley 9728 fue aprobada el 12 de setiembre del 2019 y el Reglamento que facilita su puesta en práctica el 30 de abril de 2020, decreto ejecutivo: 42307.

3. REFERENTES TEÓRICOS DE LA ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA PARA LA INCIDENCIA POLÍTICA

Como referentes teóricos se propone definir los siguientes conceptos: currículo, investigación-acción colaborativa e incidencia política.

3.1 CURRÍCULO ESPECIALIZADO EN EDUCACIÓN TÉCNICA Y FORMACIÓN VOCACIONAL

Se parte de la concepción expuesta por De Alba (1991) la cual entiende por currículo con un carácter político y sociocultural:

> …la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía; síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social… (pp. 62-63)

En esta visión es fundamental que el diseño curricular tome en cuenta la relación con el contexto socioeconómico, político y cultural, la normativa y políticas públicas afines, así como las tendencias mundiales para el desarrollo de la formación técnico profesional, ya que de acuerdo con De Alba (1991) el currículo sintetiza un planteamiento político de la sociedad en el que se desarrolla y una mirada al futuro de lo que se espera lograr a partir de la educación. Asimismo, es necesario considerar el nivel de participación de las instancias involucradas y el tipo de relación con el sector industrial y empresarial para valorar los aportes a la preparación técnico profesional, así como la pertinencia cultural y realista del proceso educativo.

3.2 INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA

La investigación-acción puede ser definida como una metodología que concibe el objeto de estudio con características cualitativas, ya que se basa en técnicas e instrumentos para la recolección de la información que permiten la documentación de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

experiencias, las fotografías, las opiniones, concepciones, creencias, interacciones y reflexiones de las personas o grupos que se consideran como prioritarios para comprender y transformar la situación desde el contexto en el que se ubica. Parte de considerar a las personas participantes como actores sociales, con voz propia y con competencias para participar en el proceso de investigación, el cual se encuentra dirigido al cambio o las transformaciones (Balcazar, 2003).

En este caso además se añade el término de colaborativa para describir el intercambio en el que se desenvuelven tanto el equipo investigador como las personas o grupos que han sido identificados como claves para atender la situación que es objeto de interés. La colaboración define un proceso de acompañamiento a estos actores en el desarrollo de las acciones y en dicho proceso es necesario evidenciar qué tipo de participación se requiere para alcanzar los objetivos, por ejemplo, si se requiere que se produzca conocimiento técnico, práctico o emancipador para la toma de decisiones y la ruta de trabajo que se produzca en el intercambio entre todos los grupos y el equipo facilitador del proceso.

En el ciclo de la investigación acción lo más relevante es su carácter dialógico que promueve una dinámica en la que se articula un movimiento cíclico de acción-reflexión (Chaves Salas y otras, 2010). Por esta razón, es fundamental para que tanto el conocimiento que se produce como las tareas y las estrategias que se construyen realimenten de forma inmediata la propuesta para la reforma educativa.

3.3 PROCESO METODOLÓGICO DE LA ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA PARA LA INCIDENCIA POLÍTICA

La investigación-acción colaborativa se desarrolla bajo un esquema de trabajo que promueve la reflexión-acción, en todos los momentos del proceso de acompañamiento.

Es importante resaltar el proceso cíclico y continuo que define la dinámica en la que se construye el conocimiento desde esta metodología. Es fundamental la reflexión que se produce en relación con la experiencia que emerge del análisis de la situación y del intercambio entre grupos, sectores y el equipo investigador, cuyo rol es facilitar procesos de comunicación mediante los cuales reconocen el valor de atender la situación con compromiso y responsabilidad, porque la participación es activa con miras al cambio o transformación de la situación.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Desde esta perspectiva se identificaron los grupos o sectores de interés educativo, empresarial e industrial, gremial y joven. Al inicio del proyecto se establecieron mesas de trabajo con cada sector, con el fin de comprender el rol que desempeñaban dentro del sistema, estas mesas llevaron a procesos de diálogo participativo, dentro del cual se generaron propuestas de trabajo, una de las propuestas que se generó fueron foros temáticos en los cuales se han trabajado diferentes temas y propuestas.

Asimismo, con el equipo de investigación se han generado procesos de investigación que han sido solicitados por la DETCE – MEP o por el INA y que han permitido aportar a la reflexión y al desarrollo de la Reforma.

Para la organización de la estrategia se estableció, en primer lugar, tomar en cuenta la iniciativa ofrecida en el marco del proyecto y desarrollada por el Centro de Economía y Gestión de Sistemas de Educación y Capacitación (CEMETS), el cual está dedicado a la mejora de la educación y la formación profesional con una perspectiva internacional. Ofrece el apoyo al desarrollo de políticas económicas para los líderes de la reforma educativa. Se concibe como un laboratorio de reforma del sistema educativo internacional que estudia el diseño, la implementación y los resultados de las reformas, así como el desarrollo de capacidades especializadas para las reformas educativas. Es ejecutado por la Dra. Ursula Renold, líder del proyecto y la Dra. Katherine M Caves, investigadora post-doctoral. En el marco de esta experiencia formativa se han desarrollo acciones orientadas a la reforma educativa desde el 2017 hasta la fecha.

Como parte de estas experiencias formativas se ha contribuido a la especialización en la EFTP de autoridades educativas, personal de los sectores educativo y empresarial. Lo anterior permite la actualización de conocimientos, el intercambio académico con personas de otros países y la realimentación por parte de un equipo experto en el tema. Los productos se han incorporado a los procesos de reforma actualmente vigentes.

4. CONCLUSIONES

La investigación-acción colaborativa se convierte en una estrategia adecuada para potenciar la incidencia política de la investigación en educación y en un área como EFTP en la que el país debe tomar decisiones con respecto a la reforma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educativa y al desarrollo de un sistema que permita mejores condiciones para la población estudiantil.

Permite la construcción de conocimientos y aprendizajes que se van legitimando en el proceso mismo de trabajo colaborativo, lo que facilita la realimentación y la apropiación de éstos.

La actualización profesional como parte del CEMETS garantiza una mejor formación especializada para las personas tomadoras de decisiones. Fortalece el marco de respeto, confianza y profesionalismo que fomenta la investigación-acción colaborativa porque las experiencias son compartidas entre los sectores y el equipo de investigación. Se edifica un espacio de mutuo reconocimiento para el desarrollo de los insumos de la futura reforma educativa.

5. REFERÊNCIAS

Álvarez, J. (2015) Revisiones de la OCDE sobre la Educación Técnica y Formación Profesional. Revisión Destrezas más allá de la Escuela en Costa Rica. **OCDE y Ministerio de Comercio Exterior**, Costa Rica.

Asamblea Legislativa. (1983, 06 de mayo) **Ley Orgánica del Instituto Nacional de Aprendizaje (INA).** Ley: 6868. Colección de leyes y decretos, Año: 1983, Semestre: 1, Tomo: 1, Página: 120.

Asamblea Legislativa. (2000, 18 de febrero) **Ley de Protección al Trabajador.** Ley: 7983. Gaceta número: 35, del 17 de mayo de 2001, Alcance: 11.

Asamblea Legislativa. (2002, 17 de mayo) **Ley de Fortalecimiento de las pequeñas y medianas empresas y sus reformas**. Ley: 8282. Gaceta número: 94, del 18 de febrero de 2000.

Asamblea Legislativa. (2019, 15 de octubre) **Educación y Formación Técnica Dual.** Ley: 9728. Gaceta número: 195, del 15 de octubre de 2019.

Balcazar. F. (2003) Investigación acción participativa (IAP) Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. **En Fundamentos en humanidades**, Universidad Nacional de San Luis (2003). Año IV – N I/II (7/8) pp. 59-77

Chaves Salas, A. L. Díaz Madrigal, M. García Fallas, J. Rojas Alvarado, G. y Solís Sánchez, N. (2010) **Investigación-acción colaborativa:** un encuentro con el quehacer cotidiano del centro educativo para su transformación. San José, Costa Rica: INIE

De Alba, A. (1991) Evaluación curricular. **Conformación conceptual del campo**. Universidad Nacional Autónoma de México.

Marco Nacional de Cualificaciones. (2019) Marco Nacional de Cualificaciones,

Educación y Formación Técnica Profesional. CSE, MEP, MTSS, INA, CONARE, UCCAEP y UNIRE.

Ministerio de Educación Pública. (2015) **Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular.** MEP.

Poder Ejecutivo. (2014, 13 de febrero) **Organización administrativa de las oficinas centrales del Ministerio de Educación Pública**. Decreto Ejecutivo: 38170. Número de Gaceta: 31, del 13 de febrero de 2014.

Poder Ejecutivo. (2020, 30 de abril) **Reglamento General a la Ley de educación y Formación Técnica Dual.** Decreto Ejecutivo: 42307. Número de Gaceta: 96, del 30 de abril de 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

20.5.4 O PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ARGENTINA: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA E A COORDENAÇÃO DAS AÇÕES A NÍVEL FEDERAL

EL PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN CONTINUA EN ARGENTINA: LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA POLÍTICA Y LA COORDINACIÓN DE ACCIONES A NIVEL FEDERAL

Lea Vezub[2767]

Maricel Lederhos[2768]

Mariana Carballo[2769]

RESUMO

O documento aborda o Plano Nacional de Formação de Professores -PNFP- em três jurisdições na Argentina: Cidade de Buenos Aires, Província de Buenos Aires e Santa Fé, centrando-se no período de 2016 e 2019. Os resultados fazem parte de um projecto de investigação em curso que analisa as políticas de formação contínua e a identidade dos professores em cenários de transformação do ensino secundário. O quadro teórico-analítico faz parte do campo do desenvolvimento profissional e das políticas educativas, bem como dos debates na região da América Latina sobre as estratégias políticas para reforçar a profissão docente face aos actuais desafios dos sistemas educativos. Em particular, a institucionalização das políticas de formação de professores em serviço na Argentina através do Programa Nacional acima mencionado e os processos de implementação, apropriação, tradução e coordenação a nível provincial a que este deu origem são examinados em profundidade. A abordagem metodológica utilizada é qualitativa, baseada na sistematização e análise de documentos a nível nacional e jurisdicional, e no processamento de entrevistas com funcionários e equipas técnicas que estiveram envolvidos no planeamento e gestão do Programa durante o referido período. Os resultados salientam as relações e tensões que surgem entre o modo de organização do Programa (implementação descentralizada / coordenada centralmente) e a institucionalização incipiente da formação ao longo da vida nos estados subnacionais.

RESUMEN

El trabajo aborda el Plan Nacional de Formación Permanente -PNFP- en tres jurisdicciones de Argentina: Ciudad de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires y Santa Fe focalizando en el periodo 2016 y 2019. Los resultados forman parte de una investigación en curso que analiza las políticas de formación continua y las identidades de los profesores en escenarios de transformación de la escuela secundaria. El marco teórico - analítico se inscribe en el campo del desarrollo profesional y de las políticas educativas, así como de los debates de la región de América Latina referidos a las estrategias de política, para fortalecer la profesión docente de cara a los desafíos actuales de los sistemas educativos. Particularmente, se profundiza sobre la institucionalización de las políticas de formación docente continua en Argentina a partir del Programa Nacional mencionado y, de los procesos de implementación, apropiación, traducción y coordinación provinciales a los que este dio lugar. El enfoque metodológico

[2767] Dra. por la Facultad de Filosofìa y Letras, Universidad de Buenos Aires. Investigadora de la Universidad Nacional de Moreno y del IICE, UBA, Facultad de Filosofía y Letras - leitiv@gmail.com
[2768] Magíster en Educación. Universidad Católica de Santa Fe. mlederhos@ucsf.edu.ar
[2769] Lic.en Ciencias de la Educación, UBA. Becaria doctoral IICE-CONICET, marianacc23@gmail.com

utilizado es de tipo cualitativo: a partir de la sistematización y análisis de documentos a nivel nacional y jurisdiccional, y del procesamiento de entrevistas realizadas a funcionarios y equipos técnicos que se desempeñaron en la planificación y gestión del Programa en el período mencionado. Entre los resultados se destacan las relaciones y tensiones que se producen entre el modo de organización del Programa (ejecución descentralizada / coordinado centralmente) y la incipiente institucionalización de la formación continua en los estados subnacionales.

Palabras clave: Políticas de Formación Continua - Desarrollo Profesional Docente – Institucionalización - Políticas educativas federales

Palavras-chave: Políticas de formação Contínua - Desenvolvimento Profissional Docente – Institucionalização - Políticas federais de educação

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo expone resultados de una investigación que está organizada por una Red de tres equipos e instituciones[2770] que, desde una mirada comparada y con un marco teórico - metodológico común, analizan la implementación y las apropiaciones del Programa Nacional de Formación Permanente en Argentina (PNFP) en tres estados subnacionales: la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) la provincia de Buenos Aires y la de Santa Fe. En esta oportunidad se focaliza en analizar dicho programa como parte de la institucionalización de la formación docente continua en el país y su relación con los procesos de implementación, traducción y coordinación de las políticas educativas. Los avances que se presentan consideran como dimensiones de análisis: los objetivos/propósitos formativos; los destinatarios; los dispositivos y las forma de coordinar las acciones entre los estados nacional y provinciales. Para ello, metodológicamente, se sistematizaron y analizaron documentos (lineamientos e informes de gestión) producidos por el Programa a nivel nacional y jurisdiccional, y entrevistas a cinco funcionarios y equipos técnicos que formaron parte de la gestión del Programa en las tres jurisdicciones mencionadas.

Los docentes son un elemento clave en la mejora de los sistemas, para garantizar aprendizajes significativos de los estudiantes y lograr instituciones más inclusivas y equitativas. En este sentido, desde los años 2000 en América Latina las políticas para mejorar y garantizar el desarrollo profesional docente han concitado

[2770] Participan equipos de investigación de la Universidad de Buenos Aires, IICE (Subsidio UBACYT 2020); de la Universidad Nacional de Moreno - Centro de Estudios en Educación (Subsidio PICDyT 2018) y del Programa de Posgrado de la Universidad Católica de Santa Fe.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nuevos esfuerzos de los gobiernos y recomendaciones de los organismos internacionales y de cooperación. Lo mencionado también se observa en Argentina, a partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en 2007 y de la aprobación de los "Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional Docente" (Res. CFE Nº30/2007) que dio lugar a nuevas políticas de formación continua. Entre ellas el PNFP, creado por Resolución Nº201/2013 del Consejo Federal de Educación, fue el primer programa de cobertura universal y gratuita que se propuso llegar a la totalidad de los docentes, tanto de instituciones estatales como privadas, de todos los niveles educativos [2771] y modalidades (artística, técnica profesional, etc.). Su análisis aporta al campo de la Política Educativa y permite profundizar las estrategias de institucionalización de la formación docente continua en la región.

2. DESARROLLO

Luego de la constitución de la Red Federal de Formación Continua en los años 1994-1996, es posible argumentar que el PNFP constituye un nuevo hito en el proceso de institucionalización de la formación continua en el país[2772]. A pesar de los cambios y reorientaciones en su contenido, acciones y formas de coordinación en cada periodo, el Programa se sostuvo durante dos ciclos presidenciales consecutivos de distinto signo político y coaliciones de gobierno (2007-2015 y 2015-2019). Asimismo, alcanzó una cobertura inédita para el país por el número de docentes, directivos y escuelas que participaron de los distintos dispositivos formativos. En 2018 hubo un 93,3% de escuelas implicadas en las Jornadas Institucionales; y otras 48.334 escuelas del país participaron de los Círculos de Directores; en total se estima que más de 1.020.000 docentes realizaron alguna acción del programa (Informe OEI, 2019).

2.1. La traducción y apropiación de las políticas en el proceso de la institucionalización de la formación continua

[2771] En el nivel superior el Programa incluyó a los Institutos Superiores / Escuelas Normales que dictan ofertas de formación docente y técnico - profesional y artística, no así a las Universidades que son autónomas y se rigen por otras normas y leyes. Cada Estado provincial decidió el momento en que este nivel se incorporó en las acciones del Programa, algunos lo priorizaron desde el inicio y otros lo incorporaron en la segunda o última cohorte.
[2772] Para ver otros puntos emergentes del proceso histórico de consolidación del campo de la formación permanente en la Argentina y en América Latina pueden consultarse: VEZUB, 2009; VEZUB, 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Utilizamos las nociones de apropiación para analizar la implementación de la política nacional del PNFP y su traducción en las políticas subnacionales. La primera categoría ha sido fundamentalmente acuñada en el marco de la etnografía crítica (ROCKWELL, 2009) y empleada en diversas investigaciones de nuestro medio para el estudio de políticas educativas a nivel institucional, desde la perspectiva de los sujetos (ALUCIN, 2015; CAISSO, 2017). A su vez, desde el campo de la política pública y la administración, estas nociones conducen a pensar cómo se reconfiguran las políticas en función de las capacidades operativas y técnicas que tienen los estados provinciales / locales para asumir las responsabilidades de operar programas en sus territorios imprimiéndoles sentidos o rasgos propios (OSZLAK, 2001; REPETTO, 2005).

Dichas apropiaciones y traducciones deben ser pensadas y enmarcadas en el proceso de reciente institucionalización de la formación continua a nivel de la región de América Latina y en Argentina (VEZUB, 2019; 2020). A tal fin se requiere de un enfoque teórico interpretativo más amplio e investigaciones a largo plazo que reconstruyan la historiografía del campo de la formación permanente en la región y en los respectivos países. Asimismo, es preciso, pensar en las políticas en tanto “modos de coordinación y de regulación”, tal como analizan, por ejemplo, en el sistema educativo belga, Maroy y Dupriez (2000). Al respecto, los autores entienden que la regulación refiere tanto a las organizaciones como a los sistemas de acción organizadas, lo que consideramos de interés para el caso bajo estudio y las acciones a las que el PNFP ha dado lugar.

Entendemos que la institucionalización de la formación docente continua es un proceso histórico reciente -en comparación con el de la formación inicial- , todavía incipiente en varios países de América Latina; en el que las naciones han seguido variadas estrategias de política para avanzar (VEZUB, 2019). Para algunos autores, esta institucionalización significa el reconocimiento del Estado, de su importancia en el sistema educativo y destacan la creación de instituciones especializadas, estructuras formales dedicadas a la planificación/ regulación de la oferta de capacitación (SERRA, 2004). Este proceso comienza a darse en algunos países hacia los años 1970. Sin embargo, consideramos que no basta el reconocimiento de su importancia en las políticas públicas y la existencia de organismos para referirse a la institucionalización de la formación continua. Es preciso pensar en el grado de

integración, articulación, coordinación y regulación que presentan estos procesos y las acciones a las que da lugar (VEZUB, 2019).

En la región, este proceso se da a fines de la década del noventa y comienzo de los años 2000. Recientemente los países de América Latina han desarrollado lineamientos y normas específicas con criterios, enfoques y modelos formativos, junto con las pautas que deben seguir las instituciones oferentes con el propósito de regular las ofertas, establecer criterios de calidad y pertinencia para evitar que actúen lógicas de mercado y el credencialismo. Ávalos (2007) analiza los modelos de gestión y las responsabilidades en la planificación de las políticas y programas de formación continua de docentes en ALyC y distingue tres tipos de organización: (a) centralizada, las actividades y el contenido formativo, la agenda y oferta de formación se decide de manera central y las acciones se ejecutan por parte de las autoridades nacionales; (b) descentralizada pero coordinada centralmente, las prioridades, contenidos y estructura de las actividades se definen centralmente y la implementación es local; y (c) descentralizada y autónoma, las instituciones de manera directa y/o las autoridades educativas locales establecen sus planes de desarrollo profesional y formación en servicio y reciben fondos y/o asesoramiento de las autoridades nacionales para ejecutarlos.

Particularmente en la política educativa nacional y en el caso de las políticas docentes desde el 2007 los procesos de concertación (mesas federales) han colaborado en su implementación mediante la negociación con los gobiernos provinciales, las autoridades educativas, equipos técnicos, manifestándose diversas configuraciones e interacciones, modos de coordinación entre los niveles de gobierno, estados involucrados para la gestión de las acciones formativas.

El PNFP se ubica dentro del segundo tipo de planificación y gestión de programas mencionado por Ávalos, si se considera que: a) hubo mecanismos de articulación intergubernamental para la implementación; b) que las instancias subnacionales presentaron diferentes normas y recursos que complejizan y/o dificultan la ejecución; c) los actores locales asumieron un rol central en la configuración de las políticas públicas, según su capacidad para redefinir las políticas nacionales.

2.2. Los componentes de un programa de formación

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Las políticas de formación y de desarrollo profesional docente se concretan y ponen en juego al formular y planificar los programas. Por ello es importante clarificar cuáles son los componentes que estructuran un programa de desarrollo profesional docente. Estos involucran una serie de decisiones en las que se visualizan los aspectos centrales de la política y que se plasman en el diseño del programa; entre los cuales se encuentran: el modelo de formación docente, el propósito y las finalidades a las que se dirige, las problemáticas que se priorizan, la definición de necesidades formativas, los saberes docentes, la relación teoría - práctica profesional, el diagnóstico realizado, el tipo de destinatarios (la forma de definirlos, caracterizarlos, agruparlos), las actividades a realizar, la concepción de profesión y trabajo docente.

De manera ideal, el programa anticipa la logística, los niveles de gobierno involucrados, los recursos humanos a movilizar (sus capacidades, formación) y los materiales necesarios. Define las formas de coordinación y comunicación entre los niveles de gobierno, instituciones y actores involucrados, las responsabilidades, funciones y tareas de cada uno. Para Borko (2004) un programa de desarrollo profesional docente presenta: fines claros, actividades, materiales establecidos y un rol específico para los formadores.

El aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes no es resultado directo de las instancias de formación continua; está influenciado por su trayectoria previa y una serie de factores y condiciones institucionales (VEZUB, 2013). Varios autores han evidenciado que se vincula, no solo con lo que los profesores aprenden en los cursos o talleres (el contenido en sí), sino también con el cómo (las modalidades, estrategias, actividades, experiencias formativas) y con las características de los contextos, condiciones y tiempos para la formación. Inciden, además, la organización, la cultura profesional, las instituciones en las que se llevan a cabo y en las cuales el profesorado imparte su enseñanza (DAY y GU, 2012; INGVARSON, MARRION & BEBÁIS, 2005; ESCUDERO, 2017).

2.3 La traducción del PNFP en los estados subnacionales

El análisis del material de campo recogido muestra las diversas traducciones y reinterpretaciones efectuadas por cada jurisdicción las cuales se advierten en primer lugar en las denominaciones que el Programa recibió en cada una de ellas. Algunas provincias modificaron el nombre del programa en su territorio, crearon un nuevo logo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

y las acciones se ejecutaron bajo dicha denominación. Este fue el caso de la provincia de Santa Fe y Buenos Aires.

Cuadro 1: Traducciones y apropiaciones de los Componentes del Programa Nacional de Formación Permanente (Argentina) en los Estados Subnacionales (2016-2019)

Componentes del PNFP	**Ciudad Autónoma de Buenos Aires**	**Buenos Aires**	**Santa Fe**
Denominación	Nuestra Escuela	Buenos Aires hace Escuela	Escuela Abierta
Objetivos	Favorecer una cultura de formación permanente, basada en la inclusión con calidad, la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.	Profundizar el desarrollo profesional de los docentes para elaborar propuestas de enseñanza. Ampliar las líneas de FDC de la provincia a todo su territorio.	Abordar a nivel institucional los principios de la política educativa provincial: inclusión, calidad educativa y la escuela como institución social.
Tipo de organización, niveles, agrupamientos	El PNFP empezó en el nivel Superior en 2014. En primaria se universalizó a todas las escuelas. En 2018 comenzó a implementarse en secundaria con las Escuelas del Futuro, luego se incorporaron las restantes.	8 agrupamientos de escuelas. Urbanas según niveles y proximidad. En rural los niveles se integraron; en los agrupamientos urbanos y rurales el criterio fue por modalidad (jóvenes y adultos; técnico-profesional, etc,).	Agrupamientos de escuelas e institutos superiores por proximidad geográfica. Se organizaron 5 nodos, subdividos en regiones, sin discriminar por niveles educativos.
Ejes y principios del enfoque formativo	Perspectiva pedagógico-didáctica centrada en la práctica docente y la enseñanza. Contenidos transversales a todos los niveles. Reconocimiento de la autoridad pedagógica de las escuelas y docentes.	Perspectiva pedagógico-didáctica centrada en la práctica docente (enseñanza-aula); desarrollo de capacidades; trabajo colectivo; el estudiante como protagonista del aprendizaje; uso inteligente de las TIC. Contenidos por niveles y modalidades.	Perspectiva político-pedagógica centrada en el proyecto institucional (territorio/comunidad) Formación y contenidos generales para todos los niveles.
Dispositivos / estrategias de formación	Encuentros Regionales de directores (Círculos de directores) Asesoramiento situado EMI: espacios para la mejora institucional (jornadas institucionales) Talleres de educadores (en escuelas del futuro) Jornadas distritales (Ateneos didácticos)	Círculos de directores Jornadas institucionales Mesas de Trabajo territorial Jornadas de formación de responsables de círculos y de analistas de información y monitoreo. Cursos virtuales por niveles educativos.	Círculos de directores Jornadas institucionales Tertulias literarias

Fuente: elaboración propia en base a material de campo, entrevistas a funcionarios y relevamiento de documentos del PNFP.

En cada provincia se plantearon objetivos, principios formativos, organizaciones territoriales propias (los nodos en Santa Fe, los agrupamientos específicos de escuelas de educación rural en la provincia de Buenos Aires); o figuras que se denominaron y concibieron de otro modo -como la de los facilitadores y

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

coordinadores de Nodo en Santa Fe- (VEZUB, LEDERHOS y CIAN, 2020). Dichos cambios contextualizan la propuesta de formación docente continua (ver Cuadro 1), en relación con las políticas previas de las provincias. Algunos estados focalizaron en un nivel o sector, al implementar cierto dispositivo formativo. Esto sucedió con los Ateneos Didácticos y la definición de los destinatarios del Círculo de Directores: en la Ciudad de Buenos Aires los Círculos se realizaron en las escuelas estatales; mientras que en Buenos Aires esta instancia de formación y organización previa a las Jornadas Institucionales con los docentes, se efectivizó en 2018 solamente en las escuelas de la tercera cohorte del programa. Por el contrario, en la provincia de Santa Fe no se realizaron estas distinciones. Al respecto, el funcionario entrevistado en esta provincia destaca que el desafío fue llegar a todas las escuelas, niveles y modalidades sin que se atomizara y se generaran “tantos programas como escuelas hubiera”:

> Tenía que pasar algo relativamente parecido en cada escuela y al mismo tiempo dar lugar a la particularidad que tiene el sistema educativo: todas sus modalidades, de gestión pública y privada, escuelas de diverso tamaño (…) Esto era novedoso para privada, porque privada no suele acceder a capacitaciones del Ministerio de Educación (…) Esta formación en clave institucional hizo que tuviera un enfoque pedagógico generalista (…) evitamos ingresar en los problemas más específicos didácticos de tal o cual área o, de todas las áreas. (F5, SF).

En el periodo analizado, la provincia bonaerense tuvo un esquema de trabajo por niveles y basado en la formación pedagógico/didáctica de las áreas curriculares, mediante equipos especializados en contenidos que adaptaron los materiales de trabajo de los Círculos de Directores y de las Jornadas Institucionales. Los capacitadores se diferenciaban para cada nivel y modalidad. Por el contrario, la provincia de Santa Fe sostuvo un enfoque generalista del Programa (“llegar a todas las escuelas”), es decir que la formación no tuvo rasgos específicos de cada nivel educativo y buscó alejarse del tratamiento de los aspectos didácticos -disciplinares propios de las áreas de conocimiento. Esto permeó los criterios de la contratación de perfiles de los facilitadores / capacitadores, a los que no se exigió la titulación pedagógica, ni la experiencia previa como docente o formador, por lo que hubo profesionales de diversos campos (VEZUB, LEDERHOS y CIAN, 2020). En esta provincia, durante el periodo de Cambiemos, los Ateneos Didácticos se implementaron en pocas escuelas; en su lugar, se diseñó otro dispositivo “alternativo”

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

denominado como tertulia literaria, el cual se desarrolló también en todos los niveles por igual.

Las mediaciones de los equipos provinciales también deben interpretarse en relación con las pertenencias político-partidarias y las coaliciones de gobierno que en cada periodo estuvieron a cargo del Estado nacional y los subnacionales. La pertenencia al mismo partido o coalición gobernante parece haber sido un condicionante importante para lograr una política "descentralizada pero coordinada centralmente". A lo largo de los dos períodos del PNFP estas pertenencias se modificaron: la provincia de Buenos Aires en 2016 pasó a ser gobernada por Cambiemos y Santa Fe se convirtió en opositora al gobierno nacional. CABA al principio del PNFP era opositora al gobierno nacional y se resistió a implementar la política, aunque tenía acuerdo paritario de las cinco centrales sindicales nacionales; por lo que decidió comenzar con los Institutos de Formación Docente, pero a fin de 2015 al asumir Macri, coinciden en el gobierno nacional y en la jefatura de gobierno de la Ciudad de Buenos Aires la misma coalición. Es por ello que, recién en 2016, la funcionaria entrevistada afirma haberse enterado del Programa y visualizarlo como una oportunidad para que la jurisdicción profundice sus líneas de formación:

> En 2016 me entero del Programa. Me piden que vaya a la mesa federal de formación continua del INFoD y empiezo a participar. Era un programa que iba en diálogo con la experiencia anterior de Escuela de Maestros, que tenía continuidad y nos permitía tener un alcance mayor en las líneas (F1, CABA).

Por su parte, la Provincia de Buenos Aires ya había avanzado la implementación en los niveles primario y secundario durante el kirchnerismo (la denominada primera cohorte del programa). Pero al cambiar el gobierno de la provincia, los funcionarios y equipos de gestión que asumen acuerdan con la nueva orientación político - pedagógica que las autoridades del INFoD le imprimen al Programa Nacional. Lo que se reafirma en el Informe Anual de Monitoreo de la Jurisdicción 2017: la propuesta del PNFP "está en completa sintonía con la política educativa jurisdiccional, toda vez que la formación continua es uno de los ejes de la gestión y lo mismo la centralidad para trabajar temas de lectura, escritura y mejoramiento de la comprensión lectora" (p. 4). A pesar de que a nivel de las instituciones y destinatarios de la formación se observan conflictos:

> Había mucha resistencia... Costó mucho que nos miraran bien... tratamos de ser respetuosos y cuidadosos de las líneas que se venían trabajando y

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> suscribimos a las indicaciones que daba el INFoD en términos de dispositivos y de contenidos propuestos... (F4, PBA)

CONSIDERACIONES FINALES

A partir del recorrido realizado y acerca de la institucionalización de la formación docente continua, se observa que el PNFP inaugura una nueva etapa de este proceso. En primer lugar, por el alcance y magnitud de sus acciones, la cobertura universal, cantidad de niveles, sectores involucrados y la gratuidad de la formación. En segundo lugar, porque -aun con cambios importantes- fue un programa que, con distintas líneas de acción y dispositivos, se mantuvo en su estructura y arquitectura general durante dos ciclos presidenciales, de diferente signo político-partidario. En tercer lugar, porque sus procesos de traducción y apropiación dieron lugar a la generación de nuevas estructuras de formación continua en las provincias, las cuales probablemente sean el germen de próximos planes y experiencias para el desarrollo profesional de los docentes. No obstante, el análisis de las situaciones locales, da cuenta de diferencias en el proceso de institucionalización y de la necesidad de profundizar los mecanismos de concertación y cooperación para la coordinación de políticas descentralizadas.

Si consideramos los elementos que definen a un programa de desarrollo profesional conceptualizados por Borko (2004), se tornan evidentes los desafíos que permanecen en la articulación nación – provincia y en las instancias sub-nacionales para la implementación de las políticas de formación continua. En algunas de las apropiaciones y traducciones del programa, los propósitos formativos no estuvieron del todo claros, quedaron difusos, o se solaparon principios del programa de formación docente con principios educativos generales. También se observó que roles y perfiles centrales como el de los formadores / coordinadores de ateneos, etc. se configuran y definen sobre la marcha, en el devenir del programa y de las acciones, sin claridad acerca de las capacidades y saberes que entrañan estas tareas. Algunas decisiones tomadas sobre ciertos componentes no parecen justificarse en criterios de la política de formación y del desarrollo profesional docente.

Por último, el análisis presentado afirma la necesidad de consensuar ciertos elementos básicos para lograr una mejor coordinación, entre estos el reconocimiento de la FDC en los organigramas ministeriales, los criterios para definir la implementación y evaluación de los programas, la elaboración de normativa provincial específica sobre la formación continua, la necesidad de formar recursos humanos

para gestionar los programas, entre otras. Avanzar en estas dimensiones, significaría robustecer la institucionalización de la formación docente en los estados sub-nacionales y alcanzar un mejor escenario para que las políticas nacionales acordadas federalmente sean implementadas, en busca de favorecer la profesionalización de los docentes de todo el país en un marco de equidad.

REFERÊNCIAS

ALUCIN, S. Políticas educativas para el nivel secundario un análisis antropológico centrado en las perspectivas de los docentes. **Revista IRICE,** Nº29, p. 99-128, Rosario, 2015. Disponible en: https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/700

AVALOS, B. Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe". **Informe Preparado para el Diálogo Regional de Política.** BID, septiembre 2007.

BORKO, H. Professional development and teacher learning: mapping the terrain. **Educational Researcher,** 23 (8), 3-15, 2004. Disponible en: https://stacks.stanford.edu/file/druid:vc541fv0664/Borko-PD_and_Teacher_Learning.pdf

DAY, C. y GU, Q. **Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos.** Madrid, Narcea, 2012.

CAISSO, L. Educación popular, educación tradicional: análisis etnográfico de un conflicto en un bachillerato popular. **Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia.** vol. 21 (2), p. 341-364. Portugal, 2017. Disponible en: https://journals.openedition.org/etnografica/4933

CORDERO, G., LUNA, E.; MCANALLY, L. Y SERNA A. COORD. **La planificación y la evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario: Orientaciones para su definición institucional.** Cuadernos de Docencia Universitaria Nº28. Barcelona: Octaedro - ICE, UB, 2014. https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/16528.pdf

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. La Formación Continua del Profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. **Profesorado.** Vol. 21, N°3, p. 2 – 20, Granada, 2017. Disponible en: https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/3100

EZPELETA, J. Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. **Revista Mexicana de Investigación Educativa,** Vol. 9, N°21, p. 403-424, México, 2004. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/140/14002106.pdf

MAROY, C. et DUPRIEZ, V. La régulation dans les systèmes scolaires. **Revue Française de Pédagogie,** nº 130, p. 73-87, Paris, 2000. Disponible en: https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1054

OSZLAK, O. El estado transversal. **Encrucijadas**. Revista de la Universidad de Buenos Aires, Año uno, No. 6, p. 1-12, 2001. Disponible en: http://cdi.mecon.gov.ar/bases/docelec/mu2693.pdf

SERRA, J. C. **El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional.** FLACSO. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.

REPETTO, F. La dimensión política de la coordinación de programas y política sociales: una aproximación teórica y algunas referencias prácticas en América Latina. En: REPETTO, F. **La gerencia social ante los nuevos retos del desarrollo social en América Latina**. Guatemala: Indes/BID, 2005, pp. 39–100.

OEI. **Evaluación de diseño, implementación y resultados de las políticas de formación docente situada del INFoD**. Ciudad de Buenos Aires, 2019.

ROCKWEL, E. **La experiencia etnográfica**: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

VEZUB, L. **Las políticas de Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina.** Mapeo exploratorio en 13 países. IIPE Unesco, Oficina para América Latina. SITEAL. Buenos Aires, 2019. http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/analisis_comparativos_-_lea_vezub.pdf

VEZUB, L., LEDERHOS, M. y CIAN, A. El Programa Nacional de Formación Docente Continua en Santa Fe. La figura de los 'facilitadores'. **Revista Campo Universitario**, Vol. 1, Nº2, 82-99, Buenos Aires, 2020. Disponible en: https://campouniversitario.aduba.org.ar/ojs/index.php/cu/article/view/21

INGVARSON, L. MARRION, M. & BEBÁIS, A. Factors affecting the impact of professional development programs on teachers knowledge, practice, student outcomes & efficacy. **Education Policy Analysis Archives**. Vol. 13, N°10, p. 1-26. 2005. Disponible en: DOI: 10.14507/epaa.v13n10.

VEZUB, L; LEDERHOS, M; GARABITO, M. F.; ZANÓN, V. Las políticas de formación docente continua en la escuela secundaria, Un análisis comparado de la implementación del Programa Nacional de Formación Permanente en Buenos Aires, Santa Fe y Río Negro. En: IV Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. **Docencia, formación e innovación: experiencias, estudios y debates en perspectiva comparada.** Buenos Aires, p. 159- 168 SAECE, 2020.

20.5.5 EL ROL DE PISA EN AMÉRICA LATINA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD Y LA EQUIDAD DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES: UN ANÁLISIS DEL DISCURSO GUBERNAMENTAL

Florencia Triay

RESUMEN

Las políticas de rendición de cuentas se consideran un dispositivo fundamental para que los gobiernos nacionales puedan controlar el cumplimiento de los objetivos y el desempeño del sistema educativo, teniendo en cuenta los estándares internacionales. En este sentido cobran importancia las evaluaciones estandarizadas de gran escala como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE. En el marco de la globalización se ha incrementado la influencia de organizaciones internacionales en la toma de decisiones políticas estatales, así como también se ha promovido una nueva forma de gestión educativa a nivel internacional. Sin embargo, y más allá de su extensión, las políticas internacionales están sujetas a mecanismos de mediación a nivel regional y nacional. En esta ponencia se presentan resultados preliminares de un estudio cuyo objetivo es analizar el discurso gubernamental de los países latinoamericanos sobre el rol de PISA en términos de su aporte al mejoramiento de la calidad y equidad del sistema. Se propone identificar similitudes y diferencias discursivas entre distintos países latinoamericanos respecto al rol de PISA en relación a las prioridades y metas de la política educativa, así como también contrastar en los documentos de instituciones gubernamentales sus concepciones sobre el uso de los resultados de PISA para el mejoramiento de la calidad y la equidad educativas. Para esto se han analizado 40 documentos en sitios web de organismos gubernamentales – principalmente dirigidos al público general - que revelan el posicionamiento sobre esta cuestión en el período 2010-2019.

Palabras clave: PISA. Educación comparada. América Latina. Discurso gubernamental

1 INTRODUCCIÓN

En el campo de la educación comparada son varias las teorías que buscan explicar cómo la globalización repercute sobre la educación, generando agendas o discursos internacionales sobre reformas educativas que influencian las políticas a nivel nacional. Este trabajo se basa en una posición constructivista, postura que sostiene que el poder de influencia de ciertas ideas en materia de política educativa depende de la percepción social de legitimidad de los organismos que las promueven. Así, la influencia de organismos internacionales para la recomendación de políticas educativas a nivel nacional está relacionada con su experiencia técnica, recursos económicos y manejo de datos estadísticos, que legitiman su autoridad para plantear objetivos y nuevas prácticas educativas (VERGER Y PARCERISA, 2014). En este sentido cobran importancia las evaluaciones estandarizadas de gran escala como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

PISA evalúa cada tres años las competencias de alumnos de 15 años en lengua, matemáticas y ciencia. Originalmente la prueba estaba destinada a países miembros de la OCDE, siendo Chile y México los únicos miembros de América Latina al 2018[2773]. Sin embargo, se ha extendido progresivamente su uso a "países asociados". En la edición 2012 participaron del operativo Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay, mientras que en la edición 2015 se sumó República Dominicana y en 2018 también se incorporó Panamá.

Esta evaluación no pretende ofrecer información respecto al currículo del nivel secundario, sino que se propone verificar la capacidad de los estudiantes para analizar información, aplicar habilidades, resolver problemas y comunicarse con eficacia. También recopila datos del contexto familiar y escolar de los estudiantes. Expresa los resultados en una escala de cinco niveles de logros, siendo 500 el puntaje promedio y 335 el puntaje necesario para alcanzar el nivel básico. Éstos se difunden en términos de rankings, que comparan el rendimiento a nivel internacional (BOCCARDO Y LAVIA, 2011). Como consecuencia, es habitual que en la opinión pública se haga una interpretación de resultados en la que se da por supuesto que un sistema educativo que está en la cima del ranking de las evaluaciones como PISA es un sistema educativo de calidad en todos los sentidos (BARQUIN RUIZ ET AL, 2011).

En esta ponencia se presentan resultados preliminares de un estudio cuyo objetivo es analizar el discurso gubernamental de los países latinoamericanos sobre el rol de PISA en términos de su aporte al mejoramiento de la calidad y equidad del sistema educativo. Específicamente, nos proponemos identificar similitudes y diferencias discursivas entre distintos países latinoamericanos respecto al rol de PISA en relación a las prioridades y metas de la política educativa, así como también contrastar en los documentos de instituciones gubernamentales sus concepciones sobre el uso de los resultados de PISA para el mejoramiento de la calidad y la equidad educativas. Con este fin, analizamos 40 documentos publicados en sitios oficiales de organismos gubernamentales de países latinoamericanos participantes en PISA en el período 2010-2019 (por cuestiones de espacio, no se referencian estos documentos). Los textos están dirigidos principalmente al público general y han sido seleccionados en base a los siguientes criterios:

[2773] Cabe aclarar que Colombia fue aceptado como miembro de la OCDE en Abril 2020, y Costa Rica se encuentra en proceso de adhesión.

a) Referencias realizadas a evaluaciones internacionales en cada Plan Nacional de Educación.
b) Información general acerca de las pruebas PISA en la página web oficial de cada Ministerio de Educación y en el sitio web del organismo gubernamental encargado de implementar la evaluación en cada caso.
c) Cuadernillos de preparación para docentes y actividades para alumnos.
d) Informes de difusión de resultados.

2 MARCO TEORICO

En el marco de la globalización se ha incrementado la influencia de organizaciones internacionales en la toma de decisiones políticas estatales. Sin embargo, si bien existe una convergencia en torno a un discurso político educativo, difundido y promovido por organizaciones internacionales, la forma en la que éste es adoptado es combinada con tradiciones locales o nacionales. Es por esto que la concreción de las políticas adopta características específicas de acuerdo al contexto, dependiendo del grado de desarrollo económico y político de cada país, así como de las formas en que distintos actores (globales, regionales, nacionales y locales) se posicionan y accionan en los procesos de diseño e implementación de las políticas (TARABINI Y BONAL, 2011). Lingard (2016) usa el concepto de externalización para referirse a la comparación con otros sistemas educativos nacionales como ejemplo de “buenas prácticas”, en muchos casos utilizada como mecanismo que sirve para legitimar reformas en política educativa y converger en coaliciones políticas que apoyen al gobierno de turno. Steiner-Khamsi y Waldow (2018) destacan que es justamente a través de la externalización que cada sistema educativo se reafirma como una entidad nacional con características propias. Es por esto que reviste importancia analizar comparativamente las diversas perspectivas nacionales a fin de identificar los fundamentos por los cuales cada Estado justifica su participación en los exámenes estandarizados internacionales.

Las políticas de rendición de cuentas se consideran un dispositivo fundamental para que los gobiernos nacionales puedan controlar el cumplimiento de los objetivos y el desempeño del sistema educativo, teniendo en cuenta los estándares internacionales. Verger y Parcerisa (2018) sostienen que el desarrollo de instrumentos de medición como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA),

llevado a cabo por la OCDE, retroalimentan la capacidad de influencia política a nivel nacional de los organismos internacionales para promover nuevas herramientas y modelos de gestión. Carvalho y Costa (2015) sostienen que, a partir de la comparación internacional, PISA crea "sociedades de referencia" que se actualizan cada tres años. Estas sociedades se toman como punto de comparación para considerar reformas en política educativa y son "invocadas" en el discurso político de cada nación, como mecanismo que sirve para legitimar reformas en política educativa y converger en coaliciones políticas.

Addey y Sellar (2019) agrupan las principales razones que justifican la participación (y no participación) en los exámenes internacionales en cuatro categorías: políticas, económicas, técnicas y socio-culturales. Identifican los siguientes fundamentos para la participación: (1) generar evidencia para legitimar políticas públicas; (2) desarrollar capacidad técnica; (3) cumplir requisitos de financiamiento de organismos internacionales; (4) influir en relaciones internacionales; (5) buscar el cumplimiento de objetivos de políticas nacionales; (6) incentivar el crecimiento económico; y (7) mejorar currículo y pedagogía.

3 PISA EN RELACIÓN A LAS METAS EN POLÍTICA EDUCATIVA

Con el objetivo de identificar similitudes y diferencias discursivas respecto al rol de PISA en relación a las prioridades y metas gubernamentales en política educativa, se analizaron las menciones a estas evaluaciones de acuerdo al Plan Nacional de Educación (en adelante, PNE) en cada una de las naciones analizadas. En primer lugar, cabe mencionar que Argentina, Perú y Uruguay no hacen mención a las evaluaciones internacionales en sus respectivos PNE.

Respecto al rol que se le otorga a la evaluación en cada PNE, se identifican tres ejes: El primero consiste en valorar a los resultados de PISA como un insumo a fin de promover determinado producto, que es la difusión de informes de análisis de resultados y el incentivo a la investigación a partir de los mismos. Este es el caso de Chile, Costa Rica y Panamá.

En el caso de Chile, el "Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019" tiene como segundo objetivo el desarrollo de las prácticas de evaluación para contribuir a la toma de decisiones en materia educativa y al mejoramiento de las prácticas pedagógicas. En el caso de Costa Rica, el "Plan Nacional de Desarrollo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(2015-2018)" enfatiza la necesidad de generar información derivada de la participación en evaluaciones internacionales que trascender el análisis de resultados, para poder identificar otros factores asociados a la mejora de la calidad de aprendizaje y capacitación docente. Por último, el "Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Educación de Panamá (2014-2019)" se propone fomentar la participación de las instituciones educativas particulares en programas de capacitación y evaluaciones (PISA y ERCE) propuestos por el Ministerio de Educación, así como también se plantea la necesidad de incentivar actividades ligadas con la investigación y difusión relacionadas con el resultado de los exámenes internacionales (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2014).

El segundo eje corresponde a aquellos PNE que consideran a los resultados de PISA como un objetivo en sí mismo. Tanto Brasil como República Dominicana se proponen como meta la mejora de los resultados, estableciendo resultados esperados al mediano plazo como indicador de cumplimiento. En Brasil, el "Plan Nacional de Educación (2014-2024)" explicita como uno de sus objetivos mejorar el desempeño de los alumnos en las pruebas Pisa, indicando resultados deseables para las evaluaciones estipuladas para los años 2015, 2018 y 2021. El "Plan Estratégico Institucional 2017-2020" de República Dominicana indica como uno de sus objetivos el incrementar los resultados de aprendizaje medidos en las pruebas internacionales como una "clave para el desarrollo nacional".

El tercer eje corresponde a aquellos estados que proponen adoptar a los resultados de PISA como un indicador de calidad educativa, a fin de monitorear los cambios en políticas a mediano plazo. Este es el caso de Colombia y México. El "Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026)" de Colombia menciona el desempeño en la prueba PISA como indicador de cumplimiento de dos de los "desafíos" planteados en el documento. El desafío número 1 se propone "regular y precisar el alcance del derecho a la educación"; por otra parte, en el desafío número 5 se plantea "impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento". En el caso mexicano, el "Plan Sectorial de Educación (2020-2024)" plantea como "meta para el bienestar" trabajar en el porcentaje de eficiencia terminal del sistema educativo nacional. Uno de los parámetros para medir el cumplimiento de esta meta es tener en cuenta el porcentaje de estudiantes que obtienen al menos el

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nivel de dominio básico en la prueba PISA (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2019).

4 CONCEPCIONES SOBRE EL USO DE LOS RESULTADOS DE PISA PARA MEJORAR LA CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVAS

Este apartado tiene como objetivo identificar los principales argumentos respecto al rol de las evaluaciones estandarizadas externas como herramienta que permita mejorar los sistemas educativos nacionales. A su vez, la tabla que se presenta a continuación expone aquellos argumentos en los que se observa mayor coincidencia entre las distintas naciones participantes en PISA.

Tabla 1 – Argumentos sobre la participación en PISA

	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	Costa Rica	México	Panamá	Perú	República Dominicana	Uruguay
Intercambio de “buenas prácticas” con otras naciones	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Identificar prácticas y factores asociados al rendimiento estudiantil	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Comparar el conocimiento y las habilidades de los estudiantes con otros países		✓	✓		✓	✓		✓		✓
Monitorear impacto de políticas educativas aplicadas			✓	✓	✓		✓		✓	
Retroalimentar el currículo nacional	✓		✓	✓		✓				
Generar insumos para el desarrollo de investigación				✓		✓		✓		
Movilizar a las comunidades escolares						✓				

Fuente: elaboración propia

Existe unanimidad en considerar que una de las herramientas que brinda PISA para mejorar el sistema educativo es la posibilidad de intercambiar políticas y analizar ejemplos de “buenas prácticas” en otras naciones.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> El programa también posibilita un intercambio de políticas y buenas prácticas entre las naciones y economías participantes, lo que sirve de base para la formulación de estrategias y programas educativos, con el objetivo de incrementar la calidad y mejorar la equidad del aprendizaje (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BRASIL, 2019)

En segundo lugar, la mayoría de los países participantes en PISA – con la excepción de Brasil y Panamá – menciona como ventaja la posibilidad de identificar prácticas y factores asociados al rendimiento estudiantil para orientar las políticas educativas.

> Permite identificar prácticas educativas y factores asociados al rendimiento de los estudiantes evaluados, generando así información relevante para orientar las políticas educativas (SECRETARÍA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA ARGENTINA, 2018, p. 19).

En tercer lugar, Brasil, Chile, Costa Rica, México, Perú y Uruguay destacan la posibilidad de comparar el rendimiento estudiantil nacional con los resultados de estudiantes de otros países. A diferencia del primer argumento, que refiere a comparar las políticas y por lo tanto, las prácticas de aprendizaje, comparar el rendimiento estudiantil implica analizar los resultados y, como indica Panamá, “sacar a relucir” aquellas naciones con mejores rendimientos.

En cuarto lugar, Chile, Colombia, Costa Rica, Panamá y República Dominicana se refieren a la posibilidad de monitorear el impacto de políticas educativas aplicadas y resultados nacionales en el largo plazo. Panamá desarrolla:

> La mejora continua de nuestro sistema educativo requiere evaluación eficaz, continua, para detectar sin demora el impacto de nuestras prácticas educativas y poder focalizar el ajuste de rumbo según las necesidades observadas, con base en las mejores prácticas mundiales, hasta volver a evaluar nuevamente. Este círculo virtuoso requiere conocimiento técnico especializado y por tanto continuidad de políticas públicas (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PANAMÁ, 2018, p. 7).

En quinto lugar Argentina, Chile, Colombia y México se refieren a la posibilidad de retroalimentar el curriculum nacional al compararlo con las exigencias internacionales – en el caso de Colombia, se menciona específicamente a adaptarse a las exigencias de la OCDE.

> PISA permite retroalimentar el currículo nacional al compararlo con las exigencias internacionales y los consensos que se han alcanzado, especialmente entre los países más desarrollados (AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN CHILE, 2012, p. 3).

Colombia, México y Perú se refieren explícitamente al uso de los resultados a fin de generar insumos para el desarrollo de investigación y análisis de información. En el caso de México, se destaca la importancia de que “el proyecto sea asimilado y

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprovechado en las aulas" para permitir que los docentes mejoren sus intervenciones pedagógicas a fin de que los estudiantes puedan adquirir habilidades y aprendizajes complejas no memorísticas. En este sentido, destacan la importancia de la difusión de resultados.

Finalmente, tan sólo México hace referencia a la necesidad de utilizar y difundir los resultados para movilizar a los distintos actores educativos a mejorar y reflexionar acerca de sus prácticas educativas e institucionales, si bien Chile también lo señala en su PNE, tal como se mencionó en el apartado anterior.

5 CONSIDERACIONES FINALES

Analizar discursos gubernamentales nos permite identificar aquellos argumentos esgrimidos para fundamentar la participación en PISA en términos de su aporte a la mejora de la calidad y equidad del sistema educativo. Cabe aclarar que analizar discursos gubernamentales destinados al público en general implica necesariamente una limitación, dado que estos textos no mencionan entre sus argumentos motivos políticos y económicos que necesariamente impulsan la participación en el operativo, como lo son tres de los fundamentos mencionados por Addey y Sellar (2019) como razones que justifican la participación en los exámenes internacionales: cumplir requisitos de financiamiento de organismos internacionales, influir en relaciones internacionales e incentivar el crecimiento económico.

Sin embargo, sí es posible identificar en los documentos gubernamentales coincidencias con el resto de los fundamentos indicados por dichos autores. En primer lugar, las principales convergencias discursivas se encuentran en torno a a la posibilidad de generar evidencia para legitimar políticas públicas: la totalidad de los países latinoamericanos participantes coincide en señalar como un beneficio la posibilidad de identificar e intercambiar "buenas prácticas" con otras naciones. A su vez, seis de los diez países indica como uno de sus argumentos para participar en PISA la posibilidad de "comparar el conocimiento y las habilidades de los estudiantes con otros países". En suma, dos de los principales elementos de convergencia en los discursos gubernamentales analizados se relaciona con la construcción de sociedades de referencia (CARVALHO Y COSTA, 2015).

También con frecuencia mencionan como ventaja la posibilidad de identificar factores asociados al rendimiento estudiantil a fin de monitorear la efectividad de las

políticas en curso y, eventualmente, modificarlas. Sin embargo, cabe mencionar que este uso de PISA como evidencia para legitimar políticas públicas no necesariamente deriva en la aplicación de políticas que hayan resultado exitosas en otras naciones, sino que podría resultar en externalización, es decir, el uso de los datos de PISA como una forma de construir coaliciones que legitimen políticas educativas (LINGARD, 2016; STEINER-KHAMSI Y WALDOW, 2018).

Los beneficios que aparecen con menor frecuencia en el discurso gubernamental son: la posibilidad de revisar y retroalimentar el currículo nacional, generar insumos para investigación y difusión de resultados y, en último lugar, involucrar a los actores educativos para la reflexión y mejora de sus propias prácticas. Éstos últimos se relacionan con dos de los fundamentos propuestos por Addey y Sellar (2019), que son la posibilidad de desarrollar capacidad técnica y de mejorar currículo y pedagogía para adaptarse a los estándares internacionales. En ese sentido, cabe mencionar que PISA no pretende ofrecer información respecto al curriculum, sino que evalúa en términos de competencias.

Otro de los fundamentos para la participación de acuerdo a lo propuesto por Addey y Sellar es la posibilidad de buscar el cumplimiento de objetivos de políticas nacionales. Aquí, es relevante el análisis de los PNE. Contrastar las menciones a las evaluaciones internacionales en general y a PISA en particular en los PNE permite inferir el valor que cada nación les otorga como herramienta concreta para la mejora del sistema. Se identifican tres tendencias claramente definidas: el uso de los resultados como insumo para el desarrollo de investigaciones, la mejora de los resultados como un objetivo en sí mismo y, por último, el uso de los resultados como indicador de cumplimiento de los objetivos planteados. Podríamos suponer que en el primer caso se prioriza aprovechar PISA como herramienta para la mejora en el sistema; en el segundo, utilizar los resultados como recurso político de comparación a nivel internacional. Por último, la tercer tendencia mencionada supone priorizar que los resultados se conviertan en un elemento de monitoreo y legitimación de políticas vigentes.

Cabe aclarar que los discursos analizados representan propuestas a futuro del aprovechamiento que pretende hacer cada nación de los resultados, cada una de ellas con sus propias prioridades en materia de política educativa. Sin embargo, cabría también preguntarse respecto a su uso efectivo y difusión en pos de la mejora del

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sistema. Por ejemplo, sería interesante indagar si, efectivamente, se generan propuestas de mejora derivadas del análisis de los resultados para generar un cambio en las prácticas cotidianas en instituciones educativas.

REFERÊNCIAS

ADDEY, C., & SELLAR, S. Is it worth it? Rationales for (non) participation in international large-scale learning assessments. **Education Research and Foresight Working Papers Series UNESCO**, Paris, v. 24, p. 1-16. 2019. Disponible en: https://en.unesco.org/node/268820. Acceso en: 13 sep. 2020

BARQUÍN RUIZ, J., & GALLARDO GIL, M., & FERNÁNDEZ NAVAS, M., & YUS RAMOS, R., & SEPÚLVEDA Ruiz, M.P., & SERVÁN NÚÑEZ, M.J. (2011). “Todos queremos ser finlandia”. Los efectos secundarios de pisa. **Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, Salamanca, v. 12, 2011, p. 320-339. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/2010/201021400015.pdf. Acceso en: 18 ago. 2020

BOCCARDO, A. y LAVIA, P. (2011) Políticas Educativas y evaluación de la calidad: ¿Qué enseñan a la Argentina las pruebas internacionales? **Cuadernos de Educación**, Córdoba, v. 9, p. 53-66. Disponible en: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revahttp:/revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/821/773. Acceso: 08 ago. 2020.

CARVALHO, L. M., & COSTA, E. (2015). Seeing education with one’s own eyes and through PISA lenses: Considerations of the reception of PISA in European countries. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, Londres, v. 36, p. 638-646. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/261367542_Seeing_education_with_one's_own_eyes_and_through_PISA_lenses_considerations_of_the_reception_of_PISA_in_European_countries_Discourse_Studies_in_the_Cultural_Politics_of_Education_364_1-9. Acceso en: 19 jul. 2020

LINGARD, B. (2016). Rationales for and reception of the OECD’s pisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 136, p.609-627 Disponible en: https://doi.org/10.1590/es0101-73302016166670. Acceso en 08 ago. 2020

STEINER-KHAMSI, G., & WALDOW, F. (2018). PISA for scandalisation, PISA for projection. **Globalisation, Societies and Education**, Londres, v. 16, p. 557-565.

TARABINI, A. y BONAL, X. (2011) Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. **Revista de Educación**, La Rioja, v. 355, p. 191-192.

VERGER, A.y PARCERISA, L. (2018). Globalización, rendición de cuentas y gobernanza educativa: análisis de un fenómeno en expansión. **Con-Ciencia Social (segunda época)**, Valencia, v. 1, p. 59-73.

20.5.6 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POLÍTICA EDUCATIVA, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Fernanda Amaro[2774]

Sabrina Plá Sandini[2775]

RESUMO

O presente trabalho objetiva problematizar as representações sociais dos professores alfabetizadores em adequação ao programa Tempo de Aprender, lançado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 18 de fevereiro de 2020, vinculado à Política Nacional de Alfabetização (PNA), Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, em substituição ao PNAIC. Por meio de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, esse trabalho vem problematizar as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores evidenciando a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o programa Tempo de Aprender, com as representações sociais professores alfabetizadores. Compreendemos a necessidade de os professores serem ouvidos, de modo a buscar suas representações sociais ao passarem por uma quebra de paradigma, e adequar-se à nova proposta de formação continuada de professores alfabetizadores e à BNCC. Embora não tenhamos os resultados dessa pesquisa, evidenciamos outras pesquisas realizadas que demonstram a necessidade de diálogo entre as políticas educacionais e as representações sociais dos professores. Uma vez que, são os professores que colocam a política em prática. Uma vez que esse campo de pesquisa e discussão se faz necessário para maior compreensão no que se refere interação dos professores em construções de representações sociais, formas de ação política docente, avanço educacional.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Professores alfabetizadores. Tempo de Aprender.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho problematiza as representações sociais dos professores alfabetizadores em adequação ao Programa Tempo de Aprender, lançado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 18 de fevereiro de 2020, vinculado à Política Nacional de Alfabetização (PNA) Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

De acordo com o MEC (2020) esse programa é voltado ao aprimoramento, apoio e valorização dos profissionais de educação básica, compreendendo o último ano da pré-escola – educação infantil e o 1º e 2º ano do ensino fundamental.

A partir da complexidade de adequação do trabalho pedagógico proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicada em 2017, que traz como objetivo

[2774] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Professora da Educação Básica.
[2775] Doutora em Ciências da Educação. Professora Colaboradora na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO.

alfabetizar nos primeiros dois anos do ensino fundamental. A proposta do programa Tempo de Aprender, está em consonância ao processo de alfabetização até o 2º ano do Ensino fundamental, conforme prevê a BNCC, trazendo consigo, eixos semelhantes ao do extinto Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, sendo eles: formação continuada de profissionais da alfabetização; apoio pedagógico para a alfabetização; aprimoramento das avaliações da alfabetização e valorização dos profissionais de alfabetização (MEC, 2020).

Ao compreender a mudança na prática pedagógica do processo educacional e nas próprias formações continuadas para atender a proposta desse programa, temos como pressuposto as representações sociais constituídas pelos profissionais de educação inseridos nesse contexto, que no momento, passam por uma nova construção de representações sociais, a partir da quebra de paradigma.

Pretendemos, assim, analisar brevemente, por meio de uma pesquisa bibliográfica, as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores evidenciando a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o programa Tempo de Aprender.

2. DESENVOLVIMENTO

Formação continuada dos professores

Compreendemos que a formação continuada de professores se faz necessário, ao passo que a educação está em constante transformação, sendo assim, é fundamental a atualização e progressão dos estudos dos docentes, aprofundando-se na de atuação específica.

Depreendemos que, segundo Gatti e Barreto (2009) a formulação de programas de formação continuada ocorreu, em partes, após as reformas de currículos dos anos de 1990, trazendo desafios e lacunas à formação inicial de professores. Houveram iniciativas que buscaram por divulgar fundamentos e princípios da reforma e outras que abordaram detalhes de especificidade da atuação docente, como é o caso dos processos de alfabetização.

Visto a indispensabilidade da formação continuada de professores, é importante ainda, que esta faça sentido à atuação do professor. Para as autoras as formações não podem se desprender da realidade dos professores e precisam ser

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

válidas para seu trabalho no desenvolvimento pedagógico, além dos formadores serem realmente capacitados e que valorizem os saberes docentes trazendo formações a partir das necessidades elencadas, identificando as diferentes fases da vida profissional, sendo desde a inserção docente, até nas mais avançadas experiências.

Como mencionado, a formação contínua de professores é imprescindível, porém, não é o único fator de melhoria educacional. A qualidade da educação perpassa por um emaranhado de questões, que desafiam as políticas educacionais. Gatti, Barreto e André (2011, p. 196) apontam sobre outras questões que envolvem a formação continuada estão o:

> [...] fator importante no desenvolvimento profissional docente, [...]. Fatores como salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima de trabalho na escola são igualmente importantes. Não se pode aceitar a explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da educação.

Entendemos e concordamos com as autoras, que a educação é um tema complexo e de que existem inúmeros fatores que interferem no processo educacional e precisam de atenção para uma melhoria efetiva da educação.

Programa de formação continuada de professores alfabetizadores

Ao tomarmos como pressuposto de que a formação continuada precisa fazer sentido para o trabalho do professor e estar alinhada a suas experiências e necessidades. Portanto, ao abordarmos a formação contínua de professores alfabetizadores, é necessário ter claro as políticas que permeiam essa fase educacional, o que a sociedade espera dessa fase e ainda as percepções, expectativas e ações que os profissionais da área têm.

Atualmente, o programa vigente é o “Tempo de Aprender” que se baseia na Política Nacional de Alfabetização - PNA, e está alinhado aos objetivos elencados pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC quanto a alfabetização, ou seja,

> Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p.57)

Dessa forma, o programa trabalha com o último ano da pré-escola, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, para desenvolver, como aponta o MEC (2020), 4 eixos e 10 ações afim de aprimorar a alfabetização.

> Eixo 1: Formação continuada de profissionais da alfabetização
> 1.1 Formação prática para professores alfabetizadores
> 1.2 Formação prática para gestores educacionais da alfabetização
> 1.3 Intercâmbio de professores alfabetizadores
> 1.4 Desenvolvimento profissional cooperativo
> Eixo 2: Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização
> 2.1 Sistemas on-line, recursos digitais e softwares de apoio à alfabetização, à literacia e à numeracia
> 2.2 Apoio financeiro para assistentes de alfabetização e custeio para escolas
> 2.3 Reformulação do PNLD para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental
> 2.4 Atenção individualizada a estudantes e suas famílias
> Eixo 3: Aprimoramento das avaliações da alfabetização
> 3.1 Estudo Nacional de Fluência
> 3.2 Aperfeiçoamento das avaliações do Saeb voltadas à alfabetização
> 3.3 Avaliação de impacto das ações do programa
> 3.4 Avaliações formativas para atenção individualizada
> Eixo 4: Valorização dos profissionais da alfabetização
> 4.1 Prêmio por desempenho para professores, diretores e coordenadores pedagógicos
> 4.2 Promoção do bem-estar, motivação e engajamento profissional. (Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender)

No entanto, é preciso refletir que esses aspectos já vinham sendo trabalhados e discutidos, com o extinto Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, programa que antecedeu o Tempo de Aprender, com eixos similares. Porém, anteriormente o PNAIC abordava a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade, ou seja, até 3º ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, notamos uma quebra de paradigma dentro do processo educacional, no que diz respeito a alfabetização, mas que se faz presente, desde a educação infantil. Desse modo, os professores deparam-se com a necessidade de buscar compreender os objetivos e ações propostos pela política atual o que modifica sua atuação profissional e por esse motivo, recorremos à Teoria das Representações sociais (TRS).

Representações sociais

A TRS foi criada por Serge Moscovici e, conforme Castro (2002) Moscovici faz uma ponte entre a sociologia e a psicologia, ampliando o conceito abordado por Durkheim de representações coletivas, exclusivamente sociológico.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse sentido que Moscovici (2015) aborda a necessidade de ampliar o olhar do coletivo, do social para algo maior, para uma questão psicológica, subjetiva do sujeito que pensa e ultrapassa as ideologias que estão presentes na sociedade. Dessa forma o autor pontua amplitude da complexidade do pensamento humano, de uma sociedade pensante em que a psicologia trabalha em conjunto com a sociologia, superando o conceito de representações coletivas.

> Se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo”. (MOSCOVICI, 2015, p.49)

Dessa forma, Castro (2002) concluí que Moscovici compreende as representações sociais como uma abrangência de significados, sendo assim, as noções de representações coletivas de Durkheim, tem dificuldade de trabalhar com toda a pluralidade das sociedades atuais.

Moscovici (2015) aponta duas funções das representações: “Em primeiro lugar, elas convencionalizam objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram”. (p.34). Refere-se a categorias ou formas definitivas que são colocados gradualmente em um modelo. É possível associar a questão de afirmação de que a terra é redonda, que se tornou convencional. “Em segundo lugar, representações são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível”. (p. 36) Compreende-se aqui que se trata de representações que chegam a cada indivíduo comumente desde o momento do nascimento, resultado de sucessivas gerações entre elaborações e alterações.

A Teoria das Representações Sociais tem um conceito complexo de compreensão, mas oportuniza uma exploração qualificada do campo de estudo, pois oferta a oportunidade de explorar e analisar as impressões, pensamentos e conclusões construídas a partir de uma formação particular, de um contexto social, bem como do grupo em que estão inseridos os professores que trabalham no processo de alfabetização.

Teoria das Representações Sociais e políticas docentes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Considerando a complexidade do trabalho docente e da educação como um todo, entendemos que as políticas educacionais é um fator de grande representação aos professores. Nesse sentido, as políticas educacionais são formuladas para atender alguma demanda, recomendação ou objetivo político, dentro da lógica neoliberal.

Dessa forma, as autoras Moreira e Silva (2016) relatam sobre a globalização e as recomendações do Banco Mundial com as políticas de formação de professores no Brasil, o que geraram uma atribuição quanto a responsabilização do professor do sucesso ou o fracasso escolar.

Compreendemos que as políticas educacionais abrangem um campo complexo de formulação, sendo fortemente influenciado por organismos internacionais, que intervirão diretamente na subjetividade dos docentes. Por assim dizer, é possível relacionar a complexidade de aplicação das políticas na escola, pois, ao ser atribuída a ação dos professores, esses passam por uma familiarização. Ens, Sandini e Tello (2019) apoiam-se em Moscovici (2012) no que se refere ao desconhecido, que é repensado, experimentado e refeito em seu contexto, assim como a política para os professores.

Nesse sentido é válido ressaltar que a subjetividade do docente está relacionada com as representações quanto a política que devem seguir. Os autores Ball, Maguire, e Braun, (2016, p. 17) explicam que as políticas se referem a uma parte da educação, é um processo complexo e precisa fazer sentido aos professores:

> Os professores simplesmente fazem parte da política, reiteram-na, refratam-na, implementam-na? Ou a política também faz sentido dos professores, torna-os o que eles são na escola e na sala de aula, maquia-os produze-los, articula-os. Há uma complexa teia de interpretações, traduções, “leituras ativas” e trabalho de “escrita” ao redor da política.

Dessa forma, Ens, Sandini e Tello (2019, p. 23) explanam sobre a relação das políticas educacionais e as representações sociais, na interferência das interações dos professores em seu contexto social.

> Políticas educacionais ao serem tomadas como práxis social possibilitam um diálogo com as representações sociais, por estas além de serem uma preparação para a ação, estão ancoradas em múltiplos processos sociais, permitindo explicar como a atribuição individual/ de grupos de sentido, significação e ressiginificação da realidade social podem interferir nas interações do indivíduo em seu contexto social, político e econômico, que atualmente estão sendo regidas por ideologias neoliberais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim destacamos a necessidade de os professores serem ouvidos, de modo a explorar a construção de suas representações, pois conforme os autores, os professores produzem a política a partir de suas ideias, representações e traduções sobre a política.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho problematizou uma nova política de alfabetização, que altera o tempo de processo da alfabetização. Observamos inicialmente uma quebra de paradigmas, especificamente nas anos iniciais e na educação infantil, antecipando o processo de escolarização.

Consideramos pertinente ouvir o grupo de professores alfabetizadores e identificar suas representações sociais nesse processo, pois são eles que colocam a política em ação, a partir de suas ideias, representções e traduções.

Nesse sentido, esse trabalho evidencia a quebra de paradigma no processo educacional referente a alfabetização, bem como, a necessidade de compreender futuramente os efeitos dessa política para os professores alfabetizadores e a antecipação do tempo do processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

CASTRO, P. Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S. Moscovici. **Análise Social**, Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, v. 37, n. 164, 2002. p. 949-979.

ENS, R. T.; SANDINI, S. P.; TELLO, C. G. Diálogo entre a teoria da relações sociais e políticas docentes**.** In: ENS, Romilda Teodora; OGLIARI, Cassiano R. Nascimento.

Do diálogo entre políticas e representações sociais às práticas. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-31.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MEC. **MEC lança programa Tempo de Aprender para aprimorar a alfabetização no país.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pna> Acesso em: 21 out. 2020.

MEC. **PNA Política Nacional de Alfabetização.** Tempo de aprender. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender> Acesso em: 27 out. 2020.

MOREIRA, J. A. da S.; SILVA, R. V. da. Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 37-61, jan./abr. 2016.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

20.5.7 A EXALTAÇÃO DA LIDERANÇA ESCOLAR. UMA ANÁLISE CRÍTICA

LA EXALTACIÓN DEL LIDERAZGO ESCOLAR. UN ANÁLISIS CRÍTICO

Carolina Yelicich[2776]

RESUMEN

La presente ponencia se enmarca en una investigación doctoral en proceso denominada "La dirección escolar en los nuevos contextos sociales. Los saberes de los directivos en la cotidianeidad de los centros escolares de nivel secundario". Dicha investigación se centra en el análisis del trabajo de los directivos de centros escolares de nivel secundario en la ciudad de Córdoba, Argentina y en la ciudad de Málaga, España, mediante una metodología cualitativa con enfoque etnográfico, realizando un estudio de casos. El director administrador, encargado del cumplimiento de la norma, representante del Estado en la escuela se conjuga con la demanda de un director-gerente. Preocupado por la gestión de los recursos, la eficacia y eficiencia en los resultados y el cumplimiento de objetivos preestablecidos, se considera que el director debe ser capaz de llevar las riendas de una organización educativa de la misma manera en la que se gestiona una organización empresarial. La presente comunicación persigue como objetivo analizar las transformaciones que ha sufrido la dirección escolar en arreglo a las ideas de mercado, analizando para ello la presencia de lógicas administrativas burocráticas mixturadas con lógicas empresariales en las prácticas de los directivos de centros educativos, centrándonos en la exaltación del liderazgo educativo como presumible solución a todas las problemáticas de la dirección escolar.

Palabras clave: Dirección escolar. Liderazgo. Educación secundaria.

INTRODUCCIÓN

En el marco de procesos de reestructuración del papel del Estado y la implementación de políticas de corte neoliberal con sesgo mercantilista, el trabajo de docentes y de directivos se ha alterado sustantivamente. Los procesos de reconfiguración de la función pública con el objeto de optimizar la administración de los servicios del Estado y superar la burocracia tradicional, se han trasladado a los centros educativos. Podemos identificar como lo denominada Nueva Gestión Pública (NGP) ha calado en los modos de organizar y entender la administración y el gobierno de las escuelas, al instaurar lógicas de eficiencia, calidad y productividad en los procesos escolares.

El director administrador, encargado del cumplimiento de la norma, representante del Estado en la escuela se mixtura con la demanda de un director-gerente, quien debe ser capaz de llevar las riendas de una organización educativa de la misma manera en la que se conduce una organización empresarial, pese a las

[2776] Lic. en Ciencias de la Educación. CONICET-FFyH/UNC. carolina.yelicich@gmail.com

inmensas diferencias entre escuela y empresa. Desde la identificación de la dirección escolar como tarea de coordinación y administración de la institución educativa, asistimos a la transformación de los discursos y las prácticas para comenzar a identificar al director escolar como un líder emprendedor, responsable de forma unipersonal de una gestión innovadora, competente, centrada en la calidad y los buenos resultados. En pocas palabras, el director se convierte en el chief executive officer (CEO, por sus siglas en inglés) del centro educativo (Lima, 2011).

El presente artículo persigue como objetivo introducir al análisis crítico de las transformaciones que ha sufrido la dirección escolar en arreglo a las ideas de mercado, focalizando nuestra atención en el liderazgo educativo entendido como estrategia estrella para la mejora educativa. Este trabajo se desprende de una investigación doctoral en curso, de corte cualitativa con enfoque etnográfico, centrada en la dirección escolar de educación secundaria en la ciudad de Córdoba, Argentina y en la ciudad de Málaga, España. Por tanto, las reflexiones aquí vertidas pretenden dar cuenta de procesos en marcha.

LÓGICAS EMPRESARIALES EN LA DIRECCIÓN ESCOLAR

El reposicionamiento del Estado y su renovada función de evaluador de políticas educativas, sumado a los lineamientos del sistema productivo basado en criterios empresariales que penetran en las escuelas mediante diversas estrategias, coloca a los centros educativos en la encrucijada por responder a demandas múltiples y contrapuestas.

Los criterios eficientistas y mercantilistas son los que se toman para valorar los rendimientos y los logros del sistema educativo y de las escuelas; criterios envueltos en un lenguaje engañoso. Se comprueba cómo se utilizan interesada y equívocamente términos que suenan a humanismo, comprensividad, igualdad de oportunidades, para impulsar políticas que favorecen la economía de mercado, y para introducir la semántica completa de dicha economía: “calidad”, “eficiencia”, “excelencia”, “productividad”. El discurso neoliberal consigue, por efecto goteo, la lexicalización educativa de esa terminología de mercado. Ya no resulta extraño encontrarla en el discurso educativo; por el contrario, lo extraño sería no hallarlas. (Vázquez Recio, 2013, p.24)

Las transformaciones e innovaciones introducidas en la organización del trabajo dan cuenta asimismo de nuevas formas de comprender el trabajo en las instituciones educativas. La embestida neoliberal altera los esquemas tradicionales de las escuelas e ingresa con fuerza la lógica mercantil y empresarial en el cotidiano escolar, revolucionando los modos de trabajo con el conocimiento. El objetivo parece el direccionamiento de la educación para que los sujetos formados en los centros educativos cubran las necesidades de un sistema productivo cada vez más complejo, competitivo y globalizado. En palabras de Barroso (2005b) “el objetivo central ya no es adecuar la educación al empleo, sino articular el `mercado de la educación´ con el `mercado del empleo´ aunque para eso sea necesario crear un `mercado de los excluidos´ (p. 742).

La productividad educativa, es decir, reproducir conocimiento y producir sujetos adaptados al mercado y al sistema productivo, requiere de un director líder que pueda dirigir procesos educativos de calidad, orientados a la mejora constante, teniendo como objetivos primordiales la excelencia y la optimización del funcionamiento de todo el centro educativo en su conjunto (Blejmar, 2005, De Podestá, 2011, Fernández Díaz, Álvarez Fernández y Herrero Toranzo (2002, Gorrochotegui-Martell, 2011, Gvritz, 2011, Lusquiños (2005, Sanabria Rangel, 2007). El modelo de liderazgo pedagógico, asociado a la cultura de la evaluación, considera al director como un guía responsable de la eficacia de un proyecto educativo común, en el marco de un contexto de descentralización y autonomía.

Detrás del discurso que busca el compromiso colectivo, las responsabilidades compartidas, la implicación activa de todos los agentes educativos, se dibuja una imagen bien diferentes: la figura de la dirección como pieza encargada de gestionar la escuela -unidad de producción-, que ofrece su servicio sometido al control de la calidad en el mercado competitivo, lo cual le obliga a poner en marcha mecanismos que le ayuden a la captación de usuarios (clientes). El director o la directora va a ser un gestor o gestora que buscará la excelencia en el productos educativo (y será, entonces, una dirección eficiente) de su escuela mediante la instrumentalización de las estructuras y de los procesos democráticos. (Vázquez Recio, 2013, p. 18)

La dirección escolar entendida como gestión, asociada a la administración empresarial y el management y en relación directa con los discursos de corte mercantilista y financiero, ha dado lugar a la asimilación de la tarea de conducción de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

una institución educativa en el mismo sentido en el que un gerente conduce una empresa: preocupado por los resultados, la eficacia, la calidad, el rendimiento, la competitividad y los objetivos a cumplir. Al respecto, Da Conceição y Mota Parente (2012) afirman que

> se asocian los procedimientos desempeñados por los directores en el desarrollo de sus tareas con modelos gerenciales utilizados en las organizaciones. Es cada vez más común tropezar con términos como calidad, eficiencia, eficacia y productividad en el ámbito de la escuela (p.482).

Esta orientación se reduce a un gerencialismo de las instituciones educativas, es decir, "la conversión del director en un mero gestor de la institución" (Santos Guerra, 2015, p.21).

LIDERAZGO EFICAZ O COMO SUPONER QUE EL DIRECTOR ESCOLAR ES UN SUPERHÉROE

El liderazgo escolar se ha convertido en la estrategia estrella y en la principal recomendación para asegurar la mejora escolar. La conjunción de mayor autonomía escolar y un liderazgo compartido se plantean como la clave para mejores resultados educativos y escolares. Como plantea Barroso (2005),

> el refuerzo de la autonomía como forma de empowerment externo de las unidades escolares, debe traducirse, necesariamente, en «empowerment» interno de los propios miembros de las escuelas. Esto significa un cambio en los papeles y funciones de los directores de las escuelas, en sus modos de gestión y estilos de liderazgo (p. 435).

Son numerosos los estudios e investigaciones desarrollados sobre liderazgo escolar, y puntualmente, su relación con la mejora de la calidad educativa, la eficiencia en los procesos educativos y la introducción de transformaciones para la optimización (Barroso, 2005; Bolívar-Botía, 2013; Delgado, 2004; Garbanzo Vargas y Orozco Delgado, 2010; Gorrochotegui-Martell, 2011; Navareño Pinadero, 2012; Navarro Rodríguez y Barraza Macías, 2013).

Asprella (2015) en una clara expresión sobre la exaltación del liderazgo, entiende que

> la presencia del líder se hace fuertemente necesaria cuando es imprescindible transformar, producir el cambio, cuando el sistema ya no sirve y las organizaciones no funcionan como se espera de ellas. […] Las acciones propias del liderazgo: promover y proteger los valores, crear y estimular una cultura, promover una misión compartida, servir de ejemplo, conceder importancia a los símbolos para comunicar valores (p.120).

Para John Taylor (2011), el director como líder debe preocuparse por la equidad y la inclusión, depositar altas expectativas en los posibles logros de los alumnos en base a estándares consensuados, sirviendo como referente "auténtico, claro, capaz de hacer foco, generar la participación, reconocer el buen desempeño y no evadir responsabilidades" (p.21). Para Santamaría Conde (2015) "sería conveniente que la dirección de un centro (que es un punto de gestión) fuese ejercida por una persona con liderazgo" (p.140).

Fernández Díaz, Álvarez Fernández y Herrero Toranzo (2002) plantean que "la gestión debe buscar el liderazgo educativo y se debe preparar para una gestión que lo haga eficaz" (p.89).

Los grandes organismos internacionales presentan al liderazgo como la llave del éxito educativo. Así lo aseguran organizaciones como la OCDE, la cual desde 2006 a 2008 ha realizado estudios sobre el liderazgo escolar en todo el mundo, con la participación de Australia, Austria, Bélgica (comunidades flamenca y francesa), Chile, Corea, Dinamarca, Eslovenia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Israel, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, Irlanda del Norte y Escocia) y Suecia. El proyecto denominado "Mejorar el liderazgo escolar" identificó cuatro áreas de acción que se entienden, pueden ayudar a la práctica del liderazgo escolar para mejorar los resultados escolares. Estas áreas de acción destacan la necesidad de:

> • (Re)definir las responsabilidades del liderazgo escolar, concentrándose en funciones que pueden mejorar los resultados escolares.
> • Distribuir el liderazgo escolar, comprometiendo y reconociendo una participación más amplia en los equipos de liderazgo.
> • Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz a lo largo de diferentes etapas de la práctica.
> • Hacer del liderazgo escolar una profesión más atractiva al asegurar salarios y perspectivas de carrera apropiados (OCDE, 2009, p. 7).

Por su parte, el estudio "Bases del liderazgo en educación" desarrollado por Rojas y Gaspar (2006) y publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) -texto un tanto polémico que amerita un análisis pormenorizado en sí mismo- asimila la idea de liderazgo a un arte de conducción de otros hacia al futuro, el líder es quien construye climas escolares efectivos y estados de ánimo de motivación, laboriosidad y ambición por la calidad.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Del mismo modo, organizaciones como la Varkey Foundation, conocida mundialmente por brindar el Global Teacher Prize a los considerados mejores docentes del mundo, penetra fuertemente en los sistemas educativos transmitiendo ideas empresariales al ámbito escolar. Esta es una organización sin fines de lucro, pese a que su fundador, el hindú Sunny Varkey, figura dentro de los mil hombres más ricos del mundo. Su lema se centra en postular la transformación de la educación a través del liderazgo. Se desarrolla como uno de los pilares fundamentales de sus actividades en los sistemas educativos de los países en donde establece sedes del Programa de Liderazgo e Innovación Educativa. En el año 2016 se llevó adelante la primera cohorte de formación para docentes y directores escolares en Argentina, particularmente en las provincias de Salta, Corrientes y Mendoza.

Fullan (2014) determina en su libro “The Principal”, tres llaves para maximizar el impacto del liderazgo en la dirección escolar. Plantea así que el liderazgo instruccional no es la solución a los numerosos problemas de la dirección escolar, sino que al liderar el aprendizaje, ser un jugador del distrito y del sistema, y convertirse en un agente de cambio, se alcanzará un dinámico ambiente de aprendizaje, se creará una cultura colectiva de la eficacia, optimizando la profesión docente y el aprendizaje de los estudiantes.

Gómez Dacal (2013) en la misma línea de sentido, explicita los tipos de liderazgos que pueden ser llevados a cabo por los mánager en las organizaciones escolares. En este sentido desarrolla las particularidades del liderazgo instruccional o instructivo también denominado educativo o pedagógico, liderazgo transformacional y liderazgo transaccional, y las ventajas y desventajas de cada estilo. Numerosa literatura retoma estos conceptos para indicar los modos de ejercer la tarea del líder (Barroso, 2005). Bolívar-Botía (2010) profundiza al respecto cuando expresa que

> en las últimas décadas han ido “desfilando” distintos “modelos” de liderazgo que, al igual que las modas, pronto han sido sustituidos por los siguientes. Por desgracia, en el ámbito empresarial, del que en más ocasiones de lo debido depende el educativo, el liderazgo se ha convertido en una industria que genera sus propios productos por parte de reconocidos gurús. Así, han ido apareciendo en la literatura distintas denominaciones (carismático, visionario, contingente o situacional, moral o ético, participativo o democrático, instructivo o pedagógico, transaccional, transformacional…) De todas ellas, la principal conceptualización teórica y práctica ha sido el liderazgo instruccional, educativo o pedagógico, en la medida en que sitúa la acción del líder en las condiciones organizativas y profesionales que mejoren las prácticas docentes del profesorado y, de este modo, los logros académicos del alumnado (p.82).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Zalazar (2006) plantea que el liderazgo instructivo se centra en que el director desarrolle acciones de fomento, apoyo y supervisión a los docentes, trasmitiendo prácticas eficaces para la mejora de la enseñanza. En el liderazgo transaccional o institucional la dirección del grupo se centra en el cumplimiento de metas y objetivos en base a la instalación de un sistema de premios y castigos. En el liderazgo transformacional por su parte, se hace referencia a la necesidad de que el director se convierta en un potenciador de los miembros de la organización en orden a influir en la recreación de la cultura organizacional y plantear una visión que de sentido a las acciones de todo el centro educativo. Beltrán Llavador (1998) haciendo referencia a esta misma distinción, entiende que el liderazgo transaccional se orienta a las tareas en donde líder y acuerdan un intercambio: quien lidera garantiza condiciones de trabajo y satisfacción de necesidades y los liderados trabajan para el logro de metas prefijadas. Por el contrario, el liderazgo transformacional se focaliza en las personas y en la capacidad del líder para comunicar su visión de futuro, de una realidad modificada.

Como planteamos previamente, Bolívar-Botía (2009) aboga por una liderazgo distribuido -también conocido como persuasivo o sostenido- entre todos los miembros de la organización que permita un trabajo colectivo hacia la mejora. Allí, adquieren especial protagonismo los líderes intermedios como transmisores de la visión del líder.

Resulta necesario destacar que en estas deliberaciones sobre qué liderazgo es más conveniente, la asociación director escolar-líder se da por sentada y no es objeto de discusión. Así lo expresan Murillo Torrecilla y Gómez Martín (2006) cuando plantean que

> la investigación y la experiencia han confirmado la idea de que un buen director escolar no es un gestor; es fundamentalmente un líder. Un líder capaz de implicar y comprometer a la comunidad educativa en la consecución de un objetivo; más preocupado por las personas que por los papeles; más un soñador que un burócrata… Ideas tales como la del liderazgo persuasivo, sostenido o distribuido, por poner unos ejemplos, nos abren la puerta a un directivo diferente, capaz de compartir responsabilidades y tareas, y donde su principal trabajo se centra en favorecer una cultura de implicación de la comunidade (p.98).

En esta idea de una líder soñado, Barroso (2011) proporciona una interesante comparación metafórica entre la figura del unicornio y el director. Así, el director ideal es esa figura mitológica asociada a la fuerza y la pureza, figura inalcanzable, una aspiración que nunca llega a concretarse, pero no por ello se abandona como

supuesto. Se asume entonces que el director-líder se presentará cual superhéroe que logrará solucionar todos los problemas escolares, con solo proponérselo.

Ante esto, Vázquez Recio (2013) realiza una indispensable advertencia al plantear que

> hoy por hoy resulta impensable abordar el tema de la dirección sin que sea contemplado el liderazgo; es más, puede decirse que para concretar y delimitar el campo de acción de aquella, antes hay que pasar por éste. Muestra de ello son, por ejemplo, los informes de la OCDE, el Informe TALIS […]. Tal es el grado de relación entre ambos, que llegan a emplearse como sinónimos; las lindes entre ambos no parecen tan claras, constituyendo su diferenciación uno de los problemas más difíciles de resolver […] Pese a todo, dirección y liderazgo son dos universos conceptuales y prácticos diferentes (p.85).

Las competencias profesionales: moldeando al líder escolar

La formación en competencias es una de las grandes apuestas de las reformas educativas, con miras a la mejora de la educación. La defensa de las competencias como clave del éxito han calado fuertemente en el discurso educativo, al punto de ser incorporadas en las normativas y regulaciones como un elemento central de la dirección escolar.

El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (2009) define a la competencia como “la capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y/o metodológicas, en el trabajo o en el estudio y en el desarrollo de situaciones profesionales y personales” (Comunidades Europeas, p.11). La definición de competencias para varios autores, implica la necesidad de diferenciarlas de las funciones y de las tareas o actividades. En la normativa español, se hace referencia a funciones del equipo directivo, mientras que al referirse a la persona que asume el cargo directivo, se habla de competencias (Vázquez Recio, 2013). De este modo, el desempeño de un puesto (función) se ajusta a un perfil e implica ciertas obligaciones que se cumplimentan llevando a cabo ciertos cometidos (tareas). Las competencias así se corresponden con los conocimientos, habilidades, valores y experiencia necesarios para que un individuo efectúe una tarea o ejerza una función (Osorno Gil, 2018).

Ser competente implica poder realizar una actividad profesional, resolver problemas o desarrollar proyectos en tiempo oportuno movilizando integralmente un saber realizar, conjuntamente con los saberes conceptuales pertinentes y con capacidades diversas de acción y de relación, con el fin de obtener resultados de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

calidad. Implica conocer lo que se realiza, tener conciencia de sus consecuencias y capacidad de evaluar la acción. Supone capacidad para aprender, innovar y generar nuevos conocimientos. Otra característica de las competencias es su capacidad de transferibilidad hacia otras situaciones o procesos de acción. No es un saber válido exclusivamente en tareas específicas o rutinarias. La fortaleza de la formación basada en competencias reside en la posibilidad de ampliación de los saberes más allá de la simple ejecución de tareas delimitadas. En este sentido, ser competente supone la capacidad de ver, analizar e intervenir en un mundo complejo en el que se interrelacionan aspectos estrictamente técnicos con aspectos culturales, sociales, éticos, políticos y tecnológicos (Pozner, 2000, p. 24).

Como en el caso de las buenas prácticas, las competencias se presentan como modelo de lo correcto, aquello que se debe lograr, una expertise que se debe obtener, aunque no se explicite de qué manera es posible adquirir ese saber y si efectivamente se encuentra al alcance de todos. Nuevamente, mediante la definición de competencias necesarias para el ejercicio profesional, los lineamientos que deben seguir los directivos escolares en su tarea cotidiana son prefijados y establecidos externamente.

Osorno Gil (2018) en la búsqueda por esclarecer las competencias profesionales explícitas de los equipos directivos entiende que es necesario distinguir el saber hacer del saber actuar.

Este es el tipo de competencia que buscamos en los equipos directivos, un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los capacitan para saber actuar en un contexto determinado, seleccionando la mejor respuesta y poniendo en funcionamiento los recursos más adecuados para la mejor gestión de una situación. (Osorno Gil, 2018, p. 54)

Esta autora identifica doce competencias que debe tener un equipo directivo para realizar sus tareas de la forma más óptima: toma de decisiones; comunicación; planificación; trabajo en equipo; motivación; competencia emocional; innovación; gestión de los talentos; proyección; control y supervisión; resolución de conflictos y negociación. Asimismo, se hace referencia a la organización en el uso del tiempo; el manejo del estrés; la delegación de funciones; las relaciones interpersonales; espíritu emprendedor; orientación al logro; liderazgo y coaching (Osorno Gil, 2018).

Sin duda, la adquisición de competencias implica comportamiento deseado y esperado. Entonces, las competencias involucran un sinnúmero de actividades, actitudes y modos de trabajo, de diversa índole y naturaleza, que deben darse en el mismo momento y deben ser dominados por una misma persona -el director- o un grupo reducido de personas -el equipo directivo.

Eficacia, rapidez, accionar bajo presión, asertividad, autocontrol y calma ante los problemas y las situaciones difíciles, en fin, un súper director capaz de hacer todo y más, con solo proponérselo.

Álvarez (2010) distingue tres particularidades que definen a las competencias profesionales:

> - Dominio cognitivo: son los conocimientos conceptuales instrumentales que la persona ha ido adquiriendo sobre el objeto de su trabajo
> - Dominio procedimental: el conjunto de habilidades y destrezas imprescindibles para hacer bien un trabajo
> - Dominio afectivo: valores, principios, creencias o intereses que justifican un tipo de acción u otro y que motivan al individuo para manifestar un comportamiento constructivo en su trabajo (Álvarez, 2010, según citado en Asprella, 2015, p.109)

Resulta llamativo destacar que los abordajes acerca de las competencias profesionales, y en particular, las competencias entendidas como ineludibles para la dirección escolar, incluyen como componentes necesarios la cuestión actitudinal, afectiva y en relación a los valores. Así como sucede también con la idea del liderazgo en la dirección escolar, se espera que los directores ostenten capacidades profesionales innatas asociadas a su actitud, y se deposita en su personalidad la facultad de generar una disposición adecuada a su función. Las competencias entonces implican cualidades específicas para la dirección escolar.

En este sentido, podemos encontrar una relación de cualidades que han de poseer los directores y las directoras si realmente desean ser eficaces y conseguir que sus escuelas sean consideradas, asimismo, como escuelas eficaces y de calidad. Dichas cualidades dibujan un perfil para la dirección que podríamos calificar de “todopoderoso”, “omnipotente”, o de un “héroe/heroína”. Así, la paciencia, la fortaleza, el orden, la serenidad, la seguridad y la estabilidad emocional […] deben ser cualidades que toda persona que asuma la dirección debe poseer. (Vázquez Recio, 2013, p. 73)

Resulta clave reconocer que las competencias son presentadas como optimizadoras del trabajo de los directores, garantes del éxito escolar, enmascarando

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

su origen en la gestión empresarial, y el traslado de lógicas gerenciales y de mercado que implica su incorporación al ámbito educativo.

El liderazgo y la cultura del emprendedurismo

El líder que sabe cuales son sus objetivos y qué estrategias debe desplegar para alcanzarlos no dudaría en identificarse como un emprendedor. En una economía de mercado, la iniciativa para generar una empresa o un negocio, convertirse en una usina de proyectos, atraer capital y desarrollar producciones novedosas, es un valor agregado y una cualidad destacable.

Se espera que el director-líder adopte una actitud emprendedora que le permita trabajar en y sobre la innovación para la mejora, que sea el artífice de las transformaciones; que desarrolle mecanismos para atraer presupuesto; que gracias a una actitud proactiva conduzca a la comunidad educativa hacia procesos de calidad; que genere proyectos exitosos que redunden en buenos resultados escolares. Se espera por tanto, que el director vea a la institución como su propia empresa, a la que debe conducir hacia el éxito.

El entrenamiento de capacidades, la formación para el liderazgo y el aprendizaje del control de las emociones se presentan asimismo como estrategias novedosas centradas en los directivos escolares y orientadas al dominio de sus capacidades para transformarse no sólo en el gerente que vela por el eficaz funcionamiento de la organización, sino como posible guía emocional que oriente a toda la comunidad educativa. Regular sus emociones es el puntapié inicial para regular las emociones de los otros y encauzarlos hacia los objetivos esperados, entendiendo que “las personas que deben dirigir a otras deberían ser capaces también de dirigirse a sí mismas” (Antúnez y Güell, 2019, p. 7).

El cognitive coaching entendido como un cambio de los modelos mentales sobre uno mismo; el instructional coaching asociado a las buenas prácticas; el blended coaching centrado en el crecimiento personal y profesional, son derivaciones de la idea del coaching que implica dos vertientes: cambio personal orientado por un coach, y competencias de conducción de un sujeto ante un equipo de trabajo con el objeto de dirigir su desarrollo (Altopiedi y Burgos García, 2020).

Los supuestos beneficios del coaching aplicado a los directores escolares, son muchos y muy amplios, considerando que ayudan a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> mejorar el desempeño y la productividad; 2) desarrollar al personal; 3) mejorar el aprendizaje;) mejorar las relaciones; 5) mejorar la calidad de vida; 6) mejorar el uso de las habilidades y los recursos del personal; 7) ofrecer respuestas más rápidas y eficaces; 8) mejorar la flexibilidad y la adaptabilidad al cambio; 9) lograr un personal más motivado y creativo, y 10) cambiar la cultura organizativa (Altopiedi y Burgos García, 2020, pp.187-188).

Estas estrategias logran depositar la responsabilidad del cambio y de la resolución de conflictos en cada individuo, sembrando la idea de que una actitud positiva y proactiva es la solución a todas las problemáticas. Con ellos, se enmascaran los procesos estructurales que constriñen a los centros educativos y se deshilachan los lazos colectivos de lucha y busca de resoluciones grupales.

Se trata entonces de incorporar estrategias de coaching e inteligencia emocional en la formación de los directores, a la espera de que ellos se transformen en coaches de su comunidad escolar, alcancen el domino de sí mismo para encauzar a otros en la búsqueda del éxito escolar. Dicho éxito se mide por mejores resultados en pruebas estándares, menor conflictividad y mejor adaptación de las instituciones en su conjunto a las demandas externas.

El director escolar: el CEO de la escuela

Las lógicas de mercado, el discurso neoliberal y la mercantilización del sistema educativo permean el cotidiano escolar incorporándose como nueva forma de regulación de los procesos educativos, de las actividades de las instituciones escolares y particularmente, de las tareas diarias de los directores escolares. Barroso (2004) sostiene que la dirección escolar se encuentra sujeta a una “mezcla híbrida en la regulación” (p. 124), y por lo tanto supeditada a diversas racionalidades como resultado de múltiples regulaciones, lo que “se traduce en la utilización simultánea de políticas y medidas inspiradas en marcos de referencia y modelos distintos como, por ejemplo, la «regulación por el Estado» y la «regulación por el mercado»” (Barroso, 2004, p. 123).

La regulación post-burocrática (Barroso, 2012) de la tarea de los directores escolares enraizada con los principios de la Nueva Gestión Pública[2777], posibilita un rol directivo asimilado a la figura del gerente de empresa, responsable por la mejora

[2777] La Nueva Gestión Pública puede ser caracterizada como un esquema de reformas del sector público que busca reorganizar la administración en clave de mercado, gestión y competencia, un movimiento que se presenta como punto de ruptura, en la pretensión de introducir las lógicas de organización privada en la administración pública (Ferlie et al., 1996).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

institucional, con vocación política, perfil administrativo, un líder empático y carismático (Taylor, 2011), gestor del cambio mediante un liderazgo que implique participar, convencer, delegar y ordenar, según el momento y la necesidad (Gore, 2011).

En el marco de un "economismo educacional" (Lima, 2011, p.9), el director de escuela se convierte en un líder emprendedor, responsable de forma unipersonal por una gestión innovadora, competente, centrada en la calidad y los buenos resultados, un chief executive officer (CEO, por sus siglas en inglés) del centro educativo (Lima, 2011). El líder pedagógico, capaz de generar procesos colectivos centrados en el desarrollo de habilidades y la utilización de estrategias para el buen desempeño de la institución escolar, orienta su trabajo en base a la valoración de los resultados y la búsqueda de la eficacia (Barroso, 2005).

Santos Guerra (2015) en el mismo sentido afirma que

> vivimos inmersos en la cultura neoliberal. De ahí se deriva una obsesión por la competitividad, por la eficacia, por el individualismo, por la privatización, por la reificación del conocimiento. Todo ello lleva a entender la escuela como una empresa y al director como un gerente (pp.10-11).

Las lógicas de funcionamiento y organización del trabajo de la administración clásica se yuxtaponen con lógicas propias del mercado, instaurando su propio sistema de valores, y sus formas de entender la realidad. El cumplimiento de objetivos, la observancia de las directrices de las políticas educativa, la elaboración y ejecución de programas y proyectos focalizados de diversa índole, la rendición de cuentas, la competencia en el mercado educativo por la elección de los padres y por alcanzar altos estándares de calidad son algunos de los instrumentos de regulación de la tarea de los directores escolares. En palabras de Lima (2011)

> es en tanto visible, entre nosotros, la creciente defensa del protagonismo del director escolar como pivot de una visión que se basa en el elogio del sector privado y empresarial, de un estilo emprendedor semejante al de un "director general" o de un "chief executive officer" (CEO) de una empresa, agente de un procesos de re-jerarquización de las relaciones de poder, profesionales y pedagógicas, en perjuicio de la ampliación de la agencia y de la autonomía de los profesores, en buena parte resultante de la introducción de mecanismos de control inspirados por la educación basada en la evidencia (p. 12-13)

NOTAS FINALES

La estructura verticalista en la toma de decisiones, el cumplimiento de las normas, la jerarquía y la distribución de tareas en la organización del trabajo

lentamente comienzan a mixturarse con nuevos formatos y nuevos objetivos de trabajo en el cotidiano escolar. No se trata de una superación de los obstáculos y las dificultades del la organización burocrática del trabajo en pos de nuevos formatos ajustados a las nuevas necesidades de los centros educativos y de los sistemas escolares. Por el contrario, el trabajo en la escuela comienza a asimilarse al trabajo en una empresa. Mucho se ha escrito en el intento por esclarecer las radicales diferencias entre ambas –escuela y empresa- (Laval, 2004).

La escuela analizada como organización (Cantón Mayo y Pino Juste, 2014, Blejmar, 2005, De Podestá, 2011, Fernández Díaz, Álvarez Fernández y Herrero Toranzo, 2002, García Requena, 1997) ha sido utilizada por algunos teóricos como herramienta para que se recomiende y se apliquen los mismos criterios de trabajo productivo de las organizaciones empresariales en los centros educativos.

En palabras de Ball (1998), el nuevo gerencialismo es “la inserción de las teorías y técnicas de gestión empresarial y el 'culto a la excelencia' en las instituciones del sector público. Gerencialismo es, en este sentido, tanto un sistema de suministro y un vehículo para el cambio” (p.123).

Los procesos de descentralización que se han desarrollado en las últimas décadas en los sistemas educativos, transfiriendo responsabilidades desde la administración central hacia las unidades inferiores y particularmente hacia los centros educativos bajo el justificativo de la necesidad de dotarlos de autonomía, movimientos de autogestión tales como la school-based management (gestión centrada en la escuela[2778]) y la exaltación del liderazgo como vía única, aumenta la responsabilidad de los directores escolares, desarticula procesos colectivos de ayuda y colaboración, al tiempo que facilita el control.

La autonomía permite disimular que procesos de toma de decisiones se encuentra en otros espacios muy por fuera del sistema educativo y de las escuelas, encubriendo también que se recorta el poder de decisión a los miembros de la comunidad educativa en virtud de las decisiones de corte economicistas, “en el grado

[2778] En este movimiento se entiende que las instituciones educativas son capaces de autogestionarse, considerando que la autonomía relativa (Lima, 2011) de la que disponen les posibilita generar sus propios proyectos de gestión y son lo suficientemente competentes como para construir su proyecto pedagógico de forma independiente. Asimismo, tienen capacidad operativa para gestionar sus recursos de acuerdo a los lineamientos establecidos por la administración central, a la cual deben rendir cuentas (Barroso, 1996). El foco de la autonomía es entonces la gestión de los recursos, la organización escolar y los asuntos pedagógicos. Se pretende así racionalizar la gestión para desburocratizar a la escuela y que sea más flexible antes las demandas.

en que desaparece de delante de nuestros ojos la responsabilidad del Estado, es previsible, que las exigencias y culpas que la sociedad sitúe en los centros escolares sean realmente excesivas" (Torres Santomé, 2010, p. 46).

Estos mecanismos enmarcados en la soft governance (Barroso, 2010), mediante una pretendida optimización de la gestión y la asignación de mayores cuotas de autonomía a las escuelas, encubren los lineamientos y las directrices mediante las cuales el Estado reconvertido en evaluador, regula el accionar. Así, en un contexto de pseudo autonomía las escuelas son lanzadas a desenvolverse con los recursos que dispongan, para responder a la administración de forma eficiente con resultados de calidad.

REFERÊNCIAS

ALTOPIEDI, Mariana, y BURGOS GARCÍA, Antonio. El papel del "coach" en la formación de directivos: análisis de un programa específico. **Educar**, v. 56, n.1, p. 183-199, 2020.

ANTÚNEZ, Serafin y GÜELL, Manuel. **La dirección de sí mismo. Orientaciones para directores y directoras escolares**. España: Horsori, 2019.

ASPRELLA, Gabriel**. Modelos de gestión en Directivos de instituciones educativas de nivel secundario**. (Tesis de Doctorado) - Universidad de Sevilla, España, 2016.

BALL, Stephen. Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. **Comparative education**, v.34 n. 2, p. 119-130, 1998.

BARROSO, João. A direcção da escola – tensões no presente, desafios para o futuro. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2012, España. **Anales**. España: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2012, p. 2-10.

BARROSO, J. Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. In: Neto-Mendes, Antonio; Costa Jorge Adelino y Ventura, Alexandre. (Eds.). **A emergencia do diretor da escola: questões políticas e organizacionais**, Portugal: Universidade de Aveiro, 2001, p. 11-22.

BARROSO, João. Conhecimento, actores e política. Sísifo. **Revista de Ciências da Educaçã**o, n. 12, p. 37-50, 2010.

BARROSO, João. Liderazgo y autonomía de los centros educativos. **Revista Española de Pedagogía**, v. 63, n. 232, p. 423-442, 2005.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Revista **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005b.

BARROSO, João. La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués. **Revista de Educación**, n. 33, p. 117-140, 2004.

BARROSO, João. **O estudo da Escola**. Portugal: Porto Ed, 1996.

BELTRÁN LLAVADOR, Francisco. Tradición y cambio en la dirección escolar. In: FRIGERIO Graciela (Org.). **De aquí y de allá textos sobre la Institución Educativa y su Dirección**. Argentina: Editorial Kapelusz, 1998.

BLEJMAR, Bernardo. **Gestionar es hacer que las cosas sucedan**. Argentina: Novedades Educativas, 2005.

BOLÍVAR-BOTÍA, Antonio. La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo. In: VILLA, Aurelio (ed.). **Liderazgo pedagógico en los centros educativos: Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores.** España: Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero, 2013, p. 145-177.

BOLÍVAR-BOTÍA, Antonio. ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 3, n. 5, p. 79-106, 2010.

CANTÓN MAYO, Isabel, y PINO JUSTE, Margarita. (Coords.). **Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento**. España: Alianza Editorial, 2014.

COMUNIDADES EUROPEAS. **Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente**. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2009.

DA CONCEIÇÃO, Sergio y MOTA PARENTE, Juliano. Um estudo multivariado do perfil do director das escolas públicas de Itabaiana. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 2, p. 361-365, 2012.

DE PODESTÁ, Eugenia. La gestión: una oportunidad en la mejora escolar. In Gvirtz, Silvina y de Podestá, María Eugenia. (Comp.). **Mejorar la gestión directiva en la escuela**. Buenos Aires: Ediciones Granica, 2011, 11-26.

DELGADO, Manuel. La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. **Enseñanza**, n. 22, p. 193-211, 2004.

FERNÁNDEZ DÍAZ, María José, ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, Manuel, y HERRERO TORANZO, Emiliano. **La dirección escolar ante los retos del siglo XXI**. España: Editorial Síntesis, 2002.

FULLAN, Michael. **The principal: Three keys to maximizing impact**. USA: John Wiley & Sons, 2018.

GARBANZO VARGAS, Guisell y OROZCO DELGADO, Victor. Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. **Revista Educación**, v. 34, n. 1, 15-29, 2010.

GARCÍA REQUENA, Filomena. **Organización escolar y gestión de centros educativos**. España: Aljibe, 1997.

GÓMEZ DACAL, Gonzalo. **Claves para la excelencia educativa**. España: Wolters Kluwer, 2013.

GORE, Ernesto. (2011). El director de escuela como gestor del cambio. In: GVIRTZ, Silvina y de Podestá, María Eugenia. (Comp.). **Mejorar la gestión directiva en la escuela**. Argentina: Ediciones Granica, 2011, p. 51-68.

GORROCHOTEGUI-MARTELL, Alfredo. Un modelo de "coaching" en directivos escolares. **Revista Educación y Educadores**, v. 14, n. 2, 369-387, 2011.

GVIRTZ, Silvina. Mejorar la escuela. In: GVIRTZ, Silvina y de Podestá, María Eugenia. (Comp.). **Mejorar la gestión directiva en la escuela**. Argentina: Ediciones Granica, 2011, p. 29-50.

LAVAL, Christian. **La escuela no es una empresa**. España: Paidós, 2004.

LIMA, Licínio Politicas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educação: teoría e prática**, v. 21, n. 38, 1-18, 2011.

LUSQUIÑOS, Corina. Gestión educativa: Conceptualización y diferenciación en la organización y la administración clásicas. **Revista Páginas**. v. 7, n. 5, 69-85, 2005.

NAVAREÑO PINADERO, Pedro. La dirección de centros educativos en España. Liderazgo y gestión para la mejora escolar. **Avances en Supervisión Educativa**, n. 17, 1-10, 2012.

NAVARRO RODRÍGUEZ, Miguel y BARRAZA MACÍAS, Arturo**. Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: claves hacia la transformación**. México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C, 2013.

MURILLO TORRECILLA, Francisco y GÓMEZ MARTÍN, Juan. Pasado, presente y futuro de la dirección escolar en España: entre la profesionalización y la democratización. **REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 4, n. 4, 85-98, 2006.

OCDE. Mejorar el liderazgo escolar: herramientas de trabajo. México, 2009.

OSORNO GIL, Raquel. **Los equipos directivos de los centros educativos públicos: composición, funciones y competencias. Un instrumento de evaluación de su desempeño competencial**. (Tesis de Doctorado) - Universidad Complutense de Madrid, España, 2018.

POZNER, Pilar. **Competencias para la profesionalización de la gestión educativa: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa**. Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de Educación IIPE–UNESCO, 2000.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

SANABRIA RANGEL, Mauricio. De los conceptos de administración, gobierno, gerencia, gestión y management: algunos elementos de corte epistemológico y aportes para una mayor comprensión. **Revista Universidad & Empresa**, v. 6, n. 13, 155-194, 2007.

SANTAMARÍA CONDE, Rosa María. **Organizar centros escolares**. España: Editorial Síntesis, 2015.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel**. Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar**. España: GRAÓ, 2015.

TAYLOR, John. (2011). Liderazgo en la escuela: el desafío de mantener el fuego sagrado. In: GVIRTZ, Silvina y DE PODESTÁ, María Eugenia (Comp.). **Mejorar la gestión directiva en la escuela**. Argentina: Ediciones Granica, 2011, p. 69-90.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar**. España: Ediciones Morata, 2010.

VÁZQUEZ RECIO, Rosa. **La dirección de Centros: Gestión, ética y política**. España: Ediciones Morata, 2013.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

20.5.8 MARCO LEGAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA: VOCÊ CONHECE, VOCÊ JÁ ESCUTOU FALAR?

Lucinete de Sousa Lima[2779]

RESUMO

O referido trabalho tem como objetivo realizar uma análise sobre o alcance de conhecimento, de alguns cidadãos, da Lei nº 13.257/2016, conhecida como o Marco Legal da Primeira Infância (MLPI). A política pública em questão preconiza a criança como sujeito de direito e com prioridade absoluta. Entende-se, nesse contexto, que esse conhecimento é necessário para todos que lidam, direta ou indiretamente, com a primeira infância. Do exposto, mesmo em se tratando de uma Lei relativamente recente, é preciso maior publicidade para que o seu conhecimento seja disseminado e alcance o maior número de envolvidos em suas ações e programas. Para o alcance dos resultados, foi elaborada uma pesquisa, através do formulário Google Docs e enviado em formato on-line para pessoas de diversas profissões, do grupo de contato do autor deste trabalho, no âmbito do Distrito Federal, como forma de levantar dados para demonstrar quem conhece, quem já ouviu falar e quem pode citar algumas das áreas preconizadas no MLPI com o propósito de levar a temática para mais perto da sociedade, ao mesmo tempo que contribui para a divulgação dessa legislação tão recente, e que, possivelmente, ainda não vislumbra seu conhecimento por parte da família, da sociedade, das instituições e dos envolvidos com a primeira infância. Os resultados foram expressos através de gráficos e de dados e, embora o número de amostras não seja substancial, demonstraram que há um certo desconhecimento, dessa política pública, por parte da sociedade em geral.

Palavras-chave: Marco Legal da Primeira Infância. Lei 13.257/2016. Políticas Públicas. Infância e Criança.

1 INTRODUÇÃO

Desde março de 2016, a Lei 13.257, conhecida como o Marco Legal da Primeira Infância está em vigor. Mas, sabemos que entre o estabelecimento de uma lei e sua implementação, há um largo caminho que envolve conhecimento, dedicação e participação ativa de pessoas, de instituições, de grupos e da sociedade em geral. O velho ditado “Quem pariu Mateus que balance” já está ultrapassado, isso é fato. E ainda, já sabemos que desde a Constituição de 1988, precisamente em seu artigo 227, que o “Mateus” é responsabilidade de todos nós. E não podemos ficar aquém, cuidando somente da nossa bolha, é necessário furar essa bolha e ir mais além.

[2779] Graduada em Letras Espanhol e Letras Francês pela Universidade de Brasília – UnB, e aluna de Pós-graduação na modalidade Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Brasília – UnB, lucinetes@hotmail.com .

A legislação está em vigor, e o convite é para que nos sensibilizemos ainda mais para destrinchar detalhes dessa lei, para que sua implementação seja vista em alguma ação ou programa, num momento tão crítico como agora.

A divulgação para todos os grupos sociais e institucionais é essencial para que aconteça a participação de forma mais efetiva e para que possamos ver contribuições concretas dessa lei, principalmente em grupos e comunidades menos favorecidas.

Sabemos que uma política pública somente por si só não basta. Ela precisa se efetivar para de fato sair do papel e assim cumprir o objetivo a que se destina. Foi um longo caminho até chegar no Marco Legal da Primeira Infância, e a expressão prioridade absoluta já existia na Constituição Federal (CF) de 1988 quando foi atríbuida às crianças, aos adolescentes e aos jovens, em seu Art. 227 que diz:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e á convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, Constituição Federal, 1988, grifo do autor).

Assim, desde a CF de 88, nosso país vivenciou um histórico de conquistas de direitos voltados para primeira infância, que tem culminado em resultados significativos, embora muitas vezes lentos, no amparo à essa etapa da vida humana.

Com 54 artigos, a Convenção Nacional dos Direitos das Crianças (CDC), de 1990, foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20/11/1989. A Convenção é considerada um marco de direitos na história universal, e citado em quase todos os trabalhos que evidencia a primeira infância. E, ainda, fundamenta que a família é parte fundamental para o bem-estar de todos os seus membros, e em especial, as crianças.

Ainda no preâmbulo da Convenção sobre os Direitos da Criança, Decreto nº 99.710/1990, o seguinte texto a ressalta:

> Tendo em conta que a necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial foi enunciada na Declaração de Genebra de 1924 sobre os Direitos da Criança e na Declaração dos Direitos da Criança adotada pela Assembléia Geral em 20 de novembro de 1959, e reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (em particular nos Artigos 23 e 24), no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (em particular no Artigo 10) e nos estatutos e instrumentos pertinentes das Agências Especializadas e das organizações internacionais que se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> interessam pelo bem-estar da criança (BRASIL, Convenção sobre os Direitos da Criança, 1990).

Desse modo, é possível constatar que muito antes da Constituição Federal de 88, na Declaração de Genebra de 1924, o entendimento de que a criança carecia de uma atenção especial no que tange ao seu pleno desenvolvimento já tinha sido discutido de tal maneira que urgiu a necessidade de se criar e aprovar instrumentos jurídicos pertinentes ao amparo dos seus direitos.

A Lei 8.069/1990, conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em vigor no mesmo ano da CDC , já em suas Disposições Preliminares fala sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Vale aqui pontuar, que em seu texto o ECA considera criança a pessoa de 0 até doze anos de idade incompletos, e adolescente a pessoa de doze até dezoito anos de idade.

O ECA estabelece que tanto a criança como o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. E, voltando especificamente para primeira infância, o Marco Legal da Primeira Infância já em seu Art.1º informa que altera a Lei nº 8.069 em consonância com os princípios e diretrizes nela preconizados.

O Marco Legal da Primeira Infância envolve, portanto, tanto a CF de 88 quanto o ECA, quando em seu Art. 3º informa que é “dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária [...]”

Outro tópico que é relevante para o conhecimento da sociedade é sobre o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que no ano de 2020 foi um dos assuntos mais discutidos no meio educacional. O Fundeb foi um ganho para a sociedade e hoje ele se faz essencial para a manutenção e qualidade da educação.

No contexto do Marco Legal da Primeira Infância, o FUNDEB adentra o Art. 35, parágrafo 1º-A, grifo do autor:

> a definição das prioridades a serem atendidas com os recursos captados pelos fundos nacional, estaduais e municipais dos direitos da criança e do adolescente, serão consideradas as disposições do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária e as do Plano Nacional pela Primeira Infância (BRASIL, Lei 13.257/2016).

Sendo o Fundeb o principal instrumento de financiamento de educação básica no país, vale ressaltar que tanto os profissionais envolvidos com a educação quanto

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a sociedade, devem conhecer e divulgar para que seu propósito seja cumprido com excelência.

O Marco Legal da Primeira Infância está articulado com marcos regulatórios de importante peso para criança e o adolescente. Ele alberga e faz alterações da Lei 8.069 (ECA), do Decreto-Lei nº 3.689 (Código de Processo Penal), da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) entre outras. O seu advento não anula os outros, pelo contrário ele vem ratificar a importância da prioridade absoluta para primeira infância.

Do exposto acima infunde o objetivo deste trabalho que é, a partir de uma pequena amostragem, apresentar que temos legitimados documentos regulatórios que se completam em prol da primeira infância, que se bem aplicados, a partir de ações e projetos, podem fluir bons resultados. Mas, será se a família e a sociedade são realmente cientes da existência dessas legislações? Ainda, muito pouco.

Os procedimentos metodológicos utilizados para este trabalho foram de cunho experimental com coleta de dados feita através de um questionário, com 5(cinco) perguntas, utilizando o formulário digital do Google Docs e enviado via WhatsApp a várias pessoas do grupo de contato do autor deste trabalho, residentes no Distrito Federal, e ainda, foi solicitado a esses contatos para que disseminassem o formulário entre os seus contatos, para colher o maior número possível de respostas acerca do Marco Legal da Primeira Infância.

2 DESENVOLVIMENTO

Segundo uma pesquisa nacional realizada pelo Datafolha e o Instituto Alana, em 2013, apenas 24% da população brasileira conhecia o termo prioridade absoluta. Nem a sociedade, nem a família conheciam amplamente os direitos de seus filhos (DATAFOLHA, INSTITUTO ALANA, 2013).

Em outra pesquisa realizada pelo Datafolha em 2013, e publicada no site www.criancaeconsumo.org.br, 81% dos brasileiros se consideram “mais ou menos, pouco ou nada informados sobre os direitos da criança previstos mesmo ainda na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, que datam dos anos de 88 e 90, respectivamente.

Do explicitado acima, imagina-se que com relação ao Marco Legal da Primeira Infância esse desconhecimento ainda pode ser maior. Embora, tenhamos uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

legislação avançada no que toca aos direitos da criança, faz-se necessário que esses direitos sejam conhecidos para serem concretizados e ganharem os bairros, as cidades, os Estados e o País.

A análise feita através de estatística descritiva e disponibilizada pela própria plataforma de formulários do Google Docs teve um número de 101 (cento e um) participantes de diversas profissões, até o dia 04/07/2021.

O questionário teve as seguintes perguntas: 1) Nome completo; 2) Profissão; 3) Você conhece o Marco Legal da Primeira Infância, Lei 13.257/2016?; 4) Se sim, poderia citar uma, ou mais de uma, das áreas prioritárias?; e 5) Você já escutou falar do Marco Legal da Primeira Infância?

Com relação às perguntas 3, 4 e 5, temos os seguintes gráficos:

Figura 1 – Pergunta 3: Você conhece o Marco Legal da Primeira Infância, Lei 13.257/2016?

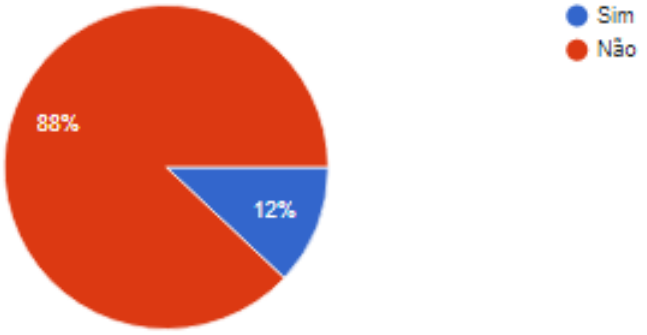

Fonte: https://docs.google.com/forms/ (2021)

Figura 2 – Pergunta 4: Se sim, poderia citar uma, ou mais de uma, das áreas prioritárias?

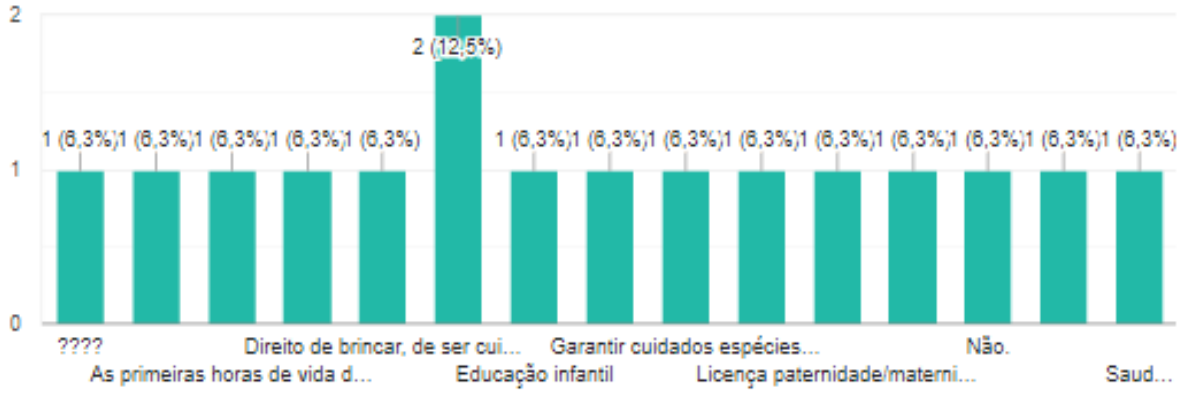

Fonte: https://docs.google.com/forms/ (2021)

Figura 3 – Pergunta 5: Você já escutou falar do Marco Legal da Primeira Infância?

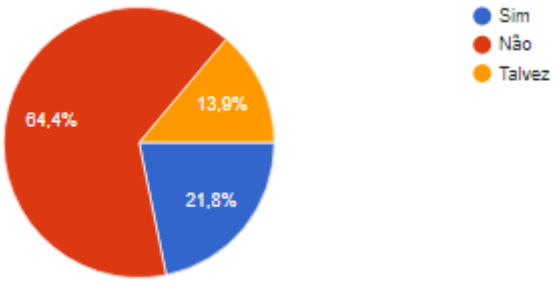

Fonte: https://docs.google.com/forms/ (2021)

Como é possível observar nos resultados das 101 pessoas, profissionais das mais diversas áreas, obteve-se na figura 1 apenas 12% (doze por cento) de participantes que conhece o Marco Legal da Primeira Infância, e 64% nunca escutou falar, conforme figura 3. É um índice bem elevado mesmo em se tratando de um número pequeno de amostras.

Aqueles que informaram que conheciam, alguns não souberam explicitar de maneira precisa uma ou mais das áreas prioritárias, conforme figura 3, que o Direito de brincar, de ser cuidado; direito de ser cuidado por pai e mãe, obteve um percentual de 12,5%.

Assim, é substancial a reflexão, que ainda muitos desconhecem a citada Lei. Talvez por falta de publicidade, ou por falta de interesse individual ou por não vislumbrar nenhuma ação ou projeto a ela vinculados.

Portanto, é coerente informar que a construção de uma sociedade mais justa e igualitária não é somente considerar a existência de um ordenamento jurídico, pois como é possível exigir o cumprimento de citado direito se não se conhece o que está explicitado nele? Desse modo, entra a importância papel da família e da sociedade em conhecer, observar e fiscalizar como são efetivadas essas ações e programas amparados em marcos regulatórios.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste trabalho foi de provocar o início de uma discussão relacionada a abrangência do conhecimento sobre o Marco Legal da Primeira Infância no âmbito local para possívelmente se estender a uma escala maior. Para tanto, a metodologia foi adequada e as respostas possibilitaram a obtenção de um resultado satisfatório

acerca dos questionamentos apresentados neste trabalho, embora as amostras ainda sejam em número reduzido e limitada ao Distrito Federal.

O questionário permitiu o levantamento de respostas de diversas áreas e forneceu dados norteadores que reforçam que muito pouco ainda se sabe sobre o Marco Legal da Primeira Infância. Expressa-se aqui a importância do conhecimento sobre os direitos da primeira infância, manifestos em leis, por parte da família e da sociedade, bem como em todas as instituições que envolve a crianças de zero a seis anos de idade, consideradas dentro da Lei 13.256/2016, como primeira infância.

Nesse sentido, a apropriação de um trecho de uma entrevista com Luiz Inácio Lula da Silva, concedida a Emir Sader e Pablo Gentili, onde ele fala da história da ponte, vem de encontro com essa temática:

> Eu fui visitar em 1993 uma comunidade quilombola [em São Paulo] e vi crianças indo de barco para a escola num rio muito caudaloso. O Mário Covas era o governador e eu fui até ele pedir que construísse uma ponte, uma pinguela, qualquer coisa, para que as crianças não tivessem mais que atravessar o rio para ir à escola. Em 2003, eu assumi a Presidência e a ponte ainda não existia. E aí eu falei: “Eu quero uma ponte”. Então, contratamos o exército para ficar mais barato, mas ainda assim essa ponte levou oito anos para ser construída. Agora está pronta. (SADER;GENTILI, 2013, p. 26-30).

Inspira concluir com a história da ponte, que é forçoso entender a necessidade, mas para atender essa necessidade é muito importante buscar conhecer, um pouco que seja, das leis e vários outros documentos normativos que possam subsidiar as iniciativas de construir pontes concretas e sustentáveis, ou seja, ações e projetos de qualidade, que possam melhorar a qualidade de vida de muitas crianças carentes de pontes.

Quando se compreende que todos fazem parte do processo e ninguém pode ficar aquém, é plausível que pouco a pouco as desigualdades que afetam milhões de crianças e as famílias dessas crianças, em nosso país, sejam reduzidas.

E, nessa perspectiva espera-se tanto uma maior publiciddade do Marco Legal da Primeira Infância quanto a provocação de que cada cidadão busque conhecer as leis que estão em vigor, para que possa contribuir de maneira a potencializar suas implementações.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

CRIANÇA E CONSUMO. **Direitos das crianças ainda desconhecidos**. Disponível em: https://criancaeconsumo.org.br/ , 2013. Acesso em: 06 jul. 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei nº 8.069, DE 13 de julho de 1990.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/. Acesso em: 05 jul. 2021.

DATAFOLHA; INSTITUTO ALANA. **Pesquisa Legislação sobre os Direitos das Crianças**. 2015. Disponível em: https://prioridadeabsoluta.org.br/noticias/direitos-das-criancas-ainda-desconhecidos/ . Acesso em 06 jul. 2021

FNDE. **Perguntas frequentes do FUNDEB** . Disponível em: https://www.fnde.gov.br/ . Acesso em: 03 jul. 2021.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila. **O necessário, o possível e o impossível (entrevista)**. In SADER, Emir. 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo, SP: Boitempo. Rio de Janeiro: FLACSO, 2013. p.10-30. http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/10_ANOS_GOVERNOS.pdf

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL - SECCIONAL MATO GROSSO. **Lei da Primeira Infância, você conhece?**. Disponível em: https://www.oabmt.org.br/ Acesso em: 05 jul. 2021.

PLANALTO. LEI Nº 13.257, DE 8 DE MARÇO DE 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ Acesso em: 07 jul. 2021.

PLANALTO-PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Convenção sobre os Direitos da Criança**.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ Acesso em: 06 jul. 2021.

SADER, Emir. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. 1. ed. Brasil: Flasco Brasil, 2013. p. 10-30.

UNICEF**. Convenção sobre os direitos da criança**. Disponível em: https://www.unicef.org/. Acesso em: 25 nov. 2020.

20.5.9 O APOSTILAMENTO DO ENSINO E A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Luana Graziela da Cunha[2780]

Maria Terezinha Bellanda Galuch[2781]

RESUMO

Nos últimos anos, tem crescido a adesão de redes públicas de ensino da educação básica aos sistemas de apostilamento criados e vendidos por empresas privadas. Os sistemas de apostilamento têm sua origem em cursos por correspondência, na década de 1930, e em cursinhos pré-vestibulares, criados por volta de 1970, nos quais as apostilas tiveram grande aceitação e legitimidade. À luz da Teoria Crítica da Sociedade, com destaque para o conceito de indústria cultural, objetiva-se neste trabalho de cunho bibliográfico refletir sobre o sistema de apostilamento na tensão com a mercantilização da educação, bem como a relação público-privada neste processo. Observa-se que o apostilamento se apresenta como um mecanismo de controle da formação dos sujeitos, por meio da educação escolar, com a participação da iniciativa privada. Nesses termos, a educação, um processo que possui a potencialidade para a formação para a autonomia, assume a posição de mercadoria, concorrendo para o fortalecimento da lógica da formação para a adaptação. O sistema de apostilamento, tal como os outros produtos que fazem parte do sistema da indústria cultural, concorre para a efetivação dos valores da sociedade capitalista na sua fase atual. A ideia de esforço individual como possibilidade de os sujeitos se adaptarem ao contexto de competitividade encontra no apostilamento um adequado aliado.

Palavras-chave: Teoria crítica da sociedade. Indústria cultural. Sistema de apostilamento. Recursos didáticos. Políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

O sistema de apostilamento remonta aos cursos por correspondência criados pelo Instituto Radiotécnico Monitor por volta de 1939 (BARBOSA, 2018). A formação oferecida por este Instituto era profissionalizante, guardando semelhanças, no que se refere à forma, à atual modalidade de educação a distância (EaD). Os alunos contratavam os cursos e recebiam pelos Correios as apostilas com os conteúdos e as atividades a serem realizadas (INSTITUTOMonitor.com).

Além da atuação do Instituto Radiotécnico Monitor, as apostilas se tornaram parte de um sistema de ensino bastante utilizado em cursos preparatórios para exames vestibulares. Whitaker (2010) afirma que a década de 1970 marcou um significativo aumento de instituições privadas que ofertavam cursinhos pré-vestibulares. Nesse contexto, cada instituição de ensino superior organizava o seu

[2780] Mestranda, Universidade Estadual de Maringá, luanagraziela97@outlook.com.
[2781] Doutora, Universidade Estadual de Maringá, mtbgaluch@uem.br.

próprio exame vestibular, abrindo campo para cursos que ofereciam preparação de alunos que buscavam ingressar no ensino superior, cujo número de vagas era bastante limitado, se comparado ao que temos na atualidade. A aprovação de alunos em vestibulares de universidades públicas, especialmente em cursos concorridos, tornava-se cada vez mais uma forma de legitimação dos cursos preparatórios, de suas respectivas apostilas e, gradativamente, dos sistemas apostilados de ensino.

A procura por cursos cujos alunos obtinham êxito em exames vestibulares foi crescendo e, aos poucos, outras escolas passaram a adquirir materiais produzidos por grupos especializados na produção de apostilas de diferentes disciplinas. Juntamente com as apostilas, esses grupos ou empresas passaram a fornecer listas de exercícios, formação para os professores, provas simuladas, plataformas virtuais, constituindo o que hoje é denominado de sistemas de ensino. (WHITAKER, 2010).

Os sistemas apostilados foram se ampliando, à medida que muitas escolas aderiram a esse formato de ensino. Inicialmente, o maior interesse era demonstrado pela rede privada; gradativamente, o novo produto conquistou também o espaço público. Pesquisas como a de Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro (2009) apontam um significativo aumento na adoção de sistemas apostilados de ensino por parte da rede pública no estado de São Paulo, entre 1997 e 2006, revelando que este modelo abrange todo o Brasil. Nesse sentido, abre-se uma questão a ser investigada: a relação entre o sistema de apostilamento na educação pública e a mercantilização da educação.

Para compreender esse processo, voltamos a atenção para a relação público-privada e para o sistema de apostilamento como um dos elementos da indústria cultural, ela própria como um sistema. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica que, como afirma Gil (2002), se ampara no conhecimento já produzido e disseminado em livros e em artigos científicos. Em termos de sistematização, incialmente, focamos a relação dos sistemas de apostilamento com a indústria cultural; em seguida, tratamos da parceria público-privada fortalecida por meio dos sistemas de apostilamento como viabilização da mercantilização da educação no contexto em que a instituição escolar se põem como um espaço para a formação de sujeitos competitivos, em detrimento da formação para a autonomia e para a humanização.

2 O SISTEMA DE APOSTILAMENTO: PRODUTO DA INDÚSTRIA CULTURAL

Na ascensão da sociedade burguesa, os homens apostaram na razão como o caminho para a superação dos mitos e para a conquista de uma vida digna para a coletividade, no entanto o desenvolvimento dessa sociedade não conseguiu cumprir o que fora sonhado. Como a ciência não é neutra, o seu desenvolvimento está ligado a interesses econômicos e políticos; a razão que poderia ser a via para a liberdade, foi e continua sendo útil para garantir a dominação de uns sobre outros. (ADORNO; HORKHEIMER, 1947).

A lógica da sociedade capitalista é a dominação, o exercício do poder, sendo que os próprios avanços tecnológicos estão a serviço dessa ordem. A imprensa e outros aparatos tecnológicos que teriam potencial para compartilhar o conhecimento tornaram-se instrumentos para a propagação de informações e de propagandas de mercadorias; a indústria cultural converteu os bens de formação em bens de consumo e os entrega às massas com a roupagem de benéficos e necessários à vida humana. (ADORNO; HORKHEIMER, 1947).

No período artesanal, como evidenciou Marx (2013), a reprodutibilidade de produtos era impossível, dado que se tratava de execução manual e, por isso, apesar de poder haver semelhanças entre produtos, não seriam idênticos. A imprensa e o desenvolvimento tecnológico e industrial foram fundamentais para a estandartização, inclusive para a padronização de materiais apostilados. A indústria cultural, por sua vez, utiliza a técnica para disseminar valores da sociedade, ela própria como ideologia. Sem a tecnologia, as empresas não conseguiriam entrar no mercado dos sistemas de apostilamento, já que não seria possível a sua veloz produção e tampouco a sua divulgação.

Segundo Benjamin (2019), o progresso dos instrumentos tecnológicos gerou a reprodutibilidade técnica, mediante a qual a perfeição das reproduções resulta na perda das particularidades da obra. Na reprodutibilidade técnica, os produtos são submetidos a testes para verificar se estão de acordo com o que fora planejado, passando por mudanças quando o objetivo não foi atingido. Nesse processo de reprodutibilidade, perde-se a autenticidade, revelando-se o que foi salientado por Adorno e Horkheimer (1947, p. 9): “não há nada de novo sob o sol”, ou seja, temos à

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

disposição no mercado milhares de produtos idênticos prontos para serem consumidos.

Essa lógica invade a educação escolar e pode ser observada nos sistemas de apostilamento que têm ampliado a sua atuação. Não é raro encontrarmos informações em sites que ilustram essa nossa afirmação. Na página do Sistema Positivo, por exemplo, consta que este sistema atende a “480 mil alunos em 1,8 mil escolas” (SISTEMAPOSITIVO.com.br). Vemos, portanto, a produção em larga escala viabilizando a massificação da educação.

Os sistemas de ensino (ou de apostilamento ou ainda apostilados) são a organização de um conjunto de produtos educacionais regidos por uma mesma lógica. Este conjunto inclui livro do professor, apostilas para o aluno, assessoria pedagógica, formação continuada para os professores, avaliações para a escola e para os alunos, plataformas online, sendo que alguns fornecem até aconselhamento de marketing.

Segundo Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro (2009), muitos governantes municipais acreditam que a padronização da organização escolar, garantida por meio dos sistemas de ensino apostilados, promove a qualidade da educação, acreditando que a regularidade das práticas pedagógicas impede as desigualdades de aprendizagem e de ensino. Essa convicção de igualdade pelo apostilamento é uma marca da indústria cultural, cujos produtos são padronizados sob a crença de que poderão suprimir as mesmas carências. A superação das desigualdades por meio da padronização dos sistemas apostilados é acreditar que as próprias desigualdades são e ocorrem na mesma medida para todos os alunos.

Não se revela, porém que as desigualdades não são espontâneas, são decorrentes da organização social e produtiva sustentadas pela desigualdade social, ou seja, de que o capitalismo não poderia se manter de outro modo, sua palavra de ordem é o poder de uns exercido sobre os outros (ADORNO; HORKHEIMER, 1947). O discurso de superação das diferenças não foca na origem do problema.

Os produtos são elaborados sob a lógica da indústria cultural que mira no seu público-alvo, de modo que cada categoria recebe aquilo que garante a sua permanência como tal. (ADORNO, HORKHEIMER, 1947). É nessa lógica, como ressalta Nicoleti (2009), que há diferença nos sistemas apostilados da rede pública para a rede privada, ou seja, a cada público é oferecido o material que o adequa e que o mantém em sua camada social. O Sistema Educacional Positivo, por exemplo,

oferece para a rede pública o “Sistema Objetivo Municipal de Educação (SOME)” e o sistema COC “Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino (NAME)”, ambos destinados somente às redes municipais de ensino.

Nada escapa aos efeitos da indústria cultural; ela é um sistema que adentra todos os meandros da sociedade, ou seja, no lazer, no trabalho e na educação, suas mercadorias são facilmente consumidas (ADORNO; HORKHEIMER, 1947). O sistema de apostilamento participa dessa “indústria”; é uma mercadoria produzida e destinada a um público específico, guardando estreita ligação com a lógica capitalista.

3 ADESÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA AO SISTEMA DE APOSTILAMENTO: A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA

A aquisição de materiais apostilados pela rede pública de ensino revela a parceria público-privada, dado que os municípios compram esses recursos didáticos de empresas privadas especializadas no setor. Conforme Nicoleti (2009), na concepção de gestores municipais e secretaria de educação, o sistema de apostilamento oferta muitos benefícios que resultam na melhoria da qualidade da educação pública. Há uma crença de que a aquisição de sistemas apostilados é a garantia para a educação pública alcançar a qualidade de uma escola da rede privada, entendendo que a rede privada oferece um ensino melhor do que a pública. (NICOLETI, 2009).

Segundo Nicoleti (2009), muitas reportagens sobre a adoção ou a eficiência do sistema de apostilamento agem como se estivessem vendendo qualquer produto. Destacamos a reportagem citada pelo autor, publicada no jornal Folha de Rio Preto sob o título “Educação implanta Sistema COC em Cedral”. A reportagem apresenta a visão do coordenador da educação do município, segundo a qual os sistema de apostilamento promovem o desenvolvimento de muitas habilidades, dentre elas o trabalho coletivo de forma harmoniosa e o uso dos instrumentos tecnológicos para a pesquisa, com ênfase no “aprender a aprender” (FOLHA DE RIO PRETO, 2004, p. b8, apud NICOLETI, 2009, p. 24).

A defesa de uma formação que prioriza o aprender a aprender não é recente, ela estava presente no relatório Aprender a ser coordenado por Edgar Faure, em 1972. Esse documento sistematizou orientações para a educação, sendo que a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

proposta por ele apresentada não foi finalizada naquele contexto; foi ampliada posteriormente e incorporada às orientações contidas no relatório para a Unesco Educação: um tesouro a descobrir, cuja comissão que o elaborou foi presidida pelo francês Jacques Delors.

O eixo central desse relatório é a organização do ensino em 4 eixos sendo eles: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (DELORS, 1996, p. 90). Em síntese, os eixos são a base de um projeto que alinha a educação aos valores necessários ao contexto econômico produtivo. Conforme Harvey (2008, p. 50), esses eixos respondem à demanda do “regime de acumulação flexível” que flexibilizou todas as instâncias da vida, por isso, a formação de um sujeito com base nos quatro pilares é substancial para adequá-lo à nova realidade produtiva.

Do ponto de vista da formação humana, o resultado não foi positivo, visto que o foco é o desenvolvimento de habilidades e não a apropriação crítica do conhecimento. Conforme Vieira e Sforni (2008), documentos como esse demonstram o ajustamento da educação à lógica capitalista. O ideal formativo defendido foi apenas para a qualidade da formação voltada para o aspecto produtivo. Nesse sentido, quando vemos um gestor de um sistema público de ensino defender o aprender a aprender, percebemos o alinhamento educacional à lógica produtiva.

Segundo Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro (2009), a aquisição de sistemas de ensino privados pela rede pública extrapola a compra de materiais pedagógicos. É uma via de fortalecimento da relação público-privada, por isso, ao adquiri-los, as redes municipais permitem que o setor privado atue efetivamente na organização do sistema educativo público. Essa parceria preza por um padrão da qualidade educacional que se fundamenta no lucro e padroniza os currículos. (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; ARELARO, 2009).

Há uma relação mercadológica na venda dos sistemas de ensino privados para a rede pública. Conforme argumentam Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro (2009), muitas empresas ofertam materiais diferenciados à rede pública, que não são os mesmos que utilizam em suas escolas ou que vendem às escolas particulares. Nessa relação, além da venda do produto, há o controle do tipo de produto, ou seja, se as empresas vendessem às escolas públicas o mesmo material que elas utilizam, poderiam perder seus alunos. O sistema de apostilamento é um produto baseado em uma intencionalidade da empresa produtora, quer dizer, é como se a rede municipal

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estivesse adquirindo a segunda linha de produtos de uma determinada marca.

Isso nos remete à ideia de Adorno (1996) que nos leva a compreender que o papel da educação deveria ser emancipatório, contrário à formação mercadológica. Essa educação garantida pela iniciativa privada guarda marcas da formação criticada pelo autor, proveniente do avanço do capitalismo, a pseudoformação. A pseudoformação é falsa no que concerne à formação cultural, àquela fundamentada na apropriação crítica dos bens culturais em favor uma vida digna para todos, cujo cuidado com a natureza e com o humano é prioridade (ADORNO, 1996).

De acordo com Adorno (1996), a pseudoformação é a formação cultural tomada pelo fetiche da mercadoria. Essa formação encontra respaldo na indústria cultural que tem nos materiais apostilados um dos seus tentáculos. A crença de governantes, anteriormente destacada, de que os materiais apostilados alavancariam a qualidade da educação é também manifestada por pais e professores. Em reportagem publicada no site da prefeitura de Mafra, município do estado Santa Catarina, com a manchete "Adoção do Sistema Positivo para educação infantil é elogiada por pais e professores", há o depoimento de uma mãe, afirmando que sua filha "está encantada com o livro" (MAFRA.SC.GOV.BR, 2016). Nesse "encantamento" podemos perceber a magia pelo produto e o fetiche da mercadoria presente no material didático. Aqui, o sistema de apostilamento como um produto da indústria cultural está cercado por esse fascínio.

A própria matéria não revela aos leitores que somos todos modelados pela indústria cultural que, como sistema, nada escapa a ela (ADORNO; HORKHEIMER, 1947). As mercadorias são planejadas para seduzirem, sem que sua ideologia, o consumo, seja revelado. Segundo Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro (2009), toda empresa privada tem um escopo, o lucro. Ao adotar sistemas privados, o ensino público fortalece a ideologia do consumo, ou seja, o fetiche da mercadoria.

Adorno e Horkheimer (1947) apontam que a razão foi instrumentalizada, tudo se tornou calculável, matematizado, de tal sorte que o importante são os números. Não é sem motivo que a própria legitimidade na origem dos sistemas apostilados se deve ao número de aprovados.

O desenvolvimento da sociedade da mercadoria respalda o desejo de acesso à formação escolar mais elevada como uma forma de ascensão social, todavia o fato de a classe trabalhadora ter acesso à formação cultural não significa que terá uma

formação qualitativamente superior, já que ela própria foi apropriada pela indústria cultural (ADORNO; HORKHEIRMER, 1996).

No sistema de apostilamento, observamos a busca por uma formação semelhante à das escolas particulares, à educação que a classe superior tem acesso. Isso porque existe a crença de que a iniciativa privada oferece uma educação de melhor qualidade, como podemos ver em discursos de gestores e dos próprios pais. O fato de que, independentemente do material utilizado, há a perspectiva de uma formação para a adaptação, dificilmente é percebida. Como afirma Adorno (1996), a pseudoformação em qualquer um de seus níveis atua para a integração dos indivíduos à estrutura social vigente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui apresentadas nos levam a compreender que o sistema de apostilamento mercantiliza a educação, alinhando-a à lógica capitalista. Ajustar a educação aos sistemas prontos é concebê-la como um produto. Nessa mercantilização vemos um modelo educacional ser comercializado como uma mercadoria qualquer. Uma rede municipal de educação adquire um sistema de apostilamento como um produto em uma vitrine, havendo, inclusive, o emprego de propagandas para provocar o desejo no público consumidor que se vê diante de slogans como “melhor produto da categoria”, “número 1 no mercado”.

O sistema de apostilamento está alinhado à lógica estruturante da sociedade capitalista, na qual o valor de lucro é o substancial, não é diferente com os sistemas apostilados, é visibilizando a lucratividade que os sistemas de apostilamento divulgam e vendem seus produtos e é acreditando na falsa ideia de melhoria da qualidade que as prefeituras compram os materiais.

O que não é reconhecido por alguns governantes, professores e alunos é que a adoção dos sistemas apostilados é a permissão para que a rede privada sistematize e controle os caminhos da educação transformando-a em uma mercadoria. A formação se torna mercadológica na medida em que a discussão se assenta em qual o melhor sistema do apostilado e não na compreensão crítica dos fatores que promovem as desigualdades sociais e dos conhecimentos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nós estamos vendendo e comprando modelos educacionais da mesma forma que compramos qualquer outro produto pela lógica da indústria cultural, se for lucrativo é elementar para o consumo. Nessa perspectiva, surge nossa preocupação, quanto mais o consumo nos domina nessa sociedade mais nos tornamos dependentes desses produtos, como apontado, os sistemas de apostilamento alcançam cada vez mais espaço, sobretudo na rede pública, o que leva a refletir que a educação vem perdendo sua intencionalidade de formação para emancipação, atualmente, o que sobressai é a pseudoformação de sujeitos cada vez mais ajustados.

O sistema de apostilamento é concernente com a lógica da indústria cultural, é uma mercadoria que é disseminada por meio das parcerias público-privadas. As empresas que vendem os sistemas apostilados, querem lucrar e a educação pública que tem potencial de ser possiblidade de superação da pseudoformação passa a reforçá-la permitindo que o ensino seja controlado externamente. Reconhecemos que a compra de sistemas de ensino não é a única forma de mercantilização da educação, mas é uma dentre outras, por isso, pesquisas acerca do tema são de extrema relevância, ainda mais considerando o grande crescimento desse ramo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1947.

ADORNO, Theodor W. **Teoria da Pseudocultura**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Paula Ramos de Oliveira. Publicado na Revista "Educação e Sociedade" n. 56, ano XVII, dezembro de 1996.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educ. Soc. [online]**. vol.30, n.108. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 mar. 2021.

BARBOSA, Paulo Roberto. Um estudo sobre os gêneros textuais no apostilado de língua portuguesa da rede pública paulista. 2018. **Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa).** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em:https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6373358. Acesso em: 24 jun. 2020.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Organização e prefácio Márcio Seligmann Silva. Tradução Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em:< http://.www.dominiopublico.gov.br/dowload/text/ue000009.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2020.

FAURE, Edgar. Preâmbulo. In: FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. 2. ed. Lisboa: Livraria Bertrand. São Paulo: Difusão Editoria l do Brasil, 1972.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. **In:** HARVEY, David.. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo: Loyola, 2008. p. 135-162. Disponível em:https://farofafilosofica.com/2016/12/23/david-harvey-9-livros-em-pdf-para-download/. Acesso em: 29 set. 2020.

INSTITUTO MONITOR. Quem somos. **www.Institutomonitor.com.br**. Disponível em: https://www.institutomonitor.com.br/quemsomos. Acesso em: 07 dez. 2020.

MAFRA. Adoção do Sistema Positivo para educação infantil é elogiada por pais e professores. **Mafra.sc.gov.br**. 20, maio, 2016. Disponível em: https://www.mafra.sc.gov.br/noticias/ver/2016/05/adocao-do-sistema-positivo-para-educacao-infantil-e-elogiada-por-pais-e-professores. Acesso em: 05 abril. 2021.

MARX, Karl. Divisão do trabalho e manufatura. **In:** MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução Rubens Enderle. Livro I, Vol. I, cap. XII. Boitempo, 2013. Disponível em:https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20O%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo..pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

NICOLETI, João Ernesto**.** Ensino Apostilado na Escola Pública: Tendência Crescente nos Municípios da Região de São José do Rio Preto-SP. 2014. **Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação escolar)**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90261. Acesso em 09 mar. 2021.

POSITIVO. Nossa Proposta: somos parceiros de quem acredita no poder da educação. **Sistemapositivo.com.br**. Disponível em: https://sistemapositivo.com.br/por-que-ser-positivo-sistema-de-ensino/nossa-proposta/. Acesso em: 12 fev. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

VIEIRA, Vanize Aparecida Misael de Andrade. e SFORNI, Marta Sueli de Faria. A avaliação em documento educacionais: relatório Jacques Delors e Parâmetros Curriculares Nacionais de 1º à 4º série do Ensino Fundamental. **In:** VIEIRA, Vanize Aparecida Misael de Andrade; e SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Avaliação da aprendizagem: concepções, práticas e perspectivas.** Dissertação. Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2008. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2008_vanize.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

WHITAKER, D. C. A. Da "invenção" do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 289-297, dez. 2010. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 nov. 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

20.5.10 O DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA FRENTE AO CONTEXTO DA EXPANSÃO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO BRASIL

Eloisa Helena Mello[2782]

Alisson de Souza[2783]

Clarice Schneider Linhares[2784]

RESUMO

O presente artigo busca discutir a presença das Parcerias Público-Privadas (PPPs) em meio ao contexto educacional público brasileiro. Considerando as diversas iniciativas governamentais e buscando soluções mercadológicas, a partir de interesses privados, faz-se um tema de extrema relevância frente aos investimentos cada vez menores na educação brasileira. Primeiramente, é necessária a elucidação sobre o que é e como funcionam as PPPs, a fim de buscar aporte teórico em sua própria legislação, sendo ela definida pela Lei n.º 11.079, promulgada em 2004. Em seguida, discute-se com a interlocução das obras de autores como Adrião e Peroni (2013), Akkari (2011), Martins e Romanowski (2010), Pereira e Ferreira (2008) e Cury (1995). Nessa perspectiva, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, com caráter exploratório e de análise documental. Os resultados demonstram que os municípios fragilizados por uma política econômica e social irregular se tornam alvos fáceis de parcerias que permitem a apropriação de uma educação pública ligada às competências, habilidades e aos conceitos empresariais . Desse modo, a qualidade fica fortemente atrelada aos números, sob a perspectiva da qualidade total, cujos objetivos são mensurados por meio de índices de eficiência, que perdem de vista o caráter personalista da educação pública enquanto direito ao desenvolvimento pleno do cidadão.

Palavras-chave: Educação pública. Parceria Público-Privada. Descentralização. Fragmentação. Lei n.º 11.079/2004.

1 INTRODUÇÃO

As Parcerias Público-Privadas (PPPs) apresentam-se como uma solução para suprir e atuar em determinadas ações ou atividades, as quais, por algum motivo, não possam ser realizadas pelo Estado. Por meio desse artifício legal regulamentado, previsto na Lei n.º 11.079, a sociedade pode vir a encontrar soluções para problemas latentes.

[2782] Pós Doutoranda no PPGE/PUCPR. Doutora em Educação pela UTP. Professora da SME/Ponta Grossa. Membro do Grupo de Pesquisa “Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais” – POFORS/PUCPR. E-mail: e.lo.h@hotmail.com.
[2783] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Membro do Grupo de Pesquisa “Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais” – POFORS, alisson.souza05@gmail.com.
[2784] Pós Doutoranda no PPGE/PUCPR. Doutora em Educação pela UTP. Professora da UNICENTRO/PR. Membro do Grupo de Pesquisa “Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais” – POFORS/PUCPR. E-mail: clarinha_linhares@yahoo.co.br.

Alguns exemplos representam essa situação, dentre eles o sistema de transportes nacionais e estaduais, como trechos da BR-101; o sistema de segurança e/ou penitenciário, como o Complexo Penitenciário da Região Metropolitana de Belo Horizonte; ou o sistema de saúde, como o Hospital do Subúrbio de Salvador.

Esses e outros casos de PPPs estão regulamentados pela Lei n.º 11.079, de 30 de dezembro de 2004, a qual, após promulgada, instituiu as normais gerais para a licitação e contratação de PPPs, a fim de auxiliar ou suprir demandas ligadas à administração pública, voltadas por definição da lei à melhora ou ao aprimoramento dos serviços em questão.

Para que um contrato desse formato seja firmado, está definido no art. 4.º da Lei n.º 11.079 que sejam respeitadas algumas diretrizes, tais como: a eficiência no cumprimento das missões propostas em contrato, o respeito aos interesses daqueles que farão usufruto daquele serviço, a indelegabilidade de funções exclusivas do Estado, a responsabilidade fiscal dessa parceria, a transparência dos procedimentos e das decisões que envolvam o processo, a repartição de riscos entre partes e a sustentabilidade financeira e socioeconômica da parceria (BRASIL, 2004). Desse modo,

> [...] a motivação para tal parceria deve-se ao reconhecimento de que o retorno privado líquido do investimento em bens públicos, em geral, é inferior ao seu retorno social líquido, sendo, portanto, justificável compensar o setor privado pelo investimento em tais ativos (PEREIRA; FERREIRA, 2008, p. 216).

Dessa forma, é possível dizer que as PPPs têm por "[...] objetivo ser um ser um mecanismo para atrair a iniciativa privada a investir seu capital, a fim de que se obtenha um faturamento considerável e gerando, em contrapartida, um benefício à sociedade" (PEREIRA; FERREIRA, 2008, p. 216).

Contudo, alertam os autores que, segundo essa mesma lei, o retorno líquido do capital investido deve ser limitado a 1% da receita corrente líquida daquela atividade, daquele exercício, "[...] o que acaba por suscitar dúvidas sobre sua efetiva capacidade de atrair suficiente investimento privado para reverter o consensual gargalo existente na atual oferta de infraestrutura no Brasil" (PEREIRA; FERREIRA, 2008, p. 216).

Nesse âmbito de desembarque do Estado ao encontrar e enfrentar demandas diversas, que acabam por comprometer suas agendas, e questões orçamentárias, que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

afetam o investimento em possíveis soluções, propõe-se a presença da Parceria Público-Privada na Educação, pelo Todos pela Educação. Nessa perspectiva, o privado aproxima-se da educação pública, a fim de controlar e direcionar as políticas públicas vigentes.

Com base nessas constatações, esse artigo pretende discutir a presença das Parcerias Público-Privadas (PPPs) em meio ao contexto educacional público brasileiro, a partir de pesquisa qualitativa, com caráter exploratório e de análise documental.

2 PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA: O DESMONTE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

As fronteiras entre o ensino público e o privado estão cada vez mais tênues. As instituições privadas vêm fornecendo subsídios, como material pedagógico (apostilas, sites), formação continuada aos profissionais da educação, monitoramento das políticas educacionais, as quais intervêm na formação e na orientação de políticas públicas municipais.

Para Akkari (2011, p. 77), “[...] a utilização do sistema pedagógico de ensino privado proporciona vantagens financeiras e eleitorais para as elites políticas locais e, assim, irregularidades são relatadas periodicamente à justiça”. Em seus estudos, o autor salienta que tais parcerias ocasionam inúmeras problemáticas à educação, entre elas:

a. fragilidade conceitual e pedagógica dos produtos;
b. duplo pagamento de serviços, uma vez que o Ministério da Educação fornece material didático para os estudantes;
c. qualidade de ensino submetido à lógica do lucro;
d. padronização de conteúdos e programas como únicos parâmetros da qualidade da educação;
e. reducionismo e padronização das práticas em sala de aula;
f. proletarização do saber docente, uma vez que o professor perde sua autonomia.

Cury (1995, p. 107) salienta que “[...] o capital, atento para novas formas de acumular, percebe na indústria do material pedagógico, além da busca de novas fontes de lucro, novos meios para exercer sua hegemonia sobre os novos educandos”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tais problemas evidenciam a crise educacional em que se encontra o país, pois descentraliza a responsabilidade do Estado com a educação e sobrecarrega os municípios que, com frequência, sem condições para governar suas secretarias, aderem ao encanto dessas parcerias, que prometem melhorar a educação e reduzir o fracasso da aprendizagem.

> A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12).

Ou seja, o Estado descentraliza serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas que passam a ser subsidiados por ele, como os de educação, saúde, cultura e pesquisa. Ao transferir esse serviço à sociedade civil, todos os cidadãos são prejudicados, pois algo que lhes era de direito passa a ser oneroso para quem paga seus impostos, pois acaba pagando duplamente com essas parcerias.

Mesmo as organizações sem fins lucrativos, como as fundações, beneficiam-se de tais parcerias, pois conseguem, por meio delas, rendosos descontos e isenção de impostos, além do marketing realizado, o que possibilita disseminar a boa imagem da empresa. Destaca-se que as Organizações Não Governamentais (ONGs)

> [...] não são organizações inerentemente democráticas. Tendem a ser elitistas, a não dar satisfação a ninguém (a não ser a quem as financia) e, por definição, são distantes daqueles a quem buscam ajudar ou proteger, por mais bem intencionadas e progressista que possam ser. Costumam esconder sua pauta de interesses e preferem a negociação direta com o Estado e o poder de classe, ou a influência sobre eles costumando antes controlar sua clientela do que representá-la. Alegam e presumem falar em favor daqueles que não podem falar por si mesmos, e até definem os interesses daqueles em cujo nome falam – como se as pessoas não pudessem elas mesmas fazê-lo (HARVEY, 2018, p. 190).

O discurso das ONGs seduz com parâmetros de qualidade que, à primeira vista, discutem justiça social e o combate às desigualdades, sempre se posicionando como colaboradores e solidários com o desprovido de bens materiais e culturais.

Peroni et al. (2009, p. 764) destacam que “[...] para a teoria neoliberal está muito explícita a retirada do Estado das políticas sociais universais, a ênfase no lucro, a mercantilização da sociedade e a consequente desigualdade social”. Sob essa mesma ótica, Cury (1995) alerta sobre o material pedagógico utilizado por tais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

empresas e fundações, que inclui ilustrações e histórias que veiculam, por meio da linguagem, a indução à aceitação dos padrões culturais que perpetuam a dominação entre as classes sociais e os estende ao currículo da escola.

Os municípios fragilizados são alvo desse nicho de mercado e tornam-se reféns dessas parcerias que, sob a pretensa responsabilidade de melhorar os níveis da educação pública, apropriam-se da escola e transformam-na em uma empresa. Transfere-se, então, a responsabilidade de produtividade para os estudantes e professores que, sem autonomia, acumulam o desânimo, o conformismo e a ansiedade, sem muitas vezes alcançar os objetivos propostos nos índices mensurados em tal parceria.

Adrião e Peroni (2013) publicaram um estudo realizado sobre as parcerias público-privadas, no qual ressaltam que a valorização do professor por mérito é uma das reformulações realizadas nas parcerias, com vistas a minimizar ou eliminar o aumento salarial para titulação adicional e tempo de serviço, a fim de priorizar o pagamento por atuação e não por formação.

As rotinas e os fluxos de controle e disciplina do fazer docente são elementos importantes nessas parcerias e atuam pelo consenso e coerção legal com uma estratégia de dominação sutil. As parceiras de privatização fragmentam as políticas públicas e enfraquecem a gestão escolar, impedindo que se efetive a gestão democrática.

> Pode-se dizer que a dimensão que tomou a descentralização das políticas no processo de redefinição do Estado brasileiro tornou mais complexas as relações entre o público e o privado na educação, fragmentou ainda mais as políticas educacionais e reforçou a mercantilização e a privatização da gestão educacional. Por outro lado, dificulta a construção de um sistema nacional de educação e de uma gestão verdadeiramente democrática (LUZ, 2013, p. 92).

Por meio do estudo publicado, foi possível constatar que a concepção de gestão desses institutos privados incorpora princípios da administração empresarial, segundo os quais o planejamento é fundamental para a execução bem-sucedida, além da divisão de tarefas para quem planeja e quem executa. Nesse caso, o gestor municipal é um gerente responsável pelo controle de seus subalternos e dessa forma a avaliação dos resultados também é um recurso importante no gerenciamento e na medição contínua de resultados (ADRIÃO; GARCIA; SOUZA, 2013).

A lógica do mercado se transfere para o público por meio de um controle gerencial técnico e político, que reestrutura a organização das Secretarias Municipais

de Educação e define pautas e políticas em sua concepção burguesa, que será transferida para a classe trabalhadora. “A política de confluência da educação básica pública com o mercado de trabalho possui ambiguidade e postula uma formação educacional que resulte num trabalhador reflexivo dentro dos parâmetros da produtividade” (SILVA, 2002, p. 33).

Validam-se conceitos como empregabilidade, flexibilidade e produtividade perante índices de avaliação, que supervalorizam a formação continuada de forma aligeirada e fragmentada, num descompromisso com a formação dos profissionais. A formação é mensurada pelo quanto o professor e o pedagogo retornam por meio dos índices de mensuração propostos pelas parcerias.

A problematização dessas dinâmicas suscita novos questionamentos e reafirma nossas certezas sobre a necessidade da intensificação dos mecanismos de restabelecimento de uma escola de fato pública, plural, democrática e que eduque para a cidadania, rejeitando essa nova forma de maximização da eficiência do mercado, pela via escolar (PERONI; SILVA, 2013, p. 56).

A defesa por esta escola verdadeiramente pública é uma bandeira de luta no mundo hodierno. É o repensar no direito de cada cidadão para que o Estado exerça seu dever. Portanto, entende-se cidadania como

[...] o próprio direito à vida no sentido pleno. Direito que precisa ser construído coletivamente não só em atendimento as necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, dos bens culturais materiais e não materiais incluindo o mais abrangente que é o papel dos seres humanos no universo (FERREIRA, 2017, p. 31).

A escola, para ser de boa qualidade, precisa produzir conhecimentos vivos, ser dinâmica e garantir a aquisição de conteúdos atuais, a formação política e o despertar da consciência crítica do cidadão, a fim de colocar o estudante como protagonista de sua história (BORGES, 2013).

Portanto, o planejar, acompanhar e avaliar os processos formativos e a aprendizagem dos estudantes é necessário, mas o método utilizado e o direcionamento das propostas a se realizar devem ter como objetivo uma educação emancipatória e não mercadológica. O que se discute é a formação omnilateral e não a formação para ser massa de manobra.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Essas relações estão distanciadas da concepção de educação como atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos e entre as classes, sendo ela mesma forma específica de relação social (FRIGOTTO, 1999, p. 31).

Ora, a escola é o lócus no qual se pode assimilar mais consistentemente os instrumentos da cultura erudita. Para Saviani (1996), esses instrumentos só podem ser assimilados mediante um processo sistemático e duradouro, o que significa que dure no tempo. Não se trata de aligeiramento por meio de comunicação de massa, pois não se pode fragmentar a escola.

O professor, para garantir essa escola de qualidade, também precisa ser protagonista desse processo, e, para que se efetive esse movimento cíclico, o pedagogo deve ter a consciência crítica, sem alienar-se pelos devaneios dessas parcerias, mas fundamentando sua ação no Projeto Político-Pedagógico da escola, alicerçado na formação omnilateral de cada estudante.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As PPPs têm a missão de trazer soluções para demandas sociais que os governos não têm condições para atender. Por isso, leis como a Lei n.º 11.079/2004 asseguram e legitimam sua contratação.

Diversos exemplos se fazem presentes em meio à sociedade e alguns se destacam e se mostram efetivos para essas demandas.

Destaca-se que a união público-privada visa solucionar a ausência do Estado na educação. Com isso, novos materiais, perfis profissionais e orientações educacionais surgem e geram irregularidades frente à uma frágil eficiência estatal e às necessidades do que é público.

Assim, confundem-se e se confrontam a gratuidade do sistema educacional público com uma busca por fontes de lucro e uma hegemonia e um reconhecimento mercadológico das instituições privadas imersas nos grilhões do sistema capitalista. Portanto, vive-se uma crise institucional, a qual possui um Estado que descentraliza seus serviços, permite que outros façam aquilo que seria de sua responsabilidade e subsidia esse mesmo serviço prestado ao transferir para a sociedade civil o cumprimento dessa atividade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Municípios fragilizados por uma política econômica e social irregular se tornam alvos fáceis de parcerias que permitem a apropriação de uma educação pública ligada aos conceitos empresariais. A qualidade fica fortemente atrelada aos números e aos objetivos indicados por meio de índices de eficiência, perdendo de vista o caráter personalista da educação.

Por isso, é de suma importância valorizar a participação dos profissionais ligados às áreas educacionais, em especial os professores. Em meio a uma indefinição trazida pela implementação de uma PPP, são eles os mais questionados, seja por sua didática, por sua suposta eficiência (ou ineficiência) ou por seu custo-benefício, o que reflete diretamente sobre questões salariais.

E, em meio aos latentes questionamentos e indefinições, é importante buscar a formação de uma escola de qualidade, que seja capaz de produzir conhecimentos de maneira dinâmica e atual, além de despertar consciência crítica e analítica em cada estudante. Uma educação emancipatória, não à mercê do mercado.

Por isso, o papel do educador se faz um marco em meio a um momento incerto. O professor é aquele que pode trazer qualidade às escolas e ser protagonista de um projeto educacional adequado, distante da alienação e próximo de uma consciência crítica, em meio à uma realidade que se impõe voltada a uma visão mercadológica e mercantilista.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; SOUZA, S. Instituto Ayrton Senna: Concepção de Gestão Educacional nos Programas Escola Campeã e Gestão Nota 10. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org.). **Gestão Municipal da Educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna.** Goiânia/Recife: Funape/Anpae, 2013. p. 146-163.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org.). **Gestão Municipal da Educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Goiânia/Recife: Funape/Anpae, 2013.

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais:** transformações e desafios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**, Brasília, 1995.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.° 11.079, 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2004.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm. Acesso em: 02 maio 2021.

BORGES, M. C. **Formação de professores:** desafios históricos, políticos e práticos. São Paulo: Paulus, 2013.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRA, N. S. C. **Formação humana e gestão democrática da educação na atualidade**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. **In: FRIGOTTO, G. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 25-54.**

HARVEY, D. **A loucura da razão econômica:** Marx e o capital no século XXI. Tradução Artur Renzo. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUZ, L. X. Marco Legal do Público e o Privado na Educação no Contexto Pós-Reforma do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org.). **Gestão Municipal da Educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna.** Goiânia: Funape, Recife: Anpae, 2013.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago., 2010. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=3607&dd99=view&dd98=pb. Acesso em: 15 jul. 2015.

PEREIRA, R. A. de C.; FERREIRA, P. C. Efeitos de crescimento e bem-estar da lei de parceria público-privada no Brasil. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, p. 207-219, abr/jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbe/v62n2/05.pdf. Acesso em: 23 maio 2021.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, out. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0730108.pdf. Acesso em: 23 maio 2021.

PERONI, V.; SILVA, M. V. Estado, Terceira Via, Terceiro Setor e o Instituto Ayrton Senna. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org.). **Gestão Municipal da Educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Goiânia: Funape, Recife: Anpae, 2013.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

20.5.11 O PLANO FINES NA PROVÍNCIA DE LA PAMPA, ARGENTINA. INCLUSÃO E TERMINALIDADE EDUCATIVA ENTRE O TERRITÓRIO E O DESFINANCIAMENTO

El Plan FinEs en la provincia de La Pampa, Argentina. La inclusión y la terminalidad educativa entre el territorio y el desfinanciamiento

Mariana Correa[2785]

María Cecilia Bocchio[2786]

RESUMO

A partir de um enfoque sociopolítico e de um estudo de caso qualitativo, apresentamos uma análise da actuação (BALL, 1990) do Plano de Conclusão de Estudos Primários e Secundários (FinEs) na província de La Pampa, Argentina. Esta política, promovida pelo governo nacional em 2008 no âmbito da Lei Nacional de Educação Nº 26.206, tem como principal finalidade a reinserção no sistema educacional de jovens e adultos maiores de 18 anos com estudos incompletos, através de um plano pedagógico flexível e organizacional, adaptado às suas possibilidades e necessidades. O trabalho de campo realizado mostra as transformações que o Programa experimentou no período 2008-2019, em sua linha focada na conclusão do ensino médio. Argumenta-se que, a partir do seu desfinanciamento, a política transita um conjunto de encruzilhadas que levam os atores institucionais a redefinir suas estratégias para garantir dereito ao ensino médio obrigatório para jovens e adultos no contexto provincial. A partir do trabalho com entrevistas aos atores envolvidos na actuação do FinEs, propomos que, em tempos de desfinanciamento e precariedade, o território escolar e a construção de sentidos sobre esta política por atores ministeriais (provinciais) e por eles coordenadores das sedes do Programa, passam a ser um instrumento de regulação dessa política de inclusão, que opera agora no formato low cost (BOCCHIO, 2019).

Palavras-chave: Inclusão. Terminalidade educacional. Plano de FinEs. Desfinanciamento. Território escolar.

RESUMEN

La ponencia presenta, desde un enfoque socio-político y a partir de un estudio de caso cualitativo, un análisis de la puesta en acto (BALL, 1990) del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) en la provincia de La Pampa, Argentina. Esta política, impulsada por el gobierno nacional en 2008 en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, tiene como propósito central reinsertar en el sistema educativo a jóvenes y adultos/as mayores de 18 con estudios inconclusos, a través de un plan pedagógico y organizacional flexible, adaptado a sus posibilidades y necesidades. El trabajo de campo desarrollado muestra las transformaciones que el Programa tuvo en el periodo 2008-2019, en su línea orientada a la finalización de la educación secundaria. Se plantea que, a partir de su desfinanciamiento, la política atraviesa un conjunto de encrucijadas que llevan a los actores institucionales a redefinir sus estrategias para garantizar la escolaridad secundaria obligatoria

[2785] Becaria Doctoral CONICET. Doctoranda en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC), Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. E-mail: profmarianacorrea@gmail.com

[2786] Doctora en Educación. Mención en Política y Administración Educativa. Universidad de Lisboa. Investigadora Asistente CONICET, LICH. E-mail: mcbocchio@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de jóvenes y adultos/as en el contexto provincial. A partir del trabajo con entrevistas a los actores involucrados en la puesta en acto del FinEs, planteamos que, en tiempos de desfinanciamiento y precariedad, el territorio escolar y la construcción de sentido sobre esta política por parte de actores ministeriales (provinciales) y de quienes coordinan las sedes del Programa a nivel de las escuelas, devienen en instrumento de regulación de esta política de inclusión cuyo sostenimiento se efectúa bajo el formato low cost (BOCCHIO, 2019).

Palabras clave: Inclusión. Terminalidad educativa. Plan FinEs. Desfinanciamiento. Territorio escolar.

1- INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, los Estados de América Latina vienen llevando adelante –en distintos grados y con diversos matices– procesos de reforma de sus sistemas escolares orientados a promover una educación inclusiva y de calidad desde un enfoque de derecho. En consonancia con estas preocupaciones, en Argentina se sanciona en el año 2006 la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (el adelante LEN), marco normativo que extiende la obligatoriedad escolar a toda la educación secundaria y posibilita el acceso al nivel de sectores sociales históricamente excluidos (CORREA, 2020). Su texto concibe la educación como un derecho social y humano, define al Estado como su garante y principal agente en la distribución de recursos y asistencia técnica a las jurisdicciones y promueve la inclusión educativa y social a través de políticas universales (BOCCHIO y MIRANDA, 2018). A partir de los acuerdos entre el gobierno nacional y los gobiernos jurisdiccionales y en el ámbito del Consejo Federal de Educación, emergen un conjunto de lineamientos y orientaciones para la garantización de la LEN, entre los que se sitúan ciertos dispositivos pedagógicos orientados al logro del reingreso, la permanencia y egreso de adolescentes, jóvenes y adultos/as en la educación secundaria; esto es, programas de terminalidad educativa entre los que se inscribe el Plan FinEs, objeto de esta ponencia.

La política, de alcance nacional, surge en el año 2008 en el marco de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EDJA) destinada a aquellos sujetos mayores de 18 años que no lograron finalizar sus estudios primarios y/o secundarios. Desde sus comienzos, se concreta en dos etapas: la primera destinada a la atención de quienes finalizaron su educación secundaria sin acreditar espacios curriculares correspondientes al último año de escolaridad y la segunda, a partir de 2012, pensada para jóvenes y adultos que no hubieran transitado la escuela primaria o secundaria en su totalidad.

A nivel de las sedes, la política se materializa a partir de un modelo de gestión que articula las capacidades y acciones del Ministerio de Educación de la Nación, los Ministerios de Educación de las provincias y ciertas entidades conveniantes situadas en los contextos locales en los que el Programa se desarrolle. En el caso de la línea destinada a la finalización de la educación secundaria, el FinEs es definido como una "agenda didáctica flexible" donde el docente tutor y el estudiante acuerdan un plan y cronograma de producción de actividades de enseñanza y aprendizaje a lograr en ocho encuentros tutoriales y una evaluación final (Resolución CFE N° 66/08)[2787].

En la provincia de La Pampa, las normativas que lo regulan plantean un modelo organizacional centrado en escuelas sedes, distribuidas en instituciones de educación secundaria común, escuelas técnicas y de Educación de Jóvenes y Adultos en las que los equipos directivos designan un secretario/a para la gestión administrativa y la recepción de los/as estudiantes y se responsabiliza de la concreción del programa. En cuanto al formato, los textos políticos jurisdiccionales expresan que se trata de sistemas de tutorías organizados por áreas de conocimiento, con propuestas pedagógicas flexibles y acotadas, acorde a las necesidades y demandas de los sujetos situados en su lugar de pertenencia (barrio) o trabajo (Resolución MCE N° 425/10).

2- NOTAS DE CONTEXTO Y METODOLÓGICAS

La Ley de Educación provincial N° 2511/09 -en consonancia con los principios de la LEN- postula la educación secundaria como obligatoria y al Estado como su garante. No obstante, la desigual distribución de recursos y oportunidades educativas entre zonas rurales y urbanas, configuran en la provincia de La Pampa un escenario en el que aún existen localidades y parajes rurales donde la educación primaria de jóvenes y adultos/as constituye una deuda pendiente. Según un informe del Ministerio de la Producción de La Pampa (2014), las 79 localidades que integran la provincia pueden distribuirse en dos grandes sistemas según su grado de urbanidad: uno Integrado y uno No Integrado, delimitados por una línea diagonal que atraviesa la

[2787] Se destaca que, en su etapa inicial, la iniciativa fue acompañada por otros planes y programas nacionales como el Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE), el Programa de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU/2008) y el Programa Conectar Igualdad; políticas que en sus textos se autodefinen como herramientas para la inclusión educativa y social de grupos sociales vulnerables.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

provincia del Noreste hacia el Sureste. El Sistema Urbano Integrado contiene casi el 92% de la población de la provincia, se concentra en la zona Noreste y está fuertemente interconectado y estructurado desde lo territorial; en detrimento del Sistema Urbano No Integrado, en el que predominan las localidades pequeñas y parajes rurales, distribuidos en el Suroeste de la provincia, débilmente interconectados y con carencias infraestructurales.

Estas desigualdades territoriales se traducen en el ámbito educativo, ya que por ejemplo las escuelas secundarias públicas y de Educación de Jóvenes y Adultos, como puede evidenciarse en el siguiente mapa, se concentran en el Noreste de la provincia (Sistema Urbano Integrado):

Mapa 1- Distribución provincial de escuelas públicas secundarias y de Modalidad de Jóvenes y Adultos

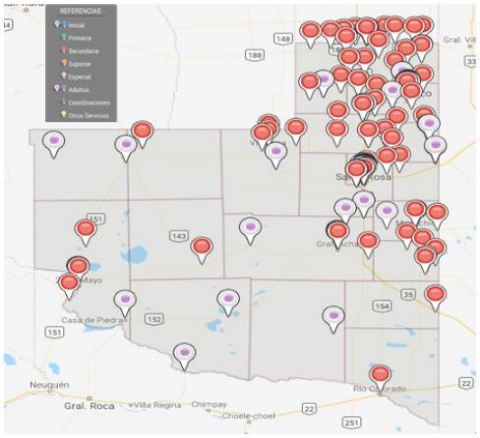

Fuente: Mapa educativo provincial, Ministerio de Educación de La Pampa

Esta desigual distribución de las instituciones educativas se expresa en datos concretos de acceso y finalización de la educación secundaria: según la Encuesta Permanente de Hogares, para el tercer trimestre del 2020, el 91% de la población de jóvenes y adultos/as mayores de 20 años que vive en el conglomerado urbano Santa Rosa-Toay (el más grande de la provincia), logró acceder a la educación formal y de ese porcentaje el 56% finalizó su escolaridad obligatoria.[2788] Estos datos adquieren relevancia en un contexto en el que se advierte un “proceso de escolarización del Plan FinEs” (CORREA, 2020); esto es, un despliegue estratégico de la política en escuelas secundarias y de Educación de jóvenes y adultos, y no en otro tipo de instituciones y/o organizaciones, como propone su normativa nacional.

[2788] La población del conglomerado mencionado alcanza los 128.130 habitantes, de un total de estimado de 352.208 habitantes totales en todo el territorio provincial (Dirección General de Estadísticas y Censos, 2019).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

El análisis de la distribución de las sedes desde el surgimiento del programa hasta el año 2018, momento de su culminación, permite advertir una planificación política territorial concentrada en escuelas emplazadas en ciudades y localidades que conforman el Sistema Urbano Integrado.[2789] Como hipótesis primaria, sostenemos que esto se debe a una mayor disposición de recursos humanos y materiales propios de las escuelas emplazadas en el Sistema Urbano Integrado, que posibilita la continuidad del programa con recursos ya existentes en ellas. La totalidad de los/as docentes entrevistados/as expresan que los recursos materiales para el desarrollo de sus clases se limitaron a lo que había en las escuelas sedes y a sus propios criterios para el diseño de las propuestas pedagógicas.[2790]

Atendiendo a la disposición territorial de las escuelas afectadas a Programa, se seleccionaron para el estudio 3 sedes. Si bien todas se sitúan en el Sistema Urbano Integrado, una de ellas se ubica en una ciudad céntrica provincial, en la que se advierte concentración de sedes y las otras dos, en localidades donde constituyen la única oferta del programa. Se optó por un estudio de caso de tipo exploratorio (NEIMAN y QUARANTA, 2007). En ese marco, se realizaron entrevistas semiestructuradas a referentes del Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa, coordinadores del programa, docentes, directivos y estudiantes que asisten o asistieron a las sedes seleccionadas.[2791]

3- CLAVES CONCEPTUALES

Barroso (2005) refiere a la post-burocracia como modo de regulación de la acción estatal, que predomina entre los años 60 y 90 y aboga por la defensa de una nueva gestión pública. En la organización escolar estos cambios proponen

[2789] En la primera etapa (2008-2011), por ejemplo, de las 22 sedes creadas para la finalización de la educación secundaria, solo 2 se situaron en el Sistema No Integrado: una en Santa Isabel y otra en 25 de Mayo. Para el 2018, de las 14 sedes creadas, solo una se ubicó en el sureste provincial, específicamente en La Adela.

[2790] Las únicas dos acciones de acompañamiento a la tarea docente identificadas a partir de las entrevistas, fueron el envío de cuadernillos por área curricular por única vez en el año 2009 y la realización de una instancia de capacitación nacional en el mismo período, que sólo incluyó a un grupo de docentes por jurisdicción.

[2791] Los resultados expuestos, corresponden a dos estudios de caso de corte cualitativo centrados en la puesta en acto del FinEs (línea finalización de la educación secundaria): uno se focalizó en la primera etapa de concreción de la política (2008-2011), denominado “Las experiencias educativas de estudiantes egresados del Plan FinEs en instituciones de General Pico y Eduardo Castex, La Pampa” y el otro, en curso, se denomina “Terminalidad educativa y derecho a la educación. El caso de los programas Plan FinEs y Vos Podes en la provincia de La Pampa, Argentina (2012-2019)”. Ambos se radican en la Universidad Nacional de La Pampa. El segundo además es financiado por CONICET.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

reestructurar el servicio público asignando un espacio central a lo local para ejecutar las políticas traducidas en planes, programas y proyectos atados a financiamientos/créditos internacionales con fecha de inicio y finalización. Así, el territorio escolar deviene en la instancia donde la participación de la comunidad escolar y el compromiso para con un proyecto educativo institucional y la escolarización del alumnado se constituyen en pivotes del discurso gerencial (BOCCHIO y VILLAGRÁN, 2020).

Comprendemos la noción de territorio no sólo como demarcación geográfica legal en la que operan diversos aparatos de conducción del sistema educativo; sino también y centralmente, como sostienen Grinberg y Giovine (2020, p. 308), como espacios de puja, en el que se advierten relaciones de fuerza y de fuga. Política y territorio no se oponen, sino que se afectan mutuamente; “se vuelven categorías porosas y fértiles para la comprensión de la escolaridad en un presente convulsionado, y especialmente, en lo que a sus territorios se refiere”.

Desde este enfoque planteamos que, como uno de los efectos de las políticas de desfinanciamiento educativo del Fines, los actores a nivel de la escuelas acaban siendo responsabilizados sobre la gestión de la escolarización de quienes ya fueron excluidos de la modalidad común de enseñanza y son ahora escolarizados de modo low cost (BOCCHIO, 2019), a partir de una suma de voluntades que maximizan los siempre insuficientes recursos disponibles en las escuelas. Todo indica que el neoliberal concepto de eficiencia ya no sirve para describir el trabajo que hacen quienes aún y con diversas estrategias sostienen el Fines. A seguir profundizamos la tarea analítica.

4- DESFINANCIAMIENTO + AUTOGESTIÓN DE LA INCERTIDUMBRE= GESTIÓN LOW COST

Según datos proporcionados por la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de la provincia de La Pampa (2018), los fondos enviados desde el Ministerio de Educación nacional para la materialización del Plan FinEs desde sus inicios en 2008 hasta el 2017, se destinaron principalmente al pago de docentes tutores/as y secretarios/as. A saber:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Cuadro 1- Distribución financiamiento del Plan Fines en La Pampa (Período 2008- 2017)[2792]

Período	transferencias del Ministerio de Educación de la Nación	valor de la hora[2793]	Número de cargos financiados (tutores y secretarios)	cantidad de sedes
2008	$ 275.000	$ 100	182	22
2009	$ 907.000	$ 100	135	22
2010	$ 500.000	$ 150	412	57
2011	$ 500.000	$ 175	332	50
2012	$ 750.000	$ 200	348	41
2013	$ 2.167.500	$ 250	569	78
2014	$ 1.156.000	$ 338	504	92
2015	$ 2.595.000	$ 450	556	85
2016	$ 2.668.658	$ 556	331	56
2017	$ 1.050.000	$ 715	324	52

Fuente: elaboración propia a partir de datos proporcionados por la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de la Provincia de La Pampa (MCE)

Si bien la normativa nacional prevé en sus lineamientos iniciales la capacitación de los/as docentes tutores/as y el envío de materiales a las sedes, en el cuadro presentado se advierte que el presupuesto se centra solo en la provisión de recursos humanos (docentes tutores/as y secretarios/as). En el marco de estas condiciones materiales, los actores locales -quienes trabajan cotidianamente en las sedes- interpretan y ponen en acto el programa de una manera que califican como “artesanal”.

En las voces de los/as docentes entrevistados/as predomina el sentido de “hacer lo que se pueda con lo que hay disponible en la escuela”. Esta dimensión de las políticas, el abordaje de sus condiciones materiales de concreción, es fundamental para comprender los modos en que los sujetos experiencian el programa, ya que los recursos disponibles se ponen en juego para el abordaje de problemas concretos. Como plantean Annette Braun, Stephen Ball, Meg Maguire y Kate Hoskins (2017, p. 49), el marco para la puesta en acto de la política deberá considera “las condiciones objetivas vinculadas a un conjunto de dinámicas subjetivas de “interpretación” y, por lo tanto, reconocer que lo material, estructural y relacional también son parte de esta”.

[2792] Si bien el programa en la provincia tiene su último período en el segundo cuatrimestre de 2018, los datos proporcionados por la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (MCE) llegan hasta el año 2017.
[2793] Los montos están expresados en pesos argentinos. Referencia: al 28 de junio de 2021, 100 pesos argentinos equivalen a 5,16 reales.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

El financiamiento de programas a término como el Plan FinEs se define primeramente en instancias del Ministerio de Educación de la Nación y luego se redefine en las jurisdicciones (provincias), ámbito en el que median contingencias y urgencias territoriales que hacen que los fondos se destinen a otras políticas, planes o proyectos. Un ejemplo claro de ello lo constituye la actual decisión del Ministerio de educación provincial en relación con la continuidad del programa. Si bien a nivel nacional actualmente se difunden convocatorias de inscripción al mismo, en el sitio web del Ministerio provincial, el 21 de febrero del año 2020, se publicó el siguiente aviso:

> El Ministerio de Educación de La Pampa, a través de la Dirección Permanente de Jóvenes y Adultos, comunica que la información que circula en redes sociales sobre el Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Plan FinEs) no pertenece a esta provincia dado que, en este momento, no se encuentra vigente.[2794]

Cuando se consultó a la referente provincial del Programa por los motivos de la interrupción de la política, sostuvo:

> Este año (2018) no pudimos implementar Plan FinEs para egresados que rinden materias porque esa propuesta siempre lleva mucho dinero y desde nación nos han no sólo cortado el envío de fondos, sino que tienen una lógica de "techo anual" dónde ellos establecen un tope de envío de fondos según sus cuentas; los fondos que mandaron en enero para pagar deuda 2018, los imputaron a este año y nos mataron. Una vergüenza, la verdad. Entonces decidimos dar respuesta a localidades y parajes sin propuesta de educación de adultos (Entrevista a Referente Provincial FinEs, marzo 2020).

Como vemos, desde sus lógicas de distribución de recursos, el Ministerio de Educación Nacional “corta los fondos” destinados al sostenimiento de las sedes ya existentes destinadas a la finalización de la educación secundaria, lo que imposibilita la continuidad de la propuesta en la jurisdicción, que ya venían sosteniéndose de manera “artesanal” y con los recursos materiales propios de las escuelas sedes. La directora de una de ellas alude al respecto:

> Yo creo que el gobierno provincial ya se adaptó a esta situación (cierre del programa), nosotros en las escuelas nocturnas nos adaptamos a esto, así que no creo que vuelva el FinEs. Lo que hacemos ahora es más económico porque nos las ingeniamos con lo que ya hay en la escuela. En el caso de los chicos que deben alguna materia que ya no existe, por ejemplo, nosotros hacemos la transformación y pasan a ser alumnos nuestros (Entrevista a directora de sede, septiembre 2020).

Así, advertimos una concreción low cost (Bocchio, 2019) de la política, en la que la responsabilidad por los procesos cotidianos de inclusión es trasladada a los

[2794]https://sitio.lapampa.edu.ar/index.php/educacion-informa-medios/item/jovenes-y-adultos-3

actores de las sedes, los que simultáneamente, legitiman la inacción estatal provincial a través de discursos que tienden a considerar la capacidad de "adaptación al contexto" y el "ingenio", como atributos propios de la flexibilidad laboral esperables por parte de quienes gestionan una política –que formalmente ya no existe- a nivel de las escuelas, pero que en el imaginario colectivo del profesorado continúan siendo las sedes del FinEs.

5- CONSIDERACIONES FINALES

En el año 2018 culminó formalmente la concreción del Programa en la provincia. Los fondos disponibles -destinados solo para el pago de horas a docentes tutores y secretarios/as como se detalla en el cuadro 1- comienzan a utilizarse en el desarrollo de propuestas educativas para jóvenes y adultos/as que residen en pequeñas localidades pampeanas a las que aún el Estado provincial "no llega" con escuelas propias de la modalidad (EDJA) y se focalizan en la finalización de la educación primaria.

Ante la defunción del Programa, una de las preguntas que surgió inmediatamente fue ¿quién o quiénes responderían a partir de ese momento a la demanda de jóvenes y adultos con espacios curriculares pendientes de aprobación? De las entrevistas realizadas a referentes del Programa, emerge que fueron (y continúan siendo en la actualidad) las escuelas de la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), las que pasaron a recepcionar estas demandas, incluyendo a estos estudiantes en su matrícula, aunque pautando recorridos curriculares específicos o proponiéndoles la oferta de Educación Secundaria a Distancia, otra política de terminalidad educativa provincial que, en la práctica, se yuxtapone con la concreción del FinEs.

En suma, consideramos que territorio escolar, desfinanciamiento e inclusión se vuelven ejes articuladores de una construcción de sentido colectiva sobre lo que significa evitar dejar a sin número de estudiantes sin posibilidad de culminar la secundaria. La defensa de una política que ya no es lo que era (y que nunca fue lo que el texto político decía) se traduce en el despliegue de estrategias que operan bajo lógicas de gestión que hacen de la precariedad y de la voluntad una sola bandera para que algo del derecho a la educación secundaria obligatoria siga siendo posible.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ARGENTINA. Resolución N° 425/10, de 8 de abril de 2010. Aprueba la implementación del Plan FinEs en la provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación, La Pampa, 2010.

ARGENTINA. Resolución N° 66/08, de 28 de octubre de 2008. Aprueba el desarrollo del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios- "FinEs". Consejo Federal de Educación, Buenos Aires, 2008.

BALL, BRAUN, MAGUIRE y HOSKINS S. Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. En MIRANDA, E. y LAMFRI, N. (Org.) **La educación secundaria. Cuando la política llega a la escuela**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2017. p. 45-61.

BALL, S. **Politics and making in education: explorations in policy sociology**. London: Routledge, 1990.

BARROSO, J. Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.

BOCCHIO, M. Virajes en las políticas de inclusión social y educativa para garantizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Un estudio en ciudades-barrios de Córdoba, Argentina. **Cuaderno de Humanidades**, n. 31, p. 77-92, 2019.

BOCCHIO, M. y MIRANDA, E. La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela. **Revista Educación**, v. 42, n. 2, p. 1-15, 2018.

BOCCHIO, M. y VILLAGRAN, C. Regulación del espacio urbano, espacio escolar y dinámicas de solidaridad en la vida cotidiana. Estudio de caso en dos provincias argentinas. **Espacios en Blanco**, v. 2, n. 30, p. 365-380, 2020.

Correa, M. El ciclo de las políticas como enfoque teórico y metodológico para el estudio de programas de terminalidad educativa en Argentina. Recepción y puesta en acto del Plan FinEs. **Revista Exitus**, v. 10, n. 1, p. 1-21, 2020.

Correa, M. (2020) El formato organizacional del Plan FinEs en la provincia de La Pampa: entre lo nuevo y lo viejo. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, n. 47, p. 99-114, 2020.

GRINBERG, N. y GIOVINE, R. Presentación. Políticas educativas y territorios. **Espacios en Blanco**, v. 2, n. 30, p. 307-311, 2020.

Ministerio de la Producción. **La Pampa, una mirada al horizonte**. Gobierno de La Pampa: Santa Rosa, 2014.

NEIMAN, G. y QUARANTA, G. Los estudios de caso en la investigación sociológica. En: VASILACHIS DE GIALDINO, I. (Coord.). Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires: Gedisa, 2007. p. 213-237.

20.5.12 O PROFISSIONAL QUALIFICADO DENTRO DO MARCO LEGAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Lucinete de Sousa Lima[2795]

RESUMO

O debate sobre a construção das identidades profissionais vem de muitas décadas, e o impasse entre teoria e prática é uma discussão que permeia entre diversos autores. Nessa direção, uma das considerações da Lei 13.257/2016, conhecida como o Marco Legal da Primeira Infância (MLPI), é a questão do profissional qualificado para atendimento à primeira Infância. Como qualificar esse profissional, conforme imputado no Marco Legal da Primeira Infância, para que em sua atuação ele seja capaz de perceber as necessidades de uma criança a partir de seu olhar, de seu movimento e de suas ações? Desse propósito, este trabalho objetiva apresentar alguns recortes bibliográficos que promovem o pensar sobre a construção da identidade profissional qualificado a partir de alguns autores como Jorge Lorrosa Bondía (2002), Menga Lüdke e Luiz Alberto Boing (2004), Luís Alcoforado (2014), Áurea M.C. Rocha e Maria da Conceição C. de Aguiar (2020) e Selma Garrido Pimenta (2002), que fomentaram a reflexão de como se constrói a identidade profissional, ressaltando a experiência como um fator primordial, e aqui delimitamos sobre o profissional envolvido com o atendimento à primeira infância preconizado no MLPI. Para a construção deste trabalho usou-se a pesquisa de cunho bibliográfico, numa abordagem qualitativa. E, como resultado, entende-se que não há um consenso em relação ao conceito de 'profissional qualificado', mas, decerto, um entendimento que esse profissional seja um indivíduo atento a prevenir ou solucionar possíveis problemas que possam surgir no momento de sua atuação.

Palavras-chave: Profissional qualificado. Marco Legal da Primeira Infância. Primeira Infância.

1 INTRODUÇÃO

Desde o ano passado, 2020, temos vivido momentos atípicos daqueles em que estamos acostumados. Sabemos que a mudança em si, não é ruim, mas mudar por uma necessidade, brusca e imediata, como a que se deu com a pandemia, causou um certo choque em muitas famílias no Brasil e no mundo.

Muitas profissões e profissionais tiveram que se adaptar ao novo momento. Para algumas profissões que já utilizavam das tecnologias digitais talvez não tenha havido tanto impacto. No entanto, para muitas outras profissões, como é o caso dos profissionais da área da educação e dos profissionais de atendimento em ações e programas sociais, estes tiveram que se reinventar com uma rapidez inimaginável, para que o atendimento aos mais diversos públicos fosse alcançado. O balanço dessa história ainda não é possível determinar, visto que até o presente momento ela é

[2795] Graduada em Letras Espanhol e Letras Francês pela Universidade de Brasília – UnB, e aluna de Pós-graduação na modalidade Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Brasília – UnB, lucinetes@hotmail.com .

vivenciada.

Com vistas nesse panorama atual o Marco Legal da Primeira Infância traz em seu corpo de direitos a necessidade de profissionais qualificados para atendimento e suporte às ações e projetos (que deverão ser implementados, mesmo diante da situação atual) voltados para crianças de 0 a 6 anos de idade. Com relação a esses profissionais, o Marco Legal da Primeira Infância, em seu Art. 4º, Parágrafo único, grifos do autor, cita:

> A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil.

Desse modo, o processo de construção de identidade profissional dentre os tantos fatores atribuídos para esta edificação envolve a experiência como um atributo positivo, visto que para esses profissionais se requisita, além de conhecimento também capacidades práticas para o trato com a primeira infância, que muitas vezes se adquire com a experiência ao longo de sua atuação.

E, aqui entra o objetivo deste trabalho que é explorar, a partir de levantamento bibliográfico, a importância da experiência para a concepção da identidade profissional exigida no Marco Legal da Primeira Infância, que em meio a tantos percalços, o profissional precisa estar preparado para atender, mesmo que remotamente, às ações e programas que tem o intuito de garantir o cuidado e a proteção de crianças, na primeira infância, diante das ameaças e violências decorrentes da violação de direitos por parte da família, de instituições e da sociedade.

Desse pressuposto, como podemos imaginar a construção da identidade profissional criada a partir de um caos? E, como esse profissional está preparando para atuar diante dessa nova realidade? Ainda, não temos resposta, pois fomos colocados diante de uma situação em que nos sugeriu avaliar nossa existência, reconhecer privilégios (de alguns) e ressignificar relações sociais, além de adaptar-se e a aprender como atuar no mundo atual.

No tocante à questão de construção da identidade profissional, Dubar (1997) esboça que a “identidade nunca é dada, é sempre construída e a re(construir), em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável”.

Do exposto, é interessante refletirmos sobre a identidade profissional dos envolvidos, direta e indiretamente, com a primeira infância, considerando, aqui, que existem vários caminhos para se conceber uma identidade profissional. No entanto, é pertinente ainda ressaltar que o profissional constrói uma identidade escolhida ou adquirida. A escolhida é quando nos deparamos com experiências recebidas que nos tocaram ao longo de nossa jornada de preparação e que nos sentimos atraídos a seguir. A adquirida, é quando nosso envolvimento ao assumir nossa prática profissional nos traz, através das experiências, conhecimentos que nos acompanham em nossas caminhadas profissionais.

2 DESENVOLVIMENTO

As crianças na primeira primeira infância caressem de serviços de equipe de profissionais especializados e qualificados para entender as sutilezas e particularidades dessa etapa. Os atores desse contexto precisam de formação, vivência e disponibilidade em aprender habilidades que viabilizem a interaçaõ entre a criança assegurando um acompanhamento e comunicação positivos que possam colaborar com o seu melhor desenvolvimento.

O Art. 4º, inciso V, alude “articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância” (BRASIL, Lei 13.257/2016).

Com o embasamento acima exposto, é entendido que a necessidade de se adotar procedimentos necessários ao atendimento à primeira infância é fundamentada na Lei, mas para tanto, a questão do profissional e da competência desse profissional é colocada em pauta. Será que somente a especialização ou formação continuada poderá amparar esses atributos desejados ao profissional?

Ao confrontarmos o paradigma ‘profissional qualificado’, em que arcabouço de atributos estamos nos referindo? A realidade é que permeiam muitos atributos. Dessa maneira, entendemos que a qualificação por si só não molda o profissional qualificado. É possível considerar que essas identidades vão se moldando ao longo de suas experiências, de suas vivências e de suas histórias.

Lüdke e Boing(2004) citam que a expansão da formação de professores para uma variedade de instituições poder ter contribuído para um esfacelamento da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

chamada socialização global, apontada por Isambert-Jamati (1997), e que daí deve ter resultado uma certa desprofissionalização sob alguns aspectos.

Embora o enunciado acima não esteja relacionado ao profissional (agente público) que executa ações e projetos direcionados à primeira infância, incute também para essa categoria as questões com relação à desprofissionalização, uma vez que o profissional que trabalha fora das escolas, em programas e ações sociais, precisam estar rotineiramente em contato com a família, com a criança e com outras instituições, e nessa articulação é necessário assegurar a profissionalização, ou para melhor dizer, a qualificação desse profissional, para a eficácia dos serviços prestados.

Nota-se, portanto, que o impacto desse novo momento, ainda não sendo mensurável, por levar a ausência desses agentes e acarretar inúmeras outras carências e problemas advindos do confinamento.

Bondía (2002, p. 2), em Notas sobre a experiência e o saber de experiência, cita:

> Começarei com a palavra experiência. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que os acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”.

Assim, no que tange ao profissional qualificado, citado no Marco Legal da Primeira Infância, é possível abarcar Bondía, de forma tão simples, tão poética e tão excitante que nos leva a entender que o que experimentamos em nossa caminhada é o que nos fará capacitado. Ainda vale ajuntar, que o profissional qualificado, não vive somente de teoria, e sim, de prática e de experiência.

A prática profissional no atendimento à primeira infância, explicitado no MIPI, requer dimensões de ética, humanista e política para que, como cita ainda Bondía (2002), não se entenda como experiência somente o grande número de informações, pois para ele a informação, não deixa lugar para experiência.

Cogan e Barber (apud LÜDKE; BOING, 2004, p. 1.161-62) apresentam quatro critérios comuns a todas as profissões: a) uma profunda base de conhecimento gerais e sistematizados; b) o interesse geral acima dos próprios interesses; c) um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; e d) honorários de contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com relação ao primeiro critério dentro do escopo do Marco Legal da Primeira Infância, é possível compreender que esses profissionais, de fato, necessitam conhecer os objetivos e interesses que permeiam o contexto da primeira infância de forma sistematizada. E, aos demais critérios é pertinente considerar que aos profissionais citados dentro da Lei 13.257, se requer uma postura consciente do seu papel, de suas responsabilidades e de suas aptidões para um atendimento de qualidade e humanizado, pois conforma o MLPI, Art. 14, § 5º, “os programas de visita domiciliar voltados ao cuidado e educação na primeira infância deverão contar com profissionais qualificados, apoiados por medidas que assegurem sua permanência e formação continuada” (BRASIL, Lei 13.257/2016).

Assim sendo, para execução desses programas, a identificação do profissional qualificado aparece com fator importante na articulação para a garantia de direitos nos processos em que envolve a primeira infância e aplicabilidade de políticas públicas que amparam seus direitos.

O Marco Legal da Primeira Infância que em seu Art. 21, § 3º, que cita que “os profissionais que atuam no cuidado diário ou frequente de crianças na primeira infância receberão formação específica e permante para detecção de sinais de risco para o desenvolvimento psíquico [...]”. Incumbe, portanto,que as organizações estatais e instituições responsáveis devem promover a formação continuada e capacitações aos agentes envolvidos, para que se possa prestar um serviço qualificado à primeira infância.

Neste sentido, Alcoforado (2008) expõe que a vida profissional se constitui como uma articulação dinâmica de tempos e espaços que permitem aos profissionais (re)construirem, em permanência, as suas formas de ação, projetando, através delas, e em cada momento, todas as dimensões emocionais, utópicas, sociais e simbólicas que contribuem para a sua formação, sempre inacabada, quanto pessoas.

Isto posto, entende-se que as transformações ocorridas ao longo do histórico individual do profissional, muitas vezes, dependerá de cada contexto e de características individuais e coletivas em que se vivencia cada momento.

Os direitos da criança, apresentados dentro do Marco Legal da Primeira Infância, propõe uma atenção especial e monitoramento tanto por parte da família como dos profissionais que atuam diretamente com essas famílias, e especificamente essas crianças:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Os profissionais que atuam no cuidado diário ou frequente de crianças na primeira infância receberão formação específica e permanente para a detecção de sinais de risco para o desenvolvimento psíquico, bem como para o acompanhamento que se fizer necessário." (NR) (Lei 13.257/2016, Art. 21, § 3º).

Do exposto, pressupõe que esse profissional que esse profissional seja sensibilizado a diagnosticar, com rigor e delicadeza, sinais sutis por essa criança atendida. A formação contínua desses profissionais é essencial para propiciar um acolhido especializado, claro, dotado de aptidão pedagógica que possa promover o desenvolvimento saudável dessas crianças desde o nascimento.

Pimenta (2002), ao falar sobre a construção da identidade docente, que pode se estender ao profissionais (agentes) envolvidos com ações e projetos sociais com o objetivo de implementação legal de leis regulatórias, expõe que o sujeito, localizado no tempo e no espaço, por meio da sua ação, constrói e cria o conhecimento e o seu fazer profissional, diante das possibilidades de seu determinante espaço histórico-cultural.

Entende-se mais uma vez que, com a experiência, esse profissional poderá se apropriar do conhecimento e do domínio, para melhor exercer sua função. Assim, ao profissional qualificado, caberá o conhecimento aliado à experiência, para que sua prática, dentro do MLPI, seja executada com mais precisão.

Ainda, no interior do Marco Legal do Primeira Infância, em seu Art. 4º, inciso VI, alude que as políticas públicas voltadas para primeira infância serão executadas de maneira a "adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços" (BRASIL, Lei 13.257/2016) . Por esse motivo, a capacitação continuada(atrelada à experiência), voltada para a realidade de cada contexto, é de suma importância para se alcançar padrões de atendimento eficazes, para implementação de uma política pública.

Adentra-se, portanto, o cenário atual, em que esse profissional, para assumir seu papel tenha que se qualificar para atender a primeira infância com resolutividade e responsabilidade. Acima de tudo, é apropriado interpretar que esse profissional tem um compromisso com a sociedade, e estreitamente com a pessoa da primeira infância, onde muitas mudanças são possíveis.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O objetivo desse trabalho foi discutir a figura do profissional qualificado ilustrado dentro da Lei 13.2572016, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, que atuam em diferentes ambientes de execução das ações e programas voltados para primeira infância.

Na citada lei, esses profissionais, terão acesso garantido e prioritário à qualificação sob forma de especialização e atualização em programas que contemplem as especificidades da primeira infância.

Do exposto, o trabalho realizado permitiu uma reflexão, a partir dos pressupostos de alguns autores, sobre os muitos fatores a considerar para o entendimento do que seria esse profissional qualificado.

A exposição dos autores acima nos leva a refletir que não há um consenso com relação ao conceito de profissional qualificado mas, há sim, um entendimento superior que esse profissional atenda de maneira a prevenir ou a solucionar problemas que possam aparecer em cada momento, com cada criança e cada família.

Ainda foi possível inferir que o profissional qualificado pode estar localizado em um tempo e espaço onde seu saber-fazer exige uma ação. Aprender, como citou Bondía, exige experiência, e o desafio de um novo aprendizado foi lançado desde 2020, com a pandemia. E, esperamos que neste momento, a competência, a qualificação, profissionalismo e a experiência caminhem juntos para que esse novo momento vivenciado, não vislumbre, posteriormente, o aumento da desigualdade social em nosso país.

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, L. **Competências Cidadania e Profissionalidade.** Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos. Tese de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2008.

BRASIL. Imprensa Nacional. **Lei 13.257, de 8 de março de 2016.** Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21172863/do1-2016-03-09-lei-no-13-257-de-8-de-marco-de-2016-21172701>. Acesso em: 29 jul. 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação [online].** 2002, n. 19 [Acessado 5 Julho 2021] , pp. 20-28. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Epub 19 Abr 2011. ISSN 1809-449X. https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003

DUBAR, C. (1997). Para uma teoria sociológica da identidade. Em **A socialização**. Porto: Porto Editora.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista L'orientation scolaire et professionalle: da sua criação aos dias de hoje. Em F. Ropé & L. Tanguy (Orgs.). 15 **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa** (p. 103-134). Campinas: Papirus, 1997.

LUDKE; BOING, Menga; ALBERTO, Luiz. Caminhos da profissão e da Profissionalidade Docentes**: Educação & Sociedade,** Campinas, SP, v. 25, n. 89, 1159-1180, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. In: PIMENTA, Selma Garrido**.** Org.: **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8. ed. [S.l.: s.n.], 2002. p. 15-34.

ROCHA; AGUIAR, A. M. C; C, M. D. C. Aprender a Ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da Universidade: uma realidade possível. **ANAIS DA ANPED**, Rio de Janeiro, v. 08, n. 35, p. 1-14, jan./2012. Disponível em: https://www.anped.org.br. Acesso em: 9 jul. 2021.

20.5.13 OS PROCESSOS EDUCATIVOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA: ANÁLISE DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS OFICIAIS

Letícia Pereira Ansbach[2796]

Jeanine Henneberg[2797]

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo trazer o resultado do levantamento em sites oficiais de 25 países da América Latina e descobrir como vem sendo abordada a temática sobre as práticas educativas sociais e, em quais circunstancias estão acontecendo, para então investigar os processos educativos nos países da América Latina a fim de reconhecer as práticas educativas nos diferentes espaços e quais são os documentos norteadores das legislações oficiais de cada país, no qual contemplam os termos referentes a educação em espaços não escolares. Os países escolhidos foram: Antilhas Holandesas, Argentina, Aruba, Belize, Bolívia, Brasil, Costa Rica, Colômbia, Chile, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Guiana Francesa, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela. A metodologia utilizada foram o estudo comparativo das legislações dos países latino americanos e a pesquisa documental para a análise das legislações nos nove países latino-americanos, possuindo aporte teórico, as conclusões do Mestrado e Doutorado do Professor Érico Ribas Machado que nortearam a compreensão dos termos na área da Educação Social e da Pedagogia Social. Quando aos resultados obtidos, foram identificados diferentes termos para o trabalho educativo em espaços não escolares, podendo evidenciar-se estas práticas presentes nas legislações mesmo compreendidos por nomenclaturas diferenciadas em cada região.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Educação Social. Leis Gerais da Educação. Sistema Educacional. Países latino-americanos.

1 INTRODUÇÃO

A educação está compreendida não somente nos âmbitos escolares, mas em espaços não escolares, ou seja, em todos os espaços a educação pode ser efetivada compreendendo este processo de aprendizagem e troca de conhecimentos sendo considerada uma “[...] uma experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. (FREIRE, 1996,p. 98). Deste modo entende-se a importância destes espaços educativos para a formação do sujeito, bem como a efetivação de políticas públicas que contemplem a efetivação da educação nos espaços não escolares para que o conhecimento possa ser propagado de maneira ímpar em todos os lugares.

[2796] Acadêmica de pedagogia, UEPG e leticiapereiransbach@hotmail.com.
[2797] Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela UEPG (2021). Cursando pós-graduação em Filosofia e Sociologia pela Unina. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES. E-mail: jeaninevirgilio@gmail.com.

A pesquisa aponta a investigação da Lei Geral da Educação nos países Latino americanos com o objetivo de investigar como os processos educativos apresentados em cada documento e quais os termos são elencados nestas legislações em relação a educação em espaços não escolares. Tais informações foram coletadas através dos sites do Ministério da Educação de cada localidade e organizadas através de um estudo comparativo onde explicitou-se cada conceito relacionado a este tipo de educação.

O método da pesquisa foi localizado metodologicamente dentro do campo de estudo da Pedagogia Social Comparada, nós utilizamos a abordagem da Educação Comparada. Os dados que foram usados para darmos continuidade à organização do quadro sinóptico foram coletados e analisados por meio da analise documental onde utilizamos o aplicativo Bitly para reduzir os links dos países analisados que estarão em anexo. Os países que foram analisados são Antilhas Holandesas, Argentina, Aruba, Belize, Bolívia, Brasil, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Guiana Francesa, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai, De Educación República Dominicana.

2 DESENVOLVIMENTO

A Educação Social, na sua concepção, surge numa perspectiva crítica atrelada à Educação Popular, a partir da década de 1920, no Brasil, tendo como centralidade a discussão da educação para as “massas” (RIBAS MACHADO, 2010), a qual procura romper com processos excludentes, pensados sob a ótica compensatória e disciplinadora de educação para as classes populares próprios das políticas vigentes. Franco (2008) aponta que o objeto de trabalho da Pedagogia é a dimensão educativa, ou seja, a práxis. Para a autora, o ponto de partida é a realidade pedagógica e caracteriza-se pela ação intencional e reflexiva. Ademais, não possui um lócus único; ocorre na família, em empresas, nos meios de comunicação e onde houver intencionalidade, há a ciência pedagógica que transforma o senso comum em ato científico, perpassando uma realidade contextual, histórica e social.

O Pedagogo tem o campo de conhecimentos que será lapidado pela interseção entre os saberes interrogantes das práticas, pelos saberes dialogantes das intencionalidades da práxis e pelos saberes que respondem às indagações reflexivas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formuladas pela mesma (FRANCO, 2008, p. 86), que é atividade humana e social da vida do indivíduo. Onde houver uma prática educativa, existe aí uma ação pedagógica: Empresas, hospitais, ONGs, associações. A educação como fenômeno amplo, abrange áreas diversas na sociedade, intervindo diretamente na relação e desenvolvimento, dado que seus conteúdos não são sempre iguais, há, portanto, diferentes âmbitos a serem alcançados e explorados.

A Pedagogia, para executar o seu papel social, bem como ciência própria, liberta-se dos pressupostos das ciências positivistas e a sua submissão total a epistemologia e organiza ações novas condições de exercer o ato pedagógico, independente do ambiente, sempre com o intuito da emancipação da sociedade e do indivíduo.

> A educação, portanto, também acontece em locais onde não há escola, já que por toda parte existem "redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado" (BRANDÃO, 1995, p. 13).

Segundo Libâneo (2007), a atuação do pedagogo na contemporaneidade é vasta, não se restringe apenas ao contexto escolar, visto que os profissionais formados no curso de pedagogia podem atuar em diversos contextos.

Entende-se por espaços não formais os locais assistemáticos de educação, que podem ocorrer em lugares públicos, em parcerias com empresas, em associações, grupos religiosos e fundações. Não necessariamente, mas muito popular, a nomenclatura está voltada para a camada mais carente da população entre crianças e adolescentes que estão longe da escola.

No entanto, a educação informal abarca todas as possibilidades educativas ao longo da vida do indivíduo, que nele encontra justamente no processo. Segundo Franco 2008: Esse pedagogo seria um "super" profissional da educação. Além da educação formal escolar, teria que dar conta de outros espaços, portanto, não formais, nos quais houvesse uma intencionalidade educativa, mesmo sem ser escolar; além disso, também dos informais: família e grupos sociais, por exemplo.

Em outra ótica, apesar da Diretriz, é chegado o momento de análise sobre uma formação do pedagogo que se fundamente para além da técnica, para além da aplicabilidade instrumental em espaços escolares ou não escolares. Importa a análise crítica sobre a formação que atenda tais necessidades, porém inserida em um contexto ideológico de maior análise das contradições.(FRANCO, 2008, p.59)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tratando a educação como um ato intermitente na sociedade é de suma importância a intervenção do Pedagogo em ambientes e estudando o modo de educar e a localização do indivíduo na sociedade.

A Pedagogia Social é a teoria geral e constitui a base teórica para as práticas de Educação Popular, Sociocomunitária e Educação Social. A teoria nasceu a partir das urgentes organizações da sociedade para assistir pessoas em situações sociais adversas. De acordo com as situações e modalidades de atendimento são reformulados os programas de assistência.

A Pedagogia Social oferece bases metodológicas e teóricas que viabilizam a Educação Social. Nessa teoria são perpassados todos os setores da sociedade, todas as faixas etárias, desde a infância até a terceira idade, na intenção de aperfeiçoar as relações humanas e sociais dentro de intervenções educativas não formais de acordo com suas intencionalidades. Caliman (2015) define como a Pedagogia Social :

> Uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sociopedagógica voltada para indivíduos ou grupos, que precisam de apoio e ajuda em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas institucionais (CALIMAN, 2015, p. 352).

A partir destas considerações, a Pedagogia Social segundo o Projeto de Lei nº 5.346, de 2009 aponta para a Pedagogia três subcategorias de domínio: sociocultural, sociopedagógico e sociopolítico.

A cultural tem como lócus os espaços públicos e privados de ações socioculturais, onde há a inserção do indivíduo perante a história, cultura, arte. Já, a pedagógica, tem como principal direcionamento o desenvolvimento de habilidades educativas e competências sociais e, por fim, a última, refere-se ao trato para viabilizar que o indivíduo participe da vida política e econômica da comunidade. Machado (2008), aponta que o educador social tem dois campos distintos. O primeiro é direcionado à socialização e educação social do indivíduo e, o segundo, relacionado ao trabalho social com enfoque pedagógico, direcionado a necessidades sociais do indivíduo, ou seja, dele como agente na sociedade e na comunidade, sendo este segundo o campo de atuação profissional da Pedagogia Social, o pedagogo social presta serviços sociais, compreende as políticas públicas, distingue e resgata identidades e é sensível no emparelhamento dos saberes educacionais aos saberes das ações políticas de assistência.

O maior requisito da Pedagogia Social é disponibilizar ao aluno ou jovem os caminhos aptos para a busca do saber, considerando a situação, orientar de forma profissional como o jovem pode alcançar seus potenciais didáticos. É necessário, para isso, o reconhecimento do ser social dentro de sua própria realidade, viabilizando as formas corretas de aprendizagem para aquele indivíduo, respeitando suas práticas e suas condições pedagógicas.

Muitas vezes, a negligência do docente é vista na inabilidade em lidar com diferentes classes e diferentes situações sociais e que muitas vezes, são concomitantes. Em todos os lugares existem pessoas e que tiveram, ao longo de suas vidas, contatos sociais e educativos e todas, de forma igualitária, merecem um olhar reflexivo quando estão atuando na sociedade. Sendo dever do Pedagogo Social, olhar para essas práticas educacionais e adaptá-las, colocando em primeiro lugar, o sujeito. Machado 2010, complementa:

> As diferentes práticas de Educação Social podem ser encontradas em vários espaços: diferentes ONGs (com diversos enfoques, várias origens de financiamentos, diferentes interesses); Instituições Abrigos (espaços em que as pessoas frequentam por determinados períodos e ou definitivos); Presídios (existem muitos estudos sobre a educação em presídios, que é muito peculiar); Hospitais (existem estudos avançados na área da Pedagogia Hospitalar); Educação de Jovens e Adultos (vários projetos e programas existentes de diferentes maneiras para efetivar essa meta); Movimentos Sociais (muitas práticas são educativas em Movimentos, a própria participação já configura um tipo de formação); Igrejas (práticas educativas com intenções específicas); Projetos Sociais; Programas Sociais (existe uma gama de ações, denominadas de sociais, que atuam em perspectiva educativa, em meios como a rua, além de outros); Escolas (na própria escola são reconhecidos espaços de práticas de Educação Social, como por exemplo, projetos de contra-turno, etc.). Esses são apenas alguns dos espaços, contudo, essa lista pode ser mais extensa. Essa diversidade de práticas educativas exige pessoas que se tornem responsáveis por elas.(MACHADO, 2010, p.44)

Ao decorrer da pesquisa foi feito um levantamento das Leis Gerais de educação dos países Latino americanos analisando a pedagogia social de cada país. Com as Leis Gerais catalogados em uma tabela o país e sua respectiva Lei Geral de educação que contém a Educação Social e Pedagogia Social.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tabela 1- Leis dos países Latino Americanos[2798]

País	Lei
Antilhas Holandesas	Lei Geral de Educación não encontrada.
Argentina	Ley Nº 26.20- De Educación Nacional
Aruba	Lei Geral de Educación desse país não foi encontrada
Belize	Education Act Chapter 36 (ato educacional)
Bolívia	Ley General de Educación nº070
Brasil	Ley Nº 131- 11- De Educación Nacional
Costa Rica	Ley General de Educación nº 2160
Cuba	Artículos 35, 38, 39, 40, 50, 51
El Salvador	Ley General de educación nº 917
Equador	Ley General de educación nº 917
Guatemala	Ley General de Educación nº 12-91
Guiana	Constituición of the co-operetive Republico f Gyanna Act. CHAPTER II
Guiana Francesa	LOI D´ORIENTATION SUR L´EDUCATION (Nº89-486 DU JUILLET 1989) NOR: MENX8900049L
México	Ley General de Educación- 13 de Julio de 2993
Nicarágua	CAPITULO V SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR
Panamá	Lei Orgânica da Educação- N. 34 de 1995. CAPÍTULO II EL SUBSISTEMA NO REGULAR Artículo 59. Subrógase el Artículo 63 de la Ley 47 de 1
Paraguai	Ley Nº 1.264- De Educación Nacional
Peru	Ley Nº 1.264- De Educación Nacional CAPÍTULO IV LA EDUCACIÓN COMUNITARIA A
Uruguai	Ley Nº 18.437- De Educación nacional
República Dominicana	Lei Geral da Educação Lei n. 66-97.

Após o levantamento das Leis Gerais de educação de cada país Latino americano estudado, para facilitar o acesso às leis, foi feito uma redução do link original de cada Lei Geral de educação dos países Latino americanos utilizando o aplicativo Bitly que reduz links originais para um link reduzido, após essa redução de

[2798] Link na integra das Leis em :

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cada link original, todos os países e seis links que contém a Lei Geral de educação foram catalogados em uma tabela onde contém o país, seu link original e o link reduzido.

Tabela 2- Link dos países Latino Americanos

País	Link original	link reduzido
Antilhas Holandesas	http://www.parlared.net/legislacion-educativa-de-antilhas-neederlandesas?showall=&start=1	https://bit.ly/37gebZI
Argentina	http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf	https://bit.ly/2r318u5
Aruba	Não foi encontrado a Lei Geral de Educação desse país.	
Belize	http://www.belizelaw.org/web/lawadmin/PDF%20files/cap036.pdf	https://bit.ly/35rbL91
Bolívia	https://www.migracion.gob.bo/upload/marcoLegal/leyes/Ley70.pdf https://cedib.org/post_type_leyes/ley-070-educacion-avelino-sinani-diciembre-2010/	https://bit.ly/33YAEbr https://bit.ly/2rZV8CL
Brasil	http://webcache.googleusercontent,.com/search?q=cache:Rz11z5S4oBgJ:bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_10ed.pdf%3Fsequence%3D1+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br	https://bit.ly/2KxsJKx
Chile	https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043	https://bit.ly/35ydOZ7
Colômbia	http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf	https://bit.ly/32UsZcZ
Costa Rica	http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mX9M8YITLWoJ:www.oei.es/historico/quipu/costarica/Ley_2160.pdf+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br	https://bit.ly/2CT3kqv
Cuba	http://www.cuba.cu/gobierno/cuba.htm	https://bit.ly/2QvyFre
El Salvador	file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Ley_General_de_Educaci%C3%B3n%20(6).pdf	https://bit.ly/2PuaQPU
Equador	http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:K12C2VDXdM4J:www.oie.es/historico/quipu/equador/Ley_educ_127.pdf+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf	https://bit.ly/2OmLeCK
Guatemala	http://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu_lateral/leyes_y_acuerdos/leyes_educativas/documents/10.%20%20Acuerdos%20Varios%20Anteriores/1991%2012-91%20DL%20Ley%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional.pdf	https://bit.ly/33n1vx5
Guiana	http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_guy_constitution.pdf	https://bit.ly/2puncnj

Guiana Francesa	http://www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html	https://bit.ly/2CWAYM3
Haiti	http://www.constituteproject.org/constitutionHait_2012.pdf?lang=en	https://bit.ly/332bmIm
Honduras	https:www.se.gob.hn/media/files/leyes/LC_BTf7DGE.pdf	https://bit.ly/2Kyf2eG
Mexico	https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf	https://bit.ly/342VhDA
Nicarágua	http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/nicaragua_ley_nro_582_2006.pdf	https://bit.ly/35lssm9
Panamá	https://docs.panama.justia.com/federales/leyes/34-de-1995-jul-11-1995.pdf	https://bit.ly/2OvfWd3
Paraguai	http://www.une.edu.py/web/images/pdf/Ley1264.PDF	https://bit.ly/2XrSnpz
Peru	http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf	https://bit.ly/2Qylwhm
Uruguai	http://200.40.96.180/images/Ley_de_Educacacion_Sexual_Num_18.437-2008.pdf	https://bit.ly/37eDM5j
República dominicana	http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_repdom_sc_anexo_7_sp.pdf	https://bit.ly/340p1Rq
Suriname	https://www.constitution.org/cons/suriname.htm	https://bit.ly/342suyT
Venezuela	http://dip.una.edu.ve/mae/964etica/paginas/Reglamento%20Ley%20Organica%20Educacion%20(2003).pdf	https://bit.ly/2pwHR3B

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tais dados possibilitam a visualização e compreensão em relação aos termos correspondentes a Educação Social/ Pedagogia Social apontando a preocupação por meio dos segmentos legais no âmbito educacional em fornecer abertura para a menção destes termos que envolvem a educação nos espaços não escolares. Tais semelhanças dos países possibilitou uma elaboração maior que está previsto na Lei e que avançam na área em que foi pesquisada, a partir dessa pesquisa observamos e compreendemos a importância da Educação Social, Pedagogia Social estar posta e aplicada nas Leis Gerais de Educação, visto que a Pedagogia Social atende de as classes populares de forma que esses sujeito possam progredir na sociedade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ARGENTINA, Ley nº26.206. Ley de Educación Nacional. Ministerio da Educación. Disponível em: (https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac58ac89392ea4c.pdf) . Acessado em: 25/08/2020.

BELIZE, Education Act Chapter 36. Ley de Educación Nacional. Ministério da Educación. Disponível em: (http://www.parlared.net/legislacion-educativa-de-antilhas-neederlandesas?showall=&start=1). Acessado em: 10/04/2020.

BOLÍVIA, Leu n°2160. Ley de Educación Nacional. Ministério da Educação. Disponível em: (https://www.migracion.gob.bo/upload/marcoLegal/leyes/Ley70.pdf). Acessado em: 20/04/2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: (http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acessado em: 28/09/2020.

COSTA RICA, Ley n°2160. Ley de Educación Nacional. Ministério da Educación. Disponível em: (http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mX9M8YITLWoJ:www.oei.es/historico/quipu/costarica/Ley_2160.pdf+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br). Acessado em: 30/04/2020.

CUBA, Artículos 35, 38, 40, 50, 51. Ley de Educación Nacional. Ministerio da Educación. Disponível em: (http://www.cuba.cu/gobierno/cuba.htm). Acessado em: 25/04/2020.

EL SALVADOR, Ley n°917. Ley de Educación Nacional. Ministério da Educación. Disponível em: (file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Ley_General_de_Educaci%C3%B3n%20(6).pdf). Acessado em: 05/05/2020.

EQUADOR, Ley n°917. Leu de Educación Nacional. Ministério da Educación. Disponível em: (http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:K12C2VDXdM4J:www.oie.es/historico/quipu/equador/Ley_educ_127.pdf+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br). Acessado em: 15/05/2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,1996, 148 p.

GUATEMALA, Ley n°12-91. Ley de Educación Nacional. Ministério da Educación. Disponível em: (http://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu_lateral/leyes_y_acuerdos/leyes_educativas/documents/10.%20%20Acuerdos%20Varios%20Anteriores/1991%2012-91%20DL%20Ley%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional.pdf). Acesso em: 25/05/2020.

GUIANA, Constitución of the co-operativo Republico F Guuanna Chapter OI. Ley de Educación Nacional. Ministério da Educación. Disponível em: (http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_guy_constitution.pdf). Acessado em: 05/06/2020.

GUIANA FRANCESA, Leu n°89-486. Ley de Educación Nacional. Ministério da Educación. Disponível em: (http://www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html). Acessado em: 15/06/2020.

HONDURAS, Ley n. 131/1982. Constituición de La República de Honduras. Assemblea Nacional Constituyente. Disponível em: (https://www.oei.es/historico/quipu/honduras/Ley_educ.pdf. Acesso em: 13/09/2019

MACHADO, Érico Ribas. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e na Espanha. 2014, 296 f. Tese(Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. MACHADO, Érico Ribas. A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira. 2010, 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MÉXICO. Ley 1993. Ley General de Educación. Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. Disponível em: (https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-ab78086b184/ley_general_educacion.pdf) . Acesso em:09/10/2019.

NICARÁGUA, Capítulo V subsistemas Educación extraescolar. Ley de Educación Nacional. Ministério da Educación. Disponível em: (http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/nicaragua_ley_nro_582_2006.pdf). Acessado em: 20/06/2020.

PANAMÁ. Ley n. 34/1995. Ley Organica de Educación. Assemblea Legislativa. Disponível em: (http://docs.panama.justia.com/federales/leyes/34-de-1995-jul-11-1995.pdf). Acesso em: 17/09/2020.

PARAGUAI. Ley n.1264/98. Ley General de Educación. Congreso de la Nacion Paraguaya. Disponível em: (http://www.une.edu.py/web/images/pdf/Ley1264.PDF) . Acesso em: 18/10/2019 PERU, Ley n. 28044/2003. Ley General de Educacion. Congreso de la República. Disponível em: (http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf). Acesso em: 24/11/2019.

PERU, Ley n°1264. Ley de Educación Nacional. Ministério da Educación. Disponível em: (http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf). Acessado em: 30/06/2020.

URUGUAI, Ley n°18437. Ley de Educación Nacional. Ministério da Educación. Disponível em: (http://200.40.96.180/images/Ley_de_Educacacion_Sexual_Num_18.437-2008.pdf).

Disponível em (http://200.40.96.180/images/Ley_de_Educacacion_Sexual_Num_18.437-2008.pdf). Acessado em: 10/08/2020.

REPÚBLICA DOMINICANA. Ley n. 66/97. Ley General de Educación. Disponível em: (http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_repdom_sc_anexo_7_sp.pdf). Acesso em: 10/12/2019

20.5.14 OS PROCESSOS EDUCATIVOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA: COMPREENSÃO SOBRE AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS DE HONDURAS E ANÁLISE DO CONTEXTO BRASILEIRO

Milena Pacheco[2799]

Érico Ribas Machado[2800]

RESUMO

Com base na necessidade de ampliação dos estudos na área educativa para além dos espaços escolares, este tendo como respaldo teórico e prático, respectivamente a Pedagogia Social e a Educação Social, faz-se considerável a constituição de uma legislação deste campo educacional, bem como, a formação do(a) profissional Educador(a) Social que atue nestes espaços. Diante deste cenário, a pesquisa tem por objetivo geral, analisar como são apresentadas as legislações que respaldam a área, tendo como objeto de análise as legislações educativas do país latino-americano de Honduras. O país é um dos 25 países inclusos na pesquisa em desenvolvimento de tema "Os processos educativos sociais na América Latina: continuidade das análises sobre legislações educacionais" e que foi escolhido por ser um país que possui normativas referentes à temática da Educação Social/Pedagogia Social em âmbito de documento próprio que propõe respaldo sobre esta área. Com isso, a problemática surgida foi a de compreender a relação destas legislações e seus impactos para a Educação Social/Pedagogia Social, comparando com o contexto brasileiro. A pesquisa terá como procedimento metodológico uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo bibliográfico dos autores que compõe a área da Educação Social/Pedagogia Social, concomitante com análise documental das legislações educativas do país latino-americano de Honduras, que buscam apontar como esta educação em espaços não escolares é compreendida e mencionada e quais as reflexões podem ser geradas para o contexto brasileiro.

Palavras-chave: Educação Social. Pedagogia Social. Legislações Educativas. Honduras.

1 INTRODUÇÃO

A presente trabalho possui como objetivo geral, analisar as legislações educacionais do país latino-americano de Honduras, buscando situar elementos que respaldem a Educação Social/Pedagogia Social no país. Como objetivos específicos, o estudo busca compreender como estas legislações impactam na área da Educação Social e Pedagogia Social e como segundo objetivo específico, comparar as legislações hondurenhas com o contexto brasileiro, a fim de extrair elementos que possam contribuir para as discussões da área no país. A escolha deste país ocorre

[2799] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES. E-mail: mblsp@hotmail.com
[2800] Professor Adjunto no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. Líder do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES. E-mail: ericormachado@gmail.com

com a pesquisa científica em desenvolvimento, que possui por tema “Os processos formativos sociais na América Latina: continuidade das análises sobre legislações educacionais”, da área da Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e que busca investigar e identificar os processos formativos na América Latina, na área da Educação Social/Pedagogia Social, área atualmente considerada como um campo da Educação, assim como a Educação Inclusiva, Educação do Campo, entre outros.

Nesta pesquisa em andamento, foram investigadas e identificadas as Leis Gerais da Educação dos seguintes países: Antilhas Holandesas, Argentina, Aruba, Belize, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Guiana Francesa, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República, Dominicana, Uruguai, Venezuela. Nesta primeira análise foram identificadas a temática da Educação Social/Pedagogia Social, mencionadas em outros termos, mas que contém os mesmos propósitos da área e são asseguradas na Lei Geral de Educação de cada país.

Para este trabalho, na lei educacional do país de Honduras escolhido para análise, é apontado que a Lei Fundamental da Educação, que é aprovada pelo Decreto nº 262 de 2011 e sancionada 22 de fevereiro de 2012, destacou em seu documento o termo voltado para uma educação não escolarizada, discutida no termo “La Educación No Formal”.

Considera-se que este documento como um passo importante para o avanço das discussões sobre Educação Social/Pedagogia Social, considerando o respaldo legal que contempla a área e considera como parte do sistema educacional do país. Situação diferenciada aqui no Brasil, na qual, com a legislação educacional caracterizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não é mencionado em nenhum capítulo ou artigo, os conceitos, sua função e articulação com a Educação escolar, pois, não é considerada que ambas estão em caminhos diferentes.

2 DESENVOLVIMENTO

A trajetória do profissional Educador(a) Social no país, atualmente, vem vivenciando constantes movimentos de labuta para que este profissional seja reconhecido em suas ações educativas. A iniciar-se pelas pesquisas científicas, identifica-se, que estas, demarcam e reforçam a necessidade de um profissional

habilitado para atuar em espaços escolares e principalmente espaços além do âmbito escolar, visto que as instituições escolares de ensino não comportam a demanda de " compreender o seu educando de forma integralizada, de forma especial, os educandos privados dos bens de consumo desta nação" (PAIVA, 2015, p. 74).

Considera-se aqui ressaltar a importância dos estudos científicos, das quais, contribuem para a compreensão deste profissional e portanto, destaca o conceito de Educação Social como objeto de estudo da Pedagogia Social, que segundo Pérez Serrano (2009), constitui uma ampla dimensão da área educacional, mas que tem um papel fundamental de proporcionar ao educando, alcançar a formação integral seja como indivíduo ou em sua vivência social.

É de suma importância ressaltar nesta pesquisa, o campo de constituição histórica deste profissional que atuou inicialmente com crianças e adolescentes que em especial, viviam nas ruas (NATALI, 2016) e que tiveram em sua base de atuação a Educação Popular do teórico e educador Paulo Freire (1981, p. 35):

> [...] toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma, implica – as vezes mais, as vezes menos explicitamente – numa concepção dos seres humanos e do mundo. E não poderia deixar de ser assim. É que a processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas. sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado. [...]. Assim entendida, a orientação no mundo põe a questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade.

Com os estudos pautados na Práxis Educativa de Freire (1970), na qual, visa a transformação do educando e oprimido de sua condição histórica, faz com que o Educador(a) Social se constitua como profissional ao longo da história e que sua profissão esteja em processo evolutivo. A exemplo, de um fato relevante ao processo formativo destes profissionais, que cabe ressaltar brevemente, foi a criação do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), que surgiu após a década de 80 (RIBAS MACHADO, 2014) sendo um marco para pensar a necessidade de ações educativas que não eram suportados e suprimidos pela demanda da educação escolar.

Conquistas estas, relevantes, para a constituição e firmamento da importância da atuação e reconhecimento do profissional Educador(a) Social, apontando que, em alguns lugares da américa-latina e da Europa, esta formação está além do que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atualmente é vivenciado no Brasil, como no caso da Finlândia e Uruguai, na qual o profissional é reconhecido legalmente. Vale ressaltar, que os estudos realizados na área da Educação Social e da Pedagogia Social, não devem ser levados de modo hierárquico, mas sim de modo paralelos. (SANNA, 2014, p.52).

Diante do parâmetro legal no Brasil, sobre a função do(a) Educador(a) Social, a nomenclatura encontra-se cadastrada na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho. Entretanto, existem discussões, sobre a regulamentação, formação e valorização deste profissional. No âmbito político, essas discussões versam por meio do Projeto de Lei n. 5.346 de 2009, elaborado pelo Deputado Chico Lopes do Partido Comunista do Brasil (PCdoB/CE) e que vincula-se na Câmara dos Deputados. Atrelado a esta discussão, há o projeto de Lei n. 328 de 2015, elaborada pelo Deputado Telmário Mota do Partido Democrático Trabalhista (PDT/RR) e que transita no Senado Federal.

Destarte, este último projeto de lei, aponta um avanço significativo quanto ao reconhecimento da profissão do(a) Educador(a) Social, ao tratar da formação deste profissional em nível superior, por meio da Emenda n. 3-CE (Comissão de Educação, Cultura e Esportes.) e que, em 2019 foi aprovado e que se encontra na casa revisora da Câmara dos Deputados como Projeto de Lei n. 2941/2019 aguardando parecer do Relator na Comissão de Educação (CE).

Ambos os projetos deram um salto na conquista histórica, referente à formação e regulamentação da profissão de Educador(a) Social no Brasil e que no caso do PL n. 2941/2019, ainda caminha em busca de sua efetivação e sanção presidencial para que posteriormente possa entrar em vigor e integrar a categoria profissional e a área da Educação Social/Pedagogia Social.

Estes são caminhos que a Educação Social e a Pedagogia Social ainda trilham para efetivarem suas ações educativas e serem reconhecidas legalmente como profissão e como estudo e formação dos profissionais que atuam nesta área tão importante para a Educação Brasileira.

2.1 As legislações educacionais hondurenhas: reflexões e respaldos à Educação Social/Pedagogia Social

A educação de Honduras é contemplada legalmente pela Lei Fundamental da Educação, na qual apresenta características e modalidades do sistema educativo e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

entre essas modalidades, inclui a "Educación No Formal e la Educación Informal", mas que contempla os aspectos que são trabalhados na Educação Social/Pedagogia Social.

> **Artículo 68.** La Educación No Formal, es regulada por su próprio reglamento que desarrollla cada uno de los componentes estabelecidos en el artículo veinticinco(25) y veintiséis(26) de la Ley Fundamental de Educación.
> **Artículo 69.** El estado apoya y fomenta la educación no formal, brinda oportunidades para ingressar a ella y ejerce un permanente control para oferecer programas de calidad.
> **Artículo 76.** [...] a. Apoyar los processos formativos que se desenrrollan em los diferentes niveles y modalidades de la educación formal y la no formal; b. Desarrollar Em la población, valores éticos y Morales, para la convivência ciudadana em la prática constante de la democracia; c. Contribuir a uma cultura de paz y no violência y, d. Contribuir a la formación de uma cultura de conservación y aprovechamiento del entorno social y ambiental. (HONDURAS, 2014, p. 09-10).

A Educação Não Formal e Informal, são tratadas na legislação principal que norteia a educação de Honduras, apresentado pelo Regulamento Geral da Lei Fundamental da Educação de 2014, normativa educativa de versão mais atualizada.O documento que trata da mesma legislação educacional, do ano de 2012, pelo decreto n. 262/2011, também menciona a Educação Não Formal e a Educação Informal.

Durante esta pesquisa, foram revisitados os documentos normativos e realizada uma nova busca nas páginas eletrônicas que remetiam ao governo de Honduras, entre elas, principalmente, a página eletrônica da Secretaria da Educação do governo de Honduras e com a Lei Fundamental da Educação de 2012, foram encontrados mais cinco documentos legais na área da Educação que trata dos referidos temas e que estão dispostos no quadro abaixo.

Quadro 1- Lei Geral da Educação de Honduras e suas modalidades de ensino não escolares

LEI GERAL	ANO	MODALIDADES
Ley Orgánica de Educación- Decreto n. 79 do Congresso Nacional.	14 de noviembre de 1966	Educación Extra Escolar: Art.17, Art. 51, Art. 52, Art. 53
Reglamento de Educación Artística- Acuerdo 1377-SE- 2014	17 del septiembre del 2014	Educación No Formal: Art. 25, Art.26, Art.27.
Reglamento de la Educacion No Formal	2013	Educacion No Formal
Ley para el desarrollo de la Educacion Alternativa No Formal	15 de febrero de 1999	Educacion Alternativa No Formal
Ley Fundamental de Educación	22 de febrero de 2012	La Educación No Formal y la Educación Informal: Art.15, Art.17, Art.18, Art. 19, Art.25, Art. 26,
Reglamento General de la Ley Fundamental de Educación	17 de septiembre de 2014	La Educación No Formal:Art. 25, Art. 68, Art. 69, Art. 70, Art. 71. La Educación Informal: Art. 75, Art. 76.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores, 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste quadro é possível perceber alguns aspectos consideráveis para a compreensão das discussões sobre a temática. A primeira trata da primeira legislação educacional, a Lei Orgânica da Educação de 1966, período anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que data de 1996 e que na legislação hondurenha, já promove espaço para destacar a Educação Extraescolar, utilizada como termo de destaque para uma Educação não escolar.

O segundo aspecto aponta que além do respaldo proporcionado pela Lei Fundamental da Educação tanto no ano de 2012, quanto no ano de 2014, foram criados duas documentações voltadas para a temática da Educação Não Formal, como modo de aprofundamento e respaldo quanto ao que compõe esta educação e sua organização que está inclusa no sistema educativo do país, que estão caracterizados como Regulamento da Educação Não Formal de 2013 e a Lei para o desenvolvimento da Educação Alternativa Não Formal, elaborada no ano de 1999.

O terceiro, porém, não menos importante é a temática estar aplicada no Regulamento da Educação Artística do ano de 2014, ou seja, a Educação Artística estará inserida, na Educação escolarizada ou Educação Formal, como na Educação Não Formal e Educação Informal, como assim, os documentos denominam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a continuidade da pesquisa de tema “Os processos formativos sociais na América Latina: continuidade das análises sobre legislações educacionais”, o país de Honduras, selecionado para este trabalho, apontou mais elementos que afirmam a importância de se tratar a Educação Não Formal e Educação Informal, como processos educativos não escolares, mas que se articulam no sistema educativo e para isso, o respaldo legal proporcionado pelas políticas públicas hondurenhas, revelam que este tema é de suma importância para a Educação como processo de desenvolvimento humano.

Com isso, reflete-se aqui que no contexto brasileiro, há a necessidade de ampliação das discussões do campo da Educação Social e da Pedagogia Social, termos adotados no país referente aos processos educativos que não estão fixados apenas no campo escolar. No Brasil, faz-se necessário que sejam propostas e elaboradas políticas públicas que forneçam respaldo legal sobre a temática,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

articulando as ações legais que inserem a temática em um âmbito efetivo, que reforcem suas ações educativas.

As legislações sobre a regulamentação da profissão no país, bem como a formação deste profissional, carecem de avanços no âmbito político, diante dessa reflexão, inserir a Educação Social/Pedagogia Social também em documento educacional, no caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.9394/96, atrelando a possibilidade de elaboração de uma documentação que norteia esta temática, são caminhos possíveis para que haja maior representação e compreensão de que a Educação contempla vários aspectos formativos, ampliando e efetivando-se também dentro e fora do campo escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Classificação Brasileira de Ocupações.** Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/ResultadoOcupacaoMovimentacao.jsf> Acesso em: 15/02/2019.

BRASIL. Senado Federal. **Da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, sobre o Projeto de Lei do Senado nº 328, de 2015, do Senador Telmário Mota, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências.** Parecer normativo _____, de 17 de maio de 2016. Relator: Paulo Paim. p. 4, 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Regimento Interno da Câmara dos Deputados:** aprovado pela Resolução n.17 de 1989 e alterado até a Resolução n. 27, de 2018. 19 ed.; Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. Disponível em: < http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/18847>. Acesso em: 20/02/2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara de Deputados. Enunciado- Decisão da Presidência- Arquivem-se, nos termos do art. 105 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados, as seguintes proposições. **Câmara dos Deputados,** Brasília, 31 de Janeiro de 2015. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/deputados/pesquisa/55a-legislatura/arquivos-atividade-legislativa-2015/proposicoes-arquivadas> . Acesso em: 20/02/2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei Nº5346/2009. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. 2009.Autor: Francisco Lopes. **Câmara dos Deputados,** Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5F9F43A821CA15093163812F26F29B60.proposicoesWebExterno1?codteor=661788&filename=PL+5346/2009>. Acesso em: 22/07/2021. Texto original.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado Nº328/2015. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. 2015.Autor:Telmário Mota. **Câmara dos Deputados,** Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getTexto.asp?t=166960&c=PDF&tp=1>. Acesso em: 22/07/2021. Texto inicial

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692/1971**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20/02/2019. .

BRASIL. **LDB 9394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02/07/2021.

HONDURAS. Decreto n. 262/2011. **Ley Fundamental de Educación**. Congresso Nacional. Disponível em: < https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/Ley_Fundamental_de_Educacion.pdf >. Acesso em: 02/07/2021.

HONDURAS. Secretaria de Estado e expedição da Educação. _____. Fixa o **Regulamento da Educação Não Formal.** Resolução, 2013. Disponível em:<http://www.transformemoshonduras.com/ES/docs/leyes_reglamentos_edu/REGLAMENTO%20EDUCACIoN%20NO%20FORMAL.pdf>. Acesso em: 02/07/2021.

HONDURAS. Decreto n.79/1966. **Ley Orgánica de Educación**. Congresso Nacional. Disponível em: < https://www.se.gob.hn/Leyes_especial/>. Acesso em: 02/07/2021.

HONDURAS. Acordo Executivo n. 1377-SE-2014. **Reglamento de Educación Artística**. Secretaria da Educação. Disponível em: < https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/REGLAMENTO_DE_EDUCACION_ARTISTICA_1.pdf>. Acesso em: 02/07/2021.

HODURAS. Decreto n. 313- 98. **Ley para El Desarrollo de la Educacion Alternativa no Formal**. Poder Legislativo. Disponível em: < https://www.refworld.org.es/pdfid/5d7fd0cf2.pdf>. Acesso em: 02/07/2021.

HONDURAS. Acordo Executivo n. 1358-SE-2014. **Reglamento General de la Ley Fundamental de Educación**. Disponível em: < https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10625.pdf>. Acesso em: 02/07/2021.

NATALI, Paula Marcal. **Formação profissional na educação social**: subsídios a partir de experiências de educadores sociais latino americanos. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) - universidade Estadual de Maringá, 2016.

PAIVA, Jacyara da Silva. **Caminhos do Educador Social no Brasil.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

RIBAS MACHADO, Érico. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e na Espanha.** 2014, 296 f. Tese(Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RYYNÃNEN, Sanna. Os fundamentos de uma Pedagogia Social crítica. **INTERFACES CIENTÍFICAS**, Aracaju, v.3, n.1, p. 45-56, jun.2014. Disponível em:< https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1632/979>. Acesso em: 10/01/2019.

20.5.15 OS PROCESSOS EDUCATIVOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA: REFLEXÕES SOBRE OS SISTEMAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

Marli de Fátima Rodrigues [2801]

Érico Ribas Machado [2802]

Milena Pacheco [2803]

RESUMO

A pesquisa pretende aprofundar os estudos sobre os processos educativos sociais nos países da América Latina ao desenvolver uma análise da contribuição dos países que contemplam os processos educativos não escolares em seus sistemas educacionais de modo a estabelecer parâmetros e o lugar que a Educação Social pode ocupar no Sistema Educacional no Brasil. O Objetivo do estudo é analisar os sistemas educacionais dos países da América Latina que contemplam os processos educativos não escolares; Desenvolver uma análise comparativa com o sistema educacional brasileiro; Estabelecer orientações\diretrizes para a formulação de uma agenda propositiva para a efetivação da Educação Social como uma política pública. Trata-se de uma pesquisa documental em andamento que se desenvolve a partir do levantamento de documentos que correspondem às leis gerais de educação de cada país que compõe o continente latino americano, no qual foram identificados países com sistemas educacionais que contemplam a educação escolar e a educação não escolar em sistemas distintos e que possuem regulamentação para a área. A fundamentação utilizada são produções teóricas e metodológicas sobre Educação Social e Pedagogia Social, Pedagogia Social Comparada, Políticas Educacionais, por meio de uma concepção crítica. Diante da conformação socioeconômica do nosso país, o caráter público da educação se efetiva pela sua gratuidade e obrigatoriedade. O reconhecimento de práticas de educação social e a aplicação de recursos públicos em experiências educacionais não escolares sendo mantidas e geridas pelo Estado, pode fazer frente à insuficiência de atendimento das redes oficiais de ensino. Temos experiências exitosas que apresentam alguns modelos e contornos que podem apontar para uma política e um caminho a trilhar na Educação Social, daí a necessidade de se pensar em políticas públicas de maneira orgânica, se configurando como espaço pedagógico importante para a garantia da educação, seja escolar ou não escolar, como dever do Estado e direito do cidadão. No horizonte vislumbra-se superar a diferenciação escolar/não escolar no âmbito dos sistemas com políticas públicas para a Educação Social, inclusive, com um projeto pedagógico de formação profissional e superação da precarização do trabalho do Educador Social na atualidade.

Palavras-chave: Sistema de Ensino. Educação Escolar. Educação Não Escolar. Educação. Social. América Latina.

[2801] Doutora em Educação pela UFPR (2005). Professora do Departamento de Educação da UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES. E-mail: marlirodpg@uol.com.br.

[2802] Professor Adjunto no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. Líder do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES. E-mail: ericormachado@gmail.com.

[2803] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES. E-mail: mblsp@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro[2804] é direcionado a contemplar apenas a Educação Escolar o que apresenta desafios significativos no atendimento às demandas dos grupos humanos e na construção de uma educação de qualidade social ou socialmente referenciada.

Este artigo pretende apresentar parte dos resultados da pesquisa intitulada "Os processos educativos sociais na América Latina" que nesta etapa procurou identificar países que contemplam os processos educativos não escolares em seus sistemas educacionais e pretende contribuir para os debates presentes na formulação de políticas públicas para a Educação Social, ao delimitar um campo mais preciso para a análise dos sistemas educacionais na América Latina.

Dessa forma, buscou-se identificar nos sistemas educacionais dos países da América Latina se eles contemplam os processos educativos não escolares e, ao desenvolver uma análise comparativa com o Sistema Educacional brasileiro, estabelecer orientações\diretrizes para a formulação de uma agenda com proposições para a efetivação da Educação Social como política pública, de modo a estabelecer parâmetros e o lugar que a Educação Social pode ocupar no sistema educacional oficial no Brasil.

Trata-se de uma pesquisa documental, inspirada no conceito metodológico da Pedagogia Social Comparada (RIBAS MACHADO, 2014) que se encontra em andamento. Após concluída a primeira fase da pesquisa, foram identificados, acessados e arquivados os documentos que correspondem às leis gerais de educação de cada país que compõe o continente latino-americano, identificando termos referentes à Pedagogia/Educação Social, a fim de reconhecer a existência, na legislação, de práticas educativas sociais que não estejam circunscritas ao âmbito da educação escolar. Os países escolhidos desde a primeira etapa da pesquisa foram:

[2804] Compreende-se neste texto sistema educacional, o conjunto de ações que o Estado Brasileiro desenvolve no âmbito de políticas educacionais, seus processos de implementação, financiamento, gestão e avaliação, entretanto é importante compreender que o Brasil não possui institucionalizado um Sistema Nacional de Educação que articule todas as ações mencionadas. O Professor Luiz Fernandes Dourado em seu artigo publicado na Educação e Sociedade, Campinas, v. 39, nº. 143, p.477-498, abr.-jun., 2018 - *A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: PROPOSIÇÕES E DISPUTAS -,* reflete sobre o processo histórico de uma possível efetivação desse sistema que foi fragilizado e interrompido a partir do golpe parlamentar de 2016 e que gerou uma reorganização dos debates e direções sobre os planejamentos para as ações na educação brasileira por meio das conferencias populares, como uma resposta as imposições descabidas do executivo vigente até a atualidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Antilhas Holandesas, Argentina, Aruba, Belize, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rita, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Guiana Francesa, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela.

A partir do levantamento e da organização dados já devidamente armazenados, para este trabalho, são apresentados 9 (nove) países da América Latina, que contemplam a educação não escolar em seus sistemas oficiais. Não obstante, tais sistemas apresentarem nomenclaturas diferentes para o que consideramos "educação não escolar", evidenciou que possuem regulamentação para a área. Toma-se como ponto de partida a legislação disponível produzida, em geral, pelos órgãos normativos dos países analisados, sendo que esta reflexão se constitui num primeiro passo da análise para estabelecer parâmetros e o lugar que a Educação Social pode ocupar no sistema oficial de educação no Brasil.

Parte-se do pressuposto de que, muito do que se faz em Educação Social no Brasil não é reconhecido por falta de políticas públicas que garantam a sua efetivação e condições mínimas de funcionamento. Tais práticas, apesar de eminentemente educativas e sociais, são caracterizadas como alternativas para comunidades especificas, em geral, excluídas dos sistemas oficiais de educação.

Diante das questões levantadas e da necessidade de se avançar na construção de um sistema articulado de educação, no qual se reconheça todas as práticas educativas, se coloca: Qual é o papel do Estado para garantir o direito à educação como direito humano, seja a educação escolar ou não escolar? Existem experiências em outros países de sistemas educacionais, no qual se conjuguem a educação escolar e a educação não escolar? Como pensar a Educação Social dentro do sistema oficial de ensino? Qual é a possibilidade de oferecer serviços da área da Educação Social de caráter público e que não se circunscrevam as práticas escolares e ao currículo prescrito? A Educação Social pode ser entendida como uma modalidade de educação e de ensino que se utiliza de várias metodologias?

2 DESENVOLVIMENTO

No Brasil, os atuais sistemas nasceram na concepção dos pioneiros, diante da necessidade de construção de um projeto nacional de educação, o Manifesto de 1932,

defendia um plano de reconstrução educacional. No entanto, até hoje não conseguimos efetivar a articulação dos sistemas educacionais com a distribuição de responsabilidade, papéis próprios e comuns entre sistemas concorrentes.

Uma grande discussão sobre a construção de um Sistema Nacional de Educação e a necessidade da institucionalização do Regime de Colaboração, foi realizada no ano de 2010, por ocasião da Conferência Nacional de Educação – CONAE, cuja temática foi “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”.

O movimento de construção da Conferência, significou o avanço na democracia e na consolidação da participação democrática. Abriu espaço para a participação da sociedade civil organizada, para a construção de políticas de Estado para a educação e de seus marcos regulatórios, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade. Todas as etapas da Conferência foram realizadas com apoio institucional do MEC.

A ideia de um Sistema Nacional de Educação caminha na perspectiva de aglutinar as várias ações do MEC, de modo a combater a prática fragmentada e desarticulada do projeto educacional vigente com a superposição e fragmentação de programas, políticas e ações. A sua não efetivação tem contribuído para um tratamento desigual entre as diferentes regiões do país e, ainda, para a existência de altas taxas de analfabetismo e para a frágil escolarização formal da população. Além de contribuir para o aumento das desigualdades regionais e os regionalismos decorrentes, bem como os descumprimentos legais sem a necessária responsabilização do Estado.

A institucionalização de um sistema de educação, assim como foi instituído por Decreto o Sistema Nacional de Formação de Professores, não foi capaz de superar a flexibilização e fragmentação presente nos inúmeros programas de formação de professores em andamento no Ministério da Educação.

O país já possui legislação e normas comuns que poderiam garantir essa unidade nos sistemas educacionais, entre elas destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394\1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005\2014), no entanto, estas leis se mostram frágeis como articuladoras das novas necessidades de se efetivar um pacto federativo na perspectiva do regime de colaboração.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Apesar do regime de colaboração figurar como um princípio constitucional definido no Artigo 211, da Constituição Federal, ele só se concretiza num sistema articulado de educação. O que se verifica é a ausência de um sistema nacional articulado de educação e a hierarquização das relações entre os entes federados o que se reflete, inequivocamente, nas escolas e nos currículos.

A Constituição Federal de 1988, apesar de estabelecer o modelo de federalismo cooperativo, a ausência de uma Lei Complementar que regulamente a cooperação entre os entes federados, se coloca como desafios na efetivação de um regime de colaboração.No que diz respeito a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o limite se impõe na redação do Artigo 1º, que apesar que definir uma concepção ampla em que a educação abrange processos formativos que se desenvolvem em outros espaços, limita a abrangência da lei para a educação escolar, que se desenvolve por meio do ensino, em instituições próprias. Assim explicita a LDBEN 9394, de 1996:

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
> § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
> § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

A Lei n. 13.005/2014, aprovou o novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024. O atual Plano Nacional de Educação, elaborado com a participação da sociedade civil, superou um dos principais desafios na construção de um plano ao vincular o financiamento da educação ao Produto Interno Bruto (PIB) do País.

Avanço conquistado com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que determinou como diretriz do PNE o “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto” (PIB) e passa a ser um referencial ao definir a existência de um parâmetro percentual do PIB.

Posteriormente com a aprovação do PNE, na sua meta 20 que garantiu a ampliação de verbas públicas em educação, assumindo o compromisso de atingir 7% do PIB até o quinto ano de vigência do plano e 10% até o final, em 2024.

No entanto, com 4 anos de vigência, o PNE sofreu o seu mais duro golpe com a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, por meio da qual foi instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que estabelece um teto aos gastos públicos por 20 anos e por sua vez, prevê o congelamento dos gastos até 2036. Tal congelamento inviabiliza a concretização de metas da Educação Básica e Superior, da mesma forma que dificulta a criação de novas políticas que atendam a educação não escolar.

2.1 Países que contemplam a Educação Não Escolar em seus Sistemas de Ensino

No caso da presente pesquisa, foram apresentados a Lei Geral da Educação de nove países da América Latina analisados, que são a Guatemala, Honduras, Nicarágua, República Dominicana, México, Paraguai, Peru, El Salvador. As informações documentais coletadas, foram organizadas em dois quadros na qual proporcionaram estudos comparativos a fim de compreender onde está localizada a Lei da Educação que rege cada país e quais os termos referentes a educação nos espaços não escolares são apresentados.

Tais dados possibilitam a visualização e compreensão em relação aos termos correspondentes a Educação Social/ Pedagogia Social, apontando a preocupação por meio dos segmentos legais no âmbito educacional em fornecer abertura para a menção destes termos que envolvem a educação nos espaços não escolares.

Os termos apresentados nos documentos educacionais são diversificados, mas voltados para a inserção na Educação Social como no caso do México com um dos termos da Educação Não Escolarizada, no Panamá com a Educação não regular. Anexado nos documentos educacionais do Paraguai e El Salvador, Honduras e República Dominicana apresenta-se a Educação Não Formal, no Peru com o termo Educação Comunitária e na Guatemala com a Educação Extraescolar e a Nicarágua com Educação Não formal e Informal.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1 – Lei Geral da Educação e suas modalidades de ensino

PAÍS	LEI GERAL	MODALIDADES
MÉXICO	Lei Geral da Educação – 13 de julho de 1993. Nova Lei Geral da Educação de 30 de setembro de 2019.	Educación no Escolarizada; Educación Mista. Modalidades, la escolarizada, no escolarizada y mixta y la educación abierta y a distancia.
PANAMÁ	Lei Orgânica da Educação nº 34, de 1995.	Modalidade Formal; Modalidade No Formal; Educación regular; Educación no regular.
PARAGUAI	Lei Geral da Educação n° 1.264/98.	Educación no formal;
PERU	Lei General da Educação nº. 28044-2012.	Educación Comunitaria.
EL SALVADOR	Lei Geral da Educação – Decreto n. 917	Educación No Formal; Educación Informal; Educación Permanente; Participación comunitaria.
GUATEMALA	Lei da Educação Nacional - Decreto nº. 12-91.	Educación Extraescolar o Paralela, Modalidades Desescolarizadas.
HONDURAS	Lei Fundamental da Educação- Decreto nº 262-2011, de 22 de fevereiro de 2012.	La Educación No Formal
NICARÁGUA	Lei nº. 582, aprovada em 22 de maio de 2006.	El Subsistema de la Educación Extraescolar está conformado por la Educación No Formal y la Educación Informal.
REPÚBLICA DOMINICANA	Lei Geral da Educação nº. 66-97.	La educación formal; La Educación no formal; La educación informal.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores com informações atualizadas (2021)

Através das observações dos dados apresentados, é possível analisar que os nove países pesquisados revelam em seus documentos norteadores da educação os termos voltados para a Educação Social. Alguns termos diferenciam-se de país para país, mas que proclamam um olhar voltado a objetivação desta modalidade educacional e que possui interessante caminho estando anexados nos documentos legais.

Diante da pesquisa elaborada, entende-se que os termos relacionados à Educação Social/Pedagogia apresentam-se estruturados através de todos os documentos legais que regem a educação nos países latino-americanos, mesmo que de maneira sucinta, apontando a relevância destes conceitos para a organização educacional de cada lugar.

Ou seja, os estudos voltados à Educação Social/Pedagogia estão inseridos no modelo educacional revelando a propensão de que a educação em espaços não escolares pode ser abordada nos documentos e reafirmadas nas práticas educativas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Mas, percebe-se a necessidade de que estes conceitos sejam aprofundados nas legislações para que os termos relacionados, sejam mais consolidados nas ações educativas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na formulação de novas políticas educacionais é necessário superar os limites que tradicionalmente têm impedido a democratização da educação no país. Diante da conformação socioeconômica do nosso país, o caráter público da educação se efetiva pela sua gratuidade e obrigatoriedade. O reconhecimento de práticas de Educação Social e a aplicação de recursos públicos em experiências educacionais fora dos sistemas oficiais de ensino, mantido e gerido pelo Estado, pode fazer frente à insuficiência das redes oficiais.

Temos experiências exitosas que apresentam alguns modelos e contornos que podem apontar para uma política e um caminho a trilhar na Educação Social, daí a necessidade de se pensar em políticas públicas e de formação de maneira orgânica, se configurando como espaço pedagógico importante para a garantia da educação como direito e à emancipação dos sujeitos.

No horizonte, vislumbra-se superar a diferenciação escolar/não escolar no âmbito dos sistemas com políticas públicas para a Educação Social, inclusive, com um projeto pedagógico de formação profissional e superação da precarização do trabalho do Educador Social. Também, a defesa da Educação Social como política pública com financiamento próprio – ampliação do conceito de direito à educação.

Outras perspectivas podem indicar ainda mais demandas para que se efetive de fato o campo da Pedagogia Social, junto a um possível Sistema Nacional Articulado de Educação, no caso Brasileiro. Para tanto é necessário que a Educação Social se torne uma meta estruturada no Plano Nacional de Educação. Desta maneira, será possível iniciar um percurso que delineará e concretizará aspectos sobre o financiamento, elaboração de currículos para formação acadêmica na área, elaboração de uma perspectiva deontológica da própria área em processo de oficialização, definição de âmbitos de atuação, processos avaliativos específicos para as características peculiares da Educação Social.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Caso a Educação Social se torne uma modalidade que comporá a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, o primeiro aspecto é a necessária atualização do texto da lei para que seja de fato uma Lei Geral da Educação e, não apenas do Ensino. A Educação Social deverá compor com a Educação Escolar, de maneira transversa, contemplando os níveis, etapas e demais modalidades de educação e ensino já previstas legalmente, de modo que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional possa tornar-se uma lei cada vez mais "interdisciplinar", ao articular aspectos educacionais com outras políticas públicas para garantir acesso à educação e demais direitos de indivíduos e grupos em situação de vulnerabilidade social ou não.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. A Institucionalização do Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação: Proposições e disputas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.39, nº. 143, p. 477-498, abr.-jun., 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/n79MddNCdCz4PYQ5G7TX5nc/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 05 jun. 2021.

EL SALVADOR. Ley n. 917/1996. Ley General de Educación. Assemblea Legislativa, San Salvador, 12 dez. 1996. Disponível em: https://www.asamblea.gob.sv/sites/default/files/documents/decretos/26118C14-ADF8-43B1-8A08-C4F0A8303A66.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

GUATEMALA, Ley n. 12/91. Ley de Educación Nacional**.** Palacio Nacional, Guatemala, 11 ene. 1991. Disponível em: https://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu_lateral/leyes_y_acuerdos/leyes_educativas/documents/12_Acuerdos_Varios_Anteriores/1991%2012-91%20DL%20Ley%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

HONDURAS, Ley n. 131/1982.**.** Ley Fundamental de Educación. Diário Oficial de la Republica de Honduras, Tegucigalpa, Honduras, 22 feb. 2012. Disponível em: https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/Ley_Fundamental_de_Educacion.pdf.Acesso em: 02 jun. 2021.

MACHADO, E. R. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva**

comparada: o estágio atual no Brasil e na Espanha. 2014, 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MACHADO, E. R.. **A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira.** 2010, 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MÉXICO. Ley 1993. Ley General de Educación. Cámara de Diputados del H. Congresso de la Unión, México, 27 sept. 2019. Disponível em: https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/acerca/marco-juridico/leyes/LEY%20GENERAL%20DE%20EDUCACION.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

NICARÁGUA. Assemblea Nacional de la República de Nicaragua. Ley n. 582/2006. Ley General de Educación**.** Diário Oficial, Nicarágua, 03 ago. 2006. Disponível em: http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/($All)/B2FBC86E5FD97542062575 5B00765A99?OpenDocument. Acesso em: 02 jun.2021.

PANAMÁ. Asamblea Legislativa. Ley n. 34/1995. Ley Organica de Educación. República de Panamá, Panamá, 06 jul. 1995. Disponível em: http://docs.panama.justia.com/federales/leyes/34-de-1995-jul-11-1995.pdf. Acesso em: 02 jun.2021.

PARAGUAY. Congreso de la Nación Paraguaya. Ley n.1264/98. Ley General de Educación. Cámara de Diputados, Paraguay, 14 abr. 1998. Para Disponível em: http://www.une.edu.py/web/images/pdf/Ley1264.PDF. Acesso em:02 jun. 2021.

PERU, Congreso de la República. Ley n. 28044/2003. Ley General de Educación. Casa de Gobierno, Lima, Peru, 28 jul. 2003. Disponível em: http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

REPÚBLICA DOMINICANA. Ley n. 66/97. Ley General de Educación. Palacio del Congresso Nacional, Santo Domingo de Guzmán, República Dominicana, 04 feb. 1991. Disponível em: https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/marco-legal/leyes/ley-general-de-educacion-no-66-97-go-no-9951-del-10-de-abril-de-1997.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

20.5.16 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR NA AMÉRICA LATINA: A GESTÃO ESCOLAR EM XEQUE!

João Felipe Figueiredo[2805]

Ketlin Elís Perske[2806]

RESUMO

Diminuição de custos. Essa é a palavra mais utilizada na contemporaneidade, e com a educação, tratada como mercadoria pelo capital, não poderia ser diferente. A partir do último quartel do século 20, ocorre a investida intensa do capital sobre a educação na América Latina, tratada como mera periferia pelos países ditos de primeiro mundo, e se materializa pelo forte controle das atividades educacionais pelos organismos internacionais, deixando os estados nacionais latino-americanos à mercê dos ditames destes no regimento de suas atividades. Nesse contexto, é fundamental que a sociedade civil se posicione e ocupe os locais onde são gestadas as decisões que influenciam a educação e os rumos da comunidade na qual estão inseridas, pois de outra forma, não será possível que mudanças que beneficiem a classe mais desfavorecida sejam tomadas pelos detentores dos meios de produção, para os quais a tarefa educacional é a preparação para o mercado e utilização da educação como fonte de lucros. Destarte, a gestão escolar deve passar por uma reflexão que permita a construção de cidadãos críticos e conscientes quanto a sua função de agentes que podem transformar a realidade na qual estão imersos, tornando-os sujeitos da própria história, enquanto participantes da gestão escolar.

Palavras-chave: Gestão escolar; Políticas Públicas; Política Educacional. Gestão na América Latina.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Saviani (2009), não é possível que, numa sociedade classificada como “sociedade do conhecimento” e, cientes da importância da educação – e, por consequência, da formação de professores –, as políticas públicas estejam dia após dia buscando a redução de custos. É necessário, segundo o autor, delegar à educação sua devida importância – e recursos compatíveis com essa importância –, de maneira a:

> [...] eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando

2805 Graduação em Administração (2014), Especialista em Gestão Escolar (2016), Mestrando Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela UFSM; Email: joao.figueiredo@ufsm.br.
2806 Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: ketlin.perske@ufsm.br

> na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta. (SAVIANI, 2009, p. 153).

Muito antes de ser uma proposta romântica, diz o autor, é uma proposta para colocar o país em sua máxima capacidade produtiva, já que a educação é a base de todas as outras atividades.

2 DESENVOLVIMENTO

A ofensiva neoliberal ou dos governos liberais impõe, a partir do Consenso de Washington, em 1989, políticas de ação de dominação das elites financeiras internacionais aos países pobres. Essa realidade, portanto, fragiliza, desestabiliza e muda radicalmente o contexto da política econômica contemporânea, cujos maiores efeitos são sobre as políticas educacionais no cenário do século XXI.

Nesse sentido, as palavras de Emir Sader (Apud MÉSZÁROS, 2005, p. 16):

> No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra, tudo tem preço”, do que mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à lógica do consumo e do lucro.

E, nos últimos anos, tanto os países centrais, como aqueles que não se consideram como tais, têm tendido a aceitar uma ‘nova ortodoxia’ de políticas educativas (BALL, 2001) que aponta para reforçar as conexões entre educação, emprego e o melhoramento da economia nacional; e tudo isso complicou os pressupostos educativos, estabelecendo controles centrais mais diretos sobre o currículo e a avaliação, buscando mecanismos de descentralização das escolas, guiados por ideologias de mercado e gerencialismo, como afirma Martín Carnoy (2002), ao referir-se a experiência das reformas educativas na América Latina, sobre o controle dos recursos financeiros que exercem os ministérios nacionais se transferiram aos governos locais, distritos e escolas, a tal ponto que “os governos fomentaram a educação privada como uma forma de reduzir o gasto público na educação” (CARNOY, 2002, p. 4).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Entendemos que a gestão educacional é marcada por fatores internacionais, subjugada de certa forma por questões intra e extraescolares, precisaria buscar progressivamente a autonomia das unidades escolares. Nesse sentido, faz-se mister, também, a participação da sociedade civil organizada, mesmo tendo um contexto histórico impregnado de marcas conservadoras intrínsecas ao processo das forças hegemônicas do capital, centradas no interesse desse monopólio.

A partir dos anos 90, sinalizou-se a necessidade de mudanças necessárias e urgentes, pois se tornou premente desvelar as estruturas que possibilitavam ou, até mesmo, que colocavam empecilhos para que efetivamente tornasse democrática a gestão educacional.

Diante disso, através de entidades de caráter nacional e que tinham identidade com a causa democrática, advogava-se a favor da escola pública, trazendo à tona a necessidade da participação da comunidade local no espaço da gestão educacional e escolar. Tinha-se a compreensão e o entendimento de que era necessário maior participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional no interior da escola, e que isso se daria por meio do exercício diário e permanente para que esse procedimento se estendesse em escala maior para a sociedade.

Isso, no entanto, não se deu do mesmo modo entre os representantes do empresariado educacional, pois, nesse âmbito, a ideia de participação passava apenas pela cooperação dos alunos, das famílias e do corpo docente com a direção das escolas e das mantenedoras dos estabelecimentos, nunca efetivamente na esfera da tomada das decisões no espaço da gestão.

Nesse clima político, econômico e social que se apresentava, Monlevade (2000) considera que as estratégias de maior desestruturação do sistema educacional responsabilizavam Estados e municípios pela oferta da educação básica, mas com distorções, a exemplo do não repasse de verbas públicas para os sistemas de educação, o que causava profunda crise entre o compromisso subsumido e a governança na educação sem os recursos para gerir com qualidade.

Nesse contexto histórico a crise se acentua e se aprofunda formando tantos descompassos, impossibilitando ainda mais a mudança no sentido da qualidade. E inicia-se uma concepção da educação pública presidida pela lógica empresarial promotora das políticas dos gestores externos, cuja tarefa foi a de fazer com que todas as decisões se convertessem em lucro para o capital.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

E neste início de terceiro milênio, na contemporaneidade, quem manda na escola? Os professores, os alunos, os funcionários, a diretora ou o diretor, a secretaria da educação, o prefeito ou o governo estadual-municipal-departamental e federal-provincial? Quem manda de fato na educação no contexto da globalização?

Pelas novas leis de educação latino-americana, na década de 1990[2807] tem-se obtido mudanças na década de 2000[2808] mas sem chegar a transformar a realidade do continente latino-americano. No entanto, a comunidade educacional trabalha genericamente esses desafios.

Essa outra lógica é a da mercadorização na educação, não importando os sujeitos que estão sob a égide deste mando, do desejo de lucrar, interesse maior do setor privado, pois cristalizam historicamente uma sociedade capitalista, respondendo simplesmente ao que deseja a classe dominante.

E foi nesse contexto social que a educação foi percebida como interessante investimento, uma vez que, de certa forma, qualificava para o trabalho do qual o mercado necessitava para continuar sua soberania. O que contribuía para sobrepujar a maximização do desempenho humano, alargando a possibilidade de um retorno produtivo desses trabalhadores para o capital com vistas ao crescimento econômico. Para tanto, tornava-se necessário modificar as condições cognitivas dos trabalhadores perante a lógica do capital, e seguidamente o uso das respectivas tecnologias e de novos equipamentos para a realização do trabalho. Para Saviani (2008, p. 441) que "[...] a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado".

Com a gestão não foi diferente, pois se destacou, em muitas instituições de ensino, a prática voltada a autenticar os interesses do capital, que consequentemente levava à hegemonia da classe dominante e a lógica do mercado se sobrepunha à razão e aos interesses da sociedade. Sendo assim, a maior conquista para modificar

2807Brasil, Lei de diretrizes: 1996; Argentina, Ley Federal de Educación: 1993; Uruguay, Reforma Rama: 1995; Chile, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza: 1990; México, Ley General de Educación: 1993, Bolivia, Ley de Reforma Educativa: 1994.

2808Chile la Ley Nº 19.876 de 2003; Argentina (2006) Ley de Educación Nacional; Bolivia (2010) Ley de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez"; Brasil (2009) enmienda a la Lei de Diretrizes y Bases de 1996; Ecuador (2011) Ley Orgánica de Educación Intercultural México (2004) Reforma de la Ley General de Educación; Perú (2003) Ley General de Educación; Uruguay (2008) Ley general de Educación

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

essa situação vigente em muitas escolas seria o transformar a administração escolar em um espaço de conquistas e de mudanças sociais.

Várias formas e diferentes vieses passaram a ocupar os espaços de gestão democrática desde então e, dentre eles, houve muitos que não traduziram o esforço e os ideais que estimularam a sociedade civil a reivindicar estes postulados no campo educacional.

A formação para autonomia intelectual, moral e política exige um ensino calcado no saber elementar. Contudo, o caráter estratégico do saber elementar exige uma formação continuada das pessoas. É importante observar que o saber elementar não é apenas um empreendimento epistemológico, mas também político, não se refere apenas ao conhecimento, mas ao poder e ao estabelecimento de normas comuns. E essa visão de uma escola pública, em sua maioria, não busca a autonomia intelectual, e a política com os seus interesses se constituem num espaço onde deveria reinar a então sonhada autonomia, não individual, mas coletiva.

O paradigma do Estado com líderes e discursos de alto compromisso social e contra neoliberais foram as características de países como Brasil, Argentina, Uruguai, Venezuela, Equador e Bolívia nesta última década. Isto ficou evidente desde os simbólicos governos contraneoliberais e desde as políticas públicas.

Contudo, junto às mudanças que pareciam propícias, retomou-se a ideia do “aprender a aprender” que fundamentou o neotecnicismo, outra forma de pensar a escola e as ações educacionais, cuja base reside também no ideário capitalista de elevar ao máximo os recursos que minimamente deveriam ser aplicados na educação, com vistas à “pedagogia da qualidade total” e à “pedagogia corporativa”. Diante disso, surgiu mais um entrave para a escola, a “exclusão includente”, que “se manifesta no terreno produtivo como fenômeno de mercado”.

Toda essa reordenação de trabalho e mercado tinha e tem por objetivo produzir mais retorno para o aumento do capital. Na sua estratégia muito bem urdida, tem como perspectiva fazer do trabalho, do capital humano, a forma mais vil, pois faz o trabalhador perder seus “direitos” que a tanto custo conquistou, levando-o da formalidade para a informalidade, ao entrar no campo da “exclusão includente”.

Repensar a escola como um espaço de tolerância e de respeito que propicie o desenvolvimento de uma cultura democrática, de maneira que o seu funcionamento estimule a participação de todos na tomada de decisões. Isto parece ser utópico e não

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

fazer parte da vontade política das lideranças do mundo globalizado e, sobretudo, capitalista. O Trabalho escolar realizado na gestão, na maioria das vezes, perde o sentido de espaço de troca, de construção e de relação social e é encarado apenas como fator de emancipação econômica, de moeda de troca, o que é ilusório, já que a remuneração oferecida de acordo com o mercado não atende há muito tempo às reais necessidades. O nosso objetivo é discutir a gestão escolar, diante de um contexto histórico na América Latina, ditado por um Estado Neoliberal que não valoriza a Educação Escolar e que entende o Trabalho enquanto venda de força produtiva por um salário no final do mês e não enquanto produção da existência humana.

A restituição tem que dar espaço às explosões de sentido, das quais derivam a capacidade de gerar. Gerar uma nova escola. Existe, pois, uma grande diferença entre reinvenção desde o gerenciamento e a aposta pela invenção de um pensamento para a gestão educacional na América Latina.

3 CONCLUSÃO

A educação, vinculada fortemente com esse mesmo aspecto mercadológico e com as mesmas estratégias, propõe incluir o aluno em diferentes níveis e modalidades, com a enganosa falácia da inclusão que não permite a esses jovens concretizar uma aprendizagem de qualidade. Com o aligeiramento de sua formação, inclui-os, de certa forma, numa estatística educacional, falseia a ampliação do atendimento escolar, o que o avizinha das metas da universalização do acesso ao ensino fundamental.

É a partir dessa perspectiva que estamos propondo uma anti-hegemonia, que surgiu na época como gestão educacional na América Latina, com origem na década de 1960, acusada de um clima político manifestado pela quebra de um modelo de Estado de serviços públicos, o que levou a outro sistema e este tendeu a reduzir o seu papel para a definição de objetivos. A maioria dos gestores não parece ter uma conceituação sobre gestão educacional da escola, deixando mais espaço para planejamento interno e regulamentação, para atingir estes objetivos.

Nesse contexto, entendemos a necessidade de pensar e repensar a gestão escolar em seus princípios históricos e metodológicos. Isso se constitui em um importante elemento no contexto escolar que pode orientar e contribuir com o fazer pedagógico e com a construção de cidadãos críticos e conscientes quanto a sua

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

função de agentes que podem modificar a realidade na qual estão imersos. Sendo assim, compreendemos a gestão escolar como espaço de transformações a partir de ações estratégicas de valorização do ser humano no sentido de torná-lo sujeito da própria história, partícipe nas decisões escolares.

REFERÊNCIAS

AGCS. Introducción al Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios. Secretaria de la OMC. Disponível em: <http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/ gsintr_s.doc>. Acesso em:10 jul. 2015.

ARDITI, B. "**El giro a la izquierda en América Latina**: ¿una política post-liberal?", Ciências Sociais Unisinos, Vol. 45, No. 3. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

BALL, S. J. Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En: NARODOWSKI, M. (Org.). **Nuevas tendencias en políticas educativas:** Estado, mercado y escuela. Buenos Aires: Granica, 2001, p. 103-128.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. **Autonomia Escolar:** factores que contribuyen a una escuela más efectiva. 2000. Washington, DC

BANCO MUNDIAL. **Reformas en Gestión Educacional en los `90**. Paper Series Nº 21. Washington, DC, 1998.

CARNOY, M **¿Están Funcionando Las Reformas Educativas En Latinoamérica?** Nuevas Perspectivas. Documento de Trabajo Washington, D.C. BID, 2002.

CASASSUS. **Problemas de la gestión educativa en América Latina**. UNESCO-Chile. 2000.

CEPAL. **Educación y Conocimiento:** Eje de la Transformación Productiva con equidad. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Oficina de OREALC-Santiago de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1992.

CONTRERAS, J. D. **¿Autonomía por decreto?** Education Policy Analysis. Archives Volume 7 Number 17. College of Education Arizona State University, 1999.

CORAGGIO, J. L. Desarrollo Humano Y Política Educativa En La Ciudad Latinoamericana Trabajo presentado en el **III Seminario Internacional "Educación Popular y Universidad"**, Joao Pessoa, Brasil, 26-30 julio 1995.

DUSCHATZKY, S., y BIRGIN, A.**¿Dónde está la escuela?** Ensayos sobre La gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires: Manantial, 2001.

FREITAS, K. de S. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984.

MONLEVADE, SILVA, M. A. da. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília, DF: Idéa Editora, 2000.

SADER, E. El Nuevo Topo. **Los caminos de la izquierda latinoamericana**. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, 2009.

SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.). **Pós- neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático.São Paulo: Paz e Terra, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 40 jan. / abr. 2009.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

20.5.17 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA OS POVOS INDIGENAS:UM OLHAR PARA A REGIÃO NORTE E O DESTAQUE PARA RORAIMA

Wellen Crystinne de A. S. e Silva[2809]

Leila Adriana Baptaglin[2810]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo problematizar a necessidade de políticas públicas educacionais que atendam a diversidade dos Povos indígenas da região Norte, com destaque para Roraima. Para a abordagem metodológica o utilizamos a revisão bibliográfica, onde na busca dessa revisão encontramos autores que discutem a contextualização histórica e geográfica da região Norte como Benchimol (2009), Silva e Mascarenhas (2018), discutimos também sobre o processo de formação e contexto da especificidade do histórico do estado de Roraima fazemos essa construção com suporte teórico de Botelho (2009), Melo (2012) e Freitas (2000) que falam das principais etnias que estão presentes no estado. Na busca pelas etnias ilustramos as 9 populações indígenas que conseguimos localizar. E a partir de então trouxemos as principais políticas públicas educacionais nacionais voltadas para a educação indígena em nível nacional e regional. Nessa primeira explanação optamos por adentrar na percepção macro de tentar problematizar a necessidade de políticas públicas educacionais que atendam a diversidade dos povos indígenas da região norte, com destaque para o estado de Roraima. É notório a existência da lei, mas, na pratica muito pouco ou quase nada é comtemplado para o cumprimento da mesma. Conclui-se que a região Norte ainda carece da necessidade de reflexões sobre as políticas educacionais nacionais e regionais, que nos permitam visualizar construções distintas que atendam a diversidade e a singularidade dos Povos indígenas do estado.

Palavras chaves: Educação. Povos indígenas. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa buscamos trazer uma visão geral pelo qual o processo histórico do estado de Roraima e seus povos indígenas passaram, processo esse marcado por lutas e conquistas principalmente no que diz respeito as políticas públicas indigenistas sejam elas no âmbito da educação, da cultura ou de demarcação das terras indígenas (TI).

Roraima, é um estado brasileiro que está localizado no extremo Norte, cortado pela linha do Equador, e possui uma população de aproximadamente 631.181 habitantes, segundo estimativa populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e

[2809] Doutoranda em educação, pelo EducaNorte – UFAM, Mestre em Letras pela UFRR, e professora da educação básica. E-mail: wellencryst@gmail.com
[2810] Doutora em Educação (UFSM), Universidade Federal de Roraima, e-mail: leila.baptaglin@ufrr.br

Estatística – IBGE (2020). Sua extensão é de 223.644,527 km² e formado por 15 municípios, suas fronteiras delimitam-se ao norte e noroeste com a República Bolivariana da Venezuela, a leste com a República Cooperativista da Guyana, ao sudeste com Estado do Pará e a sudoeste e oeste com o Estado do Amazonas. Entre o período de 1943 até 1988 Roraima foi Território Federal, e há 32 anos se tornou um Estado Federado: "Os Territórios Federais de Roraima e do Amapá são transformados em Estados Federados, mantidos seus atuais limites geográficos." (C. F., 1988, Art. 14 º), considerado o mais setentrional estado do país.

Em sua totalidade, o estado é composto por terras indígenas e comunidades que estão distribuídas em quase toda região, o que possibilitou muitas lutas enfrentadas por estes povos na demarcação e diretos de suas terras. Alguns teóricos como Melo (2012), Silva (2014) acreditam que este fato pode ter sido fator preponderante para as migrações e miscigenação entre as diversas etnias.

Cabe salientar que Roraima faz parte dos estados que constituem a região amazônica e não diferentemente dos demais estados da região Norte o mesmo foi concebido a partir do processo de colonização europeia. Silva e Mascarenhas (2018) citam a presença de três grupos de linhagem que constituem o espaço cultural da Amazonia são eles: o branco europeu, o índio, e o negro. Neste sentido percebemos a herança histórica colonial que por muito tempo foi-nos ensinado, e que concebeu a velha "estória" da colonização contada sobre o Brasil na óptica dos livros didáticos para representar os povos que habitavam essa região.

Apresentado este contexto, destacamos que esta proposta busca de problematizar a necessidade de políticas públicas educacionais que atendam a diversidade dos Povos indígenas da região norte, com destaque para Roraima. Entendemos que esta é uma pesquisa de revisão bibliográfica, que para Gil (2008) trata-se de um trabalho feito a partir de materiais que já se tem construído podendo ser livros, revistas ou artigos científicos. Neste sentido buscamos por autores que fossem citados na literatura e que trouxessem abordagem relevante sobre a temática pesquisada proposta aqui. Essas temáticas auxiliaram na busca por identificar quem são os povos indígenas que compõem o estado de Roraima detectando também os diferentes aportes teóricos que nos permitiu alcançar o objetivo deste estudo.

POVOS INDÍGENAS E A REGIÃO NORTE DO BRASIL, COM DESTAQUE PARA

RORAIMA

Ao trazermos a articulação do estado de Roraima com os Povos indígenas, Botelho (2009, p. 27) nos coloca que "a população do Território de Roraima era, inicialmente, constituída por nativos de várias etnias". Todavia, o fluxo migratório de pessoas do sul e nordeste se intensifica na metade do século XX. E esta situação torna Roraima um estado étnico diversificado e extremamente híbrido e rico culturalmente. O que por vezes, possibilita ao indígena, um contato direto com o não indígena e indígena de etnia diferente.

Muitas das etnias do estado de Roraima estão espalhadas pelo território vivendo em comunidades. Em Roraima é muito comum os indígenas se identificarem usando o nome da sua comunidade para identificarem seu local de origem.

Ademais, é muito comum encontrar, por exemplo, um indígena filho de pai Macuxi e mãe Wapixana, ou ainda relações de paternidade de outras etnias, evidenciando assim uma miscigenação multicultural, formada a partir do hibridismo cultural que compõe o estado.

De acordo com a FUNAI a região Norte abriga o maior número de indígenas do país e, no censo de 2010 [2811] o número chega a 817.963 mil indígenas que representam 305 etnias diferentes e 274 línguas indígenas. E precisamente na região Norte os números chegam aproximadamente a 37,4% o que em quantidade equivale a 305.873 mil indivíduos, conforme vemos a seguir:

Figura 1 – Distribuição da população indígena – IBGE - 2010

Fonte: Funai https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao Acesso em 04 de Julho de 2021.

[2811] Abrimos um espaço aqui pra fazer uma ressalva que o censo de 2020 não aconteceu, tendo em vista a pandemia da covid 19 no mundo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na região Norte o estado do Amazonas é que lidera o ranking em maior número pois, abriga mais de 50% da população indígena, seguido em segundo lugar por Roraima e em terceiro o Pará:

Figura 2 –População indígena da região Norte

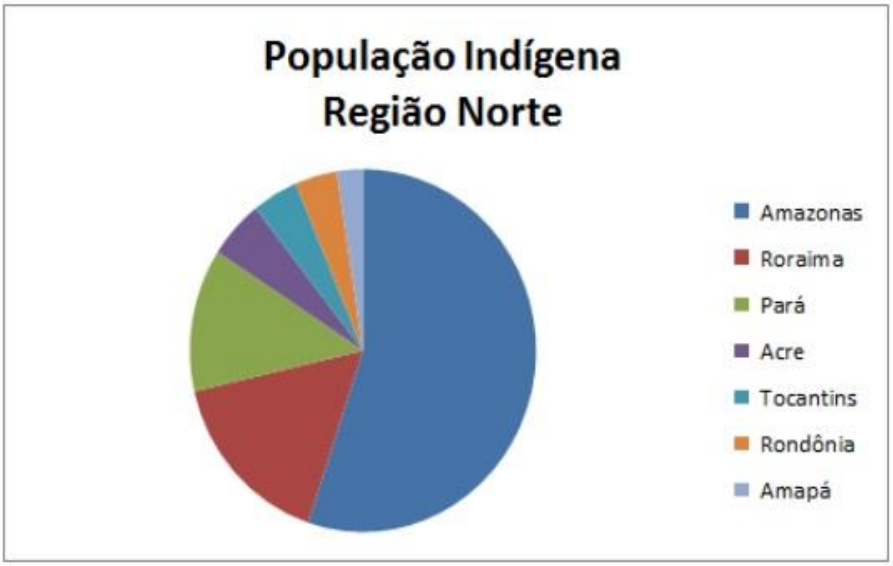

Fonte: Funai https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao Acesso em 04 de Julho de 2021.

Pode-se dizer que o fato de os estados da região Norte liderarem com os maiores números de populações indígenas comparados ao restante do país se deve pelo motivo do processo de colonização da região e da contextualização geográfica de estarem localizados na Amazônia (Benchimol, 2009).

Na busca pela identificação das etnias do estado de Roraima conseguimos localizar oito etnias pelo site dos povos indígenas no Brasil, colocando nos descritores a busca por região e selecionando o estado de Roraima são elas: Ingaricó, Macuxi, Patamona, Taurepang, Waimiri Atroari, Waiwai, Wapixana, Ye'kwana[2812], apesar de que o referido site localizou somente essas oito, conseguimos em outras fontes identificar também a etnia Yanomami, a qual também inserimos aqui e a referida etnia é citada por autores como Botelho (2009) e Sousa (2018), contabilizando no total nove etnias.

Com o intuito de tornar mais compreensível o reconhecimento dos principais povos indígenas de Roraima e para melhor embasar essa discussão trazemos o detalhamento por etnia, outras denominações, família linguística e população

[2812] Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal acesso em 07 de Julho de 2021

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conforme a ilustração do quadro a seguir:

Quadro 1 – Etnias indígenas de Roraima

Etnia	**Outras denominações**	**Família Linguística**	**População**
Ingaricó	Kapon Akawaio Patamona	Karíb	1.401
Macuxi	-	Karib	43.192
Patamona	-	Karib	198
Taurepang	Pemon Arekuana	Karib	792
Waimiri Atroari	Kinja	Karib	2009
Waiwai	Hixkaryana Mawayana Karapawyana Katuenayana Xerewyana	Karib	2502
Wapichana	Uapixana Vapidiana Wapixana Wapisiana Wapishana	Aruak	9.441
Ye'kwana	Maiongong Makiritare De'kwana Dhe'kwana Soto	Karib	615
Yanomami	Yanomae, Yanõmami, Sanima Ninam	Yanomami	19.338

Fonte: Elaboração própria

De acordo com Santilli (2001), Melo (2012), Freitas (2007) a maior etnia de Roraima é a Macuxi seguida dos Yanomami. Essa diversidade de Povos indígenas amplia a necessidade de construções educacionais distintas que atendas observem as políticas públicas educacionais nacionais, mas que, e principalmente, adentrem as especificidades das etnias.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS PONDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO PARA OS POVOS INDÍGENAS.

Nesta etapa buscamos fazer um mapeamento das políticas públicas educacionais nacionais voltadas para a educação indígena em nível nacional e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

regional, aqui abordaremos sucintamente sobre algumas dessas políticas públicas, porém esta discussão será estruturada e reorganizada no decorrer do trabalho.

A primeira dela diz respeito ao um dos principais documentos que temos em nosso país que é a Constituição da República Federativa do Brasil comumente conhecida como Constituição Federal (CF) criada em 1988 que tem por objetivo assegurar nosso exercício aos direitos sociais. Em seu Artigo 210[2813] inciso V § 2º trata que "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (BRASIL, 1988). A lei assegura o uso das línguas indígenas para fins de aprendizagem dentro de suas comunidades. A partir da CF em 1988 podemos dizer que se deu um novo momento para as políticas públicas indígenas no país, pois o que percebemos é que através dela se reconheceu a diversidade cultural e étnica desses povos.

Ainda em âmbito nacional conforme parecer homologado em outubro de 1999 o Conselho Nacional da Educação[2814] (CNE) cria as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena neste seguimento o parecer 14/99 diz:

> a Câmara do Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação estudou os documentos e preparou um parecer e uma resolução visando contribuir para que os povos indígenas tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita que tenham acesso a conhecimentos universais, de forma a participarem ativamente como cidadãos plenos do país. (CNE, 1999)

O intuito do parecer é assegurar aos povos indígenas o direito a educação e que ela seja pautada privilegiando seus conhecimentos, saberes e culturas além de manter o direto a uma educação que seja de qualidade. O parecer traz ainda uma distinção entre dois termos diferentes que devem ser notoriamente entendidos: a educação indígena e a educação escolar indígena porém, sobre a diferença entre os termos não nos aprofundaremos agora.

Outra política pública em nível nacional que encontramos é o Estatuto do Índio[2815] criado em 1973 o documento tem como objetivo preservar a cultura e a

[2813] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm acesso em 05 de Junho de 2021
[2814] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf acesso em 05 de Junho de 2021
[2815] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm acesso em 05 de Junho de 2021

integração das comunidades indígenas no artigo 50 diz que a educação dos povos indígenas é guiada para: “a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.”

Em dezembro de 1967 temos a criação da Fundação Nacional do Índio (Funai)[2816] que se trata de um órgão indigenista oficial do Estado brasileiro e que é vinculada ao Ministério da Justiça e Segurança Pública ela é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. E Sua missão está voltada para proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil:

> A Funai é responsável por: promover estudos de identificação e delimitação, demarcação, regularização fundiária e registro das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, além de monitorar e fiscalizar as terras indígenas. A Funai também coordena e implementa as políticas de proteção aos povos isolados e recém-contatados. É, ainda, seu papel promover políticas voltadas ao desenvolvimento sustentável das populações indígenas. Nesse campo, a Funai promove ações de etnodesenvolvimento, conservação e a recuperação do meio ambiente nas terras indígenas, além de atuar no controle e mitigação de possíveis impactos ambientais decorrentes de interferências externas às terras indígenas. (FUNAI, 2021)

Dentro do contexto regional nas buscas pesquisas por políticas públicas voltadas para a educação indígena na região Norte, Freitas (2005) destaca que em 1988 na cidade de Manaus foi realizado o I Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima o intuito era discutir sobre a educação que queriam para povos indígenas da região ainda na oportunidade instituiu-se a COPIAR: Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima.

Destacamos que, nessa primeira explanação optamos por adentrar na percepção macro das políticas públicas educacionais para os povos indígenas, contudo, sabemos que Roraima deveria, se não operacionaliza, apresentar construções distintas de políticas públicas educacionais para atender a diversidade dos Povos indígenas do estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que, nessa primeira explanação optamos por adentrar na

[2816] Disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br/acesso-a informacao/Institucional/apresentacao acesso em 05 de Junho de 2021

percepção macro de tentar problematizar a necessidade de políticas públicas educacionais que atendam a diversidade dos povos indígenas da região norte, com destaque para o estado de Roraima.

Ainda é necessário fazer cumprir os direitos desses povos que habitam essa região, o que constatamos é a existência da lei, mas, na pratica muito pouco ou quase nada é contemplado para o cumprimento da mesma.

Conseguimos localizar um total de 9 etnias indígenas diferentes no estado, três delas são as mais evidentes no estado, cada um desses povos carrega em sua história, uma trajetória marcada pelo doloroso processo de colonização que a região Norte passou. Cada etnia trás suas particularidades. Ainda precisamos de mais reflexões e estudos que nos auxiliem a chegar numa percepção micro para visualizar se realmente essas singularidades são de fato executadas.

Contudo, ressaltamos que a região Norte carece de uma reflexão voltada para as políticas educacionais regionais nacionais, e ressaltamos a necessidade de ampliar essa discussão numa possível articulação entre as políticas públicas educacionais no âmbito estadual. Respeitando a diversidade desses povos, principalmente seus conhecimentos, saberes e línguas, além do direto a uma educação que seja de qualidade e que atenda às suas singularidades.

REFERÊNCIAS

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: formação social e cultural.** 3. ed. Manaus: Valer, 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Admin/Downloads/Amazonia%20-20Formacao%20Social%20e%20Cu%20-%20Benchimol,%20Samuel.pdf acesso em 10 de Jul. de 2021.

BOTELHO, S. M. de P. D. **Escola Técnica de Roraima: retrospectiva da trajetória de desenvolvimento através da memória**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm acesso em 17 de Jul. 2021

CNE, **Conselho nacional de Educação**. Brasília: MEC/SEF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf acesso em 05 de Junho de 2021

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

FREITAS. A. **Geografia e história de Roraima.** Ed. Rev. e ampl. Boa Vista: DLM, 2000

FREITAS, M. A. B. **Educação Escolar Indígena Realidade e Perspectiva em Roraima** (2005) Disponível em:https://revista.ufrr.br/textosedebates/article/view/1005 Acesso em: 12 de junho de 2021

FREITAS, D. B. A. P. **Falar makuxi bilinguismo e seus fenômenos**. In: M. O. S. Cruz & R. C. de Andrade (orgs.) Letras e outras letras. Boa Vista: Editora da UFRR, 2007.

_____. Escola Makuxi: identidades em construção. 2003. 234p. **Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FUNAI, **Relatório de Gestão 2007 CORE/RR**. Disponível em: <http://www.funasa.gov.br/site/wp-content/uploads/2011/10/RELATORIO-DE-GESTAO-RR-2007.pdf>. Acesso em: 14 de Jul. de 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE, 2014. **Estimativa de População 2014**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2014/estimativa_dou.shtm> Acesso em 14 de Jul. de 2021.

MELO, L. M. de. **Fluxos Culturais e os Povos da Cidade: Entre os Macuxis e Wapichanas de Boa Vista – Roraima**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, (Dissertação de Mestrado IPHAN em preservação do patrimônio cultural) Rio de Janeiro – 2012. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Disserta%2B%C2%BA%2B%C3%BAo%20Luciana%20Marinho%20de%20Melo.pdf acesso em: 09 de Jul. de 2021

SANTILLI, P. **Pemongon Patá: território Macuxi**, rotas de conflito, São Paulo, Editora UNESP, 2001, 225p.

SILVA, A. R. P. MASCARENHAS, S. A. N. **Implicações do pensamento decolonial para a educação amazônica.** Adan Renê Pereira da Silva e Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas. Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - 2018 Disponível em: http://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/101 acesso em 15 de Jul. de 2021.

SILVA, R. O**. A língua portuguesa no processo de construção de identidades do professor imigrante de língua estrangeira.** 2014 94p. Dissertação (mestrado em Letras) Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2014

SOUSA, W. C. A. **CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS: O ALUNO INDÍGENA NA ESCOLA DO NÃO INDÍGENA.** 2018 91p. Dissertação (mestrado em Letras) Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2018

20.5.18 PROCESSO DE FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE POR MEIO DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Danielle Engel Cansian Cardoso[2817]

Romilda Teodora Ens[2818]

RESUMO

O objetivo do texto é indicar alguns fatores que contribuíram para o direcionamento das políticas de ações afirmativas à Educação Superior e analisá-los com base na Abordagem do Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992). Partimos do pressuposto de que o acesso especial pelo sistema de cotas passou por um longo processo de construção até ser viabilizado por meio de legislações específicas. Diante disso, discutimos a seguinte problematização: Quais fatores contribuíram para o direcionamento de políticas de ações afirmativas à Educação Superior? No percurso metodológico, utilizamos a pesquisa de abordagem qualitativa com base em Bogdan e Biklen (1994), com referencial teórico-bibliográfico e documental. Tomamos como aporte teórico para as políticas públicas e políticas sociais as contribuições de Guareschi, Lara e Adegas (2010). No que se refere às políticas de ações afirmativas, recorremos a Moehlecke (2002) e ao Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, s/d). Exploramos em Valle (2018) os temas que tratam das desigualdades no sistema educacional. A análise realizada segue as contribuições da Abordagem do Ciclo de Políticas dos autores Bowe, Ball e Gold (1992), a qual considera os contextos de influência e de produção de textos, bem como as investigações de políticas educacionais de Mainardes, Ferreira e Tello (2011). O referencial documental é composto pelas constituições brasileiras entre 1824 e 1988 (BRASIL, 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988) e Emendas Constitucionais (BRASIL, 1969, 2015), sendo também consultados legislações específicas sobre o tema (BRASIL, 2012, 2016), documentos oficiais (BRASIL, 1996; ONU, 1948, 2001; PNDH, 1996) e documentos de movimentos sociais (MARCHA ZUMBI, 1995). Percebemos, relacionado ao contexto de influência, a participação de organizações empresariais, movimentos sociais e organismos internacionais, com eventos, discussões e registros que sugestionaram e induziram a criação de documentos governamentais sobre a temática. Juntaram-se a essas influências a vontade e o discurso políticos favoráveis em discutir o papel das ações afirmativas nos governos democráticos contemporâneos, ações que refletiram no contexto de produção de texto, na criação de documentos governamentais, discursos, Resoluções de Conselhos Universitários, Leis Estaduais e Federais.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Sistema de Cotas. Educação Superior. Abordagem do Ciclo de Políticas. Políticas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

[2817] Doutoranda em Educação pelo PPGE/PUCPR. Membro do grupo de Pesquisa POFORS. Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal Catarinense (IFC). E-mail: danielle.cardoso@ifc.edu.br.
[2818] Doutora em Educação pela PUCSP. Pós-Doutoramento pela Universidade do Porto/Portugal. Professora titular do PPGE/PUCPR. Líder do grupo de Pesquisa POFORS/PUCPR. Pesquisadora Associada da FCC. Bolsista produtividade Fundação Araucária (2019-2021). E-mail: romilda.ens@gmail.com.

O acesso à Educação Superior no Brasil foi redesenhado a partir do momento em que políticas de ações afirmativas foram introduzidas nos processos seletivos para o ingresso de estudantes nas instituições. As políticas de ações afirmativas na Educação Superior se apresentam por meio de diferentes medidas, podendo ser citados como exemplos o sistema de cotas, bônus, bolsas de estudo, auxílios, reconhecimento cultural, entre outros.

No que se refere especificamente ao sistema de cotas, o acesso de estudantes à Educação Superior sob essa modalidade foi viabilizado nos anos 2000. Nesse período, as adesões ocorreram por parte de algumas universidades estaduais e federais, mediante Resoluções de Conselhos Universitários ou legislações estaduais (MOEHLECKE, 2002; GEMAA, s/d).

Nas universidades federais e nos institutos federais vinculados ao Ministério da Educação, o acesso de estudantes pelo sistema de cotas teve maior disseminação com a promulgação da Lei n.º 12.711/2012 (BRASIL, 2012).

Partimos do pressuposto de que o acesso especial pelo sistema de cotas passou por um longo processo de construção até ser viabilizado por meio de resoluções e legislações específicas. Diante disso, a seguinte problematização é discutida nesse texto: Quais fatores contribuíram para o direcionamento de políticas de ações afirmativas à Educação Superior? O objetivo dessa sistematização é indicar alguns fatores que contribuíram para o direcionamento das políticas de ações afirmativas à Educação Superior e analisá-los com base na Abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Bowe, Ball e Gold (1992).

Para alcançar o objetivo proposto, procuramos por fatores que contribuíram para as políticas de ações afirmativas nas constituições brasileiras entre 1824 e 1988 (BRASIL, 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988) e nas Emendas Constitucionais (BRASIL, 1969, 2015), sendo também consultados legislações específicas sobre o tema (BRASIL, 2012, 2016), documentos oficiais (BRASIL, 1996; ONU, 1948, 2001; PNDH, 1996) e documentos de movimentos sociais (MARCHA ZUMBI, 1995). Tomamos como aporte teórico para as políticas públicas e políticas sociais as contribuições de Guareschi, Lara e Adegas (2010). No que se refere às políticas de ações afirmativas, recorremos a Moehlecke (2002) e ao Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, s/d). No percurso metodológico, utilizamos a pesquisa de abordagem qualitativa, referenciada em Bogdan e Biklen

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(1994), que privilegia a compreensão dos dados recolhidos, ricos em aspectos descritivos e de complicada análise estatística. Os estudos realizados são do tipo teórico-bibliográfico e documental. A investigação realizada segue as contribuições da Abordagem do Ciclo de Políticas dos autores Bowe, Ball e Gold (1992), especificamente os contextos de influência e de produção de textos, além das análises de políticas educacionais de Mainardes, Ferreira e Tello (2011).

No desenvolvimento do texto, apresentamos alguns dos fatores que contribuíram com o direcionamento das políticas de ações afirmativas à Educação Superior. A sistematização e a descrição dos fatores investigados possibilitaram a realização de uma análise por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas, sendo o estudo resultante desse material apresentado nas considerações finais.

2 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os editais dos processos seletivos para ingresso de estudantes na Educação Superior começaram a passar por modificações significativas no início dos anos 2000. Esse movimento de transformação nas políticas de acesso às universidades e às Instituições de Educação Superior brasileiras está relacionado a uma série de fatores que contribuíram para a definição de Resoluções de Conselhos Universitários e legislações específicas, os quais colocaram em prática as políticas de ações afirmativas e redesenharam as formas de acesso às instituições de ensino.

O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, s/d), do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (IESP-UERJ), define ações afirmativas como “[...] políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica no passado ou no presente”. Explicam que o objetivo dessas medidas é “[...] combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de classe ou de casta, [...]” e compreendem que essas ações aumentam “[...] a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural” (GEMAA, s/d).

Esse esclarecimento do objetivo das ações afirmativas mostra-nos a amplitude do termo, uma vez que pode nortear políticas em diferentes áreas da sociedade. O

recorte que fazemos nesse texto está relacionado às políticas de ações afirmativas voltadas à Educação Superior.

Podemos mencionar, entre as medidas classificadas como ações afirmativas, algumas que aumentam a participação de indivíduos na área da educação, as quais se apresentam por via de metas, cotas, bônus, bolsas de estudo, empréstimos/financiamentos, entre outros. Essas medidas atuam "[...] preventivamente em favor de indivíduos que potencialmente são discriminados, o que pode ser entendido tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos" (GEMAA, s/d).

Políticas de ações afirmativas são necessárias pelo fato de termos uma educação marcada por desigualdades. Valle (2018, p. 12) escreve que "[...] nossos sistemas educacionais, da educação básica ao ensino superior, permanecem marcados pelas desigualdades de acesso, de permanência, de rendimento escolar [...]" e segundo a autora isso "[...] significa que o 'destino escolar' das nossas crianças e jovens se define desde a mais tenra idade [...]" (p. 12).

Descritas algumas linhas gerais de compreensão sobre o tema e seguindo o pressuposto de que o acesso especial pelo sistema de cotas passou por um longo processo de construção até ser viabilizado, fomos em busca de sistematizar e indicar alguns fatores que contribuíram para o direcionamento das políticas de ações afirmativas à Educação Superior, com a intenção de analisá-los pela perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Bowe, Ball e Gold (1992).

3 ALGUNS FATORES QUE CONTRIBUÍRAM PARA AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS ANALISADOS POR MEIO DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

A Abordagem do Ciclo de Políticas, conforme descrito por Mainardes, Ferreira e Tello (2011), foi formulada por Bowe, Ball e Gold (1992) como uma proposta que sugere a análise de políticas educacionais, considerando-as como texto e discurso. Os três contextos "[...] principais do ciclo de políticas são o contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática" (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157). Nessa perspectiva, "[...] os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do

processo de formulação da política" (p. 157). No decorrer dessa ação, "[...] apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas" (p. 157). Enquanto discurso, a política "[...] estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir 'vozes', uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade" (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

Conhecer essa abordagem de análise das políticas educacionais possibilitou olhar para alguns dos fatores que contribuíram para o direcionamento das políticas de ações afirmativas à Educação Superior, procurando compreender as influências, negociações e vozes ouvidas no processo de formulação da política.

Os textos das constituições brasileiras anteriores a 1988 foram os primeiros a serem pesquisados. Perguntávamo-nos se havia evidência da presença de ações afirmativas/cotas nos textos constitucionais do período entre 1824 e 1967, mas não encontramos indícios da presença dessas ações nos textos constitucionais referentes ao Brasil (1824, 1891). Após leitura das referências sobre educação dos textos constitucionais (BRASIL, 1934, 1937, 1946, 1967) e da Emenda Constitucional (BRASIL, 1969), podemos dizer que existem indicativos da presença de ações afirmativas/cotas por meio da previsão de auxílios a alunos necessitados, bolsas de estudo e gratuidade no nível médio e superior para os estudantes que demonstravam aproveitamento ou provavam insuficiência ou falta de recursos.

Ao analisar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, percebemos que muitas de nossas políticas são influenciadas por organismos internacionais. O documento traz o seguinte texto no art. 22: "Toda a pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social; e pode legitimamente exigir a satisfação dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis [...]" (ONU, 1948).

Para Guareschi, Lara e Adegas (2010, p. 336), a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 "[...] convoca o Estado a promover políticas públicas para responder às necessidades sociais da população, intensificando, portanto, os investimentos do Estado na vida". Em nossa compreensão, fica perceptível a influência da declaração nas constituições brasileiras, constatação ratificada pelo texto da "Constituição da República Federativa do Brasil de 1988", que define a educação como direito social (BRASIL, 1988, 2015).

Movimentos sociais também contribuíram para o direcionamento de políticas

de ações afirmativas à Educação Superior. A Marcha Zumbi, movimento negro realizado em 1995, é um exemplo. Segundo Moehlecke (2002, p. 205), resultou em uma série de "[...] propostas de políticas públicas para a população negra [...]". Dentre as solicitações de políticas para a educação, encontra-se a proposição para o "[...] desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta" (MARCHA ZUMBI, 1995, p. 17). Essa proposta tornou-se parte integrante do Programa Nacional de Diretos Humanos, criado pela Secretaria de Direitos Humanos em 1996, (PNDH, 1996), cujo termo ações afirmativas relacionado à educação passou a fazer parte de um documento oficial do governo brasileiro.

No mesmo ano, em 1996, aconteceu no Brasil o Seminário Internacional "Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos", patrocinado pelo Ministério da Justiça, o qual contou com o discurso de Fernando Henrique Cardoso, Presidente da República no período, na abertura do evento (BRASIL, 1996). As ações afirmativas passavam a fazer parte das discussões governamentais.

O reaquecimento das discussões ocorre na Conferência de Durban, em 2001, na África do Sul. O programa de ação definido no encontro "[...] insta os Estados a estabelecerem [...] programas nacionais, inclusive programas de ações afirmativas [...], para promoverem o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial nos serviços sociais básicos [...]" (ONU, 2001, p. 45).

É nesse período dos anos 2000 que surgem no Brasil as primeiras Leis Estaduais e Resoluções de Conselhos Universitários, que instituem ações afirmativas em algumas universidades estaduais e federais (GEMAA, s/d).

Na década seguinte, é promulgada uma legislação de abrangência nacional, a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, a qual define que as instituições do âmbito federal ligadas ao Ministério da Educação "reservarão, [...], por curso e turno, no mínimo 50% [...] de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas". Dispõe também sobre os percentuais de vagas que devem ser reservados "aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo [...] per capita", aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e às pessoas com deficiência (BRASIL, 2012, 2016).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos fatores apresentados, os quais contribuíram para o direcionamento das políticas de ações afirmativas à Educação Superior, constatamos a efetiva possibilidade de análise das políticas educacionais por meio do contexto de influência e do contexto de produção de texto, que fazem parte da Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Percebemos, relacionado ao contexto de influência, a participação de organizações empresariais, movimentos sociais e organismos internacionais, com eventos, discussões e registros que sugestionaram e induziram a criação de documentos governamentais sobre a temática. Juntaram-se a essas influências a vontade e o discurso políticos favoráveis em discutir o papel das ações afirmativas nos governos democráticos contemporâneos, ações que refletiram no contexto de produção de texto, na criação de documentos governamentais, nos discursos, nas Resoluções de Conselhos Universitários, bem como nas Leis Estaduais e Federais.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Politica do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937)**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional n.º 1, de 17 de outubro de 1969**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. Biblioteca da Presidência da República. **Discurso na abertura do seminário internacional "Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos"- Presidente Fernando Henrique Cardoso**. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 2 de julho de 1996. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/expresidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos/1o-mandato/1996-1/02.pdf/view. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12711.htm. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional n.º 90, de 15 de setembro de 2015. Dá nova redação ao art. 6.º da Constituição Federal, para introduzir o transporte como direito social. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 16 set. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc90.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 29 dez.

2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

GEMAA. **Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Disponível em: http://gemaa.iesp.uerj.br/. Acesso em: 16 nov. 2020.

GUARESCHI, N. M. de F.; LARA, L. de; ADEGAS, M. A. Políticas públicas entre o sujeito de direitos e o homo oeconomicus. **Psico**, v. 41, n. 3, p.332-339, jul./set. 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/8163. Acesso em: 18 nov. 2020.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MARCHA ZUMBI Contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida. **Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial**. Brasília, 20 de novembro de 1995. Disponível em: http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia/docset/910. Acesso em: 09 jun. 2021.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jun. 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dosdireitos-humanos. Acesso em: 16 nov. 2020.

ONU. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. 2001. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%AAncia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

PNDH. **Programa Nacional de Direitos Humanos - 1996**. São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo – USP, 1996. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanosno-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-1996.html. Acesso em: 04 jul. 2018.

VALLE, I. R. Por que ler: os herdeiros meio século depois? In: BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros:** os estudantes e a cultura. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018. p. 9-12.

20.5.19 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA UFSM

Andriele dos Santos Zwetsch[2819]

RESUMO

Este estudo é o estado do conhecimento sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência enquanto política pública de formação de professores na Universidade Federal de Santa Maria, tendo como repositório a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2015 a 2020. Destaca-se que o estudo está vinculado ao projeto de pesquisa Elos, da Universidade Federal de Santa Maria, e a um projeto de dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Como problemática de pesquisa, questiona-se "Como é sistematizado enquanto política pública de formação de professores o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Universidade Federal de Santa Maria, considerando como repositório a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações?". Objetiva sistematizar dissertações e teses que vem sendo produzidas sobre as políticas públicas de formação de professores, mais especificamente o PIBID na UFSM no período de 2015 a 2020. A metodologia deste estudo denomina-se de estado do conhecimento. Toma como referência os estudos de: Morosini e Fernandes (2014), Vieira (2007), entre outros referenciais estudados. Espera-se que esta pesquisa demonstre a importância significativa do PIBID na Universidade Federal de Santa Maria, enquanto política pública de formação inicial de professores.

Palavras-chave: PIBID. Estado do conhecimento. Políticas Públicas. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

A Universidade Federal de Santa Maria participa dos editais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência desde o ano de 2007, no entanto as atividades começaram somente em outubro do ano de 2009, com os subprojetos de Física, Química, Biologia, Matemática e Ciências.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é uma política pública de formação inicial de professores, implementada em 2007, que pesar das mudanças históricas e legislativas e os cortes, ainda continua sendo considerada importante para a formação inicial de professores.

Vinculado a uma dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-

[2819] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestranda do Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Advogada. Pedagoga formada pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Direito Processual Civil pela Universidade Franciscana de Santa Maria. UFSM e e-mail: andr_y@hotmail.com.

Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, este estudo apresenta parte do estado do conhecimento sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto política pública de formação de professores na Universidade Federal de Santa Maria.

Como problemática de pesquisa, questiona-se "Como é sistematizado enquanto política pública de formação de professores o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Universidade Federal de Santa Maria, considerando como repositório a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações?".

Este estudo possui como objetivo sistematizar dissertações e teses que vem sendo produzidas sobre as políticas públicas de formação de professores, mais especificamente o PIBID na UFSM no período de 2015 a 2020. Utiliza-se como metodologia o estado do conhecimento.

A partir das leituras dos trabalhos achados percebe-se que este programa possui grande relevância para o processo formativo dos futuros professores, proporcionando uma construção do conhecimento significativo.

2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

As políticas públicas surgem para atender demandas e necessidades da sociedade, já que:

> Num sentido mais prático, quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de ideias e de ações. E, sobretudo, de ações governamentais. [...]. As políticas educacionais, nessa perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras. (VIEIRA, 2007, p. 56)

As políticas públicas podem ser sociais, essas podem ser voltadas a educação, ao trabalho, a habitação, a segurança, a assistência social, e servem para buscar uma equalização das desigualdades sociais. A política pública social educacional "é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola" (AKKARI, 2011, p. 12).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é uma das políticas públicas voltada para a formação de professores criado em 2007 através da parceria

entre o Ministério da Educação (MEC), Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através da Portaria do MEC nº 38 de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), que dispõe as características, objetivos, exigências e peculiaridades do programa.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência possibilita aos estudantes de cursos de licenciatura a inserção na docência em sua formação inicial. Mesmo que:

> Cada estudante vivencia os percursos formativos, nas licenciaturas, de momo particular/próprio, a partir de sua trajetória constitutiva. A experiência pode ser comum a todos, porém a forma como cada um a subjetiva é singular. As vivências próprias de cada sujeito são mobilizadas no delineamento de seus percursos formativos e, consequentemente, na elaboração e reelaboração de suas concepções e compreensões acerca do ser professor, evidenciando o movimento dialético entre as vivências acerca da docência e as possibilidades de significa-las e [re] significa-las ao longo da formação (BOLZAN; POWACZUK, 2019, p. 217)

A intenção do PIBID é qualificar a formação acadêmica dos alunos de licenciaturas das Instituições de Ensino Superior, mas as ações desenvolvidas neste programa ainda objetivam reformar os dados estatísticos educacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), visto que o programa intenciona unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas.

O programa possui alguns objetivos previstos no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, e também é fundamentado legalmente pela Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Art. 62, parágrafo quinto. Mesmo com alterações o PIBID, como requisitos para ser bolsista de iniciação à docência, perdura até os dias atuais na sociedade.

3 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Para atender o objetivo de sistematizar dissertações e teses que vem sendo produzidas sobre as políticas públicas de formação de professores, mais especificamente o PIBID, optou-se por realizar um estado do conhecimento sobre a

temática da pesquisa para que seja possível identificar e registrar as produções científicas já existentes, já que:

> No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção cientifica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.155)

Esta pesquisa do estado do conhecimento utilizou como repositório a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Inicialmente a expressão “PIBID”, foram encontrados 397 resultados em língua portuguesa no período de 2015 a 2020. No entanto, como uma forma de delimitar a pesquisa, buscou-se trabalhos oriundos da Universidade Federal de Santa Maria, resultando apenas dezoito trabalhos nesta base de dados, como mostra a tabela 01:

Tabela 01 – Achados da pesquisa do estado do conhecimento

Título	Autor	Ano	Tipo de documento
Proficiência motora de escolares do PIBID em turmas de anos iniciais	Santos, Eurico Barcelos dos	2016	Dissertação
APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE O PIBID/UFSM EM FOCO	Silva, Juliane Paprosqui Marchi da	2015	Dissertação
O PIBID como política articuladora na construção de currículos críticos: o trabalho desenvolvido no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul	Paniz, Catiane Mazocco	2017	Tese
O trabalho pedagógico das professoras supervisoras do PIBID: cultura esportiva da escola	Welter, Jaqueline	2016	Dissertação
O PIBID de química e biologia do IFFar: entre-lugar de auto(trans)formação permanente com professores	Ramos, Maria Rosângela Silveira	2017	Tese
Repercussões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - para a Filosofia no ensino médio	Gonçalves, Rita de Cassia Sant´ Anna de Athayde	2017	Tese
O TRABALHO PEDAGÓGICO NO PIBID - CULTURA ESPORTIVA DA ESCOLA E SUAS REPERCUSSÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Nora, Daiane Dalla	2015	Dissertação
CARACTERIZAÇÃO DAS AÇÕES REALIZADAS NO ÂMBITO DE SUBPROJETOS PIBID/CAPES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO RIO GRANDE DO SUL	Costa, Thais Machado	2015	Dissertação
SOBRE AS AÇÕES DO PIBID/MATEMÁTICA NA CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES DE EX-BOLSISTAS DESSE	Reisdoerfer, Carmen	2015	Dissertação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

PROGRAMA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA			
A organização do ensino como desencadeadora da atividade de iniciação à docência: um estudo no âmbito do PIBID – Interdisciplinar Educação Matemática	Fraga, Laura Pippi	2017	Tese
O que é ser Pibidiano? esboço de uma imagem discursiva dos bolsistas dos subprojetos da área das ciências humanas do PIBID/UFSM	Schiites, Rafael Severo	2018	Dissertação
Práticas pedagógicas em educação especial: articulação pedagógica para a formação inicial	Schneider, Diana Alice	2017	Dissertação
O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na educação infantil	Marafiga, Andressa Wiedenhoft	2017	Dissertação
O desenvolvimento profissional corresponsável na formação de professores de língua materna à luz da teoria holística da atividade	Kist, Liane Batistela	2017	Tese
Educação física, educação infantil e inclusão: repercussões da formação inicial	Machado, Valesca Felix	2019	Dissertação
Análise de livros didáticos e dimensões da ciência na formação inicial de professores de física	Schirmer, Saul Benhur	2016	Tese
Corantes naturais da cultura indígena no ensino de química	Vanuchi, Vânia Costa Ferreira	2019	Dissertação
Trabalho pedagógico na alfabetização: uma travessia dialética em construção	De Toni, Dulcineia Libraga Papalia	2017	Dissertação

Fonte: elaborada pela autora

Tendo em vista os objetivos de cada trabalho, optou-se por analisar somente sete, por mencionar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como uma política pública de formação de professores que contribui na formação dos bolsistas de iniciação à docência.

A tese de doutorado intitulada “O PIBID de química e biologia do IFFar: entre-lugar de auto (trans) formação permanente com professores” utilizou como metodologia uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso com os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos para investigar como a auto (trans) formação permanente se constitui, considerando os envolvidos no PIBID dos subprojetos de química e biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. O processo de análise resultou em duas dimensões categoriais para a auto (trans) formação: a trajetória formativa e a vivência no PIBID. Ramos (2017) utilizou diversos autores, entre eles destaca-se Paulo Freire, Imbernón, Tardif, Nóvoa, entre outros.

A dissertação de mestrado intitulada “O trabalho pedagógico no PIBID - cultura esportiva da escola e suas repercussões para a formação inicial em Educação Física” buscou responder como é desenvolvido o trabalho pedagógico no PIBID - Cultura

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

esportiva da escola, e quais são as suas possíveis repercussões para formação inicial de professores de Educação Física. Utilizou a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada com acadêmicos que já participaram do subprojeto. Nora (2015) concluiu que o trabalho pedagógico do subprojeto contribuiu para a formação inicial dos bolsistas, em razão da aproximação com a realidade escolar e das trocas de experiência, preenchendo lacunas da formação inicial que o curso de Educação Física deixa. A autora também menciona a falta de articulação das ações do subprojeto com o curso de Educação Física do CEFD.

Já a dissertação de mestrado intitulada “Sobre as ações do PIBID/Matemática na constituição de saberes docentes de ex-bolsistas desse programa na Universidade Federal de Santa Maria” utilizou como instrumento de pesquisa qualitativa entrevistas com três ex-bolsistas do PIBID. Reisdoerfer (2015) utilizou como principal autor Tardif sobre os saberes docentes. Concluiu que as ações desenvolvidas enquanto bolsistas do PIBID influenciam no uso de metodologias e recursos diversificados para o desenvolvimento de atividades, contribuindo significamente na concepção do que é ser professor. O PIBID, para a autora, possui um papel decisivo na formação inicial, por inserir os ex bolsistas nas escolas e possibilitar o conhecimento da realidade de uma sala de aula.

A tese intitulada “A organização do ensino como desencadeadora da atividade de iniciação à docência: um estudo no âmbito do PIBID – Interdisciplinar Educação Matemática”. Fraga (2017) utilizou como autores Vigotski, Leontiev, Davídov, Moura, entre outros. A pesquisa utilizou gravações em áudio e vídeo, registros das bolsistas do ano de 2015. Concluiu que os bolsistas estão em atividade de iniciação à docência, realizando ações como planejar, ensinar e avaliar.

A dissertação intitulada “Práticas pedagógicas em educação especial: articulação pedagógica para a formação inicial” surgiu da necessidade de pensar sobre os desafios das práticas pedagógicas após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada, com a análise de dados seguindo ideias de Bardin. Schneider (2017) concluiu que há contribuições do PIBID/Educação Especial na formação inicial e na reflexão sobre a prática pedagógica colaborativa dos bolsistas, apesar da resistência inicial na divisão da sala de aula com um estagiário e a falta de tempo para planejamento serem pontos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

negativos.

A dissertação "O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na educação infantil" foi desenvolvida no âmbito do PIBID/Subprojeto Interdisciplinar Educação Matemática da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa foi realizada a partir da gravação de áudios dos planejamentos, organização, filmagens e fotografias do desenvolvimento de ações de ensino em uma escola da rede pública municipal de Santa Maria, diário de campo de quatro acadêmicas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Especial. Marafiga (2017) baseou-se em Vygotsky, Leontiev e Moura. Concluiu-se que as bolsistas do PIBID compreenderam a importância de planejar intencionalmente para proporcionar à criança a vontade de querer aprender e se desenvolver.

Já a dissertação de mestrado intitulada "Educação física, educação infantil e inclusão: repercussões da formação inicial" realizou uma revisão de literatura sobre Inclusão Escolar, Educação Física e Educação Infantil e uma revisão bibliográfica sobre inclusão. Este estudo descritivo e qualitativo realizou entrevistas semiestruturadas com cinco bolsistas do curso de Educação Física do Programa Institucional de Iniciação à Docência com a Educação Infantil em contexto de inclusão. Machado (2019) concluiu que o Programa de Iniciação à Docência na Formação Inicial de professores é importante, apesar do estudo não estar finalizado.

Enfim, é possível perceber, após a sistematização dos trabalhos encontrados que o PIBID como uma política pública educacional, apresenta uma importância significativa para o processo formativo e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas qualificadas, pois possibilita aos bolsistas de iniciação à docência ações que para se constituírem como docentes, aproximação com as realidades escolares, troca de experiências. Além disso o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência proporciona aos bolsistas ações de planejamento, ensino, avaliação e reflexão da prática pedagógica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possuía como objetivo sistematizar dissertações e teses que vem sendo produzidas sobre as políticas públicas de formação de professores, mais especificamente o PIBID na UFSM no período de 2015 a 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é uma política pública de formação inicial de professores, implementada em 2007, que mesmo com as mudanças existe até hoje no Ensino Superior, contribuindo na iniciação à docência dos licenciandos.

A partir da metodologia do estado do conhecimento, foram encontrados 397 trabalhos, mas só dezoito era da Univerisdade Federal de Santa Maria. Desses, considerando o objetivo de apresentar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como política de púbica de formação inicial de professores foram analisados somente sete.

Com as leituras, concluí-se que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) possui grande relevância para o processo formativo dos futuros professores, proporcionando uma construção do conhecimento significativo, em que se articula a teoria com a prática, além disso auxilia na constituição da trajetória formativa com as vivências do PIBID, possibilita a aproximação com a realidade escolar e as trocas de experiência, proporciona aos bolsistas de iniciação à docência ações como planejar, ensinar, avaliar, refletir a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios.** – Petrópolis: Vozes, 2011.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas Bolzan; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. PRODUÇÃO DE SENTIDO NA E DA DOCÊNCIA: DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR. IN: José Tavares, Maria Isabel da Cunha, Alexandre Shigunov Neto e Ivan Fortunato (org.). **DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:** EXPERIÊNCIAS NO BRASIL, PORTUGAL E ESPANHA. Itapetininga: Edições Hipótese, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html. Acesso em 20 mar.2016.

BRASIL. **Portaria do MEC nº 38 de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf. Acesso em 20 mai. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível

em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em 20 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em 20 mai. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.** Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_ApprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em 20 mai. 2019.

FRAGA, Laura Pippi. **A organização do ensino como desencadeadora da atividade de iniciação à docência:** um estudo no âmbito do PIBID – Interdisciplinar Educação Matemática. 2017. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

MACHADO, Valesca Felix. **Educação física, Educação Infantil e inclusão:** repercussões da formação inicial. 2019. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

MARAFIGA, Andressa Wiedenhoft. **O planejamento e a atividade principal da criança:** vivências de futuras professoras na Educação Infantil. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

MOROSINI, M.C.; FERNANDES, C.M.B. **Estado do Conhecimento:** conceitos, finalidades e interlocuções. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

NORA, Daiane Dalla. **O trabalho pedagógico no PIBID - Cultura Esportiva da escola e suas repercussões para a formação inicial em Educação Física.** 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

RAMOS, Ramos, Maria Rosângela Silveira. **O PIBID de química e biologia do IFFar:** entre-lugar de auto (trans) formação permanente com professores. 2017. 398 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

REISDOERFER, Carmen. **Sobre as ações do PIBID/Matemática na constituição de saberes docentes de ex-bolsistas desse programa na Universidade Federal De Santa Maria.** 2015. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SCHNEIDER, Diana Alice. **Práticas pedagógicas em educação especial:** articulação pedagógica para a formação inicial. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas e gestão da educação básica:** revisitando conceitos simples. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 23 n.1 jan/abr. 2007.

20.5.20 RECEPÇÃO E USOS DO PROGRAMME INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT-PISA NA AMÉRICA LATINA: APROXIMAÇÕES PARA UMA NOVA AGENDA DE PESQUISA

Jhonatan Almada[2820]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar a recepção e os usos do Programme International Student Assessment-PISA na América Latina, a partir do campo da educação comparada com os aportes de Luís Aguilar, Pedro Goergen, Ferrer e Antonio Nóvoa. O PISA é a maior avaliação comparada internacional cuja implementação é dirigida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE. Compreende-se como problema que a agenda de pesquisa brasileira ainda é lacunar quanto ao debate acadêmico internacional sobre o PISA como instrumento de regulação baseado no conhecimento, conforme definido por Delvaux, Commaille, Luís Miguel Carvalho e Barroso. Os estudos e pesquisas no Brasil tem se dedicado à análise dos resultados dessa avaliação, seus pressupostos, a repercussão na mídia ou nas instituições do Poder Executivo. Em face disso, uma nova agenda de pesquisa se volta para as relações entre conhecimento e política, a exemplo dos debates parlamentares. Dentre os objetivos a serem alcançados com essa nova abordagem está saber em que medida o PISA é recepcionado, utilizado e acionado pelos políticos, com vistas a identificar semelhanças, diferenças e sentidos para a tomada de decisão política e possíveis consequências para as políticas educativas. Enquanto resultados preliminares se aponta para a necessidade de investigar instâncias como os Parlamentos e suas Comissões, as quais estão ausentes da agenda de pesquisa contemporânea na América Latina.

Palavras-chave: PISA. OCDE. Educação comparada. América Latina. Avaliação.

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 1990, a educação está inserida em um momento histórico onde prevalece nova forma de regulação. Emergem as avaliações em larga escala envolvendo os aprendizados, os profissionais da educação e os estabelecimentos escolares. E se destaca o papel acentuado das organizações internacionais e a adoção da lógica da eficácia e eficiência nas políticas educacionais (BARROSO, 2005; LESSARD&CARPENTIER, 2016; MELO, 2015).

Este novo referencial se constitui de valores, normas e princípios, ideias e relações causais, injunções, as quais reforçam o vínculo quase incontestável entre “uma economia nacional competitiva e a qualidade do sistema educativo da nação” (LESSARD&CARPENTIER, 2016, p. 37).

[2820] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA, UFMA e jhonatan.almada@ufma.br.

O vínculo entre economia e educação foi tema de minha pesquisa do Mestrado em Educação sobre as relações entre planejamento, desenvolvimento e educação, onde analisei teóricos como John Friedman, Carlos Matus e Trigueiro Mendes, reconstituindo o percurso histórico dessas relações. Observei que apesar das diferenças de ênfases dos governos e das variações nos discursos, não se ignora a importância do investimento em educação para o desenvolvimento do país.

Em linhas gerais, tal regulação da política educativa implica mudanças, por exemplo, ao passarmos da lógica de oferta para a lógica de demanda, do controle burocrático para a prestação de contas, da prioridade dada à acessibilidade para a obrigação de resultados, do sistema controlado a partir do seu centro para um projeto descentralizado com mecanismos de prestação de contas e concorrência. Por fim, a gestão focada nos recursos é substituída pela gestão focada nas estratégias (LESSARD&CARPENTIER, 2016).

Isso conforma um discurso educacional global. Segundo Beech (2012) este discurso se refere à educação em todo o mundo como objeto e explicita teoria sobre o que constitui uma boa educação. Tal modelo é apresentado como portador da solução da maioria dos problemas educativos, independentemente dos contextos locais.

É nesse bojo que emergem as demandas para a uniformização das medidas de enfrentamento dos problemas, internacionalização das experiências bem-sucedidas e quebra de fronteiras no campo da produção do conhecimento (CASTRO, 2013; CORREA, 2011).

A ideia é que para avançarmos rumo a economia e a sociedade do conhecimento, a educação tem papel fundamental e estratégico a cumprir no desenvolvimento do capital humano. Ressalto que esse discurso não é consensual, intelectuais como Santos (2006) criticam o paradigma empresarial que daí resulta, ameaçando o próprio sentido público da educação.

É no processo de recepção, circulação e tradução desse discurso nos contextos locais que emergem resistências, reinterpretações e uma série de problemas práticos não esperados (BEECH, 2012; LESSARD&CARPENTIER, 2016).

2 A OCDE E O PISA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dentre as agências internacionais produtoras e disseminadoras desse discurso educacional global hegemônico, destaco a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE, organização intergovernamental criada em 1961 que abrange atualmente 37 países-membros das Américas à Ásia-Pacífico.

Quanto à América Latina, México (1994), Chile (2010), Colômbia (2020) e Costa Rica (2020) são países-membros da OCDE, o Brasil é parceiro-chave (2007), ao lado de China, África do Sul, Índia e Indonésia (OECD, 2021). Argentina, Panamá, Guatemala, Paraguai, Peru, República Dominicana, El Salvador, Equador e Uruguai fazem parte do Centro de Desenvolvimento da OCDE, uma das instâncias de engajamento da organização.

A OCDE embora não tenha poderes legislativos, não faça leis ou regras, não possua poderes financeiros, nem pague por serviços educacionais, afirma que "helps countries develop better policies for better lives, boosting prospects for stronger, more inclusive, fairer and greener economies and societies while saving billions for taxpayers and delivering for people" (OECD, 2021, p. 5)[2821].

Andreas Scheicher, Diretor de Educação e Assessor Especial em Política Educacional da Secretaria Geral da OCDE nos explica o sentido de "better policies" ao afirmar que a abordagem da organização "é dizer aos países o que todos os outros no mundo têm feito e com que grau de sucesso. Tentamos ajudar os formuladores de políticas a encontrar respostas em vez de dar-lhes respostas" (MORICONI&BAUER, 2017, p. 634-635).

A ajuda que Scheicher menciona se materializa no expressivo investimento da OCDE em recursos para coletar dados comparativos de desempenho em educação, cujo impacto e alcance "foram ampliados nos últimos anos, com seu trabalho com as economias não-membros e o reconhecimento global da competência técnica em avaliação comparada de desempenho que a organização adquiriu" (RIZVI&LINGARD, 2012, p. 538).

Nesse sentido, se destaca o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, PISA na sigla em inglês. O PISA é aplicado ao final da escolaridade obrigatória, por volta dos 15 anos de idade. Esta avaliação internacional em larga

[2821] "ajuda os países a desenvolver políticas melhores para vidas melhores, aumentando as perspectivas para economias e sociedades fortes, mais inclusivas, justas e verdes, ao mesmo tempo que economiza bilhões para os contribuintes e traz benefícios para as pessoas" (tradução do autor).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

escala passou a expressar a principal medida de desempenho comparado em educação no mundo, buscando compreender a capacidade dos estudantes de mobilizar seus conhecimentos e habilidades na solução de problemas da vida real (RIZVI&LINGARD, 2012; MELO, 2015).

Enquanto a OCDE abrange 37 países-membros, o PISA tem alcançado escopo muito mais amplo do que a organização em si. O PISA foi implementado em 43 países na sua primeira edição (2000), 41 países na edição de 2003, 57 países em 2006, 75 países em 2009, 65 países em 2012, 72 países em 2015 e 79 países na última edição ocorrida no ano de 2018 (OECD, 2019).

Isso coloca em evidência, como afirma Rizvi & Lingard (2012, p. 544) que "seus resultados são considerados com seriedade pelas nações participantes como uma medida da eficácia de seus sistemas educacionais e da qualidade de seu capital humano atual e potencial". O que nos leva ao fato de não podermos ignorar os resultados produzidos pelo PISA e todo o conjunto de conhecimentos que mobiliza.

Entendo, portanto, que o PISA desafia a comunidade acadêmica a compreender o conhecimento por ele gerado, em especial no campo da educação comparada, considerando sua potencialidade como instrumento avaliativo aplicado em dezenas de países do mundo e, ao mesmo tempo, objeto de pesquisa relevante na agenda acadêmica internacional.

Ao utilizarmos o item "PISA OECD" na busca da base de dados Google Scholar identificamos 205 mil artigos acadêmicos registrados até o presente momento, o mesmo procedimento na base de dados do Educaction Resources Information Center-ERIC identifica 4.234 publicações científicas desde 2002.

Incorporar o discurso educacional global propagado pelo PISA "numa perspectiva a-crítica e a-histórica é uma preocupação constante dos pesquisadores e um sério alerta aos gestores educacionais" (PEREZ&PASSONE, 2007, p. 57). Essa preocupação é caudatária dos avanços do campo da educação comparada ao incorporar as dimensões da historicidade e do contexto.

3 EDUCAÇÃO COMPARADA

A educação comparada como método interdisciplinar de pesquisa e campo teórico de investigações pode contribuir, portanto, na identificação das diferenças e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

semelhanças, atenta aos contextos socioculturais e históricos de distintos países. É justamente na esteira dos estudos avaliativos do PISA que a comparação entre os países se tornou uma realidade constantemente reforçada, criando emergente interesse pela educação comparada (CASTRO, 2013).

Tal método inspira nosso interesse em pesquisar a educação comparada na América Latina, buscando identificar convergências e divergências nas formas como esses países enfrentam seus problemas e desafios em relação aos próprios sistemas educativos e respectivas políticas.

A educação comparada se configura e reconfigura como um campo de investigação, avançando da literatura dos viajantes do século XIX até o interesse emergente, fruto da globalização e da economia do conhecimento, com iniciativas internacionais de natureza comparativa, a exemplo do próprio PISA.

Aguilar (2013) a partir do diálogo com Pedro Goergen, F. J. Ferrer, e Antonio Nóvoa situa os sentidos contemporâneos de pesquisar educação comparada, quais sejam: a) conhecer outros sistemas educacionais (história, estrutura e problemas), otimizando o poder de autoconhecimento e fornecendo subsídios para as políticas educacionais; b) trazer aporte para a discussão sobre globalização e o futuro[2822] dos sistemas educacionais; e c) propugnar análises globais sobre as interdependências transnacionais.

É a busca pela compreensão do outro em relação a nós que fundamenta a educação comparada. Tendo por objeto o estudo e a compreensão da educação em dois ou mais países, a educação comparada atenta para as características e especificidades contextuais, observando de forma sistemática, examinando temporal e espacialmente semelhanças e diferenças, suas causas e possíveis regularidades e generalizações (AGUILAR, 2013; CORREA, 2011; GOMES, 2015).

Incorporando o aporte da educação comparada, a partir de autores como Mark Bray, Robert Cowen, Andreas Kazamias e António Gomes Ferreira, compreendo ser pertinente comparar o Brasil com outros países. Tendo como critérios, a extensão territorial, o contingente populacional, o tamanho da economia e o regime federativo,

[2822] O próprio futuro das avaliações em larga escala e a manutenção de série histórica se veem em questionamento quando atentamos para o contexto pandêmico da COVID-19 com o consequente fechamento de escolas, cujos reflexos em termos de aprendizagem dos estudantes se somarão às perdas de vidas que afeta a todo o mundo de maneira tão trágica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Argentina e México são os países que mais se aproximam do Brasil para tal comparação.

Ao refletir sobre as avalições em larga escala, Bauer, Alavarse & Oliveira (2015, p. 1369) consideram que "a contribuição internacional ao debate a respeito de avaliações em larga escala é praticamente ausente no debate brasileiro acerca do tema, com predominância da difusão de posições críticas a estas". Esses autores, reconhecem a utilidade dessas avaliações, ainda que questionem e sejam críticos quanto a alguns de seus usos, como a criação de rankings de escolas, bonificação de professores ou critério para alocação de recursos nas escolas que obtiverem os melhores resultados.

Na mesma linha de reflexão, Gomes (2018) considera que as avaliações de larga escala, as quais ele denomina avaliação educacional externa e internacional experimentam escassa massa crítica de estudos e pesquisas, guardando posições antagônicas, de um lado os que as entendem como "motor incomparável da melhoria", de outro os que as veem como "conspiração contra os países em desenvolvimento".

4 NOVA AGENDA DE PESQUISA E ESTADO DA ARTE

Nesse sentido, me distancio dessas posições antagônicas. Não interessa meramente reproduzir as críticas postas na literatura sobre o PISA, tampouco, chancelar seus resultados como verdade unívoca sobre a qualidade dos sistemas educacionais, em um e outro caso, penso que não traria conhecimento novo sobre o tema.

Assim, me aproximo da abordagem delineada por Delvaux (2009) que continuando o trabalho de Jacques Commaille, evita as correntes de investigação dominantes para compreender melhor o lugar do conhecimento na ação pública[2823].

O conhecimento deixa de ser objeto que se desloca em sentido único e passa a ser processo contínuo de circulação, transformação, junção, divisão e recomposição dos saberes, onde participam simultaneamente produtores, tradutores e utilizadores (DELVAUX, 20009).

[2823] A ação pública é entendida como espaço de interação sociais que são estruturadas pelos modos de regulação e configurações de recursos e interdependências, bem como, processos cognitivos que são estruturados pelas representações e circuitos do conhecimento (DELVAUX, 2009).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É sintomático dessas correntes dominantes os achados de pesquisa de Dickel (2010) ao analisar o impacto do PISA na produção acadêmica brasileira referente ao currículo escolar. O PISA é tratado, respectivamente, como ponto de partida da argumentação e fato da realidade objetiva, instrumento limitado aos critérios econômicos e que representa os países capitalistas ou argumento que vem em apoio às constatações já formuladas pelos autores.

Em levantamento feito na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia-IBICT, localizei produções acadêmicas preocupadas em compreender o PISA no Brasil, de forma comparada, como Carvalho (2015), Pereira (2016), Muri (2017) e Alves (2019).

Carvalho (2015) fez estudo comparativo sobre educação matemática entre Brasil e Japão, a partir do desempenho desses países no PISA, analisou os currículos nacionais e em que medida estes têm influência no desempenho. Apesar dos currículos dos países serem similares, o principal fator que afeta o desempenho foram as condições socioeconômicas dos estudantes.

Pereira (2016) analisou o PISA como parâmetro de qualidade para as políticas educacionais de Brasil e Espanha. A autora tomou como referência de análise o Plano Nacional de Educação-PNE 2014-2024 e a Ley Organica para la Mejora de la Calidad Educativa-LOMCE. Os conceitos de resiliência e autoeficácia foram identificados como pressupostos epistemológicos do sujeito a ser formado sob a ótica do modelo de educação da OCDE, trata-se da adaptação dos indivíduos à sociedade contemporânea.

Muri (2017) pesquisou se existem diferenças de competência cognitiva em Ciências entre os estudantes brasileiros e os estudantes japoneses no PISA. Ao comparar os resultados de Brasil e Japão, o autor aponta os elementos para o sucesso japonês, quais sejam: currículo nacional comum, formação continuada de professores em serviço, reformas do sistema educacional suscitadas pelos resultados do PISA.

Por último, Muri (2017) identifica as razões do baixo desempenho dos estudantes brasileiros, quais sejam: despreparo dos estudantes (falta de familiaridade com o teste), deficiente formação dos professores e limitado uso das evidências produzidas pelas avaliações em larga escala.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Alves (2019) analisa os determinantes para o sucesso escolar a partir dos dados do PISA, avaliando o efeito das escolas latino-americanas sobre o desempenho dos estudantes em um modelo estatístico multinível. Os resultados obtidos pela autora apontam como fatores o histórico familiar, características do aluno, perfil da comunidade escolar (efeito de pares), clima disciplinar em sala de aula e existência e adequação de recursos pedagógicos.

Em face do exposto, compreendo que as pesquisas comparadas sobre o PISA no Brasil têm se preocupado em analisar o desempenho do país em relação aos outros países ou buscado identificar os pressupostos e fatores explicativos das diferenças encontradas neste desempenho.

Em consulta preliminar aos sites oficiais das Sociedades de Educação Comparada do México e da Argentina, tendo por foco seus congressos e publicações, constato que a situação em termos de agenda de pesquisa do PISA não é diferente da encontrada no Brasil.

As pesquisas supramencionadas se apresentam como projeto em andamento (ORNELAS, 2016), se dedicam aos usos da avaliação pelas instituições do Poder Executivo (RODRIGO, 2016), enfatizam a racionalidade da participação no exame (ACOSTA, 2020) ou os limites do PISA como avaliação (MARQUEZ JIMENEZ, 2017).

Não percebi nas pesquisas encontradas reflexões quanto a recepção, os usos e a circulação do conhecimento produzido pelo PISA, determinante para o papel que assumirá no conjunto da política educacional. Assim, as pesquisas que identifiquei se concentram mais na análise dos dados do PISA em si e pouco quanto ao como esses dados são recebidos, traduzidos e consumidos, além disso, não captam as consequências práticas desses conhecimentos quanto à tomada de decisão no âmbito das políticas educacionais.

Quando questiono como esse conhecimento é utilizado faço referência à sua relação com a política, demarcando as transformações do papel do Estado, o qual passa a compartilhar seus poderes e espaços com novos atores quanto à regulação da política educacional. Tais conhecimentos moldam a definição dos problemas e a forma de resolvê-los por intermédio de suas recomendações (KRAWCZYK, 2013).

Em vez de investigar o desempenho dos estudantes ou o comportamento do sistema educacional em relação a esse desempenho, parece-me mais fecundo

investigar as relações entre conhecimento e política, as quais se materializam na produção, circulação e uso dos resultados e análises geradas no contexto do PISA.

Nesse sentido, o PISA é entendido como instrumento de regulação baseado no conhecimento, isto é, "dispositivo técnico, de elevada sofisticação, que se baseia num tipo particular de conhecimento com vista à orientação, coordenação e controle da ação social, no setor da educação" (CARVALHO, 2017, p. 7), algo que é explicitamente declarado pelos próprios implementadores dessa avaliação internacional, como vimos em OECD (2021) e Moriconi & Bauer (2017).

Nessa linha de proposição de pesquisa, encontramos somente o trabalho de Araújo & Tenório (2017) sobre os usos e desusos dos resultados brasileiros no PISA, contudo, sem a perspectiva da educação comparada. Os autores se dedicaram a compreender a utilização desses resultados pelos gestores dos sistemas de ensino da educação básica e o modo como o PISA é apresentado para a sociedade na mídia.

Os resultados do PISA no Brasil foram utilizados, segundo Araújo & Tenório (2017), de forma direta, como critério para priorização de área no Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores-PDPP da Capes e sugestões aos gestores educacionais por meio dos Relatórios brasileiros do PISA; e de forma indireta, como parâmetro para definição da meta final do Ideb em 2021 e na qualificação do nosso processo de avaliação em larga escala com apropriação da metodologia e a compatibilização das escalas de proficiência.

O fato de somente um trabalho se preocupar sobre os usos do PISA me leva a afirmar que a agenda de pesquisa explicitada por Carvalho (2017) e Pons (2012), não está presente no debate acadêmico brasileiro, como afirmado por Bauer, Alavarse & Oliveira (2015).

Isso instiga a continuidade deste trabalho de pesquisa, pois ao explorarmos nesse veio traremos nova contribuição e abordagem ao debate acadêmico, fazendo com que avancemos na compreensão para saber se o conhecimento produzido pelo PISA de fato é utilizado no âmbito da ação pública.

Os pilares teóricos fundamentais dessa agenda passam pelo entendimento do PISA como instrumento de regulação baseada no conhecimento (Knowledge-based Regulation Tools-KRT) e pela observação dos processos de construção do conhecimento para a política como práticas cognitivas e sociais interdependentes e inscritas em dinâmicas transnacionais, nacionais e locais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tal agenda é detalhada por Costa & Afonso (2009) e Pons (2012) ao sumarizarem o projeto Knowlegde and Policy (KnowandPol) que analisou o uso do PISA nos processos de decisão política da Bélgica francófona, Escócia, França, Hungria, Portugal e Romênia. A pesquisa considerou o PISA nas edições 2000, 2003 e 2006 por intermédio de abordagem qualitativa e interpretativa com entrevistas e análise de corpus documental.

Entendo que ao estudarem três edições, os pesquisadores puderam identificar melhor as continuidades e descontinuidades do PISA como KRT no contexto dos países analisados. A decisão política que passa pelo debate público foi investigada pelo KnowandPol no âmbito da mídia, jornais especializados em educação, sindicatos de professores, instituições do Poder Executivo responsáveis pelo PISA e debates parlamentares.

Ao estudarem os debates parlamentares, os pesquisadores descobriram que o PISA sustentou argumentações de amplo espectro político, fundamentando tanto oposição, quanto governo, políticos de esquerda e políticos de direita. Além disso, observou-se que o conteúdo do PISA não era substancialmente apropriado, ocorrendo uso seletivo de partes dos relatórios ou o destaque de problemas nacionais em comparação com outros países (GREK, LAWN & OZGA, 2009).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as pesquisas sobre o PISA no Brasil, anteriormente explicitadas, os debates parlamentares não foram objeto de análise, deixando de fora um espaço decisivo, isto é, os Parlamentos. Os Parlamentos ocupam uma das cenas centrais da circulação dos conhecimentos, enquanto lugar de formulação de políticas, produção de legislação e definição da pauta de prioridades no debate público.

Brasil, Argentina e México possuem Parlamentos Bicamerais, ou seja, o Poder Legislativo é dividido em Senado e Câmara dos Deputados. Essa característica em comum ao lado da organização política federativa implica que a discussão, elaboração e aprovação das leis tramita por duas casas, o que valoriza e qualifica o debate público.

Além disso, todos esses Parlamentos possuem Comissões Permanentes que tratam da Educação, seja isoladamente, seja associada a outras áreas como Cultura.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Essas Comissões são lugares privilegiados para compreendermos o tratamento do PISA no âmbito das discussões, legislações e decisões sobre educação.

Por exemplo, ao realizarem audiências, as referidas Comissões convocam ou convidam múltiplos atores, públicos e privados, para discutirem temas de interesse do momento ou ainda ouvirem diferentes opiniões sobre determinada legislação, programa ou política pública.

Em face disso, investigar os debates parlamentares do Brasil, México e Argentina parece-me potencialmente rico para sabermos: em que medida o PISA é acionado nos discursos políticos? como os políticos sustentam suas argumentações quanto aos resultados da avaliação do PISA? quais atores são mobilizados nesses debates? é possível identificar semelhanças e diferenças entre a recepção e uso do PISA nos debates parlamentares desses países? os debates parlamentares acerca do PISA geram consequências práticas para a tomada de decisão política no âmbito da educação?

Após essas primeiras aproximações para uma nova agenda de pesquisa, compreendo que a busca de respostas a essas perguntas de pesquisa nos levará a identificação de semelhanças e diferenças em relação à influência do PISA no debate público do Brasil, Argentina e México. Tal influência poderá ser analisada no âmbito dos Parlamentos desses países, nos inserindo na agenda acadêmica internacional, o que representaria contribuição nova para o estudo do tema.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Felicitas. Who Is Setting the Agenda? OECD, PISA, and Educational Governance in the Countries of the Southern Cone. **European Education**, 52:2, 87-101, 2020.

AGUILAR, Luís Enrique. **A política púbica educacional sob a ótica da análise satisfatória**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2013.

ALVES, Fabiana de Assis. **Education essays: determinants of school success**. 2019. Tese de Doutorado em Economia. Universidade Católica de Brasília.

ARAÚJO, Maria de Lourdes Haywanon Santos; TENÓRIO, Robinson Moreira. Resultados brasileiros no Pisa e seus (des) usos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 68, p. 344-380, 2017.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BAUER, Adriana, ALAVARSE, Ocimar Munhoz, OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015.

BEECH, Jason. Quem está passeando pelo jardim global? Agências educacionais e transferência educacional. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M. (orgs.). **Educação comparada** – panorama internacional e perspectivas (v. 1). Brasília: UNESCO, 2012.

CARVALHO, Luís Miguel. **PISA-Programme for International Student Assessment**: Um Instrumento de Regulação da Educação: Compilação de Estudos (2008-2017). Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2017.

CARVALHO, Rodrigo da Silva. **Um estudo comparativo sobre educação matemática entre Brasil e Japão**. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. Educação comparada no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica. **Educação Unisinos**, 17 (3), p. 223-231, set./dez. 2013.

CORREA, João Jorge. Educação comparada: um esboço para compreender as fronteiras e os limites da comparação. **Visão Global**, Joaçaba, v. 14, n. 2, p. 251-272, jul./dez. 2011.

COSTA, Estela, AFONSO, Natércio. Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do Programme for International Student Assessment (PISA). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1037-1055, set./dez. 2009.
DEVALUX, Bernard. Qual é o papel do conhecimento na ação pública?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n.109, p. 959-985, set./dez. 2009.

DICKEL, Adriana. O impacto do PISA na Produção Acadêmica Brasileira: contribuições para a discussão do currículo escolar. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro-SP, Brasil, v. 20, n. 35, jul/dez 2010, p. 201-228.

FERREIRA, António Gomes. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

GOMES, Candido Alberto. Educação comparada no Brasil: esboço de agenda. **Rev. bras. Estud. pedag. (on line)**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 243-258, maio/ago. 2015.

GREK, S., LAWN, M., & OZGA, J. Study on the Use and Circulation of PISA at the national Level. **Education**, v. 3, n. 3, 2006.

KRAWCZYK, Nora. Pesquisa comparada em educação na América Latina: situações e perspectiva. **Educação Unisinos**, 17 (3), p. 199-204, setembro/dezembro de 2013.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas educativas**: a aplicação na prática. Petropólis, RJ: Vozes, 2016.

MARQUEZ JIMENEZ, Alejandro. A 15 años de PISA: resultados y polémicas. **Perfiles educativos**, México, v. 39, n. 156, p. 3-15, jun. 2017.

MELO, Adriana Almeida S. de. Políticas para a educação básica no Brasil e as diretrizes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico no século XXI. **Cadernos ANPAE**, v. 1, p. 1-13, 2015.

MORICONI, Gabriela; BAUER, Adriana. Avaliações e pesquisas educacionais internacionais: entrevista com Andreas Schleicher. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 68, p. 630-640, 2017.

MURI, Andriele Ferreira. **Letramento Científico no Brasil e no Japão a partir dos resultados do PISA**. 2017. Tese de Doutorado. PUC-Rio.

OECD. **PISA 2018 Results** (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA. Paris: OECD Publishing, 2019.

_____. **The OECD at 60**. Paris: OECD, 2021.

ORNELLAS. Los traumas de PISA y la política. Alemania, Japón, México y Turquia. In: CAZALES, Zaira Navarrete, LEAL, Marco Aurelio Navarro (coordinadores). **Globalización, internacionalización y educación comparada**. México, DF: Plaza y Valdés Editores; Sociedad Mexicana de Educación Comparada, 2016.

PASSONE, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. A perspectiva política da educação comparada e as avaliações internacionais da qualidade da educação. **Políticas Educativas**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 45-59, out. 2007.

PEREIRA, Gisele Adriana M. **O Pisa como Parâmetro de Qualidade para as políticas Educacionais no Brasil e na Espanha: pressupostos epistemológicos. 2016. 296 f**. 2016. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

PONS, Xavier. Going beyond the 'PISA Shock' Discourse: an analysis of the cognitive reception of PISA in six European countries, 2001-2008. **European Educational Research Journal**, v. 11, n. 2, 2012.

RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob. A OCDE e as mudanças globais nas políticas de educação. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M. (orgs.). **Educação comparada** – panorama internacional e perspectivas (v. 1). Brasília: UNESCO, 2012.

RODRIGO, L. Entre la formalidad de integrar la evaluación y el desinterés hacia sus datos. El caso de Argentina en las pruebas PISA de la OCDE. **Temas de Educación**, v. 22, n. 1, p. 147, 1 set. 2016.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

SANTOS, Boaventura de Sousa. La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad, **Umbrales**. Revista del Postgrado en Ciencias del Desarrollo, 15, 13-70, 2006.

20.5.21 REFORMA DO ENSINO MÉDIO: FLEXIBILIZAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO PRECÁRIO

Renata Bento Leme[2824]

Silvio César Nunes Militão[2825]

RESUMO

A Reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Lei 13.415/2017, apresenta-se como uma sucessão nas políticas voltadas para a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. A proposta traz contradições internas, como as formulações que sofrem influência dos empresários da educação, preocupados em produzir uma articulação entre educação e economia, política social e cultura. O texto tem como objetivo analisar a atual reforma do Ensino Médio que coloca mais uma vez a profissionalização compulsória que busca adaptar os sujeitos a um mercado de trabalho precário. Tratou-se de pesquisa bibliográfica, cujo percurso principal envolveu: levantamento bibliográfico em bases de dados de informações importantes sobre a reforma do ensino médio. Dentro da perspectiva do Materialismo Histórico, abordamos a tendência histórica de vincular a última etapa da educação básica com a formação precária para o mercado de trabalho. Os dados coletados revelam que os projetos advogaram a escola pública uma função de educar o alunado para adentrar ao mercado de trabalho. Tivemos como resultado a constatação de que a reforma do ensino médio se tornou mais uma estratégia para formação de uma classe trabalhadora alienada ao processo de produção capitalista. Além disso, a formulação da reforma teve caráter pouco, ou quase nada, democrático. Concluímos que, não contempla a resolução dos problemas que o campo educacional enfrenta, como: a formação precária, a evasão escolar na última etapa da educação básica, o currículo esvaziado e fragmentado.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação profissionalizante. Reforma do Ensino.

1 INTRODUÇÃO

As reformas apresentadas pós-golpe 2016 estão em consonância com as demandas de mercado. Há uma intencionalidade em formar as subjetividades flexíveis que se relacionam, produzam e consumam em uma sociedade que tem por base mover o mercado, e que determinam assim a formação de um sujeito adaptado a um meio precário. Após o golpe de 2016, houve um aligeiramento na formulação de políticas austeras. Vale destacar a Emenda Constitucional 95 (PEC 241), que tinha como propósito limitar os gastos públicos na área da saúde e educação, promulgada em 13 de dezembro de 2016. E, a contrarreforma do ensino médio, regulamentada

[2824] Pedagoga, Mestre em Educação, Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual Paulista – FCT/ Campus Presidente Prudente. E-mail: rb.leme@yahoo.com.br
[2825] Doutor e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente. E-mail: scnmilitao@.gmail.com.

pela Lei 13415, 2017. Tais reformas incluem e excluem os trabalhadores com diferentes qualificações, tendo como objetivo constituir um modo coletivo de trabalho dinâmico que integra diferentes formas de subcontratação, ou trabalho temporário. Combinado a diferentes formas de extração de mais-valia que acabam por assegurar a lógica do sistema capitalista.

As crises cíclicas nas quais o sistema capitalista está submerso e sua constante necessidade de reorganização do modo de produção traz para o campo educacional a formação profissionalizante precária da classe trabalhadora. O Estado tende a ofertar a educação para a classe trabalhadora conforme interesses da classe dominante. No entanto, a oferta da educação deve permear meios para a construção de conhecimento, não ser usada para manter os sujeitos sociais alheios ao desenvolvimento da sociedade. É imprescindível que ocorra uma ruptura nesta oferta de educação ligada a interesses do capital que visa apenas à qualificação para mão de obra. A intenção da proposta de pesquisa é explicitar que os processos de profissionalização para a última etapa da educação básica, ao atender os interesses do empresariado, acaba por desqualificar a escola pública e gratuita.

O capitalismo dependente do Brasil ao capital estrangeiro impossibilitou o país a formular um sistema educacional universal com características de uma educação emancipadora que pudesse dar capacidade crítica aos sujeitos para modificarem as estruturas da sociedade. O que se tem visto, por décadas, é a interferência de países na economia e nas concepções de educação. Como afirma Fernandes (1955), a intervenção do Estado no campo educacional tem objetivos políticos. E, uma vez que o Estado está interligado aos interesses de países capitalistas, que determinam quais concepções de educação serão postas em prática, a educação ofertada a classe trabalhadora será sempre voltada a atender os interesses do capital. Ainda, como afirma Fernandes (1955), o Estado pode se transformar em uma arma de opressão e repressão ao servir a interesses internos e externos, tendo a complexa estratégia de preservar e ampliar os privilégios econômicos e políticos de determinados grupos.

De acordo com Kuenzer (2020), os projetos pedagógicos de cada época estão interligados ao trabalho. A compreensão de trabalho não fica apenas no polo da dialética: trabalho x escola, pois o trabalho como princípio educativo é uma relação complexa, é a forma como em cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas se relacionam a partir de um projeto hegemônico. Há diferentes formas de currículo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

integrados a partir da hegemonia do grupo que compõe o poder. Partindo deste pressuposto, a reforma do Ensino Médio (EM) é mais uma na sucessão das políticas educacionais voltadas à qualificação para o mercado de trabalho. Essa perspectiva foi reiterada na Era Vargas (Lei Capanema), Ditadura Civil- Militar (Lei nº 5692/71), período FHC (LDBEN), período Lula (Projeto de Lei nº 6840/2013) que serviu de base para a atual Lei nº 13415/2017, do governo de Michel Temer (2016-2018), após o golpe de 2016, e acabou por compor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Para cada período houve um projeto para oferta da educação pública interligada aos interesses econômicos, uma formação específica para atender a demanda do mercado e o favorecimento dos empresários da educação. Tais projetos acabaram por transformar a escola pública em um campo que distribui o conhecimento desigual, e acaba por prejudicar, principalmente os sujeitos que dependem de sua força de trabalho. Faz-se necessário um estudo aprofundado sobre a recente reforma do ensino médio e averiguar o que tal proposta acarretará a formação da classe trabalhadora.

O debate sobre uma renovação de currículo para o Ensino Médio vem de longa data. Intensificou-se nos últimos anos – a partir de 2016 – com a Medida Provisória 746. De um lado, há os defensores do setor privado que tem ganhado força e espaço na elaboração de políticas públicas para a educação, para tal grupo, o ideário de currículo é de um ensino flexibilizado, a qual o aluno escolhe o percurso formativo assegurado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por outro lado, há as entidades e intelectuais que, historicamente, defendem a construção de um projeto de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora, possibilitando a formação integral dos cidadãos.

De acordo com Kuenzer (2017), é necessário um currículo que integre de forma orgânica e consistente as ciências e suas dimensões, a tecnologia, a cultura e o trabalho, atribuindo significado ao conhecimento adquirido. Além disso, agregar diálogo entre os componentes curriculares, que podem estar organizados em disciplinas ou áreas de conhecimento. A formulação de políticas para formação do trabalho sintetiza a relação entre teoria e prática, a relação entre conhecimento humanista e conhecimento científico tecnológico, todo trabalho, de alguma forma, integra duas dimensões: teoria e prática; conhecimento e ação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Entretanto, num contexto de crise política e econômica, foi elaborada a MP 746. Os detentores do poder não levaram em consideração os anseios da comunidade escolar, mesmo tendo ocorrido um enfrentamento por parte do Movimento Estudantil Secundarista, do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e de parte progressista da sociedade civil, a proposta foi aprovada integralmente, deixando objetivos implícitos que acabaram por falsear a correlação de forças.

Para explicitar os caminhos que levaram a formulação da contrarreforma do ensino médio (Lei n. 13415/2017), elucidando os elementos que fazem com que o Estado atenda as vontades dos empresários da educação, o texto refere-se a tendência histórica em destinar a última etapa da educação básica para o mercado de trabalho na atual contrarreforma do ensino médio.

2. A (Contra)Reforma do Ensino Médio

Para Motta e Frigotto (2017), a urgência em que foi aprovada a Reforma do Ensino Médio, segundo os dirigentes do Ministério da Educação (MEC) era referente à necessidade em destravar as barreiras que impediam o crescimento econômico. Assim, a educação mais uma vez figura como a propulsora para a retomada do crescimento econômico, ideia inspirada na questão de que o investimento no capital humano potencializa a produtividade e ajuda a elevar as condições de competitividade do Brasil, no mercado internacional. Como afirmam Motta e Frigotto (2017, p. 358) “Sintetizando, as questões-chave da MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) são: investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar.”

Sancionada no dia 16 de fevereiro de 2017, a Lei 13.415 da Reforma do Ensino Médio pode ser considerada um dos maiores retrocessos para a educação básica. Ainda como medida provisória, em 2016, foi alvo de protestos por todo o país, mais de 850 escolas foram ocupadas como meio de protesto e resistência contra uma política educacional que não foi debatida na comunidade escolar. Atualmente, as escolas públicas enfrentam a instabilidade após a composição da Base Nacional Comum Curricular que, tendo ligação direta com a contrarreforma, publicou em seu texto as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. A legislação estabeleceu que até 2020 as escolas deveriam estar, ou começar a se adaptarem ao novo modelo

do ensino médio, mas, até o momento, o processo para a construção de um novo currículo é dificultoso em diversos pontos como: quais as mudanças necessárias para os itinerários, o financiamento para colocar em prática a reforma, e, o impacto na formação dos estudantes que trabalham e compõem o quadro da EJA. Assim, a realidade das escolas públicas entra em confronto com a contrarreforma do ensino médio.

O que diz os reformadores: “Mais tempo para aprender o essencial e para se aprofundar nos conhecimentos que lhe interessam” (MEC, 2020), colocam assim, a expectativa de uma escolha da futura profissão na última etapa da educação básica. Passando a carga horária de 2400 para 3000, das quais 1200 serão de “livre escolha” do aluno para aprofundamento da área do conhecimento, na realidade, destinada a formação técnica profissionalizante. A essa formação técnica, há inúmeros retrocessos a ser elencado: dependerá de qual itinerário o aluno terá acesso; a formação técnica é um meio de assegurar que a classe trabalhadora não adentre as universidades públicas; é um meio de adaptar o sujeito a um mercado de trabalho cada vez mais precário. Entretanto, alegam que

> Desenvolvimento de seu projeto de vida O Novo Ensino Médio torna obrigatório que o projeto de vida dos estudantes seja desenvolvido em todas as escolas. Ou seja, você desenvolverá habilidades como ser cooperativo, saber defender suas ideias, entender as tecnologias, compreender, respeitar e analisar o mundo ao seu redor. Além disso, terá apoio para escolher os caminhos que irá seguir no próprio ensino médio e em seu futuro pessoal e profissional. (MEC, 2020)

O país enfrenta, atualmente, uma crise política, econômica e social. O mundo do trabalho sofreu diversas transformações para o lado negativo, pois, trabalhadores perderam seus direitos, e a maioria dos sindicatos foram banalizados. Por isso, a “livre escolha” do aluno está mais associada a culpabilização dos sujeitos que não conseguem adentrar ao mercado de trabalho ao receberem uma formação precária. A contrarreforma do ensino médio contempla o formato de ensino voltado para as habilidades e competências que o mercado necessita, por exemplo, o empreendedorismo. De acordo com Kuenzer (2017), há combinações entre trabalhos desiguais e diferenciados nas relações produtivas, como também nas demandas desiguais de formação dos trabalhadores, podendo ser atendidas pela aprendizagem flexível, permitindo contratações definidas a partir da aprendizagem do trabalhador, com uma educação mais geral e com capacidade de absorver novos processos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Em resumo, o ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. Para alguns, significará exercer trabalhos qualificados e criativos; esses não serão atingidos pela reforma do ensino médio porque dispõem, em face de sua origem de classe, de outros espaços de formação, que não a escola pública. (KUENZER, 2017, p. 341)

A empresa Tríade Educacional desenvolveu um documento para o modelo de itinerário intitulado: Steam. Segundo consta no documento, Steam é um termo acrônico usado para se referir as áreas de Ciências, tecnologia, engenharia, artes e matemática. Consta no documento as unidades curriculares obrigatórias, sendo que, para Oficina de Arte e Design e Empreendedorismo Social a modalidade de ensino é presencial, sendo o restante: Metodologia de pesquisa e projetos, Estatística, Introdução à linguagem computacional e robótica, Laboratório STEAM: Conceitos básicos de Ciências, Laboratório STEAM: Matéria e Energia, Laboratório STEAM: Terra e Universo, Laboratório STEAM: Vida e ambiente, Programação e robótica e Design e prototipação digital a modalidade é semi-presencial.

> A formação nas áreas do STEAM não tem como objetivo formar pequenos cientistas, engenheiros, matemáticos, ou profissionais capazes de lidar apenas com a compreensão de assuntos complexos, mas é reconhecida como uma abordagem que ajuda a formar estudantes preparados para lidar com a contemporaneidade e seus desafios, referentes às questões socioambientais e tecnológicas. (TRIADE, S/N)

Dividindo a formação em itinerários, escondem a realidade de que não é o aluno que escolherá a área de conhecimento. Pois, os municípios não têm capacidade de ofertar todas as opções. Como afirma Kuenzer (2017), os itinerários serão organizados a partir de diferentes arranjos curriculares, interligados a formação comum, mas, devem levar em consideração o contexto a qual a escola está inserida. Já a oferta de quais itinerários terá em cada cidade ficara a cargo da definição do sistema de ensino, o que levara a restrição de possibilidades por parte do alunado. Outro ponto é a possibilidade de o aluno cursar mais de um itinerário dependendo do número de vagas ofertadas. Ao formar em uma área especifica, poderá ser reduzido a chance de ingressar em cursos superiores diferentes de sua formação, uma vez que temos processos seletivos que comtemplam as diferentes áreas do saber. Entretanto,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

algumas poucas mudanças começaram a ocorrer em escolas-piloto, outras apenas ampliaram a carga horária, meio de facilitar as adaptações para aderirem ao programa do MEC e atender a lei.

> É o caso de São Paulo, que planeja concluir em 2020 a construção e aprovação do novo currículo pelo Conselho Estadual de Educação para implementação em 2021. Ao longo de 2019, de acordo com Caetano Siqueira, Coordenador Pedagógico da Secretaria de Educação do estado, a prioridade foi a organização de seminários regionais que envolveram mais de 15 mil professores e 116 mil estudantes para explicar os princípios e a base legal da reforma e fazer a escuta da comunidade escolar em relação às mudanças. (MEC, 2020)

Concordando com Frigotto (2018) a contrarreforma do ensino médio se apresenta como um retrocesso pior que o Decreto 2208, a qual separava o ensino geral do profissionalizante. Induz os alunos a seguirem muito cedo o caminho profissional, segundo o autor, há uma estimativa de que 40% dos alunos desistem da graduação, ou trocam de curso no 1° ano. Além disso, a contrarreforma retrocede na concepção do ensino técnico e tecnológico.

> A educação profissional está reduzida à perspectiva da 'Senaização', de tornar as escolas de educação básicas quase que um Senai [Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial]. E veja, o governo permite que as escolas agora contratem professores práticos sem nível superior de um lado, só pela experiência, e sobretudo permite ao sistema S e outras instituições privadas fazerem parceira com as escolas. É nessa perspectiva que eu coloco o retrocesso nesse campo também. (FRIGOTTO, 2018, S/N)

Outra dúvida referente ao "novo ensino médio" é o financiamento. O favorecimento a empresas privadas tem se tornado tendência na oferta da educação pública. Vale ressaltar que, diferente do que os defensores da proposta alegam, não foi um trabalho coletivo, pois quem discutiu e elaborou a lei foram os empresários do ramo da educação. Ainda, a Emenda Constitucional 95 de 2016, restringiu o teto dos gastos em saúde e educação. Prejudicando a universalização do Ensino Médio, além disso, acaba com a possibilidade da meta do Plano Nacional de destinar 10% do PIB para a educação básica. Para Frigotto (2018, S/N):

> É interessante registrar que os intelectuais do golpe são muito articulados com o capital financeiro e, portanto, são funcionários dos grandes intelectuais coletivos, dentre eles o Banco Mundial. Você deve ter visto o relatório do Banco Mundial que se chama 'Um Ajuste Justo', que prega a austeridade no gasto público especialmente nas áreas de educação e saúde. Então todas essas reformas estão lá. São reformas que abocanham a parte do fundo público que era destinada a garantir direitos universais(que ainda não eram universais na realidade). A Emenda 95 atinge os mais pobres de várias formas: primeiramente estanca o aumento do salário mínimo real, um mecanismo que nos últimos 15 anos garantiu efetiva distribuição de renda. O salário mínimo triplicou praticamente. Hoje o salário mínimo está estagnado

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> e quem paga o preço? Vai ter menos qualidade de vida, menos saúde, menos possibilidade de as famílias apoiarem seus filhos na educação.

De acordo com Frigotto (2018), a BNCC abre o caminho para privatização de diferentes formas pois permite que a educação seja um negócio. Talvez, o que mude um pouco é o foco na última etapa da educação básica, sendo que já eram tendência no ensino superior.

> São os meganegócios da privataria da educação. O grande investimento também dos grandes grupos, a Kroton, entre outros, é no ensino médio através de parcerias público-privadas. Estão tomando de assalto aquilo que era público, aquilo que era minimamente debatido com a sociedade. E o que vem pela frente é pior. Quem assumiu a secretaria executiva do MEC foi o Haroldo Corrêa, ex-secretário de educação do Espírito Santo. O que ele fez lá foi um horror: fechou escolas do campo, salas de aula, houve um decréscimo de 68% no investimento na educação. Ele vem completar o trabalho sujo nos meses que faltam a este desgoverno, que é a palavra mais adequada. Então, o que vem por aí aprofunda o retrocesso. (FRIGOTTO, 2018, S/N)

A ausência de disciplinas torna-se outro problema na oficialização da Lei, pois as únicas obrigatórias são: português e matemática. Mesmo ao destacar a interdisciplinaridade na BNCC, não há clareza em como as disciplinas que tratam das questões históricas da humanidade, de políticas, e que trabalham a criticidade dos alunos como: história, sociologia, filosofia etc. que há tempos foram suprimidas no currículo escolar, serão trabalhadas. Está caracterizado na BNCC o caráter genérico da reforma do ensino médio, sem clareza e consistência de conteúdo, permitindo que introduzir formas prontas para a formação que mercado de trabalho possa absorver. Como afirma Neves (2018):

> Ela coloca as competências de maneira muito difusa, como se o professor de biologia pudesse falar sobre cinética ou um professor de química pudesse falar sobre desenvolvimento ambiental", exemplificou, questionando: "Não existe um recorte disciplinar bem traçado, existem itinerários que não sabemos como serão feitos também. Se o professor de história pode dar aula de sociologia para que contratar um professor só para sociologia?

A BNCC acaba por permitir a contratação mínima de professores, além do "notório saber". Em um país que forma precariamente seus profissionais para área da educação, uma política controvérsia como a imposta pelo governo, traz um retrocesso para a construção de sistema educacional. A contrarreforma em geral, dá significativo recuo. Traz para as escolas públicas a formação mínima e tecnicista, formando a classe trabalhadora para ingressar no mercado de trabalho, privados de conhecimento mais amplo, crítico e emancipador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A contrarreforma para o ensino médio (Lei n. 13415/2017), apresenta-se como uma sucessão de reformas que contempla apenas as perspectivas de uma classe dominante que é beneficiada em três aspectos: o primeiro ajuda a moldar a consciência dos sujeitos componentes da classe trabalhadora para colocar em prática os interesses da burguesia; segundo, o ensino compulsório profissionalizante que qualifica precariamente para o mercado de trabalho a formação de mão de obra; e o terceiro, abre espaço para os empresários da educação, o setor privado é beneficiado tanto com a venda de material didático, quanto com as verbas públicas.

As políticas adotadas desde o período ditatorial até atual Reforma do Ensino Médio, (Lei nº 13415/2017) têm posto nas escolas uma formação precária voltada ao mercado de trabalho. Tal formação busca alienar e fragmentar as concepções de mundo, e visa a inserir nas escolas uma reprodução dos meios de produção. A reprodução das relações sociais dentro das escolas contraria o que a educação tem de democrática, uma vez que é ligada aos interesses da classe dominante. Não se trata, unicamente, de desenvolvimento social ou de formar o cidadão, mas faz-se necessário um projeto educacional que introduza no ensino médio debates e a inúmeras questões inerentes a contemporaneidade.

A alegação dos dirigentes de que há uma necessidade de elevar o conhecimento e capacidade dos trabalhadores está ligada a lógica de acumulação flexível, e mostra seu real caráter: necessidade de consumo, qualificação desigual atendendo a diferentes formas de contratação e subcontratação do mercado de trabalho contemporâneo. O modo de produção capitalista consome a força de trabalho ao longo das cadeias produtivas. A escola fica com a função de distribuir desigualmente o conhecimento, a maioria dos trabalhadores tem conhecimento para desenvolver atividades pouco sofisticadas, em atividades laborais simples e desqualificada, são qualificados precariamente para processos rápidos de treinamento, com apoio de tecnologias e de uma formação flexível. Os apontamentos até aqui, ainda precisam da observação das modificações que a contrarreforma trará para o interior das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm .

_____. **Medida Provisória 746**. 2016.

_____. **Proposta de Emenda Constitucional 241**. 2016.

_____. **Lei n. 13.415/2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html . Acesso em 12 jul. 2018.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

FERNANDES, Florestan. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA**, v. 1, n.1, 1954, São Paulo. Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia, São Paulo, 1955.

FRIGOTTO, Gaudencio. **Segregação aprofundada**. 2016. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/23/frigotto-segregacao-aprofundada/. Acesso em: 28 maio 2017.

_____. Entrevista 'A educação está nocauteada'. **Fiocruz**. 2018. http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocauteada

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017

_____. O trabalho como princípio educativo. **Mídia, Vídeo Youtube**. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OoRPX-lBmIY

MEC. Novo Ensino Médio. 2020. Disponível em: http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial

MOTTA, Vânia Cardoso da.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória N. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). **Educ. Soc**., Campinas. v. 38, n. 139, p. 355- 372, abr.-jun. 2017

NEVES, Julia. BNCC e a Reforma do Ensino Médio em pauta. **Fiocruz**. 2018

http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/acontece-na-epsjv/bncc-e-a-reforma-do-ensino-medio-em-pauta

TRIADE. Itinerário Formativo – STEAM. Disponível em: http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Itiner%C3%A1rio%20Formativo%20de%20STEAM%20-%20Tr%C3%ADade%20Educacional.pdf

20.5.22 SABERES E CONHECIMENTOS INDÍGENAS EM TCCs DE LICENCIATURAS: POSSIBILIDADES INTERCULTURAIS NO ENSINO SUPERIOR

Gabriela Metz Schmidt[2826]

Maria Aparecida Bergamaschi [2827]

RESUMO

O presente trabalho decorre de uma pesquisa mais ampla que visa compreender como as temáticas indígenas se encontram presentes/ausentes nos currículos de licenciaturas (cursos responsáveis pela formação inicial de professores) de uma universidade que, desde 2008 recebe estudantes indígenas em seus cursos de graduação, bem como refletir acerca das possibilidades descoloniais que os estudos sobre e com os povos indígenas apresentam para e na academia. Constituem foco da pesquisa mais ampla as licenciaturas em História, Pedagogia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Artes Visuais, Música, Geografia, que receberam e mantiveram estudantes indígenas no período de 2008 e 2018. Neste enfoque da pesquisa, analisamos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) das licenciaturas em Pedagogia, Ciências Biológicas e Artes Visuais que abordam temas indígenas. Selecionamos, para análise, os TCCs realizados por estudantes indígenas, bem como de estudantes não indígenas que realizaram trabalho de campo, dialogando mais concretamente com conhecimentos indígenas em seus territórios. Contemplando uma perspectiva intercultural e descolonial, a leitura sistemática destes trabalhos mostra que, embora representem ainda um percentual pequeno no rol dos estudos realizados pelas turmas concluintes dos cursos, são representativos de ações interculturais importantes para inserir saberes e conhecimentos dos povos indígenas no currículo de formação dos licenciados.

Palavras-chave: Licenciaturas, Ensino superior, Saberes e conhecimentos indígenas, Interculturalidade

INTRODUÇÃO

O presente trabalho decorre de uma pesquisa que visa compreender como temáticas Indígenas estão presentes/ausentes em licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O período considerado é 2008 a 2018, ou seja, os dez primeiros anos de vigência da política afirmativa para ingresso e permanência de estudantes indígenas nesta universidade. Além dos planos de ensino das disciplinas que os cursos oferecem, foram analisados os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) que tematizam povos indígenas, ação investigativa que constitui o foco central deste trabalho.

[2826] Acadêmica em Pedagogia, Bolsista de Iniciação Científica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). gabrielametz.schmidt@gmail.com
2827 Professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. cida.bergamaschi@gmail.com

O Movimento Indígena, consolidado no Brasil nos anos 1970/1980, registra importantes conquistas que repercutem na atuação protagonista na Constituição Federal de 1988, considerada um marco dos direitos indígenas também na área da educação. A partir da consolidação de uma "consciência pan-indígena" que articula uma diversidade de povos em torno de uma luta comum, "o Movimento Indígena brasileiro teve e tem um caráter educativo", assevera Daniel Munduruku (2012, p. 11). Segundo o autor, este processo educativo ocorre tanto na defesa dos direitos e no processo de autoformação, como na educação do olhar da sociedade brasileira e do Estado sobre os povos indígenas, contribuindo para desconstruir formas arraigadas de racismo. Uma das conquistas deste período é a educação escolar específica e diferenciada, que ampliou possibilidades de escolarização no ensino básico nas próprias aldeias e, igualmente, contribuiu para abrir espaços no ensino superior, proporcionando uma presença indígena, ainda pequena, mas significativa, nos cursos de graduação de muitas universidades brasileiras. Na última década esta presença também repercute nos cursos de mestrado e doutorado, inserindo estudantes indígenas nos espaços acadêmicos mais consolidados de pesquisa.

O Censo da Educação Superior de 2018 registrou 57.706 matrículas de estudantes indígenas. É um número que vem crescendo a cada ano, porém, a pergunta que nos impulsiona refletir é como esta presença repercute nos espaços acadêmicos? A universidade reorganiza seus fazeres de ensino-pesquisa-extensão a partir da presença indígena? A UFRGS participa deste movimento, com uma política afirmativa que, desde 2008, acolhe dez estudantes em cursos escolhidos no diálogo com os povos Kaingang e Guarani do Rio Grande do Sul, sendo que a área de conhecimento de maior interesse é a saúde, seguida pela educação. Com isto constatamos a presença indígena em várias licenciaturas. Também é importante destacar que, desde 2008, está em vigor a Lei n. 11.645, que modificou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena em todas as escolas de ensino básico. Contudo permanece a pergunta: o que as instituições que oferecem licenciaturas fazem para atender esta lei e proporcionar um currículo que forme professores para dar conta da determinação legal?

Este é o contexto que inspira a reflexão que apresentamos aqui, tendo como base a análise dos TCCs que abordam temáticas indígenas e desenvolvidos nas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

licenciaturas que registram estudantes pertencentes aos povos originários no período de 2008 a 2018. Após a revisão dos Trabalhos produzidos nos cursos foram selecionados 17, realizados nas licenciaturas em Pedagogia, Ciências Biológicas e Artes Visuais. Nas demais licenciaturas não foram encontrados TCCs com abordagem à temática pertinente a este estudo. A seleção dos trabalhos decorreu da leitura dos títulos de todos os TCCs produzidos no período e da leitura dos resumos daqueles que sugeriam abordar saberes e conhecimentos indígenas. Para o análise dos trabalhos, elaboramos uma ficha para registrar alguns tópicos destacados na leitura, visando compreender a metodologia, as motivações para a escolha do tema, referências bibliográficas, representação/cultura indígena e interculturalidade, o que possibilitou a seleção de trechos relevantes, relações entre trabalhos e uma investigação mais aprofundada sobre o papel da universidade e dos indígenas na construção dessas narrativas, bem como as (possíveis) decorrências na formação discente.

Sabemos que predomina uma universidade de concepção eurocêntrica e monolítica em relação aos conhecimentos que compõem o seu currículo. Há um processo de colonialidade ainda em curso, que não se extinguiu com o fim do regime colonial que vigorou por mais de três séculos. Nesse período houve um verdadeiro holocausto, que dizimou povos e culturas originárias deste continente por meio de ações violentas, desencadeadas pela invasão europeia que também escravizou populações arrancadas da África. Para justificar a exploração desenfreada da terra, de suas riquezas e do trabalho de suas gentes, a elite colonizadora criou teorias que justificavam a inferioridade destes povos, se apropriando e apagando conhecimentos importantes que ficaram subsumidos numa crença de superioridade branca e europeia, inclusive no campo dos saberes. Diz Aníbal Quijano (2005, p. 117)

> Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, consequentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico.

Os (importantes) conhecimentos produzidos pela ciência europeia na modernidade foram sendo consagrados como únicos e sua validade subjugou e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desvalorizou conhecimentos indígenas e africanos. Entretanto, estes povos resistiram e são os que demandam relações interculturais, propondo trocas recíprocas e oferecendo complementarmente saberes profundos, advindos de uma ancestralidade habitada por tecnologias, conhecimentos e valores equivalentes e ou até superiores àqueles impostos pelos colonizadores.

Compreendemos a interculturalidade como relação simétrica, complementar e recíproca, em que todos os interlocutores nela envolvidos sejam reconhecidos. Nesse sentido, a universidade que se quer plural é a que considera outros conhecimentos com a mesma centralidade que os conhecimentos advindos da ciência moderna europeia. No entanto, sabemos que efetivar uma relação intercultural é um desafio, pois não estamos falando de culturas valorizadas simetricamente, mas de relações históricas de dominação e colonização. É um caminho que precisa ser desbravado também na academia que, para além da necessária presença de estudantes e professores indígenas, precisa contemplar conhecimentos dos povos originários deste continente em seu currículo, diversificando o seu centro epistêmico, inclusive como forma de descolonização. Ao indagar e sugerir possibilidades acerca de uma educação intercultural e descolonizadora, Sacavino (2016, p. 189) afirma que “a descolonização é uma categoria e uma intencionalidade presente em vários processos políticos e culturais atuais”. Quiçá possamos almejar essa intenção e, consequentemente, movimentos de sua concretização nos espaços acadêmicos, especialmente nos cursos que formam futuros educadores como são as licenciaturas.

DESENVOLVIMENTO

Conforme anunciamos na introdução, este trabalho analisou 17 TCCs produzidos nas licenciaturas e que são afetos ao tema: 11 na licenciatura em Pedagogia, 5 nas Ciências Biológicas e apenas um no curso de Artes Visuais. Na sequência apresentamos os títulos dos trabalhos, a licenciatura em que foram realizados e o ano de conclusão.

Quadro 1 - TCCs produzidos do período 2008-2018 que abordam a temática indígena

Licenciatura	Título	Ano
Pedagogia	A temática indígena e a educação escolar: diálogos interculturais	2008
Pedagogia	A temática indígena na escola: refletindo sobre a aplicação da lei 11.645/08	2008
Artes Visuais	A lei 11.645/08: abordando a diversidade nas aulas de arte	2011

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ciências Biológicas	Cartilha Agroflorestal Mbya Guarani Saberes Yva`a	2011
Pedagogia	Currículo de história nos anos iniciais: da diversidade à diferença	2011
Pedagogia	(Re)lembrar e (re)significar: memórias de professoras sobre a temática indígena	2012
Pedagogia	(Re)conhecendo o povo Mbya Guarani: um olhar para os Kyringue	2013
Pedagogia	Aprendendo com todas as formas de vida do planeta: educação oral e educação escolar Kanhgág	2014
Pedagogia	KANHGÁG AG TÝ VÉNHKARÁN MÚ FACED, MÚ HÁ HAG JÁ AG TÓG MA-a construção de um novo caminho: o acesso indígena a FACED	2014
Ciências Biológicas	Diálogo intercultural: a ciência moderna e a ciência tradicional	2015
Pedagogia	Vivências de crianças kaingang numa escola de fog	2015
Pedagogia	A língua portuguesa na sociedade Kaingang: um estudo na Terra Indígena Serrinha, RS	2015
Pedagogia	Que cor é a nuvem professora? narrativas de uma professora indígena kaingang em formação	2017
Ciências Biológicas	Mbya Guarani e a paisagem florestal como ambiente educativo	2018
Ciências Biológicas	Educação e equidade racial: uma análise de imagens contidas em livros didáticos de biologia do ensino médio	2018
Ciências Biológicas	Cultura, paisagem e educação no contexto da retomada Mbyá Guarani em Maquiné, Rio Grande do Sul	2018
Pedagogia	Histórias e trajetórias caminhos dos estudantes indígenas formados no curso de pedagogia da UFRGS	2018

Tabela produzida pelas autoras. Fonte: Banco de dados da pesquisa

Motivações: a Pedagogia como espaço fértil

A academia, com seus espaços e discursos, tem forte influência no percurso dos estudantes que nela ingressam. Nesta seção analisamos as motivações dos alunos pela escolha de seus temas de conclusão, buscando indícios de inspirações. Uma primeira observação diz respeito à concentração de trabalhos na licenciatura em Pedagogia. No item motivações, em que buscamos compreender o que levou o/a estudante escolher e desenvolver o tema, encontramos algumas explicações, como por exemplo, o interesse que despertou a convivência com estudante indígena no percurso da graduação: a presença de colegas indígenas nas salas de aula foi uma das motivações mais citadas nos trabalhos lidos, incluindo a monitoria de acompanhamento de estudante indígena - ação que visa contribuir com a permanência e o desenvolvimento acadêmico destes estudantes. E, realmente, o curso de Pedagogia é um dos que mais concentra estudantes indígenas, sendo que neste período ingressaram sete alunos pertencentes ao povo kaingang e uma

estudante Mbya Guarani. Destes, três estão diplomados e seus TCCs fazem parte do rol aqui apresentado.

Outro fator que aparece como motivação para escolha do tema é a atuação como bolsista de iniciação científica no Grupo de Pesquisa PEABIRU: Educação Ameríndia e Interculturalidade (UFRGS/CNPq) que é sediado na Faculdade de Educação, bem como no PIBID/Pedagogia, que nos anos de 2011, 2013 e 2014 desenvolveu um projeto sobre Diversidade e Educação, contemplando a temática indígena.

As consequências da presença da temática nos currículos das licenciaturas são evidenciadas nas falas dos estudantes. Disciplinas obrigatórias como “História da Educação no Brasil I” e “História da Educação na Europa e nas Américas”, inspiraram alunos a se inscreverem, também, na disciplina eletiva “Povos Indígenas, Educação e Escola” – todas disponibilizadas pela Faculdade de Educação (FACED). Além disso, eventos como a Semana dos Povos Indígenas na UFRGS, exposições no Museu da Universidade são citadas como momentos marcantes em sua trajetória e posterior escolha da temática. A Lei 11.645/2008 também foi mencionada como motivadora da escolha do tema de pesquisa de final de curso e, nesse sentido, algumas das produções analisadas realizaram estudos qualitativos e discussões teóricas sobre a referida lei e a abordagem da temática indígena na escola e em livros didáticos. Contudo, optamos aqui por dar foco aos TCCs produzidos por acadêmicos indígenas e os que realizaram trabalho de campo nas aldeias, mostrando uma produção conjunta e considerando uma relação mais horizontal e dialogal com esses coletivos e seus conhecimentos.

Em relação às escolhas dos/as estudantes da licenciatura em Ciências Biológicas, as motivações são devidas ao interesse pessoal: em geral buscam compreender a perspectiva filosófica indígena para alargar os horizontes de ensino.

Trabalhos de Conclusão dos estudantes indígenas

A presença de alunos indígenas na universidade e a importância da política afirmativa é reafirmada nas produções acadêmicas de conclusão. Dos 11 trabalhos da licenciatura em Pedagogia, 3 são de estudantes kaingang e suas produções podem ser compreendidas como uma forma de resistência na academia: atuando nas

brechas da formalidade, questionam a realidade indígena brasileira e reafirmam sua educação própria e sua cultura. Um exemplo é a publicação dos resumos do TCC na língua kaingang, bem como a anexação de um CD em um dos trabalhos, valorizando a oralidade, característica indígena tão marcante.

Um traço comum dos trabalhos analisados é a recapitulação das trajetórias dos autores até sua formação: o trabalho não é tido como algo desconectado de sua existência, mas um resultado de vivências. Ao relatarem seus percursos de vida, mostram elementos da cultura kaingang, como a oralidade, relações interpessoais, práticas de uso de plantas para proteção, entre outros. Além da experiência pessoal, os trabalhos trazem capítulos que apresentam a cultura e a história de seu povo, também questionando práticas (colonizadoras) realizadas, por exemplo, pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a FUNAI, serviços nos quais “A ideia [...] era civilizar o índio, mas os indígenas são civilizados na sua organização social e nos conhecimentos e saberes do seu povo, principalmente através da natureza.” (CARDOSO, 2014, p. 21).

A história e a língua kaingang, processos de alfabetização e a influência da língua na constituição da pessoa são focalizados nos trabalhos. O bilinguismo na escola indígena, onde as crianças são alfabetizadas na língua originária e posteriormente em português, é evidenciada com destaque nos relatos, sendo a língua um aspecto essencial para preservação de suas culturas. Quanto a escola indígena, tem-se discussões mais profundas, questionado e problematizado quanto a sua estrutura e funcionamento, talvez porque envolve o fazer dos futuros licenciados:

> As primeiras escolas que foram instaladas em aldeias indígenas foram muito prejudiciais às comunidades indígenas, devido a suas propostas pedagógicas não adequadas e ao total desconhecimento de uma realidade diferente, como o idioma e a cultura próprios. Agora, no tempo presente, os profissionais de educação indígena entenderam a política educacional, por isso a instituição escolar, específica, diferenciada, comunitária e intercultural não está mais prejudicando as pessoas pertencentes àquela comunidade indígena.” (CARDOSO, 2014, p. 15).

Para além da instituição escolar, os trabalhos reforçam como a educação indígena perpassa as paredes da escola e está nas práticas diárias, nas rodas ao redor do fogo e nas conversas com os mais velhos, frisando, também, como “[...] a educação do povo Kaingang sempre teve como finalidade a autonomia das crianças [...]." (RIBEIRO, 2017, p. 29).

TCCs que dialogam diretamente com pessoas/coletivos indígenas

Seis trabalhos analisados desenvolveram pesquisa empírica com coletivos indígenas, sendo que cinco deles foram a aldeias e ou a escolas indígenas (quatro Mbya Guarani e uma Kaingang) e um trabalhou com os estudantes indígenas já diplomados no curso de Pedagogia. São movimentos que incidem de forma transformadora na compreensão de educação, de relações com a natureza e na própria vida destes estudantes, que relatam a importância de escutar as pessoas em seu território. A convivência com as crianças Mbya Guarani (Kyringue) é relatada e um dos trabalhos analisados, mostrando quão definidora da compreensão de outras infâncias e de outros modos de educar.

Ações afirmativas de inserção indígena na universidade é tema de outro trabalho, que estuda “Histórias e trajetórias: caminhos dos estudantes indígenas formados no curso de Pedagogia da UFRGS”. Nele, a autora entrevista os três indígenas já diplomados no curso de Pedagogia, para compreender os primeiros momentos e os desafios enfrentados na instituição, os conhecimentos construídos ao longo do curso e a relação com a sua realidade. A autora também analisa os TCCs produzidos por estes três estudantes indígenas. O trabalho aborda os processos pessoais dessa inserção, bem como a importância do curso para a autonomia indígena:

> Assim como a educação escolar indígena é recente, mais recente ainda é o acesso de indígenas ao ensino superior, embora essa seja uma luta antiga. Essa necessidade surge em razão de que os povos originários querem ter seus próprios médicos, enfermeiros, professores, advogados, tornando-se assim mais autônomos na relação com a sociedade não indígena. (FARIAS, 2018, p.19).

Outro aspecto observado em todos os trabalhos foram as referências bibliográficas citadas nos TCCs e mostram que já começa a aparecer referências a escritas indígenas. São citadas referências a publicações de pesquisas realizadas por intelectuais de diferentes povos originários do Brasil, bem como da importante literatura publicada por escritores indígena que se evidencia também na academia. Outro aspecto que chamou a atenção foram referências da tradição oral, em que sábios indígenas são reconhecidos e citados junto à bibliografia da tradição escrita. São pequenos movimentos que mostram uma possibilidade de trocas interculturais nas pesquisas acadêmicas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas analisadas e que abordam a temática indígena, embora ainda representem um percentual muito pequeno em relação à totalidade dos TCCs das licenciaturas em foco, anunciam a potencialidade de uma ação intercultural. Se, por um lado, os estudantes indígenas aportam seus conhecimentos para a academia a partir de suas trajetórias e da pesquisa junto aos coletivos de suas comunidades de origem, principalmente junto às pessoas mais velhas, por outro, os estudantes não indígenas, motivados a conhecer e estudar mais profundamente um povo, fazem um deslocamento para o encontro com o outro. Desde um outro lugar, também desfrutam do conhecimento coletivo que produzem em suas pesquisas, alargando as possibilidades interculturais na educação, diversificando os conhecimentos e o próprio currículo do curso superior que, em geral, encerram com seus TCCs.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 11.645/2008.** Ministério da Educação, Brasília, DF, 2008. 1 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

CARDOSO, Dorvalino. **Aprendendo com todas as formas de vida do planeta: educação oral e educação escolar kanhgág**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FARIAS, Carine Kloh. **Histórias e trajetórias: caminhos dos estudantes indígenas formados no curso de Pedagogia da UFRGS**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MUNDURUKU, Daniel Monteiro Costa. **O caráter educativo do movimento indígena Brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Editoras Paulinas, 2012.

QUIJANO, Aníbal. C**olonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Sirlei. **"Que cor é a nuvem, professora?" Narrativas de uma professora indígena kaingang em formação**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora: notas para educadoras e educadores. In. CANDAU, Vera. (org.) **Interculturalizar, descolonizar,**

democratizar: uma educação "outra"? Rio de Janeiro: Ed. 7Letras, 2016, p. 189-202.

21. EIXO POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Coordenação:

Sirley Terezinha Filipak - PUCPR
Adilson Luiz Tiecher - SEED-PR

21.1 DESCRIÇÃO DO EIXO POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Serão aceitos trabalhos resultantes de pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento de âmbito nacional e internacional sobre políticas públicas em educação e gestão da educação. Influência dos organismos internacionais na formulação e implementação das políticas da gestão educacional. Repercussões da gestão das políticas públicas na educação básica, na educação superior e modalidades de ensino. Viabilização do Plano Nacional de Educação no contexto atual. Modelos de formulação e análise de políticas públicas em educação. Relações de poder e governo, relação público/privado na educação, federalismo e regime de colaboração e a mercantilização da educação. Os impactos do ensino híbrido na gestão acadêmica e escolar.

21.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Ademir Aparecido Pinhelli Mendes - UNINTER
Adilson Luiz Tiecher - PUCPR
António Camilo Teles Nascimento Cunha - FISMA
Clecí Körbes - UFPR
Danielle da Motta Ferreira Fialho - PUCPR
Flávia Brito Dias - PUCPR
Gabriela Schneider - UFPR
Gilian Cristina Barros - SEEDPR
Gisele Rietow Bertotti - PUCPR/SEEDPR
Ivo José Both - UNINTER
Juliana Battistus Mateus Ferreira - PUCPR
Marta Rosani Taras Vaz-UNICENTRO
Mauricio Pino Yancovic - IdEAeEUdC
Nara Vieira Ramos - UFSM
Paulinho Vogel - FMR
Paulo Eduardo Dias de Mello - UEPG
Pedro Guilherme Rocha dos Reis - UGF
Pedro Leão da Costa Neto - UTP
Sheila Fabiana de Quadros - UNICENTRO
Simone Weinhardt Withers - SME curitiba
Sirley Terezinha Filipak - PUCPR

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.3 PALESTRAS EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

21.3.1 DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA – Adriana Dragone Silveira

RESUMO

O direito à educação declarado na Constituição federal e leis infraconstitucionais no Brasil como direito de todos e dever do Estado necessita de políticas educacionais no sentido da igualdade e de equidade para ser concretizado. Apesar do detalhamento do direito à educação na legislação ainda temos muitos desafios para assegurar a ampliação do acesso, a garantia da permanência e a aprendizagem para todos. Nas últimas décadas tivemos avanços consideráveis na oferta da educação básica, todavia temos um contexto desigual e persistente, que se reflete nas taxas de atendimento, permanência, conclusão e níveis de proficiência nos testes em larga escala, bem como nas condições insuficientes ou precárias nas escolas públicas. Todas essas condições são agravadas no contexto da pandemia de Covid-19, afetando principalmente a população mais pobre. O objetivo da palestra será discutir a declaração do direito à educação no Brasil, os deveres estatais na perspectiva do direito humano à educação no que se refere aos elementos de disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade e os desafios da política educacional para sua concretização, aprofundados no contexto da pandemia, que se articula com uma agenda de ajustes fiscais e redução da ação do governo federal na educação básica. O financiamento justo e adequado, será abordado como um mecanismo fundamental para intervir na superação das desigualdades, especialmente nas regiões com alta concentração de pobreza e vulnerabilidade social, e assegurar as condições mínimas para o direito à educação. Para superar os desafios aprofundados no contexto da pandemia se faz necessário a alocação de recursos pedagógicos e profissionais orientados por um princípio de justiça equitativo que considere a igualdade de oportunidade, tratamento e conhecimento, bem como um conceito de alargado de resultado educacional, visando a inclusão social e a formação para a cidadania.

21.3.2 A GESTÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO DIANTE DA PANDEMIA: AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, OS GRANDES DESAFIOS E OS MUITOS DESDOBRAMENTOS NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER – Alessandra Wihby

RESUMO

A Coordenadoria de Apoio a Educação Básica - CAE da Universidade Estadual tem por finalidade atender as demandas das secretárias municipais e estadual relacionadas a formação dos professores. Essa coordenadoria tem atendido as referidas redes de ensino, de diversos estados do Brasil, desde o início da pandemia. Diante desse contexto, temos por finalidade, apresentar um panorama sobre como as secretarias municipais de educação têm enfrentado o ensino ao longo da pandemia. Daremos destaque aos problemas enfrentados, os muitos desafios e para as formas de enfrentamento encontradas. Por fim, pretendemos sinalizar, a partir da análise do real, os possíveis desdobramentos desse momento na educação brasileira.

21.3.3 INDAGACIÓN COLABORATIVA EN UNA RED LATINOAMERICANA: APOYO INTERNACIONAL EN PANDEMIA – Mauricio Pino Yankovic

RESUMO

La indagación colaborativa en red es una metodología para que profesionales de distintas escuelas trabajan colaborativamente en equipos, en torno a un desafío común. Este proyecto se realiza con equipos directivos de 9 países de Latinoamérica (Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Perú y República Dominicana) contando con 28 líderes escolares, con quienes se han conformado 4 equipos de indagación en red con el propósito fundamental de abordar en conjunto los desafíos socioeducativos generados por el COVID-19. Este proyecto se ha desarrollado durante el año 2021 de manera online con 8 sesiones de trabajo. Se han sistematizado los proyectos de indagación colaborativa de cada equipo y reflexiones individuales. A través de una metodología de análisis cualitativo de contenido se ha podido detectar la relevancia del proyecto para generar comunidades de aprendizaje en red internacionales para compartir experiencias y abordar desafíos educativos de docentes y estudiantes. Específicamente se han abordado los siguientes desafíos: 1) Motivar y apoyar al colectivo docente para fortalecer sus prácticas pedagógicas ante los nuevos desafíos. 2) Dotar de estrategias o actividades socioemocionales a los docentes para que puedan replicarlas transversalmente en la interacción con sus estudiantes. 3) Conocer a los alumnos y sus expectativas para determinar estrategias que promuevan efectivamente la autonomía del aprendizaje y la motivación. 4) Indagar en las prácticas de rutas de pensamiento que emplean o pueden emplear en sus escuelas. El análisis de los proyectos de indagación colaborativa en red entre diferentes países permite concluir que se han desarrollado capacidades de indagación y a su vez se han implementado acciones relevantes en los establecimientos de los participantes. La relevancia de estos resultados está en cómo es posible en un contexto de pandemia generar relaciones de confianza y apoyo colaborativo internacional para abordar situaciones altamente desafiantes para los equipos educativos en Latinoamérica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.4 MESAS-REDONDAS EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

21.4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS – Moderadora: Gílian Cristina Barros

FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PÓS-LDB DE 1996 – Adilson Luiz Tiecher

RESUMO

Nesse texto nos propomos a trazer algumas reflexões sobre a formação docente no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/1996, do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, das políticas públicas de formação de professores e da análise de especialistas do campo da educação. Observando alguns processos de encaminhamento das políticas de formação docente no Brasil, percebemos que estas não tem se constituído em prioridade nacional, sendo por vezes apresentadas propostas de formação descontínuas e desorganizadas, que pouco tem valorizado a carreira docente, além das precárias condições de trabalho pedagógico, baixa remuneração, incipiente e inadequada formação, carência de profissionais nas diversas licenciaturas voltadas para a Educação Básica, dentre outras questões. Como encaminhamento metodológico, optamos por fazer uma análise documental e bibliográfica, buscando observar as questões centrais sobre a formação docente no Brasil. A análise se apoia nos argumentos teóricos de autores como Cury (2002), Dourado (2015), Rabelo (2015), Ferro (2013), Gatti (1996; 2016) e Moriconi (2017) e na Constituição Federal de 1988, Lei n. 9.394/1996, Lei n. 13.005/2014 e Relatório do Observatório do PNE (2017). O estudo está organizado em três seções: inicialmente abordamos o aspecto legal contido na LDB n. 9.394/1996, como critérios e condições para o exercício da prática docente no país; na sequência trazemos dados sobre a formação docente no Brasil, por meio de relatórios do Observatório do PNE, com a análise das metas e estratégias previstas para a formação de professores da Educação Básica; por fim destacamos as políticas de formação inicial e continuada de professores que têm sido desenvolvidas pelo MEC, na última década, com atenção especial ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) de 2009, resgatando os desafios, limites e possibilidades da ação pública na atual conjuntura da sociedade brasileira. Ao término deste estudo, constatamos que, embora temos avançado nos últimos 25 anos na regulação das condições legais para o exercício da docência na Educação Básica, tivemos redução dos recursos, aumento na demanda por formação continuada, inadequação da formação docente e sentimos a necessidade de uma maior organicidade entre os entes federados e sociedade.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O LUGAR DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA – Geyso Dongley Germinari

RESUMO

A Lei n. 13.415/17 que reforma o Ensino Médio no Brasil impõe transformações significativas para essa etapa da Educação Básica. Dentre as mudanças estabelecidas pela legislação destaca-se a exclusão da obrigatoriedade da disciplina de História, ela deixa de ser obrigatória para torna-se eletiva, sendo ofertada na área de conhecimento ciências humanas e sociais aplicadas. Os objetivos de aprendizagem da disciplina de História serão definidos pela Base Nacional Comum Curricular, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação. Nessa perspectiva, caberá à escola ofertar o itinerário (área de conhecimento I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas) para o estudante cursar. Ainda não é possível

dimensionar com precisão os prejuízos da não obrigatoriedade da disciplina de História e provável não oferta em muitas escolas brasileiras causará na formação dos estudantes do ensino médio. No entanto, em forma de ensaio, pretende-se problematizar as contraposições das perspectivas da Didática História e a legislação reformista, cotejando as possíveis implicações da ausência da formação histórica no ensino médio, para o desenvolvimento acadêmico (cognição histórica) e as relações com vida em sociedade dos jovens estudantes, em suas diversas dimensões. Por seu papel em nos orientar no tempo, a consciência história tem duas funções essenciais: orientação temporal da vida prática externa e interna. A competência interna de orientar a vida prática denomina-se identidade histórica. A identidade histórica fornece à vida um sentido temporal de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. Esse trabalho da consciência histórica realiza-se nas práticas de narração histórica. Ademais, o arranjo das três dimensões temporais (passado, presente, futuro), pela narrativa histórica, assume formas diferentes conforme o quadro de referências de orientação cultural da existência humana, que incluem diferentes dimensões identidárias construídas ao longo da vida. Assim, entende-se que organização das disciplinas em áreas de conhecimento, prevista na Lei n. 13.415/17, contrapõem os estudos sobre aprendizagem histórica, os quais enfatizam a relevância da formação histórica para jovens estudantes, pois implica diretamente no desenvolvimento da cognição histórica situada na ciência histórica, na construção de múltiplas identidades históricas e orientação temporal da vida prática.

EDUCAÇÃO DE PLATAFORMA E BENCHMARKING: AVALIAÇÃO, INDICADORES E AS CHAMADAS "BOAS PRÁTICAS" – Mário Luiz Neves de Azevedo

RESUMO
O presente trabalho trata a respeito da gestão e do processo de regulação da educação baseada em indicadores, classificações e das chamadas "boas práticas" em tempos de "plataformização" da educação. O PISA (Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, promovido), desenvolvido pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), congênere brasileiro do PISA, podem ser considerados exemplos de testes de alto impacto (high-stakes testing) e ferramentas de comparação de performances de estudantes em escala global (PISA) e nacional (ENEM). No caso brasileiro, para além da questão da "qualidade", o ENEM também é um indicador de convergência federal para a "articulação" de um Sistema Nacional de Educação, conforme previsto no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. No Brasil, desde os governos de Hernando Henrique Cardoso (1995-2002), passando pelos mandatos de Luiz Ignácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2016-2019) e Jair Bolsonaro (2019 -), as mensurações de aprendizagem, avaliações por intermédio de testes de padronizados e prescrições de "boas práticas" tornaram-se rotinas nas políticas implementadas pelo MEC (Ministério da Educação). Assim, o presente trabalho procura analisar o modelo de gestão baseada em benchmarking (indicadores e "boas práticas"), catalisada e fortalecida em tempos de educação de plataforma, comparando com o que prescreve as reformas fundadas na Nova Gestão Pública (NGP). Para isso, a teoria dos campos de Pierre de Bourdieu (2002) e os conceitos de capitalismo de plataforma (Srnicek, 2017; Pasquale, 2017; Robertson, 2018) serão metodologicamente utilizados.

21.4.2 O DISCURSO DO BANCO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA – Moderadora: Maria Lourdes Pinto de Almeida

DISCURSO DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA, DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 – Lourdes Evangelina Zilberberg Oviedo

RESUMO

Esta apresentação baseia-se nas reflexões realizadas no âmbito da Rede Ibero-americana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior (RIEPPES) e tem por objetivo analisar o discurso do Banco Mundial para a educação na América Latina, durante a pandemia da COVID-19. As origens do Banco Mundial (BM) se remontam ao pós-guerra, especificamente a 1944, durante a Conferência de Bretton Woods, quando os países vencedores negociaram a criação de uma nova ordem mundial, baseada nas concepções neoliberais. Surgiram, então, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), hoje Banco Mundial (composto por cinco instituições), e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Desde sua criação, até a década de 60, o BM não atuava na área educativa. Foi justamente nesse período que os empréstimos da instituição começaram a ser destinados à educação para o financiamento de projetos de infraestrutura. A partir dessa primeira incursão, sugiram várias ações, algumas orientadas à educação e outras mais gerais, baseadas nos discursos de combate à pobreza e de melhoramento do capital humano, teoria que se encontra implícita nas ações do Banco. Iniciativas como “educação para todos”, “boa governança” e a “universalização da aprendizagem”, têm marcado o discurso da instituição, que no fundo, significam a promoção de políticas macroeconômicas baseadas no equilíbrio fiscal, a realização de reformas do Estado com o intuito de promover a “eficiência” na gestão pública e a liberalização da economia, resultando em diversos impactos para a educação (PEREIRA, 2021). Com base em uma pesquisa bibliográfica, realizou-se um estudo com o objetivo de identificar os principais aspectos do discurso do Banco Mundial para a educação na América Latina, durante a pandemia da COVID- 19. Entre as principais descobertas destaca-se o fato de que a instituição, apesar de ter auxiliado os países da região no enfrentamento da pandemia, promovendo estudos e recomendações, continua na agenda neoliberal, cujo discurso baseia-se no combate à pobreza e à desigualdade, no melhoramento do capital humano e na promoção de uma recuperação baseada na eficiência da gestão pública. Entre as recomendações, contidas nos documentos elaborados pelo Banco, estão as estratégias de revisão dos conteúdos pedagógicos, de fortalecimento da infraestrutura tecnológica, de apoio aos docentes, de inclusão dos pais no processo de aprendizado e de fortalecimento das políticas educacionais, por meio da realização de reformas no pós-pandemia (Grupo Banco Mundial, 2020). Um bom exemplo disso é o Brasil que iniciou, em 2017, uma reforma do ensino médio, financiada pelo banco com foco na eficiência do uso dos recursos do Estado na gestão pública.

O DISCURSO DO BANCO MUNDIAL NA PANDEMIA: NEOLIBERALISMO E EXPANSÃO DO ENSINO REMOTO COMO OPORTUNIDADES NO CENÁRIO DE CRISE – Marlon Sandro Lesnieski

RESUMO

Em dezembro de 2019 o mundo se deparou com a maior crise sanitária de sua história recente, a pandemia de coronavírus. Várias medidas foram adotadas pelos países para evitar a difusão do vírus, entre elas, uma que impactou diretamente os setores educacionais, foi o isolamento social e o fechamento das escolas, passando do modelo presencial para o remoto ou híbrido. Para conduzir esse processo, os organismos multilaterais que tradicionalmente produzem orientações sobre a reformulação das estruturas educacionais em países periféricos, não se furtaram a elaborar indicações a serem seguidas nesse momento de crise

internacional. Nesse sentido, o Banco Mundial tornou público em fevereiro de 2021 o relatório "Agir agora para proteger o capital humano de nossas crianças: Os custos e a Resposta ao Impacto da pandemia da COVID no Setor de Educação na América Latina e no Caribe" que sinaliza sobre alguns encaminhamentos a serem trilhados pelos governos da região. A partir de reflexões realizadas pela Rede Ibero-americana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior, RIEPPES, analisamos este documento com o objetivo de demonstrar as contradições que emergem no discurso do Banco Mundial a partir dos determinantes históricos e sociais do atual momento de crise. Fazendo uso de abordagem filiada ao materialismo-histórico-dialético, realizamos uma análise documental do relatório e evidenciamos que o discurso que emana do documento demonstra uma estratégia de elaboração de consenso sobre as políticas de interesse do banco. Além disso, o discurso se assenta na lógica neoliberal, a partir de um conjunto de ações e programas econômicos, políticos, jurídicos, sociais e ideológicos que são estruturados com o objetivo de restabelecer a hegemonia burguesa no novo cenário do capitalismo global. O documento declara uma oportunidade para países da América Latina e do Caribe para solidificar seus sistemas educacionais e ampliar o acesso educacional para todos e em todos os lugares. Entretanto, no contexto educacional brasileiro, caracterizado por desigualdades extremas, baixos investimentos e marcado pela disputa de certos projetos hegemônicos, as orientações do Banco Mundial denotam uma tendência não muito promissora para uma educação libertadora e que esteja alinhada a um autêntico projeto de nação.

OS LUGARES DE PODER E OS DISCURSOS EM EDUCAÇÃO – Patrícia Vieira Duarte

RESUMO

En la presente ponencia se aborda el tema de los discursos acerca de la Educación desde distintos espacios y perspectivas. En el mundo prepandemia ya estaban instaladas algunas cuestiones referidas al futuro mediado por tecnología y la preocupación acerca del avance del conocimiento enmarcado en un mundo que anticipa nuevas etapas de la globalización con la incorporación de la inteligencia artificial y el pensamiento computacional. Así han surgido papers que están disponibles para el análisis obligatorio de quiénes pretendan llevar adelante la responsabilidad de la formación de Educadores para un mundo actual. Los documentos de la OCDE pueden leerse desde la iniciativa de promoción de políticas para mejorar el bienestar económico y social de las personas en todo el mundo ya que ha constituido mecanismos en los que los gobiernos pueden actuar de forma conjunta para compartir experiencias y buscar soluciones a problemas comunes para entender qué factores se encuentran detrás de los cambios económicos, sociales y medioambientales. Desde esta perspectiva se justifica la medición de la productividad y los flujos comerciales y de inversión globales, así como análisis y comparación de datos para predecir tendencias futuras y establecer estándares internacionales. La OCDE, entonces recomienda políticas que mejoren la calidad de vida de las personas a partir de un estudio comparado de datos y nos ha alertado acerca de la necesidad de lograr el "Objetivo de Desarrollo Sostenible relativo a la educación para 2030" como desafío para todos los países. Pero, también están presentes en el mundo académico otros discursos bastante críticos y hasta denunciantes de posibles intenciones de "disciplinamiento" y ejercicio del poder al decir de Foucault. Para un análisis actualizado al mundo en el que irrumpe el COVID 19, se propone tomar otros conceptos de la obra de Foucault que nos auxilie a interpretar mejor el juego de discursos que se entrecruzan en la actualidad en nuevos lugares de poder muchas veces invisibilizados.

21.4.3 RANKINGS ACADÊMICOS: MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS EM AMÉRICA LATINA – Moderador: Adolfo-Ignacio Calderón

RANKINGS ACADÊMICOS: DESEMPENHO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS À LUZ DOS RANKINGS ACADÊMICOS MUNDIAIS - Marco Wandercil **/** Adolfo-Ignacio Calderón **/** Edivaldo Camarotti Martins

RESUMO

Apesar de suas limitações técnico-metodológicas para avaliar as múltiplas e heterogêneas atividades desenvolvidas pelas Universidades, os rankings acadêmicos se legitimam cada vez mais como poderosas ferramentas na avaliação externa das universidades para o benchmarking e a comparação entre elas, visando a certificação da qualidade e excelência em âmbito mundial, por meio do selo Universidades de Classe Mundial. No contexto da chamada batalha pela excelência, dentro da cultura da perfomatividade instalada, esta comunicação tem como objetivo apresentar um panorama do desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica da produção científica obtida em bases de dados como a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Portal de Periódicos e Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como analise dos resultados, presentes nos website oficiais dos principais rankings internacionais, tais como o Quacquarelli Symonds World University Ranking (QS), Times Higher Education World University Rankings(THE), e Academic Ranking of World Universities (ARWU). Constatou-se que a primeira universidade brasileira a ocupar uma posição neste espaço foi a Universidade de São Paulo (USP), em 2011, ao estar entre as 200 melhores do mundo de acordo com o prestigioso e elitista ARWU, sendo até o presente a universidade com maior destaque nos rankings analisados. Seguida dela, destacam-se no ARWU, entre as 301 e 400 melhores, duas universidades do Estado de São Paulo – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita filho (UNESP) e Universidade de Campinas (UNICAMP), incluindo uma única Federal a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No Ranking THE que, em outros indicadores inclui a percepção por pares da qualidade acadêmica e de pesquisa, a USP e a UNICAMP ainda são destaque absoluto entre as universidades brasileiras. O mesmo acontece no Ranking QS, que envolve a percepção de pares e empregadores, a USP e a UNICAMP, lideram novamente as universidades brasileiras. Entre as universidades privadas, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), são destaque nos rankings THE e QS acima da faixa 601-800.

ATISBO A LOS PRINCIPALES RANKINGS UNIVERSITARIOS INTERNACIONALES. LA REALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS – Francisco Ganga - Contreras

RESUMO

La sociedad actual, altamente complejizada y demandante de transparencia, se caracteriza por requerir de muchos datos e información, especialmente de sus instituciones significativas; las universidades son parte de estas y las clasificaciones y/o ranking -que han surgido tanto a nivel nacional como internacional- vienen a suplir esta necesidad, transformándose en instrumentos poderosos que ayudan en el proceso de toma de decisiones a los diversos grupos de interés. Esta realidad coloca el imperativo de acercarnos a estas mediciones, razón por la cual esta ponencia tiene como propósito central realizar una adyacencia de carácter teórico y práctico, a los rankings universitarios internacionales más conocidos (Academic Ranking of World Universities (ARWU), World University Ranking (THE), World University Rankings (QS), Scimago Institutions Rankings (SIR)), resaltando la ubicación de las entidades educativas chilenas en estas clasificaciones. Para ello, se realiza una investigación del tipo descriptiva y de carácter documental, que implicó una revisión de artículos publicados en revistas académicas y páginas web de los respectivos rankings. A partir de los datos

recopilados y analizados, se abordarán en primera instancia la finalidad que tienen los rankings universitarios, luego se resaltarán algunos antecedentes de carácter histórico, las peculiaridades más significativas y las ubicaciones alcanzadas por las universidades de Chile. Se finalizará presentando las principales críticas que habitualmente tienen estas clasificaciones universitarias (parten de un modelo ideal de universidad (anglosajón), pretenden que todas las universidades avancen en la misma dirección, se totaliza la calidad de una universidad a partir de unos cuantos indicadores, no satisfacen los requerimientos de la región dado que usan indicadores poco aplicables para las universidades de América Latina, no considera el rol social de las universidades latinoamericanas a favor de las clases más necesitadas, se comparan instituciones sin considerar las diferencias de los sistemas de educación superior nacionales, favorecen a las naciones anglohablantes, etc.).

RANKINGS UNIVERSITARIOS DESDE LA PERSPECTIVA DE ACADÉMICOS VENEZOLANOS – Wendolin Suárez Amaya

RESUMO

El tema acerca de la educación universitaria es siempre relevante, y en su tratamiento es cada vez más imperativo lo concerniente a los denominados rankings de instituciones, como instrumentos de medición del desempeño universitario, éstos constituyen mecanismos altamente aceptados pero también criticados, principalmente por los académicos latinoamericanos que no ven reflejadas sus instituciones en los estándares de medición de universidades de clase mundial. El objetivo de este trabajo es pulsar la opinión de académicos venezolanos respecto al papel que cumplen los rankings en la gestión universitaria. Se trata de un estudio con enfoque cualitativo, que emplea la técnica de los grupos de discusión, conformados por expertos académicos provenientes de universidades venezolanas tanto del sector público como privado. Los resultados revelan que no hay coincidencias de criterios para establecer indicadores de calidad que pudieran mostrar la realidad venezolana en los rankings existentes. Sin embargo, parece haber consenso en dos temas: primero, la brecha entre las universidades latinoamericanas, y particularmente las venezolanas, y las de clase mundial es clara, y no se avizora una tendencia a cerrarse. En segundo lugar, la importancia que ha tomado la investigación, y más aún, la creación de conocimiento con criterio principal para medir la calidad de las instituciones y como medio de posicionamiento de los países. Se percibe una preocupación, derivada de la fuerte influencia que los rankings están ejerciendo en la cotidianidad del académico, y en la forma como se percibe la calidad de su trabajo, siendo el adverso contexto político y económico del país, así como la brecha entre las universidades venezolanas respecto a las universidades de clase mundial, los principales obstáculos a superar.

21.5 COMUNICAÇÕES EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

21.5.1 A ASCENSÃO DA SUBJETIVIDADE EMPRESARIAL NO BRASIL E A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÓS GOLPE DE 2016

Diego Bechi[2828]

RESUMO

O artigo tem por finalidade compreender de que forma o processo de subjetivação capitalista, responsável pela formação do sujeito empresarial, tem interferido sobre a construção e materialização de políticas de cunho empresarial no âmbito da educação superior brasileira. Trata-se de um estudo exploratório, quanto aos objetivos, e bibliográfico, de cunho hermenêutico-analítico, quanto aos procedimentos. Em síntese, pode-se destacar que a formação da subjetividade empresarial tornou-se um importante mecanismo utilizado pela racionalidade capitalista para estabelecer um novo modelo de governança inspirado sistematicamente em lógicas de concorrência e em métodos de governos empregados em empresas privadas. Essa lógica de funcionamento do setor público, apregoada pelos governos brasileiros pós golpe de 2016, tem intensificado o empresariamento e a mercantilização da educação superior, impactando negativamente sobre as políticas de acesso e de avaliação, a cultura e a autonomia acadêmica, o caráter público do conhecimento e as condições de trabalho docente. Inicialmente, o ensaio apresenta uma reflexão sobre o modo com que esse processo de subjetivação empresarial tem permitido, no decorrer do último quinquênio, a ascensão de governos e de princípios liberais/conservadores no Brasil. Por fim, busca compreender de que forma o processo de reterritorialização capitalista em voga no Brasil, pautados no princípio da responsabilização e da concorrência, tem estimulado o processo de privatização e mercantilização da educação superior. Em relação ao aporte teórico da pesquisa, destacam-se os seguintes autores: Silva Júnior (2017), Dardot e Laval (2010, 2016), Laval (2015), Nussbaum (2015), Alves (2011), Amaral (2016) e Messemberg (2017).

Palavras-chave: Subjetivação empresarial. Racionalidade Capitalista. Educação Superior. Mercantilização.

1 INTRODUÇÃO

A subjetividade na contemporaneidade tornou-se a nova matéria-prima do modo de produção capitalista. No Brasil, o retorno ao poder de governos voltados, estritamente, aos interesses hegemônicos, ocorridos mediante impeachment de presidente (2016) eleita democraticamente e, posterior, eleição direta de político liberal/conservador (2019-2022), se sucedeu a partir da formação subjetiva dos sujeitos sociais. A formação da subjetividade empresarial tornou-se um importante mecanismo utilizado pela racionalidade capitalista para estabelecer um novo modelo

[2828] Doutor em Educação. Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: bechi70866@gmail.com

de gestão pública inspirado sistematicamente em lógicas de concorrência e em métodos de governos empregados em empresas privadas. A lógica de funcionamento do setor público, apregoada pelos governos brasileiros pós golpe de 2016, tem intensificado o empresariamento e a mercantilização da educação superior. Nesse sentido, o artigo tem por objetivo compreender de que forma o processo de subjetivação capitalista, responsável pela formação de um novo sujeito (sujeito-empresa/empresa de si/autogovernável), tem interferido sobre a construção e materialização de políticas de cunho empresarial no âmbito da educação superior brasileira.

2 A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE EMPRESARIAL E A ASCENÇÃO DA (EXTREMA) DIREITA NO BRASIL

O modelo de acumulação capitalista contemporâneo, cujas reformas têm priorizado a flexibilização da produção e do trabalho, a redução da proteção social e a expansão da lógica de mercado, requer a formação e a execução de uma nova norma subjetiva. O processo de formação e adequação da subjetividade aos interesses do capital tem sido capitaneado, nas últimas décadas, pela racionalidade toyotista/neoliberal. Esta racionalidade permite criar novos desejos e modos/modelos de vida, transformar os valores culturais, estabelecer novos ritmos de trabalho e de produção e impor novos rumos às políticas públicas, interferindo diretamente sobre todas as esferas da existência humana. O modelo de subjetivação capitalista determina a generalização da concorrência como norma de conduta, intima os indivíduos a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa, ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado e impõe o desenvolvimento de um modelo de gestão pública inspirado no setor privado (DARDOT; LAVAL, 2010; DARDOT; LAVAL, 2016; ALVES, 2011).

As mudanças projetadas ao modelo de governança e ao mundo do trabalho pelo sistema toyotista/neoliberal requer um amplo processo de subjetivação e laminação social aos moldes empresariais. Isso porque, a partir da formação e disseminação em âmbito social de uma mentalidade atrelada aos princípios neoliberais da competitividade e da livre iniciativa e avessa aos serviços públicos e às políticas de proteção social, torna-se possível o direcionamento dos comandos do poder do Estado nacional a governos inclinados às necessidades/interesses de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mercado. Por meio do processo de subjetivação, conduzidos, sobremaneira, com a ajuda de equipamentos coletivos de enunciação (tecnologias de informação e comunicação, redes digitais), é possível legitimar golpes, a destituição de governos, os abusos de poder e a ascensão à presidência de representantes políticos corruptos e autoritários, sob a roupagem da democracia. A laminação das subjetividades e a formação de uma identidade social de cunho empresarial favorece a implementação de reformas político-econômicas centradas na redução dos investimentos sociais, na comercialização dos serviços públicos e na flexibilização dos diretos trabalhistas.

A racionalidade capitalista, em voga a partir da década de 1980, pôs em marcha dois movimentos simultâneos com vistas a atender aos interesses do capital, a saber: a diluição dos direitos trabalhistas e a generalização da concorrência. A instabilidade/medo e a responsabilização individual pelos resultados obtidos, proveniente dos novos sistemas avaliativos de caráter meramente quantitativos e da redução da proteção social, são mecanismos de subjetivação que se fortalecem reciprocamente, fomentando a exploração da força de trabalho e a formação de trabalhadores submissos e complacentes às normas impostas pelo capital. O capitalismo flexível tornou a concorrência uma espécie de "lei da vida" que se impõe a todos em todas as circunstâncias. A lógica de mercado e/ou concorrencial trabalha com a concepção de que o indivíduo dispõe de “livre escolha”, tornando-os plenamente responsáveis pelos riscos envolvidos. O princípio da “liberdade de escolha”, imposto pelo livre jogo do mercado, exige a formação de indivíduos mais ativos, “protagonistas de suas escolhas” e responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional – o chamado “sujeito empresarial” (neossujeito). Essa ética da competição é vista como uma oportunidade de transferir todos os riscos e jogar os problemas de cunho sociais sob os domínios dos sujeitos, eximindo o Estado da responsabilidade em garantir proteção social. (DARDOT; LAVAL, 2010; DARDOT; LAVAL, 2016; ALVES, 2011).

O novo modelo de governança se constitui a partir da construção social de uma subjetividade empresarial – empreendedora, competitiva, individualista e alheia ao financiamento público das políticas sociais. A formação de uma mentalidade neoliberal no âmbito político requer o uso intensivo de equipamentos coletivos de enunciação, incluindo, de modo especial, os meios de comunicação de massa e as redes sociais. Os formadores de opiniões, ligados a grupos políticos/partidários e a determinadas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

concepções político-econômicas, utilizam-se dos equipamentos midiáticos e das redes sociais para disseminar conteúdos e perspectivas políticas, a fim de manipular os desejos e as formas de pensar das pessoas. De acordo com Messemberg (2017, p. 626), “no mundo contemporâneo os meios de comunicação de massa e as redes digitais constituem-se nos espaços privilegiados para a construção dos enquadramentos, os quais as pessoas recorrem para organizar e selecionar suas atitudes políticas”.

No último quinquênio, instaurou-se no Brasil um amplo processo de laminação das singularidades políticas e a formação de uma subjetividade de direita - conservadora nos costumes, comprometida com os valores de mercado e avessa às necessidades sociais das classes menos favorecidas. O processo de subjetivação, conduzido por diferentes formadores de opinião (movimentos sociais, jornalistas e políticos), constituiu-se a partir da proliferação de críticas ao modelo de governança petista e a apresentação de soluções políticas, econômicas e sociais para os problemas do Brasil, com base nas ideias de anticomunismo e nos princípios da meritocracia, da supremacia da propriedade privada e da livre iniciativa. As críticas e (des) informações, ao serem vinculadas pela mídia e pelas redes sociais, extraíram do “armário” simpatizantes dos partidos conservadores de (extrema) direita e influenciaram decisivamente as opiniões e percepções políticas da população em geral, incluindo indivíduos pertencentes às classes populares e às minorias sociais (MESSEMBERG, 2017).

No âmbito político e econômico, os precursores do neoliberalismo em nível nacional utilizaram-se de uma metodologia eficaz para convencer a opinião pública de que a gestão privada é mais eficaz que a administração estatal e mobilizá-la contra os “desperdícios” e “privilégios” decorrentes das políticas e programas de proteção social. Isso tem possibilitado a implantação de medidas que visam o enxugamento da máquina estatal e a delegação de grande parte de suas funções às empresas privadas. A governança híbrida, concentrada em torno de parcerias entre os poderes públicos e os grandes atores privados do sistema, tem gerado um profundo processo de privatização e mercantilização das empresas estatais e dos serviços públicos, incluindo o campo da educação superior. A disciplina neoliberal tem aprofundado a competição entre os serviços públicos e privados com vistas a aumentar a eficiência

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e a produtividade do setor público, viabilizar novas oportunidades de mercado ao setor privado e diminuir os gastos do Estado (DARDOT, LAVAL, 2010, 2016).

3 OS IMPACTOS DA RACIONALIDADE EMPRESARIAL SOBRE OS RUMOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA PÓS GOLPE DE 2016

A mercantilização da educação mantém uma relação dialética com a subjetividade empresarial e a formação do sujeito empreendedor, apregoadas pelo processo de reterritorialização capitalista. No Brasil, a disseminação da racionalidade empresarial, ocorrida, sobremaneira, no último quinquênio, permitiu a ascensão de governos liberais/conservadores. Com uma retórica embasada estritamente no mercado, governo interino de Michel Temer (MDB/2016-2018) deu início a uma forte retração do Estado em relação ao financiamento público da educação, abatendo diretamente sobre o financiamento e as políticas de acesso à educação superior. Nessa direção, destaca-se a aprovação da Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Público (Câmara – PEC241/ Senado Federal - PEC55), a chamada de PEC da Morte, que congelou por 20 anos os gastos públicos. A PEC do Teto dos Gastos inviabiliza o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005/2014) porque as metas e estratégias para a educação, a serem cumpridas dentro do período de dez anos (2014-2024), estão vinculadas aos recursos financeiros. O PNE 2014-2024 prevê a ampliação do “investimento público em educação pública de forma a atingir [...] o equivalente a 10% do PIB até o final do decênio” (Meta 20) e a “expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público” (Meta 12).

Soma-se a isso, a Reforma Trabalhista (Lei 13.467/17), cujas alterações, aprovadas com o intuito de adequar a legislação às novas relações de trabalho, têm interferido diretamente sobre as condições de trabalho dos profissionais docentes. Para completar o ciclo de descaso com a educação superior, o governo de Jair M. Bolsonaro (JMB/2019-2022) menosprezou as metas sociais da educação, imprimiu intensos ataques às IES públicas, reduziu os investimentos públicos e provocou um significativo corte em bolsas de mestrado e doutorado oferecidas pela Capes, com maior impacto sobre as áreas de humanas. No governo de Jair M. Bolsonaro, a educação tem sido alvo da “moralidade utilitária” e da performatividade.

As reformas político-econômicas, de cunho privatistas e economicistas, acenaram para a suspensão da autonomia universitária (Art. 207) e do projeto de

educação pública, gratuita e de qualidade (Art. 205), preconizadas pela Constituição Federal de 1998. Dentre as consequências referentes aos cortes financeiros impostos ao campo da educação superior pós 2016, destacam-se: a redução dos investimentos públicos e do estabelecimento de parcerias público-privadas; as restrições a bolsas de estudo (graduação e pesquisa) e ao financiamento estudantil; a ampliação das ações de empresas privadas (nacionais e internacionais) no que diz respeito ao financiamento e expansão desse nível de ensino; o abandono da política de supervisão e os mecanismos de avaliação e controle de qualidade dos cursos à distância; o fortalecimento da "cultura da contabilidade" e a prevalência da lógica produtivista, decorrente da necessidade de prestação de contas, a serem desenvolvidas em conformidade com contratos de gestão, pautado em metas e indicadores de desempenho e prazos; o direcionamento das pesquisas aos interesses do setor empresarial; a flexibilização e a precarização das condições de trabalho dos docentes, sobretudo, a partir do desmonte das carreiras do magistério superior e do fim dos concursos para docentes; e, a formação de professores empreendedores de si mesmos e comprometidos com o desempenho individual (BECHI, 2019).

A educação superior no Brasil, cujas reformas atendem a ideia de "boa governança", vive a tendência de um processo acelerado de mercantilização da educação e de valorização das áreas do conhecimento que agreguem valor econômico às IES e de realocação de recursos públicos, com ênfase em pesquisas que atendam a competitividade geral da economia. O regime capitalista de conhecimento, concebido pela razão neoliberal em detrimento da liberdade acadêmica e da pesquisa "desinteressada", propagou-se de forma vertiginosa no governo de Jair M. Bolsonaro. Em 19 de março de 2020, o governo de JMB implementou a Portaria MCTCN n. 1.122 de 19.03.2020, sobre a qual define como prioritários os projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovações apropriáveis pela cultura capitalista. Essa Portaria está ligada a um conjunto de políticas voltadas para a privatização do conhecimento e a instrumentalização da pesquisa científica para o mercado, dentre elas: o V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG/2011-2020) e o Novo Marco de Ciência, Tecnologia e Inovação - Emenda Constitucional N. 85/2015, Lei n. 13.243/2016 e Decreto n. 9283/2018 (BRASIL, 2018).

As universidades de pesquisa estão sendo determinadas, por meio de uma matriz político-ideológica conservadora e mercantil, a produzir conhecimento

diretamente rentável e em simbiose com a comunidade empresarial - o chamado conhecimento matéria-prima. De acordo com Silva Júnior (2017, p. 129), “trata-se de conhecimento pronto para ser transformado em produtos de alta tecnologia, novos processos de produção e serviços e está relacionado à possibilidade de lucros imediatos no âmbito econômico”. A racionalidade capitalista tem forçado os pesquisadores a direcionar suas pesquisas aos interesses do mercado, fazendo prevalecer uma “moral utilitária” no âmbito da educação superior.

As demandas de mercado sobre as políticas educacionais e a ascensão do regime capitalista de conhecimento/aprendizagem, projetadas em defesa do crescimento econômico, tendem a suplantar o modelo de “ciência aberta” e de conhecimento como bem público. A educação para o lucro e o modelo de ciência orientada para o mercado negligenciam as disciplinas e os projetos de pesquisa vinculados à área de humanas, a favor de uma educação essencialmente científica e tecnológica. A introdução do discurso econômico no campo da educação ameaça a produção de conhecimento desinteressado e os fundamentos da educação liberal clássica, que dão sustentação a formação e ao aprimoramento das sociedades democráticas (LARROQUE, 2019, LAVAL, 2015).

No que diz respeito ao acesso à educação superior (graduação e pós-graduação), o atual processo de empresariamento da educação tem se sustentado nos princípios da responsabilização e da meritocracia. As reformas neoliberais tem estimulado o corte de investimentos públicos e a consequente mercantilização da educação superior, mediante a comercialização dos serviços educacionais e a privatização das IES públicas. O empresariamento da educação superior tem estimulado a cobrança de mensalidades, a redução de bolsas de estudos de pós-graduação strictu sensu, a restrição do acesso por vias afirmativas, o desmonte das IES públicas, a oferta de bolsas em instituições estrangeiras, de modo a contemplar, preferencialmente, estudantes com alto desempenho acadêmico e provenientes de áreas com maior potencial mercantil, a expansão do setor privado-mercantil e a “otimização” da estrutura física e de recursos humanos das instituições de educação superior, sobretudo a partir da intensificação do trabalho docente. As políticas de acesso a esse nível de ensino têm se estruturado com base na transferência de responsabilidade aos estudantes e aos profissionais docentes. Isso tem ocorrido porque a captura da subjetividade pela racionalidade toyotista/neoliberal leva o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

indivíduo a gerir sua vida sob o prisma da autorresponsabilização e da independência em relação à sociedade e ao Estado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O novo modelo de acumulação capitalista estrutura-se, fundamentalmente, sob a produção do poder subjetivo. O processo de reterritorialização capitalista visa a formação de uma sociedade performativa, condicionada ao princípio da meritocracia. Esse princípio, por sua vez, justifica as ações do Estado contra as instituições e procedimentos de proteção social e reforça a condição de “livre escolha”, a responsabilização individual (accountability) e o empreendedorismo. A nova realidade exigida pela acumulação flexível, consubstanciada em nível nacional pelos governos liberais/conservadores de Michel Temer e de Jair M. Bolsonaro, tem refletido diretamente sobre o campo das políticas educacionais. Na fase da globalização contemporânea, a educação passa a ser concebida como estratégia política relacionada ao desenvolvimento econômico. As políticas educacionais, implementadas em sintonia com as transformações de ordem econômica e cultural retratadas pelo padrão de acumulação capitalista, estimularam a transformação desse setor em um bem de serviço comercializável, caracterizado pela predominância dos interesses privado/mercantis. Essa submissão da educação ao negócio, cujas reformas têm estimulado a produção de conhecimento matéria-prima e o esfacelamento da área de humanidades, fez emergir uma crise mundial da educação; uma crise que atinge diretamente os pilares da democracia e asfixia os valores do pluralismo (NUSSBAUM, 2015)

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade:** o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais, **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Edição Extra, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Novo Marco legal da Ciência, Tecnologia e Inovação**: Emenda Constitucional n. 85, de 26 de fevereiro de 2015; Lei n. 13.243, de 11 de Janeiro de 2016; Decreto n. 9.283, de 07 de fevereiro de 2018. Disponível em: http://antigo.mctic.gov.br/mctic/export/sites/institucional/arquivos/marco_legal_de_cti.pdf. Acesso em: 09 de set. de 2020.

BRASIL. Portaria n. 1.122, de 19 de março de 2020. Define as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de março de 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. Néolibéralisme et subjectivation capitaliste. **Cités/CAIRN.INFO**, n.41, p. 35-50, 2010. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-cites-2010-1-page-35.htm. Acesso em: 04 de jun. de 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

LARROQUE, C. Philosophie (pour enfants), littérature et emotions (démocratiques). In: CHIROUTER, Edwige; PRINCE, Nathalie (dir.). Philosophie (avec les enfants) et littérature (de jeunesse). Lumières de la fiction. Editions Raison Publique, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/39691743/Philosophie_pour_enfants_litt%C3%A9rature_et_%C3%A9motions_d%C3%A9mocratiques_ . Acesso em: 20 de out. De 2020.

LAVAL, C. L'économie de la connaissance et la transformation de l'enseignement supérieur et de la recherche. **Bulletin de l'ASES,** V. 42, Mars 2015. Disponível em: http://www.sociologuesdusuperieur.org/sites/default/files/pdfbulletin-ases-no42_l-economie-de-la-connaissance_c-laval.pdf. Acesso em 04 de jun. de 2021.

MESSEMBERG, D. A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes de direita brasileiros. **Revista Sociedade e Estado**, v.32, n. 3, set./dez., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/KP5Fw74VrvfByjxRpHfKbRS/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 04 de jun. de 2021.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**. São Paulo: Martins Fontes, 2015

SILVA JÚNIOR, J. R.. **The new brazilian university**: a busca por resultados comercializáveis: para quem? Bauru: Canal 6, 2017.

21.5.2 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA EM TEMPOS DE COVID-19

Ketlin Elís Perske[2829]

João Felipe Figueiredo[2830]

Estefani Baptistella[2831]

RESUMO

O presente trabalho apresenta como temática a política de assistência estudantil na Universidade Federal de Santa Maria durante o período da pandemia do Covid-19, que devido à crise provocada pelo vírus, precisou passar por adaptações. A pesquisa tem como objetivos apresentar as principais ações de assistência estudantil promovidas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFSM) durante o período da pandemia do Covid 19, os denominados auxílios emergenciais e analisar como estes podem impactar o percurso acadêmico dos estudantes, de modo a auxiliar na permanência destes. Tendo em vista ainda ser um estudo inicial, será apresentado um panorama sobre a assistência estudantil no referido período, uma breve revisão bibliográfica a respeito da importância da garantia da assistência estudantil e de como eventos como a pandemia podem interferir no cotidiano de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, realizada a partir da revisão bibliográfica e de análise documental de editais de auxílios emergenciais publicados pela PRAE/UFSM aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, que possuem benefício socioeconômico ativo. Como resultados prévios foi possível perceber que a UFSM buscou auxiliar os estudantes ofertando editais que contemplam alimentação, transporte para os estudantes que optaram por retornar para suas cidades de origem, auxílio digital, o que inclui auxílio para aquisição de equipamentos eletrônicos e também de planos de internet móvel. Além da análise dos editais, pretende-se no segundo momento, realizar uma pesquisa com os estudantes que receberam estes auxílios para verificar suas percepções e de que maneira estes impactaram positivamente ou negativamente na permanência.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Superior. Assistência Estudantil. Auxílios Estudantis. Covid-19.

1 INTRODUÇÃO

O aumento no investimento em políticas públicas na educação superior tanto de acesso quanto de permanência tem proporcionado a muitos estudantes concluírem um curso de graduação em uma instituição pública de ensino. As políticas de expansão e interiorização do ensino superior têm sido ampliadas nos últimos anos,

[2829]Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: ketlin.perske@ufsm.br.
[2830] Acadêmico do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: joao.figueiredo@ufsm.br
[2831] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: estefanibaptistella@gmail.com

com destaque para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), regulamentando pelo Decreto nº 9.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que tem como meta principal o aumento da taxa de conclusão dos cursos de graduação presencial por meio de uma ampliação dos cursos noturnos, a criação de novos campi e a ampliação daqueles já existentes.

Além disso, o ingresso no ensino superior por meio do SISU (Sistema de Seleção Unificada) simplificou, de certa maneira, o ingresso de estudantes, pois não é preciso se deslocar até a cidade na qual o campus está localizado para realizar o vestibular. Porém o que se percebeu com a implementação destas políticas é que muitos estudantes que ingressavam nas instituições públicas de ensino superior acabavam evadindo de seus cursos. Isso ocorre devido a muitos fatores, dentre os quais pode-se citar as dificuldades no acompanhamento das atividades do curso, problemas financeiros, distância do campus de sua cidade natal o que acaba gerando também prejuízos psicológicos aos estudantes que ficam muito tempo longe de suas famílias.

Esta demanda é atendida com a publicação do Decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010), do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio do qual são repassados recursos financeiros exclusivos à assistência estudantil para serem gerenciados pelas instituições de ensino superior, que tem autonomia para implementar mecanismos de avaliação e acompanhamento destas, de acordo com as especificidades de sua comunidade universitária.

Porém com a pandemia de Covid-19, as ações precisam ser reavaliadas, pois surgem novas demandas. Assim, este trabalho objetiva apresentar as principais ações de assistência estudantil promovidas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis durante o período da pandemia do Covid 19, os denominados auxílios emergenciais e como estes impactaram o percurso acadêmico dos estudantes.

É sabido que as políticas públicas de assistência estudantil têm sofrido diversos cortes orçamentários pelo governo federal nos últimos anos que acabam impactando diretamente na permanência dos estudantes, pois acabam sendo realizados cortes em auxílios como o de transporte, material pedagógico, bolsa de formação estudantil, na alimentação, ou seja, nos Restaurantes Universitários e nas Moradias Estudantis. No período de pandemia alguns auxílios foram suspensos, porém outros precisaram ser organizados de maneira emergencial para suprir a demanda dos estudantes em

período de aulas remotas. Este trabalho qualitativo, do tipo estudo de caso, apresentará os principais auxílios emergenciais implementados, por meio de uma análise dos editais.

2 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Tendo em vista a importância para a permanência dos estudantes, faz-se necessário apresentar brevemente as principais ações de assistência estudantil realizadas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis que são custeadas através dos recursos do PNAES e destinadas prioritariamente a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, com renda per capita de até um salário mínimo e meio. Estes estudantes são incluídos no Programa de Benefício Socioeconômico (BSE) e assim passam a ter direito às ações de assistência estudantil.

Os estudantes oriundos de cidades de fora dos campi Sede da UFSM de seus cursos (Santa Maria, Cachoeira do Sul, Palmeira das Missões e Frederico Westphalen) têm direito a residir na Moradia Estudantil, em apartamentos coletivos. Já no que diz respeito à alimentação: todos os estudantes com BSE podem realizar as três refeições (desjejum, almoço e janta) de maneira gratuita nos restaurantes universitários da Instituição.

Além das ações de moradia e alimentação, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis também implementa e acompanha os auxílios transporte, aquisição de material pedagógico, bolsa de formação estudantil, bolsa assistência ao estudante, e conta com os serviços de análise de benefício socioeconômico, serviço de atenção odontológica, setor de atenção integral ao estudante (SATIE).

O SATIE oferece aos estudantes apoio e acompanhamento psicossocial, oficinas que envolvem os estudantes nas mais variadas modalidades: ioga, pilates, autocuidado, leitura, artesanato, corrida, no sentido de proporcionar aos estudantes um acolhimento e proporcionar momentos que desenvolvam aspectos físicos, emocionais e psicológicos destes.

3 A COVID 19 E A SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em 16 de março de 2020, as atividades acadêmicas e administrativas presenciais na Universidade Federal de Santa Maria foram suspensas devido à pandemia do Covid-19. O coronavírus estava se espalhando rapidamente pelo mundo e assim, não só as atividades da UFSM se modificaram, bem como a de escolas públicas e privadas, da economia e do cotidiano dos indivíduos como um todo.

Assim, ocorre abruptamente uma modificação na maneira de dar aulas e na maneira de trabalhar também, pois as atividades passam a ser realizadas quase que na totalidade de maneira online, as reuniões passam a ser realizadas via ferramentas de vídeo e os processos administrativos precisam ser rapidamente informatizados.

A rotina na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis também se modificou, pois foi iniciada uma campanha de conscientização dos estudantes residentes nas Moradias Estudantis para que retornassem as suas cidades de origem, visto que não se sabia ainda quanto tempo duraria a pandemia e também porque a Casa do Estudante, por sua organização e condições de alojamento, pode se dar mais facilmente a proliferação do vírus. Porém, mesmo fornecendo auxílios para o deslocamento, nem todos os estudantes puderam retornar às suas cidades de origem por serem muito vulneráveis economicamente. Assim, as atividades precisaram ser voltadas principalmente a estes estudantes que dependem quase exclusivamente dos recursos de assistência estudantil.

Devido a decretos municipais e respeitando as condições sanitárias, os Restaurantes Universitários também foram fechados para frear a proliferação do coronavírus. Como as aulas presenciais foram suspensas, editais que estavam em andamento, como o auxílio-transporte, auxílio à aquisição de material e bolsa de formação estudantil também foram suspensos.

No entanto outros auxílios emergenciais precisaram ser implementados com agilidade, como auxílio alimentação, auxílio digital tanto para planos de internet quanto para aquisição de equipamentos tecnológicos, como tablets e computadores. Este foi um movimento realizado pela maioria das instituições de ensino superior que possuem moradias estudantis e permitiram que estes estudantes continuassem residindo nestas.

Passou-se então a viver um “novo normal”, pois as novas metodologias e ferramentas de ensino afetaram a normalidade da sociedade, bem como a normalidade educacional, em todos os níveis de ensino. Além disso, cabe destacar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que os docentes não tiverem tempo de preparo ou de planejamento para dar conta de aulas remotas e das ferramentas tecnológicas, o que pode também impactar na maneira como as aulas passaram a ser ministradas.

Santos (2020), ao tratar sobre a pandemia do coronavírus, na obra “A cruel pedagogia do vírus”, retrata a incerteza vivida por todos, quando traz os questionamentos: “No entanto, o regresso à normalidade não será igualmente fácil para todos. Quando se reconstituirão os rendimentos anteriores? Estarão em empregos e salários à espera e à disposição? Quando se recuperarão os atrasos na educação e nas carreiras?” (SANTOS, 2020, p.29).

Esse impacto afetou não só as atividades escolares e econômicas, mas também os aspectos psicológicos e emocionais de toda a população que precisou se adaptar a uma nova rotina, tanto realizando os hábitos de higiene mais rigorosos, quanto se distanciando socialmente de amigos e familiares.

Assim, diante desse cenário foi necessário que a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis intensificasse ainda mais os cuidados com o outro, ou seja, com os estudantes vulneráveis socioeconomicamente, conforme ressaltam Sabbi, Rosa e Trevisan (2020, p. 145): “A decisão que prima pela alteridade, nesse caso, implica minimamente algumas noções de ética e cidadania, pois o combate a uma catástrofe dessa natureza envolve uma preocupação não apenas consigo próprio, mas com o outro e o coletivo”. (SABBI, ROSA E TREVISAN, 2020, p. 145):

A Universidade Federal de Santa Maria objetivando formalizar as aulas remotas que estavam sendo ministradas desde março de 2020, instituiu o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE), por meio da Resolução 024, de 11 de agosto de 2020 (UFSM, 2020). Assim, o calendário acadêmico foi reorganizado de modo que as atividades acadêmicas não fossem interrompidas.

Porém, o que aconteceu foi um aumento na demanda dos estudantes por auxílios de equipamentos tecnológicos e de redes móveis de internet, pois muitos apenas dispunham de aparelho celular do tipo smartphone, o que dificulta, por exemplo, a edição de textos e planilhas para acompanhamento das atividades acadêmicas.

4 OS AUXÍLIOS EMERGENCIAIS NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com a pandemia do coronavírus e com as aulas sendo realizadas remotamente na UFSM, é necessário que as ações de assistência estudantil se reconfigurem de modo a atender às novas demandas. Para tanto, são implementados os auxílios emergenciais de modo a atender os estudantes que possuem benefício socioeconômico (BSE) ativo.

O auxílio alimentação foi elaborado de modo a atender os estudantes que permanecerem residindo nas moradias estudantis desde a suspensão das atividades administrativas e consiste no pagamento de uma bolsa no valor de duzentos e cinquenta reais mensais para custear despesas de alimentação, pois os restaurantes universitários tiveram suas atividades canceladas.

Nos primeiros meses da suspensão das atividades administrativas também foi ofertado aos estudantes o auxílio transporte para que pudessem retornar às suas cidades de origem. Porém, como muitos estudantes residem longe, fora do estado do Rio Grande do Sul, o valor desse auxílio não foi suficiente para custear esse retorno, por isso também muitos permaneceram em Santa Maria. Alguns estudantes não retornaram por serem de cursos ligados à área da saúde e assim suas atividades presenciais e estágios não foram interrompidos de maneira total.

Outros optaram por não retornar pois muitos professores já estavam dando continuidade às atividades letivas de maneira online e em suas localidades de residência não há sinal de internet ou este é muito precário, o que influenciaria diretamente na continuidade das atividades do semestre. Outros estudantes optaram por permanecer na Moradia Estudantil, pois na casa de sua família não há condições financeiras para que estes voltem a residir lá, mesmo que temporariamente.

Com a regulamentação do Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE), surge também a demanda de planos de internet e de dados móveis e também da aquisição de equipamentos eletrônicos para acesso às aulas. Assim, em junho de 2020 é implementado o auxílio inclusão digital, para a aquisição de planos de internet e dados móveis. Este auxílio é destinado também para os estudantes que possuem BSE ativo, para aqueles que não estão nas Moradias Estudantis, visto que nestas já possui sistema de internet da Universidade. O estudante recebe a bolsa de sessenta reais mensais para custear as despesas com plano de internet móvel.

Já o edital para Inclusão Digital - Auxílio à aquisição de equipamento - é publicado em setembro de 2020, visando o pagamento de uma bolsa no valor de mil

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e quinhentos reais a estudantes com benefício socioeconômico para o custeio de computadores, tablets e notebooks visando acompanhar as atividades online das disciplinas.

As demandas foram sendo apresentadas pelos estudantes e por um comitê emergencial formado durante a pandemia, denominado Comitê de Assistência Estudantil, formado por estudantes representantes das Moradias Estudantis e dos movimentos estudantis e pela gestão da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Além disso, a disponibilização dos recursos e dos auxílios também foi baseada na disponibilidade orçamentária da assistência estudantil.

Tanto os docentes quanto os discentes tiveram pouco tempo para se adaptar a esta nova realidade em que além de uma mudança nas rotinas profissional, acadêmica e pessoal, nos deparamos todos os dias com notícias sobre mortes relacionadas ao coronavírus e o descaso dos governantes em relação a isso. Sabbi, Rosa e Trevisan (2020) abordam esse momento atual da sociedade: “A inversão dos principais valores da vida nunca esteve tão latente; o pressuposto do desapego como condição elementar para a felicidade não é plenamente compreendido ou não é exercitado e ironicamente prevalece o ter em detrimento do ser”. (SABBI, ROSA, TREVISAN, 2020, p. 155)

Ressalta-se em um primeiro momento que se deve ter como foco na assistência estudantil fazer com que o aluno consiga realizar um bom percurso acadêmico, que precisa estar atrelada à qualidade do ensino e ao estabelecimento de condições de bem-estar, conforme trata Finatti et al. (2007): “[...] para que o estudante possa desenvolver-se em sua plenitude acadêmica, é necessário associar, à qualidade do ensino ministrado, uma política efetiva de assistência, em termos de moradia, alimentação, saúde, esporte, cultura e lazer, entre outras condições”. (FINATTI et al., 2007, p. 248):

O que ocorre é que as ações de assistência estudantil estão organizadas e dependem muito dos recursos orçamentários disponibilizados pelo governo federal para tais. Porém, como a pandemia todas estas ações precisaram ser reorganizadas de maneira rápida, pois além da preocupação em manter os benefícios para os estudantes, há também a preocupação com a saúde dos estudantes que permaneceram nas moradias estudantis, pois muitos apartamentos têm banheiros

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

coletivos, o que pode facilitar a proliferação do vírus, além do fato de que a Moradia já é uma residência coletiva.

O auxílio alimentação surge como uma prioridade, pois como o funcionamento do Restaurante Universitário foi suspenso era necessário custear estas despesas de alimentação. Porém, muitos estudantes relataram que o valor deste benefício era muito baixo, pois além da compra dos gêneros alimentícios, estes precisavam arcar com gás de cozinha e produtos de limpeza. Mesmo assim, não foi possível aumentar o valor deste benefício por se tratar também de restrições orçamentárias.

Conforme se notava que a pandemia ainda demoraria algum tempo para passar, a PRAE passa a ofertar o auxílio inclusão digital no formato de aquisição de dados móveis e também de equipamentos. Em torno de mil estudantes aderiram ao auxílio para comprar computadores ou tablets, visto que quando questionados relataram a importância desse auxílio para conseguirem continuar acompanhando as aulas. A aquisição dos dados móveis foi limitada aos estudantes que não permaneciam na Moradia Estudantil e também foi um auxílio bastante procurado, devido à grande demanda das aulas online e às precárias redes de internet.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar de políticas de assistência estudantil é analisar os aspectos que envolvem a permanência de estudantes, em sua maioria com vulnerabilidade socioeconômica, e buscar meios e processos para que cada vez mais estudantes possam não somente ingressar na universidade pública, mas também concluir seus cursos com êxito. Porém quando se traz este panorama para um contexto pandêmico, que perdura por mais de um ano, a análise dessa garantia torna-se ainda mais desafiadora.

Conforme o que foi relatado neste trabalho, pode-se verificar que a Universidade Federal de Santa Maria buscou alternativas para que os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, tanto os que permaneceram nas Moradias Estudantis quanto os que retornaram às suas cidades, pudessem continuar seu percurso acadêmico, amparados pelas ações de assistência estudantil.

Alguns auxílios foram suspensos neste período, tendo em vista a peculiaridade das atividades remotas. Em contrapartida, outros foram implementados de modo a assistir às necessidades básicas dos estudantes, tais como alimentação e os

subsídios tecnológicos (equipamentos e redes de acesso móveis à internet) para o acompanhamento das aulas remotas. Ressalta-se ainda que as atividades de manutenção das moradias estudantis, como reformas e consertos, não foram interrompidos nesse período.

Cabe destacar que, juntamente com a análise detalhada dos editais, seria interessante realizar uma pesquisa com questionário direcionada aos estudantes que receberam estes auxílios para verificar de maneira mais detalhada suas percepções, pontos positivos e negativos das ações de assistência estudantil durante a pandemia do Covid-19, até porque estas ações precisam ser mantidas e aperfeiçoadas visto que as atividades e aulas presenciais continuam suspensas sem previsão de retorno presencial até grande parte da população já estar vacinada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 24 abr. 2007a.

BRASIL. Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de. Assistência Estudantil – PNAES**. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 19 jul. 2010.

FINATTI, B.E; ALVES, J.M. ; SILVEIRA, R.J. Perfil sócio, econômico e cultural dos estudantes da Universidade Estadual de Londrina-UEL — indicadores para implantação de uma política de assistência estudantil. **Libertas**, Juiz de Fora, v. 6 e 7, n. 1 e 2, p. 246-264, jan.-dez./2006, jan.-dez./2007. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18155/9407. >Acesso em 03 jun. 2020

SABBI, C. R. ; ROSA, A. G. ; TREVISAN, A. L. . Refletindo paradoxos éticos diante da COVID-19: Desafios para uma cidadania democrática. In: SOBRINHO, Liton L. P.; CALGARO, Cleide; ROCHA, Leonel S.. (Org.). **COVID-19: Democracia e Poder**. 1ed.Itajaí - SC:: UNIVALI, 2020, v. 1, p. 144-158.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel Pedagogia do Vírus**. ISBN 978-972-40-8496-1, CDU 347. 2020. Coimbra: Edições Almedina.

21.5.3 A ATUAÇÃO DESCENTRALIZADA MEDIANTE NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO EM CONTEXTO PANDÊMICO

Priscila Aparecida Romero Derevecki[2832]

Jaqueline Lesinhovski Talamini[2833]

Ellyn Josiana da Silva Machado[2834]

RESUMO

O presente artigo tem a intenção de ressaltar a pertinência da atuação e descentralização de trabalhos pedagógicos via núcleo de educação e salientar a especificidade do trabalho desenvolvido no município de Araucária no Ensino Fundamental, principalmente levando em conta o contexto da pandemia; situação que tornou necessária uma reestruturação por parte da gestão da escola e sua relação com os profissionais que atuam na Secretaria Municipal da Educação. Os Núcleos são divididos por regionais e pelo porte de estudantes, contando com cinco assessoras que buscam atender os anseios das Unidades Educacionais, visando um diálogo qualitativo, realizando Mediações in Loco dentro das Unidades por meio de reuniões pontuais, nas quais os profissionais das Unidades Escolares são ouvidos, na intenção de mediar situações, desde as mais corriqueiras até as mais complexas. Como metodologia optou-se pela pesquisa bibliográfica, documental, qualitativa e quantitativa, sendo que para o registro dos dados quantitativos foram analisados registros internos que apresentam as mediações realizadas com os profissionais das unidades educacionais, desde a criação dos núcleos no ano de 2018. Como resultado desta análise, podemos apontar que a Secretaria do Município de Araucária vem se aproximando por meio desse trabalho cada vez mais das Unidades Educacionais e de seus profissionais, de maneira sistemática e democrática, fazendo parte intencionalmente de todo o processo pedagógico.

Palavras-chave: Descentralização. Núcleos de Educação. Trabalho Remoto. Gestão. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

A fim de atender às especificidades das 35 Unidades Educacionais que integram a Rede Municipal de Ensino de Araucária, a Secretaria de Educação implementou, no ano de 2019, a criação de núcleos para dividir as Unidades e personalizar o atendimento. Os chamados Núcleos de Educação consistem numa política de governo, no entanto, com potencial de se transformar em política pública.

[2832] Especialista em Supervisão e Orientação Educacional pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Secretaria Municipal de Educação de Araucária, priscila.derevecki@educacao.araucaria.pr.gov.br
[2833] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Secretaria Municipal de Educação de Araucária, jaqueline.talamini@educacao.araucaria.pr.gov.br
[2834] Especialista em Educação Especial pela Faculdade São Braz, Secretaria Municipal de Educação de Araucária, ellym.machado@educacao.araucaria.pr.gov.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Estes organismos atuam referenciados no conceito de descentralização, promovendo o diálogo ágil entre a comunidade escolar e a municipalidade.

Ao todo foram implantados cinco núcleos e a divisão das Unidades Educacionais deu-se por meio de parâmetros pontuais, dentre os quais estavam a localização geográfica da referida unidade e a quantidade de estudantes atendidos. Cada um dos núcleos passou a contar com uma assessora específica, lotada na Secretaria de Educação. Essas profissionais são responsáveis por estabelecer a ponte entre o órgão gestor municipal e a unidade, com vistas a potencializar o desenvolvimento pedagógico e a tornar o contato mais próximo e facilitado. Um dos aspectos principais da atuação das assessoras consiste naquilo que ficou identificado como Mediações In Loco, que nada mais são do que reuniões com as equipes pedagógicas das Unidades Escolares, nas quais estes profissionais são ouvidos e as diferentes situações podem ser mediadas, desde casos simples até questões de maior complexidade. Em função do quadro pandêmico, as mediações têm sido realizadas por meio de plataformas de videoconferência. No momento atual, entre as principais questões discutidas nas mediações estão as dificuldades oriundas do ensino remoto e a possível migração à modalidade híbrida.

No presente trabalho, de abordagens qualitativa e quantitativa, vamos detalhar o processo de constituição destes núcleos, bem como abordar as estratégias adotadas para a continuidade dos atendimentos, considerando o contexto de distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19. Utilizamos dois encaminhamentos metodológicos: pesquisa bibliográfica (por meio da revisão de literatura referente ao conceito de descentralização) e pesquisa documental (tendo como fontes os relatórios com os dados obtidos pelas assessoras durante o acompanhamento às unidades escolares integrantes de cada núcleo).

2. REVISÃO DE LITERATURA

A ideia de descentralização destaca-se na Região Sul a partir das décadas de 1980 e 1990, quando surge o estímulo à municipalização do ensino de 1º grau, mediante o planejamento participativo. O Governo do Paraná, historicamente, tem buscado implantar em sua gestão o conceito de descentralização, no entanto, a maior parte destas tentativas acabou sendo reduzida a um nível “instrumental”, o que, de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acordo com Lima e Viriato (2000, p. 7), configura uma "forma de colaboração e de responsabilização da comunidade escolar pela manutenção do espaço físico, da falta de recursos, da falta de segurança, entre outras danações".

A década de 1980, inspirada pelos ideais de democratização, trouxe para o debate as categorias de autonomia, descentralização e participação, bem como, discussões sobre políticas de gestão para as instituições escolares. Na década seguinte, "tais políticas receberam ênfase e as categorias acima apontadas materializam-se em Projetos e Programas que têm por fim articular a reforma da gestão escolar à reforma econômica da escola" (ZANARDINI et al, 2013, p. 133). A ideia de descentralização, tanto a nível nacional como no Paraná, trouxe a premissa de que esta contribuiria para a desburocratização da gestão das unidades educacionais. Torna-se relevante compreender que, na História da Educação no Brasil, sobretudo nas décadas de 1980 até início dos anos 2000, os conceitos de descentralização, autonomia e participação foram usados "como estratégia política para transferir a responsabilidade pela Educação para instituições não estatais" (LIMA e VIRIATO, 2000, p. 13). É importante evidenciar que, para a construção deste artigo, a ideia de descentralização não tem o intuito de desobrigar o Estado, ou no caso a Prefeitura do Município de Araucária, de exercer o seu papel mantenedor. No entanto, pressupõe que as unidades educacionais e suas comunidades tenham autonomia decisória acerca dos aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos, cabendo ao Estado fornecer os recursos financeiros e o suporte técnico-administrativo para a manutenção da Escola Pública, garantindo a qualidade do atendimento e o amplo acesso à população.

Naquilo que concerne aos Núcleos de Educação, além da descentralização e da autonomia, há outros aspectos que precisam ser vislumbrados. A igualdade, a inclusão e o pensar nos estudantes como o centro do processo educativo (observando-se de forma especial as fases iniciais de ensino, unido ao favorecimento da aplicação de currículos integrados e da organização do tempo e dos espaços para a efetivação da educação como um todo) enquadram-se neste escopo.

3. A DESCENTRALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Araucária tem população estimada em 143.843 habitantes (BRASIL, 2020) e é considerado o 13º município brasileiro do estado do Paraná mais populoso. O município de Araucária possui uma rede pública de ensino formada por 35 unidades escolares, instaladas nas áreas urbana e rural, que atendem mais de 10 mil alunos, desde a Educação Infantil (Infantil 4 e 5) aos anos finais do Ensino Fundamental. Conta ainda com 37 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), que atendem exclusivamente crianças de 0 a 5 anos (creche e pré-escola) e cinco Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado - CMAEEs. Cada uma dessas unidades possui suas próprias especificidades, que demandam atenção diferenciada. Foi justamente a percepção de tais demandas que levou a Secretaria Municipal de Educação (SMED) a dividir o atendimento pedagógico por núcleos. Até então, o atendimento ocorria de forma centralizada. O acompanhamento do trabalho feito pela SMED se dava de forma geral, para todas as unidades. Ações que funcionavam em certas escolas não se aplicavam a outras, justamente por não haver um olhar pessoal, dirigido com exclusividade às unidades escolares, seus docentes e estudantes e à comunidade às quais pertencem. A partir da criação dos núcleos, foram destinadas assessoras para acompanhar as demandas das unidades, tanto de forma remota quanto presencial. Os núcleos estão divididos atualmente da seguinte forma:

Tabela 1 – Núcleos de Educação

Núcleo 1 (escolas localizadas na área rural)	
Unidade Escolar	**Nº de estudantes**
Escola do Campo Municipal Edvino Nowak	127
Escola do Campo Municipal João Sperandio	148
Escola do Campo Municipal Presidente Castelo Branco	116
Escola do Campo Municipal Professora Andréa Scherreier Dias	192
Escola do Campo Municipal Rosa Picheth	214
Escola do Campo Municipal Rui Barbosa	102
Total do núcleo	**899**
Núcleo 2	
Unidade Escolar	**Nº de estudantes**
Escola Municipal Arnaldo Maia	251
Escola Municipal Eglé Cordeiro Machado Pinto	458
Escola Municipal Prefeito Aleixo Grebos	218
Escola Municipal Professor Ambrósio Iantas	75
Escola Municipal Professor Arlindo Milton Druszcz	460
Escola Municipal Professora Ceci Sueli da Silva Cantador	120
Escola Municipal Professora Delani Aparecida Alves	576
Total do núcleo	**2.158**
Núcleo 3	
Unidade Escolar	**Nº de estudantes**

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Escola Municipal Alderico Zanardini Ozório	218
Escola Municipal Ayrton Senna da Silva	480
Escola Municipal Juscelino Kubitschek de Oliveira	378
Escola Municipal Papa Paulo VI	259
Escola Municipal Professora Egipciana Swain Paraná Carrano	230
Escola Municipal Professora Elvira de França Buschmann	381
Escola Municipal Marcelino Luiz de Andrade	224
Escola Municipal Senador Marcos Freire	231
Total do núcleo	**2.401**
Núcleo 4	
Unidade Escolar	**Nº de estudantes**
Escola Municipal Deputado João Leopoldo Jacomel	187
Escola Municipal General Celso Daltro Santos	220
Escola Municipal Ibraim Antonio Mansur	788
Escola Municipal Irmã Elizabeth Werka	658
Escola Municipal Professora Nadir Nepomuceno Alves Pinto	233
Escola Municipal Professora Terezinha Mariano Theobald	217
Escola Municipal Sebastião Tavares da Silva	547
Total do núcleo	**2.850**
Núcleo 5	
Unidade Escolar	**Nº de estudantes**
Escola Municipal Archelau de Almeida Torres	700
Escola Municipal Elírio Alves Pinto	369
Escola Municipal Pedro Biscaia	348
Escola Municipal Professora Azuréa Busquette Belnoski	333
Escola Municipal Professora Balbina Pereira de Souza	469
Escola Municipal Professora Maria Aparecida Saliba Torres	543
Escola Municipal Professora Silda Sally Wille Ehlke	344
Total do núcleo	**3.106**

Fonte – Núcleos das Escolas da Rede Municipal, com a quantidade de estudantes atendidos em cada uma das unidades educacionais, conforme dados do Departamento de Estrutura e Funcionamento da SMED

Dentre as ações dessa proposta de trabalho descentralizado em núcleos, está a realização de mediações in loco e reuniões específicas por Núcleo de Educação. Esse trabalho possibilita a participação mais ativa de todos os envolvidos no processo educacional, principalmente dos diretores e pedagogos que estão vinculados à gestão escolar, além dos membros da Secretaria Municipal de Educação, que podem auxiliar a resolver dúvidas e demandas específicas de cada Núcleo de Educação descentralizado.

No ano de 2020 até a presente data os professores e os gestores se viram desafiados a enfrentar a situação do distanciamento físico causado pela pandemia. Diante deste novo cenário, foi necessária a criação de novas formas de interação, inclusive no contato que as unidades mantinham com as assessoras de núcleo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Apesar das TIC já fazerem parte, direta ou indiretamente, da rotina das escolas e da realidade de muitos professores e estudantes, a utilização delas no período de pandemia, para substituir os encontros presenciais, tem encontrado vários desafios, entre eles: a infraestrutura das casas de professores e estudantes; as tecnologias utilizadas; o acesso (ou a falta dele) dos estudantes à internet; a formação dos professores para planejar e executar atividades online (SOUZA, 2020, p. 112).

Esta nova realidade causou muitas dúvidas em toda a comunidade escolar. Ao mesmo tempo em que se tornava urgente sanar as incertezas, as unidades e a mantenedora se viram diante da realidade imposta do distanciamento social. Para promover novas formas de interação e não perder o contato tão presente com as assessoras de núcleo, foi necessário a utilização de diversas ferramentas, destacando-se o uso de aplicativos de mensagens de texto, gravações de conteúdo em vídeo e o uso de serviços de compartilhamento de dados via internet.

> Percebe-se no universo deste estudo, que as tecnologias digitais são "substâncias para a performance dessas interações, proporcionando, através de uma série de plataformas digitais, o estabelecimento da comunicação com uma parcela da população que tem acesso a agenciamentos sociotécnicos" (ALMEIDA e ALVES, 2020, p. 2).

No ano de 2021 foram realizadas reuniões individuais com as unidades escolares, a fim de estruturar documentos voltados ao período da pandemia e para tratar de um possível retorno presencial. As assessoras de núcleo mediaram tais encontros por meio de plataforma de videoconferência, transcrevendo as disposições em atas que, posteriormente, foram enviadas às unidades. Isso deu transparência ao processo e possibilitou que as demandas pontuais das unidades, potencializadas regionalmente em função da crise sanitária e seus inúmeros e variados desdobramentos na comunidade escolar do entorno, pudessem ser atendidas de forma personalizada. Também foram realizados levantamentos concernentes às necessidades de manutenção predial das unidades, bem como ao provimento de equipamentos de proteção individual para suprir aos profissionais. Tudo isso se deu por meio de questionários on-line encaminhados às unidades, cujos dados foram compilados em tabelas para que pudessem ser analisados e atendidos pelos departamentos responsáveis para efetuar as devidas obras e concretizar os procedimentos de compras dos referidos equipamentos.

O trabalho realizado pelas assessorias de núcleo integra outros setores da secretaria de educação, como, por exemplo, o de formação continuada, que trabalha diretamente com os docentes e pedagogos, enquanto a assessoria de núcleo dialoga

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cotidianamente com os diretores das unidades. Todo esse trabalho busca garantir a melhoria da qualidade do ensino em Araucária e, no contexto da pandemia, este trabalho integrado tem se mostrado essencial para a concretização do processo de ensino e aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que a Secretaria Municipal de Educação de Araucária tem buscado alternativas para manter um diálogo consistente e profícuo com todas as unidades educacionais do município. A partir do contexto da pandemia, precisou implementar soluções para que este diálogo fosse mantido, ainda que de forma remota. Portanto, utilizando os recursos disponíveis, como por exemplo, aplicativos de mensagens e reuniões por videoconferência, conseguiu mediar diversas situações que ocorreram no cotidiano escolar, bem como realizar a formação de professores e manter a rotina de trabalho com os gestores das unidades de ensino.

A partir do ano de 2020 este trabalho precisou ser adaptado à nova realidade, com a necessidade de medidas de distanciamento social e com a maioria dos profissionais cumprindo seu trabalho de forma remota. Foi necessário realizar todas as atividades burocráticas e de gestão também à distância, sendo que as assessoras de núcleo precisaram inclusive ajudar a instrumentalizar esses profissionais para que pudessem utilizar esses recursos de forma satisfatória. No ano de 2021 estas estratégias foram mantidas e, devido à familiarização dos profissionais com os novos recursos de comunicação, este contato tornou-se mais efetivo. Atualmente, o trabalho segue de forma remota, de modo a superar os desafios que ainda estamos enfrentando.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Beatriz Oliveira; ALVES, Lynn Rosalina Gama. Letramento digital em tempos de covid-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 1-18, Set./Dez. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282> - Acesso em: 03/06/2021.

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Estrutura e Funcionamento. **Dados Rede Municipal de Ensino**. Araucária - PR, 2019a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino

Fundamental. **Relatório final 2019**. Relatório Educação de Jovens e Adultos. Araucária, 2019b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Gestão de Pessoas. **Dados de Profissionais das Rede Municipal de Ensino**. Araucária - PR, 2020a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Dados Núcleos**. Araucária - PR, 2020b.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Dados Araucária - PR. Brasília, 2020. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/araucaria/panorama> Acesso em 25/04/2020.

AVANZINI, Claudinéia Maria Vischi; SILVA, Thais Gama. A Política Pública de Atendimento Pedagógico Hospitalar e Domiciliar no Paraná: alguns exemplos bem-sucedidos. In: **XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Curitiba, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18335_8737.pdf> - Acesso em: 03/06/2021.

SOUZA, Elmara Pereira. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Ano XVII, v. 17, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127> - Acesso em: 01/06/2021.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza; BLUM, Marcia Sabina Rosa; MICHELLON, Edimor Antonio. Uma Análise das Políticas de Gestão Escolar no Paraná e no Brasil entre os anos de 1980 e 2006. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v.3, n.7, p.117-139, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/UMA%20AN%C1LISE%20DAS%20POL%CDTICAS%20DE%20GEST%C3O%20ESCOLAR%20NO%20PARAN%C1%20E%20NO%20BRASIL.pdf> - Acesso em: 07/10/2018.

21.5.4 A AULA ON-LINE COMO TENTATIVA DE DISCIPLINAR O PROFESSOR PARANAENSE

Leonardo Dias

RESUMO

Neste artigo pretendemos de forma breve analisar por um viés disciplinar a partir do filósofo Michel Foucault, algumas das medidas de educação tomadas no estado no Paraná, no período de Pandemia do novo Covid19, em que as escolas estiveram, por decretos governamentais, totalmente fechadas ou em funcionamento com sua capacidade de atendimento reduzida, no qual as aulas ocorreram a distância, em tempo real, via plataformas Google Meet. Para além da aula propriamente dita, vemos também uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) em disciplinar seu corpo docente, através de resoluções e ofícios que determinam espaços e tempos para a ação docente, bem como um sistema de vigilância invisível e hierárquico, que controla as atividades pedagógicas. Tais ações vem em acordo ao projeto educacional da gestão atual, pautado em uma concepção neoliberal que visa a transformação da escola em um ambiente empresarial.

1 INTRODUÇÃO

Segundo o filósofo francês, Michel Foucault (1926-1984), a escola é uma das principais instituições para que a sociedade disciplinar se estabeleça. Como uma instituição que tem a educação como fim principal, a escola na sociedade disciplinar funciona como uma forma de educação social, impondo às crianças, futuros adultos, os mecanismos sociais de controle e desenvolvendo-os para transitar nesta sociedade. Porém, não só as crianças este controle se impõem, mas também aos outros atores educacionais, como professores, pedagogos e equipe de Direção escolar, através de mecanismos disciplinares que se estabelecem como regras e vigilância sobre suas ações. É desta maneira que pretendemos realizar as reflexões propostas neste artigo, analisando a escola e os decretos recentemente publicados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, (SEED), sob um viés, disciplinar, que almeja antes de tudo controlar seus integrantes. Para tanto faremos uma breve exposição de como a escola passou a ser uma instituição disciplinar e os mecanismos e formas de atuação que o caracterizam como tal, também como a educação no Paraná se desenvolve, principalmente, nos últimos anos, flertando com o neoliberalismo, mercantilizando suas funções e transformando, principalmente, seus docentes em funcionários fabris, responsáveis por pontos de trabalho e funções específicas, perdendo o contexto do todo e tornando-os desmobilizados e acríticos.

2 A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO DISCIPLINAR:

Com a ascensão da classe burguesa ao poder, esta propõe nova ordem política e relacionamento social. A figura do rei e seu pátrio poder se enfraquece e toma o seu lugar o poder que passa a ser ditado pelo capital, seu acúmulo, emprego e sua fluidez de movimentação. Este movimento produz a industrialização do Ocidente e é necessária cada vez mais a mão-de-obra dócil e prática. A constante produção de riquezas se dá através de um eixo de relação de maior produtividade com menor dispêndio e a transformação do capital em mercadoria. É devido a esta nova ordem econômica que se inaugura uma, também nova, modalidade de se exercer o poder: a sociedade disciplinar, que tem em sua essência o mecanismo de controle sobre os indivíduos. Esta sociedade, segundo Foucault (1987), é o nome que determina as sociedades ocidentais modernas que se caracterizam por uma rede de instituições nas quais os indivíduos são submetidos a um sistema de controle permanente.

> O domínio sobre o corpo dos indivíduos corresponde, de fato, ao imperativo de transformação desses corpos em força de trabalho e de extração ótima de uma força de trabalho desses corpos que devem ser tornados úteis e dóceis – dóceis para serem úteis de maneira ótima." (SABOT, 2017, p.19)

A disciplina é, na realidade, uma forma de gestão dos homens para a manutenção do capital. Segundo Foucault, a partir do século XVII, podemos observar "esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias..." (2007, p.148).

Já existiam escolas anteriormente ao modelo como estamos acostumados a ver hoje, porém, seus métodos de ensino não se enquadravam ao modelo de sociedade que se queria incutir. A escola passa por uma revolução em seu modus operandi para enquadra-se ao modelo disciplinar. Várias são as ações ao longo dos séculos XVI e XVII que vão transformando a escola, antes um ambiente sem seriação prévia, em que todos aprendiam as mesmas coisas juntos, sem conteúdos definidos por idade e etapas e com métodos praticamente personalizados, para um sistema com indicações de distribuição de alunos em lugares pré-determinados e fixos, divisões na classe; chamadas para controle dos ausentes; anotações; regulação minuciosa de horários e atividades a serem realizadas em cada período de tempo; movimentos obedientes e sincrônicos ao sentar e levantar; posições corporais, gestos. Uma nova realidade que se origina nos mosteiros e vem aportar não só nas escolas de cunho confessional, mas que se estende pelo sistema educacional das escolas básicas. (Foucault, 1987). Isso quando pensamos no controle que se aplica de forma

direta nos corpos dos estudantes, pois, indiretamente outros mecanismos convergem para a promoção da disciplinarização do dispositivo educacional. Temos o exame, por exemplo, tão constante na realidade educacional, que recebe o nome de prova, ou teste, mas que se caracteriza por uma avaliação. Seu propósito é o de medir o aprendizado dos alunos, classificar seus níveis de aprendizado em graus e em grupos, congratular por mérito os que obtiveram melhor resultado e determinar aqueles que necessitam de maior esforço, enfim, normatizar, determinar o padrão a ser alcançado e ao qual todos o empenho é necessário e identificar os que necessitam de intervenção, reforço, troca de lugar, medidas próprias de correção que buscam enquadrar a todos no molde estabelecido.

A disciplina é uma nova realidade social para o século XVII e estabelecida na sociedade do século XVIII, na qual, nos colégios e escolas, “as novas disciplinas não tiveram dificuldade de se abrigar;” (FOUCAULT, 1987, P.128); pode-se dizer, ao contrário, passaram a determinar o ritmo e muitas vezes a própria finalidade de se educar e a maneira de se frequentar um ambiente escolar. A escola passa a ser elemento importante na constituição da sociedade disciplinar e na acomodação social, desde tenra idade, dos indivíduos.

3 A PANDEMIA DE COVID19 E NOVA REALIDADE SOCIAL

A partir do surgimento dos primeiros casos registrados, que aconteceram ao final do ano de 2019, de infeção pelo vírus denominado por SarsCov2, que provoca a doença conhecida como COVID-19, foi detectada sua rápida expansão e em alguns casos a evolução para a morte do doente. Esse quadro combinado com a ausência de medicamentos eficazes no combate, provocou a tomada por parte dos governos, de medidas de isolamento das pessoas. Muitos foram os países que num primeiro momento fecharam suas fronteiras e após os registros dos primeiros casos aplicaram medidas de quarentena social que variam de intensidade de acordo com os estudos de casos e explosão do número de contaminados. Uma realidade que não se tem notícia na história mais recente ou se aproxima somente do ambiente registrado pela gripe espanhola, há cerca de 100 anos.

Pudemos ver pelos meios de comunicação o alastramento da doença pelo mundo e junto dela, as medidas de restrição que se tornaram frequentes e moldaram

nossos modos de vida para adequar-se a elas. Algumas medidas vêm de forma higiênica, como a lavagem frequente de mãos, o uso de máscaras e álcool em gel e outras são de restrição, que envolvem a diminuição da circulação, a aglomeração de pessoas, o fechamento dos estabelecimentos comerciais e de prestação de serviço. Para acomodar-se a estas novas regras, vários aspectos da vida social e individual tiveram que ser readaptados. Dois deles são o trabalho remoto e as aulas à distância. Ambos são realidades já existentes no período de pré pandemia, mas que foram dissipadas no contexto de restrição social imposto.

Não nos cabe aqui fazer uma análise geral dos dois métodos e suas implicações sociais, mas pretendemos, como já foi expresso anteriormente, analisar a partir da filosofia de Michel Foucault, a realidade da educação no Estado do Paraná que foi fortemente abordada pelos aspectos do trabalho remoto e que impactaram na rotina dos envolvidos no processo educacional.

4 UMA EDUCAÇÃO DE MERCADO.

O governo atual do Estado do Paraná, segue na esteira do anterior, a política neoliberal de condução do estado. Muitas são as propostas administrativas que qualificam a afirmação em todas as áreas do governo, das quais, nos deteremos aqui somente à educação. A Secretaria Estadual de Educação (SEED), vem desde 2019 sob um comando empresarial e a gestão vem empenhada em caracterizar a educação do Paraná pela:

> lógica escola-empresa. Não por acaso, a Fundação Itaú Social assumiu o protagonismo da organização do trabalho pedagógico e da formação continuada de professores. Pedagogia do empreendedorismo, das competências e habilidades, pedagogia administrada, do conhecimento cadastrado e prático, da formação do Homo faber (MENDES. et al, 2020, p.11)

A Fundação Itaú Social propõe como regência para a educação paranaense o Guia de tutoria pedagógica (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2014). “Trata-se de um projeto de formação continuada financiado pela gestão do atual governo.” (MENDES et al. 2020, p.11). Documento baseado no estudo A Reforma Educacional de Nova York, e traça várias linhas de ação que em geral são norteados pelo ideal escola-empresa. (Mendes et al. 2020)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sua pretensão é a de melhorar o aprendizado dos alunos através da melhora dos resultados alcançados dos exames de grande escala, como o IDEB e Prova Paraná. O mecanismo para tal empreitada segue a cartilha empresarial, com ações como: definição dos atores e suas tarefas específicas descentralizadas do todo; controle sobre a ação docente, planejamento e tempos escolares; avaliações frequentes e análise da realidade através de planilhas e gráficos correspondentes; desconsideração com órgãos democráticos como a APMF, o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil; presença constante da SEED no cotidiano escolar, através do tutor, profissional responsável, pela vigilância e orientação dos membros escolares sobre as normas que vêm da mantenedora. Um projeto educacional no qual a escola:

> Ela é vista não mais como um espaço de formação cultural e intelectual, mas como chão de fábrica, como empresa, como lugar para protocolar e cadastrar informações, como instituição prestadora de serviços, escola a serviço da produção em série. (MENDES et al. 2020, p.12)

Esse plano de gestão educacional vinha sendo aplicado desde o início do governo, porém, a chegada da pandemia em nosso país interrompeu o processo e guinou os planos, sem perder o foco. Com a assinatura do decreto 4.258, ficaram suspensas as aulas presenciais no Estado do Paraná a partir do dia 20 de março de 2020, sem previsão de retorno. O que fez com que se desencadeasse pela SEED, a modalidade de ensino a distância. Aula online para os alunos e trabalho remoto para os professores.

O modelo de educação no Paraná para o início do ano letivo de 2021 seria o híbrido, com o retorno das aulas presenciais para um determinado número de alunos e o restante acompanharia de suas próprias casas, via aulas on-line. Porém, com o aumento do número de caso de Covid19 e, consequentemente, a promulgação do Decreto Estadual nº 6983, de 26 de fevereiro de 2021, as aulas presenciais, mesmo com reduzido número de alunos tornaram-se impossibilitadas e as aulas aconteceram exclusivamente via on-line ou por material impresso àquelas localidades que não possuíssem acesso à internet via fibra ótica, ou aos estudantes que não tem acesso à internet.

As primeiras orientações aos professores vieram sob o Ofício Circular nº 018-DEDUC/SEED no qual estes deveriam ficar em suas casas e realizar as aulas online via aplicativo Google Meet. Sua frequência seria validada via a realização dessas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aulas de acordo com o horário da escola. Não está claro ainda como seria feito este controle, mas é uma primeira imposição de um regime de trabalho a distância, com horário estrito e sob punição.

Como o Decreto 6.983/2021 teria validade para os dias 01/03 a 05/03, no dia 27/02, a SEED disponibilizou um “esclarecimento aos servidores” referente ao período citado, no qual esclareceu que: “Professores permanecem em casa, fazem o Meet com os estudantes no horário de aula, ficando disponíveis on-line para seus alunos no horário letivo. Deverão acompanhar os estudantes no Aula Paraná on-line.” (SEED, 2021). Orientação vaga, mas a partir daí cada escola passou a determinar seu “horário de meet”. O argumento mais usado é o de que as aulas online aproximam professor e estudante e propiciam a facilidade na aprendizagem. Sob tal pensamento, as escolas, mas principalmente os professores, readequaram sua rotina e passaram a ministrar aulas on-line via este aplicativo. O mais sugestionado é o cumprimento de 50% da carga horária de aulas do professor na turma, via meet, com duração de 30 minutos cada aula.

O que é uma sugestão, logo passou a ser uma obrigação. A resolução 1.111/2021, datada do dia 11/03, no seu resumo, estabeleceu os critérios para que fossem validadas as presenças dos professores durante o ensino remoto. Mas foi além. Instituiu um cronograma de trabalho, um período para validação da aula, um sistema de login e controle que registrou o acesso do professor na plataforma:

> II – Na modalidade de aulas exclusivamente remotas, quando não houver presença de alunos, o professor deverá realizar as aulas via Google Meet seguindo o cronograma de horário das aulas de sua instituição de ensino, preferencialmente na instituição de ensino.
>
> §1º Para configurar presença, o professor deverá realizar as aulas via Google Meet com, no mínimo, 40 minutos de duração por aula, por turma e por disciplina prevista no cronograma de horários das aulas de cada instituição de ensino.
>
> §2º O registro de frequência será efetivado automaticamente pela ferramenta Presença On-Line, com base no login @escola do professor ao logar na plataforma Google Meet, e possível justificativa de falta deverá ser feita pela direção da instituição de ensino.
>
> I - A não realização das aulas via Google Meet implicará o registro de falta, exceto se:
> a) Ocorrer instabilidade no serviço de internet da instituição de ensino no dia, o que deve ser verificado pela Direção, ou
> b) O professor estiver legalmente afastado. (SEED, 2021)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Já de alguns anos que as ferramentas on-line vêm tomando o lugar na realidade escolar. Primeiro veio Livro Registro de Classe On-line (LRCO), que substituiu o tradicional Livro de registro de Classe, onde eram registrados a frequência e aproveitamento dos alunos, bem como os conteúdos ministrados. Para o ano letivo de 2021, uma novidade é inserida no LRCO, os conteúdos e planejamento de aulas já vem previamente registrados, aula a aula, cabendo aos professores apenas ministrá-los. Porém, a resolução 1.111/2021, inaugurou uma nova possibilidade de controle. O preenchimento do tempo do professor, a inserção dele em um posto de trabalho, que passou a ser a tela do computador; a disposição programada de suas tarefas; um poder que determinou tempo e espaço e estabeleceu, de forma virtual o seu início e término. Neste período, o professor como que está sequestrado e refém de uma plataforma, que registra sua presença, sob a função de repetir aulas previamente preparadas, "trata-se de construir um tempo integralmente útil." (FOUCAULT, 1987, p.128).

Na disciplina clássica mostrada por Foucault, a distribuição de lugares físicos próprios para facilitar a vigilância era fator importante. Nesta modalidade de aula on-line o espaço físico é irrelevante, pois, tudo acontece de forma virtual. Não que a vigilância não ocorra. Ao contrário, ela parece até mais efetiva, mas necessita de outros meios, que são as próprias ferramentas que o professor deve acessar para realizar a aula on-line. Ela registra o horário de entrada e saída, de login, o tempo da aula, a participação dos alunos. Como no sistema panóptico, é uma vigilância oculta, que enxerga sem deixar-se ver. A diferença é que a arquitetura panóptica não é necessária. No mundo virtual, cada computador ligado em rede é um olhar que controla quem o acessa.

No dia 24 de março, como que para suprir um lapso ou aumentar a vigilância que, porventura, foi considerada pouca, a SEED promulgou nova resolução. Nesta, "resolveu":

> (...) Alterar o § 1º. Do Art. 2º da Resolução 1.111 (...) que passa a constar da seguinte redação:
>
> §1º Para configurar presença, o professor deverá realizar as aulas via Google Meet com câmera aberta e com, no mínimo, 40 minutos de duração, por aula, por turma e por disciplina prevista no cronograma de horários das aulas em cada instituição de ensino. (SEED, 2021).

No sistema panóptico da educação on-line, todos devem ver o professor, é obrigatório que ele se mostre, esteja sempre visível, mas sob uma "visibilidade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

organizada inteiramente em torno de um olhar dominador e vigilante.” (FOUCAULT, 2007, p. 215). Foucault (2007) nos cita Rousseau, em sua obra Émile, que trata da educação do jovem Émile, nela, “o preceptor de Émile é um vigia;” (FOUCAULT, 2007, p. 215). A Secretaria Estadual de Educação inverteu o processo: aqui, o professor é o foco; controlado e vigiado em sua aula e em suas abordagens didáticas, pelo sistema on-line conteudista, mas, também exposto, pela tela de seu computador, nas residências de seus alunos. “Um ponto central seria ao mesmo tempo fonte de luz que iluminasse todas as coisas, e lugar de convergência para tudo o que deve ser sabido” (FOUCAULT, 1987, p.146). Neste sistema a vigilância é orgânica, percorre todos os âmbitos da ação docente, ainda assim, é pautado na hierarquia. Tudo passa pela mão da equipe de Direção escolar: registro de ausências, justificativas sobre aulas não realizadas, um controle sobre as ausências de alunos e o número daqueles que estão acessando as aulas on-line, a observação das aulas e a orientação dos professores. O sonho da SEED, é que a direção em parceria com o tutor enviado, escancare a realidade escolar. Na resolução ed2.857/2021, ficou estabelecido que uma das funções do Diretor escolar é: “... o acompanhamento de uma aula por dia letivo, conforme previsto no art. 2º,” e a atividade específica é: “... observar a sala de aula e documentar no instrumento de observação, ... “ (SEED.2021).

> “À medida que o aparelho de produção se torna mais importante e mais complexo, à medida que aumentam do número de operários e a divisão do trabalho, as tarefas de controle se tornam mais necessárias e mais difíceis. Vigiar torna-se então uma função definida, mas deve fazer parte integrante do processo de produção; “(FOUCAULT, 1987, p.146)

São técnicas de poder que se realizam através de um sistema de controle, com objetivo de docilização dos trabalhadores da educação que está em jogo. Que não nasce na escola de hoje em dia, nem vem com as tecnologias digitais contemporâneas, mas um processo que, variavelmente, politicamente, em maior ou menor grau, a tempos vem sendo instalado. Tecnologias centradas no corpo, mas que buscam a docilidade. Que almejam a utilização ótima da força de trabalho no tempo que se é empregada. No qual o horário de início e término, a repetição da aula pronta, o controle da duração da atividade, fecham um círculo em que: “o tempo medido e pago, deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado ao seu exercício.” (FOUCAULT, 1987, p. 129). Em um sistema de governo no qual o ideal é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o mínimo de investimento público, esse poder de vigilância se exerce em todas as instâncias do trabalho.

5 CONSIDERAÇÃO FINAIS

As medidas tomadas pela SEED para estabelecer o ensino remoto on-line visam controlar todo processo educacional. O controle e a punição são os mecanismos que permeiam a ação educadora dos professores do Paraná. Realidade que já vinha se instalando ao longo de alguns anos, mas que com a pandemia e o consequente discurso que se desenvolveu, possibilitou o incremento de outras formas e aceleraram sua instalação. São ações que priorizam mais o método de realização da atividade do que o resultado que ela alcança e que, principalmente, focam no controle sobre os professores e consequente disciplinarização destes. Mecanismos que atuam em busca de um corpo docente mais dócil e menos participativo, uma escola menos democrática e mais empresarial. São ações de poder focalizadas no corpo dos professores. Não que outras formas de poder, para se exercer, não se detivessem e se empunhassem sobre os corpos dos professores. Temos as repressões históricas dos dias 30 de agosto de 1988 e 29 de abril de 2015, como exemplo disso. Ações que massacraram, sangraram, pisotearam, cacetearam, desmoralizaram o corpo dos professores, mas que se exerciam sob outra ótica de poder. Um poder que se exibe, mostra sua desproporcional força, seu aparato militar e parece, impor-se pelo medo das consequências de se contrariá-lo. Este, ao contrário, quer utilizar as forças do corpo; utilizá-lo ao esgotamento, torná-lo dócil e obediente, regrado, desarticulado. É um poder racional. Entende o processo pelo viés econômico e utiliza-se de uma nova contextualização social para impor suas medidas. Outra forma de poder, sobre o mesmo corpo, não mais suave, somente mais sistemática e, talvez, mais efetiva.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade: Curso no Collège de France** (1975-1976). 2ª edição. São Paulo. Martins Fontes. 2019.

_____. O olho do Poder. In: **Microfísica do Poder.** 23ª edição. São Paulo. Graal. 2007.

_____. **Vigiar e Punir.** 32ª edição. Petrópolis. Vozes, 1987.

MENDES, A. A.; HORN, G.B.; REZENDE, E. T. de. As políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paranaense. **Roteiro,** v.45, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22393. Acesso em: 10 jul. 2021.

PARANÁ. Governo do Estado do. **Decreto 6.983.** 26 de fevereiro de 2021. Determina medidas restritivas de caráter obrigatório, visando o enfrentamento de medidas de saúde pública decorrente da pandemia de Covid-19, Disponível: https://www.aen.pr.gov.br. Consultado em 01/07/2021;

_____. **Decreto nº 4.258. 17/03/2020.** Altera dispositivos do Decreto 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – covid 19. Disponível em: https://www.leisestaduais.com.br. Retirado em 22/06/2021

PARANÁ, Secretaria de Educação do Estado do. **Ofício Circular nº 018-DEDUC/SEED**

_____. **Esclarecimento aos servidores para o período entre 1º e 5 de março**. Disponível em: https://www.educação.pr.gov.br. Consultado em 22/06/2021

_____. **Resolução 1.111/2021 GS/SEED.** 11 de março de 2021. Estabelece os critérios para o registro de frequência dos professores no ensino híbrido e/ou remoto durante a pandemia de Covid19.

_____. **Resolução 1.311/2021 GS/SEED**. 24 de março de 2021. Altera dispositivo da resolução nº 1.111 – GS/SEED, de 11 de março de 2021.

_____. **Resolução 2.857/2021 GS/SEED.** 02 de julho de 2021. Esclarece os procedimentos complementares referentes à atuação, atribuições e competências do Diretor e Diretor Auxiliar das instituições de ensino da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná.

21.5.5 A CONSTITUCIONALIZAÇÃO DO CAQI/CAQ E A JUDICIALIZAÇÃO

Eduardo Bocalete Pontes Gestal[2835]

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo averiguar a procedência científica e acadêmica da argumentação sobre o Custo Aluno Qualidade (CAQ) e o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), ao serem constitucionalizados, desencadeariam uma nociva sequência de judicialização. Também acumula a finalidade de investigar a possibilidade de que com a inserção do CAQi/CAQ na Constituição Federal, ocorra o efeito contrário. Para isso, adotou-se uma metodologia de pesquisa quantitativa e qualitativa na análise de produções científicas e acadêmicas resultantes da busca em plataformas oficiais eletrônicas, que relacionassem diretamente o CAQi/CAQ com a judicialização. Ainda, também foi feita uma pesquisa jurisprudencial perante o Tribunal de Justiça do estado de São Paulo (TJSP) a fim de se levantar quais demandas já são alvo de elevada judicialização, elencando-se a principal como objeto de análise: a falta de vagas em unidades de ensino. Feito isso, foi feita uma pesquisa bibliográfica direcionada nas mesmas plataformas oficiais de busca de produções científicas e acadêmicas visando apurar obras que tratam sobre a demanda selecionada e também versem sobre o CAQi/CAQ. Ao final de todo processo, considerando os moldes em que a pesquisa foi realizada, foi possível concluir que não há respaldo científico ou acadêmico que sustente a argumentação de que a constitucionalização do CAQi/CAQ desencadearia uma onda prejudicial de judicialização. Por outro, averiguou-se quanto a situação extraída como alvo de saturada judicialização, há suporte científico e acadêmico que legitima o potencial do CAQi/CAQ em lidar com ela administrativamente, explicitando a tendência de que o CAQi/CAQ detém capacidade de inibir a judicialização. Como reflexão final, ponderou-se sobre o fato de ainda que prospere uma judicialização acentuada com a constitucionalização do CAQi/CAQ, ela possa vir a ter um efeito benéfico, na garantia de direitos, não necessariamente vir a ser prejudicial.

Palavras-chave: Custo Aluno-Qualidade (CAQ). Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi). Judicialização. Constitucionalização.

1 INTRODUÇÃO

Na data de 26 de agosto de 2020, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 108, a qual, dentre as alterações que fez, incluiu o CAQi/CAQ no texto do parágrafo 7º do artigo 211 da Constituição Federal. Todavia, antes desta emenda, houve um relevante processo histórico, mobilizatório e de debates para que o CAQi/CAQ constasse na legislação brasileira, especialmente na Carta Magna.

Dentre posicionamentos desfavoráveis a normatização do CAQi/CAQ, destacando-se a sua constitucionalização, surgem argumentos que expressam o receio de que o CAQi/CAQ, ao integrar a Constituição Federal, desencadeie uma

[2835] Bacharel em direito pela Faculdade de Direito de Franca e graduando em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.
Email: eduardo.gestal@usp.br

sequência de judicialização[2836] de caráter prejudicial. No entanto, também há o posicionamento de que aconteça o efeito inverso.

Diante disso, o presente trabalho objetiva estudar a relação entre o CAQi/CAQ[2837] e a judicialização, ao analisar obras referentes a ambos. No mais, também busca identificar a principal causa de elevada judicialização no Tribunal de Justiça de São Paulo e comparar os resultados da pesquisa jurisprudencial realizada junto aos de pesquisas pertinentes.

2 O CAQ, CAQI E O RECEIO DA JUDICIALIZAÇÃO

Pode-se definir o CAQ (Custo Aluno-Qualidade), em breve síntese, como um mecanismo desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação que visa apurar os insumos fundamentais para o financiamento da educação pública possibilitar um padrão de qualidade nessa área, identificando o custo por cada aluno, sob uma perspectiva democrática e do direito humano (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018).

Quanto ao CAQi (Custo Aluno-Qualidade Inicial), é possível qualificá-lo como instrumento preparatório e processual à viabilização do CAQ, ao estabelecer o padrão mínimo de qualidade que precisa ser investido. Através do CAQi/CAQ, vislumbra-se concretizar o ideário do direito à Educação previsto no ordenamento jurídico brasileiro, principalmente no tocante a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. (CARREIRA; PINTO, 2007; CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020).

Em relação a contextualização histórica da construção e definição do CAQi/CAQ, resumidamente, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação priorizou o assunto como meta no ano de 2002, pois ainda se tratava apenas de uma noção (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020), efetuando um processo de elaboração conjunto a sociedade civil e especialistas até o ano de 2005.

[2836] Considera-se judicialização como “algumas questões de larga repercussão política ou social que estão sendo decididas por órgãos do Poder Judiciário” (BARROSO, 2012, p.24)
[2837] Este será o termo adotado para se referenciar tanto o Custo-Aluno Qualidade e o Custo-Aluno Qualidade Inicial, uma vez que, em síntese, ambos representam o mesmo conceito, apenas com a diferenciação de que o primeiro representa o padrão mínimo e o segundo o padrão visado.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No ano seguinte, o CAQi/CAQ já era discutido em audiências públicas do poder legislativo e fóruns que contribuíram com seu aprimoramento. Até que em 2008, foi lançado o primeiro livro a publicar a sistematização do CAQi/CAQ (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018).

Nesse sentido, pontua-se que nesse cenário foi se consolidando a implementação do CAQi/CAQ, sendo primeiramente junto a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), ao integrar o texto da Emenda Constitucional 53/2006. Ademais, atualmente o CAQ e o CAQi estão inseridos em quatro das doze estratégias da Meta 20 do PNE 2014-2024, além de finalmente constarem expressamente na Constituição Federal como referência no padrão de qualidade, após a promulgação da Emenda Constitucional 108/2020 que instituiu o novo Fundeb.

Diante disso, importante destacar que adiante a constitucionalização do CAQi/CAQ, espera-se que sejam finalmente empregados na prática, pois ainda que antes constasse em lei através do atual PNE, não houve a sua execução. No mais, quando da mobilização para a aprovação do novo Fundeb e à inserção do CAQi/CAQ no texto constitucional, houveram críticas referentes a uma possível crescente judicialização da Educação e políticas públicas diante da suprema força normativa do CAQi/CAQ.

Quanto a isso, aponta a Campanha Nacional do Direito à Educação em sua Nota Técnica sobre a PEC 26/2020 intitulada “Por que é imprescindível constitucionalizar o CAQ?” posicionamentos que suscitam aumento da judicialização se constitucionalizado o CAQ, destacando-se o pontuado pela ONG “Todos Pela Educação”:

> Contudo, a depender de como for regulamentado, ou mesmo se a regulamentação demorar a ser feita, o CAQ pode gerar consequências indesejadas para os sistemas educacionais. Sua definição como premissa constitucional acompanhada de uma formulação baseada em lista rígida e extensiva de insumos educacionais para um padrão único de escola no Brasil inteiro pode desencadear uma onda de judicialização da Educação Básica [...] (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 5)

Ademais, também advogou Mariza de Abreu: “Constitucionalizar o CAQ não contribuirá para melhorar a oferta educacional e implicará embates e judicialização das políticas públicas.” (ABREU apud CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À

EDUCAÇÃO, 2020). Portanto, pode-se averiguar, principalmente através dos pareceres elencados, que há preocupações de que o CAQi/CAQ desencadeie demandas judiciais em excesso, considerando isso como algo negativo.

3 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E ACADÊMICAS QUE RELACIONAM A JUDICIALIZAÇÃO COM O CAQI/CAQ

Diante da existência de receios da consequência de exacerbada judicialização que poderia ser desencadeada com a constitucionalização do CAQi/CAQ, buscou-se, através do presente trabalho, pesquisar e apurar produções da comunidade científica e acadêmica que relacionam o CAQi/CAQ com o fenômeno da judicialização, a fim de averiguar e identificar os possíveis fundamentos para essas suspeições.

Para tanto, utilizou-se de uma metodologia de pesquisa quantitativa e qualitativa na análise de dados obtidos dos resultados de buscas em plataformas eletrônicas que disponibilizam trabalhos acadêmicos e científicos. Dentre as plataformas de busca utilizadas na pesquisa, estão: “Google Acadêmico”; “SCielo”; “Banco Nacional de Dissertações e Teses” (BDTD); “ERIC”; “Portal de Periódicos da CAPES”; e “Academia.edu”.

Nos campos de busca das plataformas mencionadas, entre as datas de 15 a 26 de agosto de 2020, foram pesquisados os termos: “Judicialização” junto de, ora “CAQ” e ora “CAQi”. Ademais, os termos “CAQ” e “CAQi” também foram pesquisados isoladamente. Destaca-se que foi adotada a premissa de que as produções que se referirem ao CAQi/CAQ utilizam destas siglas, ou seja, não se referirão a ambos somente por sua nomenclatura completa (Custo-Aluno Qualidade/ Custo-Aluno Qualidade Inicial).

Através desta pesquisa, buscou-se classificar todos os resultados em relação a pertinência do assunto, pois, principalmente as siglas CAQi/CAQ também são adotadas para expressar terminologias de conteúdos de outras áreas do conhecimento, como medicina e química, por exemplo, e quais dos pertinentes efetuavam uma relação direta do CAQi/CAQ com a judicialização.

Ante o exposto, dentre os resultados analisados, apurou-se somente um conteúdo, ou seja, uma produção científica e acadêmica, que ao ser analisada, foi possível identificar uma passagem que relaciona diretamente o CAQi/CAQ com a

judicialização. Tratou-se de uma dissertação de mestrado, intitulada “A meta de investimento público do II Plano Nacional de Educação: entre projetos políticos e coalizões”, de autoria de Bruna Barcellos Mattos.

Na referida produção, a autora efetua relação entre o CAQi/CAQ e a judicialização ao discorrer sobre o Parecer CNE/CNB 08/2010, elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação junto do Conselho Nacional de Educação, sendo considerado por ela um documento importante para a temática do CAQi/CAQ, o qual não obteve a homologação do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Diante disso, a autora apresenta três hipóteses sobre qual seria a justificativa da falta de aval do MEC, dentre elas o receio da consequência da judicialização, comentando excertos da fala do até então Secretário Executivo do MEC em uma audiência pública.

No entanto, em análise do exposto na pesquisa mnencionada, verificou-se que também houve um posicionamento de que a judicialização ocorreria justamente pela ausência do CAQi/CAQ no texto constitucional. Portanto, nota-se que diante dos resultados da pesquisa efetuada, somente foi possível encontrar um único resultado que associou o CAQi/CAQ incisivamente com a judicialização, o qual, inclusive, aborda sobre uma ressalva diferente das apresentadas que contrariam a constitucionalização do CAQi/CAQ.

4 DEMANDA POR VAGAS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO JUDICIÁRIO E A RELAÇÃO COM O CAQi/CAQ

Nesta perspectiva de estudo da judicialização da Educação, principalmente em cheque com a constitucionalização do CAQi/CAQ, optou-se por realizar uma análise de quais demandas educacionais atualmente são objetos de decisões judiciais, em especial, no território paulista. Para isso, procedeu-se uma pesquisa quantitativa e qualitativa de jurisprudências disponibilizadas na plataforma eletrônica do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP).

Nos campos de busca, ativado o filtro de resultados para somente acórdãos, foram utilizados os termos “reexame necessário” junto de “escola”, efetuando-se a busca na data de 26 de agosto de 2020. A escolha do primeiro termo se justifica por expressar que o ente público já teve uma derrota judicial em primeira instância,

enquanto o segundo delimita a temática. Feita a busca, surgiram 1630 acórdãos como resultado. Dentre eles, foram selecionados os cinquenta mais recentes para análise (o mais recente datado de 26/08/2020 e o mais remoto datado de 04/08/2020).

Dentre os selecionados, 45 eram referentes a demanda por vaga em escola ou creche, em especial na educação infantil, em que o estudante invoca o Poder Judiciário para coagir o poder público a fornecer a vaga na instituição de ensino, já havendo a condenação do poder público em primeiro juízo.

No tocante as decisões coletadas, nenhuma desobrigou o poder público a disponibilizar a vaga, sendo que 26 reformaram em parte as condenações de primeira instância somente na questão de correção de multas e verbas sucumbenciais, ou/e para acrescentar a determinação de que a vaga não precisa ser em instituição de ensino específica, podendo ser qualquer uma desde que não esteja localizada em distância superior a dois quilômetros da moradia do estudante.

Os 19 acórdãos restantes em nada alteraram as decisões do juízo a quo. Ademais, também se apurou que os acórdãos decidiram sobre demandas oriundas de 14 municípios diferentes, assim como o máximo de decisões sobre esse tema por parte dos desembargadores, no período analisado, em um mesmo dia, foram 17, na data de 10 de agosto de 2020. Por fim, calculou-se uma média de aproximadamente 2,81 de decisões por dia nos tribunais sobre este tema, ao dividir o máximo de decisões pelos dias trabalhados dos desembargadores no lapso temporal analisado.

Através dos resultados da pesquisa jurisprudencial do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, foi possível identificar a acentuada judicialização do direito de ir à escola, em que figura o empecilho do poder público em garantir vagas. Portanto, efetuou-se uma pesquisa direcionada nas plataformas de pesquisa de trabalhos acadêmicos elencadas no capítulo anterior, para fins de análise de produções referentes a falta de vagas em escolas e creches que também abordem sobre o CAQi/CAQ.

Taporosky e Silveira (2018) analisam decisões judiciais de todos os tribunais estaduais do Brasil para elaborarem um estudo de como a qualidade da educação infantil é discutida no sistema de justiça. Diante disso, ressaltam a judicialização da demanda por vagas e expressam preocupação com a expansão de vagas forçada pelo judiciário em relação a qualidade, de modo que ela possa ser comprometida, sendo justamente ao tratar disso que efetuam relação com o CAQi/CAQ:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Da análise do conteúdo destas decisões e, em especial, da fundamentação encontrada, percebe-se que o Poder Judiciário tem, em grande parte das vezes, observado a existência das previsões legais positivadas no ordenamento jurídico para a análise e deferimento das condições de oferta na EI. No entanto, a compreensão da qualidade da educação como princípio de direito considera, como visto, não apenas as previsões legais, mas a busca de tudo o que pode ser considerado como necessário à sua garantia, de forma ampla e maximizada. Portanto, embora se compreenda que não são todas as dimensões de qualidade que devam ser juridificadas (XIMENES, 2014), o exercício da função jurisdicional pelo Poder Judiciário, de julgar a lei, reforça a importância de juridificar, em determinada medida, o que se entende por qualidade (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Nesse caso, demonstra-se relevante a previsão legal dos insumos indispensáveis à garantia desse direito, como define a LDB e o CAQ, previsto no PNE. (TAPOROSKY; SILVEIRA, 2018, p. 25)

Nessa perspectiva, nota-se que o CAQi/CAQ pode ser um aliado do Poder Judiciário no tocante a referenciar e garantir a qualidade adequada na oferta de ensino, sendo ainda mais recomendável que possua previsão legislativa. Assim, reflete-se que este exercício jurisdicional de garantia de direitos utilizando-se do CAQ/CAQi, possa ser ainda mais efetivo se o seu peso normativo for ainda maior, no caso, ao integrar a Constituição Federal.

Ainda, Ferreira (2017), aborda sobre o acentuado déficit de vagas na Educação Infantil, em especial no estado do Paraná, e em suas conclusões, dispõe o seguinte sobre o papel do CAQi/CAQ:

> Convém ressaltar ainda que, o direito à educação não se limita meramente ao acesso, mas também à permanência com padrões mínimos de qualidade, indubitavelmente a implementação do CAQi mostra-se como uma possibilidade real de garantia da efetivação do direito à educação, com destaque para a EI, sinalizando a premência da União assumir maior responsabilidade na oferta desta etapa de ensino. (FERREIRA, 2017, p. 7)

Por fim, evidencia-se o caráter combativo do CAQ/CAQi frente a falta do direito à educação e o acesso a ela, de modo a poder ser considerado como um meio de lidar e tentar solucionar com a necessidade de garantir a oferta de vegas junto da qualidade. Desse modo, havendo o êxito administrativo derivado do emprego do CAQi/CAQ, é possível concluir que ocorrerá a diminuição da judicialização pela demanda por vagas, uma vez que se estiverem disponibilizadas, o aluno não precisará recorrer ao Poder Judiciário visando garanti-las.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante de todo conteúdo pesquisado e exposto, foi possível concluir que o CAQi/CAQ, ao contrário do que apresentam alguns receios, apresenta indícios de que, constitucionalizado, poderá inibir o fenômeno da judicialização. Isso se justifica, uma vez que demonstram potencial de cuidarem administrativamente de questões que atualmente saturam o Poder Judiciário, evitando a necessidade dos indivíduos recorrerem a intervenção jurisdicional na busca pela garantia de seus direitos.

Não se deixa de destacar que as preocupações acerca de uma “onda” de judicialização com a constitucionalização do CAQi/CAQ derivariam de possíveis responsabilizações de gestores que não consigam atender as exigências mínimas por falta de recursos. Todavia, não se considera este argumento como sustentável, pois, conforme elucidado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o planejamento do CAQi/CAQ possui os parâmetros passíveis de discussão, além de que o Fundeb prevê a implementação dos recursos, além de todo procedimento estar previsto para ocorrer de forma gradativa (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020).

Ademais, diante da pesquisa, na maneira como foi proposta, visando identificar produções científicas e acadêmicas que relacionassem o CAQi/CAQ com a judicialização, não foi possível identificar qualquer trabalho que sustentasse o argumento da ocorrência de uma judicialização prejudicial quando o CAQi/CAQ passasse a constar na Constituição Federal.

Consequentemente, visou-se pesquisar demandas que podem ser consideradas como já judicializadas, principalmente em solo paulista, para que assim também fosse possível estabelecer uma relação delas com o CAQi/CAQ, uma vez que também é defendido que possuem a capacidade de justamente diminuir a judicialização (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020).

Quanto a demanda de disponibilização de vagas em unidades de ensino, em especial na Educação Infantil, diante da pesquisa jurisprudencial no TJSP, foi possível averiguar que se trata da situação referente a Educação mais judicializada em São Paulo atualmente, pelo menos durante o período analisado. Pois, representou 90% dos resultados de ações referentes a Educação em que o poder público é condenado em primeira instância, alcançando uma média de quase três acórdãos por dia sobre o assunto.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No mais, através da pesquisa bibliográfica, identificou-se que o problema da falta de vagas transcende o estado de São Paulo. Quanto a relação dele com o CAQi/CAQ, notou-se que são considerados como mecanismos para lidar com essa dificuldade que exageradamente é tratada no judiciário. Inclusive, como no caso de Ferreira (2017), há conclusões de que o CAQi/CAQ represente uma possibilidade real de solução.

Portanto, diante de todo pesquisado, não foi possível encontrar fundamentação sobre os riscos de que haja uma crescente judicialização com a constitucionalização do CAQi/CAQ. Pelo contrário, através da análise do que mais passa por elevada judicialização no estado, foi possível averiguar o potencial do CAQi/CAQ de resolução administrativamente. Ademais, mesmo que incidisse uma alta de judicialização, não se vislumbra a possibilidade de que ela seja nociva.

Nesse sentido, Romualdo Portela de Oliveira (2020), em seu discurso em Live do Fórum Estadual de Educação de Pernambuco, tratando exatamente sobre a judicialização do CAQi/CAQ, explica que, primeiro, toda legislação só por estar mal redigida já pode gerar judicialização. Portanto, considera esse não seria um argumento robusto para ser contra a utilização no CAQi/CAQ no texto constitucional com base na incidência de judicialização. No mais, também pontua que a judicialização pode ser benéfica, recordando que algumas conquistas importantes da educação brasileira decorreu de judicialização, como o piso salarial, por exemplo (OLIVEIRA, 2020).

Finalmente, ante a todo exposto, conclui-se que o receio de que constitucionalização do CAQi/CAQ gere uma onda de judicialização nociva é desprovido de fundamentação acadêmica e científica. Diante do evidenciado, é possível perceber que o CAQi/CAQ apresenta muito mais capacidade para lidar com os problemas que já são judicializados do que intensificá-los ou criar novos. Desse modo, enxerga-se que a constitucionalização do CAQi/CAQ apresentará mais força normativa, na expectativa de que haja maior garantia e agilidade na sua execução, não apresentando nenhuma evidente consequência temerária ao Poder Judiciário.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Luis Roberto. Judicialização, Ativismo Judicial e Legitimidade Democrática. **Thesis**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 23-32, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 ago. 2020.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial:** rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global, 2007.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **O CAQi e o CAQ no PNE:** quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?. São Paulo, 2018. E-book.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Por que é imprescindível constitucionalizar o CAQi?.** Nota técnica. 2020.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski. A efetivação do direito à Educação Infantil frente às políticas de Financiamento Educacional no Brasil. **Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação**, v. 5, 2017.

MATTOS, Bruna Barcellos. **A meta de investimento público do II Plano Nacional de Educação:** entre projetos políticos e coalizões. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA. Romualdo Portela de. Regulamentação do Fundeb. **Live do Fórum Estadual de Educação de Pernambuco**. 2020. Disponível em: youtube.com/watch?v=9qUp20nEvmU&t=2077s. Acesso em: 09 set. 2020.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. A qualidade da educação infantil como objeto de análise nas decisões judiciais. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Considerações sobre o Custo Aluno Qualidade (CAQ)**. 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/532.pdf?1456868649. Acesso em: 22 ago. 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.5.6 A EDUCAÇÃO EM BARRA DO GARÇAS – MT: UMA ANÁLISE DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DO SIOPE

Karolayne Pereira Marques[2838]

Talia Moreira Souza[2839]

Odorico Ferreira Cardoso Neto[2840]

RESUMO

O presente estudo tem como alvo trazer informações, ponderações e discussões sobre a educação no município de Barra do Garças – MT e como está se dando seu desenvolvimento e financiamento de acordo com os dados disponibilizados no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) e observatório do PNE. Para isso foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental com a coleta de dados em leis e plataformas governamentais. Além disso foram utilizados dados obtidos através do projeto de pesquisa: "Politicas para a Educação Pública Básica e seu Financiamento, em desenvolvimento na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia. O objetivo é analisar a situação da educação no referido município frente ao Plano Nacional de Educação (PNE) e como está se dando o seu custeio. A situação atual é um campo repleto de dados desatualizados, faltam dados quanto ao cumprimento e acompanhamento não só do PNE, mas também dos planos educacionais estadual e municipal. No tocante às despesas, o que se pode observar são restos a pagar durante o período analisado (2017-2020) e uma divergência entre os dados disponibilizados na plataforma do SIOPE e no Portal da Transparência. Dessa forma, é lógica a ideia de que é preciso refletir sobre a educação desde o nível municipal até o nacional no sentido de se descobrir onde estão as falhas que impedem o país de ter uma educação socialmente engajada, universalizada e de qualidade.

Palavras-chave: Educação. SIOPE. Plano Nacional de Educação. Políticas Educacionais. Araguaia.

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais visam a ampliação do acesso à educação para todos, tendo como objetivo criar uma sociedade apta para contribuir com o crescimento e desenvolvimento da nação.

Assim, se faz necessário analisar a educação e as políticas educacionais com um olhar voltado para o país e também para os municípios afim de que se tenha um desempenho satisfatório na missão de promover uma educação pública de qualidade.

[2838] Graduanda em Direito, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), karolayne.med@hotmail.com.
[2839] Graduanda em Geografia, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), taliamoreirasouzatalia@hotmail.com.
[2840] Professor, Pós Doutor em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), kikoptbg@gmail.com.

Com isso o presente estudo se justifica por trazer uma análise sobre a educação no município de Barra do Garças-MT levando em consideração o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE).

Ademais, para possibilitar tal análise, levou-se em conta, além dos dados obtidos em plataformas governamentais e leis, discussões desenvolvidas no projeto de pesquisa "Politicas para a Educação Pública Básica e seu Financiamento" em desenvolvimento na Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário do Araguaia (UFMT – CUA), estudo que pesquisa a educação em 30 municípios do Vale do Araguaia, sendo um deles Barra do Garças - MT.

Portanto, o presente artigo busca compreender o desenvolvimento e financiamento da educação no município pesquisado, organizando-se em uma breve exposição sobre como se estrutura a educação no local, em seguida uma análise das metas do PNE cumpridas no município e uma apresentação de informações que mostram em que consistiu o custeamento da educação na localidade no período de 2017 a 2020, bem como a divergência de tais dados em plataformas distintas.

2 O MUNÍCIPIO E A EDUCAÇÃO

O município de Barra do Garças-MT faz parte do Vale do Araguaia, delimita as fronteiras do Estado de Mato Grosso e Estado de Goiás e é repleto de belezas naturais como as diversas cachoeiras e praias de água doce.

Formado por pessoas de diferentes estados, o município conta com a população estimada de 61.135 pessoas, com a extensão territorial de 9.142 Km2 (IBGE) e se situa no Nordeste Matogrossense, Médio Araguaia, a cerca de 508 km da capital Cuiabá (IBGE, Censo Demográfico 2010).

Além disso, em relação a estrutura da educação na cidade, em concordância com o IBGE (2020), a cidade conta com 45 escolas de nível fundamental, com 579 docentes e 8.690 alunos matriculados nesse nível. No que diz respeito ao nível médio, o município possui 18 escolas, 310 docentes e 2.913 alunos matriculados.

Ainda, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade chega a 96,3% (IBGE, Censo Demográfico 2010) e em relação ao seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Barra do Garças-MT alcançou 5,7 referente aos

anos iniciais (2019); 4,5 referente aos anos finais (2019) e não apresentou dados referentes ao ensino médio.

Desse modo, é nesse cenário que passamos a tecer discussões a respeito do desenvolvimento da educação do município, seu financiamento e refletir se este vem cumprindo com seu papel de tornar os cidadãos aptos para a vida em sociedade.

2.1 Uma análise do Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE) surgiu como um projeto de lei com o intuito de acompanhar desde municípios, estados até o nacional, visando sempre coletar dados e acompanhar o desenvolvimento da educação nacional. O atual PNE entrou em vigor em 2014 e tem o seu fim marcado para o ano de 2024, nele são apresentadas 20 metas educacionais e tem como alvo cumprir todas elas em todos os municípios do país.

Desse modo, com o foco voltado para o município de Barra do Garças – MT devemos analisar quais metas do PNE foram concretizadas durante esses 7 anos de vigência.

Os dados apresentados a seguir foram retirados do Observatório do PNE no ano de 2019, tendo em vista que muitos dados desapareceram da plataforma após o referido ano. Assim, no município de Barra do Garças – MT foram cumpridas as seguintes metas:

> [...] META 2: Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. [...] META 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados [...] META 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). [...] META 11: Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público. [...] META 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. [...] META 18: Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de

> planos de Carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. META 19: Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. [...] (PNE, 2014)

Logo, o que se observa é que das 20 metas do Plano Nacional de Educação apenas 7 conseguiram atingir sua efetivação, porém não chegando nem na metade do que foi proposto.

Ainda, em relação ao Plano Estadual de Educação não se encontram muitas informações sobre as metas cumpridas, mas segundo o relatório da SEDUC-MT, divulgado no ano de 2018, apenas duas metas teriam sido cumpridas em todo Estado. Já, em relação ao Plano Municipal de Educação, não se encontram indicadores e/ou relatórios sobre quais metas já foram concretizadas.

Portanto, é fato que para conseguir alcançar o objetivo geral até o ano de 2024 será preciso que o município trabalhe arduamente. Além disso, levando em consideração o momento atual (surgimento da pandemia da Covid-19 em 2020), que demandou o distanciamento social e a utilização do ensino a distância, o que se tem é que as metas que não conseguiram ser atingidas passam por mais esse obstáculo, aumentando assim o temor de que o Plano Nacional de Educação não seja cumprido nem em 20% das metas estabelecidas.

2.2 Uma análise dos dados do SIOPE

Sobre as classificações das despesas utilizadas para produzir tal estudo, foi empregue a dotação atualizada que se trata da fase de planejamento, ou seja, o valor inicial aprovado, seguido da fase de execução, onde se tem a despesa empenhada que é aquela que o gestor cria a obrigação de pagar, após isso se tem a despesa liquidada que consiste no valor total do que foi feito ou comprado e, por fim, se tem o pagamento de tal despesa que se nomeia, logicamente, despesas pagas.

Nesse sentido, em relação ao município pesquisado foram colhidos dados sobre as despesas com a educação na plataforma do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), senão vejamos:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1 – Despesas do Município

	2017	2018	2019	2020
Dotação Atualizada	40.288.171,31	40.367.288,81	43.015.171,83	48.974.052,65
Despesas Empenhadas	34.165.047,05	39.770.264,04	42.865.498,33	48.987.143,14
Despesas Liquidadas	33.865.174,57	39.665.062,62	42.731.585,11	48.873.457,27
Despesas Pagas	33.277.077,38	38.407.283,33	41.513.683,07	48.581.695,01

Fonte: SIOPE/FNDE (2021).

Os dados apresentados demonstram um aumento considerável do orçamento disponível para empenho na educação do município nos últimos 4 anos. No período considerado, a dotação atualizada aumentou cerca de oito milhões de reais e observando os anos de 2019 e 2020 temos um salto de mais de cinco milhões em um ano.

Além disso, outro ponto que chama atenção é que no ano de 2017 as despesas empenhadas foram bem abaixo da quantia disponível para empenho (cerca de seis milhões não empenhados).

Seguindo o raciocínio, temos a Lei n. º 4.320/1964 que versa em seu artigo 36 sobre restos a pagar, vejamos: “Consideram-se Restos a Pagar as despesas empenhadas, mas não pagas até o dia 31 de dezembro distinguindo-se as processadas das não processadas”.

Dessa forma, outra questão apresentada pelos dados da plataforma é que apesar de, nos anos de 2017 a 2020, a dotação atualizada ser superior às despesas liquidadas, o município ainda ficou com restos a pagar.

Feito tais ponderações, passamos a outro aspecto intrigante dessa análise de dados. Para isso é necessário a observação dos dados apresentados pelo município junto a plataforma do Portal da Transparência no ano de 2020. Nesse sentido:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 – Despesas do Município por Órgão

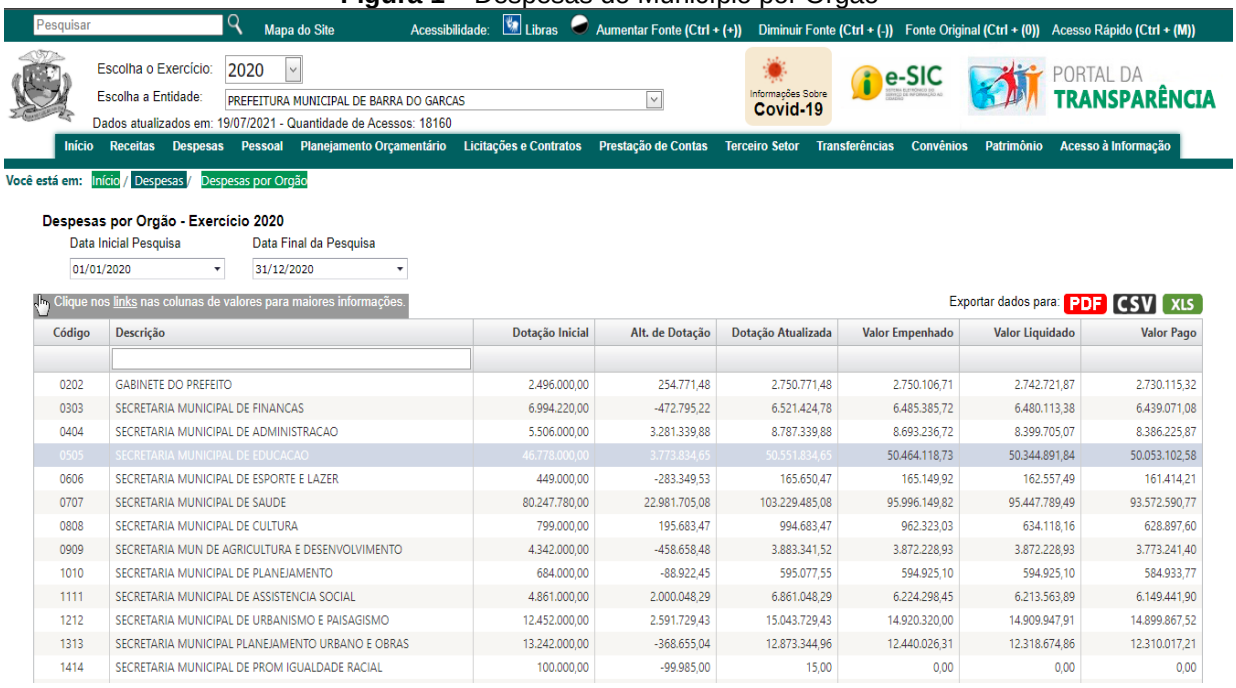

Código	Descrição	Dotação Inicial	Alt. de Dotação	Dotação Atualizada	Valor Empenhado	Valor Liquidado	Valor Pago
0202	GABINETE DO PREFEITO	2.496.000,00	254.771,48	2.750.771,48	2.750.106,71	2.742.721,87	2.730.115,32
0303	SECRETARIA MUNICIPAL DE FINANCAS	6.994.220,00	-472.795,22	6.521.424,78	6.485.385,72	6.480.113,38	6.439.071,08
0404	SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRACAO	5.506.000,00	3.281.339,88	8.787.339,88	8.693.236,72	8.399.705,07	8.386.225,87
0505	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO	46.778.000,00	3.773.834,65	50.551.834,65	50.464.118,73	50.344.891,84	50.053.102,58
0606	SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTE E LAZER	449.000,00	-283.349,53	165.650,47	165.149,92	162.557,49	161.414,21
0707	SECRETARIA MUNICIPAL DE SAUDE	80.247.780,00	22.981.705,08	103.229.485,08	95.996.149,82	95.447.789,49	93.572.590,77
0808	SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA	799.000,00	195.683,47	994.683,47	962.323,03	634.118,16	628.897,60
0909	SECRETARIA MUN DE AGRICULTURA E DESENVOLVIMENTO	4.342.000,00	-458.658,48	3.883.341,52	3.872.228,93	3.872.228,93	3.773.241,40
1010	SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO	684.000,00	-88.922,45	595.077,55	594.925,10	594.925,10	584.933,77
1111	SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTENCIA SOCIAL	4.861.000,00	2.000.048,29	6.861.048,29	6.224.298,45	6.213.563,89	6.149.441,90
1212	SECRETARIA MUNICIPAL DE URBANISMO E PAISAGISMO	12.452.000,00	2.591.729,43	15.043.729,43	14.920.320,00	14.909.947,91	14.899.867,52
1313	SECRETARIA MUNICIPAL PLANEJAMENTO URBANO E OBRAS	13.242.000,00	-368.655,04	12.873.344,96	12.440.026,31	12.318.674,86	12.310.017,21
1414	SECRETARIA MUNICIPAL DE PROM IGUALDADE RACIAL	100.000,00	-99.985,00	15,00	0,00	0,00	0,00

Fonte: Adaptado de: Portal da Transparência (2021).

Ao fazer uma análise breve o que se constata é a diferença de pouco menos de cem mil reais entre a dotação atualizada e as despesas empenhadas e os restos a pagar. Porém o ponto mais instigante, é a diferença, cerca de um milhão, apresentada entre os dados obtidos na plataforma do SIOPE e os dados obtidos por meio do Demonstrativo de Despesa por Órgão no Portal da Transparência.

Assim, o que se vê é uma incongruência quanto a apresentação de dados, bem como em relação as despesas empenhadas e pagas corroborando que tal área precisa de mais atenção tanto pelos gestores, como pela população.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que os planos municipais, estaduais e nacional são o espelho para a qualificação do nosso sistema educacional, mas o que vem sendo apresentado nos últimos anos é que tais planos não estão recebendo a atenção necessária, até mesmo o acesso aos dados para o acompanhamento são de difícil acesso.

Há a existência de um vácuo de informações entre o proposto e o feito nos municípios deixando certa dúvida: os planos estão sendo executados corretamente? Os resultados apontam é um cenário em que nem mesmo as plataformas

governamentais, que foram criadas para fornecer os dados e acompanhar os planos educacionais, funcionam corretamente.

Deste modo, no cenário atual, as políticas públicas educacionais e seu financiamento mais do que nunca devem ter mais atenção por parte dos gestores com o fito de serem efetivadas da forma como foram propostas, sendo possível sua concretização e acompanhamento em todas as regiões do país e não só no Vale do Araguaia, o que torna necessário a identificação de onde vem o impasse, se é na quantidade de recursos financeiros recebidos ou na forma de geri-los.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).** Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9144511>Acesso em 22 de jul de 2021.

BRASIL. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Senado Federal, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>Acesso em 22 de jul de 2021.

BRASIL**. Lei n°4.320, de 17 de março de 1964**. Brasília, DF: Senado Federal, 1964. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4320.htm#:~:text=LEI%20No%204.320%2C%20DE%2017%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%201964&text=Estatui%20Normas%20Gerais%20de%20Direito,Munic%C3%ADpios%20e%20do%20Distrito%20Federal>Acesso em 22 de jul de 2021.

BRASIL. SIOPE/FNDE – Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação. **Quadro de Resumo de Despesas.** Disponível em<https://www.fnde.gov.br/siope/relatorioQuadroResumoDespesasMuni.do?acao>. Acesso em: 22 jul 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. São Félix do Araguaia. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/barra-do-garcas/panorama>Acesso em 22 de jul de 2021.

OBSERVATORIO DO PNE**. Indicadores de Metas – Visão Geral.** Disponível em:<https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas> acesso em: 22 de jul de 2021.

SCPI - Sistema de Contabilidade Pública Integrado. **Portal da Transparência, São Félix do Araguaia/MT**. Fiorilli Softwares, 2016. Disponível em: <http://fiorilli.barradogarcas.mt.gov.br:8079/transparencia/>Acesso em 22 de jul de 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

SEDUC. **Indicadores de Resultados do Plano Estadual de Educação.** Disponível em:<http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/PEE+-+06.11.18%282%29.pdf/6824b935-59bf-824d-a68e-3fd349024b93> acesso em: 22 de jul de 2021.

21.5.7 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O GASTO PÚBLICO

Elizeu da Silva Góis[2841]

Soraia Kfouri Salerno[2842]

RESUMO

O presente trabalho traz o estudo da Educação Superior no Brasil, sua importância, orientações e estratégias do gasto público para este nível educacional. A Educação Superior destaca-se pelo papel social que esse nível educacional promove no desenvolvimento da ciência, formação de profissionais e consequentemente amadurecimento de uma sociedade. Assim, respaldados por esses princípios, objetivamos esclarecer a lógica que permeia o Relatório Ajuste Justo elaborado do Banco Mundial para indicar uma reforma para a Educação Superior pública no Brasil. Com a pesquisa de cunho qualitativo, utilizou-se de procedimentos bibliográficos pertinentes ao campo de estudo que tratam da atual problemática nacional a partir de ações governamentais com a Educação Superior, bem como o estudo documental pela análise do Relatório Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil; tendo por intuito identificar como a Educação Superior no Brasil é contemplada no documento e as recomendações apresentadas pelo Banco Mundial. O estudo demonstra que há fortes possiblidades de desmantelamento da Educação Superior pública, uma vez que os governos nacional e estadual tem realizado cortes de verbas destinadas às universidades. Embora se busque demonstrar ganhos na implementação dessa política, se reconhece um processo gradual de cortes orçamentários à universidade pública no Brasil, acentuado a precarização deste nível.

Palavras-chave: Educação Superior. Universidade Pública. Relatório do Banco Mundial. Gasto Público.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Superior tem sua importância pelo papel social que esse nível educacional promove no desenvolvimento da ciência, formação de profissionais e consequentemente amadurecimento de uma sociedade. Assim, a valorização dos profissionais com condições adequadas de trabalho, justificariam o investimento para promover a produção de conhecimento e a formação humana. No entanto, a Educação Superior no Brasil encontra-se distante desde ideal.

O documento Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil, divulgado em novembro de 2017 pelo Grupo Banco Mundial, buscou-se verificar sua conjuntura confrontando-o com outros estudos que

[2841] Pós-graduado, em nível de especialização, em Docência na Educação Superior pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Graduado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, câmpus Maringá; Graduando do curso de Licenciatura em Sociologia pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniFCV), *e-mail*: elizeugois@gmail.com

[2842] Doutora em Políticas Educacionais e Sistemas Educativos pela Unicamp/SP; docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), *e-mail*: soraiakfouri@uel.br

apresentam a realidade atual do país. Tal análise é importante, pois além deste documento abordar a Educação Superior, em especial sobre o seu financiamento, faz inferências destoantes, não considerando a real complexidade da sociedade brasileira.

Com base neste contexto, entende-se pela pertinência em se debruçar sobre este tema. Assim, este trabalho, tem como problema de pesquisa a questão: qual a lógica permeia o Relatório Ajuste Justo do Banco Mundial para indicar reforma na Educação Superior pública no Brasil?

A pesquisa de cunho qualitativo, de abordagem crítico dialética, pautou-se da pesquisa bibliográficas pertinentes ao campo de estudo a partir de ações governamentais com a Educação Superior, bem como em estudo documental pela análise do documento Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil.

2 A UNIVERSIDADE NO BRASIL E SUA FUNÇÃO SOCIAL

A universidade tem seu berço na Europa, desde século XI a XIII e, a expressão na América Latina no século XVI; já no Brasil, a universidade surge como uma instituição tardia, no século XX. Já sua configuração institucional, tal qual conhecemos hoje, definida na primeira metade do século XIX.

Sobre essa configuração tem-se os três modelos clássicos de universidade: o modelo napoleônico, o modelo anglo-saxônico e o modelo prussiano (ou alemão). A Educação Superior no Brasil surge com o caráter do modelo napoleônico e na segunda metade do século XX tem-se a difusão do modelo anglo-saxônico ou de mercado. Já o modelo alemão é uma concepção de universidade com autonomia e imersa na pesquisa pela indissociabilidade com o ensino. Como características destes modelos temos com a prevalência do Estado a base do modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano (SILVA JÚNIOR, 2017).

A universidade no Brasil passa pela visão humanista à eficientista, tendo uma forte expressão, no período militar, como apontado por Silva (2001).

No período Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994), as universidades federais em atendimento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

(LDB), que prevê uma sistemática para sua avaliação, cujos instrumentos foram criados pelo Ministério da Educação. Oportuno destacar que foi nesta época que se tentou 'publicizar' a universidade, segundo um programa mais amplo, cuja proposta era implantar a administração pública gerencial nos moldes internacionais, pelo então ministro Bresser Pereira (ÉSTHER, 2007, p. 23).

Segundo Catani e Oliveira (apud ÉSTHER, 2007), ao abordar sobre a ingerência do Banco Mundial no Governo brasileiro, aponta que a universidade pública se vê obrigada a submeter-se aos imperativos do Banco Mundial:

Cattani e Oliveira (2002, p. 35), afirmam que, a lógica do governo é a de que "[...] a multiversidade de funções só é possível nas universidades de excelência, sendo que as demais instituições deviam investir em áreas e atividades em que seja possível obter resultados satisfatórios".

Para Sguissardi (2005), a identidade da universidade corre risco, pois a universidade passa a ser gerida nos moldes empresariais, tendo a educação como uma semimercadoria no quase mercado educacional. Na sequência expostas considerações sobre a análise do documento que defende a mudança do modelo de universidade pública para um modelo de cunho privado, tendo como material empírico o documento do Banco Mundial.

3 O RELATÓRIO DO BANCO MUNDIAL SOBRE GASTO PÚBLICO

O Relatório foi solicitado ao Banco Mundial pelo Ministro Joaquim Levy no início da segunda gestão do governo Dilma Rousseff, sendo entregue em novembro de 2017, o qual teve grande repercussão na mídia e impacto entre os pesquisadores e entidades representativas.

De acordo com o Relatório Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil de 2017, desenvolvido pelo Grupo Banco Mundial, o Brasil enfrenta grandes desafios para suportar os gastos públicos.

O Relatório enfatiza que, no Brasil, o crescimento das despesas primárias é maior que o Produto Interno Bruto (PIB). Esses gastos exacerbados são provenientes da rigidez constitucional em determinadas categorias como folha de pagamento e previdência social, ocasionando quase nenhum espaço para as despesas discricionais e de investimento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nessa perspectiva, o governo federal requisitou ao Banco Mundial a elaboração do Relatório objetivando efetuar uma análise aprofundada concernentes aos gastos do governo, possibilitando apontar alternativas cujo objetivo seria reduzir o déficit fiscal a um patamar sustentável.

No que diz respeito a metodologia aplicada, o Relatório se limita a mencionar que "a análise é baseada nas melhores práticas internacionais e na revisão da eficiência dos gastos entre as diferentes entidades e programas governamentais" (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 5), tal explicação sumária causa estranheza, uma vez que seus resultados/conclusões tem por objetivo influenciar e/ou identificar alternativas nas políticas de um país, no entanto, tais informações foram suprimidas.

3.1 A Educação Superior no Relatório

No intuito de identificar programas governamentais que não atingem de forma eficaz seus objetivos, o Relatório também apontou programas governamentais que beneficiam o público mais rico ao invés do mais pobres. Nesse sentido, o Relatório busca identificar possíveis reformas que tornariam os gastos públicos mais eficazes, eficientes e equitativos.

Entre os programas, especificamente no que diz respeito à Educação ligada a Educação Superior, o Relatório, nas páginas 13 e 14, retratou que:

> As despesas com ensino superior são, ao mesmo tempo, ineficientes e regressivas. Uma reforma do sistema poderia economizar 0,5% do PIB do orçamento federal. O Governo Federal gasta aproximadamente 0,7% do PIB com universidades federais. A análise de eficiência indica que aproximadamente um quarto desse dinheiro é desperdiçada (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 13).

Segundo o documento, isso também reflete nos níveis de gastos por aluno nas universidades públicas, os quais são de duas a cinco vezes maior que o gasto por aluno em universidade privadas.

Infere-se da exposição acima citada de que o investimento na Educação Superior, o que incluiu as universidades federais, são gastos ineficientes, levados ao desperdício, no entanto, sem apontar, objetivamente, de que forma isto ocorre.

Sobre esta alegação, cabe ressaltar um estudo de 2018 intitulado Pesquisa no Brasil - Um relatório para CAPES, realizado pela empresa norte-americana Clarivate Analytics. Nele foi apontado que a produção científica brasileira é produzida em sua maior parte pelas instituições públicas de ensino, o que desconstrói as alegações do Relatório. De acordo com o estudo realizado pela empresa norte-americana, e divulgado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o qual reflete os dados de 2011 a 2106, foram produzidos nesse período "250 mil papers que fazem parte da base de dados internacional Web of Science." [2843]

Os resultados obtidos pela empresa norte-americana demonstram dados os quais o Relatório do Banco Mundial não poderia ter deixado de avaliar, ou seja, gasta-se mais para preservar uma universidade pública que uma privada pelo simples fato de que ela está investindo em pesquisa e os resultados obtidos são disponibilizados à sociedade. [2844]

Ressalta-se, ainda que, esse mesmo estudo realizado pela empresa norte-americana, também foi abordado em 2019 pela jornalista Mariluce Moura no portal Ciência na Rua sendo publicado, também, logo após no site da Academia Brasileira de Ciências. Na publicação de 2019, a jornalista, no portal Ciência na Rua, informou que o crescimento da produção científica:

> foi baseada na capacidade de produzir ciência das universidades públicas brasileiras, com a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), ou seja, duas grandes universidades estaduais paulistas, mais algumas grandes universidades federais, como a do Rio de Janeiro (UFRJ), a de Minas Gerais (UFMG) e a do Rio Grande do Sul (UFRGS), na liderança desse processo. Mais de 95% dessa produção científica do Brasil nas bases internacionais deve-se, assim, à capacidade de pesquisa de suas universidades públicas. [2845]

O presidente da Academia Brasileira de Ciências, Luiz Davidovich, professor da UFRJ, também se manifestou sobre essa abordagem nos seguintes termos:

> [...] de acordo com recente publicação feita por Clarivate Analytics a pedido da CAPES, o Brasil, no período de 2011-2016, publicou mais de 250.000 artigos na base de dados Web of Science em todas as áreas do conhecimento, correspondendo à 13a posição na produção científica global

[2843] **INVESTSP** - Agência Paulista de Promoção de Investimentos e competitividade. Disponível em: <https://www.investe.sp.gov.br/noticia/99-das-pesquisas-sao-feitas-pelas-universidades-publicas/>. Acesso em: 28 jul. 2020.
[2844] Ibid.
[2845] MOURA, Mariluce. Universidades públicas respondem por mais de 95% da produção científica do Brasil. **Ciência na Rua**. Disponível em: <https://ciencianarua.net/universidades-publicas-respondem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil/>. Acesso em 28 jul. 2020.

> (mais de 190 países)". As áreas de maior impacto, prossegue, "correspondem a agricultura, medicina e saúde, física e ciência espacial, psiquiatria, e odontologia, entre outras.
>
> [...].
>
> Mais de 95% das publicações referem-se às universidades públicas, federais e estaduais. O artigo lista as 20 universidades que mais publicam (5 estaduais e 15 federais), das quais 5 estão na região Sul, 11 na região Sudeste, 2 na região Nordeste e 2 na Centro-Oeste. [2846]

É preciso destacar que a Educação é inerente e necessária à sociedade humana não podendo ser taxada como dinheiro desperdiçado ou coisa que não o valha.

Prossegue o texto do Relatório afirmando que a limitação do financiamento com base no número de estudantes, "A limitação do financiamento a cada universidade com base no número de estudantes geraria uma economia de aproximadamente 0,3% do PIB." (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 13).

Um dado que o Relatório não revela, é que o número considerado baixo de estudantes por professor, diz respeito à pesquisa, que requer uma relação menor de professor e aluno. Também, precisa levar em conta problemas referentes a superlotação em salas de aula, dado que ocorrem em instituições privadas.

Defesa presente no Relatório, que a universidade deixe seu caráter de direito e passe a ser bem de consumo, deixando de ser gratuita.

Expandir o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (Prouni), são alternativas apresentadas pelo Banco Mundial:

> A extensão do FIES às universidades federais poderia ser combinada ao fornecimento de bolsas de estudo gratuitas a estudantes dos 40% mais pobres da população (atualmente, 20% de todos os estudantes das universidades federais e 16% de todos os estudantes universitários no país), por meio da expansão do programa PROUNI. Todas essas reformas juntamente melhorariam a equidade e economizariam pelo menos 0,5% do PIB do orçamento federal (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 14).

Procurando sustentar esse entendimento, o Relatório, com base nos resultados da análise, apresenta a indicação de duas linhas de reforma da Educação Superior, são elas:

[2846] MOURA, Mariluce. Universidades públicas respondem por mais de 95% da produção científica do Brasil. **Ciência na Rua**. Disponível em: <https://ciencianarua.net/universidades-publicas-respondem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil/>. Acesso em 28 jul. 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> (i) Limitar os gastos por aluno aos níveis das universidades mais eficientes geraria uma economia imediata de 0,26% do PIB. As universidades que receberem menos recursos como resultado desta medida teriam de reconsiderar sua estrutura de custos e/ou buscar recursos em outras fontes, como já é a norma nos sistemas acadêmicos com os melhores níveis de desempenho.
> (ii) Uma opção para aumentar os recursos das universidades federais sem sobrecarregar o orçamento seria a introdução de tarifas escolares (BANCO MUNDIAL, 2017, p.137).

Como se observa, o item (i) traz o caráter de eficiência do setor privado, num conceito deslocado do sentido da universidade como produtora de conhecimento. Nesse contexto, Saviani (2011, p. 15) apresenta que, embora o percentual de instituições privadas seja superior, o percentual de produção de conhecimento vem da universidade pública. Já no item (ii), se introduz a cobrança de taxa, atribuindo o bem público, como um bem de consumo.

É oportuno salientar que a abordagem neoliberalismo possui firmes ligações com o encontro que aconteceu Washington em 1989 o qual ficou conhecido como Consenso de Washington[2847] reunindo representantes do governo norte-americano, FMI, BM, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e representantes de vários países a fim de regularizar (e buscar acordo sobre) as principais diretrizes de política econômica, as quais deveriam ser implementadas pelos países participantes, o que inclui o Brasil. Em outras palavras, as diretrizes expressas no Relatório do Banco Mundial (2017) estão sintonia com as sistematizações as quais o Brasil, há décadas, vem, paulatinamente, implantando nas políticas públicas.

A proposta do Relatório, no que diz respeito a Educação Superior, seria adotar o mesmo sistema das instituições privadas, ou seja, de que o os alunos deveriam pagar pela sua Educação. Ou seja, é como se a Educação fosse responsável, exclusivamente, pelas desventuras do Governo em não implantar políticas educacionais eficazes.

O artigo 208, inciso V, da Constituição Federal de 1988 assegura o direito à Educação, garantido o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa [...]”. Nessa perspectiva, torna-se inconcebível adotar a tese de que os alunos deveriam

[2847] As diretrizes deste encontro abrangiam as seguintes áreas: a) disciplina fiscal; b) priorização dos gastos públicos; c) reforma tributária; d) liberalização financeira; e) regime cambial; f) liberalização comercial; g) investimento direto; h) privatização; i) desregulação; j) propriedade intelectual, todas com base no ideário neoliberal e que deveriam ser implementadas pelos países participantes do encontro. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 171).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pagar pela sua Educação. Nesse mesmo sentido estão os artigos 205 e 206, da Constituição Federal reconhecendo o direito à Educação como direito de todos e dever do Estado.

Portanto, ao contrário do que é mostrado no Relatório, os benefícios destinados às universidades públicas não podem ser vistos como 'incentivos perversos', incentivos que não possuem efetivo objetivo.

É preciso esclarecer de que as frágeis estimativas trazidas no Relatório não são capazes de demonstrar a real situação da Educação superior no Brasil, "na medida em que se baseiam em premissas e dados equivocados" (AVANCINI, 2017).

Incluir, indiscriminadamente, a Educação Superior na Revisão das Despesas Públicas (PER, na sigla em inglês), é um contrassenso. É certo de que a Educação Superior brasileira necessita de melhorias, mas não é buscando cortes e cancelamentos de recursos aplicados em Educação que se conseguirá atingir uma melhor condição.

É preciso repensar e reavaliar as políticas educacionais quanto ao modelo de expansão da Educação Superior no Brasil. Não pauta-la simplesmente como uma "corrida do ouro" (mercantilização); ou como uma busca frenética como a utilizada na lógica do mercado (SGUISSARDI, 2008, p. 25). No atual cenário, revelasse como vital políticas públicas capazes de fortalecer a Educação Superior, não vendo-a como uma espécie de mercadoria.

Outro ponto a ser mencionado no Relatório é a afirmação de que os estudantes de universidades públicas tendem a apresentar melhor desempenho em exames padronizados, como, por exemplo, o Enade, em outras palavras, o alto custo por estudante das universidades públicas federais não se reflete em um maior valor agregado para os graduados em comparação com os graduados de outras universidades.

Como se não bastasse, o Relatório menciona que os retornos do ensino superior no Brasil são altos, o que justificaria deixar que os estudantes paguem pela própria Educação, tamanho é o descompasso e a ausência de conhecimento da história educacional brasileira.

É preciso esclarecer que o Relatório tem por objetivo primordial apresentar argumentos e defender teses no sentido de desprestigiar o ensino público: seja alegando ausência de preparo nos professores, seja mencionando altos gastos com

a Educação, conseguindo a aceitação de tais alegações, pretende implantar nas universidades um sistema eminentemente empresarial, razão pelo qual ele procura apontar falhas para ser aceito.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o conteúdo e as diretrizes apontadas pelo Relatório do Banco Mundial (2017), ficou demonstrado de que a ideia singular é constituir uma universidade em harmonia com os organismos internacionais por meio de uma nova concepção de universidade, uma universidade segundo os moldes empresariais, na mercantilização do conhecimento.

Buscamos demonstrar que, a Universidade no Brasil e, consequentemente, a forma de Educação que ela produz, é alvo dos planos do Banco Mundial. É o que fica claro no Relatório de 2017 emitido pelo Banco Mundial, uma vez que a lógica contida no Relatório está voltada para a lógica de mercado.

Como foi apontado ao longo deste trabalho, o Relatório apresenta um descompasso dos dados e informações, sem nem mesmo apontar a metodologia utilizada em sua elaboração, em outras palavras, apesar de seus fundamentos de cientificidade, existem incongruências ao se analisar o Documento.

Por fim, compreendemos que as propostas apresentadas no Relatório do Banco Mundial para supostamente ‘melhorar’ a Educação Superior no Brasil, busca, na realidade, induzir a uma política educacional segundo os moldes dos organismos internacionais, ou seja, sob na lógica de mercado, restringindo a Educação a um balcão de negócios.

REFERÊNCIAS

AVANCINI, Marta. **Relatório do banco mundial distorce dados e ignora a realidade do país, alertam especialistas**. [online]. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/11/30/relatorio-do-banco-mundial-distorce-dados-e-ignora-realidade-do-pais-alertam>. Acesso em: 04 jul. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). **Diário Oficial**, Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 04 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 maio 2020.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação superior no Brasil**: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis: Vozes, 2002.

ÉSTHER, Angelo Brigato. **Universidade**: uma “eterna” crise de identidade – UFJF. Disponível em: <http://www.ufjf.br/seminarios_ppge/files/2013/07/td_011_2007.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020.

INVESTSP - Agência Paulista de Promoção de Investimentos e competitividade. Disponível em: <https://www.investe.sp.gov.br/noticia/99-das-pesquisas-sao-feitas-pelas-universidades-publicas/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

MOURA, Mariluce. Universidades públicas respondem por mais de 95% da produção científica do Brasil. **Ciência na Rua**. Disponível em: <https://ciencianarua.net/universidades-publicas-respondem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil/>. Acesso em 28 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Revista Poíesis Pedagógica**, UFG, v. 8, n. 2, p. 4-17, abr. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>. Acesso em: 28 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14035>. Acesso em: 06 ab. 2019.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. Scielo**. Educação & Sociologia**. [online]. 2008, vol.29, n.105, p. 991-1022. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 8 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade pública estatal**: entre o público e o privado/mercantil. Educação e Sociedade, v.26, n.90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new brazilian university**: a busca por resultados comercializáveis: para quem? Bauru: Canal 6, 2017. 285 p.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200015>. Acesso em: 27 fev. 2020.

The World Bank. **Um ajuste justo**: eficiência e equidade dos gastos públicos no Brasil: Volume I: síntese. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/Volume-I-s%C3%ADntese>. Acesso em: 09 maio 2020.

21.5.8 A ESCOLA BURGUESA E SUA FUNÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: UMA CRÍTICA A PARTIR DA FORMA ESCOLAR E A SUA APROPRIAÇÃO PELA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA

Ana Claudia Marochi[2848]

Alessandro de Melo[2849]

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discutir, a partir do texto Sobre a história e a teoria da forma escolar (VICENT, LAHIRE, THIN, 2001), a forma escolar burguesa, seu surgimento e perpetuação na sociedade capitalista e como estes elementos se apresentam no documento publicado pela Confederação Nacional da Indústria – CNI (2018-2022). Por meio da abordagem teórico-metodológica trazida pelos autores, fazemos a crítica ao modelo burguês de escola que produz e reproduz os regras e princípios da classe burguesa tão importante e necessário para que a formação da classe trabalhadora, presentes no documento da CNI (2018-2022), analisado neste artigo. Dialogando com o texto base, Marx (2017), Lombardi (2011) e Freitas (2009) nos ensinam que a educação e a forma escolar, são mediações neste modo societário utilizados pelas classes dominantes para o inculcamento dos valores, princípios e regras desta classe. Para Marx (2011), enquanto classe que garante a produção capitalista, mas que também precisa garantir sua subsistência, a formação da classe trabalhadora, está diretamente relacionada com a produção material, política e intelectual. Freitas (2009), alerta que a escola em sua forma burguesa tem como objetivo moldar os indivíduos, por meio das relações sociais estabelecidas no interior da instituição, para a meritocracia e a competitividade, refletidos, também, no documento da CNI. Nesta lógica, para estes autores a formação da classe trabalhadora é pensada e proposta a partir da lógica capitalista, preconizando uma formação aligeirada e com foco em conhecimento muito particularizados e básicos para o atendimento das demandas produtivas.

Palavras-chave: Educação. Forma Escolar. CNI. Escola Burguesa. Formação da Classe Trabalhadora.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo discute o surgimento da escola burguesa e sua função na sociedade capitalista, especialmente por meio do artigo produzido em 2001 por estudiosos franceses sobre o formato de escola estabelecido a partir do século XVI e consolidada como forma predominante no pós-revolução industrial, intitulado Sobre a história e a teoria da forma escolar (VICENT, LAHIRE, THIN, 2001).

A partir da metodologia utilizada pelos autores para análise da escola por meio da teoria da forma, pretende-se fazer a crítica ao modelo escolar ainda vigente em

[2848] Doutoranda em Educação/UFSC/SC, Mestra em Educação/UNICENTRO/PR, anacmarochi@hotmail.com.
[2849] Doutor em Educação/UNICENTRO/PR, alessandrodemelo2006@hotmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nosso país: a escola burguesa. A forma como as instituições escolares estão organizadas refletem o que se queria nos séculos XVI e se quer ainda, ou seja, que os/as sujeitos/as fossem preparados moldados para o cumprimento de normas e regras estabelecido nas fábricas. Como nos lembra Freitas (2014, p.1089): "Como regra, as elites historicamente sonegaram até mesmo a dimensão do conhecimento às camadas populares".

O regramento excessivo e a hierarquização demonstram o projeto que se desejava e se deseja para os trabalhadores. Com a universalização e o ingresso maciço das crianças às escolas colocou-se em prática a política do sujeito universal, não individualizado, como forma de melhor aplicar a ideologia presente na divisão de classes. Para a sociedade capitalista moldar seus indivíduos, nada mais apropriado que uma escola que trate todos da mesma forma: mesmas regras, mesmo uniforme, mesma avaliação, mesmos conteúdo, refletido no documento da CNI - Mapa Estratégico da Indústria 2018-2022. O documento apresenta um conjunto de metas e iniciativas para a todas as etapas da educação com o objetivo de melhorar a "qualidade" educacional. No entanto, esta qualidade é direcionada para uma formação técnica específica para o atendimento das demandas do setor industrial.

Para percorrer o caminho desejado, qual seja o de compreender como a forma da escola burguesa ainda vigente contribui para o amoldamento dos/as sujeitos/as sociais para o atendimento ao capital, o texto será dividido em duas partes, a saber: na primeira trataremos do surgimento da escola burguesa e abordaremos a forma escolar como metodologia para a compreensão de sua função na sociedade capitalista. A segunda parte será destinada à compreensão, a partir dos documentos elaborados pela CNI (2018-2022), de como o projeto educacional coloca a forma escolar a serviço do capital.

2 A ESCOLA BURGUESA E A FORMA ESCOLAR

A escola burguesa pensada pós-revolução industrial e que se mantém presente até os dias atuais, se configurou em uma escolarização dividida entre burgueses e proletariados. Para a formação da classe trabalhadora, a escola deveria atender aos princípios e regras da fábrica. Com o surgimento da grande indústria e a amoldamento de uma parcela da população para o trabalho industrial, criou-se uma divisão de

ISSN: 2176-1396

classes que se refletiu nos projetos educacionais. Como nos ensina Lombardi (2011, p.348), “A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social”.

A escola foi também dividida em duas: para a classe dominante e para a classe dominada. Enquanto para a classe dominante, elitizada, a escola era o espaço de uma formação mais abrangente, culturalmente e filosoficamente constituída, com a formação mais aprofundada não somente do mundo, mas e principalmente, de como continuar a dominação. Já para a classe dominada, a forma escolar pensada trazia em suas bases um conhecimento mínimo e necessário somente para o cumprimento das regras e normas fabris. Assim, o trabalhador deveria saber minimamente ler, escrever e fazer contas básicas.

Os projetos de educação e de escola moderna têm como pano de fundo uma dicotomia entre a classe burguesa e proletária que se consolida dentro de um projeto econômico pretendido para o momento. As dimensões sociais da vida dos/as sujeitos/s históricos estão intimamente ligadas à sua vida material e a forma como produzem e se reproduzem. Marx (2017) nos coloca que a produção da vida material na sociedade regida pelo capital diz respeito ao trabalho seja ele, como uma relação entre homem-natureza, seja ele em sentido mais amplo tomado como relações sociais entre classes. E a reprodução para ele é a condição social estabelecida após o trabalho ou a partir dele e suas mediações com as superestruturas da sociedade. E uma destas mediações é a educação. Ao vender sua força de trabalho, o trabalhador na sociedade capitalista produz e reproduz tanto o capital como a subsistência deste, ou seja: “Se a produção tem forma capitalista, também o tem a reprodução” (MARX, 2017, p.641).

Braudel (1986) define vida material como sendo a relação estabelecida entre o homem e as coisas e vice-versa. Tudo aquilo de que se serve o homem para a realização das atividades do quotidiano, seja no âmbito econômico quanto social. Para Marx e Engels (2007) a vida material é determinada a partir das condições de existência de indivíduos reais, são eles os responsáveis por produzirem sua vida material e sua história. Ainda nas palavras de Marx (2008, p. 49) no prefácio do livro Contribuição à crítica da economia política: “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos

homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência".

Citando Lombardi (2011) temos que a educação, uma vez colocada como dimensão social que surge e se desenvolve a partir de determinado modo de produção, se apresenta como movimento contraditório que "[...] emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe (LOMBARDI, 2011, p.348).

Esse movimento tem como ponto central além do modo de produção, a educação como meio para reprodução das ideologias que se pretende para a sociedade que se quer. E a forma escolar cumpriu um papel importante dentro desta lógica. Para os projetos educacionais pensados na modernidade, o modelo de escola também teve de ser organizado para atender ao formato de sujeito/a que se queria. A formação do trabalhador para o exercício do trabalho na indústria necessitava de espaços escolares que reproduzissem as regras do espaço de trabalho.

O estudo da forma escolar como uma metodologia de compreensão da escola burguesa parte de pressupostos sócio históricos e de sua configuração a partir de um modelo social e, portanto, sua análise não se dá isoladamente, tem objetividade e subjetividade, ou seja, "[...] ultrapassar a alternativa objetivismo-subjetivismo repensando as relações do sujeito e do objeto" (VICENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 9). Nas palavras de Freitas (2009) a escola atual nos moldes pensados para a classe trabalhadora expressa a formação social capitalista de tal maneira que a sua "forma" possui além da função cognitiva, a função de moldar os indivíduos, passando pelo processo educativo e formativo. Esse modelo de escola "ensina em todos os seus aspectos, não só na sala de aula, mas nos corredores, no recreio e, principalmente, pelas relações sociais que reproduz em seu interior" (FREITAS, 2009, p. 77). Complementa o autor, dizendo que a forma escolar capitalista, incorporada na lógica das regras e instruções,

> deve ser feita a conta-gotas, pois é matéria explosiva; segundo, subsumida ela ocorre em espaço de informalidade onde o status quo age livre de qualquer contraposição, ou até mesmo livre de um planejamento intencional. Centrada na escola, espalhada por seus recantos de maneira informal, esta educação omite as contradições sociais e apresenta ao aluno uma perspectiva de preparação para uma vida que está pronta, e que deve ser aceita por ele como um bom consumidor de mercadorias e serviços (FREITAS, 2009, pp. 80-81).

Corroborando com o exposto acima, Saviani (1994) nos alerta para a relevância que a forma escolar alcançou na sociedade regida pelo capital, a tal ponto que "[...] quando pensamos em educação, automaticamente pensamos em escola. É por isso que se levantam bandeiras em prol da educação, o que está em causa é o problema escolar" (SAVIANI, 1994, p. 157). Ao pensarmos a escola e sua forma escolar precisamos ter claramente sua ligação com a política e compreender que se vincula a um processo histórico e social. A escola como a concebemos é o reflexo de escolhas políticas e que tende a sucumbir a um projeto educativo pensado para que o capital possa cada vez mais explorar a classe trabalhadora, ou seja, "A forma escolar não é somente um efeito, uma consequência, mas participa dessa nova ordem" (VICENT, LAHIRE, THIN, 2001, p.14, itálico no original).

Além da organização formal das escolas em disciplinas, hierarquia, homogeneidade, estabelece-se a relação pedagógica. Aparece a figura do mestre e do aprendiz, mas não nos moldes descritos por Marx (2017) ao falar o artesão na relação de aprendizagem com seu aprendiz. Surge uma relação impessoal, onde os ensinamentos do mestre são iguais para todos os seus alunos (VICENT, LAHIRE, THIN, 2001). Por fim, a forma escolar pensada a partir do século XVI tem na sua base a expressão política, histórica, mas, sobretudo, "[...] a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício de poder" (VICENT, LAHIRE, THIN, 2001, p.17), muito presente nos documentos da CNI (2018/2022), como abordaremos a seguir.

3 A ESCOLA BURGUESA E O PROJETO DA CNI

A análise do documento Mapa Estratégico da Indústria 2018-2022, produzido pela CNI – Confederação Nacional da Indústria tem como objetivo demonstrar qual o projeto de educação pensado para a sociedade capitalista e como este se apresenta na formulação de políticas que direcionem os rumos da escola, em especial da escola voltada ao trabalhador.

Em uma primeira análise, fez-se um levantamento de quantas vezes a palavra educação aparece no documento destinado a delinear os rumos da indústria brasileira, que recebe o nome de "O Mapa Estratégico da Indústria 2018-2022 define o norte para a indústria e o país" (CNI, 2018, p.20). Foram encontradas mais de cem vezes a palavra educação em um documento com pouco mais de duzentas páginas,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o que demonstra a grande relevância do tema para o grupo de industriários. A educação é um dos pilares deste documento, pois é uma mediação importante na relação capital trabalho.

Relevância esta que não diz respeito ao processo educacional como forma de garantia da democratização do conhecimento. Pelo contrário, como afirma o documento, a educação é um dos entraves para uma indústria competitiva (CNI, 2018, p. 26): "O país precisa superar gargalos que ainda representam barreiras à competitividade da indústria brasileira. Entre eles estão a qualidade da educação e da infraestrutura".

Para os empresários, o projeto educacional se apresenta como uma das dificuldades para o desenvolvimento de uma indústria global, competitiva e sustentável (CNI, 2018) e coloca a escola dentro da lógica capitalista. Projeto este que vai muito além desta perspectiva, é, na verdade uma disputa hegemônica e o estabelecimento de papeis muito bem definidos para cada uma das classes. Melo (2019) em seu estudo sobre a FIEP e suas ações para o campo educacional ao utilizar o conceito de hegemonia de Gramsci (1991), nos alerta para a verdadeira importância da educação para a indústria:

> A análise teórica deste estudo parte da compreensão de que a ação empresarial no campo social/educativo é uma forma de se colocar na disputa pela hegemonia na sociedade civil. A disputa refere-se ao projeto de país que se quer construir e, claro, o papel que caberia a cada uma das classes e frações de classe neste projeto. É neste sentido que o projeto educativo parece servir como um "cimento" social, ao qual devem aderir os agentes sociais dispostos a construir um país desenvolvido, produtivo e competitivo. É neste projeto, como parte subordinada, que estaria a classe trabalhadora, portadora da força de trabalho, considerada pelos empresários como "capital humano", de cujo investimento se espera um retorno em produtividade (MELO, 2018, s/p).

O próprio documento da CNI (2018) faz menção ao capital humano como um dos fatores-chave do mapa traçado para a conquista da competitividade pelo mercado brasileiro. No item descrito como "Fatores de produção", a CNI coloca o capital humano no mesmo tripé que capital e recursos naturais e defende que "A disponibilidade, o custo e a qualidade desses fatores afetam diretamente a competitividade das empresas. Os fatores-chave desse grupo são: Educação; Financiamento e; Recursos Naturais e Meio Ambiente" (CNI, 2018, p.31).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O documento traz ainda uma sessão especial para a educação que é vista como meio para que a indústria seja competitiva e não como formação de sujeitos críticos, capazes de fazer suas próprias escolhas na sociedade. O documento argumenta que: "No Brasil, a qualidade insatisfatória da educação básica e a reduzida oferta de formação técnica e profissional são barreiras para o crescimento da produtividade e da competitividade das empresas" (CNI, 2018, p.76).

Como nos lembra Freitas (2014, p.1090, aspas no original):

> A defesa do "direito de aprender" do qual somente hoje, após séculos, os empresários se lembraram cumpre várias funções, desde as operacionais até as ideológicas. É uma forma de interferir na formação do novo trabalhador e na quantidade de trabalhadores disponíveis, aumentando o controle sobre a escola e ocultando as raízes sociais das desigualdades acadêmicas.

Este controle está atrelado a ideia de que a qualidade da educação se mede pelo desempenho em avaliações externas aplicadas de forma igual a todos/as estudantes sem a preocupação ou sem considerar a especificidade de cada sujeito, de cada escola, de cada realidade. Esta preocupação em ranquear as escolas, molda sua forma e coloca em destaque o modelo burguês. No documento elaborado pela CNI (2018) fica muito claro a preocupação com dados estatísticos e o ranqueamento do Brasil numa escala global. Discurso de que a educação brasileira é ruim e não atende ao que se espera para a indústria. Por isto, é preciso superar este "gargalo". Corroborando com nossa análise citamos novamente Freitas (2014. p.1090):

> O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o "básico" expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o domínio que é considerado "adequado" para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências.

Engels ao falar da escola pensada para a classe proletária/operária ilustra com maestria o que o projeto educacional burguês deseja:

> Nessas instituições, toda a educação é domesticada, dócil e servil diante da política e da religião dominantes; seu objetivo, por meio de prédicas constantes, é tornar o operário obediente, passivo e resignado diante de seu destino (ENGELS, 2008, p.272).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A atualidade dos estudos de Engels reflete que a formação da força de trabalho sempre foi uma preocupação das classes dominantes e sempre esteve atrelada à lógica da produtividade. O documento aponta ainda uma grande preocupação, na lógica do capital, com a educação profissional vinculada à formação da "força de trabalho da indústria" (CNI, 2018, p.80). A proposta apresentada pela CNI em nada se aproxima da "educação politécnica" trazida por Marx e Engels (1983, p. 60) ao definirem o que se espera para a formação do trabalhador:

> Educação intelectual.
> Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
> Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Ao contrário, o documento deixa explicito que a formação profissional apesar de ser uma prioridade não é pensada como uma formação completa do trabalhador e que "A qualidade da formação profissional é um determinante direto da produtividade dos trabalhadores" (CNI, 2018, p.80) o que propõe é uma formação à distância de forma aligeirada não garantindo o conhecimento de todo o processo produtivo, motivando a "Ampliação da educação profissional na modalidade à distância" (CNI, 2018, p.81). A qualidade para os empresários se apresenta "[...] por meio de currículos que correspondam às reais necessidades de formação do setor produtivo" (CNI, 2018, p.80). Na lógica do capital, o que se espera para a escola da classe proletária é que a sua forma escolar traduza os princípios e regras da fábrica. Pensada sob a ótica da produtividade e da competividade a formação do trabalhador será mínima e aligeirada, importando somente que conheça apenas uma parcela do processo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma escolar como metodologia adotada para a análise da escola burguesa que se apresenta ainda hoje como dominante na sociedade capitalista tem por objetivo apontar como o inculcamento de ideologias aplicadas à formação da classe trabalhadora contribuem para a manutenção da condição de dominados. A classe dominante ao pensar um projeto educativo que tem na sua base a competitividade e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o mercado de trabalho, em especial o mercado internacional, deixa explícito que a formação deve ser mínima para atender a produção.

No documento analisado a forma escolar aparece em números e iniciativas que não garantem aos/às sujeitos/as pensar sobre a sociedade de forma crítica podendo fazer escolhas mais livres e adequadas à situação enfrentada. O conhecimento desejado para esta parcela da população passa por um ensino raso e aligeirado que atenda às propostas do mercado. E seguindo esta lógica, a forma escolar tem o papel de moldar os corpos para seguir as regras e normas do trabalho, ou seja, coloca os indivíduos como iguais e invisíveis, não há a preocupação com os/as sujeitos/as e muito menos com a formação omnilateral.

REFERÊNCIAS:

BRAUDEL, F. **La dinámica del capitalismo**. México: FCE, 1986.

Confederação Nacional da Indústria-CNI. **Mapa Estratégico da Indústria 2018-2022**. Brasília: CNI, 2018.

ENGELS, F**. A situação da classe trabalhadora da Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

FREITAS, L. C de. Os reformadores empresarias da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na Escola. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, L. C. de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich (org.). **A escola-comuna**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LOMBARDI, J. C. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR**. Campinas, número especial, p. 347-366, abr2011.

MARX, K**. O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K**. Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasiliense, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MELO, A. de. **Educação e cidadania em uma perspectiva empresarial**: categorias do projeto da Federação das Indústrias do Estado do Paraná. Relatório Técnico enviado ao CNPQ. Texto inédito. 2019.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VICENT, G., LAHIRE, B. e THIN, D.. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em Revista. Belo Horizonte, n.33, junho de 2001.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.5.9 A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: CARACTERIZAÇÃO LOCAL DA POLÍTICA DE EXPANSÃO PRIVADA E NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Thamires Pedroso dos Santos[2850]

Paulo Fioravante Giareta[2851]

RESUMO

Este artigo responde pelo objetiva apresentar a caracterização da política de formação de professores no Estado de Mato Grosso do Sul, enquanto expressão local da política nacional de expansão privada e na modalidade à distância, a partir da análise da oferta de Cursos de Pedagogia. O trabalho resulta, metodologicamente, da análise detalhada dos dados coletados no Sistema de Regulação do Ensino Superior – e-MEC e organizados pelo GForP – Grupo de Estudo e Formação de Professores da UFMS, Campus de Três Lagoas. O levantamento dos dados está vinculado a um projeto maior denominado A Pedagogia Universitária e a Formação do Pedagogo no Estado de Mato Grosso do Sul. A pesquisa indica que a formação de pedagogos no Estado de Mato Grosso do Sul responde por uma política de expansão privada e centrada na modalidade à distância, com forte alinhamento às estratégias político-econômicas de ampliação da oferta a partir de matrizes de redução de custos. A oferta do Curso de Pedagogia vinculado ao projeto privado de expansão da educação superior acaba deslocando a formação do pedagogo da pedagogia universitária, enquanto formação que articula o processo formativo do professor a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, consequentemente, a distância dos processos e projetos de formação centrado na promoção cientifica a cultual do pedagogo no Estado.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação a Distância. Curso de Pedagogia. Privatização. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

O contexto social e econômico moderno, aportado em amplo processo de globalização cultural e de desenvolvimento tecnológico, especialmente da tecnologia da informação, facilitou o acesso às redes integradas de informações, com incidência direta sobre as formas e modalidades de educação como a organização de instituições de ensino a partir de plataformas digitais e da oferta de cursos na modalidade a distância.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2017, conforme apresentados

[2850] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Membro do GForP – Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores. Contato: thamirespedroso2@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7943-1687.

[2851] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil, Campus de Três Lagoas. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEdu_CPTL. Líder do GForP – Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores. Contato: pfgiareta27@yahoo.com.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0649- 4756.

pelo MEC, apontam que um a cada três estudantes estão fazendo graduação na modalidade à distância. Destaca-se que o maior percentual de cursos ofertados nesta modalidade diz respeito às licenciaturas, cursos de graduação destinados à formação dos professores para atuar na educação básica, especialmente, o Curso de Pedagogia.

Este crescimento da oferta de Ensino a Distância (EaD), para os cursos de formação de professores, precipita um conjunto de indagações dos pesquisadores da área, que vão desde as pesquisas sobre a qualidade destes cursos, passado pelas condições efetivas de preparação -EaD - dos professores para atuar na educação básica presencial, até as pesquisas sobre a vinculação e contribuição deste modelo de educação ao projeto estatal de política de formação de professores.

Assim, o presente trabalho responde pelo objetivo de compreender as características da formação de pedagogos no estado de Mato Grosso do Sul, atentando para a incidência de processos formativos na modalidade a distância no âmbito da política nacional de formação de professores. Ou seja, compreender as características locais da política nacional de formação de professores a partir da oferta de cursos de Pedagogia.

Para a realização da leitura indicada, metodologicamente, o trabalho responde por uma análise detalha dos dados coletados no Sistema de Regulação do Ensino Superior (e-MEC), e organizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL, enquanto conjunto de dados oficiais disponibilizados por plataformas, igualmente oficiais do Governo Federal sobre a oferta dos cursos de educação superior sob regulação federal. Observa-se que possíveis cursos ofertados sob regulação estadual não serão objeto na presente análise.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Considerações Históricas sobre a Formação do Pedagogo no Brasil

Os primeiros movimentos oficiais de preocupação do Estado brasileiro com a formação de professores podem ser identificados no processo de deslocamento da corte portuguesa para as terras da colônia, a partir de 1808. Portanto, pode ser

expresso como um fenômeno vinculado ao desenho e às demandas do Estado Imperial brasileiro, que adota um certo tipo de institucionalidade e características curriculares e de metodologia.

A presença da corte em terras brasileiras, no século XIX, fundamenta uma forte carga de expectativas político-econômicas, representadas pelos processos de revolução industrial inglesa e da revolução política burguesa na França, que no contexto do Brasil Império espelha "o ideário de abertura econômica e de deslocamento de uma sociedade exportadora-rural-agrícola para uma sociedade exportadora-urbano-comercial" (RIBEIRO, 1992, p.56), consequentemente, com forte impacto sobre a educação, precipitando a emergência de processos de criação das escolas normais para o ensino das primeiras letras, e com isso, a criação de uma proposta de formação de professores (SAVIANI, 2009).

Esta iniciativa caracteriza a adoção, no Estado imperial brasileiro, do modelo francês de política de formação de professores, a saber: o modelo de Escola Normal, enquanto modelo institucional responsável pelo ensino de primeiras letras aos alunos e ao mesmo tempo pela formação dos profissionais que trabalham com estes estudantes. Neste modelo de escola, os alunos tinham direito de instrução quanto as primeiras letras e era ofertado ao professor o conhecimento do método de Lancaster, junto com a sua metodologia de aplicação.

Tanuri (2000) identifica a criação, em março de 1823, de uma escola de primeiras letras que teve por objetivo instruir professores sob o referido método e, em 1827, o financiamento da política de expansão das escolas normais por todo território nacional, possibilitando o aumento deste modelo de oferta em todo o país. Estas iniciativas foram acomodadas no Ato Constitucional de 1834, deslocando para as províncias e seus distritos a responsabilidade pela oferta da educação primária e secundária, consequentemente, pela expansão do modelo de escolas normais.

As expectativas com a emergência do Estado republicano brasileiro, no final do século XIX e início do século XX, com forte influência dos ideais liberais e positivistas, na prática, não representará uma alteração de modelo educacional e da organização da política de formação de professores. Todavia, em 1890, com a chamada Reforma Paulista, foi propiciada a expansão do modelo de escolas normais como padrão para todo o país, ainda que para isso tenha sido necessário a expansão dos conteúdos do currículo da Escola Normal, a fim de contemplar as outras escolas-modelo, como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

também dar ênfase para prática de ensino, ou melhor, dos conteúdos que os alunos iriam realizar (TANURI, 2000).

A tardia criação da Universidade no Brasil, feito republicano da década de 1920, precipitou a criação do Curso de Pedagogia, acenando para uma significativa alteração político-pedagógica para a formação de professores no Brasil, contudo, sem destituir a institucionalidade formativa da Escola Normal. Paralelo à criação do Curso de Pedagogia, após 1930, os estados transformariam a Escola Normal em uma instituição de caráter formativo apenas para professores. Com isso, “excluindo de seu currículo o conteúdo propedêutico e exigindo como condição para ingresso no secundário fundamental” (TANURI, 2000, p.72).

Segundo Saviani (2009), a criação e regulamentação do Curso de Pedagogia no Brasil se materializa ao longo da década de 1930, com especial atenção para a criação do Curso na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, no ano de 1939, visando formar bacharéis, enquanto técnicos da educação e formar licenciados responsáveis por ministrar os cursos normais. Neste modelo, o ensino era esquematizado de modo a ser pensado como um sistema de 3+1 que seria adotado pelo Curso de Pedagogia e por todos os cursos de licenciatura, esses, estruturados em 3 anos de estudo de disciplinas curriculares e 1 ano para o ensino de Didática.

Ainda segundo Saviani (2008), com a reforma universitária de 1968, formalizada na Lei nº 5.540/68, a Universidade do Brasil confere maior organicidade ao Curso de Pedagogia, resultando na progressiva exclusão dos conteúdos gerais do currículo dos cursos de formação de professores para dar maior vazão às disciplinas de caráter metodológicas e processuais de ensino e para as ciências educacionais.

Por sua vez, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, formalizada na Lei nº 9394 de 1996, oficializa o Curso de Pedagogia como lócus central da política de formação de professores, que deverá ser ministrado como curso de licenciatura, de formação plena (4 anos), em Universidades ou Institutos Superiores de Educação. Proposição legal acompanhada pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia de 2006, pela Resolução CNE-CP nº 01 de maio de 2006, que reconhece como eixo organizativo do Curso de Pedagogia a formação do professor para atuar na educação da infância.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.2 A Formação de Pedagogos na Modalidade à Distância no Brasil: considerações legais

A mesma LDB de 1996, que no contexto da redemocratização brasileira, posiciona o Curso de Pedagogia como articulador dos espaços e projetos político-pedagógicos para formação de professores no Brasil, figura, também, como o primeiro marco legal de regulamentação da educação a distância, conforme disciplina o seu artigo 80:

> Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

O Referido artigo será regulamentado pelo Decreto nº 2.494 em 10 de fevereiro de 1998, especificando: a definição do conceito de educação a distância; a fundamentação de condições gerais para o credenciamento que deverá ser seguida pelas instituições ofertantes desta modalidade de ensino; a definição de avaliação como critério para a realização da matrícula de curso fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional; e estipulada a validade de transferências do curso feitos em diferentes modalidades e prevendo o aproveitamento dos créditos e frequências obtidas no curso.

Destaca-se que o Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998, altera o artigo 11º e 12º do decreto nº 2.494, objetivando ampliar o ato de credenciamento do Ministério para a oferta da educação a distância para o ensino profissional de nível técnico.

Em 09 de janeiro de 2001, o marco regulatório da oferta educacional na modalidade a distância é ampliado com a homologação do Plano Nacional de Educação (PNE), sob a lei nº 010172, estipulando que haja ampliação do atendimento dos níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e médio e a educação superior. Para tanto, indica como meta “estabelecer um amplo sistema interativo de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada" (BRASIL, 2001, p.35), acomodando a pressão pelo aumento de vagas sem substantivo impacto na matriz de financiamento definida no plano.

Esta ampliação da oferta de cursos na modalidade a distância, proposta pelo PNE, responderá por vinculação direta e prioritária para os cursos de formação de professores no âmbito do ensino superior brasileiro, conforme explicita o objetivo/meta nº 11, ao prever que "logo após a aprovação do plano" se inicie a oferta de cursos à distância, em especial, a cursos de formação de professores. Esta definição indica a necessidade de ação imediata se comparada com o objetivo/meta nº 12 em que é estabelecido a ampliação gradual da oferta para as outras áreas de formação.

Os ganhos legais, até aqui indicados, recebem, em 25 de junho de 2014, a contribuição do novo Plano Nacional de Educação, sob a Lei nº 13.005, que no espectro das metas de ampliação da escolaridade e da expansão da educação superior em nível de graduação, mantém como ganho legal toda a regulamentação de oferta na modalidade a distância. Além de manter o escopo legal induz novas regulamentações, como o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que retoma a regulamentação sobre o conceito de EaD, estabelece critérios para a oferta de educação nos níveis de educação básica e superior e do credenciamento e recredenciamento e da autorização, reconhecimento e renovação dos cursos superiores a distância, realizado pelo Ministério da Educação.

É a partir do marco regulatório indicado no texto e aportado nas inquietações que a atual política de formação de professores induzida pelo sistema educacional brasileiro, que buscamos os dados referente a oferta do Curso de Pedagogia no Estado de Mato Grosso do sul, com o objetivo de indicar a caracterização da formação do pedagogo no estado.

2.3 A formação do pedagogo no Estado de Mato Grosso do Sul: a centralidade da oferta privada na modalidade a distância

O esforço anterior, tanto de indicar elementos da historicidade da formação de professores no sistema educacional brasileiro, quanto da caracterização legal da formação do pedagogo na modalidade a distância, possibilita, agora, analisar a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

caracterização da oferta dos cursos de formação do pedagogo no estado de Mato Grosso do Sul, enquanto expressão local da política nacional de formação de professores.

A referida caracterização está aportada num levantamento realizado pelo GForP – Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores, no âmbito do projeto de pesquisa: A Pedagogia Universitária e a Formação de Pedagogos no Estado de Mato Grosso do Sul. O levantamento foi organizado a partir de base oficial do Ministério da Educação - Sistema de Regulação do Ensino Superior (e-MEC) no segundo semestre de 2020.

O estado de Mato Grosso do Sul, localizado na região Centro-Oeste brasileiro, embora responde como a sexta maior área territorial, com 4,19% do território nacional, apresenta uma baixa densidade populacional, com 2.809 milhões de habitantes (1,32% da população brasileira), distribuída em 80 municípios, na sua grande maioria com população abaixo de 40.000 habitantes. Apenas oito municípios apresentam densidade populacional superior a 40.000 habitantes: Campo Grande 906.092; Dourados 225.495; Três Lagoas 123.281; Corumbá 112.058; Ponta Porã 93.937; Sidrolândia 59.245; Naviraí 55.689; Nova Andradina 55.224, conforme estimativa do IBGE.

Não obstante, a característica ocupacional do território do estado, pelo modelo de pequenas e médias cidades, não foi impeditiva para a capilaridade da oferta de Cursos de Pedagogia. Os dados mostram que 67% dos municípios do estado dispõe de oferta do Curso de Pedagogia, ou seja, dos 80 municípios, 53 são ofertantes de uma ou mais modalidades do Curso de Pedagogia.

Em números gerais o levantamento indica ser possível identificar um total de 305 Cursos de Pedagogia ofertados no estado, distribuídos entre oferta pública presencial, oferta pública EaD, oferta privada presencial e oferta privada EaD. Conferir quadro 1.

Quadro 1 – Característica da oferta do Curso de Pedagogia no Estado de MS

Modalidade da oferta	Quantidade
Oferta Pública Presencial	10
Oferta Pública em EaD	11
Oferta Privada Presencial	28
Oferta Privada em EaD	256
Total de Oferta Pública	21
Total de Oferta Privada	284
Total de Oferta do Curso de Pedagogia no Estado	**305**

Fonte: Dados do GForP organizados pelo autor

De imediato, figura explícita uma caracterização privada, via modalidade a distância, da expansão da oferta do Curso de Pedagogia no estado. A política de formação de professores, aqui, representada pela formação do pedagogo, chega ao estado no contexto da política de expansão privada da educação superior, com centralidade da oferta na modalidade a distância.

Esta caracterização da oferta demarca, também, a tipologia institucional. A oferta do Curso de Pedagogia no estado de Mato Grosso do Sul está vinculada a um total de 96 instituições, estratificadas entre Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos de Educação. O cruzamento dos dados a partir desta tipificação demonstra que a oferta é majoritariamente feita via Instituições de Educação Superior não universitárias.

Convém, observar que a maior parte das instituições universitárias que ofertam o Curso de Pedagogia o fazem na modalidade a distância, o que implica reconhecer que não necessariamente o fazem a partir da indissociabilidade político-pedagógica entre ensino, pesquisa e extensão, conforme previsão constitucional para a pedagogia universitária no Brasil

No que se refere a categorização das instituições a partir da sua modalidade jurídico-administrativa, ou seja, a partir das categorias pública e privada, considerando os dados analisados, é possível identificar um total de 5 públicas e 91 privadas. Ou seja, 95% da oferta de Curso de Pedagogia no estado se dá na iniciativa privada.

Considerando os dados da oferta privada na modalidade a distância, figura impositiva a constatação de que o a formação do pedagogo no estado está mais alinhada a um modelo de expansão privada da educação superior, a partir de matrizes de redução de custos – EaD – do que articulada a um projeto político-pedagógico de formação de professores no Brasil.

Por fim, é possível indicar que esta caracterização da política de formação do pedagogo no estado de Mato Grosso do Sul, não está deslocada do conjunto da política de formação de professores conduzida pelo Estado brasileiro. A pesquisadora Evangelista et al (2019), analisando os dados do Senso da Educação Superior no Brasil, a partir do ano de 2000, demonstra que sob a justificativa da ampliação da oferta e democratização do acesso ao curso de educação superior no Brasil tem, na prática, empurrado a formação do professor para fora da universidade pública e centrada em plataformas digitais, conferindo uma caracterização mercadológica para

a política de acesso e um disciplinamento restritivo para o conceito de qualidade educacional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, foi possível compreender as características assumida pela política de formação de pedagogos no estado de Mato Grosso do Sul enquanto expressão local da política nacional de formação de professores.

A referida caracterização indica a atuação do poder público estatal como indutor de uma política de formação de professores centrada na oferta privada, via modalidade a distância, respaldado em amplo processo de flexibilização legal, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional até o Plano Nacional de Educação em vigência. O que indica, portanto, interesse estatal pela organização e condução da política de formação de educadores a partir de matrizes de redução de custos, com fomento institucionalizado pela expansão da oferta privada.

Esta política encontra respaldo no número crescente de instituições privadas que aderiram a nova modalidade de educação para fins lucrativos. Para corroborar com esse argumento, é explícito o interesse lucrativo na formação de pedagogos a distância em Mato Grosso do Sul. Como apontado nos dados da pesquisa, 95% da oferta do curso em questão pertence a oferta em educação privada. Ainda sobre esses dados, de toda a oferta do curso de Pedagogia em MS, 87% corresponde ao curso na modalidade a distância. Constatando-se que os cursos de Pedagogia no estado estão sendo ofertados massivamente pelas redes de ensino privadas e na modalidade a distância.

Pelo que se conclui, a formação do pedagogo, no estado, atenta mais para um projeto de expansão privada, na modalidade a distância da educação superior, do que a um projeto de formação de professores de qualidade social de educação. Afirma-se, ainda, que esta caracterização figura obediente e alinhada ao disciplinamento político estabelecido pelo Estado brasileiro para a política de formação de professores, aqui, especificamente, do Pedagogo.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 maio, 2020.

BRASIL. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 fev. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf. Acesso em: 15 maio, 2020.

BRASIL. Decreto n. 2.561, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf. Acesso em: 15 maio, 2020.

BRASIL. Decreto n 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 15 maio, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024-Linha de Base**. 2015. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacaodapublicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812. Acesso em: 05 julho, 2020.

BRASIL. Lei n.010172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 05 jul. 2020.

EVANGELISTA, Olinda.; TITTON, Mauro.; AVILA, Astrid Baecker.; SOUZA, Artur Gomes de.; SEKI, Allan Kenji. **Desventura dos Professores na Formação para o Capital**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

MEC. Baixa ocupação de vagas remanescentes inspira nova política do MEC para as federais. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32123. Acesso em: 05 julho, 2020.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Autores associados, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do

problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 01 maio, 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 01 maio, 2020.

21.5.10 A GESTÃO ESCOLAR A PARTIR DAS DIRETRIZES DAS PARCERIAS PÚBLICO/PRIVADAS NA EDUCAÇÃO DO MARANHÃO: O CASO DO PROGRAMA GESTÃO NOTA 10

Antonio Sousa Alves[2852]

RESUMO

Esse texto é resultado de pesquisas desenvolvidas no campo da gestão educacional junto ao Núcleo de Estudos em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia – (NEPED), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Neste artigo discutimos alguns dos impactos das parcerias público-privadas na qualidade da gestão da educação brasileira no contexto de refinamento das estratégias regimentais do terceiro setor, em particular essa atuação na política da gestão escolar no Estado do Maranhão. Analisamos as reconfigurações do Estado capitalista e as múltiplas determinações desse processo para a relação entre o público e o privado na educação, em particular a partir das determinações da Reforma do Aparelho do Estado na década de 1990. Neste sentido, serão abordadas as particularidades da Reforma do Estado no Brasil, assim como as inter-relações dos mecanismos do Terceiro Setor no interior das instituições públicas a partir das parcerias público-privadas. Utilizou-se de pesquisa qualitativa e revisão de literatura, com o objetivo de contribuir com o debate sobre tema. Concluímos que, no Estado do Maranhão, a gestão gerencial sob a lógica das parcerias público-privadas, têm se constituído em ações incipientes no tocante a incrementar ações efetivas para a construção da gestão escolar e, ainda, enfraquecem as possibilidades de mecanismos de gestão democrática nas escolas.

Palavras-chave: Parcerias público/privadas; Gestão Escolar; Programa Gestão Nota 10

1 INTRODUÇÃO

A Reforma do Estado no Brasil redefiniu o seu papel e significou a transferência, para o setor privado, de algumas funções que, na visão dos reformistas, poderia ser regulada pelo mercado. É sob essa perspectiva que trazemos para análise, nesse texto, a emergência e consolidação do das parcerias público/privadas e suas interfaces com as reconfigurações da gestão da educação básica. Portanto, discutir o seu papel, através da análise de suas políticas e práticas na área educacional, em particular, na gestão educacional/escolar não é tarefa fácil. Essa dificuldade se instaura, sobretudo, diante da pluralidade de concepções acerca do papel do Estado

[2852] Doutor em Educação (PPGED/UFPA). É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) - UFMA. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UEMA. É professor Adjunto da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. E-mail: as.alves@ufma.br / antonio.alves@uemasul.edu.br.

no tempo presente, e do hibridismo que tem permeado as funções e relações entre Estado, Sociedade Civil e Mercado.

A Reforma do aparelho estatal se materializou por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE) implementado no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC), dando origem a um novo paradigma de gestão pública com desdobramentos na área educacional, que passou a ter como referência princípios de gestão eficiente, representada pela otimização de resultados e racionalização de recursos (ALVES, 2015).

Assim, seguindo a lógica do ideário neoliberal, o PDRAE trouxe um receituário de superação da crise do Estado, por meio de algumas estratégias: a privatização que consiste na transferência para o setor privado das atividades lucrativas; a publicização voltada para a transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta; e a terceirização como processo de transferência para o setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio (BRESSER PEREIRA, 1997).

Compreendemos que o viés pós-reforma do Estado brasileiro favoreceu a intensificação de sujeitos ditos sem interesses lucrativos como o chamado “Terceiro Setor” que passaram a atuar junto ao Estado na gestão de políticas educacionais, compreendendo a formulação, implantação e avaliação das iniciativas voltadas para a educação básica , na forma, inclusive de materialização do currículo e a organização das escolas (VALE, 2017).

Para a compreensão mais ampla desse fenômeno, Morales (1998, p. 16) aponta três vias de “organizar a provisão de serviços e atividades que envolvem externalidades positivas importantes e asseguram direitos sociais”, sendo divididas em: Primeiro Setor que seria o Estado (público); Segundo setor que seria o Mercado (privado) e; Terceiro que não seria nem Estado nem Mercado e, em tese, não estaria corrompido por interesses privados e poderia servir como ponte de diálogo entre Estado e Mercado.

A partir dos aspectos relacionados à reforma do Estado com suas repercussões na educação básica pública, considerando, como questão de investigação: Quis os efeitos das parcerias público/privadas para a gestão da educação no estado do Maranhão?

A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa por meio de uma revisão de literatura sobre a temática gestão gerencial, parcerias público/privadas e terceiro

setor. Com a finalidade de trazer evidências, foi feito um levantamento, a partir de estudos já realizados Peroni (2006, 2007, 2008, 2009, 2010), Adrião e Peroni (2005, 2009, 2011), Santos (2009, 2011, 2012) e Alves (2015) entre outros autores que têm apresentado significativos dados a respeito da realidade dos diferentes municípios e Regiões onde as parcerias foram celebradas com o IAS para implementação e execução do programa GN10.

Nesse sentido, este artigo está estruturado em quatro momentos: (i) uma introdução onde apresento a contextualização do tema e sua relevância na análise das políticas educacionais implementadas no campo da gestão educacional do Maranhão; (ii) um tópico de desenvolvimento de teorias e conceitos sobre as parcerias público/privadas; (iii) um terceiro tópico onde trago, para o diálogo, alguns impactos do Programa Gestão Nota 10 para a gestão escolar da rede estadual do Maranhão; (iv) nas considerações finais, faço uma síntese da improdutividade das parcerias público/privadas e dos seus efeitos negativos para o espaço público.

2 O MODELO GERENCIAL NA GESTÃO PÚBLICA E O PROTAGONISMO DO TERCEIRO SETOR

O modelo gerencial, apesar de apresentar variações nos diferentes contextos em que foi adotado, possui algumas características que podem ser generalizadas, a exemplo da produtividade, descentralização, eficiência na prestação de serviços, accountability, flexibilização e a transparência.

Desse modo, o modelo gerencial, apresenta, além dessas características, as seguintes diretrizes: profissionalização da alta burocracia, a transparência da administração pública, a descentralização da execução dos serviços públicos, desconcentração organizacional nas atividades exclusivas do Estado, e orientação para o controle de resultados (CLAD, 1998).

A reforma gerencial da administração, no documento do CLAD (1998), é considerada fundamental para aumentar a governança do Estado, bem como para melhorar a governabilidade democrática do sistema político.

Nesse sentido, o modelo gerencial defendido, como forma de possibilitar uma relação mais democrática entre Estado e sociedade, pressupõe aprofundar os mecanismos democráticos de responsabilização e transparência da administração

pública. Assim, [...] não se trata, portanto, apenas de criar um Estado mais efetivo e eficiente; é fundamental instituir um Estado verdadeiramente democrático na América Latina (CLAD, 1998, p. 8).

Na área social, a alternativa é reforçar o papel do Estado como formulador e financiador das políticas públicas. Nesse sentido, o modelo gerencial defendido, como forma de possibilitar uma relação mais democrática entre Estado e sociedade, pressupõe aprofundar os mecanismos democráticos de responsabilização e transparência da administração pública.

Sob essa lógica, a relação entre o público/privado vem sofrendo mudanças, particularmente a partir da década de 1990, com o movimento de reconfiguração do Estado capitalista. A crise vivida pelo capital suscitou, nesse contexto, novas estratégias de superação. Assim, a explosão da globalização de mercado, a definição do neoliberalismo como estratégia política e econômica, a reestruturação produtiva e Terceira Via são alguns exemplos de alternativas à crise estrutural global do capital.

No Brasil, a Reforma do Estado formulada por Bresser Pereira teve como escopo a definição de metas em resposta às exigências apresentadas pelos organismos internacionais, compreendendo: liberação comercial; programa de privatizações e a estabilização do Plano Real, convertidas no PDRAE.

É nesse contexto que a relação entre o público/privado sofre mudanças com a ampliação do setor privado, estimulada pelo Estado que passou a assumir como discurso oficial: sem a participação da iniciativa privada seria impossível avanços na área social, incluindo a educação. Portanto, a crise produzida pelo capital, que implicou a redefinição do papel do Estado, suscitou novas estratégias de superação, a saber: explosão da globalização de mercado, a definição do neoliberalismo como estratégia política e econômica, a reestruturação produtiva e o Terceiro Setor são alguns exemplos de alternativas à crise estrutural global do capital (PERONI, 2007).

Com essas formas de intervenção, o capital produz sua própria crise, exigindo a modificação da estrutura estatal, em vista da própria existência do capitalismo que encontra no neoliberalismo sua forma de resistência. Assim, compreendemos que ocorre um processo sócio metabólico do capital, que perpassa a organização e as relações de trabalho, de modo que a realidade social vai se redefinindo ou reconfigurando.

No contexto de reconfiguração e de Reforma do Estado, o Terceiro Setor é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estimulado à participação na execução de políticas sociais passando a ser um agente de promoção e manutenção do bem-estar social que vem assumindo poder econômico/político e resumindo a ação do Estado diante das políticas públicas (PERONI, 2006).

O Terceiro Setor modifica a questão social quando repassa a responsabilidade da questão social do Estado para o indivíduo, torna as políticas sociais focalizadas atendendo a grupos e ainda, promove uma descentralização administrativa que transfere competências sem os recursos necessários para sua execução (MONTÃNO, 2005).

Montaño (2014) destaca que o "Terceiro Setor" funcionaria como um "canto de sereia" que seduz os marinheiros de primeira viagem com seu belo canto de que estaria a serviço do público sem interesses privados mercantis e recebe recursos do Estado, por exemplo, por meio de parcerias na educação.

Consideramos, entretanto, o mencionado setor possui interesses privados, porque defende ideologias de pequenos grupos que são materializadas em políticas públicas.

O uso do termo "terceiro setor" desloca, assim, a atenção dos desavisados para pensar nas ações sociais solidárias, desenvolvidas voluntariamente, no âmbito da sociedade civil... um verdadeiro "canto de Sereia", inclusive aos ouvidos daqueles que honestamente almejam a igualdade e ajustiça social" (MONTAÑO,2014, p.34).

O Terceiro Setor materializa a relação entre público/privado por ser uma estratégia de afirmação de reconfiguração do estado capitalista. Para Peroni (2007, p. 12): "com o público não-estatal a propriedade é redefinida, deixa de ser estatal e passa a ser pública de direito privado". As políticas sociais passam a ser executadas pelo público não-estatal por meio de duas concepções: do público que passa a ser de direito privado ou quando o Estado estabelece parcerias com instituições do Terceiro Setor.

Para Montano (2005) o Terceiro Setor é consequência da crise estrutural do capital, da sua lógica destrutiva vigente, bem como dos mecanismos utilizados pela reestruturação produtiva do capital.

Nesse sentido, o Terceiro Setor ressignificou o conceito de cidadania, agora intimamente ligado ao de "solidariedade social", que transmuta os direitos sociais em "benefícios" representando uma inversão da função do Estado e um retrocesso na

garantia de certos direitos sociais que passam para o âmbito privado do Mercado, ou para o da "filantropia social" (ALVES, 2015). Para Marx e Engels a propriedade privada em sua dimensão conceitual e jurídica, paralelamente, também, traz-se a perspectiva de Estado e de sociedade civil que se constrói em cada estrutura social, em cada momento histórico particular do capitalismo.

Tem-se, a partir da implementação de estratégias dessa natureza, a configuração dos mecanismos chamados de quase-mercado, que indicam a quebra da linha divisória entre o público e o privado. Há nesse quase-mercado a perda da característica eminentemente pública, a mesclagem do público com o privado, e a atenuação do papel do Estado que passa de provedor a fiscalizador da oferta de serviços, principalmente na área social (ALVES, 2015).

Na educação, o quase-mercado vai materializar-se principalmente através de novas modalidades de financiamento, fornecimento, gestão e regulação estabelecidas nas "(contra)reformas" educacionais.

É nessa lógica que se materializa a relação entre o público e o privado, por ser esta uma estratégia de afirmação da reconfiguração do Estado capitalista. Segundo Peroni (2006, p. 12), "com o público não-estatal a propriedade é redefinida, deixa de ser estatal e passa a ser pública de direito privado". As políticas sociais passam a ser executadas pelo público não-estatal através de duas concepções: do público que passa a ser de direito privado ou quando o Estado estabelece parcerias com instituições do Terceiro Setor.

3 ALGUNS IMPACTOS DO PROGRAMA GESTÃO NOTA 10 NA GESTÃO ESCOLAR DO MARANHÃO

Com base nessas considerações, é que trazemos para discussão as ações desenvolvidas pelo Instituto Ayrton Senna no campo das políticas de educação. O Programa Gestão Nota 10 parte do pressuposto de que há consolidado no ensino público um princípio de ineficiência. Assim, introduz políticas de acompanhamento e controle dos resultados educacionais junto às escolas e Secretarias de Educação nos sistemas municipais e estaduais. Para os fins desta pesquisa analisei o processo de implementação e execução do programa GN10 junto à rede estadual de educação básica de Imperatriz no Estado do Maranhão.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nessa perspectiva, o Programa Gestão Nota 10 tem por objetivo institucionalizar práticas gerenciais no cotidiano escolar que substituam a prática do fracasso escolar pela cultura do sucesso. Foi a partir dessa perspectiva que identifiquei a inserção de características da lógica da gestão gerencial, próprias do setor privado. Assim, está voltado para o gerenciamento das rotinas nas escolas e secretarias com o a finalidade de melhorar a qualidade do ensino e de promover o sucesso do aluno. Para isso, defende a existência de escolas autônomas dentro da rede de ensino, geridas por diretores preparados e com apoio gerencial e pedagógico das Secretarias de Educação. Para tornar essas ações possíveis, investe no fortalecimento das lideranças e equipes de trabalho, nas unidades escolares e nas Secretarias de Educação (Disponível em: <http://www.redevencer.org.br>. Acesso em: 18/08/2011).

O Programa Gestão Nota 10 configura-se como elemento de parceria público/privada, que prima pela execução de ações próprias do Estado. Isso reforça "as mudanças no papel do Estado e redefinem as fronteiras entre o público e o privado principalmente entre o público não-estatal e da gestão gerencial proposta pelas parcerias" (PERONI, 2009, p. 10).

Analisando as repercussões da parceria entre o IAS e o governo do Maranhão via implementação do o Programa GN10 na rede estadual de ensino, percebi como esse processo de mercantilização das ações educativas, via gestão da educação básica, se intensificou pós década de 1990 com o refinamento das parcerias público/privadas. Na realidade estudada, ou seja, a maranhense, destaco que:

i. o programa GN10 valoriza o caráter gerencial do desempenho das atividades do diretor escolar inserindo na dinâmica administrativa da escola seus próprios instrumentos de gestão voltada para o resultado, para o controle e para o sucesso do aluno, reforçando a lógica da competitividade e de produtivismo próprios do mercado;
ii. uma das diretrizes do programa GN10 é alterar a rotina do gestor que passa a trabalhar com um "plano de metas" e elabora uma agenda diária e anual de atividades que precisa executar;
iii. a inserção aos elementos da gestão gerencial na gestão escolar via programa GN10 escamoteia a possibilidade de efetivar o desenvolvimento de uma gestão pautada na democracia;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

iv. os temas da participação e autonomia, categorias da gestão democrática, sofrem uma ressignificação na lógica do gerencialismo;

v. as escolas da rede estadual de ensino e seus atores receberam instruções do programa GN10 sobre como realizar o trabalho administrativo e pedagógico, hierarquicamente, por intermédio das decisões emanadas do IAS;

vi. o programa GN10 inseriu elementos da gestão gerencial nas escolas da rede estadual de ensino e alterou a essência do espaço público, na medida em que aplicou os princípios da administração das empresas do setor privado;

vii. a formação dos gestores na concepção defendida pelo programa GN10 inculcou uma ideologia de gerencialismo na prática do gestor da escola e descaracterizou a perspectiva de efetividade da gestão democrática;

viii. o programa GN10 estabeleceu o controle das atividades do gestor escolar e o gerenciamento da escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises empreendidas neste trabalho nos revelam alguns indicadores que demonstram a política estabelecida para a educação, especialmente a partir da década de 1990 com a Reforma do Aparelho do Estado e a institucionalização das parcerias público-privadas representadas pelo Terceiro Setor. Podemos identificar, assim, o surgimento de um novo sujeito sem interesses mercantis aparentes na condução das políticas educacionais junto ao Estado, mas que mascara defesas da lógica neoliberal, por meio da responsabilização dos sujeitos pelos resultados, minimização do papel do Estado e captação de recursos públicos com gestão de grupos privados, diretamente vinculado aos interesse do mercado (Segundo Setor).

Diante desses fatores, ficou evidente que as mudanças no papel do Estado redefinem as fronteiras entre o público e o privado, principalmente por meio das parcerias do Estado com o Terceiro Setor. Nesse sentido, a parceria do governo do Maranhão com o IAS para implementação do programa GN10 na rede de ensino disseminou entre os diretores das escolas estaduais uma ideologia do sucesso e da produtividade pautada nos resultados e na lógica de mercado que orienta o setor público, principalmente por acreditar que o mercado é mais eficiente e produtivo do

que o Estado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Antonio Sousa. As parcerias Público/Privadas e as feições da Gestão Gerencial na Educação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2015.

BRASIL. Plano Diretor de Reforma do Estado Brasileiro. Brasília, 1995.
BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (cadernos MARE da reforma do estado; v. 1)

CLAD – Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento. Uma nova gestão pública para a América Latina. Revista do Serviço Público, Ano 50, número 1, janeiro/março de 1998.

MONTAÑO, Carlos. Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção estatal. São Paulo: Cortez, 2005.

MONTAÑO, Carlos. O canto da Sereia: crítica à ideologia e aos projetos do “Terceiro Setor”. São Paulo: Cortez, 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. In ECCOS: Revista Científica. Vol. 8, p. 111-132, jan./jun., São Paulo, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. In: Revista SIMPE – RS, p. 11-33. Porto Alegre, 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal. OLIVEIRA, R. T. C., FERNANDES, M.D.E. Estado e Terceiro Setor; as novas regulações entre o publico e o privado na gestão da educação básica brasileira. Educação & Sociedade (impresso), v. 30, p.761-778, 2009.

SANTOS, Terezinha Fátima Monteiro dos. Gestão educacional, democrática e controle social. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NETO, Antonio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira. Políticas de educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009.

SANTOS, Terezinha Fátima Monteiro dos. Administração da educação pública no Brasil: as parcerias público-privadas. Revista Exitus. Volume 2, nº 01, janeiro/junho, 2012.

VALE, Cassio. Subsunção do público ao privado na educação paraense. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie

wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5426999. Acesso em 14 out. 2020.

21.5.11 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO NO ESTADO DO PARANÁ NO PERÍODO DA PANDEMIA

Sandra Regina dos Reis[2853]

Keila da Silva Chuengue[2854]

Bruna Espinosa Ramires[2855]

RESUMO

A pandemia de covid 19 implantou um novo normal na educação brasileira no ano de 2020. Medidas que segurança como isolamento social e fechamento das escolas, fez com que os estados e municípios buscassem alternativas para condução da educação escolar. O estado do Paraná desencadeou ações como a produção de legislação específica e, ainda no mês de abril de 2020, apresentou um modelo próprio para rede estadual. Ancorada nessas ações, emergiu a necessidade de estudos na área. Nesse contexto, insere-se este estudo que busca responder à questão: como ocorreu o processo de implantação do ensino remoto na rede estadual do Paraná no período de 2020 a início de 2021, com relação ao amparo legal? Com o objetivo de analisar o aparato legal que subsidiou a implantação das atividades remotas na rede estadual do Paraná no período de pandemia, foi realizada uma pesquisa com análise documental do aparato legal publicado pela instância estadual. A coleta ocorreu desde o mês de março de 2020 ao início do ano de 2021, nos sites oficiais do governo do Estado do Paraná e jornais. A pesquisa revelou que o Estado do Paraná criou e adotou um modelo de ensino remoto de forma emergencial para atender a continuidade de ano letivo e do calendário escolar. Porém, esbarrou em fatores como a falta de preparo das escolas, necessidade de formação dos professores e condições de acesso das famílias.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Pandemia. Ensino no Paraná. Educação na Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

O Estado do Paraná em atendimento ao isolamento social e às orientações do Ministério da Saúde, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC) fechou em março de 2020 as instituições de todos os níveis de ensino, tanto na instância pública como privada.

Açoes foram estabelecidas para dar continuidade e assegurar o encaminhamento do ano letivo na rede estadual. Ainda no início do mês de abril, a Secretaria de Estado da Educação do Praná (SEED) com apoio do Conselho Estadual de Esucação (CEE) comunicou a preparação de um sistema de Educação a Distânica (EaD) para atender aos alunos. O modelo proposto visava a interação entre

[2853] Doutora em Educação, UENP, sandraregina@uenp.edu.br
2854 Acadêmica do curso de Pedagogia, UENP, keila.s.c2011@gmail.com.
[2855] Acadêmica do curso de Pedagogia, UENP, bruh_espinosa@hotmail.com.

estudantes e docentes e a possibilidade de envio de materiais de estudo, links e atividades extras para complementar o estudo do conteúdo (PARANÁ/PIÁ, 2020a).

O processo de instituição do ensino remoto fez surgir dúvidas e questinamentos. Abriu campo de pesquisa no qual este estudo se integra e tem como fim responder à questão: como ocorreu o processo de implantação do ensino remoto na rede estadual do Paraná no período de 2020 a início de 2021, com relação ao amparo legal?

Com o objetivo de analisar o aparato legal que subsidiou a implantação das atividades remotas na rede estadual de ensino do Paraná no período de pandemia, foi realizada uma pesquisa com levantamto e análise dos documentos publicados no âmbito estadual, relativa à educação no período de 2020 ao início de 2021. A coleta ocorreu desde o fechamento das escolas ao início do ano de 2021. Foram realizadas buscas nos sites da SEED e do Conselho Estadual do Estado do paraná – CEE, seguida da análise dos documentos publicados por esses órgãos, bem como em jornais.

Em meio ao desconforto causado pela pandemia de covid 19, o estudo buscou contribuir com o contexto educacional, ao traçar um panorama da educação escolar no ano de 2020 a 2021 no estado do Paraná, ofertando subsídios para compreensão dos caminhos percorridos e do cenário que se encontra atualmente a educação escolar.

2 AÇÕES DA EDUCACÃO DE ENFRENTAMENTO À PANDEMIA NO PARANÁ

Sistema Estadual de Ensino do Paraná compreende nove Instituições de Ensino Supeior (IES) e mais de 8.000 instituições de Educação Básica, que envolve da Educação Infantil ao Ensino Médio (PARANÁ/CEE, 2020a), além de variadas formas de organização, cursos e modalidades de ensino.

Com a pandemia de covid 19 no início do ano de 2020, ações de enfrentamento foram implantadas no âmbito da educação escolar, sendo insituído o primeiro Decreto Estadual de n° 4.230 de 16 de março de 2020, que sofreu pequenas alterações com o Decreto de n° 4258 de 18 de março de 2020.

Os decretos tiveram como finalidade a proposição de medidas de segurança nas escolas para enfrentamento da covid 19. De imediato, as atividades escolares

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

presenciais foram suspensas e a rotina escolar foi afetada. O primeiro período de fechamento das escolas pode ser considerado como antecipação do recesso escolar que ocorre no mês de julho das escolas.

No tocante às aulas presenciais, o primeiro Decreto, de n° 4.230 de 16 de março de 2020 dispôs:

> Art. 8º As aulas presenciais em escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, e em universidades públicas ficam suspensas a partir de 20 de março de 2020. Parágrafo único. O período de suspensão poderá ser compreendido como antecipação do recesso escolar de julho de 2020, a critério da autoridade superior dos Órgãos e Entidades relacionados no caput deste artigo (PARANÁ/CEE, 2020a).

Muitas incertezas se faziam presentes no mês de março de 2020 e não havia como prever os desdobramentos da pandemia. Com o intuito de subsidiar as decisões do governo estadual e orientar o sistema educacional, o CEE elaborou orientações para legitimar as ações desencadeadas no estado. Em 31 de março de 2020 publicou a Deliberação CEE/CP nº 01/2020, que amparou o regime especial para o desenvolvimento as atividades escolares no Ensino do Estado do Paraná e autorizou as instituições de ensino a ofertar atividades não presenciais na Educação Básica e Educação Superior (PARANÁ/CEE, 2020a).

A Deliberação CEE/CP nº 01/2020 seguiu a mesma linha de ação do CNE, com orientações e ordenamento para o desenvolvimento das atividades escolares. A decisão de suspensão do calendário acadêmico ou manutenção de forma não presencial recaiu sobre as direções das instituições e redes de ensino, desde que acordadas com suas mantenedoras. O decreto trouxe ainda a compreensão do entendimento de atividades escolares não presenciais.

> Art. 4.º As atividades escolares não presenciais são aquelas utilizadas pelo professor da turma ou do componente curricular para a interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outras assemelhadas (PARANÁ/CEE, 2020a).

Coube à rede estadual, municipais e às instituições privadas a decisão quanto à forma mais adequada de desenvolvimento das atividades escolares durante o período de regime especial. Também a organização das atividades escolares condizentes com sua realidade e comunidade, o levantamento dos meios e recursos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que dispunham, a identificação de suas possibilidades com aporte da legislação educacional e a decisão sobre as providências e caminhos a serem tomados durante o período de suspensão de aulas (PARANÁ/CEE, 2020a). Assim, com suporte de seu mantenedor, cada rede ou instituição adotou um modelo de ensino com atividades remotas, online ou outros, porém sempre apoiadas nas Tecnologias Digitais da Inofrmação e da Comunicação (TDIC). Coube ainda, a cada rede a responsabilidade pela elaboração da proposta de readequação do seu calendário escolar, desde que atendidas as orientações nacionais e estaduais.

A Deliberação CEE/CP nº 01/2020 orientou que as instituições identificassem os conteúdos a serem ofertados a partir da grade curricular e fizesse a transposição para o ensino não presencial. Nesse processo, destacou a necessidade de assegurar a garantia das condições necessárias de acesso aos estudantes e professores, uma vez que isso implica na qualidade do ensino ofertado. Salientou ainda a necessidade de as instituições cercarem-se de cuidados para que as atividades não presencias não fossem simplesmente um repasse de conteúdos e exercícios. Deliberou que as instituições buscassem formas de transpor a barreira da presencialidade e conduzissem o aluno à aprendizagem, ainda que a mesma não se efetivasse da mesma maneira que ocorre com a presença do professor.

Segundo a Deliberação, não deveria haver a equiparação das atividades com os dias letivos, pois não é a substituição de um pelo outro, mas uma nova organização da forma de ensinar e aprender. Esse foi um dos grandes desafios que se impôs aos professores: reorganizar o processo de ensino e de aprendizagem já consolidado na sala de aula presencial de forma remota. É preciso considerar ainda que, “no Paraná, praticamente um terço da população não tem acesso à internet, conforme os dados mais recentes do IBGE, divulgados em 2018” (KOWALSKI, 2018). Essa realidade ainda é presente nas escolas hoje.

Mediante à autorização de oferta não presencial, a SEED implantou, de forma acelerada na rede estadual um modelo de ensino com transmissão de aulas remotas e disponibilização de conteúdo didático, por meio de um sistema multiplataforma - Aula Paraná (PARANÁ/PIÁ, 2020b). O sistema foi estruturado em tempo recorde e envolveu cinco formas: três canais digitais de televisão aberta; plataforma na internet, com teleaulas publicadas no youtube; salas de aula virtuais no Google Classroom; aplicativo desenvolvido para uso do celular e material impresso disponibilizado e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

entregue à família do aluno pela escola a qual o aluno encontrava-se matriculado (PEREIRA, 2020).

A criação do aplicativo da Aula Paraná buscava aproximar o aluno com o professor e com a turma. Também possibilitar o acompanhamento por meio de uma sala de aula virtual com chat online, com interação onde o professor podia conversar e sanar dúvidas. No Google Classroom foram armazenados vídeos e o material transmitido nos canais de TV e no aplicativo da Aula Paraná.

Ferramentas das TDIC foram disponibilizadas ao professor que passou a atuar como mediador, cabendo-lhe ainda a tarefa de postar materiais de apoio e de definir prazos de entrega das atividades. Porém, não hove prepar do professor para atuar co o sistema, com as ferramentas ou como esse “novo modelo”.

As ações iniciais de implantação do ensino remoto ocorreram de forma aligeirada e causou reação de professores e sindicatos que se pronunciaram contrários. A exemplo do que ocorreu nas redes municipais e privadas, na instância estadual as mudanças não foram relagadas apenas ao âmbito dos sistemas e ao interior das instituições. Estenderam à vida e à rotina dos professores que tiveram seus afazeres modificados e precisaram se readaptar para conseguir atender aos alunos com uma “modalidade de ensino totalmente diferente daquela que eles estavam costumados e também haviam aprendido a trabalhar ao longo de suas formações profissionais” (KOWALSKI, 2020). O professor não deixou de ministrar aula ou de ensinar, mas teve que buscar novas formas e se reinventar. Para isso, contou com a troca de experiência e apoio de um grupo de professores que já tinha familiarização com a EaD.

A SEED (PARANÁ/PIÁ, 2020a) produziu e veiculou as aulas nos canais da Aula Paraná, sendo que as mesmas foram realizadas por professores da rede estadual convidados, a quem coube também a elaboração de material específico.

O aplicativo Aula Paraná e o classroom ofereceram suporte às escolas e aos professores. Porém, não se mostraram suficientes no processo de orientação dos alunos e famílias. Tendo em vista o alcance de um maior número de alunos, a melhoria da comunicação e o auxílio no entendimento das atividades e conteúdos, foram criados grupos em redes sociais que os alunos já possuíam familiaridade, como o WhatsApp por exemplo (CORDEIRO, 2020a).

Outro aspecto salientado na Deliberação CEE/CP nº 01/2020 que merece ser

destacado, pois interfere diretamente na qualidade de ensino é a necessidade de se tecer um olhar sobre realidade na qual a escola está inserida. Precisa ser considerada pela instituições, as condições socioeconômicas dos estudantes, famílias e professores; equipamentos que a escola e os alunos dispõem, tais como computadores, celulares e internet, formas de acesso à atividades remotas, a localização das residências dos alunos, bem como as condições de contato com a escola.

Contrariando o pensamento inicial do momento da pandemia, o ensino remoto não se efetivou em um curto período de tempo, mas se estendeu por todo o ano letivo de 2020, adentrou 2021. A impossibilidade de retorno das aulas presencias fez com que os governos federais, distrital, estaduais e municipais avaliassem periodicamente as medidas educacionais e apresentassem novas ações para subsidiar e amparar a continuidade do ensino remoto, possibilitando correções e alterações nos procedimentos já instituídos.

Após os meados do mês de julho de 2020 e com crença na contenção da pandemia, o governo estadual e o CEE sinalizaram a possibilidade de volta às atividades presenciais, desde que seguidos protocolos de segurança criados especificamente para o sistema educacional de forma a atender às recomendações sanitárias e respeitar as diferenças de cada localidade e regionalidade.

Em 4 de setembro de 2020, o CEE publicou a Deliberação CEE/CP nº 05/20 com as normas para a retomada. Deliberou que retorno deveria ocorrer de forma gradual, sendo necessário adotar estratégias para a retomada, como a tomada das faixas etárias dos alunos como referência para escalonamento do retorno em momentos diferenciados. Coube à instituição a responsabilidade de avaliar a possibilidade de retorno, considerando-se suas condições de ensino, dos alunos, professores e demais trabalhadores.

A Deliberação estabeleceu a necessidade de adoção de “um sistema híbrido com a oferta simultânea e/ou complementar, por meio de atividades presenciais e não presenciais” (PARANÁ/CEE, 2020b). Neste sistema poderiam participar das atividades presenciais apenas um percentual de alunos. Os demais deveriam estudar de forma remota, com aulas via internet em tempo real ou outra forma, conforme o já adotado pela instituição ou rede de ensino. O rodízio entre grupos foi apontado como alternativa para atendimento de todos os alunos de uma mesma sala. Para frequência

às aulas presenciais, a rede estadual passou a exigir autorização escrita dos pais, redigida em modelo específico e encaminhada à escola.

A reorganização pedagógica do ano letivo ficaria sib a responsabilidade das instituições e seus mantenedores, ressaltou a Deliberação CEE/CP nº 05/20, sendo necessária a elaboração de um plano de retorno das atividades presenciais e realização de avaliação diagnóstica. Destacou ainda, atenção especial com a observência que a retomada das atividades presenciais não resultassem em sobrecarga aos estudantes. Coube ainda às instituições, a busca por alternativas de recuperação e retomada de conteúdos que não puderam ser trabalhados durante o recesso da pandemia. Considerando as adequações necessárias, a Deliberação oportunizou a extensão do ano letivo de 2020 para o ano civil de 2021.

Já no final do ano 2020, o CEE publicou a Deliberação CEE/CP nº 09/20 de 30 de novembro de 2020 que possibilitou às instituições públicas ou privadas do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, a conclusão do ano letivo de 2020, desde que atendidas as condições de ensino, conforme prevista na Lei Federal n.º 14.040/2020, seus respectivos Planos de Curso e Projetos Político Pedagógicos. Para isso, destacou algumas orientações como a entrega de relatório final de fechamento do ano letivo validado pelo Conselho Escolar, relato das atividades não presenciais realizadas com descrição da metodologia utilizada, demonstração dos recursos tecnológicos utilizados, apresentação da metodologia remota de aproveitamento da oferta e data de início e término das atividades presenciais e não presenciais com as específicas cargas horárias (PARANÁ/CEE, 2020c).

O início do ano de 2021 e o anúncio de vacina contra o coronavírus, acenou um controle maior sobre a pandemia e reacendeu a crença no retorno das atividades presenciais. Porém, o momento pandêmico seguiu em crescimento acentuado e conduziu à manutenção e até à adoção de medidas ainda mais restritivas. Em meio a esse agravamento, o governo do Estado do Paraná publicou o Decreto nº 6637 de 20/01/2021 que autorizou, sem muita novidade, a retomada das aulas presenciais em escolas estaduais públicas e privadas, mediante o cumprimento de ações orientadas pelo Ministério e Secretaria de Estado da Saúde de combate à pandemia.

O CEE também se mostrou favorável e publicou a Deliberação CEE/CP nº 01/2021 de 05 de fevereiro de 2021 com orientações ao Sistema Estadual de Ensino para o retorno presencial das aulas e normas para a organização do ensino híbrido.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em atendimento à Deliberação CEE/CP nº 05/20, destacou como uma das providências para preservar a saúde dos alunos, professores e outros profissionais, a retomada de forma híbrida e gradual. Nesta deliberação, a proposta de ensino híbrido ganhou ainda mais força, mas permaneceu condicionado à adoção dos mesmos recursos pedagógicos e tecnológicos indicados na Deliberação CEE/CP nº 01/2020 de 31/03/2020.

A possibilitade de retomada contou com o aval da Secretaria de Estado da Saúde do Paraná – SESA, por meio da Resolução SESA nº 98/2021 de 03/02/2021 que a autorizou, desse que atendidos os protocolos de biossegurança ja destacados nas deliberaçõrs do CEE. Reforçou a necessidade de medidas como uso de álcool gel, máscara e atendimento a um limite de 30% (trinta por cento) da quantidade total de alunos e com distanciamento de 1,5 metros na sala de aula.

No entanto, a decisão e organização do retorno às atividades presenciais nas redes municipais e privadas permaneceu sob a responsabilidade de prefeituras e mantenedores. Na rede estadual a expectativa era meados do mês de fevereiro, mas o agravamento da pandemia fez com que o retorno fosse adiado diversas vezes. Em meio a esse cenário, a rede estadual ensaia um retorno lento e gradual que se estende em todas as escolas do estado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já no início da pandemia, houve resposta rápida no tocante à produção legal para amparar as decisões e ações de continuidade do aluno letivo e do calendário escolar. Na rede estadual do Estado do Paraná houve a implantação do ensino remoto em tempo recorde e de forma aligeirada.

Apesar do momento emergencial, a proposta apresentada desestabilizou o setor educacional, conduzindo à desconfiança a existência de um modelo já pronto. Também, gerou críticas e até rejeição por parte dos professores e famílias dos alunos. Estas inicialmente foram mais acirradas sob o argumento de desmonte do ensino presencial, ausência de consulta pública e de formação imediata dos professores. No tocante às famílias, a reação também foi de descontentamento, em função da adoção de recursos tecnológicos que muitos não dispunham, tais como computadores, celulares e acesso à internet compatível com a necessidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Atreladas a essas dificuldades estruturais, também evidenciou-se a pedagógica. Os pais não se sentiram em condições de ensinar os filhos e muitos não tinham domínio de conteúdo e didático para assumir a educação do filho em casa. Por outro lado, os professores não se sentiram preparados para conduzir com segurança o processo de ensino e aprendizagem de forma remota. A maioria da rede estadual nunca havia trabalhado com EaD e outro tanto pertence ao grupo de opositores aos modelos de educação assentados na EaD.

O prolongamento da pandemia amenizou o descontentamento e as críticas. No presente momento, prevalece o consenso que o ensino remoto constitui uma alternativa real e viável, senão a única, para dar continuidade às atividades escolares e amenizar os efeitos que a ausência à escola causa sobre a aprendizagem e das crianças e jovens. Também evidenciou ainda mais a necessidade de colaboração de toda a comunidade escolar no processo educacional e ratificou a importância da parceria escola e família.

É certo que, mais de um ano de afastamento da escola causou prejuízos pedagógicos e emocionais aos alunos. Recuperar o atraso escolar constitui só mais um dos desafios que se impõe aos professores e à escola que, mais uma vez precisará novamente se reinventar no retorno. O processo continua. A volta ao ensino presencial, forjada durante todo ano de 2020, assume agora maior robustez e requer políticas públicas urgentes e amparo legal que sustente as ações a serem desencadeadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525 Acesso em: 10 Ago 2020.

CORDEIRO, Luciane. Para educadores, ensino remoto oferecido no Paraná precisa ser adaptado: Não se pode tratar todas as escolas igualmente. **Jornal O Globo - G1-PR**, 21/05/2020a. Disponível em: https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2020/05/21/para-educadores-ensino-remoto-oferecido-no-parana-precisa-ser-adaptado-nao-se-pode-tratar-todas-as-escolas-igualmente.ghtml Acesso em: 15 Ago 2020.

KOWALSKI, Rodolfo Luis. Professores do Paraná se reinventam para cativar alunos nas aulas remotas. **Bem Paraná**, 14/10/20. Disponível em: https://www.bemparana.com.br/noticia/professores-da-rede-estadual-se-reinventam-para-cativar-alunos-com-aulas-remotas#.YFD4c51Kg2w Acesso em: 20 Nov 2020.

PARANÁ. **Decreto nº 4.230 de 16 de março de 2020a**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390948 Acesso em: 19 Mai 2020.

_____. **Decreto nº 4258 de 18 de março de 2020b**. Altera dispositivos do Decreto nº4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391068#:~:text=8%C2%BA%20As%20aulas%20em%20escolas,20%20de%20mar%C3%A7o%20de%202020. Acesso em: 19 Mai 2020.

_____. **Decreto nº 6637 de 20 de janeiro de 2021.** Altera o art. 8º do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus-COVID-19. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=408347 Acesso em: 12 Fev 2021.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/CP nº 01/20 de 31de março de 2020a**. Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo coronavírus – COVID-19. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf Acesso em: 19 Mai 2020.

_____. **Deliberação CEE/CP nº 05/20 de 4 de setembro de 2020b**. Normas para o retorno das aulas presenciais no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, no ano letivo de 2020. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_05_20.pdf Acesso em: 17 Out 2020.

_____. **Deliberação CEE/CP nº 09/20 de 30 de novembro de 2020c.** Alteração da Deliberação CEE/PR n.º 01/2020-CEE/PR, para fins especificamente de conclusão do ano letivo de 2020. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_09_20.pdf Acesso em: 10 Dez 2020.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/CP nº 01/2021 de 05 de fevereiro de 2021**. Normas para a organização do ensino híbrido e outras providências, em vista do caráter excepcional, no ano letivo de 2021, no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Disponível em:

http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-02/deliberacao_01_21.pdf. Acesso em: 10 Fev 2021.

PARANÁ/PIÁ. **Educação desenvolve EaD com foco no protagonismo do professor.** 02/04/2020a. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Educacao-desenvolve-EaD-com-foco-no-protagonismo-do-professor Acesso em: 19 Mai 2020.

PARANÁ/PIÁ. **Baseado em cinco pilares, EaD Aula Paraná se consolida e alcança 1 milhão de alunos no estado**. 16/05/2020b. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Baseado-em-cinco-pilares-EaD-Aula-Parana-se-consolida-e-alcanca-1-milhao-de-alunos-no Acesso em: 25 de maio de 2020. Acesso em: 19 Mai 2020.

PARANÁ/SESA. **Resolução SESA nº 98 de 03 de fevereiro de 2021**. Regulamenta o decreto Estadual nº 6.637, de 20 de janeiro de 2021 e dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19 nas instituições de ensino públicas e privadas do Estado do Paraná para o retorno das atividades curriculares e extracurriculares. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=408975#:~:text=Resolve%3A,n%C3%A3o%20presenciais%20j%C3%A1%20em%20curso. Acesso em: 02 Fev 2021.

21.5.12 A INVASÃO NEOLIBERAL NA ESCOLA PÚBLICA: A RETÓRICA DA QUALIDADE DO GERANCIALISMO EMPRESARIAL

Evandro Consaltér[2856]

Altair Alberto Fávero[2857]

Carina Tonieto[2858]

RESUMO

No presente estudo desenvolvemos uma reflexão acerca dos impactos que a relação entre o público e o privado na educação básica podem acarretar sobre a perspectiva de uma escola enquanto bem público, de acesso aberto e democrático a todos. Além disso, apontaremos que alguns efeitos dessas parcerias contrariam a retórica de que sob uma perspectiva empresarial a escola poderia gerar resultados melhores do que sob a lógica da educação pública. O estudo caracteriza-se como qualitativo**,** valendo-se de dados bibliográficos e ancorado no método dedutivo-analítico. Objetiva responder a seguinte pergunta: como a relação entre público e privado na educação básica pode acarretar impactos negativos, contrariando a retórica de que sob uma perspectiva empresarial/privada a escola poderia gerar resultados melhores do que sob a lógica de uma educação pública? O texto está estruturado em três partes. Na primeira, analisamos como a descentralização pode configurar-se como um primeiro passo em direção à privatização. Na segunda parte, nosso esforço consiste em identificar como se constrói a retórica da idealização do modelo empresarial com alternativa à educação, associada, sobretudo, a partir de indicadores, metas e resultados. Por fim, tentaremos mostrar como esse discurso gira mais em torno de justificar a presença do setor privado na educação pública, do que propriamente ser a alternativa para uma educação de melhor qualidade. O gerenciamento empresarial na escola, em suas distintas e diversificadas roupagens, pode até ser eficiente para formar competentes e eficazes colaboradores, mas dificilmente formará cidadãos críticos e criativos, comprometidos com o bem comum.

Palavras-chave: Neoliberalismo educacional. Descentralização. Privatização

1 INTRODUÇÃO

A retórica de que sob uma perspectiva do gerencialismo empresarial a escola poderia gerar resultados melhores do que sob a lógica de uma educação pública tem ganhado muita força nas últimas décadas. Tello (2013) considera que os anos 1990 representam o marco inicial dessa tendência mundial, emanada do documento de Jomtien (Tailânda), quando se cristaliza uma série de transformações, através das quais tem origem profundas mudanças nas esferas políticas, econômicas e sociais

[2856]Doutor em educação; Universidade de Passo Fundo – UPF. E-mail: evandroconsalter@gmail.com
[2857]Pós-doutor em educação; Universidade de Passo Fundo – UPF. E-mail: altairfavero@gmail.com
[2858] Doutora em Educação; Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul/IFRS/Campus de Ibirubá. E-mail: tonieto.carina@gmail.com

nos países e região. Essas transformações provocaram impactos, transformaram e redesenharam a esfera educativa principalmente por meio das reformas e pós-reformas nos sistemas educacionais, estreitamente vinculadas aos processos de reestruturação das economias nacionais e da associação da escola à uma estrutura empresarial.

Esse movimento deriva do fato de que o neoliberalismo educacional abre espaço para a privatização da educação em diferentes níveis e de formas, muitas vezes, camufladas sob a designação genérica de "educação". Dentro deste campo amplo, circundam muitos serviços paralelos, como assessoramento pedagógico, apostilamento, alimentação, instalações desportivas e aconselhamento psicológico e vocacional, que podem ser contratados por empresas privadas, especializadas em ofertar tais serviços. “Esta poderá ser a abordagem mais frequente e menos polêmica da privatização da educação” (BELFIELD; LEVIN, 2004, p.32).

Por outro lado, também se identificam iniciativas mais ousadas, como a transferência da gestão de escolas públicas para a iniciativa privada, bem como escolas privadas subsidiadas por fundos públicos, sob o argumento de uma gestão de resultados (ABRAMS, 2016). No entanto, é necessário considerar que uma educação nas mãos da iniciativa privada, necessariamente, não possui compromissos com aspectos fundamentais para a consolidação das sociedades democráticas. A diversidade, a inclusão e a responsabilidade social ficam em segundo plano diante de mecanismos de seleção e exclusão, de programas padronizados para atingirem um maior número de alunos a um menor custo.

Para Laval (2004), vivemos uma redefinição da escola como empresa. O valor central passa a ser a eficácia social e econômica, valorizando a gestão em detrimento do ensino. Para tal, torna-se conveniente a esse novo modelo gerencialista buscar o distanciamento do corpo de professores e de seus valores profissionais e intelectuais em favor de um alinhamento às prerrogativas da empresa. Nesta concepção, ensinar é uma coisa, dirigir um estabelecimento, uma outra, que se assemelha à direção de uma empresa. A lógica educativa, portanto, pode ser análoga a lógica de mercado empresarial em uma relação entre empresa, colaboradores e clientes. O aluno se assemelharia a um cliente, o professor a um colaborador e a escola, por sua vez, em especial a pública, a uma empresa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante destas variadas investidas do neoliberalismo educacional sobre a escola pública, Akkari (2011) e Laval (2004) apontam que um facilitador deste processo é a descentralização dos sistemas educacionais. A descentralização, no entanto, não é suficiente para adesão à lógica do mercado, já que depende do que se quer com ela e das regras estabelecidas para as instituições de ensino quanto à captação de alunos, seleção de professores, definição de programas e diplomação. Conforme Laval (2004), as possibilidades de se pensar a descentralização são múltiplas, "desde as mais democráticas até as mais comerciais" (LAVAL, 2004, p. 157). Todavia, o discurso se efetivou mais pela via da estruturação de um mercado educacional, do que pela democracia. A concorrência, eficácia, redução de custos, parceira escola-empresa, flexibilização, agilidade e capacidade de adaptação, dominaram as narrativas e as ações na onda de reformas. Conforme ressaltam Fávero, Tonieto e Consaltér (2020, p.11) em recente estudo, "a escola republicana, que tinha seu primado 'voltado à formação do cidadão', vê-se sob forte ataque, questionada de todos os lados pelas diferentes formas de privatização" e passa a ser instrumentalizada para servir o capital e tornar seus integrantes desejosos consumidores.

Dessa forma, desenvolvemos neste estudo uma abordagem acerca dos impactos que essa relação entre o público e o privado na educação básica podem acarretar sobre a perspectiva de uma escola enquanto bem público, de acesso aberto e democrático a todos. Além disso, apontaremos que alguns efeitos dessas parcerias contrariam a retórica de que sob uma perspectiva empresarial a escola poderia gerar resultados melhores do que sob a lógica da educação pública. O estudo caracteriza-se como qualitativo**,** valendo-se de dados bibliográficos e ancorado no método dedutivo-analítico (CONSALTÉR, FÁVERO, 2019). Tem amparo teórico, sobretudo, em Laval (2004), Dardot e Laval (2016), Abrams (2016) Akkari (2011) e Tello (2013).

O texto está estruturado em três partes. Na primeira, analisamos como a descentralização pode configurar-se como um primeiro passo em direção à privatização. Na segunda parte, nosso esforço consiste em identificar como se constrói a retórica da idealização do modelo empresarial com alternativa à educação, associada, sobretudo, a partir de indicadores, metas e resultados. Por fim, tentaremos mostrar como esse discurso gira mais em torno de justificar a presença do setor

privado na educação pública, do que propriamente ser a alternativa para uma educação de melhor qualidade.

2 O NEOLIBERALISMO ESCOLAR: DESCENTRALIZAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO

O discurso liberal presente no campo da educação carrega em si um princípio contraditório. Ao mesmo tempo em que defende a escola como laica, universal, sendo esse o caminho para o progresso individual, social e econômico, também carrega aspectos doutrinários do capitalismo, como a livre concorrência, o lucro e mecanismos de seleção e exclusão. Parece-nos intencional que os primeiros princípios, geralmente, são utilizados como argumentos para criar espaços onde o mercado possa atuar e legitimar a sua vocação, representada por essas segundas características.

É justamente desta vertente contraditória que nasce uma das inquietações mais presentes no contexto da escola pública contemporânea. Para Akkari (2011), a educação pública se encontra na interseção de dois direitos legítimos, mas não necessariamente conciliáveis. O primeiro diz respeito ao direito de toda sociedade democrática de prover às futuras gerações conhecimentos e valores comuns. O segundo reporta-se ao direito das famílias decidirem sob quais influências seus filhos serão expostos. Como consequência dessa incompatibilidade, abre-se espaço para uma nova realidade, a qual permite a inserção dos ideários da privatização, muito embora apareçam de modo camuflado e pautados, principalmente, por indicadores de avaliações em larga escala, que são tomados para tecer comparações entre escolas públicas e escolas privadas.

No Brasil, por exemplo, temos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cujo objetivo é fazer um diagnóstico da educação básica e identificar fatores que interferem no desempenho escolar (INEP, 2019a) e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, a fim de aferir a qualidade da educação básica considerando o fluxo escolar e as médias de desempenho das avaliações (INEP, 2019b). A proposta é avaliar para qualificar, além de prestar contas para a sociedade, traçar metas e definir políticas públicas para a melhoria do ensino público. Uma das metas é chegar ao Ideb 6,0 (de uma escala de 0 a 10), média de um sistema educacional de qualidade comparável aos países desenvolvidos. Os dados são divulgados de modo a comparar o desempenho entre as redes públicas e

privadas e quais as contribuições das mesmas para composição do índice nacional, o qual aponta dificuldades para cumprir as metas e a participação de cada uma das redes, como pode ser observado na Tabela 4.

Os dados não são tão alarmantes como supõe o discurso neoliberal, pois a rede privada também enfrenta dificuldades em cumprir suas metas. Ora, se a questão é apenas de administração ou gestão pública ou privada, não seria de supor que os índices das redes privadas seriam sempre superiores aos das escolas públicas, obviamente consideradas as metas? Ou seja, as redes privadas não deveriam, sempre, atingir ou superar as suas metas?

Tabela 4- Desempenho das redes pública e privada no Ideb/2017 e sua contribuição para o Ideb nacional.

Nível de ensino	Rede pública - 2017		Rede privada - 2017		Brasil - 2017	
	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta
Ensino Fundamental – anos iniciais	5,5	5,2	7,0	7,2	5,8	5,5
Ensino Fundamental – anos finais	4,4	4,7	6,4	7,0	4,7	5,0
Ensino médio*	3,5	4,4	5,8	6,7	3,8	4,7

* A metodologia analisou apenas as redes privadas e estaduais, desconsiderando a rede federal técnica e tecnológica que oferta ensino médio.
Fonte: Elaborado pelos autores a partir do resumo técnico do Ideb 2005-2017 (INEP, s/d).

Obviamente que os discursos simplistas de que a descentralização, amparada apenas na gestão empresarial da escola, falham em mostrar evidências mais claras a respeito da relação direta entre mecanismos de gestão e desempenho dos estudantes. Desse modo, apenas estimular a competitividade entre as escolas e delegar aos pais a escolha dos melhores estabelecimentos de ensino considerando apenas os resultados nas avaliações é desconsiderar que há outras características que interferem em tais escolhas, por exemplo, étnicas, sociais, econômicas e o número de escolas por municípios, bairros e área urbana e rural.

No caso do Brasil, conforme aponta o censo escolar de 2018 (INEP, 2019c) percebe-se, conforme a Tabela **5**, que a rede pública concentra o maior número de escolas e de matrículas, as quais estão localizadas majoritariamente na área urbana. Nesse caso, quais são as famílias que teriam mais condições de escolha? Ou melhor, quem pode escolher na área urbana considerando as questões de mobilidade urbana e condições socioeconômicas? E na área rural, quem pode escolher, quando muitas vezes se tem que caminhar longas distâncias para chegar à única escola existente?

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante dessas perguntas e dos dados apresentados é nítido que a escolha, de fato, como exercício da liberdade neoliberal, não é para todos.

Tabela 5 - Distribuição das matrículas da educação básica por rede e sua distribuição no espaço geográfico

	Matrículas	Nº de escolas	Urbana	Rural
Municipal	47,7%	60,6%	80,5% (18.603.701)	19,5% (4.499.423)
Estadual	32,9%	16,7%	94,8% (15.116.036)	5,2% (830.380)
Federal	1%	0,4%	88,7% (344.937)	11,3% (44.141)
Privada	18,6%	22,3%	99% (8.906.605)	1% (88.644)
Total	48.455.867	181.939	88,7% (42.971.279)	11,3% (5.462.588)

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do resumo técnico do senso da educação básica de 2018 (INEP, 2019c).

Não há como ignorar, também, a tendência de famílias mais favorecidas economicamente a escolherem pelos estabelecimentos que apresentam os melhores resultados e que, além disso, reúnam as características sociais e culturais mais atraentes ao seu olhar. Exemplo claro de tal dinâmica pode ser acompanhado pelo ranking da Folha de São Paulo (2019), onde indicou-se que as escolas privadas e com alunos mais ricos estão no topo da lista e as escolas públicas com estudantes mais pobres possuem desempenho inferior. Dentre as dez escolas mais bem colocadas (461) unidades, 84% são privadas, dentre as públicas desse grupo estão as unidades federais (60 escolas), técnicas estaduais e colégios de aplicação que possuem processo seletivo de estudantes; no outro extremo, ou seja, as dez unidades com piores desempenho são públicas e com alunos com níveis socioeconômicos mais baixos. Se consideradas as cem melhores colocadas, apenas nove são públicas, todas federais, colégios de aplicação ou militares.

Tais dados colocam o seguinte paradoxo: as melhores escolas fazem os melhores alunos ou os melhores alunos fazem as melhores escolas? As matrículas nas escolas privadas são ocupadas por estudantes com perfil socioeconômico mais elevado e as públicas possuem processos seletivos diversificados mesclando reserva de vagas e de ampla concorrência (federal) e reserva de vagas para dependentes de militares e outras especificidades dependendo das parceiras entre os governos estaduais e as diferentes esferas militares. Novamente, se coloca o imperativo de que as melhores opções não estão disponíveis para todos. Desse modo, concordamos com Fávero, Pires e Consaltér (2020) que a aposta na livre-escolha, baseada na livre

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

concorrência estruturada a partir do desempenho dos estudantes, é uma falácia e não daria conta de promover o direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos os cidadãos, aumentando a segregação socioeconômica, cultural, étnica e intelectual.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que arrolamos no presente ensaio, tiveram como escopo, de certa forma, denunciar a instrumentalização da escola que perde seu potencial formativo e sua própria identidade republicana quando simplesmente assume o "gerencialismo empresarial" como solução mágica para a crise da educação. Convergimos com Masschelein e Simons (2017), Laval (2004), Fávero e Trevisol (2020) e tantos outros autores e pensadores contemporâneos que fazem uma defesa da escola como "uma questão pública". Quando se instaura uma retórica do "gerenciamento empresarial" que ataca e condena de um lado a escola pública como sendo ineficiente e de péssima qualidade, e de outro indica a escola-empresa como sendo a solução para o problema da qualidade na educação, está em curso uma perversa estratégia de neutralizar a possibilidade crítica e criativa que a escola pública pode oportunizar para milhares de crianças e jovens, principalmente das classes menos favorecidas.

Como dizem Masschelein e Simons (2017, p.10, grifos dos autores) "muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece 'tempo livre' e transforma o conhecimento e as habilidades em 'bens comuns'". É este "tempo livre", não instrumental, que se traduz em potencialidade para dar a todos (e não só os "bem nascidos" que tem condições de pagar) a oportunidade de sair do "seu ambiente conhecido" e natural, para acender a um mundo cultural distinto que poderá ser capaz de superar, renovar e transformar seu próprio entorno.

Na perspectiva da escola pública, o gerencialismo empresarial representa uma ameaça à concepção de educação como direito humano e bem comum. Esse flerte com a iniciativa privada, sob a pretenciosa intenção de associar a escola a uma empresa, os alunos a clientes e a educação a uma mercadoria, um bem de consumo, resultaria em médio e longo prazo em significativos indicadores de aumento de mecanismos socialmente injustos e segregadores do sistema educacional, que em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sua construção sócio-histórica deveria conceber uma educação pautada pelo princípio do bem comum (DARDOT; LAVAL, 2017). Um gerenciamento empresarial na escola, em suas distintas e diversificadas roupagens, pode até ser eficiente para formar competentes e eficazes funcionários, obedientes e conformados colaboradores, fiéis e ávidos consumidores. Porém, dificilmente formará cidadãos críticos e criativos, personalidades éticas comprometidas com o bem comum e defensores da democracia inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABRAMS, Samuel E. **Education and the Commercial Mindset**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2016.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto. Elementos qualificadores da investigação científica no campo das políticas educacionais. **Educação & Formação**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 148–163, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FÁVERO, Altair A; CONSALTÉR, Evandro. O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 233-250, jan./abr. 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; PIRES, Daniela de Oliveira; CONSALTÉR, Evandro. Escola conveniada ou charter school? Uma abordagem sobre termo de colaboração entre a prefeitura e o terceiro setor para oferta da educação básica em Porto Alegre. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 1, p. 110-130, 1 fev. 2020.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. O neoliberalismo em ataque ao ensino Público. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E.(orgs.). **Leituras sobre Educação e Neoliberalismo.** Curitiba: CRV, 2010, p.11-26.

FÁVERO, Altair Alberto; TREVISOL, Marcio Giusti. Quando a educação se torna um negócio: ideologia neoliberal na educação e a cristalização do novo senso comum pedagógico. **Educacão Unisinos (ONLINE**), v. 24, p. 1-19, 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de avaliação da educação básica (Saeb)**. MEC/INEP: 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 08 set. 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb).** MEC/INEP: 2019b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>. Acesso em: 08 set. 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Reumo técnico do Censo da Educação Básica 2018.** MEC/INEP: 2019c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080 >. Acesso em: 08 set. 2019.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

MEC, Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 9, de 05 de maio de 2017**. MEC, 2017. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20200505/do1-2017-05-08-portaria-normativa-n-9-de-5-de-maio-de-2017-20200490>. Acesso em: 08 set. 2020.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TELLO, César. Apresentação. In: TELLO, César (coord. e compilador)**.** **Epistemologías de la política educativa**: posicionamentos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013, pp.11-20.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.5.13 A MEDIAÇÃO E O PROGRAMA DA TUTORIA PEDAGÓGICA: ACOMPANHAMENTO DA HORA ATIVIDADE NO ENSINO REMOTO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE CURITIBA

Claudinéia Maria Vischi Avanzini[2859]

Anderson Luiz Cruzara[2860]

RESUMO

Este artigo apresenta uma política pública de gestão educacional do Estado do Paraná que repercute diretamente na gestão escolar e na organização do trabalho pedagógico das instituições de educação básica estaduais prioritariamente as que atendem os anos finais e o ensino médio, trata-se da mediação do trabalho pedagógico que ocorre de forma descentralizada por meio do acompanhamento da equipe pedagógica e gestora por tutores designados pelos Núcleos Regionais de Educação - NREs da Secretaria de Estado da Educação e Esportes – SEED e pela mediação das horas atividades dos professores organizada pela equipe pedagógica das instituições estaduais de ensino. O presente trabalho tem como objetivo apresentar a importância desses dois processos de mediação no sentido de favorecer a profissionalização docente por meio da formação continuada dos professores ao longo de sua carreira e durante seu horário de trabalho em horas atividades. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, documental, qualitativa e quantitativa, com o levantamento de fontes observadas nos registros pedagógicos, atas e demais documentos referentes à organização dos momentos de mediação pedagógica durante o ano de 2021 em uma escola estadual da cidade de Curitiba - PR. O aporte teórico se fundamenta em documentos legais e nas obras de Penna e Marin (2019) e Almeida e Dalben (2020). Com este trabalho tem-se a intenção de investigar quais as ideias que permeiam os debates sobre o tema, quais as motivações que direcionaram e colaboraram para o delineamento da organização deste trabalho e que ações educacionais relacionadas à formação e acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores marcaram esse processo. Como resultado preliminar pode-se apontar que o acompanhamento e as formações continuadas dos profissionais do magistério são de extrema importância por conta da necessidade premente de aprofundamento, discussão, fundamentação teórico/prática para o fortalecimento do trabalho pedagógico e melhoria do processo de ensino aprendizagem dos estudantes das redes estadual de ensino e neste sentido, tanto a instituição de ensino envolvida nesta pesquisa, quanto o NRE ao qual ela pertence favorecem e incentivam um amplo espectro de possibilidades de trabalho que incentivou o engajamento de seus profissionais.

Palavras-chave: Gestão escolar. Mediação pedagógica. Organização do Trabalho Pedagógico. Tutoria. Hora atividade.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo pretende-se apresentar as especificidades de um trabalho

[2859] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Educação Social (UNISAL), Educação Especial (CEUCLAR) e Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE (SEED/SETCT/UFPR). Professora Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e da Secretaria Municipal de Educação de Araucária – PR, clauvischi2@gmail.com.

[2860] Especialista em Ensino e Pesquisa na Ciência Geográfica pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor de Geografia da Secretaria de Educação do Paraná, anderson.luiz.cruzara@gmail.com.

colaborativo de mediação pedagógica desenvolvido na rede estadual de ensino do Paraná envolvendo a dinâmica profissional realizada pela tutoria do Núcleo Regional de Educação de Curitiba e o acompanhamento da hora atividade dos professores realizada por pedagogos em escolas estaduais durante o ano de 2021.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar inclusive como esses dois processos de mediação favorecem o aperfeiçoamento docente por meio da formação continuada dos profissionais de educação ao longo de sua carreira e durante seu horário de trabalho em horas atividades.

A mediação do trabalho pedagógico ocorre de forma descentralizada de duas maneiras: por meio do acompanhamento da equipe pedagógica e gestora das instituições estaduais de ensino por tutores designados pelos Núcleos Regionais de Educação - NREs ligados à Secretaria de Estado da Educação e Esportes – SEED e pela mediação das horas atividades dos professores organizada pela equipe pedagógica das instituições estaduais de ensino.

Com este estudo tem-se a intenção de investigar quais as ideias que permeiam os debates sobre o tema, quais as motivações que direcionaram e colaboraram para o delineamento da organização deste trabalho e que ações educacionais relacionadas à formação e acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores marcaram esse processo.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, documental, qualitativa e quantitativa, com o levantamento de fontes observadas nos registros pedagógicos, atas e demais documentos referentes à organização dos momentos de mediação pedagógica durante o ano de 2021 em uma escola estadual da cidade de Curitiba – PR e pelo NRE de Curitiba realizada tanto na reunião de tutoria quanto durante as reuniões em hora atividade com os professores.

2 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA GESTÃO ESCOLAR: A TUTORIA PEDAGÓGICA E O ACOMPANHAMENTO DA HORA ATIVIDADE

O programa de tutoria pedagógica é um projeto da Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná que tem como objetivo melhorar o processo de ensino e aprendizagem, combater o abandono escolar e diminuir os índices de reprovação na rede estadual de ensino.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esse programa teve sua implementação inicial no ano de 2019 nas escolas estaduais da rede pública de ensino do estado do Paraná. Inicialmente com o atendimento parcial das escolas e gradativa ampliação desse atendimento até o presente momento, realizando reuniões semanais nas instituições de ensino com as equipes gestoras.

Esses encontros têm como escopo o desenvolvimento da equipe pedagógica e diretiva da escola no sentido do fortalecimento do trabalho pedagógico, o aperfeiçoamento da gestão escolar e reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Dentre as ações propostas pela tutoria nas reuniões realizadas com a equipe pedagógica e diretiva está o estímulo ao acompanhamento da hora atividade como instrumento de mediação da prática docente.

A partir deste estímulo, apesar do período pandêmico, com o intuito de organizar o trabalho, acompanhar os professores, orientar a organização do trabalho docente e promover momentos de estudos e formação continuada, foi proposto no Colégio Estadual Profª. Marli Queiroz Azevedo o acompanhamento dos professores pelas pedagogas em hora atividade coletiva durante o ano de 2021.

O colégio em questão é uma instituição pública estadual que atende crianças dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Localiza-se no bairro industrial do município. É uma escola grande, com aproximadamente 1.600 estudantes e sessenta professores, e atende crianças provenientes de famílias com baixa renda. Nela, há uma diretora, dois diretores auxiliares e oito pedagogos distribuídos cinco no período da manhã, quatro à tarde e dois à noite (PARANÁ, 2021) e que trabalham diretamente na organização do trabalho pedagógico. “Ao tratar da organização do trabalho pedagógico escolar é fundamental “investigar, entre outros aspectos, as relações estabelecidas entre os sujeitos. Aqui, analisam-se os sentidos atribuídos pelos sujeitos para o trabalho que executam, bem como as relações estabelecidas” e as disposições desempenhadas na função de gestores. (PENNA e MARIN, 2019, p. 02).

A necessidade da efetivação do trabalho, com foco prioritário na melhoria da aprendizagem dos estudantes e compromisso com o trabalho coletivo dos profissionais de educação da instituição de ensino, ocorreu logo no início do ano letivo, após as primeiras reuniões de tutoria, onde foram discutidas algumas propostas de trabalho que precisavam ser retomadas diretamente com a equipe docente da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

unidade. Para criar momentos de troca entre todos os professores e os pedagogos foram organizados cronogramas de reuniões em Hora Atividade concentrada nos três períodos de funcionamento do colégio.

> Somado aos elementos que permitem compreender o movimento escolar em si e envolto à intensificação da desigualdade acarretada pelas escolhas políticas adotadas em meio à pandemia, emerge da análise o reconhecimento de que os processos democráticos ora iniciados se evidenciaram como peça importante para o enfrentamento inicial da crise pela escola, a qual tem atuado no que se pode chamar de limiar do (im)possível: um processo de (re)organização do trabalho pedagógico envolto pela vivência contextual de risco à vida e pela reestruturação das relações sociais decorrentes do isolamento social. (ALMEIDA e DALBEN, 2020, p. 15).

No sentido de oportunizar a (re)organização do trabalho pedagógico ampliando a vivência dos docentes e discentes e para facilitar o entendimento do trabalho realizado foi necessário recortar parte da experiência e apresentar a prática propriamente dita com o destaque das ações realizadas com os indivíduos do período noturno.

Conforme destaca Almeida e Dalben (2020, p. 05) "(...) um trabalho intenso começou a ser desenvolvido pelos pedagogos, profissionais ligados à gestão escolar, os quais também tinham dificuldades com os recursos tecnológicos, mas rapidamente as superaram no afã da construção desse trabalho" que propôs reuniões pedagógicas com todos os docentes em hora atividade coletiva. Para ilustrar esse trabalho, o quadro 1 apresenta a organização do cronograma das reuniões que acontecem prioritariamente uma vez por mês com os professores do colégio.

Quadro 1 – Cronograma de Hora atividade noturno

	2ª feira	**3ª feira**	**4ª feira**	**5ª feira**	**6ª feira**
1ª aula	----------	----------	----------	----------	HA colet.
2ª aula	----------	HA colet.	HA colet.	HA colet.	----------
3ª aula	----------	----------	----------	HA colet.	HA colet.
4ª aula	HA colet.	----------	----------	----------	----------
5ª aula	----------	----------	----------	----------	----------

Fonte: AZEVEDO, 2021.

O público-alvo dos encontros não se repetia durante os diversos dias da semana e era composto por todos os dezenove professores do período noturno,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sendo que foi necessária essa organização fragmentada por conta da adequação ao horário de aula de cada professor e a observação de sua disponibilidade em hora atividade concentrada para a efetivação dos encontros pedagógicos.

A pedagoga responsável por essas reuniões participou em todos os momentos do mês de abril e a Diretora Auxiliar do período noturno só não participou das reuniões do dia 14. A distribuição dos professores ocorreu da seguinte forma: Na 3ª aula do dia 13 se reuniram os professores de Biologia, Inglês, Matemática e a Diretora, na 4ª aula deste mesmo dia participaram os Professores de Física, Química e a Diretora; na 1ª aula do dia 14 participaram os professores de Educação Financeira, Matemática, Português e na 2ª aula deste dia duas professoras de Português e outro professor de Matemática; na 2ª aula do dia 15 se reuniram os professores de Educação Física, Sociologia e na 3ª aula do dia 16 participaram os professores de Geografia, História e Inglês.

A metodologia utilizada para a efetivação das reuniões era a remota por meio da plataforma Google Meet e o e-mail utilizado para o acesso, tanto da pedagogia, da direção e dos professores, à reunião era o institucional, o que facilitava a gravação de cada uma das reuniões realizadas.

Segundo Azevedo (2021, p.01), a pauta da primeira reunião realizada entre os dias treze e dezesseis de abril de 2021 foram etiqueta digital, relatório de acompanhamento de estudantes, livro de registro de classe online e esclarecimento de dúvidas levantadas pelos professores.

No primeiro ponto da pauta foi abordada a importância da organização da sala de aula do Google Classroom em tópicos, segundo a especificidade de cada componente curricular, separando principalmente as atividades postadas pela SEED e as que cada professor elabora. Essa ação facilitaria aos estudantes a realização das atividades que ainda não tivessem feito, além de que o professor conseguiria manter organizada sua sala virtual. No segundo ponto da pauta foi repassado o novo relatório de acompanhamento de estudantes com preenchimento semanal pelos professores e um breve relato sobre as siglas utilizadas para seu preenchimento. No terceiro ponto da pauta, o preenchimento do Livro de Registro de Classe Online (LRCO), a pedagoga se colocou à disposição para auxiliar os professores no preenchimento das datas anteriores à contratação, principalmente dos professores contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) que passaram a ter acesso somente em data tardia. O

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

último ponto foi para elucidamento de dúvidas e ainda foram abordadas informações a respeito dos critérios necessários para que as aulas fossem computadas como válidas no sistema de registro do Google, o Power BI, câmera e microfones abertos durante o mínimo de 40 min por aula e registro de presença no LRCO durante o período da aula. Para os três professores que não conseguiram participar nestes momentos, foi encaminhada cópia da gravação da reunião para que tomassem ciência dos assuntos tratados.

No mês seguinte, entre os dias quatro e sete de maio, foram realizadas seis reuniões também por meio de plataforma virtual do Google Meet em Hora Atividade coletiva com a Equipe Pedagógica, Gestora e todos os Professores do período noturno do Colégio Estadual Professora Marli Queiroz Azevedo. Nas reuniões, que teve sempre a mesma pauta, foram tratados os seguintes assuntos: tarefa de casa, plataforma Redação Paraná, data de fechamento do trimestre e registro do 2º Bloco de Avaliação em 21/05/21, relatório de acompanhamento de estudantes, onde foi debatido sobre dúvidas e dados do Power BI, ações para estudantes com notas abaixo da média ou sem notas como o chamando para a realização das atividades de Trilhas na escola, planejamentos do LRCO 2.0 e pré-conselhos de Professores e estudantes.

Nos dois primeiros pontos da pauta foram apresentadas as informações e explicação do Power BI com relação ao link de tarefa de casa, aos dados de acesso e realização das atividades do Google Classroom, dados do Programa Redação Paraná, assim como informações disponíveis para consulta sobre os acessos de cada estudante e professor nas aulas virtuais do Google Meet. O terceiro ponto se referia a um lembrete para o fechamento do trimestre e registro do 2º Bloco de Avaliação ser realizado nas próximas semanas, o que indicava a necessidade de todos se programarem para finalizar as atividades do trimestre no sentido do cumprimento adequado do calendário escolar. O quarto ponto da pauta tratou do relatório de acompanhamento de estudantes, onde foram discutidas as dúvidas dos professores com relação ao preenchimento da nova planilha. No quinto ponto da pauta os professores foram informados sobre as ações propostas para os casos dos estudantes com notas abaixo da média ou sem notas até aquela data, que seria, já na busca ativa, os orientar a fazer as atividades o mais rápido possível ou agendar o comparecimento dos estudantes que informaram não conseguir realizar as tarefas ou que desejassem realizá-las presencialmente na escola de forma impressa. No sexto

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ponto a pedagoga projetou os planejamentos dos professores, comentou sobre as possibilidades de trabalho, indicou a facilidade de registro dos conteúdos no LRCO 2.0. Além disso, ainda foi comentado da necessidade do trabalho com os conteúdos propostos, por conta da obrigatoriedade legal exigida com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018). O sétimo e último ponto da pauta tratou dos Pré-conselhos do 1º trimestre, tanto dos Professores quanto dos estudantes. Foi explicado que, para o Pré-conselho deste trimestre, a equipe diretiva e pedagógica do noturno optou por realizar o levantamento de dados por meio de dois Formulários do Google, um para os professores e outro para os estudantes, e foi solicitado aos professores que disponibilizassem o endereço do Formulário dos estudantes, postando essa ação no mural das salas de aula virtuais do Google Classroom a partir do dia 10/05/2021.

Com relação ao resultado do pré-conselho dos estudantes é interessante destacar que a grande maioria deles, 83,8% dos 68 que responderam ao formulário do Pré-conselho do 1º trimestre do colégio, informou que a interação é o que eles mais sentem falta de quando as aulas eram presenciais.

Gráfico 1 - Do que sente mais falta quando as aulas eram presenciais?

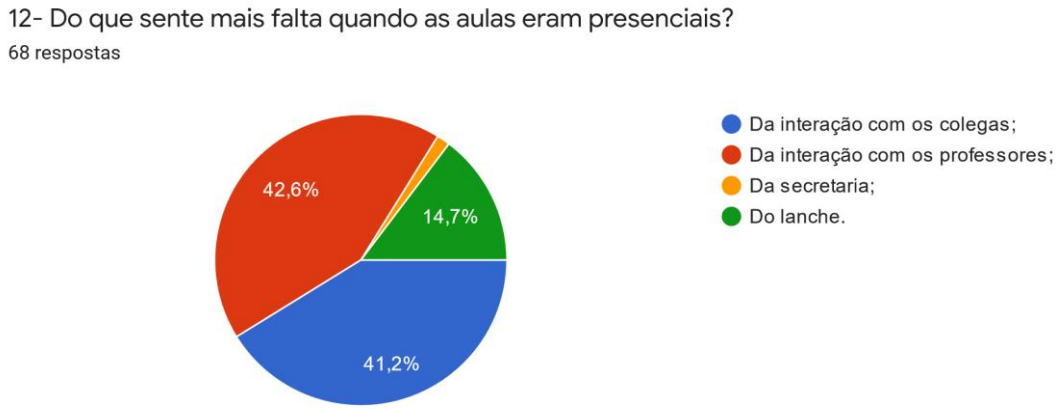

Fonte: AZEVEDO, 2021.

O resultado deste questionamento indicou que 42,6% informou que seria a interação com os professores e 41,2% com os colegas. Essas respostas ajudam a compreender um outro dado apontado na pesquisa dos estudantes que questionam como os estudantes consideram que aprendem mais, onde 47,1% dos estudantes responderam que aprendem mais acompanhando as aulas virtuais por meio do Google Meet. Considerando que as aulas virtuais são realizadas de forma síncrona, é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

possível induzir que para além da aprendizagem um outro objetivo evidente para que os estudantes acompanhem esses momentos seja a possibilidade de interação com seus pares e com o professor, que apesar de ser virtual, acaba acolhendo as suas necessidades e anseios de interação. Neste sentido, a mediação em hora atividade fortalece essa relação também junto aos professores.

Desta forma, após a mediação com os professores em hora atividade, após a realização das reuniões, envio da Ata nº 01/2021 da reunião de abril e da Pauta da Hora Atividade Coletiva de maio para os professores que participaram de acordo com o quadro 3, a pedagoga responsável pelo acompanhamento lavrou a ata da reunião que seria repassada a todos os participantes para ciência na data da próxima Hora Atividade Coletiva, prevista para o mês de junho onde o foco seria a realização do conselho e repasse destas informações colhidas na pesquisa com os estudantes.

Quadro 3 – Lista de participantes da Hora atividade maio

Cronograma HA	Participação
04/05 - 2ª aula	Professores de Arte, Química, Matemática, Português, Diretora auxiliar e Pedagoga
05/05 - 2ª aula	Professores de Português, Matemática, Diretora, Diretora auxiliar e Pedagoga
06/05 - 2ª aula	Professores de Biologia, Educação Física, Física, Filosofia e Pedagoga
06/05 - 3ª aula	Professores de Arte, Geografia e Pedagoga
07/05 - 1ª aula	Professores de Educação Financeira, Inglês, Português, Sociologia e duas Pedagogas
07/05 - 3ª aula	Professores de História, dois de Inglês, e duas Pedagogas

Fonte: AZEVEDO, 2021.

Como Planejamento futuro, a intenção é continuar a realizar as atividades de acompanhamento em Hora Atividade Coletiva pelo menos uma vez por mês com todos os professores e para o mês de junho se pretende utilizar esses momentos para efetivar o pós conselho e realizar a análise dos planejamentos do 2º trimestre disponíveis nos Livros de Registro de Classe Online de cada componente curricular favorecendo a reorganização necessária onde os professores considerem as especificidades de cada um de seus estudantes em suas respectivas turmas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Como resultado preliminar deste estudo pode-se apontar que o acompanhamento e as formações continuadas dos profissionais do magistério que foram possíveis por meio das atividades organizadas pelas Horas Atividades coletivas mediadas pela equipe pedagógica, gestora e tutoria da instituição estadual são de extrema importância por conta da necessidade premente de aprofundamento, discussão, fundamentação teórico/prática para o fortalecimento do trabalho pedagógico e melhoria do processo de ensino aprendizagem dos estudantes das redes estadual de ensino.

Neste sentido, tanto a instituição de ensino que gerou as fontes para a produção deste artigo, quanto o trabalho de tutoria ligado ao NRE favorecem e incentivam um amplo espectro de possibilidades de trabalho que estimulam o engajamento de seus profissionais atingindo praticamente todos eles.

Pode-se destacar que os momentos de diálogo em hora atividade com todos os professores do colégio favorece um clima agradável entre a equipe gestora e os professores, oportunizando um ambiente favorável para trocas de experiências. Como exemplo disto, já no primeiro momento de mediação em abril, ao tratar de questões relativas à orientação de diferentes tentativas de resgate dos estudantes que ainda não tinham iniciado as atividades ou não estavam participando das aulas síncronas pela plataforma do Google Meet, foram indicadas algumas ideias da direção e também colhidas no relato dos professores durante a reunião: como a instituição do programa “Adote um amigo”, onde todos deveriam incentivar os estudantes que frequentam as aulas a trazer para os momentos de aulas síncronas mais um amigo, até que a grande maioria da turma estivessem frequentando as aulas virtuais, a vinculação de atividades específicas com valor avaliativo a ser respondida somente durante a realização das aulas síncronas de cada disciplina e a ideia de incluir, além de utilizar durante as aulas virtuais do Google Meet, momentos onde os estudantes pudessem realizar as atividades assíncronas na sala de aula do Google Classroom com a mediação direta dos professores vinculando, desta forma, as aulas síncronas pelo Google Meet.

Como mais um exemplo da troca de experiência entre os pares, no segundo encontro, alguns professores solicitaram autorização para projetar como faziam o registro dos conteúdos no LRCO 2.0 e que poderia auxiliar os colegas com menos experiência a melhorar suas práticas. Neste sentido, pode-se perceber que para além

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de trocas de experiências, os professores foram se sentido valorizados e estimulados a compartilhar boas práticas, o que com certeza amplia o espírito de parceria entre seus pares.

Mais um ponto de destaque destes momentos e que não pode deixar de ser evidenciado, dada a eventualidade na maioria das outras instituições de ensino, é a participação ativa da direção que esteve presente em praticamente todos os encontros, fortalecendo a efetivação das decisões debatidas e acordadas coletivamente.

Após esse estudo, é possível indicar que essa proposta de mediação em tutoria pedagógica e em hora atividade com os professores, onde todos têm papel ativo na melhoria do ensino favorece e amplia um ambiente que contribui para o surgimento de propostas de gestão de sala de aula com ações mais acertadas e concretas para melhoria do trabalho pedagógico no período de ensino remoto, assim como indica projeções positivas para o retorno presencial/híbrido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa e DALBEN, Adilson. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do (im)possível . **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/sJBDsSZGLL9kt4b8YMB8wRN/?lang=pt# Acesso em 04/06/2021.

AZEVEDO. Colégio Estadual Profª Marli Queiroz. Ata Hora Atividade coletiva noturno de abril. Curitiba - PR, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2017.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba - PR, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1383 Aceso em: 19/05/2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Consulta Escola. **Demanda e Suprimento** - Carga Horária semanal por turno na Escola Marli Queiroz Azevedo, Ce Profa - Efm. Curitiba - PR, 2021. Disponível em: http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/profissionais/demandaSuprimentosEstabelecimento.jsf?windowId=cd6 Acesso em: 19/05/2020.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira e MARIN, Alda Junqueira. Trajetória social, habitus e engajamento no trabalho escolar. **Educação e Pesquisa** São Paulo, v. 45, e188255, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/dRmbzfgVYNvrzsWsxxFFGGh/?lang=pt# Acesso em: 04/06/2021.

21.5.14 A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Jefferson Martins Costa[2861]

Izabela Cruz Faccioli[2862]

Vanda Moreira Machado Lima[2863]

RESUMO

Este artigo é resultado de um trabalho acadêmico desenvolvido em uma disciplina no curso de graduação em Pedagogia no ano de 2019, no qual, objetivamos refletir sobre o papel da família na escola, a partir de referenciais teóricos e dados coletados, por meio de quatro entrevistas semiestruturadas com familiares, responsáveis por crianças que estudam em dois municípios: Presidente Prudente/SP e Cândido Mota/SP. Na fundamentação teórica utilizamos: Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Lück (2009), Paro (2011) e Swymanski (2007). O artigo se estrutura em três subtópicos: a) o conceito de gestão democrática; b) a análise das escolas dos filhos na visão da família; c) o papel da família na construção da gestão escolar democrática. Ao refletirmos sobre o papel da família no espaço escolar destacamos desafios e possibilidades para a efetivação da parceria família-escola. Constatamos como principal desafio para a construção da gestão democrática no espaço escolar: o distanciamento entre as famílias e as escolas, gerada muitas vezes devido a ausência de parcerias e diálogos entre as escolas e as famílias. Defendemos a construção de uma parceria entre família/escola, e a busca por estabelecer um diálogo franco e conhecer a comunidade da escola, como menciona Szymanski (2007). Esse estudo contribui para refletirmos sobre o papel da família no espaço escolar, no qual, destacamos desafios e possibilidades para a efetivação da parceria família-escola.

Palavras-chave: Família-escola. Gestão democrática. Gestão escolar.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um trabalho acadêmico desenvolvido em uma

[2861] Mestrando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista FCT/Unesp, Presidente Prudente – SP. Graduado em Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Gestão Escolar pela mesma instituição e Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal Minas Gerais. Participa dos grupos de pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPEFOPE), e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública e Profissionais da Educação (GEPEPPE) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP - Presidente Prudente - SP. E-mail: jefferson.martins@unesp.br

[2862] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista FCT/Unesp, Presidente Prudente – SP. Graduada em Licenciatura em Pedagogia e graduanda em Habilitação em Gestão Escolar pela mesma instituição. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública e Profissionais da Educação (GEPEPPE) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP - Presidente Prudente - SP. E-mail: izabela.faccioli@unesp.br

[2863] Doutora em Educação e professora assistente na FCT/UNESP lecionando nos cursos de graduação em licenciatura (desde 2009) e no PPGE da mesma instituição desde 2016 e líder do GEPEPPE/FCT/UNESP, e vice coordenadora do curso de Pedagogia (2020/2022). E-mail: vanda.mm.lima@unesp.br.

disciplina no curso de graduação em Pedagogia no ano de 2019 que priorizou a discussão do conceito de gestão democrático - participativa. Esse modelo de gestão preza pela coletividade, participação, iniciativas, democracia e respeito mútuo entre os sujeitos. Enfatiza a participação de todos os membros da escola: direção, funcionários de apoio, alunos, professores, famílias e comunidade. As práticas dessa gestão estão voltadas à objetivos comuns, partindo do coletivo para o individual, ou seja, as discussões, sugestões e decisões são realizadas coletivamente, mas cada integrante deve cumprir seu papel e se empenhar nas ações que foram designadas para ele (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Nesse sentido, nosso objetivo foi refletir sobre o papel da família na escola, a partir de referenciais teóricos e dados coletados, por meio de quatro entrevistas semiestruturadas com familiares, responsáveis por crianças que estudam em dois municípios: Presidente Prudente/SP e Cândido Mota/SP.

Estruturamos o artigo em três subtópicos: a) o conceito de gestão democrática; b) a análise das escolas dos filhos na visão da família; c) o papel da família na construção da gestão escolar democrática.

2 CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

O termo gestão democrática está presente como um princípio norteador para todas as escolas públicas de Educação Básica na legislação educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (LDB/1996), no artigo 14, enfatiza duas ações: a participação do profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e a atuação da comunidade escolar e local nos conselhos da escola. Como também no Plano Nacional de Educação (PNE/Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014), com a meta 19 que amplia os aspectos principais da gestão democrática.

Dentre os princípios da gestão democrática, destacamos, segundo os documentos citados acima: I) decisões coletivas (conselho de escola); II) participação de todos os membros da comunidade escolar (equipe gestora, professor, funcionário de apoio, alunos e famílias) na tomada de decisões; III) horizontalização das relações. Desta forma, a gestão democrática pode ser vista como a participação de forma conjunta pelos sujeitos que atuam na escola, a fim de atingirem objetivos comuns.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

De acordo com, Lück (2009, p. 71),

> Pode-se definir, portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para sua efetivação.

Partindo do pressuposto de que para uma gestão democrática efetivar-se os membros da escola precisam compreender esse termo, iniciamos as entrevistas com o questionamento do conceito de gestão democrática aos familiares. Desta forma, obtivemos as mais diversas respostas, desde um entrevistado que não sabia do que se tratava "Nunca ouvir falar sobre isso, não faço ideia do que seja" (Familiar 2, 2019), até o que se baseia pelo senso comum e pelo próprio termo "Acho que é algo sobre democracia" (Familiar 3, 2019), e dois dos entrevistados que deram respostas mais completas "A gestão da escola quando feita envolvendo diretoria, comunidade e família" (Familiar 1, 2019). Um dos familiares mostrou mais conhecimento a respeito, pois segundo ele

> Gestão democrática é a participação social de todos os envolvidos nas tomadas decisões dentro de uma instituição ou órgão. Por exemplo, na escola participam das tomadas de decisões pais, alunos, funcionários, professores. Todos são ouvidos e democraticamente escolhidas as melhores decisões (Familiar 4, 2019).

Analisando o perfil[2864] dos entrevistados e comparando com suas respostas, foi possível constatar que quanto maior o nível de escolarização dos sujeitos mais conhecimento demonstram acerca do tema tratado. Acreditamos que esse seja um dado importante que merece reflexão.

Desta maneira, para que os membros da escola tenham acesso ao conhecimento acerca da gestão democrática, o diretor da unidade escolar precisará proporcionar a participação e discussões coletivas, com funcionários, estudantes e

[2864] O primeiro familiar (F. 1), é um homem de 31 anos de idade, licenciado em Química. Atuou como professor na rede estadual de ensino de Presidente Prudente/SP, mas atualmente trabalha como Policial Civil. Pai de uma aluna de Educação Infantil – Pré-escola do munícipio de Presidente Prudente/SP.
A segunda familiar (F. 2), é uma mulher de 29 anos de idade, que possui ensino médio completo e trabalha como vendedora. A entrevistada é mãe de duas crianças, uma está na Educação Infantil – Creche e a outra no 5º ano do Ensino Fundamental.
A terceira familiar (F. 3), é uma mulher de 34 anos de idade, possui ensino superior incompleto, trabalha como vendedora autônoma. Mãe de um aluno de Ensino Fundamental, no munícipio de Cândido Mota/SP.
O quarto familiar (F. 4), é um homem de 36 anos de idade, formado em licenciatura e bacharelado em Educação Física. Atua como vice-diretor de uma escola da rede estadual de ensino de Presidente Prudente/SP. Pai de um aluno de Educação Infantil – Creche do mesmo município.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

familiares, tendo em visa que o diretor possui formação e conhecimento a ser compartilhado, para que todos tenham condições de se informar e conseguir se posicionar para contribuir com a organização escolar e construção da gestão democrática na escola. Como propõe Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 454) o diretor deve, "ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais".

Faz-se necessário conhecer o perfil da escola, quem são seus alunos, quem são as famílias, onde residem, quais suas condições socioeconômicas, para assim os gestores e professores possibilitarem um espaço de participação e diálogo, favorecendo o trabalho coletivo, proporcionando um local para a construção e troca de conhecimentos.

3 ANÁLISE DAS ESCOLAS DOS FILHOS NA VISÃO DA FAMÍLIA

Neste tópico destacaremos os respectivos pontos: o papel da equipe gestora na mediação da participação dos pais na gestão democrático-participativa, bem como a compreensão de que a gestão democrática não se restringe somente aos grêmios estudantis e reuniões de pais. Ressaltamos neste tópico a análise das famílias sobre a escola ter uma gestão democrática.

O primeiro entrevistado identificado como Familiar 1, trouxe a seguinte reflexão,

> Há pouca participação, envolvimento, formação e interesse dos pais, podendo haver motivos para isso, como a falta de tempo por exemplo. Mas, também em relação aos gestores creio que alguns não sejam muito abertos a sugestões, não dando abertura aos pais se envolverem e participarem (Familiar 1, 2019).

Diante disso, compreendemos que toda gestão escolar tem o papel de pensar em formas, estratégias e meios de organizar no ambiente escolar espaços em que as famílias possam participar das tomadas de decisões, a fim de construir uma gestão democrático-participativa, possibilitando que as relações humanas entre a instituição escolar e familiar aconteçam de forma efetiva.

Segundo Szymanski (2007, p. 98) a escola e a família "desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão". Ou seja, as duas instituições contribuem para o desenvolvimento do aluno, por isso a importância de um trabalho articulado e/ou integrado durante todo o processo educativo do discente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Destacamos que alguns entrevistados, devido a incompreensão sobre o conceito do termo “gestão democrática” foi necessária uma breve explicação, para que a participante respondesse. “Agora sabendo o que é, acredito que a escola tenha algumas situações que tenham essa gestão. Na escola (Ensino Fundamental) do meu filho, tem o Grêmio Estudantil, tem reunião de pais, mas são poucos que aparecem” (Familiar 2, 2019).

Percebe-se o quão fundamental é a construção da relação família-escola, a fim de orientá-los dos seus direitos, deveres, e sobre a importância da participação da família no processo de gestão democrática na escola. Outros familiares apontaram que a escola dos seus filhos possui a gestão democrática, conforme notamos nas respostas a seguir.

> “Sim, possui. Têm reuniões sobre melhorias dentro e fora da sala de aula” (Familiar 3, 2019),
>
> As reuniões de pais é um espaço no qual podemos democraticamente colocar nossa opinião, na creche do meu filho. Já na escola em que trabalho a gestão democrática acontece nas reuniões de pais, nos conselhos de classe e série e nos conselhos de escola. As reuniões de conselho de escola são colocadas todos os projetos que a escola pretende desenvolver os possíveis gastos. Mediante a reunião o projeto/gasto pode ser aprovado ou não pelos membros do conselho de escola (Familiar 4, 2019).

Identificamos que os participantes têm a compreensão de ações que auxiliam na construção da gestão democrática na escola, por meio das reuniões de pais, grêmio estudantil, conselho de escola e Associação de Pais e Mestres (APM).

Além da existência desses espaços na escola, a gestão democrática pode ser construída a partir de outras ações. A elaboração do PPP é um dos momentos primordiais que precisa ser elaborada de forma coletiva, com o objetivo de contribuir na tomada de decisões e reflexões, garantindo assim a pluralidade de ideias e concepções.

> A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, advoga que, uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das deliberações (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI; 2012, p. 447).

Para tanto, constatamos que a escola deve ser organizada de acordo com os princípios da gestão escolar democrática, porém para a efetivação de um processo participativo é necessário romper com os paradigmas tradicionais e, muitas vezes,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

autoritários e normativos que ainda são desenvolvidos na prática escolar. Dessa forma, a gestão escolar precisa pensar em formas de desempenhar funções com o objetivo de contemplar as necessidades, especificidades de cada aluno e elaborar ações para que possam mobilizar a participação da família na escola.

4 O PAPEL DA FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o principal meio para garantir a gestão democrática é a participação de forma efetiva, por meio de tomada de decisões conjuntamente entre os sujeitos envolvidos no processo, que devem intervir na gestão da escola, tanto os profissionais da educação, como seus usuários (os alunos e os pais), destacamos que para os autores é imprescindível essas discussões coletivas.

A efetivação da relação família-escola é um desafio, devido aos discursos de que a escola não deve incomodar a família e que não deve desviar suas funções e responsabilidades, culpabilizando os familiares pelo desempenho dos alunos. Discursos assim afastam os pais do ambiente escolar e atrapalham a efetivação de uma gestão democrática.

Paro (2011) afirma que, tal argumento minimiza a importância da participação dos pais, não negando o papel da escola de prestação de serviços à comunidade, mas que por meio de meios onde os pais “trabalhem” de forma colaborativa e autônoma dentro da escola e/ou contribuam financeiramente de forma espontânea, por meio da APM, faz com que estimule estes responsável a participarem na tomada de decisões, visto que, eles se sintam mais envolvidos dentro deste espaço e reivindiquem o compartilhamento de responsabilidades, o autor defende que,

> Certamente, nessas escolas em que os pais e responsáveis são respeitados e têm acesso à vida da escola e podem influir nas decisões, também seus filhos acabam recebendo maior respeito e condições de aprender (PARO, 2011, p. 196).

Outro benefício da presença dos familiares dentro do ambiente escolar é a continuidade entre a educação familiar e a educação escolar, proporcionando uma formação a estes pais e/ou uma continuidade de formação, visto que “a abertura da escola para a participação da família pode ser uma forma, por mais difícil que seja, para os pais pressionarem por melhor ensino”. (PARO, 2011).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quando questionamos as famílias sobre a possibilidade de colaborarem com a gestão democrática na escola verificamos que todos consideram que podem colaborar de alguma forma para possibilitar o favorecimento da gestão democrática na escola atual de seus filhos.

> Sim, trazendo experiências e vivências da outra escola, bem como as da escola em que atuei dando aula. Poderia ajudar na organização de atividades diferenciadas, como festas, rifas, jogos escolares, gincanas e palestras [...] julgo ser importante participar da vida da minha filha, levando-a para escola e colaborando nas atividades (Familiar 1, 2019).
>
> Acredito que poderia contribuir participando mais das reuniões, ajudando-o com as tarefas de casa, conversando mais com as professoras (Familiar 2, 2019).
>
> Sempre que tem essas reuniões eu costumo estar presente, para opinar e ajudar no que for preciso (Familiar 3, 2019).
>
> Sim. Propondo e incentivando a participação da comunidade escolar dentro das decisões da escola (Familiar 4, 2019).

Destacamos nas respostas dos familiares as ações voltadas para os princípios da gestão democrática, como: considerar e/ou trazer experiências e vivências; participar; colaborar e estar presente; ajudar e conversar; opinar e ajudar; propor; incentivar e participar na tomada de decisões.

Para tanto é necessário que haja a reflexão sobre os perfis destes familiares, ressaltamos que dois deles possuem uma visão mais clara de participação democrática, visto a formação e atuação na área da educação, que possibilitam a bagagem necessária para pensarem e explanarem sobre o tema em questão, mesmo que haja percalços para que ela seja efetivada. Em contrapartida, as duas mães com formação até o ensino médio, mesmo sem a clareza do tema proposto, buscam e compreendem a importância da participação da vida escolar dos filhos, de acordo com Paro (2011), em geral, mesmo que haja exceções, os pais das camadas populares e dos estudantes da escola pública cuidam mais de seus filhos do que de si próprios, e buscam provar com seus filhos suas competências e frustrações de sua época como estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre o papel da família no espaço escolar identificamos desafios e possibilidades para a efetivação da parceria família-escola. Constatamos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como principal desafio para a construção da gestão democrática no espaço escolar: o distanciamento entre as famílias e as escolas, gerada muitas vezes devido a ausência de abertura da equipe gestora para sugestões, de parcerias e diálogos entre a escola e as famílias.

Outro desafio a ser superado é a falta de tempo por parte dos responsáveis para participarem das reuniões, uma vez que essas acontecem concomitantes ao horário de trabalho dos pais e/ou responsáveis dos alunos, há dificuldades da participação dos pais nos espaços coletivos na escola (Associação de Pais e Mestres, Conselhos de Escola, Elaboração do Projeto Político Pedagógico).

Assim como, o desafio em relação a formação e a conscientização política das famílias, visto que notamos que quanto maior o grau de estudo maior era o conhecimento a respeito do tema. Portanto, descatamos a importância da equipe gestora da escola possibilitar que os familiares participem e reflitam sobre os assuntos referente a organização escolar.

Mesmo que seja complexo todo o processo para romper com os desafios referentes a parceria família-escola, se faz necessário o envolvimento de todos em âmbito educacional na solução de problemas, na tomada de decisões, visando os melhores resultados do processo de educação, efetivando assim a gestão democrática.

Tratando-se do papel atual da escola, que busca por uma gestão democrática e por práticas que alcancem os objetivos de ensino e aprendizagem com qualidade, ressaltamos aqui a importância da participação de todos os membros da escola: direção, professores, funcionários de apoio, alunos, familiares e comunidade na gestão e organização escolar. Tendo em vista a interação, o respeito mútuo e a colaboração entre esses indivíduos, é fundamental que eles se conheçam e que o diálogo faça parte do cotidiano escolar.

Uma possibilidade para superar os conflitos existentes no que se refere a participação dos familiares nas reuniões escolares, proposta por Paro (2011), seriam os locais de trabalho os liberarem mais cedo, para estarem participando de tais ocasiões. Outra alternativa seria os atendimentos dos coordenadores pedagógicos aos pais, referentes ao funcionamento pedagógico-curricular e ao processo de ensino-aprendizagem, comunicando sobre o desempenho e comportamento dos alunos, aproximando-se dos pais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Concluímos nossas reflexões com algumas possibilidades apresentadas por Szymanski (2007), para motivar a construção de uma parceria entre família/escola: a) encarar os preconceitos; b) utilizar uma linguagem acessível as famílias, visto que se faz necessário que as famílias conheçam a linguagem da escola; c) estabelecer um diálogo franco; d) conhecer a comunidade da escola, os professores devem conhecer a realidade das famílias, assim o professor não se sentirá sobrecarregado e os familiares não se sentirão desautorizados pelo professor; e) propiciar espaços para trocas de experiências entre os pais; f) buscar formação continuada aos docentes sobre o tema família para desconstrução de opiniões e construção de novas concepções; g) desenvolver um clima de respeito mútuo.

Deste modo, esse artigo contribui para refletirmos sobre o papel da família no espaço escolar, no qual, destacamos desafios e possibilidades para a efetivação da parceria família-escola. Enfim, defendemos à construção de uma parceria entre família-escola, a busca em estabelecer um diálogo franco e conhecer a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 jun. 2021

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 3 jul. 2021.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: avaliação, política pública. Educação. Rio de Janeiro, v.14, n.50, jan/mar. 2006, p.27 - 38.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. O sistema de Organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 435-477.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARO, V. H. Estrutura da Escola e integração da comunidade. In: PARO, V. H. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez, 2011, p.193-219.

PINTO, U. A. Áreas de atuação do pedagogo Escolar. In: PINTO, U. A. **Pedagogia Escolar:** coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011. p. 149-176.

SZYMANSKI, H. Encontros e desencontros na relação família/escola. In: SZYMANSKI, H. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. 2.ed. Brasília: Líber Livro Loyola, 2007. p.93-114.

21.5.15 A PEDAGOGIA SOCIAL E O PEDAGOGO NOS TRIBUNAIS DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ: AUSÊNCIA A SER SUPRIDA.

Marli de Fátima Rodrigues[2865]

Jeanine Henneberg[2866]

RESUMO

O presente artigo resulta da pesquisa realizada entre 2018 e 2020 no sentido de identificar a presença do Profissional Pedagogo na área jurídica no Estado do Paraná, conforme prevê a Lei 16.023, de 19 de dezembro de 2008, publicado no Diário Oficial no Estado do Paraná nº 7875, a qual regulamentou as carreiras dos funcionários públicos do quadro pessoal do Poder Judiciário e as suas atribuições. Desse modo, foi desenvolvida esta pesquisa para acompanhar a efetividade da lei e identificar se há de fato a possibilidade de ampliação dos espaços de atuação profissional do Pedagogo para além do ambiente escolar. A pesquisa bibliográfica e documental procurou estabelecer pontes entre a Pedagogia e a Pedagogia Social com vistas à formação de um pedagogo capaz de intervir em processos educativos em diferentes âmbitos e espaços fora do ambiente escolar. Ao identificar a ausência deste profissional atuando no Tribunal Judiciário do Estado do Paraná, defende-se um redimensionamento dos Cursos de Pedagogia e alerta que outros espaços de atuação precisam ser mais explorados tanto pelos profissionais como pelas Faculdades e Universidades que ofertam o Curso de Pedagogia por todo o Brasil, tendo como referência a Pedagogia Social, como campo de conhecimento e como disciplina nos cursos de graduação, uma vez que os profissionais reconhecem na universidade as metodologias e práticas que subsidiam suas práticas, de modo a legitimar a área jurídica como campo de atuação do Profissional Pedagogo em nosso país.

Palavras-chave: Pedagogia. Pedagogia Jurídica. Pedagogia Social. Tribunal Estadual de Justiça.

1 INTRODUÇÃO

A oferta do Curso de Pedagogia, nas universidades públicas e particulares, tem privilegiado a formação de um profissional para a atuação e práticas restritas ao ambiente escolar, sendo que essa ideia tem sido reproduzida ao longo dos anos nos Cursos de Formação de Docentes e os Cursos de Licenciatura em Pedagogia, que estão voltados para uma formação que contemple a Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão Escolar.

Partindo de um conceito amplo de educação e numa perspectiva de uma formação profissional mais alargada, o Pedagogo se apresenta na atualidade, como

[2865] Doutora em Educação pela UFPR (2005). Professora do Departamento de Educação da UEPG. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES. E-mail: marlirodpg@uol.com.br.

[2866] Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela UEPG (2021). Cursando pós-graduação em Filosofia e Sociologia pela Unina. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES. E-mail: jeaninevirgilio@gmail.com.

um profissional capaz de intervir em processos educativos em diferentes âmbitos e espaços, tendo se destacado para além do ambiente escolar. Com diversas possibilidades, os profissionais Pedagogos tem se destacado em outras áreas, nas quais não era comum o contato, expandindo cada dia mais o conceito de educação para o atendimento da sociedade em geral e isso reflete diretamente para a conquista de novos ambientes para a atuação do Pedagogo como hospitais, abrigos, práticas em presídios, tribunais e, até mesmo, na execução penal.

Esta pesquisa faz referência ao trabalho do Pedagogo nos Tribunais de Justiça, cujo foco foi esse novo campo de atuação, considerando os artigos e teses de doutoramento de outros Estados, com destaque especial para as produções realizadas no estado de Pernambuco, tendo em vista que no Paraná, na época que foi desenvolvido este estudo, não se tinha nenhuma produção conhecida sobre o tema. Silva e Silva nos aponta que este processo histórico de inovação ocorreu:

> No Brasil, a pedagogia iniciou sua interlocução com o Direito de maneira mais contundente a partir de meados dos anos 2000, por intermédio dos primeiros concursos para pedagogo efetivo, realizados pelos Tribunais estaduais. (SILVA, SILVA 2018)

Este trabalho teve por objetivo compreender mais sobre a atuação de Pedagogos em ambientes não escolares, alerta que outros espaços de atuação precisam ser mais explorados tanto pelos profissionais como pelas Faculdades e Universidades que ofertam o Curso de Pedagogia por todo o Brasil.

Para este trabalho, foram coletados dados de todas as Comarcas do Estado do Paraná. Da mesma forma, foi realizado um levantamento bibliográfico, onde foram feitas pesquisas em todos os Tribunais de Justiça do Brasil, além de uma pesquisa documental e a utilização de um questionário e entrevista que serviu para uma compreensão mais ampla da atuação do Pedagogo no Poder Judiciário, bem como, para fazer um levantamento das dificuldades encontradas nesse meio para entender melhor a atuação deste profissional nesses espaços.

Esta pesquisa foi realizada a partir da Lei nº 16.023, de 19 de dezembro de 2008, publicado no Diário Oficial no Estado do Paraná nº 7875, o qual regulamentou as carreiras dos funcionários públicos do quadro pessoal do Poder Judiciário e as suas atribuições, no qual prevê a participação com cargos efetivos dentro dos Tribunais de Justiça a participação do Pedagogo, Assistente Social e o Psicólogo, nunca antes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

visto em nosso Estado.

Esta Lei apresenta a caracterização destes profissionais, que entram na Carreira como Analista Judiciário e desenvolvem atividades como:

> "planejamento, organização, coordenação, supervisão técnica, assessoramento, estudo, pesquisa, elaboração de certidões, pareceres, laudos ou informações e execução de tarefas de maior grau de complexidade, para dar apoio nas funções de avaliação psicológica, pedagógica e social é conferida, respectivamente, a denominação de Psicólogo Judiciário, Pedagogo Judiciário e de Assistente Social Judiciário para fins de identificação funcional".(PARANÁ,2008)

A pesquisa foi realizada através do site do Tribunal de Justiça do Estado Paraná e Portal da Transparência, através de ligações, e-mails e trocas de experiências, tendo como resultado um total de 158 (cento e cinquenta e oito) Comarcas no Paraná levantadas.

Diante da dificuldade de comunicação com o TJPR, o qual não retornou nenhum dos e-mails e chamados, tivemos que optar por ligações diretamente nas Comarcas questionando se havia Pedagogos atuando. Para a nossa surpresa, não havia analistas judiciários destinados a área da Pedagogia atuando em nosso Estado, apenas Psicólogos e Assistentes Sociais.

2 DESENVOLVIMENTO

A educação como fenômeno amplo, abrange áreas diversas na sociedade, intervindo diretamente na relação e desenvolvimento, dado que seus conteúdos não são sempre iguais, há, portanto, diferentes âmbitos a serem alcançados e explorados.

A Pedagogia, para executar o seu papel social como ciência própria, liberta-se dos pressupostos das ciências positivistas e a sua submissão total a epistemologia e organiza ações e novas condições de exercer o ato pedagógico, independente do ambiente, sempre com o intuito da emancipação da sociedade e do indivíduo.

> A educação, portanto, também acontece em locais onde não há escola, já que por toda parte existem "redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado" (BRANDÃO, 2017, p. 13).

Segundo Libâneo (2007), a atuação do pedagogo na contemporaneidade é vasta, não se restringe apenas ao contexto escolar, visto que os profissionais formados no Curso de Pedagogia podem atuar em diversos contextos. Entende-se por espaços não formais os locais assistemáticos de educação, que podem ocorrer

em lugares públicos, em parcerias com empresas, em associações, grupos religiosos e fundações.

Não necessariamente, mas muito popular, a nomenclatura está voltada para a camada mais carente da população entre crianças e adolescentes que estão longe da escola. No entanto, a educação informal abarca todas as possibilidades educativas ao longo da vida do indivíduo, que nele encontra justamente no processo. Segundo Franco 2008:

> Esse pedagogo seria um "super" profissional da educação. Além da educação formal escolar, teria que dar conta de outros espaços, portanto, não formais, nos quais houvesse uma intencionalidade educativa, mesmo sem ser escolar; além disso, também dos informais: família e grupos sociais, por exemplo. Em outra ótica, apesar da Diretriz, é chegado o momento de análise sobre uma formação do pedagogo que se fundamente para além da técnica, para além da aplicabilidade instrumental em espaços escolares ou não escolares. Importa a análise crítica sobre a formação que atenda tais necessidades, porém inserida em um contexto ideológico de maior análise das contradições.(FRANCO, 2008, p.59)

Para tanto, destaca-se a importância do Pedagogo em adequar-se de acordo com as áreas do campo pedagógico, dentro da família e sociedade, mediando e medindo conhecimentos sob um olhar investigativo e científico, avaliando as situações contextuais e as experiências produzidas pelo grupo. De acordo com Libâneo 2007:

> Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (LIBANÊO, 2007, p.33)

Tratando a educação como um ato intermitente na sociedade é de suma importância a intervenção do Pedagogo em ambientes escolares e não escolares. A formação que o Pedagogo tem durante seu percurso no Curso de Pedagogia ainda não é suficiente para a atuação no âmbito educacional em todas as suas dimensões e possibilidades de práticas pedagógicas. Segundo Machado 2009 :

> Para atender, com qualidade, as questões do cenário apresentado se pressupõe a formação de educadores com domínios até então não incluídos nos cursos de formação. Ou seja, há necessidade de se ofertar novos conteúdos para os profissionais em serviço e de se incluir na formação inicial dos profissionais domínios sócio pedagógicos que abranjam a diversidade de solicitações. São milhares os educadores sociais que anseiam por qualificação, por um espaço teórico sólido e pelo reconhecimento de sua profissão.(MACHADO, 2009, p. 384)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Independente das circunstâncias, toda a sociedade tem por direito e dever uma educação de qualidade, localizada e adequada às suas condições. O ambiente e prática pedagógica estando aliadas aos órgãos responsáveis referentes ao local de ensino e desenvolvimentos são de competência da Pedagogia e das Secretarias de Educação, buscando, portanto, recursos hábeis para solucionar as necessidades sociais e educacionais.

Pedagogo na Área Jurídica

No ano de 2006, com a Reforma Judiciária no Brasil de acordo com a Emenda Constitucional nº 45/2004, Portarias nº5/2006 e as Recomendações nº 2 e 5/2016 nos apresenta a recomendação para os Tribunais de Justiça dos Estados de observar a legislação que já estava em vigor há 16 anos que proporcionassem a implantação de equipes interprofissionais:

> "aos Tribunais de Justiça dos Estados que, em observância à legislação de regência, adotem as providências necessárias à implantação de equipes interprofissionais, próprias ou mediante convênios com instituições universitárias, que possam dar atendimento às comarcas dos Estados nas causas relacionadas a família, crianças e adolescentes, devendo, no prazo de 06 (seis) meses, informar a este Conselho Nacional de Justiça as providências adotadas"(CNJ,2016, Nº 2 de 25/04/2006)

Com essa recomendação do CNJ - Conselho Nacional de Justiça pode-se perceber o atraso em nosso Estado, no qual há uma Lei nº 16023, que regulamenta desde 19 de dezembro de 2008 e define o quadro de funcionários dos Tribunais de Justiça do Estado sendo que ao Pedagogo aparece no cargo de Analista Jurídico que é citado no Capítulo II, artigo: Art. 6º: O Quadro de Pessoal do Poder Judiciário de 1º Grau de Jurisdição é composto pelas carreiras constituídas por cargos de provimento efetivo: (vide Lei 16745 de 29/12/2010) I- Analítico Jurídico e II- Técnico Judiciário.

Mesmo diante desta Lei e a sua regulamentação ainda não se obteve resultados práticos, visto que desde a criação da mesma não foi realizado concurso para a área de Pedagogia, sendo apenas realizado para as áreas de Assistente Social no Edital nº 006/2013 e para Psicólogo Edital nº 007/2013 que possui as mesmas funções do cargo de Analítico Jurídico no qual em seu Art. 8º, traz que as atividades de planejamento, organização, coordenação, supervisão técnica, assessoramento, estudo, pesquisa, elaboração de certidões, pareceres, laudos ou informações e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

execução de tarefas de maior grau de complexidade.

Diante dessas atribuições percebe-se o trabalho que o Pedagogo pode vir a exercer em nosso Estado, vem de exigências e urgências da justiça com os casos nos quais o Juiz não tem suporte e competência para realizar o laudo ou parecer sobre casos específicos de acordo com as transformações e avanços que temos na nossa sociedade, tendo visto que existe este “novo” ambiente de atuação para o profissional Pedagogo.

Foi identificado na pesquisa, apenas uma pedagoga atuando no Tribunal de Justiça do Estado do Paraná, a qual atua realizando sindicâncias em processos da área da infância e juventude, família e infracional, somente em processos de habilitação para adoções e em acompanhamentos de estágios de aproximação e convivência em como desenvolvendo atividades burocráticas. Em entrevista a mesma relatou que não possui contatos com outros Pedagogos porque desconhece a existência destes profissionais no Estado do Paraná.

A atuação do Pedagogo na área jurídica em outros Estados

Para este estudo, o ponto inicial foi a pesquisa de Pós-Graduação, realizada em Pernambuco de Mirelly Shyrleide Praseres da Silva e Pedro Rodrigo da Silva, sob o título “As práticas do Pedagogo nos Tribunais de Justiça Brasileiros: A Emergência de uma Pedagogia (Jurídica)?” na qual realizaram o levantamento sobre a atuação do pedagogo no ambiente jurídico no Brasil.

Os autores relataram que surge em 1993, os primeiros concursos nas áreas de Infanto-Juvenil e nas Varas de Família, em Pernambuco. Foi identificado pelos pesquisadores que no ano de 2012 já se tinha Pedagogos no quadro de funcionários efetivos nos Tribunais de Justiça de Pernambuco, reforçando que nos Art. 150 e 151 no Estatuto da Criança e do Adolescente são previstas equipes interprofissionais, apesar dos editais não apresentarem a especificação de um perfil, estes profissionais devem saber da legislação educacional nacional, teorias e saberes psicológicos, filosóficos entre outros.

De acordo com o levantamento feito pelos autores em todas as regiões do Brasil: Região Nordeste que possui 61 (sessenta e um) pedagogos em concursos nos anos 2004, 2006, 2008, 2011, 2012 e 2017; na Região Norte possuem 60 (sessenta)

pedagogos nos respectivos editais 1996, 2006, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016; na Região Sudeste possuem apenas 1 (um) pedagogo admitido no ano 2010; na Região Sul não há nenhum pedagogo; na Região Centro-oeste há 26 (vinte e seis) pedagogos chamados nos respectivos concursos 2006, 2007 e 2014; com um total no Brasil de 148 (cento e quarenta e oito) pedagogos que foram identificados nos Tribunais de Justiça.

Os autores afirmam que a formação inicial e continuada não é ainda contemplada, com foco num percurso curricular para os espaços não-escolares, mesmo depois da criação dos Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, há ainda Faculdades e Centros de Educação que restringem e tem como lócus de formação do Pedagogo para a educação escolar.

Contudo, a pesquisa acima evidenciou que em apenas 16 (dezesseis) Estados brasileiros, há presença de Pedagogo em cargo efetivo dentro dos Tribunais de Justiça, mas com a ausência nos espaços acadêmicos, tendo pouca visibilidade e representatividade, assim como estudos e reflexões sobre as suas práticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar referências sobre o tema, objeto deste estudo, encontramos dificuldades, pois é um assunto relativamente novo o qual não foi abordado em estudos em nosso Estado, com isso gerou a motivação necessária para o desenvolvimento do tema, bem como para a realização da pesquisa. Compreendemos que no Poder Judiciário ainda há uma resistência por parte dos magistrados ao que se refere à presença da equipe multidisciplinar, especialmente a área da Pedagogia, pois sabemos que é comum a presença do Psicólogo e Assistente Social nos Tribunais.

A equipe multidisciplinar deveria ser composta por Psicólogos, Assistentes Sociais e Pedagogos onde, por lei, auxiliariam os magistrados em planejar, fazer avaliação, emitir pareceres e laudos, entre outros. No entanto, ao longo do desenvolvimento da pesquisa depreendemos que não é somente isso que o Pedagogo poderia fazer.

Em função disso, apresentamos algumas ações que o Pedagogo poderia exercer dando sua contribuição dentro dos Tribunais de Justiça: coordenar equipes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

multidisciplinares; aconselhar e orientar pais e responsáveis sob medidas que pode ser tomadas para as crianças, adolescentes e adultos em situação de conflito com a lei; apresentar propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho judiciário; agilizar a tomada de decisão sobre os projetos a serem desenvolvidos na área jurídica com vistas a garantir os direitos fundamentais das crianças, jovens e adolescentes; elaborar relatórios e laudos técnicos em sua área de especialidade; assessorar técnico-pedagogicamente no planejamento, desenvolvimento, avaliação e aperfeiçoamento de ações que aproximem a área da educação com a área do direito.

Além disso, participar, conforme a política interna dos Tribunais, de projetos, cursos, eventos, convênios, entre outros, de modo a estabelecer uma dimensão pedagógica ao ato jurídico; promover uma formação artística e social, áreas de estudo que auxiliam o profissional a ter uma visão mais humanizada e assessorar pedagogicamente os Tribunais de Justiça no trato com as pessoas. Entendemos que o Profissional Pedagogo está preparado para atuar além da sala de aula. É a partir de novos campos que pode se abrir ainda mais o leque de atuação deste profissional, tendo como respaldo a Lei nº 16.023, de 19 de dezembro de 2008.

Tendo consolidada um direito, por meio de uma lei que prevê a entrada dos profissionais da Pedagogia na área jurídica, ao lado de Assistentes Sociais e Psicólogos, se questiona a ausência desde profissional nos Tribunais de Justiça Estado do Paraná, sendo necessário a garantia de fato, avançando também na organização dos currículos do Curso de Pedagogia, tomando como referência a Pedagogia Social, como campo de conhecimento e como disciplina nos cursos de graduação, uma vez que os profissionais reconhecem na universidade uma série de metodologias e práticas que subsidiam suas práticas, de modo a legitimar a área jurídica como campo de atuação do Profissional Pedagogo em nosso país.

REFERÊNCIAS

Assembleia Legislativa Do Estado Do Paraná. LEI nº Nº 16.023, de 19 de dezembro de 2008. Diário Oficial nº 7875. Curitiba, PR, 19 dez. 2008. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-16023-2008-parana-dispoe-sobre-as-carreiras-dos-funcionarios-publicos-do-quadro-de-pessoal-do-poder-judiciario-de-1o-grau-de-jurisdicao-do-estado-do-parana-e-as-atribuicoes-das-unidades-estatizadas-que-substituem-as-escrivanias-e-oficios-da-justica-conforme-especifica-e-adota-outras-providencias. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

Conselho Nacional De Justiça. Recomendação nº 45, de 25 de abril de 2016. Curitiba, PR, 25 abr. 2016. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/854. Acesso em: 27 jun. 2021.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, n. 10(1), p.11-33, 2007

MACHADO, Érico Ribas; SILVA, Roberto da. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha**. 2014.Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10112014-142130/ >.Acesso em: 2021-06-27

MIRELLY SHYRLEIDE PRASERES DA, Silva; PEDRO RODRIGO DA, Silva. **As praticas do Pedagogo nos Tribunais de Justiça Brasileiros**: A Emergência de uma Pedagogia (Jurídica)?. 1. ed. Brasil: CRV, 2021. 136 p. v. 1.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.5.16 A REGULAMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Thamires Ciappina[2867]

RESUMO

No Brasil, a partir da segunda metade da década de 1980, os princípios de gestão democrática emergiram nos discursos políticos e educacionais compreendida pela participação da sociedade nas definições de políticas educacionais e com o objetivo de ofertar a continuidade das etapas de ensino para todos. A democratização da educação perpassam pela modalidade do Ensino a Distância (EaD), definida como uma educação que ocorre através do uso de tecnologia de informação e comunicação, que reúne professores e alunos uma sala de aula com dias e horários marcados de modo virtual. A EaD foi possível devido o advento da globalização, com os recursosde comunicação em rede, podendo ser considerada uma importante ferramentapara a universalização do ensino. Contudo, presenciamos o contexto econômico onde as questões técnicas, a eficiência e a eficácia dos processos são postas em questão, e a educação necessita garantir a qualidade no processo de ensino-aprendizado na modalidade de ensino a distância. Com este estudo objetivamos proporcionar diálogo e referencial teórico que conduzam uma análise sobre as políticas de Educação a Distância e seus desafios na efetivação da democracia e acesso a educação de qualidade a todos. Desta forma nos asseguramos em pesquisas bibliográficas e documentos oficiais como Libâneo (2004); Moran (2009); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e Planos Nacionais (2001; 2014).

Palavras-chave: Educação. Política de Educação. Educação a Distância. Reformas Educacionais. Gestão Democrática.

1 INTRODUÇÃO

A educação sempre foi alvo de críticas e reformas, isso acontece devido o movimento da história e o interesse sobre qual indivíduo se pretendem formarem determinada sociedade. Ao longo dos anos, a forma de como se organizaa educação se transforma conforme o contexto em que esta inserida, segundo a política; a economia; a cultura; pois a escola reflete os conflitos e confrontos da sociedade por não estar desconexa do meio social.

A educação é historicamente produzida e o papel social da escola é transmitir o conhecimento adquirido pelos homens de forma sistematizada. O papel da escola também é fundamental para desenvolver as potencialidades afetivas, físicas e cognitivas dos alunos. Libâneo (2004), considera que educação de qualidade é a que promove as potencialidades afirmadas acima e que essas são indispensáveis ao atendimento denecessidades individuais e sociais dos alunos.

[2867] Mestra em educação. Universidade Estadual de Maringá. Email: thamiresciappina@hotmail.com

Desta forma, podemos entender a educação como essencial para que haja a transformação da sociedade, e para atender a esse objetivo, a gestão escolar teve que passar por reformas mais democráticas e com participação de toda comunidade escolar. A gestão democrática começou a ser aplicada no Brasil a partir da década de 80, com o ideário de redemocratização do país queincluía a definição de participação da sociedade nas definições de políticas educacionais com o objetivo de qualificar o ensino.

O estudo sobre a sociedade democrática deve ser feito de modo criterioso, pois em uma sociedade capitalista a democracia é senão uma democracia burguesa que trabalha em instituir um consenso entre os interesses do capital nacional e internacional. Deste modo, a democracia moderna posta-se em contradições entre o capitalismo e a sociedade civil, as contradições estão explícitas e difundidas nas políticas públicas educacionais no país.

As políticas públicas demonstram a ideologia de democracia, porém, reflete as desigualdades, como afirma Borón (2000):

> Não tem demasiado sentido falar da democracia em sua abstração, quando na realidade do que se trata é de examinara forma, as condições e os limites da democratização em sociedades como a capitalista, que se fundam em princípios constitutivos que lhes são irreconciliavelmente antagônicos. (BORÓN, 2000, p. 68).

Em vista desta realidade social, as políticas educacionais para a democratização da educação perpassam pela modalidade do Ensino a Distância (EaD), que possibilita o acesso ao ensino superior a todos, visando assim uma sociedade mais justa e democrática. Porém, conforme Wood (2003), a democratização para o sistema capitalista é somente pela igualdade de política jurídica, e não como emancipação dos sujeitos na sociedade ou igualdade entre os mesmos.

Este estudo tem o obejtivo de proporcionar referencial teórico que conduzam a novos olhares sobre as políticas de Educação a Distância e seus desafios na efetivação da democracia e acesso a educação de qualidade a todos. Compreendemos como fundamento desse estudo a necessidade de discutir sobre uma educação para todos, porém que seja ofertada com qualidade e com potencial libertadora por meio doprocesso de ensino-aprendizado.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Neste tópico discutiremos sobre o conceito de Educação a Distância, sua organização pedagógica e política no Brasil. A EaD é definida como o aprendizado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Na atualidade podemos considerar duas modalidades de educação, são elas a presencial e a distância. Conforme Moran (2009), a modalidade presencial é a que denominamos regular ou ensino convencional. A modalidade presencial reúne professores e alunos em uma sala de aula com dias e horários marcados. A modalidade a distância acontece através do uso da tecnologia de informação e comunicação, pois professores e alunos estão em espaços e/ou tempos diferentes. A modalidade a distância pode, ou não, haver momentos presenciais.

No contexto brasileiro, não há registros precisos sobre a criação da EaD,porém podemos associar a possibilidade desta nova modalidade de ensino ao fenômeno da globalização, da criação da internet e do alastramento das novas tecnologias de informação no século XX. A EaD foi possível devido os recursosde comunicação em rede, podendo ser considerada uma importante ferramentapara a universalização do ensino e de formação de profissionais.

Com o advento da globalização, com a nova ordem mundial da produção industrial e abertura de mercado, presenciamos um novo contexto econômico onde as questões técnicas, a eficiência e a eficácia dos processos são postas em questão. Neste novo momento, com as mudanças ocorridas, a entrada das novas tecnologias:

> [...] fazem com que grande parte das qualificações fiquem defasadas em um ritmo cada vez mais rápido, diante dos aparatos de informação que operam em tempo real. Por outro lado, existe uma interdependência maior entre os conhecimentos e a vida econômica (PRETI, 1998, p.21).

Na atualidade, a modalidade a distância está sendo difundida e apropriada pelo ensino superior, como os cursos de graduação e pós- graduação. Devido a grande procura por cursos em EaD, considera-se que as tecnologias abriram espaço ao acesso de uma educação democrática e para todos, porém esta afirmação deve levar em conta a qualidade de ensino que está sendo ofertado.

Um dos problemas desta modalidade de ensino a distância é a garantia da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

qualidade do processo de ensino-aprendizagem por meio da nova interação e trocas de informações em tempo e espaço diferentes com o conhecimento.Os autores envolvidos com a EaD precisam dispor de competências e habilidades diferenciadas para ter um bom desempenho com esta modalidade. Por tanto, a EaD é um desafio para alunos, professores/tutores, para o suporte técnico e para as políticas públicas.

A educação a distância precisa ser ofertada de modo a alcançar uma educação de qualidade como a oferecida na modalidade presencial. As instituições que fornecem cursos na modalidade EaD precisam ter um trabalho sólido pautado em uma boa metodologia pedagógica De acordo com Moran(2009):

> EAD de qualidade é aquela que ajuda o aluno a aprender igual ao presencial. Não se mede isso pelo número de alunos envolvidos, mas pela seriedade e coerência do projeto pedagógico, pela qualidade dos gestores, educadores mediadores e, também, pelo envolvimento do aluno (MORAN, 2009, p.286).

Os professores/tutores do ensino a distância devem ser qualificados para trabalhar com um novo conceito de educação exigida na era da informática, quebrando barreiras com as práticas tradicionais de educação. O professor/ tutor é um mediador do processo de construção do conhecimento, visto que, com as novas tecnologias e com os novos meios de comunicação, não há barreiras para a apropriação de conhecimentos.

O desafio do suporte técnico para a educação a distância diz sobre o cumprimento e a implantação da estrutura para atender os alunos. Ao criar um programa com cursos ofertados a distância, os fornecedores precisam se preocupar com um material de boa qualidade; dispor de uma boa rede de computadores; um portal de atendimento aos alunos e professores/tutores capacitados para trabalhar com este modelo de ensino.

Para que a modalidade a distância fosse possível, também necessitou criar polítiicas que assegurasse este novo ensino. Discutiremos a respeito das políticas públicas educacionais a seguir.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

Para compreendermos as políticas destinadas a Educação a Distância primeiramente é necessário analisar o amplo domínio das políticas educacionais. Souza (2003) analisa as políticas públicas como representação das ideias e ações

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

governamentais, ou seja, o “governo em ação”.

A política pública é um conjunto de medidas e procedimentos que traduzem o Estado e regulam atividades do governo relacionadas ao interesse público como garantia do direito de cidadania a todos. Deve operar em todosos setores sociais de alcance nacional. Políticas públicas é um conjunto de decisões inter-relacionadas que selecionam metas e metodologias para alcançar os objetivos propostos para o bem-social.

A formulação de políticas públicas é um processo em que o governo, por meio de programas, projetos e suas ações, imprime seus propósitos para produzir resultados e mudanças na sociedade. Sobre a formulação de políticas públicas, Azevedo (2008) discute que são sistematizadas pelo Estado a partir do surgimento de fatos e movimentos sociais que proclamam mudanças em face da política, economia e cultura para a concessão dos desejos e necessidades da sociedade.

A educação na modalidade a distância surgiu para atender às exigênciasde um novo mercado que exigia formação profissional, aligeirada e com baixo custo por aluno. Nesta perspectiva surge também um novo paradigma educacional, que necessitava de uma política própria para se consolidar.

No contexto brasileiro, a década de 1990 foi importante para a regulamentação legal da modalidade a distância no âmbito das políticas educacionais. Devido a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da EducaçãoBrasileira (LDB – n. 9394/96), ampliou-se os discursos e pesquisas sobre o uso de recursos tecnológicos na educação, e a necessidade de oferecer a educação a todos. Conforme o artigo 80, título VIII, Das Disposições Gerais da LDB:

> Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
> § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regimeespeciais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
> § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.
> § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.
> § 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado,que incluirá:
> I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios decomunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;
> II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

Em continuidade ao processo de regulamentação de políticas para EaD, o Ministério da Educação (MEC) normalizou a Educação a Distância no Brasil por meio do decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998a), afim de institucionalizar e expandir esta nova modalidade. Conforme o artigo 1 do decreto, a Educação a distância é:

> [...] uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, eveiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998a).

Além de esclarecer o que é a Educação a Distância, o decreto nº 2.494 regulamenta a ofertas dos programas; o credenciamento; a autorização; a avaliação; o atendimento; os certificados e diplomas, entre outras exigências. Outro importante documento para a modalidade a distância foi a Portaria 301, de 7 de abril de 1998 (BRASIL, 1998b), que normalizou o procedimento de credenciamento de instituições de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância e a parceria entre instituições na oferta de cursos a distância.

Em 2001, a Educação a Distância volta a ser mencionada nos documentos oficiais, agora pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001(BRASIL, 2001), que sanciona o Plano Nacional de Educação (PNE). No PNE, a modalidade a distância é considerada um meio eficaz para resolver os problemas do sistema educacional brasileiro e volta o discurso de democratização da educação por meio desta modalidade:

> No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral(BRASIL, 2001, p. 49).

No documento do PNE de 2001, é possível observar o amplo incentivodo governo para todos os níveis de ensino que se aplicam a modalidade EaD, como também reforma em suas diretrizes a importância da EaD para a política de formação de professores:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> A Lei de Diretrizes e Bases considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação deprofessores em serviço. Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira. (BRASIL, 2001, p. 51).

O Plano Nacional de Educação (2001-2010), consolida objetivos e metas para a EaD, como também determina prazos, estratégias e regula as formas de oferta dos cursos. Sobre a formação de docente a distância, o PNE 2001, destaca os seguintes objetivos:

> Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área deformação de professores para a educação básica;
> Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas;
> Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para a educação a distância;
> Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância. (BRASIL, 2001, p. 52-53).

A partir dos anos 2000, mais documentos foram produzidos para regulamentar a Educação a Distância no Brasil, como a portaria nº 4.059, de 10de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004) que instituiu que as instituições de ensino superior possam introduzir em seu currículo, disciplinas de modalidade semipresencial.

A Portaria nº 2201/05 (BRASIL, 2005a), estabeleceu credenciamentos formal às instituições públicas de educação superior para participarem dos programas de formação de professores a distância fomentados pelo MEC.Ainda em 2005, o decreto 5.622/2005 (BRASIL, 2005b), institui o credenciamento de instituições privadas na oferta de Educação a Distância.

No Plano Nacional da Educação em vigor (2014-2024), a Educação a Distância continua a aparecer como modalidade necessária para cessar problemas educacionais. A EaD aparece como estratégia para três metas do plano, sendo a meta 10, meta 11 e 14:

> 10.3. fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;[...]

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> 11.3. fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância,com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão dequalidade;[...]
> 14.4. expandir a oferta de cursos de pós-graduação strictosensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância; (BRASIL, 2014).

Ao exposto acima podemos analisar que a EaD dialoga com todos os níveis e modalidade da educação como forma de melhorar a qualidade do ensino e visa a expansão do ensino para todos, seja na educação de jovens e adultos, ou comunidades indígenas e quilombolas; na educação profissional técnica; ensino superior e pós-graduação. A EaD foi um grande advento para o sistema de educação brasileira, porém deve ser fiscalizado para garantir uma educação de qualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após este breve estudo sobre as políticas de educação a distância, podemos afirmar que a EaD é uma modalidade de educação que foi possível após o intenso uso das tecnologias de informação e comunicação, no movimento de globalização ampliado na década de 1990.

A educação a distância proporciona que o aprendizado seja possível mesmo quando professores e alunos estão separados fisicamente por espaço e tempo e vem sendo utilizada nos níveis da Educação Básica e Educação Superior. Assim, a EaD pode ser considerada uma forma democrática depropagar o conhecimento acumulado pela humanidade.

Na atualidade a modalidade EaD se expande e oferece cada vez mais possibilidade de cursos formais e informais, porém ainda há avanços importantes a serem discutidos para que a modalidade a distância seja um destaque no meio educacional, como por exemplo a fiscalização dos cursos ofertado em EaD e a qualidade em que está sendo oferecida.

Observamos ao longo deste estudo a preocupação do governo federal com a criação e expansão da modalidade EaD, por meio da criação de políticaspúblicas para amparar esta modalidade, como estabelecida na LDB, Plano Nacional de Educação e decretos. Estas ações demostram que a Educação a Distância está superando barreiras e assumindo espaços para complementar a educação da modalidade presencial.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para que a EaD seja democrática e cumpra com o papel social da educação, é necessário que o aprendizado não esteja articulado com os interesses do mercado privado e que haja um rompimento da educação compreendida meramente como instrumental ou para gerar certificados exigidos pelas leis do mercado de trabalho, que são a flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino.

Cabe ressaltar nesta conclusão que a educação deve ir além dos propósitos ditados pelos princípios neoliberais, que utiliza dos significados da democracia difundida pelas políticas públicas para a educação, para garantir resultados e efetivações para o sistema capitalista.

O acesso à educação deve proporcionar que os sujeitos envolvidos desenvolvam integralmente, seja instrumento de emancipação humana, em habilidades intelectuais, artísticas, físicas, emocionais. Ao contrário de uma formação que pretende formar mão-de-obra especializada para o modelo de mercado e como um instrumento para o desenvolvimento econômico.

As instituições que fornecem cursos na modalidade a distâncias precisa ter uma boa gestão político-pedagógico e comtemplar em seus conteúdos os aspectos necessários para uma formação e ensino-aprendizagem de qualidade. Deste modo, a EaD tem a possibilidade de fazer parte de uma política pública de educação que funciona como instrumento de inclusão social e democratização do ensino.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como Política Pública**. 3.ed.Campinas: Autores Associados, 2008.

BORÓN, Atílio. **A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal**. In.: Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático. RJ: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. **Decreto nº. 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998a. Disponível: < www.mec.gov.br >. Acesso: 12 de outubro de 2018.

_. **Decreto nº 5.622** de 20 de dezembro de 2005b. Disponível <www.mec.gov.br>. Acesso: 20 de setembro de 2018.

_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96**, de 20de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_. **Lei n. º 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacionalde Educação e dá outras providências. Disponível <http://www.mec.gov.br>. Acesso: 17 de setembro de 2018.

_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 24 de setembro de 2018.

_. **Portaria Nº 301**, de 7 de abril de 1998b. Disponível <www.mec.gov.br> . Acesso: 16 de setembro de 2018.

_. **Portaria Nº 2.201**, de 22 de junho de 2005a. Disponível <www.mec.gov.br>. Acesso: 16 de setembro de 2018.

_. **Portaria Nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Disponível <www.mec.gov.br>. Acesso: 20 de setembro de 2018.

LIBANEO, Jose Carlos. **Organização e gestão escolar. Teoria e prática**. 5 edição. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MAIA, Carmem; MATAR João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARCONCIN, M. A. **Desenvolvimento histórico da Educação a Distânciano Brasil**. 2010.

MATUS, Carlos. **Adeus senhor presidente:** governantes governados. São Paulo: Fundap, 1996.

MORAN, José Manuel. Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores. **Educação**, vol. 32, núm. 3, Porto Alegre, 2009.

MOORE, Michel; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: Uma visãointegrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

PRETI, Orestes. Educação a distância e globalização: desafios etendências. In: PRETI, Orestes (Org.). **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília, 1998.

RODRIGUES, M. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: http://www.vestibular.brasilescola.com/ensino-distancia/universidade-aberta-brasil.htm. Acesso em 10 de setembro de 2018.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.5.17 A UNIVERSIDADE PÚBLICA E A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO NA PERSPECTIVA DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Everson Manjinski[2868]

Rita de Cássia da Silva Oliveira[2869]

RESUMO

O Plano Nacional de Educação é a política pública estrutural mais importante para a educação brasileira. A educação superior, como pilar de formação do profissional e do educador do ensino fundamental, médio e universitário, tem relevância ímpar na construção da identidade nacional. Este estudo busca apresentar os motivos que objetivaram os Planos Nacionais de Educação 2001-2011 e 2014-2024 especificamente para a educação superior, bem como as relações e influências sofridas pelo Banco Mundial e pela OCDE diante das comparações com outros países do mundo e principalmente da América Latina. Diante de um enfoque funcionalista, realizar-se-á uma análise de conjuntura objetivando referenciar os resultados já alcançados. Utilizando-se um abordagem teórica baseada em Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Bernadete Angelina Gatti, Antônio Carlos Pereira Martins entre outros, buscar-se traçar uma perspectiva de como o ensino superior é visto na ordem brasileira, tal como se estrutura no plano de necessidade no sistema econômico e mundial. Uma análise sobre a função constitucional da indissociabilidade da universidade com o ensino, pesquisa e extensão e a consequente elevação do custo por aluno dentro da universidade pública é uma discussão presente. Também a mercantilização do ensino com a entrega das vagas excedentes ao ensino privado com fins lucrativos, traçará parâmetros para discussões de futuras pesquisas.

Palavras-chave: Ensino superior. Plano Nacional de Educação. Universidades. INEP. Banco Mundial.

1 INTRODUÇÃO

A educação superior é a principal alternativa de formação e especialização de mão-obra no Brasil e no Mundo, motivo pelo qual atrai para si tantas críticas à sua efetividade.

O Plano Nacional de Educação (PNE), por sua vez, expressa um projeto de educação para a sociedade.

Com bases em dados e referenciais anteriormente estabelecidos, faz um aporte de dimensionamento para que, em um determinado prazo, alcance a melhoria substancial dos serviços analisados.

Um PNE deve ser dimensionado com o objetivo de melhorar o que já existe, aumentar a qualidade do serviço ofertado e ainda ser cumprido com satisfação.

[2868] Doutorando, Universidade Estadual de Ponta Grossa, everson@manjinski.com.br.
[2869] Pós-Doutora, Universidade Estadual de Ponta Grossa, soliveira@uepg.br.

Não adianta se estipularem metas ambiciosas com a impossibilidade de cumprimento, evitando assim a frustração da política pública, bem como não se pode estipular metas tão reduzidas, que seu cumprimento não importem em relevantes resultados para a sociedade objetivada.

O Plano Nacional de Educação não é um projeto de governo, trata-se de um projeto de nação, de culturalização da sociedade, motivo pelo qual é projetado para ser cumprido em um prazo superior ao do mandato político, no caso, em décadas.

No caso do PNE atual, foi gestado durante o primeiro mandato presidencial de Dilma Rousseff (2011-2014), tendo entrado em vigor em 25/06/2014, para ser efetivado até o ano de 2024, passando assim pela gestão de pelo menos mais quatro Presidentes da República (Dilma, Temer, Bolsonaro e aquele que será eleito no pleito de 2022).

Visões, estratégias, enfoques, gestões políticas e administrativas influenciam diretamente no cumprimento das metas estipuladas, motivo pelo qual um PNE bem estruturado se mostra como uma ferramenta de enorme importância para evolução da educação brasileira.

O Presidente eleito em 2022 será recepcionado, já em seu primeiro semestre de gestão, com a aprovação de um novo PNE, recebendo além de resultados, críticas do PNE anterior, as perspectivas futuras do PNE 2025-2035, motivo pelo qual não se pode entender o PNE como um projeto de governo, mas como um projeto de nação.

O PNE 2014-2024 estabeleceu nas metas 12, 13 e 14 aumentar as matrículas na graduação, aumentar a titulação dos docentes e aumentar o número de pós-graduados no Brasil, utilizando como base referencias de outros países da América Latina, relatórios do Banco Mundial e da OCDE.

O objetivo deste estudo é exatamente abrir a discussão dos alcances específicos do PNE para a educação superior até o ano de 2019, ano em que o plano cumpriu a metade de seu caminhar.

Fato é que o ano de 2020, ainda sem dados específicos, foi profundamente abalado diante da Pandemia de COVID-19, o que mudará em todas as esferas e perspectivas as realidades do ensino superior.

2 O ENSINO SUPERIOR NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O Plano Nacional de Educação (PNE) trata-se de uma política educacional responsável por estabelecer as metas e diretrizes para o desenvolvimento educacional da nação.

O projeto de um PNE no Brasil existe desde a década de 1930.

Em 1962 foi oficializado o primeiro plano a nível nacional, tendo tímidas referências até a Constituição de 1988, a qual foi efetivamente regulamentada pela Lei 9.394 em 1996 (LDB).

Em 2001, a Lei 10.172 aprova o primeiro PNE brasileiro efetivamente colocado em prática, que foi implementado entre 2001 e 2011.

A situação dos motivos expostos já alertava que “a educação superior enfrenta, no Brasil, sérios problemas, que se agravarão se o Plano Nacional de Educação não estabelecer uma política que promova sua renovação e desenvolvimento.” (BRASIL, 2001).

Nas razões que fundamentavam o PNE 2001-2011, está contida principalmente a necessidade do aumento de vagas para o ensino superior, pois somente nos anos de 1998 “houve, portanto, um crescimento de 9%, - índice igual ao atingido pelo sistema em toda a década de 80” (BRASIL, 2001).

Já nesta época se verificava que a rede privada tinha crescido timidamente, oferecendo menos de 2/3 das vagas da educação superior no Brasil, o que elegia obrigatoriamente um maior fomento no ensino superior na rede pública.

> A participação do ensino privado no nível superior aumentou sobretudo na década de 70, como decorrência de uma pressão de demanda a partir da "questão dos excedentes". Nos últimos vinte anos, o setor privado tem oferecido pouco menos de dois terços das vagas na educação superior (Tabela 8). De 1994 para cá, o número de alunos subiu 36,1% nas instituições privadas, bem acima das públicas. Nestas, o crescimento foi de 12,4% nas federais, 18,5% nas estaduais, e 27,6% nas municipais.
> A manutenção das atividades típicas das universidades - ensino, pesquisa e extensão - que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País, não será possível sem o fortalecimento do setor público. Paralelamente, a expansão do setor privado deve continuar, desde que garantida a qualidade. (BRASIL, 2001)

A situação era bastante preocupante, inclusive a título de comparação com as demais nações da América Latina, pois o Brasil possuía um índice tão baixo de acesso à educação superior, que chegava a menos de 12% em relação à população de 18 a 24 anos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em comparação a outros países da América Latina, o "Brasil continua em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (20,6%)". (BRASIL, 2001)

A Constituição de 1988 estabeleceu a universidade como um projeto de nação, o que só poderia ser efetivado desde que a universidade pública tivesse o devido apoio do Estado, e foi exatamente nesta esteira que o próprio PNE reconheceu tal desiderato e fundamentou tal referência:

> À União atribui-se historicamente o papel de atuar na educação superior, função prevista na Carta Magna. As instituições públicas deste nível de ensino não podem prescindir do apoio do Estado. As universidades públicas têm um importante papel a desempenhar no sistema, seja na pesquisa básica e na pós-graduação stricto sensu, seja como padrão de referência no ensino de graduação. Além disso, cabe-lhe qualificar os docentes que atuam na educação básica e os docentes da educação superior que atuam em instituições públicas e privadas, para que se atinjam as metas previstas na LDB quanto à titulação docente. (BRASIL, 2001)

O PNE 2001/2011 não foi o sucesso esperado para o ensino terciário até porque, desde sua fase embrionária, tratava-se de um projeto que duas partes antagônicas, com interesses diversos estavam a colidir.

De um lado a sociedade com um projeto considerado mais popular e democrático, o qual reivindicava uma universidade pública, conflitando com o outro lado que detinha o poder econômico e financeiro, o qual via no projeto neoliberal uma bandeira de menores gastos e investimentos pelo Estado.

A universidade pública é pouco eficiente, pois, conforme a bandeira neoliberal, gasta muito para um retorno comparado mínimo.

A lógica de mercado "valoriza o quanto se produz, em quanto tempo e qual o custo do que é produzido." (QUERUBIM, 2013, p. 87)

A educação superior é muito vantajosa economicamente, tanto que a Cogna Educação, união das empresas Kroton e Anhanguera, é a maior empresa no ramo da educação no mundo, sendo maior que a segunda colocada New Oriental, de origem chinesa[2870].

A própria Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) associa que o Brasil, historicamente, é o país que mais gasta com ensino superior no grupo, como se observa do gráfico abaixo.

[2870] Disponível em < http://www.cogna.com.br >. Acesso em 16/05/2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Gráfico 1 – Gastos por estudante no ensino superior como percentual do nível da OCDE

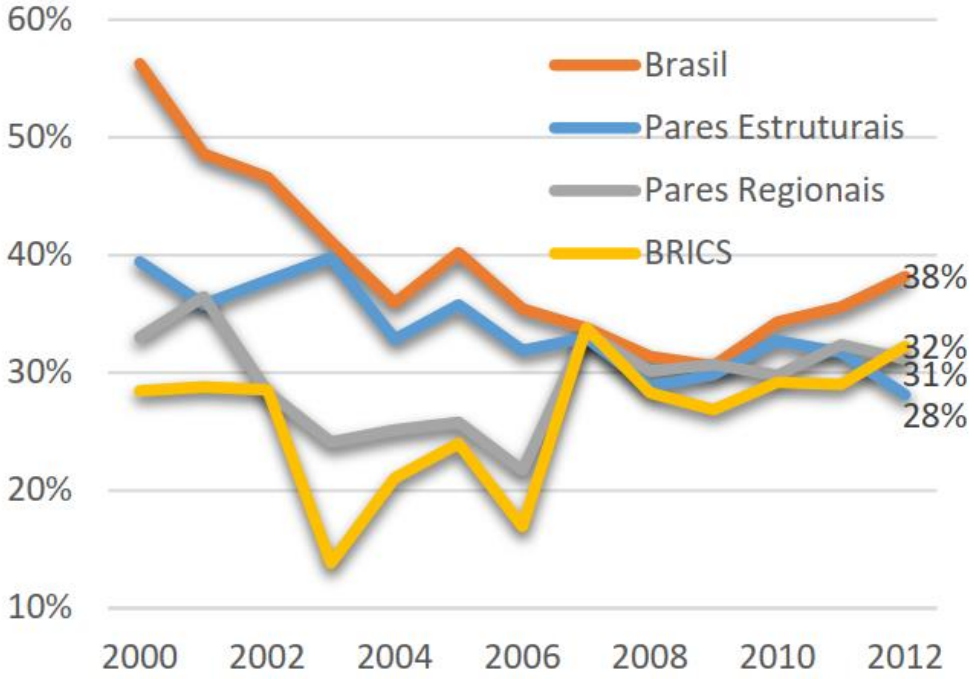

Fonte: Banco Mundial (2017, p. 123)

Estes estudos chocam e colocam a sociedade contra a universidade, pois "dependendo da metodologia adotada e da visão do analista" havia "uma variação de 5 a 11 mil reais como gasto anual por aluno", eis que em alguns casos, os especialistas simplesmente dividiam "todo o orçamento da universidade pelo número de alunos". (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) alertou para esta metodologia equivocada explicando que "há uma grande controvérsia acerca do gasto por aluno no nível superior, que reflete uma acirrada disputa de concepções."

A pouca dimensão do problema e da análise conjuntural ofuscavam que o custo do valor investido por aluno matriculado era totalmente dissonante de uma realidade de outras despesas que não se tratavam de função principal da instituição, pois as universidades públicas, até hoje, desempenham funções que, mesmo ligadas à educação superior, não são sua obrigação principal, mas delegações por falta de investimento do poder público naquelas áreas específicas.

Como colocado por Fernando de Azevedo (2010, p. 56) no Manifesto dos Pioneiros da Educação, é uma das condições da educação superior contribuir para o aperfeiçoamento constante do saber humano.

> No entanto, com ser a pesquisa, na expressão de Coulter, o "sistema nervoso da universidade", que estimula e domina qualquer outra função; com ser esse espírito de profundidade e universalidade, que imprime a Educação superior um caráter universitário, pondo-a em condições de contribuir para o aperfeiçoamento constante do saber humano, a nossa educação superior nunca ultrapassou os limites e as ambições de formação profissional, a que se propõem as escolas de engenharia, de medicina e direito. Nessas instituições, organizadas antes para uma função docente, a ciência está inteiramente subordinada a arte ou a técnica da profissão a que servem, com o cuidado da aplicação imediata e próxima, de uma direção utilitária em vista de uma função pública ou de uma carreira privada.

É exatamente a pesquisa que caracteriza a universidade contemporânea, contudo, mesmo já existindo a exigência legal na reforma de 1968 de modelo único de ensino superior com a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, "na prática o sistema expandiu-se mediante a proliferação de estabelecimentos isolados e poucas foram as universidades que conseguiram instituir a produção científica" (MARTINS, 2002, p. 5).

Desde o resultado mais simples até o mais complexo, as pesquisas acadêmicas devolvem a sociedade uma nova forma de se ver o mundo, de se praticar o conhecimento.

Quando se ouve o termo pesquisa acadêmica, a primeira ideia a vir as mentes dos envolvidos no diálogo, são as experiências em laboratórios que trazem grandes descobertas de um novo remédio, vacina, ou um material inovador.

Contudo, a importância da pesquisa científica é algo que ainda está muito escondido para a sociedade, permanecendo dentro dos muros da universidade.

Os ataques do discurso neoliberal às ciências humanas levam em conta somente o fluxo de produção de mercadorias e serviços diretos para o mercado de consumo, desconsiderando o papel estrutural da sociedade brasileira que estas faculdades contribuem.

> Quanto à pesquisa, o saber aplicado e utilitário era olhado com desdém e considerado um abastardamento dos objetivos da instituição, que visava antes de tudo à vida do espírito. Não percamos de vista que a universidade de preparo de profissionais, ou mesmo de cultura geral para a formação da elite, já seria uma universidade de certo modo prática. Com a pesquisa, como foi inicialmente concebida, voltou-se à preocupação da busca do saber pelo saber, pela tôrre de marfim, pelo mandarinato de eruditos e pesquisadores. (TEIXEIRA, 1964, p. 29)

É a pesquisa que leva o profissional formado nesta educação superior a repensar o próprio esqueleto de seu ofício, a melhor evolução para sua área de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conhecimento, como afirma Anísio Teixeira (1964, p. 28), é com a pesquisa que "voltou-se à preocupação da busca do saber pelo saber, pela tôrre de marfim, pelo mandarinato de eruditos e pesquisadores".

Diferente das ciências tecnológicas, as ciências sociais e humanas apresentam uma maior dificuldade de visibilidade de suas pesquisas para a sociedade, pois os resultados de suas investigações não vão impactar imediatamente este mercado de consumo.

Tratam-se de investigações que trabalharão um problema nem sempre entendido por todos, pois como uma lógica de conhecimento de interesse do Estado, as vezes são maquiados para se pensar que o problema inexiste.

Após questionado o problema, a análise de suas questões intrínsecas, abordar-se-á contribuições sistemáticas, que irão viabilizar uma mudança de estrutura, mas que novamente não será instantânea, mas em uma temporalidade histórica.

Quanto aos resultados da pesquisa educacional, estes envolvem locus muito específicos e as vezes até instantâneos, que geram reflexos diretamente na micro comunidade envolvida, às vezes nem sequer seus resultados se expandem a áreas maiores.

O resultado da pesquisa educacional nem sempre é possível de mensuração, de medição, não pode ser testada em laboratório, é uma pesquisa que abrange muita a subjetividade.

As pesquisas educacionais preferem as pesquisas qualitativas, em razão de que os números nem sempre conseguem comprovar a pesquisa quantitativa.

Neste âmbito, surgem críticas sobre a pesquisa educacional e sua relatividade, eis que existe uma valorização somente sobre a utilidade da pesquisa científica realizada no laboratório da universidade.

Estes resultados são os elementos utilizados para estruturar as políticas públicas no âmbito educacional.

A pesquisa educacional sofre exatamente este viés.

> Historicamente observa-se que estudos para serem tomados como conhecimento relevante e ter penetração social, mais amplamente, ou regional ou localmente, precisam carregar em si um certo tipo de possibilidade de abrangência, com aderência ao real, tocando de forma inequívoca, não ambígua, vaga ou arbitrária, em pontos críticos do concreto educacional vivido. Há pesquisas "politicamente interessantes" ante certos grupos, mas que mostram fôlego curto face aos desafios do mundo da educação em seus diferentes setores e níveis. (GATTI, 2003, p. 391),

As pesquisas educacionais “deixam marcos no espaço e na cultura onde são produzidas” (GATTI, 2003, p. 390), principalmente para os indivíduos, grupos ou instituições que estão intimamente envolvidos, transportando os resultados somente depois para outras situações.

Exigir pesquisas nas universidades privadas com fins lucrativos que não trarão resultados econômicos diretos e praticamente instantâneos, é bastante difícil, eis que pela lógica do mercado capitalista, sua função estrutural é amealhar resultados, lucros, aos seus acionistas.

Os custos embutidos com a pesquisa e extensão são referências importantes que constaram na exposição dos motivos do Plano Nacional de Educação em 2001, mas, é deixada de lado nos discursos por um reforma da universidade.

> Desta forma são embutidos no custo da graduação os consideráveis gastos com pesquisa – o que não se admite, por exemplo, na França. Muitos estudiosos brasileiros também contestam esta posição, uma vez que não se pode confundir a função- "ensino" com as funções "pesquisa" e "extensão". Alguns autores desconsideram ainda os elevados gastos com os hospitais universitários e as aposentadorias. (BRASIL, 2001)

Para solucionar tal entrave deveriam os gastos específicos serem retirados da planilha custos, mantendo para resultado final somente as horas docentes e serviços efetivamente disponibilizados ao aluno, contando os demais aportes como investimentos diretos nas áreas de interesse social.

Todos os pontos acima elencados são válidos para se questionar o referencial de aporte de custos de uma universidade pública e as comparações com o ensino superior privado chega a beirar o rídiculo quando se usa como ferramenta a simples comparação entre o custo/aluno, pois ao utilizar uma base de trabalho diversa, o resultado obrigatoriamente será diverso.

O PNE deve exatamente prever estas intolerancias metodologicas, que até parecem ser propositais, evitando a criação de subjetividades que forçam uma retaliação ao ensino superior.

Portanto, as universidades públicas custam mais, pois além do ensino, ainda praticam a pesquisa e a extensão, que não devem ser atribuídos aos custos operacionais somente da docência.

> Deve-se salientar que a opção do setor público por universidades que aliassem o ensino à pesquisa elevou os custos do ensino público, restringindo

> sua capacidade de expansão, e abriu o espaço para o setor privado atender a demanda não absorvida pelo Estado. (MARTINS, 2002, p. 5)

Trata-se de uma aliança necessária entre o setor público e o setor privado, pois o Brasil elegeu como forma de estruturação do ensino superior um sistema misto, em que a universidade pública é responsável por absorver o ensino, a pesquisa e a extensão, atuando como instituição, como elemento indispensável ao todo orgânico denominado Estado.

Ao mesmo tempo, o ensino superior privado ficará responsável por dar conta da grande massa excedente de interessados na educação superior, com garantia de benefícios pelo Estado, quando necessário, e também de se ocupar, quando possível do ensino e da pesquisa.

Não se trata do projeto enunciado pelo Banco Mundial, mas o Brasil possui uma história e uma relação social educacional diferente, o que lhe fornece condições de estruturar um sistema de ensino superior diferente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plano Nacional de Educação quando ao ensino superior no Brasil tem sido tratado de forma tímida, tanto que somente três metas de vinte foram a ele direcionadas.

A situação se complica ao passo que a meta 13 que estabelece a qualidade do ensino superior quanto a elevação da titulação dos professores já tinha sido praticamente alcaçanda antes mesmo de de vigor o PNE 2014-2024.

Ao que se apresenta, a preocupação deste PNE era aproximar o Brasil de outros países somente em números, como ocorre com a meta 12 que trata da elevação do número de matrículas, sem se atentar especificamente para as necessidades prementes e básicas do ensino superior.

Levando-se em conta a projeção de resultados que o ensino superior apresenta para o Brasil como formação da elite intelectual, além da formação da mão-de-obra técnica, verifica-se que o PNE atual é pouco relevante, devendo ser questionado quando da propositura do próximo projeto, estabelecendo assim metas mais audaciosas e que reflitam as verdadeiras necessidades do ensino terciário como projeto de nação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. D. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Massangana, 2010. Disponivel em: < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo:** análise da eficiência e equidade no gasto público no Brasil. Brasília: [s.n.], 2017. Disponivel em: < https://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. Lei 10.172, de 09 de jan. de 2001. **Plano Nacional de Educação**, Brasília, DF, jan 2001. Disponivel em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 14 maio 2021.

GATTI, B. A. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 381-392, set/dez 2003. Disponivel em: < https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/734/585>. Acesso em: 14 maio 2021.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirurgica Brasileira**, São Paulo, v. 17, p. 4-6, 2002. Disponivel em: < https://www.researchgate.net/publication/26362800_Ensino_superior_no_Brasil_Da_descoberta_aos_dias_atuais/fulltext/0e605360f0c46d4f0aafef67/Ensino-superior-no-Brasil-Da-descoberta-aos-dias-atuais.pdf >. Acesso em: 14 maio 2021.

QUERUBIM, V. R. **Paulo Freire e o ensino superior: referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) - USP. São Paulo. 2013. Disponivel em: < https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03122013-133921/publico/VIVIANE_ROSA_QUERUBIM.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

TEIXEIRA, A. A universidade de ontem e de hoje. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 27-47, jul/set 1964. Disponivel em: < http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ontem.html>. Acesso em: 14 maio 2021.

21.5.18 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A INSERÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC

Mônica Marcílio Assunção[2871]

RESUMO

Este texto tem por objetivo discutir a importância da aprendizagem socioemocional para a formação global do educando, e sua inserção nos currículos escolares brasileiros na perspectiva da teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky. Para isto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, que buscou descrever, historicamente, o percurso da aprendizagem socioemocional, refletindo sobre o conceito de competências socioemocionais presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articulado às influências de organismos internacionais na construção do currículo nacional e na perspectiva da formação global do sujeito. A escola, como lugar privilegiado de interação humana, visa atender as necessidades da sociedade, desempenhando o papel fundamental de preparar o educando para a vida. Dessa forma, o currículo escolar se apresenta como alvo de disputas de interesses econômicos de grupos da base empresarial que buscam impactar a formação educacional para atender ao mercado de trabalho, o que explica a influência de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), na construção da BNCC. Este documento afirma o compromisso com a formação integral, considerando a articulação entre as dimensões física, cognitiva, socioemocional, social e cultural, alicerçando-se no desenvolvimento de dez competências gerais. Contudo, considerando a complexidade da formação humana, no que tange o trabalho com as competências socioemocionais. Tais orientações são tratadas de forma breve e suscinta ao longo do documento. Conforme os princípios da Teoria Histórico Cultural, os aspectos fundamentais envolvidos na aprendizagem estão engendrados nas interações que o indivíduo estabelece com o meio social em que está inserido, ou seja, nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior. Dessa forma, os principais resultados desta pesquisa mostraram que as aprendizagens cognitivas e socioemocionais se apresentam como fatores fundamentais para o desenvolvimento integral do educando, devendo prepara-lo para que possa responder, satisfatoriamente, aos desafios contemporâneos, indo além das exigências do mercado de trabalho. Fazendo-se, portanto, pertinente e necessário um diálogo entre o desenvolvimento das competências socioemocionais e os princípios da teoria histórico cultural.

Palavras-chave: Competências Socioemocionais. Base Nacional Comum Curricular. Formação Integral. Políticas Educacionais. Aprendizagem Socioemocional.

1 INTRODUÇÃO

A instituição educacional possui o papel fundamental de contribuir para a formação integral do educando, preparando-o para a vida. Dessa forma, a escola constitui-se “no lócus privilegiado de um conjunto de atividades que, de forma metódica, continuada e sistemática, responde pela formação inicial da pessoa, permitindo lhe posicionar-se frente ao mundo” (DIAS, 2008 p. 158).

[2871] Graduação em Pedagogia com especialização em Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional, Docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), E-mail: monimarcilio@hotmail.com

Nessa perspectiva, o currículo escolar tem o poder de definir qual formação se pretende ofertar aos educandos, podendo influenciar, direta ou indiretamente, na maneira como estes poderão intervir na sociedade. Algo que explica as fortes tensões e debates políticos sobre o currículo, assim como disputas de interesses econômicos de grupos da base empresarial que buscam impactar a formação educacional para atender ao mercado de trabalho (MALANCHEN, 2014).

O processo de construção da BNCC, se apresenta como resultado destes mecanismos que, a partir de um amplo processo de discussões, debates e negociações, visou atender, principalmente, aos interesses de diversos grupos empresariais privados que não pertencem ao campo educacional, e que tiveram o objetivo de influenciar serviços oferecidos, direcionando as políticas educacionais brasileiras (Branco (2018).

Prevista nos principais marcos legais do Brasil como Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei nº 9.394/1996), e Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que tem o objetivo principal de delinear caminhos para a melhoria da qualidade da educação no país.

Este documento busca contemplar as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes nas diversas etapas da educação básica, alicerçado ao desenvolvimento de dez competências gerais, articuladas entre as dimensões física, cognitiva, socioemocional, social e cultural.

Contudo, considerando a complexidade da formação humana, no que tange o trabalho com as competências socioemocionais, tais orientações são tratadas de forma genérica ao longo do documento, sendo necessária teorização cientifica norteadora para orientar práticas pedagógicas.

Nesse sentido, devido a relativa escassez de estudos e discussões nesta temática, este estudo tem por objetivo discutir a importância da aprendizagem socioemocional para a formação global do educando, e sua inserção nos currículos escolares brasileiros na perspectiva da teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky.

Para isto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, que buscou descrever, historicamente, o percurso da aprendizagem socioemocional, refletindo sobre o conceito de competências socioemocionais presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) articulado às influências de organismos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

internacionais na construção do currículo nacional, na perspectiva da formação global do sujeito, propondo assim um diálogo entre o desenvolvimento das competências socioemocionais e os princípios da teoria histórico cultural.

2 DESENVOLVIMENTO

A educação socioemocional e sua inserção nos currículos escolares tem sido alvo de recorrentes debates educacionais na contemporaneidade, principalmente devido à implementação de políticas públicas apoiadas por um amplo consenso entre educadores, acadêmicos e órgãos governamentais que defendem o ensino e aprendizagem de conteúdos programáticos da grade curricular, articulado ao desenvolvimento de competências socioemocionais, visando a formação integral do educando.

De acordo com Casarin (2018, n.p.)

> As competências socioemocionais incluem a capacidade de cada um de lidar com suas próprias emoções, desenvolver autoconhecimento, se relacionar com o outro, ser capaz de colaborar, mediar conflitos e solucionar problemas. Elas são utilizadas no nosso dia a dia de forma sistemática e integram todo o processo de formação de uma pessoa como um ser integral: como indivíduo, como profissional e como cidadão.

Nesta perspectiva, as competências socioemocionais incorporadas às ações educativas visam redefinir o paradigma da educação tradicional, que durante muito tempo, decorreu de práticas pedagógicas orientadas a partir da transmissão de conteúdos escolares, tendo como referência, exclusivamente, o desenvolvimento de competências cognitivas.

Historicamente, o conceito de educação socioemocional emergiu de estudos que demonstravam uma interdependência entre as aptidões intelectuais do ser humano e as emoções. O modelo de Gardner (1983) reconhece as emoções como parte integrante da cognição humana e em discordância com o conceito tradicional de inteligência que a define como um conjunto de capacidades do indivíduo unicamente intelectuais. A partir dessa premissa, se criou a Teoria das Inteligências Múltiplas, dividindo-a em interpessoal, como sendo a capacidade do indivíduo em compreender as relações, interações sociais, motivações e desejos de outros; e, a inteligência intrapessoal, como sendo a capacidade de compreender a si mesmo, identificando e compreendendo os próprios sentimentos e motivações.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tal abordagem deu origem a novas concepções que, posteriormente, foram conceituadas como Inteligência Emocional (IE) pelo psicólogo e jornalista Daniel Goleman (1996). Este autor aprofundou seus estudos e descobriu a importância das emoções para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, sendo ele um dos pioneiros em conceituar a Inteligência Emocional como sendo "a capacidade de identificar nossos próprios sentimentos e dos outros, de nos motivarmos e gerirmos os impulsos dentro de nós e em nossos relacionamentos".

O termo "aprendizagem socioemocional" (socioemotional learning, ou SEL) foi formalmente desenvolvido em 1994, ocasião em que Goleman, juntamente com um grupo de pesquisadores e especialistas, em saúde e educação, se reuniram em uma conferência nos Estados Unidos no Instituto Fetzer (Michigan), com intuito de discutir sobre as contribuições da aprendizagem socioemocional para a educação escolar.

Naquele encontro foi criado o CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), o qual se tornou uma referência em avanços sobre a integração de práticas de aprendizagens acadêmicas e socioemocionais. Segundo o CASEL (2020), o conceito de aprendizagem socioemocional pode ser definido como,

> o processo pelo qual toda criança, jovem e adulto adquirem e aplicam conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções, alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e tomar decisões responsáveis e cuidadosas.

De acordo com esta organização, os pilares que apoiam a aprendizagem socioemocional estão pautados na articulação entre cinco competências essenciais para o desenvolvimento saudável do indivíduo. Tais competências são descritas por Yoshida (2018, p.4) como:

> Autoconsciência
> Identificar emoções, ter percepção afiada, reconhecer pontos fortes, desenvolver autoconfiança e autoeficácia.
> Consciência social
> Saber olhar as coisas em perspectiva, desenvolver empatia, apreciar a diversidade e respeitar os outros.
> Autogerenciamento
> Aprender a controlar impulsos, saber lidar com estresse, ter disciplina, automotivação, buscar objetivos, construir habilidades organizacionais.
> Habilidades de relacionamento
> Comunicação, engajamento social, construir relações e saber trabalhar em grupo.
> Tomada de decisão responsável
> Identificar problemas, analisar e avaliar situações, solucionar problemas, refletir, ter responsabilidade ética.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No Brasil, o conceito de competências socioemocionais adquiriu centralidade nas políticas educacionais a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017. A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017). Dada a importância de tal documento, sua construção já era prevista na Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB, 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014).

A carta constitucional, em seu artigo 205, preconiza que a educação é direito de todos, dever do estado e da família e deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania. O termo formação básica comum é apresentado em seu artigo 210, o qual evidencia a importância de que sejam "fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 1988).

A LDB (1996), em seu inciso IV, artigo 9º, afirma que cabe à união estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, norteando os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996). Neste sentido, com base na constituição, a LDB amplia a necessidade de elaboração de um currículo comum orientando a definição das aprendizagens essenciais que vão além do ensino de conteúdos mínimos.

O PNE (2014) estabelece diretrizes e metas para direcionar esforços em prol da melhoria da qualidade da educação no Brasil. Para isso, determina 20 metas a serem atingidas até 2024, dentre elas, 4 (quatro) citam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais metas abrangem todos os segmentos da Educação Básica, desde a educação infantil ao ensino médio. Dessa forma, todos os estados e municípios devem elaborar planejamentos para atingir os objetivos propostos. Conforme Carvalho e Silva (2017, p. 175), "evidencia-se, em nosso tempo, uma difusão de modelos de currículos que tomam a infância como alvo privilegiado para o investimento econômico".

Nesse sentido, ainda que documentos norteadores tragam uma interlocução com a BNCC acerca da importância das aprendizagens essenciais para a Educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Básica, a inserção obrigatória de competências socioemocionais nos currículos escolares brasileiros, com força normativa determinada pela BNCC, seguiu influenciada por órgãos internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais organismos atuam na formulação e condução de políticas públicas no mundo, visando atender, principalmente, a questões educacionais em interdependência com interesses políticos e demandas econômicas (ALMEIDA, 2021).

A adesão do Brasil à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2017, significou o alinhamento do país aos ditames e recomendações desta organização a partir de desdobramentos diversos.

Especificamente no contexto da educação, a parceria estabelecida entre o Ministério da Educação (MEC), a OCDE e o Instituto Ayrton Senna (IAS), ocupa papel central no direcionamento de debates sobre as políticas educacionais no Brasil, firmando ações voltadas à educação brasileira, no que se refere à incorporação, em toda sua estrutura, de competências socioemocionais necessárias para o enfrentamento dos desafios do século XXI (MUELLER e CECHINEL, 2020).

A OCDE (2015) afirma que o sucesso a nível educacional, no trabalho e o bem-estar subjetivo são influenciados diretamente pelo desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, tais como perseverança, sociabilidade e autoestima. Contudo, Gadelha (2009) afirma que no contexto educacional, o enfoque por competências visa o desenvolvimento de um comportamento empreendedor, do empresário de si, atuando na esfera cognitiva, afetiva, profissional e produtiva. O que impõe aos processos educativos a formação de um trabalhador flexível, disciplinado, que tenha controle das próprias emoções e baixo nível de criticidade social. Tal concepção remete à generalização de um comportamento ideal, legitimado a partir dos imperativos do mundo do trabalho. Sena (s.d, p. 5) afirma que:

> O modelo de competências foi criado para a melhoria de produtividade das empresas, e posteriormente foi utilizado em outros campos como nos sistemas educacionais devido à necessidade de qualificação para o mercado de trabalho.

Na BNCC, competência é definida como:

> [...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nessa perspectiva, o conceito de competência faz referência a formação integral do educando, mas considerando a complexidade da formação humana, no que tange o trabalho com as competências socioemocionais, tais orientações são tratadas de forma genérica ao longo do documento, sendo necessária teorização cientifica norteadora para orientar práticas pedagógicas.

Dessa forma, considerando a perspectiva da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento humano ocorre, fundamentalmente, a partir de interações que o indivíduo estabelece com o meio social no qual ele está inserido.

Vygotsky (2001) afirma que a transformação dos processos psicológicos elementares em funções psíquicas superiores está relacionada ao contexto social, histórico e cultural do sujeito. Assim o desenvolvimento humano está intimamente ligado a aprendizagem proporcionada pelo convívio social, histórico e cultural,

Para Vygotsky (1998) as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior, pois o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio.

Assim, a construção do currículo escolar pautado no desenvolvimento de competências socioemocionais mensuráveis limitando as contribuições que as interações sociais podem proporcionar para formação integral do educando, confirmaria que “a BNCC se situa na lógica do capital e traz uma determinação curricular tecnicista, individualista e meritocrática que responsabiliza os sujeitos da escola pública pela qualidade da educação” (CURY, REIS e ZANARDI 2018, p. 118).

Ademais, pressupõe-se ainda que, embora a proposta de formação em competências cognitivas e socioemocionais, na BNCC, esteja pautada no discurso de promover uma educação de qualidade, a aprovação da Emenda constitucional PEC 241, do ano de 2016, que restringe gastos públicos com educação pelos próximos 20 anos, indica certa superficialidade em tais proposições, visto que a diminuição ou paralisação de investimentos financeiros em infraestruturas de escolas públicas, condições de trabalho docente, aquisição de recursos pedagógicos e tecnológicos, etc., comprometem significativamente a qualidade desta oferta educacional.

Contudo, cabe ressaltar que a instituição escolar é um dos principais pilares para formação de uma sociedade mais justa e igualitária, sendo muito importante uma organização curricular pautada no desenvolvimento dos processos afetivos e

cognitivos. Vygotsky (2004, p. 143) afirma que “as reações emocionais exercem influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo”. Considerando ainda que que, tais aspectos desenvolvem-se conjuntamente, como partes de um sistema interfuncional, Vygotsky (2000, p.16) lembra que, “Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional” (VIGOTSKI, 2000, p. 16).

Dessa forma, o desenvolvimento das aprendizagens cognitivas e socioemocionais devem preparar o educando para que ele possa responder satisfatoriamente aos desafios da sociedade contemporânea. A escola e a sociedade como um todo devem vislumbrar e propor caminhos para a verdadeira emancipação do sujeito, de tal modo que este consolide uma formação crítica, reflexiva, autônoma, capaz de resolver problemas, tomar decisões e atuar na transformação da sociedade, sendo preparado para atuar além do mercado de trabalho.

Assim, a teoria Histórico-cultural pode contribuir para a construção de tais proposições, considerando a centralidade das interações sociais para o desenvolvimento integral do educando, no que se refere a intencionalidade de ação nas práticas educativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo foi possível tecer algumas considerações que revelam que as aprendizagens cognitivas e socioemocionais são interdependentes e estão atreladas ao movimento das relações sociais, se apresentando como fatores fundamentais para o desenvolvimento integral do educando.

Sendo, portanto, pertinente e necessário um diálogo entre o conceito de desenvolvimento de competências socioemocionais a partir da BNCC e os princípios da teoria histórico cultural, visto que a teorização científica pode fundamentar as práticas educativas, orientando caminhos e desfazendo tendências que podem limitar a atuação pedagógica a partir de estratégias e centralizadas no apenas no desenvolvimento socioemocional.

A formação integral deve vislumbrar o desenvolvimento crítico, reflexivo e autônomo do educando, para que este seja capaz de resolver problemas, tomar decisões e atuar na transformação da sociedade, sendo preparado para responder,

satisfatoriamente, aos desafios contemporâneos, indo além das exigências do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.; MELO, S. DE. **Desenvolvendo competências e habilidades para o trabalhador do futuro: caminhos do Banco Mundial e da OCDE.** p. 13–27, 2021.

BAQUERO, R. (1998). Vygotsky e a aprendizagem escolar. **Porto Alegre**: Artes Médica.

BRANCO, E. P. et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 47, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP nº 5/2020**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, p. 32, 01 de Junho. 2020.

BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional** disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394 .htm> Acesso em 21 de julho de 2021.

BRASIL. **Proposta de Emenda Constitucional. PEC nº 241/2016**. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filename=PEC+241/2016>.

CARVALHO, Rodrigo; SILVA, Roberto Rafael. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n° 63, p. 173-190, jan./mar. 2017

CASARIN, Tonia. **Educação mais humana: o que são competências socioemocionais?** 2018. Disponível em https://www.caiodib.com.br/blog/o-que-sao-competencias-socioemocionais/. Acesso em 24 de junho de 2018.

CASEL. **Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning** - Framework for systemic social and emotional learning. Disponível em: http://www.casel.org/what-is-sel. Acessado em 8 mai 2020.

CURY, Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018

DIAS, A. A. **A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. In: Zenaide, Maria de Nazaré Tavares,**et al.Direitos humanos: capacitação de educadores. Fundamentos Culturais e educacionais da educação em direitos humanos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008,v. 2,p.157-161.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GARDNER, H. **Frames of mind.** New York: Basic Books Inc, 1983.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Barcelona: Kairós, 1996.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115677>. Acessado em 8 ago. 2021.

MUELLER, R. R.; CECHINEL, A. **A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais.** Educação (UFSM); Educação, v. 45, 2020 – jan./dez. – Publicação contínua - 10.5902/1984644435680, 14 maio 2020.

OCDE. **Estudos da OCDE sobre competências**: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

SENA, E.D.S. et al. **As habilidades socioemocionais na BNCC sob o olhar da Psicologia Social and Emotional Skills** in CNCB from the perspective of Cultural Historical Cultural Especialista em Saúde Mental,. p.1–11, [s.d.].

TULESKI, S. C., FACCI, M. G. D., BARROCO, S. M. S. **Psicologia Histórico-cultural, marxismo e educação. Teoría y critica de la psicologia, volume** (3), 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** 2. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Obra original publicada em 1924)

YOSHIDA, S. Crianças precisam aprender habilidades socioemocionais na escola. **Nova Escola, revista eletrônica**, 2018. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/11731/criancas-precisam-aprender-habilidades-socioemocionais-na-escola. Acesso em 30 jul. 2021.

21.5.19 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE PLANOS DE EDUCAÇÃO: PRIORIDADES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ETAPA DE EDUCAÇÃO INFANTIL A NÍVEL NACIONAL, ESTADUAL E EM TRÊS MUNICIPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC PAULISTA.

Elisabete Filomena dos Santos[2872]

Eric Ferdinando Kanai Passone[2873]

RESUMO

O estudo aqui descrito é uma análise comparativa dos Planos de Educação Nacional, Estadual e de três municípios da Região do Grande ABC Paulista, a saber: Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, referente a Meta 1, que trata sobre a etapa da Educação Infantil. Tal análise possibilitou o descortinar de prioridades evidenciados por cada instância (nacional, estadual e municipais) para a qualificação desta etapa educacional. Tais prioridades estão subentendidas em categorias a posteriori selecionadas pelos pesquisadores, a fim de possibilitar a análise da meta e das estratégias por meio da técnica de análise de conteúdo apoiada em Bardin (1977, 1994) e Franco (2008). Trata-se de uma pesquisa documental de abordagem mista. Quantitativa no tocante a análise das categorias encontradas em cada uma das estratégias dos planos em destaque e qualitativa no tocante a interpretação desses dados por meio da interpretação dos pesquisadores. Quanto aos resultados encontrados observa-se que a principal prioridade dos governantes para esta etapa continua sendo a questão do acesso para dar conta de universalizar a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches das crianças de até 3 (três) anos.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação. Meta 1. Educação Infantil. Prioridades. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

Planos de Educação quer sejam Nacional, Estadual ou Municipal, são entendidos como políticas públicas atuais que tem como objetivo a melhoria da educação em geral. Encontram-se amparados na Constituição Federal e visam efetivar os deveres da Nação, do Estado e dos Municípios em relação à Educação, em todos os seus níveis, etapas e modalidades de ensino.

Dessa forma espera-se atingir o disposto na CF em seu artigo 205, o qual preconiza o direito de todos a uma educação pública de qualidade. Para alcançar tal

[2872] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), na linha de pesquisa de políticas públicas, funcionária pública na Rede de Ensino Municipal de Santo André – SP, atuando como Coordenadora Pedagógica em uma Creche Municipal. E-mail: elisabetefe1629@gmail.com

[2873] Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), na linha de pesquisa de políticas públicas. E-mail: eric.passone@unicid.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

objetivo, ou seja, uma escola comum que efetivamente cumpra com esse objetivo, os governos implantam e implementam políticas públicas como uma forma de fazer com que aquilo que está indicado como direito para todos os cidadãos, seja de fato concretizado. Assim, numa análise preliminar, as políticas públicas na área educacional nada mais são do que o "elo" que une as determinações e objetivos legais com a realidade local. Essas políticas acabam por ter uma ligação direta com as instituições escolares, visto ser esta o lócus onde a realidade se apresenta. Logo, toda escola absorve os reflexos advindos das políticas públicas educacionais, quer seja direta ou indiretamente.

Cury (2014) argumenta que o problema a ser refletido por quem implanta e implementa políticas públicas, é o de contemplar o dever de Estado, a fim de satisfazer os direitos dos cidadãos juridicamente protegidos. Em relação ao cenário educacional destaca-se uma forma de conviver com uma realidade federativa de educação em suas atribuições e competências. Isso resulta, de acordo com as ideias preconizadas pelo autor que, ao atender os indicativos de uma educação nacional, estados e municípios necessitam se adequar diante das realidades e territorialidades locais.

Nossa Constituição Federal de 1988 define a competência da União, dos Estados e Municípios quanto ao dever de oportunizar a educação para todos os cidadãos e estabelece a necessidade da organização de seus sistemas de ensino em regime de colaboração (Art. 211). A Constituição prevê também o Sistema Nacional de Educação, a ser articulado por um plano decenal (Art. 214, alterado pela Emenda Constitucional 59/2009). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 regulamenta em detalhes o funcionamento sobre a criação do Plano. O mesmo seria elaborado pela União, com colaboração dos demais entes federativos (estados, municípios e Distrito Federal). Em 2001, sob a gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação, mas o Plano Nacional que se encontra em vigência atualmente é o que foi aprovado pela Lei 13.005 de 26 de junho de 2014, no governo da presidente Dilma Roussef.

Para Cury (2008, p. 1187) uma das dificuldades pela qual o Brasil nunca conseguiu instituir um Sistema Nacional de Educação, assim como efetivado por outros países, encontra-se no fato das dimensões territoriais de nosso país a fim de que se possa instituir um único sistema para realidades tão distintas entre os 5.570

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

municípios, além dos pontos de vista histórico-social e jurídico-político do fenômeno[2874]. Para o autor, em artigo datado de 2009, o modelo de colaboração elaborado para dar conta de normas gerais, diretrizes, bases e autonomia federativa e que não chegou a ser regulamentado por lei complementar, conforme previsto no texto da CF/88, "promoveu a dispersão de iniciativas, configurando um federalismo mais doutrinário do que metodológico".

Dentro desta perspectiva, pode-se encontrar na literatura diferentes estudos que tratam de temas específicos sobre o assunto, a saber: exercício de novas prerrogativas constitucionais com independência em relação à esfera federal e ou estadual, por parte dos municípios (AZEVEDO; SANTOS, 2012), o fortalecimento do poder local como mecanismo democrático exercido em pequena escala (SANTOS; AVRITZER, 2002), problemas estruturais na capacidade política e institucional de municípios no que tange: às questões financeiras; às dificuldades de organização e estrutura do aparato burocrático; à ausência de quadros administrativos bem preparados e qualificados para enfrentar os desafios de atendimento no setor social; à prevalência de práticas clientelísticas (MARTINS, 2003; 2004), dificuldades que os municípios têm enfrentado para exercer suas funções de planejamento, gestão, monitoramento e avaliação de políticas públicas (LOFRANO, 2010).

Sobre o Sistema Nacional de Educação, eis o que motivou a realização desta análise, ou seja, identificar se os municípios, ao definirem suas políticas públicas educacionais atendem ao que é determinado pelos planos Nacional e Estadual de educação. Tal questionamento se deu pelo fato de o PNE em vigor indicar a criação de uma lei complementar para garantir o estabelecimento de um Sistema Nacional de Educação, e em seu Art. 13º, indicar que o SNE deveria ter sido criado até 2016.

Atualmente não há um Sistema Nacional que coordene e distribua as responsabilidades pela Educação brasileira, mas isso não significa que sua criação não seja tema de debates em diferentes instâncias e uma discussão relevante para o País como um todo.

O Plano Nacional de Educação (PNE) e, consequentemente, os planos estaduais (PEE), distrital, e municipais (PMEs) possuem a incumbência de indicar em

[2874] Do ponto de vista histórico-social, a barreira nasce da atávica desigualdade social cujo peso se fez presente na educação e, do ponto de vista jurídico-político, a forma histórica com que se revestiu nosso federalismo gerou uma interpretação de que tal sistema ofenderia a autonomia dos entes federativos estaduais e municipais. (CURY, 2008, p. 1187)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

suas metas e estratégias, formas de se atingir os resultados esperados por todos para se ter, de fato, uma educação de qualidade. Exigem articulações institucionais e participação social para sua elaboração ou adequação, seu acompanhamento e avaliação, através de audiências públicas que são planejadas em agenda de governo. Contudo ainda se observa pouca participação por parte dos diferentes atores educacionais, especialmente gestores e docentes.

A partir da leitura do documento "De olho no Plano"[2875] conclui-se que embora o PNE tenha sido construído com ampla participação social e aprovado pelo poder legislativo, o documento vem sendo totalmente ignorado pelo Governo Federal, que não tem nem cumprido com – nem sequer falado de – suas metas e estratégias. De acordo com o documento A Emenda Constitucional 95 (EC95/2016) em vigência, congela os investimentos em educação até 2036 e esse subfinanciamento da área fere o cumprimento do Plano, pois a necessidade de ampliar o investimento público em educação de 6% para 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em 10 anos fica estagnada, comprometendo o descumprimento da meta 20 do PNE e assim, produzindo um efeito cascata sobre as outras metas.

Além disso o desmonte do Fórum Nacional de Educação e a mudança da coordenação da Conferência Nacional de Educação (CONAE) para o Ministério da Educação promove o enfraquecimento das instâncias de participação e prejudica o diálogo entre governo e sociedade civil, enfraquecendo a mobilização social.

No que tange a extinção da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), responsável por prestar assistência técnica ao monitoramento e avaliação dos planos de educação e a falta de outro ente federal que cumpra esta função dificulta o acompanhamento do plano nos estados e municípios e "[...] acaba gerando, na prática, não um federalismo cooperativo e mais um federalismo competitivo, que põe em risco o pacto federativo sob a figura da colaboração recíproca e seus potenciais avanços." (CURY, 2014, p. 1203)

Para que os Planos de Educação estejam sintonizados com os desafios locais, regionais e nacionais, é fundamental que em seu processo de elaboração, revisão e

[2875] A iniciativa é composta pelas organizações: Ação Educativa, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), com apoio do Instituto C&A e do Unicef. Portal De Olho nos Planos. Disponível em <http://www.deolhonosplanos.org.br>.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

monitoramento seja contemplada a pluralidade de vozes e olhares sobre a educação, por intermédio da Gestão Democrática, também preconizada em seu artigo 206, inciso VI pela CF/88, considerando a opinião de toda a comunidade escolar.

De acordo com o texto do documento “A construção e a revisão participativa dos Planos de Educação da coleção “De olho nos planos”:

> Entende-se que a participação no processo de elaboração, monitoramento e avaliação dos planos permite compor uma visão mais ampliada dos processos, problemas e possibilidades da educação em determinado território, gerando compromissos e responsabilidades com o planejado: compromete os governos com sua execução e a sociedade, de maneira geral, com seu acompanhamento e monitoramento. (https://deolhonosplanos.org.br/planos-de-educacao/)

As autoras Martins e Pimenta (2014) explicam que o atual Plano Nacional de Educação, com vigência 2014-2024, desdobrou-se nos planos estaduais e municipais e constituem o maior dos desafios educacionais para implantação da qualidade. Como política pública educacional proporciona reflexos diretos no cotidiano escolar. Sobre este interim as autoras Martins e Pimenta (2014, p. 212) explicam que no dia 25 de junho de 2014, a presidente Dilma Rousseff sancionou (sem vetos) o Plano Nacional de Educação, por meio da Lei n. 13.005, publicado no dia 26 de junho, no Diário Oficial da União, após quase quatro anos de tramitação do texto da Lei, através de negociações entre legisladores, representantes do governo, entidades do magistério e da sociedade civil organizada. Este Plano fora aprovado pela Câmara dos Deputados no dia 03 de junho de 2014 e foi proposto pelo Executivo ao Congresso em 2010, estabelecendo vinte metas e estratégias para a educação nos próximos dez anos, dentre as quais, destaca-se: investimento de 10% do PIB; erradicação do analfabetismo; ampliação da oferta de educação infantil em creches, que atendendo um mínimo de 50% das crianças de até três anos; ao final de dez anos de vigência, as crianças deverão estar alfabetizadas, no máximo, até os seis anos; a escolaridade média da população de 18 a 29 anos deverá ser elevada e alcançar o mínimo de 12 anos de estudo; 50% das escolas públicas deverão oferecer educação em tempo integral, a fim de atender pelo menos 25% de todos os alunos da educação básica; formação de 60 mil mestres e 25 mil doutores por ano ao final de sua vigência. Vale ressaltar que os royalties do petróleo do pré-sal deverão garantir a execução do Plano Nacional de Educação, pois a Lei prevê a destinação de 75% dos recursos obtidos por meio da extração do petróleo e 50% do excedente em óleo para a educação.

Enfatizam ainda que algumas conquistas ainda se impõem, como a regulamentação em legislação específica do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) – com vistas à definição do investimento por estudante, anualmente, para que se efetive uma educação de qualidade e as complexas relações entre as diferentes esferas de governo – federal, estadual e municipal- no tocante a elaboração (ou reelaboração) dos Planos estaduais e municipais de educação.

Desta forma, esse estudo busca traçar uma análise comparativa dos Planos de Educação Nacional, Estadual de São Paulo e de três municípios da Região do Grande ABC Paulista, a saber: Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, a fim de compreender se tais municípios, ao definirem suas políticas públicas educacionais atendem ao que é determinado pelos planos Nacional e Estadual de educação. Tal análise se refere a Meta 1, que trata sobre a etapa da Educação Infantil, e que possibilitou o descortinar de prioridades subentendidas em categorias a posteriori selecionadas pelos pesquisadores, a fim de possibilitar a análise da meta e das estratégias por meio da técnica de análise de conteúdo apoiada em Bardin (1977, 1994) e Franco (2008). A relevância de se examinar elementos textuais de Planos Municipais de Educação já elaborados e aprovados por Lei, conforme ideia apontada por Martins e Pimenta (2014, p. 210) parte do pressuposto que os mesmos são “fontes relevantes para se examinar potencialidades e limites de municípios na elaboração de diretrizes políticas públicas para a educação, institucionalizando-as em instrumentos de planejamento”.

Cabe aqui destacar que dos planos aqui analisados apenas o município de Santo André não dispõe de exemplar do documento nos sites da Assembleia Legislativa do estado de São Paulo, do Tribunal de Contas do Estado, da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), das Secretarias Municipais de Educação e das Câmaras Municipais, encontrando-se o mesmo por via impressa, sendo distribuído gratuitamente pela própria prefeitura do município. Todos os demais foram facilmente encontrados nos sites das redes próprias e/ou em sites governamentais.

1.1. Percurso metodológico

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Conforme explanado anteriormente, tendo em vista que os Planos Municipais de Educação são fontes relevantes para se examinar a potencialidade de municípios brasileiros na capacidade institucional para elaboração de diretrizes de políticas públicas para a educação, institucionalizando-as em instrumentos de planejamento, tal estudo buscou identificar as características textuais, com base na análise de conteúdo (BARDIN, 1977, 1994) e Franco (2008). Assim, procurou-se organizar os dados e agrupá-los em categorias, entendidas como "operações de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e por reagrupamento segundo critérios previamente definidos (BARDIN, 1994, p. 117)

A partir da elaboração de um quadro comparativo entre os cinco planos selecionados para o estudo, a saber: Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 13005/2014), Plano Estadual de Educação do estado de São Paulo (PEE – Lei 16.279/2016) e dos Planos Municipais de Educação de Santo André (Lei 9.723/15), São Bernardo do Campo (Lei 6.447/15) e São Caetano Do Sul (Lei 5.316/15), os conteúdos de cada estratégia da Meta 1 de cada um dos Planos de Educação foram organizados por meio de categorias possibilitando a análise dos mesmos. Estas categorias foram estabelecidas a posteriori pelos pesquisadores e seguem descritas abaixo:

- Acesso
- Permanência
- Avaliação
- Taxa de freq.
- Elaboração curricular
- Infraestrutura
- Formação profissional
- Inclusão
- Transição EI/EF
- Parceria entre secretarias
- Busca ativa
- Educação tempo integral
- Orientação às famílias
- Valorização da etapa EI
- Garantia aos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

- Acesso à tecnologia
- Quantidade aluno/ sala

A partir do estabelecimento dessas categorias, os pesquisadores buscaram em meio às redações das estratégias de cada um dos Planos Educacionais estudados, relacionar o objetivo contido em cada uma das estratégias às categorias selecionadas. Muitos dos conteúdos poderiam ser classificados em mais de uma categoria, pois se encontravam repetidos, compondo itens diferentes. Ao fim de tal análise chegou-se ao seguinte resultado identificado no quadro 1:

Quadro 1: resultado da análise dos planos educacionais

PNE: 17 estratégias. Categoria mais evidente Acesso (10)	**PEE:** 21 estratégias (plano mais extenso) Categoria mais evidente Acesso (9)	**SA:** 15 estratégias (plano mais exíguo) Categoria mais evidente Acesso (7)	**SBC:** 20 estratégias Categoria mais evidente Acesso (9)	**SCS:** 16 estratégias Categoria mais evidente Acesso (9)

Fonte: elaborado pelos autores

Assim chegou-se a seguinte quantificação das categorias na relação evidenciada no quadro 2:

Quadro 2: Quantificação das categorias das estratégias da Meta 1 dos Planos Municipais de Educação (PMES) dos Municípios de Santo André (Lei 9.723/15), São Bernardo Do Campo (Lei 6.447/15) e São Caetano Do Sul (Lei 5.316/15) em consonância ao Plano Estadual de Educação (PEE – Lei 16.279/2016) e ao Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 13005/2014).

Categorias estabelecidas a posteriori sobre as estratégias dos planos referentes a META 1	Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 13005/2014)	Plano Estadual de Educação (PEE) (Lei 16.279/2016)	SANTO ANDRÉ (SA) (Lei 9.723/15)	SÃO BERNARDO DO CAMPO (SBC) (Lei 6.447/15)	SÃO CAETANO DO SUL (SCS) (Lei 5.316/15)
Acesso	**10**	**9**	**7**	**9**	**9**
Permanência	**1**	**-**	**-**	**1**	**1**
Avaliação	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**
Taxa de freq.	**1**	**-**	**1**	**1**	**1**
Elaboração curricular	**1**	**1**	**-**	**1**	**3**
Infraestrutura	**-**	**4**	**2**	**3**	**1**
Formação profissional	**2**	**2**	**1**	**3**	**2**
Inclusão	**1**	**1**	**-**	**1**	**1**
Transição EI/EF	**1**	**1**	**-**	**1**	**1**

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Parceria entre secretarias	**3**	**3**	**3**	**3**	**3**
Busca ativa	**1**	**1**	**-**	**1**	**1**
Educação tempo integral	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**
Orientação às famílias	**-**	**1**	**2**	**1**	**-**
Valorização da etapa EI	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**
Garantia aos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**
Acesso à tecnologia	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**
Quantidade aluno/ sala	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**

Fonte: elaborado pelos autores

1.2 A análise dos Planos Nacional, Estadual e Municipais

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo implementou, entre os anos de 1996 e 2003, medidas, programas e projetos destinados a estreitar e articular relações entre o estado e os municípios a fim de possibilitar a elaboração dos Planos Municipais de Educação (MARTINS, 2004). Em 2003, a SEESP enviou um modelo de Plano aos municípios que foi divulgado e discutido, servindo de roteiro, contendo uma parte inicial, onde se era solicitado o registro de aspectos históricos da localidade e um diagnóstico dos sistemas/redes de ensino, para que os municípios, por meio de suas Secretarias de Educação e/ou Diretorias de Ensino, iniciassem a elaboração de seus respectivos documentos. Em continuidade indicava o estabelecimento de metas para superação de problemas no fluxo e no desempenho de alunos, expansão de matrículas na educação básica, avaliação docente, avaliação institucional e avaliação da política educacional do município, incluindo-se o próprio monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação.

De posse dos dados quantificados os pesquisadores realizaram a análise por meio da técnica de análise de conteúdo apoiada nos estudos de Bardin (1977, 1994) e Franco (2008), objetivando a interpretação de tais dados pela percepção dos pesquisadores. Vale ressaltar que o conhecimento acumulado pelos pesquisadores sobre o tema, influenciam as possibilidades e a profundidade da análise, sobretudo pela diversidade textual encontrada nos documentos oficiais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

De início destacou-se no próprio quadro as categorias que foram mais encontradas nas estratégias dos referidos planos e a partir desses destaques deu-se a interpretação dos dados, pelos pesquisadores. É preciso apontar que, guardadas as diferenças textuais, alguns elementos comuns puderam ser identificados, conforme observado no quadro 3.

Quadro 3: Destaques para as categorias encontradas nas estratégias dos Planos de Educação analisados.

Categorias estabelecidas a posteriori sobre as estratégias dos planos referentes a META 1	Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 13005/2014)	Plano Estadual de Educação (PEE) (Lei 16.279/2016)	SANTO ANDRÉ (SA) (Lei 9.723/15)	SÃO BERNARDO DO CAMPO (SBC) (Lei 6.447/15)	SÃO CAETANO DO SUL (SCS) (Lei 5.316/15)
Acesso	10	9	7	9	9
Permanência	1	-	-	1	1
Avaliação	1	1	1	1	1
Taxa de freq.	1	-	1	1	1
Elaboração curricular	1	1	-	1	3
Infraestrutura	-	4	2	3	1
Formação profissional	2	2	1	3	2
Inclusão	1	1	-	1	1
Transição EI/EF	1	1	-	1	1
Parceria entre secretarias	3	3	3	3	3
Busca ativa	1	1	-	1	1
Educação tempo integral	1	1	1	1	1
Orientação às famílias	-	1	2	1	-
Valorização da etapa EI	-	-	1	-	-
Garantia aos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento	-	-	-	1	-
Acesso à tecnologia	-	1	-	-	-

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quantidade aluno/ sala e/ou profissional	**-**	**-**	**1**	**1**	**-**

LEGENDA

categorias	**Maior quantidade de indicação de ações para o aspecto destacado.**
categorias	**Indicação de ações em todos os planos analisados.**
-	**Sem ações para o aspecto mencionado**

Fonte: elaborado pelos autores

Frente a toda análise realizada pelos pesquisadores observa-se que os Planos Educacionais estudados apresentam certo discurso homogêneo em todas as fontes e indicam a realização de pesquisas pela própria secretaria de educação, para obedecer à demanda orientada, além de enfatizar muitos aspectos relacionados à categoria denominada “Acesso”.

De fato, para se atingir a Meta 1 que trata sobre a Universalização da Educação Infantil, faz-se necessário por parte das Secretárias de Educação que o acesso seja ampliado. Contudo destaca-se nas estratégias que outros aspectos igualmente importantes acabam sendo pouco evidenciados. Não basta ter o acesso sem infraestrutura adequada, sem a qualidade desejada, sem a formação permanente dos profissionais de educação desta etapa, a adequação da quantidade de crianças por sala e por profissional (aspecto este intimamente ligado à qualidade), a garantia do Direito da criança à aprendizagem e ao desenvolvimento, haja vista ser esta a fase crucial no desenvolvimento do ser humano. Entretanto em se tratando da última categoria mencionada (garantia do Direito à aprendizagem e ao desenvolvimento), apenas o município de São Bernardo do Campo indica ação neste aspecto, conforme redação da estratégia 1.16: “Colaborar com a União e Estado de São Paulo, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º da Lei Federal nº 13.005, de 2014, a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que configuram a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil”.

Falando ainda sobre o acesso, este está atrelado ao aspecto da permanência e neste tocante podem-se evidenciar na análise realizada que os únicos planos que

abordam essa dimensão são o plano nacional e dos municípios de São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. Em se tratando da Avaliação Institucional destinada a etapa todos os planos indicam a realização de tal avaliação. São Caetano do Sul, já têm essa prática dentro do contexto educacional de sua Rede de Ensino, Santo André, realizou essa avaliação pela primeira vez em 2019 e em referência ao plano de São Bernardo do Campo não foram encontrados dados sobre essa avaliação no site da Rede de Ensino. (https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/).

Todos os planos, exceto o plano estadual fazem menção sobre o acompanhamento da frequência, para acesso e permanência das crianças, bem como ao acompanhamento e atendimento a essa taxa de frequência.

Santo André é o único município que não faz nenhuma menção sobre a inclusão nas estratégias da meta referente à Educação Infantil. Talvez pelo fato de Santo André ter como um de seus princípios educativos uma educação inclusiva desde 1997. Dentro de cinco prioridades anunciadas para gestão municipal pelo governo da época, destaca-se a “prioridade à educação como direito fundamental para o exercício da cidadania e como condição indispensável para o acesso e a permanência no mercado de trabalho.” (SANTO ANDRÉ, 1997, p. 5). Neste mesmo documento, em carta de apresentação escrita pelo ex-prefeito Celso Daniel, encontra-se uma menção à construção de uma nova qualidade da educação pública dentro de um princípio de gestão democrática e, de um processo permanente de avaliação permitindo a eficácia e aperfeiçoamento em um projeto de Educação Inclusiva que respeitasse, valorizasse e estimulasse a diversidade. Atualmente Santo André possui uma gerência de Educação Inclusiva composta por PAEIs (professores Assessores de Educação Inclusiva) que supervisionam e acompanham o processo educacional das crianças com deficiência nas escolas regulares e as PAEEs (professores de Atendimento Educacional Especializado), que atendem os alunos no contraturno em salas de Recursos Multifuncionais. Neste mesmo aspecto, o município de São Bernardo do Campo conviveu com a dualidade educacional de escolas regulares e escolas especiais até 2009, quando a gestão municipal assumiu acabar com os espaços segregados, localizados em bairros mais nobres da cidade. Atualmente a cidade ainda possui unidades específicas para o atendimento de alunos que não tiveram condições de fazer parte da educação inclusiva devido à idade e ao grau de suas deficiências, a saber: Escola Municipal de Educação Básica Especial EMEB

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Rolando Ramacciotti, a EMEB Marly Buissa e a EMEB Neusa Bassetto. Em 2012 ocorreu a implantação de cinco escolas polos de atendimento para alunos com surdez. Já São Caetano do Sul atende a educação inclusiva, mas também realiza o Atendimento Educacional Especializado, atendendo as ações previstas no Decreto nº 7611/11, contando para esse atendimento com os espaços destinados às salas de Recursos Multifuncionais.

Um aspecto que tem chamado à atenção de especialistas em Educação Infantil é o da Transição da Criança para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com O 3° Relatório de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, em seu item V – Reflexão sobre o Currículo (BRASIL, 2007, p. 6 apud ARCE; MARTINS, 2007, p. 40) afirma que os conteúdos trabalhados no primeiro ano, deste novo Ensino Fundamental, de nove anos, não devem ser o mesmo que se trabalhava no Ensino Fundamental de oito anos, pois o educando desta fase atual é de agora 6 anos e ainda não responde com seriedade e compromisso às atividades conteudistas. Referente a essa categoria observa-se que as políticas públicas da etapa apresentam a mesma preocupação dos especialistas e estudiosos da temática, pois somente o plano de Santo André não apresenta nenhuma estratégia indicando essa transição.

Outro aspecto fortemente evidenciado em todos os planos faz menção às parcerias entre as secretarias e aos órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, aqui denominado na categoria “parceria entre as secretarias”. Todos os planos analisados apresentam três ações cada para o estabelecimento desta parceria. Ao que parece, as secretarias municipais de educação vêm lançando mão, cada vez mais, de medidas de apoio e proteção realizadas em conjunto com outras secretarias do próprio município e/ou do governo estadual e federal, com vistas a ampliar as possibilidades de contornar/solucionar problemas gerados em função de contextos socioeconômicos (programas de parceria de renda), busca ativa das crianças em idade de Educação Infantil e foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade.

Sobre a categoria “Busca ativa”, todos os planos, exceto o Plano Municipal de Educação de Santo André apresentam esta intenção, interpretada como a busca pelas crianças de 4 e 5 anos que ainda não se encontram matriculadas, conforme exemplo extraído da estratégia 1.18 do plano de São Bernardo do Campo: “Promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à Educação Infantil [...]”. Com o advento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da pandemia tal ação foi bastante realizada pelos gestores escolares, na busca pelas crianças e famílias que não tiveram acesso às interações remotas propostas pelas Unidades Escolares.

Todos os planos apresentam ao menos uma estratégia indicando a educação em tempo integral para a referida etapa, atribuindo-se assim a importância dos gestores municipais pela ampliação da permanência da criança de 0 a 3 anos, o dia todo no espaço educacional, conforme observa-se a redação atribuída ao indicado pelo PEE aos municípios em sua estratégia 1.21: “Estimular inicialmente, matrículas em período parcial para crianças na etapa da creche e ampliar progressivamente o tempo escolar, à medida que a meta de atendimento seja alcançada.” Ou ainda atribuindo a escolha pelo tempo de permanência da criança na escola para a família, como se pode verificar na redação da estratégia 1.19 do PME de São Bernardo do Campo:

> “Ampliar gradativamente a oferta de vagas em tempo integral na Educação Infantil, de acordo com a demanda manifesta na região, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, preservando o direito de opção da família, garantindo o respeito as necessidades específicas das crianças, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.”

Em referência a categoria “orientações às famílias” o que fica evidente é que o PNE não indica nenhuma ação nesse sentido, sendo seguido pelo município de São Caetano do Sul. Tal menção só é observada no PEE, sendo adotada pelos municípios de Santo André, que apresenta duas ações para essa orientação e o município de São Bernardo do Campo, contendo uma ação para este aspecto. A meta 1.16 do PEE apresenta a seguinte indicação: “Fomentar a implementação [...] de programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade.” A indicação realizada pelo PEE considera apenas às famílias das crianças de 0 a 3 anos, sobre o desenvolvimento infantil. Já o município de São Bernardo do Campo indica que tais programas de orientação e apoio às famílias seja destinado ao atendimento de crianças até os 5 anos, conforme redação da estratégia 1.16: “Implementar e ampliar em até 2 (dois) anos do início deste PME, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 5 (cinco) anos de idade; O PME de Santo André apresenta

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

duas estratégias para esta categoria, a saber: estratégia 1.8: “Qualificar as parcerias com as diferentes secretarias que subsidiam o desenvolvimento integral das crianças, em programas de orientação e apoio às famílias, ao longo de toda a vigência deste Plano Municipal” e 1.9: “Criar e implantar um protocolo de compromissos entre as secretarias afins à educação infantil para atender, de forma qualificada, as crianças e subsidiar as famílias no desenvolvimento integral das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos”. De acordo com as redações observa-se que o município de Santo André não determina a idade específica para o atendimento às famílias dos programas de orientação de apoio, deixando assim subentendido que esses programas atenderão a todas as famílias de crianças da Educação Infantil. Entretanto o município avança neste tocante ao apresentar a intenção pela criação de um protocolo de compromissos entre as secretarias afins à educação infantil para subsidiar as famílias no desenvolvimento integral das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, corresponsabilizando assim a educação do município pelo desenvolvimento das crianças desta etapa. Vale aqui ressaltar ainda que esta ação, assim como as descritas na categoria “busca ativa” foram ações de suma importância no contexto de Educação Remota.

Em relação a categoria “acesso à tecnologia” chama atenção o fato de apenas o PEE fazer menção para ação voltada a esse aspecto. O fato é que a época de elaboração de tais documentos não se tinha ideia do quão necessário seria para o contexto vivenciado atualmente que os municípios tivessem adotado ações que pudessem minimizar toda a dificuldade encontrada a partir de 2020, com a educação remota.

O fato é que a etapa de Educação Infantil passou a ser entendida como primeira etapa da Educação Básica a partir da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, que em seu artigo 29 traz a indicação: “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” Contudo a etapa atendida preferencialmente em Creches (0 a 3 anos) ainda não é obrigatória conforme indicação do inciso I do artigo 3 da mesma lei: I - educação básica

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;

Neste sentido se observa o pouco tempo de valorização da etapa na esfera educacional, bem como algumas vertentes ainda ligadas a assistência social, conforme o histórico da etapa em questão.

Sobre os aspectos referentes ao currículo da etapa, no sentido de promover mudanças educacionais, a BNCC (Base nacional Comum Curricular) indica uma elaboração ou reestruturação curricular e neste tocante São Caetano do Sul é o plano que mais apresenta estratégias com esta preocupação. Santo André não traz nenhuma estratégia neste sentido, mas teve seu Documento Curricular elaborado coletivamente, dentro do princípio da gestão democrática, implantado nos anos de 2017 e 2018 e implementado a partir de 2019.

Em se tratando da infraestrutura o plano que mais faz menção nesse sentido é o PEE, talvez pelo fato de as escolas dos três municípios estudados terem escolas bem aparelhadas e equipadas, os governantes não atribuíram tanto importância a este aspecto. Destaca-se aqui o fato de o PNE não apresentar nenhuma estratégia com este aspecto, mas ainda termos no Brasil escolas com infraestrutura bastante precárias.

Sobre a categoria “formação permanente de professores”, pode-se afirmar que esta é outra categoria de grande importância nas políticas públicas nacional, estadual e dos municípios. Todos os planos analisados apresentam ações para a formação profissional e apenas o PME de Santo André aborda apenas uma estratégia nesta categoria, os demais planos indicam duas ou mais ações para a formação permanente desses profissionais. Salienta-se ainda que apenas dois dos municípios analisados assinalam a necessidade de se estabelecer parcerias com universidades locais para oferta de ações de formação continuada e/ou de formação inicial a docentes que ainda não tenham curso superior. Tal indicação é observada na estratégia 1.5 do plano Municipal de Santo André: “Buscar e efetivar parcerias com instituições de ensino superior para promover a formação inicial e continuada em nível superior dos (as) profissionais da educação infantil” e na estratégia 1.9 do Plano Municipal de São Bernardo do Campo: “ Promover a formação inicial e continuada, em parceria com IES, com reconhecido renome, dos (as) profissionais da Educação Infantil, garantindo,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior e especialização na área de atuação.

A categoria "Quantidade de criança por sala" é indicada apenas pelos municípios de Santo André e São Bernardo do Campo. Santo André é o único que faz menção quanto a quantidade de crianças por profissional para cada faixa etária para que se possa realizar um atendimento de qualidade, conforme se constata na redação atribuída a estratégia 1.6:

"Garantir, em todas as instituições educacionais públicas, privadas e conveniadas, na modalidade de educação infantil, a relação de proporção numérica professor-aluno (quadro abaixo), considerando os pareceres e orientações do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, bem como os espaços físicos adequados

ciclo	Criança por professor
Berçário	6
1º inicial	8
1º final	12
2º inicial e final	20

Já o município de São Bernardo do Campo apresenta em sua estratégia 1.20 a preocupação em reduzir gradativamente a quantidade de crianças por sala e de com a organização das fases, estabelecida pela própria rede de ensino: "Reduzir gradativamente a quantidade de aluno por sala de acordo com a faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, sendo 20 (vinte) alunos por turma do Infantil III, e 25 (vinte e cinco) alunos por turmas de infantil IV e V, até o final deste PME.

2. Contexto do estudo: A Região do Grande ABC

O Grande ABC é uma área situada na região metropolitana do estado de São Paulo. Possui 635 km² e 2,5 milhões de habitantes em sete cidades: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

Para o estudo realizado foram selecionados apenas os três municípios economicamente mais ricos da região para se ter uma breve ideia sobre quais aspectos estão priorizados para qualificar a Educação Infantil na região, por

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

intermédio de políticas públicas, tais como os planos municipais, e se estes atendem as determinações dos planos nacional e estadual de educação.

A fim de contextualizar a região onde se localizam as cidades em que as políticas públicas educacionais foram analisadas, apresenta-se o Quadro 2 com algumas características demográficas dos três municípios.

Quadro 2: características demográficas dos municípios selecionados.

Município	**População**	**Área territorial Km2**	**PIB (milhões)**	**Posição do PIB**	**IDH-M 2010**	**Anos médio de estudo**	**Acesso à internet (%)**
Santo André	704.942	175,781	17.664.718	33ª	0,815 (8º)	10	72,7
São Bernardo	805,895	409,478	36.337.338	14ª	0,805 (16º)	10	81,7
São Caetano	156.362	15,33	11.762.744	48ª	0,862 (1º)	11	73,4

Fonte: elaborado pelos autores

Vale ressaltar que a análise de políticas públicas se torna relevante pelo fato de contribuir de maneira positiva com a sociedade, demonstrando aspectos das mesmas que proporcionem mais conhecimentos para profissionais da área e a todos os interessados pela temática, prezando pela qualidade da educação como peça fundamental para o crescimento da sociedade.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. A construção e a revisão participativa de Planos de Educação / São Paulo: Ação Educativa, 2013, 1ª edição.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Organização de J. Beauchamp. S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: Desafio para uma Educação Igualitária E Federativa. **Educação & Sociedade**, vol. 29, núm. 105, septiembre-diciembre, 2008, pp. 1187-1209. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, Brasil

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação. Disponível em: <www.mec.gov.br/conae/>. Acesso em: maio 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: uma reflexão provocativa ao debate. IN: O sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos pós o Manifesto, 2014.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

MARTINS, Ângela Maria. O processo de municipalização no Estado de São Paulo: um novo desenho da política educacional? In: MARTINS, Angela; OLIVEIRA, Cleiton; BUENO, Maria Sylvia S. (Org.). Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 151-177.

MARTINS, Angela Maria e PIMENTA, Cláudia Oliveira. Planos Municipais de Educação de regiões metropolitanas: análise de fontes oficiais. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 210-217, maio-ago. 2014

OLIVEIRA, Vanessa. São Bernardo leva a educação especial para atender aluno em sua comunidade. Publicado em 26 de Jul de 2012, página oficial da prefeitura. In: https://www.saobernardo.sp.gov.br/busca?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_returnToFullPageURL=http%3A%2F%2Fwww.saobernardo.sp.gov.br%2Fweb%2Fsbc%2Fbusca%3Fp_auth%3DJGInIe2q%26p_p_id%3D3%26p_p_lifecycle%3D1%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_state_rcv%3D1&_101_assetEntryId=179202&_101_type=content&_101_urlTitle=sao-bernardo-leva-a-educacao-especial-para-atender-aluno-em-sua-comunida-1&inheritRedirect=true. Acesso em 05 de jul. 2021.
SANTO ANDRÉ. Educação Inclusiva: Plano 1997. Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional – Gestão 1997-2000.

SÃO CAETANO DO SUL. Programa de Inclusão Escolar. Post publicado na página oficial da prefeitura em 01 de janeiro de 2021. In: https://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/page/programa-de-inclusao-escolar. Acesso em 05 de jul. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.5.20 ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS MATÉRIAS DO CLIPPING DE EDUCAÇÃO 2012 – 2018

Jussara Maria Tavares Puglielli Santos[2876]

Maria Tereza Carneiro Soares[2877]

RESUMO

Tem-se por objetivo apresentar os resultados de um levantamento analítico sobre o conteúdo de matérias jornalísticas referentes aos anos finais do Ensino Fundamental, no período de 2012 a 2018, disponibilizadas no Clipping de Educação. Tal seleção constitui esforço paralelo e decorrente de pesquisa voltada ao estudo da literatura acadêmica sobre a organização do trabalho pedagógico nessa etapa de ensino no período 2012-2017. Justifica-se a escolha da temática por essa ser uma etapa da escolarização obrigatória considerada secundarizada pelas políticas educacionais. A coleta de matérias jornalísticas se fez a partir do clippingdeeducacao.blogspot.com, por ser um serviço aberto e gratuito e dada a abrangência das fontes (notícias por e-mail, portais, revistas e jornais). Os dados - dia/mês/ano de publicação, fonte, título da notícia e endereço eletrônico – foram lançados inicialmente numa planilha do Excel. Posteriormente, destacou-se, de cada matéria o trecho com informação relativa aos anos finais do Ensino Fundamental para, depois, construir-se o comentário analítico iluminado pela literatura afim. No período definido foram localizadas vinte matérias. Dessas, dezessete (85%) tinham autoria ou autores identificados. Quanto aos gêneros jornalísticos, a maioria das matérias era de caráter informativo: notícias. Identificaram-se quatro de reportagens. Conclui-se que nas matérias jornalísticas analisadas os anos finais do ensino fundamental aparecem como pouco investigados, e do conteúdo das mesmas depreendeu-se que o presente artigo poderia ter como título: “Anos finais do Ensino Fundamental: de ‘esquecidos’ a uma ‘fase de oportunidades’”. Isso porque o conteúdo das matérias reflete também o contexto atual no qual os limites das relações público /privado estão se reconfigurando.

Palavras-chave: Políticas Educacionais Brasileiras. Ensino Fundamental II. Reconfiguração das Relações Público/Privado. Matérias jornalísticas. Produção científica.

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo tem por objetivo apresentar resultados decorrentes de um levantamento analítico do conteúdo de matérias sobre os anos finais do Ensino Fundamental no período de 2012 a 2018 disponibilizadas no Clipping de Educação. Ele se constitui numa iniciativa decorrente, realizada paralelamente ao desenvolvimento, de uma pesquisa que investigava a presença de dimensões da organização do trabalho pedagógico na produção acadêmica (2013 /2017) sobre os anos finais do Ensino Fundamental em que se evidenciou uma produção acadêmica

[2876] Pós-doutorado, UFSC e jades@hotmail.com
[2877] Doutorado, USP e mariteufpr@gmail.com

pequena, mas, bem superior nos programas de pós-graduação da área multidisciplinar/ensino.

O ano inicial do período definido para o referido levantamento se justifica pela publicação, salvo melhor juízo, de uma das pesquisas mais abrangentes sobre os anos finais do ensino fundamental datada de 2012, tendo sido promovida pela Fundação Victor Civita e realizada pela Fundação Carlos Chagas. Para justificar tal avaliação importa reportar o texto do Relatório Final dela, que tinha por título "Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual". Nele também se enunciava seu objetivo: "estudar a situação dos anos finais do Ensino Fundamental, investigando dados quantitativos e qualitativos para obter um panorama amplo sobre como se constitui esse segmento de ensino nas escolas públicas do país, apontando algumas de suas especificidades e seus desafios e subsidiar novos estudos" (DAVIS et al., 2012, p. 7). Como parte do processo de divulgação dos resultados desse estudo, as pesquisadoras autoras apresentaram na Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), do ano de 2013, um artigo relacionado aos resultados da pesquisa anteriormente referenciada, com o título: "Os Esquecidos anos finais do Ensino Fundamental: políticas públicas e a percepção de seus atores" (DAVIS et al., 2013).

Esse mesmo artigo, cujo título é bastante revelador dos resultados obtidos pela referida pesquisa, é citado no Relatório Final de outra pesquisa, realizada em 2015, promovida também pela Fundação Victor Civita, mas realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), contando com a parceria do Itaú BBA, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco e Instituto Península. Essa pesquisa intitulada "Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos" teve por objetivos descrever e analisar as políticas curriculares para os anos finais do Ensino Fundamental dos estados brasileiros e do Distrito Federal.

O ano de término do período considerado, 2018, justifica-se pelo fato de ter sido marcado pelas eleições gerais no Brasil: presidência, governadores, senadores e deputados federais. A realização das eleições gerais demarca a vigência das políticas educacionais em curso.

Para realizar a coleta das matérias relacionadas com os anos finais do Ensino Fundamental, consideraram-se aquelas divulgadas pelo Clipping de Educação,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

clippingdeeducacao.blogspot.com, por duas razões: porque afirma, em sua página, ser um “serviço aberto e gratuito - Resumo das notícias diárias publicadas na internet cujo assunto tenha relação com educação”. E mais, por indicar as fontes consultadas, a saber: Notícias por e-mail: Câmara Federal, Senado, Agência Brasil, Fapesp, Nova Escola, Clipping Editau, Sinpro-sp, Carta Capital, BBC Brasil, Zenit, Olhar Digital. Portais: MEC, Portal EBC, CGC Educação, Terra, iG, G1, Globo Online, Uol, R7, Aprendiz, Jornal Nacional, Jornal Hoje, Jornal da Globo, Bom Dia Brasil, Revista Exame, Todos Pela Educação, Porvir, Nota 10, Universia Brasil, Carta Educação. Revistas: IstoÉ, Veja Online, Gestão Universitária. Jornais: Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo, O Povo (CE), Hoje em Dia (MG), Correio Braziliense e Gazeta do Povo (PR).

Os dados - dia/mês/ano de publicação, fonte, título da notícia e endereço eletrônico – foram inicialmente lançados numa planilha do Excel. Posteriormente, destacou-se, de cada matéria o trecho com informação relativa aos anos finais do Ensino Fundamental para, depois, construir-se o comentário analítico.

A realização desse levantamento tinha por primeiro e mais geral objetivo verificar a presença ou não de matérias jornalísticas sobre e/ou diretamente relacionada com os anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que, do ponto de vista da produção propriamente acadêmica, Davis et al. (2012, p. 07) indicaram ser pouco presente: “estudar esse nível de ensino se constitui numa tarefa bastante difícil.” A primeira razão de tal avaliação é o fato de que “há pouquíssima literatura que trata sobre essa fase de ensino, seja em nível nacional, seja em nível internacional.” Além dessa primeira intenção, importava verificar a frequência com a qual os textos jornalísticos se apresentavam, suas fontes, e, principalmente, o conteúdo dessas matérias.

No período definido foram localizadas vinte matérias, a saber: em 2012 (4); 2013 (1); 2014 (2); 2015 (2); 2016 (2); 2017(4) e em 2018 (5). Dessas, dezessete (85%) delas tinham autoria ou autores identificados. As fontes mais presentes foram: O Globo (4); Portal do MEC (3); VEJA online (3); Agência Brasil EBC (2); Todos pela Educação (2). Quanto aos gêneros jornalísticos, a maioria das matérias tinha caráter informativo: notícias. Identificaram-se quatro de reportagens: uma trazia a entrevista de uma pesquisadora, em 2013; outra, publicada no ano de 2016, articulava informações de pesquisas, dados estatísticos e opiniões de gestores públicos, de

representantes de organizações não governamentais, de uma pesquisadora pós-graduada e de uma professora universitária; um artigo publicado em revista online, de 2017, que apresentava dados estatísticos, gráficos, quadros ilustrativos e opiniões de gestores e especialistas com formação pós-graduada no país e fora dele e, por fim, uma matéria que buscava relatar o que havia sido debatido no seminário internacional realizado em Brasília em setembro de 2017. Nela, além de informações estatísticas, das opiniões de especialistas, de gestores públicos, de representantes de fundações e de alunos, trazia inserções de tipo "Leia mais" seguidas de endereços eletrônicos que encaminhavam para sites que traziam sugestões por eles divulgadas.

Quanto ao conteúdo, verificou-se de imediato a predominância de matérias comentando os resultados do IDEB para os anos finais do Ensino Fundamental, seguidas daquelas que faziam menção a pesquisas realizadas ou subsidiadas por Fundações de empresas familiares brasileiras e de reportagens que conjugavam informações, gráficos e opiniões de gestores públicos e membros de organizações não governamentais

2 SOBRE O CONTEÚDO DAS MATÉRIAS JORNALÍSTICAS

Para apresentar o conteúdo das matérias utilizou-se o critério temporal. As informações por elas trazidas foram sumariadas por uma das autoras e inseridos apontamentos e comentários destacando aspectos principais, importância e significados e/ou fazendo referências para contextualizar as matérias.

Constatou-se que das quatro notícias localizadas no ano de 2012, três delas diziam respeito aos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Em 30/08/2012, o jornal O Globo publicou uma notícia intitulada: "Anos finais do ensino fundamental são esquecidos por políticas públicas. Pesquisa da Fundação Victor Civita conclui que o país prioriza as primeiras séries da educação". Muito embora já tenha sido feito referência a essa pesquisa, nesse texto, com a finalidade de justificar a escolha do ano de 2012 para iniciar o levantamento de notícias de que trata o presente artigo, importa salientar o quanto o título dado à notícia expressa o principal resultado daquela pesquisa ou o mais propalado deles, mesmo porque em 04/07/2012 o MEC, por meio da Portaria n. 867, havia instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No ano de 2013 foi localizada uma única matéria sobre os anos finais do Ensino Fundamental, publicada pelo iG, em 24/09/2013.Trata-se de uma entrevista com a pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. A matéria intitulada "Anos finais do ensino fundamental precisam ser repensados: diz pesquisadora", traz como destaque a afirmação: "Superintendente do CENPEC critica a falta de políticas específicas para esses alunos" referindo-se aos que frequentam essa etapa da escolarização básica. Cabe ressaltar que as considerações feitas pela entrevistada acerca da ausência de políticas para essa etapa do Ensino Fundamental, efetivaram-se num contexto marcado pela instituição de duas políticas nacionais: uma voltada à etapa inicial do Ensino Fundamental e outra à etapa que sucede os anos finais do Ensino Fundamental.

Considerando esse mesmo contexto, faz-se interessante notar que, a primeira notícia localizada em 2014, publicada pela Agência Brasil EBC, em 27/05/2014, tinha por título: "Paim planeja lançar pacto nos anos finais do Ensino Fundamental". Afirmava-se já no início do texto: "O Ministério da Educação (MEC) planeja lançar um pacto para a melhoria dos anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano. Um grupo de trabalho já se reúne na pasta com esse objetivo, disse hoje (27) o ministro Henrique Paim no 6º Fórum Nacional Extraordinário dos Dirigentes Municipais de Educação, em Florianópolis". Cabe ressaltar que, talvez, a curta permanência de José Henrique Paim no Ministério da Educação (de 03/02/2014 até 1º/01/2015) tenha contribuído para que, naquele momento, não se efetivasse o referido pacto e a questão não mais tivesse presença dentre as notícias relacionadas com os anos finais do Ensino Fundamental, até 2018. A segunda notícia localizada no ano de 2014 em O Globo, em 05/09/2014, tinha por título: "Governo não atinge metas do IDEB (2013) para o ensino médio e nem para os anos finais do ensino fundamental".

Em 2015, a primeira notícia do dia 30/03, publicada pelo jornal Correio Braziliense, tinha por título: "Estudo aponta quais são as principais reclamações dos professores", e como destaque: "Pesquisa realizada pela Fundação Lemann mostra que indisciplina e a defasagem de aprendizagem dos estudantes são problemas recorrentes no ensino fundamental brasileiro". Tal pesquisa, foi realizada "em parceria com o Instituto Paulo Montenegro e Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE)" e integra o quarteto daquelas referenciadas nesse texto, relacionadas aos

anos finais do Ensino Fundamental, realizadas entre 2012 e 2015. Elas tinham, dentre os promotores, segmentos institucionais associados às consideradas "empresas familiares nacionais", tais como: Fundação Victor Civita; Instituto Península, Fundação Lemann.

A segunda matéria do ano de 2015, datada de 18/08/2015, foi publicada no Portal do Todos pela Educação e tem por título: "Base Nacional Comum tratará a Educação como um direito, afirma secretário da Educação Básica".

O jornal Folha de São Paulo publicou, em 28/04/2016, uma reportagem intitulada: "Ignorado por políticas públicas, ensino fundamental 2 tem baixa qualidade". O teor do título dado à matéria reproduz duas importantes questões reveladas por pesquisas como as já referenciadas nesse texto e reafirmadas a cada edição dos resultados da Prova Brasil. No entanto, há posicionamentos de dirigentes, como o do Presidente da União dos Secretários Municipais de Educação, à época, Aléssio Costa Lima: "Sentimos falta de um programa nacional para os anos finais do fundamental". E mais: "A maioria dos municípios não tem capacidade para investir nas escolas. O dinheiro está com a União".

A segunda notícia de 2016 foi publicada pelo O Globo, em 25/11/2016. O conteúdo de seu título permite compreender o significado desse nível de ensino em relação à população brasileira: "52% dos brasileiros estudaram até o Ensino Fundamental; outros 12,9 milhões são analfabetos."

Em 08/05/2017, a Revista Educação, online, publica uma matéria com o seguinte título: "Anos finais do ensino fundamental continuam marcados por altos índices de abandono, reprovação e baixo aprendizado". O título vem acompanhado do seguinte destaque: "Dados do Censo Escolar 2016 mostram que é entre o 6º e 9º ano que problemas ganham robustez estatística". Curioso é que no texto se faz referência a pesquisa promovida pela Fundação Victor Civita de 2012 para reforçar a manutenção daquela configuração dos anos finais do Ensino Fundamental quando considerados os dados estatísticos de 2015.

Na mesma data de 27/09/2017, tanto o Portal do MEC, quanto o do Porvir, publicam informações sobre um evento: "Seminário Internacional Desafios e Oportunidades para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil". No Portal do MEC a notícia recebeu o título de "Encontro aborda desafios dos anos finais do Ensino Fundamental". Ainda segundo o texto do Portal do MEC o referido seminário foi

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

promovido pelo MEC, Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Instituto Inspirare.

No Porvir o título da reportagem é: “Fundamental 2 precisa olhar para a adolescência como uma fase de oportunidades”. O título vem seguido do seguinte destaque: “Seminário em Brasília (DF) reúne gestores educacionais para debater os desafios e as possibilidades para os anos finais do Ensino Fundamental”. Importa destacar que o conteúdo se apresentou organizado por subtítulos e entre o primeiro relacionado “aos desafios” e o segundo sobre “a voz dos adolescentes” intercalou-se um “Leia mais: Plataforma gratuita apóia construção de soluções para o ensino fundamental”. E entre o segundo e o terceiro subitens (“Fase de oportunidades”), inseriu-se outro “Leia mais: Guia apoia educadores a envolver alunos nas decisões das escolas”.

Ainda em 2017 foram localizadas mais duas notícias publicadas na revista VEJA online e em 21/12/2017 o Estadão conteúdos, divulga uma informação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**:** “Metade dos brasileiros só tem ensino fundamental”.

Interessante notar que em 2018 das cinco notícias publicadas três guardam relação com o conteúdo que predominou no período analisado. A quarta notícia, em 01/11/2018, divulgada pelo O Globo, em matéria enviada “por Itaú Social”, tinha o seguinte título: “Situação dos últimos anos Ensino Fundamental exige atenção”. O conteúdo da matéria indica “- matrículas: 14,2% a menos entre 2013 e 2017; - distorção idade série 24,2% ao ano; - reprovação mais abandono do 6º ao 9º ano de 12,6% em média; - pouco investimento de políticas específicas e – pouca atenção dos pesquisadores”. Tais indicações servem para introduzir e mesmo justificar uma iniciativa tomada pelo Itaú Social e Fundação Carlos Chagas de lançar um Edital de Pesquisa: “Anos Finais do Ensino Fundamental – adolescências; qualidade e equidade na escola pública”, oferecendo financiamento de R$ 3,60 milhões para financiar quatorze trabalhos, por dois anos.

A última notícia, datada de 27/11/2018, e publicada pela Agência Brasil EBC, se refere, nessa data tão próxima do final do ano letivo de 2018, assim como do final do tempo dos mandatos gerais de governantes no país, ao lançamento, pelo Ministério da Educação, de uma Plataforma Digital para melhoria do Ensino Fundamental,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

incluindo formação e apoio aos docentes dos anos finais dessa etapa da Educação Básica. A notícia não explora possíveis vinculações com a iniciativa privada.

3 REFLETINDO SOBRE OS SIGNIFICADOS DO CONTEÚDO DAS MATÉRIAS

Ao findar a apresentação do conteúdo das matérias localizadas no período de 2012 a 2018 sobre os anos finais do Ensino Fundamental, teve-se a impressão de que o título do presente artigo poderia ser outro: “Anos finais do Ensino Fundamental: de ‘esquecidos’ a ‘fase de oportunidades’”. Isso porque a leitura do conjunto dessas matérias permitiu perceber que no início do período predominavam as informações sobre a ineficiência dessa etapa da Educação Básica, além da publicação dos resultados de uma importante pesquisa indicando tanto a configuração dos anos finais do Ensino Fundamental, quanto a ausência de políticas públicas voltadas a eles, sendo patrocinada por uma das fundações brasileiras de cunho familiar. Destaca-se que a cada publicação dos resultados do IDEB, realimentava-se essa mesma argumentação, tanto nas notícias, quanto nas reportagens, reforçada por opiniões de gestores públicos, de diretores de organizações não governamentais, de representantes de fundações, de especialistas pós-graduados no país e fora dele e professores.

Além disso, pelo menos duas outras pesquisas foram divulgadas: uma voltada ao estudo dos currículos dos anos finais do Ensino Fundamental e outra para dar voz aos professores quanto às dificuldades por eles percebidas no Ensino Fundamental. A culminância desse processo parece se iniciar em 2017, quando se anuncia a realização de um seminário internacional, promovido por agentes públicos e privados, do qual participaram cerca de 150 pessoas, “entre secretários estaduais e municipais de educação, órgãos como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), coordenadores de ensino fundamental, fundações de apoio à qualidade do ensino, jornalistas e diversos especialistas em educação”, segundo o disposto no Portal do MEC de 27/09/2017.

Nessa direção, as duas últimas notícias de 2018 indicam iniciativas privadas de financiamento à pesquisa sobre os anos finais do Ensino Fundamental e o lançamento, pelo Ministério da Educação do Programa Escola do Adolescente operado a partir de uma Plataforma Digital visando a formação e apoio aos docentes

dessa etapa de ensino, sem que no corpo da notícia se evidenciem possíveis vínculos com a iniciativa privada, mesmo que tal lançamento tenha se dado em novembro do referido ano.

Evidentemente, essa é apenas uma possível leitura feita sob a influência do contexto no qual se aprovou tanto a Reforma do Ensino Médio, quanto a Base Nacional Comum Curricular no qual a esfera pública e esfera privada vêm (re) configurando suas relações, particularmente no campo educacional. A considerar os resultados de pesquisas relacionadas com essa temática, tais como: ADRIÃO (2009); ADRIÃO et al (2015); GANDIN e LIMA (2015); FERREIRA e SILVA (2015) e SANDANIEL e RUIZ (2017), parece haver uma importante e significativa aproximação entre a esfera do privado mediada pelos sistemas apostilados de ensino e formação de professores que incluem a venda de uma gama de serviços diretamente para administrações municipais, por enquanto, nas Regiões Sul e Sudeste do país, que apresentam bons níveis de indicadores sócio econômicos.

E mais, já há pesquisas investigando as implicações dessas iniciativas na reconfiguração também do trabalho do professor, tal como relatam Gandin e Lima (2015). Esta forma de relação público/ privado parece ser, no entanto, apenas uma expressão de suas múltiplas dimensões, caso se admitam as considerações feitas por Martins e Krawczyk (2018, p. 1) quando identificam “indícios de um novo estágio de reestruturação do espaço público e de suas instituições” no qual “o empresariado busca o fortalecimento da capacidade de execução do aparelho estatal e institucional, tomando as rédeas desse processo, em nome da necessidade de controle social”, pois segundo as referidas autoras, “essa atuação não se resume apenas à realização de negócios com o governo, mas também (e cada vez mais) se centra em transmitir a ideologia empresarial nesse importante espaço das crianças e jovens (futuros trabalhadores)”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar essas breves reflexões sobre o conteúdo das matérias jornalísticas relacionadas aos anos finais do Ensino Fundamental no período considerado, faz-se necessário dar destaque a um paradoxo: de um lado, a desconsideração da realidade do ensino dos anos finais do Ensino Fundamental, tão só explorada quando da apresentação dos indicadores de qualidade, e de outro, a priorização de ações

voltadas à oferta de Ensino Médio pelas políticas educacionais, ao menos nos últimos dez anos. Aparentemente o Ensino Médio é tratado "em separado" da cruel seletividade que se opera no interior do atendimento educacional oferecido nos anos finais do Ensino Fundamental. Tal condição desconsidera por completo a importância dada à adolescência por estudiosos como Vygotsky. Conforme salienta Duarte,

> "Vygotsky considerava que a adolescência seria um momento de salto qualitativo em termos da capacidade de pensar de maneira conceitual. A adolescência seria, nesse sentido, uma fase decisiva de formação da concepção de mundo por meio da apropriação de sistemas teóricos que não podem ser dominados sem o desenvolvimento do pensamento conceitual". (DUARTE, 2016, p. 1568).

No entanto, segundo o mesmo autor, são necessárias condições sociais e educacionais que promovam esse desenvolvimento potencial. A existência de tais condições implica a consideração da responsabilidade social expressa também no aparato institucional voltado a assegurar a oferta de atendimento educacional, porque as limitações da materialidade na qual se dá o referido atendimento educacional podem restringir as possibilidades contraditórias da educação escolar, em particular, quanto à definição sobre o quê, o porquê e o para quem ensinar o quê.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza. **Relatório final do projeto de pesquisa Fapesp**: Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privado no estado de São Paulo. São Paulo: Fapesp, 2009.

_____. GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena; PAIVA, Gustavo e XIMENES, Salomão. **Relatório de Pesquisa:** Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação.

DAVIS, C. L. F; TARTUCE, G. L. B. P.; ALMEIDA, P. C. A de; SILVA, A. P. F. da. **Os esquecidos anos finais do Ensino Fundamental**: Políticas Públicas e percepção de seus atores. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia, 2013.

DUARTE, Newton. Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento em Vygotsky. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.13, n.4, p.1559-1571, out./dez. 2016.

GANDIN, Luís Armando; LIMA Iana Gomes de. Reconfiguração do trabalho docente a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 20, n. 62, jul.-set. 2015.

FERREIRA, Valéria Silva; SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da. Expansão dos

sistemas de ensino privados nos sistemas educacionais públicos municipais de Santa Catarina. **Acta Scientiarum**: Human and Social Sciences. Maringá, v. 36, n. 2, p. 199-2016, July-Dec, 2014.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA/ FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Anos Finais do Ensino Fundamental**: aproximando-se de sua configuração atual. São Paulo, Julho 2012. Relatório Final.

MARTINS, Erika Moreira & KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento 'Todos pela educação'. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.31, n.1, p. 4-20, jun. 2018.

SANDANIEL, Anieli; RUIZ, Maria José Ferreira A parceria publico- privada e a aquisição de 'sistemas de ensino' no Município de Sertanópolis, 2017– Pr. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23870_12395.pdf. Acesso em: 15/04/2018.

21.5.21 ARTICULAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A GESTÃO ESCOLAR: EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO INTEGRAL

Estefani Baptistella[2878]

Lilian Soares Alves Branco[2879]

RESUMO

O presente estudo é composto por reflexões realizadas a partir da temática de monografia do curso de Especialização em Gestão Educacional de uma universidade pública federal do Rio Grande do Sul, juntamente com as reflexões realizadas na disciplina de Gestão, Planejamento Educacional e Projeto Político Pedagógico do curso já referido. A partir disso, a problemática da pesquisa busca responder a seguinte questão: Como a gestão escolar interfere nos processos de implementação da Educação Integral escolas? O objetivo geral foi analisar como a gestão escolar interfere nos processos de implementação da Educação Integral nas escolas. A metodologia para desenvolvido do estudo foi de cunho bibliográfico. Os principais aportes teóricos citados foram: Luck (2007) que define o conceito de gestão; Veiga (2003) que reflete sobre a ampliação da jornada escolar e Oliveira e Menezes (2018), que discutem sobre a gestão escolar com compartilhamento de ideias. Evidencia-se com o estudo, que a gestão escolar e a Educação Integral devem caminhar no mesmo sentido, na busca de articular os tempos e espaços, juntamente com os princípios da Educação Integral, para alcançar a formação integral dos estudantes, da mesma forma que, a gestão necessita ser democrática em suas ações e manter-se em constante inovações, a fim de alcançar uma boa qualidade da educação na escola.

Palavras-Chaves: Educação Integral. Gestão Escolar. Organização Escolar

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta reflexões acerca da temática de monografia do curso de Especialização em Gestão Educacional de uma universidade pública federal, juntamente com reflexões e discussões realizadas na disciplina de Gestão, Planejamento Educacional e Projeto Político Pedagógico do curso já referido. Para isso, foi realizada um pesquisa de cunho bibliográfico nos textos disponibilizados durante o semestre para a realização desde estudo, buscando aproximações com a temática de estudo que está relacionada com a gestão escolar das escolas municipais de tempo integral de Santa Maria/RS.

[2878] Discente do curso de Especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria(UFSM). Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM). E-mail: estefanibaptistella@gmail.com

[2879]Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM). E-mail: lilian.sabranco@gmail.com

A escolha pela temática se justifica pois, atualmente, muitas discussões tem como eixo central a situação da qualidade e democratização da educação brasileira e, com isso, uma concepção de educação emerge nestas discussões: a Educação Integral. Essa se caracteriza por ser uma proposta de aumento do tempo em que a criança permanece na escola para além das 4 horas diárias garantidas por lei, 200 dias letivos.

O acréscimo de tempo proposto na Educação Integral deve ser preenchido com atividades lúdicas e de formação cidadã, de modo a trabalhar com atividades diferenciadas daquelas já realizadas no turno regular. Porém, para que isso possa ocorrer, é necessário um maior número de professores com formação adequada, para desenvolvimento das práticas pedagógicas, como também uma infraestrutura apropriada, para que se possa potencializar esse tempo integral na escola.

Diante do exposto, elenca-se a problemática para essa pesquisa: Como a gestão escolar interfere nos processos de implementação da Educação Integral escolas? A partir do problema, o objetivo geral é analisar como a gestão escolar interfere nos processos de implementação da Educação Integral nas escolas.

DESENVOLVIMENTO

A constituição de territórios educativos diferenciados remete a uma Educação Integral de qualidade com formação integral dos alunos, ou seja, em que seja efetivado uma mescla de atividades e não fragmentações. As experiências, fatos, vivências, percepções podem ser trabalhadas nos diferentes tempos e espaços em diferentes oportunidades educativas.

A partir de um currículo baseado na integração dos conhecimentos e na interdisciplinaridade, a Educação Integral efetiva-se na escola buscando o desenvolvimento social, político, econômico e cultura. Aliado a isso, a gestão democrática proporciona um constante diálogo na sua prática dentro da escola. Dessa forma,

> No universo escolar, na medida em que a qualidade da gestão escolar se mensura também pelos níveis de democracia e de diálogo presentes na instituição, com vistas a se enxergar a escola como um espaço de construção da cidadania. (SOUZA, 2019, p.274)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sendo assim, a Educação Integral vem para caracterizar a formação integral dos alunos dentro da escola. Destaca-se que, no atual Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), a meta 6 estabelece: “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica a ser alcançada até 2024”.

Para a efetivação dessa meta, é necessário que as escolas compreendam os princípios da Educação Integral e a representação da organização das propostas educacionais e, isso não se resume em mais tempos do aluno dentro da escola, pois assim estaríamos apenas prendendo as crianças nas escolas e dando “mais do mesmo” (ARROYO, 2012).

A diferença entre Educação Integral e Tempo Integral deve ser dita. O Tempo Integral consiste somente na organização de uma escola pública que oferte mais tempo de horas de escola em que o objetivo é de cumprir com a sua função social de permitir às crianças, adolescentes e jovens o acesso por mais tempo ao conteúdo curricular. Já a Educação Integral, como já mencionada, busca a formação integral do aluno em diversos aspectos, articulando teoria e prática, associadas ao desenvolvimento dos seus princípios.

Desta forma, a Educação Integral torna-se uma discussão polêmica, pois é necessário novas adaptações na organização escolar, da mesma maneira que novas articulações entre tempo e espaço e uma gestão escolar que possibilite constantes formações, além de transformações.

Para isso, a gestão necessita manter-se em constante inovação encontrando novos métodos para resolver os problemas enfrentados com mudanças para aumentar a boa relação entre escola, família e comunidade buscando uma articulação entre os saberes, os tempos, os espaços e a comunidade. Segundo Oliveira (2009), o trabalho coletivo de elaboração do planejamento e do Projeto Político Pedagógico é pressuposto do conceito de gestão democrática, na qual, os docentes participam efetivamente das decisões do cotidiano escolar.

Nas discussões sobre Projeto Político Pedagógico e Educação Integral, destacam-se quatro aspectos orientadores e também questionados no tempo integral, são eles: a indicação de um aumento progressivo da jornada escolar na direção do tempo integral, a valorização de experiências extraescolares, a vinculação entre o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

trabalho escolar e a vida em sociedade e a defesa de uma gestão democrática na escola (TITTON E PACHECO,2015).

Em relação ao Projeto Político Pedagógico, a autora Veiga (2003), mostra a inovação desse como uma preocupação no sistema educativo, ou seja,

> [...] melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor. Essa preocupação se expressa muito bem na tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente. (VEIGA, 2003, p. 139)

A inovação assemelha-se com a Educação Integral. Inovar é levar algo diferente para dentro da escola, ocasionando um nova maneira de organizar o sistema e a Educação Integral sendo uma inovação, implementada nas escolas com vários objetivos, dentre eles, elevar a qualidade do ensino, com docentes capacitados e uma rede escolar eficiente, com vivência democrática e produzindo um entusiasmo na participação escolar.

Para isso, o professor precisa buscar uma relação que aconteça de forma conjunta, ou seja, onde aconteça um compartilhamento de experiências, descobertas conjuntas, respeito à cultura, à história, aos gostos e aos sonhos individuais, articulando a relação ensino e aprendizagem. Um professor que seja (trans)formador em sua didática em sala de aula, em que os alunos sintam-se acolhidos por ele.

Da mesma maneira que a Educação Integral representa a mudança em prol de uma boa qualidade educacional, proporcionado uma aprendizagem com sentido e significado para os alunos, desse modo,

> a ampliação da jornada escolar representa também a garantia do direito a outros tempos e espaços educativos, considerando a educação como direito e garantia de aprendizagens significativas e formação humana na integralidade dos sujeitos. (VEIGA, 2003, p. 140)

Com a implementação da Educação Integral, novos modos de (re) inventar o tempo de viver na escola está sendo constituído, ao mesmo tempo que, os espaços estão sendo inovadores e atrativos para uma aprendizagem significativa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Desse modo, a ressignificação dos tempos e espaços na escola possibilita aos alunos compartilhar mais suas vivências, experiências e conhecimentos, transformando o contexto educacional num espaço de aperfeiçoamento de uma formação integral dos alunos que estão inseridos nesse espaço.

Podemos entender a organização escolar como uma parte da escola que reúne pessoas que interagem entre si, com o propósito de alcançar objetivos educacionais que favorecem a comunidade em que a escola estiver inserida. Ou seja,

> A organização escolar refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos. (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2010, p. 316).

Para que isso se consolide, a organização escolar precisa caminhar no mesmo sentido da gestão escolar, ou seja, buscar a articulação dos princípios e instituir os mecanismos a fim de pôr em prática na organização dos tempos e espaços na escola.

As autores Oliveira e Menezes (2018), discutem sobre a gestão escolar com compartilhamento de ideias, ou seja, a participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola. Da mesma maneira, Oliveira (2014) faz referência aos docentes, que sua organização na escola e em sala de aula possam dar condições de desenvolver a autonomia dos alunos e o seu interesse em seguir aprendendo ao longo da vida, dentro e fora da escola.

Para que isso se concretize, a gestão escolar tem papel fundamental, pois precisa englobar todos esses princípios e instituir maneiras de pôr em prática, buscando melhorias na organização dos tempos e espaços da escola. De modo igual que,

> Gestão escolar é um conceito construído historicamente, impregnado de valores e significados específicos trazidos dentro de um contexto político e educacional, os quais vêm sendo construídos e reconstruídos nos últimos anos[...]. (OLIVEIRA E MENEZES, 2018, p.897)

Dada a importância da gestão escolar na implementação efetiva da Educação Integral, faz-se necessário retomar Luck (2007) que nos define gestão como:

> O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. (LUCK, 2007, p.13)

A gestão tem uma de suas metas consolidadas na ação e transformação na escola. Essa se concretiza na articulação, mobilização, organização e do conjunto escolar, para alcançar uma boa satisfação na qualidade da educação e das ações realizadas pelo sistema de ensino (LUCK, 2008). Tendo em vista que a qualidade da Educação Integral advém de uma gestão comprometida e compartilhada, os diversos aspectos da gestão também fazem parte desse estudo. Dessa forma,

> O princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de forma a garantir qualidade para todos os alunos. O processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico. (OLIVEIRA E MENEZES, 2018, p.880).

Assim, a construção do PPP não é somente função do gestor, mas de toda comunidade escolar, não é um mero documento, é o registo da identidade escolar, elaborados com a participação de sujeitos críticos, participativos e atuantes, para que tenham consciência da posição que ocupam na constituição da comunidade escolar.

Da mesma maneira que o gestor tem de estar aberto as mudanças que ocorrem na educação, com princípios democráticos, investindo na boa qualidade presente na educação de sua escola, bem como, na investigação da importância das melhorias nos tempos e espaços da escola. No entanto, para torna-se necessário o desenvolvimento de ações articuladas da política educativa escolar, o que requer a capacidade de diálogos, ou seja, é necessário propiciar condições para que a prática da gestão seja desenvolvida.

Salienta-se que durante o processo educacional, manifestam diferentes competências educacionais que possuem articulação com o contexto em que a escola está inserida. Desse modo, a qualidade pode ser medida a partir de instrumentos qualitativos, ponderando a formação de professores como por exemplo, visando uma boa qualidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões realizadas e as considerações trazidas para a produção desse estudo, apresenta-se algumas considerações finais sobre a temática da pesquisa da escrita da monografia, com investigações desenvolvidas na disciplina de Gestão, Planejamento Educacional e Projeto Político Pedagógico, a fim de atender o

objetivo desse trabalho que foi analisar como a gestão escolar interfere nos processos de implementação da Educação Integral nas escolas.

Durante as referidas discussões, constatou-se que a Educação Integral, embora seja um termo que está aparecendo nas discussões sobre educação atualmente, é a formação integral do aluno dentro da escola e fora dela, interligando conhecimentos e conteúdos, enquanto escola de tempo integral é aquela que pode desenvolver a Educação integral ou apenas caracteriza mais tempo na escola para as crianças.

Para uma boa procedência da Educação Integral, é necessário que a gestão escolar seja articuladora no processo de implementação, cumprindo seu papel com eficiência, sendo democrática e participativa no seu desempenho.

A gestão escolar democrática faz-se na prática, na construção coletiva da organização escolar, na tomada de decisões, para a definição de objetivos e estratégias, a partir de uma democracia direta ou representativa. Por isso, faz-se necessário a importância da efetiva participação dos profissionais da educação nos processos de gestão dentro de escola, para uma maior abrangência de conhecimentos para elevar a qualidade educacional.

Sendo articuladora de todo o processo que venha a acontecer dentro da escola, a gestão analisa os processos em que estão sendo desenvolvidos, pensando na democracia e pressupor que todos envolvidos tem capacidade de representar seus próprios interesses e sugestões na busca de uma qualidade educacional.

Portanto, a escola de tempo integral é uma forma de fazer com que a criança se socialize com conhecimentos e atividades que sejam significativas para ela, visando assim, uma escola de tempo integral que assuma os princípios da Educação Integral na sua organização escolar, na qual a gestão se uma para estabelecer e alcançar novas percepções e supere os desafios que a implementação da Educação Integral traz para seu currículo.

Em vista disso, as escolas de tempo integral, com uma gestão democrática, participativa e inovadora, com tempos e espaços ressignificados, possuindo em sua organização escolar a autonomia com uma efetiva participação dos segmentos escolares, é uma boa possibilidade de elevar os índices de qualidade educacional na Educação Brasileira.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. O direito a tempos-espaços de um justo digno viver. In. MOLL, J. MOLL. J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação Sociedade,** Campinas, v. 18, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>.

LUCK, H. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. (Série Cadernos de Gestão, vol. I)

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. (Série Cadernos de Gestão, vol. II).

MOLL, J.; LECLERC, F.E.G. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v.25, n.88, p.17-49, jul./dez. Brasília: 2012. Disponível em: < http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2583>

OLIVEIRA, D. A. D. Os docentes no Plano Nacional de Educação: Entre a valorização e a desprofissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 447-461, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/452>.

OLIVEIRA, I. C.; MENEZES, I. V. **Revisão de Literatura: o Conceito de Gestão Escolar**. Cadernos de Pesquisa. v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018.

SOUZA, A. R. **As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira.** Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 271-290, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601470>.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. **Diálogos Possíveis à Construção de Projeto Político e Pedagógico na Perspectiva Contemporânea da Educação Integral.** Educação em Revista. Belo Horizonte: v.31, n.04, p.135 – 153. Outubro-Dezembro, 2015.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma Relação Regulatória ou Emancipatória.** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.5.22 AS COMISSÕES DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E SUA RELEVÂNCIA NESSE PROCESSO

Tatiane Oliveira Santos Nascimento[2880]

Silvio César Nunes Militão[2881]

RESUMO

Diante da determinação do vigente Plano Nacional de Educação sobre o monitoramento contínuo e a avaliação periódica dos Planos Municipais de Educação (PMEs), este artigo propõe-se apresentar como os 16 municípios que pertencem a uma região do interior paulista estão organizados quanto à materialização de seus planos. Para tanto, envidou-se a responder à questão norteadora: o que dizem os documentos legais dos municípios dessa região sobre o processo de acompanhamento seus PMEs? Esta pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que busca compreender a articulação das municipalidades para a efetivação de suas políticas educacionais. Pautou-se na metodologia de estudo descritiva e na análise documental, em que se realizou a busca de documentos legais que formalizassem a instituição de órgãos responsáveis para o acompanhamento dos planos municipais. O trabalho está embasado em Dourado (2017) e Bordignon (2009) para a compreensão da temática. Na análise dos documentos, pode-se apreender que, na região estudada, há o envolvimento dos Conselhos Municipais de Educação, Fóruns Municipais de Educação e das Comissões locais, que trabalham, mesmo que burocraticamente, no processo de materialização das metas e estratégias de seus planos como uma política pública. Este estudo também mostrou que considerável parcela de municípios dessa região não divulgou ações quanto ao processo de monitoramento e avaliação de seu Plano Municipal de Educação.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação. Monitoramento. Avaliação. Comissões. Materialização.

1 INTRODUÇÃO

A universalização do acesso à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988 e por outros instrumentos legais, como a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996), perpassa pela garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acesso à escola e que encontrem nela condições satisfatórias de aprendizagem.

Assegurar esse direito à educação requer ceder significado a ela, isto é, garantir qualidade de ensino que possa transformar a vida do indivíduo. Sendo a educação um direito constitucional, logo existe a necessidade de planejar e

[2880] Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Presidente Prudente). E-mail: tatiane.santos@unesp.br
[2881] Professor titular da Universidade Estadual Paulista (Unesp/Presidente Prudente. E-mail: scnmilitao@gmail.com.

acompanhar a sua materialização, pois o curso histórico da educação nacional é reflexo de um campo de disputas e confrontos multifacetados que repercute até hoje.

Com o intuito de romper com o caráter descontínuo das políticas públicas educacionais que transitam no país, em 25 de junho de 2014, é sancionada a Lei nº 13.005, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência decenal, de 2014 a 2024. O Plano também busca consolidar o efetivo Sistema Nacional de Educação. Para isso, atribuiu-se em seu Art. 8º aos estados, o Distrito Federal e aos municípios, no prazo de um ano após a data de aprovação, a responsabilidade de elaborar ou adequar seus próprios planos decenais de educação para dar suporte às metas constantes no PNE, sendo esses subplanos elos essenciais para o regime de colaboração entre os entes federados, como também importantes artifícios para a configuração do SNE.

Em Nascimento (2018), há uma pesquisa sobre o processo de elaboração dos Planos Municipais de Educação (PME) de uma região do interior paulista, na qual se buscou compreender como foram guiadas as ações e elaborados os planos diante do desafio de atender as normas nacionais sem desconsiderar às especificidades locais. Verificou-se que as municipalidades seguiram normas da esfera federal, mas também adotaram estratégias arbitrárias na configuração do seu texto final.

A aprovação do Plano e a responsabilidade dos municípios de adequarem ou elaborarem seus planos municipais provocou amplo movimento envolvendo ação (des)articulada entre as esferas federadas, sobretudo, as municipais. Essa sinergia coloca o PNE (2014-2024) na posição política e estratégica de condução da política educacional brasileira.

Para o autor, Dourado (2017, p. 40), o Plano assume o lugar central nas políticas públicas "[...] o esforço do Estado brasileiro consiste, portanto, em garantir a materialização do novo PNE como política de Estado e, desse modo, como epicentro das políticas educacionais". E assim, entende-se que o Plano deve ser o fio condutor das políticas educacionais brasileiras, visto que a sua implementação se traduz por meio das ações das diretrizes, objetivos e metas dos Planos Estaduais de Educação (PEEs) e os PMEs.

Diante desse desafio, este trabalho sustenta-se em discutir as determinações contidas no PNE, em especial, sobre o processo implementação PMEs. Como objetivo central, propõe-se apresentar como estão organizados os 16 municípios que

pertencem a uma região do interior paulista, quanto ao processo de monitoramento e avaliação de seus respectivos planos.

Envidou-se a responder à questão norteadora: o que dizem os documentos legais de municípios de uma região do interior paulista sobre o processo de monitoramento e avaliação de seus respectivos PMEs?

Este estudo sobre a materialização dos PMEs é relevante para a gestão educacional e para as pesquisas científicas sobre o tema, pois busca descrever, traduzir e compreender o processo de organicidade, o movimento e o dinamismo das políticas educacionais no âmbito municipal.

2 DESENVOLVIMENTO

Em concordância com Dourado et al. (2016) considera-se que, na recente história da educação nacional, houve avanços na discussão de políticas educacionais e, diante das dimensões territoriais e distintas características socioeconômicas e culturais do país, tornou-se necessário a interlocução entre os entes federados, de forma que pudessem dialogar e propor melhor caminho a ser trilhado.

Desde a aprovação da Lei nº 13.005/2014, um novo desafio foi lançado aos entes municipais referentes à adequação ou à elaboração de seus planos, dado que esse processo requer empenho político e financeiro, como também tomada de decisões, em que os acordos fixados são suscetíveis de verificação.

O artigo 5º desta Lei preconiza que sejam realizados o monitoramento contínuo e avaliações periódicas da efetivação e execução das metas e estratégias dos PMEs, envolvendo as instâncias responsáveis e mobilização social, assim como também aconteceu na elaboração do documento.

Como subsídio a esse exercício, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), disponibilizou o Caderno de orientação para o monitoramento e avaliação dos PMEs (BRASIL, 2016). Este material recomenda que a função de monitorar e avaliar os PMEs seja desempenhada por comissões e equipes técnicas determinadas por ato legal, como os Conselhos Municipais de Educação (CME), os Fóruns Municipais de Educação (FME), as secretarias municipais de educação, comissão do Poder legislativo, dentre outras.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A complexidade da materialização de um Plano com essa dimensão requer um processo que seja monitorado e avaliado continuamente, de forma que contribua para o alcance das metas propostas. O documento (BRASIL, 2016) entende que o monitoramento e a avaliação são etapas que se articulam continuamente em um único processo.

> Dessa forma, entende-se que monitorar e avaliar tornam-se partes constantes de um único processo, ou seja, etapas distintas e complementares que não se realizam isoladamente. Por essa ótica, a avaliação compreende o monitoramento como parte constitutiva e constituinte (DOURADO; GROSSI JUNIOR; FORTADO, 2016, p.456).

Partiu-se desse pressuposto para o desenvolvimento desta pesquisa. Como campo de estudo, utilizou-se documentos de um polo com 16 municípios que pertencem a uma região da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) do interior paulista, são eles: Alfredo Marcondes, Álvares Machado, Anhumas, Caiabú, Emilianópolis, Iepê, Indiana, João Ramalho, Martinópolis, Nantes, Presidente Prudente, Quatá, Rancharia, Regente Feijó, Santo Expedito e Taciba.

Considerando que os documentos são importantes fontes de coleta, buscou-se também materiais na plataforma pública no portal PNE em Movimento que nos permitisse compreender sobre a dinâmica que envolve o monitoramento e avaliação dos PMEs. Desse exercício exploratório, apurou-se que todos os 16 municípios dessa região possuíam planos sancionados como lei, conforme o Artigo 8º da Lei do PNE.

Com o propósito de delinear a pesquisa, procurou-se apreender como essas instâncias estão se organizando para materializar seus planos. Então, numa leitura detalhada do portal como também dos PMEs dessa região, verificou-se que esses municípios designaram comissões responsáveis para dar sequência no desenvolvimento dos seus respectivos PMEs. Entre essas instâncias estão a Equipe Coordenadora, a Secretaria de Educação, a Equipe Técnica, o CME.

A fim de responder à pergunta norteadora, recorreu-se à pesquisa documental como instrumento de coleta de dados. Por meio de rastreamento de sites das prefeituras e das câmaras municipais, de contato por e-mails e telefonemas, houve a busca por documentos normativos produzidos pelos municípios que formalizaram a nomeação dessas Comissões e também pelos responsáveis ou membros dessas municipalidades que estão à frente do acompanhamento dos PMEs.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Propõe-se realizar um estudo de natureza descritiva, pois, segundo Trivinõs (1987), esse estudo descreve com exatidão os fatos, os fenômenos de determinada realidade. Utilizou-se a análise documental como fonte de coletas de dados para dar vigor a descrição do estudo e para "[...] dar forma conveniente e representar de outro modo a informação, por intermédio de procedimentos de transformação" (p.45).

Nesse exercício, encontrou-se nos bancos de dados os seguintes documentos legais: leis, portarias e decretos municipais que formalizaram a existência de equipes responsáveis para desenvolver o processo de monitoramento e avaliação dos PMEs. Procurou-se condensar as informações obtidas nesses documentos em três situações distintas: situação I, Municípios que têm comissão específica formalizada para o Monitoramento e a Avaliação do PME; situação II, Municípios que têm o CME como órgão responsável pelo Monitoramento e a Avaliação do PME; situação III, Municípios que têm o FME como órgão responsável pelo Monitoramento e a Avaliação do PME.

Esse levantamento verificou que há três municípios na situação I: Emilianópolis, Indiana e Quatá. Na situação II, há dois municípios, João Ramalho e Santo Expedito. Por fim, na situação III, está Presidente Prudente, Rancharia, Regente Feijó e Taciba. Em sete municípios, não foi encontrado nenhum documento normativo que formalize uma equipe que acompanha os PMEs.

Após essa apuração, procurou-se aprofundar a análise desses documentos a fim de extrair significados quanto à dinâmica de organização dessas instâncias. Conforme mostrado nos quadros na sequência.

Quadro 1 - Municípios com comissão formalizada

Situação I: Município com Comissão Formalizada				
Município	**Documento**	**Nº membros**	**Segmentos**	**Funções**
Emilianópolis	Portaria nº 987, de 3 de setembro de 2019	15	Representantes da educação Municipal e da seção de Recursos Humanos e finanças.	Elaborar relatórios anuais; dar publicidade aos relatórios; planejar e coordenar a realização de audiências públicas; redigir notas técnicas; e, coordenar a realização do FME.
	Portaria nº 37.370, de 01 de	11	Secretaria de Educação, Representantes da	Elaborar relatórios anuais; divulgar os relatórios; realizar audiências públicas; fazer

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quatá	setembro de 2020		Câmara de vereadores; Pais de alunos e Conselho Municipal da Criança e do Adolescente.	relatórios e redigir notas técnicas; e, coordenar a realização do FME.
Indiana	Portaria nº 03, de 05 de junho de 2017	19	Representantes da educação municipal e estadual; Fundeb; Conselho de Alimentação; Representantes da secretaria de saúde; e, Associação de Pais e Mestres.	Atividades que manifestem a vontade política e administrativa de contribuir e participar da gestão da educação municipal; e, atualizar, acompanhar, monitorar e avaliar o PME.

Fonte: Sites das prefeituras municipais. Construído pelos autores.

Pelo quadro 1, podemos ver que há diversificados representantes da educação municipal envolvidos no processo de acompanhamento do PME. Observa-se também o comprometimento dessas instâncias com a gestão democrática, em que se presencia realização de audiências públicas, publicizar os relatórios e acompanhar a política educacional em vigência.

Quadro 2 - Municípios com Conselho Municipal de Educação

Situação II: Município com o CME				
Município	**Documento**	**Nº membros**	**Segmentos**	**Funções**
João Ramalho	Decreto nº 1481, de 28 de agosto de 2018	12	Representantes da educação, dos pais de alunos e da comunidade.	O documento não determina a função do CME.
Santo de Expedito	Decreto nº 2478, de 10 de outubro de 2019	09	Poder Executivo; Departamento de Saúde; Associação Social; Docentes; Associação de Pais e Mestres; e, Conselho Tutelar.	O documento não determina a função do CME, mas menciona que foi uma determinação do PME.

Fonte: Sites das prefeituras municipais. Construído pelos autores.

Na situação II, se observa que na composição do CME agrega diferentes segmentos, e que a função do CME não é exclusivamente acompanhar o PME. Notou-se também que, ambos os decretos foram criados pós o plano municipal.

Quadro 3 - Municípios com Fórum Municipal de Educação

Situação III: Município com FME				
Município	**Documento**	**Nº membros**	**Segmentos**	**Funções**
Presidente Prudente	Portaria nº 91, de 09 de setembro de 2019	32	Secretaria de Educação; Meio Ambiente; Finanças; Esportes; Assistência Social; Saúde; Cultura; Câmara de Vereadores; Universidades; Promotoria da Infância e Juventude; Diretoria de Ensino; CME; FUNDEB; Sindicatos e Representantes de Pais de alunos.	Acompanhar o PME, por meio de monitoramento contínuo e avaliações periódicas.
Rancharia	Decreto nº 49, de 11 de setembro de 2017	17	Secretaria da Educação; Fazenda; Planejamento; Saúde; Assistência Social; Câmara de vereadores; Movimentos Sociais e Representantes de Empresários.	Acompanhar a política do município, por meio do Monitoramento e avaliação do PME e da coordenação das conferências municipais de educação.
Regente Feijó	Decreto nº 2020 de 04 julho de 2017	28	Membros da Educação; FUNDEB; Câmara dos vereadores; Conselhos (Tutelar, alimentação, Meio Ambiente, Esportes, Assistência Social, Saúde, Jurídico, Pessoa com deficiência e Cultura), Apae e Representantes de Pais de Alunos.	Monitoramento e a avaliação do PME.
Taciba	O nº da Lei está em branco.	26	Poder Executivo; Educação; Saúde; Assistência Social; Pais de Alunos; Conselho Tutelar; Conselho da Criança e do Adolescente; FUNDEB.	Acompanhar a execução do PME e coordenar as conferências municipais de educação para avaliação da efetivação das ações previstas.

Fonte: Sites das prefeituras municipais. Construído pelos autores.

No quadro 3, se nota a amplitude na composição dos representantes e entidades de todos esses municípios. O FME é um estabelecimento do PME e os documentos expressam que essa entidade trabalhará como um canal de comunicação entre a sociedade e o poder público na tarefa de acompanhar o processo de implementação de seus planos municipais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Pesquisar a implementação de PMEs reporta ao fato de o planejamento ser considerado como um processo, uma atividade de acompanhamento contínuo, ao invés de algo concluído. Portanto, a análise desses documentos traduz a dinâmica e a complexidade na organização dos entes municipais para materializar as metas planejadas em seus planos.

Com essa atividade, foi possível constatar que, no processo de monitoramento e avaliação dos PMEs, os procedimentos de orientações estão pautados nos órgãos federais que estabeleceram os indicadores, parâmetros e instrumentos para todo o processo.

Gadotti (1993) aborda que a eficiência do PME só terá êxito na medida em for elaborado, criado e implementado pelos principais agentes da educação municipal sob a coordenação do CME, pois têm o conhecimento da realidade e necessidades locais. Os Fóruns Municipais da Educação (FMEs) e as comissões locais são protagonistas da eficiência do plano, em razão de, assim como o CME, conhecerem as especificidades de seu município.

A visão ampliada dos documentos vai muito além dos registros escritos. Ela traduz que há uma dinâmica de organização dessas instâncias quanto ao acompanhamento dos planos e que esse cortejo perpassa por diversos segmentos municipais, não ficando restrito somente aos membros da educação.

Nota-se também que existem várias competências atribuídas aos CMEs e aos FMEs, além da tarefa de monitorar e avaliar os PMEs. Nos documentos transparecem que nas comissões, nos CMEs e nos FMEs, há representantes de diferentes órgãos e entidades locais, o que pode ser positivo, pois o processo é acompanhado por distintos olhares do âmbito municipal.

Com relação às funções dessas entidades, observa-se que os documentos da situação I determinam a exclusividade das comissões na função de monitorar e de avaliar seus PMEs. Os documentos da situação II não determinam a tarefa dos conselheiros. Por sua vez, a leitura dos documentos da terceira situação revela que foi estabelecido aos FMEs acompanhar a política do município por meio dos PMEs.

O artigo 5º da Lei do PNE determina que, a cada dois anos, o INEP publique estudos com a evolução do cumprimento das metas e estratégias. Este exercício de análise dos dados legais traz a percepção de que há um movimento, mesmo que

burocrático, envolvendo uma ação articulada entre os entes municipais para materializar seus planos.

Dourado, Júnior e Furtado (2016) defendem que monitorar e avaliar são partes indissociáveis, mas, por se tratar de uma prática recente, é um desafio para os agentes públicos estabelecer parâmetros e mecanismos para efetivar o processo de monitoramento e avaliação de programas e políticas. Diante desse cenário, os autores destacam o importante papel dos fóruns nacionais, estaduais e municipais de educação como personagens importantes no processo de implementação do Plano.

Bordignon (2009) também enfatiza a relevância dos agentes responsáveis pelo planejamento e acompanhamento da política na educação local. O autor diz que os CMEs, dada a sua natureza e perfil, teriam condições de ser protagonistas, pois “a articulação sistêmica em rede dos atuais sistemas não se constituiria num supersistema centralista, mas no princípio unificador a conciliar e dar coerência ao nacional com o local” (BORDIGNON, p.122).

Foi possível apurar a democracia transparecendo na conquista do direito à participação da sociedade na política, mesmo que de forma reduzida. Esse fato aponta para um caminho possível e promissor na tradução das políticas públicas no âmbito municipal.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se trazer a dinâmica de organização dos 16 municípios que pertencem a uma região do interior paulista, quanto ao processo de monitoramento e avaliação de seus respectivos planos.

Com o levantamento e uma profunda análise dos dados, percebeu-se que nesta região há envolvimento dos CMEs, FMEs e das Comissões locais em prol da materialização das metas de seus planos. Por ora, esse estudo também mostrou que considerável parcela de municípios dessa região não divulgou suas ações quanto ao processo de monitoramento e avaliação de seus PMEs.

O recolhimento dos dados levanta a hipótese de que, assim como os municípios da região de Cone Sul/MT (CORRÊA, 2019), essas municipalidades estão tendo rasa formação quanto à metodologia para o acompanhamento e execução de seus planos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Embora uma pesquisa documental revele importantes dados ao pesquisador, sabe-se que esses documentos não traduzem fielmente a dinâmica envolta no processo, podendo, em alguns casos, as comissões, os CMEs e os FMEs estar cumprindo apenas uma tarefa meramente burocrática.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município:** sistema, conselho e plano. São Paulo. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Lei 13.005, de 24 de junho de 2014a. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Poder Legislativo, 26 jun. 2014, p. 01, Edição Extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Cadernos de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação**. Brasília, DF: MEC/SASE, 2016. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/pne_pme_caderno_de_orientacoes_final.PDF. Acesso em 10 mar 2021.

CORRÊA, J. C. S. S. Avaliação e Monitoramento dos Planos Municipais de Educação da Região de Cone Sul/MS (2015-2017). 2019.114f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

DOURADO, L.F. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia. Editora da Imprensa Universitária- ANPAE. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; GROSSI JÚNIOR, Geraldo; FURTADO, Roberval Angelo. **Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições**. RBPAE - v. 32, n. 2, p. 449 - 461 mai./ago. 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/67198. Acesso em 10 mar 2021.

GADOTTI, Moacir. e ROMÃO, José E. **Município e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

NASCIMENTO, T. O. S. O Plano Nacional de Educação e os desafios para a elaboração dos Planos Municipais de Educação. 2018. 111 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. Atlas. São Paulo, 1987.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.5.23 AUTONOMIA PEDAGÓGICA DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO: ENTRE O DIREITO E A HETERONOMIA.

Marcos Pedro Rezende[2882]

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir e refletir sobre a autonomia pedagógica conferida às escolas públicas estaduais de São Paulo a partir da contradição entre construção do projeto pedagógico e as regulações que organizam a rede pública estadual paulista. Almejado por muitos dos defensores da escola pública de qualidade, a autonomia da escola, foi finalmente assegurada a partir da Constituição Federal promulgada em 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96. Parte-se da análise dos fundamentos legais, legislação federal e legislação estadual, que determinam a autonomia pedagógica como princípio e direito. Em seguida apresenta as ações heterônomas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que regula o processo educativo com a imposição de um currículo prescrito e a proliferação de avaliações externas que impactam diretamente na elaboração e na execução da proposta pedagógica das instituições escolares. Apresenta a contradição entre a aparência da autonomia pedagógica conferida por normas legais e a essência a partir das práticas regulatórias do sistema. A discussão em torno do tema se complementa com o levantamento bibliográfico e documental como procedimentos metodológicos. Como aporte teórico foram consideradas as proposições realizadas por Adorno (1995), Azanha (1998), Barroso (2005) e Adrião (2006).

Palavras-chave: Escola Pública. Autonomia pedagógica. Proposta pedagógica. Regulação. Heteronomia.

1. INTRODUÇÃO

O uso da palavra autonomia historicamente foi escasso no conjunto das normas legais até a promulgação da Constituição Federal em 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96.

Azanha (1998) faz uma análise histórica do uso da palavra autonomia nos principais documentos legais, afirma o autor que no documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 a palavra foi usada duas ou três vezes e apenas para tratar de temas relacionados a verbas orçamentárias. No Decreto nº 5884/33, que estabeleceu o Código de Educação do Estado de São Paulo, a palavra autonomia é citada uma única vez, para afirmar que o professor deveria ter autonomia didática, mas dentro das normas técnicas. Azanha afirma ainda que nas Leis de Diretrizes e

[2882] Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Mestre em Educação pela UNIFESP; Licenciado em Geografia pela UNICSUL; Licenciado em Pedagogia pela UnG. E-mail: mprdoutorado@gmail.com

Bases da Educação Nacional, respectivamente Lei nº 4024/61 e Lei nº 5692/71 a palavra autonomia não é mencionada (p.11-12).

Apenas com a promulgação em 1988 da Constituição Federal que o tema autonomia relacionado à educação e a escola pública passa a ser tratado. No artigo 206, são elencados, dentre outros, como principios do ensino: a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, princípios estes reafirmados na atual LDBEN e consolidado em seu artigo 15 onde encontramos de forma direta a determinação de que aos sistemas de ensino cabe o dever de assegurar às escolas públicas progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

É condição essencial para a autonomia pedagógica da escola pública a construção e o exercício coletivo da proposta pedagógica, documento responsável por conferir identidade à instituição. Azanha (1998), ao considerar a autonomia da escola e a construção do seu projeto pedagógico, revela o movimento de interferências por parte dos órgãos centrais, tratando-as como unidades homogêneas e desconsiderando as peculiaridades de cada uma:

> A questão da autonomia escolar e de seu desdobramento num projeto pedagógico é, como problema, típico da escola pública que [...] integra uma rede de escolas e, por isso, esta sempre sujeita a interferências de órgãos centrais [...] que tendem a desconhecer a peculiaridade de distintas situações escolares [...]. (p. 15).

A implementação, por meio de regulações, de práticas educativas que impõe às unidades escolares formas padronizadas e homogêneas acaba por naturalizar as ações e, por consequência, não permite a construção coletiva de tempos e espaços para a reflexão, necessária para inserir o contexto na definição dos reais objetivos a serem alcançados por meio da construção coletiva de um projeto pedagógico.

Neste sentido Giglio (2006) apresenta a seguinte observação sobre a imposição de regulações às escolas públicas pelos sistemas de ensino:

> A série de regulações imposta pelos sistemas às escolas produziu ao longo do tempo um apagar do que é a escola, do que fazem os educadores, dos processos vividos, das descobertas realizadas, das frustrações sofridas, enfim de um percurso particular e inconfundível. (p. 44).

No desenvolvimento do trabalho abordaremos a forma de atuação heterônoma da Seduc SP na delimitação das ações pedagógicas das escolas públicas estaduais paulistas por meio da imposição de um currículo prescrito, fragmentado e descontextualizado, da imposição de um regimento escolar comum e da proliferação

de avaliações externas que interferem diretamente na liberdade de ensinar e na autonomia pedagógica das escolas da rede pública estadual paulista.

2. A AUTONOMIA PEDAGÓGICA COMO FUNDAMENTO LEGAL.

A legislação, federal e estadual, que trata da educação aborda a autonomia da escola enquanto um direito e um dever estabelecido.

Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e liberdade de ensinar são alguns dos princípios consagrados na Constituição Federal e na LDBEN, que determina ainda que os sistemas de ensino devem assegurar às escolas públicas a autonomia pedagógica:

> Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica [...] (BRASIL, 1996, art. 15).

A LDBEN afirma que esta autonomia está acompanhada de deveres determinando aos estabelecimentos de ensino a elaboração e execução da sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996, art. 12) e aos docentes incumbindo o dever em participar da elaboração da proposta pedagógica das escolas (BRASIL, 1996, art. 13).

No ano de 2010 a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) publica a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), ao abordar a autonomia da escola afirma que ela é fundamentada na elaboração da sua proposta pedagógica:

> A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares. (Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 43).

O documento afirma ainda que na elaboração do projeto pedagógico deve se considerar: a identidade como instituição, a identidade de seus sujeitos, o entorno, o contexto na qual a escola está inserida:

> Cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico [...], o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes. (Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 43).

O documento DCNEB relaciona os aspectos que devem ser contemplados na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

elaboração do projeto pedagógico pela instituição escolar:

> I - o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo;
> II - a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;
> III - o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-culturaprofessor-estudante e instituição escolar;
> IV - as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico;
> V - a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola; [...] (Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art.44).

O Plano Nacional de Educação (PNE), previsto no artigo 214 da Constituição Federal, elaborado pelo Ministério da Educação, para o decênio entre 2014 e 2024, apresenta, em meio aos objetivos a serem alcançados, na meta 19, a gestão democrática do ensino, e condiciona o seu exercício, dentre outros, a elaboração coletiva do projeto pedagógico pela escola:

> [...] estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos políticos-pedagógicos, currículos escolares, [...]. Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2015, p. 314).

3. A HETERONOMIA COMO PRÁTICA DE REGULAÇÃO PEDAGÓGICA DA SEDUC SP.

Inicialmente é importante chamar a atenção que é dever e é prerrogativa do Estado legislar sobre questões administrativas e pedagógicas, entretanto, este trabalho objetiva trazer ao debate, quando este dever e esta prerrogativa tomam feições heterônomas.

Adorno (1995) ao apresentar sua opinião sobre os modelos ideais de educação chama a atenção para aquela que é uma de suas características, a heteronomia:

> É bastante conhecida a minha concordância com a crítica ao conceito de modelo ideal [...]. Em relação a essa questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da educação dos outros. (p. 153).

O autor faz relaciona a heteronomia como uma ação autoritária, aquilo que é imposto a partir do exterior, neste sentido ao estabelecer um currículo previamente

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

prescrito por meio de legislação, a Seduc SP adota a regulação como prática de atuação e interferência pedagógica nas instituições escolares públicas estaduais.

Sobre a regulação aplicada a educação, Barroso (2005) a relaciona à intervenção do Estado na condução das políticas públicas, que passa a adotar um papel regulador:

> A actual difusão, no domínio educativo, do termo "regulação" está associada, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. (p. 727).

De forma contraditória, a autonomia pedagógica também é objeto de orientações elaboradas pela Seduc SP, no documento Escola de cara nova Planejamento 2000, encontra-se a seguinte consideração sobre a construção da proposta pedagógica:

> Cabe, portanto, à própria escola, em sua proposta pedagógica, definir suas necessidades e conveniências. Na verdade é o coletivo da escola que vai definir todos os seus passos [...]. Não se pode esquecer que a elaboração da proposta pedagógica será o exercício de autonomia [...]. (SÃO PAULO, 2000, p.12)

O documento da Seduc SP confere às escolas, em seu coletivo, a construção da sua proposta pedagógica, a definição de suas necessidades e conveniências, e a elege como condição para o exercício da sua autonomia.

Entretanto, em 2008 a Seduc SP, por meio da Resolução SE nº 76, implementou a proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino fundamental e para o ensino médio, com diretrizes e orientações curriculares comuns a toda a rede. Inaugurava-se então a imposição de um currículo prescrito.

É importante chamar a atenção para a contradição que se apresenta, por um lado existem normas legais que estabelecem a autonomia das escolas públicas como um princípio da educação, por outro lado a Seduc SP estabelece um currículo prescrito comum a todas as escolas. A imposição de um currículo prescrito e comum a todas as escolas da rede pública estadual colide frontalmente com o discurso da autonomia da Escola.

Na proposição de concepção de educação formulada por Adorno encontramos referencia às características e objetivos que ela não deve ter:

> A seguir, assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. (1995, p. 141).

Para o autor a educação não deve ter por objetivo a modelagem de pessoas, nem a mera transmissão de conhecimentos, neste sentido é urgente que a instituição escolar considere o contexto na qual está inserida para definir sua proposta pedagógica de forma que a construção do conhecimento pelo estudante, a partir dos conhecimentos social e historicamente construídos, permita a emancipação e a autonomia.

> É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da educação dos outros. [...] Encontram-se em contradição com a ideia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação da Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua autoinculpável menoridade. (p. 153).

Com o objetivo de verificar o cumprimento do currículo prescrito, a Seduc SP estabeleceu ao longo dos anos formas de acompanhamento contínuo de sua execução: a orientação para que professores coordenadores, vice-diretores e diretores adentrem as salas de aulas e assistam às aulas, a proliferação de avaliações externas em meio ao andamento dos períodos bimestrais: Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) aplicada a cada bimestre e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) aplicada anualmente desde o ano de 1996.

A Seduc SP faz estabeleceu uma racionalidade técnica para impor sua regulação e alcançar o objetivo na construção de um sistema escolar homogêneo e limitador das individualidades e necessidades educacionais pautadas no contexto concreto das escolas.

Marcuse (1973) afirma que a mecanização das ações conduz à remoção das individualidades:

> De fato, o que poderia ser mais racional do que a supressão da individualidade na mecanização de desempenhos [...]; a concentração de empreendimentos individuais em organizações mais eficazes e mais produtivas [...] (p. 23).

O autor chama a atenção para a racionalidade que existe na supressão das individualidades, ao considerar tal referencia para as unidades escolares públicas estaduais, é possível entender o processo, estabelecido pela Seduc SP através da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

imposição de uma heteronomia pedagógica, de eliminação das identidades das instituições escolares.

Às unidades escolares cabe o consenso, o pacto, a partir de determinações estabelecidas pelo órgão central, Gentili (2001) afirma:

> Os governos neoliberais chamam para "pactuar" uma vez que definiram a agenda do futuro "acordo" e que estabeleceram, de forma clara e precisa, os limites que o próprio pacto não poderá extrapolar. (p. 65).

É nesta conjuntura limitada que as escolas elaboram os seus regimentos escolares, calendário para o ano letivo e propostas pedagógicas como simulacro de uma autonomia condicionada.

Neste contexto de limitada concepção de autonomia pedagógica que opera a Seduc SP, centralizando decisões e conferindo às escolas apenas o papel de executá-las. Sobre isto Adrião (2006) afirma:

> O fato de defender a centralização das decisões a respeito dos aspectos pedagógicos põe a nu a limitada concepção da SEE a respeito da autonomia reservada às escolas e explicita uma desconfiança depositada por essa secretaria tanto nos educadores que atuam nas unidades escolares quanto nos seus usuários, como agentes ativos e prioritários nas definições dos projetos pedagógicos. Atribui, pois, o baixo desempenho da rede à inexistência de formas mais "eficientes" de controle, por parte dos órgãos hierarquicamente superiores, sobre o produto da escola. (p. 122).

A pauta da Seduc SP em relação a autonomia das escolas caminha no sentido de adoções de novos mecanismos de controle, que segundo este órgão, não se trata da construção dos projetos pedagógicos e sim de formas mais eficientes de controle por parte dos órgãos hierarquicamente superiores, o que caracteriza a heteronomia, o autoritarismo como principio e a negação, na essência, de qualquer autonomia pedagógica às escolas públicas estaduais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Embora existam fundamentos legais que afirmam que a escola pública de educação básica deve ter autonomia da sua gestão pedagógica, em especial caracterizada pela construção coletiva da sua proposta pedagógica, apresentamos neste trabalho ações da Seduc SP que caminham no sentido oposto.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Desde o ano de 2008 a Seduc SP impõe às escolas da rede estadual um currículo que não dialoga com o contexto social nas quais estão imbricadas as unidades escolares.

Para alcançar seu objetivo de colocar em prática este currículo imposto, a Seduc SP lança mão de uma racionalidade técnica que determina que professores coordenadores, vice-diretores e diretores adentrem às salas de aulas para verificar o seu cumprimento, simultaneamente aplica avaliações externas bimestralmente.

A política pública de educação paulista tende a instituir um sistema educacional monotomo, singular, que elimina as particularidades das instituições escolares por meio de uma regulação intervencionista.

O Estado regulador e avaliador define as grandes orientações e os objetivos a serem atingidos, ao mesmo tempo em que estabelece um sistema de monitoramento para controlar continuamente o processo.

É neste cenário que possível afirmar que a atuação da Seduc SP em relação às escolas se caracteriza como reguladora e heterônoma em relação à gestão pedagógica.

5. REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADRIÃO, T. **Educação e Produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. 1ª Edição. São Paulo: Xamã, 2006.

AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da Escola. **Caderno de História & Filosofia da Educação**, São Paulo, v. II, n. 4, p. 11-21, 1998. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/63.pdf. Acesso 19 jun. 2021.

BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n. 92, p. 725-751, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt. Acessado em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf. Acessado em: 17 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação 2014-2024 Linha de Base. Brasília, DF, INEP, 2015.

Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812. Acessado em 19 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acessado em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 4021, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acessado em: 29 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5292, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências.. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acessado em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 30 abr. 2021.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso.** Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GIGLIO, C. M. B. Projetos Pedagógicos: utopias para fazer caminhar. **Educação Teoria e Prática**, São Paulo, v. 15, n.27, p. 37-49, 2006. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/641/603. Acessado em 03 mai. 2021.

MARCUSE, Hebert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Tradução: Giasone Rebuá. 4ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Lei nº 5884, de 21 de abril de 1933. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado, São Paulo, SP, 03 de maio de 1933. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=131161. Acessado em: 06 de maio de 2021.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Secretaria da Educação. Resolução SE 76, de 07 de novembro de 2008. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. Diário Oficial do Estado, São Paulo, SP, 08 nov. de 2008. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_08.HTM?Time=11/12/2015%2015:25:21. Acessado em: 11 jun. 2021.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Secretaria da Educação. **A construção da Proposta Pedagógica pela Escola**. A escola de cara nova: Planejamento 2000.

Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/constr_prop_p001-017_c.pdf. Acessado em: 25 jun. 2021.

21.5.24 CAMINHOS E PROCESSOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED/MANAUS

Beatriz Ferreira Santiago[2883]

Nataliana de Souza Paiva[2884]

Monica Silva Aikawa[2885]

RESUMO

A Educação Escolar Indígena é legitimada por lei há mais de dez anos, várias regulamentações têm sido criadas para a oferta de uma educação que atenda as especificidades da população indígena. Esta pesquisa foi realizada durante o Programa Institucional de Iniciação Científica - PAIC 2019/2020 e tem como objetivo geral analisar o processo histórico das políticas públicas da educação escolar indígena e os caminhos traçados/conquistados na SEMED/Manaus, trazendo enquanto objetivos específicos; conhecer as políticas públicas nacionais para a educação escolar indígena no Brasil; Compreender as ações realizadas pela SEMED para a oferta da educação escolar indígena em Manaus. Os procedimentos metodológicos centraram-se na abordagem qualitativa com pesquisa documental sobre as políticas públicas de educação escolar indígena nacional e análise documental, onde estudou-se de forma longitudinal as políticas públicas registradas sobre Educação Escolar Indígena no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), no Plano Municipal de Educação - PME (2015-2025), Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus (2017) e Diário Oficial do Município de Manaus (2015-2021), notícias do site da https://semed.manaus.am.gov.br/ e de lives realizadas em 2020 e 2021. Os resultados apontam avanços nas regulamentações do PNE (2014-2024) para a educação nacional, em especial à implantação do sistema nacional de educação e à ampliação do financiamento da educação pública. No PME (2015-2025) da SEMED/Manaus reafirma as diretrizes do Plano nacional de Educação e nas especificidades à educação escolar indígena, reforça a implantação dos territórios etnoeducacionais e destaca um regime de colaboração específica e reafirma o fomento à formação continuada de professores para atendimento educacional especializado nas escolas indígenas. No Diário Oficial do Município de Manaus – DOM, decreta aprovado o PME de Manaus e traz as especificidades firmadas a educação escolar indígena e o registro do surgimento do núcleo de Educação Escolar Indígena na estrutura operacional da SEMED e as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena de Manaus.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação Escolar Indígena. SEMED/MANAUS.

1 INTRODUÇÃO

[2883] Acadêmica do Curso de Pedagogia e Voluntária do PAIC (Programa de Apoio a Iniciação Científica), Universidade do Estado do Amazonas; biasantiago015@gmail.com.
[2884] Mestra em Educação, Universidade do Estado do Amazonas e npaiva@uea.edu.br.
[2885] Mestra em Educação em Ciências na Amazônia, Universidade do Estado do Amazonas e maikawa@uea.edu.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Historicamente, a introdução da instituição escolar entre a população indígena é marcada pela imposição de costumes e negação da identidade dessas populações, porém nos últimos anos a escola nesse âmbito vem ganhando uma ressignificação e se tornando um espaço de valorização dos conhecimentos desses povos e seus saberes tradicionais.

Visto que um dos desafios da educação escolar indígena é se propor um sistema de ensino diferenciado e de qualidade, no sentido de atender as especificidades desses povos e suas diferentes manifestações e culturas, a escola é o espaço de integração nacional que tem por meio através das políticas públicas de atender as demandas desse contexto.

A reivindicação por uma educação escolar que respeite as especificidades das populações indígenas, teve seus direitos reconhecidos no final dos anos 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 ao assegurar, no art. 210. Tem como princípio o respeito pelas especificidades culturais dos povos indígenas, este processo permite que novos conhecimentos sejam acrescentados sem que suas particularidades sejam afetadas, mantendo assim, a cultura dos povos e evitando que elas sejam perdidas.

Assim ao logo dos anos, novas regulamentações foram criadas para a oferta de uma educação específica e diferenciada, visto que a as políticas públicas para a educação escolar indígena são extensões dos conhecimentos da escola.

Os estudos sobre as políticas educacionais no âmbito nacional foram determinantes para o conhecimento e criação de políticas públicas para a educação escolar indígena no Município de Manaus, dessa forma, o trabalho apresenta as políticas para a implementação da educação escolar indígena pela SEMED/Manaus.

Assim, o estudo das políticas implementadas para a educação escolar indígena na SEMED/Manaus justifica-se uma discussão de muita importância, de conhecer os movimentos que se construíram durante os anos para tal discussão, como também as ações voltadas para as 04 (quatro) escolas indígenas na área rural e 17 (dezoito) Centro Municipal de Educação Escolar Indígena - CMEEI de Manaus, grupos que sofrem cotidianamente com a negligência dos seus direitos.

Dessa forma, a direção metodológica da pesquisa foi pesquisa documental em arquivos públicos do Diário Oficial do Município, do site da https://semed.manaus.am.gov.br/ e de lives realizadas em 2020 e 2021, permitindo a

descrição dos caminhos e processos das políticas públicas nacionais para a educação escolar indígena no Brasil e na SEMED/Manaus.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A partir das decisões tomadas na CF- 1988 foram surgindo novas políticas destinadas a população indígena uma vez que se ampliou o contato com o Estado, e a responsabilidade dessa demanda de ações garantindo o surgimento e implantação das políticas públicas, passam da Fundação Nacional do Índio – Funai para o Ministério da Educação – MEC, pelo decreto nº 026, de 04 de fevereiro de 1991.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirmou algumas demandas já apresentados na Constituição Federal e foi além, citando pela primeira vez o estabelecimento de uma "educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas", com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação específica de professores. Destacou a importância da história e da identidade étnica dos povos indígenas para suas comunidades, apresentando, no artigo 78 da referida lei, como um dos objetivos dessa educação diferenciada "a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências"

Para assegurar a comunidade indígena o uso da língua materna e dos processos pedagógicos específicos houveram mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. O Mec em 1998 divulga referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI para auxiliar os trabalhos pedagógicos junto as comunidades indígenas. Em 10 de novembro de 1999 pela resolução nº 031 o conselho de Educação aprova as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena que resolve “Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.” (Art. 1º), trazendo elementos básicos da organização e estrutura

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tomando as escolas indígenas como instituições com diretrizes especificas para a garantia do direito da educação diferenciada para a populção indígena.

Em seguida, é definido pelo Plano Nacional de Educação – PNE lei nº 10.172 2001, 21 metas para serem alcançados que estabelecem a universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, que venha ao encontro de seus projetos de futuro, de autonomia e que garanta a sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem

Em 2008 aconteceu a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI na Portaria nº 1.06227 de agosto de 2008. Das decisões na plenária final da CONNEI se destaca a proposta de Territórios Etnoeducacionais pelo Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 que decreta “A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.” (Art.1º). Tendo os Territórios Etnoeducacionais, como uma nova forma de gestão da educação escolar indígena que, que busca o protagonismo da populalção indígena na construção de novas políticas educacionais. O Projeto de Lei nº 8.035 de 2010 do PNE de 2010 apresenta metas e estratégias referentes aos indígenas que visam uma educação de qualidade levando em conta toda as suas especificidades.

Em 2012, na Resolução CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais especificamente para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e assegura que os sistemas de ensino devem o comprometimento de uma estrutura adequada para o fornecimento de uma educação de qualidade.

Em 2014, o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas define, “A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.” (Art.1º). Buscando assim, garantir uma formação de professores inígenas que ofereçam a partir de suas experiências específicas uma melhor qualidade de esnsino.

Ainda em 2014 no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), em especial destaca-se à implantação do sistema nacional de educação e à ampliação do financiamento da educação pública, verificamos que as demandas das

comunidades indígenas comparecem no documento, estando presentes em 13 metas de um total de 20, compondo 16 estratégias. Concluindo assim, um avanço nas políticas educacionais para a Educação Escolar Indígena. Em consonância, em 2016, a Base Nacional Comum Curricular possiblita currículos flexíveis construidos a partir dos valores e especificidades da população indígena.

Em 2018, acontece a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI, das decisões da plenária avaliou-se os avanços da Educação Escolar Indígena e a construção de novas propostas para a consolidação de uma polítgia educacional de educação escolar indígena.

Assim, em 2019 o MEC promove audiência pública para construção do plano de educação escolar indígena – PNEEI, tendo como proposta em sua contrução uma participação ativa do protagonismo indígena. A importância do PNEEI é garantida pela necessidade de se construir uma educação igualitária a todas as comunides.

3 CAMINHOS E TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA SEMED.

Quando se fala em Educação Escolar Indígena na SEMED/Manaus fala-se do atendido de quatro escolas indígenas, localizadas nas comunidades indígenas, em áreas ribeirinhas, rio Negro/Cuieiras, com professores que atuam nas escolas indígenas da própria comunidade onde a maioria não possui formação inicial e além de trabalhar a educação da base nacional têm a incumbência de trabalhar com aspectos culturais do seu povo, como também, hoje 2021, em 17 Centro Municipal De Educação Escolar Indígena – CMEEI, por acesso terrestre e fluvial, que tem como objetivo fortalecer elementos os saberes tradicionais nas comunidades indígenas onde não existe escola indígena e 7 destes aguardam contratação de professores indígenas.

Mas o que se tem hoje é resultado de processo de conquistas para uma educação escolar indígena. Assim, em Manaus, os movimentos indígenas reivindicam atenção do poder público, entre as reivindicações destacam-se a demanda por escolas que atendam seus interesses educacionais como escola específica e diferenciada, nesse processo de lutas pelos direitos indígenas destaca-se a Organização de Desenvolvimento e Sustentabilidade Econômica dos Povos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Indígenas (ODESPI) por iniciar uma proposta de conexão de entre o poder público e as demandas dos povos indígenas.

Em 2003 acontece o I Círculo de Palavras de Educação Escolar Indígena: pensando uma escola diferenciada, organizou-se um Grupo de Trabalho Indígena do qual houve os seguintes encaminhamentos: a) Criação da modalidade Educação Escolar Indígena no Sistema Municipal de Educação; b) Criação de um setor no Organograma da SEMED; c) Oficialização imediata do grupo de trabalho; d) Levantamento socioantropológico das 21 comunidades indígenas que vivem no Município de Manaus; e) Deverá apoiar as experiências educacionais desenvolvidas nas comunidades, estabelecendo parcerias, viabilizando a contratação dos professores Indígenas, a orientação didático-pedagógica e administrativa, a aquisição de materiais e merenda escolar. Em seguida em 2005, o II Seminário de Educação Escolar Indígena acontece e tem como pauta a elaboração do programa de escolarização diferenciada.

Ainda em 2005, entre seminários e círculos de conversa por uma educação diferenciada e que atenda as especificidades da educação escolar indígena, surge o Plano de Metas – PME que proporcionava a valorização das especificidades indígenas, garantia conhecimentos das sociedades nacionais reafirmando as diretrizes do Plano nacional de Educação, reforça a implantação dos territórios etnoeducacionais e prioriza à formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas indígenas.

Para que de fato houvesse a implantação da educação escolar indígena em Manaus, o poder público municipal criou o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI) Decreto nº 8.396/2006, a criação desse núcleo foi um dos maiores feitos para a educação escolar indígena. Em 2006, o Núcleo de Educação Escolar Indígena elaborou projetos pedagógicos para orientar a implantação da Modalidade Educação Escolar Indígena na rede municipal de ensino de Manaus.

O Núcleo de Educação Escolar Indígena passou a integrar, na estrutura operacional da SEMED, sob nova nomenclatura: Gerência de Educação Escolar Indígena/GEEI. Com a implementação da escola indígena a GEEI fomenta que a educação da população indígena deve ser precedida de uma formação crítica, buscando a igualdade e melhoria de condições.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em 2009 acontece a I Conferência Municipal de Educação Escolar Indígena de Manaus realizada nos dias 14 e 15 de abril. As propostas apresentadas pelas comunidades foram as necessidades de formação específica e contratação de professores. No ano de 2011 o Decreto Municipal nº 1.394 dispôs a criação e funcionamento das escolas indígenas e de reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema Municipal de Manaus.

Para a contratação de professores indígenas, no ano de 2012 aconteceu o 1º Processo Seletivo Simplificado com contratação de professores indígenas, grande ganho do ponto de vista social, cultural e pedagógico para o movimento indígena na cidade de Manaus, mais tarde em 2016 aconteceu o 2º Processo Seletivo Simplificado com contratação de mais 30 professores indígenas para atender escolas e centros

Em 2014, com o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, teve-se liberação de recurso para construção Escolas Indígenas localizadas no Rio Negro e Cuieiras, mas não foram concluídas. Também pela Lei nº 1.893/2014 os nomes das quatros escolas indígenas municipais conseguiram mudar seu nome para sua língua, parece um pequeno ganho, no entanto estamos falando de uma conquista de identidade para estas comunidades.

Durante o ano de 2017 foram realizados vários fóruns nas escolas, realizando escutas junto à comunidade e participação de vários setores dentro da SEMED/Manaus, além de organizações indígenas e indigenistas, do movimento indígena, de instituições e universidades públicas e particulares, que apoiam a causa indígena que fomentaram algumas discussões importantes para as próximas políticas públicas para a educação escolar indígena no município de Manaus, como: construção e aprovação das Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena de Manaus[2886], na Resolução 022/CME/2018-13/08/2018.

Apesar de não uma política pública é importante ressaltar que em 2020, uma assessora pedagógica da Gerência de Educação Escolar Indígena fez seu mestrado profissional que teve como um dos resultados o Guia do Assessor Pedagógico de Educação Escolar Indígena[2887] que a partir de 2021 será também utilizado pelo eixo

[2886] Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena de Manaus: disponível no site http://semed.manaus.am.gov.br/educacao-indigena
[2887] https://drive.google.com/file/d/1w5VZ6DLYityqvOzEz_WxmwC-mJvErvg1/view

pedagógico na SEMED para nas ações de melhoria das práticas de assessoramento pedagógico e de gestão pedagógica.

A educação escolar indígena, é movimento, construção, dedicação, responsabilidade, sensibilidade, conquistas e desafios. Diante de tanto predicativos ainda tem-se muito o que fazer para consolidação de suas políticas públicas que se justifica de demandas dos fóruns como: a Lei de Criação do Plano de Cargos, Carreira e Salários do Professor Indígena e Professor Especialista em Saberes Tradicionais-PCCS na SEMED; realização de Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, em parceria; Lei de Regularização dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena enquanto política precursora de atendimento educacional diferenciado voltado para a população indígena citadina; construção das Matrizes Curriculares Interculturais para a educação escolar indígena, no âmbito da SEMED.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A população indígena tem um processo histórico de lutas e reivindicações para seus direitos, no cenário educacional isso não seria diferente, o processo de implementação das políticas públicas para educação escolar indígena que atenta as necessidades e especificidades dessa população sempre foram caminhos em busca de reconhecimento da identidade desses povos.

A elaboração de princípios, metas e diretrizes para a implementação da escola indígena em Manaus, foram passos para que a efetivação da escola indígena fosse concretizada, considerando a diversidade linguística, suas culturas, experiências e vivencias e situação territorial.

A concretização do funcionamento das escolas indígenas em pela SEMED/Manaus significa que as populações indígenas poderão ser atendidas por uma educação com estrutura específica e diferenciada em conformidade com as demandas da própria comunidade indígena, valorizando e dando voz a esses povos.

Em lives realizadas em 2021 foram destacados por professores, comunidades e assessores pedagógicos a necessidade de formação específica, ampliação da equipe pedagógica, falta de transporte (terrestre, fluvial), necessidade de um programa municipal para produção de material didático e paradidático diferenciado e ampliação de bases legais consolidadas para o reconhecimento dos Centros de

línguas e culturas. Portanto, mostra que ainda se tem muito o que avançar neste campo das políticas e ações para a educação escolar indígena na SEMED/Manaus.

Enquanto acadêmica que participa do Programa Institucional de Iniciação Científica- PAIC 2019/2020 esta pesquisa é de suma importância, pois tenta dar relevância aos conhecimentos sobre a população indígena e seus processos educacionais, uma vez que a pesquisa nesse âmbito ainda se mostra muito carecido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto no. 6.861, de 27 de maio de 2009. **Define a Organização dos Territórios Etnoeducacionais**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: Decreto nº 6861 (planalto.gov.br). Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. SILVA, Luiz Fernando Villares e (org.). Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira. Disponível em: CAPA2003.cdr (senado.leg.br). Acesso em: 09 dez. 2018.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 mai. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.** Brasília: 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. Parecer CNE/CP nº 6/2014. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília, DF 2014. Disponível em: rcp001_15 (mec.gov.br). Acesso em 21 jun. 2019.

MANAUS. **Decreto nº 8.396, de 20 de abril de 2006**. Manaus, 2006. Dispõe sobre as Competências Genéricas, a Estrutura Operacional, o Quadro de Cargos de Provimento em Comissão e de Funções de Confiança da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, e adota outras providências. Manaus, 20 de abril de 2006.26187

MANAUS. **Decreto n.º 0090, de 04 de maio de 2009**. Modifica o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências. Manaus, 04 de maio de 2009.

MANAUS. **Decreto n. 1.394, de 29 de novembro de 2011**. Cria escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal no âmbito do município de Manaus. Manaus, 29 de novembro de 2011.

MANAUS. **Edital nº 02/2012 – Processo Seletivo Simplificado para contratação de Professores Indígenas**. Diário Oficial do Município, 31/05/2010. Manaus, 2012.

MANAUS. **Lei nº 1.893, de 23 de julho de 2014**. Altera a denominação das escolas municipais que específica e dá outras providências. (D.O.M. 23.07.2014 – N. 3.456 Ano XV).

MANAUS. **Resolução n. 022 de 13 de setembro de 2018.** Aprova as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus. Manaus, Conselho Municipal de Educação. Diário Oficial do Município, 13.09.2018.

21.5.25 COMO AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INTERFEREM NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19

Jordana Borchardt Blasi[2888]

Estefani Baptistella[2889]

Rosane Carneiro Sarturi[2890]

RESUMO

O presente trabalho está sendo realizado a partir da atual situação da educação no que diz respeito ao acesso de qualidade à educação básica, no Brasil, em tempos da pandemia do COVID-19. Tem-se como objetivo compreender como as políticas públicas educacionais estão sendo relevantes neste processo de enfrentamento do vírus no Brasil. O tipo de metodologia utilizado para tal trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando como aporte teórico os conceitos de Vieira (2007) e Boneti (2018) quanto ao entendimento das políticas públicas e educacionais, bem como relatório de atividades disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) (2021) no que trata das ações já desenvolvidas na educação desde que a pandemia começou no país. A atualidade do tema justifica-se pela constante mudança e evolução, por tanto, merece devida atenção quanto a forma que está ocorrendo o seu funcionamento, uma vez que a realidade do Brasil é muito divergente e necessita de diferentes ações que busquem garantir a qualidade da educação básica à todos. Considerando que o ensino remoto não estava sendo esperado como uma alternativa, a pesquisa resulta em uma análise das políticas públicas educacionais já aplicadas pelo governo desde o início da pandemia e como favoreceram para a qualidade da educação, bem como a importância de outras demandas da sociedade que seriam necessárias outras ações, e que não foram atendidas, até o momento.

Palavras-chave: Educação básica. Pandemia COVID-19. Políticas públicas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho parte de inquietações sobre a atual situação da qualidade da educação básica frente à pandemia do covid-19 no Brasil. Justifica-se a escolha dessa temática por abranger um campo de pesquisa, políticas públicas educacionais e a educação básica, uma vez que em tempos de pandemia a educação se encontra em constante mudança e é preciso compreendê-la.

No final do ano de 2019 surgiu no planeta um novo vírus, inicialmente na China, denominado Corona vírus (COVID-19), de alta transmissão entre seres humanos,

[2888]Acadêmica do curso Pedagogia Licenciatura Plena Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: jordana.b.blasi@gmail.com

[2889]Discente do curso de Especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria(UFSM). Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM). E-mail: estefanibaptistella@gmail.com

[2890]Professora do Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM). E-mail: rcsarturi@gmail.com.

causando infecções respiratórias agudas podendo levar a fatalidade. Ninguém estava esperando por uma situação de tamanha gravidade, deixando que o vírus se alastrasse em âmbito global, tornando-se uma pandemia. O último vírus considerado uma pandemia foi o da H1N1, entre 2009 e 2010, com taxa de mortalidade em torno de 0,02%, conforme o site do Canal de Televisão (CNN Brasil). Já o COVID-19 gira em torno de 2,9% de letalidade no Brasil, sendo hoje um dos países com os mais elevados índices no mundo.

O COVID-19 chegou ao Brasil no dia 26 de fevereiro de 2020, quase dois meses depois que o vírus começou a ser identificado na China, através de um brasileiro que havia viajado para a Itália, país que já estava com muitos casos. Ou seja, houve um espaço de tempo para o governo brasileiro se organizar com medidas protetivas para sua população, garantindo o bem estar de todos, ou pelo menos, grande parte. No dia 17 de março, três semanas depois do primeiro caso, é confirmada a primeira morte ocasionada pelo vírus no país. Os números aumentaram gradativamente e até os dias atuais, não há um total controle do mesmo. Com isso, a rotina de toda a população mudou conforme medidas protetivas necessárias, afetando também a educação. Desse modo, a problemática da pesquisa busca responder a seguinte questão: Como as políticas públicas educacionais estão sendo relevantes no processo de enfrentamento da pandemia no Brasil?

A partir da proposição do problema apresentado, elenca-se o objetivo geral da pesquisa: compreender como as políticas públicas educacionais estão sendo relevantes no processo de enfrentamento da pandemia do Covid-19 no Brasil.

2 DESENVOLVIMENTO

Com a chegada do vírus no Brasil, muitas ações foram desenvolvidas no enfrentamento do vírus. Porém, o controle do mesmo foi menor quando comparado a outros países, e devemos nos questionar o porquê de tal acontecimento. Um dos fatores que podemos analisar é o modo em que os governos se organizaram para solucionar a condição do vírus em sua população, criando protocolos de segurança e principalmente, procurando por vacinas imunizantes. Sabemos que as realidades divergem muito entre um país e outro, e considerando a situação crítica que o Brasil já se encontrava antes da pandemia, fechar o comércio, escolas, universidades, entre

outros espaços essenciais para uma sociedade, que foi o que outros países fizeram, poderia trazer transtorno no que trata da sobrevivência da população brasileira.

Inclusive, houve a tentativa de fechar o comércio, mas muitas manifestações contra surgiram, pois a crise financeira poderia surgir, levando à falência, tendo que o governo tomar outras providências devido à crise sanitária existente no momento. Uma destas, foi imediatamente intermediar no funcionamento das escolas, tanto públicas quanto privadas, para ajudar na prevenção do contágio do vírus.

A educação brasileira, que antes do início da pandemia já vinha sofrendo com a falta de políticas públicas educacionais para dar-lhe a devida qualidade, passou por grandes fragilidades, que em alguns casos ainda não foram superadas. Segundo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), a suspensão das aulas era uma medida de prevenção, levando o ministro da saúde Luiz Henrique Mandeta a orientar os estados brasileiros que seguissem tal recomendação. Todavia, este acontecimento desencadeou em uma série de problemas muitas vezes difíceis de resolver, pois estes transcendem o contexto escolar e estão diretamente relacionados com as desigualdades sociais encontradas no Brasil.

Era início de ano letivo quando as escolas foram orientadas a suspender as aulas presencias e esperar novas orientações. Acreditava-se que a suspensão das aulas seria por poucos dias, mas este período foi se ampliando, conforme as orientações. Sendo assim, as aulas passaram a ser realizadas por atividades não presenciais, que, conforme Art. 14, da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020,

> [...] Por atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional.

Surgem então os questionamentos: Para onde estas crianças que dependiam do espaço físico da escola foram? Com quem elas estão? Quem dará sucessão ao seu processo de desenvolvimento educacional? Com qual preparo os professores farão o ensino remoto com qualidade? Perguntas que até hoje, mais de um ano depois do início da pandemia no Brasil, ainda não temos respostas concretas. Considerando o Art. 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988): “[...] a educação é um direito de todos e dever do estado e da família, com a participação e colaboração da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sociedade, visando o desenvolvimento pleno, o preparo do sujeito para exercer a cidadania e para o mercado de trabalho".

Sendo assim, a educação, mesmo em meio a uma pandemia, continua sendo um direito de todos e um dever do estado, que agiu implementando algumas políticas públicas educacionais, que, conforme Boneti (2018, p. 19):

> [...] é possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, que seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa.

Isto é, ações que precisam surgir para solucionar possíveis problemas em diferentes contextos sociais. Já "[...] a política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais" (VIEIRA, 2007, p. 55). Com isso, podemos analisar a realidade pandêmica que surge no Brasil como uma grande demanda de novas políticas públicas educacionais, a fim de garantir o direito de educação básica e de qualidade.

O termo educação de qualidade é muito questionado e discutido atualmente, pois como podemos perceber, a educação sofreu grandes mudanças em um curto espaço de tempo, tendo que buscar ressignificação em relação ao seu tempo e espaço. Em seu caráter social, qualidade pode ter um sentido de transformar a educação no intuito de melhorias para todos, com um sistema articulado. Assim, aprimora-se a capacitação dos professores com uma rede de apoio e uma boa infraestrutura nas escolas, alterando tempos e espaços conforme a demanda social, sendo assim, um conceito multifacetado.

Dessa maneira, qualidade da educação é um conceito que cada vez mais surge nos debates educacionais, pois, esta vai muito além do que o conceito vem tentando dizer. Qualidade na educação é uma direção para alcançar uma escola que seja inovadora e atrativa para todos os envolvidos no ambiente escolar.

A escola necessita ser um espaço que, além de prover de professores com formação para garantir o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, também disponha de uma infraestrutura fundamental para que ocorra uma educação de qualidade. Ou seja, a grande maioria têm a sala de aula com materiais didáticos, bem como o pátio, as bibliotecas, laboratórios, entre outros espaços físicos essenciais ao aluno, além desse tempo que ele fica sob proteção da escola, dando liberdade às

famílias para que possam trabalhar, e o amparo psicológico e atendimentos especializados, conforme necessidades particulares.

Considerando todas essas qualidades que normalmente encontramos nas escolas, que aliás, foram conquistadas através de políticas públicas educacionais, como permaneceremos com essa qualidade em um ensino remoto que não foi, sequer, planejado? Em resposta a estas e outras questões ditas pela sociedade, o Ministério da Educação (MEC) afirma que:

> [...] no âmbito de suas competências e em consonância com a autonomia dos entes subnacionais e o regime de colaboração, tem promovido ações para apoiar e estimular a retomada das atividades presenciais. Assim, o MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), emitiu orientações às redes de ensino a fim de assegurar as aprendizagens essenciais no contexto da pandemia. (BRASIL, 2021)

Sendo assim, foram no total 22 ações iniciadas entre o período de março de 2020 à março de 2021, todas mencionadas no “Relatório de Atividades: Ações do MEC em resposta à pandemia de COVID-19.” Entre elas, existem algumas que visam a capacitação dos professores, bem como a implementação de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s) e seu funcionamento, todavia, também existem algumas ações que não vão de encontro com a pandemia, ou seja, não suportam o objetivo do relatório que é demonstrar o que está feito em resposta à mesma. Por tanto, organiza-se aqui um quadro com o que foi iniciado, conforme o relatório, e como interfere como política pública educacional:

Quadro 1 - Ações desenvolvidas pelo MEC 2020/2021

Título da ação	**Descrição**
Ação 1 - Painel de Monitoramento da Educação Básica no Contexto da Pandemia	Solução tecnológica que objetiva disponibilizar informações sobre o retorno às aulas presenciais nas escolas de educação básica.
Ação 2 - Programa de Inovação Educação Conectada (Piec)	Tem como objetivo assegurar as condições necessárias para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica.
Ação 3 - Projeto Norte Conectado	Projeto que pretende implantar nova infraestrutura na rede de transporte de dados na região Norte, a fim de impedir o tráfego de informações.
Ação 4 - Formação continuada de professores	Plataformas digitais que contribuem tanto para a formação continuada dos profissionais da educação básica para o uso de TICs, quanto para o acesso a REDs, a fim de ajudar nas ações docentes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ação 5 - Programa das Escolas Cívico-Militares (Pecim)	Programa que visa implementar militares na gestão de algumas escolas, que irão assessorar na direção das mesmas.
Ação 6 - Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica	Documento contendo normas técnicas de segurança em saúde e recomendações de ações sociais a serem observadas pelos integrantes da comunidade escolar, no retorno às aulas presenciais.
Ação 7 - Programa Nacional de Alimentação Escolar no Retorno Presencial às Aulas Durante a Pandemia da Covid-19: educação alimentar e nutricional e segurança dos alimentos	Recomendações para a execução do Programa no Retorno Presencial às Aulas Durante a Pandemia da Covid-19: educação alimentar e nutricional e segurança dos alimentos, na qual apresenta as recomendações técnicas para a execução das atividades do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), quando houver o retorno às atividades escolares presenciais.
Ação 8 - PDDE Emergencial	Recursos em torno de R$ 672 milhões diretamente às escolas das redes estaduais, municipais e distrital, a fim de que essas possam se preparar para retornar às aulas com segurança.
Ação 9 - Clique Escola	Aplicativo Clique Escola, que tem a finalidade de facilitar o acesso da comunidade escolar às principais informações educacionais.
Ação 10 - Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)	Tem por finalidade avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica. Também de forma online.
Ação 11 - Documentos Normativos	Documentos que regularizam os novos modos de realizar aulas, bem como calendário escolar e outras adaptações.
Ação 12 - Novo Ensino Médio	O novo modelo tem como objetivo garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes, considerando as novas demandas e a complexidade do mundo do trabalho e da vida em sociedade.
Ação 13 - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)	O Programa garantiu a manutenção de 8,2 milhões, em 2020, e a previsão de R $1.039.000,00, em 2021, para concessão de bolsas aos professores das secretarias de educação para apoiar o processo de (re)elaboração dos referenciais curriculares alinhados à BNCC.
Ação 14 - Capacitação e Apoio pedagógico	A Secretaria de Educação Básica disponibiliza ferramentas para a capacitação de apoio pedagógico, como o Avamec, o MEC RED e a PLAF.
Ação 15 - Formação de Professores da Educação Básica	São ofertados diversos cursos na Plataforma Avamec, para formação continuada de professores.
Ação 16 - Curso de Aperfeiçoamento em Bem-Estar no Contexto Escolar	O curso trata de conteúdos sobre qualidade de vida, o desenvolvimento do ser humano, o papel do professor na preparação do estudante para uma vida em sociedade, a importância da educação para a carreira, o bem-estar no ambiente de trabalho e a relação entre família e trabalho.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ação 17 - Projeto Sala de Gestão e Governança da Educação Básica	Auxílio para gestores das secretarias de educação por meio de um instrumento de gestão e governança desenvolvido para traduzir informações de domínio dos gestores municipais, transformando-as em uma linguagem compartilhada que sirva para a gestão e governança de cada município.
Ação 18 - Programa Brasil nas Escolas	Tem o objetivo de apoiar, com base na equidade, as redes e unidades escolares no fomento a estratégias inovadoras para assegurar a permanência, as aprendizagens e a progressão escolar na idade adequada dos estudantes matriculados nessa etapa.
Ação 19 - Programa de Apoio à Manutenção da Educação Infantil.	Visa contribuir com a ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil. Presta apoio financeiro, em caráter suplementar, aos municípios para atender novas matrículas, em novos estabelecimentos de educação infantil construídos com recursos federais (Proinfância – Novos Estabelecimentos), bem como para abertura de novas turmas de educação infantil (Brasil Carinhoso – Novas Turmas).
Ação 20 - Programa Integra Brasil	Tem como objetivo promover os direitos humanos e os direitos do torcedor; formular políticas públicas para a promoção do ensino fundamental e do ensino médio de atletas do futebol; e promover educação antidopagem e valores do espírito esportivo em ambientes esportivos e escolares por meio de todas as modalidades do futebol.
Ação 21 - Programa Impulsiona	Oferece diversos cursos online gratuitos por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC) para professores de Educação Física e coordenadores pedagógicos. A iniciativa visa capacitar os educadores no ensino de diferentes modalidades e promover os valores do esporte.
Ação 22 – Governança	Comitê Permanente de Avaliação de Custos na Educação Básica do Ministério da Educação, que tem como finalidade analisar a destinação de recursos públicos para a educação básica.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório de Atividades: Ações do MEC em resposta à pandemia de COVID-19 (2021)

Estas ações foram implementadas no contexto atual, financiadas pelo MEC. Podemos perceber que estas foram e ainda estão sendo implementadas no país, mas que nem todas são exclusivas no que diz respeito à pandemia do COVID-19. Algumas são medidas para o funcionamento da educação, que garantem o mínimo desenvolvimento dos alunos que já têm acesso a uma rede de internet e aparelhos para sua utilização. Podemos perceber que pelo menos cinco das 22 ações, sendo elas as de número 4, 14, 15, 16 e 21 giram em torno de formação continuada e capacitação para os professores, o que é de suma importância.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Porém, por outro lado, podemos perceber que existem outras cinco ações que, se tratando de qualidade de educação, são relevantes, mas que já existiam antes da pandemia e que não são respostas da mesma, sendo elas as ações 7, 13, 18, e 19, além de outras ações como as de número 5 e 20, que não revelam sua urgência de implementação no contexto atual. Ou seja, são minoria as ações que visam, de fato, solucionar todas as questões da atual pandemia de COVID-19.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de compreender como as políticas públicas educacionais estão sendo relevantes no processo de enfrentamento da pandemia do Covid-19 no Brasil, realizou-se uma breve pesquisa no site do MEC em busca de políticas públicas educacionais para a educação básica. Também, foi verificado sua efetiva implementação e ações voltadas para o enfrentamento da pandemia.

A pandemia do COVID-19 surgiu no Brasil em 2020, causando grandes mudanças no cotidiano de toda a população. No que diz respeito à educação, não foi diferente. O ensino presencial passou a ser completamente remoto, em que muitos desafios surgiram para alunos, famílias e professores, pois não estavam preparados para ressignificar tempos e espaços, bem como muitos não tinham e ainda não tem acesso à internet ou aparelhos necessários para tal ensino remoto. O governo poderia ter sido mais eficiente no que se refere às ações para manter a qualidade educacional a toda educação básica, aplicando ações mais específicas para alcançar o acesso à educação de qualidade à toda a população, que aliás é um direito de todos.

Além disso, nos deparamos com uma ampla desigualdade social em nosso país. Sabe-se que muitas famílias não possuem compreensão e entendimento para auxiliar os alunos em seu processo de aprendizagem. As tecnologias e o acesso à internet não são para todos. Deste modo, buscaram-se outras formas de estar com as crianças, mesmo que distante. Uma das possibilidades organizadas está relacionada com o material impresso, que tem sido entregue presencialmente no contexto de muitas escolas.

As políticas públicas educacionais estão inteiramente ligadas com os resultados que esperamos de uma população, ou seja, elas devem acontecer conforme a necessidade que a sociedade revela ter. E como podemos perceber os resultados esperados para uma educação de qualidade não foram bons no ano de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2020, uma vez que muitos alunos não puderam acompanhar as aulas por falta de acesso ou de incentivo. Isto é, as ações, além de serem tardias, não foram suficientes para abranger a todos e nem de qualidade.

Portanto, as políticas públicas educacionais demandam priorizar a elevação da qualidade educacional no Brasil, mesmo em tempos de pandemia, pois uma educação de qualidade gera bons frutos para transformar cada vez mais a sociedade, mas estas devem ter mais atenção do governo. Diante de todos os desafios impostos pela pandemia, percebe-se que as políticas públicas necessitam estar atreladas a investimentos e ações reais para a educação, que sejam realmente executadas, considerando a realidade das escolas brasileiras. Enfim, as políticas públicas precisam considerar o contexto, as desigualdades sociais, os professores, os alunos e a infraestrutura.

REFERÊNCIAS

BONETI, W. L. **Políticas Públicas por Dentro**. 4ª edição. Unijuí, 2018.

BRASIL. Constituição (1988).**Art. 205**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Atividades: AÇÕES DO MEC EM RESPOSTA À PANDEMIA DE COVID-19**. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=183641-ebook&category_slug=2020&Itemid=30192

BRASIL. Presidente da República. Lei nº 14.040, 18 de agosto de 2020, Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525

VIEIRA, S. L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples.** In: IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste. p. 53-69, Natal, 2007. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044

21.5.26 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE GESTORA ESCOLAR

Karina Regalio Campagnoli[2891]

RESUMO

Muito se discute sobre a formação continuada dos professores, no entanto, pouco se questiona sobre como se desenvolve a formação continuada do diretor escolar e do pedagogo, também chamado de coordenador pedagógico. Assim, o objetivo deste artigo é analisar como ocorre e por quem é conduzida a formação continuada da equipe gestora escolar. Com esse intuito, a metodologia deste trabalho baseou-se em uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, abarcando o período compreendido entre os anos de 2010 até os dias atuais, por meio de uma revisão de literatura O referencial teórico apoia-se nas contribuições de Camargo (2010); Paro (1988, 2015, 2016); Pinto (2011); Domingues (2014); Varjão e Falcão (2014); Souza (2018), Almeida e Melo (2021) e Ball (2020), entre outros. Constata-se que a formação continuada da equipe gestora geralmente ocorre a partir da mediação do Estado, por meio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, ou então, por meio de cursos de capacitação e pós-graduação na área, realizados por iniciativa dos próprios profissionais. No entanto, muitos autores sinalizam a relevância dessa formação ocorrer no próprio ambiente escolar, a partir das vivências e necessidades do contexto em que se atua, junto à coletividade que compõem esse universo. Com o advento da pandemia de COVID-19 em 2020, as discussões sobre a formação continuada da equipe gestora mostraram-se ainda mais relevantes, pois muitos foram os desafios didático-pedagógicos que surgiram, especificamente em relação ao ambiente educacional, demandando ações urgentes por parte da equipe gestora escolar, especialmente em relação ao domínio das novas tecnologias digitais. Indica-se o desenvolvimento de novas pesquisas para se investigar novas possibilidades de realização de formação continuada dos membros da equipe gestora.

Palavras-chave: Formação continuada da equipe gestora. Formação continuada do pedagogo. Formação continuada do diretor escolar. Formação continuada do coordenador pedagógico. Gestão educacional.

1 INTRODUÇÃO

A educação e o sistema de ensino passaram por muitas modificações nos últimos anos no Brasil. Um dos marcos responsáveis por algumas dessas transformações foi a Constituição Federal de 1988 que assegurou o direito de todos à educação (PARO, 1988, 2016).

Nesse sentido, o papel da escola e, consequentemente, da gestão escolar, também se modificou. De forma geral, essa modalidade específica de gestão, passou do ideário de administração escolar, no sentido gerencialista do termo, para uma concepção de educação que compreende o ser humano como um todo (PARO, 1988).

[2891] Doutoranda em Educação e Mestre em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e-mail: karinaregalio@hotmail.com

Nessa concepção, a gestão escolar estaria incumbida da coordenação e racionalização de todos os recursos em prol da função social da escola, que é garantir o sucesso do processo ensino-aprendizagem (PARO, 1988, 2016).

Em educação, especialmente no ambiente escolar, discute-se muito a formação continuada dos professores, a qual, geralmente é organizada e conduzida pela equipe gestora, formada pelo pedagogo e pelo diretor escolar. Assim, surge a dúvida sobre como se dá, ou como é realizada a formação continuada da própria equipe gestora. Se é que essa formação existe.

Assim sendo, o interesse pela temática abordada nesta pesquisa surgiu a partir de algumas observações oriundas de minha prática docente, pois percebi que, geralmente, nas escolas são organizadas e ofertadas inúmeras modalidades de formação continuada para os professores. No entanto, para a equipe gestora, a qual é composta pelo diretor escolar e pelo pedagogo, também chamado de coordenador pedagógico, muitas vezes essas formações não ocorrem, ou quando ocorrem, acabam assumindo um viés prescritivo, ou pouco reflexivo, não direcionado para as atribuições que a equipe gestora deve mediar em seu ambiente profissional, no sentido da formação integral do sujeito (PARO, 1988, 2016; BALL, 2020; PINTO, 2011).

Desse modo, o objetivo geral deste artigo é analisar como ocorre a formação continuada da equipe gestora das escolas, investigando quem são os responsáveis pela organização e desenvolvimento dessa modalidade específica de formação continuada.

Para fundamentar as análises propostas, elegeu-se o referencial teórico que apóia-se nas contribuições de Camargo (2010); Paro (1988, 2015, 2016); Pinto (2011); Domingues (2014); Varjão e Falcão (2014); Souza (2018), Almeida e Melo (2021) e Ball (2020), entre outros.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE GESTORA ESCOLAR – ALGUMAS REFLEXÕES

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo e a metodologia que a embasa sustenta-se na pesquisa bibliográfica, realizada por meio de revisão de literatura, compreendendo o período de 2010 até os dias atuais, ou seja, meados de 2021, sobre a temática da formação continuada da equipe gestora escolar. Para isso, foram

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pesquisados livros, periódicos, trabalhos de eventos, teses e dissertações que abordam o tema, tanto nos meios físicos, quanto nos sites de busca especializados como Scielo, Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Google Acadêmico, entre outros. Os termos e palavras-chave utilizados foram: formação continuada da equipe gestora, formação continuada do pedagogo, formação continuada do diretor escolar, formação continuada do coordenador pedagógico e gestão educacional.

Para concretizar a pesquisa sobre o objeto de estudo proposto foi preciso delimitar a temática “formação continuada” articulada aos termos-chave “formação continuada da equipe gestora”, “formação continuada do pedagogo”, “formação continuada do diretor escolar” e “formação continuada do coordenador pedagógico”. Esses refinamentos dos termos-chave são importantes, pois o termo “formação continuada” comumente é referido à formação de professores e esta pesquisa almejou investigar a formação continuada da equipe gestora, composta pelo pedagogo/coordenador pedagógico e pelo diretor escolar.

Dessa forma, compreendendo a função da equipe gestora como uma ação política, conforme indicado por Paro (2015), Varjão e Falcão (2014) relacionam a educação de qualidade com a formação continuada sólida e consistente da equipe gestora da escola, tanto nos aspectos teóricos, quanto nos didático-pedagógicos e também afetivos, humanos e técnico-administrativos. Sobre isso, as autoras justificam a relevância da formação continuada da equipe gestora, explicando que:

> [...] para alcançar uma gestão de qualidade, para a efetivação da melhoria e a eficácia da qualidade do ensino, é necessária competência técnica, administrativa e pedagógica. Exige um trabalho baseado nos princípios da gestão participativa, a qual demanda conhecimentos administrativos e pedagógicos, o que requer, também, um empenho maior na formação continuada dos gestores. (VARJÃO; FALCÃO, 2014, p. 13).

Além disso, muitos autores, como Camargo (2010), Cunha (2014), Dalva (2012), Leite e Lima (2015), entre outros, apontam as complexidades que envolvem a gama variada de funções e atribuições que o gestor escolar, seja ele diretor ou pedagogo, precisa assumir em seu dia a dia profissional. Entre essas funções, encontra-se a formação de professores, atividade largamente discutida na literatura que abarca as pesquisas em educação. No entanto, ainda se mantém o

questionamento sobre quem realiza ou orienta a formação da própria equipe gestora. Ou ainda, se essa modalidade de formação continuada realmente existe.

Nesse sentido, conduzida pelas mesmas inquietações que originaram a problemática deste artigo, Camargo (2010, p. 54) destaca que os desafios do gestor escolar são múltiplos, uma vez que, a partir da Constituição Federal de 1988, a democratização do ensino, as particularidades de cada disciplina que compõem o currículo escolar, além da necessidade de desenvolver a interdisciplinaridade entre os conteúdos, constituem-se em questões que põem à prova a "habilidade negociadora" da equipe gestora. Essa visão é também compartilhada por Sartori (2011).

Seguindo por esse viés, Camargo (2010) discute as concepções das formações destinadas à equipe gestora da escola, especialmente as vinculadas à rede pública de ensino. A autora indica que, geralmente, essas formações constituem-se em meros repasses ou transmissões de normas e adequações que devem ser seguidas pela equipe gestora sem problematizar as questões abordadas. Com isso, desconsideram-se os aspectos humanos relacionados à complexidade que envolve o universo escolar. Dados semelhantes foram obtidos por Pocker e Calil (2017).

Nesse sentido, Domingues (2014) defende a relevância da formação contínua do docente e também da equipe gestora no espaço físico da escola. Esses posicionamentos são também confirmados pelos trabalhos de Varjão e Falcão (2014), Sartori (2011) e de Lima e Teixeira (2014). Estas últimas também indicam a relevância do "nível de envolvimento e participação" dos sujeitos nas discussões sobre as questões que envolvem a escola, no sentido da formação continuada de toda a equipe. (LIMA; TEIXEIRA, 2014, p. 92).

Todos os aspectos indicados até aqui, por diversos autores já citados, sugerem a articulação entre a qualidade da educação e o sucesso do processo ensino-aprendizagem com a formação continuada da equipe gestora escolar. Essas concepções também vão ao encontro do que assinala a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/96, lei que direciona e rege a educação brasileira.

A pesquisa de Cunha (2014) corrobora a visão de valorização do espaço escolar como ambiente privilegiado de formação dos profissionais que ali atuam, a partir dos debates e das trocas de experiências, afirmando ser "[...] necessário conhecer a realidade de cada escola e, ao mesmo tempo, intervir com vistas a fortalecer o trabalho coletivo". (CUNHA, 2014, p. 282). Além disso, a autora assinala

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que seus dados de pesquisa apontam para a necessidade de superação da "formação verticalizada", indicando um processo pautado na "[...] formação baseada na reciprocidade e capaz de mobilizar incertezas pertinentes, alimentando o diálogo entre os saberes e as circunstâncias". (CUNHA, 2014, p. 284). Essas concepções também são indicadas por Paro (2015) e Ball (2020).

Sartori (2011) confirma esses pressupostos, assim como, Lima e Leite (2015), as quais, ainda ressaltam as mudanças que ocorreram na sociedade a partir da democratização da educação, consequentemente, com modificações nos atores que compõem o universo escolar. Seguindo por essa ótica, Dalva (2012, p. 5) aponta que todas essas mudanças também colaboraram para o delineamento de "[...] um novo perfil de gestor escolar".

Sobre isso, Oliveira e Carvalho (2018) enfatizam que esse novo gestor requer uma postura de liderança, a qual, pode contribuir para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, desde que esse comportamento seja desenvolvido ou incentivado, por exemplo, por meio da formação continuada. Assim sendo, Dalva (2012) ainda explica que, a partir da implantação de novas políticas públicas em relação à gestão escolar é:

> [...] proposta a realização de curso de especialização em gestão escolar, no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, sob a responsabilidade de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) [...]. Trata-se de curso de pós-graduação lato sensu voltado para a formação continuada e pós-graduada de dirigentes da educação básica, sobretudo gestores das escolas públicas, cuja realização se dá por meio da educação à distância. Tal curso insere-se num conjunto de políticas que vêm sendo implementadas pelo setor público, nas esferas federal, estadual e municipal. (DALVA, 2012, p. 6).

Souza (2018) também pesquisou os egressos de um curso de formação para gestores escolares na modalidade online, constatando que "a formação continuada dos coordenadores pedagógicos, forneceu-lhes elementos teóricos e práticos que passaram a lhe auxiliar a repensar seu trabalho diário, suas funções e ações no interior das escolas". (SOUZA, 2018, p. 10).

Especificamente sobre os diretores escolares, as pesquisas de Leite e Lima (2015, p. 61) demonstraram que "[...] os diretores constroem novos significados para a sua atuação por meio da reflexão de sua prática, articulada com a teoria,

compartilhada com o coletivo e tendo o desejo de melhorar a própria atuação profissional". Ou seja, os indivíduos:

> "[...] não mudam a partir de simples resolução da Secretaria de Educação do Estado [por exemplo]. A mudança ocorre em virtude de alterações nas concepções e valores que podem refletir em suas atitudes e comportamentos, por meio da tomada de consciência sobre a necessidade e a possibilidade de novas proposições. (LEITE; LIMA, 2015, p. 60-61).

Dados similares também foram encontrados por Pocker e Calil (2017), ao pesquisarem um grupo de diretoras da rede de Educação Básica da cidade de São José do Rio Preto, a partir da organização de um grupo focal para discussão. Sobre isso, as autoras acrescentam que suas pesquisas indicaram a urgência de uma:

> Definição de programas consistentes e globais de capacitação, centrados em desenvolvimento de competências para o enfrentamento dos desafios de gestão escolar para a orientação da capacitação continuada e em serviço de diretores; [além da] Adoção de metodologia diversificada na capacitação em serviço e continuada dos diretores, envolvendo coaching e mentoria por profissionais mais experientes, visitação técnica às escolas e observação de outras experiências, oficinas de desenvolvimento de habilidades, mediante simulações de casos e estudo de práticas de sucesso. (POCKER; CALIL, 2017, p. 77).

Dessa forma, percebe-se que, a partir de inúmeras mudanças sociais, os desafios que a equipe gestora tem que enfrentar em seu exercício profissional também se modificam. Consequentemente, a formação continuada desse grupo específico de trabalhadores da educação deve acompanhar essas transformações.

Com o advento da pandemia do Coronavírus (COVID-19) em 2020 no Brasil, a equipe gestora escolar viu-se na urgência de organizar uma nova frente de formação continuada, haja vista a necessidade de implantação do ensino remoto emergencial e o domínio de novas tecnologias digitais para uso pedagógico (ALMEIDA; MELO, 2021). Ainda em relação aos desafios advindos com a referida pandemia, Oliveira e Rodrigues (2020) destacam a relevância do diálogo entre a equipe gestora e os docentes da escola, como forma de garantir a gestão democrática, como também defendido por Paro (2016).

Por meio da revisão de literatura realizada, constata-se que, de forma geral, os autores consultados apontam que a formação continuada da equipe gestora ocorre, no entanto, ela se dá por diversas modalidades. Esses mesmos autores concordam

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que essa modalidade de formação continuada é relevante para que a escola possa garantir a aprendizagem dos alunos, ou seja, que ela cumpra com seu papel social. (PARO, 2015, 2016; VARJÃO; FALCÃO, 2014; CAMARGO, 2010; SARTORI, 2011; OLIVEIRA; CARVALHO, 2018).

Percebe-se também um consenso dos autores consultados, no sentido de que o espaço físico escolar constitui-se em um ambiente propício para que a formação continuada da equipe gestora escolar ocorra de modo significativo, a partir do diálogo, da troca de ideias e da valorização da coletividade. (DOMINGUES, 2014; LIMA; TEIXEIRA, 2014; CUNHA, 2014; POCKER; CALIL, 2017; OLIVEIRA, RODRIGUES, 2020; ALMEIDA, MELO, 2021).

De forma geral, alguns autores indicam que a formação continuada da equipe gestora é realizada pelas Secretarias de Educação, ou então, por cursos de pós-graduação online, muitos deles, também relacionados com o Estado. (DALVA, 2012; SOUZA, 2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de esgotar as discussões sobre a temática abordada, este artigo intencionou apresentar alguns subsídios para analisar a formação continuada da equipe gestora escolar, composta pelo diretor escolar e pedagogo, também conhecido como coordenador pedagógico.

De forma geral, constata-se uma valorização da formação da equipe gestora articulada ao contexto escolar, a partir do diálogo e da troca de experiências. Além disso, percebe-se que, muitas das formações ainda ocorrem com a mediação do Estado, seja no âmbito federal, estadual ou municipal.

Com o advento da pandemia de COVID-19 em 2020, as discussões sobre a formação continuada da equipe gestora mostraram-se ainda mais relevantes, pois muitos foram os desafios didático-pedagógicos que surgiram, especificamente em relação ao ambiente educacional, demandando ações urgentes por parte da equipe gestora escolar, especialmente em relação ao domínio das novas tecnologias digitais.

Constatou-se que esta temática necessita de mais pesquisas, reflexões e debates para se investigar, de forma conjunta ao coletivo da escola, formas para se melhorar e aperfeiçoar esse processo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M. de; MELO, K. S. de. Ensino remoto e educação a distância: novos desafios na gestão do trabalho docente no Brasil diante da pandemia COVID-19. In: ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD e Software Livre, v. 1, n. 12, 2021, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2021, p. 1-6.

BALL, S. J. **Educação global S. A**.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 jun. 2021.

CAMARGO, S. S. **Formação continuada de gestores da educação:** uma perspectiva interdisciplinar. 2010. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CUNHA, R. C. O. B. Formação continuada de professores coordenadores: entre preocupações e proposições. **Educação Unisinos**, v. 18, n. 3, p. 280-287, set./dez. 2014.

DALVA, G. Os desafios da formação continuada dos gestores escolares: uma reflexão sobre o Programa Nacional Escolas de Gestores/UFRN. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. 16., 2012, Campinas. **Anais** [...] Campinas: FE/UNICAMP, 2012. p. 2-12.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

LEITE, Y. U. F.; LIMA, V. M. M. Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 1, p. 45-64, jan./abr. 2015.

LIMA, V. M. M.; TEIXEIRA, L. Formação continuada da equipe gestora na escola pública municipal. **Colloquium Humanarum**, v. 11, n. 3, p. 85-93, set./dez. 2014.

OLIVEIRA, A. C. P. DE.; CARVALHO, C. P. DE. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-18, mar. 2018.

OLIVEIRA, T. T. F. de; RODRIGUES, L. A. de M. Desafios na gestão do cotidiano escolar da educação infantil pública e privada em tempos de pandemia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais** [...]. Maceió: Editora Realize, 2020. p. 1-11.

PARO. V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PARO, V. H. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção questões da nossa época; v. 56).

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PINTO, U. de A. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

POCKER, E. P.; CALIL, A. M. G. C. A formação continuada de diretoras da Rede de Educação Básica em São José dos Campos – SP. **Revista de Ciências Sociais e Humanas**, v. 27, n. 70, p. 67-78, set./dez. 2017.

SARTORI, J. Formação continuada de supervisores educacionais. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EXTÉNSION UNIVERSITARIA. 11., 2011, Santa Fé. **Anais**... Santa Fé: UNL, 2011, p. 1-8.

SOUZA, R. A. Formação continuada de coordenadores pedagógicos no contexto do PNEGEB. **Ciclo Revista**, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2018.

VARJÃO, M. R. B.; FALCÃO, J. L. F. Formação da equipe gestora escolar: breve reflexão. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, n. 24, p. 1-15, jul. 2014.

21.5.27 CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NOTURNA, NO CONTEXTO DO REUNI, NO RECORTE TEMPORAL 2003-2011.

Camila Capucho Cury-Mendes [2892]

RESUMO

A educação superior noturna, no contexto de uma economia capitalista, se torna de grande importância para a capacitação da classe trabalhadora, no sentido de que se possa buscar melhores condições de trabalho e de remuneração. Ademais, a capacitação necessária permitirá possibilidade de ascensão social. Políticas Públicas são um conjunto de prestações positivas, por parte do Estado, a fim de atender às necessidades inadiáveis da coletividade. As políticas públicas implementadas no recorte temporal de 2003-2011, com sede no âmbito do Programa de Apoio para os planos de reestruturação e de expansão da rede federal de educação superior (REUNI), dispõem sobre a necessidade do aumento do número de vagas noturnas, nestas instituições. Sendo assim, pesquisou-se acerca do resultado da implementação deste programa, no recorte histórico mencionado. De posse dos dados, os resultados (alunos noturnos concluintes da esfera federal) mostraram as limitações destas políticas, no tocante à oferta e conclusão da educação superior noturna, para a classe trabalhadora, a qual necessita trabalhar durante o dia, em regra, para cursar uma capacitação profissional no período noturno. Assim sendo, este breve trabalho poderá servir para conscientização de gestores públicos, a fim de incentivar e proporcionar melhores condições para a conclusão de graduação noturna, para a classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação Superior Noturna. Classe Trabalhadora. Capitalismo. REUNI.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente se assiste a um aumento da população universitária no país. Atentos ao desemprego e à desestabilização econômica capitalista, a classe trabalhadora acredita que, por meio da educação, é possível buscar a capacitação profissional para a busca de melhores condições de emprego e remuneração. Na modalidade noturna de educação, a classe trabalhadora poderá ter a chance de conciliar, na medida do possível, trabalho e estudo.

O objetivo deste artigo é analisar as políticas implementadas na gestão 2003 a 2011, para a educação superior do Brasil, em um contexto de uma economia que se baseia no modo de produção capitalista neoliberal. A problemática para este estudo é: quais os impactos das políticas implementadas para a educação superior noturna, no contexto do REUNI, em instituições federais de educação superior, no tocante ao aumento do número de vagas e de discentes concluintes, para este turno de ensino.

[2892] Doutoranda em Educação. Advogada. Universidade Tuiuti do Paraná. c.capucho@hotmail.com.

O recorte temporal destacado para este estudo será do ano de 2003 até o ano de 2011.

2 DESENVOLVIMENTO

O artigo nº 208, da Constituição Federal de 1988, dispõe que o Estado, quanto ao ensino superior, deverá proporcionar "oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando" (BRASIL, 1988).

Assim, necessário se expor acerca da economia capitalista, à qual a esfera da educação está subordinada, bem como sobre políticas públicas e programas de expansão da educação superior brasileira.

O capitalismo é um sistema, em que a economia se baseia no modo de acumulação privada de capitais, visando ao lucro, produzindo cenários de exclusão e desigualdade social. O Brasil e seus gestores se alinharam ao modo de produção capitalista. Quanto à concepção da educação no contexto da economia, o período neoliberal brasileiro sustenta a política de caráter capitalista, praticada na década de noventa.

Schlesener (2009, p. 161) acredita que o desenvolvimento de uma economia neoliberal é um impasse, vez que é necessária atuação estatal para o tratamento das dificuldades enfrentadas pelo país. A educação, fortemente influenciada por orientações liberais, se rende aos ditames do mercado privado, sendo orientada por concepções burguesas de sociedade.

As relações sociais são um produto da interrelação entre o econômico, o social, o político e o ideológico. Assim, para Schlesener (2013, p. 30), a política se faz presente na mediação entre estas esferas. Contudo, a classe trabalhadora, em oposição à classe burguesa, necessita superar o modo de produção capitalista, e também as políticas públicas implementadas, mediante este modo de produção.

A globalização, fenômeno que atingiu o Brasil na década de noventa, exige que a sociedade se atente quanto às transformações. No contexto educacional da educação superior, necessário se adaptar à nova realidade conjuntural. Cabe às universidades enxergar o novo perfil transformados das sociedades, em razão daquilo que as economias impõem (CARVALHO, 2017, p. 150).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

E assim pode-se pensar a educação pública no Brasil. As políticas públicas para a educação superior, implementadas durante o período de 2003 a 2011, pretendiam impulsionar o acesso e a permanência de estudantes no ensino superior público do país, essência do programa do REUNI, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Dentre as suas diretrizes, o programa buscou reduzir as desigualdades sociais do país, utilizando-se a educação e a capacitação profissional como fatores impulsionadores da economia brasileira. E, neste sentido, são necessárias políticas públicas, a fim de implementar o direito à educação, principalmente para a classe trabalhadora.

Políticas públicas são um conjunto de ações que objetivam diagnóstico, interpretação, identificação de alternativas, implementação e avaliação de prestações positivas governamentais, cujo objetivo é dirimir problemas ou encarar desafios encontrados em um certo contexto social (BRAVO, 2002, p. 37).

A elaboração das políticas públicas, segundo Rua (1998, p. 12), “envolve várias decisões para um tema em específico, além de serem necessárias ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas”. Em se tratando de um público-alvo, os seus temas de interesse, inicialmente, devem estar previstos na pauta de discussão das autoridades competentes para a elaboração destas políticas.

O ensino superior brasileiro, particularmente a partir da década de noventa, vem experimentando mudanças em variados aspectos de sua caracterização, como o crescimento, mudança do perfil das instituições de ensino e inovações tecnológicas. Ademais, as instituições também experimentam mudanças naquilo que se refere ao perfil daquele que ingressa em um curso superior, haja vista a quantidade de projetos e programas sociais direcionados para a população universitária, como um todo.

Segundo Aguiar (2016, p. 113), em nível mundial, as décadas de 1970 e 1990 foram caracterizadas por um aumento significativo do número de matrículas de estudantes do ensino superior. Citam-se parâmetros como o “acesso” e a “equidade”, os quais estão presentes nas análises a serem realizadas como objeto de estudo desta tese, por meio da implementação das políticas públicas do governo federal.

No Brasil, a expansão universitária ocorreu a partir do ano de 1995. Contudo, na gestão 2003-2011 “as matrículas passaram de cerca de um milhão e setecentos mil, em 1995, a seis milhões e trezentos mil em 2010” (AGUIAR, 2016, p. 113).

Esta elevação do número de estudantes do ensino superior brasileiro, traduzida pelo aumento do número de matrículas, apresentou características observadas também no cenário internacional; todavia, esta expansão precisou se submeter às regras da economia nacional vigente. Como descreve Aguiar (2016, p. 113), foi necessário conviver com o crescimento da economia do país e com a necessidade da "mitigação das desigualdades raciais, econômicas, de gênero, etc".

A gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi caracterizada por promover políticas púbicas direcionadas aos setores mais vulneráveis do país. O lema da sua campanha era a erradicação da pobreza, por meio de programas de distribuição de renda. A educação, durante o primeiro mandato do governo Lula da Silva (2003-2006) era regida e direcionada, no que se refere aos seus aspectos de planos e metas, principalmente pela LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, a qual instituiu o Plano Nacional de Educação, o PNE 2001-2010.

Entretanto, foi no segundo mandato do governo Lula da Silva e no governo Dilma Rousseff, que ocorreu a grande expansão física das instalações das universidades federais. Aliados a esta expansão, por meio da interiorização das universidades federais, figuram os programas para incentivo ao acesso ao ensino superior público, juntamente à políticas assistencialistas, direcionadas para populações vulneráveis social e economicamente, e para populações em específico, como aqueles programas de incentivo a educação noturna, voltada para a classe trabalhadora.

2.1 A POLÍTICA DO REUNI E A DIRETRIZ PARA O AUMENTO DE VAGAS NO PERÍODO NOTURNO

No bojo de um programa de governo voltado para questões sociais, destacou-se, neste período, a função social da educação, no tocante ao aumento da rede federal de educação superior. Quanto às políticas de expansão da educação superior do país, no ano de 2007, por meio do Decreto nº 6096, de 24 de abril, foi instituído o REUNI. Este programa visava proporcionar apoio para os planos de reestruturação e de expansão da rede federal de educação superior, mediante o aproveitamento de instituições já existentes, ou por meio da criação de novas instituições, como universidades e campus universitários.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Aliados a esta expansão física, por meio da interiorização das universidades federais, estão os programas para incentivo ao acesso ao ensino superior público, juntamente à política assistencialista, para incentivo ao turno noturno de educação superior. E é neste sentido que se materializa uma das diretrizes do REUNI, disposta no artigo segundo, do Decreto supramencionado: “redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas, especialmente no período noturno” (BRASIL, 2007).

No campo das políticas educacionais, importa trazer a este estudo Masson (2012). O estudante trabalhador, nas últimas décadas, é um público emergente, o qual fez com que as políticas públicas fossem repensadas e adaptadas, para a sua necessidade. Assim sendo, a classe trabalhadora, sob este prisma, faz parte de uma totalidade social, sendo imprescindível e urgente se considerar a gênese, o movimento e as contradições existentes no ambiente educacional. Não lhes é possível que sejam tratadas isoladamente, mas sim dentro de um contexto de manifestações sociais.

2.3 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOTURNA E A SUA MOVIMENTAÇÃO HISTÓRICA

O Decreto de implementação do programa do REUNI foi instituído no ano de 2007. Assim, escolheu-se este ano, 2007, como o ponto de partida, para a exposição dos dados. Do ano de 2007 até o ano de 2016, perfaz-se uma década de período histórico. Assim, abaixo, estão expostos dados referentes ao processo de movimentação de matrículas na educação superior do país, bem como o número de ingressantes e concluintes, durante o recorte histórico mencionado.

A tabela 1 traz dados brutos, referente ao número de matrículas, durante o recorte mencionado:

Tabela 1 – Distribuição do número de matrículas em cursos de graduação, no período noturno, durante os anos de 2007 a 2016

Ano	Número de matrículas
2007	3.009.533
2008	3.179.613
2009	-
2010	3.457.480
2011	3.644.979
2012	3.738.579

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2013	3.879.203
2014	4.089.248
2015	4.116.587
2016	3.974.392
Total	

Fonte: RESUMO TÉCNICO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2016

Iniciando-se as análises, percebe-se um crescimento constante durante os anos de 2007 até o ano de 2015, fase em que o país foi governado exclusivamente por políticas implementadas pelo Partido dos Trabalhadores. Entretanto, do ano de 2015 para o ano de 2016 percebe-se uma queda no número crescente de matrículas. Pode-se atribuir este fato em razão da interrupção do governo do Partido dos Trabalhadores, ascendendo ao poder o vice da chapa presidencial, filiado ao partido MDB, Michael Temer.

Entretanto, o número crescente de matrículas na educação superior do país está em consonância com a implementação das políticas de expansão deste nível de ensino. Desta forma, a priori, pode-se pensar em efetividade destas políticas, pelo menos no quesito numérico, do contexto exposto.

Por sua vez, a tabela 2 mostra a distribuição da quantidade de discentes ingressantes e concluintes, no recorte histórico estabelecido. Da mesma forma, tais números brutos acompanham a implementação das políticas do REUNI, para a educação superior do país, no sentido de aumento do referido quantitativo.

Tabela 2 – Distribuição do número de ingressantes e concluintes, em cursos de graduação, no período noturno, durante os anos de 2007 a 2016

Ano	Número de ingressantes	Número de concluintes
2007	1.191.757	476.980
2008	1.248.351	515.621
2009	-	-
2010	1.186.134	554.337
2011	1.264.196	569.362
2012	1.462.661	586.157
2013	1.477.316	551.835
2014	1.567.333	552.444
2015	1.409.887	607.007
2016	1.318.283	612.721
Total		

Fonte: RESUMO TÉCNICO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2016

Abaixo, seguem tabelas elaboradas com dados em relação ao ano de 2016, último ano da série histórica delimitada. Ressalta-se a escolha deste ano de 2016 devido ao fato de se buscar compreender a finalização da movimentação do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

comportamento de matrículas e dos concluintes, após uma década da implementação das principais políticas públicas, para a expansão da rede federal de educação superior, do país.

Abaixo, as tabelas dispostas trazem dados delimitados ao ano de 2016. As informações das mesmas estão relacionadas ao turno noturno de educação superior.

Ressalta-se que o turno noturno de educação superior é de grande interesse para a classe trabalhadora do país, em razão de que os trabalhadores necessitam conciliar, na grande maioria das vezes, o trabalho, desenvolvido durante o dia, com os estudos, a serem unicamente possíveis durante o período noturno.

Desta forma, apresentam-se abaixo dados referentes à educação superior noturna, relacionados às matrículas, tanto na rede federal (tabela 3) quanto na rede privada (tabela 4):

Tabela 3 – Distribuição percentual do número de matrículas, nos turnos diurno e noturno de graduação, em instituições federais, no ano de 2016

Ano	Turno Diurno	Turno Noturno
2016	69,9%	30,1%

Fonte: RESUMO TÉCNICO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2016

Os indicativos de percentual de matrículas em instituições privadas de educação superior encontram-se dispostos na Tabela 4 abaixo:

Tabela 4 – Distribuição percentual do número de matrículas, nos turnos diurno e noturno de graduação, em instituições privadas, no ano de 2016

Ano	Turno Diurno	Turno Noturno
2016	29,7%	70,3%

Fonte: RESUMO TÉCNICO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2016

Tais dados permitem que sejam inferidas proposições a respeito da grande utilização do turno noturno de educação superior. Assim, pode-se pensar que a classe trabalhadora, a qual tradicionalmente desenvolve suas atividades laborais durante o período diurno, utiliza-se do período noturno para desenvolver seus estudos.

Adicionalmente, expõem-se dados relativos aos concluintes da educação superior do país, no turno noturno de ensino, tanto em instituições federais de educação superior (tabela 5), quanto na esfera privada de educação superior (tabela 6):

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tabela 5 – Distribuição percentual do número de concluintes, nos turnos diurno e noturno de graduação, em instituições federais, no ano de 2016

Ano	Turno Diurno	Turno Noturno
2016	72,4%	27,6%

Fonte: RESUMO TÉCNICO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2016

Contudo, verifica-se que, diante das dificuldades para a classe trabalhadora conciliar trabalho e estudos, o percentual de concluintes da modalidade noturna de educação é menor se comparada à modalidade diurna de educação. Em instituições públicas de educação superior, infere-se, dos dados, que os discentes podem não pertencer à classe trabalhadora, vez que provavelmente são originários de famílias, as quais lhes dão suporte financeiro, para a finalização dos estudos.

Na tabela 6 constam dados referentes ao percentual de concluintes de cursos superiores, em instituições privadas, durante o ano de 2016:

Tabela 6 – Distribuição percentual do número de concluintes, nos turnos diurno e noturno de graduação, em instituições privadas, no ano de 2016

Ano	**Turno Diurno**	**Turno Noturno**
2016	25%	75%

Fonte: RESUMO TÉCNICO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2016

Do exposto, verifica-se que os concluintes de instituições privadas de educação superior, sendo a classe trabalhadora, se empenham em finalizar seu curso de graduação. No intuito de obter a devida capacitação para a ascensão profissional, a educação superior privada acumula maiores taxas de conclusão, vez que a classe trabalhadora sendo imprescindível que o curso superior fornece os subsídios necessários para as habilidades requeridas pelo mercado.

As políticas públicas que implementaram o programa do REUNI, de uma maneira geral, foram eficientes no tocante à ampliação do número de matrículas e no número de concluintes, da educação superior no país. Contudo, em se tratando da expansão de matrículas, no turno noturno de educação superior, o REUNI mostrou as suas limitações, se consideradas as esferas pública (com 30,1% dos cursos) e privada (70,3%). Por sua vez, os concluintes do turno noturno de educação superior federal estão em minoria, se comparados aos concluintes das instituições privadas, mesmo no turno noturno de educação superior.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Deste modo, o direito social à educação, em sua concepção teórica, está vinculado à necessidade de uma prestação positiva por parte do Estado, configurando assim a necessidade de elaboração de legislação específica para que se possa regulamentar e, acima de tudo, efetivar tal direito. Em países como o Brasil, a prestação positiva se dá, dentre outras formas, por meio da elaboração de diplomas legais, normativos e de políticas públicas.

No que se refere ao aspecto conceitual, em se tratando de políticas públicas, este é um processo que compreende ações que objetivam diagnóstico, interpretação, identificação de alternativas, implementação e avaliação de ações, cujo objetivo é dirimir problemas ou encarar desafios encontrados em um certo contexto social (BRAVO, 2002).

Assim, na área da educação, mister se faz o Poder Público se valer das suas prerrogativas para a confecção dos diplomas normativos, por meio da elaboração das políticas públicas, para a implantação de todos os direitos dos indivíduos, incluindo aí o direito à educação.

Do exposto, conclui-se que, sendo uma política direcionada para a esfera federal da educação do país, o programa do REUNI se mostra dotado de limitações, no tocante aos efetivos concluintes da modalidade noturna, de educação superior.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política.**, Curitiba, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782016000100113&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 fev. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 06 abr. 2021.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 10 mai 2021.

BRAVO, R. S. **Avaliação de políticas públicas educacionais. o caso do programa qualidade no ensino da secretaria de educação do Estado do Paraná**. 2002. 104 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 2002. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/3634/000307897.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 15 jun. 2021.

INEP. RESUMO TÉCNICO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2016. BRASÍLIA, 2018. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em 15 mar. 2021.

MASSON, G. AS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO E DIALÉTICO PARA A PESQUISA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. 9 REUNIÃO ANPED SUL. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126> Acesso em 17 jun 2021.

RUA, M. G. **Políticas públicas**. 3. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC. CAPES:UAB, 2014.

SCHLESENER, A. H. **A Escola de Leonardo: Política e Educação nos Escritos de Gramsci**. Brasília: Líber Livro, 2009.

SCHLESENER, A. H. EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 53-62, out. 2013. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9634>. Acesso em: 15 abr. 2021.

21.5.28 CONTROLE SOCIAL DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL ATRAVÉS DA ATUAÇÃO DO CONSELHO DO FUNDEB

Siloah Jesseni Gomes Alves[2893]

Clóvis Marques Dias Júnior[2894]

Antônio Sousa Alves[2895]

RESUMO

A educação é um direito social constitucionalmente previsto e deve ser garantido aos cidadãos através de políticas públicas de financiamento. Nesse cenário é possível compreender que a fiscalização da gestão e aplicação dos recursos da educação é interesse da sociedade e a impacta diretamente. O controle social do financiamento da educação parte da essencialidade da participação da comunidade na construção e fiscalização dessas políticas. Assim, compreende-se a importância do estudo dos instrumentos de controle social do financiamento da educação, em especial os Conselhos do Fundeb como materialização da participação social. Nesse contexto, o objeto de estudo definido neste trabalho é a atuação dos Conselhos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) como instrumentos garantidores da democracia e do controle social dos recursos da educação. Questiona-se a relação do Conselho do FUNDEB com o controle social dos gastos dos recursos públicos da educação básica. Objetiva-se, assim analisar a atuação do Conselho do Fundeb como materialização da democracia e do controle social dos recursos da educação. O artigo apresentado foi tecido a partir uma abordagem qualitativa, pesquisa documental e de revisão bibliográfica do materialismo histórico dialético, partindo de autores como Bobbio, Bodernave, Braga, Coutinho, Davies, Gonzaga, Gohn e Peres. É possível afirmar que os conselhos são instrumentos de democracia participativa que permitem ao cidadão acompanhar de perto a gestão do dinheiro público, mas faz-se necessária a existência de membros qualificados e comprometidos para exercer seu papel fiscalizador.

Palavras-chave: Financiamento da Educação Básica. Conselhos do FUNDEB. Controle Social dos Recursos da Educação.

1 INTRODUÇÃO

As políticas de financiamento da educação foram fomentadas de maneira mais intencional a partir da Constituição Federal de 1988 e da redemocratização do Brasil, e perpassaram, assim, por caminhos significativos, uma vez que a Constituição Cidadã reforçou a responsabilidade estatal na garantia da educação pública de qualidade. Ademais, foi na Constituição de 1988 que institucionalizou os conselhos

[2893] Mestranda em Formação Docente em Práticas Educativas – UFMA. E-mail: siloah.jesseni@gmail.com.
[2894] Mestrando em Formação Docente em Práticas Educativas – UFMA. E-mail: clovisjrs@gmail.com.
[2895] Doutor em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas Educacionais – UFPA. Professor do Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil. E-mail: asalves2@gmail.com.

municipais que coadunam com a descentralização e democratização do controle das ações do Estado por parte da sociedade.

Desse modo, ter a Constituição de 1988 como marco legal para o estudo das políticas de financiamento da educação é justificável uma vez que dela advém a configuração que prevê a obrigatoriedade da União em aplicar anualmente e no mínimo 18% dos impostos, e os estados, DF e municípios, 25% na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Como direito social constitucionalmente previsto, a educação, para ser garantida aos cidadãos, é implementada através de políticas públicas. Nesse cenário é possível compreender que a fiscalização da gestão e aplicação dos recursos da educação é interesse da sociedade e a impacta diretamente. O controle social do financiamento da educação parte da essencialidade da participação da comunidade na construção e fiscalização dessas políticas.

Ante tais premissas, é possível inferir a importância da verificação dos instrumentos de fiscalização do financiamento da educação no concernente à sua eficiência e qualidade.

É nesse sentido que neste trabalho apresentamos como objeto a atuação do Conselhos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) como instrumento garantidor do controle social dos recursos da educação pública no Brasil.

Pretende-se, nessa perspectiva, responder ao seguinte questionamento: de que forma se dá a atuação do Conselho do FUNDEB em relação ao controle social que exerce sobre os gastos dos recursos públicos da educação básica?

Dentro deste contexto, o objetivo desta pesquisa é analisar a atuação dos Conselhos do FUNDEB como instrumento de controle social dos recursos da educação.

Para a apreensão do objeto em pauta, adotou-se uma pesquisa qualitativa, entendida como um estudo que não se limita à descrição da dimensão quantitativa ou exposição da aparência fenomênica do objeto, em contraponto, é a observação detalhada do indivíduo, do contexto ou de uma fonte única de documentos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Como fundamento epistemológico, este estudo está construído com uma perspectiva crítica da realidade. Para Frigotto (2004, p. 81-82) “a reflexão teórica

sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar". E continua "[…] a preocupação fundamental da perspectiva crítica é refletir, pensar, analisar a realidade com o objetivo de transformá-la". Para alcançar estes objetivos, foi realizado, até o momento, o levantamento bibliográfico com a finalidade de conhecer e analisar as categorias centrais do tema.

2 A PARTICIPAÇÃO E O CONTROLE SOCIAL NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

De acordo com Bodernave (2007) e Gohn (2008), a participação é uma necessidade humana que é construída por um processo de vivência e que dá sentido e significado aos agentes sociais.

A Constituição Federal de 1988, objetivando culminar no fortalecimento da democracia, institucionalizou a participação social através de conselhos que compõem, atualmente, a maioria das políticas públicas sociais.

Para Gohn (2016, p.3):

> "Na democracia participativa há, portanto, uma exigência da participação dos cidadãos no processo de tomada de decisão em uma sociedade democrática, porque ela tem um caráter pedagógico no aprendizado das relações democráticas, contribuindo para a politização dos cidadãos, o que é importante para eles exercerem um controle sobre os governantes".

Participação e controle social são categorias elementares para a democracia e, também, movimentos de subversão ao neoliberalismo e ao modelo burocrático e autoritário; por essas razões, e, ainda, dados os interesses das classes dominantes, a aceitação destas não é universal. Como exemplo, é possível vislumbrar recentes posicionamentos estatais que claramente reduzem a participação da sociedade civil, a exemplo da nova estruturação do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), através do decreto nº 9806/2019 e ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Observa-se, assim, a diminuição da participação, orquestrada pelo governo sob o pretexto da necessidade de otimização da atuação dos Conselhos (SOUZA, MELLO e CUNHA, 2020).

No âmbito do financiamento da educação, a participação social é a materialização do direito da sociedade civil de fiscalizar as políticas públicas e a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aplicação dos recursos e é, também, a delegação de poder e a responsabilização dos agentes das classes populares que compõem os conselhos. Intenta, ainda, minimizar a relação de clientela ainda existente entre o Estado e a sociedade, objetiva aproximar o a comunidade das decisões relacionadas às políticas públicas (JACOBI, 2000).

Por sua vez, o controle social é um conceito polissêmico amplamente estudado por teóricos, e consiste na intervenção da sociedade civil organizada nas políticas públicas. Em outras palavras, é a distribuição do poder relacionado às decisões sobre as políticas públicas entre Estado e comunidade. Para Correia,

> O controle social envolve a capacidade que as classes subalternas, em luta na sociedade civil, têm para interferir na gestão pública, orientando as ações do Estado e os gastos estatais na direção dos interesses destas classes, tendo em vista a construção de sua hegemonia (2005, p. 64).

O controle social do financiamento da educação depreende que haja solidariedade entre o Estado e a comunidade. De maneira específica, a Lei Federal no 11.494/2007 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb é um dos marcos quanto ao controle social do financiamento da educação, pois institui os Conselhos do Fundeb, conforme se observa a seguir.

3 A ATUAÇÃO DO CONSELHO DO FUNDEB E O CONTROLE SOCIAL DOS RECURSOS DA EDUCAÇÃO

Dentre outros marcos regulatórios de políticas educacionais observados ao longo do tempo, destaca-se a Reforma da Educação erigida com a promulgação, em 20 de dezembro de 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, que regulamenta, em seu título VII, os recursos financeiros públicos destinados à educação (artigos 68 a 77). Como forma de materializar a vinculação de recursos para a educação, prevista pela Constituição Federal de 1988, foram criados fundos contábeis que objetivavam distribuir os aportes.

Mecanismo de redistribuição destes recursos destinados à educação básica pública, criado pela Emenda Constitucional n. 53/2006, o Fundeb foi instituído pela Lei n. 11.494/2007 e, posteriormente regulamentado, em novembro de 2007, pelo Decreto n. 6.253, e tornado definitivo pela Emenda Constitucional n. 108/2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com a criação do Fundo e diante da urgência em garantir a efetivação dos direitos adquiridos, surge com a necessidade de mecanismos de controle que visem assegurar os direitos sociais, precipuamente o controle social empreendido pela população (BRAGA, 2011). Assim, os Conselhos do acompanhamento e controle social dos recursos, são contemplados pela Lei que regulamente o FUNDEB, deixando clara a importância da participação civil no controle e fiscalização da distribuição e aplicação dessas verbas.

Partindo de um levantamento bibliográfico prévio, observa-se que a educação está constitucionalmente prevista e garantida como direito social. É um direito de todo cidadão e um dever do Estado e da família, conforme se observa no texto constitucional: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Sob o entendimento de ser a educação o principal instrumento para libertação e emancipação dos homens (FREIRE, 2018), foi consolidado, através da Constituição Federal e de legislação regulamentar, o princípio da gratuidade do ensino público, conforme observa-se:

> A obrigatoriedade da gratuidade na educação pública para todos os brasileiros, incluída na CF/88, foi o princípio social básico na busca por igualdade para todos os cidadãos de qualquer classe social e condição primordial para se avançar no combate às grandes desigualdades sociais existentes até hoje em nosso País (COUTINHO, 2015, p. 97).

Diante da responsabilidade em garantir ensino público de qualidade, é suscitada a criação de políticas públicas garantidoras deste direito social, de forma que o financiamento da educação pública, bem como o acompanhamento da aplicação destas verbas, seja assegurado.

Muitos são os estudos que abordam o tema financiamento da educação pública de qualidade, dá-se ênfase às pesquisas de Martins Gonçalves (2015) e Peres (2015), bem como estudos do FUNDEB e controle social exercido pelos conselhos de fiscalização, como Braga (2011), Gonzaga (2017) e Coutinho (2015); com especial destaque às crescentes pesquisas e aos debates que objetivam pensar o FUNDEB que foi tornado permanente pela Emenda Constitucional n. 108/2020.

Sobre a importância do estudo do financiamento da Educação, Peres aduz:

> [...] a Educação é compreendida como base da construção nacional, por seu caráter formador da cidadania e do desenvolvimento pleno da pessoa ou de profissionais qualificados para o mercado de trabalho. Devemos lembrar também que Educação Básica é uma política universal e pública, devendo ser garantida a todo e qualquer brasileiro. Ao lado desses dois pontos temos um terceiro: a Educação é uma política pública a ser financiada pelos três entes da federação de forma articulada e com vinculação obrigatória de impostos e transferências, conforme garantido pela Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como constituições estaduais e leis orgânicas municipais (PERES, 2015, p. 122).

É importante destacar que no Brasil a descentralização das políticas educacionais e a consequente atribuição de responsabilidade partilhada com os estados, municípios e União, possibilita a ascensão da democracia. Sobre a participação e a democracia, Bobbio assevera:

> [...] a regra fundamental da democracia é a regra da maioria, ou seja, a regra à base da qual são consideradas decisões coletivas – e, portanto, vinculatórias para todo o grupo – as decisões aprovadas ao menos pela maioria daqueles a quem compete tomar a decisão. Se é válida uma decisão adotada por maioria, com maior razão ainda é válida uma decisão adotada por unanimidade (BOBBIO, 2000. p. 31-32).

A democracia viabiliza o controle do indivíduo sobre as ações de poder do Estado, estreitando as relações entre indivíduo e sociedade, de modo que para que a sociedade seja considerada participativa é necessário que o governo, para além de controlar a participação do povo, seja por este controlado (BODERNAVE, 1994). Sob o manto da democracia o Brasil, cada vez mais, constrói estruturas que propiciam diálogo entre o Estado e a população sociedade, pois entende-se que “a participação popular e a descentralização das decisões mostram-se como caminhos mais adequados para enfrentar os problemas graves e complexos” (BORDENAVE, 1994, p.14). Neste contexto de participação popular são criados os conselhos do FUNDEB.

Importante destacar, no entanto, que na visão de Davies (2010) as lutas e movimentos dos órgãos de controle social dos recursos da educação, embora demonstrem avanços, ainda são, por razões históricas, fatalmente parciais, visto que as leis e órgãos que atuam em sua elaboração, aplicação e na fiscalização de seu cumprimento se originam na burguesia, “mesmo que alguns dos membros destes órgãos sejam "progressistas" e digam pretender democratizar o Estado” (DAVIES,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2010, p. 70).

Por essa razão, o “controle social”, para ter eficácia, não pode ser reduzido à mera presença de “representantes” da sociedade civil em conselhos para controlar as ações estatais e precisaria ser mais qualificado, pois ele, por si só, não garante muita coisa, muito menos a democratização do Estado ou a sua desprivatização, pelo menos de maneira significativa.” (DAVIES, 2010, p. 59).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez demonstrada a essencialidade do financiamento da educação, visto que essa é um direito social constitucionalmente previsto, é possível verificar a indispensabilidade da participação social no acompanhamento e fiscalização das políticas públicas educacionais e do recurso público destinado a tal finalidade. Vale ressaltar que a institucionalização dos Conselhos como forma democrática de fiscalização não foi um ato de benevolência estatal, e sim resultado da luta e resistência da sociedade civil.

Neste contexto, a criação de conselhos de acompanhamento e controle social dos recursos apresenta-se como instrumentos de democracia participativa que permitem ao cidadão acompanhar de perto a gestão do dinheiro público para garantir a eficácia da aplicação das verbas.

Entretanto, para que esse controle social tenha eficácia, os conselhos não podem ser meras formalidades, com a presença apenas ilustrativa de representantes para legitimar as ações estatais. Faz-se necessária a existência de membros qualificados e comprometidos para exercer seu papel fiscalizador, só assim haverá um legítimo controle democrático dos recursos públicos destinados à educação.

REFERÊNCIAS

JACOBI, Pedro. **Políticas sociais e ampliação da cidadania**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

PERES, Ursula. **Financiamento da Educação no Brasil e seus Desafios**. In.: Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

SOUZA, Heder; MELLO, Micaela; CUNHA, Maria. Controle social e gestão democrática na educação: a atuação do conselho de acompanhamento e controle

social do Fundeb (cacs Fundeb) em um município. In.: **XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. ISSN: 2595-7945. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7113-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

21.5.29 DESAFIOS AO ENFRENTAMENTO DA CULTURA DO FRACASSO ESCOLAR E OS ÍNDICES ABANDONO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Andreia Moro Chiapinoto[2896]

RESUMO

O presente trabalho está vinculado ao Mestrado Profissional em Política Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Por meio deste, objetiva-se refletir sobre a implicação dos efeitos da pandemia do Covid-19 em fatores educacionais como a perda de vínculos entre estudantes e escola, abandono e evasão escolar. A incerteza da pandemia abalou o mundo e com certeza trouxe um grande desafio para a educação. Foi necessário um período para que se tornasse claro o que estava acontecendo a fim de criar alternativas que vinculasse novamente estudantes com as suas escolas. Mesmo que o período pandêmico não tenha terminado e ainda não se sabe ao certo quando todas as atividades escolares presenciais retornarão, é possível afirmar que os efeitos da suspensão das aulas no país já têm surgido no que se refere à frequência escolar de crianças e jovens brasileiros. Pesquisas já apontam a perda de vínculos entre estudantes e escolas, visto que alguns que se afastaram dessa instituição formativa tendem a não retornar. É fundamental que se procure alternativas de manutenção desse vínculo durante a pandemia. Após esse período é necessário investir em políticas públicas e estratégias para recolocar os alunos evadidos do meio educacional de volta para a escola.

Palavras-chave: Educação. Escola. Pandemia. Aluno. Evasão escolar.

1 UM ESTRANHO VÍRUS QUE FECHOU AS ESCOLAS

O presente trabalho está vinculado ao Mestrado Profissional em Política Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Por meio deste, objetiva-se refletir sobre a implicação dos efeitos da pandemia do Covid-19 em fatores educacionais como a perda de vínculos entre estudantes e escola, abandono e evasão escolar.

No dia onze de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que o mundo se encontrava em pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo Coronavírus (Sars-Cov-2). Logo em seguida, o Brasil, seguindo o exemplo de outros países, fechou suas escolas, obrigando crianças e jovens serem afastados de uma importante instituição formativa, de modo a preservar sua saúde e a de seus familiares. Em seu livro contemporâneo, É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus, Morin (2020, p. 43) afirma que:

[2896] Licenciada em Pedagogia, Especialista em Gestão Escolar, mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria, andreiamorochi@gmail.com

> O momento histórico extremamente grave que atravessamos está cheio de desafios. A crise sanitária que continua em curso é acompanhada por uma crise política e uma crise econômica cuja profundidade e duração ainda não foram dimensionadas. [...]

A incerteza da pandemia abalou o mundo e com certeza trouxe um grande desafio para a educação. Foi necessário um período para que se tornasse claro o que estava acontecendo a fim de criar alternativas que vinculasse novamente estudantes com as suas escolas.

"Tudo o que acontece na sociedade impacta a educação. Quer dizer, se essa sociedade está vivendo uma crise, como nós estamos vivendo agora, evidentemente isso impacta na educação [...]", (COSTIN, 2020, p.01).

Alternativas para garantir o acesso ao ensino pela família e pelos alunos foi um novo e grande desafio. Do mesmo modo que construir metodologias que permitissem que o aprendizado ocorresse dentro da casa do estudante, sem o contato direto com o professor também foi um enigma e até hoje não se tem alternativas eficazes que atinjam todos os estudantes brasileiros.

Oliveira e Carvalho (2020), demonstram preocupação em relação às desigualdades sociais que se intensificaram na pandemia, influenciando diretamente na escolarização de crianças e jovens.

> O vírus deixou evidente a doença que mais mata os sonhos da população brasileira: a desigualdade, a qual tem como sintomas a fome, a falta de oportunidade, de perspectiva, de possibilidade de estudo, de lazer e de saúde. Muitos têm falado por aí que, após a pandemia do coronavírus, todos voltaremos diferentes para nossas realidades. Contudo, não acredito que isso de fato possa ocorrer sem que haja aparelhamento do Estado para com o compromisso de garantir o desenvolvimento humano e social igualitário da população brasileira e discussões, em todos os âmbitos da sociedade, buscando compreender e superar essas barreiras.

O Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) problematiza a educação durante e posterior à pandemia. Dados divulgados em 2021, apontam que os indicadores de abandono, distorção idade/ano, dificuldades de aprendizagem e evasão escolar apresentarão um crescimento preocupante. Isso exige das redes de ensino um acompanhamento mais intenso dos estudantes já matriculados, a fim de prevenir e enfrentar esse quadro.

Garantir o acesso e permanência de todas as crianças e adolescentes é dever da família e do Estado, mas a comunidade deve fazer a sua parte para que isso

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

realmente aconteça. Enfrentar o abandono escolar de crianças que estão na escola é compromisso ético de todos com o presente e também com o futuro do país.

2 A ESCOLARIZAÇÃO NA PANDEMIA

A Medida Provisória Nº 934, de abril de 2020, trata sobre a dispensa, em caráter excepcional, do mínimo obrigatório de dias de efetivo trabalho escolar (mínimo 200 dias letivos conforme a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996), entretanto, ainda precisa ser cumprida a carga horária mínima anual (800 horas conforme a LDB). Sendo assim, as crianças e jovens brasileiros não foram obrigados a frequentar a escola de forma presencial no ano de 2020. Sabe-se que nem todos os estudantes tiveram acesso às tecnologias para manter a comunicação de forma online com os seus professores e colegas, principalmente no que tange aos alunos de escolas públicas e também as camadas sociais mais pobres.

Costin (2020, p. 43) aponta que:

> Em educação, a Covid-19 não apenas resultou em perdas de aprendizagem, especialmente para os alunos que vêm de famílias mais vulneráveis, como desvelou a profunda desigualdade educacional que vivemos, particularmente no Brasil.

Enquanto escolas particulares se organizaram rapidamente para dar início às aulas online, as instituições públicas precisaram de mais tempo a fim de organizar um ensino remoto que não dependesse exclusivamente de acesso à internet e de recursos tecnológicos como computadores ou smarthfones. O artigo 206 da Constituição Federal que define os princípios do ensino, aponta: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Em período pandêmico, garantir equidade para o ensino ficou ainda mais difícil, visto que a realidade de estudantes de escolas públicas, onde muitas vezes trata-se de pessoas em vulnerabilidade social difere das condições de estudantes da rede particular de ensino.

Algumas ações para manter o vínculo entre aprendizes e escola foram criadas pelas instituições públicas, desde envio de material impresso pelo Correio, transporte escolar e entrega presencial nas escolas. Entretanto, entende-se que o acompanhamento diário do professor em relação ao desenvolvimento intelectual de cada estudante é fundamental e essa perda de contato presencial acabou dificultando

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

esse processo.

Problemas de evasão e abandono escolar já eram comuns no Brasil antes mesmo da pandemia. Conforme aponta o site Trajetórias do Sucesso Escolar, desenvolvido pela UNICEF e parceiros, somente no ano de 2019, um total de 623.187 estudantes abandonaram a escola, conforme ilustra a figura abaixo.

Figura 1 – Número de abandono escolar no Brasil em 2019 conforme os níveis de ensino

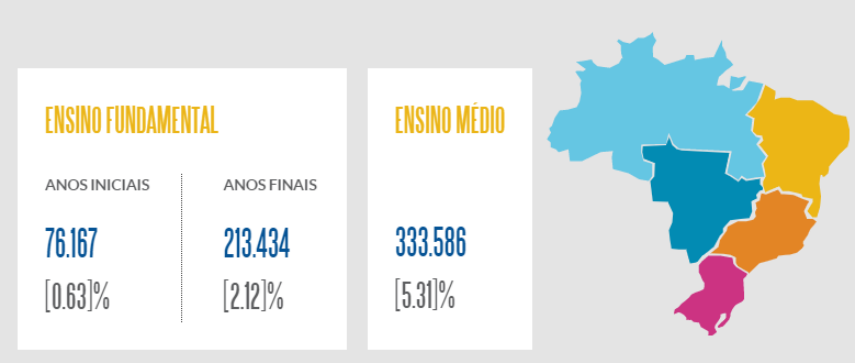

Fonte: Site Trajetórias de Sucesso Escolar, 2019.

Somando o percentual de alunos que abandonaram a escola no ano de 2019, chaga-se ao total de 8,06%. Isso é um indicativo alto e aponta o não cumprimento da meta 2 do Plano Nacional da Educação que prevê universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que, pelo menos, noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o ano de 2024.

A UNICEF aponta diferenças altas em relação às regiões do país e os índices de abandono escolar no ano de 2019, conforme indica o quadro 1.

Quadro 1 – Número absoluto e percentual de alunos que abandonaram a escola no Brasil em 2019

REGIÃO DO PAÍS	ANOS INICIAIS DO ENS. FUNDAMENTAL	ANOS FINAIS DO ENS. FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
NORTE	23.077 [1.48%]	46.267 [3.87%]	67.635 [9.60%]
NORDESTE	34.159 [1.00%]	93.578 [3.15%]	102.088 [5.63%]
SUDESTE	12.272 [0.27%]	44.325 [1.20%]	96.463 [3.92%]
SUL	3.732 [0.23%]	17.319 [1.24%]	41.329 [5.05%]
CENTRO-OESTE	2.927 [0.31%]	11.945 [1.51%]	26.071 [5.40%]

Fonte: Dados obtidos no Site Trajetórias de Sucesso Escolar. Adaptado pela autora, 2021.

A média dos percentuais indicam que a região Norte do país liderou os rankings

de abandono escolar no ano de 2019. Oposto da região Centro-Oeste, que liderou os índices com os menores percentuais. Já a região Sul, apresenta números inferiores ao Norte, Nordeste e Sudeste e mesmo assim somou 62.380 crianças fora da escola em 2019.

O site ainda não apresenta dados mais recentes, do ano de 2020, mas a estimativa é que esses números sejam assustadoramente mais elevados ou ainda não sejam totalmente reais. Isso porque muitos alunos estavam matriculados na escola, mas não tiveram acesso às atividades pedagógicas, ou apresentaram pouco retorno sobre o que foi realizado no ensino remoto.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, via IBGE aponta os percentuais de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos que não estavam frequentando a escola, por regiões brasileiras, conforme indica o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Percentuais de crianças e jovens que não estavam frequentando a escola em outubro de 2020 por regiões brasileiras.

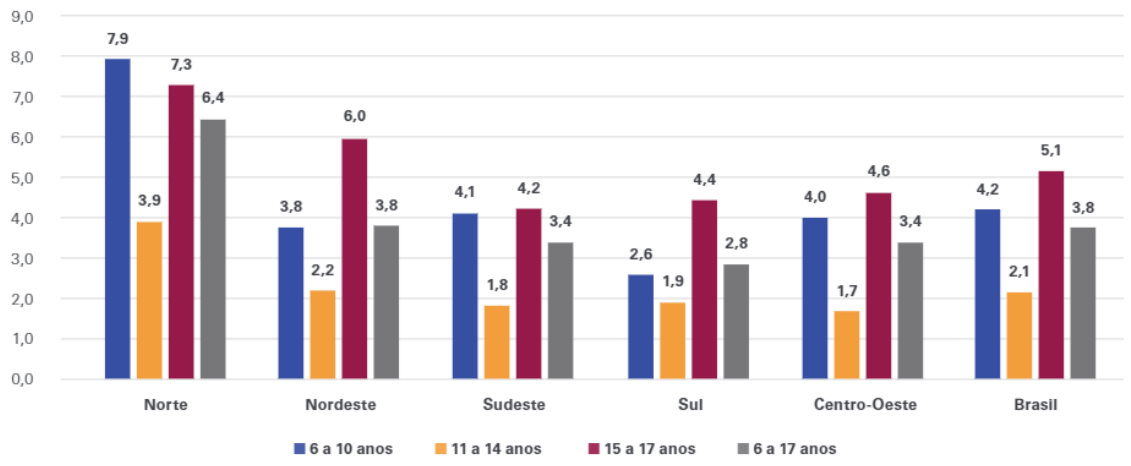

Fonte: UNICEF, via IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Covid-19, 2020.

Por tratarmos do Brasil, um país grande em extensão é comum que haja variações expressivas nos percentuais sobre a frequência escolar. Entretanto, o direto da criança e do adolescente em ter educação de qualidade é único no país inteiro. No período pandêmico, cada município e cada escola deve ter autonomia de construir seus próprios protocolos de segurança ambiental que dê condições necessárias para o retorno presencial dos estudantes. Enfrenta-se deste modo, um novo desafio: respeitar as particularidades de cada região do país e as condições de cada

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

comunidade escolar sem retirar o direito da garantia de ensino de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros. É necessário manter o estudante matriculado e garantir o seu aprendizado.

A escola precisa pensar em alternativas que assegurem que a criança realmente construa seu processo de aprendizagem. A avaliação precisa ser diagnóstica, ampla e qualitativa conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Finalmente chegou o momento de abandonar os critérios avaliativos conteudistas, é hora de avaliar e reprogramar o que precisa ser retomado ainda esse ano e até mesmo em 2022.

Desde 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê em seu artigo 57 que "O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório". É importante lembrar que na década de 90 ninguém imaginava passar por uma pandemia mundial, mas o fato é que ela chegou e colocou a prova a capacidade de adaptação de todos os setores no mundo.

O UNICEF (2021), aponta algumas ações importantes para atender às necessidades das crianças, adolescentes e suas famílias, contribuindo para a superação da exclusão e do fracasso escolar. Dentre elas, estão:

- Modificações curriculares e adaptações para contemplar o aprendizado do maior número de crianças;
- Ampliação da jornada escolar;
- Implementação de programas de "correção de fluxo de aprendizagem";
- Oferta de atividades socioeducativas em parceria com outras Secretarias, como a de Cultura, Esporte e Lazer;
- Estabelecimento de parcerias com organizações da sociedade civil para oferta de atividades focadas em múltiplas linguagens e nos multiletramentos.

O momento é delicado e jamais se pensou que teríamos que enfrentá-lo, mas é preciso criar alternativas para que os prejuízos causados pela pandemia sejam suavizados. Anterior à chegada do vírus ao mundo, em outubro de 2019 a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) defendeu um termo novo na área educacional, denominado "Matrícula de Fluxo Contínuo". A ideia é que a matrícula em instituições escolares não seja somente uma prática

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

administrativa/burocrática e sim, que ocorra um acompanhamento no que se refere à permanência do estudante na escola.

Durante e também após a pandemia, o conceito de Matrícula de Fluxo Contínuo será fundamental para trazer de volta os estudantes que evadiram a escola durante a suspensão das aulas presenciais. Essa estratégia tenderá a atender principalmente os grupos mais excluídos, que possuem mais dificuldades de acesso e permanência na escola.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE UM VÍRUS QUE ACENTUOU DESIGUALDADES SOCIAS

O presente trabalho tinha como objetivo refletir sobre a implicação dos efeitos da pandemia do Covid-19 em fatores educacionais como a perda de vínculos entre estudantes e escola, abandono, repetência e evasão escolar. Mesmo que o período pandêmico não tenha terminado e ainda não se sabe ao certo quando todas as atividades escolares retornarão, é possível afirmar que os efeitos da suspensão das aulas presenciais no país já têm surgido no que se refere à frequência escolar de crianças e jovens brasileiros.

Pesquisas já apontam a perda de vínculos entre estudantes e escolas, visto que alguns que se afastaram dessa instituição formativa tendem a não retornar. É fundamental que se procure alternativas de manutenção desse vínculo durante a pandemia. Após esse período é necessário investir em políticas públicas e estratégias para recolocar os alunos evadidos do meio educacional de volta para a escola.

Não se pode tolerar que pessoas em idade escolar estejam fora dessa importante instituição formativa, bem como não se pode aceitar que crianças estejam matriculadas em instituições escolares sem a devida assiduidade e comprometimento com as tarefas escolares. Precisamos da população escolarizada para facilitar a ascensão social e a consolidação de um bom Índice de Desenvolvimentismo Humano no Brasil, melhorando assim a qualidade de vida de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas

Constitucionaisnos1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos1 a 6/94. -Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008. 464p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/-Leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República,2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/-ccivil_03/_ato2011-2014/-2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 3 abr. 2021.

BRASIL. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em 22 de julho de 2021.

COSTIN, C. **Os desafios da educação pós pandemia.** On-line, 2020. Disponível em: https://www.unifor.br/-/os-desafios-da-educacao-pos-pandemia-segundo-claudia-costin. Acesso em: 04 jul. 2021.

COSTIN, C. Educar para um futuro mais sustentável e inclusivo. **Estudos Avançados**, v. 34, p. 43-51, 2020. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/ea/a/VLC3SCvmSvBbKK3F3YWN5qz/abstract/?lang=pt>. Acesso em 04 jul. 2021.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus.** Trad. Ivone Castilho Benedetti. Col. Sabah Abouesselam. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
Oliveira, S. R. F. de (org.). **Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa.** Organizadora: Sandra Regina Ferreira de Oliveira. 1. ed. Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2020.

Website. União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Disponível em: **https://uncme.org.br/novo**. Acesso em 19 de junho de 2021.

Website. Trajetórias de Sucesso Escolar. Disponível em: **https://trajetoriaescolar.org.br/.** Acesso em 19 de junho de 2021.

21.5.30 DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM ESCOLAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Carla da Luz Zinn[2897]

Elisiane Machado Lunardi[2898]

Fabiane Volpato Chiapinoto[2899]

Fernanda Volpato Chiapinoto[2900]

RESUMO

O estudo é parte de pesquisas realizadas no âmbito do Grupo REDES de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM/CNPq e tem a seguinte problemática: quais são os desafios do coordenador pedagógico no âmbito de escolas públicas frente à pandemia da Covid-19? O estudo teve como objetivo compreender os desafios na atuação do coordenador pedagógico no âmbito de escolas públicas em tempos de pandemia da Covid-19. O estudo é de abordagem qualitativa, como instrumento de construção dos dados foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas para 66 coordenadores pedagógicos atuantes em escolas públicas dos Municípios de Cachoeira do Sul, Santa Maria e São Sepé que participaram de um curso on-line, de curta duração, totalizando 12 horas de encontros síncronos. O aporte teórico foi ancorado em Lück (2009); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); e Brasil (1988, 1996, 2020). Os dados produzidos, por meio do questionário, foram analisados à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2007). Como resultados foi possível observar, de acordo com as categorias elencadas, que a gestão pedagógica da escola foi reorganizada diante da pandemia da Covid-19 e os atos normativos do Conselho Nacional de Educação**,** sendo a construção do plano de ação, um dos principais desafios do coordenador pedagógico frente às diferentes dimensões apresentadas no retorno presencial das atividades escolares.

Palavras-chave: Gestão pedagógica. Sistemas Municipais. Pandemia da Covid-19.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um dos direitos sociais previstos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Os saberes e os fazeres que contemplam o processo educativo nos sistemas de ensino, no âmbito de cada ente federado, revelam desafios, necessidades e fragilidades para a promoção de uma educação com qualidade social.

[2897] Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora do GEPe Redes em Políticas Públicas e Gestão Educacional - UFSM. E-mail: carlazinn@gmail.com
[2898] Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: elisiane.lunardi@gmail.com
[2899] Especialista em Políticas públicas e gestão educacional. Professora da Faculdade de Direito de Santa Maria – FADISMA. E-mail: fabianechiapinoto@gmail.com.
[2900] Especialista em Gestão pública. Administradora na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. E-mail: fe.chiapinotto@gmail.com.

No contexto dos sistemas educacionais, o ano letivo de 2020 iniciou com muitas expectativas, pois os currículos locais já estavam estruturados em referenciais ou documentos orientadores, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Afinal, essa foi a orientação da Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da BNCC, como também, estipulou no artigo 15, parágrafo único, o prazo de "no máximo até início do ano letivo de 2020" para a adequação dos currículos à BNCC (BRASIL, 2017).

No entanto, surpreendidos pela pandemia da Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas em todo o país. No Rio Grande do Sul, as escolas fecharam as suas portas em 19 de março de 2020. A situação de emergência em saúde pública, declarada pela Organização Mundial da Saúde, trouxe um misto de sentimentos e a necessidade de a escola manter, mesmo distante, o vínculo com os estudantes e suas famílias.

Assim, em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação, aprova o Parecer CNE/CP n.º 5, que tratou da "Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19" (BRASIL, 2020a). O parecer indicou os caminhos e estabeleceu possibilidades de reorganização do calendário escolar, adotando o termo "atividades pedagógicas não presenciais", como uma estratégia, mediada ou não por tecnologias, para minimizar os impactos causados pela suspensão das aulas presenciais.

No contexto de manutenção das atividades escolares em formato que não caracteriza a modalidade de educação a distância, e sim de um ensino por meio de atividades pedagógicas não presenciais num cenário de emergência, nos cabe a seguinte inquietação: quais são os desafios na atuação do coordenador pedagógico em escolas públicas no contexto da pandemia Covid-19? Assim, temos por objetivo compreender os principais desafios do coordenador pedagógico em escola pública frente a pandemia da Covid-19.

Nessa perspectiva, o presente estudo conta com uma abordagem qualitativa, exploratória e documental. Como instrumentos de construção de dados foi utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas a 66 coordenadores pedagógicos que participaram do curso on-line, de curta duração, realizado no período de fevereiro e abril de 2021, com o total de 12 horas, no formato de encontros síncronos. Os dados

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

foram analisados com base na análise de conteúdo, que busca, por meio de várias técnicas, descrever o conteúdo emitido durante o processo de comunicação (BARDIN, 2007). Neste caso, os textos produzidos no preenchimento do questionário. A partir da análise emergiram as seguintes categorias: Gestão pedagógica da escola e a pandemia da Covid-19 e; Plano de ação da gestão pedagógica e desafios do coordenador pedagógico.

Também, considerou-se a análise dos atos normativos exarados pelo Conselho Nacional de Educação referente à Covid-19. O curso de formação continuada foi realizado como uma estratégia de apoio e fortalecimento aos profissionais da educação que atuam na gestão pedagógica de escolas municipais de educação infantil e de ensino fundamental, de três municípios da região centro do Rio Grande do Sul, sendo eles: Cachoeira do Sul, Santa Maria e São Sepé. No estudo os profissionais são denominados como coordenador pedagógico (CP-A), sendo que a letra A corresponde ao formulário de inscrição e o número, a ordem de preenchimento.

2 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E REORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO

A pandemia da Covid-19 trouxe, em 2020, um grande desafio para os profissionais da educação, devido às restrições relacionadas ao convívio social e a suspensão das atividades presenciais nas escolas (ALMEIDA JÚNIOR et al., 2020). Assim, a busca de novas alternativas para a continuidade do processo educacional de forma não presencial foi necessária (MOREIRA et al., 2020).

Nessa perspectiva, frente às inúmeras discussões em relação a necessidade de manutenção do vínculo com os estudantes e as famílias, bem como a preocupação dos educadores em relação ao agravamento da evasão, do abandono e das dificuldades de aprendizagem, foram criadas alternativas para aproximar os estudantes da escola num formato de ensino não presencial de emergência. Esse ensino foi então amparado pelo Parecer CNE/CP n.º 5/2020, que trata da reorganização do calendário escolar.

Desse modo, frente às possibilidades apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação, os sistemas de ensino exararam normas complementares para a reorganização da educação em tempos de pandemia da Covid-19, tendo em vista os

impactos que a longa suspensão das atividades presenciais pode causar no desenvolvimento dos estudantes.

Nessa direção, a normativa do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020a) traz para a discussão nos sistemas, redes e escolas alguns desafios a serem enfrentados na reorganização dos calendários escolares, sendo eles a garantia: dos padrões básicos de qualidade; do atendimento das competências e habilidades previstas na BNCC e nos currículos escolares e dos padrões de qualidade essenciais a todos os estudantes que se encontram em atividades não presenciais. Além disso, surgem os desafios relacionados à mobilização dos profissionais da educação para o planejamento e entrega/envio das atividades pedagógicas não presenciais aos estudantes.

Diante desses desafios, o Parecer CNE/CP nº. 5/2020 trouxe orientações aos sistemas de ensino no que se refere a realização de atividades pedagógicas não presenciais e as possibilidades de cômputo da carga horária anual mínima e ressaltou a autonomia dos sistemas educacionais no que diz respeito a edição de normas complementares voltadas às especificidades dos estados e municípios no contexto brasileiro.

Cabe salientar, que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei Federal nº 9.394/96, artigo 8º), “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Assim, os municípios que instituíram o seu sistema próprio e que não optaram “[...] por se integrarem ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica”. (BRASIL, 1996), conforme possibilita o artigo 11, da LDBEN, irão desdobrar essas orientações em norma específica, por meio do Conselho Municipal de Educação, órgão normativo do sistema municipal de ensino, que corresponda à realidade local e aos anseios da comunidade escolar.

Assim, as políticas educacionais construídas com o intuito de orientar e nortear a reorganização da educação nos diferentes sistemas de ensino trazem para o debate os aspectos mais frágeis da educação brasileira, como as condições socioeconômicas das famílias, o agravamento das dificuldades de aprendizagem, o abandono e o aumento da evasão escolar, além das desigualdades em relação a conectividade, ou seja, a possibilidade de acesso às atividades pedagógicas não presenciais por meio

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

das tecnologias digitais. Sendo assim, o Conselho Nacional de Educação, aprova em 10 de dezembro de 2020, a Resolução CNE/CP n.º 2, ato normativo, que define as diretrizes nacionais orientadoras para o contexto atual, em virtude do estado de calamidade em saúde pública, causado pela pandemia da Covid-19.

Frente a atos normativos, exarados pelo CNE, surgem os desafios da implementação no contexto prático da gestão educacional, ou seja, dos sistemas de ensino e da sua tradução, interpretação e ressignificação no contexto da gestão escolar. O ano de 2020 foi marcado por desafios, reinvenção da prática pedagógica e a união de diferentes esforços para levar o conhecimento dos bancos escolares até os lares de milhões de crianças e estudantes brasileiros.

Nessa conjuntura, os desafios continuam em 2021 com a possibilidade de um retorno presencial de forma gradual que contempla, ainda, as atividades pedagógicas não presenciais ancoradas nas diretrizes nacionais, estaduais e municipais orientadoras para esse contexto educacional marcado pela pandemia da Covid-19. Por isso, cabe-nos compreender os desafios da gestão pedagógica diante de protocolos sanitários e do compromisso de atender as necessidades expressas pelos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento expressos pela BNCC, que foram desdobradas nos currículos e na proposta pedagógica das instituições de ensino.

2.1 Gestão pedagógica da escola e a pandemia da Covid-19

Na educação, a gestão está relacionada à área que compreende a organização dos sistemas de ensino e das escolas. Dessa maneira, em virtude da pandemia da Covid-19, os sistemas educacionais e as escolas públicas e privadas do nosso país tiveram que reorganizar as diferentes dimensões que envolvem a gestão, sobretudo, a pedagógica.

Nessa perspectiva, Faustino e Silva (2021, p. 54) salientam que:

> [...] o nosso sistema educacional não estava preparado para tal situação, exigindo assim, de gestores e coordenadores escolares uma postura ainda mais enérgica e também de cada um dos educadores, em especial, uma discussão contundente e efetiva que torne esse momento um tempo de aprendizado e crescimento social e profissional.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Destarte, surge por meio do estudo a categoria “gestão pedagógica da escola e a pandemia da Covid-19”, que traz as principais necessidades dos coordenadores pedagógicos na gestão pedagógica da escola. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 411) registram que “[...] a organização e a gestão constituem o conjunto de condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar [...]”. Nesse sentido, a gestão pedagógica da escola precisou ser reorganizada frente aos novos tempos e espaços da escola frente à pandemia da Covid-19.

Os coordenadores pedagógicos, participantes do curso, apontaram que o engajamento dos professores é uma necessidade constante no processo de organização do processo de ensino e aprendizagem diante dos desafios impostos pela suspensão das atividades escolares presenciais. A formação continuada dos professores relacionada à construção de práticas pedagógicas inovadoras e ao desenvolvimento de competências sócio emocionais é uma ação importante presente nos processos de gestão pedagógica, sendo na atual conjuntura, um desafio diante da necessidade de garantir o direito à educação por meio de atividades pedagógicas não presenciais e, também, presenciais.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico, que é o profissional responsável pela articulação do processo de ensino e aprendizagem junto aos professores, conforme Lück (2017), está sendo desafiado a encontrar caminhos que assegurem o apoio pedagógico necessário aos docentes para o enfrentamento das dificuldades que surgem diante do desenvolvimento de atividades não presenciais, do acolhimento e da reintegração social dos estudantes, no retorno presencial, após um longo período longe dos tempos e espaços escolares. Segundo a coordenadora pedagógica (CP-A52) “atender as necessidades dos professores, alunos e familiares e buscar estratégias para abordagem dos componentes curriculares, neste cenário pandêmico, é o principal desafio no âmbito da gestão pedagógica”.

Corroborando com Lück (2009, p. 102) a gestão pedagógica precisa buscar o fortalecimento necessário para “alcançar o equilíbrio de construir a unidade do trabalho educacional, contemplando, contudo, a diversidade e a peculiaridade de cada escola”. Assim, o coordenador pedagógico, juntamente com os demais membros da equipe gestora e com os professores, precisa estar fortalecido para articular a implementação da proposta pedagógica e do currículo escolar, buscando por meio da formação continuada dos professores, discutir e planejar, coletivamente, estratégias

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que visem o desenvolvimento das competências essenciais previstas pela BNCC e pelos currículos.

2.2 Plano de ação da gestão pedagógica e desafios do coordenador pedagógico

A construção de um plano de ação que contemple as especificidades da gestão pedagógica em tempos de pandemia é uma necessidade emergente de responsabilidade do coordenador pedagógico. O ano de 2021, em muitos estados e municípios têm sido marcados, no âmbito educacional, pelo retorno gradual às atividades presenciais, conforme orienta o Conselho Nacional de Educação em suas diretrizes.

Assim, no Rio Grande do Sul, o retorno gradual tem acontecido conforme calendário estabelecido pelos sistemas de ensino e as atividades pedagógicas não presenciais são mantidas, devido a opção das famílias e porque o espaço físico, da maioria das escolas públicas, não comporta o número total de estudantes conforme estabelece os protocolos sanitários. As atividades pedagógicas não presenciais são definidas pelo Conselho Nacional de Educação como “[...] o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica, ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes [...]” (BRASIL, 2020b, art.14).

Nessa conjuntura, os desafios relacionados à gestão pedagógica nas escolas públicas, sobretudo, municipais são expressos por meio dos anseios dos coordenadores pedagógicos na elaboração do plano de ação. Dentre as principais inquietações no processo de construção do planejamento está a articulação das atividades não presenciais com o retorno presencial.

A participante CP-A17 (2021, s/p) registra que diante do cenário atual é preciso refletir sobre a “coordenação e gestão democrática, os desafios e a organização da educação de um ensino híbrido frente a questão da pandemia”. Para a participante CP-A 28 (2021, s/p):

> [...] precisamos estar atentos às questões que envolvam a recuperação das aprendizagens essenciais, sem deixar de levar em consideração as questões emocionais, tanto dos alunos como dos profissionais. O retorno das atividades presenciais de forma escalonada será um grande desafio.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse cenário, a reintegração sócio emocional, dos professores, no retorno presencial é outra dimensão do plano de ação elencada como um desafio devido às adversidades oriundas da pandemia da Covid-19. Aponta-se que à reorganização dos tempos e espaços da escola em tempos de pandemia, exige uma união de esforços para proporcionar a segurança sanitária da comunidade escolar, bem como fortalecer os espaços de acolhimento e de diálogos para o enfrentamento de diferentes situações emocionais e de cunho pedagógico.

Dessa forma, a participante CP-A 15 (2021, s/p) complementa que:

> [...] a gestão pedagógica exige uma busca constante de aperfeiçoamento, exige a qualquer momento uma mudança de percurso e precisamos estar preparados para o novo. O novo que, muitas vezes, traz insegurança, medo e, também, aprendizagens.

Como desafio na atuação dos coordenadores pedagógicos em contexto de escolas públicas no RS, a construção do plano de ação da gestão pedagógica exige um olhar para diferentes dimensões que envolvem a realização de atividades pedagógicas não presenciais e presenciais, o acolhimento dos estudantes e profissionais da educação, as estratégias de recuperação da aprendizagem, a busca ativa dos estudantes para evitar a evasão e o abandono e a formação continuada dos professores frente aos novos desafios apresentados ao processo educativo frente à pandemia da Covid-19.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão pedagógica, nesse contexto da reorganização da educação em tempos de pandemia, é uma área que precisa ser fortalecida diante dos desafios do processo de ensinar e aprender.

Os principais desafios do coordenador pedagógico frente à pandemia da Covid-19 estão relacionados aos processos de organização do ensino e da aprendizagem para um contexto de “ensino flexível híbrido emergencial” (BRASIL, 2020b), bem como às normas e diretrizes que embasam a organização da educação nacional, sendo a construção do plano de ação da dimensão pedagógica a principal necessidade levantada pelos coordenadores pedagógicos em 2021.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ALMEIDA JÚNIOR, S. et al. COVID-19 e a infecção por SARS-CoV-2 em um panorama geral. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 2, p. 3508-3522, 2020. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/9101. Acesso em: 01 jul. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/-Leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 mai. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 6 jan. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020a. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 mai. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Conselho Pleno. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file. Acesso em: 08 jan. 2020b.

CP-A15.[Formulário de inscrição cedido a] ZINN, Carla. Cachoeira do Sul, 2021.

CP-A17.[Formulário de inscrição cedido a] ZINN, Carla. Cachoeira do Sul, 2021.

CP-A28.[Formulário de inscrição cedido a] ZINN, Carla. Cachoeira do Sul, 2021.

FAUSTINO, L. S e S.; SILVA, T. F. R. S e. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. **Boletim de Conjuntura (BOCA).** Boa Vista, v. 3, n. 7, p. 53-64, 2020. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/99. Acesso em: 27 jun. 2021.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10 ed., São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. 12 ed. Vozes, 2017.

MOREIRA, M. E. S. et al. Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 3, p. 6281-6290, 2020. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/11584. Acesso em: 01 jul. 2021.

21.5.31 DESAFIOS E DILEMAS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Flaviane Miron Corda[2901]

Luiz Dalmacir da Silveira[2902]

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma investigação que tem como público alvo equipes gestoras de Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniadas/parceiras, parceria estabelecida entre o município de São Paulo e instituições/associações devidamente cadastradas no Cadastro Único das Entidades Parceiras do Terceiro Setor (CENTS) e credenciadas na Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de apresentar ações adotadas pela escola que contribuíram positivamente para o desenvolvimento das crianças e bebês durante o período de ensino remoto imposto pelo período de pandemia, em 2020. Como metodologia o estudo optou pela escuta das equipes gestoras por meio de entrevista. As discussões foram amparadas por estudos de normativa legais que orientaram esse período bem como a exploração de bibliográfica, cuja base teórica centra-se em autores como Campos (2011), Cottet (2019), Craveiro (2015), Rosemberg (2001), entre outros.Os resultados preliminares sugerem que as medidas adotadas pela Prefeitura Municipal de São Paulo, foram insuficientes para que os gestores das Creches conveniadas/parceiras enfrentassem este momento de atendimento remoto junto as famílias das crianças atendidas, seja por conta da dificuldade de acesso aos meios digitais de comunicação e informação (internet) ou mesmo de aparelhos digitais como celular, computador e televisão, além do aspecto de acesso adequado a alimentação que ficou precário pela perda dos empregos dos pais ou da impossibilidade de fornecimento de merenda escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil. cuidar/educar. COVID19. Equipes gestoras. CEIs.

1 INTRODUÇÃO

A organização administrativa, pedagógica e curricular do sistema de educação brasileiro, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, artigos 8º a 19, apresenta-se interligada em regime de colaboração entre União, estados e municípios. A cada esfera administrativa a organização e implementação de ações de políticas públicas voltadas para instituições de ensino possui competências específicas.

À União, de maneira geral, cabe organizar e manter instituições de Educação Superior; aos estados manter as instituições de Educação Básica (Ensino

[2901] Mestranda em Educação: Politícas Públicas, Univesidade Cidade de São Paulo, flavimicor@gmail.com
[2902] Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo, luizdalmacir@gmail.com

Fundamental e Médio); e aos municípios, também de maneira geral, manter e zelar pela Educação Infantil.

Portanto, organização, planejamento, manutenção e implementação de ações práticas voltadas para a educação infantil são atribuições das Secretarias Municipais de Educação (SME), como também acompanhar o desenvolvimento da Educação Infantil em suas unidades escolares e os processos de avaliação das aprendizagens.

O contexto de pandemia apresenta desafios à gestão da educação nesta etapa de formação. As orientações vindas da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Ministério da Saúde brasileiro indicam ações a serem feitas em caráter de emergência, visto que o contágio pelo vírus do Covid-19 é facilitado pela aproximação de pessoas. Esse aspecto impacta diretamente as atividades de educação infantil, pois, nesse período formativo, as atividades de socialização da criança se desenvolvem por meio da aproximação e do contato físico sejam entre elas ou mesmo entre adultos e crianças nos espaços educativos.

Com o decreto do estado de emergência, as escolas tiveram de se organizar e alterar seu planejamento para prosseguir no atendimento às crianças. Novos procedimentos e orientações foram emitidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para adequar o ensino presencial para o ensino remoto. SME adotou o material "Trilhas de Aprendizagens"; o material configura-se mais como um manual de orientações, um guia de brincadeiras e interações supervisionadas por um adulto, outra medida adotada foi a utilização da plataforma google classroom, que também necessita de supervisão de um adulto para acesso e orientação, as medidas não se apresentam como eficazes, pois, a educação infantil se dá, sobretudo, nas interações entre os pares e não de maneira isolada.

É neste contexto que este estudo foi desenvolvido e buscou abordar aspectos relativos à educação infantil e suas possibilidades no ensino remoto. Buscou compreender como as normativas e as orientações complementares municipais foram organizadas para atender à demanda social e continuar no caminho da busca pela qualidade na educação municipal.

A escolha pela escuta dos gestores dos Centros de Educação Infantil (CEIs),da rede conveniada/parceira, tem o objetivo de analisar como está refletindo na organização das unidades educacionais o impacto do ensino remoto/hibrido na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

modalidade educação infantil e as implicações e impactos que adotar o atendimento remoto para crianças de 0 a 3 anos geraram.

Nesse sentido, para a metodologia de estudo optou-se pela escuta das equipes gestoras por meio de entrevista. A discussão estará amparada pelas normativas mais recentes e pela bibliografia, cuja base teórica centra-se em autores como Libâneo (2012), Campos (2011), Cottet (2019), Craveiro (2015), Rosemberg (2001), Macdonald (1982), entre outros.

Como hipótese preliminar, as medidas adotadas pela Prefeitura Municipal de São Paulo, foram insuficientes para as equipes gestoras dos CEIs enfrentassem este momento de atendimento remoto junto as famílias das crianças atendidas, seja por conta da dificuldade de acesso aos meios digitais de comunicação e informação (internet) ou mesmo de aparelhos digitais como celular, computador e televisão, além do aspecto de acesso adequado a alimentação que ficou precário pela perda dos empregos dos pais ou da impossibilidade de fornecimento de merenda escolar.

2 O CONTEXTO DA PANDEMIA

O ano de 2020 foi um período marcado pela crise sanitária mundial causada pela pandemia de Covid-19 e se estende até o presente momento. O inicio da crise sanitária se deu na província de Wuhan, na China, e alastrou-se por todos os continentes rapidamente. A Organização Mundial da Saúde (OMS) orientou os diferentes países sobre a necessidade de adoção de medidas mais restritivas como isolamento e distanciamento social, assepsia das mãos e uso de máscaras faciais, a fim de reduzir o crescimento do número de casos e morte decorrentes do vírus.

Diante desta realidade, alguns dilemas surgiram: como fazer uma educação remota para crianças de 0 a 3 anos de idade? Que tipo de material didático seria o mais assertivo para este momento? Como dar acesso aos meios digitais de comunicação às crianças nesta faixa etária? Como avaliar a continuidade e desenvolvimento da educação infantil? Como avançar e superar a defasagem educacional e do desenvolvimento infantil, durante o período de atendimento presencial suspenso?

As escolas de ensino regular interromperam suas atividades em meados de março de 2020. Houve tentativas de reabertura para o atendimento presencial e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

híbrido, conforme orientação normativa SME nº 01/2021, com indicações de respeito a ocupação máxima de 25% da capacidade total dos alunos, porém o aumento expressivo de casos novamente forçou nova interrupção das atividades nas escolas.

3 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CEIs DA REDE PARCEIRA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Falar sobre avaliação na educação infantil é um grande desafio, pois o ato de avaliar é a ação em que se produz juízo de valor. Assim, é uma ação planejada, intencional e que visa produzir parâmetros e objetivos a serem alcançados.

Destacar a avaliação no período que estamos vivendo no âmbito mundial tornou mais desafiador, pois a realidade da prática educativa vivenciada na educação infantil, foi completamente modificada, é necessária a reflexão de como avaliar na educação infantil, para podermos analisar, quais as possibilidades avaliativas surgirão.

Sendo uma ação intencional, a avaliação está voltada para a compreensão da criança enquanto,

> sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2012, p.5)

Os Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2016) compreendem os pontos fortes e fracos da instituição de educação infantil propondo aspectos para intervir na ampliação de sua qualidade, de acordo com suas condições, definindo prioridades e traçando um caminho na construção de um trabalho pedagógico e social significativo.

O processo de avaliação nos CEIs, que cumprem a função de acolhimento, cuidados de pessoais e educacionais, realizado por meio de observação e registros através de portfólios e relatórios descritivos elaborados, pelos professores, ao longo do ano letivo, porém durante o período de pandemia esta forma de avaliar tornou-se inviável.

3.1. Avaliação nos CEIs da Rede Parceira 0 a 3 da PMSP

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A avaliação da educação infantil diferente de outras etapas da educação básica é um processo com diferentes formas de registros, relacionados em quatro categorias: registros para o planejamento do trabalho pedagógico; registros para a comunicação do trabalho pedagógico; registros para a avaliação das aprendizagens e registros para a formação permanente.

Para os registros do trabalho pedagógico a proposta é que os registros sejam expressos de maneira coletiva, murais, painéis, paredes, muros, que se registre por meio de imagens, redes sociais institucionais, sendo possível imprimir a marca das crianças e suas construções no ambiente em que convivem e são parte integrante.

Avaliação das aprendizagens é necessária, proposta de maneira formal e individual com registro por meio de relatórios e portfólio, elaborado com a criança, identifica seu desenvolvimento ao longo de sua trajetória educacional. Finalizando os registros que compõem os documentos pedagógicos, estão os registros para formação que servirão para preservar a memória coletiva do que foi construído, nos estudos, nas reuniões formativas, nos projetos realizados e nas cartas pedagógicas que são norteadoras para planejamento, formação e reflexão.

4 A METODOLOGIA UTILIZADA

A metodologia utilizada foi a escuta por meio de entrevista, foi selecionado a Associação Cristã de Educação Infantil Shammah e 6 unidades que mantém parceria vigente com a PMSP - Portaria SME nº 4.548 de 19 de maio de 2017 – que estabelece normas para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação e Organizações da Sociedade Civil visando à manutenção, em regime de mútua cooperação, de Centros de Educação Infantil – CEI para o atendimento de crianças na faixa etária de zero a três anos. Visando avaliar as ações adotadas pela PMSP, na continuidade do atendimento às crianças de 0 à 3 anos objetivou-se verificar a eficiência das medidas, o que poderia ser feito no intuito de ações mais efetivas.

A associação Shammah tem sede na zona leste da cidade de São Paulo no bairro de São Miguel Paulista. Compreende sua área de atuação nos bairros a cerca de sua sede, fundada em Agosto de 2009, realiza trabalhos de cunho formativo e desde meados de 2012 ingressou na rede conveniada/parceira com a PMSP, como

associação mantenedora de CEIs, comprometida em oferecer um atendimento de qualidade no cuidado e educação dos pequenos.

As equipes gestoras dos CEIs, compostas por diretores e coordenadores pedagógicos, foram o público entrevistado deste estudo, as unidades foram assim identificadas: Unidade I, II, III, IV, V e VI, atendem um total de 978 crianças, as equipes gestoras das unidades entrevistadas serão identificadas por MA, RD, SK, para resguardarmos suas identidades e nos trechos transcritos da entrevista serão utilizados nomes fictícios.

Devido ao momento de pandemia a forma de contato escolhida e que garantiu a segurança e distanciamento dos envolvidos foi realizar as entrevistas por whatsapp. As questões que versam sobre as normativas adotadas pela PMSP no enfrentamento da pandemia quanto a continuidade de atendimento, e a eficiência e adequação dos materiais utilizados como apoio e recurso para as famílias; como podem ser planejadas as medidas para o retorno presencial das crianças 0 a 3 anos, na opinião das equipes gestoras?

A entrevista aqui apresentada é parte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida num Programa de Pós-Graduação em Educação, o estudo tem como propósito explorar aspectos das Políticas públicas e seus devidos processos formativos para as crianças de 0 a 3 anos. O roteiro de entrevista semi-estruturada versa sobre três eixos: 1) Contexto da Pandemia (Identificar aspectos do cotidiano das Creches em tempos da COVID-19); 2) Processos relacionais (Investigar processos relacionais envolvendo família escola, mas também gestão/professoras; gestão/funcionários e gestão/SME) e 3) PMSP/SME/CRECHE (Identificar os encaminhamentos propostos pela PMSP-SME para a continuidade do atendimento remoto/hibrido devido a COVID19), além de um espaço de diálogo para possíveis intervenções não previstas a priori.

5 ANÁLISES PRELIMINARES

A pandemia expôs a importância do atendimento presencial a crianças de 0 a 3 anos e a necessidade e dependência de suas famílias frente a este cuidado, tanto no aspecto fisiológico, quanto no aspecto pedagógico, as crianças, privadas do convívio nos ambientes educativos de interações e experiências com seus pares.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As Políticas Públicas adotadas para o enfrentamento da COVID19 são precárias, os entes públicos não conseguem empenhar ações que de fato contemplem os necessitados.

A SME visando manter a normalidade no atendimento considera que as medidas adotadas por meio de normativas, orientações de organização escolar, e investimento em equipamento de proteção, cumprem seu papel diante do desafio de garantir a continuidade do desenvolvimento educacional, porém as medidas são midiáticas, mas não eficientes como relatam as equipes gestoras:

> Iniciamos a disponibilização de ações educativas através das plataformas Google Classroom e grupos de Whatssap muito antes da disponibilização do material Trilhas de Aprendizagens, e já havíamos mediado todas as ações contidas no documento. E ainda, acreditamos que a cartilha não obteve o êxito como suporte, uma vez que as famílias não apresentaram muito interesse no material, por relatarem que as propostas contidas no documento já haviam sido apresentadas pelo CEI no formato de vídeos. Os recursos que poderiam ter contribuído para o desenvolvimento das ações, seria a disponibilização de kits com materiais pedagógicos de acordo com a faixa etária dos bebês e crianças. RD

Os relatos dos gestores ressaltam que não foram medidas suficientes o atendimento remoto e a disponibilização do material Trilhas de Aprendizagens. As interações perdidas nos processos educativos, comprometeram a qualidade do desenvolvimento infantil .

> Ao nosso ver não foi adequado visto que o meio de comunicação adotada pela PMSP não atendeu a nossa comunidade, pois trata se de uma comunidade carente, onde não tivemos nem 5% de retorno das famílias. Diante disso, foi criado estratégias para que pudéssemos atendera essa necessidade utilizando outro meio de comunicação com as famílias. EB

> A Prefeitura de São Paulo disponibilizou a Plataforma do Google Classroom, ferramenta que teve como objetivo disponibilizar conteúdos e atividades para todos os alunos da Rede Municipal... ...Embora seja possível fazer o compartilhamento das propostas nesta plataforma, as famílias ainda apresentam dificuldade para acessa-la, a maioria não tem habilidade e outros não acessam pelo fato da plataforma consumir dados. Assim as famílias interagem pelas salas do Whatszapp onde é postado os mesmos conteúdos postados no Google Classroom. MA

A crise sanitária será superada com investimento público, para que toda a população tenha acesso à vacina, o atendimento presencial as crianças vem sendo retomado, as equipes gestoras estão empenhadas no acolhimento das crianças, com o intuito de garantir o atendimento de qualidade:

> Primeiramente, consideramos a necessidade da vacinação de toda a população brasileira. ... a pandemia evidenciou muitas questões sociais que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> precisam ser enfrentadas, como por exemplo: vulnerabilidade em todos os aspectos de alimentação, saúde psíquica, violência e moradia. RD

As diferenças sociais é uma marca que a pandemia de COVID19 evidenciou em toda a sociedade, as crianças atendidas nas unidades da rede conveniada/parceira e suas famílias, sofreram e ainda sofrem os impactos das desigualdades sociais que se evidenciaram, a falta de investimentos e políticas públicas educacionais eficientes agravaram e comprometeram a efetividade das medidas adotadas na continuidade do atendimento remoto.

> Hoje, olhando para nossa realidade em contexto de pandemia percebemos o quão gritante se evidenciou as diferenças sociais... ...Não podemos minimizar essa experiência dramática porque criou mais um marcador de desigualdade para muitas famílias, principalmente para aquelas que não dispõe de dispositivo ou dispõe de apenas 1(um) para ser dividido muitas vezes para 2 ou mais crianças da mesma casa. Acreditamos que o único meio seria a vacinação em massa e o retorno presencial com 100% do atendimento. SK

6 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Segundo Campos (2011, p.25), o debate sobre qualidade na educação infantil, está focado nos direitos da criança, principalmente na faixa etária atendida nas creches (0 a 3 anos), visto que está modalidade compreende em sua maioria no atendimento de crianças filhas de mães trabalhadoras, que necessitam de atendimento e desenvolvimento principal para suas crianças pequenas.

> Essa posição, portanto, inclui na definição de qualidade a consideração dos direitos das crianças, das mulheres e das famílias, consolidados na legislação e nos compromissos firmados pelo país no plano internacional; as diversas necessidades da criança pequena, levando-se em conta sua faixa etária, as condições de vida de sua família; as características culturais de seu meio, sua individualidade; as demandas sociais por apoio às famílias, ao trabalho e participação social da mulher e à educação infantil;”(CAMPOS 2011, p. 25)

Ao analisarmos a realidade devido a situação sanitária da pandemia de covid19, o impedimento do atendimento presencial das crianças, visando respeitar as recomendações sanitárias de distanciamento social, ao estudarmos as referências, sobre qualidade na educação infantil, a legislação que regulamenta esta modalidade de ensino, as medidas adotadas pela PMSP, como o atendimento remoto, seja pelo material distribuído física ou eletronicamente, Trilhas de Aprendizagem, o ensino remoto através do classroom, com as propostas de atividades, com orientações dos professores, exemplificações, modelos e solicitações de aplicação pelas famílias com

suas crianças e a devolutiva um feedback, são medidas insuficientes e pouco eficientes para a garantia da continuidade e qualidade do desenvolvimento do desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 10 fev. 2021.

BRASIL. **Educação Infantil:** subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Ministério da Educação. GT instituído pela Portaria nº 1.147/2011. – Brasília: MEC, 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 28 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. - Brasília, DF: Casa Cívil. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em 02 jul.2021.

BRASIL. **Lei nº 14.035, de 11 de agosto de 2020.** Brasília-DF: Palácio do Planalto, 2020. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14035.htm. Acesso em 25 abr. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020.** Brasília-DF: Ministério da Saúde, DOU nº 24-A, Seção 1 Extra, página 1. Disponível em https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388. Acesso em 25 abr. 2021.

CAMPOS, Maria Malta. ESPOSITO, Yara Lúcia. BHERING, Eliana. GIMENES, Nelson. ABUCHAIM, Beatriz. 2011. A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, 2011.

COTTET, Renata. **O papel da gestão no processo político-psicossocial da creche conveniada/parceira:** uma experiência como a autoavaliação. São Paulo, 92 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Cidade de São Paulo.2019.

CRAVEIRO, Silvia da Silva. **Desigualdades na rede de creches conveniadas da prefeitura de São Paulo**: um olhar a partir da teoria de implementação de políticas públicas. São Paulo, 180 p. Tese (Doutorado) Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. 2015.

MACDONALD, Barry. (1982). Uma classificação política dos estudos avaliativos. In: GOLDBERG Maria A. A., SOUZA, Clarilza Prado (orgs). **Avaliação de Programas Educacionais:** vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.16, jan./abr., 2001.

SÃO PAULO. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo,SP:SME/DOT,2016. Disponível em https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Indicadores-de-Qualidade.pdf . Acesso em 05 jul. 2021

21.5.32 DISTINTAS PERSPECTIVAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE – ENTRE O INSTITUÍDO E O IMPLEMENTADO

Renata Cecilia Estormovski[2903]

RESUMO

Este estudo objetiva discutir as divergentes perspectivas de valorização profissional do professor, analisando o modo como essa dimensão é instituída na legislação e contrapondo-a com o que se materializa na realidade. Por meio de uma pesquisa documental, utilizando-se como método a análise de conteúdo (BARDIN, 2016), discute-se a forma parcial com que se concretizam nas escolas os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei 9.394/96) quanto ao tema, comparando-os com o modo como as premiações de docentes, em específico o Prêmio Educador Nota 10, afirmam promover o reconhecimento dos professores. Por meio de autores como Dardot e Laval (2016), Laval (2019), Antunes (2009) e Alves (2007), os resultados são discutidos, entendendo que a racionalidade neoliberal conforma o modo como as relações sociais se estabelecem e constitui implicações particulares para a educação e para o trabalho desenvolvido na escola. Dividido em duas seções, para além da introdução e da conclusão, este artigo se organiza da seguinte forma: na primeira parte, discute-se o que a LDB define como basilar à valorização do professor, contrastando esses elementos com dados acerca de sua implementação na realidade; em seguida, analisa-se o Prêmio Educador Nota 10, identificando a forma como prevê o êxito docente e concretiza a valorização do professor, que afirma ser seu objetivo. A partir do exposto, compreende-se que a forma limitada como a legislação se efetiva - devido aos preceitos neoliberais de diminuição do papel do Estado e de individualização de responsabilidades, êxitos e fracassos no trabalho desempenhado em âmbito público - colabora com a precarização do trabalho do professor, além de permitir e estimular iniciativas como o Prêmio em análise. Essa proposta, em específico, difunde uma perspectiva singular de reconhecimento do professor, estando articulada a uma rede política calcada na filantropia (vinculada ao empresariado) e protagonizada por sujeitos coletivos que atuam na mídia brasileira, promovendo a naturalização da responsabilização individual do docente e, com isso, colaborando com a precarização de seu trabalho.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Neoliberalismo na educação. Valorização docente. Premiações de professores. Precarização do trabalho do professor.

1 INTRODUÇÃO

Há convergência nos discursos veiculados tanto no cotidiano, como em situações formais (na mídia, na academia ou até mesmo nas escolas) acerca da importância da valorização do professor. Essa dimensão, contudo, tende a ser associada a diferentes perspectivas e a distintos movimentos, resultando em materializações nem sempre coerentes entre si. Neste estudo, discutem-se as divergentes perspectivas de valorização profissional do professor, analisando o modo

[2903] Mestranda em educação, Universidade de Passo Fundo, e-mail: renataestormovski@gmail.com

como essa dimensão é instituída na legislação e contrapondo-a com o que se materializa na realidade.

Investigando o modo como a legislação educacional prevê esse processo, em específico a Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei 9.394/96), e confrontando-o com sua concretização na educação básica pública e também com o modo como premiações docentes afirmam reconhecer esses profissionais, nomeadamente o Prêmio Educador Nota 10, pretende-se alcançar o objetivo expresso para a pesquisa. Por meio de uma pesquisa qualitativa e documental, utilizando-se como método a análise de conteúdo (BARDIN, 2016), discute-se como, ao prover uma efetivação parcial e escassa dos princípios da LDB, a racionalidade neoliberal abre espaços para iniciativas como a premiação indicada. Com isso, ao invés de alcançarem a todos os docentes, elementos de valorização profissional são destinados apenas a uma pequena parcela da categoria, que usufruem de bonificações de forma provisória e articulada a concepções concorrenciais, meritocráticas e empreendedoras.

A fim de realizar tal discussão são utilizados autores como Dardot e Laval (2016), Laval (2019), Antunes (2009) e Alves (2007), que contextualizam como a racionalidade neoliberal conforma o modo como as relações sociais se estabelecem e constitui implicações particulares para a educação e para o trabalho desenvolvido na escola. Dividido em duas seções, para além da introdução e da conclusão, este artigo se organiza da seguinte forma: na primeira parte, discute-se o que a LDB define como basilar à valorização do professor, contrastando esses elementos com dados acerca de sua implementação na realidade; em seguida, analisa-se o Prêmio Educador Nota 10, identificando a forma como prevê o êxito docente e concretiza a valorização do professor, que afirma ser seu objetivo. A partir do exposto, compreende-se que a forma limitada como a legislação se efetiva – devido aos preceitos neoliberais de diminuição do papel do Estado e de individualização de responsabilidades, êxitos e fracassos no trabalho desempenhado em âmbito público – colabora com a precarização do trabalho do professor, além de permitir e estimular iniciativas como o Prêmio analisado.

2 A VALORIZAÇÃO DOCENTE NA ATUAL LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E SUA MATERIALIZAÇÃO NA REALIDADE

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Lei de Diretrizes e Bases é um dos principais documentos que regem a educação brasileira. A LDB em vigência (Lei 9.394/96) estabelece a valorização do profissional da educação (que inclui docentes e especialistas) como um de seus princípios, mencionando, no artigo 67, seis elementos que constituiriam essa dimensão e deveriam ser garantidos inclusive nos planos de carreira da categoria, sendo eles:

> I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> III - piso salarial profissional;
> IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
> V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Sua menção na lei, contudo, não garante a efetivação de tais elementos. De acordo com o estudo de Gomes (2019), que analisou dados do Censo Escolar, em 2018 na rede estadual do Acre, mais de 80% dos vínculos dos docentes eram temporários. Não se constituindo como uma exceção ou como uma dificuldade regional, em outras redes estaduais, como as de Tocantins, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Espírito Santo esse índice superou 60%, denotando a materialização parcial do inciso I, o que, já de início, traz implicações para a valorização docente. Somente em quatro redes estaduais, sendo elas Rondônia, Rio Grande do Norte, Sergipe e Rio de Janeiro, a taxa de professores contratados foi inferior a 10%, como o Plano Nacional de Educação, em sua meta 18, estratégia 18.1, indica (GOMES, 2019).

O piso salarial da categoria e a inclusão, na carga horária do professor, de tempo para estudos, planejamento e avaliação, mencionados nos incisos III e V, são regulamentados por lei própria – a Lei nº 11.738/2008. O piso salarial, ao ser entendido como o valor abaixo do qual não pode haver remuneração, contudo, conduz a interpretações que defendem a desobrigação do pagamento de benefícios que ultrapassem tal provimento, tornando-se uma espécie de teto e embasando justificativas que buscam limitar reajustes aos docentes. Na rede estadual do Rio Grande do Sul, somente docentes que possuem salário inferior ao piso recebem uma complementação para alcançarem esse valor. Com relação ao período para planejamento, conforme estudo de Jacomini, Gil e Castro (2018), sua efetivação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

também é controversa, sendo que, ao analisarem esse quesito em redes municipais de capitais brasileiras, constataram que em apenas sete delas (Manaus, Macapá, Salvador, Boa Vista, Florianópolis, Teresina e Rio de Janeiro) há o cumprimento de tal indicativo em todas as jornadas dos docentes.

O acesso à formação continuada, de acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar, ainda não está universalizado, como pretende o inciso II da LDB. De acordo com o documento que trata especificamente sobre o Rio Grande do Sul, nesse estado, em 2019, apenas 43,4% dos docentes afirmaram ter possibilidade de cursar tal aperfeiçoamento. O licenciamento remunerado, também mencionado como paralelo a esse elemento, efetiva-se igualmente de modo parcial, sendo que na rede estadual do Rio Grande do Sul, segundo uma consulta realizada ao Diário Oficial do Estado (onde são divulgadas autorizações para esse fim), entre 01 de junho de 2019 e 01 de junho de 2020, apenas 29 docentes foram contemplados com tal afastamento. Concedidos em um ou dois vínculos e, em todas as vezes, para cursar pós-graduação stricto sensu, essas licenças correspondem a cerca de 0,05% dos 56.455 [2904] docentes da rede.

O direito à progressão funcional também não se constitui como implementado em sua totalidade nas redes de ensino públicas de educação básica. Na rede estadual gaúcha, o plano de carreira com vigência entre 1974 e o início de 2020 (Lei nº 6.672/1974) garantia um adicional de 5% aos vencimentos a cada três anos, com tal incorporação estimulando a permanência dos docentes. Todavia, a aprovação do Projeto de Lei 3/2020, em 29 de janeiro de 2020, extinguiu tal vantagem temporal. Apesar de trazer alguns ganhos, como a reformulação das vantagens atribuídas à pós-graduação, com especialização, mestrado e doutorado passando a contemplar níveis distintos, problemas como a não-realização de avaliações e, com isso, a não atribuição de promoções que garantem a evolução em classes não foram solucionados. De acordo com o site da Secretaria de Educação, a última listagem com a divulgação de docentes promovidos foi em 2014.

As condições em que o docente desempenha seu trabalho, ainda, se mostram discrepantes, constitutindo panoramas desiguais que, antes de serem ressaltados como condições para a valorização de seu trabalho, trazem empecilhos à sua

[2904] Número obtido via pedido de informação realizado no site da Secretaria Estadual de Educação e respondido de forma privada.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

realização. O Censo Escolar explicita essa percepção ao indicar em suas Notas Estatísticas que, em 2019, apenas 41,4% das escolas de ensino fundamental nas redes municipais contavam com biblioteca ou sala de leitura, índice ainda menor nas regiões norte e nordeste do país. Somente 37,5% das escolas de âmbito municipal possuem banheiro adaptado para pessoas com deficiência; 31,4% possuem quadra de esportes (mesmo que sem cobertura); 3,6% contêm laboratório de ciências; 22,4% afirmam possuir material para atividades artísticas; e 0,9% possuem sala de música.

Com esse panorama, entende-se que as condições para a valorização dos docentes prevista na LDB se encontra distante de uma implementação efetiva e que acolha todos os docentes das redes públicas. Confirmando a indicação do Brasil como um dos países mais desiguais do mundo[2905], tais dados apontam, mais do que a escassa materialização de seus direitos, as dificuldades que docentes encaram para desenvolverem o seu trabalho. E essa constatação não está disassociada da realidade, nem de distintos outros movimentos que constituem as políticas educacionais, entre outras políticas sociais.

Com Dardot e Laval (2016) discutem, a racionalidade neoliberal, que orienta todas as relações sociais – e, com isso, também ampara as perspectivas que conduzem o Estado –, impõe uma competição generalizada em que o mercado define normas e condutas, levando os próprios sujeitos a adotarem a dinâmica empresarial em sua subjetividade. As desigualdades são naturalizadas e o poder público é entendido como eficiente somente se prescindir de uma atuação voltada ao atendimento das necessidades sociais dos indivíduos e se aderir à lógica mercantil. Para contornar as mazelas que resultam de sua atuação pontual e parcial, promovem-se a meritocracia e o empreendedorismo, orientando-se os sujeitos a assimilarem os problemas sociais como resultado de sua incapacidade individual.

Essa lógica está por trás de um formato de valorização docente que, contraditoriamente ao estipulado (mesmo que não implementado) pela LDB, direciona ao âmbito pessoal o sucesso das práticas pedagógicas. Nas premiações docentes, em específico no Prêmio Educador Nota 10, somente com a comprovação desse êxito haveria a promoção do reconhecimento do docente, direcionando a uma parcela

[2905] Essa informação pode ser acessada e seu conteúdo pode ser aprofundado em: https://exame.com/economia/brasil-e-nono-pais-mais-desigual-do-mundo-diz-ibge/. Acesso em 25 abr. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desses profissionais, de acordo com os requisitos estipulados por uma rede política particular, bonificações temporárias. Na próxima seção, discute-se essa constatação, aprofundando a discussão objetivada pelo estudo.

3 A VALORIZAÇÃO DOCENTE EFETIVADA PELAS PREMIAÇÕES E A ARTICULAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO À DINÂMICA NEOLIBERAL

Como discutido na seção anterior, por mais que escassamente implementada, a Lei de Diretrizes e Bases promove a valorização do professor a partir de distintos elementos que levam à ascensão da categoria em uma carreira, prevendo aspectos salariais, formativos, funcionais e estruturais. A efetivação parcial de tais indicativos está em relação com o contexto neoliberal, que desencoraja investimentos sociais e estimula a responsabilização individual dos sujeitos como responsável pelo alcance ou não de seus objetivos. E é essa lógica que orienta a promoção de um formato singular de valorização docente: o das premiações docentes.

Neste estudo, de modo específico, analisa-se o Prêmio Educador Nota 10. Promovido anualmente desde 1998 por uma rede política fundada no empresariado e na filantropia, esse concurso seleciona professores de todo o país a partir de relatos encaminhados acerca de projetos realizados, entre os quais há 50 finalistas, 10 vencedores e um grande vencedor, o Educador do Ano, que é divulgado em uma cerimônia realizada no mês de outubro, em São Paulo. Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Grupos Globo e Abril, Revista Nova Escola e Fundação Lemann são alguns dos grupos apoiam, promovem e financiam essa iniciativa, que conta com novos parceiros a cada edição e afirma objetivar a valorização dos professores.

Aplicando o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2016) às sínteses[2906] divulgadas pelo Prêmio acerca dos projetos vencedores entre os anos de 2010 e 2019, constatou-se que o educador nota 10 é associado, pela premiação, a três elementos: à meritocracia, à concorrência e ao empreendedorismo. A concorrência e a meritocracia, além de serem consideradas basilares aos concursos em geral, também

[2906] Não são publicizados os relatos originais encaminhados pelos docentes, apenas a interpretação da iniciativa acerca deles. Analisa-se, de tal modo, a percepção do Prêmio acerca da docência a partir de sua apropriação das práticas dos professores premiados, utilizadas para reforçar suas perspectivas particulares, como Ball (2014) discute.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

são identificadas como estruturais às práticas premiadas e descritas pela premiação. O professor que obtém êxito no concurso é indicado como aquele profissional com potencial competitivo, não somente ao se sobressair a seus pares, mas ao submeter-se às avaliações externas, buscando colocar sua escola em uma posição de destaque. Além disso, articula-se ao que Dardot e Laval (2016) indicam como uma concorrência generalizada, que leva a escola a ser assimilada pela dinâmica empresarial e a se tornar um objeto de consumo pelo qual a família pode escolher (LAVAL, 2019). Assim, o professor de sucesso submete seu trabalho constantemente à avaliação dos pais e responsáveis de forma que adapte seu fazer a suas expectativas.

Aliado a isso, o professor digno de ser reconhecido pelo Prêmio é retratado como se tivesse uma dedicação superior à de seus colegas. Mesmo diante das dificuldades mais complexas, não depende de apoio externo e, por seu próprio empenho, prova superar os problemas do cotidiano por possuir uma conduta resiliente e abnegada. Como Dardot e Laval (2016) indicam, o neoliberalismo promove um modelo de subjetivação em que a justiça é entendida como a recompensa pelo mérito, lógica incorporada pelo Prêmio e utilizada para mensurar o sucesso dos profissionais e, ao mesmo tempo, indicar aqueles que seriam merecedores de seus brindes e condecorações.

E, complementando o perfil docente estimulado pelo Prêmio, se sobressai o de empreendedor, que é percebido no estímulo para que os docentes identifiquem problemas de sua realidade e criem soluções inovadoras. Crises não são entendidas como motivos para o docente se abster de atuar, sendo entendidas, na premiação, como alavancas para o reconhecimento do professor. Buscando alternativas e não desanimando em meio a problemas, o docente nota 10 é apresentado pelo concurso como aquele que incorpora a dinâmica da empresa como "modelo de subjetivação", em que “cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que se deve fazer frutificar” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 372). Assim, é um empreendedor das práticas escolares, superando problemas a partir da inovação e da criatividade, mas também a partir de seu comportamento competitivo e dedicado ao trabalho.

Ao identificar tais elementos, destaca-se que o Prêmio se isenta de discutir as desigualdades a partir das quais a educação se efetiva (brevemente antevistas com a contextualização realizada na seção anterior) e os elementos que poderiam fortalecer

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a docência, como aspectos salariais, funcionais e formativos. Individualizando êxitos (e indiretamente também fracassos daqueles que não são premiados), o concurso responsabiliza individualmente os professores, ignorando direitos e conquistas da categoria. E, com isso, dissemina uma percepção de valorização que corrobora os princípios neoliberais (identificados como inerentes ao perfil exitoso que dissemina), fazendo com que os benefícios sejam entendidos como merecidos apenas por alguns e materializando um reconhecimento que se aproxima da lógica da bonificação, reservada àqueles que se adaptam a suas prescrições.

Ao fazer isso, contribui com a precarização do trabalho docente, naturalizando a fragilização da docência a partir da divulgação da perspectiva de que não seriam necessários os elementos indicados pela LDB (mencionados na seção anterior) para que houvesse a valorização do professor. A diminuição de direitos é normalizada, bem como o aumento da exploração e do sobretrabalho (ALVES, 2007), que objetivam a diminuição salarial e a conformação com condições de trabalho menos adequadas (ANTUNES, 2009). Além disso, questões salariais, funcionais, de horário ou organizativas (ANTUNES, 2009) deixam de ser discutidas e entendidas como substantivas para que o reconhecimento do docente seja efetivado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta análise, não se busca criticar profissionais que se inscreveram ou que foram premiados pelo Prêmio Educador Nota 10 ao longo dos anos, mas entender os significados que esse concurso atribui ao êxito do professor e à valorização que afirma promover. Afinal, o amplo leque de entidades que, além de favorecerem a realização do Prêmio, também disseminam suas concepções, colabora com que suas prescrições sejam assimiladas pelos professores e também pela comunidade em geral. Ao fazer isso, colaboram com a conformação de ideias que destituem o fazer docente de condições adequadas (sejam funcionais ou estruturais), mas o articulam apenas ao âmbito individual do professor, reforçando sua vocação – expressão amplamente aceita e repetida pelo senso comum – como único elemento constitutivo de sucesso em seu trabalho e como motivo que justificaria sua valorização.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. Londrina: Práxis, 2007.

ANTUNES, R. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? IN: ANTUNES, R.; BRAGA, R. (orgs.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.**: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução e Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 3ª reimpressão.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Sinopses estatísticas da educação básica. Brasília, 2020. Disponível em: http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 08 fev. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Lei 11.738/2008. **Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em 20/04/2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

GOMES, A. V. A. Contratação temporária de professores nas redes públicas de educação básica e o cumprimento da estratégia 18.1 do Plano Nacional de Educação. **Estudo legislativo**. Brasília: Câmara dos Deputados 2019. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/38341/contratacao_temporaria_professores_gomes.pdf?sequence=1 . Acesso em 22 abr. 2021.

JACOMINI, M. A.; GIL, J.; CASTRO, E. C. de. Jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas capitais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 2, p. 437 - 459, mai./ago., 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/86367. Acesso em 08 abr. 2021.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

21.5.33 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E A ABORDAGEM DAS DIRETRIZES CURRICULARES

Juliane Retko Urban[2907]

Antonio Carlos Frasson[2908]

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos, ao longo dos anos vem conquistando espaços dentro das legislações educacionais. Entretanto, ainda traz, devido ao seu contexto histórico, vestígios de uma educação debilitada, assistencialista, sendo vista como uma educação compensatória. Atualmente, a educação de jovens e adultos atua no objetivo de formar pessoas capazes de exercer o seu direito como cidadão, porém, existe a necessidade de algumas reformulações. Nesse sentido, o objetivo desse artigo foi de analisar os documentos normativos, como as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que envolvem a Educação de Jovens e Adultos do tocante referente as estratégias metodológicas como também artigos que fazem referência ao assunto. A pesquisa foi classificada como de natureza básica e quanto aos objetivos, a metodologia deste trabalho se enquadra como exploratória. Para isso foi analisado o contexto histórico, pois faz-se necessário esse conhecimento para o entendimento da atual situação, como também, a busca por outros autores que pesquisam sobre o assunto. A análise que se finda é que a capacitação continuada para que o docente possa reelaborar sua práxis observando a demanda que chega para os seus ensinamentos e a preparação dos cidadãos com igual qualidade para diferentes desafios que o mundo contemporâneo exige é o destaque para o atendimento a esse público.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Metodologias de ensino. Diretrizes curriculares nacionais. Documentos normativos. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

A cada ano, a educação passa por inúmeras mudanças e essas mudanças sempre são analisadas com o objetivo de absorver o que se tem de melhor em cada uma delas. O Brasil, ao longo dos anos vem oferecendo novas diretrizes e leis pensando na educação, que essa seja, a cada dia que passa melhor, mais inclusiva, onde alunos possam adquirir conhecimentos, levar e utilizar na vida.

Para isso, a educação está pautada em modalidades, onde conforme a faixa etária, a criança ou jovem se insere. Porém, existem aqueles que não conseguem acompanhar, por inúmeros motivos pessoais a escola na idade certa, mas tem a oportunidade de retornar os estudos na modalidade exclusiva para eles, a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

[2907] Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia, UTFPR- PG, juretko.urban@gmail.com
[2908] Doutor em Educação, UTFPR-PG, ancafra@gmail.com.

E a EJA está descrita como uma modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996, como também está contemplada em outros pareceres, como Resolução CNE/CEB nº 1/2000 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Parecer CNE/CEB nº 36/2004, aprecia a Indicação CNE/CEB 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB 1/2000, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Resolução CNE/CEB nº 4 - Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004, além do parecer 06/2020 que no texto aborda a EJA com a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A presente pesquisa objetivou analisar os documentos normativos, como as diretrizes, que envolvem a Educação de Jovens e Adultos do tocante referente as estratégias metodológicas, como também artigos que fazem referência ao assunto.

2 APONTAMENTOS HISTÓRICOS

A maioria das pessoas que recorre a EJA está em busca da educação, para ascender no mercado de trabalho e não se referindo somente sobre o mercado de trabalho, mas também, sobre a detenção de conhecimento, pois, como afirma Gadotti (1979), o papel da escola consiste em colocar o conhecimento nas mãos dos excluídos de forma crítica, porque a pobreza política produz pobreza econômica.

A história da educação de jovens e adultos foi acompanhada dos acontecimentos políticos e econômicos de cada período no Brasil. Os jesuítas que iniciaram a escolarização, quando o Brasil era colônia de Portugal, atuando com o trabalho educativo e com a pregação da fé católica.

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil pelo marques de Pombal em 1759, o enfoque da educação mudou, passando a ser lecionado Latim, Grego, Filosofia e Retórica, sendo que a responsabilidade pela educação foi destinada ao estado. As aulas eram destinadas aos filhos dos colonizadores, sendo excluídos a população negra e indígena. Durante quase quatro séculos, observou-se o domínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada sobre a cultura dos índios, negros, mulheres

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e analfabetos. Historicamente, constata-se o desenrolar de uma educação seletiva, discriminatória e excludente (PARANÁ, 2006).

Em 1824, na primeira constituição brasileira, já havia na descrição sobre oferecer educação a todos os brasileiros. Constava no artigo 179 (BRASIL, 1824): “a instrução primária gratuita a todos os cidadãos”. Porém, como mencionado, o domínio da elite sob o restante da população e falta de recursos, acabou que a legislação não foi cumprida.

Com forte influência europeia e o emergente desenvolvimento industrial, no final do século XIX e início do século XX, teve aprovações de leis sobre a obrigatoriedade da educação de adultos com a intuito de aumentar o número de pessoas em condições de votar, atendendo assim aos interesses da elite brasileira. Assim, a educação de jovens e adultos nasce com o intuito de alfabetizar as pessoas para que essas passem a exercer o direito ao voto.

Em 1925, com a Reforma João Alves, iniciou-se o ensino noturno para jovens e adultos com a intenção de aumentar o contingente eleitoral. Em 1934, na Constituição Federal foi instituída a obrigatoriedade do ensino primário gratuito, sendo criado o Fundo Nacional do Ensino Primário - FNEP, onde 25% desse fundo era destinado ao ensino da população adulta analfabeta (PARANÁ, 2006).

No final da década de 1950 obteve-se uma nova perspectiva para a educação com as ideias e experiências de Paulo Freire. Paulo Freire trouxe o enfoque da educação libertadora e nesse mesmo período havia a preocupação com a formação de mão de obra, pois o país estava passando por um processo de grande crescimento de industrialização e urbanização, assim, a educação profissional, como a educação libertadora, eram tendências emergentes. As reflexões sobre o analfabetismo a luz da educação libertadora pautadas em Paulo Freire sucederam uma quebra de paradigma na educação de jovens e adultos brasileira:

A partir dessa metodologia própria de trabalho, que entre outros pontos, abordava a educação de adultos como dialógica, onde educando e educador compartilham de saberes, pois ambos atuam sobre o mundo por meio de suas ações e reflexões. O educando adulto ao chegar em uma sala de aula traz consigo vivencias e experiências, situações reais as quais podem ser utilizadas pelo educador como meio para a problematização, onde originam reflexões e colaboram no processo de aprendizagem. Assim, o processo de alfabetização acontece na circunstância que os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conteúdos abordados são próximos da realidade do aluno.

Essa educação ficou conhecida como educação popular, pois visava o atendimento à população carente e voltada principalmente para aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade certa, pois muitos optaram por parar de estudar para trabalhar. Nesse contexto Scortegana e Oliveira (2011, p. 21) destacam que Paulo Freire:

> Freire trabalhou com a concepção de que o adulto analfabeto não era a causa do subdesenvolvimento do Brasil, mas sim uma de suas consequências, uma vez que era vitimizado por uma sociedade injusta e reprodutora de um sistema desigual, que se utilizava da educação como seu instrumento de reprodução (teorias crítico-reprodutivistas, situando-se entre os estudiosos Bourdieu, Passeron, Althusser).

O Movimento de Cultura Popular (MCP), originário do Recife, contava com ajuda de Paulo Freire que estava à frente do Projeto de Educação de Adultos do MCP. Assim iniciou-se o método de alfabetização de adultos, por Paulo Freire, que ficou conhecido mundialmente.

Diferentemente da educação sistematizada que acontecia, no qual, alunos adultos aprendiam como as crianças da educação infantil, Freire (2020) propôs o ensino voltado para o uso de palavras do dia-a-dia do aluno. Esse método de educação tem como característica a emancipação do aluno, pois esses, com suas ideias complementam o processo educativo e se preparam para transformar a realidade em que vivem. Como concepção metodológica, Freire (2020) aborda sobre o respeito ao educando, o diálogo e o desenvolvimento da criticidade.

Assim, a concepção dialógica, problematizadora, crítica de Paulo Freire atua no sentido de proporcionar que o aluno entenda, reivindique e transforme o local onde vive. Durante a ditadura no Brasil foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que primava pelo modelo industrial-urbano, desconsiderando a migração rural-urbana. O MOBRAL não obteve avanços significativos em seus 15 anos de atuação.

Somente em 1985, com a Nova República que o governo rompeu com a política de Educação de Jovens e Adultos do período militar. O MOBRAL foi extinto e no lugar foi criada uma fundação que atuava em parceria com os municípios e associações da sociedade civil, a Fundação Educar (SCORTEGAGNA e OLIVEIRA, 2011). Em 1988

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

é promulgada a constituição federal e no artigo 206 retrata os princípios para o ensino, dentre eles o direito à educação e aprendizagem ao longo da vida.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 – LDB, foi promulgada e em seu texto a educação de jovens e adultos passou a ser considerada como modalidade de ensino.

Mesmo a EJA inserida na LDBEN, questões sobre essa modalidade não estavam esclarecidas, causando discordância entre as necessidades e as questões legais. O que foi revisto e considerado é sobre os conhecimentos prévios dos alunos, pois os mesmos não poderiam ser equalizados aos alunos do ensino regular do fundamental e médio. Scortegagna e Oliveira (2011, p. 28) constatam que: “a Educação de Jovens e Adultos não poderia mais ser considerada como uma reposição do ensino regular, conforme o que o ensino supletivo apregoava, mas sim uma modalidade própria”.

Em 2000 foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, onde ficou estabelecido que a EJA estaria incumbida de efetuar três funções: reparação (reconhecimento a igualdade), equalização (oportunidades) e qualificação (desenvolvimento potencial do caráter). E em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, sob a Lei de nº 10.172, no qual a EJA está inserida como modalidade de ensino e tem presente 26 metas próprias, onde entende-se a necessidade de sanar o analfabetismo no Brasil e possibilitar o acesso à escola daqueles que por algum motivo não conseguiram concluir o ensino no período regular.

O artigo 5 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, relata sobre o modelo pedagógico adotado na EJA, os quais estão descritos nos incisos I, II e III:

> I - quanto à eqüidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar
> um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
> II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável
> dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
> III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A discussão sobre os componentes curriculares é bastante abrangente e merece total atenção quando se pensa em qualidade e equidade dos estudantes da EJA. Assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o parecer 6/2020, descreve no texto sobre quais são as estratégias metodológicas para acolher os alunos da EJA, visto que entre esses alunos existe uma grande diversidade e inúmeras experiências vivenciadas no decorrer da vida, como também das mais variadas idades.

3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA OS ALUNOS DA EJA

Partindo-se da premissa que o mundo educacional é permeado por um conjunto de processos que conduzem a um repensar sobre as ações presentes no contexto de ensino e aprendizagem, um dos desafios que se apresenta para a atualidade é a busca por metodologias de ensino que possam conduzir para uma contextualização da prática educacional em sala de aula.

Dessa forma, se torna necessário que ao buscar novos processos metodológicos, o professor utilize do seu conhecimento experiencial e de métodos de ensino que despertem o aluno para o aprendizado. Libâneo (1994, p. 150) ao contextualizar esta questão assevera que o professor:

> [...] deve expressar, também, uma compreensão global do processo educativo na sociedade: os fins sociais e pedagógicos do ensino, as exigências e desafios que a realidade social coloca, as expectativas de formação dos alunos para que possam atuar na sociedade de forma crítica e criadora, as implicações da origem de classe dos alunos no processo de aprendizagem, a relevância social dos conteúdos de ensino etc.

Em relação a este processo, Libâneo (1994, p. 24) ainda discorre que “pela educação escolar democratizam-se os conhecimentos [...], adquirindo conhecimentos científicos e formando a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade social”. Assim, os alunos serão capazes de argumentar frente aos desafios apresentados no mundo do trabalho, na cidadania e na participação nas várias esferas da vida social.

Nesse contexto, estudos como de Souza Júnior (2017) trazem a reflexão sobre uma revisão da atual proposta pedagógica da EJA, para que possa haver

oportunidade na recondução da formação dos profissionais discentes e, por consequência, de um quadro qualitativamente melhor para esses alunos egressos.

O que é questionado atualmente sobre a formação ofertada na EJA, é que hoje a formação não é destinada para o jovem pensar na possibilidade de adentrar em uma universidade. Os jovens que lá estão buscam concluir a educação básica com a finalidade para a busca por emprego. Porém, Souza Júnior (2017, p. 2) posiciona a respeito do currículo da EJA e os investimentos nessa modalidade de ensino:

> Devido à fragmentação aligeirada da organização curricular do EJA de acordo com as recomendações do Banco Mundial em priorizar investimentos educacionais que assegurem condições mínimas de sobrevivência, a atual proposta pedagógica do EJA não está formando adequadamente um profissional numa dimensão técnica e industrial, logo, este tipo de educação "compensatória" será do povo para ele mesmo.

Ainda, sobre a abordagem dos investimentos para a EJA e a relação com a formação dos alunos:

> Por este quadro de reformas educacionais para a educação de jovens e adultos ocorridas ao longo do século XX, podemos ter o claro entendimento de que as mesmas não contemplaram a formação humanitária dos trabalhadores que cursavam a escola pública supletiva devido ao fato do Banco Mundial priorizar investimentos menores em situações educacionais que garantissem o mínimo de sobrevivência e sem objetivar retornos financeiros pelo lucro, em países em vias de desenvolvimento como o nosso. Ou seja, a parte da educação básica alvo da instituição financeira em questão é o Ensino Fundamental onde a preocupação maior será a alfabetização, letramento, cálculos numéricos (SOUZA JÚNIOR, 2017, p.4).

Assim, quando as diretrizes curriculares nacionais da EJA foram descritas no início do século XXI, as três funções descritas: reparação (reconhecimento a igualdade), equalização (oportunidades) e qualificação (desenvolvimento potencial do caráter), passam a ser vista como a oportunidade dos alunos de terem acesso à educação de qualidade, porém, todo o cenário vivenciado no Brasil, com as reformas educacionais, a organização curricular, a atuação dos professores, a formação do aluno, o aligeiramento do currículo colabora para uma proposta curricular que não forme o aluno para o ingresso no mercado de trabalho e nem o acesso à universidade (SOUZA JUNIOR, 2017).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A EJA poderia despertar o interesse desses jovens para continuidade dos estudos e como consequência, na maioria dos casos, a ascensão profissional. Porém, para esse despertar, se faz necessária a mudança nas estratégias e currículos abordados. Mudanças essas, que dependem basicamente de investimentos nessa modalidade de ensino, começando com a formação de professores e posteriormente com estruturas para esses estudantes.

Souza Júnior (2017) corrobora exemplificando com uma proposta diferenciada, onde professores, por meio de interações com os alunos, sabendo dos conhecimentos prévios desses, poderão assim, possibilitar, por meio da interdisciplinaridade, a construção do seu próprio processo de ensino. Para a execução desse tipo de proposta deve ser alinhada com todos os professores, cada um envolvido com os conhecimentos da sua área, mas a finalidade final de gerar o conhecimento do todo, deixando de ser fragmentado.

A proposta de estratégias metodológicas diferenciadas pode ser o suporte que falta para que a EJA se torne referência, onde alunos e professores possam sentir orgulho de participar ou ter participado dessa modalidade de ensino.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza básica, pois visa entrar em contato com o assunto sem aplicar questionários ou estudos de caso de cunho prático, mas sim teórico. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p.34), a pesquisa básica “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”.

Quanto aos objetivos, a metodologia deste trabalho se enquadra como exploratória pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses (SILVA E MENEZES, 2005). Conforme Gerhardt e Silveira (2009, p.35), “a grande maioria dessas pesquisas envolve levantamento bibliográfico” que é exatamente a pesquisa que tem como procedimento técnico, onde o levantamento bibliográfico faz uma busca apurada da literatura disponível e pertinente ao assunto para alicerçar as discussões acerca do tema.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O processo educativo deve ser norteado por práticas que incluam os mais diversos alunos, ou seja, as estratégias metodológicas abordadas devem inserir a todos no processo de aprendizagem. Por isso, não é somente matricular e inserir o aluno na sala de aula, e sim fazer com que o conhecimento a ser transmitido interaja com a realidade do aluno, a partir da sua linguagem e assim desenvolver as capacidades necessárias para a sua formação.

Ao analisar os documentos normativos, em especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, observa-se que desde sua promulgação em 2000, já havia descritores referentes a novas estratégias metodológicas para a EJA, porém, o que observa-se no decorrer dessas duas primeiras décadas do século XXI, que mais diretrizes foram promulgadas, onde atualmente pode-se ofertar a EJA na modalidade de educação a distância – EaD, porém, as estruturas das instituições não foram alteras e a formação docente para essa modalidade de ensino não foi disponibilizada.

Artigos publicados sobre a organização curricular para a EJA gera muitos debates e inquietações e não é possível sanar todos os questionamentos em algumas pesquisas. Por isso, necessário se torna as discussões frente os novos rumos da EJA, principalmente a partir desse momento em que a educação está a passar por grandes rupturas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Wagner Roberto. **A política de educação de jovens e adultos desenvolvida pela APEART no Paraná**: recontando sua história e seus princípios, seus passos e (des)compassos. 2002. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Marília.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217ª (III), da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de Dezembro de 1948. Disponível em: www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/direito-do-cidadão/declaração-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1934**, 16 de Julho de 1934, Brasília, DF, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm . Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf . Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 1** - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Braspilia, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php. Acesso em: 20 Fev. 2021

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 36/2004** - Aprecia a Indicação CNE/CEB 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB 1/2000, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pceb036_04.pdf. Acesso em: 23 Fev. 2021.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 4/2005** - Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/rceb04_05.pdf. Acesso em: 01 Mar. 2021

BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº 6/2020** – Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias. Acesso em: 03 Mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação e ordem classista**. São Paulo: Cortez, 1979.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 32. reimpressão. São Paulo: Cortez, 1994.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a história da educação: considerações acerca do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 9, n. 34, p. 294-305, 2009. Disponível em: file:///C:/Users/55429/Downloads/8639594-Texto%20do%20artigo-10158-1-10-20150902.pdf. Acesso em: 05 fev. 2021.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos,** 2006. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em: 10 fev. 2021

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Fundamentos teóricos e metodológicos na Educação de Jovens e Adultos**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011.

SILVA, Edna Lúcia, MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOUZA JÚNIOR, Ademir Ricardo. Proposta pedagógica consolidando o ensino de jovens e adultos para ensinar tudo a todos. In: EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC, 2017. Disponível em: https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?. Acesso em: 20 fev. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.5.34 EDUCAÇÃO E CICLOS POLÍTICOS: PESQUISAS ACADÊMICAS NO BRASIL A PARTIR DE 2016

Gabriel Silva Prodocimo[2909]

Patricia da Graça Rocha Franzoni[2910]

RESUMO

Ao ser considerada como fator relevante de crescimento econômico e ir além das chances para obter emprego ou aumento de renda individual, a educação pode auxiliar na inclusão social individual e coletiva, no que tange ao desenvolvimento do país (KAZMIRCZAK, 2020). Diante deste contexto, este estudo objetiva socializar trabalhos acadêmicos que relacionam a educação no Brasil com a teoria dos ciclos políticos. O presente artigo tem como base teórica autores que podem ser considerados referência no estudo da teoria dos ciclos políticos, tais como: Kalecki (1943), Akerman (1947), Downs (1957), Nordhaus (1975), Hibbs (1977), entre outros. Para atingir o objetivo do artigo foi realizada uma pesquisa bibliográfica no banco de periódicos da CAPES e Google Acadêmico a partir dos seguintes critérios de inclusão: termos-chave estabelecidos e período, entre 2016 e 2021, ao corresponder pelos últimos cinco anos da data deste trabalho. Dessa forma, foram encontrados 115 trabalhos e adotou-se os seguintes critérios de exclusão: a) objetivo da pesquisa: não ter como conteúdo principal a Educação; b) categoria: pesquisa não enquadrada como artigo científico, dissertação de mestrado ou tese de doutorado; e c) área: origem da obra não pertencer às áreas da Administração, Contabilidade, Direito, Economia e/ou Educação. Sendo assim, restaram quatro resultados: Bartoluzzio et al. (2018), Kazmirczak (2020), Morais e Queiroz (2020) e Santos, Wakim e Fernandes (2020), que tinham em comum a relação entre educação e ciclos políticos. Nos trabalhos socializados nesta pesquisa aparecem relatos de que existe influência do período eleitoral nos investimentos em educação e na eficiência da gestão, ou seja, quando em ano de eleição, ao ter por objetivo a reeleição, a gestão política corrobora neste aspecto, porém, em períodos não eleitorais, os níveis de eficiência e recursos aplicados em educação diminuem.

Palavras-chave: Educação; Gastos Públicos; Eficiência; Ciclos Políticos.

1 INTRODUÇÃO

Conforme Correia (2016) a filosofia da educação visa analisar as relações humanas quanto aos aspectos educativos e verificar, a partir do conhecimento, de que modo a educação pode transformar a realidade e ser transformada pela sociedade.

Entretanto, mesmo que exista investimentos para impulsionar a educação, quando mal aplicados, podem ser insuficientes. De acordo com Bartoluzzio et al. (2018) a aplicação dos recursos em educação é mensurada pela relação entre inputs

[2909] Mestrando em Contabilidade pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG, Rio Grande/ RS), Especialista em Controladoria (FGV, Porto Alegre/ RS), *E-mail*: gabriel_prodocimo@hotmail.com

[2910] Doutora em Ensino (UNIVATES, Lajeado/ RS), Mestra em Economia (UFPB, João Pessoa/ PB), Professora da Pós-Graduação em Contabilidade e Graduação em Economia (FURG, Rio Grande/ RS), *E-mail*: patriciafranzoni@furg.br

e outputs para ser considerado eficiente ou não, e é percebido a ineficiência quando existe a possibilidade de aumentar o desempenho de uma instituição pelo volume de recursos ou diminuir os recursos investidos e ainda sim chegar ao mesmo resultado social em ambas as situações.

Assim, o problema constatado no Brasil não é o volume de gastos com a educação, pois existem evidências que relatam que o problema não está na quantidade, mas na necessidade de desenvolver políticas e processos educacionais, a fim de proporcionar qualidade, mesmo que haja pressão no aumento de investimentos na área da educação (KAZMIRCZAK, 2020). Segundo Matias-Pereira (2015), o planejamento governamental, através de diversos dispositivos, tem a obrigação, por meio do que está explícito na Constituição Federal de 1988, sobre tal assunto, de tentar atingir o progresso econômico e social, entre planos, estratégias e objetivos, ao dar sua devida contribuição nos serviços públicos prestados e analisar os níveis de desigualdade social, na tentativa da equidade e da responsabilidade da geração de oportunidades para todos.

Porém, Downs (1999) observa que o objetivo dos partidos políticos é a reeleição, enquanto sua oposição tem a pretensão de vencer a eleição. Assim, acaba por ser deixado de lado, muitas vezes, a real intenção de representar o país, traçar e praticar os objetivos para o desenvolvimento, ao refletir em diversos aspectos e consequentemente na educação.

Diante deste cenário, este estudo propõe o seguinte problema de pesquisa: quais são as pesquisas acadêmicas que relacionam a educação no Brasil com a teoria dos ciclos políticos? Para responder o problema de pesquisa, este artigo tem como objetivo socializar as pesquisas acadêmicas que relacionam a educação no Brasil com a teoria dos ciclos políticos. É importante ressaltar que este trabalho faz parte da minha dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Rio Grande (FURG).

A justificativa de realização desta pesquisa perpassa o exposto por Bolzan (2016) que, ao descrever sobre o desenvolvimento da população afirma que os governos, muitas vezes, não mantêm o foco nos objetivos traçados anteriormente, ao dar atenção somente para a disputa entre partidos e o aumento de seus votos, o que acaba com a geração de ilusão do crescimento econômico.

Assim, justifica-se este estudo pois o reflexo da gestão governamental está

diretamente ligado ao desenvolvimento educacional, ao propiciar ou não condições para a aprendizagem, nos diversos níveis, e expectativas de evolução social.

Quanto ao método da pesquisa, Walliman (2015, p. 55) observa que o estado da arte, ou "o que já foi explorado, até o momento, sobre seu tema de pesquisa" é uma forma de revisar a literatura existente com o objetivo de introduzir e ancorar o argumento do projeto, ao analisar, do ponto de vista crítico, as pesquisas relevantes para o assunto (WALLIMAN, 2015). Ao ir de encontro com Walliman, Ferreira (2002, p. 257) disserta que o estado da arte, de caráter bibliográfico, tem o desafio de "mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares."

Metodologicamente, foi realizado uma investigação nos seguintes bancos de dados: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC) e Google Acadêmico. Para selecionar os estudos, foi utilizado termos-chave e filtros estabelecidos, ambos apresentados ao longo da pesquisa, com intuito de refinar a busca e socializar apenas pesquisas que contemplam os conteúdos almejados.

2 DESENVOLVIMENTO

O desempenho da gestão governamental e das políticas econômicas aplicadas ganharam maior relevância e passaram a ser alvo de pesquisas. Isso se dá pelo fato de que nem sempre as decisões do governo, que refletem na política, economia ou sociedade, são baseadas nos objetivos econômicos e sociais e por vezes são fundamentadas apenas nos intuitos políticos e partidários (KÜHL, 2017).

Segundo Carvalho e Oliveira (2008), foram Kalecki (1943), Akerman (1947) e Downs (1957) os primeiros pesquisadores a comentar sobre a conduta e as maneiras de agir dos políticos ou policymakers. Os autores afirmam ainda que, ao tentar buscar explicações para o impacto da política na economia, estes pesquisadores são considerados os pioneiros.

O estudo do ciclo político econômico foi intensificado, com contribuições pertinentes, nas décadas de 1970 e 1980 (CARVALHO E OLIVEIRA, 2008). Os autores mencionam que nos anos 70 foram desenvolvidos os ciclos políticos econômicos tradicionais oportunistas e ou ideológicos (partidários) e que nos anos 80

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

foram desenvolvidos os ciclos políticos econômicos racionais oportunistas e ideológicos. Bittencourt (2002) comenta que os termos diferentes utilizados (tradicionais e racionais) fazem parte, de alguma forma, da evolução histórica da teoria do ciclo político econômico, visto que, a partir dos anos 80, o status desses modelos passava a depender da racionalidade.

De forma mais ampla, Preussler (2001) expõe que a teoria dos ciclos econômicos, ao basear-se nas possíveis manipulações das variáveis econômicas, estuda as influências das manobras políticas sobre o comportamento da economia e isso é refletido nas decisões eleitorais.

Para Nordhaus (1975), existe uma política inversa dentro dos governos e nos ciclos políticos econômicos, onde, no início dos mandatos são consideradas políticas restritivas, direcionadas para o aumento da taxa de desemprego e redução da inflação e no final dos mandatos a inversão, no qual é priorizado a diminuição da taxa de desemprego e o aumento da inflação, ao ter como objetivo final a reeleição.

Hibbs (1977) relaciona o postwar (pós-guerra) com as políticas macroeconômicas associadas a governos de esquerda ou direita e aponta que enquanto o desemprego é preocupação das classes de baixa ou média renda, a inflação é o problema para os grupos de alta renda. Hibbs ainda faz uma associação com os governos de esquerda e direita, ao afirmar que os governos de direita têm maior desemprego e menor inflação quando comparados com governos de esquerda.

Com isso, Guerra, Paixão e Filho (2018) comentam que atualmente existe uma grande área a ser explorada ainda em torno da pesquisa sobre os ciclos políticos econômicos no Brasil. Segundo os autores, esta escassez de trabalhos sobre este assunto no Brasil contrapõe uma exposição corriqueira com assuntos ligados ao uso da máquina pública nas eleições e que no país existe uma prática constante, aparentemente, da manipulação de políticas econômicas conforme os modelos oportunistas, ou seja, que aumentam os investimentos públicos ao final do mandato.

Na busca de socializar as pesquisas que relacionam a Educação aos ciclos políticos, no Brasil, foram analisados trabalhos produzidos entre os anos de 2016 e 2021, que possivelmente serão utilizados no referencial teórico e estado da arte da minha dissertação (um dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Contabilidade, na área da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Rio Grande).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sendo assim, foram adotados dois critérios de inclusão de trabalhos: termos-chave específicos e período de publicação a partir de 2016, conforme Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Critérios e resultados sintéticos

Período: a partir de 2016					
Pesquisa 1	-	Termos-chave	**Google Acadêmico**		
			Total	**Trabalhos selecionados**	
				Artigos	Dissertações e Teses
		"investimentos públicos em educação" + "teoria dos ciclos políticos"	2	-	-
		"investimento público em educação" + "teoria dos ciclos políticos"	Total	Artigos	Dissertações e Teses
			2	-	1
		"educação" + "teoria dos ciclos políticos"	Total	Artigos	Dissertações e Teses
			96	3	-
Pesquisa 2	Como	Termos-chave	**Periódicos CAPES**		
			Total	**Trabalhos selecionados**	
	Contém	Educação		Artigos	Dissertações e Teses
	e	e	15	-	-
	É (exato)	Ciclos políticos			

Nota: Pesquisa concluída no dia 11/06/2021.

Fonte: Elaboração própria (2021).

No primeiro conjunto de termos de pesquisa da base Google Acadêmico foi encontrado um trabalho de conclusão de curso (TCC) e o artigo oriundo do mesmo trabalho, que foi publicado no ano seguinte da elaboração do TCC, em um congresso nacional de Contabilidade. Tanto o TCC quanto o artigo originado dele foram descartados inicialmente por não abordar de forma clara a educação como um dos pontos principais da pesquisa relacionada com a teoria dos ciclos políticos.

Na segunda etapa utilizou-se dos mesmos termos, porém no singular, e foram encontrados dois resultados. Ao refinar a busca foi selecionada apenas uma das obras, por apenas essa tratar com mais clareza e foco quanto a educação.

Já no terceiro termo de pesquisa, foram noventa e seis resultados, dos quais foram filtrados e descartados aqueles que não visavam os mesmos objetivos desejados nesta socialização, que são focados na educação em paralelo com a teoria dos ciclos políticos, ou seja, ou não eram artigos, dissertações ou teses ou não estavam dentro das áreas de pesquisa definidas anteriormente (Administração, Contabilidade, Direito, Economia e Educação).

Ao pesquisar na segunda base de dados, Periódicos da CAPES, foi necessário mudar os termos de pesquisa para encontrar resultados suficientes que possam agregar nesta socialização de trabalhos acadêmicos. Neste sítio existem as opções de pesquisar os termos com apenas “contém”, ao buscar em qualquer parte do texto e de forma aleatória, ou quando necessário ser exatamente igual e na mesma ordem que colocado no campo de busca, utiliza-se a opção “é (exato)”. Assim, foi colocado o termo “educação” com a opção “contém” e “ciclos políticos” com “é (exato)”, no intuito de trazer mais obras para refinar e fazer parte da seleção final.

Devido as diferentes ferramentas para pesquisas entre as plataformas, foi utilizado termos semelhantes para encontrar resultados consistentes para este trabalho. Ao utilizar os mesmos termos do Google Acadêmico nos Periódicos da CAPES, os resultados eram insuficientes para agregar a partir dos requisitos pré-estabelecidos. Da mesma forma com os termos da Pesquisa 2 (Quadro 1) para o Google Acadêmico, ao resultar em uma infinidade de pesquisas.

Entretanto, mesmo com a mudança de termos de pesquisas e com o resultado de quinze trabalhos, na base de Periódicos da CAPES não foram encontradas pesquisas que tenham os requisitos desejados para integrar esta socialização.

Portanto, foram encontrados ao todo 115 trabalhos e restaram 4 pesquisas após a adoção dos seguintes critérios de exclusão: a) objetivo da pesquisa: não ter como conteúdo principal a Educação; b) categoria: pesquisa não se enquadra como: artigo científico, dissertação de mestrado ou tese de doutorado; e c) área: origem da obra não pertence às áreas da Administração, Contabilidade, Direito, Economia e/ou Educação.

A seguir, no Quadro 2 estão as obras selecionadas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 2 - Analítico com as pesquisas selecionadas

Autor	Bartoluzzio et al.	Kazmirczak	Morais e Queiroz	Santos, Wakim e Fernandes
Ano	2018	2020	2020	2020
Tipo de pesquisa	Artigo	Dissertação	Artigo	Artigo
Área	Contabilidade	Contabilidade	Contabilidade	Contabilidade
Título	Ciclos políticos e eficiência dos gastos com educação: evidências dos municípios paraibanos	Influência dos ciclos políticos na eficiência dos gastos públicos em educação	Fatores políticos e a eficiência dos gastos públicos com educação e saúde: um estudo nos municípios brasileiros	A influência das eleições municipais sobre a execução orçamentária dos gastos com saúde, educação e de obras e instalações
Objetivo	Verificar a relação entre os ciclos políticos e a eficiência dos gastos públicos com educação de 193 municípios paraibanos entre 2009 e 2012.	Analisar a influência dos ciclos políticos na eficiência dos gastos públicos em educação no ensino fundamental dos municípios catarinenses.	Verificar a influência de fatores políticos sobre o nível de eficiência dos gastos com educação e saúde dos municípios brasileiros.	Avaliar os impactos dos ciclos políticos-orçamentários na alocação de recursos públicos em educação, saúde e investimentos de infraestrutura (obras e instalações) nos municípios de Minas Gerais.
Palavras-chave	Ciclos políticos; Eficiência municipal; Paraíba.	Eficiência; Ciclos políticos; Educação; DEA; e Municípios.	Fatores políticos; Eficiência dos gastos públicos; Saúde; Educação.	Orçamento público; Ciclo político-orçamentário; Política fiscal; Eleições municipais.

Fonte: Elaboração própria com base no Google Acadêmico (2021).

Segundo Bartoluzzio et al. (2018) através de fatores políticos está a explicação para os níveis de eficiência na aplicação de recursos públicos em educação, como a evolução de uma gestão continuada ou como em anos específicos, como pré eleitorais e de eleição, no qual percebe-se o incentivo partidário para melhorar a gestão destes recursos na Paraíba. Além disso, os resultados da obra dos autores demonstram uma relação positiva entre a reeleição dos partidos políticos com a eficiência, ao indicar que o eleitores percebem e valorizam as gestões que se destacam com investimentos em educação, ao verificar que a eficiência é um aspecto relevante para a recondução dos partidos nos municípios paraibanos.

Já nos municípios catarinenses, de acordo com Kazmirczak (2020), há uma ineficiência das gestões em utilizar os recursos da melhor forma possível, com exceção de Camboriú, que se mostrou eficiente em todos os anos da análise, de 2007 a 2017. Isso demonstrou que, quando se trata de investimentos na educação básica,

a maioria das cidades de Santa Catarina são ineficientes para gerar resultado e o desenvolvimento que se espera. A explicação do autor para este cenário é de que existe influência dos fatores políticos nos gastos públicos.

Morais e Queiroz (2020) vão de encontro com os autores já citados e destacam que o primeiro mandato eleitoral é um aspecto decisivo para melhorar a eficiência dos gastos púlbicos com educação e saúde nos municípios brasileiros. Outro aspecto relatado pelos autores é de que quando não há reeleição a relação entre custo/benefício de gastos públicos com educação e saúde são afetados negativamente.

Na mesma linha de pesquisa e análise dos resultados obtidos, Santos, Wakim e Fernandes (2020), ao verificar os municípios mineiros, entre os anos de 2007 e 2016, apontam que também há influência e interesse das gestões públicas, a partir de seus objetivos partidários de reeleição, nos gastos com educação, saúde e obras no estado de Minas Gerais. Segundo os autores, em períodos pré-eleitorais os níveis de recursos aplicados diminuem pelo fato de já conseguir a eleição e o cargo político e, aumenta apenas no período eleitoral, ao dar ênfase para a reeleição e não para o desenvolvimento social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve por objetivo socializar as pesquisas acadêmicas que relacionam a educação no Brasil com a teoria dos ciclos políticos.

A partir dos critérios estabelecidos, foram selecionados quatro trabalhos com relevância, no qual todos demonstram que de fato existe influência dos ciclos políticos na gestão dos recursos públicos em investimentos em educação. Por vezes isso se explica por fatores partidários, objetivos pessoais e políticos e assim, acaba por ser deixado de lado o que se espera da gestão pública, que é buscar o desenvolvimento social, por meio da organização e do planejamento, ao contribuir para a sociedade.

REFERÊNCIAS

AKERMAN, J. **Political Economic Cycles** (1947), in B. S. Frey (ed), Political Business Cycles. Coleção The International Library of Critial Writings in Economics. Cheltenham: Edward Elgar Publ. 1997.

BARTOLUZZIO, A. I. S. S.; MIRANDA, L. C.; QUEIROZ, D. B.; MARTINS, V. G. Ciclos políticos e eficiência dos gastos com educação: evidências dos municípios paraibanos. **ANPCONT**, João Pessoa, (2018).

BITTENCOURT, J. L. **Evidências de ciclos políticos na economia brasileira:** um teste para a execução orçamentária dos governos estaduais – 1983/2000. 142 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia. UFRS. 2002.

BOLZAN, D. D. **Teoria dos ciclos políticos-econômicos**: interpretando a relação entre política e econômica. – Macroeconomia e Economia Internacional, UFSM. 2016.

CARVALHO, F. A. A. de; OLIVEIRA, K. V. de. **A Contabilidade Governamental e a Teoria dos Ciclos Políticos**: Uma Análise Empírica Fiscal e Contábil sobre os Municípios do Estado do Rio de Janeiro 1998/2006, n. 16, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CORREIA, R. A. R. **Introdução à educação a distância**. São Paulo: Cengage, 2016.

DOWNS, A. **Economic Theory of Political Action in a Democracy.** Journal of Political Economy, vol. 65, n. 2, p. 135-150. 1957.

_____. **Uma teoria econômica da democracia**. São Paulo, Edusp, 1999.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 254-272, ago. 2002.

GUERRA, D.; PAIXÃO, A. N.; FILHO, P. A. M. L. **Os ciclos político-econômicos e os gastos dos estados no Brasil**: 1995-2013. Vol. 61, n.3, Rio de Janeiro, 2018.

HIBBS JR., D. A. Political Parties and Macroeconomic Policy. **The American Political Science Review**. v. 71, n. 4, p. 1467-1487, 1977.

KALECKI, M. **Political Aspects of Full Employment** (1943), in B. S. Frey (ed.), Political Business Cycles. Coleção The international Library of Critical Writings in Economics. Cheltenham: Edward Elgar Publ. 1997.

KAZMIRCZAK, G. J. **Influência dos ciclos políticos na eficiência dos gastos públicos em educação**. 2020. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

KÜHL, C. A. **A influência dos ciclos políticos e da ideologia político-partidária na qualidade informacional dos resultados das sociedades de economia mista**. 2017. 203 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MATIAS-PEREIRA, J. **Curso de economia política:** foco na política macroeconômica e nas estruturas de governança. São Paulo: Atlas, 2015.

MORAIS, L. M. F.; QUEIROZ, D. B. Fatores políticos e a eficiência dos fastos públicos com educação e saúde: um estudo nos municípios brasileiros. **ANPCONT**, Foz do Iguaçu, 2020.

NORDHAUS, W. **The political business cycle**. Review of Economic Studies, n. 42, p. 169-190, JSTOR, 1975.

PREUSSLER, A. P. S. **Um estudo empírico dos ciclos políticos econômicos no Brasil.** 97f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SANTOS, P. H. P.; WAKIM, V. R.; FERNANDES, C. I. P. A influência das eleições municipais sobre a execução orçamentária dos gastos com saúde, educação e de obras de instalações. **ANPCONT**, Foz do Iguaçu, 2020.

WALLIMAN, N. **Métodos de pesquisa**. 1. ed., São Paulo: Saraiva, 2015.

21.5.35 EDUCAÇÃO INFANTIL, POLÍTICAS MUNICIPAIS E O FAZER ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE NITERÓI/RJ EM TEMPOS DE PANDEMIA

Gisele Coelho de Oliveira[2911]

Fernanda Pinheiro de Macedo[2912]

Gláucia Aparecida Teixeira Leão[2913]

RESUMO

Com o objetivo de investigar os impactos da pandemia do COVID-19 na oferta da Educação Infantil no município de Niterói/RJ no ano letivo de 2020, foi realizada pesquisa bibliográfica, nas obras de Santos (2020), John Holt (2006), e também pesquisa documental em atos normativos nacionais e municipais. A forma de organização deste sistema de ensino foi fortemente abalada pela pandemia do COVID-19. O presente texto traz à tona e analisa as ações da Prefeitura Municipal de Niterói/RJ no início da pandemia, em especial as ações referentes à Educação Infantil. A escolha do município de Niterói se deu em função do mesmo ter obtido destaque nas ações de enfrentamento à pandemia e de controle de crise. Além disso, a Rede Municipal de Educação de Niterói está em articulação e organização coletiva com seus profissionais, cumprindo determinações nacionais e criando suas próprias orientações no que diz respeito à garantia de educação durante a pandemia. Verificou-se que embora entendida como direito da criança, a Educação Infantil dentre outras etapas da Educação Básica, sofreu maior impacto. Isto se deu por conta da sua própria dinâmica cujo ensino remoto não se adequa. Verificou-se que a cidade cumpriu orientações nacionais, e por meio de atos normativos próprios, se propôs a potencializar o ambiente familiar por meio de diversas ações. Verificou-se que a falta de acesso a recursos tecnológicos impediu muitas famílias de terem acesso às orientações e atividades, o que consequentemente impediu muitas crianças de poderem realizá-las e usufruírem de seus benefícios.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pandemia. Políticas Públicas. Niterói/RJ.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia do COVID-19 trouxe desafios para todas as áreas da sociedade, impondo a necessidade imperiosa de ações em diversos setores, sobretudo para a educação. Os países lidaram de diferentes maneiras na condução da pandemia, ocasionando consequências muito diversas em função das decisões tomadas para mitigar seus efeitos. No Brasil, a gerência das ações não se deu apenas a partir de uma ação coordenada do governo federal, mas também por meio da ação dos municípios fazendo uso de sua autonomia enquanto entes federados.

No que tange à educação a pandemia trouxe grande impacto e ao pensarmos

[2911] Mestre em Educação/UFF, Secretaria de Educação de Niterói, coelho.gisa@hotmail.com.
[2912] Mestranda em Educação/UFF, Secretaria de Educação de Niterói, fe03macedo@gmail.com.
[2913] Pós-graduação/UERJ, Secretaria de Educação de Niterói, glauciatleao16@gmail.com.

na Educação Infantil estes impactos foram ainda maiores, pois é preciso considerar que esta etapa da Educação Básica, que tem por objetivo proporcionar o desenvolvimento integral das crianças até 05 anos de idade por meio de ações educativas em instituições próprias, não se adequa às práticas remotas que se estabeleceram como alternativa diante da necessidade de isolamento social.

Além do acesso à internet e da posse de equipamentos digitais adequados, o chamado letramento digital também é desigual na sociedade brasileira, de modo que nem todos os usuários têm intimidade com as novas tecnologias para saber manejá-las corretamente (Rezende, 2016). Os usos são muito diversos e relacionam-se com diferenças ligadas à escolaridade, ao capital cultural, à idade, ao tipo de inserção profissional, entre outras variáveis.

No Brasil embora diferentes políticas educacionais, como o Plano Nacional de Educação 2014-2024, prevejam a ampliação da conectividade e do uso de tecnologias digitais no processo educacional (Moreira, Lima e Brito, 2019), pesquisas indicam grandes desigualdades. Se tais desigualdades já eram conhecidas no Brasil, durante a pandemia, com a transferência do ensino presencial para o ensino remoto emergencial a diferença de acesso ampliou tais diferenças.

Este artigo; portanto, buscou verificar os impactos da pandemia do COVID-19 na reorganização da Secretaria de Educação de Niterói e por consequência na vida educacional das crianças.

2 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A estrutura da Educação Infantil brasileira segue as normativas nacionais preconizadas na lei 9394/96 (LDB/1996), bem como nas diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE), normativas estas cujos princípios se fazem presentes e se ampliam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, cada ente federado tem sua autonomia para organizar seus sistemas de ensino, e isto se verificou no município de Niterói cujos gestores municipais, por decisão política, decidiram investir em um programa próprio denominado Mais Infância. Uma Pesquisa de Mestrado realizada pelo programa de pós graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF), sobre o Programa Mais Infância, demonstrou que para além da ampliação e reestruturação da rede física, este Programa objetivava implementar uma

política pública de Educação Infantil, pautada em eixos importantes tais como formação de professores para a Educação Infantil, currículos pautados no cuidar, educar e brincar dentre outras especificidades do Programa. O Mais Infância se consolidou no município como uma política pública de Educação Infantil, suas diretrizes e ações se referendam no ideário legal e normativo brasileiro e suas ações almejam garantir um direito das crianças. Entretanto, este município universalizou a pré-escola, mas a oferta de vagas para crianças de 0 a 3 anos continua sendo uma meta almejada.

Embora entendida como um direito da criança, a gestão municipal não se eximiu de entender que as políticas de educação para crianças pequenas ainda cumpre seu papel social de garantia de direito dos trabalhadores e assim este município considerou que a dupla função da Educação Infantil na elaboração de políticas para a primeira infância é benéfica para a sociedade e em nada diminui sua importância.

2.1 O enfrentamento da pandemia

Toda esta forma de ornganizaçao deste sistema de ensino foi fortemente abalado pela pandemia do COVID-19. O presente texto traz à tona e analisa as ações da Prefeitura Municipal de Niterói/RJ desde o início da pandemia, em especial as ações referentes à Educação Infantil. A escolha do município de Niterói se deu em função do mesmo ter obtido destaque nas ações de enfrentamento à pandemia e de controle de crise. Além disso, a Rede Municipal de Educação de Niterói está em articulação e organização coletiva com seus profissionais, cumprindo determinações nacionais e criando suas próprias orientações no que diz respeito à garantia de educação durante a pandemia.

No âmbito nacional, a primeira portaria referente à educação publicada pela União, exercendo foi a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, definiu a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia. Esta portaria posteriormente sofreu ajustes e acréscimos por meio das portarias nos 345, de 19 de março de 2020, e 356 de 20 de março de 2020. Em 20 de março de 2020 o Congresso Nacional aprovou o decreto legislativo nº 6/2020 que reconheceu estado de calamidade pública.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em 1º de abril de 2020 o governo federal por meio a medida provisória nº 934 estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior em função da pandemia. Logo depois, o CNE publicou edital de chamamento de consulta pública sobre texto de referência do parecer que trata da reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19.

Quanto à Educação Infantil, O CNE/CP no parecer nº5, aprovado em 28 de abril de 2020 estabeleceu orientações sobre a Educação Infantil no sentido de contribuir para minimização das perdas para as crianças, deixando a orientação de que as escolas desenvolvessem materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter lúdico, recreativo, criativo e interativo para realizarem com as crianças em casa a fim de que seu desenvolvimento fosse potencializado. De igual forma, foi estabelecido que os serviços do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deveriam também ser garantidos no período de emergência, contando com a mesma dinâmica de orientação familiar para realização de atividades em casa enquanto durasse o período de isolamento social.

Posteriormente a resolução do CNE/CP Nº 2 de 10 de dezembro de 2020 estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições de educação. No que se refere à Educação Infantil esta resolução do CNE desobrigou o cumprimento de 200 dias letivos e da carga horária mínima de 800hrs e estabeleceu regimes diferenciados e flexíveis de organização curricular desta etapa da Educação Básica.

3 AÇÕES EM NITERÓI

Neste contexto, na mesma expectativa de garantir o desenvolvimento integral das crianças, a Rede municipal de ensino de Niterói buscou adequações necessárias. Diante das definições nacionais o município de Niterói, em 17 de Março de 2020, publicou o decreto nº13.506/2020 que dispôs sobre a declaração de emergência de saúde pública decorrente a pandemia do coronavírus e sobre a suspensão de aulas na Rede pública municipal de Niterói de 16 a 31 de março. Posteriormente o decreto nº13.533/2020 manteve as orientações e as instituições educacionais de seus sistemas de ensino continuaram fechadas. .

Para minimizar os impactos do fechamento das escolas e instituições de Educação Infantil algumas ações foram desencadeadas, como: distribuição de cesta básica para os alunos da Rede como forma de garantir a segurança alimentar; distribuição de cartões de renda básica para os responsáveis por alunos da Rede; reorganização do Portal Educacional online para atendimento durante a suspensão das aulas incluindo material educacional digital; distribuição de kits pedagógicos para os alunos a partir de 2 anos, com cadernos, tintas, pincéis, lápis, massa de modelar; e reuniões e formações virtuais de planejamento com diretores, professores e pedagogos.

Todas essas ações intersetoriais contribuíram para uma tentativa de minimizar os impactos da pandemia na vida de muitas famílias dos alunos da Rede, pois como observa Boaventura, “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população.” (SANTOS, 2020, p. 15).

Segundo pesquisa realizada pela UNDIME, em 2021, sobre o mapeamento das ofertas de atividades educacionais não presenciais, 83 por cento dos alunos das Redes públicas do Brasil vivem em famílias vulneráveis (que recebem até 1 salário mínimo per capta). Isso mostra que a maior parte das famílias das escolas públicas está ainda mais vulnerável durante a crise gerada pela pandemia.

A pandemia trouxe o desafio do ensino remoto para todas as etapas e modalidades de ensino, que estão se organizando para desenvolvê-lo. No tocante a Educação Infantil os textos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) vigentes não autorizam o uso da modalidade de Educação a Distância (EAD) para esta etapa, mesmo em casos emergenciais.

Muitos desafios se impuseram, entre eles a necessidade de levar em conta a legitimidade dos fazeres e saberes que permeiam os acontecimentos cotidianos vivenciados pelas crianças e famílias durante o afastamento/suspenção das aulas e no uso das tecnologias no processo educativo. Para John Holt (2006, p. 63), “as crianças aprendem a partir de qualquer coisa e tudo o que veem. Elas aprendem onde quer que estejam, e não apenas em lugares especiais de aprendizagem”. Sem dúvida, aprendemos além dos muros da escola. No entanto, as atividades remotas são

bastante problematizadas, principalmente por alguns fatores tais como: a socialização das crianças, a desigualdade social e a dificuldade de acesso à internet.

A maioria das Unidades Municipais de Educação Infantil de Niterói iniciou as interações com as famílias ainda em março, utilizando as tecnologias digitais disponíveis como ferramentas educacionais, ainda de forma não muito sistematizada. Toda a equipe foi convidada à produção de algum material para manutenção e mesmo criação de vínculos, devido ao pouco tempo de convivência que tiveram com as crianças, muitas ainda no período de inserção, outras sendo matriculadas. Foram realizadas algumas ações individuais e coletivas envolvendo toda a equipe das escolas. A página do Facebook também foi um excelente canal para divulgação de informações sobre a pandemia, cuidados, e sobretudo orientação às famílias. Foi realizada uma pesquisa sobre acesso às tecnologias, conforme orientação do Departamento de Mídias e Tecnologias da Secretaria Municipal de Educação. O whatsapp foi apontado como o melhor meio de comunicação. Assim, as Unidades criaram grupos no aplicativo com a comunidade escolar.

4 O DESAFIO DA EXCLUSÃO DIGITAL

Muitas Redes têm adotado combinação de estratégias para atender os alunos, como por exemplo materiais impressos, videoaulas e conteúdos digitais. Ainda de acordo com o levantamento feito pela UNDIME, 79 por cento dos alunos das Redes públicas do Brasil têm acesso à internet, mas 46 por cento acessam apenas pelo celular pela ausência de computador. Outra limitação é que 54 por cento das famílias de classes CDE não tem acesso à internet de banda larga. Essa exclusão digital dificulta a realização de atividades remotas que não excluam as crianças.

Em Niterói foram criadas estratégias no coletivo para o envio de propostas, convites, para as crianças e suas famílias, lembrando que estas deveriam espelhar a prática cotidiana e o eixo “interações e brincadeiras”, como preconizam as DCNEI (BRASIL, 2010) e pressupostos que orientam a proposta pedagógica de Rede. As propostas não devem assumir caráter preparatório e escolarizante, pois a Educação Infantil não tem como objetivo a promoção/acesso para o Ensino Fundamental, mas sim o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 1996).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As propostas enviadas objetivam proporcionar momentos significativos para as crianças e suas famílias, tendo exaltada a riqueza do cotidiano para o desenvolvimento das crianças. Cotidiano aqui entendido como "o que se desenrola no dia a dia" (Brougère, 2012, p. 11) O cotidiano repete-se, apresenta hábitos, rituais, costumes, rotinas, um ciclo que se constrói e destrói porque ele é mutável, assim como o homem é dinâmico. As propostas pretendem também criar memórias afetivas positivas, na medida do possível, devido ao delicado momento.

Como forma de retorno das atividades propostas pelas crianças, todas as formas de registro estão sendo arquivados como forma de documentação desse período. Foram realizadas, também, reuniões virtuais, por grupo de referência com as professoras e crianças. As reuniões de planejamento continuam ocorrendo com a equipe pedagógica das Unidades. Assim como reuniões individuais quando se faz necessário.

Outro aspecto importante é quanto às possibilidades de estabelecer relações com as famílias no contexto da pandemia. Como apontam as DCNEI (BRASIL, 2010), é preciso respeitar as formas de organização familiar, que tem uma dinâmica diferenciada das instituições, o diálogo com as famílias é um dos preceitos da complementariedade e do compartilhamento que constituem o universo da Educação Infantil.

Em relação ao atendimento às famílias, as UMEIs de Niterói vêm realizando reuniões coletivas para informações, avaliação das ações e também encontros individuais com a Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) da escola, pelo whatsapp, sempre que os responsáveis solicitam ou quando há necessidade.

Em agosto de 2020 Niterói criou as "Diretrizes para a construção dos planos locais de retorno às atividades presenciais da educação municipal de Niterói: Cuidar de si, do outro e do ambiente em tempos de COVID-19", que é um documento norteador para ações escolares em um possível retorno presencial, que começou a ocorrer, de forma gradual e com alterações nos tempos e espaços escolares, somente em abril de 2021.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste artigo, discutiram-se impactos na educação durante a pandemia de COVID-19, focalizando a questão do acesso às atividades online por estudantes da Educação Infantil de Niterói. Especialmente, debateu-se a questão das desigualdades digitais e sua relação com a educação. Ante esse quadro, agravado ainda mais pela pandemia de coronavírus que fechou escolas durante quase todo o ano de 2020, o artigo apresentou a necessidade de democratização do acesso à internet, imprescindível para manter a conexão entre escolas públicas e estudantes nesses tempos de crise. Trata-se de fazer da internet, de fato, um "instrumento democrático".

Como indicação de trabalhos futuros propõe-se um levantamento das deficiências identificadas no período pandêmico e como as escolas de Educação Infantil podem se preparar para receber os alunos novamente quando o ensino voltar a ser presencial.

Ainda assim, é preciso reconhecer que garantir a conectividade para viabilizar o ensino online é apenas um paliativo em período de crise, já que o processo de aprendizagem não é só transmissão de conteúdo, mas envolve diversas outras dimensões, entre as quais a sociabilidade presencial entre crianças é fundamental. O acesso online aos conteúdos educacionais, apesar de indispensável, não basta para garantir uma educação de qualidade.

As ações da prefeitura de Niterói/RJ, no enfrentamento da pandemia, têm sido exitosas de reconhecimento nacional e internacional e refletem os esforços da gestão municipal e de toda a população do município. Foi possível perceber que, em tempos tão confusos e difíceis, Niterói tem procurado priorizar a garantia do direito à vida e de direito à uma educação pública, gratuita e de qualidade social. Entretanto, ainda não se pode perceber a real eficácia das atividades propostas, pois muitas delas não foram acessíveis aos familiares e às crianças, visto que as desigualdades sociais que provocam profundos abismos entre a população se potencializaram na pandemia.

Se a crise causada pela pandemia de coronavírus foi um evento dramático para todo o setor educacional, concordando com as palavras de Anísio Teixeira, não podemos aceitar "o dualismo pacífico entre os 'favorecidos' ou 'privilegiados' e os desfavorecidos ou desprivilegiados" (Teixeira, 1956, p.18). Trata-se, ao contrário, de lutar pela "educação comum", de fato acessível a todos, mesmo em tempos de crise.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República da Casa Civil, 1996. Acesso em: 03 de julho de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE⁄CEB nº 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº5/2020, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Acesso em: 3 de maio de 2020.

_____. Parecer CNE nº 05/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2020. Acesso em: 25 de junho de 2020.

BROUGÈRE, G. 2012. Vida cotidiana e aprendizagem. In: G. BROUGÈRE; A. ULMANN (org.), **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, Autores associados, p. 11-24.

HOLT, J. **Aprendendo o tempo todo**: como as crianças aprendem sem ser ensinadas. Campinas: Verus, 2006.

MOREIRA, E.; LIMA, E.; BRITO, R. Estudo comparado das políticas públicas de inclusão digital: Brasil e Uruguai. **Revista da Faculdade de Educação** (Universidade do Estado de Mato Grosso), v. 32, n. 2, p. 1-22, 2019.

REZENDE, M. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto livre**: Linguagem e Tecnologia, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 63, p. 3-31, 1956.

21.5.36 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: FORMAÇÃO INTEGRAL DO CIDADÃO OU ADAPTAÇÃO AOS DESÍGNIOS DO CAPITAL?

Maria Carolina Miesse[2914]

Leonardo Cordeiro de Queiroz[2915]

Vânia de Fátima Matias de Souza[2916]

RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar o significado conceitual da qualidade da educação e sua relação com a formação integral do indivíduo para a cidadania expressos nas orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, realizada por intermédio da análise documental da Agenda 2030 para a educação (UNESCO, 2016), que embasa a estruturação das políticas educacionais dos estados nacionais e do guia pedagógico Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem (UNESCO, 2015), que embasa a Educação para a Cidadania Global (ECG), reiterada na Agenda 2030, e reforça a necessidade de repensar a formação do indivíduo em suas dimensões cognitiva, socioemocional e comportamental. Indaga-se o significado conceitual de qualidade da educação na prerrogativa dos organismos internacionais, especificamente a UNESCO, e como essa concepção influencia a ideia de formação integral dos indivíduos. Como resultados, observou-se a prevalência explicita das orientações internacionais como sustentação e embasamento conceitual a ser apresentado nas políticas educacionais dos estados nacionais, cujas relações apresentam uma concepção de qualidade vinculada ao desenvolvimento de habilidades básicas para o mundo do trabalho, definidas de acordo com as necessidades do capital, sendo a educação tida como investimento em capital humano com foco no desenvolvimento econômico sob a premissa da pseudo sustentabilidade e empreendedorismo, não sendo enfatizada uma formação humana emancipatória.

Palavras-chave: Qualidade da educação. Formação Integral. UNESCO. Políticas Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, observar a estrutura das dinâmicas postas na estruturação e consolidação das políticas públicas, consiste na compreensão de que neste contexto vivenciamos uma crescente diminuição da autonomia dos estados nacionais em propor suas políticas educacionais (CARVALHO,2020). Como ação preponderante a este fato tem-se as agendas nacionais atreladas e elaboradas a partir das demandas

[2914] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). E-mail: mariamiesse@hotmail.com
[2915] Mestrando em Educação pelo PPE/UEM. E-mail: leonnardoq@gmail.com
[2916] Doutora em Educação pelo PPE/UEM. E-mail: vfmatias@gmail.com

(im)postas pelas agendas estabelecidas pela economia política global, tendo em conta os condicionantes do processo de globalização do capital.

A estruturação da política educacional dos estados nacionais encontra-se embasada na Agenda 2030 para a educação, compromisso firmado no Fórum Mundial de Educação de 2015, realizado na cidade de Incheon, Coreia do Sul, tendo por temática: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. A agenda intenta trazer uma nova visão para a educação, da mesma como impulsionadora do desenvolvimento sustentável. Torna-se imprescindível a defesa de que todos tenham acesso a ela, e muito mais, que ela seja de qualidade.

Em um mundo cada vez mais globalizado, apresenta-se também a necessidade de repensar a formação integral o indivíduo, para conseguir atender as novas demandas desse período histórico. Pensando nisso, a UNESCO reitera em sua agenda a educação a Educação para a Cidadania Global (ECG), defendida pelo organismo desde 2012, referindo-se "[...] ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global (UNESCO, 2015, p.14).

Assim, indaga-se no presente trabalho o significado conceitual de qualidade da educação na prerrogativa dos organismos internacionais, especificamente a UNESCO, e como essa concepção influencia a ideia de formação integral dos indivíduos. Questiona-se se, a partir dessa noção de qualidade educativa, se as prerrogativas da política em âmbito internacional direcionam em formar o ser humano de forma global, para sua emancipação, ou somente adaptá-lo aos desígnios do capital.

Para responder a essa inquietude, a presente pesquisa, de cunho qualitativo, realizada por intermédio da análise documental, têm como objetivo analisar o significado conceitual da qualidade da educação e sua relação com a formação integral do indivíduo para a cidadania expressos nas orientações da UNESCO. Para tanto, a discussão apresenta-se em um primeiro momento sustentada na análise da agenda 2030 para a educação buscando evidenciar qual a concepção de qualidade da educação na perspectiva dos organismos internacionais. A partir dessas reflexões, em um segundo momento, apresenta-se uma análise do guia pedagógico Educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem, de modo a evidenciar se esta concepção de qualidade educacional influencia no que se entende por formação integral do cidadão.

2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA

Trazer a cena reflexões acerca da qualidade da educação, segundo Dourado e Oliveira (2009), significa apresentar discussões acerca de um complexo conceito, no qual estão presentes distintos determinantes, como questões macro estruturais – desigualdade, concentração de renda, dentre outros constructos econômicos e sociais – e questões específicas referentes a análise de sistemas e instituições educacionais – condições de trabalho docente, processos de gestão, dinâmica curricular, estrutura predial, dentre outros.

Sustentando a concepção de que a educação perpassa pelos limites sociais, políticos, econômicos e culturais de dada sociedade, a aferição da qualidade, nossa ideia de qualidade educativa, torna-se por sua vez delimitada por nossa concepção de mundo, de sociedade e de educação em determinado contexto histórico. Esses condicionantes do conceito polissêmico de qualidade da educação definem “[...] os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.202).

Entretando, segundo Carvalho (2020), na atual fase de mundialização do capital, existe uma maior demanda pela apropriação de novos conhecimentos, comportamentos e habilidades pela classe trabalhadora de modo a inserir competitivamente países e empresas no mercado internacional globalizado, sendo urgente superar as fragilidades dos sistemas educacionais.

Este fato decorre segundo Coraggio (1999), uma vez que a produção e difusão de conhecimentos específicos, para desenvolver o capital humano de um país possibilita que o mesmo seja inserido na concorrência do mercado global, o que torna essencial a equidade da oferta do nível primário. Por conta desse contexto, Carvalho (2020, p.123) destaca que nos últimos anos desencadeou-se uma ampla discussão acerca da melhoria da qualidade educacional, se configurando como uma diretriz internacional para a educação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para Dardot e Laval (2016, p. 195), atualmente os estados nacionais estão cada vez mais submetidos a dinâmica da globalização sendo, concomitantemente, "[...] atores e objetos da concorrência mundial, construtores e colaboradores do capitalismo financeiro". Podemos averiguar que deste fato decorre a necessidade urgente de desenvolver determinadas competências e habilidades globais.

A ação de organismos multilaterais, como a UNESCO, vem no sentido de influenciar a formulação e legitimação de propostas relacionadas as necessidades básicas de aprendizagem, que seriam desenvolvidas quando a educação alcançasse um padrão satisfatório de qualidade.

Em consonância a Carvalho (2020), são elegidos padrões para a reforma educacional, e, consequentemente, para a qualidade da educação, principalmente em conferências internacionais, que se constituem enquanto espaços estratégicos para o estabelecimento de consensos e alianças em torno das políticas educacionais. Nestas os Estados-membros assumem compromissos e aprovam diversas recomendações.

Em maio de 2015 ocorreu o Fórum mundial de educação, em Incheon, na Coreia do Sul, como parte do movimento Educação para todos, iniciado na década de 1990 em Jomtien e reafirmado no ano de 2000 no Fórum de Dakar, instituindo novos compromissos mundiais para com a qualidade da educação, a partir da instituição da Agenda 2030 para a educação.

De acordo com o documento citado o foco na qualidade da educação, a partir da ênfase na aprendizagem de necessidades/habilidades básicas de aprendizagem deve se concretizar tendo em vista "[...] o perigo de se concentrar no acesso à educação sem prestar atenção suficiente se os alunos estão, de fato, aprendendo e adquirindo habilidades relevantes uma vez que estejam na escola" (UNESCO, 2016, p.6). Considera-se que acesso à educação para todos, foco dos anos anteriores não é somente a dimensão necessária para se atingir uma qualidade educacional, sendo preciso pensar a formação estabelecida dentro das instituições de ensino.

Os governos nacionais, a partir dessa recomendação, deveriam então se atentar não somente se todos tem acesso à educação ao longo de todas as faixas etárias de vida, mas também se todos estão aprendendo conteúdos indispensáveis para sua futura atuação enquanto cidadão. Essa qualidade seria indispensável tendo em vista a tese de que a Educação seria o motor do desenvolvimento econômico de uma nação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

De acordo com o documento, Uma boa educação teria os seguintes atributos:

> A educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais. Além disso, ela desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG) (UNESCO, 2016, p.5).

Percebe-se que uma educação de qualidade encontra-se atrelada ao desenvolvimento de habilidades básicas em leitura, escrita e matemática, estas sendo fundamento para a aprendizagem futura, bem como para habilidades mais complexas. Essa premissa está sustentada na égide de que o atual contexto de desafios locais e globais torna essencial que o sujeito desenvolva habilidades interpessoais e a capacidade de resolução de problemas, a partir da tomada de decisão consciente conforme os princípios da EDS e da ECG.

Para alcançar essas finalidades educacionais, voltadas supostamente ao desenvolvimento integral do indivíduo, é necessário o desenvolvimento de "[...] métodos e conteúdos relevantes de ensino e aprendizagem, que atendam às necessidades de todos os alunos" (UNESCO, 2016, p. 16).

Outrossim, identifica-se que a qualidade da educação na concepção dos organismos internacionais vincula-se a ideia de conseguir efetivos resultados de aprendizagem, ou seja, que todos desenvolvam as competências necessárias para viver na atual fase do capital mundializado. Entretanto, questiona-se se essa lógica estaria realmente atrela a formação integral do estudante, para sua emancipação, ou a sua adaptação ao seu contexto histórico social.

3 FORMAÇÃO INTEGRAL DO CIDADÃO OU ADAPTAÇÃO AOS DESÍGNIOS DO CAPITAL? PERSPECTIVA CONCEITUAL DA ECG

Na agenda 2030, para além da constante ênfase na qualidade da educação percebe-se um enfoque em formar integralmente os sujeitos, para que estes possam transformar a sociedade. Além de ser um direito humano fundamental "A educação deverá visar ao desenvolvimento completo da personalidade humana, assim como promover a compreensão mútua, a tolerância, a amizade e a paz" (UNESCO, 2016, p.15).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A finalidade da educação seria então a formação integral do sujeito para atuar na sociedade atual. Logo, este seria o objetivo de uma educação de qualidade já que, como salienta Dourado e Oliveira (2009), as finalidades educativas são o que se almeja com a qualidade da educação, sendo definidos por diferentes espaços e atores, como os organismos internacionais.

Essa formação integral, vinculada as habilidades e competências - habilidade de leitura; escrita; competências socioemocionais e de resolução de problemas - baseia-se nos desígnios prescritos para a Educação para a Cidadania Global ECG[2917] para a formação humana.

Figura 1: Estrutura geral do guia pedagógico Educação para a Cidadania Global: Tópicos e objetivos de aprendizagem

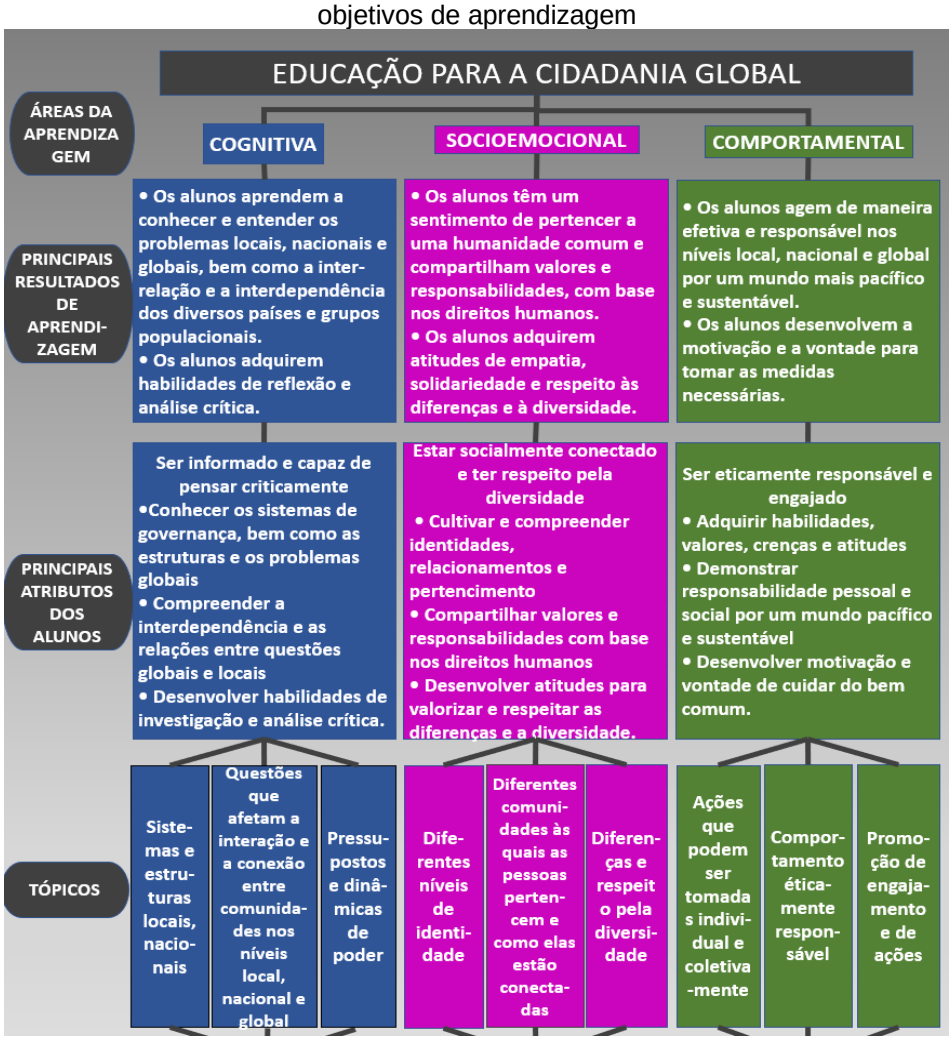

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Unesco (2015).

[2917] Entre 2014 e 2015 fora realizada a convocatória do primeiro e segundo fórum da UNESCO sobre a Educação para a Cidadania Global, que resultam no primeiro guia pedagógico sobre a temática, intitulado *Educação para a Cidadania Global: Tópicos e objetivos de aprendizagem. De acordo com este, a educação deve abranger* três dimensões conceituais: cognitiva, socioemocional e comportamental.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Como verifica-se na figura 1, entre os aspectos enfatizados pela ECG encontra-se a capacidade de solução de problemas, a atitude investigativa, as competências socioemocionais de relacionamento, resolução de conflito e noção de pertencimento a comunidade local e global, além de competências comportamentais, como o engajamento e comportamento cívico.

Observa-se a ênfase em formar um cidadão que tenha os conhecimentos necessários para pensar resolver as problemáticas da atualidade a partir da reflexão, investigação e análise, sendo flexível, conforme as demandas que surjam em sua vida. Isso assemelha-se aos atributos necessários ao trabalhador atuante no novo modelo de acumulação, no presente contexto da globalização. Como demonstra Alves e Soares (1997, p.57), as empresas cada vez mais requerem uma qualificação técnica dos trabalhadores, sendo que "[...] os principais perdedores são aqueles trabalhadores com muito capital humano específico e pouco capital humano geral".

Prescreve-se na ECG que, além do conhecimento, faz-se necessário que o sujeito possa formar outras dimensões e habilidades, como as socioemocionais e comportamentais, para que o sujeito se adeque à sociedade capitalista, demarcada pelo trabalho assalariado. Se elide o fato de que com o processo de reestruturação econômica são reduzidas as possibilidades ocupacionais "[...] condensando boa parte da população à informalidade, ao subemprego, e ampliado os índices de desemprego, levados a níveis alarmantes" (OLIVEIRA, 2020, p.23).

A educação de qualidade, ou seja, aquela que forma integralmente as características necessárias para o sujeito atuar na presente sociedade capitalista, é visualizada como um investimento. Ofertada a todos, supostamente estaria sendo dada as mesmas condições para que os cidadãos possam concorrer no mercado. Entretanto, oculta-se a realidade histórico social em que os alunos se encontram de dominação econômica mundial, sendo prescritos aspectos da formação para adaptação ao contexto de mínima proteção social e afastamento do Estado de suas funções sociais. Essa seria a qualidade que deve ser oferecida, de modo a se perpetuar a organização política vigente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A qualidade da educação se vincula a concepção de sociedade e ser humano em determinado período histórico. A educação na atualidade, visualizada como um investimento para o desenvolvimento econômico, deve desenvolver o sujeito integralmente, ou seja, nas múltiplas dimensões prescritas como indispensáveis aos sujeitos se adequarem a esta lógica.

Em um contexto de globalização do capital já não podemos levar em consideração somente o espaço local para compreendermos os imperativos conceituais de formação qualidade da educação e formação integral prescrita nas políticas públicas educacionais. Pensando nisso, a partir da análise das orientações internacionais, em específico da UNESCO, percebe-se um embasamento as políticas educacionais dos estados nacionais, apresentando uma concepção de qualidade que vislumbra resultados mensuráveis de aprendizagem, definidos de acordo com as necessidades do capital, sendo a educação um investimento para o desenvolvimento econômico. A formação integral pensada e ofertada a todos, de modo a preparar a população para concorrer no mercado, acaba não se remetendo a formação humana emancipatória, mas sim em um projeto de dominação e propagação da sociedade desigual em vigência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Edgard Luiz Gutierrez; SOARES, Fábio Veras. Ocupação e escolaridade. Modernização produtiva na Região Metropolitana de São Paulo. **São Paulo em Perspectiva**, v. 11, n. 1, p. 54-63, 1997.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Democratização e privatização:** uma relação possível na gestão da educação básica pública? Elma Júlia Gonçalves de Carvalho; prefácio Valdemar Sguissardi. Maringá: Eduem, 2020. p. 218.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação**: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos. São Paulo: Cortez, 2.ed., 1999.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

UNESCO. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação - rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2016.

UNESCO. Educação para a Cidadania Global: Tópicos e objetivos de aprendizagem. 2015.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.5.37 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ASPECTOS DA PROFISSIONALIZAÇÂO

Neide Pena[2918]

Nelson Lambert de Andrade[2919]

RESUMO

Este estudo se insere na área da educação profissional, tendo como objeto de investigação a formação continuada e a profissionalização dos profissionais da contabilidade no sentido de evitar a não obsolescência de seus conhecimentos e de sua formação. Tem-se como objetivo discutir a atualização da formação a partir da publicação da Lei nº 11.638/2007, que introduziu a convergência das normas internacionais da contabilidade, considerada pelos pesquisadores como uma revolução na área da contabilidade. Desde então, os profissionais da área se viram diante do desafio da qualificação e formação contínua para atender às transformações impulsionadas pela padronização das normas contábeis. A metodologia utilizada foi o estudo revisional, exploratório bibliográfico, com recorte temporal o ano 2007, data da publicação da Lei nº 11.638/2007, que introduziu a convergência das normas internacionais da contabilidade e ainda altera e revoga dispositivos da Lei nº 6.404/1976. Demonstrou-se que o profissional contábil deve estar em constante evolução e domínio dos assuntos contábeis e da legislação, pois, atualmente, os profissionais estão imersos em um ambiente mutável e dinâmico em que leis são criadas e modificadas com uma enorme frequência. O estudo possibilitou redimensionar o conceito de formação, tanto inicial como continuada como aspectos da profissionalização para um mundo em constante transformação.

Palavras-chave: Educação profissional. Formação continuada. Life long learning. Globalização.

1 INTRODUÇÃO

Esta comunicação se contextualiza na linha de pesquisa “políticas públicas e gestão” relacionada à educação profissional na área de Ciências Contábeis, tendo em vista as exigências promovidas pelo Conselho Federal de Contabilidade para o exercício da profissão de Contador nas últimas décadas. As transformações que ocorreram no mundo nas últimas três décadas do século passado, nas áreas do conhecimento, trouxeram também mudanças para as áreas contábeis e, consequentemente, para as instituições de ensino, formais ou não formais, que se dedicam à formação para o mundo do trabalho. Reconhecemos que o mercado de trabalho se torna cada vez mais exigente e competitivo em face da globalização e do

[2918] Doutora em Educação: Currículo (PUC/SP), Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (Univás/MG). e-mail: neideunivas@gmail.com
[2919] Doutor em Educação: Currículo (PUC/SP), Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (Univás/MG), e-mail: n.lambert@uol.com.br

desenvolvimento das tecnologias, exigindo cada vez mais profissionais qualificados e atualizados. Com essas mudanças vieram novas exigências no que se refere à educação profissional não somente para aqueles que atuam em ambientes corporativos, mas também para toda e qualquer profissão, como é o caso dos profissionais que atuam na educação em qualquer nível de ensino e modalidade. Logo, para estarem aptos aos procedimentos e execuções de qualquer trabalho especializado, os profissionais necessitam de uma formação atualizada, com a revitalização da teoria e das práticas continuadamente, regendo-se pelos desafios de atender às inúmeras mudanças do mercado e da sociedade e à evolução do próprio trabalho ou função.

No caso da área de contabilidade, com a normatização das informações contábeis, o mercado passou a exigir cada vez mais a atualização dos contadores em atividade profissional e dos estudantes em formação, já que informações atualizadas são de suma importância para os stakeholders e para a sociedade, de modo geral. Atualmente, os profissionais estão imersos em um ambiente mutável e dinâmico em que legislações são criadas e modificadas com uma frequência considerável, provocando mudanças na operacionalização do trabalho do contador, colocando em questão o processo de formação inicial dos profissionais da área.

Nesse contexto se insere este ensaio revisional com objetivo de discutir se há atualização da formação dos profissionais da contabilidade em atividade profissional, se esta tem sido uma necessidade da profissão e como ela vem se dando. Procura-se investigar por meio de resultados de três estudos já publicados como esses contadores têm procurado o aprimoramento de sua profissão, tendo em vista as mudanças constantes que ocorreram e vem ocorrendo na área, se esses profissionais procuram manter-se atualizados e quais são as suas ações para garantir o processo de life long learning, evitando a obsolescência de seus conhecimentos e de sua formação.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a metodologia utilizada foi o estudo revisional, exploratório bibliográfico, tomando como recorte temporal o ano 2007, data da publicação da Lei nº 11.638, de 28 de dezembro de 2007, que introduziu a convergência das normas internacionais da contabilidade e ainda altera e revoga dispositivos da Lei nº 6.404/1976 (BRASIL, 1976), mais conhecida como lei das sociedades anônimas, considerada pelos pesquisadores como uma revolução na área

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da contabilidade. A pesquisa utilizou também análise descritiva documental da referida lei e pesquisas já publicadas que revelam como os profissionais da contabilidade têm se preocupado em conhecer e se preparar para acompanhar as mudanças.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Em face do processo de convergência das normas internacionais de contabilidade, em razão da globalização, o profissional da área subordina-se à padronização de informações contábeis para análise a fim de estabelecer um parâmetro para comparações mais precisas. A Lei nº 11.638/07 (BRASIL, 2007) veio trazer a convergência das práticas contábeis brasileiras com as práticas contábeis internacionais, visando com isso o aumento da transparência e da segurança das informações contábeis, para assim facilitar as transações comerciais e econômicas com outros países. Entretanto, a linguagem da informação contábil não é homogênea e varia conforme o país a começar pela moeda, o que pode ser confirmado diante da ampla dificuldade em alinhar um ponto comum entre os relatórios financeiros.

A lei nº 11.638 foi promulgada em 28 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), alterando e revogando os dispositivos da Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976 e da Lei nº 6.385, de 07 de dezembro de 1976. A referida lei estende às sociedades de grande porte, disposições relativas à elaboração e divulgação de demonstrações financeiras, incluindo alterações na legislação que envolve as Sociedades Anônimas S/A e prevê que toda empresa que negociasse ações na bolsa de valores precisa passar por auditoria. A partir disso, as empresas foram impelidas a se ajustarem já que grande parte dessas mudanças já vinham sendo empreendidas no final do século passado e envolve a era digital.

As tecnologias são essenciais em todas as áreas e, no caso da contabilidade, tem sido comum os especialistas afirmarem que é uma atividade que não sobrevive sem o apoio da tecnologia pois, a maioria das empresas investe capital na informática através de softwares contábeis a fim de aumentar a produtividade e aprimorar a prestação de serviços, aumentando a competitividade entre as empresas e a busca por profissionais melhor preparados. O conhecimento e a tecnologia caminham juntos e são “as chaves para o sucesso e há necessidade real de processar a informação e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

transformá-la em conhecimento, que pode ser usado para conquistar as oportunidades do mercado" (Franco, 1999, p. 66). Por este motivo, o conhecimento e atualização dos profissionais de contabilidade em relação à convergência das normas brasileiras para as normas internacionais são de suma importância, pois, "os gerentes (administradores) não são os únicos que se utilizam da Contabilidade" (MARION, 2009a, p. 29).

2.1 Educação continuada e sua práxis na contabilidade

Pesquisas e publicações acessadas no desenvolvimento desta pesquisa revelaram que, quando se refere à formação continuada, são enfatizados principalmente os seguintes aspectos do profissional: formação, profissão, avaliação e as competências que cabem ao profissional da contabilidade. Especialistas da área, como Franco (1999), Marion (2009) entre outros, afirmam que o profissional que está sempre em busca de uma formação contínua, bem como em processo de evolução de suas competências tende a ampliar o seu campo de trabalho e de conhecimento.

Segundo Franco (1999), a educação continuada é importante para toda e qualquer profissão, é um processo permanente e incessante que vem seguido de uma formação básica. O interesse pela evolução constante muda a maneira de como esses profissionais são vistos pelas empresas. O desafio para a profissional contador é o de aproveitar as oportunidades ou regredir, não há uma alternativa, pois, as mudanças que vem ocorrendo na área da contabilidade devem ser compreendidas no contexto da globalização e do desenvolvimento das tecnologias.

As mudanças devem ser compreendidas no contexto da globalização e do desenvolvimento das tecnologias, relata Ribeiro (2006). A globalização surgiu principalmente após a Revolução Industrial, apesar de que alguns estudiosos acreditam que ela tenha surgido nos séculos XV e XVI com a expansão do comércio marítimo, embora seja outro modelo de globalização, tendo em vista que não contavam com tecnologias tão avançadas como as da atualidade. Segundo, Ribeiro (2006) a globalização representa, na sua essência, a padronização de informações graças ao uso das tecnologias, influenciando a sociedade a interagir de forma favorável ao sistema capitalista emanado de outras sociedades econômica e tecnologicamente mais desenvolvidas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, a formação continuada apresenta-se como fator relevante para uma atuação repleta de significação, possibilitando ao profissional maior aprofundamento dos conhecimentos profissionais, adequando sua formação às exigências que a globalização trouxe e traz, levando-os a reestruturar e aprofundar conhecimentos adquiridos na formação inicial. O profissional que busca a formação continuada é capaz de refletir sobre suas práticas e trabalho diário.

A fim de aprimorar os controles internos e planejamento para as tomadas de decisões o mercado de trabalho para o profissional contador é um dos mais auspiciosos e, por isso, as empresas, cada vez mais estão em busca de profissionais que possuam domínio dos assuntos relacionados à área e esperam do profissional anseie pelo conhecimento. Essa expectativa em relação ao contador se deve ao fato de que a sociedade enxerga o profissional como um ser “capaz de enfrentar os desafios do futuro e de cumprir suas responsabilidades” (FRANCO, 1999, p. 86). O autor afirma que:

> O crescimento da profissão no século passado indica que tem de acompanhar sempre as mudanças no ambiente, manter-se atualizada, em termos de conhecimento e habilidades esperadas do profissional, e aplicar as ferramentas baseadas nas técnicas mais recentes, em oportunidades adequadas (FRANCO, 1999, p. 85).

Estamos vivendo em um mundo de informações muito fluidas em todos os setores e um ambiente mutável e dinâmico e, neste cenário, considerado moderno por Marion (2009b), o aperfeiçoamento profissional é essencial para não se tornar um profissional obsoleto, principalmente, no caso da Contabilidade: “[...] temos um cenário moderno da Contabilidade, o qual não se volta para o dono, mas para a entidade” (MARION, 2009b, p. 143). Portanto, trata-se de um processo mais amplo, que se estende para além do profissional, em particular.

2.2 Discussão de resultados

Conforme estudo exploratório de pesquisas já realizadas sobre o tema, educação contínua dos profissionais da área de contabilidade foi possível observar que as pesquisas apresentam focos diversificados. Para este estudo, foram feitos, por opção do próprio pesquisador, alguns recortes de três estudos que mais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

demonstraram aderência ao tema pesquisado. O primeiro recorte foi realizado no texto com o título “Um estudo sobre a capacitação continuada dos contadores da região de São Roque”, o estudo foi publicado na Revista Eletrônica Gestão e Negócios – v. 3, n. 1, de 2012 e elaborado pelas autoras, Jucilene Italiani e Natasha Young Buesa.

O objetivo da pesquisa é averiguar se os profissionais da área contábil estão aperfeiçoando seus conhecimentos por meio de atualizações. A questão norteadora da pesquisa foi sobre o que os contadores de São Roque estão fazendo a respeito da capacitação contínua e se eles consideram este fato importante.

Para obter as respostas as autoras aplicaram um questionário com um recorte de um pouco mais de 20% dos profissionais da cidade de São Roque, totalizando vinte e um profissionais dos noventa e três contabilistas, conforme informação obtida pelo Sindicato dos Contabilistas da Cidade. A pesquisa revela que os profissionais se preocupam com a educação contínua e abordam a importância da capacitação continuada que traz o percentual de 56% dos entrevistados que dizem não concordar com a frase: “A capacitação continuada é um fator irrelevante para o profissional contábil”. As autoras concluíram que esses profissionais se importam com a capacitação continuada, pois, ao serem questionados se pretendem tomar alguma providência sobre a capacitação, 43% dizem concordar totalmente e 33% parcialmente.

O estudo revelou que os contabilistas dessa região têm consciência da importância da formação continuada e valorizam essa postura dos profissionais e incentivam os coordenados a investir na capacitação com resultado de 90% dos entrevistados revelando apoio e incentivo à capacitação. Nas considerações finais, ressaltar que os profissionais da cidade de São Roque consideram possuir conhecimentos suficientes na área para exercer a profissão, no entanto consideram que a educação contínua é um aspecto relevante para o aprimoramento da profissão contábil.

O segundo recorte foi realizado no estudo “O profissional contábil diante da convergência das normas contábeis: análise da preparação desse profissional nos processos organizacionais” elaborado pelos autores, Leda Maria Guimarães, Natália Figueiredo Paulúcio, Fernanda Matos de Moura Almeida e Rafael Matos de Moura.

O objetivo apresentado na pesquisa foi o de identificar a concepção do profissional contador sobre a convergência das normas contábeis, analisando o nível

de conhecimento desses profissionais. Para realização do trabalho foi executada uma pesquisa descritiva, bibliográfica e levantamento de dados em dois munícipios do estado do Espírito Santo, Iúna e Muniz Freire. Ao todo, foram dezessete questionários respondidos, sendo que a maioria dos entrevistados atua na cidade de Iúna, chegando a 64,71% do total dos entrevistados e 70,59% desse número possuem mais de 15 anos de experiência. Uma situação peculiar é que 58,82% desses profissionais são técnicos em contabilidade.

Quando os profissionais são questionados sobre qual o nível de conhecimento que possuem em decorrência do processo de Convergência das Normas Contábeis, 62,50% afirmam que não possuem um nível alto de conhecimento sobre o processo de convergência das normas contábeis, o que se justifica em razão da formação em nível médio. Desde as alterações trazidas pelas Leis 11.638/07 e 11.941/09 a contabilidade iniciou o processo de convergência das normas contábeis, sendo assim algumas situações foram mencionadas no questionário a fim de que os profissionais indicassem se a sua ocorrência se deu antes ou depois da promulgação das leis. Analisando os resultados, os autores perceberam que há o predomínio de conhecimento das leis, com 64,71% de acertos. Essa situação se confirma quando os contadores demonstram entender o processo de convergência como um processo de crescimento na contabilidade.

No momento em que foi solicitado aos contabilistas para avaliarem o seu conhecimento sobre a convergência das normas contábeis, somente 17,65% se consideram preparados para exercer, 29,41% possuem uma noção sobre o conteúdo e 23,53% reconhecem que estão despreparados. A pesquisa aponta que os profissionais possuem um bom conhecimento teórico, embora faltasse a prática profissional em relação à convergência das normas contábeis.

O terceiro recorte foi realizado no estudo “Educação continuada como instrumento de atualização permanente do profissional contábil” em Rondonópolis MT, elaborado por Leonardo Ferreira do Nascimento. O objetivo da pesquisa apresentada é a de demonstrar a importância da educação continuada como ferramenta principal dentre o pessoal administrativo e técnico em contabilidade da cidade de Rondonópolis MT. A pesquisa foi realizada em quatorze escritórios de contabilidade registrados no Conselho Regional de Contabilidade do Estado de Mato Grosso que possuem registro no CRC no ano de 2008. Dos profissionais entrevistados, atuantes na área contábil

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dos escritórios, 69% possuem graduação em Ciências Contábeis, 6% técnico em contabilidade e 25% outros.

Sobre educação continuada como mecanismo eficaz na atuação profissional, a pesquisa realizada por Nascimento mostra que 100% dos entrevistados acreditam que a educação continuada é um instrumento eficiente em sua atuação, indo ao encontro do afirma Marin (2000), no caso, tratando-a como desenvolvimento contínuo de formação profissional. Embora a autora se refira à formação profissional do professor, o conceito pode ser estendido a todos os profissionais. Entretanto, embora digam acreditar na importância da educação continuada para a eficiência da atuação, apenas 47% dos entrevistados afirmam realizar a formação continuada. Quanto à participação em cursos, seminários, palestras técnicas e minicursos, 63% disseram estar presentes no ano de 2008, enquanto apenas 28% participaram desses eventos em 2007 e 9% há mais de dois anos não frequenta nenhum dos referidos eventos. A pesquisa investigou também se os profissionais buscam conhecimentos em sites na internet e revelou que 69% sempre utilizam a internet como instrumento de reforço e 31% utilizam às vezes. E, quanto à leitura de material técnico, 37% dos entrevistados responderam que realizam a leitura diariamente, 25% realizam a leitura às vezes, 22% semanalmente e 16% mensalmente

Os estudos, ora apresentados, foram unânimes em revelar a importância da formação continuada na percepção dos profissionais da contabilidade participantes das pesquisas. Eles declaram que seu desempenho em relação à educação continuada é adequado, pois a própria atuação exige sempre atualização. Consideram a educação continuada importante no exercício da profissão e a concebem como mecanismo eficaz na atuação profissional. Nos três estudos analisados, os autores são unânimes em concluir que os profissionais julgam a educação continuada como um mecanismo eficaz na atuação profissional. Nos estudos, eles ressaltam a importância de investimento na formação continuada como forma de atender as exigências legais e para satisfazer a demanda do mercado de trabalho e defendem que os conhecimentos específicos em contabilidade, acrescidos com o de outras áreas do conhecimento, podem resultar em um enriquecimento na qualificação profissional.

É possível observar que o conceito de formação profissional é uma estratégia educativa que visa manter, atualizar e expandir os conhecimentos e competências

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

técnicas e profissionais, as habilidades multidisciplinares tendo em vista melhorar a inserção profissional. A formação continuada também contribui o desenvolvimento de outras características indispensáveis à qualidade dos serviços prestados e ao pleno atendimento das normas que regem o exercício da profissão contábil, tais como: o atendimento aos clientes, elevação do comportamento social, moral e ético dos profissionais da contabilidade, dentre outros.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstra que a formação continuada contém mecanismos para qualificar o trabalho do profissional contábil, assumindo um relevante papel na articulação da mediação dos conflitos dos sujeitos nas relações e orientações entre a organização e os clientes e a sociedade. Assim, a capacitação deve se estabelecer como situação de valor na qualidade das relações sociais atuais, onde os clientes obtêm as orientações corretas com a ajuda de um profissional que sabe o que fala e diz, tem conhecimento da legislação, bem como uma relação agradável entre cliente e contador. Pois, nessa relação, deposita-se a confiança no profissionalismo.

Desse modo, ao analisar o papel do profissional de contabilidade na sociedade, muito se poderá compreender e redimensionar os processos de formação, informação e transformação das relações sociais estabelecidas entre esses profissionais e seus clientes em seus diferentes âmbitos sociais. Por fim, pode-se considerar que a formação continuada pode contribuir significativamente para a qualidade dos serviços prestados o que exige que das Instituições de Ensino Superior (IES) atualização nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e na formação dos próprios docentes do curso, principalmente, em face do desenvolvimento das tecnologias e da tecnologização dos procedimentos contábeis para que se adéquem aos princípios teóricos e legais vigentes e em constante transformação. A formação continuada é essencial no sentido contribuir com dados significativos para a (re)organização dos procedimentos, das técnicas e da prática, na perspectiva de prováveis modificações em função de adequação às necessidades de sua demanda, evidenciado, portanto, seu caráter educativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Federal de Contabilidade. **NBC PG 12 (R3) – Educação profissional continuada**. Brasília, DF: CFC, 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.638, de 28 de dezembro de 2007**. Altera e revoga dispositivos da Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976, e da Lei nº 6.385, de 7 de dezembro de 1976, e estende às sociedades de grande porte disposições relativas à elaboração e divulgação de demonstrações financeiras. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11638.htm. Acesso em: 5 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976**. Dispõe sobre as Sociedades por Ações. Brasília, DF: Presidência da República, 1976. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6404consol.htm. Acesso em: 16 maio 2021.

FRANCO, H. **A contabilidade na era da globalização**. 23. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, L. M. et al. O profissional contábil diante da convergência das normas contábeis: análise da preparação desse profissional nos processos organizacionais. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIAS**,** 8., 2011. Resende. **Anais**[...]. Resende: Associação Educacional Dom Bosco, 2011. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/34414349.pdf. Acesso em: 2 maio 2021.

ITALIANI, J.; BUESA, N. Y. Um estudo sobre a capacitação continuada dos contadores da região de São Roque**. Revista Eletrônica Gestão e Negócios**, São Roque, SP, v. 3, n. 1, p. 1-24, 2012. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Jucilene.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

MARIN, A. J. **Educação continuada**: reflexões, alternativas. Campinas: Papirus, 2000.

MARION, J. C. **Contabilidade básica**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2009a.

MARION, J. C. **Contabilidade empresarial**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2009b.

MATOS, F. G. de. **Empresa que pensa**. São Paulo: Makron Books, 1997.

NASCIMENTO. L. F. Educação continuada como instrumento de atualização permanente do profissional contábil em Rondonópolis-MT. In: Congresso UFSC Controladoria e Finanças, 3., 2009, Florianópolis. **Anais**[...]. Florianopólis: UFSC, 2009.

PORTAL TRIBUTÁRIO. **A complexidade da legislação tributária**. Disponível em: http://www.portaltributario.com.br/guia/complexidade.html. Acesso em: 13 maio 2021.

RIBEIRO, A. C. E. Portal Brasil. **A globalização e seus efeitos no ensino**, 2006. Disponível em: http://www.portalbrasil.net/2006/colunas/administracao/agosto_16.htm. Acesso em: 6 mar. 2021.

21.5.38 EQUIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL: A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA LEIA+ A PARTIR DA CRIAÇÃO DO INDICADOR VULNERABILIDADE CURITIBA (IVC)

Oséias Santos de Oliveira[2920]

Maria Sílvia Bacila[2921]

Andressa Woellner Duarte Pereira[2922]

André Felipe Zilio da Silva[2923]

RESUMO

O artigo objetiva discutir a importância da criação do Indicador Vulnerabilidade Curitiba (IVC) no aprimoramento das ações equitativas desenvolvidas no âmbito da educação municipal de Curitiba/PR, imbricada no Programa Leia+. Pautada em uma abordagem qualitativa, a pesquisa de natureza descritiva-exploratória, se fixa em uma revisão bibliográfica e documental, quando os conceitos de desigualdade e de equidade na educação são revisitados, a partir de autores como Salgado (2010), Sampaio e Oliveira (2015), Sposati (2010), Dubet (2004), Tenório, Ferraz e Pinto (2015), dentre outros. O olhar investigativo também se volta para o conjunto da legislação educacional produzida, tanto no cenário nacional, quanto local, para extrair dele as compreensões em torno do tema da equidade. Em 2021 a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba amplia o legado equânime, com a implementação da Liga pela Equidade, Igualdade e Alfabetizações (Programa Leia+), com a inclusão de diversas ações em favor da equidade e da alfabetização de acordo com a realidade de cada uma das cem unidades integrantes deste programa, identificadas a partir do Indicador Vulnerabilidade de Curitiba (IVC), como aquelas com o público mais vulnerável. A expansão das ações de equidade foi possível considerando-se: que ocorreu um aprimoramento do processo formativo dos profissionais da educação; que a criação do Indicador Vulnerabilidade Curitiba (IVC) constituiu-se em elemento dinamizador para definição de ações pedagógicas e de gestão; e que, com a implementação do Programa Leia+, constata-se um processo de amadurecimento e de ressignificação de políticas e práticas levadas a efeito no contexto da educação municipal curitibana.

Palavras-chave: Gestão Educacional Municipal. Equidade. Alfabetização. Índice de Vulnerabilidade Curitiba.

1 INTRODUÇÃO

A igualdade e a equidade são dois eixos que sustentam o trabalho da educação curitibana. Nesta perspectiva, garantir o direito de acesso à educação e igualdade de

[2920] Doutor em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, oseiass@utfpr.edu.br.
[2921] Doutora em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, bacila@utfpr.edu.br.
[2922] Especialista em Gestão de Pessoas, Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, andressapereira@curitiba.pr.gov.br.
[2923] Mestre em Métodos Quantitativos em Avaliação Educacional, Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, andrefzs@hotmail.com.

oportunidades exige de todos profissionais ações de gestão educacionais, tanto executivas quanto de docência, que garantam a equidade às crianças e aos estudantes, uma vez que cada uma e cada um possui suas singularidades e formam um coletivo complexo.

Na complexidade deste coletivo e nas singularidades dos estudantes é que este trabalho visa discutir a importância da criação do Indicador Vulnerabilidade Curitiba (IVC) no aprimoramento das ações equitativas desenvolvidas no âmbito da educação municipal de Curitiba/PR, imbricada no Programa Leia+.

O estudo se estrutura em uma abordagem qualitativa, com uma pesquisa de natureza descritiva-exploratória, pautada em uma revisão bibliográfica e documental, quando os conceitos de desigualdade e de equidade na educação são contextualizados, a partir de autores que discutem a temática e também dos documentos que orientam os sistemas educacionais e as escolas.

A discussão sobre a relevância da criação de um índice que permite identificar os públicos mais vulneráveis num contexto de 140 mil estudantes na cidade de Curitiba é essencial para a qualificação de todo processo educacional. O denominado “Indicador Vulnerabilidade Curitiba” (IVC), criado de forma inédita, é composto por 13 indicadores que dão essa característica própria à cidade e permitem a gestão com ações compensatórias e transitórias para a educação.

Em 2021, em meio à crise provocada pela pandemia do Novo Coronavírus, a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba amplia o legado equânime, com a implementação da Liga pela Equidade, Igualdade e Alfabetizações (Programa LEIA+), por meio de ações financeiras, estruturais, tanto na perspectiva de recursos humanos quanto pedagógicas tendo como objetivo estabelecer ações de gestão e de docência com vistas a fortalecer as alfabetizações nas distintas áreas do conhecimento, nas classes que levam o nome do programa, LEIA +, pautadas no patrimônio educacional de Paulo Freire no tocante à alfabetização.

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2009, p. 11).

A ampliação das ações de equidade na rede municipal de ensino de Curitiba foi possível considerando-se: a) que ocorreu um aprimoramento do processo

formativo dos profissionais da educação, b) que a criação do Indicador Vulnerabilidade Curitiba (IVC) constituiu-se em elemento dinamizador para definição de ações pedagógicas e de gestão , de acordo com as necessidades de cada unidade escolar e c) que a expansão executada no Programa Leia+ é fruto de um processo de amadurecimento e de ressignificação de políticas e práticas levadas a efeito no contexto da educação municipal curitibana.

2 DESIGUALDADE E EQUIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: ENTENDENDO OS CONCEITOS

O entendimento expresso na Carta Magna brasileira de que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada pela sociedade (BRASIL, 1988) ressoa como um compromisso a ser assumido pela coletividade em prol de um processo educativo, voltado à construção de um legado de desenvolvimento pleno do ser humano, no qual o educando se faz cidadão, pela aprendizagem e vivências que também o qualificarão para o trabalho.

A escola se constitui em um espaço privilegiado para que este ideário de desenvolvimento pleno do cidadão se estabeleça, sendo também este o lócus para o aprendizado significativo, não apenas de um currículo formal mas, sobretudo, de vivências que serão marcantes na constituição do sujeito e do senso de coletividade, essenciais para o alcance de uma sociedade mais justa.

O conceito de desigualdade social, a partir da definição de Salgado (2010, s. p) compreende:

> Todo aquele processo e situação de diferenciação social e/ou econômica. Em termos sociológicos, diz-se que a desigualdade é social na medida em que essa diferenciação é produto da interação entre sujeitos sociais; nesse sentido, tanto o acesso diferenciado às oportunidades como à riqueza econômica se realiza dentro de um sistema de relações de sentido e poder que geram distinção, estigma, vulnerabilidade, exclusão, tanto no nível individual como no nível coletivo, inclusive, tal diferenciação pode dar-se entre regiões.

A desigualdade educacional pode ser percebida por diversas dimensões, conforme analisam Sampaio e Oliveira (2015), ao explicitar as concepções em torno da desigualdade de acesso, da desigualdade de tratamento e da desigualdade de conhecimento. Estas concepções estão relacionadas às teorias de igualdade educacional, propostas como um ideal educacional igualitário a ser alcançado.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste sentido, os autores apontam que:

> um primeiro ponto importante na análise das dimensões é a formulação de indicadores que permitam acompanhar a situação de cada uma. Percebemos que na dimensão de oportunidade e desempenho já existem indicadores oficiais que olham para as taxas agregadas de acesso, progressão e desempenho em avaliações em larga escala, porém ainda não são divulgados indicadores desagregados pelas faixas de renda dos alunos. (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 527)

Contudo, há que se considerar, também, as condições sociais e econômicas a que os estudantes e suas famílias estão submetidos, visto que estas podem provocar cada vez mais a ampliação das desigualdades educacionais.

Nas palavras de Dubet (2004, p. 545) “nenhuma escola consegue sozinha, produzir uma sociedade justa”. Para o autor, há uma necessidade latente de se construir a igualdade de acesso, visto que em muitos países ainda não se operacionaliza a igualdade de oportunidades, sendo que “aos diferentes grupos sociais são oferecidos sistemas escolares diferentes e desiguais" (IDEM, p. 545).

Na análise da questão da desigualdade escolar é preciso, necessariamente, considerar as diferenças nos resultados da aprendizagem dos estudantes expostos às distintas condições socioeconômicas o que passa a exigir, também, efetivas, políticas, programas e ações que contribuam para a redução das desigualdades manifestas.

Sposati (2010, s. p), ao se debruçar sobre o conceito de equidade, o situa como “um princípio da justiça social que supõe o respeito às diferenças como condição para se atingir a igualdade". Esse princípio permite demonstrar que igualdade não significa homogeneidade, isto é, o não reconhecimento de diferenças entre as pessoas”.

Para a efetivação de uma educação de qualidade não é suficiente apenas a garantia da oferta de vaga ou mesmo de acesso à escola, outros fatores como eficácia e equidade precisam estar articulados neste intento. Conforme analisam Tenório, Ferraz e Pinto (2015) a equidade na educação pressupõe o reconhecimento e o respeito às diferenças de cada estudante, de modo que as diferenças pessoais, socioeconômicas e culturais não sejam empecilhos para o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para o nível de estudo em que estes sujeitos se encontram. Destarte, “se faz necessário que a escola não seja indiferente com as diferenças e trate de forma diferente a partir de suas necessidades e subjetividades,

os desiguais, pois se todos são tratados igualmente, a desigualdade permanece (TENÓRIO; FERRAZ; PINTO, 2015, p. 8).

Nas orientações que emanam da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) o tratamento dado à equidade perpassa pelo reconhecimento que as necessidades dos estudantes são diferentes, sendo que isto requer um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza os distintos grupos que compõem a diversidade educacional brasileira.

No documento intitulado Transformando Realidades: equidade na educação - referenciais para práticas equânimes 2017 (CURITIBA, 2017) são definidas as concepções que orientam as práticas de equidade na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Neste, se destaca a necessidade de se assumir o princípio da equidade como um dos marcos da gestão da SME, o que “significa incorporar, em todas as ações e espaços educacionais, o compromisso com a prevenção, promoção, proteção, defesa e reparação de direitos, visando à transformação da realidade na qual a escola está inserida” (CURITIBA, 2017, p. 9).

A concepção de Cidade Educadora, assumida por Curitiba, se projeta na apropriação de todos os espaços de modo a potencializar o desenvolvimento pessoal e coletivo de todos os cidadãos. As unidades educacionais tem papel singular neste processo, uma vez que “cada unidade tem sua história, com características próprias da comunidade, de profissionais e de estudantes, construindo uma trajetória única e singular (CURITIBA, 2021).

3 EQUIDADE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Fruto de pesquisas de profissionais da educação pública municipal de Curitiba foi implementado, em 2015, o Projeto Equidade na Educação, que objetivou “propiciar às escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba trajetórias mais equânimes, qualificando o atendimento e contribuindo, desta forma, para a construção de uma BOA ESCOLA” (CURITIBA, 2015). Este projeto foi estruturado a partir de três ações que se integravam, sendo estas focadas na formação pedagógica específica para o professor formador de referência, no diagnóstico da realidade escolar e também mobilização conceitual sobre os fundamentos da equidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O Projeto Equidade na Educação foi implementado, entre 2015 e 2016, em 47 escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e considerou o alcance de metas de curto, médio e longo prazo, a serem alcançadas tanto pelas unidades quanto pela SME, sendo estas projetadas a partir de observação de indicadores como desempenho dos estudantes, taxas de aprovação, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, analfabetismo, renda média, beneficiários do Programa Bolsa Família com baixa frequência, e estudantes beneficiários do Bolsa Família (CURITIBA, 2015).

Em 2017, é implementado o Programa Transformando Realidades: Equidade na Educação, o qual promoveu a integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e assegurou ações equânimes. O programa abrangeu, inicialmente, 37 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 37 escolas municipais de ensino fundamental, nas quais as crianças da Educação Infantil dariam continuidade ao percurso de escolarização. Gradativamente o programa foi incorporando novas unidades, até chegar, a 46 CMEIs e 46 escolas de ensino fundamental.

O Programa Transformando Realidades visou garantir o direito à educação e a efetiva aprendizagem para todos estudantes/crianças, principalmente aqueles que pela sua singularidade do percurso do desenvolvimento e da vulnerabilidade da trajetória de aprendizagem, com a ampliação do tempo escolar como possibilidade de retomar com maior objetividade, atividades que possibilitem e consolidem a apropriação de saberes e conteúdos prioritários. Pari passu, ocorreu oferta de formação continuada para os educadores que também foram partícipes intercâmbio de experiências. De modo a favorecer as ações do programa foram repassados recursos financeiros, integrados ao Fundo Rotativo. (CURITIBA, 2017).

Em 2021, por meio do amadurecimento de práticas e estudos e de um novo cálculo estruturado denominado Índice de Vulnerabilidade Curitiba (IVC), o programa passa a ser Programa LEIA+ Liga pela Equidade, Igualdade e Alfabetizações. O objetivo do programa é desenvolver ações que permitam consolidar a equidade como um princípio de gestão, promovendo reflexões e práticas à garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem, em percursos exitosos e de protagonismo, a todos e a cada um dos estudantes e das crianças matriculadas nas unidades educacionais, participantes do Programa LEIA+ (CURITIBA, 2021).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 INDICADOR VULNERABILIDADE CURITIBA (IVC)

Com a implantação do Programa Equidade, em 2015, os dados utilizados para a seleção das unidades foram estabelecidos considerando-se as médias clusters. Já com a ampliação do Programa Transformando Realidades: Equidade na Educação, em 2017, as escolas foram selecionadas por outra metodologia estatística, que consistiu no método hierárquico (ward) de clusterização, o que possibilitou o agrupamento das escolas mais similares quanto às variáveis em estudo. No tocante a metodologia utilizada inicialmente percebe-se um avanço significativo, uma vez que a média cluster não leva em consideração a análise em conjunto das variáveis, mas se projeta em uma análise individualizada de cada unidade.

Em 2021, com o Programa Leia+ Liga pela Equidade, Igualdade e Alfabetizações buscou-se retratar fielmente as questões de vulnerabilidade que envolvem as unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Sendo então proposto, como uma metodologia inédita, a criação de um indicador que demonstra o quanto uma escola está em vulnerabilidade dentro de uma escala proposta a partir da criação do Indicador Vulnerabilidade Curitiba (IVC), o que significa dizer, que pela primeira vez torna-se possível a comparação dos níveis de vulnerabilidade de uma unidade em relação à outra bem como a comparação dos indicadores que compõem o IVC da unidade.

A construção desse indicador, transcorreu, a partir da utilização de grupo de variáveis que fazem parte da comunidade escolar, englobando questões sociais, financeiras, pedagógicas e da complexidade de gestão.

A seleção das variáveis que fariam parte do IVC foi dada a partir de estudos internos ocorridos de forma qualitativa (discussões pedagógicas e de praticidades da realidade dos dados coletados) e de forma quantitativa (estudos descritivos, de variabilidade e correlação entre as variáveis).

Posteriormente, após todas as validações foram elencadas 13 variáveis de contexto educacional que deram base para construção do indicador proposto. O Quadro 1 apresenta todas variáveis selecionadas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1 – Variáveis selecionadas para compor o IVC

Variável Selecionada	Origem dos dados
V1 - Saeb 2019 - Proficiência em Matemática	INEP/MEC
V2 - Saeb 2019 - Proficiência em Língua Portuguesa	INEP/MEC
V3 - Prova Curitiba 2019 - Score em Matemática	SME/Curitiba
V4 - Prova Curitiba 2019 - Score em Língua Portuguesa	SME/Curitiba
V5 - Taxa de distorção idade-série 2019 (anos iniciais)	INEP/MEC
V6 - Taxa de Aprovação 2019 (anos iniciais)	INEP/MEC
V7 - Taxa de Abandono 2019 (anos iniciais)	INEP/MEC
V8 - Nível socioeconômico das escolas de Educação Básica (INSE)	INEP/MEC
V9 - Complexidade da Gestão Escolar – 2019	INEP/MEC
V10 - Notificações Obrigatórias (N.O.) – 2019	SME/Curitiba
V11 - Ficha de Comunicação do Estudante Ausente (FICA) - 2019	SME/Curitiba
V12 - Taxa de Beneficiários do Programa Bolsa Família com Baixa Freq. Escolar – 2019	Sistema Presença/MEC
V13 - Taxa de Beneficiários do Programa Bolsa Família – 2019	Sistema Presença/MEC

Fonte: Curitiba (2021)

Tomando-se como base a ideia de variabilidade, implementa-se uma régua que divide o conjunto em 10 partes iguais – os decis. Para a técnica utilizada cada intervalo contém 10% dos dados coletados. Na estatística descritiva as duas técnicas pertencem ao grupo de medidas de posição chamadas medidas de separatrizes. Os nomes das medidas variam de acordo com a quantidade de partes que um conjunto de dados é dividido (TIBONE, 2010)

Dessa maneira, para cada variável selecionada para compor o indicador realizou-se a classificação dos índices de cada escola em grupos de 0 a 10 utilizando os decis. Onde o zero é a situação mais favorável, ou seja, a escola classificada nesta categoria está no grupo de menor vulnerabilidade para a variável estudada e 10 é a situação menos favorável, ou seja, a escola classificada é uma das mais vulneráveis para a variável estudada. A Figura 2 apresenta o modelo de classificação utilizado para cada uma das 13 variáveis analisadas neste estudo.

Figura 2 – Escala utilizada para classificação das unidades no IVC

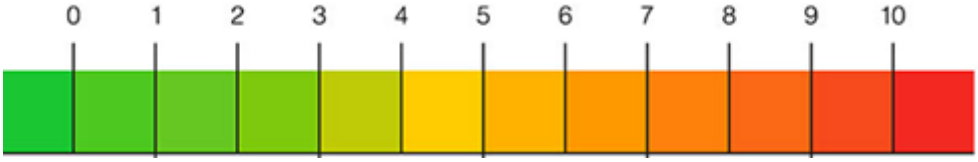

Fonte: Curitiba (2021)

O IVC considera até 13 variáveis de cada unidade e foi construído levando-se em conta a possibilidade de ausência de alguns dados em determinadas unidades,

portanto, a falta de dados não impactou no resultado final dessa metodologia. O cálculo final para obter o índice de cada escola é dado pela média aritmética dos indicadores levantados, dessa maneira, o resultado final de cada unidade se deu de acordo com o número de variáveis calculadas.

A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba elencou as 50 escolas de maiores vulnerabilidades após o cálculo do indicador para integrar o Programa Liga pela Equidade, Igualdade e Alfabetização (LEIA +). Com o trabalho coletivo espera-se, com este Programa, alcançar a redução dos índices de abandono, a diminuição da distorção idade-série, a melhoraria dos índices de aprovação e de resultados de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo centrou-se em discutir a importância da criação do Indicador Vulnerabilidade Curitiba (IVC) no aprimoramento das ações equitativas desenvolvidas no âmbito da educação municipal de Curitiba/PR, imbricada no Programa Leia+.

Considera-se que ampliação das ações de equidade na rede municipal de ensino de Curitiba tornou-se possível uma vez que ocorreu um significativo aprimoramento do processo formativo dos profissionais da educação, em especial, quanto às temáticas relacionadas ao direito à educação de qualidade e desigualdade interescolar/educacional; equidade na educação, olhar sensível e escuta atenta; história da infância e reflexões sobre a infância; diferentes alfabetizações; visão sistêmica da educação; potencialidades individuais de aprendizagem; acompanhamento personalizado da aprendizagem, dentre outras.

Também contribuiu, exponencialmente para a ampliação das práticas equitativas, a criação do Indicador Vulnerabilidade Curitiba (IVC), sendo este um elemento dinamizador para definição de ações pedagógicas e de gestão, de acordo com as necessidades de cada unidade escolar.

Ainda, a expansão executada no Programa Leia+ pode ser compreendida como efeito de um processo de amadurecimento e de ressignificação de ações construídas no contexto da educação municipal curitibana, o que implica alargamento da qualidade e da equidade, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CURITIBA. **Caderno Projeto Equidade na Educação**. Secretaria Municipal da Educação, 2015.

CURITIBA. **Educação apresenta estratégias do Transformando Realidades**. Portal Secretaria Municipal da Educação, 2017. Disponível em: https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/educacao-apresenta-estrategias-do-transformando-realidades/43756. Acesso em 20 jul. 2021.

CURITIBA. **Caderno Leia +**. Secretaria Municipal da Educação, 2021, mimeo.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 18 jul. 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SALGADO, J.A. **Desigualdade social**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/127-1.pdf. Acesso em 18 jul. 2021.

SAMPAIO, G. T. C; OLIVEIRA, R. P. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação** - v. 31, n. 3, p. 511 - 530 set./dez. 2015

SPOSATI, A. **Equidade.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: https://gestrado.net.br/verbetes/equidade/. Acesso em 18 jul. 2021.

TENÓRIO, R. M; FERRAZ, M. C. G; PINTO, J. C. A. **Eficácia e equidade**: indicadores de qualidade da educação básica no Brasil. Projeto Equidade no Ensino Superior. Faculdade de Educação – FACED, 2015. Disponível em: http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/eficacia_e_equidade_-_indicadores_da_educacao_basica_no_brasil.pdf. Acesso em 15 jul. 2021.

21.5.39 ESTADO DO CONHECIMENTO: POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2010-2019)

Diego Palmeira Rodrigues[2924]

RESUMO

A presente pesquisa tem o objetivo de analisar o panorama de produções em relação aos temas abordados nas pesquisas sobre políticas de internacionalização da educação superior. Para tanto foi realizado levantamento na modalidade estado do conhecimento de produções acadêmicas publicados no período de 2010 a 2019 nas bases de dados do Science Eletronic Library On-line–SciELO e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações–BDTD do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia–IBCT. Nesta busca utilizou-se os descritores “Políticas de Educação Superior”, “Internacionalização da Educação Superior” e “Políticas de Internacionalização” e foram encontrados 74 trabalhos dos quais selecionou-se 43 para análise. A maioria dos trabalhos analisados foi publicada nos anos de 2016, 2017 e 2018. Com base na análise das publicações selecionadas foi possível identificar 8 categorias que representam o tema central abordado nas pesquisas sendo elas: Pós-graduação, Mobilidade Acadêmica, Políticas, Espaço Europeu de Educação Superior–EEES, Produção Cientifica, Redes de Relacionamento, Caracterização e, Gestão. A grande maioria dos trabalhos foi agrupada nas categorias “Mobilidade acadêmica” e “Políticas”. A categoria “mobilidade acadêmica” reúne trabalhos que discutem a mobilidade acadêmica bem como programas de mobilidade acadêmica enquanto a categoria Políticas compreende publicações que tratam da análise de políticas (públicas e institucionais) bem como programas (no âmbito público e institucional) de internacionalização. Assim a maior parte das publicações analisados possui como tema central a mobilidade acadêmica e as políticas e programas de internacionalização no âmbito público e institucional.

Palavras-Chave: Internacionalização da Educação Superior. Estado do Conhecimento. Políticas Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A internacionalização da educação superior[2] é parte resultante da internacionalização que alcança a educação como um todo, educação formal e não formal, e decorre do processo de internacionalização do capital e do fenômeno de globalização.

Neste contexto complexo se torna importante conhecer o panorama de assuntos abordados no campo de pesquisa das políticas de internacionalização da educação superior.

Nessa perspectiva o presente artigo consiste de um levantamento do tipo estado do conhecimento de produções acadêmicas sobre política de internacionalização da educação superior publicados no período de 2010 a 2019 nas

[2924] Mestre e doutorando em Educação, UNOESC, diegopalmeirarodrigues@gmail.com

bases de dados do Science Eletronic Library On-line–SciELO e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações–BDTD do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia–IBCT.

Conforme Ferreira (2002), os estudos conhecidos como “estado da arte” ou “estado do conhecimento” são definidos como uma modalidade de pesquisa bibliográfica, que têm por objetivo:

> O desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (p. 258)

Dessa forma conforme já mencionado a presente pesquisa trata-se de um estudo do tipo estado do conhecimento por envolver bases de dados específicas que abarcam, respectivamente, artigos e teses e dissertações. d[2925]

No entendimento de Morosini (2015, p. 102) estado do conhecimento:

> é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (p. 102)

Dessa forma os estudos do tipo estado do conhecimento não devem ser feitos meramente para inventariar publicações mas devem sim suscitar reflexões e análises que contribuam para caracterizar um determinado campo de pesquisa.

Assim o presente estudo apresenta o levantamento das publicações relativas à internacionalização da educação superior nas bases de dados do Scielo e do BDTD do IBCT com o objetivo de elaborar um panorama sobre quais assuntos estão sendo abordados nas pesquisados relativas à internacionalização da educação superior e suas políticas.

Para tanto foram realizados levantamentos nas bases de dados do Scielo e do BDTD utilizando descritores de busca relacionados às políticas de internacionalização da educação superior. Nesta busca foram encontrados 74 trabalhos dos quais foram selecionados 33 para análise.

[2925] “Internacionalização da educação superior é a integração de uma dimensão internacional/intercultural no ensino, na pesquisa e na extensão das instituições.” (KNIGHT; DE WIT, 1997, p. 8)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica (modalidade estado do conhecimento) e as análises realizadas são de cunho qualitativo.

2 PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DO LEVANTAMENTO DAS PUBLICAÇÕES

A pesquisa foi composta de 3 etapas: a) levantamento das publicações nas bases de dados, b) leitura e categorização das publicações, e c) analise dos dados

A primeira etapa, o levantamento das publicações nas bases de dados, foi realizado no mês de novembro de 2019[2926] utilizando os seguintes descritores: “Políticas de Educação Superior”, “Internacionalização da Educação Superior” e “Políticas de Internacionalização”. Dessa forma foi realizado um levantamento para cada descritor em cada uma das bases de dados, sendo que ao descritor “Políticas de Educação Superior” foi associado o termo “Internacionalização” e ao descritor “Políticas de Internacionalização” foi associado o termo “Educação Superior”. Essa associação de termos[2927] foi necessária a fim de que os resultados retornados pelas bases de dados fossem ainda mais refinados, o que consequentemente restringiu o número de publicações. Em cada levantamento foram também aplicados os filtros de período de publicação (entre os anos de 2010 e 2019) e área (Educação).

Estes descritores e filtros foram utilizados de forma idêntica nas duas bases de dados envolvidas nos estudos, Scielo e BDTD e ao todo foram encontradas 74 publicações. Abaixo apresento tabela com o quantitativo de publicações por descritor e por base de dados:

Tabela 1: Quantitativo de publicações por descritor na base de dados do Scielo e do BDTD entre os anos de 2010 e 2019

Levantamento	Descritores	Scielo	BDTD
I	Políticas de Educação Superior (AND) Internacionalização	23	23
II	Internacionalização da Educação Superior	45	31
III	Políticas de Internacionalização (AND) Educação Superior	23	23

Fonte: o autor

[2926] Os levantamentos foram realizados em 18 de novembro na base de dado do Scielo e em 30 de novembro na base de dados do BDTD.
[2927] Na associação de termo ao descritor foi utilizado o conector de busca “AND”

O levantamento na base de dados do Scielo encontrou 68 artigos. Já o levantamento na base de dados da BDTD encontrou 54 teses e dissertações.

No entanto na conferência preliminar dos resultados obtidos nas bases de dados, que tinha o objetivo de encontrar publicações repetidas, verificou-se em cada um dos levantamentos realizado por descritor, a ocorrência de uma publicação em duplicidade.

A mesma conferência foi realizada comparando-se os resultados entre os levantamentos onde foi possível constatar que os levantamentos I e III retornaram exatamente os mesmos resultados em ambas as bases de dados e que o levantamento II apresentava publicações que já estavam presentes nos levantamentos I e III. A partir desta constatação realizamos a consolidação dos resultados de todos os levantamentos e chegamos ao total 74 publicações, sendo 44 artigos na base de dados do Scielo e 30 teses e dissertações na BDTD.

Na primeira etapa buscou-se selecionar dentre as 73 publicações aquelas que possuíam como foco de estudo o tema da internacionalização. Assim foram selecionados 24 artigos e 19 teses/dissertações. Apresentamos a seguir a tabela que apresenta a quantidade de publicações selecionadas e descartadas por base de dados.

Tabela 2 - Quantidade de publicações selecionadas/descartadas por base de dados

	Scielo	**BDTD**	**Total**
Selecionadas	24	19	43
Descartadas	20	11	31
Total	44	30	74

Fonte: o autor

Os descartes foram numerosos, (31 trabalhos descartados) e parecem indicar a presença ou ao menos a menção da internacionalização da educação como um assunto relevante em discussões de outras temáticas. Em alguns casos dentre os trabalhos descartados foi possível, por exemplo, constatar que a internacionalização foi citada juntamente com a globalização como fenômenos que influenciam na educação superior, no entanto por vezes esses fenômenos eram tratados como distintos e em outros momentos eram assumidos como sinônimos.

Conforme Miranda e Stalivieri (2017) a internacionalização é frequentemente confundida com globalização. Sobre esta confusão de conceitos Morosini e Dalla Corte (2018, p. 104) afirmam que:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Muitas vezes, os termos globalização e internacionalização, ao se referirem à educação superior, têm sido utilizados como sinônimos. Entretanto, apesar de serem processos relacionados, é importante reconhecer que existem distanciamentos e aproximações entre ambos [...]

As autoras Morosini e Dalla Corte (2018, p.106) complementam colocando que:

> A internacionalização pode ser considerada como uma resposta a globalização, mas, ao mesmo tempo, constitui-se inerente a esse fenômeno, porém não pode ser confundida com ele, uma vez que a internacionalização está imbuída de elementos locais e globais e, para tanto, é promotora de elementos interculturais[...]

Esta situação instiga a realização de outros estudos que analisem as publicações que tratam da internacionalização mas não a tem como foco central. Uma possibilidade de estudo seria analisar as concepções de internacionalização da educação superior adotadas nessas publicações que não tem a internacionalização como tema central.

Na segunda etapa todas as publicações selecionadas foram distribuídas em categorias que indicam a temática central dos trabalhos. Essa categorização foi realizada a partir da leitura dos resumos. Quando os resumos não traziam elementos suficientes para definir a centralidade dos assuntos desenvolvidos era realizada a leitura da introdução e/ou demais partes do trabalho. Após essa categorização foi iniciada a terceira etapa do estudo onde os dados foram analisados com base na bibliografia que trata da internacionalização da educação superior.

É importante ressaltar que as categorias não foram previamente definidas, as categorias emergiram do grupo de publicações selecionados e representam o tema central que os trabalhos abordam.

Os trabalhos analisados foram agrupados em 8 categorias sendo elas: Pós-graduação, Mobilidade acadêmica, Políticas, EEES, Produção Cientifica, Redes de Relacionamento, Caracterização e Gestão.

A grande maioria dos trabalhos foi agrupada nas categorias “Mobilidade acadêmica” e “Políticas”.

A mobilidade acadêmica é a principal ação de internacionalização da educação superior sendo no presente estudo a categoria que apresentou alta concentração de trabalhos. Dessa forma foi possível constatar que dentre os trabalhos analisados há um número altamente significativo (13 publicações) que se preocupou com os

processos de mobilidade e intercâmbio acadêmico. Conforme Pinto e Larrechea (2018, p. 723) "o fenômeno da mobilidade internacional de estudantes de nível superior se apresenta como uma das dimensões mais significativas da internacionalização".

A categoria Políticas agrupou o maior número de trabalhos (15 publicações) que abordaram políticas publicas e institucionais relativas a internacionalização da educação superior, demonstrando a preocupação dos pesquisadores em analisar tais políticas. A definição de políticas, especialmente as políticas institucionais, é de suma importância para o desenvolvimento exitoso da internacionalização nas IES.

Conforme Morosini e Dalla Corte (2018, p. 114)

> A internacionalização de uma instituição de ensino superior não está relacionada, somente, à realização de atividades de intercâmbio, participação em eventos internacionais como congressos, seminários, entre outros. É preciso avançar para que a IES adote uma política de internacionalização voltada para elementos de sinergia entre o ensino, a pesquisa e a extensão, reconhecendo as potencialidades do país de origem e dos países parceiros nos processos de cooperação internacional.

Como o presente estudo analisou basicamente dois tipos de publicações artigos e teses e dissertações é importante analisarmos a distribuição das publicações nas categorias levando em consideração a base de dados. Para isso apresentamos a tabela 3 que apresenta a categorização das publicações por base de dados envolvida no estudo.

Tabela 3 – Categorização das publicações por base de dados

Categoria	Scielo	BDTD	Total
Pós-graduação	2	1	3
Mobilidade acadêmica	8	5	13
Politicas	4	11	15
EEES	2		2
Produção Cientifica	4		4
Redes de Relacionamento	1		1
Caracterização	2	2	4
Gestão	1		1
Total	24	19	43

Fonte: o autor

Analisando a categorização das publicações por base de dados é possível verificar que na base de dados do Scielo a categoria "Mobilidade acadêmica" agrupou o maior número de publicações, já na BDTD os trabalhos concentram-se majoritariamente na categoria Políticas.

Em ambas as bases de dados tal como na análise geral, que envolveu o total dos trabalhos (artigos e, teses e dissertações), as duas categorias com maior concentração de publicações foi “Mobilidade acadêmica” e “Políticas”.

Portanto a maioria dos artigos tratam de mobilidade acadêmica enquanto a maioria das teses e dissertações tratam de políticas relativas à internacionalização em seus diversos âmbitos.

Com base na análise das publicações realizadas neste estudo é possível afirmar que a grande maioria dos trabalhos de internacionalização da educação superior analisados neste estudo possuem como assunto central a mobilidade acadêmica e as políticas e programas de internacionalização no âmbito público e institucional e que suas publicações se intensificaram nos anos de 2016, 2017 e 2018.

Quando analisados por tipo de publicação ficou evidente que as teses e dissertações possuem sua centralidade na discussão e análise de políticas e programas enquanto que os artigos tratam da temática da mobilidade acadêmica.

É importante mencionar, em relação às dissertações e teses, que nos chama a atenção o baixo número de teses em relação ao número de dissertações assim como uma quantidade relativamente significativa de estudos de caso e/ou estudos de casos múltiplos.

Morosini e Dalla Corte (2018) em estudo do tipo estado do conhecimento realizado a partir de teses e dissertações publicadas entre 2012 e 2016 colocam que de maneira geral, as principais discussões encontradas nos trabalhos, concentraram-se nos aspectos mobilidade acadêmica, estratégias institucionais, redes de pesquisa e cooperação internacional. Mesmo este estudo apresentando objetivos e descritores de busca diferentes em relação à análise aqui realizada a mobilidade acadêmica figura dentre os principais temas em ambas as pesquisas. A mobilidade acadêmica é a manifestação mais evidente de internacionalização e de certa forma isto se confirma também nas publicações acadêmicas analisadas na pesquisa aqui relatada. Pinto e Larrechea (2018, p. 722) confirmam a posição de destaque da mobilidade acadêmica ao afirmarem que “embora a internacionalização não se reduza ao fenômeno da mobilidade estudantil, esta tem sido uma das formas mais visíveis e impactantes”.

De acordo com Stallivieri (2017, p. 19) o fomento a mobilidade acadêmica nas IES ocorre, entre outros motivos, devido ao fato de que a “a formação em nível de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

graduação e pós-graduação com complementação no exterior, passou a ser muito valorizada em função do perfil profissional que está sendo solicitado pelo mercado".

Entretanto, Knight (2012), alerta que a mobilidade acadêmica é equivocadamente assumida como o único caminho para a internacionalização, sem considerar as demais atividades que envolvem esse processo. Além disso, a mobilidade acadêmica apresenta limitações conforme mencionado por Gacel-Ávila e Rodriguez-Rodriguez (2000, p. 83):

> a mobilidade acadêmica tem limitações em virtude que é principalmente acessível a uma minoria, dado que os programas institucionais neste item são geralmente dedicados aos acadêmicos de tempo integral, com pós-graduação e que realizam tarefas de pesquisa.

Neste sentido é importante salientar que a mobilidade acadêmica por ser a atividade de internacionalização com maior visibilidade e impacto ela é incentivada pelas IES e é alvo de políticas e programas, e por isso também é um assunto bastante pesquisado conforme verificado na análise deste estudo. No entanto, conforme apontado anteriormente a mobilidade acadêmica não é a única forma de viabilizar a internacionalização das IES. Por outro lado, a atenção dos pesquisadores para as políticas públicas e institucionais de internacionalização é de suma importância para o desenvolvimento das discussões sobre tais políticas. Esta atenção foi também verificada neste estudo ao passo que o maior número de trabalhos aborda as políticas e programas públicos e institucionais de internacionalização da educação superior.

Em outro estudo de estado do conhecimento que tratava sobre os conceitos e práticas da internacionalização da educação superior. Morosini (2006) identificou em periódicos internacionais o crescimento da produção sobre este tema e uma tendência de alteração de foco temático do conceitual para a prática, além de alertar sobre a necessidade de estudos e políticas públicas que contribuam para o caráter acadêmico da internacionalização e não o caráter mercadológico.

Na análise realizada nas publicações não foi possível verificar a tendência de alteração do foco conceitual para a pratica indicada por Morosini (2006), mas pode-se afirmar que há um aumento nas publicações nos últimos anos, já que a publicação dos trabalhos se deu nos anos de 2016, 2017 e 2018.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com base na análise das publicações selecionadas para este estudo foi possível identificar 8 categorias que representam o tema central abordado nas pesquisas sendo elas: Pós-graduação, Mobilidade acadêmica, Políticas, EEES, Produção Cientifica, Redes de Relacionamento, Caracterização e, Gestão.

A grande maioria dos trabalhos foi agrupada nas categorias “Mobilidade acadêmica” e “Políticas”. A categoria “mobilidade acadêmica” reúne trabalhos que discutem a mobilidade acadêmica bem como programas de mobilidade acadêmica enquanto a categoria Políticas compreende publicações que tratam da análise de políticas (públicas e institucionais) bem como programas (no âmbito público e institucional) de internacionalização.

Assim a maior parte dos trabalhos de internacionalização da educação superior analisados neste estudo possuem como assunto central a mobilidade acadêmica e as políticas e programas de internacionalização no âmbito público e institucional e que suas publicações se intensificaram nos anos de 2016, 2017 e 2018.

O alto número de publicações descartadas por não terem como foco central a internacionalização da educação superior parece indicar a presença ou ao menos a menção da internacionalização da educação como um assunto relevante em discussões de outras temáticas educacionais. Isto instiga a realização de estudos que analisem publicações que mencionem a internacionalização mas não a tem como foco central, como por exemplo investigar as concepções de internacionalização da educação superior adotadas nessas publicações.

REFERÊNCIAS

AVEIRO, Thais Mere Marques. O programa Ciência sem Fronteiras como ferramenta de acesso à mobilidade internacional. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.3, n.2, 2014.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa **Ciência sem Fronteiras:** um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação. Documento Conjunto CAPES CNPq. Não Publicado. 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade,** ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne.; RODRIGUEZ-RODRIGUEZ, Scilia. **Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe:** un balance. México: Unesco-Iesalc, 2018.

KNIGHT, Jane; DE WIT, Hans. **Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries**, EAIE, Amsterdam, 1997.

KNIGHT, Jane. Cinco Verdades Sobre Internacionalização. International Higher Education. Publicação Trimestral do Center for International Higher Education. **Journal for Studies in International Education.** n. 69. 2012.

MIRANDA, José Alberto Antunes de; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 589-613, dez. 2017.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: Conceitos e práticas **Educar,** Curitiba, n. 28. Editora UFPR, p. 107-124, 2006.

MOROSINI, Marilia Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan.-abr. 2015.

MOROSINI, Marilia Costa.; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 197-120, jan.-mar. 2018.

PINTO, Marialva Moog; LARRECHEA, Enrique Martínez. Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 718-735, dez. 2018.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e intercâmbio:** dimensões e perspectivas. Curitiba: Appris, 2017.

21.5.40 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELA VIA DO TERCEIRO SETOR: REFLEXÕES A LUZ DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Josimara da Silva Pinheiro[2928]

Fabiane Volpato Chiapinoto[2929]

Fernanda Volpato Chiapinoto[2930]

Elisiane Machado Lunardi[2931]

RESUMO

No âmbito acadêmico, muitos estudos e reflexões envolvem a educação básica e apontam uma preocupação por parte dos profissionais relacionada às novas demandas no contexto da formação continuada de professores. Nessa perspectiva, os profissionais da educação buscam estreitar e relacionar o seu conhecimento teórico com as suas práticas educativas. Assim, o objetivo do estudo é analisar as produções científicas acerca da formação continuada de professores pela via do terceiro setor, no que se refere às contribuições relacionadas às pesquisas realizadas pelos autores sobre o assunto. Na análise dos artigos, foi apresentado o levantamento das produções científicas indexadas na base de Periódicos da Capes, a partir da construção do estado do conhecimento, no período de 2015 a 2019. O corpus final de análise foi constituído por 12 artigos, pois eram os mais próximos e relacionados à temática proposta. Os resultados apontam que proporcionar espaço de comunicação entre os professores, para que possam estreitar o conhecimento conceitual e vincular seus saberes teóricos à prática, desperta a importância da formação continuada nas rotinas pedagógicas e na transformação da mesma, no contexto das políticas públicas da educação pela via do terceiro setor no Brasil. Assim, se conclui que é preciso estimular a formação continuada para que os sujeitos continuem aprendendo na sua atuação, refletindo sobre a prática docente, compreendendo os problemas do ensino e, dessa forma, possam analisar seus currículos, socializar e trocar experiências, de modo a realizar novas aprendizagens para desenvolver a formação humana integral. Com os enfrentamentos desta pesquisa espera-se contribuir com a atuação reflexiva no cenário da gestão educacional.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Formação continuada de professores. Terceiro setor.

1 INTRODUÇÃO

[2928]. Especialista em Políticas públicas e gestão educacional. Mestre em Políticas públicas e gestão educacional – UFSM. E-mail: josimarasp@hotmail.com.
[2929] Especialista em Políticas públicas e gestão educacional. Professora da Faculdade de Direito de Santa Maria – FADISMA. E-mail: fabianechiapinoto@gmail.com.
[2930] Especialista em Gestão pública. Administradora na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. E-mail: fe.chiapinotto@gmail.com.
[2931] Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: elisiane.lunardi@gmail.com.

O século XXI é caracterizado por desafios em todos os setores da sociedade, especialmente, na educação. O estabelecimento do terceiro setor e sua conexão com a reorganização do Estado na gestão escolar merece acompanhamento na área das ciências humanas, e é indispensável ser discutida pelos profissionais da educação. No que diz respeito às políticas públicas da educação, no cenário de reestruturação estatal, é um desafio discutir esse assunto, principalmente no que se refere as mudanças exigidas pelo neoliberalismo a todo o momento.

Nas atuais circunstâncias, a educação é considerada como capaz de superar as lacunas da sociedade em termos de economia, política e sociedade. Devido a isso, as políticas públicas de educação no Brasil, passam por uma estrutura reorganizada de pequenas a grandes proporções. As inquietações dessa pesquisa consistem na diversidade de conceitos sobre o papel do Estado, do hibridismo e das relações que regulam o Estado, a sociedade civil e o mercado.

Nessa perspectiva, a partir da trajetória de mudanças e transformações relacionadas ao sistema educacional no Brasil, o terceiro setor torna-se o ponto de partida para a expansão dos programas voltados aos profissionais da educação. Apesar da relevância social desses ensinamentos e do grande conhecimento gerado por esses profissionais, a formação continuada de professores ainda não é prioridade no investimento orçamentário dos órgãos governamentais.

Diante do exposto, essa pesquisa emerge inquietações com relação às configurações político-ideológicas da sociedade civil que interferem na educação. Assim, o objetivo do estudo é analisar a formação continuada no terceiro setor com base em documentos oriundos da construção do estado do conhecimento acerca da temática.

Para dar conta do objetivo proposto utiliza-se de uma abordagem qualitativa do tipo exploratória, desenvolvida através da construção do estado do conhecimento (FLICK, 2012; MOROSINI; FERNANDES, 2014). No início, foi realizada uma pesquisa bibliográfica (FLICK, 2012) sendo selecionadas publicações relacionadas à formação continuada de professores e o terceiro setor, assim para definir os termos mais adequados a pesquisa, ´para então, prosseguir na construção do estado do conhecimento.

Morosini e Fernandes (2014, p. 155) apontam o estado do conhecimento como "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção

cientifica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros". A pesquisa foi realizada no Portal de Periódicos Capes, delimitada de 2015 a 2019.

Inicialmente foram selecionados 28 artigos. Após a leitura na íntegra, 12 formaram o corpus final de análise e são discutidos na próxima seção.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR PELA VIA DO TERCEIRO SETOR

O Quadro 1 exibe os artigos que fizeram parte da análise, nele podem ser visualizados o título, a autoria e o ano de publicação, bem como a revista em que o texto foi publicado.

Quadro 1 – Corpus final de análise

Título, autoria e ano de publicação	Revista
Educação intercultural e formação de professores em contexto espanholpara alunos imigrantes (MATOS; PERMISÁN, 2016)	Educação e Pesquisa
Avaliação do curso de formação de professores no contexto da educação a distância (BRANCO; HARACEMIV, 2015)	Educar em Revista
Narrativas acerca da formação de professores de educação física emcontexto de prática supervisionada (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016)	Sociologia: Revista da Faculdade deLetras da Universidade do Porto
Supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professoresdo 1º CEB: uma análise focada nos relatórios de estágio (FERREIRA; FERNANDES, 2015)	Saber & Educar
Três tempos de leitura: uma experiência em formação de professores no contexto da inclusão escolar (SHERER, 2015)	Estilos da Clínica
Desafios da formação de professores num contexto de mudança paradigmática na educação (GIVIGI; COSME, 2017)	Revista Contrapontos
Tendências na formação de professores daeducação básica dos municípios paulistas: uma abordagem crítica (BELLO; PENNA, 2015)	Educação: Teoria e Prática
Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores (CAETANO, 2018)	Revista Eletrônica de Educação
A inserção da Capes na formação de professores da educação básica do Brasil (CRUZ, 2016)	EccoS-Revista Científica
Mapeamento das políticas públicas educacionais (KOCHHANN et al., 2015)	Revista Gesto
Formação continuada dos professores em contexto: espaços de diálogo / formação no ensino fundamental (GIVIGI; SILVA, 2018)	Educação e Cultura Contemporânea
Políticas de Formação Docente para a Educação Básica no Brasil:embates contemporâneos (BARRETTO, 2015)	Revista Brasileira de Educação

Fonte: Elaboração própria (2021).

A seguir são destacados os elementos principais dos artigos do Quadro 1 a fim de tecer discussões da influência do terceiro setor na formação continuada. Esses

elementos são parte das publicações e as reflexões provocadas pela leitura são pontuadas na sequência.

O artigo da revista Educação e Pesquisa, “Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes” (MATOS; PERMISÁN, 2016) discute a relação entre a educação intercultural e a formação de professores em contexto multicultural e multilíngue. Pontua-se que a escola recebe alunos imigrantes e que precisam integrar-se ao ambiente escolar, assim como à sociedade em que estão inseridos e que a escola articula esse processo.

O artigo da revista Educar em Revista, intitulado “Avaliação do curso de formação de professores no contexto da educação a distância” (BRANCO; HARACEMIV, 2015), aponta a avaliação do Curso de Pedagogia à distância da UFP, com objetivo daprática avaliativo-diagnóstica, no curso de formação de professores, com intuito de rever novas direções pedagógicas ao avaliarem e serem avaliados, aprender à luz do paradigma do inacabamento, na construção da autonomia em aprender, de forma democrática e emancipatória, principalmente, nos cursos de formação de professores, pois, alguns têm posturas incrédulas a respeito da formação inicial no contexto da educação a distância.

O trabalho “Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada” (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016) da Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, faz a compreensão da (re) construção dos estagiários em contexto e da percepção do processo em investigação, na abordagem exploratória, por diálogos registados. Os autores relatam que a identidade do professor partilha de diferentes opiniões, de atribuição de significado à experiência e a crescente articulação entre a faculdade e aescola fortalecem o sentimento de pertença à profissão e a reconstrução positiva da identidade profissional.

O artigo “Supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores do 1º CEB: uma análise focada nos relatórios de estágio” (FERREIRA; FERNANDES, 2015) da Revista Saber & Educar, visa aprofundar o conhecimento sobre processos de supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico. Destacam-se as pedagogias ativas inseridas entre a teoria e a prática.

O trabalho intitulado “Três tempos de leitura: uma experiência em formação de professores no contexto da inclusão escolar” (SHERER, 2015), da revista Estilos da Clínica, trata de uma experiência ocorrida entre 2006 e 2012, fazendo parte uma equipe de professores, na qual, se analisou um enunciado de um professor referente ao seu aluno.

A análise do artigo, “Desafios da formação de professores num contexto de mudança paradigmática na educação” (GIVIGI; COSME, 2017), da Revista Contrapontos, refere-se às pesquisas bibliográficas sobre as teorias de aprendizagem e avaliação, tem como objetivo discutir a formação continuada de professores num espaço de planejamento e reflexão em suas práticas educativa. A partir da implicação mútua dos participantes visa proporcionar uma análise da construção docente sobrea formação continuada de professores da educação básica.

O artigo da revista Educação: Teoria e Prática “Tendências na formação de professores da educação básica dos municípios paulistas: uma abordagem crítica” (BELLO; PENNA, 2015) tem como objetivo contribuir na formação inicial de professores do ensino fundamental I, com a parceria do MEC e dos municípios paulistas, mediante análise documental do Plano de Ações Articuladas (PAR) em 2007, através das demandas apresentadas pelos professores. Através da análise de dados identificou as necessidades formativas para o exercício do magistério e o descompasso nos cursos de Pedagogia.

O trabalho “Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores” (CAETANO, 2018), da revista Educação: Teoria e Prática, teve o objetivo de apresentar uma análise da materialização das relações entre o público e o privado através do programa de formação de professores em parceria com estados e municípios brasileiros.

O artigo “A Inserção da Capes na formação de professores da Educação Básica do Brasil” (CRUZ, 2016) da revista Ecco-S Revista Científica, teve o objetivo de examinar a inserção da Capes. Através dos documentos legais, desde a implantação e alterações na estrutura e suas atribuições, passando pelas políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica.

O artigo da Revista Gesto “Mapeamento das políticas educacionais” (KOCHHANN et al., 2015) analisa as políticas públicas existentes voltadas para a

educação Federal, Estadual e Municipal. Como estratégia, adotou uma pesquisa documental para aprofundar o embasamento teórico.

O artigo "Formação continuada dos professores em contexto: espaços de diálogo/formação no ensino fundamental" (GIVIGI; SILVA, 2018), Revista Educação e Cultura Contemporânea, analisa o processo de formação continuada de professores, a partir do espaço de diálogo e formação dos alunos com deficiência e dificuldades numa escola pública de ensino fundamental.

O estudo publicado na Revista Brasileira de Educação "Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos" (BARRETTO, 2015) aponta discussões e implicações nas políticas da formação continuada de professores, com base na lei nº 9.424/1996 e pelo decreto nº 2.264/1997 que alicerçou a implementação das políticas de formação continuada de professores nos estados e municípios como um direito adquirido pelos profissionais da educação para o exercício da sua profissão.

Reflete-se que tais trabalhos colocam em debate questões da educação, em especial, a gestão educacional no que se refere à formação continuada de professores pela via do terceiro setor. Com base na pesquisa percebeu-se que tem poucos estudos relacionados ao tema. Trata-se de um contexto marcado por mudanças nas políticas educacionais, momento em que, as normas e regras são impostas e estabelecidas pelas políticas públicas para o âmbito da gestão educacional. Nessa perspectiva, a instituição escolar não deve se limitar somente às políticas evidentes e impostas pelo sistema educacional, mas deve se configurar como um espaço de renovação e de resistência para a reformulação de novas políticas.

Os diferentes trabalhos ilustram a hibridez das organizações da sociedade civil e revelam tendências que interferem na educação. As políticas públicas sociais e educacionais do Brasil passam por mudanças e reformas e o Estado abre espaço para o setor privado preencher as lacunas deixadas pela sua ineficiência e o não atendimento das necessidades dos setores básicos sociais incentiva o apoio à terceirização.

Assim, as pesquisas discutidas são valiosas ao estudo a indagar aspectos importantes da área de gestão educacional, para que os seus profissionais e pesquisadores voltem-se à reflexão sobre a natureza e constituição dopropósito que

lidam diariamente. Além disso, evidenciam tensões comuns há diferentes tempos e espaços da educação brasileira, apontando a necessidade de debate e reflexão.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada a partir do estado do conhecimento possibilitou o mapeamento e análise das publicações científicas e a discussão da produção acadêmica pertinente à formação continuada de professores pela via do terceiro setor. Os autores destacam algumas reflexões significativas para repensar à formação continuada de professores, como oportunidade para rever as mudanças no cotidiano escolar, as quais implicam a mudança do trabalho individual do professor para uma atuação mais colaborativa entre os diferentes agentes escolares. Os diferentes trabalhos ilustram a hibridez das organizações na sociedade civil, revelando tendências que apontam tensões e incertezas dessas interferências na educação.

No atual cenário, com essas transformações incorporadas nas políticas educacionais, o poder público vem transferindo a demanda das suas responsabilidades para o setor privado atender. Essa atribuição se dá no contexto de ineficiência para suprir a demanda social e insuficiência de recursos. Assim, o Estado deixa de ser protagonista na execução do serviço público, e abre espaço para o setor privado preencher as lacunas deixadas, devido ao fato, de não atender às demandas dos setores básicos da sociedade.

A partir dessas mudanças, acerca da discussão sobre a formação continuada de professores, observou-se o caráter sócio histórico contexto profissional, envolvendo-os no espaço da escola com uma relação democrática, para discutir princípios e ações, com vistas a contribuir para a qualidade da educação. Nesse contexto, a formação continuada de professores, se torna uma prática formadora educativa e social, em busca de novas possibilidades para ser compartilhado entre os envolvidos no processo educacional, com pesquisas individuais e dialogadas, transformando suas vivências em saberes e construindo o conhecimento como resultado.

Entende-se que a formação continuada deve ser transformadora, através das rotinas educativas, nas atitudes do professor, n as vivências e experiências no contexto social ao se apropriarem de seus conhecimentos. O professor deve ir além

de sua formação inicial, para atender a demanda que a sociedade lhes impõe, entre elas, o conhecimento dos recursos tecnológicos.

É preciso estimular a formação continuada para que os sujeitos continuem aprendendo na sua atuação, refletir sobre a prática docente, compreender os problemas do ensino, para que possam analisar seus currículos, socializar e trocar experiências, de modo a realizar novas aprendizagens para desenvolver a formação humana integral. Nesse entendimento, é preciso repensar o contexto da formação continuada de professores, não como cursos de aperfeiçoamento, mas, como momentos para interagir as vivências cotidianas, com saberes específicos nos referenciais curriculares constitucionais para a educação básica.

Entende-se que as relações públicas privadas devem estar inseridas no contexto da formação continuada de professores, de cunho democrático, preservando sua autonomia, de modo, que o terceiro setor seja mais uma alternativa para contribuir com novas metodologias e práticas, criando espaços de discussão e formação entre os agentes escolares numa atuação qualificada, no cenário da gestão educacional.

Esse panorama revela a importância social e acadêmica da investigação, com aprofundamento e reflexões acerca da expansão e a influência do terceiro setor na esfera educacional e suas interferências nas políticas públicas, no contexto das contrarreformas do Estado brasileiro, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual.

Com os enfrentamentos dessa pesquisa espera-se contribuir para uma atuação qualificada e consciente no cenário da gestão educacional. Ainda, como inconclusa na investigação, tendo em vista, os diferentes diálogos possíveis que, ainda podem se estabelecer acerca da atuação de iniciativas privadas na educação pública, em especial na educação básica.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, E. S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil:embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação,** v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015.

BRANCO, V.; HARACEMIV, S. M. C. Avaliação do curso de formação de professores nocontexto da Educação a Distância. **Educar em Revista,** n. spe1, p. 157-176, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.424, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9424.pdf. Acesso em: 03/03/2021.

CAETANO, M. R. Lógica privada na educação pública, redes globais e a formaçãode professores (Private logic in public education, globais networks and teacher training). **Revista Eletrônica de Educação,** v. 12, n. 1, p. 120-131, 2018.

CARDOSO, I.; BATISTA, P.; GRAÇA, A. Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada. **Sociologia,** v. 32, p. 125-145, 2016.

CRUZ, N. da et al. A inserção da Capes na formação de professores da educação básica no Brasil. **EccoS Revista Científica,** n. 40, p. 145-161, 2016.

FERREIRA, P.; FERNANDES, P. Supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores do 1º CEB: uma análise focada nos relatórios de estágio. **Saber & Educar,** n. 20, p. 244-253, 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa.** Grupo A, 2012. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848138/pageid/0. Acesso em set 2020.

KOCHHANN, S. C. et al. Mapeamento das políticas públicas educacionais. **Revista Gesto,** v. 3, n. 1, p. 84-102, 2015.

LIMA, L.; COSME, A. Desafios da formação de professores num contexto de mudança paradigmática na educação. **Revista Intersaberes,** v. 13, n. 28, p. 65-76, jan./abr. 2018.

MATOS, D. C. V. da S.; PERMISÁN, C. G. Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes. **Educação e Pesquisa,** v.42, n. 4, p. 1093-1108, 2016.

MELERO BELLO, I.; DE OLIVEIRA PENNA, M. G. Tendências na formação de professores da educação básica dos municípios paulistas: uma abordagem crítica. **Educação: Teoria e Prática,** v. 25, n. 49, 2015.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, 2014.

SCHERER, L. C. B. Três tempos de leitura: uma experiência em formação de professores no contexto da inclusão escolar. **Estilos da Clinica,** v. 20, n. 2, p. 310-324, 2015.

SILVA, R. S.; GIVIGI, R. C. N. Formação continuada dos professores em contexto: espaços de diálogo/formação no ensino fundamental. **Revista Educação eCultura Contemporânea,** v. 15, n. 41, p. 126-148, 2018.

21.5.40 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Rosangela Portella de Castro [2932]

Elenice da Silva Moraes [2933]

RESUMO

A gestão democrática apesar de estar garantida em dispositivos legais, vem conquistando espaço significativo para se estabelecer nas instituições de ensino público. Nesta pesquisa bibliográfica aborda-se um contexto teórico sobre a gestão escolar, com intuito de proporcionar aos leitores uma reflexão sobre o processo da gestão democrática e sua efetivação na educação infantil, sendo esta considerada, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), a primeira etapa da educação básica. No âmbito educacional busca-se cada vez mais efetivar a gestão democrática que vai além da eleição do gestor, mas a este processo vinculou-se a iniciativa da democratização. Gestão democrática significa participação coletiva nas tomadas de decisões pautada na integração de três pilares, família, escola e comunidade para melhorias nos Centros de Educação Infantil. Elenca-se sobre a formação dos profissionais para atuar na educação infantil, bem como do gestor escolar e o seu papel na perspectiva de gerir uma gestão compartilhada, pensando sempre no desenvolvimento da criança, para o alcance da educação por excelência. Conclui-se que a gestão democrática na Educação Infantil é primordial para superar em conjunto com a comunidade escolar os desafios vivenciados no cotidiano da instituição e assim atingir os objetivos propostos para oferecer uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Formação. Papel do Gestor.

1 INTRODUÇÃO

A gestão escolar tem garantia em diversos dispositivos legais sendo que a maior referencia é a carta magna Constituição Federal de 1988, seguida pela lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Apesar de estar estabelecida nestes documentos a democratização das instituições publicas de ensino enfrentam ainda resistência para se efetivar. Esses instrumentos contribuem diretamente para a realização de reformas educacionais no que se refere ao campo da gestão escolar.

A legislação educacional brasileira fortalece os pressupostos da gestão democrática quando afirma sobre a participação da comunidade escolar nos conselhos escolares entre outros colegiados. Dispõe também que os sistemas de ensino devem estabelecer as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, pautada nos princípios de participação dos profissionais da educação e comunidade escolar nas tomadas de decisões.

[2932] Especialista em Ed. Especial, Prefeitura Mun. de Dois Vizinhos/PR, portellacastro2020@gmail.com
[2933] Especialista em Ed. Especial, Prefeitura Mun. Dois Vizinhos/PR, elenicesmoraessilva@gmail.com

A gestão democrática ganha avanço significativo, pois faz parte da meta 19 do Plano Nacional de Educação.

O estudo aborda sobre a formação inicial e continuada dos profissionais para atuar na educação infantil, seja o professor ou gestor da instituição, pois esta faixa etária é considerada a primeira etapa da educação básica e a fase que a criança necessita de atenção e cuidados para seu desenvolvimento integral. Neste sentido discorre-se sobre uma breve abordagem da gestão escolar e o papel do gestor na perspectiva da gestão democrática no contexto da instituição sobre os aspectos referentes à compreensão de tal processo, e o que é necessário para a efetivação desta na educação infantil.

Para tanto se faz necessário profissionais competentes e atualizados sobre o conceito de infância e suas especificidades para desenvolver um trabalho de qualidade.

2 ABORDAGEM DE ALGUNS DISPOSITIVOS LEGAIS SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA

A democratização da gestão educacional no Brasil é um compromisso social e constitucionalmente estabelecido em instrumentos legais, como expressa o Artigo 206, da Constituição Federal de 1988. A partir dai a função de gestor de escolas públicas no Brasil, não exercem o cargo por indicação política. Essa prática foi abandonada, pois não se encaixa no regime de gestão democrática por ser considerada, moeda de troca ou troca de favores, já que a indicação geralmente era feita por algum representante de partido político.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu Art. 14 estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

> I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. E no Art. 15 assegura aos sistemas de ensino a autonomia pedagógica, administrativa e financeira de acordo com as normas gerais do direito público financeiro.

De acordo com o citado do instrumento, percebe-se que para efetivar a democratização das instituições se faz necessário à participação ativa de todos os

atores da comunidade escolar em si na tomada de decisão, assim se realiza o planejamento participativo. O trabalho coletivo gera habilidades e resultados eficientes na gestão democrática.

Segundo Oliveira, 2009:

> "A gestão democrática pressupõe o trabalho coletivo de elaboração do planejamento escolar e dos programas e currículos (...) onde os profissionais da educação devem participar diretamente das tomadas de decisões da vida cotidiana escolar e de sua gestão objetivando o alcance da educação de excelência". (OLIVEIRA, 2009,p.2)

Em 2014, o Plano Nacional de Educação incluiu em sua meta 19 a gestão democrática. A Lei n.º 13.005/2014, com vigência até 2024, prevê a articulação e a materialização de uma política nacional de educação que se baseie nos princípios de participação, rompendo com as práticas autoritárias ainda vigentes na gestão das escolas públicas. Dessa forma, a participação e o controle social constituem-se elementos importantes da Gestão Democrática. (BRASIL, 2014).

Com base na legislação pode-se evidenciar que a gestão da escola pública determina que os sistemas de ensino devem superar a visão administrativa a qual tem por objetivo atender os interesses de alguns enquanto que a gestão democrática deve ser conduzida e legislada com espirito democrático, acolher diferentes ideias para assim entrar em consenso para um bom desenvolvimento educacional.

Neste sentido, para efetivação da gestão democrática faz-se necessário o envolvimento de toda comunidade escolar nas tomadas de decisões no âmbito escolar em relação aos seus mecanismos, dentre eles o Projeto Politico Pedagógico, Conselho Escolar, Associação de Pais, Mestres e Funcionários, Grêmio Estudantil, Escolha do Gestor Escolar, sendo que o último citado, não significa que a democratização esteja garantida, pois o profissional eleito para ocupar esta função deve ser capacitado para conduzir o processo de participação da comunidade escolar e assim possibilitar uma educação de qualidade.

2.1 Formação do Profissional de Educação Infantil

A educação se modifica em sua abrangente complexidade. Neste contexto aborda-se a educação infantil. Com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

"A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade"(LDB 9394/96, art. 29).

A partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos.

Consta na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/1996), sobre a formação inicial do profissional que atua como diretor escolar, na educação infantil, com destaque para o campo da formação acadêmica por meio dos cursos de pedagogia e das licenciaturas na área da educação.

Seja este profissional o professor/educador de educação infantil ou o diretor/gestor da instituição.

> O debate sobre o profissional de educação infantil vem se estruturando no cenário brasileiro a partir da década de 1980, no âmbito das discussões sobre o direito da criança à educação. Essa concepção ganha respaldo legal por dois documentos de grande representatividade – a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 [...], as discussões em torno da temática da educação da infância tem procurado superar as concepções e práticas assistencialistas que se desenvolveram principalmente nas instituições voltadas ao atendimento das crianças pobres – a creche. (SPADA, 2007, p. 07).

É fato que nas ultimas décadas a escola brasileira vem sofrendo profundas mudanças. A LDB/1996 veio com um olhar que vai além do assistencialismo para inclusão de todas as crianças independente da classe social, criando paradigmas para instituir uma Educação de qualidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituídas pela Resolução nº 1/2006 CNE/CP, apontam para a preocupação com a formação profissional para melhor atender:

> Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 7).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O profissional que atua com esta faixa etária necessita de formação adequada para produzir resultados satisfatórios e contribuir no desenvolvimento integral dos educandos.

> A formação dos profissionais de educação infantil deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento por eles de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente as expressivas, e para interagir com as crianças pequenas. Ademais, tal formação deve trabalhar as concepções de educadores sobre as capacidades das crianças e a maneira em que estas são construídas, sobre as aquisições que eles esperam que ela faça, e que vão influir na maneira pela qual eles organizam o ambiente em que ela se encontra, programando-lhes atividades que julgam interessantes e ou necessárias, e nas formas de interação que estabelece com elas. (OLIVEIRA, 1994, p. 65).

Para esclarecer sobre o processo de formação dos professores e demais profissionais da educação, assim como também do gestor para atuar na educação básica, bem como na educação infantil e cumprir com as exigências pautadas em diversos documentos que definem uma educação de qualidade nas diferentes instituições de ensino publico e particulares, pode-se citar a recente Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019, no capitulo II dos Fundamentos e da Politica da Formação Docente:

> Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos: I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação. Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.

Neste sentido o profissional que se propõe a assumir o cargo/função de gestor, além de possuir a formação exigida, deve ser um líder do processo educativo em todas as suas esferas, municipal, estadual e federal.

A luta por uma educação de qualidade na perspectiva da gestão democrática, não para por ai, documentos recentes veem fortalecer o que esta garantido na Carta Magna, Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9.394/96. Vários dispositivos legais amparam os profissionais, dentre eles, recentemente:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Portaria nº 412 de 17 de junho de 2021, das disposições gerais:

> Art. 2º O Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares tem por objetivo promover a oferta de cursos de licenciaturas e de formação continuada inovadoras, que atendam às necessidades e à organização da atual política curricular da educação básica e da formação de professores e diretores escolares que atuam nessa etapa de ensino. § 1º Para fins do Programa, as propostas pedagógicas dos cursos de licenciaturas apoiados devem, obrigatoriamente, estar alinhadas à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, aos currículos e às matrizes estabelecidos pelas redes de ensino, aos projetos políticos pedagógicos das escolas e à Base Nacional Comum para a Formação Inicial - BNC-Formação Inicial. § 2º A oferta dos cursos de formação continuada deve, obrigatoriamente, estar alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, à Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada e à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. (BRASIL, p. 71, 2021).

Para fomentar isso o recente Edital nº 35, de 21 de junho de 2021 em seu regime de colaboração destaca:

> Para atender ao disposto no Art. 4º da Portaria MEC/SEB nº 412, de 17 de junho de 2021, o regime de colaboração será efetivado por meio da formalização de Termo de Cooperação Técnica (TCT), firmado entre o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), e as Instituições Federais de Ensino Superior (IES), por meio de suas Fundações. 3.2. A participação das instituições federais, estaduais e privadas sem fins lucrativos será formalizada por meio de Termo de Adesão ao TCT, firmado pela Instituição Sede, que representará as outras IES que constituirão o núcleo da rede. As instituições sede serão as IES Federais selecionadas na região.

Portanto a partir destes pressupostos e normas o gestor e os demais profissionais da educação básica deverão se adequar, aperfeiçoar ou se especializar para atender a demanda atual da política curricular da educação básica.

2.2 O Gestor Numa Perspectiva Democrática

Diante das aceleradas mudanças na sociedade frente à comunicação, a ciência, a tecnologia, entre outras, tem-se uma nova escola que necessita um líder na comunidade escolar, um gestor com perfil e características fundamentais, entre elas, a ética, respeito, diálogo, flexibilidade para a escuta da opinião da maioria. Com essas ferramentas, o gestor promove de maneira dinâmica a parceria entre escola e comunidade, delega poderes e responsabilidades aos parceiros, compartilha as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

funções da escola e assim fortalece a democratização no sentido de aprimoramento da gestão.

O gestor escolar é o profissional que exerce função fundamental na escola. Segundo Luck (2000) um gestor comprometido:

> Cria ambientes participativos, cria uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperativismo, promove um clima de confiança, valoriza as capacidades e aptidões dos participantes, associa esforços, quebra arestas, elimina divisões e integra esforços, estabelece demanda de trabalho centrado nas idéias e não em pessoas desenvolve a prática de assumir responsabilidades em conjunto (LUCK, 2000, p.18).

Na concepção de Luck (2000), o gestor deve propiciar a realização de um trabalho conjunto, além de se fazer presente em situações coletivas no cotidiano da escola, deve integrar todos os envolvidos para alcançar resultados positivos.

O gestor deve Inserir-se no contexto como articulador para gerenciar as inúmeras demandas da instituição com total comprometimento voltado para todas as ações proativas que possam vir acontecer. Deve promover e incentivar a participação da comunidade escolar constituída por professores, funcionários, alunos, pais e equipe pedagógica para agregar valor para a instituição e para a aprendizagem dos alunos.

As responsabilidades do gestor vão além de construir ou atualizar o Projeto Politico Pedagógico (PPP), orientar os professores, administrar as finanças, garantir a participação da comunidade escolar. Sua atuação deve ser de maneira articulada para melhorar o aprendizado dos estudantes, reduzindo desigualdades, combatendo a evasão e formando cidadãos mais conscientes e preparados para o mundo.

Segundo Libâneo 2008, para exercer tal função com excelência o professor/gestor deve:

> [...] conhecer bem o funcionamento do sistema escolar (as políticas educacionais, as diretrizes legais, as relações entre escola e sociedade e etc.) e das escolas (sua organização interna, as formas de gestão, o currículo, os métodos de ensino, o relacionamento professor-aluno, a participação da comunidade, etc.) e aprender a estabelecer relações entre estas duas instâncias. (LIBÂNEO, p. 289, 2008).

Nesses termos, o autor afirma que o diretor possui um papel fundamental na organização coletiva do trabalho pedagógico da escola a fim de promover a função social e a especificidade da educação escolar, de modo a dar intencionalidade ao ato educativo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A gestão democrática e participativa na definição de Libâneo (2008), o gestor deve atuar de maneira dinâmica para efetivação do seu trabalho a serviço da transformação no sistema escolar como um todo em direção a uma inovação no espaço educacional. Trabalhar em equipe com princípios e valores necessários, possibilitando a criação de novos saberes educacionais, sociais e culturais no sentido de promover a formação integral do aluno.

Em consonância com a gestão democrática, este profissional, o gestor, geralmente escolhido na forma de eleição onde toda a comunidade participa, sendo que em alguns casos, quando ninguém se coloca a disposição, então este é indicado.

> A escolha do diretor escolar pela via da eleição direta e com a participação da comunidade vem se constituindo e se ampliando como mecanismo de seleção diretamente ligado à democratização da educação e da escola pública, visando assegurar, também, a participação das famílias no processo de gestão da educação de seus filhos. (LUCK, 2013, p. 76).

Assim, começou a formatação de uma Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, de modo a oferecer referenciais de atuação a diretores e vice-diretores para a construção de uma gestão que favoreça o cumprimento pleno dos objetivos da educação já previstos em legislações anteriores.

O gestor escolar, na perspectiva de democratização deve estar totalmente envolvido no dia a dia da escola, estabelecer um vínculo entre todos os integrantes para facilitar o processo de gestão democrática no coletivo que é formado por professores, equipe pedagógica, funcionários, alunos, pais, comunidade local, engajados num mesmo objetivo, o de propiciar uma educação de qualidade.

3 CONSIDERAÇOES FINAIS

Diante das transformações na sociedade em seus diversos sistemas, tem-se na educação pública desafios internos e externos impossíveis de entender de forma abrangente. No contexto abordado percebe-se que há décadas vem se intencionando a introdução da gestão democrática no ambiente escolar. Apesar de garantida na Constituição Federal de 1988 e pela lei de Diretrizes e Bases lei 9.394/96, vem timidamente sendo implantada nas instituições para de fato se concretizar, mas que esta cada vez mais se fortalecendo devido a decretos, resoluções emendas entre

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

outros documentos publicados para que esse modelo de gestão seja implantado em todas as instituições do ensino básico do país.

A concretização da gestão democrática vai muito além dos documentos legais, faz-se necessário um elo entre a teoria e a prática, ou seja, estar interligadas no cotidiano da instituição com vivencias e experiências contextualizadas com a comunidade escolar para tomadas de decisões coletivas.

Os profissionais que atuam na educação básica necessitam especialização e formação continuada constantemente para atender o contexto atual e acompanhar as exigências atuais dessa geração diversa de alunos com repertorio da era digital, deve somar sua prática pedagógica tradicional com a linguagem das tecnologias para melhorar essa realidade.

Considerando as diversas funções no ambiente escolar, a democratização se faz com a participação, vale lembrar que a atuação do gestor escolar dentro da instituição escolar, não deve ser exclusividade dele.

Para a efetivação da Gestão Democrática, o gestor deve buscar com liderança a qualidade da educação publica, deve delegar o seu fazer em conjunto com a comunidade escolar para alcançar os resultados, com os objetivos propostos no que for planejado com o grupo, para que haja equilíbrio e harmonia, orientando e valorizando o trabalho docente, envolver todos os membros nas reuniões pedagógicas, proporcionando sempre a troca de conhecimentos, fazendo com que todos se sintam integrados no processo educacional.

Assim sendo, a gestão democrática participativa exige consciência e responsabilidade de todos os envolvidos para construir conhecimentos em relação a esse modelo de gestão num ato coletivo de aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - 9394/96.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_ conhecendo_20_metas.pdf – acesso em 13 de junho de 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02/2019. Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 03 jul. 2021.

EDITAL Nº 35, DE 21 DE JUNHO DE 2021 - DOU - Imprensa Nacional. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-35-de-21-de-junho-de-2021-327345162 2/10. Acesso em 24 de junho de 2021.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO Publicado em: 22/06/2021 | Edição: 115 | Seção: 3 | Página: 79 Órgão: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Acesso em 27 de jun. de 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5.ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LUCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 9. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, Série: Cadernos de Gestão, vol. II, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **A universidade na formação dos profissionais de educação infantil.** In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

OLIVEIRA,D.A. **Profissão docente de gestão democrática da educação.** Revista Extra classe, v.1,p-210, 2009.

SPADA, Ana Carolina Machado. **O cuidado e a educação no ambiente da creche – considerações acerca dos aspectos históricos e da formação de professores.** Revista Científica Eletrônica de Pedagogia. Garça/ SP. Ano V, Número 10, Julho de 2007. Pag. 01-17.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.5.41 GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO DA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: AUTONOMIA EM DISCUSSÃO

Almir Paulo dos Santos[2934]

Gilson Luís Voloski[2935]

Ronaldo Aurelio Gimenes Garcia[2936]

RESUMO

Este trabalho discute a gestão democrática nos sistemas municipais de educação em três associações municipais de três Estados do Sul do Brasil, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Tem por objetivo, demostrar como os órgãos normativos estão compostos, seus limites e possibilidades para a participação democrática nos contextos da educação locais. Como metodologia utilizou-se de análise documental, focalizando os conteúdos expressos na legislação que orientam práticas de gestão democráticas. Para dar conta do objetivo proposto, o trabalho discute as políticas de educação municipal, onde traz uma análise de políticas públicas municipais que faz referência a três termos – polity, politcs, polity, constituindo-se em três dimensões da política ((FREY, 2000, BALL, 2013; MAINARDES, 2018). Com segundo tópico a ser apresentado é o conceito de autonomia municipal. Como um dos entes federados, o município a partir da Constituição Federal de 1988, lhe ofereceu autonomia política, administrativa e financeira e o reconhecimento de sua capacidade de auto-organização de sua educação local. Na sequência, apresenta e analisa da legislação municipal das Associações Municipais da AMSOP, AMOSC e AMAU, refere ao Conselho Municipal de Educação (CME), Sistema Municipal de Educação (SME) e Plano Municipais de Educação (PME). Evidencia-se na Associação de Município que apresenta uma maior formulação legal (CME, SME e PME), no conteúdo expresso, traz indicadores de práticas de gestão democrática que orienta as diversas instâncias da educação local.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Legislação. Autonomia Municipal

1 INTRODUÇÃO

Este texto, derivado de pesquisa mais ampla, referente a gestão democrática, no âmbito da legislação, gestão escolar e o IDEB em três Estados do Sul do Brasil, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, que faz referência a Universidade da Fronteira Sul e seus diversos campis. Esse trabalho focaliza três associações municipais, em diferente realidade de cada Estado. A Associação Municipal do Sudoeste do Paraná (AMSOP), da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC) e da Associação dos Municípios do Alto Uruguai (AMAU),

[2934] Doutor em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Erechim/RS almir.santos@uffs.edu.br
[2935] Doutor em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Realeza/PR - gilson.voloski@uffs.edu.br
[2936] Doutor em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Realiza/PR - ronaldo.garcia@uffs.edu.br

totalizando 108 municípios. Analisa os conteúdos expressos do conselho municipal de educação (CME), sistema municipal de ensino (SME) e plano municipal de educação (PME).

Como metodologia utilizou-se de análise documental, focalizando os conteúdos expressos na legislação que orientam práticas de gestão democráticas. Serão coletadas as leis (site, banco de dados, e-mail), constituindo-se um banco de leis, para análise. O foco é identificar como cada lei (CME, SME e PME) apresenta em seu conteúdo, elementos que articulam e orientam práticas de gestão democrática nas diferentes instâncias da educação municipal.

Para dar conta dessa problemática, vamos apresentar num primeiro momento um debate referente as políticas de educação municipal, conectando a alguns elementos que constitui os municípios como entes autônomos. Na sequência o banco de da legislação que compões os municípios das três associações (AMSOP, AMOSC e AMAU) e posteriormente alguns indicativos de práticas de gestão democrática no contexto da legislação municipal. Evidencia-se que a

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM ÂMBITO MUNICIPAL

O objeto de estudo das políticas educacionais no âmbito municipal ainda é um espaço de análise complexa, pois nos coloca inúmeros desafios. Partimos de uma análise de políticas públicas municipais que faz referência a três termos – polity, politcs, polity, constituindo-se em três dimensões da política (FREY, 2000, BALL, 2013; MAINARDES, 2018). A políty que se refere à estrutura, a ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e a estrutura institucional do sistema administrativo. Politics refere-se ao processo político, geralmente de caráter conflituosos, no que diz respeito à imposição de objetos, aos conteúdos e as decisões. Policy que são conteúdos concretos das políticas, caracterizados por programas políticos, problemas técnicos e o conteúdo material das decisões políticas. Essa diferenciação teórica de aspectos peculiares da política fornece categorias que podem se evidenciar proveitosas na estruturação para análise de políticas educacionais. “Todavia, não se deve deixar de reparar que na realidade políticas essas dimensões são entrelaçadas e se influenciam mutuamente” (FREY, 2000, p.07).

São categorias de análise das políticas educacionais que podem ser

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

compreendidas como redes de políticas, como sendo interações das diferentes instituições e grupos, perpassando tanto a esfera do governo, como da sociedade e educação, nesse foco a legislação educacional. Possibilita ser implementada numa determinada rede de relações menos formais do que as institucionalizadas num formato mais organizado. Para analisar esse conteúdo significa compreender como as diferentes configurações de políticas municipais são formuladas no âmbito da legislação municipal (WERLE, 2016; LIMA, 2014).

Tomar consciência do caráter normativo de todo o programa da ação pública, implica compreender as finalidades da política governamental. Os objetivos podem estar explícitos nos textos, como em decisões governamentais, direcionando a ação política nos contextos das práticas, no nosso caso na legislação municipal. Porém, na sua grande maioria, as decisões políticas não são meramente implementadas em sua totalidade, geralmente sofrem reinterpretações, sendo modificadas e reconstextualizada a partir da participação e da autonomia dos sujeitos (gestores, professores, alunos, comunidade) da educação.

O desafio de analisar as políticas educacionais municipais vai, portanto, muito além da abrangência dos resultados e implementações do Estado. Identificar as diferentes ações que o Estado exerce em seu conjunto, tanto na formulação de políticas públicas, como no contexto das práticas onde as políticas, geralmente sofrem influências diversas, não alcançando sua total constituição. Isso nos proporciona olhar para a legislação municipais e compreender que as políticas são formuladas em redes de decisões nos possibilita evidenciar as diversas ações de gestão tanto das instâncias administrativas, como nas formulações legais.

Outra definição importante é analisar uma política, no âmbito da educação municipal, como um construto social da ação pública. Nesse sentido, o que se espera da legislação municipais, que seu conteúdo foi formulado pelas diversas instâncias locais e que focaliza as diversas facetas democráticas da educação. Nesse formato a legislação local potencializa ultrapassar as políticas formuladas pela estrutura de poder, sem que houvesse participação dos sujeitos, mas que na prática, essas políticas ou legislações sofrem a ação dos sujeitos que as modificam. A política não é simplesmente uma categoria analítica, ela é também produto da ação dos atores políticos. “Para que uma política pública “exista”, é preciso que as diferentes declarações e/ou decisões sejam reunidas por um quadro geral de ação” (FREY, 2000,

p. 217), funcionando como uma estrutura de sentido, mobilizando elementos de valor e de conhecimento entre os atores da política.

3 - A AUTONOMIA MUNICIPAL E A CONSTITUIÇÃO DA LEGISLAÇÃO LOCAL.

Iniciamos nossa apresentação percorrendo a década de 1980, marcada pelo fim do regime militar e uma nova organização da sociedade civil brasileira, fortalecendo a possibilidade de construção de uma nova perspectiva democrática, em suas diversas instâncias sociais, políticas, culturais e sociais. Feldman (2018) ao abordar o imaginário social da democracia nesse período, esclarece que o discurso em prol da eficiência esteve subordinado às aspirações democráticas e de efervescência social, impulsionando o movimento pela municipalização por conta da abertura política, ocasionou uma reestruturação burocrática do poder político.

E com a promulgação da Constituição de Federal de 1988, a União, Estados, Distrito Federal e Municípios instituiu legalmente como entes federados em igualdade político-administrativa. Os municípios potencializam construir sua educação local, a partir de sua realidade e de seus sujeitos. Isso é garantido em lei no art. 18, todos os entes federados se constituem “autônomos, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988, p.21), elevando os municípios a entes autônomos para legislar sobre os assuntos de interesses locais, como permitindo a criação de sua legislação, a partir de suas necessidades e com a participação das instâncias sociais locais.

A instituição de SME é reforçada na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), em seu art. 11 que firmou a incumbência dos municípios a possibilidade de integração do município ao sistema estadual ou compor com o Estado um sistema único de educação básica, “permitindo aos municípios criar suas próprias regras de gestão educacional, o que consagra o poder local como locus de decisões significativas para a sociedade” (MENEZES, 2018, p. 1373). A constituição do SME pode ser compreendido como uma forma peculiar de forças sociais locais interpretarem traços característicos de sua educação local em sua estrutura institucionais no âmbito dos órgãos normativos e executivo.

O Plano Nacional de Educação – PNE/2014/2014, também, enfatiza a importância da criação de Sistema Municipal de Ensino, disciplinando a gestão democrática em seus art. 9° com a fixação do “prazo de 2 (dois) anos contado da

publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade" (BRASIL, 2014). Se faz necessário que o município estimule discussões locais sobre seu SME e sua "função social da educação como promotora de conhecimentos que subsidiem e sustentem ações voltadas para o desenvolvimento social e econômico" (PEREIRA, 2018, p. 1374) do município. Cabe a gestão municipal exerça sua ação política comprometida com o desenvolvimento da qualidade social da educação local, consolidando o seu SME e sua autonomia.

O município como ente federado lhe proporciona autonomia política, administrativa e financeira e o reconhecimento de sua capacidade de auto-organização. Isso permite a intervenção constante da população e sua participação nas definições das políticas públicas educacionais, no sentido de sedimentar práticas democráticas, tanto na elaboração da lei de SME, como nas ações concretas que propicie a qualidade da educação municipal. Nardi (2018) ao abordar o município como ente federativo, faz referência ao papel e responsabilidade do município no desenvolvimento social, incluindo a democratização da gestão do ensino público, incluindo a participação social na constituição do SME e o acompanhamento da legislação nas orientações expressa na lei.

O grau de autonomia, conferido aos entes federados em relação a educação expressa no art. 211, onde estabelece que: "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino" (BRASIL, 1998, p. 139). Esse dispositivo nos indica a necessidade de cooperação entre os entes federados para com a educação, respeitando as competências e responsabilidades que lhe são específicas de cada ente.

4 - LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES – AMSOP, AMOSC e AMAU

O estudo focaliza políticas educacionais de âmbito da legislação municipal, especificamente os PMEs, os SMEs e os CMEs, no sentido de identificar a organização legal nas três associações e os 108 municípios. A escolha, por ampliar a coleta dos Planos Municipais de Educação (PME) e Conselhos Municipais de Educação (CMEs), se justifica, no sentido que o Estado do Paraná, temos poucas leis de SME, criadas nos municípios no Estado todo. Flach (2020) salienta que no Estado

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do Paraná, atualmente conta com 4% dos municípios com SME. Os municípios desse Estados estão conectados ao sistema de ensino estadual. A intensão é justamente identificar se ao longo do tempo, os municípios têm CME de e o PME de educação, enquanto, aspecto legal, de orientação e autonomia da educação municipal.

As leis são compreendidas como uma face das políticas e da organização da educação municipal. São interesses resultantes de inúmeros processos de negociação, de disputas e de ressignificações, portanto, são elementos do "mundo constitucional" (FREY, 2000), demonstrando no contexto das políticas municipais sua estrutura organizacional, num determinado espaço e tempo histórico, que potencializam conduzir a educação local.

Ao se constituírem como entes federativos autônomos a partir da Constituição de 1988, enfatizado pela LDB de 1996, os municípios foram constituindo seus SMEs, integrando-se às políticas e aos planos educacionais da União e dos estados. É a partir de sua autonomia constituída legalmente e integrando-se à legislação da União e dos estados que apresentamos o banco de dados da legislação − PME, SME, CME − das três associações pesquisadas − AMSOP, AMAU e AMOSC

Gráfico 1: Banco da Legislação das Associações Municipais

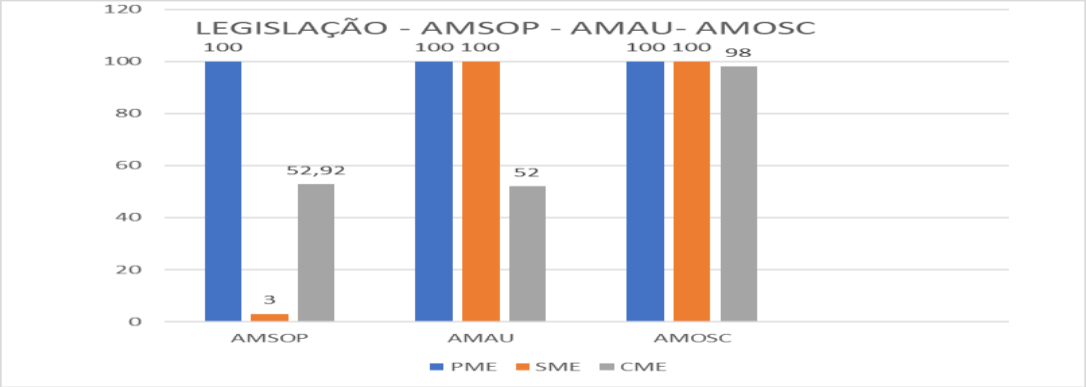

Fonte: sites dos municípios e das associações

Nas três associações, todos os municípios constituíram Plano Municipal de Educação (PME). Pela Lei n° 13005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) é criado o Plano Nacional de Educação. Destaca-se que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias, objeto do PNE. Indica também que os "Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos aprovados em lei, em consonância com as diretrizes,

metas e estratégias prevista no PNE" (Brasil, 2014, art. 8°).

Os textos legais também condicionam e limitam a configuração das práticas educacionais na instituição. As ações dos educadores, no contexto das práticas escolares, interpretam a legislação posta, posicionando-se às vezes de modo favorável à totalidade da prescrição, às vezes de modo favorável somente em parte, como também, outras vezes, rejeitando a sua totalidade. É no contexto das práticas que as peças legislativas são "[...] retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos" (BALL, 2013, p. 102). São posições em disputas que se articulam como elementos que possibilitam alterações na legislação a partir dos diferentes contextos e limitações, como recursos disponíveis e normas legais, distantes da realidade escolar.

A AMSOP, composta por 42 municípios, apresentou 100% da legislação dos PMEs, mas um número muito baixo de leis do SME, 3% do total dos municípios da AMSOP e 52,92% dos municípios constituíram CMEs. Nardi (2018), ao analisarem as bases normativas e as condições político-institucionais da gestão democrática em sistema de ensino do estado do Piauí, destacam a importância das instâncias de participação no âmbito local e as suas condições concretas de viabilizar legitimamente a distribuição do poder no trato dos assuntos educacionais, referendando que é de interesse público, para o âmbito de recursos públicos, da autonomia conquistada e na organização da educação local. Identificamos que a AMSOP tem um número reduzido de leis do SME, que abre uma linha investigativa no projeto, mas a totalidade dos PMEs e mais de 50% dos CMEs, constituídos.

A AMAU, com 21 municípios, apresenta, até o momento, todos os PMEs e todas as leis do SME e 51% dos CMEs, constituídos legalmente. Observa-se que os municípios constituem a sua legislação em observância à Constituição Federal de 1988 e à LDB de 1996, assim organizando a sua educação local. Werle (2016) apresenta que o SME deve acompanhar a ampliação e a qualificação dos educadores, ter estruturas de apoio e de acompanhamento das necessidades reais de cada instituição escolar e dispor de recursos financeiros e humanos para desenvolver e qualificar a educação local.

A AMOSC apresenta quase a totalidade da legislação, com 100% dos PMEs e dos SMEs e com 98% dos CMEs. Entendemos que os textos legais são uma das fases

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de articulação das políticas municipais. A lei pode, no contexto das práticas, não ser compreendida em sua expressão totalidade, "[...] tornando-se inoperante pela inércia dos que teriam a responsabilidade de implementá-la, pode ser suplantada por forças dos que teriam a responsabilidade de implementá-la" (WERLE & ANDRADE, 2009, p. 575). Mas, pode ser formulada e reformulada, quando os profissionais da educação se organizam para debater a sua eficácia a partir da realidade de cada escola e dos profissionais que ali fazem política. A formulação da legislação deve andar junto com os educadores e a partir das práticas pedagógicas se concretizar em ações para a qualidade da educação.

O município como ente federado lhe proporciona autonomia política, administrativa e financeira e o reconhecimento de sua capacidade de auto-organização. Isso permite a intervenção constante da população e sua participação nas definições das políticas públicas educacionais, no sentido de sedimentar práticas democráticas, tanto na elaboração da lei de SME, como nas ações concretas que propicie a qualidade da educação municipal. Nardi (2018) ao abordar o município como ente federativo, faz referência ao papel e responsabilidade do município no desenvolvimento social, incluindo a democratização da gestão do ensino público, incluindo a participação social na constituição do SME e o acompanhamento da legislação nas orientações expressa na lei.

O grau de autonomia, conferido aos entes federados em relação a educação expressa no art. 211, onde estabelece que: "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino" (BRASIL, 1998, p. 139). Esse dispositivo nos indica a necessidade de cooperação entre os entes federados para com a educação, respeitando as competências e responsabilidades que lhe são específicas de cada ente. Na sequência, vamos apresentar os indicadores qualitativos do questionário contextual – Diretor, das associações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar algumas considerações referente a legislação municipal, a partir do objetivo proposto é demostrar como os órgãos normativos estão compostos, seus limites e possibilidades para a participação democrática nos contextos locais. Desse

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

modo, vamos identificar alguns resultados.

No âmbito da legislação municipal especificamente os PMEs, os SMEs e os CMEs dos municípios das três associações (AMSOP, AMAU e AMOSC), identificamos 100% da legislação dos PMEs, dos municípios das três associações. Somente 3% de leis de SME nos municípios que compõe a AMSOP, 100% dos SME dos municípios da AMAU e da AMOSC. Em relação a legislação referente ao CME, nos municípios da AMSOP identificamos 52,92 %, muito próximo os municípios da AMAU com 52 % e com um número elevado de CME os municípios da AMOSC, com 98%. A análise nos demostra que os munícipios da AMOSC apresentam quase 100% da legislação nos três âmbitos. Um número baixo da legislação é apresentado nos municípios da associação da AMSOP, 3% de leis de SME. Observamos que o município com alto IDEB dessa associação não tem lei de SME. A partir da Constituição Federal de 1988, enfatizada pela LDB/96 os municípios tornaram-se entes federados para constituir legalmente as políticas e os planos educacionais. Já os municípios que compõem a AMAU e AMOSC, apresentam 100% das leis de SME, conduzindo a educação local, também a partir de sua legislação.

A legislação no âmbito municipal nos indica a participação das entidades políticas, educacionais e socialmente constituída, se fazem integrantes na organização e formulação do conteúdo expresso da legislação. Importante identifica, que a lei constituída pode ser oriunda das estruturas de poder, como da organização educacional e local. Salienta-se que a partir do conteúdo expresso, na prática, ou seja, no contexto da gestão democrática e no desenvolvimento do ensino aprendizagem, a legislação ganha contornos diferentes. Pode ser aceita na totalidade ou parcialidade, como pode ser refutada pelas práticas educacionais e seus profissionais da educação, constituindo-se novas formulações, como novos contextos de políticas educacionais. Evidencia-se na Associação de Município que tem uma maior formulação legal (CME, SME e PME), mais o conteúdo expresso traz indicadores de práticas de gestão democrática que orienta as diversas instâncias da educação local.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, T. (Org.). Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2001.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____.Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez. 2013.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 37. ed. Atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 23 dez. 1996.

_____. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação − PNE e dá outras providências. Brasília/DF: Casa Civil, 2014c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/ Lei/L13005.htm>. Acesso em: 24 abr. 2014.

FLACH, S. de Fátima. A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro. 2019.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referências à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília/DF, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

LIMA, Licínio C. A escola como organização educativa. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A gestão democrática das escolas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez. 2014.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. Revista Brasileira de Educação v. 23 e230034 2018.

PEREIRA, S. Menezes. O Sistema Municipal de Ensino em análise: avanços e desafios. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 26, núm. 101, pp. 1372-1392, 2018.

NARDI, Elton Luiz. Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 123-136, mar./abr. 2018.

PEREIRA, S. R.; SILVA, M. A. Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 137-160, mar./abr. 2018.

WERLE, Flávia; MANTAY, Carla; ANDRADE, Alenis Cleusa de. Direção da escola básica numa perspectiva municipal. Educação, Porto Alegre/RS, v. 32, n. 2, p. 139-149, maio/ago. 2009.

WERLE, F. C. O. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. Revista Lusófona de Educação, 26, 2014.

21.5.42 GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Lilian Soares Alves Branco[2937]

Estefani Baptistella[2938]

RESUMO

O presente estudo é composto por reflexões realizadas a partir da temática gestão democrática escolar, abordada na disciplina de Currículo e Epistemologia das Práticas Educativas do curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional de uma universidade pública federal. A partir disso, a problemática da pesquisa busca responder a seguinte questão: Como a gestão democrática escolar pode contribuir na elaboração do currículo e construção do Projeto Político Pedagógico? O objetivo geral foi compreender como se estabelece o processo de gestão democrática na construção do currículo escolar e do Projeto Político Pedagógico com a efetiva participação dos profissionais da educação. A metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo foi de cunho bibliográfico. Os principais aportes teóricos citados foram: Luck (2007) que define o conceito de gestão; Gimeno Sacristán (1998) apontando ações e relevâncias decorrentes da socialização presente na escola; Silva (2005), desenvolvendo discussões sobre o currículo e Veiga (2003) abordando discussões acerca do Projeto Político Pedagógico. Evidencia-se com este estudo, que a gestão democrática escolar faz-se na prática, na construção coletiva da organização escolar, na definição de objetivos e estratégias, pautada em ações concretas, a partir de uma democracia direta ou representativa, buscando a efetiva participação de toda comunidade escolar, assim contribuindo para as discussões e análise da qualidade educacional.

Palavras-Chaves: Gestão Democrática Escolar. Currículo. Projeto Político Pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta reflexões acerca da temática gestão democrática escolar, juntamente, com as problematizações e discussões realizadas na disciplina Currículo e Epistemologia das Práticas Educativas, ministrada no curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional de uma universidade pública federal.

A escolha pela temática se justifica pois, atualmente, muitas discussões tem como eixo central a construção do currículo e do Projeto Político Pedagógico e, com isso, uma concepção emerge nestas discussões: a Gestão Democrática Escolar,

[2937]Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM). Discente do curso de Especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à EJA da UFRN. Discente do curso de Letras-Português da Uniasselvi. E-mail: lilian.sabranco@gmail.com
[2938]Discente do curso de Especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria(UFSM). Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM). E-mail: estefanibaptistella@gmail.com

considerando essa como fundamental para mobilizar ações e práticas educacionais inclusivas e de qualidade ao ensino.

Diante do exposto, elenca-se a problemática para essa pesquisa: Como a gestão escolar pode contribuir na elaboração do currículo e construção do Projeto Político Pedagógico? A partir do problema, apresenta-se como objetivo geral compreender como se estabelece o processo de gestão democrática na construção do currículo escolar e do Projeto Político Pedagógico com a efetiva participação dos profissionais da educação. Para isso, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico nos materiais disponibilizados ao longo da disciplina citada anteriormente, da mesma maneira que materiais advindos de outras disciplinas.

Para o desenvolvimento deste estudo, foram recorridos a diversos autores que embasam a realização da pesquisa, como Luck (2007), pontuando sobre o conceito e importância da gestão; Gimeno Sacristán (2000) apontando ações e relevâncias decorrentes da socialização presente na escola; Silva (2005), desenvolvendo discussões sobre o currículo e Veiga (1998), abordando acerca do Projeto Político Pedagógico, dentre outros.

No atual Plano Nacional de Educação (PNE), vigente desde 2014 e que se encerra em 2024, conduz em sua meta 19 a importância da gestão democrática dentro das escolas do país. Segundo essa meta, a gestão democrática da educação deve estar associada com a participação e desempenho da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

A gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo de forma a garantir qualidade para todos os alunos. Luck (2007) descreve que o processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo.

Desse modo, iniciamos este artigo apresentando o conceito de gestão democrática, currículo e projeto político pedagógico, e por último as considerações finais, considerando as implicações no processo de educativo.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola é um espaço em que múltiplas aprendizagens acontecem, a partir da interação e socialização partilhada com diferentes grupos sociais, e nesta convivência

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diferentes experiências e vivências são oportunizados no ambiente escolar. Gimeno Sacristán (1998) nos traz que a escola tem como uma de suas funções promover o processo de socialização entre os diversos grupos sociais e destaca que além da escola, família e sociedade também possuem essa função.

Assim, a escola tem fundamental importância na articulação do currículo com as vivências e experiências dos alunos, de modo, a produzir sentido e significado para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Dessa maneira, os alunos(as) aprendem, assimilam teorias, disposições e condutas, como consequência das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula (GIMENO SACRISTÁN, 1998).

Para que isso seja desenvolvido, a gestão necessita manter-se em constante inovação encontrando novos métodos para resolver os problemas enfrentados com mudanças para aumentar a boa relação entre escola, família e comunidade buscando uma articulação entre os saberes, os tempos, os espaços e a comunidade.

Segundo Oliveira (2009), o trabalho coletivo de elaboração do planejamento, currículo e do Projeto Político Pedagógico é pressuposto do conceito de gestão democrática, na qual, os docentes participam efetivamente das decisões do cotidiano escolar. Sendo assim, todos os segmentos escolares devem participam das deliberações em prol do bom funcionamento e desenvolvido da escola.

Em uma de suas metas, a gestão tem potencial para priorizar a ação e transformação na escola. Essa se concretiza na articulação, mobilização, organização e do conjunto escolar, para alcançar uma boa satisfação na qualidade da educação e das ações realizadas pelo sistema de ensino (LUCK, 2008). Sendo assim,

> O princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de forma a garantir qualidade para todos os alunos. O processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico. (OLIVEIRA E MENEZES, 2018, p.880)

Dessa forma, potencializa-se a gestão democrática com elementos que constituam e articulam relações com a inovação, como por exemplo, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico ou um conselho escolar participativo e colaborativo nas decisões a serem tomadas. Paro (2010), discute que o gestor escolar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

precisa cuidar da busca dos objetivos escolares definidos, promovendo assim, um trabalho produtivo e eficiente que englobe todos os segmentos escolares.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP), a autora Veiga (2003), destaca que "essa preocupação se expressa muito bem na tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho [...]. (VEIGA, 2003, p. 139). Com isso, evidencia-se a importância dos sujeitos participarem dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente.

No que se refere ao currículo, considerado como um todo da escola, uma trajetória, um espaço de muitas disputas e propostas curriculares, logo,

> O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa via, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2005, p. 150)

Entende-se que para discutirmos a qualidade da educação, torna-se fundamental analisarmos os processos de construção desenvolvido no contexto escolar, como o currículo e o PPP, por compreender que nesse processo de construção já está explícito um modelo de gestão educacional, e a qualidade é consequência desses e outros processos educativos.

2.1 Currículo

A abordagem sobre currículo, nos direciona a uma perspectiva de mundo, sociedade e ser humano, desse modo, é preciso traçar caminhos e direcionamentos da vida educacional, em que se constitui a formação do sujeito.

Trata-se não apenas de um campo técnico ou sistemático, mas crítico e flexível permeado por questões sócio-políticas culturais, que faz da escola um meio de construção do conhecimento, produzidos em sintonia com seu tempo. Vale destacar que currículo é o todo, um conjunto escolar, sendo a identidade da escola, com multidisciplinaridade e movimentos constantes nos sistemas de ensino, dessa maneira, currículo é um complexo de relações sociais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Conforme Moreira e Silva (2001) o currículo é considerado um artefato social e cultural, "[...] implicado nas relações de poder, que transmite visões sociais particulares e interessadas, e produz identidades individuais e sociais particulares".

Nesse sentido, Silva (2005) destaca que o currículo humanista, herdeiro da antiguidade clássica, estava separado do objetivo de formar um homem para viver em sociedade. No entanto, trata-se de um currículo decorrente do tradicionalismo clássico que vincula-se a uma estrutura curricular, pautada no caráter monolítico e cientificista, o que nos remete a pensar sobre a intencionalidade da construção do conhecimento.

Segundo Pacheco (1996, p. 16) "o currículo, se comparado a um jogo com regras, torna-se [...], bastante problemático e conflitual sempre que se procura defini-lo. Aliás, cada definição não é neutra, senão que nos define e situa em relação a esse campo". Não existe um conceito único, mas diferentes significados e abordagens, relacionados ao conhecimento e paradigma de educação.

Para Morgado (2004) currículo é sinônimo de construção de aprendizagens valorizadas socialmente, sendo que essas aprendizagens são permanentes e inacabadas, e que são construídas em um espaço integrado e com a participação de todos. Pode-se considerar que o currículo é a bússola da escola, e que segundo Gimeno Sacristán (2000) sua construção precisa ser motivada através do diálogo entre os agentes sociais, de modo igual.

Nesse sentido, Macedo e Pereira (2009) corroboram destacando que o currículo não deve ser construído fora do contexto social e histórico, mas como a essência de um processo social, construído por lutas e ideologias políticas. Apple (1982) diz que o currículo nunca será neutro, mas produto de tensões, conflitos e concessões políticas, culturais e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Gimeno Sacristán (2000) fala que o currículo tem um sentido de constituir o que o estudante irá aprender durante sua jornada escolar, ou seja, os caminhos, percursos e a organização. Para o autor, currículo é uma prática, expressão da função socializadora e cultural, na qual determinada instituição reagrupa a partir de uma série de subsistemas e práticas comumente desenvolvidos no ensino.

Para Grundy apud Pacheco (1996), currículo é uma construção cultural, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas. O currículo define um território prático, sobre a qual se pode discutir e intervir conforme as necessidades

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e contextos. E isso pode ser realizado a partir de uma gestão democrática, que trabalhe para valorização e representação de uma cultura escolar.

A partir dessas definições de currículo, cria-se a identidade da escola e dos que dela participam, com base na análise sobre as ideologias e relações de poder que ali se fazem presentes. Assim, buscando compreender se o currículo é construído ou distribuído de forma linear, prescritiva e reguladora.

2.2 Projeto Político Pedagógico

Primeiramente, evidencia-se a necessidade de compreensão sobre a dimensão política do PPP da escola, que segundo Veiga (1998) reflete na realidade da escola. No entanto, observa-se que na prática escolar, muitas vezes vem sendo considerado um documento institucional que normatiza o trabalho educativo, caracterizado por uma função normativa.

Segundo Veiga (1998), o PPP se infere em três dimensões: Projeto, parte da análise da realidade com o objetivo de realização uma ação; Político, em que a escola diante da diversidade de sujeitos que atende ser um espaço emancipatório de construção do conhecimento; Pedagógico, por apresentar um conjunto de métodos, projetos e atividades educacionais que serão utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

Gadotti (1994) ainda complementa que a escola ao discutir sobre o PPP também tem a função de responder os anseios dos sujeitos, no sentido de que esse projeto deve tentar sair de um estado confortável para arriscar-se, pode ser considerado uma promessa frente a determinadas rupturas, “as promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores”. (Gadotti, 1994, p. 579)

Nesse viés, entende-se que o PPP necessita estar pautado na experiência construída no cotidiano escolar, pois é nesse processo que ação educativa torna-se mais significativa, conduzindo um espaço repleto de oportunidades educativas. Freire (2003) diz, que o conhecimento se dá significativamente a partir do concreto vivido.

Pode-se considerar que muitos aspectos do PPP estão ausentes ou ainda são desconhecidos pelos educadores, porém a própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 12, ressalta que as propostas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pedagógicas devem ser construídas mediante um processo coletivo, contemplando a diversidade dos sujeitos e suas especificidades, ou seja, na gestão democrática.

Assim, a construção do PPP não é somente função do gestor, mas de toda comunidade escolar, também não é um mero documento, é o registo da identidade escolar, elaborados com a participação de sujeitos críticos, participativos e atuantes, para que tenham consciência da posição que ocupam na constituição da sua comunidade escolar.

Segundo Vasconcellos (2010) é preciso compreender o espaço escolar como um todo, numa ampla dimensão da sociedade e não considerar a escola um espaço isolado. No entanto, Gimeno Sacristán (1998) reforça que isso foi consequência da divisão dos processos sociais e da parcialização científica do objeto de ensino, em que separa o contexto interno do externo e obscure a compreensão global dos mesmos.

Sendo assim, a construção do Projeto Político Pedagógico nas escolas, deve levar em consideração o contexto em que a escola está inserida, os tempos e espaços dispostos para desfrutar, os diferentes segmentos que compõem a escola e a valorização desses, tudo em prol de um PPP coletivo e que represente a escola e seus objetivos, (trans) formando a vida dos sujeitos ali presentes, qualificando a educação cada vez mais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões e discussões apresentadas nesse estudo, constatou-se que a gestão democrática faz-se na prática, na construção coletiva da organização escolar, na definição de objetivos e estratégias, para o desenvolvimento de ações concretas, a partir de uma democracia direta ou representativa. Por isso, faz-se necessário a importância da efetiva participação dos profissionais da educação nos processos de gestão dentro de escola.

No entanto, para torna-se necessário o desenvolvimento de ações articuladas da política educativa escolar, o que requer a capacidade de diálogo, do grande esforço em propor acordos e oportunidades, ou seja, é necessário propiciar condições para que a prática da gestão seja desenvolvida, oportunizando uma maior abrangência de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conhecimentos. Assim, valorizando as trocas e sugestões na busca de uma qualidade educacional.

O termo Qualidade da Educação está sendo muito discutido atualmente por ser um conceito de grande amplitude que engloba diversos processos educativos, sendo um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais, pautadas nas políticas governamentais, no financiamento adequado da educação, um reconhecimento social e uma transformação de aprendizagens significativas e vivências democráticas.

Diante do que foi apresentado no decorrer deste estudo, considera-se que os objetivos foram alcançados e que o tema em questão nos convida a novos aprofundamentos e olhares, bem como a busca de outras perspectivas e em relação a gestão educacional.

Nesse viés, sugere-se como um futuro tema de investigação, a gestão democrática e sua influência na prática pedagógica. O presente estudo representa o início das discussões, pesquisa e aprofundamento da temática, assim reforçando que a construção do conhecimento e de aprendizagens é um processo inacabado, contínuo, que contribui para a formação e evolução do sujeito.

4 REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Currículo e ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n° 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.
199.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e dá outras providências. Brasília, 1996.

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico**. Cadernos Educação Básica - O projeto pedagógico da escola. Atualidades pedagógicas. MEC/FNUAP, 1994.

LUCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. (Série Cadernos de Gestão, vol. II).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

MACEDO, E.; PEREIRA, M.Z.C. Currículo e diferença no contexto global. In: **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas: Alínea Editora, 2009.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORGADO, J. C. Educar no século XXI: que papel para o(a) professor(a)? In: Moreira, A.F.B.; PACHECO, J.A; GARCIA, R.L. (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, D. A. **Profissão docente e gestão democrática da educação**. Revista Extra-classe, v. 1, p. 210-217, 2009.

OLIVEIRA, I. C.; MENEZES, I. V. **Revisão de Literatura: o Conceito de Gestão Escolar**. Cadernos de Pesquisa. v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018.

PACHECO, J A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PARO, V. H. **Administração Escolar: Introdução Crítica**. 16 edição. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, J.G. **Compreender e transformar o ensino.** 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico.** 21. Ed. São Paulo. Libertad, 2010.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma Relação Regulatória ou Emancipatória.** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso: 02 fev.2021.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: _____ (Org.). Projeto político-pedagógico: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.

21.5.43 GESTÃO EDUCACIONAL: A ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS NO IFPR NO PERÍODO DA PANDEMIA NO CURSO DE TECNOLOGIA EM SECRETARIADO PARA A OFERTA DE AULAS REMOTAS

Diana Gurgel Pegorini[2939]

Marlene de Oliveira[2940]

Caterine Pereira Moraz[2941]

Mara Christina Vilas Boas[2942]

RESUMO

As políticas públicas e a gestão educacional são o tema e objeto de estudo deste trabalho. Na gestão educacional aborda-se especificamente sobre os processos educacionais instaurados no Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Curitiba, no período da pandemia para a oferta de aulas remotas no curso de Tecnologia em Secretariado (TS). O objetivo geral foi analisar os processos educacionais e administrativos adotados no curso, tendo como objetivos específicos apresentar esses processos educacionais à luz das políticas públicas adaptadas i) à realidade interna do IFPR (corpo docente e técnico) e ii) ao contexto socioeconômico dos alunos. Buscou-se responder ao seguinte problema de pesquisa: quais foram os aspectos positivos e negativos, bem como os desafios enfrentados, sob o ponto de vista da gestão educacional, para a implementação do modelo das aulas remotas no curso superior de TS, em tempo de pandemia Covid 19? Os aportes teóricos aqui utilizados foram: Brasil (2020a, 2020b, 2020c e 2020d) e IFPR (2020a, 2020b, 2020c e 2020d). O tipo de pesquisa utilizada foi a pesquisa aplicada, prática e pesquisa-ação. A pesquisa documental também foi realizada com características exploratórias com abordagem quali-quantitativa. A pesquisa justifica-se em face das circunstâncias no período de pandemia, em função do novo coronovírus Covid-19, e as suas consequências para a continuidade do ensino presencial. Como resultado apresentam-se os aspectos positivos e negativos, do ponto de vista do gestor educacional, relativos aos processos educacionais instaurados no IFPR no período da pandemia no curso de TS para a oferta de aulas remotas.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Processos educacionais. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, cujo tema e objeto de estudo são as políticas públicas e a gestão educacional pertinentes às aulas remotas no Instituto Federal do Paraná, teve como objetivo geral analisar os processos educacionais e administrativos adotados no curso superior de Tecnologia em Secretariado (TS). Os objetivos específicos são apresentar esses processos educacionais à luz das políticas públicas adaptadas à realidade interna do IFPR (corpo docente e técnico) e ao contexto socioeconômico dos alunos.

[2939] Mestre e doutora em Educação, IFPR, diana.pegorini@ifpr.edu.br
[2940] Mestre em Integração Latino-americana, IFPR, marlene.oliveira@ifpr.edu.br
[2941] Mestre em Tecnologia e Sociedade, IFPR, caterine.moraz@ifpr.edu.br
[2942] Mestre em Educação, Doutora em Gestão Ambiental, IFPR, mara.vilasboas@ifpr.edu.br

O problema da pesquisa que se pretendeu responder é: quais foram os aspectos positivos e negativos, bem como os desafios enfrentados, sob o ponto de vista da gestão educacional, para a implementação do modelo das aulas remotas no curso TS em tempo de pandemia Covid 19?

Como fundamentação teórica, as autoras se apoiaram na legislação emanadas tanto do Governo Federal quanto do Instituto Federal do Paraná, cujos aportes teóricos utilizados foram: Brasil (2020a, 2020b, 2020c e 2020d) e IFPR (2020a, 2020b, 2020c e 2020d).

Esta pesquisa justifica-se tanto pelas inúmeras consequências oriundas de uma severa pandemia, responsável por números expressivos de mortes, quanto por mexer com as estruturas de todas as camadas sociais e atividades econômicas. Com a quarentena imposta a todos os setores, incluindo a educação, o interrompimento abrupto do calendário escolar e a incerteza da continuidade da modalidade presencial, juntamente com as políticas públicas e legislação específica para a educação, foi necessário, pelas instituições públicas e privadas, a adoção da aula remota como possível solução para o cumprimento do calendário acadêmico do ano de 2020.

Com o IFPR não foi diferente. Em um período muito curto de tempo precisou se organizar para ofertar aulas de forma remota para que os alunos pudessem dar continuidade aos estudos. O desafio foi enorme em função das próprias características de uma instituição pública federal cuja finalidade e objetivos estão expressos na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

O desenho metodológico utilizado para realizar esta pesquisa enquadra-se como pesquisa aplicada, prática e pesquisa-ação, posto que previu tanto compreender e intervir no fenômeno estudado, quanto executar sua resolução. Teve abordagem quali-quantitaviva, com características exploratórias a partir de pesquisa documental e análise de dados secundários. Foi realizada pela coordenação do curso do IFPR no curso de TS com os alunos do terceiro e primeiro períodos. Como técnica de pesquisa utilizou-se a pesquisa documental, tendo como fonte os documentos oficiais do Governo Federal e do IFPR.

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa os seguintes procedimentos e técnicas: questionários, disponibilizados aos alunos no google forms, com 35 perguntas na primeira etapa diagnóstica em maio de 2020, sendo 3 perguntas abertas, 29 fechadas e 3 perguntas de múltipla escolha. E, na segunda pesquisa, realizada em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

setembro de 2020, questionário com 7 perguntas, sendo 2 perguntas abertas, 2 fechadas e 2 perguntas de múltipla escolha.

Os alunos do terceiro e primeiro períodos foram motivados a entrarem no link disponibilizado pela coordenação para responderem ao questionário de forma remota, em ambiente virtual, durante um período previamente estabelecido.

2 O DETALHAMENTO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS NO IFPR PARA A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO

O IFPR criou, primeiramente, em 13/03/2020, a Comissão de Acompanhamento e Controle da Propagação do Covid-19, que visou dar orientações à comunidade acadêmica e apresentar um Plano de Ações para a prevenção da doença nas unidades do IFPR, inicialmente ao nível de orientações de contingência do COVID-19. Naquele período foram mais de duzentos e-mails trocados (momento em que já se tinha a árdua tarefa de discussão dos Projetos Políticos Pedagógicos - PPP e o projeto interdisciplinar).

As aulas foram suspensas no dia 16 de março de 2020, data da última aula presencial na instituição naquele ano, conforme a Resolução nº 02, de 16 de março de 2020 (IFPR, 2020a). No dia seguinte, 17 de março do mesmo ano, o Ministério da Saúde publica a portaria n.º 343/2020 (BRASIL, 2020a) autorizando a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais no período da pandemia do Covid-19. Três dias depois, dia 20 de março, nova portaria do Ministério da Saúde, agora a portaria nº 454/2020 (BRASIL, 2020b) declarando o estado de transmissão comunitária do coronavírus em todo o território nacional.

No período de 17 a 30 de março toda a comunidade acadêmica foi orientada a permanecer em casa em isolamento social. Muitas pessoas, assim como as autoras, acreditaram naquela ocasião que em abril seria possível o retorno às aulas normalmente. Infelizmente, não foi o que aconteceu. A portaria n.º 395 (BRASIL, 2020c), de 15 de abril prorrogou por mais trinta (30) dias a suspensão das aulas.

No mês de abril, o corpo docente trabalhou intensamente para atender os alunos por meio de atividades diversas como promoção de palestras, lives, debates etc. Vários encontros foram realizados trazendo assuntos relevantes objetivando minimizar as consequências do agravamento da doença e do prolongamento do isolamento social.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Concomitante à oferta dessas atividades, iniciou-se discussão interna para o oferecimento de aulas remotas. Inúmeras reuniões aconteceram promovidas pela Direção Geral do Campus Curitiba para ouvir o corpo docente e os técnicos administrativos.

Essas discussões e debates internos suscitaram muitos questionamentos a respeito de como ficariam as atividades educacionais, tendo-se tomado diversas providências a seguir relacionadas, visando ao constructo metodológico de forma participativa e inclusiva: i) se utilizaria alguma plataforma de ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para os componentes curriculares relacionados; ii) quais metodologias seriam utilizadas na plataforma? (ex.: vídeo aula, material de leitura etc.), e iii) quais meios de comunicação poderiam ser utilizados com a turma? Buscava-se, assim, consenso geral sobre se e como a modalidade de ensino remoto deveria acontecer.

As reuniões com os coordenadores dos cursos foram mais frequentes e intensas, uma vez que a responsabilidade de conduzir o processo de discussão nos cursos com os professores caberia a eles. Vencida a etapa de reuniões com a direção geral e com a direção de ensino, os coordenadores se dirigiram aos seus colegiados de curso, espaço em que a construção e a organização dos processos educacionais e administrativos se deram de forma construtiva e participativa, cuja síntese segue apresentada.

Figura 1 - Síntese do fluxo da organização didática no IFPR

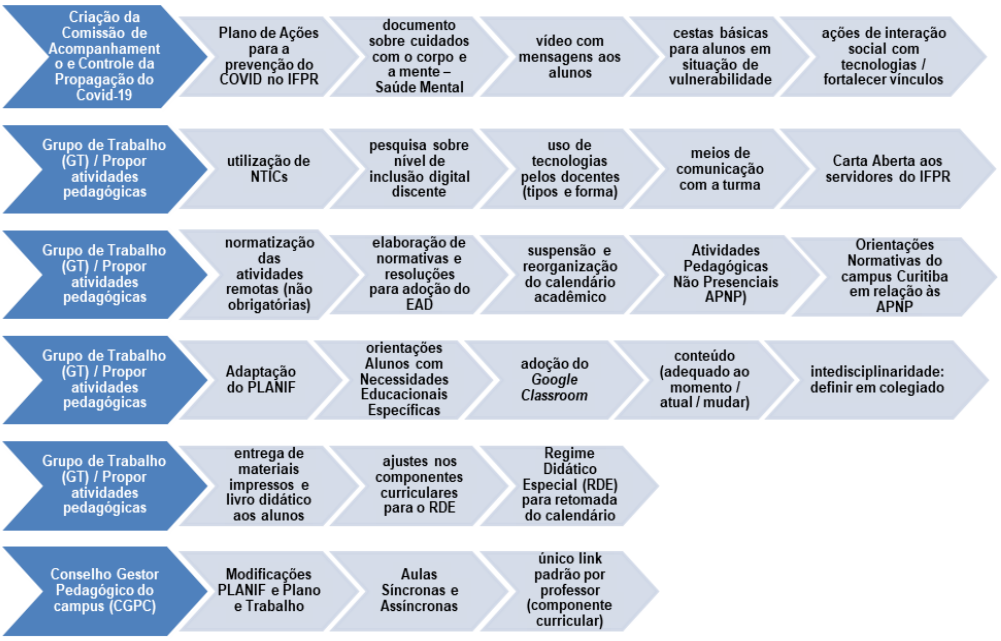

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos documentos internos do IFPR (2021)

No curso Tecnológico em Secretariado a primeira reunião com o colegiado do curso aconteceu no dia 20 de abril, com a seguinte pauta: 1) iniciar as discussões/reflexões acerca da organização do processo ensino-aprendizagem para o cumprimento da carga horária do retorno escolar; 2) ouvir dos professores o posicionamento deles sobre a continuidade da suspensão das aulas sem a oferta de ensino remoto, e 3) apresentação de proposta para a oferta do curso de TS de forma remota.

É importante destacar que a proposta apresentada na reunião de colegiado foi subsidiada a partir de pesquisa com os alunos. Somente após a verificação da situação dos estudantes foi desenhada a proposta apresentada no colegiado.

Em maio de 2020 foi realizada a primeira pesquisa diagnóstica com os discentes das turmas do 1.º e 3.º períodos do curso TS[2943] que retornou 42 respostas por meio de questionário online com 35 perguntas, com objetivo de compreender, inicialmente: i) as realidades vivenciadas pelos discentes, identificando os reflexos e impactos da pandemia, ii) a situação dos estudantes e as condições em que eles se encontravam naquele momento inicial, com relação ao acesso à computador, celular e internet, e iii) se viviam ou faziam parte do grupo de risco. Foi possível verificar, por meio das respostas, que 25 alunos (60%) foram impactados financeiramente pela pandemia do Covid-19, de forma que perderam seus empregos ou tiveram o trabalho reduzido. E, sobre a possibilidade de adoção do ensino a distância, 28 (67%) afirmou ser a favor, e 14 (33%) contra.

Desta forma e realizada a análise e avaliação diagnóstica, a proposta inicial de retomada teve como objetivo a reposição das aulas no curso de TS período de 1.º a 31/05/2020, inicialmente, em função da Resolução nº 10/2020 (IFPR, 2020b). Assim, apresentou-se, primeiramente, o seguinte design: a) diagnóstico b) formulação da proposta, c) aprovação, d) implantação, e) avaliação por docentes e alunos. Acordou-se que apenas três componentes curriculares, por etapa, seriam ofertados naquele momento. Para isso, a oferta seria dividida em três momentos. Para os componentes curriculares com carga horária de 40 horas relógio seria necessário repor 4h relógio semanal. E, os componentes com 80 horas relógio fariam a reposição de 16h horas

[2943] "Autodeclaração de princípios e procedimentos éticos" as autoras informam que foram tomados todos os cuidados éticos envolvidos na análise e na interpretação de dados conforme descrito no *e-book Ética e pesquisa em Educação: subsídios* – v. 1 (disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

relógio semanal, referentes apenas ao cumprimento da carga horária prevista para o mês de maio (do dia 1 a 31 de maio de 2020).

Ainda, o professor faria aulas síncronas, ao vivo, entendidas como aquelas que ocorrem de forma sincronizada, ou seja: com os participantes reunidos em um mesmo espaço físico ou online, em tempo real, para se comunicarem entre si (MOREIRA; BARROS, 2020) no total de 2h relógio por semana, com 10 minutos de intervalo entre a primeira e a segunda aula.

Os alunos, a partir das orientações recebidas em aula ao vivo, com os professores, fariam atividades assíncronas em casa, de modo distinto, não sincronizado, ou seja: não exigiria a presença simultânea dos participantes (nem no espaço ou tempo) para se comunicarem entre si (MOREIRA; BARROS, 2020), também com carga horária de 2h relógio por semana. Dessa forma, os componentes curriculares de 40 horas relógio cumpririam a carga horária prevista para o período em duas semanas (total de 8h relógio) de oferta de ensino, e os de 80h relógio em quatro semanas (total de 16h relógio).

Estabeleceu-se, assim, que os componentes curriculares seriam oferecidos em grade horária estabelecida e aprovada em colegiado, e cujo controle de presença seria a partir da entrega das atividades e apresentação de seminários por meio da plataforma google meet. O formato adotado permitia ainda que, durante as aulas ao vivo o professor poderia trazer convidados, propor leituras para construção de mapa conceitual, promover debates, discussões e eventos diversos (live, seminários etc.), apresentar slides, vídeos e outros. A Construção da proposta foi realizada em colegiado com a consulta aos alunos, considerando Portaria nº 19, de 11 de maio de 2020 (IFPR, 2020c) que normatizou a oferta de Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNP). Com essa portaria, as aulas remotas foram autorizadas a iniciarem a partir do dia 15 de maio do mesmo ano.

Com a continuação da pandemia, e a necessidade da continuidade das aulas remotas, a Resolução nº 29, de 28 de setembro de 2020 (IFPR, 2020d), estabeleceu o Regime Didático Emergencial (RDE) que autorizou a continuidade das aulas de forma remota de forma a possibilitar a conclusão do ano letivo do ano de 2020.

Enquanto comunidade escolar, em um contexto de gestão democrática, diretores, professores, coordenadores entre outros membros da comunidade acadêmica, mobilizaram-se por meio da articulação, planejamento e construção de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

planos de trabalhos com o objetivo de realizar as mudanças em relação à prática de atividades de ensino e aprendizagem. Pautados em reduzir danos pedagógicos e considerando os demais aspectos importantes da realidade de estudantes e professores envolvidos no processo, visaram garantir o ensino de qualidade que define as concepções da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Em setembro de 2020, ao final da segunda fase de oferta das APNP, com aproximadamente 3 meses de ensino remoto, realizou-se uma nova pesquisa de caráter avaliativo com as duas turmas, por meio de questionário online com 7 perguntas, com retorno de 38 respostas. Foi possível, assim, identificar as maiores dificuldades enfrentadas durante as APNP, quando 37,9% (11 alunos) responderam que a maior dificuldade foi justamente “conciliar as APNP com outras atividades como trabalho, afazeres domésticos e cuidados com outras pessoas”, seguido por 34,5% (10 alunos) que responderam que o “acesso à internet” é a maior dificuldade encontrada. Na sequência, 31% (9 alunos) responderam que a maior dificuldade era “ter que dividir os equipamentos com outros membros da família”, entre outros motivos, dificuldades estas que são frequentemente relatadas pelos alunos durante o desenvolvimento das atividades. Por meio das respostas foi possível obter relatos de sobrecarga de trabalho, problemas de saúde e casos de COVID-19 entre os familiares, além de problemas financeiros como desemprego ou diminuição da renda individual e familiar, entre outras situações vivenciadas. Identificou-se, especialmente na turma do primeiro período do curso, um número maior de alunos com dificuldades de acesso à internet e equipamentos tecnológicos (computador, tablets e celulares).

Isso posto, os processos educacionais foram construídos de forma democrática e com a participação de toda comunidade escolar uma vez que o princípio da gestão democrática no ensino público está garantido na Constituição Federal e assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 1996) cujo caput dos Artigos 14 e 15 o ratificam quando trazem a definição das “normas de gestão democrática do ensino público na educação básica”, “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, e a “participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios encontrados pelo gestor educacional foram enormes, proporcionais ao tamanho da instituição. Mobilizar toda a comunidade escolar para ofertar o ensino remoto exigiu de todos resiliência e flexibilidade para mudanças. Professores e alunos precisaram, em curto espaço de tempo, aprender a utilizar ferramentas tecnológicas desconhecidas. E em função da urgência instalada, não houve tempo hábil de capacitar os professores, os quais, juntamente com os alunos, assumiram o desafio de aprenderem sozinhos como utilizar as mídias sociais como ferramenta de ensino e aprendizagem.

Foi necessário instaurar novos procedimentos de trabalho, sem planejamento, da noite para o dia. Também foi exigido dos professores cumprirem sua jornada de trabalho em regime de home office compulsório e, ainda, a ministrarem as suas aulas de forma remota, de casa, utilizando basicamente os seus equipamentos (computadores, câmeras, internet etc.) e infraestrutura doméstica. Todos foram profundamente impactados.

Tudo isso pode ser apontado como aspectos negativos, mas houve também aspectos positivos que foram a rápida adaptação às novas tecnologias de ensino e aprendizagem construídos pela nova organização didática dada para as aulas remotas. Professores e alunos perceberam que é possível interagir, dialogar, aprender e ensinar de forma remota com resultados tão significativos quanto faziam de forma presencial.

Professores e alunos venceram toda e qualquer resistência que havia quanto ao uso de ferramentas tecnológicas para ensinar e aprender. Iniciamos a pandemia todos analógicos e, pressionados pela pandemia, nos tornamos digitais. Agora, é consenso entre os professores que a aprendizagem remota é possível e estarmos juntos de forma presencial só se justificará quando todos estiverem vacinados e seguros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 395, de 15 de abril de 2020c. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 abr. 2020. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-395-de-15-de-abril-de-2020-252725131>. Acesso em: 12 jun. 2021.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 454, de 20 de março de 2020b. Declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (covid-19). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-454-de-20-de-marco-de-2020-249091587>. Acesso em: 12 jun. 2021.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020a. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 12 jun. 2021.

_____. Presidência da República. Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 6 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

IFPR. Coletânea de emails trocados pelo corpo docente do IFPR. **Orientações à comunidade acadêmica e condução de ações**. Mensagens recebidas de <direcao.ensino.curitiba@ifpr.edu.br> para <grupo.servidores.curitiba@ifpr.edu.br>, no período de 13/03/2020 a 10/06/2021.

_____. Resolução nº 29, de 28 de setembro de 2020d. Estabelece o Regime Didático Emergencial para o ano letivo de 2020, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná e dá outras providências. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/RDE.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

_____. Portaria nº 19, de 15 de maio de 2020c. Normatiza a oferta de atividades pedagógicas não presenciais (APNP). Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/06/SEI_IFPR-0765786-Portaria.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

_____. Resolução nº 10, de 11 de maio de 2020b. Autoriza, em caráter excepcional, o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais nos cursos presenciais do IFPR durante o período de suspensão do calendário acadêmico como medida de prevenção e enfrentamento à disseminação da Covid-19. Disponível em: <https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=801329&id_orgao_publicacao=0>. Acesso em: 13 jun. 2021.

_____. Resolução nº 02, de 16 de março de 2020a. Suspende as atividades acadêmicas no âmbito do IFPR no período de 17 de março de 2020 a 30 de março de

2020. Disponível em: <https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=749167&id_orgao_publicacao=0>. Acesso em: 26 jun. 2021.

MOREIRA, D.; BARROS, D. M. Orientações práticas para a comunicação síncrona e assíncrona em contextos educativos digitais. Repositório Aberto. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9661>. Acesso em: 20 jun. 2021.

21.5.44 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO SUDOESTE DO PARANÁ

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia[2944]

Gilson Luís Voloski[2945]

Almir Paulo dos Santos[2946]

RESUMO

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024 (Lei 13.005 de 2014), os municípios brasileiros foram chamados a elaborarem os seus Planos Municipais de Educação (PME). Assim o objetivo era adequar às estratégias nacionais toda a problemática e demandas específicas do contexto local. Nesse trabalho pesquisamos o PME de doze municípios da região sudoeste do Paraná. O objetivo da pesquisa foi compreender o que o gestor municipal entende por gestão democrática e como essa se apresenta nos planos. A fonte de pesquisa foram os textos dos PMEs. A metodologia de estudo dos documentos se deu por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), a partir da qual foi possível estabelecer as principais categorias de análise. Na ATD é do corpus documental que se extrai os diversos fragmentos que se relacionam com o objetivo da pesquisa. A partir disso, se constroem as categorias mais frequentes nos documentos. Esses procedimentos são essenciais para a discussão e problematização da análise. Verificamos que o entendimento do que seja uma gestão democrática ainda é pouco compreendido. Na maioria das vezes, se reduz a criação dos conselhos municipais de educação, merenda e transporte escolar. Outro aspecto que chama a atenção é que dos doze municípios estudados, apenas dois implementaram a eleição direta para diretores escolares. Ao que tudo indica, há pouco esforço para criar de fato instituições escolares democráticas e participativas.

Palavras-chave: Políticas públicas. Democracia. Direção escolar. Participação. Gestão participativa.

1 INTRODUÇÃO

Em um Brasil de tradição conservadora que vivenciou décadas de ditadura, especialmente no século XX, tratar sobre a gestão democrática não é uma tarefa fácil. É importante ter em conta, que para além da criação de instrumentos legais que estimulem a adoção de práticas participativas, é preciso fazê-los parte integrante das decisões do cotidiano das instituições escolares. Como vários exames nacionais[2947] apontam o Brasil, apesar de avanços importantes, ainda apresenta uma qualidade

[2944] Doutor em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), ronaldo.garcia@uffs.edu.br
[2945] Doutor em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), gilson.voloski@uffs.edu.br
[2946] Doutor em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), almir.santos@uffs.edu.br
[2947] O último IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação) apresentou os seguintes resultados: Ensino Fundamental (anos iniciais) – 5,8; Ensino Fundamental (anos finais) – 4,7 e Ensino Médio – 3,8. Todos abaixo da média ideal (6,0).

muito baixa na educação. Isso se reflete também em altos índices de evasão e retenção, principalmente no Ensino Médio. O resultado disso é nefasto, não apenas para a economia do país que sofre com a carência de profissionais em diversas áreas, mas atinge as classes sociais mais pobres das periferias das grandes cidades, dos campos e de pequenos municípios que ficam sem perspectivas de futuro. Isso impacta também no aumento da violência nas suas mais diferentes formas, no subemprego, nas precárias condições de moradia e tantos outros problemas sociais.

O objetivo do presente artigo é investigar como o termo gestão democrática está sendo empregado nos Planos Municipais de Educação do sudoeste do Paraná. A proposta aqui é investigar qual a concepção comum de gestão que prevalece especificamente em 12 municípios da região (Realeza, Santa Izabel do Oeste, Ampére, Pérola d'Oeste, Planalto, Capanema, Santo Antônio do Sudoeste, Pranchita, Bela Vista da Caroba, Bom Jesus Sul, Barracão e Francisco Beltrão). Ao todo, o Sudoeste paranaense, uma das regiões mais pobres do estado, é composto por 42 municípios que em sua maioria é de pequeno porte.

O corpus de análise dessa pesquisa foi constituído pelos Planos Municipais de Educação (PNEs). Grande parte dos documentos estão disponíveis nas páginas eletrônicas das prefeituras. Uma pequena parcela desses planos, não disponíveis na internet, foi solicitada diretamente aos municípios. A metodologia de análise aqui empregada foi a da Análise Textual Discursiva (ATD) desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2016). Trata-se de uma abordagem metodológica que busca reunir a contribuição da Análise de Conteúdos e da Análise do Discurso (AD). A partir da fragmentação do corpus, foi gerada uma série de excertos que posteriormente foram reunidos em diferentes categorias de análise. Posteriormente, partimos para a constituição do chamado hipertexto, ou seja, a análise propriamente dita sempre em diálogo com outros estudos e pesquisas já produzidas sobre a temática.

2 CONCEITOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão escolar no Brasil acompanhou a tendência geral da administração política, marcada pelo controle absoluto das decisões, excesso de burocracia e predomínio de relações autoritárias. Até a massificação do acesso à escola, ocorrida a partir dos anos de 1970 em pleno período militar, o modelo tradicional de gestão

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

prevaleceu. Na prática a escola atendia alunos originários das classes médias urbanas que almejavam, por meio da educação, alçar posições sociais mais elevadas. Assim, este modelo de escola correspondia aos interesses deste segmento social. Para os pais a escola quanto mais severa e disciplinadora fosse, melhor seria a formação de seus filhos. O que resultou tudo isso foi a constituição de uma educação excludente, conservadora e pouco dada a questionamentos, ausência de espírito crítico e pouca criatividade.

Mas afinal, quais são as vantagens de uma gestão escolar democrática? Enquanto as classes médias e altas possuem acesso a diferentes espaços de formação com o contato constante com bens culturais, como bons livros, peças teatrais, espetáculos de dança e música, cursos de línguas, viagens nacionais e internacionais e outros, os mais pobres não têm nenhuma forma de acesso. Daí o papel fundamental da educação, com instituições escolares que possam ofertar não apenas os conhecimentos essenciais da ciência, mas também da cultura e da arte nas suas mais diversas formas de manifestação e não apenas os modelos clássicos e consagrados do mundo ocidental. Além disso, é preciso ouvir os interesses e demandas das camadas populares e permitir que seus membros possam opinar, sugerir, avaliar, participar de forma plena da formação de suas crianças, adolescentes, jovens e de si mesmos nos casos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A gestão democrática está em sintonia com as recentes mudanças vivenciadas pela escola, bem como com as novas exigências da globalização, da expansão da tecnologia e das profundas modificações que vem ocorrendo no mundo do trabalho. Uma organização tradicional, baseada em decisões unilaterais e centradas no diretor e na equipe gestora, não mais satisfaz os interesses sociais, políticos, pedagógicos, éticos e também econômicos que hoje vigoram no mundo. Para que a escola se transforme é essencial que ela seja parte da comunidade onde está instalada, estabelecendo diálogos, parcerias e formas diversas de participação das pessoas. É fundamental que o espaço público seja de fato apropriado pelas populações que vivem no seu entorno e façam dele o local privilegiado de exercício da cidadania que está amplamente respaldada na literatura especializada e textos legais.

Ferreira (2004) considera que a nova ordem mundial estabelece novos desafios para a formação humana que somente uma educação humanizada e de qualidade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pode de fato contribuir para formar pessoas mais críticas, socialmente ativas e engajadas nas grandes questões de seu tempo:

> No âmbito da fábrica global, criada com a nova divisão internacional do trabalho, e da produção e dinamização do mercado mundial, amplamente favorecidas pelas tecnologias eletrônicas, colocam-se novas formas e novos significados para o trabalho, gerando o não trabalho, fato este que vai exigir novas compreensões e responsabilidades sobre o uso e o rumo decisivo de todos os avanços da ciência e da tecnologia na formação de profissionais em geral, de profissionais da educação e na formação para o exercício da cidadania. Portanto, novas prioridades impõem-se para novas políticas e, em especial, para a gestão democrática da educação comprometida com a qualidade da formação humana (FERREIRA, 2004, p. 1229).

A autora deixa claro que somente uma gestão democrática da escola pode ensejar uma educação de qualidade. A expansão das novas tecnologias, principalmente da informação e comunicação, o processo de desindustrialização com o emprego cada vez mais escasso, a automação e a robotização, poupa-se cada vez mais mão-de-obra e provoca o desemprego estrutural. Como chama a atenção Ferreira (2004), vivemos hoje a sociedade do não emprego que cada vez mais fecha postos de trabalho e condena aqueles que mais sofrem com os baixos salários e condições já precárias de vida. Além de constituir um grande exército de mão de obra, favorecendo a diminuição do valor dos salários pagos, faz com que ocorra a desregulamentação das leis trabalhistas e impõe que as pessoas aceitem trabalhar tendo seus direitos reduzidos.

Por outro lado, os meios de comunicação jogam pesado, busca-se uma homogeneização dos padrões de consumo. Há sempre apelos para o consumismo, o individualismo e a defesa da meritocracia, mesmo que em uma sociedade tão desigual e injusta como a brasileira. Outro impacto negativo é o aumento significativo da violência nas suas mais diferentes formas. Entre elas podemos citar o extermínio de jovens negros do sexo masculino nas periferias dos grandes centros urbanos, ação de organizações milicianas e de traficantes, aumento considerável da violência contra a mulher, minorias religiosas e étnica, comunidade LGBTQIA+ e maior intensificação de manifestações de racismo. Aliado a tudo isso, temos verificado a ascensão ao poder de grupos conservadores, que de forma explícita ou não, acabam por legitimar estas práticas.

3 OS MUNICÍPIOS E A IMPLANTAÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Lei 13.005 de 2014 que criou o Plano Nacional de Educação 2014-2024 estabeleceu um conjunto de vinte metas para serem atingidas ao longo de dez anos. Esse mesmo instrumento legal estabeleceu em seus artigos 8º e 9º que os estados, o Distrito Federal e os municípios teriam dois anos, a contar da publicação da Lei, para constituírem seus planos estaduais, distritais e municipais de educação. No caso dos municípios estudados todos estabeleceram seus planos de educação no ano de 2015. Boa parte das cidades disponibilizam o seu Plano Municipal de Educação (PME) na internet, no entanto esta não é uma prática de todas as prefeituras. O fato chama a atenção, uma vez que se trata de um documento que deveria ser de acesso público e amplamente divulgado. No que se refere à gestão democrática da educação o Plano Nacional de Educação (PNE) na Meta 19 afirma que:

> Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Para efetivar a meta o documento estipula algumas estratégias. Entre elas podemos citar: nomeação de diretores levando em conta critérios como mérito e desempenho; garantir a participação da comunidade escolar; criações de conselhos (educação, merenda escolar, transporte) para acompanhamento das políticas públicas, constituir os Fóruns Permanentes de Educação para acompanhar as conferências municipais, estaduais e distritais e a aplicação do PNE e dos PME; assegurar e dar todo respaldo para o fortalecimento dos grêmios estudantis e a associação de pais e mestres, incentivar a participação dos professores, gestores e comunidade na elaboração dos planos político-pedagógicos, regulamento escolares, currículo e avaliação de professores e demais funcionários da escola; garantir a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das escolas e implementar programas específicos de formação de gestores escolares. Na prática essas estratégias são importantes para a consolidação de uma administração escolar mais democrática e participativa, contudo para sua efetivação existem vários fatores que podem variar bastante, mesmo numa região aparentemente homogênea, como o Sudoeste do Paraná. Estes fatores envolvem disponibilidade de recursos, experiência de gestão democrática e disposição política dos gestores em priorizar a educação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os PME analisados mantêm as 20 metas apontadas no PNE, porém, buscam adaptar cada uma das metas ao contexto local das cidades. Assim os planos apresentam diferentes formas de organização. Alguns municípios apresentaram um documento suscinto que basicamente repete a redação do PNE e acrescentam poucos elementos da realidade local. Outros, porém, buscam de fato trazer a situação da educação no município e apresentam estratégias mais detalhadas de como implementar medidas que possam garantir o cumprimento da meta. Em alguns casos, quando os gestores municipais procuram tratar as estratégias com mais detalhes acabam, por vezes, incluindo algumas questões que extrapolam o alcance da mesma.

Não se pode aqui negar as boas intenções dos gestores na execução do PME, no entanto causa estranheza definir algumas estratégias que não dizem respeito diretamente a questão da democratização da gestão escolar. Ao tratar de questões que envolvem financiamento, cadastro de matrículas da educação infantil, organização administrativa e acompanhamento nutricional de estudantes, o gestor público acaba desvaindo do foco principal, nesta parte do documento, que era indicar as estratégias que pretende viabilizar para de fato assegurar a gestão democrática da escola.

De uma maneira geral todos os PMEs estudados apresentam um modelo padrão de apresentação. Inicialmente trazem as metas do PNE e na sequência as estratégias a nível nacional e depois a nível local. Alguns planos, especialmente de Barracão, Pranchita e Santo Antônio do Sudoeste, vão além de estabelecer as estratégias e trazem estudos interessantes e dados sobre a forma como está organizada a educação na cidade e meios de avançar na melhoria das condições de funcionamento e gestão escolar. Este fato revela uma preocupação maior com a pasta e um cuidado de propor objetivos que possam ser executados. Não é por acaso que os PME desses municípios são mais extensos.

Diversos autores (PARO, 2001; COUTINHO, 2000; CURY, 2002; DOURADO, 2009) insistirem que é imprescindível a democratização da gestão escolar com a participação direta dos principais envolvidos nos processos decisórios, rompendo assim com uma tradição patrimonialista dos espaços públicos, nos PME analisados esta não parece ser uma preocupação evidente. Na prática os documentos parecem compreender que a gestão democrática está na criação e manutenção dos conselhos municipais, especialmente os de educação, merenda escolar, transporte e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acompanhamento do emprego dos recursos do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica). Como é possível verificar em algumas das estratégias propostas abaixo:IX.

> Garantir, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, que o Conselho Municipal de Educação possa exercer as funções: consultiva, propositiva, mobilizadora e fiscalizadora, buscando o exercício de uma gestão democrática e proporcionando um ensino de qualidade (PME de Realeza).
> 19.4 - Apoiar e possibilitar condições para formação dos conselheiros municipais de educação, inclusive estabelecendo critérios para sua participação em cursos oferecidos pelo sistema estadual de ensino ou pelo MEC (PME Capanema).
> 6. Incentivar o Conselho Municipal de Educação na proposição de sugestões e políticas públicas para a educação municipal.
> 7. Garantir a composição do Conselho Municipal de Educação com a participação, além de membros da comunidade escolar e local, de representantes de entidades ligadas à educação e de representantes de entidades ligadas à educação e de representantes da sociedade civil organizada (Planalto)

Ao que tudo indica parece que há uma concepção velada de que a gestão democrática se resume ao funcionamento dos conselhos municipais de educação. Embora esta seja uma preocupação válida, por si só não é suficiente para que o cotidiano das decisões escolares conte com a participação da comunidade escolar. Nos fragmentos acima citados há uma expectativa de que os conselhos possam mobilizar as pessoas da comunidade a participar da vida das escolas, fiscalizar a gestão e até mesmo a possibilidade de indicar políticas públicas a nível municipal. Embora seja importante a presença dos conselhos de educação para a instalação de instrumentos de participação democrática, é fundamental que a população possa participar efetivamente dos processos decisórios que ocorrem na escola. Por mais dinâmico que seja o conselho ele não pode acompanhar diretamente os problemas e desafios que as unidades escolares vivenciam. Além disso, a prática da democracia nos espaços escolares possui vários outros objetivos inclusive de caráter pedagógico.

Outra categoria de análise que chama a atenção nos PME do Sudoeste paranaense diz respeito a eleição de diretores. Como sabemos essa é uma medida interessante no sentido de pôr fim ao clientelismo, infelizmente ainda muito presente, nas administrações municipais em que os prefeitos indicam, de acordo com a conveniência política, os diretores das escolas. Os gestores nomeados assim vão sempre agir de acordo com os interesses do grupo que está no poder, dificilmente vão atuar em desacordo, uma vez que isso pode significar a sua deposição. A legislação não obrigou os estados e municípios a realizarem a escolha dos diretores por eleição,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

apenas indicou a possibilidade. Ao deixar que esta decisão ficasse a cargo das esferas estaduais e municipais, o legislador permitiu que governadores e prefeitos, não convencidos dos princípios democráticos, pouco ou quase nada fizessem para mudar a tradicional indicação de diretores. Nos planos municipais a questão aparece de maneira indefinida. A maioria indica como uma possibilidade futura, poucos adotaram a eleição direta:

> 1- Manter na legislação municipal e na Lei especifica dos Profissionais da educação, a forma de eleição direta de diretores das unidades escolares (PME de Santo Antônio do Sudoeste).
> 19.7 - Atualizar a legislação municipal sobre a forma de eleição direta de diretores das unidades escolares, definindo na norma, os critérios de mérito, competência e formação como condição para a participação na eleição (PME Capanema).
>
> 1- Assegurar em lei específica a observância de critérios técnicos de mérito e desempenho para a escolha de direção de escola, possibilitando preferencialmente a participação da comunidade escolar (PME Bela Vista da Caroba).

Como podemos observar, especialmente os dois últimos excertos, não há uma previsão legal para a implantação da eleição direta para diretores. Menciona-se a possibilidade de regulamentar a escolha por meio da participação da comunidade escolar. Contudo, sua implantação é incerta. Somente no primeiro excerto a eleição direta de diretor já era praticada. Como a maioria dos planos era de 2015, podemos verificar que a discussão sobre o tema ainda não estava concluída. Isso deixa claro que tanto a democratização da escola como da sociedade brasileira, é frágil e de difícil consolidação. Há uma forte resistência de segmentos sociais que insistem em manter os abismos de classe, os privilégios das elites e a negação dos direitos humanos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo realizado os PMEs apresentaram diferentes formas de como conceberam a gestão democrática. Alguns consideraram que era necessário fazer funcionar os conselhos municipais de educação, outros acharam essencial a formação de gestores e conselheiros para obterem uma administração democrática e outros que apontaram a necessidade de estudos para viabilizar a participação da comunidade nos conselhos de escola. Essas respostas dispares ocorrem devido a inexperiência que temos em relação a prática da democracia e ainda não descobrimos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o papel que ela tem na constituição de uma educação inclusiva, crítica, criativa que leva em consideração nossa multiculturalidade.

A vida democrática exige a convivência com o conflito e o seu gerenciamento, quase tudo é feito por meio do diálogo, do empate de ideias em que nem sempre uma proposta se sobrepõe a outra, mas se misturam, sofrem metamorfoses. Tudo isso é muito complicado quando temos uma visão tradicional do que é fazer política, baseada no jogo de interesses, na valorização da autoridade e da força como forma de impor o consenso. Somos uma sociedade marcada por um ranço de autoritarismo e não é por acaso que grupos oportunistas, com viés conservador e autoritário chegaram recentemente ao poder.

REFERÊNCIAS

BRASIL. IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Cidades**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr Acesso em 05/02/2020.

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 20/02/2021.

COUTINHO, C.N. **Contra a corrente**: ensaios sobre a democracia e o socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, C.R.J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada” In. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004.

MORAES, R. e GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In. OLIVEIRA, R. P. e ADRIÃO, T. (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 73-81.

21.5.45 GESTÃO UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS DA COORDENAÇÃO DE CURSO EM TEMPOS DE PANDEMIA E ENSINO REMOTO

Graciete Tozetto Goes[2948]

Elismara Zaias Kailer[2949]

RESUMO

A presente comunicação tem por objetivo apresentar um estudo exploratório realizado com coordenadores de curso de graduação de uma universidade pública paranaense. O questionamento que norteou a pesquisa foi: Que dificuldades, impasses, tensões e desafios os coordenadores de curso de graduação enfrentaram nesses tempos de pandemia? Trata-se de uma pesquisa exploratória e o procedimento de coleta de dados foi o envio do questionamento via e-mail institucional das coordenações de curso. Foram obtidos dezesseis depoimentos, correspondendo a quase cinquenta por cento dos coordenadores de cursos de graduação da instituição. A referida instituição conta com trinta e cinco cursos de graduação presenciais. A fundamentação teórica está centrada em autores do campo da didática e do ensino superior tais como Zabalza (2004) e Roldão (2009), bem como na reflexão sobre o papel do coordenador de curso. Os depoimentos revelam como principais dificuldades do ensino remoto as incertezas e inseguranças sobre quanto tempo a pandemia duraria, o grande número de documentos, regulamentações e principalmente a dificuldade de contato com os acadêmicos na tentativa de manutenção de vínculos e de evitar a grande evasão, em especial nas turmas iniciantes. Dentre os principais desafios está a adaptação ao uso de tecnologias digitais por parte de docentes e discentes.

Palavras-chave: Gestão universitária. Coordenação de curso. Ensino Remoto.

1 INTRODUÇÃO

A universidade tem suas características e especificidades de organização e de gestão. Ao longo do tempo, diferentes modelos de universidade influenciaram a constituição dessa instituição no Brasil.

Algumas características do modelo francês, com a criação de cursos isolados, em faculdades voltadas à formação profissional. Também o modelo centrado na erudição pela influência da Universidade de Coimbra onde muitos brasileiros realizaram sua formação no curso de Direito.

Somente em 1920 é que foi criada a primeira Universidade no âmbito federal, reunindo algumas faculdades isoladas no Rio de Janeiro. E somente em 1931 é aprovado o Estatuto da Universidades Brasileiras estabelecendo suas finalidades,

[2948] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, gtozetto@hotmail.com.
[2949] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, zaias.elismara@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

organização e características.

Com a aprovação da Lei 5540/1968 a organização antes baseada em faculdades, passa a adotar a departamentalização por áreas afins, descaracterizando as antigas faculdades que funcionavam com certa autonomia. No contexto dessa reorganização toma centralidade a figura da coordenação de cursos atuando na gestão pedagógica, já que os departamentos alocam disciplinas afins e coordenam as atividades docentes e administrativas. Segundo Aragão et al. (2019, p. 2):

> A figura do coordenador de cursos de graduação já existe desde a década de 1960 no ensino superior brasileiro, mas foi somente a partir da lei n. 9.394/96 que o coordenador de curso assumiu um papel fundamental na gestão dos cursos de graduação das instituições de ensino superior brasileiras.

Outro aspecto importante da instituição universitária envolve também a figura das instâncias colegiadas. Podemos citar o colegiado departamental, os colegiados de curso, os conselhos superiores de ensino, pesquisa e extensão, de administração e conselho universitário. Por esta característica, as decisões e ações precisam do respaldo coletivo para sua realização. Para Zabalza (2004) a colegialidade é um elemento chave da cultura institucional. “Um dos alicerces da cultura universitária é a colegialidade ou a consciência de compartilhar um objetivo e um significado comum dos traços da identidade da instituição da qual se faz parte”. (ZABALZA, 2004, p. 87).

Toda a comunidade universitária sofreu os impactos da pandemia da Covid-19 tanto no que se refere aos aspectos pedagógicos quanto da gestão da instituição. Nesta comunicação o objetivo é tratar especificamente da figura do coordenador de curso e os desafios enfrentados nesse período de pandemia. Assim, o trabalho é norteado pelo seguinte questionamento: Que dificuldades, impasses, tensões e desafios os coordenadores de curso de graduação enfrentaram nesses tempos de pandemia? A pesquisa foi realizada no âmbito do Programa Docência no Ensino Superior. Trata-se de um programa de ensino, pesquisa e extensão que tem por objetivo desenvolver estudos e propor ações voltadas à pedagogia universitária.

Para tratar do tema, inicialmente apresenta-se uma reflexão para caracterizar a ação de coordenar e as especificidades da coordenação de curso de graduação. No segundo momento são apresentados os dados coletados junto a coordenadores de cursos de uma universidade pública paranaense. Por fim, são apresentadas algumas considerações finais.

2 COORDENAÇÃO – ASPECTOS CONCEITUAIS

Na gestão universitária a ação de coordenar ocorre nos diferentes níveis institucionais. Pode-se afirmar que a ação de coordenar faz parte das atribuições do gestor. Mas o que é coordenar? O que caracteriza um coordenador?

"Coordenar" vem do latim coordinare que significa dispor segundo certa ordem e método; organizar; arranjar; ligar, ajuntar por coordenação. Portanto, coordenar é ação indispensável para o funcionamento das organizações. Numa definição mais detalhada pode-se afirmar que:

> A coordenação é o ato de conjugar, concatenar um conjunto de elementos ou atividades [...] diz respeito à liderança da organização de um sistema qualquer. Exige discussões, proposições, experimentação, retomada; estes são elementos que reforçam a ideia de parceria. (ANASTASIOU apud ALTHAUS, 2016, p.128)

Atuar na coordenação pressupõe a disponibilidade para transitar em diferentes espaços de forma a construir caminhos, por meio da negociação e do diálogo com os participantes de um processo.

Portanto, ao assumir a função de coordenar é necessário buscar a abertura para o diálogo na busca de articulação entre diferentes sujeitos e processos no contexto institucional.

As produções acadêmicas sobre a ação da coordenação pedagógica, em sua maioria, tratam da Educação Básica e ressaltam os desafios e dificuldades da ação de coordenar o pedagógico no contexto escolar. Porém, as coordenações de cursos de graduação exercem a coordenação pedagógica do curso sem nenhuma orientação ou formação para tal. Neste contexto, destaca-se a necessidade de discussões sobre o papel do coordenador de curso nas Universidades.

3 COORDENAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

Na estrutura organizacional da instituição investigada existem os departamentos que reúnem disciplinas afins e seus respectivos docentes. Os departamentos fazem parte de setores de conhecimento e ofertam as disciplinas que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

compõem o currículo dos cursos. As coordenações são responsáveis pela organização didático-pedagógica e pela gestão do projeto pedagógico dos cursos.

Embora o colegiado seja composto por representantes dos departamentos envolvidos com a oferta de disciplinas, a figura do coordenador (e coordenador adjunto) acaba tendo centralidade nos encaminhamentos das questões relativas ao curso. Conforme regimento geral da instituição investigada são quatorze atribuições do colegiado, dentre as quais destacamos: propor a organização ou reorganização do currículo do curso; avaliar a execução didático-pedagógica do curso e sugerir medidas que considerar necessárias; responsabilizar-se pelo cumprimento integral do projeto pedagógico do curso.

São listadas onze atribuições do coordenador de curso no referido regimento geral, dentre as quais destacamos: convocar e presidir o Colegiado de curso; representar o curso e responder pela normalidade de sua ministração; solicitar providências para o regular funcionamento do curso; convocar, sempre que necessário, os professores que atuam no curso para deliberações e encaminhamentos didático-pedagógico; desempenhar outras atividades correlatas.

Como trata-se de uma função exercida pelos docentes, na medida da necessidade, ou da exigência de preenchimento do cargo, muitas vezes assumem sem um efetivo preparo para sua atuação. Em muitos casos os professores assumem a coordenação com o entendimento de que se trata apenas de uma função técnica e burocrática.

A atuação do coordenador de curso envolve funções políticas, de gestão, acadêmicas e institucionais. Há todo um processo de negociação e relação com órgãos superiores, chefias que exigem uma boa relação e diálogo. As questões de gestão envolvem todo o processo de organização de horários, turmas, ofertas de disciplinas, documentação, registros e comunicações. Nos aspectos acadêmicos, exerce o papel de gestor do Projeto Pedagógico do Curso e precisa dinamizar ações para que tal projeto se efetive. Nos aspectos institucionais, representa o curso em diferentes instâncias internas e externas à instituição.

Atuar como coordenador de curso corresponde a uma contínua tensão entre situações administrativas e pedagógicas, pois, as práticas administrativas e pedagógicas estão profundamente imbricadas.

O coordenador é apenas um dos atores que compõe o coletivo do curso e não

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pode trabalhar isoladamente. Nessa direção, ele precisa ser o articulador de diferentes atores, observar e congregar as necessidades de docentes e discentes. Exerce um papel de articulador, de interlocutor. Porém, não exerce exclusivamente essa função, tem outras tarefas de sua função docente: aulas, pesquisa, extensão e demais representações.

Muitas vezes as tarefas de ordem burocrática, organizacional e disciplinar tomam a maior parte de seu tempo. Segundo Anastasiou (apud ALTHAUS, 2016, p. 129) “Cabe à coordenação de curso a liderança de sua organização”. Tal liderança refere-se ao colegiado do curso, ao corpo docente e também ao currículo. Ou seja, a toda a dinâmica do curso de graduação.

Em tempos normais exercer a coordenação de curso é sempre um desfio diante dessa tarefa, e com o advento da pandemia da Covid-19?

A gestão central teve a preocupação de buscar recursos para acesso a equipamentos e internet, realizando também levantamento de dados sobre as condições socioeconômicas e de saúde dos acadêmicos e professores. Porém, foram os coordenadores que estiveram mais próximos tanto de docentes quanto de discentes. Envolvidos com um excesso de demandas e de decisões (a curto prazo), procurando fazer a mediação das insatisfações de docentes e de discentes, vendo-se na impossibilidade de atender a todas as demandas, além de lidar com todo um conjunto de indefinições administrativas, dos órgãos mantenedores, de legisladores entre outros.

Na seção seguinte apresentamos alguns dados sobre a vivência da coordenação de curso nesse período de pandemia.

4 DESAFIOS DOS COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

O estudo foi realizado a partir do questionamento: Que dificuldades, impasses, tensões e desafios os coordenadores de curso de graduação enfrentaram nesses tempos de pandemia? Trata-se de um estudo de caráter exploratório, visando compreender a perspectiva das coordenações de curso no período da pandemia, a partir de seus depoimentos. Assume, portanto, um caráter qualitativo na medida em que busca compreender o significado desse período para a atuação dos coordenadores de cursos de graduação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para obter os depoimentos o questionamento foi encaminhado via e-mail institucional dos coordenadores de curso de uma universidade estadual paranaense. A instituição conta com trinta e cinco coordenadores de cursos presenciais, dos quais dezesseis responderam ao e-mail significando quase cinquenta por cento do total de coordenadores de curso da instituição.

As repostas foram organizadas em grupos para análise considerando a semelhança ou relação entre os depoimentos.

Um dos aspectos destacados pelos coordenadores como dificuldade foi a incerteza, insegurança e impotência diante do período de pandemia, conforme observado nos depoimentos.

> Desde o dia 16 de março, a principal sensação foi a da impotência diante das situações geradas pela pandemia. (Coord. 1).
> Inicialmente havia muita incerteza sobre a duração da quarentena, pouco se sabia sobre o COVID e as pessoas ficaram assustadas. Incerteza se os alunos participariam das atividades que seriam propostas. Falta de diretrizes bem definidas e claras pela instituição que pudessem subsidiar as decisões colegiadas (Coord. 6)
> Minha principal dificuldade como coordenadora de curso durante esse período de pandemia foi a incerteza do futuro. Eu não conseguia respostas para as minhas dúvidas (muitas vezes essas respostas não existiam), muito menos para o questionamento dos alunos. (Coord. 12)
> Grandes dificuldades estão relacionadas com as incertezas desse período. Alguns possíveis encaminhamentos que deveriam ser da Instituição foram deixados para decisões individuais dos colegiados e coordenação. (Coord. 11)

Os coordenadores eram questionados por professores e acadêmicos e na maioria dos casos não tinham respostas mais objetivas.

A relação com os acadêmicos é característica da ação do coordenador, a falta de contato com os alunos, o afastamento dos vínculos foi outra dificuldade.

> Nosso curso é um curso pequeno (numericamente), no qual as relações interpessoais sempre foram muito próximas e intensas. Apesar do número reduzido, o grupo está muito integrado, participativo e colaborativo. A ausência e o silêncio; com a frieza das interfaces midiáticas. (Coord. 1)
> Foram várias dificuldades, mas o que foi mais problemático foi ter o retorno dos alunos às perguntas que fiz. Uma parte nunca deu retorno. E os que respondiam começaram a rarear. (Coord. 2)
> Após a suspensão das aulas, a maior dificuldade foi pensar e executar estratégias de modo a tentar manter o vínculo com os acadêmicos e até mesmo com os docentes. (Coord. 7)
> As principais dificuldades estão relacionadas ao envolvimento dos alunos no processo das aulas remotas. (Coord. 15)
> Manter a motivação e o engajamento em um momento que o horizonte de expectativas dos jovens em formação sofre mais um golpe. (Coord. 10)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Incentivar os acadêmicos para se manterem participativos nas aulas, sendo elas atrativas ou não, além de fazer com que essa nova modalidade não comprometesse a realização das atividades já planejadas pelos docentes. (Coord. 8)

Talvez o maior dos desafios tenha sido a adaptação ao uso de tecnologias para o ensino remoto. Estudantes e professores acostumados ao ensino presencial e em sua maioria sem vivência da utilização de ferramentas tecnológicas para fins pedagógicos.

O ensino é uma prática social concreta e complexa que envolve a organização do tempo e do espaço, relações humanas e cognitivas de diálogo, criação de vínculos e relações com o contexto social, econômico, histórico e político. Planejar o ensino presencial já era de domínio dos professores. Mas, como desenvolver uma “ação intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem (de um qualquer conteúdo curricular) em alguém” (ROLDÃO, 2009, p. 55-56) em contexto tão desconhecido como no ensino remoto? Tal preocupação tornou-se central para muitos coordenadores de curso.

> Tivemos que aprender a trabalhar com tecnologias que não estávamos habituados, pensar formas de estimular os alunos a não desistirem do curso, intermediar as necessidades de recursos dos alunos e em especial, redescobrir a essência do ser professor, num cenário totalmente novo. (Coord. 1)
> O período de adaptação também foi bem turbulento, pois era um formato novo para a maioria dos docentes e estudantes, como deixei meu celular de contato, chovia mensagens dia e noite com os mais variados tipos de problemas, desde problemas de acesso até de professores sobre o que fazer com um aluno que não estava assistindo as aulas ‘online’. (Coord. 7)
> Com a mudança do ambiente presencial para o virtual outro desafio é a supervisão e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. (Coord. 3).
> [...] inicialmente foi a adaptação dos professores à tecnologia, alguns com muita dificuldade ao uso das plataformas (Coord. 4).
> Depender da colaboração de professores que estavam contra a implantação do ensino remoto emergencial. [...] Desconhecimento ou pouca vivência com ensino remoto e com as ferramentas digitais. (Coord. 6)
> O primeiro desafio foi organizar repentinamente o novo planejamento de aulas síncronas presenciais, de modo a atender todos os acadêmicos e docentes, mostrando que este novo planejamento requereria grande dosagem de adaptações, flexibilizações e de criatividade. (Coord. 8)
> O desafio de ter que (individualmente) trabalhar com novas tecnologias e ferramentas e ao mesmo tempo ter que aprender e orientar o corpo docente e superar as resistências individuais e coletivas. (Coord. 9)
> A preocupação com o aprendizado, com a motivação dos professores para aprender novas ferramentas didáticas, tudo isso em um futuro incerto, foi desafiador. (Coord. 11)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Outro desafio para os coordenadores foi a quantidade e diversidade de regulamentações, e a comunicação com estudantes e professores.

> O maior desafio foi manter alunos e professores informados sobre as decisões da universidade e do governo de estado. O foco na comunicação e na manutenção de vínculos foi fundamental. (Coord. 3)
> O número elevado de Ordens de Serviço, Resoluções, da instituição, do Estado e até da União. Na escala mais local, a diversidade de documentos, alguns contradizendo-se entre si. Não havia tempo hábil para entender uma e chegava outra. Excesso de reunião (associado a vários grupos de WhatsApp). (Coord. 5)

Além dos desafios e dificuldades apresentados os coordenadores expressam a pressão psicológica e a maior carga de trabalho decorrente.

> Tive muita dificuldade e muita pressão psicológica, pensando até em desistir. (Coord. 7)
> Acabamos por trabalhar muito mais e sozinhos. (Coord. 9)
> A minha experiência como coordenador foi extremamente frustrante. (Coord. 12)
> Uma sobrecarga no tempo dedicado ao trabalho e que se passa na frente do computador para dar conta da grande demanda em tempo hábil. (Coord. 13)

Os depoimentos evidenciam a centralidade da preocupação dos professores com o processo ensino-aprendizagem no período de pandemia, a preocupação com manter o vínculo, o contato e em manter professores e acadêmicos informados e motivados. Um dos coordenadores apresenta sua compreensão do que é necessário para o desenvolvimento do trabalho:

> Garantir um processo de ensino-aprendizagem saudável em ambos os lados e, bem-sucedido para os alunos, é necessário que o coordenador pedagógico conte com o apoio dos membros do Colegiado, dos docentes, discentes e demais órgãos da Universidade. (Coord. 8)

Pode-se afirmar que os coordenadores de cursos de graduação enfrentaram grande número de dificuldades nesse período de pandemia e os desafios foram muito acentuados em função das incertezas vividas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto evidencia-se a demanda de trabalho que foi necessária por parte da coordenação de curso para identificar as necessidades de acadêmicos e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

docentes, e a partir delas identificar as soluções que estavam a seu alcance e encaminhar outras necessidades aos órgãos superiores. Além disso, os coordenadores destacam a necessidade de se estabelecer um planejamento diferenciado, considerando o contexto do ensino remoto e em pouco tempo.

Dentre as dificuldades elencadas pelos coordenadores destacam-se as situações de incertezas diante da pandemia, o grande número de documentos e regulamentações a serem postas em prática, a falta de participação e interação com os discentes.

Dentre os desafios principais estão a necessidade de aprendizagem do uso de tecnologias digitais por parte dos professores e acadêmicos e o distanciamento pela não participação nas atividades síncronas. Para os docentes não foi simples a adaptação ao uso de determinadas tecnologias. Além disso, houve toda uma preocupação de que a aprendizagem efetivamente ocorresse.

Aliado a todos estes fatores está a situação intermediária em que se encontra a coordenação de curso. Não tem autonomia para decisões, pois muitas são de âmbito institucional e ao mesmo tempo recebe as demandas e cobranças de professores e acadêmicos exigindo esforços na direção da comunicação, do diálogo e da busca de articulação para efetivar as melhores soluções.

Um aspecto importante é a necessidade de formação pedagógica para as coordenações de curso, considerando que o processo de ensino e de aprendizagem também tem centralidade nas suas atividades.

Em síntese, todas as dificuldades, impasses e tensões vivenciados no período da pandemia se constituíram em grandes desafios para a atuação da coordenação de cursos de graduação.

REFERÊNCIAS

ALTHAUS, Maíza T. M. **Docência universitária:** saberes e cenários formativos. Ponta Grossa : Todapalavra, 2016.

ARAGÃO, José Euzébio de O. S. et al. Desafios do coordenador na gestão de cursos de graduação: um estudo comparativo em universidade pública e privada. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 8, n. 17, p. 1-16, 2019.

ROLDÃO, M. do C. **Estratégias de ensino:** o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia/PT: Fundação Manuel Leão, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre : Artmed, 2004.

21.5.46 HOMESCHOLLING: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O PROJETO DE LEI 170/2019/RS

Larissa Morés Riggoni[2950]

Altair Alberto Fávero[2951]

Camila Chiodi Agostini[2952]

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo apresentar uma análise inicial do projeto de lei 170/2019, oriundo da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, o qual é tomado como um exemplo emblemático do retorno da discussão do tema nas políticas educacionais do país. Nosso enfoque será buscar a questão da sociabilidade nessa normativa, sabedores que esse é um dos aspectos mais elementares da escola e que pode restar comprometido como o homeschooling. Assim, a pergunta que norteia a questão se apresenta como: quais são os pontos do Projeto de Lei 170/2019/RS que apontam para a possibilidade de prejuízos ou fragilidades no processo educacional voltada a sociabilização do indivíduo? Trata-se, portanto, de uma abordagem qualitativa, exploratória a partir de procedimento bibliográfico, com análise hermenêutica-analítica dos textos legislativos e nos estudos das produções de Costa (2016), Barbosa, (2013), Picoli (2020), Casanova e Ferreira (2020), Vasconcelos e Boto (2020) dentre outros. Entendemos que a pesquisa em uma perspectiva hermenêutica aqui trabalhada, busca interpretar e compreender o sentido (VIEIRA, 2019) e a importância da escola, como local de socialização, para os novos que chegam ao mundo (ARENDT, 2003) e que sua ausência provoca certas lacunas na formação das novas gerações e ameaça a sociedade democrática.

Palavras-chave: Homescholling. Projeto de Lei 170/2019. Escola. Socialização.

1 INTRODUÇÃO

O termo Homescholling pode ser traduzido de forma literal para a língua portuguesa como educação no lar, ensino doméstico ou educação domiciliar e suas origens são norte-americanas, especificadamente nos EUA. No Brasil, a modalidade não é permitida muito menos coibida, nos termos da Constituição Federal de 1988. Todavia, a Carta Magna, assim a legislação correlata, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), traz a educação como dever da família e do Estado, baseada na liberdade e na solidariedade humana, buscando o pleno desenvolvimento e qualificação profissional e cidadão e, ainda, a LDB (BRASIL, 1996,

2950 Pós-graduada em Gestão Escola pela UNIASSELVI/SC, Pedagoga pela UPF/RS.E-mail: moreslarissa@gmail.com
2951 Pós-Doutor pela Universidad Autónoma del Estado de México, Doutor em Educação pela UFRGS, Professor Efetivo UPF/RS. E-mail: altairfavero@gmail.com
2952 Doutoranda em Educação no PPGEdu/UPF/RS, Mestre em Ciências Humanas pela UFFS/ERECHIM/RS. E-mail: camila.chiodi.agostini@gmail.com

art. 6º), coloca que o maior "dever da família" é o de matricular "as crianças na educação básica a partir dos 4 anos". Nesse sentido, o caminho legal parece indicar que a responsabilidade da Educação é estatal, e o dever da família de garantir o ingresso das crianças na escola, através da matrícula.

Nessa ceara, o maior órgão de julgamento do país, o STF (Supremo Tribunal Federal), em setembro de 2018, no julgamento do Recurso Extraordinário nº 888.815, entendeu não haver uma lei que regulamentasse o ensino domiciliar no país e, portanto, a sua utilização estaria descartada. Todavia, diversos movimentos interviram no fomento da discussão do tema, com a tentativa da inserção da regulamentação da prática pelo país. Recentemente, em sessão de 08 de junho de 2020, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul aprovou, por 28 votos favoráveis e 21 votos contrários, o Projeto de Lei Estadual 170/2019, de autoria do deputado Fábio Ostermann, o qual autoriza a instituição do homeschooling no Estado.

Embora essa normativa esteja ainda sobre o crivo de sanção e veto governamental, é fato que sua validade pode ser cessada judicialmente, tanto pela falta de uma legislação nacional sobre o assunto em vigor quanto pela existência de julgamento superior sobre a questão. Todavia, ela surge para reacender o debate, num momento em que a sociedade, escola e seus pilares encontram-se em cheque, por um movimento neoliberalista ultraconservadorista em que o discurso dos fins da educação ganham novas proporções e efeitos, a fim de condicionar a escola ainda mais aos objetivos mercadológicos do capitalismo.

Por isso, o objetivo do presente trabalho é apresentar uma análise inicial do projeto de lei 170/2019, oriundo da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, o qual é tomado como um exemplo emblemático do retorno da discussão do tema nas políticas educacionais do país. Nosso enfoque será buscar a questão da sociabilidade nessa normativa, sabedores que esse é um dos aspectos mais elementares da escola e que pode restar comprometido como o homeschooling. Assim, a pergunta que norteia a questão se apresenta como: quais são os pontos do Projeto de Lei 170/2019/RS que apontam para a possibilidade de prejuízos ou fragilidades no processo educacional voltada a sociabilização do indivíduo? Trata-se, portanto, de uma abordagem qualitativa, exploratória a partir de procedimento bibliográfico, com análise hermenêutica-analítica dos textos legislativos como também de autores como: Costa (2016), Barbosa, (2013), Picoli (2020), Casanova e Ferreira (2020),

Vasconcelos e Boto (2020) e demais utilizados para a construção do tema em pesquisa. Entendemos que a pesquisa em uma perspectiva hermenêutica aqui trabalhada, busca interpretar e compreender o sentido (VIEIRA, 2019) e a importância da escola, como local de socialização, para as pessoas, e que pode restar fragilizado e prejudicado frente essa normativa. Esse método, vinculado ao analítico, permite indagar sobre os discursos, manifestações e ponderações existentes sobre determinando assunto (PASCHOAL, 2001), torna-se apto para iniciar a discussão do tema do homeschooling que hora se propõe, mas que pode ser capaz de conjugar noções para pesquisas futuras.

E para dar conta de nossos objetivos, o presente trabalho, após a introdução, apresentará algumas considerações sobre o homeschooling, com base em um referencial bibliográfico selecionado, a fim de conceituar o tema e entender, ainda que de forma inicial, a sua problemática, as quais dão origem ao projeto de lei 170/2019/RS e identificar alguns os pontos nefrálgicos dessa normativa. A última seção trata de iniciar a discussão dos possíveis efeitos ou impactos da educação no lar para o processo de socialização dos alunos, seguindo-se das considerações finais.

2 O Homeschooling e o Projeto de Lei 170/2019/RS: o que ele contempla?

A prática conhecida como o homeschooling, consiste num formato educacional em que o estudante não frequenta a escola tradicional e estuda em casa sob a tutela dos pais ou responsáveis, com avaliações periódicas a serem realizadas pelo sistema escolar oficial. Essa forma de ensino é oriunda de movimento de reforma educacional ocorrido na década de 1970, organizado pelo professor, autor e educador Norte Americano da Universidade de Harvard, John Holt (1923-1985), juntamente com o filósofo austríaco Ivan Illich (1926-2002), que realizaram críticas às escolas e em contrapartida, defendiam a educação a ser realizada em casa. John Holt foi quem utilizou pela primeira vez, o termo unschooling, que em português significa “desescolarizar” (ANED, 2021). Assim, “é importante esclarecer que os Estados Unidos da América são considerados o berço do fenômeno sócio-cultural do homeschooling” (COSTA, 2016, p.31), embora a modalidade seja permitida por mais de 60 países ao redor do mundo.

O ensino domiciliar pressupõe, por definição, que o estudo das crianças e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

adolescente será exercido no lar, ficando a cargo dos pais ou dos responsáveis, deixando de frequentar a escola regular e o ensino formal a cargo do poder estatal. O ensino vai ser planejado, direcionado e ministrado pelos genitores, podendo esse ser delegado a outras pessoas ou profissionais, escolha a cargo da família. (BARSOSA, 2013). Os defensores da modalidade alegam que a medita atuaria como proteção a crianças e adolescentes “de situações de violência, seja no deslocamento à escola, seja na própria escola (por meio do bullying, da delinquência juvenil e da doutrinação)” (PICOLI, 2020, p. 2) e ainda contribuiria para implemento do desempenho acadêmico, já que não haveria necessidade de gestão de alunos, realização de atividades que supostamente desviariam a atenção e foco do conteúdo programático dos componentes curriculares. A articulação política desses defensores tem atuado na implementação de normativas em busca da autorização da modalidade, além de difundir em meio digital materiais didáticos, cronogramas, planejamentos, entre outros, para a aquisição daqueles interessados em submeter seus filhos a modalidade. (PICOLI, 2020).

Nesse sentido, em torno da disputa política que se estabelece, em de decisão recente da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul houve aprovação, por 28 votos favoráveis e 21 votos contrários, do Projeto de Lei Estadual 170/2019, de autoria do deputado Fábio Ostermann, o qual autoriza a instituição do homeschooling no Estado.

Em termos legais, a proposta se caracteriza como um projeto de lei que visa regulamentar a possibilidade do exercício da educação no lar, sob responsabilidade dos pais ou responsáveis dos estudantes, sem necessidade de frequência em espaço público de uma instituição regular de ensino. A proposta conta com 10 artigos, os quais de forma bem genérica, definem a proposta da educação domiciliar (art. 2º), a liberdade dos pais em aderir esse sistema (art. 3º), a igualdade de condições e direitos entre a modalidade regular e a educação em casa (art. 4º), uma breve explanação do possível procedimento para escolha (art. 3º, parágrafo único, art. 5º), uma espécie de metodologia e registro (art. 6º), da fiscalização e sua competência (art. 8º) e, por fim, a avaliação desse sistema por meio de avaliação e provas não bem especificadas (art. 7º).

Do texto e sua justificativa, disponíveis no site da Assembleia Legislativa, podemos inferir que um dos primados da lei do homescholling seria a "liberdade" ou

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ainda,a "plena a liberdade de opção dos pais ou responsáveis entre a educação escolar e a educação domiciliar." No entanto, é preciso considerar que essa premissa da liberdade é um dos escopos neoliberais que hoje permeiam de forma muito profunda a educação, ao passo que conceitos como a liberdade individual, autonomia, livre-comércio e concorrência são extenuados como a única forma de vida possível. Para Orso (2007), o neoliberalismo se caracteriza como um liberalismo aprofundado, onde os princípios do liberalismo aprecem de forma mais profunda, dando enfoque a liberdade e individualismo, além da clara implicação dos acirramentos entre as classes sociais. Nesse "liberalismo reinventado, os fundamentos da desigualdade social são os mesmos, porém charmosamente chamados de exclusão, enfim, a própria categoria ressignificação é um dos alicerces do sistema no qual estamos inseridos (ORSO et. al, 2013, p.109).

Consideramos que o primado de liberdade que se observa nesse projeto, encerra a prática neoliberal que incide em um aprofundamento das desigualdades sociais e da exclusão, tendo em vista que é latente que nem todas as famílias estão preparadas para assumir o encargo de ministrar aulas para seus filhos e, portanto, só aquelas como maiores condições financeiras poderão aderir essa modalidade. Esse aspecto de igualdade em detrimento a liberdade, pode ser um dos pilares para o questionamento da prática. Se a educação é um direito fundamental, do cidadão, que garante a vida em coletividade, é fato que o mesmo não pode ser limitado, em função do exercício de uma liberdade. (FUHR, ALEJARRA, 2020).

Ademais, embora o projeto de lei em questão tenha reiterada a disposição constitucional do artigo 205 (BRASIL, 1988), consubstanciada na concepção de que a educação é "direito de todos e dever do Estado e da família" como a colaboração da sociedade em nome de uma formação integral, fica claro que tenta flexibilizar a potência do direito fundamental prescrito, ao passo que condiciona o mesmo a uma liberdade individual não prescrita em lei. É preciso lembrar que o exercício prático dos objetivos educacionais elencados nesse dispositivo "só poderão ser realizados em um sistema educacional democrático" com a garantia do Estado na igualdade "acesso e a permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e o pluralismo de ideias." (FUHR, ALEJARRA, 2020, p. 15), princípios que não se vislumbra no neoliberalismo, que naturaliza a exclusão, como merecimento do próprio indivíduo. Outrossim, homeschooling, por não ser uma oferta igualitária, apresenta não só a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dificuldade das famílias em ofertá-lo, como também fere o direito a aprendizagem, com acesso e permanência na escola, em igualdade de condições aos estudantes. Nesse sentido, "afigura-se irrefutável o fato de que não se assegura a igualdade no acesso à educação básica, se a qualidade em sua prestação for completamente desnivelada" (FUHR, ALEJARRA, 2020, p. 16).

Portanto, a legislação que hora se apresenta, além dos agravos de legalidade, parece se traduzir como uma possibilidade de rompimento do direito fundamental a educação e não o suposto exercício pleno do mesmo, através de uma liberdade. Além do mais, ela pode implicar em outro aspecto relevante da modalidade de ensino, consubstanciada nos efeitos sobre a sociabilidade do indivíduo, papel importante a ser desempenhado pela escola, o abordaremos a seguir.

3 Possíveis impactos da educação no lar para o processo de sociabilização dos alunos

O Projeto de Lei Estadual 170/2019, na forma em que é apresentado, ao apontar a educação domiciliar, acaba por suprimir do processo de educação um ponto imprescindível, que é a socialização. Importante destacar que o ser humano não se torna um indivíduo social de forma espontânea e automática, embora ele possua o ““equipamento” cognitivo necessário para tornar-se um ser social, é preciso ativar estas capacidades, desenvolvê-las e estruturá-las para transformá-las em competências sociais efetivas” (BELLONI, 2007, p. 58). Portanto, sendo a escola uma instância de socialização, nenhuma outra instituição consegue como ela fazer com que crianças de diferentes crenças, ideologias, etnias e classes sociais convivam e estabeleçam trocas intelectuais em um mesmo ambiente. Além disso, conviver com o diferente, com o contraditório, é extremamente importante para o desenvolvimento humano.

O exercício da cidadania é altamente comprometido quando se decide que não é necessário a escola para o processo de educação, quando simplesmente as famílias acreditam que são plenamente capazes de educar seus filhos. Quando em muitas dessas famílias os educadores serão os próprios pais, corre-se um sério risco de confundir papéis, já que pais e professores não ocupam as mesmas atribuições e é necessário que haja essa diferença. Uma coisa é ser professor na escola outra coisa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

é ser pai e mãe em casa. Entrelaçados esses papéis, acaba-se por confundir o elemento pedagógico fundamental, já que essa mesma confusão é observada no binômio família e escola (instituições públicas). As fragilidades que muitos apontam da escola, não são argumentos suficientes para destruirmos as escolas, ou renegar o seu papel. Foi uma longa jornada para alcançar um modelo de escolarização que hoje perpassa todos os países, que de fato defendem o bem da educação e, portanto, as famílias deveriam lutar por uma escola pública de qualidade e não simplesmente desresponsabilizar o Estado na educação dos seus filhos. É preciso lembrar que "os filhos não são dos pais", mas são indivíduos "com direitos e deveres, cujas personalidades se devem forjar desde a adolescência em meio a iguais, no convívio social formador da cidadania". Nesse sentido, cabe aos pais e responsáveis "as obrigações de manter e educar os filhos, consoante a Constituição e as leis do País" (BRASIL, 2005, p. 8) e, a luz da legislação, mantê-los na escola.

Os prejuízos aos alunos privados do espaço escolar são: pedagógicos, já que pais sem preparação assumem a educação dos filhos; sociocultural quando não os são apresentados elementos diferentes da sua cultura e vivência e; protetivo, em relação a inúmeras situações de violência, abusos e abandono que as crianças possam vir a passar no ambiente familiar em sigilo. A escola também é vista como espaço de formação do caráter e da cidadania da criança. Para Cury (2006, p. 667) a escola oportuniza "[...] espaços de socialização que conduzam a uma igualdade de oportunidades na oferta de conhecimentos básicos e na aquisição de valores básicos de referência".

Ë preciso conceber ainda que a escola representa várias funções agregadas na vida das crianças, não se limitando na transmissão de conhecimentos, pura e simplesmente. Esse aspecto também relevante, no entanto, não o único. Nesse sentido, sustentam Vascocelos e Boto (2020, p.14-15) que a escola tem três objetivos: "se colocar como instância intermediária entre a família e a vida social. É como se a escola preparasse a criança para o seu ingresso no mundo público", e outros dois correlatos ao primeiro, como a "instituição voltada a ensinar a criança a lidar com os códigos da cultura escrita" e "um aprendizado de valores e de códigos de comportamento considerados adequados e condizentes com o que a sociedade entende ser importante". Ou seja, preparar para uma atuação social ética e civilizada.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na educação no lar as crianças não experimentam uma preparação completa sobre o mundo que os cerca e não terão conhecimento sobre a diversidade e pluralidade que compõe o tecido social. A família, por ser um núcleo homogêneo, possivelmente não dará conta dessa tarefa plural e por isso "é fundamental frequentar a escola para aprender a reconhecer, a respeitar e, por vezes, a enfrentar aquilo que é diferente " (VASCOCELOS E BOTO, 2020, p.15). Outrossim, em análise ao Projeto de Lei objeto desse estudo, a Comissão de Legislação e Normas, através do Parecer CEEd nº 003/2020, no Processo nº 20/0801-0001523-6, o Conselho Estadual de Educação –CEEd/RS, no exercício das suas atribuições, exarou fundamentada e expressa manifestação negativa ao projeto, referindo que a escola enquanto um espaço coletivo que possui uma importante função social, de "relação solidária, de cuidado, de trocas, de compartilhamento" voltado principalmente "à formação plena dos seus estudantes, pois é nela que se desenvolvem suas vivências e aprendizagens, por meio da troca de saberes e experiências, é na escola que se extrai o processo de humanização, fundamental para formação de sujeitos solidários" (RIO GRANDE DO SUL, CEEd, 2020, p.3). Por isso, essas crianças poderão ficar fragilizadas em uma formação heterogênea, integral e plural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto, o tema enseja muitas e profundas discussões e com a disputa política, ainda permanece na cena das pesquisas pelo país. Os argumentos contrários são maioria, mas os defensores e suas articulações políticas atuam com força e com escopo de interesses econômicos. Por isso, é necessário aprofundar os estudos e estimular o debate, a fim de dirimir de forma adequada sobre o tema.

Não há dúvidas que existe um conjunto de argumentos convincentes que indicam a fragilidade e os riscos da defesa da educação domiciliar começando pelo dispositivo contitucional do "direito à educação". A educação domiciliar reacende a velha chaga de compreender a educação como privilégio e não mais como direito. Privilégio de quem pode pagar, de quem tem condições financeiras e infraestruturais para contratar tutores, professores particulares ou plataformas digitais que possam mediar os saberes necessários para a escolarização. A fragilidade da escola pública tende a ser cada vez mais precarizada, tendo em vista que as classes mais abastadas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

poderão ter seus próprios meios para organizar "sua escola" sem depender da tutela do Estado. Assim, as crianças provenientes das classes menos favorecidas tendem a contentar-se com as migalhes de uma escola precarizada que não terá aportes suficiente de recursos para constituir as condições fundamentais para seu bom desempenho.

Outro elemento que não pode deixar de ser evidenciado é que a educação domiciliar acaba retirando da criança o direito de socialização, da relação de reciprocidade entre os pares, e do reconhecimento do outro como um igual, como aqui sustentamos. Uma sociedade marcada pela desigualdade tende a ser ainda mais desigual com a efetivação do homeschooling, tendo em vista a apartação social. Embora os discursos em prol da educação domiciliar estejam disfaçados de boas intenções, na prática naturalizam a exclusão, operacionaliza um procedimento excludente de interdição da criança e realiza um "aprisionamento" nos interesses somente familiares promovendo um domíno sobre o corpo, os pensamentos e a alma da criança.

REFERÊNCIAS

ANED. **Associação Nacional de Educação Domiciliar**. Site de divulgação da Associação. Disponível em: https://www.aned.org.br/index.php. Acesso em 23 mai. 2021.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o Futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

BARBOSA, L. M. R**. Ensino em casa no Brasil**: um desafio à escola? 2013. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BELLONI, Maria Luiza. **Infância, Mídias e Educação:** revisitando o conceito de socialização. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1629. Acesso em 15 out 2020.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 23 mai. 2021

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro 1998**.Constituição Federal. Inclui Emendas e Alterações Constitucionais Posteriores. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 out.1988.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 25 out 2015.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Primeira Seção. **Mandado de Segurança n. 7.407**. Relator ministro Francisco Peçanha Martins. Julgamento em 24 abr. 2002. Acórdão publicado em 21 mar. 2005. Disponível em: https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/121865/mandado-de-seguranca-ms-7407-df-2001-0022843-7. Acesso em 30 dez. 2019.

CASANOVA, Letícia Veiga; FERREIRA, Valéria Silva. Os discursos da Associação Nacional da Educação Domiciliar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014654, p. 1-21, 2020 Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em 23 jun. 2021.
COSTA, F. V. **Homeschooling no Brasil**: uma análise da constitucionalidade e da legalidade do projeto de lei 3179/12. Belo Horizonte: D'Plácido, 2016. 138 p.

CURY, C. R. J. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p.667-688, out. 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300003

FUHR, I. L.,ALEJARRA, l. E.O. A opção por um ensino domiciliar: um estudo de caso. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014770, p. 1-21, 2020. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em 23 jun. 2021

ORSO et. al. **Educação e lutas de classes**. Expressão Popular, 2013.

ORSO, Paulino. Neoliberalismo: equívocos e consequências. In: LOMBARDI; SANFELICE (Org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, Hístedbr, 2007.

PASCHOAL, A. E. Metodologia da pesquisa em educação: analítica e dialética. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, núm. 3, jan-jun, 2001, pp. 1-9. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734. Acesso em 30 abr. 2021.

PICOLI, B. A.. Homeschooling e os irrenunciáveis perigos da educação: reflexões sobre as possibilidades de educação sem escola no mundo plural a partir de Arendt, Biesta e Savater**.** **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014535, p. 1-22, 2020 Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em 23 jun. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto de Lei 170/2019**. Dispõe sobre educação domiciliar e dá outras providências. (SEI 4839-0100/20-4). Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao/tabid/325/SiglaTipo/PL/NroProposicao/170/AnoProposicao/2019/Origem/Px/Default.aspx. Acesso em 19 jun. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO E NORMAS. **Parecer CEEd nº 003/2020**. Processo nº 20/0801-0001523-6. Disponível em: https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0003-2020. Acesso em 23 jun. 2021

VASCONCELOS, M.C.C. BOTO, C. A educação domiciliar como alternativa a ser interrogada: problema e propostas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014654, p. 1-21, 2020 Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em 23 jun. 2021

VIEIRA, K. A. L. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional. **Revista Educação em Foco**, v. 22, n. 37, p. 8–26, 2019. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734. Acesso em 30 abr. 2021.

21.5.47 IMPLICAÇÕES DO ENADE NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ESTADO DO CONHECIMENTO DA ÚLTIMA DÉCADA

Fernanda Volpato Chiapinoto[2953]

Fabiane Volpato Chiapinoto[2954]

Elisiane Machado Lunardi[2955]

Carla da Luz Zinn[2956]

RESUMO

As políticas públicas de avaliação da educação superior, como o Enade, influenciam de diversas formas os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e o gestor dos cursos de graduação é entendido como articulador das relações entre esses atores. Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo elaborar o estado do conhecimento das publicações que versam sobre as implicações do Enade na gestão da educação superior a partir de teses e dissertações da última década. As orientações legais (BRASIL, 1988; 1995; 1996), entre outras, bem como elementos que compõem o papel do gestor (ARAGÃO et. al, 2019; CANAN; ELOY, 2016; NOGUEZ; TILLMANN; DUARTE, 2016), trazidos no referencial teórico, dão subsídios às discussões. Assim, foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, sendo o corpus final de análise composto por 11 estudos. O estado do conhecimento aponta para uma tendência ao caráter controlador e regulatório do Enade. Além disso, a preocupação com atividades meramente operacionais prejudica o desenvolvimento de uma gestão estratégica. Conclui-se que a combinação de avaliações internas com os resultados das avaliações em larga escala pode tornar o processo formativo e emancipatório com vistas a agregar qualidade à educação superior. A orientação do processo por parte de especialistas em educação também é apontada como relevante.

Palavras-chave: Políticas públicas de avaliação da educação superior. SINAES. Enade. Gestão da educação superior. Coordenação de curso.

1 INTRODUÇÃO

O Estado brasileiro passou por uma reestruturação na década de 1990 marcada por seu cunho neoliberal e influenciada por organismos internacionais. Com relação à política nacional de educação nota-se uma tendência de transferência de responsabilidades do Estado para as instituições de ensino, aspecto esse que altera

[2953] Especialista em Gestão pública. Administradora na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. E-mail: fe.chiapinotto@gmail.com.
[2954] Especialista em Políticas públicas e gestão educacional. Professora da Faculdade de Direito de Santa Maria – FADISMA. E-mail: fabianechiapinoto@gmail.com.
[2955] Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: elisiane.lunardi@gmail.com.
[2956] Mestra em Políticas públicas e gestão educacional. Pesquisadora do GEPe Redes em Políticas Públicas e Gestão Educacional – UFSM. E-mail: carlazinn@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

as atribuições dos atores envolvidos, incluindo o papel do gestor dos cursos de graduação (ARAGÃO et. al, 2019).

Nessa perspectiva, destacam-se duas leis, a primeira é a lei n. 9.131 (BRASIL, 1995) em que se atribui ao Ministério da Educação e do Desporto a formulação e avaliação da política nacional de educação. A segunda lei é a n. 9.394 (BRASIL, 1996) em que se deixa de exigir a existência dos departamentos, fazendo com que as instituições de ensino superior (IES) centralizem a gestão nos coordenadores de curso.

Embora a atuação do gestor se desenvolva a partir de eixos integrados, desde questões políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais (NOGUEZ; TILLMANN; DUARTE, 2016), autores como Aragão, França e Zuccolotto (2016) sinalizam que o gestor pauta sua atuação nas avaliações, tanto institucionais como externas. Nessa perspectiva, Amaral (2013) e Canan e Eloy (2016) apontam que os coordenadores elaboram propostas de gestão baseadas nos moldes do Enade.

Diante do exposto, a avaliação em larga escala parece marcar o processo de gestão dos cursos de graduação. No entanto, não se pode afirmar que elas balizam a gestão antes de explorar outras referências sobre o tema, por isso, essa pesquisa tem como objetivo elaborar o estado do conhecimento das publicações que versam sobre as implicações do Enade na gestão da educação superior a partir de teses e dissertações da última década.

A pesquisa proposta além de ser um instrumento de conhecimento para quem a realiza é também relevante para quem irá se utilizar dela para compreender seu contexto de estudo (FERNANDES; D'ÁVILA, 2016). Além disso, o conteúdo das dissertações e teses nem sempre é publicado em artigos, nem sempre chega aos interessados pela temática, por isso, a constituição desse panorama contribui com a área.

Dessa maneira, o percurso metodológico da pesquisa pautou-se na elaboração do estado do conhecimento das publicações sobre as implicações do Enade na gestão da educação superior. O estado do conhecimento constitui-se por meio da "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo" (MOROSINI, FERNANDES, 2014, p. 155).

A busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), por meio do mecanismo de busca avançada. Assim, o corpus final de pesquisa foi formado por 11 publicações, que foram lidas na íntegra a fim de identificar suas principais contribuições para construir o estado do conhecimento. A próxima seção aborda alguns aspectos subsidiários das discussões futuras.

2 ENADE COMO POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUAS INTERFACES NA GESTÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

As ações e programas governamentais desenvolvidos para assegurar os direitos previstos na Constituição Federal e demais legislações são o que se entende por políticas públicas. Em suma, essas medidas devem ter a finalidade de promover o bem-estar das pessoas. Destaca-se que além dos direitos previstos na forma de lei, outros que com o tempo se tornem necessidade da sociedade podem também ser garantidos por meio de políticas públicas (NUNES, 2019).

Nesse cenário, com relação a políticas públicas de avaliações do ensino superior, atualmente, tem-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que é composto por três instrumentos: a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e a Avaliação do Desempenho dos Estudantes através do Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) (INEP, 2020).

Wordell (2012) aponta que o Enade é o instrumento mais conhecido e essa organização, conforme Amaral (2013), reforça o caráter mercadológico que permeia o campo educacional. Assim, faz com que os gestores elaborem propostas baseadas nos moldes do Enade com vistas a lograr resultados desejáveis e não relacionados diretamente ao desenvolvimento profissional.

Assim o Enade, de acordo com Canan e Eloy (2016), constitui-se como uma política pública de avaliação em larga escala considerada na construção curricular das instituições de ensino superior. Nessa mesma perspectiva, tem impactado na gestão dos cursos, uma vez que a busca por resultados satisfatórios desencadeia ações como a promoção de ações relacionadas ao preparo dos acadêmicos para o certame.

Sobre o papel do gestor, ele planeja e desenvolve atividades em diferentes eixos integrados, desde questões políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais. É articulador de outros atores, como a sociedade, docentes e acadêmicos. No entanto, acaba desenvolvendo-se na prática, sem uma habilitação formal (NOGUEZ; TILLMANN; DUARTE, 2016).

Nessa perspectiva, na maioria das vezes, o gestor pauta sua atuação nas avaliações, tanto institucionais como externas. Dessa forma, as utiliza como parâmetro, cumpre os dispositivos legais, mas não segue o modelo de gestão adotado pela IES (ARAGÃO; FRANÇA; ZUCCOLOTTO, 2016). Isso aponta para um estilo de gestão que atende as demandas a curto prazo, mas que não se consolida em um planejamento que possa conferir mais qualidade ao ensino, pesquisa e extensão a longo prazo.

Diante do exposto, a avaliação em larga escala parece marcar o processo de gestão dos cursos de graduação, tanto de IES públicas como privadas. No entanto, não se pode afirmar que elas balizam a gestão antes de explorar outras referências sobre o tema, por isso, a próxima seção apresenta um breve estado do conhecimento que poderá trazer mais elementos para corroborar ou contrapor esse estilo de gestão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca foi realizada na BDTD/IBICT com os descritores: “avaliação da educação superior”, “ENADE” e “gestão da educação superior” para “todos os campos”, sendo que o operador booleano “NOT” foi utilizado com a finalidade de não selecionar arquivos que tivessem os descritores “estudantes” e “alunos” no campo “título”. Além disso, contemplou teses e dissertações em português no período de 2012 a 2021. O Quadro 1 exibe os achados da pesquisa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1 - Principais contribuições das pesquisas sobre as implicações do ENADE na gestão dos cursos de graduação

	Título e autoria	Contribuições
1	O Enade e a gestão de cursos superiores de tecnologia em instituições de educação superior do setor privado (ALONSO, 2012)	O estudo aponta que a realização do ENADE nas IES influencia em relação a adoção de avaliações padronizadas nos moldes do ENADE, adequação dos conteúdos e uso dos seus resultados, processos esses articulados pelos coordenadores de curso. Além disso, os professores foram orientados a desenvolver o pensamento crítico dos acadêmicos, o que pode provocar melhorias no ensino e aprendizagem, mesmo que para fins de conformidade com o exame.
2	As influências do SINAES na gestão de duas instituições de ensino superior e seu desempenho no Enade (FERNANDES, 2017)	Constatou-se que para haver o aperfeiçoamento da gestão, a avaliação institucional deve ser utilizada pelas instituições como uma ferramenta, exibindo fragilidades, demonstrando um caminho para o desenvolvimento a partir das reais necessidades, levando ao alcance da qualidade na educação superior.
3	A dimensão regulatória do Enade na avaliação da educação superior: suas implicações na gestão e no currículo do curso de administração da UEG (AMARAL, 2013)	Categorias de análise que emergiram, tanto do referencial teórico, quanto da pesquisa de campo, podem ser valiosas para pesquisas futuras, são elas: a totalidade da avaliação do ensino superior no contexto da expansão do neoliberalismo no Brasil; a práxis utilitarista do ensino superior brasileiro; o fetiche da avaliação da educação superior; competências; competitividade/rankeamento; empregabilidade e; inovação regulatória, sendo que o caráter regulatório predomina.
4	Conceito cinco no Enade em cursos de pedagogia: que referenciais estão em jogo? (WORDELL, 2012)	A investigação de diversos atores contribuiu para evidenciar que, mesmo que no discurso seja negado, o Enade tem centralidade na gestão curricular. Além disso, a centralidade é tamanha que o Exame (que faz parte do SINAES) é mais conhecido e considerado que o próprio Sistema como um todo.
5	A qualidade da educação superior nos instrumentos normativos sobre o SINAES (MARCHESI, 2016)	A pesquisa revelou que os fundamentos e princípios legais presentes nos instrumentos normativos são necessários para o desenvolvimento da educação superior, garantindo a sua qualidade a partir dos padrões mínimos até a possibilidade de aperfeiçoamento.
6	A que serve o SINAES?: uma avaliação da política nacional de avaliação da educação superior (PEREIRA, 2020)	Com base nos dados da pesquisa, considerando a dimensão histórica da política nacional de avaliação da educação superior, observa-se que o uso institucional do Enade, do IGC e do CC reforça a dimensão reguladora e controladora da política em detrimento do caráter emancipador e formador.
7	Sentidos e significados do Índice Geral de Cursos na regulação da qualidade da educação superior (HORA, 2013)	Os dados do estudo sinalizam que o resultado das avaliações não se encontra diretamente ligado à indução de qualidade nas IES, as quais estão preocupadas em atender as demandas das políticas de avaliação. Aponta-se para falhas das políticas de avaliação, pois não contemplam a complexidade e a heterogeneidade das IES.
8	Fazendo o Enade:	O estudo aponta que o ENADE possui um significado diferente na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	concepções e usos da avaliação por coordenadores de cursos de graduação na Universidade Federal do Ceará (SILVA, 2015)	UFC ao que foi proposto inicialmente, sendo conhecido como uma avaliação com o objetivo de monitoramento, controle e regulação.
9	Avaliação do Programa de Expansão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: o caso da interiorização do curso de Ciências Contábeis (OLIVEIRA, 2016)	O estudo aponta a necessidade de um processo de planejamento para toda implantação de política pública, inclusive uma avaliação substancial, para que se possa confrontar as metas previstas com os resultados obtidos, possibilitando ao gestor suspender, encerrar ou continuar a política. Diante do cenário da política de expansão da UERN, desde a implantação até o momento da operacionalização, ficou evidenciado a necessidade de uma avaliação interna, contextualizada e comparada com dados da avaliação externa.
10	A promoção do Psycap nas instituições de ensino superior comunitárias do Rio Grande do Sul e Santa Catarina (SCHNECK, 2017)	A promoção do capital psicológico, por parte dos coordenadores, pode ser notada nas ações de liderança, especialmente em relação à crise político-econômica do país e frente às avaliações da IES pelo MEC, especialmente, o Enade. Salienta-se que o coordenador possui muitas atribuições operacionais e isso prejudica a atuação estratégica na gestão.
11	Proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações dos cursos de graduação (SUDAN, 2015)	Incentivam-se processos de avaliação múltipla para a construção de um diagnóstico amplo, que favoreçam a discussão coletiva sobre o Projeto Pedagógico do Curso e estimulem a cultura da avaliação educacional de caráter formativo e emancipatório. Pontua-se também a importância de um especialista em educação que tenha conhecimento da abordagem metodológica e dos processos de avaliação.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2021).

Salienta-se que a busca com base nos descritores citados foi realizada para filtrar os trabalhos relacionados ao escopo da pesquisa. Outros textos sobre as avaliações, como por exemplo, sobre o impacto do Enade para a prática docente e no cotidiano dos acadêmicos, embora tenham referenciais úteis, não trazem contribuições acerca do Enade para o trabalho do gestor, por isso, não fazem parte do corpus de análise.

O estado do conhecimento das publicações sobre as implicações do Enade na gestão dos cursos superiores sinaliza que as avaliações podem ser utilizadas como ferramenta de gestão, concebendo-as como uma oportunidade de formação e emancipação, com vistas à qualidade (FERNANDES, 2017). No entanto, predomina até então, o caráter regulatório, como apontam Amaral (2013), Silva (2015) e Pereira (2020). Ademais, embora possa não aparecer no discurso dos gestores, o Enade influencia, em alguma medida, a gestão (ALONSO, 2012; WORDELL, 2012), sendo

apontado como relevante para a garantia de padrões mínimos de qualidade (MARCHESI, 2016).

Corroborando com Aragão, França e Zuccolotto (2016), Hora (2013) indica que as IES realizam as avaliações para cumprir com a legislação, sem relação direta com o processo de indução da qualidade. Essas atividades operacionais, apenas para fins de cumprir a lei, prejudicam a atuação estratégica do gestor (SCHNECK, 2017). As avaliações internas e contextualizadas comparadas com as avaliações externas parecem ser um caminho, conforme Oliveira (2016) e Sudan (2015). Além disso, Sudan (2015) destaca a importância de contar com especialistas em educação, conhecedores dos processos de avaliação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ora proposta teve como objetivo construir o estado do conhecimento das publicações sobre as implicações do Enade na gestão da educação superior na última década. Este objetivo foi cumprido por meio de uma busca na BDTD/IBICT. As 11 teses e dissertações que compuseram o corpus de análise indicam que as políticas públicas de avaliação em larga escala, representadas nesta pesquisa pelo Enade, possuem um caráter controlador e regulador.

Dessa forma, o Enade ainda é pouco utilizado como ferramenta de gestão, na medida em que, poderia promover um debate sobre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o Enade, aliado com avaliações internas e contextualizadas, pode ser um promotor dessa discussão, desde que se conte com especialistas em educação para orientar o processo, a fim de que seja emancipatório e formador.

Para pesquisas futuras sugere-se a construção do estado da arte do tema, pois, ao contemplar outros documentos, para além de teses e dissertações, será possível discutir mais elementos pertinentes a ele. Nesse sentido, a busca apenas em uma base de dados constitui-se também como uma limitação do estudo, que espera, mesmo assim, dar subsídios para pesquisadores do tema ao concentrar as principais contribuições das publicações analisadas.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, p. 12-31, 2013.

ALONSO, D. F. **O ENADE e a gestão de cursos superiores de tecnologia em instituições de educação superior do setor privado**. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

AMARAL, E. A. **A dimensão regulatória do Enade na avaliação da educação superior:** suas implicações na gestão e no currículo do curso de administração da UEG. 2013. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2013.

ARAGÃO, J. E. O. S.; FRANÇA, C. M.; ZUCCOLOTTO, P. A. G. L. Avaliação do ensino superior: os desafios para o Coordenador de Curso. In: ARAGÃO, J. E. O. S.; ESCRIVÃO FILHO, E. **Introdução à administração:** desenvolvimento histórico, educação e perspectivas profissionais. São Paulo: Atlas, 2016, p. 145-160.

ARAGÃO, J. E. O. S.; ZUCCOLOTTO, P. A. G. L.; BOVÉRIO, M. A.; PEREIRA, V. T. Desafios do coordenador na gestão de cursos de graduação: um estudo comparativo em universidade pública e privada. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, n. 1, v. 1, p. 1-16. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 25 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 dez. 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 nov. 1995.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Ensino Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras**. Brasília: SESu, 1994.

CANAN, S. R.; ELOY, V. T. Políticas de avaliação em larga escala: o Enade interfere na gestão dos cursos? **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 621-640, 2016.

FERNANDES, C. **As influências do SINAES na gestão de duas instituições de ensino superior e seu desempenho no ENADE**. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2017.

FERNANDES, C. C. M.; D'ÁVILA, J. L. O estado do conhecimento sobre a prática da pesquisa como instrumento pedagógico na educação básica: as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. **InterMeio**, v. 22, n. 42/44, 2016.

INEP. Avaliação e exames educacionais. **Histórico**. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-in-loco/historico. Acesso em: 03 abr. 2021.

MARCHESI, T. S. F. **A qualidade da Educação Superior nos instrumentos normativos sobre o SINAES**. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós--Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

NOGUEZ, J. H. S.; TILLMANN, A. L. C.; DUARTE, G. D. Os saberes e práticas do coordenador de curso de graduação da Universidade Federal de Pelotas**. Reunião científica regional da ANPED**, 11, 2016.

NUNES, L. C. C. **Política Educacional**. Grupo A, 2019.

OLIVEIRA, M. C. S. **Avaliação do Programa de Expansão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte:** o caso da interiorização do curso de Ciências Contábeis. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

PEREIRA, R. S. **A que serve o SINAES?:** uma avaliação da política nacional de avaliação da educação superior. 2020. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

PORTAL BRASILEIRO DE DADOS ABERTOS. **Micro dados do Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão)**. 2016. Disponível em: https://dados.gov.br/dataset/microdados-do-exame-nacional-de-cursos-enc-provao. Acesso em: 11 abr. 2021.

SCHNECK, A. L. **A promoção do Psycap nas instituições de ensino superior comunitárias do Rio Grande do Sul e Santa Catarina**. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e negócios) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2017.

SILVA, P. R. **Fazendo o ENADE: concepções e usos da avaliação por coordenadores de cursos de graduação na Universidade Federal do Ceará**. 2015. 258f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SUDAN, A. M. **Proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações dos cursos de graduação**. 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de organizações e sistemas públicos) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

WORDELL, E. H. **Conceito cinco no Enade em Cursos de Pedagogia**: que referenciais estão em jogo? 2012. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.5.48 INFLUÊNCIA DO TRABALHO FABRIL NA ESCOLA: DICOTOMIA ENTRE PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO

Clarice Schneider Linhares[2957]

Fernanda Amaro[2958]

João Pedro Crevonis Galego[2959]

Eloisa Elena Mello[2960]

RESUMO

Este estudo trata da relação entre a origem do trabalho fabril e o surgimento do trabalho docente na escola moderna. Historicamente, esses trabalhadores, na fábrica e na escola, colocavam-se em posições antagônicas: havia os que elaboravam o planejamento e aqueles que apenas executavam o que havia sido planejado. A justificativa desse estudo está na polêmica que envolve a escola moderna baseada no modelo fabril para sua organização pedagógica. Com base nesse aspecto, o estudo visa analisar a relação entre o surgimento do trabalho fabril e a escola no Brasil. Para atingir o objetivo, realiza-se uma análise sobre: a degradação do trabalho, o qual se intensificou em pleno século XX; as causas que promoveram a divisão do trabalho; as consequências que essa divisão originou (sendo uma delas o surgimento da gerência científica na fábrica e na escola). As análises ancoram-se no aporte teórico, principalmente, em Marx (2012), Braverman (1974), Kuenzer (1998), Frigotto (1984) e Alves (2006). Portanto, a metodologia centra-se no levantamento bibliográfico de autores que discutem a influência do trabalho fabril na organização do trabalho pedagógico na escola, caracterizando, assim, um estudo de revisão com caráter exploratório. Os resultados apontam para a separação entre planejamento e execução, habituação do trabalhador ao modo capitalista de produção e sua reprodução no ambiente escolar.

Palavras-chave: Trabalho. Modo de produção. Planejamento. Execução.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, questionamos por que é importante estabelecer uma relação entre o trabalhador fabril e o trabalhador da área educacional. O novo modo de produção

[2957] Doutora em Educação. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste- Unicentro, Membro do Grupo de Pesquisa “Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais” – POFORS, Pós-doutoranda da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, clarinha_linhares@yahoo.co.br.
[2958] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro. Membro do Grupo de Pesquisa “Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais” – POFORS, amaro_feer@hotmail.com@hotmail.com.
[2959] Graduando em Licenciatura em Química, Membro do Grupo de Pesquisa “Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais” – POFORS, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, joao-pedrogalego@hotmail.com.
[2960] Doutora em Educação, Membro do Grupo de Pesquisa “Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais” – POFORS, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e.lo.h@hotmail.com.

industrial, sob a égide do capitalismo contemporâneo, tem sido fruto de inúmeros debates sobre essa influência do sistema na organização do trabalho pedagógico na escola.

Historicamente, a partir do início do século XX, o mundo do trabalho esteve sob a influência do modelo taylorista/fordista, já o modelo Taylor (1974) propôs a divisão do trabalho no chão da fábrica e Ford (2013) propôs a organização do trabalho em geral, separando planejamento e execução, o que está diretamente relacionado à divisão técnica do trabalho. Com a evolução tecnológica baseada na microeletrônica, emergem novos delineamentos à gestão do trabalho, como a gerência flexível, também conhecida como Toyotismo, a qual tem sua base firmada na flexibilização dos processos de trabalho e a própria formação do trabalhador. Ao atender às demandas de um mercado de trabalho emergente e aos efeitos do processo de globalização, surge a competitividade entre os trabalhadores e o desemprego estrutural em nível mundial.

Os modelos fabris, em todos os momentos, foram tomados de empréstimo pela escola: a divisão do trabalho e as ações que passaram a ser cada vez mais pormenorizadas e parceladas, principalmente, a partir da Lei Federal n.º 5.692/1971 (BRASIL, 1971). Isso passou a ser a base na formação do trabalhador devido à importância atribuída à divisão do trabalho, segregando o planejamento da execução, processo que se deu no momento em que a Revolução Industrial muda o modo de produção, ou seja, passou a ser manufaturada (ALVES, 2006).

Surge, então, a importância de um profissional que passou a ser responsável pela formação escolar, o professor, aquele que se ocupava de uma parte mínima do processo de ensino, uma vez que o conhecimento era parcelado em disciplinas, aprofundado em conteúdo, mas restrito a uma área de ensino (ALVES, 2006).

Com base em autores como Marx (2012), Braverman (1974), Kuenzer (1998), Frigotto (1984) e Alves (2006), o presente trabalho tem como propósito a análise de situações concretas vivenciadas nas relações de trabalho em diversos setores da produção, principalmente, com foco na escola. Segundo Braverman, por exemplo, “[...] a degradação do trabalhador em pleno Século XX e as consequências provocadas pelas transformações tecnológicas influenciaram a natureza e a diversificação da classe trabalhadora” (BRAVERMAN, 1974, p. 9). O autor buscou, a partir da teoria de Marx (2012), os novos métodos e ocupações inventados pelo capital em sua

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

incansável expansão.

A partir de categorias como “mais-valia”, “trabalho produtivo” e “trabalho improdutivo”, “divisão do trabalho” e a “relação homem-máquina”, de acordo com a dialética marxista, Braverman (1974), como operário e militante socialista, sentiu-se perplexo pela falta de resistência e da imobilidade dos trabalhadores. Isso o levou à busca da identificação da relação entre trabalho e capital e da provável tendência na instalação de um mercado emergente, com base no mercado monopolista.

Segundo Braverman, “[...] dá-se ênfase ao trabalho moderno, como consequência da revolução científico-tecnológica” (BRAVERMAN, 1974, p. 15-16) e da “automação”, os quais exigem níveis cada vez mais elevados de instrução, adestramento, emprego maior da inteligência e do esforço mental em geral. Resta, contudo, “[...] o exercício de tarefas exercidas de forma alienada pelo excesso de protocolos com características burocratizantes para setores mais amplos da população trabalhadora” (BRAVERMAN, 1974, p. 15-16).

A categoria “trabalho”, para Braverman (1974), passa a ser o elemento central focado na compreensão de “O que é atividade trabalho?”. Questões como a degradação da classe dos trabalhadores no século XX e a pouca resistência à adoção de métodos para “controle” da classe trabalhadora em seu ambiente de trabalho passam a ter destaque, bem como a necessidade de compreender o que é trabalho flexibilizado, heterogêneo e as formas complexas de gestão, sutis e ativas, isso porque as condições de trabalho se tornaram desqualificadas e em estado de precariedade e, finalmente, porque surge a gerência científica.

Ao distinguir o trabalho humano das atividades dos animais, percebe-se que o trabalho final, no caso do humano, resulta em algo que já existia antes, idealmente, na imaginação do trabalhador, consciente e proposital, orientado pela inteligência. Ao agir assim sobre o mundo externo e transformá-lo, ele ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2012). Isso é produto especial da espécie humana, ao passo que o trabalho dos outros animais é instintivo (KUENZER, 1998; ALVES, 2006).

Disso depreendemos que a produção capitalista está baseada no intercâmbio de relações, mercadorias e dinheiro, bem como da compra e venda de força de trabalho, sendo com clareza a distinção entre o trabalhador e os meios de produção. Com isso, o trabalhador que pretende ter acesso a eles (meios de produção) só conseguirá por meio da venda de sua força de trabalho a outros. Além disso, estão

livres de constrições legais, tais como servidão ou escravidão, que os impeçam de dispor de sua força de trabalho, ou seja, o dono dos meios de produção pode ou não abrir frente dos postos de trabalho conforme a demanda do capital, ficando o trabalhador à mercê do capitalista, não mais aprisionado por correntes e grilhões, mas agora sufocado e amordaçado pelo sistema. Além disso, o que o trabalhador vende e que o capitalista compra não é uma quantidade contratada de trabalho, mas a força para trabalhar por um período de tempo, conforme afirmam Kuenzer (1998), Frigotto (1984) e Alves (2006).

Ao apresentar a categoria “trabalho” e fundamentar a partir de Marx (2012) e Braverman (1974), o qual analisam as razões que motivaram a precarização de toda classe trabalhadora em pleno século XX, passa-se à apresentação das seguintes seções: a degradação do trabalho que se intensificou em pleno século XX; as causas que promoveram a divisão do trabalho e as consequências dessa divisão que originou o surgimento da gerência científica na fábrica e na escola.

É importante analisar por que o controle sobre o processo de trabalho, antes exercido pelo trabalhador, terá que fazer a venda para o capitalista. Essa transição apresenta-se como a própria alienação progressiva dos processos de produção do trabalhador, uma vez que para o capitalista apresenta-se apenas como o problema de gerência (KUENZER, 1998; FRIGOTTO, 1984; ALVES, 2006), o que torna nítido que esse desenrolar histórico tem reflexões e respingos na educação.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 DEGRADAÇÃO DO TRABALHO QUE SE INTENSIFICOU EM PLENO SÉCULO XX

A primeira questão que perpassa esse tópico é: Por que houve pouca resistência à adoção de métodos para controle da classe trabalhadora em seu ambiente de trabalho? É importante analisar a degradação do trabalho que sofreu a classe trabalhadora no início do século XX para compreender a atualidade.

Podemos perceber que há tendência no aumento do exército de reserva da classe trabalhadora, o que, segundo Braverman (1974), leva grande parte da classe trabalhadora a viver em condições marginais e subumanas. Isso atende aos próprios interesses do capital, já que quanto maior o exército de reserva, maior o acúmulo de

capital, o que possibilita que mulheres e crianças façam parte da força de trabalho pelo fato de que haveria menor pagamento com redução de salários. Nessa perspectiva, sustenta o maior pilar do capitalismo, a desigualdade, pois é diretamente proporcional o acúmulo de capital por uns em razão do soterramento de outros.

Num momento anterior, quando o modo de produção ainda era artesanal e agrícola, o trabalhador era dono do seu trabalho, diferente de quando surgiu a Revolução Industrial. Aos poucos, surge a gerência primitiva, de forma rígida e despótica, com a finalidade de habituar os empregados às suas tarefas e mantê-los trabalhando durante dias e anos. Foi pela coerção que o moderno proletariado industrial foi levado a exercer o seu papel, não tanto pela recompensa monetária, mas pelo medo do castigo físico e moral, como postulam Kuenzer (1998) e Frigotto (1984).

Novas relações sociais se estabeleceram com o surgimento da gerência, incumbida de planejamento de todas as etapas e de controle do que havia sido planejado, enquanto o trabalhador apenas realizava o que havia sido planejado. É a desqualificação do trabalhador e do trabalho que ele executa (KUENZER, 1998; FRIGOTTO, 1984; ALVES, 2006).

Esse fenômeno proporcionou a degradação da classe trabalhadora, que passa a ser apenas a executora, não se sentindo mais como partícipe daquilo que produziu. Cria-se, então, um antagonismo entre aqueles que executam o processo e os que se beneficiam dele, os que administram e os que executam, os que trazem à fábrica a sua força de trabalho e os que extraem dessa força a vantagem máxima para o capital (KUENZER, 1998; FRIGOTTO, 1984).

2.2. CAUSAS QUE PROMOVERAM A DIVISÃO DO TRABALHO

A divisão manufatureira do trabalho permaneceu na organização industrial como o modo capitalista de produção, o que Marx (2012) denomina de Divisão Social do Trabalho. Ela deriva do caráter específico do trabalho humano, em que um animal faz coisas de acordo com o padrão e a necessidade da espécie a que pertence, mas o homem é capaz, ao mesmo tempo, de exercer várias atividades para atender às suas necessidades.

Dessa forma, é característica de todas as sociedades a própria divisão do trabalho. Contudo, na sociedade capitalista, a divisão social do trabalho divide a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sociedade em ocupações e determina cada ramo de produção, mas o torna inapto para exercer atividades com as quais não esteja familiarizado (KUENZER, 1998; FRIGOTTO, 1984).

A divisão social do trabalho está presente na sociedade, assim como a divisão parcelada do trabalho passou a subdividir o homem e a espécie. Com isso, toda força de trabalho e todo o resultado se transformaram em mercadoria (BRAVERMAN, 1974).

Essa afirmação poderia até ser chamada de Lei Geral da Divisão do Trabalho Capitalista, não sendo a única força atuante sobre a organização do trabalho, mas certamente a mais poderosa e geral. Seus resultados, mais ou menos adiantados em cada indústria e ocupação, dão irrecusáveis testemunhos de sua validade. Ela modela o trabalho tanto quanto as populações, porque em longo prazo cria aquela massa de trabalho simples, que é o aspecto principal das populações em países capitalistas desenvolvidos (KUENZER, 1998; FRIGOTTO, 1984).

2.3. CONSEQUÊNCIAS DESSA DIVISÃO: SURGIMENTO DA GERÊNCIA CIENTÍFICA NA FÁBRICA E NA ESCOLA

A gerência científica, como é denominada, permite que se apliquem os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas. Porém, as características de uma verdadeira ciência refletem, nada mais, que a perspectiva do capitalismo com respeito às condições da produção. Ela parte não do ponto de vista humano, mas do ponto de vista do capital e não do ponto de vista da gerência, mas de uma força de trabalho. O que se investiga não é o trabalho em geral, mas a razão pela qual o trabalhador se adaptou às necessidades do capital (FRIGOTTO, 1984; KUENZER, 1998; ALVES, 2006; MARX, 2012).

A gerência científica (própria da empresa moderna) partiu da necessidade do controle sobre o trabalho, pois é por meio dele que as decisões são tomadas no transcorrer de seu curso. Historicamente, quando cada trabalhador dominava determinado conhecimento acumulado de materiais e de práticas pelas quais a produção era realizada no seu ofício, cada qual representava um ramo da divisão social do trabalho. Era um repositório da técnica humana para os processos de trabalho daquele ramo: o conhecimento a ser assimilado, as habilidades a serem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conseguidas e do fato de que se exigia do artesão, como de qualquer profissional, que ele não só dominasse somente uma especialidade, mas se tornasse, em tese, capaz de executar todas as técnicas de trabalho. Com isso, eram necessários anos de aprendizado e empregados num processo de experiência que se estendia por décadas, sob as vistas do mestre-artesão.

Taylor (1974), contemporâneo de Ford (2013), questionou: Por que deve o trabalho ser estudado pela gerência e não pelo próprio trabalhador? Por que não trabalho científico, mas gerência científica? Taylor (1974), autor de Princípios da gerência científica, observava que o antigo sistema de gerência faz com que cada trabalhador assuma quase a inteira responsabilidade pelo plano geral, assim como de cada pormenor de seu trabalho e, em muitos casos, também de seus implementos.

O controle exercido pela gerência baratearia o trabalho exercido pelo operário, já que a concepção e a execução se tornam esferas separadas dele. O que se entende é que no estudo dos processos do trabalho, controlado pela gerência por meio de instruções técnicas simplificadas, cabe ao trabalhador apenas executar, minunciosamente, o que está disposto nessas instruções, sem pensar ou sem compreender os raciocínios técnicos ou dados subjacentes (BRAVERMAN, 1974).

Dessa forma, esses foram os princípios básicos da gerência moderna, passando a ser um construto teórico como prática sistemática, baseada na ciência, que atingiu seu ritmo mais rápido e de forma indiferenciada para garantir que o trabalhador mergulhasse ao nível da força de trabalho geral e indiferenciado, adaptável a uma vasta gama de tarefas elementares e, à medida que a ciência progredisse, estivesse concentrada nas mãos da gerência.

A aplicação da gerência científica coincidiu com o próprio momento da Revolução Técnico-Científica, além de determinada quantidade de transformações fundamentais, como a implantação no funcionamento do capitalismo e a composição da classe trabalhadora. Segundo Alves, “Essa ênfase capta, com maior acuidade as iniciativas de Comenius visando estabelecer a divisão no âmbito do trabalho didático e de equiparar a organização das escolas à das manufaturas” (ALVES, 2006, p. 37).

Deu-se início, assim, a um novo modelo de controle sobre a classe trabalhadora, com a presença da gerência científica, que passou a um controle rígido sobre tal classe, separando definitivamente o trabalho mental do trabalho intelectual. Isso reduziu ainda mais a capacidade mental do trabalhador sobre o processo de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

trabalho. Dessa forma, os locais de trabalho foram separados, ou seja, um lugar próprio à execução dos processos de produção, outro ao planejamento e outro que incluía atividades de registro sobre toda a produção (BRAVERMAN, 1974).

A definição pormenorizada do trabalho, estabelecida pela gerência científica, determinou as atividades que seriam executadas pelo trabalhador, além do tempo que levaria para sua execução. O que se percebe é que todas as atividades realizadas no chão da fábrica foram transferidas à gerência, a qual passou ao comando total. Todos esses aspectos da produção foram retirados do interior da oficina e transferidos para o escritório gerencial, vigiado e controlado de forma bastante rígida: atribuída, ordenada, conferida, inspecionada e registrada, sendo primeiro descrita no papel e concretizada depois no chão da fábrica (BRAVERMAN, 1974).

Dessa forma, estabelecem-se relações sociais antagônicas, de trabalho alienado. Mão e cérebro tornam-se não apenas separados, mas divididos e hostis (KUENZER, 1998; FRIGOTTO, 1984).

Isso dá margem à descrição minuciosa de especificações das tarefas a serem executadas pelo trabalhador, tornando-se mera sombra do trabalho real, tudo isso descrito no papel e cuja rigidez era controlada na escola pela gerência científica, que passou a ser modelo ideal para o controle do trabalho do professor.

Um exemplo prático dos dias atuais são os planejamentos regidos por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz habilidades e competências a serem trabalhadas em todos os níveis de ensino. É também um documento normativo que define as aprendizagens a serem desenvolvidas em todas as instituições brasileiras com seus estudantes.

Nesse sentido, o profissional de educação se depara com a BNCC que direciona seu trabalho e aponta as habilidades e competências a serem desenvolvidas na Educação Básica. Dessa forma, os professores trabalham com planos “prontos e engessados”, colocando em prática um trabalho fragmentado, o que deixa evidente que as ordens e o controle da classe trabalhadora estão desconectos da realidade, sendo esta somente compreendida por aquele que a vivencia, ou seja, o professor, que é aquele que já se qualifica (sua força de trabalho) seguindo normativas e bases, o que norteia e alinha o ensino.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do novo modo de produção orientado pelo capitalismo, separaram-se os dois aspectos do trabalho: a mão e o cérebro. É a medida mais decisiva e simples na divisão do trabalho assumida pelo modo capitalista de produção, que desde seu início foi assumida pela a gerência científica/capitalista e por toda a história do capitalismo. Nesse sentido, questiona-se por que o trabalhador se habituou ao trabalho de forma alienada e o que causou a transformação da humanidade trabalhadora em uma força de trabalho, em fator de produção como instrumento do capital, sendo um processo incessante e interminável.

Independentemente do salário, a violação das condições humanas controlada pela gerência causa insatisfação expressa pelas elevadas taxas de abandono de emprego, absenteísmo, relutância ao ritmo de trabalho imposto, indiferença, negligência, restrições à produção e hostilidade ostensiva à administração.

A aparente aclimatação do trabalhador ao trabalho surge a partir da destruição de todos os estilos de vida, como a solicitação por melhores salários e a própria subsistência da classe trabalhadora. Porém, continua a hostilidade dos trabalhadores pelo fato de se sentirem explorados, como também devido às condições a que são submetidos, como a intensidade de trabalho, a qual ultrapassa os limites de sua capacidade física e mental. A escola toma de empréstimo o modelo fabril e adota o controle e a vigilância dos princípios da gerência científica, aspecto esse que torna o trabalho do professor exaustivo e sem sentido. Nessa vigilância, estão incluídos a organização dos procedimentos didáticos e os critérios de avaliação, os quais deveriam ser assumidos pela coordenação da escola, em conjunto com os professores.

O resultado em relação ao trabalho do professor foi a perda da sua autonomia para planejar as atividades que faria em sala de aula, mas responsabilizado pela não aprendizagem dos alunos. Tudo o que executaria passou a ser planejado pela coordenação pedagógica ou ainda por um órgão superior, como as Secretarias de Educação Estaduais ou Núcleos Regionais do Estado.

Observamos que a realidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017/2018) mantém a fragmentação do trabalho docente, uma vez que o professor perdeu a autonomia de planejamento e a execução do processo de ensino/aprendizagem ao receber os objetivos de aprendizagem que não abrangem as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

espeficidades de cada estudante, turma, escola ou professor definidos. Sendo assim, o docente fica responsável por uma parte mínima do conhecimento, ou seja, um trabalhador parcelar, tal como o operário de uma fábrica.

Dessa forma, a proposta de pesquisas futuras são nas perspectivas narrativas de professores que vivem em seu dia a dia a fragmentação do trabalho. Nesse sentido, se prioriza a experiência, bem como se propõe dar voz aos docentes, podendo-se, assim, observar como vêm trabalhando no processo educativo com base em currículos e planos pré-elaborados por profissionais que nem sempre estão relacionados à educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BRASIL. MEC. Ministéiro da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasil, DF: MEC, 2021. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974.

BRASIL**. Lei 5692/1971 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau. Disponível em: /fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.&text=%C2%A7%201%C2%BA%20Para%20efeito%20do,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau. Acesso em: 21 jun. 2021.

FRIGOTTO,G. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez: Autores Associados,1984.

FORD, H. **O que é fordismo**. Disponível em: http://www.suapesquisa.com /economia/fordismo.htm. Acesso em: 22 jun. 2021.

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação**: a constituição da identidade do professor sobrante,1998. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 20 jun. 2021.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios da administração científica**. São Paulo: Atlas, 1974. Disponível em: http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/index.htm . Acesso em: 21 jun. 2021.

21.5.49 INTRODUÇÃO À CONCEPÇÃO SOCIALISTA DE EDUCAÇÃO NA SUPERAÇÃO DA ÓTICA NEOLIBERAL

Jerffeson Miguel de Oliveira[2961]

Thadson Duarte Figueredo[2962]

Antonio Sousa Alves[2963]

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal, destacar alguns dos princípios que fundamentam a educação à luz da concepção socialista e neoliberal. Para tanto, abordamos como objetivos específicos, analisar a educação sob a ótica da concepção socialista e concepção neoliberal, colaborar para uma diferenciação objetiva dessas duas concepções, e apresentar suas convergências acerca dos conflitos formativos do educando enquanto sujeito social. A busca por tais objetivos nos encaminha para a seguinte problemática: como a concepção socialista e neoliberal percebem os sujeitos da educação? Este estudo é uma revisão de literatura e está fundamentado nas ideias e concepções dos seguintes autores: TONET (2016), SAVIANI (2018), PERONI (2003, 2012), MÉSZÁROS (2008), GADOTTI (2012). Mediante a bibliografia e discussões levantadas, nota-se que a ótica neoliberalista põe em risco a liberdade individual e coletiva dos sujeitos sociais, principalmente no que se refere ao direito à educação. Compreendemos que, a reforma do aparelho do Estado nos anos 1990 possibilitou 'uma maior inserção das ideologias neoliberais no contexto educacional, pressupondo, maior precarização da garantia dos direitos sociais, tendo em vista a existência enfática das concepções capitalista por meio das parcerias firmadas entre os setores públicos e privado. O presente crescimento das ideologias neoliberais tem gerado forte violação à gestão democrática, o que torna a educação como um mero instrumento de obtenção de lucro no setor mercadológico. Por outro lado, entendemos que a concepção socialista da educação não é estruturada com a lógica do capital, ao contrário, pois tem por objetivo despertar uma nova visão de mundo, composto por uma sociedade livre de desigualdades. Dessa forma, entendemos que seja necessária a existência de uma gestão democrática, através da participação ativa de toda classe escolar, para que haja a garantia de apropriação crítica do saber. Essa participação dos sujeitos sociais no campo de intervenção das políticas públicas é essencial para evitar que nossos direitos sejam mercantilizados, principalmente o direito à educação.

Palavras-chave: Educação. Concepção Socialista. Concepção Neoliberal. Sujeito Social.

1 INTRODUÇÃO

[2961] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Brasil. E-mail: prof.jerffeson20@gmail.com.
[2962] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGFOPRED – da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil. E-mail: thadsonfigueredo@gmail.com.
[2963] Doutor em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas Educacionais pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Professor do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Brasil. E-mail: asalves2@gmail.com.

A crítica ao neoliberalismo está condicionada à sua influência sobre as políticas públicas e substancialmente o papel que o estado assume nesse enfoque. Esta questão enseja um amplo debate sobre os discursos que fundamentam os modelos que se assumem como ideologias propostas de possíveis soluções a crises emergentes, neste trabalho nosso foco será a crise do sistema educacional, mais especificamente a exegese das concepções que norteiam o foco dos processos formativos oriundos dos espaços escolares.

A concepção neoliberal discutida por um viés descritivo da competitividade reforça a pressão da força individual sobre o processo educativo, necessariamente, exige-se uma análise mais crítica sobre seus pressupostos, que divergem da concepção socialista de educação, que defende exatamente o oposto aos pressupostos epistemológicos da concepção neoliberal, que concebe a meritocracia cargo de estratégia substancial na superação da referenciada crise (GENTILI, 1996).

Buscaremos neste breve trabalho a guisa de introdução, analisar como a concepção socialista de educação defendida em tese pelos autores, Nereide Saviani (2018), Gadotti (2012) e Mészáros (2008), pode contrapor em nível de possibilidade real à educação sob a ótica neoliberal. Nesse sentido, nos apoiaremos nesses e outros autores para defender que o modelo de educação assumido sob a ótica neoliberal coloca em risco a liberdade individual e coletiva dos sujeitos sociais de uma sociedade com sustentáculos democráticos, que pode vir a colocar o estado de direito sob sérios riscos.

Não nos daremos o mérito de uma abordagem detalhada, desse modo, abordamos como objetivo principal, destacar alguns dos princípios que fundamentam a educação à luz da concepção socialista e neoliberal. Como objetivos específicos, pretendemos analisar a educação sob a ótica da concepção socialista e concepção neoliberal, colaborar para uma diferenciação objetiva dessas duas concepções, e apresentar suas convergências acerca dos conflitos formativos do educando enquanto sujeito social.

A busca por tais objetivos nos encaminha para a seguinte problemática: como a concepção socialista e neoliberal percebem os sujeitos da educação? Responder a problemática nos dará um amparo teórico consistente para compreendermos que as concepções de educação surgem em detrimento de uma demanda dos vários segmentos da sociedade, mas, não necessariamente será possível chegarmos a uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conclusão assertiva de todas as vias embrionárias que constituem tais concepções, o que nos coloca em direção a um objeto da situação concreta que acreditamos ser capaz de sitiar um caminho possível de ser trilhado.

2 A INFLUÊNCIA DA CONCEPÇÃO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO: Um esboço teórico

No Brasil, diante da reformulação[2964] do papel do Estado na década de 1990, houve a inserção da globalização capitalista que abriu portas para as concepções neoliberais, tendo como consequência a precarização da garantia dos direitos sociais, principalmente o direito à educação. Nesse cenário, o Estado buscava a reorganização de suas atividades, transferindo a responsabilização sobre a promoção dos direitos sociais para a sociedade civil. O Estado deixa de ser o responsável exclusivo pela promoção dos direitos sociais e por consequência ocorre um grande incentivo para a criação de parcerias entre os setores público e privado.

A redefinição do papel do Estado fundamenta-se numa lógica neoliberalista[2965] e faz com que haja a transferência de responsabilidade de promoção de direitos sociais para o setor privado que, outrora, eram de responsabilidade exclusiva do Estado.

Nesse contexto, a educação tem sido abordada como um mero objeto de submissão aos interesses capitalistas, de modo que dois fatores demonstram o "caráter explícito desta subordinação, de uma clara diferenciação da educação ou formação humana às classes dirigentes e à classe trabalhadora" (FRIGOTTO, 1995, p.32). Observa-se que as classes detentoras do capital recebem uma formação intelectual mais ampla, enquanto as classes menos favorecidas são direcionadas para uma aprendizagem de conhecimentos meramente elementares e técnicos, necessários para exercer ofícios de mão de obra no âmbito do trabalho.

Dessa forma, a promoção da educação deixa de ser observada como elemento

[2964] A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.12).

[2965] [...] o neoliberalismo e a Terceira Via têm o mesmo diagnóstico de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado; portanto, o mercado é que deverá superar as suas falhas; assim, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais e ciente e produtivo. Entendemos que esse é o principal motivo pelo qual tanto o neoliberalismo quanto a Terceira Via têm como parâmetro o quase-mercado [...] (PERONI, 2012, p.23)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de libertação e passa a ser entendida a partir de concepções sociais, que são construídas mediante as relações de poder que foram constituídas perante a existência da luta de classes. Esse embate de classes se apresenta em concepções neoliberais existentes na estruturação dos conteúdos educativos e organização dos processos na escola, além dos interesses de classes existentes na sociedade (FRIGOTTO, 1995).

Na perspectiva ideológica neoliberal, as políticas sociais, bem como as de natureza educacional, precisam ser pautadas numa lógica de associação e subordinação das leis mercadológicas, ou seja, as atividades realizadas pelo Estado são desenvolvidas para atender prioritariamente aos anseios do sistema capitalista (FRIGOTTO, 1995). As principais mudanças causadas pela ideologia neoliberal estão relacionadas com a reestruturação nas políticas sociais, principalmente no sistema educacional.

A precarização da educação ocorre devido aos vieses defendidos pelo neoliberalismo, passando a escola pública a ser vista como um elemento para "aumentar a produtividade e a competitividade empresariais, em especial dos setores monopolista da economia, principais difusoras e, concomitantemente, conformar a força de trabalho potencial e/ou efetiva à sociabilidade neoliberal" (NEVES, 2007, p. 212).

Como resultado dessa inserção ideológica neoliberal no contexto escolar, as relações e dinâmicas são alteradas, passando a estar pautadas na mera competitividade capitalista. Ocorre então a concretização da meritocracia no sistema escolar, "que estabelecem valores como a competitividade entre os alunos, professores e escolas. Como se a premiação dos mais capazes induzisse a qualidade via competição" (PERONI, 2003, p. 28). Ademais, as atividades de cunho pedagógico são pautadas em meros resultados e metas a serem alcançadas, fato esse que se contrapõe aos princípios da gestão de natureza democrática.

Na perspectiva de Peroni (2003) existe uma precarização das práticas pedagógicas, resultado de uma série de mudanças causadas pelas politicas de privatizações e interferências dos setores privados. Essas políticas têm ganhado força pela legislação vigente, sobretudo nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse sentido, tais políticas[2966] definem as estruturas de conteúdos que serão ministrados

[2966] Não se identifica (...), enquanto uma política pública, um caráter mais amplo que possa significar a

tanto nas faculdades como nas escolas brasileiras.

Diante disso, percebe-se que a estruturação da ideologia neoliberal tem atingido não apenas o sistema educacional, mas, uma série de violações à democracia e modelos de participação ativa da sociedade. A violação da gestão democrática pressupõe, muitas vezes, um ataque e precarização da garantia dos direitos sociais e, de diversas formas, concretizam os problemas resultantes do sistema capitalista, que cada vez mais se mostra como vertente contrária aos modelos democráticos de ensino.

3 CONCEPÇÃO SOCIALISTA DE EDUCAÇÃO: Uma proposta pautada no sujeito social

Em nível de síntese como proposto na abordagem inicial deste trabalho, nos deteremos de uma análise objetiva sobre a concepção socialista de educação, entendida como proposta pautada na formação do sujeito social, defendido aqui como condição para transformação da sociedade em uma dimensão isonômica. Nessa sociedade, postula-se a igualdade, cujo sujeito social seria a peça-chave para a alcançarmos.

O principal obstáculo na proposta dessa sociedade é o caráter individualista que sobrepõe o modelo pautado na coletividade, que se constitui nessa perspectiva, como um movimento coordenado pelo bem comum, onde todos os sujeitos se compreendem como parte de uma realidade que só pode ser modificada a partir de suas próprias forças de intervenção e abertura de espaços institucionalizados que sejam capazes de resguardar a participação como um direito.

Nesse sentido, a primeira reflexão parte da fala de Nereide Saviani (2018), que foi imprescindível para nos acautelarmos acerca de certos equívocos, inerentemente ao que pretendemos abordar como concepção socialista de educação, que segundo a autora é pautada em pressupostos teórico-metodológicos, políticos, ideológicos e que fazem inferência a um modelo que busca a estruturação e transformação de uma determinada realidade a partir de ações concretas sobre a realidade observada e

possibilidade de se ter na avaliação um processo democrático e emancipatório, tendo a legislação e as orientações estabelecidas dado muito mais um caráter somativo e regulador (PERONI, 2003a p. 14).

vivenciada, o que difere de educação socialista, que a autora remete se tratar de políticas educacionais próprias de países socialistas.

Somente a partir dessa fulcral distinção, podemos então discutir a concepção socialista de educação, entendida neste ponto como uma proposta e não uma política. Nesse sentido, nos deteremos do campo de ideias de Mészáros (2008) para uma primeira impressão da concepção socialista de educação. Para ele, o sentido humanitário dessa concepção se dá mediante o comprometimento com a justiça social e a construção de uma sociedade com bases ideológicas do bem comum. Ainda no entendimento do autor, a concepção socialista não se trata de um processo limitado a um período específico na vida dos indivíduos, mas precisa ser compreendida como um processo ininterrupto.

Esse primeiro exame acerca dessa concepção nos permite dialogar exatamente com a divergente função da educação no campo da corrente neoliberal, primeiro porque o autor analisa a educação de um ponto de vista contínuo, o que vai de encontro à defesa por uma educação que esteja para além do campo formal, em segundo, porque define o sujeito como um ser em constante desenvolvimento, e, portanto, inacabado, o que infere a possibilidade de superar a reificação do ser humano, ao desconsiderar a ideia de concebê-lo como uma “coisa”, pronta, encerrada e apenas para servir para determinados fins, não possuindo autonomia de interferir sobre sua própria realidade e naquilo que lhe circunscreve.

Tonet (2016) embora se detenha de uma discussão voltada para educação socialista, coloca o sujeito social no centro de sua abordagem como condição sine qua non para compreender a natureza dessa concepção. O autor é objetivo em tratar da relação do trabalho com a transformação da natureza na busca por adequá-la às suas necessidades, neste ponto analisamos que na concepção neoliberal de educação, essa relação é controvertida aos interesses hegemônicos da sociedade capitalista.

A premissa de transformação social só é uma realização possível a partir do despertar da consciência crítica da realidade, que Mészáros (2008) defende ser uma condição inerente do sujeito social. Nesse sentido, infere-se a ideia de coletividade ou força das massas, que transcende a visão individualista propagada pela concepção neoliberal de educação e que supre com ênfase a meritocracia conferindo

substancialmente o ensejo da competitividade, proeminente em sociedades capitalistas.

O fato da concepção socialista de educação sobrepor em ideais as demais, é que ela não é formulada em estreita associação com a lógica do capital, ao contrário, a discrepância de ideais é que lhe atribui o status de utopia, pois converge para uma nova ordem, postulando a contraconsciência, ou seja, o despertar de uma nova visão de mundo, composto por uma sociedade de iguais.

4 O SUJEITO DA EDUCAÇÃO: Divergências entre a concepção socialista e neoliberal no processo formativo

Para tratarmos do sujeito da educação, é imprescindível defendermos a associação entre a prática do processo formativo e o quadro dos processos sociais que orientam as demandas educacionais no campo das políticas públicas. Iniciamos esse debate a partir do momento histórico vivenciado, com a promoção enfática dos modelos reprodutivistas da lógica capitalista que possui na égide de seu projeto a mercantilização dos vários serviços básicos disponíveis ao ser humano, inclusive a educação, por esse ângulo, ela passa a servir de mercadoria, perspectiva própria da corrente neoliberal.

Dessa maneira, compreendendo a educação como direito social e, portanto, indispensável à transformação do quadro social emergente, percebemos o potencial que o sujeito da educação possui para alcançar o modelo de sociedade isonômica, partindo dessa lógica, as ações individuais devem ser corporificadas como coletivas, mesmo que influenciado por suas especificidades da subjetividade, esse sujeito deve partir da consciência de seu papel transformador.

Não poderíamos continuar tratando do sujeito da educação, se não compreendermos como ele é percebido no cerne da concepção socialista da educação, essa é a principal divergência que pretendemos apresentar entre tais concepções. Nesta primeira, compreendemos que o sujeito é visto e defendido em sua totalidade, além do mais ele é percebido como parte da sociedade e possibilidade de transformá-la em um lugar melhor, as ações são desenvolvidas a partir dele e para ele, o sujeito é de fato o centro do processo, nessa conjuntura, a educação é vista

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como meio para se alcançar a emancipação do sujeito com vista ao seu pleno desenvolvimento.

Diferentemente da concepção neoliberal, em que a educação tem o dever de reproduzir as bases alienantes da sociedade capitalista, ou seja, sociedade do consumo, através da formação pautada na meritocracia, desenvolvendo o senso de competitividade nos sujeitos, predispondo-os a um nível de individualidade que é capaz de romper com qualquer possibilidade de sociedade isonômica, na corrente neoliberal, os sujeitos da educação são os principais culpados pela crise educacional e não aqueles capazes de solucioná-la, o que Gentili (1996) apresenta como "problema cultural".

Esses discursos são comuns nas instituições escolares e frequentemente são capazes de despertar o interesse, por esse motivo, discussões que corroboram para uma melhor compreensão dessa temática, são essenciais na luta por melhores condições de vida, incluindo qualidade dos serviços básicos como direito social, portanto, enfatizamos o papel dos sujeitos sociais no campo de intervenção das políticas públicas, evitando que nossos direitos sejam mercantilizados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos da análise de como a educação socialista pode contrapor em nível de possibilidade real à educação numa perspectiva neoliberal. Mediante a bibliografia e discussões levantadas, nota-se que a ótica neoliberalista põe em risco a liberdade individual e coletiva dos sujeitos sociais, principalmente no que se refere ao direito à educação.

Compreendemos que, a reforma do aparelho do Estado nos anos 1990 possibilitou 'uma maior inserção das ideologias neoliberais no contexto educacional, pressupondo, maior precarização da garantia dos direitos sociais, tendo em vista a existência enfática das concepções capitalista por meio das parcerias firmadas entre os setores públicos e privado. O presente crescimento das ideologias neoliberais tem gerado forte violação à gestão democrática, o que torna a educação como um mero instrumento de obtenção de lucro no setor mercadológico.

Por outro lado, entendemos que a concepção socialista da educação não é estruturada com a lógica do capital, ao contrário, pois tem por objetivo despertar uma

nova visão de mundo, composto por uma sociedade livre de desigualdades. Dessa forma, entendemos que seja necessária a existência de uma gestão democrática, através da participação ativa de toda classe escolar, para que haja a garantia de da apropriação crítica do saber. Essa participação dos sujeitos sociais no campo de intervenção das políticas públicas é essencial para evitar que nossos direitos sejam mercantilizados, principalmente o direito à educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. (1995). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: 1995. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf. Acesso em: 15 maio. 2021.

FRIGOTTO. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico.** Brasília, Vol. 18, No. 1, pp. 10-32. Disponível em: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386. Acesso em: 15 maio. 2021.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE**, p. 9-49, 1996.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Ed. 2. São Paulo: Boitempo editorial, 2008.

NEVES, Lúcia. Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, José; SANFELICE, José (Org.). **Liberalismo e educação em debate.** Campinas/SP: Autores Associados, 2007. p. 205-224.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, p. 19-31, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/tpC76cg8bvZGYZJW5BwSfkR/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 maio. 2021.

SAVIANI, Nereide. Educação socialista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 232-239, 2018. Disponível em:

https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27963/16672. Acesso em: 17 maio. 2021.

TONET, Ivo. Marxismo, educação e pedagogia socialista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 37-46, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16978/11704. Acesso em: 17 maio. 2021.

21.5.50 LICENÇAS MÉDICAS DE DOCENTES NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: ABSENTEÍSMO OU ADOECIMENTO?

Karen Cristina Sobral Bock[2967]

Alessandra Mirna Vitorino[2968]

Talita Souza Delfino [2969]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a forma como a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) vem substituindo a publicização dos dados das licenças médicas dos(as) professores(as), assim como a discussão permanente e implementação de estratégias de prevenção do adoecimento docente na Rede Municipal de Educação São Paulo (RME-SP), por uma discussão pautada a partir do absenteísmo docente apesar de a análise dos dados evidenciar que as licenças médicas constituem-se no principal motivo pelo qual docentes ausentam-se das aulas. Utiliza-se se como aporte teórico a Teoria Crítica da Sociedade, com destaque para o conceito de racionalidade tecnológica desenvolvido por Herbert Marcuse. Por meio de revisão bibliográfica relacionada ao adoecimento docente e em especial na RME-SP, de dados quantitativos disponibilizados publicamente no portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME- SP) através de relatório de pesquisa da Fundação Carlos Chagas(FCC) financiada pela SME-SP em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e de consultas feitas através do sistema e-sic ligado ao Portal da Transparência, discute-se a amplitude deste fenômeno na rede em questão, suas possíveis causas e consequências, assim como o tratamento atual deste problema pela SME-SP, que tende à responsabilização dos(as) professores(as) pelas ausências decorrentes do seu adoecimento.

Palavras-chave: Saúde e Adoecimento docente. Rede Municipal de Educação de São Paulo. Condições de trabalho docente. Absenteísmo docente.

1 INTRODUÇÃO

Tem sido constatado há muitos anos que a Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP) vivencia um fenômeno mundialmente conhecido: o adoecimento e afastamento de professores(as) de suas tarefas docentes, quer seja por meio de licenças médicas ou das readaptações funcionais temporárias e definitivas, devido à incompatibilidade entre enfermidades e atribuições da função. Uma busca através do portal do Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal de

[2967] Mestranda em Educação, Universidade Federal de São Paulo, e-mail:sobralka@gmail.com.
[2968] Mestra em Educação, Universidade Federal de São Paulo, e-mail: alessandramirna@yahoo.com.br
[2969] Estudante de Pedagogia, Universidade Federal de São Paulo, e-mail: talita.delfino@outlook.com

periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES) a partir das expressões “saúde professores rede municipal de São Paulo” gerou 95 e 592 resultados respectivamente, a maioria deles relacionados ao adoecimento. Ao buscar por “adoecimento professores rede municipal de São Paulo” obtêm-se 10 resultados junto ao BDTD e 48 artigos no portal CAPES.

O jornalista William Germano, em reportagem publicada pelo jornal Folha de São Paulo em 10 de junho de 2019, a partir de dados obtidos pelo Portal da Transparência, trouxe a público que a RME-SP teve em média 62 afastamentos devido a transtornos mentais por dia, aproximadamente 22 mil afastamentos durante o ano de 2018, superando tanto em números absolutos quanto proporcionais à quantidade de servidores, aos números do mesmo tipo de afastamentos da Segurança Urbana e Saúde (GERMANO, 2019).

Com a intenção de levantar os dados ligados ao adoecimento docente na RME-SP para pesquisa de mestrado através da análise dos registros de licenças médicas e readaptações, foram feitas duas solicitações para SME-SP e uma à Secretaria Executiva de Gestão no Portal de Transparência através do Sistema Eletrônico de Informações (e-SIC) de dados detalhados, porém anônimos, acerca das licenças e readaptações de professores no período compreendido entre 2016 e 2019 e também uma solicitação à Diretoria Regional da Penha, assim como foi aberto um chamado na ouvidoria do município. A resposta à primeira solicitação à SME-SP feita em abril de 2020 só foi recebida mais de um ano depois com dados insuficientes sobre readaptações, todos os outros pedidos foram negados, tendo a Secretaria Executiva de Gestão justificado que a ferramenta de extração de dados disponível não permite a obtenção da informação e o acionamento da Empresa de Tecnologia de Informação e Comunicação do Município – PRODAM, geraria custos ao município.

Não foi encontrado inicialmente no portal da SME-SP ou da Coordenação de Gestão de Saúde do Servidor (COGESS), nenhum estudo específico da Prefeitura Municipal de São Paulo que levantasse dados sobre o adoecimento e/ou afastamento docente do trabalho, tampouco sobre as relações entre as condições de trabalho e o adoecimento.

Um evento promovido pela Escola do Parlamento, realizado de forma on-line em 21 de outubro de 2020 divulgou um estudo da Fundação Carlos Chagas (FCC) encomendado pela SME-SP, em parceria com a Organização das Nações Unidas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que levantou e discutiu dados do absenteísmo docente. Foram apresentados durante o evento muitas tabelas com dados de faltas e licenças médicas. (ESCOLA DO PARLAMENTO, 2020).

Após muitas tentativas de busca nos portais da SME e da Escola do Parlamento, o acesso ao relatório final da pesquisa realizada pela FCC foi possível através da área “Pátio Digital” e trouxe muitos dados novos. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020). O portal Pátio Digital da RME-SP (SÃO PAULO, 2021) apresenta-se como iniciativa da SME para fortalecimento da transparência, por meio dos dados abertos, colaboração governo-sociedade e inovação tecnológica. Lá, encontra-se o Banco de Desafios que se apresenta como um levantamento de questões identificadas na RME-SP, passíveis de investigação e pesquisa. Este banco, dentre outras coisas, refere-se à evasão e absenteísmo docente e nele não consta nenhuma vez a expressão adoecimento ou quaisquer questionamentos referentes à saúde de trabalhadores da educação.

Diante desta realidade a ser investigada e analisada, o presente trabalho traz um levantamento bibliográfico a partir do tema e também um levantamento através dos canais eletrônicos da Prefeitura de São Paulo com o objetivo de trazer à tona a discussão sobre a publicização dos dados de licenças médicas dos(as) docentes. Tendo em vista a dificuldade em acessar esses dados, a problemática que se coloca é por que SME-SP escolhe tratar sobre absenteísmo e não sobre adoecimento se a maior parte das ausências se devem a licenças médicas? Os resultados, com destaque para o relatório sobre o absenteísmo docente realizado pela FCC serão apresentados a seguir e analisados a partir do conceito de racionalidade tecnológica de Herbert Marcuse.

2 O MAL-ESTAR DOCENTE E O ADOECIMENTO DO(A) PROFESSOR(A)

Um levantamento bibliográfico de teses e dissertações por assunto nos portais BDTD e CAPES, com a palavra-chave “adoecimento docente” apontou, respectivamente, 16 e 14 pesquisas diretamente relacionadas ao tema. Os objetos de estudos, em sua maioria, estão relacionados ao mal-estar docente e adoecimento, à Síndrome de Burnout e suas relações com as condições de trabalho. Grande parte dos trabalhos destacam questões decorrentes do domínio da visão neoliberal nas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

políticas educacionais que interferem no trabalho docente, como o acúmulo de funções da escola e do(a) professor(a) e/ou contextos de violência.

Conforme Andrade (2007), a discussão sobre o mal-estar docente tem início na Europa entre as décadas de 1970 e 1980, com a constatação da chamada deserção docente. Em 1983, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) constatou que os(as) professores(as) representavam a segunda categoria entre as vítimas de doenças ocupacionais.

De acordo com Esteve (1999), pode-se entender a expressão “mal-estar docente” como efeitos negativos e permanentes que afetam o(a) docente em exercício da profissão e que são provocados pelas condições psicológicas e sociais nas quais estão inseridos. O mal-estar docente pode ser atribuído ao contexto de mudanças do papel do professor, bem como escassez de recursos, falta de apoio social, limitações institucionais, aumento da violência nas escolas e esgotamento docente, a chamada Síndrome de Burnout.

Para Maslach e Jackson (1981), a síndrome de burnout pode ser entendida como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, em situação particular quando estes estão preocupados ou apresentam problemas. Desse modo, ao se envolver afetivamente com aqueles(as) a quem atende, o(a) trabalhador(a) se desgasta e, num extremo, entra em burnout.

De acordo com Codo e Vasquez-Menezes (2000), a síndrome é formada por três componentes: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho. Para os autores, estudar o adoecimento da(o) professor(a) requer pensar sobre a objetividade e a subjetividade intrínsecas ao trabalho docente.

Manfré (2014), após uma análise de 21 teses e dissertações produzidas entre 2001 e 2010, que tinham como temática o mal-estar docente, conclui que refletir criticamente sobre o próprio mal-estar é uma possibilidade de real experiência para o(a) educador(a). Mais do que procurar formas de prevenir ou curar o mal-estar do(a) professor(a), caberia refletir a partir dele e do que acontece dentro e fora da escola, como parte de um processo real de esclarecimento e formação, podendo contribuir à sua subjetivação para além da racionalidade tecnológica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.1 O mal-estar docente e o adoecimento do professor na Rede Municipal de Educação de São Paulo

A partir das buscas realizadas e de levantamentos anteriores destacam-se alguns trabalhos, cuja relação com essa pesquisa é evidente.

Na tese de Santos (2005), defendida na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (FSS-USP), a autora analisa as readaptações e entrevista professores(as) readaptados(as) concluindo que o sofrimento dos mesmos está relacionado com a frustração das necessidades humanas e à falta de realização no trabalho, advinda de situações como classes numerosas, jornadas extenuantes, desvalorização do magistério, excesso de responsabilidades transferidas à escola, conflitos internos a partir da dificuldade de fazer com que o aluno aprenda e que, por fim, a exposição contínua a essas experiências faz com que o tempo de magistério esteja ligado ao desgaste das capacidades vitais dos(as) professores(as).

Macaia (2013), em sua tese também defendida na FSS-USP, faz uma análise sobre o processo de afastamento de docentes por transtornos mentais e comportamentais, o retorno ao trabalho na RME-SP e o processo de readaptação às escolas, concluindo que um projeto multi-institucional deve integrar ações de prevenção ao adoecimento mental e afastamentos e promoção à saúde garantido tanto vigilância em saúde como capacitações ligadas ao processo de readaptação.

Em sua tese defendida na FSS-USP, Silva (2018) estuda, a partir de pesquisa em escolas municipais e estaduais de São Paulo, o impacto da modificação do trabalho e consequente invasão do trabalho aos espaços e tempos da vida pessoal, que gera sofrimento, precarização e adoecimento.

Alves (2016), em dissertação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), analisa as correlações entre as condições ambientais de São Paulo e as enfermidades que geraram afastamento de professores(as) na RME-SP, entre os anos de 2006 e 2012, utilizando como fatores sexo, idade, tempo de exercício no magistério municipal, localização das escolas e patologias. A conclusão da autora é que as condições ambientais da cidade e as condições de trabalho estão possivelmente correlacionadas com o desenvolvimento de patologias por docentes e que merecem atenção, considerando que os(as) professores(as) estão muitas vezes submetidos(as) ao trânsito de uma escola para outra no meio do dia, por vezes sem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

horário adequado para refeição e cuidado pessoal e sob o estresse da possibilidade de atraso, assim como por profissionais de outras categorias também submetidas a esses fatores. Os resultados sugerem que ao longo dos anos, com a exposição constante, cresce o risco de adoecimento.

Em sua dissertação de mestrado em fonoaudiologia, pela PUC-SP, Peruchi (2017) analisa as condições de trabalho docente na perspectiva dos professores, a partir de material elaborado por eles(as) em um curso EAD, chamado “Promovendo o Bem-Estar Vocal do Professor”, realizado pela PUC-SP em parceria com a SME-SP. Os fatores ambientais mais levantados foram: ruído, temperatura e limpeza inadequados. Em relação à organização do trabalho destacaram-se a falta de comprometimento e situação de violência.

2.2 O Absenteísmo docente e a racionalidade tecnológica

Como dito anteriormente, as solicitações feitas para ter acesso aos registros de licenças médicas e readaptações não foram atendidas pela SME-SP. Coube então como material de análise o estudo de autoria da FCC encomendado pela SME-SP, em parceria com a UNESCO, que trata do levantamento e estudo de dados do absenteísmo docente, revelando números preocupantes sobre licenças médicas (Fundação Carlos Chagas, 2020).

O conceito de racionalidade tecnológica desenvolvido por Marcuse (2015) caracteriza-se como uma forma de pensar e organizar todas as esferas da vida a partir da lógica do funcionamento da máquina, como uma forma de dominação que suprime qualquer alternativa ao que já existe.

A opção do estudo do absenteísmo docente pela SME sugere que os(as) professores(as) se abstêm de ir ao trabalho, responsabilizando-os(as) pelas ausências. Essa escolha levou os(as) pesquisadores(as) da FCC a buscar por este termo ao realizarem o levantamento bibliográfico:

> Mediante levantamento bibliográfico realizado na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (Capes) – e também no Google Acadêmico –, constatou-se que a maior parte da produção acadêmica existente sobre o tema do absenteísmo pertence à área da Saúde, particularmente à Enfermagem. São trabalhos que tratam do absenteísmo principalmente de enfermeiros e técnicos dessa área (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 202, p.17).

Nesse sentido, aponta nitidamente para uma generalização da causa de ausência do(a) professor(a) colocada como uma abstenção do exercício do trabalho docente sem se aprofundar nos motivos que levaram ao afastamento, afastando dessa forma possíveis questionamentos como “O que há de errado na escola ou no cotidiano do professor que o leva a adoecer?”

Ainda, a revisão bibliográfica realizada pela pesquisa da FCC, revela importantes resultados:

> Em uma revisão integrativa recente (SANTI; BARBIERI; CHEADE, 2018), realizada nas bases de dados eletrônicas Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs) e SciELO, foi estudado o absenteísmo-doença no serviço público brasileiro para verificar como, em pesquisas nacionais, esse fenômeno se configurava e quais eram as estratégias propostas para prevenir o adoecimento e a promover a reabilitação do servidor público. Nos oito artigos selecionados, observou-se o predomínio de Doenças Osteomusculares (DOM) e Transtornos Mentais e Comportamentais (TMC) em várias áreas, inclusive entre os servidores da Saúde e da Educação. Os faltosos eram, predominantemente, pessoas do sexo feminino com mais de 40 anos de idade, e o tempo de duração de suas licenças aumentava proporcionalmente ao tempo de carreira (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p. 21-22).

Os dados anteriormente compilados pelo CIEDU-SME e presentes no relatório, em relação aos diversos tipos de ausências docentes entre 2009 e 2019, apontam que os(a)s professores(as) no cargo “Professor de Educação Infantil” tiveram maiores índices de afastamento por acidentes de trabalho (de 9,9% a 20,9% dos dias de ausência por ano), se comparado aos(as) docentes das demais etapas da educação básica. Finalmente, é possível verificar que a maior parte das ausências em todos os cargos de docentes, chegando a 69,8% em 2013 entre docentes no cargo “Professor de Educação Infantil”, são dias de licenças médicas. Neste cálculo foram somadas as licenças por acidentes de trabalho, licenças concedidas pelas chefias a partir de requisição médicas e licenças periciais (aquelas avaliadas e concedidas pela COGESS), não estando incluídas as licenças gestante e licenças para tratamento de saúde de familiares.

A revisão bibliográfica apresentada pela FCC associada aos dados levantados, revelam como fatores importantes a associação do sexo feminino às ausências, podendo indicar que as professoras estão adoecendo mais. Esses resultados apresentados merecem uma investigação mais específica das possíveis implicações nele contidas, como a maternidade e tempo de sala de aula. No entanto, tais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

constatações não tem espaço na pesquisa, que para comparar e analisar os dados utiliza as categorias “ausências com perda salarial” e “ausências sem perda salarial”, evidentemente chegando à conclusão de que a maior parte das ausências não acarretam perda salarial (como se não fosse relevante o fato de a maior parte delas ser de licenças médicas).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da Teoria Crítica da Sociedade e do conceito de racionalidade tecnológica presente na obra de Marcuse (2015), conclui-se que a dificuldade encontrada ao buscar dados acerca do adoecimento docente na Rede Municipal de São Paulo atualmente parece não ser um acaso ou um infortúnio, assim como não devem ser casuais a ausência de referências ao adoecimento docente nos portais ligados à SME-SP e a opção em financiar uma pesquisa com o tema absenteísmo docente.

Tirar o foco do debate sobre o adoecimento dos(as) professores(as) na RME-SP quando se constata um verdadeira epidemia de transtornos mentais e substituí-lo por outro debate nomeado absenteísmo parece servir à racionalidade tecnológica aplicada à escola, cumprindo o seu papel de perpetuar a dominação e ao controle das relações, eliminando as possibilidades de transformações reais, limitando as possibilidades àquilo que já existe. Este aspecto fica ainda mais evidente quando se opta por olhar para ausências categorizando-as como “com” ou “sem” perda salarial, desconsiderando que a maior parte delas deve-se a licenças médicas.

Se a escola adoece o professor, há que se olhar para ela, há que se transformá-la! Abre-se assim um espaço para o pensamento crítico sobre o que acontece dentro da escola e para o vislumbre da transformação possível. No entanto, se é o(a) professor(a) quem se abstém de ir trabalhar, não é preciso olhar para o todo. Ele(a) é o defeito que precisa ser consertado, provavelmente apertando-se com mais força, restringindo folgas e/ou dificultando as licenças, para que assim a engrenagem continue a girar...

REFERÊNCIAS

ALVES, I. L. **A saúde do professor da rede municipal de São Paulo:** trabalho e meio ambiente. 2016. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ANDRADE, M.J. S. **Saúde, professor/a!:** do perfil do adoecimento docente à prática pedagógica**.** 2007. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

CODO, W. V.; MENEZES, I. Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação. **Cadernos de Saúde do Trabalhador**. Instituto Nacional de Saúde no Trabalho. CUT. 2000.

ESCOLA DO PARLAMENTO. **Seminários Educação em Pesquisa**. Disponível em: https://www.facebook.com/eparlamento/videos . Acesso em: 21 de out. 2020.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Absenteísmos na rede municipal de São Paulo: características abrangência e do fenômeno.** Julho de 2020. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-de-cooperacao-em-pesquisa/. Acesso em 29 de abr. 2021.

GERMANO, W. **Educação tem 62 afastamentos por transtornos mentais ao dia.** Folha de São Paulo, São Paulo, 10 de junho de 2019. São Paulo Agora. Disponível em: https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2019/06/educacao-tem-62-afastamentos-por-transtorno-mental-ao-dia.shtml#:~:text=Estresse%2C%20depress%C3%A3o%2C%20ansiedade%20e%20s%C3%ADndrome,Lei%20de%20Acesso%20%C3%A0%20Informa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 25 de out. 2020.

MACAIA, A. A. S. **Excluídos no trabalho?** Análise sobre o processo de afastamento por transtornos mentais e comportamentais e retorno ao trabalho de professores da rede pública municipal de São Paulo**.** 2013. Tese (Doutorado em Ciências), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MANFRÉ, A. H. **O mal-estar docente e os limites da experiência no tempo presente:** uma leitura frankfurtiana. 2014. Tese (Doutorado em educação), Universidade de São Paulo, Presidente Prudente. 2014.

MARCUSE, H. **O homem unidimensional:** estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. Tradução de Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo, 2015.

MASLACH, C.; JACKSON, S. The Measurement of Experienced Burnout. **Journal of Occupational Behavior**, Berkeley, v.2, p. 99-113, 1981.

PERUCHI, V. S. **Condições de trabalho docente na perspectiva de professores do Município de São Paulo.** 2017. 65f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, N. S. M. 2005. **Quando os dados oficiais revelam condições de trabalho:** análise dos agravos à saúde de professores das escolas públicas do Município de São Paulo**.** Tese (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SÃO PAULO (SP). Pátio Digital. http://patiodigital.prefeitura.sp.gov.br/cooperacao/ - acesso em 06 jun 2021.

SILVA, J. P. S. **Quando o trabalho invade a vida:** um estudo sobre a relação trabalho, vida pessoal cotidiana e saúde de professores do ensino regular e integral de São Paulo. 2018. 522f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.5.51 MECANISMOS DE ESCOLHA E PERFIL DOS DIRETORES ESCOLARES PÚBLICOS: IMPLICAÇÕES À GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Luciana Rita Bellincanta Salvi[2970]

Cirlei Giombelli[2971]

Sandra Simone Hopner Pierozan[2972]

RESUMO

O presente trabalho é fruto de reflexões que objetivaram compreender quais são os mecanismos de escolha dos profissionais que atuam com a gestão nas escolas públicas, e a investigação do perfil sociodemográfico a partir dos questionários contextuais aplicados aos diretores escolares conjuntamente nas edições da Prova Brasil de 2007 a 2017. O percurso metodológico adotado foi a pesquisa documental para compreender e interpretar o objeto de investigação contido neste trabalho e a pesquisa bibliográfica que se alicerçou em PARO (2003); BRASIL(2015; 2017); FREIRE (2017); OLIVEIRA; GIORDANO (2018) e PIEROZAN; WERLE (2018). Os resultados observados sinalizam que os gestores escolares são selecionados por meio de três mecanismos de escolha: diretor nomeado, diretor por concurso público, diretor por eleição. A prevalência se dá para a indicação com 46%, seguido da eleição por 43% e outras formas de acesso com 11%. Percebemos que o perfil dos diretores de escolas públicas aponta que o cargo é ocupado por mulheres graduadas em pedagogia/licenciaturas e especialização na educação, sem, no entanto, possuir uma formação específica para atuar no cargo de diretor/a escolar. Embora a realização de eleição de diretores escolares não seja a garantia da instituição da democracia nos espaços públicos, ela é um indicativo importante que assegura a participação efetiva da comunidade escolar nos rumos para uma educação democrática.

Palavras-chave: Gestão democrática**.** Gestão escolar. Mecanismos de escolha. Diretor escolar. Prova Brasil.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo busca compreender as relações entre os mecanismos de escolha e o perfil sociodemográfico do diretor escolar. Este perfil foi construído por meio das respostas captadas pelo questionário contextual aplicado em conjunto com a Prova Brasil nas edições de 2007 até 2017 consultados nas plataformas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do QEDU que é um

2970 Mestra em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), e-mail: luciana.salvi@gmail.com.
2971 Mestra em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), e-mail: cirleilh@gmail.com.
2972 Doutora em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), e-mail: sandra.pierozan@uffs.edu.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

portal de dados de iniciativa desenvolvida pela Meritt e a Fundação Lemann e em artigos que se dedicaram a compreender estes dados.

É pertinente termos clareza que a gestão democrática é um caminho desafiador a ser trilhado compreendendo a transposição daquilo que preconizam as leis para a efetivação no cotidiano escolar, uma vez que, a gestão escolar é definida pelas concepções de educação que os educadores possuem. Além dos aspectos teóricos, ela é marcada pelas questões organizacionais, práticas que perpassam inclusive pela forma ou modo como os diretores são conduzidos ao cargo.

2 Gestão democrática: um princípio constitucional a ser assegurado.

Pensar a educação no contexto atual consiste num grande desafio para a gestão escolar. Ela se ancora na forma como os sistemas de ensino são organizados, nas esferas federal, estadual e municipal, bem como nas atribuições que competem a cada uma delas, implicando na articulação, na deliberação de normas, na execução de ações que alcançam tanto o setor público quanto o privado.

Neste contexto, a gestão escolar se encarrega da organização e gestão da escola, com o intuito de promover o processo de ensino e aprendizagem no que tange o acesso à cultura, sendo este o seu maior compromisso. A organização desta escola está diretamente relacionada com as concepções que o gestor possui acerca das "[...] finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos" (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 444), pois é ele que tem a função de organizar e coordenar os processos instituídos na escola.

Na Constituição Federal (CF), art. 216, inciso VI, é previsto que o ensino deverá respeitar o princípio da "[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, preconiza no art. 3º, inciso VIII, quanto a efetivação do ensino, pautando na "[...] gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996). O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014, sinaliza a gestão democrática enquanto um princípio a ser consolidado, orientando na diretriz X, para a "[...] difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação" (BRASIL, 2014).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As leis supracitadas conferem diretrizes gerais quanto a gestão democrática, enfatizando que os profissionais da educação contribuam na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, orientando que a comunidade escolar participe dos Conselhos Escolares (CE) e entidades deliberativas equivalentes. É recomendado que os sistemas de ensino definam o que representa a gestão democrática do ensino público. Dessa forma, nos valemos de Pierozan e Werle (2018), para compreender que os desafios interpostos na consolidação da gestão democrática, transcendem os aspectos legais, visto que, encontramos as maiores barreiras no próprio sistema de ensino e no cotidiano das escolas. Neste sentido,

> [...] ponderamos então que a democratização da gestão educacional no Brasil é antes um compromisso constitucionalmente estabelecido entre Estado e sociedade e não uma opção de governantes e administradores independente de unidade federativa, desde que tratando da educação pública. No entanto o fato de que tenhamos tantos documentos que necessitem reafirmar e referendar a gestão democrática demonstra que este compromisso tem dificuldade de ser materializado na maioria das escolas e das redes de ensino. (PIEROZAN; WERLE, 2018, p. 49)

A discussão elucida uma das grandes dificuldades que a gestão democrática atravessa nas relações concretas presentes pelo sistema e em escolas, afinal: como instituir diálogos democráticos quando as redes de ensino não contêm esse princípio nas relações que instituem com os seus profissionais? Como fazer valer a gestão democrática quando as mantenedoras não possuem políticas públicas que as instituem e fortalecem? Quando os diretores escolares possuem concepções mais próximas do gerencialismo, afastadas da perspectiva democrática e participativa?

As concepções que alicerçam o trabalho dos diretores escolares são vitais para compreendermos como o processo de gestão democrática será conduzido em cada unidade escolar. Existem práticas autoritárias camufladas por discursos democráticos, quando na realidade o diretor é a pessoa que sabe, que pensa, que anuncia a sua palavra, que decide e prescreve a sua decisão, que disciplina, que é o sujeito protagonista do processo de educação[2973]. (FREIRE, 2017).

[2973] Os elementos elencados para elucidar as práticas autoritárias na gestão escolar, encontram alicerce em Paulo Freire ao exemplificar o que é uma educação bancária. É pertinente destacar que o autor faz menção ao trabalho do educador, dessa forma, podemos afirmar que a relação é estreita, pois, compreendemos que, pode-se alinhar também a ideia de que almeja-se que a função de diretor seja exercida por um professor, sendo assim, se a postura é autoritária, ela se alinha a uma educação bancária.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste sentido, reafirmamos que práticas numa dimensão autoritária, ainda são presentes nas escolas, onde emergem discursos carregados de ideologias democráticas, mas se encontram destituídos de ações concretas na prática. Na obra Pedagogia da autonomia, Freire assevera a necessária transposição entre a teoria contida nos discursos e a prática estabelecida cotidianamente no universo escolar, destacando que: "[...] é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática" (FREIRE, 2003, p. 63). Todo discurso se torna nulo e desprovido de sentidos, se não for efetivado na prática. Não é possível um discurso que avance nas proposições democráticas, se a única voz ativa é do diretor.

Prado (2010), nos ajuda a compreender a complexidade da relação indissociável a ser instituída entre a teoria e a prática, ao preconizar que:

> Não se transforma, em nível local, de um dia para o outro ou por meio de determinações legais, muitas vezes "de cima para baixo", uma administração escolar autoritária em uma gestão verdadeiramente democrática e participativa. Faz-se necessário muito trabalho, diálogo, muita discussão, e muita vontade. Isto mesmo, vontade! Só há gestão democrática quando a maioria dos sujeitos a desejam, brigam, vivem a cada dia por ela. Gestão democrática não é algo imposto ou dado, é uma conquista, é fruto do desejo de uma escola mais humana, mais justa e plural. Sendo assim, a gestão participativa não é um processo fácil; ao contrário, marca-se por um passado antidemocrático e pelos desafios diários". (PRADO, 2010, p. 27).

A educação vivenciada na escola precisa se consolidar numa dimensão libertadora, pautada no diálogo, no respeito, na amorosidade, na esperança nos sujeitos segundo Freire (2017). Caso prevaleçam as relações verticalizadas, portanto autoritárias, que em sua essência são desrespeitosas, pautadas no medo e silenciamento dos sujeitos, a educação não promoverá a libertação e a conscientização e será conduzida por líderes autoritários mesmo que na condição anteriormente vivenciada de oprimidos, almejando se tornarem opressores.

É possível afirmar que ninguém nasce democrático e aberto ao diálogo, pois não é uma habilidade inata. Nos tornamos democráticos, visto que, é uma condição construída coletivamente ao longo da vida, por meio do conhecimento científico e vivências nos fortalecemos, redimensionamos as nossas concepções e práticas e dessa forma seguimos construindo a democracia, deixando para traz as mazelas do autoritarismo que herdamos de nossas vivências pessoais e profissionais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 Mecanismos de escolha e perfil sociodemográfico dos diretores escolares públicos

É preciso compreender se os mecanismos de escolhas dos diretores contribuem para a instituição dos processos democráticos das escolas. Segundo PARO (2003), temos três categorias de acesso ao cargo de gestor/diretor escolar nas escolas públicas, sendo diretor: nomeado, por concurso público e por eleição.

O diretor nomeado carrega as marcas do clientelismo político, impregnada historicamente nas relações, pois ao receber uma indicação – geralmente vinculada a favores partidários prestados – não se torna um representante legítimo dos interesses da comunidade escolar e sim, dos interesses do Poder Executivo. Institui-se uma relação de camaradagem e o Executivo consegue estender por um prazo indefinido o tempo de permanência do diretor escolar nesta função, as relações de amizades preponderam sobre a competência e o compromisso que deveriam supostamente serem assumidos com a educação (PARO, 2003).

O perfil sociodemográfico dos diretores escolares públicos construído a partir dos questionários contextuais que foram aplicados conjuntamente com a edição da Prova Brasil 2015, sinalizam que 46% das ocupações de cargos na função de diretor escolar correspondem ao acesso por indicação. Esse dado é alarmante considerando que fere os preceitos constitucionais quanto a instituição de gestão democrática, e a experiência de vivencias democráticas pela comunidade escolar (BRASIL, 2017).

A forma seguinte de acesso a ser abordada difere em sua nomenclatura daquela descrita no portal do QEDU, ou seja, a realização de concurso público para diretor escolar encontra defensores pautados em questões políticas e ideológicas, tendo em vista que a escolha do diretor, faz a negação do curral eleitoral realizado na indicação de educadores para o cargo, onde “[...] as principais virtudes apontadas para o concurso são: a objetividade, a coibição do clientelismo e a possibilidade de aferição do conhecimento técnico do candidato” (PARO, 2003, p. 19).

A objetividade é alcançada pelo tratamento igualitário a todos os candidatos na eliminação de aspectos subjetivos pela aplicação e avaliação do desempenho por meio da análise da titulação e a performance alcançada na realização das provas realizadas, banindo assim, o favorecimento do clientelismo político ainda muito

presente no Brasil (PARO, 2003). Contudo, mesmo apontando certa positividade, consideramos que este mecanismo de escolha, não é o mais indicado para fomentar o processo democrático, pois não abre perspectivas para a realização de eleição, à participação da comunidade escolar acontecendo assim, a efetivação de um profissional na função que impedirá a renovação que a escola necessita.

A terceira forma de acesso ao cargo de diretor escolar acontece por meio de eleição, em que a comunidade escolar está apta em eleger o representante legitimo da escola por meio de voto, dessa forma, os interessados se lançam ao pleito eleitoral, apresentando ações para coordenar e organizar o processo de ensino e aprendizagem. Um aspecto negativo oriundo da eleição de diretores deve-se ao fato que nem sempre o representante escolhido conseguirá promover relações democráticas no ambiente escolar, tampouco será o sujeito que a escola necessita para responder aos seus problemas, mas precisamos destacar que a

> [...] democratização da escola pública deve implicar não apenas o acesso a população a seus serviços,mas também a participação desta na tomada de decisões que dizem respeito a seus interesses, o que inclui o envolvimento no processo de escolha de seus dirigentes. (PARO, 2003, p. 27)

A eleição de diretores escolares representa um avanço significativo para os processos democráticos nas escolas ao efetivar o princípio constitucional e conferir voz e vez para a comunidade escolar definir o/s sujeito/s com os quais irão construir afinidades em relação ao projeto de educação/escola que se almeja. Observamos que no ano de 2015, 43% que preencheram o questionário, foram escolhidos através de pleito eleitoral democrático, ficando aquém dos que alcançaram o cargo por meio de processos de indicação político partidários (BRASIL, 2017).

O perfil sociodemográfico sinaliza ainda que 11% dos educadores que exercem o cargo de diretores escolares ocupam a função em decorrência de outras formas de acesso, não estando apresentado de forma detalhada (BRASIL, 2017).

Considerando que a CF foi homologada em 1988, que a LDBEN foi sancionada em 1996, o PNE em 2014 e estes documentos apresentam diretrizes para a efetivação da gestão democrática do ensino, nos valemos da discussão promovida por Pierozan; Werle (2018), ao problematizar que não basta prever em lei a gestão democrática para que ela aconteça, os desafios a serem percorridos são inúmeros, principalmente ao

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

observarmos que a eleição direta (poderia ser uma das formas de concretizar a gestão democrática) ainda não se firmou como a principal forma de acesso ao cargo de diretor escolar.

Adentraremos na caracterização que elucida quem são os educadores que exercem a função de diretores escolares. O perfil sociodemográfico construído pelo preenchimento do questionário pelos diretores das escolas públicas do Brasil na edição da Prova Brasil de 2015, sinaliza que a ocupação dos cargos se dá pela presença preponderante de mulheres brancas (80%) havendo um crescimento expressivo de mulheres pardas na coordenação das escolas elevando a média de 35% para 45% (OLIVEIRA; GIORDANO, 2018).

A pesquisa realizada por Oliveira e Giordano (2018), que construiu a média do perfil do questionário dos diretores preenchidos na Prova Brasil, nas edições de 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015, sinaliza que a experiência profissional atuando no campo da educação a mais de 11 anos, obtém um percentual aproximado de 85% evidenciando assim que boa parte deles construiu experiências em sala de aula antes de se tornar diretor escolar.

Uma informação de grande relevância diz respeito a formação inicial dos profissionais que atuam como diretores escolares sendo que o lapso temporal analisado aponta que entre 70% e 80% possuem graduação em pedagogia ou licenciaturas. Em contrapartida, o índice de profissionais que ocupavam o cargo como diretores sem curso superior, decaiu de 7% no ano de 2007, para 3,1% no ano de 2015. As autoras apontam que o crescimento em relação a formação inicial dos diretores “[...] pode estar vinculado à implementação de medidas que incentivam ou exijam, de alguma maneira, um nível mínimo de formação para a função” (OLIVEIRA; GIORDANO, 2018, p. 58). Outro aspecto que precisa ser destacado é a oferta de formação continuada, onde a maioria dos profissionais possuem curso de especialização, sendo que o percentual entre as edições da Prova Brasil ascende de maneira significativa, “[...] passando de 57,8% em 2007, para 74,6%, em 2015” (OLIVEIRA; GIORDANO, 2018, p. 58).

O questionário sociodemográfico aponta ainda um crescimento ínfimo para diretores que cursaram mestrado, sendo de 1,6% para 3% e para os que cursaram doutorado, os dados se mantiveram estagnados na faixa de 0,3%. As autoras cotejam que a prevalência pela especialização se dá pela oferta “[...] aos sábados ou a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

distância. Tempo é um fator decisivo para os que possuem suas cargas horárias comprometidas com a função, portanto, decisivo também na escolha do tipo de formação" (OLIVEIRA; GIORDANO, 2018, p. 58).

Embora (SOUZA; GOUVEIA, 2010, p. 176), apresentem uma pesquisa e sinalizem que "[...] não há significativa diferenciação nos resultados do trabalho docente desenvolvido pelo diretor escolar com habilitação específica em administração escolar em relação àqueles com outra formação docente" discordamos do apresentado por compreendermos que a formação seja ela inicial ou continuada, cumpre o papel determinante na elucidação da organização e coordenação dos processos de ensino, de gestão de pessoas e recursos no cotidiano das escolas.

Coordenar o trabalho numa perspectiva de gestão democrática é um desafio diário que se materializa na dialética do real, no chão da escola, com sujeitos reais, perpassando que,

> [...] além da obtenção de melhorias nos índices educacionais da sua unidade escolar, passou a ser o de inovar-se para liderar com eficácia e eficiência esse novo contexto educacional, mantendo a credibilidade do processo de ensino e aprendizagem apesar das adversidades. Para isso, o gestor deverá agregar, aos já existentes, valores essenciais que fazem a diferença tanto na individualidade como na coletividade. Dentre eles a sensibilização para que os objetivos comuns da instituição de ensino não sejam esquecidos, sendo retomados a partir de uma nova realidade, considerando também a ampliação da construção de ambientes cooperativos, de respeito, de senso de pertencimento, de autodesenvolvimento. (PERES, 2020, p. 142)

Frente a abordagem apresentada por Peres (2020), é possível afirmar que ser/tornar-se diretor escolar nos dias atuais é um ato de coragem e de esperança na educação, pois o diretor se encontra na linha de frente e precisa liderar, propor, inovar, flexibilizar, desenvolver a escuta ativa, instigando o coletivo de educadores para que se percebam como parte constituinte e protagonista de um grupo que age de maneira transformadora na vida dos sujeitos, pelo acesso ao conhecimento que o humaniza, sensibiliza, que o torna um sujeito melhor, que agirá de maneira crítica e consciente no processo de transformação do mundo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O presente trabalho se propôs compreender a realidade que os diretores escolares vivenciam cotidianamente nas escolas, bem como, os desafios que se apresentam na instituição da gestão escolar. Partindo do princípio que o ensino deve ser consolidado numa gestão democrática, está posto um grande desafio a ser percorrido, visto que, não basta ter assegurado em leis, é preciso efetivar na prática sejam por meio de políticas públicas educacionais propostas pelos sistemas de ensino ou pela atuação dos diretores escolares no cotidiano das escolas.

As formas de ascensão ao cargo de diretor escolar podem se dar de três maneiras gerais: indicação com a preponderância de clientelismo político/partidário; por concurso que estabiliza um profissional de carreira na função coibindo o clientelismo ditado pela indicação, mas fomenta a ausência de renovação com um profissional que encontra respaldo legal para permanecer muito tempo no cargo. Ainda temos a escolha de diretores escolares por meio da eleição, sendo este o processo legítimo de efetivação da democracia ao assegurar a eleição se garante a possibilidade para que a comunidade escolar, opte, decida, se posicione pelo projeto educacional que melhor se aplica aos interesses dos alunos, pais/responsáveis legais, professores e demais profissionais da educação.

Os dados coletados pelo INEP (BRASIL, 2017), sinalizam que os desafios a serem percorridos são árduos e que representam tempos de luta com o coletivo de educadores, para implantar e assegurar a manutenção da gestão democrática por meio da eleição de diretores, o que prevalece é a forma da indicação com 46%, seguido da eleição com 43%, outras formas de acesso com 11%, ferindo a experiência da democracia dos cidadãos, quanto a experimentação e vivencia da democracia em espaços públicos.

Percebemos, com vistas a pesquisa sociodemográfica aplicada conjuntamente nas edições da Prova Brasil 2007/2015, que o cargo de diretor escolar é ocupado em prevalência por: mulheres, geralmente de cor branca, com mais de onze anos de experiência na carreira docente, com formação inicial em pedagogia/licenciaturas, com especialização, sendo que poucos ascendem à pós-graduação em nível de stricto sensu (mestrado e doutorado). Compreendemos que o processo de formação de educadores é desafiador e precisa se consolidar através de políticas públicas educacionais que darão suporte para os diretores escolares frente aos desafios já apresentados, reiteramos, um longo caminho a ser trilhado.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei Federal**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: 1996.

_____. **Lei Federal**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 11 de abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Microdados da ANEB e da ANRESC 2015. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica. Acesso em: 12 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2017.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz &Terra, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ver. amp. São Paulo: Cortez, 2012. (Docência em formação: saberes pedagógicos).

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; GIORDANO, Emília. O perfil dos diretores das escolas públicas no Brasil. **Revista Educação Online**, n. 27, p. 49-72, jan.-abr. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 2003.

PERES, Maria Regina. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista de Administração Educacional**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 20-31, set. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246089.

PIEROZAN, Sandra S. H.; WERLE, Flávia O. C. Gestão democrática e certificação de diretores. In.: SANTOS, Terezinha F. A. M dos. (Orgs.). **Diálogos sobre a educação básica**: Impasses, perspectivas e compromissos. Curitiba: CRV, 2018. (p. 47-69).

PRADO, Edna. Do diretor ao gestor: um passeio pela história recente da administração educacional no Brasil. In.: PRADO, Edna. **Estágio na licenciatura em Pedagogia**: gestão educacional. Petrópolis: Vozes, 2000. (p. 17-36).

QEDU. **IDEB**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 18 mar. 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, n. especial 1, p. 173-190, 2010.

21.5.52 MODAV-MP2020 – A ESCUTA DE EGRESSOS DE UM PROGRAMA PROFISSIONAL STRICTO SENSU

Júlio César Pereira[2974]

Sandra Lúcia Ferreira[2975]

Carla Rubia Marques[2976]

RESUMO

Este trabalho apresenta aspectos de um modelo de Autoavaliação, doravante denominado MODAV-MP2020, que tem por objetivo contribuir com a ação gestora de Programas de Pós-Graduação que se propõem a implantar uma política sistemática de escuta de estudantes sobre o processo formativo desenvolvido. O referido modelo é resultado de estudo/pesquisa realizado no âmbito do Mestrado Acadêmico colocando foco na escuta de discentes e egressos de um Programa Mestrado Profissional (PMP). Com fundamentação teórica em Freire (1979), Guba e Lincoln (2011) e Ferreira (2019), o estudo/pesquisa se reafirma com a convicção de que mudar é possível e que a autoavaliação é ação capaz de gerar conhecimentos que visam orientar a tomadas de decisão, buscando aprimorar aspectos formativos e admirativos de um PMP, bem como desvelar o projeto pedagógico que está sendo desenvolvido na Universidade. Nesse sentido, o MODAV-MP2020 leva em consideração princípios que pautam a política sistemática de escuta de estudante. São eles: a) Continuidade e perspectiva formativa; b) a legitimação e c) a escuta do estudantes porque os(as) reconhece como capazes de orientar, com suas manifestações, as tomadas de decisão que favoreçam o aperfeiçoamento do processo formativo. O objetivo do estudo/pesquisa, envolveu a escuta de 24 egressos do PMP, e buscou identificar as possíveis marcas deixadas pelo trabalho formativo. Para tanto foi aplicado dois questionários, on line, para mapear aspectos referentes a: 1) Perfil; 2) Satisfação quanto à formação recebida; 3) Suficiência: esforços que resultaram numa dissertação com qualidade acadêmica e; 4) Continuidade na vida acadêmica. Os resultados possibilitaram montar um panorama de aspectos gerais sobre o público que procura o programa de stricto sensu profissional e os impactos individuais que a formação promove. Revelam ainda que os egressos reconheceram que o processo formativo agregou conhecimentos à função que exerce, indicando que o Programa vem contribuindo com o objetivo de propiciar estratégias necessárias para a elaboração e implementação de ações que possibilitem a reorganização e o aprimoramento das práticas de gestão e pedagógicas.

Palavras-chave: egressos; pós-graduação; stricto sensu; autoavaliação; escuta.

1 INTRODUÇÃO

[2974] Mestre em Educação: Políticas Públicas de Educação pela UNICID-SP. Professor da rede pública de educação do Estado de Minas Gerais. E-mail: julio_pereira@live.com
[2975] Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Programa de Pós- Graduação: Formação de Gestores Educacionais (PPGP-Ge) ambos na Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). E-mail 07sandraferreira@gmail.com
[2976] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), marques.rubia@bol.com.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A autoavaliação de curso é uma ação importante para o aprimoramento de programas de stricto sensu. É um encaminhamento dado pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG – como forma de monitoramento e análises dos indicadores de qualidade e produz achados para tomadas de decisões mais assertivas sobre a manutenção dos processos, correções necessárias e propostas de melhorias.

Em um contexto macro, as autoavaliações possuem várias possibilidades de campos de pesquisa para serem explorados dentro de um mesmo programa de stricto sensu, por exemplo. E os resultados destas pesquisas, entrelaçados para a montagem de um panorama fidedigno sobre o funcionamento do curso avaliado, pode produzir achados que norteiam as tomadas de decisões para aprimoramentos.

O Modelo de Autoavaliação de Mestrado Profissional – MODAV-MP 2020 - foi desenvolvido no âmbito de pesquisa em um mestrado acadêmico durante os anos de 2019 e 2020 e aplicado em um mestrado profissional (PMP). Pautado em Freire (1979), Guba e Lincoln (2011) e Ferreira (2019), foi norteado em três caminhos distintos: a) Continuidade e perspectiva formativa; b) a legitimação e; c) a escuta dos estudantes. Esse encaminhamento para pesquisa, além de dois pressupostos que iremos apresentar, foi apregoado por reconhecemos os discentes como norteadores das tomadas de decisões, através de suas orientações e manifestações, para aperfeiçoamento do processo formativo.

A pesquisa partiu de dois pressupostos importante, como citado. O primeiro versa sobre a 4º geração de avaliação proposta por Guba e Lincoln (2011):

> A avaliação de quarta geração é a união entre o enfoque responsivo – que usa as reivindicações, preocupações e questões dos grupos de interesses como elementos organizadores – e a metodologia construtivista – cujo objetivo é desenvolver um consenso crítico entre os grupos de interesse que antes mantinham construções diferentes e talvez conflitantes. (...) A iniciativa de trazer à tona construções conjuntas, colaborativas ou compartilhadas requer e respeita as informações/contribuições (inputs) de vários grupos de interesse e lhes oferece uma medida de controle sobre a natureza da atividade de avaliação. (GUBA E LINCOLN, 2011, pág. 205)

A proposta de intencional da escuta de discentes e egressos de maneira negociada, como apregoa Guba e Lincoln (2011), se potencializa através de um segundo pressuposto importante. Paulo Freire (1979) defende a mudança significativa que a educação, e o indivíduo, pode promover em sociedade e compartilhamos desta visão:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar. Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. (FREIRE, 1979, p.7)

A ação educar/mudar, proposta por Freire, somada com a orientação dada pela 4º geração de avaliação, que aponta a prática da negociação entre avaliador e avaliado, surtiu efeitos favoráveis na obtenção de informações que orientam e reorientam as ações da coordenação e docentes do programa de mestrado profissional pesquisado. E esta ação intencional e contínua pode se enquadrar em uma práxis para qualquer área de avaliação, seja institucional ou de aprendizagem.

Com esses pressupostos para nortear a pesquisa, destacamos a atenção dada aos egressos do programa. O trabalho com os que já foram titulados teve atenção especial pois refletem a relação universidade/sociedade. Os resultados da escuta dos egressos evidenciam a visão do discente sobre as ações de docentes e corpo diretivo da instituição mantenedora de curso. O egresso possui uma visão sistêmica de todo o processo formativo, um espaço temporal que contempla seu acesso ao programa, sua permanência/formação e sua atuação em sociedade pós titulação.

Neste trabalho vamos evidenciar a pesquisa realizada com egressos de um programa de mestrado profissional no âmbito da aplicação do MODAV-MP 2020. Ou seja, vamos focar naqueles que passaram pelo processo formativo em um programa de pós-graduação profissional e já foram titulados. A intenção é apresentar os caminhos percorridos para a escuta deste pública e informar alguns achados importantes que corroboram a ação intencional.

Os egressos, seja como docente, pesquisador ou gestor (levando em consideração que nossa pesquisa teve como campo um mestrado profissional), são sujeitos que dispões teoricamente de competências adquiridas em seu processo formativo, somado sua prática social, que podem lidar com as transformações da atualidade e o surgimento de novas demandas sociais a serem sanadas.

A escuta dos egressos se fundamenta na ação intencional de entender o alcance de determinado programa na sociedade e suas considerações sobre aspectos de seu processo formativo. É através do conhecimento sobre a prática do egresso e

que podemos responder se a instituição está em trabalho simétrico para atendimento a novas demandas sociais nos diferentes campos do saber. E esta ação em um mestrado profissional ganha força por várias características, entre elas a de todo trabalho final de curso ter necessariamente uma proposta de intervenção para o problema de pesquisa levantado.

2. O MODAV-MP 2020 E O ESTUDO COM OS EGRESSOS.

O modelo de autoavaliação MODAV-MP 2020 foi desenvolvido no âmbito de um projeto de mestrado acadêmico em educação entre os anos de 2019 e 2020. Nesta pesquisa, focada apenas nos discentes de um programa de stricto sensu profissional, buscou-se informações em três etapas do processo-formativo: o acesso, o processo formativo e pós titulação.

A autoavaliação de curso se justifica pela real necessidade da pós-graduação se aproximar da vida prática da sociedade. Além disso, o trabalho tem aderência com as novas demandas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – que aponta a necessidade de processos de autoavaliação dos programas de stricto sensu inclusive com os impactos sociais que cada programa promove. A modalidade profissionalizante da pós-graduação, por exemplo, tem a proposta de, ao fim do curso, o discente apresentar um projeto de intervenção para ser aplicado em seu problema de pesquisa. O que garante importância da escuta de egressos em uma ação de autoavaliação.

A proposta do MODAV-MP 2020 para a pesquisa com os egressos foi subdividida em duas fases: a de produto e a de impacto. Para tanto foi aplicado dois questionários, on line, para mapear aspectos referentes a: 1) Perfil; 2) Satisfação quanto à formação recebida; 3) Suficiência: esforços que resultaram numa dissertação/ com qualidade acadêmica e; 4) Continuidade na vida acadêmica.

A fase de impacto do MODAV-MP foi composta por um questionário encaminhado aos mestres titulados pelo Programa de Mestrado Profissional (PMP) estudado. A intenção foi averiguar os impactos que o PMP promove nos egressos e na sociedade em que está inserido. Já na fase de produto, foi explorado o material de avaliação dos Trabalhos Finais de Curso – TFCs - realizado pela parceria com outra instituição de ensino (que também oferece um outro programa stricto sensu

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

profissional e com mesma área de concentração - educação). A Avaliação Externa da Qualidade da Produção Intelectual dos Estudantes do Mestrado Profissional consistiu em uma avaliação externa feita por outra instituição na intenção de verificar a adequação temática dos trabalhos, além da aderência às linhas de pesquisas propostas.

O programa pesquisado através do MODAV-MP 2020 foi implantado na capital de Estado de São Paulo no ano de 2015 e possuía 32 mestres profissionais egressos titulados em 2020. Isso possibilitou a escuta de quase a totalidade de indivíduos e a totalidade de análise dos TFCs. Cabe relembrar que, por concepção, os mestrados profissionais tendem a apresentar propostas de intervenções ao problema apresentado para pesquisa. E isso atribui destaque a ação de autoavaliação com os egressos e os seus TFCs.

3. OS RESULTADOS DO ESTUDO COM EGRESSOS – MODAV-MP 2020

A transferência de conhecimento, eixo institucional da universidade que mantêm a oferta do PPGP, foi fundamentada na avaliação da ação dos egressos em relação a sua atuação em sociedade e nas propostas encaminhadas pelos TFCs. É através destes meios (pesquisa da ação do egresso e da aplicabilidade dos seus TFCs) que a coordenação institucional do programa acompanha e adequa suas ações no processo formativo dentro das linhas de pesquisas propostas.

Em um primeiro momento, sobre a questão da avaliação dos TFCs, concluímos que avaliar os produtos é conhecer o resultado do processo cumulativo durante a jornada acadêmica do discente. Essa verificação auxilia no mapeamento da qualidade dos trabalhos, nas adequações temáticas e textuais dos TFCs, nos procedimentos metodológicos de pesquisa e nas assertivas sobre os encaminhamentos de tomadas de decisão para os problemas de pesquisa levantados.

Nesta perspectiva, a pesquisa evidenciou que o programa mantém diálogo com as demandas sociais e campos lacunares dos problemas levantados em suas duas linhas pesquisas. Ainda, foi possível corroborar a assertiva de que as questões levantadas ultrapassam os problemas evidenciados na região geográfica em que o programa é ofertado: os trabalhos apresentam discussões regionais, estaduais e nacionais. O alargamento das fronteiras do conhecimento na área da gestão

educacional foi evidenciado pela avaliação externa positiva dos TFCs o que pauta a intenção descrita no planejamento institucional da universidade em ofertar a sociedade indivíduos capazes de solucionar situações nevrálgicas, e nunca antes pensadas, dentro dos encaminhamentos da gestão educacional.

Em contra partida cabe apontar que houveram fragilidades apontadas no estudo em relação à ausência de marco teórico e de contribuições do estudo ou projetos de intervenção.

Ainda, sobre a avaliação dos TFCs, dois encaminhamentos foram feitos e contidos na pesquisa: a continuidade com a parceria entre as instituições em relação a avaliação dos trabalhos e a oferta contínua de oficinas de escrita acadêmica aos discentes dos programas. Ficou evidenciado que as oficinas auxiliaram na evolução, entre 2017 e 2020, da escrita dos TFCs.

Os resultados da escuta dos egressos, através de questionário, ofertaram a oportunidade de se montar um panorama de aspectos gerais sobre o público que procura o programa de stricto sensu profissional e os impactos individuais que a formação promove. Entre os resultados, por exemplo, foi constatado que o programa atende, em equilíbrio, profissionais que atuam na rede pública e privada (48% e 40% respectivamente). O que caracteriza a diversidade de situações que podem ser pesquisas no âmbito do PMP. Ainda, sobre esse público, os egressos estão envolvidos em cargos de gestão em instituições de ensino infantil, fundamental, médio, técnico e superior e que boa parte procura conquistar o título para permanecer na instituição em que estão e aumentar os ganhos.

Outro ponto importante, sobre a continuidade do processo formativo a nível de doutorado, foi indagado no questionário: 75% dos entrevistados relataram a intenção de ingressar na próxima etapa dentro do stricto sensu. Porém, a continuidade na vida acadêmica depende de sua atividade em relação a pesquisa, produção de conteúdos e participação de eventos. O estudo com os egressos também apontou que apenas 38% dos egressos publicaram algum tipo de material em anais ou revistas e cerca de 40% participaram de algum evento na área de educação.

Todos apontaram que o programa contribuiu para a formação profissional e pessoal. Houve menções sobre os conhecimentos adquiridos durante o processo-formativo e que influenciaram na prática diária em seu trabalho laboral. Outros

apontamentos sobre a releitura de políticas públicas, em um caráter mais pessoal e opinativo, foram apontados.

Em resumo, sobre o questionamento com egressos, foi possível observar que o programa conseguiu alcançar a proposta de impacto social contida em seu planejamento institucional. Os egressos estão alocados em várias regiões da cidade e do Estado de São Paulo, inseridos em instituições privadas e públicas em todos os níveis de formação.

4. CONCLUSÕES

Pertencente a um estudo amplo que verificou aspectos discentes em um programa de mestrado profissional, a escuta de egressos dentro do MODAV-MP 2020 evidenciou informações pontuais e importantes sobre o andamento do programa de mestrado profissional em pesquisa. E corroborou a ideia de que a escuta de egressos é importante para dar sentido a qualquer fase do processo formativo. No estudo, publicado em 2020 e que também explorou o acesso e o percursos dos discentes no stricto sensu, é possível constatar que a autoavaliação de egressos pode produzir achados para nortear a organização e planejamento por parte da coordenação dos cursos e sua equipe docente.

É comprovado, pela pesquisa, que a união da intenção de mudança promovida pela educação, conforme o mestre Freire apregoa, com a negociação para uma avaliação mais fiel (Guba e Lincoln, 2011) surtiu efeitos promissores e pode ser um encaminhamento para outras possibilidades de avaliação, seja de aprendizagem ou institucional.

O estudo com os egressos também atende a uma orientação da Capes que não desvincula os titulados da sua universidade geradora, apesar de ser um sujeito autônomo e ativo. Acoplá-los a grupos de pesquisa para a continuidade do fomento ao conhecimento é uma das premissas a serem seguidas pelas instituições mantenedoras do stricto sensu. Além disso, o percurso pós formação pode e gera indicadores avaliativos da qualidade da instituição.

Faz-se necessário pontuar, como consta no trabalho que apresenta o MODAV-MP 2020, que a pandemia impactou os processos de pesquisa e seu planejamento.

Junto a isso, outra dificuldade é a própria escuta do egresso devido a sua desvinculação institucional ao fim do curso.

Em contra ponto, as facilidades da atualidade em relação a redes sociais, meios de contato e acesso à informação fazem a balança se equilibrar quando da ação de busca ativa dos indivíduos foco da pesquisa.

Avaliar é uma ação que presume o juízo de valor. Logo, seus resultados devem fomentar ações para a continuidade ou reorganização de caminhos em relação ao objeto avaliado. No caso da formação profissional a nível de stricto sensu, essa ação é equivalente a entender se o programa contribui, ou não, com a sociedade.

Os egressos são produtores de conhecimento e, norteados pelos seus orientadores, fazem a transferência de suas conclusões de pesquisa para o meio em que vivem. Logo, em um entendimento genérico, a instituição de ensino que mantêm um curso profissional (ou acadêmico) têm funções importantes para o desenvolvimento regional e nacional, haja visto os resultados que apontaram egressos de regiões geográficas distantes a localização física da universidade.

Em suma, o resultado da pesquisa que culminou na proposta e aplicação do MODAV-MP apresentou panorama de aspectos gerais sobre o público que procura o programa de mestrado profissional. Posteriormente, possibilitou o encontro de achados sobre os impactos individuais que a formação promove e o alcance do impacto da instituição de ensino na sociedade (em uma perspectiva de atuação profissional do egresso).

REFERÊNCIA

FERREIRA, Sandra Lúcia. **Avaliação das aprendizagens para professores da educação superior. (Série Universitária)** - São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2019. 141 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Paz e Terra. 12ª edição. São Paulo, 1979. Disponível: https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-educacao-e-mudanca-desbloqueado.pdf Acesso em 28 de jun. 2021.

GUBA, Egon Gotthold.; LINCOLN, Yvonna Sessions. **Avaliação de Quarta Geração.** Tradução Beth Honorato. Campinas. Editora Unicamp, 2011

PEREIRA, Júlio César. **MODAV-MP2020: contribuições para o aprimoramento de mestrados profissionais.** Orientador: Sandra Lúcia Ferreira. 2020. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo - UNCID, São Paulo/SP, 2020.

21.5.53 MODELO DE GESTÃO E ADOECIMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Alcione Ribeiro Dias[2977]

Sônia da Cunha Urt[2978]

RESUMO

Trata-se de um recorte dos resultados de uma pesquisa que teve como objeto de investigação o adoecimento docente no ensino superior. Apresentamos dados das Licenças por Afastamento de Saúde (LS), referentes ao período de 2005 a 2019, dos docentes de uma universidade pública e descrevemos impactos da lógica capitalista e do modelo de gestão, apontados pelos próprios docentes, sujeitos em uma das fases da pesquisa, como fatores contributivos para o afastamento ao trabalho. Discutimos sobre esse processo de adoecimento a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-cultural e do materialismo histórico-dialético, procurando sistematizar algumas dimensões de caráter histórico e universal. Notadamente são 15 anos de uma curva ascendente de adoecimento, com destacado aumento nos últimos cinco anos – 2015 a 2019, o que evidencia a necessidade de entendermos o fenômeno do afastamento na estreita relação com os fatores sociais, o adoecimento como uma vivência contraditória e a universidade como instituição que está impregnada pelo modo de funcionar da sociedade neoliberal. Finalizamos refletindo sobre a expansão das universidades, as reformas do estado e da educação, as políticas flexíveis no trabalho e a intensificação laboral do modo de produção capitalista no Brasil, que ganham destaque nos anos de 1990 e 2000, e configuram-se como fatores que ampliam a mercantilização e privatização na educação, alteram as métricas de produtividade nas universidades, precarizam as práticas docentes e produzem múltiplos adoecimentos.

Palavras-chave: Adoecimento docente. Gestão. Ensino superior. Universidade. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Realizamos uma pesquisa sobre o adoecimento docente no ensino superior, tendo como foco de análise as relações entre desenvolvimento psíquico e adoecimento – na perspectiva de um psiquismo que, segundo a Psicologia Histórico-cultural, é constituído socialmente. Vigotski afirmou que a natureza influencia o ser humano e, do mesmo modo, o ser humano age sobre a natureza, transformando-a e criando outras condições para sua própria transformação – incluindo as das propriedades do seu psiquismo (MARTINS, 2013; VYGOTSKI, 1995).

Adotamos o pressuposto dialético-marxista como base da pesquisa, sustentando a concepção sobre a determinação histórica dos processos de trabalho, de saúde e de adoecimento. O trabalho – a atividade docente, para além do seu

[2977] Mestre em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, alcioneribeirodias@gmail.com.
[2978] Doutora em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, surt@terra.com.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

caráter técnico e econômico, tem significado cultural e histórico. Como vivemos uma concepção naturalizada de sociedade, devemos cuidar para não transformarmos o que é histórico e social, em algo natural. Se seguirmos desavisadamente pela ótica do natural, podemos afirmar que numa sociedade de trabalho degradado e de relações sociais fragmentadas, o natural é adoecer – o que colocaria o adoecimento do docente do ensino superior na esteira do processo de patologização, culpabilização e medicalização da vida. Adoecer no trabalho não é natural, o aumento do adoecimento e do afastamento é um fenômeno a ser estudado, uma manifestação concreta presente na realidade da educação.

Investigamos o adoecimento docente na perspectiva do desenvolvimento e das leis gerais, da estrutura, do psiquismo humano – procurando entender as alterações na atividade psíquica (atividade/consciência) e os impactos da e na capacidade de trabalho (ação no meio social). Nosso intuito é considerar a relação dialética entre condições objetivas e subjetivas como constitutivas do desenvolvimento psíquico humano e, portanto, promovedoras tanto das formas de adoecimento, quanto das formas de manutenção da saúde. Abordamos sobre o sujeito adoecido, no quadro dinâmico de sua personalidade, influenciado por sua história, pela complexidade das suas relações sociais e pela dinâmica do ambiente de produção (LEONTIEV, 1978).

É sobre a visão do sistema social de produção que vamos discorrer, trazendo as perspectivas dos docentes de como se dá a influência da lógica capitalista no adoecimento do trabalhador–docente. Os docentes apontam o que acreditam ser os impactos das ações governamentais e das gestões administrativas nas relações sociais na universidade, no ambiente de produção, no desenvolvimento das atividades e na própria saúde do quadro docente. Trata-se de uma perspectiva universal – que não é prerrogativa de uma universidade e que está constituída historicamente.

Os fatos sociais, econômicos, políticos, vividos especialmente nesta virada de século, produziram um complexo sistema de controles, precarização do trabalho, sofrimento dos trabalhadores e um quadro de adoecimento da própria sociedade.

2 A PESQUISA

Ao pesquisarmos sobre o adoecimento docente no ensino superior, em uma universidade federal, estabelecemos uma estratégia metodológica composta por quatro fases. A primeira foi um estudo descritivo, onde sistematizamos dados de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

afastamentos dos docentes da Universidade, no período de 2005 a 2019. Na segunda fase, o instrumento aplicado em dezenove docentes foi um questionário de pesquisa, onde abordamos questões referentes ao sentido da atividade docente e percepções sobre o adoecimento. Realizamos uma terceira etapa exploratória, composta por nove entrevistas individuais, trazendo a vivência singular de docentes que haviam respondido ao questionário. Na quarta fase, constituímos encontros de pesquisa em pequenos grupos, onde os docentes conheceram os dados produzidos nas estapas anteriores, expressaram suas ressonâncias cognitivas e afetivas, e construiram explicações e análises.

Passamos a compartilhar os dados gerais relativos ao estudo das Licenças de Afastamento por Saúde (LS) da Universidade. A quantidade de afastamentos de docentes da universidade, por motivo de saúde, foi de 3.512 dias. Perfazendo um total de 89.263 dias de afastamento. O número de afastamento das mulheres – 2.253, corresponde a 64% dos afastamentos e o quantitativo de homens – 1.259, se refere a 36% do total de 3.512 afastamentos ocorridos nos 15 anos (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Quantidade de afastamentos (LS) de docentes por ano e por sexo

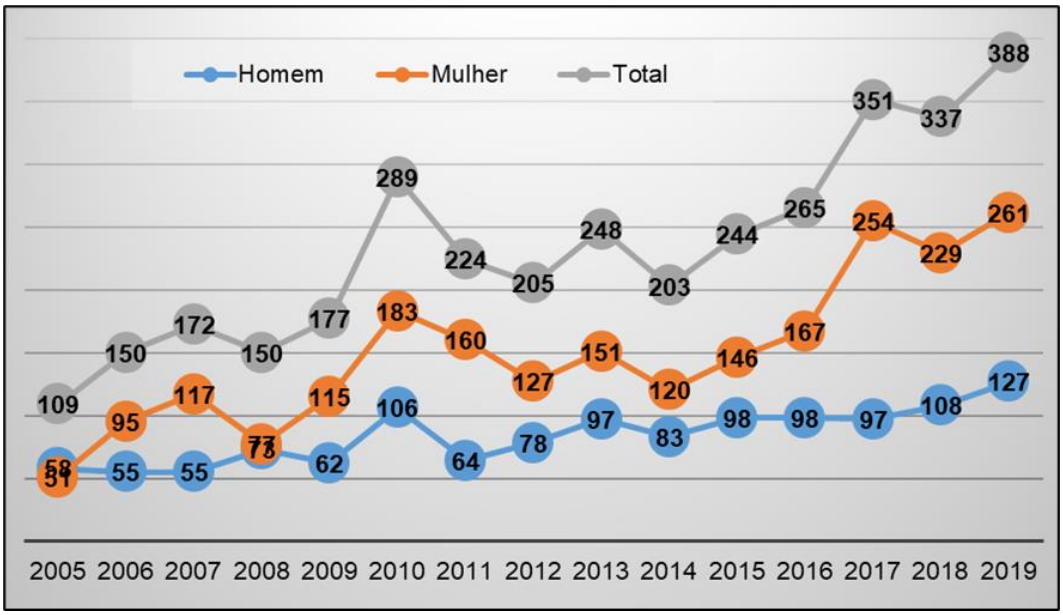

Fonte: Dados fornecidos pela Universidade, organização das pesquisadoras (2020).

Parte destes afastamentos da mulher ao trabalho se deve ao processo natural de gravidez (Gravidez, parto e puerpério – CID O00/O99) e às intercorrências não naturais da gestação, registradas como fatores que influenciam o estado de saúde (CID Z00/Z99). Mesmo não considerando estes motivos de afastamentos, as mulheres permanecem com maior percentual de afastamento que os homens.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Temos também a quantidade de dias de afastamento ano a ano, na sequência histórica de 15 anos (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Quantidade de dias de afastamentos (LS) de docentes por ano

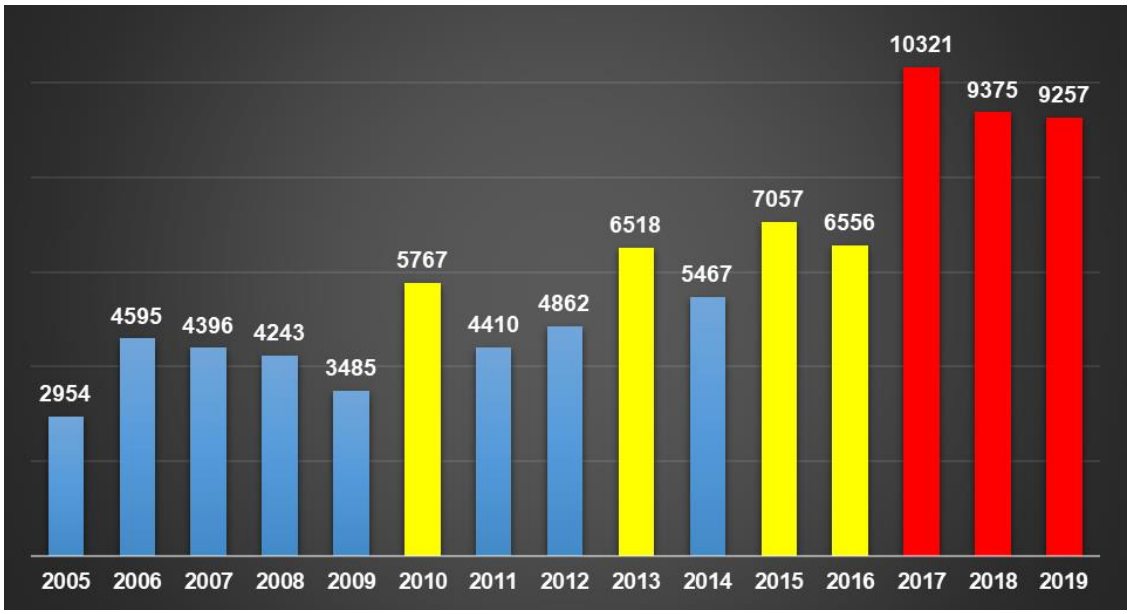

Fonte: Dados fornecidos pela Universidade, organização das pesquisadoras (2020).

No ano de 2005 tivemos 2.954 dias de afastamento, mantendo-se uma média de 3.900 dias até o ano de 2009. A partir do ano de 2010 o patamar elevou-se para a casa dos quase 6.000 dias, mantendo uma média de 5.400 dias de afastamento até 2014. Em 2015 houve um aumento para 7.000 dias, mantendo-se até 2019 uma média de 8.500 dias de afastamento por ano. Percebem-se aumentos expressivos na quantidade de dias de afastamento nos anos de 2010, 2013, 2015 e 2017.

Em 2005 a Universidade registrava 799 docentes em seu quadro, ocorrendo 109 afastamentos, o que equivale a uma proporção de 14%. Em 2019, com 1.608 docentes, o registro de afastamentos foi de 388, o que corresponde a 24%. Ou seja, os afastamentos e os dias de afastamento – de 2005 (2.954 dias) a 2019 (9.257 dias), cresceram em uma proporção maior que o aumento do quadro de docentes.

2.1 A visão dos docentes

Trazemos as interpretações constituídas pelos nove docentes que participaram dos encontros de pesquisa em grupo, agregamos algumas explicações trazidas por pesquisadores que já vinham estudando o adoecimento docente e incluímos

informações constantes de relatórios de gestão produzidos e publicados pela Universidade, procurando encaminhar a investigação para além da aparência do fenômeno e buscando – por meio da expressão dos docentes, o que essencialmente produz impressionantes números, que vistos de forma sistematizada, confirmam uma realidade cotidiana de adoecimento.

A série histórica dos dados, organizados ano a ano, trouxe à memória dos docentes os períodos de governo, e os modos de gestão que revelam a vivência de projetos, movimentos e mudanças conflitantes e que expressam na Universidade divisões e contradições da própria sociedade. No debate ocorrido no momento de pesquisa em grupo, houve um entendimento dos docentes de que as normas e decisões dos governos, respondem a uma mentalidade neoliberal que vêm invadindo a Universidade, implantando modelos de gerencialismos e sistemas de controle – não se trata de um governo ou outro, mas de uma concepção de sociedade.

Os docentes debateram, em especial, sobre os marcadores expressivos, como 2010, 2013, 2015 e 2016 – considerados por eles como períodos representativos do cenário nacional, com fortes implicações na gestão da Universidade e reverberações nos movimentos de classe. Os docentes reconheceram que os números da pesquisa conversavam com a opção da Universidade por um determinado perfil de gestão, com um modelo de negócios que a administração da Universidade decidiu seguir. Eles discorreram sobre o modus operandi que vivem na Universidade entre 2005 e 2014, e relatam os transtornos que esse modelo trouxe para os docentes.

O movimento de expansão das universidades públicas federais, pauta ainda necessária na educação, ocorreu a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e buscava manter o sentido da universidade enquanto instituição e ampliar o acesso à educação superior. Entretanto, a tônica da universidade como organização social, acompanhada do produtivismo e da intensificação laboral do modo de produção capitalista do Brasil – firmado no período do governo neoliberal do presidente Fernando Henrique Cardoso, instituiu um aligeirado e, algumas vezes, mal planejado expansionismo. Foi entre 1994 e 2002, que se consolidou a universidade operacional, cuja peculiaridade é a configuração das universidades em organizações – voltada para gestão, contratos, indicadores de produtividade e avaliações. Os impactos são sentidos nas próximas décadas, com a precariedade das formações, as estratégias de eficácia e a fragmentação competitiva (CHAUI, 2003).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em abril de 2007 foi instituído pelo Governo Federal Brasileiro o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e, no mesmo período, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Ambos tiveram o objetivo de duplicar a oferta de vagas no ensino superior brasileiro. Nos relatórios de gestão da Universidade temos que um Plano de Desenvolvimento Institucional (2005/2009), com objetivos, metas e ações voltadas para a expansão – realização de concursos para professores, contratação de professores substitutos, e para a mudança da legislação acadêmica e dos projetos pedagógicos, incluindo o fortalecimento dos cursos na área de educação à distância, foi instituído. Em 2007, a Universidade registra sua atenção ao tema da saúde, sinalizando sua percepção sobre o crescimento de afastamentos por transtornos mentais (1.810 dias); os transtornos mentais são responsáveis por 5.286 dias de afastamento em 2019.

Em 2009, o relatório de gestão da Universidade evidencia que os objetivos e metas do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade contém políticas flexíveis de trabalho – comenta-se sobre a agilidade e capacidade de adaptar-se para responder às contingências geradas pelo ambiente social dinâmico, e a narrativa associa as ações da gestão universitária ao reflexo das profundas mudanças advindas das conjunturas internas e externas à instituição. No relatório a Universidade afirma a necessidade de mecanismos de estímulo à qualidade, melhoria da gestão, eficiência no gasto público, redução dos desperdícios, adequação da estrutura organizacional e comenta que a elevação da produtividade do serviço público nas áreas meio e fim está sendo alcançada em função do comprometimento de todos os segmentos que compõem a comunidade.

Na pesquisa em grupo, os docentes discutiram sobre a forma de gestão e a sequência de mudanças estruturais e administrativas ocorridas nesse período. Os anos de 2009 e 2010 foram considerados por eles como momentos de incertezas e os anos de 2012 a 2015 foram anos de greves, acirramento para a qualificação dos docentes (pós-graduação) e muitas movimentações administrativas – criação de novos cursos e ampliação das vagas de ingresso em outros. O modelo de gestão a partir de 2014, foi nominado pelos docentes como: o modelo cartorial, implantado nas universidades brasileiras e considerado um formato de produção proposto para atender interesses internacionais e submetido às demandas dos órgãos reguladores.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O período do 2º governo da presidente Dilma Rousseff (2015/2016) foi vivido sobre o clima de instabilidade, com as conjecturas sobre o impeachment reverberando em mudanças no Ministério e em políticas de financiamento, de pesquisas, nas políticas de ensino, incidindo diretamente na Universidade. Os docentes argumentaram sobre a dificuldade em ter governos menos comprometidos com as pautas da educação. O cenário de instabilidade se estende a 2017, e foi considerado fator impactante no aumento do adoecimento na Universidade. Para os docentes não tem ciência, não tem intervenção no mundo que não seja política e complementaram: na prática não tem dinheiro para pesquisas, de 2017 para cá, os pesquisadores e docentes universitários passaram a viver uma incerteza em relação à continuidade de programas, dentre elas a crise de continuidade do programa de bolsas.

Os docentes concluem que estão diante de um processo de desumanização crescente, obviamente ligada com o sistema – ao qual a Universidade atende. É característica do sistema capitalista neoliberal, o trabalho desumanizado, com foco em resultados quantitativos, métricas do desempenho humano, mensuração de competências por volume de produção e fragmentação do espaço e das relações de trabalho. A educação como mercadoria, os controles via tecnologia e sistemas, o incentivo à competitividade, desfavorecem as relações no trabalho e afetam a saúde dos docentes.

Os docentes confirmaram as percepções de suas realidades, diante dos dados de adoecimento e motivos de afastamento – esses dados ilustram bem o momento que estamos vivendo. Além disso, acrescentaram que os números são apenas a ponta do iceberg, uma vez que registram os dias que a pessoa deixa de trabalhar, porque está doente e não abarcam o presenteísmo – gente que está doente e que, mesmo doente, está trabalhando.

Destacaram os lançamentos de dados que hoje está repassado para o docente, alertando que a burocracia nas escolas, e na Universidade, está dentro de um projeto de poder ao desviar o professor da sua função que é estar em sala de aula, cuidando da qualidade do ensino e da pesquisa. A flexibilização das relações de trabalho aparece intimamente ligada com a flexibilização proporcionada pelas tecnologias de informação e comunicação, elas facilitam e agilizam o trabalho e permitem o atendimento ao aluno em qualquer lugar e horário. Entretanto, sem a devida discussão de propósitos e princípios de autonomia, transfere ações para o docente, sem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

remuneração para despesas com tecnologia e sem considerar o seu tempo e o seu espaço – é 24h por dia, só estou menos doente porque separei os WhatsApp – um de trabalho e o outro pessoal, e não atendo depois das 17h.

2.2 Algumas conclusões

Podemos dizer que as políticas flexíveis têm sido nefastas para a saúde do trabalhador-docente, visto que transformações perversas ocorrem na relação de trabalho, com todos se desdobrando para executar sozinhos, em clima competitivo, o que antes era feito por duas ou mais pessoas. O modo de produção exige docentes polivalentes, qualificados, com iniciativa, adaptáveis e reduz as margens de decisão sobre os meios e os fins de sua atividade. Os indicadores de resultados ditam regras do instalado produtivismo. Estudos sobre políticas educacionais, sistema de avaliação nas universidades e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) confirmam as consequentes precarização, intensificação e sobrecarga de trabalho geradas pela implicação direta dessas políticas na docência (ANTUNES E PRAUN, 2015; CHAUI; 2003; SANTANA, 2017).

Um aspecto que catalisa este processo, diz respeito às tecnologias. Elas trazem possibilidade evolutiva nos processos pedagógicos, na interação entre aluno e professor, favorecem a desterritorialização da aprendizagem e são fonte de consulta para a produção do conhecimento e avanço nas pesquisas. Entretanto, contraditoriamente, vimos que ao mesmo tempo elas ampliam a demanda de disponibilidade e dedicação às atividades, intensificam o trabalho e a busca por produtividade e promovem alterações nas relações sociais – no trânsito de ambientes reais para virtuais. Essas novas exigências ao docente no que se refere a máquinas e tecnologias, incluindo as que são usadas para armazenamento de conhecimento científico, causam alterações nas variáveis memória, tempo e espaço do trabalhador – no próprio psiquismo e na vivência laboral – agindo como um catalizador no processo de produção/alienação (SANTANA, 2017; TULESKI ET AL, 2017).

Os afastamentos confirmam a fragmentação, a competição, a precarização do trabalho, a lógica do controle – que estão presentes no ambiente da Universidade e que são sentidas, física e mentalmente, pelo trabalhador-docente. Reconhecer essa dinâmica da sociedade contemporânea, expressa no adoecimento do trabalhador, não

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

significa conformismo, mas consciência. A historicidade, como essência na Psicologia Histórico-cultural não defende o determinismo do ambiente. A sociedade que adoece é a mesma que se desenvolve. Desenvolvimento humano, é reprodução e superação; trata-se da dialética entre a natureza e cultura (VYGOTSKI, 1997).

Temos por referência, em Vigotski, a determinação histórica da sociedade e da consciência humana. A fala dos participantes, evidencia o que nominamos momento de consciência sobre o adoecimento – consciência como reflexo psíquico da realidade. Os docentes se apropriaram da realidade, via os dados de afastamento e adoecimento, e das relações sociais vividas no ambiente de trabalho a partir do trabalho de pesquisa em grupo. Eles puderam chegar à generalização do pensamento, expressando no coletivo as suas construções subjetivas. Construir este conhecimento, trazendo a atenção, a memória, a imaginação e os sentimentos, é o que confere à percepção da realidade o atributo de integrar a formação da consciência

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos caminhar na direção da apreensão do fenômeno do adoecimento docente em sua processualidade e historicidade – o que coloca justamente em questão a unidade dinâmica indivíduo/sociedade postulada pelo materialismo histórico-dialético.

Foi possível entender que o clima de desesperança e insegurança que o ambiente político social imprime afeta a prática e a saúde docente. Aquilo que é encantador, motivo gerador de sentido para os docentes está nas relações sociais – com os alunos e os pares, e vem sendo afetado por perspectivas pessimistas, por individualização e competição. Se perceber formando professores para o trabalho precarizado ou para desemprego, viver relações hostis com pares e colegas gestores, não conseguir desempenhar tarefas simples por acúmulo de atividades e falta de esclarecimentos e perceber a categoria adoecendo cada vez mais cedo: é triste, assustador e preocupante – faz o docente perder o sentido do seu trabalho.

Permeada pela mentalidade neoliberal, a universidade opera em modelos que visam adaptar a gestão educacional à lógica de mercado, esse ambiente não é privilégio do ensino superior, é a essência da dinâmica do capitalismo. Enxergar essa realidade e poder dialogar sobre ela é melhor que ficar na idealização ou nas pautas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dentro da Universidade que tratam de banalidades e não do essencial. Os docentes identificaram a necessidade de retomar a integração no ambiente de trabalho, de agir no coletivo, de debater com colegas e gestores, de recuperar a capacidade de escolha e discernimento, de retomar a força de classe, de criar formas de enfrentamento das contradições sociais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. e PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, dez. 2003.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

MARTINS, L.M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SANTANA, F. A. L. **Trabalho e desgaste em docentes de Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras.** 2017, f. 125. Dissertação (Mestrado). Programa em Educação – Educação Social, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2017.

TULESKI, S.C.; ALVES, A.M.P.; FRANCO, A.F. O que revela e o que encobre o produtivismo acadêmico? (Capítulo 7 - 199-231). In **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do Professor** Marilda Gonçalves Dias Facci, Sonia da Cunha Urt (Org),Teresina, PI: EDUFPI, 2017. Modo de acesso: https://repositorio.ufms.br

VYGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. **Obras Escogidas**, v. 3. Madrid, España: Visor 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, v.1. Madrid, España: Visor 1997.

21.5.54 O ATUAL PANORAMA DO ALCANCE DAS METAS ESTRUTURANTES DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE UMA REGIÃO DO INTERIOR PAULISTA

Silvio César Nunes Militão[2979]

Tatiane Oliveira Santos Nascimento[2980]

RESUMO

Assistimos recentemente à aprovação da Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, que dá vida ao vigente Plano Nacional de Educação (PNE), tendo como tarefa articular os esforços nacionais em regime de colaboração entre as instâncias federadas a fim de melhorar a oferta e a qualidade da educação. No entanto, o PNE estabelece novas obrigações aos entes públicos em relação ao acompanhamento das políticas educacionais, em especial os planos decenais de educação. Diante deste contexto, o trabalho em tela objetiva apresentar o panorama atual da situação das metas estruturantes do PNE para a garantia do direito à educação básica com qualidade da mesoregião de Presidente Prudente, estado de São Paulo. Orientamo-nos pela questão: qual a situação atual das metas estruturantes para a garantia da educação básica na mesoregião de Presidente Prudente/SP comparado ao âmbito nacional? Para o desenvolvimento deste estudo, utilizamos como referencial teórico Bordignon (2014), trazendo contribuições sobre o planejamento educacional nas esferas federadas, como também Dourado, Grossi Junior e Furtado (2016), conceitualizando monitoramento e avaliação dos planos educacionais. Caminhamos metodologicamente nos trilhos de uma pesquisa quantitativa à medida que trazemos dados descritivos sobre o panorama atual das metas estruturantes do PNE. Os resultados demonstraram consideráveis avanços quantificáveis na perspectiva da materialização dos planos subnacionais de educação da região contemplada neste estudo, os quais refletem diretamente na implementação do PNE.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação. Metas estruturantes. Planejamento educacional. Acompanhamento. Políticas Públicas Educacionais.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, a política educacional brasileira presenciou um notório processo de democratização do ensino, desde a educação básica à superior, que implicou diretamente no repensar sobre o planejamento educacional.

Após quatro anos de uma tramitação longa e conflituosa, assistimos recentemente à aprovação da Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014), de 24 de junho de 2014,

[2979] Professor titular da Universidade Estadual Paulista (Unesp/Presidente Prudente). E-mail: scnmilitao@gmail.com.
[2980] Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Presidente Prudente). E-mail: tatiane.santos@unesp.br.

que dá vida ao Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência decenal, dinâmica democrática e globalizante a encenar na educação do país.

O Plano em vigência se configura num registro escrito e, desde a sua aprovação, instala-se o contexto da implementação de suas 20 metas pensadas e planejadas para enfrentar os desafios quanto ao acesso e permanência na educação, às desigualdades educacionais territoriais, à formação para o trabalho e ao exercício da cidadania.

Para tanto, o Artigo 5º desta lei determina que a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, acompanhadas pelo Ministério da Educação (MEC), Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação. (BRASIL, 2014).

A materialização das metas do PNE implicará no acompanhamento contínuo dos subplanos de educação, pois esses são subsídios concretos para a sintonia entre as esferas federadas, e tão logo efetivar o planejamento nacional.

Nessa direção, o trabalho em tela se constitui em apresentar um panorama atual da situação das metas estruturantes do PNE para a garantia do direito à educação básica com qualidade da mesoregião de Presidente Prudente/SP.

Passados exatos sete anos da aprovação do Plano, propomo-nos a responder à questão orientadora: qual a situação atual das metas estruturantes para a garantia da educação básica na mesoregião de Presidente Prudente/SP comparado ao âmbito nacional?

Ressaltamos que o intuito de responder essa questão, neste texto, não está embasado na responsabilização de entes federados ou instâncias governamentais, mas apreender, quantificadamente, a materialização das metas estruturantes para a garantia da educação básica.

2. O contexto do planejamento educacional e o panorama atual da educação

A complexidade do entendimento do que vem a ser planejamento inicia pelo fato de compreendermos, erroneamente, que planejar é uma ação incontínua, ou seja, apenas uma etapa do processo. Sendo assim, traremos para esse texto o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

planejamento educacional como "[...] um processo, uma caminhada, sempre inacabada" (BORDIGNON, 2014, p. 30).

Embora o planejamento seja um instrumento orientador, pois institui e determina as demandas, demonstra as prioridades e indica os caminhos necessários para a realização de diferentes ações, metas e objetivos para a educação. Mas, a estrutura legal do planejamento educacional em nosso país está ancorada por diversos planos e projetos enraizados no ciclo da fragmentação, rompimento, quando não, o esquecimento. Conforme acrescenta Saviani (2014, p.37), "a política educacional brasileira até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação".

Na mesma inspiração, Bordignon (2014, p. 31) diz que o planejamento educacional é fundamentado pela concepção de cidadania, essa que orienta a direção a seguir: "as diretrizes do plano e as metas a alcançar". Esse mesmo autor acrescenta que as políticas educacionais se amparam na concepção de educação que provém da concepção de pessoa e de sociedade, ambas definidoras das intencionalidades e do curso da ação do Estado.

Com o propósito de romper com o caráter descontínuo das políticas educacionais tão históricas no país e de efetivar como uma política de Estado, em 26 de junho de 2014 é sancionada a Lei nº 13.005 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência decenal de 2014 a 2024. A fim de consolidar um efetivo Sistema Nacional de Educação (SNE), o artigo 8º desta lei atribuiu aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, no prazo de um ano após a data de aprovação, a responsabilidade de elaborar ou adequar seus respectivos planos de educação em consonância com as estratégias do vigente PNE, sendo esses elos essenciais no regime de colaboração e importantes artifícios na configuração SNE.

Diante de tal determinação, consultamos a página do Ministério da Educação (MEC) denominada "PNE em Movimento e verificamos uma quase universalização na elaboração dos PEEs, encontrando-se em déficit, apenas o estado do Rio de Janeiro que, passados exatos setes anos de vigência do PNE, ainda não converteu seu correspondente plano em norma jurídica. Neste mesmo espaço, verificamos também que dos 5.570 municípios brasileiros, 5.568 deles já aprovaram seus respectivos PMEs, em que consta que os dois municípios: Iaras e Ribeirão Preto, ambos do estado

de São Paulo, enviaram o projeto de lei para o legislativo, mas ainda não tem seus planos aprovados[2981] .

Diante deste contexto, pensamos que o planejamento educacional é uma tarefa desafiadora e "[...] consiste na elaboração e na execução do projeto de transformação da educação" (BORDIGNON, 2014, p.37). Com esse viés, o Artigo 5º, da Lei do PNE, estabelece que a execução do Plano e o cumprimento de suas metas serão objetos de monitoramento contínuo e avaliações periódicas. Os autores Dourado, Grossi Junior e Furtado (2016) entendem que essas ações não se realizam isoladamente, pois embora sejam distintas se complementam como partes constantes de um único processo. E acrescentam que:

> [...] a avaliação compreende o monitoramento como parte construtiva e constituinte. Como decorrência do PNE, os planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios também devem ser monitorados e avaliados periodicamente, com a verificação do cumprimento dos dispositivos legais e da implementação das políticas educacionais no âmbito de cada território, contribuindo, assim, para a efetividade do PNE, que só logrará êxito se todos os planos subnacionais cumprirem com os objetivos propostos. (Dourado; Grossi Junior; Furtado, 2016, p.456).

Considerando o cenário da implementação do Plano, procuramos trazer para esse texto a situação atual da mesoregião de Presidente Prudente/SP [2982] , comparando-a ao nível nacional quanto às metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, os quais dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais[2983]. Sendo assim, apresentamos o panorama atual no âmbito macro (nível nacional) e da mesoregião de Presidente Prudente/SP.

Quadro 1 – Situação das metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade

Meta 1: Erradicação do analfabetismo	
Indicador 1A:Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche.	
Brasil	Mesoregião de Presidente Prudente

[2981] Dados consultados em: 30. jun. 2021
[2982] Região composta por trinta municípios de pequeno e médio porte.
[2983] As metas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10 e 11 do PNE são classificadas estruturantes pelo material do MEC "Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação".

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Meta Prevista **100%** Situação Atual **81.4%**	Meta Prevista **100%** Situação Atual **88.0%**
Indicador 1B:Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche.	
Brasil	Mesoregião de Presidente Prudente
Meta Prevista **50%** Situação Atual 23.2%	Meta Prevista **100%** Situação Atual 31.2%
Meta 2:Universalizar o ensino fundamental	
Indicador 2A: Percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta ou que já concluiu o ensino fundamental (taxa de escolarização líquida ajustada)	
Brasil	Mesoregião de Presidente Prudente
Meta Prevista **100%** Situação Atual 98.4%	Meta Prevista **100%** Situação Atual 98.4%
Indicador 2B:Percentual da população de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído	
Brasil	Mesoregião de Presidente Prudente
Meta Prevista **95%** Situação Atual 66.7%	Meta Prevista **95%** Situação Atual 85.2%
Meta 3: Universalizar o Ensino Médio	
Indicador 3A: Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica.	
Brasil	Mesoregião de Presidente Prudente
Meta Prevista **100%** Situação Atual 84.3%	Meta Prevista **100%** Situação Atual 85.2%
Indicador 3B:Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa.	
Brasil	Mesoregião de Presidente Prudente
Meta Prevista **85%** Situação Atual 55.3%	Meta Prevista **85%** Situação Atual 71.7%
Meta 4: Educação Especial/Inclusiva	
Indicador 4A: Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola.	
Brasil	Mesoregião de Presidente Prudente

ISSN: 2176-1396

Meta Prevista **100%** Situação Atual 85.8%	Meta Prevista **100%** Situação Atual 84.7%
Indicador 4B: Percentual de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD[2984] e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica.	
Brasil	Mesoregião de Presidente Prudente
Meta Prevista **100%** Situação Atual 85.8%	Situação atual não informada.
Meta 5: Alfabetização infantil	
Indicador 5A: Estudantes com proficiência insuficiente em leitura (nível 1 da escola de proficiência)	
Brasil	Mesoregião de Presidente Prudente
Meta Prevista **0%** Situação Atual 22.2%	Situação Atual não informada
Indicador 5B: Estudantes com proficiência insuficiente em Escrita (nível 1, 2 e 3 da escala de proficiência)	
Brasil	Mesoregião de Presidente Prudente
Meta Prevista **0%** Situação Atual 34.5%	Situação Atual não informada
Indicador 5C: Estudantes com proficiência insuficiente em matemática (nível 1 e 2 da escala de proficiência)	
Brasil	Mesoregião de Presidente Prudente
Meta Prevista **0%** Situação Atual 57.1%	Situação Atual não informada
Meta 6: Educação Integral	
Indicador 6A: Percentual de alunos da educação básica pública em tempo integral	
Brasil	Mesoregião de Presidente Prudente
Meta Prevista **25%** Situação Atual 13.5%	Meta Prevista **25%** Situação Atual: 54.9%
Indicador 6B: Percentual de escolas públicas com ao menos um aluno que permanece no mínimo 7 horas diárias em atividades escolares.	
Brasil	Mesoregião de Presidente Prudente
Meta Prevista 5**0%** Situação Atual 44.2%	Meta Prevista 5**0%** Situação Atual: 19%

[2984] Transtornos Globais de Desenvolvimento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Meta 7: Qualidade da Educação básica Ibeb	
Indicador 7A: Média do Ideb nos anos iniciais do ensino fundamental	
Brasil	Mesoregião de Presidente Prudente
Meta Prevista **6%** Situação Atual 5.2%	Situação Atual não informado
Indicador 7B:Média do Ideb nos anos finais do ensino fundamental	
Brasil	Mesoregião de Presidente Prudente
Meta Prevista **5,5%** Situação Atual 4.2%	Situação Atual não informado
Indicador 7C: Média do Ideb no Ensino Médio	
Brasil	Mesoregião de Presidente Prudente
Meta Prevista **5,2%** Situação Atual 3.7%	Situação Atual não informado
Meta 9: Alfabetização de jovens e adultos	
Indicador 9A: taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais	
Brasil	Mesoregião de Presidente Prudente
Meta Prevista **93,5%** Situação Atual 91.5%	Meta Prevista **93,5%** Situação Atual: 93.1%
Indicador 9B: Taxa de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais de idade	
Brasil	Mesoregião de Presidente Prudente
Meta Prevista **15,3%** Situação Atual 29.4%	Meta Prevista **15,3%** Situação Atual: 21.3%
Meta 10: EJA integrada	
Indicador 10: Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional	
Brasil	Mesoregião de Presidente Prudente
Meta Prevista **25%** Situação Atual 2.8%	Meta Prevista **25%** Situação Atual: 0%
Meta 11: Educação profissional	
Indicador 11A: nº absoluto de matrículas em EPT em nível médio	

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Brasil	Mesoregião de Presidente Prudente
Meta Prevista 4808838 Situação Atual 1602946	Situação Atual não informado.
Indicador 11B: nº absoluto de matrículas em EPT em nível médio da rede pública	
Brasil	Mesoregião de Presidente Prudente
Meta Prevista **250346** Situação Atual **900519**	Situação Atual não informado.

Fonte: Site do PNE em movimento com base no Relatório Linha de Base 2018. Elaborado pelos autores com base nos dados de 06. jun de 2021.

Diante do exposto, analisando a situação das metas no âmbito nacional e confrontando com a situação atual da mesoregião de Presidente Prudente/SP, vemos exitosos percentuais muito próximos da previsão. Com relação à Meta 1: Educação infantil, quanto ao indicador 1A: Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche, tanto em âmbito nacional quanto na mesoregião estão muito próximos da meta prevista, que é o 100%. Agora quanto ao Indicador 1B: Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche, a situação do Brasil se aproxima da metade da meta prevista, porém o percentual da região ainda está bastante abaixo da previsão.

O quadro permite a compreensão sobre a Meta 2: Universalizar o ensino fundamental, que aparece bem desenvolvida e praticamente universalizada no Indicador 2A: Percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta ou que já concluiu o ensino fundamental. Se nota bastante avançada também no Indicador 2B: Percentual da população de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído, neste caso chegando a ultrapassar a metade da previsão em ambas as comparações.

Sobre a universalização do ensino médio, a Meta 3 marca avanços expressivos em ambos os indicadores, estando bem próximos ao percentual esperado.

A Meta 4, que se refere à Educação Especial/Inclusiva, demonstra elevado avanço no Indicador 4A: Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola, tanto na instância nacional como na mesorregião analisada. Sobre o indicador 4B: Percentual de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes

regulares da educação básica, embora não tenhamos dados informando a condição local, constatamos que nacionalmente estamos bem encaminhados para o alcance da meta desejada.

Com relação à meta 5: Educação Infantil, por mais que não obtivemos dados que representem a região contemplada neste estudo, há de se pontuar a situação atual em nível nacional que ultrapassou excessivamente a meta prevista de 0%.

Sobre a Educação Integral, expresso na Meta 6, o Indicador 6A: Percentual de alunos da educação básica pública em tempo integral, no Brasil a situação atual expressa pouco mais que a metade do percentual previsto. Já no contexto regional, duplicou-se a meta prevista. Se tratando do Indicador 6B: Percentual de escolas públicas com ao menos um aluno que permanece no mínimo 7 horas diárias em atividades escolares, a condição atual do Brasil se aproxima muito da prevista, enquanto a conjuntura regional não alcança nem a metade da previsão.

A situação da Meta 7: Qualidade da Educação básica Ideb, vemos nos três indicadores dos dados nacionais a situação atual muito próxima da desejada. Em relação ao cenário regional não constavam informações na plataforma.

Sobre a Meta 9: Alfabetização de Jovens e Adultos, os números demonstram que, nas instâncias comparadas, a previsão de ambos os indicadores foi contemplada, chegando a ultrapassar em 100% nas duas esferas a previsão no Indicador 9B.

Sendo a Meta 10: EJA integrada, também estruturante, o Indicador 10: Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional apresenta lenta evolução nos dois contextos. Destacamos que na mesoregião, a situação atual é de 0% em relação à meta prevista de 25%, o que demonstra estagnação.

A leitura da Meta 11: Educação profissional, nos dá a compreensão de que o cenário nacional, em ambos os indicadores, é satisfatório. Agora, quanto à mesorregião, não obtivemos informação. Destacamos que essa meta as informações não estão em percentuais, mas apresentam-se em valores absolutos.

Diante da análise em tela, verificamos consideráveis avanços quantificáveis na perspectiva da materialização dos planos subnacionais que, em nossa visão, refletem diretamente na concretude do PNE.

Todavia, nossa compreensão em relação aos subplanos de educação é de que são a base para a operacionalização do PNE, embora seu monitoramento e sua

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

avaliação recebam pouca ou nenhuma atenção por parte do poder público. Pensamos que há a necessidade de maior empenho quanto ao momento do planejamento, pois é quando são definidos os objetivos e metas para a implementação de determinada política.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo exposto, podemos apreender que no contexto quantificável da mesoregião de Presidente Prudente/SP a implementação do PNE está bastante exitosa quanto às metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade. Ressaltamos, que a mesorregião analisada neste texto, está muito próxima em alcançar à meta 2: Universalizar o ensino fundamental, em ambos os indicadores. Como também a Meta 6: Educação Integral, no Indicador 6A: Percentual de alunos da educação básica pública em tempo integral, cuja situação atual já dobrou a meta prevista. Vemos também que a Meta 9: Alfabetização de jovens e adultos, o Indicador 9A: Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais, encontra-se muito próximo em atingir a previsão, e no Indicador 9B: Taxa de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais de idade, constatamos que a mesorregião analisada já ultrapassou a previsão.

O exercício exposto em tela demonstrou um avanço importante no sentido de cumprimento das políticas educacionais. Porém, ainda temos um grande desafio construir um sistema de monitoramento e avaliação minimamente eficaz no Brasil relevando as diversas disparidades de recursos técnicos e econômicos entre distintas esferas de governo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 05 jul. 2020.

DOURADO, L. F; GROSSI JÚNIOR, G; FURTADO, R. A. **Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições**. RBPAE - v. 32, n. 2, p. 449 - 461 mai./ago. 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/67198. Acesso em 10 mar 2021.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsia e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

BORDIGNON, G. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. **Planos de Educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 55-67.

21.5.55 O CURSO DE PEDAGOGIA E A EVASÃO EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL

Ana Paula Faustino-Ferber[2985]

Angela Maria Martins[2986]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir índices de evasão do curso de pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Utiliza a metodologia quantitativa e qualitativa, levantamento e análise de fontes documentais e análise de dados primários, buscando: i) analisar a legislação que trata da formação de professores, da criação do IFSP e do oferecimento do curso de pedagogia na instituição; ii) apresentar estudos relevantes que tratam da evasão no curso de pedagogia, nos últimos dez anos, por meio de dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP; iii) apresentar os dados de evasão dos cursos de pedagogia no IFSP, disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha, nos anos base de 2017 até 2019. Como conclusão identificamos que o número de alunos na modalidade a distância no curso de pedagogia no Brasil aumenta a cada ano, assim como a evasão. O número de estudantes, neste curso, está reduzindo na modalidade presencial. No IFSP o número de alunos na modalidade a distância também cresceu, mas os dados da taxa geral de evasão anual demonstram uma diminuição, cenário que pode ser completamente alterado após a pandemia de covid-19 iniciada em 2020. Sugerimos que outras pesquisas sejam conduzidas para auxiliar no entendimento dos reais motivos da evasão neste curso, colaborando com as ações de gestão institucional.

Palavras-chave: Evasão. Abandono Escolar. Educação Superior. Formação de Professores. Licenciatura.

1 INTRODUÇÃO

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no art. 62, estabelece o curso de licenciatura como requisitos mínimo de formação docente para atuar na educação básica. E ainda, no parágrafo 8º, define que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Parágrafo incluído pela lei nº 13.415, de 2017. (BRASIL, 1996).

A evasão é um fenômeno discutido e enfrentado pelo Ministério da Educação (MEC) desde os anos 1990, por ser complexo e de difícil solução. (MEC,1997). Na

[2985] Mestra em Formação de Gestores Educacionais, Doutoranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo – UNICID e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, e-mail: anapfaustinof@gmail.com.
[2986] Doutora em Educação, Universidade Cidade de São Paulo - UNICID e Fundação Carlos Chagas – FCC, e-mail: ange.martins@uol.com.br

Rede Federal, após auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU) em 2012, foi criado o Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal (BRASIL, 2014b).

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir índices de evasão do curso de pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), uma instituição pública e gratuita, mantida pelo governo federal.

A instituição investigada surgiu com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, de ensino profissionalizante, inauguradas em 1909, para classes sociais desfavorecidas, com o objetivo de formar operários e contramestres para um ofício (IFSP, 2019).

Em 1959 as escolas de Aprendizes Artífices tornam-se autarquias, vinculadas ao Ministério da Educação, mas com autonomia didática e de gestão, e mudam seus nomes para Escolas Técnicas Federais. Em 1978 três destas Escolas Técnicas Federais, a de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro, transformaram-se em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

De acordo com Caldas (2011, p. 38) o CEFET recebeu a atribuição de oferecer cursos de licenciatura para as disciplinas da área científica da educação básica, contribuindo com os cursos de formação especial, esquemas I e II, de acordo com a lei de criação dos Cefets em 1978.

Em 1994, esta rede se ampliou e as Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, nos demais estados do Brasil transformam-se em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) para oferecimento de cursos de educação superior.

Por meio de um decreto sem número de 19 de janeiro de 1999, a escola de São Paulo passa a se chamar Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo - CEFET-SP e começa a oferecer cursos de nível superior além dos cursos técnicos. Em 2008, por meio da Lei 11.892, transforma-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP (IFSP, 2019, p. 49).

O curso de Pedagogia é recente na instituição, iniciou suas primeiras turmas em 2017, nos campi de Boituva, período matutino, Campos do Jordão e Presidente Epitácio em período noturno. Em Jacareí, em 2018, nos turnos matutino e noturno e em 2020 uma turma em Sorocaba, no turno matutino. Uma das justificativas ocorreu com base na lei 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação, Ciência e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tecnologia, na qual fica estabelecido em seu 8º artigo, que 20% das vagas serão destinadas para "cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional" (BRASIL, 2008).

2 METODOLOGIA

Para desenvolvimento da pesquisa fizemos um levantamento e análise de fontes documentais e análise de dados primários.

A análise documental foi utilizada para o levantamento de estudos que tratam sobre evasão, legislação, regulamentos e normas dos cursos de formações de professores.

> Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (MENGA, LÜDKE, 1986, p. 39)

Para Gatti (2004)

> análises, a partir de dados quantificados, contextualizadas por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico. (GATTI, 2004, p. 26).

Foram analisados dados estatísticos, quantitativos, obtidos por meio das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior, divulgadas pelo divulgado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), e da Plataforma Nilo Peçanha que disponibiliza dados Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

3 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A discussão sobre a evasão na formação de professores se torna necessária no contexto atual e é relevante no campo das políticas públicas de educação, considerando que, invariavelmente, os estudos da área assinalam a formação docente como um dos fatores primordiais para o avanço na qualidade da educação básica.

A última alteração na legislação para formação de professores tem gerado repercussão no meio acadêmico e debates promovidos por entidades da área de educação por não ter sido amplamente discutida com as comunidades acadêmico-científicas, entidades representantes dos trabalhadores da área.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 tratava no mesmo documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior dos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada.

Em 2019 ela foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 02, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Neste documento houve uma separação da formação continuada, aprovada mais tarde por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que trata da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Desde 2020 está em discussão no Conselho Nacional de Educação novas Diretrizes Nacionais Curriculares para o curso de pedagogia.

4 EVASÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

O Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2017, divulgado pelo INEP demonstra que o curso de pedagogia no Brasil, em instituições públicas e particulares, foi o segundo com maior número matriculados, totalizando 714.345 alunos nas modalidades presencial e a distância, logo após o curso de Direito que possuía 879.234 matrículas no total e só é oferecido na modalidade presencial (BRASIL, 2019, p. 39).

De acordo com a Sinopse Estatística do Censo de 2017, dos 714.345 alunos matriculados na pedagogia, 124.153 são de instituições públicas e 590.192 de instituições privadas (BRASIL, 2017).

Observando dados divulgados nas Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior, no Brasil, nos últimos anos, houve um considerável aumento no número de matriculados em cursos de pedagogia na modalidade a distância (BRASIL, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

As Sinopses Estatísticas dos Censos de 2018 e 2019, demonstram que este número continua aumentando, tanto em total de matriculados, de 747.890 para 815.959, quanto nos cursos a distância, de 478.103 para 551.861. Houve uma redução de matriculados em cursos presenciais sendo 269.787 alunos no ano de 2018 para 264.098 em 2019 (BRASIL, 2018, 2019).

Para trabalhar com os dados das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior utilizou-se o estudo sobre a evasão do Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, para o cálculo para a Taxa de Evasão, que mede o abandono de alunos de um ano para outro, chamado de evasão anual (SILVA FILHO et al., 2007), que se calcula com a seguinte fórmula:

> a comparação entre o número de alunos que estavam matriculados num determinado ano, subtraídos os concluintes, com a quantidade de alunos matriculados no ano seguinte, subtraindo-se deste último total os ingressantes desse ano: E(n) = 1 – [M(n) – I(n)] / [M(n-1) – C(n-1)], (1) (SILVA FILHO et al., 2007, p. 645).

Neste cálculo considera-se que M é o número de matriculados, C o número de concluintes, I o número de ingressantes, n é o ano em estudo e (n-1) é o ano anterior (SILVA FILHO et al., 2007, p. 645).

Com isto, o Gráfico 1 que apresenta a taxa de evasão obtida com dados do INEP.

Gráfico 1 – Taxa de Evasão em cursos de pedagogia no Brasil

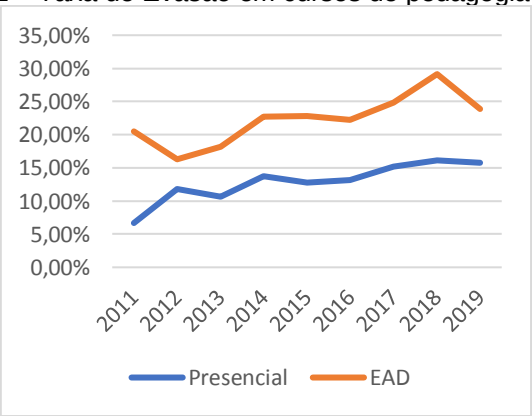

Fonte: Elaborada pelas autoras com fórmula de SILVA FILHO et al. (2007) e dados das Sinopses Estatísticas dos Censos da Educação Superior. BRASIL (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No gráfico acima observa-se que a taxa de evasão, calculada de acordo com fórmula desenvolvida por Silva Filho et al., (2007), nos cursos presenciais está aumentando. A taxa de evasão nos cursos a distância mantém-se acima de 20% nos últimos anos, também em crescimento, chegando a 29,14% em 2018.

Laham e Lemes (2016), publicou o trabalho intitulado "Um Estudo sobre as possíveis causas de evasão em curso de Licenciatura em Pedagogia a distância". Os participantes foram os estudantes desistentes, formados e ativos do curso de Licenciatura em Pedagogia UAB-UFSCar, das turmas de 2008, 2010, 2012 e 2013. Os autores concluíram que:

> as causas exógenas são aquelas com relação a fatores externos à instituição e ao curso em questão, são elas: falta de tempo para o estudo, demanda profissional e familiar, problemas de saúde na família e pessoal. As causas endógenas são aquelas diretamente relacionadas à instituição de ensino ofertante do curso, como: falta de comunicação da tutoria, problemas com material didático, interação e interatividade no ambiente virtual de aprendizagem (sentimento de solidão), curso que não atende o perfil do aluno (LAHAM; LEMES, 2016).

Cordeiro e Gisi (2018), desenvolveram um estudo sobre a evasão em um curso de pedagogia a distância, a partir da percepção dos tutores, com base em referencial teórico-metodológico de Bourdieu (2000, 2003, 2010, 2014); Bourdieu e Passeron (2016). A análise considerou fatores econômicos, o curso e o perfil dos alunos. Como resultado os motivos da evasão foram relacionados fatores, como dificuldades financeiras, dificuldades de aprendizagem e/ou com a modalidade da educação a distância.

No IFSP, apesar de um expressivo aumento no número de ingressantes e matriculados em 2018, devido a oferta do curso na modalidade EaD pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), a taxa geral de evasão em 2019 foi de 9,9% e ficou abaixo da taxa de 2017, que foi de 14,6% (BRASIL 2018b, 2019b, 2020b).

A Plataforma Nilo Peçanha (PNP), disponibiliza dados estatísticos da Educação Profissional Tecnológica (EPT). Esta plataforma apresenta a Taxa Anual de Evasão, calculada no final de cada ano, com a seguinte fórmula:

$$Ev\ [\%] = \frac{\mathrm{Ev}}{\mathrm{M}}\ x\ 100 \qquad (2)$$

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O Guia de Referência Metodológica do PNP esclarece que a Taxa Anual de Evasão "Ev [%]" é um indicador que trata como: Evadidos – Ev, "alunos que perderam vínculo com a instituição antes da conclusão do curso" (BRASIL, 2018c, p. 27) e Matrículas – M a "soma de todos os alunos que estiveram com matrícula ativa em pelo menos um dia no ano de referência" (BRASIL, 2018c, p. 27).

Gráfico 2 – Taxa de evasão anual em cursos de pedagogia, presenciais e EaD no IFSP

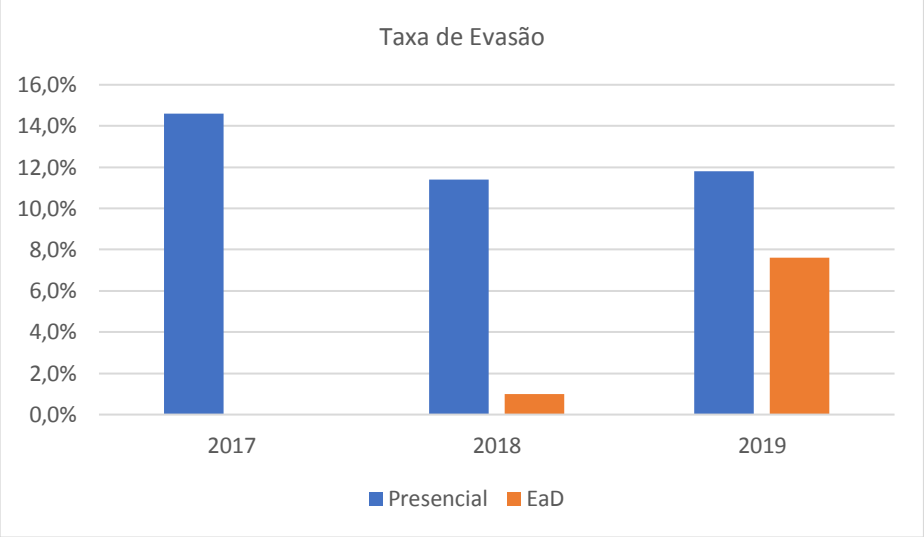

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados da Plataforma Nilo Peçanha, BRASIL (2018b, 2019b e 2020b).

Ao contrário do que verificamos nos dados nacionais, no IFSP a evasão na modalidade presencial diminuiu de 14,6% para 11,8%, enquanto na EaD aumentou de 1% para 7,6% (BRASIL 2018b, 2019b, 2020b).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo verificou as legislações relacionadas ao curso de pedagogia no IFSP e buscou um levantamento de pesquisas e dados estatísticos que tratam da evasão nos cursos de pedagogia nas modalidades presencial e a distância.

É possível constatar que as constantes mudanças nas legislações e diretrizes interferem diretamente na ação das gestões institucionais para atendimento e cumprimento das normas vigentes.

Analisando os dados estatísticos ficou evidente que de 2010 a 2018, o número de alunos matriculados nos cursos presenciais de pedagogia, em todo o Brasil, diminuiu, e nos cursos a distância aumentou, em direção contrária à proposta da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabelece que a formação inicial docente seja preferencialmente presencial.

No contexto de pandemia de covid-19 o cenário educacional foi totalmente alterado e a maioria dos cursos passaram a ser ministrados de modo remoto, emergencialmente.

De acordo com o Censo EAD.BR, com base nos dados do Censo de 2019

> as IES estão avançando com o ensino híbrido, por meio da oferta de disciplinas a distância e da flexibilização da carga horária nos percursos formativos [...]. Ainda há muitos desafios a serem enfrentados pelas IES na criação de modelos inovadores de curso com oferta híbridas, pois a educação pós-pandemia precisará sofrer rupturas em seus modelos tradicionais em virtude da experiência global da aprendizagem on-line em virtude da pandemia provocada pelo Covid-19 (ABED, 2021).

No IFSP, no mês de março de 2020, foi aplicado um questionário aos alunos para verificar se possuíam computador, celular (smartphone) e acesso à internet em suas residências. Em junho de 2020 a instituição abriu uma chamada pública para receber doação de desktops, notebooks e tablets e criou uma Instrução Normativa para auxiliar aos alunos em vulnerabilidade no provimento à internet.

Conforme dados do Censo da Educação Superior, disponibilizados pelo INEP, a educação a distância, nos cursos de pedagogia, tem crescido nos últimos anos, principalmente a partir de 2017. Este aumento pode estar relacionado ao Decreto nº 9.057, promulgado no mesmo ano, regulamentando a oferta de cursos na modalidade a distância na educação superior.

No IFSP, com a oferta de vagas na modalidade EaD, no campus Boituva, o número de inscritos aumentou expressivamente, de 2.436 em 2017 para 11.633 em 2018. Foram oferecidas 472 vagas EaD e ingressaram 413 alunos. Apesar deste aumento, a taxa de evasão modalidade presencial, em 2018, foi de 11,9%. No primeiro ano de oferecimento em EaD, em 2018, o índice neste campus foi baixo, apenas 1%.

É necessário considerar que os cursos a distância permitem que pessoas com poucas possibilidades de cursar uma faculdade presencial, possam frequentar um curso a distância mesmo que residam em outra localidade. No caso das instituições particulares, o oferecimento com mensalidades de menor valor em relação aos cursos presenciais é atrativo. Também se tornam mais interessantes para as instituições

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

públicas e particulares devido ao uso das novas tecnologias, tanto na questão de infraestrutura, capacitação docente, acesso e utilização pelos alunos.

Sugere-se como pesquisas futuras, estudos que qualifiquem dados estatísticos para compreendermos as reais razões do abandono nos cursos de pedagogia em instituição pública. Observa-se que em âmbito nacional a taxa de evasão nos cursos de modalidade EaD continua crescendo. Novas pesquisas serão relevantes para ampliar o conhecimento sobre o tema, principalmente após as mudanças em decorrência da pandemia de covid-19 e corte de verbas nas instituições públicas federais, podendo contribuir com a gestão destes cursos, no intuito de conter os índices de evasão.

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil, 2021. Curitiba: InterSaberes. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 01 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018 e 2019**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal**, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/364. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha 2018b; 2019b; 2020b**. Disponível em: http://plataformanilopecanha.mec.gov.br. Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Superior. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior pública**, 1997. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 15 nov. 2020.

CALDAS, L. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT**. In: PACHECO, E. (org.). Institutos Federais – Uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011. Disponível em: https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB3457 2A4A01345BC3D5404120. Acesso em: 11 dez. 2020.

CORDEIRO, G. do R.; GISI, M. L. A evasão em curso de pedagogia a distância: um olhar a partir dos tutores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 627–645, 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22.n2.maio/ago.2018.11229.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

IFSP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo). **Plano de Desenvolvimento Institucional** – 2019-2023. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019-valendo.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

LAHAM, S. A. D.; LEMES, S. de S. Um Estudo sobre as possíveis causas de evasão em curso de Licenciatura em Pedagogia a distância. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara/SP, v. 20, n. 3, p. 405-431, 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9753. Acesso em: 24 nov. 2020.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, G. H. et al. **Plataforma Nilo Peçanha: guia de referência metodológica**. Brasília/DF: Evobiz, 2018. Disponível em: http://dadosabertos.mec.gov.br/images/conteudo/pnp/2020/grm_pnp_2020.pdf. Acesso em: 09 fev. 2021.

SILVA FILHO, L. R. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132. Acesso em: 24 jan. 2021.

21.5.56 O GÊNERO EDITAL DE CONCURSO E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE DIRETORES DE ESCOLA

Edilson da Silva Cruz[2987]

RESUMO

Este artigo descreve parte de pesquisa de doutorado em andamento que estuda o processo de socialização profissional de diretores de escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP). A partir do referencial teórico de Claude Dubar, que entende a socialização profissional como um processo de incorporação de uma cultura profissional e reconfiguração identitária, compreendemos que, nesta rede de ensino, cujo provimento de cargos de gestão escolar se dá mediante concurso público de acesso, o processo de construção da identidade profissional se inicia com a publicação do Edital de Abertura das Inscrições, o qual descreve todas as regras do certâmen (critérios para que alguém se candidate às vagas, procedimentos de inscrição, realização das provas, posse no novo cargo). A partir do referencial bakhtiniano, que entende os gêneros do discurso associados a esferas da atividade humana, realizamos uma análise linguístico-discursiva do Edital 02/2015, de abertura de inscrições do concurso para os cargos de diretor e supervisor escolar, visando compreender como o conteúdo, estilo e construção composicional deste gênero discursivo contribuem para iniciar um processo de transação identitária a partir do qual o Estado, em sua dimensão burocrática e legal, enuncia traços e características da identidade profissional que almeja para os futuros aprovados. Concluímos que o Edital suscita uma socialização antecipatória que dinamiza a construção identitária, outorgada pelo Estado, a qual se constrói na confluência entre a oficialidade do mandato estatal (campo burocrático) e o dinamismo da dimensão pedagógica da função (campo educativo).

Palavras-chave: Socialização Profissional. Diretor de Escola. Identidade Profissional. Gênero discursivo. Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1980, o campo de estudos da administração escolar no Brasil se referencia no debate em torno aos padrões que caracterizam uma gestão democrática da educação, seja no âmbito dos sistemas de ensino ou das unidades escolares (WITTMANN, 1986; PARO, 1986,1998). No caso destas últimas, a discussão levou diversos autores a apontarem a necessidade de revisão da forma de provimento do cargo de diretor de escola, até então fortemente atrelado a uma cultura de indicação política ou, em alguns casos, acesso via concurso público de provas e títulos (ZABOT, 1984; HEEMANN, 1986; PARO, 2002, 2010). A opção pela eleição do diretor pela comunidade escolar ganhou espaço e foi incorporada em diversas redes de ensino Brasil afora, entendida como a forma mais democrática de provimento do

[2987] Doutorando em Educação (UNIFESP). Mestre em Educação (USP). edilson.cruz13@unifesp.br

cargo, pois atrelaria diretamente o gestor escolar aos interesses da comunidade, não do Estado.

Em que pesem estudos e pesquisas que apontaram, nestas últimas décadas, as contradições do modo de escolha via eleição (OLIVEIRA, 2002), uma breve incursão em periódicos da área demonstra que esta é a forma mais discutida e estudada. Na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, periódico editado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação desde 1981, identificamos em 29 volumes do periódico um total de 46 artigos que tratam diretamente de aspectos relacionados ao cargo de diretor de escola. Desses, 13 tratam exclusivamente de formas de provimento, dos quais apenas um tematiza o concurso público de acesso (HOJAS, 2014); os outros 12 abordam problemáticas relacionadas à escolha do diretor via eleição.

Além da eleição, a literatura da área aponta a existência de redes onde o diretor é escolhido diretamente pelo titular da pasta da educação ou o prefeito, o que atrelaria seu trabalho aos interesses políticos conforme os grupos no poder; ou via concurso público de provas e títulos, o que ressalta a dimensão burocrático-legal da função, fazendo do diretor um representante do Estado na escola e não um representante da escola perante o Estado. Há também formas híbridas, quando há um concurso de provas e títulos e, posteriormente, escolha entre os aprovados via eleição nas unidades escolares. (ZABOT, 1984; HEEMANN, 1986; PARO, 2002, 2010).

Dada a aparente baixa quantidade de estudos sobre as redes de ensino que adotam o concurso público como forma de provimento do cargo de diretor de escola, nos parece pertinente voltar nossos olhos para esta problemática, buscando compreender de que forma os preceitos legais da gestão democrática se fazem presentes nestas redes e influenciam a construção de uma cultura e identidade profissionais mais democráticas e comprometidas com a transformação social. Em nossa pesquisa de doutorado, em andamento, tomamos como objeto a Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo (RME-SP), uma das maiores do país em número de alunos e servidores, e indagamos sobre a forma como o Concurso de Acesso contribui para forjar uma identidade profissional nos futuros diretores.

Para Dubar (2020), a construção da identidade acontece na dialética de transações identitárias próprias, ou seja, processos que oferecem ao sujeito uma identidade virtual, através de atos de atribuição, e a partir dos quais o sujeito,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

incorporando ou resistindo ao que lhe é oferecido, forja uma identidade para si. No que se refere à identidade profissional, os atos de atribuição decorrem de pessoas ou instituições que representam determinadas profissões, cargos ou ofícios, através de instrumentos discursivos próprios. No caso que aqui analisamos, é o Estado quem define competências e atribuições de um Diretor de Escola. Ao inscrever-se no concurso de acesso, os candidatos têm contato com essa definição e devem demonstrar que a ela aderiram, mediante a participação em prova objetiva e dissertativa, comprovação dos requisitos para o cargo, realização do ritual necessário para, se aprovado, chegar a tomar posse. O desempenho na prova objetiva e dissertativa funciona como um ato de pertencimento, ou seja, uma afirmação por parte dos candidatos de que aderiram à identidade virtual oferecida pelo Estado.

Ora, é a publicação do Edital de Abertura das Inscrições que inaugura o Concurso de Acesso. Neste instrumento legal, o Estado dá a conhecer ao público amplo, mediante publicação em diário oficial, as regras e os critérios envolvidos no concurso: quem pode concorrer, como pode se inscrever, como se comprovarão os títulos, qual o conteúdo programático cobrado na prova etc. Posteriormente, outros enunciados – editais de retificação, comunicados, declarações de nulidade/aprovação – serão devidamente publicizados e funcionarão como elementos reguladores do concurso.

Em nossa pesquisa, entendemos o Concurso Público como um processo de transação identitária mediante o qual o Estado define um perfil e uma identidade profissional para os candidatos e estes, mediante a realização das provas objetiva e dissertativa, a comprovação dos requisitos necessários para concorrer ao cargo e o cumprimento explícito de todas as regras do certâmen, demonstram sua adesão à identidade virtual oferecida pelo Estado e, com isso, sua aptidão para assumirem o cargo de diretor. Nesse sentido, considerando, com Fairclough (2012), a centralidade da linguagem nas práticas sociais, como um momento das práticas, fonte de representações e vivência do poder, consideramos pertinente empreender uma análise de cunho linguístico-discursivo sobre o texto do Edital de Abertura das Inscrições, entendido como um gênero discursivo próprio da esfera burocrático-legal do Estado.

O GÊNERO EDITAL E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DIRETORES

Segundo Santos e Nascimento (2011, p. 138), o edital é um gênero textual que "indica ato pelo qual se publica pela imprensa, ou nos lugares públicos, certa notícia, fato ou ordenança que deve ser divulgada para conhecimento das pessoas nele mencionadas e de outras tantas que possam ter interesse no assunto." Trata-se de um gênero discursivo associado à esfera dos assuntos burocráticos o Estado, pois é o meio pelo qual as instâncias administrativas oficiais cumprem o princípio constitucional da publicidade, mediante o qual devem dar a conhecer à sociedade aquilo que lhe diz respeito. Ao considerar os critérios que definem um gênero textual, conforme a teoria bakhtiniana (conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional), apoiados em Santos e Nascimento (2011), propomos a seguinte interpretação do Edital em questão:

Conteúdo:

Ligado às possibilidades de resposta que o texto pode suscitar, o Edital é um gênero cujo conteúdo diz respeito à necessidade de informar o interlocutor e levá-lo à ação; supõe, portanto, uma responsividade, ao mesmo tempo, aberta, pois pressupõe que haverá respostas na forma de enunciados a serem posteriormente produzidos, e fechada, pois o nível de detalhamento das informações busca deixar o mínimo possível de margem para a ambiguidade. O conteúdo, portanto, responde a uma modalização discursiva de dever-conhecer e dever-fazer, isto é, condiciona a resposta dos interlocutores no sentido de tomar conhecimento a respeito da realização do concurso e agir para dele participar. Não se trata, porém, de qualquer interlocutor, mas daqueles que se encaixam nos critérios que o próprio edital delimita para participação no concurso.

No nosso caso, o conteúdo do Edital 02/2015 (VUNESP, 2015) é a publicização da realização do concurso de acesso para cargos vagos de Diretor de Escola e Supervisor Escolar na RME-SP, bem como a descrição detalhada das etapas e procedimentos do certâmen, de modo a orientar os possíveis candidatos no seu modo de agir e responder ao texto. O público-alvo está expresso e começa a ser delimitado desde o título do edital, que cita o "concurso de acesso", ou seja, uma modalidade que já elimina todo e qualquer interlocutor que não pertença à carreira do magistério da RME-SP. O cabeçalho restringe ainda mais, ao delimitar a quais cargos se destina o concurso, Diretor de Escola e Supervisor Escolar, o que elimina possíveis candidatos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que não aspirem a estes cargos. Já nas disposições preliminares, expressam-se os pré-requisitos para a participação no concurso: os candidatos devem ter, por um lado, formação em instituições de ensino superior reconhecidas, em cursos pedagogia ou pós-graduação em educação; e, por outro, prática comprovada no exercício do magistério. Importante também lembrar que os candidatos inscritos neste concurso já são servidores da RME-SP, o que faz com que a relação com a própria rede tenha maior validade como experiência.

Concluímos, pela análise do conteúdo do edital que, além do dever-conhecer e do dever-fazer, como modalizadores discursivos do enunciado, evidencia-se também, em relação ao perfil dos profissionais almejados, um dever-ser, isto é, um discurso da autoridade competente que publica o edital a respeito das expectativas de atuação profissional dos futuros aprovados e cujo cerne encontra-se na dicotomia entre teoria e prática.

Estilo

Um edital, segundo Santos e Nascimento (2011, p.139-141) se vale do padrão culto de linguagem, se caracteriza pela impessoalidade (3ª pessoa), clareza (afirmações contundentes), concisão (enunciados com períodos simples, orações coordenadas etc.), formalidade e uniformidade. Isso tudo não impede a presença de uma discursividade, expressa, sobretudo, pelo uso de modalizadores linguísticos, “para expressar instruções, dar ordens, permissões ou, ainda, determinar proibições a seu interlocutor” (idem, p. 141).

No Edital 02/2015, é possível verificar que, em relação ao estilo, segue-se a prescrição própria do gênero. Prevalece a linguagem em 3ª pessoa, desde o cabeçalho, que tem como agente a Secretaria de Educação que “faz saber que realizarão Concurso de Acesso”; as instruções sobre inscrições, provas, recursos e escolha de vagas também se compõe predominantemente de períodos simples e orações coordenadas. Os sufixos em – mente, em geral uma marca de discursividade mais abertas, instauram sentidos mais restritivos em relação à organização do concurso.

O estilo, portanto, é marcado pela formalidade dos enunciados oficiais, o que remete à impessoalidade, princípio constitucional que deve ser seguido na organização administrativa do Estado. Com isso, o Edital contribui para circunscrever

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

as identidades profissionais em meio aos padrões oficiais das práticas sociais do Estado e do campo burocrático.

Construção composicional

O edital em geral é composto por diversos itens que tem o objetivo de dar conta de todas as informações necessárias para garantir que a administração pública cumpra o princípio da publicidade, ao mesmo tempo em que seja capaz de guiar o interlocutor a uma ação específica diante do objeto do edital. No nosso caso, o edital é composto de itens que dizem respeito a cada uma das etapas do Concurso Público:

a) instruções especiais: das disposições preliminares, das inscrições, das provas, da prestação das provas, do julgamento das provas, da pontuação final, dos critérios de desempate, da classificação final dos candidatos, das publicações no diário oficial, dos recursos, das vagas e de sua escolha, da nomeação e da posse, das disposições finais;

b) anexos: síntese das atribuições, códigos de região de realização da prova, requerimento de uso do nome social, do conteúdo programático, comunicado COGEP (sobre perícias médicas) e cronograma previsto.

A cada um desses itens/etapas, corresponde um conjunto de enunciados que se espera como resposta e que se materializam na forma de outros enunciados oficialmente produzidos e publicados pela administração municipal e pela banca responsável pelo concurso. A construção composicional, portanto, demonstra que o gênero edital é um gênero de forte regulação de sua responsividade.

Também verificamos que há uma maior liberdade de conteúdo nos anexos, pois são estes que trazem a descrição oficial das atribuições e competências dos cargos em questão, bem como os conhecimentos mobilizados a partir do campo de estudos e cuja posse deve ser demonstrada na realização da prova (bibliografia). Dessa forma, a delimitação de uma identidade virtual dos futuros aprovados acontece em um espaço textual para além da formalidade das regras do certâmen, espaço também caracterizado pelo diálogo com o conjunto de conhecimentos teóricos provenientes do campo de estudos.

Assim, a construção composicional do gênero no Edital 02/2015 sugere a presença de uma identidade profissional cujo fator de dinamismo encontra-se justamente na dimensão de diálogo com o campo de estudos, o qual contribui para

dotar a identidade dos profissionais em questão de uma maior liberdade em relação à dimensão puramente burocrática do cargo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise linguístico-discursiva do Edital 02/2015, de abertura das inscrições para o concurso de acesso para provimento dos cargos de diretor de escola e supervisor escolar da RME-SP demonstra que, em que pesem a formalidade e controle sobre a responsividade do texto, trata-se de um discurso que contribui para a delimitação de uma identidade profissional aos candidatos, marcada pela oficialidade do mandato estatal (campo burocrático) e o dinamismo da dimensão pedagógica da função (campo educativo).

O efeito do texto do Edital de Abertura, como grande referência de identidade profissional, funciona como uma socialização antecipatória, isto é, "a aquisição antecipada, por parte dos indivíduos implicados, de normas, valores e modelos de comportamento dos membros do seu 'grupo de referência'" (DUBAR, 2020, p. 183). Esta socialização antecipatória vai contribuir para dinamizar o processo de socialização propriamente dito, que acontece após o início de exercício no cargo.

Em nossa pesquisa de doutorado, as presentes reflexões, ainda em fase de construção, servirão para verificar o peso simbólico da oficialidade estatal na definição de identidades profissionais em redes de ensino que optam pelo concurso púbico como forma de acesso. Entender essa situação nos ajudará a refletir sobre as possibilidades e desafios que estas redes têm no sentido dos profissionais da gestão escolar construírem uma prática profissional democrática e comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

PARO, V. H. **Administração escolar.** Introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. . O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** Porto Alegre, v. 14, n. 2, jul./dez. 1998, p. 243-251. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/viewIssue/3193/424. Acesso em 21/07/2021.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Educação como exercício de poder:** crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2010.

DUBAR, C. **A socialização.** Construção das identidades pessoais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes: 2005.

FAIRCLOUGH, N. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'água,** São Paulo, n.25 (2), 2012, p. 307-329. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728. Acesso em 21/07/2021.

HOJAS, V.F. Concurso público para diretor de escola no estado de São Paulo: expectativas dos órgãos centrais do ensino e as percepções de diretores concursados. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 30, n. 3, set./dez. 2014, p. 535-551. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/57613/34578. Acesso em 21/07/2021.

OLIVEIRA, L. C. Práticas clientelísticas e gestão democrática da instituição escolar: a difícil travessia. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 18, n. 1, jan./jun., 2002, p. 53-66. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25475. Acesso em 21/07/2021.

SANTOS, S. M. C.; NASCIMENTO, E. P. O gênero edital e suas características linguístico-discursivas: para além dos manuais de redação. **Revista do Secretariado Executivo,** Passo Fundo, n. 7, 2011, p. 133-143. Disponível em: http://seer.upf.br/index.php/ser/article/view/2331/1485. Acesso em 21/07/2021.

VUNESP. **Edital nº 02/2015 de abertura de inscrições.** Concurso de acesso para provimento de cargos de Diretor de Escola e Supervisor Escolar. Disponível em: https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/NzM5OA%3d%3d. Acesso em: 21/07/2021.

WITTMANN, L. C. Fundamentos e perspectivas para gestão democrática da educação. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, v.4, n. 2, jul./dez. 1986, p. 12-21. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/viewIssue/3193/424. Acesso em 21/07/2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.5.57 O PAPEL DO GESTOR PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A CONSTRUÇÃO DE ECOSSISTEMAS COMUNICATIVOS NO PROGRAMA NOVOS CAMINHOS, SEC/BA.

Mônica Soraya Barbosa Lins[2988]

Eduardo Fofonca[2989]

RESUMO

O gestor pedagógico exerce um papel fundamental na construção de ecossistemas comunicativos ao promover práticas educomunicativas no âmbito do sistema educacional. Assim sendo, esta pesquisa objetiva analisar o papel do gestor pedagógico e as práticas educomunicativas na construção de ecossistemas comunicativos, no contexto dos cursos de capacitação e qualificação profissional. Como objetivos específicos tem-se: (1) Discutir a aproximação entre a Educomunicação e a Educação a Distância; (2) Abordar a possível construção de ecossistemas comunicativos na EaD; (3) Apresentar a experiência da prática gestora educomunicativa no Programa Novos Caminhos. Para alcançar os objetivos propostos, partiu-se da seguinte questão: de que forma as práticas educomunicativas do gestor pedagógico podem afetar a dinâmica do processo de aprendizagem e criar/fortalecer ecossistemas comunicativos expressivos nos cursos de capacitação/qualificação profissional? Para alcançar o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, exploratória, de abordagem qualitativa. O aporte teórico é composto dos estudos de Freire (1971; 1987) sobre comunicação e libertação; Soares (2002; 2003; 2011; 2014) Educomunicação; Citelli (2009); Rosa (2020) e Martin-Barbero (1997). O estudo destacou que o gestor pedagógico pode influenciar de maneira positiva a dinâmica do processo de aprendizagem nos cursos de capacitação profissional, do Programa Novos Caminhos, na medida em que promoveu práticas educomunicativas, integrando e interligando saberes e possibilitando novos conhecimentos na construção de ecossistemas comunicativos expressivos, o que refletiu positivamente na mudança no comportamento e engajamento dos sujeitos que fazem parte desse contexto (estudantes e profissionais da educação).

Palavras-chave: Educação a distância. Gestão de EaD. Educomunicação.

1 INTRODUÇÃO

No contexto contemporânea ocorreram mudanças estruturais na sociedade, principalmente pela via dos processos comunicacionais e informacionais. A tecnologia motivou novos comportamentos, atitudes e relações sociais, influenciando a vida em sociedade e criando novas formas de comunicação e relação humana. Pode-se dizer, nesse contexto, que a educação também foi uma das áreas que obteve profundas

[2988] Doutoranda em Educação pela Logos University International, UniLogos, EUA. llsoya2@gmail.com
[2989] Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, UPM-SP, com pós-doutorado pela Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Brasil e pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus Assis, Brasil. Técnico em Assuntos Educacionais na Pró-reitoria de Ensino do Instituto Federal do Paraná, IFPR, Brasil. eduardofofonca@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mudanças motivadas pelas tecnologias, principalmente na ampliação das possibilidades de formação humana com a Educação a Distância (EaD).

Assim, os espaços de formação não comportam mais uma prática sob a perspectiva transmissiva de conteúdos, mas uma mediação de conhecimentos. Faz-se necessário uma abordagem educomunicativa, que leva em consideração a intencionalidade do processo educativo focado na apropriação do conhecimento e formação cidadã e que construa ecossistemas comunicativos significativos.

Nesta perspectiva, o gestor desses espaços de formação adquire um papel fundamental nesta tarefa de criar ecossistemas de comunicação sob a perspectiva da educomunicação, focando-se na autonomia do sujeito e no desenvolvimento da sua capacidade de apropriar-se do conhecimento com sentido e significado.

Deste modo, esta pesquisa objetiva analisar o papel do gestor pedagógico e as práticas educomunicativas na construção de ecossistemas comunicativos, no contexto dos cursos de capacitação/formação de mão de obra qualificada na modalidade EaD. Como objetivos específicos eleca-se: (1) Discutir a aproximação entre educomunicação e a Ead; (2) abordar a construção de ecossistemas comunicativos na EaD; (3) apresentar a experiência da prática gestora educomunicativa no Programa Novos Caminhos[2990].

Ao se pensar a gestão pedagógica, no contexto dos cursos de capacitação/formação de mão de obra qualificada, e as práticas educomunicativas na construção de ecossistemas comunicativos, pretende-se entender como se dão as mediações do gestor pedagógico neste ambiente de aprendizagem, partindo-se da seguinte questão: de que forma as práticas educomunicativas do gestor pedagógico podem afetar a dinâmica do processo de aprendizagem e criar/fortalecer ecossistemas comunicacionais expressivos nos cursos de capacitação ou qualificação profissional no programa Novos Caminhos?

Ademais, essa pesquisa contribui para a reflexão de que recorrer-se aos pressupostos paradigmáticos da Educomunicação pode ajudar a gestão pedagógica a construir ecossistemas comunicacionais expressivos no contexto da formação profissional à distância.

[2990] O Programa Novos Caminhos faz parte de um programa de ações adotadas pelo Ministério da Educação e desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia para o Ensino Técnico e Educação Profissional.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 APROXIMAÇÕES ENTRE AEDUCOMUNICAÇÃO E A EAD

Se observarmos atentamente, Educação, Ccomunicação e meios de comunicação sempre tiveram laços estreitos, e à medida que tecnologias digitais foram surgindo, mais a educação foi se aproximando e fazendo uso das mesmas, haja vista a educação desenvolve uma sociedade mais crítica, concepções e ideias em prol do fortalecimento da cidadania e democracia.

Desse modo, Paulo Freire pode ser considerado um dos pioneiros na inter-relação Comunicação/Educação no cenário latino-americano. Ele ressalta o importante papel do educador como mediador desse processo, propondo a educação libertadora. Assim, a educação como prática de liberdade, defendida por Paulo Freire, põe a comunicação dialógica como ferramenta essencial para a emancipação da sociedade. Uma sociedade na qual o sujeito utiliza sua “voz” para problematizar as concepções de mundo, modificá-las, se necessário for, em prol da coletividade e continuar em busca de novos desafios (FREIRE, 1971).

Na concepção de Freire:

> A existência porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1987, p. 78).

De forma interacionista e dialética a educação libertadora estabelece suas concepções nas ações participativas e democráticas e, consequentemente, as estruturas são formadas por pessoas questionadoras, que não se deixam dominar pelo sistema, mas são “peças” fundamentais para contribuir na desconstrução das estruturas opressoras e, assim, com uma nova consciência os sujeitos entendem que não são inativos e sim participativos igualitários nas relações com o mundo.

Essa interação entre os sujeitos, a partir da adoção das tecnologias, tem gerado uma cultura participativa e colaborativa, além de libertária. Tal perspectiva nos conduz a novas elaborações para garantir uma cultura embasada em valores mais consistentes, pela via dialógica.

Martin-Barbero (1997) sinaliza para a aproximação dos campos da Educação e Comunicação e questiona a simples introdução dos meios de comunicação e das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tecnologias na escola e o perigo de ocultar seus problemas de fundo. Ele ressalta que o desafio é como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, o entorno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto.

Todas essas discussões e transformações da Educação e Comunicação transcorridas no decorrer do tempo têm fortalecido o campo da Educomunicação. Na concepção de Citelli, Soares e Lopes (2019, p. 13) a Educomunicação nasce, de certa maneira, como "uma reação ao autoritarismo que marcou o Cone Sul, em seu desfile de violência, censura e negação das bases do estado democrático de direito [...]". Naquela conjuntura foram acionadas estratégias para fazer circular a informação e conhecimentos, incrementando-se ações comunicativo-educativas por grupos e pessoas pactuadas com a democracia.

Soares considera que:

> Para o exercício do seu escopo, o conceito da Educomunicação pressupõe a autonomia epistemológica de sua ação, uma vez que busca sua sustentação não exatamente nos parâmetros da Educação (em suas filosofias ou didáticas) ou, mesmo, da Comunicação (em suas teorias e práticas), mas na interface entre ambas (o mundo que se revela no encontro dos dois campos tradicionais). (SOARES, 2014, p. 23).

É com base nessa interface da Educação e Comunicação que as práticas educomunicativas vem se consolidando em ambientes virtuais de aprendizagem. Cabe aqui ressaltar, pautado no pensamento de Aparici (2014), que: "A educomunicação nos apresenta uma filosofia e uma prática da educação e da comunicação, baseadas no diálogo e na participação, que não exigem somente tecnologias, como também uma mudança de atitudes e concepção" (APARICI, 2014, p. 32).

Nestes termos, faz-se mister chamar a atenção para o fato de que uma das principais preocupações da Educomunicação é sair da tipologia de ensino centrado no professor, seja presencialmente ou a distância, e construir um ecossistema comunicativo vivo, repleto de significados do vivido. Destarte, deve envolver sinergia, cumplicidade, troca que enriquece os dois lados, onde deve-se imperar a criatividade, o dinamismo, a emoção, e por que não dizer o encantamento. Devendo existir o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

respeito pelo Ser Humano na sua condição de ser pensante e transformador, criativo e belo.

Neste momento, o gestor deve estar consciente de que "Cabe a este novo sujeito, ao mesmo tempo, transitar de maneira competente entre as questões educacionais e os desafios postos pela comunicação" (CITELLI, 2009, p. 157). Nesse sentido ele estará criando e fortalecendo ecossistemas comunicativos significativos, como discute-se a seguir.

3 A CONSTRUÇÃO DE ECOSSISTEMAS COMUNICATIVOS NA EAD

A Educomunicação sinaliza para um novo papel a ser desempenhado pelo gestor que passa a atuar como mediador nos processos comunicacionais e educacionais. Assim, para a reflexão sobre o seu papel na construção de ecossistemas comunicativos na EaD é imprescindível neste momento em que se tecem saberes não só em prol da autonomia do sujeito neste ambiente tecnológico, mas também em prol de uma identidade profissional cidadã, pautada na competência, ética, respeito e capacidade de dialogar.

Rosa (2020) discute que a Educomunicação possui uma natureza interventiva e propositiva e não se limita ao uso da tecnologia na educação, "mas se amplia e se efetiva por meio de áreas de intervenção social: Gestão da Comunicação; Educação Crítica para a Mídia; Mediação Tecnológica; Expressão pelas Artes; Produção Comunicativa; Epistemologia da Educomunicação" (ROSA, 2020, p. 21).

Nesta perspectiva, a prática de uma gestão comunicativa, interventiva e propositiva torna-se fundamental na formação profissional, tendo em vista a necessidade de pensar processos comunicacionais dialógicos através das mídias e tecnologias e poder intervir no processo de forma criativa e inovadora, propondo novas formas de troca de experiências e saberes.

Parte-se do pressuposto de que existe uma teia de relações nos espaços educomunicativos que é designada como ecossistemas comunicativos, que pode produzir uma nova cultura nos espaços de aprendizagem. Machado (2007, s/p) salienta que:

> O desafio que a discussão e o termo ecossistema comunicacional coloca para a educação não se resume apenas a apropriação de um conjunto de dispositivos tecnológicos, mas a emergência de outra cultura – cultura vista e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> entendida como produção de sentidos, como práticas. A discussão abrange outros modos de ver, de ler, de perceber e principalmente de representar.

Na perspectiva de Soares (2011, p. 37), a Educomunicação não é um processo natural, haja vista que, enquanto teia de relações (ecossistema) inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas - não emerge espontaneamente num dado ambiente. Entende-se, assim, que essa teia precisa ser construída intencionalmente, vencendo-se a resistência às mudanças nos processos de relacionamento no interior de boa parte dos ambientes educativos, que se acostumou historicamente a um modelo de ensino verticalizado.

Soares (2011, p. 44) define o conceito de ecossistema comunicativo como: "[...] um ideal de relações, construídos coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e suas tecnologias.".

Considerando que a Educomunicação trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa (SOARES, 2002), pensar a construção de ecossistemas comunicativos em ambientes de formação/capacitação pressupõe-se uma prática gestora capaz de transitar pelas diversas possibilidades da educação, comunicação e tecnologias, com significado e sentido, sabendo planejar estrategicamente e comunicar dialogicamente.

4 A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA NOVOS CAMINHOS

O Programa Novos Caminhos faz parte de um programa de ações adotadas pelos Governos Federal e desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado, como políticas públicas de educação adequadas ao novo contexto socioeconômico deflagrado pela pandemia da Covid-19. Em 2020 foi assegurada a oferta do Programa na modalidade Educação a Distância, Formação Inicial e Continuada (FIC EaD) com cursos compactos de curta duração, de 160 e 200 horas, que visam a capacitação, aperfeiçoamento e atualização profissional de pessoas vulneráveis socialmente e de estudantes da rede pública, contemplando o público de jovens e adultos com idade mínima de 15 anos, com ensino fundamental ou médio incompleto, com atendimento prioritário e inclusivo de Povos Indígenas e Quilombolas, Populações Tradicionais e Agricultores Familiares, entre outros atores, de acordo com a diversidade étnico-cultural, ambiental e socioeconômica dos arranjos produtivos dos Territórios de Identidade do Estado da Bahia.

Os cursos oferecidos foram: Assistente de Recursos Humanos, Microempreendedor Individual (MEI), e Promotor de Vendas – Eixo Gestão e Negócios; Agricultor Familiar, Agricultor Orgânico e Agente de Assistência Técnica e Extensão Rural – Eixo Recursos Naturais. Os cursos foram 100% on-line sendo desenvolvidos meios para que a aprendizagem do estudante acontecesse "de forma autônoma, porém colaborativa, com a premissa de construção do conhecimento compartilhado" (RTP, 2020, p. 4).

A matriz curricular de cada curso é composta por 3 módulos: Módulo I - Tecnologias e ambientes virtuais de aprendizagem, módulo introdutório com o objetivo de apresentar ao estudante o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), os objetos de aprendizagem e as ferramentas que serão utilizadas no AVA; Módulo II - Formação Cidadã e Profissional, que tem como objetivo apresentar ao estudante as concepções do empreendedorismo, da economia solidária, bem como o mundo do trabalho, visando contribuir para a sua formação cidadã; e Módulo III – Conhecimentos específicos, temas direcionados para a qualificação profissional, com a finalidade de adquirir conhecimentos técnicos, teóricos, práticos referente à área da qual o estudante deseja se qualificar. (PPC, 2020).

Um dos desafios enfrentados na formação/capacitação foi deparar-se com o perfil de muitos estudantes sem nenhuma vivência em EaD e com muitas dificuldades em informática básica. Considerando-se a natureza interventiva e propositiva da Educomunicação, sinalizada por Rosa (2020), procurou-se dar sentido à experiência dos cursistas em todos os momentos de sua jornada, facilitando seu engajamento e aprendizado ao oferecer novas possibilidades de interagir com teorias, mas sem deixar de desenvolver a prática, especialmente por meio de metodologias mais ativas.

Os objetos de aprendizagem e os conteúdos didáticos foram elaborados considerando aspectos que proporcionaram "a construção de uma prática pedagógica voltada para formação de um indivíduo investigador, reflexivo, colaborador, aberto à inovação, participante ativo e crítico em diferentes contextos sociais e profissionais" (RTP, 2020, p. 15).

Assim, o uso de diversas metodologias como: microvídeos e vídeos, formulários eletrônicos, Games, Mapas Mentais, Textos, Infográficos, Podcasts, Canal do curso no YouTube (ancoragem dos vídeos produzidos), dentre outras, promoveram a interdisciplinaridade entre os campos do conhecimento.

Também foram desenvolvidas atividades descritivas como: a) Memorial do Estudante", cujo objetivo foi propiciar a reflexão e o registro (autobiográfico) de sua vivência formativa, apresentando suas impressões e concepções sobre os conhecimentos assimilados em sua jornada enquanto estudante, cidadão e futuro profissional; b) Projeto Integrador, que permitiu ao estudante se colocar como ente crítico a se posicionar, compartilhar ideias e conhecimentos, exercendo uma postura mais crítica e pontual na conquista do seu espaço enquanto aprendiz e futuro profissional, logo, protagonista de sua própria aprendizagem (RTP, 2020).

O trabalho de gestão apresentou-se de forma a voltar seu olhar para uma prática educomunicativa que busca incitar a reflexão e pensamento autônomo na construção do conhecimento e apreensão da realidade, afinal:

> A Educomunicação quer intervir para ampliar a consciência e a participação crítica dos sujeitos nos ecossistemas. O trabalho do educomunicador é planejar, aplicar e avaliar ações, no âmbito das áreas de intervenção, apresentadas na sequência. Seu objetivo, junto às mais diversas comunidades, é implantar, ampliar ou fortalecer ecossistemas comunicativos, cuidando para que eles mantenham um elevado coeficiente dialógico entre seus membros (SOARES, 2003).

De acordo com Soares (2011, p. 37), a construção de um "ecossistema" demanda uma "racionalidade estruturante: exige clareza conceitual, planejamento, acompanhamento e avaliação.". Assim, o trabalho de gestão no Programa Novos Caminhos desenvolveu-se através da dialogicidade educomunicativa, criando condições de formação teórica e prática baseada na criticidade, construindo espaços de cidadania através da comunicação e da informação entre todos os envolvidos, favorecendo discussões na qual o indivíduo é implicado a construir uma visão crítica e transformadora sobre a sua realidade e apoiando a caminhada dos caminhantes na busca de sentido na sua formação para o seu fazer profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas ações e práticas educomunicativas do gestor pedagógico, no Programa Novos Caminhos, foram fundamentais no processo de formação/ capacitação profissional e puderam afetar a dinâmica do processo de aprendizagem dos cursistas do programa Novos Caminhos de diversas formas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Percebeu-se, através da experiência vivida, que houve uma interação e uma participação extremamente significativa de todos os envolvidos, assim como uma mudança no comportamento dos sujeitos que fazem parte desse contexto (estudantes e corpo técnico) a partir da confiança no processo.

Vários desafios foram enfrentados, tais como: adaptar o Google Classroom como uma ambiência virtual de aprendizagem. Uma vez que o mesmo é um dispositivo na ação docente para desenvolver suas atividades de ensino. Considera se, portanto, que foi necessária a reflexão e ousadia gestora no âmbito educacional para transformar o espaço e instigar o estudante a usá-lo de forma confortável e significativa.

Contudo, as práticas educomunicativas do gestor pedagógico apresentam-se como ação consolidada e bem aceita pela comunidade acadêmica, demonstrando que é possível realizar cursos de capacitação na modalidade EaD, apresentando um ambiente com atividades diversificadas, possibilitando o domínio técnico-pedagógico com atividades práticas interativas que focaram a realidade do educando, visando atender, principalmente, os estudantes que estavam em regiões mais longínquas. Foi fundamental conhecer e entender os ecossistemas e todos os métodos e recursos utilizados nas técnicas de Educação a Distância para que estas fossem agentes de motivação.

REFERÊNCIAS

APARICI, Roberto. Introdução: a educomunicação para além do 2.0. In: APARICI, Roberto (Org.). **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paula: Paulinas, 2014.

CITELLI, Adilson. Comunicação/ Educação: situações. In: Maria Aparecida Baccega e Maria Cristina Castilho Costa (Orgs). **Gestão da Comunicação**. Epistemologia e pesquisa teórica. São Paulo: Paulinas. 2009. p. 145-160.

CITELLI, Adilson; SOARES, Ismar de Oliveira; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo; MACHADO, E. S.. Ecossistema Cognitivo e Comunicativo. São Paulo - SP: NCE - Núcleo de Comunicação e Educação, 2007 (texto). Disponível em: <http://www.usp.br/nce/ wcp/arq/textos/201.pdf>. Acesso em: 18 mar 2021.

MARTIN-BARBERO, Jésus. **Dos meios às mediações às mediações**. Rio de Janeiro/UFRJ, 1997.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso**. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica – SUPROT, 2020.

ROSA, Rosane. Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, Ano XXV, nº 2, jul/dez 2020, p. 20-30.

RTP. **Relatório Técnico Pronatec FIC-EaD**, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Novos Caminhos), versão 2021.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão Comunicativa e Educação: caminhos da educomunicação. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, n.23: jan. /abr. 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Caminhos da Educomunicação**. Coord. 2.ed. São Paulo: Editora Salesiana, 2003.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.5.58 O PLANEJAMENTO NA GESTÃO ESCOLAR: DO DECLARADO AO VIVENCIADO

Gabriela Costa e Silva[2991]

Soraia Kfouri Salerno[2992]

RESUMO

Esta pesquisa estuda o planejamento no âmbito da gestão escolar em instituições escolares. O planejamento é um instrumento político para a construção de identidade institucional. A importância do tema se revela pela necessária coerência do trabalho profissional no campo que envolve processos educativos, pois requer clareza do papel social da instituição, bem como a participação em processos decisórios para definição de percurso com vistas ao alcance dos fins. Assim, as intencionalidades declaradas em planos precisam ser definidas pelo coletivo, identificando condições de trabalho e adequações de percurso sob risco de recair em práticas rotineiras e ou reiterativas. Como objetivo buscou-se conhecer e refletir sobre elementos que influenciam o distanciamento entre o declarado e o vivenciado no espaço escolar. A pesquisa de perfil qualitativo respaldou no levantamento de referenciais bibliográficos e pesquisa de campo, realizada através da entrevista semiestruturada com pedagogas de cinco Colégios Públicos da cidade de Londrina-PR. A pesquisa de campo teve a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina sob o nº 2.038.996. Como referenciais de base utilizamos Berger e Berger (1977), Saviani (1992), Veiga (1998), Dourado (2002), Paro (2006). A pesquisa trouxe elementos importantes que indicam a compreensão do planejamento pelos profissionais, no entanto no contexto de determinações externas, expressam dificuldades na aproximação do planejamento com a realidade escolar.

Palavras-chave: Educação. Gestão Escolar. Planejamento. Projeto Político Pedagógico. Instituição Escolar.

1 INTRODUÇÃO

A gestão escolar é o campo de destaque neste trabalho, pois contempla o alcance do cumprimento dos fins institucionais. O Projeto Político Pedagógico, como instrumento da gestão norteia o trabalho pedagógico e traz a revelo decisões coletivas pelos profissionais das instituições escolares.

Nesta função o planejamento como instrumento político para a construção de identidades deve oportunizar a transformação do campo para o ideal desejado, assim,

[2991] Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina, *e-mail*: gabriela99costa@gmail.com.
[2992] Doutora em Políticas Educacionais e Sistemas Educativos pela Unicamp/SP; docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), *e-mail*: soraiakfouri@uel.br.

nos permite visualizar como o declarado e o vivenciado manifestam- se, pois, a sua elaboração e vivência consiste em participação e integração consciente dos profissionais.

A importância do tema se revela pela necessária coerência do trabalho profissional no campo que envolve processos educativos. O trabalho profissional requer a clareza do papel social da instituição, a participação em processos decisórios para definição de percurso com vistas ao alcance dos fins. Assim, as intencionalidades declaradas precisam ser definidas pela coletiva condições de trabalho e adequações de percurso sob risco de recair em práticas rotineiras e ou reiterativas.

Nesta pesquisa temos como objetivo conhecer e investigar elementos que influenciam o distanciamento entre o declarado e o vivenciado no espaço escolar. Declarado, pois, buscamos compreender elementos expressos no planejamento e vivenciado, porque, buscamos a materialidade desses elementos no local de trabalho.

Assim o problema consiste na seguinte questão: Quais os elementos que influenciam o distanciamento dos profissionais da Educação no âmbito da gestão escolar? Considerando a realidade do local de trabalho, suas demandas, a opção metodológica envolveu entrevistas com profissionais.

O percurso metodológico pautou-se na pesquisa qualitativa, na qual utilizamos da pesquisa bibliográfica, pelo levantamento de referenciais teóricos que discutem a escola, a gestão escolar e o planejamento.

Com a pesquisa de campo, realizamos o levantamento de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com profissionais da Educação em cinco colégios públicos da cidade de Londrina. A pesquisa de campo tem a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina sob o nº 2.038.996.

2 A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO

Não há como vivermos em sociedade sem estar intimamente relacionada com suas instituições sociais. Ao longo da história, as instituições sociais têm sido indispensáveis para a construção de padrões sociais, não sem conflito, mas com continuidades e rupturas desses padrões instituídos.

A escola, tem um protagonismo importante, pois, seu papel social contempla a construção e transmissão de conhecimento que integra o instituinte (processo de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

forças criadoras/definidoras), para o resultado – o instituído. Assim, tem-se a relevância do estudo para compreendermos a instituição escolar e como ela tem se constituído – ou seja, o conjunto de elementos presentes e suas relações.

Fundamentamos a instituição social nos clássicos estudos de Berger e Berger (1977), pois, apresentam um conjunto de características que são essenciais à identificação de uma instituição social, sendo elas: a exterioridade, a objetividade, a força coercitiva, a autoridade moral e a historicidade.

Segundo Berger e Berger (1977, p. 196), “as instituições são experimentadas como algo dotado de realidade exterior”, ou seja, exterior ao indivíduo, para além de si.

Para Berger e Berger (1977, p. 196), as instituições são possuidoras de objetividade, para cumprir essa objetividade é necessário que todos ou (quase todos) admitam que de fato a mesma existe, e que existe de maneira determinada, sendo assim, os indivíduos teriam que admitir que tal instituição de fato é importante para a sociedade a ponto de não negá- la.

A terceira característica possui ligações com as duas características citadas acima. Berger e Berger (1977), apresentam a força coercitiva que consiste em demonstrar aos indivíduos comportamentos e valores adequados para realizá- los em sociedade. Se o indivíduo se afastar, esquecer ou modificar o estado das coisas existentes é neste momento que a força coercitiva das instituições se apresentam com rudeza, o que podemos considerar como o exercício do controle coercitivo.

As instituições não se mantêm apenas através da coercitividade, sendo assim, apresentam sua quarta característica, a autoridade moral. Berger e Berger (1977, p.198), apontam que as instituições “invocam um direito a legitimidade; em outras palavras, reservam- se o direito de não só ferirem o indivíduo que as viola, mas também, o de repreendê-lo no terreno da moral”.

Porém, Berger e Berger, deixam claro que a imposição de valores morais, atitudes e comportamentos atribuídos às instituições “varia de caso para caso”, ou seja, “essa variação se exprime através da gravidade do castigo infligido ao indivíduo desrespeitoso” (1977, p.198).

Por fim, a quinta característica fundamental apontada por Berger e Berger (1977, p.198) é a historicidade, sendo que, “não são apenas fatos, mas fatos históricos, tem uma história”. Os autores apontam nessa característica um

compromisso existencial, pois, a instituição "existia antes que ele nascesse e continuará a existir depois de sua morte". Apontam ainda, que as "ideias corporificadas nas instituições foram acumuladas durante um longo período de tempo" (Idem, Ibidem).

2.1 Educação

Na obra Educação e Sociologia, Durkheim discorda de algumas definições de Educação, dentre elas, a Kantiana, cuja definição de Educação seria levar o indivíduo à perfeição. Segundo Kant (apud DURKHEIM, 1955, p. 34), "o fim da educação é desenvolver, em cada indivíduo, toda a perfeição de que ele seja capaz". Ao sustentar a sua crítica a essa visão, ressalta que, "não podemos, nem devemos nos dedicar, todos ao mesmo gênero de vida, temos nossas aptidões" (p. 34). Outra visão que discorda, é de uma Educação como garantia de felicidade para todos aqueles que a acessam, sendo assim, Durkheim ressalta que "a felicidade é coisa essencialmente subjetiva, que cada um aprecia a seu modo", senão, a Educação e a instituição escolar perderia sua finalidade, pois, somente atenderia fins individuais.

Durkheim (1955), mostra que a escola e a Educação não deve ter um caráter individualista, que a sua existência enquanto instituição social não deve ocorrer de forma isolada, não é mera abstração, mas ocorre de forma solidária com as outras instituições sociais e também é de construção histórica, alertando que não podem ser mudadas livremente, mas, com a mesma estrutura da sociedade. Assim, defende o papel da Educação em preparar as novas gerações para viver em sociedade, definindo a Educação como a "ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social" (Durkheim apud PEDRA, 1997, p. 46).

A escola, enquanto instituição possui e deve cumprir sua função social, tendo como objeto da Educação, a transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados, este é o fim a ser atingido. Assim, de acordo com Saviani (1992), a Educação é fenômeno próprio dos seres humanos e através dela que se orientam, produzem e reproduzem pelo ato de transformação da natureza que se faz por meio da atividade com propósito, o trabalho. Sendo assim, diferentemente dos outros animais que se adaptam a natureza se guiando por suas determinações biológicas, adaptando- se a ela, o homem a modifica por meio do trabalho.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Saviani (1992), ressalta que o objeto da Educação diz respeito à identificação dos elementos da cultura que precisam ser assimilados para que se tornem humanos, produzindo uma natureza específica de acordo com os conhecimentos históricos identificados. O conhecimento produzido e acumulado historicamente é transmitido às novas gerações. Nesta perspectiva de tornar- se humanos, produzem a natureza humana, que de acordo com o autor, uma “segunda natureza”, pois, “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente, pelos homens, e aí se incluem os próprios homens" (SAVIANI, 1992, p. 13).

A escola é destaque na sociedade como espaço específico para transmissão e assimilação dos conhecimentos, Saviani (1992, p. 14), afirma, que “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo, ao saber sistematizado e não ao fragmentado, à cultura erudita e não a popular”.

Para além de uma visão naturalista, a escola é espaço de contradições e interesses múltiplos. Assim, o processo por ela desempenhado requer clareza por meio de um projeto de Educação, o qual se distancia de práticas espontaneístas. O planejamento pelos profissionais da Educação é imprescindível para a coerência do percurso a ser trilhado.

2.2 O Projeto Político Pedagógico

Ao destacar a escola em seu caráter de instituição, manifestamos a sua natureza que requer sistematização e intencionalidade, sendo assim, nos conduzimos à gestão escolar e a importância do projeto político pedagógico (PPP), pois, o PPP implica em processo enquanto tomada de decisões e em registro, quando nos referimos ao documento como formalização da intencionalidade declarada.

A Educação tem como estabelecido na Constituição Federal (CF) de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, o “direito de todos e dever do Estado e da Família”. No artigo 205 da CF prevê a finalidade da Educação como “desenvolvimento pleno da pessoa” e o artigo 206, inciso VI, é garantido a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Assim, a gestão democrática escolar se fundamenta em princípios como referenciado.

O artigo 14 da LDB, apresenta procedimentos para a materialidade da gestão democrática, contemplando a participação dos profissionais da Educação e da comunidade escolar. A gestão democrática também é garantida nos artigos 12 e 13

desta Lei. Sendo que o artigo 12 prevê incumbências aos estabelecimentos de ensino e aos profissionais da Educação/docentes. O artigo 13 aponta incumbências aos docentes da instituição de ensino, sendo, para participação da proposta pedagógica, elaborar planos de trabalho e zelar pelo ensino aprendizagem.

A gestão democrática é um dos princípios norteadores que devem reger a construção e implementação do projeto político pedagógico com os seus eixos principais, a participação e a representação.

Dourado (2002, p. 157) ressalta que a “gestão democrática não é algo que se decreta, mas é o resultado de ações construídas cotidiana e coletivamente”. Participação pode ser feita com estratégias, ações e concepções que qualifiquem a todos. Participação requer planejamento, informação, decisão, execução e avaliação, no processo avaliativo da participação deve- se considerar o outro, e o processo de auto- avaliação.

A gestão escolar e esta democrática, não está dada, sendo considerada utopia. No entanto, como profissionais da Educação, a buscamos. “A palavra utopia significa lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, desejável” (PARO, 2006, p. 9).

Veiga (1998), define projeto político pedagógico no sentido etimológico da palavra, “o termo projeto vem do latim que significa projectu, particípio do verbo projicere, que significa lançar para diante”. Todo ser humano pensa e projeta, logo ele faz objetivos, metas e ações do que se pretende alcançar, sendo assim, ele lança- se para diante.

Segundo Veiga (1998), o projeto político pedagógico de cada instituição escolar “busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional”. O projeto político pedagógico não deve ser um mero instrumento burocrático, pois, esse instrumento de planejamento da gestão assume a organização do trabalho pedagógico escolar, buscando a organização em sua globalidade.

O trabalho pedagógico, a organização, a estrutura, a cultura da escola, a comunidade escolar, são fundamentados pelo projeto político pedagógico de cada instituição escolar, sendo intencional, pois é um instrumento da gestão que define e norteia o trabalho pedagógico, o que expressa sua cultura organizacional única, mesmo que mantenha relações de identidade com outras instituições da mesma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

natureza, segundo apontado por Silva Jr e Ferretti (2004).

Para uma aproximação da realidade escolar, com representações de dados do campo foi possível compreender a percepção e olhar dos profissionais da Educação, ou seja, o planejamento vivenciado pelos profissionais que atuam na gestão escolar. Sendo assim, foram realizadas entrevistas com profissionais de cinco Colégios Públicos da cidade de Londrina-PR, todos eles localizados na Zona Norte da cidade, os quais se caracterizam por Colégios de médio e grande porte. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina sob o nº 2.038.996. Respaldamos a fundamentação metodológica em Trivinos (1987), pois, a pesquisa qualitativa:[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]".

Identificamos que a função do Projeto Político Pedagógico (PPP) declarado pelas pedagogas envolve o conceito de orientador, guia, norteador, organizador e alinhamento com as diretrizes de sistema sobre a ação profissional na escola. O caráter expresso nestas expressões recorrentes pode caracterizar uma visão personalizada do documento, o PPP, ultrapassando o seu papel de instrumento mediador de intencionalidades coletivas.

Na entrevista podemos perceber que existe dificuldades em perceber o PPP no cotidiano da escola, sendo possível identificar as dificuldades e dúvidas sobre sua realização e a desatualização do PPP, inseguranças sobre o exercício de reflexão e coerência do planejamento com a realidade da escola. Observamos que a atualização e revisão do PPP acontece de forma burocrática, ou seja, somente quando exigido e ou acontece algo que realmente o documento precisa ser alterado e ainda tal distanciamento permite dúvidas quanto ao período de revisão e atualização.

Durante as entrevistas foi possível perceber que a participação na revisão e atualização do PPP normalmente não acontece, pois, em todas as escolas que aconteceram as entrevistas, normalmente quem coordena esse processo e a equipe pedagógica ou somente uma pedagoga, com isso ressaltamos a dificuldade de participação e envolvimento com o planejamento como a construção da identidade da escola. O desafio principal apontado nas entrevistas foi o distanciamento de professores e pedagogos, sendo um dado relevante que aponta o abismo entre o declarado e o vivenciado na escola.

Buscamos a reação das pedagogas sobre o papel do planejamento, como

instrumento profissional, antes de ser uma prática exigida no atual marco legal é um direito dos profissionais definir a intencionalidade e o percurso. No entanto, as falas revelam o seu quase exclusivo dever/obrigação. Não deixa de ser um dever, mas antes deve ser visto como um direito, que contempla o processo de conquista da autonomia institucional.

Ao questionar as pedagogas a relação e/ ou diferença do PPP com o Projeto Curricular e o Regimento da Escola, para buscarmos compreender uma visão sistêmica do planejamento para os profissionais da Educação, as falas evidenciaram dificuldade no entendimento da relação dos documentos e que são trabalhados de forma separada, mas, destacamos que os três documentos, comumente apresentados separados para efeito didático com intuito de acesso e análise pontual, fazem parte da estruturação do PPP, não são ou não deveriam ser construídos separadamente, considerando uma visão sistêmica. Assim, não existe diferença, pois integram o mesmo percurso e documento. Enquanto o Projeto Curricular é o percurso pedagógico do ensino, o Regimento traz a normatização da unidade escolar o qual regula o processo pedagógico, assim o PPP ao contemplar o histórico e estrutura da escola, princípios, missão e objetivos estratégicos, bem como os diversos projetos que a escola possa ter, tem a normatização da escola e seu percurso curricular contemplado em seu corpo.

Entendemos que a visão das pedagogas sobre a distinção dos documentos seja resultado da organização e exigências do mantenedor, sendo, a SEED/PR e NRE, pois, tratam como documentos distintos. Assim, a origem da fragmentação do planejamento ocorre pelas determinações externas à unidade escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou reflexões acerca do contexto da gestão escolar, a partir do reconhecimento da escola como instituição social, considerando que o seu caráter como organização tem sua importância, no entanto não pode sobressair do seu caráter institucional.

Partimos do questionamento sobre a distância entre o declarado e o vivenciado na gestão escolar, a partir do planejamento, consideramos compreender elementos como: a escola como instituição social, o conceito de Educação a partir de Durkheim,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o Projeto Político Pedagógico como identidade institucional requer a clareza desse elementos. O planejamento traz as intencionalidades declaradas formalmente, no entanto não se pode recair no formalismo distanciado de uma prática coerente com o declarado, ou seja uma distância entre o declarado e o vivenciado.

A análise de campo, oportunizou uma aproximação da realidade para levantar dados sobre o campo, a partir das falas dos profissionais sobre o planejamento, considerando sua função, os reflexos na atuação profissional, o processo de elaboração e participação, desafios encontrados pela escola, clareza do campo normativo e exigências para o planejamento.

As falas das pedagogas expressam a compreensão e importância do documento, mas, também revelam suas dificuldades, dúvidas e incertezas. A entrevista nos mostrou como o Projeto Político Pedagógico é abordado, sendo, como um mero instrumento burocrático e normativo, nos revelando um distanciamento dos profissionais.

Ao nos debruçarmos sobre o tema, reforçamos a compreensão desse processo, com vistas ao enriquecimento da formação profissional e alimentamos o debate no campo sobre o planejamento no campo da gestão escolar.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. O que é uma instituição social? In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J.S. (Org.). **Sociologia e sociedade.** Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1977. p. 193-199.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Disponível em:https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2002. p. 149-160.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Editora Ática, 2006.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações.** 5. ed. Campinas: Papirus, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da Educação. Pedagogia Histórico- crítico:** primeiras aproximações. 3 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

SILVA JR, João dos Reis; FERRETTI, Celso João. **O institucional, a organização e a cultura da escola.** São Paulo: Xamã, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA. Ilma. P. A. **Projeto Político Pedagógico da escola:** uma construção coletiva. 7° edição, Campinas, SP: Ed. Papirus, 1998.

21.5.59 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E MATERIAL DIDÁTICO E O MERCADO EDITORIAL

Caroline Carreiro do Carmo[2993]

Isabel Melero Bello [2994]

RESUMO

O Programa Nacional do Livro Didático e Material Didático (PNLD) é uma política pública instituída pelo Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação (FNDE), que avalia e disponibiliza obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita para os alunos e professores das escolas públicas participantes do programa (BRASIL, 2019). O PNLD tem papel relevante para o mercado editorial do Brasil, pois sendo uma política pública de Estado, é considerado o maior comprador de obras didáticas no meio empresarial. Partindo dessa premissa, o estudo se constituiu a partir do interesse em analisar quais editoras aprovaram mais coleções didáticas para o ensino fundamental, anos iniciais e anos finais e ensino médio, no período de 2008-2019, suas características e localização geográfica. A pesquisa é qualitativa, apoiando-se em análise documental (CELLARD, 2014). O estudo dialogou com os Guias do PNLD 2008-2019, com apoio de Cassiano (2007) e Melo (2018) que auxiliaram a compreender a dinâmica do mercado editorial no Brasil nas últimas décadas. Segundo os resultados, percebe-se um domínio das coleções aprovadas concentradas nas editoras, Ática e Scipione, FDT, Saraiva e Moderna, delineando um específico panorama centralizado no espaço geográfico da cidade de São Paulo (base administrativa das editoras), na etapa do ensino fundamental – anos iniciais e nas coleções reutilizáveis dos componentes curriculares História e Geografia.

Palavras-chave: PNLD. Política pública. Editoras. Mercado editorial. Nicho específico.

1 INTRODUÇÃO

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o dever do Estado com educação escolar pública perpassa na garantia de atender ao educando, em todas as etapas da educação básica, programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1996).

O Programa Nacional do Livro Didático e Material Didático (PNLD) é uma política pública instituída pelo Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação (FNDE). Segundo o Guia Digital PNLD 2019 (BRASIL, 2019), o programa se destina a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática,

[2993] Mestranda em Educação, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Email: caroline.carmo26@unifesp.br.
[2994] Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Email: isabel.bello@unifesp.br.

regular e gratuita para os alunos e professores das escolas públicas participantes do programa.

Atualmente, o Programa abrange toda a educação básica. Conforme o Guia Digital PNLD 2019 (BRASIL, 2019), todas as obras didáticas estão alinhadas com a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017; BRASIL, 2019) e a partir disso todos os recursos pedagógicos são considerados instrumentos valiosos para o início da implementação da Base em todo o território brasileiro.

Nesse prisma, o PNLD aponta ter um papel relevante para o mercado editorial do país, pois sendo uma política pública de Estado, o mesmo é considerado como o maior comprador de livros didáticos no meio empresarial. De acordo com Cassiano (2007), o significativo volume de livros didáticos que circula no Brasil, no início do século XXI – resultante sobretudo do PNLD – situa o governo brasileiro, desde 1996, como o maior comprador de livros do país, já que todos os estudantes do ensino fundamental e médio das redes públicas de ensino que fizeram adesão ao Programa têm direito à receber os livros didáticos. O número total de estudantes do ensino fundamental e médio representa, em média, 90% de toda a educação básica do país e, assim, pode se avaliar as significativas cifras que envolvem a compra de livros pelo PNLD. E é esse cenário que se constitui como uma justificativa relevante para presente proposta de pesquisa, apontando para uma inquietação central, como objetivo de estudo, analisar quais editoras aprovaram mais coleções didáticas para o ensino fundamental, anos iniciais e anos finais e ensino médio, no período de 2008-2019, suas características no que tange à localização geográfica e permanência ou não como principais fornecedores de material didático para o país.

2 A ESTRUTURA DO PNLD E O MERCADO EDITORIAL

O PNLD é um programa que segue um percurso trianual para sua execução. No primeiro momento, ocorre o lançamento do edital, a inscrição das editoras, avaliação e aprovação das obras didáticas. Em seguida, as escolas participantes escolhem as coleções culminando na distribuição das obras selecionadas. Todo o processo finaliza em meados do segundo semestre do ano anterior, pois a intenção é que as obras cheguem às escolas em tempo para serem utilizadas no ano seguinte, sendo válidas para um período consecutivo de três anos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No ensino fundamental (anos iniciais e finais) cada estudante tem direito a um exemplar dos seguintes componente curriculares: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e língua estrangeira (inglês ou espanhol, do 6º ao 9º ano). Os livros de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia são reutilizáveis, devendo ser devolvidos ao final do ano, para serem utilizados por outros alunos, diferentemente do que ocorre com os livros de alfabetização letramento, alfabetização matemática (1º e 2º anos) e os de língua estrangeira que são consumíveis. Seguindo no mesmo critério para o ensino médio, os livros de língua portuguesa, matemática, geografia, história, biologia, física e química são reutilizáveis e os livros de língua estrangeira (inglês e espanhol), filosofia e sociologia, consumíveis. No caso da sociologia e da filosofia, os estudantes recebem um livro em volume único para ser utilizado durante os três anos do ensino médio. (BRASIL, 2017C).

De acordo com os dados de Cassiano (2007), desde 1990 o mercado editorial brasileiro apresentava sinais de forte centralização dos segmentos didáticos em pequenos grupos específicos. Desde o início do PNLD há recorrência de parcerias com as mesmas editoras de didáticos – Ática e Scipione, Saraiva, FDT, Brasil, Nacional e IBEP, passando a fazer parte desse grupo, nos anos 1990, também as editoras Moderna e Atual.

De acordo com Cassiano (2007), o grupo de editoras era composto basicamente por empresas familiares nacionais (exceto FDT), porém no final da década de 1990 ocorreram alterações significativas com a formação e a entrada de grandes grupos no setor de didático, inclusive internacionais. Em 2007, empresas foram sendo vinculadas aos grandes grupos editorais fechando o nicho empresarial neste segmento: Grupo Saraiva, formado pelas editoras Saraiva, Atual e Formato; Ática e Scipione, pertencentes ao Grupo Abril; a FDT adquiriu a Editora Quinteto; Editora Moderna, que em 2001 foi adquirida pela espanhola Santillana de Edições, do Grupo Prisa. Portanto, nesse cenário fica nítida a concentração editorial de materiais didáticos em determinadas empresas.

3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esse trabalho é parte de pesquisa mais ampla que adota uma abordagem qualitativa e que se baseia na análise documental. Segundo Cellard (2008), o pesquisador que se utiliza do referido método de análise deve conhecer a conjuntura política, econômica, social e cultural em que os documentos foram elaborados, pois, uma boa compreensão do contexto é

> [...] crucial, em todas as etapas de uma pesquisa documental, tanto no momento da elaboração de um problema, da escolha das pistas a seguir para descobrir as principais bases de arquivos, quanto no momento da análise propriamente dita. Esse conhecimento deve também ser global, pois nunca se pode saber de antemão quais são os elementos da vida social que será útil conhecer, quando chegar o momento de formular interpretações e explicações. Parece-nos evidente que, para produzir uma análise por menos que seja rica e crível, o pesquisador deve possui um conhecimento íntimo da sociedade, cujos depoimentos ele interpreta." (p. 300)

Nessa perspectiva, o estudo analisou os editais do PNLD buscando identificar se há domínio de certas editoras em relação à venda de coleções didáticas para o ensino fundamental, anos iniciais e anos finais e ensino médio no período de 2008-2019. Cassiano (2007) observou o mercado do livro didático no Brasil entre 1985-2007, sendo esta justificativa relevante para o presente estudo ao continuar desmembrando o olhar para o período 2008-2019 e as consequências de um possível contexto de domínio de determinados grupos editoriais sobre o contexto das escolas públicas brasileiras. Para tanto, foi organizado um protocolo de análise que permitiu sistematizar os dados levantados, assim como compará-los. Os resultados obtidos são apresentados a seguir.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

De acordo com os dados levantados no período 2008-2019, tabelas foram organizadas e são apresentadas na sequência.

Tabela 1 – Editoras com mais coleções aprovadas no ensino fundamental, anos iniciais e anos finais e ensino médio no PNLD (2008-2019)

Editoras	Ano												
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total Editoras
Aquarela	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Asj	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	2	6
Ática	16	14	39	12	13	27	7	14	15	7	13	6	183
Atual	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2

Autêntica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Aymará	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Base	1	2	9	0	3	19	1	2	9	0	3	0	49
Berlendis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Boreal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Brasil	5	3	14	4	2	14	5	3	14	4	5	9	82
Casa	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
CDE	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Cereja	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3
Cia Escola	0	0	3	0	0	0	0	1	1	0	0	0	5
Cia Nacional	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Dimensão	1	0	5	1	0	0	2	0	5	1	0	3	18
Escala	6	1	10	1	4	10	4	3	3	1	2	3	48
Esfera	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2
Fapi	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
FTD	10	6	44	11	11	42	13	8	21	6	13	12	197
Grafset	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	5
IBEP	6	7	3	0	1	14	4	3	14	3	1	2	58
Imperial	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2
Kid's	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Lafonte	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Lê	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Leya	0	0	0	0	0	0	7	4	10	3	6	0	30
Macmillian	0	0	0	0	3	0	0	2	0	1	0	0	6
Moderna	12	12	17	7	12	28	12	13	15	8	16	14	166
Módulo	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2
Nova	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4
Palavras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Pax	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Pearson	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Positivo	6	2	15	1	3	14	3	4	14	2	3	0	67
Pueri domus	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Quinteto	4	0	0	0	0	0	0	3	0	1	3	0	11
Richmond	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0	4
Saraiva	9	9	23	11	16	30	16	17	18	14	10	5	178
Sarandi	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
Scipione	14	11	21	13	9	24	7	6	5	4	6	2	122
SEI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4
SM	0	0	3	3	5	4	6	8	16	9	9	9	72
Terra sul	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	3
Texto	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	0	9
UDP	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Zapt	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	3
Zé Zapt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Total PNLD	91	73	209	66	87	249	90	94	167	65	96	77	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir do sítio do MEC/PNLD (2008- 2019)[2995].

A partir da tabela 1, observamos que a editora Ática e Scipione, FDT, Saraiva e Moderna são aquelas que tiveram maior número de coleções aprovadas para o

[2995] Disponível em: http://webservice.fnde.gov.br/index.php Acesso: 22 abril 2021

ensino fundamental, anos iniciais e anos finais e ensino médio durante o período de 2008-2019. A editora Saraiva foi responsável pelo recorde de aprovações em 4 anos (2012, 2014, 2015 e 2017). A editora Moderna, por sua vez, foi a que menos aprovou nos últimos 11 anos aparecendo somente em 2018 e 2019, na comparação com as quatro líderes de aprovação, conforme demonstra a tabela 1. Outro dado interessante observado foi o movimento das aprovações didáticas ao longo dos anos, que destacou uma tendência de baixa, ou seja, cada vez mais as coleções aprovadas, mesmo das editoras com um maior número de aprovações, foram diminuindo.

No que diz respeito ao ensino fundamental - anos iniciais, o estudo focou o olhar nas editoras com maior número de obras aprovadas, acima de 100%, em livros didáticos consumíveis e não consumíveis no período 2008-2019 relacionando-os aos componentes curriculares. Sendo assim, temos o seguinte cenário:

Tabela 2 - Editais e componente curriculares do Ensino fundamental - anos iniciais (2008-2019)

Ensino Fundamental - anos inicias (1° ao 5° ano)												
Ano	Editoras	AL*	AM*	LP*	Matemática	Ciências	Geografia	História	Artes	EF*	Total Editoras	Total PNLD
2010	FDT	3	4	4	4	1	16	12	-	-	44	209
2013	FDT	5	3	4	5	3	6	16	-	-	42	249
2016	FDT	1	4	1	3	4	4	3	1	-	21	167
2019	Moderna	-	-	3	2	2	2	2	2	1	14	77

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir do sítio do MEC/PNLD[2996] (2008- 2019) *AL: Alfabetização Letramento; AM: Alfabetização Matemática; LP: Língua Portuguesa; EF: Educação Física.

Conforme tabela 2, verifica-se que a FDT foi a editora que obteve mais coleções aprovadas para o ensino fundamental - anos iniciais, com destaque para os componentes curriculares Geografia no edital de 2010 e História no edital de 2013, com 16 aprovações para cada respectivo edital. Outra característica importante foi com relação às obras consumíveis e reutilizáveis. Somente coleções de Alfabetização Letramento e Alfabetização Matemática foram consumíveis, porém, no edital 2019 (BRASIL, 2019) todas as coleções dos componentes curriculares foram compostas por livros consumíveis com um ciclo de quatro ano.

No que se refere ao ensino fundamental – anos finais, temos o seguinte panorama:

[2996] Disponível em: http://webservice.fnde.gov.br/index.php Acesso: 22 abril 2021

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tabela 3 - Editais e componente curriculares do Ensino fundamental – anos finais (2008-2019)

Anos Finais Ensino fundamental - anos finais (6° ao 9° ano)												
Ano	Editora	LP	Espanhol	Inglês	Matemática	Ciências	Geografia	História	Artes	EF	Total Editoras	Total PNLD
2008	Ática	5	-	-	2	2	3	4	-	-	16	91
2011	Scipione	3	0	1	2	2	2	3	-	-	13	66
2014	Saraiva	2	0	0	2	4	4	4	-	-	16	90
2017	Saraiva	1	1	2	1	3	3	3	0	-	14	65

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir do sítio do MEC/PNLD[2997] (2008- 2019) * LP: Língua Portuguesa; EF: Educação Física.

Diferente do prisma observado na Tabela 2, ensino fundamental - anos iniciais, a Tabela 3 aponta o domínio de outras editoras no segmento. Identificamos que há dois grupos editoriais na etapa do ensino fundamental - anos finais que se destacam: o Grupo Abril com as editoras, Ática e Scipione, nos editais de 2008 e 2011 e o Grupo Saraiva com a editora Saraiva, nos editais de 2014 e 2017. O Grupo Abril, aprovando mais obras didáticas de Língua Portuguesa e o Grupo Saraiva aprovando mais coleções didáticas de Ciências, História e Geografia em todos os respectivos editais considerados componentes curriculares com obras didáticas reutilizáveis.

Seguindo na linha das etapas de educação básica caminhamos para o panorama do ensino médio:

Tabela 4 - Editais e componentes curriculares do ensino médio - reutilizáveis (2008-2019)

Ensino Médio (1° ao 3° ano) - Reutilizáveis												
Ano	Editoras	LP	Matemática	Biologia	Física	Química	Geografia	História	Artes	EF	Total Editoras	Total PNLD
2009	Ática	2	1	2	1	1	3	4	-	-	14	73
2012	Saraiva	1	2	2	2	0	3	3	-	-	13	87
2015	Saraiva	2	2	3	2	0	3	3	0	-	15	94
2018	Moderna	2	2	2	2	1	2	1	0	-	12	96

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir do sítio do MEC/PNLD[2998] (2008- 2019) * LP: Língua Portuguesa; EF: Educação Física.

Tabela 5 - Editais e componentes curriculares do ensino médio - consumíveis (2008-2019)

Ensino Médio (1° ao 3° ano) - Consumíveis							
Ano	Editoras	Espanhol	Inglês	Sociologia	Filosofia	Total Editora	Total PNLD
2009	Ática	-	-	-	-	0	73
2012	Saraiva	0	1	1	1	3	87
2015	Saraiva	0	0	1	1	2	94
2018	Moderna	1	0	1	2	4	96

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir do sítio do MEC/PNLD[2999] (2008- 2019) * LP: Língua Portuguesa; EF: Educação Física.

[2997] Disponível em: http://webservice.fnde.gov.br/index.php Acesso: 22 abril 2021.
[2998] Disponível em: http://webservice.fnde.gov.br/index.php Acesso: 22 abril 2021.
[2999] Disponível em: http://webservice.fnde.gov.br/index.php Acesso: 22 abril 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Como se pode ver nas tabelas 4 e 5, o total de coleções – reutilizáveis ou consumíveis – para o ensino médio revelou o predomínio das editoras Ática, Saraiva e Moderna.

Percebe-se que há uma distribuição de editoras que dominam determinadas etapas do ensino. No caso do ensino fundamental, vemos que há predominância de algumas editoras nos anos iniciais e outras, nos anos finais, com exceção da editora Moderna que se destaca no ensino médio e ensino fundamental – anos finais.

As tabelas revelam, ainda, que o número de obras aprovadas é maior no ensino fundamental – anos iniciais. Temos como hipótese – ainda a ser confirmada – de que o maior número de estudantes matriculados no ensino fundamental – anos iniciais seja uma das razões da aprovação de um número maior de coleções para esse público específico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa do Livro, desde 1990, possui uma forte dominação do mercado editorial centralizado em determinadas empresas, nacionais e internacinais. Segundo Melo (2018), “Na primeira compra governamental com avaliação de obras didáticas, em 1997, o PNLD beneficiou as editoras Ática e Scipione, FTD, IBEP, Nacional, Saraiva e Atual, Editora do Brasil e Moderna." (p.108-109). Analisando o recorte da pesquisa à luz dos resultados obtidos verificamos as editoras Ática e Scipione, FDT, Saraiva e Moderna concentrando um maior número de coleções aprovadas à luz dos editais 2008-2019. Outra característica importante que chamou a atenção até este momento da pesquisa é a questão do espaço geográfico, já que esses grupos editoriais têm base administrativa na cidade de São Paulo. Esse dado indica a forte concentração dos grupos empresarias em um determinado espaço territorial com grande influência em todo território brasileiro.

Posto isso, foi possível identificar, no âmbito geral, ao longo do período analisado, um maior número de obras aprovadas referente ao ensino fundamental – anos iniciais, componentes curriculares Geografia e História, obras reutilizáveis. No entanto, mesmo sendo observado uma diminuição das coleções aprovadas durante as etapas do ensino fundamental – anos finais e ensino médio ao avançarmos nos anos analisados, destacamos, novamente, as disciplinas Geografia e História com um

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

maior número de obras reutilizáveis aprovadas. Sendo assim, delineamos nesse estudo uma forte concentração editorial dominando um específico nicho de ensino, fundamental – anos iniciais, destacando-se as aprovações nos componentes curriculares História e Geografia focando as obras didáticas reutilizáveis.

Por fim, a partir dos dados levantamos, foi possível identificar maior número de obras aprovadas produzidas por número restrito de editoras que se dividiram na distribuição de material didático entre as diversas etapas da educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Coleção de Leis do Brasil - 1938, p. 350, v. 4.

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/19301939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 jun. 2021.

_____. Lei Ordinária 11.684 de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 de junho de 2008.

_____ . Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Coleção de Leis do Brasil, 1996, p. 6544, v. 12. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normapl.html>. Acesso em: 28 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa do Livro. Funcionamento, c2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/518-hist%C3%B3rico>. Acessado em: 19 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação. Guia Digital PNLD 2019. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/inicio>. Acesso em: 28 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação. Guia Digital PNLD 2016. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/7027-escolha-pnld-2016>. Acesso em: 28 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação. Guia Digital PNLD 2015. Disponível em:

<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 28 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação. Guia Digital PNLD 2012. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em: 28 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação. Guia Digital PNLD 2011. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 28 maio 2021.

CASSIANO, C. C. F. O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et all. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014, p.295-316.

MELO, P. M. A estrutura do Programa Nacional do Livro Didático (1995-2016): Estado, mercado editorial, sociedade civil e a construção do consenso hegemônico sobre o livro didático no Brasil. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.5.60 O PROJETO DOS ORGANISMOS FINANCEIROS INTERNACIONAIS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: O CASO DO PROJETO DE EXPANSÃO E MELHORIA DA REDE PÚBLICA DE MANAUS (PROEMEM)

Nayana Cristina Gomes Teles[3000]

RESUMO

Analisa-se, neste texto, a influência dos organismos financeiros internacionais nas políticas educacionais brasileiras, tomando como exemplo o PROEMEM. O Brasil tem sofrido forte influência desses organismos na definição das políticas públicas, e a contrapartida exigida pelos financiadores é a adesão a orientações neoliberais, ancoradas, em geral, na diminuição do papel do Estado na sociedade e na economia. Na esteira dessa relação entre Brasil e organizações internacionais, observa-se o aumento da presença de instituições privadas no setor educacional. Nesse cenário, técnicos, gestores e professores travam constantes embates, pois são eles que dialogam com as instituições parceiras e concretizam as ações, muitas vezes lidando com determinações construídas fora da escola que afetam diretamente as suas práticas. Assim, inclui-se nesta análise o papel dos técnicos da secretaria de educação (SEMED) na definição dos rumos das políticas públicas municipais. Para a produção dos dados foram utilizados relatos obtidos em entrevistas com dois técnicos, além da análise de documentos oficiais e dos Relatórios Anuais do PROEMEM. Conclui-se que o PROEMEM atende a lógica neoliberal, coerente com o objetivo de formação e controle de mão de obra, entretanto, os técnicos das secretarias de educação buscam proporcionar aos estudantes uma educação de qualidade, socialmente referendada e coletivamente construída.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Organismos Internacionais. Neoliberalismo. PROEMEM.

1 INTRODUÇÃO

Objetiva-se, neste texto, analisar a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras, a partir da análise do Projeto de Expansão e Melhoria da Rede Pública de Manaus (PROEMEM) e do papel dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus) na definição dos rumos das políticas educacionais do município.

Para atingir os objetivos propostos, foram analisados os documentos que compõem a proposta de empréstimo do PROEMEM, disponíveis no sítio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Buscou-se, na leitura desses documentos, indícios da presença das políticas neoliberais como o não-dito nas ações do programa. Também foram utilizados relatos obtidos em entrevistas com dois técnicos da SEMED/Manaus, com a intenção de investigar o papel desses agentes públicos

[3000] Doutora em Psicologia da Educação, Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia/Universidade Federal do Amazonas, nayanateles@ufam.edu.br.

na definição dos rumos das políticas educacionais no município, bem como os limites e possibilidades de atuação dos sujeitos locais no delineamento das propostas para a educação.

Logo, pretende-se, neste texto, discutir a influência da política neoliberal imbuída no PROEMEM, os limites e possibilidades de atuação dos sujeitos locais no delineamento das propostas para a educação, bem como os conflitos e contradições que surgem na implementação das ações.

METODOLOGIA

Para a produção dos dados deste texto serão utilizados relatos obtidos em quatro entrevistas realizadas em diferentes momentos entre os anos de 2015 e 2018, com dois técnicos da SEMED/Manaus, responsáveis pela gerência do projeto e pela articulação com as instituições parceiras, além da análise de documentos oficiais disponibilizados pela Secretaria e dos Relatórios Anuais do PROEMEM que estão disponíveis no endereço eletrônico do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

O Técnico 1 atua na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) responsável pelas ações de formação continuada dos professores, com 30 anos de atuação nessa secretaria, já ocupou as funções de professor, pedagogo, gestor, assessor pedagógica, formador e coordenador de formação docente.

Já o Técnico 2 atua na área educacional há 33 anos, 11 deles na rede municipal de educação de Manaus, tendo ocupado os cargos de professor, pedagogo e assessor pedagógico. No momento da entrevista era um dos coordenadores do Programa de Tutoria Educacional e do Projeto de Transição Escolar na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

No que se refere a Análise Documental, Lüdke e André (1986, p. 39) afirmam que a análise de documentos permite extrair evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Para além de uma fonte complementar de dados, os documentos permitem compreender quais concepções educacionais e políticas subjazem às práticas que têm sido desenvolvidas nas secretarias de ensino.

A análise dos documentos que compõem o Projeto de Expansão e Melhoramento da Rede Pública de Manaus (PROEMEM) consistiu em uma leitura flutuante para reconhecimento do material e, em seguida, seleção das informações

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mais importantes para a compreensão dos programas em seus aspectos políticos, pedagógicos, metodológicos e epistemológicos.

1. BREVE DESCRIÇÃO DO PROJETO DE EXPANSÃO E MELHORIA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS (PROEMEM).

O PROEMEM conta com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento e reúne diversas ações organizadas em quatro componentes:

- Componente 1: "Expansão da Cobertura e Melhoria da Infraestrutura Educativa" tem por objetivo expandir a cobertura da EI e EF, ampliando e melhorando a infraestrutura escolar.
- Componente 2: "Melhoria da Qualidade da Educação" tem como objetivo melhorar o desempenho dos alunos.
- Componente 3: "Gestão, monitoramento e avaliação", o objetivo é fortalecer a capacidade da SEMED de gerenciar a rede educativa.
- Componente 4: "Administração do Programa" prevê o uso de US$ 2,21 milhões destinados a dotar a SEMED da capacidade de executar o Programa.

Os documentos que compõem o PROEMEM[3001] são ricamente detalhados no que se refere ao diagnóstico que norteia a definição das ações, às condições contratuais prévias ao desembolso dos recursos, aos resultados e produtos esperados, à análise dos riscos ambientais e salvaguardas necessários na construção.

Em dezembro de 2014, o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus – PROEMEM (BR-L1392) foi aprovado pelo BID para financiamento. Na esfera municipal, a Lei № 1.921, de 30 de outubro de 2014, instituiu, no âmbito da SEMED, o PROEMEM, e estabeleceu outras providências.

Apesar de firmado em 2014, a contratação de crédito externo com o BID foi aprovada pelo Senado Federal apenas em 2017, com prazo de execução orçamentária de cinco anos. Tal aprovação é necessária já que a garantia do empréstimo é dada pela União.

A Lei n◦ 2230, de 04 de julho de 2017 que reestrutura o Projeto de Expansão e

[3001] Os documentos estão disponíveis no site: https://www.iadb.org/en/project/BR-L1392

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus e estabelece outras providências foi regulamentada pelo Decreto n◦ 4000 de 01 de março de 2018.

2. O DITO E O NÃO DITO: QUAL O PROJETO DOS ORGANISMOS FINANCEIROS INTERNACIONAIS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS?

Segundo Mota Júnior e Maués (2014), nas últimas duas décadas, as políticas educacionais brasileiras têm sido orientadas por organismos multilaterais, o objetivo destas orientações seria

> responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista. (MOTA JÚNIOR e MAUÉS, 2014, p. 1139)

Ainda de acordo com os autores citados, é na década de 1990 que se aprofundam as relações entre o Banco Mundial e o governo brasileiro, gerando forte impacto nas políticas educacionais aqui adotadas. Três propostas ocupam o centro das preocupações do BM: a ênfase na melhoria da educação básica, a descentralização da gestão escolar, e consequente responsabilização das escolas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos e a centralização dos sistemas de avaliação, responsáveis por estabelecer padrões de desempenho a serem atingidos pelas escolas, e, consequentemente (na lógica do BM), induzir aos resultados desejados.

Essas três propostas sobressaem como o dito, afinal, parece indiscutível a necessidade de melhoria da educação, principalmente dos anos iniciais, e a consequente mudança da gestão escolar, nela incluso pessoas e recursos. Na esteira destas certezas, presentes dentro e fora da escola, está a busca pela melhoria dos índices, sejam estes oriundos de avaliações locais, nacionais ou internacionais, tratados pela mídia como retrato fiel de uma suposta qualidade a se alcançar na educação pública e que justifica as mudanças propostas.

Entretanto, aqui interessa o não-dito, e para desvelá-lo será necessário tecer algumas considerações.

A globalização econômica surge no mundo atual como uma estratégia de superação da crise estrutural do capitalismo que demanda a ampliação do mercado consumidor e a obtenção de recursos naturais. Nesse contexto, aumenta o interesse dos países ricos pelos países em desenvolvimento.

O referido interesse dos países mais estruturados economicamente chega aos países em desenvolvimento por meio da articulação dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), O Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), dentre outros. Esses organismos estão dispostos a emprestar generosas quantias para o desenvolvimento destas nações e, em troca, o país deve realizar um ajuste estrutural.

Cruz (2003) afirma que as principais orientações neoliberais são direcionadas ao papel do Estado na sociedade e na economia. Para a autora, os três pilares da reestruturação proposta baseiam-se na

> diminuição do papel e tamanho do Estado na sociedade (privatizações, demissões e desvio de reivindicações populares para a esfera do mercado), desregulamentação das relações trabalhistas (quebra da estabilidade, criação de contratos temporários, terceirizações, diminuição da carga tributária sobre o capital) e abertura econômica e comercial (possibilitando ao capital internacional o investimento direto nos países conforme seus interesses e necessidades de expansão). (CRUZ, 2003, p.54)

O objetivo explícito destas mudanças é “sanar” as contas públicas, de forma a permitir que o Estado se recupere, garantindo a abertura do mercado para a iniciativa privada que irá “substituir o Estado” no atendimento a saúde e educação, por exemplo.

Porém, o que não aparece explicitamente relacionado a essa interferência na soberania dos países é o resultado de tais mudanças. Infelizmente, o pacote de reformas neoliberais proposto vem ocasionando sérios problemas nos países onde está sendo implementado, inclusive no Brasil, com a expansão do subemprego, perda de direitos trabalhistas e previdenciários, precarização e intensificação do trabalho, aumento da pobreza, dentre outros.

Voltando o olhar para o campo das políticas sociais e educacionais, fica clara a tentativa de transferir a lógica do mercado à educação, pois, garantindo uma educação eficiente e de qualidade, o sucesso de cada sujeito na sociedade será exclusivamente atribuído à sua competência e esforço.

No que se refere ao PROEMEM, a leitura dos documentos que embasam a

proposta mostra a importância atribuída ao controle dos processos, como pode-se observar no Componente 3 que exige a implementação de novos processos de seleção e avaliação de professores e gestores e de vários novos indicadores com foco na gestão e na avaliação escolar.

Mecanismo essencial para atender aos objetivos do Componente 3, além de condição contratual prévia ao primeiro desembolso do financiamento, é a implementação de um Sistema de Gestão de Projetos. Para este propósito foi contratado o Instituto Aquila que possui um Núcleo Especializado em Educação, cuja principal solução é o Sistema GIDE (Gestão Integrada da Escola). O Sistema GIDE possui 3 fatores fundamentais: a integração dos aspectos pedagógicos, estratégicos e gerenciais; utiliza o método científico PDCA (Planejar, Fazer, Verificar, Agir) para resolver problemas e gera um Índice denominado Capacitação em Cidadania e Responsabilidade Social (IFC / RS), que é um "retrato" da escola em relação ao resultados internos e externos e causas que impactam esses resultados.

Consta na descrição do Sistema GIDE que o mesmo é adaptado ao ambiente escolar e à realidade da rede. A coleta de dados é feita por assessores que vão até as escolas e levantam dados como: infraestrutura da escola, cumprimento do currículo pelos professores e desempenho de cada aluno, dentre outros. Ao incluir esse leque de informações no Sistema GIDE, é possível realizar um amplo mapeamento da situação da rede, o que permite quantificar os resultados e produzir planos de ação apropriados para cada professor e para cada escola.

A contratação do Instituto Aquila para a implementação do Sistema GIDE não é a única parceria estabelecida para cumprir os objetivos do PROEMEM. O item 2 do Componente 2 estabelece que as atividades de reforço escolar, programas de aceleração da aprendizagem e distorção idade-série devem ser realizadas em parceria com o Instituto Ayrton Sena (IAS), estabelecendo como uma das condições contratuais especiais prévias ao primeiro desembolso do financiamento pelo BID a entrada em vigor do Termo de Cooperação Técnica entre o Município de Manaus (SEMED) e o IAS.

A justificativa do BID para a obrigatoriedade da Cooperação Técnica entre a SEMED/Manaus e o IAS é a expertise e vasta experiência do Instituto em programas de recuperação da aprendizagem, já tendo mais de 2 milhões de alunos.

Embora o IAS seja uma organização sem fins lucrativos e não cobre

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

financeiramente pelos programas que disponibiliza, o BID condiciona, na Proposta de Empréstimo (BR-L1392), a contratação direta da Global Editora e Distribuidora Ltda. para a compra dos materiais didáticos para os programas de reforço escolar e aceleração da aprendizagem que contarem com o apoio do IAS. Ainda segundo a Proposta de Empréstimo disponibilizada no sítio do BID, a Editora conta com a exclusividade dos direitos de produção do referido material.

3. O PAPEL DOS AGENTES LOCAIS NO DELINEAMENTO DAS POLÍTICAS: EMBATES ENTRE A LÓGICA DO CAPITAL E A BUSCA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO.

Ao tomar como objeto de análise a relação entre o PROEMEM e os técnicos da SEMED/Manaus resgata-se o papel desses sujeitos na implementação das políticas educacionais do município, pois como afirma Oliveira (2011) entre os atores envolvidos com a ação pública existem complexas interdependências "[...] a ação pública não se reduz à aplicação de regras, estas nascem de discussão, de negociações entre os atores situados em diferentes níveis [...] (OLIVEIRA, 2011, p.85)

Técnicos, gestores e professores das redes públicas de ensino travam constantes embates durante o processo de implementação de políticas, pois são eles que dialogam com as Instituições parceiras e concretizam as ações, muitas vezes lidando com determinações construídas fora da escola e da sala de aula que afetam diretamente as suas práticas. É nessa complexa teia que se desenrolam os enredos das políticas educacionais, ainda mais próximas da definição de políticas de governo, pontuais e circunscritas a uma determinada gestão, do que políticas de estado

A operacionalização dos componentes do PROEMEM exigiu a contratação de outras instituições parceiras, mas, neste texto, nos deteremos no Programa de Tutoria Educacional (PTE) desenvolvido em parceria com a FIS.

O PTE foi o sistema de coaching selecionado para atender ao item 1 do Componente 2. Inicialmente, segundo o Técnico 1, a ideia restringia-se a melhorar o processo de avaliação dos professores iniciantes em estágio probatório. Foi a atuação dos profissionais da DDPM na comissão responsável pela reformulação da Lei que rege o estágio probatório dos professores da rede, que permitiu uma ampliação desse objetivo inicial para um processo de avaliação formativa, focada no desenvolvimento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

profissional do professor iniciante na rede.

Dias Sobrinho (2010) faz um importante alerta sobre as intenções (o não-dito) das políticas de avaliação desenvolvidas nos governos neoliberais, e sua relevância como instrumento de controle e reforma, deixando a dimensão pedagógica em segundo plano.

O item 1 do componente 2, embora sinalize a adoção de um sistema de coaching, não define mais especificadamente qual é esse sistema, tampouco a instituição por ele responsável, e, segundo relato do Técnico 1, a FIS foi escolhida em função da experiência com a estratégia de tutoria. Para realizar a transferência de tecnologia, a FIS trabalha com duas empresas de formação, e coube ao Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS) trabalhar os processos formativos com os profissionais da SEMED/Manaus.

Cabe ressaltar que, segundo um dos sujeitos entrevistados, a DDPM ciente de sua inexperiência com o sistema de coaching e com a formação de professores iniciantes, buscou uma empresa que a pudesse auxiliar nessa frente, porém, como esclarece o Técnico 1, a base dessa relação é o diálogo e a adequação à realidade local.

O estreitamento do diálogo com o CIEDS, embora frutífero, também foi marcado por embates que sinalizaram a importância do respeito aos espaços e aos saberes, tanto dos formadores do CIEDS, como dos técnicos da secretaria. Mesmo com todas as ressalvas implicadas nos interesses ocultos destas parcerias, a maior marca da Tutoria Educacional da SEMED/Manaus foi a construção dos processos, como afirma o Técnico 1 “tudo foi construído, não foi assim algo que a gente viu num canto e trouxe pra cá”.

Em sua fala, o Técnico 2 é categórico ao afirmar que não se aceitam “pacotes prontos” nas ações propostas em parceria com as fundações e institutos que atuam na SEMED/Manaus, porém, embora técnicos e gestores afirmem não aceitar passivamente as mudanças que lhe são impostas, principalmente se essas mudanças vão de encontro as suas convicções, a força do capital é inegável, o que exige desses profissionais capacidade de diálogo e de resistência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A influência das políticas neoliberais e dos setores privados é uma realidade em muitas secretarias estaduais e municipais de educação, seja pela escassez de recursos financeiros que forçam o estabelecimento de parcerias sem contrapartida para as secretarias, seja pela sobrecarga dos profissionais, muitas vezes sem a formação necessária para analisar criticamente, dialogando e se contrapondo aos projetos e programas propostos.

A análise dos documentos que compõe o PROEMEM deixa claro que o programa atende a lógica neoliberal, coerente com o objetivo de formação e controle de mão de obra "parcialmente qualificada", pois, prioriza a educação básica, esvaziando o ensino superior, e, consequentemente, mantendo sobre controle dos países ricos o desenvolvimento da ciência e das diferentes tecnologias.

Apesar destas premissas, os técnicos das secretarias de educação buscam proporcionar aos estudantes uma educação de qualidade, socialmente referendada e coletivamente construída. Porém, diante da força do capital, a atuação dos agentes educacionais é difícil e limitada, em uma constante negociação que implica ceder a determinados interesses para obter recursos, em uma autonomia limitada. Logo, o suporte da academia e das demais organizações sociais a esses profissionais é essencial, cabendo as universidades públicas propor alternativas e parcerias às secretarias, ocupando os espaços hoje preenchidos pela iniciativa privada. Além disso, é imprescindível que as políticas públicas sejam acompanhadas pelos pesquisadores com o intuito de mapear seus resultados, elencando as evidências de seu sucesso ou fracasso.

REFERÊNCIAS

ARANHA, R., & OLIVEIRA, S. Agenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a rede municipal de ensino de Manaus. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.45, e195438, p. 1-16, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/Sr3X5Ty6mXhzY5bgScVf9dt/?lang=pt. Acesso em: 21 jul. 2021.

CRUZ, R. E. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar em Revista**, Paraná, v. 19, n. 22, p. 51-75, 2003. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1550/155017964004.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação:** Revista de Avaliação da Educação. Campinas, v. 5, n. 1, p. 195-224. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>. Acesso em: 21 jul. 2021.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas básicos de educação e ensino)

MANAUS. Prefeitura de Manaus. Lei n◦ 2230, 04 de julho de 2017. que reestrutura o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus e estabelece outras providências. Diário Oficial da Prefeitura de Manaus, Amazonas, Manaus, 04 de julho de 2017. Disponível em: http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2017/julho/DOM%204158%2004.07.2017%20CAD%201.pdf/view. Acesso em: 22 jul. 2021

MOTA JUNIOR, W. P., & MAUES, O. C. (2014) O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n.4, p. 1137-1152. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNpXhs47jqmwpP6FDqLgF/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 21 jul. 2021.

OLIVEIRA, D. A. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. IN: DUARTE, A., & OLIVEIRA, D. A. **Políticas públicas e educação:** regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.5.61 O TRABALHO DO PSICÓLOGO NO IFSP: ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA RESOLUÇÃO IFSP Nº138/14 A PARTIR DA COMPREENSÃO E PRÁTICA DOS PSICÓLOGOS DO INSTITUTO.

André Aron Pastore Dryzun[3002]

Eric Fernando Kanai Passone[3003]

RESUMO

Este trabalho trata da apresentação de um projeto de pesquisa que vem sendo amadurecido dentro do Programa de Mestrado Acadêmica da Universidade da Cidade de São Paulo. Visa a estruturação de uma análise acerca da Implementação da Resolução Nº 138/14 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, a qual versa sobre a lotação e atribuições do Psicólogo. O objetivo é identificar como os psicólogos percebem e dão significado a essa resolução e como desenvolvem suas intervenções, pois embora as normativas sejam as mesmas para todos os campi, elas não preveem, tampouco priorizam uma metodologia de trabalho em detrimento de outra. Assim, pretende-se saber qual política está sendo implementada e também como vem sendo implementada. Para tanto, a coleta de dados será feita com apoio da aplicação de um questionário autopreenchido a fim de identificar a diversidade de psicólogos e de realidades de cada campus, seguido de entrevistas semi-estruturadas. Posteriormente os dados serão analisados a luz das contribuições do movimento crítico de Psicologia Escolar acerca da atuação do psicólogo e dos principais autores que discutem implementação de políticas públicas como Bichir, Lotta, Lipsky e Passone. Espera-se que esta discussão sobre a Resolução IFSP Nº 138/14 a partir da compreensão dos Psicólogos norteie o trabalho destes profissionais na atenção a seus compromissos éticos, no desenvolvimento da área de atuação do Psicólogo Escolar, identifique necessidades de capacitação da força de trabalho e possibilite até mesmo verificar se há necessidade de atualizar ou mesmo complementar esta normativa.

Palavras-chave: Psicologia escolar. Atuação do psicólogo. Políticas públicas de educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Implementação de políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa em andamento se trata de uma análise sobre a implementação da Resolução Nº138/14 a partir da apropriação que os Psicólogos do Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação do Estado de São Paulo fazem dela.

[3002] Mestrando em Educação, pela Universidade da Cidade de São Paulo. E-mail: andrearond@yahoo.com.br

[3003] Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Cidade de São Paulo e Pesquisador Associado ao Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Universidade de Campinas. E-mail: eric.passone@unicid.edu.br.

Para dar cabo desta introdução, será apresentado o tema da pesquisa junto ao referencial teórico que a sustenta, para então definirmos o problema de pesquisa, justificativa e objetivos. Após esta explanação, adentraremos na metodologia.

1.1 TEMA DA PESQUISA

A Psicologia Escolar figura como um rico palco em que se manifestam fenômenos emocionais, sociais e pedagógicos dos mais diversos. Enquanto área de pesquisa e atuação, ainda assiste a intensos debates, passando por um processo contínuo de movimento e transformações.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP – sensível a essa inquietação, procurou operacionalizar a prática da Psicologia Escolar, no sentido de definir o “espaço” do Psicólogo no Instituto. Assim surgiu a Resolução Nº138, de 4 de novembro de 2014, a qual estabeleceu a lotação do psicólogo na Coordenadoria Sociopedagógica (CSP), além de definir suas atribuições gerais e as específicas do Psicólogo bem como dos outros profissionais que a compõe.

A Resolução Nº 138/14 dispõe que a CSP é uma instância vinculada à Gerência Educacional de cada campus, conta com uma equipe multiprofissional e interdisciplinar, composta por Psicólogo, Assistente Social, Pedagogo e Técnico em Assuntos Educacionais, podendo admitir outros profissionais. Esta coordenadoria incumbe-se da articulação de seus saberes para garantir o “desenvolvimento do processo educativo, orientando, acompanhando intervindo e propondo ações que visem promover a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a permanência dos estudantes no IFSP” (BRASIL, 2014).

A Resolução se configura como um importante instrumento norteador do processo de trabalho não só dos profissionais psicólogos, mas de todos que compõem a Coordenadoria Sociopedagógica. No entanto ela não impõe uma metodologia de trabalho a ser aplicada pelos profissionais.

Este projeto tem o desafio de discorrer sobre como os psicólogos do IFSP operacionalizam suas intervenções no âmbito desta política pública imposta pela Resolução Nº138/14, fazendo uma discussão não só sobre os aspectos teóricos, mas também sobre aspectos contextuais do processo de trabalho a que esses profissionais também estão submetidos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A implementação é empreendida aqui como parte do processo didaticamente denominado “ciclo de políticas públicas” cujas etapas, são denominadas: agenda, formulação, implementação e avaliação. Os estudos sobre implementação concentram-se em analisar o momento específico da materialização ou concretização de políticas (LOTTA, 2019).

Os primeiros estudos consideravam que a análise da implementação era pensada top-down (de cima para baixo), havendo a crença de que os problemas que pudessem surgir durante a implementação poderiam ser previstos e os esforços para solucionar tais problemas eram empenhados no momento da formulação da política (PASSONE, 2013). Na realidade brasileira, os estudos das décadas de 80, 90 e do início dos anos 2000 seguiram esta tendência (BICHIR, 2020).

Com o passar dos anos, o modelo top-down passou a ser criticado negativamente. Alguns pesquisadores defendiam que era impossível prever certos desarranjos no processo de implementação e que os implementadores (ou burocratas) é que seriam as pessoas capazes de tomar as decisões necessárias para a resolução dos problemas encontrados. Assim, surgiu o modelo bottom-up (de baixo para cima), que trouxe consigo uma importante contribuição: a inserção da perspectiva do implementador na operacionalização das políticas públicas (PASSONE, 2013).

Bichir (2020, apud Hill, 2005, p. 183) postula que na prática há um entrelaçamento das etapas do ciclo, pois há muitas decisões e transformações que ocorrem quando a política é colocada em prática. Atualmente, os estudos brasileiros já compreendem isso junto à noção de política enquanto processo e, portanto, consideram uma perspectiva multifacetada de fatores intervenientes na implementação, transcendendo a dicotomia existente entre os estilos top-down e bottom-up (BICHIR, 2020).

Passone (2013) acrescenta que os implementadores compreenderão as políticas educacionais de modo heterogêneo, pois constroem significados particulares, por mais clara e objetiva que seja a comunicação.

Adentrando sobre a influência da subjetividade, os estudos de Michael Lipsky oferecem um amplo aporte teórico para este desenho de pesquisa no que diz respeito à discricionariedade dos implementadores. Postula que os implementadores (ou

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Burocratas de Nível de Rua, como chamava) trabalham com regras são ambíguas, contraditórias e as vezes impraticáveis. (LIPSKY, 2019).

É neste interim que Lipsky desenvolve a discricionariedade como a margem de liberdade de escolha necessária aos implementadores para dar conta de transformar essas políticas em práticas exequíveis, exigindo criatividade e flexibilidade para lidar com situações improváveis e incontroláveis (LIPSKY, 2019).

Frente ao aporte teórico apresentado, que considera a implementação como um fenômeno discricionário, não linear e multifacetado, este projeto visa à análise de implementação da Resolução IFSP Nº138/14 através desta perspectiva, fazendo com que emerjam significados, valores e crenças sobre essa normativa que instrumentalizarão a análise, permitindo a construção de um saber que norteie a discussão.

Falar sobre a atuação do psicólogo escolar, significa falar, não de Psicologia, mas de “Psicologias”. Consultando a bibliografia observa-se que na atuação do Psicólogo no IFET, ainda persiste “carência de conhecimento ou mesmo confusão sobre o papel do psicólogo e da psicologia escolar” (JORGE, 2017, p.45). Prediger e Silva (2014) observaram que a definição das práticas dos psicólogos ainda está em curso.

Essa carência, confusão têm história. As construções teóricas acerca da atuação do Psicólogo na Educação, nas quais se construíram conhecimentos sobre a aprendizagem e sobre como isso influenciou concepções excludentes sobre o aluno, esteve acompanhada por uma atuação clínica do Psicólogo na escola, de caráter individualizante e com foco no ajustamento adaptativo e a instituição Escola não era passível de questionamentos (PREDIGER e SILVA, 2014).

O chamado movimento crítico da Psicologia Escolar em meados das décadas de 70 e 80 teve como principal referência Maria H. S. Patto (MEIRA, 2000, p.55), serviu para denunciar esta tendência e propor a superação das concepções que desconsideram os determinantes sociais dos fenômenos, bem como daquelas que apenas os consideram, propondo, então, uma relação entre Psicologia e Educação que possibilite interpretar criticamente a realidade como fruto de multideterminações (TANAMASHI, 2000, p.80).

Patto (2015) apontou que psicólogos passaram a menosprezar o processo pedagógico envolvido na aprendizagem, restando apenas relações causais simples,

as quais a autora afirmou que mereciam uma revisão urgente e criteriosa e talvez até hoje mereçam.

Observa-se que as produções atuais que pretenderam discutir a atuação do Psicólogo também convergem para essa caminhada. No entanto, além da construção das práticas, ainda impera a desconstrução de outras. O passado infeliz ainda entoa seus ecos, pois muitos psicólogos ainda se veem pressionados a reproduzir práticas tradicionalistas (PREDIGER e SILVA, 2014).

Resolução Nº 138/14 representa um avanço nessa caminhada de definir a atuação do Psicólogo Escolar e atende a anseios já deflagrados por David (2017), a qual considera que a construção de um documento institucional que orientasse o trabalho teria grande relevância para os profissionais consultados por ela.

1.2 Problema da pesquisa

Frente a isso, emergem algumas perguntas, a saber: qual política está sendo implementada pelos psicólogos? Como esta política está sendo implementada por esses profissionais? E daí deriva outra: como os profissionais psicólogos organizam e definem suas intervenções?

1.3 Justificativa

Discutir a Resolução nº138/14 com base na atuação dos psicólogos que a ela estão submetidos pode trazer uma contribuição importante sobre a atuação desta categoria profissional, pois, apesar das normativas serem as mesmas para todos, ela não prevê uma metodologia de trabalho.

Este debate se faz atual frente à aprovação ainda recente da Lei Federal Nº13.935 de 11 de Novembro de 2019, que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica”. Considerando que o Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação (IFET) oferta “educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008), a apreciação desta pesquisa pode servir para orientar a construção de outros documentos que irão balizar a atuação do psicólogo em outros espaços escolares.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Espera-se que esta discussão sobre implementação da Resolução IFSP Nº 138/14 a partir da compreensão dos Psicólogos norteie o desenvolvimento da área de atuação do Psicólogo Escolar e possibilite até mesmo verificar se há necessidade de atualizar ou mesmo complementar esta normativa.

1.4 Objetivos

Discutir como ocorre a implementação da Resolução IFSP Nº138/14 a partir da perspectiva dos Psicólogos do campus.

Conhecer a diversidade de intervenções propostas com base no regulamento do IFSP;

Compreender a atuação do psicólogo no IFSP.

2 METODOLOGIA

A primeira etapa consiste na lapidação de um projeto de pesquisa robusto, como uma extensa revisão bibliográfica e com a definição clara do problema de pesquisa. Esta etapa já fora concluída neste primeiro semestre do Programa de Mestrado.

A segunda etapa compõe-se da organização dos bastidores para a realização da coleta de dados. É o momento em que se elabora o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e se submete o Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa em acordo com as disposições legais.

Na terceira etapa, haverá a aplicação de um questionário autopreenchido que será encaminhado a todos os psicólogos do IFSP para ser respondido individualmente. O questionário autopreenchido é um instrumento que pode ser aplicado sem a presença do entrevistador, aplicado por outra pessoa ou por meio eletrônico (MINAYO, ASSIS e SOUZA, 2005). Será elaborado e aplicado de forma remota e online através do aplicativo de gerenciamento de pesquisas Google Forms.

O questionário indagará sobre o perfil de cada psicólogo e de cada campus, além da disponibilidade do psicólogo para participar da entrevista. A expectativa é que esta etapa proporcione um olhar sobre a diversidade dos profissionais existentes a fim de permitir a seleção de uma amostra que represente a diversidade do IFSP.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A quarta etapa se refere à realização de uma entrevista semi-estruturada, individual e em datas distintas serão convidados com 5 psicólogos do IFSP, incialmente. Os participantes serão previamente informados sobre a finalidade da realização da entrevista, da garantia do anonimato e serão colhidos os termos de consentimento para sua realização e gravação.

Por conta das ações de enfrentamento do novo Corona Vírus – COVID 19, as entrevistas serão realizadas de forma remota, através dos serviços de comunicação digital, em chamada de vídeo, preferencialmente pelo Google Meet.

À amostra inicial, será aplicado o conceito de Saturação. Minayo (2017, apud GLASER e STRAUSS, 1967), elucida que no instante em que a coleta de dados não trouxer mais esclarecimentos, estaria configurado o conceito de saturação. Este instante será definido pela qualidade da coleta e dos dados obtidos, em termos de seu "aprofundamento, a abrangência e a diversidade no processo de compreensão", os quais darão corpo ao trabalho pretendido.

Pretende-se entrevistar 5 participantes inicialmente, no entanto, caso a saturação não seja alcançada com a amostra inicial, serão escolhidos outros psicólogos, um a um, para serem entrevistados até que a saturação seja alcançada, podendo somar um total de 33, número correspondente à quantidade de psicólogos lotados no IFSP

Para este trabalho, serão organizadas entrevistas semi-estruturadas. Esta proposta se define como aquela que parte de um roteiro com certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses (que interessam à pesquisa) e que, por sua vez, proporcionam amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Feita a entrevista, chega o momento de sua transcrição. Bordieu (1999, p.709) afirma que a transcrição deve ser feita usando as palavras tal como foram ditas, sem alteração de ordem da entrevista ou sem desenvolvimento e com o apontamento de todos os cortes. A transcrição deve devolver o que foi perdido na passagem do oral para o escrito, ou seja, a entonação, o ritmo, os gestos, a entonação.

A análise do conteúdo contará com a leitura do todo o material produzido nas entrevistas a fim de "apreender e organizar de forma não estruturada aspectos importantes para as próximas fases da análise" (Campos, 2004, p.613). Esta leitura

flutuante será empreendida de modo que serão feitas várias leituras do material sem a preocupação de sistematização.

Feitas as (re)leituras que se fizerem necessárias, será perpetrada a seleção das unidades de análises. Para Campos (2004, p.613), as unidades de análise "incluem palavras, sentenças, frases, parágrafos ou um texto completo de entrevistas, diários ou livros", as quais serão agrupadas em temas de modo a atender os objetivos da pesquisa.

Elencadas as unidades de análise, Campos (2004) procede à categorização e subcategorização. Este momento compreende a classificação dos temas em categorias, segundo seu grau de proximidade, a fim de expressar significados que vão ao encontro dos objetivos do estudo. As classificações serão de origem não apriorística, pois surgirão do contexto das respostas dos sujeitos da pesquisa.

Os resultados encontrados serão compreendidos à luz das normativas legais de atuação do psicólogo, especialmente a Resolução IFSP Nº138/14, face às contribuições teóricas acerca da atuação do psicólogo escolar e dos estudos sobre implementação de políticas, conforme já mencionado, de forma que seja possível tecer uma análise sobre a implementação da Resolução.

3 REFERÊNCIAS

BICHIR, Renata. Para além da fracassonomia: os estudo brasileiros sobre implementação de políticas públicas. 2020. In: MELLO, Janile et al. (orgs). **Implementação de políticas e atuação de gestores públicos** - experiências recentes das políticas de redução das desigualdades. Rio de Janeiro: Ipea, 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35427. Acesso em: 02 Mai. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3a edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Lei Federal Nº13.935 de 11 de Novembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência

da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Resolução n. 138, de 04 de novembro de 2014. Aprova o regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica. São Paulo. 2014. Disponível em: https://pep.ifsp.edu.br/images/PDF/CSP/Regulamento-Sociopedaggico.pdf. Acesso em: 10 de out. 2020.

CAMPOS, C. J. C. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. Rev. bras. enferm.,** Brasília , v. 57, n. 5, p. 611-614, out. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672004000500019&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2020.

DAVID, Marina Magalhães. **Atuação da psicologia escolar no Instituto Federal de Goiás: concepções e práticas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24630/1/2017_MarinaMagalh%c3%a3esDavid.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021.

JORGE, J. de P. Psicologia Escolar e Educação Profissional e Tecnológica: Uma Prática em Construção. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.), **Práticas em Psicologia Escolar:** do Ensino Técnico ao Superior. Volume 1. p. 35-52. Teresina: EDUFPI. 2017. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/EDUFPI/VOLUME-01.pdf. Acesso em: 10 de out. 2018.

LIPSKY, Michael. Burocratas de nível de rua como produtores de políticas públicas. In: LIPSKY, Michael. **Burocracia de Nível de Rua**: dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Brasília: Enap, 2019. p. 55-77. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/4158. Acesso em: 27 jun. 2021.

LOTTA, Gabriela. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, Gabriela (org.). **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: ENAP, 2019. p. 11-38. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/4162. Acesso em: 26 jun. 2021.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA M. (Orgs.), **Psicologia e Educação:** Desafios teóricos práticos. p. 35-72. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2000. 211 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005, p. 143-155.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. **Cad. Pesqui**. São Paulo, v. 43,n. 149,p. 596-613,Ago. 2013. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 Abr. 2021.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar:** Histórias de Submissão e Rebeldia. 4ª Edição. São Paulo: Intermeios. 2015.

PREDIGER, J.; SILVA, R. A. N. Contribuições à Prática do Psicólogo na Educação Profissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, 34(4), 931–939. Out./Dez. 2014. Disponível em: http://www. scielo.br/pdf/pcp/v34n4/1982-3703-pcp-34-4-0931.pdf. Acesso em: 11 abr. 2021.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa:** Mecanismos para Validação dos Resultados. 2ª Edição São Paulo: Autêntica. 2017.

TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA M. (Orgs.), **Psicologia e Educação:** Desafios teóricos práticos. p. 73-104. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas. 1987.

21.5.62 O VAAT E SEU POTENCIAL DE REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES NO NOVO FUNDEB PERMANENTE: UM EXEMPLO COM OS MUNICÍPIOS DA PARMC - CURITIBA

Marcus Quintanilha da Silva[3004]

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo trazer ao debate o potencial de redução das desigualdades do valor total anual por aluno no novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Como metodologia, a abordagem qualitativa utilizou-se de uma análise documental, explorando os preceitos da Emenda Constitucional n. 108/2020 e a lei n. 14.113/2020, especificamente no que tange ao VAAT como um novo mecanismo de redistribuição de recursos provenientes da União na complementação de recursos intraestaduais. A revisão de literatura buscou compreender a desigualdade e seus aspectos específicos no Brasil, considerando o financiamento da educação e a complementação financeira da União por via do Fundeb imprescindível para a redução da desigualdade educacional. Além disso, a título de exemplo se calculou o VAAT para os municípios integrantes do Primeiro Anel da Região Metropolitana de Curitiba, além da capital paranaense, subsidiando o debate sobre as potencialidades da nova previsão de recursos a serem distribuídos. Os resultados indicam que há perspectivas de ampliação do potencial do Fundeb de redução das desigualdades, especialmente em relação ao VAAT. Todavia, todo e qualquer esforço do Fundeb ainda são insuficientes para maior redução das desigualdades educacionais brasileiras, cabendo ao poder público maior enfrentamento da questão a partir de outras políticas sociais intersetoriais.

Palavras-chave: Novo Fundeb Permanente. Desigualdade. Financiamento da Educação. Política Educacional. Fundo Público.

1 INTRODUÇÃO

A desigualdade é um debate complexo, na medida em que há diversos fatores que influenciam e explicam um cenário desigual, seja no âmbito da individualidade ou da coletividade. No debate sobre a educação, esse conceito ganha complexidade, na medida em que, especialmente no caso de um estado federativo como o Brasil pautado no desenvolvimento regional desigual, o potencial financeiro para o financiamento da educação, bem como as disputas políticas locais e nacionais em torno do fundo público para que este contemple a oferta educacional de qualidade como prioridade, são influentes e estabelecem condições de ampliação ou limite na alocação do fundo público (SILVA, 2019, 2020; SOUZA, 2018).

A partir desses elementos, esse artigo tem como objetivo trazer ao debate o

[3004] Doutor em educação – UFPR. Pós-doutorando em educação – UFPR – e professor do magistério superior – Faculdade Unina. e-mail: marcusquintanlha@hotmail.com

potencial de redução das desigualdades do valor total anual por aluno (VAAT) no novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Justifica-se a importância desse debate na medida em que as políticas de fundos vigoram no cenário nacional desde 1996, com sua ampliação em 2006 e, desde o início de 2021, com novos mecanismos e critérios de redistribuição a partir de nova previsão de complementação financeira da União, como o caso do VAAT.

Como metodologia, a abordagem qualitativa utilizou-se de uma análise documental, explorando os preceitos da Emenda Constitucional n. 108/2020 e a lei n. 14.113/2020, bem como uma revisão de literatura com o objetivo de subsidiar a compreensão da desigualdade e seus aspectos específicos no Brasil. Além disso, o debate foi subsidiado pelo cálculo do VAAT e o gasto por aluno com base nas despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino foram calculados para os municípios do Primeiro Anel da Região Metropolitana de Curitiba (PARMC) e a capital paranaense, baseados nas informações do laboratório de dados educacionais da Universidade Federal do Paraná para o ano de 2019, que geraram informações fomentadas pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e dados orçamentários do Sistema de Informações Sobre Orçamentos Públicos em Educação.

Para o proposto debate, esse artigo se organizou em duas partes: a) alguns apontamentos sobre a desigualdade no Brasil, inclusive aquelas em que o Fundeb não tem ingerência de redução; b) o VAAT como inovação da nova política permanente de redistribuição de recursos para o financiamento da educação, dialogando com a importância da complementação financeira da União para a redução das desigualdades educacionais e um exemplo exploratório a partir do cálculo do VAAT nos municípios da PARMC como forma de subsidiar o debate.

2 NOTAS SOBRE DESIGUALDADES NO BRASIL

Concorda-se com Pochmann (2015, p. 17) que o debate sobre a desigualdade tem se mostrado complexo e multidimensional “que resulta, em geral, de complexas interações derivadas das relações de poder. Um arranjo entre distintos motivos promove a disposição assimétrica de vantagem e desvantagens individuais e

coletivas". Objetivando conhecer e reconhecer o Estado brasileiro como um espaço caracterizado por desigualdades, inclusive educacionais, as notas aqui apresentadas abordam o tema a partir de duas perspectivas: o seu enfrentamento em uma tomada de posição política e sua contextualização a partir de algumas informações.

Apesar de Dubet (2014) propor um debate a partir das injustiças do mundo do trabalho, seu ponto de partida sobre a definição do conceito de desigualdade parece oportuno a este trabalho. Para o autor, todos são diferentes, mas, quando esta se torna uma desvantagem, o debate da desigualdade é pertinente, seja no contexto da individualidade trabalhado pelo autor ou, no caso deste artigo, das diferenças regionais brasileiras geram potenciais distintos para o financiamento das políticas sociais, entre elas e educação.

Essa diferença, que gera desigualdade, é visível tanto no ponto de vista de desenvolvimento regional e, por consequência, de arrecadação tributária de regiões, estados e municípios brasileiros, como em seus reflexos no próprio cenário de falta de igualdade de oportunidades na educação.

Sobre o primeiro aspecto, Pochmann (2015) discute o contexto da desigualdade territorial brasileira a partir de diversas fontes de informação em uma perspectiva histórica. Para o autor, o cenário desigual brasileiro é marcado por ciclos econômicos na história do brasil que terminaram por constituir hierarquias regionais em função da centralidade exercida em apenas parte do território brasileiro. Exemplificando o cenário, o autor apresenta uma desproporcionalidade de renda e rendimento médio por habitante na comparação das macrorregiões brasileiras. Enquanto as regiões Sudeste, Sul e Centro Oeste tem maior porcentagem da renda nacional em comparação com seu porte populacional, Norte e Nordeste apresentam rendimento médio menor que tais regiões.

O aspecto supracitado é corroborado por Silva (2020), que, ao discutir o potencial de investimento em educação de 3286 municípios brasileiros entre os anos de 2008 e 2016, conclui que as desigualdades que são tendencialmente regionais, sejam na arrecadação em relação ao porte populacional, gasto por aluno ou remuneração docente. Os elementos que exemplificam a falta de igualdade de oportunidades podem ser compreendidos a partir das avaliações bienais do Plano Nacional de Educação. No acompanhamento do primeiro ciclo por exemplo, realizado pela Diretoria de Estudos Educacionais ligada ao Ministério da Educação no ano de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2016, as diferenças de média de tempo de estudo da população de 18 a 29 anos são consideráveis. Mesmo com a evolução das regiões mais pobres entre os anos de 2004 e 2013, a regionalidade, os 25% mais pobres, a população do campo e os negros são os que apresentaram menores médias de tempo de estudo em sua trajetória escolar.

O enfrentamento da desigualdade, seja pelo reconhecimento do cidadão ou pela abordagem do poder público a partir de políticas específicas para esse fim, parece encontrar dois caminhos distintos: uma postura conservadora ou progressista. Para o conservador reacionário, a desigualdade é natural, fruto do mérito individual e da vontade pessoal, enquanto o progressista compreende esse fenômeno como construído pelo homem e, portanto, passível de desconstrução a partir da busca de igualdade de oportunidades, especialmente na efetividade de políticas sociais (BOBBIO, 2011). Ambos caminhos demandam posturas governamentais distintas, sejam a partir de uma concepção de Estado neoliberal que propõe minimamente políticas sociais de caráter assistencialista, ou seja, de baixa capacidade de mudança estrutural da sociedade e voltada apenas para a população de alta vulnerabilidade, ou em um Estado com maior papel de intervenção social, com maior investimento nas políticas sociais em um cunho de cidadania universal, compreendendo que a educação, por exemplo, não é uma benesse estatal, mas um direito em que a população deve usufruir com a melhor qualidade possível.

Além do potencial financeiro dos municípios no investimento em educação e o cenário de desigualdade educacional, há outros elementos que influenciam nas trajetórias educacionais, como o modelo de tributação regressiva brasileiro, que atinge as pessoas de menor renda e patrimônio, a concentração de riqueza na parcela de 1% dos mais ricos, que acumula 25% da renda e da riqueza nacional, a interrupção do ciclo de desenvolvimento econômico entre 2004 a 2013, pautado em políticas de ampliação do salário mínimo, transferências de renda, ampliação do investimento em educação e, consequentemente, queda da taxa de extrema pobreza (SOUZA, 2018). Na visão do autor, o mercado de trabalho é a grande arma para a redução da desigualdade e, com a interrupção do ciclo supracitado, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios indicam que as taxas de desemprego ampliaram de 4% em 2013 para mais de 14% no ano de 2019.

Portanto, compreende-se que o debate da desigualdade no caso brasileiro tem várias entradas. Igualdade de oportunidades na educação a partir do financiamento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

público de instituições públicas precisa ser uma delas e a seção seguinte se dedica à construção desse contexto, considerando o VAAT como um novo mecanismo de redução das desigualdades educacionais

3. O VAAT: PERSPECTIVAS INICIAIS EM DEBATE

Compreendendo que a adoção de modelos de política econômica e social se modificam a depender do grupo político à frente do poder, há uma série de normativas que buscaram na história recente brasileira proteger o financiamento da educação e condições mínimas de prover insumos necessários (mas não suficientes, grife-se) para uma educação com condições de qualidade e valorização profissional, destacando nesse trabalho as vinculações constitucionais e as políticas de fundos.

Desde o ano de 1996, o financiamento da educação brasileira é acompanhado de políticas redistributivas de receitas destinadas à educação. Nesse contexto, as políticas de fundos englobam as previsões constitucionais de vinculação orçamentária obrigatória na concepção de que há a necessidade de proteção mínima para o financiamento da educação.

O Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundef), que vigorou entre os anos de 1997 e 2006, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), vigente entre os anos de 2007 e 2020, propuseram dinâmicas parecidas, com um funcionamento a partir de 27 fundos de natureza contábil e a redistribuição de recursos dentro de cada estado. Entretanto, apesar de terem como foco a redução da desigualdade educacional a partir do potencial financeiro, a segunda política supracitada teve maior êxito, especialmente na efetividade da complementação da União, que além de ter sido cumprida pelo governo federal, ainda era percentualmente maior, resultando em melhores condições de financiamento da educação, principalmente em regiões com menor potencial de investimento (SILVA, 2019, 2020).

Considerando os preceitos da Emenda Constitucional n. 108/2020 e a lei n. 14.113/2020, a nova previsão de complementação da União, especificamente a partir do estabelecimento do valor anual total por aluno (VAAT), parece um importante mecanismo do novo Fundeb Permanente a partir de 2021, pois regulará a ampliação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de 10,5% dos 13% que serão incorporados aos 10% da estimativa nacional de arrecadação do fundo atuais, já redistribuídos com base no cálculo do valor total por aluno estadual (VAAF), para 23% de forma progressiva até seis anos de sua vigência.

A inovação dessa complementação é que ela transcende as fronteiras estatais, considerando todas as redes públicas de ensino. A partir dessa consideração, a cada município será calculado uma razão que considerará todas as matrículas, devidamente ponderadas no mesmo formato que o cálculo do VAAF, mas considerando os 25% das receitas de impostos e transferências constitucionais, os repasses provenientes do Fundeb, 5% do montante de impostos e transferências repassados ao Fundeb, cotas estaduais e municipais do salário educação, parcelas da participação pela exploração de petróleo e gás natural vinculada à educação e transferências decorrentes dos programas de distribuição universal geridos pelo Ministério da Educação. A partir do VAAT calculado para as redes de ensino, a União fará um cálculo de VAAT mínimo e os municípios que não tenham atingido esse valor serão contemplados com essa cota complementar em ordem crescente a partir do valor mais baixo do VAAT calculado.

Para subsidiar o debate, elaborou-se um cálculo exploratório com os municípios do PARMC e a capital paranaense com base nas informações de matrículas e execução orçamentária em 2019.

Tabela 1 – Base de cálculo do VAAT nos municípios da PARMC com base em valores e matrículas de 2019

Município	Base de cálculo VAAT	Matrículas	Matrículas Ponderadas	VAAT
Colombo	R$ 159.063.656,81	25988	28051,05	R$ 5.670,51
Piraquara	R$ 67.930.987,57	10857	11777,4	R$ 5.767,91
Campo Magro	R$ 19.322.628,64	3090	3295,6	R$ 5.863,16
Campo Largo	R$ 86.499.326,36	13608	14583,45	R$ 5.931,33
Almirante Tamandaré	R$ 56.019.507,74	9086	9395,5	R$ 5.962,38
Campina Grande do Sul	R$ 35.336.504,08	5116	5498,9	R$ 6.426,10
Fazenda Rio Grande	R$ 103.782.347,65	15127	15840,85	R$ 6.551,56
Pinhais	R$ 102.357.247,53	13353	14879,2	R$ 6.879,22
Quatro Barras	R$ 21.061.686,00	2663	2897,9	R$ 7.267,91
Araucária	R$ 147.984.052,88	18248	19510,1	R$ 7.585,00
São José dos Pinhais	R$ 244.573.029,56	30680	32043,05	R$ 7.632,64
Curitiba	R$ 1.496.471.829,28	123012	135668,95	R$ 11.030,32

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais UFPR (2019). Adaptados pelo autor (2021)

Esse modelo de redistribuição parece considerar o esforço e o perfil das matrículas da rede na repartição desses novos recursos. Isso deve acontecer, pois,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

considerando que a oferta das matrículas de educação em tempo integral e abrangência de toda demanda da educação infantil, estudantes que tem maior valor ponderal no cálculo (1,3, enquanto um estudante dos anos iniciais do ensino fundamental urbano tem fator ponderal 1), municípios que tiverem um perfil de rede com maior abrangência de tais matrículas, poderão, mesmo com o gasto por aluno mais elevado, serem contemplados a partir do VAAT. Os valores ponderais das matrículas também influenciaram a ordenação de municípios que terão prioridade na complementação do VAAT. No exemplo exploratório desse texto, Curitiba, Pinhais, Piraquara e Quatro Barras aumentam em mais de 8% o valor ponderal de matrículas quando se consideram os critérios de perfil de rede definidos para a complementação financeira da União, especialmente quando há grande quantidade de matrículas em tempo integral, educação infantil, zona rural e educação especial.

Além disso, a consideração das receitas próprias, repasses do governo federal, royalties do petróleo e gás natural, bem como as receitas próprias oferece maior equidade na redistribuição dos recursos, na medida em que se considerará o potencial real dos municípios no financiamento da educação.

Na tabela 2 é possível perceber que alguns municípios com gastos por aluno maiores, isto é, a razão entre as despesas em manutenção e desenvolvimento do ensino e as matrículas totais, estariam na prioridade para o recebimento de complementação financeira via VAAT, casos de Piraquara, Campo Magro e Araucária. Os dois primeiros, tendo em vista os esforços para o investimento em educação além dos 25% vinculados constitucionalmente (31,41% e 31,34%, respectivamente) e um perfil de arrecadação altamente dependente de repasses constitucionais e dos resultados líquidos do Fundeb. No caso de Araucária, trata-se de um município com alto potencial financeiro, mas que apresenta perdas significativas de recursos no movimento de repasses do Fundeb (resultado líquido negativo).

Tabela 2 – Comparativo do VAAT e gasto por aluno dos municípios da PARMC em 2019

Município	VAAT	Aumento de valor ponderal	Gasto por aluno	Ordem crescente valor por aluno
Colombo	R$ 5.670,51	7,9%	R$ 5.622,66	1
Piraquara	R$ 5.767,91	8,5%	R$ 5.675,32	7
Campo Magro	R$ 5.863,16	6,7%	R$ 5.787,42	6
Campo Largo	R$ 5.931,33	7,2%	R$ 6.638,30	3
Almirante Tamandaré	R$ 5.962,38	3,4%	R$ 6.783,36	4
Campina Grande do Sul	R$ 6.426,10	7,5%	R$ 7.012,55	5
Fazenda Rio Grande	R$ 6.551,56	4,7%	R$ 7.020,98	2

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Pinhais	R$ 6.879,22	11,4%	R$ 7.527,45	8
Quatro Barras	R$ 7.267,91	8,8%	R$ 8.411,46	9
Araucária	R$ 7.585,00	6,9%	R$ 9.504,65	12
São José dos Pinhais	R$ 7.632,64	4,4%	R$ 11.870,52	10
Curitiba	R$ 11.030,32	10,3%	R$ 12.746,52	11

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais UFPR (2019). Adaptados pelo autor (2021)

A expectativa é de que a complementação atinja os municípios considerando perfis de porte de rede, receitas próprias e seus potenciais mínimos no cálculo. Com isso, a continuidade do Fundeb antecessor tende a ampliar seu papel de redução das desigualdades no financiamento da educação, contribuindo para que o sistema educacional caminhe na busca de igualdade de oportunidades educacionais, uma postura progressista em termos de concepção de política pública, ao menos no que tange à ampliação de recursos. Reitera-se, nesse contexto, que a complementação financeira da União parece ser fundamental para que resultados apresentados por Silva (2019, 2020) tenham maior efetividade em termos de ampliar o potencial financeiro de municípios mais pobres.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O VAAT parece ser um elemento importante para a continuação do trabalho das políticas de fundos de contribuir para a redução das desigualdades educacionais a partir do financiamento. Trata-se de um debate em início de curso, haja vista que os mecanismos ainda não trouxeram resultados passíveis de análise.

Todavia, reitera-se a importância de compreender que o Fundeb é apenas uma ferramenta que possibilita a redução das desigualdades educacionais. Sem maior efetividade em políticas de valorização do salário mínimo e pleno emprego, diminuição da concentração de riqueza e outras ações governamentais que possam oferecer igualdade de oportunidades educacionais aos brasileiros e condições para as famílias enviarem, manterem e acompanharem os estudos das crianças e jovens, especialmente os que se encontram em idade escolar obrigatória, a política de fundos perde potência, principalmente no mecanismo de redistribuição de recursos debatido neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 3ª ed. Editora Unesp, São Paulo, 2011.

BRASIL. Presidência da República**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 1 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 108, 27 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 ago. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 14.113, 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. **Relatório de monitoramento do plano nacional de educação – 1º ciclo**. Ministério da Educação, 2016.

DUBET, F. **Injustiças**: A experiência das desigualdades do trabalho. Tradução de Ione Ribeiro Valle. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=microdados. Acesso em: 20 jun. 2021.

POCHMANN, M. **Desigualdade econômica no Brasil**. São Paulo: Ideias e Letras, 2015.

SILVA, M. Q. Potencial de investimento e remuneração docente: um estudo longitudinal a partir da arrecadação per capita dos municípios brasileiros (2008 – 2016). **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 9, n. 1, p. 228-245, jan./abr. 2020.

SILVA, M. Q. **Remuneração de professores públicos municipais no Brasil**: execução orçamentária, partidos públicos e valorização docente (2008 – 2016). 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SOUZA, P. F.de. **Uma história de desigualdade**: a concentração de renda entre os ricos no Brasil 1926 – 2013. São Paulo: Hucitec, ANPOCS, 2018.

21.5.63 OLHARES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE ESTADO DO CONHECIMENTO

Estefani Baptistella[3005]

Jordana Borchardt Blasi[3006]

Rosane Carneiro Sarturi[3007]

RESUMO

Este estudo é um recorte da monografia do curso de Especialização em Gestão Educacional, em andamento e tem como temática principal os processos de gestão escolar em tempo integral das escolas municipais de Santa Maria/RS. O objetivo desse recorte foi analisar as produções científicas existentes que relacionam a gestão escolar com a Educação Integral, através do estudo de estado do conhecimento. A metodologia utilizada para realização da pesquisa é de abordagem qualitativa, baseado nos aportes teóricos de Morosini e Fernandes (2014) que caracterizam o estado do conhecimento e Okoli (2009) que apresenta suas etapas de desenvolvimento. A pesquisa do estado do conhecimento foi realizada no manancial do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Constatou-se que a temática da Educação Integral é uma proposta a ser discutida nas escolas, pois sua implementação demanda de uma organização escolar apropriada, da mesma maneira, que a gestão escolar possa desenvolver-se no mesmo caminho dos princípios da Educação Integral. Conclui-se que a gestão escolar e a Educação Integral necessitam caminhar juntas para um bom desenvolvimento da formação integral dos alunos, perpassando por diferentes tempos e espaços, relacionando a teoria e prática da mesma forma que a escola e comunidade consigam uma boa relação em prol do desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Tempo Integral. Gestão escolar. Equipe Gestora.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte da pesquisa de monografia do curso de Especialização em Gestão Educacional de uma universidade pública federal. A temática da pesquisa está direcionada para a Educação Integral e aos processos de gestão escolar das escolas municipais de tempo integral de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS). Destaca-se que nesse trabalho será apresentado o estudo do estado do

[3005] Discente do curso de Especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria(UFSM). Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM). E-mail: estefanibaptistella@gmail.com

[3006]Acadêmica do curso Pedagogia Licenciatura Plena Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: jordana.b.blasi@gmail.com

[3007] Professora do Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM). E-mail: rcsarturi@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conhecimento desenvolvido para fundamentar e enriquecer os conhecimento sobre a temática da pesquisa.

A escolha pela temática se justifica, tendo em vista que a Educação Integral está cada vez mais recorrente nos debates sobre educação de qualidade, pois é entendida como uma educação voltada para a formação integral, ou seja, uma formação que vai além dos conteúdos curriculares.

Para tanto, é importante que os gestores das escolas compreendam que os objetivos da organização escolar de tempo integral não se restringe a ampliação do tempo na escola, mas está voltada para a formação integral do estudante, passando pelo desenvolvimento de projetos lúdicos, atividades diferenciadas, proporcionando espaços para expor suas aprendizagens, dúvidas, reflexões, vivências, assim sendo, desenvolver a formação integral do aluno, dentro e fora do contexto escolar.

O objetivo geral da pesquisa de monografia é analisar o processo de gestão escolar da equipe gestora das escolas municipais de tempo integral de Santa Maria/RS. Para efeito deste recorte, o objetivo é analisar as produções científicas existentes que relacionam a gestão escolar com a Educação Integral, através do estudo de estado do conhecimento.

2 DESENVOLVIMENTO

O estado do conhecimento se caracteriza pela pesquisa e análise crítica das produções científicas, percorrendo caminhos para chegar no objetivo final: a aprendizagem através da articulação dos trabalhos (Okoli, 2009). No mesmo sentido, Morosini e Fernandes (2014) caracterizam estado do conhecimento como sendo um estudo de:

> [...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção cientifica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Levando em consideração as reflexões das autoras, inicia-se a pesquisa de estado do conhecimento. Desse modo, uma primeira pesquisa foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi escolhido este manancial por reunir grande número de produções científicas publicadas em diversas áreas do conhecimento, bem como, produções que

abrangem várias regiões do nosso país da mesma forma que produções em línguas estrangeiras. A pesquisa no manancial foi desenvolvida através dos descritores Educação Integral, Tempo Integral, Gestão Escolar e equipe gestora, da mesma maneira que a delimitação do tempo de publicação foi definida entre os anos de 2010 a 2020.

Em uma primeira pesquisa, feita a partir dos descritores, foram destacados 12 artigos, após a leitura do título e das palavras-chave dos mesmos. No quadro abaixo encontra-se a relação do ano de publicação, título do trabalho e autores. Destaca-se que muitos trabalhos não foram selecionados para a próxima etapa do estudo, pois sua temática não condizia com a temática de estudo desse estudo.

Quadro 1- Trabalhos científicos selecionados para a primeira etapa do estado do conhecimento

ANO	TÍTULO	AUTORES
2010	Tempo integral na escola melhora a qualidade?	Machado, C.
2013	Tendências do Acesso à Educação Integral no Brasil: Percursos Dissonantes na Educação Básica	Moehlecke, S.
2014	Educação Integral, Escola de Tempo Integral e Currículo Integrado: uma Análise a partir de uma Escola Pública	Oliveira, O. V. Kiss, R. C. S
2015	Uma escola de tempo integral	Caiuby, B. B. Boschetti, V. R.
2016	As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras	Souza, A. R.
2016	Construindo uma Tipologia das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral	Parente, C. M. D
2016	Educação em Tempo Integral em uma Escola de Educação Infantil de Santa Maria-RS: Diálogos Possíveis	Andrade, N. D. Wiebusch, A. Segat, T. C.
2017	Innovational Leadership in School Management	Sagir, M.
2018	Gestão Democrática na Escola: A Participação no Contexto da Prática de um Programa de Educação em Tempo Integral	Menezes, J. S. S. Brasil, R. S.
2018	Importância e Necessidade de Formas de Organização e Gestão Escolar	Costa, L. D. S., et al.
2018	Outras “Pedagogias” para a Educação em Tempo Integral	Sirino, M. B. Ferreira, A. V. Mota, P. F.
2020	Educação em Tempo Integral: Alguns Desafios para a Gestão Escolar	Bernado, E. S

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Após a seleção dessas pesquisas, ocorreu a segunda etapa, baseada nas técnicas de análise: análise do resumo dos trabalhos selecionados observando o referencial teórico (OKOLI, 2009). Com isso, foram descartados seis artigos, pois apresentam considerações que envolvem outros descritores ao longo do texto, encaminhando-se para outras direções, que não eram adequadas para a análise

dessa pesquisa. Também, por apresentarem conteúdos já conhecidos e teorias consolidadas em relação à temática desse estudo.

Como consequência, um novo quadro ilustra os seis artigos considerados para a análise desse estado do conhecimento, selecionados por abrangerem argumentos em seu material que irão contribuir de forma significativa à este presente trabalho.

Quadro 2- Trabalhos científicos escolhidos para análise

ANO	TÍTULO	AUTORES
2014	Educação Integral, Escola de Tempo Integral e Currículo Integrado: uma Análise a partir de uma Escola Pública	Oliveira, O. V. Kiss, R. C. S
2015	Uma escola de tempo integral	Caiuby, B. B. Boschetti, V. R.
2016	Construindo uma Tipologia das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral	Parente, C. M. D
2017	Innovational Leadership in School Management	Sagir, M.
2018	Importância e Necessidade de Formas de Organização e Gestão Escolar	Costa, L. D. S., et al.
2020	Educação em Tempo Integral: Alguns Desafios para a Gestão Escolar	Bernado, E. S

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Com os artigos selecionados, a terceira etapa aconteceu: leitura e análise individual de cada artigo, seguindo os seguintes passos: tema do artigo, objetivo geral, problema de pesquisa, metodologia, referencial teórico e resultados (OKOLI, 2009).

Na análise dos artigos selecionados, percebeu-se que a temática girava em torno da Educação Integral e da Escola de Tempo Integral, assim como, sua distinção. A gestão escolar vem aparecendo para demonstrar como as escolas estão organizando-se com a implementação da Educação Integral em seu currículo. Deduz que como a Educação Integral ainda é uma questão a ser analisada nas escolas, consequentemente poucas produções envolvem a gestão escolar associada à Educação Integral.

O objetivo geral dos artigos volta-se em compreender os pressupostos da Escola de Tempo Integral, juntamente com a Educação Integral, bem como, a maneira que os processos de gestão escolar estão acontecendo na Escola de Tempo Integral, sua organização e as inovações decorrentes dessa nova demanda de política pública educacional.

Já o problema de pesquisa traz nos artigos a investigação da concepção de Educação Integral quanto às possibilidades de ampliação de tempos, espaços e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conteúdos voltados para a cidadania e, ainda, quais as políticas públicas educacionais que estão sendo consolidas na Educação Integral. Como pode-se perceber no artigo de Parente (2016) que aponta questionamentos que embasam as políticas que estão sendo desenvolvidas nas escolas que implementaram a Educação Integral em seu currículo: "[...]Quais os principais condicionantes das políticas de educação integral em tempo integral que vêm sendo desenvolvidos nos últimos anos? Quais as principais características das políticas que vêm se consolidando? [...]" (PARENTE, 2016, p. 564-565).

Os artigos nos remetem a uma metodologia de pesquisa de campo, do tipo estudo de caso com entrevistas, muitas vezes, com professoras, alunos coordenadoras e diretores das escolas participantes. Também, destaca-se as observações realizadas nas escolas, da mesma forma que a análise documental do Projeto Político Pedagógico caracteriza em alguns dos artigos analisados.

Os principais autores que embasam o referencial teórico são: Cavaliere (2009) defendendo a relevância da ampliação do tempo na escola; Leclerc e Moll (2012), que nos trazem a importância de permitir aos alunos que usufruam dos seus direitos, com suas diferentes características e múltiplas linguagens; Libâneo (2012, 2013) articulando os tempos e espaços com a organização escolar bem planejada; Luck (2002) caracterizando o conceito de gestão escolar nos artigos analisados.

Também, destacam-se os autores: Monlevade (2012), que vem sendo citada, pois reflete sobre como financiar a jornada integral e seu impacto; Nóvoa (1992, 1995) que expõem a sua concepção de escola como um espaço de inovação educacional, bem como, um ambiente em que a autonomia esteja presente, com uma constante formação de professores.

Concluindo esta etapa, os resultados dos artigos selecionados para essa análise do estado do conhecimento nos indicam que a Educação Integral conduziu muitos desafios para as escolas, principalmente na ampliação da jornada escolar e na questão da infraestrutura das escolas. Bernado (2020) nos fala que é importante considerar que a Educação Integral deve propiciar diversas oportunidades de aprendizagem articuladas com o Projeto Político Pedagógico da escola e, assim, proporcionar ao estudante uma educação de fato integral e que seja de qualidade.

Outra questão que os artigos nos desvelam é a busca pela participação efetiva dos pais, alunos e funcionários. Essa participação precisa acontecer continuamente,

tanto no planejamento, implementação e avaliação, quanto na construção do projeto e processos pedagógicos, ampliando a gestão escolar democrática na escola. Muitas vezes, essa participação necessita ser provocada pela escola. Para isso, os gestores das escolas precisam possuir boas habilidades para resolução desses e outros problemas que surgem no ambiente escolar.

As escolas que o foco de análise dos autores dos trabalhos se consolidaram, buscam uma formação de valores no aproveitamento escolar dos alunos como resultado da ampliação cultural, social, esportiva e tecnológica de currículo. Como Oliveira e Kiss (2014) mencionam uma evolução sistemática da aprendizagem, com uma escola atenta as reais necessidades dos alunos, proporcionando a formação integral do aluno, juntamente, com enriquecimento da gestão escolar.

As autoras Caiuby e Boschetti (2015) estabelecem um conceito de tempo caracterizado como intenso, proveitoso, um tempo relativo, deixando visível em seus resultados que professores e alunos compartilham vivências, experiências e conhecimentos, sendo esses utilizados no cotidiano escolar.

Além de possibilitar um aprofundamento das aulas é respeitado e aproveitado também a curiosidade e a individualidade dos alunos quando os professores possuem uma escuta atenta a realidade de seus alunos, aguçando o desejo pela pesquisa nos seus discentes. Assim, é pensado a Educação Integral e de Tempo Integral, no qual matérias obrigatórias se mesclam com as matérias diversificadas e ambas auxiliam na aprendizagem e no desenvolvimento integral do aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estado do conhecimento em uma pesquisa busca reunir produções e dados com a finalidade de enriquecer o referencial teórico e levantar constatações importantes na pesquisa, sendo assim, é de suma relevância sua realização. Assim, apresenta-se uma breve reflexão das considerações resultantes dos artigos analisados.

Na busca em atender o objetivo de analisar as produções científicas existentes que relacionam a gestão escolar com a Educação Integral, através do estudo de estado do conhecimento, foi realizada a leitura e análise dos artigos selecionados, os mesmos nos apresentam uma constituição de territórios educativos diferenciados remetendo a uma Educação Integral de qualidade com formação integral dos alunos,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ou seja, quando acontece uma mescla de atividades e não fragmentações, assim como, que não seja uma educação pronta, inerte e acabada.

A fim de concretizar o exposto acima, a gestão necessita manter-se em constante inovação encontrando novos métodos para resolver os problemas enfrentados com mudanças para aumentar a boa relação entre escola, família e comunidade visando uma articulação entre os saberes, os tempos, os espaços e a comunidade.

As experiências, fatos, vivências, percepções podem ser trabalhadas nos diferentes tempos e espaços, com diferentes oportunidades educativas, isto é, que aconteça de fato uma interligação entre as atividades, aprimorando a relação teoria e prática, na busca do integral de cada faixa etária com uma convivência, compartilhamento, reflexão e ação nas escolas de tempo integral. Portanto, uma Educação Integral com currículo na integração dos conhecimentos a partir da interdisciplinaridade num constante trabalho.

O desenvolvimento social, político, econômico e cultural referenciado em uma escolha de projetos que desenvolva a teoria e a prática juntas. Ou seja, uma Educação Integral com currículo na integração dos conhecimentos a partir da interdisciplinaridade num constante trabalho articulado.

Portanto, a escola de tempo integral é uma forma de fazer com que a criança se socialize com conhecimentos e atividades que sejam significativas para ela, visando assim, uma escola de tempo integral que assuma os princípios da Educação Integral na sua organização escolar, na qual a gestão escolar possa estabelecer e alcançar novas percepções e superar os desafios que a implementação da Educação Integral traz para seu currículo.

REFERÊNCIAS

BERNADO, E. S. Educação em tempo integral: alguns desafios para a gestão escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 79-94, jan./mar. 2020. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12116>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n°13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 25 jun. 2014.

CAIUBY, B. B.; BOSCHETTI, V. R. Uma escola de tempo integral. **Laplage em Revista (Sorocaba),** vol.1, n.1, jan.-abr. 2015, p.84-97. ISSN:2446-6220. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24115/S2446-62202015119p.84-97>. Acesso: 08 jun.2020.

COSTA, L.D.S.; PESSONI, L. M.L.; MORAES-FILHO, I.M.; SANTOS, C. C.T.; QUEIROZ, H. A.; ARAUJO, L. M. Importância e necessidade de formas de organização e gestão escolar. **Revista Científica Sena Aires**. 2018 Out-Dez; 7(3): 214-27.

MACHADO, C. Tempo Integral na escola melhora a qualidade?. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, São Paulo, n. 08. E- ISSN: 1519-9029. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v.0i8.9265>. Acesso em: 07 jun. 2020.

MENEZES, J. S. S.; BRASIL, R. S. Gestão democrática na escola: a participação no contexto da prática de um programa de educação em tempo integral. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 137-158, mar., 2018. E-ISSN:1519-9029. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v22.nesp1.2018.10787>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MOEHLECKE, S. Tendências do acesso à educação integral no Brasil: percursos dissonantes na educação básica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional,** Araraquara**,** v.22, n. esp.3, p. 1297-1312, dez., 2018 ISSN: 1519-9029. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v22iesp3.12013>. Acesso em: 04 jun. 2020.

MOROSINI, M.C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

OKOLI, C. **Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura**. Tradução de David Wesley Amado Duarte; Revisão técnica e introdução de João Mattar. EaD em Foco, 2019;9 (1): e748. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.748>. Acesso em: 28 mai. 2020.

OLIVEIRA, D. A. D. Os docentes no Plano Nacional de Educação: Entre a valorização e a desprofissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 447-461, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/452>. Acesso em: 10 jun. 2020.

OLIVEIRA, O. V.; KISS, R. C. S. Educação Integral, Escola de Tempo Integral e Currículo Integrado: uma Análise a partir de uma Escola Pública. **Rev. Fac. Educ**. **(Univ. do Estado de Mato Grosso),** vol. 21. Ano.12, n.1, p.119-136, jan./jun.2014. **ISSN** 2178-7476. Disponível em: <http://doi.org/1030681/21787476>. Acesso em: 08 jun. 2020.

PARENTE, C. M. D. Construindo uma Tipologia das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral. **Roteiro,** Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i3.10601>. Acesso em: 03 jun. 2020

SAGIR, M. Liderança Inovadora em Gestão Escolar. **Üniversitepark Bülten,** 6 (1), 45-55, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22521/unibulletin.2017.61.4>. Acesso em: 06 jun. 2020.

SIRINO, M. B.; FERREIRA, A. V.; MOTA, P. F. Outras “Pedagogias” para a Educação em Tempo Integral. **REVES-Revista de Relações Sociais**, Vol 01 N.02. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18540/revesvl1ss2pp0121-0136>. Acesso em: 05. jun. 2020.

WIEBUSCH, A.; Andrade, N. D. Segat, T. C. Educação em tempo integral em uma escola de educação infantil de Santa Maria-RS: diálogos possíveis. **Revista on line de Política e Gestão Educacional,** Araraquara/SP,v.20,n.03,p.579-599, 2016. ISSN: 1519-9029. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9760>. Acesso em: 04 jun. 2020

21.5.64 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO SERVIÇO PÚBLICO: AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Soraia Sant`Anna Gomes[3008]

RESUMO

Trata-se de um artigo científico que tem como objeto a educação superior como serviço público, com ênfase no financiamento dos programas de pós-graduação em educação (PPGEs), nas Instituições de Ensino Superior (IES) e como objetivo discutir a relação da política de avaliação dos programas com a política de financiamento. Dadas as condições presentes, em um contexto neoliberal, este artigo centra o seu objeto na seguinte questão: qual a relação da política de avaliação dos programas de pós-graduação em educação (PPGEs) nas Instituições de Ensino Superior (IES), com a política de financiamento desses programas? Considerando essa questão, pensar a avaliação como formação, perde cada vez mais espaço, diante da natureza de um financiamento cujo viés não está muito claro. Diante desse cenário, a defesa da ciência, tecnologia e inovação segue sendo fundamental para assegurar que as missões educativas e sociais alcancem níveis significativos de preparação de novos cientistas para enfrentar os desafios dos novos tempos e, do ponto de vista dos programas das ciências humanas, dos programas das áreas básicas, tenha uma política voltada para a formação desses sujeitos, e não apenas visando à venda de serviços.

Palavras-chave: Educação superior. Políticas para a educação superior. Financiamento da Pós-Graduação.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o tema da educação superior como serviço público, com ênfase na questão do financiamento dos programas de pós-graduação em educação (PPGEs), nas Instituições de Ensino Superior (IES). Destaca a relação intrínseca da política de avaliação dos programas com a conformação da política de financiamento aos programas.

Traz a experiência acumulada de Andréa Barbosa Gouveia, a qual propõe um debate sobre uma matriz de financiamento que dialogue com a perspectiva inclusiva de acesso aos programas, com vistas à consolidação e desenvolvimento dos mesmos e à superação das assimetrias regionais, questionando, também, as normas de que para se ter o financiamento de bolsa não se pode ter vínculo algum, entendendo que isso trava o fomento à formação dos professores da educação básica, para que estes possam se fixar na educação básica, qualificando-os como pesquisadores.

[3008] Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). soraiasantanna@gmail.com

O texto dialoga, também, com o pesquisador Edward Madureira, o qual discute as limitações orçamentárias impostas pelo encolhimento da arrecadação tributária e pelo engessamento do orçamento da educação, através do Novo Regime Fiscal da EC nº 95/2016, que cortaram o orçamento de custeio, comprometendo o investimento para as despesas obrigatórias das universidades federais vêm declinando, ano a ano, afetando até mesmo o pagamento dos salários de seus servidores.

Justifica-se esta pesquisa ponderando que, apesar de a educação ser cara aos cofres públicos, o país precisa investir na educação, ciência, tecnologia e inovação para que não sejamos subalternos enquanto nação, em relação aos avanços da ciência e às históricas disputas que tendem a se acirrar no contexto neoliberal, onde a tônica é a economia do conhecimento.

2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO SERVIÇO PÚBLICO: OS DESAFIOS DOS NOVOS TEMPOS

A Declaração sobre a educação superior no século XXI: visão e ação, aprovada pela conferência mundial sobre educação superior, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)[3009], estabelece no artigo 14, o financiamento da educação superior como serviço público:

> [...]
>
> Artigo 14. **O financiamento da educação superior como serviço público**
>
> O financiamento da educação superior requer recursos públicos e privados. O Estado conserva uma função essencial nesse financiamento.
>
> a) A diversificação das fontes de financiamento reflete o apoio que a sociedade presta a esta última e se deveria seguir reforçando a fim de garantir o desenvolvimento deste tipo de ensino, o aumento de sua eficácia e a manutenção de sua qualidade e pertinência. O apoio público à educação superior e à pesquisa segue sendo fundamental para assegurar que as missões educativas e sociais se levem a cabo de maneira equilibrada.
>
> b) A sociedade em seu conjunto deveria apoiar a educação de todos os níveis, incluída a educação superior dado o papel que esta desempenha no fomento de um desenvolvimento econômico, social e cultural sustentável. A mobilização com este fim depende da sensibilização e da participação do público, dos setores público e privado da economia, dos parlamentos, dos meios de comunicação, das organizações governamentais e não-governamentais, dos estudantes e dos estabelecimentos, das famílias e de todos os agentes sociais que intervenham na educação superior. (UNESCO, 2018, p.67).

[3009] Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação -1988. *In:* Conferência Mundial sobre Educação Superior, Art. 14 – UNESCO, Paris,9 de outubro de 1998. Disponível: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html Acesso em: 02 ago 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na contramão das Declarações da Conferência Mundial sobre educação superior, em um seminário[3010], Edward Madureira, presidente da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) apresenta um cenário de declínio do orçamento, desde 2014, contextualizando a situação no âmbito das federais, esboçando um rápido raciocínio que nos dá uma ideia da dimensão da asfixia financeira imposta às universidades federais, significando uma queda no orçamento de 7,4 bilhões, em 2014 para 4,3 bilhões, em 2021.

> [...] o orçamento discricionário das universidades federais, em 2014 era de 7,4 bilhões de reais. Esse era o orçamento que se tinha para manter as universidades e, também, algum recurso para investimento. Em 2020 esse orçamento ficou na casa de 5,3 bilhões e para 2021, a Lei Orçamentária Anual (LOA), aprovada é de 4,3 bilhões. (MADUREIRA, 2021, 12:55).

Nesse breve e recente cenário apresentado por Madureira (Idem), deveria ser justamente ao contrário disso, uma vez que em 2016 foram inauguradas seis novas universidades federais, a mais do que se tinha, em 2014: 1 (uma) no Estado de Rondonópolis; 2(duas) no Estado de Jataí e do Catalão; 3 (três) no Piauí; 1 (uma) em Pernambuco e 1 (uma) no Tocantins. Aumentou também o fluxo de estudantes de graduação e de pós-graduação que ingressaram nas universidades federais, em torno de 150 mil.

Segundo Madureira, mesmo com a EC nº 95/2016 que praticamente revoga o PNE, no balanço apresentado pelo reitor, de acordo com as regras da EC nº 95/2016, a educação superior deveria estar com um orçamento de 10,7 bilhões para 2021 e não apenas com 4,3 bilhões.

2.1.1 O Plano Nacional de Educação e suas metas para a educação superior

Edward Madureira (Idem) ainda nos chama a atenção, também, para o fato de 2014 ser um ano emblemático por ser, justamente, o ano do Plano Nacional de Educação (PNE), lembrando o reitor da meta 12 do PNE e de suas respectivas estratégias para a expansão do ensino superior, metas essas que, para serem atingidas, demandaria de um crescente de financiamento para o seu pleno cumprimento.

[3010] Recurso audio visual – Edward Madureira, apresentação de painel em um Seminário sobre Financiamento para a educação de qualidade, transmitido ao vivo pelo **Canal Youtube Fundação Perseu Abramo,** em 10 jul. 2021. Disponível: https://youtube.be/s-CaoBljKKw Acesso em: 02 ago 2021.

Nesse contexto de cortes orçamentários passa a ser um desafio inatingível para a meta 12 do PNE, que pressiona por mais recursos para

> [...]elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014).

De acordo com o Relatório do Primeiro Ciclo de Monitoramento do PNE[3011], em relação ao cumprimento da meta 12, o ensino superior encontra-se com 17,4% da população nessa faixa etária, muito aquém do desejável, portanto.

Em relação à Pós-Graduação, a pesquisadora Andréa Barbosa Gouveia (2021), comenta sobre o relatório de monitoramento, em relação às metas 13 e 14 do PNE, a qual prevê à expansão do número de titulados no mestrado e doutorado. De acordo com Gouveia (2021,14:12), "[...]os relatórios de monitoramento mostram que já se alcançou a meta, mas que não será possível se manter, ano a ano, a titulação de mestres, conforme preconiza o PNE e no doutorado ainda não se alcançou, o que é um problema para futuro das pesquisas."

Gouveia (Idem) também comenta a Meta 16 do PNE, que é sobre a política de financiamento dos programas profissionais voltados à formação dos professores da educação básica, em nível de pós-graduação, garantindo aos profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação. Pondera a autora sobre a necessidade de se mapear do que se está falando quando se refere a tal política de financiamento dos programas.

Para Gouveia (Idem), falar em política de financiamento da pós-graduação implica em focar na manutenção dos programas de fomento à formação dos professores da educação básica, no âmbito do ensino da pós-graduação, que articule a política de bolsas para que estes possam se fixar na educação básica e qualificá-lo como pesquisador.

Nesse sentido, Gouveia (2021, 18:21) afirma que, em se tratando dos programas profissionais, necessário se faz "[...] tirar as travas de não se poder ter bolsa quem é professor da educação básica, sendo isso um problema [..]". Gouveia pondera sobre um primeiro e grande impasse que é o fato de os programas acadêmicos terem uma política de financiamento de custeio definida, porém, o mesmo

[3011] *Cf.*RELATÓRIO DO PRIMEIRO CICLO DE MONITORAMENTO DAS METAS DO PNE - BIÊNIO 2014-2016.pdf

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

não acontece quanto aos programas profissionais, uma vez que estes últimos não têm uma política de financiamento do custeio.

Sendo assim, Gouveia (Idem) esclarece que se mantém um conjunto de programas profissionais que só tem a estrutura da parte física e da carga horária dos docentes, mas que não se aplica uma política de custeio definida. De acordo Gouveia, a justificativa para isso é o fato de se conceber a lógica de que os programas profissionais deveriam estar articulados com o mercado, no entanto, esse tipo de concepção é algo que não cabe, do ponto de vista dos programas das ciências humanas, dos programas das áreas básicas.

3 A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ainda recorrendo às análises de Andréa Barbosa Gouveia (Idem) a qual traz a memória do debate, por ocasião de sua passagem pela diretoria da ANPED[3012], o que lhe possibilitou um acúmulo de discussões sobre as políticas de financiamento da pós-graduação em educação, a pesquisadora afirma que existe na pós-graduação em educação, uma relação intrínseca de distribuição de recursos entre a política de financiamento e a política de avaliação, sendo a avaliação um assunto que mobiliza e ocupa muito tempo o debate, em detrimento de uma discussão sobre a conformação que a política de avaliação incide sobre a política de financiamento da pós-graduação, estando a distribuição de recursos para os programas, direta e proporcionalmente, ligada à avaliação desses programas.

Nesse sentido, Gouveia (Idem) afirma que:

> Há uma centralização de um conjunto de decisões sobre o financiamento da pós-graduação no interior da Capes que nos mobiliza e nos ocupa muito tempo, no âmbito de nos dedicarmos ao debate da avaliação e as consequências da avaliação e pouco se tem tido espaço para debater a política de financiamento [...] [e] [..] os nossos representantes de área não participam da discussão da matriz de financiamento, propriamente dita. Portanto isso faz com que o financiamento seja um efeito colateral da política de avaliação e em algumas questões que são da própria lógica do financiamento, não se tem debatido ou não se tem tido espaço para incidir sobre a política. (GOUVEIA, 2021, 8:15 - 9:24)[3013]

[3012] Painel em debate: " Financiamento da Pós-Graduação em Educação: quais perspectivas para o futuro?" In: *Quartas da Educação*, transmitido ao vivo pelo **Canal Youtube ANPED Nacional,** em 28 jul. 2021. Disponível: https://youtu.be/v3ulLnVoSC0 Acesso em: 04 ago 2021.
[3013] Formato de citação de recurso audiovisual.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em relação aos programas acadêmicos, com relação à avaliação Qualis Capes notas de 3 a 5, Gouveia destaca o Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP)[3014] "[...] que possibilita material de consumo, serviços de terceiros, passagem, o dia a dia do programa. Em geral esses programas são executados diretamente pelas pró-reitorias e não diretamente pelos coordenadores dos programas." (GOUVEIA, 2021, 10:37-10:57)

Sobre os programas acadêmicos, com avaliação notas de 6 e 7, Gouveia, esclarece que

> esses programas de custeio são organizados diretamente pelos programas e isso faz diferença na vida cotidiana dos nossos diferentes programas. E esses programas de custeio a Capes também mantém para os programas das instituições como um todo. E esse é um debate que se fazia lá em 2018 [...] no sentido de saber qual é o papel da Capes no subsídio aos programas privados. (GOUVEIA, 2021, 10:57- 11:25)

Gouveia pontua a necessidade de se fazer um debate sobre o que significa essa relação de proteção, por parte da Capes, do ponto de vista de bolsas, de desenvolvimento de assistência estudantil, significando um repasse de custeio para as instituições privadas. É algo que existe e que, na opinião de Gouveia é preciso se falar sobre.

O financiamento dos programas específicos, como os Dinter, os Minter[3015], os programas de pós-doutorado e muitos dos financiamentos aos pesquisadores, em modalidades como o Programas Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), O Programas Observatório da Educação, nos idos de 2010-2012, foram programas de fomento à pesquisa que incorporavam no seu escopo, bolsas de doutorado, bolsa de mestrado e que foram muito importantes do ponto de vista do financiamento da pós-graduação.

Gouveia (Idem) lamenta a descontinuidade desses programas específicos, especialmente os de fomento à pesquisa vem no processo de desconstrução de outras fontes e Gouveia propõe retomar a agenda dos debates que vêm sendo

[3014] Os Professores da Universidade Estadual da Paraíba com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, juntamente com Secretaria de Ciência e Tecnologia e Inovação-SECTI e de Educação e Cultura-SEDUC, criaram o PROAFE (Programa de Apoio à Formação e ao Ensino do Município de Campina Grande PB), com a finalidade de apoiar a formação do professor de ciências por meio de atividades experimentais.

[3015] **Minter**/**Dinter** Nacionais e Internacionais são **programas** da CAPES que visam a formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento socioeconômico-cultural, científico-tecnológico e de inovação.

acumulados, desde 2018, e que coloca em discussão esse modelo de avaliação e suas consequências, as quais têm conformado a distribuição de recursos para o financiamento dos programas de pós graduação no país. Para Gouveia, faz-se necessário discutir sobre a natureza dessa política de financiamento da pós-graduação.

Nesse sentido, de acordo com Gouveia (Idem), a agenda de financiamento para o conjunto dos programas deveria se voltar para os seguintes pontos:

> [...]uma política única de financiamento para o conjunto dos programas [...]a modalidade profissional e acadêmica, do ponto de vista dos programas de educação tem que ter uma natureza que tenha a ver com o tipo de produção e não com a venda de serviços ou qualquer justificativa para que não tenha custeio nos programas da modalidade profissional [...] a necessidade de superação das assimetrias regionais, porque isso é uma questão do ponto de vista do acesso, das condições de consolidação dos programas [...] pensar em uma política de financiamento que parta do pressuposto de que há um custeio que precisa ser per capita - por programa -, mas que dê condições de garantias de organização e financiamento de atividades rotineiras dos programas e que isso possa estar vinculado a partir de uma "cesta básica" que considere alguns elementos de diferenciação desse custeio, como: o tamanho do programa; localização - o custo com passagens, possibilidade de ida à campo, de participação de eventos. (GOUVEIA, 2021, 4:52)

Os pontos colocados por Gouveia podem ser resumidos no sentido de se discutir uma matriz de financiamento que dialogue com a perspectiva inclusiva de acesso aos programas, com vistas à consolidação e desenvolvimento dos mesmos e à superação das assimetrias regionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é difícil deduzir que as universidades públicas não terão condições de chegar ao final do ano com cortes tão profundos no orçamento e com as instalações tão decadentes quanto à manutenção de limpeza e de despesas que impactam na segurança, acessibilidade e nos próprios programas.

Ocorre que, em um contexto no qual o órgão que avalia os programas de pós-graduação stricto sensu dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) das Instituições de Ensino Superior (IES) é o mesmo órgão que os financia, pensar a avaliação como formação perde cada vez mais espaço, diante da natureza de um financiamento, cujo viés é voltado para a venda de serviços.

Nesse sentido há de se pensar também, na superação de uma política de avaliação articulada a uma política de financiamento no qual os programas que

alcançam os scores de metas pré-estabelecidos são recompensados e aqueles que não os atingem são punidos replicando assimetrias regionais quanto ao acesso e consolidação dos programas.

Nesse processo de desconstrução do Estado brasileiro que promove retrocessos para as conquistas sociais, faz-se urgente o debate sobre a revogação da Emenda Constitucional 95/2016 que impõe um teto de gastos sociais, por vinte anos. Mediante os cortes de verba para a educação faz-se necessário colocar em pauta, o debate sobre a reforma fiscal, tendo como norte a taxação das grandes fortunas, com a finalidade de investir massiva e maciçamente na educação, de modo a instrumentar o Brasil para ingressar na economia do conhecimento, com políticas públicas bem estruturadas por um Estado forte.

A defesa da ciência, tecnologia e inovação segue sendo fundamental para assegurar que as missões educativas e sociais alcancem níveis significativos de formação de novos cientistas, capazes de enfrentar os desafios dos novos tempos, e não apenas visando à venda de serviços.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:. Disponível: https://bit.ly/3ft3Kro Acesso em: 03 ago 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do Primeiro Ciclo de Monitoramento do PNE**: Biênio 2014-2016.Brasília, DF: Inep, 2016. 590p.: il. Disponível: https://bit.ly/3Aa6ba2

CENTRO DE ESTUDOS E DEBATES ESTRATÉGICOS SOBRE O FINANCIAMENO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (Cedes). **Financiameno da Educação Superior no Brasil: impasses e perspectivas.** 11º livro da Série Estudos Estratégicos. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível: https://bit.ly/37gZ6YS Acesso em: 03 ago 2021.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: VISÃO E AÇÃO -1988. In: Conferência Mundial sobre Educação Superior, Art. 14 – **UNESCO,** Paris,9 de outubro de 1998. Disponível: https://bit.ly/3xlS0NE Acesso em: 02 ago 2021.

GOUVEIA, A. B. A relação da avaliação e financiamento a partir das pesquisas e ações da ANPED. In: ABREU,W. F. (Mediador). **Financiamento da Pós-Graduação em Educação: quais perspectivas para o futuro?**, transmitido ao vivo pelo **Canal**

Youtube ANPED Nacional: Quartas da Educação, em 28 jul. 2021. Disponível: https://youtu.be/v3ulLnVoSC0 Acesso em: 04 ago 2021.

MADUREIRA, E. Painel I – O ultraliberalismo pós-golpe – 5 anos. In: Financiamento para a educação de qualidade. Seminário transmitido ao vivo pelo **Canal Youtube Fundação Perseu Abramo,** em 10 jul. 2021. Disponível: https://youtu.be/s-CaoBljKKw Acesso em: 02 ago 2021.

21.5.65 OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Nayana Cristina Gomes Teles[3016]

Fabrício Valentim[3017]

Tiago Pereira Gomes[3018]

RESUMO

Discute-se, neste artigo, os desafios do ensino remoto no contexto do ensino superior em uma universidade multicampi, em tempos de pandemia, mediados pelos resultados de uma pesquisa realizada durante os meses de maio e junho de 2020 pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da universidade em questão. A amostra do estudo constituiu-se de respostas de 1.228 docentes, 334 técnicos administrativos em educação e 6.664 discentes de uma Universidade Federal da região norte do Brasil sobre "Aulas não presenciais fora da universidade durante a Pandemia de COVID-19". Para fins de análise, as respostas foram agrupadas em quatro categorias: Infraestrutura da Universidade Acesso à internet; Qualidade do processo ensino-aprendizagem realizado exclusivamente por via remota; Garantia dos direitos de aprendizagem de todos os alunos e aprofundamento das desigualdades. Conclui-se que, é preciso ter clareza sobre a impossibilidade de garantir os direitos de aprendizagem de todos os alunos em um cenário de profundas diferenças. O ensino remoto, sem um esforço do governo federal em propiciar aos estudantes vulneráveis condições de acessibilidade, pode aprofundar as desigualdades sociais e educacionais, retrocedendo em conquistas adquiridas nos últimos anos. Logo, é preciso pensar agora no pós-pandemia, e nas medidas que serão adotadas para solucionar as possíveis defasagens na formação dos estudantes universitários.

Palavras-chave: Universidade. Ensino Remoto. Pandemia. COVID-19.

1 LINHAS INICIAIS

Discute-se, neste texto, dados de uma pesquisa realizada junto a docentes, técnicos administrativos em educação e discentes de uma universidade federal da região norte sobre "Aulas não presenciais fora da universidade durante a Pandemia de COVID-19", realizadanos meses de maio e junho de 2020. Esta pesquisa de opinião foi concebida e realizada pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação com o objetivo entender o impacto da suspensão do calendário acadêmico na vida acadêmica, social e econômica da comunidade universitária, e nortear a tomada de

[3016] Doutora em Psicologia da Educação, Universidade Federal do Amazonas, nayanateles@ufam.edu.br
[3017]Doutor em Educação, Universidade Federal do Amazonas, valentim.silvafv@gmail.com
[3018]Mestre em Educação, Universidade Federal do Amazonas, ti-pg@hotmail.com

decisão da Instituição de Ensino Superior (IES) sobre a adoção, ou não,de aulas na modalidade de ensino remoto. A IES em questão situa-se na região norte e está presente em seis cidades do Amazonas, Estado que possui a maior área territorial do Brasil e tem no transporte fluvial o principal meio de deslocamento da população. Manaus, capital do Amazonas, foi a primeira cidade brasileira a sucumbir diante do crescimento de casos do novo coronavírus, cenas como o enterro de vítimas em valas coletivas e contêineres frigoríficos instalados ao lado dos principais hospitais para depositar os corpos chocaram a população e permanecerão, por muito tempo, na memória dos amazonenses.

Diante deste trágico cenário, a universidade em questão se mobilizava para a regulamentação do trabalho remoto, excepcional e temporário, com exceção das atividades essenciais. O ineditismo da situação vivenciada dificultava dimensionar que a Pandemiaduraria tanto tempo, e o que se percebe nos dados aqui trazidos é uma resistência significativa, por parte de uma parcela da comunidade universitária, a adesão ao ensino remoto, resistência essa que foi gradativamente diminuindo com o passar do tempo e diante da inércia do governo federal, que, associada ao negacionismo da pandemia e a escândalos de corrupção nas verbas destinadas ao enfrentamento da crise, manteriam o Brasil, e o Amazonas, por muito tempo sob a ameaça de uma nova “onda” de aumento expressivo de infectados e mortos pela COVID-19, o que ocorreu de fato nos meses de janeiro e fevereiro de2021.

Sem perspectivas para uma solução eficiente da crise sanitária a curto prazo, asuniversidades públicas brasileiras começaram a acenar para a adesão ao modelo de trabalho remoto, ainda sem qualquer direcionamento ou suporte do Ministério da Educação (MEC).No que se refere a atuação do MEC no enfrentamento a Pandemia, é salutar registrar que, em 20 de abril de 2020, o MEC cria um portal para monitorar o funcionamento e as principais ações das Universidades, dos Institutos Federais, dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e do Colégio Pedro II durante a pandemia do novo coronavírus, e por muito tempo, as únicas ações do MEC foram monitorar e cobrar. A ausência de direcionamentos do MEC na maior crise sanitária dos últimos 100 anosé coerente com a orientação ideológica ultraliberal adotada no Governo Jair Bolsonaro que tem, como peças-chave para as políticas educacionais, a avaliação e o controle. Na visão dos defensores do Estado Mínimo, o papel do Estado é o de regulador, “[...] aquele que controla, pela avaliação, a educação, mas

transfere para a "sociedade" as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade" (SAVIANI, 2020, p.2).

A primeira ação concreta do MEC relacionada ao enfrentamento da crise aconteceu na segunda quinzena do mês de agosto de 2020, decorridos cinco meses de suspensão das atividades presenciais nas universidades, com a propositura de um programa de fornecimento de dados de internet para estudantes de baixa renda de universidades e institutos federais, divulgado como "a solução" do acesso à internet para alunos em vulnerabilidade. Porém, embora o Ministério da Educação (MEC) tenha anunciado em 17 de agosto a conclusão da licitação feita pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) para o fornecimento deconectividade de internet aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica com a promessa de viabilizar, no segundo semestre de 2020, conectividade aos alunos que não tenham renda suficiente para contratar o serviço de banda larga em seus domicílios, os chips só foram entregues a IES objeto deste estudo, no mês de dezembro de 2020. A pressão do MEC, somada a necessidade de se organizar administrativamente, levaram esta IES a emitir, nos meses de março e abril de 2020, duas Instruções Normativas com o intuito de regulamentar o trabalho remoto de docentes e técnicos administrativos em educação. Estes documentos geraram desconforto em significativa parcela dos docentes por suas características de vigilância e controle e por propor instrumentos de fiscalização do trabalho docente que não foram definidas pelos Conselhos Superiores da Universidade, e, embora seguissem orientações preconizadas pelo MEC (Instrução Normativa n.º 19/2020-ME e Instrução Normativa n.º 21/2020-ME) foram tornadas sem efeito. Além dos documentos supracitados, outros, como um Guia de Orientações para a realização de atividades de ensino e pesquisa, foram criados. Merecem destaque duas Portarias emitidas pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (uma no mês de abril e outra no mês de maio) com o objetivo de permitir a realização de atividades de ensino por meio de ferramentas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), à época, a permissão para ouso exclusivo de TIC's no ensino de graduação ficou circunscrita a atividades acadêmicas complementares, porém, as referidas portarias, levadas para discussão nos conselhos superiores da Universidade, acirraram a discussão sobre a possibilidade de retomada das atividades de ensino por meio remoto, e a adoção ou não dessa prática, na universidade objeto desta análise, está longe de consenso.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Apesar das tensões e resistências, em agosto de 2020 a Universidade aprova a retomada das atividades acadêmicas por trabalho remoto, com uso de TIC´s, de adesão voluntária para docentes e discentes, em um período excepcional com duração de 75 dias, nos meses de setembro a dezembro de 2020. Ao longo dos meses de junho a dezembro de 2020, com intermédio de uma Comissão Interinstitucional constituída para este fim, a IES discutiu, coletivamente, as possibilidades de retomada do calendário acadêmico 2020.01, suspenso no mês de março de 2020. Em fevereiro de 2021, foi aprovada a resolução com o novo calendário acadêmico, retomando o período 2020.01 em 29 de março de 2021, com duração de 90 dias letivos e podendo acontecer nos formatos remoto, presencial ou híbrido, dependendo das condições de biossegurança e coerente com as peculiaridades de cada curso. Decorrido um ano do início da crise sanitária, o cenário que se desenha para a retomada do calendário acadêmico é complexo, o atraso do governo federal na aquisição e distribuição das vacinas, somada a incompetência do Ministério da Saúde na condução da crise, cujo mais recente capítulo foi a falta de oxigênio nos hospitais do Amazonas, causando a morte por asfixia de dezenas de pacientes, empurra as universidades para o ensino remoto e para a precarização da formação dos futuros profissionais.

A abordagem metodológica deste estudo está ancorada na pesquisa quali-quantitativa apoiada nos estudos de Gatti (2002; 2004), Gamboa (1995), Minayo (1994), Richardson (1999) e Santos Filho (1995). Compõe o corpus de análise deste artigo, dados coletados junto a 1.228 docentes e 6.664 discentes, que responderam a enquete sobre “Aulas não presenciais fora do espaçofísico da universidade durante a Pandemia de COVID-19”. A pesquisa utilizou o Google Formulários e os docentes, e discentes a ela tinha acesso através do sistema e-campus, o que impediu que não membros da comunidade acadêmica respondessem à pesquisa. De posse dos dados da pesquisa, optou-se pela triangulação como proposta de análise, de modo a garantir a fidedignidade em relação às respostas apresentadas nos procedimentos deste estudo, fundamentado em Bryman (1992 apud FLICK, 2009) onde apresenta ser possível identificar 11 formas de integrar e interpretar as pesquisas qualitativas e quantitativas.

2 Desafios de uma Universidade Multicampi

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Universidade palco desta discussão está organizada em 9 institutos, 13 faculdades e uma escola de enfermagem, e oferece 67 cursos na capital Manaus e 36 cursos nos cinco campi localizados em cidades do interior do estado do Amazonas. A partir de 2003, a política pública direcionada a expansão do ensino superior sofreu algumas mudanças com o redirecionamento de recursos e aumento do número de matrículas no segmento federal. Como parte da política de expansão da oferta de vagas, o governo federal lançou o REUNI. Segundo Carvalho (2014, p.222) "a política de expansão extensiva e intensiva do segmento federal no governo Lula tinha por objetivo reduzir as distâncias geográficas e as desigualdades da educação superior em termos regionais". Tal intuito concretizou-se na abertura de novos campi das universidades federais que aderiram ao Reuni, principalmente no interior dos estados, bem como pela criação de novas universidades federais, localizadas em cidades interioranas. Aderindo ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Universidade inaugurou, nos anos de 2007 e 2008, cinco campi, localizados nas mesorregiões do Médio Amazonas, Médio Solimões e Baixo Amazonas. O acesso a quatro destes campi se dá exclusivamente por transporte aéreo e fluvial, apenas um (campi) é acessível por rodovia. Uma das metas do REUNI foi a ampliação da oferta aliada a diminuição do número de vagas ociosas, entretanto, em alguns cursos desta universidade, principalmente os ofertados nas unidades acadêmicas do interior, o número de vagas ociosas, somadas a alta taxa de evasão e retenção, impõem-se como desafios, intensificados com a crise sanitária e econômica que o país enfrenta.

Segundo dados do Relatório de Gestão 2018, a universidade em questão alcança mais de 30.500 estudantes, estando pouco mais de 20.000 na capital do estado, 8.000 nas unidades acadêmicas no interior e, cerca de, 1.000 na modalidade de Ensino à Distância. Há ainda a Licenciatura Indígena, que arregimenta cerca de 730 matriculados e 400 estudantes no Programa Nacional de Professores da Educação Básica (Parfor). É inegável que para significativa parcela dos estudantes, o ingresso na universidade só se tornou possível através da interiorização, e sua permanência só é possível graças as políticas de apoio estudantil. Dado que, a educação é um direito humano universal básico, ao qual todas as pessoas devem ter acesso e que a cidadania, o bem-estar, a diminuição da pobreza e da violência estão

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ligados diretamente ao pleno acesso à educação. Porém, apesarde todos os avanços e, principalmente frente ao atual contexto pandêmico da COVID-19, que aumenta as desigualdades sociais e econômicas no país através do abandono e da evasão em todos os seus níveis educacionais, políticas públicas em favor da democratização do acessosão ainda mais necessárias.

Tratando especificamente da infraestrutura, a Pandemia da COVID-19 deixou mais evidente as dificuldades estruturais da universidade, principalmente dos campi do interior, colocando aos gestores locais, o desafio de realizar melhorias diante da escassez de recursos, das grandes dificuldades de logística e transporte no interior do estado, que é feito em grande parte por via fluvial, e da ausência de colaboração do MEC. Apesar de sua inauguração no ano de 2007, dois campi possuem estrutura física bastante precária, em um deles, o prédio possui apenas 13 salas de aula e 1 laboratório de informática para atender mais de 2.000 alunos, inviabilizando uma proposta de retorno escalonado ou a divisão de turmas numerosas em turmas menores, inclusive porque não tem condições de ofertar aos alunos a opção de acessar os laboratórios de informática. Vale ressaltar que, a precariedade destes laboratórios é uma queixa comum a todos os campi, mesmo na sede. Faltam máquinas, a qualidade da internet é ruim, e os espaços são inadequados, dada a proximidade entre as máquinas e a impossibilidade, em alguns laboratórios, de abrir as janelas. As aulas práticas nos laboratórios de ensino também são um gargalo importante para o retorno das aulas presenciais, pois atendem a grupos de cerca de 40 alunos e a ampliação do número de turmas visando a diluição do número de alunos poderá esbarrar em falta de espaço físico, número insuficiente de professores e técnicos, além de conflitos de horários, já que muitos espaços das universidades são compartilhados por diferentes cursos. Para alguns cursos com maior risco biológico, como os da área de saúde, é urgente a realização de alterações significativas na estrutura das clínicas-escola, além disso, em um dos campi do interior, que oferece cursos na área de saúde, a clínica-escola está localizada no campus, e a adoção de medidas de barreira sanitária esbarra na falta de pessoal, de insumos e de equipamentos de proteção individual. Comum a todos os campi é a necessidade de adquirir equipamentos e insumos que atendam as normas de biossegurança, como álcool gel, dispenser para o álcool, sabonete líquido, dispenser para o sabonete, papel

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

toalha, álcool para a limpeza dos ambientes, luvas, máscaras, novos bebedouros, novas pias para lavagem de mão nas áreas comuns, entre outros.

É extremamente preocupante a ausência da participação do Ministério da Educação nestas discussões, a imposição do retorno presencial e a ameaça de cortes no orçamento das universidades para o ano de 2021, o que pode expor toda a comunidade acadêmica ao risco de contaminação quando do retorno às atividades presenciais. No Brasil, em todos os 27 estados houve suspensão de aulas presenciais para conter o avanço da pandemia do novo coronavírus. No mundo, de acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que monitora os impactos da pandemia na educação, 191 países determinaram o fechamento de escolas e universidades. A decisão atingiu 1,6 bilhão de crianças, jovens e adultos, o que corresponde a 90,2% de todos os estudantes do planeta. O último Censo da Educação Superior brasileira indica que, dos cerca de 8,5 milhões de estudantes universitários no país, 6,4 milhões, o equivalente a cerca de 75% dos estudantes, estão matriculados em cursos presenciais. Embora nos últimos anos as políticas de acesso ao ensino superior tenham garantido a inclusão de uma parcela da população até então excluída das universidades brasileiras, a política pública direcionada ao ensino superior já previa que

> a melhoria no acesso à educação superior está diretamente atrelada ao financiamento da demanda, mas isso não é suficiente. Torna-se necessário dar condições de permanência à população estudantil, sobretudo, aquela proveniente das camadas sociais mais pobres. (CARVALHO, 2014, p.235).

Quando questionados sobre a renda familiar em salários-mínimos (SM), 26,76% dos respondentes afirmaram receber até 1 SM e 25,02% de 2 a 3 SM, ou seja, cerca de 51,78% dos participantes têm uma renda familiar entre 1 e até 3 salários-mínimos, o que corrobora com que a maioria dos acadêmicos da UFAM precisam participar dos programas sociais e econômicos de manutenção dos estudantes na universidade, cuja situação de vulnerabilidade pode ter se agravado diante da Pandemia. Desse modo, vem do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) a maior parte da verba utilizada pelas universidades federais para políticas de assistência estudantil, porém, cabe destacar que o PNAES não se constitui em um programa de transferência de renda, e diante do temor da perda desses recursos que já vem sofrendo reduções dramáticas nos últimos anos e da inconstitucionalidade do pagamento aos estudantes com a suspensão do calendário acadêmico, as pró-reitorias de graduação e de

assistência estudantil defenderam a urgência da aprovação de uma calendário acadêmico, mesmo que excepcional. Apesar da medida, a Universidade é surpreendida, no mês de agosto de 2020, por orientação da Controladoria Geral da União para o fechamento das residências universitárias e remanejamento dos recursos do PNAES. Assim, a instituição emite duas portarias. A primeira portaria suspende, a partir de 1 de setembro de 2020, os Editais em vigor de Auxílios da Assistência Estudantil/PNAES remanejando os beneficiários para o recebimento de um auxílio-alimentação emergencial. Já a segunda portaria oferece, aos estudantes que assim desejarem, um auxílio extra para o retorno as suas cidades de origem.

A dimensão da universidade em questão, bem como a variedade de cursos é acompanhada pela diversidade do público que a frequenta, abrigando alunos de diferentes camadas sociais e com acesso muito diferente aos bens culturais e aos recursos tecnológicos,o que acirrou as tensões sobre a discussão de uma retomada do calendário acadêmico de forma remota. Assim, dados coletados na pesquisa revelam que 42,18% dos estudantes que responderam à pesquisa possuem notebook em casa e 59,60% afirmaram ter celular, porém, vários relatos apontam para a dificuldade de acompanhar as aulas remotas contando apenas com o telefonecelular:

> Uso apenas celular, porém, não é suficiente para acompanhar as aulas (Discente ID[4] 15)[5]
> Tenho computador, mas não tenho acesso a internet, não possuo rede de wi-fi em casa" (Discente ID 227)
> Possuo o celular e notebook, porém o acesso à internet é muito ruim (Discente ID 2247)
> Não posso utilizar meu notebook a todo momento, pois ele é compartilhado com outros moradores da casa ((Discente ID 1877)

Outra dificuldade apontada pelos alunos diz respeito a qualidade da internet, realidade presente em todo o Estado do Amazonas e que traz severas implicações a participação em aulas remotas. Questionados se possuem, ou não, acesso à internet banda larga em casa, 50,57% responderam que sim, ou seja, cerca de 49% dos alunos dispõem apenas de dados móveis e de aparelho de celular para estudarem. Particularmente nas cidades do interior do Amazonas, o custo da internet banda larga é alto e não garante estabilidade do sinal. Situação ainda pior para os que utilizam apenas pacotes de dados moveis. Logo, não se pode desconsiderar a realidade de muitos alunos do interior e da capital do Estado ao se pensar em ensino remoto.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Não possuo wi-fi em casa.... Minha família não tem condições de pagar (Discente ID 205)
> Aqui em Manaus, apesar das pessoas terem acesso à internet, ainda há muita instabilidade na rede e nem sempre é possível ver um vídeo aula outer uma aula ao vivo (Discente ID 2009)
> Na minha rua não passa uma rede de internet (Discente ID 374)
> Se encontra atualmente cortada por atrasos de pagamento (Discente ID 2921)

Destaca-se que, apenas 9,84% dos estudantes têm muita dificuldade para assistir às aulas por educação à distância ou ensino remoto/mídias digitais, embora, os problemas relatados sobre a má qualidade e dificuldades de acesso à internet estejam presentes em muitos relatos de discentes, docentes e técnicos administrativos em educação.

3 Linhas Finais

A pesquisa de opinião que subsidiou este trabalho foi realizada no mês de maio de 2020, e reflete a emergência do momento, em que ainda não era possível dimensionar o tempo de duração da Pandemia. Deve-se salientar que, um dos principais argumentos dos defensores do retorno remoto das aulas, em um primeiro momento, quando aprovada a Resolução do Ensino Remoto Emergencial, de adesão facultativa, foi a possibilidade de diminuir o número de alunos nas disciplinas quando do retorno às atividades presenciais e retomada do calendário acadêmico, já que as disciplinas dos períodos regulares deverão ser ofertadas aos alunos que, porventura, não aderiram ao ensino ERE. Porém, diante do arrefecimento da segunda onda de COVID-19 no Estado do Amazonas nos meses de janeiro e fevereiro de 2021, e a previsão dos especialistas para o advento de uma terceira onda, a possibilidade de retorno híbrido ou presencial depende exclusivamente do avanço da vacinação da população. Os severos limites pedagógicos, somado ao restrito alcance dos programas de ensino não-presencial no país e a resistência da própria academia em relação aos cursos de graduação na modalidade a distância, transparecem não apenas nas falas dos docentes, mas de muitos alunos, para quem o EAD não é tão efetivo quanto o presencial. Assim, um dos grandes desafios é não aprofundar o abismo social brasileiro.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Economia. Instrução Normativa nº19, de 12 de março de 2020. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 50, p. 13, 13 mar. 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-19 de-12-de-marco-de-2020-247802008. Acesso em: 05 ago. 2020.

_____. Ministério da Economia. Instrução Normativa nº 21, de 16 de março de 2020. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 52, p. 17, 17 mar. 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-21-de-16-de-marco-de-2020-248328867. Acesso em: 05 de ago. 2020.

_____. Presidente da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso 05 ago. 2020.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lulaexpansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S. l.], n. 58, p. 209-244, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p209-244. Acesso em: 17 jun. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília:Plano Editora, 2002.

_____. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?format=pdf&lang=pt . Acessoem: 17 jun. 2021.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e deuma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e aincerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MINAYO, Maria C. Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria C. Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis:Vozes, 1994.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas,1999.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: Retrocessos e formas deresistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512. Acesso em: 08 set. 2020.

SANTOS FILHO, José C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafioparadigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.).**Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.5.66 OS JOVENS E A ESCOLA: COMO LIDAR COM OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO E ALMEJAR PROJETOS DE FUTURO

Caroline Luisa Ludwig Führ[3019]

Chanauana de Azevedo Canci[3020]

RESUMO

Este trabalho busca contribuir para a análise e reflexão das relações entre jovens e escola. O estudo tem como objetivo evidenciar, de forma crítica, o sistema educacional posto por meio da reforma do Ensino Médio, e de que forma a escolarização dos jovens passa a ser comprometida diante deste cenário. É um estudo qualitativo, que parte de um ensaio teórico bibliográfico-documental, que intenciona demonstrar a gravidade que a inconsequência ao tratar das questões de escolarização das juventudes pode trazer para os seus futuros, no âmbito pessoal, acadêmico e profissional. A partir da identificação das causas, motivações e consequências produzidas a partir do contexto escolar, que também é social, concluímos ser a manutenção das rupturas e descontinuidades das políticas de educação, uma ação que condena especialmente a população mais pobre do país à não oportunização de escolhas, alargando ainda mais a distância entre o regido pelos documentos e o que de fato acontece na escola. Por fim, propomos uma discussão, ainda incipiente, sobre a garantia constitucional do Ensino Médio enquanto proposição intelectual e de preparação para o mercado de trabalho, que precisa de um currículo alicerçado na formação para o conhecimento pleno, em consonância com a valorização pessoal e social dos estudantes, suas relações e entornos da escola, pois são essas aproximações que permitem impactar positivamente na construção da identidade dos jovens, nas suas percepções de mundo e sociedade, e, consequentemente, na elaboração de seus projetos e aspirações para o futuro.

Palavras-chave: Escola e juventude. Políticas educacionais. Ensino Médio. Projeções de futuro.

1 INTRODUÇÃO

O desalinhamento entre Estado, governo e políticas públicas educacionais é fato sabido. Os desafios e impactos que a reforma do Ensino do Médio causou para os estudantes vêm sendo amplamente discutidos, resultando em influência e interferência nos projetos de futuro desses jovens. A proposta deste trabalho é evidenciar, de forma crítica, o sistema educacional posto por meio da reforma, e de que forma a escolarização dos jovens passa a ser comprometida diante deste cenário.

Este estudo é qualitativo e por meio de um ensaio teórico traz um entrelaçamento bibliográfico e documental, contribuindo com as análises e discussões sobre o tema. Buscamos demonstrar a gravidade que a inconsequência ao tratar das

[3019] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. E-mail: cllfuhr@gmail.com.
[3020] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da URI (Bolsista CAPES/Brasil). E-mail: chana.canci@gmail.com.

questões de escolarização das juventudes pode trazer para os seus futuros, no âmbito pessoal, acadêmico e profissional. A finalidade desta proposição é contribuir na identificação das causas, motivações e consequências produzidas a partir do contexto escolar, que também é social, e que afeta de forma direta os jovens e suas projeções de futuro.

2 EDUCAÇÃO DAS JUVENTUDES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Diante da escolarização obrigatória, estabelecida ainda em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59, destacamos o não cumprimento da meta estabelecida, que em consonância com o art. 208, I, da Constituição Federal de 1988, previa o dever do Estado para com a educação, e que fosse efetivado progressivamente até 2016, mediante a garantia de "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria".

Mais de 10 anos da publicação da Emenda e 5 do encerramento do prazo estabelecido para seu cumprimento, segue um número bastante expressivo de jovens em idade escolar fora da escola. Dentre as duas faixas etárias de pessoas mais excluídas do sistema escolar, estão os jovens de 15 a 17 anos (PNAD/IBGE, 2019). Dado fundamental quando analisamos "a lógica da profissionalização para os jovens das camadas populares e a lógica propedêutica para os poucos destinados ao ensino superior" (MOLL, 2017, p. 62-63).

Também embasado na Constituição Federal de 1988 está o direito à educação e com ele o princípio do pleno desenvolvimento da pessoa, de acordo com o art. 205: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". A educação, portanto, reconhecida como direito fundamental, é dever compartilhado entre Estado, família e sociedade, estando sob a responsabilidade destes entes sua promoção e incentivo, tanto para o desenvolvimento pessoa, como para o trabalho e vida em sociedade.

É importante que pensemos o quanto o não cumprimento da Lei fere os princípios constitucionais, em especial o marco legal da promoção do pleno

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desenvolvimento da pessoa, deixando de fornecer o incentivo e preparação dos cidadãos para o exercício do convívio em sociedade e para o mercado de trabalho.

A fragilidade no processo de garantia do direito à educação impacta profundamente na vida escolar dos jovens, sendo reafirmada e consequente a reprodução das desigualdades de acesso à bens sociais, culturais ou econômicos. Além de significarem em consequências diretamente relacionadas à escola, a falta de acesso e permanência nos espaços/ambientes escolares, suscetibiliza a vida adulta, as escolhas profissionais, os projetos de futuro dos jovens.

> A consciência do direito de todos ao ensino médio é, ainda, na sociedade brasileira, um evento recente e não incorporado, do mesmo modo como lento e tardio foi o processo de incorporação do direito ao ensino fundamental, tanto na sua etapa primária, quanto ginasial, ao longo de todo século XX. Em que pese a quase universalização do ensino fundamental nos últimos 20 anos, as elevadas taxas de retenção e evasão dos estudantes demonstram, entre outros fatores, o não apreço à presença das classes populares em processos estendidos de escolarização (MOLL, 2017, p. 63).

O desestímulo quanto à permanência na escola e/ou à projeção (que também podemos chamar de almejo, sonho) em avançar e buscar um curso superior, vem da falta de base que deveria ser promovida na educação escolar.

O insucesso, fracasso ou abandono, como é chamado o processo de ausência do jovem na escola, desvela um processo que trata a todos indistintamente — não no sentido pleno em que se busca, mas no sentido de que não procura adequar-se às diferenças para igualar ou buscar o mínimo de equidade entre aqueles que são/estão em situações díspares e desiguais —, e que obedece à lógica de mercado tanto em mensuração de “resultados” (com a preocupação exclusiva voltada aos índices) quanto à profissionalização técnica, para que os jovens de camadas populares não cheguem aos níveis superiores de escolarização, bem como em posições de mando, influência e tomada de decisões.

A educação enquanto direito deve se mover no sentido de interferir nas desigualdades e hierarquias sociais, e na falta desse preceito fundamental, vemos alterado substancialmente o exercício da própria cidadania, como a conhecemos.

> Por ser um serviço público, ainda que ofertado também pela iniciativa privada, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste interferir no campo das desigualdades sociais e, com maior razão, no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, como fator de redução das primeiras e eliminação das segundas, sem o que o exercício da cidadania ficaria

prejudicado a priori (CURY, 2008, p. 302).

Em 2019, mais de 600 mil estudantes deixaram as escolas, sendo a maioria do Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental. A falta de atendimento individualizado e também especializado, muitas vezes, associado à reprovação e retenção são fatores que reforçam o abandono escolar. Sabendo-se o quanto esse processo pode ser um indutor para as frustrações pessoais, resultando em baixa autoestima e autoconfiança, e associando aos fatores internos e externos à escola, ao contexto social e econômico dos jovens, questionamos: é o jovem que abandona a escola ou é a escola/poder público/Estado que abandona o jovem?

Em estudo proposto por Dayrell e Jesus (2016), é possível identificar e analisar, a partir das constatações dos jovens, quais as motivações para trilharem seus caminhos fora da rotina escolar. Ao manifestarem o desinteresse pela escola, as justificativas estão geralmente relacionadas às formas de organização do Ensino Médio, expressando a dificuldade que encontram ao buscar articular seus interesses pessoais com a estrutura do cotidiano escolar. Isso gera obstáculos de difícil enfrentamento, o que interfere na motivação e acaba por não atribuir sentido para a formação e para as vivências que podem ser experimentadas na escola.

Não poderia ser outro o resultado de um processo que não relaciona escola e comunidade. Quando os alunos não “se enxergam” diante do processo de escolarização, não encontram referências de seus lugares de fala, de vida, de vivência, não se sentem parte, não se sentem incluídos, nem representados. É preciso compreender o abismo que ainda existe entre as práticas idealizadas pelo currículo e a vida, como se fosse possível apartar a realidade social e do cotidiano da instituição escola.

Por um largo tempo ainda será fundamental bater na tecla da formação humana integral, do respeito aos tempos humanos de formação, como se fosse algo de que alguém precisasse (novamente, ainda) ser convencido.

> A cultura escolar pressupõe quase sempre uma orientação para um fim, no sentido de progresso e/ou de mudança, transformação, uma lógica do tempo diferente da do jovem. Todas as passagens intermédias entre as etapas da escolaridade são pensadas e avaliadas em relação a uma finalidade. A escola de ensino médio contém, sobretudo, a promessa de um futuro melhor: integração, inclusão no mercado de trabalho, promessa de autonomia individual etc. Existe claramente uma diferença entre tempos interiores (sentimentos, experiências, emoções) e tempos exteriores (KRAWCZYK,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> 2011, p. 764).

A conclusão do Ensino Médio para os estudantes provenientes de camadas populares representa um diferencial, se tornando um momento muito significativo, em que, na maioria das vezes, formam a geração mais escolarizada de suas famílias. Contudo, a importância para o histórico familiar do feito educativo não é o único fator levado em consideração diante das inúmeras adversidades encontradas.

Impasses como a falta de perspectivas e as incertezas sobre o futuro e sua inserção no mercado de trabalho, ou até mesmo dependendo das relações familiares, são condições que influenciam na continuidade ou não da trajetória escolar do jovem.

> Apesar disso, tal insegurança não tira dos estudantes o interesse em vivenciar plenamente essa etapa da vida com seus pares. Para muitos jovens das camadas populares, diferentemente daqueles das camadas médias, que almejam experienciar uma nova etapa da juventude na universidade, o ensino médio coincide com a última possibilidade de vivenciarem a condição juvenil (LEBOURG; COUTRIM; SILVA, 2021, p. 87).

O fato é, que as trajetórias escolares impactam direta e profundamente em todos os campos da vida dos estudantes. Quando as políticas deixam de orientar e propor uma educação baseada na história, nos princípios, valores, anseios e projeções ligados a realidade dos jovens, de suas famílias e comunidades, promovem a exclusão que não é apenas escolar, mas que interfere nos projetos futuros e na expectativa de condições melhores e mais dignas.

Ao ignorar as particularidades que compõe o país, os estados, regiões, municípios, bairros e cada escola, projetando práticas pedagógicas que seguem um determinado padrão — como se estivéssemos tratando de estudantes em mesmos níveis de equiparação —, estamos reforçando o sistema de desigualdade. Enquanto não houver processos de mudança baseados no diálogo e qualificação de acordo com cada particularidade na esfera educativa, não estaremos contribuindo para uma formação plena, que possibilite escolhas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao passo que a exclusão escolar no Brasil tem assento sob a justificativa de que existiu um processo histórico que apartou privilegiados e desprivilegiados, não

vemos uma projeção de mudanças sólidas idealizadas (nem efetivadas) para um sistema que se perpetuou no tempo.

Característica no país é a descontinuidade das políticas públicas, em que o governo que sucede ao pleito eleitoral procura desestruturar todo o processo criado, implementado e mantido pelo governo anterior, como se nada de bom, produtivo e efetivo tivesse sido realizado. Muito mais do que o objetivo de implementar algo novo, com características próprias, vislumbrando maiores e melhores resultados, está o desejo em desqualificar o trabalho que vinha sendo feito, muito mais voltado a um jogo político de influências e interesses do que propriamente em consolidar políticas que beneficiem a população, seja no campo educacional, social ou econômico.

Em se tratando das políticas de educação, a manutenção das rupturas e descontinuidades é uma ação que condena especialmente a população mais pobre do país à não oportunização de escolhas, à não validação dos caminhos que comprovadamente mantinham resultados positivos, alargando ainda mais a distância entre aquilo regido pelos documentos e o que de fato acontece na escola.

O Ensino Médio enquanto proposição intelectual e de preparação para o trabalho, precisa de um currículo alicerçado na formação para o conhecimento pleno, em consonância com a valorização pessoal e social do estudante, suas relações e entornos da escola, pois são essas aproximações que permitem impactar positivamente na construção da identidade dos jovens, nas suas percepções de mundo e sociedade, e, consequentemente, na elaboração de seus projetos e aspirações para o futuro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º

do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Senado Federal, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de Educação 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr.-jun. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00407.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/70/86. Acesso em: 15 jun. 2021.

LEBOURG, E. H.; COUTRIM, R. M. E.; SILVA, L. C. Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 260, p. 82-98, jan./abr. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4149. Acesso em: 15 jun. 2021.

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM [Ensino Médio]. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771/725. Acesso em: 15 jun. 2021.

21.5.67 PANDEMIA DA COVID-19: DESAFIOS DA EQUIPE GESTORA ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Sandra Regina Bernardes de Oliveira Rosa[3021]

Rita Schane[3022]

Keoma Yoshio de Paula Bordinhão[3023]

RESUMO

Em virtude da pandemia do novo coronavírus, as escolas aderiram ao ensino remoto, com várias consequências aos estudantes, famílias trabalhadoras, professores e equipe gestora. Este trabalho é um estudo documental, bibliográfico e de campo, o qual apresenta a Escola da Rede Estadual de Ensino do Paraná no munícipio de Curitiba e a gestão escolar em tempos da Covid-19. As leis permitem conhecer os caminhos da organização da escola pública em período de ensino remoto e suas implicações. O objetivo é discutir as implicações desse tempo, como alternativa de qualidade da educação pós-pandemia. As reuniões virtuais com professores, pais, alunos, comunidade contribuíram para o fortalecimento das ações que a escola desenvolveu nas condições das aulas não presenciais. Contudo escolas públicas tem precariedade em infraestrutura digital e famílias da classe trabalhadora tem fragilidade no desenvolvimento das competências digitais. Tal desigualdade inviabilizou a educação para a maioria dos estudantes, que são economicamente desfavorecidos e sem condições objetivas de estudar remotamente em casa. Algumas escolas utilizam-se dos modelos híbridos, das metodologias ativas, uso de plataformas e recursos digitais no presencial e no on-line, de forma pontual, isolada, dependendo da iniciativa de alguns professores e equipe gestora. Faz-se necessário políticas públicas sólidas, coerentes e com planejamento gradual, institucional e de forma sistêmica a longo prazo. O texto tem a finalidade de realizar breve retrospectiva e análise, a partir do pressuposto de que o passado e o presente nos aponta direções e lutas futuras. Concluímos afirmando que, diante da grave situação que passa a escola, revela-se que precisamos nos comprometer com a reflexão, diálogos e ações de forma coletiva pela qualidade da educação pública no Brasil.

Palavras-chave: Educação. Escola Pública. Gestão democrática. Sistema Educacional. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Os anos de 2020 e 2021 estão sendo anos de grandes dificuldades e também superações para a educação pública. Muitos são os fatores que causam essas dificuldades que podem ser evidenciados, pelo corona vírus e a crise instalada pela

[3021] Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Prado Velho, Curitiba-Paraná-Brasil. E-mail:bernardesrosa72@gmail.com.
[3022] Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Prado Velho, Curitiba-Paraná-Brasil. E-mail: rischane@gmail.com.
[3023] Mestranda Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Prado Velho, Curitiba-Paraná-Brasil. E-mail:k.keoma@hotmail.com

pandemia da Covid-19, também pela falta de uma política objetiva de enfrentamento a pandemia, que agravaram os obstáculos já existentes em nosso país. O Brasil enfrenta desde de 2016, uma crise na economia, que é constatada pelos vários problemas econômicos e sociais e que revelam a fragilidades, decorrente das políticas neoliberais implantadas nos últimos anos. A classe trabalhadora, com seus filhos na escola pública, que precisa sair de casa todos os dias para sobreviver, e que vive exclusivamente da venda da força de trabalho, é a mais afetada, pois não detém os meios de produção. Neste patamar, consequentemente, está a educação pública. O IPEA (Instituto de pesquisa Econômica Aplicada, 2019), mostra, pelo relatório socioeconômico, estes dados de precariedades entre as políticas neoliberais a inclusão social.

Em decorrência desses desafios, muitas são as perdas que os trabalhadores e suas famílias tiveram em relação as reformas. Nesse mesmo sentido, foi instituída a Emenda Constitucional nº. 95 de 2016, que limitou o teto de gastos públicos por 20 anos em setores essenciais para o atendimento à população, tais como, saúde e educação, sendo esta aprovada no governo de Michel Temer, um dos corresponsáveis do golpe jurídico e civil, em conjunto com o setor da elite brasileira (BRASIL, 2016). Além da aprovação da Emenda Constitucional nº. 95, também, teve aprovada no governo de Jair Messias Bolsonaro aliado ao grande capital, a criação da Reforma da Previdência, por meio da Emenda Constitucional 103, de novembro de 2019, alterando o sistema da Previdência Social e estabelecendo novas regras para efeitos de aquisição de aposentadoria, atendendo aos interesses do capital, da especulação financeira, planejada pelo ideário conservador que promove um cerceamento a democracia, que ameaça e destrói o Estado democrático do direito. Nesse contexto de aumento das desigualdades, tais “reformas” realizam o desmonte do Estado brasileiro em gerar políticas públicas essenciais para o desenvolvimento do país e que atendam às necessidades dos trabalhadores.

Ataque a classe trabalhadora e a educação pública, sobretudo, aos investimentos, críticas da eficiência da educação e implantação do modelo gerencial, aumento da desigualdade social, péssimas condições das escolas, desvalorização dos profissionais da educação. Assim encontrava-se a educação pública do Brasil, que no início ano letivo de 2020 enfrentou com todas essas fragilidades, a expansão e disseminação da Covid-19.

Com os dados de revisão bibliográfica, este trabalho propõe refletir como a equipe gestora e a escola como um todo, enfrentaram a situação pandêmica e como estão contribuindo com os estudantes, na continuidade do processo de ensino-aprendizagem de forma remota.

2 PANDEMIA DA COVID-19 E O ENSINO REMOTO AOS ESTUDANTES

Considerando as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), autoridades de vários países adotaram medidas restritivas, como isolamento social, fechamento de serviços não essenciais.

No Brasil, o Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, declarando “Emergência em saúde pública de importância nacional, em razão da infecção humana pelo novo corona vírus (Covid-19)”.

O ensino remoto, em situação da pandemia, tornou-se realidade na maior parte das redes de ensino do país, ocasionando a definição de diretrizes no âmbito da educação nacional, como a Medida Provisória nº 934/20, que flexibilizou excepcionalmente a exigência do cumprimento do calendário escolar (Brasil, 2020). Tal possibilidade é concedida no art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei de diretrizes e bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2020). Também considerou a Lei nº 9.394/96, no inciso 4º do seu Art. 32, que prevê a possibilidade de “utilização do ensino a distância para complementação da aprendizagem em situações emergenciais” (Brasil,1996).

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação, no Parecer nº 05/20, definiu “orientações com vistas à reorganização do calendário escolar e à possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia do novo corona vírus - Covid-19” (Brasil, 2020).

Com base nas leis, a Rede Estadual de Ensino do Paraná estabeleceu discussões ao atendimento aos alunos, e a alternativa foi o atendimento através de aulas não presenciais, oferecendo aos estudantes e professores acesso a contas de e-mail educacional e à plataforma digital google classroom e materiais impressos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O Conselho Estadual de Educação do estado do Paraná, adotou e definiu o Decreto 4230, nele o governo estabeleceu medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do corona vírus, COVID-19, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED) informou a suspensão das aulas e demais atividades escolares em todas as instituições de ensino estaduais, privadas e escolas especializadas parceiras do Paraná a partir da sexta-feira, 20 de março, por tempo indeterminado.

Tal situação demandou exigências dos professores um processo de ação e reflexão sobre ensinar e aprender. Como aponta Moran,

> [...] Na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. As mudanças qualitativas acontecem quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias. MORAN (2006, p. 61)

Professores e estudantes enfrentaram o desafio da utilização imediata das ferramentas digitais de ensino e aprendizagem adotadas, exigindo de muitos a apropriação autônoma de conhecimentos e habilidades. A utilização de tecnologias digitais no ambiente educacional é uma tendência, a formação continuada de todos os docentes para essa demanda, não é a realidade. Assim, no ensino remoto decorrente da pandemia, o uso das ferramentas digitais por todos os professores e estudantes da Rede Estadual de Ensino do Paraná, transformou-se em desafio semelhante ao que ocorre na conjuntura global, considerando a análise da ONU (2020):

> O Fundo das Nações Unidas para a Infância, Unicef, afirma que a pandemia de Covid-19 gerou uma crise na educação não somente com o fechamento das escolas, mas com a falta de treinamento adequado para ensino a distância por parte dos professores. Dos 63 milhões de docentes afetados, cerca de 9,1 milhões não receberam qualquer treinamento nessa área e encontram dificuldade para adaptar-se ao novo quadro. Um outro problema é que quase metade dos alunos não tem acesso à internet, tornando o ensino a distância um desafio (ONU, 2020).

A escola precisou se ressignificar e buscar alternativas e ferramentas que levaram ao conhecimento durante o processo de trabalho remoto. A equipe gestora

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

reordenou as atividades desempenhadas pelos seus membros, por meio de uma gestão democrática, possibilitando a participação da coletividade na discussão de projetos. Assim, a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à busca de caminhos mais consequentes com a democratização da escola brasileira em razão de seus fins maiores postos no artigo 205 da Constituição Federal (CURY, 2007, p. 483).

Compreende-se que a escola é pública é o lócus/local da construção e da reconstrução de projetos e o que deve permear esse percurso é o processo democrático, entre todos os segmentos da escola: direção, professores, associação de pais e professores, pais, grêmio estudantil e alunos. Estabelecimento de ensino, aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania. Sobretudo, a gestão democrática se assenta na promoção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro (LUCK, 2009, p. 70).

A partir de decretos e resoluções editadas da Secretaria do Estado de Educação e Conselho Estadual de Educação, desenvolveu diversas formas de organização do trabalho pedagógico: reuniões da equipe gestora para direcionar as estratégias de trabalho, reuniões com as equipes de trabalho da escola, reuniões virtuais com os professores que desenvolvem projetos na escola, mapeamento dos alunos que tinham acesso à internet, organização pedagógica para atendimento aos alunos sem acesso aos recursos tecnológicos, reuniões pedagógicas virtuais com a equipe de professores, reuniões virtuais com os pais e também com os alunos, organização de grupos de whatsapp, com os pais e responsáveis pelos alunos e por turmas, organização de grupos de whatsapp, com os alunos que tinham telefones celulares, por turmas, mapeamento dos alunos nas realizações das atividades, presenciais ou através de material impressos, acompanhamento sistemático das aulas desenvolvidas de forma on-line, colaboração aos professores com dificuldades na utilização dos recursos tecnológicos, aperfeiçoamento do processo avaliativo e dos planos de aula para os professores, acompanhamento do preenchimento da ferramenta pelo professor on-line, desenvolvimento de materiais pelo google drive, para armazenamento das atividades para os alunos que precisaram participar de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

forma impressa, contato contínuo com as famílias de alunos que não estavam realizando as atividades, até mesmo visitas domiciliares as famílias dos alunos.

Frente a circunstância das aulas não presenciais a escola reinventou-se e a sobrecarga de trabalho realizado pelos profissionais da educação, foi intensificada. Professores tiveram usar de tecnologias em educação, que demandou mais tempo, carga horária para realização dessas atividades. A utilização das tecnologias da informação e da comunicação tornaram-se parte do cotidiano da escola, tendo como objetivo aproximar professores, gestores, alunos e comunidade escolar, o que exigiu o desenvolvimento determinadas competências, como escreve Pierre Lévy (2013):

> decorrentes da metamorfose impulsionadas pelas tecnologias da comunicação, implicando no domínio técnico, para participar do universo do jogo comunicativo, que passou ser constituídas além dos contatos sociais face a face, do universo da sala de aula, exigindo uma nova forma do fazer educativo, tendo o desafio de tornar esse processo significativo para os discentes. LÉVY (2013, p.15)

As reuniões virtuais com professores, pais, alunos, comunidade contribuíram para o fortalecimento das ações que a escola desenvolveu nas condições das aulas não presenciais.

Muitas escolas públicas e famílias da classe trabalhadora tem fragilidade no desenvolvimento das competências digitais e também parte dos professores. Essa desigualdade inviabiliza que tenhamos projetos de educação híbrida para a maioria dos estudantes, que são economicamente desfavorecidos e sem condições objetivas de estudar remotamente em casa. Algumas escolas utilizam-se dos modelos híbridos, das metodologias ativas, uso de plataformas e recursos digitais no presencial e no on-line, de forma pontual, isolada, dependendo da iniciativa de alguns professores e equipe gestora. Faz-se necessário políticas públicas sólidas, coerentes e com planejamento gradual, institucional e de forma sistêmica a longo prazo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta pela escola pública de qualidade, necessita estar alicerçada no processo democrático, além dos recursos tecnológicos são importantes para uma educação emancipadora, o espaço escolar que é comum de todos. Nesse espaço nos humanizamos e contribuímos para o desenvolvimento das potencialidades humanas,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dando condições à apropriação do conhecimento, das trocas de experiências e respeito à diversidade.

Desse modo, é um elemento essencial que seja constituído um espaço de igualdade entre todos os sujeitos, com necessidade de investimento em recursos físicos e tecnológicos do Estado brasileiro e de formação contínua aos professores, aumentando as potencialidades da escola pública, também da gestão democrática.

No momento da pandemia de Covid-19, com o objetivo da continuidade de aprendizagem dos estudantes na rede estadual de ensino do Paraná, observa-se que a falta de acesso digital de qualidade para a maioria dos estudantes, é a maior dificuldade para a aprendizagem dos alunos por meio das aulas virtuais. Segundo dados da Unesco (2020), no cenário global “mais da metade do 1,5 bilhão de alunos que está privado de frequentar as escolas devido à pandemia da Covid-19 não possui computador para acompanhar remotamente as aulas e 43% não têm acesso à internet”, situação que reflete a exclusão digital.

Conclui-se que a gestão democrática e o uso de ferramentas digitais de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental tem aspectos positivos, como desafiar professores e estudantes para novas maneiras de ensinar e aprender, possibilitar o uso de diferentes linguagens, estimular a participação dos familiares e a autonomia dos estudantes. Na circunstância emergencial, essa estratégia pode ser considerada pertinente, contudo a interação presencial é fundamental.

Assim, no pós-pandemia, a gestão democrática e também as ferramentas digitais de ensino e aprendizagem precisam ser adotadas como complementares a outros recursos, contribuindo para a consolidação de alguns pressupostos da educação contemporânea. “A sala de aula será cada vez mais um ponto de partida e de chegada, um espaço importante, mas que combina com outros espaços para ampliar as possibilidades de atividades de aprendizagem” (Moran, 2009, p. 350).

Os desafios pela escola pública na pandemia da Covid-19 revelam a necessidade de reflexão e diálogos de forma coletiva, investimentos em infraestruturas físicas para o funcionamento das escolas, favorecendo a inclusão digital, entre outras urgências.

É preciso avançar na formação continuada dos professores, melhores condições de trabalho, o compartilhamento de conhecimentos e recursos que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

fortaleçam a Educação Pública, reconhecendo-a como importante instrumento de transformação e igualdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 005, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005- 20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 maio. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: Acesso em: 4 jul. 2020. BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional nº. 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2019. Disponível em: Acesso em: 4 maio. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE nº 05/20, de 28 de abril de 2020. 2020a. Disponível em: https://www.semesp.org.br/legislacao/parecer-cne-cp-no-5-2020/. Acesso em: 23 maio 2021.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 06/2020. Reconhece, para os fins do Art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, 18 maio. 2020. 2020b. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-legislativo-249090982. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do corona vírus responsável pelo surto de Covid-19. 2020c. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735. Acesso em: 25 maio. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. 2020d. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591. Acesso em: 26 maio. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. 2020e. Disponível em: http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância Sanitária. Boletim Epidemiológico Especial – Doença pelo corona vírus Covid-19. 2020f. Disponível em: http://saude.gov.br/images/pdf/2020/July/01/Boletim-epidemiologico-COVID-20-3.pdf. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Saúde. 2020g. Disponível em: https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Observatório Covid-19. Painel Coronavírus Brasil.2020h.Disponível em: https://portal.fiocruz.br/observatorio-covid-19. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 4230/2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Aula-Parana-Municipios. Acesso em: 23 jun. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. RBPAE, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./ dez. 2007. Disponível: http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/ viewFile/19144/11145. Acesso em: maio. 2021.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. Relatório econômico. Brasília: IPEA, IBGE, 2019.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2004. Disponívelem:http://fisicaemrede.com/file.php/12/Textos/Levy_tecnologias_da_inteligencia.pdf. Acesso em: 17 abril. 2021.

LUCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009. Revisão dos seguintes elementos do Projeto Político Pedagógico. A função social da escola na contemporaneidade.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2006, p 11-65.

MORAN, José Manuel. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. Revista Contrapontos, Itajaí, v. 4, nº 2, p. 347-356, 2009. Disponível em: https://edumidiascomunidadesurda.files.wordpress.com/2016/05/josc3a9-manuel-moran-a-contribuic3a7c3a3o-das-tecnologias-para-uma-educac3a7c3a3o-inovadora.pdf. Acesso em maio. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Mais de 9 milhões de professores sem treinamento profissional durante a pandemia. 2020. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2020/06/1715482. Acesso em maio. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). A exclusão digital no ensino a distância é motivo de preocupação da UNESCO neste decurso da Pandemia Covid-19. 2020. Disponível em: https://cvunesco.org/10-cnu/405-a-exclusao-digital-no-ensino-a-distancia-e-motivo-de-preocupacao-da-unesco-neste-decurso-da-pandemia-covid-19?start=5. Acesso maio. 2021.

21.5.68 PARADOXO ENTRE O PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR/2020 E O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: TRAJETÓRIA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO TOCANTINS

Lêda Lira Costa Barbosa[3024]

Philipe Lira de Carvalho[3025]

Raimunda Leila Martins de Sousa [3026]

RESUMO

O artigo traz em seu escopo uma discussão sobre a gestão democrática fundamentada no arcabouço legal da política educacional brasileira, assegurada na Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014), como também o Plano Estadual de Educação (PEE) 2015-2025 (TOCANTINS, 2015). Nessa pesquisa, propõe-se investigar as (in)consonâncias entre as asserções do Prêmio Gestão Escolar (PGE, 2020a), propostas pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e o princípio de gestão democrática vigente nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Tocantins. A pesquisa pautou-se na revisão bibliográfica e documental pertinente ao PGE. Com os resultados da pesquisa, identificou-se que apesar das escolas apresentarem práticas exitosas e da implantação da gestão democrática participativa como princípio constitucional, o Edital 1/2020 do PGE (2020a), elaborado pelo CONSED, apresenta fragilidades, pois insta quanto ao cumprimento do princípio democrático previsto na legislação educacional brasileira e limita a equipe escolar quanto ao preenchimento do Relato de Experiências e a premiações, sobressaindo-se a valorização de apenas parte da equipe escolar e o resultado educacional, numa concepção gerencialista que envolve a concorrência entre os atores sociais e a meritocracia. O que demonstra que a regulação e a emancipação fazem parte dessa realidade social.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Prêmio Gestão Escolar. Tocantins.

1 INTRODUÇÃO

Com o intuito de valorizar as escolas que estão trabalhando durante o período da pandemia da COVID-19, a Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes (SEDUC) do Estado do Tocantins incentivou as escolas públicas da rede estadual de ensino a participarem do Prêmio Gestão Escolar (PGE, 2020a), com inscrições realizadas de 16 de junho até 15 de agosto de 2020.

Desde 1998, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) em parceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e União Nacional

[3024] Mestranda PPPGE, Universidade Federal do Tocantins e e-mail: costa.lira@mail.uft.edu.br.
[3025] Mestre PPGPP, Universidade Federal do Tocantins e e-mail: lirapmto@gmail.com.
[3026] Mestranda PPPGE, Universidade Federal do Tocantins e e-mail: leila.martins@mail.uft.edu.br.

dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), dentre outros parceiros, promovem o PGE com a finalidade de contemplar projetos eficientes e inovadores de gestão na Educação Básica da rede pública de todo o país. Nesse período, cerca de 40 mil inscrições de escolas foram registradas e mais de 8 milhões de estudantes foram beneficiados com os projetos implantados pelos diretores inscritos (SEDUC, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d).

Mesmo diante do número global de mortes por COVID-19 estimado entre 6 e 8 milhões, as escolas estaduais e a referência nacional que apresentaram gestão exitosas foram premiadas (OMS, 2021).

Os resultados demonstram que práticas escolares exitosas têm fundamentos na gestão participativa numa perspectiva freiriana e democrática. Sobretudo, o Edital 1/2020 do PGE (2020a), proposto pelo CONSED nessa Edição Especial, apresenta fragilidades, pois insta quanto ao cumprimento do princípio democrático previsto nos preceitos legais, sobressaindo-se a valorização de apenas parte da equipe escolar e o resultado educacional numa concepção gerencialista que envolve a concorrência entre os atores sociais e a meritocracia.

Assim, o objetivo desse estudo foi verificar de que maneira as escolas da rede estadual de ensino do Tocantins participaram do PGE, baseadas na política de gestão da educação na perspectiva democrática com ênfase de estudo na proposta de Paulo Freire para uma educação emancipadora e libertadora.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, pois foram utilizados livros e artigos científicos, bem como documentos e normas que versam sobre a temática (MAZUCATO, 2018).

2 O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: ARCABOUÇO LEGAL DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

A gestão democrática (GD) da escola pública se consolida na Constituição Federal (BRASIL, 1988), a qual determina, no art. 206, que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] **VI** - gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seu art. 3º estabelece que “O ensino será ministrado com base nos seguintes

princípios: [...] VIII - gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino". E ainda, o art. 14 estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas para a efetivação da GD do ensino público na Educação Básica, conforme os princípios de participação dos profissionais da educação, da comunidade, dos conselhos escolares ou outros. Sem a participação efetiva da comunidade, o processo democrático fica apenas no texto legal (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei nº 13.005/2014, na meta 19, visa garantir a efetivação da gestão democrática da educação a partir da participação da comunidade, prevendo recursos e políticas públicas para esse fim (BRASIL, 2014).

Da mesma forma, o Plano Estadual de Educação (PEE/TO), oriundo do Projeto de LEI nº. 2.977/2015, estabelece na Meta 21, estratégia 19, os aspectos de gestão democrática para implementação nas escolas públicas do Estado do Tocantins com a garantia e efetivação da participação popular nos processos decisórios, inclusive para o acompanhamento e controle social dos processos pedagógicos e financeiros (PEE/TO 2015-2025).

Os textos legais supracitados possibilitam uma visibilidade ao processo democrático da escola pública. Ao tratar dessa temática, Cury (2007, p. 493) destaca "(...) a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à busca de caminhos mais consequentes com a democratização da escola brasileira em razão de seus fins maiores postos no artigo, 205 da Constituição Federal". Nesse sentido, a partir do diálogo, instrumento de humanização e democracia, é possível compreender a realidade, fundamentada na pedagogia libertadora.

3 PAULO FREIRE: POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E DEMOCRÁTICA

Paulo Freire (1989) aborda o conceito e os princípios de uma Pedagogia Libertadora na Educação Popular, voltada para a classe trabalhadora. Sua prática está comprometida com a formação de sujeito de direitos e com a transformação social. "E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais" (FREIRE,1989, p.18).

Além disso, Freire (1987, p.11) enfatiza que "a palavra viva é diálogo existencial. (...) Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam,

senão humanizando o mundo". E ainda, "cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros" (FREIRE, 1989, p, 17).

Freire (1987) desmitifica o papel do professor e da educação no confronto da realidade do estudante e no processo de busca pela liberdade diante do antagonismo entre a educação bancária (antidialógica e autoritária), e a educação problematizadora (dialógica e libertadora), sendo esta a essência da GD. Assim, "ninguém educa ninguém" – porque ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 39), em uma construção coletiva, tornando-se sujeitos de sua própria história.

Nesse contexto, Brito, Silva e Brito (2021, p. 3) mencionam que "assim como a democracia, a participação está no bojo das proposições pedagógicas de Paulo Freire. É um fim da educação e, ao mesmo tempo, um elemento da prática educativa".

É perceptível que a construção da cidadania está atrelada ao princípio de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1989, p.9). Ao apreender a leitura, tem-se a percepção da cultura, da prática e do trabalho humano, imprescindível para transformar o mundo.

Para Freire (1989), não é possível entender a educação como uma prática autônoma ou neutra, pois as contradições existentes na sociedade, adentram os espaços escolares e modificam o seu formato, para reproduzir a ideologia dominante. Segundo Paro (2012, p. 201), "é claro que a Administração Escolar verdadeiramente comprometida com a transformação social deverá estar, conscientemente, buscando objetivos que atendam aos interesses da classe trabalhadora". Assim, superar as mazelas impostas à educação e vivenciá-la como uma prática concreta de libertação democrática e participativa para a construção da história.

4 GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PGE/2020 NA PERCEPÇÃO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO TOCANTINS DURANTE A PANDEMIA – PARADOXO OU CONGRUÊNCIA?

O objetivo do Prêmio, em 2020, é identificar e disseminar práticas inovadoras na gestão escolar das escolas públicas que se destacam na gestão participativa e colaborativa, bem como as que trabalham com corresponsabilidade na gestão, no

ensino, na aprendizagem e na solução de problemas, as quais são abordadas nesse estudo, as escolas da Rede Estadual de Ensino do Tocantins (SEDUC, 2020c).

O PGE, através do Edital 1/2020, regulamenta os critérios analisados neste estudo: a) Ficha de Avaliação: apresentação da escola e dados sobre os documentos solicitados no roteiro; e b) Relato de Experiência: título, autoria, resumo e introdução com coesão e coerência (PGE, 2020a).

Nessa perspectiva, o Prêmio visa a coerência entre os resultados alcançados e a metodologia utilizada; coerência e qualidade do relato da metodologia e justificativa da escolha, recursos utilizados, como medir resultados, público específico, organização das atividades; coerência geral do trabalho com a conclusão; participação da comunidade escolar na solução e ações da escola; presença da visão da gestão e equipe escolar no Relato de Experiência; avaliação e correção de rumos e coparticipação da equipe escolar constantes no Relato de Experiência (PGE, 2020a).

O Edital demonstra (in)consonâncias entre às asserções do PGE, propostas pelo CONSED, e o princípio de GD, pressupondo, portanto, uma ligação entre os objetivos do PGE e a concepção gerencialista, fundamentada na tradição funcionalista, na qual o controle burocrático e a produção eficiente de caráter economicista são características intrínsecas (CARVALHO, 2013).

Nesse contexto, as concepções neoliberais são visíveis e embasadas em conceitos de eficiência e eficácia, avaliação e controle de resultados; promoção à concorrência e meritocracia nos processos de gestão, ensino e aprendizagem (ANDERSON, 2017; SANTOS, 2019).

Conforme o Edital 1/2020, o Relato de Experiências Exitosas deverá ser preenchido pelo diretor, coordenador pedagógico e quatro professores que formam as equipes escolares. Percebe-se, que o PGE, não estimula toda a comunidade a participar dessa etapa, delimitando o preenchimento do relato a um pequeno número de participantes, contrapondo-se à legislação que estabelece o princípio da GD, na qual a comunidade deve participar de todo o processo de gestão da escola (BRASIL,1988; 1996; 2014).

Apesar dos desafios impostos pela pandemia e com o número crescente de óbitos, cerca de 8 mil escolas contaram suas experiências de superação para buscar soluções de ensino e para o enfrentamento da crise sanitária nas suas localidades

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nesta edição do PGE (2020b). Do quantitativo geral de escolas públicas estaduais e municipais escritas no Tocantins, 481 finalizaram o relatório de experiências necessário para a conclusão do cadastro e à concorrência ao título de Escola Referência (TOCANTINS, 2020).

Na fase estadual, foram classificadas três escolas do Tocantins em 2020 como vencedoras do Prêmio Gestão Escolar:

> 1º lugar: Escola Girassol de Tempo Integral XV de Novembro, de Tocantinópolis, da Diretoria Regional de Educação de Tocantinópolis. (...) A unidade de ensino apresentou o relato de Experiência. Nem toda distância é ausência: ressignificando o ensino e aprendizagem em tempo de pandemia.
> 2º lugar: Escola Indígena 19 de Abril de Goiatins, da Diretoria Regional de Educação de Pedro Afonso que apresentou o relato de Experiência Navegando e reinventando o aprender em face do desconhecido.
> 3º lugar: Escola Estadual Santa Gertrudes, da Diretoria Regional de Educação de Araguatins. É uma escola localizada na zona rural de Araguatins, Agrovila Falcão (...). A escola apresentou o relato de Experiência Recriando em tempo de pandemia (SEDUC, 2020d).

Os respectivos relatos trazem temas que sugerem ação contínua, “transformar”, (re)construir a educação. Numa perspectiva freiriana, os atores da escola são vistos como capazes de fazer sua própria história, vencer os desafios impostos pela vida, utilizar tecnologias disponíveis e metodologias ativas, híbridas, enfim, o que já estava diante da escola, mas distantes do interior das salas de aula. Além disso, as três escolas referência em educação, localizadas no interior do Tocantins, destacaram-se em relação à capital Palmas. Nas quais é notória sua diversidade cultural, evidenciadas nas modalidades de ensino distintas: Escola de Tempo Integral (1º lugar), Indígena (2º lugar), e Escola Rural (3º lugar).

Como parte da premiação, “seis profissionais de cada uma das unidades de ensino irão ser matriculados no Curso Lato Sensu de Especialização em Educação Digital, ofertado pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo” (SEDUC, 2020b).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados permitem concluir que o PGE/2020, embora realizado em um momento de pandemia, permitiu às escolas públicas tocantinenses apresentarem seus Relatos de Experiências inovadoras. Com as quais, buscaram soluções para o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

enfrentamento das dificuldades quanto ao novo formato de ensino e aprendizagem dos estudantes, assessoradas pela SEDUC. Ao cumprir o objetivo proposto pelo PGE, demonstraram que o sucesso da gestão escolar não se atribui a prédios escolares suntuosos, modernos, com variadas tecnologias, ou ao trabalho isolado, mas, a uma gestão comprometida com o seu papel social que trabalha de forma participativa, e educa para a vida e para a cidadania.

Apesar das escolas terem apresentado práticas exitosas, o Edital elaborado pelo CONSED apresenta fragilidades entre os objetivos propostos e ao cumprimento do princípio democrático, previsto na legislação educacional brasileira, pois limita a participação da comunidade quanto ao preenchimento do Relato de Experiências e às premiações apenas à parte da equipe. Isso se dá numa concepção gerencialista que envolve a concorrência entre os atores sociais e a meritocracia.

Por um lado, o PGE prevê a gestão democrática; por outro, não prima pela participação efetiva de todos os agentes que compõem os segmentos da escola. O que demonstra que a regulação e a emancipação fazem parte dessa realidade social, predominando na gestão da sociedade capitalista e da educação brasileira, em particular, a concepção gerencialista (CARVALHO, 2013).

Conforme Freire (2005), a democracia necessita de estruturas que sejam de fato democratizantes e não uma mera participação popular. Portanto, as escolas na concepção democrática tendem a avançar na construção de projetos inspirados pela coletividade e construídos de forma colaborativa e em diálogo permanente fazem a transformação da realidade opressora em que se vive (FREIRE, 1967; 1987; 1989; 1996, 2005).

REFERÊNCIAS

ANDERSON, G. Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o novo profissional da educação. **RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 593-626, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79297>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988. Acesso em: 09 mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

BRITO, K. C. C. F.; SILVA, Â. N.; BRITO, A. G. F. Democracia, participação e gestão educacional: diálogos nos escritos freireanos**. Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 57, p. 1-10, e15797, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n57.15797>. Acesso em: 30 jun.2021.

CARVALHO, R. F. de. **Gestão e participação universitária no século XXI**. Curitiba: CRV, 2013.

CURY, C. R. J. A Gestão Democrática na Escola e o Direito à Educação. **RBPAE.** V.23, n.3. Rio de Janeiro: ANPAE, set./dez. 2007. p. 483-496. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª. 23ª impressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MAZUCATO, T. A elaboração do pré-projeto. In: MAZUCATO, T. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis-SP: FUNEPE, 2018. 1ª edição. p. 47-53.

OMS: número de mortes por Covid-19 no mundo é até 3 vezes maior que dados oficiais. Estadão Conteúdo, Campo Grande-MS, 21 de maio 2021. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/mundo/2021/oms-numero-de-mortes-por-covid-19-no-mundo-e-ate-3-vezes-maior-que-dados-oficiais>. Acesso em: 30 jun. 2021.

PARO, V. H. **Administração escolar:** introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR. Edital de lançamento. (2020a). Disponível em: https://premiogestaoescolar.com.br/documentos. Acesso em: 20 jun. 2021.

PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR. Síntese. (2020b). Disponível em: <ttps://www.premiogestaoescolar.com.br/down/pge_2020_sintese_27_projetos.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SANTOS, L. V. dos. **Privatizações na educação básica no Tocantins:** parcerias público-privadas x regime de colaboração público-público. 2019. 175 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

SEDUC. Tocantins. Prêmio Gestão Escolar. (2020a). Disponível em: <https://seduc.to.gov.br/premio-gestao-escolar/>. Acesso em: 04 mai. 2021.

SEDUC. Tocantins. Profissionais de escolas vencedoras do Prêmio Gestão Escolar 2020 farão curso de especialização em educação digital. (2020b). Disponível em <https://seduc.to.gov.br/noticia/2021/4/30/profissionais-de-escolas-vencedoras-do-premio-gestao-escolar-2020-farao-curso-de-especializacao-em-educacao-digital/>. Acesso: 02 mai. 2021.

SEDUC. Tocantins. Seminários reconhecem e valorizam participação das escolas na Edição 2020 do Prêmio Gestão Escolar. (2020c). Disponível em: <https://seduc.to.gov.br/noticia/2020/12/16/seminarios-reconhecem-e-valorizam-participacao-das-escolas-na-edicao-2020-do-premio-gestao-escolar/>. Acesso em: 04 mai. 2021.

SEDUC. Tocantins. Secretaria da Educação entrega certificados a escolas pela participação no Prêmio Gestão Escolar edição 2020**. (2020d).** Disponível em: <**https://seduc.to.gov.br/noticia/2020/12/7/secretaria-da-educacao-entrega-certificados-a-escolas-pela-participacao-no-premio-gestao-escolar-edicao-2020/>.** Acesso em: 04 mai. 2021.

TOCANTINS tem mais de 480 escolas inscritas no Prêmio Gestão Escolar. Consed, Brasília-DF, 01 de setembro 2020. Disponível em: <http://consed.org.br/central-de-conteudos/tocantins-tem-mais-de-480-escolas-inscritas-no-premio-gestao-escolar-2020>. Acesso em: 01 jul. 2021.

TOCANTINS. Lei nº 2.977, de 08 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025), e adota outras providências**.** Publicada no Diário Oficial nº 4.411. Disponível em: https://central3.to.gov.br/arquivo/412370/. Acesso em: 01 jul. 2021.

21.5.69 POLÍTICA DE ENFRENTAMENTO À EVASÃO ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: ANÁLISE DE FONTES OFICIAIS

Kalebe Monteiro Xavier[3027]

Angela Maria Martins[3028]

RESUMO

Este trabalho integra investigação maior que analisou a evasão no Instituto Federal de São Paulo - IFSP. A Constituição de 1988 reconhece a educação como um direito social, promotora do desenvolvimento pleno da pessoa, da formação para a cidadania e da qualificação para o mundo do trabalho. No entanto, o direito à educação, assim como a oportunidade de acesso, permanência e êxito, confrontam-se com a evasão escolar, que emerge como um grave problema nas políticas educacionais, ultrapassando os muros das instituições de ensino, pois provoca impactos sociais e econômicos nos segmentos mais vulneráveis que frequentam escolas públicas. O conceito de evasão é genericamente usado na perspectiva de não–permanência do aluno na escola. Assim, o estudo parte do pressuposto que a evasão escolar - problema recorrente na realidade da educação brasileira – exige seu enfrentamento no campo das políticas públicas educacionais, por meio de ações e estratégias definidas em documentos oficiais que orientem a superação desse grave problema. Para tanto, o trabalho se fundamenta na análise documental como metodologia de pesquisa e propõe investigar ações registradas no escopo normativo do IFSP, no que se refere à sua política de combate à evasão, às iniciativas de permanência e êxito de estudantes, com foco nos Planos de Desenvolvimento Institucional da referida instituição.

Palavras-chave: Evasão escolar. Fontes oficiais. Políticas públicas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

As diretrizes declaradas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, definem a democratização do direito de acesso, permanência e êxito dos estudantes. Contudo, Dore e Lüscher (2011), destacam que esse preceito choca-se com a questão do abandono escolar, ou seja, vai em direção contrária provocada pela evasão, fenômeno complexo que decorre de diversos fatores e atinge todos os níveis de ensino (ARAÚJO e SANTOS, 2012; BRASIL, 2014; DORE E LÜSCHER, 2011).

A evasão é tema amplo e genericamente usado na perspectiva de não–

[3027] Mestrando em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) na área de Políticas Públicas. E-mail: kalebemx@gmail.com

[3028] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Mestrado Profissional na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas (FCC) na área de política e gestão da educação. E-mail: ange.martins@uol.com.br

permanência do aluno na escola. Assim, o estudo ora apresentado se fundamentou nessa noção, sem perder de vista a importância da diversidade de significados que estão associados a ele, conforme se verifica nas pesquisas de Araújo e Santos (2012), Dore e Lüscher (2011), Meira (2015) e Narciso (2015). Fazer este tipo de consideração é extremamente relevante, sobretudo quando se verifica que existe uma discussão teórica que compreende a diferença entre exclusão e evasão, e entre abando escolar e evasão.

Nesse contexto, este trabalho investiga as ações e estratégias definidas nos Planos de Desenvolvimento Institucional do IFSP, que orientam a superação do problema da evasão escolar e, consequentemente, garantam a permanência e êxito dos estudantes.

2 METODOLOGIA

O estudo se fundamenta na análise documental como metodologia de pesquisa. De acordo com Cellard (2012), uma das vantagens que esta metodologia oferece é a supressão de qualquer influência que o pesquisador possa ter sobre o pesquisado, pois, ainda que a análise documental possibilite recorrer a um número vantajoso de fontes, “o documento constitui um instrumento que o pesquisador não domina” (p. 295). Como o próprio autor assevera, a informação “circula em sentido único; pois, embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares” (p. 295-296). Então, o pesquisador que trabalha com documentos deve analisá-los a partir de uma visão crítica, para buscar uma interpretação coerente dos dados coletados.

Elaborou-se a análise de uma série histórica de documentos institucionais, com o propósito de extrair dados que pudessem revelar o processo de amadurecimento da política educacional de combate à evasão, e as ações para permanência e êxito de estudantes no âmbito do IFSP. Nessa direção, em busca de compreender a linha histórica (temporal) da política institucional, foram examinadas as diretrizes registradas nos Planos de Desenvolvimento Institucional. Estes documentos são de suma importância, pois definem a missão da instituição e as estratégias para atingir as metas e objetivos, durante o período de cinco anos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 ANÁLISE DAS FONTES OFICIAIS

Inicialmente, realizou-se o levantamento dos termos “evasão”, “permanência”, “êxito”, bem como a expressão “permanência e êxito”. Destaca-se que os termos pesquisados e catalogados estão sempre direcionadas ao aluno ou mesmo à instituição, em um contexto de ideia ou ação para o enfrentamento da evasão escolar e em favor da permanência e êxito dos estudantes. Dessa forma, a simples incidência de um termo não foi considerada quando estava fora do contexto proposto. Também não foram considerados os termos que aparecem nos índices, sumários, e anexos dos documentos.

A análise preliminar permite constatar um movimento muito interessante ao longo da série histórica dos documentos. No primeiro PDI (2009), foi possível identificar registros somente dos termos evasão e permanência. No documento de 2014-2018, a incidência destes termos aumentou, assim como foram encontrados os termos êxito e as expressões permanência e êxito. Finalmente, no terceiro documento, elaborado em 2019, identifica-se o aumento exponencial da incidência da maioria dos termos, praticamente o triplo se comparado ao documento de 2014. Contudo o PDI de 2019 diminui uso do termo evasão para níveis inferiores ao documento de 2009. Nos parágrafos seguintes buscamos evidenciar como ocorreram essas mudanças nos documentos oficiais analisados.

O primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI -, publicado em 2009, não apresenta claramente índices e taxas de evasão escolar, mas evidencia a necessidade da realização de pesquisas sobre evasão escolar com o objetivo de buscar a sua diminuição por meio de ações planejadas. Constata-se que, se por um lado, o documento reconhece que a evasão pode ser refluída com políticas de divulgação sobre os cursos, apoio ao estudante egresso das camadas carentes, reforço escolar e implementação de programa de assistência aos alunos com necessidades educacionais e dificuldade de aprendizagem, por outro, também reconhece a importância de incentivar projetos que remunerem os estudantes com bolsas para que eles se mantenham frequentes nos cursos (IFSP, 2009).

O Plano de Desenvolvimento Institucional do quinquênio 2014-2018 (IFSP, 2014), dentre outros desígnios da Pró-reitora de Ensino do IFSP, traça como um de seus objetivos gerais a garantia de acesso, a permanência e o êxito de alunos dos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diferentes níveis e modalidades de ensino. A análise documental permite averiguar que as principais ações de enfrentamento ao problema da evasão são direcionadas pela Pró-reitora de Ensino. Para tanto, estabelece como objetivos específicos: garantir o apoio pedagógico aos discentes nas questões de aprendizagem; implantar ações de atendimento e acompanhamento dos estudantes, com vista a democratizar condições de permanência e minimizar efeitos das desigualdades sociais, contribuindo para a inclusão social e a redução das taxas de evasão; divulgar as ações dos NAPNEs - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas; promover a inclusão do estudante com deficiências; desenvolver projetos que visem à implementação de ações inclusivas; e desenvolver programas e políticas de capacitação de servidor na ação inclusiva.

Para alcançar os objetivos elencados acima, foram estipuladas metas com impacto direto no enfrentamento da evasão, quais sejam: criar condições de acesso a conteúdo necessário aos pré-requisitos dos cursos; sistematizar procedimento de acompanhamento de estudantes; criar plataforma para uso em ações de contenção de evasão e retenção; propiciar e implementar acompanhamento de estudos por meio de tutoria em EaD; garantir atendimento para o suprimento das necessidades de alimentação, transporte, moradia, saúde e creche; e promover ações relacionadas a cultura, esporte, apoio didático-pedagógico e suporte aos estudantes com necessidades especiais e educacionais específicas; atender à legislação de recursos humanos para a educação especial; viabilizar a aquisição de equipamentos e materiais para a educação específica; viabilizar a garantia da acessibilidade arquitetônica e pedagógica na instituição; implantar ações inclusivas que promovam a inclusão de estudantes quanto a questões étnico-raciais, sexuais e religiosas, entre outras; e desenvolver, implantar e coordenar programas e políticas de capacitação de servidor do IFSP para atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais e outras ações inclusivas.

Ao tratar da Política de Ensino, o documento institucional (IFSP, 2014, p. 172-173) estabelece quatro diretrizes institucionais diretamente ligadas ao enfrentamento da evasão:

1) Desenvolvimento de programa de acompanhamento do estudante por equipe multiprofissional – Serviço Sociopedagógico – vinculado aos coordenadores de curso (combate à evasão e à retenção e incentivo à permanência, ao êxito e à

conclusão/diplomação);

2) Vinculação das ações afirmativas aos programas e aos projetos de permanência do estudante na Instituição;

3) Articulação dos programas de assistência estudantil com as atividades de ensino, pesquisa e extensão; e

4) Fortalecimento e intensificação de políticas e de projetos de fomento à inclusão e à diversidade.

Todas essas ações para o enfrentamento da evasão escolar que tomaram robustez no documento oficial de 2014, assumem uma nova perspectiva no documento seguinte, que começa a utilizar amplamente o termo permanência e êxito. Assim, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional mais atual (IFSP, 2019, p. 150), o quadro referente ao desafio da permanência e êxito, que trata do enfrentamento do problema da evasão, assume como desafio institucional "Garantir Permanência e Êxito com foco na formação integral do estudante", e apresenta na descrição do desafio uma formação inclusiva, fundamentada na educação integral do cidadão, visando ampliar a participação dos alunos no mundo do trabalho e contribuir para o desenvolvimento econômico e social das regiões. Além disso, relaciona entre os indicadores de desempenho, o índice de permanência e o índice de êxito. No entanto, não são apresentados dados, e o próprio documento destaca que os indicadores são novos e que, portanto, nunca foram acompanhados.

A partir da análise documental dos Planos de Desenvolvimento Institucional, é possível afirmar que as ações do IFSP para o enfrentamento da evasão se ancoram em três políticas institucionais que cuidam do direito de acesso, permanência e êxito de estudantes, e aparecem desde o primeiro PDI (IFSP, 2009), mas ganham relevância nos documentos seguintes (IFSP, 2014; 2019), que são: a Política de Assistência Estudantil, as Bolsas Discentes e as ações inclusivas. Somadas a estas, a partir da análise documental, é possível enumerar diversas outras ações que influenciam diretamente neste tema, como o reforço escolar e o atendimento individual aos alunos com dificuldade de aprendizagem, formação continuada de servidores, políticas de ações afirmativas, fortalecimento dos núcleos sociopedagógicos e reelaboração de cursos a partir do público de cada câmpus, por exemplo. Então, é necessária uma maior confluência de todos essas dimensões para o entendimento de que tudo isso compõe a Política Educacional da Instituição, e que quaisquer ações,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mesmo que aparentem ser isoladas, fazem parte de um processo que está voltado para a oferta de educação pública, gratuita e de qualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se verifica na fonte oficial para análise da evasão "é necessário conhecer e avaliar a complexidade de fatores individuais, sociais, econômicos, culturais e acadêmicos que intervém na formação dos estudantes", tendo em vista que são esses fatores que levam ao êxito ou a desistência do curso. Diante disso, entender o fenômeno da evasão como um processo implica estudar as taxas de evasão, retenção e conclusão em seu conjunto e contextualizadas com esses fatores. (BRASIL, 2014, p. 28).

A partir da leitura dos PDIs é possível identificar que o IFSP tem desenvolvido iniciativas direcionadas ao combate à evasão em seus câmpus. Conforme apontado nos documentos institucionais pesquisados, há que se considerar, ainda, os fatores vinculados à organização pedagógica dos cursos, tais como tempo de conclusão, horário das aulas, divulgação dos cursos para a comunidade, estrutura física, formação de servidores, formação adequada de professores para a docência em educação profissional e tecnológica.

Por outro lado, não se pode perder de vista que as pesquisas vêm apontando que a evasão escolar é uma questão social decorrente da desigualdade social que assola a sociedade brasileira, e que a escassez de recursos financeiros é um dificultador para que os jovens permaneçam nos bancos escolares, pois muitos são "obrigados" a abandonar os estudos em prol da manutenção de moradia, alimentação e saúde, por exemplo (DORE E LÜSCHER, 2011; NARCISO, 2015).

É possível afirmar, a partir dos dados coletados nos documentos institucionais, que as ações do IFSP vêm logrando algum efeito. Contudo, a problematização da evasão no âmbito do IFSP deve ganhar maior relevância e ser discutida com regularidade nos espaços institucionais, não somente com o intuito de superar o problema, mas, sobretudo para cumprir o compromisso social e político de implementar educação pública, gratuita e de qualidade.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ARAÚJO, C. F.; SANTOS, R. A. **A educação profissional de nível médio e os fatores internos/ externos às instituições que causam a evasão escolar**. In: The 4th International Congress on University- Industry Cooperation, Taubaté, São Paulo, Taubaté, p. 1-17, 2012. Disponível em: http://www.unitau.br/unindu/artigos/pdf525.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. MEC. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. [S.l], 2014, 52 f. Disponível em: http: //portal.ifto.edu.br/ifto/reitoria/pro-reitorias/proen/diretorias/assuntos-estudantis/permanencia-e-exito/tcu-e-setec/documento-orientador-para-a-superacao-da-evasao-e-retencao-na-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica/view. Acesso em: 17 abr. 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

CGU. Controladoria Geral da União. **Relatório de Auditoria Anual de Contas nº 201700870 - IFSP - exercício de 2016**. Disponível em: https://eaud.cgu.gov.br/relatorios?colunaOrdenacao=dataPublicacao&direcaoOrdenacao=DESC&tamanhoPagina=15&offset=0&idsUJTCU=3203&fixos=#lista. Acesso em: 08 set. 2020.

DORE, R.; LUSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 41, n. 144, p. 770-789, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 ago. 2020.

IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013**. São Paulo: IFSP, 2009. Disponível em: http://www2.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/34-pdi.html?download=86%3Apdi. Acesso em: 16 abr. 2020.

IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018**. São Paulo: IFSP, 2014. Disponível em: https://drive.ifsp.edu.br/s/q5OTjVodbqaDjcK#pdfviewer. Acesso em: 16 abr. 2020.

IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023**. São Paulo: IFSP, 2019. Disponível em: https://drive.ifsp.edu.br/s/yxtwKgEYfZs4ZCg#pdfviewer. Acesso em: 16 abr. 2020.

MEIRA, C. A. **A Evasão Escolar no Ensino Técnico Profissionalizante**: Um Estudo de Caso no Campus Cariacica do Instituto Federal Do Espírito Santo. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1562/1/A%20evas%C3%A3o%20escolar%20no%20ensino%20t%C3%A9cnico%20profissionalizante.pdf. Acesso em 20 abr. 2020.

NARCISO, L. G. S. **Análise da Evasão nos Cursos Técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Arinos**: exclusão da escola ou exclusão na escola? 2015. 262f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/159413/337100.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 20 abr. 2020.

21.5.70 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS PROCESSOS DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE MATEMÁTICA LICENCIATURA DA UFSM

Marina Lara Silva dos Santos Teixeira[3029]

Marilene Gabriel Dalla Corte[3030]

RESUMO

Este texto decorre das produções do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional – GESTAR/CNPq, relacionando-se a resultados da pesquisa de IC intitulada "Políticas Públicas e Contextos Emergentes na perspectiva da reestruturação curricular dos Cursos de Matemática Licenciatura da UFSM: Movimentos, dilemas e desafios", com o objetivo de compreender a abrangência e as relações dos contextos emergentes da Educação Superior nos Cursos de Matemática Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Para tanto, neste texto, apresenta-se uma abordagem da referida pesquisa, com vistas a reconhecer as políticas de Educação Superior relacionadas à formação de professores e sua articulação aos processos de reestruturação curricular dos cursos de Matemática Licenciatura da UFSM. Constitui-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, que contou na construção de dados com o questionário misto on-line e a análise documental. Os resultados apontam para a importância da temática investigada na dinâmica e organização dos Cursos de Matemática Licenciatura e a necessidade de tais contextos, caracterizados como emergentes, serem considerados nos processos de reestruturação de um curso de formação de professores, independentemente de qual seja a área. Assim, que os contextos emergentes presentes nos Cursos de Matemática Licenciatura da UFSM precisam ser considerados com a devida importância que possuem, para que não se constituam nos processos de reestruturação curricular dos cursos de graduação de maneira aligeirada e descontextualizada das demandas sociais e educacionais da Educação Básica e seus futuros professores na atualidade.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Contextos Emergentes. Matemática Licenciatura. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

A reflexão a respeito do tema desse texto perpassa aspectos relacionados à formação de professores, contextos emergentes e políticas públicas que se inter-relacionam com processos de reestruturação curricular dos cursos de licenciatura no Brasil. Nessa perspectiva, as leituras realizadas para a elaboração do referencial teórico desta pesquisa, apontam para reformas educacionais com relação a Educação

[3029] Licenciada em Matemática (UFSM). Professora da rede privada de Santa Maria. E-mail:marinalaraobeduc@gmail.com;
[3030] Phd em Educação (PUC/RS). Professora Titular do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação (ADE/CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).E-mail: marilenedallacorte@gmail.com

Superior, a partir dos anos 2000 como consequência dos movimentos iniciados no final dos anos 90.

Tais movimentos de produção e implementação de políticas educacionais no Brasil, concebidas no final do século XX e início do século XXI, acompanham as transformações econômicas, geopolíticas e culturais, que constituem um processo de reestruturação do capitalismo mundial sob a égide dos princípios do neoliberalismo. Destaca-se assim, o papel da Educação Superior, considerando políticas educacionais relacionadas aos processos de descentralização, a criação de sistemas de avaliação de desempenho e de valorização docente, as reformas curriculares, etc.

Contudo, neste mesmo período, identificou-se: a) criação, implementação e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; b) instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura; c) processos concluídos e em andamento, de reformulação curricular nos cursos de graduação em Matemática da Universidade Federal de Santa Maria.

Assim, neste texto objetiva-se reconhecer as políticas de Educação Superior relacionadas à formação de professores e sua articulação aos processos de reestruturação curricular dos cursos de Matemática Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Caracteriza-se como um recorte de uma pesquisa de Iniciação Científica (IC) intitulada “Políticas Públicas e Contextos Emergentes na perspectiva da reestruturação curricular dos Cursos de Matemática Licenciatura da UFSM: Movimentos, dilemas e desafios”, com vistas a compreender a abrangência e as relações dos contextos emergentes da Educação Superior nestes Cursos de Licenciatura. Entende-se por contextos emergentes como “configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes [...]”. (MOROSINI, 2014, p. 186). Tal pesquisa, insere-se no bojo das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional – GESTAR/CNPq/UFSM.

A metodologia de pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa, que segundo, Flick (2009, p. 37), “[...] dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Nessa perspectiva, priorizou-se o olhar em profundidade, multifacetado e ancorado nos documentos e nas percepções compartilhadas e

colaborativas de sujeitos que vivem o cotidiano dos cursos de Matemática Licenciatura (diurno e noturno) da UFSM.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO INVESTIGATIVO

A metodologia desta pesquisa, fundamentou-se na abordagem qualitativa, com base em uma pesquisa exploratória. Esta abordagem assume um campo transdisciplinar e de multiparadigmas de análise que, segundo Chizzotti (2006, p. 28), "[...] adotando multimétodos de investigação para um estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre [...] procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar o significado que as pessoas dão a eles".

A respeito da pesquisa exploratória Gil (2004, p. 41) sinaliza que "[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...] que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado". Para tanto, foi realizado o estudo exploratório relacionado a elementos teóricos acerca da temática de pesquisa, bem como do contexto de dois cursos de Matemática Licenciatura, do Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE) da UFSM, ofertados nos turnos diurno e noturno.

O CCNE localiza-se no Campus Central UFSM, em Santa Maria, e agrega cerca de 2.294 matrículas, distribuídas em cursos de Graduação e Pós-Graduação, isto é, 1.544 e 750 respectivamente. Do universo das matrículas de Graduação, 673 são em cursos de Licenciatura Plena, 761 em Cursos de Bacharelados e 110 em Cursos Tecnológicos. A respeito dos cursos de licenciatura, percebe-se a existência de sete cursos, contemplando as áreas de Ciências Biológicas, Física, Geografia, Matemática e Química.

Nesse contexto, o Curso de Matemática Licenciatura Diurno, criado em 1961, contém atualmente 113 alunos matriculados e o Curso de Matemática Licenciatura Noturno, criado em 1995 a partir da matriz curricular vigente do curso diurno, tem cerca de 94 alunos matriculados.

Para a obtenção de informações sobre as percepções e os modos como os pesquisados compreendem a temática desta pesquisa, utilizou-se também, o questionário misto on-line, o qual constitui-se numa técnica de construção de dados de interrogação que, na perspectiva Gil (2008, p. 114), se caracteriza "[...] por um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado". Para o autor,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tal técnica de pesquisa possibilita a obtenção dos dados a partir da perspectiva do pesquisado.

3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E OS CURSOS DE MATEMÁTICA LICENCIATURA DA UFSM

De maneira geral, cabe às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica apresentar um conjunto de elementos básicos a serem contemplados na organização institucional e curricular de cada Instituição de Ensino Superior.

No entanto, é importante reconhecer que nos processos de organização curricular do curso de matemática, faz-se necessário formar profissionais comprometidos com a produção do conhecimento matemático e com os processos de ensino-aprendizagem, aproximando esta área dos contextos social e cultural. Com isso, há a possibilidade de desmistificar a matemática como área difícil, temida por crianças e jovens, ressignificando-a cotidianamente.

Observando as Resoluções n. 1/2002 e a de n. 2/2002, identifica-se que nenhuma disponibilizava orientações acerca da distribuição dos componentes comuns ao longo do curso, apenas a carga horária mínima para cada um. Nesse sentido, remete-se a importância dos processos de reestruturação curricular dos cursos de formação de professores, de modo que estes estejam ancorados em pressupostos das DCNs e em consonância às peculiaridades institucionais.

No mesmo período em que tais pareceres e resoluções, eram deliberados acerca da formação de professores da educação básica, também, eram organizadas e instituídas as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática, as quais passaram a redesenhar a formação dos professores de matemática a partir do Parecer CNE/CES n. 1.302/2001, o qual analisou a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, apresentando em seu relatório inicial uma distinção bem pontual, no que tange a preparação de ambos os profissionais.

> Os cursos de Bacharelado em Matemática existem para preparar profissionais para a carreira de ensino superior e pesquisa, enquanto os cursos de Licenciatura em Matemática têm como objetivo principal a formação de professores para a educação básica. (BRASIL, 2001)

O perfil traçado para o egresso de Matemática Bacharelado está pautado num curso de formação com "[...] programa flexível de forma a qualificar os graduandos para a pós-graduação visando a pesquisa e ensino superior [...]" (BRASIL, 2001). Além disso, o Parecer CNE/CES n. 1.302/2001, analisa que "[...] a organização dos currículos das IES deve contemplar os conteúdos comuns a todos os cursos de Matemática, complementados com disciplinas organizadas conforme o perfil escolhido do aluno". Também, aborda que os conteúdos da Educação Básica devem estar presentes no "conjunto dos conteúdos profissionais", considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio.

Apenas ao final das propostas são mencionadas, sucintamente, orientações acerca de estágio e, ainda, estas são organizadas na mesma seção que as atividades complementares de graduação (ACGs). Nos documentos normativos relacionados aos cursos de Matemática, está expressa a concepção de que o egresso, tanto do Bacharelado quanto da Licenciatura, é um matemático em formação. Embora exista uma breve distinção dos perfis, não está pontual e não são especificados aspectos que distinguem a caracterização do perfil dos egressos de tais cursos, permitindo que as IES atendam minimamente a essas orientações quando estruturam os currículos dos cursos de licenciatura em Matemática.

D'Ambrosio (1993, p. 35) apresenta características desejadas em um professor de Matemática no século XXI:

> [...] muitos indivíduos consideram a Matemática uma disciplina com resultados precisos e procedimentos infalíveis [...]. Dessa forma o conteúdo é fixo e seu estado pronto e acabado. É uma disciplina fria, sem espaço para a criatividade. Há uma necessidade de os novos professores compreenderem a Matemática com uma disciplina investigativa. Uma disciplina em que o avanço se dá como consequência do processo de investigação e resolução de problemas. Além disso, é importante que o professor entenda que a Matemática estudada deve, de alguma forma, ser útil aos alunos, ajudando-os a compreender, explicar ou organizar sua realidade.

O rigor matemático apresentado por meio de práticas tradicionais de ensino atribui a esta área do conhecimento uma "[...] visão absolutista caraterizada pela lógica formal e pelo predomínio da razão absoluta". Entretanto, esta noção da matemática como "[...] uma coleção de verdades a serem absorvidas pelos alunos", que caracteriza a disciplina como "[...] cumulativa, predeterminada e incontestável,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

têm encontrado resistência de modernas correntes filosóficas". (D'AMBROSIO, 1993, p. 35).

No ano de 2000, ambos os Cursos de Matemática da UFSM, passaram por reformas curriculares com os objetivos básicos de criar o Curso de Matemática na modalidade Bacharelado visando, no futuro, a criação de um Programa de Pós-graduação em Matemática; e adequar as matrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura às mudanças ocorridas na LDB/96 e às Propostas das Diretrizes Curriculares para Cursos de Matemática.

Todavia, decorrente da criação do Curso de Matemática Bacharelado, o ingresso passou a ser único ao Curso de Licenciatura-Bacharelado, que deveria compartilhar, obrigatoriamente, um núcleo comum básico de dois anos. Nessa estrutura curricular, a esmagadora maioria das disciplinas que são específicas à formação do futuro professor da Educação Básica passaram a ser ministradas somente a partir do 5º semestre letivo. Posteriormente, em 2003, o Curso iniciou um novo processo de reforma curricular para atender as orientações das Resoluções CNE/CP n. 1/2002 e CNE/CP n. 2/2002. Em abril de 2004, foi aprovada a reforma curricular, implementada no ano letivo de 2005.

No ano de 2010, o Colegiado do Curso de Matemática constituiu, dois Núcleos Docentes Estruturantes, ambos para encaminhar as reformulações no âmbito de cada curso (Licenciatura e Bacharelado), de modo que as demandas decorrentes da necessidade de desvinculação dos graus de Licenciado e Bacharel, fossem atendidas.

Resultou-se então na versão 2013 do currículo dos cursos de Matemática da UFSM, com alterações de carga horária, criação de cinco novas disciplinas, de caráter obrigatório e algumas rearticuladas e renomeadas. Ambos os cursos de Matemática Licenciatura (diurno e noturno) permaneceram com ingresso único por meio do processo seletivo realizado anualmente pela UFSM, diferenciando-se apenas em seus semestres letivos de início, bem como, a oferta do número de vagas.

Em 2018, no momento em que esta pesquisa se realizou, os cursos de Matemática da UFSM, passavam por novo processo de reestruturação curricular, a fim de atender as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP n. 2/2015. Nesta nova normativa, evidenciou-se, outro aspecto na formação de profissionais da educação - a formação continuada, estando esta normativa disposta em oito capítulos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e cerca de 25 artigos. A respectiva Resolução de 2015 configurou-se para uma compreensão do processo contínuo e inacabado que é a formação de professores, ao unir e regulamentar aspectos da formação inicial com a formação continuada. (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, de acordo com os colaboradores desta pesquisa, o processo de reestruturação do curso de Matemática Licenciatura é percebido como um momento de repensar muitos aspectos, tanto de ordem curricular, como sinalizam os pesquisados Educação 1 e Geometria, como também de comprometimento dos envolvidos com o processo. Também: “Acredito que o discente tem que ter mais horas aulas de estágio supervisionado, visto que são poucas horas na atual grade do meu curso” (Educação 1). “Que dever ser separado do curso de bacharelado de matemática, e mais voltadas em como ser professora” (Geometria).

Além disso, a resposta do pesquisado Geometria, sinaliza um aspecto que segundo as orientações do Parecer CNE/CES n. 1.302/2001, já deveria ter sido superado, pois tal política, embora muito questionada e criticada pela sociedade científica da área, esclarecia e distinguia aspectos relacionados as particularidades da formação de um bacharel e de um licenciado. No entanto, ainda em 2018 essa questão não está definida, inclusive para os sujeitos que são diretamente atingidos pelos impactos dessa política pública, como é o caso dos estudantes dos cursos de licenciatura em matemática.

Outro aspecto, que permite ser observado, está relacionado ao seguinte trecho: “[...] mais voltadas em como ser professora (Geometria). Percebe-se que existem limitações no processo de interpretação e materialização da política pública, instituída pelas orientações da Resolução CNE/CP n. 1/2002, no contexto de sua implementação. Pois, existem críticas e impasses que dificultam o esclarecimento total das características específicas, as quais devem permear a formação dos futuros professores de matemática da educação básica.

Nessa perspectiva, os pesquisados também destacam prioridades para a reestruturação curricular dos cursos de Matemática Licenciatura, tais como, disciplinas com carga horária em EaD (25%), disciplinas que inter-relacionam teoria e prática (50%), bem como, processos avaliativos qualitativos (50%). Também, cerca de 75% dos pesquisados, entendem que deve-se priorizar: a metodologia de ensino dos docentes, estágios ao longo do curso, DCGs que contemplem temáticas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

relacionadas à realidade socioeducacional e à inclusão e diversidade social. Por fim, 100% dos pesquisados apontou a necessidade de priorizar mais disciplinas que contemplem temáticas relacionadas às metodologias de ensino e de aprendizagem.

Sendo assim, observa-se que todos os elementos considerados prioridades pelos pesquisados são apontados como necessários aos cursos de licenciatura no processo de reestruturação curricular, sendo que alguns deles constituem-se contextos emergentes e, portanto, prioritários para repensar e rearticular o desenho e a dinâmica curricular dos cursos de licenciatura no Brasil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de reconhecer as políticas de Educação Superior relacionadas à formação de professores e sua articulação aos processos de reestruturação curricular dos cursos de Matemática Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), percebe-se que faz-se emergente que o currículo seja repensado para além da produção de um conhecimento técnico da área específica, pois os futuros professores necessitam construir saberes e fazeres que lhes potencializem o exercício do magistério de forma crítica, autônoma, flexível.

Como os colaboradores nesta pesquisa apontam, é preciso olhar os cursos em sua conjuntura e isso implica repensar, também, as disciplinas complementares, as disciplinas que oportunizam a interlocução teoria e prática, bem como as que contribuem para os futuros professores pensarem e se posicionarem criticamente com relação às temáticas sociais e educacionais na contemporaneidade. Isso implicará também, que os docentes formadores tenham novas posturas em relação a metodologias de ensino e de avaliação, congregando um trabalho docente mais proativo, dialógico e inovador.

Assim, os resultados apontam para a importância da temática investigada na dinâmica e organização dos Cursos de Matemática Licenciatura e a necessidade de tais contextos, caracterizados como emergentes, serem considerados nos processos de reestruturação de um curso de formação de professores, independentemente de qual seja a área.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 18 jan. 2002b, Seção 1, p.31. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 20 de mai. de 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.302/2001. **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de matemática, bacharelado e licenciatura.** Diário Oficial da União, Brasília, 05 mar. 2002a, Seção 1, p. 15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf >. Acesso em: 20 mai. de 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.1/2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/.pdf >. Acesso em: 20 mai. de 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.2/2002. **Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/159251-rcp002-02/file>. Acesso em: 24 jun. de 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2/2015. **Institui as Diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/.pdf >. Acesso em: 20 jun. de 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

D'AMBROSIO, B. S. Formação de Professores de Matemática para o Século XXI: o Grande Desafio. **Revista Pro-Posições**. São Paulo. v. 4, n. 1. mar. 1993. Disponível em: http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/. Acesso em: 28 de jun. de 2017.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre, Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas: 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas: 2008.

MOROSINI, M. C. **Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes**. Revista de Avaliação. Campinas; Sorocaba -SP, v.19, n.2, p. 385-405, jul.2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a07v19n2.pdf>. Acesso: 10 mai 2018.

PPC – **Plano Político Pedagógico dos Cursos de Matemática - Licenciatura Plena.** Disponível em: <http://w3.ufsm.br/coordmat/index.php/2014-09-15-21-49-45/projetos-politico-pedagogicos-dos-cursos-ppcs>. Acesso em: 01 jul. 2018.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.5.71 POLÍTICAS E PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: OS AVANÇOS E DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Nadja Regina Sousa Magalhães[3031]

Andressa Graziele Brandt[3032]

Franc-Lane Carvalho Sousa do Nascimento[3033]

RESUMO

Este artigo que surge em discussões tecidas em grupos de estudos distintos, em que aponta como objetivo analisar as políticas públicas de tempo integral instituídas no Brasil, através de programas desenvolvidos nas escolas públicas em todo país. Traçamos o seguinte problema de pesquisa: As reflexões em torno da territorialidade e intersetorialidade no Programa Mais Educação apontaram para uma política indutora de educação integral de cunho emancipatória? Optou-se por uma pesquisa de caráter qualitativa dos dados, através da análise bibliográfica e documental de programas governamentais que mediaram o ensino para uma possível implantação de educação integral em uma perspectiva de jornada ampliada. com o aporte teórico e metodológico denominado análise de conteúdo dos descritores: políticas educacionais e educação integral. Utilizamos como contribuição analítica autores como: Moll (2012); Menezes e Lima (2018); Cavaliere (2014) e Coelho e Hora (2013). Os resultados revelaram que, os programas de educação integral, e em tempo integral, em dado momento histórico, político sofreram modificações com as reformas que afetaram a continuidade do pensamento emancipatório para a formação dos sujeitos em uma perspectiva de educação integral, e reafirma a necessidade de aprofundar estudos na área, pois a essência dessa política foi interrompida pelos rumos tomados no contexto educativo atual.

Palavras-chave: Educação Integral. Programas. Tempo Integral. Política Educacional. Prática Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A educação integral e o tempo integral, no Brasil, a partir do século XXI, com ações interministeriais em nível nacional, trouxe a ideia de jornada ampliada e de contraturno escolar, com a execução de atividades socioeducativas que incentivaram o surgimento de programas e projetos de escolas de ensino integral em nível federal, estadual e municipal.

O debate da educação brasileira sobre esta temática tomou maior proporção a partir das políticas públicas educacionais de jornada ampliada nas escolas públicas, bem como através de programas indutores de educação em tempo integral. Podemos

[3031] Doutora em Educação (UFPel)., Semed-Biguaçu. e-mail: nadjamagalhaes78@gmail.com
[3032] Doutora em Educação (UFSC). Instituto Federal Catarinense. e-mail: andressabrandt@hotmail.com.
[3033] Doutora em Educação (UFRN). Universidade Estadual do Maranhão. e e-mail: franclanecarvalhon@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

destacar o PME, ação do governo federal instituída pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) e posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 7.083, de 20 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), como uma estratégia do MEC para induzir a ampliação da jornada escolar na perspectiva do tempo integral.

O Programa Mais Educação (PME), no artigo 2º, assinala como princípios da educação integral:

> I – a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º; II – a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas; III – a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; IV – a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade; V – o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; VI – a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e VII – a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral. (BRASIL, 2010, p.02).

Percebemos, que, nesses princípios, são enfatizadas as perspectivas curricular e teórico-metodológica, bem como a importância cultural e o respeito às diversidades para construção do conhecimento em todas as formas de ensino, mas, nas práticas recorrentes nas escolas brasileiras, nem todos esses aspectos foram contemplados ou alcançados com as políticas educacionais implementadas e desenvolvidas por estados e municípios.

Esta pesquisa que surge desde o mestrado e doutorado como recorte de uma das pesquisadoras, e tem a continuidade nos grupos pesquisa com as demais participantes deste estudo tem como objetivo analisar as políticas públicas de tempo integral instituídas no Brasil, através de programas desenvolvidos nas escolas públicas em todo país. Delineamos o seguinte problema de pesquisa:

As reflexões em torno da territorialidade e intersetorialidade no Programa Mais Educação apontaram para uma política indutora de educação integral de cunho emancipatória? Portanto, a relevância científica deste artigo é servir de aporte para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

novas pesquisas que tratam do tema, bem como pensar no caráter das políticas educacionais e a constituição da educação integral no cotidiano das práticas escolares e em destaque como o Programa Mais Educação (PME) tornou-se um fio condutor em vários lugares do Brasil, e como afetou para subsidiar um fazer pedagógico que primem pela formação integral dos sujeitos das diversas classes na sociedade.

2 (DES)CAMINHOS DAS POLÍTICAS E PROGRAMAS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL BRASILEIRA

Esta tessitura de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico e documental baseia-se no aporte teórico do campo das: políticas educacionais e educação integral, bem como em programas e projetos escolares que organizaram e registraram todo o processo de constituição da educação integral, a partir do Programa Mais Educação na educação brasileira.

A reflexão sobre os aportes teórico e metodológico nos propiciam complexificar o conceito de educação integral na sociedade atual, que é ‘quebrar paradigmas’ da alienação impostas no contexto atual as políticas e programas educacionais.

Instituir uma educação integral emancipadora é construir relações de resistência a propostas que colocam escolas a não conduzirem a coordenação da sua própria identidade e relações com os saberes para constituição das suas funções sociais.

> A escola é um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo. [...]. A escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. Deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido. Só é harmoniosa a escola autoritária. A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve. E, se quiser sobreviver como instituição, precisa buscar o que é específico dela. (GADOTTI, 2007, p.11-12).

Na continuidade das ideias acima apontamos algumas das características da escola e das políticas, que as perpassam em conceitos como: territorialidade e intersetorialidade em que iremos analisar nos apontamentos que seguem este trabalho.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É bastante defendida a ideia de territorialidade e intersetorialidade no PME, que se fecundou a partir do conceito gestado desde 1990, no primeiro Congresso das Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, na Espanha. Evento que culminou em uma síntese final, publicada por meio da Carta das Cidades Educadoras, em novembro de 2004.

Atualmente, a carta é uma representação muito importante da Associação Internacional de Cidades Educadoras, a qual congrega mais de 450 cidades, em 40 países. Ela se respalda na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001) (CARTA, 2004).

Podemos elencar três pontos importantes na carta:

> **Primeiro:** investir na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. **Segundo**: promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo. **Terceiro**: conjugar todos os fatores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento. (CARTA, 2004, p. 2, grifo nosso).

Na percepção da Carta (2004), esses pontos são importantes, no intuito de fomentar políticas indutoras através de projetos e programas que tenham eficácia para sanar os grandes desafios do século XXI, entre os quais a igualdade de direitos e a educação para todos, discutidas em um dos aspectos da carta, que foi a territorialidade. No entendimento de Moll (2012),[3034] a territorialidade é concebida como políticas afirmativas, em que teriam prioridade aquelas escolas que possuíssem baixos índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), bem como regiões, capitais e cidades com territórios de vulnerabilidade social e educacional, isto é, a qualidade social da educação deve ser verificada por meio dos índices de controle/regulação da Educação Básica.

Ao tratar da intersetorialidade, Moll (2012) apontou como afluentes os programas e políticas com ações integradoras advindas da educação, cultura, saúde,

[3034] A autora foi Coordenadora do PME e responsável pela sua criação e implementação no Ministério da Educação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

esporte, meio ambiente, direitos humanos, com envolvimento de ministérios e de diversas instituições públicas e privadas, no intuito de responder às desigualdades sociais e a qualquer forma de exclusão. Discordando desta compreensão, Menezes e Junior (2018, p. 70) apontam:

> Essa perspectiva parte de uma visão de que os problemas sociais estão vinculados a diferentes setores da sociedade. Assim, possíveis encaminhamentos de soluções para esses setores, bem como o robustamento de resultado de políticas públicas voltadas para o atendimento aos direitos sociais, entre outros aspectos, demandam consequentemente, a integração deles. Mais especificamente, a intersetorialidade se associa a compreensão de uma forma de planejar e executar as políticas públicas pautadas, especialmente no entendimento de que se os diferentes setores envolvidos trabalharem de forma articulada apresentarão condições de potencializar suas ações, recursos humanos e financeiros, infraestruturais e resultados.

De acordo com a política governamental, como forma de gestão da política pública, o PME foi apresentado com o papel de desenvolver ações indutoras, através do Estado, para a promoção da educação integral, com base em dois conceitos principais: **intersetorialidade** e **governança**. A intersetorialidade seria a articulação de componentes materiais e ideais desta política. No que se refere à governança, trata-se da capacidade de coordenação, por parte do Estado, das distintas políticas públicas que surgiriam a partir da indução do Programa.

Um dos princípios da política do PME, a intersetorialidade foi enfatizada como:

> [...] esforço para construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso, coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude, passando a contar em 2010, com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos territórios educativos. (BRASIL, 2011, p. 6).

No sentido com que está exposta no Programa Mais Educação (PME), a intersetorialidade trata da interação entre ministérios e secretarias, a fim de garantir a proteção e o desenvolvimento integral dos cidadãos através do potencial educativo das políticas públicas setoriais.

Na efetivação do Programa Mais Educação (PME), quanto aos profissionais participantes, existiam várias categorias definidas como professores, dentre as quais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

podemos destacar aquelas caracterizadas pelo voluntariado, cujas atividades eram desenvolvidas em uma espécie de monitoria:

> [...] o trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA [Educação de Jovens e Adultos] e estudantes do Ensino Médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE [Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação]. (BRASIL, 2013, p. 23).

Esta denominação ao docente configurou-se em diversas nomenclaturas por todo o país, conforme situam Coelho e Hora (2013, p. 217): “[...] monitores, oficineiros, ‘amigos da escola’, estagiários, boa parte dos sujeitos entendidos como voluntários a serviço do trabalho educativo na ampliação da jornada escolar”. As autoras mostram que, em relação ao trabalho e à profissão docentes em tempo integral, as políticas que foram e estão sendo executadas na educação brasileira criam outras ‘lógicas’ para os sujeitos que nelas atuam, o que legalmente constituiu-se ao longo da história:

> [...] são propostas contratuais dos diversos sujeitos que nelas atuam, eufemizadas muitas vezes por denominações não existentes na legislação trabalhista do país, tais como bolsa, monitorias, ajudas de custo, ou outras designações utilizadas para referir-se às formas de pagamento do trabalho realizado, principalmente dos sujeitos que não exercem a função de professor, pelo menos naqueles momentos específicos de que estamos tratando. (COELHO; HORA, 2013, p. 220).

Essas denominações da atuação docente, como os monitores, que em algumas escolas ainda se encontravam em processo de formação inicial, podem coordenar macrocampos e desenvolver as habilidades e aprendizagens com crianças e adolescentes? Com estas pretensões, o PME poderá realizar uma educação integral emancipadora, se os monitores indicados para educar os sujeitos não estão qualificados profissionalmente? Como se materializará a valorização profissional para aqueles que recebem uma ajuda de custo para realizar suas atividades?

Em muitos estados e cidades brasileiras (BRASIL, 2007), ao tratar das políticas de formação, verificamos um panorama de construção da política de educação integral e do tempo integral, em meio ao qual as contribuições do PME respondem por alguns avanços, muito embora o Programa apresente desafios que precisam ser superados,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como é o caso da valorização do trabalho e da formação docentes. Corroboramos os pensamentos de Leite, Oliveira e Mendonça (2015, p. 37-38) sobre a educação em tempo integral:

> Como se vê existe um campo de debate que contribui para significar a educação em tempo integral. Direitos, territórios educativos, intersetorialidade, reorganização dos tempos, espaços, lógicas e práticas escolares. Nesse debate, muitos desafios estão postos, já que a educação integral ganha concepções diversas e até antagônicas, configurando-se, muitas vezes, em projetos em disputa.

Uma das dimensões do tempo integral pautadas nesta política de governo seria a tentativa de melhorar o Ideb das escolas por meio da adesão ao PME, no desejo de assegurar a inclusão, a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

No ano de 2013, veio a público o relatório Programa Mais Educação: impactos na educação integral integrada, sob a responsabilidade da Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (SEB), órgão do MEC, que reuniu textos de pesquisadores de algumas Universidades Federais (de Minas Gerais – UFMG, de Goiás – UFG, do Pará – UFPA, de Pernambuco – UFPE, UFPR e Unirio). Com dezessete capítulos, o documento trata dos seguintes objetivos:

> [...] **objetivo geral** analisar o impacto do Programa Mais Educação (PME) como estratégia indutora de políticas públicas de educação em tempo integral, no Brasil. Constituíam-se **objetivos específicos** da pesquisa: mapear as ações do PME em escolas das redes públicas brasileiras; caracterizar o PME a partir da construção de categorias de análise de suas ações; identificar as articulações e potencialidades dos atores envolvidos no PME, para a construção de políticas de educação em tempo integral; localizar avanços, dificuldades e desafios do PME como estratégia indutora de políticas públicas de educação em tempo integral. (BRASIL, 2013b. p. 14).

A partir desses objetivos, foram traçadas as estratégias para o desenvolvimento dos estudos e as bases para consolidação do PME nas cinco regiões brasileiras, em torno de cinco eixos: gestão e financiamento, espaços, sujeitos, tempo e currículo. Um questionário com 98 questões foi enviado pelos pesquisadores aos estados e municípios que implantaram o Programa, no intuito de investigar como este se constituiu e as formas de expressão de educação integral e do tempo integral que influenciaram as políticas públicas vigentes à época, bem como a concretização dessa estrutura na atualidade educacional.

A responsabilidade pela pesquisa foi territorialmente distribuída entre as IES participantes. Assim, a UFPR ficou com a região Sul. E UFMG, Unirio e UFPA, com as regiões Norte e Sudeste. A UFG ficou responsável pela região Centro Oeste e pelo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Distrito Federal; e a UFPE pesquisou o Nordeste. Neste trabalho apontaremos apenas um recorte na região sul, entre os anos de 2008 a 2013.

De acordo com as pesquisas realizadas pelas instituições, "[...] o Programa Mais Educação, na região Sul, nos anos de 2008 a 2013, apresentou uma atuação potencialmente importante para a ampliação das oportunidades educativas" (BRASIL 2013, p. 13). Seguindo a tendência nacional, o número de implantações do Programa cresceu com grande rapidez. A Tabela 7, a seguir, mostra esse impacto:

Tabela 1 – Educação em tempo integral a partir do Programa Mais Educação – Região Sul e Brasil (2008-2013)

Local	Período					
	2008	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**
Brasil	54	131	398	1.378	3.380	4.836
Região Sul	10	17	80	239	519	907

Fonte: Programa Mais Educação: impactos na educação integral integrada (BRASIL, 2013b. p. 14).

Ao analisar essa pesquisa, percebemos que existiu um crescimento significativo de práticas a partir do referido programa no Brasil, e na região Sul em particular. Nesse período da investigação, observa-se que já havia outras experiências de educação integral e do tempo integral, mas que não estavam vinculadas ao PME. Uma parte da região Sul estimulou a ampliação de novas políticas e práticas nessa modalidade de ensino. Em outras cidades, criaram-se projetos baseados no PME; e outros estados mantiveram suas experiências com o Programa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos a partir dos objetivos deste estudo, em que apontaremos alguns destaques, que se configurou ao longo das análises. Portanto, de acordo com dados que foram anteriormente apontados podemos ressaltar que:

> O Paraná (40,0%) e o Rio Grande do Sul (63,6%) articularam as duas experiências, concentrando seus esforços na implementação de um projeto unificado de Educação Integral, enquanto, em Santa Catarina, a maioria de seus entes federados (75,0%) optou por manter a coexistência, em separado, das experiências de Educação Integral que realizava, e os demais fizeram a substituição da experiência pelo PME. (BRASIL, 2013b, p. 22).

Concordamos com Cavaliere (2014), que apontou: no período pós-implantação do PME, o ensino das escolas públicas de tempo integral tornou-se em algumas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

experiências, uma espécie de filantropia e um mote para anúncio de campanhas governamentais:

> Foi notória a presença da "bandeira" das escolas de tempo integral na campanha eleitoral de 2014 tanto para os cargos do Poder Legislativo como do Poder Executivo e em todos os partidos. Imaginando-se que, em geral, os candidatos estão sintonizados com as expectativas da população, o momento político reafirmou uma demanda social. [...] O entendimento de que a população brasileira espera mais da escola e, para além da proteção e cuidados com crianças e adolescentes, busca aquilo que nela é sua função típica, conduz a que se encare a solução político-organizacional da ETI, que vem se generalizando no país, com apreensão. A ampliação da jornada escolar pela anexação de um turno adicional ou um "contraturno", entendido como "complementar", fundamentalmente distinto do tempo regular e destinado a apenas alguns alunos, pode ser um passo em falso na busca da melhoria da qualidade da educação brasileira. (CAVALIERE, 2014, p. 121).

Há um forte discurso em favor da privatização da educação através das parceiras com outros setores, que foi bastante disseminado durante a constituição da indução das políticas de implantação do PME, instituindo, inicialmente, a presença de outras instituições (a ideia de cidades educadoras com/sem ônus para os cofres públicos), principalmente no que diz respeito a como participariam dos tempos e espaços escolares para a realização e o desenvolvimento das atividades e formações continuadas.

A realização de uma educação integral não pode ser resumida apenas ao fator temporal ou espacial, sob pena de incorrer no erro de buscar outros espaços que não têm a mínima estrutura para educar os estudantes. É preciso investir na estrutura organizacional escolar para a realização de tempos que nutram os estudantes de conhecimento em espaços de qualidade, e sobretudo visem a formação humana em uma perspectiva emancipatória.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 26 abr. 2007. Disponível em: https://bit.ly/2L3JxcB. Acesso em: 29 jun. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 20 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Edição Extra, p. 2, 27 jan. 2010. Disponível em: https://bit.ly/2DrHPgI. Acesso em: 20 st. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação:** manual passo-a-passo. Brasília, DF: MEC, 2011.

BRASIL. **Programa Mais Educação**: impactos na Educação Integral e Integrada. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral**. Programa Mais Educação:** Impactos na Educação Integral e Integrada. Brasília, 2013b. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pesquisa_ufmg_relatorio_final.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Declaração de Barcelona, 2004.

CAVALIERE, A. M**. Escola pública de tempo integral no Bras**il: filantropia ou política de Estado? Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. ISSN 0101-7330. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967. Disponível em: https://bit.ly/35IEmqo. Acesso em: 20 set. 2018.

COELHO, L. M. C. da C.; HORA, D. M. Políticas públicas de Educação Integral em jornada ampliada e trabalho educativo: docência questionada ou precarização do trabalho docente? In: COELHO, L. M. C. da C. (org.). **Educação Integral**: história, política e práticas. Rio de Janeiro: Roviellle, 2013. p. 216 -236.

GADOTTI, M. **A Escola e o Professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

LEITE, L. H. A.; OLIVEIRA, F. S. de; MENDONÇA, P. M. A Educação Integral como um direito. In: GUIMARÃES, M. B.; M., C. L.; PASSADES, D. B. M. S. (org.). **Educação integral: contribuições da extensão da UFMG**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015. p. 37-38.

MENEZES, J. S. da S. (org.); JUNIOR, C. A. D. A intersetorialidade no Programa Mais Educação: focalização em grupos sociais vulneráveis. In: FERREIRA, A. G.; BERNADO, E. da S.; MENEZES, J. S. da S (org**.). Políticas e gestão em Educação em Tempo Integral: desafios contemporâneos.** Curitiba: CRV, 2018. p. 137-161.

MOLL, J. et al. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

21.5.72 POLÍTICAS PÚBLICAS E ABANDONO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO – PRIMEIROS ENSAIOS

Suzana Pinguello Morgado[3035]

RESUMO

Este texto tem como objetivo o de apresentar as análises iniciais, a partir da história recente do Brasil, a consolidação de políticas públicas de enfrentamento às situações de abandono, com o objetivo de compreender como o Estado brasileiro tem incorporado os princípios de dignidade da vida humana e o de proteção integral. Fundamentados em uma investigação histórica, que tem como base as múltiplas determinações históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas, tentamos evidenciar a consolidação das políticas públicas e sociais de atendimento à infância no tocante às questões de abandono – familiar ou institucional – e da incorporação da doutrina de proteção integral e de dignidade da vida humana. Partimos de uma metodologia de investigação bibliográfica que buscou compreender a construção social da política como marco histórico da sociedade capitalista, identificamos que esta mesma política se desdobrou em vários campos para atender às necessidades sociais, mas que a partir de determinado momento de globalização econômica, incorporou os compromissos internacionais como parte da garantia de princípios, como a proteção social da infância e o atendimento do melhor interesse da criança. Nossos primeiros resultados nos indicam a necessidade de articular os debates educacionais a outras áreas do conhecimento vinculados à área do direito e do serviço social para a compreensão tanto da concepção de abandono e suas consequências no desenvolvimento infantil, do Estado, das políticas públicas e suas incorporações dos princípios internacionais aqui anunciados. Identificamos ademais que, no âmbito no Estado Nacional brasileiro, os debates em torno desta questão se ampliam com a da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e dos documentos de leis emanados a partir dela ao assegurarem a instituição de legislações, mecanismos de acompanhamento e um sistema de proteção à infância e adolescência que assegura o direito social destinado a essa população.

Palavras-chave: Estado Nacional. Doutrina de Proteção Integral. Dignidade da Pessoa Humana. Políticas Públicas. Abandono.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa estabeleceu como objetivo geral o de analisar, a partir da história recente do Brasil, a consolidação de políticas públicas de enfrentamento às situações de abandono, com o objetivo de compreender como o Estado brasileiro tem incorporado os princípios de dignidade da vida humana e o de proteção integral. Trazemos como questão problematizadora desta investigação a que segue: De que modo o Brasil, enquanto Estado democrático de direito, assegura a garantia da

[3035] Professora Doutora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campo Mourão), e-mail: suzana_morgado@yahoo.com.br.

dignidade da vida humana e a proteção integral no enfrentamento às práticas de abandono?

Para atender nosso objetivo de investigação partimos da concepção teórica da pesquisa histórica que terá como base a relação estabelecida entre a especificidade e a universalidade que considerará as múltiplas determinações econômicas, políticas, sociais e culturais. Elementos este que se apresentam de forma imbricada em um todo articulado, o que nos possibilita considerar que, as ações específicas da política de atendimento à infância, possam ter como base, as múltiplas determinações no que se referem à proposição de políticas públicas e sociais, à organização do Estado Nacional, ao contexto econômico e político de organização do capital e, consequentemente, da economia. E enquanto procedimento metodológico escolhemos a pesquisa de cunho bibliográfico por meio da seleção de texto de diversas fontes, tanto impressas como digitais, em documentos oficiais – ao considerarmos as publicações emanadas do Estado – de teóricos de diversas áreas do conhecimento e da publicação de documentos e pressupostos internacionais, para a compreensão do nosso objeto de estudo.

Ao tentarmos compreender os significados do abandono, partirmos da definição de partida sem a intencionalidade de retorno, ou ainda a desistência, Houaiss (2004), condições plenamente aplicáveis às famílias. Entretanto, trabalhamos para demonstrar uma ampliação deste conceito e percebê-lo, inclusive, externo à conjuntura familiar, aplicáveis à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios: o abandono institucional.

Necessitamos repensar as políticas públicas e sociais assumidas em âmbito nacional que visem impedir todas as formas de abandono seja ele familiar, institucional, afetivo, além do próprio ato de abandonar em si. Para isso retomamos princípios constitucionais, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, que nos impõe princípios fundamentais que se fazem necessário evidenciar: a dignidade da pessoa humana, no Art. 1º, inciso III; a prevalência dos direitos humanos, no Art 4º, inciso II e a doutrina de proteção integral trazida no Art. 227.

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

Além dos princípios apresentados destacamos as garantias constitucionais apresentadas nos Art. 6º e Art. 7º da CF de 1988 acerca dos direitos sociais e dos trabalhadores rurais e urbanos, tais como os direitos: à saúde, à educação, à alimentação, à moradia, ao trabalho, lazer e segurança, ao transporte, à proteção à maternidade, assistência aos desamparados e infância e à previdência social.

Na intenção de nos aproximarmos da compreensão dessa função do Estado, indicaremos, primeiramente, como se dá a organização do próprio Estado e de suas políticas. Posteriormente consideraremos sobre as políticas sociais de atendimento à infância, para então iniciarmos um processo de aproximação entre as garantias sociais de uma vida digna e as responsabilidades do Estado Nacional no tocante ao enfrentamento das diversas formas de abandono.

2 O ESTADO E SUAS POLÍTICAS

Compreendemos que o surgimento e a constituição do Estado são anteriores ao período ao qual trataremos neste texto, mas cumpre para nosso objetivo, analisar sua constituição e políticas, a partir do Estado moderno. Maluf (2018) indica que o Estado é formado por três elementos fundamentais: a população, o território e o governo. Sendo a população aqueles sujeitos de várias origens que residem em um território e em que nele, se organizam politicamente e produzem sua forma de sobrevivência, conforme Kelsen (1993), Streck e Morais (2000).

Essa população e território são administrados por um conjunto de órgãos que compõem o Estado e se constitui no governo. Höfling (2001) contribui com este entendimento acerca do governo ao indicar que diz respeito a um conjunto de programas e projetos que são efetivados em uma sociedade, cujo período de duração, corresponde ao tempo de mandato para o qual, aquela equipe de governo foi eleita. Outra consideração que a autora aqui indicada nos auxilia na compreensão é a distinção entre políticas públicas e políticas sociais, ao indicar que as públicas se efetivam como garantias de Estado, enquanto as sociais, apesar de serem prescrições de Estado, se efetivam e se mobilizam nas plataformas dos governos eleitos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Bobbio (1998) nos auxilia na compreensão da política ao apresentar sua origem grega “politikós” e indicar que diz respeito a tudo que se refere à vida de uma cidade e compreender às relações sociais, ao civil, ao público e ao urbano. Tal política também pode ser compreendida como o próprio ato de governar, como indica Queiroz (2012), e mensuram o valor público de uma ação, seja ela de governo ou de Estado. Assumimos como compreensão, conforme Tude (2015) que, políticas públicas dizem respeito ao conjunto de decisões provenientes de um ente estatal, seja em educação, saúde, assistência social, segurança e entre outros. Teixeira contribui com o entendimento das políticas públicas ao indicar que:

> [...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do Poder Público; regras e procedimentos para as relações entre Poder Público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos. (TEIXEIRA, 2002, p. 3)

Este Estado, como analisado por Teixeira (2002), demonstra seu compromisso social ao se omitir ou não diante de uma política pública. Assim, consideramos também necessário compreender não somente o que é efetivado enquanto política pelos Estados, mas também naquelas demandas em que ele está ausente. Isto, pois, as políticas públicas, segundo Höfling (2001), podem ser compreendidas como o “Estado em ação”.

Todavia, Vieira (2007, p. 58), demonstra que as políticas assumidas por um governo, “[...] traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão”. E, para a autora, a gestão pública é constituída de três dimensões que se complementam: o valor público; as condições de implementação e as condições políticas E para que a política se efetive são necessárias a coexistência e articulação das três dimensões, em outras palavras, a autora nos indica que a ausência de uma delas irá inviabilizar a efetivação de uma política. Destacamos que, no Brasil, o marco legal e documental que instituiu as políticas públicas e sociais em âmbito nacional foi a CF de 1988.

Como um dos desdobramentos das políticas públicas temos, no âmbito do Estado, as políticas sociais, que podem ser compreendidas elementos da transformação do próprio Estado “[...] própria das formações econômico-sociais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

capitalistas contemporâneas, de ação e controle sobre as necessidades sociais básicas das pessoas não satisfeitas pelo modo capitalista de produção", conforme Machado e Kyosens (1998, p. 63). Tais políticas acabam por se consolidarem enquanto mediadoras entre o processo de acumulação de capital e de manutenção da força de trabalho. Eventualmente, essa forma de concessão de direitos, assegura aos trabalhadores brasileiros, elementos essenciais para garantir sua sobrevivência.

3 O ABANDONO E OS DIREITOS HUMANOS

O abandono infantil não é um fenômeno exclusivo dos séculos XX e XXI, Arantes (2004) nos indica que a prática do abandono infantil se fez presente no Brasil desde o período Colonial. Naquele momento, o destino das crianças abandonadas eram as Casas dos Expostos, instituições de cunho caritativo, vinculadas às instituições religiosas e que cumpriam esta função social de acolhimento.

O atendimento, entretanto, era de caráter punitivo e coercitivo, conforme Silva (2019), crianças e adolescentes na transição do século XIX para o século XX e na maior parte deste, não eram vistos como sujeitos de direitos, mas como indivíduos perigosos para a ordem social. Esta condição legal somente foi alterada a partir da promulgação da CF de 1988 e da incorporação da doutrina de proteção integral pelo Estado brasileiro.

Os princípios da doutrina de proteção integral podem ser localizados em três documentos internacionais que são base para os teóricos e legisladores, são eles: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948; Declaração Universal dos Direitos da Criança (DUDC) de 1959; Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989. Eles apresentam os fundamentos e as convenções internacionais emanados a partir de tratados internacionais promovidos pelas agências que compõem o sistema ONU, do qual o Brasil é signatário e que, a partir da Convenção de Viena de 1969, passa a incorporar todos os documentos e tratados internacionais.

A DUDH de 1948 apresenta como pressuposto essencial em seu Art. 1º a liberdade, igualdade e dignidade entre todos os seres humanos sem nenhuma forma de preconceito ou discriminação. Historicamente esse documento, produzido para garantir condições dignas de existência humana, foi elaborado a partir do contexto dos horrores da segunda guerra mundial e, a partir dele, outros tratados internacionais

foram aprovados para atender as demandas das especificidades populacionais, como os de direitos das crianças. Destacamos que é princípio defendido pela DUDH, que também foi incorporado pela CF de 1988, o de direito igual ao acesso aos serviços públicos além de um padrão de vida indispensável à sua existência:

> Art. XXV Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.
> [...]
> 2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social.

O pressuposto de proteção social anunciado na DUDH de 1948 é referendado pelos documentos internacionais da área, como a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 ao assumir, em seu princípio primeiro, que todas têm direito sem nenhuma forma de discriminação de qualquer natureza e que:

> PRINCÍPIO 2º - A criança gozará proteção social e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na instituição das leis visando este objetivo levar-se-ão em conta sobretudo, os melhores interesses da criança.

Os Estados Nacionais devem considerar a prevalência do melhor interessa da criança e do adolescente ao articular instrumentos de garantia de direitos, sejam eles políticas públicas, conselhos federais, estaduais e municipais, comissões, centros de atendimentos, capacitação profissional entre outros. Compreendemos que esses princípios internacionais, tem um longo caminho histórico para se constituírem e, ao serem incorporados pelos estados membros do sistema ONU, há o estabelecimento de um compromisso social e político com o ideário assumido pelas instituições, mas também pelos pressupostos disseminados internacionalmente. Diante disso nos questionamos como tais princípios têm sido incorporados pelo país, uma vez que, de acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, assume que:

> Art. 3 [...] Parágrafo 2 - Os Estados Partes comprometem-se a assegurar à criança a proteção e o cuidado que sejam necessários ao seu bem-estar,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> levando em consideração os direitos e deveres de seus pais, tutores legais ou outras pessoas legalmente responsáveis por ela e, com essa finalidade, tomarão todas as medidas legislativas e administrativas adequadas.
> Parágrafo 3 – Os Estados Partes devem garantir que as instituições, as instalações e os serviços destinados aos cuidados ou à proteção da criança estejam em conformidade com os padrões estabelecidos pelas autoridades competentes, especialmente no que diz respeito à segurança e à saúde da criança, ao número e à adequação das equipes e à existência de supervisão adequada.

Ao haver a previsão de instalações, atendimento e acompanhamento adequados a crianças, em documentos que foram assumidos pelo país, como princípio norteador de sua política pública de atenção e cuidado com a infância, devemos olhar para como essas previsões são efetivadas pelo Estado Nacional. No início da década de 1990, para dar conta dos pressupostos internacionais, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que incorpora tais princípios. A doutrina de proteção integral, por exemplo, é assumida no Art. 143 do ECA e permite, junto com a CF de 1988, romper com a doutrina da situação irregular proveniente do Código de Menores de 1979 como indica Machado (2003).

A partir dessa nova concepção, há a incorporação de três princípios pelo ECA (1990) que permitiram que crianças e adolescentes se constituíssem enquanto titulares de direitos, conforme explica Ferreira e Dói (2020, p.2) “[...] Criança e adolescente como sujeitos de direito - deixam de ser objetos passivos para se tornarem titulares de direitos. Destinatários de absoluta prioridade. Respeitando a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”.

Estes elementos nos auxiliam na compreensão, tal como anuncia Machado (2003, p. 143) que “[...] a igualdade entre as pessoas é pressuposto do valor supremo da dignidade humana - e, portanto, da sua faceta política, a cidadania - e do próprio Estado Democrático de Direito”.

Ao considerarmos tanto a promulgação de documentos nacionais quanto de instrumentos de acompanhamento e controle, o Estado brasileiro apresentou entre a última década do século XX e início do século XXI um compromisso com a política social ao implantar o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e o Centro Especializado de Referência em Assistência Social (CREAS), por exemplo.

Entretanto ao avançarmos na segunda e terceira décadas do século XXI, identificamos dados alarmantes que podem representar uma forma de ausência e abandono por parte do Estado brasileiro ao vermos, por exemplo, que cerca de 12,9% das crianças entre 0 a 5 anos no Brasil, 808.010 crianças nessa faixa etária, está em situação de desnutrição em relação à altura ou ao peso do esperado para a idade, conforme Fundação Abrinq (2020). Se considerarmos a situação da pandemia da Covide-19, a situação infantil se agrava ainda mais no tocante ao trabalho infantil que, de acordo com o Unicef (2021) tem tendência a seguir os indicadores internacionais que registraram o aumento no trabalho infantil após duas décadas de queda.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos a estas considerações finais as entendendo como provisórias, pois compreendemos que o cuidado e o amparo não são funções exclusivas da família, afinal, estão previstos, como direitos constitucionais a dignidade da vida humana e a proteção integral dos cidadãos brasileiros. O que nos leva a considerar que quando nos deparamos com situações de descaso ou falta de vagas para o atendimento de crianças do Sistema Único de Saúde (SUS); sem médicos especializados; vacinas e medicamentos; sem escolas e salas de aula em número insuficiente; com a ausência de itens elementares para a o acesso e a permanência escolar como material didático; merenda e transporte escolar, por exemplo; com a desassistência do CRAS e CREAS seja pela falta dos recursos financeiros necessários ou a falta de efetivo para o trabalho, são todas situações que contribuem para um abandono que extrapola o familiar.

E, apesar de tais princípios, de forma geral, estarem dispostos enquanto políticas públicas no decorrer do texto constitucional, o seu alcance nacional não é suficiente em recursos e em número de efetivos para atender as demandas de proteção que preconiza a Constituição Federal de 1988.

Os princípios emanados da CF de 1988 compreendem a prevalência da proteção integral e da dignidade da vida humana, entretanto nos questionamos como garantir esses direitos em um país em que parte da população infantil está abaixo da linha da pobreza? Não haveria aí, além da não garantia da dignidade da vida humana,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

por falta de condições de existência familiar, um aspecto de abandono institucional em subsidiar a existência desse princípio por parte da autoridade pública?

Considerar a existência de crianças abaixo da linha da pobreza, em situação de vulnerabilidade social, sem atendimento adequado, sem as condições materiais mínimas de existência ou vivenciando situações de ausência de segurança emocional, todos esses elementos nos dão indícios de que o Estado brasileiro não tem conseguido cumprir o princípio de dignidade às crianças e adolescentes brasileiros vinculados no texto constitucional.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Esther Maria de M. De “criança infeliz” a “menor irregular” - vicissitudes na arte de governar a infância. **Mnemosine** v. 1, n. 0, p. 162 - 164, 2004.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Trad. Carmen C, Varriale et al.; Coord. Trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional n. 65, de 13 de julho de 2010**. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm. Acesso em 21 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 20 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel; DÓI, Cristina Teranise. **A Proteção Integral das Crianças e dos Adolescentes Vítimas** (Comentários ao art. 143 do ECA). Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1222.html. Acesso em 20 abr. 2020.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2019**. Disponível em: https://fadc.org.br/sites/default/files/2019-05/cenario-brasil-2019.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Revista Cadernos CEDES.** Campinas: UNICAMP, n. 55, p. 30-41, 2001.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KELSEN, Hans. **O problema da justiça**. Trad. João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MACHADO, Ednéia Maria, KYOSEN, Renato Obikawa. Política e Política Social. **Serviço Social em Revista** Londrina: UEL, vol 1, n. 1, p.61-68, Jul./Dez. 1998

MACHADO, Martha de Toledo. **A Proteção Constitucional de Crianças e Adolescentes e os Direitos Humanos**. Barueri, SP: Manoele, 2003.

MALUF, Sahid. **Teoria geral do Estado**. 34. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em 20 abr. 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html. Acesso em: 20 abr. 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf. Acesso em 20 abr. 2020.

SILVA, S. C. da. Breves considerações sobre o abandono de crianças e adolescentes no brasil e a responsabilidade do estado. **Anais**. v. 1, n. 2, p.54- 60, jul./dez. 2019.

STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, José Luis Bolzan de. **Ciência política e teoria geral do estado.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. Salvador: AT TR, 2002.

TUDE, João Martins. **Gestão de Políticas Públicas**. 1. Ed. Curitiba: IESDE BRASIL, 2015.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** v. 23, n. 1, p. 53-69, jan-abr. 2007.

UNICEF. **Trabalho infantil aumenta pela primeira vez em duas décadas e atinge um total de 160 milhões de crianças e adolescentes no mundo**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/trabalho-infantil-aumenta-pela-primeira-vez-em-duas-decadas-e-atinge-um-total-de-160-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-no-mundo. Acesso em: 13 jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.5.73 POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA DE NÍVEL MÉDIO

Ademir Ricardo de Souza Júnior[3036]

RESUMO

As necessidades fisiológicas de sobrevivência do homem ao longo da história fizeram com que o mesmo alterasse a natureza e, consequentemente, a alienação de sua sobrevivência atrelada aos interesses do capitalismo. A partir deste segmento, e para o desenvolvimento do sistema capitalista, a ciência que é tão antiga quanto os sujeitos históricos, passou a servir aos interesses do capitalista ao aprimorar técnicas inovadoras de tecnologia. Contudo, o regime de capital precisou adaptar alienadamente os trabalhadores à inovação. Assim sendo, por consequência surgiu a urgente necessidade capitalista em manter os operários na linha de produção para as tarefas especificas, repetitivas e de caráter subalterno. A medida que o tempo evoluiu, também evoluíram as deformações sociais capitalistas e a crescente necessidade de treinamento da mão de obra específica, assim, surgiram a partir deste ponto a urgência em se criarem cursos técnicos profissionalizantes, no entanto, para dar força e movimento para esta precisão, os agentes internacionais de financiamento, juntamente com Governo Federal Brasileiro, estimularam as reformas educacionais voltadas para a educação profissional redirecionando ao máximo suas responsabilidades para os sistemas de ensino em concretizarem um curso técnico de nível médio que reduzisse o aluno/trabalhador a menor parte do conhecimento. Diante deste raciocínio surge a necessidade de revisão das atuais políticas públicas voltadas para a educação profissional de nível médio objetivando a formação qualitativa desse aluno para atuação no mercado de trabalho com competências e habilidades técnicas e intelectuais (adequadas).

Palavras-chave: Trabalho. Capitalismo. Legislação. Neoliberalismo. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui será apresentado terá por finalidade relatar sobre as atuais políticas públicas para a educação profissional de nível médio no Brasil diante do seguinte cenário questionador: Atualmente, as políticas públicas do ensino técnico de nível médio, atende a quais interesses (políticos, sociais, econômicos)? Como hoje é organizado o currículo no ensino técnico de nível médio? Como foi e como é a formação profissional dos alunos egressos do ensino técnico a partir das suas atuais políticas públicas? Como está organizada a formação do professor para atuação dos mesmos nos cursos técnicos de nível médio no contexto mercado de trabalho?

Com base nesta conjuntura questionadora a hipótese de uma possível revisão das atuais políticas públicas para o ensino profissionalizante de nível médio será

[3036] Professor do Ensino Médio e Técnico, Especialista em Gestão Escolar pela UNICASTELO-SP, Etec de Praia Grande, ademirricardo90@hotmail.com.

considerada para que haja possibilidade na reversão da formação destes profissionais e, portanto, de um cenário qualitativamente melhor para esses alunos egressos. Ação esta que sustentará os seguintes objetivos que aqui serão tratados: contextualizar através da história universal, da natureza a ciência e desta última o advento das evoluções tecnológicas para a inserção do ensino técnico brasileiro e conceituar as atuais políticas públicas para o ensino técnico de nível médio (Lei Federal Nº 13.415/2017) e sua real necessidade de articular estas propostas de forma integrada com o ensino técnico e médio para unificar os saberes que proporcionem a devida participação do aluno no mercado de trabalho.

Ao longo do trabalho esses objetivos serão tratados em consonância com o referencial teórico de três autores: Antônio Gramsci, Gaudêncio Frigotto e Ademir Ricardo de Souza Júnior que também respaldarão juntamente a uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, a justificativa de que o compromisso da qualidade envolvendo as políticas públicas para o ensino integrado (médio e técnico) é de manter o caráter público da escola. Porém, as propostas das atuais políticas públicas para o ensino técnico de nível médio não estão formando um profissional adequado numa dimensão técnica e industrial devido à fragmentação aligeirada do seu currículo de acordo com as recomendações do Banco Mundial que vão de encontro com os interesses da burguesia brasileira via política neoliberal.

2 DA NATUREZA A CIÊNCIA

Para construir história e vida, o homem deve ter como missão a satisfação de suas necessidades fisiológicas (alimentação, habitação, educação) aliada a um agente articulador de metas que em conjunto com ações alcançam objetivos traçados, neste sentido, mudar sempre foi e será a tônica da humanidade, pois é no sentimento de mudança que novas necessidades humanas irão surgir e a apresentação das mesmas é o que caracteriza o trabalho.

> O trabalho é uma atividade humana aplicada na: organização, funcionamento das sociedades e sobrevivência dos seres humanos, constituindo assim um conjunto de ações sociais e centrais com o objetivo de produzir riqueza. Por essas ações o homem transforma a natureza e a si mesmo. A natureza é empossada pelo homem que a vincula as atividades sociais através de suas práticas transformadoras. (SOUZA JÚNIOR, 2015, p. 12).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com o surgimento e progresso do capitalismo, a ciência (que é parte integrante dos primórdios da civilização humana) passou a servir aos interesses de exploração do sistema capitalista ao apresentar seus efeitos de maneira extraordinária e incoerente como forma de justificar que ela seria uma maneira de mediar à permissão da transformação da natureza pelo homem em utensílios essenciais para a sobrevivência do mesmo.

> O rápido esgotamento físico e mental, a determinação de uma crise extraordinária (que ninguém nunca ouviu falar) de enfraquecimento doentio são consequências da apresentação de uma racionalização advinda do sistema rotineiro de vida que era regido pela então política salarial baseada na consolidação de forças físicas (musculares). (GRAMSCI, 1985, p. 139).

3 A INSERÇÃO DO ENSINO TÉCNICO BRASILEIRO NA ESFERA CAPITALISTA

Os industriais desde a primeira metade do século XIX, incentivaram cada inovação tecnológica que possibilitasse a substituição do trabalhador do sexo masculino adulto por outro do sexo feminino e crianças. Este panorama social e político de insatisfações fez com que no início do século XX, o ensino técnico brasileiro fosse definido pelas classes dominantes como uma solução contra a propagação dos pensamentos considerados subversivos dos líderes anárquicos sindicais contidos no grupo de operários brasileiros que na ocasião era constituído por estrangeiros imigrantes.

> O capitalismo, ao subordinar a humanidade à economia, destruirá as relações existentes entre os indivíduos que constituem as sociedades e criará direitos humanos que não serão considerados a não ser a vontade do sujeito aqui e agora. (FRIGOTTO, 2003, p. 79).

Desta maneira, a força produtiva direta passou a ser construída de informação e conhecimento, atingindo desta forma o desenvolvimento econômico devido as severas mudanças nas segmentações de produção e alterações nas condições humanas e de trabalho em todos os setores da atividade do sujeito mediante a junção entre ciência e técnica. Logo, a introdução de reformas educativas é uma intenção internacional proveniente das necessidades e requisitos ocasionados pela produtividade reorganizada na esfera das instituições capitalistas.

4 AS REFORMAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA O ENSINO TÉCNICO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BRASILEIRO DE NÍVEL MÉDIO NO SÉCULO XXI

Este contexto de reformas educacionais foi implantado no Brasil na década de 2010 do século XXI pelo Banco Mundial em consonância com os interesses dos setores de direita contidos na organização da sociedade civil brasileira, os quais tinham relação com a inclusão do Brasil no mercado da globalização.

> O Banco Mundial sempre entendeu ser um altíssimo custo contemplar investir nos outros níveis de educação (incluindo o ensino técnico) em decorrência dos mais elevados índices de desemprego no país segundo pesquisas encomendadas pela própria instituição financeira. (SOUZA JÚNIOR, 2015, p. 17).

Nesta conjuntura de fatos foi promulgada, em 16 de Fevereiro de 2017, a Lei Federal Nº 13.415/2017 (conversão da Medida Provisória Nº 746 de 22/09/2016) que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Em seu Artigo 4º, o currículo do ensino médio foi composto pela Base Nacional Comum Curricular e por Itinerários Formativos a saber: I-) linguagens e suas tecnologias; II-) matemática e suas tecnologias; III-) ciências da natureza e suas tecnologias; IV-) ciências humanas e sociais aplicadas; V-) formação técnica e profissional.

Esta lei deixou a critério dos sistemas de ensino, a organização das áreas com suas respectivas competências e habilidades, bem como, a composição dos itinerários formativos; a disponibilidade de vagas na rede; oferta de formação com ênfase técnica e profissional reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento; estabelecimento da carga horária dos cursos observando o Inciso I e o 1º Parágrafo, ambos, do Artigo 1º da Lei Federal Nº 13.415/2017.

Porém, haveremos de nos atentar a herança do Decreto Nº 2208/97, que separou o ensino técnico do médio, nos apresentou na vigência da Lei Federal Nº 13.415/2017 quanto a organização curricular (Parecer CNE/CP Nº 17/2020 e Resolução CNE/CP Nº 1/2021) por itinerários formativos da formação técnica e profissional com os eixos tecnológicos e suas áreas profissionais. Dentro de cada área foram organizadas habilitações profissionais técnicas em módulos com disciplinas e suas cargas horárias pertinentes. Esta forma de organização do ensino técnico por módulos acarretará um segmento de fragmentação no processo de formação,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

justamente pelo fato da modularização ser considerada isolada e carente de ações que objetivem a satisfação das necessidades imediatistas, logo não proporcionam maiores chances de garantir o raciocínio lógico da sequência na formação e um entendimento na integra dos processos de produção.

Assim, para atender aos interesses capitalistas, o itinerário formativo "V-) formação técnica e profissional" retroage a proposta da Reforma Capanema (Decreto Nº 4073/42) quanto a preparação de mão de obra para atuar em um mercado de trabalho regido pelo capitalismo e a falta de equivalência para ingresso do aluno na universidade. Como a organização dos itinerários formativos ficou a cargo dos sistemas de ensino pela Lei Federal Nº 13.415/2017, então, cada escola poderá ofertar a educação profissional que estiver em suas receitas orçamentárias e com os recursos bens que dispuserem no momento, o que induzirá o aluno a escolher de forma compulsória o seu itinerário formativo, voltando, assim, aos impactos da Lei Federal Nº 5692/1971.

Observa-se ainda que os efeitos das diretrizes curriculares para o ensino médio (Parecer CNE/CEB Nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB Nº 3/2018) e para o ensino técnico (Parecer CNE/CP Nº 17/2020 e Resolução CNE/CP Nº 1/2021) não contemplam a unificação entre as duas modalidades de ensino. Permanecendo desta forma, a estrutura dual, que historicamente atravessa o ensino técnico, conservando a fragmentação e o interesse da burguesia brasileira em mascarar com "integração" o ensino técnico de nível médio para cumprir apenas com os dispositivos legais através do discurso econômico e pedagógico favoráveis ao fortalecimento da perspectiva do capital e a formação integral do homem para prepará-lo às necessidades urgentes impostas pelas empresas, as imprevisões do mercado ou gerar sua própria tática de emprego.

5 O ATUAL CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA DE NÍVEL MÉDIO

Por este cenário de reformas, os componentes curriculares do ensino técnico nível médio brasileiro segundo o que foi mantido do Decreto Nº 2208/97 (em seu 9º Artigo) pelo Inciso IV do 6º Artigo da Lei Federal Nº 13.415/2017 interpretou no contexto atual do ensino técnico de nível médio que os mesmos poderiam ser

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ministrados por profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, ou seja, sem a necessidade de formação anterior para o magistério, constituindo desta forma um descaso com relação aos pré-requisitos de habilitação profissional dos docentes. As legislações, em pauta, mantiveram o ingresso docente aos programas especiais de formação pedagógica como a Resolução Nº 02/97 do CNE publicada em 26/06/1997, que é um curso especial de licenciatura plena para os diplomados em cursos superiores concedendo-lhes direitos a certificado e registro profissional na habilitação pretendida, inclusive para a atuação licenciada no ensino técnico de nível médio. Este programa tem carga horária de 540 horas e, dentro destas, 300 horas de prática de estágio, ou, seja a parte teórica ficou reduzida a 240 horas, o que justifica a formação docente aligeirada e desarticulada do mercado de trabalho desta complementação pedagógica.

Porém, este quadro desqualificante poderá se reverter com uma possível revisão nas atuais políticas públicas para o ensino técnico de nível médio, haja vista de um currículo unificado de escola politécnica e única que garanta o acesso universal dos jovens ao conhecimento pela ótica da cidadania (que supõe antecipadamente que eles possam tomar parte na: política, cultura, produção e no consumo). Para esta proposta pedagógica virar lei, ela precisará primeiramente contar como o interesse imediato da burguesia local em revisar juntamente com o Congresso Nacional a própria LDB Nº 9394/96 nos seus artigos 35 e 36 que se referem a articulação do ensino médio com o técnico e o artigo 62 que trata da formação docente. Não sendo possível este essencial apoio que garanta a revisão nesta legislação educacional, a proposta pedagógica em questão precisará conter teor e força política suficientes para defrontar as pressões contrárias de conservadores existentes no Congresso Nacional Brasileiro, o que acarretaria um longo tempo em decorrência tanto do choque entre as autoridades que o compõem quanto do agendamento das votações.

Contudo, enquanto a possibilidade de revisão das atuais políticas públicas do ensino técnico de nível médio para mudança no cenário de profissionais mal formados ainda não acontece, caberá aos gestores escolares interessados em concretizar ações de escola politécnica e única deverão trabalhar a atual proposta pedagógica do ensino técnico em nível médio no que ela permite (através da Lei Federal Nº 13.415/2017) que é a forma da flexibilidade articulada do ensino técnico com o médio, através da convocação de toda comunidade escolar para revisar o projeto político

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pedagógico da escola com o propósito de decidir em coletividade e de forma participativa sobre os procedimentos da condução das futuras ações envolvendo a escola com relação à oportunidade de oferta do ensino médio integrado com a educação profissional de nível médio pela instituição escolar. Com o objetivo de informar e realizar minuciosas discussões sobre a temática em questão com a comunidade escolar, os gestores escolares realizarão várias palestras e workshops com a participação de profissionais das áreas de educação e trabalho. Após uma decisão participativa e coletiva com referenciais em análises de viabilidades internas e externas, com estudo de demandas, o qual indicasse a ação viável de forma positiva da oferta de cursos integrados, será promovida eleição de comissões compostas de representantes de toda comunidade escolar (corpos: docente, discente, administrativo, empresarial, familiar, etc.) para elaborarem os planos pedagógicos para a inserção dos cursos em questão que serão ofertados.

> A coletividade deve ser compreendida como um processo contínuo de proposta compromissada na construção de pensamento e vontade coletivos, que inevitavelmente poderão passar por um segmento de conflitos que deverão ser enfrentados e superados, pois são inevitáveis em trabalhos que envolvem o coletivo (pessoas com diferentes filosofias de vida e por consequência de opiniões). (GRAMSCI, 1985, p. 153).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O controle dos variados segmentos de educação pelo capitalismo sempre foi difícil por se originar das contradições existentes nas relações sociais do produto da realidade contido na produção do sistema de capital. A contradição é algo que acontece sempre que o capital evolui fora de controle tanto do Estado quanto da burguesia gerando desta forma luta de interesses entre as camadas sociais, trata-se de reivindicações pela sobrevivência de ordem material e por outros interesses de conhecimento cuja posse ocorrerá na escola sob a forma de dominação.

Logo, a integração do ensino médio ao técnico é uma obrigação imposta pela realidade por ser uma condição histórica e socialmente essencial para a edificação do ensino médio politécnico e único. E admitir essa necessidade por lei é uma questão de ética e política porque é necessário que o ensino médio se constitua em uma base única de formação geral para todos constituindo dessa forma um caminho para uma nova realidade que supere a proposta burguesa educacional de transformar o mundo,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a partir do desenvolvimento do sistema capitalista e sua crítica.

Portanto, reivindicar o direito para todos os trabalhadores (inclusive professores do ensino técnico de nível médio) ao acesso a ciência, tecnologia e cultura significa encarar o trabalho como preceito educativo com vistas ao desenvolvimento das competências intelectuais e prática dos alunos para a constituição da práxis humana através da proposta pedagógica de escola politécnica e única.

REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5ª ed. Editora Cortez. São Paulo, 2003.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Editora Círculo do Livro. São Paulo, 1985.

SOUZA JUNIOR, Ademir Ricardo de. **Proposta pedagógica unindo educação e trabalho para a reconstrução da formação profissional**. Editora RG Editores. São Paulo, 2015.

BRASIL. Lei Nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2021.

_____. Lei Federal Nº 5692/71. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: 1971. Disponível em < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 abr. 2021.

_____. Lei Federal Nº 13.415/2017. **Lei que reorganiza o ensino médio**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: 2017. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 21 abr. 2021.

_____. Decreto Nº 4073/42. **Lei orgânica do ensino industrial**. Aprova a Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro: 1942. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 abr. 2021.

_____. Decreto Nº 2.208/97. **Lei que organizou o ensino técnico de nível médio.** Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília: 1997. Disponível em <http://normativos.confea.org.br/downloads/2208-97.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 3/2018. **Lei que Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Ensino Médio**.** Brasília: 2018. Disponível em <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf> Acesso em 21 abr. 2021.

_____. Resolução CNE/CEB N.º 3/2018. **Lei que implementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em: 21 Abr. 2021.

_____. Parecer CNE/CP Nº 17/2020. **Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/151591-pcp007-20/file>. Acesso em: 21 abr. 2021.

_____. Resolução CNE/CP N.º 1/2021. **Lei que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578. Acesso em: 21 abr. 2021.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 02/97. **Lei que organiza a formação docente para a atuação licenciada no ensino técnico de nível médio** - Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília: 1997. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em 21 abr. 2021.

21.5.74 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O AUXÍLIO À AQUISIÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Ketlin Elís Perske [3037]

Rosane Carneiro Sarturi [3038]

RESUMO

Este trabalho é fruto da pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (PPPG/UFSM), intitulado: "A política de assistência estudantil na Universidade Federal de Santa Maria: uma análise do auxílio à aquisição de material pedagógico", que aborda a temática da assistência estudantil na educação superior e tem por objeto de pesquisa o auxílio à aquisição de material pedagógico, implementado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFSM). Neste recorte tem-se como objetivo verificar se o auxílio à aquisição de materiais pedagógicos influencia na permanência dos estudantes em vulnerabilidade econômica dos cursos de graduação presencial da UFSM, a partir das suas percepções em relação ao auxílio. Pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com observação participante no ambiente de atuação profissional, análise documental e aplicação de questionários online mistos como técnicas para construção dos dados. O referencial teórico está organizado com base em Morosini (2014), Vasconcelos (2010), Dourado (2011), entre outros. A análise e compreensão dos dados foi realizada com base em Bardin (2008) por meio da análise de conteúdo. Como resultados da pesquisa foi possível observar que o auxílio influencia diretamente na permanência dos estudantes na UFSM, principalmente aos estudantes que realizam cursos que necessitam de materiais mais caros. Observou-se ainda que os recursos direcionados a este auxílio não estão sendo suficientes para suprir a demanda e que a participação dos coordenadores de curso no processo é necessária, principalmente na elaboração da listagem de materiais, que precisa ser aperfeiçoada. Conclui-se que, para fins de agilidade e transparência no processo de solicitação e análise, o mesmo deveria ser informatizado, por meio do Portal do Aluno, no qual muitos processos acadêmicos já estão sendo totalmente encaminhados.

Palavras-chave: Educação Superior. Políticas Públicas. Permanência. Assistência Estudantil. Auxílio à aquisição de material pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho advém da pesquisa do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, intitulada: "A política de assistência estudantil na Universidade Federal de Santa Maria: uma análise do auxílio à aquisição de material pedagógico". Ressalta-se que por se tratar de um mestrado profissional,

[3037] Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: ketlin.perske@ufsm.br
[3038] Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: rcsarturi@gmail.com

a pesquisa foi realizada no ambiente de atuação profissional da pesquisadora: a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFSM (PRAE/UFSM), órgão responsável pelo gerenciamento e execução das políticas de assistência estudantil.

Quanto a estas políticas que visam a permanência dos estudantes nos cursos de graduação das universidades federais, faz-se interessante ressaltar que desde a implementação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), através da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), do Ministério da Educação, os recursos destinados às instituições federais não são mais descentralizados, e estes devem ser empregados somente com a assistência estudantil.

As Instituições Federais de Educação Superior (IFES) tem autonomia no emprego desses investimentos, tendo em vista que as realidades sociais de cada universidade e de seus estudantes são diferentes. Pelo Decreto nº 7.234/2010, é instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. (BRASIL, 2010). Entre as ações de permanência previstas no PNAES, no Art. 4. estão:

> I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010, s/p)

A UFSM busca atender aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica tomando por base as ações previstas no Art. 4 do PNAES, sendo reconhecida por ter uma das melhores assistências estudantis da América Latina. Isso se dá principalmente pelo investimento em moradias estudantis, visto que somente no Campus Sede (Santa Maria) residem em torno de dois mil estudantes.

Nesta pesquisa elencou-se como objeto de estudo o auxílio à aquisição de materiais pedagógicos, por ser um auxílio bastante requisitado pelos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, principalmente aqueles que realizam os cursos que necessitam de materiais mais caros. Estabeleceu-se como objetivo verificar se o auxílio à aquisição de materiais pedagógicos influencia na permanência dos estudantes em vulnerabilidade econômica dos cursos de graduação presencial da UFSM, a partir das suas percepções em relação ao auxílio.

Tendo em vista a peculiaridade dos mestrados profissionais, observou no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desenvolver das atividades profissionais que seriam necessárias algumas adequações nos procedimentos de solicitação e análise deste auxílio. No entanto, para que estas pudessem ser realizadas, optou-se por verificar junto aos estudantes que recebem este auxílio quais suas percepções, pontos positivos e negativos deste.

2 O AUXÍLIO À AQUISIÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

O auxílio à aquisição de material pedagógico foi instituído e regulamentado na UFSM pela Resolução nº 035, de 03 de dezembro de 2013 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2013), aos estudantes dos cursos de graduação presencial, com benefício socioeconômico ativo [3039]. Tem como objetivo principal: "[...] proporcionar uma modalidade de auxílio aos alunos de cursos de graduação que necessitem adquirir materiais necessários para o desempenho acadêmico, durante o tempo do Curso" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2013).

Os materiais pedagógicos são aqueles indispensáveis ao desempenho acadêmico, específicos para o desenvolvimento de atividades em cada curso e que a UFSM, em seus laboratórios e bibliotecas, não disponibilizam. Como exemplo pode-se citar, para os cursos de Enfermagem, Medicina e Odontologia, o avental para uso em atividades práticas ou então uma régua específica para uso em projetos, no caso do Curso de Arquitetura e Urbanismo ou roupas e acessórios específicos para a prática de atividades físicas, para o Curso de Educação Física.

O Art. 3º da referida resolução elenca os objetivos do auxílio:

> §1º O auxílio destina-se a contribuir para os gastos com aquisição de Materiais Pedagógicos indispensáveis ao desempenho acadêmico.
> § 2º O valor do Auxílio à Aquisição de Materiais Pedagógicos será definido pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, através de uma Comissão formada por representantes da PRAE, Coordenador do Curso e representação estudantil. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2013, s/p)

O primeiro edital de oferta do benefício deu-se no primeiro semestre do ano de 2014. São abertos dois editais ao ano, um no primeiro semestre letivo e um no

[3039] Estudantes com benefício socioeconômico: aqueles que, após análise socioeconômica realizada por equipe de assistentes sociais da PRAE/UFSM, solicitada via edital específico, apresentam renda *per capita* do grupo familiar de até 1,5 salários mínimos.

segundo semestre letivo, de acordo com a data estabelecida no Calendário Acadêmico da UFSM. Para a inscrição os estudantes precisam elaborar uma relação dos materiais pedagógicos necessários em determinado semestre e apresentar o orçamento de cada um desses materiais. Esse orçamento pode ser realizado em lojas físicas e online. Essa lista de materiais precisa ser verificada pelas respectivas coordenações de cada curso, para então ser encaminhada à PRAE/UFSM com a finalidade de encerrar o processo de inscrição. Depois de realizada esta, os documentos anexados são analisados por servidores da PRAE/UFSM.

O auxílio é pago aos estudantes, em parcela única, depois de realizados todos os procedimentos de análise e deferimento definidos em edital. O valor que cada estudante recebe é calculado com base nos orçamentos que os estudantes fornecem no momento da inscrição e também com base nos repasses financeiros que são realizados pelo governo federal por meio do PNAES.

Abaixo segue a tabela com o número de estudantes que receberam o auxílio desde sua implementação em 2014:

Gráfico 1 - Quantitativo de estudantes que receberam o auxílio:

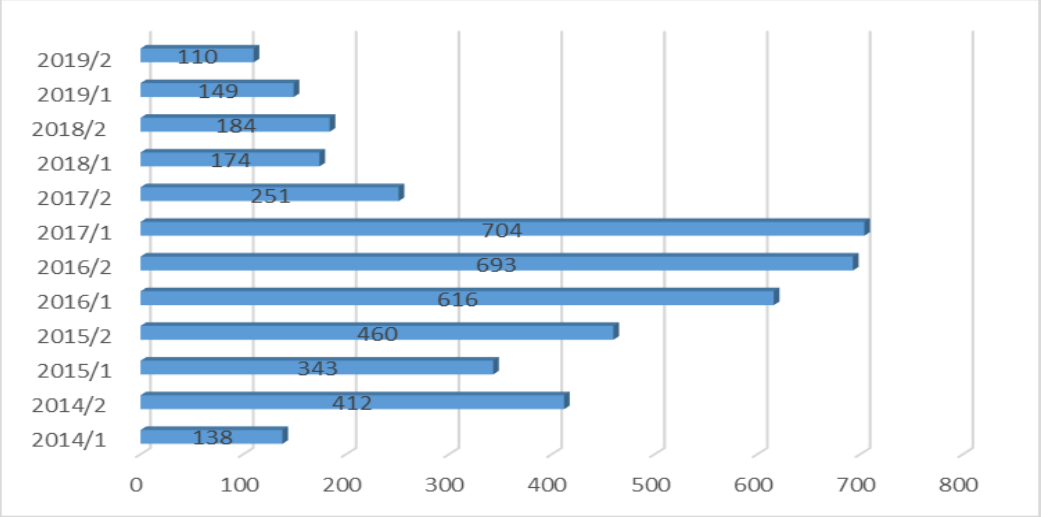

Fonte: SIE/UFSM. Elaborado pelos autores (2020).

Observa-se que no primeiro edital não há muitos estudantes que receberam o auxílio, possivelmente por desconhecimento do benefício, já no segundo semestre de 2014 o número já quadruplica. Nos anos de 2016 e 2017 há o maior número de estudantes contemplados, pois todos os estudantes que se encaixam nos requisitados do edital recebem o auxílio, visto que foram os períodos em que as IFES receberam

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

grande quantitativo de recursos.

Já em 2019, esse número diminui muito, pois, como os recursos repassados às IFES são contingenciados, os investimentos em assistência estudantil passam a ser reforçados na moradia e alimentação, enquanto outras ações, como auxílio transporte e auxílio material pedagógico, tem cortes.

Ressalta-se que no ano de 2020 e no primeiro semestre de 2021 não foi aberto edital do auxílio, tendo em vista que as atividades presenciais acadêmicas e administrativas estão suspensas devido à pandemia de Covid 19.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, realizada na Universidade Federal de Santa Maria, localizada no centro do Rio Grande do Sul, sendo a primeira universidade do interior do Estado.

As pesquisas realizadas no âmbito do mestrado profissional são do tipo aplicada e tem relação direta com o contexto profissional do pesquisador, com o objetivo de propor inovações ou aperfeiçoamentos na atuação profissional.

Essa estreita relação do objeto com a atuação profissional faz com que a pesquisa reflita praticamente no setor de trabalho e interaja com os sujeitos mais interessados na investigação. Assim, os resultados finais do estudo serviram para o aperfeiçoamento de algumas práticas na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFSM.

Neste recorte serão analisados apenas os dados referentes aos estudantes participantes que são aqueles com vulnerabilidade socioeconômica, dos cursos de graduação presencial dos quatro campi da UFSM (Santa Maria, Palmeira das Missões, Frederico Westphalen e Cachoeira do Sul), que receberam o auxílio à aquisição de materiais pedagógicos nos últimos cinco editais do auxílio: segundo semestre de 2017, primeiro e segundo semestres de 2018 e primeiro e segundo semestres de 2019.

Para a construção dos dados foi realizada a análise documental de legislações a nível nacional de modo a apresentar uma retomada histórica da educação superior no Brasil, que se entrelaça com a assistência estudantil; além de realizar uma retomada sobre o percurso histórico da Universidade Federal de Santa Maria e as

ações de assistência estudantil desenvolvidas, principalmente em relação ao auxílio à aquisição de material pedagógico e sobre as políticas públicas de educação superior e também da UFSM (editais, resoluções, ordens de serviço).

No segundo momento foram elaborados questionários com perguntas fechadas e abertas. Esses questionários foram enviados online pelo Portal do Aluno da UFSM, no Sistema de Questionários, após todos os trâmites serem aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.

A análise dos dados construídos foi realizada por meio da proposta teórico-metodológica de análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2011, p. 49): "[...] a análise de conteúdo leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas (índices e análise de concorrência)".

Seguidas todas as etapas metodológicas, pode-se afirmar que foi possível analisar e compreender as opiniões e avaliações dos estudantes a respeito do objeto de pesquisa, além de sistematizar os dados construídos por meio da observação no ambiente de trabalho, nas legislações escolhidas e nos questionários aplicados.

4 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O AUXÍLIO

Inicialmente, é necessário ressaltar a importância da assistência estudantil para os estudantes em vulnerabilidade, visto que grande parte destes que recebem o auxílio à aquisição de materiais também é morador da Casa do Estudante e utiliza as demais ações, como alimentação, auxílio formação, auxílio transporte, apoio psicossocial. Porém este auxílio é ainda mais imprescindível aos estudantes que realizam cursos que necessitam de materiais mais caros, como os da área da saúde e das ciências rurais. Verifica-se isto em respostas como:

> Eu utilizo a assistência estudantil, assim como muitos na UFSM. Nós principalmente que viemos de família com baixa renda e pela maioria dos discentes estar muito longe de casa, torna-se imprescindível esse apoio da universidade. (Resposta de um estudante)
>
> Essencial. Eu sou do curso de Odontologia e se não fosse o auxílio, ficaria muito mais difícil comprar todos os materiais necessários. (Resposta de um estudante)
>
> Sem o auxílio a aquisição dos materiais pedagógicos seria muito difícil concluir o curso. (Resposta de um estudante)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A maioria dos estudantes que respondeu as questões não participou de todos os editais desde que ingressou em seu curso. Somente dezenove por cento (19%) participou de todos os editais e a maioria participou somente de alguns (69%).

Tendo em vista que os recursos repassados pelo governo federal estão a cada ano diminuindo e isso impacta diretamente neste auxílio, questionou-se aos estudantes se a bolsa recebida é suficiente.

Gráfico 2 - Os recursos financeiros destinados ao auxílio são suficientes?

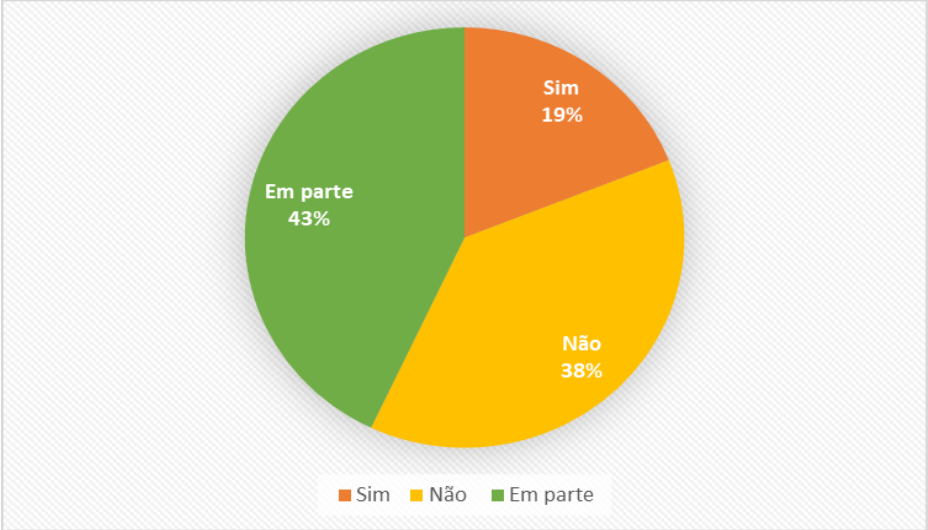

Fonte: elaborado pelos autores. (2020)

O número de estudantes que responde que não é suficiente ou que é em parte suficiente é quase o mesmo, o que faz com que muitos não consigam comprar os materiais solicitados ou então precisem comprar materiais com uma qualidade inferior, conforme se pode verificar na resposta abaixo:

> No último semestre de 2019, não foi o suficiente, acredito que deva ser devido aos cortes financeiros que as instituições sofreram. (Resposta de um estudante)

Ao justificarem sua resposta os estudantes afirmam que isso pode influenciar na sua permanência no curso ou afetar seus estudos, pois assim muitos precisam acabar trabalhando em turno inverso dos estudos para comprar os materiais.

Junto a essa questão da insuficiência de recursos, os estudantes também responderam quanto do recurso solicitado eles receberam, visto que somente vinte e dois por cento (22%) recebeu todo o recurso, trinta e oito por cento (38%) recebeu

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

menos da metade do recurso e quarenta por cento (40%) quase todo o recurso.

Verifica-se que os recursos recebidos pelos estudantes estão muito aquém do esperado e pelo montante que necessitam de fato. Porém, há um cenário econômico que obriga as IFES a realizarem cortes em seus orçamentos e, isso afeta o percurso acadêmico dos estudantes, principalmente aqueles com maior vulnerabilidade socioeconômica.

Assim, pode-se observar ainda que os estudantes tem consciência de que os recursos estão cada vez mais escassos principalmente por conta dos cortes advindos do governo federal, conforme se verifica nestes relatos:

> A assistência ao estudante é boa, apesar da limitação de recursos. (Resposta de um estudante)
>
> Considero de boa qualidade dentro do que se é possível diante das dificuldades orçamentárias das quais enfrentamos. (Resposta de um estudante)

Os gestores precisam fazer escolhas e priorizar alguns benefícios em detrimento de outros. Por serem necessidades básicas, acaba-se priorizando a alimentação e a moradia e realizando cortes em outros benefícios, como o auxílio transporte, o auxílio à aquisição de materiais pedagógicos e a bolsa de formação estudantil, por exemplo.

Em maio de 2019 houve um contingenciamento de recursos em todas as IFES, mais voltado aos custeios e despesas com serviços terceirizados, como vigilância e limpeza, por exemplo, porém isso já acaba afetando o funcionamento de toda Universidade. Isso se reflete em todas as ações de assistência estudantil, conforme refere Pozobon (2019):

> Vale lembrar que é o repasse de recursos que, efetivamente, permite que a política AE seja implementada e garanta as condições institucionais necessárias para o atendimento dos estudantes e efetivação do que se propõe. Sem investimentos do Estado em recursos financeiros humanos e materiais, não há garantia de direitos sociais, mesmo que estes direitos estejam constituídos em legislações. (POZOBON, 2019, p. 74)

Uma das etapas do auxílio é a prestação de contas, que deve ser realizada após a aquisição dos materiais, em um período determinado no edital, com a nota fiscal de compra que deve ser apresentada na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Caso o estudante não realize esse procedimento, fica impossibilitado de participar de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

outro edital de aquisição de auxílio de material e também de outros editais de assistência estudantil. Quando questionados sobre a prestação de contas, a maioria dos estudantes realiza, totalizando oitenta e nove por cento (89%).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os breves dados construídos foi possível perceber que o trabalho com políticas públicas de assistência estudantil na educação superior é bastante desafiador, pois o planejamento e a execução de ações dependem dos recursos financeiros repassados pelo governo federal e, dependendo do momento histórico e social em que se encontram os cortes são significativos, o que pode impactar o percurso acadêmico dos estudantes.

Com o Sistema de Seleção Unificada (SISU), a UFSM passou a receber estudantes advindos de todo o Brasil, alguns em situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica que dependem exclusivamente da assistência estudantil, o que faz com que, como servidores da assistência estudantil, seja necessário planejar diariamente ações que auxiliem e facilitem a vivência destes sujeitos em nossa Universidade.

Tomando como referência o objetivo deste estudo, é possível afirmar que quanto aos dados construídos pode-se verificar que os recursos financeiros não estão sendo suficientes para suprir a demanda dos estudantes, o que faz com que muitos não consigam dedicar-se integralmente ao seu curso de graduação. Infelizmente este cenário vem piorando a cada semestre, o que com que o número de estudantes que recebe parte do auxílio ou o total requerido também esteja diminuindo.

Os estudantes ressaltaram ainda sobre a importância do auxílio na permanência, porém refeririam que o processo poderia ser mais rápido se fosse informatizado. Foi sugerida então como proposta de produto educacional final da pesquisa do mestrado profissional já referida a informatização do auxílio, sendo o processo de solicitação, encaminhamento, análise e prestação de contas realizado totalmente online pelo Portal do Aluno da UFSM, o que se pretende colocar em prática quando o auxílio voltar a ser ofertado pela PRAE/UFSM, no retorno das atividades presenciais na Universidade.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de. Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 19 jul. 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 29 jun.2021.

POZOBON, L.L. **Políticas de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Santa Maria/RS: Estratégias de permanência do estudante na educação superior.** Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Resolução n. 035, de 03 de dezembro de 2013. Institui e regulamenta a concessão do Auxílio à Aquisição de Materiais Pedagógicos a alunos de cursos de graduação com Benefício Socioeconômico da Universidade Federal de Santa Maria, RS: UFSM, 2013.

21.5.75 PRECISAMOS FALAR SOBRE TEMPO E ESPAÇO

Fabiane da Costa e Silva[3040]

RESUMO

O objetivo deste ensaio é problematizar a concepção de tempo e espaço no contexto da reforma do ensino médio. Conforme Harvey (1993), tempo e espaço são indissociáveis e são categorias basilares da existência humana. Ademais, tempo e o espaço não são categorias neutras, uma vez que podem ser relativizadas a depender do contexto social, porque são criadas objetiva e subjetivamente. Essa relativização do tempo e do espaço pode ser apreendida no campo da educação, em especial, no das políticas públicas educacionais. Nesse sentido, Castells (2007) opõe a temporalidade da sociedade da informação à temporalidade moderna, baseada no conceito de tempo cronológico identificada por Lukàcs. A sociedade da informação dissolve essa temporalidade cronológica e introduz uma temporalidade intemporal, "capaz de abstrair dos contextos imediatos de existência e de se apropriar de quaisquer elementos que estes contextos possam oferecer para o presente eterno" (CASTELLS, 2007, p. 526). Conclui-se que pensar a escola pela perspectiva gerencialista e empresarial é compreender a educação como condição para o desenvolvimento econômico e progresso material dos indivíduos. Conceber políticas e práticas educacionais por esta óptica, submete os educandos ao tempo da máquina, homogeneizando-os e retirando-lhes a sua individualidade. Negando-se, assim, o seu direito de fato à educação.

Palavras-chave: Tempo. Espaço. Educação. Reforma. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

A escola passa por uma transição em decorrência da crise mais generalizada que se observa nos planos político, econômico e cultural. Isso porque o ritmo das instituições não muda com a mesma dinâmica que as transformações de uma sociedade em constante mudança. E foi sob o argumento de uma suposta crise na educação, mais especificamente no ensino médio, justificada a partir das avaliações nacionais e internacionais da educação básica brasileira, que o Governo Federal propôs por meio de uma medida provisória, em 2017, o que foi denominada de reforma do ensino médio.

Crítico da reforma, Frigotto (2016) afirma que seus proponentes não estão preocupados com o direito universal à educação básica, mas sim em colocá-la à serviço das demandas do mercado. Para ele, a reforma retrocede a argumentos defendidos no final do Século XIX e que postulavam a existência de uma escola rica

[3040] Mestre em Administração e doutoranda em Educação. Professora do Colégio Pedro II. fabianecostaesilva@id.uff.br.

em conhecimento endereçada àqueles que possuíam tempo para estudar e que se destinariam a funções de direção, e a uma outra escola rápida e pragmática, para os que não possuíam tempo para estudar e que se destinariam ao ofício do trabalho.

É possível dizer que o argumento que Frigotto guarda relação com a declaração de Castells (2007), quando postula que o tempo é relativizado de acordo com os contextos sociais. Por sua vez, a afirmação de Castells se conecta com a concepção ontológica de parte da teoria social que Mourão (2016, p.77) chamou de "temporalização do espaço social: uma série de procedimentos metodológicos, econômicos, sociais e políticos, que sistematicamente marginalizam temporalmente culturas e populações". Para este autor, a relação entre sistemas sociais e subjetividades coletivas configura uma dimensão espaçotemporal que revela relações de poder.

Conforme Harvey (1993), tempo e espaço são indissociáveis e são categorias basilares da existência humana. O tempo e o espaço, pela perspectiva social, são criados de forma objetiva e subjetiva, assim como individual e coletivamente e em um processo em que se alimentam reciprocamente. Devido a estas características e também às condições econômicas e culturais de cada sociedade que é possível a comparação de diferentes eventos que, assim, permitem estabelecer conjeturas (VERGARA e VIEIRA, 2005).

Baseado no que foi dito até aqui, assume-se que o tempo e o espaço não são neutros, uma vez que podem ser relativizados a depender do contexto social, porque criados objetiva e subjetivamente. Isso pode ser percebido no campo da educação, em especial, no campo das políticas públicas educacionais. Assim, o objetivo deste ensaio é problematizar a concepção de tempo e espaço no contexto da reforma do ensino médio. Para tanto, este texto está estruturado da seguinte maneira: uma apresentação da perspectiva sobre o tempo e o espaço na teoria social, um apanhado histórico sobre a reforma do ensino médio no Brasil e, por fim, as considerações finais.

2 PERSPECTIVAS SOBRE TEMPO E ESPAÇO NA TEORIA SOCIAL

Problematizar o tempo e espaço como condição e como reprodutor de relações de poder implica considerar, assim como Vergara e Vieira (2005), um habitus social, considerado aqui como a incorporação de estruturas que perduram no tempo e no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mundo e que refletem tanto na percepção como na ação no mundo (BOURDIEU, 1999). Essa problematização também implica ponderar que "as organizações que se desenvolvem num quadro espaço-temporal [...] contribuem para organizar ou... para desorganizar" (RAFFESTIN, 1993, p.18-19). Para entender melhor essas colocações, façamos uma retrospectiva teórica da relação entre tempo e espaço.

Em 1929, quando Edwin Hubble observou que galáxias distantes estariam se afastando da nossa, sugeria assim, que o universo estava em expansão e que haveria um tempo, chamado de Big Bang, em que o universo fora infinitamente pequeno e denso. Desta maneira, se o universo estaria em expansão, haveria motivos físicos para tal. Portanto, a observação de Hubble trouxe a questão do começo do universo e, consequentemente, da concepção de tempo e espaço para o domínio real da ciência (HAWKING, 1988).

Conforme Hawking (1988), tanto Aristóteles quanto Newton acreditavam em um tempo absoluto, quer dizer, que ele poderia ser mensurável desde que o instrumento utilizado para tal fosse preciso. Isso implicaria a independência do tempo em relação ao espaço - o que fundamenta a crença da maioria das pessoas até hoje. Todavia, não é possível falar sobre tal independência para objetos que se movem à velocidade da luz, cujo comportamento fundamenta a Teoria da Relatividade. Isto posto e a despeito de toda a evolução teórica da relatividade na Física, "devemos aceitar que o tempo não é completamente isolado e independente do espaço, mas sim que esses se combinam para formar um elemento chamado espaço-tempo" (HAWKING, 1988, p.46). Essa ruptura paradigmática na Física teve reflexos, mais tarde, na teoria social.

> Os eventos sociais ocorrem no tempo-espaço das civilizações, um tempo-signo, evoluindo do passado para o futuro, de um início para um fim indeterminado. Como diria Prigogine (1991), todo organismo possui uma história: nasce, atinge a maturidade e morre, numa ordem caótica. Ele refuta a divisão aristotélica do tempo entre passado, presente e futuro colocados numa linha reta. Diz que tempo é criação. (VERGARA e VIEIRA, 2005, p.107)

Um dos sociólogos pioneiros a estudar o tempo foi Georg Lukàcs (2003, p.204), para quem o processo de mercantilização do trabalho e a subordinação do homem à máquina "reduz o espaço e o tempo a um mesmo denominador e o tempo ao nível do espaço", perdendo o tempo seu caráter qualitativo e sendo fixado em um plano quantitativamente mensurável em um processo que ficou conhecido como espacialização do tempo. Esta criação de um continuum linear do tempo é fruto da

objetivação do esquema racional capitalista, quer dizer, "da mercantilização do trabalho humano, que o abstrai de sua concretude pela criação de um trabalho abstrato que permite a comparação dos diferentes trabalhos concretos realizados de acordo com o tempo médio socialmente necessário para realização de tal trabalho" (MOURÃO, 2016, p.71).

Edmund Husserl e Henri Bergson ofereceram alternativas para o processo de homogeneização temporal apontada por Lukàcs como fruto da racionalização da sociedade capitalista, buscando uma temporalidade própria da subjetividade dos seres humanos. Por sua vez, George H. Meads estabeleceu relações temporais entre passado e futuro a partir do presente, tratando a mudança como aspecto emergente contido no presente. Para ele, o passado possui um forte caráter de conformação e condicionamento do presente, no entanto, a emergência da novidade – especificidade do presente – traz uma relação nova que provoca uma nova interpretação do passado e promove, assim, uma descontinuidade no próprio tempo presente (MOURÃO, 2016).

No entanto, seria a formulação de Anthony Giddens, ao tratar de maneira conjunta tempo e espaço, que representaria uma alteração profunda na teoria social, pois ponderou a possibilidade de as práticas sociais organizarem seu tempo-espaço de forma a permitir a emergência de sistemas sociais. Uma

> incorporação conceitual interessante é a ideia de time-space edges, que tenta enfatizar a existência simultânea e interconectada de diferentes tipos de sociedades, formas de contato e de encontro entre sistemas sociais que possuem princípios estruturais distintos e variáveis. Esses time-space edges são pontos privilegiados de transformação social já que interconectam sistemas sociais distintos [...] Antes de ser um encontro entre sociedades de diferentes épocas, os time-space edges são pontos privilegiados de transformação social que possuem tal caráter devido à sua constituição enquanto locais de conjunção de diferentes princípios organizacionais sociais. (MOURÃO, 2016, p.73)

Mais recentemente, Manuel Castells, ao tratar da emergência da sociedade da informação, afirmou que a "transformação do tempo sob o paradigma da tecnologia da informação, delineado pelas práticas sociais, é um dos fundamentos de nossa nova sociedade, irremediavelmente ligada ao surgimento do espaço de fluxos" (CASTELLS, 2007, p. 523). Desta forma, Castells opõe a temporalidade da sociedade da informação à temporalidade moderna, baseada no conceito de tempo cronológico identificada por Lukàcs. A sociedade da informação, pela visão do autor, dissolve essa temporalidade cronológica e introduz uma temporalidade intemporal, "capaz de abstrair dos contextos imediatos de existência e de se apropriar de quaisquer

elementos que estes contextos possam oferecer para o presente eterno" (CASTELLS, 2007, p. 526). Assim,

> Chegamos, portanto, às duas características principais dessa nova temporalidade que emerge a partir da nossa contemporaneidade: a eternidade e a efemeridade. Essa quebra contínua do ritmo, nos espaços de fluxos, cria uma nova cultura da sociedade da informação, que é simultaneamente uma cultura do eterno e do efêmero. É eterna porque alcança toda a sequência passada e futura das expressões culturais. É efêmera porque cada organização, cada sequência específica, depende do contexto e do objetivo da construção cultural solicitada. Não estamos em uma cultura de circularidade, mas em um universo de temporalidade não-diferenciada de expressões culturais (CASTELLS, 2007, p. 554).

No entanto, este tempo intemporal não é para todos, dado que submete populações inteiras ao tempo cronológico típico da modernidade, enquanto outros grupos possuem acesso a recursos sociais inéditos em nossa história. Essa desigualdade é explicada pelas novas maneiras através das quais a relação capital – trabalho é posta na sociedade em rede.

> A vingança histórica do espaço é característica dessa temporalidade: enquanto antes se percebia uma razão histórica temporal para o desenvolvimento da sociedade humana, das relações sociais, hoje há o estabelecimento de uma temporalidade intemporal que, por meio da confusão sistêmica, simultaneiza os acontecimentos e sequências nestes espaços de fluxos, espaço do suprassumo da globalização e da liberdade de movimentos, enquanto submete outros locais ao tempo cronológico tradicional e atrasado da antiga modernidade. (MOURÃO, 2016, p.77 – grifo do autor)

Problematizando tempo-espaço a partir da assimetria temporal e da temporalidade múltipla como realizado acima é possível concluir que essa relativização do tempo espaço impacta a desigualdade social. Partindo, portanto, do pressuposto que a atual reforma do ensino médio promulgada pelo Governo Federal faz essa relativização, a próxima seção apresentará brevemente o contexto histórico de emergência da promulgação desta proposta.

3 CRISE E REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Antes de partir propriamente para o objetivo desta seção é importante destacar que se considera a História como uma forma elaborada de memória que contribui para a rememoração "do passado em uma unidade de tempo que se abre para o futuro e permite aos sujeitos sociais uma interpretação das mudanças" para se ajustar aos movimentos temporais (CIAVATTA, 2015, p.41). Assim,

> O tratamento historicizado dos fenômenos envolve diferentes temporalidades, tanto em relação ao tema de estudo, quanto ao espaço-

> tempo em que ocorrem os acontecimentos tratados e as questões teórico-metodológicas [..] Ao considerar as mediações sociais ou processos sociais complexos que constituem a realidade, tanto no nível da sociedade mais ampla, quanto no contexto das escolas, busca-se superar uma visão economicista e reducionista do materialismo histórico. (loc. cit)

Para Cesar e Duarte (2010), a crise na educação não é pauta de discussão das últimas décadas, mas tema recorrente desde o final do Século XIX, quando as instituições escolares estavam se consolidando na Europa. Na realidade, Durkheim (2003) já falava de crises educacionais como desdobramentos de crises sociais mais amplas. Para Foucault (1984), o estado permanente de 'crise' é necessário para o funcionamento da sociedade moderna disciplinar, porque a aplicação dos dispositivos disciplinares visa, justamente, à eliminação do estado de crise e da indisciplina.

Arendt (2009), por sua vez, afirma que a crise da educação está relacionada com o desaparecimento da autoridade na esfera política - fenômeno típico da sociedade de massa que, consequentemente, relaciona-se com uma crise da tradição, isto é, de nossa atitude frente ao passado. Para a autora, a sociedade de massas prioriza o consumo e almeja a novidade pela novidade e, por isso, orienta-se para o futuro imediato; não desejando conservar nada do passado. Além disso, a autora chama a atenção para o fato de que, no mundo em que vivemos, a excelência vem cedendo espaço à homogeneização e à recusa da hierarquia; o que reflete nos projetos educacionais.

Mais especificamente no que toca o caso da educação brasileira, se analisada pela perspectiva histórica da genealogia foucaultiana, quer dizer, com base na análise da constituição dos discursos e das práticas, o binômio crise-reforma é constitutivo, uma vez que fica evidente que análises que apontam para crise do sistema educacional precederam os ciclos de reformas na educação (CESAR, 2004). Conforme Teixeira (2005, p.93), a "crise educacional brasileira é [...] um aspecto da crise brasileira de readaptação institucional", isto porque o sistema educacional brasileiro se formou com base na cópia de modelos estrangeiros, sobretudo europeu, não os adaptando à realidade nacional.

Para Teixeira (2005), a escola surgiu como uma instituição para a formação de intelectuais. Ela permaneceu assim até o Século XVIII, contudo, com o avanço das ciências e do conhecimento – fruto do Iluminismo e da Revolução Industrial, urgiu a necessidade de uma educação escolar mais generalizada, voltada para o trabalho, o

ofício e não para o especialista em letras, artes e ciências. No entanto, essa nova escola se fez a partir da tradição e dos métodos da escola antiga, tradicional.

No que toca o Brasil, o país chegou à sua Independência sem escolas superiores e, durante a Monarquia, a expansão do sistema escolar se deu com lentidão (TEIXEIRA, 2005). No entanto, a Abolição e a República impuseram a necessidade de o sistema escolar acompanhar as mudanças sociais delas decorrentes, isto é, letrar e capacitar pessoas para o emergente mercado de trabalho. Todavia, essa expansão se fez sem maiores reflexões acerca do padrão copiado, isto é, o europeu.

Até pouco tempo atrás, era a "classe dominante que educava seus filhos, porque dispunha de recursos para que pudessem eles ficar afastados das atividades práticas e econômicas, pelo tempo necessário a essa educação escolar, que seria tanto melhor quanto mais longa" (TEIXEIRA, 2005, p.94). Desta forma, fez-se "uma escola paternalista, destinada a educar governados, os que iriam obedecer e fazer, em oposição aos que iriam mandar e pensar" (TEIXEIRA, 2006, p.259 – grifos do autor).

Particularmente no que se refere à reforma do ensino médio a que se referiu este trabalho na sua seção de Introdução, de acordo com Ramos e Frigotto (2016, p.44) os itinerários formativos – diferentes arranjos curriculares conforme relevância para o contexto local e possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017), implicarão a condução de processos de ensino baseados na fragmentação, a exemplo da Reforma de Capanema da Era Vargas "pela qual os estudantes deveriam optar pelo ramo científico ou clássico, sendo a formação técnica e profissional destinada aos pobres [...]" (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p.44). Os autores também comparam a atual reforma com aquelas realizadas no período militar, momento em que "a formação técnica e profissional tornou-se um dos ramos igualmente destinados aos mais pobres, tendo moral e cívica como substituta das disciplinas com potencial de desenvolver a capacidade crítica dos estudantes" (loc. cit).

A redemocratização na década de 1980 contribuiu para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases na década seguinte, que assegurou a escola pública, universal, gratuita, laica, além de garantir o ensino médio como a etapa final da educação básica. No entanto, os governos federais da Década de 1980, fundamentados em teses neoliberais, através do Decreto n. 2.208/97, transformaram "a formação técnica e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

profissional um itinerário separado, paralelo ou posterior ao ensino médio e consagra em lei a dualidade" (loc. cit).

Embora com orientação político-ideológica diferente dos governos anteriores, os governos do Partido dos Trabalhadores reforçaram a perspectiva gerencialista na educação, uma vez que aperfeiçoaram as estratégias avaliativas enquanto mecanismo de controle e de homogeneização, já que obrigou a todos a passarem pelos mesmos critérios em exames unificados. De acordo com Mocarzel, Rojas e Pimenta (2018, p.169), "as políticas curriculares no Brasil historicamente vêm sendo discutidas em função das políticas avaliativas, quando deveria ocorrer o contrário: primeiro se pensar o currículo, para depois propor o modelo de avaliação que se deseja". E é exatamente isso que a atual reforma do ensino médio propõe quando sugere que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se paute nas mesmas quatro áreas de conhecimento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a escola pela perspectiva gerencialista e empresarial é compreender a educação como condição para o desenvolvimento econômico e progresso material dos indivíduos. Conceber políticas e práticas educacionais por esta óptica, submete os educandos ao tempo da máquina, homogeneizando-os e retirando-lhes a sua individualidade. Negando-se, assim, o seu direito de fato à educação.

Ao negar esse direito, nega-se também o direito à mobilidade social, condenando gerações à pobreza, porque educadas para e por um modelo econômico que padroniza produtos, pessoas e trabalho, assim como os descarta facilmente. A escola no Brasil, enquanto aparato ideológico do Estado, acaba por disseminar os valores da elite brasileira que, desejando manter seu status quo e desfrutar de sua temporalidade intemporal, nega direitos e condena muitos à ignorância e à exclusão.

Além disso, considerar a educação em sua forma institucionalizada, quer dizer, como tarefa da escola, é ignorar o seu sentido mais amplo, isto é, como um processo que ocorre em diferentes espaços de socialização, como família e trabalho. "Em parte, a crise atribuída à organização escolar e à qualidade do ensino formal decorre de uma crise social orgânica mais ampla e geral da civilização moderna" (PROENÇA-LOPES e ZAREMBA, 2013, p.299). Argumentou-se neste trabalho que a relativização do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tempo espaço na concepção de políticas públicas educacionais contribui para esta crise.

Resta lembrar que as escolas se constituem "como espaço de socialização do jovem na tradição de uma sociedade" (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p.42). Tradição entendida como a construção social e cultural empreendida ao longo do tempo e do espaço e que dá coesão à própria sociedade e, por isso mesmo, possibilita o conflito. E o confronto entre a tradição e a mudança, o velho e o novo que ocorre no âmbito das escolas acontece em um tempo espaço formativo. Por isso, a importância de falarmos sobre tempo e espaço nesse contexto.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. Entre o Passado e o Futuro. São Paulo: Editora Perspectiva, 5ª edição, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BRASIL. **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 25 set. 2018.

CASTELLS, Manuel. 2007. **A sociedade em rede**: Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 698 p.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

CESAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YMs8cSfDfkzp7rRdmbBQgfN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 22 abr. 2018.

CIAVATTA, Maria. O Percurso Histórico do GT Trabalho e Educação – um exercício de interpretação. **Trabalho Necessário**; Ano 13, Nº 20, p.22-50. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8612>. Acesso em 25 abr. 2018.

DURKHEIM, E. **Educación y Sociología**. Barcelona: Península, 2003.
HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: técnica e tempo. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

FRIGOTTO, Gaudencio. Reforma do Ensino Médio do (Des) Governo de Turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento**: revista de educação. Ano 3 número 5. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i5.32621>. Acesso em 14. Abr. 2018.

HAWKING, Stephen W. Um Breve História do Tempo: do Big Bang aos buracos negros. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LUKÁCS, G. 2003. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo, Martins Fontes, 598 p.

MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; ROJAS, Angelina Accetta; PIMENTA, Maria de Fátima Barros. A Reforma do Ensino Médio: novos desafios para a gestão escolar. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 159-176, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10788>. Acesso em: 22 jul. 2018.

MOURÃO, Victor Luiz Alves. Temporalização do espaço social: apontamentos para uma sociologia do tempo. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 52, N. 1, p. 69-79, jan/abr. 2016.

PROENÇA-LOPES, Leandro; ZAREMBA, Fellipe de Assis. O Discurso de Crise da Educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. **Rev. Hist.Edu.Latinoam** - Vol. 15 No. 21, p. 283 – 304, jul-dez. 2013. Disponível em: < https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/2474/2340>. Acesso em 23 jul. 2018.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Editora Atlas, 1993.

RAMOS, Marice Nogueira; FRIGOTTO, Gaudencio. Medida Provisória 746/2016: a Contra-Reforma do Ensino Médio do Golpe de Estado de 31 de Agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 22 jul. 2018.

TEIXEIRA, Anisio. **A Educação e a Crise Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. (Coleção Anisio Teixeira – vol. 5)

TEIXEIRA, Anisio. **Educação e o Mundo Moderno**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. (Coleção Anisio Teixeira – vol. 9)

VERGARA, Sylvia Constant; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Sobre a Dimensão Tempo-Espaço na Análise Organizacional. **RAC**, v. 9, n. 2, Abr./Jun. 2005: 103-119. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rac/a/mGS4sTwmRgbGnBLqdtL7Fpv/?lang=pt>. Acesso em 24 jun. 2018.

21.5.76 PROBLEMATIZANDO O OFÍCIO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SABERES PLURAIS

Evania Carina Calza[3041]

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani[3042]

RESUMO

No âmbito das reflexões sobre a expansão da Educação Superior no Brasil estão as políticas públicas que colaboram para a democratização do seu acesso. Como consequência, as instituições de ensino superior precisam ampliar o quadro de funcionários, investir na formação dos docentes e primar pela qualidade tanto do ensino quanto da aprendizagem. Nesse cenário, este artigo pretende refletir sobre o ofício do Coordenador (CP) da Educação Superior (ES) na perspectiva dos saberes pedagógicos docentes, buscando melhorar e qualificar os cursos de graduação. O estudo está embasado prioritariamente em Maurice Tardif (2000 e 2014) sobre os saberes pedagógicos docentes e na análise de dados censitários e entrevistas com Coordenadores Pedagógicos, pautada pela compreensão da presença e importância dos saberes pedagógicos na dinâmica do seu trabalho. Conclui-se com reflexões em torno do ofício do coordenador da Educação Superior, destacando a importância dos saberes pedagógicos para qualificar o seu trabalho em cursos de graduação.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Educação Superior. Saberes Pedagógicos. Prática Docente. Maurice Tardiff.

1 INTRODUÇÃO

O Censo da Educação Superior de 2019 (BRASIL, 2021) aponta para um aumento aproximado de 45% de matrículas nos cursos de graduação durante a última década. Tal crescimento insta debates de toda a ordem acerca da oferta da Educação Superior, debates que vão desde as políticas relacionadas à oferta, até questões cotidianas e internas das instituições, que restam por impactar na qualidade do ensino. Inserido nesse contexto, o texto problematiza saberes do Coordenador Pedagógico (CP) de cursos de licenciatura, discutindo-os relacionalmente com a qualidade do ensino e da aprendizagem na Educação Superior.

Amparado pelo objetivo de problematizar os saberes pedagógicos relacionados ao ofício do Coordenador Pedagógico na Educação Superior, o texto assume uma metodologia analítico-reconstrutiva, com uma abordagem qualitativa a partir uso de pesquisa bibliográfica, documental e de entrevista semiestrutura. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida prioritariamente a partir dos escritos de Tardif (2000 e

[3041] Mestranda em Educação, Universidade de Passo Fundo / UPF. E-mail: evania1carina@gmail.com
[3042] Doutora em Educação, Universidade de Passo Fundo / UPF. E-mail: rosimaresquinsani@upf.br

2014), que discute o tema dos saberes pedagógicos docentes. Na pesquisa documental, optou-se por fazer uma busca no Censo do Ensino Superior de 2019 (MEC) que elucida a realidade mais atual deste nível de ensino. Por fim, a entrevista semiestruturada foi realizada com profissionais que atuam sendo coordenadores pedagógicos na Educação Superior com o objetivo de verificar compreensões de seu ofício e se este pode ser subsidiado pelos saberes pedagógicos docentes.

Na primeira seção, tomam-se as pesquisas de Maurice Tardif (2000, 2014) sobre os saberes profissionais e pedagógicos plurais que estão presentes no fazer dos docentes. A segunda seção apresenta uma breve contextualização do cenário da Educação Superior, com dados a divulgados pelo Censo do Ensino Superior entre os anos de 2009 e 2019.

Já a última seção explora uma entrevista semiestruturada realizada com três coordenadores pedagógicos que atuam em cursos de graduação. Através deste instrumento foi possível identificar características do ofício do coordenador pedagógico do ensino superior, o cotidiano do seu trabalho, as suas atribuições, as principais dificuldades e tensões enfrentadas no seu contexto.

SABERES PROFISSIONAIS E SABERES PEDAGÓGICOS PLURAIS

O filósofo e professor universitário canadense Mauricie Tardif tem sido um autor contemporâneo suficientemente discutido no Brasil, sobretudo em razão dos conceitos de ‘saberes profissionais’, avançando em grande medida para o campo dos saberes pedagógicos dos docentes. Tardif (2000) propõe uma caracterização do saber docente como aquele presente na prática profissional dos docentes, efetivamente utilizados em seu ofício diário.

Enceta também reflexões acerca do paradoxo entre o ofício do professor e a profissionalização desse ofício, definindo que: “o movimento de profissionalização busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor” (TARDIF, 2000, p.6). Sobre os saberes profissionais, aponta características importantes: os profissionais devem apoiar-se em conhecimentos especializados e formalizados, principalmente aqueles das disciplinas das ciências naturais e aplicadas, incluindo as ciências sociais e humanas; os conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, sancionada por um diploma que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

possibilita um título profissional; só os profissionais que pertencem legalmente a um grupo possuem o direito exclusivo de usar seus saberes; só os profissionais são capazes de avaliar o trabalho dos seus pares, acarretando uma autogestão do conhecimento pelo grupo dos pares, sobre essa característica o autor deixa claro que, "a competência ou a incompetência de um profissional só podem ser avaliadas por seus pares" (TARDIF, 2000. p.7) e, por fim, a formação continuada dos profissionais, por entender que os conhecimentos são evolutivos e progressivos. O autor destaca a responsabilidade dos profissionais sobre os conhecimentos que são atribuídos a sua profissão e a aplicabilidade deles na sociedade, inclusive "pelo mau uso de seus conhecimentos, causando, desse modo danos a seus clientes" (TARDIF, 2000. p.7).

As mesmas características estão sendo impostas aos docentes pelos movimentos que defendem a profissionalização do ensino. Tardif avança afirmando que são "tentativas de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício do professor e de educador" (2000. p.8). Ele vai mais além ao definir que:

> A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, p. 11. 2000)

Neste sentido, os saberes dos docentes são constituídos por uma linha tênue entre o profissional e o pedagógico. O primeiro, centrado em um plano mais científico, referindo-se, geralmente, à formação inicial e continuada dos docentes. O segundo, relacionado às reflexões sobre a prática educativa em seu sentido amplo, conduz e orienta as atividades educativas. Sobre isso, Tardif ressalta que:

> Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação (e, frequentemente, é até mesmo bastante difícil distingui-los) na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las "cientificamente (2014, p. 37).

Por ser tão difícil distinguir os saberes pedagógicos, Tardif (2014) define que estes são plurais, pois também emergem da associação da prática do docente com a articulação com as ciências da educação. Sendo assim, os saberes pedagógicos plurais são caracterizados como sendo: disciplinares, curriculares e experienciais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os saberes disciplinares são incorporados no fazer do professor através das diversas disciplinas oferecidas pelas instituições de educação superior. Esses saberes que correspondem aos diversos campos dos conhecimentos integrados aos saberes que dispõem a sociedade constituem as disciplinas dos diferentes cursos superiores. O pesquisador destaca em sua pesquisa que: “os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2014, p. 38). Os docentes ao apropriarem-se desses saberes disciplinares, ao longo de sua carreira, também precisam construir os saberes denominados curriculares. Esses saberes são apresentados claramente nos planos escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores precisam aprender e dominar. Os saberes disciplinares e curriculares estão presentes no cotidiano e são validados pelo tempo de experiência do docente. Sendo assim, o autor explica que os saberes “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39).

Dessa maneira, os saberes pedagógicos plurais dos docentes, são também adquiridos através do tempo e fundamentados em três etapas. A primeira etapa define que muito do que os professores sabem sobre o ensino, sobre ser professor, sobre como ensinar vem de suas experiências de vida escolar e essas experiências são muito difíceis de modificar. A segunda etapa afirma que os saberes dos professores são alicerçados, principalmente, nos primeiros anos do seu ofício, na estruturação da sua prática profissional. Isto é, muito do que os professores aprendem em seu trabalho é aprendido na prática do seu ofício, o que o autor define como “edificação de um saber experimental.” (TARDIF, 2000, p.14). A última etapa refere-se aos saberes desenvolvidos ao longo de sua vida profissional, fazendo parte da dimensão identitária e da socialização do profissional, assim como as mudanças e fases que fazem parte dela. Por fim, os saberes pedagógicos plurais dos professores também são considerados heterogêneos, ecléticos e sincréticos oriundo dos conhecimentos didáticos pedagógicos adquiridos.

Submerso a esse cenário, está o Coordenador Pedagógico, profissional de apoio e articulação, responsável também por questões didáticas e pedagógicas e, portanto, pela consolidação de saberes docentes.

A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO

O Censo do Ensino Superior de 2019 apresenta dados sobre sua expansão na última década. Os dados apontam que, no ano de 2019, o Brasil teve 40.427 cursos de graduação distribuídos da seguinte forma: 61% são bacharelados, 21% são tecnológicos e 18% são cursos de licenciaturas.

Ao observar o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior, publicado em abril de 2021, é possível perceber que os cursos que tiveram maior expansão no Brasil na última década foram os tecnológicos, com um crescimento de 44%. Esses dados reafirmam o que já foi diagnosticado em 2012 pelo Dossiê da Educação Latino-Americana:

> A educação superior tornou-se também mais instrumental, com o ingresso dos estudantes naqueles campos que se traduzem diretamente em empregos demandados pela economia. Assim, uma maioria substancial dos graduandos se matricula em cursos que preparam para uma profissão e quase todos os programas de pós-graduação estão focados em educação explicitamente profissional (STROMQUIST, 2012. p. 83)

Os dados reforçam a tendência para os cursos profissionalizantes, e com isso, a necessidade de perfis docentes com saberes pedagógicos ainda mais plurais. Aliás, sobre os docentes, o mesmo censo apresenta dados importantes indicando que, por mais que a Educação Superior tenha tido uma grande expansão nos últimos dez anos, o mesmo não aconteceu com os docentes.

Gráfico 1: Censo do Ensino Superior 2019 – MEC/INEP

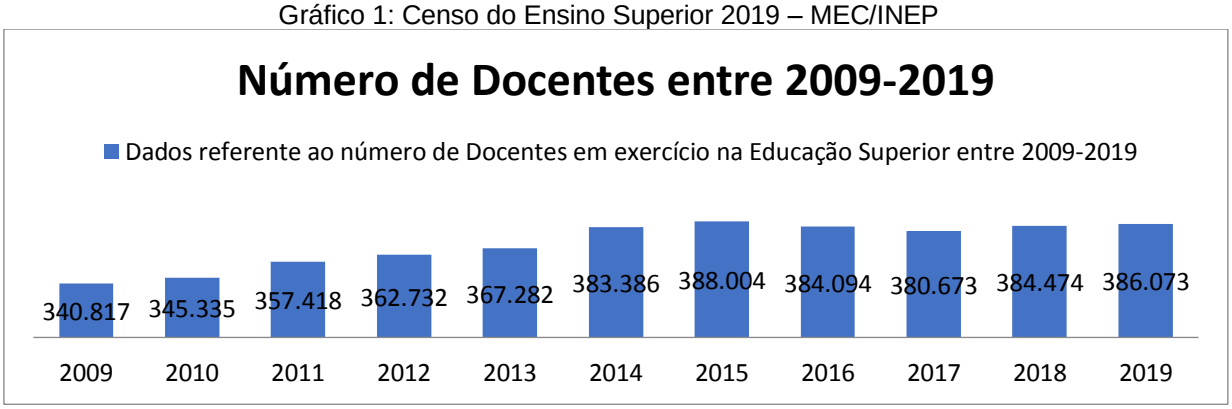

Fonte: elaboração autoral, com base no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior – 2019 (BRASIL, 2021).

Ao observar o gráfico 1, constata-se que, no recorte histórico de 11 anos, não houve um aumento significativo de docentes atuando na Educação Superior. Sobre isso, Stomquist (2012) aponta que...

> A erosão de cargos permanentes na academia serve para reduzir os custos de aumentos salariais incorridos por promoções, ou de benefícios como seguro de saúde, períodos de férias e planos de pensões. Além disso, professores que precisam trabalhar em mais de uma instituição para sobreviver geralmente não desenvolvem uma identificação com sua instituição nem encontram tempo para participar nas decisões que configuram a vida institucional (STROMQUIST, 2012, p.87).

Diante desse cenário, é possível antever desafios aos Coordenadores Pedagógicos que atuam diretamente na dinamização do trabalho docente. Para problematizar o tema, foi aplicada uma entrevista semiestruturada a três Coordenadores Pedagógicos que atuam em cursos de graduação de uma Universidade Comunitária, localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul. A entrevista foi realizada de forma online, em 2020, sendo que o instrumento de pesquisa foi dividido em dois blocos: o primeiro dedicado ao cotidiano trabalho e o segundo dedicado à relação desse cotidiano com os saberes pedagógicos plurais.

OS SABERES PEDAGÓGICOS PLURAIS E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

O bloco inicial da entrevista trouxe as seguintes questões: como você define o cotidiano do trabalho e quais são suas principais atribuições? Como você se sente como Coordenador de curso? E Quais suas principais dificuldades e tensões enfrentadas no cotidiano de suas atribuições? As respostas demonstraram um cotidiano comum entre os entrevistados, constituído por compromissos, exigências, realizações, limitações e desafios associados às dimensões técnicas, administrativas e pedagógicas. Além disso, o cotidiano é envolvido com intensidade com questões operacionais e burocráticas, que, geralmente, são de natureza imediata. Assim, afirma o entrevistado 1:

> Na maioria das vezes, o tempo para constituir processos pedagógicos, na relação com o Projeto Pedagógico Institucional e o Projeto Pedagógico do Curso, que impactam no ensino e aprendizagem de professores e alunos, é reduzido e possui pouco “lugar” para a efetivação. Perpassa a ação do CP, a preocupação com índices de qualidade – em especial de avaliações externas, com a sustentabilidade financeira, com ingresso e permanência de alunos, com reformas curriculares, com a formação e atuação dos

> docentes e com as relações estabelecidas entre os sujeitos dos processos acadêmicos. Muitas vezes, desenvolve um trabalho solitário, mesmo com as instâncias institucionais de apoio existentes [colegiados, NDEs, Núcleo de Apoio Pedagógico...] (E01, 2020).

Esse indicativo aponta fortemente para o que Tardif definiu como "profissionalização do ofício do professor" e, assim, também ocorre no fazer do Coordenador Pedagógico, pois, para conseguir cumprir todas as exigências que são demandadas, ele precisa dedicar muito tempo e, consequentemente, as articulações, as dinamizações do processo pedagógico e a formação docente ficam com tempo limitado, como salienta o entrevistado. Sobre isso, o entrevistado 1 conclui afirmando que:

> A principal atribuição do CP reside na mobilização do processo pedagógico para a materialização da qualidade acadêmica. Essa atribuição é ramificada à vivência dos princípios definidos no PPC, à interlocução horizontal com os protagonistas do curso, à promoção de processos de formação continuada dos docentes, à permanente reflexão sobre a prática pedagógica, à escuta sensível dos alunos, professores e funcionários, ao diálogo com os segmentos da comunidade implicados no curso (por exemplo, instituições da educação básica), à criação coletiva de projetos, à análise crítica da ação do curso com os pares e à humildade pedagógica (E01, 2020).

O CP definiu como sendo as principais atribuições do seu ofício a mobilização do processo, a interlocução horizontal entre os protagonistas, a formação continuada dos docentes, a reflexão sobre a prática, a escuta sensível, o diálogo, a criação coletiva, a análise crítica com os pares e, por fim, a humildade pedagógica. Todas essas atribuições elencadas como prioridade apontam para a articulação direta entre os conhecimentos da ciência da educação e os saberes pedagógicos plurais, que também se constituem na prática desse profissional. Sobre essa relação em que esses saberes servem de base para o ofício, Tardif, caracteriza-a e chama de "sincretismo" assim dizendo:

> Sincretismo entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensado segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação. Os saberes dos professores não são oriundos, sobretudo da pesquisa, nem de saberes codificados que poderiam fornecer soluções totalmente prontas para os problemas concretos da ação cotidiana, problemas esses que se apresentam, aliás, com frequência, como casos únicos e instáveis, tornando assim impossível a aplicação de eventuais técnicas demasiadamente padronizadas. (2014, p. 65)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O entrevistado 2 reafirma posicionamento ao ser questionado sobre o que considera fundamental para ser um Coordenador Pedagógico competente e proativo e quais os saberes pedagógicos importantes para a função:

> Possuir um percurso de experiência no curso, participar de processos de formação continuada, ter conhecimentos elementares sobre a instituição e o curso, possuir um bom relacionamento com o colegiado, estar aberto para materializar e avaliar o trabalho pedagógico intencionado no PPC. Os saberes pedagógicos necessários ao CP estão associados ao currículo, ao ensino e a aprendizagem e aos processos de gestão. (E02, 2020).

Diante dessa dimensão, entende-se que os saberes pedagógicos plurais estão associados no ofício do CP da Educação Superior e que necessitam ser considerados como sendo uma das possibilidades para qualificar a ação docente. Sobre isso, os CP entrevistado 3 ressaltara que:

> Os saberes pedagógicos estão presentes no exercício da função e são percebidos no modo como a prática pedagógica é efetivada. Seja na conversa com alunos, professores, autoridades; na condução de reuniões; nos pronunciamentos; nas escritas; na comunicação com a comunidade; na mediação de conflitos; na busca de soluções para as dificuldades; na comemoração das conquistas; na representação como gestor, nas práticas de planejamento e avaliação. Não basta ter o domínio teórico dos saberes pedagógicos. O desafio está em vivê-los para qualificar o processo acadêmico, isto é, testemunhar o que sabe e o que pronuncia. Essa perspectiva, enquanto processo, colabora para a qualificação dos processos de ensinar e de aprender, que respinga diretamente na formação humana e profissional (E03, 2020).

De fato, o ofício de CP tem como prerrogativa a interação humana e sua ação constitui elemento fundamental de trabalho para essa interação com outra pessoa. Diferente de outras profissões, os saberes que são necessários e utilizados para potencializar e qualificar os processos que são dinamizados pelo CP da Educação Superior ganham real significado, quando articulados e entendidos no grande tripé: ciências da educação, saberes pedagógicos plurais e interação com os protagonistas do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao considerar o percurso exposto neste artigo, traz-se as reflexões a luz da teoria de Maurice Tardif sobre os saberes pedagógicos plurais dos Coordenadores Pedagógicos, sendo uma possibilidade para a qualificação dos cursos de graduação.

Também, observou-se, através do Censo do Ensino Superior de 2019, que, na última década, ocorreu uma expansão dos cursos de graduação. Contudo, a mesma expansão não ocorreu em relação a ampliação do quadro docente. Diante desse quadro, infere-se que novos desafios surgiram para os as instituições, em especial, para a Coordenação Pedagógica, que precisa continuar zelando pela qualidade do ensino com maior número de alunos e quadro reduzido de professores.

Sendo assim, os CP entrevistados expuseram a grande demanda de trabalho que possuem e que gira em torno da dimensão burocrática, ficando com tempo limitado para a dinamização dos processos didático-pedagógico. Além disso, destacaram que as suas principais atribuições estão presentes nas relações de interação pessoal com os processos que perpassam os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos. Com isso, é possível entender que muitos dos saberes que são utilizados no oficio do CP estão presentes nos saberes pedagógicos plurais da teoria de Tardif (2014).

Tardif menciona que os saberes pedagógicos são plurais por emergirem de vários lugares e situações: instituição de formação, formação profissional, currículos e também da prática cotidiana. No contexto em discussão, tanto os saberes curriculares, quanto os disciplinares colaboram para que o saber da formação profissional se fortaleça e se qualifique. São estes saberes do saber-fazer que o legitima diante do ofício do coordenador pedagógico da Educação Superior que vai muito além de técnicas pedagógicas e fazeres burocráticos. Nesta dimensão, os saberes experienciais se potencializam por ser formado de todos os demais e retraduzidos na prática e na experiência que dinamiza a ação pedagógica do curso de graduação.

Por fim, através da entrevista com os Coordenadores Pedagógicos, ficou evidente a importância dos seus saberes para o ofício que estão exercendo. Também fica explícito a crença que, para a qualificação do ensino no curso em que atuam, seria necessário ampliar a sua concepção dos saberes pedagógicos plurais, debruçando-se na ação do processo de ensinar e de aprender, para poder dinamizar com maior assertividade os projetos pedagógicos de seus respectivos cursos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

NÓVOA, Antonio. “Os professores e o “novo” espaço público da educação”. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. (Orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008.

STROMQUIST, Nelly P. Educação latino-americana em tempos globalizados. **Sociologias**, v. 14, n. 29, p. 72-99, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.5.77 PROGRAMA DE TUTORIA ENTRE PARES REMOTO: CONTRIBUIÇÕES PARA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO E COMBATENDO A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Sidney Lopes Sanchez Júnior

RESUMO

O presente estudo apresenta um relato e descrição de ações desenvolvidas pelo programa de Tutoria entre Pares, coordenado pela equipe de pedagogos/as que atuam na assistência estudantil, acolhendo, atendendo e orientando estudantes de graduação em uma instituição federal de educação superior (IFES). Essa pesquisa se dá em um período pandêmico, durante as práticas de ensino remoto emergencial (ERE) por ocasião da pandemia da Covid-19. Tem-se por objetivo, relatar as percepções de estudantes na condição de tutores/as do programa, ao ministrarem oficinas de disciplinas específicas com alto índice de reprovação nos cursos de graduação. Essa pesquisa assume caráter qualitativo descritivo, uma vez que busca compreender os desafios enfrentados pelos tutores/as que participaram do programa, destacando os pontos positivos e negativos do programa, as estratégias que utilizaram durante as oficinas, bem como orientações e apoio recebido pela equipe de pedagogos/as e sugestões para continuidade do programa. Destaca-se contribuições do programa de Tutoria entre Pares para auxiliar os estudantes de graduação no enfrentamento das dificuldades encontradas na vida acadêmica, assim como possibilita um espaço de múltiplas trocas, interações e aprendizagens; o que contribui para permanência dos/as estudantes na universidade, combatendo a evasão e diminuindo os danos causados pelo distanciamento social.

Palavras-chave: Assistência Estudantil. Programa de tutoria entre pares. Ensino Remoto Emergencial. Evasão escolar.

1 INTRODUÇÃO

O processo de democratização da Educação Superior levou à ampliação de vagas e cursos ofertados nas universidades públicas e privadas do país, o que contribuiu para a inserção de um público diverso no contexto universitário (OLIVEIRA; MORAIS, 2015). Entretanto, concomitantemente a esse processo, observou-se um fenômeno de insucesso escolar e evasão, que cresceram progressivamente não apenas no Brasil, mas em outros países mais desenvolvidos (GORLITZ; GRAVERT, 2016).

Em sua pesquisa, Meneses (2018) pontua que, nos últimos anos, a taxa de evasão nas faculdades públicas e privadas aumentou de forma expressiva. Houve cerca de 53% de evasão nas instituições de ensino superior privadas e 40% nas universidades públicas. O trabalho de revisão realizado por Almeida; Ferreira e Soares (1999) aponta que o processo de adaptação ou o relacionamento com a comunidade acadêmica podem ser fatores que implicam no

fenômeno da evasão escolar na Educação Superior. A adaptação ao ambiente universitário provoca diversas mudanças na vida dos sujeitos, pois requer a construção de novos hábitos de estudos, habilidades e diferentes conhecimentos.

Almeida et al., (2019) destacam inúmeras variáveis que precisam ser compreendidas na vida de estudantes que ingressam na Educação Superior, e as classificam em cinco dimensões: pessoal, interpessoal, estudo, carreira e institucional. Para as/os autoras/es supracitadas/os, a dimensão pessoal envolve aspectos relacionados ao bem-estar físico e psicológico da/o estudante, bem como hábitos de sono, saúde, autonomia, alimentação, autoconfiança, equilíbrio emocional. Em relação à dimensão interpessoal, destacam variáveis como os relacionamentos com colegas, situações que envolvem amizades, cooperação em situações escolares ou não, por exemplo, a participação em eventos culturais e esportes. Quanto à dimensão estudo, são consideradas questões de ordem acadêmica, que envolvem as habilidades e competências das/os estudantes se organizarem em suas rotinas de estudos e demandas curriculares. Já na dimensão carreira, consideram-se fatores como expectativas, aprendizagens e satisfação, de modo que contribuam para o desenvolvimento da/o discente. A dimensão institucional envolve o conhecimento dos serviços e infraestrutura que são ofertados pela instituição.

Em suma, o ingresso em uma instituição de Educação Superior (IES) pode ser uma condição bastante estressora, o que demanda estudos focados na compreensão deste processo, bem como nas dificuldades e impactos que essa experiência tem causado nas esferas psicológicas e sociais dos sujeitos. Teixeira et al., (2008) evidenciam que a inserção da/o estudante na universidade não tem sido suficiente para mudar o quadro de fracassos escolares, o que torna imprescindível a intervenção política, social, psíquica e pedagógica na tentativa de minimizar o elevado número de evasão das/os ingressantes e contribuir para melhoria no aproveitamento e rendimento acadêmicos.

Dessa forma, no âmbito da assistência estudantil, este trabalho destaca o programa de extensão “Tutoria entre pares”, que vem ganhando espaço em diversos países, como Austrália, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, e outros países da Europa (FARIA et al., 2009, PEDICCHIIO; FONTANA, 2000, MUNLEY; GARVEY; MC CONNELL, 2010, LEUG; LEUG, 2014, QURESHI, STORMYHR, 2012). Os estudos no Brasil ainda são incipientes, mas vale destacar essa estratégia adotada em

algumas IES. Tais pesquisas, citadas acima, apontam que, após a participação ativa nos programa de tutoria entre pares, os índices de motivação, engajamento institucional e adaptação social são elevados de maneira significativa, o que mostra a influência positiva na diminuição da taxa de evasão de estudantes recém-ingressas/os no ambiente acadêmico. Outro dado relevante, é que as pesquisas demonstram que não apenas as/os tutoradas/os são beneficiárias/os dos programas, mas também as/os tutoras/es, pois além de desenvolverem habilidades sociais, podem aprofundar os conhecimentos sobre as temáticas trabalhadas nas disciplinas de graduação.

Apesar de apresentarem diferentes estruturas, os programas de tutoria entre pares apresentam pontos em comum, como por exemplo, os papéis sociais na busca de auxiliar estudantes com menor experiência em um campo de conhecimento específico, proporcionando um ambiente benéfico para ambas as partes, ou seja, tutoras/es e tutoradas/os.

Nesta pesquisa, serão descritos os resultados de um programa de tutoria entre pares com o seguinte modelo: uma/um estudante de nível mais avançado (veterano) que já cursou uma determinada disciplina e apresentou bons rendimentos acadêmicos, ocupa o lugar de tutor/a, fornecendo suporte a uma/um outra/o estudante, ou grupo de estudantes, recém-ingressas/os ou com dificuldades de aprendizagem em determinados conteúdos específicos.

Serão apresentados dados sobre relatos dos tutores/as que participaram do programa “tutoria entre pares” no período de 2020 – 2021, que ofertaram oficinas específicas com conteúdos de disciplinas com alto índice de reprovação nos cursos de graduação, ofertadas em um período de ensino remoto emergencial (ERE) em uma IFES no estado do Paraná.

2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa de cunho qualitativa buscou representar a realidade do programa Tutoria entre pares, implementado pela Pró-reitora de Assuntos Estudantis (PRAE), em uma IFES, coordenado e organizado pela equipe pedagógica da Unidade de Apoio Psicossocial como uma das ações de assistência estudantil

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desenvolvidas por essa equipe. Os/as participantes dessa pesquisa são estudantes dos cursos de graduação na UFPR na qualidade de tutores/as.

Inicialmente, os/as estudantes tutores/as foram convidados/as a participarem da pesquisa e assinaram, de maneira online, um termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) autorizando a divulgação de suas respostas em publicações científicas. O termo foi assinado para garantir o sigilo e anonimato das respostas.

Participaram da pesquisa, 10 tutores/as que responderam a um questionário composto de questões abertas, que buscaram identificar aspectos relacionados aos pontos positivos e negativos de sua atuação no programa; estratégias utilizadas para abordarem os conteúdos; apoio recebido pela equipe pedagógica da PRAE; dificuldades encontradas no processo de tutoria de forma remota; relatos de situações positivas relacionadas a sua atuação como tutor/a nos períodos em que desenvolveu a função de tutor/a no programa, bem como identificar as sugestões de melhorias para continuidade do programa no âmbito da IFES.

3 DESCRIÇÃO DOS DADOS

Devido à nova realidade posta pela pandemia, a IFES estabeleceu o período remoto emergencial (ERE). A equipe pedagógica da PRAE, adaptando-se à atual situação, reuniu seus tutores (que já haviam sido selecionados por edital no início de 2020), os orientou a ministrarem as oficinas do programa de maneira remota. A fim de facilitar a implementação do programa na via remota, os/as tutores/as foram capacitados para utilizarem os recursos tecnológicos digitais disponíveis pela IFES e suas funcionalidades, com apoio da agência tecnológica da instituição. Além disso, a equipe de pedagogos/as atendia as demandas trazidas pelos/as tutores/as diariamente via grupo de WhatsApp, bem como realizava reuniões periódicas (mensais) para sanar as dúvidas e orientar as práticas e condutas na atuação como tutor/a nesse período.

As vagas para participar das oficinas do programa de tutoria entre pares foram preferencialmente destinadas aos estudantes beneficiários dos auxílios do PROBEM [3043] e outros programas de auxílio da

[3043] O PROBEM (Programa de Benefícios Econômico par Manutenção) é composto pelos seguintes auxílios: auxílio permanência, auxílio refeição, auxílio moradia e auxílio creche.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

PRAE [3044] , contemplando posteriormente os demais estudantes que desejaram participar dos encontros do programa. Os encontros remotos síncronos aconteceram semanalmente. Algumas disciplinas apresentavam mais opções de horários durante a semana, para que os/as estudantes pudessem ser melhor atendidos/as, pois, mesmo on-line, cada tutoria deveria comportar cerca de 10 alunos por turma, a fim de atender a proposta do programa. Dessa forma, uma mesma disciplina necessitou abrir mais de uma turma na semana.

Os/as tutores elaboravam previamente as oficinas conforme as necessidades dos/as participantes, contemplando os conteúdos de cada disciplina. Assim, no início do programa, entregaram um plano de ação pedagógica, contendo os conteúdos programáticos da disciplina ministrada, bem como a descrição das estratégias que seriam utilizadas para realização dos encontros. A equipe pedagógica auxiliou e orientou a elaboração desse plano de ação, bem como atuou ajudando os/as tutores/as na resolução de conflitos e problemas que surgiram no decorrer dos encontros.

O programa de tutoria entre pares durante o Ensino Remoto Emergencial 1 (ERE 1) realizou-se no período de 27 de agosto a 20 dezembro do ano de 2020, com a participação de 10 tutores, sendo 8 bolsistas do programa e 2 atuando de forma voluntária. As disciplinas ofertadas no ERE 1 foram: Cálculo I e II; Geometria Analítica; Matemática Básica; Física I e II; Química Geral; Química Orgânica e Bioquímica.

Já no ERE 2, o programa desenvolveu-se entre 17 janeiro a 31 de março de 2021, atuando no programa 8 tutores bolsistas, sem nenhuma participação de voluntários. As disciplinas ofertadas foram: Cálculo I e II; Matemática Básica; Bioquímica; Física I, Química Orgânica; Química Geral e Geometria Analítica.

A oferta de vagas para participação remota nas tutorias foi veiculada pela página oficial e redes sociais (Facebook, Instagram) da Pró-reitora de Assuntos Estudantis (PRAE), mediante a disposição de um link para inscrição, com as informações acerca das datas e horários previstos para que os encontros ocorressem. No ERE1 inscreveram-se nas oficinas da tutoria 245 estudantes dos diversos cursos de graduação, já no ERE 2 houve um total de 103 inscritos para participação das oficinas do programa tutoria entre pares.

[3044] A PRAE também oferta a Bolsa PBP – MEC, a indígenas e quilombolas, e o PROMISAES, destinado a estudantes estrangeiros.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os pontos positivos e negativos da participação no programa de tutoria entre pares elencados pelos/as tutores/as participantes podem ser observados no quadro 01 a seguir:

Quadro 01 – Pontos positivos e negativos apresentados pelos tutores/as.

Pontos positivos	Pontos negativos
- Flexibilidade de horários para atuação no programa; - Utilização de vários meios de comunicação; - Possibilidade de ajudar outra pessoa; - Relacionamento entre pares facilita a aprendizagem; - Descoberta do gosto pela docência; - Aprimorar na área e conhecer novas ferramentas de ensino e aprendizagem; - Aprofundar nos conteúdos estudados; - Motivação para pensar em maneiras diferentes para ensinar um conteúdo; - Conhecer acadêmicos de outros cursos de graduação; - Aprender a se relacionar melhor com outras pessoas; - Interação com outras pessoas em um momento de isolamento social; - Retorno positivo dos estudantes; - Fazer parte de uma rede de apoio; - Desenvolveu interesse pela licenciatura.	- Não conseguir ver os estudantes que ligavam as câmeras, o que dificultou a interação; - Muitos só deixaram o áudio ligado; - Pouca interação por parte de alguns estudantes participantes das oficinas; - Estudantes esperavam aulas expositivas; - Dificuldade de ensinar por meio das telas e slides; - Estudantes pediram ajuda em avaliação nos encontros da tutoria e não estavam para tirar as dúvidas; - Falhas nas plataformas que eram utilizadas para ministrar as oficinas; - Falhas na conexão da internet; - Não ter contato com os docentes que ministram tais disciplinas. - Falta de participação efetiva dos participantes; - Falta de ambiente adequado em casa para ministrar as oficinas; - Problemas de saúde dos participantes e tutores/as, bem como suas famílias; - Falta de motivação;

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Quanto as estratégias que os tutores/as utilizaram para ministrar as oficinas tanto de forma síncrona quanto assíncrona, foram apresentados os seguintes relatos: apresentação do assunto em forma teórica com posterior resolução de diversos exercícios; sugestão de bibliografia; apresentação de material próprio; lista de exercício para resolução pelo Teams ou para sanar dúvidas por meio do Whatsapp; pergunta aos estudantes sobre quais assuntos tinham mais dificuldade e assim preparava-se as próximas oficinas; apresentação de slides com exemplos de resolução de exercícios; apresentação de slides com memes, cores atrativas e ilustrações; apresentação do conteúdo de maneira mais informal; elaboração de roteiro de estudos e lista de exercícios para fixação do conteúdo; acolhimento dos estudantes para que se sentissem confortáveis para sanar as dúvidas; resolução de exercícios com a ferramenta White Board; avaliação da situação de cada estudante; recomendação de vídeos para esclarecer conhecimentos mais abstratos; desafios para estimular os estudantes; disponibilização do plano de encontro das tutoriais a fim de que os estudantes pudessem se preparar para os próximos encontros; gamificação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do conteúdo por meio do aplicativo Kahoot; complementação do assunto com episódios de séries, podcasts e mapas mentais. Ressalta-se que apareceram com frequência, nas respostas dos tutores, estratégias que tornassem o ensino mais prático, aplicadas de maneira mais informal e com posterior aplicação de lista de exercícios para fixação do conteúdo.

Sobre apoio/auxílio/orientações e o trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica da PRAE as considerações apontadas pelos tutores/as foram: muito apoio da equipe pedagógica; ajuda em relação à participação dos estudantes; equipe atenciosa e acessível para tirar dúvidas; importante apoio da equipe para estimular os estudantes a participarem das oficinas; disposição para ajudar e trocar experiências; ajuda com os aplicativos e ferramentas utilizadas na tutoria remota;

Foi solicitado aos estudantes tutores/as que relatassem uma experiência positiva vivenciada durante as oficinas e participação do programa tutoria entre pares, de modo que destacassem a diversidade de experiências vivenciadas. O quadro 03 a seguir apresenta tais relatos, que são importantes para avaliação do programa.

Quadro 02 – Relatos positivos vivenciados pelos/as tutores/as.

Relatos/ Experiências positivas vivenciadas pelos tutores/as
"[...] melhorei muito a minha timidez e medo de falar em público" (E1).
"Tiveram alunos que realmente tinham dificuldades, perguntavam e eram bem participativos na tutoria" (E2).
"[...] conheci pessoas que estão inseridas na esfera acadêmica, mas que não são do meu curso" (E3).
"[...] um aluno me disse que eu ensinei trigonometria de uma forma que ele finalmente entendeu, e isso foi muito gratificante" (E4).
"Havia uma caloura do mesmo curso que eu que estava muito perdida porque ela não havia feito nenhuma matéria ainda (...) Dei muitas dicas para ela e relatei minha experiência até aqui. Ela se sentiu muito motivada e um tempo depois me contatou que estava se saindo bem nas matérias e principalmente naquela que ela fez a tutoria" (E5).
"Essa experiência pude vivenciar com duas alunas de turma diferentes. Essas alunas já eram mães, trabalhavam e tinham acima de 35 anos e já tinham feito o ensino médio a mais de 15 anos atrás. Ambas sempre me agradeceram pela ajuda e como foi importante para que elas conseguissem fazer as matérias apesar de seus desafios" (E6).
"A gratidão do pessoal(...)" (E7).
"Não tinha espaço para gravar no meu notebook, mas os estudantes se propuseram a gravar" (E8).
"[...] receber mensagens dos alunos que foram aprovados na disciplina com notas muito boas, pois a tutoria auxiliou nos estudos e foi além de estudar, mas aprender" (E9).
"[...] poder ajudar colegas que passaram/ passarão pelas mesmas dificuldades que eu, pois, assim como eles, também senti dificuldades nessas disciplinas e durante a tutoria pude compartilhar essas dificuldades, alertar e orientar" (E10).

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No tocante a sugestão de melhorias, foram feitos os seguintes comentários: melhor divulgação do projeto; melhor controle de frequência de estudantes; melhores

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

medidas para diminuir a evasão; tornar obrigatória a participação dos bolsistas do PROBEM no programa de tutoria entre pares; transformar a presença dos estudantes em horas formativas para que haja mais comprometimento; manter contato com os professores que ministram as disciplinas; programa apenas presencial; realização de encontros semanais para ter um feedback; utilização de outros aplicativos/plataformas para ministrar as aulas além do Teams; separar turmas com estudantes que já cursam a disciplina e com estudantes que estão se preparando para cursar. Observou-se que sugestões referentes a ampliação de divulgação do programa e alternativas para minimizar a evasão foram as mais citadas pelos tutores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa tutoria entre pares remotos aconteceu no período da suspensão das aulas presenciais, coordenado e organizado pela equipe pedagógica da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis de uma Instituição Federal de Educação Superior e foi importante para acolhimento, atendimento, combater à evasão, contribuindo para a permanência dos/as estudantes de graduação no período pandêmico na universidade. Avalia-se que cumpriu seus objetivos, mesmo com as dificuldades encontradas neste novo formato.

O programa de tutoria aconteceu em um contexto excepcional, com dificuldades adicionais impostas não apenas pela pandemia da Covid-19, mas também pelo acesso à internet, qualidade da rede, espaço para estudo dentro de suas residências, e apesar das dificuldades elencadas pelos estudantes tutores/as pode-se observar benefícios para estes participantes, como: desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas; aprofundamento nos conteúdos ministrados; melhora nos relacionamentos interpessoais, ainda que em um momento de isolamento; aprimoramento dos relacionamentos entre pares, fortalecendo vínculos; desenvolvimento de conhecimento da docência e novas possibilidades metodológicas.

Ainda pode-se citar os benefícios ao público geral do programa como: melhora do rendimento acadêmico; autoestima dos/as estudantes e tutores/as; contribuição positiva para superar os desafios do ingresso na universidade e a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

transição do ensino médio para a Educação Superior e potencialização da adaptação dos/as estudantes ao ambiente universitário.

Do ponto de vista da equipe pedagógica da PRAE, é preciso ressaltar que também ocorreram desafios na forma remota, mas o trabalho em equipe possibilitou que fossem amenizados. Assim, destaca-se que apesar desses desafios impostos pela pandemia da Covid-19, que exigiu que todo trabalho fosse repensado e adaptado para a condição remota, o programa tutoria entre pares constitui-se uma estratégia de sucesso no combate à evasão, permanência de estudantes nos cursos de graduação, bem como potencializar situações de interações e aprendizagens, demostrando ser um ambiente motivador e positivo de construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. G.; SOARES, A. P. Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 3, 181-207, 1999.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. G. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, n. 1, v. 2, 81-93, 2002.

FARIA, C.; COELHO, C.; OLIVEIRA, F.; LUCAS, C. V.; SOARES, L. Entre Pares: Um programa de tutoria na Universidade da Madeira. **Livro de Atas**, 67-75, 2000.

GORLITZ, K.; & GRAVERT, C. The effects of the high school curriculum on school dropout. **Applied Economics**, n. 48, v. 54, p. 5314-5328, 2016.

LUEG, K.; LUEG, R. From teacher-centred instruction to peer tutoring in the heterogeneous international classroom: A Danish case of instructional change. **Journal of social science education**, n. 13, v. 2, p. 39-62, 2014.

MENESES, N. F. **Evasão escolar no ensino superior**. Valor Econômico. Recuperado em 20 de Julho de 2018, de https://www.valor.com.br/colunistas/Naercio%20Menezes%20Filho. 2018.

MUNLEY, V. G.; GARVEY, E., MCCONNELL, M. J. The effectiveness of peer tutoring on student achievement at the university level. **American Economic Review**, n. 100, v. 2, p. 277-82, 2010.

OLIVEIRA, R. E. C.; MORAIS, A. Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná. **Revista de Educação Pública**, n. 24, v. 57, 547-568, 2015.

PEDICCHIIO, M. C.; FONTONA, I. **Tutoring in European Universities** (Tutoría en universidades europeas). Trieste: Servizio Tipogradico editoriale d'Ateneo. 2000.

QUESSHI, M. A.; STROMYHR, E. Group dynamics and peer-tutoring a pedagogical tool for learning in higher education. **International Education Studies**, n. 5, v. 2, p. 118-124, 2012.

TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G.; WOTTRICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia escolar e educacional**, n. 12, v. 1, p. 185-202, 2008.

21.5.78 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE REMISSÃO

Paula Hikari Morita

RESUMO

O estudo do planejamento na gestão escolar em tempo de remissão para os profissionais da educação diante da crise pandêmica. O Projeto Político Pedagógico é instrumento da gestão escolar que expressa a construção identitária da instituição e define o seu percurso educacional. A irrupção da pandemia pela Covid-19 em todos os espectros da realidade social trouxe um cenário emergencial para as instituições escolares de todo o mundo. Assim, este trabalho objetiva analisar o papel do planejamento como instrumento político de antecipação e projeção para a atuação profissionalizada, contextualizando as orientações para as unidades escolares diante do cenário pandêmico. Optou-se pela pesquisa de cunho qualitativo, na qual foram utilizadas a pesquisa bibliográfica de caráter exploratório e análise documental referentes aos documentos expedidos pelo Sistema Estadual de Educação do Paraná. Diante das ações tomadas pelas unidades escolares orientadas pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte em relação ao planejamento da escola, foi constatado que a indicação pela remissão ao Projeto Político Pedagógico se alinha com a perspectiva de que num cenário extraordinário e imprevisível não é possível planejar para longo prazo e que o contexto de excepcionalidade fragilizou ainda mais as condições escolares. Espera-se contribuir com elementos para o debate e perspectivas sobre o planejamento educacional.

Palavras-chave: Cenário Pandêmico. Gestão Escolar. Planejamento. Projeto Político Pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

Sem precedentes históricos, o contexto educacional sofre com um cenário pandêmico desde o início do ano de 2020. A pandemia de dimensão planetária pela disseminação do coronavírus SARS-CoV-2 tem afetado diversas áreas atingindo o mundo todo com alterações na rotina social.

A instituição escolar tem sofrido uma mudança em sua configuração como, por exemplo, a mudança da modalidade presencial para a modalidade remota emergencial. Tal contexto de excepcionalidade traz dúvidas sobre as medidas efetivas a serem tomadas pelos profissionais da educação considerando o planejamento no âmbito da gestão escolar como ferramenta na execução do trabalho pedagógico, pois representa o plano integral das instituições.

Assim, buscou-se elucidar o papel do planejamento no âmbito da gestão escolar a partir das orientações da Secretaria Estadual do Paraná (SEED) de Educação e Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE) diante do cenário pandêmico.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Como opção metodológica, a pesquisa de perfil qualitativo foi utilizada pela pesquisa bibliográfica de caráter exploratório sobre o planejamento e contexto escolar, bem como o estudo dos documentos emitidos a respeito dos processos averiguados pela SEED e pelo CEE com orientações e indicações sobre o planejamento e o processo curricular da escola.

O momento é único e desafiador para os profissionais, assim almejamos levantar elementos para análise e contribuição com debates sobre o planejamento educacional.

2 PLANEJAMENTO E A GESTÃO ESCOLAR

O planejamento como instrumento político direciona a ação profissional para que sejam atingidos os objetivos de forma efetiva. Saviani (2003) sustenta que, o que diferencia o homem dos demais animais é o trabalho, que se caracteriza pela antecipação da ação a ser realizada configurando-se em uma ação intencional.

Sendo assim, a antecipação da ação tem interferência direta no resultado. Na ciência educacional objetiva-se a construção do saber elaborado e acumulado historicamente pelo conjunto de homens em cada indivíduo singular de forma que não seja necessário a construção de cada saber por cada indivíduo novamente e novamente.

Para Vasconcellos (2002), o trabalho escolar é construído pela coletividade para transformar a realidade, considerando que a educação escolar é um sistemático e intencional processo de interação.

O objetivo final a construção do homem coletivo, o resultado do trabalho produzido na escola está dentro de cada indivíduo integrado ao processo e não em ações parciais.

Nesse caminho, ao atribuir sentido, criticidade e intencionalidade o planejamento se torna uma ferramenta política preciosa que possui influência direta na qualidade do papel social da escola.

A partir de todas as características levantadas do trabalho intencional realizado pela instituição escolar e previsto no planejamento construído pelos profissionais, torna-se imprescindível contemplar o caráter democrático, previsto no rol de princípios do marco legal.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

À vista disso, é perceptível a intencionalidade em criar um ambiente democrático em escala micro dentro da escola, em contraposição ao autoritarismo, para preparar cidadãos que irão experienciar um ambiente democrático em escala macro. Nessa direção, Souza pontua:

> Não parece possível erradicar o autoritarismo sendo autoritário, construir o diálogo sendo demagógico, superar a violência agindo de forma preconceituosa. As pessoas na escola utilizam, muitas vezes, sua autoridade para definir o correto e o incorreto, atrelando àquele, por exemplo, a atitudes de controle e até de submissão e este, a atitudes de subversão (SOUZA, 2009, p. 127).

A participação é característica inerente à democracia, como apontada pelos autores acima, pois cumpre a função social e política da escola.

3 CONTEXTO EDUCACIONAL EM CENÁRIO PANDEMICO

O contexto pandêmico ocasionado pelo coronavírus, se alastrou por todo o mundo, como o próprio termo pandemia sugere, e afetou diretamente as rotinas impondo ações como o distanciamento social, quarentena, o uso de máscaras de proteção, entre outras coisas. No Brasil, a disseminação do vírus ocorre a partir do mês de fevereiro de 2020, virando de cabeça para baixo o normal conhecido e transformando os ambientes de trabalho.

Nas escolas não foi diferente e após um período de suspensão das aulas a comunidade que a compõe teve e ainda tem de enfrentar uma adaptação completa na rotina da instituição.

Foram produzidas fragilidades onde já existiam agudas fragilidades, bem como crise sobre crise, e é nesse sentido que Santos (2020) aponta a existência de uma crise permanente advinda da ideologia neoliberal e explica “[...] quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica tudo o resto” (SANTOS, 2020, p. 5). Sendo esta, a justificativa dada para a tomada de ações pontuais como cortes em áreas que não atraem o interesse do lucro.

Assim, a crise sanitária provocada pelo cenário emergencial agravou a realidade da crise já existente, cujo objetivo era permanecer sem resolução. Santos (2020) coloca que essa crise permanente pode ser conceituada como um oximoro, onde uma mesma expressão exprime um paradoxo “[...] já que, no sentido

etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas" (SANTOS, 2020, p. 5). Da mesma maneira que o desequilíbrio, no recorte da equilibração de Jean Piaget, onde o primeiro deveria levar a um estado de compreensão superior ao anterior e não objetivar estar permanentemente desequilibrado.

Na instituição escolar a crise constante pode ser observada nas condições de disparidade social e diferentes oportunidades de acesso e permanência vividas pelos estudantes brasileiros, então, estes já viviam uma realidade de intensa fragilização que foi severamente acirrada pelo cenário de pandemia.

Santos (2020) aponta ainda que as pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga e que diante do agravamento ocorrido:

> [...] discriminam tanto no que respeita à sua prevenção, como à sua expansão e mitigação [...] Grande parte da população do mundo não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial de Saúde para nos defendermos do vírus porque vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, porque são obrigados a trabalhar em condições de risco para alimentar as famílias, porque estão presos em prisões ou em campos de internamento, porque não têm sabão ou água potável, ou a pouca água disponível é para beber e cozinhar, etc (SANTOS, 2020, p. 23).

O que ilustra a situação de vulnerabilidade acarretada para toda a sociedade e mais especificamente para os mais vulneráveis, pois como exposto por Boaventura:

> Quando o surto ocorre, a vulnerabilidade aumenta, porque estão mais expostos à propagação do vírus e se encontram onde os cuidados de saúde nunca chegam: favelas e periferias pobres da cidade, aldeias remotas, campos de internamento de refugiados, prisões, etc. Realizam tarefas que envolvem mais riscos, quer porque trabalham em condições que não lhes permitem proteger-se, quer porque são cuidadoras da vida de outros que têm condições para se proteger. Por último, em situações de emergência as políticas de prevenção ou de contenção nunca são de aplicação universal. São, pelo contrário, selectivas (SANTOS, 2020, p. 27).

Assim, a escola carrega importante papel de socialização e suporte, pois estabelece um vínculo com as famílias, porém aqueles que a constituem também sofrem com essa invasão sem precedentes de suas casas tendo que de forma abrupta adaptar completamente as formas de trabalhar.

Nesse sentido, Santos sustenta sobre esses padrões de normalidade:

> É verdade que eles se vão alterando paulatinamente, mas as mudanças passam quase sempre despercebidas. A irrupção de uma pandemia não se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> compagina com esta morosidade. Exige mudanças drásticas. E, de repente, elas tornam-se possíveis como se sempre o tivessem sido (SANTOS, 2020, p. 6).

Esclarecendo, então, aspectos da elasticidade do social apontando que, é certo que a pandemia trouxe à tona abruptamente a obrigatoriedade de comportamentos não antes imaginados, assim, também, na escola que sofreu grandes impactos dessa condição. Uma das medidas adotadas foi o ensino remoto.

Oliveira discorre sobre a mediação pedagógica pelo modo remoto:

> O ensino remoto prioriza a mediação pedagógica por meio de tecnologias e plataformas digitais para apoiar processos de ensino e aprendizagem em resposta à suspensão de aulas e atividades presenciais em escolas e universidades no cenário da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) (OLIVEIRA et al, 2020, p. 11).

Sobre as mudanças vividas pelos profissionais em suas rotinas, Zaidan e Galvão identificam que:

> Professoras e professores experimentaram uma mudança brusca em suas rotinas, que se caracteriza pela penetração insidiosa do trabalho em todos os espaços e momentos de seu cotidiano, não importando que seus empregadores (o governo ou os donos de escola) não lhes tenham garantido estrutura para o teletrabalho, que inclui conexão com a internet, a energia elétrica, o equipamento, não raro compartilhado por diversos membros da mesma família, condições ergonômicas, entre outras (ZAIDAN; GALVÃO, 2020, p. 264).

Colocando, então, a escola como "[...] uma das instituições que deveriam ser a base, o pilar da sociedade, em que os indivíduos pudessem, a partir dela, galgar uma melhoria na qualidade de vida e ampliar as suas oportunidades [...]" (OLIVEIRA, 2020, p. 249).

Tal conjuntura não trouxe boas condições nem para os professores e nem para os alunos, pois "[...] a desigualdade social acaba se refletindo na desigualdade escolar, não oportunizando aos estudantes as mesmas garantias de acesso e permanência" (OLIVEIRA, 2020, p. 251). Tendo em vista que "[...] exigem que tenham pleno acesso a uma rede digital que permita que eles assistam/participem das aulas, conseguindo estabelecer uma relação de aprendizagem, mesmo que de forma precária" (OLIVEIRA, 2020, p. 257).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ainda há outro fator que agrega preocupação nesse cenário de excepcionalidade: as condições de sobrevivência básica dos menos favorecidos, Santos (2020) pontua que, “Se as escolas fecham, acaba a merenda escolar que garantia a sobrevivência das crianças” (SANTOS, 2020, p. 19). No entanto, é importante considerar que no Brasil, vários sistemas de ensino, especificamente o do Paraná, as escolas se mobilizaram para entrega de merendas para as famílias, dado que atendeu emergencialmente as necessidades alimentares.

Nesse sentido, existem diversas implicações que resultam das ações tomadas por conta da pandemia, Zaidan e Galvão colocam “A organização do trabalho docente dificilmente retomará as condições anteriores à pandemia, uma vez que os patrões experimentaram a redução nas despesas que foram absorvidas pelos trabalhadores” (ZAIDAN; OLIVEIRA, 2020, p. 266). Mas que por outro lado, trouxe à tona tecnologias bastante preocupadas com a didática, que facilitaram e irão facilitar cada vez mais a ação docente.

É importante compreender que como Arruda apud Oliveira ressalta:

> A educação remota on-line digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial (ARRUDA, 2020, p. 9 apud OLIVEIRA, 2020, p. 13).

Nessa direção, será possível observar não só as vantagens trazidas pelas tecnologias, mas, também as desvantagens promovendo após o fim do período pandêmico uma avaliação de percurso, identificando os alcances e retrocessos, entre o que é necessário romper e o que continuar.

3.1 O PPP na Pandemia: a Remissão

É certo, que as circunstâncias resultantes da pandemia de COVID-19 transformaram abruptamente a realidade das escolas. Quanto à ação das equipes diretivas das instituições educativas do Estado do Paraná, percebe-se, a partir da análise de documentos, que as mesmas ficaram à mercê (assim como todos os outros setores de trabalho) dos regulamentos emitidos pelas instâncias maiores.

A atualização do currículo no PPP a partir do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) que seria feita na atualização do ano de 2020 foi adiada.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A SEED solicitou ao CEE a ampliação do prazo para a conclusão da Proposta Pedagógica Curricular, do PPP e do Regimento Escolar, logo no início do segundo semestre do ano letivo de 2020:

> [...] a construção desses documentos é de grande importância para o funcionamento e qualidade das instituições de ensino, além de dever ocorrer mediante um processo que envolva toda a comunidade escolar, tendo em vista que o momento atual dificulta a realização de ações efetivamente democráticas em virtude da pandemia do Coronavírus COVID19. Sem mais para o momento, antecipamos votos de estima e consideração (PARANÁ. CEE, 2020b).

Conforme indicado no referido documento, a petição foi acolhida pela CEE, autorizando a prorrogação dos prazos aprovado na alteração do artigo 35 da Deliberação n.º 02 e os artigos n.° 24 e 25, pela Deliberação n.º 03, ambas de 2018, do CEE/PR, sendo assim:

> Artigo 1º. O artigo 35 da Deliberação n.º 02/2018-CEE/PR e seus incisos passam a vigorar com a seguinte redação:
>
> Artigo 35. As mantenedoras e as instituições de ensino devem promover as adequações necessárias ao atendimento do contido nesta Deliberação, de acordo com os seguintes prazos:
>
> II – até 31/12/2021, para aprovar o Projeto Político-Pedagógico;
>
> Artigo 2º. Os artigos nos 24 e 25 da Deliberação n.º 03/2018- CEE/PR passam a vigorar com a seguinte redação:
>
> Artigo 25. A implantação do Projeto Político-Pedagógico deve ser feita de maneira simultânea na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, até o início do ano letivo de 2022 (PARANÁ. CEE, 2020a).

Constatando, então, que não haveria realimentação ou reformulação, mas que as condições decorrentes da pandemia seriam registradas somente nos Planos de Trabalho Docente (PTD).

Consta na Resolução N.º 5.003/2020 GS/SEED de 11 de dezembro, que altera dispositivos da Resolução n.º 1.522 GS/SEED, de 7 de maio de 2020:

> Art. 3.º Alterar os incisos I e II e acrescentar o inciso IX ao art. 14 da Resolução n.º 1.522 GS/SEED, de 2020, conforme a Deliberação n.º 09/2020, do Conselho Estadual de Educação, que passa a vigorar com a seguinte redação:
>
> Art. 14. **São atribuições da Direção da instituição de ensino**:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> I dar publicidade e mobilizar o processo de implementação das aulas não presenciais na comunidade escolar e o processo de encerramento e validação do ano letivo de 2020;
>
> II assegurar a garantia do cumprimento das determinações da mantenedora;
>
> IX garantir o cumprimento do art. 2.º da Deliberação n.º 09/2020, do Conselho Estadual de Educação, que consiste em:
>
> a) protocolar no respectivo NRE, no prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir do encerramento do ano letivo de 2020: Ata de reunião do Conselho Escolar acerca da proposta; descrição das atividades não presenciais ofertadas **com remissão ao projeto político pedagógico autorizado**; demonstração dos recursos utilizados; **demonstração da participação dos alunos; frequência; demonstração do aproveitamento das atividades realizadas; data de início e término das atividades não presenciais; e declaração do Conselho Escolar** (PARANÁ. SEED, Res. n. 5.003/2020, grifo nosso).

Conforme visto, a Resolução, para fins de conclusão do período letivo com atividades não presenciais, tem-se atribuições a direção e registro das atividades realizadas no período. Um destaque, diz respeito a expressão remissão que concede permissão ao desenvolver as atividades pedagógicas sem as exigências e previsões do PPP.

Assim, diante da provisoriedade e imprevisibilidade que o cenário dispõe, considera-se prudente postergar a reformulação do Projeto Político Pedagógico. Pois em condição de excepcionalidade, não faria sentido a reformulação, tendo em vista que o PTD foi suficiente para o registro do processo pedagógico junto aos documentos elaborados pelo conselho escolar e atas de reuniões.

Destacamos o centralismo das decisões pelo mantenedor provocando uma expropriação da tomada de decisões pelas unidades escolares, restringido ainda mais ação das equipes diretivas, pois o eixo descentralização-centralização na administração pública em tempos de crise pende para o centralismo. No entanto, o contexto é altamente contraditório, sendo necessário que medidas emergenciais sejam implementadas para atender às excepcionalidades do cenário pandêmico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PPP enquanto documento no âmbito da gestão escolar delineia o percurso e expressa a identidade da escola em sua totalidade. No entanto, quando se distancia de seu papel como instrumento político não expressando a intencionalidade e sentido ao processo educacional, o planejamento pode resultar em um instrumento meramente normativo que cumpre um formalismo burocrático.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com as medidas tomadas a partir das orientações da SEED Paraná para as equipes diretivas em relação ao PPP, dadas as circunstâncias do período pandêmico, verificou-se um processo de maior centralização na tomada de decisões, limitando a ação das equipes diretivas e percebeu-se que a decisão sobre a remissão ao PPP, ou seja, a desobrigação do previsto em planejamento homologado pela SEED, embora contraditório num processo de princípios democráticos, foi realidade possível diante das condições de fragilidade para o cumprimento do PPP.

A orientação pela remissão ao PPP se alinha com a perspectiva de que em um cenário extraordinário e imprevisível não é possível planejar para longo prazo e que a pandemia fragilizou ainda mais as condições para a elaboração de um processo coerente.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Fabiane Lopes de. Educação transformada em EAD durante a pandemia: Quem é o que está por trás dessa ação? In: AUGUSTO, Cristiane Brandão. SANTOS, Rogério Dultra dos. **Pandemias e Pandemônio no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020. Disponível em: <http://www.unicap.br/catedradomhelder/wp-content/uploads/2020/05/Pandemias-e-pandemo%CC%82nio-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 14 de jun de 2021.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de Lima et al. **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático.** Recife: Edufrpe, 2020. 46 p. Disponível em: < http://decon.ufrpe.br/br/content/di%C3%A1logos-com-docentes-sobre-ensino-remoto-e-planejamento-did%C3%A1tico-%C3%A9-t%C3%ADtulo-do-manual>. Acesso em: 11 de jun de 2021.

PARANÁ. CEE. **Deliberação n. 04/20.** Alteração do Artigo 35 da Deliberação 02 e os artigos n. 24 e 25 da Deliberação 03/2018. Deliberação de 2020a.

PARANÁ. CEE. **Parecer CEE/CP nº 12/20.** Ampliação dos prazos para a conclusão da proposta pedagógica curricular do PPP e do Regimento Escolar. Parecer de 2020b.

PARANÁ. SEED. **Resolução n. 5.003/2020 de 11 de set de 2020**. Altera dispositivos da Res. 1.522-GS/SEED, de 07 de maio de 2020. Resolução de 2020.

RAMOS, Jeannette, F. P; LEITE, Adriana A.; FILGUEIRAS FILHO, Luciano A. **Função social da escola;** qual o lugar do pedagógico, do político e do trabalho? Disponível em: <http://educas.com.br/blog/wp-content/uploads/2012/04/FUNÇÃO-SOCIAL-DA-ESCOLA.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. 32 p. Disponível em: <https://livraria.seminariodefilosofia.org/kit-pedagogia?search=pedagogia>. Acesso: 19 de nov de 2020.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. In:_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003. (Educação contemporânea). p. 11-22.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWVkxxbhpGkqvcfkvkH/?lang=pt>. Acesso em: 14 de jun de 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Projeto de Ensino-Aprendizagem. In:_____. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 10° edição. São Paulo: 2002. p. 95-151. Disponível em: <https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/vasconcellos_planejamento2.pdf>. Acesso em: 14 de jun de 2021.

VEIGA, Ilma Passos A (org). **Projeto Político-Pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 2013.

ZAIDAN, Junia de Mattos. Galvão, Ana Carolina. COVID-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, Cristiane Brandão. SANTOS, Rogério Dultra dos. **Pandemias e Pandemônio no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020. Disponível em: <http://www.unicap.br/catedradomhelder/wp-content/uploads/2020/05/Pandemias-e-pandemo%CC%82nio-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 14 de jun de 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.5.79 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Mateus Aparecido de Faria[3045]

RESUMO

Esta revisão da literatura focaliza em dois elementos essenciais na constituição do trabalho pedagógico na Universidade: a prática docente e o projeto político-pedagógico. Considerando o contexto de demandas urgentes e de necessárias mudanças no cotidiano das Instituições de Ensino Superior, compreender como seus elementos se relacionam é um passo a mais na direção de seu desenvolvimento. Diante disso, o objetivo deste artigo é estabelecer relações entre projeto político-pedagógico e prática docente na Educação Superior. Optou-se pela revisão integrativa da literatura proposta por Souza, Silva e Carvalho (2010). Foram utilizadas as bases de dados BVS, Capes e Scielo e os descritores utilizados foram “prática docente”, “prática pedagógica”, “projeto pedagógico de curso” e “projeto político-pedagógico”, “universidade”, “faculdade”, “ensino superior”, cujos cruzamentos entre si se deram pela utilização do AND como operador booleano. Foram encontrados quatro trabalhos que foram considerados pertinentes para responder à questão de pesquisa. O aporte teórico escolhido foi a teoria dos burocratas de rua, proposta por Tummers e Bekkers, para refletir sobre as potencialidades do projeto político-pedagógico enquanto balizador da prática docente no ambiente universitário. Rediscutindo essa ideia no contexto desse trabalho, os docentes são os burocratas da rua, a população é o corpo discente, a política é o projeto político-pedagógico, os mecanismos de enfrentamento são as práticas docentes e a autonomia, mesmo que limitada, perpassa toda essa cena.

Palavras-chave: Prática docente. Projeto Político Pedagógico. Universidade. Revisão.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Superior vem sendo problematizada desde a criação desse nível de ensino no Brasil. Datam de 1827 os primeiros cursos superiores, nas cidades de São Paulo\SP e Olinda\PE (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001), mas antes disso já havia escolas para formação específica no país, como a de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro\RJ e da Bahia - hoje Faculdades de Medicina das Universidades Federais dos respectivos estados (CARVALHO; CECCIM, 2006). Nesse tempo, tentou-se criar as primeiras universidades, porém todas as tentativas foram frustradas (DURHAM, 2003).

Apenas no início do Século XX é que começaram a despontar diversas universidades em quase todas as regiões do país, motivadas pelo movimento de modernização brasileira. Desde então, a Universidade se tornou locus para

[3045] Doutorando em Saúde Coletiva, Instituto René Rachou - Fundação Oswaldo Cruz, mateusfaria18@gmail.com

revoluções, conservadorismos, regulamentações e inovações, constituindo-se em uma das mais paradoxais instituições do Estado (DURHAM, 2003; COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001). Essas mudanças, historicamente recentes, foram acompanhadas pela ampliação das vagas ofertadas, heterogeneidade na população atendida e a crescente necessidade da adequação científico-pedagógica, tanto do sistema educacional quanto dos projetos pedagógicos construídos para atender a tal necessidade (FRANCO, 2008).

Para acompanhar a reconfiguração da Educação Superior brasileira, na qual a democratização e a popularização são eixos norteadores desse movimento, é primordial um projeto emancipador (VEIGA, 2003) já que ele deslegitima formas intitucionalizadas, abrindo espaço para o debate, a inovação e a solidariedade. O projeto político-pedagógico, segundo Veiga (2002), transcende um agrupamento burocrático de informações para alguma autoridade reguladora – é, na verdade, uma ação intencional, viva e explicitamente coletiva.

E de qual coletividade se está falando? Daquela que influencia e é influenciada pela Universidade, docentes, discentes, servidores administrativos e demais agentes que atuam como burocratas da rua (street-level bureaucrats). Esse termo, cunhado por Michael Lipsky, designa e evidencia as pessoas que atuam como agentes públicos que interagem diretamente com a população e possuem importante poder de decisão acerca da implementação de políticas públicas (TUMMERS; BEKKERS, 2014). No cenário em que o projeto pedagógico deve reger e ser regido pelas mudanças universitárias, os burocratas da rua são decisivos na implementação das políticas construídas nos diversos níveis deliberativos. O corpo docente assume importante papel, uma vez que sua prática, nos espaços de aula, é a materializadora das políticas construídas no projeto político-pedagógico (PPP), corroborando a importância da construção coletiva exaltada por Veiga (2002; 2003).

Desse modo, a prática docente constitui-se como um elemento necessário à mudança demandada da Universidade. Vasconcelos (2012) enumera os passos do fazer-ser-docente na Educação Básica que podem, resguardadas as especificidades desse nível de ensino, ser utilizadas pelos docentes. Dentre eles está a incorporação da ideia de processo de ensino-aprendizagem estudante-centrado, materializando as políticas em ações, isto é, exercendo seu papel enquanto burocrata de rua. Portanto, é desejável que estudos que levem em consideração a interface entre esses dois

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

elementos sejam publicizados para embasar futuras intervenções nos ambientes escolar/universitário. Portanto, o desafio deste trabalho é estabelecer relações entre projeto político-pedagógico e prática docente na Educação Superior.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Foi adotada a metodologia de revisão integrativa da literatura proposta por Souza, Silva e Carvalho (2010), no qual as autoras fazem uma metarrevisão para a construção dos seis passos necessários a uma pesquisa integrativa.

O primeiro passo é elaborar a pergunta norteadora - Como os conceitos de prática docente e projeto político-pedagógico se relacionam no contexto universitário?. Para o segundo passo, se faz iminente a busca de dados na literatura de maneira ampla e diversificada; portanto foram escolhidos os portais da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), pois permite a busca de forma simultânea em diversas bases de dados; da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por reunir não apenas trabalhos publicados em periódicos, mas também teses e dissertações de programas de pós-graduação brasileiras e da Scientific Electronic Library Online (SciELO), devido à inserção de periódicos brasileiros de melhor indexação (MANGUEIRA et al., 2015). Os descritores utilizados foram “prática docente”, “prática pedagógica”, “projeto pedagógico de curso” e “projeto político-pedagógico”, “universidade”, “faculdade”, “ensino superior”, cujos cruzamentos entre si se deram pela utilização do AND como operador booleano. A busca foi realizada no primeiro semestre de 2020.

Nesse ponto, foram encontradas 167 produções. A partir disso, foram aplicados os seguintes critérios de inclusão: possuir texto completo disponível online; ter sido publicado a partir de 2010; utilizar o Brasil como cenário de estudo e, que, através da leitura de seus títulos e resumos, apontasse possíveis soluções para as questões levantadas por essa pesquisa. Ao fim dessa filtragem, quatro trabalhos foram considerados relevantes para responder a pergunta de pesquisa.

O terceiro passo é a extração dos dados a partir de um instrumento previamente construído para garantir a confiabilidade e totalidade das informações relevantes. Foi, então, construída uma tabela dividida em Título do Trabalho, Autores, Periódico, Temática e Considerações. O próximo passo é constituído pela análise crítica dos

estudos incluídos, no qual se buscou reflexões sobre a interrelação dos conceitos no contexto universitário. Os passos 5 e 6 se referem à discussão e apresentação da revisão trazidas a seguir.

3 RELAÇÕES ENTRE PPP E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Faz-se, primeiramente, o retorno às ideias de Lipsky para ser possível delinear os passos conjuntos dos três elementos desse estudo – a prática, o projeto e a universidade. Os burocratas da rua utilizam das poucas informações que têm acerca de determinada política ou do pouco tempo que possuem para responder às demandas da população, criando, para tanto, mecanismos de enfrentamento (coping mechanisms) (TUMMERS; BEKKERS, 2014). Rediscutindo essa ideia no contexto desse trabalho, os docentes são os burocratas da rua, a população é o corpo discente, a política é o projeto político-pedagógico, os mecanismos de enfrentamento são as práticas docentes e a autonomia, mesmo que limitada, perpassa toda essa cena.

Faz-se necessário um esclarecimento epistemológico acerca do termo política. Aqueles autores entendem política como sinônimo de políticas públicas. Tal termo é definido como conjunto de ações e decisões, que acontecem diretamente pela mão do Estado ou por sua delegação, e refletem os interesses daqueles que o estão governando (SOUZA, 2006). Um exemplo descrito na literatura é o processo decisório exposto por Leal, Figueiredo e Nogueira-da-Silva (2012), no qual os gestores locais de saúde são quem decidirão a forma como será aplicada a Política Nacional de Saúde do Homem, ou seja, dispõem de certa autonomia quando a política chega ao nível da rua. Ao ser comparado com uma política a ser implementada, significa dizer que o PPP é um conjunto de ações e interesses, construídos coletivamente, com princípios próprios, que visam guiar as práticas mais adequadas para alcançar a qualidade do ensino na Universidade. Apesar de resguardar diferenças significativas entre o que dispõe uma política nacional e o que prescreve um PPP, a essência de se aplicar à e para a população e o indispensável poder de decisão dos burocratas da rua são similares. Como diz Seixas et al. (2013), o PPP sintetiza políticas amplas sobre formação universitário-profissional.

Evidenciada a concepção de política com que se pretende trabalhar, volta-se para o levantamento a fim de buscar pistas que podem auxiliar nesse entrelaçamento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O primeiro sinal é a afirmação de Seixas et al. (2013, p. 114), que o PPP é a conjugação entre a organização de elementos da teoria e da prática, além de orientar a organização cotidiana da sala de aula, portanto "no cotidiano das práticas de sala de aula, encontra-se o eco desse documento". Percebe-se, nessa concepção, que o PPP é o que guia o professor na sua prática – configurando-se novamente como uma política que o agente público deve seguir, mas não o cerceia por completo, uma vez que depende do docente decidir, a partir de sua autonomia, quando e como o PPP será efetivado junto aos estudantes.

No contexto universitário, Nobrega-Therrien et al. (2010) definem o Projeto como instrumento harmonizador entre docentes preocupados com a formação e os estudantes. Isso significa que esse documento é (ou deve ser) considerado além da perspectiva burocrático-documental, sendo um acordo coletivo e dinâmico entre Universidade, professor e estudante. Assim, cada um estabelecerá seus compromissos, seus deveres e suas prerrogativas no intuito de aprimorarem a cada momento de ensino-aprendizagem a Educação Superior. Aquelas autoras chamam a atenção para o fato de que as mudanças necessárias não se efetivam no texto apenas, mas precisam tomar vida no cotidiano, na sala de aula, nos laboratórios e nos diversos espaços de formação universitária. Ou seja, a prática docente reflexiva (ou práxis docente) deve, juntamente com os acordos construídos no PPP, ganhar vida e movimento nos cursos de graduação e pós-graduação no Brasil.

Tummers e Bekkers (2014) descrevem um exemplo interessante sobre professores e burocratas de rua: um professor pode adaptar seu método de ensino em razão de circunstâncias pessoais dos estudantes, como dificuldade de leitura ou interpretação de longos textos. Então o professor poderia conceder mais atenção aos discentes com problemas de leitura, construindo um desenvolvimento mais balanceado da turma. Generalizando, argumenta-se que quando os burocratas da rua possuem certo grau de autonomia, isso tornará a política mais significativa para a população.

Neste exemplo podem ser acrescentados diversos elementos para aprimorar o entendimento sobre o alinhamento pretendido neste tópico – pensemos que na universidade onde o referido professor esteja atuando haja uma política de inclusão, na qual todas as dificuldades de aprendizagem devem ser explicitadas e enfrentadas junto com o corpo discente. O PPP do curso em que o professor atua precisa condizer

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

com essa política universitária, portanto estarão nele diversos princípios e estratégias que corroborem com o ideário da Universidade. A prática docente, a partir do que foi estipulado pelos agentes criadores de políticas (policy makers), será construída pela autonomia e significação que o professor dará ao seu microespaço de poder e autonomia, auxiliando as dificuldades pedagógicas dos estudantes que também atuam nesse microespaço.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados aqui apresentados estão longe de esgotarem a necessidade de se debater os significados da prática docente e do PPP, ainda mais em contextos potencialmente transformadores como a Universidade. Através de suas polissemias, os dois objetos deste estudo são de difícil conceitualização consensual e consequentemente de complicada materialização ou desnaturalização.

Percebe-se que são raros os estudos que se utilizam da combinação entre a Prática Docente e o PPP para modificar as estruturas na Educação Superior, apesar de isso acontecer de forma escondida ou até mesmo não-intencional no ambiente escolar. Reforçamos a necessidade de incluir o PPP na rotina docente, repensando-o, modificando-o e, quando acordado por todos os agentes, praticado de forma integral. Isso pode acontecer nas reuniões pedagógicas, nas avaliações finais periódicas e dentro de sala de aula.

Enquanto burocratas de rua, os professores detêm em suas mãos certo poder de decidir qual caminho do conhecimento vai ser trilhado na Universidade e precisam se assumir como tal. O autorreconhecimento dessa realidade é o começo para que as políticas construídas no PPP modifiquem outras realidades, como a dos discentes.

Esta revisão é apenas mais um passo na compreensão de como binômio aparente teoria-prática opera no cotidiano escolar. Aparente no sentido de que não existe a teoria e depois a prática. Na verdade, existem teorias e práticas em um movimento dialógico e inseparável, uma vez que toda prática provém de (ou foi inspiração para) uma teoria e, por sua vez, embasa e/ou é modificada por uma prática.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

CARVALHO, Y. M.; CECCIM, R. B. Formação e Educação em Saúde. In: CAMPOS, G. W. S. et al.. **Tratado de Saúde Coletiva**. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec e Fiocruz. 2006, 871 p.

COLOSSI, N.; CONSENTINO, A.; QUEIROZ, E. G. Mudanças no contexto no Ensino Superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. **Rev. FAE**, Curitiba, v. 4, n. 1, Jan\Abr. 2001. Disponível em: <http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v4_n1/mudancas_no_contexto_do_ensino.pdf>. Acesso em 10 Mar. 2021.

DURHAM, E. R. **O ensino superior no Brasil**: público e privado. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, 2003, 42 p. Relatório.

FRANCO, A. P. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 4, Jul\Dez. 2008. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n4_6.pdf>. Acesso em: 13 Mar. 2021.

LEAL, A. F.; FIGUEIREDO, W. S.; NOGUEIRA-DA-SILVA, G. S. O percurso da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde dos Homens (PNAISH), desde a sua formulação até sua implementação nos serviços públicos locais de atenção à saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 10, Out. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012001000010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 Mar. 2021.

MANGUEIRA, S. O. et al.. Promoção da Saúde e Políticas Públicas do Álcool no Brasil: Revisão Integrativa Da Literatura**. Psicol. Soc**., Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 157-168, Abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000100157&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 Mai 2021.

NOBREGA-THERRIEN, S. M.; GUERREIRO, M. G. S.; MOREIRA, T. M. M.; ALMEIDA, M. I. Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. **Rev. esc. enferm**. USP, São Paulo, v. 44, n. 3, Set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342010000300018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Mar. 2021.

SEIXAS, P. S.; COELHO-LIMA, F.; SILVA, S. G.; YAMAMOTO, O. H. Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Psicol. Esc. Educ., Maringá**, v. 17, n. 1, Jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Mar. 2021.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, Dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 Mar. 2021.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão Integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, 2010. Disponível em:

<http://apps.einstein.br/revista/arquivos/pdf/1134-Einsteinv8n1_p102-106_port.pdf>. Acesso em: 13 Mar. 2021.

TUMMERS, L.; BEKKERS, V. Policy implementation, street-level bureaucracy and the importance of discretion. **Public Management Review**, Rotterdam, v. 16, n. 4, Nov. 2014.

VASCONCELOS, M. L. Educação Básica: a formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação. São Paulo: Contexto, 2012. 160 p. Disponível em: <http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Decanato_Academico/reflexoes_pratica_docente/O_professor_em_sala_de_aula_Reflexoes_sobre_a_pratica_docente.pdf>. Acesso em: 10 Mar. 2021.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14 ed. Campinas: Papirus, 2002. 192 p.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?.**Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, Dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 Mar. 2021.

21.5.80 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: INSTRUMENTO DE AUTONOMIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Leandro Aparecido do Prado[3046]

Maria Lourdes Gisi[3047]

RESUMO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola é uma exigência legal. Com isso, o documento se apresenta como uma possibilidade de a escola pensar e repensar a sua realidade e as mudanças necessárias para a formação de seus membros, tendo em vista as constantes transformações sociais. Neste contexto, o problema desta pesquisa buscou refletir sobre qual a importância da participação da comunidade para a construção deste projeto. Assim, este artigo tem como objetivo discutir a importância da participação da comunidade para a construção do PPP e analisar os fundamentos teóricos que compõem o PPP para reforçar a sua relevância como documento norteador para a comunidade escolar, composta por coordenadores, professores, pais, alunos e demais membros do entorno escolar. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, aliada a uma metodologia bibliográfica, cujo aporte teórico se sustenta em autores como Saviani (1983), Gadotti (1994) e Veiga (1991; 1998; 2014), leituras fundamentais para o aprofundamento no tema. As reflexões indicam que para o PPP alcançar sua dimensão social e democrática é preciso a participação da comunidade na sua construção, bem como na sua implementação. A compreensão do PPP como documento de gestão democrática reforça a necessidade de um movimento constante de reflexão e atualização do seu texto para ajudar na construção da autonomia dos educandos e reforçar a importância da sua participação ativa no processo democrático.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico. Educação. Comunidade.

1 INTRODUÇÃO

Ao discutir o processo formativo e suas imbricações torna-se importante ressaltar a gestão escolar dando ênfase ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), com suas orientações que visam construir um espaço propício para o conhecimento ao considerar a história, o ambiente e as possibilidades que rodeiam o aluno.

Partindo deste pressuposto, nesta pesquisa busca-se refletir sobre qual a importância da participação da comunidade para a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP)? Assim, este artigo tem como objetivo discutir a importância da participação da comunidade para a construção do PPP e analisar os fundamentos teóricos que compõem o PPP para reforçar a sua relevância como documento norteador para a comunidade escolar, composta por coordenadores, professores,

[3046] Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. E-mail: leandroprado0507@gmail.com.
[3047] Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (1998). E-mail: gisi.marialourdes@gmail.com.

pais, alunos e demais membros do entorno escolar. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, aliada a uma metodologia bibliográfica, cujo aporte teórico se sustenta em autores como Saviani (1983), Gadotti (1994) e Veiga (1991; 1998; 2014), leituras indispensáveis para o aprofundamento no tema.

Em sua existência, o homem vive em constante busca para concretização de seus projetos, objetivando manter a sua esperança e sentir-se realizado como pessoa e como profissional. Neste contexto, faz-se necessário compreender a importância do PPP, que contempla um dos primeiros projetos do qual a criança é a protagonista por ter nele o delineamento de sua formação. Assim, o PPP tem em sua gênese uma ação intencional com sentido explícito que visa o compromisso de formar o educando, dando a ele a possibilidade de se desenvolver considerando suas principais dimensões.

Ao considerar a importância do PPP, cabe pontuar os itens indispensáveis para sua composição: missão; clientela; levantamento de dados sobre aprendizagem; relacionamento com a família; recursos; diretrizes pedagógicas que envolvem: concepção metodológica, avaliação e currículo; plano de ação, que é o desdobramento do PPP no Plano Escolar Anual. Ao atender esses itens a escola tem a possibilidade de imprimir de modo direto e indireto neste documento a sua autonomia, delineando assim a sua identidade.

Ao tratarmos sobre o PPP e sua importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, convém lembrar que a condução do trabalho deve estar pautada em uma gestão horizontal, na qual a administração escolar tem autonomia para decidir e implementar metodologias pedagógicas que atendam às necessidades educacionais dos alunos, evitando o controle técnico e burocrático e possibilitando uma formação completa e autônoma, por meio de uma gestão escolar democrática e participativa, na qual as decisões são compartilhadas com toda a comunidade escolar.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Entre os membros da sociedade não há discordância quando se fala que a educação escolar precisa ser melhorada em diversos aspectos. E neste contexto, corroboramos a posição Demo (1994) ao afirmar que a qualidade educacional que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

queremos é aquela que está fundamentada no grande desafio de auxiliar a formação humana de modo crítico, para que assim as pessoas se sintam sujeitos históricos, partícipes e críticos dos processos que estão envolvidos. Partindo desse pressuposto, a formação humana completa só acontece embasada por um PPP que vá além das exigências burocráticas, orientado para a reflexão, a inclusão e a ação.

Mas o que significa a expressão Projeto Político-Pedagógico? Cabe destacar que o termo “Projeto Político-Pedagógico” ou “Projeto Pedagógico” tem sido utilizado como sinônimo de “Proposta Pedagógica”. Entretanto, para muitos educadores, como Veiga (2014), o termo “político” precisa ser enfatizado por observar que nenhuma ação educativa é neutra, ao contrário, ela é sempre carregada de reflexões e intenções humanas e por isso sua menção é essencial.

Veiga (2014, p. 45) expõe que:

> Pensar o projeto político pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consistente e provável.

Ao colocar em prática um PPP construído coletivamente, a escola se aproxima ainda mais do seu principal objetivo, que é atender à diversidade, comprometendo-se com o tratamento das desigualdades educacionais para evitar o fracasso escolar. Ao observar estes objetivos é possível perceber que o papel principal do PPP transcende a burocracia escolar e propõe uma orientação política e pedagógica em prol do trabalho escolar, formulando metas, instituindo procedimentos, prevendo e instrumentando as ações, sem infringir as bases legais que fundamentam o campo educacional. Neste contexto, Veiga (1991, p. 82) acrescenta que:

> a importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto.

Para isto, as bases legais que fundamentam o PPP são: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9394/96. A LDB, em seu Art. 3º, inciso VIII, considera o princípio da Gestão Democrática e, no Art.14, especifica a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Também há que se reiterar que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o PPP deve estar em conformidade com as legislações vigentes, por exemplo, a inclusão de pessoas com deficiências, a cultura afro-brasileira e africana, a cultura indígena, os conteúdos curriculares relacionados aos estudos sobre do Estado, o ensino fundamental de nove anos, a educação infantil, a educação profissional, a educação de jovens e adultos etc.

Ao refletir sobre o papel do gestor escolar, Veiga e Resende (1998, p. 13-14) asseveram que a constituição do processo democrático deve se preocupar com a instauração do trabalho pedagógico de modo que seja possível a superação de conflitos de diferentes naturezas "buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola". Estas ações ajudarão a diminuir os efeitos fragmentários da divisão do trabalho, que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão, promovendo mais exclusão.

Para continuação destas reflexões convém esmiuçar o termo Projeto Político-Pedagógico para que por meio das suas partes seja possível chegar a uma compreensão do todo. Nas discussões sobre este documento é comum ouvir o termo "proposta" por parte de alguns pesquisadores, e na própria LDB a expressão é utilizada. Assim, reiteramos que ambos são sinônimos, porém, ao longo deste estudo, optou-se pela expressão Projeto. No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim projicere, que significa lançar para frente. De acordo com Gadotti (1994, p. 579, grifos do autor):

> Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Ao propor rupturas com o presente, o PPP visa corrigir situações adversas de uma comunidade que deve ter voz e vez, para que suas necessidades sejam observadas durante a construção e reformulação deste documento norteador. Assim, o PPP pode ser entendido não só como caminho, mas como um plano para o futuro. Neste sentido, o projeto deve buscar ações que sejam alcançáveis, sempre capazes de diminuir as desigualdades escolares.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A segunda definição que deve compor este estudo é o termo “político”, que vem do grego politiké e significa a arte de governar a pólis, hoje, as cidades. Partindo deste pressuposto, toda ação que visa o envolvimento da coletividade é uma ação política. Assim, o PPP tem exatamente esta conotação, ou seja, está relacionado principalmente com a dimensão da formação de cidadãos conscientes, pois se preocupa com a formação do sujeito em sua plenitude. Dependendo da oferta, no PPP da instituição deve conter as concepções de infância/criança, adolescente, desenvolvimento humano, ensino-aprendizagem, cuidar/educar, sociedade, entre outras.

Numa tentativa de responder o significado de político, Schmitt (2009, p. 26) o define como:

> [...] una decisión constitutiva y polémica. Es constitutiva porque es a través de ella como se definen o se determinan los contenidos en torno a los cuales se va a configurar la identidad de un pueblo frente a otro. Se trata de una decisión de carácter público, en el sentido de que no tiene que ver con los sentimientos o intereses individuales o privados, sino con algo que funda una relación entre pueblos. Y es polémica porque con ella se establece lo político como relación amigo-enemigo, tanto hacia el exterior, en la relación con otros pueblos o Estados, como hacia el interior, frente a aquellos que no comparten o respetan la identidad concreta y específica del Estado. La función de lo político, de esa decisión originaria, es pues la de agrupar al pueblo en torno a un determinado contenido fundamental, y defenderlo frente a los que no comparten esa identidad, ya procedan del exterior o del interior.

Para Schmitt, a função principal do ato político é agrupar pessoas com as mesmas, ou semelhantes, intenções. Dessa forma, o PPP, em sua dimensão ontológica, tem como objetivo reunir a comunidade escolar para ouvir, debater e proporcionar soluções por meio de uma mudança social e cultural. Com isso, a participação ativa e coletiva da comunidade na construção do PPP torna-se um imperativo.

Também é preciso conceituar o termo “pedagógico”. Relativo à pedagogia, ele se refere a um campo de estudos amplo que pode ser definido como a teoria da arte, filosofia ou ciência da educação, com vistas à definição dos seus fins e dos meios capazes de colocá-los em prática. Assim, é por meio desta ação pedagógica que o PPP se concretiza e é colocado em prática. A ação ampla do PPP deve ir extramuros da escola para sua confecção, implantação e manutenção. Ao rememorar o compromisso da escola com o fator científico, é possível perceber o PPP como

responsável por fazer o contraponto que vincula teoria e prática com o intuito de alcançar a finalidade máxima da educação de criar cidadãos responsáveis e participantes dos processos democráticos. Para sintetizar a relação do conceito de Projeto Político-Pedagógico, Veiga (2014, p. 13) conclui que:

> O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...]. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Deste modo, é preciso destacar a importância do PPP para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, responsável pela organização e pelos encaminhamentos das atividades docentes. Ao contemplar estas dimensões, a política e a pedagógica, tendo o aluno como protagonista, a escola cumpre o seu papel de entregar à comunidade cidadãos comprometidos e responsáveis, capazes de participar e decidir democraticamente sobre os problemas pessoais e sociais. Assim, ao discutir sobre o PPP, sua composição e sua importância para a formação do aluno, é possível compreender o significado deste documento que aponta o itinerário a ser percorrido pela equipe diretiva, pelos professores, demais funcionários, alunos, familiares e comunidade local.

Como documento norteador, o PPP é composto por elementos que são essenciais para o diagnóstico, a definição, a proposição de soluções e a implementação das ações corretivas com vistas à uma transformação social. Por isso, a participação da comunidade é fundamental para a construção deste documento, fruto das experiências da comunidade local. Outrossim, em relação à formatação do PPP e suas questões estruturais, Vasconcellos (2004) expõe que ele deve se materializar a partir de três elementos: marco referencial, diagnóstico e programação. Estes elementos devem ser compreendidos em sua totalidade de forma articulada, representando em sua essência e refletindo em sua magnitude o desejo de sucesso da comunidade para os seus educandos. O marco referencial é composto por: a) marco situacional: explicitação sobre a realidade da instituição; b) marco filosófico ou conceitual: explicitação do caminho que se quer seguir, concepção de ensino e aprendizagem que se tem concepção teórica; e c) marco operativo, também

denominado por alguns autores de Proposta Pedagógica Curricular (PPC): define os conteúdos básicos a serem trabalhados pelas disciplinas. O diagnóstico é fruto de uma pesquisa, da observação e dos anseios expressados pela comunidade ao longo do ano letivo. E a programação compreende o calendário das ações definidas pela equipe diretiva em parceria com a comunidade com vistas à efetivação do documento. Nestes itens é possível observar a riqueza deste documento que serve de base para o professor preparar o seu Plano de Trabalho Docente (PTD), o que permitirá um alinhamento entre a escola, o corpo docente a e comunidade, reafirmando sua identidade como um ato político e pedagógico.

Para Saviani (1983, p. 93), “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. Quanto à dimensão pedagógica, nela reside, segundo Veiga (2014, p. 13)

> a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

A aproximação entre as dimensões política e pedagógica fazem parte da base educacional deste projeto primordial para construção do aluno e atendimento de suas necessidades educacionais. Para Mello (1993, p. 20),

> o grande desafio da nova qualidade de ensino será garantir a equidade nos pontos de chegada. No entanto, essa equidade não se atingirá partindo de propostas e ordenamentos homogêneos e sim de práticas escolares e modelos de gestão construídos em nível local, que permitam incorporar as necessidades desiguais e trabalhar sobre elas ao longo do processo de escolaridade de modo a assegurar acesso ao conhecimento e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos.

Como já é imaginado, a melhoria na qualidade da educação brasileira torna-a um constructo feito a muitas mãos, assim, a união entre a escola e a comunidade, não só para a produção, mas para a implementação do PPP e de outras políticas educacionais fica imprescindível para garantir o sucesso da escola e a autonomia dos alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O atual contexto social, histórico, cultural e econômico suscita demandas que em muitas situações a sociedade não está preparada para atender. Assim, discutir o PPP faz-se necessário tendo em vista sua relevância norteadora para a construção de agentes capazes de participar e agir democraticamente na luta por seus direitos e para o cumprimento de seus deveres. Para Fonseca (1994, p. 49), “a escola não é democrática só por sua prática administrativa. Torna-se democrática por suas ações pedagógicas e essencialmente educativas”. Esta e outras reflexões encontradas no texto reforçam a importância de compreender os fundamentos teóricos, base para construção deste projeto, alicerce indispensável para a formação de crianças, jovens e adultos.

Ao compreender o PPP como uma ação de antever os problemas do presente que precisam de uma ruptura para encontrar possíveis soluções, o documento se apresenta como um planejamento de intenções daquilo que temos que fazer. Neste contexto, a participação ativa da comunidade é fundamental, pois após ouvir os seus problemas, necessidades e sonhos, a fundamentação das ações propostas terá sua base nas experiências sociais, o que as torna teoricamente mais valorosas e socialmente obrigatórias de se colocar em prática. Ao retomar o problema que orientou esta pesquisa, buscou-se refletir sobre qual a importância da participação da comunidade para a construção deste projeto; neste contexto, ao compreender o PPP como documento construído de baixo para cima, ou seja, que nasce das necessidades da própria comunidade, ratifica-se a importância da participação da comunidade não só na construção, mas na implementação, avaliação e readequação do projeto.

Após um diagnóstico contextualizado, capaz de expressar a realidade da escola e da comunidade, dá-se início à construção deste projeto, que vai se tornar seu documento de identificação, retratando suas dificuldades e potencialidades e descrevendo ações que farão uma ruptura com os problemas do presente elencados anteriormente no documento. Por fim, a construção deste projeto deve ser admirada como uma sinfonia inacabada, pois os diferentes atores/autores envolvidos na sua construção precisam constantemente revisitar seu marco referencial, refazer o diagnóstico social e programar novas ações tendo em vista a construção de agentes autônomos e partícipes do processo democrático.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/constituicao-federal.asp#/con1988/CON1988_05.10.1988/CON19%2088.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.

FONSECA, D. M. Gestão e educação. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, jun. 1994.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico na escola**: na perspectiva de uma educação para a cidadania. Brasília: Cortez, 1994.

MELLO, G. N. **Autonomia da escola**: possibilidades, limites e condições. Brasília: Fundação Cesgranrio, 1993.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 1983.

SCHMITT, C. **O conceito do político**. Madrid: Alianza editorial, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, I. P. A. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, I. P. A.; CARDOSO M. H. (org.). **Escola fundamental**: currículo e ensino. Campinas: Papirus, 1991.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2014.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

21.5.81 REGULAMENTAÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM EXERCÍCIO METODOLÓGICO DE ANÁLISE LEGAL

Tatiane do Nascimento Jimenez[3048]

Isabel Melero Bello[3049]

RESUMO

O presente trabalho faz parte de pesquisa mais ampla e propõe a aplicação das etapas metodológicas de análise documental propostas por Cellard (2014) no estudo das iniciativas de regulamentação e organização da Rede Municipal de Educação de São Paulo no recorte de março de 2020 a janeiro de 2021, com foco nas publicações decorrentes da situação de pandemia, em diálogo com Faria Filho (1998). Este tipo de exercício representa um interessante movimento na busca de reconstruir a trajetória das tentativas de adaptação de políticas já tradicionais a partir da legislação educacional, fazendo uso de procedimentos metodológicos caros a análise documental. O caráter atípico do ano de 2020 pressupôs um investimento de esforços na adequação das medidas educacionais que representam campo e objeto de lutas políticas (FARIA FILHO, 1998, p.92) em relação à presença ou não dos estudantes nas escolas em simultaneidade com o aumento de casos de COVID-19 na cidade. A legislação educacional deve ser analisada como indutora de práticas e também como fruto destas, o que é valioso para a História da Educação e para as pesquisas das ciências sociais em geral. O rigor metodológico confere credibilidade e legitimidade à pesquisa científica, desde a seleção das fontes até o estabelecimento das categorias de análise.

Palavras-chave: Análise Documental. Legislação Escolar. Procedimentos Metodológicos de Pesquisa. Políticas Públicas Educacionais. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

A aplicação de procedimentos metodológicos adequados na pesquisa acadêmica e o registro sistematizado de suas etapas sustentam o trabalho enquanto sua representatividade e credibilidade. As pesquisas em educação fazem uso de variadas estratégias que passam pelo crivo do pesquisador, tendo em vista seu objeto de pesquisa. O registro de cada etapa argumenta junto às escolhas feitas, de acordo com os referenciais teóricos nos quais se apoia a pesquisa, legitimando a análise dos dados em seu caráter científico. Dentre os procedimentos metodológicos para a investigação em educação, a análise documental representa uma fonte valiosa e muito utilizada nas diversas linhas de pesquisa do campo. Pensando em procedimentos de seleção e análise em pesquisas em educação, este estudo, como

3048Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Email: tatiane.jimenez@unifesp.br
3049 Doutora em Educação pela FEUSP. Docente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Paulo. Email: isabel.bello@unifesp.br.

parte de pesquisa mais ampla que está sendo realizada em âmbito de mestrado, propõe uma tripla articulação entre os textos A análise documental de André Cellard (2014), A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação de Luciano Mendes de Faria Filho (1998) e as publicações oficiais da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME) relacionadas às medidas voltadas para o enfrentamento da pandemia.

Com a chegada da pandemia no Brasil e a reorganização das redes de ensino para o atendimento aos estudantes em um contexto de emergência, o quadro das políticas públicas educacionais se transformou com dinamicidade. O artigo tem por objetivo organizar e analisar o percurso das iniciativas tomadas pela RME , sem, de maneira alguma, ter a ambição de explicar fenômenos sociais, mas de servir-se de procedimentos metodológicos caros à pesquisa qualitativa em vistas de adotar a compreensão de “legislação como fonte e, ao mesmo tempo, como objeto de [...] investigações” (FARIA FILHO, 1998, p.99), no entendimento da lógica de sua produção, em seu momento histórico.

Grosso modo, as orientações administrativas oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo são publicadas para as escolas e demais divisões através de Instruções Normativas (INs) no Diário Oficial do Município. Para a escrita deste artigo, foi feito o levantamento de todas as INs do período de 01/03/2020 a 31/01/2021, das quais foram selecionadas aquelas referentes às medidas específicas de adequação decorrentes da situação de excepcionalidade para análise. Para o estudo deste material, foram utilizados os procedimentos de identificação, contextualização e análise de documento escrito ou de um conjunto destes elencados por Cellard (2014), em constante diálogo com o olhar sobre a legislação educacional como fonte e objeto de pesquisa. Para Faria Filho (1998, p.92), é necessário que, no estudo sobre a escrita e implementação das legislações, a concebamos “não apenas como ordenamento jurídico, mas também como linguagem e prática social”.

2 O DOCUMENTO ESCRITO

Das 56 Instruções Normativas do recorte de tempo, 14 traziam medidas decorrentes da situação de emergência. As demais se referem a ações diversas sem relação direta com a questão, como diretrizes para a distribuição de uniformes, realização de matrículas, utilização de fundos, reformas nas escolas, entre outros.

Quadro 1 – Instruções Normativas levantadas no período

Numeração	Data	Probabilidade estimada por Humberto
IN SME nº 12/2020	18/03/2020	Estabelece critérios para o atendimento às crianças matriculadas nas Unidades de Educação Infantil da Rede Direta e da Rede Parceira cujos pais ou responsáveis atuam nas áreas da saúde, segurança, assistência social e serviço funerário durante a situação de emergência declarada por meio do Decreto nº 59.283/2020.
IN SME nº 13/2020	19/03/2020	Estabelece medidas transitórias e antecipa o período de recesso das unidades educacionais da rede direta e parceira em razão da situação de emergência no município de São Paulo – pandemia decorrente do coronavírus, e dá outras providências.
IN SME nº 15/2020	08/04/2020	Estabelece critérios para a organização das estratégias disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação para assegurar a aprendizagem dos estudantes da rede direta e parceira durante o período de suspensão do atendimento presencial e dá outras providências.
IN SME nº 17/2020	28/04/2020	Estabelece critérios para a escolha/ atribuição, suspende designações para o exercício transitório de cargos vagos e disponíveis e funções docentes, orienta o apontamento da frequência e, dá outras providências.
IN SME nº 19/2020	22/06/2020	Dispõe sobre a alteração do período letivo e prorroga a escolha/atribuição de classes e aulas da Modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, e dá outras providências.
IN SME nº 20/2020	26/06/2020	Estabelece procedimentos para comunicar ao conselho tutelar, vara da infância e juventude os casos de suspeita ou confirmação de violência aos bebês, crianças e adolescentes matriculados na rede municipal de ensino.
IN SME nº 23/2020	03/09/2020	Reorienta o programa "São Paulo Integral – SPI" nas escolas municipais de educação infantil - EMEIs, escolas municipais de ensino fundamental - EMEFs, escolas municipais de ensino fundamental e médio - EMEFMs, escolas municipais de educação bilingue para surdos - EMEBSs e nos centros educacionais unificados - CEUs da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.
IN SME nº 33/2020	25/09/2020	Dispõe sobre atividades expressas no art. 1º do decreto nº 59.774, de 2020, para atendimento nas unidades educacionais da rede direta, parceira e particular.
IN SME nº 39/2020	23/10/2020	Dispõe sobre o retorno, às atividades regulares presenciais, dos estudantes matriculados no Ensino Médio nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs, e dá outras providências
IN SME nº 46/2020	01/12/2020	Institui regras para implantação de centro de educação infantil enquanto durar o período de emergência.
IN SME nº 51/2020	11/12/2020	Orienta as unidades educacionais da rede municipal de ensino no que se refere aos registros do ano de 2020
IN SME nº 55/2020	11/12/2020	Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do calendário de atividades – 2021 nas unidades educacionais de educação infantil da rede direta e parceira, de ensino fundamental, de ensino fundamental e médio, de educação de jovens e adultos e das escolas municipais de educação bilíngue para surdos da rede municipal de ensino.
IN SME nº 58/2020	18/12/2020	Dispõe sobre a organização das unidades de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino fundamental e médio e dos centros educacionais unificados da rede municipal de ensino para o ano de 2021, e dá outras providências.
IN SME nº 01/2021	28/01/2021	Estabelece procedimentos para a organização das unidades educacionais da rede municipal de ensino por ocasião do início do ano letivo e retorno dos estudantes às atividades presenciais

Fonte: Elaborado pelas autoras

3 A ANÁLISE PRELIMINAR: EXAME E CRÍTICA DO DOCUMENTO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3.1 O Contexto

A cidade de São Paulo teve, durante o período estudado, uma gestão liberal, com Bruno Covas (PSDB) como prefeito, já falecido. A SME possui uma lógica de organização em 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs), responsáveis pela administração local das escolas nas diferentes regiões da cidade. Apesar da estrutura federativa brasileira ainda ser bastante centralizada em alguns aspectos, as esferas estaduais e municipais de governo têm garantido algum nível de independência na formulação de suas políticas sociais e na aplicação de determinados recursos.

Os primeiros casos do novo coronavírus surgem em São Paulo, capital, no final de fevereiro, a primeira cidade brasileira a registrar infectados. Data de 06 fevereiro a Lei federal 13.979 (BRASIL, 2020), que “Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019”.

3.2 O autor ou autores, a autenticidade e confiabilidade do texto e sua natureza

A totalidade das Instruções Normativas foi produzida durante gestão tucana na prefeitura de São Paulo. A escrita das normativas ocorreu no interior da secretaria e reforça o aspecto dinâmico da legislação trazido por Faria Filho (1998, p. 92) enquanto objeto e objetivo de lutas políticas.

Visto os documentos selecionados terem sido recentemente publicados em diário oficial, acessíveis para consulta e oriundos do poder público, não cabe questionar sua autenticidade ou confiabilidade. Vale ressaltar o caráter de estudo metodológico deste trabalho. Em uma intenção de traçar um panorama rigoroso das políticas públicas ofertadas em um determinado contexto, seria imprescindível ampliar consideravelmente o inventário de fontes.

Os textos selecionados são documentos de natureza pública. Para Cellard (2014, p. 297), “podem-se repartir os documentos em dois grandes grupos: os documentos arquivados e os que não o são”. Considerou-se que a legislação estudada, mesmo que recente, está na classificação dos documentos arquivados, tendo em vista que foi encontrada integralmente em bancos digitais online, principalmente nos portais oficiais do governo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3.3 Os conceitos-chave e a lógica interna do texto

Uma das dimensões da legislação é seu "aspecto discursivo, isto é, à lei como linguagem" (FARIA FILHO, 1998. p. 102). São numeradas em ordem crescente a partir da 01, e zeram ao final de cada ano. As instruções normartivas seguem uma lógica de organização padrão, iniciada numeração com data de publicação seguida sua descrição geral (o que determina ou regulamenta) e os seguintes enunciados: "O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições legais e,"; "CONSIDERANDO" (tópico que lista as legislações, documentos e concepções de referência para a escrita da IN); "RESOLVE" (contendo os artigos com as diretrizes); Artigos finais trazendo a data a partir da qual vigora a IN, se revoga alguma anterior (ou artigo das ateriores), e em alguns casos prevê casos excepcionais ou omissos, direcionados para resolução por SME; "Publicado no DOC de" (data e página).

O conteúdo das normativas sofre profundas transformações no decorrer dos meses. A suspensão do atendimento presencial ocorre, inicialmente na IN SME nº13, de 19 de março de 2020 que estabelece medidas transitórias em razão da situação de emergência no município (SÃO PAULO, 2020), reafirmada pela IN SME nº 15, de 08 de abril de 2020, que aborda as estratégias para assegurar a aprendizagem dos estudantes durante o período (SÃO PAULO, 2020).

Neste momento, a secretaria não torna obrigatória a interação dos estudantes pela plataforma de ensino remoto adotada oficialmente. Tendo em vista a heterogeneidade do público atendido pelas escolas, a secretaria distribui um material impresso a toque de caixa com atividades para a execução pelos alunos ao longo do ano letivo.

As tentativas de retorno às atividades presenciais aparecem nestes documentos a partir da IN SME nº33 de 25 de setembro de 2020, que "dispõe sobre atividades expressas no art. 1º do decreto nº 59.774, de 2020, para atendimento nas unidades educacionais da rede direta, parceira e particular" (SÃO PAULO, 2020), não necessariamente representando a queda dos números de contaminados pela COVID-19. Este movimento se inicia nessa Normativa com a possibilidade de atendimento presencial sob alguns critérios, mas ainda de caráter optativo, derivado de decisão dos Conselhos de Escola. Para o Ensino Médio o retorno seria em outubro de 2020 e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o retorno das atividades presenciais com até 35% da capacidade de cada turno nas escolas se dá de maneira obrigatória no início de 2021.

Os argumentos com relação à reabertura das unidades, ou não, são inúmeros e a legislação enquanto campo de disputa política se reafirma. Este artigo não objetiva adentrar tais discussões, se tratando apenas de um exercício de aplicação metodológica das diversas abordagens frente à pesquisa documental e reforçando a necessidade de um extenso inventário de fontes quando se busca compreender aspectos de um determinado fenômeno.

4 ANÁLISE

Durante o ano de 2020, a SME publicou um total de 59 Instruções Normativas em diário oficial, 12 a mais do que no ano anterior. Enquanto a normativa 13 de 2020 foi escrita em meados de março, a de 2019 é publicada apenas no final de maio, e a de 2018 somente em setembro. O número cai em 2021. O mês de março termina com um total de 8 normativas publicadas.

Cabe seguir a análise da referida legislação comentando sobre a lógica interna do texto e seu caráter gráfico, inclusive a partir de seu ordenamento. (FARIA FILHO, 1998, p. 103-104). A totalidade das INs possui, no início de sua redação, as referências das legislações em que se baseiam. Estes documentos possuem um caráter orientador e regulador das ações educativas com base na legislação das esferas de governo. Esta introdução não se refere exclusivamente às publicações municipais e não raramente evoca concepções ou justificativas, como por exemplo “a necessidade de assegurar as condições que favoreçam a realização de atividades escolares presenciais de forma segura para estudantes e profissionais da educação” (IN SME nº 01/2021 de 28 de janeiro de 2021) (SÃO PAULO, 2021).

Dos decretos componentes da consulta para melhor compreensão do objeto de pesquisa, o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020 (SÃO PAULO, 2020), que decreta quarentena no Estado de São Paulo e o Decreto nº 65.384 de 17 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais (SÃO PAULO, 2020), ambos estaduais, são os que mais trazem tópicos, no começo de sua redação, no item CONSIDERANDO, tão característico nas normativas analisadas. Interessante pontuar que representam dois marcos opostos importantes – e polêmicos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

– das ações propostas durante o período: a instauração da quarentena e a reabertura das escolas. Feitas tais considerações, podemos pontuar que Faria Filho (1998, p. 103) considera importante a análise dos "elementos retóricos presentes na linguagem legislativa", neste caso na "utilização destas como estratégias discursivas de produção de consentimentos, persuasão e legitimidade".

Pensando em outras categorias de análise possível, na IN SME nº 20, de 26 de junho de 2020, que trata do fluxo de comunicação de casos suspeitos e confirmados de violência, é possível deduzir que os desafios dos aparelhos públicos da rede protetiva das crianças e adolescentes se agravam consideravelmente neste momento, inclusive pela ausência destes sujeitos na escola, o que dificultaria a identificação de ocorrências ou suspeitas de violência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caráter atípico do ano de 2020 pressupôs um investimento de esforços na adequação das medidas educacionais simultaneamente do decorrer de uma situação inédita. Um estudo legal e documental de natureza qualitativa contribuirá para a reflexão deste período complexo e na reflexão acerca de novas possibilidades de ação e políticas públicas, além das disputas ideológicas aí presentes.

O rigor metodológico de uma pesquisa documental, apesar de desafiador, permite ao pesquisador argumentar ao lado de suas conclusões e reflexões, conferindo credibilidade e legitimidade a seu trabalho. O presente trabalho buscou iniciar tal exercício pontuando considerações iniciais do que pode vir a ser um projeto mais aprofundado de análise das iniciativas das públicas educacionais durante a suspensão do atendimento presencial e a consequente necessidade de reinvenção do mundo pedagógico conhecido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.979, 06 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 fev. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 21 jun. 2019.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

CELLARD, André. A Análise documental. In: POUPART, Jean et all. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemol[ogicos e metodológicos. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014, p.296-316.

FARIA FILHO, L.M. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, L.M. (org.) **Educação, Modernidade e Civilização**: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 91-125.

SÃO PAULO. Decreto nº 59.774, 17 de setembro de 2020. Regulamenta as atividades de educação durante a pandemia do coronavírus na Cidade de São Paulo. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 18 set. 2020. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/10690-decreto-n-59-774-de-17-09-2020-regulamenta-as-atividades-de-educacao-durante-a-pandemia-do-coronavirus-na-cidade-de-sao-paulo. Acesso em: 22 jun. 2021

SÃO PAULO. Decreto nº 64.881, 22 de março de 2020. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 23 mar. 2020. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64881-22.03.2020.html. Acesso em: 22 jun. 2021.

SÃO PAULO. Decreto nº 65.384, 17 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia deCOVID-19, institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19 e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 18 dez. 2020. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65384-17.12.2020.html. Acesso em: 22 jun. 2021.

SÃO PAULO. Instrução Normativa nº 01, 28 de janeiro de 2021. Estabelece procedimentos para a organização das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino por ocasião do início do ano letivo e retorno dos estudantes às atividades presenciais. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 29 jan. 2021. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-1-de-28-de-janeiro-de-2021/detalhe.html. Acesso em: 22 jun. 2021.

SÃO PAULO. Instrução Normativa nº 12, 18 de março de 2020. Estabelece critérios para o atendimento às crianças matriculadas nas Unidades de Educação Infantil da Rede Direta e da Rede Parceira cujos pais ou responsáveis atuam nas áreas da saúde, segurança, assistência social e serviço funerário durante a situação de emergência declarada por meio do Decreto nº 59.283/2020. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 19 mar. 2020. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-12-de-18-de-marco-de-2020. Acesso em: 04 jul. 2021.

SÃO PAULO. Instrução Normativa nº 13, 19 de março de 2020. Estabelece medidas transitórias e antecipa o período de recesso das unidades educacionais da rede

direta e parceira em razão da situação de emergência no município de São Paulo – pandemia decorrente do coronavírus, e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 20 mar. 2020. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-13-de-19-de-marco-de-2020. Acesso em: 22 jun. 2021.

SÃO PAULO. Instrução Normativa nº 15, 08 de abril de 2020. Estabelece critérios para a organização das estratégias disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação para assegurar a aprendizagem dos estudantes da rede direta e parceira durante o período de suspensão do atendimento presencial e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 09 abril. 2020. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-15-de-8-de-abril-de-2020. Acesso em: 22 jun. 2021.

SÃO PAULO. Instrução Normativa nº 17, 28 de abril de 2020. Estabelece critérios para a escolha/ atribuição, suspende designações para o exercício transitório de cargos vagos e disponíveis e funções docentes, orienta o apontamento da frequência e, dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 29 abr. 2020. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/9821-instrução-normativa-sme-nº-17,-de-28-04-2020-estabelece-critérios-para-a-escolha-atribuição,-suspende-designações-para-o-exercício-transitório-de-cargos-vagos-e-disponíveis-e-funções-docentes,-orienta-o-apontamento-da-frequência-e,-dá-outras-providências. Acesso em: 04 jul. 2021.

SÃO PAULO. Instrução Normativa nº 19, 22 de junho de 2020. Dispõe sobre a alteração do período letivo e prorroga a escolha/atribuição de classes e aulas da Modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 23 jun. 2020. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/10095-instrucao-normativa-sme-n-19-de-22-06-2020-dispoe-sobre-a-alteracao-do-periodo-letivo-e-prorroga-a-escolha-atribuicao-de-classes-e-aulas-da-modalidade-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-e-da-outras-providencias. Acesso em: 04 jul. 2021.

SÃO PAULO. Instrução Normativa nº 20, 26 de junho de 2020. Estabelece procedimentos para comunicar ao conselho tutelar, vara da infância e juventude os casos de suspeita ou confirmação de violência aos bebês, crianças e adolescentes matriculados na rede municipal de ensino. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 27 junho. 2020. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-20-de-26-de-junho-de-2020/detalhe. Acesso em: 22 jun. 2021.

SÃO PAULO. Instrução Normativa nº 26, 03 de setembro de 2020. Reorienta o programa “São Paulo Integral – SPI” nas escolas municipais de educação infantil - EMEIs, escolas municipais de ensino fundamental - EMEFs, escolas municipais de ensino fundamental e médio - EMEFMs, escolas municipais de educação bilingue para surdos - EMEBSs e nos centros educacionais unificados - CEUs da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 04 set. 2020. Disponível em:

http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-26-de-3-de-setembro-de-2020. Acesso em: 04 jul. 2021.

SÃO PAULO. Instrução Normativa nº 33, 25 de setembro de 2020. Dispõe sobre atividades expressas no art. 1º do decreto nº 59.774, de 2020, para atendimento nas unidades educacionais da rede direta, parceira e particular. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 26 set. 2020. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-33-de-25-de-setembro-de-2020/detalhe. Acesso em: 22 jun. 2021.

SÃO PAULO. Instrução Normativa nº 39, 23 de outubro de 2020. Dispõe sobre o retorno, às atividades regulares presenciais, dos estudantes matriculados no Ensino Médio nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs, e dá outras providências.. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 24 out. 2020. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/10975-instrucao-normativa-sme-n-39-de-23-10-2020-dispoe-sobre-o-retorno-as-atividades-regulares-presenciais-dos-estudantes-matriculados-no-ensino-medio-nas-escolas-municipais-de-ensino-fundamental-e-medio-emefms-e-da-outras-providencias. Acesso em: 04 jul. 2021.

SÃO PAULO. Instrução Normativa nº 46, 01 de dezembro de 2020. Institui regras para implantação de centro de educação infantil enquanto durar o período de emergência. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 02 dez. 2020. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-46-de-1-de-dezembro-de-2020/detalhe. Acesso em: 04 de jul. 2021.

SÃO PAULO. Instrução Normativa nº 51, 11 de dezembro de 2020. Orienta as unidades educacionais da rede municipal de ensino no que se refere aos registros do ano de 2020. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 12 dez. 2020. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/11285-instrucao-normativa-sme-n-51-de-11-12-2020-orienta-as-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino-no-que-se-refere-aos-registros-do-ano-de-2020. Acesso em: 04 jul. 2021.

SÃO PAULO. Instrução Normativa nº 55, 11 de dezembro de 2020. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do calendário de atividades – 2021 nas unidades educacionais de educação infantil da rede direta e parceira, de ensino fundamental, de ensino fundamental e médio, de educação de jovens e adultos e das escolas municipais de educação bilíngue para surdos da rede municipal de ensino. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 12 dez. 2020. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-55-de-11-de-dezembro-de-2020. Acesso em: 04 jul. 2021.

SÃO PAULO. Instrução Normativa nº 58, 18 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a organização das unidades de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino fundamental e médio e dos centros educacionais unificados da rede municipal de ensino para o ano de 2021, e dá outras providências.. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 19 dez. 2020. Disponível em:

http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-58-de-18-de-dezembro-de-2020. Acesso em: 04 jul. 2021.

21.5.82 TRABALHO E EDUCAÇÃO: SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO PEDAGÓGICO POR PROFESSORES DE UM MESTRADO PROFISSIONAL

Ana Sara Castaman[3050]

Liliana Soares Ferreira[3051]

RESUMO

O presente estudo trata da temática educação e trabalho. Tem por objetivo analisar nos discursos dos professores que trabalham no Programa de Mestrado Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) os sentidos atrelados à relação trabalho e educação. Para tanto, pauta-se como fundamento teórico e metodológico na Análise dos Movimentos de Sentidos dos dados produzidos a partir da aplicação de um questionário aos professores e da análise documental dos regulamentos do Programa. Aferidos os sentidos, elaborou-se o presente texto, o qual está dividido em quatro partes: a) trata da discussão teórica da relação trabalho e educação; b) descreve teórica e metodologicamente a pesquisa empreendida; c) discute a análise dos dados, evidenciando os sentidos da relação educação e trabalho nos discursos dos professores; d) apresenta, à guisa de conclusão, considerações finais provisórias sobre o assunto tratado. Constata-se que o ProfEPT ainda necessita aprofundar o entendimento da relação educação e trabalho, como princípios éticos e políticos para educação dos sujeitos. Não obstante, acredita-se no trabalho como princípio educativo para o preparo amplo, ético, político, crítico e consciente dos envolvidos no ProfEPT e no entendimento da relação educação e trabalho e das relações sociais contidas em todos os fenômenos, para transformar assim, integral e dignamente o mundo do trabalho, de forma omnilateral.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Mestrado Profissional.

1 INTRODUÇÃO

Na perspectiva marxiana, o trabalho é “[...] condição universal de metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais” (MARX, 1983, p. 153). Ainda, entende-se que, como produção e autoprodução, o trabalho é saudável. Porém, quando inserido em circunstâncias alienantes[3052], o trabalhador pode sofrer os revezes de vender sua força de trabalho e não se ver realizado naquilo que produz (MARX, 2008). Estas determinações ocorrem nas relações humanas, na historicidade e nos movimentos dos sujeitos no

[3050] Doutorado em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br.
[3051] Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, E-mail: anaililferreira@yahoo.com.br.
[3052] A alienação é quando o trabalho se torna “[...] uma atividade humana completamente estranha a si mesma, [...], e, [...] à consciência e à vida” (MANACORDA, 1996, p. 44).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mundo da vida, ou seja, no trabalho.

Por sua vez, a educação, assim como o trabalho, é atributo essencial e identitariamente humano. Saviani (2007, p. 152) salienta que "[...], apenas o ser humano trabalha e educa". Logo, o ser humano aprende a trabalhar e adaptar a natureza a si, o que relaciona indissoluvelmente trabalho e educação.

Então, entendendo que trabalho e educação possuem um vínculo ontológico-histórico[3053], pretende-se analisar, nos discursos sobre trabalho pedagógico, dos professores que trabalham no Programa de Mestrado Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), os sentidos atrelados à relação trabalho e educação. Entende-se trabalho pedagógico como: "[...] o trabalho dos professores, ao selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações". Como tal, está "[...] imerso em um contexto capitalista, no qual a força de trabalho dos professores é organizada pelas relações de emprego e no qual os sujeitos agem em condições sociais, políticas". Todavia, inserido no capitalismo, por ser trabalho pedagógico, "[...] apresenta possibilidades de o sujeito trabalhador ir além, projetar-se no seu trabalho de modo a confundir-se e movimentar-se humanamente com ele, uma vez que uma matéria-prima é a linguagem" (FERREIRA, 2018, p. 605).

O ProfEPT está sediado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, mas, por ser em rede, capilariza-se geograficamente em 40 Instituições Associadas (IA), da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Considerando esse contexto, Castaman, Pasqualli e Viella (2019) entendem que o ProfEPT é diferenciado como proposta educacional no país "[...] visto que sua área de concentração é em Educação Profissional e Tecnológica e tem como condição para a aprovação final de seus estudantes, entre outros, a elaboração e aplicação de um produto educacional (CASTAMAN, PASQUALLI; VIELLA, 2019, p. 03).

Por conseguinte, para conhecer as percepções dos professores do Programa acerca da temática em cena, pautou-se como fundamento teórico e metodológico na Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS) e, para produção dos dados, aplicou-se

[3053] De acordo com Saviani (2007, p. 155): "Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens".

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

um questionário aos professores do Programa em todo o país, por meio da Internet, em 2021, obtendo 110 reenvios, com respostas. Realizou-se, também, análise documental.

Aferidos os sentidos, elaborou-se o presente texto, o qual está dividido em quatro partes: a) trata da discussão teórica da relação trabalho e educação; b) descreve teórica e metodologicamente a pesquisa empreendida; c) discute a análise dos dados, evidenciando os sentidos da relação educação e trabalho nos discursos dos professores; d) apresenta, à guisa de conclusão, considerações finais provisórias sobre o assunto tratado.

2 A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

O trabalho é um modo de intervir dos seres humanos no meio, visando a produzir sua existência material e, em decorrência, sua vida. Esse argumento explica o que é o ser humano: em grande medida, é o seu trabalho, pois, trabalhando, produz condições, de modo intencional e objetivado, para viver e, ao mesmo tempo, se autoproduz, pois elabora sua historicidade e sociabilidade. Dado o fato de essa intervenção no meio não ser natural, pois trabalhar se aprende, passa-se a entender a intrínseca relação entre educação e trabalho. Ou seja, o ser humano que, ao trabalhar, produz-se humano e, em contínuo, educa-se. Sistematiza-se, assim, as dimensões ontológicas e históricas do trabalho e educação, anteriormente referidas por Saviani (2007).

Além de intervenção na natureza e produção da vida, o trabalho "[...] é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso" (MARX, 1983, p. 153), gerando condições para satisfação do desejo e da necessidade dos seres humanos. Entretanto, quando imerso em um aparato social organizado para explorar os trabalhadores, exigindo-lhes que produzam sempre mais, melhor e com maior rapidez, gera-se a possibilidade de alienarem-se no objeto que produzem, ou seja, no resultado de seus trabalhos. O sujeito, então, se constitui em função do trabalho.

A tão aludida liberdade em constituir-se humano (paidéia) revela-se falseada sob os grilhões da desumanização estabelecidos dentro da sociedade capitalista. Trabalhar e trabalhar bem significa garantir lucro e produtividade. Já não é somente o trabalho que importa, mas o trabalho que gera riqueza e este, para acontecer,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contrapõe-se aos valores mais cotidianos, como solidariedade, partilha e respeito, gerando a exploração dos trabalhadores para garantir o paulatino aumento do capital.

Nesse contexto, também a educação, na sociedade capitalista, torna-se um modo pelo qual se visa a garantir trabalhadores melhor preparados para o mundo do trabalho. Dessa maneira, trabalho e educação submetem-se às características demandadas pela sociedade do capital.

Diante do exposto, almeja-se analisar como a relação trabalho e educação é percebida pelos trabalhadores professores do ProfEPT.

3 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O estudo foi realizado no início de 2021 e teve como fundamento teórico e metodológico a Análise dos Movimentos de Sentidos. Analisou-se, nos discursos produzidos pelos professores do Programa, materialidades e sentidos em seus movimentos intra e interdiscursos, sendo estes a partir de estratégias, cotejados, observados, interpretados e sistematizados (FERREIRA, 2020).

Para produção dos dados, elaborou-se um questionário com 15 perguntas (objetivas e descritivas) no Google Forms, o qual foi enviado por e-mail aos 489 professores que trabalham no ProfEPT. Recebeu-se o retorno de 25% (110 respondentes) do total dos professores. Na sequência, empreendeu-se a análise documental e dos questionários, a partir da interpretação e compreensão "[...] objetivando adentrar nos discursos, evidenciando sentidos que se confirmarão ou não, quando cotejados com outros" (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020, p. 150). Dito de outro modo, a análise documental de textos que legislam sobre o Programa (IFES, 2018, 2019) e das respostas mediadas no questionário visou a conhecer a proposta, o entendimento e a referência da relação trabalho e educação, que é prevista no interior dos regulamentos e no entendimento dos interlocutores.

Realizados estes procedimentos, apresenta-se um recorte que abarca uma síntese da sistematização dos dados, a partir de argumentos e excertos dos questionários aplicados aos interlocutores da pesquisa (representados pelas siglas P1, P2, P3 ... para garantir o anonimato) sobre a relação educação e trabalho.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Conforme evidenciado na revisão bibliográfica deste estudo, trabalho e educação relacionam-se ontológica e historicamente, sendo atividades genuinamente humanas. Logo, "[...] apenas o ser humano trabalha e educa" (SAVIANI, 2007, p. 152).

Então, ao se considerar que Antunes (1999) destaca que a noção de trabalho pode determinar o que se compreende sobre a educação ou a formação dos trabalhadores, ou seja, ao desvelar o ponto de vista dos professores sobre o seu trabalho, há possibilidade para se compreenderem as dimensões nas quais estão imbricados e constituídos ontológica e historicamente. No que concerne ao trabalho dos professores, parte-se do suposto que é trabalho pedagógico (FERREIRA, 2017; 2018). E, nesse viés, entende-se que todo trabalho pedagógico é caracteristicamente humano e humanizador, produzido em meio a condições sociais e históricas de existência, inscrito como um modo de trabalho no sistema capitalista.

No ProfEPT, o trabalho pedagógico apesar de não ser mencionado como categoria em nenhum dos regulamentos/documentos do Programa, sob a denominação de prática ou trabalho docente, demanda atribuições que, em sua maioria, estão nucleadas e atentam à produção do conhecimento e efetivação das exigências e da produtividade para manter o curso (IFES, 2019), conforme verifica-se na citação a seguir, composta por excertos do Regulamento:

> I – cumprir e fazer cumprir os regulamentos do curso;
> **II – exercer atividades técnicas, científicas e didático-pedagógicas inerentes à sua função;**
> **III – promover a integração entre as áreas de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo os níveis de Graduação ou Ensino Técnico e Pós-Graduação;**
> IV – participar de comissões de seleção, de exame de trabalho de conclusão de curso e de outras que se fizerem necessárias; [...]
> **VII – ministrar ao menos uma disciplina, obrigatória ou eletiva contidas no Regulamento do ProfEPT, a cada ano letivo, salvo em caso de licença;**
> **VIII – ter disponibilidade para orientar um mínimo de dois estudantes a cada processo seletivo;**
> **IX – participar/coordenar projeto de pesquisa registrado em seu currículo lattes que evidencie relação com a linha de pesquisa a que se filia no ProfEPT**;
> X – ter produção compatível com a área e que demonstre relação com a linha de pesquisa a que se filia no ProfEPT, apresentando o mínimo a cada 24 meses de um artigo em periódico qualificado na área de ensino e um produto educacional que atenda aos requisitos propostos pela área de Ensino;
> XI – participar das reuniões da Comissão Acadêmica Local, sempre que convocado;
> XII – participar das reuniões de Alinhamento Conceitual do ProfEPT, sendo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> esta condição para ministrar as disciplinas do programa;
> XIII – realizar ao menos um curso de formação continuada ofertado pelo programa em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem a cada vinte e quatro (24) meses; [...] (IFES, 2019, grifos das autoras).

Diante dessas evidências, perguntou-se: estas atividades assim descritas, deslocadas de uma perspectiva teórica crítica orientadora, não poderiam simplesmente produzir valor de uso e troca, no capitalismo contemporâneo, acabando até mesmo por contribuir para que os trabalhadores se constituam alienados e descolados de sua produção?

Destarte, no questionário, visando a provocar uma relação de sentidos pelos professores, entendidos como trabalhadores da educação, no tocante ao seu trabalho pedagógico, questionou-se: "Partindo do suposto que você realiza um trabalho pedagógico no âmbito da Pós-graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, como descreve este trabalho?". Observou-se nas respostas, percepções que anunciam sentidos diversos (sentidos que remetem aos sentimentos pessoais, às exigências externas e ao cumprimento das normas regulamentares do Programa) dos professores no que diz respeito ao seu trabalho. Embora exista uma polivocalidade de sentidos, neste texto, foca-se nos excertos que estão alinhados ao escopo teórico e metodológico do Programa. Pasqualli et at. (2019, p. 319) apresentam o trabalho e a educação como basilares no ProfEPT:

> Tendo como pressupostos fundamentais a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, o ProfEPT considera como campos teóricos o Trabalho e Educação e o Ensino, reforçando a necessidade de uma educação politécnica e universal (PASQUALLI et al., 2019, p. 319).

Portanto, vislumbrou-se alguns fragmentos relativos ao trabalho pedagógico, que estão atrelados às perspectivas dos professores vinculados ao ProfEPT: "perspectiva dialógica; superou o aulismo" (P13); "prática social" (P25); "crítica à hegemonia e possibilidades contra-hegemônicas na formação dos trabalhadores/acadêmicos" (P34); "pessoal, porque aprende; social, porque contribui para a elaboração de materiais e produtos socialmente aplicáveis "(P53); "orienta a elaboração de produtos, visando a um olhar mais aprofundado da EPT[3054] e à transformação social" (P68); "baseado no diálogo e na reciprocidade entre professores

[3054] Educação Profissional e Tecnológica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e estudantes. Docência compartilhada e planejamento coletivo" (P91); "práticas pedagógicas que possibilitem a formação humana integral" (P106).

Constatou-se, nestes discursos, a responsabilidade dos professores de uma formação humana integral e do estabelecimento de reflexões teórico-práticas da EPT, em acordo com os pressupostos do Programa, ou seja, à capacitação técnico-tecnológica integrada à formação humana (ZATTI, 2016). Observou-se nos trechos selecionados o entendimento da educação como promoção do ser humano, a democratização do conhecimento, a melhoria da sociedade e do entorno e o estímulo à pesquisa aplicada. Mesmo imbricados em um contexto capitalista, há a preocupação em formar o humano em todas as suas dimensões.

Entretanto, a partir dos outros sentidos expostos e dos dados produzidos pelos documentos, compreende-se que o Programa reflete um trabalho pedagógico vinculado, muitas vezes, ao trabalho produtivo, o que parece ser contraditório aos princípios que se defendem. Outrossim, apesar de soar estranha esta constatação, há como um curso de mestrado profissional sobreviver sem dar conta do produtivismo[3055]? Do mesmo modo, questiona-se: a educação deve contribuir "[...] para a reprodução da ordem social e da manutenção do poder ou [...] a transformação, a emancipação, o progresso coletivo e a redução das desigualdades?" (LORENZET; ANDREOLLA, PALUDO, 2020, p. 22).

Portanto, vislumbra-se que o ProfEPT ainda necessita aprofundar o entendimento da relação educação e trabalho, como princípios éticos e políticos para educação dos sujeitos, bem como restabelecer o vínculo entre estas categorias, de modo que os professores ecoem sentidos unívocos da "[...] conquista de uma capacidade omnilateral, baseada, agora, numa divisão do trabalho voluntária e consciente, envolvendo uma variedade indefinida de ocupações produtivas em que ciência e trabalho coincidem" (SAVIANI, 2007, p. 164). Isto porque o objetivo final do ProfEPT é a "formação de professores para EPT", conforme consta em seu Regulamento (IFES, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[3055] O produtivismo valoriza a quantidade de produção científica desenvolvida no contexto acadêmico e dá precária atenção à sua qualidade, à formação e ao bem-estar dos pesquisadores (SGUISSARDI, 2010).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Diante das considerações, ao longo deste texto, enfatiza-se a importância de se conhecer, cotejar e refletir sobre os múltiplos sentidos e significados apresentados pelos professores que trabalham no ProfEPT, com relação à educação e trabalho. Isto porque tal relação permite compreender como está elaborado o entendimento concreto da construção histórica do trabalho pedagógico e as atribuições encaradas por estes profissionais no cotidiano do Programa. Os excertos escolhidos reforçam, por um lado, a consonância de uma proposta e de uma ação que promove a vida, sendo dignamente humana e cidadã. Porém, por outro lado, reconhece-se que há sentidos não aprofundados neste texto que reforçam outras percepções, inclusive a de tripalium (tortura) e do tratamento da educação como mercadoria (expressão das demandas do capital, da produção pela produção).

Não obstante, acredita-se no trabalho como princípio educativo para o preparo amplo, ético, político, crítico e consciente dos envolvidos no ProfEPT e no entendimento da relação educação e trabalho e das relações sociais contidas em todos os fenômenos, para transformar assim, integral e dignamente o mundo do trabalho, de forma omnilateral. Essas crenças incluem-se no entendimento de trabalho pedagógico, como trabalho dos professores e implicará direta e indiretamente na formação dos professores para a EPT.

Por fim, diante das ponderações apresentadas neste texto e, sem querer findar o assunto, indaga-se: como compreender a relação trabalho e educação no ProfEPT no atual estágio do capitalismo? Quais foram as condições objetivas-subjetivas de formação do desenvolvimento conceitual dos professores que trabalham no ProfEPT? Será que todos os professores que trabalham no ProfEPT tiveram uma formação sólida pautada em conhecimentos que possibilitem pensar a realidade para além da aparência, de modo a ter um planejamento docente que permita o desenvolvimento omnilateral? Como os professores que trabalham no ProfEPT podem unificar forças para compreenderem-se sujeitos do seu trabalho pedagógico? Estas e outras questões podem servir de apoio na produção de novos dados para a análise, compreensão e relevo da temática.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

CASTAMAN, A. S.; PASQUALLI, R.; VIELLA, M. A. L. Formação do mestre em educação profissional e tecnológica – PROFEPT: reflexões sobre a didática. **Revista Cocar**, V. 13, N. 26. Mai./Ago., 2019.

FERREIRA, L. S. **Trabalho pedagógico na escola:** sujeitos, conhecimentos e tempo. Curitiba: Editora CRV, 2017.

FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018000200591&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 maio 2021.

FERREIRA, L. S. Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades. **Revista Brasileira de Educação,** v. 25, e250006, 2020.

FERREIRA, L. S.; BRAIDO, L. S.; DE TONI, D. L. P. Pedagogia nas Produções Acadêmicas da Pós-Graduação em Educação no RS: Análise dos Movimentos de Sentidos. **Revista Cocar**, Ed. Esp., v. 8, p. 146- 164, 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3052. Acesso em: 23 maio 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO - IFES. **Anexo ao Regulamento Geral do ProfEPT**. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO - IFES. **Regulamento de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento docente.** 2019.

LORENZET, D.; ANDREOLLA, F.; PALUDO, C. Educação profissional e tecnológica (EPT): os desafios da relação trabalho-educação. **Trabalho & Educação,** v. 29, n. 2, p. 15-28, maio-ago., 2020.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. (Org.). **Conceito marxista do homem.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MARX, K. **O capital** – Crítica da economia política. V. 1. SP: Civilização Brasileira, 2008.

PASQUALLI, R. et al. Os desafios da docência no ProfEPT. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 30, p. 317-334, maio/ago. 2019.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SGUISSARDI, V. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2010.

ZATTI, V. Institutos Federais de Educação: um novo paradigma em educação profissional e tecnológica? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 11, n. 3, p.1461-1480, 2016.

21.5.83 UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA UFRJ A PARTIR DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Hellen Winin Silva Gomes[3056]

RESUMO

O direito ao ingresso no Ensino Superior em universidades públicas garantido por força de lei tem sido mobilizado por um conjunto de políticas públicas e, por isso, objetivamos demonstrar a forma como tem ocorrido o acesso ao Ensino Superior nos últimos anos no Brasil e, se tem sido efetivado conforme as políticas públicas, força da Lei a partir dos ditames de Organismos Internacionais e da Contrarreforma do Estado. A investigação se deu sobre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, a amostra de pesquisa o recorte do curso de Ciências Sociais da instituição portanto cabe questionar se o ingresso no curso tem sido tão efetivo quanto a permanência e a conclusão neste curso de graduação, cujo referencial teórico metodológico embasado no materialismo histórico—dialético. Para melhor fundamentar a análise do fenômeno. demonstramos como fenômeno aqui, é o acesso, permanência e conclusão e, para tanto, exporemos adiante leis traçando uma análise do real processo de ampliação do acesso de grupos subalternizados ao ensino superior sendo, portanto, a gestão educacional do Instituto de Ciências Sociais da UFRJ são os sujeitos deste artigo. Os resultados apontam que houve avanços expressivos no que se refere ao acesso de indivíduos da classe trabalhadora os quais passaram a ocupar os espaços de poder da universidade, porém no que se refere aos esforços para permanência há uma insuficiência das políticas públicas da UFRJ, bem como para a conclusão desses estudantes.

Palavras-chave: Ensino superior. Ações Afirmativas. Acesso—permanência—conclusão.

1 INTRODUÇÃO

O tema deste artigo se debruça sobre o segmento de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, como objeto deste artigo observamos o direito de grupos da classe trabalhadora ao ingresso no Ensino Superior em universidades públicas garantido por força de lei e, por justificativa nos pautamos na possibilidade de que novos olhares sejam formulados acerca do Ensino Superior, da reforma universitária e de suas relações com a classe trabalhadora no que se refere às políticas educacionais, de forma a evidenciar o papel do Estado como o mediador entre o acesso aos bens educacionais e a população principalmente, como é o foco desta pesquisa, qual seja, identificar o ingresso de pessoas oriundas de grupos periféricos, alijados do processo de poder das decisões políticas estatais.

[3056] Mestranda, UFRJ e hellen.winin@gmail.com.

Nesse sentido, objetivamos de modo geral analisar a forma como as políticas públicas de acesso ao Ensino Superior no Brasil, implementadas a partir dos anos 2000, influenciaram na garantia do acesso, permanência e conclusão do Curso de Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da UFRJ e, por objetivos específicos buscamos analisar as indicações do Banco Mundial (BM, 1994), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1996) para o acesso ao Ensino Superior, ajuizar as políticas públicas de acesso ao Ensino Superior no Brasil a partir da reforma do Estado de 1995, demonstrar o nível de dependência das políticas públicas de acesso ao Ensino Superior no Brasil em relação ao BM (2020) e a UNESCO (1996), expor as políticas de acesso ao Ensino Superior no Brasil voltadas para a classe trabalhadora a partir dos anos 2000 e sua capacidade de garantia, também, permanência e conclusão.

O problema de pesquisa a ser aqui apresentado diz respeito a efetividade da permanência e a conclusão no curso de graduação já mencionado e, para tanto, exporemos adiante leis traçando uma análise do real processo de ampliação do acesso de grupos subalternizados ao ensino superior os quais se beneficiaram da Política de Cotas ou quaisquer outras políticas de permanência, além da ação afirmativa. Diante de tais questões, origina-se no problema da implantação de políticas de ação afirmativa no ensino superior público e seus reflexos estruturais na organização do IFCS a partir dos desafios para assistência estudantil estabelecidos em documentos oficiais sob força de lei. A categoria da totalidade é construída no social, ou seja, no conjunto dinâmico de relações sociais formadoras de um referencial histórico, material, social, moral ou afetivo, de acordo com as relações de sua totalidade, a qual é heterogênea e diversificada como a realidade:

> Concebemos a realidade não como um sistema estruturado em si mesmo, mas como uma totalidade histórica, socialmente construída. Totalidade não significa todos os fatos, e todos os fatos reunidos não constituem uma totalidade. O conhecimento dos fatos isolados, mesmo quantificados, é insuficiente para explicar o todo. O sujeito que produz o conhecimento interage com o objeto de estudo em um tempo e espaço determinados, que participam das dimensões múltiplas da temporalidade social (KOSIK, 1978).

O pensamento marxista expõe a necessidade do conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações, os quais geram um universo complexo de múltiplas relações compositoras do mundo tanto quanto suas visões para se chegar à “verdade”, pois, entende que o conhecimento é um elemento instável da

sociedade até chegar ao pensamento pós-moderno e, a partir dessa nova concepção de um mundo inexplicado há um ceticismo em relação a verdade histórica (CIAVATTA, 2001).

2 A REESTRUTURAÇÃO DA PRODUÇÃO E SEUS REFLEXOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Os processos de fatos ocorridos até os anos 1970 nos chamados “anos dourados” do capitalismo, de um crescimento vertiginoso das principais potenciais é rompida com o choque do petróleo fazendo que o preço do barril dispare no mundo todo, além de outras consequências geopolíticas que para o processo produtivo, gerou rupturas no sistema Fordismo/Taylorismo. As consequências desse sistema de produção foram: queda na taxa de lucro das empresas e megacorporações e a diminuição da produtividade de sua força de trabalho. Assim se colocou como necessidade uma transformação ou Reestruturação da força produtiva, iniciada na fábrica da Toyota no Japão foi desenvolvido um sistema que recebeu o nome de Toyotismo, um novo sistema produtivo de substituição com algumas características importantes: produção flexibilizada, ou seja, os trabalhadores passam a ter contratos flexíveis tal fato representa a perda de direitos para os trabalhadores e incorre na terceirização, uma indústria contrata prestadores de serviço de outra empresa, além disso, o produto passa a ter seus componentes produzidos em variadas partes do globo terrestre pela busca de mão-de-obra e matéria prima baratas, legislação ambiental mais débil. As consequências importantes destacamos a desconcentração industrial, muitas multinacionais instaladas no norte global (SANTOS, 2006, p. 157) Japão, Estados Unidos e regiões da União Europeia tem suas indústrias deslocadas para os países do sul global, ademais o desemprego estrutural causado principalmente pela informatização de todo esse sistema produtivo. Essas mudanças no mundo do trabalho ocorridas dentro da dinâmica de reestruturação permanente da produção mundial continuam até hoje ao passo que ideologicamente o processo de mudanças de ordem política da qual o neoliberalismo e a hegemonia financeira são traços marcantes de forma a afetar o mundo não só do trabalho, mas de toda produção capitalista (ANTUNES, 2018, p. 10). Ou seja, para que se mantivesse global e profundamente destrutiva sua interioridade precisou ser modificada transformando economias internas de países em economias globais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.1 O Caráter Excludente da política no Brasil

No caso do Brasil houve ainda uma incorporação de milhões de brasileiros no mercado de trabalho (2002) no governo Lula termina de modo trágico com o golpe contra presidenta Dilma (2016) com avanços e recuos na sociedade. A onda de conservadorismo que atingia parte da Europa se concretiza no Brasil em 2018 com a posse de Bolsonaro no poder no que evidencia uma fascistização enorme da sociedade. A classe trabalhadora ainda dispõe de sindicatos, movimentos de articulação social, luta por direitos como ferramentas para uma outra possibilidade de sistema de produção conforme propôs Marx, o socialismo. Tal proposta societária se contrapõe ao desemprego estrutural, ao risco iminente de guerras mundiais, da destruição ambiental, da propriedade privada de grandes corporações, da propriedade intelectual de grandes grupos que dominam a economia, que oprime as mulheres e exacerba o racismo que aliena e oprime a maior parcela da população, por isso, é fundamental que se desafie a emancipação humana e social para expandir as oportunidades na construção de uma nova sociedade mais democrática e plural.

Os Estados precisam então se reorganizar de um lado para atender às demandas do capital de mercantilização do ensino superior como resposta à crise do capital esse movimento de adequação aos ditames de organismos internacionais é chamado de Contrarreforma. O Estado então, desempenha o papel de mercantilização da educação de ensino superior e, ao analisarmos as principais medidas adotadas nos termos jurídicos os diferentes governos, se adequam aos ditames dos organismos internacionais. E de outro lado, a população se articula e se reúne em movimentos sociais para reivindicar seus direitos com um forte destaque para o Movimento Negro – MN, com figuras importantes como o frei Davi Santos, coordenador da ONG Educafro, vanguardista no que se refere a proposta de implementação a criação de um modelo de ações afirmativas não baseado no critério racial na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (CPDOC, 2004, p. 32). O frei é uma voz do movimento negro dentro da Igreja Católica que juntamente do professor de Economia da UFRJ, Marcelo Paixão se posicionaram nesta importante luta.

2.2 Contrarreforma do Estado versus Políticas públicas

As políticas públicas educacionais produzidas então como resposta as

demandas sociais por ampliação de direitos representam uma ampliação do acesso ao Ensino Superior de forma a olhar para todo um panorama sobre como tem se dado esse ingresso, para tanto, com vista a reestruturação produtiva. Essa análise permite que novos olhares sejam formulados acerca do Ensino Superior, da reforma universitária e de suas relações com a classe trabalhadora entendendo a necessidade de incluir as categorias classe social, estrutura e produção. A intenção desta pesquisa é que se produzam reflexões mais amplas acerca da Educação Superior no Brasil, e, para isso, busca expor as singularidades e os reais efeitos da implantação das políticas de acesso a este grau de ensino e as dificuldades da permanência para os estudantes, compreendendo a complexidade da totalidade, um importante conceito como veremos adiante, do que gera a ampliação desse acesso a populações antes negadas de seu direito a educação. Como exemplo, citamos a possibilidade de mobilidade social para esses grupos historicamente excluídos, os quais passam a ser inseridos na universidade por meio de um processo democrático.

Nossa análise acerca da forma como as políticas públicas de acesso ao Ensino Superior no Brasil as quais foram implementadas a partir dos anos 2000 demonstram que houve sim, influência do Estado brasileiro, na garantia do acesso, permanência e conclusão do Curso de Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da UFRJ, ao atender os ditames de organismos internacionais na chamada Contrarreforma do Estado e de seu gerencialismo desde a década de 1970. A contrarreforma do Estado como fruto da reestruturação produtiva do capital provocada pela crise contemporânea, provoca a perda de direitos sociais, favorecendo a liberalização do fluxo dos capitais financeiros. Desta forma, o Estado utiliza-se do discurso neoliberal, o qual apregoa a falácia de ineficiência estatal, aprofundado a programada crise do Estado no que diz respeito ao gerenciamento de recursos públicos para viabilizar direitos sociais básicos, principalmente nas áreas da saúde, educação e previdência social.

A Reforma universitária durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva em um processo de mundialização do capital no qual inclui algumas esferas da sociedade, tais como, economia, política, saúde e educação de uma forma mais trágica porque dentre seus principais objetivos está manter a centralidade do Estado forte em meio a um processo de racionalização da gestão. Esta por sua vez gerou a

> [...] Contrarreforma universitária contemporânea garante ou não a formação de professores de nível superior pautada na indissociabilidade entre as

> atividades de ensino, pesquisa e extensão, indispensáveis a preparação desse profissional, que deve ser capaz de atuar num mundo marcado pelo avanço da tecnologia e pela lógica da exclusão (MANCEBO, 2015).

Há uma disfarçada inclusão-excludente (MACEDO, 2003) de forma que todos tem acesso à educação, porém, de um tipo diferenciado, na qual a qualidade não é a mesma para todos. As perspectivas da educação superior brasileira apontam para a década 2011-2020 um acirramento das vagas e o desemprego contribuem para que ocorra uma cisão entre o que o capital impõe e o que as parcelas da sociedade almejam como, por exemplo, o processo de "uberização" do trabalho (ANTUNES, 2018, p. 57) redefine-se então, o papel do Estado e fomenta uma nova cultura baseada no individualismo afixada a uma lógica mercadológica.

O surgimento de uma solução administrativa empresarial pautada na eficiência, produtividade e qualidade geram a necessidade de profissionalização docente e a gestão da educação pautadas na privatização, neoliberalismo em meio a movimento da qualidade total – a origem de todas as crises estaria na ineficiência escolar. Atualmente como resultado das reformas administrativas em decorrência das indicações dos organismos internacionais ocorre a certificação em massa, sem qualificação e sem emprego em um processo chamado desuniversitarização (SHIROMA, 2003, p. 8).

3 AÇÕES AFIRMATIVAS: um caminho para a igualdade

Com a chamada lei de cotas instaurada no final de agosto de 2012, um polêmico debate sobre a forma de ingresso nos cursos superiores de institutos federais se iniciou, a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 obrigou universidades e centros federais a reservarem para cotistas, metade das vagas de seus processos seletivos. Para ser cumprida até 2016 esta determinação já iniciada em 2013 separava 25 % para a reserva dos considerados cotistas os quais, de acordo com o texto, seriam candidatos aprovados que tivessem cursado as três séries do ensino médio em escolas públicas ou concluintes por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde que o ensino fundamental tenha sido cursado em rede pública. De acordo com o sistema de cotas metade das vagas deve ser preenchida por estudantes com renda familiar mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (por categoria renda), há ainda às vagas reservadas para pretos, pardos, índios e a partir

de 2017 pessoas com deficiência. Distribuição feita de acordo com a proporção na unidade da federação onde está situado o campus universitário de acordo com o IBGE, um estado com mais negros em tese terá mais vagas para este grupo racial. Um problema que tem se apresentado é a falsificação das cotas uma vez que a autodeclaração até período recente era o único mecanismo necessário para comprovar a raça e, para evitar tal fraude foram criadas as comissões de heteroidentificação.

O passado das políticas públicas evidencia que os negros antes escravizados sobreviveram em condições de marginalidade e vulnerabilidade social, com maiores taxas de analfabetismo, mortalidade, evasão escolar é importante entender "a realidade social a que a população negra está submetida" (FONSECA, 2009, p. 12). Os poderes público e privado, movimentos sociais têm atuado para o combate ao racismo. A luta histórica dos negros na sociedade brasileira se desenvolve no sentido de minorar o fosso étnico-racial com emprego para os "bem-nascidos":

> [...] defensores das ações afirmativas veem cotas como medidas significativas, pois elas se traduzem em uma efetiva ação política de cunho estatal, que visa constituir um novo pacto social, mas com recorte etnorracial a fim de minimizar a enorme distância social e econômica que separa negros e brancos (FONSECA, 2009).

Um problema que tem se apresentado é a falsificação das cotas uma vez que a autodeclaração até período recente era o único mecanismo necessário para comprovar a raça e, para evitar tal fraude foram criadas as comissões de heteroidentificação. As ações afirmativas têm origem no liberalismo: apostam na capacidade e no talento individuais, mas necessitam de ordenação e regulação do Estado para se fazer valer. Os negros solicitam ao Estado liberal que cumpra seu papel histórico de liberdade, para promover a competitividade justa no mercado. Portanto, o BM (2017, p. 225) e ONU desejam que o Brasil implemente essas políticas para que indivíduos talentosos sejam incorporados à sociedade competitiva e de consumo.

O REUNI (BRASIL, 2007, p. 82) instituído junto aos planos do Estado expõem a intrínseca relação entre a atual crise financeira mundial e o modelo de expansão da educação superior no Brasil. Visto que, é impossível referir a expansão do ensino superior no Brasil sem mencionar as reformas educacionais e a intervenção de organismos internacionais (DELORS, 1996, p. 157). As políticas de acesso e de Ação

Afirmativa são necessárias para o ingresso dos estudantes excluídos nesse grau de ensino, todavia, se não garantirem a permanência e conclusão, não serão suficientes para impedir a evasão e repetência. Tais apontamentos refletem em problemas no mundo do trabalho contemporâneo como por exemplo o aligeiramento educacional na formação deles por meio de graduações a distância o que gera alta competitividade no mercado de trabalho e o crescimento do desemprego estrutural, as extensas cargas horarias e o deslocamento de sua rotina, as condições sociais do alunado e os baixos salários esse é o futuro/início profissional dos recém-formados ao ingressarem mercado de trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, portanto, que a política é economia, ou seja, são indissociáveis, o Estado em si é a própria economia política, a economia está totalmente ligada a política, mercadoria, dinheiro, valor. E essa é consequência da reprodução social contemporânea, bem como o capitalismo, racismo, gênero, patriarcalismo porque a ordem hegemônica em exercício de uma classe dominante retrata sua ideologia a sociedade política se contrapõe a civil. Assim como o marxismo é produzido da modernidade a partir da criação de uma tradição cultural advinda da Europa ele consegue desmascarar o sistema capitalista, devemos considerar a episteme e sua carga cultural forte. A política das políticas públicas se apresenta, portanto, como uma alternativa ao caos (BRASIL; CAPELLA, 2016, p. 14). Ao concluir este artigo não nos reduzimos a um fim, entretanto, abrimos diálogo ao fato de que as políticas de acesso e as de Ação Afirmativa são necessárias para o ingresso dos estudantes excluídos nesse grau de ensino. Porém, se não garantirem a permanência e conclusão, não serão suficientes para impedir a evasão e repetência. Uma vez que na universidade o academicismo prepara este aluno para absorver a teoria de forma a ser um profissional intelectualizado, porém, o que de fato acontece é uma massificação e aligeiramento da formação intelectual de grupos da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 325 p. 2018.

BANCO MUNDIAL (BM). **Nota de conceitos sobre a estratégia para o setor da educação 2020.** Disponível em: http://siteresources.worlbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/ConceptNote_BR.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo:** Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Revisão das Despesas Públicas. Volume I: Síntese. Novembro de 2017.

BANCO MUNDIAL (BM). **La Enseñanza Superior:** las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la práctica). Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial, 1994.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispões sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011- 2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: abr. de 2021.

BRASIL. REUNI. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007.

BRASIL, Felipe; CAPELLA, Ana Cláudia. **Os estudos das Políticas públicas no Brasil:** passado, presente e caminhos futuros da pesquisa sobre análise de políticas. In: Revista Política Hoje. Volume 25, n **1,** p. 71– 90, 2016.

CIAVATTA, Maria; et all O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudencio (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2001. p. 130-155.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. UNESCO. Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). 1996, 46 p. 2010.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas públicas e ações afirmativas.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MACEDO, Jussara Marques de**. A formação do pedagogo em tempos neoliberais:** a experiencia da UESB. Vitória da Conquista, Edições UESB, 286 p. 2008.

MANCEBO, Deise; MARTINS, Tânia Barbosa; VALE, Andréa Araujo do. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015.

SANTOS, Frei David Raimundo. Frei David (**depoimento**, 2004). Rio de Janeiro, CPDOC/Fundação Getulio Vargas (FGV), (3h 35min).

SANTOS, Milton. Por uma epistemologia existencial, In: LEMOS, A; SILVEIRA, M.; ARROYO, M. (orgs.) **Questões territoriais na América Latina**. São Paulo: CLACSO, 2006.

21.5.84 VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E RESPONSABILIDADE FISCAL: FRAGILIDADE NO RECONHECIMENTO SOCIAL E CONTRADIÇÕES DO ESTADO

Carlos Eduardo Sanches[3057]

RESUMO

Estudos sobre o magistério têm demonstrado que a ausência de formação inicial e continuada, de condições adequadas de trabalho, além da jornada contínua e em uma única escola, são alguns dos problemas permanentes no contexto da profissionalização. Mas, sobretudo, evidenciam que a valorização destes profissionais enfrenta uma série de desafios e, ao mesmo tempo, a imagem social do professor está abalada. A sociedade não reconhece o magistério como uma área estratégica na estrutura social e o próprio professor nem sempre recomenda a sua profissão. Um dos principais problemas na atualidade, senão o maior, é o descumprimento das determinações da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008). A necessidade de garantir o valor do piso nacional do magistério no vencimento (salário base) e de reservar um terço da jornada docente para hora atividade, tornou-se menos importante frente às regras da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). Governadores e prefeitos alegam que piso e hora atividade impulsionam a despesa com pessoal e causam desequilíbrio. Este trabalho, de caráter documental e bibliográfico, aporta suas análises nos estudos de Cury (1980), Kuenzer (2001), Mark (1983), Offe (1984), Oliveira (2010), Pinto (2009), Tardif e Lessard (2005), Smith (1996). E reflete sobre a fragilidade do reconhecimento social do professor e as contradições presentes no Estado para contextualizar os desafios na busca pela valorização dos profissionais do magistério.

Palavras-chave: Piso do Magistério. Remuneração do Magistério. Valorização do Magistério. Responsabilidade Fiscal.

1 INTRODUÇÃO

O Relatório do 3º Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (INEP, 2020) evidencia que, em 2019, o valor do piso nacional era cumprido no vencimento dos profissionais do magistério em somente 70,4% das redes estaduais e 74,2% das municipais. Enquanto isso, em apenas 85,2% dos estados e 74,2% dos municípios a reserva de um terço de hora atividade estava prevista nos planos de carreira (INEP, 2000). Mesmo assim, é preciso destacar que não existem dados

[3057] Mestre em Educação (PUC PR), doutorando em Educação (UFPR), carlos@cesanches.com.

oficiais no país sobre quais redes cumprem um terço de atividades extraclasse sem os estudantes.

Por outro lado, os gestores públicos argumentam a impossibilidade de cumprir as previsões da Lei 11.738 porque elas ampliam a despesa com a remuneração dos servidores públicos. “Piso de professores pressiona gastos de Estados e municípios” (VALOR ECONÔMICO, 2020). E isso conflita com os limites de gasto com pessoal determinados pela Lei Complementar n.º 101/2000 (BRASIL, 2000), a Lei de Responsabilidade Fiscal.

Entre outras previsões, a LRF define como “não autorizadas, irregulares e lesivas ao patrimônio público a geração de despesa ou assunção de obrigação” (BRASIL, 2000, p. 6) quando não aprovadas pelo Poder Legislativo mediante a comprovação da viabilidade orçamentário-financeira. Inclusive, a Lei de Responsabilidade Fiscal limita o uso da Receita Corrente Líquida (RCL)[3058] em despesa total com pessoal em 49% no âmbito do Poder Executivo nos estados e 54% dos municípios. E, determina que, ao alcançar 95% deste patamar máximo, não se pode conceder aumentos salariais, ciar cargos públicos e alterar planos de carreira (BRASIL, 2000), o que dificulta a implementação da Lei 11.738. Porém,

> [...] o que mais surpreende é que, embora já exista, hoje, uma consciência generalizada de que os professores são mal pagos, o tema ainda é controverso, em especial na mídia ou em algumas abordagens acadêmicas, nas quais se busca demonstrar que os professores não são tão mal pagos quanto se diz (PINTO, 2009, p. 53).

Como se não bastasse, há outros problemas que afetam a valorização do magistério. Pesquisa realizada pela Varkey Foundation em 35 países, mostra que o Brasil é o país onde a valorização do professor alcança o mais baixo reconhecimento junto à população. A Global Teacher Status Index 2018[3059], concluiu que na China 81% (VARKEY FOUNDATION, 2018) dos entrevistos acreditam que os alunos respeitam seus professores, sendo que aqui no Brasil essa percepção é de apenas 9%. Outro dado revelador da pesquisa aponta que para 88% a profissão docente está

[3058] Conjunto de receitas que constituem a base para a aplicação em remuneração de pessoal.
[3059] A pesquisa divulgada em 2018 ouviu 1.000 pessoas com idade entre 16 e 64 anos durante a realização do Pisa no ano de 2015 para saber mais sobre o que a sociedade pensa sobre esta profissão.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

relacionada a um baixo status. Somente 8% dos brasileiros entrevistados acreditam que o magistério é uma profissão comparada com a de médico.

O Relatório Effective Teacher Policies insights from Pisa (OECD, 2018) comprova que, como resultado desse cenário, poucos jovens querem seguir a carreira do magistério. O estudo mostrou que somente 2,4% dos adolescentes brasileiros pretendem seguir a profissão do magistério. Nos demais países, o interesse cresce para 4,2%.

Adicionalmente, o conceito de escola pública presente na estrutura social atual também impacta a valorização do magistério. Equivocadamente, persiste no imaginário da sociedade um conceito de que a escola pública não tem qualidade e um dado "padrão de qualidade" parece ser prerrogativa somente da escola privada. Portanto, muitas vezes a população a população a ser atendida acaba delimitando a importância de cada escola na estrutura social.

> A remuneração depende, também, do prestígio da profissão, o que está intimamente ligado ao perfil do usuário. No caso do Brasil, a elite não coloca os filhos na escola pública; mesmo os professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola, sempre que possível, evitam matricular os filhos em escolas públicas. Com isso, a escola pública passa a ser a escola "do filho do outro", o que reduz sua valorização social, ao contrário do que ocorre nos países desenvolvidos, onde a classe média matricula os filhos na escola pública e, assim, briga pela sua qualidade (PINTO, 2009, p. 53).

A realidade fica ainda mais frágil quando os próprios professores não acreditam na sua profissão. A pesquisa Profissão Professor (IBOPE INTELIGÊNCIA, 2018) indicou que 49% dos professores não recomendam a careira do magistério. Entre as razões apontam a desvalorização da carreira que é pouco reconhecida, má remuneração, problemas gerados por uma rotina desgastante, falta de infraestrutura adequada e recursos pedagógicos nas escolas, a responsabilidade que os pais transferem para a escola e a falta de interesse de estudantes.

Logo, não é possível considerar que o problema da remuneração de professores é um fato isolado no contexto pela busca da sua valorização. Tampouco, o único dos dilemas. Existem outras razões que contribuem para o problema até aqui relatado.

2 AS CONTRADIÇÕES E SEUS EFEITOS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O professor ocupa uma posição estratégica no contexto social que o caracteriza como quadro importante na estrutura social e de produção. Obviamente é possível concluir que esta posição não se dá pelo valor do seu salário, mas pelo quantitativo de profissionais que a área do magistério requer.

> Longe de ser grupos economicamente marginais, profissões periféricas ou secundárias em relação à economia da produção material, os agentes escolares constituem, portanto, hoje, tanto por causa de seu número como de sua função, uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 22).

Como resultado, os salários dos professores são mais tímidos quando comparados com os de outras áreas. A média salarial do magistério equivale a 78,1% do rendimento de profissionais das outras áreas e que têm formação em nível superior (INEP, 2000). Por consequência, o ganho médio dos professores sofre forte estagnação diante de outras profissões, uma vez que esta proporção foi de 65,3%, em 2012, e o "poder de compra dos profissionais do magistério, em 2019, recuou para um patamar abaixo do registrado em 2013" (INEP, 2020, p. 352).

Ao invés de elevar os salários do magistério a crise econômica que assola o país há alguns anos acabou fragilizando a profissão e o reconhecimento porque

> [...] o melhor indicador de prestígio de uma profissão é o salário pago àqueles que a abraçam como fonte de vida e sustento. Quando se fala em valorização salarial, contudo, há que se ter claro de que a medida não é, necessariamente, um valor muito acima, mas, simples e tão somente, o que já é pago por outras profissões (PINTO, 2009, p. 60).

Para tentar compreender como a sociedade analisa o magistério enquanto profissão, recorremos a Adam Smith. Em sua obra A riqueza das Nações, o autor defende, a partir de uma visão positivista, que o trabalho se equivale a uma mercadoria. Para ele o "valor real de cada coisa, para a pessoa que a adquiriu e deseja vendê-la ou trocá-la por qualquer outra coisa, é o trabalho e o incômodo que a pessoa pode poupar a si mesma e pode impor a outros" (SMITH, 1996, p.87).

Assim sendo e considerando que os professores formam o maior contingente no quadro de servidores no Estado (TARDIF; LESSARD, 2005), estaria justificada a realidade de remuneração do magistério abaixo da média dos demais profissionais que atuam em outras áreas da estrutura do mercado.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Sempre e em toda parte valeu este princípio: é caro o que é difícil de se conseguir, ou aquilo que custa muito trabalho para adquirir, e é barato aquilo que pode ser conseguido facilmente ou com muito pouco trabalho. Por conseguinte, somente o trabalho, pelo fato de nunca variar em seu valor, constitui o padrão último e real com base no qual se pode sempre e em toda parte estimar e comparar o valor de todas as mercadorias. O trabalho é o preço real das mercadorias; o dinheiro é apenas o preço nominal delas (SMITH, 1996, p. 89-90).

Nessa concepção poderia ser considerado normal o salário dos professores na realidade em que se encontra atualmente. Para Smith o trabalho deve ser remunerado pelas condições de sobrevivência e não pelo que ele realmente vale.

> Em tal acepção popular, portanto, pode-se dizer que o trabalho, da mesma forma que as mercadorias, tem um preço real e um preço nominal. Pode-se dizer que seu preço real consiste na quantidade de bens necessários e convenientes que se permuta em troca dele; e que seu preço nominal consiste na quantidade de dinheiro. O trabalhador é rico ou pobre, é bem ou mal remunerado, em proporção ao preço real do seu trabalho, e não em proporção ao respectivo preço nominal (SMITH, 1996, p. 90).

Ao contrário disso, em O Capital: crítica da economia capitalista, Karl Marx defende que esta abordagem confirma que o trabalhador acaba legitimando a acumulação capitalista. A partir disso, é possível considerar que no contexto da atuação no magistério, o professor acaba não usufruindo do seu próprio esforço. Para ele isso ocorre

> [...] num modo de produção em que o trabalhador existe para as necessidades de expansão dos valores existentes, em vez de a riqueza material existir para as necessidades de desenvolvimento do trabalhador. Na religião, o ser humano é dominado por criações de seu próprio cérebro; analogamente, na produção capitalista, ele é subjugado pelos produtos de suas próprias mãos (Marx, 2013, p. 722).

Assim, dentro da estrutura de produção, o exercício da atividade do magistério reproduz o processo de dominação do capital sobre o trabalho, o que para Cury (1980), assemelha-se a transformação da atividade docente a uma simples mercadoria.

> O professor, como agente pedagógico e mediador da transmissão do saber, também se torna mercadoria. Sua mercadorização crescente como força de trabalho faz dele um assalariado com funções de intelectual. Nesse sentido, ele se proletariza e pode engrossar objetivamente as fileiras da classe trabalhadora. E, como tal, nada impede que ele se ponha a serviço do exercício da dominação (CURY, 1980, p. 83).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Todavia, na estrutura de produção apresentada por Marx devemos considerar que na relação dentro do Estado – gestores e profissionais do magistério – não há produção direta de valor para a acumulação de capital. Nesse sentido a exploração da força de trabalho se dá na reprodução social e política da luta entre as classes não com o objetivo de produzir o capital, mas sim de reproduzi-lo.

Não obstante, boa parte do processo de insuficiente valorização do magistério decorre de ações determinadas pelo próprio Estado, por meio de uma ação contraditória. E para compreender esta situação recorremos a Claus Offe para quem a política social estatal se limita "a fixar o lugar de arbitragem, o momento, a temática e as regras do jogo" (1984, p. 39).

Logo, o compromisso com a valorização dos professores foi cumprido ao insculpir no texto da Lei 11.738 a necessidade de assegurar no salário base de todos os professores das redes públicas de educação básica um valor mínimo. Entretanto,

> cada medida de racionalização interna [...] acarreta efeitos externos [...]. Isso se torna manifesto nos casos em que as inovações no campo da política social – novas leis, regulamentos e procedimentos – modificam explícita e claramente as relações de favorecimento / desfavorecimento entre certas categorias de pessoas (OFFE, 1984, p. 38).

O Estado – representado pelos gestores públicos – ao argumentar que não pode aplicar o valor necessário para assegurar piso e hora atividade acaba por fixar uma hierarquia entre as legislações. E, consequentemente, a posicionar também a importância do magistério. Desta forma, a responsabilidade fiscal – resultado de uma agenda internacional de controle de gastos, austeridade fiscal e redução de investimento em políticas públicas absorvida pelo Estado brasileiro – determina uma nova forma de organização do trabalho e da sua relação com os meios de produção e com o próprio capital.

Como consequência, a valorização do magistério insere-se nas novas exigências da estrutura de produção e da vida econômica como uma maneira para buscar a manutenção dos empregos e salários dos professores. No caso deste estudo, podemos considerar que a não implementação de políticas de valorização decorre também, entre outras possibilidades, da aceitação pelo professor das condições postas pelo Estado. Prevalece a ideologia do Estado assumida a partir de uma lógica econômica superior aos direitos da profissão.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> A forma pela qual o neoliberalismo conduz à banalização da injustiça social é o medo ou a insegurança da perda do emprego, da precarização do trabalho, da perda de qualidade de vida, da impossibilidade de sustentar a família, submetendo-se à racionalidade ética, à racionalidade estratégica, e tendo como consequências a desmobilização coletiva e a aceitação de práticas injustas como se fossem justas (KUENZER, 2001, p. 11).

Ocorre que o magistério é uma atividade muito específica porque não trata apenas da transmissão de conhecimentos (TARDIF, 2014). Este fato pode ser considerado como um dos pilares da profissão porque a sua prática requer "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (Tardif, 2014, p. 36).

Portanto, o conceito abreviado de que somente a formação assegura a profissionalização deve ser superado uma vez que

> para fortalecer a profissão e criar condições de exercê-la, outros elementos devem estar presentes, porque [...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (SAVIANI, 2009, p. 14).

Por outro lado, o contexto social e econômico no século XXI coloca à frente do professor concepções antagônicas de escola e mundo. No desafio de solidificar a profissão é preciso superar o conceito que reduz a educação e o exercício do magistério ao treinamento e à busca por resultados de aprendizagem dos estudantes frente a parâmetros definidos de maneira externa à escola e sem considerar os contextos envolvidos.

Os problemas sociais e mesmo os econômicos podem ser combatidos a partir do enfrentamento das desigualdades culturais, sociais e econômicas. E isso não pode ser feito sem a efetiva valorização do magistério porque

> [...] se queremos melhores índices de educação e cultura, precisamos de escolas melhores; se queremos melhores escolas, precisamos de melhores educadores; se queremos melhores educadores, precisamos de melhores condições de trabalho e melhores níveis de remuneração. Essa é a lógica que funciona para todas as profissões do mundo (SANDER, 2005, p. 33).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Negar o problema do contexto narrado ou admitir de imediato a impossibilidade de sua superação significa, na prática, apenas comprometer o propalado desenvolvimento social e econômico e sacrificar a atual e futuras gerações.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção pela necessidade de cumprir o que está determinado na Lei de Responsabilidade Fiscal é uma cultura existente no Estado brasileiro a partir das influências econômicas internacionais no final da última década do século XX. Aqui, chegaram forte para enfrentar o surgimento de demandas sociais e a valorização do magistério acabou sendo absorvida por esta agenda.

O Estado assumiu uma postura como força da estrutura de produção retomando o papel hegemônico do capital sobre o trabalho. A fragilidade da valorização acaba sendo reforçada pela sociedade que não reconhece no magistério uma profissão importante na estrutura social. Isso tudo acentua a insegurança dos professores e, inclusive, abala severamente o conceito de profissionalização.

Todavia, se assumimos que o desenvolvimento social e econômico do Brasil depende essencialmente da educação, temos que, de igual modo, admitir que a valorização do magistério não pode ser uma demanda de menor importância dentro da estrutura do Estado. A fragilidade do reconhecimento social deve ser superada com a eliminação da contradição (valorização versus responsabilidade fiscal) presente dentro do Estado.

Logo, é preciso cumprir piso e hora atividade, além de equiparar a remuneração média do magistério com os profissionais de outras áreas. Mas, também, assegurar formação inicial e continuada e melhores condições de trabalho. Do contrário, não haverá atratividade desta carreira para os adolescentes e jovens e o país enfrentará sérios problemas para manter os atuais professores na atividade do magistério.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 5 maio 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 35, p. 80-83, nov. 1980. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1652. Acesso em: 15 jul. 2021.

IBOPE INTELIGÊNCIA. **Profissão Professor**. 2018. 47 slides, color. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/23.pdf?750034822. Acesso em: 06 jul. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6935276. Acesso em: 06 jul. 2021.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução: Reginaldo Sant`Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. v. 1. E-Book.

OECD. **Effective Teacher Policies**: Insights from PISA. [S. l.]: OECD Publishing, 2018. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/effective-teacher-policies_9789264301603-en. Acesso em: 06 jul. 2021.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração adequada do professor, desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. DOI: http://dx.doi.org/10.22420/rde.v3i4.101. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/101. Acesso em: 21 jul. 2021.

SANDER, Benno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Líber Libro, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 21 jul. 2021

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Tradução de: Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALOR ECONÔMICO. Prefeituras não suportam piso dos professores. **Valor Econômico**, São Paulo, 24 jan. 2020. Disponível em: https://valor.globo.com/impresso/noticia/2020/01/24/prefeituras-nao-suportam-piso-dos-professores.ghtml. Acesso em: 08 jul. 2021.

VARKEY FOUNDATION. **Índice global de status do professor**: a primeira tentativa abrangente de comparar o status de professores em todo o mundo, 2018. Disponível em: https://www.varkeyfoundation.org/pt/o-que-n%C3%B3s-fazemos/pesquisa/%C3%ADndice-global-de-status-do-professor/. Acesso em: 06 jul. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

21.5.85 VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE PALMAS/TO: DESIGUALDADES ENTRE EFETIVOS E TEMPORÁRIOS

Vanessa Viebrantz Oster[3060]

Angela Maria Martins[3061]

RESUMO

Este trabalho integra uma pesquisa maior, que analisa e sistematiza as Políticas Públicas do Município de Palmas/Tocantins e as metas previstas no Plano Municipal de Educação (PME), que viabilizam a valorização dos profissionais docentes, efetivos e temporários, da rede municipal de ensino. A pesquisa tem caráter qualitativo, com foco nos documentos oficiais nacionais e municipais, que tratam da estruturação da carreira docente. Elenca-se no aporte documental o Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Municipal de Educação (PME) e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) do referido município. A partir da análise dos dados, identificou-se que o município não contempla, no seu PME, a meta 18 do PNE. Verificou-se, a partir das folhas de pagamento de novembro de 2018 até a folha de pagamento de maio de 2021, disponíveis no Portal da Transparência, que Palmas teve, em média, 81% do seu quadro docente formado por professores efetivos, sendo evidente a diferença de remuneração existente entre o professor efetivo e o temporário. As contratações de professores temporários disseminam arranjos precários para o sistema educacional, favorecendo o crescimento de uma classe profissional insegura, cuja carreira é caracterizada pela precarização e vulnerabilidade dos seus servidores. O trabalho ratifica a importância da efetivação dos docentes na carreira do magistério, para que todos possam usufruir das benesses previstas no PCCR e de outras políticas que refletem na valorização do professor da rede municipal. Ressalta que para se concretizar uma educação pública e de qualidade, é preciso que o professor se sinta valorizado, pois as desvalorizações sociais e econômicas da profissão docente são tidas como gatilhos para profissionais frustrados e apáticos.

Palavras-chave: Valorização docente. Política pública municipal. Plano municipal de educação. Remuneração docentes

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da valorização do trabalho docente no que se refere aos efetivos e temporários, que atuam na rede municipal de ensino de Palmas – Tocantins (TO). Serão enfatizadas as condições desiguais de remuneração dos servidores, considerando as disposições da Lei nº 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação; da Lei Municipal nº 2.238/2016, que instituiu o Plano Municipal de Educação de Palmas; da Lei Municipal nº 1445/2006, que dispõe do Plano de Cargo,

[3060] Doutoranda em Educação. Universidade da Cidade de São Paulo. E-mail: vanessaoster@ifto.edu.br

[3061] Doutora na área de Políticas de Educação e Sistemas de Ensino, pela Faculdade de Educação da Unicamp, com pós-doutoramento em Políticas Educacionais pelo Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Professora titular do PPGE da Universidade Cidade de São Paulo e pesquisadora Senior da Fundação Carlos Chagas. E-mail: ange.martins@uol.com.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Carreira e Remuneração (PCCR) dos profissionais da educação básica do município e, por fim, da Lei Municipal nº 1.828/2011, que trata da Gratificação por Regência de Classe para aos professores efetivos.

A realização de concurso público, com o intuito de conferir estabilidade aos servidores é uma regra estabelecida na Constituição Federal de 1988, que visa assegurar as proteções trabalhistas e garantir que as atividades dos servidores sejam realizadas sem perseguição política e ideológica.

A contratação de professores temporários viola o pressuposto legal e coloca servidores em condições desiguais de trabalho, inviabilizando o acesso ao cargo público por meio de critério para a sua ocupação, por merecimento, sem implicações de ordem política local.

A aprovação dos Planos Nacionais de Educação, em 2001 e 2014, propiciou à União, aos Estados e Municípios, avanços no que se refere ao planejamento no campo da educação. Pesquisadores, sociedade civil organizada e entidades de classe participaram de fóruns de discussão – estruturados como espaços dialógicos e democráticos - fornecendo contribuições para a elaboração e a implementação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação (CASTILHO e MARTINS, 2020).

A União, por meio da Lei nº 13.005/2014, instituiu o Plano Nacional de Ensino (PNE) para o decênio de 2014/2024 e, entre as metas fixadas, logra relevância a política de valorização do profissional da educação. Dentre as metas e estratégias definidas pelo PNE, enfatiza-se a meta 17 – “Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”. Na mesma direção, considera-se a meta 18: “Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal”.

Neste contexto, este trabalho tem como propósito analisar fontes documentais disponíveis no banco de Leis do município de Palmas/TO e no portal da transparência, referentes à execução das metas 17 e 18 do PNE que tratam da valorização e estruturação da carreira docente.

2 VALORIZAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE PALMAS/TO

A Constituição Federal de 1988 trouxe, no seu artigo 206, nos incisos V e VII, meios para a valorização do profissional docente:

> V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [...]
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1999).

A valorização dos professores foi ratificada, no artigo 67da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1966 regulamentando, entre outros atos, que o ingresso na carreira do magistério público deve ser, exclusivamente, por concurso público.

Na Lei Maior foi instituído o Plano nacional de Educação, como uma política pública para fomentar uma educação pública e de qualidade para todos.

A União, por meio da Lei nº 13.005/2014, instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio de 2014/2024, que fixou dez diretrizes e vinte metas.

A valorização dos profissionais da educação está prevista na Lei nº 13.005/2014, prioritariamente nas metas 15, 16, 17 e 18. Essas quatro metas do PNE possuem estratégias de execução que visam alavancar a remuneração do profissional docente e priorizam a formação específica, em nível superior, do professor na área que atua. A implementação das quatro metas elencadas é fundamental para que o professor se sinta motivado para desenvolver, de forma exitosa, seu papel de formação de cidadãos críticos. Destaca Pereira (2007)

> Quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor torna-se um mero ‘dador de aulas’. Não há tempo para o estudo e para análises sistematizadas da prática docente (p.90, grifos do autor).

De forma a manter o caráter colaborativo dos entes estatais integrantes do sistema de ensino e atingir o alcance das metas e a implementação das estratégias do PNE, o citado diploma legal fixou que cabe “aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE”. (Art. 7º, §1º).

Nesta direção, o município de Palmas sancionou, em 19 de janeiro de 2016, a Lei nº 2.238, que instituiu o Plano Municipal de Educação (PME). Em seu artigo 3º, são elencadas as diretrizes, merecendo destaque, neste trabalho, a oitava diretriz que trata da valorização dos profissionais da educação. O PME aludido tem como objetivo global "nortear a política educacional no período de 2015 a 2025, destacando o papel da educação no município de Palmas para a concretização do Estado Democrático de Direito" (PALMAS/TO, 2016). Nas metas 17, 18 e 19 estão elencados os objetivos a serem alcançados no que se refere à valorização docente. Nessas metas são elencadas estratégias para promover a formação docente, não estabelecendo, porém, como se dará o ingresso de professores na rede municipal. Palmas dispõe de Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR) dos profissionais da educação básica do município, desde 2006, através da Lei nº 1445/2006. Ao tratar da carreira dos profissionais docentes, a citada lei municipal estabelece que:

> Art. 2º. A Carreira dos Pressionais da Educação Básica Municipal tem como princípios básicos:
> I - Ingresso no Cargo exclusivamente por concurso público de provas ou provas e títulos;
> II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com afastamento periódico remunerado para este fim; III – piso salarial; [...]
> VII – progressão vertical e horizontal.

No PCCR estão elencados os níveis para o cargo de professor, com suas respectivas formações, estabelecendo que todos os níveis podem trabalhar 20 ou 40 horas semanais. Integram o nível I, o profissional que possui apena o ensino médio; o nível II, aqueles que possuem licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica; o nível III corresponde à formação do nível II, acrescido de uma pós-graduação Lato Sensu, em área específica da educação infantil, ou ensino fundamental; o nível IV corresponde ao nível II, com uma pós-graduação Stricto Sensu, em área específica da educação infantil ou ensino fundamental.

O docente efetivo - além do salário base - recebe a gratificação por titularidade e a gratificação por regência de classe (GRC).

A gratificação por titularidade está prevista no PCCR, no artigo 31, nos seguintes termos: assegura o pagamento aos professores efetivos, que realizem alguma capacitação, especialização e aperfeiçoamento; gratificação sobre o vencimento básico, de 5% (cinco por cento), 10% (dez por cento) e de 20%, equivalente a cursos de 180 (cento e oitenta), 360 (trezentos e sessenta) e 720

(setecentos e vinte) horas, respectivamente.

A GRC foi concedida aos servidores efetivos a partir da Lei nº 1389, de 13 de outubro de 2005. Apenas os servidores efetivos e em exercício nas escolas fazem jus a tal recompensa, não se transferindo, em hipótese alguma, para as situações de inatividade.

Reitera-se que apenas os professores efetivos têm direito à GRC e aos benefícios, de formação e de remuneração, previstos no PCCR do município, gerando um tratamento desigual entre os profissionais que desempenham as mesmas atividades, pois recebem formação e remuneração diferentes.

Ressalta-se que a implementação da meta 18 do PNE previu como estratégia que, até o início do terceiro vigência do plano (2017), 90% (noventa por cento) dos professores das redes municipais e estaduais deveria ingressar no cargo de docente por meio de concurso público.

Ao analisar o PME de Palmas, observou-se que a meta 18, especificamente a estratégia 18.1 do PNE, não foi contemplada.

3 METODOLOGIA

Trata-se de estudo qualitativo, que tem como método de coleta a pesquisa documental de fontes primárias e dados de sites governamentais.

Assim, foram analisadas as metas do Plano Municipal de Educação de Palmas que se referem à valorização do professor; analisados e sistematizados documentos disponíveis no banco de leis do município como o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração dos professores da educação básica, a Gratificação de Regência de Classe e, ainda, as informações inseridas no portal de transparência municipal, através do levantamento do número de professores municipais efetivos e temporários, bem como suas respectivas remunerações, entre 2018 a 2021. Para os anos de 2018, 2019 e 2020 foram considerados os dados das folhas de pagamentos dos meses de novembro; para 2021 foram usados os dados da folha de pagamento do mês de maio, todos obtidos no Portal da Transparência. Não foram referenciados dados de 2015, 2016 e 2017, por não estarem disponíveis no portal da transparência.

Vale destacar que a análise dos dados estabeleceu interlocução com Gatti (2012), Oliveira (2004) e Scheibe (2010).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após análise detalhada do Plano Municipal de Palmas, observou-se, no que se refere à valorização do trabalho docente, algumas discordâncias com o previsto no Plano Nacional de Educação. Este trabalho destaca que não consta no PME a estratégia nº 18.1 do PNE que trata da efetivação de, no mínimo, 90% dos professores e, no mínimo, 50% dos demais profissionais da educação até o início do terceiro ano de vigência do plano. Considerando que a execução desta previsão do PNE permitiria que a carreira dos profissionais da educação básica se configurasse como mais atraente.

É através da realização de concurso público que se torna possível a efetivação da isonomia na esfera administrativa, além de oportunizar a todos os cidadãos o acesso a cargos e empregos públicos, viabilizando uma sociedade mais justa no que tange à igualdade de condições de acesso sem interferência de vereadores e deputados (MOTTA, 2011; FREITAS, 2011).

Validando a importância do concurso público para a valorização dos servidores, Gatti (2012) defende

> [..]a condição de contrato temporário de docentes, que não conduz a certa estabilidade e progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereceriam melhor consideração pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas, e, em decorrência, a qualidade do ensino. A precariedade dos contratos de trabalho traz consigo o rodízio excessivo de professores e a instabilidade das equipes escolares (p.15).

Analisando os dados disponíveis no portal desde 2018, mais precisamente no que tange a folha de pagamento, constatou-se que a rede municipal de ensino de Palmas apresenta um número de docentes muito flutuante: em 2018, 2019, 2020, havia um total de 2.559, 2.644 e 2.699 profissionais docentes, respectivamente. Em 2021, ocorreu uma queda para 2.465 profissionais. Foi observado que no período de 2018 até o ano corrente, a porcentagem de professores efetivos foi de 83,2% em 2018; 80,7% em 2019; 77,7% em 2020 e até 2021 há 83,1% de professores efetivos, ratificando a evidência de que o município está em situação de descumprimento da meta 18 do PNE. No que se refere à remuneração, tendo como base os dados da folha de pagamento do mês de maio do corrente ano, são evidentes os prejuízos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

econômicos dos professores temporários em relação aos efetivos. Os professores temporários recebem apenas o salário base; o professor efetivo recebe o salário base e, se estiverem lotados na escola, fazem jus à GRC, recebem gratificação pelas titulações obtidas e dispõem da progressão funcional no interstício de dois anos, caso cumpram os requisitos. Vale ressaltar que os professores temporários não progridem para os níveis III e IV do PCCR, pois esses cargos são conquistados apenas por professores efetivos.

Para Oliveira (2004) a instabilidade e a deficiência do magistério público podem estar relacionadas ao aumento do número de contratos temporário, as perdas salarias, a inexistências ou discordâncias dos planos de cargos e salários e ainda uma política salarial onde os reajustes não acompanham a inflação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comparação das remunerações indica a desvalorização do professor temporário em relação ao efetivo no município de Palmas. É possível visualizar um abismo que separa a remuneração dos professores efetivos dos professores temporários, chegando a praticamente 46% de defasagem, quando comparados aos professores de 40h com nível superior. Neste contexto, os dados ratificam o estudo de Babosa (2011):

> [...] a principal consequência dos baixos salários é a queda na qualidade da educação, posto que a docência exige tempo extraclasse para a realização de tarefas como preparação das aulas, correção das provas e atividades dos alunos as quais, por sua vez, ficariam comprometidas devido à jornada maior de trabalho que o professor, muitas vezes, assume para compensação salarial (BARBOSA, 2011, p. 125).

Para Scheibe (2010), a efetiva valorização docente exige que sua carreira seja bem estruturada, com salários condizentes, pois profissionais desmotivados provocam desdobramentos na qualidade da educação pública ofertada.

Mesmo com uma legislação que orienta a valorização docente em âmbito federal, esta não é a realidade vivenciada em muitos municípios, como o caso em pauta, provocando, muitas vezes, a desistência no exercício do magistério por fadiga e ausência de condições adequadas de remuneração e trabalho.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101508/barbosa_a_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 23 jun. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 Jun. 2021.

_____. Presidência da República. Lei Nº S/N de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LIM&numero=S/N&ano=1827&ato=6170TPR10MBRVTa5f . Acesso em 22 de jun. 2021.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 23 de jun.2021.

_____. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição Extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 15 jun. 2021.

CASTILHO, E; MARTINS, A. M. A estratégia 19.1 do plano municipal de educação de Taubaté e os limites da gestão democrática. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 1, ed. 3, p.1 – 5, out. 2020. Disponível em: https://educacaobasicaemfoco.net.br/03/Artigos/A_estrategia_19-9_do_plano-municipal_de_educacao_CASTILHO-E_MARTINS-A-M.pdf Acesso em: 24 jun. 2021.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Caderno de Pesquisa**, v. 42, n. 45, p. 88 - 111, jan/abr.2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/TBZ9snxf4ZCYGfkrzDv43Zz/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 28 jun. 2021.

FREITAS, C. J. **A Compreensão de texto em provas de Língua Portuguesa em concursos públicos**. Dissertação de mestrado. 122 f. Programa de Pós-graduação em Letras, Recife: UFPE/ CAC, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7679/1/arquivo459_1.pdf Acesso em: 21 jun. 2021.

MOTTA, F. Concurso Público: direito à nomeação e a existência de “cadastro de reserva”. **Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado (RERE**), Salvador,

Instituto Brasileiro de Direito Público, n. 24, 2010. Disponível em: http://www.direitodoestado.com.br/codrevista.asp?cod=461 Acesso em 21 jun.2021.

OLIVEIRA, D.A. A Reestruturação do trabalho docente: Precarização e Flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 28 jun. 2021.

Palmas. Lei Municipal Nº 1.389, de 13 de outubro de 2005. Concede Gratificação por Regência de Classe - GRC aos profissionais do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Disponível em : https://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/LEI%20ORDIN%C3%81RIA%20N%C2%BA%201389%20de%2013-10-2005%2014-42-47.pdf Acesso em 23 jun.2021.

_____. Lei Municipal Nº 1.445 de 14 de agosto de 2006. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Palmas -PCCR. Disponível em: https://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/lei-ordinaria-1.445-2006-08-14-21-6-2021-14-52-19.pdf Acesso em 23 jun. 2021.

_____. Lei Municipal Nº 1.828, de 9 de dezembro de 2011. Altera a Lei nº 1.389, de 13 de outubro de 2005, que concede Gratificação por Regência de Classe - GRC aos profissionais do Magistério Público Municipal, na forma que especifica. Disponível em: https://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/LEI%20ORDINARIA%20N%C2%BA%201828%20de%2009-12-2011%2015-40-22.pdf Acesso em 23 jun.2021.

_____. Lei Municipal Nº 2.238, de 19 de janeiro de 2016. Institui o Plano Municipal de Educação de Palmas e dá outras providências. Disponível em : https://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/lei-ordinaria-2.238-2016-01-19-16-5-2019-16-39-25.pdf . Acesso em 23 jun.2021.

PEREIRA, J.E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação&Linguagem**, v.10, nº15, p.82-98, 2007. Disponível em: file:///C:/Users/denislpa/Downloads/158-171-1-PB%20(1).pdf Acesso em 21 de jun. 2021.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: Questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul/set 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/mWcpFS3HxSpLjHRgxW3cnhK/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 28 jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

22. EIXO PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Coordenação:

Dilmeire Sant´Anna Ramos Vosgerau - PUCPR
Patricia Meyer - IFPR

22.1 DESCRIÇÃO DO EIXO PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Este eixo tem por finalidade, discutir os métodos e técnicas de coleta e análise de dados qualitativos já existentes e também as inovações ocorridas durante a pandemia para garantir a continuidade das pesquisas. O pesquisador possui hoje um leque de possibilidades de métodos e técnicas de análise de dados. Mesmo com recursos de acompanhamento de pesquisa sofisticados, persistem aprendizagens essenciais que cabem ao investigador construir. Por exemplo, o aprofundamento metodológico necessário para garantir a qualidade e o rigor da pesquisa em andamento, de forma que os conhecimentos metodológicos possam ser a base para uma longa carreira de pesquisador e não para o desenvolvimento de uma só pesquisa. Dentre esses conhecimentos, estão aqueles que se referem aos métodos e às técnicas para a coleta e análise de dados qualitativos, que muitas vezes, são apresentados aos estudantes como um labirinto de possibilidades e paradigmas. Neste período de pandemia, o isolamento social causou a impossibilidade de coletas presenciais levando os pesquisadores a adaptarem e/ou criarem mais possibilidades àquelas já existentes.

22.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Alex Sandro Quadros Weymer - PUCPR/PPGCOOP
Dilmeire Sant´Anna Ramos Vosgerau - PUCPR
Marceli Behm Goulart - UEPG
Patricia Meyer - IFPR
Pedro Basso Machado - UNIBRASIL
Rosane Nicolla - PUCPR

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

22.3 PALESTRAS EM PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

22.3.1 ANALISANDO DADOS QUALITATIVAMENTE: IDENTIFICAÇÃO E VISUALIZAÇÃO DE TEMAS – Ricardo B. Contreras

RESUMO

Nesta apresentação o palestrante apresenta os elementos que considera essenciais na identificação de temas na análise qualitativa de dados com software. Com base na literatura de metodologia qualitativa, propõe inicialmente um conjunto de etapas para a identificação de temas. A seguir, operacionaliza essas etapas usando o software ATLAS.ti para análise qualitativa de dados. Finalmente, descreve um estudo de caso de como os temas podem ser identificados e desenvolvidos.

22.3.2 ÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: MIMESIS E REGULAÇÃO DA CONDUTA – Pedro Savi Neto

RESUMO

A ética em pesquisa tem sido objeto de um intenso movimento internacional de regulação da conduta dos pesquisadores a partir de um modelo concebido com base nas particularidades das ciências biomédicas. Nesse contexto, no qual tem prevalecido uma resposta normativa e alheia à realidade das Ciências Humanas e Sociais (CHS) para a questão moral aplicada à pesquisa, serão apresentados argumentos sobre a potencialidade (e necessidade) da formação da moralidade a partir do próprio sujeito, da relação educacional e da prática em pesquisa nas CHS. Para isso, será necessário o resgate do próprio conceito de ética, pensado desde as tensões miméticas que estão na sua origem, conforme trabalhado por T. W. Adorno e Walter Benjamin, para afirmar-se a relação educacional como instância privilegiada para a formação da moralidade dos sujeitos; para a pesquisa e para a vida.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

22.4 MESAS-REDONDAS EM PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

22.4.1 PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS E USO DO ATLAS.TI – Moderadora: Beatriz Maria Zoppo

A PESQUISA ETNOGRÁFICA E O USO DO ATLAS.TI – Rosane Nicola

RESUMO

Propõe-se um relato de procedimentos metodológicos empregados em pesquisa qualitativa com uso do software Atlas.ti. Considerando a etnografia como descrição densa sobre um grupo particular de pessoas e o significado das perspectivas imediatas que esse grupo tem do que faz, obtém-se um retrato cultural envolvendo duas perspectivas: a dos participantes (emic) e a do pesquisador (etic). Neste estudo, focaliza-se o processo de tratamento dos dados na abordagem etic, ou seja, o uso de categorias preestabelecidas para interpretar o grupo à luz de conceitos teóricos de inovação em ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências.

A HERMENÊUTICA E A UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE ATLAS.TI – Elaine Forte

RESUMO

A Hermenêutica e a utilização do software ATLAS.ti - Trata-se da associação da análise hermenêutica com as principais funcionalidades da ferramenta, no sentido de reconhecer o software como importante instrumento para facilitar o armazenamento e análise dos dados, contribuindo para a qualidade e credibilidade em estudos qualitativos do tipo compreensivo-interpretativos, que requerem análise minuciosa das diversas possibilidades de interpretação de textos e contextos, típicos das pesquisas qualitativas.

A FENOMENOLOGIA E O USO DO SOFTWARE ATLAS.TI – Leidy Gabriela Ariza

RESUMO

Experiência metodológica na pesquisa educativa, mediante a categorização, unitarização e compreensão hermenêutica entre o diálogo entre textos e objeto de estudo utilizando Atlas.ti, fazendo interpretação, análise e reflexão no contexto e para o contexto a pesquisar, para fundamentar e projetar os dados qualitativos na construção do conhecimento.

22.4.2 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS E USO DE ATLAS.TI – Moderadora: Rosane Nicola

DES/CODIFICACIÓN DE LA VIDA SOCIAL COTIDIANA MEDIANTE EL USO DE ATLAS.TI – Daniel San Martin Cantero

RESUMO

La charla es una reflexión de una propuesta metodológica basada en el programa de investigación socio-fenomenológico. Para esto, se elabora una matriz de análisis que considera temáticas impuestas, motivadas, significatividades interpretativas, dimensiones que estructuran la vida social cotidiana. Los participantes fueran 20 profesores que se desempeñan en contextos escolares rurales con presencia de comunidades mapuches, en Chile.

O USO DO SOFTWARE ATLAS.TI EM REVISÕES SISTEMÁTICAS DE LITERATURA: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES – Luiz Alberto da Silva Junior

RESUMO

Levando em consideração o avanço nos estudos de revisão e a ampliação dos recursos que podem auxiliar o pesquisador na realização desses estudos, apresenta-se a proposta de aplicação do software ATLAS.ti em revisões sistemáticas de literatura.

ESTUDO DE CASO E O USO DO SOFTWARE ATLAS.TI – Yakara Vasconcelos Pereira

RESUMO

Diante da quantidade de materiais disponíveis, é primordial trazer à tona informações de usuário frequente que não estão disponibilizadas ao público, portanto objetiva-se apresentar aspectos idiossincráticos do ATLAS.ti na realização de pesquisa qualitativa.

22.4.3 DISCUTINDO AS APRENDIZAGENS SOBRE PESQUISA QUALITATIVA – Moderadora: Dilmeire Sant'Ana Ramos Vosgerau

LEI GERAL DE PROTEÇÃO DE DADOS, ÉTICA E PESQUISA ACADÊMICA – Rafael Soares Mariano Costa

RESUMO

Tendo como base a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), marco legal brasileiro no que diz respeito a coleta e tratamento de dados, busca-se refletir sobre a necessidade de novos parâmetros éticos para a condução de pesquisa que utilizam armazenamento, coleta e\ou análise de dados por meio digital.

PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: FORMAÇÃO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO: COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PROPOSTAS POR JEAN-MARIE VAN DER MAREN, MONIQUE BRODEUR, FERNAND GERVAIS, JEAN-LUC GILLES ET GRÉGORY VOZ PARA A ADEREQ - ASSOCIATION DES DOYENS DES ÉTUDES SUPÉRIEURES AU QUÉBEC – Beatriz Maria Zoppo

RESUMO

O mundo contemporâneo está marcado pelo desenvolvimento da ciência e tecnologia. Nesse contexto, a pesquisa se torna um dos alicerces para a continuidade do desenvolvimento e a expansão de uma nação. Desse modo, formar pesquisadores altamente qualificados se tornou uma prioridade para a Associação de Reitores de Pós-Graduação, em Quebéc. Essa Associação elaborou um referencial de competências para a formação de pesquisadores em Educação da Província de Quebéc, no Canadá. Entretanto, observa-se que esse referencial pode ser utilizado como um parâmetro de formação em Universidades de outros países, inclusive o Brasil, que oferecem programas de pós-graduação stricto Sensu no qual se objetiva a formação de pesquisadores.

ESTRATÉGIAS AUTORREGULATÓRIAS DO PESQUISADOR – Ana Paula de Andrade Janz Elias

RESUMO

O pesquisador iniciante também exerce o papel de aluno em programas de mestrado e de doutorado. Por isso é relevante tratar da autorregulação para a aprendizagem desse

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

indivíduo, já que é possível identificar que a autorregulação é benéfica tanto para o estudante da Educação Básica quanto da Educação Superior (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018). O pesquisador iniciante quando autorregulado pode ter sucesso no desenvolvimento de suas tarefas e na conclusão de sua pesquisa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

22.5 COMUNICAÇÕES EM PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

22.5.1 A APLICABILIDADE DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE ENQUANTO METODOLOGIA DE PESQUISA

Diego Correia Machado[3062]

RESUMO

O presente artigo refere-se a uma análise das possibilidades de aplicação de Observação Participante como forma de metodologia de pesquisa à luz da abordagem qualitativa, destacando uma caracterização dos métodos, conceitos e emprego desta técnica. Objetivando realizar uma descrição das possibilidades e limites que esta técnica apresenta, superando a concepção de ser apenas uma estratégia de coleta de dados indo além, sendo uma forma de ampliar a compreensão das relações humanas que são traçadas em redes no dia-a-dia, nossa pesquisa visa refletir acerca das principais características, conceitos, etapas e teorias inerentes a esta técnica. Metodologicamente nosso trabalho se baseia em uma realização de revisão bibliográfica sistemática e crítica das literaturas especializadas que abordem nosso tema de pesquisa, que nos ofereça subsídios teórico-metodológicos e prático-instrumentais para aprofundarmos nossa compreensão acerca das concepções teóricas apresentadas pelos estudiosos discutindo as formas de desenvolvimento da pesquisa qualitativa através da Observação Participante. Para tanto, as contribuições de autores como Jorgensen (1989), Lakatos (1992), Van Manen (1990), Hammersley & Atkinson (1983) e Flick (2009) nos auxiliam no processo de explicação da importância e a pertinência dos recursos metodológicos da Observação Participante, bem como nos valemos das contribuições de Angrosino (2009), Correia (2009), Mónico (2010) e Oliveira (1996). Concluímos que a Observação Participante se apresenta como uma técnica de grande importância para a realização de pesquisas de campo, considerando possibilidade de inserção mais densa do pesquisador nas práticas e representações sociais que os sujeitos apresentam, preenche lacunas que outras técnicas não conseguem alcançar facilmente.

Palavras-chave: Observação Participante. Imersão em campo. Metodologia de pesquisa. Levantamento de dados.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco a análise da aplicabilidade da técnica de investigação que comumente se denomina de Observação Participante, em que a se pense nas etapas de um estudo etnográfico e sua importância no escopo de estudo investigativo a luz de pesquisas de abordagens de cunho qualitativo. Inserida neste campo de investigação, a observação apresenta características e métodos que merecem atenção de pesquisadores que muitas vezes a desenvolvem despercebidamente.

As pesquisas realizadas sob a luz de uma abordagem qualitativa trazem

[3062] Graduado em História Licenciatura pela Universidade Federal do Acre (UFAC); graduando em Letras Inglês (UFAC) e Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFAC. E-mail: diegoc18.dcm@gmail.com

contextos próprios e que nos permitem a coleta de dados de maneira que possamos realizar análises diferenciadas, assim como nos aponta Chizzotti:

> A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 224).

Seguindo essa concepção, podemos entender que pesquisas de cunho qualitativo apresentam relações entre os pesquisadores e o meio em que se pretende investigar, dado o fato de que todo o ambiente oferece informações que podem ser analisadas e pensadas como partes importantes de um contexto para se realizar uma elucidação da realidade estudada.

Nosso objetivo centra-se na ideia de se tecer algumas considerações a respeito da aplicabilidade da Observação Participante como um método de pesquisa, realizando uma análise dos pontos de vista teórico-metodológico e prático-instrumental para uma melhor compreensão das possibilidades de aplicação no campo de pesquisa qualitativo. Pensar em como se desenvolve a Observação Participante e quais são suas principais características são questões de partida que nos levam a refletir sobre como se aplica esta técnica como método de pesquisa.

Metodologicamente nosso trabalho se desenvolve a partir de uma revisão bibliográfica de estudos que tenham como foco a utilização da técnica de Observação Participante enquanto método de pesquisa, tendo sido realizada uma busca documental, do tipo revisão de literatura, em artigos, dissertações, teses e livros para nos munir de embasamento teórico, mediante a realização de leitura sistemática e analítica com vistas a identificar concepções teóricas contraditórias nas afirmações e declarações dos autores estudados.

Para o desenvolvimento do nosso processo de escrita, as contribuições que alguns autores nos fornecem em seus estudos é de extrema importância para nos auxiliar na compreensão do campo teórico-instrumental que a Observação

Participante nos apresenta. Trabalhos clássicos como os de Pelto e Pelto (1978) e Spradley (1980), bem como os estudos posteriores de Jorgensen (1989), Lakatos (1992), Van Manen (1990) e Flick (2009) são exemplos de grandes discussões acerca da Observação Participante.

Nosso trabalho se divide então em três seções, afim de organizar a análise centrada na aplicabilidade da Observação Participante enquanto metodologia de pesquisa. A primeira seção se volta a apresentar uma breve história do percurso da Observação Participante, destacando seu desenvolvimento enquanto método utilizado nas pesquisas e que ao longo do tempo foi se estruturando. A segunda seção está centrada na ideia de apresentar algumas definições importantes e características desta técnica, evidenciando como seu campo de pesquisa se caracteriza e se apresenta. Na última seção destacamos a forma sem que a Observação Participante se aplica, quais suas etapas enquanto metodologia de pesquisa, bem como a combinação de posicionamento que o pesquisador pode adotar entre participação e apenas ser um observador, as correntes teóricas em que pode embasar a sua pesquisa, tendo fruto a reconstrução dos dados coletados como legítimos e fidedignos, sendo capaz de alcançar êxitos na investigação.

2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E SUAS ORIGENS

A Observação Participante é uma técnica de pesquisa que se insere também no campo etnográfico, uma vez que esta desempenha as mesmas funções de buscar dados nos ambientes pesquisados de forma que o investigador deva se adaptar à situação, reagindo de acordo com os imprevistos que ocorrem no campo observado, em que muitas das informações não se consegue captar através de entrevistas ou através de instrumentos de auto-avaliação.

Para traçar uma linha de origem, podemos apontar que a Observação Participante remonta as suas origens na Antropologia Cultural, com os estudos do polonês radicado na Inglaterra Bronislaw Kasper Malinowski, sendo reconhecido como o implementador das bases da observação participante no trabalho de campo ou etnográfico em Antropologia, uma vez que era utilizada em análises de grupos distintos e em contextos determinados, extrapolada para as Ciências Sociais e Humanas de forma gradual, onde a imersão do investigador na vida da comunidade ou cultura passa a ser uma das formas de se realizar a pesquisa e que os hábitos e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

práticas dos grupos observados passam a ser partilhados e realizados na relação pesquisador/sujeito, possibilitando a captação de situações e comportamentos cotidianos (BRANDÃO, 1984).

A Observação Participante refere-se a uma maior ou menor nível de imersão no campo de estudo por parte do pesquisador, ou seja, o seu nível de envolvimento com os sujeitos e sua relação com o meio a ser observado está condicionado às etapas do rigor acadêmico-científico para atender as delimitações traçadas pelo seu objetivo central de pesquisa e adequação de suas questões de pesquisa de acordo com as informações que se apresentam diante de sua estadia.

Levando em consideração as concepções de Denzin e Lincoln (2000), podemos entender que a proximidade entre pesquisador e pesquisados demonstram que as pesquisas de campo exigem, de certa forma, uma continuidade na busca por informações que possam favorecer a compreensão da complexidade de sentidos dados a realidade que está sob investigação.

3 CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Como podemos ver anteriormente, a Observação Participante se insere nas abordagens qualitativas de investigação, com métodos e técnicas que lhe confere uma possibilidade de coleta de dados ampla e de forma minuciosa. Seguindo esse raciocínio, Oliveira (1992) nos aponta que:

> Apesar de essa observação participante ter tido sua forma mais consolidada na investigação etnológica, junto a populações ágrafas e de pequena escala, tal não significa que ela não ocorra no exercício da pesquisa com segmentos urbanos ou rurais da sociedade a que pertence o próprio antropólogo. Dessa observação participante, sobre a qual muito ainda se poderia dizer, não acrescentarei mais do que umas poucas palavras; apenas para chamar a atenção para uma modalidade de observação que ganhou, ao longo do desenvolvimento da disciplina, um status alto na hierarquia das ideias-valor que a marcam emblematicamente (OLIVEIRA, 1992, p. 30-31)

Em consonância com as definições anteriores, podemos elucidar que as observações têm por objetivo ver com todos os sentidos as informações que outros métodos não são capazes de revelar, nas quais o pesquisador toma notas de campo sobre comportamento e atividades das pessoas no local de pesquisa, uma vez que ele está inserido no campo.

Como característica marcante, vemos que a Observação Participante se insere

em um contexto de investigação de campo, o que significa dizer que ela se concretiza em estudos ditos exploratórios, com intuitos descritivos em estudos que visam a generalização de teorias interpretativas. Nesse sentido, Correia (1999) nos traz algumas considerações de como se realizar a Observação Participante:

> A Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica. (CORREIA, 1999, p. 31).

O observador qualitativo também pode se envolver com o campo a ser investigado, uma vez que a Observação Participante possibilita ao observador uma maior compreensão do que as pessoas fazem e sentem.

A grosso modo, podemos apontar que a Observação Participante se caracteriza como uma metodologia humanista, assim como nos aponta Mónico (2010) ao elucidar que os estudos sobre o homem sofreram adaptações ao longo do tempo. A flexibilidade é uma das mais marcantes características da Observação Participante, visto que esta técnica apresenta muitas nuances em face as imprevisibilidades que o ambiente a ser observado impõe.

Segundo Spradley (apud FLICK, 2009), a Observação Participante pode ser representada em três tipos, seguindo o envolvimento que o pesquisador desenvolve com a realidade investigação. No alto nível de envolvimento teremos então as formas de participação completa, ativa, moderada, que se entende por uma participação completa o mais alto nível de familiarização com as situações; na participação ativa o pesquisador a passa a realizar as mesmas atividades que os sujeitos observados afim de compreender como se estabelecem as relações sociais; a participação moderada refere-se na ação que o observador realiza entre participar e observar, o que significa dizer que ele desempenha a função de um intruso observando e ao mesmo tempo é um membro do grupo ao participar.

É notório ainda que a opção pela utilização da Observação Participante enquanto metodologia para a coleta de dados para uma pesquisa se direciona a um cunho exploratório, logo, podemos defini-la como uma busca por evidências que a coleta de dados se torna possível com a aproximação do observador e de seu objeto

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de estudo, que pode ser grupos, sujeitos ou qualquer outro objeto que seja do interesse de pesquisadores (SPRADLEY, 1980 apud FLICK, 2009).

É importante destacar ainda, como nos aponta Angrosino (2009), que a Etnografia se direciona para a realização da descrição dos sujeitos e suas interações, com a utilização dos mais variados métodos e se equivalendo da Própria Observação Participante, em que esta técnica de pesquisa já se apresenta como a própria imersão do pesquisador no meio em que se pretende realizar a descrição, ou seja, ele se torna um membro ativo no ambiente e torna-se parte dele.

Nesta pequena distinção, podemos entender que a Observação Participante possui um embasamento a partir da Antropologia para compreender as redes mais complexas de interações sociais que os sujeitos estabelecem, realizando uma densa descrição de fatos e situações que ocorrem, enquanto que o embasamento na Fenomenologia se direciona para a utilização de teorias compreensivas e/ou interpretativas que o pesquisador lança mão durante a análises dos dados coletados pela observação, estudando o senso comum, o cotidiano dos sujeitos observados (QUEIROZ; VALL, ALVES E SOUZA; VIEIRA, 2007).

Temos ainda a questão de que a prática de observação, em especial a modalidade participante, também apresenta algumas limitações quanto ao seu desenvolvimento em campo, em que um aspecto que pode ser destacado como um fator desafiante para a observação é domínio do instrumental teórico que o pesquisador deve ter para a concretização de todas as etapas (QUEIROZ; VALL; ALVES E SOUZA; VIEIRA, 2007).

4 O LUGAR DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NAS PESQUISAS QUALITATIVAS: UM FATOR DE APLICAÇÃO

A Observação Participante enquanto método de coleta de dados pode ser apontada como a representação da interação entre pesquisador e seu objeto de estudo, onde os grupos investigados apontam a dinâmica de relações sociais presentes na vida cotidiana e que serão foco dos olhares do observador, o que requer do pesquisador uma carga de conhecimentos acerca de técnicas de coletas de informações e de como analisá-las, em que o primeiro passo a ser dado pelo pesquisador diz respeito em como ele vai se apropriar da carga de conhecimento.

Segundo o que nos aponta Angrosino (2009), a Observação Participante pode

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ser realizada com o emprego de técnicas específicas e variadas, pois o fato de o pesquisador não ser um intruso lhe permite uma coleta de dados de forma mais facilitada, sendo o resultado um acúmulo descritivo da soma dos fatos corriqueiros em uma determinada realidade (seja uma comunidade, empresa, escola, laboratório, etc.), apresentando um detalhamento e descrição elaborada de personagens, descrições de paisagem ou ambiência em que se realiza a observação.

No campo de pesquisas de cunho qualitativo, a Observação Participante tem lugar central, em que Angrosino (2009) nos indica que, apesar da importância e aplicação da observação enquanto método de coleta de dados, cada área de conhecimento a exercer de acordo com suas múltiplas características e especificidades e alinhado com o próprio pesquisador, apontando o posicionamento do mesmo.

É importante também que, durante a realização da Observação Participante, o pesquisador possa executá-la de forma que não empregue suas interpretações pessoais por puro descaso, devendo observar sem emitir juízo de valor, sem que aponte o que é certo ou errado a partir de suas próprias induções.

Nesse pensamento, Correia (2009) indica que o desenvolvimento da Observação Participante permite uma aproximação de seu objeto de investigação e ao mesmo tempo uma interferência em seu meio:

> A Observação enquanto técnica exige treino disciplinado, preparação cuidada e conjuga alguns atributos indispensáveis ao observador-investigador, tais como atenção, sensibilidade e paciência. Tem por referência o(s) objetivo(s), favorecendo uma abordagem indutiva, com natural redução de "pré-conceções". A possibilidade de vir a clarificar aspetos observados e anotados em posterior entrevista e em observações mais focalizadas, constitui um ganho excecional face a outras técnicas de investigação (CORREIA, 2009, p. 35).

Na aplicação da Observação Participante torna-se de extrema relevância que os pesquisadores que optem por esta técnica não a exerçam de forma indiscriminada e banalizem os métodos em que se desenvolve a observação, levando em consideração que os registros e interpretação pertinentes e coerentes com a realidade estudada devem ser mantidos com um rigor metodológico e ético (QUEIROZ; VALL; ALVES E SOUZA; VIEIRA, 2007).

O processo de Observação Participante tem por essência a divisão em algumas etapas, em que inserção é a condição inicial em que o pesquisador se aproxima do

seu objeto de estudo, com a participação de fato nas interações sociais do grupo e estudo; a visão do grupo social objeto de estudo pode ser entendida como a segunda etapa, com a realização da observação da vida cotidiana, estudo de documentos oficiais quando necessário, realização de entrevistas não diretivas com as pessoas-chave e com registro dos dados coletado seja por meio de diário de campo, fotos ou vídeos; a análise dos dados coletados refere-se a última etapa, devendo-se sistematizar e organizar as informações possibilitando o conhecimento da realidade social do grupo estudado (QUEIROZ, VALL, ALVES E SOUZA e VIEIRA, 2007).

Na aplicação da Observação Participante enquanto método de coleta de dados, seguindo o que nos indicam Denzin e Lincoln (2000), podemos apontar três principais fatores como relevantes: tempo, lugar e circunstâncias. Quando falamos de tempo para a execução da observação vale lembrar que o próprio pesquisador faz deve fazer esse recorte temporal, considerando-se ainda que não há limite temporal e espacial para a Observação Participante, mas que, quanto maior for o tempo de observação, maior será a possibilidade de entender melhor os significados e as ações que o grupo realiza em seu cotidiano.

Quanto ao lugar, para a realização da Observação Participante deve-se considerar que o ambiente físico exerce também influências sobre as ações dos sujeitos e no desenvolvimento da pesquisa. O recorte físico do ambiente a ser observado é uma representação do recorte teórico que o pesquisador opta por fazer, em que essa delimitação deve se alinhar aos objetivos que o planejamento prévio apresentado pelo projeto de pesquisa visa atender, a fim de possibilitar uma maior percepção da realidade observada com uma visão interna, o que só é possível quando o pesquisador torna-se parte integrante de um grupo ou organização sob investigação (DENZIN e LINCOLN, 2000).

E por fim, a questão das circunstâncias para a realização da Observação Participante é de extrema relevância, dado o fato de que este método de coleta de dados se caracteriza essencialmente pela possibilidade de obter a informação no momento em que ocorre o fato, uma vez que o pesquisador está inserido no meio em que se realiza a observação. Sendo assim, as circunstâncias vão direcionando as interações de proximidade do pesquisador e pesquisado e as relações que se constroem a partir da realização da observação (DENZIN e LINCOLN, 2000).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das exposições realizadas no decorrer desta abordagem, fica evidente que a Observação possui uma variada possibilidade de aplicação em campo, contribuindo para a construção de novos conhecimentos a partir da realização da coleta de dados pertinentes a uma determinada pesquisa, tendo como marca principal a descrição do ambiente, possibilitando uma melhor compreensão das interações sociais nas diversas realidades da pesquisa.

Compreende-se que os métodos adotados pelo pesquisador para a realização da observação devem estar alinhados aos seus objetivos e questões de pesquisa, em que se deve ter clareza destes para uma melhor avaliação das informações que serão recolhidas em campo. Uma vez que a inserção prévia do pesquisador no campo é a característica mais marcadamente perceptível da Observação Participante, sua importância para o meio acadêmico-científico é de extremo valor, haja visto que a aplicação de pesquisas qualitativas proporciona uma visão ampla e detalhada de uma realidade durante a realização da observação.

Por fim, quanto à utilização da Observação Participante, é evidente que muitos dos estudiosos fazem seu emprego e que alguns teóricos entram em divergências no que se refere a sua definição e conceitos, mas que colocam a observação como uma importante técnica de busca de informações em campo, não se delimitando em ser apenas uma estratégia.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. V. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRANDÃO, C. R. (1984). Participar-pesquisar. In C. R. Brandão (Org). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol.16, núm. 2, 2003, p. 221-236. Disponível em http://www.grupodec.net.br/wpcontent/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas__Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf. Acesso em 05de fevereiro de 2021.

CORREIA, M. C. A Observação Participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, Lisboa, vol. 13 n.º 2, 2009.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introduction: The discipline and pratice of qualitative research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (orgs.). **Handbook of qualitative research**, Thousand Oaks: Sage, 2000, p.1-28.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

MÓNICO, L. S. **Religiosidade e optimismo: Crenças e modos de implicação comportamental** [Tese de doutoramento]. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net/10316/14534. Acesso em: 01 de fevereiro de 2021.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: O trabalho do antropólogo. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 1996, v. 39 nº 1. Disponível em https://www.revistas.usp.br/ra/article/viewFile/111579/109656: Acessado em 10 de fevereiro de 2021.

QUEIROZ, D. T., Vall, J., ALVES E SOUZA, A. M., & Vieira, N. F. C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista Enfermagem** UERJ, v.15, n.2, 2007. p.276-283. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2020779/mod_resource/content/1/Observa%0B%C3%A7%C3%A3o%20Participante.pdf. Acesso em: 01 de fevereiro de 2021.

QUEIROZ, R. S. M. et al. Observação Aplicada À Pesquisa Qualitativa. IN: SILVA, Raimunda Magalhães da et al (Orgs.) **Estudos Qualitativos: enfoques teóricos e técnicas de coleta de informações** / Raimunda Magalhães da Silva et al. (Orgs.). – Sobral: Edições UVA, 2018.

22.5.2 A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA À LUZ DE FERNANDO LUIS GONZÁLEZ REY: CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO CTS

Evelyn Raquel Carvalho[3063]

Maria Sara de Lima Dias[3064]

RESUMO

A epistemologia qualitativa de Fernando Luis González Rey fundamenta-se em pressupostos da Psicologia Histórico Cultural, em especial Lev Semenovich Vigotski, e aponta um caminho para pesquisas que abrangem a temática da subjetividade, privilegiando o sentido e o significado do fenômeno estudado. Neste artigo, busca-se apresentar a Epistemologia Qualitativa como base para análise em pesquisas que envolvem o campo de estudos Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS). Os estudos CTS também compreendem a ciência e a tecnologia como construção social, intersubjetiva, no seu processo de inovação, desenvolvimento, atores, interesses envolvidos e consequências para todos na sociedade. Com base no pensamento de González Rey, e autores como Oscar Varsavsky e Andrew Feenberg, busca-se apontar a potencialidade da epistemologia qualitativa nos estudos de CTS. Dessa forma, sugere-se que a contribuição da epistemologia qualitativa para os estudos do campo CTS volta-se para o entendimento do conhecimento como construção teórica interpretativa da realidade, a partir da compreensão do ser humano como produtor cultural de signos e significados. Este trabalho se justifica na relevância do viés democrático para o campo científico, e na compreensão da epistemologia qualitativa e também dos estudos CTS como alternativa para a produção de uma ciência e tecnologia mais inclusiva, voltada para demandas coletivas, construindo relações dialógicas, em contraposição às pesquisas positivistas, lineares e deterministas que reduzem a amplitude compreensiva e teórica.

Palavras-chave: Epistemologia Qualitativa. Subjetividade. Pesquisa. CTS. Psicologia Histórico-Cultural.

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas acadêmicas e suas opções de percurso pautam-se por vezes na dicotomia quantitativa ou qualitativa - no 1º caso, os dados são objetivos, tabelas e gráficos constituem o respaldo único e necessário para a fidedignidade do estudo. Da mesma forma, o embasamento teórico, as perguntas norteadoras, o desenvolvimento e análise de dados, recorrentemente são organizados por etapas que não interagem entre si. Pesquisador e pesquisado são separados em polaridades que se encontram através de um questionário ou uma entrevista, com o mínimo envolvimento possível para não influenciar os dados. Assim, as pesquisas seguem um caráter positivista,

[3063] Doutoranda do Programa de Pós graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e-mail: evelyncarvalho@alunos.utfpr.edu.br
[3064] Pós-Doutora em Psicologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e-mail: mariadias@professores.utfpr.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

reducionista, linear e determinista.

Mesmo no campo da pesquisa qualitativa, percebe-se a tendência positivista. Fernando Luis González Rey (1949-2019) critica o modelo convencional de pesquisa qualitativa, visto que é direcionado apenas por uma coleta de dados diferenciada e não por uma produção de conhecimento diferenciado. Nesse sentido, o autor cubano apresenta a epistemologia qualitativa como base fundamental de produção, análise e interpretação de dados no campo das ciências sociais e humanas. A epistemologia qualitativa, assim denominada pelo autor, privilegia a produção de conhecimento qualitativo como forma de acessar a subjetividade. Esta produção teórica delineia-se como "plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana" (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 29). A pesquisa qualitativa é entendida como um processo imerso em constante transformação, marcado pela produção de ideias, as quais organizam o pesquisador no cenário complexo de seu diálogo com o momento empírico. A pesquisa qualitativa privilegia a condição de "sujeito das pessoas pesquisadas e também os caminhos para se chegar a ele" (GONZÁLEZ REY, 2011, p. ix).

Pesquisas que utilizam a epistemologia qualitativa têm ganhado espaço no cenário acadêmico. Como exemplo, a partir de levantamento realizado no Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) [3065] localizou-se 16 trabalhos, sendo 12 dissertações e 04 teses que adotaram a epistemologia qualitativa em seus estudos. Não foi delimitado o tempo de defesa dos trabalhos, no entanto constatou-se uma média de 02 trabalhos defendidos anualmente, principalmente entre 2015 e 2017. Os programas vinculados foram os de Educação, Psicologia, Saúde Coletiva, Ciências Ambientais e Saúde, Geografia e Matemática, Administração com 06, 05 e os demais com 01 trabalho, respectivamente. As instituições de ensino mais citadas foram a Universidade Federal de Brasília, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que juntas somaram 11 defesas.

Fernando Luis González Rey foi o professor que mais atuou enquanto orientador ou participante em bancas de defesa dos trabalhos encontrados. Levantou-se 02 trabalhos orientados pela professora Albertina Mitjans Martinez, professora

[3065] Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pesquisadora e viúva do autor, que deu continuidade e aprofundamento ao tema após seu falecimento em 2019.

As palavras-chaves e leituras dos resumos indicaram que a epistemologia qualitativa é utilizada de modo amplo em pesquisas ligadas principalmente às áreas de Educação, Saúde, Gestão e Administração. Entre os trabalhos levantados, destaca-se a dissertação de Simone Fraga Mota, orientada por González Rey em 2004, que elegeu como objeto de pesquisa a constituição subjetiva da qualidade de vida do trabalhador e adotou como fundamento epistemológico e abordagem de pesquisa a epistemologia qualitativa.

A pesquisa da autora evidencia como os estudos do campo CTS e a epistemologia qualitativa convergem. Configurações subjetivas como a alienação, o sofrimento no trabalho, desemprego, medo e a satisfação, emergem entre os achados na pesquisa de Mota (2004). A partir da epistemologia adotada, problematizou-se em profundidade como estes sentidos foram constituídos no cotidiano, direcionando ações do sujeito - neste caso o trabalhador - frente à realidade social. A qualidade de vida foi investigada no contexto integrado e em uma visão da realidade concreta e multidimensional do trabalhador, uma vez que “é na tensão entre o individual e o social que o sentido se constitui e o indivíduo se desenvolve” (MOTA, 2004, p. 116).

A partir do exposto, objetiva-se neste artigo evidenciar a epistemologia qualitativa enquanto método diferenciado de produção de conhecimento, apresentando seus princípios e possibilidades no que tange aos estudos do campo da Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS). Esta articulação se faz possível uma vez que se concebe a indissociabilidade entre ciência, tecnologia e sociedade; assim como o sujeito de sua subjetividade. Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, na qual se optou por utilizar a epistemologia qualitativa para o desenvolvimento da tese.

O artigo organiza-se em três partes: na primeira, apresentam-se os estudos prévios da epistemologia qualitativa, com a psicologia concreta de Vigotski; na sequência, apresenta-se a epistemologia qualitativa, suas bases e pressupostos; e, por fim, aponta-se como esta epistemologia pode colaborar com os estudos do campo CTS.

2 DESENVOLVIMENTO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.1 A Epistemologia Qualitativa: contextualização

Em oposição à psicologia tradicional marcada pelo observável e mensurável, Lev Semenovich Vigotski (1986-1934) aborda em seu Manuscrito de 1929 (VIGOTSKI, 2000) a natureza do ser social e o modo como este se constitui na cultura. Vigotski constrói seu pensamento centrado na inter-relação dialética e histórica entre a formação da subjetividade individual e a dimensão social em que o indivíduo está inserido - traço que diferencia sua visão sobre o desenvolvimento humano das demais teorias psicológicas (PINO, 2000). A compreensão materialista histórica e dialética em Vigotski constitui um sistema teórico-metodológico que permite pensar o objeto de estudo concreto, histórico, vivo e em mudança.

Para Vigotski, o social possui uma dimensão maior que o cultural. Nem tudo o que é social é cultural, mas o que é cultural é social. A cultura é algo especificamente humano, porém o social é anterior à cultura, uma vez que sociabilidades naturais estão presentes em outras formas de vida anteriores à humana (PINO, 2000).

A cultura, para Vigotski, é produto, ao mesmo tempo, da vida e da atividade social do homem. A primeira pode ser compreendida como resultante das dinâmicas sociais originadas em sociedade, e a segunda, como práxis, no sentido do trabalho social. Tudo o que não é naturalmente dado, como as produções humanas, artísticas, científicas, técnicas, tecnológicas, instituições, organizações sociais atrelam-se ao conceito de cultura (PINO, 2000).

Para Vigotski (2007), a mediação realizada por instrumentos, tem um papel importante na constituição das funções psicológicas superiores (memória, raciocínio, linguagem, entre outras) nos indivíduos em sociedade. Para ele, através da mediação de artefatos, ferramentas e signos, internalizam-se as atividades e comportamentos sociais, históricos e culturais. “O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

Ao se pensar a tecnologia como instrumento de mediação, há que se considerar todo o seu processo de invenção, atores envolvidos, interesses, relações de poder, além de suas implicações sobre o funcionamento da sociedade. Vigotski (2007, p.58) salienta a importância das relações humanas nesse processo, ao colocar que “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos

humanos". Este processo de internalização ocorre em transformação permanente num duplo movimento, inicialmente no nível social (interpessoal), e posteriormente no nível individual (intrapessoal).

Os trabalhos de Vigotski impulsionaram mudanças nas perspectivas naturalistas sobre o objeto de estudo da psicologia, ao compreenderem o social como um processo cultural fundamental para a concepção da psiquê, colaborando para a superação de dualismos, trazendo para o centro das discussões a cultura, o pensamento, a linguagem e a subjetividade (GONZALEZ REY, 2011).

2.2 Epistemologia Qualitativa: bases e pressupostos

No campo das ciências sociais, algumas pesquisas compreendem a subjetividade em oposição à objetividade, ou somente referente ao que é interior e particular ao indivíduo. A categoria subjetividade na epistemologia qualitativa de Gonzalez Rey não diz respeito somente ao âmbito individual, mas também a uma subjetividade social. Assim, a subjetividade é dialética e complexa. O sujeito é concreto, interativo, faz parte da realidade e é produtor de sentidos e significados que delineiam a subjetividade. "O indivíduo é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui nela" (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 37).

A subjetividade aparece como resultado de uma teia de elementos inter-relacionados e de desdobramentos da experiência vivida (GONZÁLEZ REY, 2007). Compreende-se que cada um (a) é produtor (a) de sentidos e significados que, por sua vez, estão envoltos por sistemas de mediação da subjetividade social.

Na epistemologia qualitativa, o indivíduo humano não é um ser isolado. Ao longo de sua vida cultural, produz sentidos e significados que se expressam ao mesmo tempo no campo individual e nos espaços sociais. Sofre determinações sociais, históricas, culturais, da linguagem, da construção social e dos vínculos familiares (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017). Sentidos são costurados pela relação do sujeito com o mundo objetivo. Ao integrar emoções, o sujeito configura zonas do real, através de significados e símbolos.

Significados caracterizam-se como constantes e estáveis, enquanto os sentidos são dinâmicos e atualizam-se com o momento de vida, uma vez que integram processos simbólicos e emocionais produzidos na ação humana em sociedade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

"Podemos dizer que o sentido articula o mundo objetivo psicológico historicamente configurado do sujeito com a experiência de um evento atual" (MOTA, 2004, p. 33). Esta compreensão subjetiva da realidade aponta para uma perspectiva histórica cultural, na qual o conceito de cultura é importante para ultrapassar polaridades, como indivíduo versus sociedade, consciente versus inconsciente, cognitivo versus afetivo (GONZÁLEZ REY, 2011).

González Rey (2007) pondera que a subjetividade, na perspectiva da psicologia histórico cultural, não é normatizada e nem internalizada. Não pode ser vivenciada de modo linear e determinista, numa relação de causa e efeito. A subjetividade é o processo de viver uma experiência com liberdade. De mesma forma, a epistemologia qualitativa se caracteriza como processo dinâmico, em mudança até o final da pesquisa.

Esta epistemologia posiciona a produção do conhecimento no lugar do conhecimento descritivo, uma vez que o pesquisador dialoga com o momento empírico, na tentativa de explicá-lo, e neste envolvimento criativo produz a teoria. Esta visão crítica sobre a prática científica, a assume como produtora permanente de novas zonas de sentido, que definem novos níveis de inteligibilidade sobre os fenômenos estudados.

Em pesquisas tradicionais, o pesquisador não ocupa lugar de produtor teórico, mas sim de reprodutor de conceitos finalizados, utilizados mecanicamente para legitimar (ou serem legitimados por) dados provenientes do momento empírico. Estes momentos da pesquisa são fixos e construídos aprioristicamente, delineando uma pesquisa organizada por etapas rígidas. Na epistemologia qualitativa, as irregularidades e o movimento contínuo de pesquisa permitem revisitar cada momento da investigação quantas vezes for necessário constituindo-se num processo construtivo interpretativo. "A interpretação é um processo em que o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa (...)" na intenção de dar sentido a expressões do sujeito estudado (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 31). Segundo o autor, dados não podem ser tomados como isolados, utilizados para comprovações empíricas, substituir ideias, mas sim facilitá-las. Este caráter construtivo interpretativo é a arte de desenvolver caminhos hipotéticos que vão ganhando clareza e representatividade conceitual para o pesquisador ao longo do estudo. A teoria não permanece em um local isolado, mas

constitui sentidos e significados que constituem indicadores no processo de produção teórica. Neste processo, o pesquisador desenvolve sua capacidade interpretativa, que se constrói a partir, e pela construção teórica que por sua vez, embasa aspectos subjetivos. Neste sentido, para González Rey (2011) a definição do objeto de pesquisa, a partir da construção de conhecimento, no processo de análise do campo de estudo pode ser compreendida como a primeira construção interpretativa da realidade.

A construção dos cenários de pesquisa ocorre com as relações estabelecidas em momentos informais entre pesquisador e pesquisado, e entre os próprios pesquisados. Cada cenário demarca a implicação do sujeito pesquisado, a construção do vínculo de confiança e da compreensão que desperta o interesse do (a) participante em fazer parte da pesquisa.

Outro ponto importante é a legitimidade da informação na pesquisa qualitativa. Muitas vezes, este tipo de pesquisa é questionado pelo enfoque subjetivo, interdisciplinar e pela adoção de métodos diversificados de coleta de dados, que não se definem pelo quantificável. Um desenho, um poema, uma entrevista e/ou uma dinâmica grupal, podem ser fundamentais em uma pesquisa respaldada na epistemologia qualitativa. Esta abertura permite um enriquecimento da pesquisa, abrangendo formas de expressão diferenciadas e o envolvimento de saberes interdisciplinares.

Neste debate, encontra-se, por exemplo, a questão do estudo de caso, que é alvo de críticas por correntes científicas empiristas embasadas em amostras de larga amplitude. Na epistemologia qualitativa, a realidade é diferenciada pela história da subjetividade do indivíduo. Não está interessada na quantidade de amostras, mas sim na qualidade da expressão dos sujeitos pesquisados. A legitimidade se dá pelo modo com que o pesquisador produz o conhecimento e pelo que este último significa na construção dos possíveis resultados.

Nesse contexto, compreende-se a epistemologia qualitativa como uma abordagem em potencial para analisar pesquisas vinculadas ao campo de estudos em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), uma vez que se compreende o social, como produção subjetiva que supera a dualidade indivíduo-sociedade.

2.3 A Epistemologia Qualitativa e o Campo CTS: entrelaçamentos possíveis

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os estudos relacionados ao campo CTS instigam reflexões sobre a força do modelo hegemônico de ciência. Este modelo se apoia em uma concepção linear de desenvolvimento e evolução da sociedade, na qual os valores sociais são negligenciados em detrimento a valores supostamente neutros e essencialistas (BAZZO; LINSINGEN; PEREIRA, 2003). Para Varsavsky (1969), no modelo predominante de ciência, reforçado no sistema capitalista, a pesquisa e seus produtores são colocados como mercadorias alienadas e meros provedores de instrumentos. Uma elite científica internacional produz e dirige uma ciência descolada da realidade e da sociedade, que possui métodos próprios e critérios que determinam mundialmente o que é e como deve se guiar a evolução e o desenvolvimento, impondo com isso, seus próprios modos de vida.

Os estudos CTS compreendem a ciência e a tecnologia, como práticas inerentemente sociais, em que elementos como os de ordem moral, as convicções religiosas, as pressões econômicas e sociais são levados em conta. Esses fatores são compreendidos como fundamentais e implicam na produção científica e tecnológica (BAZZO; LINSINGEN; PEREIRA, 2003). Sendo assim, os estudos do campo CTS são interdisciplinares, complexos e permitem discussões ampliadas e vinculadas a pautas sociais, como as de gênero, raça, classe social, educação e subjetividade.

O campo CTS concebe a ciência e a tecnologia como projetos complexos que se dão em contextos históricos e culturais específicos. Benefícios e prejuízos sobre a ciência e tecnologia têm sido avaliados, questionando as escolhas, impactos e valores dentro da sociedade que as sustentam (CUTCLIFFE, 2003). Feenberg (2019) analisa que a tecnologia é uma das principais fontes de poder público nas sociedades modernas. Para o autor, decisões com impacto coletivo são efetuadas pelos “senhores dos sistemas técnicos” (FEENBERG, 2019, p. 29) - representantes de empresas, militares, médicos e engenheiros - que detêm mais controle sobre o desenvolvimento urbano, sistemas de transporte, habitação, comunicação, medicamentos e inovações, do que os (as) próprios (as) moradores, pacientes e consumidores (as).

Dessa forma, sugere-se que a contribuição da epistemologia qualitativa para os estudos do campo CTS – caracterizado pela problematização da dualidade sujeito/objeto no campo da pesquisa cientifica e tecnológica - seria a compreensão do conhecimento como construção teórica interpretativa da realidade, a partir também da

visão do ser humano como corpo mente indivisível, e enquanto produtor cultural de signos e significados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção da epistemologia qualitativa em pesquisas no campo CTS, permite a aplicação de análises sobre a subjetividade social e individual. Impulsiona a produção de um conhecimento crítico, uma vez que identifica as contradições e desigualdades que permeiam a realidade social, intersubjetivas, problematizando a participação dos atores em contextos culturais, históricos e sociais. Uma vez que concebe o social como produção subjetiva, problematiza os dualismos indivíduo/sociedade, sujeito/objeto, corpo/mente. Nesse sentido, a epistemologia qualitativa constitui uma abordagem possível para analisar pesquisas vinculadas ao campo CTS, pois compreendem a ciência e a tecnologia também como construção social e intersubjetiva; avaliando a prática científica e tecnológica em seus diversos aspectos (processo de inovação, desenvolvimento, atores, interesses envolvidos, e consequências para todos na sociedade). Assim, o viés democrático da epistemologia qualitativa e também dos estudos CTS podem corroborar a produção de uma ciência e tecnologia mais inclusiva, voltada para demandas coletivas, construindo relações dialógicas.

REFERÊNCIAS

BAZZO, W.; LINSINGEN, I.; PEREIRA, L. (eds.). **Introdução aos Estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**. Madrid: OEI, 2003.

CUTCLIFFE, S. H. La emergência de CTS como campo académico. In: CUTCLIFFE, S. H. **Ideas, máquinas y valores:** los estúdios de ciencia, tecnologia y sociedad. México: Anthropos Editorial, 2003. p. 07-24.

FEENBERG, Andrew. **Entre a razão e a experiência**: ensaios sobre tecnologia e modernidade. Trad.: Eduardo Beira; Cristiano Cruz; Ricardo Neder. Portugal: Inovatec, 2019.

GONZÁLEZ REY, F. L. Um olhar plural: simbolismo no campo dos estudos organizacionais. **Palestra oferecida no III Ciclo de Conferências.** Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo. 24 ago. 2007. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=w3TW_8QHAbI. Acesso em: 15 Jun. 2021.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia:** caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MARTINEZ, A. M. **Subjetividade:** teoria, epistemologia e método. Campinas: Alínea, 2017.

MOTA, S. F. **A constituição subjetiva da qualidade de vida do trabalhador.** 2004. 133p. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71/ julho 2000. p. 45-78. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?lang=pt. Acesso em: 15 jul. 2021.

VARSAVSKY, O. **Ciência, política y cientificismo**. Centro Editor de América Latina: Buenos Aires, 1969.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, jul. 2000, p. 21-44.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

22.5.3 A PESQUISA ETNOGRÁFICA COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA

Maria Adriane da Silva Barrozo[3066]

Tatiane Castro dos Santos[3067]

RESUMO

O presente estudo partiu de uma pesquisa bibliográfica que apresentou como objetivo discutir o uso da etnografia como uma abordagem metodológica de pesquisa e suas contribuições para o campo da pesquisa qualitativa. Para isso, toma como base autores como: Geertz (1989), Flick (2009), Mattos (2011), Jardim (2013) e Cançado (1994). A investigação permitiu compreender que a etnografia, enquanto método originado na antropologia cultural, concentra, em seus estudos, a busca por compreender grupos e culturas abordando questões relevantes sobre conhecimento cultural, normas, valores e outras experiências das pessoas. O método etnográfico detém-se, portanto, na compreensão de grupos e culturas. Analisando do ponto de vista metodológico, a etnografia atual é marcada por uma participação extensiva no campo de pesquisa, que tem sido considerada uma estratégia flexível, com o emprego de outros métodos e concentrando-se na redação e não na descrição das experiências naquele campo. Os estudos etnográficos produzem grande quantidade de dados, como anotações de diário de campo, entrevistas, gravações, fotografias e transcrições das entrevistas. Assim, a coleta de dados pode ser usada como fonte de informações. Nesse método, o pesquisador é considerado o principal instrumento e tem a autonomia para decidir quando e como coletar os dados. A principal forma de coleta é a observação participante, embora sejam utilizadas, também, conversas informais, análises de documentos, histórias de vida. A etnografia é, assim, uma das abordagens metodológicas mais requisitadas para proporcionar mais validade aos resultados da pesquisa, principalmente quando recorre ao uso da Triangulação de Dados, que abrange outros métodos, permitindo resultados mais precisos.

Palavras-chave: Etnografia. Abordagem metodológica. Coleta de dados. Pesquisa em Educação.

1 INTRODUÇÃO

O método etnográfico concentra seus estudos em compreender grupos e culturas. A etnografia é uma metodologia da pesquisa qualitativa que se originou na antropologia cultural. Os estudos etnográficos produzem grande quantidade de dados, como anotações de diário de campo, entrevistas, gravações, fotografias e transcrições das entrevistas. Assim, a coleta de dados pode ser usada como fonte de informações, sendo que a principal forma de coleta é a observação.

No tocante à pesquisa qualitativa, compreende-se que é uma abordagem que nos dará suporte para averiguarmos a realidade em seu contexto natural, da maneira

[3066] Graduada em Pedagogia e mestranda no Programa de Pós- Graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal do Acre-UFAC. E-mail: adria.barrozo@gmail.com
[3067] Doutora em Educação. Professora Associada do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre – Ufac. E-mail: tatiane.santos@ufac.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como acontece no cotidiano, analisando os aspectos pesquisados no decorrer do estudo, destacando as diversas representações encontradas sobre a temática, explorando várias opiniões.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa torna-se relevante, por proporcionar várias possibilidades de estudar determinados temas no âmbito educacional, história da educação, pesquisa com o cotidiano, observação participante, pesquisa de campo, história de vida, narrativas, etc. Por meio da pesquisa qualitativa alguns assuntos são mais compreendidos, por permitir que o investigador esteja presente no campo, fazendo observações e coletando dados, procurando entender o sujeito da pesquisa.

Desse modo, neste artigo, temos como objetivo discutir o uso da etnografia como uma abordagem metodológica de pesquisa e suas contribuições para o campo da pesquisa qualitativa. Para a realização do estudo, adotamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, a partir dos estudos de livros, dissertações e artigos que abordam sobre a etnografia, os quais foram utilizados para compreender e fundamentar a temática. Na perspectiva de Gil (2008, p. 97), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, construindo principalmente de livros e trabalhos científicos”. Foram feitos fichamentos das ideias principais apresentadas pelos autores selecionados.

Para desenvolvermos o estudo sobre a etnografia, utilizamos, como suporte teórico, os estudos dos autores: Geertz (1989), Flick (2009) e Mattos (2011), Jardim (2013), Cançado (1994), entre outros referentes à temática.

O trabalho está estruturado em seis seções: a primeira seção é a introdutória, situando o contexto da pesquisa; na segunda, abordamos a origem e os conceitos da pesquisa etnográfica; a terceira versa sobre a etnografia no campo de pesquisa: aplicação e método nas perspectivas de diferentes autores; a quarta, por sua vez, apresenta uma breve discussão referente à coleta de dados, incluindo a observação participante, a gravação e a entrevista. Na quinta seção, discutimos um pouco sobre a triangulação de dados na pesquisa etnográfica, enquanto técnica para coleta de dados. E, por fim, temos as considerações finais do estudo.

2 ORIGEM E CONCEITOS DA PESQUISA ETNOGRÁFICA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo Geertz (1989), a etnografia surge no final do século XIX e no início do século XX, com o objetivo de observar com mais profundidade as relações sociais dos indivíduos. O termo etnografia foi encontrado, primeiramente, nos livros de viagens que descreviam a sociedade mais exótica, muitos deles sofreram críticas por abordarem muitos relatos e também por serem incompletos. Com os estudos de casos que descreviam a vida de grupos sociais tidos como exóticos, o modo de vida dessas pessoas acabava englobando a etnografia nos estudos, pois era necessário adentrar no ambiente da pesquisa por um tempo longo, para, assim, compreender os costumes e o modo de vida daquele povo.

Frank Boas é considerado o pai da antropologia e foi um dos primeiros antropólogos a iniciar estudos sobre a temática; mesmo não usando diretamente essa expressão, desenvolveu uma expedição para as províncias canadenses, para iniciar um estudo sobre a região. Boas procurava separar o conceito de cultura do conceito de raça e compreender a importância da linguagem. A etnografia atual surgiu com o antropólogo Malinowski, em 1922, quando propôs uma nova forma de pesquisa, mais detalhada e com participação direta no campo para coletar os dados que lhe interessavam. Realizou um estudo com os indígenas com o intuito de compreender a visão de mundo daquela etnia (JARDIM, 2013).

Em relação ao termo Etnografia: “Grafia vem do grego graf(o), significa escrever sobre, escrever sobre um tipo particular - um etn(o) ou uma sociedade em particular” (MATTOS, 2011, p.51). Etnografia é uma especialidade da antropologia, e tem por finalidade o estudo e a descrição de determinados povos, cultura, sua língua, raça e atividades. “Exige a devida contextualização social do comportamento humano e a busca por seus significados, exigindo uma descrição densa, que apenas se torna possível por meio da imersão e aceitação do pesquisador dentro do contexto investigado” (JARDIM, p. 7225, 2013).

Jardim (2013, p. 7227) define estudo de tipo etnográfico como “aquele cujos dados são de natureza qualitativa, e gerados principalmente a partir de observação participante e entrevistas intensas”. Para essa autora, a pesquisa de campo deve transformar o etnógrafo. Caso contrário, não se vive uma transformação profunda de percepção, interpretação e compreensão do local onde se realizou o estudo, logo, o trabalho de campo e a análise qualitativa não fazem sentido.

É no campo que o etnógrafo vai contestar, na prática, conhecimentos teóricos, e construir novas visões sobre a realidade de grupos pesquisados. É importante lembrar que "o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção de outras pessoas" (GEERTZ, 1989, p.7). Os dados são simplificações da realidade e, nesse processo de análise de diversidades, há a possibilidade de uma compreensão da nossa própria realidade. Nessa vertente, Geertz (1989) entende que, para realizar o estudo interpretativo da cultura, faz-se necessário "aceitar a diversidade entre várias maneiras que seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las" (p. 29).

Em seus conhecidos estudos antropológicos, Geertz (1989) defende o conceito de cultura como essencialmente semiótico. Assim como acredita Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, e assume essa cultura como sendo suas análises; "uma ciência interpretativa, à procura de significados" (GEERTZ, 1989, p. 4). Para o autor, o objeto da etnografia é uma hierarquia estratificada de estruturas significantes, os objetos estudados são produzidos, percebidos e interpretados.

3 A ETNOGRAFIA NO CAMPO DE PESQUISA: APLICAÇÃO E MÉTODOS

Em sua obra reconhecida, Geertz (1989) relata que, na antropologia, os praticantes fazem a etnografia. Para ele, "é justamente ao compreender o que é a etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática da etnografia, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento" (p.10).

Na concepção de Geertz (1989, p.20), fazer etnografia

> Vai além de uma viagem em busca de lugares e sujeitos desconhecidos, passando por uma descrição densa do campo estudado e chegando a uma tentativa de —ler (no sentido de construir de uma leitura de) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses (...) escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

A abordagem etnográfica é também conhecida como: observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa hermenêutica. Para realizar o estudo, é necessário

fazer a observação direta por um determinado tempo, para compreender os costumes dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A etnografia estuda os padrões e comportamento manifestos na rotina do sujeito pesquisado. Estuda, também, os fatos e acontecimentos em um determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos, buscando um entendimento integral, observando os grupos sociais ou de pessoas na sua forma de conduzir suas vidas, tendo como objetivo compreender seu cotidiano, por meio de suas ações/ interações. “O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação” (MATTOS, 2011, p.3).

É pela compreensão do que é a prática da etnografia que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Flick (2009) utiliza os estudos de Hammesrsley e Atkinson (1995) sobre a etnografia. Na visão do referido autor, o interesse pela observação participante enfraquece, ficando em segundo plano e deixando a etnografia como foco principal, pois a observação e a participação englobam outros procedimentos e são mais atrativos, pois a etnografia, na concepção desse estudioso, implica.

> Em suas formas mais características, ela implica a participação pública ou secreta do etnógrafo na vida cotidiana das pessoas por um período prologando de tempo, observando o que acontece, escutando o que é dito, fazendo perguntas- na verdade, coletando qualquer dado que esteja disponível para esclarecer as questões com as quais ele se ocupa (FLICK, 2009, p.214).

Nessa vertente, Flick (2009) entende que os métodos de coletas de dados são tratados como secundários na etnografia, sendo que a utilização de estratégias adequadas em campo, a interpretação dos dados, e os estilos de redação e a questão da autoridade e autoria, na apresentação dos dados encontrados, são alguns dos pontos principais do estudo.

A etnografia moderna tem como objetivo mostrar determinados aspectos daquilo que parece familiar a todos nós, ou seja, temáticas vivenciadas no cotidiano, assuntos relevantes da sociedade. Analisando do ponto de vista metodológico, a etnografia atual “é marcada por uma participação extensiva no campo, que tenha considerado uma estratégia de pesquisa flexível, com o emprego de todos os tipos de métodos e concentrando-se na redação e não e na descrição das experiências naquele campo” (FLICK, 2009, p.215).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Flick (2009) enfatiza que as questões de pesquisa se concentram, sobretudo, em descrições detalhadas de estudos de caso, e interpretações são realizadas com a utilização de análises sequenciais e de codificação, utilizada também na etnografia virtual. Para obter melhores resultados na análise dos dados da pesquisa etnográfica, uma estratégia bem recomendada é fazer uso da triangulação de dados de várias abordagens metodológicas no esquema da elaboração de uma atitude geral de pesquisa. “A etnografia substituiu a observação participante, mas constituiu base metodológica central de qualquer trabalho etnográfico a ética e formas de tornar-se um nativo” (FLICK, 2009, p.217).

4 COLETA DE DADOS NA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, GRAVAÇÃO E ENTREVISTA

Nessa abordagem, o principal método de coleta de dados é a observação participante, que, normalmente é acompanhada por gravações de vídeo e áudio, seguidas da entrevista semiestruturada. A transcrição das gravações é interpretável, levando em consideração a observação participativa do etnógrafo, por isso, é interessante que o próprio pesquisador realize essa transcrição.

Durante a observação direta, o pesquisador deve ficar atento para não influenciar os rumos da pesquisa. Na visão de Erickson (1988, p.16),

> um observador participante tenta ver os eventos nos quais ele ou ela participa do ponto de vista do relativismo cultural, tentando não fazer julgamentos finais e tentando entender os eventos como eles acontecem do ponto de vista e estabelecimento de valores dos atores nos mesmos.

O autor acrescenta que é difícil manter a posição do relativismo do observador, talvez não se obtenha êxito, “porém a ênfase na observação participativa é tentar entender os eventos e pessoas enfaticamente adotando os papéis e perspectivas daqueles que se estuda” (ERICKSON, 1988, p.16). De acordo com o referido autor, a observação etnográfica é inerentemente crítica, mas não é negativa; diferentemente de outras abordagens, essa visa sempre o realismo crítico.

A gravação torna-se bastante eficaz quando se realiza a observação, pois permite um melhor detalhamento na descrição dos dados. Após a observação, o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pesquisador descreve as narrativas sobre o comportamento verbal e não verbal dos participantes. “Mesmo quando a gravação está sendo feita, o observador tenta escrever um relato tão completo nas notas quanto possível, já que as notas escritas contêm uma perspectiva interpretativa e o foco que não estão disponíveis na gravação” (ERICKSON, 1988, p. 19).

Outro instrumento essencial na pesquisa etnográfica é a entrevista, pois fornece dados que o pesquisador pode comparar com suas observações feitas em primeira mão. Erickson (1988, p.19) relata que “frequentemente no trabalho de campo etnográfico a entrevista é feita informalmente”. Nesse tipo de pesquisa a entrevista é feita menos formalmente do que em outras abordagens que não empregam a observação participativa extensiva como fonte principal de dados.

O principal objetivo da entrevista é oferecer evidências sobre os participantes da pesquisa, que ajudam a confirmar ou não as percepções do pesquisador. Para realizar essa comparação de evidências entre o que presenciou e o que obteve nas entrevistas, são utilizadas as fontes de dados diferentes; nesse processo, a triangulação de dados torna-se essencial.

5 TRIANGULAÇÃO DE DADOS NA PESQUISA ETNOGRÁFICA

A triangulação é utilizada para englobar a combinação de diversos métodos, grupos de estudos, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas diferentes para tratar de um objeto. “A triangulação dos dados refere-se ao uso de diferentes fontes de dados, sem ser confundida com o emprego de métodos distintos para a produção de dados” (FLICK, 2009, p.361).

Podemos enumerar vários tipos de triangulação ou subtipos da triangulação dos dados. Flick toma como base os estudos de Denzin (1989) sobre a triangulação. Esses autores fazem uma distinção entre tempo, espaço e pessoas, e sugerem que o fenômeno seja estudado por outras pessoas, em outros lugares e momentos diferentes, para obter novas percepções, algo parecido com a estratégia da amostragem teórica.

A Triangulação do Investigador é o uso de diversos observadores no lócus da pesquisa, para detectar visões tendenciosas e testar o caráter real das observações. A Triangulação da Teoria vale-se de vários pontos de vista teóricos que podem ser

utilizados avaliando suas utilidades e capacidades, em outras palavras, é o uso de várias perspectivas na análise do mesmo objeto. Já a Triangulação Metodológica pode ser realizada de duas maneiras: a triangulação dentro do método e a triangulação entre métodos. “A primeira estratégia é a utilização de subescalas diferentes para medir um item em um questionário e, da segunda estratégia, é a combinação do questionário com uma entrevista semi-estruturada” (FLICK, 2009, p.362).

Ainda de acordo com o autor, a triangulação do método do investigador, da teoria e dos dados continuam sendo estratégias mais estáveis para a construção da teoria. Ele acrescenta que:

> A triangulação pode ser aplicada como uma abordagem para fundamentar ainda mais o conhecimento obtido por meio dos métodos qualitativos. Fundamentação, aqui, não significa avaliar os resultados, mas ampliar e complementar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento. A triangulação consiste mais uma alternativa para a validação (FLICK, 2009, p. 362).

Para tanto, quanto mais abrangente for a triangulação, mais precisos serão os dados obtidos. A pesquisa etnográfica é mais abrangente e complexa, baseada na observação, participação e observação em campos abertos e instituições por tempo longo, além disso, conta com a diversidade de métodos.

Em suma, a triangulação é uma alternativa qualitativa para a validação de uma pesquisa, pois, ao utilizar vários métodos, torna os resultados mais seguros e precisos. Além de considerar múltiplos métodos de coletas de dados, a triangulação é caracterizada como diferentes tipos de dados, qualitativos e quantitativos. Dessa forma, a triangulação serve para compreender com mais precisão os dados do pesquisador e aumentar a confiabilidade da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A etnografia é um método de pesquisa que busca captar valores culturais de determinados grupos, levando em consideração a visão do próprio grupo envolvido. Nesse viés, Geertz, (1989) salienta que cabe ao pesquisador etnógrafo realizar uma construção das construções de outras pessoas. O autor considera uma leitura por

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

"sobre os ombros dos nativos", pois somente estes têm propriedade de fazer a leitura em primeira mão.

Para tanto, o objetivo da pesquisa etnográfica é sair da mera descrição e buscar entender por que um comportamento ocorre e sob quais condições. Fazer pesquisa etnográfica é estudar a sociedade a partir das suas especificidades, analisando, principalmente, as suas regras informais, aquilo que a transforma em um conjunto de grupos com características distintas.

No tocante à educação, a pesquisa etnográfica começou a fazer parte das pesquisas educacionais no início da década de 1970 (LUDKE E ANDRÉ, 1986). Atualmente, essa abordagem metodológica vem conquistando mais espaço e aponta como finalidade compreender "de dentro" os fenômenos educacionais. Nesse contexto, a pesquisa etnográfica na educação contribui significativamente nas pesquisas mais complexas, além disso, oferece um conhecimento mais real e profundo dos dados, proporciona mais legitimidade para a pesquisa.

De acordo com Jardim (2013, p. 7227), "o método etnográfico é um instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa". Ludke e André (1986) apontam que a utilização do termo "etnografia" deve ser feita de uma maneira cautelosa, pois, como a etnografia surgiu da antropologia, desde então, vem sofrendo mudanças significativas, afastando-se um pouco do seu significado original. Na concepção dessas autoras, no processo educacional não é necessário cumprir todos os requisitos impostos pela antropologia, como é o caso de passar um longo período inserido no campo de pesquisa em contato com outras culturas. Assim, André entende (1995) que, na educação, são feitas pesquisas do tipo etnográfico, e não etnográfica no sentindo restrito.

No campo de pesquisa educacional, o etnógrafo tem participação direta no grupo investigado, e tem a oportunidade de decifrar códigos, compreender as entrelinhas, perceber comportamentos e interpretar discursos, falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Vale destacar que tudo isso contribui com a pesquisa em educação, pois o etnógrafo vai vivenciar e descrever suas experiências reais, a partir da análise dos dados, e depois terá a oportunidade de fazer uma devolutiva para seus sujeitos da pesquisa, promovendo uma troca de conhecimentos.

Concluímos que a pesquisa etnográfica é umas das abordagens metodológicas mais utilizadas por proporcionar mais validade aos resultados, tanto pelo fato de o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pesquisador estar inserido diretamente no lócus da pesquisa, quanto pelo uso da triangulação de dados, que abrange vários métodos que tornam a pesquisa mais confiável.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

CANÇADO, Márcia. **Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala.** Trab. Ling. Apl. Campinas. 1994.

DENZIN, N.K. The Research Act, 3.ed. Englewood Clifes, NJ: Pretice Hall,1989.

ERICKSON, F. **What makes school ethnography 'ethnographic'?** Anthropology Educational Quarterly, p. 51-66, 1988.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe**. Introdução a pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

HAMMERSLEY, M. e Atkinson, **P.Etnography:** principles in practite, 2.ed.London: Routledge.

JARDIM, Juliana Gomes. **O uso da etnografia na pesquisa em educação**. Pantíficia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 2013.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, CLG. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83**.**

MICHEL, Maria Helena**. Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

22.5.4 A REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE CONCEITOS E A UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE ATLAS.TI

Vivian Maria Korb[3068]

RESUMO

O presente artigo foi desenvolvido com o intuito de apresentar e refletir sobre as possibilidades de utilização do software de análise de dados qualitativos ATLAS.ti no desenvolvimento de uma revisão integrativa de conceitos, buscando identificar como ele pode auxiliar nesse processo de pesquisa. Sendo que, dentre as diferentes possibilidades de utilização do software, encontramos várias ferramentas que podem ser úteis aos estudos de revisão. Tendo em vista que, saber realizar um estudo de revisão e explorar ferramentas que o auxiliem é fundamental para qualquer pesquisador. As considerações feitas acerca da estruturação de uma revisão integrativa que utiliza o ATLAS.ti, foram feitas de acordo com uma pesquisa já realizada, o que permitiu demostrar o processo na prática. Sendo assim, esse artigo apresenta o passo a passo de uma revisão integrativa de conceito que utiliza o ATLAS.ti para o processo de exploração dos trabalhos e análise dos conceitos. A fundamentação teórica e aporte metodológico se baseou principalmente nas contribuições de Laurence Bardin; Johnny Sandaña; Louise Lira Roedel Botelho, Cristiano Castro de Almeida Cunha e Marcelo Macedo; Dilmeire Sant`Anna Ramos Vosgerau, Dagmar Heil Pocrifka e Michele Simonian. Sendo que, por meio das reflexões apresentadas acerca do processo de realização de uma revisão integrativa de conceitos, foi possível observar que não existe um único método para o encaminhamento de um estudo de revisão, eles podem ser adequados para atender as especificidades de cada pesquisa, porém, sempre respeitando uma sistematização de etapas, apresentando trasparência da definição de critérios de seleção e seguindo uma criticidade de análise. Além disso, também observou-se que o ATLAS.ti é uma ferramenta que oferece multiplas possibilidades de utilização e pode auxiliar e enrriquecer o processo de análise de conceitos durante o desenvolvimento de um estudo de revisão integrativa.

Palavras-chave: Estudos de revisão. Revisão integrativa. ATLAS.ti. Análise de conteúdo.

1 INTRODUÇÃO

O ATLAS.ti é um software de análise de dados qualitativos de pesquisa que permite uma grande multiplicidade de utilizações, que variam de acordo com o objeto, objetivo e metodologia de pesquisa, podendo ser moldado para atender as diferentes necessidades do pesquisador.

Dentre as diferentes possibilidades de utilização do software, encontramos várias ferramentas que podem auxiliar nos estudos de revisão, que “[...] consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167), gerando resultados que possibilitam

[3068] Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, vivian.korb@hotmail.com

realizar uma boa fundamentação da pesquisa. Desta maneira, saber realizar um bom estudo de revisão é indispensável para qualquer pesquisador, assim como, saber utilizar ferramentas que facilitem e enriquecem a pesquisa, como é o caso do ATLAS.ti.

Pensando nisso, nesse artigo será apresentado um processo de realização de um estudo de revisão integrativa voltado para a análise de conceitos, visando salientar as possibilidades de utilização do ATLAS.ti como uma ferramenta que pode contribuir e enriquecer a pesquisa. O encaminhamento de pesquisa que será descrito nesse artigo teve como base um estudo de revisão integrativa acerca do conceito de Cultura Visual presente nos artigos da área de Educação, que foi realizado pela autora e será utilizado para elucidar o processo de pesquisa e utilização do ATLAS.ti na prática.

Como aporte metodológico de tal pesquisa e fundamentação teórica do presente artigo utilizou-se principalmente as contribuições de Laurence Bardin (2016); Johnny Sandaña (2013); Louise Lira Roedel Botelho, Cristiano Castro de Almeida Cunha e Marcelo Macedo (2011); e Dilmeire Sant`Anna Ramos Vosgerau, Dagmar Heil Pocrifka e Michele Simonian (2016).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A revisão integrativa

“O termo ‘integrativa’ tem origem na integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas utilizadas no método” (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 127), sendo assim, a revisão integrativa permite realizar uma análise e compreender de maneira ampla o conhecimento já construído sobre determinado fenômeno por meio da utilização de estudos que abordam diferentes metodologias (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011). Desta maneira, a revisão integrativa permite atingir uma ampla gama de propósitos: “[...] to define concepts, to review theories, to review evidence, and to analyse methodologica issues of a particular topic” (WHITTEMORE; KNAFL, 2005, p. 547).

A descrição do processo de realização de uma revisão integrativa pode variar entre diferentes autores, porém, as etapas da pesquisa devem estar sempre bem estruturadas e os aspectos mais importantes de serem preservados são: a avaliação

crítica e a transparência em relação a definição de critérios para inclusão e exclusão dos estudos. Para o presente artigo, será utilizado como base o processo de uma revisão integrativa proposto por Botelho, Cunha e Macedo (2011), que está estruturado nas seguintes etapas (Figura 1): (1ª) identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; (2ª) estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; (3ª) identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; (4ª) categorização dos estudos selecionados; (5ª) análise e interpretação dos resultados; (6ª) apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

Figura 1 – Processo da revisão integrativa

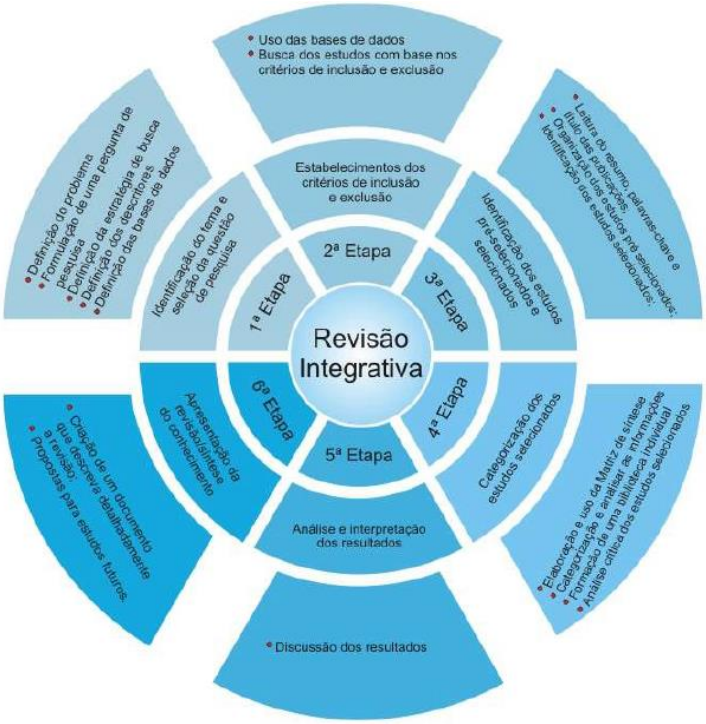

Fonte: Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 129).

As etapas 1 e 2 dizem respeito a elaboração de um protocolo para pesquisa, que deve ser definido de acordo com a questão e objetivos do estudo. Nesse protocolo devem constar as bases de dados utilizadas, os descritores e filtros para a busca e os critérios de inclusão e exclusão para a etapa de seleção (SCHIAVON, 2015). Com base nesse protocolo são baixados os estudos que vão compor o escopo inicial da revisão.

Na etapa 3 é realizada uma filtragem do escopo inicial da pesquisa por meio da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. Essa etapa pode ser realizada de diferentes maneiras e utilizando diferentes meios, como o Excel ou gerenciadores de

referências, a exemplo do JabRef ou Mendeley. Para a realização de estudos que utilizam o ATLAS.ti é recomendado que sejam empregados os gerenciadores de referência, pois eles permitem a exportação dos trabalhos completos para o software. Além disso, gerenciadores de referência como o Mendeley permitem a criação de pastas, que facilitam o processo de filtragem dos trabalhos.

O processo de filtragem ocorre em duas etapas. Primeiro é realizada a filtragem pelo título e resumo, nessa etapa são identificados: os trabalhos que estão de acordo com os critérios de inclusão e fazem parte do escopo da pesquisa, os trabalhos que não vão compor o escopo e os trabalhos que não permitiram uma análise pelo título e resumo. Estes serão analisados na segunda etapa de filtragem, na qual é acessado o texto completo.

Ao final do processo de filtragem, os trabalhos selecionados para compor o escopo da pesquisa já podem ser importados para o ATLAS.ti, onde ocorrerá o processo de análise, que diz respeito à etapa 4 de um estudo de revisão integrativa.

2.2 A utilização do ATLAS.ti na revisão integrativa: análise dos conceitos

O ATLAS.ti passa a ser uma ferramenta extremamente útil para a realização de uma boa revisão integrativa quando chegamos na parte da análise, sendo que todos os trabalhos selecionados para compor o escopo da pesquisa podem ser importados para o software com o texto completo. Vale ressaltar que o processo de análise pode transcorrer de diferentes maneiras, de modo a atender as necessidades da pesquisa em questão, sendo apresentada aqui somente uma de várias possibilidades.

Para o encaminhamento do estudo de uma revisão integrativa de conceitos pode ser tomada como base as contribuições de Laurence Bardin sobre a metodologia de análise de conteúdo. De maneira geral, o método proposto por Bardin (2016) ocorre nas seguintes etapas: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados e interpretação.

A análise de conteúdo é um método flexível, o que permite que o processo de análise seja adequado as especificidades de cada pesquisa, sendo que “a análise qualitativa apresenta etapas e fases, mas que não precisam necessariamente serem seguidas sequencialmente” (VOSGERAU; POCRIFKA; SIMONIAN, 2016, p. 794).

Vosgerau, Pocrifka e Simonian (2016) levam em consideração a análise de conteúdo de Bardin, assim como as contribuições de Sandaña (2013), e realizam uma adequação do método de acordo com as possibilidades de utilização do ATLAS.ti. As etapas de análise propostas com o ATLAS.ti são: (1) leitura flutuante, (2) criação de citações, (3) criação de memos analíticas e (4) codificação.

Tendo como base a análise de conteúdo de Bardin, os apontamentos de Vosgerau, Pocrifka e Simonian (2016) e os objetivos da revisão integrativa de conceitos, o processo de análise por meio do ATLAS.ti pode ocorrer da seguinte maneira:

Quadro 1 – Processo de análise de conceitos

1ª	Leitura flutuante	Pré-análise	Etapa 4 da revisão integrativa
2ª	Seleção de citações e criação de memos analíticas		
3ª	Codificação para sistematização da estrutura dos artigos e identificação do objeto de estudo (conceitos)	Exploração do material	
4ª	Codificação dos conceitos		
5ª	Criação de uma matriz de análise e sistematização	Tratamento dos resultados	

Fonte: elaborado pela autora.

1) Leitura flutuante: nessa primeira etapa de pré-análise é realizado um reconhecimento da literatura que compõem o escopo da pesquisa, estabelecendo contato com os documentos, realizando uma leitura inicial e identificando primeiras impressões (BARDIN, 2016)

2) Seleção de citações e criação de memos analíticas: ainda em uma etapa de pré-análise, o pesquisador pode partir para a seleção de citações livres de frases ou parágrafos ao longo do texto, que podem auxiliar no melhor entendimento da literatura e colaborar para responder o problema de pesquisa (SANDAÑA, 2013), que, nesse caso, gira em torno da definição de conceitos.

Além disso, também podem ser elaboradas memos analíticas, que facilitam o processo de codificação do pesquisador, o qual ocorrerá em seguida, já que elas permitem realizar uma análise crítica do material de pesquisa e identificar informações que se relacionam ao longo dos textos. As memos analíticas podem ser comparadas com anotações em diários de pesquisa, que permitem ao pesquisador documentar seu processo de pensamento ao longo do estudo (SANDAÑA, 2013).Vale ressaltar

que, o processo de elaboração de memos pode ser realizado durante todo o processo de pesquisa, já que é uma ótima maneira do pesquisador refletir sobre o encaminhamento de sua pesquisa.

3) Codificação para sistematização da estrutura dos artigos (EA) e identificação do objeto de estudo (OE): nesse momento se dá início a exploração do material, que consiste na codificação dos textos. De inicio é importante criar códigos que auxiliem em uma sistematização da estrutura dos trabalhos que estão sendo analisados: “Importante content can vary with each reviewers’s purposes but generally includes the purpose, methodology, and findings of the study” (BROOME, 2000, p. 240). No caso da revisão integrativa de conceito, também vale codificar o referencial teórico dos trabalhos, onde poderão ser encontrados os conceitos que irão compor o objeto de estudo da pesquisa. Realizar uma codificação estrutural dos trabalhos é uma maneira de acessar facilmente as suas informações mais importantes.

Na revisão integrativa de conceitos também é indispensável que sejam identificados os conceitos para a análise, já que eles são o objeto de estudo da pesquisa. Sendo assim, é benéfico que os conceitos relacionados à questão de pesquisa sejam codificados nessa etapa, em um momento de preparação para a posterior análise dos conceitos.

Figura 2 – Codificação de estrutura do artigo e objeto de estudo no ATLAS.ti

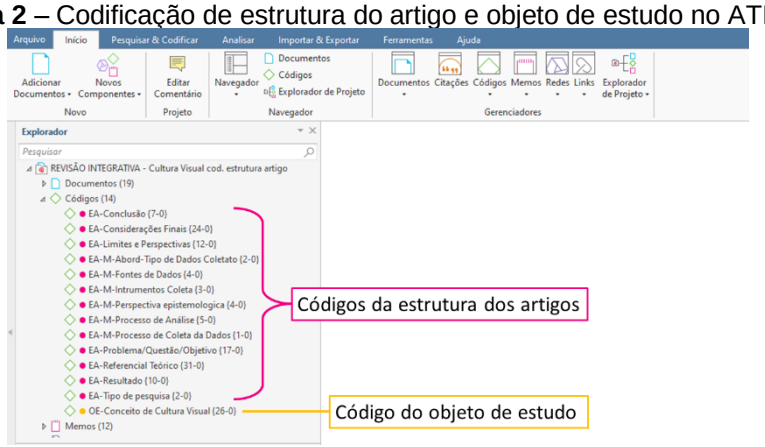

Fonte: elaborado pela autora.

É importante ressaltar que os códigos relativos à estrutura dos textos devem ser organizados de uma maneira lógica e que permita uma fácil diferenciação dos

códigos de análise que serão criados posteriormente. No caso da utilização do ATLAS.ti, os códigos podem ser nomeados com as letras iniciais “EA” (estrutura do artigo) e “OE” (objeto de estudo, composto pelos conceitos identificados), além da definição de uma cor especifica para facilitar a diferenciação visual (Figura 2). A utilização de diferentes cores para organizar códigos que estão relacionados é uma função muito prática do ATLAS.ti, que se assemelha as diferentes cores de post-it ou caneta marca texto seriam utilizadas para realizar uma codificação manual.

4) Codificação dos conceitos: nessa etapa ocorre a análise do objeto de estudo da revisão integrativa de conceitos, ou seja, dos conceitos que foram identificados na etapa anterior. Essa análise ocorre por meio da criação de códigos:

> In qualitative data analysis, a code is a researcher-generated construct that symbolizes and thus attributes interpreted meaning to each individual datum for later purposes of pattern detection, categorization, theory building, and other analytic processes (SANDAÑA, 2013, p. 4).

Figura 3 – Codificação dos conceitos no ATLAS.ti

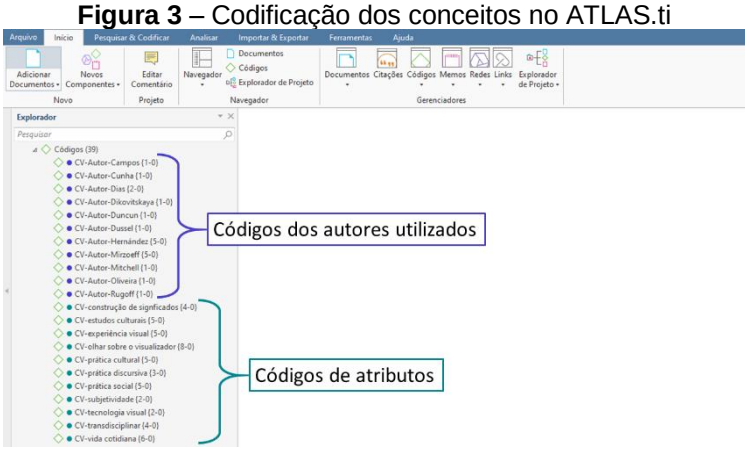

Fonte: elaborado pela autora.

Vale ressaltar que o processo de codificação é, antes de tudo, um ato de interpretação do pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa (SANDAÑA, 2013). Nesse momento podem ser utilizados códigos pré-definidos com base no aborte teórico da pesquisa, ou eles podem ser criados ao longo da análise. No caso da análise de conceito, é interessante criar códigos que permitam caracterizá-los, identificando atributos. O código será uma unidade de análise recorrente, sendo assim, ele permite encontrar padrões entre os conceitos presentes na literatura. Além disso, a criação de códigos que identifiquem os autores utilizados para a conceitualização também pode auxiliar na análise (Figura 3).

O processo de codificação dos conceitos é longo, pois demanda que o pesquisador realize uma leitura minuciosa, crítica e interpretativa dos conceitos que foram identificados. Nesse caso, os códigos devem estar relacionados tanto com o que está explicito nos conceitos, como com ideias que podem ser transmitidas pelas entrelinhas (SANDAÑA, 2013).

Os conceitos devem ser revisados e relidos várias vezes e os códigos podem ser excluídos e adicionados nesse processo. Sendo que, ao final da codificação, o ideal é que o pesquisador tenha em mãos um conjunto de códigos que caracterize de maneira geral o conceito base que deseja analisar. Por meio desses códigos será possível ter uma visão ampla das características e atributos que foram identificados, possibilitado a integração dos diferentes conceitos em uma única matriz.

5) Criação de uma matriz de análise e sistematização: esse momento está relacionado com o tratamento dos resultados obtidos por meio da codificação dos conceitos. Os códigos criados em relação aos atributos e características podem ser organizados em uma matriz:

> Em suma, a matriz deve conter informações sobre aspectos da investigação e permitir que o pesquisador tenha uma visão geral de dados relacionados a um desempenho de certos pontos. A matriz serve de ferramenta de interpretação e construção da redação da revisão integrativa para os pesquisadores. (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 131)

Não existe um modelo correto de matriz, ela é flexível e deve atender aos objetivos da pesquisa, sendo que "[...] a construção da matriz depende da interpretação do pesquisador e da maneira como ele organiza seus dados" (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 131). Um exemplo de como sistematizar os resultados de uma revisão integrativa de conceitos em uma matriz leva em consideração os atributos identificados, seu significado, exemplos de utilização e o número de recorrências (Quadro 2).

Quadro 2 – Exemplo de matriz de análise

Atributo identificado	Significado	Exemplo de utilização	Número de recorrências
Código utilizado para identificar os atributos e características dos conceitos	Significado com base na interpretação do pesquisador	Trechos dos conceitos analisados	Número de vezes que o código foi utilizado
Atributo 1			

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Atributo 2			
Atributo n			

Fonte: elaborado pela autora.

Por meio da matriz de análise o pesquisador pode partir para as últimas duas etapas da revisão integrativa, que consistem na etapa 5, de análise e interpretação dos resultados, quando é possível identificar lacunas e possibilidades do conhecimento existentes sobre o assunto em questão, e na etapa 6, de apresentação da revisão/síntese do conhecimento, que "[...] consiste na elaboração do documento que deve contemplar a descrição de todas as fases percorridas pelo pesquisador, de forma criteriosa, e deve apresentar os principais resultados obtidos" (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 132).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das reflexões levatadas nesse artigo acerca do processo de realização de um estudo de revisão integrativa de conceito com a utilização do software ATLAS.ti, é possivel perceber que não existe uma única maneira de seguir com uma pesquisa, sendo que o pesquisador deve ser capaz de adequar os diferentes métodos e etapas ao seu objetivo e questão de estudo. Tal questão é exemplificada pelo próprio processo de realização de um revisão integrtaiva que foi descrita nesse artigo, que se utilizou da contribuição de diferentes autores (BARDIN, 2016; BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011; SANDAÑA, 2013; VOSGERAU; POCRIFKA; SIMONIAN, 2016) para a condução de um estudo de revisão que atendesse aos objetivos e especificidades da pesquisa.

Mesmo assim, deve ser salientado que em um estudo de revisão aspectos como sistematização de etapas, trasparencia da definição de critérios de seleção, criticidade de análise e, no geral, transparência e replicabilidade da pesquisa são indispensaveis e devem ser sempre levados em conta. Sendo que, ao final do processo de pesquisa o pesquisador deve ser capaz de apresentar seu percurso e resultados de maneira trasparente e reprodutível.

Além disso, também pode-se dizer que o ATLAS.ti é um recurso que fornece multiplas possibilidades para auxiliar na realização de um estudo de revisão integrativa, já que ele facilita o processo de pesquisa e também viabiliza a utilização de diferentes feramentas de análise, que enrriquecem muito os resultados da

pesquisa. Por fim, vale ressaltar que o ATLAS.ti não irá fornecer os resultados prontos da pesquisa, ele é um meio de análise, uma ferramenta que auxilia no processo que deve ser desenvolvido pelo pesquisador no processo de realização de seu estudo de revisão.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. E-book. Disponível em: https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Revista Eetronica Gesão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121–136, 2011. Disponível em: https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220. Acesso em: 27 abr. 2021.

BROOME, M. E. Integrative literature reviews for the development of concepts. **Concept Development in Nursing: Foundations, Techiniques, and Applications**, v. 2, p. 231–250, 2000. Disponível em: https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjct55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2010276

SANDAÑA, J. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. 2. ed. [S. l.]: Sage, 2013. v. 12 Disponível em: https://doi.org/10.1108/qrom-08-2016-1408

SCHIAVON, S. H. **Aplicação da revisão sistemática nas pesquisas sobre formação de professores: uma discussão metodológica.** 2015. - Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, [s. l.], 2015. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3185. Acesso em: 11 maio. 2021.

VOSGERAU, D. S. R.; POCRIFKA, D. H.; SIMONIAN, M. Etapas da análise de conteúdo complementadas por ciclos de codificação: possibilidades a partir do uso de software de análise qualitativa de dados. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 789–798, 2016. Disponível em: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/671

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165–189, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.ds08. Acesso em: 27 abr. 2021.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. **The integrative review: updated methodology**. [S. l.: s. n.] Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x

22.5.5 ABORDAGEM CONSTELACIONAL E FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL HERMENÊUTICA DE PESQUISA QUALITATIVA: DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICA DA COMPREENSÃO DE NARRATIVAS

Rafael Alexandre Belo[3069]

Maria Dolores Fortes Alves[3070]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar o atual processo de desenvolvimento da abordagem de pesquisa qualitativa ora denominada de Constelacional e Fenomenológica Existencial Hermenêutica. Aborda-se, mais especificamente, o desenvolvimento metodológico da compreensão de narrativas. A problemática que busca-se lidar é a criação de estratégias e procedimentos metodológicos que não objetifiquem a experiência humana em processos reducionistas, ao mesmo tempo que assegurem a explicitação da sua multiplicidade dimensional. O presente texto foi desenvolvido numa metodologia descritiva e problematizadora, contribuindo com o debate sobre a pesquisa qualitativa, inclusive acerca das possibilidades da efetivação da coletas de dados e análise em contextos em situações inesperadas, como a da atual pandemia que levou a necessidade de isolamento social. Apresenta-se primeiramente a fundamentação epistemológica e metodológica da abordagem em construção, notadamente a fenomenologia existencial hermenêutica, assim como os pressupostos de uma historiografia polifónica de Walter Benjamin (2018). A partir dos resultados parciais deste estudo, compreendemos que ainda que se elabore passos, etapas, que se caracterize procedimentos, não se deve prescindir da criatividade do pesquisador, sua capacidade de lidar com emergências, de aperfeiçoar procedimentos, e liberdade de percorrer novos percursos investigativos. Esta abordagem aponta para uma atitude investigativa que valoriza o vivido, a experiência humana, que potencializa a produção de conhecimento a partir da dialógica criada entre o pesquisador e outros sujeitos, mas também com os acontecimentos e emergências que ocorrem durante a investigação, e com as diversas fontes, primárias e secundárias, com o qual entra-se em contato. Seu aspecto constelacional permite a criação de uma trama contextualizada e complexa dos conhecimentos produzidos, garantindo sua multidimensionalidade. A hermenêutica, presente no processo relacional do pesquisador, desde o contato com os sujeitos da pesquisa e demais fontes à sistematização da produção de conhecimento, assim como na escrita do texto final da pesquisa, garante, por sua vez, a implicação dialógica do pesquisador durante a dinâmica investigativa.

Palavras-chave: Pesquisa qualitativa; Fenomenologia Existencial; Hermenêutica; Walter Benjamin.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de novas metodologias e/ou procedimentos de pesquisa, assim como o aprofundamento inovador de metodologias já existentes, surgem a partir da necessidade de lidar melhor com a concretude, especificidades e

[3069] Doutorando e Mestre em Educação, Universidade Federal de Alagoas, rafaelbelo_paz@hotmail.com.
[3070] Doutora em Educação, Universidade Federal de Alagoas,mdfortes@gmail.com.

emergências de cada contexto de estudo, ou da necessidade de articulação de diferentes bases epistemológicas ou fundamentações teóricas.

No caso do presente estudo, há a presença destes dois fatores. Primeiramente parte-se da necessidade da interpretação contextualizada de narrativas, sem que a experiência humana seja objetificada em mero dados de pesquisa ou reduzida a fragmentos que não expressam a qualidade multidimensional da dinâmica do todo. Esta característica multidimensional da totalidade diz respeito, no campo da análise, à articulação de diferentes dimensões, tal como a dimensão social, política, histórica, cultural, biológica, existencial e espiritual. Ainda que a totalidade só seja possível enquanto vivência humana, a intenção de articular dimensões, muitas vezes contraditórias ou opostas, deve ser buscada nas pesquisas qualitativas, garantindo-se, pelo menos, uma abertura para o caráter transdisciplinar tão necessário às Ciências Humanas.

Quanto a transdisciplinaridade, concordamos com a seguinte perspectiva:

> Ela implica numa postura sensível, intelectual e transcendental perante si mesmo e perante o mundo. Implica, também, em aprendermos a decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros. (MELLO, BARROS, SOMMERMAN, 2002 ,p.9)

Acrescenta-se ainda a necessidade de se pensar processos de pesquisa apesar do contexto de isolamento social apresentado pela pandemia de Covid-19. Tomando uma perspectiva que não tome o isolamento social como mero dificultador, mas olhando-o também como uma oportunidade. Assim como, tomando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) não como ferramentas limitadas para a pesquisa em comparação com a riqueza relacional de métodos presenciais, e sim cultivando um olhar que possibilita perceber suas potencialidades e oportunidades investigativas.

O segundo fator, que vem justificar nosso estudo, trata-se da necessidade de articular a fenomenologia existencial hermenêutica, notadamente da Fenomenologia Gestatificativa da Ação desenvolvida por Afonso Fonseca (1998, 2005a, 2005b, 2019), com as inspirações oriundas do método e pressupostos do método historiográfico desenvolvido por Walter Benjamin, sobretudo no trabalho das Passagens.

Em síntese a problemática que se busca lidar é a criação de estratégias e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

procedimentos metodológicos que não coisifiquem a experiência humana em processos reducionistas, ao mesmo tempo que assegurem a explicitação da sua multiplicidade dimensional.

Assim, o presente estudo, a fim de contribuir com o debate sobre a pesquisa qualitativa, desenvolveu uma metodologia descritiva e problematizadora. Seu objetivo é apresentar o atual processo de desenvolvimento da abordagem de pesquisa qualitativa ora denominada de Constelacional e Fenomenológica Existencial Hermenêutica. Discute-se aqui, mais especificamente, o desenvolvimento metodológico da compreensão de narrativas, uma vez que estas são frequentemente objetos de análise e interpretação nas pesquisas qualitativas, sobretudo no âmbito da Educação.

Na exposição que se segue, apresenta-se a fundamentação epistemológica e metodológica da abordagem em construção, notadamente a fenomenologia existencial hermenêutica, assim como os pressupostos de uma “historiografia polifónica” de Walter Benjamin. Por fim, apresenta-se as considerações sobre os resultados, ainda que parciais e inconclusivos, acerca do estudo em andamento.

2 FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA

2.1 Fenomenologia Existencial Hermenêutica

O aspecto que nos é mais importante é o privilégio da vivência. A afirmação do vivido em todos os processos que nos for possível durante o processo investigativo. Entendemos, no entanto, que numa configuração de pesquisa acadêmica, onde é necessário objetivar análise e explicitar resultados, não é possível que se privilegie a todo momento e de modo performativo o vivido. Sendo necessário a oscilação entre a dimensão ôntica e ontológica.

Assumir esta alternância nos é mais significativo do que, na busca de uma pesquisa fenomenológica, cair na contradição de reduzir a vivência a dados coisificados, que mais se aproxima de uma análise de conteúdo do que a interpretação da vivência propriamente dito. Para não cair neste equívoco próprio de uma pesquisa fenomenológica empírica, cujo Giorgi (2005) é o principal expoente.

No campo da pesquisa científica está-se sempre rodeado de uma tendência à

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

objetificação, à explicação em detrimento da compreensão. Em grande parte das vezes a menção que se faz à Fenomenologia no campo científico não inclui a dimensão existencial, distanciando-se dimensão fenomenológica ao se atender a exigência de dar um caráter objetivo e explicativo aos dados de pesquisa.

Para lidar com risco objetivador de uma fenomenologia empírica, buscamos como base epistemológica uma fenomenologia existencial hermenêutica.

A perspectiva existencialista possibilitou à Fenomenologia se aproximar de dimensões mais concretas da experiência humana, a Hermenêutica, por sua vez, ampliou suas possibilidades investigativas, a partir, principalmente, das contribuições de Heidegger, Hans-Georg Gadamer e Paul Ricoeur. De acordo com Finlay (2009) esses autores defendem a inserção no mundo da linguagem, das relações sociais e na historicidade de toda a compreensão.

A Hermenêutica dá ênfase à compreensão em detrimento da explicação, o que no âmbito da educação possibilita a aproximação da experiência vivida pelos sujeitos envolvidos em contexto com especificidade histórica e cultural. De acordo com Capalbo (1990, p.51)

> Um fenômeno social como, por exemplo, o da educação se manifesta historicamente, culturalmente e socialmente de modo diversificado, requerendo uma pesquisa compreensivo-hermenêutica de seus significados. O que importa é descrever e compreender como é vivida e compreendida a educação tal como é vivida pelas populações.

Como fundamento para a análise dos dados e registros da pesquisa, busca-se a Fenomenologia Hermenêutica da forma como é apresentada por Gadamer (1999), pois o filósofo apresenta uma hermenêutica que vai além do texto propriamente. A hermenêutica de Gadamer foi escolhida por ser uma hermenêutica fenomenológica existencial, que permite que a experiência do pesquisador se torne um elemento fundamental da interpretação investigativa, através de um diálogo constante com o texto e o contexto a ser compreendido. Gusmão, Palmeira e Lima (2018), ao comentar a hermenêutica de Gadamer, afirma que a interpretação de um texto ou uma cultura acontece por meio do diálogo que inicia o processo construtivo de significado. Acerca do diálogo, encontro com a “alteridade do texto” Gusmão, Palmeira e Lima (2018, p.383) destaca que:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> O encontro com a alteridade do texto pode ser traduzido como o exercício do confronto de ideias, pensamentos, valores, enfim, com o confronto entre diferentes mundos e modos de vida, em que a compreensão seja o objetivo maior.

2.2 Metodologia de Estudos Historiográficos em Walter Benjamin

Acerca do estudo de uma metodologia historiográfica a partir de Walter Benjamin é fundante a sua concepção antievolucionista da história, que se desdobra na intenção de desconstruir a historiografia convencional. Para Bolle (2007), dois termos servem de ponte entre a terminologia benjaminiana e a nomenclatura dos estudos históricos: a crítica ao conceito de progresso nos moldes modernos e a crítica do método genético-causal. Em relação a este último Benjamin comenta: O historicismo se contenta em estabelecer um nexo causal entre vários momentos da história. Mas nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios (BENJAMIN, 1994, p. 232). Ao rejeitar os pontos cristalizados pela causalidade histórica, Benjamin valoriza o poder interpretativo do historiador, que dá sentido ao tempo a partir do seu presente. Este presente não pode fazer parte de uma ideia de progresso, sob o risco de se instalar a fatalidade no trato do tempo histórico e incentivar uma postura apolítica e conformista. O texto onde encontramos a crítica de Benjamin à historiografia tradicional e ao mesmo tempo elementos para uma inovação historiográfica é aquele que foi o último a ser escrito e que só foi publicado após sua morte: “Teses sobre o conceito de história” (BENJAMIN, 2004b). Este documento foi enviado para alguns amigos próximos, como Hannah Arendt e Adorno, e o próprio autor insistia que não se destinava a publicação, pois isto abriria portas para a “incompreensão entusiasta” (LÖWY, 2005).

Colocando em discussão os princípios peculiares a uma construção metodológica inspirada na obra de Walter Benjamin, podemos tomar como uma primeira orientação que o método a ser construído deve implicar sempre a desconstrução da linearidade histórica estabelecida pela historiografia tradicional. O historiador deve, pois, contribuir para a criação de outras histórias.

A virtude para o historiador, segundo Nietzsche (apud LÖWY, 2005, p. 73), “consiste em se opor à tirania do real, a ‘nadar contra as ondas da história’ e em saber lutar contra elas.” Tal posicionamento nos direciona para a formulação de estratégias

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para lidar com histórias silenciadas, que apontam para ação de sujeitos oprimidos. Em Benjamin o historiador tem a responsabilidade de evitar o esquecimento, ou seja, evitar o silenciar definitivo das vozes que vêm do passado. É de se esperar que a maior parte dessas vozes venha de grupos que sobreviveram historicamente por conta da luta de resistência na preservação de seus costumes, valores, tradições etc. Na maioria das vezes as experiências vividas nessas lutas não são passadas para os documentos escritos, fazendo parte de um conhecimento que é transmitido oralmente.

Somos levados a reconhecer a importância do testemunho oral, que vai além do mero levantamento de informações. A história oral transmite uma experiência não só individual, mas sobretudo coletiva, no sentido que inclui as gerações passadas, e pode ser utilizada para problematizar os dados obtidos em pesquisas tradicionais em fontes escritas. Podemos trabalhar com a produção de narrativas, que podem apontar para acontecimentos específicos e de interesse da investigação, ou podem apontar para questões mais amplas de histórias de vida, e que necessariamente se relacionam com questões de caráter coletivo. Talvez alguém argumente que as histórias de vidas trazem detalhes desnecessários ao entendimento linear da história. Mas, como já foi dito, não é na linearidade que estamos interessados. Não cabe nos restringirmos à visão panorâmica, pois isso nos deixaria míopes. É bom caminhar de perto, atentar para o que os detalhes, aquilo que é considerado secundário, que é pouco visível, tem a nos dizer sobre o todo.

Mesmo uma simples notícia de jornal do século XIX, “garimpada” com muito suor, pode ser chave de um todo que está por ser montado. A história da educação não escapa a esse princípio: um diário de classe, ou mesmo o diário pessoal de um professor, um relatório de um diretor, arquivos escolares, a biografia de um educador ou mesmo uma foto dos alunos pode nos trazer o tão procurado detalhe que ilumina o todo.

> A primeira etapa desse caminho será aplicar à história o princípio da montagem. Isto é: erguer as grandes construções a partir de elementos minúsculos, recortados com clareza e precisão. E, mesmo, descobrir na análise do pequeno momento individual o cristal do acontecimento total. Portanto, romper com o naturalismo histórico vulgar, apreender a construção da história como tal. (BENJAMIN, 2007, p. 503 – N 2,6).

A construção metodológica a partir da obra de Walter Benjamin nos mostra seu grande potencial de se aproximar da experiência dos sujeitos que constroem a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

história em seu cotidiano. “Benjamin estranha o mundo para encontrar o mistério no cotidiano e acolhê-lo na escrita” (NUNES, 2005, p. 96). Seus princípios metodológicos permitem que, ao mesmo tempo que o historiador mantém uma visão crítica da realidade, desenvolve sua capacidade criativa de lidar com seu objeto histórico. “Assim também o historiador hoje tem que construir uma estrutura – filosófica – sutil, porém resistente, para capturar em sua rede os aspectos mais atuais do passado” (BENJAMIN, 2007, p. 501 – N 1a,1). De seus princípios metodológicos deriva a função do historiador, com forte implicação política. A proposta metodológica baseada em Benjamin visa realizar a desconstrução de uma história imposta e a criação de uma história que, apesar de toda força contrária impressa pelo processo civilizatório, dá espaço para um passado que clama por uma esperança transformadora no presente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aspecto constelacional refere-se propriamente à método de organização e articulação de dados de pesquisa desenvolvido por Walter Benjamin (2018) em seu trabalho das Passagens.

Quanto aos elementos constitutivos das Passagens, durante todas as suas fases, Bolle(2018) concorda que a denominação de “fragmentos” é a que melhor se aplica.

> O fragmento, que já ocupou um lugar de destaque na estética barroca, foi consagrado pelos primeiros românticos alemães, principalmente Friedrich Schlegel e Novalis, como um Gênero por excelência da modernidade. Praticando um “construtivismo fragmentário”, Benjamin adapta esse gênero para um cenário urbano. De fato, a **“constelação”** de fragmentos, ligada ao procedimento estilístico da “enumeração caótica" (Leo Spitzer), é muito apropriada para expressar o fenômeno da Grande Cidade contemporânea enquanto fonte de estímulos de percepções múltiplos, simultâneos, polífônicos. (BOLLE, 2018, p. 1713).

O mecanismo sistêmico desenvolvido por Benjamin possibilita o que Bolle (2018) chama de modalidades diferentes de escrever história que podem atuar em conjunto. Para Bolle (2018) a intenção de Benjamin era:

> [...] renovar a historiografia tradicional, acomodada no tripé da história econômica, social e política, em cima do qual pairava, tanto a visão burguesa como na marxista, a “história cultural” ou “história do espírito”. (BOLLE 2018, p. 1718).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A tomada de consciência da complexidade da constituição do trabalho das Passagens, traz a necessidade de se descobrir como criar mapas que permitam transitar nesta rede hipertextual com vistas, não a uma, mas a várias edificações possíveis. De acordo com Bolle (2018) esta modalidade dinâmica de processar as informações com registro, armazenamento, reutilização e reorganização, foi denominada por Benjamin como “processo de refundição”.

Assim entende-se que uma elaboração metodológica inspirada nos pressupostos trabalhados por Walter Benjamin, tanto no que se refere a uma epistemologia historiográfica, como na organização fragmentária e constelacional do dados, permite a explicitação do conhecimento produzido pela hermenêutica fenomenológica.

A atual elaboração da abordagem Constelacional e Fenomenológica Existencial Hermenêutica aponta para uma atitude investigativa que valoriza o vivido, a experiência humana. Uma atitude que potencializa a produção de conhecimento a partir da dialógica criada entre o pesquisador e outros sujeitos, mas também com os acontecimentos que ocorrem durante a investigação, e com as diversas fontes, primárias e secundárias, com o qual entra-se em contato.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2018.

_____. Experiência e pobreza. In.: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 114-119. 3.

_____. Sobre o conceito da história. In.: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 222-232

BOLLE, Willi. “Um painel dom milhares de lâmpadas”. Metrópole e Megacidade. In.: BENJAMIN, Walter. **Passagens.** Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007. p. 1141 - 1159

CAPALBO, Creuza. Fenomenologia e Educação. **Forum educional,** Rio de Janeiro, RJ, v. 14. n. 13, p. 41-61, 1990. Disponível em: < http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/61119>. Acesso em: 05 ago. 2019.

FINLAY, Linda. Debating phenomenological research methods. **Phenomenology & Pratice**, Alberta-Canada, v.3, n.1, p. 6-25, 2009. Disponível em: https://journals.library.ualberta.ca/pandpr/index.php/pandpr/article/view/19818. Acesso em: 8 ago.2019.

FONSECA, A.H.L. **Trabalhando o legado de Rogers**: sobre os fundamentos fenomenológicos existenciais. Maceió: Pedang, 1998.

_____. **Gestalt Terapia Fenomenológico Existencial.** Maceió: Pedang – Programa de Publicação do Laboratório Experimental de Psicologia e Psicoterapia Fenomenológico Existencial, 2005a.

_____. **Ensaios em Gestalt Terapia.** Maceió: Pedang – Programa de Publicação do Laboratório Experimental de Psicologia e Psicoterapia Fenomenológico Existencial, 2005b.

_____. **Compreensão**. Escritos. Maceió: 2019, no prelo.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3.ed. Petropólis: Vozes, 1999.

GIORGI, A. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas Ciências Humanas: teoria, prática e avaliação. In: POUPART, Jean; et. e tal. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 386-409

GUSMÃO, J.L.O.; PALMEIRA, L.L.L.; LIMA, W.M. A hermenêutica filosófica de Gadamer e sua contribuição para o cenário educacional. **Filos. e Educ.**, Campinas, SP, v.10, n.2, p.379-405, maio./ago. 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652454. Acesso em: 08 jul. 2021.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: um aviso de incêndio. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história.” São Paulo: Boitempo, 2005

MELLO, M.F.; BARROS, V.M.; SOMMERMAN, A. Introdução. In: _____. (org.) **Educação e transdisciplinaridade II**. Coordenação executiva do CETRANS. – São Paulo: TRIOM, 2002. p. 9-25.

NUNES, Clarice. Walter Benjamin: os limites da razão. In.: FARIA FILHO, L. M. (org.) **Pensadores sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.87-98

22.5.6 AI DE VÓS, ALMAS DEPRAVADAS: ENSAIO SOBRE METODOLOGIA ETNOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO

Felipe Chaves Pereira[3071]

RESUMO

Um lema: uni-vos! Um tema: conhecimento e política? Uma forma: etnografia. Palavras entrecortadas, poças; fluxo, discursos-rio. É com esses primeiros pontos provocativos que, neste ensaio, busca-se indicar reflexões sobre um modo de produção acadêmica e os debates sobre teorias da política e modos de pesquisar, qualitativamente, em educação. Por meio de uma estratégia narrativa de que se embebe em intertextualidade, e no uso de linguagem carregada em alguns lirismos, trata-se de um exercício de ruptura com o cientificismo corrente na produção de pesquisa contemporânea. Do mesmo modo, uma semente epistemológica diversa parece irromper. Serão manejados, mais frequentemente, conceitos de Michel Foucault (2014) em diálogo com Marise Ramos (2014), colocando-se diversas questões ao longo do texto com objetivos de lançar luzes a modos qualitativos de reflexão na educação. Como parte de uma reflexão mais longa, este texto não deixa de lançar indagações que não terão respostas no âmbito deste pequeno trabalho. Provocações, inquietações, linhas de fuga... As soluções são menos relevantes para esta pesquisa do que o caminho e o questionamento. A tentativa será mostrar como se pode alargar a noção de saber e de política para, então, trazer ao centro do baile a discussão-rio: serão possíveis novas epistemologias na educação?

Palavras-chave: Educação. Metodologia. Etnografia. Saúde mental.

1 INTRODUÇÃO

Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água paralítica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.

O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.
Salvo a grandiloqüência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase e frase,

[3071] Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana, PPFH-UERJ, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. E-mail: chaves.pereira@gmail.com.

até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate.
(MELO NETO, J. C. Rios sem discurso, 1999, p. 350-351)

Muitas são as formas de dizer o que é política hoje. Palavra-dicionária. De algum modo, as práticas apontam para formas de governar, organizar, dirigir e administrar coletivos (geralmente, Estados). Atualizando a palavra estanque em discurso, parece possível observar que no âmbito do modo de produzir conhecimento também há políticas. E, então, passo a mencionar o signo políticas, no plural. Aponto, com isso, para as várias maneiras atuais de governar e intervir.

Desde a construção medieval do modelo de universidade e a tentativa de limitações a verdades múltiplas e parciais através da Santa Inquisição (FOUCAULT, 1988), o conhecimento passa por modulações suficientemente amplas para se acreditar que há uma maneira correta de produção, uma circularidade necessária para a construção de “ciência”... Ah, se reconhecer políticas fosse tão inocente...

Vou focalizar um pouco mais as lentes para olhar, então, a Antropologia, como disciplina. No saber disciplinar antropológico, a etnografia como modo de apresentação de discussões profundas e balizadas academicamente já não é novidade. Em geral, marcam-se suas origens em textos de B. Malinowski (1978), C. Geertz (1989) e outros tantos.

Com afinco, constroem-se muitos textos teóricos sobre a teoria. Metadiscursos sobre o que é, como é, pra quê é: tudo com muitos zigues-zagues, elucubrações, demonstrações de erudição. Ao que parece, tentam dar tratos à bola para fundar coerências internas no próprio discurso-rio. Criam-se, no entanto, muitas palavras-poça. Mas vale lembrar que uma teoria é sempre local, empoçada, que só passa a ter razão de ser se for útil para algum tipo de análise-observação (FOUCAULT, 1989). Os paradoxos encerrados nas autodescrições dos discursos restam reservados da visão geral.

Comumente, os autores que buscam conhecer “o outro” em sua radicalidade têm por hábito a percepção de que suas observações produzem alterações de sentido (não apenas em si, quanto n’o outro). Essas pequenas modificações de sentido, por vezes, permitem novos significados coletivos. Desta maneira, não apenas Malinowski (1978) saiu de sua longa estadia no Pacífico Ocidental com lentes mudadas, mas também operou mudanças na forma de ver dos trobriandeses, para ficarmos com este

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

exemplo.

Numa breve e parcial reconstrução de passos, podemos perceber que a etnografia marcou não somente uma maneira de produzir verdades parciais, mas também todo um sistema de ensino e de pensamento. Construiu-se a obsessão antropológica com textos bem escritos, estilosos, e, ao mesmo tempo, suficientemente densos para não serem encarados como literatura-lazer.

Enquanto forma de produzir conhecimento, a antropologia vai se diferenciando das outras ciências sociais como aquela que valoriza o campo de observação, que tenta realizar uma (re)inserção do analista no objeto analisado, alterando maneiras de escritura e estilística da "Academia". Aí, o papel da etnografia vai ganhando corpo, relevância.

Inserir-se de modo prolongado entre populações exóticas, buscar aprender seus modos de interação, desnaturalizar e problematizar as pequenas coisas para, então, produzir interpretações iluminadas e "sacadas fantásticas" (MAGNANI, 2009, p. 136), eis o esqueleto caricaturado de uma etnografia.

Aponto, entretanto, um agenciamento coletivo comumente passado despercebido por algumas análises: quem fala e age é sempre uma multiplicidade. As teorias, formatações, políticas do pensamento e da construção discursiva, tudo, pequenos grupos que vão se associando… Daí não mais pensarmos na clivagem teoria-prática (mesmo que matizada pelo folguedo da práxis). Há uma unimultiplicidade nestes termos: teoria é prática (e vice-versa), se formos remarcar o vocabulário corrente (FOUCAULT, 1989).

No sistema de pensamento antropológico, através da polarização índios x nós, desenrola-se a construção de verdades acreditadas. Uma forma de conhecer é demarcada. Outras tantas, contingenciadas, relegadas ao caos não-disciplinar (KANT DE LIMA, 1997). Políticas do saber!

Não parece que se remarca, através da forma de conhecer acima, a divisão "ciência-senso comum"?

2 UM POUCO DE QUALIDADE? ETNOGRAFIA E EDUCAÇÃO

Pensar sobre "o outro" em sua diferença radical pode ser interessante para refletir não apenas sobre a díade exótico-comum, mas também sobre potentes (e

novas?) categorias, dando uma guinada na maneira de produzir conhecimento na análise do capitalismo como forma de sociabilidade contemporânea. Esta viragem será suficiente para que surja um novo conhecimento, de nova matriz epistemológica?

Após extenso número de produções acadêmicas em que a distância do outro criava um alento ao antropólogo, permitindo um dizer quase monopolizado sobre a coletividade estudada, algumas mudanças direcionais dentro da forma de construir saberes da História como disciplina, por exemplo, foram torcendo outros conhecimentos, modulando-os (FOUCAULT, 1988; FOUCAULT, 1987). Surgem com importância estudos sobre a contemporaneidade, não apenas sobre o distante passado ou longínquas terras (DAMATTA, 1974; MAGNANI, 2009). Retira-se o conforto da clivagem “índios x nós” para enxergar diferenças mais comezinhas no lugar do outro radical.

Nesse redelineamento da metodologia etnográfica, acontecem “estudos de saberes profissionais”; assevera-se, ali, a possibilidade de estar num campo de observação que é bem próximo à “academia”, analisando como profissionais de uma área de atuação podem se relacionar entre si e com seus usuários. Para tanto, reforça-se a aplicabilidade de conceitos um tanto vetustos, de cariz marxista, como determinações estruturais e clivagem singularidade-totalidade social (RAMOS, 2014).

Através de tentativas de resistência de categorias marcadamente do método histórico-dialético de inspiração marxista, a observação do novo (?) etnólogo focaliza sujeitos de relações sociais de produção (trabalhadores) e suas criatividades para enfrentar a dominação capitalista (RAMOS, 2014).

Culturas e poderes nunca posaram para fotografias. Nesse sentido, a percepção etnográfica foi se construindo de modo a compreender que a seleção de um foco temporal e uma relação específica “índios x nós” não crivaram o conhecimento ali produzido de máculas, mas sim de sua parcialidade (KANT DE LIMA, 1997). Vale lembrar que, pelo menos desde a crítica ao positivismo científico, a objetividade é um mito que foi cansativamente trabalhado.

As abordagens defendidas como novidade da etnografia profissional insistem na construção de clivagens já conhecidas, o “exótico x comum”, “ciência x senso comum”. Parece inegável, contudo, que tal formatação traz a possibilidade de uma análise que transite por formas de saber distintas. Mas será que apenas a formatação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da pesquisa é suficiente para escapar às amarras que os sistemas de ensino e pensamento nos fazem (BOURDIEU, 2007)?

Repor o humano em seu protagonismo na história, demarcando que mesmo a experiência é acompanhada de um conhecimento, eis um dos pontos altos desta forma de organização de pesquisas de saberes profissionais.

Entender a etnografia por um fenômeno interdisciplinar auxilia, e muito, na construção de formas de observar e tecer discursos que avaliem suas próprias condições de produção, façam reentrar questões em sua própria cientificidade. Os processos de decodificação-recodificação, constantes numa produção de saberes, costumam ser bastante problematizados em âmbito etnográfico, aumentando a complexidade das análises.

Pretendendo reconhecer certa horizontalidade de conhecimentos em situações laborais, lançando luzes sobre as diferenças de poder que há interna corporis, remarca-se o etnógrafo como “um bom tradutor” de tais invisibilidades (RAMOS, 2014). Desvelar os sutis caminhos do poder seria a missão d’o antropólogo (KANT DE LIMA, 1997)? Mas seria a etnografia capaz de ter “um etnógrafo”? Seria a “tradução” uma boa figura alusiva, considerando todas as questões sobre as quais a linguística tanto se convulsiona?

3 DUREZA E ESFUMAÇAMENTO? ETNOGRAFIA E PESQUISAS CIENTÍFICAS

Enquanto muitos autores se empenham em debater sobre as divisões que uma pesquisa formatada etnograficamente deixa transparecer, por exemplo, alguns radicalizam o questionamento, implodindo certos discursos de saberes cristalizados. Assim é a radical figura do “monstro ciência” delineada nas Lições Trentinas (FEYERABEND, 2016).

As provocações teóricas não param no questionamento “ciência x senso comum”, mas se espraiam a desmoronar a noção d’a ciência” como uma espécie de entidade unitária. Na busca de maior democratização científica, encoraja-se uma participação necessária do público, desmistificando-se a univocidade e a suposta ausência de conflitos que se insere no saber.

De alguma forma, o modelo etnográfico pretende, na atualidade, ensejar colaborações na escritura. Identifica-se, em alguns casos, multiplicidade de vozes na

produção de saberes, mesmo que mantenha a identitária imagem d'a ciência (CLIFFORD; MARCUS, 2016). As formas de escrita que se focalizam não se fazem distintas neste aspecto, não podem ser reduzidas a meras boas redações de campo, mapas precisos ou congêneres. É preciso assumir que são inseparáveis dizeres políticos, poéticos, históricos, linguísticos… Nisso tudo há ciências!

Entender a etnografia como um fenômeno que faz trânsitos entre diversos saberes disciplinares, permite rever práticas atuais e passadas lançando compromissos com o futuro, num misto categórico que costuma se chamar "ética de pesquisa".

Perceber, por outro lado, que o desvanecimento do "Homem" pode trazer ganhos na complexidade analítica é uma difícil e atual tarefa que tem possibilitado certo reencantamento científico, fazendo com que marcos políticos severos de cristalização do conhecimento fluam de modo mais "artístico", digamos (CLIFFORD; MARCUS, 2016). Aumenta-se a complexidade da observação!

Dando como exemplo uma antologia em três volumes assinada por J. Walker sobre a comunidade Lakota, é possível apontar a dissolução da autoria como forma autoritária de produção de conhecimento (CLIFFORD; MARCUS, 2016). Naqueles textos etnográficos, sujeitos pesquisados são convidados a escrever sobre a própria cultura e relação de poderes que os constituem como pertencentes a um grupo de sentidos (e excluídos de outros) (CLIFFORD; MARCUS, 2016). A desimportância autoral reconstrói a potência da história oral, por exemplo, ou mesmo da transitoriedade dos saberes. Mais um alicerce da ciência recebe cargas explosivas.

O que um dia foi expurgado d'a academia" por falta de racionalidade, atualmente, volta-se para a produção de conhecimentos como forma inusitada de aumento de complexidade analítica, sendo valorizado pela ciência. Os fluxos plurais que alinhavam o modelo etnográfico de pesquisa vão se tornando mais aparentes pela autorreflexividade, redelineando, inclusive politicamente, as convenções acadêmicas.

E, no compasso da contemporaneidade, até a loucura, que foi sistematicamente se retirando do literário e do científico, virando reduto quase exclusivo dos saberes psi, vem sendo retorcida com o desmonte de políticas públicas no cenário brasileiro, ganhando novo fôlego para discussões em ambientes vários.

4 PERCEPÇÕES ENTRE EDUCAÇÕES E LOUCURA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Por algum tempo a loucura andou sumida do cenário de discussões sobre o conhecimento, filosofia e sociologia, ao menos é o que aparece nas leituras (em andamento) que acompanham esta pesquisa.

Recentemente, discursos como o adoecimento da sociedade e sofrimento mental de trabalhadores (DEJOURS, 2007; MANCEBO, 2002) tornam a lançar de volta ao baile algumas percepções sobre a loucura. Apesar disso, o tema tem sido deixado, ainda, em grande medida, à produção de saberes psi. Mesmo na saúde coletiva, é mais comum identificar o lastro de textos em formas psiquiatrizadas ou psicologizantes sobre a loucura.

Perseguindo alguns rastros sobre loucura e etnografia (NUNES; TORRENTÉ, 2013; RIBEIRO NETO; AVELAR, 2017; DALMOLIN; VASCONCELLOS, 2008), pode-se perceber que a valorização das etnografias em pesquisas na saúde mental segue um modelo bastante “clássico”. Algumas das indicações da forma etnográfica chegam a construir aproximações a uma “clínica do sujeito” (NUNES; TORRENTÉ, 2013).

Novidades repletas de circularidade científica! A mera formatação etnográfica (e suas decorrências (MAGNANI, 2009)) parece ser usada como carta branca para inovações. No entanto, quando se observa de perto a produção de conhecimento sobre a loucura, vê-se que há tantos manicômios em nós... As pesquisas se voltam para uso de fármacos e relações de desinstitucionalização (nas melhores hipóteses). Poucas, no entanto, efetivam dobras sobre suas dúvidas condutoras.

Refletir sobre a potência do desentulhamento do homem no humano tem recebido fortes resistências. Muitas vezes, este tipo de raciocínio tem construído barreiras-rótulo, como pós-modernidade ou qualquer coisa similar. Parece, no entanto, importante a este ensaio, dobrar, também, as resistências.

Por aqui, não basta acatar a morte do homo dialeticus (FOUCAULT, 2014). Acreditar em uma verdade uníssona ainda soa estranho a um ideário racional-científico, mesmo com todas as críticas que se pôde traçar até o momento. Notar que políticas são realizadas através da produção de conhecimento acadêmico, silenciando várias possibilidades de inovação por não se enquadrarem na circularidade de temas ditos científicos: eis um desafio a qualquer pesquisa. Sua problematização através de uma prática etnográfica (com a reentrada da dúvida condutora), por exemplo, pode indicar caminhos outros na construção de saberes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eis que a linguagem gagueja diante de um ponto a ser observado: a loucura? Não sei se tartamudeia ou se, simplesmente, ignora. O que é mais fácil? Apesar disso, uma forma de produzir sentidos (novos?) no âmbito de saberes diversos parece transitar entre artes e ciências, num exercício quase malabarístico de interdisciplinaridade (?). Ainda mais se considerarmos que a temática parece manter estrita relação com "O Homem", aquele que tem se diluído nalgumas práticas analíticas contemporâneas.

Longe de nos interessar a produção de verdade única, o que reputo ser mais divertido quando se modula o discurso através de crenças religiosas, a polifonia que pode transparecer na formatação etnográfica de pesquisas faz ressoar a complexidade social que nos cerca.

Refletindo sobre a dialogicidade que pulula em espaços discursivos de produção de conhecimento, como na etnografia, por exemplo, muitas são as vozes que desejam se expressar. Algumas delas, silenciadas pelo pesquisador. Outras, valorizadas, por se enquadrarem tão bonitinhas dentro d'o que pensa o autor. No entanto, quando se reconhecem dialogismo e polifonia como formas de construção textual, o monstro d'a ciência pode ser questionado e alvejado pelo espelho. Pedra se tornará? Pouco provável que a reentrada de questionamentos nos discursos científicos o tornem novamente cristalizado!

Salientar as conclusões e/ou posições do autor frente aos frutos do estudo, geralmente confeccionada por meio da exploração dos objetivos alcançados e da discussão do problema discutido.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sergio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CLIFFORD, J.; MARCUS, G. E. **A escrita da cultura**: poética e política da etnografia. Trad Maria Cláudia Coelho. Rio de Janeiro: EDUERJ & Papéis Selvagens, 2016.

DALMOLIN, B. M.; VASCONCELLOS, M. P. Etnografia de sujeitos em sofrimento psíquico. **Revista de Saúde Pública** [online]. São Paulo, v. 42, n. 1, p. 49-54. Fev.

2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0034-89102008000100007. Acesso em: 10 jul. 2019.

DAMATTA, R. O ofício do etnólogo, ou como ter “athropological blues”. In DAMATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Vozes, 1974, p. 150-173.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do Poder**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Problematização do sujeito**: psicologia, psiquiatria, psicanálise. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989, p. 3-25.

KANT DE LIMA, R. **A antropologia da academia**: quando os índios somos nós. 2ª Ed. Niterói: EDUFF, 1997.

MAGNANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, Jul/dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a06.pdf. Acesso em 01 mai. 2019.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné, Melanésia. São Paulo: Ebril cultural, 2ª Ed., 1978.

MANCEBO, D. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 100-111, Mar. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 06 mar. 2018.

NUNES, M. O.; TORRENTÉ, M. Abordagem etnográfica na pesquisa e intervenção em saúde mental. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 10, p. 2859-2868, Out. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013001000010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 jul. 2019.

PASSOS, R. G. Caminhos da consciência para si no movimento da reforma psiquiátrica brasileira: notas iniciais à luz de Marx e Lukács. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 1, p. 11-22, 2015 . Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462015000400011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 jun. 2019.

PELBART, P. P. Foucault versus Agamben? **Revista Ecopolítica**, São Paulo, n. 5, p. 50-64, Jan/abr 2013. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/ecopolitica/article/viewFile/14983/11181. Acesso em 05 jul. 2018.

RAMOS, M. N. O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 04, p. 105-125, Out/dez-2014. Disponível em: https://submission.scielo.br/index.php/edur/article/view/116083. Acesso em: 05 jun. 2019.

RIBEIRO NETO, P. M.; AVELLAR, L. Z. Representações de Loucura e Cuidado no Contexto das Residências Terapêuticas. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 33, e33417, p. 1-9, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722017000100415&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2019.

RODRIGUES, H. B. C. Entre a 'marca da pantera' e a pantera cor-de-rosa' - Michel Foucault e o processo de desinstitucionalização psiquiátrica. In: MOURÃO, J. C. (Org.). **Clínica e Política**. Rio de Janeiro: Abaquar/GTNM, 2009. v. 2, p. 231-252.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

22.5.7 ANÁLISE, REFLEXÃO E REORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA NA PERSPECTIVA DA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Maria Tatiana da Silva[3072]

Giulia Sikora Mariano Desplanches[3073]

Marilu Machado[3074]

RESUMO

A presente pesquisa firma a defesa da importância do processo de reflexão e reorganização dos espaços educativos dos Centros Municipais de Educação Infantil de Araucária (CMEIs) na perspectiva da intencionalidade pedagógica. Este escrito tem como objetivo geral descrever a importância do espaço educativo em consonância com a intencionalidade pedagógica, buscando-se garantir a participação ativa das crianças nos seus processos de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento. Os objetivos específicos estão relacionados aos tópicos concretos que foram abordados no decorrer da presente investigação que auxiliaram-nos no cumprimento do objetivo geral, sendo eles: entender a concepção de criança como agente protagonista de seu próprio desenvolvimento e aprendizagem; dilucidar o que é intencionalidade pedagógica no contexto da organização dos espaços educativos da Educação Infantil; e explicar a proposta de reorganização dos espaços educativos nos CMEIs de Araucária a fim de garantir o direito de participar às crianças. Pretende-se, dessa forma, encontrar respostas para a seguinte problemática: "Qual a importância do espaço educativo em consonância as práticas pedagógicas conscientes e intencionais nos CMEIs de Araucária?". Com intuito de responder o problema elencado, realizou-se este trabalho na perspectiva qualitativa, com estudo bibliográfico em documentos norteadores da Educação Infantil, bem como buscou-se o aprofundamento necessário nos principais autores da área, como, por exemplo: Barbosa (2006), Tiriba (2008), Rinaldi (2013) e Fochi (2019), e, também, por meio de pesquisa de campo, no qual verificou-se o processo de formação continuada com profissionais que atuam nos CMEIs de Araucária com as propostas relacionadas ao processo de reorganização dos espaços educativos e da implementação de um protocolo de estudos desenvolvido e encaminhado pelo Departamento de Educação Infantil (DEI) da Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED), que culminou em apresentações realizadas por videoconferência por professores, educadores, diretores e professores pedagogos que atuam nas unidades, que abordaram como ocorreu o percurso formativo, relataram como foi o processo de revisitação do protocolo de estudos e apresentaram as mudanças de qualificação realizadas nos espaços, bem como previram ações futuras a efetivadas por meio de cronogramas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Espaço educativo. Intencionalidade pedagógica. Criança. Protagonismo Infantil.

[3072] Professora e Assessora Pedagógica do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Araucária. Especialista em Alfabetização e Letramento pelas Faculdades Futura. E-mail: maria.silva@educacao.araucaria.pr.gov.br.
[3073] Professora e Assessora Pedagógica do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Araucária. Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná. E-mail: giulia.desplanches@educacao.araucaria.pr.gov.br.
[3074] Professora e Assessora Pedagógica do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Araucária. Especialista em Educação Especial pela IBPEX. E-mail: marilu.machado@educacao.araucaria.pr.gov.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1 INTRODUÇÃO

A temática a ser desenvolvida no presente trabalho está relacionada à análise, reflexão e reorganização dos espaços educativos dos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Araucária na perspectiva da intencionalidade pedagógica. Pretende-se com essa proposição entender a importância de se ter um espaço de Educação Infantil organizado, limpo, agradável, rico em materiais e favorecedor dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

A elaboração desta pesquisa justifica-se, pois os espaços de Educação Infantil precisam ser e se tornar lugares de pertencimento para as crianças e adequados para que elas possam realizar descobertas, conhecer o mundo e o patrimônio cultural, artístico, tecnológico e ambiental da humanidade, por meio de questionamentos, formulação de hipóteses, brincadeiras e nas relações como outro e com o ambiente. Dessa forma, cabe ao professor por meio de seu planejamento prever a organização dos espaços educativos, a fim de criar possibilidades de participação ativa das crianças dentro dos processos de aquisição de conhecimentos em um ambiente favorável para tal.

A problemática elencada diz respeito a qual a importância do espaço educativo em relação às práticas pedagógicas conscientes e intencionais nos CMEIs de Araucária. Para respondê-la, tem-se como objetivo geral descrever a importância do espaço educativo em consonância com a intencionalidade pedagógica, buscando-se garantir a participação das crianças nos processos de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento, e como objetivos específicos entender a concepção de criança como agente protagonista de seu próprio desenvolvimento e aprendizagem; dilucidar o que é intencionalidade pedagógica no contexto da organização dos espaços educativos da Educação Infantil e; explicar a proposta de reorganização dos espaços educativos nos CMEIs de Araucária a fim de garantir o direito de participar às crianças.

Esta investigação foi realizada na perspectiva qualitativa, com exploração acerca da temática destacada, nesse sentido de acordo com Cervo; Bervian (1993, p. 55) “a pesquisa qualitativa pode ser do tipo bibliográfico, descritivo e experimental”. Neste caso, opta-se pela pesquisa descritiva que, segundo o autor (p. 55), “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis), sem manipulá-los” e bibliográfica, visto que utilizou-se de legislações, artigos, livros, teses, revistas e sites

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da internet para que se possa obter resultados positivos quanto aos objetivos propostos.

2 A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DA AÇÃO EDUCATIVA

> O pensamento pedagógico se constrói em diálogo com a infância. Esta traz à pedagogia as interrogações sobre as quais é obrigada a refletir para repensar suas verdades (ARROYO, 2009, p. 119).

A partir da promulgação da Constituição Federativa do Brasil (1988) a criança passa a ser vista como um sujeito de direitos, conforme reforça o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) que considera a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, a criança é entendida como um indivíduo com especificidades, principalmente pela forma subjetiva de ver o mundo.

Em 2010 surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que consideram que as interações e brincadeiras precisam ser eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil, bem como enfatiza os princípios políticos, éticos e estéticos a fim de garantir o desenvolvimento integral da criança que é considerada um:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

A criança é um sujeito histórico, na medida em que, antes mesmo de frequentar o ambiente escolar faz parte de grupos sociais dos quais participa ativamente, como a família, por exemplo, bem como é um indivíduo que possui direitos que precisam ser garantidos pela família, pelo Estado e pela sociedade. E para complementar a definição de criança citada pelas DCNEI, em 2017 é promulgada a Base Nacional Comum Curricular, que expõe que a criança possui direitos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio científico, artístico, cultural e tecnológico da humanidade.

Considera-se que as ações na Educação Infantil precisam ser envolvidas a

partir da intencionalidade pedagógica, ou seja, o professor que vai mediar os processos de aquisição de conhecimentos, bem como promover estratégias que facilitem o desenvolvimento pleno da criança, precisa ter a consciência acerca do que se pretende com ações educativas realizadas, bem como em relação aos espaços, recursos, objetivos a serem atingidos e de como avaliar a criança, visando à promoção de aprendizagens significativas. Pois, a criança precisa "ser respeitada a partir de suas manifestações de aprendizagem, que revelam o processo de desenvolvimento, o qual, em cada período, tem marcos referenciais comuns, a depender das intervenções educativas" (PARANÁ, 2018, p. 44).

Nessa perspectiva, o professor tem função de mediador, considerando a criança como ser participante do processo que envolve as ações educativas, pois elas são sujeitos ativos capazes de construir seus conhecimentos por meio das relações, interações com as pessoas, com a cultura e pelas brincadeiras.

3 A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS DOS CMEIS DE ARAUCÁRIA

A intencionalidade pedagógica consiste nas ações conscientemente planejadas e desenvolvidas nos ambientes de Educação Infantil, em conformidade com as considerações ponderadas pela criança que passa a exercer seu direito de participar, descrito pela BNCC como uma forma de exercer o protagonismo infantil no que se refere ao "[...] planejamento como na realização das atividades recorrentes da vida cotidiana, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos" (BRASIL, 2018, p. 20). Por isso, considera-se que é necessário realizar-se constantes reflexões acerca do foco das ações pedagógicas na Educação Infantil, que muitas vezes tem sido muito mais centrado nas práticas do adulto do que nas das crianças, contudo,

> Não estamos dizendo que um deva se sobrepor ao outro, mas sim que devemos incluir em nossas reflexões sobre a educação infantil um aspecto fundamental — os direitos das crianças de serem consultadas e ouvidas, de exercerem sua liberdade de expressão e opinião, e o direito de tomarem decisões em seu proveito. Outrossim, uma Pedagogia da Infância e, mais precisamente, uma Pedagogia da Educação infantil teria como um de seus princípios buscar a voz das crianças pequenas sobre a sua vida vivida nos contextos das instituições de educação infantil. (BATISTA et. al., 2002, p. 2).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Considera-se extremamente relevante que os profissionais da educação vejam o espaço educativo como um terceiro educador, na medida em que o mesmo seja organizado, bem como permita o acolhimento e a participação ativa das crianças. Barbosa (2006) considera que o espaço da Educação Infantil precisa ser entendido como de um lugar que atenda às "[...] múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam" (BARBOSA, 2006, p. 120).

O ambiente de Educação Infantil precisa ser organizado e modificado de acordo com a intencionalidade educativa do professor, pois segundo Vygotsky (2000) é por meio da interação com o outro e com o ambiente que a criança vai construindo significados e avançando progressivamente em relação aos conhecimentos, adicionando às novas experiências ao que já fora aprendido e vivenciado por ela.

> [...] Será necessário buscar a parceria das crianças nas decisões sobre a organização e na decoração da escola, pois, se as crianças são sujeitos de conhecimento e também de desejo, se crescem e modificam seus interesses e possibilidades, também os espaços podem ser por elas permanentemente modificados (TIRIBA, 2008, p. 43).

Por isso, é necessário que o professor selecione, organize, disponibilize e apresente materiais que possam ficar a disposição das crianças de forma que elas possam manipulá-los com autonomia. Pois de acordo com as concepções de Rinaldi (2013) os espaços educativos podem "[...] ser experienciados não como tempo e espaço para reproduzir e transmitir conhecimentos já estabelecidos, mas como um lugar para criatividade", nesse sentido, passa a ser dada ênfase em um espaço estética e eticamente organizado a fim de garantir às crianças o direito a participar, criar, produzir, inventar e interagir.

Fochi (2019) destaca a importância de pensar na organização dos espaços educativos como um impulsionador das práticas pedagógicas das crianças e dos adultos, na medida em que podem favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, gerando um clima de pertencimento e fortalecendo das relações entre a criança com o outro, consigo mesma e com o ambiente.

> O espaço é, em suas características físicas, expressivas e simbólicas, recurso pedagógico e aspecto fundamental para a qualidade da organização

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> do contexto educativo, sobretudo para aquelas instituições que acolhem o universo da brincadeira dos meninos e meninas como eixo central da prática pedagógica na Educação Infantil e que assumem que a escola pode ser um espaço privilegiado para a aprendizagem (FOCHI, 2019, p. 264).

Buscou-se, assim, a reorganização dos espaços educativos dos Centros Municipais de Educação Infantil de Araucária, por meio de ações formativas promovidas pelo Departamento de Educação Infantil (DEI), da Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED), destinadas aos profissionais que atuam nas unidades, dando ênfase a área focal "Espaços, materiais e mobiliários", presente nos Parâmetros e Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (2005, 2009, 2018) que sejam "potencializadores de aprendizagem e desenvolvimento quando atraem as crianças para brincar e interagir e quando proporcionam simultaneamente multiplicidade de experiências e vivências de múltiplas linguagens" (BRASIL, 2018, p. 101).

Realizou-se no dia 07 de abril de 2021 a primeira formação com os diretores e professores pedagogos que atuam nos CMEIs pela Doutora em Educação Sarita Fortunato com a temática "O planejamento dos Parâmetros e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil: um convite ao diálogo". Nesse momento a formação se propôs a dialogar sobre: os conceitos e diferenças entre Parâmetros e Indicadores no contexto da Educação Infantil; a construção da Proposta Pedagógica das unidades, com abordagem acerca de qualidade, parâmetros, indicadores e avaliação emancipatória na Educação Infantil; bem como sobre a ação efetiva dos professores pedagogos que atuam nos CMEIs como formadores, impulsionadores e profissionais essenciais da intencionalidade da educação de qualidade na Educação Infantil e da prática pedagógica.

No dia 17 de maio foi disponibilizado no Canal Oficial da SMED no YouTube: Educação Araucária, uma formação com Elisangela Iargas Iuzviak Mantagute, doutora em Educação, em conformidade com o assunto: "O protagonismo infantil e a organização dos espaços educativos"[3075]. Essa formação ocorreu com o intuito de que os profissionais que atuam nos CMEIs possam repensar as suas práticas pedagógicas, considerando a intencionalidade da organização dos espaços nas unidades educacionais, favorecendo a formação da identidade da criança.

[3075] Formação realizada pela SMED, por meio do Departamento de Educação Infantil de Araucária. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zCvqSN5jgCw. Acesso em: 19 jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em continuidade ao percurso formativo, o DEI sugeriu que os CMEIs fizessem a análise, reflexão e implementação de propostas baseadas no Protocolo de Estudos sobre a qualidade na Educação Infantil e organização dos espaços. Esse momento foi realizado durante o período de no período de 17 de maio a 11 de junho de 2021, a fim de que os profissionais fizessem algumas reflexões sobre o espaço educativo e previssem ações possíveis de realizar, dentro do contexto de cada unidade, atendendo as especificidades da Educação Infantil emancipatória.

O protocolo de estudos propôs algumas ações e reflexões, das quais primeiramente sugeriu-se que fossem realizadas leituras acerca dos textos "A organização do espaço educativo" (FOCHI, 2019, p. 263-275) e dos "Parâmetros e Indicadores de Qualidade Para a Educação Infantil" (2005, 2009, 2018) e assistissem aos vídeos complementares: "Assim se organiza o ambiente[3076]" e "Videoconferência: Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil"[3077]. Após a leitura e análise dos vídeos, foi proposto que os profissionais realizassem algumas reflexões sobre a importância da organização do espaço educativo para a qualidade na Educação Infantil, pensassem na forma com que as propostas de ação da Unidade têm garantido o protagonismo infantil e a descentralização do adulto, se o ambiente do CMEI bem como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, inclusive o de participar, bem como que fizessem a análise, com base nos estudos e reflexões acerca dos espaços do CMEI.

Seguidamente, foi proposto que os profissionais observassem e registrassem o espaço por meio de fotos, vídeos e/ou planta baixa, e posteriormente observassem o registro e analisassem o espaço da unidade, a partir da leitura dos textos e apreciação dos vídeos. A seguir, o Protocolo alvitrou que os profissionais refletissem e propusessem melhorias para qualificar e modificar o espaço, executando as modificações possíveis no presente momento e realizando um cronograma com as ações futuras. Ulteriormente, as reflexões e ações de mudanças, solicitou-se que os profissionais registrassem o espaço qualificado por meio de fotos, vídeos e/ou planta baixa.

Com o intuito de apresentar esse movimento de ação e reflexão, entre os dias

[3076] YOUTUBE. Assim se organiza o ambiente. Canal: Paralapracá. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sdr6pcWLLO8. Acesso em: 11 mai. 2021.
[3077] YOUTUBE. Videoconferência: Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Canal: Conviva Educação. Disponível em: https://youtu.be/xMed0C7OeQw. Acesso em: 11 mai. 2021.

21 a 23 de junho de 2021, o DEI promoveu encontros virtuais via Google Meet para dialogar sobre a "Organização do Ambiente Educativo: um novo olhar para os espaços" com o coletivo de profissionais dos 39 CMEIs que fazem parte da Rede Municipal de Araucária, por meio de seis núcleos divididos de acordo com a proximidade geográfica da qual as unidades fazem parte. Neste momento 34 CMEIs fizeram apresentações para mostrar as qualificações realizadas nos espaços educativos e cinco unidades participaram como ouvintes, e se propuseram a realizar ações de qualificação dos espaços posteriormente.

Durante a formação os profissionais dos CMEIs sugeriram, relataram e apresentaram várias possibilidades de ambientes diferenciados, selecionou-se dois relatos de professoras que atuam em duas unidades.

> Ficamos pensando como fazer, como conseguir deixar o espaço a contento para tornar nossa criança protagonista. Nosso CMEI é um pouco antigo, quando ele foi feito não foi pensado nessa concepção de criança que se tem atualmente. Esses espaços contam com infraestruturas pensadas a partir de concepções tradicionais. Acredito que é um grande passo esses primeiros estudos pensando nos espaços dos CMEIs do município de Araucária (RELATO 1).

> Tivemos um diálogo com a equipe do CMEI do quanto é importante Araucária estar com essa visão para a Educação Infantil, o quanto isso tem sido importante para refletirmos a respeito do nosso trabalho. O espaço é feito e organizado pensando no protagonismo da criança (RELATO 2).

As considerações das profissionais demonstram as possibilidades de transformação nas concepções acerca do espaço educativo, que se reflete na garantia dos direitos de aprendizagem das crianças como protagonista da ação educativa. Dessa forma, entende-se que todo percurso formativo realizado sobre Parâmetros e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, enfatizando nesse primeiro momento os espaços, é essencial para o desenvolvimento e aprendizagens de nossas crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a apresentar conhecimentos relacionados à organização dos espaços educativos dos CMEIs de Araucária, considerando a intencionalidade pedagógica nas ações educativas. É sabido que o espaço de cada

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

um dos CMEIs possui especificidades que precisam ser alvo de articulações diante das práticas pedagógicas em sala de aula, pois percebeu-se claramente, diante das questões elencadas, é necessário que os espaços educativos sejam alvos de análise, planejamento, reflexão e reorganização.

A presente pesquisa teve a intenção de provocar reflexões e análises sobre a o espaço escolar da Educação Infantil está intimamente ligado ao modo pelo qual o professor entende a criança, como partícipe ou não das ações educativas. Diante da multiplicidade de estudos e pesquisas na área, nota-se a necessidade de que a teoria se concretize em novas tendências, e de fato leve a mudanças e transformações do ensino, por meio de reflexões sobre a ação pedagógica dentro da instituição educativa.

O propósito é que a qualificação dos espaços contribuam para a apropriação de conhecimentos, oportunizando aprendizagens significativas, de maneira contextualizada e desenvolvimento integral das crianças, por meio um ambiente educativo adequado.

Ressalta-se, no entanto, que os estudos sobre essa temática não se esgotam com este trabalho, pois os conhecimentos estão em constante transformação. Faz-se necessária a continuidade de pesquisas na área do espaço educativo da Educação Infantil, pois, diante do que foi exposto, é imprescindível que o profissional, principalmente o que atua com a criança pequena, se atualize por meio de pesquisas e reflexões sobre sua própria ação, com o intuito de proporcionar aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA, R. et. al. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. **Revista Zero-a-seis**. V. 4, n. 5, jan./jun, 2002. Florianópolis, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de

outubro de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1988.

_____. Senado Federal. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da República Federativa do Brasília, 1990.

_____. Senado Federal. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Volume 1. Brasília, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Volume 2. Brasília, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**: para uso de estudantes universitários. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

FOCHI, P. S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do observatório da cultura infantil – OBECI. F. 1-347. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf. Acesso em: 14 jun. 2021.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

RINALDI, C. O ambiente da infância. In. CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

TIRIBA, L. Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço. Organização: Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. jun./2008. P.27-43. 2008. Disponível em: https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

VYGOSTKY, L. S. **Obras Escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. 2ª ed. Madrid: Visor Dis, 2000.

22.5.8 AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: UMA PROPOSTA DE QUADRO PARA O BRASIL.

Marilce Ivama de Freitas[3078]

Marili Moreira da Silva Vieira[3079]

Danielle Girotti Callas[3080]

RESUMO

Este trabalho é um recorte dos resultados finais da pesquisa realizada na rede estadual pública do estado de São Paulo e teve como objetivo geral investigar a percepção dos atores escolares quanto às finalidades educativas escolares (FEE), e sua relevância nas políticas públicas educacionais, na organização curricular, na formação de educadores, enfim, em todas as etapas do processo educacional. Foi realizada uma pesquisa tipo survey com 5.005 educadores de 90 diretorias de ensino, entre 2018 e 2019. A fundamentação teórica pautou-se em estudos sobre as FEE (LENOIR et al., 2016; LIBÂNEO, 2012, 2016a, 2016b, 2016c, 2019, 2020a, 2020b). A partir da análise dos dados produzidos, propomos um quadro das FEE no contexto brasileiro, com a FEE da formação integral da pessoa e outras finalidades derivadas como: a formação para a vida em sociedade/formação cidadã, a formação para o trabalho, a formação para o conhecimento poderoso, científico e cultural, historicamente construído, a transformação social e o acolhimento. É imprescindível repensarmos o caráter plural das FEE no Brasil para rediscutirmos a qualidade social da Educação e a escola socialmente justa. Diante do cenário atual com a pandemia COVID-19, propomos que as finalidades educativas escolares estejam implicadas diretamente com a ideia de futuro, do que se espera da escola e da Educação.

Palavras-chave: Finalidades Educativas Escolares. Escola. Conhecimento. Função da Escola. Políticas Públicas Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa intitulada: “Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI? Uma pesquisa com diversos atores, no estado de São Paulo”. Para isso, o CEPId (Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), realizou uma

[3078] Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisadora do CEPId. Rede municipal de ensino de São Paulo. E-mail: marilceivama@gmail.com.
[3079] Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisadora do CEPId. Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: marilimdsvieira@gmail.com.
[3080] Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisadora do CEPId. Centro Educacional Pioneiro. E-mail: dgirotti@gmail.com.

investigação tipo survey, na rede pública estadual paulista, com aplicação de questionário online, entre agosto/2018 e abril/2019. Considerando 90 diretorias de ensino (DE) do estado de São Paulo, o estudo contou com a participação de 5.005 educadores: professores (65%), professor coordenador (14%), professores mediadores (1%), diretores (11%), vice-diretores (5%), supervisores (2%), dirigentes de ensino (inferior a 1%) e os outros 'não se aplicam'.

Buscamos investigar a percepção dos atores escolares participantes da pesquisa quanto às finalidades educativas escolares, uma vez que elas estão presentes, explicitamente ou não, em todas as instâncias e etapas do processo educacional, influenciando as políticas públicas, a organização dos currículos, a formação docente, a elaboração dos projetos político-pedagógicos e a qualidade do trabalho desenvolvido pelas escolas.

A partir dos aportes teóricos de Lenoir (2016) no Canadá e notavelmente de Libâneo (2012, 2016a, 2016b, 2016c, 2019, 2020a, 2020b) no Brasil, juntamente com a análise dos dados das seguintes questões norteadoras da pesquisa do CEPId: (a) Em sua opinião, qual deve ser a principal função da escola?, (b) A escola de hoje tem a função que você considera que ela deveria ter? e (c) Qual é a principal função que a escola tem hoje?, desenhamos uma proposta de quadro das finalidades educativas escolares no contexto educacional brasileiro, que discutiremos a seguir.

2 A FINALIDADE EDUCATIVA ESCOLAR ESSENCIAL DA ESCOLA E SUAS DERIVAÇÕES

Libâneo (2019, 2020a) afirma que as finalidades educativas escolares (FEE) "definem atribuição de sentido e valor ao processo educativo, induzem ações nos planos empírico e operacional para as práticas de ensino e aprendizagem" (2020, p. 34), e que

> a concepção de finalidades, objetivos e funções da escola antecede e orienta decisões sobre políticas educacionais, diretrizes curriculares, projeto pedagógico e curricular das escolas, seleção de conteúdos e metodologias de ensino, formas de organização das escolas, currículo de formação de professores, formas de avaliação de sistemas de ensino e da aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2020a, p. 34).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É possível compreender a relevância das FEE, considerando principalmente os seguintes aspectos: (1) seu papel norteador no contexto educacional, (2) suas interpretações nos documentos oficiais e oficiosos, (3) seu impacto nas políticas educacionais, (4) o dissenso que existe nas disputas ideológicas e nas diferentes relações de poder, (5) seu caráter plural, (6) sua necessidade de contextualização, e por fim, (7) sua pertinência no diálogo do 'fazer educação', que está na escola na atualidade, nas salas de aula, e que dizem respeito ao trabalho de todos os sujeitos que atuam na Educação. Tal debate, seguramente, se tornará imprescindível no contexto da pandemia COVID-19.

Ao serem questionados a respeito da função atual da escola, 64% dos participantes da pesquisa acreditam que a escola não tem a função que deveria ter. Identificamos que 34% dos participantes consideram que a principal função exercida pela escola hoje é de acolhimento e cuidado do aluno e 30% apontam que a função atual da escola é de transmissão de conteúdos. Por outro lado, 33% dos participantes consideram que a principal função que a escola deveria ter é a formação para a vida em sociedade, seguida de 30% que mencionaram a formação integral da pessoa e 19% a formação do cidadão.

Gráfico 1 Questão: Em sua opinião, qual deve ser a principal função da escola?

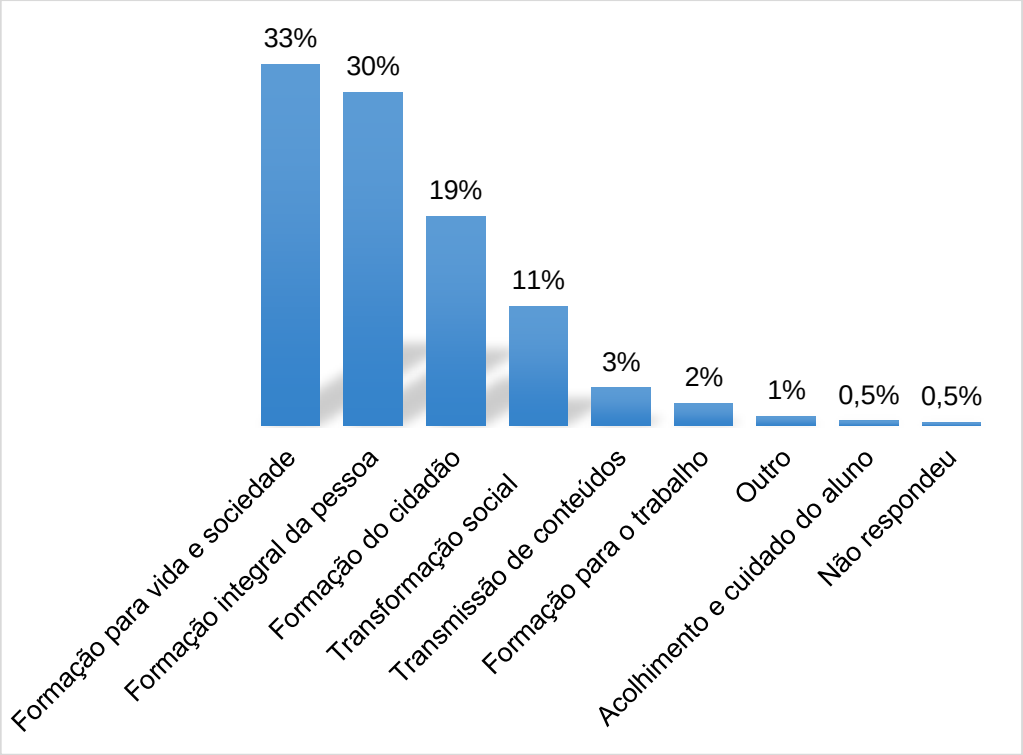

Fonte: CEPId (2019)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Gráfico 2 Questão: Qual é a principal função que a escola tem hoje?

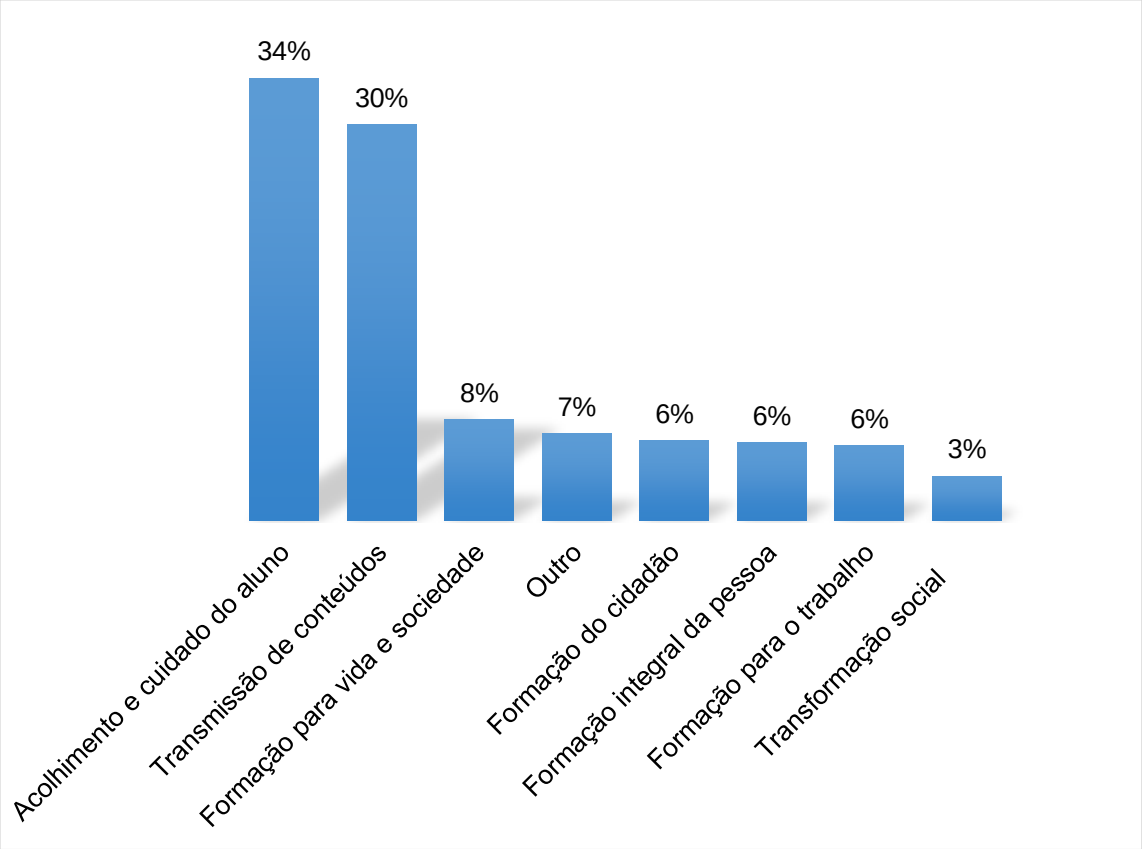

Fonte: CEPId (2019)

Os principais resultados das questões sobre a função que a escola deveria ter e a função que a escola tem hoje apontam o dissenso existente entre função atual e a função ideal, deflagrando a necessidade de novas discussões sobre FEE na escola da atualidade.

Após a análise dos dados produzidos na pesquisa, defendemos que tais discussões podem ser apresentadas a partir da compreensão de que a formação integral da pessoa deve ser uma FEE essencial, pois abrange o desenvolvimento pessoal, emocional, físico, cognitivo, social, cultural, coletivo e profissional - o que não pode ser realizado por um único viés, espaço ou tempo. Olhar para a educação integral é considerar o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

A partir dessa FEE essencial, emergem como finalidades derivadas: a formação para a vida em sociedade/formação cidadã, a formação para o trabalho, a formação para o conhecimento científico poderoso historicamente construído, a transformação social e o acolhimento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A formação para a vida em sociedade/formação cidadã está além de promover uma educação pautada no ensino curricular de conteúdos, oportunizando aprendizagens que incitem aos princípios éticos, morais e de valores, ou seja, é dar oportunidades para que a pessoa seja ativa em um ambiente que visa a cidadania.

Quanto à formação para o trabalho é necessário refletirmos sobre como podemos atender à necessidade real do trabalho, enquanto um valor humano e um direito humano. Assim, consideramos a distinção entre formar para o mercado de trabalho e formar para o trabalho.

Callas (2020), corroborando o pensamento de Young (2007, 2014) propõe uma ampliação do conceito de conhecimento poderoso, compreendendo que este articula diferentes áreas de saber, conferindo poder ao aluno para que esse possa participar dos diálogos sociais e vislumbrar para além de seu cotidiano. É indispensável considerar que, sem as ferramentas necessárias, sem um conhecimento científico poderoso (CALLAS,2020), que, de fato, garantam o direito a aprender e ao desenvolvimento pleno de todos os alunos, tais FEE continuarão no campo hipotético.

Tal conhecimento favorece a transformação social enquanto uma finalidade derivada, pois compreende a necessidade de uma educação que faça “do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada, tanto quanto possível, criticamente.” (FREIRE, 1989, p.90). Uma sociedade está em transitividade constante, por ser composta por seres que modificam e são modificados à medida que vivem.

Por vez, concebemos que o acolhimento, entendido como ato amoroso, é um princípio de todo e qualquer processo educativo. Um profissional da educação, comprometido com a aprendizagem e desenvolvimento das pessoas, preza pelo cuidado à pessoa humana, pelo reconhecimento da importância de acolher o aluno em suas singularidades, particularidades, ritmos e necessidades de aprendizagem, contudo é preciso ir além do acolhimento.

Todo trabalho pedagógico está intrinsecamente ligado às FEE e, consequentemente, às políticas públicas educacionais que podem garantir condições de trabalho adequadas para o cumprimento destas finalidades.

De fato, os estudos da pesquisa do CEPID nos estimulam a pensar sobre a escola voltada para a justiça social, que tenha como ponto de partida o desenvolvimento das potencialidades humanas, a partir de um entendimento da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pluralidade das FEE em um contexto integrado a possíveis derivações. O currículo não pode oferecer apenas “um kit de habilidades de sobrevivência social” (LIBÂNEO, 2020a, p. 38), como hoje é predominante no currículo de resultados imediatos. Ressaltamos que a escola não pode se eximir das suas finalidades de acolhimento e de socialização, porém, não pode se reduzir a elas, nem tampouco pode a escola assumir outras finalidades que transbordem sua finalidade de formação para o conhecimento científico poderoso historicamente construído.

Nos últimos anos a escola se encontra assediada por um ‘excesso de missões sociais’ que a desviam de sua principal função. Esta perspectiva, amplamente defendida por Nóvoa (2009), aponta para o discurso do transbordamento da escola da atualidade, afetada pela extrema diversidade de interesses, assuntos, temas, conteúdos, propostas, que acabam por desaguar na escola, como se ela fosse a salvação imediata para todos os problemas sociais (NÓVOA, 2009).

As tensões e contradições acerca das FEE revelam o distanciamento das políticas públicas, de suas reais condições de implementação, pois como afirma Libâneo (2016a, p. 40), tais implementações agravam as desigualdades sociais, uma vez que a escola pública recebe a função de atender às classes sociais menos favorecidas “pela lógica neoliberal sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas” (LIBÂNEO, 2016a, p. 17).

Assim sendo, é imprescindível tratar das FEE, quando vamos discutir a escola justa para todos, que visa efetivamente a garantia das aprendizagens, do desenvolvimento das capacidades e potencialidades humanas, do pensamento crítico-reflexivo-científico, à luz dos princípios da diversidade. Faz-se necessário superar, no contexto educacional brasileiro, este movimento cíclico perverso em que desigualdades sociais geram desigualdades escolares e vice-versa.

Tendo isso como premissa, propomos um novo debate com o quadro abaixo que aponta a pluralidade das FEE, suas dimensões, seus atributos, suas articulações e derivações:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro 1 - Proposta do CEPId para o quadro das FEE no Brasil

PROPOSTA DE UM QUADRO PARA AS FEE NO BRASIL	
Finalidade Educativa Escolar Essencial	**Finalidades Educativas Escolares Derivadas**
FORMAÇÃO INTEGRAL DO INDIVÍDUO **Categoria: Desenvolvimento do Indivíduo (LENOIR, 2016)** **Dimensão: Desenvolvimento pessoal e emocional** Atributos: autoestima, responsabilidade, autonomia e identidade individual. **Dimensão: Desenvolvimento criativo.** Atributo: pensamento crítico **Dimensão: Desenvolvimento cognitivo.** Atributos: relação epistemológica com o saber, relação com a realidade, relação com os saberes, relação com as experiências, entre outros. **Dimensão: Cultura digital** Atributos: cultura digital como linguagem. **Dimensão: Desenvolvimento físico.** Atributo: relação com o corpo. Atributo geral: Socialização escolar	**FORMAÇÃO DO CIDADÃO e FORMAÇÃO PARA A VIDA EM SOCIEDADE** Categoria: Desenvolvimento nacional (LENOIR, 2016) Dimensão: Cultura Dimensão: Identidade Coletiva Dimensão: Relação com os outros e com a diferença Dimensão: Cultura digital
	FORMAÇÃO PARA O TRABALHO Dimensão: Considerando a diferença entre formação para o mercado de trabalho e formação para o trabalho, uma vez que essa vincula-se à formação identitária do indivíduo.
	FORMAÇÃO PARA O CONHECIMENTO CIENTÍFICO PODEROSO HISTORICAMENTE CONSTRUÍDO Dimensão: Experiências com aprendizagens significativas, com conhecimento científico historicamente acumulado e construído, que leve em consideração a diversidade que é constituinte da igualdade do ser humano. Dimensão: Cultura digital
	TRANSFORMAÇÃO SOCIAL Dimensão: Autotransformação Dimensão: Como sujeito histórico e social, capaz de intervir em sua realidade.
	ACOLHIMENTO Dimensão: Reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidade.

Fonte: CEPId (2021)

Essa proposta de quadro converge com o posicionamento apresentado por Libâneo (2020b):

> Se há um ponto de partida que unifica as finalidades educativas, é o desenvolvimento humano. As demais finalidades são derivadas e elas formam, de fato, uma pluralidade de sub finalidades, digamos. E uma delas é a formação do espírito crítico, a formação para a transformação social [...].

Na mesma direção, Nascimento (2015, p. 13) defende que uma educação comprometida com a sociedade, precisa garantir “o legado científico e cultural da humanidade”, ao mesmo tempo que busca despertar o “compromisso com a esfera pública”, o que faz com que os seres se mantenham presentes, ativos em um “espaço-tempo partilhado”.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontamos a urgência da revisão de políticas públicas educacionais que considerem as finalidades educativas escolares vinculadas ao desenvolvimento do ser humano em sua totalidade. Assim, antes de um currículo mínimo de aprendizagem, precisamos de um currículo com conhecimento científico poderoso, que recupere o lugar que a escola ocupa, à luz de suas finalidades educativas escolares plurais.

Distanciando-se a escola de suas finalidades, não será possível, de fato, acolher a todos em sua diversidade. Faz-se necessário lutar pela materialização de condições concretas para que todos efetivamente possam aprender em igualdade, enquanto sujeitos de direitos, conscientes de sua corresponsabilidade na transformação social.

Concluímos que, para tratarmos da escola justa, na atualidade, é imprescindível defender o conceito de qualidade social do ensino com foco na formação integral. Ora, os critérios de qualidade de educação são consequências das finalidades educativas escolares estabelecidas nas políticas educacionais que tratam dos objetivos e dos meios de zelar pela qualidade de ensino (LIBÂNEO, 2019).

É importante que todos tenham consciência a respeito das FEE e que estas sejam traduzidas para as políticas públicas e para o modus operandi da escola, em um trabalho genuinamente coletivo e colaborativo. Compreendemos que isso poderá contribuir com a diminuição das inúmeras vulnerabilidades com as quais nos defrontamos diariamente, entre elas, as desigualdades sociais. Isso implicaria também na apropriação, por parte de todos, das tecnologias digitais como meio para alcançarmos as FEE essenciais e derivadas. Evidenciamos, ainda, que nesse contexto teríamos condições de trabalho e de aprendizagem, além de formação iniciai e continuada adequadas para todos os educadores, tendo-se como norte o desenvolvimento humano em sua integralidade.

Diante das incertezas desse panorama atual com a pandemia COVID-19, propomos que as finalidades educativas escolares estejam implicadas diretamente com a ideia de futuro, do que se espera da escola e da Educação.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

CALLAS, D. G. **As finalidades educativas escolares a partir das percepções dos jovens-alunos e os desafios da escola na atualidade.** 2020. 233 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LENOIR, Y. et al. **Les finalités éducatives scolaires:** une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-Lambert: Éditions Cursus Universitaire, 2016.

LIBÂNEO, J.C. **Entrevista concedida virtualmente pelo Prof. Dr. José Carlos Libâneo** Entrevistadores: Integrantes do Eixo das Finalidades Educativas Escolares do CEPId, São Paulo, TEAMS.2020b.

LIBÂNEO, J. C. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. In: MENDONÇA, S. et al. **(De)Formação na escola:** desvios e desafios. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020a. p.33-50.

LIBÂNEO, J.C. Finalidades educativas escolares em Disputa, Currículo e Didática. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (EDIPE), VII, 2019, Goiânia. **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate.** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 33-56 (ebook). Disponível em: <https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html>. Acesso em 26 nov. 2019.

LIBÂNEO, J.C. Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia. **Revista European Journal of Curriculum Studies**, Braga, vol. 3, n. 2, p. 444-462, 2016c.

LIBÂNEO, J.C. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar., 2016b.

LIBÂNEO, J.C. Finalités et objectifs de l´éducation scolaire et actions des organismes internationaux: le cas du Brésil. In: LENOIR, Y. et al. **Les finalités éducatives scolaires:** une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-Lambert: Éditions Cursus Universitaire, 2016a. p. 255-282.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

NASCIMENTO, L. A. **Hannah Arendt e Paulo Freire: a educação e o compromisso com a conservação e a transformação do mundo.** 2015. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

YOUNG, M. F.D. Para que servem as escolas? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, M. LAMBERT, D. **Knowledge and the future of schools**. London: Bloomsbury Publishing. 2014.

22.5.9 BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SUAS POSSIBILIDADES DE APROPRIAÇÃO: PRINCÍPIOS E CONCEITOS NA FORMAÇÃO INTEGRADA DO IFSULDEMINAS – CAMPUS

Camila Pereira Santos[3081]

Lucas Labigalini Fuini [3082]

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo identificar o grau de conhecimento e de apropriação dos princípios da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil presentes no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007) pelos docentes do IFSULDEMINAS - Campus Poços de Caldas. Partiu-se do pressuposto que essa é uma identidade pretendida pela Rede Federal e, a partir dos resultados aferidos, propôs-se um produto educacional, denominado de "Princípios e Bases", que visou estimular o conhecimento dos princípios e bases conceituais em toda a comunidade acadêmica. No plano dos métodos de abordagem, seguiu-se a perspectiva educacional crítico-marxista e, sobre os métodos de procedimentos, a pesquisa bibliográfica e documental amparou-se na análise de conteúdo e a pesquisa de campo, e o produto educacional e sua aplicação, nos eixos de análise do material educativo e nos aspectos de validação de um produto educacional. A justificativa da pesquisa reside na necessidade de se produzir um retrato sobre o conhecimento que a comunidade docente detém acerca dos princípios e bases presentes no Documento Base através de um diagnóstico detalhado. Os resultados demonstraram que os princípios da formação omnilateral precisam ser reforçados e melhor divulgados, ainda que sua relevância já seja reconhecida, propondo uma estratégia de intervenção sob a forma de um produto educacional que permita um contato inicial favorável à apropriação dos princípios e conceitos por toda a comunidade acadêmica.
.

Palavras-chave: Ensino Integrado. Documento Base. Educação Profissional e Tecnológica. Glossário da EPT. IFSULDEMINAS.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), voltada para a classe trabalhadora, encontra-se, nos últimos anos, disputada por projetos e interesses divergentes e antagônicos. A legislação e os currículos oficiais em EPT expressam, em grande parte, os conflitos entre a educação liberal, que responsabiliza e objetifica os trabalhadores, e um projeto de educação integral que concebe os estudantes como seres humanos completos que necessitam de formação profissional, mas também de

[3081] Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFSULDEMINAS, Campus Poços de Caldas. E-mail: camila.santos@ifsuldeminas.edu.br. ProfEPT do IFSULDEMINAS, Campus de Poços de Caldas. E-mail: lucasfuini@ifsp.edu.br.
[3082] Professor e Pós-doutor em Geografia, IFSP, Campus São João da Boa Vista e credenciado no Mestrado ProfEPT do IFSULDEMINAS, Campus de Poços de Caldas. E-mail: lucasfuini@ifsp.edu.br.

meios que lhes permitam compreender o mundo e modificar as contradições da realidade material através do trabalho.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) deu origem ao Decreto 5.154/2004, que prevê a possibilidade da oferta da educação profissional integrada ao ensino propedêutico a partir de uma só matrícula. Esta possibilidade foi percebida por muitos como uma nova chance de romper com a dualidade estrutural da educação expressa pela relação de ruptura entre educação geral e educação para o trabalho. Tendo em vista este novo contexto, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica concentrou os seus esforços na elaboração de um Documento Base para pautar as iniciativas de articulação entre ensino propedêutico e ensino profissional, ressaltando a necessidade de se estabelecer diretrizes para esta modalidade de ensino. As concepções e princípios citados pelos autores do documento, Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos (BRASIL, 2007), refletem o esforço de tornar factível e compreensível a formação omnilateral de viés politécnico inspirada na escola unitária, dialogando com as possibilidades de prática pedagógica através dos seguintes princípios: 1. Formação humana integral; 2. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; 3. Trabalho como princípio educativo; 4. Pesquisa como princípio educativo: O trabalho de produção do conhecimento; 5. Relação parte-totalidade na proposta curricular.

A proposta do governo Lula de democratização da educação de qualidade e estímulo à interiorização do ensino técnico federal, foi criada, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica), que passou a oferecer Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EMI) a partir dos princípios e concepções elencados pelas Diretrizes Nacionais para Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), conforme o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) - Lei 9.346 de 1996 de forma oficial e paralelamente pelo Documento Base no que se refere às concepções essenciais do EMI. A Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica compreende, além da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica de Minas Gerais, o Colégio Pedro II, as escolas técnicas vinculadas às Universidades e, de forma majoritária, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que oferecem

ensino profissional integrado ao Ensino Médio. Enquanto o Colégio Pedro II e algumas unidades dos Institutos Federais já existiam antes da Rede Federal, outras unidades foram inauguradas a partir da Lei no 11.892/2008.

Diante dessa nova institucionalidade, criada a partir de instituições oriundas de outros momentos históricos e, portanto, de outras acepções do que deveria ser a Educação Profissional e Tecnológica, era de se esperar que algumas destas instituições não se identificassem com os princípios do EMI estabelecidos no Documento Base. Neste contexto, situa-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS, instituição de caráter aglutinador de novas unidades e unidades precedentes à criação da Rede Federal. O campus Poços de Caldas, inaugurado em 2010, é um dos resultados desta criação e devido a este fator tornou-se o microcosmo ideal para a realização do trabalho de investigação sobre a apropriação dos princípios da EPT, mais precisamente do EMI (Ensino Médio Integrado) considerando sua peculiar origem no amálgama de concepções pré e pós Documento Base (BRASIL, 2007) [3083].

A proposta deste trabalho é investigar o nível de conhecimento dos docentes do IFSULDEMINAS – Campus Poços de Caldas sobre princípios e concepções que pautam o EMI, partindo-se do pressuposto que essa é uma identidade pretendida pela Rede Federal, e a partir do resultado da pesquisa, propor um produto educacional, sob a forma de um glossário virtual para divulgação dos princípios presentes no Documento Base (BRASIL, 2007) e das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica pós Decreto nº 5.154/2004. O produto educacional foi elaborado a partir dos resultados de questionários e entrevistas realizadas com 10 docentes do IFSULDEMINAS – Campus Poços de Caldas, seguindo as orientações de Kaplún (2003), no que se refere aos eixos que devem ser contemplados em qualquer proposta de material educativo: eixo pedagógico, o eixo conceitual e o eixo comunicacional. O questionário (enviado via e-mail junto com o produto) foi realizado para avaliar os

[3083]O campus de Poços de Caldas do IFSULDEMINAS, segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha (2020), oferece os seguintes cursos: a) Ensino técnico de Nível médio integrado ao Ensino médio: Informática, Eletroeletrônica e Administração; b) Ensino técnico concomitante/subsequente: Administração; Edificações; Eletrotécnica e Desenvolvimento de Sistemas (EaD); Especialista técnico em Energia Solar Fotovoltaica; c) Ensino superior: Bacharelado em Engenharia da Computação; Licenciatura em Geografia; Licenciatura em Ciências biológicas; Tecnologia em Gestão ambiental; Tecnólogo em Gestão comercial; d) Pós-graduação *lato sensu*: Informática na Educação; Ensino de Ciências da natureza e Matemática e Formação de lideranças para gestão avançada de mercado; e) Mestrado *strictu sensu*: Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

efeitos alcançados pela proposta bem como para melhoramento desta, a partir do que propõe Leite (2018) para validação de um produto educacional conforme os aspectos de atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança de ação.

O problema de pesquisa refere-se à realização de um diagnóstico a partir da pergunta: Qual é o nível de conhecimento que os docentes do IFSULDEMINAS – Campus Poços de Caldas detém sobre os princípios e concepções que pautam a Educação Profissional e Tecnológica? A partir da interpretação dos dados levantados, a segunda questão que se impõe é: Um produto educacional é capaz de estimular a apropriação dos princípios e concepções das Bases Conceituais de Educação Profissional e Tecnológica pelos docentes do IFSULDEMINAS – Campus Poços de Caldas? A hipótese a ser verificada é de que um glossário virtual pode aproximar os docentes de todas as áreas dos princípios da formação omnilateral, por se tratar de uma ferramenta de acesso fácil, ao alcance de toda a comunidade acadêmica, que não exige do usuário experiência prévia com o objeto de conhecimento em questão.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Percurso histórico e categorias centrais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil

O percurso histórico da Educação Profissional no Brasil está relacionado diretamente às diferentes concepções de formação humana instrumentalizadas pelas políticas públicas de governo que refletiram, de formas diversas, as relações de classe no bojo de nossa sociedade. Assim sendo, a educação da classe trabalhadora torna-se peça chave na estruturação e manutenção do status quo da sociedade capitalista, assumindo diferentes perfis de acordo com as demandas políticas e econômicas da época.

A Educação Profissional e Tecnológica permaneceu historicamente desprestigiada e vinculada ao proletariado e à satisfação de necessidades primárias de ganho de condição da sobrevivência, absorção pelo mundo do trabalho, distante da concepção emancipadora que estimula os homens a exercer sua condição de sujeitos da história e do processo de produção de bens e de conhecimento. É importante frisar que à exceção de breves e dissonantes episódios não existem registros anteriores que tratem de maneira explícita da formação humana integral na

concepção omnilateral dentre os princípios elencados para Educação Profissional até o Documento-Base da Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio. A menção à uma formação integral presente nas Leis Orgânicas da Educação da década de 1940 com a inserção de cultura geral nos currículos, a profissionalização compulsória na década de 1970 e o fragmentos na LDB de 1996 sobre uma formação cidadã paralela a uma formação para o trabalho parecem ter a intenção de romper com a dualidade histórica e de considerar o trabalhador como centro do processo, porém esses aspectos se encontram deslocados da realidade e dos projetos de país que estão na sua origem. A partir de 2004, com o Decreto nº 5.154,de 23 de julho de 2004, propôs-se a retomada da modalidade de ensino profissional integrado ao ensino Médio, enquanto formação omnilateral inspirada na politecnia e na escola unitária.

Considerando esse contexto, e a luz do Documento da Base da EPT de nível médio, de 2007, e com apoio do Dicionário da Educação Profissional em Saúde (PEREIRA, 2008), na modalidade online (verbetes) destacamos os principais conceitos, tratados como princípios norteadores da Ensino médio , a seguir:

Quadro 1. Alguns dos Conceitos Centrais da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Categoria geral e princípios da EPT	**Definições**
1. Formação humana integral	Formação que objetiva a realização humana em suas múltiplas dimensões e potencialidades, superando a fragmentação que resulta da divisão social do trabalho. A Formação Humana Integral abrange a educação geral, propedêutica e a educação para o trabalho, integrando-as entre si e à realidade social.
2. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura	São tratadas como categorias indissociáveis da formação humana É a relação intrínseca à totalidade da produção humana das suas condições de existência e da vida em sociedade. O homem ao conceber e aprimorar seus processos de transformação da natureza para a satisfação das suas necessidades através do trabalho, produz a ciência, a cultura e a tecnologia.
3. Trabalho como princípio educativo	Trata-se do duplo processo de ensinar às novas gerações que a realidade social é resultado do trabalho dos homens no processo de transformação de suas condições de existência e de formar o jovem trabalhador para o trabalho socialmente produtivo, não atendendo com exclusividade às exigências do mercado mas, preparando-o para a ação consciente a partir de aporte intelectual sólido constituído em fundamentos históricos, científicos e ético-políticos.
4. Pesquisa como princípio educativo	Refere-se ao estímulo à autonomia intelectual através de uma educação científica voltada para a iniciativa e à ação reflexiva em contraposição à passividade vigente da educação tradicional.Este estímulo é fundamental para o rompimento com a educação dual na qual à classe trabalhadora sempre foi destinado um saber fragmentado para mera reprodução de técnicas e nunca para a produção de conhecimentos.
5. Relação parte-totalidade na proposta curricular	É um princípio que expressa ao mesmo tempo a relação de integração inerente entre várias dimensões dos conhecimentos gerais e específicos enquanto parte de um todo histórico maior, e a demanda por um arranjo pedagógico diferenciado

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	para a apreensão de um dado conteúdo a partir da consideração da totalidade e de seu constante movimento.

Fonte: elaborado pelos autores com base no Glossário virtual (https://principiosebases.wixsite.com/profept).

Os conceitos centrais da EPT, aqui sistematizados e organizados didaticamente com a finalidade educacional serviram como conteúdo estruturante do Produto Educacional aqui analisado, estão alinhavados em termos teóricos e de método ao "Documento de Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio", (BRASIL, 2007), em perspectiva crítica e embasada no materialismo histórico. O referido documento contou em sua elaboração com a participação dos docentes[3084] Dante Henrique Moura (IFRN), Sandra Regina de Oliveira Garcia (UEL), Marise Nogueira Ramos (UERJ e CEFET), e nele fica claro o horizonte da formação humana integral e não tecnicista que se deve assumir na EPT.

2.2. Produto Educacional: Princípios e Bases: Glossário virtual da EPT integrada ao Ensino Médio

O produto educacional que compõe essa pesquisa refere-se a um site construído para conter um glossário virtual com os conceitos e princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio enquanto formação omnilateral. O site (**Figura 1**) foi elaborado a partir do arcabouço conceitual explorado no Documento Base (BRASIL, 2007). O link de acesso para o produto educacional na íntegra é: https://principiosebases.wixsite.com/profept/bases-conceituais. Segue-se agora uma apresentação dos aspectos que respaldam o produto educacional cuja aplicação foi realizada com os docentes do IFSULDEMINAS - Campus Poços de Caldas. O nome do site é 'Princípios e Bases: Glossário Virtual da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio' e está dividido em seis abas principais, e dezenove abas secundárias que trazem os principais conceitos e princípios ligados ao ensino integrado enquanto formação omnilateral, como é possível observar no mapa do site. A finalidade deste Produto Educacional é servir como meio de divulgação dos princípios e bases conceituais da Educação Profissional

[3084]Estes docentes participaram, no âmbito da Diretoria de Ensino médio e da Secretaria de Educação Tecnológica, ambas vinculadas ao Ministério da Educação, do GT para elaboração dos documentos de Base do Proeja e Ensino Médio Integrado ao Técnico.

e Tecnológica para toda a comunidade acadêmica, sobretudo para aqueles que desconhecem o tema, visto que a premissa do glossário é fornecer uma definição sucinta capaz de esclarecer o leitor a respeito do sentido de cada princípio, bem como de oferecer opções de vídeos e leituras para aprofundamento no tema e para compreensão de conceitos complexos e abstratos. A partir da análise dos resultados de questionários, dos documentos oficiais da instituição, o produto educacional começou a ser construído segundo alguns critérios. As respostas às perguntas referentes ao modo através do qual os docentes entraram em contato com os princípios presentes no Documento Base (BRASIL, 2007) revelaram que os principais contatos aconteceram através de participação em palestras e reuniões, bem como através da leitura dos PPCs de cursos variados.

Figura 1. Imagem da página de entrada do site “Glossário Virtual

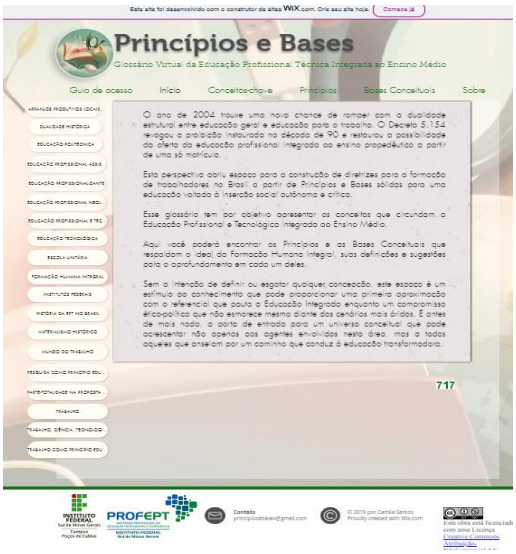

Fonte: https://principiosebases.wixsite.com/profept/bases-conceituais.

O produto educacional, apesar de não ter obtido o retorno de todos os participantes da pesquisa, obteve êxito através de retornos positivos sobretudo no que se refere aos critérios de atração, envolvimento e possível mudança de ação, provocados pelo eixo comunicacional e conceitual do site. Ressalta-se também que a sobrevivência do produto para além da aplicação pode contribuir para o alcance de mais usuários ao longo do tempo, sendo que o Glossário a partir de março, passou a compor o site institucional das bibliotecas. Os conceitos agora estão de forma definitiva ao alcance na comunidade acadêmica e o site “Princípios e Bases” seguirá se adaptando e reinventando de acordo com as necessidades dos usuários através de contato por e-mail indicado na página principal. Desse modo, procurou-se oferecer

uma ferramenta permanente de divulgação dos princípios e bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica e mais propriamente do Ensino Médio Integrado. Espera-se que aos poucos os membros da comunidade acadêmica se identifiquem com os conceitos através de consultas ou de cursos que podem ser realizados a partir do seu conteúdo, para que possam solidificar as suas percepções sobre formação humana integral, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana, trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio educativo, relação parte-totalidade na proposta curricular, sobre os fundamentos da formação omnilateral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa corrobora a percepção de Ciavatta (2005) de que termos e leis podem nascer de costumes ou ser molas propulsoras para mudanças sociais. Pensar a formação integrada como um caso em que o termo não faz parte do cotidiano da educação nacional é um importante desafio, portanto não basta a defesa dos princípios, é preciso conhecer e reiterar os seus sentidos de formação omnilateral dentro das instituições que oferecem o EMI. É importante frisar que à exceção de breves e dissonantes episódios, não existiram registros anteriores que tratassem de forma oficial da formação humana integral na concepção omnilateral dentre os princípios elencados para Educação Profissional até a publicação do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio em 2007.

Ao final da pesquisa acredita-se que os princípios e bases conceituais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio ainda têm um longo caminho a percorrer para que possam figurar no referencial de atuação dos professores. Poucos professores se arriscaram a oferecer uma definição, alguns permaneceram no campo da opinião sobre os princípios elencados, ou na esfera da proposta e da narrativa de experiências, o que pode ser um indicativo de que os sentidos tratados no Documento Base ainda não estão plenamente fixados no referencial destes.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956> Acesso: 20 fev. 2019.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima.; RODRIGUES, Doriedson. Socorro. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.36, n.2, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php> Acesso 20 nov. 2018.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso 01 Mar. 2019.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezenbro de 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso 12 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: 29 de dezembro de 2008. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm> Acesso 12 jul. 2019.

BRASIL. SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (MEC). **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília, DF, 2007. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso 01 Mar. 2019.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e
de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. pp.94-106.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42. Acesso 02 nov. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAUJO, Ronaldo Marcos Lima. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**. Natal: UFRN, v. 52, n.38. mai/ago. p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/7956/5723 >Acesso. 07 mar.. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Conjuntura e as perspectivas para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: **I Seminário Educação Profissional E Tecnológica Do Sintietfal**. 2018. Maceió. Sintietfal. Disponível em: <http://www.sintietfal.org.br/2018/06/seminario-ept-frigotto-defende-institutos-federais-como-conquista-de-toda-sociedade/> Acesso: 15 maio 2020.

GANDRA, Lucas Pereira; FARIA, Alexandre Geraldo; SANTOS, Gilson Saturnino dos. Modelagem e educação profissional: Possíveis relações em uma abordagem pedagógica para soluções químicas no ensino médio integrado ao Técnico em Informática. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. [S. l.] v. 1, n. 6, 2013. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3453> Acesso: 20 set. 2019.

KAPLÚN, Gabriel. Material Educativo: A experiência de aprendizado. **Comunicação &Educação**, São Paulo, (27) maio/ago. 2003, pp.46-60. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491> Acesso 20 nov. 2018.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Áreade Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **InvestigaçãoQualitativa em Educação**. Volume 1. Atas CIAIQ2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656> Acesso 01 mar. 2019.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1 (2008). Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863> Acesso: 26 nov. 2019.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110> Acesso 24 abr. 2019.

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, v.

1, n. 7, p. 1 - 19, 25 mar. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702/4903> Acesso: 17 maio 2020.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: Confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 63 out-dez. 2015. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf> Acesso 01 ago. 2019.

ORTIGARA, Claudino. **Políticas para a educação profissional no Brasil**: os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e a educação integral. Pouso Alegre: Triunfal, 2014.

PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde** 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-profissional-em-saude-segunda-edicao-revista-e-ampliada> Acesso: 19 dez. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf> Acesso 19 mar. 2019.

SANTOS, Camila Pereira. **Bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica e suas possibilidades de apropriação:** princípios e conceitos na formação integrada do iFSULDEMINAS – campus Poços de Caldas. 2020. 76 f. Dissertação de Mestrado em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – Mestrado ProfEPT, IFSULDEMINAS, Poços de Caldas, 2020.

22.5.10 COMO DESENVOLVER GRUPOS FOCAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA? INTERMEIOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL EM PESQUISAS QUALITATIVAS

Silvia Segovia Araujo Freire

Adaline Franco Rodrigues

Sônia da Cunha Urt

RESUMO

A pandemia da COVID-19 vem gerando, angústias e dúvidas nas diferentes atividades do sujeito, limitando até mesmo as possibilidades de investigações científicas. Neste cenário, a internet transformou-se em meio propulsor e facilitador para a continuidade dos estudos, contudo, muitos vieses e questionamentos emergem frente à utilização das pesquisas qualitativas em espaços virtuais. Este trabalho surge como uma reflexão e análise sobre a aplicação de grupos focais enquanto instrumento para coleta de dados em pesquisas qualitativas na educação com o objetivo de analisar as possibilidades de sua aplicação online e sua contribuição para a continuidade dos estudos em tempos de pandemia. E para além de buscar compreender o emprego prático dessa ferramenta de pesquisa, positiva sua utilização fulcrada na Psicologia Histórico-Cultural na análise e discussão dos dados, por entender as relações e a apropriação do conhecimento e do pensamento teórico como formas peculiares no desenvolvimento e na emancipação do sujeito.

Palavras-chaves: Pesquisa qualitativa em Educação; Grupo focal; Pandemia; Psicologia Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO: NOSSAS MOTIVAÇÕES

Em seu conceito mais abrangente, entendemos a pesquisa como uma afluência de operações ou atividades que objetivam desvendar novos conhecimentos em vários domínios, principalmente no âmbito científico, o qual abarca um processo sistemático de busca e análise e que procura investigar e/ou compreender uma realidade, um contexto ou um problema (GIL, 1999, CERVO; BERVIAN, 2002, DAMASCENO et al., 2014).

Sabemos que a arte de pesquisar não é tarefa simples, tampouco sem exigências. Muito pelo contrário. Para se desenvolver uma pesquisa, é imprescindível a definição do método, da abordagem teórica e da escolha dos métodos de coleta das informações que proponham uma análise e uma discussão consistente. Quem caminha pelo mundo da pesquisa sabe que são vários os percursos teórico-metodológicos e estes vão sendo desvelados a partir do nosso próprio itinerário como

pesquisador. Trocando em miúdos, são mais vastos os caminhos do que o que nos é apresentado. Seja como for, caminhar exige prática, escolhas e se defronta com obstáculos frequentemente.

O caminho que nos foi apresentado é a da pesquisa qualitativa. E esta, aliada a uma teoria solidificada, permite reinventar e dar continuidade aos estudos em educação, discutir e explicar os achados e ampliar as possibilidades de conhecimentos. Para seguirmos viagem precisamos nos atentar bem para a bagagem, em contexto, os instrumentos que precisamos ter em mãos e os domínios de aplicação para realizarmos uma pesquisa dita qualitativa. Mais que isso, assim como em um manual, é necessário que nos apropriemos das indicações e das advertências no uso de tais ferramentas.

Contando um pouco do motivo do nosso trajeto na composição das linhas que se seguem, essa investigação teórica é justificada pelo conteúdo que pretendemos compor nessa bagagem, na qual nos empenhamos em apreender os processos da pesquisa qualitativa e dos instrumentos que podemos lançar mão frente às pesquisas de doutoramento em Educação atreladas e sob o aporte teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural.

Nesse cenário, nos foi apontado o recurso de grupos focais como ferramenta de coleta e análise de dados, cuja aplicação e processos são bastante peculiares e poderiam suscitar discussões pertinentes ao aporte teórico que fundamenta nossas pesquisas. Surge então, no começo do ano de 2020 um grande percalço de alcance mundial e coletivo. Não é segredo que com o advento da pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), cuja doença é conhecida como COVID-19, o mundo vivencia hoje uma situação atípica. A infecção carrega, além das inseguranças, o medo, a dor, a fadiga e as preocupações com atividades essenciais que contribuem para o desenvolvimento humano, entre elas, a educação.

Por esse motivo, a partir das mudanças exigidas no cotidiano, algumas atividades tiveram que se recriar para continuar a existir e contribuir com o processo de sobrevivência humana e cultural. Em meio a elas, estão as pesquisas em educação, que passam a se apropriar abundantemente da tecnologia, a fim de garantir a continuidade da apreensão, desenvolvimento e transformação no âmbito educacional, por meio das atividades ditas online.

Assim, esse trabalho apresenta inicialmente uma síntese sobre a pesquisa qualitativa em educação e uma reflexão que propõe analisar as possibilidades da aplicação online de grupos focais para a coleta de dados nas pesquisas qualitativas em educação e sua contribuição para a continuidade dos estudos em tempos de pandemia, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (PHC).

PESQUISAS QUALITATIVAS EM EDUCAÇÃO

De acordo com Vilela (2003), o interesse pela abordagem qualitativa nas pesquisas em educação, que foi inicialmente identificada como abordagem sociológica, foi evidenciado nos anos 1960 e 1970. No Brasil, comprovaram-se a expansão e o reconhecimento na facilidade das agências de fomento a projetos de cunho qualitativo e também o acréscimo de volume dessa abordagem de pesquisa nas universidades e centros de pesquisa.

Zanette (2013) destaca a contribuição social da educação, a partir das pesquisas qualitativas:

> A pesquisa educacional, em boa parte, vai integrar e acompanhar as transformações sociais ocorridas no Brasil, no momento da passagem de um período ditatorial militar para um mais democrático. As pesquisas, especialmente nas dissertações de mestrado e nas teses de doutorado, passam a ser grande fonte de produção de conhecimento, cuja hegemonia do tratamento das questões tem base em teorias de inspiração e tendência "crítico-reprodutivista" (ZANETTE, 2013, p. 157).

Nesse cenário, a autora destaca que as concepções epistemológicas geravam mais preocupação com o método utilizado do que com o problema a ser estudado no contexto da educação. Por vezes, a pesquisa qualitativa foi descartada, devido à objetividade desejada, por meio da quantificação, como modo de eliminar as distorções associadas à subjetividade do pesquisador.

Por outro lado, Bogdan e Biklen (1994) descrevem as especificidades da pesquisa qualitativa:

> Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16).

As pesquisas qualitativas em educação envolvem seres humanos e propõem uma análise das relações que contribuem para o desenvolvimento e o aprendizado dos sujeitos. Ter em mãos um aporte teórico metodológico que auxilie o pesquisador durante todo o percurso, que contribua para a compreensão do objeto, a explicação e a discussão dos resultados são, sem dúvida, um meio eficiente de subsidiar as pesquisas e explicar os fenômenos implícitos nesse processo.

A relação entre a pesquisa em educação e as questões sociais proporcionou a ampliação da discussão do papel da educação na sociedade, dos seus objetos de estudo e colaborou para a qualidade das análises das discussões e dos resultados, a partir de suportes teóricos consolidados.

O GRUPO FOCAL ONLINE NA PANDEMIA SOB O OLHAR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

As mudanças causadas para prevenir a contaminação em massa pela COVID-19 afetaram toda a humanidade e influenciaram as pesquisas em educação. Após compreender o momento e o que estava acontecendo, imaginaram-se novas formas de prosseguir com a produção de conhecimento. Duarte et al. (2020) apontam que a teoria de Vigotski consegue subsidiar uma reflexão de como as mudanças nas relações devido à pandemia influenciam o ser humano:

> Pontos fundamentais na mudança de comportamento para o controle do avanço da doença e adoção das medidas de precaução devem resgatar a teoria Vygostkyana de que o ser humano deve ser afetado pelo meio no qual está inserido no sentido de transformá-lo. E não apenas o que está intimamente ao redor do indivíduo, de modo particularizado, mas de acordo com Vygotski o que se encontra na universalidade social que em graus diferentes afeta as interações culturais constitutivas da vida particular de cada ser humano (DUARTE et al., 2020, p. 8588).

Apesar de o uso da internet para as pesquisas online não ser exclusivamente por consequência da COVID-19, esse meio ganhou maior visibilidade no momento de pandemia. Em função da necessidade de manter o distanciamento social, evitar aglomerações e ter cuidado com ambientes e mãos, a internet tornou-se um meio eficaz e possível de aquisição de novos aprendizados.

O grupo focal é uma técnica utilizada desde 1920, nas pesquisas em marketing, por Merton, nos grupos sociais em 1940, e em 1970 e 1980, nas pesquisas de mercado, comunicação, campanhas eleitorais, na avaliação de materiais diversos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ou de serviços, pesquisas-ação ou pesquisas-intervenção (GATTI, 2005, GOMES, 2005). Contudo, Gatti (2005) explicita que "houve uma espécie de redescoberta dos grupos focais no início dos anos 1980, momento em que a preocupação em adaptar essa técnica ao uso na investigação científica cresceu" (p. 8).

A confiabilidade do grupo focal como técnica na coleta de dados nas pesquisas científicas tem convergido para a sua utilização nas pesquisas pela internet. Abreu, Baldanza e Gondim (2009) listam algumas especificidades da aplicação da técnica no ambiente virtual:

> O grupo focal on-line é um método de coleta de informações semelhante ao grupo focal presencial. Sua principal característica, não obstante, é a de ser realizado em ambiente virtual, dispensando a presença física dos participantes para que haja interação e consequente comunicação entre eles. Essa diferenciação é apontada como uma das principais vantagens dos grupos focais on-line. Por ser realizado em um ambiente relativamente novo, levando em conta o tempo em que a Internet efetivamente está sendo utilizada de modo mais amplo, bem como o avanço dos estudos na área que ainda são recentes, os grupos focais on-line apresentam outras vantagens e desvantagens em relação aos grupos presenciais (ABREU, BALDANZA e GONDIM, 2009, p.10).

Mello e Cruz (2018) identificam, como uma das primeiras vantagens da aplicação do grupo focal online, a facilidade na realização dos encontros, por dispensar a presença física dos participantes e, com isso, evitar gastos com a locomoção. A participação pode se dar em um ambiente familiar, confortável, como em suas residências ou escritórios. Ainda há a descontração, por não estar no convívio com outras pessoas, por vezes desconhecidas. Além disso, sublinham a viabilidade de registrar os dados em menor tempo, a confiabilidade e a análise do material. Em contrapartida, entre as desvantagens, reconhecem a necessidade de o pesquisador estar atento aos gestos, expressões corporais, tom de voz e postura, e de dominar o manejo para manter a atenção dos participantes. São itens que podem passar despercebidos no ambiente virtual. Damasceno et al. (2014) comenta que:

> o método online apresenta vantagens que podem também minimizar os custos da realização da pesquisa, tais como: facilidade de agendamento da entrevista; possibilidade de executar outras tarefas durante a condução da entrevista; possibilita ao pesquisador e pesquisado não estarem necessariamente na mesma localidade e; por fim, permite uma maior reflexão e objetividade das respostas (DAMASCENO, 2014, p.8).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Do mesmo modo, Abreu, Baldanza e Gondim (2009) realçam o valor da preparação para a aplicação online, o escopo bem definido, a elaboração do roteiro para a dinâmica da discussão grupal, os participantes, o registro das atividades e a disponibilização do link para o acesso.

Durante a pandemia, o método online para coleta de dados tem ocasionado a continuidade dos estudos científicos e, como consequência, aperfeiçoado o uso da tecnologia, contudo, destacamos a importância na escolha da abordagem teórica metodológica para fundamentar a análise e explicação dos fenômenos.

Zanella et al. (2007) salientam que Vigotski se preocupou em explicar a necessidade de o método ser pertinente ao objeto e o cuidado que o pesquisador deve ter com a realidade. Somam-se a esses cuidados a análise de todo o processo e a primordialidade de entendê-lo a partir da sua origem, não apenas o fato em si. E também afirmam Psicologia Histórico-Cultural vem se solidificando no panorama científico, como referência em pesquisas que discutem o processo de constituição do sujeito em diferentes contextos e condições sociais, incialmente no contexto educacional. A relação entre o objeto, os caminhos e os resultados de uma pesquisa incidem no método de análise utilizado e descreve as contribuições do método criado pelo autor:

> as contribuições metodológicas de Vygotski são aqui apresentadas em razão de sua atualidade e pertinência, posto o reconhecimento por parte deste autor da inexorável relação entre o que é objeto de pesquisa, os caminhos trilhados na investigação e a produção de conhecimentos daí decorrente, aspectos esses amalgamados pela orientação teórico-epistemológica assumida pelo pesquisador, seja de modo explícito ou não (ZANELLA, et al. 2007, p. 32).

Desse modo, compreendemos que a Psicologia Histórico-Cultural criada por Vigotski trouxe para o campo científico a fundamentação necessária de compreensão de homem, de desenvolvimento humano, das transformações durante o processo de apropriação do conhecimento e sua postura no coletivo. Sua utilização na análise e discussão de dados contribui para a explicação do fenômeno, o percurso e garante ao pesquisador o entendimento de todo o conjunto e do contexto que envolve o objeto de estudo. Nesse âmbito, o grupo focal como técnica para coleta de dados nas pesquisas qualitativas tem se mostrado um possível e favorável instrumento. Trata-se de uma técnica que permite entender os diferentes processos que envolvem o sujeito e como se constituem suas relações com aspectos internos e externos sob a ótica da

Psicologia Histórico-Cultural além de ser uma opção frente ao cenário pandêmico atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROPONDO REFLEXÃO

Com este texto propendemos verificar a possibilidade da aplicação da técnica do grupo focal online nas pesquisas qualitativas em educação e o quanto a Psicologia Histórico-Cultural pode colaborar ricamente para a fundamentação teórica e a compreensão dos fenômenos abordados em uma via de mão dupla: no que tange ao propósito ou ao objeto da pesquisa, a priori, e nos fenômenos emergentes pela atual conjuntura.

Além das instruções operacionais de um grupo focal online que se assemelham à modalidade presencial é imprescindível considerar as especificidades de uma atividade remota, que não raro, exige por parte do pesquisador, muito mais criatividade e dinamismo para ‘chamar a atenção’ dos participantes.

Na atualidade, praticamente todas as atividades de ensino, reuniões e qualquer situação formal que envolva a coletividade estão sendo desenvolvidas mediante programações remotas, síncronas ou assíncronas, com as peculiaridades do ambiente virtual, que nos fornece um acesso muito maior a esses momentos. Isso pode causar uma sobrecarga de informações, aulas, debates e reuniões para participar. Tal situação caracterizada como um fenômeno social, ao mesmo tempo em que viabiliza meios de se fazer pesquisa online e que a transforma em prática comum, com inúmeros avanços tecnológicos e estratégias para a execução, também pode levar os participantes da pesquisa a uma exaustão, encarando o evento como "mais uma atividade online...".

Por outro lado, os ambientes virtuais frequentemente utilizados para atividades coletivas, como ocorre nos grupos focais mesmo ‘virtualmente’, se transformam e se caracterizam pela semelhança com uma sala de aula tradicional: monótona, repleta de regras, com conteúdos que não despertam motivação, além das dificuldades específicas do meio, como as oscilações de conexão, ruídos e falhas na transmissão de áudio e imagens, inseguranças e despreparo técnico para o manuseio de ferramentas digitais. Por vezes, a atenção fica dividida entre o encontro virtual e a realidade presencial, normalmente vivenciada em domicílio, em meio às rotinas

próprias desse espaço, além das peculiaridades inerentes ao perfil dos participantes: idade, condição socioeconômica e nível de instrução, entre outras.

Em meio a esses e tantos outros pormenores abrangidos pelas facilidades e dificuldades, benefícios e subtrações das atividades remotas, como podemos aplicar grupos focais, a fim de que sejam mais do que tecnicamente corretos? Como podemos alcançar nosso público de maneira satisfatória? Como pretendemos atrelar o envolvimento dos participantes à sua realidade, sem fazer do ambiente online uma espécie de laboratório? Seriam os grupos focais de maneira online ou síncrona a melhor opção, ou talvez mediante fóruns de discussão e roteiros escritos assíncronos poderíamos alcançar melhores resultados?

Em se tratando de dialética, quais seriam os melhores resultados? Se for com o sentido de obter respostas satisfatórias, que apreendam o seu objeto ou o problema de pesquisa que o pesquisador almeja abarcar, este não está totalmente influenciado e transformado pelas circunstâncias atuais? Inclusive o instrumento: também não está modificado e, consequentemente, o individuo e a relação estabelecida entre pessoa e instrumento, pesquisador e pesquisado também não se alteram?

Por fim, esperamos que as nossas reflexões sirvam como motriz para mais pesquisas e discussões, com vistas a suscitar a superação dessas dificuldades e promover transformação na práxis da pesquisa como processo e meio para a emancipação humana e o desenvolvimento consciente dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABREU, N. R.; BALDANZA, R. F.; GONDIM, S. M. G. Focal Groups On-Line: from the Conceptual Reflections to the Virtual Environment Application. **Journal of Information Systems and Technology Management**, v. 6, n. 1, p. 05–24, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.4301/S1807-17752009000100001 . Acesso em: 9/7/2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DAMASCENO, L. M. Potencialidades e limitações da coleta de dados através de Pesquisa online. XVII SEMEAD. **Anais...** 2014. Seminários em Administração. outubro de 2014. Disponível em:

<http://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/ trabalhosPDF/1099.pdf.>. Acesso em: 9/7/2021.

DUARTE, A. P.; FERREIRA, A. A.; MAIRINK, I. M. C.; MUNIZ, V. C.; DE FREITAS, E. A. M. A epidemiologia da COVID-19 na definição de políticas públicas à luz da Teoria Sociocultural e Histórica de Vygotsky/ The epidemiology of COVID-19 in the definition of public policies in the light of Vygotsky's Sociocultural and Historical Theory. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 4, p. 8581–8593, 2020. Acesso em: 9/7/2021.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999

GOMES, S. R. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 4, p. 39–46, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266279824_ Grupo_focal_uma_alternativa_em_construcao_na_pesquisa_educacional. Acesso em: 9/7/2021.

MELLO, M. G.; CRUZ, L. R. da. Documentação metodológica de um grupo focal virtual sobre hackers e ciberpiratas. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 40, n. 2, p. e40527, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v40i2.40527Acesso em: 9/7/2021.

VILELA, R. A. T. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, v. 21, n. 2, p. 431–466, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9759. Acesso em: 9/7/2021.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, v. 1, n. 65, p. 149–166, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149. Acesso em: 9/7/2021.

ZANELLA, A. V.; REIS, A. C. DOS; TITON, A. P.; URNAU, L. C.; DASSOLER, T. R. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 25–33, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a04v19n2.pdf. Acesso em: 9/7/2021.

22.5.11 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E ACCOUNTABILITY NO BRASIL: PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS E TENDÊNCIAS TEÓRICAS

Marlon Sandro Lesnieski[3085]

Silmara Terezinha Freitas[3086]

Andreia Aparecida Simão [3087]

Lourdes Evangelina Zilberberg Oviedo[3088]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados da análise da literatura sobre a perspectiva teórico- epistemológica contida em artigos acadêmicos sobre accountability oriundos de um estudo sistemático realizado pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Avaliação Educacional e Accountability em Países da América Latina. A análise da literatura, realizou-se com base em uma amostra de 68 artigos, de várias áreas do conhecimento, sobre accountability na educação, publicados em periódicos nacionais, entre 2009 e 2019. A pesquisa se fundamenta na proposta do Enfoque das Epistemologias da Política Educativa introduzida por Tello e nos aprofundamentos realizados por Mainardes a respeito das análises das perspectivas teórico-epistemológicas em pesquisas sobre política educacional. Entre as principais descobertas do estudo, destaca-se o fato de que a maioria dos trabalhos analisados apresentaram uma teorização combinada, sem deixar claro qual é a perspectiva epistemológica escolhida. Além disso, nos casos em que foi possível constatar a existência de um posicionamento epistemológico específico, surgiram o positivismo, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo, o teórico-crítico, o materialismo-histórico e o enfoque analítico-reconstrutivo. Portanto, conclui-se que é importante encorajar estudos que abordem a questão teórico-conceitual da accountability incorporando a perspectiva teórico-epistemológica de maneira a desenvolver conhecimento mais aprofundado sobre o tema criando uma base para uma epistemologia da política educativa latino-americana.

Palavras-chave: Estado do conhecimento. Políticas de avaliação. Accountability. Epistemologias.

1 INTRODUÇÃO

Considerando as políticas de avaliação educacional, remetemo-nos às redefinições do papel do Estado, que em decorrência da transição para agendas globais implicaram em mudanças nas políticas públicas e nos pilares da regulação social. Neste cenário, emergem os sistemas de accountability, os quais se apresentam

[3085] Mestre, UNOESC, marlon.lesnieski@unoesc.edu.br.
[3086] Mestra, UNOESC, silmara.fisica@gmail.com.
[3087] Mestra, UNOESC, andreiasimao11@gmail.com.
[3088] Doutora, Fundação Armando Alvares Penteado – Faap, rel.internacional@faap.br.

como uma maneira de garantir mais eficiência e eficácia aos serviços públicos (AFONSO, 2019).

No campo da Administração Pública e da Ciência Política, onde o termo accountability encontra-se mais difundido, é traduzido muitas vezes por prestação de contas ou responsabilização, contudo, seu significado reúne um amplo conjunto de dispositivos e ferramentas. Por esse motivo, ao utilizar a accountability no âmbito da educação é preferível a associação com avaliação, prestação de contas e responsabilização nos preceitos de Afonso (2012).

No contexto latino-americano, a tradução do termo accountability se dá por prestação de contas, contudo, no Brasil estudos revelam que sua tradução se volta para a responsabilização.

Neste sentido, por se tratar de um termo complexo e que engendra vários significados e interpretações, relacionadas a diferentes contextos e posicionamentos políticos e ideológicos, não existe uma unanimidade com relação ao conceito de accountability. Nesse estudo, adotamos a perspectiva de Afonso (2019, p.7) que a define "[...] como a resultante da interação de três dimensões essenciais: avaliação, prestação de contas e responsabilização."

No caso do Brasil, a accountability é inserida no contexto da reforma do aparato estatal e, em sua esteira, da contra-reforma educacional, movimentos esses alinhados com uma perspectiva neoliberal de Estado (AFONSO, 2019) Contudo, essa forma de utilização do mecanismo, acaba por descaracterizar os sistemas de accountability enquanto instrumentos de transparência e democratização, passando a operar mais no âmbito do controle social.

Na esfera educacional, esse controle está fortemente articulado às políticas capitalistas neoliberais e ao desenvolvimento econômico, transmitindo a mensagem de que é necessário assegurar determinadas mudanças educacionais que vão ao encontro das necessidades do mercado. Entretanto, quando a política de accountability é incorporada na avaliação, onde o discurso que aflora é outro, ou seja, o controle social sendo necessário para que a sociedade ajude a controlar o desenvolvimento da educação e se atinja a qualidade educacional.

Nesta seara de discussões e tentativas de compreensão da amplitude conceitual que o termo accountability abarca na educação, o presente estudo constitui um desmembramento da produção de conhecimento sobre a temática em periódicos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

científicos, oriunda da revisão sistemática da literatura realizada pelo grupo de pesquisa "Políticas Públicas de Avaliação Educacional e Accountability em Países da América Latina", tendo como recorte temporal de 2009 a 2019. Nesse mapeamento sobre a produção de conhecimento da área, além de compreender a configuração e os movimentos dos estudos, assim como as propensões teóricas e metodológicas, buscou-se identificar os elementos que caracterizam as produções acadêmicas selecionadas, os caminhos adotados pelos pesquisadores e as principais conclusões sobre os usos empíricos da avaliação educacional em associação com os mecanismos de accountability na educação básica. Desta forma, com o intuito de contribuir ainda mais para esse debate, buscamos analisar as perspectivas teórico-epistemológicas empregadas nos estudos mapeados pelos pesquisadores brasileiros que integram o referido grupo, o que compreende uma amostra de 68 artigos.

2 REFERENCIAL TÉORICO-METODOLÓGICO

Nossa pesquisa se fundamenta na proposta de Tello (2012; 2013) do Enfoque das Epistemologias da Política Educativa (EEPE) e nos aprofundamentos realizados por Mainardes (2013; 2018) no tocante às análises das perspectivas teórico-epistemológicas em pesquisas sobre política educacional.

Segundo Mainardes (2013) o campo das pesquisas sobre políticas educativas encontra-se ainda em construção e em permanente expansão. Entre os principais problemas teórico-metodológicos, no campo das pesquisas em políticas educativas, o autor aponta que muitos pesquisadores não explicitam o referencial teórico que fundamenta sua investigação. Enquanto algumas pesquisas se baseiam em referenciais teóricos consistentes, outras utilizam ideias e conceitos de autores contemporâneos (algumas vezes com matrizes epistemológicas distintas) em que o posicionamento epistemológico do autor nem sempre é explicitado.

Para Tello (2013) o EPEE pode contribuir para o fortalecimento das investigações em políticas educativas na medida em que possibilita a desconstrução da ideia naturalizada de ciência e disciplina, assim, deve-se tomar as epistemologias da política educativa como uma capacidade complexa de observar a realidade.

Segundo Tello (2013) a EEPE é composta por três componentes, a saber, a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

epistemológico. O autor compreende a perspectiva epistemológica como a cosmovisão que o pesquisador assume para guiar sua investigação.

O segundo componente da EEPE, apontado pelo autor é o posicionamento epistemológico, ou seja, à seleção realizada pelo pesquisador relacionada à perspectiva epistemológica, nesse caso, o posicionamento seria a adjetivação das perspectivas.

O último elemento a compor a EEPE é o enfoque epistemológico. Para Tello (2013), trata-se do momento metodológico em que o pesquisador opta por uma ou outra metodologia. O autor não considera os enfoques metodológicos como meros instrumentos, pois entende que cada enfoque possui um fundamento teórico que o precede, assim, leva-se em conta que a metodologia se converte em uma epistemologia, na medida em que está articulada com os outros componentes, perspectiva epistemológica e posicionamento epistemológico (TELLO, 2013).

Outra contribuição importante de Mainardes (2018) é a utilização do conceito de teorização combinada (que articula conceitos oriundos de diferentes teorias) para análise das investigações.

A partir dessa base teórico-metodológica, situamos nossa investigação acerca da produção científica brasileira sobre políticas de avaliação educacional e accountability. Pois entendemos que a problemática apresentada pelos referidos autores, tais como: a falta de explicitação do referencial teórico, a falta de clareza no posicionamento epistemológico e, o uso de autores com referenciais teóricos distintos, mostra-se como um desafio a ser superado pelos pesquisadores do campo de políticas educativas, abrangendo também, as pesquisas realizadas sobre avaliação e accountability educacional.

3 CONTEXTO DOS ARTIGOS DA AMOSTRA

O conjunto amostral de 68 artigos analisados no presente estudo, constitui um desdobramento da seleção efetuada pelos integrantes brasileiros do grupo de pesquisa “Políticas Públicas de Avaliação Educacional e Accountability em Países da América Latina”, que são oriundos do mapeamento de artigos acadêmicos publicados em periódicos nacionais sobre o tema “accountability em interface com avaliação educacional”, no período de 2009-2019, nas bases de dados Google Acadêmico,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Scientific Electronic Library Online (Scielo) e Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc).

A partir dos resultados da revisão sistemática da literatura de artigos acadêmicos sobre accountability em interface com as políticas de avaliação supracitadas, objetivando analisar as perspectivas teórico-epistemológicas empregadas nesses estudos, partimos de um estudo do estado do conhecimento do fenômeno estudado.

Desta maneira, para a realização da pesquisa, utilizamos uma abordagem qualitativa por meio da análise da literatura desses periódicos acadêmicos. Na leitura e análise dos resumos dos artigos acadêmicos, analisamos as informações fornecidas direta ou indiretamente, de forma explícita ou implícita, sendo necessária uma análise mais pormenorizada para a identificação dos elementos que compõem as perspectivas teórico-epistemológicas dos autores, voltadas à accountability em interface com avaliação educacional. A partir dessa análise chegamos aos resultados apresentados na tabela 1.

Tabela 6 - Perspectivas teóricas dos textos da amostra.

Categorias	Número de Trabalhos	%
Teorização Combinada	41	60,3%
Positivismo	12	17,5%
Pós-estruturalismo	7	10,3%
Pós-moderno	4	5,9%
Materialismo Histórico	1	1,5%
Teórico-crítico	1	1,5%
Enfoque Analítico-reconstrutivo	1	1,5%
Ausência de Teorização	1	1,5%
Total	**68**	**100%**

Fonte: Os autores.

Assim, com a realização de uma leitura sistemática, exploramos neste estudo os dados relacionados às perspectivas teórico-epistemológicas dos artigos da amostra, a fim de evidenciar o papel dessa perspectiva e de seus limites, que de uma forma ou outra, embasam as discussões sobre o tema.

4 PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS EM PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E ACCOUNTABILITY NO BRASIL

A partir da análise da amostra constatamos alguns movimentos nas pesquisas sobre políticas de avaliação e accountability no Brasil. O primeiro, trata da falta de explicitação das perspectivas e posicionamentos epistemológicos dos pesquisadores em suas investigações. Dos 68 textos analisados, apenas 3 explicitaram esses elementos.

Outro fator importante refere-se à categorização das perspectivas combinada (60,3%), seguida da perspectiva positivista (17,5%), pós-estruturalismo (10,3%), pós-moderno (5,9%), materialismo-histórico (1,5%), teórico-crítico (1,5%), enfoque analítico-reconstrutivo (1,5%) e um trabalho que apresentava ausência de teorização (1,5%).

A teorização combinada, estratégia metodológica mais utilizada, é um esforço em combinar diferentes teorias ou conceitos com o objetivo de formular um quadro teórico mais elaborado. Portanto, notamos que as pesquisas analisadas corroboram com o entendimento de Mainardes sobre a perspectiva pluralista, no sentido de que mesmo utilizando a teorização combinada ainda existem certos valores hegemônicos entre os pesquisadores do campo (MAINARDES, 2018). Grande parte dos textos que utilizaram a teorização combinada possuíam alguma tendência teórica, em sua maioria, uma tendência pelo enfoque teórico-crítico.

A perspectiva positivista foi a segunda mais recorrente nos textos analisados. Seus pensadores faziam uma forte distinção entre o conhecimento científico, o senso comum e a natureza humana. Neste sentido, a racionalidade científica seria o instrumento perfeito para desvelar os segredos da natureza e do universo (SANTOS, 1988).

Nas pesquisas sobre políticas de avaliação e accountabilty a perspectiva positivista se apresenta principalmente pelo modelo Top-down de implementação de políticas bem desenhadas com objetivos e estratégias claros (PASSONE, 2013). A ideia central desse modelo teórico é o de controlar todo o processo da política através de metas, e prescrições que sejam mensuráveis.

Outra perspectiva utilizada pelos pesquisadores analisados foi a pós-estruturalista, que começou a ser amplamente utilizada no mundo acadêmico durante as décadas de 80 e 90, também sendo referida como French Theory. Um dos principais representantes dessa perspectiva é o francês Michel Foucault, cuja

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contribuição teórica se dá no sentido de compreender o modo operativo de mecanismos e formas de poder nas mais diversas organizações educacionais, além do entendimento de conceitos-chave como: performatividade, controle estatal via discurso, vigilância, discurso, governamentalidade, entre outros.

O materialismo histórico, como perspectiva teórica, também se fez presente na amostra estudada. Ele se constitui nas bases da interpretação da realidade com apreensão do real a partir das contradições e relações entre a singularidade, a particularidade e a universalidade (MASSON e MAINARDES, 2013). Os autores dos artigos analisados, ao utilizarem essa perspectiva epistemológica buscam mostrar, através do objeto de estudo - políticas de avaliação e accountability – como se (re)produz a lógica das relações sociais. Logo, as contribuições da perspectiva marxista na investigação sobre políticas de avaliação e accountability educacional se articulam aos diferentes aspectos da realidade a partir da singularidade do sujeito que pesquisa e do sujeito da pesquisa em suas particularidades; na compreensão das múltiplas determinações do sistema capitalista para políticas educacionais e desenvolvimento social e; o entendimento que o sujeito que pesquisa tem do objeto, sendo este intensamente complexo e em movimento.

Ainda, no âmbito das análises, nos deparamos com a perspectiva epistemológica pós-moderna. Os autores fazem referência à abordagem sociológica das teorias de confiança na economia, na política. Destacam a abordagem da confiança no âmbito das sociedades modernas articuladas ao processo de avaliação e responsabilização. Essa, alinhada às teorias de Antony Giddens, que não é referenciado nos textos, mas embasa a perspectiva epistemológica. São identificadas pelas categorias: conjuntura economicista, sociedades modernas e descontinuidade. Também encontramos autores como Lyotard, que traz uma condição epistemológica que popularizou a noção de pós-modernidade.

Enquanto alguns autores se embasam nas teorias de Giddens e Lyotard, outros trazem seus estudos na perspectiva pós-moderna com David Harvey (2008) pela categoria da acumulação flexível no contexto neoliberal. A crítica está nas avalições direcionarem a educação à condição mercadológica, ao alcance de metas na emergência do tempo para as transformações sociais. Também implicam na simultaneidade das mudanças do tempo e do espaço na organização do capitalismo (HAVEY, 2008).

Seguindo pelo contexto das análises das perspectivas epistemológicas, identificamos nos trabalhos, aspectos da perspectiva teórico-crítica através do movimento histórico contido na organização das pesquisas e, categorias como luta de classes e sociedade civil.

A crítica ao positivismo e a nova (re)formulação da teoria marxista é realizada por Habermas (1983) em sua teoria da "razão instrumental" categorizada pela interação das sociedades. Essa perspectiva visa os fundamentos da teoria social e da epistemologia da análise da democracia nas sociedades, o lugar para processos de aprendizagem traduzidos em integração social nas novas relações de produção empregando novas forças produtivas (HABERMAS, 1983).

A contribuição para as pesquisas em políticas educacionais de avaliação e accountability se projetam no enfoque da dimensão do agir comunicativo com bases na validade do discurso, no tornar possível o consenso nas bases para o agir comum, estratégico em modos que o sujeito leve as pretensões de validade universal – verdade, justeza, veridicidade (HABERMAS, 1983).

Por fim, a perspectiva epistemológica analítico-reconstrutivista também fez parte da amostragem, sendo inclusive explicitada por seu autor. Essa perspectiva está diretamente relacionada à hermenêutica objetiva. Essa abordagem se fundamenta na teoria crítica da Escola de Frankfurt, na teoria da linguagem e no princípio lógico de abdução de Peirce.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise da literatura de 68 artigos acadêmicos publicados em periódicos nacionais, entre 2009 e 2019, constatou-se que a produção local sobre accountability, realizada a partir de várias áreas do conhecimento, ainda é incipiente, porém, encontra-se em expansão.

Conforme expressa Tello (2012), a produção do conhecimento em política educativa, em geral, desenvolve-se sem que o autor explicite uma perspectiva epistemológica (TELLO, 2012, p. 55). Esse é o caso da maioria dos trabalhos analisados que apresentaram uma teorização combinada, sem deixar claro qual é a perspectiva epistemológica escolhida.

Porém, apesar desses trabalhos terem apresentado uma teorização

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

combinada, explicita-se neles uma visão crítica, pois há uma tendência a associar o conceito de accountability à reforma do Estado, baseada nos princípios neoliberais de gestão eficiente do New Public Management, surgido na década de 70, no Reino Unido e nos Estados Unidos da América. Dita reforma incorpora o conceito do Estado avaliador, aquele que responsabiliza com base em determinados parâmetros pré-estabelecidos de eficiência, perdendo-se de vista a justificativa inicial da accountability, que era a transparência na gestão pública e a participação. Desta forma, vários trabalhos realizados sobre o tema, centram a análise no desempenho dos professores e em sua responsabilização pelos resultados.

Além disso, nos casos em que foi possível constatar a existência de um posicionamento epistemológico específico, surgiram os seguintes: positivismo, pós-estruturalismo, pós-modernismo, teórico-crítico, materialismo-histórico e o enfoque analítico-reconstrutivo. Esses autores que explicitaram sua perspectiva, acabaram contribuindo para o desenvolvimento da uma epistemologia local da política educativa. Portanto, é importante encorajar novos estudos que abordem a questão teórico-conceitual da accountability combinando os três componentes, a perspectiva, o posicionamento e o enfoque epistemológicos de maneira a desenvolver um conhecimento mais aprofundado sobre o tema criando uma base para uma epistemologia da política educativa latino-americana.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Apresentação. In: Schneider, M. P.; Nardi, E. L. **Políticas de accountability em educação**: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educ. Soc**., Campinas, v.33, n. 119, p.471-484, jun. 2012.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação,** v. 23,

2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230034. Acesso em: 01 jul.2021.

MAINARDES, J. Las Epistemologías de la política educativa y sus contribuciones para el campo. In: TELLO, C. **Epistemologias de la política educativa**: posicionamentos, perspectivas y enfoques. 1.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MASSON, G.; MAINARDES, J. **Las contribuciones de la perspectiva marxista para la investigación sobre políticas educativas**. Capítulo 11. Epistemologías de la Política Educativa: Posicionamientos, perspectivas y enfoques. Editora Mercado de Letras, Campinas – SP, 2013.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

PASSONE, E. F. K. Contribuições atuais sobre o estudo de Implementação de políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa** v.43 n.149 p.596-613 maio/ago. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200011. Acesso em: 03 jul. 2021.

SANTOS. B. S. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estud. av**. 2 (2). Ago 1988. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007. Acesso em: 03 jul. 2021.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa: UEPG, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jul. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0003. Acesso em: 01 jul. 2021.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: notas históricas y epistemológicas sobre el campo. In: Tello, C. **Epistemologías de la política educativa**: posicionamentos, perspectivas y enfoques. 1.ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2013.

22.5.12 O ESTADO DA ARTE E A UTILIZAÇÃO DO ATLAS.ti: UM RECURSO INDISPENSÁVEL AO PESQUISADOR

Roque Corrêa Júnior

Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau

Beatriz Maria Zoppo

RESUMO

O software ATLAS.ti é resultante de um projeto interdisciplinar da Universidade Técnica de Berlim (Alemanha), concebido para o apoio da Pesquisa Qualitativa de diversas áreas. A utilização do referido software se mostra uma ferramenta essencial para análise de dados, que neste trabalho foram vistos sob a ótica da pesquisa do tipo Estado da Arte. Esta forma de pesquisa visa inventariar e discutir uma temática apresentando elementos já abordados nas produções acadêmicas ou pesquisas científicas. O presente trabalho tem por objetivo demonstrar as diferentes possibilidades do uso do software ATLAS.ti indicando quais ferramentas podem contribuir nos procedimentos metodológicos deste tipo de pesquisa. A experiência aqui relatada é um recorte de uma dissertação de Mestrado que aborda a Educação Musical e os Instrumentos Musicais Digitais (IMD). Os dados foram recolhidos na Banca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que tem como objetivo reunir todos os trabalhos stricto sensu a nível nacional. Esses dados foram submetidos a um processo de três etapas: a exclusão por meio de títulos; a exclusão por meio de resumos; e a exclusão por meio da leitura do texto completo. Como parte da análise foi ainda utilizado os ciclos de codificação. Diante desse processo, é possível afirmar que a grande vantagem em utilizar o software para esse tipo de pesquisa está na organização dos dados extraídos dos documentos analisados, além disso, outra grande vantagem é criação de gráficos e relatórios detalhados, dando mais confiabilidade e rapidez na análise.

Palavras-chave: Pesquisa do Tipo Estado da Arte; ATLAS.ti; Análise Qualitativa; Codificação.

1INTRODUÇÃO

Ser pesquisador envolve muitos aspectos além do desenvolvimento de uma dissertação ou tese. Pesquisar é ir em busca da ampliação de conhecimentos científicos. O indivíduo não se torna pesquisador após a realização de uma única pesquisa e nem apenas discorrendo sobre o que já foi pesquisado. Ele se faz pesquisador com o decorrer do tempo, na prática da pesquisa, ao se aprofundar no seu objeto de estudo, associado ao conhecimento de diferentes recursos metodológicos e tecnológicos necessários, ampliando assim, ao mesmo tempo seu conhecimento científico e o inventário de conhecimentos metodológicos e tecnológicos necessário para sua investigação.

Mas são muitas as dúvidas que muitas vezes paralisam o pesquisador iniciante, dificultando que ele avance no seu desenvolvimento como pesquisador. Entre elas

destacam-se: reconhecer e identificar por onde iniciar a sua pesquisa; saber identificar um tema relevante que desperte a atenção da sociedade; definir uma questão norteadora faça avançar o campo pesquisado; eleger um quadro teórico condizente com a questão e com o avanço científico desejado; escolher processos metodológicos de coleta e análise que permitam a concretização do objetivo da pesquisa. Enfim, essas e outras questões de ordem pessoal e profissional, devido ao tempo a ser investido nesse processo, o perturbam, resultando as vezes na não continuidade do desejo em ser pesquisador.

Ao começar um processo de investigação, o primeiro passo é realizar um levantamento sobre as pesquisas já existentes sobre a temática que se deseja investigar. Não se trata de uma busca aleatória. Deve ser um processo rigoroso e sistemático, cuja finalidade é encontrar possíveis lacunas sobre o tema de interesse, que a priori pode ser pessoal, mas que ao inventariar as pesquisas pode ser confirmado como uma necessidade, ao observar-se uma lacuna que pode contribuir com problemas da sociedade (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Este processo de levantamento inicial, sistemático, pode ser realizado, mediante a utilização da Pesquisa do Tipo Estado da Arte, que no atual desenvolvimento das tecnologias pode ser otimizada com o uso de softwares. Diante disso, este trabalho responde a seguinte questão norteadora: quais as diferentes possibilidades e ferramentas do software ATLAS.ti podem contribuir nos procedimentos metodológicos da Pesquisa do Tipo Estado da arte? - Não se trata de um manual a ser seguido, mas sim uma experiência relatada com esses procedimentos, que é parte integrante de uma dissertação de Mestrado que aborda a Educação Musical e os Instrumentos Musicais Digitais (IMD).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As pesquisas denominadas Pesquisa do Tipo Estado da Arte têm por finalidade inventariar e discutir uma certa temática e suas produções acadêmicas em vários campos do conhecimento. Elas buscam resgatar aspectos e elementos já privilegiados nas produções em diferentes contextos e tempos. Como também, trazem um levantamento das metodologias utilizadas por essas produções, sejam elas,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações orais em congressos (ROMANOWSKI; ENS ,2006).

Para “dar conta do saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e divulgá-lo para a sociedade” (FERREIRA, 2002, p. 259) este tipo de pesquisa é tarefa indispensável em qualquer início de investigação. Os estudos encontrados permitem não apenas o inventário da produção acadêmica, mas a análise e a identificação de categorias desvelando as várias dimensões e enfoques já dados em pesquisas anteriores.

Nos procedimentos metodológicos da pesquisa do Tipo Estado da Arte alguns passos se tornam indispensáveis no processo. Desse modo, os itens a seguir elencados foram elaborados a partir da proposta de Romanowski (2002):

1. definição dos descritores para localização dos documentos;
2. definição dos bancos de dados para acesso aos documentos;
3. estabelecimento de critérios para seleção do corpus de análise;
4. levantamento e coleta do material que comporá o corpus de análise;
5. leitura e seleção dos extratos de textos das publicações (codificação) considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões;
6. análise do material codificado;
7. elaboração de gráficos, tabelas, esquemas que demonstrem as análises realizadas;
8. organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nos documentos analisados.

Após a definição dos descritores que serão utilizados para localizar pesquisas que cuja temática está sendo investigada, é necessário localizar as principais bases de dados de relatórios científicos, tais como: “catálogos de faculdades, institutos, universidades, associações nacionais e órgãos de fomento da pesquisa” (FERREIRA,2002, p. 259) que armazenam tais documentos.

Um exemplo de catálogo é a Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações digital (BDTD), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Essa biblioteca integra, em um só portal, teses e dissertações produzidas no país, de forma a permitir consultas simultâneas e unificadas aos conteúdos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

informacionais, além de serem disponibilizadas ao mundo inteiro (BLATTMANN; SANTOS, 2006).

Com base em Romanowski (2002) o terceiro passo é a seleção de critérios que serão utilizados tanto para incluir como também para excluir as produções localizadas. Esse é momento no qual a temática da pesquisa deve estar bem definida para que não haja exclusões indevidas, perdendo assim o rigor sistemático da pesquisa do Tipo Estado da Arte.

Dependendo da base de dados que se utiliza, os títulos e os resumos, podem ser exportados diretamente para uma planilha do Excel, facilitando a leitura para a exclusão de documentos que não atendam aos critérios definidos, pela leitura do seu título.

Ressalta-se que para dar credibilidade à pesquisa, essa planilha pode ser disponibilizada em um repositório para que posteriormente este levantamento possa ser continuado por outro pesquisador. Por este motivo, também é fundamental que ela seja sempre rigorosamente documentada com o período de início e fim da coleta de dados (SAYÃO; SALES, 2015).

Com a leitura dos títulos já é possível descartar os documentos que não farão parte do estudo. Dessa forma, na etapa de seleção e coleta do material a leitura dos resumos se torna fundamental para confirmar quais produções permanecerão para a leitura do documento na íntegra.

Após a definição de todas as produções que farão parte do estudo, essas podem ser baixadas para o software ATLAS.ti, que auxiliará o pesquisador no processo de agrupamentos e codificações para posterior interpretação e análise.

O software ATLAS.ti é resultante de um projeto interdisciplinar da Universidade Técnica de Berlim (Alemanha), concebido para o apoio da Pesquisa Qualitativa de diversas áreas. “O projeto envolveu interações estreitas entre cientistas da computação, psicólogos, linguistas e futuros usuários no contexto da pesquisa” (MUHR, 1991, p. 350). Por meio do software é possível lidar com grandes quantidades de informação, além de organizar conceitos e estruturas complexas; o objetivo não é a automatização da análise, mas sim, oferecer suporte ao pesquisador, poupando tempo e dando mais visibilidade aos dados (MUHR, 1991).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O processo de levantamento para esta pesquisa aconteceu em duas etapas: na primeira etapa exploratória, foi realizada uma busca na BDTD com o descritor Instrumentos Musicais Digitais, para verificar se existia menção a este tipo de tecnologia nas pesquisas realizadas na pós-graduação. Neste levantamento retornaram apenas sete trabalhos, dos quais seis dissertações e uma tese.

Considerando que foram poucos os trabalhos resultantes para a compreensão do campo de estudo, os descritores deste do levantamento tiveram que ser reformulados considerando um contexto geral de tecnologias para a educação musical. Foram definidos como descritores: Educação Musical e Tecnologia. Contudo, ao analisar brevemente alguns trabalhos localizados na BDTD, percebeu-se que alguns autores usavam os termos Ensino De Música e Ensino Musical, sendo necessário utilizar também esses dois descritores associados ao descritor Tecnologias (Tabela 7).

Tabela 7 – Síntese do processo de coleta de documentos

Descritores Utilizados	Quantidade de teses/dissertações
Educação Musical e Tecnologias Ensino Musical e Tecnologias Aprendizagem Musical e Tecnologias Ensino de Música e Tecnologias Aprendizagem de Música e Tecnologias	136 128 86 215 131
Total	**696**
Duplicados (-)	-429
Total	**267**
Aplicação do 1° Critério de Exclusão (Títulos que não contemplam nenhum dos descritores: Educação Musical; Ensino de música; Ensino musical; Aprendizagem Musical; aprendizagem de música; Tecnologia) (-)	-82
Total	**185**
Aplicação do 2° Critério Exclusão (Resumos que não contemplam os descritores: Educação Musical; Ensino de música; Ensino musical; Aprendizagem Musical; aprendizagem de música; Tecnologia) (-)	-92
Total	**93**
Aplicação do 3° Critério Exclusão (Textos completos que não comtemplam os descritores: Educação Musical; Ensino de música; Ensino musical; Aprendizagem Musical; aprendizagem de música; Tecnologia) (-)	-14
Documentos para Análise	**79**

Fonte: os autores, com base nos dados coletados da BDTD.

Inicialmente, fez-se a exclusão de documentos duplicados diretamente na planilha Excel, pois com o uso de descritores diferentes alguns trabalhos retornaram em duplicidade. Na sequência, houve a análise dos títulos, utilizando o primeiro parâmetro de exclusão: não conter as palavras utilizadas como descritores.

A aplicação do segundo critério de exclusão foi realizada nos resumos. Muitos trabalhos apresentaram resumos que mencionavam tecnologias, mas não no campo educacional; já outros, apesar de elencarem as tecnologias, não desenvolveram a temática relacionando-a à música. Como exemplo de alguns trabalhos na modalidade EAD, que apenas utilizaram Ambientes Virtuais de Aprendizagem, mas com foco em outros temáticas. É importante ressaltar que os trabalhos coletados foram aqueles em que a Educação Musical e tecnologia estavam associadas como tema central, ou ainda trabalhos voltados Educação Musical que se utilizaram das tecnologias na composição do estudo. Casos em que ambos os descritores foram citados nos trabalhos, mas cujo objeto de estudo não era a Educação Musical foram desconsiderados.

Para fins de certificação e verificação, foi realizada uma leitura de todas as teses e dissertações nas quais as informações contidas nos resumos eram escassas. Essa se tornou a aplicação do terceiro critério de exclusão, legitimando assim o processo de remoção de trabalhos fora do eixo Educação Musical e Tecnologias.

Após o processo de refinamento restaram para a análise 79 trabalhos. Estes foram então importados para o Software ATLAS.ti para categorização e uma melhor organização dos dados obtidos. Foram utilizados três tipos de codificação nesse processo: atributo, subcodificação e in vivo (SALDAÑA, 2013).

O código atributo se caracteriza como “[...] informações básicas descritivas dos dados: [tais como] a definição de trabalho de campo (por exemplo, nome da escola, cidade, país)” (SALDAÑA, 2013). Como atributos foram codificados os programas de Pós-Graduação ao qual pertenciam os documentos analisados; em qual nível de ensino a coleta de dados da pesquisa foi realizada; bem como, quais os tipos de tecnologias estudadas na pesquisa.

Como segundo procedimento, foi realizada uma subcodificação, ou seja, o refinamento dos códigos em evidência - tanto nos níveis de ensino, quanto nos tipos de tecnologias utilizadas. Com esse procedimento foi possível criar a categoria Contexto de Educação (Formal, Não Formal e Informal), e reconhecer quais são os

Tipos de Cursos no qual ou para a qual a pesquisa foi realizada (Formação Continuada; Licenciatura; Extensão). Além disso, foi possível verificar se as tecnologias utilizadas foram criadas ou apropriadas; se são próprias para a educação musical ou para a produção musical; e quais as principais marcas e plataformas tecnológicas utilizadas pelos pesquisadores.

Dentro do âmbito da subcodificação foi utilizada a codificação in vivo, na qual o próprio texto é selecionado para se tornar um código (SALDAÑA, 2013). Essas codificações foram feitas para levantar os principais tipos e marcas de tecnologias utilizadas (Figura 13).

Figura 13 - Marcas e tipos das tecnologias

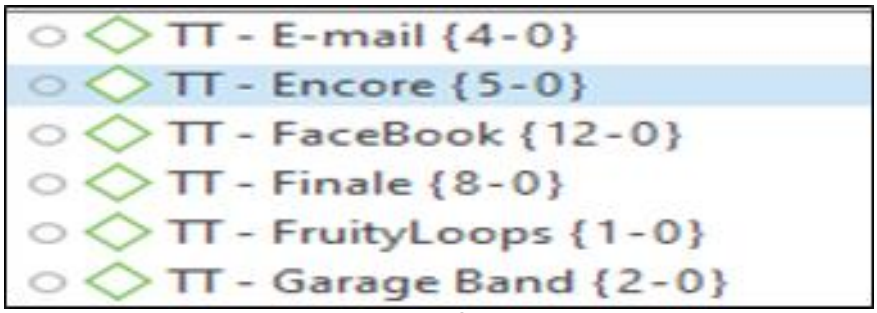

Fonte: os autores, extraído do software ATLAS.ti.

Após esse processo de codificação, foram emitidos os relatórios da análise. A ferramenta utilizada para tal processo foi a Tabela Código-Documento (Figura 14).

Figura 14 - Ferramenta Tabela Código-Documento do ATLAS.ti

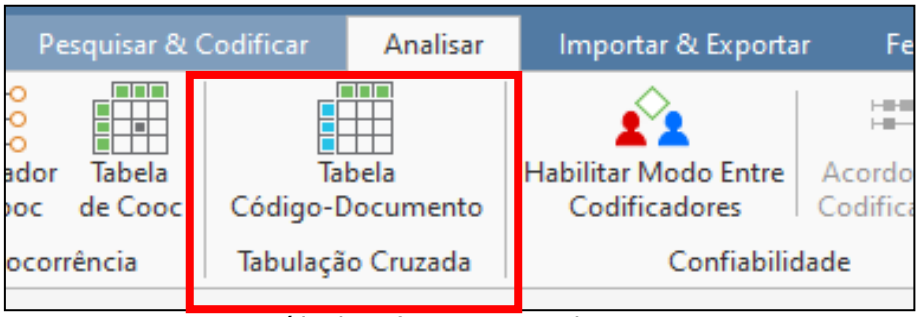

Fonte: os autores, extraído do software ATLAS.ti.

O uso dessa ferramenta gerou tabelas que elencaram a quantidade de vezes que os códigos apareceram nos textos (Figura 15).

Figura 15 - Tabela Excel gerada a partir do ATLAS.ti

	A	B
1		Totais
2	TT - WhatsApp	6
3	TT -Ableton Live	2
4	TT- GuitarPro	2
5	TT- ProTools	2
6	TT- YouTube	28
7	Totais	40
8		

Fonte: os autores, exportado do software ATLAS.ti.

Na sequência, esses dados foram transformados em gráficos e inseridos no relatório da pesquisa, elaborado no Word (Figura 16).

Figura 16 - Inserção de gráfico a partir dos dados gerados no ATLAS.ti

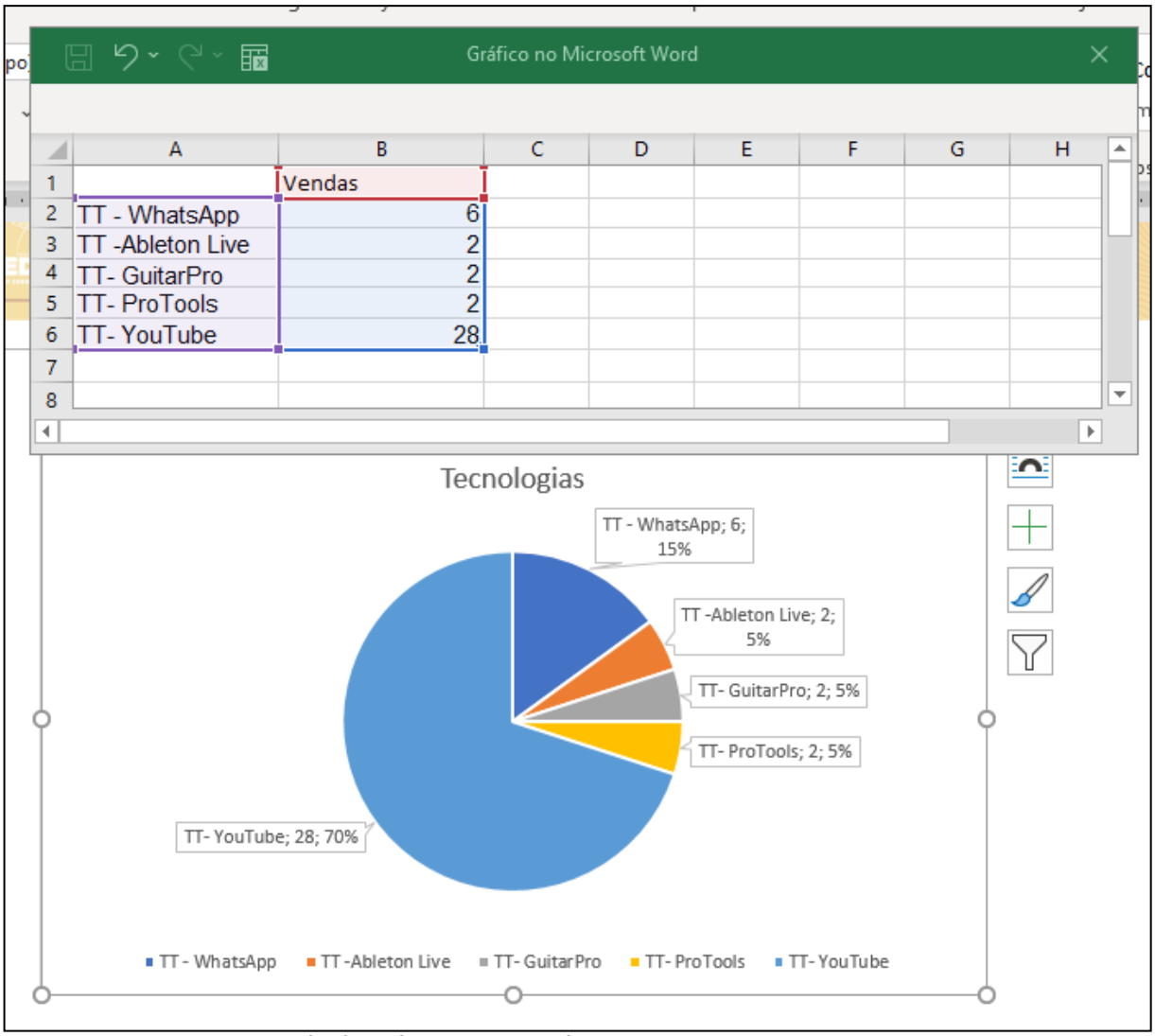

Fonte: os autores, exportado do software ATLAS.ti.

Por meio dos relatórios gráficos foi possível obter uma melhor visualização dos dados e por consequência uma melhor interpretação e análise.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que a qualidade da análise e interpretação dos resultados procede do pesquisador, ou seja, da capacidade analítica do pesquisador. O software não analisa os dados automaticamente. Assim sendo, é aconselhável que o pesquisador tenha um bom entendimento da metodologia e do referencial teórico que é utilizado para responder a sua questão de pesquisa. Não é recomendável utilizar o software somente como pretexto para uma boa análise de dados; além disso, se o pesquisador não tiver certeza do que busca em seus dados, o software pode mais atrapalhar do que ajudar.

Desse modo, considerando um cenário em que o pesquisador tem total clareza sobre seus dados e sobre o que busca por meio deles, é possível afirmar diante desses procedimentos que as pesquisas do Tipo Estado da Arte podem ser facilitados pelo uso do ATLAS.ti. A grande vantagem em utilizar o software para esse tipo de pesquisa está na organização, além disso, outra grande vantagem é a possibilidade de exportação para arquivos em texto e planilhas em formato EXCEL/CSV. Com esses arquivos é possível criar gráficos e relatórios detalhados mais rapidamente, dando mais confiabilidade e rapidez na análise.

REFERÊNCIAS

BLATTMANN, U.; SANTOS, R. N. M. DOS. **Acesso e uso de tecnologias em teses e dissertações: o cado BDTD**. XII Congresso da Associação Internacional para a Pesquisa Intercultural (ARIC). **Anais**...Florianópolis: 2009

FERREIRA, N. S. DE A. S. DE A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257–272, 2002.

MUHR, T. ATLAS/ti—A prototype for the support of text interpretation. **Qualitative sociology**, v. 14, n. 4, p. 349–371, 1991.

ROMANOWSKI, J. P. As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da

arte” em educação. **Diálogo Educ.**, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006.

SALDAÑA, J. **The Coding Manual For Qualitative Researches**. 2. ed. Los Angeles: SAGE, 2013.

SAYÃO, L. F.; SALES, L. F. S. **Guia de gestão de dados de pesquisa para bibliotecários e pesquisadores**. Rio de Janeiro: CNEN/IEN, 2015.

22.5.13 O FORMULÁRIO COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISE: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Aline de Carvalho Moura[3089]

Jonatan Fernando da Silva Reis[3090]

Joyce da Costa Lima[3091]

Fabiana de Oliveira dos Santos[3092]

RESUMO

Através de análise da produção bibliográfica em educação, em especial através do estudo em periódicos dessa área do conhecimento, tem sido possível identificar diferentes perspectivas teórico-metodológicas presentes nas pesquisas educacionais, bem como a forma como influenciam a produção de conhecimento e a formação do pesquisador. Dos conhecimentos indispensáveis aos cursos de formação, no que diz respeito ao trato com a pesquisa, estão aqueles que se referem aos métodos, as abordagens e perspectivas teóricas e às técnicas para a coleta e análise de dados qualitativos. Nesse sentido, tomando como base a pesquisa em educação como objeto, este trabalho, a partir da preocupação com o debate teórico-metodológico, tem o objetivo de discutir sobre a importância da construção do instrumento de análise em pesquisas qualitativas no campo da educação, apoiados em um referencial teórico sócio-histórico. A metodologia empreendida parte de uma discussão sobre a construção do instrumento de análise produzido para a pesquisa desenvolvida no Programa de Iniciação Científica na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/IM, intitulada "A pesquisa em educação no quadriênio 2013-2016: objetos, metodologias e perspectivas teóricas". Como considerações, argumentamos sobre a importância do rigor na construção dos instrumentos das pesquisas educacionais, no que cerne a abordagem qualitativa, e afirmamos que a necessidade de elaboração e de teste em relação ao instrumento se faz importante, pois parte das dificuldades da pesquisa não ocorrem devido a problemas no instrumento, mas sim por dificuldades conceituais de desenvolver um instrumento pautado em uma construção teórico-metodológica própria para a pesquisa que se pretende desenvolver.

Palavras-chave: Pesquisa em educação. Pesquisa qualitativa. Metodologia. Instrumento. Iniciação científica.

1 INTRODUÇÃO

[3089] Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed- UERJ). Professora Adjunta do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior e Pesquisa em Educação - ESPE/UFRRJ. licacmoura@hotmail.com

[3090] Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/IM), bolsista no Programa de Iniciação Científica pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior e Pesquisa em Educação - ESPE/UFRRJ. jonatansilvareis@gmail.com

[3091] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/IM), bolsista no Programa de Iniciação Científica pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior e Pesquisa em Educação - ESPE/UFRRJ. joycoosta.8@outlook.com

[3092] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/IM), bolsista no Programa de Iniciação Científica pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior e Pesquisa em Educação - ESPE/UFRRJ. fabianasantosoliveira1@gmail.com

Diante da enorme complexidade do cenário em que a pesquisa educacional está inserida, vimos debatendo, desde 2009, algumas questões político-institucionais e teórico-metodológicas da pesquisa em educação, no Brasil. Através de análise da produção bibliográfica da área, em especial através do estudo em periódicos do campo da educação, tem sido possível identificar diferentes perspectivas teórico-metodológicas presentes nas pesquisas educacionais e as configurações desta, bem como a forma como influencia a produção de conhecimento e a formação do pesquisador.

Com uma preocupação voltada ao aprofundamento metodológico necessário para garantir a qualidade e o rigor das pesquisas no campo da educação, o debate sobre os elementos constituintes da pesquisa e a forma de tratá-los, dentro de uma construção teórico-metodológica, vem sendo cada vez mais necessários nos cursos de formação de professores. Dos conhecimentos indispensáveis aos cursos de formação, no que diz respeito ao trato com a pesquisa, estão aqueles que se referem aos métodos, as abordagens e perspectivas teóricas e às técnicas para a coleta e análise de dados qualitativos.

Nesse sentido, a partir da preocupação com o debate teórico-metodológico nas pesquisas educacionais e percebendo o instrumento de análise como um dos componentes fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, este trabalho tem o objetivo de discutir sobre a importância da construção dos instrumentos de análise em pesquisas qualitativas no campo da educação, partindo de um debate sobre a metodologia do trabalho científico e sua importância na pesquisa sócio-histórica.

A discussão envolvida no presente trabalho é resultado de reflexões e estudos a partir de pesquisa desenvolvida pelo Programa de Iniciação Científica (IC) no biênio 2020-2021, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no Instituto Multidisciplinar (IM), com o projeto intitulado A pesquisa em educação no quadriênio 2013-2016: objetos, metodologias e perspectivas teóricas. Nessa pesquisa, são identificados e analisados os objetos de investigação, a metodologia de pesquisa e o embasamento teórico das unidades bibliográficas publicadas no quadriênio 2013-2016, desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação com notas 7, nesse mesmo período, considerando apenas os artigos de periódicos apresentados

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nos documentos institucionais de avaliação divulgados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dentre os muitos caminhos empreendidos na trajetória metodológica desta pesquisa, o recorte referente à discussão sobre o instrumento de pesquisa se deu pelo fato de o compreendermos como um componente fundamental da metodologia do trabalho, pois, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 164), “a elaboração ou organização dos instrumentos de investigação não é fácil, necessita de tempo, mas é uma etapa importante no planejamento da pesquisa”.

O instrumento elaborado para a pesquisa de IC levou cerca de quatro meses, tendo sido debatido e testado em cinco versões até o produto final. Por isso, em virtude de sua importância para o desenvolvimento da pesquisa, bem como por proporcionar maior discussão sobre os dados apreendidos e controle de respostas, optamos por tratar, especificamente neste trabalho, sobre nosso instrumento de análise de dados, pois entendemos que tem importante contribuição para o debate sobre a pesquisa qualitativa em educação.

No que diz respeito à discussão sobre os dados apreendidos e controle de respostas, a opção por utilizar o formulário como instrumento de pesquisa se deu pelo fato de termos que lidar com um escopo de material de análise de 235 artigos publicados no recorte em questão. As unidades bibliográficas analisadas foram desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro; da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), no Rio Grande do Sul; e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Minas Gerais. As instituições foram identificadas através do acesso à Plataforma Sucupira, nas opções de ‘Cursos avaliados e reconhecidos’ e em seguida, por ‘Busca avançada’ preenchendo-se os campos ‘Área de Avaliação’ com a opção ‘Educação’ e o campo ‘Nota do Programa’ com a opção ‘7’.

Com o intuito de pensar os benefícios do trabalho com formulários como instrumento de análise, em especial, neste momento de isolamento social provocado pela pandemia do Coronavírus, que vem mudando as configurações de organização, e de execução de muitas pesquisas no campo educacional, vimos a necessidade de uma discussão sobre as possibilidades nas pesquisas qualitativas em educação. Neste trabalho, apresentaremos o formulário como instrumento de análise de forma conceitual, e tomaremos como ponto de debate o formulário construído para a

pesquisa de Iniciação Científica sobre a pesquisa em educação, demonstrando o processo de construção do formulário, sua importância para a pesquisa desenvolvida e as possíveis contribuições para pensar a produção de conhecimento na área.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Dando início à discussão sobre as escolhas metodológicas no processo de pesquisa, trazemos uma reflexão de Minayo (1993), quando afirma que dentre as muitas questões que são postas às áreas das Ciências Humanas e Sociais, uma delas diz respeito à cientificidade dessas áreas e os caminhos para se tratar de uma realidade onde tanto investigadores como investigados são agentes.

Partindo desse pressuposto, pensar a metodologia a ser utilizada em uma pesquisa remete à reflexão acerca do caminho que se pretende trilhar, principalmente nas pesquisas qualitativas, onde a pesquisa trata de questões de enorme complexidade (MINAYO, 1993).

Segundo Vosgerau, Meyer, Contreras (2017 p. 911), a pesquisa qualitativa é uma atividade que se compõe por um conjunto de práticas interpretativas e com materiais diversos que tem o pesquisador como um elemento fundamental, envolvendo, portanto, “uma abordagem interpretativa”, que vem avançando entre os pesquisadores, mas que apresenta alguns desafios ao campo da pesquisa em virtude de suas amplas possibilidades.

A definição do problema de pesquisa, bem como dos objetivos que se pretende realizar são de suma importância para se pensar a metodologia de pesquisa e todos os procedimentos que lhe cabem para a execução rigorosa da pesquisa. Isso exige o discernimento do pesquisador e compreensão de suas bases teóricas e possibilidades quando aos procedimentos a serem realizados:

> O caminho metodológico adquire, assim, suma importância para a realização da pesquisa e para os resultados que pode produzir. Não se reduz à mera definição de técnicas a serem empregadas. Mais do que isso, diz respeito ao posicionamento e atitude do pesquisador no que se refere ao método que o embasa, à maneira como irá levantar os dados, a forma como lidará com os sujeitos da pesquisa, o modo como analisará os dados coletados e a perspectiva que adotará para interpretar estas informações adquiridas (MENEZES e KAERCHER, 2017, p. 263).

O percurso metodológico de uma pesquisa e as escolhas feitas para alcançar os objetivos propostos, devem estar articulados com os pressupostos epistemológicos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que fundamentam o pesquisador, vinculando-se à visão de ciência, de pesquisa e de construção do conhecimento deste e de sua equipe de trabalho. Nesse sentido, pensamos ser importante apresentar alguns apontamentos sobre o que compreendemos sobre ciência e pesquisa, a partir da discussão de alguns autores, para justificarmos a opção metodológica da utilização do formulário em nosso percurso de desenvolvimento da pesquisa.

Com base em uma perspectiva histórico-social, compreendemos a pesquisa como uma atividade base das ciências, que segundo Severino (2002), vincula-se à atividade de indagação e de descoberta, uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo de investigação. “É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (MINAYO, 1993, p. 23). Na concepção de Fernandes (1966), a pesquisa não se realiza fora da vida social, ela não é isolada da realidade, está presente nas atividades do homem em determinada sociedade e em determinado momento da história.

O trabalho de pesquisa não é um processo de recomeçar constante, mas a retomada de questões sobre o conhecimento acumulado em condições histórico-sociais. As práticas sociais não são naturais, mas sim históricas, uma vez que “foram instituídas em determinadas circunstâncias e que são reproduzidas por meio das instituições historicamente criadas” (GONÇALVES, 2012, p. 22).

A pesquisa é condição da ciência e ratificando essa proposição e indo além, Cardoso (1996) afirma que sem pesquisa não se faz ciência, mas que não basta fazer pesquisa para estar fazendo ciência. “A ciência madura e consistente se mede pelo alcance teórico da sua pesquisa” (CARDOSO, 1996, p. 97). A pesquisa em um modelo científico, deve, como condição fundamental, produzir novos conhecimentos dentro de um processo rigoroso de investigação, e por isso, as escolhas metodológicas são de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa.

Em se tratando de pesquisas em Ciências Humanas, a realidade não pode ser apreendida somente por meio da objetividade, pois conforme o paradigma da complexidade, a realidade é concebida como algo mutável, dinâmico, instável e não linear. “Salienta-se que pesquisar em educação implica em estudar uma realidade complexa” (MENEZES e KAERCHER, 2017, p. 265).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Considerando a complexidade no campo da educação e momento de realização desta pesquisa, marcado pelo isolamento social onde muitas das Instituições de Ensino Superior públicas (IES) encontram-se em ensino remoto, foi preciso pensar em um instrumento acessível aos pesquisadores envolvidos. Como realizar a pesquisa com um grupo de quatro pesquisadores e com um escopo de material de 235 artigos para análise em meio a uma pandemia? Nesse cenário e em condições atípicas de realização da pesquisa, a utilização do formulário para coleta dos dados e também análise das variáveis pesquisadas se fez necessária e fundamental, devido às características desse instrumento.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), o formulário é um dos instrumentos essenciais para as investigações onde a coleta de dados é vasta e é preenchida pelo próprio investigador. O fato de ser preenchido pelo investigador, que conhece a profundidade e a complexidade dos dados a serem observados e coletados, proporciona assistência direta a qualquer problema que se apresente durante a execução desse momento da pesquisa, garantindo certa uniformidade na interpretação dos dados e dos critérios pelos quais estão sendo fornecidos. Marconi e Lakatos (2003, p. 212) apontam três qualidades referentes à utilização do formulário "a) Adaptação ao objeto de investigação. b) Adaptação aos meios que se possui para realizar o trabalho. c) Precisão das informações em um grau de exatidão suficiente e satisfatório para o objetivo proposto".

Considerando os objetivos propostos para a pesquisa que vem sendo realizada, o formulário apresentou-se como um excelente instrumento para pensar a pesquisa em educação, a partir da discussão sobre alguns elementos teórico-metodológicos que são analisados a partir do objeto, da metodologia e do embasamento teórico apresentado pelos autores dos artigos coletados. Nesse sentido, pensamos ser necessário apresentar como se deu a construção do formulário a partir de uma discussão epistemológica dos conceitos que estão sendo estudados para pensar a produção de conhecimento em educação.

3 O FORMULÁRIO COMO INSTRUMENTO EM UMA PESQUISA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em concordância com Severino (2002), compreendemos que toda construção metodológica ou técnica de pesquisa não deve ser pensada de forma isolada de uma construção teórico-epistemológica. Trata-se do processo que fundamenta todo percurso da pesquisa e todas as escolhas referentes ao método, técnicas e ferramentas.

Nesse sentido, a construção do pensamento e das definições teórico-epistemológicas, precisam estar articuladas aos instrumentos que serão utilizados na pesquisa, bem como aos dados que serão coletados e analisados. Por esse viés, toda a construção do instrumento de pesquisa, segue um embasamento teórico para sustentação das categorias existentes.

Segundo Gressler (1983, p. 71), “a fim de suplementar o instrumento é importante realizar um reexame da bibliografia pertinente ao assunto, bem como discutir o mesmo, com pessoas familiarizadas com o problema que está sendo investigado”. Para a pesquisa A pesquisa em educação no quadriênio 2013-2016: objetos, metodologias e perspectivas teóricas foi elaborado um documento a partir de bibliografias que discutem a metodologia da pesquisa científica, onde foram apresentadas categorias de base de análise. As categorias trabalhadas no documento e que vêm servindo de aporte teórico são: objeto; tema; metodologia; procedimento de pesquisa; teoria; perspectiva teórica; embasamento teórico.

O primeiro formulário construído foi desenvolvido exclusivamente a partir do problema e dos objetivos do projeto de pesquisa de IC. Entretanto, percebemos que, nesse primeiro formulário, faltava uma interpretação sobre as variáveis pesquisadas que proporcionassem uma discussão única ou pelo menos aproximada dos dados coletados nos documentos. Por isso, após a construção desse primeiro formulário, o teste foi interrompido e tornou-se necessário a produção de um documento de base conceitual sobre as categorias de análise desta pesquisa. Somente após a produção do documento de base conceitual, retornamos à construção do formulário de pesquisa, já com uma base teórica capaz de respaldar nossas análises dos dados coletados.

Para Marconi e Lakatos (2003), tratando-se de um instrumento preenchido pelo pesquisador, o formulário promove a obtenção de dados mais aprofundados, tanto que se refere ao objeto de investigação quanto ao problema que será estudado, sem negligenciar a construção teórica que dará respaldo a esse instrumento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Considerando-se não só o problema de pesquisa, a construção teórica e os objetivos propostos, mas o momento pandêmico em que esta pesquisa está sendo executada, optou-se por construir o formulário através do Google forms, um aplicativo de gerenciamento de pesquisas do Google para a tabulação de nossas respostas referentes às análises dos resumos das unidades bibliográficas dos 235 artigos coletados. A escolha pelo trabalho com o Google forms se deu pela facilidade de trabalho com esse instrumento pelos quatro pesquisadores envolvidos nas discussões desta pesquisa.

Escolhido o formulário como instrumento de pesquisa, o procedimento para averiguar a sua validade foi o teste-preliminar. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 165), o teste-preliminar ou pré-teste “consiste em testar os instrumentos da pesquisa sobre uma pequena parte da população do "universo" ou da amostra, antes de ser aplicado definitivamente, a fim de evitar que a pesquisa chegue a um resultado falso”. Por isso, anterior ao trabalho direto com o Google forms, construímos as variáveis e questões de pesquisa em cinco versões em formato Word, no intuito de auxiliar na visualização e nas possíveis modificações a serem feitas.

A construção e trabalho nessas cinco versões consideraram a preocupação na construção de um instrumento que conseguiria dar conta da abrangência de informações que seriam coletadas nos documentos que fazem parte da empiria desta pesquisa. Como afirmam Quivy e Campenhoudt (1992, p. 165) a fase do trabalho responsável pela construção do instrumento é de suma importância, pois consiste em pensar um “instrumento capaz de recolher ou de produzir a informação prescrita pelos indicadores [da pesquisa]”.

O instrumento de análise passou por cinco versões em Word, sendo a quinta a versão final, que foi transformada em formato de formulário do Google forms, contendo o total de quinze variáveis, subdivididas em três partes. A primeira subdivisão diz respeito aos dados de identificação do pesquisador de preenchimento do formulário, a segunda refere-se aos dados da unidade bibliográfica, incluindo-se os dados institucionais ao qual essa unidade está vinculada segundo os documentos de avaliação da CAPES, e na terceira e última subdivisão encontram-se os dados teórico-metodológicos referentes ao objeto, metodologia e embasamento teórico.

Os preenchimentos são realizados para conferência e debate nas reuniões em grupo, ou seja, todos(as) preenchem o mesmo formulário com as mesmas unidades

bibliográficas, antes da reunião. Posteriormente, nos encontros, são discutidas as respostas dos quatro pesquisadores envolvidos na pesquisa a fim de chegarmos ao denominador comum, com base em nossos objetivos de pesquisa e categorias de análise.

Por esse motivo, surgiu a necessidade da cópia do mesmo instrumento utilizado para o preenchimento individual, antes das discussões, para dar conta do preenchimento geral, resultado das reuniões e discussões em grupo. Nesse sentido, ao invés de várias respostas para uma unidade bibliográfica, temos um segundo instrumento idêntico ao primeiro, específico para respostas finais, discutidas e construídas em grupo.

Por fim, após idas e vindas, discordâncias e concordâncias, movimento natural e necessário a todo trabalho de investigação, o instrumento encontra-se em uso e mostrando-se extremamente produtivo no que diz respeito ao problema e aos objetivos da pesquisa, proporcionando uma coleta de dados rigorosa, crítica e de qualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho resume um debate metodológico em processo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro sobre a importância do instrumento de pesquisa para o melhor aproveitamento e controle dos dados coletados, bem como para a compreensão de algumas questões teórico-metodológicas presentes na pesquisa em educação. O foco de discussão deste trabalho voltou-se para a apresentação e discussão do formulário como instrumento de análise capaz de dar conta da complexidade dos dados recolhidos na pesquisa de Iniciação Científica, em especial, no momento de isolamento social provocado pela pandemia causada pelo Coronavírus.

A intenção dos autores, neste trabalho, é contribuir para o debate que consideram extremamente relevante para a pesquisa educacional. Cabe salientar que pensar a pesquisa qualitativa e suas possibilidades de ação no universo da complexidade das Ciências Humanas e Sociais é uma tarefa que requer profundidade e rigor, tão necessários ao movimento da pesquisa e da ciência.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No caso da pesquisa aqui apresentada, apenas após a elaboração de um documento de bases conceituais sobre os objetivos de pesquisa foi possível seguir com a construção do instrumento e posterior identificação e análise sobre os dados coletados.

Os pesquisadores em educação, em especial os que realizam pesquisas qualitativas, precisam ser capazes de elaborar um plano de desenvolvimento de pesquisa que incorpore um instrumento eficiente e que o auxilie a responder as questões propostas em sua pesquisa. A necessidade de elaboração e teste em relação ao instrumento se faz importante, mas é preciso compreender que parte dos problemas da pesquisa não ocorrem devido a problemas apenas no instrumento, mas sim por dificuldades conceituais de desenvolver um instrumento pautado em uma construção teórico-metodológica própria para a pesquisa que se pretende desenvolver.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, M. L. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.10, n. 26, p.1-26, 1996.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

GONÇALVES, C. W. P. Para além da crise de paradigmas: a ciência e seu contexto. **Universidade e Sociedade**. Distrito Federal, v.21, n. 49, p. 10-23, jan. 2012.

GRESSLER, L. A. **Pesquisa educacional**: importância, modelos, validade, variáveis, hipóteses, amostragem, instrumento. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1983.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENEZES, V. S.; KAERCHER, N. A. Trajetórias metodológicas de uma pesquisa em ensino de Geografia: uma análise das concepções teóricas e da epistemologia da prática do professor de Geografia. In: PESSÔA, V. L. S.; RÜCKERT, A. A.; RAMIRES, J. C. L. **Pesquisa qualitativa**: aplicações em Geografia. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2017. p.262 - 286.

MINAYO, M. C. S. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 9, p 239-262, jul/set, 1993.

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. 1ª ed. Lisboa: Gradiva, 1992.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VOSGERAU, D. S. A.R; MEYER, P.; CONTRERAS, R. Análise de dados qualitativos nas pesquisas sobre formação de professores. **Revista. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 909-935, 2017.

22.5.14 O USO DAS PERSPECTIVAS DE PESQUISA QUANTITATIVA E QUALITATIVA EM PESQUISAS EDUCACIONAIS

Hugo Lima Araújo[3093]

Antonio Sousa Alves[3094]

RESUMO

Este trabalho, de natureza bibliográfica, trata do debate sobre o uso das perspectivas de pesquisa quantitativa e qualitativa em pesquisas educacionais. O mesmo tem como objetivo abordar o debate entre o uso da pesquisa quantitativa e qualitativa, resgatando também o debate entre o marxismo e positivismo, destacando o lugar da pesquisa quantitativa na educação, ressaltando a importância da pesquisa qualitativa na educação e refletindo sobre a interação existente entre os aspectos quantitativos e qualitativos em pesquisas educacionais. O problema a que esta pesquisa se propõe a responder é: Até que ponto pode-se trabalhar com a pesquisa quantitativa e qualitativa em uma pesquisa educacional? Para fundamentar esse texto serão utilizados trabalhos de autores como Löwy (2009), Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994), Santos Filho e Gamboa (2013), Zanette (2017), Frigotto (2000), Gil (1999), Babbie (1999) entre outros que irão dialogar conosco ampliando a discussão sobre o tema proposto. Assim, concluímos que a pesquisa educacional pode ser ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa, pois esta produção desmistifica a ideia de contraposição entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa, onde a tese mais aceita hoje é a da unidade dos paradigmas. Para tanto, esta combinação de metodologias distintas favorece o enriquecimento da investigação e análise dos dados.

Palavras-chave: Pesquisa quantitativa. Pesquisa qualitativa. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, de natureza bibliográfica, trata do debate sobre o uso das perspectivas de pesquisa quantitativa e qualitativa em pesquisas educacionais. O mesmo tem como objetivo abordar o debate entre o uso da pesquisa quantitativa e qualitativa, resgatando também o debate entre o marxismo e positivismo, destacando o lugar da pesquisa quantitativa na educação, ressaltando a importância da pesquisa qualitativa na educação e refletindo sobre a interação existente entre os aspectos quantitativos e qualitativos em pesquisas educacionais.

Algumas questões nortearão essa produção: Que relação há entre o debate marxista e positivista com o debate quantitativo e qualitativo? Qual o lugar da pesquisa quantitativa em pesquisa educacional? Qual a importância da pesquisa qualitativa em

[3093] Mestrando em Educação (UFMA) – hugoaraujo986@gmail.com.
[3094] Doutor em Educação (UFMA) – asalves@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pesquisa educacional? Até que ponto pode-se trabalhar com a pesquisa quantitativa e qualitativa em uma pesquisa educacional?

Para fundamentar esse texto serão utilizados trabalhos de autores como Löwy (2009), Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994), Santos Filho e Gamboa (2013), Zanette (2017), Frigotto (2000), Gil (1999), Babbie (1999) entre outros que irão dialogar conosco ampliando a discussão sobre o tema proposto.

Esta produção é relevante na medida em que busca desvendar e ampliar a discussão sobre o uso da pesquisa quantitativa e qualitativa no campo educacional, refletindo sobre as teses de incompatibilidade, complementaridade e unidade dos paradigmas.

2 UMA BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA DO POSITIVISMO E DO MARXISMO

A discussão sobre o uso das perspectivas de pesquisa quantitativa e qualitativa em pesquisas educacionais perpassam também as discussões sobre a trajetória do Positivismo e do Marxismo na sociologia do conhecimento. Esses conceitos tão distintos construídos ao longo da história serviram de pano de fundo para entendermos como o pesquisador percebe o objeto ou sujeito da pesquisa, a possibilidade de sua neutralidade frente ao objeto, bem como o papel do pesquisador na análise dos dados observados.

O positivismo tem como uma de suas principais premissas a explicação dos fenômenos sociais de forma objetiva e neutra, livre de ideologias. Segundo Triviños (1987, p. 36): “O positivismo não aceita outra realidade que não sejam os fatos, fatos que podem ser observados”. No pensamento positivista a sociedade é regida por leis naturais, ou seja, leis invariáveis e independentes da vontade do homem, por isso busca nas ciências da natureza seus métodos de estudo. Sobre as origens do positivismo, Löwy (2009, p. 20) destaca que: “[...] o positivismo surge, em fins do século XVIII-princípio do século XIX, como uma utopia crítico revolucionária da burguesia antiabsolutista, para tornar-se, [...] uma ideologia conservadora identificada com a ordem (industrial/burguesa) estabelecida”.

Esta mudança de postura do positivismo está diretamente relacionada a ascensão da classe burguesa ao poder nos principais países da Europa no início do século XIX. Condorcet e Saint-Simon são destacados como contribuidores para a

gênese da corrente positivista em um momento onde se lutava contra o obscurantismo clerical e os dogmas imutáveis da doutrina social e política feudal. Augusto Comte é destacado como o fundador do positivismo justamente pelo fato de representar a transmutação da visão de mundo positivista em ideologia, passando a defender a ordem estabelecida. Löwy (2009) destaca a mudança brusca na condição de utopia para uma ideologia que agora tinha interesse em manter a nova ordem industrial. É aqui que se apresenta o discurso da "homogeneidade epistemológica" entre as ciências naturais e as ciências sociais. Durkheim reforça essa ideia destacando que os fenômenos físicos e sociais são fatos como outros, submetidos a leis que a vontade humana não pode interromper.

Entre as discussões marxistas e positivistas, o historicismo também foi importante na medida em que levantou pontos importantes a serem debatidos como: todo fenômeno social ou cultural é histórico, para tanto o ponto de vista do pesquisador seria historicamente relativo; Dilthey, um dos principais representantes, destaca que a luz pura da verdade nos é visível apenas nas múltiplas facetas de um raio de luz; Mannheim, um importante representante do historicismo relativista, levantou uma importante questão: Qual ponto de vista (classe social) tem as maiores condições de ter acesso a um conhecimento mais próximo da verdade?

Para Löwy (2009, p.112) "O marxismo foi a primeira corrente a colocar o problema do condicionamento histórico e social do pensamento e a "desmascarar" as ideologias de classe por detrás do discurso pretensamente neutro e objetivo". Pode-se destacar como fontes diretas do marxismo o idealismo clássico alemão de Hegel, o socialismo utópico de Saint-Simon e a economia política de Smith.

Quanto as origens do marxismo, Trivinõs (1987, p. 49) explica que: "Karl Marx [...] ao fundar a doutrina marxista na década de 1840, revolucionou o pensamento filosófico, especialmente pelas conotações políticas explícitas nas suas idéias". Alguns teóricos tentaram, por influência do positivismo, representar o marxismo como ciência da sociedade, porém sem vínculos sociais. Bernstein aparece como crítico ao pensamento de Marx quanto a sua característica partidária e tendenciosa, acreditava que Marx estava prisioneiro a uma doutrina o que o impedia de alcançar uma cientificidade objetiva. É, por tanto, Lenin quem reestabelece a unidade dialética entre a ciência e a revolução no marxismo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Lukács considera que os limites do conhecimento decorrem da situação objetiva de classe. Enquanto que para a burguesia interessa difundir sua ideologia dominante e ocultar a totalidade dialética da sociedade capitalista, para o proletariado, importa a transformação revolucionária da realidade social através do conhecimento mais perfeitamente objetivo de sua situação de classe, porque o mesmo é sujeito e objeto do conhecimento e da história. Gramsci coloca que a ciência é também uma superestrutura, uma ideologia, ela jamais se apresenta com uma concepção objetiva nua, daí sua rejeição ao positivismo (LÖWY, 2009).

Neste sentido, Frigotto (2000, p. 77) salienta que: “Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método”. Para tanto, toda ciência é fundada em premissas político-sociais carregadas de tendências e ideologias próprias dos grupos sociais. A postura do pesquisador está intimamente ligada à sua concepção de mundo, de ser humano e de sociedade, assim, pesquisar não é um ato neutro.

Este embate epistemológico sobre o valor científico da pesquisa, sua objetividade ou subjetividade, a neutralidade ou parcialidade do pesquisador, influenciou diretamente no uso das abordagens quantitativas e qualitativas nas pesquisas sociais, principalmente as educacionais. Percebe-se uma grande dificuldade dos pesquisadores educacionais em trabalhar com ambas as abordagens nas investigações, dificuldades essas que estão relacionadas com o conflito histórico descrito acima.

3 O LUGAR DA PESQUISA QUANTITATIVA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

A pesquisa quantitativa tem suas bases na concepção positivista, concepção esta que influenciou de forma significativa as ciências sociais desde o século XIX representada por Augusto Comte, até o século XX com as contribuições de Durkheim. Os positivistas concebem que os fatos representam a realidade, são observáveis e palpáveis, a validade dos dados se dá através da classificação, medição e tabulação dos resultados. Para tanto, o tratamento dos dados é um processo objetivo e não subjetivo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Entretanto, a pesquisa quantitativa também tem sua importância nas pesquisas educacionais contribuindo com o processo de geração de dados de larga amplitude e de grande abrangência dos sujeitos da pesquisa, pois seus dados produzidos servem de análise para as investigações qualitativas. Para Minayo (1996, p. 11) "[...] a qualidade dos fatos e das relações sociais são suas propriedades inerentes, e que quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes, ensejando-se assim a dissolução das dicotomias quantitativo/qualitativo".

Assim, esta abordagem quantitativa busca encontrar um padrão quantificável para demonstrar as mudanças sociais que são percebidas nos fatos sociais, seu compromisso é em apresentar uma realidade seja através de números percentuais ou tabelas que possam exibir a realidade do objeto pesquisado. Como afirma Santos Filho (2013, p. 41): "A pesquisa quantitativa busca explanar as causas das mudanças nos fatos sociais, principalmente por meio de medida e análise quantitativa".

O levantamento do tipo survey, um dos métodos utilizados na pesquisa quantitativa, proporciona um maior número de informações referentes a população envolvida na investigação (BABBIE, 1999). A pesquisa de survey, segundo Babbie (1999) pode ser muito bem utilizada na investigação de vários temas sociais, principalmente quando combinada a outros métodos, além do mais, é possível mensurar diversas variáveis nas pesquisas de survey, permitindo um olhar mais amplo do objeto investigado.

O questionário é um importante instrumento na pesquisa quantitativa, ele pode ser composto por questões objetivas e/ou discursivas, este instrumento é recomendado quando se quer alcançar muitos sujeitos na investigação. Como bem destaca Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido "[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses".

O uso da pesquisa quantitativa na educação é importante na medida em que se quer apresentar um panorama geral do objeto de pesquisa através de um estudo por amostragem, bem como fazer comparações entre os diversos sujeitos investigados. Para tanto, estas discussões não se propõem a decidir qual é a melhor e qual é a pior abordagem de pesquisa, mas sim apresentar suas diversas possibilidades de contribuições.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA QUALITATIVA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Após a década de 1970, na América Latina, os aspectos qualitativos começaram a interessar os estudiosos da educação (TRIVIÑOS, 1987). As raízes da pesquisa qualitativa estão primeiramente nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos e posteriormente pelas contribuições dos sociólogos nos estudos das comunidades.

A pesquisa qualitativa passa a ser também uma abordagem importante nas investigações educacionais, pois analisa os dados buscando as informações que estão nas entrelinhas, aprofundando as questões conceituais na tentativa de trazer significados a essas interpretações. Nesta perspectiva Bogdan e Biklen (1994, p. 49) asseguram que: “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão [...] do nosso objecto de estudo”.

Assim, a pesquisa qualitativa sugere um contato mais próximo entre o pesquisador e o ambiente pesquisado, bem como a apreensão da realidade nas dimensões sociais, culturais e institucionais de cada sujeito. Como destaca Zanatte (2017, p. 155), é o “[...] colocar-se no papel do outro, ou seja, compreender a realidade pela visão dos pesquisados como forma de aproximação entre a vida e o que vai ser investigado”.

A atividade do pesquisador na investigação qualitativa está marcada por seus traços culturais, haja visto que sua interpretação da realidade não é alheia a sua concepção de homem e de mundo. Para Triviños (1987, p. 123) “O investigador [...] parte premunido de certas idéias gerais, elaboradas conscientemente ou não. É impossível que um cientista [...] inicie seu trabalho despojado de princípios, de idéias gerais básicas”.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa possui algumas características principais: o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o investigador é o principal instrumento da pesquisa, valoriza-se mais o processo do que os resultados ou simples produtos, a análise dos dados se dá de forma indutiva e o significado dos fatos têm importância vital. Conforme Triviños (1987), a pesquisa

qualitativa possui dois traços fundamentais, o primeiro, da natureza desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano, e o segundo, está relacionado com a rejeição da neutralidade do saber científico.

A pesquisa qualitativa não segue uma sequência tão rigorosa das etapas do desenvolvimento da pesquisa como a quantitativa, os momentos de coleta de dados e análise se misturam, uma certa análise de dados pode gerar a necessidade de outras novas buscas de dados. Triviños (1987, p. 131) considera que “As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos”.

Outro ponto importante a ser destacado é o fato de o relatório final ser construído no processo da pesquisa e não somente no momento de análise final dos dados, como é o caso da pesquisa quantitativa.

Os instrumentos mais utilizados na pesquisa qualitativa em educação são as entrevistas e a observação. A entrevista permite ao pesquisador um contato direto com o sujeito da pesquisa favorecendo a percepção do pesquisador quanto aos sentimentos, que muitas das vezes são expressos não por palavras ditas ou escritas, mas por gestos e até mesmo pelo silenciar do sujeito entrevistado. Segundo Zanette (2017, p. 163), “[...] na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e cultural”.

A observação também é um importante instrumento na pesquisa qualitativa educacional que possibilita ao pesquisador perceber a rotina escolar, podendo ser registrada em diário de bordo, fotografias e gravações, buscando perceber o cotidiano deste ambiente educacional.

Diante destes aspectos destacados é que podemos reafirmar a importância da pesquisa qualitativa em educação, tanto pelas transformações históricas já citadas, como suas possibilidades de contribuições no ambiente escolar, apresentando soluções aos problemas educacionais a partir de pesquisas realizadas no interior desses ambientes.

5 SIMBIOSE DOS ASPECTOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS EM PESQUISA NA EDUCAÇÃO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O debate sobre os paradigmas quantitativo e qualitativo já acontecem entre os pesquisadores a muitas décadas, segundo Santos Filho (2013, p. 13) “Na raiz desses problemas estão as diferenças entre duas visões de mundo que dominam a pesquisa educacional, ou seja, a visão realista-objetiva e a visão idealista-subjetiva”. Esta problemática é importante na medida em que muitos pesquisadores tendem a supervalorizar uma abordagem, considerando a outra como desadequada.

Há uma discussão ainda muito viva sobre a incompatibilidade, a complementaridade e a unidade desses paradigmas. Quanto a incompatibilidade, os pesquisadores quantitativistas enxergam a pesquisa qualitativa como carente de objetividade e rigor, por tanto, não atendem aos critérios de verdade defendidos pelos positivistas (SANTOS FILHO, 2013). Assim, estas duas abordagens diferem em suas perspectivas sobre diversos aspectos da pesquisa.

Quanto a tese da complementaridade, Santos Filho (2013, p. 44) afirma que “[...] muitos pesquisadores educacionais acreditam que as várias tradições de pesquisa são igualmente legítimas e não estão em conflito necessário”, levando em consideração o fato de os problemas educacionais serem diversos e que não podem ser alcançados somente por uma abordagem. Os pesquisadores que se utilizavam de abordagens distintas não são antagônicos, apenas estão trabalhando com problemas diferentes.

Quanto a tese da unidade, Santos Filho (2013, p.46) destaca que “A tese da unidade dos paradigmas é defendida a partir dos filósofos pós-positivistas e dos teóricos críticos”. Contrários à tese da existência dos paradigmas eles defendem uma epistemologia da coerência, por tanto, não existe conhecimento factual independente da teoria, como também não existe a diferença entre fato e valor. Santos Filho (2013, p. 49) salienta que “[...] os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem em contradição epistemológica”.

Assim, o dogma da distinção entre quantidade e qualidade também deve ser rejeitado, para tal, os métodos quantitativos e qualitativos estão em um processo de simbiose ou por se dizer, em um movimento de interação ou associação. Gamboa (2013, p. 103) ressalta que: “De fato, as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas fases do real num movimento cumulativo e transformador, de

tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra".

Entendendo que os dados por si só não são capazes de manifestar a intencionalidade dos fatos é que o uso da pesquisa qualitativa se reafirma na busca da interpretação dos resultados e a apreensão do objeto em sua complexidade. Nesta mesma perspectiva de que as abordagens qualitativas e quantitativas não se excluem mutuamente e podem dialogar entre si, Gamboa (2013, p. 105) salienta que: "Na dinâmica dessa passagem, as características quantitativas tornam-se qualitativas e vice-versa, constituindo-se no processo de construção do conhecimento em categorias inseparáveis, embora opostas".

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de vista sobre pesquisa educacional apresentado por Santos Filho e Gamboa (2013) desmistifica a ideia de contraposição entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa, afirmando que a tese mais aceita hoje é a da unidade dos paradigmas. Como bem destaca Triviños (1987, p. 118) "Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. O desenvolvimento de estudos com abordagens mistas pode proporcionar pesquisas de grande relevância no campo educacional, necessário é que os pesquisadores tenham clareza quanto as potencialidades e as restrições nos momentos em que cada método deve ser utilizado.

Vale ressaltar que a escolha dos procedimentos de pesquisa não depende de um ato mecânico, essas escolhas são mais complexas e estão ligadas diretamente ao objeto de pesquisa, ao problema e aos objetivos. Cabe, portanto, ao pesquisador eleger quais abordagens teórico-metodológicas podem lhe dar um maior subsídio para atingir os resultados pretendidos.

Assim, a combinação dessas abordagens propõe uma complementariedade necessária para a análise do objeto de estudo, esta combinação de metodologias distintas favorece o enriquecimento da investigação e análise dos dados, bem como o olhar do pesquisador sobre seu objeto e os sujeitos da pesquisa.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey.** Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Miinchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. [tradução Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy]. 9ª ed. São Paulo, Cortez, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 4ª ed. São Paulo - Rio de Janeiro: HUCITEC - ABRASCO, 1996.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa Educacional:** quantidade-qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/?format=pdf. Acesso em: 09 out. 2019.

22.5.15 O VALOR DA EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA NA FORMAÇÃO DO(A) PESQUISADOR(A) EM EDUCAÇÃO

Luciana da S. Oliveira Lemes[3095]

Telma S. Santana Lopes [3096]

Francisca Bonfim de M. Silva [3097]

Maristela Rossato[3098]

RESUMO

A escolha por uma abordagem metodológica na pesquisa em educação pode revelar o percurso ontológico do(a) pesquisador(a). Recentemente, a exemplo da pandemia mundial, vivemos uma época de grandes transformações sociais e educacionais. Mas, quais desafios epistemológicos e metodológicos existem no processo de formação de um (a) pesquisador (a) em educação? Este trabalho tem por objetivo analisar os princípios e contribuições da Epistemologia Qualitativa para o processo de formação stricto sensu do(a) pesquisador(a) em educação. Fundamentado na Teoria da Subjetividade, na perspectiva cultural-histórica, Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-interpretativa, expõe alguns dos desafios atuais do(a) pesquisador(a) em educação. Para isso, debate aspectos que historicamente fundamentam nesse campo de estudos a produção de conhecimento, assim como a construção de pressupostos teóricos e métodos de pesquisa. Discute-se como os princípios da Epistemologia Qualitativa podem subsidiar o processo de formação do(a) pesquisador(a) em educação, destacando-se quatro aspectos: a) mudança em representações sociais relacionadas à origem e natureza do conhecimento científico; b) compreensão da pesquisa como um momento indissociável entre teoria e prática; c) implicação diferenciada do(a) pesquisador(a) no curso da pesquisa por meio de processos de reflexão e crítica; d) compromisso social e posicionamento singular do(a) pesquisador(a) em relação à sua atuação e aos contextos educativos. Considera-se, ainda, o valor dessa Epistemologia para a formação política do(a) educador(a) como pesquisador(a) da educação, investido de um olhar amplo que a reconheça como sistema, de modo a gerar inteligibilidades sobre a participação do social no desenvolvimento de estudantes e pessoas incluídas em diferentes contextos educativos.

Palavras-chave: Pesquisa em educação. Epistemologia Qualitativa. Subjetividade.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em educação constitui uma via de produção científica e, para tanto, se guia por métodos e pressupostos teóricos que fundamentam novas produções de conhecimento. Se por um tempo a sociedade se sustentou por descobertas sem comprovação empírica, a ciência a partir do século XIX passou a se distanciar desse tipo de investigação e ancorou seus pilares sobre métodos mais sistemáticos e

[3095] Mestre em educação. Universidade de Brasília. luciana.lemes@gmail.com.
[3096] Mestre em psicologia. Universidade de Brasília. telsilsanlopes@gmail.com.
[3097] Mestre em educação. Universidade de Brasília. franciscapsicologadf@gmail.com.
[3098] Doutora em Educação. Universidade de Brasília. maristelarossato@gmail.com

rigorosos para explicar o real. Todavia, essa rigorosidade científica reconhecida principalmente no positivismo, restringiu a compreensão de processos e objetificou elementos no estudo dos processos humanos, pois se revelou interessada na constatação de fenômenos e identificação de fatos (ARAÚJO; OLIVEIRA; ROSSATO, 2018).

A produção de conhecimentos na área da educação seguiu etapas semelhantes aos estudos de outras áreas de conhecimento das ciências humanas e sociais, com forte crítica ao objetivismo positivista até então hegemônicos no desenvolvimento de pesquisas. Para fazer frente ao paradigma quantitativo, ineficaz para abarcar a complexidade dos fenômenos educacionais, a pesquisa de caráter qualitativo surge como via alternativa. Para muitos, a escolha por uma ou outra abordagem já revela o percurso ontológico do(a) pesquisador(a). Mas, quais desafios epistemológicos e metodológicos existem no processo de formação de um (a) pesquisador (a) em educação?

No Brasil, a difusão de debates sobre pesquisa qualitativa em educação teve início na década de 70 inspirada por norte-americanos e europeus, mas a formação de grupos de pesquisas voltados a estudos qualitativos teve início em instituições públicas nos anos 80. Estruturam-se pesquisas com intuito de compreender questões alusivas às relações interpessoais e aos processos que ocorrem na sala de aula. Ainda, a sociologia e psicologia constituíram-se como norte para a estruturação e desenvolvimento de algumas abordagens como a fenomenológica, etnográfica e antropológica. Desde então, muitos grupos de pesquisas se consolidaram, colaborando para uma ampliação de caminhos epistemológicos e metodológicos na educação (ANDRÉ; GATTI, 2008).

Os equívocos a partir das articulações entre psicologia e educação se fizeram presentes em diversos espaços, entre eles, a escola. Alvo de críticas por reconhecida colaboração em processos de exclusão, com a aplicação de testagens psicométricas em que se ratificaram diferenças, assim como a patologização de questões de ordens diversas. Porém, desde os anos 80, a psicologia, enquanto ciência diretamente envolvida e interessada nos processos educativos, influenciada por novas teorias e mudanças sociais, busca consolidar também novos paradigmas teóricos e epistemológicos (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Reconhecidamente a educação é um campo promissor para o estudo do desenvolvimento psicológico humano, desde que apoiados em modelos teóricos que alcancem a complexidade desse processo. Ancorados nessa premissa, nosso estudo apresenta a Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica, que se baseia na compreensão da origem social do psicológico, especialmente, da natureza simbólico-emocional das produções humanas, na articulação recursiva entre os aspectos individuais e sociais, que conformam o psicológico humano e se expressam na experiência vivida.

Ressalta-se que para essa perspectiva teórica a realidade se constitui como uma produção subjetiva, portanto a pesquisa não se constitui em uma mera constatação de fatos. Isso porque a realidade não estará dada em aspectos objetivos ou discursivos, mas no modo singular como as pessoas e grupos produzem nas relações e ações em seus contextos. O(A) pesquisador(a) encontra-se no campo de pesquisa em uma intencionalidade relacional com os(as) participantes, de modo a superar uma representação contemplativa ou apenas de observação do campo de pesquisa.

A Epistemologia Qualitativa, criada há mais de vinte anos como uma proposta epistemológica, objetiva compreender os processos subjetivos humanos em sua forma qualitativa, em uma tentativa de superar os reducionismos empiristas, quantitativos e a instrumentalização da pesquisa científica (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Desse modo, este trabalho objetiva analisar os princípios e contribuições da Epistemologia Qualitativa para o processo de formação stricto sensu do(a) pesquisador(a) em educação. A discussão insere-se na proposta de trabalho do Grupo de Estudos, cadastrado no CNPq, sobre Desenvolvimento Subjetivo em Contextos Educativos - GEDESU.

2 A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA: PRINCÍPIOS E IMPLICAÇÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A Epistemologia Qualitativa difere-se de outras concepções epistemológicas, por sua especificidade, orientada a produção do conhecimento científico sobre a subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica. Integram-se a esta Epistemologia três princípios gerais: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o caráter dialógico do processo de construção do conhecimento e o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

reconhecimento do singular como um espaço legítimo de produção do conhecimento (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

O primeiro princípio faz referência ao conhecimento como processo de produção construtivo-interpretativa do(a) pesquisador(a), reconhecida em sua implicação reflexiva, imaginativa e criativa, fundamentado teoricamente. Essa produção orienta-se pela perspectiva teórica e por um caminho específico de via interpretativa, ao longo de todo curso do trabalho de campo. Especificamente, implica um processo interpretativo na elaboração de conjecturas, indicadores e construção de hipóteses, conformando uma nova possibilidade de compreender o estudado, por meio da produção de um modelo teórico.

Dessa forma, confere-se ao conhecimento um valor diferenciado para o processo de pesquisa no modo como o(a) pesquisador(a) vive o momento empírico, em sua relação com novas interpretações e elementos que podem adquirir inteligibilidade tendo por base a Teoria da Subjetividade. O caráter teórico pode constituir-se para o(a) pesquisador(a) como recurso de pensamento na relação dialógica com o outro, por meio de provocações, reflexões e tensionamentos que permitam ao participante modos diferenciados de se posicionar sobre o que vivencia. Assim, favorece-se a emergência autêntica do outro, por meio de uma fala configurada subjetivamente (GONZÁLEZ REY, 2019).

O caráter dialógico do processo de produção do conhecimento, definido como segundo princípio, diz respeito a uma das principais fontes de construção do saber e às relações estabelecidas entre pesquisadores(as) e participantes da pesquisa. Essa relação permite a abertura de uma via comunicacional em que fluam informações qualitativamente diferentes em relação às experiências, manifestações e expressão simbólica, vias importantes para estudar produções, recursos e processos constitutivos de práticas educativas (GONZÁLEZ REY, 2010).

O terceiro princípio da Epistemologia Qualitativa, articulado aos dois anteriores, refere-se à significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento. O caráter singular remete às formas de compreensão do teórico que, nesse caso, atribui à singularidade valor em si e a capacidade de produção teórica. Essa perspectiva de produzir conhecimento não se restringe a estudos de caso, mas a estudos particulares em seus modos de subjetivar o vivido nas condições da cultura, seja por grupos, comunidades, instituições e/ou pessoas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ressalta-se também o valor da contribuição singular de cada caso, nas pesquisas desenvolvidas, para a produção de modelos teóricos específicos e abertura de inteligibilidades sobre a subjetividade. Essa dinâmica de trabalho pode se expressar na criação e consolidação de linhas de pesquisa entre diversos pesquisadores(as), a exemplo do processo de aprendizagem, como processo da subjetividade, ao longo dos anos de investigação e produção de conhecimentos teórico-empíricos apoiados nessa perspectiva teórica (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

De forma integrada, esses três princípios desdobram-se no curso da pesquisa a fim de possibilitar novas compreensões sobre temas atuais na área de educação. Ao diferenciar-se da concepção das demais abordagens cultural-histórica, essa representação teórica abre outro caminho, uma nova via que permite integrar o estudo de ações e práticas educativas ao contexto social atual, à medida que este participa das experiências vividas pelas pessoas e grupos de modo singular e historicamente situado.

3 CONTRIBUIÇÕES DE UMA NOVA BASE EPISTEMOLÓGICA NA FORMAÇÃO DO(A) PESQUISADOR(A) EM EDUCAÇÃO

Recentemente, a exemplo da pandemia mundial, vivemos uma época de grandes transformações sociais e a educação não está alheia a todo contexto global de mudanças. Por essa vertente, se requer do(a) pesquisador(a) uma postura crítica, criativa e capaz de gerar alternativas diante do imprevisível que se presentifica em seu contexto de trabalho. Libâneo e Santos (2010) apontam para os novos desafios do conhecimento em rede, das novas tecnologias e do dilema que envolve a compreensão da natureza e funções da educação e do ensino. Novas representações conceituais exigem que teorias, práticas e as relações possam transgredir o construído, para aproximar o(a) pesquisador(a) das diferentes realidades, das mais diversas práticas educativas, dos modos de aprender e da personalização do que se aprende.

Desse modo, compreendemos a pesquisa como uma proposta potencializadora da formação do(a) pesquisador(a) em educação. A via da pesquisa como um caminho possível de produção para o(a) pesquisador(a) de ideias novas e autônomas, assim como de posicionamentos diferenciados diante das questões vivenciadas ao longo do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

processo de investigação e durante o curso de pós-graduação stricto sensu. O processo de formação do(a) pesquisador(a) orientado pelos princípios norteadores da Epistemologia Qualitativa e pela metodologia construtivo-interpretativa, de perspectiva cultural-histórica (GONZÁLEZ REY, 2010, 2011; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), enfatiza a relação teoria-epistemologia-metodologia no processo de pesquisa, de modo a distanciar-se de uma perspectiva empírico-instrumental (GONZÁLEZ REY, 2013).

Considera-se a Epistemologia Qualitativa como uma alternativa atual de novas construções para o(a) pesquisador(a) em educação, assim como para os contextos educativos. Destacam-se quatro aspectos referentes às contribuições da Epistemologia Qualitativa para a formação desse(a) pesquisador(a):

1. Mudança em representações sociais relacionadas à origem e natureza do conhecimento científico. No desenvolvimento de pesquisas por essa perspectiva, o conhecimento construído pode favorecer novas representações sobre processos e contextos educativos. O(A) pesquisador(a) necessita compreender com profundidade a produção científica de determinado campo da educação e elaborar a partir desse estudo um problema de pesquisa diferenciado que lhe permita compreender processos subjetivos. As novas produções do(a) pesquisador(a) devem ser orientadas por um enfoque teórico-metodológico, ao longo do curso de toda investigação, e constituem novas vias de inteligibilidades sobre o estudado, como formas compreensivas alternativas sobre o fenômeno educativo em foco.

2. Compreensão da pesquisa como um momento indissociável entre teoria e prática. A metodologia construtivo-interpretativa, expressão da Epistemologia Qualitativa, exige do(a) pesquisador(a) apropriação do referencial teórico da Teoria da Subjetividade para significação das informações geradas pelos instrumentos de pesquisa. A construção interpretativa sobre a compreensão do objetivo de pesquisa se consolida na elaboração de indicadores e hipóteses, em um processo teórico-empírico. Além disso, a construção do cenário social de pesquisa, a criação dos instrumentos e o vínculo com os participantes depende do engajamento árduo, intencional e de muito estudo, do(a) pesquisador(a). Desse modo, o trabalho de campo se caracteriza como um dos principais momentos do curso de mestrado e doutorado de formação teórico-metodológico do(a) pesquisador(a).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3. Implicação diferenciada do(a) pesquisador(a) no curso da pesquisa por meio de processos de reflexão e crítica. O caráter autoral e personalizado tem sido identificado em muitas das produções de dissertações e teses, apoiadas na Teoria da Subjetividade e na Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Esse aspecto pode favorecer sua atuação profissional na tomada de decisões orientadoras de sua prática educativa. O valor dessa proposta consiste também na importância que atribui aos pesquisadores(as) e ao seu processo de desenvolvimento, de modo que o curso de mestrado e doutorado possa se constituir fonte de desenvolvimento subjetivo.

4. Compromisso social e posicionamento singular do(a) pesquisador(a) em relação à sua atuação e aos contextos educativos. O estudo e envolvimento em discussões atuais, amplia a compreensão do lugar social do(a) pesquisador(a) quanto ao seu posicionamento aberto na busca pela mudança de suas certezas. Essa construção se intensifica no processo formativo por meio de sua participação em: grupos de pesquisas; eventos científicos nacionais e internacionais; produção de artigos científicos e capítulos de livros; espaços educativos, comunitários de divulgação da pesquisa e discussão de temas relevantes à educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a analisar os princípios e contribuições da Epistemologia Qualitativa para o processo de formação stricto sensu do(a) pesquisador(a) em educação. Para tanto, evidencia quatro aspectos referentes às contribuições de uma nova base epistemológica para a formação atual desse(a) pesquisador(a): a) mudança em representações sociais relacionadas à origem e natureza do conhecimento científico; b) compreensão da pesquisa como um momento indissociável entre teoria e prática; c) implicação diferenciada do(a) pesquisador(a) no curso da pesquisa por meio de processos de reflexão e crítica; d) compromisso social e posicionamento singular do(a) pesquisador(a) em relação à sua atuação e aos contextos educativos.

Considera-se, ainda, o valor da Epistemologia Qualitativa para a formação política do(a) educador(a) como pesquisador(a) da educação, investido de um olhar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

amplo que a reconheça como sistema, de modo a gerar inteligibilidades sobre a participação do social no desenvolvimento de estudantes e pessoas incluídas em diferentes contextos educativos. Desse modo, pode-se promover reflexões, ações e práticas profissionais orientadas a uma educação que rompa com modelos bancários (FREIRE, 2004) e homogeneizados de educação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; GATTI, B**. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO- ALEMÃO DE PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2008. p.1-13.

ARAÚJO, C. M. D. OLIVEIRA, M. C. S. L. D.; ROSSATO, M. **O sujeito na pesquisa qualitativa: desafios da investigação dos processos de desenvolvimento**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, n.33, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. 1ª reimpressão da 1ª edição de 2005. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. 2ª reimpressão da 1ª edição de 2005. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade, Teoria, Epistemologia e Método**. 1ª edição. Campinas: Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, F. O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? **Pesquisas e práticas psicossociais**, 8(1), São João del-Rei, jan./jun. 2013.

GONZÁLEZ REY, F. A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.; PUENTES, R. (Org.). **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade**: discussões sobre educação e saúde. Uberlândia, EDUFU: 2019, pp. 21-45.

GONZÁLEZ REY, F. The rescue of subjectivity from a cultural-historical standpoint. In. Beshara, R. (editor). **A critical introduction to Psychology**. Hauppauge, Nova Science Publishers: 2019, pp. 9-26.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, São Paulo: Alínea Editora, 2010.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.; PUENTES, R. Contribuições da Epistemologia Qualitativa na mobilização dos processos de desenvolvimento humano. A. Mitjáns Martínez, F. González Rey, & Puentes (Orgs.), **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: Discussões sobre educação e saúde**, p. 71-92, 2019.

22.5.16 PERSPECTIVAS E CONTRASTES SOBRE TEORIA E METODOLOGIA DA ANÁLISE DO DISCURSO DE FOUCAULT, ORLANDI E PÊCHEUX

Bruna Lalinny Magalhães da Silva[3099]

Tatiane Castro dos Santos [3100]

RESUMO

Ao considerarmos que a língua, além de seu sistema, é formada também pelos seus dados extralinguísticos, somos levados a buscar identificar de que modo os significados e o processo de significação presentes no âmbito social se materializam. O presente artigo tem como objetivo estudar a análise discursiva e as diferentes matrizes teóricas da sua formação, a maneira como concebe a linguagem e sua relação com o discurso, além de investigar como a AD molda-se como ferramenta metodológica de análise. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, realizada por meio de um breve levantamento bibliográfico acerca da temática. Para tanto, temos como base teórica as seguintes obras: Arqueologia do Saber (2008), A ordem do discurso (1970), de Michel Foucault; Análise do discurso: princípios e métodos (2003) e Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico (2007), de Eni Orlandi; Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux (1997); e outras contribuições presentes nos períodicos**.** Levando em consideração a análise apresentada, encontramo-nos entrelaçados entre teorias e perspectivas vezes compatíveis e outras não; os processos e as etapas necessárias para trabalhar AD como método, no entanto foram apresentados, pelos três autores, de forma implícita. Sendo assim, não poderíamos afirmar que existem concordâncias entre os vieses apresentados, principalmente no que se refere à intertextualidade, à historicidade, às relações de poder e à prática discursiva.

Palavras-chave: Teoria. Metodologia. Análise do discurso. Pesquisa Qualitativa.

1 INTRODUÇÃO

Dada a relevância da temática, a língua é objeto de estudo de diversas áreas; por compreender um leque de possibilidades, ela se faz presente em diferentes teorias. Partindo dessa concepção, “(...) a ciência da linguagem pretendia ser ao mesmo tempo a ciência da expressão e ciência dos meios desta expressão, o estudo do gramatical e semântico (....)” (PÊCHEUX, 2014, p.15).

Ao considerarmos que a língua, além de seu sistema, é formada também pelos seus dados extralinguísticos, somos levados a buscar identificar de que modo os significados e o processo de significação presentes no âmbito social se

[3099] Licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Acre- UFAC (2017), Bacharel em psicologia pela União Educacional do Norte – UNINORTE (2017), especialista em Educação Inclusiva- Faculdade Campus Elíseos (2019) e Mestranda no Programa de Pós- Graduação em Educação- PPGE da Universidade Federal do Acre- UFAC (2020). Email: lalinnybruna@gmail.com.

[3100] Doutora em Educação. Professora Associada do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre – Ufac. E-mail: tatiane.santos@ufac.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

materializam. Dessa forma, chegamos à teoria da análise do discurso. Por discurso compreendemos: "(...) a palavra em curso, de percurso de movimento" (ORLANDI, 2003, p.19), logo, o estudo do discurso é a relação entre palavra, significado e história.

Assim, ao refletirmos sobre a busca por uma estruturação teórica acerca da língua em seu funcionamento, entrelaçada aos contextos históricos, ideológicos, políticos, bem como acerca do potencial da AD em pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento, formulamos alguns questionamentos: de qual forma a teoria da análise discursiva (AD) pode ser utilizada como método de descrição e interpretação em uma pesquisa? Os autores que se propuseram a contribuir para esta teoria apresentam alguma perspectiva de cunho metodológico? De que modo a AD é aplicada nas pesquisas qualitativas? Assim como na teoria, ela é aplicável na "prática"?

Visando algumas possíveis respostas a esses questionamentos, o objeto de estudo apresentado neste artigo é a análise do discurso como método de pesquisa. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e descritivo, tendo por objetivo: identificar o processo de construção da AD, quais os principais autores do campo, suas contribuições teóricas nessa perspectiva, bem como destacar como se dá a aplicabilidade dessa teoria como metodologia.

Para a realização da proposta acima, apresentamos as principais contribuições para o desenvolvimento tanto teórico quanto metodológico, abordando, de forma sucinta, os apontamentos de Eni Orlandi, Michel Foucault e Michel Pêcheux.

A construção da descrição teórica que será apresentada a seguir reúne as principais obras que compreendem a AD, quais sejam: Arqueologia do Saber (2008), A ordem do discurso (1970), de Michel Foucault; Análise do discurso: princípios e métodos (2003) e Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico (2007), de Eni Orlandi; Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux (1997); e outras contribuições presentes em artigos e dissertações.

2 O DISCURSO COMO TEORIA

Antes de discutirmos a constituição da AD como uma disciplina de entremeio, e o modo como se dá a sua aplicabilidade metodológica nas pesquisas de âmbito qualitativo, é indispensável nos remetermos aos estudos iniciais sobre língua/fala.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Perspectiva de um estudo que procura identificar, descrever e analisar a linguagem relacionando-a aos seus significados, para além de uma reprodução gramatical (se é que podemos imaginar dessa forma) foi apresentada nos anos de 1952, com a obra Discourse Analysis de Zelling Harris. O autor propõe a descrição de um método de análise, propondo uma extensão dos estudos linguísticos (PAULON e NASCIMENTO, 2014).

Salientamos que, nesse contexto, a AD ainda não tinha legitimado suas concepções de análise, levando em consideração as produções sócio- históricas, não vistas como meramente secundárias, mas constitutivas das próprias significações, ao "romper" com as formulações saussurianas, trazendo uma identidade para o estudo.

Iniciada na França, a teoria que pretendia tratar os significados presentes na fala/discurso teve como precursores autores como Foucault e Pêcheux (suas contribuições serão expostas ao longo da pesquisa). Ao levarmos o nosso olhar para o contexto de criação da AD, observamos que, nesse período, constituíam-se, também, teorias sobre os sistemas sociais e as relações de poder, que apresentavam pensamentos divergentes, ou seja, diferentes ideologias.

Com a criação de uma teoria que entendia os pensamentos como uma ideologia e que tal tinha raízes de diversas memórias discursivas, Michel Pêcheux trouxe a ideologia em sua materialidade, intitulada como discurso.

A AD concebe a linguagem como mediação necessária entre homem e realidade natural e social (ORLANDI, 2003). A mediação necessária se dá na relação entre homem-realidade. Dentro dessa interpelação, o discurso torna-se a ferramenta necessária para esse deslocamento entre real e simbólico, dentro de um contexto social.

> A AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo; (...) busca os efeitos de sentido relacionados ao discurso (...) AD preocupa-se em compreender os sentidos que o sujeito manifesta através do seu discurso; a linguagem não é transparente, mas opaca, por isso, o analista de discurso se põe diante da opacidade da linguagem (CAREGNATO e MUTTI, 2006, p.683-684).

O processo de significação é essencial, pois "não se trata apenas da natureza das palavras empregadas, mas também (e sobretudo) de construções nas quais essas palavras se combinam" (BARONA, 2020, p.34). Desse modo, a importância da identificação de como foi estruturada essa significação se dá ao relacionar que,

dependendo da posição ocupada pelo sujeito que reproduz tal discurso, muda-se a atribuição do significado empregado na fala.

3 DESENVOLVIMENTO. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICO: CONTRIBUIÇÕES E CONCEPÇÕES DE UMA ANÁLISE DO DISCURSO

Como podemos observar, o processo de análise científica de diferentes teorias e perspectivas é dado por meio de uma releitura, ou seja, uma interpretação, rodeado por um determinado cultural, dependendo de uma relação entre investigado-objeto-investigador, a inter-relação entre ambos e sua compreensão só é possível por meio da metodologia.

Como já sabemos, o objeto de estudo da análise do discurso é o sentido de tudo aquilo que o campo simbólico comporta. Desse modo, só podemos identificar o sentido por meio da o, compreensão está definida como "(...) saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc.) produz sentido. É saber como as interpretações funcionam" (ORLANDI,2003, p.26). Mas o que seria o processo de significação, de que modo poderíamos compreender o discurso?

Relacionar a teoria quanto ao conceito e sua aplicabilidade, na prática, como método, pode apresentar um distanciamento entre ambos. Sabemos que nem sempre o que está no papel condiz com o "real", sendo assim, ao realizar uma busca por estudos que apresentassem tal relação, observamos que o corpus da pesquisa - o discurso, por meio da língua sofre mudanças que podem ser descritas tanto na fala quanto na escrita, como, por exemplo, ao transcrever uma entrevista, de maneira mais fidedigna e verídica possível.

> (...) Ressalve-se, porém, que privilegiar a relação do escrito com o falado não é simplificar a questão, seja pela quantidade de práticas orais e escritas envolvidas, seja pelos tortuosos caminhos de apropriação dessas práticas pelo escrevente, seja, por fim, pela intervenção do processo de enunciação em que soluções ad hoc de escrita, atinentes à pertinência dos enunciados ao diálogo proposto. Por último, o privilégio à relação escrito/falado apenas exemplifica um dado da heterogeneidade da escrita (...) (CORRÊA, 2013, p.484).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Importante salientar que, para se compreender um discurso (foco de análise), é indispensável identificar a maneira pela qual se constitui uma formação ideológica, sendo que esta (FI) contribuirá diretamente na formação discursiva do sujeito.

Dadas essas articulações, Pêcheux no apresenta o materialismo histórico, compreendo a superestrutura ideológica e sua relação com o social, conduzindo-nos a uma reflexão sobre o processo de assujeitamento (GADT e RAK 1995).

Nessa instância, a compreensão da FD nos permite identificar a passagem de uma FI para outra, tratando, fundamentalmente, das condições de produção desse discurso (BARONAS, 2020), de forma a relacionar a posição do sujeito nesse sistema e a maneira como essa posição está totalmente ligada ao tipo de discurso produzido, ou seja, o estudo e análise da formação discursiva identificam as relações de poder e as significações presentes no discurso.

Em seguida, apresentaremos as contribuições e perspectivas especificamente metodológicas de uma análise do discurso. Assim, as análises conceituais apresentadas serão de cunho descritivo.

3.1 Contribuições de Eni Orlandi

Para a autora, a importância de uma análise discursiva se dá na incompletude da linguagem, visto que não há nada totalmente acabado, há sujeitos a realizar um trabalho simbólico, ou seja, uma constância entre simbólico e histórico, ao mesmo tempo em que se reproduz um dito, são produzidos novos significados. Assim, a autora apresenta conceitos sobre: interdiscurso, formação discursiva, sujeito e outros.

Com base nessa incompletude da linguagem, estruturam-se concepções de métodos interpretativos, para a compreensão de um determinado discurso. Tal compreensão parte do princípio da identificação: das configurações por detrás de uma memória discursiva, dos sentidos em que ou quem os sujeitos se constituem, dos processos constitutivos da identidade discursiva, do sujeito em si e de sua historicidade.

Para realização desse processo interpretativo, Orlandi (2003), em seu livro A Análise do Discurso: Princípios e procedimentos, defende que “(...) é de responsabilidade do pesquisador, organizar sua relação com o discurso, levando-a construção de “seu” dispositivo analítico, dispositivo este que poderíamos chamar de finalidade da pesquisa” (ORLANDI, 2003, p.76). Deste modo, apresenta as seguintes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

etapas: Dispositivo analítico: é constituído pelo pesquisador a cada análise, depende de sua finalidade, estruturado por conceitos e procedimentos; grupo, individuais, duplas e quem serão os sujeitos (professores, doutores, enfermeiros) da pesquisa; Dispositivo teórico: tem sua base nas leituras realizadas pelo pesquisador, são as teorias e os conceitos, são os recortes conceituais dentro da pesquisa; Análise: compreensão do processo discursivo utilizando os resultados e as teorias.

A construção de um dispositivo de interpretação se dá em dois momentos, o primeiro é a interpretação como objeto da análise, no qual o sujeito fala e o analista descreve, o segundo momento é aquele em que não há descrição sem interpretação, sendo necessária uma relação entre o analista e o objeto simbólico, um afastamento para garantir a neutralidade.

Orlandi (2003) expõe etapas destinadas ao processo de análise e interpretação do discurso, sendo estas (ORLANDI, 2003, p.77): Passagem da superfície linguística para o objeto discursivo**:** esta primeira etapa é destinada à transcrição do corpus; Passagem do objeto discursivo para a formação discursiva: identificam-se os dispositivos analíticos: metáfora, polissemia, paráfrase, interdiscurso e a negação; Processo discursivo para formação ideológica: seria a identificação das formações discursivas.

3.2 Contribuições de Michel Pêcheux: Análise automática do discurso do discurso (AAD)

Ao buscarmos realizar um breve levantamento acerca das contribuições ofertadas por Pêcheux, tomamos como embasamento teórico o livro: Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux (1997), além de artigos e dissertações que retratam os estudos desse teórico. A obra vem com uma proposta metodológica acerca da análise discursiva. Pêcheux traz contribuições sobre uma formação ideológica, propondo que, dentro de um Estado, temos aparelhos ideológicos, que se correlacionam aos sujeitos ou “assujeitados”, estando presentes nas relações sociais.

Observemos, no entanto, que é por meio dessa criticidade que se constitui um instrumento científico pêxeutiano, um sistema de análise. A Formação de uma técnica científica, de acordo com Pêcheux, é apresentada por Hak e Gatt (1997): Condições

nas quais uma ciência estabelece seu objeto: representando a elaboração teórico-conceitual e reprodução metódica: compreendida como adequação das suas teorias ao discurso.

Sobre a análise do discurso, Barona (2020, p.106, grifos do autor) apresenta a perspectiva peuxetiana como:

> (...) análise (que supõe um ponto de vista) do modo como o sentido chega às palavras (os processos semânticos) numa relação a ser estabelecida entre as formas (a linguística) e as práticas (materialismo histórico) cuja definição (teoria das formações sociais e de suas transformações) se aplicam à sociologia.

Para realização da análise discursiva, o autor estabelece etapas em sua obra Análise automática do discurso, quais sejam: 1ª fase: construção sócio-histórica dos corpora; 2ª fase: delinearização, isolamento dos enunciados e as relações linguísticas entre eles; e 3ª fase: análise automática dos dados. Podemos perceber que a proposta metodológica do autor parte, inicialmente, do contexto desse enunciado, em seguida, delimita-o, relacionando seus significados e, por conseguinte, para realizar a análise dos dados coletados.

Sendo assim, finalizando nossa tentativa de uma identificação dos processos necessários para a identificação, descrição e análise de um discurso, temos Pêcheux nos apresentando que a AAD se dá na condição de entender o que é o processo discurso, nas relações de sentido e nos efeitos de sentidos que o comportam. Na seção seguinte, nos deteremos nos pressupostos de Foucault.

3.3 FOUCAULT E AS RELAÇÕES DE PODER NA ANÁLISE DO DISCURSO

O objeto de análise, o discurso, “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos empoderar” (FOUCAULT, 1971, p.53). Em outras palavras, o discurso, conforme apresentado pelo autor, se dá na relação entre desejo e poder.

Acerca do método na análise discursiva, temos, em seu livro A ordem do discurso, alguns princípios (FOUCAULT, 1971, p.53): Princípio de descontinuidade; Princípio de especificidade; Princípio da exterioridade, basicamente leva em consideração o discurso como prática descontinua e relacionado às condições externas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para a análise dos enunciados, Foucault (2008) descreve algumas etapas e princípios; primeiro, não se quer fazer uma descrição exaustiva da linguagem ou do que foi dito. Segundo, não se trata de uma análise gramatical ou psicológica; e, por último e não menos importante, trata-se de uma análise das performances verbais, ou seja, específica da descrição.

O autor continua sua explicitação por meio da exposição de uma estratégia metodológica relacionada à identificação de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2008, p.131): 1 Descrever enunciados; 2. Descrever a função enunciativa de que são portadores; 3. Analisar as condições nas quais se exerce essa função.

Assim, ao concluir esta breve análise objetivando identificar as contribuições acerca de um método de análise para o discurso, verificamos que Foucault apresentou diferentes métodos e princípios que poderiam ser seguidos em determinada análise. No entanto, o ponto mais comum estava na relação desse discurso dentro de um sistema de relações de poder. Não menos importante, os estudos aqui apresentados ressaltaram que a análise deve levar em consideração o contexto e não somente o significado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do presente artigo referia-se à identificação de uma metodologia sobre a análise do discurso, ou seja, buscamos compreender como é dada a análise discursiva como ferramenta metodológica. Durante o processo de coleta de dados foi possível perceber que existem inúmeros trabalhos científicos que trabalham a análise do discurso em sua teoria, aplicando-a a vários campos diferentes da ciência, relacionando o discurso aos vários objetos de interesse.

Ao nos depararmos com a necessidade de construir um trabalho descritivo sobre este método - AD, encontramo-nos entrelaçados entre teorias e perspectivas, encontrando, nesta caminhada, teorias e contextos vezes compatíveis e outras não. Tornou-se de extrema valia remetermo-nos às teorias e concepções expostas pelos autores, para, finalmente, tentarmos encontrar um resquício de método aplicável à pesquisa qualitativa.

Porém, dentre a tentativa de identificação de ferramentas metodológicas, encontramos autores que propuseram debater sobre a temática da AD, como Eni

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Orlandi e Foucault e outros como Pêcheux, porém o processo e as etapas necessárias para trabalhar AD como método, foram apresentados, pelos três autores, de forma implícita. Sendo assim, não poderíamos afirmar que existem concordâncias entre os vieses apresentados, principalmente no que se refere à intertextualidade, à historicidade, às relações de poder e à prática discursiva.

REFERÊNCIAS

BARONAS, R. L. (org.). **Análise de discurso:** apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. Araraquara: Letraria, 2020. Disponível em:<< https://www.letraria.net/analise-de-discurso-apontamentos/>>. Acesso em: 05 jan, 2021.

CAREGNATO R.C, MUTTI. R , Pesquisa Qualitativa: Análise De Discurso Versus Análise De Conteúdo. **Rev. Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84.

CORRÊA, M.L.G. Linguagem em (Dis)curso. **Rev. Tubarão**: SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.

FOUCAULT. **A ordem do discurso:** Aula inaugural no College de France, Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Sampaio. 3 ed, edições Loyola, São Paulo, 1996. Disponível em: <<https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867820/mod_resource/content/1/FOUCAULT%2C%20Michel%20-%20A%20ordem%20do%20discurso.pdf>> Acesso em: 15 dez, 2020.

FOUCAULT, P.M. **A arqueologia do saber**. trad. Luiz Felipe Baeta Neves, 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4070132/mod_resource/content/1/FOUCAULT.pdf>>. Acesso em: 15, dez,2020.

LORDES, A.W. **Análise do discurso:** novos canteiros do trabalho. São Carlos: SP, maio: 29 e 31, 2014.

NETO, J.L.F. Pesquisa e Metodologia em Michel Foucault**. Rev: Psic: Teoria e Pesquisa.** vol.31 n3, Brasília: jul./set 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v31n3/1806-3446-ptp-31-03-00411.pdf>. Acesso em: 10 fev,2021.

ORLANDI, E.P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5.ed. Campinas: Pontes, 2003. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/13004/12523>>. Acesso em: 01 dez,2020

ORLANDI, E.P. In**terpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5 ed, Campinas: SP, Pontes, 2007.Dísponivel em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1494544/mod_resource/content/1/Interpreta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Eni%20P.%20Orlandi_livro_completo.pdf>>. Acesso em: 01 dez,2020.

PAULON, A., NASCIMENTO J..Análise do Discurso: Fundamentos Teórico-Metodológicos**.** Rev**. Diálogos Interdisciplinares**: v.03 n.1, Fevereiro, 2014. Disponível em: <https://revistas.brazcubas.br/index.php/dialogos/article/view/42>. Acesso em: 05 jan,2021.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F. HAK, T. **Por uma análise automática do discurso:** introdução a obra de Michel Pêcheux**.** (Org). 3 ed, campinas são Paulo: Unicamp, 1997. Disponível: em: <<http://www.sergiofreire.pro.br/ad/GADET_HAK_PUAAD.pdf>>. Acesso em: 10 jan, 2021.

22.5.17 PESQUISA SOBRE ENSINO SUPERIOR: O LABIRINTO DOS DADOS E OS DESAFIOS METODOLÓGICOS DO PESQUISADOR

Joyce da Costa Lima[3101]

Andreia Gomes da Cruz[3102]

RESUMO

Este trabalho destina-se a compor o eixo Pesquisa Qualitativa em Educação, e se insere na temática da pesquisa em educação. Temos como objeto mais específico a pesquisa em educação sobre o Ensino Superior privado. Problematizamos neste ensaio os desafios metodológicos que o pesquisador estudioso da temática do Ensino Superior enfrenta, diante da imprecisão dos dados estatísticos disponibilizados pelos órgãos que deveriam regular o Ensino Superior privado. Este trabalho é um recorte da pesquisa de iniciação científica "Mercantilização da educação superior no Brasil: os impactos da privatização na formação do Pedagogo" realizada na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Instituto Multidisciplinar – pelo grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Superior e Pesquisa em Educação (ESPE), e orientada pela Prof.ª. Dr.ª. Andreia Gomes. Para dar conta do que nos propusemos a realizar, construímos a descrição metodológica da pesquisa de iniciação científica a partir da busca do material empírico e da produção do instrumento para a referida pesquisa, a fim de discorrer acerca da problematização aqui já explicitada. Além disso, nos baseamos teoricamente em contribuições importantes acerca do Ensino Superior e de metodologias, como as de Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2003), e Olinda Evangelista, Allan Kenji Seki e Artur Gomes de Souza (2019). Por fim, objetivamos refletir sobre metodologia e a importância de uma pesquisa rigorosa e atenta sobre o Ensino Superior, visto que fica a cargo do pesquisador interpretar o labirinto dos dados disponibilizados.

Palavras-chave: Pesquisa em Ensino Superior. Metodologia. Desafios do pesquisador.

1 INTRODUÇÃO

No intuito de compor o eixo 'Pesquisa Qualitativa em Educação', este trabalho se insere na temática sobre pesquisa em educação de Ensino Superior, que se caracteriza também como o objeto do trabalho. Este ensaio pode ser caracterizado como um recorte de uma pesquisa de iniciação científica, realizada na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no Instituto Multidisciplinar, pelo grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Superior e Pesquisa em Educação (ESPE), sob a orientação da Professora Dr.ª. Andreia Gomes. Dentre as investigações realizadas pela

[3101] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/IM), bolsista no Programa de Iniciação Científica pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior e Pesquisa em Educação - ESPE/UFRRJ. joycoosta.8@outlook.com

[3102] Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Adjunta do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior e Pesquisa em Educação - ESPE/UFRRJ. andreiagomes25@yahoo.com.br

pesquisa, estão: a quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES) existentes em Nova Iguaçu, município onde a UFRRJ-IM está localizada, o nome das IES privadas e se elas ofertam o curso de pedagogia.

No decorrer da pesquisa, a busca pelo material empírico nos exigiu uma atenção um pouco maior do que esperávamos, devido às inúmeras discrepâncias quanto a identificação dessas instituições. Nesse sentido, para este trabalho, buscamos problematizar os desafios que o pesquisador enfrenta ao realizar investigações em educação sobre o Ensino Superior. Em termos de objetivo, vislumbramos discutir a questão das discrepâncias dos dados referentes ao Ensino Superior. Desse modo, colocamo-nos, como pesquisadores, diante de um desafio atual, que nos exige atenção à necessidade de possíveis adequações metodológicas para o trabalho de pesquisa.

A fim de darmos conta da proposta deste trabalho, realizamos uma descrição metodológica acerca do processo de busca das IES privadas no município de Nova Iguaçu, e também descrevemos o processo de construção do instrumento de pesquisa, que foi peça fundamental para o desenvolvimento da investigação de iniciação científica. Discorremos acerca dos desafios encontrados, da necessidade de um pesquisador rigoroso e atento a novas possibilidades metodológicas. Além disso, realizamos um breve levantamento teórico objetivando discorrer sobre algumas questões metodológicas da pesquisa.

O trabalho é dividido em dois tópicos. O primeiro refere-se ao labirinto dos dados sobre o Ensino Superior Privado, bem como discorre sobre os impasses para o pesquisador. É neste momento que descrevemos a busca pelo material empírico e sinalizamos as discrepâncias. Para esse tópico, utilizamos das contribuições de Denise Meyrelles de Jesus (2019), Jorge Tarcísio da Rocha Falcão Jean-Claude Régnier (2000) e Olinda Evangelista, Allan Kenji Seki e Artur Gomes de Souza (2019). O segundo dedica-se à construção do instrumento e também ao aprofundamento metodológico e o rigor utilizado na pesquisa em andamento. Discorremos ainda sobre a metodologia utilizada na pesquisa de Iniciação Científica, com ênfase na construção/utilização do instrumento. Nossas contribuições nesse momento advêm de teóricos como Antônio Joaquim Severino (2007), Lakatos e Marconi (2003), Miriam Limoeiro Cardoso (1971).

2 IMPASSES PARA O PESQUISADOR: O LABIRINTO DOS DADOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Objetivando mapear as instituições de Ensino Superior do município de Nova Iguaçu, nossa busca, inicialmente, foi realizada em sites que oferecem vagas com preços promocionais em IES. Utilizamos também buscadores de endereços, como Guia Mais e Quero Bolsas, ou seja, sites não oficiais. No entanto, as buscas nesses endereços eletrônicos não eram suficientes para nos oferecer a consistência de dados necessários. Nesse sentido, Jesus (2019, p. 80) salienta que,

> As ações do pesquisador no exercício da coleta e da produção de dados configuram-se em diferentes momentos, a saber: a escolha dos procedimentos de coleta e a definição dos instrumentos a serem utilizados em concordância com o estudo a ser realizado [...]

Por esse motivo, no intuito de oferecer maior consistência aos dados da pesquisa, iniciamos as buscas no site e-MEC, vinculado ao Ministério da educação (MEC). Trata-se de um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil. Sobre isso, Jesus (2019, p. 81) nos diz:

> A escolha dos procedimentos de coleta exige um questionamento especial sobre quão éticos são estes, tendo em vista garantir integridade, confiabilidade e confidencialidade à construção de dados e ao uso das fontes.

Assim, realizamos uma consulta simples, a fim de mapearmos as IES que possuíam atividade no município de Nova Iguaçu. Ao prosseguirmos com a busca, bem como na validação dos dados encontrados, decidimos filtrar, no próprio site e-MEC, por município (Nova Iguaçu). Em seguida, o site gerava uma planilha apenas com o nome e endereço da instituição, sem informar se a unidade oferecia ou não o curso de Pedagogia.

A formação dos pedagogos e professores para a educação básica é parte da problemática da pesquisa de iniciação científica, e a informação do quantitativo de instituições que oferecem o curso é imprescindível para o andamento dessa investigação. Compreende-se que o trabalho do pesquisador precisa manter a "[...] sintonia entre seus objetivos de pesquisa, seu referencial teórico de base, a literatura pertinente, tendo em vista articular/dialogar com os dados empíricos e outras fontes." (JESUS, 2019, p. 81). Nesse sentido, para além dos dados empíricos disponíveis,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

buscamos manter coerência com o que pretendemos problematizar, não só empírica, mas teoricamente.

Então, no intuito de quantificar, categorizar e problematizar a questão do Ensino Superior em Nova Iguaçu, compreendemos a importância do trabalho empírico, para a referida pesquisa, visto que, segundo Falcão e Régnier (2000, p. 232):

> [...] a idéia (sic) de quantificação abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados subsídios para responder à(s) pergunta(s) que o mesmo estabeleceu como objetivo(s) de trabalho.

Prosseguindo na breve descrição da busca, no intuito de problematizar a questão do interesse na formação docente das instituições de Ensino Superior Privado no referido município, decidimos realizar uma consulta avançada no site e-MEC, a partir dos filtros ‘curso (pedagogia)’ e ‘município (Nova Iguaçu). A partir dessa busca, uma planilha foi automaticamente gerada pelo site, com dados das Instituições de Ensino Superior que ofertam curso de Pedagogia no Rio de Janeiro. Tivemos acesso ainda a outros dados, como categoria administrativa, organização acadêmica, etc.

Tomando por base essa planilha, que abrangia todo o estado, aplicamos, por meio do programa Google Planilhas, um filtro na coluna município e selecionamos Nova Iguaçu. Copiamos os resultados e colamos em uma planilha vazia, a fim de trabalharmos apenas com os dados referentes ao município de interesse. Algumas instituições que foram encontradas na consulta simples, que apenas filtrava por município, sem filtro de curso, não foram identificadas na consulta avançada. Foi um resultado esperado, pois já havia o pressuposto de que nem todas as instituições mapeadas em Nova Iguaçu na consulta simples ofertavam o curso de Pedagogia.

Assim, após a identificação dessas Instituições de Ensino Superior através da consulta avançada, no intuito de trazer cada vez mais consistência à pesquisa, optamos por checar se as instituições que não constavam na consulta avançada, mas apareciam na consulta simples, de fato, não ofertavam o curso de Pedagogia no município. Entendemos essa verificação como imprescindível para a pesquisa.

Nessa etapa, observamos que algumas delas, de fato, não ofertavam o curso de Pedagogia no referido município. No entanto, algumas outras ofereciam, apesar de não constar da consulta avançada, demonstrando discrepância dos dados no site que regula a Educação Superior do Brasil. Essa problemática não foi identificada

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

somente com esta a pesquisa. Trata-se de uma questão presente em outros trabalhos que atuam com a temática do Ensino Superior. Nesse sentido, Evangelista, Seki e Souza (2019, p. 204) compartilham acerca de sua pesquisa:

> Compilar, organizar e interpretar as informações, ainda que com algumas inconsistências, articuladamente às demais informações acerca das políticas educacionais de expansão das licenciaturas em nível superior, foi bastante complexo.

Em face das discrepâncias identificadas nos dados coletados no site fonte da pesquisa, quando utilizado o mecanismo automático, buscamos realizar uma consulta avançada manual. Ou seja, avançamos nas informações acerca das IES por meio de buscas no próprio site e-MEC, tendo por base apenas a consulta simples, contribuiu para identificação nominal dessas instituições.

Para conseguir acoplar todas as informações disponibilizadas e de interesse para a pesquisa, construímos um instrumento que foi essencial para o andamento do nosso trabalho. Certamente, seria mais fácil se o próprio site regulador oferecesse com precisão e confiabilidade esses dados em planilhas. No entanto, esse contratempo é um entre diversos outros que o pesquisador enfrenta ao realizar uma pesquisa qualitativa em Educação com ênfase na temática do Ensino Superior. Por fim, no próximo tópico, discorreremos acerca da construção do instrumento e de seu papel para a pesquisa.

3 PENSANDO SOBRE METODOLOGIA: A CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO PARA A PESQUISA

As investigações, no geral, trazem consigo teorias, técnicas e epistemologias que são adequadas aos problemas e aos objetivos da pesquisa realizada. Nesse sentido, entendemos que a técnica na pesquisa, a partir de Severino (2007), pode ser apoiada em fundada em diversas epistemologias, o que implica coerência na escolha instrumental, metodológica e epistemológica.

No intuito de trabalhar e extrair de forma ordenada e organizada as informações necessárias do material empírico da pesquisa, surgiu a necessidade de nos apropriarmos de técnicas de pesquisas que estivessem de acordo com o problema a ser investigado, bem como com a necessidade da pesquisa, frente às discrepâncias mencionadas anteriormente. Desse modo, construímos um instrumento que pudesse oferecer precisão para nossas análises. Sua elaboração foi estruturada a partir de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

teóricos que embasam nossa produção, tais como Bernadete Gatti (2009), Allan Kenji Seki, Artur Gomes de Souza e Olinda Evangelista (2019).

No intuito de oferecer as condições de rigor teórico-metodológico para a investigação, faz-se necessário ir para além das técnicas de pesquisas. De acordo com Severino (2007), é preciso articular os aportes teóricos com os dados empíricos utilizados na pesquisa, isto é, relação teoria e empiria. Nessa perspectiva, uma pesquisa é orientada não apenas pela necessidade de um instrumento, mas também pela base teórica que sustenta nossas problematizações, principalmente na escolha das variáveis.

No que diz respeito à descrição metodológica do instrumento, optamos pelo uso de um aplicativo de gerenciamento de pesquisas do Google, o Google forms, no intuito de tabular as respostas referentes às análises das instituições de Ensino Superior. No entanto, anterior ao trabalho direto com o Google forms, construímos as variáveis em formato Google docs, a fim de facilitar a visualização e as possíveis modificações a serem feitas, de acordo com a necessidade da pesquisa.

Optamos pelo formulário como instrumento de pesquisa, em função de ele ser “um dos instrumentos essenciais para a investigação social" (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 231). Além disso, Marconi e Lakatos (2003) apontam que esse recurso tem certa vantagem por ser um tipo de instrumento preenchido pelo pesquisador, e também por facilitar a obtenção de dados mais complexos e úteis. Nesse sentido, há maior controle da tabulação de dados, visto que os próprios pesquisadores preenchem as informações necessárias.

No tocante ao processo de construção do instrumento, o formulário passou por seis versões, sendo a sexta a final. A construção instrumental iniciou no dia 14 de dezembro de 2020 e contou com seis variáveis, bem como com as informações que gostaríamos de identificar. Após algumas observações e discussões, visto que o foco da pesquisa, além de mapear as IES de Nova Iguaçu, também era o de identificar quais dessas ofereciam o curso de Pedagogia, observamos a falta de uma variável que indicasse de forma precisa a oferta do curso na área em polos EAD, considerando que essa informação é oferecida pelo e-MEC (fonte dos dados da investigação).

Todo instrumento necessita passar por fases de discussões e análises para que sua construção esteja de acordo com a realidade investigada, pois, segundo Jesus (2019, p. 81), “em hipótese alguma dados e fontes podem ser trabalhados no

sentido de ir ao encontro do pensamento teórico do pesquisador, se apontam para outros sentidos.”. Nesse sentido, a partir de mais observações e debates sobre o foco da investigação, o instrumento estava caminhando para o objetivo da pesquisa, a fim de identificarmos as informações necessárias para o desenvolvimento da investigação.

Nesse seguimento, próximo à época em que a consulta avançada foi realizada no site e-MEC, conforme descrito anteriormente, algumas mudanças no instrumento foram necessárias a fim de aproximarmos o formulário das informações que, de fato, eram disponibilizadas pelo referido site. As variáveis precisavam ser coerentes com as informações que a fonte de pesquisa utilizava e também mais comprometidas com a veracidade das informações. Tomando como aporte Cardoso (1971), o compromisso do investigador precisa ser com a realidade investigada, e não com métodos ou possíveis lógicas de pesquisa. Nesse sentido, entende-se que o método se adapta ao real e não ao contrário.

Nessa perspectiva, ainda que recém-reformulado, posterior a consulta avançada, observamos que algumas variáveis do instrumento não nos importavam tanto, e que só constavam da consulta avançada em termos de sistematização de dados, identificação e processos burocráticos no site. Em função disso, algumas variáveis foram excluídas. Ademais, não só devido a exclusão dessas variáveis, mas também em nível de organização do conjunto de variáveis, decidimos separá-las por seções: Dados de identificação e localização **–** 1. Sigla da IES; 2. Nome da IES; 3. Endereço; 4. Número; 5. Bairro; 6. Município; 7. UF. Dados institucionais - 8. Nome do curso; 9. Grau; 10. Modalidade; 11. Oferta do curso; 12. Situação do curso. Dados administrativos – 13. Categoria administrativa; 14. Organização acadêmica; 15. Situação da IES.

Para uma melhor compreensão das variáveis, deixamos para esse momento a explicação de cada seção, bem como o objetivo com cada uma delas e também as variáveis que a compõem.

A primeira seção, intitulada Dados de identificação e localização, refere-se às variáveis que se dedicam a identificar se a IES possui endereço de unidade (polo ou campus) no município de Nova Iguaçu, assim como o nome e a sigla da instituição. Essa seção tem por objetivo fornecer dados que nos auxiliam a compreender a expansão das IES privadas no referido município.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A segunda seção, com o título Dados institucionais, destina-se a identificar se a instituição mapeada no município de Nova Iguaçu oferta o curso de Pedagogia, bem como a levantar as informações básicas acerca das características da oferta: grau, modalidade e oferta. Essa seção tem o intuito de fornecer informações sobre o curso de Pedagogia, para que possamos problematizar a questão da formação docente a partir dos dados do referido município.

A terceira e última seção, Dados administrativos, diz respeito ao nosso interesse quanto às questões administrativas da IES. Assim, as informações levantadas foram: categoria administrativa; organização acadêmica e situação da IES. Esta última seção se debruça na obtenção de dados acerca das IES, objetivando a compreensão do movimento de expansão das IES com fins lucrativos, assim como a mercantilização da educação e da formação docente.

As variáveis, do mesmo modo que as seções em que cada uma delas se encontra, expressam nosso intuito de pesquisa em não apenas identificar o quantitativo de universidades, mas também de caracterizá-las a partir de dados necessários para o debate acerca da iniciativa privada no Ensino Superior.

Ademais, nos interessa, através dessa caracterização de IES, discutir a formação do professor/pedagogo nessas instituições, tal qual o interesse dos setores privados na formação docente de um bairro localizado na Baixada Fluminense, periferia do estado do Rio de Janeiro. De certa forma, esse comportamento nos indica um pouco do interesse dos setores privados em formar a classe operária, e também aqueles que formam essa classe - os professores da Educação Básica.

É importante salientar que, sem o instrumento, a realização da pesquisa estaria comprometida. Conforme mencionado no tópico anterior, diversas discrepâncias foram identificadas ao gerarmos a planilha de modo automático pelo site e-MEC, fonte dos dados empíricos da pesquisa. Nesse sentido, sem a contribuição do instrumento, a coleta de informações seria mais dificultosa. Ou seja, o uso do instrumento de pesquisa foi essencial para a nossa investigação.

A articulação entre os dados disponibilizados no e-MEC, a utilização do formulário, bem como de alguns de nossos aportes teóricos citados, permitiram que a pesquisa se desenvolvesse de maneira mais rigorosa, no que se refere à confiabilidade dos dados identificados. Tendo o mesmo site (e-MEC) como fonte, o instrumento poderá ser utilizado em outras pesquisas, a partir de novos recortes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

geográficos, vislumbrando uma possível discussão que contemple mais bairros da Baixada Fluminense, de modo a oferecer maior amplitude à pesquisa.

Em termos de conclusão acerca da construção do instrumento, temos um total de 15 variáveis divididas em três seções, cada qual com seu objetivo explicitado. Em etapa posterior a aprovação em versão Google Docs, passamos as variáveis para o formato de Google Forms. A construção do instrumento terminou no dia 28 de abril de 2021; foram, aproximadamente, três meses de elaboração, levando em consideração os recessos de final de 2020 e início de 2021. O instrumento foi aplicado com sucesso, e o resultado da pesquisa, como também as proposições teóricas articuladas ao nosso material empírico (produto), serão apresentados futuramente ao final da referida pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere às considerações finais, reiteramos a importância do instrumento e da sua construção rigorosa para a pesquisa. Pesquisar no campo da educação, a respeito da temática do Ensino Superior, é uma tarefa complexa, que exige do pesquisador cautela e rigor na investigação. Diversos estudos, como os de Bernadete Gatti (2009), Allan Kenji Seki, Artur Gomes de Souza e Olinda Evangelista (2019), apontam uma linha de crescimento expressiva do Ensino Superior privado.

Dessa forma, diante do crescimento das IES privadas, o pesquisador tem em mãos o desafio metodológico de compreender, utilizar, problematizar e questionar os dados que são oferecidos. Essa tarefa não só pode como deve contar com instrumentos e ferramentas que facilitem o trabalho de investigação e que possibilitem ao investigador uma melhor e maior apreensão das questões empíricas da pesquisa.

Ademais, neste trabalho, buscamos refletir e discutir acerca de uma possibilidade metodológica que a tempos vem ganhando espaço e que, no atual contexto, se acentua cada vez mais: formulários on-line. De modo algum, nosso intuito é corroborar com a lógica de competências que se instaura na academia, que atende às necessidades do capital. Nosso objetivo foi demonstrar que nossas investigações, no que se refere ao Ensino Superior, enfrentam diversas barreiras, por causa da ausência de regulamentações e clareza da exposição dos dados.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O pesquisador atua como um agente possibilitador para desvendar o labirinto dos dados, em face da temática do Ensino Superior. Em suma, apesar das dificuldades encontradas no caminho, o que torna a pesquisa cativante, é a ação de conhecer o desconhecido e desvendar, pelo menos em parte, os mistérios que cercam as mais variadas temáticas que compõem a pesquisa qualitativa em educação. Por fim, há caminhos para quem pesquisa sobre o Ensino Superior privado – o desvendamento do labirinto dos dados e a investigação e problematização dessas questões, para compreender o que ainda persiste incompreensível, e trazer à luz aquilo que o sistema insiste em ocultar.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Miriam Limoeiro. O mito do método. Rio de Janeiro: **Boletim Carioca de Geografia**,1971.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de. O labirinto dos dados. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; TITTON, Mauro; AVILA, Astrid Baecker. **Desventuras dos professores na formação para o capital**. 1. ed. Campinas: Editora Mercado de Letras, p. 61-106, 2019.

FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha; RÉGNIER, Jean-Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, 2000.

GATTI, Bernardete A. Análise dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia. In: GATTI, Bernardete A. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. Bernardete A. Gatti; Marina Muniz R. Nunes (orgs.) São Paulo: FCC/DPE, p. 11-52, 2009.

JESUS, Denise Meyrelles de. Integridade na coleta, na produção e na análise de dados. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, v.1, p. 80-83, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa. In: MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, p. 75-81, 2003.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; EVANGELISTA, Olinda. O crescimento perverso das licenciaturas privadas. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; TITTON, Mauro; AVILA, Astrid Baecker. **Desventuras dos professores na formação para o capital**. 1. ed. Campinas: Editora Mercado de Letras, p. 61-106, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. In: SEVERINO, Antônio Joaquim**. Teoria e prática científica**. São Paulo: Cortez, p. 100-126, 2007.

22.5.18 UMA EXPERIÊNCIA COM O SOFTWARE ATLAS.TI WEB EM UM PROCESSO DE REVISÃO SISTEMÁTICA

Juciele Gemin Loeper[3103]

Luciane Krul Laurindo[3104]

RESUMO

Neste relato apresenta-se uma experiência com o software Atlas.ti Web utilizado em um processo de revisão sistemática realizado por duas pesquisadoras para verificar as considerações de trabalhos disponíveis no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre formação continuada de professores nas áreas de matemática, ciências e tecnologias que empregaram o conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TPACK, do inglês, Technological Pedagogical Content Knowledge), proposto por Mishra e Koehler (2006) a partir da base de conhecimentos teorizada por Shulman (1986; 1987). O Atlas.ti é um software de análise qualitativa disponível nas versões Desktop, Mobile e Web, sendo opção das pesquisadoras o uso desta terceira versão também conhecida como Atlas.ti Cloud por caracterizar-se pelo trabalho na nuvem da Web, uma potencialidade que possibilitou o trabalho colaborativo de pesquisa em tempo real e também de maneira assíncrona estando em locais distintos. As pesquisadoras, identificadas como A e B, compartilham de resultados positivos tanto no aspecto investigativo como no pessoal. No aspecto investigativo, o software proporcionou, por meio de seus recursos, adequada organização e qualidade para a análise dos dados, auxiliando as pesquisadoras no processo da revisão sistemática. No aspecto pessoal, ambas desenvolveram um trabalho colaborativo, a pesquisadora A atuou como mentora de B compartilhando seu conhecimento sobre o uso do software e a realização de revisões sistemáticas e B construiu conhecimentos por meio do processo relacional estabelecido. O relato inclui o passo a passo das pesquisadoras em sua experiência com o Atlas.ti Web, apresentando algumas de suas potencialidades exploradas no trabalho colaborativo e fornecendo elementos para motivar futuras pesquisas em educação.

Palavras-chave: Atlas.ti Web. Revisão Sistemática. Trabalho Colaborativo.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, percebe-se um refinamento tecnológico nas pesquisas qualitativas em educação, como a introdução do uso de softwares e plataformas que possibilitam, por exemplo, compilar as informações de modo organizado e reduzir o dispêndio de tempo no tratamento dos dados.

A utilização de softwares para a análise de dados em pesquisas qualitativas é um tema de debate e interrogações entre pesquisadores. Com base em Costa e Reis (2017), existem dois lados neste debate: discursos favoráveis ao uso de programas

[3103] Mestre e Doutoranda em Educação em Ciências e em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), jgloeper@gmail.com.
[3104] Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), lukrul@gmail.com.

de análise de dados em pesquisas qualitativas e discursos cujas críticas evidenciam uma contrariedade para tal uso. Esse debate ocorre sob diferentes óticas de pesquisadores em função das vantagens e desvantagens que percebem no uso de ferramentas digitais em pesquisas qualitativas.

Com o uso crescente de tecnologias digitais em diferentes segmentos da sociedade, neste trabalho são destacados alguns dos aspectos que privilegiam a utilização de softwares no processo de análise de dados qualitativos, dentre os quais, com base em Costa e Reis (2017): possibilitam analisar uma grande quantidade de dados; oferecem procedimentos de contextualização e visualização; oportunizam definir categorias de maneira indutiva e dedutiva; auxiliam na exploração de diferentes formatos de dados, como textos, imagens, áudios e vídeos; propiciam visualizações avançadas de dados; entre outras coisas.

Com base nas vantagens apresentadas, neste trabalho descreve-se uma experiência com Atlas.ti Web utilizado em um processo de revisão sistemática. O Atlas.ti é um software de análise qualitativa disponível nas versões Desktop, Mobile e Web, por meio de variadas modalidades de licenças, incluindo uma licença gratuita para avaliação por usuários interessados em descobrir suas potencialidades.

No processo de revisão sistemática optou-se pelo Atlas.ti Web porque nesta versão o software é utilizado online e oportuniza o trabalho colaborativo de pesquisa de modo síncrono e assíncrono por diferentes investigadores presentes em diferentes espaços, possibilitando o acesso ao projeto a partir de diferentes computadores, sendo conhecido também como Atlas.ti Cloud por caracterizar-se pelo trabalho na nuvem da Web.

2 DESENVOLVIMENTO

A revisão sistemática é “um tipo de investigação científica que tem por objetivo reunir, avaliar criticamente e conduzir uma síntese dos resultados de múltiplos estudos primários” (CORDEIRO et al., 2007, p. 429).

Nesta perspectiva, em investigações sobre o conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TPACK, do inglês, Technological Pedagogical Content Knowledge), proposto por Mishra e Koehler (2006) a partir da base de conhecimentos teorizada por Shulman (1986; 1987), as pesquisadoras e autoras deste relato definiram como objetivo para realizar uma revisão sistemática: verificar as

considerações das pesquisas sobre formação continuada de professores nas áreas de matemática, ciências e tecnologias que empregaram o TPACK como aporte teórico e/ou metodológico.

As pesquisadoras empregaram na metodologia as metas-sínteses de informações coletadas em estudos empíricos e os itens indicados na lista de verificação Prisma (2015), organizando a revisão sistemática nas seguintes subseções: escolha dos descritores, análise dos títulos duplicados, critérios de inclusão e exclusão, análise de títulos e extração de dados e resultados.

O processo de revisão sistemática foi realizado por duas acadêmicas e pesquisadoras, indicadas neste relato por A e B. A pesquisadora A utiliza o Atlas.ti há alguns anos e possui o software instalado em seu computador pessoal com licença de estudante. A pesquisadora B viveu sua primeira experiência com o software na realização desta revisão sistemática, desenvolvida colaborativamente entre as duas pesquisadoras.

Neste trabalho colaborativo, a pesquisadora A atuou como mentora de B, compartilhando sua experiência com o software e com a realização de revisões sistemáticas, pois, conforme apresenta Erlich (s/d, p. 1), a mentoria consiste em um "processo relacional em que uma pessoa (mentor/mentora), com base em seu conhecimento e experiência, voluntariamente estimula e influencia outra pessoa (mentorado/mentorada) na aquisição de conhecimento".

Para esta revisão sistemática optou-se pelo Atlas.ti Web, pois oportunizou o trabalho colaborativo das pesquisadoras A e B em tempo real e também de maneira assíncrona, em ambos os casos desenvolvendo as subseções apresentadas estando em locais distintos. Além disso, esta versão não exige a instalação do software, pois é disponibilizada em plataforma online com interface intuitiva, sendo necessário apenas a efetivação de um cadastro na plataforma atlasti.com.

Efetuado o login, para criar um projeto basta clicar em New Project (Novo Projeto) nomeando-o e concluindo ao clicar em Create new project (Criar novo projeto). Também é possível adicionar uma descrição ao projeto e identificar com uma cor para facilitar o trabalho com diferentes projetos, conforme indicado na Figura 1, extraída do projeto das pesquisadoras A e B.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 – Criando um projeto no Atlas.ti Web.

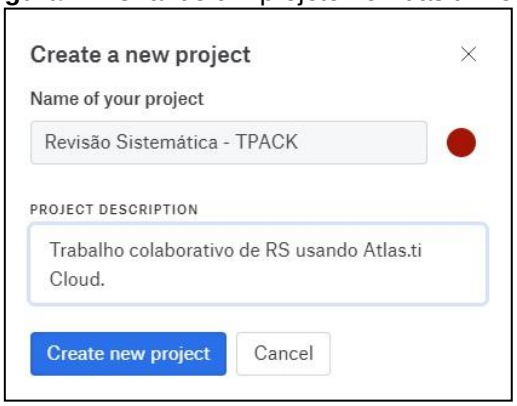

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma Atlas.ti (2021).

Na lateral esquerda da interface, o Atlas.ti Web apresenta um gerenciador de ações, apresentado na Figura 2: Document Manager (para adicionar documentos), Code Manager (para criar códigos ou categorias de análise), Quotation Manager (para verificar o número de vezes que cada código foi sinalizado nos documentos), Memo Manager (para registrar informações e análises), Reports (para criar relatórios gráficos) e Project Settings (para acessar as configurações do projeto, incluir colaboradores e exportá-lo para uso ou arquivo na versão Desktop).

Figura 2 – Gerenciador do Atlas.ti Web.

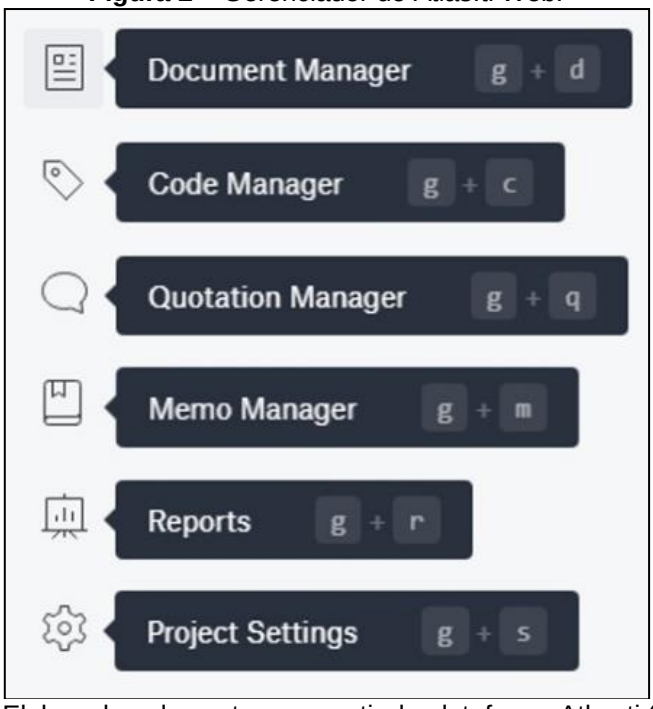

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma Atlas.ti (2021).

Para a revisão sistemática, as pesquisadoras buscaram os documentos no

banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) disponível na plataforma https://bdtd.ibict.br/. Foram utilizados como descritores: “TPACK”; “conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo”; “formação de professores”; – apresentando 37 resultados.

A partir do trabalho colaborativo realizado pelas pesquisadoras no processo da revisão sistemática, com base nas subseções anteriormente explicitadas, seis documentos foram exportados para o Atlas.ti Web utilizando o Document Manager, conforme Figura 3.

Figura 3 – Documentos inseridos no Atlas.ti Web.

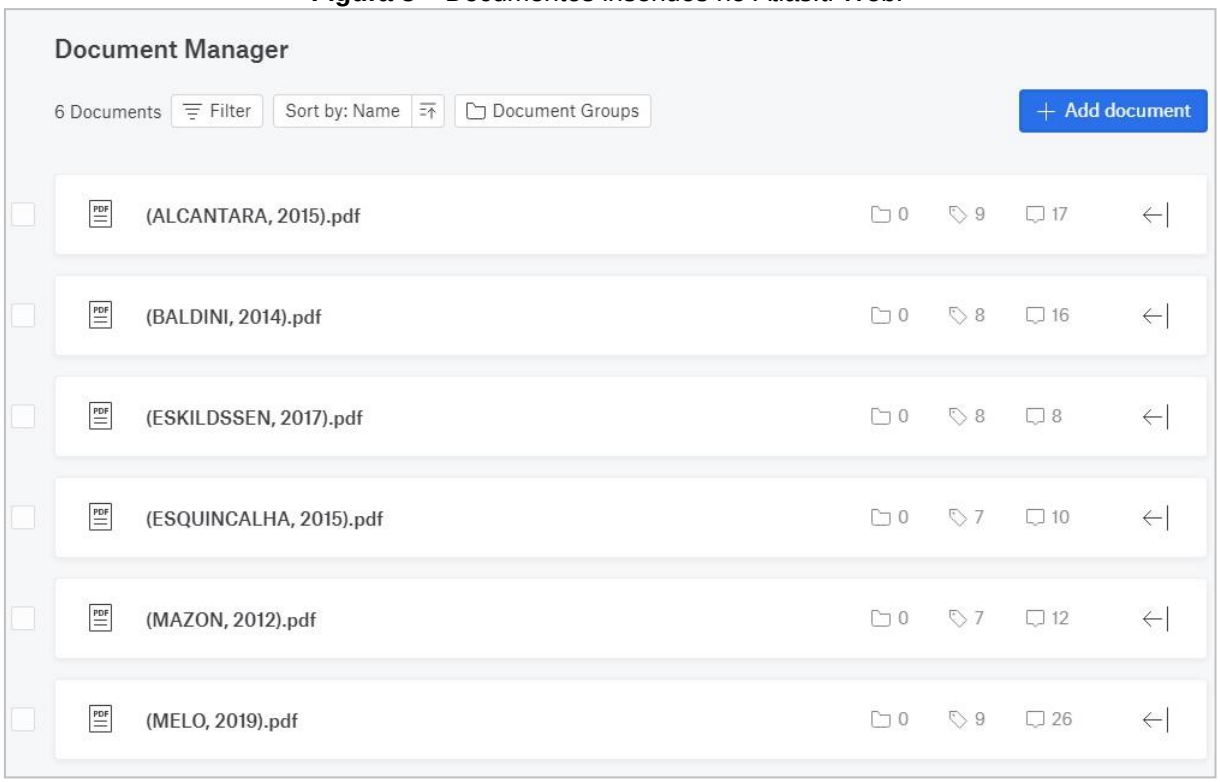

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma Atlas.ti (2021).

O Atlas.ti Web, por sua utilização na nuvem, restringe o trabalho às análises de documentos textuais em formatos *.docx, *.txt e *.pdf, não sendo possível adicionar imagens, vídeos e áudios, por exemplo; mas, para o processo de revisão sistemática intencionado pelas pesquisadoras, atendeu às expectativas.

Considerando o objetivo proposto pelas pesquisadoras para revisão sistemática, foram criadas as categorias de análise utilizando o Code Manager: Utilizando o Code Manager não é possível apenas criar códigos, mas também filtrar por categoria, adicionar comentários e formar grupos mesclando algumas das

categorias. As categorias criadas pelas pesquisadoras foram sinalizadas por cores para facilitar o processo de análise qualitativa e estão indicadas na Figura 4.

Figura 4 – Categorias criadas no Atlas.ti Web.

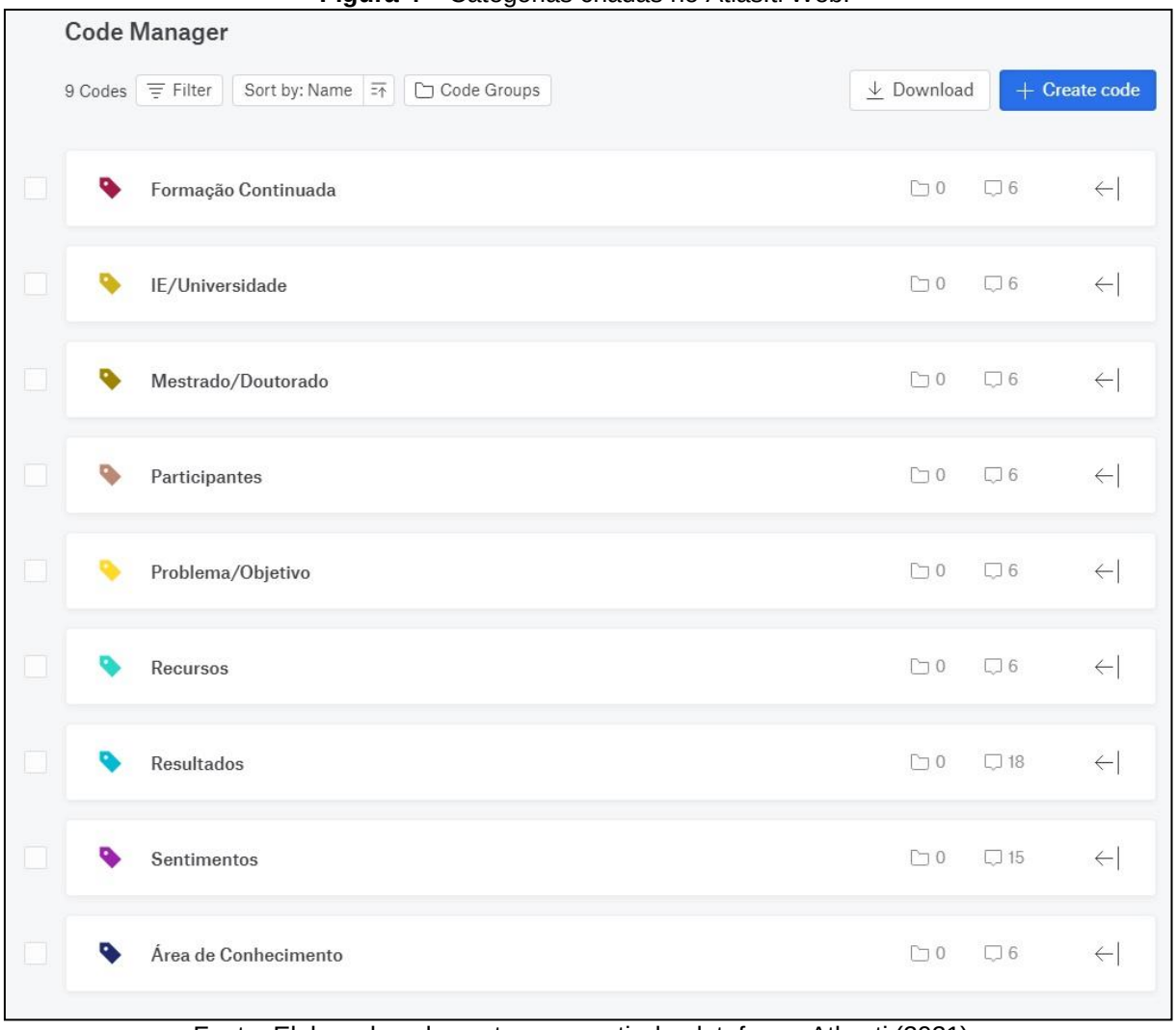

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma Atlas.ti (2021).

Na leitura de cada documento, as pesquisadoras identificaram estas categorias utilizando o Code Manager do Atlas.ti Web, conforme apresentado na Figura 5. A funcionalidade possibilita grifar trechos dos documentos empregando o código correspondente, sendo possível utilizar o mesmo código mais de uma vez em cada documento. Ao clicar sobre um dos códigos indicado na lateral direita, o trecho correspondente fica em evidência em relação aos demais grifos sinalizados em uma mesma página.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 5 – Movimento de leitura e codificação dos documentos no Atlas.ti Web.

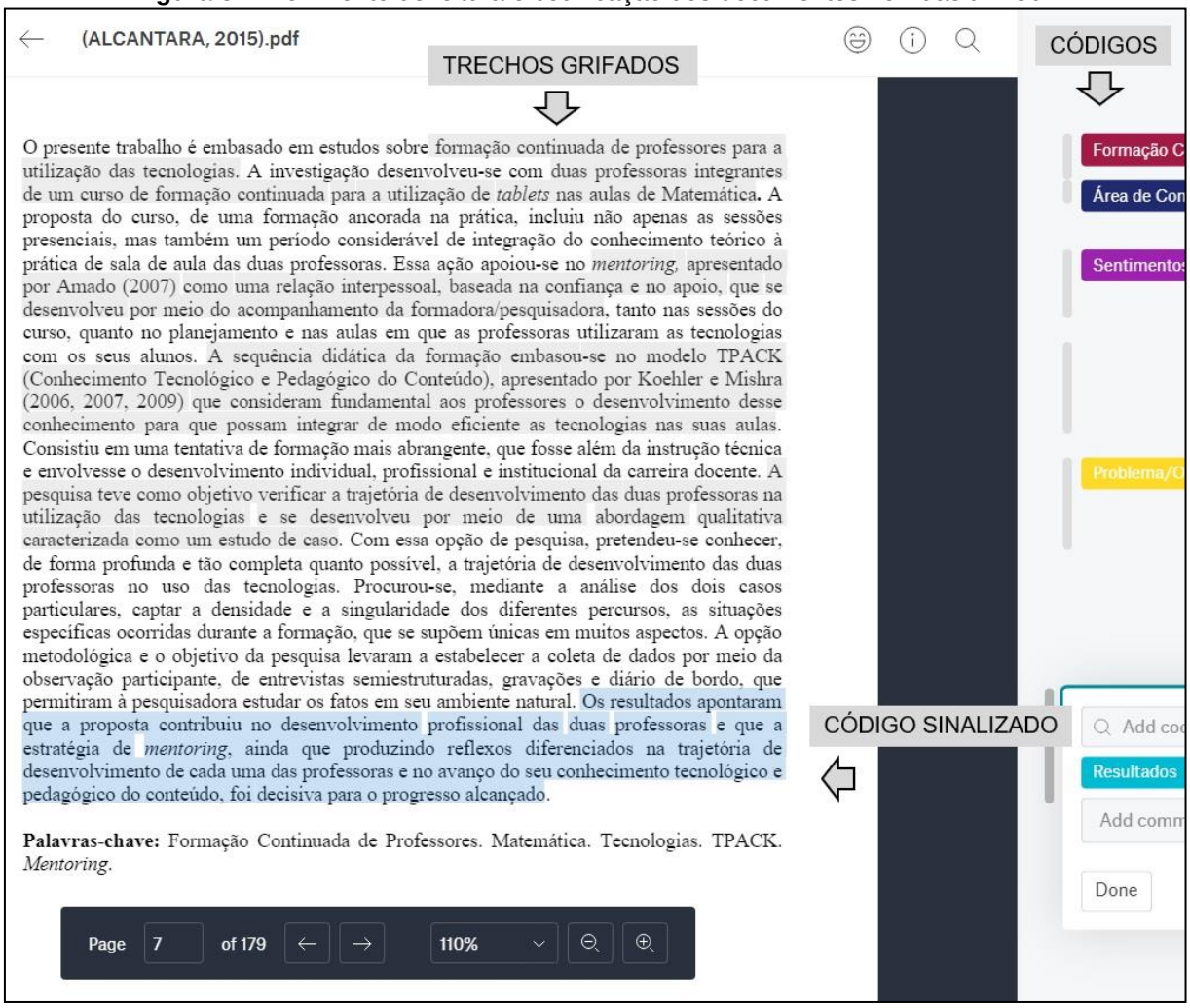

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma Atlas.ti (2021).

Conforme realizavam a leitura dos documentos, utilizando o Quotation Manager, as pesquisadoras verificavam as citações sinalizadas e, empregando o Memo Manager, registravam informações de destaque para compor suas análises, criando um banco de memórias para construção do texto descritivo da revisão sistemática.

Finalizadas as leituras com a identificação de categorias e o registro de informações de destaque, o Reports possibilitou às pesquisadoras verificarem graficamente o número de vezes que cada código apareceu por meio do agrupamento dos resultados dos seis documentos de investigação, conforme Figura 6.

Figura 6 – Relatório gerado no Atlas.ti Web.

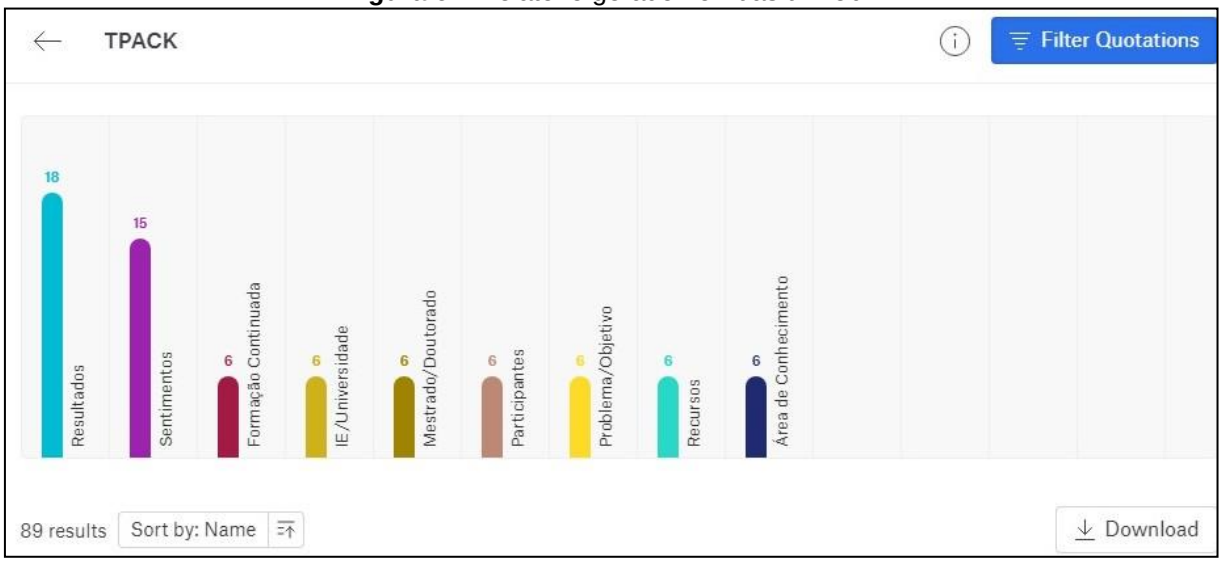

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma Atlas.ti (2021).

O Reports também oportuniza filtrar as cotações de uma ou mais categorias, agrupando as informações desejadas, fato que conferiu às pesquisadoras a oportunidade de revisitar estas informações para compor suas análises. O uso do filtro, apresentado na Figura 7, possibilita também acessar cada informação em seu documento original utilizando a seta à direita, caso mais elementos sejam necessários durante o processo de análise.

Figura 7 – Filtro do relatório gerado no Atlas.ti Web.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma Atlas.ti (2021).

A partir da experiência colaborativa com o software Atlas.ti Web utilizado em um processo de revisão sistemática, as pesquisadoras, por meio do Reports, identificaram nas seis pesquisas analisadas que: 1) duas são de doutorado e quatro

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de mestrado; 2) três pesquisas são de instituições do sudeste brasileiro e três da região sul; 3) cinco são referentes à matemática e uma à tecnologias, sem ocorrência para a área de ciências; 4) grupos distintos de participantes foram envolvidos nos processos de formação continuada; 5) houve uma variedade na exploração de recursos digitais; 6) três fizeram referências ao TPACK em seus resultados e três pesquisas não.

Cabe ressaltar que o Atlas.ti, tanto na versão Desktop, como Mobile ou Web, não realiza as análises, estas são desenvolvidas pelos pesquisadores no tratamento dos dados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato apresentou-se uma experiência com o Atlas.ti Web utilizado em um processo de revisão sistemática realizado por duas pesquisadoras, identificadas como A e B, as quais compartilham de resultados positivos tanto no aspecto investigativo como no pessoal.

O Atlas.ti é um software de análise qualitativa disponível nas versões Desktop, Mobile e Web. No processo de revisão sistemática as pesquisadoras optaram pelo Atlas.ti Web, conhecido também como Atlas.ti Cloud por caracterizar-se pelo trabalho na nuvem da Web, uma potencialidade que lhes oportunizou o trabalho colaborativo de pesquisa em tempo real e também de maneira assíncrona, em ambos os casos desenvolvendo as subseções da revisão sistemática estando em espaços distintos.

No aspecto investigativo, o software proporcionou, por meio de suas funcionalidades, adequada organização e qualidade para a análise dos dados, auxiliando as pesquisadores no processo da revisão sistemática sobre as considerações de pesquisas disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre formação continuada de professores nas áreas de matemática, ciências e tecnologias que empregaram o conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TPACK, do inglês, Technological Pedagogical Content Knowledge) como aporte teórico e/ou metodológico.

No aspecto pessoal, ambas desenvolveram um trabalho colaborativo, a pesquisadora A atuou como mentora de B compartilhando seu conhecimento sobre o uso do software e a realização de revisões sistemáticas e B construiu conhecimentos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

por meio do processo relacional estabelecido.

REFERÊNCIAS

ATLAS.TI. Atlas.ti Scientific Software Development GmbH. Chief Executive Officer: HECKER, J. Disponível em: https://atlasti.com/. Acesso em: 07 mar. 2021.

BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Disponível em: https://bdtd.ibict.br/. Acesso em: 07 mar. 2021.

CORDEIRO, A. M.; OLIVEIRA, G. M. DE, RENTERÍA, J. M.; GUIMARÃES, C. A. Revisão sistemática: Uma revisão narrativa. **Comunicação Científica**, v. 34, n. 6, nov. / dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rcbc/a/CC6NRNtP3dKLgLPwcgmV6Gf/?lang=pt. Acesso em: 07 mar. 2021.

COSTA, A. P.; REIS, L. P. Vantagens e desvantagens do uso de software na análise de dados qualitativos. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, n. 23, set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/pdf/rist/n23/n23a01.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

ERLICH, P. Desenvolvendo pessoas através do mentoring organizacional. **Erlich Mentoring**, 2017. Disponível em: https://www.erlich.com.br/wp-content/uploads/2017/01/Desenvolvendo-pessoas-atrav%C3%A9s-do-mentoring-organizacional.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, jun. 2006, p. 1017-1054. Disponível em: http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf. Acesso em: 07 mar. 2021.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, fev. 1987, p. 1-22. Disponível em: https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf. Acesso em: 07 mar. 2021.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Research**, 12(2), 4-14. Educational Researcher, v. 15, n. 2, fev. 1986, p. 4-14. Disponível em: http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf. Acesso em: 07 mar. 2021.

PRISMA, The Groupe. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. Retro-tradução de: HARRAD, D. **Revista Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, 24(2): abr-jun 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ress/a/TL99XM6YPx3Z4rxn5WmCNCF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 07 mar. 2021.

22.5.19 USO DE IMAGENS EM PESQUISAS QUALITATIVAS: ESTUDO SOBRE O MÉTODO DE ENTREVISTA COM FOTO-ELICITAÇÃO

Rojanira Roque[3105]

RESUMO

A foto-elicitação é um método de produção de dados que associa entrevista com a análise de imagens fotográficas (BANKS, 2009). Segundo Harper (2002), o primeiro a fazer uso deste método foi John Collier, em 1967. Como recurso de metodologia qualitativa, a foto-elicitação não tem sido muito utilizada, apesar de serem encontrados trabalhos, de diferentes áreas, que fazem uso deste método. A proposta deste trabalho é apresentar os resultados obtidos com o emprego da entrevista com foto-elicitação na condução de uma pesquisa voltada a investigar os usos, apropriações e relações que adolescentes e jovens, entre 12 e 17 anos, desenvolvem em um parque público na cidade de Curitiba. Com a pandemia e a necessidade de distanciamento social, o método de foto-elicitação foi o recurso encontrado para aproximar os/as participantes da pesquisa ao ambiente do parque. Durante a entrevista, realizada remotamente, era apresentada uma coleção de 25 fotografias que retratavam os diferentes espaços do parque. A condução das entrevistas com o apoio das fotografias favoreceu as conversas com os/as adolescentes e jovens que se sentiram mais estimulados/as a falar sobre suas experiências, rotinas e memórias relacionadas ao parque. Além disso, as fotografias auxiliaram na identificação de formas diversas de utilização do parque, propiciando a criação de categorias de análise.

Palavras-chave: Pesquisa qualitativa. Foto-elicitação. Adolescentes e Jovens. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

O surgimento do novo coronavírus alterou diferentes dimensões da vida das pessoas. Mudanças e adaptações, tanto no plano individual, quanto no plano coletivo, foram necessárias visando a preservação da saúde. Com isto, considerando que a maioria das pesquisas tenha sido afetada com o cenário vivenciado mundialmente em decorrência da pandemia, aquelas que investigam espaços externos de uso coletivo – tais como ruas, praças, parques etc. – tornaram-se praticamente inviáveis, devido à necessidade das medidas de segurança demandadas pela pandemia como, por exemplo, o distanciamento social, ou a restrição à formação de aglomerações. Diante desta realidade, como dar continuidade a uma pesquisa iniciada em 2019, voltada a investigar os usos, apropriações e relações que adolescentes e jovens fazem de um parque público, tendo em vista que o referido parque permaneceu fechado ou teve seu acesso restrito durante boa parte do ano de 2020/21? Em resposta a este desafio, foi desencadeado um processo de adaptação da produção de dados a fim de que a

[3105] Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Paraná. rojanira.roque@gmail.com.

pesquisa pudesse ser continuada.

Originalmente, a metodologia da pesquisa foi estruturada para ser desenvolvida no próprio parque, desde os primeiros contatos com os/as adolescentes e jovens até a realização das entrevistas, que seria o ponto alto na produção de dados, pois permitiria conhecer a visão que os/as participantes da pesquisa tinham do parque, abrindo espaço para que contassem suas experiências, suas histórias, suas aventuras, aquilo que os/as incomodava etc.

Os desafios que se impuseram foram, pouco a pouco, sendo contornados. A pesquisa, que já contava com a aprovação do Comitê de Ética em pesquisa, teve que ser adaptada ao formato remoto. Após a reformulação, voltou a ser submetida ao Comitê de Ética que autorizou a continuidade do estudo no novo formato. Assim, todo o processo foi readequado para ser desenvolvido à distância: o pedido de autorização para participação na pesquisa aos responsáveis pelos adolescentes foi feito por email ou por contato telefônico. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido[3106] foram reformulados e enviados por email como formulário online (Formulários Google). Por fim, as entrevistas foram adaptadas ao modelo remoto, sendo utilizada uma plataforma de videochamada para sua realização (Google Meet). Entretanto, havia um impasse que permanecia sem solução: como despertar o interesse deste público para conversar sobre os usos, as apropriações, as percepções, as transgressões que ocorriam em um espaço que se encontrava interditado ou com restrições de uso? A resposta encontrada foi a utilização de um método de análise conhecido como foto-elicitação. Com isto, o objetivo deste artigo é discorrer sobre este método de pesquisa que associa entrevista e imagens, o referencial teórico que alicerça seu emprego em pesquisa e alguns dos resultados obtidos com sua utilização.

2 PRODUÇÃO DE DADOS A PARTIR DA ANÁLISE DE IMAGENS

Há muito que as imagens são empregadas como fonte de pesquisa sobre a

[3106] Para realização de pesquisa com adolescentes a partir dos 12 anos, foi requerido pelo Comitê de Ética dois documentos específicos: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deveria ser preenchido pela pessoa responsável pelo/a menor e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) a ser preenchido pelo/a participante adolescente ou jovem, confirmando sua anuência em participar da pesquisa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sociedade. Registros imagéticos de diferentes naturezas são portadores de informações relevantes sobre modos de ser e de viver e atravessam gerações, nos provocando a refletir sobre tempos passados e suas relações com o presente. Como relembra Novaes (2005), os trabalhos deixados por ilustradores e pintores como Hans Standen, Jean de Léry, Eckhout, Debret dentre outros, são trabalhos de grande importância. Com a criação da fotografia e do cinema, abriram-se novas possibilidades de registro de informações. Como destaca Novaes (2005, p.109): "A primeira exibição comercial do cinema é de 1895, e já em 1898 Haddon e Rivers levam uma câmara de filmar em sua famosa expedição a Torres Straits". Assim, pessoas, artefatos, costumes, fatos históricos, lugares foram imortalizados pelas lentes de antropólogos, etnógrafos e sociólogos que transformaram seus registros em fonte de dados de pesquisa de grande relevância.

A utilização de imagens como fonte de pesquisa tem ganhado cada vez mais espaço nas Ciências Humanas. Segundo Feldman-Bianco (1998, p.11):

> Desde a década de 1980, um número cada vez maior de antropólogos, sociólogos e historiadores vêm examinando o uso de iconografias, fotografias, filmes e vídeos como tema, como fonte documental, como instrumento, como produto de pesquisa ou, ainda, como veículo de intervenção político-cultural. Certamente, o interesse crescente pela linguagem visual é uma resposta à falência de paradigmas positivistas e à importância da mídia na vida cotidiana.

Dentre os dois argumentos apresentados pela autora – a questão metodológica e a importância da mídia – o segundo guarda similitude com uma das razões apresentadas por Banks (2009) para que os pesquisadores utilizem imagens nas suas pesquisas. Segundo o autor, a onipresença de imagens na sociedade é uma razão que deve ser levada em consideração, assim como a constatação de que certos conhecimentos só seriam acessíveis por meio da análise de imagens e não por outros métodos de pesquisa. Banks faz uma importante diferenciação entre os tipos de pesquisa com imagens delimitando duas correntes: na primeira, as imagens são produzidas pelos próprios pesquisadores como fruto de seus registros pessoais, dentre os quais fotografias, filmes e diagramas, ou seja, estes dados de pesquisa não seriam criados para a análises específicas. Na segunda corrente, as análises recaem sobre as imagens consumidas pelos participantes da pesquisa: "Aqui o foco do projeto de pesquisa é mais obviamente visual, e os sujeitos da pesquisa têm, de forma mais

evidente, uma conexão social e pessoal com as imagens" (BANKS, 2009, p.21). Neste caso, filmes, propagandas publicitárias, registros de cerimônias de família são tomados como referência para análise.

Dentro desta segunda corrente de análise de imagens, a saber, aquelas nas quais existe maior interação entre pesquisadores e as pessoas pesquisadas, é possível enquadrar métodos como a fotografia participativa, o photovoice e a photo-elicitation (MEIRINHO, 2017).

A palavra elicitation está relacionada ao verbo to elicit que significa: "obter algo" (de alguém), "extrair algo" (de alguém) (GÁLVEZ, 2009). Em português, o sinônimo da palavra elicitation seria eliciação, que tem os mesmos significados, porém, a tradução comumente utilizada é elicitação. Enquanto método[3107], a foto-elicitação é um tipo de entrevista com apoio de fotografias. Segundo Harper (2002), o primeiro registro deste tipo de método de investigação foi feito por John Collier em 1957. No artigo intitulado "Photography in Anthropology: A Report on Two Experiments" (COLLIER, 1957), Collier descreve em detalhes como veio a empregar fotografias como recurso na condução de entrevistas. Mesmo reconhecendo que o uso das fotografias não foi um método infalível de obtenção de dados, Collier admite que a exibição das imagens ajudou na condução dos diálogos, fornecendo elementos que amparavam os relatos dos entrevistados.

Segundo Harper, a melhoria na expressão de ideias proporcionada pelas fotografias pode ser explicada pelas diferenças de processamento de informações pelo cérebro:

> A diferença entre entrevistas usando imagens e textos conjuntamente, e entrevistas usando apenas palavras reside nas maneiras com quais respondemos a estas duas formas de representação simbólica. Esta diferença tem uma base física: as partes do cérebro que processam a informação visual são evolutivamente mais velhas do que as partes que processam a informação verbal. Assim as imagens evocam elementos mais profundos da consciência humana se comparadas a palavras; trocas baseadas apenas em palavras utilizam menos da capacidade cerebral do que trocas nas quais o cérebro processa tanto imagens quanto palavras (HARPER, 2002, p.13. Tradução livre).

Como apontado por Harper, as entrevistas com foto-elicitação propiciam novas formas de articulação de ideias, complementando lacunas deixadas pelo registro

[3107] Os autores que abordam a foto-elicitação consultados neste trabalho (BANKS, 2009; MEIRINHO, 2017, dentre outros), nomeiam a foto-elicitação como método.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

verbal.

Mesmo não sendo muito conhecida, a foto-elicitação tem sido empregada em diferentes áreas. Um levantamento preliminar realizado em dois portais de periódicos – Portal de Periódicos da Capes e Scielo – utilizando como descritor o termo "foto-elicitação" apresentou os resultados mostrados no **Quadro 1**:

Quadro 1 – Resultado de Levantamento Bibliográfico Preliminar

Portal de Periódicos da Capes	Scielo
• Turismo (n=2) • Administração (n=2) • Educação (n=2) • Ed. Física (n=1) • Ciências da Saúde (n=3) • Ciências Sociais (n=1)	• Saúde Coletiva (n=1) • Turismo (n=1) • Enfermagem (n=1) • Administração (n=1) • Educação (n=2)

Fonte: A autora, 2021.

Torre e Murphy (2015) publicaram uma revisão sistemática de literatura no intuito de divulgar o uso da PEI – sigla utilizada pelos autores para Photo-Elicitation Interview – em diferentes áreas do conhecimento e indicar os benefícios de seu uso para a área da Educação. Dentre as conclusões deste estudo, os autores afirmam que as entrevistas com foto-elicitação são importantes para a área da Educação por dar voz às pessoas, abrindo espaço para que os/as participantes possam se manifestar de maneira mais ampla, favorecendo uma aproximação da realidade analisada. Deste modo, considerando o potencial de produção de dados viabilizado pela foto-elicitação, é que este método foi empregado para aprofundar os conhecimentos acerca dos usos, apropriações e relações dos/das adolescentes e jovens com o espaço de um parque público, em meio ao contexto da pandemia. Os resultados deste processo serão apresentados no item 3.

3 ENTREVISTA REMOTA COM FOTO-ELICITAÇÃO COM ADOLESCENTES E JOVENS

Como mencionado na introdução, a metodologia da pesquisa que vinha sendo desenvolvida para analisar as relações de adolescentes com um parque público de Curitiba era composta por vários momentos, sendo o da entrevista um dos mais importantes. Devido à necessidade de adaptação ao formato remoto, uma das preocupações que surgiram foi a de que, ao se fazer contato com os adolescentes por

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

meio de uma plataforma de videochamada, era possível que os/as participantes da pesquisa se sentissem intimidados/as, por estarem sendo entrevistados/as neste novo formato. No entanto, observou-se que esta forma de contato não foi um obstáculo para os/as participantes da pesquisa. Durante as conversas, os/as adolescentes e jovens demonstraram grande familiaridade com o recurso, apresentando poucos sinais de inibição. Por outro lado, se o contato remoto não representou um problema, a condução da entrevista apoiada apenas em diálogos não teve um bom efeito. No primeiro contato com um adolescente, realizado em julho de 2020, observou-se que conduzir as entrevistas de forma tradicional, organizada em perguntas e respostas, não traria os resultados esperados. Neste caso, a foto-elicitação foi a saída encontrada para tornar os contatos posteriores mais dinâmicos e participativos.

Foi elaborada uma seleção com 25 imagens do parque de diferentes naturezas: a) fotografias tiradas na fase de observação da pesquisa; b) imagens de sites que faziam divulgação de ações desenvolvidas no parque ou de atividades desenvolvidas por jovens no parque. Esta seleção de imagens foi orientada pelos dados produzidos durante as visitas aos espaços do parque, realizadas entre 2019 e 2020. A sequência de apresentação também seguiu um ordenamento específico: a intenção era de proporcionar aos/às adolescentes e jovens uma experiência similar a uma “visita virtual ao parque”, iniciando pelas entradas, depois apresentando os equipamentos de uso coletivo e, por fim, as práticas, usos e apropriações pelos frequentadores dos espaços do parque. Buscou-se com esta estratégia conhecer as trajetórias que os adolescentes faziam no parque, o conhecimento que tinham daquele espaço, as relações que estabeleciam com possíveis frequentadores etc.

A organização da entrevista semiestruturada - com duração aproximada de 60 minutos - ficou assim disposta:

1ª etapa: perguntas iniciais para traçar o perfil do adolescente (escola onde estuda, atividades que faz nas horas livres etc.)

2ª etapa: perguntas voltadas à identificação das relações do adolescente com o parque (quando conheceu o parque, frequência, quem acompanha nas visitas etc.)

3ª etapa: conversa a partir das imagens

Não foi requerida nenhuma interpretação secundária das imagens apresentadas. A proposta era de que estas servissem tanto para ilustrar, quanto para induzir o relato de rotinas e eventos que ocorriam no parque, propiciado pela análise

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

das fotografias. Com isto, buscou-se ativar as memórias relacionadas à experiência de estar no parque. Em geral, a pergunta que se fazia aos/às adolescentes era se eles já tinham visto os elementos que compunham as imagens. A provocação de cada imagem era de que o/a participante pudesse expor suas experiências e suas percepções acerca daquilo que havia vivido no espaço do parque (visitas com a família, passeios com colegas, prática de atividades religiosas ou esportivas etc.). A seguir, serão apresentados alguns dos resultados obtidos com o uso da foto-elicitação no contato com os/as adolescentes e jovens participantes da pesquisa.

4 RESULTADOS DO MÉTODO DE ENTREVISTA COM FOTO-ELICITAÇÃO

Pode-se fazer uma análise dos resultados obtidos com a foto-elicitação na pesquisa apresentada considerando dois aspectos: a) enquanto modo de contato com os participantes da pesquisa e, b) em relação ao seu potencial de produção de dados.

No primeiro aspecto, a foto-elicitação enriqueceu os dados obtidos nas conversas com os/as participantes, por adicionarem ao processo de perguntas e respostas, características de uma entrevista tradicional, elementos visuais que estimularam novas percepções do espaço investigado. Além disso, devido à idade do público da pesquisa – 12 a 17 anos – uma entrevista nos moldes tradicionais, por meio de videochamadas, poderia dificultar a participação dos/as adolescentes, devido ao constrangimento em conversar com uma pessoa desconhecida. As imagens ajudaram a “quebrar o gelo” e como sua apresentação ocorria de maneira síncrona, permitiu que entrevistadora e entrevistados/as compartilhassem os mesmos elementos – enquadramentos, formas, cores, figuras. Isso tornou os contatos mais dinâmicos e interativos, ainda que realizados remotamente.

Em relação ao segundo aspecto, como método de produção de dados de pesquisa, observou-se que as imagens auxiliaram na identificação do grau de familiaridade dos/das adolescentes com o parque, a forma de exploração de seus espaços e equipamentos, as atividades desenvolvidas etc. Também propiciou a recordação de hábitos e rotinas associados ao parque. O caso da primeira imagem apresentada na entrevista - a entrada principal do parque (Figura 1) - é emblemático para exemplificar o quanto o método viabiliza o acionamento de memórias. Em quase todos os relatos, esta imagem propiciou recordações da infância, trazendo à tona

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diversas informações acerca da vida dos/das adolescentes e jovens como pode ser observado nos dois fragmentos transcritos a seguir:

Figura 1 - Entrada principal do parque

Fonte: A autora (2019).

a) **Relato 1:** Bom, quando eu era criança, eu só pensava que era tipo um arco-íris, uma espiralzinha, assim. Mas eu adorava me pendurar nesse negócio (Entrevistada, 17 anos).
b) **Relato 2:** [...] eu andava de bicicleta. Às vezes eu parava nessa parte, colocava a bicicleta bem nessas coisinhas aí do meio e pendurava (Entrevistado, 14 anos).

Desta forma, os estímulos proporcionados pelas imagens auxiliaram na identificação do grau de conhecimento do espaço do parque pelos/as adolescentes e jovens. As imagens também acionaram memórias de elementos que não estavam ilustrados nas imagens, evidenciando o repertório de experiências vivenciadas no parque. O cruzamento destes dados com os demais dados obtidos na pesquisa favoreceu a construção de categorias que estão em fase de análise.

Além das informações de cunho individual, as imagens auxiliaram na identificação das relações sociais estabelecidas pelos/as adolescentes e jovens dentro e fora do parque, indicando suas relações tanto no plano individual, quanto coletivo. Portanto, conclui-se que as entrevistas com foto-elicitação representaram um diferencial no direcionamento da pesquisa, abrindo maiores possibilidades de produção de dados para análise, mesmo em face das limitações impostas pela pandemia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi discutido ao longo deste trabalho, o desenvolvimento do método de entrevista com foto-elicitação pode trazer grandes contribuições à pesquisa. Um dos

seus principais objetivos, que é o de acionar a memória, é favorecido por meio da análise de imagens fotográficas, tendo em vista a natureza destas imagens. Como afirma Kossoy (2005,p.42): "A fotografia funciona em nossas mentes como uma espécie de passado preservado, lembrança imutável de certo momento e situação, de certa luz, de determinado tema, absolutamente congelado contra a marcha do tempo".

Por outro lado, a utilização de imagens em pesquisa demanda alguns cuidados, considerando que estas não são meras ilustrações da realidade. Elas carregam significados que nem sempre são controlados por seus produtores, acionando percepções que vão muito além daquilo que está representado. Em seu livro A Câmara Clara, Barthes (1984) discute estas características das fotografias ao desenvolver os conceitos de studium – mais relacionado ao conhecimento do espectador em relação ao que está representado – e o punctum – aquilo que atinge o espectador mais profundamente, acionando novas sensações. Com isso, qualquer método que utilize imagens fotográficas para obtenção de dados de pesquisa, precisa considerar possíveis vieses interpretativos, não somente das pessoas consultadas, mas dos/das próprias pesquisadores/as que podem, mesmo sem ter consciência disto, comprometer a validade do estudo devido ao tipo de seleção de imagens que é apresentado aos/às participantes da pesquisa.

Desta forma, resguardadas as limitações e cuidados necessários na utilização do método, é possível afirmar que a entrevista com foto-elicitação é eficaz na produção de dados de natureza qualitativa.

REFERÊNCIAS

BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARTHES, R. **A Câmara Clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

COLLIER, J., JR, Photography in Anthropology: A Report on Two Experiments. **American Anthropologist**, 59: 843-859, 1957. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/aa.1957.59.5.02a00100>. Acesso em: 02 de jul. 2021.

FELDMAN-BIANCO, B. Introdução. In: **Desafios da imagem**: Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. FELDMAN-BIANCO, B; LEITE, M. L. M (orgs.). Campinas: Papirus, 1998.

GÁLVEZ, J. A. **Dicionário Larouse inglês-português, português-inglês:** avançado. 2ªed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.

HARPER, D. Talking about pictures: a case for photo elicitation. **Visual Studies**, Vol. 17, n.1. p.14-26.2002. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.468.1304&rep=rep1&type=pdf> Acesso em: 02 de jul. 2021.

KOSSOY, B. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: **O fotográfico.** SAMAIN, E. 2ªed. São Paulo: Hucitec/Senac São Paulo, 2005.

MEIRINHO, D. A fotografia como suporte para o envolvimento nas pesquisas sociais. **Vivência: Revista de Antropologia**, v. 1, n. 50, 28 dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/13361>. Acesso em: 02 de jul. 2021

NOVAES, S. C. O uso da imagem na Antropologia. In: **O fotográfico.** SAMAIN, E. 2ªed. São Paulo: Hucitec/Senac São Paulo, 2005.

TORRE, D.; MURPHY, J. A different lens: Changing perspectives using Photo-Elicitation Interviews. **Education Policy Analysis Archives**, 23 (111), 2015. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2051 >Acesso em: 10 de jul. 2021.

22.5.20 VISIBILIDADE DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS: ANÁLISE DAS METODOLOGIAS INVESTIGATIVAS

Viviane Barrozo Manfré[3108]

Karina Nascimento de Oliveira [3109]

Cinthia Magda Fernandes Ariosi[3110]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar, compreender e refletir sobre como as produções do conhecimento que resultam de pesquisas com crianças as concebem e quais são os instrumentos metodológicos adotados para envolvê-las nos trabalhos. Para tanto, foi desenvolvido um levantamento bibliográfico na plataforma da CAPES, na qual foram utilizados os seguintes descritores, a saber: observação" and "metodologia" and "educação infantil", com delimitação temporal de 2010 a 2020. A partir dos resultados dessa busca, foram selecionados três trabalhos para análise reflexiva de suas metodologias, intitulados: Participação-escuta das crianças na Educação Infantil (2020); Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação (2017); Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação (2017). Compreende-se que os processos investigativos com as crianças podem ser concebidos como uma nova perspectiva acerca da infância, que favorece o reconhecimento da diversidade de infâncias e crianças enquanto atores sociais e produtoras de culturas. O envolvimento das crianças nas metodologias investigativas possibilita salvá-las do silêncio e da exclusão que encontram-se presentes na maioria dos trabalhos que realizam pesquisas sobre as crianças e não com as crianças, oportunizando sua visibilidade nas pesquisas e a valorização de suas produções.

Palavras-chave: Criança. Pesquisa. Metodologia. Visibilidade.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é decorrente da disciplina intitulada Pesquisa com Crianças do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente e, também, das discussões oriundas do Grupo de Pesquisa e Estudo da Primeira Infância (GEPPI) da mesma instituição mencionada anteriormente.

Com base nas leituras realizadas e nas produções do conhecimento socializadas no referido grupo, é possível observar na atualidade o crescimento no

[3108] Mestranda, Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – (FCT/UNESP), Campus de Presidente Prudente, vivianemanfre12@gmail.com
[3109] Mestranda, Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – (FCT/UNESP), Campus de Presidente Prudente, vivianemanfre12@gmail.com
[3110] Professora Doutora, Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), cinthiamagda@yahoo.com.br

número de pesquisas científicas com crianças, as quais as apresentam como protagonistas. Esta nova perspectiva tem sido adotada por diversas pesquisas que em grande parte compreendem este protagonismo da criança, entendendo-a como um ser cultural e social, que pensa, discute, cria hipóteses, argumenta, constrói e produz conhecimento. No entanto, ao olharmos para as produções do conhecimento desenvolvidas com as crianças verifica-se que as metodologias investigativas apresentam lacunas, apontando a necessidade de nós, enquanto pesquisadores da infância, avançarmos nas discussões e nas práticas metodológicas que tenham como foco as suas vozes e as suas ações, valorizando a participação infantil nas pesquisas.

De acordo com Sarmento (2004) a ideia de criança e infância é moderna, visto que, historicamente, durante um grande período ela era concebida como um mero ser biológico, sem estatuto social e sem autonomia existencial, ou seja, as concepções acerca da infância sempre foram marcadas pelos aspectos da negatividade e da incompletude, além de ser concebida a partir de uma perspectiva adultocentrica - “vir a ser”. Tal perspectiva do futuro é decorrente das projeções que os adultos realizam sobre as crianças e sobre as infâncias.

As mudanças paradigmáticas acerca das concepções de criança e infância, visando superar sua invisibilidade social no decorrer da trajetória histórica, contribuíram para a emergência de teorias sobre a infância que reconheçam a criança como ator social, sujeito com direitos, especificidades e criatividade. Nesse contexto, gradativamente, percebe-se que estão sendo mobilizadas novas perspectivas metodológicas voltadas às pesquisas com crianças, as quais visam o seu reconhecimento, emancipação, valorização e a explicitação das diversas formas que a infância é construída e reconstruída no contexto social.

Diante deste cenário, cabe-nos dizer então, como aponta Souza (2011), que através destes processos histórico-sociais e das relevantes contribuições advindas de diversas áreas do conhecimento, hoje, a criança é vista como um sujeito concreto que integra a sociedade e uma construção social. Fica evidente que o olhar que temos hoje da infância e da criança se difere significativamente dos séculos e décadas atrás, pois o mesmo sofreu interferências que levaram a transformação, direcionando assim um novo olhar, uma nova forma de ver a criança.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo consiste em identificar, compreender e refletir sobre como as produções do conhecimento que resultam de pesquisas com

crianças as concebem e quais são os instrumentos metodológicos adotados para envolvê-las nos trabalhos.

2 DESENVOLVIMENTO

Quanto ao procedimento metodológico adotado para o desenvolvimento deste artigo foi desenvolvido sucinto levantamento bibliográfico. Gil (2002) explica que a pesquisa bibliográfica oportuniza ao pesquisador a aquisição do conhecimento sobre os estudos e pesquisas já realizadas sobre o objeto de investigação e, logo, amplia-se seu olhar para o tema e esclarece suas dúvidas e questionamentos, podendo haver redirecionamentos de suas perspectivas e de seus conceitos.

Para a seleção dos trabalhos a serem analisados realizou-se a pesquisa na plataforma da CAPES, na qual foram utilizados os seguintes descritores, a saber: observação" and "metodologia" and "educação infantil", com delimitação temporal de 2010 a 2020. A partir dos resultados dessa busca, foram selecionados três trabalhos para análise reflexiva de suas metodologias intitulados: Participação-escuta das crianças na Educação Infantil (2020); Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação (2017); Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação (2017). Os referidos trabalhos serão maior detalhados no próximo tópico.

A seguir serão apresentados, de forma resumida, dados sobre os instrumentos metodológicos adotados nos trabalhos selecionados em forma de tabela para melhor visualização do (a) leitor (a) das semelhanças e diferenças dos instrumentos metodológicos utilizados nas produções do conhecimento e, em seguida, serão expostas algumas análises reflexivas sobre estes.

Quadro 1: Instrumentos Metodológicos nas pesquisas com crianças

TÍTULO DA PESQUISA	METODOLOGIA / REFERENCIAL TEÓRICO	INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	PARTICIPANTES
Participação-escuta das crianças na Educação Infantil	Abordagem qualitativa; Etnografia; Referencial teórico: Sociologia da Infância.	Observação participante (registrada a partir de narrativas, enunciações, desenhos, fotos, vídeos); Diário de campo.	25 crianças; Pesquisadores da pesquisa; Professoras (da sala de aula e de Educação Física).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação	Abordagem qualitativa; Etnografia; Referencial teórico: Barbosa, Batista, Coutinho, Guimarães, Korczak, Tristão e Wallon.	Observação participante; Análise documental e Entrevista semiestruturada.	Equipe da instituição escolar; Família das crianças envolvidas.
Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação	Abordagem qualitativa Etnografia Sociologia da Infância	Fotos e filmagens (realizadas pela pesquisadora e pelas próprias crianças); Diário de bordo; Entrevistas coletivas; Registros no diário coletivo de brincadeiras e textos ilustrados.	50 crianças do Ciclo I – Ensino Fundamental, dos agrupamentos do 4º ano e, depois, no 5º ano já que a mesma aconteceu no período de agosto a novembro de 2014 e, também, no período de março a setembro de 2015.

Fonte: Elaboração das autoras (2021).

Ao olharmos para os dados evidenciados no quadro acima, observa-se a presença da abordagem qualitativa de cunho etnográfico em todas as produções do conhecimento e em duas delas observa-se a presença da Sociologia da Infância como fundamentação teórica adotada. Já no que se refere aos instrumentos metodológicos utilizados verifica-se uma variedade entre as pesquisas, embora a observação participante esteja presente em duas delas também.

Segundo Konrath (2016, p. 352):

> A abordagem etnográfica sustenta a ideia de que para investigar as crianças [...] é preciso estudá-las a partir de si próprias e não de generalizações, modelos universalizantes ou padrões sociais dos adultos. Nessa perspectiva, reformula-se a postura investigativa com as crianças e perspectiva-se a visão em torno delas como importantes atores sociais e como produtores e (re) construtores rompendo com alguns paradigmas teóricos existentes. Nessa perspectiva, também desconstrói-se a concepção de condicionamento passivo das crianças, e passa-se a concebê-la como participantes ativos da construção de sua própria realidade cultural e social, dando-as voz, vez e possibilidade de se expressarem de forma autônoma e espontânea, manifestando, assim, a sua própria forma de ser criança e de ver o mundo.

Assim, realizar pesquisa etnográfica possibilita a identificação dos significados na perspectiva infantil.

No primeiro trabalho apresentado no quadro acima, observa-se que houve a preocupação em buscar e adotar mecanismos que favorecessem a comunicação dos pesquisadores com as crianças, bem como a percepção de suas linguagens e produções culturais. Um aspecto importante de ser mencionado é a postura de asculta dos pesquisadores. O termo asculta se refere à compreensão da comunicação feita

pelo outro, indo além de suas vozes, envolvendo as múltiplas linguagens. Para tanto, a escuta sensível é indispensável nas práticas investigativas com as crianças.

Ainda nessa análise, verifica-se que os pesquisadores consideraram as conversas entre as crianças como profícuas para a identificação de elementos que contribuíssem para a participação escuta das mesmas, logo houve a atenção às enunciações infantis por parte deles. Ainda, percebe-se que os momentos de participação escuta das crianças ocorreram a partir da mediação pelo desenho acerca de suas brincadeiras preferidas evidenciando, assim, seus desejos, expectativas e interesses com relação às atividades lúdicas.

Conforme Goldeberg e Frota (2017), o desenho infantil constitui como uma poderosa estratégia metodológica ao realizar pesquisas com crianças, visto que a arte se configura como um campo privilegiado de expressão da subjetividade e é nos processos expressivo e simbólico que a criança atribui sentido e significado às suas vivências e experiências.

Portanto, o desenho se configura como um instrumento metodológico de aproximação às singularidades das crianças, sendo um canal de acesso ao mundo de ideias que as crianças cultivam e se tornam, assim, uma possibilidade de comunicação com elas. Nesta pesquisa, verifica-se que a estratégia do desenho foi adotada nos inícios dos encontros com o intuito de iniciar a conversa sobre a temática a ser desenvolvida e investigada em campo. Logo, o diálogo com as crianças aconteceu a partir da mediação dos jogos, brincadeiras e a partir de seus desenhos. Em síntese, os pesquisadores dedicaram-se em reconhecer as produções culturais das crianças manifestadas de distintas formas de falar e pensar, constituindo importantes canais para a visibilidade social das crianças.

A atenção dos pesquisadores foi direcionada às práticas, falas e ações das crianças.

Ao realizar a leitura crítica e reflexiva do segundo trabalho exposto na tabela acima, observa-se que a referida pesquisa apresenta resultados e discussões apenas com base no olhar da pesquisadora em campo, a qual teve a preocupação em identificar a percepção das professoras e das famílias das crianças acerca da forma de organização do tempo das crianças e dos adultos na instituição de Educação Infantil por meio da entrevista semiestruturada, mas não teve a preocupação em dar visibilidade às crianças neste processo investigativo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para Delgado e Muller (2005), o nosso maior desafio enquanto pesquisadores da infância é a construção de uma dinâmica de estranhamento e proximidade com as crianças, com as investigações, com as análises e com os tipos de escritas que são priorizadas nas produções de conhecimento. Ainda, para as referidas autoras, o principal desafio que se coloca é romper com os estereótipos e preconceitos sobre as crianças e suas culturas, tendo em vista que, até então, o que se observa é que o enfoque dos estudos é voltado para a compreensão das diferenças numa perspectiva de falta ou carência de algo, levando à elaboração de modelos educativos e à organização de tempos e espaços das crianças, mas não há estudos que consideram o que as crianças pensam sobre as pedagogias postas, por exemplo.

Destaca-se o terceiro trabalho analisado, o qual percebe-se que há a inserção das crianças como os principais sujeitos durante o processo investigativo. O fato de propor fotos e filmagens na pesquisa, sendo a maioria realizada pelas próprias crianças, registros em diários de bordo, entrevistas coletivas, registros no diário coletivo de brincadeiras e textos ilustrados se configuram como fator inovação, favorecendo a emancipação e o protagonismo das crianças na pesquisa. Outro aspecto importante de ser mencionado é a realização de entrevista-conversa organizada em blocos temáticos, tendo em vista os participantes da pesquisa (crianças).

Neste trabalho, identifica-se que todas as entrevistas-conversas foram gravadas em vídeos pela pesquisadora em campo. Ainda, destaca-se o uso de textos ilustrados: a partir da conversa iniciada com as crianças sobre um tema era feito o registro de tal temática na lousa. Depois, as crianças desenhavam e escreviam sobre o tema em uma folha de forma individual ou com os colegas, caso quisessem. - As crianças tiveram total liberdade na escolha dos materiais a serem utilizados. Já a técnica “diário coletivo de brincadeiras”, por sua vez, configurou-se como a construção de um diário coletivo em que cada criança teve a oportunidade de levá-lo para sua casa e escrever e/ou desenhar sobre uma experiência que foi importante para elas – as crianças ficaram livres para expressarem suas vivências/experiências lúdicas sob a forma de um diário.

Observa-se que, com exceção do segundo trabalho, nos demais verifica-se a presença da sensibilidade dos pesquisadores para com as crianças de modo a adaptar os instrumentos metodológicos para envolvê-las nas pesquisas. Pensamos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que o olhar atento e sensível dos pesquisadores para as produções infantis expressas cotidianamente por meio de múltiplas linguagens foi de extrema relevância para o desenvolvimento da pesquisa de modo a valorizar as produções infantis e oportunizar as condições para que as crianças tenham prazer e sintam-se a vontade em compartilhar suas opiniões e participar do processo investigativo.

De acordo com Delgado e Muller (2005), é fundamental conceber a sensibilidade e a imaginação como formas legítimas de conhecimento sobre as questões humanas e sociais nas pesquisas que tenham como foco as crianças e suas culturas, a partir das vozes e das ações dos grupos infantis que, até então, encontram-se marginalizados ou estão sendo representados a partir das visões adultocêntricas das infâncias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defende-se a ideia de que ao realizar pesquisa com criança é necessário ter o cuidado em contextualizar as diferentes infâncias que estão presentes no tempo atual de produção do conhecimento e qual a concepção de criança que irá nortear o desenvolvimento da pesquisa. Outro elemento importante se refere ao pesquisador se prontificar em entender o que a criança pensa à respeito daquilo que está sendo proposto pesquisar e investigar.

Dito de outro modo, ao realizar pesquisa com criança é preciso ampliar o olhar para todo o contexto em que ela encontra-se inserida, isto é, familiar, escolar, cultural, social, dentre outros. É preciso, também, ter clareza da abordagem a ser adotada no trabalho e qual a sua forma de conceber a criança para que assim o pesquisador a reconheça como um todo. Portanto, compete aos pesquisadores oportunizar condições favoráveis para que a emancipação, o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos e a valorização da produção infantil aconteçam de forma eficaz.

Diante do exposto, compreende-se que os processos investigativos com as crianças podem ser concebidos como uma nova perspectiva acerca da infância, que favorece o reconhecimento da diversidade de infâncias e crianças enquanto atores sociais e produtoras de culturas.

O envolvimento das crianças nas metodologias investigativas possibilita salvá-las do silêncio e da exclusão que encontram-se presentes na maioria dos trabalhos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que realizam pesquisas sobre as crianças e não com as crianças, oportunizando sua visibilidade nas pesquisas e a valorização de suas produções. Todavia, compete ao pesquisar ter a cautela em não desenvolver uma pesquisa que possa ser invasiva e/ou exploratória, logo o consentimento informado e voluntário das crianças é indispensável. Para isso, a sensibilidade do pesquisador ganha um papel muito importante, pois, a partir dela, o mesmo conseguirá realizar as adaptações necessárias na adoção dos instrumentos metodológicos, de modo que a criança os compreenda.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, N. C. S.; LIMA, J. M de. Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação. **Colloquium Humanarum**, v. 14, v. 4, p. 21-31, out./dez. 2017.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, mai./ago. 2005.

GIL, A. C. **Como delinear uma pesquisa bibliográfica?** In: Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas S.A. 4 ed. 2002.

GOLDBERG, L.; FROTA, A. M. M. C. O desenho como escuta sensível na pesquisa com crianças: inquietude, invenção e transgressão na elaboração do mundo. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 172-179, jul./dez. 2017.

KONRATH, R. D. Abordagem etnográfica com crianças no contexto da instituição de educação infantil: uma aventura antropológica. **História Unicap**, v. 3, n. 6, p. 351-362, jul./dez. 2016.

MONÇÃO, M. A. G. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 161-176, já./mar. 2017.

SARMENTO, M. J. **As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. 2003.

SOUZA, T. F. P. B. **A escola dos “meus” sonhos: há “luxo” no fim do túnel?** 2011. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, Corumbá, 2011.

ZANDOMINEGUE, B. A. C.; BARBOSA, R. F. M.; MELLO, A. da S. Participação escuta das crianças na Educação Infantil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020.

23. EIXO PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Coordenação:

Auda Aparecida de Ramos – PUCPR
Janice Strivieri Souza Moreira - PUCPR

23.1 DESCRIÇÃO DO EIXO PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

O eixo tem como objetivo estimular e compartilhar saberes teóricos e práticos do campo da Psicologia da Educação. Nos últimos anos, os desafios e transformações sociais têm se intensificado, exigindo posturas inovadoras e reflexões ampliadas sobre o fazer educacional. Portanto, de modo contextualizado e considerando a prática psicológica, o eixo receberá trabalhos que versam sobre os seguintes temas de interesse: história da psicologia da educação, aprendizagem, subjetividade, cognição e altas habilidades, desenvolvimento humano, relação professor e aluno, prática docente, desigualdades e diversidades no campo da educação, orientação profissional e ações preventivas.

23.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Adriana Pellanda Gagno - IFPR
Aline Spaciari Matioli - IFPR
Ana Priscilla Christiano - PUCPR
André Vitor Chaves de Andrade - UEPG
Auda Aparecida de Ramos - SEEDPR
Elizabeth Veiga (altas habilidades) - PUCPR
Erika Pessanha d` Oliveira - IFPR
Flavia Leal King Baleche - SEEDPR
Flavia Maria de Paula Soares - PUCPR
Francisco André Silva Martins - UEMG
Graziela Sapienza - PUCPR
Isabel Silva - UFP
Ivan Faria - UEFS
Janice Strivieri Souza Moreira - PUCPR
Jéssica de Sousa Villela - FSDL
Juliana Radaelli - PUCPR
Jussara Maria Weigert Janowiski - PUCPR
Leila Cleuri Pryjma - IFPR
Leticia Cavalieri Beiser de Melo - PM
Liliam Maria Born Martinelli - PUCPR
Maria Cristina Neiva de Carvalho - PUCPR
Mario Ferreira Resende - IFC
Marta Rejane Proença Filietaz - UTFPR
Maurício Wisniewski - FSPG
Mayte Coleto - UFPR
Regina Celina Cruz - PUCPR
Sonia Koehler - PUCPR
Sônia Regina Victorino Fachini - SEJ
Tatiany Honorio Porto Aoki - PUCPR

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

23.3 PALESTRAS EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

23.3.1 MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM: MODELOS TEÓRICOS E DESAFIOS – Cloves Antonio de Amissis Amorim

RESUMO

O objetivo dessa comunicação será discutir o construto complexo denominada motivação. Motivum ou movere, ou ambos? Pretende-se caracterizar as principais teorias explicativas da motivação, com particular aplicação no contexto da educação, também se observará os principais problemas de realização em estudantes e por último, considerando a motivação e a auto-realização, serão sugeridas algumas intervenções realizadas pelo professor em sala de aula. Serão retomados os decálogos da aprendizagem propostos por Juan Ignacio Pozo.

22.3.2 A ESCOLA EM TRANSFORMAÇÃO: O PAPEL DA AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO – Jessica de Souza Vilela

RESUMO

A atualidade nos solicita como psicólogas/os, gestoras/es e educadoras/res a repensar nossa presença em sala de aula, as nossas metodologias de ensino, promovendo principalmente o protagonismo do/a educando/a. Nesse contexto de transformações é fundamental pensarmos a qualidade das relações construídas no ambiente escolar - concreto e virtual - e a afetividade como fundamento de aprendizagens significativas.

23.4 MESAS-REDONDAS EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

23.4.1 DIFERENTES OLHARES DA PSICOLOGIA SOBRE O ESTUDANTE DA ATUALIDADE – Moderadora: Janice Strivieri Souza Moreira

ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS DO ESTUDANTE DA ATUALIDADE – Camila Maia de Oliveira Borges Paraná

RESUMO

Frente aos novos desafios da aprendizagem diante de um cenário marcado por intensas transformações sociais, a Neuropsicologia contribui para a compreensão dos aspectos cognitivos do estudante da atualidade: como oferecer metodologias de aprendizagem que englobem novos interesses, mudanças de raciocínio, foco atencional e velocidade de processamento de informações.

INFORMAÇÃO OU CONHECIMENTO: DE QUE APRENDIZAGEM ESTAMOS FALANDO? – Mari Angela Calderari Oliveira

RESUMO

Partindo do princípio de que ao considerarmos o estudante como sujeitos ativos e corresponsáveis em seu processo aprendizagem, como podemos definir o que é aprendizagem e a que pressupostos teóricos e práticos devemos nos referir para poder concebê-la? Um mundo que se comunica por meio da tecnologia da informação, onde redes mundiais se conectam como se o universo pudesse estar na palma de nossa mão em questão de instantes, embora abra as portas para a informação, consegue transformar o nosso estudante em autor de sua aprendizagem de forma que essa informação sustente o verdadeiro conhecimento? O espaço acadêmico, aqui em especial do Ensino superior tem favorecido a construção de conhecimento, ou ao atender a demanda de seus estudantes, recorre a tecnologias que potencializam a busca de informação em detrimento da construção de um estudante responsável pela sua aprendizagem? Portanto, entende-se que é fundamental considerar que as estratégias de ensino possibilitem ao estudante aplicar as informações que adquire em prol do desenvolvimento da percepção da complexidade de sua realidade, e assim, adquirir consciência de um saber que tenha significado de aplicabilidade no seu cotidiano a ponto de favorecê-lo bem como o ambiente em que vive .

O ESTUDANTE QUE DESEJAMOS E O ESTUDANTE QUE TEMOS: A INFLUÊNCIA DE ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DA PÓS-MODERNIDADE – Mari Cristina Neiva de Carvalho

RESUMO

A educação superior tem enfrentado muitos desafios na contemporaneidade. Aspectos pedagógicos se entrelaçam com questões socioeconômicas, culturais e políticas resultantes de processos socio-historicamente construídos. O presente trabalho discute as características da Pós-modernidade e de que maneira influenciam na atitude do estudante universitário. E, nesse ponto, deflagra-se um paradoxo entre alguns pressupostos utilizados nos planejamentos estratégicos no ensino superior e as características psicossociais do estudante atual. São utilizados autores como Bauman, Lipovestky, Lebrun e Dofour para apontar a presença de subjetividade que funciona de acordo com paradigmas neoliberais e que prezam o ato de consumo para o bem-estar, acima de tudo. E os processos de aprendizagens nem sempre são prazerosos, fáceis, sem sofrimento e angústia. Sendo assim, apresenta-se a questão: temos o estudante que desejamos?

23.5 COMUNICAÇÕES EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

23.5.1 A AFETIVIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM E A VIVÊNCIA ESCOLAR

Ana Tereza Caffer Cruz[3111]

Raul Aragão Martins[3112]

RESUMO

A vida escolar cotidiana constitui uma realidade de cooperação e conflitos entre seus participantes, que pode ser menos ou mais cooperativa dependendo da forma que eles interagem. Desse modo, acreditamos que a dinâmica escolar depende da qualidade das relações interpessoais entre seus sujeitos e nesta perspectiva consideramos que a afetividade tenha um papel neste processo. Este estudo busca compreender a afetividade e suas relações com a aprendizagem e a vivência escolar e caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica em que buscou-se uma fundamentação teórica para esta relação, como ela aparece nos documentos oficiais relativos à Educação, como ela está inserida na formação de professores e estudos que investigaram a relação dos professores e alunos. Resultados mostram que embora os documentos governamentais e currículos de formação de professores apontem a importância da afetividade para a aprendizagem escolar, que existam teorias fundamentando a relação entre afetividade e a inteligência, como a piagetiana, e estudos mostrando o seu papel na relação professor e aluno, este aspecto é negligenciado na prática educativa dos professores de Educação Básica e nos currículos dos cursos de formação docente no ensino superior. Como conclusão, entendemos, que os educadores em geral, precisam buscar um equilíbrio entre a dimensão afetiva e inteligência no currículo dos cursos de formação de professores e em sua vivência e prática pedagógica cotidiana.

Palavras-chave: Afetividade. Vivência Escolar. Formação de professores. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Ao realizarmos uma busca em bases eletrônicas de produção científica com os termos “afetividade escola” encontramos poucas produções e, se ampliarmos a busca com a introdução de “formação de professores”, o resultado é, ainda, menor. A partir desta constatação interessa-nos destacar a importância da afetividade e de suas relações educativas considerando a produção científica existente, documentos oficiais e programas de formação de professores, buscando compreender a ausência desse componente na relação educativa.

3111 Mestranda em Educação. Unesp/Marilia. Email: ana-tereza.cruz@unesp.br
3112 Professor Doutor, do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - São José do Rio Preto -IBILCE – UNESP e do PPG/ Educação UNESP – Marília. Email:raul.martins@unesp.br

Iniciamos este texto salientando que existem diversos significados que podem ser atribuídos ao termo afetividade, a depender da perspectiva para a qual será utilizado, neste estudo baseado em pesquisa bibliográfica, a afetividade é analisada no âmbito pedagógico, especificamente na relação professor e aluno, apresentando-se, portanto, como sinônimo das relações afetivas. Segundo Ribeiro (2010, p. 403), a "afetividade é impulsionada pela expressão dos sentimentos e das emoções e pode-se desenvolver por meio da formação" desse modo, evidencia-se a importância da afetividade na relação educativa que favorece a construção do conhecimento dos sujeitos em formação.

2 AFETIVIDADE E INTELIGÊNCIA

O desenvolvimento cognitivo faz parte da nossa vida desde o nascimento até o envelhecimento, tal desenvolvimento é caracterizado por diversas etapas e por um progresso intenso, principalmente na infância, período em que a criança desenvolve suas habilidades e começa a despertar seu interesse pelo mundo (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2020).

Piaget (1986), afirma que a inteligência é uma adaptação, necessitando em suas relações com a vida em geral, definir quais as relações que existem entre o organismo e o meio ambiente, que significa que para entendermos a evolução da inteligência é indispensável conhecer as relações que o sujeito estabelece com o meio e como o meio influencia neste processo. Compreende a forma como a criança utiliza os objetos externos para aprender e agir sobre eles por meio de ações coordenadas. Portanto, a inteligência existe na ação do sujeito, na ação mental e física constituída com o ambiente, na interação de sujeito e ambiente, no equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, processo pelo qual nos adaptamos ao meio e a interiorizamos os objetos do meio ao qual estamos inseridos. De acordo com Becker (2010), a inteligência torna-se mais ativa em simultaneidade com o amadurecimento, assim as coisas sobre as quais ela age, não podem ser independentes da atividade do sujeito. Ou seja, sem ação não existe aprendizado.

Quando tentamos compreender a relação entre afetividade e inteligência, Piaget (2005, p. 19) brilhantemente discorre que "Es imposible encontrar comportamientos que denoten únicamente afectividad, sin elementos cognitivos, y

vice-versa", desse modo podemos considerar que a afetividade é o motor, é o mecanismo que origina a ação e o pensamento, o que implica todo ato de desejo é um ato de conhecimento.

Piaget (2005) deixa claro que a afetividade possa ser a causa do comportamento, porém, ela não gera estruturas

> (...) entonces, mostrar que si bien la afectividad puede ser causa de comportamientos, si interviene sin cesar en el funcionamiento de la inteligencia, si bien puede ser causa de aceleraciones o de retrasos en el desarrollo intelectual, ella misma no genera estructuras cognitivas no modifica el funcionamiento de las estructuras en las que interviene. (p.22, grifo do autor)

Piaget (2005, p. 17-18) reitera ainda que inteligência e afetividade são inseparáveis no comportamento, porém, de naturezas diferentes. A afetividade intervém no comportamento na medida quem estimula ou perturba o sujeito, acelerando ou atrasando seu desenvolvimento intelectual, porém, não modifica as estruturas da inteligência, um sujeito pode ter dificuldades em compreender determinado conteúdo devido a aspectos afetivos, porém, a afetividade não produzirá estruturas necessárias à compreensão racional.

Sobre afetividade e sentimentos em suas relações com a evolução cognitiva, dos esquemas motores às operações formais, passando pelas representações pré-operatórias e operações concretas, Piaget argumenta que é indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente (PIAGET, 1962/1994, p.129).

Para Piaget (2005, p.24) a energética é puramente afetiva, a intelectualização só ocorre quando existem estruturas. Ou seja, estrutura e funcionamento, afetividade e inteligência são indissociáveis na conduta. Partindo dos esquemas iniciais, a construção da afetividade e da inteligência segue análoga, prevendo a construção progressiva de uma escala de valores e de um outro lado um sistema de conceitos e relações.

Assim, não existiria conduta nem unicamente afetiva nem somente cognitiva. Para demonstrar sua argumentação, Piaget (2005) esclarece-nos com diversos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pressupostos teóricos de vários autores, dentre os quais estão Claparède, Janet, Lewin e Wallon, indicando para cada um, pontos de apoio e críticas. A tese de que afetividade e inteligência se relacionam, mas não interferem em termos causais uma sobre a outra é apresentada sob diferentes formas, a mais conhecida é a metáfora do carro (conduta) que para funcionar necessita de combustível (energética da afetividade) e engrenagens (estruturas da inteligência).

O quadro de correspondências apresenta, então, as evoluções cognitivas e afetivas quanto à contemporaneidade na vida da criança e também quanto à harmonização funcional. Ou seja, para cada período da evolução afetiva Piaget se pergunta o que poderia ter função semelhante naquele momento, à evolução cognitiva (PIAGET, 2005).

3 A AFETIVIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Ministério da Educação elaborou uma série de medidas visando a modernizar o sistema de educação e a assegurar uma formação de base mais adequada aos professores. Entre essas medidas, encontram-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior (BRASIL, 2000).

Os referenciais concernentes à formação dos professores (BRASIL, 1999) assinalam que uma educação de “qualidade” deve desenvolver, nos aprendizes, diferentes capacidades “cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal” (p.25). Esse documento coloca que o estabelecimento de relações afetivas repercute no trabalho educativo e que somente os professores que valorizam o estabelecimento dessas relações criam as condições necessárias à integração social dos seus alunos.

Cabe destacar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que delineia novos objetivos e desenvolvimentos para o dia a dia nas instituições escolares no que diz respeito ao ensino básico regular, analisada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o Ministério da Educação instituiu que sejam cumpridas as metas estabelecidas para esse plano, e inserida como novo método dentro de todas as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

escolas brasileiras, assim transformando a qualidade do ensino público, à medida que os iguala na aprendizagem das escolas privadas.

A BNCC – Base Comum Curricular da Educação Infantil (a primeira etapa da Educação Básica) estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que lhes assegurem situações em que possam ter papel ativo e que lhes permitam vivenciar desafios, sendo estimuladas a resolvê-los. A ideia é que possam, assim, "construir significados sobre si, os outros, e o mundo social e natural" (BRASIL, 2017, p.35). **Tais direitos são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.**

Durante a pesquisa no referido documento, foram encontradas algumas palavras, cujo sentido era direcionado para o termo: afetivo (cinco vezes) e afetiva(s) (sete vezes) e nenhuma como afetividade, o objeto de nossa análise. Não encontramos nenhuma referência no documento da BNCC, que fale sobre a relação entre professor e aluno no ambiente escolar e sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

Como podemos identificar na etapa de educação infantil não há abordagens sobre a importância da afetividade entre professor-aluno o processo de ensino e aprendizagem. Em relação ao Ensino Fundamental básico inicial temos: "[...] afetivos, sociais, emocionais, entre outros [...] essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos [...] modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais" (BRASIL, 2017, p 55). Há uma referência para a importância da questão afetiva para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento norteador em todas as dimensões do campo da educação, não apresenta e nem faz relação da questão da afetividade e sua contribuição para favorecer o desenvolvimento cognitivo dos alunos a partir da relação professor-aluno.

Nos documentos curriculares analisados não constatamos em nenhuma parte uma organização de programa que dê verdadeiramente conta dessa competência. Nenhum desses documentos explicita a importância e o papel da dimensão afetiva na aprendizagem e na motivação dos formandos. Nos documentos, evidencia-se, apenas, a dimensão cognitiva. Os autores consultados, Arroyo (2000); Barbry e Etienne (1999); Brasil (2000); Câmara e Cavalcanti (2000) e Freire (1988, 2001) são

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

unânimes em reconhecer que o saber teórico não é suficiente para assegurar a competência profissional. Para responder às expectativas de formação anunciadas pelo governo e levar em conta a necessidade de formação dos professores, algumas instituições de ensino superior elaboraram, paralelamente ao curso de pedagogia, projetos destinados à formação dos professores que já trabalham em escolas do ensino fundamental e que não são licenciados. A organização curricular desses projetos compreende eixos dedicados: a formação de base constituída pelos conteúdos considerados essenciais à formação dos professores; a formação complementar destinada a ampliar a formação geral do estudante, compreendida no princípio de flexibilidade curricular; a formação livre para aumentar o campo de conhecimentos, valorizando a participação em atividades acadêmicas e profissionais.

As diversas demandas o professor, o uso das novas tecnologias da informação e comunicação, impõem aos responsáveis pela formação uma urgência em privilegiar os saberes ligados ao domínio cognitivo ao invés do domínio afetivo. Porém, isso não deve justificar a ausência da dimensão afetiva no currículo dos cursos de formação de professores (RIBEIRO, 2010, p. 410).

O papel do professor cada vez mais complexo e amplo necessita de formação afetiva que vise os aspectos humanos, estéticos e relacionais indispensáveis ao exercício da profissão. A negligência da dimensão afetiva tem repercussão direta na prática do ensino e indica a necessidade dos educadores desenvolverem outros saberes e competências além das cognitivas. Disso decorre a necessidade de rever a concepção de formação inicial e continuada, os conteúdos e os processos de formação. Segundo autores tais como, Moreno et al. (1999) e Del Prette & Del Prette (2001), consideram a omissão de estudos relacionados à afetividade nos currículos de formação um sério problema e um prejuízo para os educadores.

4 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A APRENDIZAGEM

Um estudo realizado por Araújo (1995) concluiu que a boa interação entre professor e auno pode transformar o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a diminuição das dificuldades de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem se constroem nas vivências cotidianas da sala de aula, através da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

interação pedagógica e do desajuste desta relação entre professor e aluno. Portanto, podem estar intimamente relacionadas com a afetividade.

Ribeiro (2008) constatou que os alunos demonstram maior interesse por disciplinas nas quais os professores se relacionaram de maneira afetuosa com seus alunos, elogiando-os, incentivando-os, conversando, ajudando a resolver os conflitos, interessando-se por suas vidas pessoais e demonstrando afeto e não agem com postura de autoritarismo.

A postura e as decisões do professor na vivência escolar, terão consequências afetivas na relação que se estabelecerá entre o aluno e os conteúdos de ensino, tais quais: a escolha dos objetivos de ensino, sempre refletindo valores, crenças e concepções, fazendo-se necessário que o objetivo de ensino seja discutido com os alunos, porém isso não ocorre, contribuindo para a possibilidade do não estabelecimento de vínculos afetivos entre os alunos e os objetivos abordados. Segundo uma pesquisa realizada por Leite (2012), é importante que o ensino se inicie a partir daquilo que os alunos já sabem sobre o conteúdo, assim, diminuindo as chances de fracasso escolar do aluno e as relações afetivas negativas que o aluno estabelecerá com o objeto (conteúdo), aumentando as chances de aprendizado e consequentemente do estabelecimento de uma relação afetiva de aproximação entre aluno e conteúdo.

O professor consciente da relação entre aspecto cognitivo e aspecto afetivo, é cuidadoso para com a sua prática pedagógica, não valorizando apenas o caráter intelectual, mas também todos os outros sentimentos que permeiam o universo infantil e consequentemente a sala de aula. Desta forma, é possível controlar e reverter sentimentos negativos, e também buscar uma maneira positiva de explorar o desejo de aprender. Assim como explicita Araújo (1995),

> O trabalho pedagógico precisa ser interessante, ter sentido para a vida de alunos e alunas e, por isso, acredito que o emprego de novas tecnologias, de novas ferramentas, de outras linguagens, pode ajudar no trabalho docente para que suas aulas tornem-se mais próximas das linguagens com que os adolescentes e as crianças de hoje estão acostumadas a conviver. Empregar essas novidades como ferramentas, como recursos metodológicos, aliados a metodologias mais dinâmicas e dialógicas que promovam mudanças nas relações, nos espaços e nos tempos escolares, aumentará a probabilidade de que os conteúdos tradicionais e éticos trabalhados pelos docentes sejam alvo de projeções afetivas positivas por parte dos alunos e alunas, e possam constituir-se como valor para ambos. (p. 162).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A escola, enquanto espaço legítimo para a educação dos sujeitos, precisa articular a união da vida afetiva com a vida intelectual juntamente nos limites das suas atividades educacionais e promover o desenvolvimento de ambas.

Conclui-se, que integrar os aspectos cognitivos e afetivos no processo de desenvolvimento do potencial dos indivíduos é essencial para a formação integral das pessoas. Sendo assim, é a estrutura emocional que dá suporte ao desenvolvimento intelectual. Portanto com base nas pesquisas já realizadas neste âmbito, podemos afirmar que o aspecto afetivo tem profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, podendo pode acelerar ou diminuir o ritmo do desenvolvimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, o papel do professor se apresenta cada vez mais complexo e amplo, além do domínio do conteúdo específico, capacidade em motivar e incentivar os alunos, estar atento as suas dificuldades e progresso, estimular a trabalhos em grupos visando a cooperação, auxiliar na resolução de problemas e conflitos, escuta ativa e o respeito às diferenças, incentivando e desenvolvendo nos alunos noções sobre a riqueza da diversidade cultural dos alunos. A afetividade tem um papel importante na motivação dos alunos diante das disciplinas do currículo, dos professores e consequentemente, da aprendizagem escolar. O tema afetividade é ainda ignorado ou alvo de preconceitos na Educação Básica e nos programas de formação docente no ensino superior, o que causa estranheza, devido ao ensino ser caracterizado por uma atividade que envolve interações humanas. Portanto consideramos que a afetividade precisa estar presente nos cursos de formação de professores e na Educação Básica, visto que a dimensão cognitiva é necessária, mas insuficiente para a aprendizagem escolar dos estudantes. Faz-se necessário que o ambiente escolar seja, um lugar equilibrado entre a dimensão afetiva e a cognitiva, que busque a vivência da afetividade na relação educativa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. M. M**. Relações interpessoais professor-aluno: uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem.** (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 1995.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens** (6ª ed.). Petrópolis: Vozes. 2000.

BARBRY, R.; ÉTIENNE, R. La dimension affective dans la démarche du formateur. In G. Chappaz (Dir.), **La dimension affective dans l'apprentissage et la formation** (pp.249-256). Paris: SFP-UNAPEC. 1999.

BECKER, Fernando. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: Da ação à operação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9 394/1996.** Brasília: Editora do Brasil. 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC. 1997.

BRASIL. **Referenciais para formação de Professores.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 1999.

BRASIL. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior.** Brasília: MEC. 2000. Disponível em www.mec.gov.br/Sesu/esclarece.shtm Acesso: 26/05/2021

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29/05/2021

CÂMARA, T. C. B.; CAVALCANTI, K. B. A presença do lúdico nos memoriais de professores durante a formação pedagógica. In: **Encontro de história do esporte, lazer e educação física,** 2000. Disponível em http://www.unicamp.br/fef/eventos/maceio/textos/camara.html Acesso em: 24/05/2021

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, P. **Sobre educação (diálogos)** (4ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra,1988.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'água, 2001.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia**. Dezembro, 2012.

MORENO, M.; SASTRE, G.; LEAL, A.; BUSQUETS, M. D. **Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal.** São Paulo: Moderna, 1999.

OLIVEIRA, E. C.; ALMEIDA, S. S. M. Autoconceito e desenvolvimento cognitivo de

crianças. In: **Anais da 16ª Jornada UNIFACS de Iniciação Científica** - JUIC Universidade Salvador – UNIFACS, 2020. ISSN 2237-3055

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência da criança.** Editora Crítica: São Paulo, 1986.

PIAGET, Jean. (1994). La relación del afecto com la inteligência en el desarrollo mental del niño. In G. Delahanty, & J. Perrés (Eds**.), Piaget y el psicoanálisis**(pp. 181-289). Universidad Autónoma Metropolitana: Xochimilco. (Trabalho original publicado em 1962).

PIAGET, Jean. **Inteligencia y afectividad** / con prólogo de: Mario Carretero - Buenos Aires : Aique Grupo Editor, 120 p, 2005. (Psicología cognitiva y educación)

RIBEIRO, M. L. A afetividade no bojo dos currículos de formação de professores. In: **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino**, Porto Alegre, RS, 2008.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia** (Campinas) [online]. v. 27, n. 3, pp. 403-412. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300012>. Epub 31Jan 2011. ISSN 1982-0275. https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300012.b Acesso em: 25/05/2021

23.5.2 A DISLEXIA: UM DESAFIO TANTO PARA PROFESSORES QUANTO PARA ESCOLA

Thierry Melo de Paula[3113]

RESUMO

A dislexia é um dos casos que muitas crianças, nas escolas, têm dificuldades no processo de ensino e aprendizagem; se não há uma interdição adequada do professor e da Escola, provoca o fracasso escolar. Identificar os programas de acolhimento e capacitação escolares e o conhecimento dos professores a respeito deste transtorno é o objetivo deste estudo bibliográfico de cunho qualitativo. A população foi constituída de 71 professores do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) vinculados a 8 escolas públicas municipais de Itanhaém. Para a obtenção dos dados optou-se pelo uso do instrumento de coleta de dados via plataforma Survey Monkey. Para os que não responderam por meio virtual, foi enviado o instrumento de coleta de dados impresso. O retorno dos resultados foi de 58 professores, ou seja, 81,69% da população. A influência mais marcante foi a pesquisa impressa, da qual houve mais detalhes sobre a experiência dos professores nas escolas. Por via virtual obteve-se pouco resultado, pois os professores relataram a falta de tempo, devido ao momento pandêmico existente que provocou acúmulo de atividades realizadas aos alunos via internet. Os dados mostraram que os professores não estão preparados para lidar com alunos com dislexia em sala de aula, porque não têm o conhecimento profundo para a realização de um processo de ensino e aprendizagem eficaz e específico. Identificou-se que as escolas também não estão bem estruturadas; não há programas de acolhimento e capacitação ao corpo docente e discente. O que foi relatado é uma ação da prefeitura de Itanhaém, chamado Programa Cuidar, que proporciona especialistas para diagnosticar os alunos com sinais de transtornos. Contudo, há uma demora nos resultados, fazendo com que as crianças esperem por anos até chegar algum diagnóstico. Assim, as escolas tendem a depender desta ação, não havendo muitas ações internas das instituições escolares. Ter um curso de capacitação na Faculdade Itanhaém–FAITA foi a solução para ajudar as escolas a criarem programas internos de capacitação e acolhimento, além de proporcionar um conhecimento amplo para os professores.

Palavras-chave: Dislexia. Processo de Ensino e Aprendizagem. Professores. Escola. Fracasso Escolar.

ABSTRACT

Dyslexia is one of the cases in which many children in schools have difficulties in the teaching and learning process; if there is not a proper ban on teachers and schools, it causes school failure. The objective of this qualitative bibliographic study is to identify the reception and training programs and the teachers' knowledge about this disorder. The population consisted of 71 elementary school teachers (1st to 5th grade) linked to 8 municipal public schools in Itanhaém. To obtain the data, we opted to use the data collection instrument via the Survey Monkey platform. For those who did not respond by virtual means, the printed data collection instrument was sent. The return of the results was 58 teachers, that is, 81.69% of the population. The most striking influence was printed research, of which there was more detail on the experience of teachers in schools. By virtual way, little result was obtained, because the teachers reported the lack of time, due to the existing pandemic moment that caused accumulation of activities performed to the students via internet. The data showed that teachers are not prepared to deal with students with dyslexia in the classroom, because they

3113 Graduando de Licenciatura em Pedagogia, Faculdade Itanhaém e thierrymelo10@gmail.com.

do not have the deep knowledge to carry out an effective and specific teaching and learning process. It was identified that schools are also not well structured; there are no reception and training programs for the teaching staff and students. What has been reported is an action of the city of Itanhaém, called Care Program, which provides specialists to diagnose students with signs of disorders. However, there is a delay in the results, causing the children to wait for years before any diagnosis comes. Thus, schools tend to depend on this action, and there are not many internal actions of school institutions. Having a training course at Faculdade Itanhaém–FAITA was the solution to help schools create internal training and reception programs, as well as providing broad knowledge to teachers.

Keywords: Dyslexia. Teaching And Learning Process. Teachers. School. School Failure.

INTRODUÇÃO

A Dislexia, sendo o transtorno do desenvolvimento da leitura e escrita, é um dos casos que crianças tendem a ter dificuldades no processo de ensino e aprendizagem nas instituições onde são alfabetizadas. De acordo com o diagnóstico da Associação Brasileira de Dislexia–ABD (2017, n.p) “calculou-se que entre os anos de 2013 a 2021 a presença dos disléxicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano) foi de 82%”.

Considera-se que os professores, devido a sua falta de experiência sobre o assunto, precisam dar o primeiro passo na busca do conhecimento, ampliando o entendimento e a compreensão sobre o que podem fazer para estabelecer um processo de ensino e aprendizagem ativo aos seus alunos. De acordo com o patrono da educação brasileira, Freire (2001, p. 259):

> O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer.

Observa-se que a Escola precisa também estar atenta a esses casos existentes, pois é a instituição onde a criança aprende a dar os primeiros passos na sociedade e no processo de socialização e educação. Segundo Angélico, Souza e Henrique (2015), a Escola necessita “criar estratégias e apoio variados para que se efetive a aprendizagem”. Assim, desenvolve metodologias ativas, experiências e gestão de processos educativos, não causando o problema do fracasso escolar.

No sentido de identificar, enviou-se um instrumento de coleta de dados, via internet, pela plataforma Survey Monkey para 71 professores do ensino fundamental l de 8 escolas públicas municipais; também aos que não conseguiriam responder pelo

acesso virtual, foi enviado em forma impressa. O objetivo foi analisar o quanto os professores têm de conhecimento sobre a dislexia e se as escolas proporcionam programas de capacitação e acolhimento ao corpo docente e discente.

1 DISLEXIA

1.1 Conceito e Origem

A dislexia faz parte dos transtornos de aprendizagem, que provoca dificuldades no aluno. Segundo o Instituto ABCD (2015, p. 12):

> Transtorno é um termo utilizado geralmente na área da saúde e descreve de maneira sistematizada uma série de características comuns a um grupo de pessoas, facilitando, assim, a comunicação entre os profissionais de diversas áreas. Da mesma maneira que temos os Transtornos de Ansiedade e o Transtorno do Espectro Autista, temos também os Transtornos Específicos de Aprendizagem, que dizem respeito a uma dificuldade e/ou funcionamento abaixo do esperado de um ou mais dos seguintes domínios: leitura, expressão escrita ou matemática.

O termo Dislexia vem do grego, sendo composto pelos prefixos dis (difícil/falha) e lexia (palavras). Inclusive, segundo Silva, R. (2018) “é uma perturbação ou transtorno ao nível de leitura, escrita e soletração.” E, como todo transtorno, “não é uma doença, mas sim um funcionamento peculiar do cérebro para o processamento da linguagem” (GARCIA et al, 2016, p. 7).

1.2 Características e Diagnóstico

A dislexia, nas crianças, tem características bem únicas e pode ser identificada rapidamente pelos professores e até mesmo pelos próprios pais dos alunos. Cabem a eles estar atentos aos sinais que há vezes podem estar despercebidos.

Quadro 1 – Características da dislexia

Dificuldade com a leitura e a escrita;
Dificuldade em lembrar o nome de cada letra;
Leitura lenta e com pouco ritmo;
Dificuldade para copiar palavras, frases ou textos do livro ou de outrem;
Dificuldade na escrita; letras incorretas nas palavras e desorganização de textos;
Dificuldade em brincadeiras com rimas ou com jogos de linguagens;
Dificuldade com a coordenação motora;

ISSN: 2176-1396

Desatenção ou dispersão em algumas situações;
Desorganização; dificuldades com prazos e perdas de objetos;
Dificuldades para encontrar/escrever palavras já faladas;
Dificuldades para lembrar palavras ou números; memória falha;
Dificuldades com matemática;

Fonte: Seabra et al (2020, p. 4)

Destaca-se que um ponto que não pode ser confundido é a capacidade intelectual dos disléxicos, pois não quer dizer que a criança que tem o transtorno não possa aprender. Na realidade, os disléxicos manifestam dificuldades específicas, dos quais, segundo Medda (2020) “apresentam níveis normais de funcionamento intelectual e de habilidades adaptativas”.

É necessário a presença de profissionais especializados no ambiente escolar para que possam realizar um diagnóstico preciso, sendo assim “a intervenção psicopedagógica aos problemas psicomotores (disgrafia), desordens da ortografia e de atencionais; e à fonoaudiológica, problemas da consciência fonológica, silábica e sintática. (GONÇALVES, 2019, n.p).

2 PROFESSORES E ESCOLA

2.1 Ensino e Aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem é um dos motivos que os alunos estão integrados em uma escola. Por isso, a motivação para que os alunos possam aprender vem dessa instituição de ensino. Sem ela, a base de conhecimento é falha e os futuros adultos hão de se profissionalizar sem noção do que fazer e nem do que buscar. Portanto, um bom profissional também é resultado da qualidade do professor.

O professor precisa, de acordo com Muniz (2015), “planejar sua prática pedagógica em prol das necessidades e na busca de instigar novas experiências”. Então, na presença de alunos com dislexia em sala de aula, ele necessita “compreender quais são as práticas que podem ser voltadas para um melhor desenvolvimento intelectual do aluno disléxico” (ASSUNÇÃO, 2018).

A Escola, sendo o espaço do conhecimento e experiências sociais, pela qual desenvolve seus alunos, segundo Lima e Santos (2019):

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> […] é um dos principais ambientes de familiaridade social do ser humano, no decurso das primeiras fases do seu desenvolvimento. Ela tem papel fundamental no desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos, é na escola que a criança e ou adolescente começam a conviver num coletivo diversificado, fora do contexto familiar. Por esta razão, a escola precisa desenvolver uma formação de cidadãos, respeitando as diversidades e profissionalizar indivíduos capacitados para modificar, atendendo as necessidades dos alunos especiais.

2.2 Fracasso Escolar

O fracasso escolar é um fato que atinge o ambiente de muitas escolas. Ele se concretiza quando a Escola não é estruturada de uma forma que possa criar estratégias de crescimento educacional, além de não haver um ambiente que é eminente "de convivência e de aprendizagem humana" (LECH, 2017). Assim, a instituição escolar perde a sua função social, que é "proporcionar um ensino-aprendizagem de qualidade para que os seus alunos se tornem cidadãos críticos" (VIANA et al, 2020).

Considera-se que uma das causas mais presentes desse fato no espaço escolar é a permanência das dificuldades de aprendizagem dos alunos. De acordo com o pensamento de Dantas e Farias (2015):

> À escola cabe o papel de ensinar ao aluno, de instruí-lo e de capacitá-lo para o exercício da cidadania. No entanto, tem se verificado que nem todos os alunos conseguem acompanhar o processo educativo, apresentando o que convencionalmente se denomina de 'dificuldades de aprendizagem.

Observa-se, inclusive, que as ações inadequadas dos alunos são uns dos aspectos que prejudicam a Escola, e que aumentam a presença do fracasso escolar:

> […] tais alunos não agem de acordo com regras da escola, nem na relação com colegas, nem nas atividades em que estão participando, nem na relação com o próprio estudo. Não se concentram, não têm atenção à atividade/conversa/instrução em curso, têm também mau desempenho. Logo, apontam a baixa presença de disposições escolares, além da associação construída no discurso escolar entre o comportamento e a aprendizagem. Por fim, buscam a causa dessa ausência das disposições escolares na família, que não teria ensinado os comportamentos adequados. (MÜLLER, 2018)

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada por meio de estudo bibliográfico de cunho qualitativo; foi fundamentada em vários autores, sendo esses Muniz (2015), Medda (2020),

Assunção (2018), Lech (2017) e entre outros. Além disso, a pesquisa de campo ocorreu em 8 escolas públicas municipais de Itanhaém, contendo no total 71 professores do ensino fundamental I. De acordo com o cálculo amostral: 95% de confiança e 5% de erro, era necessária a coleta de 56 ou mais da população. No retorno dos resultados, 58 professores responderam à pesquisa, ou seja, 81,69% do total.

Nesse intuito, um instrumento de coleta de dados foi enviado, por meio da plataforma Survey Monkey, por via e-mail de cada escola pesquisada, para que pudesse ser compartilhado nos grupos escolares das redes sociais (Whatsapp). Além disso, quando não foi possível coletar os resultados por meio virtual, foi encaminhado de forma impressa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tabela 1 – Resultados do Instrumento de Coleta de Dados

Perguntas	Respostas/Resultados (%)
1 – Quanto é o seu conhecimento/experiência a respeito da dislexia?	0% = 0 (0%) 25%= 26 (44,83%) 50%= 23 (39,65%) 75% = 9 (15,52%) 100% = 0 (0%)
2 – Há crianças com dislexia matriculadas na escola onde você atua?	Não = 38 (65,52%) Se sim, quantas? = 20 (34,48%)
3 – Qual nota você dá ao programa de capacitação sobre a dislexia aplicado aos docentes na escola onde você está integrado(a)?	Não há um programa = 41 (70,69%) Dê uma nota de 1 a 10 = 17 (29,31%)
4 – Como você avalia o programa de acolhimento para os discentes com dislexia na escola em que você está vinculado(a)?	Não há um programa = 30 (51,72%) Ruim = 2 (3,45%) Regular = 6 (10,35%) Bom = 18 (31,03%) Excelente = 2 (3,45%)
5 – Você acha importante ter um curso de capacitação a respeito da dislexia na FAITA para todos os professores do município?	Não = 0 (0%) Se sim, por quê? = 58 (100%)

Fonte: elaborada pelos autores

Considerando os resultados, pode-se analisar o quanto os professores ainda não têm tanto conhecimento necessário sobre o transtorno. Foi observado que apenas os que já tiveram algum estudo aprofundado na Educação Especial e Inclusiva conseguiram lidar com alunos com dislexia, enquanto outros procuraram apoio da gestão escolar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Identificou-se o quanto os professores não souberam se há alunos disléxicos matriculados devido ao não acesso aos dados da gestão escolar. Outros comunicaram que já presenciaram alunos disléxicos em sala de aula, tendo em média 1 aluno diagnosticado.

Observa-se que as escolas estão com falta de especialistas, além da ausência de materiais que possam auxiliar os professores no processo de ensino e aprendizagem. A maioria das vezes são os próprios professores que precisam buscar o conteúdo para elaborarem métodos específicos para os alunos com dificuldades.

Além disso, os professores avaliam como regular (notas abaixo de 7) ao programa Cuidar da prefeitura de Itanhaém, que realiza ações para crianças com dificuldades. Relataram o quanto não estão satisfeitos, devido à demora nos diagnósticos, provocando a falta de orientação que poderia ser realizada a eles.

Identificou-se que a Escola não tem um programa de acolhimento especificamente para os disléxicos, porém a ação de acolher o aluno está especificamente para todos os profissionais da educação, no intuito de tentar oferecer o melhor aprendizado necessário para cada um.

Há, contudo, uma suposta solução, de que se houvesse um curso de capacitação na FAITA, os professores não precisariam depender mais de programas externos, pois poderiam receber conhecimento extra do assunto para elaborarem novas estratégias específicas em sala de aula para alunos com sinais ou diagnosticados com dislexia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a pesquisa realizada por meio virtual, impresso e de todos os argumentos relatados pelos professores, percebe-se uma falta de conhecimento sobre o transtorno mencionado, além da Escola não estar totalmente adaptada para lidar com esse fato. Há uma dependência de ações externas da prefeitura.

As dificuldades do processo de ensino e aprendizagem não estão apenas focadas nos alunos, até o próprio professor, devido a sua falta de experiência e conhecimento, terá ainda mais dificuldade de conseguir lidar com esse tipo de desafio em sala de aula. Pois, se não sabe nem mesmo o que seria e como se manifesta o transtorno na criança, não conseguirá ter um bom êxito em seu papel.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Escola, sendo administrada pela gestão, precisa estar atenta para todo tipo de aluno que se integra a ela, tendo uma estrutura adequada e sólida em meio aos problemas que podem ocorrer devido a ocorrências de dificuldades dos alunos e de falta de conhecimento vinda de seus professores. O foco não está apenas em materiais. É necessário a presença de especialistas, para proporcionarem rotinas que estimulem a convivência, a diversidade, a harmonia escolar e o aprendizado.

Por isso, os professores e a Escola precisam se unir em meio ao desafio do fracasso escolar, para discutirem e criarem estratégias por meio de programas internos de capacitação e acolhimento. Isso não só proporcionará um entendimento mais profundo de cada profissional sobre a dislexia, mas realizará um processo de ensino e aprendizagem ativo, eficaz e coerente para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

Santos, D. A. B. Lima, A. L. Desenvolvimento Educativo da Criança Disléxica. **Ciência na Fama**, Aracaju, v.3, n. 1, p. 114-130, jul. 2019. Disponível em: http://revistafama.faculdadeamadeus.com.br:8282/ojs-2.4.6/index.php/Ciencianafama/article/view/94/80. Acesso em: 21 jun. 2021.

Silva, R. M. Dislexia na Aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** [S. I.], v. 5, p. 107-138, jul. 2018. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/dislexia-na-aprendizagem. Acesso em: 11 jun. 2021.

Dantas, C. M.; Farias, Á. L. P. de. O Fracasso Escolar: Algumas Considerações. **Revista Brasileira de Educação e Saúde.** Pombal, v. 5, n. 1, p. 20-27, jan.-mar. 2015. Disponível em: https://www.editoraverde.org/gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/3257/2784. Acesso em: 17 jun. 2021.

Viana, M. N. G. et al. Implicações da Dislexia no Processo de Ensino/Aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 6, n. 9, p. 71956-71971, sep. 2020. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/17239/14037. Acesso em: 2 jun. 2021.

Angélico, S. M.; Souza, T. M. G. de; Henrique, R. B. Progresso ou Retrocesso: Uma Reflexão Sobre o Construtivismo e o Método Fônico nos Distúrbios de Aprendizagem. **Revista SER – Saber, Educação e Reflexão.** [S. I.], v. 2, n. 2, ago.-dez. 2015. Disponível em: https://www.revistafaag.com.br/revistas/index.php/ser/article/view/42/16. Acesso em: 20 jun. 2021.

MÜLLER, L. M. M. **Patologização e fracasso escolar:** desnaturalizando respostas. 2018. 260 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/332944/1/Muller_LauraMariaMingotti_D.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

Medda, M. G. **Resposta à Intervenção como Estratégia Diagnóstica para Dislexia.** 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/58772/2020%20MEDDA%2c%20MARIANA%20GOBBO.Mestrado.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 jun. 2021.

Lech, M. B. **A humanização da educação:** a influência da pessoa do professor. 2017. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7968#preview-link0. Acesso em: 22 jun. 2021.

Muniz, L. S. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança.** 2015. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19015/1/2015_LucianaSoaresMuniz.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

Silva, G. dos S. e. **Um olhar para os processos de aprendizagem e ensino por meio de uma trajetória de avaliação.** 2018. 166 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências Exatas e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000221012. Acesso em: 22 jun. 2021.

Associação Brasileira de Dislexia. **Informações Estatísticas Nacionais Acerca da Dislexia.** [S. l.]: Associação Brasileira Dislexia (ABD), 2017. Disponível em: https://www.dislexia.org.br/wp-content/uploads/2017/10/ABD-Informa%C3%A7%C3%B5es-estat%C3%Adsticas-2013-a-2021-1.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

Gonçalves, J. E. **Alfabetário da Dislexia.** [S. l.]: Educação e Pedagogia (EduPP), 2018. Disponível em: http://www.edupp.com.br/2018/04/e-book-sobre-dislexia/. Acesso em: 10 jun. 2021.

Freire, P. Carta de Paulo Freire aos professores. In: Freire, P. **Professora sim, tia não.** Cartas a quem ousa ensinar. Local: Olho D´Água, 1997. 10ª ed. p. 27-38. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 14 jun. 2021.

Seabra, A. G. **Orientações a pais de crianças com dislexia durante o período de atividades educacionais remotas.** [S. I.]: Associação Brasileira de Dislexia (ABD), 2020. Disponível em: https://www.dislexia.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Ebook-Orientacoes-para-pais-Dislexia-2020.pdf. Acesso em: 9 jun. 2021.

Garcia, D. C. et al. **Lidando com as diferenças – Dislexia:** a inclusão na escola. 1ª Edição. Auriflama: QuererSaber, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/thier/Downloads/livro.pdf. Acesso em: 9 jun. 2021.

INSTITUTO ABC. **Conversando com os pais sobre como lidar com a Dislexia e outros Transtornos Específicos de Aprendizagem.** [S. I.], 2015. Disponível em: https://www.institutoabcd.org.br/todos-entendem/. Acesso em: 10 jun. 2021.

Assunção, G. S. **A dislexia e os desafios no processo de aprendizagem da língua portuguesa.** Orientadora: Profª Ms. Nadjane Oliveira. 2018. 49 f. Monografia (Graduação de Licenciatura em Letras) – Curso de Língua Portuguesa e Literaturas, Universidade do Estado da Bahia – Campus V, Santo Antônio de Jesus, 2018. Disponível em: https://www.dislexia.org.br/wp-content/uploads/2018/09/ASSUN%C3%87%C3%83O-Gabrielle.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

23.5.3 A EQUIPE GESTORA ESCOLAR EM MEIO À CRISE DA PANDEMIA: DIÁLOGOS E PAUSAS POSSÍVEIS COM A PSICOLOGIA DA ARTE DE VIGOTSKI.

Fernanda Pereira Medeiros[3114]

Katia Martinho Rabelo[3115]

RESUMO

O presente trabalho propõe apresentar uma estratégia de enfrentamento de uma equipe gestora em meio à pandemia do novo coronavírus – a COVID-19. Diante de um cenário de muitos desafios, criaram-se novas condições de vida, transformando as relações e modos de existência humana, impedindo que crianças e jovens frequentassem a escola. No centro de todas as transformações pelas quais o contexto educacional tem atravessado, a intervenção dos gestores escolares, antes já norteadora das práticas escolares, passou a ser imprescindível para a escola atender às finalidades educativas consideradas prioritárias para a qualidade do ensino. A partir de uma experiência de atuação entre direção e coordenação pedagógica de uma instituição privada de ensino básico do município de São Paulo em conjunto com uma psicóloga escolar, buscou-se possibilitar tempos e espaços de ressignificação do vivido pelos gestores nas relações empreendidas com a comunidade escolar. Foram realizados encontros semanais, com média de 2 horas, entre os meses de Julho e Dezembro de 2020. Esses encontros aconteceram de forma online e mediados por expressões artísticas múltiplas ancoradas nos pressupostos da Psicologia da Arte de Vigotski. Importava à equipe da escola encontrar caminhos para acolher professores, colaboradores, alunos e familiares que, simultaneamente, viviam o contexto da pandemia. Como resultados, a partir da prática reflexiva dos gestores, evidenciam-se as ações e os desdobramentos em práticas de fortalecimento do coletivo escolar na busca pelo horizonte colaborativo entre os atores que constituem a escola.

Palavras-chave: Equipe gestora. Pandemia. Psicologia da Arte. Fortalecimento do coletivo escolar.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia do vírus do COVID-19 submeteu a Educação a inúmeros enfrentamos. Escolas do mundo todo suspenderam as aulas presenciais na tentativa de conter o avanço da contaminação por esse vírus. No Brasil, as escolas foram fechadas ao longo do mês de março de 2020 e assim se manteve por muitos meses enquanto crescia o debate sobre os impactos do distanciamento de crianças e jovens do espaço escolar. Estudantes foram distanciados de seus professores e colegas e a educação precisou ser ofertada por meios alternativos: digitais (plataformas, redes sociais, televisão) ou impressos (cadernos de atividades e materiais físicos em geral).

[3114] Doutoranda e Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP. fernandapereiramedeiros@gmail.com.
[3115] Doutora e Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP. katiarabelo1970@gmail.com

Todavia, por mais que as redes públicas e particulares tivessem se desdobrado para buscar formas de manter os estudantes conectados à aprendizagem, a ausência da escola como meio físico e social na vida dos estudantes poderá acarretar prejuízos na formação cognitiva, social e emocional, sendo ainda mais agravados pela ampliação da desigualdade social, estruturante em nosso país, além da elevação dos riscos de abandono e evasão escolar.

A ausência física da escola vem sendo também alertada por diferentes especialistas do desenvolvimento humano como desencadeadora de inúmeros distúrbios como ansiedade, medo, depressão, solidão, inquietação, alterações na rotina de sono e alimentação. Ademais, o próprio contexto da pandemia, com suas incertezas, perdas e isolamento social e as implicações econômicas e sociais, contribuem para o aumento dos níveis de estresse em estudantes e educadores.

Diante dos desafios impostos em decorrência da pandemia, os conhecimentos da Psicologia e da Educação foram referência para uma intervenção em uma escola privada da Cidade de São Paulo. Uma diretora pedagógica, mestre e doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e uma pesquisadora-psicóloga do grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED[3116]) do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, lideraram um grupo de gestores a pensar em como reorganizar uma nova realidade de aprendizagem, considerando os tantos afetamentos pelos quais passaram cada um dos sujeitos que compõem a realidade escolar durante a pandemia do COVID-19. Por meio de encontros semanais, a equipe gestora buscou formas de superar os desafios do momento. Importava à equipe da escola encontrar caminhos para acolher professores, colaboradores, alunos e familiares que, simultaneamente, viviam o contexto da pandemia, preocupação esta compartilhada pela perspectiva crítica de Psicologia Escolar no qual o grupo PROSPED desenvolve suas pesquisas.

Desse modo, o objetivo do presente trabalho é comunicar o relato de experiência da articulação dos gestores de uma instituição privada de ensino básico do município de São Paulo mediante a assessoria de uma psicóloga escolar, fundamentada nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, especialmente nas

[3116] Mais informações a respeito das pesquisas realizadas pelo grupo estão disponíveis em www.prosped.com.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contribuições do autor bielorusso sobre a Psicologia da Arte enquanto ferramenta de promoção e fortalecimento de coletivos escolares diante da crise ocasionada pela pandemia do coronavírus.

2 DESENVOLVIMENTO

A transformação das relações na comunidade escolar: o trabalho da equipe gestora em foco.

Ao longo do primeiro semestre de 2020 instituições ao redor do mundo como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas (ONU), e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) anunciavam sobre a necessidade de atenção especial à saúde mental de alunos e profissionais da Educação enquanto estratégia fundamental na organização de uma resposta educacional à pandemia da Covid-19. Tais orientações ressaltavam a importância do suporte psicológico aos educadores durante e após a crise, uma vez que, além de serem diretamente impactados, precisariam atuar na minimização dos efeitos sentidos pelos alunos. Dessa forma, eram feitas proposições na direção de uma organização das redes escolares com vistas a uma sólida capacitação, com formação de grupos de discussão entre os professores sobre os desafios encontrados e formas de resolvê-los. Propostas que incentivavam a elaboração de protocolos para guiar as intervenções de acolhimento emocional dos alunos, a serem feitas com o apoio de outras áreas, além da realização de oficinas e formações frequentes com psicólogos e/ou suporte contínuo de mentores, de coordenadores pedagógicos e da direção escolar (UNESCO, 2020; OCDE, 2020; ONU, 2020).

No centro de todas as transformações pelas quais o contexto educacional tem atravessado, a atividade dos gestores precisou ser revista e o trabalho desses profissionais antes já norteador, passou a ser imprescindível para a escola atender às finalidades educativas escolares consideradas prioritárias para a qualidade do ensino (ARANHA, CALLAS & PLACCO, 2020). Desse modo, à equipe gestora coube a reafirmação de papel de articulação, a liderança responsável por articular a comunidade educativa com vistas à garantia administrativa e, sobretudo, pedagógica da instituição escolar (ARANHA, et. al, 2020; PLACCO, ALMEIDA & SOUZA, 2011).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em parte de uma pesquisa sobre a função da escola na atualidade (ARANHA, et. al, 2020) quando indagados, já em contexto pandêmico, sobre os maiores desafios ao trabalho da gestão, cerca de 30% dos diretores referem-se à dificuldade do caráter coletivo em que deve estar pautado o desenvolvimento das atividades da equipe. As autoras sinalizam para o papel primordial da equipe gestora – diretores, coordenadores e assistentes – em um momento de articulação imprescindível com a comunidade escolar, intra e extramuros da escola. Cabe a essa equipe, portanto, o papel de fazer viver a escola na comunidade, uma vez que extrapolou-se os muros que cercavam seu território às salas de aula, pátio e corredores da instituição.

A equipe gestora, portanto, assume papel crucial na mudança das práticas e relações que constituem a escola, de modo a enfrentar os problemas apontados e favorecer um ensino e aprendizagem efetivos. Antes que se anunciasse o panorama catastrófico pandêmico, a literatura especializada e as pesquisas já indicavam a recorrente ideia de que a qualidade da escola e seu ensino são diretamente proporcionais à qualidade da gestão e suas ações (PARO, 2011; LUCK, 2000; LIBÂNEO, 2007). Imersos na transformação imposta pela pandemia do coronavírus, os gestores escolares reafirmam a centralidade de suas práticas enquanto estratégias fundamentais no desenvolvimento de toda a comunidade escolar diante das mudanças anunciadas no cenário educacional.

A experiência dos encontros da equipe gestora: desvelando os afetos pela Psicologia da Arte nos espaços reflexivos.

Cerca de 31% dos diretores escolares da pesquisa de Aranha et. al (2020) destacam entre os maiores desafios ao trabalho da gestão a integração família e escola, opção que recebeu o maior número de respostas dos respondentes. "A análise também indica que ‘condições de trabalho coletivo’ e ‘motivação para trabalho em equipe’ são outros desafios a serem encarados” (p. 288).

Ainda que já demonstrado em muitas pesquisas que investigavam a natureza do trabalho da gestão escolar (PETRONI, 2013, DUGNANI & SOUZA, 2016; DUGNANI, 2016), a equipe gestora esteve, ao longo do desenrolar da pandemia do coronavírus, ocupando um lugar solitário; habitando um estreito espaço entre as medidas intempestivas e por vezes de questionável organização das instâncias superiores e, as queixas e inquietudes do corpo docente, estudantes e familiares.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Circunscritos também a essas condições materiais impostas pelo nosso tempo histórico, uma equipe gestora de uma escola privada de ensino básico no município de São Paulo procurou auxílio nas reflexões científicas do grupo de pesquisas PROSPED. Assim, deu-se uma experiência de assessoria ao longo dos meses de julho a dezembro de 2020 em que foram realizados encontros periódicos entre a psicóloga-pesquisadora e a equipe gestora da escola. Os encontros foram realizados em uma plataforma online, tinham duração média de 2 horas e eram mediados por expressões artísticas – pinturas, esculturas, telas, músicas, poemas, trechos de documentários e vídeos – que visavam o debate e reflexão acerca do vivido com a pandemia do coronavirus no que dizia respeito à realidade educacional.

Tendo em vistas a promoção do fortalecimento da equipe, bem como da comunidade escolar, fazem-se imprescindíveis os espaços de pausa reflexiva (PLACCO, et. al, 2011; DUGNANI, PETRONI, MEDEIROS & SOUZA 2020), mesmo diante do caos instituído e/ou intensificado pelas condições materiais do contexto na atualidade com os desdobramentos da pandemia no Brasil; configuram o primeiro passo na promoção de coletividade colaborativa na escola. Uma vez que, não é possível encontrar respostas coletivas sem tempos e espaços dialógicos para a superação dos modos individualistas instituídos no funcionamento das unidades escolares atravessadas pelos ideais neoliberais (SANTOS, 2020; PARO, 2020; LIBÂNEO & FREITAS, 2018).

Nas intervenções propostas ao longo do trabalho de assessoria, o que se intentou foi garantir que essas pausas reflexivas se tornassem uma possibilidade de alicerce aos pressupostos de uma educação, com ou sem pandemia, que se fundamente no sentimento de comum-unidade (SAWAIA, 2018), capaz de garantir ações da escola voltadas à garantia da aprendizagem e do desenvolvimento humano; e, não como uma solução mágica da complexidade dos entraves à equipe gestora da escola em um momento de crise humanitária como a provocada pelos desdobramentos da pandemia.

Se do ponto de vista do psiquismo, o conhecimento é fundamental para desenvolver pensamento por conceito (VIGOTSKI,1934/2009), a arte é o que há de mais mobilizador na capacidade de sentir, visto que, enquanto camada de significações que contém sentidos, as obras artísticas, sempre envolvem a ideia das afecções (VIGOTSKI, 1925/1999; SOUZA, 2016; SOUZA, DUGNANI & REIS 2018).

Evidencia-se, desse modo que ao tomar a Psicologia da Arte, fundamentada nos pressupostos vigotskianos, como instrumento de atuação do psicólogo no contexto escolar e educacional, não se pretende dominá-la pelo lado intelectual, mas sim pela afecção que a obra de arte provoca nos sujeitos. É o caráter central do sensível contido na linguagem estética que permite envolver o sujeito que a contempla, criando potência e motivos para fruir a obra. É a imaginação, enquanto função psicológica superior, colocada ao centro da relação com o signo contido na obra artística (SOUZA & ARINELLI, 2019).

Investimos, portanto, na potência da arte em realizar quebras no ritmo da vida vivida e elevar o apreciador à busca do que não está dado na aparência da cotidianidade. Assim, as práticas pautaram-se no esforço da compreensão da Psicologia da Arte enquanto efeito que a obra produz em relação ao sentir-se parte da cultura humana. E, assim ampliar as possibilidades de significação das relações que constituem o contexto educacional e a comunidade escolar (SOUZA & ARINELLI, 2019; SOUZA et. al, 2018). Quando utilizamos as materialidades artísticas nas intervenções realizadas nos contextos escolares, temos como premissa o estranhamento da realidade cotidiana com vistas à ampliação das possibilidades de significação pelos atores da escola e, temos como horizonte, o enriquecimento das relações entre e com esses atores da instituição (SOUZA, et. al, 2018).

Nesse processo, os sujeitos gestores eram, portanto, implicados a viver os sentimentos e emoções suscitados pelas expressões artísticas disponibilizadas de forma online, confrontando-os com o modo que sentiam essas mesmas emoções e sentimentos na vida vivida. Oportunizou-se assim, a ampliação das possibilidades de senti-los, complexificando esse sentir, expandindo-se as formas de atribuição de sentidos e significados do vivido, especialmente do vivido no lugar de gestores de uma escola em meio a uma pandemia como a que estamos imersos. Foi a partir desse movimento de circulação e oportunidades de ressignificar as emoções vivenciadas, em espaços reflexivos mediados pelas expressões artísticas, que as possibilidades de ações foram ampliadas nas relações empreendidas na e com a escola pela equipe de coordenadores e assistentes.

O trabalho coletivo na escola: a circulação dos afetos e o compartilhamento de significações.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sustentar o trabalho coletivo na escola nunca foi uma tarefa fácil (LIBÂNEO, 2015), trata-se de estabelecer acordos e harmonia entre diferentes opiniões em um grupo formado por diferentes pessoas, com diferentes histórias e perspectivas. Além disso, os fenômenos contemporâneos e a própria imprevisibilidade de uma pandemia viral em que o avanço científico não é acompanhado do avanço social e político, endossam o cenário vivenciado pela equipe gestora. Mas, entendemos, ancorados na perspectiva de crise de Vigotski (1931/1995), que são esses os momentos de salto do desenvolvimento e, com a pluralidade de ideias, somos capazes de inventar ou criar novos modos de lidar com antigos problemas.

Daí depreende-se a urgência do fortalecimento dos coletivos em práticas colaborativas; um coletivo escolar fortalecido e que seja capaz de lidar com os momentos de crise pensados enquanto possibilidade de criação de novos modos de ser, sentir e pensar colaborativamente. Essa prática implica uma equipe gestora da escola que fomente a promoção do coletivo colaborativo e por isso é de suma importância que também seja capaz de promover a co-construção em sua própria configuração.

Assim, os encontros da equipe gestora com a psicóloga pesquisadora apesar de ancorados na possibilidade de circulação dos afetos e ressignificação do vivido pela via do sensível disponibilizada pela arte, também teve como horizonte o fortalecimento dessa equipe com vistas à promoção do desenvolvimento de todo o coletivo escolar. Ancorados nos encontros de assessoria, a diretora da escola, cônscia de seu papel articulador (LIBÂNEO, 2015), mobilizou os coordenadores e assistentes (originalmente de segmentos diferentes) para oferecer espaços reflexivos, mediados pelas expressões artísticas, aos demais atores escolares. Foram realizados encontros dialógicos com funcionários administrativos, professores dos diferentes níveis educacionais, tutores e famílias dos estudantes.

Esses espaços coletivos garantiram o compartilhamento de sentidos, produzindo novos significados para as experiências vividas. Portanto, evidenciou-se o fortalecimento do trabalho colaborativo na instituição, uma vez que produziu um conhecimento que ficou na escola para novas intervenções em novas situações de desafios futuros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quais foram os espaços e tempos que diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos tiveram para processar e reelaborar diante das transformações educacionais impostas desde o início da pandemia do COVID-19?

Defendemos a potência - e a importância - da arte em promover pausas na vida cotidiana, a um só tempo, que favorece a construção de novos sentidos e significados sobre o vivido (MEDEIROS & SOUZA, 2020). Defender o uso desse instrumento psicológico nas interações remotas que vimos empreendendo com os contextos educacionais em período de isolamento social implica uma aposta contínua e insistente na promoção dos espaços dialógicos coletivos, com vistas à promoção da expressão dos sujeitos e consequente transformação em seus modos de pensar, sentir e agir.

Entretanto, a defesa por práticas no contexto educacional que garantam a ressignificação do vivido e tenham como objetivo o fortalecimento dos coletivos escolares foi potencializada pelo compartilhamento de sentidos e significados a respeito dos horizontes educacionais e da concepção crítica de desenvolvimento humano entre a equipe gestora da instituição aqui relatada e a perspectiva de Psicologia escolar que fundamentava a psicóloga-pesquisadora. Destaca-se, dessa forma, o papel do diretor, como principal articulador no espaço escolar uma vez que a transformação só pode vir a ocorrer se apoiada e liderada por sujeitos articuladores do projeto pedagógico que norteia a instituição. Parafraseando Libâneo (2015), fica sob a responsabilidade do diretor aglutinar os desejos e expectativas de toda a comunidade escolar, bem como garantir a participação de todos da escola na gestão de um projeto comum.

Ainda não se pode medir as consequências e os enfrentamentos que se colocarão diante de gestores e escolas para a produção de um novo contexto de aprendizagem durante e após uma pandemia como a que vivemos nestes dois anos. Razão essa para valorizarmos a formação dos gestores para que se sintam seguros para a tomada de decisões no contexto de suas realidades.

O presente trabalho não se configurou como uma pesquisa empírica, daí a justificativa de apresentação enquanto relato de experiência, tampouco se apresentou como um trabalho que visava esgotar a discussão e reflexão dos temas que aportam à escola, especialmente em tempos de crise humanitária. Mas, entendemos a necessidade ímpar de compartilhar essa experiência, uma vez que foi fundamentada

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em pressupostos teóricos tão sólidos e genuínos frente às adversidades do cenário que se apresentam à realidade educacional brasileira.

REFERÊNCIAS

ARANHA, E. M. G.; CALLAS, D. G. ; PLACCO, V. M. N. S. (2020) O Papel do Diretor como Articulador da Equipe Gestora Escolar e a Formação de Educadores para as Necessidades da Escola na Atualidade. Revista @mbienteeducação, v. 13, p. 275-295 https://doi.org/10.26843/ae19828632v13n32020p275a295

DUGNANI, L. A. C., & SOUZA, V. L. T. (2016). Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. Estudos de Psicologia (Campinas), 33(2), 247-259. https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200007

DUGNANI, L. A. C. ; PETRONI, A. P. ; MEDEIROS, F. P. ; SOUZA, V. L. T. (2020) Equipe gestora, Projeto Político Pedagógico e Psicologia Escolar: articulações de práticas possíveis.. In: MARINHO-ARAUJO, C. M.; SANT'ANA, I. M. (Org.). **Práticas exitosas em psicologia escolar crítica**. 1ed.Campinas: Alínea, 2020, v. 2, p. 140

DUGNANI, L.A.C. (2016) Psicologia Escolar e práticas de gestão na escola: um estudo sobre os processos de mudanças mediados pela vontade. Tese de Doutorado Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas/SP

LIBÂNEO, J. C. (2015) **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6 ed. Revisada e Ampliada. São Paulo: Heccus Editora.

LIBÂNEO, J. C. (2007) **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9ed. São Paulo, Cortez.

LIBÂNEO, J. C. & FREITAS, R. A. M.M. (2018) **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, 364p.

LÜCK, H. (ORG.). (2000). Gestão escolar e formação de gestores. Em Aberto, Brasília, v.17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.17i72

MEDEIROS, F. P.; SOUZA, V. L. T. (2020) A dimensão reflexiva da Arte em tempos de coronavírus: Contribuições da Psicologia Histórico-cultural. In: SAWAIA, B.B.; BUSARELLO, F.; BEREZOSCHI, J.; ALBUQUERQUE, R. (Org.). **Expressões da Pandemia - Fase 1.** 1ed. Embu das Artes/SP: Alexa Cultural, 2020, v. 1, p. 82-87. Disponível em https://www5.pucsp.br/nexin/expansoes-da-pandemia.html

ONU (2020). COVID-19: Mental health in the age of coronavirus. Disponível em: https://news.un.org/en/story/2020/03/1059542 Acesso em: 18/06/2020.
OCDE (2020). Reimers, F., Schleicher, A. A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. Disponível em:

https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/a-framework-to-guide-an-education-response-to-the-covid-19-pandemic-of-2020 . Acesso em: 18/06/2020.

UNESCO (2020c). Living and studying in the time of COVID-19: UNESCO and UNAIDS release useful cards with tips for parents, teachers and students. Disponível em: https://iite.unesco.org/news/covid-19-useful-cards-unesco-unaids/ Acesso em: 15/06/2020.

PARO, V. H. (2011) Escolha e formação do diretor escolar. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional. Curitiba, v. 6, n. 14, p. 36-50. Disponível em: http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2015/03/elei%C3%A7%C3%A3o-e-forma%C3%A7%C3%A3o-de-diretores.pdf

PARO, V. H. (2020) Gestão Democrática em Tempos de Neoliberalismo. Palestra do prof. Dr. Vitor H. Paro aos alunos de Licenciatura em Pedagogia. no youtube disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aQIVjEd-tI8

PETRONI, A. P. (2013) Psicologia escolar e arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP, Brasil.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (2011). O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC.

SANTOS, B. S. (2020) **A cruel pedagogia do vírus.** São Paulo: Boitempo.

SAWAIA, B. B. (2018) Prólogo. In Sawaia, B. B.; Albuquerque, R. & Busarello, F. R. **Afeto & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial**. Alexa Cultural: São Paulo. Disponível em https://www5.pucsp.br/nexin/livros.html

SOUZA, V.L.T. (2016) Arte, Imaginação e Desenvolvimento Humano: aportes à atuação do psicólogo na escola. . Em: Dazzani, M.V. & Souza, V. T. (Orgs), **Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Prática nos Contextos Educacionais.** Campinas: Alínea.

SOUZA, V.L.T. (2019) A pesquisa-intervenção como forma de inserção social em contextos de desigualdade: arte e imaginação na escola. Psicologia em Revista, v. 25 n. 2. https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v25n2p689-706

SOUZA, V. L. T. de, & ARINELLI, G. S. (2019). A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação. Obutchénie: Revista De Didática E Psicologia Pedagógica, 3(2), 1-22. https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51560
SOUZA, V. L.T., DUGNANI, L.A.C., & REIS, E. C. G. (2018). Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. Estudos de Psicologia (Campinas), 35(4), 375-388. https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752 018000400005

VIGOTSKI, L. S. (1931/1995). Dominio de la propria conducta. In: Vygostsky, L. S. **Obras Escogidas III** Historia del desarrolo de las funciones psíquicas superiores, III, 285-302, 2 ed. Madrid: Visor.

VIGOTSKI, L. S. (1925/1999). **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1925).

VIGOTSKI, L. S. (1934/2009). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1934).

23.5.4 A IMPORTÂNCIA DA VINCULAÇÃO AFETIVA ESCOLAR NA PANDEMIA

Fernanda Neri de Oliveira [3117]

Roberta Franciele Silva [3118]

Arcielli Royer Nogueira [3119]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo principal apresentar a importância de se manter o vínculo, o afeto e a interação escolar mesmo em tempos de pandemia. Busca-se apresentar também que desde o início da pandemia, o Brasil se deparou com uma realidade marcada pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19). As pessoas tiveram que se isolar socialmente, seguindo as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS). Este fato pode ser considerado como um dos mais impactantes dos últimos anos, pois a educação especificamente sofreu alterações com essa realidade. São nítidas inúmeras perdas no aprendizado, na educação, mas principalmente no vínculo afetivo e a interação social, sendo estes fatores importantes para o processo de desenvolvimento da criança, do adolescente, de jovens e adultos. Por conta disso este trabalho parte da seguinte problemática de pesquisa: Como a pandemia do COVID-19 impactou afetivamente e socialmente os processos de ensino e aprendizagem? Para responder essa questão será realizada uma revisão bibliográfica, com autores como Bowlby, Freire, Piaget, Wallon entre outros estudiosos desses autores. Com a realização deste trabalho foi possível perceber que o distanciamento pelo fechamento das escolas provocado em decorrência da pandemia veio a provocar uma ausência na afetividade pela teoria walloniana defendida e que contribui para o processo de desenvolvimento da criança. A mediação da aprendizagem realizada por meio do ensino remoto traz consigo implicações na condução tanto das emoções quanto do afeto das crianças por conta do período de isolamento, porém o deve ser mantido é o vínculo, a comunicação mas principalmente a participação da comunidade escolar e os pais, mantendo sempre o objetivo de obter sucesso no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Vínculo. Afeto. Interação. Educação. Pandemia.

1INTRODUÇÃO

Desde o mês de março de 2020, o Brasil se deparou com a realidade marcada pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19). As pessoas acostumadas a sair de casa com frequência para a realização de suas atividades se viram “obrigadas” a ficar em casa cumprindo o isolamento social, seguindo as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS). Este fato pode ser visto como um dos mais impactantes dos últimos anos, pois vários setores da sociedade sofreram com essa realidade, a

[3117] Mestre em Educação, Universidade Estadual de Londrina. E-mail: nanda.neri@hotmail.com.
[3118] Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Londrina. E-mail: betauel2014@gmail.com.
[3119] Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: arcielli@hotmail.com

educação especificamente. Muitos pais/mães ou responsáveis voltaram para os seus empregos, deixando a criança em casa sob os cuidados de familiares devido ao fechamento das escolas por conta da pandemia no país.

Ao longo desse período várias pessoas especularam sobre as aulas, de como os alunos aprenderiam sem estar em sala de aula, com os professores, com os colegas e contexto escolar como um todo. O ensino presencial não pôde ser mantido por conta da realidade vivenciada, que estava sendo o fato de priorizar a saúde, bem como a integridade física de toda a equipe escolar e dos próprios alunos. Porém, mesmo preocupados com as vidas humanas, algo ainda estava inquietando os órgãos públicos, como a perda do ano letivo e uma forma de manter os alunos no ritmo de estudos e de aprendizagem, tendo o ensino e as aulas remotas como a possibilidade mais viável.

Plataformas digitais foram disponibilizadas aos professores, que precisaram aprender a ser “Professores Youtubers” em pouco espaço de tempo, gravando vídeos/aulas e apresentando a seus alunos. No entanto, inúmeros pais não possuem escolaridade e conhecimento necessário para auxiliar esses alunos em casa, alguns não contam com tecnologia suficiente para o acompanhamento das atividades, o que é motivo de preocupação.

São notórias várias perdas na educação, no aprendizado, mas principalmente com o vínculo afetivo e a interação social, sendo fatores de extrema relevância para o processo de desenvolvimento da criança, do adolescente, de jovens e adultos. A dimensão afetiva construída nas relações é essencial no processo de aprendizagem. Sendo assim, a problemática desta pesquisa é: Como a pandemia do COVID-19 impactou afetivamente e socialmente os processos de ensino e aprendizagem? Para responder essa questão será realizada uma revisão bibliográfica, com autores como Bowlby, Freire, Piaget, Wallon entre outros estudiosos desses autores.

A temática trata da realidade que estamos vivenciando, bem como a preocupação com a afetividade e os vínculos que as crianças precisam manter mesmo em tempos de pandemia. É um tema que possui relevância teórica porque nós seres humanos somos frutos da interação social, dos vínculos afetivos e emocionais e com o isolamento ficamos distantes das pessoas que são importantes em nossas vidas e isso acaba gerando muito desconforto, medo e insegurança. Esse trabalho tem relevância social, pois apresenta o contexto, a realidade que se vivência atualmente,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sendo necessário a realização desta pesquisa para explorar essa temática.

2 O VINCULO AFETIVO NA EDUCAÇÃO

A relação de afeto que ocorre entre professor-aluno vem possibilitar que o processo de ensino-aprendizagem se construa de maneira que o aluno revele para o seu professor o desejo de aprender, para que este desloque seu afeto para o aluno de forma que seu saber venha possibilitar o apreender, além das representações sociais desse par de forma relacional, pedagógica, prazerosa e pedagógica.

A escola pode se constituir em um espaço onde a construção das relações afetivas acontece, ocorrendo a fala e a escuta, uma fala bem elaborada pode ser escutada, analisada, trocada na conversa da sala de aula, na própria relação. É neste espaço que estão os dois sujeitos, ou seja, o professor e o aluno, ambos são portadores de uma fala, de escuta e das representações que os mantem. Para Ornellas (2009, p.190) pode-se dizer que a representação social "[...] de professores sobre afeto na sala de aula constitui um leque de possibilidades para que se lance um novo olhar sobre a sala de aula, no que se refere à relação professor-aluno".

Como professores construímos, nossas próprias representações, consequentemente orientamos nossas atividades e apresentamos ao aluno, supondo que sabemos o que é melhor para ele. Conhecer as representações sociais do professor-aluno acerca do afeto em sala de aula constituiu uma boa trilha e isso nos ajuda a ajustar com mais visibilidade o quanto o afeto prazeroso ou desprazeroso pode vir a contribuir na eficácia do projeto pedagógico da escola.

A prática educativa na escola deve priorizar as relações de afeto e solidariedade e proporcionar as situações que dê prazer ao aluno para construir conhecimentos e crescer junto com o outro. De acordo com Pereira (2017, p.16) no relacionamento professor-aluno,

> [...] há trocas de experiências e de conhecimentos, no qual o professor, estando no lugar de que deve ensinar, também aprende com a realidade de cada aluno, e o aluno no lugar de quem recebe ensinamentos também ensina e aprende mesmo sem intencionalidade.

Toda a aprendizagem possui afetividade, visto que a partir das interações sociais, e culturais existentes entre professor e aluno, contribuem para que de fato

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

haja uma aprendizagem escolar significativa para o aluno, na qual a trama que tece nos alunos, professores e conteúdo escolar não acontece simplesmente no campo cognitivo. Pereira (2017, p.51) afirma que "[...] o processo de ensino-aprendizagem não ocorre de maneira isolada, uma vez que professor e aluno estão em constante interação". O afeto presente na relação professor e aluno é visto como um agente motivador, permeando todo este processo e se tornando um coadjuvante, reforçando as potencialidades.

Houve alterações nos aspectos afetivos presentes no processo de ensino-aprendizagem, conforme Menezes e Francisco (2020, p.1002), apontam que "[...] as mudanças de ensino presencial para ensino remoto trazem repercussões sobre a saúde emocional dos estudantes, às quais podem interferir no desempenho escolar ou acadêmico". Os professores também possuem seu desempenho influenciado com relação às novas demandas, podendo apresentar um desgaste psicológico frente a utilização intensa de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar (TDIC).

A interação existente entre estudantes e professores é considerada um dos pontos de mais destaque com relação às limitações de aulas remotas. Dado que, como já discutido anteriormente, os seres humanos são frutos da interação social e possuem características gregárias e que historicamente construíram estratégias tanto de sobrevivência quanto de cultura no coletivo, isolamento não é o ambiente mais propício às nossas formas de vivência e de aprendizagens, levando em consideração que as aprendizagens humanas não são somente cognitivas e que cria-se necessidades afetivo-sociais que importam.

O isolamento é uma forma, uma situação de privação, um acolhimento cuidadoso de educadores, alunos e funcionários necessária para um bem-estar coletivo, devido a preservação da saúde de todos. Dessa forma, será necessário um esforço de gestão em modo participativo para a preparação dos gestores, educadores e funcionários para o retorno dos alunos. Segundo Gatti (2020, p.34) "[...] lembrando-se de que tanto alunos como os trabalhadores da educação podem ter tido experiências com a doença – em família por exemplo, e, mesmo perdas de pessoas importantes em suas vidas". Perdas que possuem efeitos pessoais consideráveis ainda mais neste contexto com tantos impedimentos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dado o contexto vivenciado, é relevante criar um ambiente de serenidade entre os educadores em relação aos ajustes infraestruturais, físicos, curriculares e para a própria recepção das crianças, adolescentes e jovens. Isso vem implicar na criação de estímulos entre os educadores para engajar-se no processo de recuperação das condições de aprendizagem dos alunos em suas novas condições. Os pais necessitam ser considerados e contatos coletivos, favorecendo trocas de informações e compreensões acerca dos aspectos do retorno e apoio para as novas condições.

Para Gatti (2020, p.35) "[...] Será necessário criar com eles laços de confiança e a compreensão sobre a nova temporalidade que deverá ser considerada na educação escolar e nas aprendizagens correspondentes". Com a perspectiva de valores que deverão ser ressignificados nos tempos que estão por vir.

Almeja-se uma nova forma de lidar nas escolas com o ensino e a educação das novas gerações que virão, será preciso deixar velhos hábitos, buscar novos sentidos, caminhos e horizontes para a educação escolar, e essa oportunidade que se espera possa ser utilizada para dar novos formatos e significado à educação na escola básica não só nesse momento de pandemia para a volta às escolas, mas para o futuro. O que parece ser mais efetivo é a integração no trabalho pedagógico dentro dos espaços escolares daquilo que as diversas mídias podem vir a oferecer à educação, com mediações motivadoras dos professores, criando assim uma nova distribuição dos tempos para as aprendizagens, utilizando espaços variados, com a utilização de dinâmicas didáticas na qual os alunos sejam protagonistas ativos.

3 A AFETIVIDADE NOS TEMPOS DE PANDEMIA

Como vimos anteriormente a dimensão afetiva construída nas várias relações é considerada uma condição essencial no processo de aprendizagem. Segundo Santos e Mendonça (2021, p.114) "[...] para criança essa incorporação é feita, sobretudo, nas vivências em que ela possa se expressar através das diferentes linguagens, inclusive a corporal". Nota-se que em tempos de pandemia vivências e a própria convivência em sala de aula foram interrompidas e com isso, muitas das mais intensas emoções humanas que surgem no decorrer da formação, manutenção e renovação de vínculos emocionais não ocorreram da forma como deveriam ocorrer. Bowlby (1982, p.64) afirma que "[...] em termos de experiência subjetiva, a formação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de um vínculo é descrita como “apaixonar-se”, a manutenção de um vínculo como “amar alguém”, e a perda de um parceiro como “sofrer por alguém”.

O contexto educacional ao longo da pandemia foi marcado por angústias, questionamentos, medos e perdas, com dias repletos do desejo de que tudo voltasse ao normal - os dias de afetividade, reciprocidade e alegria com que estávamos habituados a ter. As práticas educativas eram cheias de afetividade, interação e precisam prescindir da formação científica séria, bem como da clareza política dos educadores ou educadoras, pois de acordo com Freire (1996, p.73), “[...] a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”. O vínculo afetivo que se encontra presente na prática pedagógica é muito importante no processo de desenvolvimento e o mesmo não se encerra no estágio da adolescência, permanecendo ao longo de toda a vida do indivíduo. Segundo Wallon (2010, p.36) “[...] afetividade e cognição estarão, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de sua vida”.

As aulas remotas acentuaram a importância da mediação do professor no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, assim como a saudade do convívio e da interação entre professores e alunos, e dos vínculos afetivos entre as pessoas, fatores que são de suma importância no desenvolvimento humano. Gama et al (2021, p.526) exalta “[...] o vínculo afetivo como um processo de escuta, atenção, partilha, apoio e envolvimento entre o educador e o educando, estabelecendo entre ambos uma relação de confiança”. O processo de aprendizagem acontece devido a acomodação e assimilamento de conteúdo baseados na razão, na qual as ações são impulsionadas pela afetividade, já que a ação do indivíduo ocorre com sua motivação. Piaget (2004) ressalta que “nunca há ação puramente intelectual, assim como também não há atos que sejam puramente afetivos”, não sendo desta maneira possível analisar distintamente cognição e afetividade.

Wallon (2003) em sua teoria explica que a iteração entre professor e aluno é essencial para a absorção do conhecimento, já que o comportamento do estudante é influenciado pela fala do professor que o faz pensar sua ação. O diálogo entre educador e educando, os questionamentos e exposições de opinião e a consequente troca de experiências são ferramentas que auxiliam na constituição do conhecimento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Já a carência de vínculos cria obstáculos ao desenvolvimento intelectual, causando baixa autoestima, passividade e acomodação ao aprendizado, sendo preciso levar em consideração o aprendente em todas as suas dimensões: motora, afetiva e cognitiva.

É necessário que haja uma afetividade capaz de levar tanto os educandos quanto os professores interação para que os alunos alcancem de fato o objetivo cognitivo e afetivo da aprendizagem, havendo a necessidade de manter o vínculo afetivo entre pais e comunidade escolar, pois conforme Silva e Neris (2016, p.5) "[...] a relação família-escola também deve ser levada em consideração na hora de pensar em afetividade na educação", visto que é na família que se tem e se estabelecem as primeiras interações sociais, podendo citar a descoberta da cultura, a reprodução das crenças existentes na sociedade e o modo de ver o mundo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que a afetividade e a interação social é algo imprescindível para o desempenho educacional, representa um importante aspecto no processo de ensino e aprendizagem, tendo como base o diálogo, o companheirismo, o respeito mútuo e principalmente o carinho em reciprocidade. Observa-se que a educação em tempos de pandemia passa por um momento delicado e sem precedentes, que impactou tanto afetivamente quanto socialmente os indivíduos, na qual se evidenciam os desafios, as dificuldades e as alternativas utilizadas para manter atividades de ensino no modelo remoto no país.

Entende-se que o distanciamento pelo fechamento das escolas provocado em decorrência da pandemia veio a provocar também uma ausência na afetividade pela teoria walloniana defendida que tanto contribui para o processo de desenvolvimento da criança. A mediação da aprendizagem por meio do ensino remoto traz consigo implicações na condução das emoções e afetos das crianças por conta do período de isolamento, porém deve ser mantido o vínculo, a comunicação e principalmente a participação da comunidade escolar e os pais, mantendo sempre o foco de obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BOWLBY, John. **Formação e rompimento dos laços afetivos.** São Paulo: Martins Fontes, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GAMA, Cláudia Vasconsellos Nogueira da; CERQUEIRA, Maria Marta de Andrade; ZAMPIER, Patrícia da Paz. **Educação Infantil em tempos de pandemia: quando uma máquina do tempo aproxima as distâncias.** 2021. Disponível em: < https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/55378>. Acesso em: 22 jun.2021.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **ESTUDOS AVANÇADOS** 34 (100), 2020.

MENEZES, Suzy Kamylla de Oliveira; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE Brazilian Journal of Computers in Education**. RBIE v.28 – 2020.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. O Lugar da representação social de professor sobre o afeto em sala de aula: Uma escuta psicanalítica. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XV, v. 16, n. 17, p. 183-193, jan./dez. 2009.

PEREIRA, Jalcinês da Costa. **Afetividade: A importância da relação professor e aluno como fator motivacional no processo de ensino e aprendizagem** / Jalcinês da Costa Pereira. – João Pessoa, 2017.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia.** 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

SANTOS, Geny; MENDONÇA, Marilane. **Pandemia e o ensino remoto: Uma reflexão acerca da vivência afetivo-emocional dos estudantes.** Reh- Revista Educação e Humanidades E-Issn 2675-410x. Volume II, número 1, jan-jun, 2021, pág. 110-131.

SILVA, José Rone Rabelo da; NERIS, Leonardo Santos**. A Importância da relação afetiva entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem: Um desafio contemporâneo para a educação.** 2016. Disponível em: < http://iiabcg.org.br/wp-content/uploads/2016/09/A-IMPORT%C3%82NCIA-DA-RELA%C3%87%C3%83O-AFETIVA-ENTRE-PROFESSOR-E-ALUNO.pdf >. Acesso em: 22 jun.2021.

WALLON, Henri. **Ciclo da aprendizagem**: Revista Escola, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.

WALLON, Henri / **HélèneGratiot-Alfandéry**; tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

23.5.5 A INFLUÊNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO

Felipe Aurélio dos Reis[3120]

RESUMO

O docente possui fundamental importância ao passo que o processo educacional ocorre, cujo valor se dá para a relação professor-aluno. Essa relação torna-se passível de gerar mais ou menos frutos considerando o afeto existente entre ambos. Além disso, algo que contribui para tal é a figura docente mediante a perspectiva estudantil, fator presente no ensino médio, tendo em vista que tal segmento oportuniza uma maior interação entre os educandos e o profissional. Dessa forma, justifica-se o presente estudo pela importância de compreender a relação entre uma abordagem mais humana daqueles que compõe o sistema educacional com o processo de ensino e aprendizagem no ensino médio, levando em consideração que a disciplina de educação física oportuniza uma série de ações e reações envolvendo o docente com a turma, marcadas majoritariamente por momentos que podem - ou não - fortalecer essa combinação, provocando efeitos diretos no processo de ensino e aprendizagem. Para tal, o objetivo geral buscou identificar como a relação entre professor-aluno interfere nas aulas de educação física, e consequentemente no processo de ensino e aprendizagem, do qual partiu-se os objetivos específicos, pautados em pesquisar assuntos relacionados a temática na literatura e aplicar um questionário para os estudantes. O estudo é de caráter qualitativo, pois buscou-se compreender como o grupo alvo entende a relação que possuem com os docentes, além de como entendem a influência da relação entre professor x aluno para o seu processo de aprendizagem por meio de um questionário online. Concluiu-se que os estudantes optam por participar mais da aula a partir do momento que percebem seu professor mais descontraído, ao passo que a aula propicia relaxamento, diversão e descontração, indo ao encontro do estudo de Moreno e Cervelló (2003). Entretanto, os estudantes se comportam de maneira mais reclusa quando percebem a falta de profissionalismo do docente, além de aulas mal preparadas e o ato de obrigar os estudantes a realizarem atividades que não se sentem confortáveis, corroborando as pesquisas de Ryan (2003) e Oyarzun (2012).

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação Física; Professor-aluno;

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem se trata de um fenômeno complexo. A ação de passar adiante algum conteúdo não caracteriza que haverá o processo de aprendizagem, pois este vem a ser mais complexo do que uma mera assimilação de ideias. Como afirma Portilho (2007, p.19), o aprendiz se molda como alguém que busca o saber ao passo que, por intermédio de suas emoções e afetos, constrói a realidade. Dessa forma, a construção do conhecimento vai além do campo cognitivo,

[3120] Graduado em Educação Física, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, felipe.reis.9@hotmail.com.

pois perpassa também pelo social e afetivo, cujas áreas permitem ao sujeito refletir acerca das ações e resultar em uma aprendizagem significativa.

Assim, as emoções, provenientes das ações que cercam o indivíduo desde o seu nascimento, possuem um papel primordial na fixação de novos saberes. Fonseca (2013) preconiza que elas capturam a atenção e ajudam na memória, deixando-as mais claras e relevantes. Diante disso, a relação professor-aluno se torna uma variável para o desenvolvimento integral do indivíduo, afinal, esse fator trabalhará como um estímulo ou como uma barreira para seu engajamento durantes as aulas, proporcionando assim uma aprendizagem mais concreta ou somente um bloqueio para a disciplina.

A partir dessa afirmação, as turmas de ensino médio, por meio de sua maturidade biológica, analisam a todo momento seus professores e como produto final moldam uma personalidade que define o docente – tanto por opinião própria como por conversar com os demais estudantes – e assim, quem possui mais afinidade com esse perfil busca se aproximar, resultando em uma relação professor–aluno sadia e que permitirá ao aluno vivenciar a aula com mais intensidade. Em contrapartida, quem não se identificou com a personalidade construída reagirá de uma maneira mais contida, sem buscar tanta interação – salvo exceções voltadas a aspectos de personalidade. Quando focamos na educação física, disciplina que propicia tantas interações – mais do que os professores em sala de aula - a vivência da figura profissional com os estudantes cria um vínculo emocional, possibilitando corroborar com os autores anteriormente ditos.

Por meio desse estudo, define-se como objetivo geral buscou identificar como a relação entre professor-aluno interfere nas aulas de educação física e consequentemente no processo de ensino e aprendizagem, cuja relevância ao tema se torna importante de ser investigado pois é necessário compreender quais as consequências que o comportamento docente pode ocasionar no modus operandi de seu estudante, comprometendo ou estimulando seu processo de ensino e aprendizagem.

1.2 Metodologia

O presente estudo adotou a abordagem qualitativa, com objetivo de compreender o que um determinado grupo algo – estudantes do ensino médio – pensam acerca de uma temática (Moraes e Fonseca, 2017). Assim, a escolha por essa abordagem visa compreender o comportamento de uma amostra e não contabilizar quantidade como resultado.

O universo do presente estudo acaba sendo os estudantes (denominados como E1,E2,E3...), cuja amostra é de 52 estudantes do ensino médio com idades entre 14 e 18 anos de três colégios de Curitiba escolhidos intencionalmente de acordo com o acesso do pesquisador. Para participar, foram estabelecidos critérios de inclusão, como estar regularmente matriculado e possuir autorização legal.

A priori, realizou-se um contato com os estudantes do ensino médio pelo software Instagram, escolhidos de acordo com um pop-up postado para angariar voluntários. Diante de tal fato, os discentes responderam o post com seus respectivos números que posteriormente foram coletados. Criou-se um grupo no aplicativo WhatsApp para melhor explicação acerca da pesquisa e posteriormente foi enviado o link do questionário, criado com o auxílio do software Google Forms. Por fim, os dados foram coletados e foi realizada uma análise de conteúdo, ao qual foram separados em categorias, utilizando o software Word para uma melhor visualização.

2 DESENVOLVIMENTO

O processo de ensino e aprendizagem vai além de uma mera reprodução de conteúdo. Esse complexo sistema perpassa por diferentes dimensões – social, cognitiva e emocional - e é dependente da relação professor-aluno. Essa relação, por sua vez, ultrapassa as barreiras profissionais, atingindo diretamente as fronteiras socioemocionais dos seus discentes. Aquino (1996, p.34) afirma que, se essa relação for positiva, a probabilidade de um maior aprendizado aumenta, ou seja, a figura do professor torna-se indissociável à construção de conteúdos efetivos para a vida acadêmica discente.

Essa atenção proveniente dessa ligação se torna um forte aliado para a consolidação de novos conhecimentos. A partir do momento que o estudante e o professor possuem um relacionamento com a presença de afeto e confiança,

oportuniza ao discente um ambiente pleno e saudável para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Almeida (2008, p.350):

> [...] afetividade e inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois, embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, são interdependentes em seu desenvolvimento, permitindo à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados.

Dessa forma, elementos individuais do docente – como a personalidade – estarão contribuindo ou impedindo uma aproximação do estudante com a disciplina de educação física, esta escolhida intencionalmente pelo fato de promover maior interação entre os indivíduos que compõe a aula. Moreno e Cervelló (2003) realizaram um estudo sobre como o pensamento dos estudantes acerca do professor de Educação Física influenciava a sua participação nas aulas, ao qual os estudantes mostraram que valorizam aspectos ligados a personalidade, além de conceder uma importância maior para a disciplina quando percebem seu professor mais alegre, justo, compreensivo, democrático e agradável. Assim, o docente com esses conceitos ligados a sua personalidade se torna um estímulo para a aprendizagem, ao passo que um professor pode ser considerado um fator negativo ao ser autoritário e/ou despreparado em sua prática (OYARZUN, 2012) como também apresentar dificuldade no relacionamento interpessoal com seus alunos (RYAN, 2003).

Além disso, o estudante se sentir bem no ambiente que está acarreta uma melhor retenção do conteúdo. Isso ocorre pelo fato da sensação de bem-estar se ativar, acionando o circuito dopaminérgico, como afirma Cosenza (2011). A dopamina, neurotransmissor deste circuito, está ligada à motivação, o qual trabalha juntamente com a questão da aquisição de conhecimento.

Como é possível perceber, a relação professor-aluno funciona como um impulso para o processo de ensino e aprendizagem. Além dessa questão que deve ser mais estudada pelos docentes sobre como intervir, há a necessidade desses compreenderem que necessitam não somente motivar seus estudantes, mas estarem motivados para ensinar. Segundo Souza et al(2019), algumas emoções, como a raiva, podem servir como um fator desestimulante, pelo fato dela promover um rapto no cérebro, inibindo a criatividade e o desejo de ensinar e aprender, além de fazer com que o indivíduo gaste mais energia e que seu cérebro produza toxinas, atrapalhando na concentração, equilíbrio e foco.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.1 Discussões e resultados

A partir do questionário realizado com 52 estudantes do ensino médio, foi possível constatar um equilíbrio perante os sexos – 53,8% masculino e 46,2% feminino – possibilitando assim uma compreensão de ambos. As idades ficaram entre 14 e 18 anos, com predominância nos 15 e 16 anos. Um pouco mais da metade dos discentes (51,9%) estão concentrados no primeiro ano, seguido pelo segundo ano (30,8%) e posteriormente pelo terceiro ano (17,3%).

Diante do questionamento sobre gostarem ou não da aula de educação física, mais da metade dos estudantes participantes (55,7%) trouxeram respostas ligadas à descontração e diversão, como é possível ver no E2: "[...] pois nela temos os momentos de descontração e de expressão. Além de fazermos alongamentos, nos divertem com nossos amigos [...]" e na resposta do E7: "Adoro, porque é um momento de descontração das aulas normais [...]". Diante disso, pode-se assegurar que essa descontração ocorre em virtude do comportamento do docente diante dos estudantes, procurando oportunizar um ambiente mais agradável para um maior engajamento. Segundo Guedes (1999), o professor é muitas vezes designado somente para o entretenimento estudantil em atividades recreativas, sendo um mero coadjuvante do processo educacional.

Outra situação relacionada a personalidade do docente com os estudantes está na sensação de bem-estar. Ao serem solicitados que listassem aspectos positivos da disciplina, 57,6% das respostas trouxeram aspectos ligados à essa categoria, afinal, a disciplina está intimamente ligada com a autoestima e a autoconfiança (DE MARCO, 1995), portanto, a partir do momento que o estudante se sente confortável no ambiente, será oportunizado que este estabeleça laços mais fortes com os demais, incluindo o docente.

Entretanto, diante dos aspectos negativos listados pelos estudantes, 17% das respostas trouxeram elementos ligados à preparação docente. Dentre as respostas, é válido destacar a do E1: ""[...] professores não fazem nada além de obrigar esses alunos a participar, sendo que isso só vai servir para odiá-los ainda mais.", ao qual é possível ver nitidamente uma situação ligada diretamente a relação professor-aluno, corroborando com a pesquisa de Ryan (2003) sobre a situação do professor que não possui bom relacionamento interpessoal com os estudantes e Oyarzun (2012)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sobre o docente que é autoritário e/ou despreparado em sua prática. Diante da pesquisa de Moreno e Cervelló (2003), constatou que os estudantes dão mais importância para a disciplina quando percebem seu professor alegre, honesto e justo, ao qual dessa forma favorecerá uma relação professor-aluno positiva e resultará em uma aula mais proveitosa. Entretanto, situações que mostram que o professor possui características inversas diante das apresentadas acabam colaborando para um efeito inverso dessa relação. Pode-se ver isso na resposta da E12: “as meninas perdem ponto por não prender o cabelo sendo que os meninos não têm essa obrigação, então é meio injusto”, ao qual se sente injustiçada por uma normativa proveniente do docente, visão essa que pode ser modificada caso o professor se dê o trabalho de explicar o porquê da situação e assim, ocasionar uma mudança positiva para a sua relação com o professor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi analisar a influência da relação professor-aluno nas aulas de Educação Física escolar dos estudantes de ensino médio. Deste modo foi possível observar nos relatos a percepção dos estudantes de três colégios particulares sobre sua visão acerca de seus respectivos docentes.

Ao analisar as respostas do questionário, é plausível destacar a quantidade de respostas ligadas a diversão e descontração como significado da educação física, ao qual é originada da personalidade docente. Apesar do professor muitas vezes ser designado somente para entreter, esse clima amigável possibilita uma relação professor-aluno benéfica. A partir desses indicativos, o engajamento para a aula torna-se maior.

Em contrapartida, situações que permitem aos estudantes visualizarem um profissional injusto e autoritário em sua prática corroboram com um afastamento dos mesmos na participação das aulas.

Diante do exposto, torna-se necessário mais estudos na área, em que sejam aplicados a diferentes níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ALMEIDA, A. R. S. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. **Revista Inter Ação**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 343–357, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5271>. Acesso em: 20 Jan. 2021.

AQUINO, J. G. **A relação professor-aluno**: do pedagógico ao institucional. São Paulo: Summus, 1996.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DE MARCO, A. (org). **Pensando a Educação Motora**. São Paulo: Papirus, 1995.

FONSECA, V. da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014>. Acesso em: 06 Mai. 2020.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 1-5, jun. 1999. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/Dartagnam_revista_motriz.pdf>. Acesso em: 10 Mai. 2020.

MORENO, J. A. CERVELLÓ, E. Pensamiento del alumno hacia la educación física. **Revista Enseñanza**, n. 21, p. 345-362. 2003. Disponível em: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20350&dsID=pensamiento_alumno.pdf&a=bi&pagenumber=1&w=100>. Acesso em: 24 Out. 2019.

OYARZUN, J. C. El profesor de Educacíon Física desde la perspectiva de los escolares. **Estudios Pedagógicos.**, Valdivia, v. 38, n. 1, p. 105-119, 2012. Disponível em: < https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38n1/art06.pdf>. Acesso em: 27 Out. 2019.

PORTILHO, E. M. L.; BARBOSA, L. M. S.; KÜSTER, S. Conexões da aprendizagem e do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 7, n. 20, p. 13-24, jul. 2007. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4243/4165>. Acesso em: 14 Ago. 2020.

RYAN, S; FLEMING, D. MAINA, M. Attitudes of Middle School Students Toward their Physical Education Teachers and Classes. **The Physical Educator**, n. 60, p. 28-42, 2003. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/797c50aced21dd2d07c2d4629122578b/1?pqorigsite=gscholar&cbl=35035>. Acesso em: 25 Abr. 2020.

SOUZA, L. F. D. C. et al. Neurociências e suas interfaces com a educação: a neurobiologia das emoções e sua importância no processo de ensino-aprendizagem. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais – UNIT – ALAGOAS**, [S.

l.], v. 5, n. 2, p. 29, 2019. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/6145>. Acesso em: 23 Dez. 2020.

23.5.6 A INFLUÊNCIA DOS MEIOS FAMÍLIA E ESCOLA NAS TOMADAS DE DECISÃO: NARRATIVAS DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Simone Aparecida Silva Angelo Bassotto[3121]

Laurinda Ramalho de Almeida[3122]

RESUMO

Esta comunicação pretende apresentar resultados parciais de uma pesquisa de doutorado concluída num programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação, que estudou as relações interpessoais na coordenação pedagógica. O objetivo da investigação foi analisar como coordenadoras pedagógicas da rede municipal de São Paulo compreendiam o papel das relações interpessoais em sua constituição, e como essas relações reverberaram em sua atuação profissional. A pesquisa narrativa (PASSEGGY e SOUZA, 2017) foi a abordagem utilizada. O procedimento para a produção das informações foi a entrevista inspirada na modalidade reflexiva (SZIMANSKY, 2018). O referente teórico, a psicogenética Walloniana, principalmente nos conceitos de meios e grupos, foi assumida para dar suporte à discussão. A análise de dados pautou-se nas orientações de Almeida (2012), no sentido de apreender o indivíduo por inteiro. Os resultados da pesquisa mostram que as relações interpessoais têm um importante papel na constituição das coordenadoras; destacam experiências vividas em vários meios e grupos que marcaram as trajetórias pessoais e profissionais. Para efeito desta comunicação, vamos nos ater aos resultados da investigação no que refere às vivências nos meios família- na infância; e escola- nos processos de escolarização, que tiveram forte influência nas tomadas de decisão no percurso constitutivo de ambas as coordenadoras.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Ensino básico. Relações interpessoais. Constituição profissional. Henri Wallon.

1INTRODUÇÃO

A presente comunicação pretende apresentar resultados parciais de uma pesquisa de doutorado concluída num programa de Pós-graduação em Educação - Psicologia da Educação, que teve como objeto de estudo as relações interpessoais na coordenação pedagógica.

A referida pesquisa teve como objetivo analisar como coordenadoras pedagógicas da rede municipal de ensino de São Paulo compreendiam o papel das relações interpessoais na sua constituição, e como essas relações reverberaram em sua atuação profissional.

[3121] Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). simonebassotto@hotmail.com
[3122] Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). laurinda@pucsp.br

A escolha da temática foi decorrente da importância que damos às relações interpessoais no trabalho do coordenador, uma vez que o exercício da profissão envolve não só a gestão de conteúdos, mas está diretamente ligado à gestão de pessoas.

Para efeito desta comunicação, vamos nos ater aos resultados da investigação no que refere às vivências nos meios família- na infância; e escola- nos processos de escolarização, que tiveram forte influência nas tomadas de decisão no percurso constitutivo de ambas as coordenadoras.

2 DESENVOLVIMENTO

Para a realização da pesquisa utilizamos a abordagem narrativa sob a orientação de PASSEGGI e SOUZA (2017), visto que tal abordagem serve não apenas para produzir conhecimento sobre práticas sociais, mas permite perceber os sentidos atribuídos às práticas pelos sujeitos.

Essa escolha permitiu o acesso às experiências vividas por duas (02) coordenadoras, no tocante às relações interpessoais que contribuíram para sua constituição profissional. Para a produção das informações utilizamos a entrevista na modalidade reflexiva, que segundo SZYMANSKI (2018), parte de uma questão desencadeadora que deve estar em conformidade com os objetivos da pesquisa. A questão desencadeadora utilizada na entrevista da referida pesquisa foi: “Como ocorreram as relações interpessoais no início da sua atuação como coordenadora pedagógica, na unidade escolar para a qual você foi ou designada ou por concurso? Como foi sua formação e sua trajetória?”. A questão desencadeadora referiu-se diretamente às relações interpessoais por acreditarmos que “O processo de humanização, isto é, de dar ao homem as ferramentas para tornar-se um membro da humanidade – aqui e agora –, se faz nos meios e grupos que a pessoa transita” (ALMEIDA, 2012, p.79).

Após a realização da entrevista e produção das informações, foi possível acessar as narrativas das coordenadoras pedagógicas Carmem e Meire (nomes fictícios dos sujeitos), que foram analisadas posteriormente com base nas orientações de Almeida (2012), no sentido de apreender o indivíduo por inteiro, seus avanços, recuos e contradições.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2.1 Psicogenética Walloniana- meios família e escola

> O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e a suas aptidões sensório- motoras e depois psicomotoras [...]. Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos, que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança ao nascer não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal. (WALLON, 1986, p.168-169).

Isto posto, entendemos que o meio é um conceito fundamental da teoria de Wallon; para ele, o desenvolvimento do indivíduo ocorre na relação entre as possibilidades orgânicas do ser, e as circunstâncias dos meios nos quais está inserido. É nesse processo relacional que são estabelecidas relações de troca; ao mesmo tempo em que se constituem pelos meios, os indivíduos também interferem neles.

Wallon (1986) menciona que o primeiro meio do qual a criança participa é a família, e seu papel é muito importante na sua constituição, pois nos primeiros anos de vida a criança não tem ainda a capacidade de avaliar e escolher os valores, e os aceita sem julgamento próprio. O autor, ao referir-se à família, detalha que ela também é um grupo, e afirma que: “[...] sua existência baseia-se na reunião de indivíduos que mantêm entre si relações que determinam o papel ou o lugar de cada um no conjunto”. (WALLON, 1986, p. 171). No meio familiar são definidos e assumidos os papéis dos integrantes da família. Nesse meio a criança encontra recursos para satisfazer suas necessidades.

A teoria de Wallon destaca outro meio importante para o desenvolvimento humano- a escola. É um meio funcional pois tem uma função definida pela sociedade. Wallon (1975) aponta a importância da escola como contexto de socialização, pois ao adentrar na escola, as crianças participam de relações que se diferenciam das que até então, havia vivenciado. Para o autor: “As crianças vão lá se instruir e elas devem familiarizar-se com relações interindividuais de um novo tipo.” (WALLON, 1975, p. 166). Para o autor, a escola é também um meio local, pelo fato de as crianças da escola serem oriundas de diversos meios sociais e se agruparem em um mesmo espaço. Em função disso, na escola podem se constituir variados grupos e diferentes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

relações. É essa diversidade que permite as aprendizagens e a compreensão de outros meios além do seu próprio grupo.

Ao participar do grupo a criança interage, relaciona-se com os outros, tomando consciência de si própria a partir do olhar do outro.

3 RESULTADOS

3.1 As vivências no meio familiar na infância

Wallon (1986) assinala que a família é um meio natural, que envolve o indivíduo totalmente. A criança em seu nascimento tem na família recursos necessários para a sua sobrevivência; o autor acrescenta:

> Diferentemente de outros grupos mais ou menos facultativos, a família é um grupo natural e necessário. [...] natural no sentido em que, para a criança, a questão de "ser ou não ser" é o fato de se encontrar, pelo seu nascimento, inserida em um grupo destinado a assegurar-lhe a alimentação, os cuidados, a segurança e a primeira educação. WALLON (1986, P. 171).

As narrativas das Coordenadoras Pedagógicas Carmem e Meire mostram que os meios familiares em que cresceram possibilitaram uma primeira educação que favoreceu o desenvolvimento de ambas na escola durante a infância; registram vivências significativas do meio familiar que proporcionaram relações próximas com os conteúdos escolares e com os professores; anunciam também, as primeiras manifestações do desejo de serem professoras.

A narrativa de Carmem revela que o meio familiar lhe proporcionou uma forte relação com um ambiente letrado. O contato com as leituras que seu pai fazia do jornal lhe despertava curiosidade. Menciona uma recordação da infância em que estava na sala lendo o jornal quando sua mãe saiu da cozinha com uma amiga presenciando sua leitura. Esse fato fez com que a família de Carmem notasse o que para ela já era algo muito natural-saber ler. Isso lhe trouxe um sentimento ambivalente: alegria, porque a família percebeu seu avanço em saber ler, e frustração porque até aquele momento não haviam percebido.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Retomamos o alerta de Wallon (1986): “O meio nada mais é do que o conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais”. (WALLON, 1986, P 170).

As circunstâncias do meio familiar em que Carmem viveu na infância, favoreceram a aprendizagem da leitura e colaboraram para familiarizar-se com os conteúdos da escola. Já na educação infantil estabeleceu boas relações com os professores e com os colegas. Desde a infância mencionava o desejo de ser professora: “Desde pequena eu dizia que seria professora. Eu gostava da minha escola na Educação Infantil. Tinha um ótimo relacionamento com as professoras e era admirada pelo capricho e esforço na aprendizagem”. (CARMEM).

Meire narra que sua mãe era professora, e ao recordar memórias da infância relata que desde criança já estava muito envolvida com os conteúdos da escola. Suas brincadeiras em sua casa relacionavam-se com suas vivências.

O meio familiar onde Meire se desenvolveu na infância, em específico, a relação muito próxima com sua mãe e seus afazeres de professora, propiciou aproximação do ambiente escolar e das práticas vivenciadas na escola. Sua narrativa mostra que não teve dificuldades para ingressar no meio escolar.

Wallon (1986), ao discorrer sobre a família lembra que: “A criança começa por encontrar os recursos para satisfazer todas as suas necessidades em formas que podem ser próprias à sua família e em que ela adquire suas primeiras condutas sociais”. (WALLON, 1986, P. 170).

Ao narrar as lembranças de sua infância, Meire revela que ficar na escola era necessário para que sua mãe pudesse trabalhar. Ela foi crescendo no ambiente escolar. Entre os 10, 12 anos, sentia satisfação por tomar conta da sala quando sua mãe precisava se ausentar por alguns momentos da sala de aula. Meire, naqueles momentos sentia-se professora: “[...] Às vezes, minha mãe queria descer para ir à secretaria e quem ficava na sala era eu, eu virava professora”.

O relato de Meire destaca a importância que teve em sua constituição ter exercido um papel que era da mãe e que se referia à docência.

3.2 As vivências no meio escolar - processos de escolarização

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo Wallon (1975) “A escola é um meio onde podem constituir-se grupos com tendência variável e podem estar ou em discordância ou em concordância com os seus objetivos”. As narrativas de Carmem e de Meire evidenciam vivências de relações próximas e contínuas com a escola. Seus processos de escolarização direcionaram, para ambas, escolhas, decisões que deram forma às suas trajetórias.

Ao narrar fatos de sua trajetória escolar, Carmem menciona que permanecia no ambiente escolar por mais de um período por dia. No ensino fundamental, participava de suas aulas em sua escola, depois se dirigia à escola de educação infantil, onde suas irmãs estudavam. Sua permanência no ambiente escolar, lhe permitia um contato maior com as professoras:

> Quando fui para o Ensino Fundamental, continuamos em contato com a escola de educação Infantil pois minhas irmãs ainda estavam lá. Quando eu não tinha aula, passava a tarde na escola de Educação Infantil “ajudando” as professoras. (CARMEM).

Sua entrevista deixa claro sua satisfação/alegria no contato com a escola, na relação com as professoras e com os alunos. A convivência no meio escolar lhe trazia tonalidades agradáveis desde a infância.

No ensino médio, decidiu cursar magistério, mesmo não sendo incentivada por sua família, que se preocupava com os baixos salários dos professores:

> Nunca fui incentivada pela minha família a seguir o magistério. Ninguém era da educação e professor ganha pouco. Mas era o que eu gostava: aprendia com facilidade e gostava muito de ensinar e ajudar meus colegas. Sempre adorei lidar com crianças, ficar cercada por elas. (CARMEM).

Vale lembrar a afirmação de Wallon (1986) já mencionada:

> O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. [...] A constituição biológica da criança ao nascer não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal. (WALLON, 1986, p.168-169).

Carmem ao concluir o magistério decidiu cursar Psicologia. Ainda no período de estágio, atuou na área de recursos humanos exercendo o trabalho com grupos. Na ocasião, ela pensava em seguir carreira na referida área, porém, uma observação e comentário de sua coordenadora a fez mudar de ideia:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Eu gostava de atuar com dinâmica de grupo e pensei em continuar atuando na área, lidar com grupos, mas, uma vez a coordenadora de recursos humanos me disse: Seu jeito é para atuar em sala de aula. (CARMEM).

Carmem foi afetada pelo comentário da coordenadora e decidiu seguir em direção ao seu desejo de infância, o de ser professora. Reavemos o que nos diz Wallon (1986) que o desenvolvimento humano ocorre na relação do organismo com o meio e: “As pessoas do meio nada mais são, em suma, do que ocasiões ou motivos para o sujeito exprimir-se ou realizar-se”. (WALLON, 1986, P. 164)

A narrativa de Meire também revela alguns fatos que ocorreram durante a escolarização, apontam marcas dos meios em que viveu que tiveram influência em sua opção em ser professora. Já no ensino médio, sua escolha em cursar magistério decorreu da imposição de sua mãe, que exigiu que Meire fizesse magistério:

> [...] quando eu cheguei no ensino médio, que chegou a hora de escolher a profissão, de ver o que eu ia fazer, a minha mãe falou o seguinte para mim: “você vai fazer magistério, e depois, se você não quiser exercer a profissão, você [...] vai fazer outra coisa, mas agora você vai fazer magistério, porque se eu morrer, você vai ter uma profissão. Então praticamente foi imposto para mim, e assim, eu meio que resisti um pouco, mas eu fui. Fiz os quatro anos de magistério. (MEIRE).

Ao narrar como ocorreu sua escolha pelo magistério, Meire declara que no primeiro momento resistiu à imposição de sua mãe, mas concordou com ela. Wallon esclarece que “[...] a escolha pode se impor, seja para resolver desacordos, seja para comparar seus próprios meios a outros”. (WALLON, 1986, p.171).

Meire poderia impor sua própria escolha e ter optado por outra profissão, no entanto, ela decidiu obedecer a sua mãe:

> Fiz os quatro anos de magistério, nesse interim meus pais se separaram e eu fui para o interior e comecei a faculdade de Letras, foi virando uma coisa que eu sabia fazer, eu sabia como me portar numa sala de aula, eu tinha vivido a vida inteira numa sala de aula, e eu acho que fui gostando da profissão, não pensei em ser outra coisa. (MEIRE).

Observamos na narrativa de Meire, que o meio escolar já fazia parte de suas vivências desde a infância; as marcas dos meios família e escola em que viveu, tiveram forte influência no momento de sua escolha profissional. Ela desejava ser professora. Meire ao terminar o magistério, deu continuidade aos estudos com o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

objetivo de atuar na profissão. Wallon (1986) afirma que: "Vários meios podem, então, superpor-se para um mesmo indivíduo e até entrar em conflito. Alguns são vergonhosos, outros vantajosos, alguns são renegados outros desejados". (WALLON, 1986, P.171).

Carmem e Meire ao passarem pelo processo de escolarização, encontraram pessoas que lhes foram significativas, e que de alguma forma, influenciaram suas decisões no que se refere a serem professoras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas de Carmem e de Meire nos permitiram acessar experiências nos meios familiares e escolares de ambas as coordenadoras. Elas revelam na infância, uma aproximação dos meios família e escola que favoreceu a integração no meio escolar. Nos processos de escolarização ficaram evidentes que as marcas dos meios vividos e pessoas significativas desses meios, provocaram mudanças nas trajetórias e influenciaram escolhas e decisões, inclusive a escolha em serem professoras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de. A pesquisa sobre afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos: explicitando por que, para que e como. In: ALMEIDA, L. R. de. **Afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos: relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2012.

_____. Wallon e a educação. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (Orgs). **Henri Wallon: psicologia e educação**. 11.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**. p. 6-26. 2017. Disponível em: http://investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/view/46/27 Acesso em: 22/06/2020.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Campinas: Autores Associados, 5. ed., v. 4, Série Pesquisa, 2018.

WALLON, H. **Psicologia e educação na infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

_____. Os Meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J.; NADEL-BRULFER, J. (orgs.). **Henri Wallon.** São Paulo: Ática, [1959], 1986. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

23.5.7 A PSICOLOGIA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

Jeferson Andrade[3123]

Allan Henrique Gomes[3124]

RESUMO

O presente texto tem como objetivo descrever o processo de construção de um estágio curricular obrigatório em Psicologia Educacional, o qual é um dos componentes curriculares obrigatórios dentro da formação em psicologia, tendo como campo a formação de professores, no contexto da pandemia de COVID-19, que acabou ocasionando diversas mudanças na estrutura e no modo do fazer este estágio. O recurso metodológico escolhido é o relato de experiência, aportado nos documentos produzidos durante o estágio, especialmente, o relatório final e os registros de diário de campo do estagiário. O projeto de estágio e o relato dessa experiência estão embasados na perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 2010; Antunes, 2008; Andrada et al., 2018), e no diálogo com documentos emitidos pelo Concelho Federal de Psicologia (CFP), Associação Brasileira de Ensino da Psicologia (ABEP) e o Ministério da Educação (MEC). Os resultados apontam para encontros potentes entre a psicologia educacional e a formação continuada de professores, reverberando positivamente na formação em psicologia. A vivência do estágio mediada por tecnologias digitais da informação e comunicação também se mostrou significativa, possibilitando o vínculo entre docentes participantes e estagiários/as, com os devidos cuidados éticos. Finalmente, a prática de estágio se mostrou inovadora e criativa, com recursos diversificados, interativos e reflexivos.

Palavras-chave: Psicologia da Educação; Formação de Professores; Formação em Psicologia; Contexto de Pandemia

1 INTRODUÇÃO

A pandemia por COVID-19 é um dos eventos da história contemporânea com maior impacto no modo de conhecer e vivenciar as múltiplas dimensões da presença humana no planeta. Este texto trata de uma experiência no contexto da formação em Psicologia, especificamente, no quinto ano e no estágio curricular obrigatório de Psicologia Educacional, atravessada pelo anúncio da pandemia em março de 2020 e seus desdobramentos.

Trata-se, portanto, de um relato de experiencia aportado nos documentos produzidos durante o estágio, especialmente, o relatório final e os registros de diário

[3123] Graduado em Psicologia, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e jefeandrade13@gmail.com.
[3124] Doutor em Psicologia, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e allanpsi@yahoo.com.br.

de campo do estagiário. A narrativa apresentará aspectos vivenciados pelos autores (estagiário e professor orientador), no transcorrer da realização do estágio.

Segundo Cavalcante e Lima (2012, p.96) um relato de experiencia "é uma ferramenta da pesquisa descritiva que apresenta uma reflexão sobre uma ação ou um conjunto de ações que abordam uma situação vivenciada no âmbito profissional de interesse da comunidade científica". Desta forma, o relato contribuiu para vislumbrar o percurso (experiência) ou, pelo menos, parte dele. Elege-se detalhes, cenas e desafios como forma de produzir, a partir da experiência, referência de trabalho a ser comunicada e compartilhada, além da possibilidade de significar e qualificar a própria experiência.

No relato em questão, além do processo de estágio em si, cabe salientar a própria experiência da pandemia, ainda em curso no mundo e com efeitos diretos no cotidiano do país. É preciso lembrar a suspensão presencial das aulas e dos estágios na segunda quinzena de março de 2020 e, dizer que no caso dos estágios na área da Educação, não ocorreu mera transposição para o virtual. As atividades foram interrompidas e, depois de alguns meses, reformuladas para promover a vivência formativa com a qualidade e ética.

Certo é que a Psicologia vem experimentando mudanças já há algum tempo e que as transformações no contexto pandêmico tiveram como referência a história recente da profissão. A partir da segunda metade da década passada, a Psicologia passou a assumir espaços nas políticas públicas, com ações socialmente relevantes e potentes em contextos de desigualdade, aproximando-se da realidade social e distanciando-se das formas privativas e tradicionais do fazer psi (SALVATORI; GOMES, 2021).

Em consequência disso esta formação passou a equilibrar muitas outras possibilidades de inserção, destaca-se que durante o percurso de graduação o estudante passa a ter contato com os campos, através dos estágios obrigatórios, que acontecem em diversos setores, inclusive na educação, que é o foco deste estudo.

A área da educação é uma das primeiras onde o trabalho do psicólogo começa a se mostrar significativo, inclusive sendo considerado uma das três bases primordiais do trabalho do profissional no Brasil, sendo importante destacar que ao trabalhar com as relações que são construídas e mantidas no espaço escolar, as possibilidades de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

trabalho, são muitas, porém é necessário ter uma perspectiva crítica e emancipatória da educação (ANTUNES,2008; ANDRADA et al., 2018).

A partir das medidas de prevenção, acontece a suspensão de atividades educacionais, onde se esperava que os casos diminuíssem em semanas, o que acabou não acontecendo, conforme os casos foram crescendo, atitudes foram sendo tomadas, e caminhos foram sendo traçados afinal não se estipulava quando a situação poderia melhorar, sendo assim se instaurou então o ensino remoto emergencial, que se diferencia do ensino a distância, pois se refere a um distanciamento ocasionado por forças maiores, neste caso os decretos de distanciamento (BEHAR, 2020)**.**

Enquanto as aulas puderam ser retomas aos poucos, a partir de uso de aplicativos de comunicação, as atividades práticas seguiram suspensas, pois conforme normativas do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2020), deveria se primar pela segurança e presencialidade dos estágios, a fim de assegurar uma postura ética e comprometida do futuro profissional. Desta forma, foi preciso esperar até que os protocolos sanitários assegurassem ambientes minimente seguros para a retomada dos estágios obrigatórios.

A partir da portaria nº 544, de junho de 2020, o ministério da educação (MEC), propõe a volta das atividades práticas e laboratoriais. Diante disto o CFP, faz algumas reuniões com Universidades, profissionais e estudantes para formular um documento que pode nortear as práticas possíveis diante da realidade que se apresentava, documento esse lançado em agosto de 2020.

Neste documento o CFP (2020) se utiliza da nomenclatura TIC'S para nomear tecnologias da informação e comunicação, dessa forma é a nomenclatura que se utilizará ao decorrer deste trabalho. Diante da realidade do uso das TIC's e de adolescentes, crianças e professores em casa, a escola esvaziada, como vivenciar o campo educacional, resguardando a segurança dos envolvidos e mobilizando a experiência com qualidade formativa?

A escolha que se fez foi privilegiar o modo virtualizado de estágio. Definiu-se também por ações com professores da educação básica, tendo em vista o histórico protagonismo docente, atualizado na pandemia. Assim, nasceu a possibilidade de um percurso formativo singularizado e virtualizado com professores, com o objetivo de ofertar um tempo/espaço orientado aos sentidos e aos saberes docentes, promovendo

encontros reflexivos, críticos e criativos relacionados ao próprio momento histórico da pandemia, apesar de não se deter exclusivamente à essa condição. O projeto de estágio foi associado ao projeto de pesquisa coordenado pelo professor orientador e que tematizava os percursos formativos de professores no campo da desigualdade social.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Processo de construção

Conforme já foi dito, a construção dos campos de estágio na graduação de Psicologia, sempre foram concebidos a partir da presencialidade, além de sua obrigação acontecer dessa forma, por conta de recomendações de organismos que regulamentam a formação de psicólogas no Brasil.

Todavia, não se esperava se deparar com uma pandemia, que fez com que tudo aquilo que conhecíamos e construímos em anos de formação, precisasse ser revisto e repensando, o que de fato acabou acontecendo. Neste contexto, cabe ressaltar a relevância do documento “Práticas e Estágios Remotos em Psicologia no Contexto da Pandemia da Covid-19” (CFP; ABEP, 2020), resultante de ampla consulta nacional e que apontou para algumas possibilidades para a realização de estágios mediados por TIC’s.

É a partir das regulamentações desse documento com um diálogo com o projeto de pesquisa institucional “Percurso de Formação e Trabalho Docente no campo da Desigualdade Social” (PERFORMA) que nasce o percurso de acompanhamento psicoeducacional de professores, o “Percurso Performa”. Antes de dar prosseguimento ao relato do estágio, necessita-se distinguir o projeto de pesquisa e o percurso de estágio.

O projeto institucional, foi concebido como um objetivo de fomentar através de uma pesquisa intervenção a formação docente continuada para professores que trabalham em contexto da desigualdade social, seria uma pesquisa presencial contando com o apoio da rede pública estadual de educação de Santa Catarina.

O estágio, nasce dessa base de fomentar uma formação docente continuada para esses docentes, mantendo aspectos de uma intervenção, só que indo para um caminho de acompanhamento psicoeducacional desses docentes, do qual teve como espinha dorsal alguns eixos de trabalho.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Cada eixo ocupou-se de aspectos diferente da vida acadêmica, social e laboral dos docentes, cada qual precisou se delimitar objetivos e formas de trabalho, sem perder de vista a base teórica e os aspectos éticos da formação em Psicologia.

Andrada et al. (2018) propõe uma atuação do psicólogo educacional que caminhe em direção a processos de questionamento, que se possa problematizar comportamentos e práticas que já estão naturalizadas ou automatizados na escola, permitindo dessa forma a construção de um percurso pelo questionamento.

Por se tratar de uma construção em conjunto (estagiário e docente), há diversos aspectos a serem levados em consideração nesta prática. Szymanski (2018) apontam que em um trabalho de intervenção - neste caso - tanto o estagiário como o docente irão se implicar e serem afetados pelas situações do percurso. As autoras ainda demonstram que palavras como “isenção” não combinam quando se tem uma proposta de intervenção. Desta forma, ao adentrar em uma prática que visa a intervenção, não há neutralidade, é necessário estar ali, presente e participativo, bem como identificar os manejos necessários.

Durante a construção do percurso de intervenção, se manteve um olhar para a criação de atividades que pudessem conversar com acontecimentos atuais. Em busca de manter a relação e constituir um bom trabalho, procurou-se autores e pesquisas que pudessem auxiliar na construção de um processo mediado por instrumentos de comunicação.

Portanto, o estagiário precisou se apropriar dos instrumentos que seriam utilizados para o contato, ou seja, conhecer a plataforma e seus dispositivos, para que pudesse compartilhar com o docente com propriedade. Com os contratos verbais firmados, pôde-se voltar a pensar sobre os encontros que foram concebidos a partir dos cinco eixos: biográfico, trabalho, conceitual, estético e coletivo.

2.2 - Eixos

2.2.1 - Biográfico e Trabalho Docente

Conforme exposto por Ciampa (2012 apud SANTOS, 2016), o ato de ouvir e contar histórias é uma forma de conhecer novos contextos e práticas, a fim de entrar em contato com algo totalmente novo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No eixo biográfico, foi feita uma entrevista semiestruturada sobre a história de vida dos docentes que começaram a participar do percurso de formação, com o intuito de conhecê-los, a fim de entender suas motivações e como chegaram à profissão. Saviani (2011) diz que todo docente traz consigo conhecimentos já consolidados em outros momentos e que toda a sua história de vida o molda como profissional, interferindo em suas escolhas.

Além de compreender a história de vida, este eixo inicial teve grande importância no estabelecimento do vínculo entre o estagiário e os docentes, visto que foi um momento de escuta e acolhimento. A partir de perguntas norteadoras, elaboradas à priori e de questionamentos que foram emergindo da conversa, foi elaborado um texto de apresentação, que foi lido em conjunto, a fim de que o docente pudesse revistar sua própria história e se reconhecer naquilo que foi escrito pelo estagiário (SANTOS, 2016).

Estes primeiros encontros biográficos, concederam material também para organizar o segundo eixo – o do trabalho – que teve como objetivo conhecer e analisar, em conjunto, as condições do trabalho docente e as possibilidades de mudança.

Partindo de pressupostos de que o docente precisa se sentir pertencente tanto a escola onde leciona, quanto ao assunto que ensina (VIGOTSKI, 2010), construiu-se duas atividades para o eixo do trabalho: A primeira com fotografias, tiradas pelo próprio professor, que pudessem expressar e representar a realidade e as mudanças impostas pela pandemia; A segunda atividade foi traçada a partir do poema “A escola” de Paulo Freire onde se instigou a dialogar sobre o pertencimento e as relações do docente na escola onde leciona.

Foram dois eixos que possibilitaram o estabelecimento do vínculo, para que o estagiário e o professor pudessem edificar o modo de condução de cada um, com conversas sobre afetos, desafetos, dia a dia escolar, relações que lá se constituem, levar trabalho para casa, ou seja, tudo aquilo que acaba compondo o fazer docente. De modo que acabaram concedendo informações para que fosse desenvolvida as atividades posteriores do percurso que será exposta a seguir.

2.2.3 Jogo remoto: composição de laços conceituais, estéticos e coletivos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A partir do terceiro eixo – conceitual – a condução do processo se tornou mais autônoma por parte do estagiário, e a partir daquilo que se construiu com o vínculo, pode-se inventar mais, sendo assim, houve a criação de uma atividade que dialogasse entre os demais eixos (conceitual, estético e coletivo)

A partir da ideia de um jogo, pode-se montar etapas e fases pelas quais o docente passaria até chegar ao final. O primeiro momento, se propôs a possibilitar aos docentes fazer amarrações teóricas a partir de dois conceitos, Trabalho com a educação especial e Trabalho coletivo, dos quais mostraram-se pertinentes a partir do que foi reunido no eixo do trabalho.

Dessa forma foi escolhido um artigo acadêmico que falasse sobre o tema, do qual foi disponibilizado para o docente com um certo tempo de antecedência e indicado a ele que fizesse apontamentos, dúvidas, concordâncias e discordâncias com o texto, e por fim, junto ao texto foram disponibilizados casos (QUADRO 01), para que durante o encontro, professor participante e docente pudesse refletir possibilidade de ação e construir o melhor encaminhamento possível aos casos.

Quadro 01: Casos disponibilizados

Caso 01	Caso 02
Alex é um aluno do ensino médio, com conhecimentos altos em artes e esportes. Ele é aluno público-alvo da educação especial. Você enquanto, 2ª professora recebeu do professor regente o planejamento mensal dos assuntos. Agora você precisa começar o seu planejamento. Alex tem características fortes, é pré adolescente, que gosta de falar e ficar andando, é muito curioso e atento. Pensando no seu trabalho, como vai ser seu processo de organização. Quais aspectos você vai levar em consideração?	A chegada de um aluno público-alvo da educação especial, e com isso uma segunda professora começa a trabalhar na sala de aula, ela se apresenta e pede o planejamento dos conteúdos. Pensando que agora sua sala tem um aluno de educação especial, como você pensa que será sua construção de planejamento? Haverá alguma troca com a nova professora? Alguma coisa vai mudar?

Fonte: Desenvolvido pelos autores (2021)

A partir de textos de e Andrada et al. (2018), entendeu-se que apresentar uma situação real pode fazer com que o docente traga suas práticas para o encontro, de forma que o psicólogo educacional poderá enfocar determinados pontos a serem repensados, modificados e até mesmo, reestruturados a partir da teoria apresentada.

Quanto a antecipação do texto tanto para o professor quanto para o estagiário, foi entendido que esse tempo a mais, é proveitoso para que se pudesse fazer os apontamentos, construções e diálogos para serem apresentados.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Após um encontro, onde se pode conversar sobre o texto e possibilidades de prática, começou-se a vislumbrar aquilo que viria a ser, o terceiro momento do "jogo" intitulado "crie e seja livre" - eixo estético -, concebido como uma atividade de criação.

Vigotski (1998) entende que a imaginação é objetivada pela atividade criativa, sempre num processo de criar algo, do qual não surge do vácuo, mas utilizando-se de elementos da realidade objetiva desse docente, ou seja, vivenciadas, experimentadas e conhecidas por este.

Partindo disto, foi pedido que o docente criasse algo, a partir de qualquer fonte de criação, podendo ser textos, desenhos, artigos, música, poemas etc., que pudesse representar como foi a participação no percurso Performa. A partir dessa criação o docente foi convidado a gravar um áudio ou vídeo que pudesse ser compartilhado com outros professores, para que assim pudéssemos de alguma forma construir um diálogo entre as produções.

Partindo de pesquisas que apontam que a falta de diálogo, de tempos de conversa entre os docentes, é um dos males que afeta a construção de um ambiente escolar e do próprio trabalho docente, e entendendo que essa distância aumentou com a pandemia (DEUD, 2016; MICHELUZZI, 2019). Se quis, construir um encontro apenas baseado nessas trocas entre as produções, desta forma nasceu o último encontro "É hora de compartilhar", onde foram compartilhados os áudios e vídeos produzidos por outros docentes, a fim de demonstrar que este docente pode dialogar e construir com os outros apesar da distância e das telas terem lhe tomado tanto tempo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2020, mudanças foram necessárias, em todos os setores da vida cotidiana, em razão de uma pandemia, que impôs cuidados e restrições. A formação de psicologia, precisou também ser revisitada neste momento, ao passo que a presencialidade estava afetada por conta das restrições, deste modo Conselho Federal de Psicologia (CFP) junto a Associação Brasileira de Ensino da Psicologia (ABEP), lançaram um documento norteador, para que os estágios pudessem acontecer de forma ética, como pede a formação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste contexto surge o Percurso Performa, que se propôs a trabalhar com professores – classe trabalhadora que se viu extremamente atarefada, tendo de se instrumentalizar, para que assim pudessem dar prosseguimento ao calendário escolar – através de um percurso psicoeducacional, norteado por 5 eixos: Biográfico, Trabalho Docente, Conceitual, Estético e Coletivo.

Todas as atividades realizadas foram embasadas a partir das próprias vivencias dos docentes, bem como na teoria que norteou todo esse estudo, a Teoria Histórico-cultural e foram mediadas por aplicativos de tecnologia da informação.

Sendo assim é possível afirmar que o objetivo do Percuso Performa foi alcançado, houve uma construção mutua entre docente e estagiário, discussões teórico-práticas, que possibilitou uma formação tanto para o docente quanto para o psicólogo em formação. Desta forma, destaca-se a possibilidade de um novo campo de estágio em psicologia da educação, num futuro próximo aliado a presencialidade, mas que neste momento se caracterizou como um campo formativo e ético.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, Paula C; PETRONI, Ana Paula; JESUS, Juliana Soares e SOUZA, Vera Lucia T. A Dimensão Psicossocial na formação do psicólogo escolar crítico. In: SOUZA, V. L.T, AQUINO F. S.B, GUZZO, R. S. L, MARINHO-ARAUJO, C.M (orgs.). **Psicologia Escolar Crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas**. Campinas: Alínea. 2018.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, 2008. p. 469-475.

BEHAR, Patrícia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade (UFRGS**). Disponivel em: < https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/ > Acesso em: 2021

CAVALCANTE, Bruna Luana de Lima; LIMA, Uirassú Tupinambá Silva. Relato de experiência de uma estudante de Enfermagem em um consultório especializado em tratamento de feridas. **Journal of Nursing Health**, v. 1, n. 2, 2012, p. 94-103.

CONCELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA**. Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto da pandemia da covid-19**: recomendações. Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de ensino de psicologia (ORG). 1. Ed. Brasília, 2020.

DEUD, Priscila Murtinho. **As concepções das professoras da sala comum sobre**

o trabalho do segundo professor: O que fazes? Como trabalhas? 2018. Orientadora: Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville), Joinville, 2018.

MICHELLUZZI, Sandra. **Concepções do Segundo Professor de Turma sobre o Trabalho Docente**. Orientadora: Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville). Joinville: UNIVILLE, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria** nº544, de 16 de junho de 2020. Brasília, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-critica**: primeiras aproximações.11.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SANTOS, Juliana Testoni dos. **Professoras atuantes no Atendimento Educacional**
Especializado e suas histórias de vida: Um estudo sobre identidade docente. Orientadora: Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville), Joinville, 2016.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação social da mente**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2010

23.5.8 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A TEORIA DA ATIVIDADE JUNTO AO ENSINO DE GEOMETRIA

Gesmilher de Almeida Lopes[3125]

RESUMO

O presente trabalho apresenta como problemática de pesquisa: se os estudos correlatos aos Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade podem contribuir com a organização de um ensino de Geometria que considere o contexto social ao qual esse conteúdo está inserido? Para responder a indagação elencamos como objetivo geral: estudar os fundamentos da Teoria da Atividade e suas contribuições para a organização do ensino de Geometria nos anos iniciais. E como objetivos específicos: a) realizar uma breve revisão da literatura correlata a Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade; analisar os impactos da utilização dessa teoria na organização do ensino de Geometria. Partindo dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade que alicerceiam nosso trabalho. Para a realização desse estudo utilizaremos as literaturas existentes sobre a temática, tanto bibliográficas, como em sítios. Iniciamos pela seleção das leituras pertinentes as Teorias buscando triangular a informação apreendida com o intuito de contribuir com a organização do ensino de Geometria. Concluímos que, as teorias estudadas junto ao ensino de geometria contribuem para um ensino que considere o ser humano as suas construções históricas e culturais, e assim, proporcionar aos alunos uma aprendizagem de acordo com as capacidades psíquicas, para que possam contribuir com a sociedade vigente.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Teoria da Atividade. Ensino de Geometria.

1 INTRODUÇÃO

Partindo dos aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e Teoria da Atividade de Leontiev, analisaremos a organização do ensino de Geometria nos anos iniciais, pois os fundamentos dessas teorias poderão contribuir com um ensino de Geometria preocupado com a relação dos conteúdos aos contextos sociais que os alunos estão inseridos.

Com base nisso, para esse texto, propomos investigar: os estudos correlatos aos Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade podem contribuir com a organização de um ensino de Geometria que considere o contexto social ao qual esse conteúdo está inserido?

A partir da questão de investigação, apresentamos como objetivo geral: estudar os fundamentos da Teoria da Atividade e suas contribuições para a organização do

[3125] Mestre em Educação, Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Professora da educação básica. gelopesalmeida@hotmail.com

ensino de Geometria nos anos iniciais. E como objetivos específicos: a) realizar uma breve revisão da literatura correlata a Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade; analisar os impactos da utilização dessa teoria na organização do ensino de Geometria.

A partir desse estudo enfatizar a importância de pesquisas que considerem a utilização dos preceitos das Teorias para o trabalho com o ensino de Matemática. Delimitamos, dentre os vários conteúdos matemáticos, a Geometria, devido à dificuldade que temos observado por meio de nossa pesquisa (LOPES, 2021) em relação à aprendizagem desse conteúdo, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos.

Para a realização desse estudo utilizaremos as literaturas existentes sobre a temática, tanto bibliográficas, como em sítios. Iniciamos pela seleção das leituras pertinentes as Teorias buscando triangular a informação apreendida com o intuito de contribuir com a organização do ensino de Geometria. Tomaremos por base os autores clássicos pertinentes à literatura e autores contemporâneos que utilizam esse tronco teórico em suas pesquisas.

Na sequência, buscaremos analisar autores que discutem o ensino de Geometria com o intuito de refletir as contribuições para superação das dificuldades metodológicas existentes em relação ao ensino desse conteúdo.

Outra questão que observaremos ao analisar os referenciais teóricos que utilizaremos para este estudo é verificar a possibilidade de trabalhar esse conteúdo não só restrito a linguagem geométrica pura, mas na relação com os contextos à qual essa linguagem está inserida.

2 REVISÃO DA LITERATURA PERTINENTE

A Teoria Histórico-Cultural tem como fundador Vigotski, que utiliza das raízes marxistas e do princípio do materialismo histórico-dialético, para criar sua teoria. Os estudos dessa teoria consideram o ambiente social e a relação com o outro, ao contrário do que defendiam na época estudiosos como, por exemplo, Jean Piaget, que estudavam o indivíduo e seu desenvolvimento no plano individual.

Dessa maneira, Vigotski desenvolveu sua teoria pautada na interação do ser humano com a sociedade. Compreende a realidade por meio do processo histórico

que está em constante mudança. Assim, por meio das interações que os indivíduos estabelecem entre seus pares, eles desenvolvem as suas funções psíquicas superiores.

Sabemos que "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam" (VIGOTSKI, 2007, p.100) complementa:

> aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p.103).

Nesta perspectiva, a aprendizagem se dá por meio da mediação de um adulto que reuni os instrumentos históricos e culturais criados socialmente pela humanidade, para que possa auxiliar o aprendiz no seu processo de desenvolvimento. Dessa maneira, ao analisar o papel do professor, Vigotski, coloca o professor como mediador das situações de aprendizagem, com a mediação a criança consegue desenvolver melhor e com mais facilidade as suas funções psicologias superior, "a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que sozinha" (VIGOTSKI, 2009, p. 328).

Ao trazermos a teoria de Vigotski para compreender a educação escolar, percebemos o papel fundamental que o professor exerce como mediador do processo de aprendizagem. Na mesma direção, Oliveira (2005) corrobora que "o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando os avanços que não ocorreriam espontaneamente" e continua dizendo que "a intervenção do professor é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo" (OLIVEIRA, 2005, p. 31).

Oliveira (2005) complementa ainda dizendo que o professor tem o papel de organizar os processos de ensino e aprendizagem adequados aos seus alunos, de modo a possibilitar aprendizagens significativas para promover o desenvolvimento das funções psíquicas dos alunos.

A Teoria Histórico-Cultural leva em consideração os aspectos sociais sem desconsiderar os aspectos biológicos. Valoriza os conhecimentos científicos construídos historicamente no decorrer do tempo em detrimento dos conhecimentos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

imediatos (espontâneos) e, valoriza ainda, a formação dos conceitos de modo a que se tenha consciência de sua compreensão nos processos de mudança que impulsionam o desenvolvimento da humanidade. Vigotski (2009) defende a importância de criar potencialidades para que essas gerem realidades de aprendizado.

Um dos ramos da Teoria Histórico-Cultural que tem sido muito utilizada na formação de professores é a Teoria da Atividade que tem como precursor Leontiev, que era um dos autores que compunham a tróika Vigotski, Leontiev e Lúria. Ele parte do princípio que o desenvolvimento do homem decorre das atividades que realiza. Todavia, para compreendermos melhor o que Leontiev chama de atividade, passaremos a apresentar um pouco de sua teoria.

Leontiev define como atividade “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2006, p. 68).

A Teoria da Atividade nos permite analisar os movimentos que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem realizam e as principais mudanças na sua personalidade a partir desse movimento. Dessa maneira, conhecer essa teoria permite ao professor conhecer as atividades principais dos alunos com o intuito de organizar a atividade de ensino, em nosso caso, o ensino de Geometria. Por exemplo: na Educação Infantil a atividade principal da criança é o brincar, desse modo, se quisermos que a criança aprenda os conceitos que envolvem a Geometria, temos que organizar a atividade de ensino por meio de brincadeiras que envolvam esses conceitos. Essas atividades, além de lúdicas, devem gerar na criança a necessidade de aprender os conceitos que se pretende ensinar, ou seja, devem formar uma consciência na criança em relação à importância de aprender determinado conceito, no caso a Geometria.

Leontiev define que a atividade principal da criança é aquela “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade” (LEONTIEV, 2010, p.65). O autor exemplifica que existem três tipos de atividade principal, o brinquedo, o estudo e o trabalho, e em diferentes momentos de nossas vidas estaremos vivendo uma ou outra atividade principal. Para a criança bem pequena, a sua atividade principal, que a

motiva é o brinquedo, para crianças maiores e adolescentes o estudo, e para os adultos o trabalho, essas atividades são os meios que o ser humano se desenvolve e modificam o seu meio.

Para Leontiev (2010) a mediação entre o sujeito e o mundo ocorre por meio de objetos e ferramentas de trabalho culturalmente desenvolvidas. Utilizando-se dessas ferramentas o homem transforma o meio social e do trabalho no qual está inserido. A Geometria aqui pode ser considerada como uma ferramenta que modifica e da sustentação às construções humanas, por isso ela deve ser ensinada e aprendida.

A Teoria da Atividade pode estar relacionada ao contexto escolar e está vinculada diretamente a ideia de necessidade, ou seja, de gerar um motivo no aluno para que ele aprenda. Assim, é o motivo que impulsiona a ação do aluno, de modo que seja responsável por sua aprendizagem.

Toda atividade tem a seguinte estrutura:

a) Considerar a atividade que leva à informação do conceito;
b) Organizar a atividade que o aluno deve realizar para assimilação dos conceitos;
c) Organizar a atividade, que deve compreender as etapas da formação dos conceitos, sem separar o sistema de características essenciais do processo, os indicadores qualitativos da atividade que possibilitem descrever os diferentes estados do processo de assimilação o qual permite orientar o processo desde o princípio, até o fim dos mesmos sujeitos.

Acreditamos que essa organização possibilita que a pessoa entre em atividade consiga mudar a realidade existente, e contribuir para que possamos evoluir historicamente e culturalmente.

Com essa organização verificamos que o ensino de geometria deixa de ser apenas mecanizado e para ser humanizado, no sentido de ter influência sobre o meio e sobre o aprendizado das crianças, em que elas possam compreender melhor a importância do uso social da geometria.

3 ANÁLISE DOS IMPACTOS DA UTILIZAÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E TEORIA DA ATIVIDADE NO ENSINO DE GEOMETRIA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As teorias Histórico-Cultural e Teoria da Atividade nos auxiliam a entender como ocorre a aprendizagem e a sua importância para a sociedade e para o indivíduo. Analisaremos os impactos da utilização dessas teorias no ensino de geometria, e assim, verificar as suas contribuições ou não.

No decorrer de nossos estudos, verificamos que a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade, auxiliam para a criação de uma sociedade voltada para a aprendizagem dos conteúdos criados historicamente, no intuito de estabelecer relevância para a sociedade atual e auxiliar nos processos de mudança.

> A teoria histórico-cultural ao defender o conhecimento matemático como produção humana atribui um valor social ao conhecimento que não se restringe à produção de conhecimento. De fato, os conhecimentos matemáticos já estão dados, são, nesse sentido, conhecimento pronto. Todavia, a criança ao se apropriar do significado social desses conhecimentos atribui-lhe, também, um sentido pessoal. Isto faz com que esse seja um conhecimento feito e se fazendo (ARAÚJO, 2015, p.6).

Ao entender que a geométrica como área da matemática, sabemos que ela também tem o seu valor social. E nesse sentido, verificamos que essas teorias contribuem para o ensino de geometria, pois sabemos que esse conteúdo muitas vezes é deixado de lado ou simplesmente trabalhado sem contextualização com a prática social dos alunos. Por esse motivo que iremos analisar o impacto do trabalho com o ensino de geometria por meio da Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade.

Ao analisar o artigo de Pavanello (1993), “O abandono do ensino da geometria no Brasil: causas e consequências” constatamos que esse abandono fica mais evidente nas escolas públicas do Brasil, principalmente após a Lei 5692/71, condição que trouxe sérias consequências a aprendizagem dos conteúdos de Geometria. A autora ainda menciona que o problema correlato ao ensino desse conteúdo matemático é uma questão mundial.

Barbosa, crítica os métodos adotados pelos professores e a sua não eficácia no ensino de geometria a partir da LDB 9394/96, ele descreve:

> embora muitos educadores afirmem que o raciocínio espacial e a Geometria estão relacionados, a prática escolar parece indicar que não se está consciente de quão complexas são as relações que se estabelecem em nossas mentes e nas de nossos alunos, quando se trata com figuras espaciais, com relações entre figuras e suas representações. Apesar de se viver num mundo tridimensional, a maior parte do material visual geométrico

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> que se apresenta às crianças é bidimensional. É necessário que tanto o professor quanto o aluno recorram ao raciocínio espacial para representar o mundo real (BARBOSA, 2012, p.3).

A citação acima vem ao encontro com as teorias apresentadas, pois as mesmas indicam a necessidade de contextualização da geometria com os instrumentos que serão apresentados aos alunos, com a objetividade de representações mais verdadeiras e não apenas superficiais. Ao saber que a criança necessita de uma representatividade e principalmente entrar em atividade como defende Leontiev para que haja o aprendizado.

Verificamos ainda que as teorias apresentadas nos estabelecem parâmetros para que possamos ter um ensino de Geometria com maior qualidade e de maneira a inserir as atividades teóricas na prática cotidiana dos alunos, para que haja a práxis social. E possa transformar o ensino de Geometria, para que possibilite bases sólidas em relação à sua aprendizagem e com significância.

> Assumir a educação como significativa, implica compreender o que será relevante para o conjunto de sujeitos no processo educacional. Assumir que os objetivos sejam relevantes passa a exigir que se escolham conteúdos que se traduzam na ação educativa e na criação de atividades que possibilitem às crianças desenvolverem-se, termos matemáticos poderíamos afirmar que se trata do desenvolvimento do pensamento lógico histórico das significações aritméticas, geométricas e algébricas (ARAÚJO, 2015, p. 9-10).

Essa afirmação faz nós analisarmos a ação educativa em torno da matemática para que possamos compreender e analisar melhor as nossas práticas voltadas para a geometria, em que possa contribuir com o desenvolvimento dos alunos.

Ao saber que o principal objetivo da escola é o ensino e a aprendizagem, de maneira que possibilite o aluno a sua inserção social, é necessário que planejamos um ensino que contribua para entender e compreender a Geometria e as suas particularidades. Para aprender o conteúdo é necessário um movimento lógico e histórico dos conceitos. Souza e Moura (2016, p. 541) relatam que os trabalhos lógicos e históricos apresentam como “principal função auxiliar o pensamento tanto daquele que ensina quanto daquele que aprende a movimentar-se no sentido de encontrar as verdades que são relativas”, no caso, em relação aos conteúdos apresentados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao analisar e a Teoria da Atividade e os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, percebemos que elas contribuem para uma aprendizagem significativa, visto que elas têm como princípio relacionar os conteúdos a serem ensinados com os contextos sociais em que eles estão inseridos. Sendo assim, possibilita o seu emprego no ensino de Geometria, para que este tenha um significado e uma compreensão real e de acordo com as necessidades das crianças, condição que permite que o ensino de matemática não seja realizado de forma mecanizada.

Um ensino de matemática que leva em consideração a mecanização, não desempenha a suas funções de ensino e aprendizagem no aluno não eleva as suas funções psíquicas, para que ocorra a aprendizagem, apenas é empregado como tarefa mecânica que tem como principal meio a repetição de atividades.

Temos que ter como norte que o ensino de geometria deve estar ancorado nas práticas sociais dos alunos. Ao utilizarmos metodologias que levam em consideração a prática social, os alunos começam a gostar e se identificar com a geometria, consegue verificar que em seus bairros, todas as casas, ruas, postes de energia elétrica entre outros. Eles conseguem perceber o uso social e cultural da geometria.

Outra questão é a utilização da linguagem geométrica e a relação à qual essa linguagem está inserida. Precisamos dar suporte aos nossos alunos sobre a linguagem geométrica para que possam no futuro terem condições de resolução de problemas que envolvam a linguagem geométrica. Porém, para que isso ocorra é necessário que nós como professores também nos apropriemos da linguagem geométrica, e não apenas facilitamos o nosso trabalho, com a não utilização da linguagem. Percebemos que muitos alunos nomeiam as figuras bidimensionais, porém, nas figuras tridimensionais nomeiam como se fossem bidimensionais, quando ocorre isso, é muito grave, pois o aluno não demostra conhecimentos básicos da geometria, e dessa maneira, compromete a sua formação escolar.

Ao analisar a Teoria Histórico-Cultural, percebemos que ela leva em conta o ser humano e as suas construções no ambiente, com isso ocorre as suas modificações, ou seja, o homem modifica conforme a sua interação com a sociedade. Ao aplicar essa teoria no ensino da geometria, verificamos que o professor é o mediador do conhecimento, porém, como mediador ele necessita ter um conhecimento metodológico do que vai ser ensinado, para que consiga fazer com que seu aluno se aproprie desse conhecimento. Assim, o professor que ensina geometria

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tem que saber conceitos geométricos e a sua utilização para que possa realizar a mediação com o aluno e subsidiar o ensino e aprendizagem de maneira que considere os aspectos sociais sob os ambientais.

A Teoria da Atividade contribui para que possamos entender como se dá o processo de aprendizagem dos alunos e professores. Leontiev defende que o indivíduo para aprender necessita entrar em atividade, ou seja, é necessário ter uma representatividade do que vai ser aprendido para quem vai aprender, pode ser boa ou mal. A pessoa só entrar em atividade quanto algo o impulsiona e internaliza, para que isso ocorra com os conteúdos de geometria é necessário que o professor tenha um aporte teórico que o auxilie para que seu aluno entre em atividade e dessa maneira ocorrer o ensino e a aprendizagem.

Com esse estudo, verificamos que as teorias, Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade, nos fornecem contribuições significativas para o ensino de geometria principalmente nos anos iniciais, em que o professor tem a possibilidade de trabalhar de diferentes maneiras com os seus alunos e fazer com que eles entrem em atividade.

Concluímos que, as teorias estudadas junto ao ensino de geometria contribuem para um ensino que considere o ser humano as suas construções históricas e culturais, e assim, proporcionar aos alunos uma aprendizagem de acordo com as capacidades psíquicas, para que possam contribuir com a sociedade vigente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Elaine Sampaio. **Princípios e práticas da perspectiva histórico-cultural para o ensino de matemática na infância**. XIV Conferência Interamericana de Educação Matemática. México, 2015. Disponível em< http://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/viewFile/1075/439>. Acesso em: 25 Jun. 2021.

BARBOSA, Paula Marcia. **O estudo da Geometria**. São Paulo. Artigo 3, 2012. Disponível em < http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2003/edicao-25-agosto/Nossos_Meios_RBC_RevAgo2003_Artigo_3.pdf>. Acesso em: 20 Jun. 2021

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em: 05 Jun. 2021.

LEONTIEV, Alexei N. **Atividade, consciência e personalidade**. In: Arquivo Marxista na Internet, 2010. Disponível em

<http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm>. Acesso em: 25 Jun. 2021

LEONTIEV, Alexei N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006a. p. 59 – 84.

LOPES. Gesmilher de Almeida. Professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta de formação continuada para o ensino de geometria. **Mestrado profissional em Educação** (UENP), 2021.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 2005.

PAVANELLO, Regina Maria. O abandono do ensino da Geometria no Brasil: causas e consequências. Revista Zetetiké. Campinas: UNICAMP, Ano 1, n. 1, 1993.

PAVANELLO, Regina Maria. Formação de possibilidades cognitivas em noções geométricas. 1995. Tese (Doutorado em educação). Universidade Estadual de Campinas. 179 p.

PONTES, Julio Silva de. CAMPOS, Celso Ribeiro. **Proposta de formação em geometria para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. Ensino da Matemática em Debate (ISSN: 2358-4122), São Paulo, v. 5, n. 1, p. 54 – 68, 2018.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra, 2° ed. WMF Martins Fonte. São Paulo, 2009.

23.5.9 A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR ESPECIALISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INTERAÇÕES QUE DEIXARAM MARCAS

Shirlei Nadaluti Monteiro[3126]

Luisa Fleury Camargo Saad[3127]

Arthur Cabral Generato[3128]

RESUMO

A partir de um recorte da pesquisa Afetividade e Formação do Professor Especialista em Contexto de Trabalho, em fase de conclusão, num Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação, esta comunicação tem como objetivo analisar a trajetória formativa e profissional de um dos participantes, professor especialista, à luz prioritariamente da teoria walloniana, elencando os principais marcos dessa trajetória nas diversas etapas da vida do professor, como aluno criança, aluno da formação inicial e aluno da pós-graduação. Para produção das informações, empregou-se a entrevista na modalidade reflexiva. Nesta comunicação será focalizada a realizada com um professor especialista que atua nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O referencial teórico pautou-se nas propostas de Henri Wallon (perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento), Gorzoni e Davis (perspectiva da Educação) e Rui Canário (perspectiva da Formação de Professores). Henri Wallon postulam que a constituição da pessoa se dá na interação entre o organismo e os meios em que transita. Gorzoni e Davis afirmam que a profissionalidade do professor tem início na sua formação como aluno, na educação básica. Canário assevera que o percurso pessoal e profissional do professor supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender. Na análise das informações produzidas, a partir da entrevista, ficou evidenciada a importância dos diversos meios na formação do docente. No meio escolar, como aluno criança, a influência dos professores na escolha da área de exatas e na atuação como docente no início da carreira; no meio universitário, como aluno de graduação, a influência na escolha da profissão docente; como professor, o meio escolar foi fator decisivo para escolha do ensino médio para sua atuação. Destaque foi dado ao curso de Mestrado Profissional, que foi um divisor de águas, levando-o a refletir sobre sua atuação pedagógica e modificando sua forma de agir e pensar sobre educação, valorizando o aluno e as relações interpessoais no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Henri Wallon**.** Relações Interpessoais. Meios e Grupos. Formação Docente. Educação Básica.

1. INTRODUÇÃO

[3126] Doutoranda em Psicologia da Educação e Mestra em Educação pela PUC-SP, Pedagoga. E-mail: shirleinmont@yahoo.com.br
[3127] Doutoranda e Mestre em Psicologia da Educação, ambas pela PUC-SP, Psicóloga. E-Mail: luisasaad@hotmail.com
[3128] Mestrando em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Pedagogo e Biólogo. E-mail: arthurgenerato@outlook.com

A presente comunicação é parte integrante de uma pesquisa em conclusão Afetividade e Formação de Professores em contexto de trabalho, desenvolvida em um Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, cujo objetivo geral é identificar e compreender o processo de constituição do professor especialista que atua nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, priorizando como as relações afetivas são valorizadas por ele no contexto escolar.

Acreditamos que a formação do professor especialista, tanto inicial quanto continuada, precisa levar em conta a necessidade de sua atuação condizente com uma sociedade que está em constante transformação, bem como, o fato de que nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, a convivência com juventudes de diferentes meios exige formação voltada para o conhecimento do estágio de desenvolvimento no qual se encontram os alunos, conhecimento este que considera a relação dos alunos com os diferente meios nos quais transita

O recorte desta comunicação focaliza a entrevista na modalidade reflexiva com um professor da área de Matemática que atua na rede pública estadual de São Paulo, participante da pesquisa, e tem como objetivo apresentar a trajetória formativa e profissional do mesmo à luz, prioritariamente, da teoria walloniana, na discussão que faz da integração organismo meio e entre os conjuntos funcionais afetividade, ato motor e cognição, que constituem a pessoa; complementam o referente teórico, discussão feitas por Gorzoni e Davis (perspectiva da Educação) e Rui Canário (perspectiva da Formação de Professores). Marcos dessa trajetória, nas diversas etapas da vida do professor enquanto aluno criança, aluno da formação inicial e aluno da pós-graduação, são discutidos apresentando as influências dos meios pelos quais transitou.

2.DESENVOLVIMENTO

Conhecer a trajetória profissional de um professor, implica em considerar sua história de vida nos meios sociais pelos quais passou para compreender esse percurso, suas escolhas e sua forma de agir e pensar sobre educação. É na integração do organismo com seu meio que se dá a formação integral da pessoa, pois, para Wallon (1986, p. 170),

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] o meio nada mais é do que o conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais. Ele comporta, evidentemente, condições físicas e naturais, que são, porém, são transformadas pelas técnicas e pelos usos do grupo humano correspondente.

O professor entrevistado, aqui chamado de Daniel, inicia sua narrativa contando um pouco de sua experiência como aluno, em seu meio escolar, e como isto reverberou em sua atuação como professor.

> Em relação a minha atuação como professor? Por exemplo, tenho coisas que eu carreguei comigo, voltando lá no meu passado. Tem coisas que eu aprendi a não fazer, porque foram marcantes para mim na minha infância. Exemplo, uma questão que foi até revelada mais forte agora nos estudos do mestrado, que ficou evidente para mim, o porquê da minha identificação com exatas:
> O que aconteceu foi o seguinte, eu era um aluno tímido, morava na zona rural, ia até a cidade e eu tinha uma professora de língua Portuguesa que ela acabou sendo um marco negativo na minha vida né, que era o fator da exposição. Eu tinha que conjugar um verbo na frente da sala para todos, não é. Não que eu não soubesse a conjugação verbal, mas o fato da vergonha que eu senti, da minha timidez, minha voz não saía né. E aquilo tudo acarretava numa nota baixa, porque a avaliação dela era dessa forma. Então, tudo aquilo, essa exposição, foi algo que eu trouxe e eu jamais queria fazer isso com meu aluno. Tem essa marca. Em contrapartida, tinha um professor que eu me recordo que era o de matemática, que acabava estimulando para você gritar a resposta... “Chegou no resultado, tal enfim”... e de forma alguma eu era repreendido por ter errado ou estar próximo da resposta. Então, enfim era um trabalho diferente, eu acho que isso tem a ver até com essa minha trajetória profissional.

Esse longo trecho da narrativa foi colocado, pois, ele nos permite três interpretações. A primeira é de que o meio escolar deixou marcas na sua pessoa, pois o constrangimento na aula de Língua Portuguesa trouxe uma desvalorização como aluno, com as notas baixas, levando-o à timidez. Esse fato fez com que deixasse de apreciar as aulas de Língua Portuguesa, pois sempre se lembrava de seu desempenho ruim ao não ter sucesso nas chamadas orais. A segunda é o fato de ter se encontrado, como ele mesmo diz, na área de exatas, escolhendo-a como primeira graduação:

> Eu estudei Matemática, eu me propus a fazer bacharel em Matemática, com o intuito de ir para áreas bancárias, trabalhar em banco com programação.

O professor de Matemática de sua infância o influenciou, quando em suas aulas estimulava seus alunos a dar a resposta, sem criticar, mesmo que não estivesse totalmente correta.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Uma terceira interpretação é a reverberação na sua atuação como professor, tomando como modelo os professores de sua infância, influenciando suas ações pedagógicas: o modelo positivo do professor de Matemática e o modelo negativo da professora de Língua Portuguesa, mostrando quais ações não deveria e não gostaria de reproduzir com seus alunos. Sobre isso, Gorzoni e Davis (2017) afirmam que "a profissionalidade se inicia na escolarização básica, atravessa a formação profissional e atinge o professor em sua vida profissional presente, na organização escolar em que atua", evidenciando-se na fala de Daniel:

A experiência como aluno criança foi, para Daniel, decisiva na conduta pedagógica desenvolvida como professor iniciante, como vemos neste trecho:

> Tem coisas de lá (da minha infância) que eu aprendi que eu carreguei e coloquei em prática. Por exemplo, essa questão de estimular o aluno a estar respondendo e, tudo bem, se ele disse uma resposta errada né, ele buscou fazer, procurou fazer. Foram coisas que eu trouxe comigo e essa questão da exposição, de preocupar com essa questão do aluno de não repreender, enfim, certas formas que eu poderia estar causando trauma.

É importante salientar que Daniel, em sua primeira graduação, não pensava em ser professor. Foi a influência do meio universitário, nas figuras dos colegas de classe na graduação em exatas, que o incentivou a fazer licenciatura e a experiência de trabalhar em outra área, que não a bancária, fez com que decidisse ser professor, vivenciando a experiência da docência, assim relatando:

> Por incentivo de colegas, alguns que tinham ido também para a educação, fiz a licenciatura em Matemática (..) E fui para licenciatura e nessa experimentação da sala de aula, foi onde eu me encontrei. (...) Matemática, licenciatura em Matemática, esse contato para mim no início das aulas começou a ser mágico, eu comecei a pegar gosto.

Tão importante quanto os meios aos quais pertencemos, são os grupos dos quais participamos nesses meios. Na teoria walloniana, um grupo

> [...] não se define abstratamente, sua existência não está relacionada a princípios formais, nem sua estrutura é explicada por um esquema universal. Temporários ou duráveis, todos os grupos se atribuem objetivos determinados, dos quais depende sua composição, da mesma forma a repartição de tarefas regula as relações dos membros entre si e, na medida do necessário, sua hierarquia. Nele pode haver postos de iniciativa, de comando, de apoio, de submissão, de oposição crítica. (WALLON, 1986, p. 174)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao relatar sobre o início de sua formação, o professor Daniel destaca o incentivo dos colegas para cursar licenciatura. Essa vivência mudou o curso de suas ações escolhendo trabalhar na área de exatas, mas voltada para a educação. O pertencimento ao grupo de alunos da graduação e suas relações anteriores proporcionaram a interação e a influência dos pares na sua decisão profissional.

Ao passar por vários segmentos da educação básica, Daniel percebeu sua afinidade em dar aula no Ensino Médio. Isso ocorreu pela falta de profissionais da área de exatas na escola onde lecionava, ampliando a oportunidade de escolhas de classes para lecionar e favorecendo, assim, sua escolha.

> [...] comecei a dar aula no Fundamental, porém quando eu experimentei o Ensino Médio foi onde que eu me encontrei. (...) a escola dava essa disponibilidade, quando tinha aulas disponíveis, na área de Matemática. "Sinto-me um privilegiado" porque devido à falta de profissional, você acaba podendo fazer opções. Tenho habilitação para Física, então havia uma falta de professores de Física também, eu tinha opção de poder escolher...

Mais uma vez podemos notar a influência do meio, interferindo nas escolhas de Daniel. Atuando agora no grupo de professores, Daniel nos conta sobre o início de sua carreira, citando as dificuldades e obstáculos encontrados, sentindo-se sozinho, sem apoio e sem assistência dos colegas e da equipe gestora. Isso se evidencia em sua fala:

> Não fui ajudado, acho que foi realmente assim, "Essa é a sala, você vai hoje para o 6º B, boa sorte, bom trabalho". E foi assim que começou e eu fui ganhando preferências para o Ensino Médio.

Gorzone e Davis (2017, p.1400), asseveram a importância da prática na profissão docente ser construída de forma partilhada e não isolada, como relata Daniel em suas primeiras vivências como professor. Assim, as autoras postulam: "Devido à responsabilidade pública da profissão docente, a prática profissional deve-se constituir de forma partilhada e não isolada". No caso de Daniel, não houve uma partilha de saberes, para que ele, professor iniciante, se sentisse amparado e pertencente a um grupo, no meio escolar onde atuava.

O fato de replicar o que viveu na escola, quando criança, nas ações pedagógicas desenvolvidas com seus alunos se deve "à defasagem de conhecimento da prática que leva o professor a agir conforme suas crenças e mecanismos culturais

em detrimento do saber pedagógico especializado" (GORZONI e DAVIS, 2017, p. 1401).

> Então essas vivências e essas ocorrências da trajetória enquanto aluno e que se revelaram em sala de aula na minha atuação trazendo essas questões (...) porque de fato não tinha um embasamento... Por que assim? Porque todos fazem assim, porque sempre foi assim, a sala de aula é exposta assim...
>
> Aquilo é o correto, que eu via, que os professores sempre pegavam no pé, o silêncio, são coisas que eu via que faziam comigo quando eu era aluno, que eu busquei fazer nesse início e, assim, até sem saber de fato porque que eu estava fazendo aquilo. Estava fazendo porque faziam e porque era o correto de se fazer.

Nas citações acima, percebe-se a falta que fez ao professor Daniel no início de sua carreira, não ter vivido com seus pares o compartilhamento de conhecimentos e práticas pedagógicas pautadas em metodologias científicas, por isso sua atuação ser baseada em imitação e senso comum. Aqui salientamos a importância do grupo de professores da escola onde se atua, pois ele interfere diretamente na atuação de um professor iniciante. Ser incentivado, apoiado e orientado por seus pares e equipe gestora, quando se está começando uma carreira, torna a caminhada mais suave, e menos traumática.

Daniel ao constatar sua inexperiência e falta de conhecimento pedagógico para lidar com as questões cotidianas da escola, viu a necessidade de continuar a estudar, matriculando-se em um curso de pós-graduação. Inicialmente a busca foi na área de exatas, o que não contribuiu para uma mudança de visão sobre o aluno em seu processo de ensino e aprendizagem.

> [...] aí com o passar do tempo eu estudei um pouco mais, eu fiz pós-graduação...(...) especialização em Matemática, uma área dura....

Mesmo com alguns estudos feitos, visando sua formação em serviço, ele continuou trabalhando no formato com o qual começou - replicando ações. Nota-se que as formações de Daniel foram voltadas à sua especialidade, a área de exatas, não tendo um olhar para o processo de ensino e aprendizado dos alunos, e as relações afetivas estabelecidas na sala de aula. Vejamos o que diz sobre isso:

> De fato havia uma rejeição minha de aceitação do aspecto da afetividade, era o aluno ali e eu aqui.
>
> Então, eram N questões que eu não considerava enquanto um professor na sala de aula. Sabe, é aquela questão, bem da educação bancária. Até então porque eram cálculos, cálculos e tal, sem muito porquê e para quê [...].

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sua entrada no Mestrado Profissional foi um divisor de águas em sua vida pessoal e na sua trajetória profissional. Foi apresentado para outra área do conhecimento: a área de humanas, na qual os processos de ensino e aprendizagem e as relações afetivas têm um grande valor, iniciando um movimento dialético em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

> [...] para mim foi transformador, a minha presença no mestrado. Foi transformador para minha concepção como pessoa e para a minha atuação enquanto professor. Me vejo como outra pessoa depois da passagem pelo mestrado, tudo aqui que me foi apresentado, do que eu tive que de fato ler, porque de verdade eu tive leituras, até então eu as rejeitava. Dentro do grupo de Matemática, qualquer coisa voltada ao pedagógico é balela, é conversa fiada, aí então fica aquela rejeição, fica elas por elas, você vai lá atua e ponto final. O aluno aprendeu, Ok! Desconsidera-se os vários aspectos da formação.
> .

Essa transformação se deve ao curso escolhido por Daniel. Sua entrada no Mestrado profissional em Educação, possibilitou que suas experiências vividas até esse momento fossem refletidas. Nas disciplinas e nas demais atividades, foi apresentado à leitura de teóricos e a um novo grupo de professores, preocupados com as emoções e as interações no processo educacional. Essa experiência vivida no Mestrado Profissional provocou um conflito entre as práticas já estabelecidas ao longo de seu percurso e os conhecimentos adquiridos no curso. Como podemos observar em sua fala:

> Entretanto, já remetendo agora no presente, no mestrado que eu vivi crises identitárias absurdas.(...) fui apresentado a aspectos de formação humana, leituras, porque a minha formação enquanto matemático, licenciatura, bacharel e pós-graduação em educação Matemática, era uma área dura…

O Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), tem como objetivo provocar nos professores a reflexão sobre a sua prática. Para isso, precisam dispor de conhecimentos e habilidades que lhes permitam fazer uma análise crítica das situações e práticas profissionais vividas e, junto com seus pares, tentar encontrar formas, instrumentos, estratégias de atuação frente aos desafios que emergem desse mundo em constante mudança.

> Hoje eu me considero um ser humano diferente, então, se eu sou ser humano diferente, a minha situação também é diferente em sala de aula e o respeito com os alunos é diferente (...) Então essas carteiras enfileiradas, pouco me

> interessa, pouco me importa, outras questões se fazem muito mais importantes para mim do que a Matemática pura, o cálculo pelo cálculo, me preocupo muito com a formação do ser humano em questão.

Esse trecho deixa evidente que o Formep atingiu o seu objetivo, provocando mudanças no fazer pedagógico de Daniel, que passou a valorizar as emoções e a afetividade no processo de ensino e aprendizagem. Compreendeu que o conteúdo é importante, mas que a formação do ser humano acontece de forma integral, e a formação do professor está em constante processo de desenvolvimento, como afirma Canário (1998, p. 9):

> Essa aprendizagem (da profissão) responde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender.

Na sua mudança de atuação, Daniel começou a valorizar as relações interpessoais estabelecidas com os alunos, compreendendo o seu papel como mediador de conhecimento. Na teoria walloniana o professor desempenha um papel ativo na constituição da pessoa do aluno. [....] deve basear sua ação fundamentado no pressuposto de que o que o aluno conquista no plano afetivo é um lastro para o desenvolvimento cognitivo e vice-versa (ALMEIDA, 2004, p.126).

As relações interpessoais passam a ser vistas como aspecto importante em sua atuação docente.

3.CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo de analisar a trajetória formativa e profissional do professor especialista à luz, prioritariamente da teoria walloniana, esta comunicação procurou evidenciar as influências dos meios e dos grupos pelos quais Daniel transitou, na sua constituição docente. Dessa maneira, aceitamos com Wallon que “não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam suas possibilidades de evolução e diferenciação individual” (WALLON, 1986, p. 169).

A narrativa de Daniel deixa isso claro. A cada meio pertencido uma marca foi deixada em sua trajetória de vida. Ficou evidenciada a importância dos diversos meios como possibilidade de transformação na sua formação docente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No meio escolar, como aluno criança, pudemos observar a influência dos professores na escolha da área de exatas e na atuação como docente no início da carreira, replicando aquilo que aprendeu como aluno.

Já no meio universitário, como aluno de graduação, há a marca da influência dos colegas de classe na escolha da profissão docente, incentivando-a a cursar a licenciatura e a tornar-se professor da educação básica.

Outra marca significativa foi o meio escolar, já professor, como fator decisivo para escolha do ensino médio para atuação docente e no meio universitário, novamente, no curso de Mestrado Profissional em Educação, sendo um divisor de águas, levando-o e refletir sobre sua atuação pedagógica e modificando sua forma de agir e pensar sobre educação. Hoje, seu trabalho é desenvolvido de forma mais humana, valorizando o aluno, compreendendo que são as relações interpessoais que realmente importam, quando se almeja a aprendizagem significativa do aluno.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. Como me Constituí Professora: Explicitando o Implícito. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté: Universidade de Taubaté, v. 7, n. 1, p. 4-26, jan./jun. 2014. Disponível em: https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/128. Acesso em: 9 jun. 2021. DOI: https://doi.org/10.32813/2179-1120.2014.v7.n1.a128, v. 7, n. 1, a. 128.

_____. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004, p. 119-140.

_____. Memórias de incidentes críticos como impulso para iniciar processos formativos. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: CANÁRIO, Rui. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 6. 1 semestre, 1998, p. 9-27.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 47, n. 166, p. 1396-1413. out./dez. 2017.

WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. **Henri Wallon- Psicologia**. Coleção Grandes Cientistas. Vol. 52. São Paulo: Editora Ática, 1986, p. 168-178.

23.5.10 A VIOLÊNCIA AUTODIRIGIDA E O FENÔMENO CUTTING ENTRE ADOLESCENTES

Jaqueline Batista de Oliveira Costa[3129]

RESUMO

O cutting é uma forma de violência autodirigida que está presente em escolas do mundo inteiro. A disseminação elevada desse fenômeno, entre adolescentes, evidencia um problema sério de saúde pública, com características específicas, que, embora não seja novo, vem crescendo de maneira atemorizante, nas últimas décadas. A despeito da gravidade, o comportamento cutting ainda é pouco explorado pela literatura científica nacional. Contudo, em países europeus, a comunidade científica já vem estudando o tema há décadas fato que se evidencia por meio do crescimento exponencial da publicação na área, ao passo que no Brasil a produção cientifica encontra-se em fase embrionária. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivos apresentar dados que evidenciam a prevalência da prática do cutting e demarcar a adolescência como período que vulnerabiliza os jovens a prática dessa modalidade de violência, bem como os fatores a ela associados. Por tratar-se de um tema pouco explorado, no meio acadêmico, utilizaremos como metodologia a revisão narrativa, cuja finalidade consiste em descrever o desenvolvimento do tema, sob ponto de vista teórico e contextual. Desse modo, não foram utilizados critérios para seleção de fontes específicas de informação, ou de trabalhos bibliográfico publicados em um período previamente demarcado cronologicamente. Tampouco, foram estabelecidas categorias específicas para avaliação e análise do material encontrado. Todavia, cuidamos para que a análise crítica se baseasse em publicações nacionais e internacionais, confiáveis e oficiais.

Palavras-chave: Violência Autodirigida. Cutting. Adolescência. Prevenção.

1 INTRODUÇÃO

A violência na adolescência assume novas configurações graves e complexas na realidade contemporânea. Em todo o mundo, muitos estudantes adolescentes já foram vítimas de algum tipo de violência dentro e fora do ambiente escolar, é o que revela um estudo feito pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2018). Contudo, se há pouco tempo era a violência perpetrada pelos colegas que preocupava, tais como o bullying e o cyberbullying, atualmente é o cutting, uma forma de violência autodirigida, que desafia.

A disseminação elevada desse fenômeno entre adolescentes, por vezes fomentado pelas redes sociais, evidencia um problema sério de saúde pública, com características específicas, que, embora não seja novo, vem crescendo de maneira

[3129] Drª em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. Profª e Coordenadora do Curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Email: jakbatista15@gmil.com.

atemorizante, nas últimas décadas. A despeito da gravidade, o comportamento cutting ainda é pouco explorado por pesquisadores brasileiros, e, em decorrência, incomum na literatura científica nacional. O termo cutting tem origem na língua inglesa e significa cortar a si mesmo de forma moderada, média ou profunda. Trata-se de uma compulsão que se manifesta por autolesões agressivas e destrutivas, sem ideação suicida consciente. (CHAVES, 2013; MELO; NICOLAU, 2016).

Um dos obstáculos ao estudo do cutting diz respeito a heterogeneidade da terminologia presente na literatura brasileira e internacional. Em português, essa violência é conhecida pelos seguintes termos: comportamentos autolesivos, automutilação, autodano, escarificação, autolesão não suicida e por condutas autolesivas sem intenção suicida (SANTOS; FARO, 2018). Em inglês o cutting é também denominado de self-injurious behavior, self-mutilative behavior, self-mutilation, self-harm, non-suicidal self-injury, caving, dentre outros. Contudo, há divergências quanto à definição do termo, principalmente no que se refere à presença ou ausência de intenção suicida (GUERREIRO; SAMPAIO, 2013). A literatura anglo-saxônica propõe distinção entre dois termos: (a) deliberate self-harm, em que a intenção suicida pode estar presente ou não, incluindo todos os métodos de autolesão e reconhecendo as dificuldades de sua mensuração; e (b) non-suicidal self-injury, termo que reporta a destruição do tecido corporal, sem intenção de morrer, por meio de cortes e comportamentos associados, como queimaduras, arranhões etc. (SKEGG, 2005; NOCK et al., 2006 apud RAUPP; MARIN; MOSMANN, 2018)

Convém destacar que, essa terminologia polissêmica está presente, na literatura específica e é utilizada na linguagem cotidiana, indiscriminadamente e por vezes como sinônimos, para nomear o mesmo fenômeno, embora alguns teóricos preocupem-se com sua distinção. Desse modo, a “novidade” do fenômeno, bem como a intensidade por ele adquirida está repleta de desafios aos que se propõem compreendê-lo. O cutting já está catalogado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V (2014), e recebe o nome de “Auto Lesão Não Suicida (ALNS)”, como uma psicopatologia cujos critérios estão em construção (APA, 2014). O manual classifica o ato de cortar-se como “dano intencional autoinfligido à superfície de seu corpo provavelmente induzindo sangramento, contusão ou dor” (DSM-5, 2014, p. 803). Todavia adverte que, para um diagnóstico preciso, é necessário o engajamento do indivíduo em práticas autolesivas, com duração de, no mínimo, cinco

dias no ano, causando dor, sangramento ou contusão. Os comportamentos mais típicos da autolesão são: cortar, queimar, fincar, bater ou esfregar excessivamente. Diversos tipos de objeto podem ser utilizados na concretização dessa prática, tais como: facas, tesouras, cacos de vidro, arame, estiletes, giletes, dentre outros objetos cortantes ou pontiagudos. Estas lesões autoprovocadas podem atingir diversas partes do corpo, a exemplo de pernas, coxas, abdômen e braços (MELO; NICOLAU, 2016)

Nesse trabalho utilizaremos o termo cutting, porque entendemos que ele delimita melhor o fenômeno que nos interessa estudar (cortes na pele). Todavia, por vezes, nos remeteremos a terminologia “autolesão”, pois é mais comum na literatura e abrange um conjunto, amplo, de comportamentos que resultam em dano intencional ao indivíduo (incluindo os cortes), com o conhecimento de que podem ou não trazer algum grau de injúria física ou psicológica. O fenômeno não é novo, porquanto sempre esteve presente nos diferentes períodos históricos e contextos sociais. Todavia a justificativa para realização desse estudo advém da dimensão e gravidade, bem como da dificuldade quanto ao modo de abordar e preveni-lo. Tais questões têm despertado interesse de profissionais que atuam em diferentes áreas, e da comunidade científica de alguns países ao passo que, no Brasil, a produção científica, nesta área, é incipiente quando comparada ao crescimento exponencial da publicação internacional (GUERREIRO; SAMPAIO, 2013).

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo apresentar dados que evidenciam a prevalência da prática do cutting; demarcar a adolescência como período de vulnerabilidade para a prática do cutting e conhecer os fatores associados.

Considerando que trata-se de um tema pouco explorado, pela comunidade cientifica, utilizaremos como metodologia a revisão narrativa, cuja finalidade consiste em descrever o desenvolvimento do tema, sob ponto de vista teórico e contextual (ROTHER, 2007). Desse modo, não foram utilizados critérios específicos para seleção de fontes de informação, ou de trabalhos bibliográfico publicados e, tampouco, foram estabelecidas estratégias para avaliação desse material. Todavia, cuidamos para que a análise se baseasse em publicações nacionais e internacionais, confiáveis, oficiais e de preferência recentes, porém sem rigorosa limitação cronológica. Estudos internacionais revelam que o cutting é um fenômeno mundial que está presente na maioria das escolas, portanto, não é exclusividade das instituições brasileiras

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Prevalência da prática do cutting

Um dos poucos estudos realizados recentemente por Dettemer (2018), sobre a prevalência do cutting em quatro escolas públicas de um município brasileiro, cuja amostra foi composta por 160 estudantes adolescentes, com faixa etária de 13 a 16 anos, revelou que 19,37% dos estudantes declararam que se cortam e 67,5% conhecem alguém que pratica cutting. Dentre estes, 37,5 % se cortam pelo menos uma vez por dia. Os dados surpreendem! Uma revisão bibliográfica, realizada por Raupp; Marin; Mosmann (2018), acerca da prevalência dos casos de autolesão, em amostras de comunidades norte-americanas revelou que 10% dos adolescentes cometeram comportamento autolesivo (CA) ao menos uma vez ao longo da vida. De modo semelhante, pesquisa realizada com 234 adolescentes italianos indicaram que 41,9% haviam provocado lesões no corpo sem intenção de suicídio, e 10,2% reportaram repetir o comportamento quatro ou mais vezes. Na Turquia, quase um terço (31%) de 1.656 estudantes adolescentes investigados relatou CA prévio por ocasião da data da pesquisa. Em Portugal, um estudo abrangendo 396 participantes, com idades entre 13 e 21 anos, residentes em cinco regiões distintas do país, 18% responderam ter se autolesionado ao menos uma vez, e 5,6% relataram ter repetido o comportamento quatro vezes ou mais nos 12 meses anteriores a pesquisa (HAWTON, SAUNDERS, O'CONNOR, 2012; CERUTTI et al., 2011; SOMER et al., 2015; REIS et al., 2012, apud RAUPP; MARIN; MOSMANN, 2018).

Diversos estudos também têm apontado para maior prevalência de pessoas do sexo feminino envolvidas com cutting. A pesquisa de Dettemer (2018) revelou que, dos sujeitos investigados 62,5% que se cortam são do sexo feminino, ao passo que a minoria é do sexo masculino. Segundo Whitlock; Selekman (2014), é preciso compreender a conduta autolesiva considerando o período do ciclo de vida em que o indivíduo se encontra, bem como as características que este apresenta. Todavia pesquisas já revelam que a prática do cutting está associada, principalmente, ao período da adolescência, visto que os episódios emergem principalmente durante esta fase (DETTEMER, 2018). Contudo, sabe-se que comportamentos autolesivos podem ocorrer durante qualquer período do ciclo vital.

2.2. Adolescência, vulnerabilidade e fatores associados a prática do cutting

A fase da adolescência é marcada por profundas transformações nas quais se entrelaçam os processos de amadurecimento físico, cognitivo, social, emocional e moral. Esses processos são influenciados pelas peculiaridades inerentes a cada sujeito, pelo seu ambiente sócio cultural e pelo momento histórico (OSÓRIO,1989). São as interações do adolescente, com outros ou com diferentes contextos e situações que tende a constituir singularidades e caracterizar a heterogeneidade deste período. Tais mudanças exigem um nível de adaptação que, muitas vezes, o adolescente não possui, tornando-o vulnerável a se engajar em comportamentos de risco (SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005). Assim, o adolescente pode envolver-se em comportamentos agressivos, impulsivos ou mesmo suicidas. Nisto consiste mais uma justificativa para esta pesquisa, pois, a grande maioria dos estudos apontam que a transição para a adolescência, coincide com o surgimento do cutting. É nesta fase que a influência dos pares aumenta e, alguns aspectos da relação, parecem instigar a ocorrência do comportamento, tais como conflitos interpessoais, problemas de rejeição e dificuldades emocionais (PRINSTEIN, BOEGERS; SPIRITO, 2001; CHAPMAN; GRATZ; BROWN, 2006). Além disso, ainda nesse período do ciclo de vida até o início da idade adulta, a autoimagem negativa tem sido associada à vulnerabilidade para autolesão (MUEHLENKAMP; BRAUSCH, 2012). Contudo, convém destacar que todas as raças, status socioeconômicos, orientações sexuais, religiões e níveis educacionais podem se envolver em condutas autolesivas, sendo difícil estimar sua prevalência, já que o diagnóstico é dependente, muitas vezes, do relato do indivíduo (PARKS, 2011).

Estudos correlacionam a pratica da violência audirigida a fatores que podem aumentar o risco ou funcionar como forma protetora. Dentre estes encontram-se fatores de natureza biológicos, psicopatológicas, cognitivos e socioambientais. Os fatores de natureza biológica, embora criticados, não devem ser menosprezados, uma vez que mudanças bioquímicas corporais, desempenham um papel relevante na prática da autolesão e podem ser resultantes de alguma ação específica, ingestão de substâncias, por exemplo, ou mesmo condições médicas (KLONSKY; LEWIS, 2014). Estes fatores incluem insônia, fadiga, doenças ou anomalias da tireoide ou hormonais, síndrome pré-menstrual, ingestão de substâncias psicoativas e outros que possam

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aumentar a vulnerabilidade ao estresse e, consequentemente, o risco de engajar-se em comportamentos autolesivos.

Reis (2012) destaca que alguns pesquisadores defendem a perspectiva de que a repetição da violência autodirigida aumenta a libertação de endorfinas no cérebro trazendo uma sensação de bem-estar, diminuindo assim a ansiedade e a tristeza. Em outras palavras o sujeito se corta para desviar o foco de sua dor psíquica, tornando-a física. Contudo, essa prática pode tornar o indivíduo dependente. Corroborando com essa ideia, Arcoverde; Soares (2012) destacam que esta substância associada a sensação de dor física, causada pelo ferimento, agem como detrator de sentimentos de angústia e frustração, causando alívio temporário. Contudo, como em qualquer relação de dependência, ocorre o fenômeno da tolerância e ferimentos cada vez mais graves são provocados para manter altos níveis de endorfina e evitar a sua abstinência. O modelo explicativo biológico ainda predomina nas pesquisas sobre cutting. Nessa perspectiva o fenômeno é, por vezes, considerado como “doença” ou como “sintoma” (GIARETTA, 2012) de uma síndrome, de um episódio psicótico, portanto pode ser concebido como um comportamento patológico; decorrente de perturbações bipolares, perturbações alimentares, pensamentos obsessivos ou comportamentos compulsivos. Estudos dessa mesma natureza, também destacam que a depressão está presente em muitos relatos de casos. Dentre os comportamentos psicopatológicos, quatro sintomas específicos do Transtorno de Personalidade Borderline (APA, 2014) são bastante associados com riscos para autolesão: história prévia de pensamento ou comportamento suicida, comportamentos impulsivos recorrentes, autoimagem imprecisa e perturbações identitárias.

Outro fator associado à conduta autolesiva são os de natureza cognitiva. Compreender os tipos pensamentos recorrentes que estão relacionados a este comportamento pode promover a compreensão de suas causas (KLONSKY; LEWIS, 2014). Os pensamentos recorrentes em indivíduos que se lesionam influenciam a probabilidade de o comportamento aumentar ou diminuir a frequência e intensidade (WALSH, 2006). Além disso, estilos de pensamento, como o ruminativo, associados com experiências emocionais negativas, podem levar à conduta autolesiva como meio de reduzir o efeito negativo dessas experiências. Assim como a cognição, experiências individuais afetivas parecem sinalizar a ocorrência do cutting quando este é realizado com o intuito de atenuar uma experiência de afeto negativo

(CHAPMAN et al., 2006). Raiva, dirigida a outro ou a si mesmo, ansiedade, estresse, tristeza, frustração, culpa, vergonha, nojo, sentimento de vazio, desesperança e solidão, são emoções primárias típicas do contexto de comportamento autolesivos e algumas destas podem tanto preceder como acompanhar a autolesão (KLONSKY; LEWIS, 2014).

Os fatores socioambientais também têm forte influência para deliberar a ocorrência do cutting na adolescência, tais como eventos de vida e situações relacionadas à amigos e familiares adolescentes. Dessa forma, adolescentes que possuem uma relação parental inconsistente e indiferente estão mais susceptíveis a se engajarem em comportamentos que tragam danos a si próprios (KLONSKY; LEWIS, 2014). Nesse sentido, a autolesão proposital, não pode ser concebida apenas de uma perspectiva biológica ou psicopatológica, posto que se trata de uma manifestação multifacetada, uma vez que este tipo de conduta é encontrado em uma variedade de diagnósticos e mesmo em populações não-clínicas (ARCOVERDE; SOARES, 2012). Outro fator de cunho social está atrelado a questão da linguagem. Nesse sentido, o cutting delataria uma forma de “linguagem não verbal” cujo meio comunicacional é o corpo. “O praticante do cutting geralmente tem grande dificuldade de expressar verbal ou emocionalmente seus sentimentos. Essa dificuldade de expressão acaba, em muitos casos, sendo um forte fator que desencadeia o comportamento” (CHAVES et al, 2013, p. 03). Os adolescentes que praticam o cutting, possuem extrema dificuldade em falar sobre si mesmo, principalmente sobre o fenômeno em questão. Por outro lado, há estudos que correlacionam o cutting com o advento da ascensão midiática, alegando que os mecanismos de Tecnologias da Informação e Comunicação podem, em muito, contribuir com a divulgação e, consequentemente, com a intensificação do fenômeno. Existem sites e comunidades sobre a autolesão na internet, estes alimentam diariamente muitas informações, e são visitadas com frequência pelos adolescentes. O universo de dados que compõe a rede online e divulgam os cortes é absolutamente um mundo feito por e para adolescentes. Todavia, estas comunidades ou redes de informação fornecem condições para a divulgação da prática, e, por não terem caráter e controle oficial, não há como pesar seus riscos e benefícios. Assim a tendência é de que a autolesão siga os padrões de epidemia em contextos institucionais, tais como as escolas, universidades, hospitais, centros de detenção (OTTO; SANTOS, 2015).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A escola é um dos mais importantes contextos comunitários para prevenção de comportamentos de risco e, consequentemente, a promoção da saúde física e mental dos jovens. No Brasil existe um Programa do Ministério da Saúde (Departamento de Atenção Básica), instituído em 2007, chamado Programa Saúde na Escola - PSE (BRASIL, 2019). Trata-se de uma política intersetorial da Saúde e da Educação, voltado às crianças, adolescentes, jovens e adultos da educação pública brasileira, cujo objetivo consiste em contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento desta população (BRASIL, 2019). Todavia, um levantamento documental, realizado recentemente por nós, em sites oficiais brasileiros, evidenciou que não existem propostas concretas para prevenção do cutting ou outras formas de violência autodirigida. Assim, compreendemos que, para sugerir um diagnóstico preciso do fenômeno cutting, estruturar propostas interventivas eficazes, e elaborar políticas públicas é necessário compreender melhor a natureza do problema, bem como as iniciativas de prevenção implementadas e em andamento, em outros países, fato que justifica a necessidade de estudos dessa natureza.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados evidenciam a que a prática do cutting requer atenção, cuidado o programas interventivos. A fase da adolescência, demarcada como período de vulnerabilidade, para a prática do fenomeno, exige compreensão dos fatores de natureza biológicos, psicopatológicas, cognitivos e socioambientais que se entrelaçam e potencializam o coportamento autolesivo. Por fim, a despeito do aumento de notícias sobre esse tipo de prática, ainda há desconhecimento sobre o risco que o cutting representa. Contudo, decorrente das evidências e do aumento de casos atendidos em hospitais, clínicas e escolas, somados à proliferação da temática em ambientes virtuais, novos estudos alertam para a emergente necessidade de compreensão das especificidades do fenômeno.

Nessa perspectiva se circuscreve a relevância de estudos acerca do fenômeno e, decorrente destes, a estruturação de propostas interventivas para prevenção desse comportamento. Todavia o desconhecimento acerca de determinado fenômeno incorre em explicações precipitadas e equivocada e em estratégias de intervenção

baseadas em “teorias” do senso comum, que por vezes, ao invés de prevenir o problema, gera seu oposto: instiga-o! O fenômeno está evidente na mídia e é veiculado pelas redes sociais, sem nenhum controle; faz parte do dia-a-dia de grande parte de adolescentes e jovens da população brasileira e estrangeira.

Temos muito a aprender sobre o comportamento cutting. Acredito que os resultados dessa pesquisa, poderão se expandir interna e externamente, para além dos muros da universidade, por meio da promoção de eventos, tais como congressos, jornadas, seminários, encontros e etc, e, consequentemente, alcançar profissionais como, professores, psicólogos e profissionais da saúde que lidam com esta questão no seu dia-a-dia de trabalho. A população externa pode ter acesso a esse conhecimento por meio de intervenções preventivas, tais como: palestras nas escolas, postos de saúde, associações comunitárias, Centros de Referência de Assistência Social, dentre outros. Como pesquisadora, considero que temos o compromisso social de fazer com que as descobertas, que resultam de investigações cientificas, se traduzam em ações práticas e que estas, alcance a população de maneira geral, tendo em vista amenizar suas angústias e sofrimentos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA), (2014). DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. (5ª. ed., 992p.). Porto Alegre, RS: Editora Artmed.

ARCOVERDE, R. L.; SOARES, L. S. L. C. (2012). Funções Neuropsicológicas Associadas a Condutas Autolesivas: Revisão Integrativa de Literatura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 293-300, abr/jun. 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretária de Atenção à Saúde. Departamento de Atençao Básica. Programa Saúde na Escola (PSE). Disponível em: < http://dab.saude.gov.br/portaldab/pse.php> acesso em 27/02/2019.

CHAPMAN, A. L.; GRATZ, K. L.; BROWN, M. Z. Solving the puzzle of self-harm: the experiential avoidance model. **Behaviour Research and Therapy**, v. 44, p. 371-394, 2006.

CHAVES, I. S. et al. Cutting ou auto-lesão: entendendo melhor o problema nos adolescentes através de uma revisão teórica. **Revista online**. Instituto Federal de educação e tecnologia, Espaço Saúde, 2013.

DETTMER, Sabrina E. Silva **Cutting:** Uma Caracterização do Fenômeno em Escolas de Dourados (MS). 2018. 130f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados, 2018.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. Fim da Violência nas Escolas: Não deixe a Violência ser uma Lição Cotidiana, Set/2018. Disponível em< https://www.unicef.org/end-violence/in-schools?utm_campaign=end-violence&utm_medium=referral&utm_source=media> Acesso em: 26/02/2019.

GIARETTA, V. Cicatrizes Psíquicas. **Publ. CEAPIA**: Porto Alegre, v. 21, n. 21, p. 55-62. 2012.

GUERREIRO, D. F.; SAMPAIO, D. Comportamentos autolesivos em adolescentes: uma revisão da literatura com foco na investigação em língua portuguesa**. rev. port. Saúde pública.** v. 31, n. 2, p. 204–213, jul/2013.

KLONSKY, E. D.; LEWIS, S. P. (2014). Assessment of Nonsuicidal Self-injury. In M. K. NOCK (Ed.), **The Oxford handbook of suicide and self-injury**. New York: Oxford University Press, 2014.

MELO, Hediany de Andrade; NICOLAU, Roseane Freitas. **Cortes que salvam": Um olhar psicanalítico sobre o cutting em redes sociais online.** VII Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental e XIII Congresso Brasileiro de Psicopatologia Fundamental, 8-11/set, 2016, João Pessoa/PB

MUEHLENKAMP, J. J.; BRAUSCH, A. M. Body regard and non-suicidal self-injury in adolescents. **Journal of Adolescence**, n. 35, p. 1-9, 2012.

OSÓRIO, C. L. **Adolescente Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

OTTO, S. C.; SANTOS, K. A., DOS. (RE) Cortes: o discurso sobre a autolesão feminina no tumblr. **Rev. Psicanálise & Barroco.** v.13, n. 1, p. 29-56. Jul/2015.

PARKS, P. J. Self-injury Disorder. San Diego, California: Reference Point Press, 2011.

RAUPP, Carolina Silva; MARIN, Angela Helena; MOSMANN, Clarisse Pereira. Comportamentos autolesivos e administração das emoções em adolescentes do sexo feminino. **Psic. Clin.,** Rio de Janeiro, v. 30, n.2, p. 289 – 308, 2018.

REIS, M.; FIGUEIRA, I.; RAMIRO, L.; MATOS, M. G. Jovens e comportamentos de violência autodirigida. In **Aventura Social**: Promoção de Competências e do Capital Social para um Empreendedorismo com Saúde na Escola e na Comunidade. Lisboa: Placebo, Editora LDA, 2012.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão Sistemática X Revisão narrativa. **Acta Paul Enferm. São Paulo**, V. 02 nº 20, p 1-2. Jun/2007. Disponível em:< https://www.scielo.br › scielo> Acesso em 20/03/2021.

SANTOS, Luana Cristina Silva; FARO, André Aspectos conceituais da conduta autolesiva: Uma revisão teórica Universidade Federal de Sergipe. **Psicol. Pesqui.** Juiz de Fora, v. 12, n. 01, p. 1-10, Jan/Abr, 2018.

SAPIENZA, G.; PEDROMÔNICO, M. R. M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. **Psicologia em Estudo**, v.10, n. 2, p 209-216. 2005.

WHITLOCK, J.; SELEKMAN, M. D. (2014). Nonsuicidal self-injury across the life span. In M. K. Nock (Ed.), The Oxford handbook of suicide and self-injury (pp. 47-58). New York: Oxford University Press.

23.5.11 AFETO E APRENDIZAGEM: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E NARRATIVAS DE PROFESSORES DE PSICOLOGIA

Cristiane de Carvalho Guimarães[3130]

RESUMO

O presente trabalho é um recorte de minha tese de doutorado, ainda em andamento, sobre representações sociais de aprendizagem por professores de Psicologia dos cursos de licenciatura em Pedagogia que tem o objetivo de identificar, analisar e comparar as representações sociais de aprendizagem desses professores em uma Universidade Privada e outra Pública na cidade do Rio de Janeiro. Pesquisa qualitativa, com abordagem multimetodológica, com utilização de procedimentos de pesquisa documental e entrevista narrativa, em uma perspectiva da abordagem (auto)biográfica. Quatorze professores das disciplinas de "Psicologia da Educação" (da Educação, da Aprendizagem, do Ensino, do Desenvolvimento e da Aprendizagem, da infância) do curso de Licenciatura em Pedagogia das duas Universidades foram entrevistados. Relacionando representações sociais com as narrativas de vida neste estudo ressalta-se a subjetividade docente. Estudar subjetividade implica em análise de fenômenos cognitivos e, também, estudar afetividade. A análise das narrativas dos professores indica que crenças sobre aprendizagem se ancoraram na afetividade. Os professores se remetem sempre a histórias emocionantes sobre suas primeiras aprendizagens e a pessoas, sejam da família ou não, muito significativas com as quais tiveram e/ou têm relações afetivas que influenciaram sua vida pessoal e profissional. A relação com os alunos de Pedagogia também é bastante afetiva. Para os professores, sem desejo, afeto, motivação, não há aprendizagem. Aprendizagem é um enigma e uma paixão. Acredita-se que compreender as concepções, perspectivas e crenças de aprendizagem dos professores de Psicologia, a fim de entender como estas influenciam suas práticas educativas e, consequentemente, a de seus alunos, futuros professores da Educação Básica, pode gerar reflexões significativas sobre na prática da educação, especialmente a educação no ambiente escolar. Espera-se que a pesquisa possa colaborar para reflexão de projetos formativos, com a ampliação dos conhecimentos relativos às representações sociais dos professores formadores sobre a aprendizagem.

Palavras-chave: Representações sociais; Afeto; Aprendizagem; Professores; Psicologia

1 INTRODUÇÃO

Ainda que as primeiras contribuições para o estudo da Psicologia tenham sido oferecidas pela Medicina, desde 1830 o principal campo no qual a Psicologia se desenvolveu no Brasil foi o da Educação (SOARES, 2010) e o principal fundamento científico da Educação continua sendo a Psicologia. Como diz Antunes (2003, p. 139) "as demandas da educação constituíram-se em fatores determinantes para o

[3130] Psicóloga UFRJ, Mestre em Psicologia PUC/RJ, Doutoranda em Educação UNESA. Email:cris.cguima@gmail.com

desenvolvimento e a consolidação da psicologia como área específica de saber e campo de práticas".

A relação que se estabelece entre Psicologia e Educação ao longo dos anos é uma relação quase visceral, como diz Schlindwein (2010). E é nas disciplinas de Psicologia dos cursos de graduação em Pedagogia, que os alunos estudam, discutem, elaboram e conceituam aprendizagem, processo psicológico importantíssimo para a compreensão e atuação no campo da Educação. Nas grades curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia no Brasil as disciplinas de Psicologia aparecem com denominações diferentes, mas com o conteúdo semelhante, a saber: teorias sobre o desenvolvimento humano e aprendizagem.

Acredita-se assim que aquilo que é ensinado e aprendido nas aulas de Psicologia repercute na prática do professor em sala de aula. Considera-se fundamental compreender as concepções, visões, crenças sobre aprendizagem de professores das disciplinas de Psicologia na Pedagogia, a fim de entender como estas podem influenciar as práticas educativas de seus alunos, futuros professores de todos os segmentos da Educação Básica. Para este fim, optou-se pelo suporte da Teoria das Representações Sociais (TRS). A TRS vai possibilitar compreender o sentido que os professores de Psicologia atribuem à aprendizagem e a influência deste sentido no processo educativo em seus alunos. Considerando-se que as práticas se realizam em sintonia com as representações sociais de aprendizagem dos professores, será possível identificar, por meio do discurso desses sujeitos, como as concepções que eles têm sobre aprendizagem interferem na forma como ensinam/conceituam/discutem aprendizagem com seus alunos e, portanto, entender como estes alunos se apropriam deste conceito e como o utilizam em suas futuras práticas como docentes. A pesquisa tem o objetivo de investigar as representações sociais (RS) de aprendizagem por professores de Psicologia nos cursos de graduação em Pedagogia. Trata-se de pesquisa multimetodológica, com utilização de procedimentos de pesquisa documental e entrevistas narrativas com professores de Psicologia que atuam no curso de Pedagogia de duas instituições de ensino superior do Rio de Janeiro, uma pública e uma privada.

Ao relacionar RS e as narrativas de vida neste estudo, ressalta-se a subjetividade docente. Estudar subjetividade implica em análise de fenômenos cognitivos e, também, estudar afetividade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2 DESENVOLVIMENTO

Aprendizagem

O homem é um animal dependente da aprendizagem para sobreviver. Começamos a aprender antes mesmo de nascer e continuamos a fazê-lo até a morte. Precisamos aprender praticamente tudo: vestir, comer, andar, falar, pensar, amar.

O fenômeno aprender não está restrito somente aos fenômenos que ocorrem na escola (DROVET, 2006). Todavia, em nossa sociedade, grande parte do que aprendemos do conhecimento sistematizado pelo homem ao longo de sua história acontece na escola. A educação escolar é um processo pelo qual se compartilham os saberes que a humanidade acumulou e, também, o processo de formação de bases humanas, firmadas no respeito, na justiça e na autonomia (MARINHO-ARAÚJO, 2005), importantes para o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade como um todo.

As teorias da aprendizagem compõem as ementas e o conteúdo programático das disciplinas de Psicologia. Para além do tempo em que foram elaboradas ou do sucesso que possam ou não ter feito, estão ainda no cenário dos estudos da Psicologia, da Educação, das Neurociências e são apresentadas aos estudantes de Pedagogia e entendidas pelos mesmos como importantes e necessárias para a execução do seu trabalho, ainda que não exista uma definição consensual do que seja aprendizagem, como afirma Díaz (2011).

Aprendizagem e afeto nos estudos com TRS e Narrativas

Mesmo sem acordo sobre o conceito de aprendizagem, a questão do afeto ou da afetividade parece ser unânime em seus estudos. De alguma forma parece existir consenso sobre a afetividade na aprendizagem (e consequentemente na Educação) e, aparentemente, esta relação está ancorada na relação da Psicologia com a Educação.

Piaget e Vygotsky ressaltam a afetividade no que se refere à aprendizagem. Para Piaget (2014), a afetividade é comumente interpretada como uma “energia” que impulsiona as ações e afirma que “para que a inteligência funcione, é preciso um motor que é o afetivo. Jamais se procurará resolver um problema se ele não lhe interessa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O interesse, a motivação afetiva é o móvel de tudo" (BRINGUIER, 1978, p. 71-72). Já Vygotsky (2010, p. 117) afirma que "os sentimentos tornam o comportamento mais complexo e diverso". Dessa maneira, "a mesma conduta, dotada de um aspecto emocional, adquire um caráter totalmente diferente da incolor. As mesmas palavras, pronunciadas com sentimento, agem sobre nós de maneira diferente das pronunciadas sem vida" id.

Há uma profusão de artigos e textos sobre o assunto e seus autores são unânimes em dizer, como Kieckhoefel (2011, p. 2542) que:

> [...] a relação afetiva entre os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender, o diálogo entre professor e aluno, o fazer compartilhado, o respeito pelo outro, o estar aberto, o saber escutar e dizer configuram-se como elementos fundamentais para a aprendizagem.

Ou como diz Ranghetti (2002, p. 89), citado no texto de Kieckhoefel (2011), a afetividade "[...] dá o brilho à relação pedagógica, desencadeando o convívio da razão com a emoção num movimento com a vida, do interior para o exterior do ser e vice-versa".

A questão da afetividade é bastante presente nos estudos sobre aprendizagem e/ou de ensino e aprendizagem, formação e prática docente que utilizam o referencial teórico da TRS, tendo em vista a presença da dimensão subjetiva das representações sociais, como diz o próprio Moscovici (2003, p. 211):

> [...] as representações sociais são sociais pelo fato de serem um fato psicológico de três maneiras: elas possuem um aspecto impessoal no sentido de pertencer a todos; elas são a representação de outros, pertencentes a outras pessoas ou a outro grupo; e elas são uma representação pessoal, percebida afetivamente como pertencente ao ego (grifo nosso).

Arruda (2010, p. 452) afirma que o movimento constitutivo da representação é atravessado pelos afetos: "[...] se um objeto precisa ser relevante para um grupo para que ele o represente, é obrigatório que o encontro com esse objeto seja disparador de afetos".

A questão do afeto ou afetividade também é presente nos estudos com narrativas, na medida em que as narrativas focalizam a vida como um lócus privilegiado de compreensão dos processos sociais e históricos. Como diz Bragança (2012, p. 38) quando informa que a utilização das histórias de vida como caminho metodológico é aceitar o desafio de trabalhar fora do quadro lógico-formal e positivista,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

reenviando o olhar para "[...] uma perspectiva aberta à incorporação da subjetividade como elemento fundamental da constituição epistemológica do saber nesse campo do conhecimento, já que fundada na interação social, no olhar do sujeito". A trajetória dos sujeitos no exercício da docência entrelaça, portanto, a afetividade, a memória do sujeito e do grupo, as políticas públicas, as demandas sociais e a identidade do grupo de professores. O sujeito tem uma história de vida e esta história influencia na construção do profissional assim como a formação profissional pode influenciar na história de vida da pessoa

Afetividade, RS e Narrativas dos professores de Psicologia

A Articulação entre TRS, narrativas de vida dos professores e afetividade pode contribuir para o entendimento da questão e trazer mais dados, permitindo a compreensão de como estes vivenciaram e sentiram a aprendizagem ao longo de suas vidas e como isso se apresenta hoje em suas crenças e práticas cotidianas com os alunos da Pedagogia.

Entende-se que "a pesquisa narrativa se estrutura com a intenção de compreender e interpretar as dimensões individuais e sociais" (SILVA, RIBEIRO, 2017) e as representações sociais relacionam ao mesmo tempo os processos que se erguem de uma dinâmica social e de uma dinâmica psíquica (JODELET, 2001).

Esta articulação poderá auxiliar na compreensão das RS de aprendizagem dos professores e como as mesmas podem direcionar suas práticas e então afetar seus alunos, da Pedagogia, e, consequentemente e possivelmente, os alunos da Educação Básica.

Entrevistas Narrativas

Foram entrevistados quatorze professores: 07 Universidade Pública e 07 Universidade Privada. Eles têm entre 46 e 72 anos de idade e têm longos caminhos trilhados no ensino superior: o que tem menos experiência, trabalha no ensino superior há 14 anos. Doze professores são psicólogos, seis deles com pós-doutorado. Os demais têm Mestrado e/ou Doutorado, em Psicologia ou Educação. Uma

professora é Pedagoga e outra é Educadora física, ambas com Mestrado em Educação.

Recortes das narrativas

Pergunta: o que é aprendizagem para você?

"[...] Então, é eu penso que a princípio toda criança nasce é... desenvolve o desejo de aprender, o desejo de conhecer o mundo as coisas que a cercam [...]"

"[...] o quanto a gente precisa do outro. Nós nascemos num desamparo absurdo... precisamos do outro o tempo todo então, o primeiro aprendizado um dos mais que a gente nunca aprende direito é sempre um aprendizado incompleto é o se relacionar com o outro"

"[...] que se aprende quando algo é significativo para você né, a gente lembra de Ausubel: se não for significativo..."

"Então aprendizagem pra mim é exatamente assim é, essa interação com novas possibilidades sabe eu acho que a aprendizagem ela está ligada a uma série de fatores, ela está ligada intimamente com a motivação, ela está ligada aos estímulos né, que essa pessoa recebe [...]"

Pergunta: quais são os fatores envolvidos na aprendizagem?

"Ah eu acho que o essencial é o desejo, acho pra mim o mais essencial né, porque é o sujeito que está desperto pra vida de maneira desejante ele quer é mais é descobrir, o ser humano é curioso, ele quer saber ele que ter mais [...]"

"[...] Ah o desejo, sempre desejo... (mas outros fatores...) curiosidade (curiosidade) e ah! uma, certa paixão, porque são umas crianças tão pequenas já totalmente envolvidas com uma determinada coisa né[...]"

"[...] a gente só aprende o que a gente deseja se tiver um envolvimento do próprio desejo né, então, e nunca é uma coisa passiva não considero que a aprendizagem se dê naquela coisa formal, o aluno senta do lado e o professor vomitando conhecimento [...]"

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

"Atenção, emoção .... inteligência é .... aí está tudo .... essa parte afetiva também entra né, não é só a questão de cognitiva né?"

" Eu acho que é assim todos os sentidos e o desejo, o desejo e a emoção... "

Pergunta: por que alguém não aprende?

"[...] então o que são inúmeras questões por o aluno não aprender, a falta de afetividade, a falta de diálogo, materiais inadequados, estratégias inadequadas didaticamente falando, então é muita coisa...".

Pergunta: como é seu relacionamento com alunos da Pedagogia?

" [...] já fui convidada para ser homenageada, pra ser paraninfo e assim fiquei até encantada, porque na época eu estava recém chegada na Universidade, mas então de alguma maneira é assim, as demonstrações de afetos deles né, é acho que alguma maneira de reacender essa boa relação que a gente constrói né, que é muito boa, muito boa[...]"

"[...] a minha relação com o aluno é uma relação muito boa, porque, porque eu brinco, porque sorrio, mas eu respeito o outro tá, eu nunca fui desrespeitada, eu nunca fui professora que tivesse problemas com aluno, eu sou afetiva, mas não de passar a mão na cabeça tá, eu cobro, mas tenho uma afetividade grande com eles [...]

Pergunta: quais são suas lembranças de aprendizagem?

"Um fato interessante foi a final do segundo grau para estudar para o vestibular né, aquela tensão toda do concurso, eu lembro de ter assim, em um certo dia varado estudando a noite, assim, se não me engano era química inorgânica, pior matéria que eu tinha, a que eu tinha mais dificuldade, a que eu entendia menos, quase assim, uma experiência mística [...] essa experiência realmente foi experiência bem forte, no aprender, no estudar, no gosto ali quando você pega e de fato você domina ali o campo".

"[...] gostei tanto, que a partir daí nunca mais abandonei a escola de alguma maneira né, porque fiquei, é ficou sendo assim o meu local privilegiado, mas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

apaixonada [...] mas sempre, sempre fascinada pela educação e querendo estar na educação".

"[...] então eu fiz no primeiro seguimento eu tinha tanto a professora que me acompanhou na antiga terceira e quarta serie, eu lembro o nome que esse nome tenho de memória né, que é Joana, que é uma professora justamente afetuosa, essa é a minha maior lembrança que tenho dela, sabe? Principalmente afetuosa, era uma professora que trazia efetivamente os alunos para perto, e a gente a chamava de Tia Joana [...]

"Ela se não me engano ela era professora de uma escola privada, assim, particular, ela tinha acabado de se formar acho que era no segundo grau né, como se fosse uma normalista, enfim, naquele protótipo de professora que gostava muito das crianças, muito simpática e sempre que eu ia na casa dela tinha né, um docinho ou um bolinho, era uma atmosfera mais fami... mais doméstica né. "

"[...] eu me lembro do meu pai escrevendo no azulejo, as contas da escola, escrevendo as, é... Não só as tabuadas, mas também como fazer né, ele escrevia com tinta à base de água né, e agente ficava vendo aquilo na hora de comer né, e a gente achava isso legal [...]"

"[...] aprendi a ler com o incentivo do meu avô, porque nó tínhamos uma biblioteca aqui em casa, e desde pequenininha, desde pequenininha, ele me pedia pra pegar os livros pra ele, eu não sabia ler, fui aprendendo a ler por esse estimulo familiar que recebi, então essa coisa da aprendizagem eu sempre me identifiquei com os meu professores[...]"

As crenças sobre aprendizagem parecem se ancorar na afetividade. Os professores se remetem sempre a histórias emocionantes sobre suas primeiras aprendizagens e a pessoas, sejam da família ou não, muito significativas e com as quais tiveram e/ou têm relações afetivas que influenciaram sua vida pessoal e profissional. A relação com os alunos de Pedagogia também é bastante afetiva. Sem desejo, afeto, motivação, não há aprendizagem. Aprendizagem é um enigma e uma paixão.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Acredita-se que compreender as concepções, perspectivas e crenças de aprendizagem que regem a formação inicial de professores, pode gerar reflexões significativas sobre na prática da educação, especialmente a educação no ambiente escolar. A compreensão sobre a concepção de aprendizagem dos professores das disciplinas de Psicologia que atuam na Licenciatura em Pedagogia pode proporcionar o entendimento de como esta direciona sua prática e influencia as práticas educativas de seus alunos, futuros professores da Educação Básica.

Pode contribuir para a discussão sobre os processos educativos e a compreensão da complexidade de fatores implicados no processo educacional, levando em consideração os elementos sociais, políticos, institucionais e relacionais envolvidos nesse contexto.

Espera-se que a pesquisa possa colaborar para reflexão de projetos formativos, com a ampliação dos conhecimentos relativos às representações sociais dos professores formadores sobre a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Maria Aparecida Makino. Psicologia da educação no Brasil: um olhar histórico-critico. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar**: teorias criticas. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003, p. 139-167.

ARRUDA, Angela. Representações sociais: dinâmicas e redes. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs). **Teoria das Representações Sociais 50 anos**. Technopolitik. 2011, p. 335-370.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

BRINGUIER, Jean-Claude. **Conversando com Jean Piaget**. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1978.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DROVET, Ruth Caribe da Rocha. **Distúrbios da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001, p. 17-44.

KIECKHOEFEL, Josiane Cardozo. As relações afetivas entre professor e aluno. X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 7 a 10 novembro de 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5202_2668.pdf. Acesso em: 13 jun. 2021.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigação em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. A relação teoria e prática na Psicologia da Educação: implicações na formação do educador**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, nº 2, p. 341-347, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a16v14n2. Acesso em: 13 jun. 2021.

SILVA, Denise Souza ; RIBEIRO, Rosineide Almeida. Narrativas de formação: contribuições das relações afetivas na constituição de professores de ciências. **XI** ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. Disponível em: http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1594-1.pdf. Acesso em: 14 jun 2021.

SOARES, Antonio Rodrigues A Psicologia no Brasil. Psicologia: Ciência e profissão, v. 30, nº. especial, p. 08-41, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30nspe/v30speca02.pdf. Acesso em: 13 jun. 2021.

VIDAL, Fernando. “A mais útil de todas as ciências”. Configurações da psicologia desde o Renascimento tardio até o fim do Iluminismo. In: JACÓ-VILELA, A. M.;

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Psicologia Escolar**: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas, SP: Alínea, 2005.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

23.5.12 ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Vilma Aparecida Bianchi[3131]

RESUMO

As altas habilidades/superdotação (AH/SD), são formadas por uma combinação de vários fatores apresentados pelo aluno, tais como: fatores de ordem biológica, fatores pedagógicos e psicológicos. O desenvolvimento adequado dessas habilidades está interligado com as condições que o ambiente em que o aluno vive, pode oferecer a ele, com isso, o ambiente escolar deve ser o mais desafiador e estimulante possível para esse aluno. O presente trabalho tem como objetivo relatar como vem sendo realizadas as práticas educacionais no que diz respeito ao atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Para a realização do presente trabalho foi adotada uma revisão bibliográfica, elaborada pelo método de Revisão Integrativa. Foram utilizados artigos científicos encontrados no banco de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO). Foram selecionados os trabalhos científicos apropriados ao tema, disponibilizados na língua portuguesa entre o ano de 2019 a 2021. Foram encontrados 80 estudos no total de buscas na base de dados citada. Após a leitura de forma cautelosa e crítica dos títulos e resumos, foram selecionados inicialmente 30 estudos. Destes, 16 foram excluídos, por não somarem a essa revisão e, portanto, estarem enquadrados nos critérios de exclusão. Ao final da seleção, foram inclusos 6 estudos que integram a presente revisão. É importante compreender a fundamental importância de alunos com altas habilidades/superdotação serem aceitos nos espaços escolares de forma potente, além do importante acolhimento familiar, da comunidade no qual pertencem, e da sociedade de modo geral, para que se sintam mais aceitos e valorizados.

Palavras-chave: Altas Habilidades. Superdotação. Educação Especial. Diretrizes da Educação.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial tem um público formado por estudantes que apresentam alguma deficiência física ou mental, transtornos globais do desenvolvimento e/ou apresentam altas habilidades/superdotação (AH/SD). O presente trabalho aborda as altas habilidades/superdotação (AH/SD), que são formadas por uma combinação de vários fatores apresentados pelo aluno, tais como: fatores de ordem biológica, fatores pedagógicos e psicológicos. (PRIETO SÁNCHEZ; FERRANDO, 2016).

Alunos com altas habilidades/superdotação também estão entre aqueles alunos enquadrados no Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Uma pesquisa do INEP, em 2019, relatou que no Brasil são ao todo 1.014.661 alunos que estão no

[3131]Doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Campus de Assis. E-mail: vilma.bianchi@unesp.br.

PAEE e deste total, 22.161 alunos possui altas habilidades/superdotação (INEP, 2019).

O desenvolvimento adequado dessas habilidades está interligado com as condições que o ambiente em que o aluno vive, pode oferecer a ele, com isso, o ambiente escolar deve ser o mais desafiador e estimulante possível para esse aluno. Mas é possível perceber que o registro desses alunos nos cadastros dos censos é baixo, o que mostra a invisibilidade desses alunos dentro das salas de aula (BARRETO; METTRAU, 2011).

De acordo com Serra (2008) e Cupertino e Arantes (2012), alunos com AH/SD se diferenciam entre si, cada um possui uma qualidade diferente, tem um perfil diferenciado; o que torna difícil descrever um perfil único para alunos com AH/SD. Bergamin (2018, p.21) relata um pouco sobre essa diferença, dizendo que "... um dos desafios atuais é conhecer cada aluno e cada turma, considerar a singularidade de cada um e pluralidade que qualquer sala de aula oferece."

Para Bergamin (2018), cabe aos professores observarem e mapearem as habilidades e os interesses do aluno, para que, por meio dessas observações, possam planejar o conteúdo que será trabalho em sala de aula que chame a atenção do aluno com AH/SD e o faça interagir com a sala.

O presente trabalho tem como objetivo relatar como vem sendo realizadas as práticas educacionais no que diz respeito ao atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), a partir de um levantamento bibliográfico.

2 METODOLOGIA

Para a realização do presente trabalho foi adotada uma revisão bibliográfica, elaborada pelo método de Revisão Integrativa. A Revisão Integrativa é uma metodologia que sintetiza um assunto e/ou referencial teórico para maior clareza e entendimento de uma questão ou problema, possibilitando uma vasta análise da literatura.

Foram utilizados artigos científicos encontrados no banco de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), sendo utilizadas as seguintes palavras-chave: altas habilidades, superdotação, educação especial, diretrizes da educação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Foram selecionados os trabalhos científicos apropriados ao tema, disponibilizados na língua portuguesa entre o ano de 2019 a 2021. Foram desconsiderados os artigos publicados anteriormente ao ano de 2019, os que não estavam presentes no banco de dados científicos, os que não condisseram com o tema objeto deste trabalho e os que não estiveram na língua portuguesa.

Foram encontrados 80 estudos no total de buscas na base de dados citada. Após a leitura de forma cautelosa e crítica dos títulos e resumos, foram selecionados inicialmente 30 estudos. Destes, 16 foram excluídos, por não somarem a essa revisão e, portanto, estarem enquadrados nos critérios de exclusão. Ao final da seleção, foram inclusos 6 estudos que integram a presente revisão**.** Por se tratarem do assunto sobre pessoas com AH/SD e o ambiente escolar objeto desta pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram apresentados por meio do Quadro 1 abaixo que completou as principais características dos artigos utilizados.

Quadro 3. Os estudos incluídos na revisão e suas respectivas características.

Autor(es)	Título	Ano	Objetivo	Resultados	Conclusão
Faveri e Heinzle	Altas habilidades/ superdotação (AH/SD): políticas visíveis na educação dos invisíveis	2019	Apresentar aspectos históricos e conceituais das AH/SD, relacionando-os com as políticas públicas existentes atualmente no Brasil.	O número de matrículas tem crescido, porém, ainda de forma lenta, pressupondo que há uma lacuna na identificação desses potenciais	Há a necessidade de uma constante reflexão e de estudos sobre políticas para AH/SD, a fim de que sejam conhecidas e reconhecidas no campo educacional para fortalecer as ações.
Cunha e Rondini	Queixas escolares apresentadas por estudantes com altas habilidades / superdotação: relato materno	2020	Descrever os tipos de queixas escolares que esses estudantes expressam, por meio do relato materno.	As mães recebem queixas escolares de seus filhos na escola, dentre as quais estão os problemas de comportamento, desmotivação em sala de	É importante que a escola seja uma rede de apoio para auxiliar no desenvolvimento desses estudantes PAEE

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

				aula, indisciplina e dificuldades na interação social.	
Martins	Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de altas habilidades/ superdotação (EIPIAHS): um instrumento em construção	2020	Avaliar os itens de uma escala de identificação de alunos precoces com indicadores de altas habilidades/ superdotação no Ensino Fundamental I e verificar sua consistência	A partir da coleta de opiniões e análises estatísticas, dez itens foram considerados pouco funcionais e, por isso, foram excluídos	Verificou-se, estatisticamente, que o instrumento apresenta fidedignidade. Novas análises são necessárias para a constatação de sua validade.
Martelli e Moreira	A transversalidade das políticas educacionais para estudantes com altas habilidades/ superdotação	2021	Investigar a transversalidade/continuidade das políticas públicas voltadas aos estudantes que possuem altas habilidades/ superdotação (AH/S).	Foram analisados documentos das políticas públicas dos seguintes níveis: curitibano, paranaense e nacional	Os dados de pesquisa demonstraram uma ruptura na continuidade do atendimento educacional especializado realizado com este público
Rondini, Martins e Medeiros	Diretrizes legais para o atendimento do estudante com altas habilidades/ superdotação	2021	Apresentar as diretrizes existentes no Brasil para alunos com altas habilidades/ superdotação (AH/S).	A Lei nº 9.394/1996 integra esses discentes ao público da Educação Especial	A legislação nacional foi antecedida por práticas pedagógicas isoladas, as quais tiveram início na primeira metade do século XX
Ladeira	Alunos com altas habilidades/ superdotação: levantamento histórico e os mitos a respeito do tema	2021	Refletir a respeito da temática: Altas habilidades/ superdotação (HS/SD) no contexto escolar	Alunos que portam essas habilidades fazem parte do público-alvo da Educação Especial (PAEE), entretanto, há muitas dúvidas quando se trata dessa questão	Este trabalho contribui com a desconstrução de sensos comuns a respeito da temática, baseado em uma perspectiva crítica e científica

Cunha e Rondini (2020) relatam alguns pontos característicos que os alunos com AH/SD possuem, tais como: facilidade e rapidez em aprender; são curiosos e criativos; adoram ser desafiados; possuem um vocabulário bem avançado para a idade; são perfeccionistas; têm interesse em diversas áreas do conhecimento; adoram conviver com pessoas mais velhas; senso de liderança; etc.

A maioria dos alunos que tem AH/SD adoram um desafio e, por isso, quando as aulas não apresentam nenhum tipo de desafio para eles, eles começam a perder o interesse, ficam desatentos, começam a ter dificuldades para interagir com a sala; mas, os professores, na maioria do tempo, não conseguem suprir essa necessidade de forma adequada.

Para Cunha e Rondini (2020), essas condições acabam por contribuir para o aumento dessas queixas escolares, fazendo com que elas se tornem mais perceptíveis, principalmente no dia-a-dia dentro de uma sala de aula. Os autores ainda relatam que diversas dessas queixas percebidas em sala de aula estão interligadas com aulas muito repetitivas, poucos estímulos, nenhum ou quase nenhum desafio.

Martins (2020) vem corroborar relatando que as principais queixas e também a invisibilidade desses alunos são por conta da falta de formação correta para os professores lidarem com esses alunos especiais. Durante as suas formações, professores e demais licenciaturas, não tem o aprofundamento correto quando se trata de Educação Inclusiva e/ou Educação Especial.

A falta de uma formação adequada para lidar com alunos especiais em sala de aula, de acordo com Martins (2020), acaba colocando barreiras e limites para que as capacidades dos alunos com AH/SD sejam trabalhadas e estimuladas por meio de atividades desafiadoras, buscando oferecer um ensino correto para suprir as particularidades desses alunos.

Faveri e Heinzgle (2019) relatam que, mesmo as Políticas Públicas para AH/SD no Brasil não serem tão recentes, elas ainda não são muito conhecidas e são poucos difundidas entre os profissionais da educação. Essas políticas podem contribuir e muito com as informações para dar fim aos pensamentos equivocados ao redor dessa temática, pois, quando se há conhecimento, ações novas surgem para contribuir cada vez para a formação e, principalmente, para a inclusão desses alunos com AH/SD nas escolas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

De acordo com Martelli e Moreira (2021), há uma carência de estudos e concretização de políticas educacionais, apesar de estimativas mais conservadoras demonstrarem que o número de estudantes com AH/SD corresponde à metade dos alunos com deficiências juntos, mesmo com a invisibilidade nas escolas de grande parte dos superdotados.

Além da escassez de estudos, existem dificuldades por parte dos sistemas de ensino em lidar com este público em especifico. Os alunos acabam sofrendo com a falta de identificação de sua condição especial e por suas necessidades educacionais especiais não serem atendidas, trabalhadas e valorizadas.

Ainda segundo Martelli e Moreira (2021), a exclusão escolar de estudantes com AH/SD não se dá mediante dificuldades de acesso à escola, mas, frequentemente, esses alunos são excluídos dentro da própria escola, por conta da incapacidade dos “modelos escolares” de conviverem positivamente com suas diferenças individuais e necessidades educativas especiais. Há ainda um certo preconceito por parte até mesmo dos próprios professores, pois, ainda não possuem um conhecimento mais aprofundado sobre as particularidades deste público e tem dificuldade de reconhecer e, consequentemente, de atender os alunos com AH/SD com atendimento especializado.

Rondini, Martins e Medeiros (2021) complementam dizendo que certamente, a universalização de uma educação de alto nível é demandada, todavia, não se pode negligenciar ou atrasar a educação dos superdotados, enquanto se persegue tal objetivo, pois o desenvolvimento destes impulsionará a melhora daquela.

Estudantes com inteligência acima da média não se adequam facilmente ao modelo de ensino tradicional, que os impede de questionar, discordar, expressar suas opiniões, investigar e criar. É inquestionável que a transformação educacional que esse alunado exige é benéfica a todos, uma vez que almejamos a formação de cidadãos críticos e atuantes.

Segundo Ladeira (2021), estima-se que no Brasil, haja mais de 2,5 milhões de alunos com altas habilidades/superdotação matriculados nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, e somente 3,5% a 5% são identificados. Segundo o autor, essa realidade de falta de identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação é decorrente de um processo de estigmatização em relação ao tema, muitas vezes, em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

uma perspectiva baseada em sensos comuns, quando tal assunto, deveria ser analisado, partindo de um olhar científico e acadêmico.

Ladeira (2021) ainda descreve que, no que se refere aos espaços educativos e escolares, considera-se que cursos de capacitação precisam ser aplicados a professores e a todos os profissionais que lidam com alunos com AH/SD, para que assim, nossos professores possam lidar com esses alunos de forma mais segura, capacitada e eficiente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, é importante compreender a fundamental importância de alunos com altas habilidades/superdotação serem aceitos nos espaços escolares de forma potente, além do importante acolhimento familiar, da comunidade no qual pertencem, e da sociedade de modo geral, para que se sintam mais aceitos e valorizados. Esse acolhimento é fundamental no combate a toda forma de preconceito e estigma que se faz presente em nossa sociedade.

Considera-se ainda de fundamental importância que o Governo Federal, assim como os Estados e Municípios invistam em formação continuada e preparo para os professores e todos os outros profissionais escolares que lidam com esses alunos, pois desse modo, teremos, em termos educacionais, uma educação inclusiva mais eficiente e de qualidade.

Considera-se também fundamental que toda a pauta envolvendo os direitos das pessoas com altas habilidades/superdotação ganhe maior visibilidade e valorização social e mudanças sejam implementadas, para que se tenha uma educação inclusiva de qualidade no país, que corrobore para uma sociedade mais inclusiva e mais esclarecida a respeito de todas as suas especificidades, para assim, garantirmos a esses alunos, ambientes escolares e não escolares, mais acolhedores, empáticos e inclusivos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, C. M. P. F.; METTRAU, M. B. Altas habilidades: uma questão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 03, p. 413-426, 2011.

BERGAMIN, A. C. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação**. (Dissertação de Mestrado em Docência para a Educação Básica). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru. 2018.

CUNHA, V. A. B. da; RONDINI, C. A. Queixas escolares apresentadas por estudantes com altas habilidades /Superdotação: relato materno. **Psicologia Escolar e Educacional,** v.24, n.1, p.1-10, 2020.

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES, D. R. B. (Eds.). Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos. 2 ed.São Paulo: Secretaria da Educação. 2012.

FAVERI, F. B. M. de; HEINZLE, M. R. S. Altas habilidades/superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019 – Publicação Contínua. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39198/html>. Acesso em: 25 jun. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25 jun. 2021.

LADEIRA, T. A. Alunos com altas habilidades/superdotação: levantamento histórico e os mitos a respeito do tema. **Revista Eletrônica Saberes Múltiplos**, v. 5, n.11, p.55-63, 2021. Disponível em: <https://unig.br/wp-content/uploads/Volume-11-da-Revista-Saberes-Multiplos.pdf#page=55>. Acesso em: 25 jun. 2021.

MARTELLI, A. C. C. P.; MOREIRA, L. C. A transversalidade das políticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n.1, p. 42-57, 2021.

MARTINS, B. A. Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de altas habilidades/superdotação (EIPIAHS): um instrumento em construção. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020 – Publicação Contínua. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/53154/html>. Acesso em: 25 jun. 2021.

PRIETO SÁNCHEZ, M. D.; FERRANDO, M. New Horizons in the study of High Ability: Gifted and talented. **Anales de psicología**, v. 32, n. 03, p. 617-620, 2016.

RONDINI, C. A.; MARTINS, B. A.; MEDEIROS, T. P. P. Diretrizes legais para o atendimento do estudante com altas habilidades/superdotação. **Revista Eletrônica de Educação**, v.15, 1-21, e3293014, 2021. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3293/1126>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SERRA, H. NEE dos disléxicos e/ou sobredotados. **Revista Saber(e) Educar**, v.13, n.1, p.137-147, 2008.

23.5.13 ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AFETIVIDADE E RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.

Carla Mariana Saad de Lima Staub[3132]

RESUMO

A educação deve ter como objetivo o desenvolvimento integral dos estudantes. Contudo, para que isso seja possível, é crucial compreender o que potencializa o processo de ensino-aprendizagem. Grandes estudiosos realizaram relevantes considerações a respeito da importância da afetividade, dentre eles destacam-se Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Semenovitch Vygotsky. Para estes autores a afetividade, na relação professor-aluno, é apontada como elemento essencial para o desenvolvimento do processo educacional. Assim, o presente trabalho objetivou um levantamento da literatura científica, publicada em bases de dados de periódicos científicos, a respeito da afetividade na relação professor-aluno. Para desenvolver esse estudo a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica com revisão sistemática. Para tanto, foi realizada uma busca de artigos científicos nacionais na base periódicos CAPES e na Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), a partir de critérios de seleção e exclusão definido previamente, tendo como escopo de análise 13 artigos. Todos os artigos analisados ressaltaram de maneira explícita ou implícita a importância da afetividade na relação professor-aluno. Espera-se que este estudo possa contribuir para futuras pesquisas sobre o assunto.

Palavras-chave: Afetividade; Relação professor-aluno; Educação.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o exercício da docência está se tornando cada vez mais complexo. Pois, a escola está sendo permeada por diversos problemas sociais e relacionais que tem impacto direto no processo de ensino - aprendizagem e explicitam a necessidade de reflexão sobre os elementos essenciais que devem estar presentes no processo educacional para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O papel principal do professor é transmitir conhecimentos e fazer com que seus alunos aprendam e se desenvolvam de maneira integral, ou seja, cognitivamente, afetivamente e socialmente, porém, para que isso ocorra, é crucial estabelecer uma relação de confiança entre o professor e o aluno e uma melhora na comunicação (JUNCKES, 2013). Assim sendo, também é crucial pensar nas questões que vão além da educação sistemática, na atualidade, o professor também precisa trabalhar a transmissão de valores morais, resolução de conflitos, desenvolvimento de habilidades sociais e compreender a realidade de cada educando. Ou seja, não basta

[3132] Mestre em Educação, Universidade Federal do Paraná – carlamarianasaad@gmail.com

apenas os docentes dominarem os conteúdos sistematizados, é necessário saber repassá-los, fazer com que os alunos aprendam verdadeiramente e desenvolvê-los enquanto cidadãos. Contudo, para que esse desenvolvimento integral ocorra é preciso ir muito além das técnicas e métodos de instrução é preciso compreender o que incentiva, estimula, conecta verdadeiramente o estudante ao processo de ensino e aprendizagem. É essencial compreender que elementos podem contribuir para melhorar e tornar esse processo cada vez mais significativo. (ARÓN; MILICIC, 1994).

A afetividade é apontada por grandes estudiosos como um aspecto fundamental para aprimorar a relação professor-aluno e auxiliar no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (PINHEIRO, 1995; TASSONI, 2000; RIBEIRO, 2010). Entretanto, muitas vezes, esse aspecto não ganha destaque nas instituições de ensino. E no Brasil, qual a importância dada a afetividade na relação-professor aluno e o que as pesquisas nacionais apontam sobre o impacto dessa dimensão no processo de ensino-aprendizagem? Com a intenção de responder esses questionamentos, o objetivo geral desse trabalho foi apresentar e descrever o que está sendo pesquisado e discutido, na produção científica brasileira, a respeito da afetividade na relação professor-aluno. Visando alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma revisão sistemática de literatura em duas importantes bases de dados brasileiras. A seguir são apresentados os fundamentos teóricos, o detalhamento da metodologia e os resultados encontrados são descritos e discutidos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Afetividade e relação professor-aluno.

A importância da afetividade já foi muito discutida no decorrer dos estudos sobre desenvolvimento humano e educação. Além disso, essa discussão traz uma complexidade significativa. A palavra “Afetividade” tem sua origem na palavra “afficere” e “afectum”, do Latim, e significam produzir impressão. Já de acordo com o dicionário Michaelis (2009) afetividade significa:

> Faculdade afetiva; qualidade de quem é afetivo. 2 Capacidade de exprimir-se na linguagem a emoção que nos despertam as ideias enunciadas, bem como a de despertar nos outros idêntica emoção. 3 Psicol Suscetibilidade a quaisquer estímulos ou disposição para receber experiências afetivas; o estudo dessas experiências.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, percebe-se que o significado de “Afetividade” é amplo, pois envolve outras categorias como a da emoção. Ribeiro (2010), também enfatiza a existência de diversos significados para a palavra afetividade, tais como: “atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse e atribuição, ternura, inter-relação, empatia, constituição da subjetividade, sentimentos e emoções” (RIBEIRO, p.403, 2010).

De acordo com Almeida et.al (2010, p.106) “os estados que fazem apelo a sensações de prazer/desprazer ou ligados a tonalidades agradáveis/ desagradáveis são entendidos como processos afetivos.” Segundo Rodrigues e Viana (2011), quando discorremos sobre afetividade é necessário considerar as emoções. Estas expressões da vida afetiva são seguidas de reações corporais rápidas e intensas, em resposta de uma situação imprevista. As emoções são responsáveis por mobilizar o organismo para a ação.

De acordo com Vasconcelos (2004) não é recente o debate a respeito do papel ocupado pela afetividade na constituição da subjetividade dos seres humanos, sendo que ela se encontra inserida na história da filosofia, no que diz respeito às relações entre razão, emoção e sentimento. No decorrer da história da filosofia, a grande dicotomia imposta foi entre razão e emoção, ou seja, cognição e afetividade. Na área da educação essa dicotomia também existe e, infelizmente, impera nas instituições escolares. É comum educadores utilizarem concepções teóricas que dividem os educandos em duas partes: Cognitiva e afetiva. E darem uma importância maior aos aspectos relacionados à razão, dando prioridade ao que está relacionado ao mérito intelectual**.** Contudo, pesquisadores apontam que é necessário duvidar do tradicional dualismo do pensamento ocidental e perceber que a cognição e afetividade são dimensões indissociáveis do funcionamento psíquico humano (ARANTES, 2003).

Grandes estudiosos realizam relevantes considerações a respeito da importância da afetividade. Dentre eles destacam-se Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Semenovitch Vygotsky.

Na perspectiva de Wallon (1968), a afetividade se caracteriza como um dos aspectos centrais do processo de desenvolvimento, pois todas as pessoas são afetadas por elementos externos e internos. Já as emoções tem papel fundamental, pois por meio delas as pessoas exteriorizam seus desejos e vontades. São as emoções que organizam a vida psíquica no início do desenvolvimento e elas

antecedem as construções cognitivas. Para Wallon (1968), é por meio da afetividade que os seres humanos vão acessar o mundo simbólico, desenvolvendo a sua identidade e também são os desejos, as intenções e os motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos. Assim, para Wallon (1978), a afetividade é fonte do conhecimento.

Segundo Piaget (1977) a afetividade e a inteligência possuem uma correspondência, na qual a afetividade exerce um papel importante no funcionamento da inteligência.

De acordo com Copelasso e Nogueira (2013), Vygotsky ressalta em sua obra, que as relações interpessoais têm influência direta no intelecto. “Vygotsky é enfático ao afirmar que uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volutiva” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p.18). Assim, para Vygotsky, afetividade e cognição se complementam.

Enfim, esses três grandes teóricos enfatizam a indissociabilidade entre afetividade e cognição, e possibilitam refletir na importância de os profissionais da educação incorporarem essa concepção na organização e no desenvolvimento do trabalho educativo. Visto que, diversos estudos ressaltam que a afetividade é importante para a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois é pela via afetiva que a aprendizagem acontece e que a relação professor aluno pode favorecer ou prejudicar o processo educativo, sendo que o professor tem a responsabilidade de observar a maneira como a afetividade e a construção de valores acontecem em sala de aula, tendo consciência de que um ambiente afetivo é mais propício para o aprendizado. (CUNHA, 2008; RIBEIRO, 2010; CAPELASSO; NOGUEIRA, 2013).

2.2 Metodologia

Para a realização dessa pesquisa se buscou subsídios nos artigos que abordavam sobre a afetividade e a relação professor-aluno. Esses artigos foram publicados entre os anos de 1993 e 2015. A busca foi realizada em duas bases de dados nacionais: Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) e Periódicos CAPES, no mês de Fevereiro de 2016. Nessas bases foram utilizados os seguintes descritores para a busca de artigos: Afetividade e relação professor-aluno; Afetividade e professor-aluno.

No levantamento inicial foram encontrados com os descritores Afetividade e relação professor-aluno 37 publicações e com os descritores afetividade e professor-

aluno 47 publicações. Foram excluídos capítulos de livros, teses, dissertações de mestrado, resumos, assim como os artigos que se repetiram e os que não abordavam a combinação dos dois assuntos de interesse. Foram selecionados apenas artigos na língua portuguesa. Assim, um total de 13 artigos cumpriu todos os critérios.

Foi realizada a leitura dos textos completos e todos os artigos selecionados foram analisados e comparados. As variáveis investigadas foram quantidade de autores, local da publicação, instituições de origem dos autores, tipos de pesquisa (teórica ou empírica), análises dos dados utilizadas e resultados encontrados

2.3 Resultados e discussão

Considerando os 13 artigos encontrados, observou-se que, na base de dados Periódicos Capes foi localizado maior número de publicações – sete artigos- e, na base de dados BVS, um total de seis artigos.

Identificaram-se um total de quatro artigos empíricos, sete teóricos e dois relatos de experiência. Sendo que a maioria dos artigos teóricos situa-se na base de dados BVS. Em relação aos artigos teóricos, foram encontradas três revisões narrativas, duas revisões sistemáticas e duas análises documentais. Já no que diz respeito às pesquisas empíricas a maioria delas utilizou a metodologia qualitativa de análise de dados (n=3). Apenas um dos artigos utilizou a metodologia qualitativa e quantitativa. Os instrumentos para investigação utilizados foram variados: Questionário Sócio-demográfico; Questionário com perguntas abertas sobre a relação professor-aluno; Inventário de Habilidades Sociais (IHS – Del Prette e Del Prette, 2001); Entrevistas semiestruturada; Questionário com perguntas fechadas.

A maioria dos artigos selecionados foi publicado no século XXI. Apenas um artigo foi publicado no século XX (1993). O período em que se obteve maior índice de publicação foi no ano de 2010 (n= 4). Obteve-se publicações em 1993, 2005, 2009, 2011, 2012, 2014, 2015 (n=7 artigos, um em cada ano) e em 2006 encontraram-se duas publicações (n=2).

Observou-se que a quantidade de autores por artigos variou entre um a oito. Tendo sete artigos de um autor, quatro artigos de dois atores, um artigo de três e um com oito autores. Já em relação às instituições de origem, os representantes foram: Universidade de Brasília; Universidade Salgado de Oliveira; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul;

Universidade Federal de Pernambuco; Universidade Federal de Uberlândia; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Estadual de Feira de Santana; Universidade de Salvador (UNIFAS); Escola Padre Francisco da Silva.

Em relação aos resultados, todos os estudos encontrados enfatizaram de maneira explícita ou implícita a importância da afetividade na relação-professor-aluno.

A pesquisa realizada por Almeida et.al (2010), que teve como objetivo identificar e analisar a produção de teses e dissertações defendidas no PED-PUC-SP, no período de 1969 a 2009, que priorizaram questões relativas à afetividade no contexto escola, concluiu que a forma como o docente expressa afetividade tem impacto direto no aluno, tanto na dimensão cognitiva, quanto com a maneira de se relacionar com os conteúdos e com a instituição de ensino.

Ribeiro (2010) desenvolveu uma pesquisa teórica que consistiu em uma análise documental, focando nas características dos professores em exercício no Brasil, a falta de inter-relação entre os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos e a insuficiência de obras relativas à afetividade na relação educativa. No que se refere à relação professor-aluno, o autor apontou que a afetividade é considerada importante nessa relação tanto na literatura científica, quanto em documentos oficiais do governo brasileiro, pois potencializa a aprendizagem escolar.

Assim como Ribeiro (2010), Gaspar e Costa (2011), que realizaram uma pesquisa empírica utilizando a metodologia qualitativa, na qual buscaram investigar as concepções e práticas do psicólogo escolar acerca da afetividade na relação professor-aluno, ressaltaram que os processos afetivos configuram-se como um importante suporte à atuação do docente, também podem dificultar e prejudicar sua atuação quando tais aspectos não forem bem manejados e articulados no processo de aprendizado.

Reis, Prata e Soares (2012), que desenvolveram uma pesquisa empírica, que teve como objetivo identificar as habilidades sociais de docentes e as suas concepções a respeito da importância da afetividade no processo de aprendizagem, bem como verificar se existe a relação entre os repertórios comportamentais apresentados e as concepções implícitas acerca da afetividade na aprendizagem, ressaltaram que “a expressão afetiva do professor para com os alunos promove o incentivo e os motiva mais a participarem das aulas, podendo captar os conhecimentos veiculados em sala de aula” (REIS; PRATA; SOARES, 2012, p.348).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Contudo, apesar dos estudos indicarem a importância da afetividade na relação professor-aluno, a pesquisa de Ribeiro (2010) mostrou que a dimensão afetiva parece ser negligenciada tanto na prática educativa dos docentes do ensino fundamental, quanto na grade curricular dos cursos de nível superior de formação de professores.

Outro resultado encontrado foi que todas as pesquisas encontradas apontaram, de maneira explícita ou implícita, a afetividade como um dos fatores responsáveis por potencializar o processo de ensino- aprendizado.

Santos e Molon (2009) desenvolveram uma pesquisa teórica que teve como objetivo debater a relação entre emoção e cognição, enfatizando a importância do vínculo positivo entre professor e aluno para desencadear o interesse em aprender. Segundo esses autores “a motivação para aprender depende muito do clima de sala de aula, da afinidade do docente com os discentes, não dependendo unicamente do aluno ou do professor, mas do componente afetivo imerso na relação interpessoal destes.” (SANTOS; MOLON, 2009, p. 4).

Almeida et. al (2010) encontrou em sua pesquisa que um dos facilitadores da aprendizagem é a forma com que o professor transmite o conteúdo de sua matéria, mantendo com os alunos uma relação de respeito e confiança. O estudo teórico desenvolvido por Malboney e Almeida (2005), que discutiu conceitos da teoria de Wallon para a compreensão da dimensão afetiva e sua importância para o processo de ensino-aprendizado, expôs que ensino e aprendizagem devem ser considerados uma unidade e que a relação professor-aluno é fator essencial nessa unidade.

Outro estudo teórico que discorreu sobre o lugar da afetividade e do desejo no processo de ensino-aprendizagem foi o de Almeida (1993). De acordo com esse autor a aprendizagem pressupõe, sempre e necessariamente, uma relação com outra pessoa, a que ensina (ALMEIDA, 1993, p.40).

Três estudos enfatizaram o papel do professor como mediador da aprendizagem e sua grande influência sobre os comportamentos dos alunos. Também destacaram que o professor é um modelo nas experiências sociais (REIS; PRATA; SOARES, 2012; VERAS; FERREIRA, 2010; MALBONEY; ALMEIDA, 2005).

No que diz respeito à relação professor-aluno no ensino superior, Almeida et.al (2010) indicaram que os alunos ingressantes nesse nível de ensino também dão importância às relações interpessoais professor-aluno, porque essa relação facilita o aprendizado e as experiências no ambiente universitário.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Já Vendruscolo e Bercht (2015) fizeram considerações relevantes a respeito da relação professor-aluno nesse nível de ensino com base na perspectiva do docente. Estes autores desenvolveram um estudo empírico que teve como objetivo analisar os aspectos afetivos percebidos pelos docentes de Ciências Contábeis em suas práticas pedagógicas. Os resultados apontaram o reconhecimento dos professores da relevância da afetividade e da percepção dos estados de ânimo dos alunos para o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, um estudo teórico realizado por Miranda (2010), que teve como objetivo investigar a formação pedagógica oferecida pelos programas de pós-graduação stricto sensu mediante disciplinas relacionadas ao ensino de contabilidade, contatou a ausência da dimensão humana na análise dos conteúdos ementados.

A pesquisa realizada por Veras e Ferreira (2010) também abordou a temática da relação professor- aluno no ensino superior. Essa pesquisa teve por objetivo investigar como a postura do professor, em sala de aula, tem implicações sobre a experiência de aprendizagem positiva de estudantes universitários. Os resultados da pesquisa apontaram que quando os docentes e estudantes contribuem para uma relação afetiva positiva, isso tem como consequência em uma experiência de aprendizagem favorável.

Um dos estudos encontrados discorreu sobre uma temática um pouco mais específica: A relação professor/ treinador- Aluno. Guiramand (2014), em sua pesquisa teórica, identificou que também há estreita afinidade entre a afetividade e a aprendizagem na iniciação esportiva, considerando-se a relação professor/ treinador-aluno como o pilar desse processo.

Os relatos de experiências encontrados também enfatizaram a importância da afetividade na relação professor-aluno, expondo situações da sala de aula na qual o componente afetivo potencializou o processo de ensino-aprendizado.

Gomes (2006), expôs um relato que discutiu a questão da arte como motivadora na relação de afetividade entre docentes e discentes. Enfatizando que acredita, pautada em sua prática cotidiana, que as relações entre pessoas são fundamentais no processo de construção do conhecimento e da aprendizagem

Já Área (2006), traz um relato que, além de ressaltar a importância da afetividade na relação professor-aluno, enfatiza a indissociabilidade entre afetividade e cognição.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim como Área (2006), Almeida et.al (2010), também expôs que os trabalhos analisados discorrem e ressaltam sobre a relevância da integração entre afeto e cognição na sala de aula e da importância de potencializar as relações interpessoais.

No que se refere à relação professor-aluno, além do que já foi exposto, a revisão das teses e dissertações estudadas apontou ainda: Que os relacionamentos positivos entre professor e aluno contribuem para o desenvolvimento da autoestima dos alunos; A importância dos docentes e alunos terem consciência sobre seus próprios sentimentos, bem como a necessidade dos professores saberem lidar com esses sentimentos; O relacionamento interpessoal como componente da competência docente.

Já no que se refere ao fortalecimento do relacionamento interpessoal professor-aluno, duas pesquisas apontaram o diálogo como fator essencial para melhorar as relações na escola (ALMEIDA et.al, 2010; GASPAR; COSTA, 2011). De acordo com Almeida et.al (2010) além de fortalecer a relação, o diálogo também potencializa o processo de ensino – aprendizagem. Já Gaspar e Costa (2011) expõe a concepção de que a comunicação apresenta-se como uma importante ferramenta afetiva na interação professor-aluno.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão sistemática, de artigos nacionais, sobre a afetividade na relação professor-aluno possibilitou refletir de uma maneira mais aprofundada sobre a temática e perceber que, infelizmente, no Brasil os estudos sobre esse assunto ainda são incipientes. Todos os artigos encontrados ressaltaram a importância da afetividade na relação professor-aluno e a maioria enfatizou que a afetividade é responsável por potencializar o processo de ensino-aprendizagem. As pesquisas revisadas também apontaram o papel mediador do professor em sala de aula, como modelo para as experiências sociais dos alunos e a importância do diálogo, como um dos principais fatores responsáveis pelo fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar. Outros comportamentos elencados como auxiliares da melhora da relação entre docentes e discentes foi a utilização de recursos artísticos, o olhar mais individualizado para cada aluno, a busca por elevar a autoestima dos estudantes e o trabalho com conteúdos significativos. Por fim, espera-se que a revisão desse material colabore para fomentar reflexões sobre o assunto, contribuir na promoção de novas

ideias e futuras investigações sobre afetividade, a relação professor-aluno e os processos educativos.

4 REFERÊNCIAS

ARÖN, A. M.; MILICIC, N. **Viver com os outros: programa de desenvolvimento de habilidades sociais.** Campinas: Livro Pleno, 1994.

ALMEIDA, L. R. et al. A produção de teses e dissertações do PED: PUC-SP sobre afetividade no contexto escolar. **Psicologia da Educação**, n. 31, p. 105-138, 2010.

ALMEIDA, S. F. C. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Temas em psicologia**, v. 1, n. 1, p. 31-44, 1993.

ARANTES, V. A. (Org). **Afetividade na escola: Alternativas teóricas e Práticas.** São Paulo: Summus, 2003.

ÁREA, C. J. Afetividade nas relações de ensino-aprendizagem. **Educação temática digital**, v. 7, p. 66, 2006.

COPELASSO, R.R.M.; NOGUEIRA, A.S. **Afetividade e Aprendizagem.** Presidente Prudente, 2013. Disponível em:<http://pt.slideshare.net/asergionogueira/livro-de-afetividade-e-aprendizagem.> Acesso em: 01/02/2016.

CUNHA, A.E. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Jnaeiro: Walk, 2008.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/. Acesso em: 02/02.2016.

GASPAR, F. D. R.; COSTA, T. A. Afetividade e atuação do psicólogo escolar. **Psicol. esc. educ**, v. 15, n. 1, p. 121-129, 2011.

GOMES, G. F. Sala de aula: espaço da arte e do afeto. **Educação Temática Digital**, v. 7, p. 33, 2006.

GUIRAMAND, M. Estado do Conhecimento sobre a afetividade na aprendizagem na iniciação esportiva: influências da relação professor/treinador-aluno. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 178-193, 2014.

JUNCKES , R. C. **A prática docente em sala de aula: mediação pedagógica.** Anais do Simpósio sobre Formação de Professores: Educação Básica: Desafios frente às desigualdades Educacionais, Tubarão, SC, Brasil, 2013.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, n. 20, p. 11-30, 2005.

MIRANDA, G. J. Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 4, n. 2, p. 81-98, 2010.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência.** Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

PINHEIRO, M. M. (1995) **Emoção e afetividade no contexto da sala de aula: concepções de professores e direções para o ensino.** Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

REIS, V. T. C.; PRATA, M. A. R.; SOARES, A. B. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. **Psicol. argum**, v. 30, n. 69, p. 347-357, 2012.

RODRIGUES, E.P.; VIANA, H.B. **Afetividade na relação professor-aluno**. EFDeportes.com Revista Digital, Buenos Aires, v. 15, n. 153, 2001. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd153/afetividade-na-relacao-professor-aluno.htm>. Acesso em: 02/02/2016.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estud. psicol. (Campinas)**, v. 27, n. 3, p. 403-412, 2010.

SANTOS, B. S.; MOLON, K. S. Reflexões sobre a desmotivação dos estudantes em aprender e as dimensões afetiva, reflexiva e técnica no trabalho docente. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, 2009.

TASSONI, E. C. M. (2000) Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação UNICAMP.

VASCONCELOS, M. S. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 616-620, 2004.

VENDRUSCOLO, M. I. ; BERCHT, M. Prática Pedagógica de Docentes de Ciências Contábeis da Região Sul e Sudeste do Brasil: um estudo da percepção da afetividade. **ConTexto**, v. 15, n. 29, p. 113-128, 2015.

VERAS, R. S.; FERREIRA, S. P.A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em revista**, n. 38, 2010.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

23.5.14 ANÁLISE DOS ASPECTOS QUE INFLUENCIAM NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS EM CRIANÇAS

Camila Iana Ribeiro de Almeida Lamm[3133]

RESUMO

Atualmente, vários estudos foram realizados sobre a temática relacionada às Funções Executivas (FE), desde a origem do seu conceito e tem instigado muito interesse nos pesquisadores no qual foi desenvolvido outros modelos explicativos para referenciar esse princípio. As Funções Executivas (FE) são processos cognitivos que tem o Controle Inibitório, a Memória Operacional e a Flexibilidade Cognitiva como habilidades principais que possibilitam desde o controle das emoções e de comportamentos até mesmo as cognições. O presente estudo objetiva descrever os aspectos que influenciam no desenvolvimento das Funções Executivas em crianças envolvendo as principais abordagens, modelo e teorias vinculadas ao conceito, e, espera-se como resultado colaborar com conhecimentos e em ser útil aos profissionais que atuam com crianças, inclusive aos professores que atuam com diferentes fases do desenvolvimento, diversidade de situações e aspectos vinculados a cognição e dificuldades de aprendizagem, já que os alunos nesse contexto são desafiados todos os dias em suas habilidades para lidar com situações novas e que requerem muito de suas Funções Executivas. Essa pesquisa tem delineamento qualitativo cujo problema denota "quais aspectos podem influenciar o desenvolvimento das Funções Executivas? Tem como referencial teórico os conceitos relacionados ao desenvolvimento das FE's, da Cognição e da aprendizagem da criança Diamond (2006, 2013), Luria (1966, 1973), Malloy-Diniz (2010, 2012, 2018) e Seabra (2013, 2014).

Palavras-chave: Aprendizagem. Cérebro. Desenvolvimento. Funções Executivas. Infância.

INTRODUÇÃO

As atividades cotidianas são apoiadas por processos denominados Funções Executivas. Embora sejam essenciais, não estão presentes desde o nascimento. O que é inato é o potencial para desenvolver ou não essas habilidades dependendo das experiências vividas desde a primeira infância até o início da fase adulta. As Funções Executivas são essenciais ao ser humano para que os diferentes aspectos de sua vida envolvendo a autonomia sejam gerenciados. Caso não haja um bom funcionamento executivo torna-se dificultosa a atenção concentrada aos pensamentos com a finalidade de organizá-los e planejá-los de forma singular (COSTA et al. 2016).

Na primeira infância, período que se inicia desde o nascimento até os seis anos de idade, há elevada plasticidade cerebral, o que representa uma maior capacidade

[3133] Mestranda da Universidade de Taubaté. Especialista em Psicopedagogia pelo ISEPE e em Neuropsicologia pela UNIFIL. Graduada em Psicologia pela UNIP e em Pedagogia pela Fundação Hermínio Ometto (Parc. UNITAU/UNIARARAS). E-mail: camilalamm@gmail.com.

de transformação do cérebro em decorrência do ambiente, por meio de estímulos e experiências vivenciadas. Essas habilidades são desenvolvidas por meio da prática e são reforçadas pelas experiências através das quais elas são aplicadas (SHONKOFF et al, 2011) e, caso esses estímulos nessa fase não sejam favoráveis ao desenvolvimento pode ocorrer uma limitação do potencial individual da criança que mesmo com investimentos posteriores pode não ser possível recuperá-lo, o que torna necessário fornecer apoio para o infante nessa fase se torna extremamente essencial.

Em contrapartida, posteriormente essa criança terá que lidar com os aspectos formais da aprendizagem e o Sistema de Ensino é pautado em seus aspectos avaliativos vislumbrando mensurar o desempenho escolar do aluno. Quando os resultados são inferiores ao esperado buscam explicações acerca do que esteja acontecendo, ou seja, das possíveis causas do baixo rendimento do discente (DATRINO et al, 2010).

O ensino formal busca o desenvolvimento de novos conhecimentos ou comportamentos sendo conciliada por um processo que envolve a aprendizagem. Somente é possível dizer que um indivíduo aprendeu quando o mesmo consegue executar uma tarefa e resolver problemas por meio dos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos permitindo desta forma transformar sua prática e o mundo em que vive. Nesse processo aliado a experiência de vida ao qual o indivíduo é submetido, desenvolvimentos são desencadeados como a neuroplasticidade, alterando a estrutura cerebral do aprendiz (CONSENZA e GUERRA, 2011).

Para Piaget e Gréco (1974), a aprendizagem não é pura aquisição de conhecimento nem também de constructos já formados, ou seja, é construída em interações sucessivas entre sujeito e o objeto de estudo. Desta forma, no enfoque do contexto escolar, as crianças são desafiadas todos os dias em suas habilidades para lidar com situações novas e com circunstâncias que exigem adequações em seu comportamento conforme as exigências do ambiente e que requerem muito de suas Funções Executivas, pois elas constituem de um conjunto de processos cognitivos que permitem a gestão da cognição e do comportamento, possibilitando o envolvimento deste em ações complexas. Porém, há variáveis inatas e ambientais que interferem neste desenvolvimento cabendo investigar desta forma sobre o desenvolvimento das Funções Executivas na infância, visando compreender os aspectos influentes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa foi a de obter uma melhor compreensão dos aspectos que influenciam no desenvolvimento das Funções Executivas em crianças, assim pode-se criar estratégias que visem potencializar a aprendizagem infantil para que consigam um melhor desempenho nas exigências cotidianas e nas decorrentes dos processos escolares. Conseguinte, o presente estudo tem como objetivo descrever os aspectos que influenciam no desenvolvimento das Funções Executivas em crianças e visa, de forma específica, elucidar a relação das FE's e os mecanismos de neuroplasticidade que são fundamentais para os processos de aprendizagem. Pretende-se descrever as variáveis que podem influenciar no desenvolvimento das Funções Executivas vinculando ao estudo o funcionamento das regiões específicas do cérebro que fornecem fundamentação teórica para a compreensão do desenvolvimento das habilidades cognitivas e emocionais vinculadas a sua autorregulação, ao longo dos primeiros anos de vida em que a dimensão afetiva e relacional ocupa lugar central no processo de aprendizagem.

O presente estudo será desenvolvido por meio de pesquisa de natureza teórica, que tem um delineamento qualitativo. Adotou-se como metodologia uma revisão de literatura que buscou acrescer o conhecimento sobre os aspectos que influenciam no desenvolvimento das Funções Executivas em crianças. A pesquisa bibliográfica está propriamente vinculada ao método qualitativo, pois analisa as ciências humanas contextualizando com os assuntos a serem abordados, o que permite ao pesquisador um papel ativo pelas diferentes buscas, desde o aspecto histórico como também pelo confronto com a realidade (LIMA e MIOTO, 2007). Contudo, houve interesse em acessar pesquisas em livros, artigos e materiais científicos disponíveis para uma maior compreensão sobre a temática.

A NEUROPSICOLOGIA E O FUNCIONAMENTO COGNITIVO

A Neuropsicologia é uma especialidade da Psicologia Clínica (LEZAK et al, 2012 apud TISSER, 2017). Foi consolidada no meio científico graças às teorias vindas da escola russa e de seus colocutores, tais como Vygotsky e Luria (JESUS, 2010). No Brasil o seu desenvolvimento só ocorreu de forma significativa com a fundação da Sociedade Brasileira de Neuropsicologia em 1989. É uma ciência que se mantém em frequente construção, que abrange as relações do cérebro com suas funções

cognitivas e suas bases biológicas aplicando o conhecimento das neurociências vinculada à Psicologia voltando-se ao estudo das manifestações comportamentais, emocionais e sociais das alterações e interrelações entre cérebro, comportamento e funções cognitivas (LEZAK et al, 2004 apud MALLOY-DINIZ et al, 2012).

As funções cognitivas, tratam-se da capacidade cerebral que remete a um conjunto de aptidões que envolvem a criatividade, o raciocínio, o planejamento, a resolução de problemas, o pensamento abstrato, o aprender de acordo com a experiência e cada uma dessas atuam em conjunto para integrar assimilações, interpretações e ações. As principais funções cognitivas assim como neuropsicológicas são: orientação autopsíquica, temporal e espacial, habilidades intelectuais, atenção, percepção, memória, funções motoras, praxia, visuoconstrução, linguagem e as Funções Executivas (MALLOY-DINIZ et al , 2010, 2012).

Entretanto, cabe ressaltar que a Psicologia Cognitiva juntamente com a Neuropsicologia, buscam responder a relação entre “habilidades, processamento metacognitivo e funcionamento cerebral” e, para tal indagação, se faz necessário compreender as Funções Executivas (SANTOS, et al 2020). Assim sendo, haverá descrição sobre tais funções a seguir.

Funções Executivas (FE’s)

As Funções Executivas são responsáveis pela orientação e gerenciamento das Funções Cognitivas, Comportamentais e Emocionais, ou seja, um conjunto de habilidades integradas com um papel biologicamente adaptativo que direcionam o indivíduo que remete a avaliação ou atualização dos estímulos e comportamentos envolvendo a solução de problemas (DIAMOND, 2013 apud PEREIRA et al, 2020).

Essas FE’s são desenvolvidas ao longo da infância alcançando o seu pleno potencial de funcionamento no início da idade adulta e são as últimas funções cognitivas a serem plenamente desenvolvidas. De forma geral, essas funções são recrutadas caso seja necessário realizar alguma atividade com planejamento e revisão ou acompanhamento da execução da tarefa, como também, envolvendo habilidades relacionadas à regulação emocional e social vinculadas ao raciocínio (KORKMAN et al, 2013 apud SEABRA et al 2014).

As FE’s denominadas frias estão relacionadas aos aspectos mais cognitivos (relacionadas às áreas dorsolaterais do córtex pré-frontal). Já as Funções Quentes

referem-se ao controle top-down exercido em situações com significativa carga emocional ou motivacional (relacionada às regiões ventromediais do córtex pré-frontal) (ZELAZZO e CARLSON, 2012 apud SEABRA et al 2014).

"O conceito de FE tem como antecessor direto o neuropsicólogo Alexandr Romanovich Luria" (LURIA, 1966, 1973 apud UEHARA et al, 2013, p.29). Ele forneceu uma visão de correlações do funcionamento cerebral descrevendo o cérebro e os processos mentais como um sistema integrado (UEHARA et al. 2013).

"Assim como outros pesquisadores, Diamond (2006) construiu uma abordagem voltada para o desenvolvimento de cada componente das FE, em especial a memória de trabalho, a inibição e a flexibilidade cognitiva (UEHARA et al. 2013, p. 34). Essas três habilidades citadas se referem às principais das Funções Executivas, já as FE's complexas como o planejamento, raciocínio e a resolução de problemas são provenientes dessas habilidades principais e, na concepção de Diamond as demais apontadas por outros autores não são excluídas (SEABRA et al 2014).

O Desenvolvimento das Funções Executivas

O desenvolvimento infantil no primeiro ano de vida é um dos períodos mais intensos da aquisição de habilidades, no qual haverá uma transformação complexa, constante e progressiva de vários aspectos, como crescimento físico, maturação neurológica, aprendizagem e aspectos psíquicos e sociais (MIRANDA e MALLOY-DINIZ, 2018).

Nos primeiros meses de vida, o córtex frontal está muito imaturo e se desenvolve de maneira lenta, muito mais do que outras regiões cerebrais. Por isso, os bebês expressam de rudimentar as Funções Executivas. O sistema executivo governa, controla e administra processos. A capacidade de governar nossas ações depende, então, da integridade do sistema de função executiva. As faculdades cognitivas não se desenvolvem homogeneamente. Algumas, como a capacidade de formar conceitos, são inatas. Outras, como as Funções Executivas, estão apenas esboçadas nos primeiros meses de vida (SIGMAN, 2017). Em diferentes fases as várias habilidades se estabelecem, mais rapidamente e com maior efeito aos 5 a 7 anos de idade, sendo moderado dos 8 aos 15 anos e menor entre os 15 e 17 anos (DIAS e SEABRA, 2013).

O Controle inibitório é um componente das Funções Executivas que possibilita ter domínio sobre a atenção, o pensamento, o comportamento e as emoções, para conseguir evitar distratores, impulsos e ações automáticas (COSTA, 2016). Há manifestos que a inibição é a primeira habilidade que desponta embora se pronuncie mais entre os 3 e 5 anos podendo ser mais ponderadas e aptas a inibir a reação inicial continuando até a adolescência atingindo patamar equivalente ao de um adulto (DIAS e SEABRA, 2013).

A memória de trabalho é definida como um sistema de capacidade limitada que permite o armazenamento temporário e a manipulação de informações necessárias em tarefas complexas (SALES, HAASE e MALLOY-DINIZ, 2016). Tem relações dependentes com o controle inibitório, pois para a sua organização é necessário avaliar o que será filtrado ou inibido como também para trabalhar informações mentalmente se faz necessário ter a capacidade de resistir aos distratores. E para ser criativo no manejo das ideias os padrões habituais não devem ser repetidos (COSTA, 2016). No aspecto evolutivo, é entre os 3 e 5 anos de idade que a criança precisará cada vez menos do concreto passando a criar imagens mentais e operar sobre elas embora após os 12 meses de idade já hajam manifestos que sugerem a habilidade de memória de trabalho que se desenvolve no decorrer da infância e adolescência até o início da vida adulta (DIAS e SEABRA, 2013).

A Flexibilidade Cognitiva vinculada ao Controle Inibitório e da memória de trabalho enquanto um dos componentes fundamentais das Funções Executivas depende da evolução destes e está relacionada a possibilidade de mudar de perspectiva no momento de pensar e agir, para resolver problemas, ajustar às mudanças de prioridades, perceber erros, aproveitar oportunidades e alterar estratégias (COSTA, 2016). Essa habilidade, segundo Diamond (2013), é a que se desenvolve mais tardiamente, comparada à inibição e à memória de trabalho, pois envolve a evolução de outras habilidades. Apresenta significativo desenvolvimento em torno dos 5 e 7 anos sendo sucessivo no decorrer da infância e da adolescência, embora estudos qualifiquem o desempenho do adolescente não equiparado ao de um adulto (DIAS e SEABRA, 2013).

De modo geral, o ambiente está bastante vinculado ao desenvolvimento das Funções Executivas, mas cabe ressaltar que parte importante do desenvolvimento cerebral ocorre antes mesmo do nascimento. Aos cinco meses de gestação, o cérebro

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

do feto possui quase a mesma quantidade de neurônios do que o cérebro de um adulto. Há evidências de que intercorrências nessa fase podem prejudicar e alterar o desenvolvimento do córtex pré-frontal e do funcionamento executivo (COSTA, 2016).

A partir de uma gestação saudável, a primeira infância com interações sociais saudáveis interferem em um pleno desenvolvimento das habilidades iniciais relacionadas ao funcionamento executivo e até os 6 anos de idade é possível elevar substancialmente a proeficiência dessas aptidões mantendo condições que favoreçam esse desenvolvimento se atentando a prevenção e ao tratamento de doenças comuns para propiciar que este seja progressivo até atingir a vida adulta (COSTA, 2016).

As Funções Executivas referem-se aos comandos superiores cognitivos e ao processo de autocontrole de coordenação entre pensamentos e ação (CARLSON, 2005 apud MIRANDA e MALLOY-DINIZ, 2018). Entre essas funções, a autorregulação e o planejamento são extensivamente desenvolvidos entre o primeiro e o quinto ano de vida e são indispensáveis para a aquisição de habilidades e a maturação do comportamento social ao longo da vida (MIRANDA e MALLOY-DINIZ, 2018).

A autorregulação relaciona-se ao comportamento socioemocional em que a criança apresenta uma resposta imediata e consegue controla-la para atingir um objetivo, comportando-se socialmente de acordo com seus pares e adultos. Começa a se desenvolver rapidamente a partir do segundo ano de vida, em virtude dos ganhos no convívio social, embora seja progressiva após a compreensão as regras e expectativas sociais. Esse desenvolvimento relaciona-se com alterações referentes à maturação e conectividade do lobo frontal nessa idade e continua até o fim da adolescência (MIRANDA e MALLOY-DINIZ, 2018).

Planejar é visto como uma trajetória com base no alcance de um propósito. Na faixa etária de 1 a 5 anos, o planejamento vem associado com a capacidade de compreender o tempo e de viajar mentalmente pelo tempo, consequentemente capaz de antecipar e planejar eventos futuros (SUDDENDORF e CORBALLIS, 2007 apud (MIRANDA e MALLOY-DINIZ, 2018).

Desta forma, a criança deve ser constantemente estimulada a pensar, a planejar e refletir sobre as suas ações embora precisem de ajuda para desenvolver a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

capacidade de resolução de problemas, ou seja, que o infante seja encorajado e não seja somente um receptor de ordens.

Os estabelecimentos de vínculos positivos e as experiências vividas pela criança são fundamentais para o desenvolvimento das Funções Executivas e como também para o seu funcionamento desde um ambiente propício, interações, incentivos, orientações, exemplificações, apoio, oportunidades, práticas, atenção, segurança, limite e sensibilidade no qual o adulto possa fornecer estratégias ou ferramentas para ajudá-las, para que as mesmas sejam capazes de administrar diferentes aspectos sem supervisão e com autonomia. Contudo, cabe ressaltar que além desses fatores é importante dar atenção às condições que podem afetar ao funcionamento executivo (COSTA, 2016).

Diante do exposto, observa-se a importância em conhecer mais sobre o desenvolvimento executivo por parte dos responsáveis pela criança, pois as disfunções ou até mesmo a falta de estímulo, podem causar consequências na vida do indivíduo. Com essa compreensão, familiares, professores e demais profissionais que fazem parte de seu contexto, poderão se atentar seja no lar, na sala de aula e nos diferentes ambientes, aos estímulos necessários a essas habilidades e aos sinais de alerta diante de alterações executivas para uma avaliação, intervenção e tratamento precoce, adaptado a sua faixa etária e a sua especificidade em prol de seu progresso e necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com o desenvolvimento das Funções Executivas na Infância é crucial para o desempenho deste na idade adulta, pois apesar de serem tão essenciais não são inatas embora o potencial para o desenvolvimento desta seja, mas há a dependência do apoio ambiental seja em casa ou na escola por meio da prática e das experiências no qual estas poderão ser direcionadas, aplicadas e lapidadas até a aquisição de uma maior autonomia.

As Funções Executivas podem e devem ser ensinadas, pois são a base para habilidades, comportamentos e competências para a vida e, o papel de pais, educadores e formuladores de políticas vinculadas a educação são fundamentais para dar condições e recursos adequados às crianças para o desenvolvimento de tais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

funções. Reforçando que as Funções Executivas que são a base biológica para a aptidão escolar, interação social e em seu futuro profissional permitindo que adquiram conhecimento e participem das experiências ativamente engajados e competentes para que tenham condições de se adaptarem aos desafios do cotidiano, pois com a competência no funcionamento executivo o indivíduo conseguirá planejar e agir de maneira mais eficiente e eficaz no que se refere ao seu papel enquanto aluno e cidadão. Para tanto, é preciso contar com a ajuda de adultos experientes e preparados para fornecer-lhes subsídios necessários e estimuladores das Funções Excutivas e, certamente, o contexto escolar deve ser fértil na oferta de recursos e a equipe pedagógica competente para planejar e oferecer oportunidades eficazes para a construção do cidadão pleno

Cabe lembrar, que o desenvolvimento das FE's tem um caminho longo que se inicia de maneira significativa na primeira infância até a fase adulta, e que nesse processo, é imprescindível o suporte ambiental. Embora já se dispõe de bons estudos que comprovam a importancia da atenção a essa aptidão, se faz necessário a continuidade nesse avanço para que as diferentes esferas se mobilizem à evidencia-las e se possa vislumbrar num futuro próximo, adultos melhores preparados para a vida. Aliás, sabe-se que todo e qualquer adulto é um sujeito em potencial a ser investigado e estimulado a se manter em desenvolvimento. E a escola é um entre muitos e diversos elementos da complexa configuração da passagem da pessoa pelos ciclos da vida.

REFERÊNCIAS

COSENZA, R. M.; GUERRA, L.B. **Neurociência e Educação:** como o cérebro aprende. Artmed Editora. Porto Alegre, 2011.

COSTA, J. S. M. et al. **Funções Executivas e desenvolvimento infantil: habilidades necessárias para a autonomia.** 1. ed. Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal - FMCSV, São Paulo 2016.

DATRINO, R. C. et al. Avaliação como processo de ensino aprendizagem. **Revista de Educação**, IPADE. v. 13 n. 15. São Paulo, 2010. Link

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, 64, 135-68, 2013. Link

DIAMOND, A. The early development of executive functions. **Lifespan cognition** (pp.70-95). Oxford, England: Oxford University Press, 2006 Link

DIAS, N. M., SEABRA, A. G. (2013). Funções Executivas: Desenvolvimento e intervenção. **Temas sobre Desenvolvimento**, 19(107), 206-212. Link

JESUS, M. V. M. **Avaliação Neuropsicológica:** um estudo na prática – Dissertação de Mestrado (08121821CA) em Psicologia Clínica. v. 22, n. 2. PUC. RJ, 2010. Link

LEZAK, M. D. et al. **Neuropsychological Assessment (English Edition).** 5th Edition. Oxford University Press. New York, 2012.

LIMA, C. S. T; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. V. 10 **Revista Katály**s, Florianópolis, 2007. Link

LURIA, A. R. **Human brain and psychological processes.** New York: Harper and Row, 1966

LURIA, A. R. **The working brain: An introduction to neuropsychology.** New York: Basic Books, 1973

MALLOY-DINIZ, L. M. et al. **Avaliação Neuropsicológica.** Artmed Editora. Porto Alegre, 2010.

MALLOY-DINIZ, L. M. et al. Neuropsicologia como ciência interdisciplinar: consenso da comunidade brasileira de pesquisadores / clínicos em Neuropsicologia. Volume 4. No. 4. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, 2012. Link

MIRANDA, D. M. , MALLOY-DINIZ, L. F **O pré-escolar**. 1ª Ed. São Paulo: Hogrefe, 2018.

PEREIRA, E. E L D. et al. Executive Functions in Children with ADHD and/or Reading Difficulty. Psicologia: **Teoria e Pesquisa** v. 36, 2020. Link

PIAGET, J. E GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

SANTOS, I. M. S., ROAZZI, A., MELO, M. R. A. Consciência Fonológica e Funções Executivas: Associações com Escolaridade e Idade. **Psicologia Escolar e Educacional** v.24, 2020. Link

SEABRA, A. G. et al. **Inteligência e Funções Executivas** São Paulo: Memnon, 2014.

SALLES, J. F., HAASE, V. G, MALLOY-DINIZ, L. F. **Neuropsicologia do Desenvolvimento** Porto Alegre: Artmed, 2016.

SIGMAN, M. **A vida secreta da mente** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2017.

SHONKOFF, J. P et al. **Construindo o sistema de "Controle do Tráfego Aéreo" do Cérebro**. Tradução pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Massachusetts, EUA: Center on Developing Child at Harvard University, 2011. Link

TISSER, L., **Avaliação Neuropsicológica Infantil.** Novo Hamburgo: Sinopsys, 2017.

UEHARA, E. et al. Funções Executivas: Um retrato integrativo dos principais modelos e teorias desse conceito Vol. 5 No 3. **Revista Neuropsicologia Latino Americana.** Rio de Janeiro, 2013. Link

23.5.15 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PANDEMIA DA COVID-19: UMA EXPECTATIVA DOCENTE

Orly Zucatto Mantovani de Assis[3134]

Leonardo Crevelário de Souza Carvalho[3135]

Carolina Pasquini Ribeiro[3136]

RESUMO

A pandemia causada pela Covid-19 afetou mais de 90% dos estudantes do mundo. Desde março de 2020, cerca de 48 milhões de estudantes deixaram de frequentar as atividades presenciais nas mais 180 mil escolas de Ensino Básico espalhadas pelo Brasil. Nesse contexto, o presente trabalho, por meio de uma pesquisa de natureza quantitativa-qualitativa, pretende apresentar resultados sobre as expectativas de docentes de alguns estados brasileiros (Goiás, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo) sobre o desenvolvimento cognitivo e sobre a aprendizagem de conteúdos escolares durante o período de pandemia da Covid-19 a partir do referencial teórico da Epistemologia e Psicologia Genéticas de Jean Piaget, segundo o qual o desenvolvimento da inteligência ocorre pela a partir das trocas com o meio. Para responder ao problema formulado, foram integrados métodos mistos de pesquisa, pois possibilita a ampliação de resultados na abordagem investigativa em Educação, seguindo um Delineamento de pesquisa do tipo Levantamento (Survey) e fundamentando-se em uma Análise de Conteúdo conforme Bardin (2009). Participaram do estudo, através de questionários objetivos e semiestruturados, 37 professores de seis estados brasileiros (n=37). Os resultados trazem importantes implicações educacionais para o processo ensino-aprendizagem na modalidade remota, principalmente em relação à necessidade de Solicitações do Meio como evidente fator do desenvolvimento intelectual.

Palavras-chave: Aprendizagem. Desenvolvimento. Pandemia. Covid-19. Construtivismo.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (2020), a pandemia causada pela Covid-19 afetou mais de 90% dos estudantes do mundo, fato decorrente do fechamento de escolas e universidades como forma de prevenção à propagação do Sars-coV-2.

Em nosso país, “desde março de 2020, cerca de 48 milhões de estudantes deixaram de frequentar as atividades presenciais nas mais 180 mil escolas de Ensino

[3134] Professora Dra. da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (LPG/FE/UNICAMP), e-mail: orly.zma@gmail.com.
[3135] Doutorando na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (LPG/FE/UNICAMP), e-mail: leocrevelario@gmail.com.
[3136] Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (LPG/FE/UNICAMP), e-mail: carolpasquini@hotmail.com.

Básico espalhadas pelo Brasil" (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020, p. 1).

Em nível mundial, professores precisaram se reinventar e, em curto espaço de tempo, integrar tecnologias da informação e da comunicação em sua rotina de trabalho, além de realizar adaptações pedagógicas necessárias para que as aulas remotas pudessem acontecer (PACHIEGA; MILANI, 2020).

> O fechamento das escolas trouxe à tona a necessidade urgente da adoção de novas estratégias que garantissem a continuidade do trabalho dos educadores e seus estudantes e, consequentemente, dos processos de ensino-aprendizagem, via novos modelos de educação mediada por tecnologia (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020, p. 1).

Segundo tal pesquisa, na pandemia, "as formas de trabalho do docente e das instituições educacionais foram sendo revistas, renovadas, alteradas e repensadas sob a ótica dos padrões até então praticados". Logo,

> (...) as mudanças trazidas por esse novo modelo de ensino aliadas aos desafios do afastamento social trouxeram impactos aos profissionais da educação, estudantes e também às famílias, que se viram à frente de uma nova realidade bastante desafiadora dos pontos de vista técnico e educacional, a qual precisa ser melhor compreendida em suas diferentes dimensões (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020, p. 1).

Apesar das tentativas e adequações educacionais com vista a garantir a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos neste período de pandemia, estima-se que "o percentual de "pobreza de aprendizagem" no Brasil poderá subir de 50% (nível pré-pandemia) para até 70%, num cenário de fechamento das escolas por 13 meses. O indicador considera a proporção de crianças de 10 anos [...] alunos com idade para estar no 5º ano do Ensino Fundamental, mas que não conseguem entender um texto simples" (INSTITUTO UNIBANCO, 2021).

Dessa maneira, evidencia-se a importância de investigar a perspectiva dos professores quanto à aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos durante este período de pandemia. Neste sentido, o presente estudo, embasado na psicologia e epistemologia genéticas de Jean Piaget, tem por objetivo investigar as expectativas dos docentes sobre o desenvolvimento cognitivo e sobre a aprendizagem de conteúdos escolares durante o período de pandemia da Covid-19.

2 DESENVOLVIMENTO

2. 1 Aprendizagem e Desenvolvimento no contexto escolar

Nos últimos anos, muito se tem discutido sobre o papel da escola no que diz respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem; educadores e psicólogos trazem conceitos e definições divergentes, uma vez que os fundamentos se encontram nas raízes de suas concepções epistemológicas (RIBEIRO et al. 2018).

Nessa conjuntura, os estudos do epistemólogo suiço Jean Piaget e seus colaboradores, consideram que:

> (...) O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas (1983, p. 06).

Segundo Piaget, o desenvolvimento da inteligência ocorre pela reorganização de determinado conhecimento através das trocas com o meio. Reorganização advinda de um processo de adaptação, no qual configuram dois polos: a assimilação e a acomodação (RIBEIRO, 2021, p.32).

Para o epistemólogo suíço, “a ideia básica de conhecer, em qualquer momento ou idade, está no processo de adaptação, o qual ocorre na interação com o meio, ou seja, considerando que a capacidade cognitiva humana se origina da interação sujeito-objeto, é evidente considerarmos a relação entre eles” (RIBEIRO, 2021, p. 33).

> Pode-se afirmar que as informações que a criança recebe na escola somente poderão ser compreendidas se existirem, previamente, em seu intelecto, estruturas capazes de assimilá-las, reorganizá-las. Essas estruturas são as de natureza lógico-matemático ou estruturas operatórias (MANTOVANI DE ASSIS, 2018, p. 55).

Ainda, de acordo com Piaget (1975, p. 176),

> Desenvolvimento é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas de conhecimento. Aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações provocadas por psicólogos experimentais; ou por professores em relação a um tópico específico;

Mantovani de Assis (2018, p. 76) assegura que “as situações que estimulam o desenvolvimento são aquelas que as crianças têm a oportunidade de construir conceitos e noções a partir da exploração ativa dos objetos de que dispõe no ambiente escolar. ”

Considerando o exposto perguntamos: Como os professores têm avaliado a aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos? O que esperam identificar no

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

retorno às aulas presenciais no período após o controle da COVID-19?

2. 2 Metodologia

2. 2.1 Natureza do estudo

A presente investigação pretende trazer aspectos qualitativos e quantitativos referentes ao objeto estudado, integrando assim métodos mistos de pesquisa. Nesse sentido, o diálogo entre elementos qualitativos e quantitativos visa possibilitar ampliação de resultados na abordagem investigativa em Educação, proporcionando, assim, resultados significativos para pesquisas complexas e mais completas sobre esse paradigma atual (CARVALHO; MANTOVANI DE ASSIS, 2020).

A partir de dados objetivos, coletados em uma amostra representativa (n=37), foi possível tratar dados de natureza quantitativa, seguindo um Delineamento de pesquisa do tipo Levantamento (Survey). Além disso, esta investigação analisou as entrevistas semiestruturadas com docentes de diferentes estados brasileiros, fundamentando-se em uma Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Esse procedimento científico foi adotado, pois, as pesquisas de natureza qualitativa permitem, sobretudo, uma compreensão mais ampla das perspectivas humanas tal qual o método clínico piagetiano permite entender aquilo que “se pensa sobre um determinado fenômeno” e “se consegue explicar as transformações presentes nele” (CARVALHO, 2020). Assim, esta pesquisa se baseia nos fundamentos das disposições gerais das modalidades quantitativas-qualitativas (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

2.2.2 Participantes

A amostra estudada pretende ser representativa e oferecer uma possibilidade de referência para futuros estudos mais amplos sobre o problema pesquisado e incidente durante os anos de 2020 e 2021 no contexto da pandemia da Covid-19 (OMS, 2020). Por isso, os instrumentos de coleta de dados foram enviados a professores da educação básica de diferentes regiões brasileiras que atuaram como docentes, principalmente, nos anos de 2020 e 2021 nas diversas redes: municipais, estaduais e privadas.

O **Gráfico 1**, a seguir, apresenta a distribuição dos docentes quanto ao nível

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de ensino em que atuam: Educação Infantil; Ensino Fundamental I (1º e 2º anos); Ensino Fundamental I (3º aos 5º anos); Ensino Fundamental II ou Ensino Médio:

Gráfico 1 – Distribuição da amostra quanto ao nível de ensino

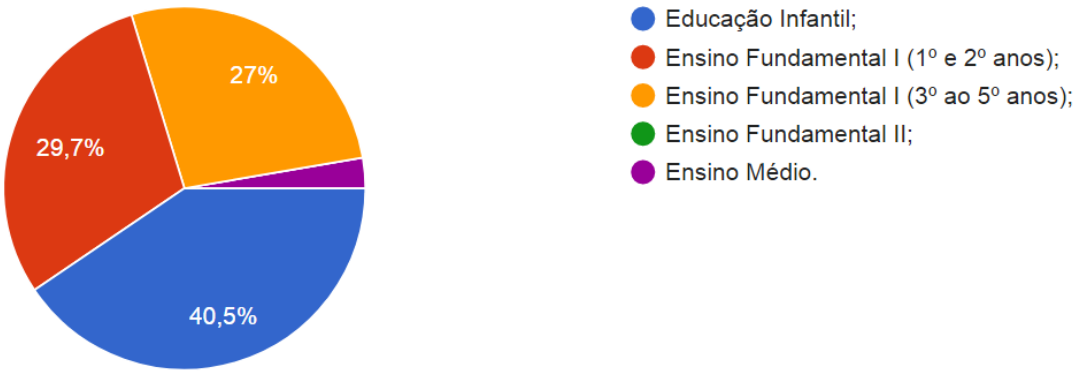

Fonte: dados da pesquisa

O que ficou evidente foi a participação mais expressiva de professores atuantes na Educação Infantil (40,5%), no Ensino Fundamental I (1º e 2º anos) (29,7%) e Ensino Fundamental I (3º aos 5º anos) (27%). Não foi possível obter nenhuma participação de docentes que atuam no Ensino Fundamental II.

A tabela 1 mostra, por sua vez, a distribuição da amostra quanto ao estado brasileiro em que atua na educação básica:

Tabela 1 – Distribuição da amostra quanto ao estado brasileiro em que atua

Estado	Porcentagem de participantes (%)
Goiás	2,7
Minas Gerais	43
Paraná	5,9
Rio de Janeiro	2,7
Santa Catarina	2,7
São Paulo	43
Total	**100%**

Fonte: dados da pesquisa

Logo, os professores pertencentes aos estados de Minas Gerais (43% - n=16) e São Paulo (43% - n=16) representaram o maior grupo participante (quando somados, corresponderam a 86% da amostra). Os pesquisadores acreditam que a participação pode não ter sido maior em virtude do período de recesso escolar, pois a coleta de dados foi realizada entre os meses de junho e julho de 2021.

O gráfico 2, apresentado a seguir, exibe a distribuição dos docentes participantes da amostra estudada quanto ao tipo de rede de ensino em que atuam:

Estadual; Federal; Municipal ou Particular.

Gráfico 2 – Distribuição da amostra quanto ao tipo de rede em que atua

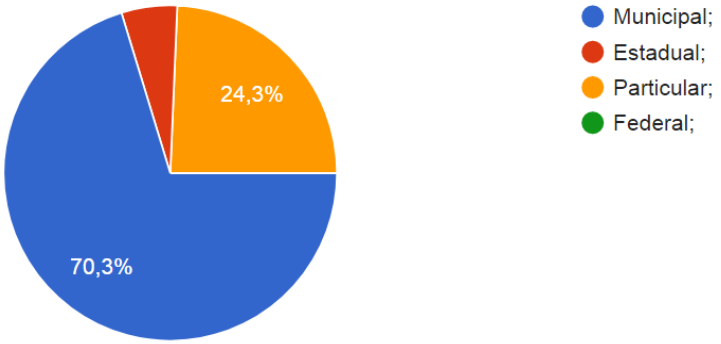

Fonte: dados da pesquisa

Os dados coletados mostram que 75,7% dos docentes, constituintes da amostra, lecionam na rede pública de ensino, sendo 70,3% na rede municipal e 24,3% na rede estadual. Ademais, verificou-se que entre os participantes estavam 5,4% deles atuantes na rede particular de ensino básico.

2.2.3 Instrumentos

O instrumento utilizado para esta investigação consiste em um questionário de duas partes, cuja validação dos instrumentos foi atingida por meio de um estudo-piloto efetivado no 1º semestre de 2021 com docentes atuantes na educação básica da região de Campinas-SP. Destarte, para a padronização e validação dos instrumentos e das categorias de análise, o conjunto foi submetido à avaliação de dois outros pesquisadores: um com mestrado concluído e outro cursando o doutorado (juízes).

2.2.4 Procedimentos

Foi executado um estudo-piloto, como etapa preliminar, com os objetivos de verificar a viabilidade prática da pesquisa destinada a conhecer o objeto de estudo, adequar os instrumentos utilizados na coleta de dados e categorizar as respostas em eixos principais de acordo com a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Para isso, os pesquisadores selecionaram uma amostragem aleatória simples,

da qual participaram 5 docentes que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Concluído o estudo-piloto, a pesquisa prosseguiu com as etapas subsequentes.

A coleta de dados foi realizada online, utilizando a ferramenta Google Forms. Após o acesso inicial, foi disponibilizado como caráter obrigatório o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Feito isso, deu-se início as coletas padronizadas de respostas objetivas e abertas com natureza semiestruturada (modelo entrevista) para permitir que a amostra pudesse discorrer sobre os dois temas abordados: estado atual da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes (atrasos e progressos) no período de ensino remoto desencadeado pelas medidas de isolamento social durante a pandemia da Covid-19.

Após esse período, os instrumentos foram retirados da plataforma e, posteriormente, foram realizadas as análises descritivas dos dados.

2.2.5 Análise dos dados

A análise estatística sistemática dos dados quantitativos foi realizada com o auxílio de planilhas no Excel, seguindo a metodologia demográfica de populações e o Delineamento do tipo Levantamento (Survey) (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Ao mesmo tempo, em relação às questões abertas do tipo semiestruturadas, os dados coletados foram analisados fundamentando-se em uma Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A princípio, a pesquisa questionou os docentes sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, questionando aos professores “Como você avalia a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos durante o período da pandemia da COVID-19?”. A frequência de resposta a esta indagação está presente na tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Concepção do professor sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos durante o período da pandemia

Como você avalia a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos durante o período da pandemia da COVID-19?	**F**	**%**
Aprendizagem de conteúdos de Língua Portuguesa muito precária	08	6,77
Aprendizagem de conteúdos de Matemática muito precária	12	10,17

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Desenvolvimento cognitivo e aprendizagens abaixo do esperado	36	30,51
Baixo desenvolvimento socioemocional	30	25,43
Baixo desenvolvimento lógico-matemático	26	22,04
Não consigo avaliar nem o desenvolvimento nem as aprendizagens	06	5,08
Total	**118**	**100%**

Fonte: dados da pesquisa

Os dados revelaram que 30,51% dos docentes acreditam existir, no período de ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, um desenvolvimento cognitivo e aprendizagem de conteúdos escolares inferior ao esperado. Ademais, foi identificado entre as respostas o índice de 25,43% das concepções docentes em relação a um baixo desenvolvimento das competências socioemocionais durante do período referido. Uma das respostas que destaca tais aspectos é:

> Alguns alunos estão conseguindo atingir pouco os objetivos propostos nas atividades trabalhadas durante a pandemia, porém a sua maioria está apresentando atrasos no desenvolvimento da aprendizagem para a etapa de ensino, pois nem sempre a família consegue acompanhar e desenvolver as atividades em casa com as crianças.

Na tabela 3, por sua vez, é evidenciado o resultado das expectativas docentes em relação ao que será identificado no retorno das atividades presenciais após a retomada das atividades no pós-pandemia. Quando questionado sobre "O que você espera identificar sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento dos seus alunos no retorno das aulas presenciais no período após o controle da pandemia da COVID-19?, os docentes expuseram as seguintes expectativas:

Tabela 3 – O que o professor espera identificar sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento dos alunos no retorno das aulas presenciais no período após o controle da pandemia da COVID-19

O que você espera identificar sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento dos seus alunos no retorno das aulas presenciais no período após o controle da pandemia da COVID-19?	**F**	**%**
Evasão escolar	13	9,70
Problemas em relação aos conteúdos de Língua Portuguesa	18	13,43
Problemas em relação ao conhecimento lógico-matemático	32	23,88
Atraso no desenvolvimento socioemocional	25	18,66
Atraso no desenvolvimento cognitivo e nas aprendizagens	38	28,36
Atraso no desenvolvimento da competência leitora	08	5,97
Total	**134**	**100%**

Fonte: dados da pesquisa

Cerca de 28% das respostas demonstram que os professores da educação básica acreditam que encontrarão atrasos significativos tanto no desenvolvimento cognitivo quanto nas aprendizagens de conteúdos escolares no período pós-pandemia. Uma das afirmações, apresentadas na pesquisa, por uma docente de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educação básica revela a preocupação de que será encontrada:

> Uma grande lacuna na aprendizagem e desenvolvimento devido à falta de interação e solicitação de um meio favorável para que as crianças avançassem. Muitos pais acabaram interferindo no processo ou deixando seus filhos sem suporte e, apesar dos professores se reinventarem para dar esse suporte, o ensino remoto limita muito nosso trabalho.

Ao mesmo tempo, a justificativa desse "atraso no desenvolvimento e nas aprendizagens" dialoga com pesquisas recentes como as de Carvalho e Mantovani de Assis (2020), as quais destacam o papel da Solicitação do Meio como um dos principais fatores do desenvolvimento pleno da personalidade humana nas suas dimensões físicas, socioemocional e intelectual.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo proposto e do contexto pesquisado, portanto, fica evidente que os profissionais de educação possuem como expectativas diversos prejuízos no desenvolvimento cognitivo dos estudantes e nas suas aprendizagens de conteúdos escolares, originados pela privação de oportunidades de Solicitação do Meio proporcionadas pelas escolas e pelo meio social.

Nesse sentido, sugere-se a realização de novos estudos que investiguem o período referido e que proponham diagnósticos clínicos efetivos sobre o desenvolvimento cognitivo e sobre as aprendizagens durante o ensino remoto: nos permita que afirme - amanhã não pode ser apenas um "ontem" para a Educação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

CARVALHO, L. C. DE S. **Da ação à reflexão:** a solicitação do meio e a construção das estruturas lógico-matemáticas de crianças com dificuldades de aprendizagem. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/350108. Acesso em: 22 jun. 2021.

CARVALHO, L. C. DE S.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. A psicogênese das estruturas cognitivas de crianças com dificuldades de aprendizagem e a noção de

multiplicação. **Brazilian Journal of Development**, v. 10, n. 10, p. 77903–77917. 2020. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/18205. Acesso em: 14 jul. 2021.

GRANDISOLI, E; JACOBI, P. R; MARCHINI, S. **Pesquisa Educação, Docência e a COVID-19**. São Paulo: USP, 2020. Disponível em: http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19. Acesso em: 18 jul. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Estudos estimam impacto da pandemia na aprendizagem.** São Paulo: INSTITUTO UNIBANCO, 05 abr. 2021. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/estudos-estimam-impacto-da-pandemia-na-aprendizagem/. Acesso em: 18 jul. 2021.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. Direito à educação e prática pedagógica. In: MANTOVANI DE ASSIS, O.Z. et al. (Org). **Direito à Educação sob a ótica da Psicologia Genética.** Campinas: Polo Printer, 2018. v.1. p. 49-83.

OMS – Organização Mundial de Saúde. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812. Acesso em: 14 jul. 2021.

PACHIEGA, M. D.; MILANI, D. R. C. Pandemia, as reinvenções educacionais e o mal-estar docente: uma contribuição sob a ótica psicanalítica. **Dialogia**, São Paulo, n.36, p. 220-234, set. /dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18323/8712. Acesso em: 10 jul. 2021.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

PIAGET, J. **A epistemologia genética / Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética.** 2ª Edição. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

RIBEIRO, C. P. **O contexto educacional e o desenvolvimento da inteligência da criança no período sensório-motor.** 2021. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

RIBEIRO, C.P. et al. A concepção do professor sobre como se aprende. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 7., 2018, Fortaleza. **Atas Investigação Qualitativa em Educação.** 2018. V 1. p. 401-410.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5ed. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das. Acesso em: 12 jul. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

23.5.16 BNCC E DISCURSO DO CAPITALISTA: DESLOCAMENTOS DO TRANSMITIR E DO APRENDER

Lia Silva Fonteles Serra[3137]

RESUMO

O presente estudo discute as marcas do discurso do capitalista no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira como demonstração das transformações do discurso pedagógico que levaram à construção de uma relação dilemática entre transmitir e aprender na contemporaneidade, tornando estes dois elementos, inerentes à dialética educativa, mutuamente excludentes. Para isso destacamos três categorias a partir do texto analisado - Educação por competências, Educar como técnica, Inovação –, em torno das quais desenvolvemos nossa discussão, demonstrando os caminhos sem saída em que se insere o texto ao deslizar para o discurso do capitalista. Nossa análise foi permeada pelo dispositivo teórico da psicanálise, que nos permitiu pensar a questão dos discursos enquanto posição no laço social e suas implicações para o fenômeno pesquisado. Trata-se, portanto, de uma pesquisa no campo da psicanálise e educação, cujo princípio é o de interferência de um campo no outro, não sendo nosso intuito a negação ou a substituição de afirmações, mas sim a interpelação das verdades trazidas pelo discurso circulante. Nosso estudo apontou que a BNCC traz em seu texto elementos que convergem para a dilemática transmitir-aprender, o que, portanto, marca um discurso que mais aliena que autoriza, que prescinde do sujeito na educação.

Palavras-chave: Discurso do Capitalista. BNCC. Transmitir. Aprender. Discurso Pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma pesquisa mais ampla que buscou demonstrar os efeitos do discurso do capitalista na dialética educativa, deslocando transmissão e aprendizagem para posições de oposição no discurso, o que torna a relação entre esses elementos dilemática. Demonstramos essa tese a partir de um estudo de caso que tomou uma peça do discurso pedagógico contemporâneo, a Base Nacional Comum Curricular brasileira (BNCC), como paradigma do fenômeno em questão.

Os deslocamentos que aqui demonstraremos foram capturados a partir de uma leitura dos fenômenos sociais, sustentada pela teoria dos discursos de Lacan (LACAN, 1969-1970, 1992), que tem papel fundamental na compreensão de que, a partir da linguagem, circulamos em torno de certas relações fundamentais que apontam para posições que assumimos no laço social. Nesse sentido, as transformações culturais que vivemos a partir da década de 1970 no mundo ocidental,

[3137] Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação II da UFMA. E-mail: liafonteles@gmail.com

foram cruciais para que mudanças nessas posições se instaurassem na sociedade, modificando maneiras de fazermos laço.

É em torno dessas mudanças que observamos a formulação de um discurso pedagógico que apresenta marcas da subjetividade de uma época, o que pode ser observado a partir dos deslocamentos de sentido capturados nesse discurso. Esses deslocamentos foram apontados a partir de seis categorias, pinçadas do texto da BNCC, as quais foram selecionadas a partir de suas afinidades conceituais com o projeto neoliberal circulante em nossa sociedade, o qual serve de passaporte para a entrada no funcionamento do discurso do capitalista.

2 O DISCURSO DO CAPITALISTA

Nossa presença no mundo é impreterivelmente mediada pela linguagem e esta, conforme nos mostrou Lacan (1970, 1992), se insere em certas relações estáveis no laço social, que ele chamou de discurso. Está sempre em jogo em um discurso o sujeito barrado pela operação de constituição psíquica ($\$$); o significante mestre (S_1), que aparece como a marca fundadora do sujeito, para o qual ele sempre está referido e que vem do Outro, desde a constituição do psiquismo, fazendo com que sejamos atravessados por ele; o saber (S_2), cadeia de significantes que adquirimos ao longo da vida; e o objeto perdido de cada um (a), causa do desejo, aquele que funda o nosso desejo a partir da falta, que passa a nos constituir desde o momento em que nos lançamos à linguagem e, assim, abandonamos qualquer possibilidade de encontro direto com o real.

Lacan (1970, 1992) formulou cinco possibilidades de arranjo entre esses elementos que desembocariam em cinco diferentes maneiras em torno das quais nos articulamos para bordejar o real e fazermos laço. A essas maneiras, ele nomeou: discurso do mestre, discurso universitário, discurso da histérica, discurso do analista e discurso do capitalista. A partir da leitura lacaniana, podemos identificar que há uma diferença fundamental entre o discurso do capitalista e os outros discursos no que se refere à questão da formação de laço. Nos outros discursos, sempre está em jogo o liame social, ao passo que no discurso do capitalista, se forma um circuito fechado que impede a formação de laço.

Nele, três aspectos operam de modo a apagar qualquer falha que possa se apresentar ao simbólico, falha esta que, como sabemos, é constitutiva da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

subjetividade: 1 - O agente determina a verdade ($ → S_1); 2 – O objeto determina o sujeito (a → $); 3 – o circuito se fecha num sem saída. Podemos observar esses três pontos a partir do modo como se dispõem as setas nesse discurso:

Figura 1: Matema dos discursos de Lacan

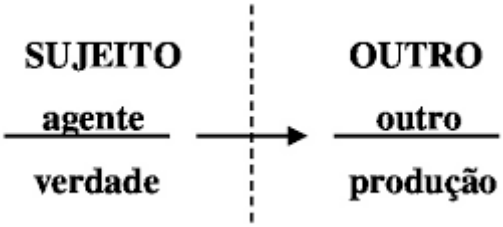

Figura 2: Discurso do capitalista

Fonte: LACAN (2003)

Observamos no matema acima, uma seta do agente em direção à verdade, o que não acontece em nenhum dos outros discursos, em que Lacan aponta a verdade, inconsciente, como aquela que determina ( ) o agente, conforme demonstra a ex| Fonte: LACAN (1970; 1992) discurso do capitalista, Lacan "escreve o agen agente verdade) e estabelecendo, a partir de si mesmo, sem determinação anterior, a verdade que ele quer que valha como regra para todos" (VOLTOLINI, 2015, p. 223).

O segundo ponto diz respeito à relação direta do sujeito com o objeto. A relação de determinação entre eles pode ser observada na seta que parte da produção, que no discurso do capitalista dá lugar ao objeto a, para o agente, lugar ocupado pelo sujeito. A seta aponta que é o objeto que determina o sujeito. Esse objeto passa a ser, então, aquilo que nomeamos de gadgets, objetos produzidos para capturar o desejo, ou seja, objetos que conduzem a relação dos sujeitos com o mundo, feitos para serem consumidos freneticamente a fim de que a castração não se apresente ao sujeito, uma vez que, nesse circuito, qualquer falta que apareça se configura como frustração, fracasso.

Por fim, o que encontramos é um circuito hermeticamente fechado, no qual nada pode fazer furo, portanto, não há brecha para o impossível, o que torna o circuito fadado a explodir, a se autodestruir, uma vez que é o furo causado pelo impossível que permite aos discursos o seu movimento e, portanto, a formação de laço. É o ponto de toque do real no simbólico que pode fazer a roda girar em um outro sentido, ou seja, que convoca o sujeito a dar conta do mundo pelo simbólico e, assim, fazer com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que ele possa continuar se movimentando e circulando e produzindo.

3 A BNCC E O DISCURSO DO CAPITALISTA

Na leitura do texto da BNCC, pinçamos seis categorias que nos apontam para a incidência do discurso do capitalista. Enxergamos essas categorias como interligadas e fazendo parte de um mesmo movimento em que a pedagogia se associa ao discurso tecnocientífico, fortemente ligado ao apagamento das subjetividades e ao consumo, deslocando o pensamento educacional em direção à evacuação da transmissão. São elas: Educação por competências, Educar como técnica, Inovação, Projeto de vida, Aprendizagem como Direito e Aluno Autônomo**.** Para este artigo, focaremos nas três primeiras categorias.

Educação por competências. O uso do termo competência remete à ideia de performance e rendimento e enfatiza uma noção egóica de educação. O termo foi trazido aos discursos educacionais a partir do mundo do trabalho e sua inserção mercadológica. Em um contexto cultural de extrema individualização com o qual passamos a conviver progressivamente a partir da virada neoliberal da década de 1970, eram cada vez mais requeridas estratégias que pudessem viabilizar uma maior eficácia do trabalho, ampliando as possibilidades de produção.

Diante disso, alcançamos sem muitos entraves conceituais, a noção de competência na educação, encaixando facilmente o pensamento pedagógico na ideologia egóica do rendimento e forjando, assim, um discurso no qual a educação torna-se, junto à inteligência, um produto plenamente mensurável. Nesse sentido, o produto de uma educação escolar é o aluno competente para solucionar problemas. A escola ocupa-se então em criar artificialmente problemas com os quais os alunos possam se confrontar a fim de resolvê-los como forma de desenvolver as competências necessárias para tal e evidenciar suas aprendizagens.

Nesse sentido, conhecimentos viram mercadorias a serem consumidas em prol da obtenção de um produto que é o aluno competente, aquele que terá maior poder de consumo na medida em que acumular mais e mais conhecimentos.

A ideia de educação por competências nos leva a pensar ainda na presença de uma dimensão técnica no documento, que constitui nossa segunda categoria, a qual chamamos de Educar como técnica. A própria escolha por competências enquanto

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

uma forma de abordar a educação proposta, diz respeito a uma construção que pertence ao âmbito da educação formal e, portanto, uma criação que corresponde mais a demandas de escolarização que a necessidades educacionais.

Assim, ao situar como norte de sua proposta educacional as competências, o texto apresenta uma escolha quanto ao modo de fazer acontecer a educação, o que supõe uma alteração nos procedimentos das escolas e, portanto, nas técnicas utilizadas por professores ao ensinar.

É inegável a importância à educação escolar da formulação de documentos que funcionem como referência aos conteúdos e metodologias, uma vez que a escola, como espaço coletivo, precisa de definições quanto ao que pretende ensinar e de direcionamentos sobre como fazer isso. Porém, os limites aparecem quando inserimos estes documentos no discurso escolar enquanto instrumentos técnicos fundamentais nos quais educadores devem se ancorar, apostando em sua adaptação completa a ele. Tomados nesse sentido, tais documentos tornar-se-iam muletas sem as quais professores ficariam paralisados no exercício da docência. Entretanto, do ponto de vista da psicanálise, sabemos que há uma impossibilidade em jogo quando se pretende uma adaptação de sujeitos a um texto.

Um documento como a BNCC, ao ser inserido nessa lógica da técnica, supõe que os conhecimentos que possam advir de seus ditos sejam de domínio de um conjunto de especialistas, os quais, por sua vez, transmitirão aos professores, que poderão utilizá-los em sua prática a fim de que seus alunos cheguem aos resultados almejados no documento. Porém, essa lógica deixa de fora um aspecto fundamental: para que aprendam e desenvolvam competências, professores precisam se posicionar, se implicar, diante do aluno e do conhecimento. Receber formação especializada em relação à BNCC, ainda que funcione como referência quanto aos conteúdos e ainda que proponha o repensar das práticas, seria suficiente para de fato promover mudanças no modo de ensinar dos professores?

Voltolini (2018), em sua adesão relativa à noção de habitus, cunhada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu – recolocando o acento no papel do inconsciente no que se refere à intersecção deste com os esquemas conceituais do professor –, nos lembra que:

> [...] uma formação de professores que vise à transformação de atitudes em direção às práticas de trabalho deve levar em conta a transformação do habitus do professor, quer dizer, de seu esquema de referência e decisão na vida e no trabalho (VOLTOLINI, 2018, p. 59).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse sentido, essa noção de habitus nos auxilia a pensar que a formação com base em conhecimentos especializados não é suficiente para uma mudança nas atitudes cotidianas do professor, uma vez que, como bem lembra Voltolini (2018), agora já distinguindo a noção sociológica de Bourdieu da psicanalítica, essa mudança envolve apropriação e não apenas incorporação do que está posto socialmente. Por apropriação podemos entender o processo de tornar algo seu, o qual exige implicação.

Com isso, não podemos pensar que o texto da Base, por si só, possa gerar efeitos nas práticas de professores, uma vez que é própria ao sujeito a recusa ao congelamento por uma técnica, portanto, considerar a possibilidade de uma perfeita adaptação ao documento é visar predeterminar um sujeito e a psicanálise nos mostra, como lembra Voltolini (2018, p. 29), que o "sujeito não pode ser visado, apenas notificado". Só saberemos algo de um sujeito no après-coup, no só-depois, ou seja, poderemos saber dos efeitos de sua experiência, mas jamais prever estes efeitos ou inferir resultados.

Isso porque perpassa a singularidade de um sujeito uma marca única proveniente do seu atravessamento pelo Outro, o que dará tom a suas experiências, conferindo-lhe um estilo próprio (estética) e um modo de se portar (ética) na dialética de cada laço ao longo de sua vida. Isso impede que tomemos por genérico (técnica) aquilo que é singular (sujeito). Sobre isso, Bondía (2002, p. 28), a partir da teorização de Walter Benjamin, relaciona a educação à experiência e nos diz:

> [...] a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer".

Nesse sentido, se inserimos a BNCC, ou qualquer outro documento que funcione como um saber referencial-instrumental, na ordem de uma operatividade técnica, podemos tornar impotente a educação, pois, ao visar um sujeito pré-concebido, caímos no engodo de reduzir as experiências advindas do que podemos chamar de uma espontaneidade na relação educativa, essencial à formação dos laços que compõem qualquer situação de aprendizagem. É nesse espontâneo que surgem as vias para que cada sujeito possa fazer um caminho dentro de sua escolarização, ainda que em uma coletividade. O problema está quando a educação se encaminha

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de modo a levar o sujeito a trilhar um caminho que responde apenas a demandas externas, em nome de um resultado universal, suprimindo o que é da ordem do desejo, particular a cada um.

Essa dimensão técnica nos leva a pensar em nossa terceira categoria, que chamamos de Inovação. O saber especializado é visto na nossa cultura contemporânea como aquele que contém as novidades do mercado, sendo, por isso, recebido nos contextos institucionais como portador de técnicas mais eficazes, ou seja, modos de fazer que trariam consigo garantias de alcance de resultados. Resultados estes que respondem à logica mercadológica, que mantêm girando a roda que faz funcionar o mercado.

No documento da Base encontramos muitas referências ao novo e à inovação, tanto no que se refere a técnicas de ensino quanto ao ensino de técnicas. Porém, devemos considerar que nem todas as vezes em que encontramos as palavras novo, inovação ou novidade no documento, há referência ao que queremos destacar nesta categoria.

Sabemos que a novidade é parte estrutural da educação quando a tomamos sob o ponto de vista da natalidade, conforme nos disse Arendt (2011, p. 234): a educação “está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos”. Portanto, é inevitável que qualquer discurso a respeito da educação envolva a dimensão da novidade. Entretanto, o que queremos destacar aqui diz respeito à presença da ideia de novo no documento em sua relação com a tecnociência e sua devoção ao mercado.

Devemos diferenciar o “novo como sinônimo de última novidade mercadológica ou o novo como novidade, ruptura” (SILVA, 2017, p. 225, grifo do autor). O novo como ruptura diz respeito à novidade que cada criança nos traz ao chegar no mundo, marcando uma descontinuidade no tempo, rompendo uma cronologia e a certeza que temos de nós.

Essa perspectiva aparece no texto da Base na referência a novos modos de pensar, novas aprendizagens, novas gerações, descobertas etc. Porém, o que nos interessa capturar para nossa análise é a presença do novo representando a cultura tecnocientífica contemporânea, o novo que foi descrito por Arendt (2011, p. 224) como “pathos do novo”, o “entusiasmo extraordinário pelo que é novo”. Esse novo diz

respeito ao saber especializado, livre da tradição, apoiado no conhecimento tecnocientífico. Renovação é diferente de Inovação e é desta última que iremos tratar. Vejamos os trechos a seguir, retirados do documento da BNCC:

> A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador (...) (BRASIL, 2018, p. 14, grifo nosso).
>
> A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras (...) (BRASIL, 2018, p. 21, grifo nosso).
>
> Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BRASIL, 2018, p. 61, grifo nosso).

Vemos, assim, que a ideia de inovação aparece no texto atrelada ao conhecimento tecnocientífico, tanto voltado ao ensino quanto à aprendizagem, na explicitação de expectativas direcionadas aos estudantes.

A inovação, nesse sentido, faz parte do projeto contemporâneo que insere a educação em uma lógica que associa o discurso da ciência com o discurso capitalista e, portanto, aparece no discurso pedagógico marcada pelo abandono da tradição em prol da transformação do conhecimento em mercadoria, a fim de que este funcione como bem a ser produzido maciçamente para o consumidor voraz.

Contudo, o conhecimento, uma vez consumido, se consome, ou seja, perde sentido. Isso nos remete à famosa frase de Lacan ([1972], 2003, p. 48) que nos diz que esse funcionamento “será suficiente para que isso ande como se estivesse sobre rodas, isso não tem como andar melhor, mas desse modo isso anda rápido demais, isso se consome, isso se consome tão bem que isso se consuma”.

Esse funcionamento, cujo mandamento remete ao consumo frenético, leva à consumação. Assim, inovar é sempre a saída para que a roda continue girando, pois é pela via da inovação que somos impulsionados a consumir mais e mais, uma vez que o novo sempre aparece em substituição àquilo que já se perdeu.

Vemos essa lógica no discurso do documento que estamos analisando quando novas metodologias, procedimentos, currículos, programas educacionais são incentivados aos professores no intuito de que seus alunos alcancem os resultados propostos, os quais, por sua vez, também direcionam à busca pela novidade. A questão é que o conhecimento, quando entra nessa lógica de consumo e acumulação cujo motor é a novidade, se afasta das possibilidades de conexão com o sujeito via

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sentido, uma vez que deixa de entrar no seu campo desejante, conforme nos diz Voltolini (2012, p. 112):

> Se a oferta de conhecimentos deixar de se conectar com o campo desejante, esteio que sempre serviu de lastro para o sentido, para desempenhar um papel acumulador (sublinhemos aqui a relação direta deste termo com a lógica capitalista), com valor dentro do jogo de trocas mais do que de uso, como tantas vezes já se fez observar no interior da própria crítica pedagógica, ela inevitavelmente decairá em perda de sentido.

Um conhecimento sem sentido compromete a educação, pois estará sempre fora do sujeito. Sua aprendizagem pode ser comparada à dos ratos no famoso experimento de Skinner. O que é chamado de aprendizagem no rato do experimento de Skinner diz respeito a um comportamento (apertar a barra) diante de um sinal ou signo (água). Transpor essa lógica de aprendizagem ao humano é desconsiderar que este é afetado pelo inconsciente, e que como tal, é sujeito do significante, o qual "representa um sujeito para um outro significante", ou seja, só tem existência em uma cadeia (LACAN, 1972, p. 194).

É pela cadeia significante que tomamos os conhecimentos, que são exteriores a nós, e nos apropriamos deles, os tornamos nossos. É pela via do saber que os conhecimentos se conectam a nós, ao nosso campo desejante. E este saber, como vimos na fórmula lacaniana da constituição do sujeito, está sempre atravessado por um significante mestre, que vem do Outro, sendo, portanto, "no Outro e não nos outros, nem nos objetos, que o sentido se estabelece" (VOLTOLINI, 2012, p. 113).

É por isso que tomamos como problemática a ideia de inovar imposta pelo discurso pedagógico contemporâneo e presente no documento da Base quando esta – funcionando como motor para o consumo – promove uma desconexão dos conhecimentos com o campo desejante, tornando difícil a elaboração de saberes que é o que dá sentido à educação.

Inovar como elemento motivador das práticas de alunos e professores nos leva a pensar ainda nas escolas como agências de aprendizagens, nas quais não há a consideração de que o sujeito tem um lugar no mundo, ou, em outras palavras, uma inscrição no campo do Outro. Inovar é a marca do rompimento com a tradição, da busca por apagar qualquer relação que tenhamos com o passado. Dito de outro modo, funciona no discurso como dispositivo para o apagamento do sujeito, uma vez que "a tradição é um outro nome para o Outro; seu próprio sentido etimológico o indica: tra'

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dicção, ou seja, algo que se passa por meio da dicção. Trata-se fundamentalmente de um lugar linguageiro" (VOLTOLINI, 2012, p. 114).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma pesquisa, assim como em uma análise pessoal, partimos de uma questão. Em um caso ou em outro, há a enunciação de um inconsciente, o que torna os campos da psicanálise e da educação aproximados por uma interseção: o sujeito. Por isso a psicanálise opera enquanto potência teórica no sentido do desvelamento dos impasses que se formam em torno da educação quando o discurso que a rege – o pedagógico – passa a ser marcado por artifícios que excluem o sujeito.

Nossa tese, portanto, consistiu em afirmar que o documento da Base Nacional Comum Curricular brasileira, na mesma esteira do discurso pedagógico ocidental mais amplo, apresenta em seu texto marcas do discurso capitalista que colocam transmissão e aprendizagem em uma relação dilemática.

Entretanto, é importante que se diga, esta pesquisa aponta as marcas do discurso capitalista no texto da BNCC e seus desdobramentos, o que não significa dizer que ele não seja marcado por outras posições discursivas. Ao contrário, buscamos mostrar ao longo de nossa análise os deslizes – muitas vezes sutis – que levam à mudança de posição discursiva ao longo do texto.

Com esta pesquisa nos colocamos a pensar nos possíveis efeitos de um documento como a BNCC para educação escolar do nosso país. Após a realização desta investigação, nos arriscamos a dizer que esse documento, por maior que seja o seu valor em termos de um posicionamento em relação às novas gerações, pode funcionar mais na manutenção dos impasses com os quais nos deparamos nas escolas atualmente – como dificuldades de aprendizagem, evasão escolar, sofrimento docente e discente, exclusão, violência – que no reposicionamento deles.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2011. (Coleção Debates).

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ**. n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

LACAN. Jacques. Televisão. In: LACAN, Jacques. **Outros escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LACAN. Jacques. **O seminário, livro 17:** o avesso da psicanálise (1969-1970). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

SILVA, Kelly Cristina Brandão. A ruptura com a tradição e a consequente ascenção do discurso do especialista. In: CARVALHO, José Sérgio; CUSTÓDIO, Crislei (Orgs.). **Hannah Arendt:** a crise na educação e o mundo moderno. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017. p. 221-232.

VOLTOLINI, Rinaldo. O conhecimento e o discurso do capitalista: a despsicologização do cotidiano social. **Estilos Clin.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 106-121, jun. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282012000100008&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 22 fev. 2021.

VOLTOLINI, Rinaldo. Miséria ética na educação inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 222-229, maio/ago. 2015.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Psicanálise e Formação de Professores:** antiformação docente. São Paulo: Zagodoni, 2018.

23.5.17 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS ACERCA DO ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sidney Lopes Sanchez Júnior[3138]

Maria Fernanda Maceira Maurício[3139]

Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho[3140]

RESUMO

Em sala de aula os professores utilizam implícita ou explicitamente os seus conhecimentos, métodos para ensinar, compreender e organizar um saber. Essa bagagem epistemológica é essencialmente construída para satisfazer as suas necessidades didáticas e pedagógicas. Esse trabalho, assume como objetivo analisar os relatos de dezenove professores que aceitaram participar dessa pesquisa ao responderem a um questionário online acerca de suas concepções sobre ensinar e aprender Matemática no contexto da Educação Básica. Os dados foram analisados com base nas técnicas da Análise de Conteúdo, buscando identificar as bases epistemológicas subjacentes aos relatos dos professores que podem estar ancoradas, mesmo de forma inconsciente, em três correntes epistemológicas: inatistas, empiristas e construtivistas. Os dados revelaram que a maior parte dos professores relatam concepções que se aproximam das bases empiristas do desenvolvimento, em detrimento das inatistas e construtivistas. Contudo, mesmo que de maneira incipiente, as concepções inatistas e construtivistas aparecem nos relatos coletados. Fundamentado no aporte teórico da Epistemologia Genética de Jean Piaget, essa pesquisa aponta para necessidade da superação de uma epistemologia do senso comum, oportunizando reflexões acerca das bases epistemológicas do ser professor na Educação Básica, por meio de formação em seu próprio contexto, a fim de encontrar caminhos para superar os desafios dos processos de ensino e aprendizagem no contexto educacional.

Palavras-chave: Epistemologia do professor. Concepções epistemológicas. Epistemologia Genética. Construtivismo piagetiano.

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação está vinculada ao grupo de pesquisa: “Processos de escolarização no cotidiano escolar” que estuda o processo de construção do conhecimento apoiado na perspectiva da Epistemologia Genética e as relações com a escolarização em seus diferentes níveis, bem como os significados atribuídos ao ensinar e aprender no contexto escolar. Apoiado nos princípios teóricos da Epistemologia Genética de Jean Piaget, entende-se que todo conhecimento consiste

[3138] Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina-UEL. sid.educacaocp@gmail.com
[3139] Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. nandamaceira2014@gmail.com
[3140] Doutorando em Psicologia pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP - lrr.carvalho@unesp.com.br

em uma construção humana, e que pode ser acessível a outros por meio de um processo que começa com as ações do sujeito que são progressivamente interiorizadas em forma de operações.

Dessa maneira, entende-se que o conhecimento matemático é uma construção humana, e que, portanto, não está no mundo, na natureza e no universo, e sim na mente do sujeito (BECKER, 2019). A Matemática é uma obra humana, com origem histórica, produzida por "[...] homens e mulheres num longo processo de busca de compreensão do entorno para, através deste, compreender o mundo complexo de suas ações e, em última análise, compreender a si mesmo" (BECKER, 2012, p. 29).

Para D'Amore (2007) as questões epistemológicas consistem em um conjunto de convicções, saberes e conhecimentos científicos que tendem a revelar a maneira que os indivíduos ou grupos de pessoas validam sua maneira de ensiná-los e aprendê-los. O conceito de epistemologia está relacionado à tentativa de identificar e unificar concepções epistemológicas referentes a determinadas ciências, movimentos intelectuais, grupo de pessoas, instituições e até mesmo à cultura (D' AMORE, 2007).

Em sala de aula, os professores utilizam explícita ou implicitamente os seus "conhecimentos, métodos, convicções sobre a maneira de encontrar, aprender ou organizar um saber" (D' AMORE, 2007, p. 10). Toda essa bagagem epistemológica é essencialmente construída para satisfazer as suas necessidades didáticas, o que constitui uma epistemologia com raízes em uma prática antiga, dado à transmissão dos conhecimentos pelas gerações (D'AMORE, 2007). As pesquisas de Becker (1997, 2012, 2019) buscaram compreender as bases epistemológicas do ser professor, e ser professor de Matemática, partindo da hipótese que os docentes professam uma epistemologia de senso comum para ensinar conhecimentos científicos, resultado de uma falta de clareza epistemológica na formação desse professor, o que pode comprometer ou até impedir o processo de construção do conhecimento.

Assim, observou-se nas práticas docentes uma polarização que ora valoriza a figura do professor, ora do aluno, que podem aparecer espontaneamente nas relações que se fazem nos processos de ensinar e aprender no cotidiano escolar (BECKER, 1997). Desse modo, entende-se que tais concepções podem estar ancoradas, mesmo que sem saber, em três correntes epistemológicas, sendo: inatista, empirista e construtivista.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A perspectiva inatista, entende que inteligência é um dom, vocação que o sujeito possui independente dos ensinamentos escolares recebidos e seus próprios esforços. Nessa visão, as capacidades do sujeito revelam o que ele é ou pode se tornar, e cabe ao professor descobrir, desvendar as qualidades e talentos que são inerentes a cada um, respeitando suas limitações individuais. A inteligência em uma concepção inatista não depende do sujeito, e este é "subordinado aos ditames da sua pré-formação ou herança genética" (MACEDO, 2002, p. 4). Ao conceber a inteligência como inata, ao se deparar com uma dificuldade de aprendizagem em sala de aula, o professor pode sugerir que existe no sujeito algum problema, como por exemplo a falta de motivação, cooperação, ou até mesmo em algum componente do processo de comunicação, como a audição ou visão (WADSHORTH, 1997).

Na visão empirista, as informações se tornam conhecimento quando fazem parte do hábito da pessoa, sendo um somatório de suas aprendizagens. Na prática pedagógica, o professor assume o papel de transmissor do conhecimento, o que muitas vezes anula a capacidade criativa do sujeito, colocando-o como subserviente, passivo e inoperante. O conhecimento vem do mundo do objeto, sendo este físico ou social, e o objeto é determinante para o sujeito (MACEDO, 2002). Para Piaget (1975), o empirismo tende a considerar a experiência como algo que se impõe por si mesmo, desconsiderando a atividade do sujeito.

A inteligência em uma visão empirista é resultado das qualidades positivas ou negativas das experiências, desenvolvendo na medida que o indivíduo age ou recebe estímulos favoráveis ou desfavoráveis. A ênfase se encontra nos benefícios da experiência, na maneira de resolver problemas, e a aprendizagem, portanto, consiste em criar hábitos, rotinas, procedimentos para se aprender (MACEDO, 2002). O professor em uma visão empirista é o responsável em criar regras, definindo o que deve ser feito para atingir determinado nível de conhecimento, criando contingências e circunstâncias favoráveis. O sujeito na concepção empirista, é visto como passivo ou submisso, que depende unicamente das intervenções e estratégias exteriores, que devem ser diversas. Macedo (2002) destaca que nessa visão a inteligência se sustenta nas bases fisiológicas ou perceptivas e outra externa, de base sociocultural. O desenvolvimento acontece a partir da pressão ou ação de um adulto sobre a criança.

Em uma concepção construtivista piagetiana, que fundamenta as discussões deste trabalho, o sujeito é ativo em seu desenvolvimento e utiliza-se de objetos e de suas significações para conhecer, de forma interdependente. Essa perspectiva fornece instâncias críticas de grande valor heurístico para compreender o sujeito como pleno de possibilidades que se aprofundam e prolongam durante toda a vida. Nessa perspectiva, a aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados e apoiam-se na interação do sujeito com o meio, sendo a aquisição do conhecimento um processo construtivo. Do ponto de vista educacional, as propostas que colocam desafios e obstáculos a serem superados são excelentes produtoras de conhecimento (MACEDO, 2002). Na visão construtivista, a inteligência possibilita de modo estrutural as relações com os objetos, tarefas, pessoas, espaço e tempo de modo interdependente e reversível" (MACEDO, 2002, p. 7; WADSWORTH, 1997).

Pensando nisso, o conhecimento matemático perpassa um longo trajeto em que o sujeito constrói estruturas de assimilação suficientemente competentes para construir para si, novos conhecimentos, ao mesmo tempo que interage de forma ativa com os conhecimentos historicamente construídos (BECKER, 2012). A inteligência do sujeito nessa concepção está em constante mudança, envolvidas no processo de assimilar e acomodar em suas estruturas ou esquemas as características das novidades assimiladas.

Posto isso, esse trabalho tem como objetivo identificar as concepções epistemológicas imbricadas nos relatos dos professores da Educação Básica que ensinam Matemática, ao propor questões acerca da compreensão do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos. Vale destacar, que não se tem por objetivo rotular professores como inatistas, empiristas e/ou construtivistas, mas pontuar que quando questionados e colocados diante de situações que implicam nos processos de ensinar e aprender é possível observar concepções teóricas conscientes ou não, que se aproximam ou relacionam com bases epistemológicas do saber, que vão impactar em suas práticas pedagógicas.

2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa se caracteriza como qualitativa na tentativa de compreender os fenômenos do ensinar e o aprender Matemática na Educação Básica. Desse modo, participaram da pesquisa 19 (dezenove) professores que lecionam conteúdos de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Matemática na Educação Básica, sendo eles convidados a responder um questionário online com perguntas abertas ao assinarem um termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) autorizando a publicação dos seus dados, garantindo o anonimato das suas respostas.

O questionário teve como objetivo propôs questões sobre como compreendem o que é ensinar Matemática e as melhores maneiras de ensinar Matemática. Os dados foram analisados como base nas etapas proposta por Bardin (2011) na Análise de Conteúdo, a fim de conferir significação aos dados coletados. Assim, iniciou-se pela pré-análise, para sistematizar as ideias, estabelecendo indicadores para interpretação das informações coletadas; seguido da exploração do material, na construção de codificação a partir dos recortes do texto em unidades de registros, a fim de agregar as informações em categorias simbólicas ou temáticas.

Para se ter uma visão geral dos relatos, agrupou-se as questões em um quadro, sendo visualizadas as respostas selecionadas dos participantes por questão. Adotou-se como código para designar os professores participantes, a letra maiúscula “P”, seguida da sequência crescente, totalizando dezenove participantes, de modo que são identificados pelos códigos: P1, P2, P3, assim sucessivamente. O quadro 01 a seguir dispõe as unidades de análise e as categorias levantadas por meio da coleta.

Quadro 1 – Concepções sobre o ensino de Matemática

Unidades de Análise	
Questões	Categorias
Unidade 1: Concepções sobre o ensino de Matemática	
1 – O que é ensinar Matemática?	**Categoria 1** –Inatista; **Categoria 2** – Empirista; **Categoria 3** – Construtivista.
2 – Como deve ser o ensino da Matemática?	

Fonte: Os autores (2021).

A unidade 1 tem por objetivo analisar as percepções dos professores participantes da pesquisa acerca do ensinar Matemática, e as possíveis relações epistemológicas categorizadas em inatistas, empiristas e construtivistas.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O quadro 02 a seguir, apresenta a primeira categoria de análise dos excertos representativos das percepções dos professores sobre o que é ensinar Matemática.

Quadro 2 – Categoria Inatista.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Categoria 1	Pergunta	Frequência
Inatista	**O que é ensinar Matemática?**	1 professora (P16)
	[...]ao nascer a criança já possui essas habilidades, de modo que os conceitos matemáticos mais complexos são compreendidos a partir dos mais simples (P16).	
	Como deve ser o ensino da Matemática?	1 professora (P10).
	[...] e começar a partir do que os alunos já sabem. Eles já trazem consigo vários aprendizados (P10).	

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Quando o professor admite que o conhecimento matemático é estabelecido mesmo antes do sujeito nascer, ou seja, já possuem habilidades inatas, sua epistemologia se pauta em uma concepção inatista, de modo que o talento precisa ser cultivado, estimulado para que haja o desenvolvimento, como pontuou a professora (P16). Sobre essas questões, Becker (2010) destaca que:

> Apriorismo é a hipótese, oposta ao empirismo, segundo a qual o indivíduo, ao nascer, traz consigo, já determinadas, as condições do conhecimento e da aprendizagem que se manifestarão ou imediatamente (inatismo) ou progressivamente pelo processo geral de maturação (BECKER, 2010, p.13).

Piaget aponta que a maturação é uma condição necessária para o desenvolvimento cognitivo, contudo, não suficiente, ao tempo que a ação é a condição necessária e suficiente para o desenvolvimento, sendo essa o verdadeiro a priori. Desse modo, apenas o sujeito consciente da sua ação sobre o meio consegue viabilizar a construção das estruturas lógicas. Para Becker (2012) o professor que concebe o desenvolvimento cognitivo em uma perspectiva inatista entende que o estudante não se faz inteligente, ou ele é ou não é.

A concepção inatista, tal como a empirista, que será analisada posteriormente, compromete a atividade docente, pois não adianta os esforços do professor, ou das diferentes metodologias que usa, se existe uma predestinação para a inteligência. O que distancia o professor de uma prática construtivista é o fato de desconhecerem os pressupostos que fundamentam a prática educativa, o que conduz a atividade docente a partir de um senso comum. O quadro 03 a seguir, apresenta os excertos dos professores que se aproximam de uma concepção empirista.

Quadro 3 – Empirista

Categoria 2	Pergunta	Frequência
Empirista	**O que é ensinar Matemática?**	9 professores
	[...] é passar seus conhecimentos ao aluno de forma que eles consigam emprega-los (P3). Ensinar matemática é buscar formas diversas, para que o aluno aprenda de fato (P4).	

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

	É adaptar o conhecimento científico com o do cotidiano do aluno (P7). Ensinar as regras matemáticas (P9). São estratégias usadas pelo professor para resolver problemas, levando o aluno a discutir, memorizar e registrar a aprendizagem (P10). É ensinar o mecanismo dos números e sua função social (P 14). [...] estimular o desenvolvimento das habilidades numéricas (P16). É propiciar ao aluno conteúdos que estão presentes no seu dia a dia (P19).	
	Como deve ser o ensino da Matemática? [...] ela precisa ser voltada para as ações do dia a dia (P1). [...] em situações diárias, partindo de exemplificações relacionadas à vivência (P4). [...] utilizando todos os métodos possíveis (P6). [...] no concreto, mostrando para as crianças através de atividades que possam entender (P8). Deve ser realizado a partir de experiências práticas, que envolvam aquele que aprende (P15). O uso de materiais manipuláveis também contribui para uma aprendizagem efetiva (P17). Prático (P19).	7 professores

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Observa-se que a maior parte dos professores apresentam um discurso com íntima relação com os pressupostos empiristas, ou seja, considerando a realidade objetiva o fator que determina o desenvolvimento do sujeito, de maneira que tudo precisa passar pela experiência, sendo esse o único fator capaz de promover a aprendizagem. O conhecimento se dá unicamente por força dos sentidos (BECKER, 2012). Essa concepção, está fortemente infiltrada nas salas de aula, por meio de posturas autoritárias que retiram do sujeito a autonomia da aprendizagem, o que transforma o sujeito incapaz de produzir conhecimento.

A concepção empirista recebe influência das correntes behavioristas que valorizam sobremaneira a experiência como base dos projetos escolares, atribuindo a ela um peso de tornar o ensino viável, uma vez que o estudante ao ser estimulado em seus sentidos, aprenderá o conteúdo subjacente. Becker (2012) faz uma crítica a postura do professor ao ensinar a partir dessas concepções, visto que o professor submete o estudante ao estímulo em suas aulas e espera o retorno do aprendizado, testado por meio de avaliações. Em uma visão construtivista, a prática docente deve favorecer a construção do sujeito epistêmico, e não se tornar obstáculo para promoção da autonomia, tornando o sujeito passivo, que já recebe o conhecimento pronto, como produto acabado, que precisa decorar, memorizar, repetir. Nessa visão, o conhecimento surge como atributo de uma fonte externa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao ensinar Matemática, muitas vezes esse ensino se torna um monólogo, com aulas expositivas, em que o professor fala e a turma se cala, para Becker (2012) o estudante não atende às expectativas do professor, pois ele não construiu o conhecimento e sim recebeu, mesmo quando o professor se utiliza de recursos sensoriais, visuais, auditivos que englobam as necessidades cognitivas do sujeito, pode ainda não se caracterizar uma prática construtivista, pois nesse processo, o sujeito precisa está ativo nas trocas e não apenas adquiridos pelos sentidos e decalcados na mente. Sem a compreensão de que o sujeito constrói o conhecimento, o professor se transforma em um treinador, acreditando que quanto mais estímulos o sujeito for submetido, mais fácil será a aprendizagem.

O quadro 04 a seguir, destacam alguns relatos que se aproximam da perspectiva construtivista, de modo que foram selecionados alguns excertos representativos para exemplificar essa concepção.

Quadro 4 - Construtivista.

Categoria 3	Pergunta	Frequência
Construtivista	**O que é ensinar Matemática?**	4 professores
	É desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas (P5). Ensinar para a vida, para realizar atividades capazes de tornar a vida melhor (P6). É ensinar a pensar com base em dados e fatos (P12). É promover situações em que a criança vivencie momentos em que ela pesquise, observe e compare tudo que está a sua volta, pois, através dessas situações a criança participa ativamente do processo (P18).	
	Como deve ser o ensino da Matemática?	3 professores
	[...] desafiador, com materiais didáticos manipuláveis, e, com situações de vivência do aluno (P3). De forma criativa (P8). [...] é necessário aliar esses conceitos a brincadeiras, jogos, adivinhações e trabalhos em grupo (P14).	

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Ao discutir o ensino sobre a perspectiva construtivista piagetiana, cabe destacar que Piaget não formulou nenhuma metodologia de ensino, mas se preocupou em responder como é possível alcançar o conhecimento, ou seja, o conhecimento do meio que nos circunda (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988). Portanto, as suas contribuições para o campo educacional não foram propositalmente, visto que sua motivação estava na busca da compreensão da construção do conhecimento.

Para Becker (2012) o construtivismo piagetiano concebe que nada está pronto, acabado, e que o conhecimento não é dado, sendo sempre um leque de

possibilidades que pode ser constituído pela interação entre indivíduos e o meio físico e social, pela força da ação e não de qualquer dotação prévia, hereditária ou do meio. Assim, o construtivismo não é uma técnica de ensino, ou forma de aprendizagem, mas uma teoria que “permite (re) interpretar todas as coisas, jogando-os para dentro do movimento da história - das culturas, das sociedades, da humanidade e do universo" (BECKER, 2012, p. 113).

As bases do construtivismo piagetiano se assentam na ação do sujeito como força motriz da aprendizagem e do processo de construção do conhecimento, sendo organizado mediante processos de equilibração (adaptação), assimilações e acomodações, o que possibilita a construção das formas lógicas e matemáticas que implicam progressivamente nas tomadas de consciência (BECKER, 2012). É pela assimilação e acomodação que ocorre a adaptação ininterruptamente até que seja precisa uma nova reorganização, onde o sujeito é levado a desequilíbrios em suas estruturas, em um movimento contínuo em espiral de construção de novos conhecimentos.

Para Piaget (2011) os professores precisam adquirir conhecimento sobre a formação do sujeito, ou seja, a gênese de seu desenvolvimento cognitivo. Ao ensinar Matemática a partir de uma perspectiva construtivista, inicialmente deve-se proceder num nível totalmente concreto, de modo que lentamente, mediante a observações dos estudantes, seja conduzido para um nível formal, partindo de um conhecimento mais simples ao mais complexo, levando a tomada de consciência do rigor lógico necessário, assim como das ações e da operação (BECKER, 2010).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho analisou as concepções epistemológicas imbricadas nos relatos de professores que ensinam Matemática na Educação Básica, o que revelou concepções que se aproximam das três correntes epistemológicas discutiras e apresentadas nessa pesquisa, ou seja, inatista, empiristas e construtivista. Porém, pode-se observar, que a maioria dos professores apresentam uma concepção empirista de desenvolvimento e aquisição do conhecimento.

Diante dos dados apresentados, podemos afirmar que o trabalho realizado pelo professor em sala de aula está marcado e integrado por todas as suas concepções, entre elas, aquela que diz respeito à aprendizagem e a como ela se processa, pois,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mesmo que seja de forma inconsciente, tais concepções subsidiam suas propostas pedagógicas e seu estilo de ensinar. Da mesma forma, Pozo (2002, p.57) relata que "todo ensino se baseia numa concepção de aprendizagem" e Darsie (1999, p. 09) ressalta que "toda a prática educativa traz em si uma teoria do conhecimento". Entretanto, para Becker (2012), os professores, em geral, não têm consciência desses fatos e nem das concepções de aprendizagem que adotam.

Pode-se afirmar que o ensinar não tem como consequência, obrigatoriamente, o aprender. Desse modo, é preciso levar o professor a pensar sobre os resultados da sua ação pedagógica (POZO, 2002). Becker (2012) destaca que somente a partir de um processo de formação com base nas discussões epistemológicas que pode mudar essa realidade. Se isso ocorrer, cria-se a possibilidade de levantar questionamentos sobre o porquê dos seus alunos estarem ou não aprendendo.

A carência reflexiva do professor, no que tange a sua própria visão de conhecimento e de aprendizagem, tem como consequência a reprodução de posturas inatistas e comportamentalistas – predominantes ao longo da história da educação (BECKER, 1993) e que, ainda hoje, possuem força suficiente para inibir a adoção de novas concepções acerca do conhecimento e da aprendizagem.

Considerando os estudos de Becker (2001), as pesquisas ainda apontam que os professores devem participar de formação continuada em seu próprio contexto, para que junto com seus pares criem proposições e encontrem caminhos que os levem a superar essa visão ainda reducionista em relação ao processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2011, [2006].

BECKER, F. **Da ação à operação:** o caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

BECKER, F. R. **Avaliação Educacional em Larga Escala:** a experiência brasileira. Revista Iberoamericana de Educación, Marid, n. 53/1, maio/ago., 2010.

BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. 2.ed.Porto Alegre: Penso, 2012.

BECKER, F. **A epistemologia do professor:** o cotidiano da escola. 16° ed., 2 reimpr. Petrópolis: Vozes, 2018.

D' AMORE, B. Epistemologia, Didática da Matemática e Práticas de Ensino. **Bolema**, Rio Claro (SP), Ano 20, nº 28, 2007, p. 179 a 205.

MACEDO, L. **A questão da inteligência:** todos podem aprender. In: Psicologia, educação e as tendências da vida contemporânea[S.l: s.n.], 2002.

PIAGET, J. A **equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**.1.ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget.** São Paulo: EPU, 1988.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Jean Piaget.** São Paulo: Pioneiras, 1997.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

23.5.18 CYBERBULLYING ENTRE UNIVERSITÁRIOS: PERCEPÇÃO DE TESTEMUNHAS

Paloma Vaneli de Lima Leandro[3141]

Pamela Vitória Felix da Cruz[3142]

Loriane Trombini Frick[3143]

Juliana Aparecida Matias Zechi[3144]

RESUMO

O cyberbullying é um tipo de violência, intencional e repetitiva, que ocorre pelos meios digitais e eletrônicos de comunicação e que, com o crescente uso das tecnologias, vem ganhando maior incidência ao longo das últimas décadas, dentro e fora do ambiente escolar, bem como no contexto universitário. Este trabalho tem por objetivo analisar a incidência dos casos de cyberbullying no âmbito do ensino superior, visando compreender a perspectiva das testemunhas. Trata-se de um estudo quantitativo, de caráter descritivo. Participaram da pesquisa 159 estudantes de graduação de uma instituição do Oeste do estado de São Paulo, com idade média entre 22,32 anos (DP= 6,89). Destes, 61,6% disseram já ter presenciado situações de cyberbullying na vida. Entre as formas mais frequentes de cyberbullying presenciadas estão espalhar brincadeiras, rumores ou comentários pelas redes sociais, e-mail ou SMS que fizeram outras pessoas passarem vergonha ou serem prejudicadas (20,8%) e o envio de links de imagens ou fotos humilhantes de alguém para que outras pessoas vissem (17%). Conclui-se que o cyberbullying é um tipo de violência presente entre universitários, o que merece atenção das instituições de Ensino Superior para o seu enfrentamento. Além disso, verifica-se a importância das testemunhas e seu papel crucial no intermédio e auxílio para as vítimas, nas situações de agressão em que se encontram.

Palavras-chave: Cyberbullying. Espectadores. Estudantes. Ensino Superior. Violência.

1 INTRODUÇÃO

Estudantes universitários, assim como crianças e adolescentes na escola, presenciam situações de violência, como o cyberbullying. Este é considerado como um tipo de agressão que ocorre quando alguém ou um grupo, repetida e intencionalmente, agride, maltrata, ofende ou tira sarro de outra pessoa, com o objetivo de causar algum dano. Essas ações são feitas por meios eletrônicos de

[3141] Graduanda em Artes Visuais, Universidade Federal do Paraná, vaneli@ufpr.com.br.
[3142] Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal do Paraná, pamela.felix@ufpr.com.br.
[3143] Doutora em Educação, Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, loriane.trombini.frick@ufpr.br.
[3144] Doutora em Educação, Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Presidente Epitácio, juliana.zechi@ifsp.edu.br

comunicação, como celulares e/ou computadores, no espaço educacional e/ou fora dele, a qualquer momento. Nestas situações pode-se ou não conhecer a identidade do agressor. Além disso, o agressor está, ao menos momentaneamente, em situação de maior poder sobre o alvo (PATCHIN; HINDUJA, 2015; TOKUNAGA, 2010).

Assim como na caracterização do bullying presencial (OLWEUS, 2013), depreende-se três características principais, como a intencionalidade de causar dano ao alvo, a repetição e o desequilíbrio de poder (BOZZA, 2016; FRICK, 2016; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; WILLARD, 2004, 2006). São comportamentos agressivos e intencionais que acontecem através da tecnologia e seus meios eletrônicos de comunicação (BOZA, 2016; BOTTINO; BOTTINO; SOUZA, 2011; FAUCHER; JACKSON; CASSIDY, 2014; REGINA et al., 2015; WILLARD, 2011) e, que também acaba tendo um potencial de atingir muito mais pessoas (SHARIFF, 2005). A forma indireta de contato e o anonimato são aspectos de grande relevância, que tornam este tipo de relação ainda mais ameaçadora, contribuindo para a existência de agressores consequentemente mais desinibidos (HABER; GLATZER, 2012; SOUZA, 2011; SMITH; DEL BARRIO; TOKUNAGA, 2010).

> Os elementos intimamente relacionados ao cyberbullying são aqueles que usam intimidação e ameaças, linguagem prejudicial, posição social, exclusão, assédio e tecnologia para enviar mensagens indesejadas, tudo dentro de uma relação em que o agressor exerce controle sobre a vítima (FAUCHER; JACKSON; CASSIDY, 2014, p. 2, tradução nossa).

O cyberbullying possui algumas características que o torna mais perigoso que o bullying presencial, estando “associadas à dificuldade de [...] identificar o agressor e, [...] definir o momento e o local da ofensa, dificultando a delimitação do campo de prevenção e intervenção” (FREIRE et al., 2013, p. 46).

Para além de quem pratica e recebe as agressões, há quem as presencia, chamados de testemunhas, observadores ou espectadores (FRICK, 2016; SILVA; ROSA, 2013). Estes têm um papel fundamental na manutenção do fenômeno, já que dentre as múltiplas causas, há a busca de status social de quem agride (FRICK; MENIN; TOGNETTA; DEL BARRIO, 2019). Existem dois tipos de observadores, aqueles que incentivam os agressores, seguindo-os e proporcionando audiência e os que tentam ajudar a solucionar o problema, defendendo e auxiliando as vítimas (GOUVEIA, 2011). Lopes (2005) declara que as testemunhas possuem simpatia pelas vítimas. Elas, assim como os alvos e os agressores, são afetadas pelo ambiente e

acabam não auxiliando ou agindo nas situações, por medo de se tornarem a próxima vítima, ou por serem próximos ao agressor (GOUVEIA, 2011; SILVA, 2010).

O cyberbullying pode ocorrer de diversas formas (SOUZA; SIMÃO; FRANCISCO, 2014). 1- Flaming (desentendimento aflorado) – conflito que ocorre de modo descomedido online; 2- Harassment (obsessão/assédio) envio de mensagens repetidamente com o intuito de ofender e intimidar; 3- Denigration (maldizer) disseminação com constatações normalmente falsas sobre determinada pessoa criando calúnia e enganação; 4- Exclusion (exclusão) remoção intencional de alguém em um grupo online; 5- Impersonation (impersonalização) o autor do cyberbullying apropria-se de outra identidade; 6- Outing (partilhar) compartilhamento de conteúdo íntimo e/ou constrangedor. 7- Trickery (trapaça) o autor é desleal com sua vítima e depois de obter informações confidenciais as divulga alterando enredo; 8- Cyberstalking (perseguição online) assédio constante, com ameaças a vítima, provocando dor e pânico na mesma, que teme pela sua segurança (WILLARD, 2011).

Agressão relacionada à falta de empatia e sensibilidade moral (FAUCHER; JACKSON; CASSIDY, 2014), o cyberbullying pode causar variados tipos de consequências para o alvo, atingindo sua identidade e seu desenvolvimento pessoal, estando atrelados à saúde e problemas psicológicos (como a depressão), e que também acaba gerando efeitos na qualidade de sua aprendizagem. Em casos mais graves, pode levar até mesmo ao suicídio. Os danos causados pelo cyberbullying podem ser extremamente cruéis e muitas das vezes, irreversíveis (SOUZA; SIMÃO; FRANCISCO, 2014).

Estudo realizado por Souza (2011), no curso de Psicologia da Universidade de Lisboa - Portugal, com 118 estudantes, verificou que 18,6% dos entrevistados já foram vítimas do cyberbullying em algum momento de suas vidas, 39,8% relataram que nunca estiveram envolvidos, seja como vítima, agressor ou testemunha e, 59,3% disseram já ter testemunhado algum caso. Numa outra pesquisa, realizada por Lehart e colegas (2011), foi possível identificar que 88% de 799 dos estudantes norte-americanos entrevistados, relataram já ter testemunhado incidentes de cyberbullying.

Verifica-se, pelos estudos apresentados, que a maior parte dos participantes presentes nas situações de cyberbullying acabam sendo as testemunhas e, estes possuem um papel muito importante, pois, podem alterar o curso ou efeito dos casos, ou até mesmo encorajá-los (ALISSON; BUSSEY, 2016). Considerando que a grande

parcela dos participantes se encontra no local de espectador, seria necessário auxiliá-los no processo de compreensão de tal tema e denúncia dos atos, para que possam servir como apoio para as vítimas (FRICK et al., 2019).

Pelo exposto, o objetivo deste trabalho é de analisar a incidência dos casos de cyberbullying no âmbito de uma instituição de Ensino Superior, visando compreender a percepção das testemunhas. Para tanto, serão utilizados dados coletados numa pesquisa maior intitulada “A convivência entre adolescentes e jovens na escola e na universidade”, coordenada por professoras da Universidade Federal do Paraná e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, participantes do Observatório do Clima Institucional e Prevenção da Violência em Contextos Educacionais (Xará).

2 MÉTODO

Participantes

O presente estudo contou com a colaboração de 159 estudantes universitários, distribuídos em quatro cursos: 37,7% de Pedagogia, 30,8% de Ciência da Computação, 27,7% na Engenharia Elétrica, e 3,8% no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Estes participantes representam um total de 50,9% dos estudantes da instituição, auto identificando-se em sua maioria como homens (51,6%), brancos (54,1%) e heterossexuais (81,8%), com média de idade de 22,32 anos (DP= 6,89).

Instrumentos

- Questionário de dados sociodemográficos: questionário elaborado pelos autores da pesquisa maior, com itens sobre idade, curso, gênero, etnia e identidade afetivo-sexual
- Questionário de testemunha de cyberbullying: questionário com 14 itens sobre testemunhar cyberbullying, de diferentes formas e identificação de quem sofreu e praticou as agressões. Os itens deste questionário foram criados a partir de diferentes escalas de cyberbullying na perspectiva de alvos e autores, como a Cyberbullying Questionnaire (CBQ) (CALVETE et al., 2010), Cyberbullying victimization scale e a Cyberbullying offending scale (PATCHIN; HINDUJA, 2015) e versão espanhola do European Cyberbullying Intervention Pro-ject

Questionnaire (ECIPQ) (DEL REY et al., 2015). O questionário continha itens como “Espalharam brincadeiras, rumores ou comentários pelas redes sociais, e-mail ou SMS que fizeram outras pessoas passarem vergonha ou serem prejudicadas” e “Gravaram vídeos ou tiram fotos enquanto um grupo maltratava, humilhava ou ridicularizava uma pessoa, compartilhando-os”. A escala de resposta para cada tipo de cyberbullying era do tipo Likert de 4 pontos, sendo (1= nunca e 4= frequentemente).

Procedimentos

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário online, disponibilizado no Google Forms, entre os meses de setembro e novembro de 2020. O convite foi feito para todos os estudantes do campus, através dos canais oficiais da instituição e das mídias sociais, como WhatsApp, Facebook e Instagram. Ao acessar o link da pesquisa, o estudante recebia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O tempo de resposta foi de cerca de 15 minutos. Ressalta-se que a pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CAEE/CEP nº 02575618.2.0000.0102).

Análise

Procedeu-se à estatística descritiva. Para tanto, foi utilizado o software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 21.

3 RESULTADOS

Pelos dados coletados é possível identificar que a violência virtual é percebida e está presente entre os estudantes universitários. Quando questionados sobre o cyberbullying, 61,6% dos entrevistados declararam já ter presenciado e/ou ficado sabendo da ocorrência do mesmo, ao menos uma vez na vida. Além disso, 13,8% dos estudantes declararam que esses atos ocorreram dentro dos últimos 60 dias.

Na Figura 1, estão apresentados nove tipos de situações de cyberbullying que os estudantes poderiam ter testemunhado (dentro dos últimos dois meses anteriores à pesquisa). Percebe-se então, que os tipos de cyberbullying mais presenciados, somando-se as respostas “algumas vezes” e “frequentemente”, foram “espalharam brincadeiras, rumores ou comentários pelas redes sociais, e-mail ou SMS que fizeram

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

outras pessoas passarem vergonha ou serem prejudicadas", com 20,8%, seguido de "enviaram links de imagens ou fotos humilhantes de alguém para que outras pessoas vissem" e "publicaram mensagens nas redes sociais para humilhar ou ofender outras pessoas", ambos com 17% cada.

Como relatado anteriormente, o cyberbullying segue a característica da repetição presente no bullying, porém no ambiente virtual. Nota-se, a partir da pesquisa, que todos os tipos de cyberbullying apresentados foram testemunhados, ao menos uma vez. Mesmo aquelas menos frequentes, como gravar vídeos ou tirar fotos enquanto outra pessoa pratica algum comportamento de natureza sexual (com 1,3% para "uma vez"), gravar vídeos ou tirar fotos enquanto um grupo maltrata e/ou humilha outra pessoa (com 2,5% para "uma vez") e fazer postagens ou enviar mensagens fingindo ser outra pessoa (com 2,5% para "uma vez").

Figura 1 – Tipos de cyberbullying identificados

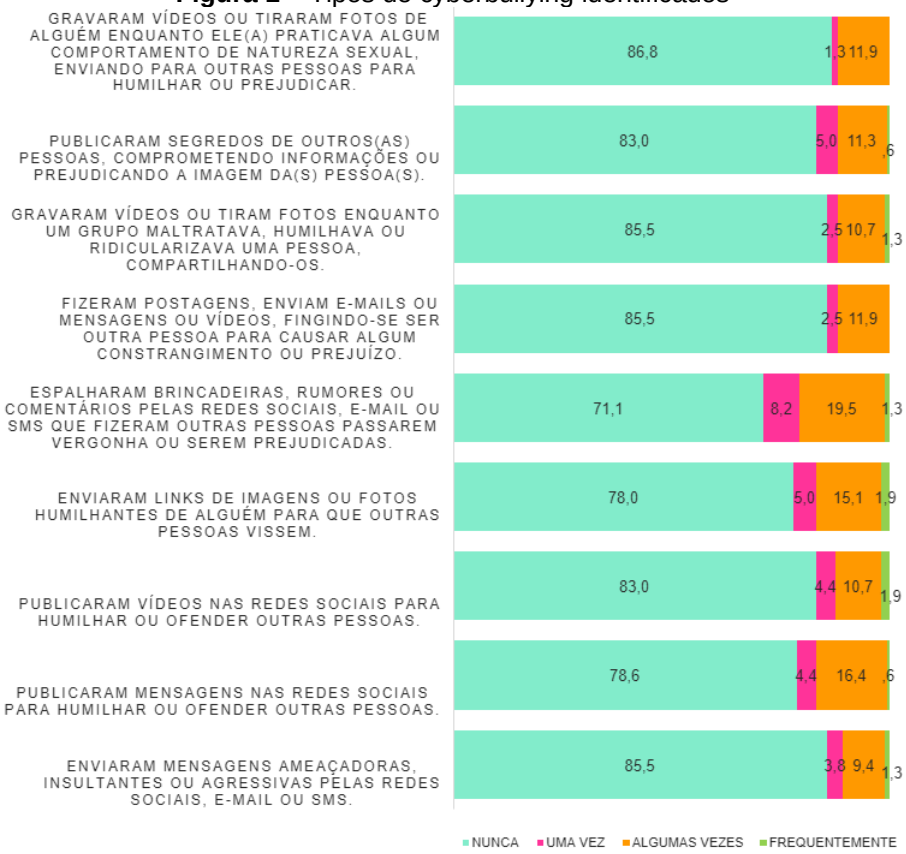

Fonte: As Autoras (2021).

Perguntou-se, ainda, aos participantes, sobre a relação dos autores das agressões com a instituição. Os entrevistados indicaram, em sua maioria, que os autores seriam 13,2% estudantes e que 10,1% não tinham relação com a instituição. Sobre a relação com a instituição de quem sofreu, 15,1% disseram que eram

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estudantes e 8,8% seriam indivíduos que não possuem relação com a instituição.

Com relação ao desequilíbrio de poder, outra característica fundamental do cyberbullying, 20,1% dos entrevistados acreditava que quem cometeu as agressões tinha, ao menos naquele momento, mais poder ou força do que quem foi alvo das ações, por ser maior, saber mais da internet, ter mais amigos, ser mais popular, ou outra forma.

4 DISCUSSÃO

Neste estudo, abordou-se a visão das testemunhas, pois considera-se que estas possuem um papel crucial no cyberbullying. São elas que detêm o poder de ajudar a vítima, ou mesmo inconscientemente (quando se calam) de apoiar o agressor (ALISSON; BUSSEY, 2016). Pelos dados coletados, 61,6% dos estudantes declararam já ter presenciado e/ou ficado sabendo da ocorrência do mesmo, ao menos uma vez na vida. Essa parcela de testemunhas demonstra a necessidade de um maior conhecimento deste tipo de violência, para que ocorra o uso responsável dos recursos tecnológicos e um apoio adequado às vítimas (FRICK; et al., 2019).

Como mencionado, o tipo de situação mais presenciada neste estudo foi “espalharam brincadeiras, rumores ou comentários pelas redes sociais, e-mail ou SMS que fizeram outras pessoas passarem vergonha ou serem prejudicadas”. Essa forma de cyberbullying foi denominado pela Willard (2011) de harassment (obsessão/assédio) que é o ato de enviar mensagens repetidamente com o intuito de ofender e intimidar. Essas agressões ocorrem além do tempo e espaço (AMADO; MATOS; PESSOA; JÄGER, 2009), ou seja, podem se tornar virais mesmo após terem diminuído seu impacto, trazendo de volta os efeitos negativos para a vítima.

O desequilíbrio de poder no cyberbullying pode ser social, físico, psicológico e tecnológico (BOZZA, 2016). Neste estudo, foi possível verificar que 20,1% dos entrevistados acreditava que quem cometeu as agressões tinha, ao menos naquele momento, mais poder ou força do que quem foi alvo das ações, ficando evidente a percepção deste poder, que não é físico, mas existe mesmo que não presencialmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O objetivo deste trabalho foi demonstrar que o cyberbullying, violência presente dentro e fora do contexto escolar, também incide no âmbito universitário, podendo causar consequências drásticas para as vítimas. Encontrou-se um avanço nos estudos relacionados ao fenômeno, que começaram a levar em consideração e evidenciar, não só o alvo e o agressor, como também quem presencia as situações, chamados de testemunhas, observadores ou espectadores. Além disso, foi possível identificar os diferentes tipos de circunstâncias em que o cyberbullying encontra-se.

Contudo, os resultados encontrados, a partir da percepção de quem presenciou as situações, evidenciam que algumas formas de cyberbullying são mais frequentes que outras. Portanto, faz-se necessário um olhar atento quanto ao uso das tecnologias, bem como dar a devida importância para a participação das testemunhas, pois seu papel pode contribuir para a prevenção e contenção do cyberbullying. Para tanto, serão necessários outros estudos e pesquisas sobre a maneira com que chegarão a este resultado, assim como, análises relacionadas ao fenômeno.

REFERÊNCIAS

ALLISON, K. R.; BUSSEY, K. Cyber-bystanding in context: A review of the literature on witnesses' responses to cyberbullying. **Children and Youth Services Review**, v. 65, p. 183–194, 2016. Elsevier Ltd. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.03.026>. Acesso em: 14 jun. 2021.

AMADO, J. MATOS, A. PESSOA, T. JÄGER, T. Cyberbullying: um desafio à investigação e à formação. **Revista Interacções.** Nº13, p.301-326. 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.15/360>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BOTTINO, S. M. B.; BOTTINO, C. M. C.; REGINA, C. G.; CORREIA, A. V. L.; RIBEIRO, W. S. Cyberbullying and adolescent mental health: systematic review. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 31, n. 3, p. 463–475, 2015. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/csp/2015.v31n3/463-475/>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BOZZA, T. C. L. **O uso da tecnologia nos tempos atuais: análise de programas de intervenção escolar na prevenção e redução da agressão virtual**, 2016. Dissertação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

CALVETE, E.; ORUE, I.; ESTÉVEZ, A et al. Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. **Computers in Human Behavior**, v. 26, n. 5, p. 1128–1135, 2010.

DEL REY, R.; CASAS, J. A.; ORTEGA-RUIZ, R.; SCHULTZE-KRUMBHOLZ, A.; SCHEITHAUER, H.; SMITH, P.; THOMPSON, F.; BARKOUKIS, V.;

TSORBATZOUDIS, H., BRIGHI, A.; GUARINI, A.; PYŻALSKI, J.; PLICHTA, P. Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. **Computers in Human Behavior**, 50, 141–147, 2015.

FAUCHER, C.; JACKSON, M.; CASSIDY, W. Cyberbullying among University Students: Gendered Experiences, Impacts, and Perspectives. **Education Research International**, p. 1–10, 2014. Disponível em: <https://www.hindawi.com/journals/edri/2014/698545/>. Acesso em: 7 jun. 2021.

FREIRE, I.; ALVES, M. M.; BREIA, A. P.; CONCEIÇÃO, D.; FRAGOSO, L. Cyberbullying e Ambiente Escolar: Um Estudo Exploratório e Colaborativo entre a Escola e a Universidade. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 47, n. 2, p. 43–64, 2013. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_47-2_3>. Acesso em: 7 jun. 2021.

FRICK, L. T. **Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha**, 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

FRICK, L. T.; MENIN, M. S. D. S.; TOGNETTA, L. R. P.; DEL BARRIO, C. Estratégias antibullying para o ambiente escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 3, p. 1152–1181, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12380>. Acesso em: 15 mar. 2021.

GOUVEIA, S. J. DA S. **Bullying escolar: os observadores e o seu papel supremo no término deste fenómeno**, 2011. Dissertação, Universidade de Lisboa.

LENHART, A.; MADDEN, M.; SMITH, A.; et al. Teens, Kindness and Cruelty on Social Network Sites. **PewResearchCenter**, p. 1–86, 2011. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED537516>. Acesso em: 14 jun. 2021.

LOPES NETO, A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, 81(5), 164-172. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/jped/a/gvDCjhggsGZCjttLZBZYtVq/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun 2021.

PATCHIN, J. W.; HINDUJA, S. Measuring cyberbullying: Implications for research. **Aggression and Violent Behavior**. v. 23, p. 69-74, 2015.

PESSOA, T.; AMADO, J. Cyberbulling-Questões e desafíos atuais. **EDMETIC**, v. 3, n. 2, p. 29-51, 1 jul. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v3i2.2888>. Acesso em: 02 mar. 2021.

SILVA, E. N. DA; ROSA, E. C. DE S. Professores sabem o que é bullying? Um tema para a formação docente. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, p. 329–338, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a15.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SILVA, J., & MASCARENHAS, S. Gestão do bullying e cyberbullying na universidade – Desafios para a orientação educativa e convivência social e ética no ensino superior. **Revista Amazônica**, 2010.

SOUZA, S. B. **Cyberbullying: estudo exploratório sobre as perspectivas acerca do fenómeno e das estratégias de enfrentamento com jovens universitários portugueses**, 2011. Dissertação, Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia.

SOUZA, S. B.; SIMÃO, A. M. V.; CAETANO, A. P. Cyberbullying: Percepções acerca do fenômeno e das estratégias de enfrentamento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 3, p. 582–590, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/cX5c9QsyyXhsm8wpDQM9MQf/?lang=pt>. Acesso em: 7 jun. 2021.

SOUZA, S. B.; SIMÃO, A. M. V.; FRANCISCO, S. M. Cyberbullying: incidência, consequências e contributos para o diagnóstico no ensino superior. **Revista @mbienteeducação**, v. 7, n. 1, p. 90- 104, 2014.

TOGNETTA, L. R. P.; ROSÁRIO, P. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 56, p. 106, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/eae/article/view/2736/0>. Acesso em: 15 mar. 2021.

WILLARD, N. **Cyberbullying, Sexting, and Predators, Oh My! Addressing Youth Risk in the Digital Age in a Positive and Restorative Manner**, 2011. Disponível em: < http://researcharchive.vuw.ac.nz/handle/10063/2611> Acesso em: 02 fev. 2021.

23.5.19 DA IMPORTÂNCIA TEÓRICA À PRÁTICA DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Mirella Mac Cormick Diniz Cabral[3145]

RESUMO

O presente trabalho se trata de uma pesquisa de mestrado em andamento, e aborda a respeito da relação entre a Psicologia do Desenvolvimento Humano e a Educação Infantil, tendo por objetivo identificar como a Psicologia do Desenvolvimento tem contribuído no trabalho pedagógico das professoras e professores da Educação Infantil e como esta colabora para atender às novas necessidades das crianças no contexto atual nas escolas de Educação Infantil. Como objetivo deste artigo procuramos demonstrar quais autores as professoras/es julgam mais importantes na própria formação profissional e como identificam essas teorias nas demandas da Educação Infantil e da criança na atualidade. Para o desenvolvimento deste recorte, além da pesquisa bibliográfica sobre a relação entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Educação Infantil no Brasil, foram aplicados questionários on-line nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), onde trabalham 847 professoras em um município do interior de São Paulo. Neste universo, obtivemos 81 respondentes, cujos resultados parciais apontam que a Psicologia do Desenvolvimento está presente no currículo dos cursos de Pedagogia e que os principais autores que as professoras e professores se baseiam são Vygotsky e Piaget. Entretanto, os desafios enfrentados na educação com a pandemia tem feito com que tais professores e professoras repensem como a teoria está de fato colaborando na prática com crianças pequenas na educação remota.

Palavras-chave: Psicologia do Desenvolvimento Humano. Educação Infantil. Teoria e prática.

1 INTRODUÇÃO

A fim de entender como a Psicologia do Desenvolvimento (PD) tem contribuído para a formação da professora e do professor de Educação Infantil, a pesquisa não visa analisar o domínio sobre o assunto nas educadoras e educadores, mas, o que de fato utilizam e como utilizam dentro das próprias percepções e relações com a Psicologia. Na educação, e principalmente na Educação Infantil, a Psicologia se configura como fundamento de práticas alinhadas com o discurso da cientificidade para discutir e entender os processos educativos ao oferecer elementos para a compreensão da constituição interna e psíquica da criança. Assim, neste artigo, o objetivo é demonstrar quais autores as professoras/es julgam mais importantes na

[3145] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista, campus de Marília. Professora de escola municipal na cidade de Marília. E-mail: mirellacormick@gmail.com.

própria formação profissional e como elas/eles identificam essas teorias nas demandas da Educação Infantil e da criança na atualidade.

No presente recorte, de forma breve, contextualiza-se historicamente a Psicologia na educação no Brasil, salientando as contribuições e críticas que a Psicologia perpassou/perpassa para atender às demandas educacionais. Em seguida, busca-se discutir a respeito da Psicologia do Desenvolvimento Humano (PDH ou PD), nas suas áreas de atuação, conceitos para demonstrar a sua importância nos desdobramentos referentes à Educação Infantil.

Por fim, apresentam-se os aspectos metodológicos para entender quais autores as professoras/es julgam mais importantes na própria formação profissional e como identificam essas teorias nas demandas da Educação Infantil e da criança na atualidade e apresentar os resultados parciais debatidos para o presente recorte.

2 BREVES APONTAMENTOS

Embora as ideias psicológicas existissem no Brasil desde a época do colonialismo apontado nas pesquisas de Massimi (1987), foi no século XIX, por volta de 1830, que a Psicologia no Brasil ganhou maior destaque principalmente pela Pedagogia por meio das escolas normais. De acordo com Antunes (2008), isso trouxe uma preocupação maior com a formação de professores, e um conjunto de produções de novos conhecimentos e obras contribuindo para que as escolas normais propagassem as novas ideias por meio dos laboratórios de Psicologia, causas essas que contribuíram para reformas estaduais de ensino nos anos 1920 no Brasil.

Antunes (2008) ensina que, nesse período, a Psicologia se tornou alvo de críticas em relação à própria atuação na educação que apontava para o surgimento de interpretações indiscriminadas e apressadas de teorias e técnicas psicológicas. Embora a construção das produções teóricas e práticas estivessem comprometidas com a aprendizagem para as práticas pedagógicas no processo educativo, os testes – para classificar e responsabilizar a criança e a família por problemas de desempenho escolar – auxiliaram para a adoção de práticas equivocadas que desprezavam o desenvolvimento humano nos fatores de natureza histórica, ambiental, cultural, socioeconômica e política.

Desta forma, observa-se que, historicamente, é preciso se atentar para a

reflexão a respeito dos equívocos que podem ocorrer com o uso da Psicologia principalmente na área da educação. Zucolotto (2018) afirma que um dos problemas é a psicologização na educação, pois, quando a Psicologia busca explicar todos os problemas de aprendizagem por meio do indivíduo, pode ocorrer de não considerar outros aspectos importantes relacionados com o desenvolvimento humano, muitas vezes procurando somente adaptar e ajustar o indivíduo ao meio.

Por sua vez, a divisão da Psicologia mais discutida nos cursos de Pedagogia é a Psicologia do Desenvolvimento Humano. Como assinala Barros e Coutinho (2020) que, do ponto de vista histórico nos cursos de pós-graduação no Brasil, a Psicologia não possui distinções com a PD; porém, com a educação, a PD possui um entrelaçado histórico evidenciado até a atualidade, que influenciou em debates sobre o delineamento deste campo como uma nova ciência do desenvolvimento com delimitações de objetos e métodos próprios.

Embora exista uma certa dificuldade de conceituar a PD por conta do amplo campo de estudo que a engloba, de acordo com Mota (2005, p. 106), “o desenvolvimento humano envolve o estudo de variáveis afetivas, cognitivas, sociais e biológicas em todo ciclo de vida”. Entendendo-se como uma ciência do desenvolvimento, Dessen e Costa Junior (2005, p.11) afirmam que

> Como tal, a ciência do desenvolvimento focaliza a ontogênese dos processos evolutivos, destacando desde os eventos genéticos até os processos culturais, desde os processos bioquímicos e fisiológicos até interações sociais, com os padrões de adaptação sendo entendidos mediante interações dos níveis internos e externos ao indivíduo.

Assim sendo, a PD abrange um vasto campo de estudos e teorias. Mota (2005) aponta que, ao longo da história, ela perpassa o tradicional foco dos estudos em crianças e adolescentes e, nos dias atuais, envolvem um aprofundamento no desenvolvimento do indivíduo durante todo o ciclo vital.

Quando se direciona para a Educação Infantil, a Psicologia do Desenvolvimento é considerada uma das bases fundamentais para que educadores e educadoras possam atrelar essa teoria à prática profissional. Entretanto, parte-se do pressuposto de que a discussão sobre o desenvolvimento da criança de qualquer teoria engloba os conceitos de infâncias. Por isso, as pesquisadoras Lira e Mate (2010) evidenciam que é preciso se atentar para a visão de infância na modernidade, que está atrelada a concepções de criança frágil e a explicações e teorias científicas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

concebidas a partir de um ponto de vista.

Neste caso, como aponta Veiga (2004), os estudos sobre a infância perpassam, além de uma compreensão da evolução natural da criança por faixa etária como a Psicologia caracteriza, sobretudo, para uma indagação a respeito de como a sociedade e os adultos passaram a entender a infância, isto é, em quais contextos, relações e necessidades socioculturais surgiram os propósitos de diferenciação do tempo social da infância.

Além dos conceitos de infância nas teorias do desenvolvimento na formação da professora ou professor em Pedagogia, é necessário compreender que existem outros aspectos relacionados a essa ciência, pois o estudo do desenvolvimento humano engloba uma interdisciplinaridade com áreas do conhecimento como a biologia, antropologia, sociologia, medicina, educação e afins (MOTA, 2005).

Como base teórica para a Educação Infantil, é importante compreender tais estudos porque, de acordo com Raupp e Arce (2012, p.84), “a efetividade do trabalho docente junto às crianças de 0 a 6 anos demanda a correta apreensão dos meios e dos fins desse processo, ou seja, o necessário conhecimento do pleno desenvolvimento e da humanização da criança”.

Essas autoras tecem críticas de que os conhecimentos das professoras da Educação Infantil ficam muitas vezes esvaziados e restritos ao “cotidiano em si”, argumentando que, para se evitar esse problema na Educação Infantil, é necessário que o embasamento teórico esteja atrelado ao teleológico, pois é preciso relacionar a compreensão dos processos e desdobramentos da aprendizagem com o desenvolvimento da criança, com o propósito de se ter uma visão necessária para o agir das ações pedagógicas e transformar realidades. Tudo isso consagra uma dependência da educação infantil com a ciência do desenvolvimento humano e suas múltiplas interdisciplinaridades.

3 MÉTODO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS PARCIAIS

O objetivo principal do recorte desta pesquisa em andamento é identificar como a Psicologia do desenvolvimento tem contribuído na prática pedagógica de professoras e professores da educação infantil. Assim, neste artigo, o objetivo é demonstrar quais autores as professoras/es julgam mais importantes na própria

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formação profissional e como elas/eles identificam essas teorias nas demandas da Educação Infantil e da criança na atualidade.

Como referencial teórico da pesquisa, utilizamos os estudos sobre as teorias da Psicologia do Desenvolvimento Humano no seu contexto geral explicado por Piletti (2018), por Mota (2005), por Biaggio (1988), por Dessen e Costa Junior (2008) entre outros pesquisadores atuais da área.

A partir disso, procuraremos analisar de maneira crítica o que os relatos vem apontando de reflexões e críticas da Psicologia do Desenvolvimento nas demandas da infância na educação e prática pedagógica, para refletir nos possíveis desdobramento entendendo, como pontua Schlindwein (2010, p.346), "[...] a psicologia para além do território de autores ou de áreas (como a psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento)" para uma visão mais ampla que questione suas imperfeições e trabalhe de forma interdisiplinar e transversalmente. Para possíveis debates das questões de currículo na formação dessas professoras e professores.

Até o andamento da pesquisa, foram enviados questionários para professoras e professores da rede pública de Educação Infantil de uma cidade do interior paulista por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SME) que repassou para as/os diretoras/es enviarem as professoras/es.

O questionário foi composto de perguntas abertas e fechadas, elaborado na plataforma Google Forms. Foi organizado na seguinte ordem: um preâmbulo de apresentação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser aceito antes de proceder, 7 perguntas abertas e finalizado com perguntas fechadas, que se referem aos dados pessoais. Nas perguntas abertas buscou-se questionar quais autores da PD são os mais utilizados, quais demandas que mais utilizam da PD, quais a relações entre teoria e prática fazem em seu trabalho pedagógico com a PD.

O questionário inicial tentou abranger o maior número de professoras e professores de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). De acordo com os dados do portal transparência da prefeitura são 847 professoras/es de EMEI no município. Entretanto o número de participantes que responderam ao questionário foi de 81. Vale resaltar que a rede municipal de Educação Infantil estudada possui em sua base curricular a teoria Histórico-Cultural. E no andamento da presente pesquisa, o contexto vivido das escolas desse município são de atendimento as crianças e respenctivas famílias via atividades remotas por plataforma digital entre outros

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

recursos digitais, por conta do distanciamento social causado pela pandemia de Sars-Cov2, sem previsões de retorno.

Os resultados parciais dos questionários apontam que os conteúdos da PD estão presentes nos curriculos dos cursos de formação dessas/es professoras/es. Os teóricos mais lembrados continuam sendo Piaget e Vygotsky como principais para entender as mudanças no desenvolvimento da criança. Os estudos de Wallon também foram citados, entretanto em menor frequência, assim como as teorias behavioristas e a psicanálitica de Freud. Também foram citados teóricos complementares aos estudos de Vygotsky como Leontiev, Davidov, Luria, Elkonin e Mukina. Apareceram outros nomes de teóricos como Steiner, Erik Erikson, Melaine Klein e a teoria Gestalt de forma individualizada. Também foram mencionados teóricos de outras áreas como Paulo Freire, Pickler, Abraham Maslow, Carl Roges e Montessori de forma individual.

Outro aspecto evidenciado nos resultados parciais foi que, embora houvesse tido um número significativo de embasamento teórico em uma única vertente da PD, grande parte das professoras se embasam em mais de um teórico e nem sempre de vertentes iguais, como por exemplo Piaget e Vygotsky. Foi possível, também, constatar que as professoras percebem a importância da PD para a própria prática, entretanto houve discussões sobre os desafios de incorporar tal teoria na prática atual relacionada com a pandemia, em que o trabalho em plataformas digitais não contemplam o espaço do trabalho pedagógico em sala de aula entre as crianças, o/a professor/a e a PD.

Se, como pontua Piletti (2018, p.22), a ciência do desenvolvimento humano “é convidada a promover o debate sobre o que poderia repercutir numa maior ou menor confluência para o desenvolvimento humano”, de forma a procurar estudar “as mudanças de comportamento do indivíduo ao longo do tempo” (PILETTI, 2018, p.23), mais questões surgem referentes ao currículo da formação dessas/es professoras/es refententes a atualizações das teorias da PD.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PD se constitui como base científica para educadores e educadoras relacionarem o trabalho pedagógico com as crianças da Educação Infantil a teoria e a prática. Por isso, a construção histórica do papel da Psicologia na educação,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

principalmente no Brasil, foi fundamental para entender o desenvolvimento da criança de forma a melhor atuar como educador/a na Educação Infantil.

Dentre os autores da PD os nomes de Piaget e Vygotsky são os mais citados e lembrados, e grande parte das participantes relatou se embasar em vários teóricos na prática educacional. O que nos faz refletir a respeito dessa interdisciplinaridade entre as psicologias do desenvolvimento para atender às demandas educacionais dessas novas gerações de crianças, buscando entender, em um campo mais amplo em várias áreas de estudo, como a PD tem se proposto nos últimos tempos, sem resumi-la a apenas alguns teóricos. Como pontua Miranda (1992, p.74) "quando definimos os limites do que é e do que não é Psicologia da Educação, estamos sempre, em favor de determinados critérios adotados, arbitrando um recorte particular e específico, com relação à Psicologia como um todo".

Nesses relatos pode-se inferir a respeito de alguns dos desafios que a Psicologia como um todo, incluindo a Psicologia do Desenvolvimento, foi adquirindo, pela sua complexidade metodológica e científica, uma vez que existe uma variedade de teorias e vertentes para explicar às vezes um mesmo problema, questão ou assunto.

Ao constatarmos nas falas das/os participantes os desafios enfrentados na educação com a pandemia, percebemos uma busca que essas/es professoras/es possuem em repensar sua prática relacionando com a teoria, e como essa pode vir a contribuir de fato no trabalho pedagógico com crianças pequenas na educação infantil remota. O desafio foi pensar para além do desenvolvimento cognitivo infantil, mas pensá-lo em todo o seu contexto social, econômico, cultural, histórico, emocional e biológico.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), v. 12, n. 2, p. 469-475, jul./dez., 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020. Acesso em: 15 jun. 2021.

BARROS, R. DE A.; COUTINHO, D. M. B. Psicologia do Desenvolvimento. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, v. 37, 1 abr. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/12540. Acesso em: 01 jul. 2021.

BIAGGIO, A. M. B. **Psicologia do Desenvolvimento**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

DESSEN, M. A; COSTA JÚNIOR, A. L. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIRA, A. C. M; MATE, C. H. Alguns apontamentos sobre a produção da infância na modernidade. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 13, n. 2, p. 149-157, maio./ago., 2010.

MASSIMI, M. As origens da Psicologia brasileira em obras do período colonial, In: **História da Psicologia**. São Paulo, EDUC, Série Cadernos PUC-SP, n. 23, 1987, p. 95-117.

MIRANDA, M. G. A Psicologia dos psicólogos e a Psicologia dos educadores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 83, p. 71-74, nov. 1992.

MOTA, M. E. Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, 105 - 111, nov. 2005. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jun. 2021.

PILETTI, N; ROSSATO, M; ROSSATO, G. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Contexto, 2018.

RAUPP, M. D; ARCE, A. A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, A; MATINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

SCHLINDWEIN, L. M. A Relação Teoria e Prática na Psicologia da Educação: implicações na formação do educador. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 14, n. 2, p. 341-347. jul./dez. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200016> Acesso em: 15 jun. 2021.

VEIGA, C. G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 35-82.

ZUCOLOTTO, M. P. R. Contribuições da Psicologia à educação básica e o problema da psicologização da educação: uma revisão narrativa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.4 [78], p.1195-1208, out./dez., 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652472. Acesso em: 16 jun. 2021.

23.5.20 DO SIGNIFICADO AO SENTINDO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM – ASPECTOS DISCURSIVOS ACERCA DA RELEVÂNCIA

Sarah da Silva Corrêa Lima[3146]

RESUMO

O presente estudo aborda uma revisão de literatura pautada na teoria Histórico-cultural através dos estudos feitos por Vygotsky (1996; 2014), Leontiev (1978; 1983) e Luria (1978), além de outros autores que discorrem acerca da teoria. O objetivo deste trabalho é abordar o conceito de sentindo e significado dentro da teoria Histórico-cultural e a relevância deles no processo de aprendizagem. Deste modo, surgiu a seguinte problemática: Qual a importância do significado na de aprendizagem e qual a correlação que o sentido assume nesse processo? Após análise das obras dos referidos autores, observou-se que o desenvolvimento humano se dá por meio da cultura, onde são estabelecidas influências mútuas com o ambiente, sendo a partir disso a diferenciação dos demais animais, no que diz respeito a aprendizagem. Vygotsky elaborou o que chamamos de planos genéticos que, para o autor, são o que caracteriza o sistema psicológico do ser humano, a **filogênese**, **ontogênese**, **sociogênse** e a **microgênese**. No que diz respeito aos processos de aprendizagem, Vygotsky conceituou a teoria chamada: Zona do Desenvolvimento Proximal e a Zona de Desenvolvimento Real. Para Vygotsky o sentido é o ato espontâneo frente a um conceito generalista e é mutável, modificável, estando intrinsecamente ligado ao significado, ou conceito científico, que é fruto de uma generalização social, tendo cunho mais estável. No processo de aprendizagem o sentido é a fonte motivacional da conscientização acerca do significado ou das atividades a serem aprendidas. Esta motivação é oriunda de algo que chame a atenção do sujeito para o ato de aprender este conhecimento científico, tendo de aprender tal conhecimento. Sendo assim, a escola deve observar seus métodos de ensino frente aos conteúdos sistematizados, de modo que estes tenham relevância para a vida do aluno e estimulando a imaginação e a criatividade, pois são estes impulsores que propiciam a conscientização efetiva.

Palavras-chave: Teoria Histórico Cultural. Aprendizagem. Sentido e Significado.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda uma revisão de literatura pautada na teórica Histórico-Cultural, no qual o processo de desenvolvimento humano se dá por meio da cultura, onde são estabelecidas influências mútuas com o ambiente, sendo a partir disso a diferenciação dos demais animais, no que diz respeito a aprendizagem. Para o desdobramento de tal estudo, nos pautamos nas obras de Vygotsky (1996; VYGOTSKY, 2014) e de Leontiev (1978; 1983).

Deste modo, surgiu a seguinte problemática: Qual a importância do significado na de aprendizagem e qual a correlação que o sentido assume nesse processo?

[3146] Licenciada em Educação Física (UFMS). Especialista em Relações Étnico-Raciais, gênero e diferenças, ensino de história e cultura (UFMS). Mestranda em Estudos (UFMS). E-mail: limma.sarah92@gmail.com.

Sendo assim trago como objetivos:

- Investigar como a teoria Histórico-Cultural estrutura o processo de aprendizagem;
- Analisar de que maneira o Significado está posto no processo de aprendizagem;
- Averiguar quais as relações que sentido e significado têm no processo de aprendizagem.

Portanto, fez-se necessário o desdobramento deste artigo em três tópicos, sendo o primeiro denominado **2 Primeiras concepções da teoria Histórico-Cultural** no qual é apresentada a base estruturante da teoria que Vygotsky, Leontiev e Luria conceberam – epistemologia do Materialismo Histórico Dialético – seguido dos planos genéticos explanados por Vygotsky.

Posteriormente temos os preceitos do **3 Desenvolvimento Humano na Teoria Histórico Cultural**, onde os autores apresentam as Zonas de Desenvolvimento que permeiam o processo de apropriação cultural, portanto, aprendizagem que têm como base a linguagem.

No tópico **4 Conceito de Sentido e Significado no Aprendizado**, apresento os termos que o autor utiliza para explanar sobre os conhecimentos espontâneos – sentido – e os conceitos científicos – significado – que dão alicerce para o desenvolvimento psíquico por meio da linguagem que ocorrem de modo dialético à medida que a criança se apropria da cultura.

Por último, trago minha Considerações Finais, acerca de toda concepção teórica apresentada durante o artigo, em relação ao processo de aprendizagem do ser humano.

2 PRIMEIRAS CONCEPÇÕES ACERCA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para Vigotski (1999) as capacidades cognitivas de outros animais se assemelham as nossas, mas não passal do nível elementar, pois, por mais que elas tenham certo grau de complexidade, não alcançam o aspecto mais elevado das nossas capacidades, o nível superior, fazendo com que os demais animais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

permaneçam ligados as necessidades biológicas, de sobrevivência na natureza, ocorrendo somente segundo as funções inatas.

Corroborando a este pensamento, Engels descreve que:

> [...] o animal apenas utiliza a Natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença; o homem a submete, pondo-a a serviço de seus fins determinados, imprimindo-lhe as modificações que julga necessárias, isto é, domina a Natureza. E essa é a diferencia essencial e decisiva entre o homem e os demais animais; e, por outro lado, é o trabalho que determina essa diferença (ENGELS, 1991, p. 223).

Ou seja, o animal utiliza as “experiências” transmitidas por código genético de seus antepassados, além das suas vivências individuais frente a situações desconhecidas que fazem com que seu comportamento seja de preservação a vida. Diferente do homem, que além de utilizar tais fontes comportamentais de carga genética, também recorre a atividade consciente de apropriação ao logo do seu processo de humanização por meio da socialização (VIGOTSKI, 1999).

A partir disso, o autor estabelece duas linhas de pensamento que são intrínsecas acerca do desenvolvimento da psique humana, a Natural, que diz respeito ao período maturacional em que os processos orgânicos e involuntários ocorrem, e a Cultural, na qual os sujeitos se desenvolvem por meio da mediação com o meio e os demais sujeitos que o permeiam, havendo uma expansão nos processos organizacionais (VYGOTSKY, 1996a).

Tais processos ocorrem de forma simultânea e dialética entre o contexto histórico de origem do sujeito e as relações estabelecidas entre seus semelhantes. É esta ação que o faz se constituir enquanto ser humano, a apropriação cultural, portanto histórica que foi produzida até o momento atual, ou seja, as relações com o trabalho, linguagem e a natureza (VIGOTSKI, 1999; LEONTIEV, 1978).

Neste processo de desenvolvimento da psique humana, Vygotsky elaborou o que chamamos de planos genéticos que, para o autor, são o que caracteriza o sistema psicológico do ser humano. O primeiro diz respeito ao trajeto e evolução de uma dada espécie animal que vão determinando quais são os limites, probabilidades de permanência e existência dessa espécie no mundo. A isso o autor chama de Filogênese (VYGOTSKY, 1996a; OLIVEIRA, 2010).

Quando este processo de permanência é instaurado e ocorre um processo maturacional desta espécie, ou seja, os animais dessa espécie têm um período para

nascer, desenvolver-se completamente e morrer, dá-se o nome de Ontogênese. Como percebe-se, a filogênese e a ontogênese são de ordem biológica e são pertinentes a todas as espécies existentes (VYGOTSKY, 1996a; OLIVEIRA, 2010).

Quando o ser humano supera sua capacidade de existência apenas de cunho biológico e passa a se organizar socialmente, mediante a transformação da natureza e produção cultural, vão definindo o funcionamento psicológico de uma maneira distinta das demais espécies, caracterizando a Sociogênese. Mesmo com essas funções sendo iguais a todos da espécie humana, cada cultura se organiza de maneira diferente uma da outra, mas é comum a todas desenvolver artefatos ou instrumentos que melhorem o seu existir através de tais potencialidades humanas (VYGOTSKY, 1996a; OLIVEIRA, 2010).

Neste processo de se desenvolver, existe o não saber e o passar a saber de cada fenômeno. Tal desenvolvimento é peculiar a cada sujeito na sua individualidade, o que permite a singularidade entre eles. Deste modo, quando o sujeito passa a compreender cada fenômeno em determinado momento de sua história, caracteriza como Microgênes, que é o último plano apresentado por Vygoysky (1996a).

Para o autor a aprendizagem é um dos fatores que permite ao ser humano o seu processo de desenvolvimento. Sendo assim, falaremos dos conceitos de desenvolvimento postulados pelo ele.

3 O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

No que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem, Vygotsky conceituou a Zona do Desenvolvimento Proximal, que são as funções que ainda não amadureceram, mas que estão por madurar em um estado embrionário. Ele distingue esses processos em dois níveis e os classifica como: Desenvolvimento Real, quando a criança consegue desenvolver e executar suas atividades sem a mediação de outra pessoa, de maneira independente, e; Desenvolvimento Potencial, situação na qual a criança necessita de intervenção ou colaboração de um outro sujeito para conseguir realizar determinada atividade (VYGOTSKY, 1984).

Quando nasce, o bebê ainda não é um ser social, por mais que pensemos que ele já saiba “identificar a mãe”, as cores ou os brinquedos. É somente pela sua capacidade psíquica biológica que ele passa a interagir com o mundo e seus

semelhantes, desenvolvendo a sua zona proximal, possibilitando o seu constante aprendizado e, portanto, desenvolvimento real.

Portanto, é a partir da interação com o meio e sua função psicológica humana que o desenvolvimento ocorre. Então quando uma criança tem contato com a linguagem, com a dramatização, com as histórias e brincadeiras como forma de mediação, é que se dá a apropriação cultural por parte dela (VYGOTSKY, 1984).

Para os autores, o emprego dos instrumentos e signos foi o que permitiu aos homens dominar e transformar as condições do meio e dos processos psicológicos por submeter-se a mudanças que eles mesmos provocam no meio, gerindo, assim, sua própria conduta e alcançando elevados graus de autorregulação. Ou seja, o homem se submete a mudança que ele próprio introduziu, modificando sua ação de involuntária para voluntária e seu estado de inconsciente para consciente (LURIA, 1978; VYGOTSKY, 1996a).

4 SENTIDO E SIGNIFICADO NA APRENDIZAGEM

Para poder compreender os conceitos sobre sentido e significado estabelecidos por Vygotsky na teoria Histórico-Cultural, utilizou-se a sua obra intitulada “pensamento e linguagem”, que apresenta aporte teórico sobre o desenvolvimento da linguagem dialeticamente com o cognitivo, em consonância com as obras de Leontiev.

O autor buscou compreender a relação estabelecida entre o pensamento e a linguagem, afirmando ser essa a base fundamental da consciência humana. Dentro de seus estudos, ele averigua que tal ligação se dá pelo significado das palavras, ato compreendido por ele como indissociável do raciocínio e ainda explana que a palavra quando é empregada tem um conceito que foi concebido a partir de um meio social (VYGOTSKY, 1996b).

Para Vygotsky (1996b) o sentido não pode existir sem que haja antes o significado e este exclusivamente em seu modo verbal, para após isso se expandir para os demais significados não-verbais. Ou seja, é a conceituação de significado que permite o sentido.

Sendo o significado produto social, a palavra é a generalização deste meio que resumem ações do homem em seu cotidiano e o processo de sua conscientização, na qual impregna sua particularidade. O significado enquanto linguagem, por sua vez,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

é indissociável da atividade desde o momento que a criança passa a desenvolver suas faculdades psíquicas superiores. Deste modo, pode-se observar que a fala passa a ser peculiar a espécie humana no âmbito da filogênese e da ontogênese por meio da sociogênese.

No que diz respeito ao sentido, Vygotsky (1996b) constitui diferenças e ligações acerca da linguagem interior – para si – e exterior – para o outro – desde sua utilidade até seu alicerce. Nesta conjunção, o sentido tem correlação ao significado e assume colocação a partir do contexto que o significado está posto, tendo uma relação da subjetiva de acordo a objetividade. Pode-se dizer, então, que o sentido tem caráter simbólico. Para elucidar isso Vygotsky afirma que:

> Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala (VYGOTSKY, 1996b, p. 125).

Ou seja, o sentido é o instante intermediado pelo significado – estável – e pode ser mutável de acordo com o contexto e com quem ocorre a mediação. Vygotsky (1996b) afirma que em determinados momentos o sentido pode sujeitar a função do significado, de modo que ele tenha zonas estáveis diferentes e que o significado é uma zona racional pela qual o sentido perpassa. Mas cabe reforçar que esta relação entre ambos é dialética e é o que forma a palavra.

Quando a criança se apropria da palavra é início do seu processo de desenvolvimento, ao passo que ao utilizar a palavra, ela o faz a partir do momento que a escuta do outro – externo para o interno, num processo de conscientização – e, após isso, passa a se orientar. Mas, mesmo quando as proferi, a criança ainda não as emprega de modo consciente, pois muitas das vezes ela se refere a objetos de forma aleatória e não ao significado que imputado a eles ou mesmo o seu próprio pensamento abstrato (VYGOTSKY, 1996b).

Para Leontiev (1983) o processo de consciência tem grau de amplitude maior do que o pensamento, pois, a conscientização não se dá apenas pelo ato de perceber as coisas ou de memorização, mas sim na sua integralidade desta interpretação. Ele

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ainda traz como indagação a ação da criança de torna-se consciente diante daquilo que lhe foi ensinado e o que realmente ela compreende desta instrução.

Vigotski (2014) afirma que uma das causas para que sejam detectados problemas no processo de conscientização dos conteúdos ensinados em sala é que não há, por parte dos alunos, a compreensão do que que realmente é importante aprender. No caso da escrita porque ela é importante, visto que muitas vezes ela é ensinada de maneira automática sem haver uma contextualização da sua função na sociedade.

O modo como esses conteúdos são ensinados nas instituições interferem diretamente na fase em que as crianças estão inseridas, na qual a criatividade e a imaginação estão ativas e são elas que influenciam o processo de aprendizagem nesse período. Sendo assim, a forma como se ensinam os conhecimentos deve propiciar o estímulo da imaginação e da criatividade da criança, que são onde seus sentimentos criam vínculo (VIGOTSKI, 2014).

Nesta perspectiva, Leontiev (1983) dá início ao estudo, do que o autor chama, de sentido pessoal, pois, para ele, tal sentido é a essência das motivações do aprender de qualquer atividade. Isto é, a conscientização da aprendizagem só é efetiva se houver sentido para quem aprende, não podendo ser ensinado a função do sentido como são os conhecimentos, mas, sim, educado.

Para Leontiev (1983, p.239) “o surgimento de novos motivos que originem novos sentidos também revela as possibilidades nascentes na esfera do intelecto”, ou seja, se há motivos e motivações para que se apreenda os conhecimentos científicos, haverá êxito nas atividades propostas a ele. Mas, se isso não ocorre efetivamente, não há motivos para que a criança apreenda aquele conteúdo.

Então, deve se iniciar o processo de educar a criança mostrando-a a importância que tais conhecimentos têm em sua formação humana, dando o primeiro passo para conscientização dela neste meio social, pois para Leontiev (1983, p. 244) “É essencial que a criança compreenda que deve estudar para chegar a ser membro integral da sociedade, um construtor digno da mesma, um defensor de sua Pátria”.

Nesta perspectiva de sentido pessoal em detrimento das atividades a serem aprendidas de modo motivado pelo próprio sujeito, sem serem mecânicas ou com fins reprodutivos, González Rey aborda que essas dificuldades na apropriação consciente têm a ver com:

> A não produção de sentido no processo de aprender conduz a um aprendizado formal, descritivo, rotineiro, memorístico, que não tem implicações ao sujeito que aprende. As dificuldades de aprendizado deixam, assim, de ser vistas só como resultado de problemas intelectuais ou orgânicos, e passam a ser consideradas expressão de processos subjetivos de natureza social (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 81).

Pode-se se afirmar, assim, que o sentido expande as compreensões do significado, conforme está presente no ato cognitivo de pensar em sua generalização, em consonância com o que fundamenta os conceitos cotidianos. Isto pode ser visto como responsabilidade da escola, onde cabe a ela a sistematização desses conhecimentos científicos e conceituais. Em suma, a aprendizagem é estritamente dependente do sentido que cada significado tenha ao sujeito, conferindo ao educador dispor de aporte necessário as ações propostas a serem aprendidas pelo educando (GOÉS; CRUZ, 2006).

Neste caso, o papel do professor é arrumar meios para que o aluno se motive aprender, tais conhecimentos construídos socialmente. Pois se educado efetivamente, o ato de aprender não se resumirá a aula dada pelo professor, mas tudo que o aluno tenha interesse para além da sala de aula. Por isso ele é investigador e transformador do conhecimento.

Assim, a educação como forma de apropriação pelo educando que deve possibilitar emancipação de sua condição. Pois para Vygotsky (1984) quando esse saber é efetivado, não há como o desapropriar-se ou ser retirado por quem o tomou. O saber não é alienado com fim em si mesmo, se for feito intencionalmente por parte do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a discussão dos estudos apresentados observa-se a relevância que sentido e significado têm frente ao processo de aprendizagem pelo educando. A partir do momento que se tem estímulos, motivações e motivos referente ao sentido que cada significado formulado perante a generalização – sendo este ato fruto de uma ação social, atribuído a determinado objeto ou coisa – tornando-o científico, temos a efetiva conscientização do aprendizado proposto.

Mas este processo não é feito individualmente. Ele é realizado a partir da apropriação dos signos atribuídos a linguagem exterior que, após entrar o período de apropriação desta fala sem que se tenha consciência, passa pelo processo de fala

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

interior, que é onde se inicia a ação da linguagem pela criança. Após a assimilação dos significados sociais, a criança passa pelo processo de conscientização deles, no qual dá sentido ao uso de cada um. Para isso, se utiliza de estímulos e motivações, selecionando qual deles faz sentido aprender para o seu cotidiano, tornando-se cada vez mais integral.

A ação de aprender os significados científicos ou racionais são atribuídos hoje as instituições escolares, cabendo ao corpo docente de cada escola elaborar meios diferenciados que chamem a atenção, e motivem, do aluno no seu aprendizado, pois o sentido só é atribuído a cada significado quando este se mostra atrativo ao sujeito. Principalmente quando estimulado a criatividade e imaginação da criança, que são os principais meios favoráveis para o aprendizado delas. Sendo assim, as escolas devem ajustar-se, nesse sentido, para que a conscientização daquilo que é pertinente ao aprendizado da criança para integrar a sociedade seja real e efetivo.

REFERÊNCIAS

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. Pro-Posições (Unicamp), 17, 31-45, (2006).

GONZÁLEZ REY, F. L. El aprendizajeenel enfoque históricocultural:sentido y aprendizaje. In: ARANTES, E; CHAVES, S.M. (Orgs). **Concepções e práticas em formação de professores**, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LEONTIEV, A. O. O desenvolvimento do psiquismo na criança. In: LEONTIEV, A. O. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1978.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento:** um processo sócio-histórico. 5ª.ed – São Paulo: Seipione, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: psicología infantil.** Tomo IV. Madri, Visor Dist, 1996b.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. **Teoria e Método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

3.5.21 ESCOLHA PROFISSIONAL: UM DILEMA NA ADOLESCÊNCIA

Nandra Martins Soares[3147]

Fabrício Duim Rufato[3148]

Maria Luiza Raccolto Rosseto[3149]

Mayara Lopes de Souza[3150]

RESUMO

A decisão referente a escolha profissional ocorre concomitantemente as incertezas oriundas da adolescência, e tendo em vista a prematuridade desta escolha é notório que os adolescentes podem não estar maduros para tal decisão, arriscando serem influenciados por muitos aspectos, principalmente seus familiares, pares e a maturidade do sujeito. Desse modo o presente artigo tem o objetivo de compreender os principais fatores que interferem na escolha profissional do adolescente. O método utilizado foi a revisão bibliográfica integrativa de literatura, utilizou-se de artigos científicos exibidos nas plataformas LILACS e SCIELO publicados entre os anos de 2010 a 2020 nos idiomas português e espanhol sobre o tema. Foi possível compreender que os principais fatores que interferem na escolha profissional do adolescente, são as relações familiares, a maturidade, o autoconhecimento e os aspectos socioeconômicos. E alguns desses fatores se destacam, por também serem aspectos marcantes durante a fase da adolescência, uma vez que as relações familiares podem estar estremecidas, o autoconhecimento pode estar atrelado a busca de uma identidade, e a maturidade está ligada ao estabelecimento de novas reponsabilidades e projetos de vida. Dessa forma destaca-se a importância da orientação profissional para uma escolha assertiva e satisfatória visto que a mesma pode possibilitar autoconhecimento aos jovens auxiliando no enfrentamento dessa decisão e facilitando a inserção dos mesmos no mercado de trabalho, promovendo autonomia e bem-estar.

Palavras-chave: Adolescência. Escolha Profissional. Orientação Profissional.

1 INTRODUÇÃO

A adolescência é um período da vida marcado por mudanças físicas, biológicas, psicológicas e sociais. Em meio a esse período de transições importantes na vida do indivíduo que causam muitas dúvidas e inseguranças, ainda há a tarefa de escolher a futura profissão, tarefa essa que, devido aos fatores mencionados, não é fácil. Para a realização de uma escolha profissional mais assertiva, o adolescente precisa ter conhecimento de si mesmo, de suas competências e habilidades, sofrendo influência

[3147] Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. nandrasoares@yahoo.com.br
[3148] Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. fabricio-rufato@hotmail.com
[3149] Pós graduanda em Psicologia Escolar e Educacional da Faculdade Venda Nova do Imigrante.
[3150] Acadêmica do 10º período de Psicologia do Centro Universitário Dinâmica das Cataratas.

de seus pares, sua cultura, sua posição socioeconômica, a relação entre a procura e a demanda de determinadas profissões, remuneração, a autoeficácia e permeando tudo isso, segundo Melo-Silva, Oliveira e Coelho (2002) o adolescente precisa preparar-se para a vida adulta e se responsabilizar com o cumprimento de determinadas tarefas envolvidas no seu desenvolvimento, como a independência emocional dos pais e autocontrole para assim alcançar certa maturidade.

O conceito de maturidade de carreira desenvolvido por Donald Super é definido como a prontidão do indivíduo para resolver acertadamente situações ou problemas referentes à profissão, e pode ser visto como um movimento de crescimento contínuo, que se inicia na infância e evidencia-se durante toda a vida em meios às exigências do social (PESSÔA, 2011). A partir dessa definição entende-se a maturidade como um importante fator para uma escolha profissional mais condizente com os objetivos e habilidades do adolescente.

Almeida e Pinho (2008) também reforçam que o processo de escolha ocupacional envolve, além da maturidade, outros quesitos tais como a forma com que o próprio adolescente percebe o mundo a sua volta e a si mesmo, as interferências do meio em que está inserido e seu conhecimento quanto às profissões. Em meio a esses aspectos, Santos (2005) traz a família como um dos fatores a ser aprofundado, uma vez que esta possui um papel significativo no projeto de vida do adolescente, sendo um simplificador ou dificultador no processo de escolha profissional.

Além disso, na sociedade atual existem diversas profissões recentes decorrentes das novas tecnologias, com o acréscimo das possibilidades vocacionais tornou-se mais dificultosa a identificação e escolha por uma profissão. Andrade, Meira e Vasconcelos (2002) enfatizam que as ocupações operacionais estão modificando-se rapidamente e os jovens acabam sentindo-se pressionados pela complexidade do mercado de trabalho, desta forma é importante levar em consideração as perturbações maturacionais e de origem psicológica eminentes nesta fase.

Luz, Mariuzzi e Gelain (2014) esclarecem que a adolescência é uma transição da infância para a vida adulta e a decisão profissional neste período pode induzir uma escolha imatura e não assertiva, neste sentido Silva (2016) ressalta que a escolha profissional deve estar atrelada ao conhecer-se melhor como sujeito inserido em um contexto social, econômico e cultural, desta forma é necessário ampliar e transformar a percepção acerca da sociedade para que seja possível uma escolha consciente e

satisfatória.

Desta maneira se torna relevante entender os aspectos que influenciam na escolha profissional, sobretudo a maturidade vocacional, proporcionando referências baseadas em pesquisas que possam servir de subsídios para políticas futuras que apresentem o objetivo de tornar os jovens cidadãos mais responsáveis nas escolhas profissionais facilitando o autoconhecimento e a inserção dos mesmos no mercado de trabalho, promovendo autonomia e bem-estar no âmbito ocupacional, neste sentido deve-se destacar o papel proveniente da orientação profissional, pois a mesma proporciona subsídios referentes aos aspectos necessários para a auto realização profissional.

2 DESENVOLVIMENTO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica integrativa de literatura, a qual segundo Gil (2002) é produzida a partir de materiais já elaborados, resultantes de pesquisas anteriores como livros, artigos científicos e teses, além de ser de cunho exploratório que tem como foco apenas o levantamento de dados bibliográficos e análises de exemplos que estimulem a compreensão dos fatos apresentados.

A busca de dados foi realizada nos períodos entre julho e setembro de 2020 através das plataformas Lilacs e Scielo, utilizando os seguintes descritores: orientação profissional; maturidade vocacional; escolha profissional; adolescência; mercado de trabalho; autoconhecimento e; relações sociais.

Foram utilizados artigos científicos publicados no período entre 2010 a 2020 nos idiomas português e espanhol, sendo excluídos outros tipos de trabalhos como teses, dissertações, livros, resenhas e trabalhos em outros idiomas, bem como períodos de publicação diferente do estabelecido.

Após a identificação dos materiais foram selecionados o total de 97 artigos, em seguida o procedimento adotado correspondeu à leitura do título, das palavras-chave e dos resumos, sendo selecionadas as publicações que atendiam ao objetivo deste estudo, excluíram-se os artigos que não atendiam os critérios estabelecidos e os repetidos, por fim realizou-se uma análise de forma descritiva e integrativa que resultou em uma amostra final de dez artigos, possibilitando observar, contar, descrever e classificar os dados, com o intuito de reunir o conhecimento produzido sobre o tema.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, foram selecionados dez artigos caracterizados a partir da descrição de seus títulos, autores, objetivos, metodologias e resultados. Dentre os dez artigos, seis deles abordam diretamente a orientação profissional, sua relevância e aspectos que podem influenciar no momento da escolha profissional, como a maturidade; três deles discorrem sobre como se davam as participações parentais na escolha, e um deles relacionava a maturidade de carreira e as condições socioeconômicas dos adolescentes. Acerca da escrita, apenas um dos artigos foi escrito na língua espanhola e o restante na língua portuguesa, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 17 Artigos selecionados para análise

Título	Autores	Objetivo	Tipo de Metodologia	Resultados
1. Grupo operativo com pais de jovens em processo de escolha da carreira	Fabiana Hilário de Almeida, Lucy Leal Melo-Silva e Manoel Antônio dos Santos	Apresentar um programa de intervenção grupal com pais de adolescentes em processo da escolha da carreira.	Uitilizou grupo operativo de PichonRivière. Foi realizada análise de conteúdo temática do material concluído a partir do registro das sessões, surgindo assim as categorias.	Notou-se elevadas expectativas dos pais quanto ao futuro dos filhos, levando-os a refletirem sobre suas emoções contraditórias e ressignificar o envolvimento em suas escolhas profissionais.
2. Psicologia Histórico-Cultural e orientação profissional: vivências de jovens mobilizadas pela arte	Fernanda Pereira Medeiros e Vera Lúcia Trevisan de Souza	Compreender como os adolescentes do 3º ano do Ensino Médio privado vivenciavam o período pré vestibular e de que modo essa vivência impactava suas escolhas profissionais.	Aplicou-se o método materialismo histórico-dialético, levantando informações a partir de encontros realizados com um grupo de Orientação Profissional do terceiro ano do Ensino Médio de um colégio particular e para a análise utilizou-se duas categorias.	Evidenciou-se um certo afastamento dos jovens quanto ao protagonismo de suas próprias histórias, onde a Orientação Profissional representou um local para a ressignificação da relação entre eles e os diferentes cenários que cercam suas escolhas.

3. Orientação Vocacional/Profissional: avaliação de um projeto piloto para estudantes da educação profissional	Christian e Maria Ribeiro de Oliveira e Kathia Maria Costa Neiva	Analisar a viabilidade de um projeto piloto de orientação vocacional/profissional desenvolvido junto a alunos da educação Profissional. profissional, após a Orientação.	Foram pré-selecionados dez estudantes para participarem de um programa de orientação profissional constituído de nove encontros, com a aplicação do EMEP no início e no final da intervenção que foi apoiada em um método clínico-operativo.	Os resultados demonstram que o processo de Orientação Vocacional/Profissional contribui para o aumento da maturidade para a escolha profissional dos estudantes que participaram.
4. Oficinas de sensibilização às questões profissionais realizadas com estudantes do ensino médio de escola pública	Anelise Schaurich dos Santos, Clarissa Tochetto de Oliveira, Márcia Elisa Jager e Ana Cristina Garcia Dias	Descrever três experiências de oficinas realizadas com o intuito de sensibilizar os integrantes acerca de questões de carreira e estimulá-los a pensar sobre aspectos relacionados à escolha profissional.	As oficinas foram oferecidas a estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública do Rio Grande do Sul, sendo apresentada em apenas um encontro e abordando aspectos que influenciam no processo de escolha.	A maioria dos estudantes (96,5%), avaliaram a oficina como sendo bem organizada e produtiva, além de estarem saindo mais informados e otimistas, fazendo com que a oficina tenha cumprido com seu objetivo.

Fonte: Autores (2021)

2.1 FAMÍLIA

Dentre os aspectos influenciadores destacam-se as relações sociais e mais especificamente a família, sendo essa, segundo Bock, Furtado e Teixeira (2008), responsável por grande parte dessa influência podendo ser tão incisiva ao ponto de o filho não poder ter outra escolha senão aquela ao qual foi preparado desde pequeno, seguindo os passos da família. Por outro lado, existe a família que sempre tentará fazer com que o filho siga rumos diferentes dos quais os pais seguiram, a fim de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

engajar uma mudança em sua condição social, tendo a entrada em uma universidade como um momento importante na vida do filho, em ambos os contextos a família gera uma pressão no adolescente (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008; DIAS; SÁ, 2014).

Corroborando com a ideia, Almeida, Melo-Silva e Santos (2017) constataram que a influência da família parte principalmente do valor que os pais destinam à formação acadêmica dos filhos e das idealizações acerca do que uma determinada profissão possibilitaria, como por exemplo o prestígio social apontado por Murgo, Barros e Sena (2018), correlacionando-as à garantia de um futuro próspero que, diante das incertezas dos filhos, corre risco. Compreende-se que a escolha da profissão pode ser um momento conflituoso para os adolescentes em meio a todos os fatores apresentados durante esta pesquisa, no entanto, um dos pontos levantados por Almeida, Melo-Silva e Santos (2017) mostra que a influência proveniente do relacionamento com os pais é resultante de um conflito que os mesmos também vivenciam e acabam tendo posicionamentos muitas vezes radicais e impositivos diante do crescimento e da necessidade de autonomia por parte dos filhos.

Correlacionado a isso tanto Murgo, Barros e Sena (2018) quanto Ambiel et al. (2019) constataram em seus estudos, utilizando-se de escalas para avaliar a responsividade e exigência parentais com adolescentes, que pais controladores que buscam monitorar os comportamentos dos filhos de maneira excessiva através de regras e cobranças tendem a diminuir o nível de auto estima dos filhos, além de dificultar a possibilidade de escolherem profissões que possuam o tão fantasiado prestígio social, percebe-se dessa maneira grande influência parental no processo de escolha ocupacional.

2.2 MATURIDADE E AUTOCONHECIMENTO

Pessôa (2011) enfatiza que o desenvolvimento da maturidade de carreira é complexo e abrange o comportamento e a cognição, além da intersecção existente entre esses dois conceitos, partindo dessa afirmação Oliveira e Neiva (2013) evidenciaram através de seus estudos a relevância da orientação profissional no que tange o processo de amadurecimento para escolha profissional, uma vez que foi possível, através das técnicas de O.P., viabilizar o desenvolvimento de diversas dimensões, como o Autoconhecimento e o Conhecimento da Realidade (NEIVA, 1999).

A partir da análise de Cattani, Teixeira e Ourique (2016) foi possível constatar que o indivíduo não está mais "apto" a escolher sua profissão somente por estar concluindo o Ensino Médio uma vez que é possível identificar sujeitos que demonstram pouca preocupação com seu futuro e não possuem um plano definido, estes apresentaram baixos escores de maturidade no Inventário de Maturidade de Carreira, concordando com os apontamentos de Bock (1999) que considera precipitado a realização da escolha profissional na adolescência uma vez que o adolescente necessita passar por etapas em seu desenvolvimento do qual deve identificar-se como responsável buscando inicialmente conhecer a si próprio o que o poderá auxiliá-lo em sua evolução (MELO-SILVA; OLIVEIRA; COELHO, 2002).

A respeito do autoconhecimento entende-se sua importância para o alcance da maturidade profissional, uma vez que Melo-Silva, Oliveira e Coelho (2002) afirmam que para que o indivíduo obtenha um futuro satisfatório é necessário conhecer a si mesmo apresentando sensatez no tocante ao próprio desenvolvimento. Valore e Cavallet (2012) esclarecem que em suas pesquisas foi notório a falta de informação sobre si que os participantes apresentavam, o que ocasionou dúvidas em relação a escolha profissional devido ao grande receio de errar, tornando-se nítido o embaraço ao renunciar alguma carreira anteriormente cogitada.

2.3 INFLUÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS

Referente às influências socioeconômicas Bock, Furtado e Teixeira (2008) esclarecem que apesar de acreditar-se que o indivíduo possui plena liberdade para escolher sua carreira e profissão nota-se que majoritariamente ele é influído por sua posição social, além disso Lopes e Paula (2011) expressam que ainda é avantajado a procura por profissões mais prestigiadas que sejam atribuídas a sucesso e poder aquisitivo. Neste sentido Valore e Cavallet (2012) explanam em seus resultados de pesquisa que o aspecto econômico influencia a escolha profissional mesmo não sendo apontado como um fator principal, ademais Gomez (2018) concluiu que o princípio da escolha profissional e procura de empregos estão altamente ligados à remuneração.

Bock, Furtado e Teixeira (2008) destacam que o indivíduo não pode ser responsabilizado unicamente pela escolha profissional, devendo ser considerando as influências sociais, o contexto familiar, econômico, político e cultural, dessa maneira

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Faht (2011) ressalta que a orientação profissional respaldada em Super (1983) transfigura-se em uma facilitadora de reflexões e críticas auxiliando autoconhecimento e adaptação acadêmica. Nesta perspectiva Santos et al (2016) clarifica que as oficinas oferecidas para estudantes, em seu estudo, proporcionaram mais informações e otimismo aos integradores, além do mais Medeiros e Souza (2018) concluíram que orientação profissional aplicada nos participantes de sua pesquisa, possibilitou ressignificação da relação entre os adolescentes e diferentes cenários.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando os resultados apresentados, nota-se que o objetivo deste estudo foi alcançado ao identificar a relação entre a tarefa do adolescente de escolher uma profissão e os principais aspectos que a influenciam, seja como facilitador ou não. Ressalta-se que há uma interferência advinda principalmente da família, do nível de maturidade atrelado ao autoconhecimento e dos aspectos socioeconômicos. E alguns desses fatores se destacam, por também serem aspectos marcantes durante a fase da adolescência, uma vez que as relações familiares podem estar estremecidas, o autoconhecimento pode estar atrelado à busca de uma identidade, e a maturidade está ligada ao estabelecimento de novas reponsabilidades e projetos de vida. Desta forma nota-se a relevância da realização do processo de escolha profissional, pois a mesma poderá facilitar o autoconhecimento, podendo promover autonomia para a realização da escolha e proporcionando subsídios referentes aos aspectos necessários para a auto realização profissional.

Nota-se também a necessidade da realização de novos estudos em prol dos adolescentes que precisam realizar a escolha profissional, propõem-se a facilitação do acesso e elaboração eficiente de programas de orientação profissional com adolescentes que se encontram nesta fase de escolha.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. G. G.; PINHO, L.V. Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 173-184, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010356652008000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 mar. 2020.

ALMEIDA, F. H.; MELO-SILVA, L.L.; SANTOS, M. A.. Grupo operativo com pais de jovens em processo de escolha da carreira. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v.18, n.1, p.80-100, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167729702017000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 set. 2020.

AMBIEL, R. A. M. et al. Predição da definição da escolha vocacional a partir de variáveis familiares. **Av. Psicol. Latinoam.**, Bogotá, v.37, n.1, p.89-101, Abr. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S179447242019000100089&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 Set. 2020.

AMBIEL, R. A. M.; MARTINS, G. H.; HERNANDEZ, D. N. Por que os Adolescentes Buscam Fazer Orientação Profissional? Um Estudo Preditivo com Estudantes Brasileiros. **Trends Psychol.**, Ribeirão Preto, v.26, n.4, p.1971-1984, Out. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S235818832018000401971&lng=en&nrm=iso>. Acesso em out. 2020

ANDRADE, J. M. de; MEIRA, G. R. de J. M; VASCONCELOS, Z. B. de. O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: perspectivas e desafios. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 22, n. 3, p. 46-53, Sept. 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 maio 2020.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias** uma introdução ao estudo de psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BOCK, S. D. O jovem brasileiro tem maturidade para escolher tão cedo a profissão? In: BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias** uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CATTANI, B. C.; TEIXEIRA, M. A. P.; OURIQUE, L. R.. Maturidade de carreira e nível socioeconômico em estudantes do ensino médio. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, Juiz de fora, v.9, n.1, p.67-77, jun. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198382202016000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 set. 2020.

DIAS, D.; SA, M. J. O estatuto sociocultural familiar como vetor da decisão vocacional: promessas e (des)ilusões da entrada na educação superior. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 51-64, jun. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902014000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 maio 2020.

FAHT, B. H. **Fatores que influenciam a escolha profissional do jovem universitário e sua visão a respeito da orientação profissional.** 2011. Tese (Mestrado em Psicologia). Univali, Itajaí. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=4125257&pid=S2236640720180003000080001 1&lng=pt>. Acesso em: 16 maio 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetas de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMEZ, R. G. Orientación educativa, mercado laboral y globalización: perspectivas de empleo de los programas educativos que ofrece la Universidad Autónoma del Estado de México a los jóvenes universitarios. **RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ**, Guadalajara, v.8, n.16, p.688-711, jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200774672018000100688&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 30 set. 2020.

LOPES, S. R. A.; PAULA, S. F. A importância da figura paterna no processo de escolha profissional: um estudo comparativo entre jovens universitários. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v.13, n. 1, p. 165-181, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872011000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 maio 2020.

LUZ, A. F; MARIUZZI,J; GELAIN, D. **Orientação vocacional e adolescência: encontros e desencontros com a profissão**. 2014. Disponível em:https://www.imed.edu.br/Uploads/micimed2014_submission_27.pdf. Acesso em: 27 maio 2020.

MEDEIROS, F. P.; SOUZA, V. L. T. Psicologia Histórico-Cultural e orientação profissional: vivências de jovens mobilizadas pela arte. **Rev. bras. orientac. prof**, Florianópolis, v;18, n.2, p.154-165, Dez. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902017000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 set. 2020.

MELO-SILVA, L. L.; OLIVEIRA, J. C.; COELHO, R. S. Avaliação da Orientação Profissional no desenvolvimento da maturidade na escolha da profissão. **Psic**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 44-53, dez. 2002. Disponível em: Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167673142002000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 6 mar. 2020.

NEIVA, K.M.C. **Escala de maturidade para a escolha profissional** (EMEP). São Paulo: Vetor, 1999.

OLIVEIRA, M. C.; GUIMARÃES, V. F.; DELA-COLETA, M. F. Modelo desenvolvimentista de avaliação e orientação de carreira proposto por Donald Super. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. v. 7, n.2, p.11-18, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902006000200003> Acesso em: 16 maio 2020.

PESSÔA, R.C. **Maturidade de carreira e desempenho acadêmico em estudantes do ensino fundamental.** Tese (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, 2011. Disponível em:

<https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/roberto_calmon.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2020.

SANTOS, A. et al. Oficinas de sensibilização às questões profissionais realizadas com estudantes do ensino médio de escola pública. **Psicol. Rev.**, Santos, v.25, n.1, p.151-172, Set. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/29615/20620>. Acesso em 30 set. 2020.

SILVA, D. F. C.; SILVEIRA NETO, R. M. Escolhas de carreiras universitárias e mercado de trabalho: Uma análise da influência dos incentivos econômicos. **Nova econ.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 519-552, Dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512015000300519&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 maio 2020.

VALORE, L. A.; CAVALLET, L. H. R. Escolha e orientação profissional de estudantes de curso pré-vestibular popular. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v.24, n.2, p.354-363, Ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 Set. 2020.

23.5.22 ESTÉTICA, POLÍTICA E FORMAÇÃO DOCENTE: RETRATOS DE UMA PESQUISA INTERVENÇÃO

Alexia Castro Truppel Machado[3151]

Allan Henrique Gomes[3152]

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de um percurso de formação realizado com professoras da rede pública de educação de um município localizado ao norte de Santa Catarina. Tem como objetivo investigar a potência da educação estética num Percurso de Formação e Trabalho Docente. Participaram da formação 11 professoras da rede pública de educação, majoritariamente da Educação Infantil. Desenvolveu-se em parceria com a rede de educação do município, sendo realizada em quatro encontros semanais de aproximadamente duas horas via Google Meet. Um quinto encontro destinou-se para realização de grupo focal para avaliar o percurso. Os encontros tiveram como desenho metodológico as oficinas estéticas, contemplando recursos como atividades imagéticas, mediação audiovisual, jogos, música e literatura. O percurso segue o referencial teórico da pesquisa-intervenção em diálogo com os conceitos da obra de Jacques Rancière. Como resultados de pesquisa, temos a potência de uma formação que buscou seguir os pressupostos de uma educação estética, divergindo das capacitações tecnicistas ao abrir um espaço para dialogar sobre a atuação. A educação estética pode ser definida como formação que se planeja tendo como horizonte a dimensão criadora do ser humano. Pensar uma formação a partir desses pressupostos exige que se tenha em vista a sensibilidade, em outros termos, as percepções e modos de relações que as professoras estabelecem. A proposta metodológica mediada por oficinas possibilitou a produção coletiva de conhecimento e o fazer parte que coaduna com a discussão da participação social. Durante o percurso, as docentes ao compartilharem práticas inventivas e participativas com a comunidade escolar, afirmam a relação democrática que o educador pode tecer com a sociedade. Tomar parte de um percurso pode produzir efeitos na atuação ao verificar nos planejamentos a igualdade de todos os seres falantes.

Palavras-chave: Educação Estética; Política; Formação docente; Participação Social; Desigualdade Social.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo apoia-se na compreensão da Educação de forma ampliada, na articulação das suas modalidades formal e informal, que pode viabilizar mudanças educacionais e societárias (GOHN, 2006). Seja em sala de aula, ou via participação nos conselhos e colegiados, a escola pode se compor como um espaço de formação

[3151] Graduanda em Psicologia, Faculdade Guilherme Guimbala (FGG/ACE), alexia.castro.truppel.machado@fgg.edu.br

[3152] Doutor em Psicologia (UFSC), Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), allan.gomes@univille.br

de cidadãos para atuar na elaboração de culturas políticas emancipatórias. Os colegiados ao mesmo tempo ensejam uma gestão compartilhada escola/comunidade num processo de aprendizagem de saberes dos envolvidos. Somado a essas possibilidades de articulação com a comunidade escolar, considera-se ainda que os educadores entram em contato nas suas práticas com os problemas estruturais da realidade do país, fazendo da ação docente, um trabalho político (FERNANDES, 2019).

Essa potência em muito justifica o passado do Brasil que continua se presentificar nas escolhas metodológicas nas quais as formações de professores são desenvolvidas. O circuito histórico de uma nação subdesenvolvida, colonial e construída tendo como base os interesses da colônia ou da elite dominante, teve seus efeitos numa escolha não fortuita em privilegiar transvestir-se de uma “neutralidade ética”, quando de nenhum modo estava isenta, mas posicionada em conservar os interesses de uma parcela da sociedade ou mudar somente para encontrar novas vias de dominação sub-reptícias (FERNANDES, 2019). Todas essas estratégias que buscavam paralisar o desenvolvimento de uma cultura cívica, em muito coadunam com a descontinuidade das políticas de formação continuada, planejadas de forma ahistórica (COLLARES; MOYSES; GERALDI, 1999).

Projetos, planos e programas de formação são constantemente interrompidos, quando outro representante assume o poder. Esses projetos fundamentam políticas de capacitação tecnicistas dicotomizando pessoas e conhecimentos numa desvalorização tanto dos saberes quanto das pessoas que os produzem. Diametralmente intentou-se a partir de um Percurso de Formação e Trabalho Docente: Educação e Cidadania elaborar uma proposta de formação continuada que considerasse o professor na relação com os outros, com sua experiência e com o porvir. (ZANELLA et al; 2006).

A proposta consistiu no planejamento de um percurso que se intitulou Educação e Cidadania, tendo como objetivo investigar a potência da educação estética num Percurso de Formação e Trabalho Docente. Os encontros do percurso foram divulgados a partir da parceria com a rede pública de educação de um município da região norte de Santa Catarina. Depois disso, as professoras receberam o convite por meio dos gestores da rede. Participaram da formação 11 docentes da rede, majoritariamente da Educação Infantil. A formação se organizou em 04 encontros

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

semanais com duração de duas horas que aconteceram via plataforma de videoconferência Google Meet. Um quinto e último encontro, quinze dias após o encerramento do percurso, destinou-se para realização do grupo focal. Combinamos que esse último encontro seria um espaço para avaliarmos o percurso.

Este estudo segue o referencial teórico da pesquisa-intervenção em diálogo com os conceitos da obra de Jacques Rancière. Em relação a essa modalidade de pesquisa, ela caracteriza-se pelo rompimento das dicotomias sujeito/objeto e conhecimento/prática. Concebe-se, pois, que não existe um sujeito que observa um objeto passivo, mas que ambos em relação fazem dialogar saberes científicos e práticos construindo coletivamente o conhecimento. A adoção dessa forma de organização de pesquisa, pela sua gênese na articulação das ciências humanas nos movimentos comunitários, coaduna com a proposta de pensar participação social. As informações da pesquisa foram registradas através dos seguintes instrumentos: diário de campo e a gravação seguida da transcrição dos encontros (GIL, 2008; AGUIAR; ROCHA, 2003).

O design da pesquisa no formato de oficinas dialoga com o método da igualdade de Jacques Rancière por apostar na igualdade de inteligências e considerar que o pensamento está por todas as partes, não se localizando exclusivamente no discurso da ciência (RANCIÈRE, 2014). Sendo assim, buscou-se afirmar que cada participante é sujeito de sua história e profissão. As professoras coexistem ao mesmo tempo na posição de protagonistas e espectadores de sua vida e no lugar que ocupam no mundo, tendo compreensões que são singulares. A formação, ao levar em consideração a realidade das docentes, abriu um espaço para compartilhamento dos efeitos da desigualdade social na prática docente.

Segundo Souza (2006) muitas propostas de formação continuada se embasam no argumento de que a qualidade do ensino escolar é de ordem individual elegendo como solução uma capacitação teórica para os professores desenvolverem ‘competências’. Em outra direção, propõe-se uma formação que ao abrir espaço para interlocução considera a realidade concreta dos docentes. A escolha pelas oficinas condiz com a proposta de educação estética visto que essas mediam a abertura para sentidos polissêmicos e possibilidades outras de ver, de pensar o mundo. Elas costumam se dividir em dois momentos: um momento de experimentação do recurso

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

seguido de uma roda de discussão onde se abre um espaço para compartilhar os sentidos disparados (ZANELLA et al, 2006).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Narrativa do Percurso

No primeiro encontro, um momento inicial foi separado para apresentação da proposta do percurso e diálogo sobre aspectos específicos do projeto, tais como TCLE e gravação. Em seguida, assistimos um curta metragem que tematizava a desigualdade social e os processos de criação. O recurso imagético como possibilidade de intervenção foi cunhado por Gomes (2016) de mediação audiovisual. Ele consiste em promover encontros de sujeitos de um contexto, nesse caso a educação, com as cenas de um filme. Ao final do encontro, solicitamos que as professoras produzissem para o próximo encontro fotografias relativas a sua atuação.

Depois de uma semana, iniciamos o segundo encontro com as fotografias produzidas. Todas foram coladas num mesmo mural virtual que foi projetado na tela do Meet. Essa proposta foi acolhida pelas professoras, que participaram dialogando por um período aproximado de uma hora. O momento foi de compartilhamento de experiências e afetos alegres que produziram bons encontros. A discussão seguiu com a expectação de um curta que tinha por enredo o relato de professores sobre seu campo de atuação. A atividade imagética abriu para que os sentidos sobre o filme e aquilo do filme que dizia sobre suas experiências docentes emergissem. Combinamos neste dia, que nas duas semanas que se passarão, elas criassem videoclipes que seriam apresentados no último encontro. A proposta consistia em pensar com imagem e música sobre o trabalho docente.

No terceiro encontro, propomos o Jogo das Cenas, recurso lúdico que desenvolvemos para que as professoras compartilhassem suas práticas da atuação. Elas receberam por correio cartas em formato de rolo de cinema com os seguintes dizeres: cena de educação, cena de cidadania, cena de desigualdade, cena de drama, cena de comédia e cena de união coletiva. A opção pelo envio dos materiais por correio foi uma ação planejada para o vínculo considerando o formato virtual do percurso. Pensamos que receber as cartas do jogo em casa quiçá pudesse produzir efeitos de pertencimento ao percurso. Também compreendemos no processo de

planejamento dos encontros, que a escolha do jogo, se deu motivada pelos efeitos que a dimensão lúdica pode suscitar.

O jogo tem uma linguagem própria, caracterizado pela irreverência, espontaneidade e descontração. Essas suas características podem promover mediações para que as relações sejam potencializadas. Considerando que no jogo todos brincam, as demarcações entre quem media e quem é mediado se confundem, tensionando modos mais verticalizados de relações que costumam se produzir nos processos formativos (PIRES; GUILHEM; GOTTEMS, 2013). O lúdico também pode potencializar o vínculo por ser recurso que mobiliza funções psicológicas superiores como a linguagem e a percepção que colaboram para interação (ZYMANSKI; COLUSSI, 2020).

No quarto encontro, assistimos os videoclipes produzidos pelas participantes. A produção do seu próprio videoclipe teve efeitos muito próprios de autoria e invenção que apareceram nessa atividade imagética. As docentes significaram na imagem da estrada que filmaram, os caminhos por elas percorridos como professoras.

Neste percurso, achamos oportuno, com a perspectiva teórico-metodológica que adotamos, proporcionar uma ocasião onde pudéssemos performar, atribuindo a decisão do próximo recurso que vivenciávamos para as docentes. Desejávamos comunicar com isso que a formação não buscava seguir os moldes de uma capacitação tecnicista, mas sim de uma produção coletiva de conhecimento. Diferentes opções foram projetadas na tela, das quais por votação se optou pela fruição de uma música. No último encontro, reunimo-nos para realização do grupo focal, que desenrolou-se com relatos e recordações das docentes sobre o percurso.

2.2 “Eu nunca tinha participado de um percurso assim que eu fiz parte”

O grupo focal voltou a acontecer depois de duas semanas no Meet. As docentes apontaram para uma dimensão inovadora de como os encontros foram planejados. Uma das professoras, afirma: “Eu nunca tinha participado de um (percurso) assim que eu fiz parte”. A partir desta fala, podemos levantar a discussão sobre como as formações de professores têm sido engendradas e como nos seus formatos quiçá compareçam as reminiscências do passado brasileiro onde há uma disputa de interesses de uma elite para a produção de uma educação embrutecedora.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A educação que embrutece é aquela que por meio de explicações busca submeter uma inteligência a outra (RANCIÈRE; 2002).

A mesma participante continua destacando como cena, o momento do percurso onde ela pode escolher entre um recurso ou outro. É interessante pensar que o sentido produzido pela docente a respeito da escolha teórico-metodológica em muito coaduna com a definição do que nos propomos a discutir quando pensamos os encontros: a Participação Social. Ela pode ser definida como tomar parte tanto no contexto que está inserido quanto nos assuntos públicos (GOHN, 2014). Tal frase abre para a discussão de que espaço tem se aberto para os saberes docentes quando as metodologias se dão de formas verticalizadas e ahistóricas (COLLARES; MOYSES; GERALDI, 1999).

Outro aspecto que pode contribuir para as professoras não se sentirem parte das formações é seu planejamento desconsiderar a realidade concreta que vivenciam na sua atuação. As docentes, seja pelas condições estruturais de trabalho, seja pelo contato com vidas privadas de direitos, vivenciam um sofrimento diário. Esse pode ser denominado de sofrimento ético-político, conceito cunhado por Sawaia (2001) que nomeia a condição vivenciada na desigualdade social que embota o afeto e estanca a criação (SAWAIA, 2001). Entendendo a possibilidade da arte como insurgência contra opressão, optou-se nessa formação por uma proposta de uma educação estética, que aposta no redimensionamento do pensar, sentir e agir e em outras relações possíveis (ZANELLA, 2006).

Em diálogo com os conceitos de Jacques Rancière, buscou-se por essas cenas no percurso que verificassem a igualdade de todos os seres falantes e apontassem da ficção contingencial que partilha o sensível de acordo com a divisão de palavras de que o sujeito está falando (RANCIÈRE, 2014). Do discurso da ciência dos que organizam as capacitações conteudistas e do discurso daqueles que ocupam o lugar da não palavra, os professores que, nessas formações, experimentam hierarquias. Ao optar por recursos abertos, que possibilitam a irrupção de polissêmicos sentidos e a produção coletiva de conhecimentos, intentou-se adotar o princípio da não hierarquia na formação.

Não faria sentido se propor a discutir essa temática, sem uma metodologia que apontasse para uma educação dialógica. Também embora houvesse um planejamento inicial, este foi sendo revisitado a partir de cada encontro buscando

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pensar o percurso assente à realidade do campo. O processo de criação do "design dos encontros" passava por alterações de acordo com os efeitos produzidos no encontro anterior. Sendo assim, a avaliação do percurso por essa e outras docentes, como espaço de pertencimento, aponta para a potência de planejar o percurso apostando em metodologias participativas como as oficinas.

2.3 Educação e Política?

Os sentidos produzidos em torno do vocábulo "política" apareciam com conceituações díspares a depender das participantes. Uma das docentes quando perguntada sobre a dimensão política do trabalho do professor, compartilha que "nunca passou pela minha cabeça". Em seguida, quando outra participante tensiona esse sentido ampliando o conceito de política, ela dialoga afirmando:

> a linha de pensamento que era fechada de que política era uma coisa longe da nossa realidade, mas vendo esses exemplos que ela falou realmente (...) é uma coisa que a gente aplica sendo professor.

Apesar de nem sempre a palavra comparecer durante o percurso, as práticas e os sentidos das docentes em relação a como planejavam suas aulas apontavam para uma insurgência pela sua inventividade, dialogia com a comunidade escolar e compreensão do papel decisivo do professor na formação para cidadania. Fernandes (2019), quando remonta a tradição cultural brasileira, discute como essa se constrói de forma que a figura do educador e do cidadão estejam localizados em pólos opostos e que sua relação com a sociedade não seja democrática, mas mecanicista e autoritária. Isso se observa na luta da elite dominante por uma educação que não abra espaço para invenção.

Em contrapartida, as docentes no momento das fotografias produzidas sobre a atuação, afirmam a contingência de qualquer tentativa de objetificar e desumanizar o ser humano. Quando compartilham suas experiências com os estudantes, aulas inventivas e dialógicas onde os estudantes participam comparecem. Não pretendíamos nessa formação explicar às docentes, o caráter político do professor. Aplicar esse verbo seria uma incoerência metodológica. Em outras palavras, não nos atemos neste presente estudo em localizar a dominação, mas que o corpo que se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

volta para outra condição que não a desigualdade aparece na atuação docente e elas não precisam que lhe expliquem. Em diálogo com essa discussão, Sawaia (2001), afirma a ética participativa como ontologia, que leva o ser humano nos bons encontros se compor na busca por um bem-viver.

Uma das participantes afirma a convergência de ser professor e ser cidadão, em recursos como a coluna sobre a condição docente, quando compartilha “A gente absorve diretamente os problemas da sociedade”. A professora narra que na sua prática docente vivencia encontros com vidas marcadas pela violação de direitos. Também a indissociabilidade dessas duas figuras insurge nas relações que as educadoras relataram tecer com os estudantes. Quando optam por metodologias criativas e participativas, buscam em sua atuação verificar a igualdade desses ao afirmar que fazem parte, mesmo que contingencialmente sejam a parte dos sem parte.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram apresentados destaques sobre alguns dos recursos e das mediações planejadas para propor um encontro na perspectiva da educação estética, bem como os sentidos e os afetos que foram mobilizados pelas participantes do percurso. O estudo teve como objetivo investigar a potência da Educação Estética num Percurso de Formação e Trabalho Docente.

As participantes apontaram para uma dimensão inovadora de como os encontros foram planejados em relação a outras formações continuadas que vivenciaram. O espaço de compartilhamento de experiências e a possibilidade de escolha do recurso a ser experimentado, produziu um afeto de pertencimento. As docentes dialogam que o “design do encontro” participativo possibilitou que pensassem práticas outras com os estudantes.

Elas produziram sentidos sobre democracia, participação social, pertencimento, política, educação, desigualdade social e condição docente. As professoras ao planejar suas aulas insurgem inventivamente na atuação, na dialogia com a comunidade escolar e na compreensão do papel decisivo do professor numa formação para cidadania.

Sugere-se que mais estudos que abordem a dimensão política do trabalho do docente, considerando que a educação é uma política pública em disputa por uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

elite conservadora. Essa parcela dominante insiste em afirmar uma neutralidade ética que não considera a realidade da desigualdade social presente no Brasil. Nessa mesma direção, propõe-se que mais formações sejam desenvolvidas de modo que privilegiam os saberes docentes e promovam uma educação estética, onde as professoras possam experimentar novas relações.

REFERÊNCIAS

COLLARES, C. A. L; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação Continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 202-219, dez. 1999. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300011>. Acesso em: 19 jul. 2021.

SZYMANSKI, M. L. S; COLUSSI, L. G. Relações entre os jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças de 5-6 anos. **Revista Brasileira de Educação.**, Rio de Janeiro, v. 25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250019>. Acesso em 22 jul. 2021.

GOMES, A. **Mediação Audiovisual e atividade imagética:** Um encontro com trabalhadoras no campo da desigualdade social. 2016, 110 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/176731>

GOHN, M. G.. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em educação**, v. 2, n. 1, 2014. Disponível em: <Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos | Gohn | Investigar em Educação (uminho.pt).> Acesso em: 19 jul. 2021.

PIRES, M. R. G. M; GUILHEM, D; GOTTEMS, L. B. Donato. The (IN)DICA-SUS game: a strategy of game-based learning on the Unified Health System. **Texto contexto - enfermagem**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 379-388, Jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072013000200014>.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante** - cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

____. (2014). **El Metodo de la Igualdad:** Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan**.** Buenos Aires: Nueva Visión.

ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência & Profissão,** Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, Dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010 >

SAWAIA, B. Sofrimento ético político como categoria de análise da dialética exclusão/ inclusão. In: SAWAIA, Bader et al. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 97-118.

____. Participação Social e Subjetividade. In: **Ambientalismo e participação na contemporaneidade.** SORRENTINO, M. São Paulo: FAPESC, 2001. p. 115-134.

SOUZA, D. T. R. Formação Continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 32, n. 3, set 2006, p. 477-492. Disponível em: <Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência (redalyc.org)> Acesso em: 16 jul. 2021.

ZANELLA, A. V. et al . Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). **Cadernos de psicopedagogia,** São Paulo, v. 6, n. 10, p. 2- 17, jun 2006. Acesso em: 20 jul. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

23.5.23 ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS: UMA ABORDAGEM TIPOLÓGICA

Yara Rodrigues de la Iglesia[3153]

RESUMO

O desenvolvimento do presente estudo tem como objetivo sistematizar, por meio da revisão da literatura, um modelo explicativo dos estilos educativos parentais, a partir de uma abordagem tipológica. Essa perspectiva está pautada em um modelo de quatro tipologias de estilos parentais - autoritário, autoritativo, indulgente e negligente -, na qual busca-se analisar a maneira como os pais educam os seus filhos e quais as consequências que os diferentes estilos educativos têm sobre os filhos. Essa abordagem tipológica está apoiada em um modelo teórico de duas dimensões ortogonais e quatro estilos educativos parentais. O pressuposto central de tal abordagem baseia-se em que os pais diferem nas duas dimensões comportamentais de interação com os filhos e esses comportamentos, quando combinados entre si, permitem inferir o seu estilo educativo parental. Ao longo do texto, apresenta-se e discute-se os pressupostos e os conceitos teóricos que enfatizam as relações entre os estilos educativos parentais e a adaptação psicossocial dos filhos. Ressalta-se que uma dinâmica familiar caracterizada por práticas educativas de aceitação/envolvimento por parte dos pais – compartilhada pelos estilos indulgente e autoritativo – pode ser um elemento fundamental para favorecer o desenvolvimento positivo e a adaptação psicológica e social das crianças. Parece desejável que, diante de um conhecimento fundamentado da importância do envolvimento, do afeto e de uma boa comunicação por parte da família, a escola, como uma instituição que compartilha com a família a educação das crianças, pode contribuir na conscientização dos aspectos destacados na presente investigação.

Palavras-chave: Parentalidade. Estilos Educativos Parentais. Adaptação psicossocial.

1 INTRODUÇÃO

A parentalidade tem sido abordada a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Abarcar um tema tão vasto implica escolher alguns caminhos em detrimento de outros. Nesse sentido, a psicologia e a educação, junto a suas áreas afins, apresentam uma extensa produção de conhecimentos, mostrando que os diferentes comportamentos dos pais na educação de seus filhos têm distintas implicações para o seu bem-estar (BAUMRIND, 1971)

Dentro dessa lógica, a família, independentemente da cultura na qual estiver inserida, é o primeiro contexto socializador e, mesmo que não seja o único, é através dela que se adquirem os elementos distintivos de cada cultura: os valores e crenças, o modo como devemos nos comportar em cada situação, a maneira de pensar e inclusive como nos sentimos em relação a nós mesmos (MUSITU; CAVA, 2001).

[3153] Pedagoga pela Universidade Luterana do Brasil. Doutora e Mestre em Educação, na especialidade de Psicologia da Educação, pela Universidade de Lisboa. Trabalha como professora do Ensino Superior na Faculdade Unina. E-mail: yara@unina.edu.br

Com base nos elementos teóricos assinalados, o desenvolvimento do presente estudo tem como objetivo sistematizar, por meio da revisão da literatura, um modelo explicativo, analisando a partir de uma abordagem tipológica, baseada em um modelo de quatro tipologias de estilos educativos - autoritário, autoritativo, indulgente e negligente -, a maneira como os pais educam os seus filhos e quais as consequências que os diferentes estilos educativos têm sobre os filhos.

Esta abordagem baseia-se no pressuposto de que os pais, ou quem exerce as funções parentais, distinguem-se nas diferentes dimensões comportamentais de interação com os filhos e que esses comportamentos, quando combinados entre si, permitem inferir o seu estilo educativo parental (DARLIN; STEINBERG, 1993). Dessa forma, a abordagem tipológica é uma tentativa de integrar e unificar as práticas e estratégias utilizadas pelos pais para educarem os seus filhos.

2 PARENTALIDADE

Apesar das importantes mudanças que ocorreram ao longo da história ocidental na composição familiar, a família contemporânea não só permanece como uma estrutura organizadora e segura para seus membros, como se constitui um espaço fundamental para a troca afetiva e de transmissão cultural (ROUDINESCO, 2003).

Considerando tais pressupostos, faz-se necessário explicitar o conceito de família adotado (SAURET, 2016, apud TEPERMAN, 2020, p. 100): “família seria uma invenção civilizacional para a transmissão dos elementos necessários à perenização do processo de humanização”. Acredita-se que essa definição vem ao encontro dos novos arranjos familiares, incluindo múltiplas configurações familiares.

Na tentativa de aproximação de uma definição de parentalidade, utiliza-se o conceito de Cruz (2005, p. 13), que a descreve como um “conjunto de ações encetadas pelas figuras parentais [...] junto dos seus filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento da forma mais plena possível, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade”. Cabe destacar que o termo parentalidade não pode ser reduzido somente ao fenômeno biológico, mas abarca também quem assume as funções parentais, que, em caso de adoção, por exemplo, não são os pais biológicos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Considerando que a família se relaciona com outros sistemas ou estruturas mais amplas, é de esperar que, principalmente durante a adolescência, esses contextos diferentes ao familiar se convertam também em elementos fundamentais de socialização, como o grupo de iguais, os meios de comunicação e a escola (KUCZYNSKI; GRUSEC, 1997). Mas, mesmo assim, a família continua a ser o mais importante contexto de socialização, convertendo-se na mediadora principal em relação a esses outros agentes.

2.1 Estilos educativos parentais

No contexto familiar, o processo de educação supõe a presença de, no mínimo, duas pessoas que interagem desempenhando papéis complementares: um/a filho/a, que é objeto da educação, e um/uma pai/mãe e/ou outra pessoa, que exerça as funções parentais.

Assim sendo, para cumprir sua tarefa educativa, os genitores utilizam-se de alguns comportamentos específicos, conhecidos como práticas educativas parentais, que são empregadas em certas situações para atingir objetivos específicos, sobre determinadas circunstâncias e contextos, tendo como função transmitir à criança como é que os pais pretendem que ela se comporte. Os pais podem se valer da combinação de várias estratégias ou técnicas, variando de acordo com as situações. As práticas educativas exercidas com maior frequência pelos progenitores são aquelas que se encontram mais relacionadas com o estilo educativo parental adotado (DARLING; STEINBERG, 1993).

Enquanto as práticas educativas parentais são avaliadas em termos de frequência dos comportamentos, os estilos educativos parentais definem a qualidade das interações ao longo de uma larga gama de situações e são independentes do conteúdo dos comportamentos. Dessa forma, os estilos educativos parentais podem ser compreendidos como padrões de comportamento persistentes dos pais em face de diferentes formas de atuação dos filhos em situações da vida cotidiana (CAMINO et al., 2003), de modo que permitam analisar uma parte importante da relação que se estabelece entre pais e filhos.

Importa ressalvar que não existem progenitores com um estilo parental puro, e as práticas educativas utilizadas por eles tendem a modificar-se à medida que os filhos

vão se desenvolvendo (DARLING; STEINBERG, 1993). No entanto, elas tendem a ser relativamente consistentes ao longo do tempo e das situações.

Nas investigações pioneiras sobre a socialização parental, distinguiam-se unicamente três estilos de educação: autoritativo, autoritário e permissivo (BAUMRIND, 1971). Posteriormente, Maccoby e Martin (1983) propuseram quatro estilos de educação, originados a partir de duas dimensões, teoricamente independentes, da conduta parental.

Mesmo que cada autor adote denominações diferentes, existe uma grande semelhança nas duas dimensões propostas, podendo unificar-se em dois termos: Aceitação/Envolvimento e Coerção /Imposição.

A Aceitação/Envolvimento está relacionada com a sensibilidade dos pais em relação às necessidades dos filhos, a aceitação da sua individualidade e o grau em que os pais mostram afeto e aceitação aos filhos. Em outras palavras, se o estilo dos pais se caracteriza por uma alta Aceitação/Envolvimento, os filhos compreenderão que, ao se comportarem de forma adequada, serão acolhidos afetuosamente e, quando transgredirem as normas, os pais dialogarão, pedirão explicações e informarão sobre qual a forma adequada de comportar-se.

A Aceitação/Envolvimento parental analisa o nível de apoio e de afeto explícito que os pais demonstram na relação quotidiana com os seus filhos. Nesse sentido, se considerarmos esta dimensão dentro de um contínuo, poderíamos apontar dois tipos de pais que estariam nos extremos opostos desse contínuo (SHAFFER, 1989):

a) Pais que pontuam alto nessa dimensão são os que aceitam e são sensíveis às necessidades dos filhos. São pais que rotineiramente elogiam, encorajam, expressam o seu carinho e afeto, mesmo que, em algumas ocasiões, possam ser muito críticos quando os filhos merecem a sua reprovação.
b) Pais que pontuam baixo nessa dimensão são os menos afetuosos e relativamente insensíveis às necessidades dos seus filhos. Raramente manifestam a sua aceitação ou satisfação diante das suas conquistas.

Nada se pode concluir sobre a atuação nesta dimensão sem conhecer a outra, ou seja, os pais podem estar envolvidos e aceitar o seu filho, porém, ao mesmo tempo, serem coercitivos com ele. Nesse sentido, quando o comportamento dos filhos é inadequado, os pais podem usar, além do diálogo e da indiferença, a Coerção/Imposição. Essa dimensão é independente da anteriormente mencionada,

de Aceitação/Envolvimento. Por meio dessa dimensão, analisa-se como os pais agem com os seus filhos quando eles desobedecem às normas familiares. “Esta forma de atuação pretende extinguir os comportamentos inadequados, utilizando simultaneamente ou independentemente, a privação, a coerção verbal e a coerção física” (GRACIA et al., 2007, p. 33).

Os pais com alto nível de Coerção/Imposição, independentemente de dialogar ou não, procuram coibir o filho para que não repita um comportamento que diverge das normas familiares. No outro extremo da dimensão, estariam os pais que não se valem desse tipo de estratégia coercitiva e impositiva para controlar o comportamento dos filhos.

Ao convergir as duas dimensões, os estilos educativos parentais podem ser tipificados em quatro modelos, cada um deles caracterizado por uma forma peculiar de abordar a educação das crianças (Figura 1):

Figura 1 – Modelo bidimensional de educação e tipologias de atuação

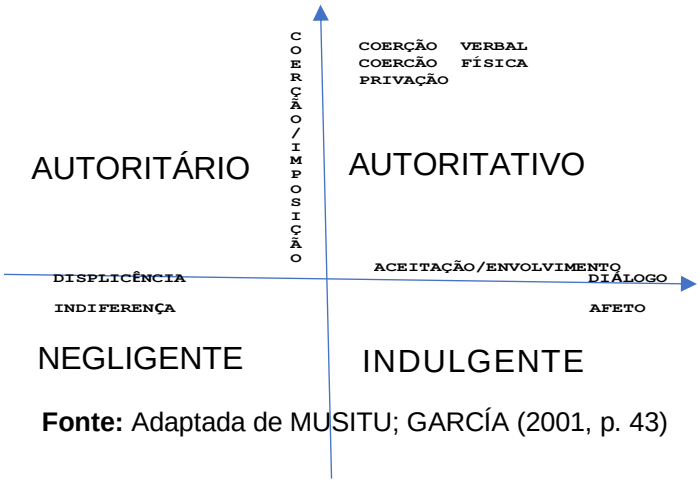

Fonte: Adaptada de MUSITU; GARCÍA (2001, p. 43)

Somente é possível determinar quais as consequências de um estilo educativo parental alto em Aceitação/Envolvimento se ele for analisado simultaneamente com a dimensão de Coerção/Imposição.

Como qualquer outra tipologia, não deixa de ser, de certa forma, uma simplificação, já que dificilmente se dão os tipos puros. Porém, existe certa consistência interna e uma alta coerência ao longo do tempo, na hora de identificar quais as estratégias educativas utilizadas pelos pais. Os quatro estilos educativos parentais que podem ocorrer, em função do grau como essas dimensões caracterizam as atuações dos pais, são os seguintes (MUSITU; GARCÍA, 2001):

a) Autoritativo: caracterizado por altos níveis de Aceitação/Envolvimento e Coerção/Imposição. São pais afetuosos na interação com seus filhos, responsivos às suas necessidades e solicitam a sua opinião quando conveniente, encorajando a tomada de decisões e proporcionando oportunidades para o desenvolvimento de suas habilidades (BAUMRIND, 1971). Esses pais exercem um controle firme em pontos de divergência, porém utilizam o diálogo e a negociação, mas, se necessário, recorrem tanto à razão como à coerção para atingir seus objetivos.
b) Indulgente: definido por altos níveis de Aceitação/Envolvimento e baixos níveis de Coerção/Imposição. Pais indulgentes são afetivos, comunicativos e receptivos com seus filhos, tendendo a satisfazer quase todas as demandas que o filho apresenta. Permitem aos seus filhos regularem suas próprias atividades tanto quanto possível, ajudando-os com explicações e reflexões, porém evitam o uso do controle coercitivo e impositivo, porque acreditam que, mediante o diálogo e a reflexão, podem conseguir inibir os comportamentos inadequados dos filhos (GRACIA et al., 2007).
c) Autoritário: marcado por baixos níveis de Aceitação/Envolvimento e elevados níveis de Coerção/Imposição. Podemos apontar como principais características deste modelo educativo parental o alto padrão de exigências, a supressão da discussão e do conflito, a monopolização do poder de decisão e a valorização excessiva das regras e normas (BAUMRIND, 1966). Os padrões de maturidade exigidos à criança são elevados e os comportamentos inapropriados são intoleráveis.
d) Negligente: identificado por baixos níveis de Aceitação/Envolvimento e Coerção/Imposição. Pais negligentes não são nem afetivos, nem exigentes. Demonstram pouco envolvimento na socialização da criança e escasso controle do seu comportamento. Costumam manter os seus filhos à distância, respondendo somente às suas necessidades básicas. Enquanto os pais indulgentes estão envolvidos com seus filhos, os negligentes estão, frequentemente, centrados nos seus próprios interesses (GLASGOW et al., 1997). Esses pais permitem aos seus filhos que cuidem de si mesmos e que se responsabilizem pelas suas próprias necessidades, tanto físicas como psicológicas. Não supervisionam, não controlam e não cuidam dos seus filhos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É importante destacar que alguns modelos explicativos mais recentes, baseados em paradigmas multidimensionais resultantes de abordagens mais sistêmicas, relacionados aos estilos educativos parentais, sugerem que a relação entre pais e filhos é bidirecional. Esses paradigmas consideram a existência de uma causalidade recíproca entre todos os fatores que intervêm no fenômeno complexo da parentalidade, bem como avaliam as contribuições conjuntas de pais e filhos no processo de socialização da criança e do adolescente (BRONFENBRENNER, MORRIS, 2006)

2.2 Relação entre os estilos educativos parentais e a adaptação psicossocial e afetiva das crianças

Estudos nos campos da Psicologia e da Educação procuram compreender as relações existentes entre os estilos educativos parentais e a adaptação psicossocial e afetiva dos filhos (MACCOBY,1980; RODRIGUES et al., 2013). A evidência empírica indica consistentemente que a influência dos pais é profunda e duradoura e que o contexto familiar é o ambiente mais importante na socialização das crianças.

Diante disso, os estudos anglo-saxônicos apontam para um modelo de pais que reforçam o protótipo do estilo autorizativo - reconhecido pelo uso de afeto e coerção - como o mais adequado para a adaptação psicológica e social dos filhos (BAHR, HOFFMANN, 2010).

Pesquisas realizadas em diferentes contextos culturais começaram a mostrar que a parentalidade indulgente, caracterizada pelo uso do afeto, mas não da coerção, leva à mesma ou melhor adaptação pessoal e social dos filhos do que a parentalidade autorizativa, definida pelo uso de afeto e também pela coerção dos pais (RODRIGUES et al., 2013).

Por outro lado, os filhos de pais autoritários foram descritos na literatura com tendência para um desempenho escolar moderado, sem problemas de comportamento, no entanto, com pouca habilidade social, baixa autoestima, alto índice de depressão, passivos e dependentes, com menor curiosidade intelectual (LAMBORN et al., 1991), falta de empatia, infelizes, reservados e desconfiados (HOFFMAN, 1970).

Em consonância com esses resultados, vários estudos sugerem que, enquanto o estilo autoritativo e o indulgente são mais adequados para a educação dos filhos, o estilo negligente está associado com a pior adaptação psicossocial das crianças. Quando adolescentes, frequentemente apresentam desajustes no nível social, como impulsividade, comportamento delitivo ou consumo abusivo de drogas (STEINBERG, 2001). Possuem pouco autocontrole, manifestando uma maior propensão aos conflitos pessoais e sociais, devido ao escasso respeito às normas e à grande necessidade que possuem dos demais. Como os pais não exerceram nenhum tipo de imposição, nem mesmo de ordem verbal, as crianças e adolescentes não sentem medo e tampouco algum tipo de inibição social diante de figuras de autoridade (STEINBERG, 2004). Por outro lado, podem manifestar medos de abandono, falta de confiança nos demais, pensamentos suicidas, baixa autoestima, medos irracionais, ansiedade e pobres habilidades sociais (AUNOLA et al., 2000)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se constatar que os estudos sobre os estilos educativos parentais indicam que, apesar da importância crescente de outros contextos, a família continua a ser uma referência fundamental na vida das crianças

Dentro do campo de pesquisas dos estilos educativos parentais, parece haver uma tendência em apontar para uma dinâmica familiar caracterizada por práticas educativas de Aceitação/Envolvimento por parte dos pais – compartilhada pelos estilos indulgente e autoritativo –, o que pode ser um elemento fundamental para favorecer o desenvolvimento positivo e a adaptação psicológica e social das crianças.

Esses resultados sugerem, portanto, que o envolvimento afetivo dos pais na educação dos filhos através de demonstrações de afeto, apoio emocional, comunicação e, sempre que surgirem situações de conflito, a utilização da reflexão e do diálogo estão relacionados com uma maior adaptação psicossocial e afetiva dos filhos.

Destaca-se, nesse sentido, a necessidade de se continuar a investir na intervenção parental por meio de programas eficazes em que se promova o uso de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estratégias educativas adequadas, a fim de apoiar os pais a entenderem quais as consequências das suas práticas educativas no desenvolvimento dos filhos. Poder-se-á desenvolver, dessa maneira, uma relação mais responsável no seio da família, o que, consequentemente, possibilitará uma melhora no bem-estar individual dos seus componentes. Os reflexos disso poderão ser percebidos tanto no entorno familiar como em outros contextos de desenvolvimento, especialmente na escola, agente secundário de educação, que compartilha com a família a responsabilidade da educação dos filhos.

REFERÊNCIAS

AUNOLA, K., STATTIN, H., NURMI, J. E. Parenting styles and adolescent's achievement strategies. **Journal of Adolescence**, 23, 205-222. 2000.

BAUMRIND, D. Effects of authoritative parental control on child behaviour. Child Development, 37(4), 887-907. 1966.

BAUMRIND, D. Harmonious parents and their preschool children**. Developmental Psychology**, 4, 99-102, 1971.

BAHR, S. J., HOFFMANN, J. P. Parenting style, religiosity, peers, and adolescent heavy drinking. **Journal of Studies on Alcohol and Drugs**, 71, 539–543. 2010.

BROFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 1. **Theoretical models of human development** (6th ed., pp. 793- 828). New York: John Wiley. 2006.

CAMINO, C., CAMINO, L., MORAES, R. Moralidade e socialização: Estudos empíricos sobre práticas maternas de controle social e o julgamento moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica,** 16, 41-61.2003.

CRUZ, O. **Parentalidade**. Coimbra: Quarteto, 2005.

DARLING, N.; STEINBERG, L. Parenting style as context: An integrative model. **Psychological Bulletin**. 113 (3), 487-496, 1993. https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487

GLASGOW, K. L., DORNSBUSCH, S. M., TROYER, L., STEINBERG, L., & RITTER, P. L. Parenting styles, adolescent's attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. **Child Development**, 68, 507-529. 1997. https://doi:10.2307/1131675

GRACIA, E., GARCÍA, F., LILA, M. **Socialización familiar y ajuste psicosocial: Un análisis transversal desde tres disciplinas de la pedagogía**. Universidad de Valencia, España. 2007.

HOFFMAN, M. L. Moral development. In P. H. Mussen (Eds.), Carmichael's manual of child psychology: Vol. 2 (pp. 261-360). Nueva York, NY: Wiley.1970.

KUCZYNSKI, L.; GRUSEC, J. E. Future directions for a theory of parental socialization. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), **Parenting and children's internalization of values**. New York, NY: John Wiley & Sons.1997.

LAMBORN, S. D., MOUNTS, N. S., STEINBERG, N. L.; DORNBUSCH, S. M. Pattern of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families**. Child Development**, 62, 1049-1065. 1991.

MACCOBY, E. Social development. **Psychological growth and the parent-child relationship**. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.1980.

MACCOBY, E. E.; MARTIN, J. Socialization in the context of the family. Parent-child interation. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), **Handbook of child psychology. Socialization, personality and the social development.** 4. ed., pp. 1-102. New York, NY: Wiley, 1983.

MUSITU, G.; GARCÍA, J. F. **Escala de Socialización Parental en la Adolescencia** (ESPA29). Madrid: TEA. 2001.

ROUDINESCO, E. **A Família em Desordem**. Zahar, 2003.

RODRIGUES, Y., VEIGA, F., FUENTES, M. C., GARCÍA, F. Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese context. **Revista de Psicodidáctica.** 2013.18, 395-416. [PDF] Parenting and adolescents' self-esteem: the Portuguese context | Semantic Scholar

SCHAFFER, H. R. **Interacción y socialización**, Madrid: Aprendizaje Visor.1989.

STEINBERG, L. We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. **Journal of Research on Adolescence**, 11(1), 1-19. 2001.

STEINBERG, L. Risk-taking in adolescence: What changes, and why? Annals of the New York Academy of Sciences, 1021, 51-58. 2004.

TEPERMAN, D.; GARRAFA, T.; IACONELLI, V. **Laço**. Autêntica Editora, 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

23.5.24 FORMAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OUTROS SENTIDOS PARA O EDUCATIVO

Thayanne Lima da Silva[3154]

Ezir George Silva[3155]

RESUMO

Na década de 1990, a UNESCO foi protagonista de uma reflexão mundial sobre a escola desejada para o século XXI, quando colocou em evidência a discussão em torno da integralidade para o desenvolvimento humano e suas implicações para os aspectos socioemocionais e sua essência. Esses diálogos influenciaram a elaboração de legislações educacionais brasileiras, como a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Básica (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste sentido, este trabalho tem como objetivo analisar aspectos que apontam para uma formação socioemocional da docência a partir da LDB e da BNCC. Ainda, propõe uma reflexão sobre os desafios de práticas que sejam aplicáveis e coerentes com as produções existentes. Sobre a metodologia, trata-se de uma pesquisa documental acerca das legislações que orientam a Educação Básica no Brasil. Concluímos que os aspectos socioemocionais no ambiente escolar são objetos de estudos desde a década de 1990 e suas atualizações representam um grande desafio para a Educação, considerando seus desdobramentos para a prática pedagógica e a formação docente, face as mudanças paradigmáticas do mundo em vivemos. O cenário atual, cada vez mais complexo e, agora, pandêmico convida ao diálogo áreas como a Psicologia e a Educação, a partir de uma visão de mundo ampla e integral do homem e seus processos formativos.

Palavras-chave: Formação. Socioemocional. Docência. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

O cenário da educação no século XXI tem apontado cada vez mais para uma valorização da dimensão socioemocional como parte fundamental da formação humana. Ao mesmo tempo, ainda existem desafios, dúvidas e incertezas sobre como realizar uma leitura prática desta temática a partir de evidências que permitam a realização de um trabalho viável e seguro na Educação.

O diálogo sobre aspectos socioemocionais no contexto escolar se tornou mais intenso a partir da década de 1990, quando um movimento mundial organizado pela UNESCO propôs uma reflexão sobre a escola almejada no século que estava por vir (ABED, 2016). Documentos como o relatório Educação: um tesouro a descobrir

[3154] Mestranda, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Departamento de Educação. Campina Grande, PB, Brasil. E-mail: <thayanne.lds@gmail.com>.
[3155] Professor doutor, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Centro de Educação, Departamento de Educação. Recife, PE, Brasil. E-mail: <ezo.silva@hotmail.com>.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(DELORS, 2010) e a obra de Edgar Morin (2011) sobre aprendizados necessários à educação do futuro marcaram uma crítica ao modelo de educação predominante no século XX, retomando e enfatizando a importância do desenvolvimento integral discente, incluindo aspectos socioemocionais como parte necessária do ensino escolar.

Estes trabalhos internacionais, junto a outros elementos, influenciaram na elaboração de políticas brasileiras que propuseram diferentes dimensões do desenvolvimento na escola, como a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Básica (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda assim, permanece o desafio de ir além dos documentos e elaborar uma formação docente que privilegie a formação socioemocional.

Na educação básica, o educador é protagonista no processo de formação socioemocional, sendo fundamental considerar o seu preparo e formação, inicial e continuada, nestes aspectos. Pesquisas já apontam que promover o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades socioemocionais em docentes pode contribuir com o desenvolvimento socioemocional em alunos (ALZINA, 2015), além de promover o fortalecimento para desafios intrínsecos a profissão e a vida (PACHECO; BERROCAL, 2015; MARQUES; TANAKA; FÓZ, 2019).

Considerando o contexto apresentado, este trabalho pretende analisar aspectos que apontam para a necessidade de uma formação socioemocional da docência a partir da LDB e da BNCC. Além disso, propõe uma reflexão sobre os desafios de práticas que sejam aplicáveis e coerentes com as produções que já existem sobre a temática.

A pesquisa parte do método documental (CECHINEL ET AL, 2016), com o propósito de produzir perspectivas de compreensão sobre a nossa legislação. Os documentos analisados foram a LDB (1996), os PCN's (BRASIL, 1997; 2000; 2006) e a BNCC (BRASIL, 2017), compreendendo que atualmente estes orientam a Educação Básica brasileira.

2 PERSPECTIVAS DA INTEGRALIDADE ENTRE A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Na Constituição Federal de 1988, Artigo 205 (BRASIL, 1988), nosso país já

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

reconhecia a educação como um direito essencialmente orientado para o pleno desenvolvimento da pessoa. Essa premissa foi endossada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 1996, selando a superação do aprendizado puramente tecnicista e indicando a importância de outros aspectos do desenvolvimento, como uma formação que considerasse atitudes e valores (Idem, 1996, Art. 32); preparação para o trabalho e cidadania, com ênfase na adaptação e flexibilidade "a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento" (Idem, 1996, Art. 35, s.p.); e a formação do educando enquanto pessoa humana, incluindo aspectos éticos, de autonomia intelectual e pensamento crítico" (Ibidem, 1996, Art. 35, s.p).

Na sequência da LDB, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997), que propuseram ser uma referência nacional para auxiliar o professor em sua prática educativa. De forma inovadora à época, os conteúdos foram divididos nos PCN's em três categorias: conceituais; procedimentais; e atitudinais, contemplando valores, normas e atitudes.

Sobre a categoria atitudinal, percebe-se explicitamente reflexões que se articulam com a aprendizagem socioemocional, embora o documento ressalte que tanto as categorias procedimentais como as atitudinais não deveriam ser motivo de sobrecarga de conteúdo a ser trabalhado na escola, nem deveriam ser tratados como uma atividade isolada. A proposta era que eles estivessem presentes no cotidiano da sala de aula, como já acontece naturalmente, mas de maneira mais intencional e consciente.

Os PCN's reconhecem, ainda, que aspectos emocionais e afetivos são tão relevantes quanto os cognitivos. Alguns trechos ressaltam, dentre outros fatores, a importância da disponibilidade emocional dos alunos como central para uma aprendizagem significativa e melhoria da convivência em grupo, além de mencionar a influência afetiva, emocional, cognitiva, física e de relação pessoal como parte da prática pedagógica.

Em 2000, na versão dos PCN's para o ensino médio, foi reafirmada a importância de promover uma educação que contribuísse para formação individual da pessoa, enfatizando o desafio de integrar no processo educativo a dimensão cognitiva às demais dimensões, como a emocional. Ele também propôs uma escola orientada pela estética da sensibilidade, fundamentada na criatividade, curiosidade, inventividade e afetividade. O documento defendeu o "reconhecimento de que a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares, além das cognições e habilidades intelectuais" (BRASIL, 2000, p. 74) como um dos pressupostos do Ensino Médio.

Alguns anos depois, em 2006, a publicação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) foi na mesma direção, pontuando os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais da criança, e ressaltando a inviabilidade de dissociar as dimensões cognitivas e afetivas das relações.

O diálogo sobre a construção de uma concepção integral da educação que considerasse também a dimensão socioemocional cresceu durante o início do século XXI e foi sistematizada com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017.

Elaborada em cumprimento a exigência prevista na LDB (BRASIL, 1996), a BNCC busca garantir aprendizagens essenciais na educação básica brasileira e promover desenvolvimento integral por meio de dez competências gerais. Embora seja alvo de muitas críticas em relação a suas inconsistências (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019; SÜSSEKIND, 2019), ela influencia a reorganização e elaboração de novos currículos, formação de docentes, produção de materiais didáticos, métodos avaliativos e exames nacionais (BRASIL, 2017; NEIRA; JÚNIOR; ALMEIDA, 2016).

Dentre as diferentes dimensões contempladas nas competências gerais, aspectos socioemocionais, como autoconhecimento, reconhecimento de emoções, empatia, diálogo, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, pensamento crítico e determinação são marcantes, tornando-se, mais uma vez, evidente a necessidade de considerar uma formação socioemocional no processo de formação de todos os envolvidos.

Diante desta análise, percebe-se um crescente diálogo sobre a integração de aspectos socioemocionais à formação dentro da educação básica desde a década de 1990. Ao mesmo tempo, também aumentam questionamentos sobre a possibilidade de uma prática docente que considere aspectos socioemocionais antes de uma formação prévia e introdutória que faça sentido na vida do educador. A partir deste aspecto, propõe-se algumas reflexões a seguir.

Possibilidades docentes para a formação socioemocional

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A partir do contexto apresentado, é inevitável não refletirmos sobre possibilidades relacionadas a formação socioemocional de quem educa. Como visto nos PCN's e na BNCC, aspectos socioemocionais tem se tornado cada vez mais indissociáveis do processo educativo.

A Educação tem encontrado em programas de educação socioemocional um caminho consistente e promissor para o aprendizado das chamadas competências socioemocionais (WEISSBERG; GOREN; DOMITROVICH; DUSENBURY, 2013; ALZINA, 2015; MARQUES; PACHECO; BERROCAL, 2015; ARANTES, 2019; MARQUES; TANAKA; FÓZ, 2019). Definida como um processo que busca promover habilidades necessárias à vida, a educação socioemocional está fundamentada no desenvolvimento de competências que abarcam reconhecimento e manejo saudável das próprias emoções, estabelecimento e manutenção de relações interpessoais construtivas, desenvolvimento de responsabilidade para tomar melhores decisões e gerenciamento de situações desafiadoras de forma ética (WEISSBERG; GOREN; DOMITROVICH; DUSENBURY, 2013; CASTILLO-GUALDA ET AL, 2017; DURLAK; DOMITROVICH; WEISSBERG; GULLOTTA, 2015).

Embora exista uma variedade de programas que buscam o desenvolvimento socioemocional em idade escolar, com fundamentações e enfoques teóricos distintos (WEISSBERG; GOREN; DOMITROVICH; DUSENBURY, 2013; ALZINA, 2015; PACHECO; BERROCAL, 2015; BRACKET ET AL, 2016), ainda são escassas formações elaboradas e voltadas exclusivamente para o profissional docente (ARANTES, 2019; MARQUES; TANAKA; FÓZ, 2019).

A promoção destas habilidades é considerada fator de proteção à saúde mental deste profissional em sala de aula (FREIRE et al, 2012; ANDRADE; FRANCO, 2014; LEWIS, 2016; PACHECO-SALAZAR, 2017), e aponta relação com níveis mais baixos de atitudes incoerentes e distantes direcionadas aos alunos (PACHECO; BERROCAL, 2015), motivação da aprendizagem, redução de comportamentos agressivos, além de favorecimento de um clima emocional positivo em sala (CASASSUS, 2009; PACHECO; BERROCAL, 2015; ALZINA, 2015; MARQUES; TANAKA; FÓZ, 2019).

Alguns autores, como Pacheco e Berrocal (2015), defendem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no educador desde o início da formação universitária, devendo permanecer posteriormente por meio de formações continuadas, compreendendo que este é um processo contínuo e permanente. Neste contexto, a

área da Psicologia tem muito a contribuir com pesquisas e produções que fortaleçam evidências relacionadas ao aprendizado socioemocional na área da Educação, de forma a dialogar com as demandas reais e concretas do contexto escolar.

Na década de 1990, quando Daniel Goleman publicou o bestseller “Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente” (GOLEMAN, 2012), o psicólogo sinalizou que alguns programas já existiam desde a década de 1960 e eram executados por psicólogos pesquisadores, de modo experimental. A partir disto, sua proposta foi estabelecer como próximo passo a criação de modelos que pudessem alcançar mais espaços e contextos, de forma a auxiliar os próprios professores a desenvolverem o aprendizado socioemocional em sala de aula. Desde então, surgiram programas e pesquisas construídas em torno desta grande área que podem contribuir fortemente com o contexto brasileiro, desde que apontadas suas devidas ressalvas e ajustes a nossa realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões apresentadas a partir das principais legislações brasileiras que norteiam a Educação Básica, torna-se explícita a necessidade de incorporar aspectos socioemocionais como parte do processo do aprendizado escolar. Este ainda representa um grande desafio nas escolas, especialmente quando tratamos da formação socioemocional docente, considerando este profissional protagonista deste aprendizado.

Colocar em prática uma formação docente embasada cientificamente e coerente com o cenário atual, cada vez mais complexo e, agora, pandêmico convida ao diálogo grandes áreas, como a Psicologia e a Educação, de forma a integrar conhecimentos que auxiliem na superação destes desafios e contribuam para a educação que desejamos.

Por fim, é preciso a proposição e realização de pesquisas e intervenções no Brasil que fortaleçam evidências e as categorias sobre as contribuições da educação socioemocional na formação docente, de forma a sanar lacunas da formação inicial e dialogar com desafios atuais que integram o cenário da Educação.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 24, n.25, p. 8-27, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002>. Acesso em: 26 ago. 2020.

ALZINA, R. B.; GONZÁLEZ, J. C. P.; NAVARRO, E. G.. **Inteligencia emocional en educación.** 1 ed. Madrid: Sintesis, 2015.

ANDRADE, C.; FRANCO, G. Inteligência emocional como fator protetor do burnout em Professores do 2.º e 3.º ciclos e secundário da RAM. **International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD. Revista de Psicología**, v. 6, n. 1, p. 417-426, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851790048.pdf> Acesso em: 26 ago. 2020

ARANTES, M. M. **Educação emocional integral:** análise de uma proposta formativa continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco. 2019. 274 p. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco/ UFPE, Recife, 2019.

BRACKET, M. et al. Emotional Intelligence. In Barrett, L. F.; Lewis, M.; Haviland-Jones, J. (Org.). **Handbook of emotions**. 4 ed. New York: Guilford Publications, 2016, 513-531.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. 470 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Congresso. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, p. 126, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC/SEF, p. 109, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: vol. 1, p. 64, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Projeto de Resolução CNE/CP. Brasília, 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. 1. ed. Brasília: Liber Livro; Unesco, 2009.

DURLAK, J. A. et al. (Org.). **The handbook of social and emotional learning**. 1 ed. New York: The Guilford Press, 2015.

FREIRE, I. et al. A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia,** Portugal, v. 46, n. 2, p. 151-171, 2012. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_46-2_8> Acesso em: 15 jan. 2021

LEWIS, M. The emergence of humans emotions. In Barrett, L. F.; Lewis, M.; Haviland-Jones, Jeannette (Org.). **Handbook of emotions**. 4 ed. New York: Guilford Publications, 2016, 272-292.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Unesco, 2011.

NEIRA, M. G.; JÚNIOR, W. A.; ALMEIDA, D. F. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS Revista Científica,** São Paulo, v. 41, p. 31-44, 2016. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550055003. Acesso em: 12 jan. 2021.

PACHECO, N. E.; BERROCAL, P. F. **Inteligencia emocional y educación**. 1 ed. Madrid: Editorial Grupo 5, 2015.

PACHECO-SALAZAR, B. P. **Educación emocional en la formación docente: Clave para la mejora escolar**. Ciencia y Sociedad, 42 (1): 104-110, 2017, DOI: 10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113.

DELORS, J. et al. (Org.). **Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista brasileira de política e administração da educação,** São Paulo, v. 35, n. 1, p. 035 - 056, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094> Acesso em: 15 jan. 2021

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, 13(25): 91-107, jan./mai., 2019. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MARQUES, A. M.; TANAKA, L. H.; FÓZ, A. Q. B.. Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 1, p. 35-51, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0871-91872019000100004&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 07 jan. 2021

WEISSBERG, R. et al. **CASEL guide effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition**. Chicago: CASEL, 2013.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

23.5.25 GESTÃO DE TEMPO PARA ACADÊMICOS ALINHADA A ABORDAGEM INTEGRATIVA TRANSPESSOAL

Carla de Oliveira Vaz Chiarello[3156]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar, do ponto de vista teórico, como a Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT) de Vera Saldanha pode oferecer alternativas a estudantes com dificuldades em fazer sua gestão de tempo. Para isso, decidiu-se conjugar as concepções da literatura A tríade do tempo do autor Christian Barbosa, que escreve a respeito da gestão de tempo, e pode ter impacto representativo por difundir seus escritos, inclusive de forma digital pela internet. Para a AIT a integração das funções psíquicas: Razão, Emoção, Intuição e Sensação é considerada importante no desenvolvimento psíquico saudável ao favorecer a emergência de todas as funções de forma equilibrada. Na correlação da abordagem de Saldanha e do material de Barbosa, compreendeu-se que os escritos de Barbosa trazem consigo as funções psíquicas Razão, Intuição e Sensação, contudo não aborda a função Emoção. Nos impactos na vida do estudante universitário, entendeu-se que a organização de novas concepções, referentes à gestão do tempo, podem trazer benefícios ao estimular o estabelecimento de uma maneira gradual e espontânea, a forma como o estudante: realiza suas próprias escolhas, mantém seus sonhos vivos e ainda proporciona coragem para que erros e acertos sejam entendidos como fatores naturais que advém das ações em favor de um objetivo.

Palavras-chave: Gestão de Tempo. Abordagem integrativa transpessoal. Integração. Funções Psíquicas. Universitários.

1 INTRODUÇÃO

Um dos obstáculos na vida de vários estudantes acadêmicos é a gestão de tempo. A partir de um currículo apertado, o estudante que chega na universidade é convidado a se deparar de maneiras nem sempre tão positivas com as dificuldades de administrar seu tempo. A própria universidade se encarrega de proporcionar desafios o suficiente quando oferece várias opções: participar de cursos de línguas estrangeiras, fazer aulas de teatro, oficinas de lutas marciais, visitar as bibliotecas (lugares tão cheios de conhecimento), participar das atléticas, dos centros acadêmicos. Enfim, são inúmeras atividades e, na maior parte dos casos, pouca maturidade para escolhas.

Sem contar os estudantes trabalhadores, ainda mais demandados, que precisam adequar sua agenda profissional, atrelada à sua sobrevivência e de sua

[3156] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Federal Tecnológica do Paraná, carlachiarello@utfpr.edu.br

família e aos pedidos da instituição onde estudam, bem como outros possíveis fatores como a solidão da cidade para onde corajosamente foi estudar e trabalhar, realidade diária na vida de muitos acadêmicos.

Outro fator, relacionado ao contexto, que impacta a vida estudantil é quando, diante de tanta informação presente nas redes sociais e internet, o estudante, a todo momento, é convidado a definir entre as informações que chegam até ele, quais são pertinentes, o que corrobora para uma atuação sem foco, desconcentrada e desatenta.

Em meio a esse turbilhão, como ter motivação para ao mesmo tempo sentir, pensar, intuir e agir? Como entender o que se quer e quais sonhos se tem e ainda investir em estratégias e ações para chegar a isso? Atividades pautadas na AIT para acadêmicos podem ser uma possibilidade de perceber a gestão de tempo a partir não apenas das perspectivas racionais, mas também de outras funções psíquicas: emoção, intuição e sensação, as quais trabalhadas simultaneamente podem tornar o indivíduo mais integrado e, consequentemente, mais consciente de suas necessidades, fator que pode proporcionar uma adaptação mais saudável.

Este artigo tem como objetivo investigar do ponto de vista teórico como a AIT, que compõe a Psicologia Transpessoal, pode oferecer alternativas a estudantes com dificuldade em fazer sua gestão de tempo. Para isso, decidiu-se conjugar as concepções da literatura A tríade do tempo do Autor Christian Barbosa, com a AIT de Vera Saldanha, mais especificamente sob o aspecto da integração das funções psíquicas: Razão, Emoção, Intuição e Sensação e seus impactos na vida do estudante universitário.

2 DESENVOLVIMENTO

Primeiramente cabe explicar o motivo da escolha de A tríade do tempo para compor este estudo. O advento da tecnologia e o aumento do seu acesso (internet, redes sociais, e várias outras ferramentas) proporcionaram uma aceleração do alcance de pessoas comuns a profissionais que investem em mostrar seus trabalhos, e consequentemente um grande número de temas e assuntos são abordados, inclusive a gestão de tempo, e a maioria deles tem como objetivo, além da

comercialização, solucionar problemas enfrentados pelas pessoas e dentre eles estão: conciliar várias atividades (família, lazer, estudos, trabalho).

Imerso neste ambiente está o universitário. Recém-saído do ensino médio, onde recebia da escola exatamente o que precisava ver, o estudante acessa um ambiente hiperestimulado. Neste pacote está também a chance de ter uma vida melhor, agora sob sua responsabilidade, e no formato de um curso de graduação.. Portanto, temos indivíduos sem experiência em um novo contexto, com responsabilidades diferentes das anteriores, precisando responder às novas solicitações.

A gestão do tempo é um assunto atual e costumeiramente tem aproximações com desempenho e produtividade, podendo ser pensada inicialmente a partir de uma perspectiva racional e de movimento referentes ao controle do uso do tempo. Segundo Rodrigues et al. (2018), gerenciamento de tempo está aliado a aspectos de planejamento e realização, sendo quesito fundamental para as pretensões do ambiente em que a pessoa está inserida, fator que gera desafios por conta da sua mutabilidade, demandando do ser humano uma capacidade de transformação em tempo real. Esses autores apontam também que decisões e escolhas sofrem influências do tempo de execução de uma atividade e que geri-lo está relacionado com escolhas assertivas pelas atividades importantes e prioritárias da vida pessoal e profissional.

Para Barbosa (2014), a gestão de tempo é a habilidade de fazer escolhas diante de um cenário no qual a pressa impera devido às transformações tecnológicas. Explica ainda, que a transformação se inicia pela incorporação de novos modelos mentais, onde insere a motivação. Ressalta que não é fácil incorporar novos hábitos, mas também que não é impossível. Autor do livro A tríade do tempo (2018), afirma que o tempo pode ser gasto em três tipos de atividades: 1) importantes, 2) urgentes e 3) circunstanciais e, respectivamente, representam atividades que: 1) são verdadeiramente importantes para a vida e que trazem resultados mais efetivos; 2) devem ser feitas imediatamente, caso contrário acarretará prejuízos; 3) precisam ser realizadas de acordo com a situação, ambiente ou pessoa. Outro ponto crucial é o quanto cada uma destas atividades devem estar presentes no dia. Partindo da tríade ideal sugerida pelo autor, são apontados os seguintes percentuais destas atividades para a rotina: 70% do tempo deve ser gasto com atividades importantes, 20% com

atividades urgentes e 10% com atividades circunstanciais. Auxilia também por meio de perguntas e questionamentos, além de sugestões baseadas em seus estudos, quais as melhores possibilidades para as pessoas se organizarem e terem um planejamento mais eficaz, fatores que interagem muito bem com uma função psíquica, a Razão (R).

Neste ponto, estabelece-se articulações com a AIT, oriunda da Psicologia Transpessoal (PT). Segundo Saldanha (2006), a função R está relacionada ao pensamento e sua característica de categorizar, compreendendo e organizando o universo através da reflexão, tornando-se uma das funções enaltecidas em nossa sociedade, contudo, para a AIT, ela não possui privilégios sobre as demais. Embarcando na ideia de entender melhor como funciona um ser humano mais integrado, vale também conceituar, ainda que de maneira pouco aprofundada, as demais funções.

A Emoção (E), caracterizada por inervações fisiológicas, tem o mesmo significado do afeto, com manifestações físicas tangíveis, e, portanto, sabe-se de sua presença quando somos possuídos por ela, seja de forma positiva, seja de forma negativa. A Intuição (I) é um conhecimento claro e espontâneo, uma percepção que não passa pelo raciocínio e, portanto, não possui julgamentos ou reflexões, ou seja, não é possível explicar como veio à luz. A Sensação (S) é a função dos sentidos e a partir dela apreende-se o mundo e se expressa no corpo pela ação. Para a autora, o desenvolvimento psíquico saudável favorece a emergência de todas as funções de forma equilibrada e integrada. (SALDANHA, 2006).

Nessa mesma direção, ainda que não pensando deliberadamente nesta integração proposta por Saldanha, Barbosa (2014), ao abordar o upgrade da gestão de tempo, explicita três aspectos fundamentais, denominados como poderes: 1) dos sonhos, 2) da escolha e 3) da ação, e, segundo o autor, todos iniciados pela motivação. Referindo-se aos sonhos, faz uma analogia com o combustível (aquilo que proporciona alimentação) que mobiliza o que se quer alcançar, ou então, o lugar a que se quer chegar, definindo-o como o pilar no processo de mudanças. Comparando com a AIT, este poder estaria relacionado à função I. Para o segundo poder, o da escolha, por ser algo cotidiano, pois diariamente define-se o que vestir, o que comer, e supostamente em qual situação ficar (afinal nem sempre há chance de escolhas), é nele que jaz a vontade de mudar, ponto crucial da gestão de tempo. Analogamente,

ele estaria relacionado à R, enquanto função psíquica, da ordem do planejamento, onde se delimita tempo e atividades. No último poder, o da ação, é onde ocorrem as trocas de comportamentos disfuncionais por novos. Este é considerado pelo autor como o mais limitador por conter o maior índice de desistências, afinal nele estão inseridos: sair do conforto do hábito e mudá-los e a atuação propriamente dita. Barbosa (2014) aponta que a ação é a palavra essencial neste movimento de adequação às atividades em prol de um objetivo. Quando se fala de ação, a função psíquica acessada é a S.

Embora não considere as emoções explicitamente, diferente da maneira de como abordou os outros poderes, ao citar a motivação, considerada o motivador de uma ação, é possível supor que tenha entrado sutilmente no campo das emoções, mas não o faz com maior abrangência. Pode-se dizer que Barbosa (2014) investe na construção de uma mentalidade diferente ao se deparar com a questão tempo e isso precisa envolver emoção. É importante sinalizar que a falta do fator específico direcionado à emoção, não desabona a forma como o autor sistematiza e organiza a ferramenta para dar conta do gerenciamento de tempo com a proposta de se alcançar novos objetivos, ou mesmo objetivos antigos, e sim sinaliza que é preciso atenção aos aspectos emocionais, por vezes desconsiderados pela sociedade que a entende como mimimi.

Então ao considerar o pressuposto da integração do sujeito como saudável, o uso de ferramentas que a estimulem é muito favorável, pois nunca se sabe qual delas exatamente despertará no sujeito o novo repertório de comportamentos e mentalidades, mas pode estabelecer seu uso de acordo com a necessidade evidenciada pelo sujeito ou mesmo pelo grupo.

Vale ser mencionado que a falta da integração pode incorrer numa fragmentação, Saldanha (2006) defende que a ausência daquela impacta na aprendizagem, na transformação de conteúdos em saberes com significados, gera manutenção do indivíduo na inconsciência e consciência coletiva, torna difícil a manifestação da dimensão superior (diferentes níveis de consciência), diminuindo assim a dimensão do transpessoal do ser nos aspectos saudáveis. E para que se possa alcançar características não fragmentadas, sugere o uso de recursos e ferramentas que ofereçam espaços de alteração de níveis de consciência, como os arteterapêuticos, de meditação, projetivos, entre outros.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para a vida estudantil, Saldanha (2006, p. 138) ressalta que “esses elementos vivenciados e integrados pelo indivíduo ampliam sua percepção da realidade”. As dificuldades apresentadas e os conflitos são transformados e originados em níveis diferentes de consciência. Na educação tem sentido similar, ou seja, as dificuldades de aprendizagem não podem ser melhoradas nas mesmas condições que foram estabelecidas, ou então, sem considerar as crenças limitantes e a capacidade de aprender. É importante estabelecer que um estado mental ampliado e receptivo influenciam sobremaneira as novas respostas no processo educacional. (SALDANHA, 2006)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir destas construções, pode-se afirmar que boa parte das ferramentas podem ser trabalhadas de forma aliada aos aspectos integradores da AIT e da PT, e que a utilização delas é favorável à educação e ao processo de aprendizagem.

O autor do livro, relacionado ao tema gestão de tempo, traz uma ferramenta equipada nos quesitos: sonhos, escolha, ação e na tríade de atividades, mas faltante no tocante à função psíquica E, que apresenta resquícios na motivação, mas que não a sintetizam completamente. A presença desta função é aspecto central nas atividades mobilizadoras de integração defendidas pela AIT, pois todas as funções são consideradas igualmente pela importância que oferecem. E embora a AIT e a gestão de tempo, proposta por Barbosa, partirem de pontos de vistas diferentes, parecem evidenciar convergência em alguns aspectos como os elencados acima.

Os benefícios que há na organização de novas concepções para que a gestão de tempo se estabeleça de uma maneira gradual e espontânea para o acadêmico podem ofertar melhora na forma de realizar suas escolhas, em manter os sonhos vivos e ainda propiciar coragem para que erros e acertos advindos das ações trabalham em favor do objetivo que se quer alcançar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Christian. **A tríade do tempo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011. 256 p.

SALDANHA, Vera Peceguini. **Didática transpessoal**: perspectivas inovadoras para uma educação integral. 2006. 298 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252541/1/Saldanha_VeraPeceguini_D.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

RODRIGUES, Alexsandro Sutil et al. Gestão do tempo aplicada à produtividade, qualidade de vida e desempenho: análise de publicações do banco de dados da capes e do google acadêmico. In: ADM - CONGRESSO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2018., 2018, Sucre. **Anais [...] .** Sucre: Uepg, 2018. p. 1-16.

23.5.26 MAL-ESTAR DOCENTE E AS AULAS REMOTAS

Elisângela Rodrigues Furtado[3157]

RESUMO

O mal-estar docente é algo muito subjetivo, no qual o professor relata suas insatisfações com o trabalho, que podem gerar doenças físicas e psicológicas associadas ao trabalho, absentismo e afastamentos temporários ou definitivos das funções de labor. Com a pandemia do Coronavírus COVID – 19, as aulas presenciais foram suspensas e iniciou as aulas remotas, gerando muitas dúvidas e insegurança em relação a essa nova modalidade de ensino. Este estudo tem por objetivo descrever o mal-estar docente em tempo de pandemia e as aulas remotas. Este estudo é uma pesquisa bibliográfica, que utilizou como aporte teórico Csikszentmihalyi, Nóvoa, ESTEVES, Tardif e Lessard, Codo, entre outros. Os principais achados foram: a maioria dos professores não tiveram formação inicial e nem continuadas de como realizar essa prática pedagógica; as mudanças o trabalho docente tem gerado gasto financeiros, excesso de carga horária de trabalho, cansaço, desanimo, a pratica pedagógica tornou-se pouco prazerosa, todos esses fatores podem levar ao mal-estar docente e consequentemente levar ao professor adquirir tanto doenças psicológicas como física. Sugere-se estudo que mensurem o trabalho docente em tempo de pandemia de Coronavírus devido ao Covid-19, e suas consequências na saúde física e mental, e se tais fatores estão associados ao trabalho do professor.

Palavras-chave: Mal-estar docente. Aula Remota. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia do Coronavírus COVID-19 está presente a mais de um ano no Brasil, tem causado muitas mortes, medo, isolamento social e modificado muitas formas de se relacionar e de trabalhar.

O trabalho docente também sofreu mudanças em vez de aulas presenciais passou a utilizar aulas remotas, o que gerou uma nova forma de planejar e executar as aulas, porém tal mudança na prática pedagógica do professor fez com que esse buscasse novos conhecimentos, como utilização de tecnologias digitais de informação, preparo de vídeos, utilização de aplicativos, construção de cadernos de atividades, entre outras atividades.

No entanto, muitos professores não tinham formação e nem recursos tecnológicos para ministrar aulas remotas, o que tem causado em muitos docentes, gastos financeiros, excesso de trabalho, cansaço, desânimo, falta de motivação

[3157] Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco e e-mail: elisfurtado@hotmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

devido ao pouco retorno dos alunos em relação as aulas e pressão por parte dos gestores, coordenadores e do próprio docente em relação a sua atuação como profissional.

Neste sentido este estudo tem por objetivo descrever o mal-estar docente em tempo de pandemia e as aulas remotas. Para tentar responder o objetivo da pesquisa este estudo é uma pesquisa bibliográfica, que utilizou como aporte teórico Csikszentmihalyi, Nóvoa, ESTEVES, Tardif e Lessard, Codo, entre outros.

Esta pesquisa justifica-se em trazer contribuições sobre o trabalho docente em tempo de pandemia e como a realidade das aulas remotas tem sido percebida pelo professor, e muitas vezes gerado mal-estar docente.

MAL-ESTAR DOCENTE E AS AULAS REMOTAS

Existe uma diversidade enorme de serviços. De acordo Csikszentmihalyi (1992), o labor é tão universal que faz uma diferença enorme para nosso nível geral de contentamento, pois, é uma maneira que temos para ganhar a vida. Entretanto, isso não garante que ele trará satisfação. Outro fator é que o trabalho faz parte da identidade da pessoa. Nesse sentido, alguns pesquisadores, Diener (1984), Csikszentmihalyi (1992), Pinto (2009), Silva e Tolfo (2012) estudam como a atividade laboral pode contribuir no mal-estar ou no bem-estar das pessoas.

Diante de tantas profissões este estudo delimitou-se em discutir o mal-estar docente em relação ao trabalho do professor e as aulas remotas.

De acordo com Nóvoa (1999), o trabalho docente tem passado por muitas mudanças, sendo um campo repleto de lutas e de conflitos. Os docentes reivindicaram o reconhecimento e a consolidação de sua profissão. O autor afirma que a gênese da profissão de professor foi no seio de algumas congregações religiosas, as quais eram responsáveis em firmar um corpo de saberes, de técnicas, de normas e valores específicos da profissão docente.

No final do século XVII e princípios do século XVIII, segundo Nóvoa (1999), iniciou-se o processo de aceitação de professores leigos, sendo que esses profissionais poderiam exercer essa atividade em tempo inteiro, e não mais como atividade passageira, mas sim, como um trabalho ao qual o consagravam como parte importante de suas vidas. Já no final do século XIX e início do século XX, o professor ganhou o status de detentor do conhecimento e passou ser reconhecido pela

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sociedade como um profissional responsável por formar pessoas aptas a exercerem com conhecimento e qualidade diferentes profissões.

A partir da década de 1980, iniciaram-se avanços tecnológicos, maior acesso à informação, massificação do ensino. Isso tem gerado uma desvalorização na educação e consequentemente na profissão docente (ESTEVES, 1999). Para o autor, essa crise que envolve o professor tem afetado a identidade desse profissional, que permite sentimentos contraditórios sobre si mesmo e sobre o seu trabalho, fazendo com que ele desconheça qual é o objetivo da sua profissão, os métodos de trabalho que devem ser seguidos, entre outros.

Tardif e Lessard (2005, p.8.) afirmam que ser professor na atualidade tem se tornado algo cada vez mais complexo e cheio de desafios, principalmente, porque ser docente é estar preparado para lidar com o outro, pois é uma atividade de interação. Essa profissão é vista como, “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental de interação humana”. (Grifo dos autores)

No entanto com a pandemia as interações que aconteciam diariamente no ambiente escolar foram substituídas pelas aulas remotas, porém esse processo de mudança tão repentina tem causado uma série de desconforto durante a prática docente entre eles o mal-estar docente.

O mal-estar na profissão de professor tem sido alvo de vários estudos, mas foi Esteve (1999) o precursor em pesquisar e levantar os primeiros dados sobre esse tema e cunhar o termo mal-estar docente. Esse autor descreveu situações negativas que os professores muitas vezes, enfrentam no seu ambiente de trabalho. Esteves, em seu livro **o mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores** apresenta vários dados sobre os motivos de mal-estar, que contribuíram para esse profissional se sentir desmotivado, gerando muitas vezes problemas de saúde, prejudicando o seu desempenho e motivação para realização do seu trabalho. (Grifo nosso)

Entre os principais motivos desse mal-estar, segundo Esteves (1999), estaria a falta de recursos materiais e condições de trabalho, a violência nas instituições escolares, o aumento de exigências sobre o professor e a descaracterização da identidade do professor. Todos esses fatores provocam várias consequências no

trabalho e na vida do docente, tais como, absentismo trabalhista e abandono da profissão, problemas de saúde (físico e psicológico).

Rondini, Pedro e Duarte (2020) ao pesquisar a prática docente de professores que atuam em escolas privadas e públicas durante o período de pandemia e os fatores que facilitaram e dificultaram a atuação do professor, concluíram em sua pesquisa que em relação aos aspectos positivos os docentes afirmaram estar conhecendo mais os recursos tecnológicos, coisa que não acontecia antes. Em relação aos aspectos negativos, discorreram sobre a dificuldade de conseguir limitar um tempo para o trabalho, perceberam que a carga horaria dispensada para o planejamento e prática docente triplicaram, que não conseguem apesar dos esforços atingir todos os alunos e sentem a falta de interação no trabalho. Pode-se perceber neste estudo que os docentes descreveram mais situações que podem gerar mal-estar docente do que bem-estar na profissão.

Em um estudo realizado por Alves (2020) intitulado “Educação Remota: entre a ilusão e a realidade” a autora discute sobre a pandemia e as aulas remotas, e entre seus achados descreve que este momento vivenciado pelos docentes tem gerado distanciamento, falta de interação, e que esse processo que deveria ser prazeroso, tornou-se desgastante e frustrantes para os docentes e discentes.

Para Oliveira e Santos (2021) as mudanças bruscas causadas no ensino presencial, tem gerado medo, preocupações e pressões em relação ao trabalho docente e o uso das tecnologias, todas essas cobranças podem levar ao adoecimento do professor.

Este momento tem demonstrado segundo Furtado (2020) que existe muita desigualdade social, que faz com que muitos professores não tenham a possibilidade de ampliar sua prática pedagógica mediante as novas tecnologias, pois não tem nem formação apropriada, nem acesso e recursos para obter os materiais necessários para lidar com esse momento, que pode gerar desanimo e mal-estar no trabalho.

Pereira, Santos e Manenti (2020) afirmam que durante esse momento de pandemia deve-se cuidar da saúde mental dos docentes, pois as condições de trabalho em formato home office, tem causado exaustão, cansaço, excesso de trabalho, podendo ter consequências na saúde mental do professor. Os autores sugerem ações preventivas e promotoras de saúde no sentido de reduzir os impactos e implicações psicológicas causado pela pandemia.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

De acordo com Barros e Cardoso (2020), torna –se muito importante estar atento a saúde dos professores, pois o momento em que estamos vivenciando leva a situações de vulnerabilidade, que podem levar ao adoecimento do docente. Para os autores discutir e viabilizar melhores condições de trabalho na pandemia podem diminuir risco de adoecimento dos professores.

Diante dos estudos expostos pode inferir que os docentes diante do cenário da pandemia, da substituição das aulas presenciais para as aulas remotas, podem a vir adquirir alguma doença física ou mental devido a demanda de trabalho.

As doenças associadas ao trabalho docente, segundo Codo e Valques-Menezes (1999), podem ser tanto físicas como emocionais. As principais patologias físicas são: dor muscular, fadiga, hipertensão, diabetes, taquicardia, entre outras. Já com relação às doenças psicológicas podem-se citar: depressão, ansiedade, angústia, desmotivação entre outras.

De acordo com Codo e Valques-Menezes (1999), foi só a partir da década de 1970 que alguns estudiosos começaram a perceber que muitos trabalhadores, principalmente das indústrias e encarregados de cuidar, como os profissionais de educação e saúde, policiais e agentes penitenciários, professores, entre outros, apresentavam sentimentos crônicos de desânimo, de apatia, de despersonalização que, com o passar dos anos, levavam a aposentadorias precoces ou mesmo ao abandono da sua atividade, e aqueles que insistiam em permanecer no seu labor o faziam de modo mecânico. Isso gerava muitas vezes baixa produtividade, falta de vontade de progredir na carreira e consequentemente mal-estar na profissão.

Acredita-se que o medo causado pela doença, as perdas de vidas diárias, a mudança do modo de dar aula (aula remota), a sobrecarga de trabalho, a falta de interação, juntamente com o isolamento social tem aumentado a possibilidade dos docentes de sentirem mal-estar docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de Coronavírus devido ao COVID-19, causou mudanças efetivas na maneira de ministrar e assistir aulas, pois em muitos municípios do Brasil optou pelo ensino remoto, utilizando-se de cadernos de atividades, vídeos, aplicativos entre outros.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As aulas remotas são um fato, porém muitos professores não se sentiram preparados para iniciar essa nova modalidade de ensino, devido não ter formação inicial e continuada que contribuísse no seu trabalho docente. Muitas famílias não têm condições adquirir as tecnologias digitais de informação, para acompanhar seus filhos, ou mesmo não conseguem contribuir no processo de ensino aprendizagem com os conteúdos dos cadernos.

Diante do cenário posto pela pandemia, secretárias de Educação, gestores, coordenadores e professores tiveram que se adaptar a essa nova forma de ensino e aprendizagem, as aulas remotas, porém essa modalidade de ensino vem gerando mal-estar docente.

Essas mudanças o trabalho docente tem gerado gasto financeiros, excesso de carga horária de trabalho, cansaço, desanimo, a pratica pedagógica tornou-se pouco prazerosa, todos esses fatores podem levar ao mal-estar docente e consequentemente levar ao professor adquirir tanto doenças psicológicas como física.

Sugere-se estudo que mensurem o trabalho docente em tempo de pandemia de Coronavírus devido ao Covid-19, e suas consequências na saúde física e mental, e se tais fatores estão associados ao trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação Remota: Entre a Ilusão e a Realidade. **Revista Interfaces Científicas** • Aracaju • V.8 • N.3 • p. 348 - 365 • 2020 • Fluxo Contínuo Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251. Acesso: 20/02/2021.

BARROS, C. C. A.; CARDOSO, B. L. C. A educação no contexto da pandemia: reflexões acerca das condições de trabalho e saúde do profissional docente. **XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação** (2020). Disponível em : http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6629-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 12/03/2021.

CODO, W.;VASQUES-MENEZES, I. **Educação: Carinho e Trabalho**. 1. ed. Brasília: VOZES, p . 432 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A psicologia da felicidade.** São Paulo: Saraiva, 1992.

DIENER, E. Subjective well-being. **Psychological bulletin,** v.95 (3), p. 542-575, 1984.

ESTEVES J. M. Z. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. 3. ed. Bauru: Edusc, 1999.

FURTADO, E.R. A Importância da Formação Continuada para Professores da Educação Básica em Tempo de Pandemia **II Seminário Grupo De Estudos e Pesquisa em História, Educação Sociedade e Política – GHESP**. 2020

NÓVOA, A. **Profissão professor.** Lisboa: Porto Editora, 1999.

PINTO, P. C. A. Bem-estar no trabalho um estudo com assistentes sócias. **Dissertação de Mestrado.** Instituto Universitário de Lisboa, Departamento de Psicologia Social e Organizações, 2009.

SILVA, N.; TOLFO, S. DA R. **Trabalho significativo e felicidade humana: explorando aproximações**. **Revista. Psicologia, Organização e Trabalho,** vol.12, no.3, p.341-354, Dez. 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, E. C.; SANTOS, V. M. Adoecimento mental docente em tempos de pandemia. **Revista Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.4, p. 39193-39199 apr 2021. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com. Acesso em : 04/02/2021

RONDINI, C. A. PEDRO, K, M. DUARTE, C. S. Pandemia da COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial: Mudanças na Prática Pedagógica. **Revista Interfaces Científicas** • Aracaju • V.10 • N.1 • p. 41 - 57 • Número Temático - 2020

PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; MANENTI, M. A; Saúde Mental de Docentes em Tempos de Pandemia: os impactos das atividades remotas. **Revista boletim de conjuntura (Boca),** ano II, vol. 3, n. 9, Boa Vista, 2020. Disponível em: www.revista.ufrr.br/boca. Acesso: 20/02/2021.

23.5.27 NARRATIVAS AFETIVAS DE UMA ALUNA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Aryana de Farias de Assis[3158]

Sandra Maria Nascimento de Mattos[3159]

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de pesquisa de mestrado e teve como objetivo analisar a influência afetiva existente na interrelação educador e educandos, para a permanência dos educandos na modalidade de ensino Educação de Jovens e adultos – EJA, entendendo que a dialética afetiva dá possibilidades para essa permanência. Entendemos, ainda, que a amorosidade é um dos caminhos que desperta a autoestima e torna essa permanência mais agradável. A abordagem metodológica foi o relato de experiência de uma das participantes da pesquisa com histórico de egressa na EJA. Foi utilizado como instrumento a narrativa autobiográfica. Tomamos dialética afetiva como algumas ações desenvolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem, com atitudes docentes que influenciam o crescimento intelectual dos educandos, gerando ações de resistência e insurgência contra ao que está posto nas instituições de ensino. Além de desenvolver reações afetivas de tonalidades agradáveis. Diante disso, caminhamos, neste recorte, pelos aportes teóricos de Paulo Freire (2019, 2003); Libâneo (2012); Arroyo (2017) e Mattos (2020) que dão suporte a amorosidade, a afetividade, a escola e a EJA. Fechamos o artigo concluindo que a dialética afetiva imbricada na cognitividade abre possibilidades para trabalhar empaticamente, desenvolvendo a participação, a pesquisa para descoberta do conhecimento, bem como, estabelece o diálogo entre os saberes já existentes com aquilo que o educando precisa aprender, caminhos para evitar a evasão escolar.

Palavras-chave: Afetividade. Narrativa. EJA. Amorosidade. Acolhimento

1 INTRODUÇÃO

No cotidiano de sala de aula o aluno ao mesmo tempo em que é afetado pelo professor, também o afeta, formando uma dialética afetiva. Partindo do princípio de que as condições biológicas e socioculturais são indissociáveis, entendemos que o desenvolvimento humano não depende somente desses aspectos, mas vai muito além. Entendemos, ainda, que essa dialética afetiva é influenciada diretamente pela interrelação entre educadores e educandos; educandos e educandos, educadores, educandos e o conhecimento.

No histórico da Educação de Jovens e Adultos – EJA, os educandos com idades mais avançadas, os quais retornam à escola, procuram aprender não somente

[3158] Mestranda em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, aryanafassis@gmail.com.
[3159] Doutora em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, smnmattos@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

os conhecimentos acadêmicos, mas a lidar com suas frustrações, dificuldades e inseguranças acumuladas. Entretanto, no decorrer da história de vida desses educandos constatamos que outros conhecimentos foram adicionados à sua estrutura cognitiva, de maneira pessoal e sociocultural. Diante disso, o educando procura no educador muito mais que adquirir conhecimentos, almeja obter apoio, segurança e encorajamento para continuar seus estudos. Cabe ao educador, para atingir os educandos, afetá-los com tonalidades afetivas agradáveis, impulsionando-os a continuar e reconhecer seus avanços.

Com esses direcionamentos, tomamos como problema de pesquisa "De que maneira o educador ou a educadora pode desenvolver uma dialética afetiva, na confluência educador-educandos-conhecimentos, para estimular a permanência dos educandos na modalidade de ensino Educação de Jovens e adultos – EJA?" Nessa ótica, partimos do objetivo "Analisar a influência afetiva, existente na interrelação educador e educandos, para a permanência dos educandos na modalidade de ensino Educação de Jovens e adultos – EJA". A pesquisa justificou-se devido a necessidade de evitar a evasão escolar nessa modalidade de ensino, garantindo a continuação dos estudos e avanço a outros níveis de ensino.

Entendemos que a evasão escolar se caracteriza pelo abandono devido várias razões: necessidade de trabalhar, maternidade, dificuldades de aprendizagem, entre outras. Compreendemos, ainda, que entre essas razões, quando esses educandos retornarem na modalidade EJA, estão a falta de estímulo, a vergonha e o medo de não obterem sucesso. O educando da EJA, na volta ao ambiente escolar, muitas vezes, é mais empenhado em aprender do que os educandos do ensino regular. Isso se deve pela intenção de recuperar o tempo em que permaneceram distante, na tentativa de avançar nos estudos, mesmo com todas as preocupações do dia a dia que permanecem durante as aulas.

2 A DIALÉTICA AFETIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As turmas da modalidade de ensino EJA são formadas, em sua maioria, por trabalhadores, isso significa que eles têm pouco tempo para o estudo, uma vez que esse tempo além de ser direcionado ao trabalho, é divido com todas as outras tarefas que necessitam atenção, como a família, atividades religiosas, lazer etc. Podemos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dizer que essa falta de tempo pode causar prejuízos à aprendizagem, já que há a necessidade de desenvolver algumas tarefas escolares que causam desgaste físico e mental. Somado a esse desgaste, ocorre insegurança e medo de fracassar mais uma vez em sua jornada educativa.

Todos esses fatores, o educador deve ter em mente quando faz suas aulas nessa modalidade de ensino. Pensando amorosamente e rompendo com a educação bancária, para favorecer a interrelação entre educador-educandos faz-se necessário o desenvolvimento da empatia, que é a capacidade de se colocar no lugar do outro ou "[...] tendência para se identificar com os sentimentos dos outros" (BORBA, 2004, p. 438). Esta capacidade propicia ao educador uma maior compreensão do universo dos educandos, ajudando-o a entender as dificuldades, as histórias e as potencialidades deles.

A dimensão cognitiva é entremeada pela dimensão afetiva quando da aquisição do conhecimento. Mattos (2020, p. 97) afirma que somos pessoa completa, "composta por aspectos biológicos, fisiológicos, antropológicos, psicológicos, sociais, culturais, entre outros, em que a vida intelectual pressupõe a vida sociocultural". Nessa ótica, o comportamento humano que é desenvolvido em sociedade tem relação com o saber, com o ser e com o fazer, o que nos permite armazenar o conhecimento adquirido, tal qual a maneira como foi ancorado na estrutura cognitiva. Cabe ressaltar que essa aquisição pode ser de tonalidades afetivas agradáveis ou desagradáveis.

Outro agravante é que a modalidade de ensino EJA iniciou-se como uma educação reparadora de alfabetização, não focando as especificidades dos educandos. Nessa perspectiva, a compreensão das políticas públicas era que a EJA "é aquela que se volta para atividades educativas compensatórias, ou seja, para a escolarização de pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso à educação regular prevista na legislação" (MOURA, 2008, p. 14). Não ocorrendo a devida reflexão sobre as reais necessidades desse tipo de educandos, o que, muitas vezes, infantiliza as práticas com propostas curriculares fragmentadas e sem contextualização na cultura dos educandos.

Paulo Freire foi o propulsor da virada na EJA, trazendo para o debate a cultura, relacionando os conteúdos escolares com as vivências dos educandos, realizando trabalhos em conjunto com tema geradores e focando a política como caminho para os educandos perceberem-se oprimidos e manipulados pelo sistema capitalista. Uma

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

característica marcante nessa virada é o acolhimento e o reconhecimento às diversidades e às especificidades desses educandos. Entendemos que o retorno ao processo educativo na modalidade EJA passa pela garantia ao direito em aprender, em ter acesso ao conhecimento. Cremos que essas pessoas:

> Disputam o direito a conhecimentos ausentes, sobre seu sobreviver, seu resistir. Saberes de outra história social, racial e de classe que vivenciam e têm direito a saber para entender-se. Disputam o direito a que os saberes dessa outra história de segregação e de emancipação sejam incorporados como seu direito ao conhecimento. (ARROYO, 2017, p. 14).

Diante desses aspectos, entendemos que a dialética afetiva é um fator preponderante para que, tanto o educador quantos os educandos, se vejam como colaboradores e percebam-se como “vítimas históricas” (ARROYO, 2017, p. 14) e, ao mesmo tempo, aprendam a resistir por libertação dessa realidade injusta e cruel. Cabe ressaltar que entendemos dialética afetiva como algumas ações que são desenvolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem, as quais favoreçam atitudes docentes que influenciam o crescimento intelectual dos educandos, gerando ações de resistência e insurgência contra ao que está posto nas instituições de ensino.

3 NARRANDO ACONTECIMENTOS, CRIANDO POSSIBILIDADES AFETIVAS

A narrativa autobiográfica que trazemos diz respeito a uma aluna do antigo supletivo. Optamos por transcrever a narrativa na forma em que foi produzido os dados com a participante, a qual denominaremos “Alof” para garantir o sigilo de identidade. Também, evidenciamos que a narrativa autobiográfica tem caráter pessoal, facilitando emergir memórias e experiências adormecidas. A utilização dessa técnica ajusta-se ao reconhecimento e a legitimidade dos participantes, enquanto sujeitos de direitos, terem capacidade para narrar suas histórias e de refletirem sobre elas.

O primeiro contato de Alof com o universo escolar foi aos 7 anos em uma escola municipal, na qual estudou ate a quarta série, atual terceira ano. Vivia em um contexto socioeconômico de muita pobreza, sua família composta por muitas irmãs. Alof afirma que era na escola que se alimentava bem e sentia-se em casa. Relembra que as professoras nessa escola eram como mães, acolhedoras, amorosas. Em sua narrativa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

lembra de uma professora chamada Catia: “ela marcou minha vida, pelo carinho e dedicação, muito carismática, afetuosa, ela cuidava de mim”, afirma Alof.

Podemos notar que no relato há explicitamente uma relação afetiva entre Alof, as professoras e a escola em si. O acolhimento dá o entendimento de estar em sua casa, como ela mesmo afirma. Entendemos acolhimento não só como a ação de receber alguém, mas como o ato de acolher humanizadoramente, o que implica relação de aproximação entre as pessoas. Esse acolhimento assume a intervenção pedagógica de ensino como um meio imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos educandos. Para Libâneo (2012, p. 26):

> Pelo ensino, opera-se a mediação das relações do aluno com os objetos de conhecimento, criando condições para a formação de capacidades cognitivas por meio do processo mental do conhecimento presente nos conteúdos escolares, em associação com formas de interação social nos processos de aprendizagem lastreados no contexto sociocultural.

A educação é social, portanto, é parte integrante das relações em uma determinada sociedade. Se o ser humano é parte dessa sociedade, as relações e interrelações se fazem pela justaposição entre o cognitivo e o afetivo para a transformação dela. É óbvio que a dialética afetiva é impulsionadora desse acolhimento.

Em sua narrativa Alof conta-nos que aos treze anos abateu uma tristeza profunda sobre ela, já que teve que abandonar seus estudos para ajudar a família com seu trabalho de doméstica. Segunda ela: “Eu lembro bem desse dia, eu fiquei triste, pois lá [na escola] todos gostavam de mim, e me tratavam muito bem” (acréscimo nosso). Aos dezessete anos engravidou e mais uma vez não poderia retornar aos seus estudos. Alof relata: “tive que me desdobrar para sustentar meu filho pequeno e trabalhar fora”. A aluna enfatiza que os empregos encontrados, sempre era de doméstica, faxineira, devido seu grau de estudo, nada que permitisse um crescimento significativo. “Eu já estava cansada de fazer, desde os treze anos, as mesmas coisas, queria algo mais”, afirma a entrevistada.

Como podemos constatar o abandono escolar vem atrelado a muitas razões, principalmente à necessidade de trabalhar ou manter filhos. Nossa participante se viu presa as duas coisas. É necessário ter entendimento que a educação é importante para progressão sociocultural e econômica. Segundo Gomes, Campos, Alzás e Casas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(2019, p. 1147), no Brasil:

> quando trata se de mulheres, as dificuldades são inúmeras, se consideradas as várias atribuições que exercem, observa se ainda a ausência de programas públicos privados de apoio e incentivo as jovens mulheres possam conciliar as atividades educativas com atuação no mercado de trabalho, em especial, após a maternidade.

Essa argumentação dos autores podemos constatar na continuação da narrativa de Alof, em que afirma que passados vinte e quatro anos tenta entrar em um curso de manicure renomado na tentativa de modificar sua prática profissional. Chegando à recepção é perguntada de seu grau de escolaridade e ela diz: “fui até a 4ª serie”. De maneira sarcástica a recepcionista responde: “para ser manicure precisa 2ª grau”. Alof relata emocionada que: “Nesse dia voltei chorando para casa, percebi que eu não tinha muitas opções, devido uma peça que a vida me pregou”. Após esse episódio, Alof resolveu retornar à escola e continuar seus estudos com trinte e sete anos.

Freire (2019, p. 46) traz o entendimento de que a necessidade que se impõe de superar a situação opressora “implica o reconhecimento crítico, a “razão” dessa situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca de ser mais”. Consequentemente, a situação “sarcástica” da recepcionista gerou um processo de autoafirmação que fez Alof desejar não de ser menos para buscar ser mais. O ser mais implica conscientização da situação em que se encontra e a tentativa de transformá-la para recuperar sua humanidade.

Podemos afirmar que o evento traumático impulsou o regresso aos bancos da escola de nossa participante. O egresso tem a expectativa de avanço profissional quando busca a EJA. Entretanto, no Brasil, é notório que a idade interfere nesse tão esperado avanço profissional, já que o mercado de trabalho opta por pessoas mais jovens. De acordo com Papalia e Feldman (2013, p. 528) “Nas sociedades industrializadas, os papéis ocupacionais se baseiam na idade. Pessoas jovens são estudantes; adultos jovens e adultos de meia-idade são trabalhadores; adultos idosos organizam suas vidas em torno da aposentadoria e do lazer”. Contudo, muitos obtêm sucesso nesse regresso e conseguem galgar outros patamares profissionais.

O retorno não é algo tão fácil quando já se tem certa idade, mas não é

impossível. Alof relata-nos que buscou o supletivo para continuar seus estudos, afirmando que: “eu estava com medo e muita vergonha, não lembrava de nada que tinha estudado”. Além dessa reação afetiva de tonalidade desagradável, ela encontrou pessoas conhecidas: “reencontrei uma colega de infância que tinha quase a mesma idade que eu tinha, mas que estava lá como professora, eu senti muita vergonha, passou um filme na minha cabeça, pensei até em não a cumprimentar, mas acabei cumprimentando” e a vizinha: “ela era experiente, conhecia como era minha vida, já trabalhava lá com o supletivo, e sabia como era as nossas dificuldades, ela percebeu o quanto eu estava assustada e com medo, vergonha e veio conversar comigo, lembro-me muito bem as palavras dela me dizendo para aproveitar essa oportunidade, que estava a minha disposição, meu coração se encheu de alegria e esperança de novo, com o apoio dela.”

O primeiro ponto a destacar dessa narrativa é que deixa visível o quanto é penoso o regresso para aqueles com mais idade. Entretanto, é relevante deixar evidente que “a educação permite que os adultos desenvolvam seu potencial cognitivo, melhorem sua autoestima, ajudem seus filhos com o dever de casa ou se mantenham atualizados com as mudanças no mercado de trabalho” (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 529). Em suma, o retorno reforça o autoconhecimento e facilita o desenvolvimento afetivo com tonalidade agradável, além de favorecer avanço profissional pelas expectativas que o mercado de trabalho lhes coloca. A desigualdade socioeconômica é o principal motivo de regresso para educandos que necessitam da EJA para estudar.

O segundo ponto a destacar é que o acolhimento beneficia a transformação de reações afetivas de tonalidades desagradáveis em agradáveis. Mesmo estando com vergonha diante de suas conhecidas, Alof pôde sentir-se segura pela receptividade da vizinha. Isso significa que a amorosidade fez com que a educadora percebesse as reações afetivas de Alof, pois ser amoroso é olhar o outro, ouvi-lo e senti-lo empaticamente em sua existencialidade, como pessoa completa com suas especificidades. E, valendo-se da empatia recíproca a educadora consegue despertar em Alof o desejo em continuar estudando, apesar do medo e da vergonha.

O terceiro e último ponto é que “mudar é difícil mas é possível” como nos afirma Freire (2003, p. 80) e essa possibilidade empurra-nos a ter esperança de realizar ações que nos leva a mover-nos por um conhecimento fundamentado e específico

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

para prosseguir, inquieta e curiosamente, para a leitura da palavra. Reafirmamos que "a segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional" (FREIRE, 2003, p. 91). E com competência a educadora, generosa e respeitosamente, conseguiu com que a educanda se libertasse de seus medos e vergonha e se assumisse, construindo um novo percurso em sua vida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salientamos que trouxemos apenas um pequeno recorte da narrativa de Alof, mas que essa amostra nos permitiu fazer algumas considerações sobre a dialétiva afetiva e possibilidades de transformar reações afetivas de tonalidades desagradáveis em agradáveis. Cabe ressaltar que estamos cientes de que a EJA é uma modalidade de ensino com caráter político, já que problematiza a evasão escolar por diferentes aspectos socioculturais e economicos e, além disso, dá visibilidade a carência de políticas públicas para a permanência dos educandos em idade escolar. Assumindo o caráter político da EJA, olhamos para a situação de marginalização da população de baixa renda e, ao mesmo tempo, para a situação de exclusão que se impõe as mesmas devido às exigências de sobrevivência.

No Brasil, pensar em EJA leva-nos a pensar na inserção de Paulo Freire e na luta por desenvolver uma educação popular que abrangesse os desvalidos e oprimidos, tão necessitados de ler a palavra, visto que a leitura de mundo já detêm. Diante disso, adentramos a dimensão afetiva tão explícita nas falas de Paulo Freire. A amorosidade é fator preponderante para caminhar na busca pela permanência daqueles que regressam aos estudos nos diferentes cantos do país. Os educadores ou as educadoras que atuam na EJA necessitam ser generosos, respeitosos e problematizar a realidade, além de estimular a curiosidade para que os educandos reflitam sobre sua real situação de oprimidos e alienados.

O atual cenário da EJA exige reflexão crítica, tanto dos educadores quanto da gestão escolar, considerando os educandos como sujeitos portadores de saberes, com os quais pode-se contextualizar os conteúdos escolares. A dialética afetiva envolve a empatia, a solidariedade e a amorosidade. O educando, de modo geral, seja ele criança, jovem ou adulto, merece ser respeitado, tanto pelo sistema educacional

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

quanto pelo profissional da educação, contudo o educando da EJA, necessita ser compreendido, por sua origem, contexto histórico, social e cultural.

A dimensão afetiva está inteiramente ligada ao aspecto cognitivo. No decorrer do desenvolvimento afetivo, outros fatores apresentam-se como cruciais, tais como, os aspectos culturais, econômicos e sociais. O fator cognitivo proporciona a absorção efetiva dos conhecimentos, mas para que seja uma apreensão com ancoragem na estrutura cognitiva é necessário que o mesmo seja afetado por tonalidades agradáveis. Dividir experiências como as de Alof dá possibilidades de entender alguns motivos dos egressos da EJA.

Constatamos que uma das alternativas para o regresso é a ascensão profissional, aspecto que abre portas para o mundo trabalho com mais qualidade de oportunidades. Vemos, ainda, que a idade implica em uma seleção e segregação impiedosa para aqueles que querem retornar para o mercado de trabalho. Apesar de atualmente haver vagas para pessoas da terceira idade, percebemos que aqueles com idades intermediárias ficam à margem desse mercado.

Nossa expectativa com esse trabalho é demonstrar que o acolhimento, a empatia e a amorosidade são percursos que abrem caminhos para que o egresso da EJA permaneça na escola e, ao mesmo tempo, tenha crescimento intelectual, compreendendo sua real situação frente a sociedade brasileira. Entendemos como Tardif (2002) que existem diferentes saberes essenciais para o educador e a educadora. Entretanto, abre-se a prossibilidade de algumas perguntas: onde estão os saberes para ter conhecimento sobre os estudantes, pelo menos, sobre o desenvolvimento afetivo? Cognitivo, sabemos que muitos pesquisam, mas e a dimensão afetiva? Rubem Alves (2010) já nos dizia que gerar felicidade nos faz recuperar aquilo que nos deu alegria no momento da apreensão do conhecimento. Se fico feliz com o que aprendo, eu não esqueço. Posso até deixá-lo guardado na minha estrutura cognitiva, entretanto posso rememorá-lo quando for necessário. Isso é aprendizagem!

Em suma, cremos que o educador ou educadora tem papel crucial nessa retomada para novas jornadas de estudos. Não podemos infantilizar, tampouco ensinar fora do contexto desses educandos, pois issso inviabiliza a permanência deles. Assumir a dialética afetiva é uma tentativa de trabalhar empaticamente, desenvolvendo aulas, as quais os levem a participar, pesquisar e descobrir o

conhecimento. Propiciar o diálogo entre os saberes já existentes com aquilo que o educando precisa aprender é uma das possibilidades de evitar a evasão escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Do universo à jabuticaba**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BORBA, F. S. **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura).

GOMES, E. C.; CAMPOS, M. G.; ALZÁS, T.; CASAS, L. M. Causas do abandono escolar de jovens mulheres no Brasil e na Espanha. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 8, 2019, Lisboa. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación, v. 1**. Lisboa: CIAIQ, 2019. p. 1145-1150. Disponível em: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2447. Acesso em 30 jun. 2021.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 jun. 2021.

MATTOS, S. M. N. **O sentido da matemática e a matemática do sentido**: aproximações com o programa etnomatemática. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

MOURA, T. M. M. (org). **Educação de Jovens e Adultos**: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió: EDUFAL, 2008.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Trad. Cristina Monteiro e Mauro de Campos Silva. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

23.5.28 O CONCEITO DE APRENDIZAGEM NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E NA BNCC

Isa Caroline Tiosi Maranguelle[3160]

Ellyn Viera de Souza Saraiva[3161]

Fatima Aparecida de Souza Francioli[3162]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o conceito de aprendizagem a partir da Teoria Histórico-Cultural e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, tomamos como referência o estudo do pesquisador russo Vygotsky (1991) e a BNCC (2019), buscando discernir se a proposta do referido documento contempla o desenvolvimento da aprendizagem da criança em idade escolar. Com base em referências bibliográficas, documentos e entrevista com professores, o estudo foi organizado em três momentos distintos. No primeiro momento apresentamos que os estudos de Vigotski apresentam a aprendizagem como um processo histórico-cultural, constituído pelas relações sociais do indivíduo. Desse modo, o aluno aprende de acordo com seu grupo social, permitindo, pelas mediações culturais e do trabalho pedagógico organizado, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da aprendizagem. Posteriormente analisamos que o documento da BNCC não apresenta fundamentação teórica suficiente para assegurar o pleno desenvolvimento da criança, pois não aborda a questão da aprendizagem, mas somente um rol de atividades para a aplicação dos exercícios escolares. No terceiro e último momento, consta a entrevista feita com professoras do centro de educação infantil e as respostas demonstram que elas aprovam a BNCC e não compreendem que é um documento produzido sob os fundamentos das teorias do “aprender a aprender”, em que o trabalho do professor é esvaziado. Estima-se que os resultados da pesquisa contribuam com os estudos e compreensão dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental como suporte para suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Teoria Histórico-Cultural. Base Nacional Curricular (BNCC). Vygotsky. Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre educação abordam diferentes questões que tratam do espaço escolar, desde a sua constituição como instituição de ensino, dos profissionais que ali atuam, do público que atende, das políticas de educação, da formação dos

[3160] Graduada no Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR - Campus de Paranavaí. isacarolinetm@outlook.com

[3161] Professora da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) cedida à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no município de Marilena-PR e mestranda do do Programa de Pós-graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR - Campus de Paranavaí. ellyn_viera22@hotmail.com

[3162] Dra. em Educação, professora do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR - Campus de Paranavaí, fas.francioli@hotmail.com

professores e do processo de ensino e de aprendizagem que se manifesta por meio das concepções que subsidiam as práticas pedagógicas.

Considerando que a educação atual está ancorada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019) e fundamentada nas teorias pedagógicas do "aprender a aprender"[3163], pressupomos que este documento não apresenta um conceito de aprendizagem. Sem um conceito de aprendizagem ficam as ações pedagógicas esvaziadas dos conhecimentos científicos e a promoção da formação humana dos alunos?

Para responder a esta problemática este estudo tem como objetivo analisar o conceito de aprendizagem a partir da Teoria Histórico-Cultural e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando que a primeira oferece subsídios didáticos para o trabalho pedagógico, enquanto a BNCC fundamentada em pedagogias hegemônicas, tem como princípio o pragmatismo epistemológico das competências e habilidades.

Para atender esta perspectiva, tomamos como referência um estudo realizado por Vigotski (1991) e publicado com o título "Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar" e a BNCC referente à etapa da educação infantil, a qual traz as aprendizagens essenciais nos diversos campos de experiências, tomando sempre a interação e brincadeira como eixos estruturante na aprendizagem e desenvolvimento.

Com base em referências bibliográficas, documentos e entrevista com professores, realizamos uma análise comparativa entre o conceito de aprendizagem na Teoria Histórico-cultural e na BNCC. No primeiro momento, numa revisão bibliográfica identificamos o conceito de aprendizagem no texto selecionado de Vygotsky, (1991), no segundo momento, buscamos compreender como o conceito de aprendizagem se apresenta na BNCC para a educação infantil, e se a mesma assegura o direito à aprendizagem e o desenvolvimento das crianças nesta etapa da educação básica. No terceiro e último momento apresentamos os dados coletados em uma entrevista semiestruturada com professores de um Centro de Educação Infantil, para averiguar o que elas compreendem por aprendizagem.

[3163] Segundo Duarte (2010, p. 33) "Nas duas últimas décadas, o debate educacional tem se caracterizado por uma quase total hegemonia das "pedagogias do aprender a aprender" (Duarte, 2001), com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista".

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2. CONCEPÇÃO DA APRENDIZAGEM SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para compreensão do assunto adentraremos em um dos estudos de Vigotski (1991) para analisar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da criança em idade escolar. No texto intitulado "Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar", (VIGOTSKI,1991) o autor apresenta uma análise das teorias da época que discutiam sobre aprendizagem e desenvolvimento. Depois dessas análises, ele apresenta os resultados de seus estudos.

> [...] a aprendizagem não é em sim mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsicamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 1991, p. 47)

Esse posicionamento do autor indica que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança, próprias do ser humano em um processo cultural, ocorrem durante sua existência e de forma única. Há dois momentos em que as funções psíquicas aparecem no desenvolvimento da criança, "[...] por um lado, aparece durante as atividades coletivas, sociais, ou seja, funções interpsíquica; por outro, trata-se das atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança. Ou seja, como funções intrapsíquicas" (VYGOTSKY, 1991, p.46). Ainda sobre a aprendizagem, através da interação social o homem apropria-se de conhecimentos, moldando seu desenvolvimento intelectual. O processo de interação do homem com o outro, é mediada por instrumentos (objetos externos) que transformam a natureza de acordo com a necessidade imposta para facilitar o trabalho. No entanto, não basta o uso dos instrumentos, o homem também necessita dos signos, que são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos, como a linguagem. As relações sociais produzem, por meio da mediação da linguagem, a qual é propriamente uma especificidade do homem em sua capacidade cognitiva, o uso de signos, com os quais a criança organiza e expressa seu pensamento.

Dessa forma, podemos ressaltar a afirmação de Vigotski (1991) de que a educação não acontece espontaneamente, ou seja, não se nega as condições biológicas do indivíduo, mas é preciso afirmar que a aprendizagem advém das relações sociais, mediada culturalmente em direção à promoção do desenvolvimento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse aspecto, Vigotski (1991) identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já efetivadas, ou seja, o aluno consegue realizar por conta própria suas atividades, é denominado como nível de desenvolvimento real ou efetivo e o nível de desenvolvimento próximo, que se relaciona às capacidades dependentes, pois o aluno não consegue realizar a tarefa sozinho.

> [...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 2007, p. 60)

Na zona do desenvolvimento próxima, as atividades são realizadas com o auxílio de um mediador, ou seja, torna-se uma cooperação em relação a aprendizagem, pois o aluno ainda não domina determinada atividade, mas que posteriormente venha a ser capaz de solucionar. Na escola, quando o professor está ensinando um conteúdo, o aluno se encontra em desenvolvimento próximo. A partir das mediações do professor ele começa a realizar as atividades pedindo auxílio ao professor ou aos colegas. Quando o aluno apropria-se do conteúdo e o compreende passa a realizar a atividade sozinho, ou seja, encontra-se no nível de desenvolvimento real.

Segundo (OLIVEIRA, 1991, p.62) “a escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo, a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo em conta etapas posteriores, ainda não alcançadas”. A partir deste pressuposto é possível identificar que a Teoria Histórico-Cultural, implica na questão de que o ato de errar ou não saber realizar a atividade não deve ser um sinal de incapacidades de aprendizagem, mas a mediação do professor é fundamental para promover a aquisição de conhecimentos. O que a criança faz em um determinado momento com a ajudo do outro, posteriormente fará sozinha.

Nesse sentido, Vigotsky (1991, p. 38), destaca que a “tarefa do docente consiste em desenvolver não só uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes”. O autor ainda ressalta que o professor deve desenvolver várias capacidades no aluno, ou seja, por meio da atividade a criança usa diversas funções psíquicas para realizá-la como a observação, a memória, o pensamento, a fala simultânea. Essas funções são indissociáveis diante da realização da atividade proposta pelo professor.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Após realizar a atividade a criança vai desenvolver capacidades intelectuais que ao serem internalizadas pelo aluno tornam-se hábitos, no sentido de automatizar as ações, permitindo que a criança prossiga em seu desenvolvimento. O que antes lhe causava dificuldades, após esse processo ser internalizado, novas capacidades são desenvolvidas "[...] ao dar um passo em frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois no campo do desenvolvimento; e por isso aprendizagens e desenvolvimento não são coincidentes". (VIGOTSKY,1991, p.39). Isto significa que para o autor a aprendizagem e desenvolvimento não acontecem ao mesmo tempo, mas é a aprendizagem que conduz ao desenvolvimento, ou seja, sem um bom ensino não há desenvolvimento psíquico do aluno "[..] não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para escola" (VIGOTSKY,1991, p.40)

O autor ainda enfatiza que a aprendizagem da criança começa antes dela ir à escola, pois quando a criança tem contato com os adultos à sua volta, ela aprende a identificar os nomes dos objetos, a falar, neste momento o indivíduo já está inserido no processo de aprendizagem. Porém, é na escola que a aprendizagem vai acrescentar algo novo no desenvolvimento do aluno, por exemplo a linguagem promove funções psíquicas, que consequentemente propicia a aquisição da escrita. A aprendizagem e o desenvolvimento estão ligados desde o primeiro dia de vida da criança, por exemplo, seu contato com a família onde ela percebe como as coisas acontecem à sua volta.

Para Vigotsky (1991, p.49) "o desenvolvimento da criança não acompanha nunca a aprendizagem escolar [..]", pois o progresso do aluno na sua aprendizagem não se resume ao seu desenvolvimento psico-intelectual. Portanto, há uma interdependência nesses dois processos, acompanhado do impacto que cada matéria reflete ao aluno, a qual muda de acordo com a etapa que a criança se encontra em seu processo evolutivo do desenvolvimento psíquico, transformando sua relação com o mundo.

3. APROXIMAÇÃO CONCEITUAL SOBRE A APRENDIZAGEM NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019), apresenta-se como um documento normativo que determina as competências (gerais e específicas) a qual difere as aprendizagens a todos alunos nas diversas etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A BNCC também determina que as competências, habilidades e conteúdos sejam aplicados igualmente, independente da escola seja pública ou privada. Neste trabalho daremos um enfoque especial à etapa da educação infantil, a qual traz as habilidades essenciais nos diversos campos de experiências, tomando sempre a interação e brincadeira como eixos estruturante no desenvolvimento da criança.

> Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 40, grifos do documento).

No documento da BNCC, na educação infantil são cinco os campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Nas instituições escolares é normativo o uso desses campos na elaboração dos currículos, os quais tem a brincadeira e interações como eixo central na proposta de aprendizagem e desenvolvimento**.** Estes campos de experiências são definidos como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ao aluno, de acordo com suas experiencias concretas, ou seja, cotidianas. É preciso considerar o quanto isso ameaça a qualidade de aprendizagem, por suas vezes esses objetivos “tentam” igualar as condições de aprendizagem em diversos contextos escolares, esquivando-se das diferenças sociais.

> Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14, grifos do documento)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse aspecto, podemos identificar que a BNCC está ancorada na teoria das pedagogias do “aprender a aprender”, identificadas por Duarte (2010) sendo enfático ao afirmar que todas elas desvalorizam o trabalho do professor, o qual não tem autonomia na criação das atividades. Nesta prática o importante é que o indivíduo aprenda sozinho e não o que o professor transmite nas aulas. Desse modo, nega-se a transmissão do conhecimento, se opondo à Teoria Histórico-Cultural, pois desvaloriza o conhecimento construído pela sociedade ao mesmo tempo que promove, muito pouco, o desenvolvimento psíquico da criança.

Para entender como a BNCC está sendo aplicada nas escolas, realizamos uma entrevista semiestruturada com quatro professoras da educação infantil, em centros de educação diferentes, inclusive uma em instituição privada. Estas entrevistas foram feitas pelo whats app, contendo as seguintes questões sobre a BNCC:

1- Você conhece a BNCC?

2 - Este documento é discutido na escola com os professores?

3- Em sua opinião qual o objetivo da BNCC em relação a aprendizagem?

4- A BNCC traz benefícios a educação? Quais?

Para atender aos limites deste texto apresentaremos somente duas entrevistas. Uma da escola pública e outra da escola privada. Para preservar a identidade das professoras elas serão identificadas como professora A e B

A seguir as respostas das professoras:

Professora A

1-Sim

2-Sim.Várias reuniões são realizadas para o estudo da BNCC com todos os professores. Todos bem informados é mais fácil elaborar o currículo da Instituição.

3-É definir percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos da Educação Básica, ao longo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio

4-A BNCC é o documento normativo e norteador que estimula a formação integral do aluno, destacando a importância de se trabalhar, não apenas o cognitivo, mas também as competências sócio emocionais. Essas competências valorizam o desenvolvimento de habilidades como: criatividade, pensamento crítico, colaboração, comunicação e resiliência

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A professora A, apresenta aspectos sobre as competências e habilidades que segundo o documento "Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." (BNCC,2019,p.8). Ou seja, essas competências são eixos norteadores da BNCC, as quais direcionam os conteúdos e o trabalho pedagógico. Esta concepção de competências traz a desvalorização do professor, pois é mais significativo o que o aluno aprende sozinho, do que a mediação do professor ou outro indivíduo.

Professora D (INSTITUIÇÃO PRIVADA)

1- Sim, é um documento que define a base comum curricular para educação brasileira.
2- Sim, pois cada vez mais se faz necessário a gente pensar e reformular a aplicação dos conteúdos e promover as aprendizagens essenciais de maneira significativas aos educandos.
3- Acredito que o objetivo da BNCC seja promover uma unidade da comunidade escolar brasileira definindo uma mesma base, uma mesma direção que garanta aos estudantes as aprendizagens essenciais as que todos tem direito
4- Sim, o primeiro benefício da BNCC é exatamente essa unidade educacional no Brasil, ao definir uma mesma base curricular na educação básica, além disso incentiva a educação integral dos estudantes visando não apenas os aspectos cognitivos, como também os aspectos socioemocionais dos alunos, e ao estabelecer as 10 competências da educação básica esse documento também nos faz repensar no que temos feitos até aqui, movimentando todos os profissionais envolvidos na educação a buscarem novos conhecimentos, promovendo assim a formação continuada. Enfim a base nos faz refletir, replanejar os caminhos da educação.

Diante destas respostas fornecidas pelas professoras da educação infantil, constatamos que todas chegam a mesma conclusão em relação a aprovação da BNCC nas escolas, de forma positiva em relação a seus métodos e conteúdos proposto nas atividades. De forma unânime elas não compreendem que é um

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

documento produzido sob os fundamentos das teorias do “aprender a aprender”, em que o trabalho do professor não é valorizado, pois o que vale é aluno aprender o que for de seu interesse, ou realizar por conta própria, tornando o papel do educador insignificante, além de serem conteúdos que pouco favorecem o desenvolvimento intelectual necessário no processo de ensino aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos apresentados, identificou-se que a implantação da BNCC nas escolas, não trouxe enriquecimento curricular, pois é um documento que está centrado na proposta das teorias do “aprender a aprender”, a qual coloca o responsabilidade de aprendizagem no aluno, esvaziando o trabalho do professor como transmissor do conhecimento. Trata-se de um documento que traz consigo atividades mecanizadas e universalmente para todas as intituições de ensino da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Seja em uma escola publica ou privada de modo equivocado, pois sabemos que ambas instituições são distintas em sua forma de trabalhar, sua realidade social e sua estrutura

A BNCC tem como concepção de aprendizagem as competencias e habilidades as quais são eixos estruturantes da prática pedagógica proposta no documento da Base. Ou seja não agrega valores para educação infantil das redes municipais de ensino, não promovendo o pensamento critico dos alunos em relação ao mundo, propondo uma educação alienada.

O texto do autor não menciona sobre atividades pedagógicas, mas é enfático em dizer que o “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1991, p.46, grifos do autor). Do nosso ponto de vista, isto significa que o “bom ensino” está vinculado a um trabalho pedagógico, organizado, sistematizado, em que o professor domine o conhecimento a ser transmitido a partir de atividades que promovam o desenvolvimento intelectual da criança.

Compreendemos que a educação escolar é voltada para o ensino de conhecimentos historicamente sistematizados e significações concreta da aprendizagem, que guia o desenvolvimento da criança que se encontra no nível de desenvolvimento próximo e ainda precisa da ajuda do professor para realizar determinada atividade. Portanto, o professor tem papel determinante no processo de

ensino e aprendizagem. Esse processo acontece frequentemente, pois a aprendizagem segue o ser humano desde seu primeiro dia de existência, processo que o diferencia dos animais, capacidade especificamente humana. Consideramos que o ato de ensinar eleva os níveis intelectuais do aluno, o que era conceito de senso comum, torna-se conceito cientifico, resultando da mediação e do trabalho sistematizado do professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 22 de Mar. 2020.

BRASIL. **Livro do professor.** v. 2. Educação Infantil. Curitiba, Editora Positivo Ltda, 2016. 144 páginas.

DUARTE, Newton. O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas. In: MARTINS, LM.; DUARTE, N., (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky.** Curitiba: Edição do Autor, 2007.

OLIVEIRA, Marta Koll de. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1992.

VYGOTSKY, Lev, Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Luria, Leontiev, Vigotski e Outros. **Psicologia e Pedagogia I:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 2ª ed. Lisboa: Estampa, 1991, p. 31-50

_____. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf ACESSADO EM 29/09/2020)>. Acesso em 10 de out. de 2020.

23.5.29 O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA E A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA

Kely-Anee de Oliveira Nascimento[3164]

RESUMO

O presente artigo possui como objetivo geral compreender como a educação socioemocional no contexto da educação infantil pode contribuir para o desenvolvimento das crianças na primeira infância. A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, e o conceito de primeira infância atravessa a faixa etária que vai de zero a seis anos de vida do ser humano, fase esta de maior desenvolvimento e plasticidade cerebral, e consequentemente aprendizagem cognitiva e socioafetiva. Contudo é na vida em família que a criança começa a desenvolver as primeiras relações socioafetivas. A escola como espaço de interação e construção de novas habilidades precisa educar a criança para o desenvolvimento socioemocional. Neste sentido nos questionamos: como a educação socioemocional na primeira infância no contexto da educação infantil pode contribuir para o desenvolvimento da criança? Trata-se de um estudo qualitativo do tipo bibliográfico no qual buscamos o aporte teórico em Moyles (2010), Silva (2016), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), Ariès (1978), Teodoro (2013) e outros, a afim de articular os estudos sobre infância e a educação socioemocional. A educação socioemocional precisa ser trabalhada em todos os níveis da educação básica, sobretudo a educação infantil, afinal as crianças crescem e se desenvolvem de forma afetuosa, consistindo na educação socioemocional como o conjunto de habilidades que precisam ser aprendidas e neste caso, as escolas devem articular essas aprendizagens ao currículo, proposta pedagógica, planos de aula e projetos didáticos, estendendo essas atividades às famílias.

Palavras-chave: Infância. Desenvolvimento. Socioemocional. Escola. Criança.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e atende crianças de zero a três anos em creches, quatro e cincos anos em pré-escolas. Autores como Cavicchia (2010), Felipe (2001), Moyles (2010) apontam a primeira infância (engloba crianças na faixa etária de zero a seis anos) como fase de maior desenvolvimento cognitivo do ser humano, visto que é nesta etapa que elas recebem diversos estímulos vindos do meio em que estão inseridas e que somadas aos aspetos neurobiológicos e maturacionais, contribuem para modificar a estrutura do cérebro favorecendo a produção de novas sinapses, além da grande capacidade de plasticidade cerebral.

É nesta fase também que a criança apreende o mundo e percebe o meio em que vive através de estímulos sensoriais e motores. Desde o nascimento o toque, as

[3164] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). kelyanee@urc.uespi.br

sensações, as palavras que escuta e a atenção contribuem para que o bebê sinta e perceba o mundo, por isso é tão importante os vínculos entre adultos e bebês. (SILVA, 2016).

De acordo com Silva (2016), Winnicott foi um dos estudiosos a valorizar as primeiras relações materno-infantis como essenciais para a formação e desenvolvimento da criança. Para o estudioso, as primeiras relações afetivas como confiança, segurança e proteção vão sendo consolidadas na vida intrauterina e após o nascimento, a partir das interações com a mãe e da relação simbiótica, esses mecanismos vão sendo fortalecidos. Por isso, desde o período gestacional precisamos entender que o ser humano acumula memórias e experiências. Nesse sentido, as emoções ganham força.

Com o avanço das ciências, sobretudo a neurologia, psicologia, estudos sobre educação socioemocional e o desenvolvimento humano têm se intensificado. Espaços educativos institucionalizados como as escolas têm se preocupado com esse pilar da formação humana, diante disso, pergunto: como a educação socioemocional na primeira infância no contexto da educação infantil pode contribuir para o desenvolvimento da criança? Para responder esse questionamento temos seguinte objetivo geral: compreender como a educação socioemocional no contexto da educação infantil pode contribuir para o desenvolvimento das crianças na primeira infância. Para os objetivos específicos trago: analisar o conceito de infância e a compreensão de educação infantil na sociedade contemporânea; investigar as habilidades socioemocionais evidenciadas na primeira infância; e entender como a educação socioemocional pode contribuir para o desenvolvimento infantil.

A metodologia da pesquisa está norteada pela pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica. A pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica Segundo Prodanov e Freitas (2013) tem como objetivo realizar estudos a partir de materiais já publicados como livros, revistas, artigos científicos, monografias, dissertações, teses e outros, com a finalidade de trazer um recorte e ampliar as discussões teóricas sobre um tema; e neste caso, sobre a educação socioemocional no contexto da primeira infância. Vamos ampliar essa discussão nas próximas sessões.

2 O CONCEITO DE INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A ideia de infância é considerada recente. Segundo Ariès (1978) as produções relacionadas a história da infância surgem no século XX, e o reconhecimento do conceito de infância aparece na Idade Moderna, a partir da criação das instituições protetoras e algumas creches.

O surgimento de escolas para crianças em caráter institucional tem sua origem na França e Inglaterra do século XVIII em contextos diversos. Na França, enquanto as mães se ocupavam de trabalhos domésticos, instituições religiosas se responsabilizavam por cuidar das crianças para que elas servissem aos princípios cristãos.

Já na Inglaterra, berço da evolução fabril, com o advento da Revolução Industrial, enquanto as mulheres enfrentavam a jornada dura de trabalho, deixavam os filhos em espaços que podem ser considerados como as primeiras creches. Segundo Teodoro (2013) esses lugares denominados Refúgios, eram casas de mulheres que não trabalhavam fora de casa e acabavam abrigando essas crianças. As creches começam a surgir em meados de 1840 e atendiam crianças de 0 a 5 anos: “Foram assim chamadas porque a palavra Créche no francês significa “berço”. Foram se difundindo por toda a Europa e pela América, tendo a função de cuidar e alimentar as crianças. Depois, sua função passou a abranger a saúde física como um todo.” (TEORODO, 2013, p. 10).

Ainda segundo o autor, a Segunda Guerra Mundial foi responsável pelo aumento no número de creches e o surgimento inclusive de espaços privados. Com o avanço das fábricas e a ida dos homens à linha de frente, o mercado de trabalho ampliou as possibilidades de trabalho para a mulher, e esses locais acabaram sendo procurados por aquelas que precisavam trabalhar. Com isso temos a necessidade de institucionalizar as creches, que foram ao longo dos anos se tornam espaços de formação e preparação para a primeira etapa de ensino formal, chamada ensino elementar.

Mesmo com o surgimento desses espaços, eles eram destinados apenas ao cuidado em relação a alimentação e higiene da criança. Não havia a preocupação com o processo educativo e a educação era sinônimo de rigidez e autoritarismo, no qual os desejos da criança não eram considerados e havia a necessidade do adulto controla-la, bem como impor limites utilizando a força física.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ao mesmo tempo que essa visão ainda existia na época, Rousseau (1995), considerado um dos primeiros pedagogos, traz um olhar para a educação infantil sem prisões, e a partir da Revolução Francesa o governo do estado passa a se preocupar com a educação das crianças.

Com o avanço da medicina, psicologia e pedagogia sobretudo no século XX, a concepção da criança como ser humano em formação ganha espaço nas escolas de educação infantil. No Brasil, a década de 1990 temos um avanço nos direitos da criança e na institucionalização das escolas de educação infantil. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e os documentos norteadores das propostas curriculares como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998 e agora a Base Nacional Comum Curricular (2017) mostram que ao longo do tempo, escolas de educação infantil ganham voz e vez no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, sobretudo educação socioemocional.

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Ao nascer, nos encontramos em uma situação de dependência em todos os aspectos: motor, cognitivo, emocional e social. Precisamos de um adulto que nos alimente, cuide da higiene, nos dê calor humano, afeto e proteção. As funções mentais ainda são bastante elementares e as relações que nos são colocadas desde o nascimento possibilitam aprendermos sobre o mundo ao redor junto com o desenvolvimento maturacional que temos conforme crescemos.

O cuidado deve ir além de hábitos como nutrir e higienizar. Precisa envolver o carinho, a emoção, o diálogo, a escuta, o olhar para as necessidades do bebê, pois já no início da vida precisamos ser estimulados em relação aos aspectos cognitivos e emocionais. Logo, apreendemos o mundo a nossa volta com ajuda da mãe, cuidadores e isso implica os educadores que estão nas escolas de educação infantil. Mas o que entendemos por afetividade? Segundo Loos-Sant'ana e Gasparim (2013, p. 201):

> Chama-se a afetividade de "conjunto" por esta fazer parte de muitas situações que se integram e formam o indivíduo em sua totalidade. Afetividade é a "qualidade do fruto", na raiz da palavra. O termo "qualidade" abre um leque de possibilidades para designar o que nos afeta ou o que e quem afetamos, bem como a maneira como somos impactados por esses afetos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Pesquisas acerca do saber socioemocional são recentes. A partir da década de 1990, a teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1997), ganhou força e afirma que o ser humano é movido por diversas inteligências, não só a cognição, sendo elas, a Inteligência Linguística, a Lógico-matemática, a Inteligência Espacial, Corporal-cinestésica, musical, interpessoal e intrapessoal, pois ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura.

Considero que o desenvolvimento integral da criança, tal como afirma Wallon, acontece por meio da integração entre cognição, desenvolvimento motor, social e sobretudo afetivo. Somos afeto (discussão teórica sobre afetividade) e as primeiras manifestações estão em torno das pessoas que cuidam de bebês e crianças pequenas, sejam pais – mãe, pai – avós, avôs, tias, tios, madrinha, padrinho, irmãos. O vínculo familiar é extremamente importante para a consolidação dos primeiros significados afetivos construídos pela criança, por isso, o contexto que literalmente afeta e atravessa a cultura de cada família, tende a impactar o desenvolvimento e contribuir na formação da personalidade da criança.

Desde o nascimento, e até mesmo na vida intra uterina já podemos falar sobre emoção. Nas conversas entre mãe e bebê, trocas carinhosas, o cuidado, a rede de apoio que sustenta a criação do bebê que é repleta de manifestações emotivas, também provamos que as primeiras bases relacionais são construídas por meio das interações regadas a emoção. É como afirma Camargo (1999, p. 10): “A emoção é a primeira forma de comunicação. O recém-nascido se comunica, sofre a ação do mundo, e pode atuar sobre ele graças à emoção. Através dela iniciam-se as bases das relações interindividuais”. Não se trata de uma simples relação orgânica, biológica, mas uma necessidade de interação, de cuidados, afeto, toque, sensações que atravessam todo o corpo do bebê, sendo possível iniciar as primeiras relações sociais.

Nesse sentido, percebemos que a forma como lido com o outro e comigo mesmo tem muito de como fui afetado pelos outros desde o nascimento. O cuidado que tiveram comigo, as palavras positivas que me disseram, a forma como fui desejado, os sentimentos que em mim transbordaram.

A escola, ambiente formal de educação, as relações afetivas, sobretudo na educação infantil são bastante expressivas, afinal é uma etapa nova na vida da criança

e como um ser que está descobrindo o mundo a sua volta e passa a conviver com pessoas que não fazem parte do seu círculo familiar, é necessário estratégias de aproximação, e tocar por meio das emoções é uma possibilidade de acalentar, acalmar e passar confiança para aquela criança.

Nesse sentido, todas as aquisições que a criança adquire a partir da interrelação com adultos, torna-se reflexo da sua realidade. A aquisição da linguagem, que implica em uma organização das estruturas mentais superiores, a relação entre pensamento, memória, atenção e imaginação que estão interligados e estão permeadas de emoções.

Por meio dessa relação a criança modifica suas emoções. A partir das experiencias pelas quais vai passando, segundo Camargo (1999), o sistema nervoso autônomo atua em nosso organismo e de acordo com o desenvolvimento humano e as interações estabelecidas com o meio, a criança desenvolve a linguagem, as relações sociais e comportamentais, agindo com emoção e nesse processo modificando-a. Sendo assim, o que se passa é que a emoção é complexa e com a aquisição da linguagem e pensamento, certos comportamentos são mediatizados.

Daniel Goleman, considerado pai da Inteligência Emocional já alerta os professores sobre a importância de se educar emocionalmente as crianças, como aponta:

> Aos professores, sugiro que considerem também a possibilidade de ensinar às crianças o alfabeto emocional, aptidão básica do coração. Tal como hoje ocorre nos Estados Unidos, o ensino brasileiro poderá se beneficiar com a introdução no currículo escolar de uma programação de aprendizagem que além das disciplinas tradicionais, inclua ensinamentos para uma aptidão pessoal fundamental a alfabetização emocional. (GOLEMAN, 2001, p. 2).

Discutir sobre educação socioemocional na primeira infância precisa ser um ato social, público e coletivo, afinal, quando trabalhamos o desenvolvimento humano na infância, considerando sobretudo o desenvolvimento infantil e pensando nas ações que essa criança possa vir a tomar quando adulto, percebemos os benefícios de um trabalho articulado quando se trata do aspecto socioemocional, como aponta Lévy (1999) uma criança educada emocionalmente tende a se tornar um adulto equilibrado emocionalmente; autoconfiante em relação as suas tarefas e sobre situações do dia a dia, mantendo autocontrole; melhor convivência com outras pessoas, capacidade de refletir e pensar antes de tomar decisões; colocar-se no lugar do outro ao ser

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

empático, o que melhora consideravelmente as relações interpessoais; desenvolve a capacidade de ouvir, dialogar e compreender certas circunstâncias. Percebe-se que a inteligência emocional contribui para o bom convívio em sociedade e implica na saúde mental.

DESENVOLVIMENTO SOCIEMOCIONAL NA ESCOLA E NAS RELAÇÕES FAMILIARES

Como trabalhar a educação socioemocional nas escolas com crianças da educação infantil? Começando com a formação de professores e diálogo com os pais. Primeiramente, ao analisar a BNCC (2017), documento norteador do currículo escolar. Temos a definição de competência, que se caracteriza como "(...) a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho". (BRASIL, 2017, p. 8).

Ao todo a BNCC apresenta dez competências gerais que incluem a construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e formação de valores e atitudes. Sendo assim, dou ênfase às três últimas competências, a saber:

> 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 10)

Ao trabalhar a educação socioemocional na educação infantil, estamos ensinando as crianças a cuidarem de si e dos outros, a respeitarem o tempo, o pensamento autônomo, a convivência a olhar para si como pessoa especial e importante, compreendendo que somos diferentes, mas que a individualidade revela a essência de cada um, que deve ser respeitada independente da cultura e características particulares.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo Henri Wallon, precisamos considerar o desenvolvimento da criança numa perspectiva integral, e isso significa levar em consideração os fatores orgânicos, emocionais, cognitivos e sociais. Segundo o teórico, os fatores orgânicos são responsáveis pela organização dos estágios de desenvolvimento, contudo não deve ser compreendido de forma homogênea, pois conforme a criança cresce, se desenvolve e aprende por meio da apropriação do mundo possibilitado pelas interações sociais, por isso a influência social se um fator determinante para a evolução das funções psicológicas da criança.

Na educação infantil, mais especificamente as etapas finais entre dois a cinco anos quando geralmente algumas crianças iniciam a vida escolar, a fase é de descoberta, e adaptação ao ingresso na escola, sendo necessário um conjunto de atitudes que podem contribuir para o processo ser mesmo doloroso para a criança, desde a conversa e visitação a escola antes da matrícula, ao contato constante dos pais com os professores e dialogo após o início das aulas, na tentativa de conter os choros e resistência que a criança possa vir a manifestar. Pais e professores devem ajudar a criança em formas diversas através dos ensinamentos relacionados a autoestima e autoconceito.

Essas aprendizagens acontecem quando a escola e o professor planejam atividades socioemocionais que estejam definidas nos currículos – Proposta Pedagógica, planos anuais, planos de aula, projetos didáticos. Em todos esses documentos oficiais da escola, as habilidades socioemocionais precisam estar bem definidas.

Assim, esses documentos sobretudo nas práticas cotidianas interdisciplinares, os professores precisam dar ênfase a valorização da diversidade, saberes culturais, conhecimentos relacionados a vida, liberdade, cidadania, estimulando a criança a desenvolver o senso crítico, autonomia e responsabilidade. Além disso, é imprescindível para a educação socioemocional o cuidado consigo mesmo, com os outros, o exercício da empatia, o diálogo, a resolução de conflitos. Nesse sentido, só poderemos evoluir como sociedade quando as pessoas agirem no sentido coletivo e isso exige sensibilidade, respeito para com os outros, flexibilidade e resiliência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O presente estudo, teve como finalidade compreender como a educação socioemocional pode contribuir para o desenvolvimento da criança. Assim, vimos que pesquisas sobre a infância, desenvolvimento da criança, relações materno-infantis e a prática pedagógica no contexto da educação infantil, devem estar permeadas por afeto, afinal as emoções são as primeiras manifestações humanas e comunicação que nos possibilita interagir com os outros.

No contexto familiar, iniciamos a aprendizagem socioemocional, pois é na troca com os adultos, sobretudo com a mãe e/ou pai, que a criança apreende o meio, os valores, crenças, e aprende a lidar com diversas situações relacionadas a emoção, como alegria, tristeza, angústia, estresse e outros.

Quando inicia a vida escolar a criança mergulha em outro universo, diferente daquele que até o momento vivenciava. Estar com outras crianças, seja da mesma faixa etária ou outras idades, bem como adultos. Esse novo contexto vai exigir da criança novas posturas e gerenciamento das suas emoções e nesse caso, o professor como educador socioemocional adquire um papel extremamente relevante.

Logo, as práticas socioemocionais que estão relacionadas à Pedagogia Afetiva precisam construir a base pedagógica, da metodologia educacional, principalmente na primeira infância, tendo em vista que a criança precisa aprender a entender suas emoções e a construir uma inteligência socioemocional. Nesse sentido, as habilidades socioemocionais precisam estar incluídas no currículo, como base nas Propostas Político Pedagógicas das escolas e também nos planos de aula dos professores.

E o trabalho com essas habilidades precisa envolver as práticas interdisciplinares sobretudo no que diz respeito a valorização da diversidade e cultura, exercícios de cidadania, autonomia e consciência crítica; conhecer a si mesmo, seus sentimentos e o dos outros, cuidar da saúde física e mental; aprender sobre empatia, respeito, cooperação, bem como em todos esses aspectos manter relações baseadas no diálogo e na resiliência. Somente por meio da educação socioemocional é que poderemos pensar em uma sociedade justa, ética, democrática, sustentável, e principalmente humana.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da infância e da família.** Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CAMARGO, D. Emoção, primeira forma de comunicação. **InterAção.** Curitiba, v. 3, jan/dez, 1999, p. 09-20. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/7657-21453-1-PB%20(1).pdf

CAVICCHIA, D. de C. O desenvolvimento das crianças no primeiro ano de vida. **Acervo digital Universidade Estadual Paulista – UNESP.** p. 1-15, 2010. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/224. Acesso em: 10/05/2021.

FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, E. P. da S. (Orgs.). **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

GARDNER, H. Sobre as várias inteligências: Nova Escola. São Paulo, n. 105, pp. 42-45, set, 1997.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional:** a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. 45. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEVIN, E. **A infância em cena** – Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes, 1997.

LOOS-SANT'ANA, H. GASPARIM, L. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.29, n.03, p. 199-230, set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/pqrwzyG8GXgvxy5m5bNBXRk/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 10 de julho de 2021.

MOYLES, J. **Fundamentos da educação infantil:** enfrentando o desafio. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio ou da educação.** 3ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SILVA, Sergio Gomes da. Do feto ao bebê: Winnicott e as primeiras relações materno-infantis. **Psicol. clin**, v.28, n.2, pp. 29-54, 2016.

TEODORO. W. L. G. **O desenvolvimento infantil de 0 a 6 anos e a vida pré-escolar.** Uberlândia. 2013.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

23.5.30 OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO EM RELAÇÃO AO IDEAL DA EXCELÊNCIA ESCOLAR

Luciana Santos[3165]

RESUMO

A corrente pesquisa em nível de doutoramento em Educação procura compreender o ideal da excelência escolar, de modo a analisar os conflitos vividos pelos alunos de classes populares diante das demandas idealizadas presentes em escolas de alto rendimento. Temos por objetivo problematizar o ideal da excelência escolar quanto aos seus elementos constituintes, considerando o caso dos colégios de aplicação vinculados às universidades públicas federais. A vertente de problematização da excelência escolar se situa na busca de olhar para a posição do sujeito desfavorecido nos espaços destinados ao alto rendimento estudantil. Não desconsiderando as questões contextuais, buscamos enfocar como o estudante pobre vem produzindo sua subjetividade diante do ideal da excelência escolar. Neste sentido, esta proposta de pesquisa visa, inspirada pelo viés da pesquisa qualitativa, a relação entre os campos da educação e da psicanálise para compreender, como os alunos de classes populares em uma instituição escolar de alto padrão educacional (o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro) vem se relacionando com o ideal da excelência escolar. Contudo, trabalhamos em torno da polissemia e da não consensualidade acerca do conceito de excelência escolar e, também, trouxemos a noção de identificação em Freud (1921) como um viés interessante para pensar sobre como o Eu busca alternativas de satisfação que estão próximas das normatizações do contexto coletivo.

Palavras-chave: Ideal da excelência escolar. Alunos de classes populares. Colégios de Aplicação.

1 INTRODUÇÃO

Quando tratamos da excelência escolar, pretendemos partir da problematização desse ideário. Pretendemos olhar para a posição do sujeito desfavorecido nesses espaços destinados ao alto rendimento estudantil. Neste sentido, entre os esforços de adaptação à escola ou a resistência aos modelos impostos, interessa-nos ponderar, antes, porque as “coisas são como são” e o “peso” desse ideal para a formação subjetiva do estudante.

Além da problematização da excelência escolar, também questionamos a crença numa homogeneidade das classes populares em relação à educação. Desta forma, quando falamos de estudantes pobres, de forma alguma, consideramos que suas famílias de origem são homogêneas, do ponto de vista do tratamento em relação à escolarização dos filhos. Mesmo que haja similaridades quanto ao aspecto econômico, o modo como cada família considera a cultura escolar e oferece suporte

[3165] Doutoranda em Educação. Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ). lucinedu@gmail.com

à trajetória educacional do filho vai depender das disposições em cada configuração familiar. Ainda que haja, no geral, distanciamento entre os dois mundos (escolar e familiar), há indicadores em cada família que podem levar ao sucesso ou ao fracasso escolar. O que se pode considerar é que, ainda que faça parte de um mesmo meio social, a maneira como cada família lida com a escola depende de uma série de recursos que vão compor as configurações familiares de forma muito singular, colocando o capital cultural familiar em condições de ser transmitido ou não (LAHIRE, 1997).

Com isso, priorizamos a vivência dos estudantes que podem estar em posição inferiorizada, devido a um distanciamento entre o capital cultural herdado da família e a cultura escolar (LAHIRE, 1997). Desta forma, é cabível ponderar que, diante das "coisas como são", - e o sofrimento psíquico que essas exigências podem gerar àqueles que mais se veem afastados dos ideais almejados por todos, - como elas poderiam ser transformadas em tentativas de reinvenção?

Para tanto, consideramos a contribuição que a Psicanálise pode trazer para pensar o fazer educativo, na medida em que nos auxilia a ampliar a perspectiva acerca do lócus escolar, como um ambiente não apenas de elaboração e transmissão de saberes, mas, sobretudo, de criação de subjetividades. Nesse sentido, o campo psicanalítico ajudou a compreender de forma aprofundada os processos de idealização subjetiva do aluno quando ele está diante de determinadas demandas, como é o caso das imposições suscitadas pelo ideal da excelência escolar.

Para o desenho de tais relações, primeiramente, propomos algumas considerações em torno da definição de excelência escolar, tendo em conta que o ideário da excelência interage não apenas com elementos internos à escola, mas também, com questões extraescolares. Neste sentido, a excelência escolar porta um entendimento plural, a depender das solicitações sociais e das expectativas particulares (da família e dos filhos) sobre o processo de escolarização, não se podendo enveredar em um consenso para o conceito.

Posteriormente, chegamos à questão da escola, considerando a noção de identificação em Freud (1921) e a suposição de que talvez seja mais acertado falar em identificação com o ideal de excelência escolar do que, propriamente, em idealização da excelência escolar. Pensamos a identificação (FREUD, 1921) como um viés interessante para refletir sobre o ideal da excelência escolar, na medida em que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

esse ideal pode suscitar um tipo de satisfação ao Eu pela via do ideal do eu, ou seja, muito mais próxima dos regramentos da realidade coletivamente compartilhada (e não da realidade pulsional), como seria próprio a uma instituição educacional.

2 A QUESTÃO DA EXCELÊNCIA ESCOLAR

Consideramos que a questão da excelência escolar dialoga não somente com fatores intra, mas também, extra-escolares. Tendo em vista a complexidade da paisagem educacional no país, a oferta de escolarização ocorre através dos entes federados (União, estado e municípios), seguindo a organização e a gestão autônoma dos sistemas educativos, o que gera, segundo Dourado e Oliveira (2009), o binômio descentralização e desconcentração das ações educativas.

Além da extensão do contexto educacional brasileiro e da pluralidade organizacional dos sistemas de ensino, há a questão da desigualdade regional em combinação com as desigualdades educativas, o que leva a certa dificuldade na definição de referências de qualidade e no atendimento mais justo e igualitário para a população. Nesse panorama, o que se pôde constatar, ao longo do tempo, foi uma certa tentativa de ampliação de ofertas educacionais, através da implementação de níveis e modalidades educativas, sem se efetivar, entretanto, o paradigma da qualidade requerida. Diante desse quadro, debates que tratem dos fatores que deveriam constituir a qualidade, bem como, da multiplicidade da compreensão em torno da excelência escolar, podem contribuir para avançarmos em qualificar o perfil de educação a ser oferecido, e não somente em ampliar as oportunidades sem um cunho qualitativo sobre o tipo de escolarização que se busca garantir em larga escala à população.

Uma das primeiras noções que precisa ser problematizada em relação a excelência escolar é a de que ela se restringe a classes economicamente favorecidas. Durante uma pesquisa realizada entre 2000 e 2001, Nogueira (2004) ressaltou que o quantitativo de fracasso escolar entre as elites é bem maior do que se poderia imaginar, passando a relativizar o lugar “incondicionalmente positivo do capital econômico no destino escolar do aluno” (NOGUEIRA, 2004, p. 135).

Por outro lado, se a excelência não é uma garantia entre os estratos abastados, ela também não é exclusividade das escolas particulares. Podemos vislumbrar que, a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

excelência é produzida em algumas escolas públicas (GOMES, 2014), tais como alguns Colégios de Aplicação vinculados às universidades públicas, que se destacam pela qualidade do ensino que oferecem. Nessas instituições, o público atendido é um pouco mais amplo do que apenas as camadas economicamente favorecidas.

Também é importante marcar que, não há um consenso sobre o que seria a excelência escolar. Depende de cada contexto histórico, de cada sociedade e das finalidades para a escolarização postas em jogo pelos estudantes e suas famílias. Assim, parte-se do pressuposto de que, de acordo com o ponto de vista e as exigências sociais, variados atributos podem estar envolvidos na formação da excelência escolar. Mas é certo considerar que há um enfoque na vertente cognitiva/acadêmica, como revelam as provas padronizadas que produzem dados em torno da "qualidade" das escolas (Prova Brasil, para o ensino fundamental e Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM, para o Ensino Médio). Tais avaliações costumam se centrar em mensurar os conteúdos disciplinares adquiridos pelos alunos.

3 OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO

Podemos estender para os demais segmentos do ensino o que Gomes (2014) considera acerca do Ensino Médio. Para a autora, "é forte no imaginário da nação a ideia de que a boa qualidade do ensino médio está associada à rede privada, ocultando o fato de que no interior da rede pública de ensino subsiste uma segmentação responsável pela diversificação em seus padrões de qualidade" (GOMES, 2014, p. 58).

Podemos dizer que o aumento da escolarização e a democratização do acesso ao ensino público teve, como um de seus resultados, a divisão social (entre a rede pública e a privada) incidindo no trabalho pedagógico das escolas. Assim, por meio de uma diversidade de mecanismos, alguns estabelecimentos constroem sua excelência escolar em contraponto a outros, que são vistos como escolas de menor qualidade.

Acreditamos que, essas formas de seleção reforçam a distinção entre as escolas e, no caso das instituições que são reconhecidas como de excelência, acabam sendo uma tentativa ferrenha para a manutenção da homogeneidade do público atendido, como se isso garantisse o status de qualidade. E, também como nos

lembra Vasconcellos (2006), fica mais difícil para aqueles que não são “herdeiros”, e que conseguiram quase que “furar um bloqueio”, lidar com as exigências dessas escolas e se manter em seus espaços.

Assim, se há diferenças no atendimento entre as escolas públicas e as particulares, ainda é cabível considerar diversidade no interior da rede pública. Deste modo, as escolas que são mantidas pelo governo federal ou vinculadas a universidades públicas tem gozado de maiores índices de excelência escolar do que as demais da mesma rede pública e, nesse sentido, podem nos auxiliar a refletir sobre os elementos que vem compondo a excelência escolar no que se refere a essa rede.

Os colégios de aplicação surgiram no governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), por meio do Decreto-Lei nº. 9.053 de 12 de março de 1946 (BRASIL, 1946). Esse decreto determinava a criação de um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras submetidas ao âmbito federal. Assim, em consonância ao artigo 180 da Constituição Federal, fora decretado no artigo primeiro que: “As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática”.

Hoje em dia, os colégios de aplicação se mantem articulados às universidades federais, sendo geridos pelas mesmas diretivas universitárias e devendo abordar a mesma organização no que diz respeito a oferta de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

4 PROCESSOS IDENTIFICATÓRIOS COM O IDEAL DA EXCELÊNCIA ESCOLAR

Ponderamos que a excelência escolar não é uma narrativa que se direciona ao estudante de classe popular como protagonista. Neste caso, quando este a persegue como um objetivo sem conseguir alcançá-la ou, mesmo, atingi-la com muita dificuldade, estes alunos podem amargar as marcas traumáticas provocadas pela escola. Por outro lado, no contexto das relações estabelecidas, chegamos à conclusão de que talvez seja mais apropriado falar em identificação com o ideal de excelência escolar do que, propriamente, em idealização da excelência escolar.

Segundo Rocha (2007), a idealização do objeto suscitada pelas demandas do eu ideal se embasa na ilusão de que o investimento em um objeto restauraria a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

vivência de plenitude primária, específica do narcisismo infantil[3166], cuja repetição ao longo da história do sujeito é tão desejada.

De outro lado, quando a relação com o objeto é ordenada por meio do ideal do eu, renuncia-se às pretensões onipotentes embasadas pelas ilusões narcísicas, uma vez que o ideal do eu é aquele que revela traços mais amenos da experiência narcísica, além da superação da experiência edípica (ROCHA, 2007). Essa forma de aproximação ao objeto não nega o pano de fundo que configura a realidade, com seus conflitos, frustrações e com a própria condição de desamparo. Isto abre o caminho para a superação das ilusões narcísicas primárias e a sua tentativa de plenitude. E é aí que, o ideal do eu conduz o sujeito à vivência da alteridade (MARTINS, 2016). Porém, é importante salientar que, ainda que associemos o ideal da excelência escolar a um processo identificatório, isso não implica num abandono das ilusões. Mesmo que, mais adiante, a relação com o ideal da excelência escolar possa se desdobrar em uma série de identificações, antes, é necessário o motor do desejo para que a busca por esse e outros ideais aconteça. E, o desejo pode ser sustentado pelas ilusões. Neste sentido, "(...) para viver em sociedade, o ser humano necessita de regras e interdições, mas também, mais do que isso, necessita de ilusões que sustentem a incomensurabilidade do desejo" (COSTA e ARREGUY, 2017, p. 156).

Em Psicologia de grupo e análise do eu, Freud (1921) ainda tece considerações em torno da idealização, colocando diferenças, de forma muito sucinta, entre os processos de identificação e de idealização. Para ele, a idealização não configura mudança ao ego a partir da relação com o objeto amado, tal como ocorreria na identificação. Na idealização, seria passível se deturpar julgamentos sobre o objeto, projetando o ideal narcísico sobre o outro, supervalorizando-o, uma vez que a renúncia e adequação decorrente do ideal do ego são escamoteadas. Quando se está ligado especularmente ao objeto, este passa a ser visto como o próprio ego. É como se o objeto fosse um substituto de algum ideal não alcançado do ego, passando a ser idealizado com base num intento de perfeição. Já no caso da identificação, como já vimos, o ego se transforma com as qualidades do objeto, como se houvesse uma

[3166] Freud acreditava que, primeiramente, estabelece-se um investimento libidinal do ego, para então, secundariamente, este ser direcionado a objetos, ainda que o investimento narcísico (no ego) persista e não desapareça diante das posteriores investidas objetais (FREUD, 1914). Assim sendo, ele não considerava o narcisismo primário uma perversão, "mas o complemento libidinal do egoísmo do instinto de autopreservação, que, em certa medida, pode justificavelmente ser atribuído a toda criatura viva" (FREUD, 1914, p. 10).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

incorporação do objeto pelo próprio indivíduo, sem obliterar as perdas e renúncias inexoráveis à vida em sociedade.

Diante dessas considerações teóricas, acreditamos que a relação que o sujeito estabelece com o ideal da excelência escolar não estaria isenta dos conflitos e frustrações fomentados pelo ideal do eu. Ao contrário, pode haver o reconhecimento da "aspereza" dessa relação, mas ainda sim, o desejo por esse objeto idealizado. A excelência escolar, propriamente, seria um traço de perfeição dessa vivência escolar que o sujeito buscaria, não sob o intento da completude do narcisismo primário, mas também como uma forma legítima de satisfação do ideal do eu no contexto escolar. Por isso, seria mais cabível falar em identificação com a excelência escolar, porque mesmo tão proeminente para o aluno e suas famílias, trata-se de um ideal cultural que fora construído e sustentado por meio de regras e normas sociais ao longo da história.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O alunado formado por uma escola se renova de tempos em tempos. Juntamente com essa renovação, é necessário que ocorra a repetição do compromisso desse coletivo em manter os bons índices da instituição, no caso de uma escola de excelência. É como se a excelência escolar fosse construída e reconstruída periodicamente. E, certamente, um dos elementos que contribuem para que o aluno consiga apresentar uma trajetória escolar exitosa, ao passo em que solidifica o status da escola da qual faz parte, tem a ver com a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Segundo Brandão at. al.,

> Tais processos pressupõem a parceria das famílias no desenvolvimento de estratégias educativas que garantam, no plano simbólico e material, o desenvolvimento de práticas e representações adequadas a uma escolarização bem-sucedida, ou seja, um mundo natal consistente com os padrões de exigência das escolas de maior prestígio (...) (BRANDÃO, MANDELERT e PAULA, 2005, p. 751).

Duas questões podem ser deduzidas daí. Primeiro, a excelência escolar é uma produção complexa, que depende de uma série de agentes. Assim, ela também não é consensual, como já mencionado acima. E, segundo, não é uma espécie de "conquista garantida". Ou seja, os processos mobilizados para a construção da excelência estão sempre sendo postos em jogo para a reconstrução/manutenção desse status. Por isso, as estratégias educativas são mobilizadas em conjunto, não

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

somente pela instância escolar, mas no âmbito familiar. Isso porque parece haver uma compreensão de que se o estudante (e sua família) busca por tal escola devido ao seu reconhecimento, a excelência escolar, para se manter, depende do desempenho que esse aluno vai obter em seus espaços.

Neste sentido, mesmo entre as instituições públicas de ensino, há alguns mecanismos que reforçam a seletividade do alunado recebido, como os exames de admissão e a própria localização geográfica da escola, por exemplo. Neste quesito, para Allende y Valenzuela (2012), a excelência desses colégios se deve menos a métodos pedagógicos, didáticos e de gestão escolar que lhes possibilitam enriquecer os processos de ensino e aprendizagem e mais a uma tática muito similar a utilizada pelas escolas privadas de excelência: a seleção, compreendida como um mecanismo sistemático de escolha dos estudantes de melhor atuação acadêmica. Por meio do aparato da seleção, o ideal da excelência vai se delineando e passa a sustentar o status das elites escolares, como algo de difícil alcance, o que justificaria que somente uma minoria poderia atingi-lo, fazendo com que ele fique envolvido por uma carga simbólica e de distinção (PERRENOUD, 1984).

Por fim, consideramos que há limites para o fenômeno educativo; da mesma forma, também há limitações para o trabalho da escola. Entretanto, tem questões sobre as quais a instância escolar não pode se furtar como, por exemplo, os efeitos da reprodução de determinados ideais, como é o caso da excelência escolar, para a vida escolar dos alunos. Nesse sentido, enquanto espaço formativo, a escola deve contribuir para problematizar o que vem a ser o ideal da excelência e até onde pode ir o fazer pedagógico da escola no sentido de discutir e vivenciar outras concepções educativas mais afeitas a diversidade.

REFERÊNCIAS

ALLENDE, C.; VALENZUELA, J. Logros en liceos públicos de excelencia en Chile: ¿valor agregado o sólo descreme de la elite?. In: CONGRESO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN - CIIE, 2., 2012, Santiago. **La educación em la encucijada: segundo congresso...** Santiago: Universidad de Chile, 2012.

BRANDÃO, Zaia, MANDELERT, Diana e PAULA, Lucília de. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 747-758, set./dez. 2005.

BRASIL. Decreto-Lei nº. 9.053, de 12 de março de 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 12 mar. 1946. Disponível em: http://www.lexml.gov. br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1946-03-12;9053. Acesso em: 29 fev. 2014.

COSTA, David M. O. e ARREGUY, Marília Etienne. Das diferentes posições subjetivas em Garota Exemplar: uma interpretação sobre a falsidade narcísica na idealização midiática. **APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação.** Vitória da Conquista, Ano XI, n. 18, p. 142-160, jul./dez. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes e OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FREUD, S. (1914). **Introdução ao narcisismo.** In: Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916). Tradução: Paulo César de Souza. Volume 12. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2014.

_____. (1921). **Psicologia de grupo e análise do eu.** In: ESB, volume XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. (1924[1923]). **Uma breve descrição da psicanálise.** In: ESB, volume XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. (1930). **O mal estar na civilização.** In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Volume XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GOMES, Lisandra Ogg. A fabricação da excelência na escola pública: notas acerca de práticas educacionais e trajetórias escolares de sucesso. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação,** Belo Horizonte, vol.2, n.4, jul-dez. 2014.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

MARTINS, Cecília Freire. **Sublimação e idealização:** destinos da pulsão na construção da cultura. 2016. 153p. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação.** n. 26, p. 133-144, jan. 2004.

PERRENOUD, Phillipe (1984). **La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation.** Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire, Droz: Librerie.

ROCHA, Z. Esperança não é esperar, é caminhar: reflexões filosóficas sobre a esperança e suas ressonâncias na teoria e clínica psicanalíticas. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 255-273, jun. 2007.

VASCONCELLOS, Maria D. O trabalho pedagógico na construção social da excelência escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1089-1112, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 03/mar/2020.

23.5.31 OS SENTIDOS DE SUBJETIVIDADE E SUJEITO NA RELAÇÃO COM O TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS

Rozieli Bovolini Silveira[3167]

Liliana Soares Ferreira[3168]

Mariglei Severo Maraschin[3169]

RESUMO

O presente estudo tem com o objetivo de compreender como têm sido evidenciados os sentidos de sujeito e subjetividade relacionados ao trabalho pedagógico nas pesquisas em Educação nos trabalhos publicados nos anais do Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, nas edições entre 2008 e 2019. A partir de um estudo com fundamento teórico e metodológico na Análise dos Movimentos de Sentidos, analisou-se os trabalhos publicados nos Anais do evento no período de 2008 a 2019, que continham o termo “subjetividade” em seu título, independentemente de qual eixo foram vinculados. Resultaram 46 trabalhos e, desses, 26 trabalhos abordavam a produção da subjetividade dos professores. Observou-se uma polissemia de termos para se referir a subjetividade, ao trabalho pedagógico e ao sujeito denotando os movimentos que a interface entre a psicologia e a educação tomaram como referência ao longo da produção dos conhecimentos científicos. Esses movimentos, captados na produção dos dados dos trabalhos, foram apreendidos e agrupados pelas suas semelhanças e denominados de dois sentidos: sentido experiencial, cotidiano e singular e o sentido histórico-social. Conclui-se que o sentido experiencial, cotidiano e singular, encontrado na maioria dos trabalhos, apresenta a centralidade com que a experiência, o autoconhecimento e os saberes experienciais ocupam na relação com o trabalho pedagógico, como referência à inclusão da dimensão subjetiva na formação e no trabalho. O sentido histórico-social realoca a centralidade da totalidade capitalista com as suas mediações e contradições para compreensão da subjetividade e do sujeito no desenvolvimento do seu trabalho.

Palavras-chave: Trabalho pedagógico. Sujeito. Subjetividade. Análise dos Movimentos de Sentidos.

1 INTRODUÇÃO

A educação é uma área que mantém interfaces com diversas outras, no intuito de explicar os fenômenos ligados à produção do conhecimento. Entre estas áreas que

[3167] Doutoranda em Educação, graduada em Psicologia e servidora técnica-administrativa na UFSM. Membro dos Grupos Kairós- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas e TransformAção – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional. E-mail: rozielisilveira@gmail.com.

[3168] Doutora em Educação, graduada em Pedagogia e Letras e Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSM. Líder do Grupo Kairós- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. E-mail: anaililferreira@yahoo.com.br

[3169] Doutora em Educação, graduada em Pedagogia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação- UFSM e do PPG em Educação Profissional e Tecnológica- UFSM. Líder do grupo TransformAção – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional. E-mail: mariglei@ctism.ufsm.br

dialogam com o campo da Educação, a Psicologia tem sido uma das mais requisitadas, sobretudo após a década de 1930, no Brasil, quando se tornou mais conhecida nos meios acadêmicos e dedicou-se ao estudo de como os seres humanos aprendem.

Atentas a essas aproximações entre a Educação e a Psicologia, estuda-se sobre os sentidos de sujeito e subjetividade no trabalho pedagógico dos professores. Por trabalho pedagógico, entende-se o trabalho dos professores em contextos pedagógicos e, por isso, políticos, em meios a processos sociais, econômicos, históricos, na sociedade capitalista (FERREIRA, 2017).

Assim, realizou-se estudo[3170] com o intuito de observar como os trabalhos publicados nos anais do Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, nas edições entre 2008 e 2019, abordam os sentidos de sujeito e subjetividade relacionados ao trabalho pedagógico. Com esse estudo, pretendeu-se compreender como têm sido evidenciados esses sentidos nas pesquisas em Educação. Isto porque, como se defenderá, parte-se do pressuposto que os professores, ao realizar seu trabalho pedagógico, são sujeitos dessa produção e implicam-se no que produzem, devido às suas características subjetivas.

A seguir, então, são descritos aspectos teóricos e metodológicos do estudo, noções de sujeito e subjetividade e apresentam-se os dados produzidos com o estudo, sob a forma de análise dos movimentos de sentidos.

2. A ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS (AMS) COMO APORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO

Como fundamento teórico e metodológico do estudo, escolheu-se a Análise dos Movimentos de Sentidos que "[...] Metodologicamente, caracteriza-se como um estudo de linguagem, realizado com base em organização, reorganização, comparação, cotejamento e sistematização dos discursos (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020, p.149

Nessa perspectiva, a AMS permite que se trabalhe com os discursos, entendidos como enunciados proferidos pelos sujeitos em condições sociais e

[3170] De acordo com Ferreira *et al* (2019), estabelece-se diferença entre pesquisa e estudo: "Aquela diz respeito somente à produção e análise de dados. O estudo, pelo que se entende, inclui a pesquisa e vai além, analisando não somente os dados produzidos, mas as condições de produção, os sujeitos interlocutores e as produções de outros autores, na comunidade acadêmica" (2019, p.199).

históricas que interferem nos sentidos elaborados (FERREIRA, 2020). A análise desses discursos implica em "[...] interpretação, análise, compreensão, objetivando adentrar nos discursos, evidenciando sentidos que se confirmarão ou não, quando cotejados com outros" (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020). Para tanto, há necessidade de leituras e re-leituras, observando como estes sentidos se organizam tanto dentro do texto como na relação entre os textos. Após, elabora-se sistematização, que é o "[...] momento de se escrever sobre as sínteses, ou seja, elaborar a argumentação que, ao fim e ao cabo, é um outro sentido sobre o lido" (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020, p. 149). Trata-se, portanto, de estudo dos discursos, de modo a observar como os sentidos se movimentam, se organizam e reorganizam, a fim de elaborar sínteses visando, então, a explicitar esta observação, como argumento.

Como corpus, objetivando compor a análise dos sentidos de subjetividade e sujeito na relação com o trabalho pedagógico, produziu-se os dados com a seleção de trabalhos publicados nos Anais do evento Educere- Congresso Nacional de Educação no período de 2008 a 2019. Esse período de dez anos, foi condizente com a totalidade dos trabalhos publicados no site do evento, evidenciando como os sentidos se movimentaram em um período de intensa produção sobre o trabalho dos professores.

Delimitaram-se os trabalhos que continham o termo "subjetividade" em seu título, independentemente de qual eixo foram vinculados. Dessa busca inicial resultaram 46 trabalhos e, desses, 26 trabalhos abordavam a produção da subjetividade dos professores. Os demais trabalhos não foram incluídos na análise, pois tratavam da subjetividade de outros sujeitos do contexto escolar.

Para análise, inicialmente, compilou-se em uma tabela os dados de identificação dos pesquisadores, títulos dos trabalhos, eixos que eram vinculados e a inclusão pelo critério da centralidade da subjetividade em relação aos professores. Após essa sistematização inicial, iniciou-se a análise com a leitura e releitura dos trabalhos, buscando identificar os sentidos de subjetividade, de sujeito e a relação com o trabalho pedagógico. Dessa sistematização, originaram-se os sentidos organizados em a) sentido experiencial, cotidiano e singular e b) sentido histórico e social, que serão discutidos e sintetizados a seguir.

3. OS SENTIDOS DE SUBJETIVIDADE E SUJEITO NA RELAÇÃO COM O TRABALHO PEDAGÓGICO

A polissemia de termos para se referir a subjetividade, ao trabalho pedagógico[3171], ao sujeito denota os movimentos que a interface entre a psicologia e a educação tomaram como referência ao longo da produção dos conhecimentos científicos. Esses movimentos, captados na produção dos dados dos trabalhos, foram apreendidos e agrupados pelas suas semelhanças e que são denominados de: sentido experiencial, cotidiano e singular e o sentido histórico-social.

3. 1 Sentido experiencial, cotidiano e singular

O sentido experiencial, cotidiano e singular revela a centralidade com que a experiência ocupa na relação com o trabalho pedagógico. Esse sentido se expressa nos discursos sobre a autobiografia, a valorização dos aspectos pessoais e subjetivos, dos saberes experienciais para a formação dos professores como para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (MARTINS, 2008; GONÇALVES, 2013; PASSEGGI, 2013). É reafirmado como esses saberes são reverberados no cotidiano pedagógico, como eles impactam na relação professores estudantes, na prática e condiciona a transformação, a mudança, a ação e isso seria possível com a valorização dos aspectos subjetivos na docência.

A centralidade da referência a subjetividade e da história de vida dos professores denota um movimento de valorização da personalização, em detrimento das condições históricas e materiais da vida desses sujeitos. No trabalho dos professores o aspecto subjetivo é central para a construção da identidade profissional, tendo vista que o tempo da vivência do trabalho está relacionada uma postura positiva ou negativa, de encantamento e desencantamento com a profissão, como observado nos trabalhos de Souza (2015) e Novaes (2019).

Outro aspecto que compõe esse sentido é a referência ao fenômeno social e a

[3171] O sentido de trabalho pedagógico toma como base a produção de Ferreira (2018) que compreende o trabalho dos professores realizado na relação professor e estudante, com o objetivo de produzir a aula e o conhecimento. Essa relação dialética é atravessada pelo contexto social, econômico, político e histórico e implica em escolhas, intenções, reflexões sobre sua condição enquanto sujeito trabalhador, suas experiências e sua relação com o coletivo. São construções dialéticas produzidas entre o projeto pedagógico individual e o projeto pedagógico institucional (FERREIRA, 2018).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

relação que se estabelece com a produção da subjetividade e dos sujeitos professores. Esse é elaborado como influência na produção da subjetividade, sobretudo no modo como os sujeitos interiorizam essas relações.

O sujeito do desejo (MARTINS, 2008), o sujeito reflexivo (DALMASO, 2011), o sujeito existencial (ALVAREZ RÍOS, 2011) e o sujeito emergente (ALVAREZ RÍOS, 2011) realocam a concepção da subjetividade e do sujeito para o âmbito particular, encerrado em si, deslocado da sua realidade histórica e social. Os aspectos sociais não poderão ser considerados como influência ou "pano de fundo" e que os sujeitos, de forma livre e autônoma, pudessem romper com essas amarras.

Esse sentido também encontra um aspecto de adaptabilidade do sujeito ao sistema capitalista. As subjetividades, individualidades, experiências, histórias de vida são capturadas pelo discurso ideológico da reprodução do capital, visto que o capitalismo, para sua contínua expansão, necessita se apropriar também da subjetividade do trabalhador (ANTUNES, 2005). Por sua vez, essas dimensões, da totalidade social, demonstram a necessidade de desvelar as intencionalidades que operam na construção dos trabalhos que tratam da subjetividade, do sujeito e do trabalho pedagógico e como elas se apresentam nas entrelinhas das produções, expressando seus sentidos. Lígia Marcia Martins (2015) alerta sobre esses sentidos de, desvelando o esvaziamento e deslocamento dos saberes histórico e social para os saberes cotidianos no trabalho dos professores.

3. 2 Sentido histórico e social

Outro sentido apreendido nos trabalhos produzidos foi a dimensão histórica e social da subjetividade e do sujeito na relação com o trabalho pedagógico. A nomenclatura desse sentido faz referência ao fenômeno social como central para a produção da subjetividade, indo além do papel de influência à subjetividade.

A subjetividade e o sujeito são entendidos, na perspectiva da psicologia sócio-histórica, na relação dialética com os aspectos objetivos, que se apresentam de forma mediada e contraditória, como explica Aguiar e Bock (2016) "o sujeito da educação e o próprio processo educacional (que é social) acontecem ao mesmo tempo, imbricados, produzindo um ao outro" (p. 56). Portanto, não há uma relação de influência dos aspectos objetivos, mas sim como uma das unidades contrárias, que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conjuntamente com a subjetividade, demonstram o movimento real.

Essa concepção de ser humano tem origem com Vigotski, que defendeu um caminho diferente para a ciência psicológica, baseando-se na realidade concreta, como produção histórica, que estão num constante movimento dialético entre a objetividade e a subjetividade. Gonçalves (2015) explica:

> A Psicologia Sócio-Histórica vai propor, então, a partir de Vigotski, que se estudem os fenômenos psicológicos como resultado de um processo de constituição social do indivíduo, em que o plano intersubjetivo, das relações, é convertido, no processo de desenvolvimento, em um plano intrassubjetivo. Assim, a subjetividade é constituída de mediações sociais. Dentre essas mediações, a linguagem é a que melhor representa a síntese entre objetividade e a subjetividade. (p. 63)

Nesse processo de constituição social do sujeito professor e de sua subjetividade, Silva (2015) na produção de seu trabalho reafirma a dimensão social e, sobretudo, dos limites e contradições do capitalismo para a produção das subjetividades e o quanto essa subjetividade é forjada para cumprir os interesses do capitalismo. Com o intuito de capturar essa subjetividade, propaga a necessidade da flexibilidade, da adaptação e da autonomia, como requisitos essenciais para estar inserido no mercado de trabalho. Esse processo intensifica ainda mais a alienação do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho, ao gênero humano e dos demais trabalhadores.

É o cenário capitalista que impõe condições alienantes e estranhas ao trabalhador, oferecendo-lhe um trabalho precarizado, que os professores se constituem sujeitos e constituem sua subjetividade juntamente com os demais trabalhadores. Lígia Márcia Martins (2015) explica essa relação na produção de conhecimento sobre a subjetividade dos professores tomando como referência a totalidade social:

> [...] parece impossível construir qualquer conhecimento, quer sobre indivíduos, quer sobre a totalidade social, tomando-se qualquer um deles separadamente. Essa afirmação, entretanto, não postula a impossibilidade de se ter o indivíduo particular como referência básica na construção do conhecimento, mas reafirma que é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal, entre o indivíduo particular e a totalidade social que se torna possível um conhecimento concreto sobre ambos [...] (p. 30)

A subjetividade dos professores é tomada na relação dialética com a objetividade, com as condições materiais de reprodução da vida e, por isso, não toma o sujeito como isolado e anônimo, pelo contrário reafirma a totalidade social como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

central para a produção dessas subjetividades. Não há um determinismo, mas sim uma compreensão dialética da realidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender como os trabalhos publicados nos anais do Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, nas edições entre 2008 e 2019, abordam os sentidos de sujeito e subjetividade relacionados ao trabalho pedagógico. Com esse estudo, pretendeu-se compreender como têm sido evidenciados esses sentidos nas pesquisas em Educação. Essa análise tomou como referencial teórico e metodológico a Análise dos Movimentos dos Sentidos (AMS) tanto para a produção como para a análise dos dados.

Após leitura e releitura dos trabalhos, sistematizou-se dois sentidos para a subjetividade e sujeito na relação com o trabalho pedagógico, denominados de: a) sentido experiencial, cotidiano e singular e b) sentido histórico-social.

As sínteses produzidas permitiram compreender os discursos dos autores sobre a subjetividade e o sujeito na relação com o trabalho pedagógico. O sentido experiencial, cotidiano e singular, encontrado na maioria dos trabalhos, apresenta a centralidade com que a experiência, o autoconhecimento e os saberes experienciais ocupam na relação com o trabalho pedagógico, como referência à inclusão da dimensão subjetiva na formação e no trabalho. Argumentou-se que esse sentido retrata um esvaziamento do trabalho pedagógico na medida em que deslocam a importância da produção dos conhecimentos técnico-científicos, historicamente sistematizados, para o autoconhecimento, a valorização das experiências cotidianas e história de vida. Além disso, a influência da totalidade capitalista para a produção das subjetividades dos professores não é problematizada nos trabalhos analisados que apresentam esse sentido.

O sentido histórico-social realoca a centralidade da totalidade capitalista com as suas mediações e contradições para compreensão da subjetividade e do sujeito no desenvolvimento do seu trabalho. Toma como ponto de partida a análise dialética da realidade, ou seja, a subjetividade e a objetividade são vistas como unidade de contrários. Não é possível compreender a realidade e a produção do conhecimento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

excluindo uma ou outra dimensão, como também não há uma determinação de uma sobre a outra.

A referência à subjetividade dos professores não pode ser considerada a par da totalidade social. Caso isso ocorra, corre-se o risco de responsabilizar os fracassos, adoecimentos, violências, etc do contexto educativo à individualidades, neste caso, os professores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. M. B. **A dimensão subjetiva do processo educacional:** uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016.

ALVAREZ RÍOS, M. N. Luchas representacionales y emergencia de nuevas subjetividades de maestro. In.: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, 2011, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, 2011, v. 1, p. 3879- 3892.

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

DALMASO, A. C.; FREITAS, D. S.; TADIELO, F. N. M.; MINATO, L.; FANFA, M. de S. Formação do que e para quem? subvertendo (e cartografando) subjetividades em espaços pré-determinados como formativos. In.: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, 2011, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, 2011, v. 1. p. 7656- 7669.

FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dZCLTB8HzT8BW7CSXrJzF9M/abstract/?lang=pt>. Acesso em 29 jun. 2021.

_____. **Trabalho Pedagógico na escola**: sujeitos, tempo e conhecimentos. Curitiba: CRV, 2017

_____; BRAIDO, L. da S.; DE TONI, D. L. P. Pedagogia nas Produções Acadêmicas da Pós-Graduação em Educação no RS: Análise dos Movimentos de Sentidos. **Revista Cocar**, Edição Especial n.8, p. 146- 164, 2020.

_____. Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades. **Revista Brasileira de Educação.** [online].v.25, e250006, 2020.

_____. L. S.; DE TONI, D. L. P; BRAIDO, L. da S.; NASCIMENTO, M. R. de C. Trabalho pedagógico e valorização profissional: uma análise na historicidade do curso normal no Rio Grande do Sul. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento**

Educacional, Curitiba, v. 14, n. 38, p.197-219 set./dez. 2019. DOI 10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2019. Vol14. N38. Pp 197-219

GONÇALVES, H. M. Abordagens e metodologias no estudo sobre representações sociais e subjetividade. In.: XI EDUCERE- Congresso Nacional de Educação e II SIRSSE- Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação e IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 2013, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, 2013, v. 1. p. 12636- 12649.

GONÇALVES, M. da G. M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: o debate pós-moderno. In.: BOCK, A. Maria Mercês; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. **Psicologia Sócio-histórica:** uma perspectiva crítica em psicologia. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2015

MARTINS, L. C. P. Estágio Supervisionado e manifestações de subjetividade do professor em formação de língua inglesa. In.: VII EDUCERE- Congresso Nacional de Educação e III CIAVE, 2008, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, 2008, v.1. p. 3326- 3337.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

NOVAES, A. Subjetividades periféricas: representações sociais de docentes da zona leste de São Paulo. In.:XIV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, V Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e o VII Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 2019, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, 2019, v. 1. p. 1

PASSEGGI, M. da C. Representações sociais e escritas de si: reflexividade e (inter) subjetividade na formação docente. In.: XI EDUCERE- Congresso Nacional de Educação e II SIRSSE- Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação e IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 2013, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, 2013, v. 1. p. 12921- 12922.

SILVA, M. B. Inflexões da formação profissional em Educação Física na subjetividade do professor: uma análise crítica a partir das atuais políticas educacionais. In.: XI EDUCERE- Congresso Nacional de Educação e III SIRSSE- Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação e V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 2015, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, 2015, v. 1. p. 39804 - 39820.

SOUZA, I. G. C. de. Subjetividade docente: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola. In.: XI EDUCERE- Congresso Nacional de Educação e III SIRSSE- Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação e V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 2015,

Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, 2015, v. 1. p. 35116 - 35131.

23.5.32 PREVALÊNCIA DE VITIMIZAÇÃO DE ESTUDANTES POR FUNCIONÁRIOS EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL

Dayse Lorrane Gonçalves Alves[3172]

Ana Carina Stelko-Pereira[3173]

RESUMO

A vitimização de estudantes por funcionários é uma grave manifestação de violência escolar, que afeta negativamente a saúde, o desenvolvimento e aprendizagem de crianças e adolescentes. Porém, ainda são poucos os estudos disponíveis na literatura para investigação desse problema. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo descrever a prevalência da vitimização de estudantes por funcionários e as frequências de cada situação referente a essa violência. Trata-se de um estudo transversal, com abordagem descritiva, realizado em Fortaleza, Ceará, no período de abril a outubro de 2019. Os participantes consistiram em 528 estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de escolas de tempo integral. Para coleta de dados, foram utilizados: questionário sociodemográfico e Escala de Vitimização de Funcionários a Alunos (Evaf). Foram realizadas análises descritivas: frequência e média, mediana e desvio padrão. A maioria dos adolescentes foi do sexo feminino (n=333; 63,1%) e com idade média foi de 15,34 anos, desvio padrão de 0,898. Em relação à prevalência de vitimização de alunos por funcionários, cerca de 11% (n=57) dos adolescentes foram classificados como vítimas. As situações mais frequentes de violência se referiram, principalmente, aos contextos mediados por professores em sala de aula e às ocorrências de violência entre pares que são negligenciadas por funcionários. Frente a isso, torna-se essencial que as escolas implementem projetos de prevenção da violência e de promoção de relações interpessoais mais saudáveis, que envolvam toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Vitimização. Estudantes. Funcionários. Violência Escolar. Prevalência.

1 INTRODUÇÃO

A vitimização de estudantes por funcionários configura-se como uma grave manifestação de violência escolar, que afeta negativamente a saúde, o desenvolvimento e aprendizagem de crianças e adolescentes. A violência escolar é um fenômeno complexo e multideterminado, que se caracteriza pela emissão de comportamentos agressivos e antissociais no ambiente das escolas, nos seus arredores ou no trajeto casa-escola. Manifesta-se por meio de agressões físicas, psicológicas, sexuais e/ou patrimoniais e pode envolver estudantes, professores, funcionários, gestores, familiares e moradores da localidade onde a escola situa-se (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010). No caso do presente estudo, o termo funcionários refere-se a qualquer indivíduo que trabalhe no ambiente escolar,

[3172] Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Paraná. E-mail: daysealves@ufpr.br
[3173] Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná. E-mail: anastelko@ufpr.br

incluindo diretores, coordenadores, professores, auxiliares de serviços gerais, porteiros, dentre outros.

As situações de violência perpetrada por funcionários podem ser diretas, quando ocorrem de forma explícita e na presença do estudante, e indiretas, que são formas de agressões mais sutis, quando os funcionários espalham rumores ou excluem as vítimas das atividades escolares (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010). Matos, Stelko-Pereira e Lourinho (2020), classificam as agressões diretas praticadas por funcionários em: a) violência física: chutes, empurrões, beliscões, tapas e socos; b) violência psicológica, que se divide em humilhação (situações de ridicularização, xingamento, culpar sem motivo, envergonhar e chamar por apelidos depreciativos) e práticas educacionais inadequadas (diminuir notas injustamente, enviar avisos injustos a direção ou aos pais e negar ir ao banheiro); c) negligência ou atos de omissão no âmbito educativo formal, quando não buscam proteger os alunos de agressões físicas ou ridicularização; d) violência sexual, enquanto forma de maus-tratos; e) violência patrimonial (destruir, roubar ou furtar materiais dos estudantes).

Uma revisão sistemática sobre violência cometida por professores e funcionários contra alunos encontrou 25 estudos sobre a temática, sendo que a maioria foi realizada em países de média e alta renda. Além disso, destaca-se que nenhum desses estudos utilizou instrumentos específicos para aferir este tipo de violência. Quanto à prevalência do problema, encontrou-se que a ocorrência de violência física variou de 3% a 22%, enquanto a de violência psicológica/emocional de 28,3% a 30,7% (MATOS, 2019). Frente a isso, percebe-se que há a necessidade de se realizar mais pesquisas sobre o tema, no que se refere ao uso de instrumentos específicos e ao local de investigação, incluindo países de média e baixa renda. Este último caso visa identificar como situações de vulnerabilidade social e econômica e a fragilidade das políticas públicas podem influenciar na ocorrência desse fenômeno.

Os estudantes que estão expostos à vitimização perpetrada por funcionários podem apresentar, ao longo do tempo, comportamentos depressivos e ansiosos, estresse crônico, baixas autoestima e autoconfiança e adoecimento físico e emocional (BRENDGEN et al., 2007; MONSVOLD et al., 2011; MATOS et al., 2020; STELKO-PEREIRA; SANTINI; WILLIAMS, 2011). Além disso, esta violência afeta negativamente a aprendizagem escolar, estando associada com baixo engajamento e desempenho acadêmico e com evitação e abandono escolar (BRENDGEN et al.,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2007; VALLE et al., 2015; MATOS et al., 2020). Também se encontra relacionada a um clima escolar negativo, gerando a sensação de desamparo e insegurança nos estudantes, pois os adultos de referência, que deveriam ser os responsáveis por acolher os estudantes e intervir na violência, são os que assumem os papéis de autores (CHOI, 2021).

Apesar de ser um problema frequente nos ambientes educacionais, por muitas vezes, a violência praticada por funcionários é negligenciada, em virtude da posição de poder e prestígio que eles ocupam na instituição quando comparados aos estudantes. Quando se trata de professores, as agressões podem ainda ser justificadas ou disfarçadas de atitudes educativas, que são necessárias frente às manifestações de indisciplina e desinteresse dos estudantes (MATOS et al., 2020; STELKO-PEREIRA et al., 2011).

Ante ao exposto, o presente artigo tem como objetivo descrever a prevalência da vitimização de estudantes por funcionários e as frequências de cada situação referente a essa violência.

2 MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa do tipo transversal, com abordagem descritiva, realizada em escolas públicas de ensino médio de tempo integral, do município de Fortaleza, Ceará, no período de abril a outubro de 2019. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

As escolas de tempo integral são definidas como instituições que funcionam de sete horas ou mais por dia e que oferecem: almoço para seus alunos, atividades em tempo integral sob responsabilidade da gestão escolar e atividades extraclasse articuladas com o ensino em sala de aula (ZAPLETAL; MACHADO, 2019). As escolas que funcionam nessas condições em Fortaleza são de duas modalidades: escolas profissionais e escolas comuns de tempo integral.

Os participantes da pesquisa foram adolescentes do primeiro ano do Ensino Médio, na faixa etária de 13 a 19 anos. A amostra foi aleatória estratificada, considerando-se: tipo de escola, profissional (N=3060) e não profissional (N=2741); a divisão oficial da cidade em seis regionais de saúde; erro de amostragem de 3%; e nível de significância de 5%. Com base nisto, a amostra foi de 498 adolescentes,

sendo n = 263 na escola profissional e n = 235 na escola não profissional. Porém, por se ter feito a coleta de forma coletiva em todas as salas de primeiro ano do nível médio das escolas, atingiu-se uma amostra superior à necessária. Esta estratégia de coleta foi utilizada pela dificuldade de se obter o retorno do termo de autorização dos pais ou responsáveis. Assim, a amostra final foi de 528 adolescentes, sendo n = 274 na escola profissional e n = 254 na escola não profissional

Os fatores sociodemográficos investigados foram: sexo, tipo de escola, raça, religião, escolaridade da mãe e renda familiar. Essas variáveis foram escolhidas de acordo com a literatura e investigadas por meio de um questionário sociodemográfico elaborado pelos autores (ALVES, 2020). Enquanto as informações sobre vitimização, nos últimos seis meses, foram coletadas por meio da Escala de Vitimização de Funcionários a Alunos (Evaf). Esta escala é formada por três fatores: violência explícita; disfarçada por práticas escolares; e negligência, os quais, conjuntamente, explicam 57,9% da variância, com um índice de consistência interna de 0.85 (MATOS et al, 2020).

Os dados foram processados no programa estatístico Statistical Package for Social Science (SPSS) versão 23.0. Foram realizadas análises descritivas: frequência, e média, mediana e desvio padrão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes desta pesquisa consistiram em 528 adolescentes, sendo que a maioria era do sexo feminino (n=333; 63,1%), estudantes de escolas profissionais (n=274; 51,9%), pardos (n= 289; 54,7%), pertenciam a uma religião de base cristã (n=386; 73,1%) e com mães que estudaram até o Ensino Médio (n=272; 51,5%). A idade média foi de 15,34 anos e desvio padrão de 0,898. A mediana foi utilizada para referenciar os grupos heterogêneos sobre a renda familiar, que, no caso, foi de R$1996,00; ou seja, metade da amostra pertencia a famílias com renda de até dois salários mínimos (considerou-se o salário mínimo de 2019 no Brasil: R$998,00).

Em relação à prevalência de vitimização de alunos por funcionários, cerca de 11% (n=57) dos adolescentes foram considerados vítimas, resultado próximo ao encontrado por Matos (2019). A figura 1 abaixo descreve a frequência dos tipos de violências sofridas por esses estudantes:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 – Frequência percentual de cada situação de vitimização de estudantes por alunos (n=57), em um período de 6 meses. Fortaleza, 2019.

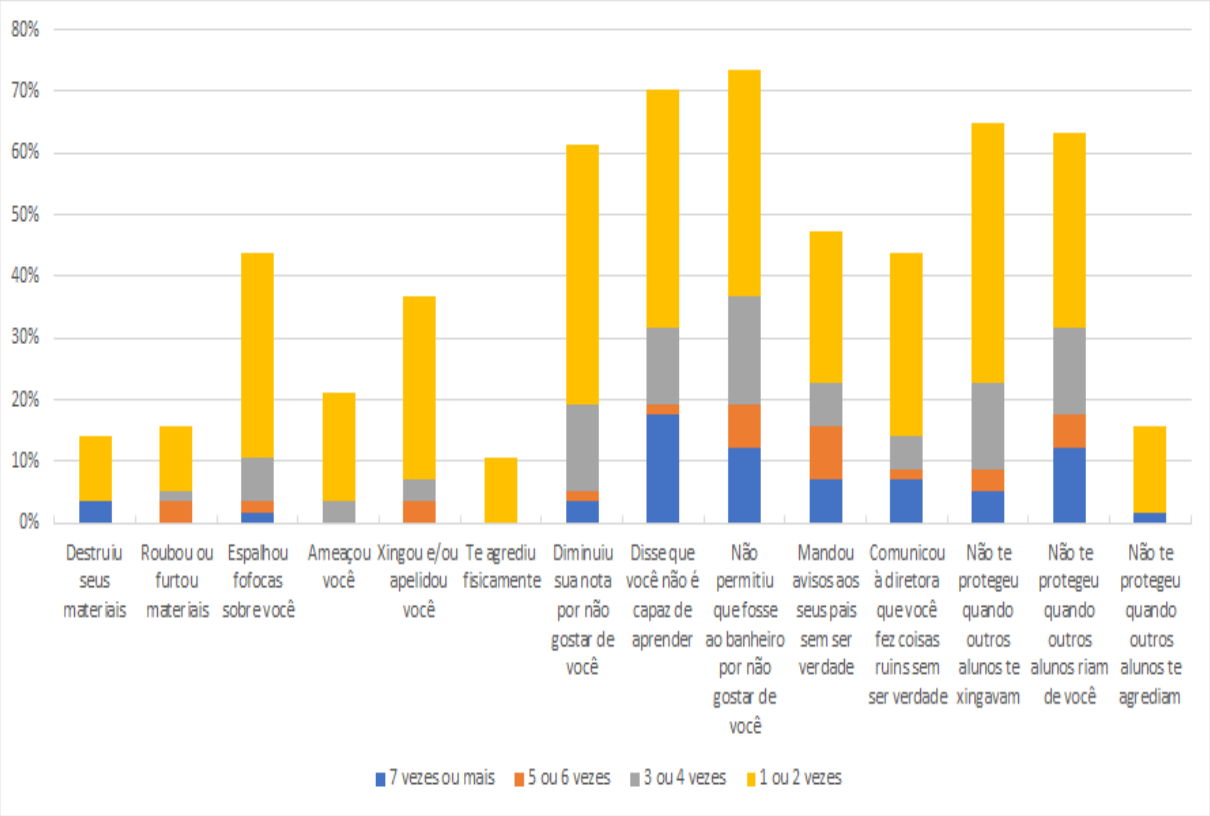

Fonte: elaborada pelas autoras.

Observa-se que as situações mais frequentes, em ordem decrescente, foram: “não permitiu que você fosse ao banheiro por não gostar de você”, “disse que você não é capaz de aprender”, “não te protegeu quando os outros alunos te agrediam”, “não te protegeu quando outros alunos riam de você” e “diminuiu sua nota por não gostar de você”. Estas situações referem-se principalmente aos contextos mediados por professores em sala de aula e às ocorrências de violência entre pares que são negligenciadas por funcionários.

As situações de violência em contexto de sala de aula podem ocorrer por meio de variados mecanismos e configurações nas relações pedagógicas, com o intuito de disciplinar os estudantes e reforçar a figura de autoridade dos professores. A desigualdade de poder de decisão entre professores e alunos no que concerne à gestão dos processos educativos é um dos contextos que podem permitir as manifestações de abuso e de arbitrariedades de parte dos docentes (DA SILVA; NEGREIROS, 2020). Neste contexto, proibir a ida do aluno ao banheiro e diminuir sua nota sem fins educativos podem ser exemplos de situações punitivas, decididas de

forma vertical e com a intenção de intimidar. Porém, cabe destacar que estas situações podem também ocorrer por falta de uma comunicação adequada entre professores e estudantes, já que o estudante pode enxergar uma situação como violência, enquanto o professor a percebe como justa.

Entretanto, os docentes também podem reagir com violência, mas sem a intenção consciente de causar dano, por acreditarem que a punição é uma forma efetiva de educar e que a desigualdade de poder deve ser mantida para um bom desenvolvimento das tarefas e para o próprio bem dos estudantes. A punição, tradicionalmente, é vista em nossa sociedade como uma estratégia de educação de crianças e adolescentes, tanto no contexto familiar, quanto no educacional (STELKO-PEREIRA et al., 2011). Neste sentido, Kyegombe et al. (2017) também verificaram uma taxa significativa de punição física e verbal de professores contra alunos na Uganda como meio para lidar com a indisciplina. Isso pode estar relacionado com o fato de que a punição, em tempo ágil, reduz a frequência de comportamentos indesejáveis ou inadequados e de que os docentes podem não conhecer outras estratégias mais efetivas de lidar com a indisciplina e, por isso, acabam reproduzindo as formas de educar que receberam dos seus pais e professores.

Diante disso, é importante ressaltar que 11% dos estudantes do presente estudo declararam que foram agredidos fisicamente, uma ou duas vezes, pelos funcionários da escola, resultado próximo ao encontrado pelo estudo de Stelko-Pereira et al. (2011), realizado nas séries finais do ensino fundamental. Este achado chama a atenção por indicar que ainda são utilizadas práticas de punição corporal física nas escolas, com o intuito de disciplinar e corrigir comportamentos inadequados, e que essas práticas também ocorrem no contexto de ensino médio, quando os estudantes já são mais velhos. Stelko-Pereira et al. (2011) apontam que a punição física na escola parece afetar principalmente meninas e que os alunos vítimas apresentam mais índices de depressão do que os não vítimas.

Porém, a punição é uma prática ineficaz para educar, pois não deixa claro para o estudante o porquê de seu comportamento está errado naquele contexto e nem ensina quais formas saudáveis de se comportar poderiam ser utilizadas de forma alternativa. Assim, o estudante evitará se comportar de forma inadequada na frente do professor apenas para não receber a punição, e não porque aprendeu a se comportar de uma forma adequada (GERSHOFF, 2008; STELKO-PEREIRA et al.,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2011). Além disso, a prática da punição também produz sofrimento, medo, ansiedade e revolta (SIDMAN, 2009), o que pode fazer com que os estudantes evitem a presença do professor ou à instituição educacional, causando absenteísmo, atrasos, baixo engajamento escolar, respostas agressivas dos alunos e, até mesmo, abandono escolar.

Neste contexto, Cruz e Pereira (2013) argumentam que esse modelo de educar baseado na punição e na hierarquia de poder provém ainda do modelo autoritário, vertical e burocrático da educação brasileira em seus primórdios, mas que ainda perpassa as instituições educacionais, por isso, muitas vezes, o uso da violência, inclusive da agressão física, é naturalizado e visto como legítimo pela ordem social dominante.

Uma outra consequência do uso da punição é o fato de que o estudante pode aprender que agir com violência é aceitável e útil para resolver conflitos interpessoais, o que gera um ciclo de reprodução de violências: os professores intimidam os estudantes, que intimidam outros estudantes e funcionários. Neste sentido, um estudo longitudinal, realizado por Choi (2021), aponta que a agressão do estudante ao professor e a seus pares provoca o uso de castigos corporais pelo professor, assim como o uso de castigos corporais pelo professor provoca as agressões perpetradas pelo estudante. Matos (2019) sugeriu um modelo teórico para entender a violência perpetrada por professores a estudantes que também corrobora essa discussão: a) o estudante pratica bullying com seus pares; b) o professor utiliza de violência para punir este estudante; c) Diante da punição, o estudante pode se revoltar ainda mais diante das regras e objetivos escolares, impulsionando práticas de bullying e o desrespeito ao(s) funcionário(s); d) estas práticas aumentam a insatisfação do professor com este aluno, instigando o uso de mais punição.

Em relação às situações de negligência dos funcionários em relação às situações de violência entre pares, ressalta-se que esses adultos de referência, principalmente os professores, são estratégicos para a prevenção do bullying e para a promoção de relações interpessoais saudáveis entre os estudantes (DE LUCA; NOCENTINI; MENESINI, 2019). A forma como os professores reagem ao bullying pode ajudar a reforçar ou cessar o problema. A exemplo disso, estudos mostram que há maiores casos de vitimização em salas de aulas onde os professores têm o histórico de intimidar os estudantes (AZEREDO et al., 2015; SAARENTO;

GARANDEAU; SALMIVALLI, 2014). A literatura também aponta uma associação entre ser vítima e\ou autor de bullying e sofrer violência por parte do professor (LUCAS-MOLINA et al., 2015; VALLE et al., 2015). Se as relações que o professor estabelece com seus estudantes forem com base na violência e na punição, este profissional criará um contexto escolar no qual as práticas agressivas e de desrespeito são vistas como permitidas e naturalizadas. Por outro lado, quando os estudantes relatam que possuem o apoio do professor e que há um clima escolar positivo na instituição, há menores ocorrências de vitimização nos ambientes educacionais (MUCHERAT et al., 2018).

Ressalta-se também que, muitas vezes, os funcionários podem agir com violência por estarem sobrecarregados, cansados, mal-remunerados e por não estarem preparados para intervir adequadamente nas situações de indisciplina. Estudo aponta que a saúde mental e a satisfação dos professores com o trabalho estão relacionadas com a forma como eles intervêm em problemas comportamentais dos alunos, como a violência entre pares (DE LUCA et al., 2019). Dessa forma, é necessário que o estado invista na melhoria das condições de trabalho desses funcionários e em formação continuada, para que aprendam a intervir de maneira adequada nas situações de indisciplina e de mediação de conflitos. Além disso, é relevante que as escolas também implementem projetos de promoção da saúde mental dos funcionários, como a criação de espaços de escuta e de acolhimento, a disponibilização de uma sala para descanso e relaxamento e o fornecimento de almoço, para que o funcionário não tenha que se deslocar no intervalo entre os turnos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vitimização de estudantes por funcionários apresentou prevalência significativa em relação às escolas investigadas, com destaque para as situações de agressões que ocorrem nos contextos mediados por professores em sala de aula e de negligência diante de situações de violência entre pares. Os resultados desse estudo são relevantes para despertar a atenção e o interesse de profissionais da Educação, da Saúde e da Psicologia em relação a esse problema frequente e grave, que, por muitas vezes, é negligenciado.

Ressalta-se que este é um dos primeiros estudos realizados sobre violência

perpetrada por funcionários no contexto das escolas de ensino médio de tempo integral, modelo que está sendo valorizado e implementado em todo o Brasil. A ampliação da carga horária é justificada pelas seguintes situações: implementação da educação integral, pois haveria mais tempo para trabalhar todos os aspectos envolvidos na aprendizagem; proteção social das crianças e adolescentes, pois estes indivíduos teriam menos tempo e oportunidade para se expor a situações de risco, como crimes e uso de drogas; acesso às principais refeições diárias (ZAPLETAL; MACHADO, 2019). Porém, estudar os dois turnos pode deixar esses estudantes mais expostos às situações de violência do próprio ambiente escolar, como demonstrado no presente estudo. Assim, torna-se essencial que nesses modelos de escola se implementem projetos de prevenção da violência e de promoção de relações interpessoais mais saudáveis, os quais envolvam toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. L. G. **Uso do álcool relacionado aos fatores sociodemográficos, bullying, comportamentos de risco na escola e competências socioemocionais na adolescência.** 2020. 187 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Programa de pós-graduação em Saúde Coletiva, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

AZEREDO, C. M. et al. School bullying: A systematic review of contextual-level risk factors in observational studies. **Aggression and Violent Behavior,** v. 22, p. 65–76, 2015. Disponível em: < https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1359178915000440>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRENDGEN, M. Verbal Abuse by the Teacher During Childhood and Academic, Behavioral, and Emotional Adjustment in Young Adulthood. **Journal of Educational Psychology**, v. 99, n. 1, p. 26–38, 2007. Disponível em: < https://psycnet.apa.org/record/2007-01726-003>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CHOI, B. Cycle of Violence in Schools: Longitudinal Reciprocal Relationship Between Student's Aggression and Teacher's Use of Corporal Punishment. **Journal of Interpersonal Violence**, v. 36, n. 3-4, p. 1168-1188, 2021. Disponível em: < https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886260517741627>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CRUZ, G. V.; PEREIRA, W. R. Diferentes configurações da violência nas relações pedagógicas entre docentes e discentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 66, n. 2, p. 241-250, mar./abr. 2013.Disponível em: < https://www.scielo.br/j/reben/a/Zmy44svv46NYn3YRxtPH3pd/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.

DA SILVA, E. H.; NEGREIROS, F. Violência nas escolas públicas brasileiras: Uma revisão sistemática da literatura. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, n. 37, n. 114, p. 327-40, set-dez. 2020. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000300006>. Acesso em: 10 jul. 2021.

DE LUCA, L.; NOCENTINI, A.; MENESINI, E.. The teacher's role in preventing bullying. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 1-9, 2019. Disponível em: < https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01830/full>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GERSHOFF, E. **Report on physical punishment in the United States**: What research tell us about its effects on children. Columbus: Center for Effective Discipline, 2008.

LUCAS-MOLINA, B. et al. Effects of teacher–student relationships on peer harassment: a multilevel study. **Psychology in the Schools**, v. 52, n. 3, p. 298-315, 2015. Disponível em: < https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.21822>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MATOS, J. N. DE M. **Violência impetrada por professores e funcionários das escolas públicas a estudantes.** 2019. 84 p. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

MATOS, J. N. de M.; STELKO-PEREIRA, A. C.; LOURINHO, L. A. Vitimização de funcionários a alunos: violência explícita, disfarçada por práticas escolares e negligência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e182996757, 2020. Disponível em: < https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6757>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MONSVOLD, T. et al. Exposure to teacher bullying in schools: a study of patients with personality disorders. **Nordic Journal of Psychiatry**, v. 65, n. 5, p. 323-329, 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21351821/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SAARENTO, S.; GARANDEAU, C. F.; SALMIVALLI, C. Classroom- and School-Level Contributions to Bullying and Victimization: A Review. **Journal of Community & Applied Social Psychology**, v. 25, p. 204–218, 2015. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/casp.2207>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações.** Tradução de Maria Amália Andery e Tereza Maria Sério. Editora Livro Pleno: Campinas, 2009.

STELKO-PEREIRA, A. C.; SANTINI, P. M.; WILLIAMS, L. C. de A. Punição corporal aplicada por funcionários de duas escolas públicas brasileiras. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 581-591, out./dez. 2011. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/pe/a/fFTNVFjgFsf4r8xz7f9FrKG/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.

STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. de A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 45 – 55, 2010. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v18n1/v18n1a05.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

VALLE, J. E. et al. Bullying, vitimização por funcionários e depressão: relações com o engajamento emocional escolar. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 463-473, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/7yd6cQCqRwvgnkYg5HSGGpq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ZAPLETAL, P. P.; MACHADO, A. M. Ampliação da jornada das escolas públicas brasileiras: um panorama de políticas e discursos. **Cadernos Cedes**, v. 39, n. 108, p. 209-22, mai-ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CR3ZGsStmsd9q3xcLYYFn5g/?format=html>. Acesso em: 10 jul. 2021.

23.5.33 PROCESSO DE SIGNIFICAÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE O ISOLAMENTO HOSPITALAR

Bianca Soler[3174]

Daniela Barros da Silva Freire Andrade[3175]

RESUMO

Este trabalho refere-se a um recorte de pesquisa de Iniciação Científica em vigência sobre o processo de isolamento hospitalar de crianças, cujo objetivo consiste em identificar e compreender as significações e vivências de crianças sobre a condição de isolamento hospitalar. Esta situação pode ser uma experiência negativa para a criança, uma vez que vivencia um afastamento social, não só por estar afastada do mundo externo, mas por ter ainda suas relações mais restringidas, já que não pode sair do quarto e andar pelos corredores do hospital. Para a realização deste estudo, utiliza-se como aporte teórico a teoria Histórico-Cultural a partir de Vigotski (2018) e nos estudos de Jodelet (1982) e Tuan (1980, 1983) sobre o conceito de espaço e lugar. Os dados foram produzidos por meio de entrevista semiestruturada, complementados pelo uso do desenho e da fotografia como estratégia metodológica, com duas crianças submetidas ao isolamento hospitalar em um hospital universitário de Cuiabá-MT. As duas entrevistas se sucederam de modo remoto devido ao contexto atual de pandemia ocasionada pelo Covid-19. Como resultado, encontram-se indícios de que a cultura hospitalar elege o adulto como interlocutor ao longo do processo de hospitalização. Tal fato, revelou um esforço da criança para interpretar sozinha as regras institucionais anunciadas na prática.

Palavras-chave: Isolamento hospitalar. Crianças. Hospitalização Infantil. Significação.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de um projeto de Iniciação Científica, em fase de finalização, que trás indícios sobre a produção de significações de crianças a cerca do isolamento hospitalar.

O adoecimento na infância pode ser um momento confuso e doloroso para a criança, uma vez que ela é inserida em um ambiente novo e estranho, sendo afastada de suas relações, de seus hábitos cotidianos e de ambientes que lhe são familiares (PARCIANELLO; FELIN, 2008; RIBEIRO; PINTO JUNIOR, 2009). Dessa forma, a hospitalização pode ser considerada um momento estressante para a criança, pois, além de sofrer rupturas em sua rotina, acaba produzindo sofrimento (CARDIM et al., 2008; SILVA et al., 2019).

[3174]Graduanda do curso de Psicologia e bolsista de Iniciação Científica, Universidade Federal de Mato Grosso, biasoler93@gmail.com.
[3175] Psicóloga, Pós-Doutora em Educação e Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso, freire.d02@gmail.com.

Dentro desse contexto de hospitalização, a criança ainda pode ser submetida a uma condição de isolamento hospitalar em caso de vulnerabilidade imunológica ou diagnóstico de doença infecciosa (SILVA et al., 2019). Diante da condição de isolamento, a criança não tem acesso aos corredores do hospital, à brinquedoteca, não consegue se relacionar com outras crianças e ainda tem visitas limitadas de seus responsáveis/acompanhantes e dos profissionais da equipe de saúde, o que aumenta a possibilidade de uma experiência negativa (CARDIM et al., 2008, PARCIANELLO; FELIN, 2008).

Diante desse cenário, o presente estudo tem como intuito identificar e compreender as significações e vivências de crianças sobre a condição de isolamento hospitalar, buscando compreender a relação que se estabelece com o espaço. Para isso, adotou-se as contribuições de Jodelet (1982) e Tuan (1983) sobre os conceitos de espaço e lugar, em diálogo com a teoria histórico-cultural de Vigotski (2018).

2 DESENVOLVIMENTO

A hospitalização na infância pode ser uma experiência dolorosa para a criança, uma vez que é inserida em um ambiente novo que gera estranhamento, sendo afastada de sua rotina, família, amigos, casa, além de ser submetida a procedimentos médicos, tudo isso desperta sentimentos de medo, tristeza, insegurança (PARCIANELLO; FELIN, 2008; QUINTANA et al., 2007; RIBEIRO; PINTO JUNIOR, 2009).

Ainda, dentro desse contexto da hospitalização que já se caracteriza por rupturas, a criança pode ser submetida a uma condição de isolamento quando diagnosticada com doença transmissível ou diante de quadros de vulnerabilidade imunológica (SILVA et al., 2019). Em ambos os casos, conforme Cardim et al. (2008, p. 33), “os isolamentos criam uma barreira física e social entre a criança e o mundo externo”, já que, submetida a esta condição, a criança não pode sair do quarto e, consequentemente não tem acesso a outros locais do hospital e não pode brincar com outras crianças. Devido a essa barreira que não apenas distancia a criança de seu mundo externo, como também limita os convívios dentro do hospital, os autores supracitados consideram que o isolamento é mais intenso e ocasiona um nível de estresse maior do que a internação na enfermaria.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dado isto, este trabalho se propõe a pensar no quarto de isolamento como um espaço social. Segundo Jodelet (1982), o espaço não se constitui simplesmente a partir de um conjunto de elementos arquitetônicos, físicos e materiais, ele media a relação entre a natureza e a cultura. Para a autora o espaço é simbolicamente significativo, isto é, provido de significado, se constituindo em um elemento sócio-físico por ser produto da ação humana. Ao considerar o caráter simbólico do espaço, Tuan (1983, p. 6), propõe a ideia de 'lugar', indicando que, "o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor", isto é, o espaço torna-se lugar ao ser dotado de sentimento, apreço, familiaridade.

Nesse ínterim, Tuan (1980) explicita a noção de topofilia que relaciona os sentimentos atribuídos aos lugares, os quais não se vinculam ao meio ambiente em si, mas aos significados que são atribuídos a ele. Conforme o autor, o modo como sujeito se relaciona com o ambiente dá-se por meio de duas categorias; topofílicas (lugares de afeto, conforto) e topofóbicas (lugares de angústia, aversão).

Em concordância com a proposição de espaço como um elemento sócio-físico, Vigotski (2018), anunciou sobre o papel do meio no desenvolvimento da criança, pontuando não considerá-lo em seus parâmetros absolutos e de forma estática, mas de forma relativa, levando em consideração a relação existente entre a criança e o meio. O autor considera ainda que o papel do meio se distingue de acordo com a etapa de desenvolvimento da criança, ou seja, "o papel de quaisquer elementos do meio é distinto em diferentes degraus etários" (2018, p. 74). O referido autor pontua ainda que "a vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança" (2018, p. 75).

Sobre o termo vivência, Vigotski (2018) o constitui como uma unidade regente, que representa a relação entre o meio (a situação que se vivencia) e a personalidade (como o sujeito vivencia a situação). Assim, conforme o autor, a vivência representa a relação de momentos do meio com a personalidade, com as particularidades pessoais da criança. Desse modo, a partir da sua relação com o meio e com os recursos que dispõe, a criança elabora uma vivência e significa o que acontece em seu entorno.

Dessa forma, para Vigotski (2018), a maneira como a criança irá interpretar uma situação vivida depende de como ela atribui sentido e significado para aquilo que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

está vivenciando. Essa interpretação leva em conta a situação social de desenvolvimento da criança, a capacidade de compreensão que ela tem e de sua tomada de consciência, é esse elemento interpretado pela vivência que determina a influência do meio no desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2018).

Nesse ínterim, entende-se que o quarto do isolamento se constitui como um espaço social para a criança, o qual vai além de sua arquitetura de quatro paredes e dos objetos materiais presentes, pois está permeado por suas relações sociais e pela cultura hospitalar. Dessa forma, buscou-se compreender as significações atribuídas pelas crianças ao isolamento.

3 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, desdobrado de um projeto de Iniciação Científica que está em vigência. Este trabalho busca trazer o olhar e o protagonismo da criança sobre sua condição de isolamento, considerando-a como principal informante e sujeito ativo no seu processo de significação, reforçando a visibilidade científica da criança, conforme explana Sarmento (2007).

Participaram do estudo duas crianças submetidas ao isolamento hospitalar em um hospital universitária na cidade de Cuiabá, uma do sexo masculino com sete anos e, outra do sexo feminino de dez anos. Os dados foram produzidos a partir de um roteiro semiestruturado após a assinatura dos responsáveis do Termo de Consentimento e Esclarecimento Livre e da assinatura do Termo de Assentimento pelas crianças. Utilizou-se como estratégia de produção de dados o desenho e fotografia. Devido ao contexto atual de pandemia em decorrência da Covid-19, as entrevistas se sucederam de modo remoto através da plataforma Skype com a mediação de uma estagiária de Psicologia. Ambas as entrevistas tiveram seus áudios gravados para transcrição.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As entrevistas semiestruturadas foram complementadas pelo desenho e pela fotografia. Estes foram solicitados por meio das questões, respectivamente, “Agora gostaria de te pedir para fazer um desenho, e nele é para você desenhar o quarto de isolamento” e, “Registre uma imagem que ficará na sua lembrança, como se fosse

mostrar para os seus amigos ou para a sua família". A seguir os casos são apresentados pelas iniciais dos nomes das crianças para preservar o anonimato.

Caso 1: D. um menino de sete anos, estava em isolamento devido à dengue. O momento em que ocorreu a entrevista era o seu primeiro dia no quarto. D. contou que era a primeira vez que estava submetido a essa condição. Quando foi perguntado se sabia como aquele local era chamado, ele disse não saber. Da mesma forma, não sabia responder o que uma criança pode e não pode fazer dentro daquele quarto, como pode ser observado na conversa a seguir:

> B: Você sabe qual o nome desse quarto?
> D: Não.
> B: Por que você acha que esse quarto tem esse nome?
> D: Não sei. Porque é branco.
> B: Como você se sente aí?
> D: Tô bem.
> B: Você sabe me dizer o que uma criança pode fazer nesse quarto?
> D: Não.
> B: E o que ela não pode fazer?
> D: Não sei.
> B: Como tem sido o seu dia? O que você diria para outra criança sobre o que aconteceu aí?(Neste momento uma enfermeira entrou no quarto para aplicar medicação)
> D: Ruim.
> B: Por que é ruim?
> D: Por causa das vacinas que tem que tomar. (Caso 1, entrevista D.).

A partir desse trecho, nota-se que não havia sido anunciado à criança o nome dado aquele local, bem como não haviam esclarecido a ela as regras para seu uso. A criança, então, estava tentando, a partir da prática de ocupação espontânea do espaço interpretar o seu entorno. Isto é evidenciado quando ela diz que seu dia esta sendo por causa da injeção. O desenho (figura 1) e a fotografia (figura 2) expostos a seguir complementam a entrevista permitindo compreender o movimento desta criança de entender o que estava acontecendo.

Figura 1 – Desenho de D. sobre o quarto de isolamento

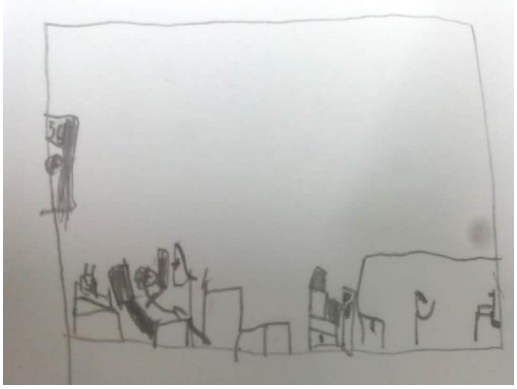

Fonte: Bianca (2021)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2: Fotografia da lembrança que D terá do quarto

Fonte: Bianca (2021)

Sobre o desenho, D. contou:

> Tem o banheiro, a cama, a cama da minha mãe, o ar condicionado. Tem uma mesinha cheia de negócio em cima. Uma pia com a escadinha, não sei por que tem a pia ali, e a porta. (Caso 1, entrevista D.).

Percebe-se que D. estava observando os artefatos hospitalares e estranhou o fato de ter uma pia naquele ambiente, talvez por não ser comum para ele ter uma pia dentro de um quarto. Na fotografia a criança quis tirar uma foto de perto da cama, evidenciando-a por ser, provavelmente, o artefato mais presente nas horas que esteve dentro do quarto.

Diante da entrevista e dos registros, D. demonstra não ter consciência das regras e das limitações do isolamento. Seu movimento, principalmente por ser seu primeiro dia e a primeira vez nessa condição, foi de mapear todo aquele lugar, de observar tudo a sua volta, em uma tentativa de se inteirar do contexto onde acabou de ser inserido.

Caso 2: A. uma menina de dez anos, que no dia da entrevista estava em seu quinto dia de isolamento em decorrência de diabete. Era a primeira vez que estava sob essa condição. Quando foi perguntada se sabia o nome daquele local, também disse não saber. Sobre o isolamento A. revela, conforme o excerto a seguir:

> B: Como você se sente aí?
> A: Sozinha. Porque ninguém pode entrar.
> B: Como tem sido para você estar neste quarto?
> A: Chato. Entediante.
> B: O que a criança pode fazer enquanto estiver no quarto de isolamento?
> A: Ficar aqui dentro.
> B: E o que ela não pode fazer?
> A: Sair.
> B: É a única coisa que dá para fazer dentro desse quarto?
> A: Sim. Não tem nada para fazer.
> B: Imagina que você está saindo do isolamento e uma outra criança está

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> entrando, o que você diria para ela?
> A: Para ela ter calma, porque isso daqui é chato.
> B: O que mais você iria contar dessa experiência?
> A: Que é chato, chato, chato, chato, chato. Só isso. (Caso 2, Entrevista A.)

O excerto extraído da conversa com A. revela uma rejeição marcada na ênfase do adjetivo 'chato'. Por estar há cinco dias dentro do quarto A. aparenta, em relação a D. ter mais clareza das regras da instituição, entendendo que não pode sair do quarto e que 'ninguém pode entrar'. Esta criança expressou o que sentia, declarando seu incomodo com um ambiente entediante e chato por não ter algo para fazer e por não poder sair.

A rejeição presente na fala de A. pode ser vista também em seu desenho (figura 3) e em sua foto (figura 4). Nessas imagens nota-se que a criança buscou um afastamento, tanto para tirar a foto, quanto para desenhar. Observa-se que o desenho tem uma perspectiva de vista superior e para fazer a fotografia A. levantou da cama e se distanciou para tirar a foto.

Figura 3 – Desenho de A. sobre o quarto do isolamento

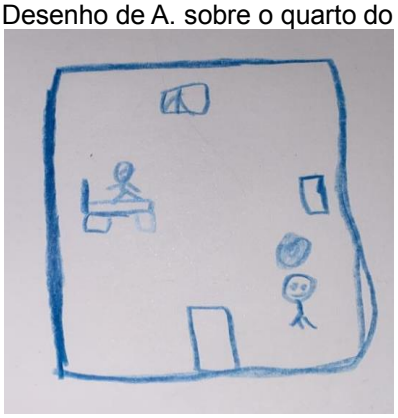

Fonte: Bianca (2021)

Figura 4 – Fotografia da lembrança que A. terá do quarto

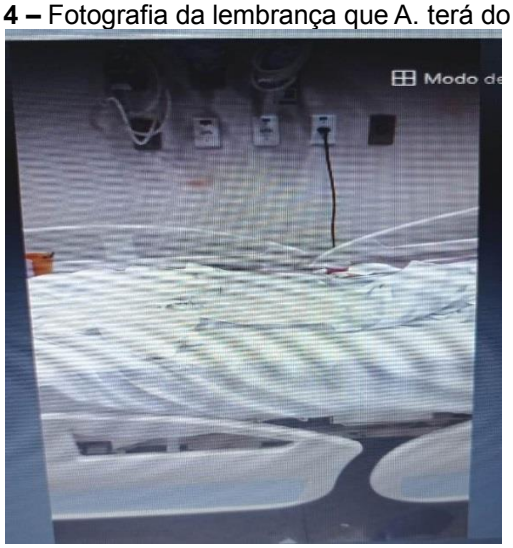

Fonte: Bianca (2021)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nos dois casos observa-se que as crianças não sabiam nomear aquele ambiente de acordo com a cultura hospitalar. Os discursos também não indicaram que elas tinham consciência da função protetora daquele ambiente, como também não apresentaram conhecimento das regras institucionais. Posto isto, nota-se que não foi anunciado para esses sujeitos uma explicação do contexto da internação estando as crianças frente a um certo tipo de estranhamento.

O modo como cada criança interpretou a sua realidade dependeu de como elas atribuíram sentido e significado aquele quarto, bem como de sua situação social do desenvolvimento.

As duas crianças encontravam-se em movimento de interpretação, atribuindo um significado para aquela vivência. D. estava em um momento de entrada, então seu olhar foi de mapear todo aquele espaço, e só atribuiu o significado de 'ruim' depois que a enfermeira entrou no quarto para aplicar uma injeção. A. estava no quarto há cinco dias, seu movimento era de saída. Então o significado que ela atribuiu ao quarto foi de algo chato e entediante.

Além disso, considera-se que a criança do caso 2 mostrou ter mais repertório, em comparação com o sujeito do caso 1, para falar como é o isolamento. Isto leva a entender que a situação social do desenvolvimento e o tempo de isolamento podem afetar na qualidade da elaboração.

Mesmo assim, as duas crianças associaram o isolamento como algo ruim. Tal fato dá indícios de que a relação com o quarto foi topofóbica (TUAN, 1980), já que percebe-se sentimentos de angústia em relação ao lugar. Também, marcaram tanto no desenho, quanto na fotografia a cama. Este fato pode dar a informação de que, no isolamento, a cama é o território da criança, uma vez que, nela a criança não só passa a maior parte do tempo, como também come, brinca, dorme.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revela para uma cultura hospitalar que elege como interlocutor o adulto, o responsável/acompanhante. Tal fato contribui para que as crianças se mobilizem, quase que solitariamente, no exercício de interpretação da realidade, ancorando-se no seu repertório e na própria capacidade de leitura (situação social de desenvolvimento), deduzindo o que pode e o que não pode ser feito a partir da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dinâmica relacional anunciada na prática. Deste modo, as duas entrevistas revelaram indícios de que as crianças estavam construindo, com seus próprios recursos simbólicos, uma significação sobre o isolamento hospitalar.

.

REFERÊNCIAS

CARDIM, Mariana Gomes et al. Crianças em isolamento hospitalar: relações e vivências com a equipe de enfermagem. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, 2008 jan/mar; v. 16, n. 1, p. 32-38, 2008. Disponível em: https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:BDkeTHYItNcJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 28 mai. 2020

JODELET, D. As representações socioespaciais da cidade. In: DERYCKE, Pierre-Henri, **Concepções de espaço**. Paris: Pesquisas pluridiscplinares da Universidade Paris X,Nanterre 1982.

PARCIANELLO, A. T.; FELIN, R. B. E agora doutor, onde vou brincar? Considerações sobre a hospitalização infantil. **Barbaró,** Santa Cruz do Sul, n. 28, p. 147-166, jan./jun. 2008. Disponível em:https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/356. Acesso em: 01 mai. 2020.

RIBEIRO, C. R., PINTO JUNIOR, A. A. A representação social da criança hospitalizada: um estudo por meio do procedimento de desenho-estória com tema. Revista Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar, v. 12, n. 1, Rio de Janeiro, jun. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582009000100004. Acesso em: 02 mai. 2020.

QUINTANA, A. M. et al. A vivência hospitalar no olhar da criança internada. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 6, n. 4, p. 414-423, out/dez 2007. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/3679/2678. Acesso em: 05 ago. 2021.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (In)Visível.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SILVA, J. I. P. et al. Isolamento hospitalar pediátrico: o olhar da criança. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional- REVISBRATO**, v. 3, n. 4, p. 508-525, 2019. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/ribto/article/view/25356. Acesso em: 02 mai. 2020.

TUAN, Y. **Topofilia**: **um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** São Paulo: Difel, 1980.

TUAN, Y. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. (Z.Prestes; E. Tunes; C. C. G. Santana, Trad.). Rio de Janeiro: Papers, 2018.

23.5.34 PROGRAMAS ANTIBULLYING COM COMPONENTE A PAIS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Daniele Cristine de Oliveira Estevo[3176]

Larissa Fernandes Rodrigues[3177]

Dayse Lorrane Gonçalves Alves[3178]

Ana Carina Stelko-Pereira[3179]

RESUMO

É imprescindível envolver os pais na prevenção e enfrentamento do bullying. Pesquisas já demonstraram que estilo parental negligente, autoritário e práticas parentais que incluem punição corporal e violência psicológica estão associados a envolvimento dos filhos no bullying. Ademais, quando os pais estão bem informados sobre o problema, podem detectar precocemente o envolvimento e realizar as medidas necessárias. Este estudo objetivou sintetizar as evidências sobre características das intervenções antibullying com componente parental, para prevenção ou redução do bullying ou cyberbullying, conforme estudos de intervenção. Trata-se de uma revisão sistemática. A coleta de dados foi realizada de agosto a outubro de 2020, nas bases Scielo, Pubmed, Scopus, Psycinfo e Google Acadêmico, com os seguintes descritores e palavras-chaves: student AND (parents OR family) AND “school bullying” AND “intervention studies”. Foram identificados inicialmente 576 artigos. A seleção dos estudos foi realizada, por pares, em duas etapas: leitura de títulos e resumos e na íntegra. Quando houve discordância sobre a inclusão de um artigo, um terceiro revisor foi consultado. No final, 12 artigos se mostraram relevantes e compuseram a amostra deste estudo. A síntese dos resultados foi realizada de forma descritiva. Observou-se que, dentre esses estudos, sete estudos usaram a metodologia do Ensaio Clínico Randomizado. Ademais, dez realizaram reuniões presenciais, com compartilhamento de materiais informativos, um (1) apresentou uma estratégia online e, também, 1 (um) estudo realizou uma intervenção por telefone, com entrega de vídeos aos pais. As intervenções foram breves e apenas dois estudos realizaram intervenções que duraram mais de 4 meses.

Palavras-chave: Bullying. Revisão sistemática. Pais. Família. Intervenção.

1 INTRODUÇÃO

São inegáveis os efeitos negativos do bullying para o desenvolvimento saudável dos estudantes vítimas, autores e testemunhas. Cada vez mais defende-se intervenções que compreendem o fenômeno em uma perspectiva mais complexa, com multicomponentes, e que demanda o envolvimento não somente de docentes e

[3176] Enfermeira, acadêmica de Psicologia, Universidade Federal do Paraná.daniele.estevo@ufpr.br
[3177] Acadêmica de Pedagogia, Universidade Federal do Paraná. larissa.rodrigues@ufpr.br
[3178] Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Paraná.daysealves@ufpr.br
[3179] Doutora em educação, Universidade Federal do Paraná.anastelko@ufpr.br

alunos, como também de pais ou cuidadores destes alunos. Sintetizar as evidências sobre características das intervenções antibullying com componente parental, para prevenção ou redução do bullying ou cyberbullying, conforme estudos de intervenção, é objetivo deste artigo.

Apesar de serem escassos artigos relacionando o bullying e o contexto familiar, segundo revisões de Oliveira et al. (2015), Oliveira et al. (2018) e Nocentini et al. (2019), têm-se apontado como fatores de risco para vitimização de estudantes na escola: famílias monoparentais, baixa escolaridade e nível socioeconômico, pais autoritários, pais que empregam a violência física na tentativa de educar, mães com transtornos mentais, especialmente depressão, abuso de substâncias pelos pais e sentimentos negativos em relação ao filho. Enquanto fatores de proteção, têm-se apresentado como relevantes: acompanhar os estudos do filho e suas relações de amizade, sem ser de modo excessivo, estabelecimento de regras e comunicação positiva (OLIVEIRA et al., 2015; OLIVEIRA et al., 2018).

Considerando que há fatores familiares que podem influenciar no envolvimento em bullying e que é um dever e um direito dos pais participarem da educação e desenvolvimento dos filhos, intervenções junto a pais têm sido elencadas como importante componente complementar de programas preventivos escolares ao bullying. No mesmo sentido, o estudo metanalítico de Silva et al. (2018) destaca que programas baseados apenas em treinamento de habilidades sociais em crianças e adolescentes não apresentam efeito significativo na redução do bullying, chamando a atenção para o fato de que os programas podem ser mais eficientes quando há a inclusão de familiares.

Partindo desses pressupostos, se faz necessária a publicação de estudos que descrevam como são aplicados e desenvolvidos na prática os programas efetivos antibullying, bem como o tempo de acompanhamento e a metodologia empregada nesses programas com os pais de alunos. Nesse sentido, a revisão metanalítica de Huang et al. (2019) também chama a atenção tanto para a escassez quanto para a importância de estudos que apontem recomendações da inclusão da família. Além disso, esses autores também afirmam que os esforços são limitados para a inclusão dos pais frente à importância que o papel dos mesmos apresenta no envolvimento dos alunos no bullying.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ressalta-se que, recentemente, foram publicadas duas metanálises sobre intervenções antibullying com componente parental: Chen, Zhu e Chui (2020) e Huang et al. (2019), que investigaram os efeitos dessas intervenções na prevenção e redução do bullying. Apesar de haver essas duas publicações, é válido destacar que estas se restringiram à realização de metanálises, não havendo, portanto, a síntese de evidências sobre as características das intervenções. Este síntese é importante para que profissionais da saúde e educação possam conhecer quais estratégias são as mais indicadas, com o intuito de apoiá-los na construção de programas preventivos nas escolas, com base em evidências científicas. Dessa forma, o presente estudo tenta preencher essa lacuna, analisando os exemplos de intervenção com os pais, bem como as caracterizações das estratégias utilizadas.

Para atender ao objetivo proposto, realizou-se uma revisão sistemática, que consiste em uma síntese de estudos relevantes sobre uma mesma temática, isto é, permite apresentar uma síntese de evidências científicas disponíveis sobre uma questão de pesquisa Galvão e Pereira (2014). Dentre os princípios gerais desse tipo de revisão bibliográfica, se destacam: variedade de locais de busca dos estudos analisados, prévia elaboração de critérios de elegibilidade e, em alguns casos, também a avaliação da qualidade metodológica da pesquisa (GALVÃO, PEREIRA 2014).

O levantamento dos dados bibliográficos, realizado por três pesquisadores, ocorreu de agosto a outubro de 2020, nas bases Scielo, Pubmed, Scopus, Psycinfo e Google Acadêmico, com os seguintes descritores ou palavras-chaves: student AND (parents OR family) AND “school bullying” AND “intervention studies”. Sem estabelecer recorte temporal, optou-se pela seleção apenas de artigos, excluindo da análise outros tipos de publicações como livros, capítulos de livros, teses, dissertações. Portanto, os critérios de inclusão foram: a) artigos sobre o bullying e o contexto familiar; b) com foco em intervenção; c) publicado em qualquer momento; d) em português ou inglês.

A partir desses critérios, os estudos foram inicialmente selecionados, por pares, mediante leitura dos títulos e resumos. Em seguida, os textos completos dos artigos selecionados foram analisados, também por pares, pormenorizadamente. Quando houve discordância sobre a inclusão de um artigo, um terceiro revisor foi consultado. Para a extração dos dados, foi elaborada uma tabela no programa Microsoft Excel

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

com as seguintes variáveis: autores, ano de publicação, país onde foi realizada a intervenção, objetivo geral do estudo, design do estudo, isto é, Randomizado Controlado (RCT) ou Não Randomizado Controlado (NRCT), faixa etária dos participantes do estudo, descrição geral da intervenção, e ações envolvendo a família. A síntese dos resultados foi realizada de forma descritiva.

2 DESENVOLVIMENTO

Em um primeiro momento, foram identificados 576 artigos, sendo 90 indexados na Scielo, 95 na Pubmed, 65 na PsycInfo, 146 na Scopus e 180 no Google Acadêmico. Procedeu-se à análise preliminar do montante de 576 estudos a partir da leitura dos títulos e resumos, chegando-se a um número de 58 artigos selecionados. Depois da supressão das duplicatas, os artigos foram lidos completamente e analisados em seus pormenores. Dessa forma, 12 artigos se mostraram relevantes e compuseram a amostra final deste estudo, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1. Fluxograma do processo de seleção dos estudos

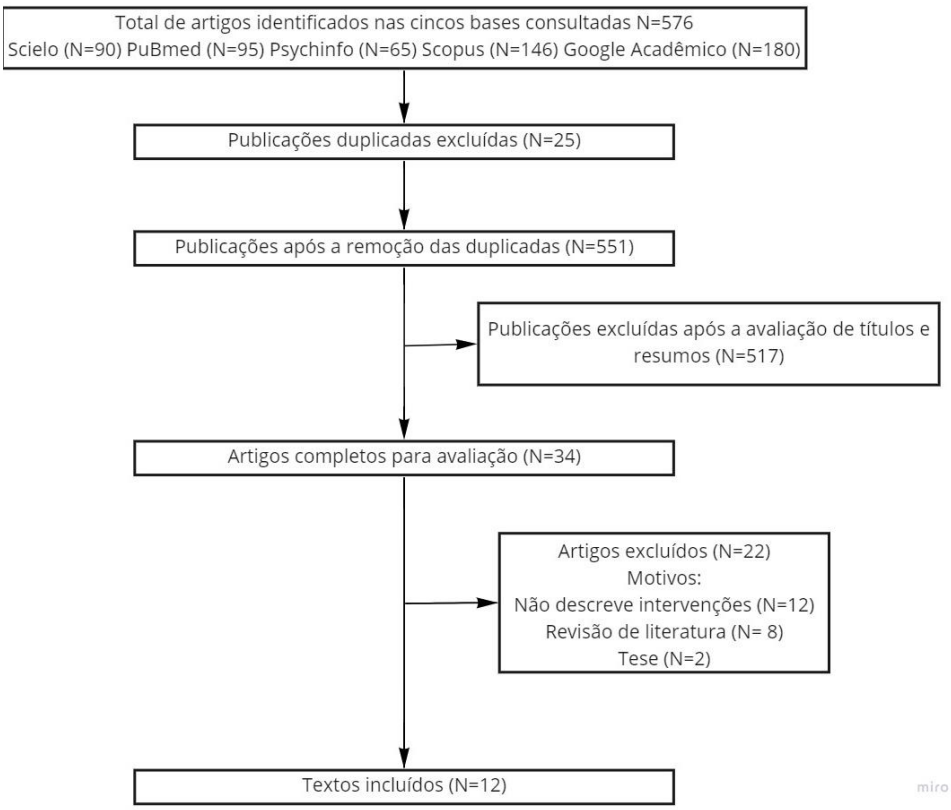

Fonte: Elaborada pelas autoras

No que se refere ao ano de publicação, a pesquisa mais antiga foi publicada em 2004 e a mais recente em 2020. Em relação ao local de intervenção, identifica-se que o país que mais registrou essa temática, até o momento, foi a Austrália com três das publicações, seguido de Portugal e Holanda, ambos com dois estudos registrados, havendo também artigos que descrevem intervenções que foram aplicadas em Irã, Estados Unidos, Austrália e Inglaterra. Apenas um (1) artigo foi disponibilizado em português, sendo os outros 11 na língua inglesa.

No que concerne à faixa etária dos participantes, as intervenções compreenderam indivíduos de 6 a 18 anos, sendo que houve sete intervenções para indivíduos de até 12 anos, uma para até 15 anos, uma para alunos com 16 anos e somente uma para até 18 anos. Porém, dois estudos não definiram claramente a idade dos participantes. Portanto, percebe-se como mais comuns intervenções com pais de alunos até o momento da pré-adolescência, talvez, por erroneamente se acreditar que os pais podem influenciar pouco no comportamento dos filhos quando não são mais crianças.

As intervenções envolveram os pais como um componente adicional e não o principal componente. Ademais, se referiu a um componente com caráter mais informativo sobre as estratégias que seriam realizadas com os estudantes e na escola, bem como para a sensibilização para o problema do que propriamente o ensino de estratégias mais complexas, que envolvesse melhorar a relação pais e filhos para aumentar a chance de os filhos avisarem caso estivessem se envolvendo em bullying. Por exemplo, Mendes (2011) realizou três reuniões com pais e familiares para sensibilizar sobre o assunto e explicar as intervenções que seriam aplicadas com os filhos e Macedo et al. (2014) fez duas reuniões para explicar sobre o tema e como seriam as ações antibullying na escola. Assim, é urgente a necessidade de se propor estratégias mais intensivas envolvendo pais, uma vez que diversos estudos apontaram fatores de risco e proteção ao bullying relativo a características familiares.

Nesse sentido, um artigo que apresentou uma intervenção mais intensiva, divergindo da maior parte das intervenções, e que poderia ser empregado como modelo para intervenções futuras é o de Borowsky et al. (2004) em que ocorreram até 15 sessões telefônicas semanais de 30 minutos com os pais, de acordo com a conveniência destes e necessidades. Ademais, aos pais também foram enviados dois vídeos e manual do curso de pais. Nas ligações e materiais eram abordados os temas

relativos a como melhorar a relação pais e filhos, estilos parentais, como incentivar para que os filhos realizem decisões responsáveis e façam amizade.

Houve dois artigos relativos à intervenção analisados por delineamento sem grupo controle, dois com grupo controle não randomizado e oito com grupo controle randomizado, em sua maioria à nível de turmas de alunos e não individualmente. Assim, nota-se que houve preocupação dos pesquisadores em avaliar de modo criterioso os efeitos dos programas. Contudo, não se sabe os efeitos exclusivos das intervenções com pais, uma vez que todos os programas foram multicomponentes e não buscaram isolar o efeito específico de envolver os pais. A maioria das intervenções descritas nos artigos apontaram reduções significativas em índices de prática de bullying, vitimização e intenção de relatar quando vítima, não ocorrendo efeitos negativos das intervenções. É primordial que estudos futuros investiguem as mudanças de comportamentos e percepções dos pais quanto ao bullying, verificando se após a intervenção estes se modificam.

Adicionalmente, é relevante trazer os resultados das duas metanálises, Chen, Zhu e Chui (2020) e Huang et al. (2019), anteriormente citadas, com o objetivo de apoiar os achados desta revisão sistemática. Huang et al. (2019), após extensa busca, encontraram 22 artigos sobre programas de intervenção, sendo nove conduzidos na América do Norte (Canadá e Estados Unidos), oito na Europa, quatro na Austrália e um na Ásia, e o número total de participantes foi de 212.211 alunos com idade de até 12 anos.

Os resultados dessa metanálise sugerem que os participantes das pesquisas que passaram pelos programas de intervenção com componente parental pontuaram significativamente mais baixo em perpetração e vitimização do bullying quando comparados aos dos grupos controle. Sobretudo, Huang et al. (2019), salientaram que a eficácia do programa não foi alterada pelo tipo de componente parental, nem tampouco pelo país em que o programa foi implementado. Porém, descrevem que são poucos os programas que detalharam e expuseram, suficientemente nas publicações, o quanto de adesão e intensidade de participação os pais alcançaram.

Enquanto Chen, Zhu e Chui (2020) analisaram 16 programas em diversos países, a saber: Alemanha, Holanda, Austrália, Finlândia, Turquia, Grécia, Noruega, Estados Unidos, Canadá, e Hong Kong, ou seja, nenhum latino-americano, sendo que o número total de participantes foi de 46.361. Os resultados desta metanálise também

sugerem que os alunos participantes dos programas parentais pontuam significativamente menos em vitimização por bullying. Além disso, os autores destacam que discutir sobre estilo parental e de modo específico, como a interação entre pais e filhos deve ocorrer com relação ao bullying, relaciona-se à eficácia dos programas. Dentre esses 16 programas de intervenção analisados por Chen, Zhu e Chui (2020), as estratégias de intervenção incluíam fornecimento de folhetos ou guias de informações, workshops, aulas de treinamento nas escolas e até mesmo abordagem por telefone.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo sintetizou evidências relevantes sobre intervenções ao bullying voltadas a pais ou cuidadores. Destaca-se que os programas com componentes parentais, conforme metanálises, promoveram reduções significativas da vitimização e da perpetração por bullying, o que demonstra a pertinência de se realizar intervenções também com familiares. Somando-se estes resultados às evidências encontradas na literatura sobre programas antibullying, é possível afirmar que intervenções multicomponentes e que procuram abranger toda a escola são as mais indicadas para prevenir ou reduzir situações de bullying. Entretanto, salienta-se que as intervenções estudadas por esta revisão foram todas multicomponentes e não buscaram isolar o efeito específico de envolver os pais. Frente a isso, recomenda-se que mais estudos sejam realizados para identificar os efeitos exclusivos de intervenções a pais, além de se buscar comparar estes resultados com os efeitos de outras estratégias antibullying.

Observou-se também, nesta revisão, o predomínio de intervenções realizadas em países desenvolvidos, de alta renda. Isso pode estar relacionado aos efeitos positivos encontrados em relação às intervenções com componente parental, pois há consenso na literatura que determinantes sociais e econômicos influenciam na ocorrência de situações de violência na escola e na forma como as famílias se organizam e na relação entre pais e filhos. Ante a isso, urge a necessidade de se produzir estudos em países de renda média e baixa, para identificar como situações de vulnerabilidade social e econômica podem estar relacionadas à maneira como os

pais intervêm no bullying e quais são as estratégias mais adequadas e efetivas a esse contexto.

Além disso, também se percebeu a primazia de estratégias mais informativas, do que de mudança comportamental. O enfoque informativo envolve compartilhar conhecimentos sobre o bullying, como definição, tipos de violência, sujeitos envolvidos, consequências e como intervir. Esta estratégia é importante para a disseminação de conhecimentos baseados em evidências científicas, com o intuito de conscientizar os pais sobre o problema. Apesar de ser um primeiro passo importante para intervir com pais, só possuir conhecimentos não gera mudanças significativas de comportamento. Para isso, os pais também devem desenvolver habilidades e atitudes para identificar e intervir frente a situações de bullying. Portanto, é necessário que mais programas sejam construídos e testados, visando também o enfoque comportamental, que tem como objetivo a aprendizagem de habilidades de intervenção, bem como de práticas parentais positivas.

REFERÊNCIAS

BOROWSKY, I. W. et al. Effects of a primary care-based intervention on violent behavior and injury in children. **Pediatrics**, v. 114, n. 4, p. 392–399, out. 2004. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15466063/. Acesso em: 25 ago 2020.

CHEN, Q.; ZHU, Y.; CHUI, W. H. A Meta-Analysis on Effects of Parenting Programs on Bullying Prevention. **Trauma, violence & abuse**, v. 20, n. 10, p. 1-12, abr. 2020. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32242506/. Acesso em: 22 nov.

GALVAO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília , v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014 . Disponível em <http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar 2020

HUANG, Y. et al. A Meta-analytic Review of School-Based Anti-bullying Programs with a Parent Component. **International Journal of Bullying Prevention**, v. 1, n. 1, p. 32–44, 2019. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s42380-018-0002-1. Acesso em: 22 nov. 2020.

MACEDO, E. et al. Bullying escolar e avaliação de um programa de intervenção. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, v. 1, n. esp. 1, p. 15-20, abr. 2014. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29496/1/Artigo%20RPESM%20Scielo.pdf. Acesso em: 25 ago 2020.

MENDES, C. S. Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 45, n. 3, p.581-588, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reeusp/a/jqgZ5VWh7wtTwnZFJTfBQdG/abstract/?lang=pt. Acesso em: 25 ago 2020.

NOCENTINI, A. et al. Para quem a intervenção anti-bullying é mais eficaz? O papel do temperamento. **Jornal Internacional de Pesquisa Ambiental e Saúde Pública** , v. 16, n. 3, pág. 388, 2019. Disponível em https://www.mdpi.com/1660-4601/16/3/388. Acesso em: 22 nov. 2020.

OLIVEIRA, W. A. de et al. Revisão sistemática sobre bullying e família: uma análise a partir dos sistemas bioecológicos. **Revista de Salud Pública**, v. 20, n. 3, p. 396-403, mai-jun. 2018. Disponível em: https://scielosp.org/article/rsap/2018.v20n3/396-403/. Acesso em: 22 nov. 2020.

OLIVEIRA, W. A. de et al. Interfaces entre família e bullying escolar: uma revisão sistemática. **PsicoUSF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 121-132, jan-abr. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusf/a/8jT74c9pttsPK7D6h8jXgQd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 nov. 2020.

SILVA, J. L. da et al. Resultados de Intervenções em Habilidades Sociais na Redução de Bullying Escolar: Revisão Sistemática com Metanálise. **Trends in Psychology [online]**, v. 26, n. 1, p. 509-522. 2018 Disponível em: https://doi.org/10.9788/TP2018.1-20Pt. Acesso em: 22 nov. 2020.

23.5.35 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Jaine dos Santos Floriano[3180]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar, de forma breve e sucinta, as principais relações entre Psicologia e Educação, fazendo uma retrospectiva histórica da origem e desenvolvimento da Psicologia da Educação, no mundo, e mais especificamente no Brasil, para compreender a sua importância para a formação de professores. O processo histórico mundial que vai da Psicologia pura à criação da Psicologia Educacional começa no laboratório, passa pelas classes experimentais para então chegar às classes regulares de ensino, entretanto, no Brasil esse trajeto ocorre no sentido inverso. Neste trabalho entendemos a Psicologia da Educação como uma ciência aplicada à educação, que busca oferecer contribuições para que o ato educativo alcance seu objetivo plenamente. Num segundo momento serão analisadas algumas contribuições do campo sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil, a partir da perspectiva de alguns autores interacionistas. Esta pesquisa caracteriza-se por um cunho bibliográfico, baseado em algumas obras de Piaget (1999), Vigotski (2007) e Wallon (2007), bem como de autores especializados na área, como Fontana (1997) e Goulart (2015). Pretende-se com este trabalho contribuir com o campo da Psicologia da Educação, demonstrando a importância desta área do saber na formação de professores, ao abordar temas como afetividade, fracasso escolar, desenvolvimento e aprendizagem.

Palavras-chave: Psicologia da Educação. Piaget. Vigotski. Wallon. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição social complexa e que tem uma longa história. Suas concepções estão sempre relacionadas à sociedade de uma determinada época. Deste modo, o que acontece na escola é determinado por diversos fatores, isso faz com que a educação seja objeto de interesse de vários campos do saber, como a sociologia, a história, a psicologia, entre outros. Cada uma dessas ciências produz saberes específicos e não pretende explicar sozinha a complexidade da educação. Deste modo, a psicologia é apenas uma das ciências que ajudam a refletir sobre a educação. As teorias psicológicas, deste modo, são lentes através das quais podemos olhar a prática pedagógica e melhor compreendê-la (FONTANA, CRUZ, 1997).

A Psicologia da Educação se faz presente na formação de professores desde o início do século XX, nas Escolas Normais, até os dias atuais, nos cursos de

[3180] Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, jaine.f@hotmail.com

Licenciatura. Para compreender melhor suas contribuições, é fundamental compreender sua origem e consolidação no mundo e, mais especificamente, em nosso país. Este trabalho tem como objetivo analisar a trajetória histórica da Psicologia da Educação no mundo, e mais especificamente, no Brasil, para, na sequência, apresentar algumas das principais contribuições desta área para a formação de professores, dando enfoque às teorias de Piaget, Vigotski e Wallon.

2 HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Até o final do século XIX só se formavam psicólogos na Alemanha, onde foi elaborado o primeiro curso de Psicologia reconhecido. Somente no início do século XX é que se estabelecem novas formações e uma propagação de novas correntes em diferentes países. É nesse contexto que surge o interesse pela infância, quando Ministério da Educação da França solicita ao psicólogo Alfred Binet que elabore um teste de inteligência que sirva como medida de classificação das crianças por suas capacidades intelectuais, para que as turmas escolares não sejam mais classificadas por idade (FERREIRA, 2005). Aqui inicia o processo de relacionar a psicologia à educação.

De acordo com Goulart (2015), o início formal da Psicologia da Educação ocorreu em 1903, quando Thorndick, que se preocupava com questões da aprendizagem, lançou seu livro que nomeou a área pela primeira vez. Entretanto, antes do uso definitivo do termo, vários filósofos e educadores já pesquisavam sobre o tema. A consolidação desse campo ocorreu com as contribuições de autores como Piaget, Wallon, Gesell, W. James, entre outros. Até o final do século XIX, a psicologia educacional esteve ligada aos filósofos europeus, sendo que esse estudo se expandiu para a América com o trabalho de William James, sendo destaque também o trabalho de seu discípulo, Dewey (GOULART, 2015).

A década de 1920 foi marcante para os estudos da Psicologia e sua aplicação para o campo da educação, pois nesse contexto, na Suíça, Piaget começava a despertar o interesse da comunidade científica com seus estudos sobre o desenvolvimento humano. Na Áustria, Freud já propagava suas ideias sobre o psiquismo humano, enquanto na Rússia, Vigotski difundia seus estudos sobre

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Linguística e Psicologia. Por fim, nos Estados Unidos, desenvolvia-se os trabalhos de James, Watson e Skinner (SOUZA, 2016).

Durante a década de 1930 ocorreu o estabelecimento definitivo da Psicologia da Educação, com pesquisas que a princípio se preocupavam com métodos de ensino, e posteriormente, voltaram-se a experimentos de aprendizagem e medidas de inteligência realizados em laboratórios. Na sequência, passou a tratar de temas como as estatísticas escolares, o ensino e o professor (GOULART, 2015).

Enquanto, nesse contexto, na Europa e nos Estados Unidos a Psicologia já era uma ciência autônoma, no Brasil seu início se deu quando a Psicologia já estava consolidada internacionalmente (SOUZA, 2016). Em nosso país, a Psicologia se desenvolveu estreitamente ligada à educação, visto que no início do século XX a disciplina Psicologia da Educação já existia no currículo dos cursos normais, enquanto o curso de Psicologia só foi implantado na década de 1960 (GOULART, 2015).

Segundo Fontana e Cruz (1997), as principais pesquisas psicológicas sobre a criança no Brasil foram desenvolvidas no início do século XX, por educadores das Escolas Normais, que realizavam experimentos e pesquisas com alunos em idade escolar. Ainda segundo os mesmos autores, alguns fatos que contribuíram para o início da psicologia educacional foram o estabelecimento de um laboratório de pedagogia experimental na Escola Normal de São Paulo em 1914; a criação de um laboratório de psicologia pedagógica no Rio de Janeiro em 1916; e os estudos realizados por Lourenço Filho sobre a maturidade para a leitura (FONTANA, CRUZ, 1997).

A Psicologia da Educação ganhou destaque a partir de 1920, com as reformas educacionais, que visavam a adoção do ideário da Escola Nova. Foram difundidos pelo país diversas publicações que deixavam claro as influências vindas da Europa e dos Estados Unidos, como as contribuições de Clarapède, Piaget e Dewey. Destaca-se, assim, a criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, que reuniu educadores que visavam a solução dos problemas educacionais do país. Nessa fase, a Psicologia da Educação integrava os currículos das Escolas Normais com um caráter individualista, sendo a base científica que visava propiciar aos professores conhecimentos sobre a personalidade das crianças e a forma como se processava sua aprendizagem (GOULART, 2015).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Durante as décadas de 1930 e 1940, difundiu-se a aplicação de testes que faziam a divisão das crianças entre normal e anormal, além de fazer prognósticos sobre o sucesso escolar. Deste modo, focava-se nas diferenças individuais, e camuflava-se os impactos das desigualdades sociais. Entre 1940 e 1950, foram criadas as Faculdades de Filosofia e os cursos de Pedagogia, que deram um novo impulso à Psicologia da Educação, com o envio de professores aos Estados Unidos para aperfeiçoamento e com a importação de livros (GOULART, 2015).

A Psicologia Experimental e a Psicometria ganharam destaque na educação entre 1950 e 1960, com os testes utilizados para avaliações de interesse, sondagem de aptidões e diagnóstico de inteligência. Na sequência, ganha força o trabalho de Skinner com a ideia de tecnologia educacional. A utilização destas vertentes é explicada pelo contexto político do país, onde, em 1964, tem início a ditadura cívico-militar. Nesse contexto, a Psicologia da educação ganha carga horária significativa nos cursos de formação de professores, dando ênfase ao indivíduo e à modelagem do comportamento, ignorando o contexto político e social. É nesse contexto também que são realizadas a reforma do ensino superior e do ensino de 1º e 2º graus, bem como a criação do curso de Psicologia, que tinha uma ênfase na psicologia experimental (GOULART, 2015).

Por fim, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelas contribuições de Piaget, visto que seguindo o modelo norte americano, surgiu a necessidade de substituir o comportamentalismo por uma concepção de ensino que desse lugar à criatividade. E, também ganhou espaço a Psicanálise, com suas contribuições para repensar diversos problemas sociais, incluindo a educação (GOULART, 2015).

Observando o desenrolar da Psicologia e da Psicologia da Educação ao longo dos anos, é possível observar como a ciência só pode ser compreendida em seu contexto histórico, social e político. O processo histórico que vai da Psicologia pura à criação da Psicologia Educacional começa no laboratório, passa pelas classes experimentais para então chegar às classes regulares de ensino (GOULART, 2015).

De acordo com Fontana e Cruz (1997), a psicologia é apenas uma das ciências que contribuem para a reflexão sobre a educação escolar, abrangendo temas como a aprendizagem, o desenvolvimento da criança, as deficiências, a afetividade, entre outras coisas. A psicologia pode oferecer dois tipos de contribuição para a educação, sendo a primeira de cunho científico, propiciando conhecimentos para resolução de

problemas que interessam à educação; e a segunda profissional, que consiste na atuação do psicólogo na escola. A Psicologia da Educação trata-se, portanto, de uma ciência aplicada à educação, que busca oferecer contribuições para que o ato educativo alcance seu objetivo plenamente (GOULART, 2015).

3 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET, VIGOTSKI E WALLON

Ao longo dos anos, diversas abordagens sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança foram elaboradas, exercendo fortes influências às práticas escolares, às metodologias e aos conteúdos de ensino (FONTANA, CRUZ, 1997). Algumas dessas teorias têm enfoque no sujeito, como é o caso da abordagem inatista-maturacionista. Outras enfatizam o objeto, como o comportamentalismo. E, por fim, têm as teorias interacionistas, que consideram tanto a influência do meio quanto a importância do sujeito, e têm como principais representantes as abordagens piagetiana, histórico-cultural e walloniana.

Piaget, em seus estudos, busca compreender como tem origem e evolui o conhecimento. Segundo sua teoria, a partir das condições maturacionais e sua relação com o meio, cada pessoa constrói de forma ativa o conhecimento (GOULART, 2015). Por isso, ele é uma das principais referências do construtivismo, visto que a partir desta perspectiva, o aluno é construtor de seu próprio conhecimento.

Segundo Piaget (1999), o desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e termina na vida adulta, num processo de constante equilibração, que consiste nos processos de assimilação, acomodação e adaptação. De acordo com Fontana e Cruz (1997), o desenvolvimento na concepção piagetiana consiste num processo de equilibrações sucessivas que propiciam ao sujeito formas cada vez mais complexas de pensar e agir. Esse desenvolvimento ocorre em forma de estágios, que ocorrem em uma ordem fixa, mas que pode mudar cronologicamente de pessoa para pessoa. Entendendo então a concepção de desenvolvimento, é possível compreender sua concepção que aprendizagem.

A aprendizagem, nesta concepção, depende do desenvolvimento. Isso significa que não se pode acelerar o desenvolvimento, apenas facilitá-lo por meio de atividades educativas. Como o aluno é construtor de seu próprio conhecimento, o professor

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

torna-se um facilitador e não deve interferir no processo de elaboração mental do aluno. A avaliação, mais do que dizer o que é certo ou errado, deve buscar entender o processo de elaboração mental dos alunos. Com relação ao material escolar, este deve ser adaptado em função do caminho intelectual do aluno (GOULART, 2015). Piaget ainda defende a democracia e a colaboração, envolvendo assim o desenvolvimento do juízo moral da criança, com o objetivo de alcançar a autonomia (LA TALLE, OLIVEIRA, DANTAS, 1992).

A psicologia Histórico-Cultural, que tem como representante principal Vigotski, traz outras contribuições para a formação de professores, partindo de concepções diferentes da apresentada anteriormente. Vigotski tinha clareza sobre as contribuições da Psicologia para a educação, defendendo a utilização de livros de psicologia na formação docente. Partindo das concepções de Vigotski, pode-se considerar o processo educativo como sendo ativos o aluno, o professor e o meio. Deste modo, o professor, por ser organizador do meio, deveria ser um profissional instruído cientificamente, que domina o conteúdo que ensina (FACCI, TULESKI, BARROCO, 2009).

Nessa perspectiva, o aprendizado deve se adiantar ao desenvolvimento, estabelecendo a unidade, mas não a identidade entre os processos, convertendo um no outro. Com relação ao processo de leitura e escrita, o autor destaca que esse processo deve ocorrer de forma natural e significativa, principalmente por meio do brinquedo (VIGOTSKI, 1991).

Vigostski considera a importância da mediação humana no processo de apropriação da cultura. Por isso, utilizando a ideia de zona de desenvolvimento proximal, destaca que a intervenção pedagógica é importante porque provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente na criança (LA TALLE, OLIVEIRA, DANTAS, 1992).

Por fim, partindo da concepção walloniana, pode-se entender a pessoa como um ser integral composto por uma unidade entre os aspectos motor, afetivo e cognitivo, tendo influência em seu desenvolvimento tanto os fatores orgânicos quanto os sociais. Desse modo, o estudo da criança consiste no estudo de suas fases de desenvolvimento, que marcam seu crescimento por meio de conflitos (WALLON, 1968).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nessa perspectiva, educar é promover condições que respeitem o processo de desenvolvimento, levando em consideração tanto as condições orgânicas dos alunos, quanto as condições sociais. Wallon não propôs uma teoria pedagógica, mas seu interesse pela educação faz com que escrevesse alguns textos sobre o tema. Segundo ele, o professor deve respeitar as necessidades de cada estágio do aluno, promovendo uma aproximação com a cultura, sendo o esforço uma condição necessária para o estudo (MAHONEY, ALMEIDA, 2000).

Analisando as contribuições desses autores, pode-se perceber a importância da Psicologia da Educação na formação de professores, visto que é importante compreender como os alunos aprendem e se desenvolvem, porque a afetividade é importante, como o desenvolvimento da linguagem e do pensamento ocorre, como as brincadeiras contribuem para o processo de escrita, dentre outras questões.

É importante ter em mente que cada teoria parte de uma concepção, que podem ser conflitantes entre os autores, por isso, é preciso ter clareza teórica para saber de qual concepção partir, de acordo com a qual se identifica mais, para desenvolver sua prática pedagógica de forma coerente e eficaz.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicologia da Educação é uma das principais áreas que compõem a formação docente, sendo importante por propiciar reflexões acerca de temas como deficiência e inclusão, a adolescência, fracasso escolar, afetividade, dentre tantos outros conteúdos importantes para a formação de professores. Buscamos apresentar, por meio deste trabalho, a origem e o desenvolvimento da Psicologia da Educação, no mundo e no Brasil, para posteriormente discutir, de forma breve, as contribuições de Piaget, Vigostki e Wallon no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Visamos, portanto, contribuir com as discussões do campo da Psicologia da Educação, defendendo a importância da área para a formação de professores.

REFERÊNCIAS

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S (Org.). **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia da educação. Maringá: Eduem, 2009.

FERREIRA, A. A. A. O múltiplo surgimento da psicologia. In: **História da psicologia**: rumos e percursos. 1. ed, Rio de Janeiro: NAU, 2005, p. 13-46.

FONTANA, R., CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997

GOULART, I. B. **Psicologia da educação**: Fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LA TALLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygostky, Walon**: teorias psicogenéticas em discussão. 22ed. São Paulo: Summus, 1992.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **Henri Wallon**: Psicologia e Educação. São Paulo: Loyola, 2010.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

SOUZA, A. P. **Trajetória da Psicologia da Educação no curso de Pedagogia da UEPG (1962-2012)**: conformação e consolidação do campo do conhecimento. 2016, 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

VIGOTSKI, L. S**. A formação social da mente**. 2 ed. Martins Editora, 2007.

WALLON, H**. A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

23.5.36 PSICOLOGIA E DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL: REFERENCIÁIS TEÓRICOS DAS ORGANIZAÇÕES APRENDENTES.

Adilton Dias de Santana[3181]

RESUMO

Este artigo apresenta como objeto de análise em Psicologia e desenvolvimento organizacional as referências teóricas e conceituais de uma epistemologia das organizações aprendentes e sua articulação com a formação de equipes de professores. Buscando apresentar os conceitos e referenciais teóricas que uma organização educativa deve adotar para se construir um novo paradigma – Escolas que aprendem, tendo como elemento central a formação permanente doas equipes nestas organizações. Nesse contexto objetivamos compreender como pode se dá a formação do professor numa escola que se propõe tornar-se uma instituição aprendente, considerando-se as abordagens encontradas na literatura pautadas no início do século XXI em que refletimos sobre as experiências, dificuldades e necessidades das organizações na contemporaneidade .A problemática gira em torno de se examinar uma forma de pensar acerca do mundo que se volta justamente para a construção de um novo quadro de referência conceitual para lhe dar com o paradigma da complexidade nas organizações educativas. Abordamos os conceitos de organizações aprendentes, pensamento complexo sistêmico, e formação do professor, para isso utilizamos os seguintes autores: SENGE (2004).VASCONCELOS, (2002) BAUMAM, (2002) dente outros, chegamos à conclusão que as escolas podem e devem se constituir como uma organização aprendente e para isso faz-se necessário a formação da equipe pedagógica para compreender o pensamento sistêmico e a necessidade de transformar-se permanentemente internamente e para transformar externamente desempenhando um papel essencial na sociedade complexa e em mudanças constantes.

Palavras chaves: Organizações aprendentes, Pensamento sistêmico, Formação de equipes e Desenvolvimento organizacional.

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade pós-moderna, as organizações educativas estão passando por mudanças diversas, crises e tensões internas e externas, provocadas por uma mudança de eras, isto e, a era panotica e a pos-panotica.

Para iniciar uma análise das organizações é necessário compreender os conceitos de panóptico que significa poder uni direcionado, sanção normalizadora, avaliação permanente e homogeneidade, supervisão permanente de todos por apenas uma pessoa e pós-panótico, que significa poder extraterritorial cada vez mais móvel- fluido, por exemplo um poder diretivo nas organizações a distância, mais livre de controle interno, de regras, de normas, de rotinas.

[3181] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento DMMDC/UFBA – Universidade Federal da Bahia- email: adilton_dias@hotmail.com

Portanto, aprender, viver, e agir numa organização num período atual denominada de pós-moderno é viver permanentemente em crises, em desafios, em confronto entre o velho e o novo, por isso a educação permanente é necessária para um novo agir, um novo olhar, um novo pensar sobre a sociedade e a própria organização.

Todas essas crises e tensões provocam na organização educativa mudanças de paradigmas e comportamento que exige do corpo docente a capacidade de aprender a aprender permanentemente, sempre revisando suas matrizes de aprendizagens para compreender e intervir de forma sistêmica na organização. Em termos de filosofia institucional, significa promover a imperiosa transformação das tradicionais organizações de ensino em Organizações Aprendentes, comprometidas com o desenvolvimento contínuo das pessoas e dos processos.

As Organizações Aprendentes ou Learning Organization, Segundo Popper, M., & Lipshitz, R. (2000). É um movimento surgido nos Estados Unidos que visa recriar e manter organizações inovadoras a partir do desenvolvimento de um sistema de aprendizagem eficaz.

Desta forma, nosso foco de análise são os referenciais das Organizações Aprendentes relacionados a formação do professor, um estudo transversal e interdisciplinar, considerando-se as abordagens e modelagens conceituais dos termos, um levantamento sistemático da literatura preliminar sobre o tema.

A abordagem metodológica consiste em um levantamento bibliográfico e temático, buscando uma modelagem conceitual e analises epistêmicas dos termos, um olhar através de autores referenciais nacionais e internacionais publicadas no início do século XXI.

Este artigo tem como objetivo analisar os percursos teóricos e literários sobre o tema para compreender os procedimentos e mecanismos que uma organização educativa deve adotar para se construir numa organização que aprendente, buscando repensar a formação do professor e de equipes pedagógicas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O PENSAMENTO SISTÊMICO E AS ORGANIZAÇÕES

Os grandes desafios para a humanidade nesse milênio e os muitos problemas que as novas condições colocam para as organizações, requerem a compreensão da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

complexidade de mudança. O maior de todos os desafios é a construção de um modo de pensar adequado para essa nova realidade. O presente projeto de pesquisa procura examinar uma forma de pensar acerca do mundo que se volta justamente para a construção de um novo quadro de referência conceitual para lhe dar com o paradigma da complexidade nas organizações educativas.

As organizações sociais são caracterizadas como sistemas abertos, assim, estão sujeitas às mudanças que ocorrem no meio social em que estão inseridas. Estas mudanças ocorrem num ritmo acelerado por conta das revoluções da tecnologia da informação e da comunicação que reduz distâncias e transformam o mundo numa aldeia global.

Desta forma, as organizações estão forçadas a responder aos desafios do século XXI e para isso é necessário exercer suas atividades adotando novas configurações organizacionais e novos paradigmas de gestão para assegurar a sua sobrevivência e desenvolvimento. Pois segundo Green (1999 p.3) refere-se que “os avanços tecnológicos, a globalização e a inovação estão a fazer com que a vida no trabalho mude de uma forma muito rápida”.

Para Chakravarthy (1982 p. 35), e Alperstedt (2000 p .19), segundo os mesmos na atualidade,

> “...A essência da administração é lidar com a mudança” pois a atualidade impõe as organizações uma passagem do meio estático, hierárquico, para um meio turbulento, alterando normas, estruturas, processos e metas, as organizações como sistemas adaptativos, necessitam de perceber e de analisar permanentemente o meio social e suas metas para que possam se adaptar.

Portanto, as organizações devem ser concebidas neste século atual para criar, adquirir e transferir conhecimentos e para modificar seus comportamentos a fim de refletir esse novo conhecimento, assim, diversos pesquisadores (Nonaka, 1991; Apender, 1996; Lubit, 2001; Lopez ET AL., 2003) consideram que a capacidade de criar e de aplicar novos conhecimentos é que vai constituir a verdadeira fonte de vantagem competitiva para as novas organizações.

Já Drucker (1993 p. 3) considera que, “não é capital, nem a terra, nem o trabalho, mas sim o conhecimento” que será a matéria prima da sociedade atual, assim (Junior e Vasconcelos, 2004) afirma que é normal haver organizações interessados em compreender e fortalecer a capacidade de aprendizagem das suas organizações.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As organizações, hoje em dia, devem ser organizações que aprendem, pois para que tenham sucesso e consigam resultados tem que se comunicar com o meio social em que estão inseridas e também as pessoas que delas dependem e vice e versa, assim, para que se possa instalar um processo continuo de mudanças é necessário criar organizações voltadas para os processos permanentes de aprendizagem.

Porém, ainda existem dificuldades, principalmente nas organizações tradicionais, pois o antigo paradigma de que manda somente as pessoas que estão na alta direção e obedecem às pessoas que estão na linha. Nessas organizações, tudo é criado no topo, a visão, as estratégias, as políticas, etc; o que vem a dificultar o processo decisório, pois mudanças internas significativas se fazem necessárias para que as empresas se mantenham no mercado.

Organizações que aprendem são aquelas em que as pessoas que ampliam e disseminam continuamente sua capacidade de criar os resultados que verdadeiramente almejam para si e consequentemente para toda a organização, formando uma onda de cumplicidade organizacional em que se disseminam valores e objetivos comuns. E ainda segundo Senge (2004 p. 38).

> Para tal, as empresas necessitam obter das pessoas o comprometimento, desenvolver a ‘capacidade dos grupos a aprenderem continuamente em todos os níveis da organização, ou seja, de modo sistêmico e integrado. O pensamento sistêmico visa auxiliar para que as pessoas possam enxergar as coisas como parte de um todo e não como peças isoladas, bem como, criar e mudar a realidade, de acordo com a necessidade. (SENGE 2004).

As formações de equipes nas organizações contemporâneas devem ser realizadas para se superar o pensamento linear, a mentalidade cartesiana em que as coisas e os fenômenos sociais se resolvem simplesmente apertando um botão, ou simplesmente com apenas uma visão da realidade sem levar em conta a complexidade da vida em sociedade.

Segundo (VASCONCELOS, 2002 p. 132).

> O pensamento linear simplifica a realidade, como se as perguntas possuíssem somente uma resposta. Apesar de anteceder o pensamento sistêmico, é um conceito necessário e fundamental para algumas áreas do conhecimento que necessitam de uma abordagem de causa e efeito. VASCONCELOS (2002)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, surge o pensamento sistêmico ou holístico que admite que as perguntas não possuam apenas uma resposta. Aliás, geralmente, possuem várias respostas e que muitas vezes são até contraditórias. Hoje, o conceito evoluiu de tal maneira que já temos computadores que estão sendo projetados para 'pensar' de uma forma não linear, copiando os seres humanos na sua habilidade de pensar sistemicamente.

Tomar uma decisão sem ter a visão do todo pode gerar decisões unilaterais, isoladas e pouco efetivas. Daí precede a necessidade de melhorar nossa capacidade de compreender o encadeamento das ações e dos elementos dentro de uma organização, treinando nossa habilidade de observar e gerando uma visão sistêmica.

Pensar sistemicamente é pensar a complexidade, a instabilidade e intersubjetividade; para Adizes (1998) o pensamento sistêmico se refere a uma visão de mundo que contempla as três dimensões que distingue na ciência contemporânea.

- **Paradigma da complexidade**: sistemas amplos, redes, ecossistemas, causalidade circular, recursividade, contradições, pensamento complexo.
- **Paradigma da instabilidade:** desordem, evolução, imprevisibilidade, saltos qualitativos, auto-organização, incontrolabilidade.
- **Paradigma da intersubjetividade**: inclusão do observador, auto- referência, significação da experiência na conversação, co-construção.

Segundo Adizes em sua célebre obra "O Ciclo de Vida das Organizações" diz que as organizações são como um organismo vivo, que passa desde a infância até a velhice. Cada qual com suas características peculiares ao seu momento. Em Estratégia do Oceano Azul o autor vai mais longe citando uma seqüência estratégica, para explorar o inexplorado, inovar, transpor o tradicional para o excepcional. E finalmente, nos deparamos com o novo paradigma da ciência.

Portanto, o pensamento sistêmico além de ser a disciplina que integra às disciplinas da aprendizagem e organização como um todo, trata de aspectos importantes e necessários para que não se perca a noção do todo, quando da resolução dos problemas, na tomada de decisões, inovando e aprendendo continuamente, pois, à cada vez mais as decisões estão mais dinâmicas e com um maior grau de complexidade, num mundo globalizado e cada vez mais interconectado.

2.2 ORGANIZAÇÕES APRENDENTES E DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As publicações de pesquisas sobre o tema organizações que aprendem apresentam um caráter multidisciplinar nesta área do conhecimento, pelo menos seis ou sete disciplinas tem contribuído para o desenvolvimento deste estudo. Segundo BONTIS, N.,Crossan, M.,& Hulland, J. (2002) a Psicologia e desenvolvimento organizacional: Ciência da administração; sociologia e teoria organizacional; estratégia; gestão da produção; antropologia cultural e aprendizagem, estas disciplinas contribuem para o desenvolvimento deste tópico.

Para Tsang (1997 p. 82) enfatiza, “não existe nenhum quadro conceptual que tenha conseguido reunir todos os avanços atingidos no domínio da aprendizagem organizacional”, isto é, apesar da vasta contribuição das disciplinas, nenhuma conseguiu dar conta sobre este fenômeno organizacional.

A essência das organizações ou escolas que aprendem é a habilidade em utilizar a capacidade mental de todos os seus membros para criar processos que melhorem a aprendizagem de todos. Para (Pedler et AL.,1991) “uma organização que aprende é uma organização que facilita a aprendizagem de todos os seus membros e ao mesmo tempo transforma-os”.

A aprendizagem organizacional tem suas raízes teóricas na Psicologia da Aprendizagem, mas apesar deste termo não ser conhecido há muito tempo, a importância de uma organização voltada para aprendizagem já aparece enfatizada, de uma forma ou de outra, por praticamente todos os especialistas no estudo das organizações. Partindo do pressuposto de que todas as organizações aprendem, Mcgee e Prusak (1994) enfatizam que o que realmente importa para estas é serem mais explícitas sistemáticas e eficientes no seu aprendizado.

O conceito de organização que aprende ou escola que aprende foi criado por Senge na década de 1990 fundamentando-se nas cinco disciplinas que segundo o autor quando são colocadas em prática, podem transformar uma organização qualquer numa “organização que aprende” são elas: 1 – domínio pessoal; 2 – modelos mentais; 3 visão compartilhada; 4 – aprendizagem em equipe; 5 - pensamento sistêmico.

Um conceito bastante simples de organizações que aprendem também foi proposto por David Garvin,(1993) autor de **Building a learning organization**, definindo as organizações que aprendem como aquelas “capacitadas a criar, a adquirir e a transferir conhecimentos e, ainda, a modificar seus comportamentos para

refletir esses novos conhecimentos e insigths".

Para SENGE (1990);

> ..."as técnicas e ideias da organização de aprendizagem destroem a ilusão de que o mundo é composto por forças separadas, não relacionadas entre si". Segundo as organizações de aprendizagem, as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar resultados que realmente desejam, originando novos e elevados padrões de raciocínio.

Alguns autores como (Crossan et AL.,1999; Popper & Lipshitz, 2000) defendem a tese de que as organizações que aprendem se dão com a aprendizagem individual que ocorre no contexto organizacional, uma vez que é o indivíduo que possui a capacidade de agir numa organização.

Já os autores (hedgerg 1981; Kim, 1993; Dogson, 1993; Senge, 1996), sugerem que a aprendizagem individual é pré-requisito para uma aprendizagem organizacional, pois são os indivíduos que atuam nas organizações e que podem provocar mudanças significativas transformando-as numa organização de aprendizagem coletiva.

Desta forma, uma organização de aprendizagem deve estar, continuamente, expandindo sua capacidade de criar o futuro, em que as pessoas buscam criar os resultados que desejam e aliam-se umas às outras para que haja uma aspiração coletiva de onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio.

Para Meister (1999 p .16) a organização aprendente prioriza a criação de uma cultura de aprendizagem contínua em que todos os participantes aprendem uns com os outros e compartilham inovações e melhores práticas com o objetivo de solucionar problemas organizacionais reais.

Já o autor (Fleury e Fleury 1997 p. 45) a organização aprendente é aquela organização que envolve não só a elaboração de novos mapas cognitivos que possibilitem compreender o que está acontecendo no ambiente interno e externo à organização, como também definição de novos comportamentos que comprovam a efetividade do aprendizado.

Os investigadores (Argyris & Schon, 1996; Kim, 1993) consideram os grupos como elos fundamentais entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional e para o sucesso acontecer depende do grau de liberdade que lhes é permitido, da atribuição de tarefas de acordo com as capacidades de cada um, da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

gestão e da circulação do conhecimento disponível como também do incentivo e apoio da organização.

Segundo Baumam, (2002) autor da obra “Modernidade Líquida” a sociedade atual vem passando por transformações radicais em toda sua dimensão seja cultural, social, política, econômica e pessoal apresentando desafios, crises e tensões que exigem tanto das pessoas como das organizações, mudanças internas e externas para dar conta da complexidade do momento atual.

Portanto, na contemporaneidade os desafios, sociais, políticos, econômicos e científicos nos refletem uma sociedade em crise de paradigma, construir um novo paradigma em que possamos transformar a realidade passa por aprender a apender permanentemente, isto é este constructo teórico nos aponta algumas alternativas especialmente em transformar as organizações tradicionais em organizações que aprendem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir temporariamente esta discussão teórica o levantamento bibliográfico evidencia questões importantes e conceitos necessários para serem incorporados pelos sujeitos que atuam em organizações sociais em especial a escola como também pelas próprias organizações como um todo, ou seja, compreender o pensamento sistêmico e complexo para agir sistemicamente buscando atuar na raiz das crises da modernidade.

As Organizações sociais especialmente a escola devem tornar-se organizações que aprendem permanentemente tanto coletivamente como individualmente, pois o indivíduo que atua na organização precisa aprender a pensar de forma sistêmica para agir coletivamente transformando a organização tradicional numa nova organização que aprende.

Desta forma, ao analisar os percursos teóricos e literários para compreender os procedimentos e mecanismos que uma organização educativa deve adotar para se construir um novo paradigma – Escolas que aprendem, tendo como elemento central a formação permanente do professor.

Portanto, chegamos à compreensão de que as escolas neste contexto, podem e devem se constituir como uma organização aprendente, através de um programa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de formação que contemple o novo paradigma do pensamento sistêmico, em que professores e equipe pedagógica se transformem internamente e potencialize as transformações dos sujeitos que são atendidos pelas organizações educativas.

REFERÊNCIAS

ADIZES, ICHAK. **Os ciclos de vida das organizações:** como e por que as empresas crescem e morrem e o que fazer a respeito. 2. ed.. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALPERSTEDT, G. D. (2000). Adapação Estratégica em Organização Universitária: Um Estudo Qualitativo na Universidade do Sul de Santa Catarina. UFSC, Florianópolis.

ARGYRIS, C., & SCHON, D. (1996) Organizacional Learning II: Theory, Method na Pratice. Cambridge.

BAUMAN, Zygmunt **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BONTIS, N.,Crossan, M.,& Hulland, J. (2002) Managing an Organizational Learning System by aligning Stocks and Flows.

CHAKRAVARTHY, B.S. (1982). Adaptation: a Promissing Metaphor for Strategic Management.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração.** 7. ed.. são Paulo: Campus, 2004.
Cohen. W. M., & Manion, L. (2003) Research Methods in Education. New York.

DRUCKER, P. (1993). Post-Capitalism Society. New York: Harper Business.

FLEURY, Afonso e FLEURY, Maria T. L. Aprendizagem e Inovação Organizacional: As experiências de Japão, Coréia e Brasil. 2. ed., São Paulo: Atlas, 1997.

GARVIN, D. (1993) Building a Learning Organization. Harvard Business Revew.
GIL, A. C. (1999). Metodos e Técnicas de Pesquisa social (5 Ed.) São Paulo: Atlas

GUNS, bob. A Organização Que Aprende Rápido: Seja competitivo utilizando o aprendizado organizacional. São Paulo: Futura, 1998.

LUBIT, R. (2001) Tacit Knowledge and Knowledge Management: the to sustainable Competitive Advantege. Organizational Dynamics.

NONAKA, I. (1991). Criação de Conhecimento na Empresa. Rio de Janeiro: Campus.

PATTON, M. Q. (1990). Qualitative Evaluation and Research Methods. .). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

PEDLER, M., (1991). The Learning Company. A Strategy for sustainable Development.

POPPER, M., & Lipshitz, R. (2000). Organizational Learning: Mechanisms, Culture, and Feasibiliy. Management Learning.

SENGE, P. (1996). A Quinta Disciplina (10. Ed.) São Paulo: Editora Beste Seller.

_____, Peter M**. A Dança das Mudanças:** os desafios para manter o crescimento e o sucesso em organizações que aprendem. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

TRIVINOS, A. N. (1995). Introdução A Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas.

TSANG, E. W. (1997). Organizational Learning and the Learning Organization: a Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research. Human Relations.

VASCONCELOS, Maria José de Esteves de. **Pensamento Sistêmico:** O novo paradigma da ciência. 8. ed.. São Paulo: Papirus, 2002.

23.5.37 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: ATUAÇÃO EMERGENTE E TRANSFORMADORA EM PROJETOS SOCIAIS E EDUCATIVOS

Fernanda Priscila Alves da Silva[3182]

RESUMO

A atuação de psicólogos escolares em projetos sociais educativos é uma nova das formas de atuação psi no cenário brasileiro. Nesse contexto, observa-se aspectos próprios da interlocução entre psicologia e educação ao longo do processo, político e social. Este trabalho propõe uma discussão acerca da interlocução entre psicologia e educação a partir da atuação emergente e transformadora em projetos sociais e educativos. Trata-se de um novo modo de fazer psicologia e lócus de atuação de profissionais da psicologia em contextos educativos. Este artigo se constitui em um ensaio teórico que objetivo a discutir interlocução entre psicologia e educação a partir da atuação emergente e transformadora em projetos sociais e educativos. Trata-se de um novo modo de fazer psicologia e lócus de atuação de profissionais da psicologia em contextos educativos. A discussão está ancorada na corrente crítica e libertadora da psicologia escolar tendo como foco a relação da psicologia e a dimensão educativa. Na primeira parte, apresento de forma breve alguns aspectos acerca da relação entre psicologia e educação, em seguida aproximações teóricas desde uma perspectiva crítica e por fim uma reflexão sobre a atuação em contentos de projeto educativos e sociais que considere o compromisso social e político como pano de fundo deste processo de interlocução entre psicóloga e educação.

Palavras-chave: Psicologia. Educação. Atuação do/a Psicólogo/a. Projetos Educativos e sociais.

1 INTRODUÇÃO

A atuação da Psicologia Escolar em contexto de educação não-formal tem se constituído em uma prática emergente na contemporaneidade. Dentre os modos de atuação de psicólogos/as encontramos o trabalho junto a outros profissionais como, por exemplo, os/as educadores sociais, demarcando assim a diversidade de posicionamentos, olhares e disciplinas neste processo. Esse contexto aponta peculiaridades históricas, políticas e pedagógicas com características específicas acerca do trabalho do/a psicólogo/a, especialmente na educação e formação de sujeitos e transformação da realidade.

A interface entre psicologia e educação, nesta perspectiva é marcada por um posicionamento político, de modo que, a atuação tem priorizado os espaços educativos e comunitários como lócus de atuação. Corroborando e tendo como

[3182] Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, UNEB, Campus I. E-mail: feracatejo2@gmail.com

referência o posicionamento a partir de uma perspectiva crítica entendo que a imersão no cotidiano nos permite validar a teoria na prática e o processo de reconstrução desta teoria na relação com a prática.

Este artigo constitui-se em um ensaio teórico que tem como objetivo discutir a atuação do/a psicólogo em contexto de projetos sociais e instituições de educação não formal, considerando a experiência dos profissionais de psicologia e de outras áreas. No primeiro momento, será feita uma breve memória histórica da relação entre psicologia e educação, desde a perspectiva histórica e crítica. Em seguida discutiremos as perspectivas gerais da Psicologia Escolar a partir do compromisso social e político com a educação no contexto atual. A partir destas reflexões, apontar os desafios, possibilidades e contradições deste modo de atuação e fazer psi nos processo educativos e formativos que visem à transformação social da realidade.

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES E CONSTRUÇÕES

A interface entre Psicologia e Educação tem se consolidado historicamente como um campo em constante transformação. Neste estudo, considero esta relação a partir da experiência com a educação popular e da inserção em grupos comunitários demarcando o encontro destes dois campos: a educação e a psicologia. Tal interface é atravessada pelo posicionamento político, de modo que a atuação tem priorizado os espaços educativos e comunitários como lócus de atuação. Corroborando e tendo como referências o posicionamento a partir de uma perspectiva crítica (Machado, 2003; Marinho-Araújo, 2005; Guzzo, 2009), entendo que a imersão no cotidiano nos permite validar a teoria na prática e o processo de reconstrução desta teoria na relação com a prática.

A partir daquilo que caracteriza o cerne da Psicologia Crítica, que é o resgate histórico a partir dos princípios materialista e a partir das ideias de Vigotski (1991), de Martín-Baró (1986) e do pensamento de Paulo Freire como referências e eco para atuação psi em projetos sociais e educativos. O fortalecimento de grupos e indivíduos, em organizações não governamentais e projetos sociais tem sido um lugar de encontro e atuação da psicologia e educação. No que tange ao fortalecimento dos grupos em si, é importante recordar com Montero (2003) que este conceito de fortalecimento surgiu na década de 1970 nos países latino-americanos, como meio de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

propiciar mudanças na sociedade. Para esta autora o fortalecimento é apontado como um modelo de intervenção essencial na ação comunitária e psicossocial, com o objetivo de superação dos aspectos como o fatalismo, alienação e imobilismo dos indivíduos diante de realidade de opressão. Para Montero (2000, p.72), o fortalecimento é um processo:

> Mediante el cual los membros de uma comunidade (nidividuos interessados y grupos organizados) desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necessidades y aspiraciones, transformándose al mismo tempo a sí mesmos.

Marilene Proença Rebello de Souza (2009) tem apontado que a psicologia e sua relação com a educação, a partir de uma leitura histórica, têm ou deve assumir uma perspectiva que seja atravessada pela criticidade. Uma corrente crítica no campo da psicologia escolar tem buscado compreender o fenômeno educacional como produto das relações que se estabelecem no interior da escola. Neste sentido, a escola é atravessada por políticas educacionais, história local e referência educacional. Esta perspectiva crítica aponta a dimensão do compromisso político do profissional desta área. Algumas áreas surgem como emergentes neste contexto revigorando os modos de atuação nestes campos, assim, não somente a escola passa a ser lócus de atuação, mas os outros espaços onde a dimensão educativa se faz presente. Temáticas como: educação inclusiva, direitos, humanos, direitos da criança e adolescente, direitos das mulheres, educação e saúde ganham corpo e vida no fazer acadêmico. Partindo das demandas sociopolíticas que convocam a ação do/a psicólogo/a verifica-se a urgência em uma formação que considere tanto a complexidade do perfil profissional quanto a inserção na realidade, a partir de uma prática comprometida.

Na psicologia, a aproximação da psicologia sócio histórica, psicologia social e comunitária tem contribuído no processo de construção de pessoas que são marcadas e atravessadas pelo contexto social e suas diversas interações. Esta psicologia tem se proposto a compreender como o ser humano se coloca nos fatos coletivos e sociais e como de certo modo traz para si os elementos que contribuirão para sua formação subjetiva. Assim, esta psicologia, não está ancorada em um saber que está acima, antes ela contribui como um dos saberes neste processo. Partindo deste pressuposto este artigo pretende trazer à tona as contribuições da relação entre psicologia e

educação desde uma perspectiva crítica e a atuação em projetos sociais e instituições educativa não-formais como lócus de transformação social e práticas psi emergentes.

ATUAÇÃO EMERGENTE E TRANSFORMADORA EM PROJETOS SOCIAIS E EDUCATIVOS

A atuação da psicologia em espaços educativos não formais tem se consolidado nos últimos através de uma diversidade imensa de lócus de atuação: instituições socioeducativas e culturais, ONGs educativas, abrigos, projetos sociais, entre outras. Nesta atuação a dimensão educativa perpassa o modo de fazer e construir uma atuação psi, assim, esta dimensão educativa é um elo integrador e articulador de dois campos de saberes: a educação e a psicologia. Importante frisar que neste modo de atuação os saberes se complementam e se entrelaçam. Não há um saber superior ao outro. É preciso, portanto, desmistificar esta concepção que durante muitos anos tem colocado muitas vezes a psicologia como um saber superior aos demais. O diálogo, a interlocução, a construção coletiva é sem sombra de dúvidas uma forma de atuação possível que possibilita a transformação da realidade.

Durante mais de 15 anos tenho atuado em instituições educativa não-formais, preponderantemente em projetos sociais junto à crianças e adolescentes, ora como educadora popular, ora como psicóloga, e assim, neste campo de atuação vislumbro cotidianamente o quanto a interlocução entre psicologia e educação pode ser transformadora. Galvão e Marinho-Araújo (2018) apontam que a revisão de literatura na área de Psicologia Escolar demonstram uma expressiva publicização de pesquisas, estudos e compartilhamento de experiências que versam sobre a vinculação de psicólogos/as em ONGs. Nestas publicações, no entanto, encontramos ainda poucos estudos apresentando o perfil a quais as competências destes psicólogos/as escolar nestes espaços. A prática tem apontado muitas vezes uma dificuldade imensa dos profissionais de psicologia e de outras áreas compreender o objetivo da atuação nestes espaços. Estas autoras enfatizam que tal questão surge porque estamos nos referindo à um campo de atuação emergente, algo ainda a se descortinar.

A atuação emergente de psicólogos/as em projetos sociais e educativos, por exemplo, nos coloca diante de algo fundamental acerca o lugar e do modo de atuação

de profissionais da psicologia: me refiro ao compromisso político e ético com o processo formativo das pessoas, e sobretudo, com a vida destas pessoa, em especial com àquelas inseridas em contextos de vulnerabilidade social. Durante anos, atuando nestes espaços: projetos sociais educativos com crianças e adolescentes, grupos de mulheres de meios populares e periféricos, grupos de trabalhadoras sexuais, tenho percebido que o compromisso social com estas pessoas, com suas singularidades e histórias de vida fazem a diferença no modo de fazer e tecer a psicologia. E neste caso, me refiro a uma psicologia que anda de mãos dadas com a educação desvelando caminhos e possibilidades de rupturas e transformação da realidade. Historicamente, a psicologia tradicional tem apresentado uma perspectiva a partir de leituras e atuação psicopatologizantes, e nesta perspectiva, as pessoas são culpabilizadas por seus "defeitos individuais", e, portanto, incapazes de modificar suas realidades e contextos (GUZZO, 2007).

Quando psicologia e educação se dão as mãos e o fazem a partir de uma perspectiva crítica e libertadora[3183] caminhos epistêmicos e metodológicos se abrem e apontam importantes lugares tanto para a psicologia quanto para a educação. Esta perspectiva crítica de construir a psicologia rompe com o modelo hegemônico da psicologia e aponta a uma análise política da realidade. Este é, portanto, um lugar profícuo de encontro entre psicologia e educação. Paulo Freire (2011) aponta que devemos considerar a educação um ato político, assim podemos também considerar, como bem aponta Guzzo (2019) que a relação entre psicologia e educação deve também considerar esta dimensão política.

> A compreensão de que a Educação é um processo importante na formação do sujeito histórico faz-nos assumir que, enquanto processo, pode contribuir para a submissão aos valores e ao funcionamento da sociedade. Esta questão aproxima a Psicologia e a Educação e atribui a este processo um caráter político (GUZZO e RIBEIRO, 2019, p. 305).

Compartilho da perspectiva de Guzzo e Penteado (2010) quando afirmam que a parceira entre educação e psicologia podem contribuir para o processo de conscientização dos indivíduos se inserida em um contexto educativo. O acompanhamento do processo formativo e educativo das pessoas, de crianças, adolescentes, mulheres tem me mostrado na prática que quando estes dois campos

[3183] Considero o conceito libertação a partir da perspectiva que Martín-Baró propõe para a psicologia, ou seja, buscar superar as condições de opressão e fatalismo nas quais as pessoas se encontram e assim, se libertarem pessoal e socialmente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de saberes se entrelaçam é possível desvelar caminhos, aprender a fazer "leituras de mundo", a transformar realidades de opressão e construir caminhos de transformação. É preciso, no entanto, na mesma medida em que caminha de mãos dadas, compreender o lugar próprio do fazer de cada campo. Este não é, entretanto, uma proposta metodológica que se aprende somente com a leitura de teorias. Elas são importantes e necessárias, mas devem estar ancoradas e atentas à aquilo que a realidade apresenta. Uma situação que me recordo, foi quando estando à frente de uma instituição não governamental enquanto coordenadora encontramos dificuldade de contratar psicólogas para atuar junto de outros educadores no acompanhamento do público atendido pela instituição. As profissionais contratadas se limitavam a permanecer em suas "salas de atendimento" à espera de possíveis "pacientes". Estas por sua vez nunca se dirigiam até à sala. Após várias tentativas de contratações foi necessário enquanto equipe dialogar sobre a situação. Esta só pôde começar a ser solucionada quando encontramos uma profissional de psicologia disposta a sentar na roda com os outros profissionais, a sair da sala de atendimento e a dialogar em um processo coletivo de tecer a atuação neste lócus.

Este novo lugar de atuação dos profissionais de psicologia tem crescido cada vez como um lugar emergente, mas, sobretudo como lugar necessário. A atuação em projetos sociais e educativos pode ser uma porta que se abre para que enquanto profissionais de psicologia possamos ampliar o debate acerca da relação entre educação e psicologia. Neste lugar, descubro algumas dimensões importantes: primeiro, enquanto profissional de psicologia preciso aprender a fazer um bom uso dos saberes que trago, mas sobretudo, preciso me despir para que assim a realidade se desvele e possa ser capaz de fazer esta leitura de mundo, segundo, minha atuação é atravessada pelo compromisso social, um compromisso ético e político, uma forma de estar e se posicionar no mundo, o que de certa maneira define os lugares, as causa e pessoas pelas quais luto e defendo. Trata-se da defesa da vida, em particular as vidas que encontram às margens. Terceiro, educação e psicologia como campos que se entrelaçam, se fortalecem, e assim, podem contribuir de modo mais eficaz com o acompanhamento do processo formativo e educativo das pessoas e isso significa dizer, acompanha-las no processo de construir saberes, aprendizagens e, sobretudo de estabelecer trocas com outras pessoas e contextos. Estes processos são complexos e contraditórios e isso nos mostra o quando diálogo entre estes campos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

podem ser importantes. Por fim destaco a urgência em valorizar um processo formativo e profissional que possibilite a construção de um pensamento crítico, ou seja, é preciso neste cenário, e sobretudo, nestes lugares emergentes de atuação um constante processo de estudo, pesquisa, curiosidade epistemológica, construção e difusão de conhecimento que contribuam para formação de pessoas éticas e comprometidas, que ampliem cada vez mais a perspectiva de uma sociedade cada vez mais democrática, justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicologia enquanto lugar que traz contribuições significativas em diversas áreas e espaços tem sido fundamental. A compreensão histórica, por exemplo, de como a psicologia tem se constituído torna-se primordial neste processo de construção da atuação profissional. Propõe-se como horizonte do seu quefazer a conscientização, isto é, ele deve ajudar as pessoas a superarem sua identidade alienada, pessoal e social, ao transformar as condições opressivas do seu contexto. Aceitar a conscientização como horizonte não exige tanto mudar o campo de trabalho, mas a perspectiva teórica e prática a partir da qual se trabalha (Martín-Baró, 1996, p.07).

O processo de conscientização requer muito mais do que mudança subjetiva sobre uma determinada situação e supõe mudança objetiva na forma de se relacionar com o fenômeno analisado. Para Martín- Baró (1996), a transformação da realidade pressupõe mudança de relações entre os seres humanos, que pode se traduzir por intermédio de posturas de respeito e dignidade. A conscientização e os processos de transformação da realidade se fazem a partir dos diálogos necessários e possíveis entre a educação, psicologia, o social e o comunitário.

A conscientização se torna neste processo um importante pilar de atuação tanto no campo da educação quanto em psicologia. Entendo a conscientização a partir da perspectiva freireana, como uma ação política, que para além de um processo abstrato também se caracteriza por uma transformação pessoal e social, que influencia mudanças nos contextos e na forma de nos relacionarmos com o mundo.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Antunes, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico**. Em: Meira, Marisa Eugênia Melillo & Antunes, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia escolar: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ABIB, José Antônio Damásio. **Epistemologia Pluralizada**. scientiæ zudia, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 195-208, 2009.

BOCK, A. (org.) **Psicologia e Compromisso Social**. São Paulo: Cortez, 2003.

BOCK, Ana Maria Mercês Bahia. **Psicologia da educação: cumplicidade ideológica**. Em: Meira, Marisa Eugênia Melillo & Antunes, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia escolar: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. **A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: uma leitura crítica**. Psicologia Ciência e Profissão, 2010, p. 362-375.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 51ª-ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio; SANTI, Pedro Luiz Ribeiro. **Psicologia, uma (nova)introdução: uma visão histórica da Psicologia como ciência**. 3 ed. São Paulo:EDUC, 2008.

FIGUEIREDO, Luís Claudio. **Revisitando as psicologias**: Da epistemologia à Ética das Práticas e Discursos Psicológicos. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GALVÃO, Polliana; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. **ONGS educativas:** um recente contexto de atuação para o psicólogo escolar. In: SOUZA, Vera Lucia Trevisa; AQUINO, Fabíola de Sousa Braz, GUZZO, Raquel Souza Lobo; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia Escolar Crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2018, p. 185-216.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Psicologia e educação: Que compromisso? Que relação?** IV Congresso Norte Nordeste de Psicologia, 2005.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; PENTEADO, Thaís Carvalho Zanchetta**. Educação e Psicologia:** a construção de um projeto político emancipador. Psicologia & Sociedade, 22 (3), p. 569-577, 2010.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; RIBEIRO, Flávia de Mendonça. **Psicologia na escola:** construção de um horizonte libertador para o desenvolvimento de crianças e jovens. Estudos e Pesquisas em Psicologia. Rio de Janeiro, v.19, n.1, p. 298-312, Janeiro a abril 2019.

MARINHO-ARAÚJO, C.M. & ALMEIDA, S.F.C. **Psicologia escolar- Construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas: Alínea, 2014.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. A. **Psicologia Escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados**. In: CAMPOS, Herculano Ricardo (org.).Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p. 17-48.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. (1988/2013). **Psicologia política latino-americana**. Psicologia Política, 13(28),555-573.

MARTÍN-BARÓ, Ignácio. **Crítica e libertação na psicologia: estudos psicossociais**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MARTÍN- BARÓ, Ignácio. **O papel do psicólogo**. Estudos de Psicologia 1996, 2(1),7-27.

MASSINI, MARINA. **Estudos históricos acerca da psicologia brasileira: uma contribuição**. In: FREITAS, R.H (org). História da Psicologia: pesquisa, formação, ensino [on line]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, p. 69-83.

MONTERO, M. (Org). **Teoría y prática de la psicologia comunitária: la tensión entre comunidade y sociedade.** Buenos Aires: Paidós, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas.** Revista Semestral de Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Vol 13, número 1, Janeiro/ Julho de 2009, p.179-182.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Psicologia Escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos**. Em Aberto, Brasília, v.23, n.83, mar.2010, p. 129-149.

VIGOTSKI, L.S. **El significado histórico de la crisis de la Psicología**. In: L.S. Vigostski. Obras Escojidas, Tomo I. (pg. 257-4017). Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia (Texto original publicado em 1927), 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovich Ed. Martins Fontes. **A construção do pensamento e da linguagem.** 1. ed. Ed. Martins Fontes, 2000.

23.5.38 QUESTÕES EMOCIONAIS E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: O QUE DIZEM OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA SEDUC-SP?

Patrick Vieira Ferreira[3184]

Luciane Helena Mendes de Miranda[3185]

Dilma Antunes Silva[3186]

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada tem como objetivo discutir aspectos relacionados aos descritores de vulnerabilidade: questões emocionais, automutilação, violência e agressão física entre colegas no ambiente escolar, e o quão desafiantes são no cotidiano de professores, coordenadores e diretores da escola pública paulista da atualidade. Utilizou-se para a coleta de dados o survey elaborado pelo grupo de pesquisa CEPId. Como aporte teórico os principais autores utilizados foram Mann, Tarantola e Netter (1992), Stoco e Almeida (2011), Cocco e Lopes, (2010), Abramovay (2002), Raoport e Da Silva (2013). Como resultados, observou-se que, dentre os dezesseis descritores, automutilação ocupa a 4ª posição entre os maiores desafios da escola na atualidade, seguido de questões emocionais, na 5ª posição; o descritor violência ocupa a 8ª posição e agressão física entre colegas a 13ª. Frente aos descritores, os posicionamentos do grupo estudado e a análise realizada, nota-se que todos os temas possuem significações as quais interferem no desenvolvimento integral dos jovens alunos, os quais demandam dos responsáveis pela elaboração de políticas públicas e dos profissionais da educação, pensar estratégias e soluções que viabilizem a dinamicidade da escola, o exercício da docência, as aprendizagens e a dignidade das vidas que as frequenta e, da sociedade, a fim de auxiliar os jovens no enfrentamento de questões complexas da vida cotidiana.

Palavras-chave: Vulnerabilidades. Questões emocionais. Automutilação. Violência escolar. Agressividade.

1 INTRODUÇÃO

Neste texto será apresentado um recorte da investigação realizada pelo eixo Vulnerabilidades, que compõe a pesquisa “Desafios da escola na atualidade: qual é a escola para o século XXI?”, desenvolvida pelo CEPId, que envolveu diversos atores no estado de São Paulo e foi coordenada pelas professoras Drª. Vera Placco e Drª. Vera Trevisan, no período de 2015 a 2021.

[3184] Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo, doutorando em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: prpatrickvf@gmail.com

[3185] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Psicóloga. E-mail: lucianemmiranda@gmail.com

[3186] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professora EBTT no Núcleo de Educação Infantil- Escola Paulistinha de Educação (NEI-EPE), da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). E-mail: antunes.dilma@unifesp.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No processo de investigação para a coleta de dados foi realizado um survey, encaminhado por e-mail aos professores dos anos finais do ensino fundamental, coordenadores e diretores da rede pública do estado de São Paulo (Seduc-SP), via Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação "Paulo Renato Costa Souza (EFAPE), de outubro de 2018 a abril de 2019. Foram 5005 respondentes.

Os estudos do referido eixo abordaram um conjunto de descritores considerados como desafios presentes nas escolas da rede pública estadual paulista, segundo seus protagonistas, a saber: questões emocionais, depressão, suicídio, automutilação, pessoas com deficiências, dificuldades de aprendizagem, relações étnico-raciais, família, desigualdades sociais, drogas, aborto, redes sociais, sexualidade, gênero, violência e agressão física entre colegas.

Para entender a escola da atualidade é preciso investigar as vulnerabilidades dos sujeitos, de seu grupo, as realidades e contextos expostos evidenciando a pluralidade existente. Diferentes elementos constituem as condições de vida e as possibilidades de uma pessoa ou grupo de acessar o conjunto de bens culturais e de direitos sociais fundamentais, por viverem em situações econômicas e sociais precárias e, assim, ficarem privados desse acesso. Estas vulnerabilidades podem ser minimizadas ou revertidas.

Cada um dos descritores de vulnerabilidade deve ser observado e analisado diante da escola como um todo, observando-a como um cenário vivo, mutável e plural, definida por interações simultâneas que nos estimulam a projetar este espaço voltado para a justiça social e que tenha como base o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos e a busca pelo conhecimento.

Na escola, docentes, discentes e a equipe gestora irão interagir com culturas, costumes, etnias e linguagens diferentes, numa sinopse do que se incide na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, entre outros, pois é a diversidade que é encontrada nas unidades escolares, afirma Libâneo (2004).

Nesta investigação, será abordada uma discussão sobre os seguintes descritores: questões emocionais, automutilação, violência e agressão física entre colegas no ambiente escolar a partir da ótica de diferentes profissionais da educação da Seduc-SP.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Conforme dados produzidos pela pesquisa, os quatro elementos descritos estão presentes no cotidiano das escolas e carecem de especial atenção para viabilizar os fluxos da instituição e as aprendizagens dos sujeitos. Para essa discussão, levando em conta o atual contexto de crise sanitária global, causada pela pandemia do novo Coronavírus (Sars-Cov 2), propomos como questões norteadoras: como os aspectos relacionados às questões emocionais, automutilação, violência e agressão física entre colegas no ambiente escolar permeiam o cotidiano dos professores, coordenadores e diretores da escola pública paulista da atualidade? Como tais desafios são impostos?

A fim de responder a essas questões recuperamos os conceitos de vulnerabilidades abordados por Mann, Tarantola e Netter (1992), Stoco e Almeida (2011), Cocco e Lopes, (2010), Abramovay (2002), Raoport e Da Silva (2013), que concordam ao afirmarem que, embora estes conceitos sejam, com frequência relacionados à temática da pobreza, eles distinguem-se entre si.

O termo vulnerabilidade tem sua origem associada à área jurídica internacional pelos Direitos Humanos e ganhou destaque no campo da Saúde pública, na década de 1980, em razão da epidemia da AIDS; no campo da Sociologia, principalmente entre os anos de 1960 e 1970, o conceito estava pautado na pobreza. Para fins deste trabalho, vulnerabilidade será compreendida como um conjunto de elementos que caracterizam as condições de vida das populações, tendo como parâmetro o acesso ao conjunto de bens e serviços culturais e sociais garantidos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e tratados nacionais que colocam os indivíduos e grupos como possuidores de direitos que devem ser plenamente garantidos pelo Estado.

Mann, Tarantola e Netter (1992) consideram que a relevância do conhecimento sobre o conceito de vulnerabilidade consiste em apreender suas implicações na vida daqueles que são considerados “fragilizados ou suscetíveis” social, jurídica ou politicamente, na promoção, proteção e/ou garantia dos seus direitos de cidadania fundamentais. Já Stoco e Almeida (2011), tratando da definição de vulnerabilidade social, apontam que, embora o conceito de vulnerabilidade seja empregado com frequência como sinônimo de pobreza, não se trata da mesma coisa.

Abramovay (2002) compreende vulnerabilidade social como condições precárias de determinado grupo social e não como escassez de recursos financeiros, corroborando a ideia de um contexto mais amplo e multidimensional. Assim,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

complementam Cocco e Lopes, (2010), estar em situação de vulnerabilidade social supera a noção de situação de pobreza, pois não é uma condição de não possuir ou não conseguir usar ativos materiais, mas também dos ativos imateriais ou simbólicos, que permitem ao indivíduo ou grupo social lidar com a situação de pobreza.

Nessa via, Raoport e Da Silva (2013) consideram que a vulnerabilidade social apresentam características diversas, e pertinentes a esta pesquisa, a saber: subnutrição, alteração no desenvolvimento psicomotor, ferimentos por falta de supervisão, falta de higiene, déficit de concentração, culpa, danos no desenvolvimento da personalidade, quadros psicopatológicos, depressão, agressividade, suicídio causado por abuso sexual e medo causado por abuso físico.

Por ser a escola uma síntese do social (IMBERNÓN, 2016) e importante lugar de convívio e socialização das infâncias, adolescências e vidas adultas, é importante considerar que a manifestação de tais aspectos exige dos profissionais da educação e, dos responsáveis pela elaboração de políticas educacionais, pensar estratégias e soluções que viabilizem a dinamicidade da escola, o exercício da docência, as aprendizagens e a dignidade das vidas que as frequenta.

A escola da atualidade não pode limitar-se a transmissão de informações, mas deve reconhecer-se como instituição promotora de saberes que corroboram com o ideal de sociedade plural e diferenciada (IMBERNÓN, 2016) e, portanto, precisa estar preparada para combater as diferentes formas de homogeneização e segregação reforçadoras de práticas que não respeitam as vulnerabilidades e a diversidade humana, cultural e social.

2 DESENVOLVIMENTO

Dentre os descritores estudados no eixo Vulnerabilidades alguns temas estão ligados à área psicológica e atravessam o cotidiano escolar e, muitas vezes, recaem sobre as escolas a responsabilidade de acolher as dificuldades e sofrimentos dos adolescentes.

A seguir serão apresentados brevemente as definições adotadas, neste estudo, para cada um dos quatro descritores selecionados:

- Questões emocionais: englobam a ansiedade e a angústia como fatores desestabilizadores ou desorganizadores de crianças e adolescentes,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acarretando estados paralisantes ou mesmo de euforia. A ansiedade é vista como um estado corporal e mental que captura a pessoa independente do tempo e remete a uma inquietação perante a uma situação difícil, considerada sem resolução e sem nomeação. Nos adolescentes, o humor pode ser irritável ao invés de triste, caracterizando-se por comportamentos de oposição, desafio, desleixo e abuso de substâncias. Segundo o Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders (DSM-5) (2013), um dos sintomas mais conhecidos é humor deprimido ou perda de interesse ou prazer, além da alteração de peso, insônia, agitação, perda de energia, culpa excessiva ou inapropriada, capacidade diminuída para pensar, pensamentos de morte, idealização suicida ou mesmo tentativa suicida.

- Automutilação: série de comportamentos associados ao sofrimento e interferência com funções pessoais intencionais (Organização Mundial da Saúde-OMS, 2008); algumas atuações a considerar: arrancar cabelos e pele, morder bochechas, cutucar feridas, roer unhas e, inclui, a anorexia e bulimia. As ações de automutilação, muitas vezes, são justificadas pelos adolescentes como suplência à dor de existir, como algo que precisa passar e, por deslocamento desta dor.
- Violência: utiliza-se o conceito adotado pela OMS (2008, p. 5):

> [...] uso intencional de força física ou poder, em forma de ameaça ou praticada, contra si mesmo, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que resulta ou tem uma grande possibilidade de ocasionar ferimentos, morte, consequências psicológicas negativas, mau desenvolvimento ou privação.

- Agressão física entre colegas: compreende-se pelo uso da força ou atos físicos praticados entre os alunos da escola. A agressividade é constitutiva do ser humano e, reguladora dos impulsos destrutivos (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008). Os impulsos advindos da agressividade podem voltar-se para fora (heteroagressão) ou para dentro do próprio indivíduo (autoagressão) e está relacionada às atividades de pensamento, imaginação ou ação verbal e não-verbal e, durante a adolescência pode manifestar-se pela ironia, pela omissão de ajuda, pela ação verbal ou física sobre as pessoas e sobre o ambiente.

3 RESULTADOS

Em relação ao tema questões emocionais, para 44,2% dos respondentes este é um tema que deve ser abordado nas escolas; e, para 31,3% este é um tema desafiador, ocupando a 5ª posição entre os maiores desafios da escola na atualidade. As questões emocionais têm papel relevante no desenvolvimento dos jovens, que buscam em sua afetividade e emoções, uma forma de reorganizar o significado de si mesmo, de sua vida, de suas relações com os outros, de seu lugar na sociedade (SOUZA, 2008) e os dados apresentados evidenciam esta proposição. As escolas precisam auxiliar seus alunos a lidar com situações cotidianas, pois é sabido que são fatores que interferem intrinsecamente no processo de ensino aprendizagem.

Dar atenção às questões emocionais dos jovens é um desafio a ser incorporado e ao levar o tema questões emocionais para a escola, abre-se um canal para o diálogo que pode facilitar aos alunos e as famílias buscarem ajuda profissional. É importante lembrar que as unidades escolares, muitas vezes, são chamadas na tarefa de colaborar na identificação de indicadores de comorbidades psicoemocionais.

As questões emocionais que perpassam as ansiedades da infância às angústias da adolescência, podem ser potencializadas pelas desigualdades socioeconômicas, pela violência, o preconceito e a falta de perspectiva, bem como a insegurança com relação aos apoios necessários para seu desenvolvimento emocional.

Em relação ao descritor automutilação, observa-se que ocupa a 3ª posição entre os dezesseis descritores levantados pela pesquisa maior, com 43,6%, quando se trata de temas que devem ser abordados na escola. Em relação aos temas considerados desafiantes ocupa a 4ª posição, com 32% dos respondentes.

A automutilação é uma ação frente à incapacidade de lidar com seus sentimentos e é vista pelos adolescentes como uma saída rápida para aliviar sua dor. Automutilar-se é uma ação preenchida de significados, por isso é preciso sutileza e atenção para percebê-los, além de cautela para proceder diante de tal situação.

Segundo Lopes e Teixeira (2019), os professores, na maioria das vezes, são convocados a responder a essas demandas ditas psicológicas e, de alguma forma, a lidar com comportamentos autolesivos, no entanto, se veem paralisados e sem saber como agir.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Escutar um adolescente com comportamento autolesivo, por exemplo, e perceber que naquele momento ele não está sendo capaz de fazer outro movimento para suas insatisfações, é considerar de forma sutil o seu sofrimento, adequando-o a um currículo adaptado, abrindo exceções para que ele possa transitar por outros espaços da escola que não só a sala de aula, seja uma biblioteca, sala de artes ou de música; para que possa acolher minimamente o mal-estar daquele sujeito, não só o enquadrando no modelo que se coloca como ideal (LOPES; TEIXEIRA, 2019, p. 296).

O descritor violência, para 41,9% dos respondentes é um tema que deve ser abordado na escola e, para 28,3% constitui-se como desafiador, ocupando a 8ª posição dentre os dezesseis descritores.

Diante da complexidade e abrangência do termo violência, neste estudo, focalizaremos situações referentes ao contexto escolar. Odalia (2004) auxilia na compreensão desse descritor, esclarecendo:

> Nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato, que possua estrutura facilmente identificável. [...] o ato violento se insinua, frequentemente, como um ato natural, cuja essência passa despercebida. Perceber um ato como violento demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural e inscrito na ordem das coisas (p. 22-23).

A escola reflete o que é vivenciado na sociedade e carece ser um espaço em que seja validado o respeito ao próximo, a integração entre as pessoas, a promoção de relações interpessoais amistosas e a construção de um ambiente propício ao diálogo, visando o combate a toda forma violência e opressão social e emocional.

Na continuidade, apresentaremos o descritor agressão física entre colegas, apontado pelos profissionais da Seduc-SP, como um tema que, apesar de já abordado nas escolas, para 65,4% dos respondentes, na 9ª posição, ainda carece de especial atenção; sendo que para 21,6% dos participantes, o tema é visto como um desafio, ficando na 13ª posição.

O tema agressão física entre colegas faz parte da realidade nas relações na escola. Crianças e adolescentes que se envolvem em agressões desenvolvem uma tendência hostil, e frequentemente veem outras crianças tentando machucá-las e respondem com raiva, em retaliação ou em legítima defesa. Aponta-se na literatura que há um correlato importante de agressões entre alunos, excesso de raiva, comportamento problemático na escola, baixo desempenho acadêmico, rejeição de colegas e queixas psicossomáticas (FURLONG; SMITH, 1998).

Cada descritor a respeito das vulnerabilidades aqui pesquisado é grandioso, denso e requer muita dedicação e disponibilidade dos professores, em outras palavras

é difícil de serem trabalhados em sala de aula. As dificuldades se dão por conta de fatores como preceitos de diferentes naturezas, inclusive religiosa, além da dificuldade encontrada pelos docentes para falar sobre determinados assuntos em classe.

Percebe-se também, as questões emocionais, automutilação, violência e agressão física entre colegas são temas pouco ou nada contemplados nas formações oferecidas aos docentes, principalmente nas licenciaturas curtas ou descompromissadas com a qualidade, oferecidas aos professores dos anos finais do ensino fundamental, sem tempo para o desenvolvimento de profissionais conscienciosos frente à diversidade existente nas escolas contemporâneas (SENNA, 2008).

Para tanto são necessárias políticas públicas, por meio de programas oferecidos que contemplem tais expectativas. Cada estado deve oferecer programas voltados à educação, além de formação docente, que são pontos que parecem não contribuir de forma efetiva para que os professores sintam-se preparados para abordar os assuntos aqui discutidos, entre outros que ainda são considerados temas delicados de serem tratados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os temas aqui abordados estão inter-relacionados e carecem ser compreendidos, pois apresentam significações que interferem no desenvolvimento dos sujeitos, e também relacionam-se à temática Vulnerabilidades, demandando por parte do Estado, a eficácia na implementação de políticas intersetoriais e ações afirmativas; por parte da escola, a efetivação do diálogo entre os profissionais da educação e, por fim, com a comunidade a fim de auxiliar os jovens estudantes no enfrentamento de questões complexas da vida cotidiana.

Vale lembrar que apesar de serem temas ligados à área psicológica, ainda assim, recaem sobre as escolas e faz-se necessário atentar-se às dificuldades e sofrimentos de adolescentes, sendo assim, é preciso oferecer respaldo aos docentes como formação, condições de trabalho para que possam dar suporte e estabelecer ações complexas e efetivas frente à realidade imposta em seus locais de trabalho.

Diante dos argumentos apresentados verifica-se a necessidade da elaboração de políticas públicas voltadas à programas educacionais, que atendam aos alunos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diante de seu desenvolvimento humano e, com relação aos professores, que tragam mudanças efetivas na formação do professor para que este possa conseguir desenvolver seu trabalho de maneira salutar e com qualidade.

Conclui-se ainda que os descritores apresentados - questões emocionais, automutilação, violência e agressão física entre colegas - evidenciam as condições precárias que determinados grupos sociais passam, não apenas a escassez de recursos. Confirma-se então, que os indivíduos vulneráveis, aqui representados pelos jovens alunos das escolas públicas paulistas, enfrentam riscos e a dificuldade de acesso ao direito básico da informação e oportunidades oferecidas, tanto para as crianças e adolescentes, quanto para os professores, coordenadores e diretores das escolas públicas de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5**. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. d. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 1988.

COCCO, M.; LOPES, M. J. M. Violencia entre jóvenes: dinámicas sociales y situaciones de vulnerabilidad. **Revista gaúcha de enfermagem**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 151-159, mar. 2010.

FURLONG, M. J.; SMITH, D. C. Addressing youth anger and aggression in school settings. **Psychology in the Schools**, v. 35, n. 3, 1998.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004. p.123-140.

LOPES, L. S.; TEIXEIRA, L. C. . Automutilações na adolescência e suas narrativas em contexto escolar. **Estilos da clínica**, Fortaleza, v. 24, n.2, p. 291-303, 2019.

MANN, J.; TARANTOLA, D.J.M., NETTER, T.W. **Aids in the world.** Cambridge: Harvard University Press; 1992.

ODALIA, N. **O que é violência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **World Report on Violence and Health**. Geneva: World Health Organization, 2008.

RAOPORT, A.; DA SILVA, S. B. Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. Cachoeirinha. **Revista Educação em Rede**: formação e prática docente, [S.l.], v. 2, n. 2, abr. 2013.

SENNA, L. A. G. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr. 2008.

SOUZA, K. S. M. de. **O papel do educador para o desenvolvimento afetivo-emocional do estudante**. 2008. 195 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

STOCO, S.; ALMEIDA, L. C. Escolas municipais de Campinas e vulnerabilidade sociodemográfica: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, vol.16, n. 48, p. 663-694, set./dec. 2011. Acesso em: 18 jun. 2019

23.5.39 RELAÇÕES INTERPESSOAIS NOS CONTEXTOS DE TRABALHO E FORMAÇÃO. UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA TEORIA DE HENRI WALLON

Paula Antunes Ruggiero[3187]

Marina D.T. Fernandes[3188]

Erica Cristina Machado[3189]

RESUMO

A partir do recorte de uma pesquisa em fase de conclusão, no Programa de Pós Graduação do Estado de São Paulo em Psicologia da Educação de uma universidade, com o tema Afetividade e Formação do Professor Especialista em Contexto de Trabalho, foi delineado o eixo desta comunicação: O professor, a afetividade e as relações interpessoais, com o objetivo de identificar e compreender o papel dos contextos de trabalho e formação na constituição de um dos participantes da pesquisa. Empregou-se entrevista na modalidade reflexiva para produção de informações. A entrevista foi realizada com um professor especialista que atua nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O referencial teórico pautou-se nas propostas de Henri Wallon, o qual atribui papel importante aos meios na constituição da pessoa, cabendo à afetividade a função de estabelecer as ligações entre os indivíduos e seus meios. Na análise das informações produzidas, a partir da entrevista, ficou evidenciado como os contextos de trabalho e formação, nos quais outros significativos aparecem, afetam e transformam a pessoa do professor. A contribuição da formação recebida em um mestrado profissional de educação, área de concentração Formação de Formadores, promoveu transformações significativas na pessoa do professor entrevistado, envolvendo sua atuação docente. Nessa transformação, as novas concepções assumidas de si, de seu trabalho, da relação interpessoal professor aluno e do papel da afetividade na aprendizagem assumem papel de destaque.

Palavras-chave: Henri Wallon. Afetividade. Relações interpessoais. Professor especialista. Docência na Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte integrante de uma pesquisa em conclusão na disciplina Afetividade e Formação de Professores em contexto de trabalho do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP, coordenada pela Professora Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, cujo objetivo geral é, a partir da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, e de estudiosos de formação inicial e continuada, identificar e compreender o

[3187] Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação. PUC-SP - paulaantunesruggiero@gmail.com
[3188] Mestranda em Educação: Psicologia da Educação. PUC-SP - marina.daipre01@gmail.com
[3189] Mestranda em Educação: Psicologia da Educação. PUC-SP - ecmacha@gmail.com

processo de constituição do professor especialista que atua nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, priorizando como as relações afetivas são valorizadas por ele no contexto escolar.

A formação do professor especialista, tanto inicial quanto continuada, precisa levar em conta a necessidade de sua atuação condizente com uma sociedade que está em constante transformação, bem como, o fato de que nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, a convivência com juventudes de diferentes meios exige formação voltada para o conhecimento do estágio de desenvolvimento no qual se encontram os alunos.

O referencial desta pesquisa é a teoria de Henri Wallon: médico, psicólogo, pesquisador e educador francês (1879 - 1962), que teve intensa atuação nos movimentos sociais e políticos de sua época. Propôs uma teoria de desenvolvimento, que atribui papel importante ao outro e ao meio, em relação dialética de mútua transformação, na constituição da pessoa. Por este motivo, essa teoria mostrou-se consistente para embasar a análise sobre as relações que se estabelecem nos contextos de trabalho e formação. Além disso, ele apresenta interesse pelo papel da escola na formação de valores como solidariedade, justiça social e democracia.

2 A PESQUISA

Neste recorte, abordaremos o eixo “O professor, a afetividade e as relações interpessoais”, que tem por objetivo identificar e compreender o papel dos outros na constituição do professor entrevistado, como pessoa e profissional, e nas relações que se estabelecem no contexto de trabalho e de formação.

Foi feita uma entrevista com um professor que chamaremos de Daniel. Ele é profissional de educação, professor de matemática do ensino médio de escola pública que, ao longo de sua trajetória, foi se transformando como profissional e pessoa a partir das suas relações interpessoais e do mestrado.

A entrevista reflexiva foi escolhida como procedimento metodológico. Ela parte do princípio que no encontro entre entrevistador e entrevistado há produção de informação e significados novos. Na entrevista há um "movimento reflexivo que a

narração exige e acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo" (Szymansk, 2018 p.14).

3 DISCUSSÃO

Na análise da entrevista foi possível compreender o conteúdo a partir dos conceitos da teoria walloniana: a afetividade, o papel do meio e o conceito de pessoa. Almeida (2010, p.120) aborda a função da teoria para interpretação da realidade:

> Ao entendermos que a teoria serve de instrumento ao pensamento, aprimora nosso olhar e nos ajuda a interpretar o que vemos, nosso diálogo com ela será fecundo e seu autor poderá se tornar para nós um outro significativo e um referente para nossa ação.

Wallon considera a pessoa como o todo que se constitui de várias funções classificadas de acordo com suas características pelos domínios: afetividade, conhecimento e ato motor. Cada domínio assume um papel na constituição da pessoa:

> a afetividade corresponde à energia que mobiliza a pessoa para o ato, enquanto ao conhecimento corresponde o poder estruturante que modela ação a partir das condições disponíveis no momento, e que ambos têm como base as funções neurofisiológicas portanto pertencentes ao domínio do ato motor (PRANDINI, 2010, p. 36).

A psicogenética de Wallon atribui fundamental importância à relação organismo-meio no desenvolvimento da pessoa, sendo que um é transformador do outro e devem ser considerados do ponto de vista dialético. Considera-se a constituição biológica e as circunstâncias sociais e as escolhas pessoais.

> O meio não só influencia, mas também define as possibilidades e limitações de qualquer ser. O meio e o ser vivo são partes integrantes de um todo, partes constitutivas de um conjunto, e suas relações são de dependência e de transformações mútuas (GULASSA, 2010, p.98).

Os conceitos acima definidos, delimitaram nosso olhar para as informações produzidas durante a entrevista com o professor.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quando aluno do ensino fundamental, Daniel vivia na zona rural e deslocava-se à cidade para frequentar a escola, onde teve experiências positivas e negativas que o afetaram e influenciaram em suas escolhas futuras:

> Eu tinha uma professora de Língua Portuguesa que ela acabou sendo um marco negativo na minha vida, que era o fator da exposição. Eu tinha que conjugar um verbo na frente da sala para todos. Não que eu não soubesse a conjugação verbal, mas o fato da vergonha que eu senti, da minha timidez, minha voz não saía. E aquilo tudo acarretava numa nota baixa, porque a avaliação dela era dessa forma. Então, tudo aquilo, essa exposição, foi algo que eu trouxe e eu jamais queria fazer isso com meu aluno. Tem essa marca. Em contrapartida, tinha um professor que eu me recordo que era o de matemática, que acabava estimulando…

Vemos nas lembranças de Daniel a integração da dimensão afetiva, às cognitiva e motora quando conta que a professora de Língua Portuguesa o afetou de maneira negativa e inibidora, provocando o afastamento do objeto de conhecimento, enquanto que o professor de Matemática o estimulou a tal ponto que influenciou sua escolha profissional. Isso ilustra o que disse Almeida (2010 p.138) quando explica que a afetividade "se refere à forma como afeto e como sou afetado pelo mundo que me cerca" e que esta pode impulsionar ou inibir a aprendizagem. Tais vivências marcaram, definiram a escolha profissional, ficaram na memória e reverberaram em práticas profissionais.

Daniel contou também como suas experiências como estudante orientaram sua prática profissional durante o início da docência:

> Tenho coisas que eu carreguei comigo, voltando lá no meu passado. Tem coisas que eu aprendi a não fazer, porque foram marcantes para mim na minha infância. Exemplo, uma questão que foi até revelada mais forte agora nos estudos do mestrado, que ficou evidente para mim, o porquê da minha identificação com exatas e um receio com aquelas questões de humanas - Língua Portuguesa.

Segundo Gulassa (2010), a relação eu-outro é ao mesmo tempo de acolhimento e de oposição, incorporada e internalizada constituindo o mundo psíquico do sujeito. A constituição de seus valores, motivações, interesses e necessidades é propiciada pela afetividade integrada com o corpo e o conhecimento. Disso advém as escolhas e decisões ao longo da vida.

> Por incentivo de colegas, alguns que tinham ido também para a educação, fiz a licenciatura em matemática e, também, por incentivo de colegas que tinham

> ido para a educação, fui experimentar dar aula… Comecei a dar aula no Fundamental, porém quando eu experimentei o Ensino Médio, foi onde que eu me encontrei.

O Outro, neste caso, o grupo de colegas da licenciatura, o influenciou em sua trajetória profissional. O Outro, alunos do Ensino Médio, o afetou de tal maneira que fez com que se encantasse com o trabalho docente. Wallon (1986, p.164) alerta que "as pessoas do meio nada mais são, em suma, do que ocasiões ou motivos para o sujeito exprimir-se e realizar-se."

Daniel encontrou sentido em seu trabalho na relação com os alunos, principalmente os do Ensino Médio. Isso nos leva a pensar como, ao sermos atraídos pelas pessoas, temos ocasião de nos exprimir, realizar e humanizar, afinal, o nosso desenvolvimento e transformação ocorrem numa relação dialética entre meio-eu-outro. "Aprender é transformar-se na relação com outro" (MAHONEY, 2010, p.19).

Para completar a carga horária, Daniel passou a dar aula na EJA e, conta que considerou o perfil e o contexto dos alunos na escolha do procedimento didático.

> A didática tinha que mudar, tive que mudar bastante, tendo em vista que os alunos tinham um perfil diferente.

Isso nos remete ao pensamento de Wallon, interpretado por Gulassa (2010, p. 116) que diz:

> É fundamental que o professor procure conhecer seus alunos de forma mais integral, em seus diferentes grupos, nos diferentes contextos, no contexto de sua época, em sua situação e condição socioeconômica e em suas diferentes linguagens, pois o aluno só pode ser entendido dentro do seu contexto em sua totalidade.

Como docente, no início da carreira, Daniel sentiu que a formação em matemática não lhe deu suporte didático para ministrar aulas. Assim como a escola em que teve suas primeiras experiências também não o fez. Por conta disso, repetia as referências daqueles que foram seus professores.

> Eu vi tudo o que fizeram comigo, todo aquele processo e eu repeti, tendo em vista que não tive o aporte das figuras da escola. (...) Tem coisas dele lá que eu aprendi que eu carreguei e coloquei em prática (...) Eu tinha uma coisa que veio mudando, depois aquela necessidade de manter as fileiras, assim bem alinhadas, sabe? Aquilo é o correto, que eu via, que os professores sempre pegavam no pé, o silêncio… São coisas que eu via que faziam comigo, que eu busquei fazer nesse início e, assim, até sem saber de fato porque que eu

> estava fazendo aquilo. Estava fazendo porque faziam e porque era o correto de se fazer.

Com o objetivo de desenvolvimento profissional, o professor ingressou numa pós graduação na área de matemática, que, segundo ele, não provocou significativas transformações em sua atuação profissional. Seguindo a busca por melhorar seu plano de carreira na rede pública, chegou ao mestrado profissional (Formep), onde, de fato, pode se transformar enquanto profissional e pessoa.

Segundo a teoria Walloniana, a pessoa está em constante transformação e desenvolvimento, num processo contínuo ao longo da vida. Esse não é linear, há retrocessos, avanços, contradições, conflitos e saltos.

> O desenvolvimento é um processo em aberto porque a cada nova exigência do meio - meio que está sempre em movimento - novas possibilidades orgânicas, de cujos limites pouco sabemos, poderão ser ativadas em múltiplas direções. (MAHONEY, 2010, p. 15).

No Formep, Daniel passou por grande conflito entre as práticas de sua formação inicial e os novos conhecimentos estudados. Percebe-se como alguém que, anteriormente, não considerava a afetividade e que passa a se preocupar com a formação completa da pessoa. Antes, era preocupado em dar uma boa aula em termos de conteúdo e depois muda a sua prioridade, passa a ver cada aluno como uma pessoa completa, com sua história de vida, seu meio, suas emoções. Se vê então, como um professor de visão humanística sobre a educação: relação professor, aluno e escola. Nota-se um movimento dialético no desenvolvimento profissional de Daniel, no qual um conflito provocou transformação.

> No mestrado, eu vivi crises identitárias absurdas. Aqui no mestrado profissional é que eu fui apresentado a aspectos de formação humana, leituras, porque a minha formação enquanto matemático, licenciatura em matemática, bacharel em matemática, pós-graduação em educação Matemática, especialização em educação Matemática, uma área dura, né? (...) De fato havia uma rejeição minha de aceitação do aspecto da afetividade, o aluno ali e eu aqui"..."Então, eram N questões que eu não considerava enquanto um professor na sala de aula"..."a minha vinda para o mestrado, me fez retornar para sala de aula que é onde eu estou e onde eu me encontro, na escola técnica, no médio integrado da escola pública do Estado e agora a minha atuação aí já para o fim do mestrado, hoje já é totalmente diferente. Então essas carteiras enfileiradas, pouco me interessa, pouco me importa, outras questões se fazem muito mais importantes para mim do que a matemática pura, o cálculo pelo cálculo, me preocupo muito com a formação do ser humano em questão.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na teoria de Wallon o papel transformador e libertador do homem advém da ideia de conflito e de crise. O homem, na tentativa de busca de si, se reconstrói e, com isso, rompe com o domínio do Outro.

> O eu necessita do outro para a própria sobrevivência e evolução, mas só se constitui verdadeiramente e se constrói na sua identidade pela oposição e pela libertação desse outro.
> O indivíduo vive assim uma permanente tensão inter e intrapessoal, ou seja, uma contradição que não é só externa ao indivíduo, mas também interna na pessoa; ela acontece simultaneamente dentro e fora dela. Essa interação conflituosa leva o indivíduo simultaneamente a se construir e a se libertar. (GULASSA, 2010, p. 97).

No mestrado profissional, Daniel ampliou sua visão de mundo. Foi apresentado para novas áreas de conhecimento e também para outras leituras e grupos. Retomando a teoria, vemos como cada grupo contribui com a transformação de Daniel na sua constituição.

> A pessoa do professor, sua identidade pessoal e profissional se constituem continuamente em sua relação com o meio social, no qual se inserem, do qual estão impregnadas. É em sua atividade cotidiana nesse meio, e de maneira complementar a ele, que a pessoa do professor se desenvolve, se expressa e se dá a conhecer. Essa constituição não se dá de maneira linear e homogênea, mas de forma descontínua e contraditória, a partir da subjetivação pela pessoa do professor da identidade profissional e sua integração a pessoa, que por sua vez constitui a profissional (PRANDINI, 2007, p.148).

O professor aponta que, além do crescimento acadêmico, o Formep trouxe também profundas transformações pessoais em termos de autoconhecimento. Passa a se reconhecer como pessoa completa com afetos e cognições e a questionar seus valores e a maneira como vê o mundo.

As leituras foram provocadoras e desestabilizadoras, mas as relações com os colegas, principalmente, com os professores foram determinantes para que ele suportasse esse processo. A forma como Daniel se sentiu acolhido, nos remete a pensar as ações de cuidado sobre as quais fala Almeida:

> As ações de cuidar, na relação pedagógica, são diferentes conforme o estágio de desenvolvimento do aluno; porém, envolvem sempre o comprometimento, a disponibilidade para conhecer as necessidades do outro naquele momento, naquele contexto determinado. Em termos amplos, cuidar do professor implica um cuidado constante para o fazer, um cuidado com o conhecimento já construído, um cuidado em fazer do conhecimento um alicerce para os alunos elaborarem projetos de vida éticos, um cuidado consigo mesmo (ALMEIDA, 2012, p.43).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nas palavras de Daniel:

> (...) A minha presença no mestrado foi transformadora, para minha concepção como pessoa e para a minha atuação enquanto professor. Me vejo como outra pessoa depois da passagem pelo mestrado. Tudo que foi apresentado a mim, do que eu tive que de fato ler, porque de verdade eu tive leituras, até então eu as rejeitava. Dentro do grupo de Matemática qualquer coisa voltada ao pedagógico é balela, é conversa fiada.
> (...) A primeira questão que eu tive que fazer foi me conhecer. (...) Foi muito difícil, se eu não tivesse um apoio de colegas e da própria professora a vontade era do abandono. (...) Porém hoje mudou, é maravilhoso! Hoje eu me considero um ser humano diferente. Então, se eu sou um ser humano diferente, a minha atuação também é diferente em sala de aula e o respeito com os alunos é diferente.

Daniel começa a se avaliar e ao seu trabalho com as novas concepções e, assim, a se relacionar de forma diferente com os alunos. Passa a reconhecer a relação de afetividade como força motriz. Liberta-se da representação de escola do passado, e vê a importância da expressão, da autonomia, das trocas afetivas para a aprendizagem e para a sua própria motivação como professor.

> Então, essa troca é fundamental quando você ganha o aluno no sentido de permitir que ele fale, se expresse, que coloque aquilo que ele pensa. (...) E esse elo é fundamental para que gere aprendizagem. Ele tem que ter liberdade comigo para poder dizer o que está pensando, o que está entendendo(...) Tem que ir além da matemática pura, então a gente tem que conversar sobre outras coisas também para quebrar o gelo para que ele se sinta à vontade comigo né e, tudo isso, eu acho que reverte em aprendizagem.

Segundo Gulassa (2010), no decorrer da vida, as pessoas participam de vários grupos, escolhidos ou não por elas e, nessas inter-relações, começam a vivenciar diferentes papéis. Em função das demandas e das expectativas do grupo, as pessoas vão moldando a sua forma de agir, conhecendo suas potencialidades, identificando-se com diferentes aspectos de sua personalidade, o que torna-se fundamental para o seu desenvolvimento pessoal e consciência de si própria e dos outros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise, pudemos acompanhar as mudanças de paradigmas de Daniel e a importância dos outros e dos grupos em sua transformação como pessoa e profissional. O entrevistado inicialmente relata a influência de seus professores de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

infância, tendo sido afetado por eles de maneira negativa e positiva. A escolha profissional de Daniel foi baseada na identificação com o seu professor de Matemática.

O entrevistado nos apresentou novamente a participação do Outro em sua vida, quando contou que a escolha por realizar licenciatura partiu de influências de colegas de classe e que, na prática, enquanto professor, foi afetado de tal maneira pelos alunos de Ensino Médio, que percebeu que a sala de aula era seu lugar. Ou seja, a relação com os colegas propiciou novas experiências, enquanto o contato com os alunos, ajudou a consolidar a identidade profissional de Daniel.

O professor também nos contou que, para o desenvolvimento de carreira, buscou o Formep, porém lá, a partir dos conteúdos trabalhados e da relação com os colegas e os professores, passou por grandes conflitos e mudanças. Uma das principais transformações foi considerar a afetividade como força motriz no trabalho com os seus alunos, bem como, a enxergar as pessoas de forma completa, isto é, reconhecendo as suas histórias, meios e emoções.

Finalizando, consideramos importante assinalar que cada pessoa apresenta sua personalidade de forma singular e única, em movimento contínuo e dialético, em permanente transformação, desencadeada pelo meio e pela relação com os outros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. **A constituição da pessoa nas propostas de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2010.

ALMEIDA, L.R. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, L.R. E PLACCO. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2012.

GULASSA.M. L. C. R. A constituição da pessoa: os processos grupais. In: MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. **A constituição da pessoa nas propostas de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2010.

MAHONEY, A.A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. **A constituição da pessoa nas propostas de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2010.

PRANDINI, R.C.A.R. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. **A constituição da pessoa nas propostas de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2010.

_____**.** Vidas de professoras: sentido do trabalho e formação. Um estudo a partir da atuação docente mediatizada por novas tecnologias. In: ALMEIDA, L.R; MAHONEY, A.A. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007

SZYMANSKI, H. ALMEIDA, L.R., PRANDINI, R.C.A.R. **A Entrevista na Pesquisa em Educação**, a prática reflexiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

WALLON, H. “O papel do Outro na consciência do Eu”. In: Werebe, M.J e Nadel-Brulfert. **Henri Wallon, psicologia**. São Paulo: Ática, 1986.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

23.5.40 RELATO DE EXPERIÊNCIA: DO ESQUECIMENTO AO PROTAGONISMO ESCOLAR

André Preuss[3190]

RESUMO

O presente trabalho é um relato de experiência fruto do processo de atendimento psicológico a um adolescente com histórico de fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem. Buscou-se no processo fortalecer o adolescente no papel de protagonista de sua própria história de vida, desenvolver consciência crítica sobre os aspectos de seu contexto escolar e de romper com estigmas constituídos sobre ele, enquanto aluno que 'não aprende'. Com relação à escola buscou-se sensibilizar os agentes educacionais sobre os estereótipos construídos sobre o estudante e os processos de escolarização. Rompendo com a patologização do fracasso escolar e da medicalização da educação, tendo em vista os discursos destes agentes que demandavam diagnósticos para eventuais tratamentos medicamentosos – como única alternativa. Também, fazendo com que a instituição percebesse a sua responsabilidade no processo de aprendizagem e os desafios da educação frente à diversidade de crianças e subjetividades que habitam esse espaço. As principais referências que nortearam a intervenção e consequente produção deste relato foram os estudos de Maria Helena de Souza Patto (1999); Marilene Proença Rebello de Souza (2009). No que tange a concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano Lev Vigotski (2000; 2001; 2007) e Andréia Vieira Zanella (2004, 2020). Como resultados obteve-se um movimento de mudança nas práticas pedagógicas com o adolescente, de forma a contribuir ao seu processo de aprendizagem. Formou-se com este condições para que pudesse desenvolver ativamente potencialidades como protagonista no seu processo de aprendizagem, assim superando ciclos de reprovação e fracasso escolar.

Palavras-chave: Relato de experiência. Fracasso escolar. Aprendizagem. Protagonismo escolar.

1 INTRODUÇÃO

O caso apresentado neste relato se refere ao processo de atendimento clínico realizado a um adolescente com histórico de sucessivos fracassos escolares. O adolescente no período de atendimento tinha doze anos de idade e uma trajetória escolar de várias reprovações. Os nomes aqui citados são fictícios para preservar a identidade das pessoas envolvidas na intervenção. Assim como, o relato em si foi tomado de forma mais generalista e focado muito mais nos processos de intervenção, do que nas características pessoais do indivíduo; tendo em vista a finalidade do trabalho – que é de explicitar as possibilidades de atendimento clínico para os casos de queixa escolar e ressignificação de vivências do contexto escolar.

[3190] Psicólogo. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento regional – UTFPR; e-mail: andre.preuss88@gmail.com.

Abordar um caso de fracasso escolar é realizar um grande percurso clínico/educacional que sai da análise individual, passa pela compreensão institucional e de relações estabelecidas e chega numa dimensão histórico-cultural da sociedade. Pois o sujeito que ali chega para atendimento, vem numa condição de 'problema', de 'incapaz' e 'diferente'; daquilo que 'precisa ser consertado'. Entretnato, é preciso ressignificar esse lugar, Segundo Souza (2020) vivencia a experiência em seu corpo e em sua subjetividade, o estigma da exclusão imposta pelas desigualdades sociais. A escola, com suas contradições, reproduz os valores de uma sociedade capitalista e individualista, a qual coloca sobre o estudante a total responsabilidade pelo fracasso escolar, sem questionar do seu papel institucional nesse complexo processo de escolarização (SOUZA, 2009; SCARIN & SOUZA, 2020).

Mas para entender o que está posto sobre o estudante, necessita de uma análise crítica sobre a produção desse discurso presente na queixa escolar. De acordo com Souza (2009), a prática profissional da psicologia tem um histórico de grandes contribuições para reprodução destes discursos de culpabilização, em que individualiza sobre o estudante os motivos do fracasso e focaliza em intervenções clínicas. Pinheiro et al. (2020), reforçam este constatação ao indicar a atualidade ao se focar nos encaminhamentos aos serviços de saúde e de resposanbilizá-los pelas soluções educacionais.

Pensar o fracasso escolar é ir além do explicitamente dado, dos discursos prontos de educadores, do consolidados na sociedade, é refletir diante dos processos de individualização de problemas sociais. No qual o fenômeno do fracasso escolar, ou das dificuldades nos processos de escolarização, são tratados por educadores como aspectos característicos de problemas biológicos/orgânicos/cognitivos (MOYSÉS & COLLARES, 2013). Em que são geradores de processos de extigmatização e discriminação do estudante que 'não aprende', o resultado é a produção de um sofrimento ético-político neste sujeito rotulado (SOUZA, 2013).

Segundo a literatura na área da psicologia escolar a individualização dos problemas de escolarização estão vinculados ao próprio lugar que a educação ocupa atualmente na sociedade. A Educação – enquanto direito social é reduzida e transformada em mercadoria, o acesso a um ensino de boa qualidade fica restrito a quem tem maiores condições econômicas, o que, por sua vez, reproduz a já histórica desigualdade educacional.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A negligência deliberada do Estado tem gerado uma escola precária, que tem poucas, ou nenhuma, possibilidade de agir sobre problemas que ela mesma, por suas mazelas, produz e reproduz (GUZZO, 2007). Assim, pelas suas dificuldades estruturais, a escola acaba encaminhando para diferentes setores públicos suas demandas internas dentre as quais a queixa escolar tem destaque (SCHWEITZER & SOUZA, 2018; SOUZA, 2020; FIRBILA & VASCONCELOS, 2019; PINHEIRO et al., 2020). Como já dito, essa problemática tem ganhado proporções que extrapolam a esfera educacional, sendo demandada a atuação de outras áreas como a Saúde, com destaque a psicologia (MOYSÉS & COLLARES, 2013; SOUZA, 2020).

Ao se deslocar os problemas de ordem social e depositando sobre o estudante, a própria concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano acaba sendo colocado em suspenso. Pois segundo Vigotski (2000), a compreensão sobre o ser humano passa pelo entendimento que seu desenvolvimento é construído num processo histórico e dialético, onde as relações sociais estabelecidas em determinado contexto cultural. Sendo a aprendizagem como o motor desse processo que é aberto às infinitas possibilidades que o sujeito tem de se desenvolver (ZANELLA, 2020).

Diante disso, esse breve relato de experiência busca apresentar alguns destes elementos dispostos acima e que foram vivenciados pelo autor na sua intervenção clínica com um adolescente/estudante. A partir de uma intervenção com o estudante, mas também contemplando os outros agentes presentes no contexto de vida do mesmo (escola e família), objetivou-se construir possibilidade de superação dos estigmas de ‘não aprender’ vivenciados pelo estudante e de viabilizar suas potencialidades ao protagonismo no processo seu educativo.

2 A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE UM ESQUECIMENTO

Por orientações da escola, a mãe Laura procurou atendimento psicológico para seu filho Léo, com a demanda de dificuldades de aprendizagem. Neste primeiro atendimento a mãe, uma pessoa bastante serena e amigável, descreveu a situação do estudante e apresentou a principal queixa da escola descrita num documento da escola com breve relato sobre os “problemas de aprendizagem de Léo”.

A queixa escolar era que Léo tinha ‘muitas dificuldades de aprendizagem e que não conseguia acompanhar os conteúdos escolares da sua turma’ (sic – Laura). Léo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

havia recém completado doze anos de idade e estava ainda no terceiro ano do ensino fundamental. Passou parte da sua vida escolar em 'classe especial', mas esse tipo de ensino pouco contribuiu para a superação das dificuldades de escolarização, tendo em vista sua defasagem escolar idade-série de três anos.

Segundo a mãe, Léo sempre foi uma criança muito tranquila, mas também bastante retraída e tímida, de poucos amigos. Em relação à aprendizagem, "sempre foi assim, muitas dificuldades em aprender, principalmente na alfabetização, mas como a escola nunca reclama dele, achava que ia bem, até chegar o fim do ano e reprovar" (sic - Laura).

Um primeiro ponto a destacar é a necessidade da intervenção profissional da(o) psicologia(o) restabelecer a conexão de aprendizagem da criança com o seu meio social. Para isso, descontruir as representações sociais sobre o 'não aprender', fazendo com que os diferentes agentes das relações da criança percebam tais processos e possibilidades de aprender.

Como demarcado por Vigotski (2007), sobre a zona de desenvolvimento proximal da aprendizagem, que ocorre naquilo que a criança realiza com o auxilio de uma pessoa mais experiente. Pois, segundo o próprio Vigotski (2000), a aprendizagem é a própria condição de desenvolvimento humano, é a apropriação da cultura e a humanização do homem.

Na descrição que a mãe faz e da queixa trazida da escola, a dificuldade de aprendizagem e desse 'não aprender' do estudante eram os elementos centrais da demanda, além da necessidade de 'descobrir' o motivo-chave/desencadeador desse 'déficit de cognitivo' – descrito do documento escolar. Segundo Pinheiro et al. (2020), as explicações sobre dificuldades de aprendizado são ainda muito relacionadas a dimensões pessoas/individuais do estudante, buscando marcar no sujeito as causas do fracasso escolar.

No relato da mãe e da demanda fica muito clara a concepção presente de identificar no indivíduo o fato do 'não aprender', sem questionar o próprio papel do fazer pedagógico nesse processo. Diante do psicólogo uma mãe paralizada pelos discursos estigmatizadores sobre Léo, em busca de respostas para algo qeu ninguém ainda havia encontrado.

Esse lugar de apatia da família é trazido por Souza (2013) como elemento que se constitui a partir da cristalização da queixa escolar, em uma família que na busca

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de respostas peregrina por diversos serviços especializados em busca de respostas sem sucesso. Esse estado de falta de ação ao que se mostra diante do veredito terminal – presente na produção do fracasso escolar, como aquela criança que tem um problema (PATTO, 1999). Tanto já no primeiro atendimento como nos demais com a mãe, a intervenção foi direcionada no sentido de reflexão sobre tais determinismos biológicos do 'não aprender', buscando identifiar os momentos/contextos em que o adolescente aprendia atividades não escolares como também aprendizagem.

Nos primeiros atendimentos com Léo pode-se perceber seu comportamento tímido e as dificuldades em atividades que requeriam habilidades de cunho escolar como escrita e leitura. Com a utilização de jogos, atividades lúdicas e artísticas, pode-se facilitar aos poucos a interação com o adolescente e estabelecer um fluxo de diálogo que pudéssemos conhecer as várias dimensões da vida de Léo.

Um aspecto que sempre chamava a atenção era sua maneira reservada de estar ali, bastante tímido e sempre com a cabeça baixa, sem olhar diretamente. Resquícios das relações autoritárias e de subserviência no contexto escolar e que pode-se identifiar ao longo do processo.

Apesar de ser um aluno sem histórico de indisciplina na escola e de bom relacionamento com professores, Léo revela desconforto com as posturas rígidas de professoras durante sua vida escolar. De acordo com Asbahr e Souza (2014), a construção do sentido subjetivo para o estudar está fortemente relacionado à relação de afetividade do ambiente escolar e a criação de motivos de aprendizagem. De forma a construir um interesse no estudante na atividade de estudo.

Suas dificuldades também parecem estar intimamente relacionadas às impossibilidades de acessar as professoras. Pois sempre muito rígidas e enérgicas estabeleciam uma relação de distanciamento com Léo e os demais alunos, o que inviabilizava um efetivo aprendizado dos alunos, já que a mediação não ocorria de uma forma congruente e saudável. Segundo Asbahr e Souza:

> Há uma decorrência pedagógica importante dessa relação: a ação pedagógica bem orientada inclui a dimensão afetiva da aprendizagem que se desenvolve no processo educacional. Destaca-se, assim, que a relação sujeito e objeto do conhecimento é mediada pelo entrelaçamento dos processos cognitivos e afetivos (2014, p. 174).

Há a necessidade do professor estabelecer fluxos de trocas amigáveis que facilitam a interação e este possa ser um verdadeiro mediador do aluno com o conhecimento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Outro aspecto que causava incômodo no adolescente era sua idade e estatura, bem mais velho e alto que os demais colegas de turma. Léo relatava que tal fato lhe deixava “muito envergonhado e sem vontade de ir à escola” (sic - Léo). Podemos identificar o sofrimento de Léo ao se perceber o mais velho e alto da turma, se vendo num lugar de exclusão pelas sucessivas reprovações.

Em vários atendimentos Léo relatava outro fato bastante relevante e, essencialmente representativo para mim psicólogo – “de ser sempre esquecido na sala de aula” (sic - Léo). Acrescentava ele: “ficava assim, meio deixado de lado, esquecido pela professora que acabava nem se lembrando de mim” (sic - Léo). O contexto desse relato está relacionado ao nosso diálogo das rotinas escolares e como eram as dinâmicas de sala de aula.

Léo sentia que as professoras nunca lhe davam muita atenção, talvez por ser muito quieto, ficando pra trás nas atividades. Nos estudos de Souza (2013), o uso do termo estudante (in)visível vai plenamente ao encontro do próprio caso, ao demarcar o lugar social do estudante que pelos sucessivos insucessos escolares acaba sendo ‘esquecido’ pela escola, num não lugar, pois a queixa é visível.

O esquecimento produzido pelas professoras na trajetória escolar de Léo se evidencia como a principal “marca” deixada nestes anos, pois sucessivas vezes o adolescente trazia esse assunto que o inquietava. Fato também situado pela mãe quado disse que a escola não se queixava de Léo. Diante desta condição de sofrimento psicológico havia a necessidade de fortalecer o adolescente diante dos desafios da indiferença escolar.

3 O PROTAGONISMO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O trabalho buscou fortalecer Léo no enfrentamento das dificuldades de escolarização e de baixa autoestima frente ao lugar social que ocupava – de esquecimento e incapaz de aprender. De acordo com Souza (2009), a atuação da(o) psicóloga(o) escolar e educacuional precisa buscar ressignificar as concepções da escola sobre o fracasso escolar e de criar alternativas eficientes de inclusão dos alunos que possam valorizar as potencialidades destes.

A construção da autoestima se evidencia como principal elemento enfrentado pelo estudante. A oportunidade de auxiliar a professora com os alunos que tinha

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dificuldades em desenvolver a proposta de aula, contribuiu para a inclusão de Léo na dinâmica de sala de aula, superando sentimentos de fracasso e não pertencimento.

Pode-se articular com as agentes educativas práticas que facilitassem a inclusão de Léo na dinâmica escolar e de valorização das habilidades deste. Servindo de referências para as demais práticas educativas, fornecendo subsídios fundamentais para o alcance do trabalho psicológico. Segundo Vigotski (2001) o movimento histórico e dialético do sujeito nas suas relações sociais possibilita seu desenvolvimento. Nesse sentido, Zanella (2020) ressalta a importância da mediação no processo criativo do ser humano nas suas várias relações e transformações subjetivas.

Observou-se que a intervenção criativa com o estudante, assim como da própria escola contribuíram para mudanças significativas na maneira de se posicionar nas suas relações. Também a possibilidade de espaço para expressar suas angústias, descontentamentos e sentimentos com relação à escola foram fundamentais para a ressignificação destas vivências intrincadas e tiveram como resultados um histórico de fracassos escolares sucessivos. De acordo com Zanella (2004, p. 132), “A apropriação da realidade é, portanto, na perspectiva vigotskiana, apropriação de uma relação semiótica que se origina na atividade, mas permite ao sujeito transcendê-la”.

Léo, indivíduo muito passivo nas suas relações escolares e invisibilizado em sala de aula, pode exercer um lugar ativo nas suas ações de indignação no espaço terapêutico. Assim, ressignificando o seu próprio papel nas interações com professores e se empoderando na colocação de sua opinião e sentimentos; “isso porque a leitura de relações múltiplas caracteriza a apropriação da atividade e a diferencia da apropriação da ação” (ZANELLA, 2004, p. 132).

No que diz respeito a escola pode-se romper estereótipos bastante consolidados no meio escolar sobre as causas do fracasso escolar e do processo de aprendizagem. Coordenação e professora também tiveram espaço de fala importante para expressar seus anseios sobre as práticas pedagógicas e os processos de escolarização.

Demonstrando entendimentos complexos sobre o sistema de ensino e suas falhas, sendo que muitas de suas práticas acabam tendo que atender certas demandas que dificultam uma educação mais flexível. Os excessos de conteúdos e trabalhos extraclasse, além dos percalços do dia a dia escolar, evidenciaram a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

urgência de maior atenção à equipe de ensino que muitas vezes fica abandonada na difícil missão de ensinar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do processo pudemos identificar resultados positivos na melhora de desempenho escolar e motivação do estudante. Salientando a melhora substancial no próprio desempenho escolar com a aprovação no ano letivo e superação de um ciclo de duas reprovações consecutivas. A participação do adolescente em sala de aula foi bastante favorável ao se perceber como agente de transformação das relações, ao se posicionar com mais frequência nos assuntos de aula, fazendo com que ele se tornasse protagonista no processo de aprendizagem.

Assim, conclui-se que a intervenção alcançou seus objetivos e foi substancialmente positiva, pois foi possível construir novos significados sobre os processos de fracasso escolar e práticas educativas. Desenvolvendo uma prática dentro dos parâmetros preconizados pela Psicologia Escolar atual que basea-se numa intervenção que valoriza as relações interpessoais e que foque nas potencialidades dos diversos atores sociais da escola.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira e SOUZA, Marilene Proença Rebello de"Por que aprender isso, professora? " Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. **Estudos de Psicologia** (Natal) [online]. 2014, v. 19, n. 3, pp. 169-178. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000300002>. Acesso em: 18 jun. 2021.

FIRBIDA, Fabíola Batista Gomes e VASCONCELOS, Mário Sérgio. A construção do conhecimento na Psicologia: a legitimação da medicalização. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2019, v. 23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016120>. Acesso em: 30 abr. 2021.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Escola Amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTINEZ, Albertina Mitjáns. (Org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2007.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e Medicalização da Infância. **Desidades,** São Paulo**,** v. 1, n. 1, dez. 2013. Disponível

em: < https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2456>. Acesso em: 15 maio 2021.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A Produção do Fracasso Escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PINHEIRO, Silvia Nara Siqueira et al. Fracasso escolar: naturalização ou construção histórico-cultural?. Fractal: **Revista de Psicologia** [online]. 2020, v. 32, n. 1, pp. 82-90. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32i1/5698>. Acesso em: 16 maio 2021.

SCARIN, Ana Carla Cividanes Furlan e SOUZA, Marilene Proença Rebello de Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. **Psicologia Escolar e Educacional online**. 2020, v. 24. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020214158>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SCHWEITZER, Lucas e SOUZA, Simone Vieira de. Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2018, v. 22, n. 3, pp. 565-572. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018034949>. Acesso em: 16 maio 2021.

SOUZA, Beatriz de Paula. Apresentando a orientação à queixa escolar. In.: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: USP – Instituto de Psicologia, 2020, p. 97-118.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional online.** 2009, v. 13, n. 1, pp. 179-182. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SOUZA, Simone Vieira de. O estudante (in)visível na queixa escolar visível: um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar. **Tese** (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107046. Acesso em: 11 abr. 2021.

VIGOTSKI, Lev. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade** [online]. 2000, v. 21, n. 71. pp. 21-44. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo** [online]. 2004, v. 9, n. 1, pp. 127-135. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000100016>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ZANELLA, Andrea Vieira. **Psicologia Histórico-Cultural em Foco:** aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos. Florianópolis: Edições do Bosque/ UFSC, 2020.

23.5.41 RESILIÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE OS FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO NO CONTEXTO DA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM

Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho[3191]

Sidney Lopes Sanches Junior[3192]

Maria Fernanda Maceira Mauricio[3193]

RESUMO

A presente pesquisa, embasada no aporte teórico-metodológico da Epistemologia Genética de Jean Piaget, teve como objetivo analisar os aspectos cognitivos, sociais e afetivos, indicadores de fatores protetivos, em alunos frequentadores da Sala de Apoio à Aprendizagem. A pesquisa, de natureza qualitativa, na modalidade de estudo de caso descritivo interpretativo, ocorreu em uma escola estadual da cidade de Londrina-PR. Dela participaram dez alunos frequentadores da Sala de Apoio à Aprendizagem. Para atender ao objetivo proposto, os dados foram coletados por meio de representações pictóricas sobre as significações que os estudantes tinham sobre si, a escola e a sala de apoio a aprendizagem. Permitiram a identificação de fatores protetivos relacionados ao aprender nesse contexto e demonstraram que os aspectos cognitivos, afetivos e sociais Os resultados da pesquisa ressaltam a importância de espaços de aprendizagem como o da sala de apoio, pois estes se manifestam como possibilidades de construção da resiliência em escolares e apontam para a escola como ambiente construtivo, de interações dinâmicas e recíprocas, por meio das quais tanto risco como proteção podem ser produzidos. A clareza quanto ao papel social da escola e do programa de apoio à aprendizagem pode permitir a intencionalidade da prática educativa, visando à promoção da resiliência.

Palavras-chave: Resiliência. Significação. Construção

1 INTRODUÇÃO

A resiliência não pode ser considerada um atributo fixo, Ruter (1987) destaca que a construção da resiliência está relacionada as variações individuais de resposta ao risco, que podem variar em função da capacidade de atribuir significados as crenças, saber lidar com as adversidades e fatores estressores da vida, agir de maneira positiva e desenvolver habilidades de resolução de problemas, desenvolver relacionamentos afetivos estáveis, fortalecimento das relações de adaptações bem-sucedidas em situações estressoras. Cyrulnik (2001) dá ênfase ao processo de construção de resiliência, em cada história que se constrói, a cada ação e palavra,

[3191] Doutoranda em Psicologia, Universidade Júlio Mesquita, lrr.carvalho@unesp.com.br
[3192] Doutorando em Educação, Universidade Estadual de Londrina, sid.educacaocp@gmail.com
[3193] Mestre em Educação, Universidade Estadual de Londrina, mariafernandamaceira@gmail.com

num longo processo que se inscreve em um contexto específico e se reconstrói de forma coletiva, ao longo do tempo.

A realidade em que o sujeito vive pode ser ameaçadora, colocando em risco a qualidade de seu viver e fazendo-o sofrer, ao passo que o sujeito pode encontrar recursos que o ajudam a avançar e prosseguir. Assim, a resiliência se refere muito mais à evolução e à história de um sujeito, do que a ele mesmo. É, portanto, o caminho ou percurso construído que é resiliente. Em uma perspectiva piagetiana, a resiliência pode ser compreendia a partir da teoria da equilibração (PIAGET, 1975). Oliveira e Macedo (2011) declinam duas implicações fundamentais no entendimento da resiliência, sendo a interdependência como condição para a constituição do risco e da proteção, o que equivale dizer que o equilíbrio é possível, porque houve um processo que o produziu tendo como ponto de partida um ou mais desequilíbrios. A segunda implicação possível é que a ação do indivíduo não é julgada como resiliente ou não-resiliente, independente do resultado positivo ou negativo. A resiliência, está no processo, na diversidade de estratégias possíveis para o enfrentamento da adversidade. Trata-se da reunião de condições protetivas para lidar com as situações e não como traço ou característica própria ao indivíduo e aplicável a todos os contextos nos quais ele interage.

Os sujeitos estão em constante mudança e jamais retornam ao estágio anterior. As regulações proativas e retroativas são forças que atuam no sentido de reafirmar ou negar uma ação, de modo que o processo de equilibração ou adaptação ao qual se relaciona à resiliência leva à modificação do indivíduo. Os conflitos cognitivos são possibilidades de crescimento, criam contestações, geram perturbações, engendram problemas a serem solucionados e co(operam) para provocar, perturbar o sistema, levando-o a construir respostas resilientes ao problema ou desafio proposto (OLIVEIRA; MACEDO, 2011).

A relação entre o conflito cognitivo e a resiliência, segundo Rebeiro (2012), transparece na dinâmica construtiva e na perturbação do sistema que o conflito provoca. Tal perturbação é fator necessário para a elaboração de estratégias de enfrentamento ou fatores de proteção. Tornar-se resiliente, significa elaborar fatores protetivos no processo de equilibração-desequilibração. Pode-se entender a resiliência como uma qualidade de interação, em que riscos e fatores protetivos se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

modificam de modo interdependente em um mesmo processo de mudança (OLIVEIRA; MACEDO, 2011).

Na escola, como em qualquer outro ambiente, podem ocorrer situações positivas ou negativas que podem facilitar a construção de fatores protetivos nos alunos na interação com outros, sejam estes o professor, os seus pares ou qualquer outro objeto de conhecimento. Aprender é um desafio que demanda a construção de esquemas para enfrentamento, em um processo de equilibração, o que em última instância, significa ser resiliente.

No estado do Paraná, a sala de apoio à Aprendizagem é uma estratégia para atendimento de estudantes com dificuldades de aprendizagens, instituída no estado no ano de 2004, que recebe alunos com diferentes queixas relacionadas ao não aprender. Esses alunos participam de aulas de Língua Portuguesa e de Matemática no contra turno, com atividades que visam à superação das dificuldades. Assim, buscou-se identificar: Quais as significações dos alunos da sala de apoio a acerca de seu processo de aprendizagem? Que fatores sociais, afetivos e cognitivos podem ser identificados como evocadores de conectividade do aluno à escola?

O problema proposto, está ancorado na compreensão do conceito de resiliência e na abordagem psicogenética do desenvolvimento humano. Como objetivos da pesquisa, elencou-se: Compreender as significações dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental acerca do aprender na sala de apoio à aprendizagem; identificar fatores de risco e de proteção relacionados ao processo de aprendizagem, na sala de apoio à aprendizagem; 3) Compreender as significações dos alunos sobre si, sobre a escola, sobre a aprendizagem e a sala de apoio à aprendizagem.

2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Esse estudo retrata uma investigação na modalidade de estudo descritivo-interpretativo, de abordagem qualitativa, apoiada no método clínico crítico piagetinano, pertinente à abordagem qualitativa e ao estudo descritivo interpretativo adotado nesta pesquisa. Assim, essa pesquisa teve a participação de dez alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, frequentadores da Sala de Apoio à Aprendizagem, sendo quatro do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades de 13 a 16 anos e dez meses. Foi solicitado aos estudantes que fizessem dois desenhos: a maneira como viam a escola e outro a representação da sala de apoio.

Em seguida foram realizadas perguntas complementares para compreensão das crenças dos estudantes, como por exemplo: o que é importante aprender na escola, a sala de apoio te ajuda? Como você se vê na sala de apoio? Você é um bom aluno? Como seus professores da sala regular te veem? E os professores da sala de apoio? Como você sabe dessas coisas? Tais questionamentos trazem a riqueza do método clínico, ao possibilitar ao sujeito se expressar além de uma entrevista padronizada, pois objetiva provocar crenças/respostas desencadeadas nos sujeitos de acordo com suas concepções, nível de desenvolvimento e capacidade de reflexão (DEVAL, 2012).

3 DESENVOLVIMENTO

Pela concepção de resiliência adotada, entende-se que os mecanismos protetivos revelam construções do sujeito presentes em seu atual processo de desenvolvimento e implicam reunir os elementos que constituem o contexto no qual as estratégias de enfrentamento ao risco são produzidas. Assim, o não aprender é tido como risco, e diante dele, as estratégias de enfrentamento podem se manifestar mais ou menos resilientes. A primeira significação solicitada, buscou-se identificar aspectos relacionados a escola e como os alunos se percebiam. Em nosso entendimento isto não está diretamente relacionado ao desempenho acadêmico expresso em nota, mas ao senso de pertencimento a escola. Seguem os protocolos dos sujeitos nos quais as representações pictóricas sugerem o tipo de vinculação com a escola e as significações atribuídas.

Figura 01: Representação de como S1 vê a escola.

Fonte: Dados da pesquisa

S1: Não é legal. As coisas tipo, se os professores ensinassem. Eles chegam na sala e passam os exercícios no quadro e depois passam a resposta. Não explicam como fazer.
P: Como você acha que eles deveriam fazer?
S1: Chegar, dar bom dia para os alunos, explicar o que ia ter na aula, para depois passar os exercícios e explicar cada um deles e corrigir junto com a gente.
S1: Um inferno, todo mundo bagunçando e os professores não fazem nada, só dizem que vão mandar para a pedagoga que é o próprio diabo em vida, não dão aula direito.

A significação de S1 é preocupante, pois ele considera a escola um inferno, e a caracteriza como desorganizada e as atividades destituídas de significado. Trata-se de repetições de exercícios que visam mais a memorização que o processo de aprendizagem. Sobre isso, destaca-se que a aprendizagem é um processo ativo e que o conhecimento deve ser "estrutural", favorecendo o desenvolvimento, e não a simples memorização de conteúdo. Para isso, é fundamental que o professor propicie a interação social, favorecendo a descentração, a cooperação e a reciprocidade.

Analisemos outro protocolo que revela a vinculação com a escola.

Figura 02: Representação de como S2 vê a escola

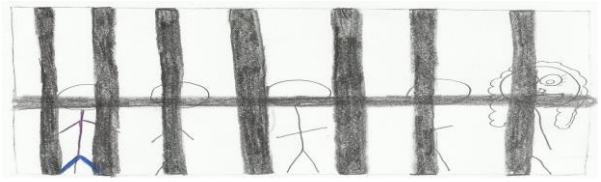

Fonte: Dados da Pesquisa

S2: Eu vejo minha escola como uma prisão, porque não pode fazer nada. Você vai ver as horas no celular, você está infringindo a lei, [...] se você está apertada para ir ao banheiro, problema é seu, espera a hora do recreio para isso. [...] Ah! Você só pode sentar e escutar. O professor pode te xingar falar um monte para você e a gente tem que ficar quieta.

Observa-se que as regras da escola são criadas pelas autoridades escolares e tornadas obrigatórias sem a participação dos alunos, o que levou a aluna caracterizar a escola como uma prisão e não um local de trocas. É nesse sentido que a conectividade do aluno à escola pode caracterizar-se como fator protetivo. A segunda solicitação foi feita aos sujeitos refere-se à representação da sala de apoio, o que pode-se observar pontos positivos de vinculação e favorável à aprendizagem.

Figura 03: Representação de como S3 vê a sala de apoio

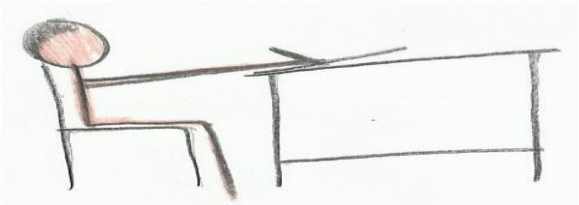

Fonte: Dados da pesquisa

P: Você acha a sala de apoio importante para sua aprendizagem na escola?
S3: Acho importante, sim. Aqui eu consigo me concentrar nos estudos, o professor passa bastante exercícios de português e eu vou resolvendo, quando não entendo, tiro dúvidas com ele ou pego livros da biblioteca, para estudar ou pergunto aos colegas. Depois que comecei a vir para o apoio minhas notas até melhoraram, estou feliz de participar do apoio.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esta jovem destacou pontos positivos relacionados à sala de apoio, bem como a forma de ensinar do professor, que contribuíram para melhorar suas notas, o que revela uma conexão positiva para muitos desses alunos aos sentirem-se apoiados e melhor atendidos em suas necessidades. Outro sujeito menciona uma experiência vivida com o professor na sala de apoio que o marcou muito:

> S2: Eu tive uma surpresa, eu tava triste no meu canto, porque não tava entendendo o que o professor estava explicando, então ele sentou do meu lado e começou a conversar, perguntou porque eu tava triste, porque eu tava quieto, tentou me animar.

Um suporte emocional espontâneo, foi altamente significante para esse sujeito. Mediante esta situação, percebe-se que a aproximação pessoal, o acolhimento e o interesse pelo desenvolvimento do aluno foram relevantes para propiciar um espaço de possíveis aprendizagens.

Figura 04: Representação de como S4 vê a sala de Apoio

Fonte: Dados da Pesquisa

Na entrevista, S4 destacou a chegada de um professor substituto, e surgiram alguns aspectos que favorecem o relacionamento professor/aluno e atitudes de professores que fazem com que o aluno se sinta respeitado.

> S4: Ela é muito bacana, como pessoa e como professora. Ela traz pirulito pra gente. Mesmo se ela não trouxesse nada, o jeito dela tratar a gente é muito bacana. Quando precisa brigar ela briga, quando precisa passar a mão na cabeça, ela passa. Ela não é dessas assim que deixa a sala uma zona, ela consegue deixar em ordem, mas mesmo assim ela consegue tratar bem a gente.

A fala desse estudante indica que os elementos que são de ordem afetiva podem servir de suporte para restabelecer as condições de aprendizagem, assim como a ausência desses aspectos podem obstaculizar. Analisemos como contraponto os protocolos a seguir:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 5: Representação da sala de Apoio S5

Fonte: Dados da Pesquisa

S5: eu desenhei quando a gente está aprendendo, os professores no quadro, eles só escrevem, escrevem.
P: O que você acha que é necessário para que uma pessoa aprenda?
S5: Ter força de vontade, se eu prestasse atenção, minhas notas iam ser boas, porque eu sou inteligente, minhas notas são ruins porque eu não presto atenção. Se eu tivesse força de vontade para estudar, minhas notas iam ser melhores.
P: Você não tem vontade?
S5: "Ah! Aqui na escola é tudo desinteressante, os professores não ensinam direito, eu não entendo o que eles explicam.
P:Quando não entende um conteúdo, o que você faz?
S5: Ah! Eu tiro dúvidas com os meus colegas, se eles também não entenderam, eu fico conversando com eles.

As relações entre pares ocupam lugar importante na vida escolar de S5 e podem fazer da escola um espaço de proteção, quando se baseiam em união, companheirismo e suporte emocional. A referência positiva que possui quanto à própria condição de ser inteligente pode ser percebida como um fator protetivo, pois os fatores de proteção são as condições de manter o curso do desenvolvimento e, neste sentido, imprescindíveis às ações do sujeito (YUNES, 2003).

Compreender a estreita relação entre as dimensões da afetividade e da cognição nos permitem conceber a sala de apoio como espaço possível à construção da resiliência, pois nela, convergem as dimensões sociais, afetivas e cognitivas. Pensar esse espaço como somente cognitivo é perder de vista a importante possibilidade de construção de estratégias de enfrentamento necessárias às aprendizagens da vida e da escola. Segundo Sudbrack e Dalbosco (2005), a ausência de afetividades na relação professor/aluno, e a utilização preconceituosa de rótulos como forma de punição e exclusão, são consideradas indicadores de risco para crianças e adolescentes que, muitas vezes, já vivenciam situações adversas e de risco.

As formas de vivenciar e dar sentido aos eventos são individuais e podem ser observadas nos exemplos a seguir, pois retratam as significações de dois alunos que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estudam na mesma escola e na mesma turma, com percepções subjetivas bem diferentes.

Figura 6: Representação de como S6 vê a sala de apoio

Fonte: Dados da Pesquisa

> S6: Eu não aprendo nada na escola. Nem na sala regular, nem no apoio. Acho que tenho dificuldade para aprender mesmo.
> P: Você se considera alguém com dificuldades de aprendizagem?
> S6: Sim, não 'tô' aprendendo, não sei mais o que fazer. A matéria não entra na minha cabeça, mas também é culpa dessa professora que não ensina direito. Acho que não preciso de reforço, preciso de alguém que me ensine.

A significação dada a este espaço reforça a culpabilização do aluno por seu baixo rendimento escolar, ou seja, pelo não aprender. Ao ter a oportunidade de rever conteúdos que não aprendeu e "desperdiçá-la", fica reforçada a ideia, infelizmente recorrente, de que não aprende porque é mau aluno. O aluno por sua vez, incorporando o discurso da atribuição causal, confere ao professor a responsabilidade do seu insucesso, não agregando e não compreendendo o aprender como uma rede que entrelaça elementos em um mesmo processo.

Nesse próximo excerto, fica evidente que para esse estudante, que a sala de apoio deveria funcionar como reforço dos conteúdos da sala regular.

Figura 7: Representação da sala de apoio S7

Fonte: Dados da Pesquisa

> S7: Eu não gosto de ir para o apoio, porque eles passam as matérias que você já sabe, isso cansa e dá vontade de dormir.
> P: O que você aprende na sala de apoio?
> S7: O que eu já sei. Primeiro tinha que ver o que o aluno está aprendendo na sala, aí ele ensina o que o professor da sala regular tá dando. Eu falei isso para o professor, mas ele me respondeu que quem decidia o que ia ser dado na aula era ele. E que se um dia precisasse de ajuda para escolher a matéria ia pedir ajuda para a pedagoga.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O aluno precisa ser convidado a participar. A incoerência entre o proposto pelo professor e a necessidade de aprendizagem do aluno não pode ser ignorada, muito menos quando é percebida e evidenciada pelo próprio aluno. Ao perguntarmos a eles sobre os motivos que os fizeram ir para o apoio, alguns manifestaram que não sabiam o porquê estavam lá, já que não se consideram alunos com dificuldades

Figura 8: Representação da Sala de apoio S8

Fonte: Dados da Pesquisa

Nas significações de S8 e S9, surgem os critérios utilizados pelos professores, para encaminhá-los para o apoio:

> S8: a sala toda está no apoio, e tem uma lista com todo mundo da turma, quando um sai do apoio, o outro está entrando, porque todo mundo foi mal na prova.
> S9: A professora disse que precisava convocar alguns alunos para a sala de apoio, que tinha conversado com a pedagoga e ela tinha passado uns nomes que não se comportavam bem e tinha histórico de reprovação.

Dentre os fatores de risco presentes na escola e na sala de apoio destacamos: a indefinição de normas, regras e limites, as relações desrespeitosas, à falta de estímulos às práticas atividades criativas e estimulantes, as relações professor/aluno baseadas no autoritarismo ou no excesso de permissividade, ausência de afetividade e confiança no ambiente escolar, dificuldade no rendimento escolar e histórico de reprovação. Em relação aos fatores protetivos encontrados na sala de apoio, elenca-se: a vinculação com a atividade proposta, suporte emocional por parte do professor, as relações entre pares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resiliência é uma condição que reúne distintas dimensões e pode ser pensada como um processo multicausal, permeado por inter-relações que caracterizam os modos de lidar com os desafios, riscos e não como um estado de impermeabilidade do sujeito frente às adversidades. Por ser um espaço de vulnerabilidades relativas ao não aprender, a sala de apoio à aprendizagem se revelou

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

um espaço profícuo para construção da resiliência, uma vez que não devem ser analisadas de forma unilateral, centrando a culpa no aluno, o que prejudica a reestruturação do processo de aprendizagem.

Nesse estudo, foram enfatizados aspectos relacionados às experiências e relacionamentos vivenciados entre os adolescentes e os profissionais da escola, seus pares e suas significações relacionadas ao seu rendimento, sobre si e do ambiente escolar. Foi possível compreender, que os relacionamentos constituídos entre os adolescentes, seus pares e os profissionais da escola são primordiais na constituição subjetiva dos fatores de proteção e risco. Os adolescentes se queixaram de injustiça, desrespeito e incompreensão, assim como destacaram o companheirismo, suporte emocional, confiança, em várias situações do cotidiano escolar que implicam no processo de aprender e não aprender.

A resiliência, como já foi apontado anteriormente, é um conceito da área da psicologia que vem ganhando espaço e adquirindo um significado especial nas pesquisas em educação voltadas para a formação de crianças e adolescentes que vivem adversidades, ou seja, expostos a situações extremamente estressoras e de risco para seu desenvolvimento, bem como na formação de professores para atuar diante dessas situações. É preciso repensar o espaço escolar, pois as relações no seu interior precisam ser problematizadas, de forma a permitir que a escola se torne cada vez mais um espaço fortalecedor e protetor para todas as pessoas pertencentes a ela.

REFERÊNCIAS

CYRULNIK, B. **Resiliência.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

DELL'AGLI, B. A. V. **O jogo de regras como um recurso diagnóstico psicopedagógico**. 2002. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2002.

OLIVEIRA, F. N. de; MACEDO, L. de. **Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 983-1004, 2011.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Tradução Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

REBEIRO, G. B. de F. **Fatores protetivos em alunos do 6º ano do ensino fundamental no jogo de regras Rummikub**. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

SUDBRACK, M. F. O.; DALBOSCO, C. **Escola como contexto de proteção:** refletindo sobre o papel do educador na prevenção do uso indevido de drogas. Anais do I Simpósio 16 Internacional do Adolescente: maio, 2005.

YUNES, M. A.M. **A psicologia positiva e resiliência:** foco no indivíduo e na família. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. (Orgs.). Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 45-68.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

23.5.42 SEXUALIDADE INFANTIL, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA NA ESCOLA

Juliane Fontana Ribeiro[3194]

Giseli Monteiro Gagliotto[3195]

RESUMO

Trata-se de um estudo qualitativo e bibliográfico, o qual pretende apresentar a temática da sexualidade infantil, investigar e destrinchar o conceito de sexualidade para a psicanálise. Para tanto, objetiva-se iniciar com os estudos sobre a histeria em Sigmund Freud e avançar na obra dos Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade, no que se refere às contribuições do conceito de sexualidade infantil para os tempos atuais. Além disso, inclui-se uma discussão necessária sobre as articulações possíveis com o campo da Educação Sexual, a partir de um breve percurso histórico, até os atravessamentos atuais em torno da concepção emancipatória do educar e dos retrocessos políticos e sociais. A sexualidade freudiana amplia as leituras biologizantes e inclui a dimensão afetiva-pulsional do corpo, ao qual podem articular-se com o campo educacional. Os desafios da escola na pós-modernidade são complexos e convocam a interrogar a concepção emancipatória da educação. Neste sentido, faz-se necessário pensar como a psicanálise e a educação podem atuar conjuntamente frente à maquinaria neoliberal. Para tanto, uma constante atualização psicanalítica com vistas a emancipação, podem contribuir com um caminho na contramão da cultura, bem como fez Freud em seu tempo. Como proposta, uma educação que possa abrir espaço para a escuta, o desejo e as diferenças entre os sujeitos.

Palavras-chave: Educação emancipatória. Educação sexual. Psicanálise. Sexualidade infantil.

1 INTRODUÇÃO

Antes de aventurar-se pela teoria da sexualidade na psicanálise, pode-se interrogar o que, afinal de contas, é a sexualidade humana? Como ela se desenvolve? Será possível investigar o nascimento e a evolução da sexualidade na humanidade? Uma vez que se associa sexualidade com humano, vale ressaltar as diferenças da espécie humana com os primatas, os quais, há alguns milhões de anos, evoluíram e se desenvolveram enquanto humanos.

Segundo André (2016), a originalidade da sexualidade humana se dá na disjunção entre sexualidade e reprodução, uma vez que, diferente dos animais, o humano não está submetido, exclusivamente, ao regime instintual. Junto à evolução

[3194] Psicóloga (FADEP); Pós-graduada em Psicoterapia de Orientação Psicanalítica (UNOCHAPECÓ); Mestranda em Educação (UNIOESTE); e-mail: julianefontana@gmail.com.
[3195] Professora e Orientadora (UNIOESTE); Doutora em Educação (UNICAMP); e-mail: giseligagliotto@gmail.com.

e diferenciação do humano, em relação ao mundo animal, inaugura-se a linguagem e a atividade simbólica. A linguagem, própria do humano, não parece ter início, meio e fim, e ser ordenada de modo lógico, previsível ou imutável; ao contrário, desdobra-se com fluidez em determinada cultura, em determinada época e em determinadas subjetividades.

A sexualidade, em Freud (1905), é um conceito fundamental da psicanálise, que diz respeito à toda vida pulsional e afetiva do ser humano. Desde a maneira pela qual o sujeito se constitui, a sexualidade infantil, os circuitos pulsionais e seus destinos, até o modo como vive, ama ou não ama. Portanto, toda a complexidade pulsional diz sobre a sexualidade humana.

Figueiró (2006), diante da questão sobre o que é a sexualidade, corrobora com a menção citada acima, ao afirmar que:

> Sexualidade é uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo histórico e dialético. (p. 42).

Tendo em vista esses conceitos, busca-se entender as transformações, rupturas, avanços e retrocessos que se encontram no campo da Educação Sexual, no Brasil e, em nossa época.

2 PERCURSO TEÓRICO DA SEXUALIDADE NA PSICANÁLISE

No final do século XIX e início do século XX, a psicanálise revoluciona os conceitos de sexualidade, de inconsciente e introduz a noção de pulsão para diferenciar do campo do instinto e do biológico; em outras palavras, inaugura o lugar do desejo e do psíquico. Neste sentido, “a primeira revolução da sexualidade é pré-histórica, a segunda é freudiana. A primeira dissocia o sexo e o instinto, a segunda relativiza o genital e faz da sexualidade infantil o centro da sexualidade humana.” (ANDRÉ, 2016, p. 117). Aqui, também cabe a linguagem como expressão viva da pulsão, seja ela posta em narrativas ou fantasiada na consciência e/ou nos conteúdos latentes e manifestos do sujeito inconsciente. A linguagem articulada à pulsão, enfatiza a dimensão plural e aberta da sexualidade. Nesta direção, o presente texto propõe-se brevemente a investigar a sexualidade infantil na psicanálise.

2.1 Considerações sobre os estudos da histeria

Na obra "Estudos sobre a histeria" (FREUD, [1895] 2016), Sigmund Freud e o médico Joseph Breuer, estudam casos de histeria do final do século XIX, e descrevem os mecanismos psíquicos deste fenômeno. Alguns elementos psicanalíticos originam-se nesta época, com a escuta das pacientes histéricas e a mudança do método de investigação. Inspirado em Charcot, Freud usava a hipnose para a remoção dos sintomas histéricos; depois a abandonou, pois observou as limitações desta técnica, a saber, de que nem todos os pacientes eram hipnotizáveis e de que, frequentemente, os sintomas retornavam. Freud desenvolve, a partir do caso de Emmy von N.[3196], o método da associação livre e inaugura um modo de escutar as queixas dos pacientes; para além do orgânico, da insistência médica e da sugestão, empreende a valorização das palavras e do campo psíquico.

De acordo com Melo e Almeida (2020), esse trabalho de Freud contribuiu para a despatologização da histeria. A partir de Freud, foi possível entender a histeria como um caminho de organização psíquica frente ao desejo e à falta, inerentes ao sujeito, não, meramente, como uma doença.

Freud ([1895] 2016), estava preocupado em investigar as relações causais dos sintomas persistentes de seus pacientes neuróticos, questionamentos que não encontravam explicações, em sua época, no campo médico. Sintomas como paralisias, contraturas, vômito contínuo, anorexia, tiques, dores no corpo, etc., sem causas orgânicas, são escutados por Freud, e encontram conexões com experiências e fantasias da infância. Em alguns casos, o incidente que gerou o fenômeno histérico é evidente, como no exemplo a seguir:

> Uma criança gravemente enferma adormece por fim; a mãe concentra toda sua força de vontade em se manter quieta e não despertá-la. Devido precisamente a essa intenção, ela produz ("contravontade histérica"!) um ruído estalante com a língua. Este se repete mais tarde, numa ocasião em que também quer se manter absolutamente quieta, e disso nasce um tique, que, na forma de estalido da língua, acompanha-a por muitos anos, sempre que fica agitada. (FREUD, [1895] 2016, p. 21).

Em outros casos é evidente a conexão entre o sintoma e o motivo precipitador,

[3196] Caso descrito na obra "Estudos sobre a histeria" (FREUD, [1895] 2016); Freud utilizou diversas técnicas neste caso: método catártico, sugestão hipnótica, "técnica da pressão". Insistiu para a paciente recordar-se do trauma, mas Emmy pediu para que ele a deixasse falar, sem interrupções desnecessárias.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como no exemplo acima; porém, em outros casos, a conexão não é simples. O sintoma guarda uma história, um percurso, do qual se pode encontrar inúmeros afetos recalcados, considerados como trauma psíquico. Esses afetos podem ser de pavor, vergonha, angústia, dor psíquica e dependem da sensibilidade da pessoa afetada. (FREUD, [1895] 2016).

Como observa o autor, “o histérico sofre sobretudo de reminiscências” (FREUD, [1895] 2016, p. 25); isto é, o passado se mostra presente, ativo e atuante; lembranças de experiências traumáticas. Aquilo que aparecia no corpo, desvelou-se como palavras não ditas, amordaçadas, afetos que não tiveram acesso pela via simbólica. Tais sofrimentos físicos, como não eram escutados e compreendidos, atuavam no corpo, como mensageiros. Freud, inaugura assim, o lugar da histeria como um modo de sofrer, e valida a experiência do sofrimento psíquico, cujo lugar anterior era verificado no campo médico ou no campo moral.

Melo e Almeida (2020), pontuam que, o caso de Anna O. foi essencial para a descoberta da sexualidade infantil e do inconsciente. A expressão “cura pela fala”, foi usada por essa paciente, ao relatar o alívio que sentia durante as consultas. Aquilo que foi reprimido pelo inconsciente, devido a condições morais de uma cultura, associa-se à sexualidade, e passa a manifestar-se, com deformações, em sonhos, no esquecimento, atos falhos e chistes, ou então na formação de sintomas. O inconsciente tem, assim, uma lógica diferente do consciente, possui um caráter dinâmico, atemporal e ausente de contradições.

Essa obra possibilita a reflexão sobre a distinção de um corpo puramente biológico de um corpo pulsional, marcado por histórias, desejos, conflitos, linguagem, enfim, pulsões que manifestam a sexualidade humana. Segundo Assoun (1995), a pulsão (Trieb) é um conceito essencial para compreender a sexualidade; ela expressa a potência de excitação e o corpo todo participa como fonte dessa excitação. Para o campo da educação sexual, há a contribuição de que a sexualidade não se define por genitalidade.

2.2 Considerações sobre a teoria da sexualidade freudiana

Nos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (FREUD, [1905] 2016), Freud descreve sobre a opinião popular acerca da temática da sexualidade e distancia-se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dela, ao empreender o estudo psicanalítico dos casos e suas observações científicas. Além disso, introduz e nomeia o termo “libido”, para se referir a uma necessidade de satisfação sexual.

No final do século XIX e início do século XX, a sociedade vienense tinha a noção de que a sexualidade iniciava com a puberdade, e se manifestava a partir da atração sexual entre homem e mulher; a sua meta, finalidade ou objetivo, seriam, assim, a união sexual e o conjunto de ações que direcionariam a esse fim. Contudo, Freud ([1905] 2016) observa que, a realidade mostra-se outra. Tanto as pessoas (objeto sexual) quanto suas ações (meta sexual), em suas investidas sexuais, expressam-se de modo variável.

No segundo ensaio, Freud ([1905] 2016) trata, especificamente, do tema da sexualidade infantil, ao qual nos interessa especialmente neste texto. A vida afetiva das crianças não era uma questão investigada. Além disso, Freud chama à atenção para o fenômeno da amnésia infantil, que faria com que a maioria dos adultos não se recordassem dos primeiros anos da infância. Sobre o início da vida, Freud destaca:

> [...] reagimos vivazmente às impressões, soubemos expressar dor e alegria de forma bem humana, demonstramos amor, ciúme e outras paixões que então nos agitavam fortemente, e, inclusive, falamos coisas que os adultos registraram como provas de inteligência e de incipiente capacidade de julgar. Por que nossa memória fica tão atrás, em relação a nossas outras atividades psíquicas? [...] as mesmas impressões que esquecemos deixaram, todavia, os mais profundos traços em nossa vida psíquica, e se tornaram determinantes para todo o nosso desenvolvimento posterior. (FREUD, [1905] 2016, p. 76).

Para Freud ([1905] 2016), há uma conexão entre amnésia infantil e a amnésia histérica; tal ligação pode estar associada aos primórdios da vida sexual infantil, e que são afastadas da consciência na vida adulta. Desde o nascimento há manifestação sexual. Freud utiliza como modelo teórico e empírico, o ato de chuchar do bebê, cujo comportamento inicia-se com o propósito de conservação da vida e necessidade de alimentação, mas que, em seguida, avança na finalidade de buscar satisfação sexual. O autor alerta para a confusão que alguns pediatras da época poderiam supor do termo “sexual”, como se fosse “genital”, mas que não se trata disto.

O sexual advém da sensação de prazer, que é produzida a partir de todo o corpo; difere do comportamento erótico adulto, pois está em constituição e em condição de imaturidade sexual. Freud ([1905] 2016) descreve as principais zonas erógenas do desenvolvimento psicossexual (oral, anal, fálica), e de que modo a

criança se apoia nelas para obter prazer; como exemplo, quando o bebê mama, o que ele recebe não é apenas alimento, mas também afeto e amparo; quando retêm as fezes obstinadamente, pode ter relação com afirmar o seu desejo e não do cuidador; Contudo, toda a extensão da pele e dos sentidos estão suscetíveis a lidar com excitações e estímulos variados.

A concepção freudiana de sexualidade pressupõe uma "predisposição polimorficamente perversa" (FREUD, [1905] 2016, p. 98); isto é, a sexualidade vale-se de uma pluralidade de objetos possíveis para lidar com o prazer-desprazer das experiências. O corpo é pulsional e as características da vida sexual infantil, são: essencialmente auto eróticas; apoiam-se em uma função vital do corpo; e a meta sexual é a satisfação de uma zona erógena. Essa satisfação "[...] deve ter sido vivenciada anteriormente, deixando assim a necessidade de ser repetida" (FREUD, [1905] 2016, p. 89), e a essa necessidade se atribui tanto a eliminação ou fuga de um desprazer, quanto à produção e à busca de prazer.

O exercício sexual na vida da criança, marca em seu corpo e na sua história, subjetivamente, um circuito pulsional complexo; os traços vividos na infância, como por exemplo, o cheiro do café feito por uma avó querida pela criança, pode ressoar na vida adulta, como uma lembrança de afeto. Ainda sobre a dimensão da sexualidade na constituição do psiquismo, as autoras complementam:

> O fato de o bebê humano nascer desprovido de condições básicas de sobreviver por si mesmo, faz com que ele necessite de alguém que o acolha e que dele cuide. Esta prematuridade, que é de ordem estritamente biológica, exige um trabalho de cuidados realizados, via de regra, pela mãe, que acolhe o bebê oferecendo-lhe os instrumentos vitais que lhe faltam. A mãe atua favorecendo a constituição da dependência do bebê consigo. Nos Três ensaios..., Freud chamou de sedução este investimento inicial da mãe ao bebê. Portanto, esta ligação tem um conteúdo sexual e está imbricada na constituição do eu, uma vez que este eu vai se constituir com a presença desse outro. (Lazzarini; Viana, 2006).

Os processos afetivos podem ser observados na criança, em idade escolar, e estão associados à sexualidade, conforme Freud expõe:

> [...] o medo de fazer uma prova, a tensão por uma tarefa de solução difícil pode ser significativa na irrupção de manifestações sexuais e também na atitude em relação à escola, pois nessas circunstâncias surge frequentemente uma sensação de estímulo que leva a tocar os genitais [...]. O efeito sexualmente excitante de vários afetos nada prazerosos em si, como angustiar-se, apavorar-se, estremecer, mantém-se em grande número de indivíduos também na idade adulta, e provavelmente explica o fato de tantas pessoas buscarem oportunidades para sensações desse tipo, desde que determinadas circunstâncias (o pertencimento a um mundo imaginário, livros, teatro) amorteçam a gravidade da sensação de desprazer.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em suma, após breve explanação sobre o percurso da sexualidade freudiana, observa-se que o conceito está para além da dimensão biológica; compreende a dimensão psíquica e o modo como o sujeito se relaciona consigo próprio, com o outro e com o mundo. Chauí (1991), rompe com o biológico, ao afirmar que a sexualidade tem uma dimensão afetiva, e concorda com a teoria freudiana acerca da característica polimorfa da sexualidade e da simbolização do desejo.

3 ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SEXUAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), elaboraram a proposta de incluir no currículo escolar a Educação Sexual, como um tema transversal, para iniciar no Ensino Fundamental. Essa inclusão teve como estofo de ideias, o combate das doenças sexualmente transmissíveis e a redução da gravidez precoce. Contudo, a educação sexual nas escolas encontrou sérias resistências para ascender ao debate, seja porque, defensores contrários, afirmavam ser responsabilidade exclusiva das famílias ou em decorrência da censura no regime militar (ROSENBERG, 1985), entre outros aspectos que empreendem repressão e controle sobre o tema.

Sobre a história da educação sexual no Brasil, menciona-se a legitimação da entrada dessa temática no sistema educacional e de garantia de direitos, a partir de um conjunto de mudanças sociais, com o marco da Constituição Federal de 1988, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o Programa de Saúde na Escola (PSE), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), e os PCNs, citados anteriormente (UNESCO, 2013), entre outros. Reconhece-se, apesar das restrições, ao longo da história, que a sexualidade não está dissociada do indivíduo; ou seja, acompanha a pessoa e está em todos os lugares, assim como também, na escola.

De lá pra cá, pode-se observar que algumas ações foram realizadas no trato com a educação sexual no campo escolar; no entanto, há dificuldades persistentes com a temática. Como, por exemplo, a centralização da formação docente no viés biológico da sexualidade. Ou ainda, a dificuldade dos professores em desenvolver diálogos sobre sexualidade, bem como a afetividade no contato consigo próprio e com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

os alunos (FIGUEIRÓ, 2009).

Figueiró (2006) e Gagliotto (2014) defendem uma educação sexual emancipatória, a qual compreende a sexualidade integrada à vida, com todas as suas dimensões, manifestações e interações biológicas, psicológicas, afetivas, sociais, políticas, culturais, etc. A proposta da educação sexual emancipatória, busca desenvolver a autonomia e a capacidade crítica dos sujeitos, acerca do saber do próprio corpo. Além disso, essa concepção de educação objetiva a transformação social do indivíduo, para que ele possa pensar e agir de modo reflexivo-crítico, livre de amarras, tabus, preconceitos e discriminações referentes à sexualidade.

Na contemporaneidade, a escola tem sido um lugar que emancipa? Araújo, Fernandes e Araújo (2021), partem de uma perspectiva crítica de emancipação e interrogam se a educação ainda pode emancipar, uma vez que há em curso o movimento de uma educação neoliberal; que se caracteriza por uma aprendizagem focada no utilitarismo e por um pedagogismo acrítico. Entre os movimentos de emancipação e retrocesso, há de se interrogar as saídas possíveis em direção a uma educação libertadora, mesmo que haja impasses complexos do modo como opera a lógica neoliberal. Justamente pela denúncia dos sinais de retrocessos, pode-se seguir no interrogante nas e das práticas educacionais em sexualidade.

Veiga-Neto (1999), além de denunciar os perigos do discurso neoliberal, lança uma perspectiva da escola, tanto como mantenedora das práticas de controle, quanto indispensável pela potência de um espaço de resistência. Alerta para a necessária atenção aos novos agenciamentos políticos para a área educacional, quanto propõe um posicionamento ético e crítico, a fim de provocar um exercício de aproximação com uma educação emancipadora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os tempos atuais, têm empreendido desafios à sociedade, à escola, à educação, e especificamente ao campo da educação sexual. Faz-se importante pensar quais são as relações entre a escola e a sociedade atual, e o que é possível realizar no campo da sexualidade na educação. E ainda, o que pode a psicanálise contribuir com os laços sociais e com os sujeitos desejantes? Seria possível aproximar a psicanálise de uma concepção emancipatória?

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

De acordo com Dockhorn e Macedo (2008), a cultura do narcisismo e a sociedade do espetáculo, são marcas do nosso tempo. As subjetividades contemporâneas estabelecem laços sociais efêmeros, acompanhados da aceleração dos modos de produção e de vida. A fim de buscar prazer imediato e preservar a ilusão da felicidade permanente, os indivíduos podem descartar rapidamente o outro, no primeiro sinal de ameaça de sofrimento. Ou, ainda, a fim de acelerar os processos de aprendizagem para fabricar sujeitos úteis à maquinaria neoliberal, mortificam as potências de vida. Essas últimas, estritamente associadas ao conceito de sexualidade debatidas ao longo deste texto.

A psicanálise caminha na contramão da cultura, bem como fez Freud em sua época; isso implica em constantes renovações teóricas e técnicas, que possibilite um movimento de abertura e de um fazer a posteriori. Em outras palavras, uma psicanálise que possa acompanhar as transformações na cultura, bem como, neste caso, também no campo educacional. Os seus conceitos fundamentais, como “pulsão”, “inconsciente” e “transferência”, continuam atuais para pensar os avanços, retrocessos, alienações e resistências da educação em sexualidade.

Em suma, para além do conceito biológico e higienista da sexualidade, a psicanálise pode trilhar um caminho de ruptura com a cultura do narcisismo e do espetáculo. Nas intersubjetividades, a sexualidade pode ser refletida em termos de envolvimento afetivo e investimento libidinal no Eu e no outro, não somente no Eu; isto é, que as singularidades sejam respeitadas. Uma educação, como proposta, que abra espaço para a escuta, com a possibilidade de reconhecer o desejo e as diferenças dos sujeitos. Ainda, que o próprio sujeito possa reconhecer-se como ser desejante e implicado em seus processos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, J. Nascimento da sexualidade humana. In: FREUD, S. **Sexualidade:** três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Centro de Estudos Psicanalíticos de Porto Alegre; tradução Carlos Pereira Thompson Flores. – Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 115-124.

ARAÚJO, A. F.; FERNANDES, J. P. R. de M.; ARAÚJO, J. M. de. **A educação na contemporaneidade**: entre a emancipação e o retrocesso. Revista Brasileira de Educação, v. 26, 2021.

ASSOUN, P. L. **Metapsicologia freudiana**. Uma introdução. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual**: essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DOCKHORN, C. N. B. F.; MACEDO, M. **A complexidade dos tempos atuais**: reflexões psicanalíticas. Revista Argumento Psicologia, v. 54, n. 26, p. 217-224, 2008. Disponível em: https://biblat.unam.mx/hevila/Psicologiaargumento/2008/vol26/no54/4.pdf. Acesso em: 29/06/2021

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de Educadores Sexuais**: adiar não é mais possível. – Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: Eduel, 2006.

_____. Sexualidade e afetividade: implicações no processo de formação do educando. In **Educação sexual**: em busca de mudanças, p. 187, 2009.

FREUD, S. [1895]. **Estudos sobre a histeria (1893-1895)** em coautoria com Josef Breuer**.** Obras completas, volume 2. Tradução Laura Barreto; revisão da tradução Paulo César de Souza – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

_____. [1905]. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria ("o caso Dora") e outros textos**. Obras completas, volume 6. Tradução Paulo César de Souza – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GAGLIOTTO, G. M. **A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância**: Matrizes Institucionais, Disposições Culturais, Potencialidades e Perspectivas Emancipatórias. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

LAZZARINI, E. R.; VIANA, T. de C. O corpo em psicanálise. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 241-249, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/bVjD4hvChNCWssn8jbd5pSM/?lang=pt. Acesso em: 10 jun 2021.

MELO, J. R.; ALMEIDA, M. T. F. O surgimento da psicanálise: uma escuta do sintoma e da histeria. **Psicologia em Ênfase**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 96-106, nov. 2020. Disponível em: http://ojs.unialfa.com.br/index.php/psicologiaemenfase/article/view/87. Acesso em: 14 jun 2021.

ROSENBERG, F. A educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**. N. 53, p. 11-19, mai. 1985. Disponível em:

http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1372/1373. Acesso em: 16 jun 2021.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília, 2013.

VEIGA-NETO, A. **Educação e governamentalidade neoliberal**: novos dispositivos, novas subjetividades, 1999. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm. Acesso em: 27/05/2021

23.5.43 SUPORTE SOCIAL PERCEBIDO ENTRE UNIVERSITÁRIOS: TECENDO CORRELAÇÕES COM INDICADORES DE SAÚDE MENTAL

Andreia de Oliveira Lima[3197]

Enzo Lopes do Amaral[3198]

Juliana Aparecida Matias Zechi[3199]

Loriane Trombini Frick[3200]

RESUMO

Estudos na área educacional que analisam as correlações entre suporte social e saúde mental em contextos de ensino superior ainda são incipientes em nosso país. Este trabalho tem por objetivo analisar as correlações entre diferentes dimensões de suporte social com bem-estar, indicadores de ansiedade e indicadores de depressão em acadêmicos de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. Trata-se de um estudo quantitativo, do tipo descritivo e relacional, que utilizou-se de um questionário multidimensional de clima universitário, de escala Likert, aplicado virtualmente para alunos que concordaram voluntariamente em participar da pesquisa. Participaram do estudo 159 estudantes, representando 51% dos matriculados nos cursos superiores da instituição, com idade média de 23,32 anos (DP=6,9). Destes, 51,6% se autodeclaram do gênero masculino, 81,8% como heterossexuais, 54,1% brancos, 33,3% pardos, 10,1% pretos e 2,5% amarelos. Encontrou-se que o suporte social esteve correlacionado significativa e negativamente com os indicadores de ansiedade e depressão e positivamente com bem-estar, como previamente hipotetizado, evidenciando que quanto maior a percepção de bem-estar maior o suporte social percebido da família, da instituição e dos amigos. Os dados revelam a relevância de as instituições de ensino superior investirem em políticas de acolhimento e assistência estudantil, pois isso tem impacto no bem-estar e na saúde mental dos acadêmicos, o que pode contribuir, também, para melhores níveis de aprendizado.

Palavras-chave: Clima universitário. Ensino Superior. Bem-Estar. Ansiedade. Depressão.

1 INTRODUÇÃO

Realizar um curso superior é uma experiência repleta de desafios dos mais diversos, podendo estes serem relacionados às questões econômicas, familiares, emocionais e sociais. Um dos principais fatores que se relaciona com a qualidade desta experiência acadêmica para os estudantes são as relações sociais que eles

[3197] Graduanda em Pedagogia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Presidente Epitácio, andreia.l@aluno.ifsp.edu.br.
[3198] Graduando em pedagogia, Universidade Federal do Paraná, enzo.lopes.amaral@ufpr.br
[3199] Doutora em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Presidente Epitácio, juliana.zechi@ifsp.edu.br
[3200] Doutora em Educação, Professora Adjunta no Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, loriane.trombini.frick@ufpr.br.

estabelecem durante este período, sendo estas amplamente relacionadas com o seu bem-estar, índices positivos de saúde mental e ausência de distúrbios psicológicos (ADYANI, et al., 2018; WANG et al., 2018). No Brasil, o suporte social já é estudado no contexto educacional, porém não existem muitas pesquisas a respeito no ensino superior (YANO et al., 2021). Portanto, é pertinente que os estudos se ampliem para esta etapa de ensino no cenário nacional e que seus resultados sejam qualitativamente avaliados para melhor explorar este fenômeno em nosso contexto.

O suporte social pode ser compreendido como a existência ou a disponibilidade de recursos interpessoais que podem ajudar os estudantes a lidarem com situações difíceis (COHEN; WILLS, 1985). Dessa forma o suporte social pode ser entendido como apoio real recebido, que consiste no suporte verdadeiramente recebido pelo indivíduo em determinada situação difícil, este implica individualidade (FARIA, 2015). Ou ainda, como suporte social percebido que diz respeito à percepção que o estudante tem sobre todo apoio disponível de que se pode precisar, este por sua vez, implica subjetividade (ROZA, 2018).

Esse apoio pode ser emocional, instrumental, informacional ou avaliativo. O suporte emocional está associado à percepção de que se é amado, estimado, valorizado e aceito mesmo diante de dificuldades ou falhas. O apoio instrumental reporta-se a disponibilização de recursos financeiros e materiais. Já o apoio informativo diz respeito a toda informação que ajude o estudante a lidar com situações difíceis ou eventos problemáticos. E, por fim, o suporte avaliativo que corresponde a avaliação, orientação cognitiva e a toda afirmação que é concebida a uma pessoa que o recebe (COHEN; WILLS, 1985; ROZA, 2018).

As principais fontes de suporte social são provenientes da família (HAMDAN-MANSOUR; DAWANI, 2008), dos amigos e pares (ROZA, 2018) ou da instituição, envolvendo o apoio por parte dos professores (FERNÁNDEZ-LASARTE et al., 2019; YANO et al., 2021). A importância da percepção do apoio dessas diferentes fontes de suporte social se dá por meio de sua associação com prevenção de doenças e promoção da saúde (HAMDAN-MANSOUR; DAWANI, 2008) bem-estar (CRUZ, 2008) e qualidade de vida dos estudantes universitários (ALSUBAIE et al., 2019).

Considerando a polissemia do construto teórico saúde mental, é preciso defini-lo com maior precisão, para que se possa avaliar com maior qualidade sua relação com suporte social. Saúde mental é um dos elementos que compõem, junto de saúde

física e bem-estar social, o amplo e multidimensional conceito de saúde (WHO, 2004). A saúde mental se refere mais especificamente às habilidades emocionais, recursos psicológicos e disposições afetivas dos indivíduos, estando intimamente relacionadas com seus comportamentos e decisões (WHO, 2004). Sendo assim, a saúde mental está também diretamente relacionada com a funcionalidade e bem-estar dos sujeitos em sua vida cotidiana. Cabe destacar que não é somente a partir da ausência de distúrbios psicológicos que se dá a saúde mental. Para tal, são também previstas emoções positivas, senso de autoestima e a capacidade de ser resiliente frente aos desafios da vida (WHO, 2004). Para o presente estudo, se descreve mais especificamente as definições de três aspectos da saúde mental: ansiedade, depressão e bem-estar.

De acordo com Souza (2017), o transtorno de ansiedade tem sido muito frequente entre os jovens e está associado a presença de medo e ansiedade extrema o que pode incidir em desarranjos no comportamento do indivíduo. A ansiedade pode gerar sintomas tanto físicos quanto emocionais, como por exemplo o aumento dos batimentos cardíacos e a preocupação exagerada com o futuro, o que normalmente coloca a pessoa num estado de sofrimento. Já a depressão, segundo o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5), pode ser caracterizada por sentimento de tristeza e irritabilidade, associado a alterações cognitivas e físicas que podem desencadear a incapacidade funcional da pessoa (APA, 2014).

No que se refere ao bem-estar, este pode ser compreendido como avaliação subjetiva emocional e cognitiva que se faz da própria vida, no que diz respeito às suas realizações, perspectivas, satisfação, paz, felicidade, contentamento (CUNHA et al, 2017). O ingresso à universidade é um momento muito importante na vida do estudante, sendo também um período marcado por diversos desafios que podem ser favoráveis ao desenvolvimento da sua autonomia e da sua identidade, podendo afetar a percepção de bem-estar físico, psíquico e emocional (CUNHA et al., 2017). Dessa forma, torna-se evidente a importância de se investigar como os estudantes têm respondido às experiências acadêmicas e como tais vivências têm afetado o seu bem-estar subjetivo.

Nesse sentido, a literatura sobre o tema já divulga amplamente diversas relações entre saúde mental e suporte social (ALSUBAIE, M. et al, 2019; HEFNER; EISENBERG, 2009; SOUZA, 2017). A presença de suporte social de qualidade na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

vida discente universitária está positivamente relacionada com aspectos benéficos para os estudantes assim como com a ausência de problemas e obstáculos cognitivos/emocionais. Os sentimentos de acolhimento e pertencimento que afloram do suporte social de família e amigos são conhecidos por estarem correlacionados positivamente com bem-estar (ADYANI, et al., 2018; ALSUBAIE, et al., 2019), baixos índices de problemas com saúde mental e menor sensação de solidão (WANG et al., 2018). Já o suporte de professores costuma estar associado com aspectos mais diretamente relacionados com os estudos, como por exemplo a performance acadêmica dos estudantes (CARMONA-HALTY et al., 2019, FERNÁNDEZ-LASARTE et al., 2019). Maiores indicadores de percepção de suporte social positivo estão correlacionados negativamente com ansiedade (ALSUBAIE, et al, 2019), distúrbios alimentares e suicidalidade (HEFNER; EISENBERG, 2009). Indícios de depressão são consistentemente declarados em estudos sobre a saúde mental no corpo discente do ensino superior e costumam possuir os maiores valores de correlação negativa com suporte social (ALSUBAIE, et al., 2019; HEFNER; EISENBERG, 2009; SOUZA, 2017).

Pelo exposto, o objetivo deste trabalho foi investigar as correlações existentes entre suporte social percebido e indicadores de saúde mental. A hipótese estabelecida foi que o suporte social percebido, em cada uma de suas diferentes dimensões, teria uma correlação negativa com os indicadores de saúde mental negativos (depressão e ansiedade) e teria uma correlação positiva com a variável de bem-estar, como previsto na literatura.

O estudo faz parte de uma pesquisa maior, intitulada “A convivência entre adolescentes e jovens na escola e na universidade”, coordenada por professores da Universidade Federal do Paraná e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, participantes do Observatório do Clima Institucional e Prevenção da Violência em Contextos Educacionais.

2 MÉTODO

Participantes

Participaram da pesquisa 159 estudantes, representando 51% dos matriculados nos cursos superiores da instituição. Entre eles 37,7% são matriculados

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

no curso de Licenciatura em Pedagogia, 30,8% no curso de Ciência da Computação, 27,7% na Engenharia Elétrica, e 3,8% no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Destes, 51,6% se autodeclaram do gênero masculino, 81,8% como heterossexuais, 54,1% brancos, 33,3% pardos, 10,1% pretos e 2,5% amarelos.

Instrumentos

Para avaliar a dimensão de suporte social percebido, foram utilizados itens do questionário multidimensional nacional Escala de Suporte Social Percebido (YANO et al., 2021). Esta escala é formada por doze itens, avaliando as dimensões de suporte da família, suporte de amigos e suporte institucional. Alguns exemplos são “A minha família está disponível para me ajudar a tomar decisões”, “Tenho amigos(as) com quem posso partilhar minhas alegrias e tristezas” e “Na faculdade há serviços de apoio às relações entre os(as) estudantes.”. A escala de resposta é do tipo Likert de 4 pontos, sendo (1= discordo muito e 4=concordo muito).

A dimensão de bem-estar é composta por oito itens que avaliam a percepção dos estudantes sobre seu bem-estar. Os itens foram inspirados na escala Flourishing Scale - FS (DIENER et al, 2009) e na escala Healthy Minds Study - HMS (EISENBERG et al, 2017), como, por exemplo, “Minha vida tem propósito e significado”. A escala de resposta é do tipo Likert de 4 pontos, sendo (1= discordo muito e 4=concordo muito).

Para a dimensão de indicadores de ansiedade e depressão, foram utilizados itens da Short Markers of Mental Health in Undergraduate Students (STELKO-PEREIRA et al., manuscrito submetido). São um total de 10 itens, indicadores de depressão e indicadores de ansiedade, contabilizando cinco itens cada. Alguns exemplos de itens são: “Sou otimista com relação a meu futuro” e “Sentir-se para baixo, desanimado(a), desmotivado(a).”. A escala de resposta é do tipo Likert de 4 pontos, sendo (1= nunca e 4= sempre).

Procedimentos

Os dados foram coletados via questionário online, pela plataforma Google Forms, divulgado por meio das redes sociais com auxílio da instituição para os alunos dos cursos de graduação. A participação foi voluntária, somente sendo considerados participantes aqueles que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. O

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tempo de resposta foi de cerca de 20 minutos. Ressalta-se que a pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CAEE/CEP nº 02575618.2.0000.0102).

Análise

O procedimento que foi escolhido para melhor analisar a relação entre os fatores escolhidos para o estudo foi a correlação de Pearson, que verifica a intensidade de presença mútua entre dois ou mais fenômenos. Para realizar esta análise estatística foi utilizado o software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

3 RESULTADOS

Sendo assim, foram realizadas correlações de Pearson (GOODWIN; LEECH, 2006) para verificar a associação entre todas as dimensões escolhidas para o estudo. A tabela seguinte expõe os resultados:

Tabela 1: Correlações entre suporte social percebido e indicadores de saúde mental

	Bem-estar	Indicadores de ansiedade	Indicadores de depressão	Suporte família	Suporte amigos	Suporte instituição
Escore bem-estar	1					
Escore ansiedade	-,545**	1				
Escore depressão	-,256**	,656**	1			
Escore suporte família	,386**	-,383**	-,339**	1		
Escore suporte amigos	,290**	-,038	-,107	,245**	1	
Escore suporte instituição	,378**	-,233**	-,139	,313**	,295**	1

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Fonte: Autores (2021)

A partir das análises, é possível verificar que todos os escores de suporte social percebido correlacionaram-se significativa e positivamente com o escore de bem-

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estar, sendo o escore de suporte de amigos o mais baixo entre os três (r = 0,290, p<0,01). Ademais, houve correlação significativa e negativa entre os escores de suporte social percebido e os escores de ansiedade e depressão em gradientes consideravelmente diferentes. A correlação significativa e negativa mais forte entre estes escores de saúde mental e os de suporte social percebido foi a de suporte familiar percebido, com (r = -0,383, p<0,01) e (r = -0,339, p<0,01) para os escores de ansiedade e depressão, respectivamente. A segunda correlação significativa e negativa mais forte foi a de suporte institucional percebido, com os valores de (r = -0,233, p<0,01) e (r = -0,139, p<0,01). Por fim, a correlação negativa de suporte percebido de amigos com as dimensões negativas de saúde mental foram de intensidades bem reduzidas, contabilizando (r = -0,038, p<0,01) e (r = -0,107, p<0,01). Todas as correlações de suporte social foram positivas entre si, com valores entre (r = 0,245, p<0,01) e (r = 0,313, p<0,01).

4 DISCUSSÃO

A literatura indica que o suporte da família é o mais protetivo sobre questões de ansiedade e depressão (HAMDAN-MANSOUR; DAWANI, 2008; FERNÁNDEZ-LASARTE et al. 2019). Esta dimensão de suporte social está relacionada com sentimentos de acolhimento e orientação, que agem como importantes fatores protetivos contra situações estressantes (HAMDAN-MANSOUR; DAWANI, 2008). Também é indicado que, no contato com a família, acontecem processos de reparo e clareza emocional, que permitem uma elaboração mais saudável das emoções negativas (FERNÁNDEZ-LASARTE et al. 2019).

Nesta pesquisa, evidenciou-se relação significativa e positiva entre suporte social percebido da família, da instituição e de amigos com bem-estar e negativamente com indicadores de ansiedade e depressão. No estudo de Alsubaie et al. (2019) verificou-se que o suporte social dos amigos destacou-se como fator protetor de sintomas depressivos. Segundo os autores, esse achado pode ser justificado pela maior convivência com os amigos e também por estarem experimentando a mesma fase de transição e exploração da identidade (ALSUBAIE et al., 2019). Dessa forma, uma possível explicação para os achados do presente estudo seria o perfil sociodemográfico dos estudantes da instituição investigada que pode ser diferente do

contexto da universidade analisada no cenário internacional, visto que a maior parte dos participantes deste estudo vive com suas famílias. Uma vez que no estudo de Alsubaie e colegas (2019) havia muitos estudantes (cerca de 92%) que se mudaram de suas casas, isto pode estar correlacionado com um menor contato com a família e, consequentemente, um menor suporte social percebido da mesma (CRUZ, 2008; ALSUBAIE et al., 2019). Ainda, segundo Cruz (2008), deixar a casa dos pais implica maior autonomia na dedicação à universidade, por este motivo os estudantes tendem a investir mais nos relacionamentos entre pares. No estudo de Cruz (2008), também foi verificado que o suporte percebido de amigos tem maior influência no bem-estar dos estudantes universitários, o que difere dos achados da presente investigação que apontou para a relevância das três fontes de suporte social percebido, incluindo a instituição.

Ainda sobre o suporte institucional, a literatura indica que ele costuma ter um caráter mais informacional e estar relacionado com rendimento e engajamento acadêmico (CARMONA-HALTY et al., 2019; FERNANDEZ-LASARTE et al., 2019). O suporte social por parte da instituição, quando avaliado pela sua perspectiva emocional, é entendido na literatura como de baixa intensidade, sendo menos impactante quando comparado ao suporte emocional provido por família e amigos (FERNANDEZ-LASARTE et al., 2019). Apesar de que seja de certa forma esperado que o suporte emocional provido por família e amigos seja superior que o da instituição, a universidade pode ser um espaço mais acolhedor e as relações professor-aluno serem mais significativas afetivamente, o que é teoricamente indicado como muito importantes para fomentação de engajamento acadêmico e saúde mental (CARMONA-HALTY et al., 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi constatar as diferentes relações vistas na literatura entre o suporte social percebido e os indicadores de saúde mental na instituição de ensino superior analisada. Um dos achados interessantes deste estudo foi a relação significativa que o suporte social percebido pela instituição e das famílias tem no bem-estar dos sujeitos. Os resultados encontrados evidenciam que, apesar de os dados

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

coletados em nosso contexto nacional serem condizentes com os resultados gerais apontados pela literatura, existem diferenças estatísticas relevantes.

Algumas limitações deste estudo se referem a análise de somente uma instituição de ensino superior do país, o que não permite generalizações com o contexto nacional e a ausência de alguns dados que permitiriam uma melhor análise sobre as nuances do suporte social percebido, como por exemplo a presença de estudantes que vivem juntos ou separados de sua família. No entanto, os dados mostram a importância de as instituições de ensino superior investirem em políticas de acolhimento e assistência estudantil, pois isso tem impacto no bem-estar e na saúde mental dos mesmos, o que pode contribuir, também, para melhores níveis de aprendizado.

REFERÊNCIAS

ADYANI, L.; SUZANNA, E.; SAFUWAN, S.; MURYALI, M. Perceived Social Support and Psychological Well-Being among Interstate Students at Malikussaleh University. **Indigenous: Jurnal Ilmiah Psikologi**, v. 3, n.2, p. 98-104, 2019.

ALSUBAIE, M. M.; STAIN, H. J.; WEBSTER, L. A. D.; WADMAN, R. The role of sources of social support on depression and quality of life for university students. **International Journal of Adolescence and Youth**, 2019.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSICOLOGIA [APA]. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** - DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 5 ed., 2014.

CARMONA-HALTY, M.; SALANOVA, M.; LLORENS, S.; SCHAUFELI, W. B. Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. **Current Psychology**, p. 1-10, 2019.

COHEN, S.; WILLS, T. A. Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. **Psychological Bulletin**, v. 98, n. 2, p. 310-357.1985.

CRUZ, M. **Ansiedade e bem-estar na transição para o ensino superior**: O papel do suporte social. 2008. 191f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde). Universidade do Porto, 2008.

CUNHA, M.; DUARTE, J.; SANDRÉ, S.; SEQUEIRA, C.; CASTRO-MOLINA, F.J.; MOTA, M.; PINA, F.; COELHO, C.; CUNHA, A.; FIGUEIREDO, A.; MARTINS, A.; CORREIA, B.; MONTEIRO, D.; MOREIRA., F.; SILVA, M.; FREIRAS, S. Well-being in high school students. Millenium - **Journal of Education, Technologies, and Healthl**, 2 ed. Especial, n2, p. 21-38, jun. de 2017.

FARIA, C. L. M. D. **Quando a agressão virtual coloca em risco a vida real**:

cyberbullying, percepção do suporte social e ideação suicida. 2015. 56f. Dissertação (Mestrado em Psicocriminologia). Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Lisboa - Portugal. Disponível em: http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3989/1/22689.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

FERNÁNDEZ-LASARTE, O.; RAMOS-DÍAZ, E.; SÁEZ, I. A.; Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education**. v. 9, n 1 p. 39-49, 2019**.**

GOODWIN, L. D.; LEECH, N. L. Understanding correlation: Factors that affect the size of r. **The Journal of Experimental Education**, v. 74, n. 3, p. 249-266, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.3200/JEXE.74.3.249-266. Acesso em: 24 jun 2021.

HAMDAN-MANSOUR, A. M.; DAWANI, H. A. Social Support and Stress Among University Students in Jordan. **Int J Ment Health Addiction** (2008). Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11469-007-9112-6. Acesso em 03 jun. 2021.

HEFNER J.; EISENBERG D. Social support and mental health among college students. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 79, n. 4. p.491-499, 2009.

ROZA, S. A. **O Suporte Social diante da discriminação e da vitimização na aultez emergente.** 2018. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná - Curitiba - PR, 2018.

SOUSA, D.C de. **Condições emocionais de estudantes universitários: estresse, depressão, ansiedade, solidão e suporte social.** 2017.90f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal do Triângulo Mineiro - Uberaba - MG, 2017.

STELKO-PEREIRA, A. C.; AMARAL, E. L.; CUNHA, J. M.; ZECHI, J. A. M.; LAUREN, P.; FRICK, L. T.; YANO, V., Y.; CORTEZ, P. A. **Validity Evidence for the Short Markers Grievances of Mental Health in Undergraduate Students**. (manuscrito submetido). 2021.

WANG, J.; MANN, F.; LLOYD-EVANS, B.; MA, R.; JOHNSON, S. Associations between loneliness and perceived social support and outcomes of mental health problems: a systematic review. **BMC psychiatry**, v. 18, n. 1, p. 1-16, 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice: Summary report**. World Health Organization, 2004.

YANO, V. A. N.; FRICK, L. T.; STELKO-PEREIRA, A. C.; ZECHI, J. A. M.; AMARAL, E. L.; CUNHA, J. M. da.; CORTEZ, P. A. Validity evidence for the multidimensional scale of perceived social support at university and safety perception at campus questionnaire. **International Journal of Educational Research**, v.107, 2021.

23.5.44 VÍNCULOS DE CONFIANÇA: ROMPENDO COM OS MODELOS AVALIATIVOS BIOLOGIZANTES E PSICOLOGIZANTES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Bianca Naomi de Lima[3201]

Aline Frollini Lunardelli[3202]

Jaqueline Evans dos Santos[3203]

RESUMO

Este texto apresenta resultados do projeto de extensão Formação de professores/as e de psicólogos/as para atuação nos processos de medicalização e patologização das relações educativas realizado durante o ano de 2019, em uma escola municipal de Maringá-PR, e fundamentado numa perspectiva crítica de Educação e de Psicologia com base em Collares e Moysés (1994; 2012), Machado (1994; 2000; 2012) e Patto (1997). Participaram do projeto alunos/as que cursavam os anos iniciais do ensino fundamental e que apresentavam dificuldade em seu processo de escolarização, além das professoras e equipe pedagógica da instituição. Foram desenvolvidas oficinas pedagógicas com recursos lúdicos e artísticos com a finalidade de avaliar o/a aluno/a em suas relações educativas simultaneamente ao processo de intervenção que, por sua vez, contribuía para a manifestação da percepção dele/a sobre si e sobre a escola, de tal forma que a avaliação se constituiu como recurso pedagógico imprescindível para superar diagnósticos de deficiências e transtornos de aprendizagem. Verificou-se que todas as crianças conseguiam desenvolver atividades como aquelas exigidas nas relações de ensino na sala de aula, quando vínculos de confiança e competência se estabeleciam. Conclui-se que há necessidade de se investir em formação pedagógica que possibilite ao/à docente questionar os tradicionais modelos avaliativos biologizantes e psicologizantes.

Palavras-chave: Avaliação. Problemas de aprendizagem. Exclusão. Educação. Psicologia.

1 INTRODUÇÃO

Este texto trata do trabalho realizado no projeto de extensão Formação de professores/as e de psicólogos/as para atuação nos processos de medicalização e patologização das relações educativas, vinculado à Universidade Estadual de Maringá e desenvolvido no segundo semestre de 2019. O projeto teve como objetivo desenvolver estratégias e recursos para atuação de professores/as e psicólogos/as junto a crianças com histórico de medicalização, a partir de uma perspectiva crítica de

[3201] Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: bianca-naomi@hotmail.com.
[3202] Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: aflunardelli@uem.br.
[3203] Pedagoga egressa do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. Graduanda do curso de Letras Português/LIBRAS pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná e pós-graduanda em Atendimento Educacional Especializado pela UniCesumar. E-mail: jaque.evans@gmail.com.

Educação e Psicologia que vai além dos discursos medicalizantes e patologizantes das dificuldades no processo de escolarização, bem como contribuir com seu desenvolvimento escolar e social.

No período mencionado, trabalhamos com alunos/as, entre 6 e 9 anos, de primeiro a terceiro ano do ensino fundamental (EF) de uma escola municipal da cidade de Maringá-PR, que apresentavam histórico de repetência escolar e/ou diagnóstico de transtorno de aprendizagem e deficiência feito por profissionais da saúde. Nossa atuação envolveu professoras, equipe pedagógica e crianças, com as quais, especificamente, foram realizadas atividades no contra turno escolar.

Os/as alunos/as já tinham vivenciado inúmeras situações de avaliação pedagógica e médica que, via de regra, têm como finalidade quantificar seu desempenho e mensurar suas dificuldades por meio de atividades, provas, testes ou exames, para fins de classificação ou categorização em padrões de normalidade ou anormalidade.

Cientes das consequências que podem ser geradas pelo modelo convencional de avaliação psicopedagógica, neurológica e/ou médica, propusemos outro percurso teórico-metodológico avaliativo que proporcionasse a compreensão da história de escolarização que culminou nas dificuldades atuais, assim como fundamentasse intervenções pedagógicas transformadoras da realidade escolar que nos foi apresentada. Para tanto, nos apoiamos nas contribuições de Collares e Moysés (1994; 2012), Machado (1994; 2000; 2012) e Patto (1997).

Encaminhar estudantes que apresentam dificuldades no processo de escolarização para tratamentos médicos e/ou psicológicos constitui-se como uma busca de solução imediata para questões de caráter pedagógico, reforçando um funcionamento social que fortalece desigualdades, uma vez que culpabiliza as crianças individualmente. Conforme aponta Machado (2012), o encaminhamento tem relação com a pouca possibilidade de discutir, pensar hipóteses e criar estratégias sobre o que fazer no cotidiano escolar. Para romper com histórias cristalizadas de não aprendizagem, entendemos que as intervenções com as crianças diagnosticadas não devem ser pensadas a partir de um ideal de aluno/a e sim problematizadas no ambiente escolar, junto aos agentes envolvidos no processo educativo.

A prática de enviar estudantes para profissionais de saúde a fim de avaliar e diagnosticar problemas de aprendizagem escolar depreende que a dificuldade deva

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ser tratada de maneira individual, ou seja, atribui-se o “defeito” ao/à aluno/a que “não aprende” visto que, em uma sala com dezenas de crianças, outras foram capazes de se desenvolver. Logo, ao invés de problematizar as práticas escolares para identificar processos de não-aprendizagem ou, ainda, buscar estratégias diferentes para movimentar as relações de ensino, a criança é encaminhada para profissionais da saúde partindo-se “[...] do princípio de que o examinando é portador de alguma anormalidade. Basta consultar os testes, para supostamente descobrir qual.” (PATTO, 1997, p. 49-50). No entanto, por que encaminhar para testes psicológicos e tratamento clínico uma questão eminentemente pedagógica?

Os testes psicológicos são instrumentos desenvolvidos com objetivos clínicos e não escolares. Ao serem utilizados para fins pedagógicos concebem a criança de maneira idealizada, como se fosse possível medi-la, aferi-la, apreender toda sua complexidade, distanciando-se das relações que a atravessam no espaço escolar e no decorrer do processo de escolarização, e reduzindo-a a um diagnóstico. Isso acontece porque a concepção de ciência que fundamenta os testes psicológicos tem suas raízes em uma visão positivista da psicologia cujo objetivo é, em resumo, avaliar e classificar indivíduos (PATTO, 1997). Assim, ao invés de problematizar as ações docentes e as relações escolares que podem paralisar o aprendizado, transfere-se a responsabilidade da não-aprendizagem para o/a aluno/a, atribuindo-lhe um “defeito”.

Com base nos pressupostos teóricos que nortearam as ações e reflexões desenvolvidas no projeto, buscamos ir na contramão das práticas escolares que entendem os problemas pedagógicos como questões de natureza essencialmente biológica e/ou psicológica, com um viés que centraliza no/a aluno/a a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso escolar. À vista disso, pretendemos problematizar a avaliação escolar baseada na idealização de um padrão de estudante, propondo um modelo avaliativo da relação do/a aluno/a com a escola capaz de fundamentar intervenções pedagógicas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O trabalho na escola foi iniciado com reuniões das quais participaram a equipe pedagógica e as professoras. Após apresentar o projeto à direção e coordenação, ficou definido que partiria da escola o encaminhamento das crianças que a equipe julgasse necessário participar do projeto, priorizando alunos/as dos anos iniciais do EF. Definidos os/as participantes, realizaram-se reuniões com as professoras responsáveis por eles/as, além de um cronograma de trabalho com os/as alunos/as no contra turno escolar. Recebemos da equipe pedagógica um relato sobre o histórico de escolarização e as queixas escolares de cada criança que participaria do projeto, ao qual foram acrescidas as informações dadas pelas professoras sobre a dinâmica de sua turma.

O grupo contou com 11 estudantes dos anos iniciais do EF que participaram de 9 encontros, no segundo semestre de 2019, que ocorriam uma vez por semana com duração aproximada de 90 minutos e foram denominados de oficinas pedagógicas. Tiveram como finalidade desenvolver atividades lúdicas individuais e/ou coletivas, de caráter pedagógico, para avaliar a queixa inicial, compreender qual a percepção da criança sobre seu processo de escolarização, ao mesmo tempo que se pretendia movimentar as situações de aprendizagem que se encontravam paralisadas. Utilizaram-se diversos espaços no interior da escola como a quadra esportiva, o pátio, o parque, o gramado, além da sala, e prezaram-se por práticas artísticas e que envolviam movimentos corporais. As avaliações do desenvolvimento ocorriam de maneira processual durante as intervenções e com foco nos inúmeros conhecimentos e habilidades que a criança exteriorizava.

No decorrer dos encontros com as crianças, priorizamos atividades de caráter coletivo. Segundo Machado (2000), o trabalho em grupo tem por objetivo potencializar a diversidade, logo, elaboramos atividades que poderiam ser feitas em grupos mais ou menos numerosos privilegiando a interação entre as crianças, e que não reproduzissem situações formais de aprendizagem, como produção de texto, leitura e escrita ou resolução de operações matemáticas, tampouco utilizamos testes padronizados, pedagógicos ou psicológicos, para avaliar os/as alunos/as visto que o objetivo não era classificar ou estabelecer mais um diagnóstico.

Embora as atividades de avaliação e intervenção propostas não reproduzissem situações de aprendizagem formal em sala de aula, para que pudessem realizá-las exigia-se das crianças conhecimentos e habilidades que haviam sido motivos de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

queixa escolar. Como exemplo, citamos o reconhecimento de palavras e habilidades de leitura para compreender instruções, raciocínio lógico e concentração para os diferentes jogos, coordenação motora para participar de atividades de circuito e artísticas, organização do pensamento para criar histórias, ou seja, ações que são tradicionalmente esperadas e avaliadas dentro de sala. Dessa forma, priorizaram-se propostas que visavam o resgate da autoestima, por meio de atividades lúdicas e prazerosas que exigiam o uso das habilidades mencionadas, sem caráter avaliativo para aferir, quantificar, mensurar. A forma como as propostas foram apresentadas às crianças também diferia de uma situação de avaliação convencional, fazendo com que se sentissem à vontade para realizá-las.

Além do trabalho direto com o grupo de crianças, com a equipe pedagógica e com as professoras, fazíamos reuniões semanais da equipe executora do projeto para planejamento das novas intervenções a partir dos dados obtidos com a proposta de avaliação que inserimos na atuação com os/as alunos/as. Neste sentido, a avaliação consistia não somente em um instrumento, mas também em recurso pedagógico para atuar junto ao grupo.

2.2 Processos avaliativos

A avaliação, enquanto recurso pedagógico norteador do processo de ensino-aprendizagem, é um instrumento que requer do/a professor/a a problematização de suas ações. Tradicionalmente, esse instrumento é utilizado para avaliar a resposta do/a aluno/a frente ao ensino, o que aprendeu, o que deixou de aprender, o que sabe e o que não sabe, e a nota torna-se o produto final. A avaliação transforma-se, então, em uma via de mão única, cujo avaliando é o/a estudante, como se ele/a fosse o/a único/a agente do processo de ensino-aprendizagem.

As principais queixas apresentadas sobre as crianças foram dificuldades relacionadas: à escrita, à retenção de informações, à atenção/concentração, ao não reconhecimento de cores, às operações matemáticas básicas, aos problemas de comportamento e à falta de interesse pelas atividades escolares. De acordo com as informações que recebemos sobre o histórico escolar de cada estudante, eles/as não apresentavam o desempenho escolar esperado para a sua faixa etária.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A partir disso, foram planejadas intervenções com recursos lúdicos e artísticos que permitiam às crianças demonstrarem habilidades que eram exigidas nas tarefas escolares convencionais. Confeccionamos recursos pedagógicos que objetivavam reconstruir a identidade escolar de cada aluno/a, tais como: pinturas de quadros e produção de massinhas de modelar nos quais as crianças puderam retratar a percepção sobre si e sobre a escola; jogos em grupo e de regras que exigiam atenção, raciocínio e colaboração; confecção de livretos que demandavam criatividade e organização do pensamento para criação de histórias; construção de brinquedos; customização e personalização de camisetas de identificação do grupo, dentre outros.

Figura 1 – Quadro pintado

Fonte: das autoras

Figura 2 – Massinha modelada

Fonte: das autoras

Figura 3 – Camiseta customizada

Fonte: das autoras

Figura 4 – Livretos confeccionados

Fonte: das autoras

No início dos trabalhos, nos deparamos com muita resistência por parte das crianças. No primeiro encontro, por exemplo, propusemos uma atividade com bexigas que tinha a intenção de ser um jogo cooperativo, em que as crianças precisariam se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ajudar mutuamente para mantê-las fora do chão. Instruímos e entramos na brincadeira, no entanto, elas apenas brincavam de modo independente. Na ocasião, algumas entraram em conflito pelos balões e, em certos momentos, outras demonstravam desconforto. Tentávamos conversar e impedir os xingamentos e ameaças de agressão que trocavam entre si, separando e contendo sempre que necessário. Para acalmar os ânimos, optamos por guardar as bexigas, logo, encontramos novas resistências, um dos alunos constantemente saía da sala e tínhamos que buscá-lo. Durante o encontro, além das provocações entre as crianças, observamos que uma parcela mais tímida e isolada se recusava a conversar. Pelas confusões, ao fim do dia, algumas crianças verbalizaram que não gostariam de voltar para nossos próximos encontros.

A resistência inicial às propostas de trabalho coletivo possivelmente esteja ligada ao fato de que aquelas crianças já tinham um histórico de avaliações anteriores que estabeleceram a existência de transtornos, deficiências, déficits e falta de condições para acompanhar a rotina escolar. É provável que nos identificaram como mais uma equipe profissional destinada a mensurar e limitar sua capacidade. Além disso, também é possível que agiam em conformidade com os rótulos que carregavam, de agressividade, incompetência e indisciplina. Foi comum, no início, assistirmos a fugas dos espaços onde tentávamos desenvolver atividades, exigindo que fizéssemos o “resgate” de quem se afastou de modo acolhedor e propositivo.

Isso exigiu adequações constantes de nossas atividades a fim de criar vínculos de confiança. Para superar a desconfiança e a resistência, buscou-se realizar atividades que pudessem contribuir para a criação do sentimento de pertencimento ao grupo, além do resgate da autoestima. Com base nos materiais produzidos pelas crianças, foi possível perceber a manifestação das habilidades e conhecimentos que, via de regra, exige-se nas atividades regulares em sala de aula. Sendo assim, elas não demonstraram qualquer obstáculo que pudesse impossibilitar sua aprendizagem.

No decorrer do projeto, buscamos avaliar de forma processual e refletir sobre todos os eventos ocorridos durante os encontros: os objetivos de cada atividade proposta, a forma como nós interagimos com o grupo, como o grupo interagia entre si e conosco, como participavam das atividades, o que pensavam a respeito dos encontros etc. Avaliar relações exige reflexão, tempo e deixar de lado o imediatismo na busca por respostas. No processo avaliativo desenvolvido no decorrer do projeto

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

não priorizamos os resultados das atividades propostas, ou seja, o que as crianças produziam, se sabiam ler ou escrever, por exemplo. Avaliamos as relações entre crianças e entre crianças e adultos, as ações manifestas durante as atividades, com o objetivo de investigar quais eram mais eficientes em promover autoestima, valorização, vínculo e confiança, isto é, quais permitiam à criança (re) construir sua história dentro da escola e romper rótulos.

Assim, durante o desenvolvimento das oficinas pedagógicas foi possível identificar que os participantes demonstravam habilidades que haviam sido motivos de queixa escolar como, por exemplo, em uma situação de pintura de quadros cujo objetivo consistia em cada participante retratar-se no espaço escolar, uma criança cuja professora havia informado não ser capaz de reconhecer cores, queixou-se por não ter tinta marrom, pegou dois potes de tinta e perguntou-nos se caso ela misturasse vermelho e verde obteria a cor marrom. Desse modo, percebe-se que as dificuldades apresentadas pelas crianças não dizem respeito a sua (in) capacidade de aprender, mas a uma ruptura no processo de escolarização.

Quando uma criança se recusava a fazer uma atividade, buscamos ouvi-la para compreender o que a ação proposta mobilizava ou quais sentimentos negativos podiam gerar. Além de refletir, após os encontros, sobre a forma como as atividades foram organizadas, quais ações tivemos frente a situações de resistência, bem como nossa relação com o grupo e nossas próprias dificuldades e limitações. Neste sentido, a avaliação foi o recurso utilizado para o (re) planejamento das atividades, para o encaminhamento dos encontros e discussão sobre nossa prática.

Após alguns encontros, relembramos as falas da equipe pedagógica e das professoras a respeito do histórico das crianças e constatamos que elas não correspondiam às observações das aprendizagens ali movimentadas. Caso decidíssemos traçar o caminho convencional de avaliação, possivelmente, chegaríamos às mesmas conclusões que os diagnósticos já emitidos. Não pretendemos afirmar a existência de um modelo único de avaliação, contudo, defendemos o entendimento ampliado da realidade escolar, cujo foco não pode limitar-se à criança.

No projeto, buscamos compreender e respeitar as especificidades e necessidades de cada indivíduo nas intervenções. Ao passo que percebíamos interesse de uma criança em determinada atividade, como no futebol e no desenho,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

planejávamos ações que exploravam habilidades motoras e artísticas, com o intuito de proporcionar o sentimento de competência e de confiança para resgatar a autoestima.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que o trabalho foi significativo para desconstruir, junto à escola, os estigmas frutos das avaliações anteriores, por vezes resultantes de encaminhamentos a profissionais da medicina e da psicologia, cujos resultados indicaram a presença de deficiência intelectual e transtornos de aprendizagem. No decorrer do projeto, as crianças demonstraram conhecimentos e habilidades necessárias para desenvolver as atividades propostas e que também seriam essenciais para realizar as tarefas escolares em situações formais de aprendizagem, desmentindo os diagnósticos recebidos. Neste sentido, as queixas de não-aprendizagem, entendidas como diferenças individuais e até como deficiência, e a medicalização das dificuldades do processo de escolarização, relatadas pelas professoras e equipe pedagógica, podem ser entendidas como produtos, efeitos da estagnação das relações de ensino-aprendizagem e enfraquecimento dos recursos coletivos (MACHADO, 2012).

Consideramos que as dificuldades elencadas pelas professoras e equipe pedagógica podem ser superadas mediante continuidade das ações coletivas dentro da própria escola. Ressaltamos que estivemos diante de crianças inteligentes e criativas que, com planejamento específico e resgate da autoestima, possuem as condições necessárias para desempenhar as atividades escolares. Por isso, ainda é necessário criar espaços de discussão na unidade escolar para o estudo coletivo de formas avaliativas que promovam a aprendizagem ao invés de paralisá-la.

Ao olhar o desenvolvimento escolar das crianças a partir dos padrões médicos e psicológicos, considera-se parâmetros que foram criados de modo alheio aos/às alunos/as, assim como afirma Machado (2000, p. 145), há “[...] uma tendência de tornar natural aquilo que é historicamente determinado”. Entendemos que existe uma visão distorcida de que os indivíduos podem se constituir fora das relações da sociedade, no entanto, não se pode transformar algo que é coletivo em um atributo individual, culpabilizando unicamente o sujeito pelos seus fracassos.

Ressaltamos que a rotulação dos/as alunos/as, tanto pela equipe pedagógica

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

quanto pelas professoras, como problemáticos/as, deficientes e incapazes de aprender, paralisa os movimentos de aprendizagem, pois não há reflexão sobre as relações pedagógicas que criam esses problemas. Ademais, deixar que a criança se isole é confirmar sua incapacidade intelectual, reforçando a exclusão.

Em contraposição, é preciso adotar uma prática inclusiva, o que "[...] implica ir contra a maré do que o próprio sistema produz [...]" (MACHADO, 2000, p. 150). Concluímos que, enquanto profissionais da educação, nossa postura deve voltar-se à "[...] constituição de alternativas baseadas na garantia de direitos e ações humanizadas." (SOUZA, 2020, p. 25).

REFERÊNCIAS

COLLARES, C. A. L; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). **Série Idéias**, São Paulo, p. 25-31, 1994.

MACHADO, A. M. **Crianças de classe especial**: efeitos do encontro da saúde com a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, A. M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, E; PROENÇA, M; ROCHA, M. (Org). **Psicologia e educação**: desafios teóricos-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 143-168.

MACHADO, A. M. Formas de agir e pensar: criando brechas com a psicologia. In: FACCI, M. G; MEIRA, M. E. M; TULESKI, S. C. **A exclusão dos "incluídos"**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012, p. 53-74.

MOYSÉS, M. A. A; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. G; MEIRA, M. E. M; TULESKI, S. C. **A exclusão dos "incluídos"**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 107-156.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.

SOUZA, M. P. R. Medicalização da educação e da sociedade no Brasil: Trilhando caminhos. **Educação, Sociedade & Culturas**, Portugal, n. 57, p. 11-29, 2020.

23.5.45 VITIMIZAÇÃO ENTRE UNIVERSITÁRIOS: TECENDO CORRELAÇÕES COM INDICADORES DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E SUPORTE SOCIAL PERCEBIDO

Rodrigo Luís Vogt[3204]

Caroline Bini da Silva[3205]

Loriane Trombini Frick[3206]

Juliana Aparecida Matias Zechi[3207]

RESUMO

O acolhimento institucional é a percepção dos estudantes de apoio e suporte que proporcionam o sentimento de pertencimento e acolhimento por parte da instituição. Suporte social percebido, se refere a diferentes maneiras de cuidados podendo ser percebido por meio de diferentes fontes, como amigos, família e instituição. O acolhimento institucional e o suporte social têm sido apontados como fatores importantes para a redução da vitimização entre universitários. Este trabalho tem por objetivo identificar se existe correlação significativa entre o acolhimento institucional à diversidade, o suporte social percebido e a vitimização. Trata-se de um estudo quantitativo e relacional. Participaram do estudo 159 estudantes de graduação de uma instituição pública do Oeste de São Paulo, com idade média de 23 anos (DP= 6,89), que se autodeclararam em sua maioria gênero masculino (51,6%), heterossexuais (81,8%) e brancos (51,1%). Encontrou-se que há relação positiva e significativa entre percepção de suporte social (de amigos e da instituição) com acolhimento institucional à diversidade. Também identificou-se relação significativa negativa entre vitimização por pares e acolhimento institucional à diversidade. Os dados evidenciam a importância da existência de ambientes acolhedores e de suporte social para os universitários, que possibilitem aos sujeitos melhores condições de aprendizagem, saúde e qualidade de vida.

Palavras-chave: Vitimização. Suporte Social Percebido. Apoio institucional. Diversidade. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

A universidade é caracterizada por um período na vida dos indivíduos de descobertas e explorações, principalmente quando analisamos a fase dos 18 a 30 anos, que corresponde a um momento em que os sujeitos não são mais adolescentes, mas também não estão totalmente inseridos na vida adulta. Portanto, neste período os jovens se defrontam com grandes oportunidades de descobertas de identidades nas áreas de estudo, relacionamentos, vida profissional e construção de ideias

[3204] Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná rodrigo.vogt@ufpr.br
[3205] Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal do Paraná, carolbini@ufpr.br
[3206] Doutora em Educação, Professora Adjunta no Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, loriane.trombini.frick@ufpr.br.
[3207] Doutora em Educação, Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Presidente Epitácio, juliana.zechi@ifsp.edu.br

(ROZA, 2018), sendo um importante espaço de socialização. Assim como em outros ambientes, na universidade também há conflitos e violências, como a vitimização tanto entre os iguais como por figuras de autoridade.

O clima universitário quando percebido como negativo, com situações de vitimização impactam no desenvolvimento das vítimas de diferentes modos, proporcionando consequências negativas (ROZA, 2018; YANO et al., 2021). Quando o ambiente universitário é percebido como positivo por meio do acolhimento institucional e suporte social, os resultados são outros, como o sentimento de apoio para essa importante fase de desenvolvimento e aprendizagem, em que os estudantes se sentem em condições de lidar com as situações e responder de forma assertiva (FREITAS, et al, 2018; YANO et al., 2021).

A vitimização pode ser compreendida como "[...] comportamento no qual um indivíduo é objeto de agressão (física, emocional, verbal ou relacional) caracterizada pelo desequilíbrio de poder" (ROZA, 2018, p. 25). Ademais, é uma forma de abuso a alguém incapaz, deficiente e/ou diferente ou ainda decorrente de sua orientação sexual, sexo, religião e/ou etnia, pode ser realizada por mais de uma pessoa, que não aceita as diferenças, com o intuito de sentir prazer ao humilhar o outro. Tais práticas podem ser feitas de modo presencial e também de modo virtual, sendo os canais virtuais a forma mais comum e de mais fácil acesso. A vitimização se manifesta por práticas intimidatórias, preconceituosas, discriminatórias, fofocas e difamações. A prática de vitimização comumente possui três envolvidos: a vítima, o agressor e a testemunha. Os envolvidos não apresentam uma forma fixa de manifestação e podem ser vítimas, agressores e espectadores em diferentes situações, há uma variação nas atitudes dos envolvidos que podem assumir qualquer papel em diferentes momentos (FREITAS, et al, 2017; FRICK et al, 2019; ELAMÉ, 2013; PRODÓCIMO et al, 2011; ROZA, 2018; SILVA, 2020; STELKO-PEREIRA et al, 2019).

A vitimização ocorre tanto por pares como também por autoridades escolares, educadores e colaboradores. A vitimização traz consequências nocivas, tornando as vítimas mais vulneráveis, com medo e inibidas, pondo-as a maior incidência de perturbação psicológica e social. Há maior probabilidade de falta de ajustamento acadêmico, convergindo para uma exclusão ou ainda uma auto exclusão decorrente do medo do que possa vir a acontecer. A vitimização por pares deixa os indivíduos expostos aos olhares dos demais, prejudicando a sua imagem e autoimagem. Produz

sentimentos aversivos e vingativos que conduzem à manutenção da violência e interfere na autoestima, podendo desenvolver patologias e desajustamento acadêmico (FREITAS et al., 2017; PRODÓCIMO et al., 2011; ROZA, 2018; SILVA, 2020). Em relação à educadores e à instituição, a vitimização preponderante em direção aos estudantes é a emocional, seguida de situações de violência física e sexual, essas situações privilegiam a manutenção do medo em vez do respeito, tornando a figura do educador aversiva (ALBUQUERQUE; WILLIAMS, 2017; PRODÓCIMO et al., 2011; ROZA, 2018).

Neste contexto, o suporte social tem se mostrado como fator protetivo de situações de violência e vitimização ao servir como um amenizador de estresse e experiências percebidas como negativas, oferecendo instrumentos para auxiliar o indivíduo a lidar, compartilhar e prevenir situações de adversidades; ao receber apoio e orientação em como responder diante de efeitos danosos de experiências de vitimização e violência (ROZA, 2018; XIMENES; QUELUZ; BARHAM, 2019). Freitas et al. (2017) afirmam que a percepção de suporte leva o indivíduo a se sobrepor ao efeito negativo direto da percepção de rejeição pessoal e a vitimização, se associando a maiores níveis de saúde mental.

Suporte social percebido é a percepção do indivíduo de receber suporte, apoio, cuidado e estima de outras pessoas de seu convívio, como familiares, pares, amigos e instituição. Esses grupos proporcionam ajuda diante de desafios e experiências negativas (ROZA, 2018; XIMENES; QUELUZ; BARHAM, 2019). O suporte social pode ser classificado em quatro diferentes categorias (emocional, instrumental, informacional e avaliativo) sendo a primeira delas emocional, envolvendo a empatia, escuta ativa e cuidado com o outro. Em seguida suporte instrumental, se caracteriza por todo tipo de ajuda tangível e material. O suporte informacional diz respeito às informações oferecidas ao indivíduo de acordo com as suas necessidades e finalmente o suporte avaliativo que se caracteriza pelas afirmações e feedbacks recebidos que auxiliarão o indivíduo positivamente a melhorar em um determinado aspecto. O suporte social percebido pode vir de diferentes fontes, como a família, os amigos, alguém importante ou da própria instituição educacional (YANO et al., 2021).

Outro fator que tem se revelado importante no contexto universitário é o acolhimento institucional. Este refere-se à percepção das ações de apoio e suporte para os estudantes, para que sintam-se acolhidos e pertencentes ao grupo. Scorsolini-

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Comin e Gabriel (2019) apontam que principalmente os estudantes ingressantes necessitam desse apoio para vencer os novos desafios, dispondo de ações coletivas, dialógicas e colaborativas. O acolhimento pode ser realizado de diferentes modos como a oferta de serviços de saúde, suporte acadêmico, incentivo a integração a grupos organizados. As ações têm por objetivo contribuir para a permanência e melhora do desempenho acadêmico, estimular e apoiar atividades para a promoção de igualdade de direitos e incentivo a melhor convivência universitária (ASSIS, et al. 2021; SCORSOLINI-COMIN; GABRIEL, 2019).

Um ambiente sem acolhimento institucional pode proporcionar com que as experiências negativas e especificamente de vitimização entre estudantes da graduação afetem seu desenvolvimento acadêmico, como engajamento, rendimento e desajustamento, além de poder afetar o desenvolvimento social e emocional (ROZA, 2018; YANO et al., 2021). Enquanto, quando os universitários percebem o ambiente como acolhedor e não hostil, encontram resposta para lidar e diminuir experiências vistas como negativas, proporcionando dentro do ambiente universitário a oportunidade de se sentirem incluídos, acolhidos e protegidos. Estudos também apontam que em um ambiente acolhedor, onde o suporte social é percebido existem importantes benefícios para além de um melhor rendimento e engajamento acadêmico, como diminuição do risco de desenvolvimento de doenças, mais chance de recuperação frente a enfermidades, aumento de bem-estar e reações positivas diante de situações percebidas como estressantes, melhores relações sociais e saúde mental (FREITAS et al. 2017; ROZA, 2018; XIMENES; QUELUZ; BARHAM, 2019).

Pelo exposto, o objetivo deste trabalho é identificar se existe correlação entre acolhimento institucional à diversidade, suporte social percebido (família, amigos e instituição) e vitimização (por pares e pela instituição/professores). Este estudo faz parte de uma pesquisa maior, intitulada “A convivência entre adolescentes e jovens na escola e na universidade”, coordenada por professores da Universidade Federal do Paraná e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, participantes do Observatório do Clima Institucional e Prevenção da Violência em Contextos Educacionais.

2 MÉTODO

Participantes

A pesquisa foi realizada com 159 universitários de uma Instituição Pública do Oeste do Estado de São Paulo. Trata-se de uma amostra significativa, pois representa o total de 51% de matrículas em cursos de graduação da instituição. Os participantes foram 37,7% do curso de Licenciatura em Pedagogia, 30,8% de Ciências da Computação, 27,7% de Engenharia Elétrica e 3,8% de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Os participantes se autodeclararam, em sua maioria, como do gênero masculino (51,6%), heterossexuais (81,8%) e brancos (51,1%). A idade média desses estudantes foi 23,32 (DP= 6,89).

Instrumentos

A coleta de dados se deu por meio de instrumento direcionado a alunos com:

- Questionário de dados sociodemográficos: com itens sobre idade, curso, gênero, etnia e identidade afetivo-sexual.
- Escala de Acolhimento Institucional à Diversidade (FRICK et al., manuscrito submetido): instrumento com 13 itens que mede a percepção do estudante sobre o quanto o ambiente universitário se apresenta acolhedor ou hostil para diferentes grupos sociais, como, por exemplo, estudantes mulheres, de minorias étnico raciais, deficientes ou que vêm de outras regiões do país. A escala de resposta é do tipo Likert de 4 pontos, sendo (1= muito hostil e 4= muito acolhedor).
- Escala de Indicadores de Vitimização (ZECHI et al., manuscrito em preparação): desta escala, utilizou-se a dimensão de vitimização por pares, com três itens, e de vitimização institucional, com 4 itens. Perguntou-se aos estudantes, por exemplo, se “Professor(es) faz(em) comentários ou brincadeiras que ofendem ou desrespeitam a mim ou a colegas” e “Sinto que sou excluído(a) ou deixado(a) de lado por um grupo de colegas”. A escala de resposta é do tipo Likert de 4 pontos, sendo (1= nunca e 4= sempre).
- Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido na Universidade (YANO et al., 2021): instrumento composto por 12 itens que avaliam a percepção de suporte social percebido da família, amigos e instituição, com itens como “Tenho o apoio emocional e a ajuda que necessito da minha família” e “Tenho um(a) professor(a) com quem posso contar em momentos difíceis”. A escala de resposta é do tipo Likert de 4 pontos, sendo (1= discordo muito e 4= concordo muito).

Procedimentos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A coleta de dados foi realizada no final de 2020 por meio de questionário online, disponibilizado no Google Forms. O convite foi feito para todos os estudantes do campus, com o uso dos canais oficiais da instituição e das mídias sociais (WhatsApp, Facebook e Instagram). Ao acessar o link da pesquisa, o estudante recebia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O tempo de resposta foi de cerca de 20 minutos. Ressalta-se que a pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CAEE/CEP nº 02575618.2.0000.0102).

Análise

Procedeu-se à estatística descritiva e de correlação de Pearson, que verifica a intensidade de presença mútua entre dois ou mais fenômenos. Para tanto, foi utilizado o software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 21.

3 RESULTADOS

Para atender ao objetivo do estudo, procedeu-se à Correlação de Pearson (GOODWIN; LEECH, 2006) entre as variáveis acolhimento institucional à diversidade, indicadores de vitimização entre pares e institucional/professores e suporte social percebido (família, amigos e instituição).

Tabela 1 - Relações entre acolhimento institucional à diversidade, suporte social percebido e Indicadores de Vitimização

	Acolhimento Institucional à Diversidade	Indicadores de vitimização professores/ instituição	Indicadores de vitimização pares	Suporte família	Suporte amigos	Suporte instituição
Acolhimento Institucional à diversidade	1					
Indicadores de vitimização professores/instituição	-,220**	1				
Indicadores de vitimização pares	-,315**	,385**	1			
Suporte família	,140	-,306**	-,361**	1		
Suporte amigos	,261**	-,117	-,360**	,245**	1	
Suporte instituição	,418**	-,353**	-,299**	,313**	,295**	1

Nota: ** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Fonte: Os autores (2021)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É possível identificar, como mostra a Tabela 1, uma correlação significativa positiva de acolhimento institucional à diversidade com suporte da instituição e suporte de amigos: quanto maior o acolhimento, há maior percepção de suporte institucional (r=,418, p<0,01) e suporte de amigos (r=,261, p<0,01). Também é possível verificar uma correlação significativa negativa em que quanto maior o acolhimento, menor a vitimização por pares (r= -,315, p<0,01) e menor a vitimização de professores/instituição (r= -,220, p<0,01). Os dados também apontam uma correlação significativa positiva de vitimização da instituição e professores com vitimização por pares (r= ,385, p<0,01).

4 DISCUSSÃO

A partir dos resultados encontrados é possível identificar relação positiva entre as variáveis acolhimento institucional à diversidade e suporte social percebido. Da mesma forma, também há relação negativa entre vitimização por pares e suporte social percebido. Percebe-se que a maior incidência de vitimização por pares está relacionada a maiores índices de situações de vitimização pela instituição e professores. Conforme diferentes autores apontam (FRICK et al, 2019; ELAMÉ, 2013; PRODÓCIMO et al., 2011; ROZA, 2018; SILVA, 2020), a vitimização perpetrada por quem está numa posição superior de forma instituída, como a instituição e os professores, causa prejuízos para o desenvolvimento e desempenho acadêmico, provocando consequências nocivas.

Outro aspecto quanto à vitimização se refere à percepção de suporte social. A vitimização traz consequências prejudiciais em várias esferas (ALBUQUERQUE; WILLIAMS, 2017; FREITAS et al., 2017; PRODÓCIMO et al., 2011, ROZA, 2018; SILVA, 2020), podendo ser prevenidas ou melhor superadas quando há suporte social. Nesta pesquisa, evidenciou-se que quando há maior vitimização por pares a percepção de suporte social pela família, amigos e instituição é menor. Conforme aponta a literatura (ROZA, 2018; XIMENES; QUELUZ; BARHAM, 2019), o suporte social apresenta-se como fator protetivo nas situações de vitimização, pois os envolvidos passam a dispor de instrumentos que permitem lidar com as situações de vitimização.

Outro fator protetivo é o acolhimento institucional à diversidade (ROZA, 2018;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

XIMENES; QUELUZ; BARHAM, 2019, YANO et al., 2021). Os resultados encontrados neste estudo evidenciaram uma correlação significativa e negativa entre esta variável e as variáveis de vitimização entre pares e vitimização da instituição ou professores. Ou seja, quanto maior o acolhimento institucional à diversidade, menor vitimização.

É importante também destacar a correlação positiva entre o acolhimento institucional e o suporte social percebido. Estudos indicam que o acolhimento institucional proporciona um ambiente em que os indivíduos se sintam pertencentes ao grupo, incentivando uma melhor convivência entre pares e instituição, o que gera ações e movimentos de suporte social, objetivando a criação de um ambiente positivo e de apoio em meio aos desafios e descobertas presentes no ambiente universitário (ASSIS et al., 2021; SCORSOLINI-COMIN; GABRIEL, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi identificar se há correlação entre o acolhimento institucional, suporte social percebido por família, amigos e a instituição com a vitimização por pares e vitimização pela instituição e professores. Encontrou-se nos dados coletados que há correlação positiva e significativa da vitimização por pares e a vitimização por parte da instituição. Os dados apontam também que a percepção de suporte social é menor nos casos que há maior vitimização por pares. Nos casos em que há maior percepção de acolhimento há também maior percepção de suporte institucional e de amigos, assim como nos casos que se nota maior acolhimento há menor percepção de vitimização por pares e pela instituição. Os resultados encontrados evidenciam que é importante para a convivência e o desenvolvimento dos universitários um ambiente acolhedor que lhes proporcione maior suporte social.

Nos espaços que há maior acolhimento e suporte os universitários têm maiores condições para aprender, apresentam melhor saúde e qualidade de vida. Os achados neste estudo reforçam a importância das instituições de Ensino Superior desenvolverem ações para o aumento de suporte social e de acolhimento dos estudantes e os demais envolvidos no espaço universitários, contribuindo, assim, para a construção de um ambiente positivo para a convivência. Sugere-se novas pesquisas para identificar quais práticas e políticas são eficazes para garantir maior suporte e acolhimento institucional à diversidade aos estudantes.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, P. P. de; WILLIAMS, L. C. de; Recordações de estudantes de suas piores experiências envolvendo professores. **Psicologia Argumento**, v.35, n.89, ago 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/25568>. Acesso em: 21 jun. 2021.

ASSIS, A. D. et al. ABRACE - Grupo de acolhimento e cuidado dos estudantes da UFOP- **Além dos muros da universidade ALEMUR**, UFOP, v.6, n.1, p. 44-54, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/alemur/article/view/4241>. Acesso em: 15 jun 2021.

ELAMÉ, E. **Discriminatory Bullying:** A New Intercultural Challenge. Ca' Foscari University of Venice, Ed. Springer: Veneza, 2013.

FREITAS, F. F. et al. **Mecanismos de proteção perante a vitimização por pares e a discriminação. Revista PSICOLOGIA**, n.31, 2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/b48d/c1e96c1ad92df043011642c7b85be3451d82.pdf>. Acesso em: 14 jun 2021.

FRICK, L. T.; MENIN, M. S. D. S.; TOGNETTA, L. R. P.; DEL BARRIO, C. Estratégias antibullying para o ambiente escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.14, n.3, p.1152–1181, 2019. Diponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i3.12380>. Acesso em: 20 mai. 2020.

FRICK, L. T.; STELKO-PEREIRA, A. C.; ZECHI, J. A. M. et al. The Scale of Institutional Embracing of Diversity: Validity Evidence for Internal Structure and Relations with Mental Health at University (manuscrito submetido).

GOODWIN, L. D.; LEECH, N. L. Understanding correlation: Factors that affect the size of r. **The Journal of Experimental Education**, 74(3), p. 249-266, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.3200/JEXE.74.3.249-266. Acesso em: 24 jun 2021.

PRODÓCIMO, E. Sentimentos de vitimização em alunos da rede pública de ensino. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE. 10, **Anais Educere,** PUCPR, Curitiba, 2011. Disponível em:<https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5614_3158.pdf> Acesso em: 07 jun 2021.

ROZA, S. A. **O suporte social diante da discriminação e da vitimização na adultez emergente.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná. UFPR, 2018. Disponível em: https://hdl.handle.net/1884/55659. Acesso em: Acesso em: 10 jun 2021.

SCORSOLINI-COMIN, F.; GABRIEL, C. S. O que pode ser considerado inovador no Ensino superior contemporâneo? Considerações sobre o acolhimento estudantil. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v.20, n.2, p.1-5, 2019. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702019000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 jun 2021.

SILVA, G. R.; LIMA M. L.; BARREIRA, A. K.; ACIOLI, R. M. **Prevalence and factors associated with bullying:** differences between the roles of bullies and victims of bullying. J Pediatr (RJ). 2020; 96:693–701. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jped.2019.09.005>. Acesso em: 14 jun 2021.

STELKO-PEREIRA, A. C., WILLIAMS, L. C. DE A., AMBIEL, R. A. M., CORTEZ, P. A. Evidências de validade para a Escala de Vitimização entre Alunos (EVA). **Revista Portuguesa de Educação,** v32, n. 2, p. 122-133, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37463706009>. Acesso em: 16 jun 2021.

XIMENES, V. S.; QUELUZ, F. N. F. R.; BARHAM, E. J. **Revisão sistemática sobre fatores associados à relação entre habilidades sociais e suporte social. Psico**, v. 50, n. 3, p. 31349, 2019.

YANO, V. A. N.; FRICK, L. T.; STELKO-PEREIRA, A. C. et al. Validity evidence for the multidimensional scale of perceived social support at university and safety perception at campus questionnaire. **International Journal of Educational Research**, v. 107, n. fev 2021.

ZECHI, J. A. M.; STELKO-PEREIRA, A. C.; FRICK, L. T. et al. Victimization Indicators at University: Internal Structure Evidence and Correlations with Students' Mental Health (manuscrito em preparação).

24. EIXO PSICOPEDAGOGIA

Coordenação:

Evelise Maria Labatut Portilho - PUCPR
Caroline Elizabel Blaszko - Unicentro/UNESPAR

24.1 DESCRIÇÃO DO EIXO PSICOPEDAGOGIA

O eixo Psicopedagogia tem o objetivo de fortalecer, divulgar e refletir o conhecimento produzido na área. Ele engloba pesquisas relacionadas a aprendizagem humana em diferentes âmbitos de atuação, formação, avaliação, intervenção, na educação e na saúde.

24.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO PSICOPEDAGOGIA

Caroline Elizabel Blaszko - PUCPR
Clariane do nascimento de Freitas - UFSM
Cláudia Sebastiana Rosa da Silva - PUCPR
Cristiane Gonçalves Ribas - PUCPR
Daiana Camargo - UEPG
Evelise Maria Labatut Portilho - PUCPR
Giovani de Paula Batista - PUCPR
Giovanna Beatriz Kalva Medina - PUCPR
Iara Salete Caierão - URIFW
Najela Tavares Ujiie - UNIFEI
Neide Noffs - PUCSP
Roseli Vergopolan - UEdPUdV
Vanessa Campos de Lara Jakimiu - Unespar uv

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

24.3 MESAS-REDONDAS EM PSICOPEDAGOGIA

24.3.1 METACOGNIÇÃO E PESQUISA – Moderadora: Evelise Maria Labatut Portilho

METACOGNIÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE A DISTÂNCIA – Elizandra Jackiw

RESUMO

Observa-se um crescimento exponencial em cursos ofertados na modalidade a distância (EaD), especialmente àqueles destinados à formação de professores. Dados apresentados pelo INEP apontam que o número de matriculados em cursos de Licenciatura nesta modalidade (53,3%) superou o quantitativo de estudantes que estão em cursos presenciais (46,7%). Para além da expressividade destes números, há que se discutir os processos de aprendizagem do adulto que está em formação docente, especialmente sob a perspectiva da metacognição. Neste sentido, propõe-se um diálogo à luz de teóricos como Flavell, 1985; Mayor, Suengas, Gonzales, 1995; Badia, Monereo, 2010; Coll, Monereo, 2010, a fim de se discutir a importância das estratégias metacognitivas para o processo de aprendizagem. Pelo próprio modelo da EaD, o estudante é estimulado a ter uma postura mais ativa diante do conhecimento e a ser o gestor do seu próprio processo de aprendizagem. O conhecimento sobre o próprio modo de aprender e os procedimentos utilizados na gestão pessoal da aprendizagem está relacionado ao conceito de metacognição (Flavell, 1985). Se articularmos as estratégias metacognitivas de aprendizagem em práticas educacionais à distância, verificaremos que as tecnologias podem contribuir fornecendo indicações reflexivas e contextualmente significativas em ambientes de aprendizagem baseado na Internet. Badia e Monereo (2010) apontam que há duas dimensões do conhecimento metacognitivo que são especialmente relevantes para os estudantes a distância. A primeira é a necessidade de tomar decisões a respeito do “conhecimento de si mesmo”: organização do ambiente físico de aprendizagem, gerenciamento do tempo, interação com o material didático, gerenciamento de qualidades pessoais. A segunda dimensão refere-se ao conhecimento das estratégias de aprendizagem que o estudante deve usar, como os processos de autorregulação, o planejamento, a supervisão e a avaliação de um plano de aprendizagem. Acredita-se, então que é fundamental (re) pensar a formação docente no contexto de EaD que potencialize a tomada de consciência e controle das estratégias que se utiliza para aprender. Pensar a formação docente sob a perspectiva metacognitiva é pensar uma formação que extrapole o modelo “bancário” de Educação. É necessário que se invista em propostas reflexivas, que compreendam o professor como aquele que aprende e aquele que ensina.

PROCESSOS METACOGNITIVOS E PRODUÇÃO TEXTUAL: PERMANÊNCIAS E RUPTURAS AO LONGO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO – Luiza Hermínia de Almeida Assis Brilhante

RESUMO

O objetivo da discussão proposta à mesa é apresentar os resultados de uma investigação sobre as relações entre o desenvolvimento dos processos metacognitivos e a produção textual de crianças ao longo do ciclo de alfabetização. Adotamos uma perspectiva psicolinguística da língua escrita, nos apoiando em estudos sobre a Metacognição, a Produção textual e Sequência Didática com Gêneros Textuais. Desenvolvemos uma pesquisa participativa, com a construção de dados de forma longitudinal, iniciando o acompanhamento às crianças no 1º ano do EF até a conclusão do ciclo no 2º ano do EF. Os procedimentos metodológicos adotados foram a observação participante, as entrevistas de explicitação junto às crianças e a proposição de sequências didáticas com

gêneros textuais em sala de aula visando a construção de textos narrativos. Os resultados demonstraram que as crianças vivenciaram diferentes processos metacognitivos ao longo das produções textuais realizadas no ciclo de alfabetização ao explorar as diferentes versões de contos já conhecidos e pela possibilidade de criação de novos contos. Realizaram um planejamento parcial, focando especialmente na parte inicial do enredo da história a ser recontada. Identificaram a recordação do conto lido anteriormente como a principal estratégia para planejar a escrita de seu conto, além do esforço em pensar e já saber ler e escrever como requisito para o alcance do objetivo de escrever uma história. Apontaram a releitura e a oralização em voz alta das partes das palavras como principais estratégias de monitoramento e controle da tarefa pretendida, com ações corretivas imediatas quanto à escrita convencional e lacunas encontradas. Expressaram um olhar positivo sobre seu desempenho na avaliação da tarefa de escrita de textos, apontando aspectos relativos à legibilidade, tipo de letra e escrita ortográfica como foco de sua avaliação. Ao longo do ciclo de alfabetização, as crianças passaram a usar mais recursos coesivos como resultado dos processos de textualização, o que qualificou a textualidade de suas produções escritas. Cada criança revelou processos individuais, manifestando conhecimentos e estratégias metacognitivas em diferentes situações de escrita e em diferentes períodos do ciclo de alfabetização, demonstrando que a heterogeneidade é um fator importante a ser considerado no ensino-aprendizagem da produção textual.

METACOGNIÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGOS ESCOLARES – Henrique Costa Brojato / Evelise Maria Labut Portilho

RESUMO

Nesta apresentação abordarei o tema metacognição e formação continuada de pedagogos escolares. Ela é oriunda dos resultados de minha dissertação intitulada “Metacognição e Formação Continuada de Pedagogos Escolares”, que teve por objetivo analisar criticamente o impacto de um programa de formação continuada em relação ao processo metacognitivo de pedagogos escolares. Tive como objetivos específicos: (1) verificar como pedagogos escolares fazem uso de estratégias metacognitivas ao longo de um programa de formação continuada; (2) conceituar a importância da formação continuada de pedagogos escolares e; (3) identificar as ressonâncias do processo de formação continuada nas representações verbalizadas pelos pedagogos escolares participantes da pesquisa. O lócus da pesquisa foi um Programa de Formação Continuada de Pedagogos Escolares, compreendido como a primeira etapa da pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento da Identidade Profissional do Pedagogo”, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente”, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. A metodologia teve caráter qualitativo, de abordagem fenomenológica e hermenêutica. Participaram do programa de formação 16 pedagogos escolares, atuantes em diferentes contextos e seguimentos da educação básica, de escolas privadas e públicas, localizadas no município de Curitiba e Região Metropolitana. Foram utilizados para coleta de dados um instrumento de Avaliação Metacognitiva desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa, aplicado em todos os encontros formativos realizados; protocolo de observação de temática e dinâmica, aplicado em todos os encontros e por diferentes pesquisadores que compunham o Grupo de Pesquisa; e um formulário on-line, aplicado a 3 juízes especialistas, para avaliar o conteúdo do instrumento de Avaliação Metacognitiva utilizado nos encontros, após as aplicações realizadas. Os resultados indicaram que 69% dos participantes demonstraram o desenvolvimento metacognitivo esperado como consequência dos encontros realizados, evidenciando impacto gerado pela intervenção. Considero a importância da realização de estudos sobre a articulação entre perspectiva formativa metacognitiva e formação continuada de pedagogos escolares, já que tal articulação se mostrou, além de possível, promotora da tomada de consciência sobre a identidade

profissional, reverberando na utilização de estratégias metacognitivas para a autorregulação e transformação da prática.

24.3.2 PSICOPEDAGOGIA: DA REALIDADE À PRÁTICA - Moderadora: Evelise Maria Labatut Portilho

PSICOPEDAGOGIA NO ÂMBITO INSTITUCIONAL – Nájela Tavares Ujiie

RESUMO

A Psicopedagogia Institucional tem sua ação voltada para a aprendizagem no campo coletivo, sistêmico e organizacional da instituição (escola, hospital e/ou empresa). Nesta seara a atuação do psicopedagogo institucional está atrelada a missão de fazer a instituição se ver e se enxergar em sua história e em correlação com os seus sujeitos (aprendizes), estando ao mesmo tempo em sintonia com a realidade e o contexto vigente, com a exigências educacionais da contemporaneidade, em harmonia e adequação com as demandas atuais. A consultoria e avaliação psicopedagógica institucional é benéfica a instituição e aos sujeitos que a constitui: aprendentes e aprendizes. Assim, buscaremos evidenciar nuances da ação psicopedagógica institucional considerando a dimensão teórico-prática, com exemplificação calcada na experiencia adquirida via atuação no campo institucional, como psicopedagoga e supervisora de estágio em psicopedagogia institucional em curso de Pós-graduação lato sensu, evidenciando variadas facetas da prática psicopedagógica.

PSICOPEDAGOGIA: FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E PERFIL PROFISSIONAL – Caroline Elisabel Blaszko / Evelise Maria Lababut Portilho

RESUMO

Ao considerar o psicopedagogo o profissional especialista na aprendizagem humana, mediante formação específica em Psicopedagogia, pode ele atuar em diversos setores sendo, no entanto, o foco da pesquisa a atuação do psicopedagogo no setor educacional. Para tanto, é fundamental a atuação desse profissional nas redes municipais de educação, no trabalho direto com educandos, pais ou responsáveis, professores, equipes multidisciplinares e comunidade. Esta comunicação versará sobre definição e configuração da área da Psicopedagogia no cenário brasileiro. Terá como ponto de partida a apresentação de um recorte da tese de doutorado intitulada “O psicopedagogo na rede pública municipal em sete estados brasileiros: cenários e desafios”. Nesse enfoque, apresentam-se dados referentes a formação, atuação e perfil dos psicopedagogos atuantes na rede pública municipal em sete estados brasileiros. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa que busca responder a questões muito particulares e que trabalha com o universo de significados. Os dados coletados foram analisados de acordo com a abordagem descritiva que busca estudar e descrever características de um determinado grupo. Para a coleta de dados foi encaminhado um questionário para 1.537 municípios de sete estados brasileiros e, em seguida, realizado contato telefônico. Por meio dos dados evidencia-se a importância da atuação do psicopedagogo, a necessidade de novos concursos e contratação de psicopedagogos para atender as demandas locais de cada município, bem como existe a necessidade da regulamentação da profissão no país.

APRENDIZAGEM SOB O OLHAR CLÍNICO INTEGRADOR DA PSICOPEDAGOGIA – Isabel Cristina Hierro Parolin

RESUMO

A psicopedagogia trabalha com a aprendizagem humana e, quando exercida no âmbito clínico, tem como foco a qualidade da dinâmica de aprendizagem do sujeito que está sendo

observado. Para tal, investiga-se as estruturas sociais, afetivas, cognitivas e biológicas que dinamizam o processo de aprendizagem do sujeito. Observamos como a pessoa aprende, quais as estratégias mentais que estão disponíveis para ela, qual o estado afetivoemocional preponderante, em que ambientes ela circula, como se comunica e a qualidade das suas produções. O papel da Psicopedagogia, a partir desse olhar, é reunir os atores que compõem o contexto relacional a pessoa, família e instituições de ensino, e criar oportunidades de aprendizagem mais próximas às necessidades, potencial e possibilidades.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

24.5 COMUNICAÇÕES EM PSICOPEDAGOGIA

24.5.1 A ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA DA EPISTEMOLOGIA CONVERGENTE COMO FERRAMENTA À CLASSE HOSPITALAR: AS DIFICILDADES DOS ESCOLARES EM FOCO

Luciana Rodrigues Brasil Palheta Gomes [3208]

Maria Celeste Ramos da Silva[3209]

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo abordar teoricamente a epistemologia convergente de Jorge Visca pontuando o campo da psicopedagogia, evidenciando os níveis metacientífico, científico e metodológico aplicado à Classe Hospitalar no cuidado às dificuldades de aprendizagens apresentadas por escolares em situação de hospitalização. Do mesmo modo, o processo de hospitalização quanto o próprio adoecimento pode acarretar dificuldades, tanto emocionais quanto aquelas acumuladas pelo afastamento da escola, não aposta nas potencialidades dos estudantes e as propriamente ditas dificuldades de/da aprendizagem, podem acarretar consideravelmente situações que comprometem seu desenvolvimento. As técnicas projetivas empreendidas no modelo da Epistemologia Convergente, representam um espectro de recursos para delineamento e leitura que compõem o diagnóstico para atenção dos processos de aprendizagem do educando, direcionando as causas emocionais, as produzidas por diferenças funcionais e alterações no desenvolvimento das funções. Metodologicamente, apresentaremos o caso de duas alunas pacientes, tendo a estratégia da entrevista e de desenhos como técnicas de evocação para representação simbólica dos seus processos de aprendizagem. Após análise, consideramos que o percurso detalhado pelos pressupostos metodológicos de Visca pode auxiliar tanto professores quanto estudantes na correção das estruturas que podem, por ventura, dificultar seus processos de aprendizagem, possibilitando que profissionais da Saúde e Educação possam utilizá-la no enriquecimento global de aprendizagem do aprendiz.

Palavras-chave: Epistemologia Convergente, Classe Hospitalar, Dificuldades de Aprendizagem, Hospitalização.

INTRODUÇÃO

Historicamente os primeiros Centros Psicopedagógicos foram fundados na Europa, em 1946, por Juliette Boutonier e George Mauco, com direção médica e pedagógica. Estes, uniam conhecimentos da área de Psicologia, da Psicanálise e Pedagogia, onde tentavam readaptar crianças com comportamentos socialmente inadequados na escola ou no lar e atender crianças com dificuldades de aprendizagem apesar de serem inteligentes (BOSSA, 2011). No Brasil, a

[3208] Pedagoga, Mestranda em Educação – Universidade Federal da Bahia – UFBA – lucianabrasil3@gmail.com
[3209] Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação – Universidade Federal da Bahia – UFBA mmariacelesteramos@gmail.com

psicopedagogia chegou por volta do ano de 1970, com influência da vizinha Argentina. Esta, por sua vez, também sofreu influências europeias e americana.

Fundador da Psicopedagogia no Brasil, Argentina e Portugal, Jorge Pedro Luís Visca era graduado em Psicologia e Ciências da Educação. Nasceu na Argentina (1935-2000), e como legado, deixou valiosas contribuições por meio das suas obras e ensinamentos que tem a aprendizagem como tema fundamental. Conhecido também como o pai da psicopedagogia, criou a Epistemologia Convergente, uma conceituação da aprendizagem e das suas dificuldades em função da integração que tem como base a atividade clínica com suporte de 3 (três) teóricos, a saber: Piaget (Psicologia Psicogenética), Freud (Escola Psicanalítica) e Enrique Pichon Rivière (Psicologia Social).

A linha do seu pensamento se constitui, em síntese, aos aspectos teóricos-técnicos que tem como objetivo a compreensão da clínica psicopedagógica tanto em relação ao diagnóstico, quanto ao tratamento, “sobretudo, nas ações preventivas em instituições e na clínica com atendimentos individualizados” conforme sinaliza Sandra Bossa (2011, p.48).

> Anteriormente, a psicopedagogia significava o conhecimento e o estudo do sujeito individual, enquanto a educação significava o conhecimento da comunidade, da sociedade. Eu acredito que naquele momento, por motivos manifestos e latentes fez-se uma divisão porque conhecer verdadeiramente como o sujeito aprende é um conceito revolucionário, no sentido de aceitar o sujeito como é, fazer com que este sujeito aprenda de verdade, não fazendo de conta. Isso significaria uma modificação no sistema e na educação muito grande. (VISCA,1991, p. 16).

Seguindo essa diretriz, colocada por Visca, a aprendizagem se dá a depender das estruturas cognitivas, social e afetiva em que o sujeito está exposto, ou seja, sua interação com outras pessoas e com o meio em que vive suas experiencias. Assim, é que nos aproximamos dos conhecimentos da Epistemologia Convergente tratada por ele, naquilo que se aproxima das situações de não aprendizagem vivenciadas pelo pedagogo no âmbito do atendimento da Classe hospitalar, tendo em vista as condições de aprendizagens, muitas vezes, apresentadas pelos estudantes com baixo rendimento e/ou atraso escolar em razão das mais variadas condições que lhe são atravessadas pelo adoecimento no processo de hospitalização.

Desse modo, apresentaremos nesse artigo, alguns exemplos situacionais, experienciados por dois estudantes no processo da escolarização enquanto se mantiveram internados em um hospital público no município de Salvador-Bahia.

Sistematicamente, discorreremos sobre o campo analítico da teoria apresentada por Jorge Visca, assim como campo da atenção sobre a Classe Hospitalar, e a discussão desse caso, ilustrando-o com alguns desenhos na aplicação das técnicas da Epistemologia Convergente.

A aplicação da epistemologia convergente

A aplicação clínica orientada pela Epistemologia Convergente, seguem alguns passos como veremos a seguir: o primeiro contato com o paciente, assim denominado, se dá inicialmente pela Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA), “na qual se detectam os sintomas e, digamos finalizar com com anamnese, responde ao conceito de Piaget toma de Aristóteles, o qual diz, aproximadamente: o primeiro na ordem da gênese é o último na ordem da análise” (VISCA, 2010, p.96). Dessa aplicação resulta o que o autor chamou de primeiro sistema de hipóteses que tem como objetivo levantar as primeiras impressões sobre a modalidade de aprendizagem carregada pelo aprendente. Isso consiste basicamente na produção realizada sob o comando do psicopedagogo.

Para essa ação de entrada, são indicados alguns materiais básicos que a maioria dos estudantes tem uma certa familiaridade[3210]. De acordo com Sampaio (2012, p. 36), é importante também observar três aspectos que fornecerão um sistema de hipóteses a serem verificados em outros momentos do diagnóstico: A temática (tudo aquilo que o sujeito diz tendo sempre um aspecto manifesto e outro latente). A dinâmica (é tudo aquilo que o sujeito faz, ou seja, gestos, tons de voz, postura corporal entre outros), e o Produto (que é tudo aquilo que o sujeito deixa no papel).

Este método vale-se também das aplicações das provas Projetivas e das provas Operatórias, também conhecida como provas Piagetianas, que como o nome sugere, são provas baseadas na teoria do suíço, Jean Piaget que observou cientificamente de forma rigorosa, o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano, em especial da criança. Sua teoria é fundamenta e baseada nos estudos nas áreas da Biologia, Filosofia, Física, Lógica, Matemática, Psicologia e, principalmente

[3210] Papel sulfite, lápis, borracha, lápis de cor, canetas, apontador, livros de histórias diversos, régua, jogos e outros materiais que o psicopedagogo(a) achar pertinente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nos estudos da Teoria da Epistemologia Genética, denominada também de Teoria do Conhecimento.

As provas operatórias têm como objetivo geral, verificar o nível de pensamento do sujeito, seu funcionamento e suas funções lógicas, são elas:

- Provas de conservação **-** (superfície, líquido, matéria, peso, volume comprimento)
- Provas de classificação - (mudança de critério, quantificação coma inclusão de classes, interseção de classes).
- Provas de seriação **-** (seriação de palitos).
- Provas de espaço - (espaço unidimensional, bidimensional e tridimensional).
- Provas de pensamento formal - (combinação de fichas, permutação de fichas e predição).

Vale ressaltar, que podem ser aplicadas de acordo com a idade dos pacientes não sendo necessário a utilizá-las na sua totalidade para obtenção de um bom diagnóstico, ou mesmo a aplicação dessas técnicas combinadas, podem auxiliar melhor na leitura sobre os processos de aprendizagem dos pacientes.

Já nas provas projetivas a intenção é de apurar os vínculos do aluno com a família, com a escola e com ele mesmo. Existem três tipos de provas para os vínculos escolar e familiar, e quatro tipos para o vínculo consigo mesmo. Da mesma forma que nas provas operatórias, estas também não têm a necessidade de aplicar todas elas. Porém, poderá ser feito se assim o psicopedagogo desejar para confirmação de algum dado observado.

Para Visca (2018), as técnicas projetivas são um recurso entre outros que permitem investigar a dimensão no que se refere ao vínculo ou vínculos que um sujeito estabelece com a aprendizagem propriamente dita, assim como também com as circunstâncias nas quais se opera essa construção. No vínculo escolar podemos fazer uso das provas: par educativo, eu e meus companheiros e a planta da sala de aula; no vínculo familiar: a planta da minha casa, os quatro momentos do dia e família educativa. E, para vínculo consigo mesmo pode-se utilizar as provas fazendo que mais gosto, em minhas férias, o dia do meu aniversário e o desenho em episódios.

Outros testes complementares também poderão ser aplicados tais como coordenação motora fina, lateralidade, esquema corporal, coordenação viso-motora, sequência lógica, memória, orientação espacial e temporal e avaliação da coordenação motora, entre outros. Para essas avaliações poderão ser utilizados jogos e ou atividades lúdicas que respondam aos questionamentos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Entre as estratégias do entrevistador mais comuns a todas as provas se pode mencionar: a apresentação do material, a indagação do vocabulário e a delimitação da intencionalidade da prova, tanto que entre as condutas do entrevistado cabe destacar os complementos: reconhecimento do material, demonstração do vocabulário e sua 'intencionalidade' (VISCA, 2018, p. 26).

Destacamos que para cada uma dessas provas existem consignas especificas para a obtenção de um resultado satisfatório e que tragam informações necessárias ao psicopedagogo(a) para a construção do relatório final. E por último, mas não menos importante, é realizada Anamnese. Esse encontro é geralmente realizado com os pais que tem como objetivo coletar informações.

Segundo Sampaio, (2012, p.143), a anamnese é uma das peças fundamentais pois dela são reveladas informações do passado e do presente do sujeito juntamente com as variáveis existentes em seu meio. Convém observar que a anamnese é realizada depois da aplicação de todos os testes para evitar a "contaminação" do psicopedagogo(a) em relação ao sujeito já que nesse momento são colhidas as informações desde o nascimento até os dias atuais.

É importante também fazer contato com a escola e com as pessoas que fazem parte do dia a dia do sujeito como por exemplo a babá, os avós, tios entre outros para ter uma percepção do comportamento da criança em diversos ambientes e com pessoas diferentes.

No sentido amplo de aprendizagem, não só interessa saber qual é o vínculo que o sujeito estabelece com o docente, a sala de aula, os companheiros e a escola, como também importa a relação com os adultos significativos que lhe oferecem modelos de aprendizagem (VISCA, 2018). Deve se levar em consideração a idade cronológica do sujeito bem como a pré-existência de algum distúrbio neurobiológico que dificulte a aprendizagem, como por exemplo o autismo, TDAH, Dislexia, TOD, Discalculia, entre outros.

Depois de concluída e analisadas o material colhido nas sessões de aplicação das provas, é plausível formar o segundo sistema de hipótese. A partir desse ponto, já é possível oferecer um feedback para a família do aluno ou para o próprio sujeito (no caso de adultos).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, é importante ressaltar que Visca propôs uma epistemologia convergente como base do conhecimento do processo de aprendizagem e da proposta de intervenção nas dificuldades de aprendizagem.

> A convergência leva à utilização de distintos conhecimentos para compreensão de um fenômeno e, nesse caso, o da aprendizagem e suas dificuldades. Esses conhecimentos reúnem-se para produzir algo novo, nova percepção, novo espaço para se e para estar, novas combinações para construir, com diferentes elementos, ferramentas que possam levar à compreensão de aprendiz de sua aprendizagem. (BARBOSA, 2010, p. 138)

É possível consideramos que a Epistemologia convergente no estudo da aprendizagem requer a presença da competência de várias áreas do conhecimento para possibilitar o olhar dinâmico ao aprendiz e à aprendizagem, que também são dinâmicos.

A classe hospitalar e as dificuldades de aprendizagem dos escolares

O direito universal da educação não se circunscreve apenas nos espaços reconhecidamente formais. É comum, encontrarmos hoje muitas formas de atenção e acesso à educação acontecem fora dos muros da escola como normalmente conhecemos, uma dessas formas diferentes, é o atendimento educacional no contexto hospitalar e domiciliar. Classe Hospitalar, é a forma denominada pelo Ministério da Educação (MEC), a experiencia das aulas que acontecem nos hospitais e domicílios e que possibilita atendimento educacional a crianças, adolescentes e jovens internados que necessitam de educação especial que estejam em tratamento de saúde ou em internamento hospitalar.

Mesmo, sendo muito difundida e estudada em muitos estados do nosso território, continua como palco de discussão acerca a especificidade da sua atenção: será ela uma modalidade da Educação Especial ou mesmo se configura no campo da Educação Social ou da educação básica no princípio de sua universalização? Fato é que, desde 1950 com a primeira unidade de atendimento no Rio de Janeiro, a Classe Hospitalar vem sendo mantida, ora por decretos, projetos de cooperação técnico-científico, resoluções dos conselhos estaduais ou municipais, ou por projetos de Lei.

De acordo com Paula, Zaias e Silva (2015), os espaços das Classes Hospitalares carecem de ampliação tanto das estruturas físicas e humanas para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atender às demandas dos/as alunos/as que as frequentam, quanto do debate que envolve sua conceituação.

De acordo com Silva (2011, p. 287), “a escola sempre buscou meios e instrumentos para dar conta da tarefa de ensinar”. Por essa razão, acreditamos que também à Classe Hospitalar, a área da psicopedagógica surge como ferramenta adequada às dificuldades dos alunos-pacientes que necessitam de apoio pedagógico para avançar nos processos de aprendizagem. É importante pontuar que, “com o avanço das ciências, das tecnologias e, consequentemente, das informações, cada vez mais se pensa em como adequar o ensino de maneira que haja garantia da qualidade da aprendizagem, de boa qualidade para todos”.

As dificuldades apresentadas pelos alunos internados são muito diversas. Muitos estudantes seguem apenas o curso normal de sua escolarização, entretanto é comum aquelas com vínculos familiares alterados emocionalmente, ausência de assistência e acompanhamento escolar, fracasso escolar com abandono ou multirrepetêcia e, tantas outras, autoestima regrada na aposta de suas capacidades para aprender e àquelas geradas pela ineficácia do ensino.

A experiência de sofrimento marcada pela internação e adoecimento, assim como o enfrentamento desse paciente com toda aparelhagem e dinâmica que desenha os tratamentos faz com que, muitas vezes haja interferência negativa, em primeira instância, no processo ensino-aprendizagem. Nesse cenário, é comum sentimentos de completa estranheza, distanciamento, medo, insegurança.

Assim é o professor, que neste momento precisa lançar mão de procedimentos e técnicas, seja da sua ou outra área como a psicopedagogia para aproximar-se do aluno-paciente e construir com ele um percurso (caminho) que seja capaz de auxiliá-lo na correção das suas reais necessidades. Sobre esse aspecto, o docente precisa receber recursos e ser auxiliado nesse processo, para favorecer ao aluno segurança, com eficácia em sua formação. Nesse sentido, apresentaremos, no tópico que se segue, algumas técnicas mais comuns alinhadas ao atendimento pedagógico, conforme o assinalamento dos conceitos da Epistemologia Convergente de Jorge Visca, ao discutirmos um caso.

As técnicas psicopedagógicas e as respostas dos alunos-pacientes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Apresentaremos o caso de dois estudantes internados em uma enfermaria pediátrica, com período regular entre quinze a trinta dias, acompanhadas das mães, relatando algumas queixas, logo endo observadas e avaliadas pela professora, no sentido de compreender suas narrativas. Em seguida, realizamos algumas provas que conferiam os níveis de leitura e escrita, assim como desenho para que expressassem como forma de representação, as pessoas com quem mais aprendiam. Nesse sentido o desenho torna-se um possível canal de contato com a criança, que tenta por meio dessa produção gráfica expressar seus sentimentos, memórias e também suas vivências.

Marília (nome fictício), nosso primeiro caso, com 8 anos, residente na cidade de São Desidério-Ba. Estudante da escola pública, acompanhada da mãe. Aparentemente uma criança tímida, fala pouco e bem quieta. Sua permanência de internamento contou com 22 dias, frequentando com regularidade as mediações pedagógicas. A acompanhante não interferia nos atendimentos pedagógicos.

Figura 1. Vínculo de aprendizagem familiar

Fonte: Arquivo particular das autoras

Já Rosa (nome fictício), 11 anos, mora na cidade de Mulungú-Ba. Está no 5º ano de escolarização, em uma escola pública, também acompanhada por sua mãe. Muito comunicativa, gosta de ler e estava sempre disposta para fazer as atividades sob a orientação da professora. Ficou internada por 24 dias (essa permanência se deu em razão do agravamento na sua condição de saúde). Precisa retornar ao hospital bimestralmente para tomar medicação, o que pede sua cronicidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 2. Vínculo de aprendizagem familiar

Fonte: Arquivo particular das autoras

Como já mencionado anteriormente sobre as técnicas desenvolvidas por Jorge Visca (2020, 2018), que compreende a aprendizagem como resultante da interação das estruturas cognitivas, motoras e afetivas, do mesmo modo da interação deste com o meio, se faz importante que na Classe Hospitalar por todo condicionamento de saúde que atravessa o estudante, toda importância da entrevista seja com o estudante e com a família, e as consignas para realização das técnicas/metodologias tanto didático-pedagógicas como aquelas utilizadas pela psicopedagogia. Percebe-se que a criança, nesses casos, demonstra um vínculo social e afetivo ampliado não apenas em casa com seus familiares, mas consegue retratá-los em ciclos de amizade e com colegas na escola de origem, sendo possível afirmar uma leitura assimilativa dos percursos de aprendizagem mais significativas que contribuem com seu desenvolvimento.

Desse modo, para esses dois casos aqui descritos, utilizamos a entrevista e do desenho como passo metacognitivo, que, se refere ao espaço da reflexão sobre como e o que se aprende, permitindo que os estudantes possam desenvolver crítica e novas estratégias para maximizar e mais especificamente, qualificar seus processos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a chegada da pandemia, houve um aumento da atenção aos processos de aprendizagem das crianças, mas essencialmente daquelas com dificuldades no processo de aprendizagem, visto que muitos estudantes, não se adaptaram ou não

tinham as condições de acesso às tecnologias para acompanhar a realidade das aulas on line, intensificando o distanciamento às ferramentas de acessibilidade.

Desse modo, tanto para Rosa, quanto para Marília, o esclarecimento das queixas escolares e de aprendizagem, pode colocar em curso, uma investigação que extrapola a condução pedagógica para ação de pesquisa, condutora de uma ação interventiva no campo da psicopedagogia.

Verificamos que a oportunidade de ter como experiência a aproximação simbólica da escola e a mediação de um professor no ambiente hospitalar, coloca o aprendiz no lugar de sujeito de direito, o que lhe permite ampliar oportunamente o lugar de continuidade aos processos de desenvolvimento na sua condição integral.

Não resta dúvida que as técnicas projetivas são importantes instrumentos de verificações de vínculos tanto familiar como o escolar, pois o sujeito se projeta no momento do desenho, descortinando informações importantes para o processo de aprendizagem do aprendente.

REFERÊNCIAS

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil, contribuições a partir da prática.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

VISCA, Jorge**. Psicopedagogia: novas contribuições**; organização e tradução Andréa Morais, Maria Isabel Guimarães – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991

VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica:** Epistemologia Convergente. Segunda Edição. Tradução: Laura Monte Serrat Barbosa. - São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010. 160p.

VISCA, Jorge. **Técnicas Projetivas psicopedagógicas e pautas para sua interpretação**. Compilado por Suzana Rozenmacher - 6ª ed. Revisada – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Visca & Visca Editores, 2018.

SAMPAIO, Simaia. **Manual Prático do Diagnóstico Psicopedagógico Clínico**. 4ª ed. - Rio de Janeiro - Wak Editora, 2012.

SILVA, Maria Celeste Ramos da. Tutoria entre iguais: ressignificando o papel do aluno e do professor na Classe Hospitalar. In: **Atendimento Escolar Hospitalar.** Niterói: Intertexto, 2011.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; ZAIAS, Elismara; SILVA, Maria Celeste Ramos da. Políticas públicas em defesa do direito à educação: análise dos projetos de lei para expansão das classes hospitalares e atendimento pedagógicos domiciliares no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v.4, n.1 - jan/jun. 2015.

24.5.2 A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Nicole Cristina Alvarenga Robaina da Silva[3211]

Sidney Lopes Sanchez Júnior[3212]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo tecer reflexões acerca da psicomotricidade enquanto movimento corporal, como forma de expressão, a luz das habilidades psicomotoras que regem o desenvolvimento da criança da Educação Infantil, atuando como prevenção das possíveis dificuldades de aprendizagem. Esta proposta, é fundamentada na visão entre psiquismo e motricidade e suas implicações nas dificuldades de aprendizagem relacionadas aos aspectos motores. Utilizou-se da pesquisa qualitativa bibliográfica e revisão sistemática de literatura a fim de destacar os conhecimentos já produzidos sobre a temática. Desse modo, compreende-se a importância da psicomotricidade e os movimentos da criança, bem como a necessidade de desenvolver as habilidades psicomotoras que corroboram para o desenvolvimento integral da criança, como recurso preventivo de dificuldades de aprendizagem, de modo que contribua significativamente para a aprendizagem da leitura, escrita e matemática. Por isso, ressalta sobremaneira a importância de se inserir nos currículos de formação de professores os conhecimentos sobre as habilidades motoras, para que o trabalho no contexto escolar aconteça de forma intencional e promova situações de desenvolvimento e aprendizagem, professor este com domínio e afinco em sua prática, possibilitando a integração da psicomotricidade, potencializando o desenvolvimento não somente motor, mas também psicológico, intelectual e social, afim da construção do ser humano em suas capacidades máximas.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Educação Infantil. Aprendizagem. Leitura. Escrita.

1 INTRODUÇÃO

Tratar da temática da psicomotricidade na Educação Infantil se faz necessário para todos aqueles que desenvolvem o trabalho pedagógico nessa etapa da educação, relacionando de forma teórica, prática e intencional o trabalho. Assim, o objetivo dessa pesquisa consiste em tecer considerações acerca das contribuições das intervenções psicomotoras como fator importante no desenvolvimento infantil, especialmente ao contribuir para prevenção de dificuldades de aprendizagem.

De acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP), a psicomotricidade é uma ciência que tem por objetivo o estudo do homem, através do seu corpo em movimento, nas relações com o seu mundo interno e externo. O termo

[3211] Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari-FAFIMAN. nicole_robaina@hotmail.com

[3212] Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina-UEL. sid.educacaocp@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

psicomotricidade, deu se origem por meio de um discurso médico, em meados do início do século XIX, quando se fez necessário designar as zonas do corticais que corriam para além das regiões motoras. Porém, foi em 1905 que Ernest Dupré, utilizou o termo “psicomotricidade”, deixando claro a diferença entre motricidade e relaxação.

A psicomotricidade não é meramente uma definição, sendo preciso pensar como algo concreto e com vida, ao passo de não a enxergar apenas como a reprodução de atividades que requerem repetições. “Como tudo aquilo que é vivo, a psicomotricidade não se deixa compreender em sua realidade profunda através de um mero jogo de palavras" (CHAZAUD,1976, p.11).

Chazaud (1976) afirma que a psicomotricidade está intimamente ligada a uma unidade dinâmica de atividades, sendo esta que correlaciona com todos os gestos, atitudes, posturas, movimentos, trabalhando por um sistema expressivo, realizador e representativo "[...] do "ser-em-situação" e da "coexistência" com outrem [...]." (CHAZAUD, 1976, p. 12). Assim, o indivíduo em contato com o meio externo, sua capacidade de orientação espacial e, em contato com o outro, sua orientação corporal, ou seja, consigo mesmo e com o outro, desenvolve elementos psicomotores que são importantes para um desenvolvimento satisfatório.

Oliveira (2015) especifica que cada aluno possui suas particularidades em seu desenvolvimento motor e que também irá atuar de maneiras distintas, mas essa compreensão se torna importante aos professores que atuam no ambiente escolar para não rotular as crianças como “problema”. É preciso entender que o desenvolvimento motor tem suas individualidades e o sujeito pode apresentar algumas lacunas no desenvolvimento motor, especialmente pela falta do trabalho intencional e qualificado do professor, bem como fazer parte de um ambiente empobrecido de estímulos motores.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9394/96) em seu artigo 29 declara que “[...] a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996, p.17), o que inclui o desenvolvimento das capacidades e habilidades motoras. Ao fazer a divisão da palavra psicomotricidade, encontramos psi-(emoção), co-(cognição), motric- (movimento humano) e idade-(etapas do desenvolvimento humano), formando de maneira integral a existência do ser humano.

A psicomotricidade é um fator importante para o desenvolvimento integral do ser humano. O documento basilar para elaboração de currículos para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) destaca a importância do trabalho psicomotor na Educação Infantil, e deixa claro no campo de experiência "Corpo, Gestos e Movimento", que a educação deve proporcionar o conhecimento das potencialidades máximas corporais humanas e que toda a estrutura de organização por idades de crianças de zero a seis anos passam pelo âmbito do movimento, o que permite a criança fazer o uso do seu corpo e se desloque com segurança no tempo e no espaço. Tal destaque também é encontrado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998).

Posto isso, é preciso que as crianças ainda possuam espaços para se expressarem, brincarem, descobrirem o seu corpo e o outro, por meio da interação. A próxima seção trará discussões acerca das habilidades psicomotoras e a importância do trabalho pedagógico consciente do professor.

2 AS HABILIDADES PSICOMOTORAS E ALFABETIZAÇÃO

Oliveira (2015), destaca que os aspectos psicomotores da coordenação global estão relacionados aos grandes músculos, enquanto a fina e óculo manual, os movimentos executados pelas mãos e olhos que são importantes para a execução de atividades com precisão, como por exemplo os desenhos e gráficos, do mesmo modo que o movimento de construção da escrita e leitura, uma vez que “o ato de escrever é uma forma de expressão” (BARCELLOS; MENEZES; RAYMUNDO, 2017, p. 38).

A respeito da lateralidade, Fonseca (2012), afirma que a capacidade de domínio que a criança exerce sobre um lado do corpo, e quando não bem desenvolvida, a criança pode apresentar dificuldades no reconhecimento de esquerda e direita, em discriminar as letras que tomam direções diferentes como o "p" e "q".

No processo de alfabetização, que envolvem habilidades de leitura e escrita, a criança precisa desenvolver noção do corpo para exercer os movimentos que são necessários para tais habilidades, assim como na exploração do espaço, decorrem memórias existentes que conscientiza as noções de tempo, ou seja, passado, presente e futuro. De acordo com Oliveira (2015) uma má formação das noções espaciais, a criança não consegue se localizar no espaço, não percebe as diferenças

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

entre as posições das letras "b" e "p", "6" e "9" , "p" e "q" etc. Enquanto que nas questões temporais, apresenta dificuldades na percepção dos intervalos de tempo, até mesmo entre uma palavra e outra.

A tonicidade é o que garante a postura, as emoções, as atitudes, e surge a partir das atividades motoras, assim, a motricidade é um fator com íntima relação no desenvolvimento da tonicidade, o que faz o ser humano permanecer em pé, equilibrado, seja em posição estática ou dinâmica (FONSECA, 2012).

O sistema psicomotor humano (SPMH) é estudado por Fonseca (2012) com base nos fatores filogenéticos e ontogenéticos, que possuem íntima relação com os aspectos funcionais propostos por Luria (1981) ao ressaltar as funções cognitivas de atenção, vigilância (que envolvem habilidades de equilibração e tonicidade); análise e síntese, que estão presentes nas habilidades de lateralidade, noção corporal, estrutura espaço temporal, assim como habilidades de programação e regulação que envolvem a praxia global e fina.

Os estudos de Borghi e Pantano (2010), assim como De Meur e Staes (1989) demostram que as práticas psicomotoras, estimuladas desde a infância, ou seja, da mais tenra idade, podem fornecer subsídios para o desenvolvimento cognitivo, assim como contribuir para o processo de alfabetização e bom desempenho escolar, pois as práticas de leitura e escrita estão intimamente relacionadas as habilidades psicomotoras. Borghi e Pantano (2010) apontam para nove habilidades psicomotoras que devem ser trabalhadas com a criança da Educação Infantil, sendo: a coordenação global e fina; o esquema corporal; a lateralidade; a estrutura têmporo-espacial; ritmo; equilíbrio; controle muscular; força; velocidade que implicam no desenvolvimento físico, motor e cognitivo do sujeito.

Esses processos estão relacionados com a maturação da criança, pois ela precisa estar preparada para ampliar outras habilidades como ler, escrever e calcular, uma vez que “o indivíduo não é feito de uma só vez, mas se constrói paulatinamente, através de interações com o meio e de suas próprias realizações e a psicomotricidade desempenha aí um papel fundamental” (OLIVEIRA, 2015, p. 36).

A linguagem falada ou escrita, desempenha um papel relevante para a comunicação entre as pessoas. Nos tempos pré-históricos, a linguagem escrita era realizada com desenhos nas paredes que derivavam de suas ações, tais escritos deixou registros de crenças, valores e costumes dos povos. Para a sociedade atual,

a leitura e escrita é a linguagem de comunicação mais usada para se expressar com o outro, por isso tornou-se indispensável, mas nesse processo a criança precisa exercitar sua linguagem oral e corporal.

Oliveira (2015), elenca três tipos de linguagem: a linguagem gráfica, a que antecede a leitura e escrita, ou seja, os primeiros traços que a criança faz, os desenhos, riscos e garatujas, a linguagem pela leitura, que se dá pelo decifrar os códigos e símbolos (as letras e palavras) e a linguagem escrita. Para se chegar a essas habilidades, antes foi preciso desenvolvimento da coordenação motora eficaz para que haja a contração e relaxamento dos músculos necessários para esse ato.

O fracasso escolar permeia a realidade de muitas crianças brasileiras, no que tange ao insucesso na aprendizagem da leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, o que pode refletir em traumas e ansiedade. Oliveira (2015), aponta que há diversos fatores para que esse fracasso escolar aconteça, alguns deles, como deficiências não verbais e dislexia. As deficiências não verbais, é direcionada para crianças que antes mesmos de pronunciarem quaisquer palavras expressas verbalmente, terão um contato com a orientação espacial e temporal, lateralidade, ritmo, expressões faciais.

Outras dificuldades de aprendizagem também podem ser elencadas, como a disgrafia, reconhecida como uma dificuldade que afeta a escrita, que por vezes sua caligrafia não se tornará compreensível, causando dificuldades em processar visualmente. Há também a dispraxia, que é a dificuldade na coordenação e movimento muscular, apresentando dificuldades em equilibrar-se, realizar movimentos de pinça, problemas de orientação espacial.

Posto isso, destaca-se a próxima seção, que trará contribuições das pesquisas que tem sido produzida sobre a temática da psicomotricidade na Educação Infantil.

3 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Para destacar-se a importância desta pesquisa e a relevância deste tema para professores da educação básica, especialmente os que atuam na Educação Infantil, foi realizada uma revisão sistemática de literatura para obtenção e mapeamento das produções científicas acerca da temática Psicomotricidade e Educação Infantil. Assim, a busca se deu no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Pessoal de Nível Superior (CAPES) <https://www-periodicos-capes-gov-br/>, em seguida direcionando até “Busca Avançada”, utilizando de palavras-chaves “psicomotricidade” e “educação infantil” no título. Como resultados, foram encontrados 5 trabalhos e 2 deles encontravam-se repetidos, afunilando assim ainda mais a pesquisa. Diante dos 3 trabalhos selecionados, procedeu-se uma leitura mais aprofundada a fim de buscar as contribuições para essa pesquisa.

O artigo “A Psicomotricidade na Educação Infantil”, de Sousa e Silva (2012), tem por objetivo abordar a psicomotricidade na Educação Infantil como fator auxiliador no aprendizado através do movimento. Para a realização do estudo, foi utilizado um questionário respondido pela diretora e uma professora. De acordo com os resultados, a psicomotricidade deve ser trabalhada na escola e os profissionais atuantes precisam estar conscientes de sua prática e a importância que ela exerce sobre a criança, por isso os autores ressaltaram que é relevante momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas.

O artigo intitulado “Psicomotricidade como ferramenta da Educação Física na Educação Infantil”, de Aquino, Browne, Sales e Dantas (2012) aponta a psicomotricidade como instrumento utilizado na disciplina de Educação Física na Educação Infantil, contribuindo na formação integral e harmoniosa da criança. O trabalho em questão, contou com o apoio do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, que destaca a psicomotricidade no espaço escolar, de modo que deve auxiliar no processo de aprendizagem, e por isso os professores devem estar atentos e acompanhar as etapas corporais, afetivas e cognitivas para que problemas na escrita possam ser prevenidos ou até mesmo melhorados.

A pesquisa intitulada “Psicomotricidade e desenvolvimento: concepções e vivências de professores da educação infantil na Amazônia Setentrional”, de Benedetti, Barros, Wilhelm, Deon e Junior (2018), objetivou analisar a percepção de oito professoras que atuam na pré-escola, acerca da psicomotricidade e Educação Infantil por meio de uma pesquisa exploratória e qualitativa. Ao elaborar uma investigação por meio de perguntas minuciosas sobre psicomotricidade, os elementos psicomotores, os aspectos facilitadores e dificultadores deste tema, algumas professoras de fato souberam responder, outras nota-se que não sabiam de fato como poderia ser trabalho e, outras deixam claro que ”não realizaram nenhuma atividade para trabalhar o esquema corporal” (BENETTI et al., 2018, p. 596).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esse trabalho foi possível perceber as particularidades do desenvolvimento psicomotor e as habilidades psicomotoras como preditoras do desenvolvimento cognitivo, sendo uma peça fundamental para prevenir e até mesmo orientar os processos de superação das dificuldades de aprendizagem aqui apresentadas. É notável que as atividades psicomotoras permitem que a criança não somente se expresse como forma de linguagem, como também tenha o pleno desenvolvimento das condições indispensáveis para uma linguagem verbal e escrita.

Destaca-se a importância do trabalho psicomotor na Educação Infantil antes mesmo da criança exercer o movimento de pegar o lápis. Portanto, é preciso que ela tenha exercido o movimento de pinça com outros objetos manipuláveis e de acordo com a sua maturação. Porém, essas habilidades psicomotoras não devem ser utilizadas no ambiente escolar de maneira isolada, é preciso desenvolver os aspectos motores, mas também os aspectos afetivos, psicológicos, cognitivos e sociais.

Evidencia-se que essa relação do movimento com as crianças na Educação Infantil, é preciso incluir o corpo, a cognição, o afeto e o motor como sendo os pilares que regem a psicomotricidade, devendo ser estimulados de maneira preventiva das dificuldades, assim como promotor do desenvolvimento escolar satisfatório.

Sendo assim, conclui-se que a psicomotricidade é uma temática crucial para o sucesso escolar e que os movimentos devem ser vistos como parte importante do currículo escolar, parte de programas de formação de professores para que desenvolvam intervenções qualificadas e previnam possíveis dificuldades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AQUINO, M.F.S de. et al. Psicomotricidade como ferramenta da educação física na educação infantil. **CAPES**. São Paulo, v. 4, n. 14, p. 245-257, jan/dez. 2012. Disponível em: http://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/145. Acesso em: 30 jun. 2021.

Associação Brasileira de Psicomotricidade. **Histórico da Psicomotricidade**. Disponível em: https://psicomotricidade.com.br/historico-da-psicomotricidade/. Acesso em: 28 de jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Associação Brasileira de Psicomotricidade. **O que é Psicomotricidade**. Disponível em: https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/. Acesso em: 28 de jun. 2021.

BARCELLOS, B; MENEZES, M. M.; RAYMUNDO, G. **A psicomotricidade como alicerce da alfabetização**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 32-51, jul/dez. 2017. Disponível em: http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/868. Acesso em: 13 de jun. 2021.

BENETTI, I.C. et al. Psicomotricidade e desenvolvimento: concepções e vivências de professores da educação infantil na Amazônia setentrional. **CAPES**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p.588-607, mai/ago. 2018. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/38814. Acesso em: 3 de jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 de jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 4 de jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em: 23 de jun. de 2021.

BORGHI, T.; PANTANO, T. **Protocolo de Observação Psicomotora (POP-TT):** relações entre aprendizagem, psicomotricidade e as neurociências. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010.

CHAZAUD, Jacques. **Introdução à Psicomotricidade**: síntese dos enfoques e dos métodos. São Paulo: Manole, 1976.

DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade, Educação e Reeducação:** níveis maternal e infantil. São Paulo: Manole LTDA, 1989.

FONSECA, Vitor. da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, Vitor. da. **Manual de observação psicomotora**: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

HUDSON, Diana. **Dificuldades especificas de aprendizagem ideias práticas para trabalhar com**: dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, tdah, tea, síndrome de asperger, toc. Petropólis-RJ: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade, Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.** 20 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

SOUSA, Juliana M. de; SILVA, João B. L. da. A psicomotricidade na Educação Infantil. **CAPES.** Mato Grosso, v. 4, n. 2, p.128-135, ago/dez. 2013. Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1275. Acesso em: 1 jul. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

24.5.3 A PRÁTICA DO PSICOPEDAGOGO FRENTE A CRIANÇA COM DISLEXIA

Kely-Anee de Oliveira Nascimento[3213]

Mohara Laís de Sousa Coelho Silva [3214]

RESUMO

A dislexia é um transtorno de aprendizagem que geralmente é identificado em crianças na fase pré-escolar, quando inicia o processo de alfabetização. Os primeiros sinais que podem ser observados pelos pais estão relacionados ao atraso na fala, dificuldade de interação e compreensão de palavras e letras, trocas e aparente confusão mental. É necessário o acompanhamento de uma equipe multiprofissional no sentido de diagnosticar, acompanhar, tratar e avaliar a criança disléxica. O psicopedagogo é um desses profissionais, afinal as suas práticas estão diretamente relacionadas as dificuldades e/ou transtornos na aprendizagem. Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho é compreender as práticas psicopedagógicas utilizadas pelo psicopedagogo para a aprendizagem de crianças com dislexia. Partimos da seguinte questão problema: que práticas o psicopedagogo realiza com crianças disléxicas e que contribuem para o processo de aprendizagem? Em relação a metodologia, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa no qual utilizamos a entrevista narrativa para escutamos a voz de uma psicopedagoga que atua especificamente no tratamento de crianças disléxicas há nove anos. Percebemos o quanto é importante o trabalho multiprofissional para auxiliar no desenvolvimento das crianças que possuem dislexia. Além disso, o apoio dos pais e professores tornam-se essenciais para a evolução da criança, bem como o uso de jogos e brincadeiras que estimulam a memória, imaginação, cognição, expressão física e emocional.

Palavras-chave: Prática. Psicopedagogia. Dislexia. Aprendizagem. Criança.

1 INTRODUÇÃO

A dislexia é um transtorno específico da aprendizagem de origem neurobiológica que se caracteriza pela incapacidade no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras, bem como na dificuldade de decodificação e soletração, podendo manifestar-se de diferentes formas e intensidades. (Associação Brasileira de Dislexia, 2016). Identifica-la em crianças requer cuidado, pois é preciso considerar a princípio a etapa de desenvolvimento em que se encontram bem como os estímulos que recebem em casa e na escola.

[3213] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Professora efetiva da Universidade Estadual do Piauí. kelyanee@urc.uespi.br
[3214] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Professora efetiva da Rede Municipal de Educação Básica da cidade de Teresina – PI. moharalais321@gmail.com

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), espera-se que a criança já possua habilidades de leitura e escrita no 2º ano do ensino fundamental, ou seja, com sete anos de idade. No caso de crianças com dislexia esse processo pode ser retardatário, pois o transtorno consiste em uma patologia de cunho neurológico e que pode trazer barreiras para aprendizagem da fala, expressão, leitura, escrita, resolução de questões matemáticas etc. Identificar o transtorno, dialogar com os pais e elaborar planos de desenvolvimento individual para alunos com dislexia se mostra essencial para contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças.

Diante das questões colocadas nos questionamos: que práticas o psicopedagogo realiza com crianças disléxicas e que contribuem para o processo de aprendizagem? Para responder a essa questão elaboramos o seguinte objetivo geral: compreender as práticas psicopedagógicas utilizadas pelo psicopedagogo para a aprendizagem de crianças com dislexia. E como objetivos específicos: investigar as características do diagnóstico ao tratamento da dislexia; entender as práticas psicopedagógicas utilizadas no atendimento a crianças com dislexias; analisar os desafios da prática psicopedagógica sobretudo para garantir a aprendizagem de crianças com dislexia.

Para responder a questão e realizar os objetivos propostos, desenvolvemos um estudo com base na abordagem qualitativa e utilizamos a entrevista narrativa com uma psicopedagoga que atua há mais de nove anos com crianças disléxicas.

A criança que possui dislexia precisa ser acompanhada por uma equipe multiprofissional, e o psicopedagogo é um desses profissionais, responsável por acompanhar o desenvolvimento e evolução da criança, pois além das práticas operacionalizadas no espaço da clínica, realiza a mediação entre os pais e a escola. Nesse sentido é possível auxiliar na aprendizagem de uma criança disléxica quando há o trabalho conjunto, de todos os indivíduos que participam da vida escolar da criança, e a importância do acompanhamento psicopedagógico no que diz respeito a operacionalização de práticas significativas considerando as necessidades de cada criança.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para o presente estudo utilizamos a pesquisa qualitativa, sendo a entrevista narrativa o instrumento de produção e análise de dados. Os estudos qualitativos surgiram no contexto da investigação social a partir da segunda metade do século XIX, com Frédéric Le Play (1806-1882). No entanto, somente nos anos 60 a pesquisa qualitativa é incorporada a outras áreas além da sociologia e antropologia.

De acordo com Godoy (1995) pesquisas qualitativas concentram-se em analisar a realidade, possibilita ao pesquisador estar no lugar do objeto de investigação, vivenciar os fenômenos e o mundo pela visão dos pesquisados. Nesse sentido, existem alguns instrumentos de produção e análise de dados que são capazes de construir os resultados de uma pesquisa de forma mais ampla e descritiva, a exemplo da entrevista narrativa, afinal "pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto." (GODOY, 1995, p.63)

O desejo dos pesquisadores qualitativos está em verificar de que modo determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e trocas diárias, considerando a perspectiva do participante durante o processo. No caso desta pesquisa, as práticas psicopedagógicas utilizadas pela psicopedagoga com crianças disléxicas. E para isso, fizemos uso da entrevista narrativa.

A entrevista narrativa é um importante instrumento de produção e análise de dados pois permite que o entrevistado/interlocutor do estudo conte, narre e rememore suas experiências acerca do objeto de investigação. Por possibilitar a fala livre, sem interrupções o interlocutor é visto como um "narrador-personagem-escritor de histórias" (SOUSA E CABRAL, 2015). Na entrevista narrativa, é possível escutar a perspectiva do narrador, porquê fez algo, como fez, de que forma e com qual intenção.

A entrevista narrativa destaca Weller (2009) tem como objetivo entender as trajetórias e transformações que atravessam sua vivência, a prática do sujeito investigado. No caso, as práticas psicopedagógicas que a psicopedagoga utiliza em seu cotidiano com crianças disléxicas, e escutar a partir do seu ponto de vista, como essas práticas podem contribuir para a construção das aprendizagens, e como pais e professores podem auxiliar nesse processo. O uso da entrevista narrativa permitiu que a psicopedagoga refletisse sobre sua prática, analisasse as ações e expusesse em suas falas as considerações em relação a dislexia.

3 O PSICOPEDAGOGO E AS PRÁTICAS COM CRIANÇAS DISLÉXICAS

As crianças iniciam o processo de alfabetização e letramento desde o momento que nascem, quando são colocadas em situações de aprendizagem diariamente. No contexto escolar, o professor é a figura responsável por mediar esse processo, auxiliando os educandos em suas dificuldades e acompanhando o processo de aquisição da leitura e escrita. Quando percebe algum problema é sua a responsabilidade de contatar a coordenação pedagógica e esta os pais da criança, para que seja feito o remanejamento correto para profissionais como psicólogo, neuropediatra a princípio, e o psicopedagogo.

O psicopedagogo clínico é o educador/especialista responsável em contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças com algum tipo de dificuldade ou transtorno de aprendizagem. É ele que se torna um facilitador entre escola, professores e pais no que se refere as dificuldades dos alunos, tratando e avaliando o problema. (WEISS, 2012).

Para compreender as práticas utilizadas pelo psicopedagogo em relação a crianças com dislexia, entrevistamos a psicopedagoga Vanessa Lima, Pedagoga e Psicopedagoga que há nove anos atua em espaços clínicos e institucionais. A primeira pergunta que fizemos foi sobre o conceito de dislexia, a mesma narra:

> Identificar uma criança com dislexia é algo muito complexo. Sabemos que a dislexia é um transtorno específico da aprendizagem e que está relacionado a leitura e escrita, envolvendo o componente fonológico. Então é preciso avaliar todo o histórico da criança, analisar os cadernos, livros, conversar com os pais e professores até chegarmos a um diagnóstico. (Retirado da Entrevista Narrativa com a psicopedagoga Vanessa Lima).

Por ser um transtorno de aprendizagem, é preciso uma equipe multiprofissional para identificar e diagnosticar a dislexia, sendo necessária uma avaliação neurológica por meio de testes, fonoaudiológica, psicológica e psicopedagógica. Identificado o transtorno, que acontece por meio de anamnese, investigação dos materiais físicos da criança, história clínica e testes neuropsicológicos, é o momento de planejar ações individuais para cada necessidade.

Dois métodos de alfabetização são especialmente indicados para os indivíduos disléxicos: o método multissensorial e o método fônico. O método multissensorial é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

indicado para crianças que já possuem histórico de fracasso escolar; e o método fônico é indicado para crianças que estão iniciando o processo de alfabetização.

O método multissensorial busca combinar diferentes modalidades sensoriais no ensino da linguagem escrita, ao unir as modalidades auditiva, visual, cenestésica e tátil, estabelecendo conexões entre aspectos visuais, auditivos e cinestésicos, este método facilita a leitura e a escrita. Maria Montessori (1948), precursora deste método, deu importância à participação ativa da criança durante a aprendizagem, como também ao movimento que foi visto como outro aspecto a ser considerado na alfabetização (CAPOVILLA, 2000).

O método fônico, segundo Capovilla (2000) tem como característica o ensino das correspondências entre os sons e as letras e utiliza-se de atividades que desenvolvem a rima, a discriminação de sons, segmentação fônica e relações entre os fonemas e os grafemas, pois as crianças disléxicas têm dificuldade em discriminar, segmentar e manipular de forma consciente os sons da fala.

A dislexia é uma dificuldade específica de leitura, um transtorno inesperado que professores e pais observam no desempenho leitor da criança. As características de uma criança disléxica podem ser observadas no ato de ler, escrever ou soletrar.

Os problemas mais comuns, de acordo com Condermarin (1986) são: confusão entre letras que possuem um ponto de articulação comum e cujos sons são acusticamente próximos: d-t; j-x; c-g; m-b-p;v-f.; inversões parciais ou totais de sílabas ou palavras: me-em; sol-los; som-mos; sal-las; pal-pla; substituição de palavras por outras de estrutura mais ou menos similar ou criação de palavras, porém com diferentes significados: soltou/salvou; era/ficava; contaminações de sons; adições ou omissões de sons, sílabas ou palavras: famoso substituído por fama; casa por casaco; repetições de sílabas, palavras ou frases; pular uma linha, retroceder para linha anterior e perder a linha ao ler; excessivas fixações do olho na linha; soletração defeituosa: reconhecer letras isoladamente, porém sem poder organizar a palavra como um todo, ou então ler a palavra sílaba por sílaba, ou ainda ler o texto “palavra por palavra”; problemas de compreensão; ao escrever, a criança ocupa toda a largura da página; escreve palavras com todas as letras iguais, exemplo: BATATA/AAA; palavras diferentes são escritas da mesma maneira, exemplo: SUCO/UO; os nomes próprios são escritos pela metade, exemplo: ANA- AA.

Existem também outras questões que segundo Condermarin (1986) são alterações na memória: dificuldades para lembrar de fatos passados, palavras ou sons que escutam; memorizar visualmente objetos, palavras ou letras; alterações na memória de séries e sequências, tais como os dias da semana, os meses do ano, o alfabeto e as horas; orientações direita-esquerda em seu próprio corpo ou quando olham outra pessoa; a criança não consegue ler com facilidade, tampouco consegue utilizar com propriedade os símbolos gráficos da expressão escrita e, quando escreve, revela sinais de confusões, inversões, adições, omissões e substituições. Em relação as dificuldades em matemática, a criança com dislexia não consegue entender a formulação de problemas matemáticos e realizar questões abstratas. Sendo assim, é difícil ler números, invertem os mesmos e sentem dificuldade em ordená-los.

Os primeiros sinais podem aparecer nos primeiros anos de vida, como atraso na aquisição da fala, trocas fonéticas tardias, omissões frequentes de sílabas ou atingir idades mais tardias falando muito “enrolado” e de forma ininteligível. Oitenta por cento (80%) dos disléxicos apresentam história de atraso de linguagem expressiva e este sinal é de grande valia para vigilância durante o desenvolvimento da criança e levantamento de suspeitas. (PINHEIRO, 2014)

A segunda pergunta que fizemos a psicopedagoga foi em relação as práticas psicopedagógicas que desenvolvia com crianças disléxicas. Temos a seguinte fala:

> A nossa prática com as crianças com dislexia está baseada em intervenções no déficit das habilidades que ela apresenta, que são relacionadas a leitura e escrita. Aqui na clínica nós temos instrumentos próprios. Avaliamos primeiro o material da criança, fazemos anamnese com os pais e a criança, compreendemos a história de vida dela e escutamos até mesmo os professores, tanto o atual como outros, caso a criança já esteja no processo de escolarização. Então usamos desde materiais eletrônicos, jogos, atividades cantadas, caça-palavras, palavras cruzadas, jogo da memória, adivinhação, alfabeto móvel, régua com as letras do alfabeto, lousa, cadernos, canetas coloridas. É preciso estimular a oralidade, a imaginação, a criatividade. E elas gostam. (Retirado da Entrevista Narrativa com a psicopedagoga Vanessa Lima).

O diagnóstico da dislexia independe de exames neurológicos e de aparelhagens específicas. Por ser uma condição essencialmente clínica precisa de uma avaliação que passa por conhecimentos acerca do neurodesenvolvimento, como também a necessidade de exclusão de outras patologias e distúrbios. A confirmação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atravessa uma ampla avaliação multiprofissional com neuropediatra, neuropsicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo e equipe educacional.

Compreende-se, portanto, que o disléxico faz uma leitura lenta e confunde letras, omite ou acrescenta palavras, inverte o sentido das letras ou sílabas, inventa, salta linhas, perde-se nas mesmas, entre outras características próprias desse distúrbio, que impedem a compreensão adequada da leitura e o emocional da criança, impossibilitando-a de desfrutar ou ter experiências prazerosas na leitura e na escrita.

Enquanto que nas questões relacionadas a leitura e escrita há essa dificuldade, geralmente os disléxicos destacam-se em outras atividades como música, desenho, pintura, eletrônica, mecânica, esportes, dentre outras. Professores, pais e educadores devem se apropriar dessas questões positivas para auxiliar a criança a construir significados, experiências, e as mais diversas vivências.

Nesse sentido o trabalho psicopedagógico envolve, como mencionou Vanessa, um conjunto de práticas que estimulam o raciocínio, a memória, a ludicidade, criatividade e imaginação, afinal para contribuir com a evolução da aprendizagem de um disléxico, o psicopedagogo precisará desenvolver práticas diferenciadas e que exercitem o cérebro, a oralidade. Para avaliar esta evolução, o profissional poderá utilizar diários e fichas avaliativas diárias e semanais, em formato descritivo, com questões abertas e fechadas, e relatórios dissertativos.

Sobre como pais e escola podem contribuir para o avanço da aprendizagem de uma criança disléxica, tivemos a seguinte resposta da psicopedagoga:

> O professor da sala regular e da sala de atendimento educacional especializado (caso tenha) precisam trabalhar em conjunto. Primeiro a criança precisa de um planejamento individual, que é o que chamamos de Plano de Desenvolvimento Individual do aluno, segundo que esse plano precisa realmente atender as necessidades, que são particulares desse aluno. Em seguida precisam dar ênfase nas letras, treinar a escrita, associação, repetição de palavras, e trabalhar com jogos e muitas brincadeiras. Tudo isso incluindo claro a criança nas atividades da turma regular, respeitando os limites e o tempo da criança, e mantendo sempre que possível um contato com o psicopedagogo. Os pais precisam estar em constante diálogo e em casa reforçar essas atividades, deixando a criança livre também para brincar e exercer a criatividade. (Retirado da Entrevista Narrativa com a psicopedagoga Vanessa Lima).

As metodologias de ensino e aprendizagem adotadas pelos professores podem dificultar a aprendizagem de uma criança. Por isso a equipe pedagógica liderada pelo

coordenador precisa estar atenta para identificar possíveis dificuldades de aprendizagem e comportamentos atípicos nas crianças. Esse trabalho começa com o professor em sala de aula, que em seu cotidiano deve acompanhar a evolução dos alunos e conhecer as potencialidades de cada um deles, para que perceba quando existe algo incomum.

Identificada as dificuldades, o caso deve ser encaminhado à coordenação pedagógica e o professor da sala de atendimento educacional especializado (caso tenha) para que possa avaliar tais dificuldades no aluno, chamar os pais para um diálogo e redirecionar o atendimento aos profissionais da psicologia, neurologia e psicopedagogia.

Com o diagnóstico de dislexia, é essencial que os pais participem do processo de aprendizagem da criança, motivando e estimulando os avanços. De acordo com Maruny (2000), dar uma oportunidade para que as crianças pensem significa partir de suas ideias, reconhecer sua lógica, mostrar-lhes suas limitações, trazer-lhes informações novas que as ajudem a pensar melhor. Com isso, a ideia que os pais e professores têm sobre como as crianças aprendem é muito importante. Não se trata de trabalhar com informações soltas, mas auxiliá-los com empenho, debate, discussão e interação.

O ideal é que haja um trabalho lúdico e que consiga fazer com que os alunos pensem. Nesse sentido é necessário que o aluno não seja excluído do ambiente da sala de aula. Além de estimular o lúdico constantemente, Domingues e Marchesan (2004) orientam que as práticas dos professores em sala de aula envolvam a divisão dos trabalhos longos em pequenas partes; rever os conteúdos com os alunos; utilizar brincadeiras e associá-las ao conteúdo; avaliar a criança de forma oral sempre que possível; observar o material escrito; usar letra script ou bastão em cores diferentes que auxilia a velocidade ou memorização da forma ortográfica da palavra; solicitar que o aluno repita, sempre que possível, a ordem ou conteúdo com suas próprias palavras; nunca expor a leitura em voz alta diante de outros; usar material colorido e ilustrado para o aprendizado das letras.

Para desenvolver essas estratégias é importante que o professor assim que identificar as dificuldades da criança, possa preparar-se para auxiliar no desenvolvimento desse aluno. Logo é essencial que busque ajuda da coordenação pedagógica no processo de formação continuada, para compreender mais sobre o

transtorno e principalmente as metodologias que podem contribuir para a aprendizagem. Além disso é preciso garantir-lhes o direito à informação e ao apoio, indispensáveis ao bom desenvolvimento das relações humanas, assim como a orientação e o trabalho articulado aos locais com atendimento especializado, quando necessário.

Com a devida orientação psicopedagógica, o aluno conseguirá ser bem sucedido em classe. Se, na fase escolar, a criança apresentar sintomas de dislexia, será necessário diagnóstico e acompanhamento adequados, para que ela possa prosseguir seus estudos junto com os demais colegas e não tenha prejuízos emocionais muito menos de aprendizado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo compreender as práticas psicopedagógicas utilizadas pelo psicopedagogo para a aprendizagem de crianças com dislexia, considerando o diagnóstico, tratamento e os desafios da prática no trabalho conjunto entre professores e pais.

A dislexia por ser um transtorno de aprendizagem é identificada a princípio pelos pais e professores. Assim que a suspeita surgir, a coordenação pedagógica conversa com a família para que possa encaminhar a criança ao atendimento médico, psicológico e psicopedagógico. Consideramos que o trabalho do psicopedagogo é fundamental para garantir a aprendizagem de crianças disléxicas, pois ele vai atuar de forma conjunta à prática dos professores da sala de aula regular.

A partir da avaliação diagnóstica o psicopedagogo realiza a anamnese e identifica a história de vida da criança, analisando seus escritos, dialogando com os pais e professores junto a equipe técnica multidisciplinar composta por neuropediatras, fonoaudiólogo, psicólogo e o professor. Por isso é fundamental que os pais aceitem a orientação desses profissionais e contribuam para que o avanço na aprendizagem da criança com dislexia possa ocorrer.

O psicopedagogo vai auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem dessa criança, na medida em que trabalha exercícios orais como música, vídeos, letras de músicas, textos e históricas cantadas. Além desses exercícios o psicopedagogo estimula a memória através do uso de jogos, proporcionando mais atenção; caça-

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

palavras, palavras cruzadas que ajudam a trabalhar habilidades motoras, cognitivas e emocionais. Nas sessões também são utilizadas atividades que estimulam a criatividade, a imaginação, principalmente com o uso de atividades artísticas. Contudo para que esse trabalho obtenha êxito é importante que todos os responsáveis pelo avanço na aprendizagem da criança (pais, professores, médicos, psicólogo, fonoaudiólogo) participem de forma conjunta e acompanhem seu progresso.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO **BRASILEIRA DE DISLEXIA**. 2000. Disponível em: <http//site.www.dislexia.com.br>

BRASIL, BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CAPOVILLA, F. C. (Org.). **Neuropsicologia e Aprendizagem: Uma abordagem multidisciplinar**. 2 ed. São Paulo, 2000.

CONDERMARIN, Mabel. **Dislexia: Manual de leitura corretiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

DOMINGUES, Wanderley M.; MARCHESAN, Ceny. **Dislexia: indicadores preditivos para as faixas pré-escolar e escolar. 2004**. Disponível em: http://www. caripsicologia.com.br/artigo30.htm

GODOY. Arilda. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possiblidades. Revista de Administração de Empresas**. São Paulo. V.35, n. 2, p. 57-63. Mar./Abr. 1995.

MARUNY, Curto Luís. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensina-las a escrever e a ler/ Lluís Maruny Curto<** Maríbel Ministral Morillo e Manuel Miralles Teicidó; tradução Ernani Rosa.-Porto Alegre: Artmed, 2000.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente.** Rio de Janeiro, Portugália Editora (Brasil), 1948.

PINHEIRO, Angela Maria Vieira. **Leitura e Escrita: Uma Abordagem Cognitiva.** Editorial Psy, Campinas/São Paulo: 2014.

SOUSA, M. G., CABRAL, C. L.. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores.** Revista Horizontes, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** Rio de Janeiro, editora lamparina 2012.

WELLER, W. **Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze.** In: Reunião anual da ANPeD. Caxambu, MG. Anais... Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16.udiólogo) participem de forma conjunta e acompanhem seu progresso.

24.5.4 A PSICOPEDAGOGIA E A GESTÃO DO CONHECIMENTO: ABORDAGEM PEDAGÓGICA

Reinaldo Repinasi dos Santos[3215]

Erica Cristina de Lima Miranda[3216]

Elitane Camargo[3217]

Leticia Fleig Dal Forno[3218]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo evidenciar a importância da Psicopedagogia como ação pedagógica apoiada na Gestão do Conhecimento (GC) de modo que se façam presentes o uso de suas ferramentas pela gestão escolar. Nessa perspectiva o presente trabalho desenvolve-se com o intuito de demonstrar como a Psicopedagogia e a Gestão do Conhecimento podem se tornar aliadas para o trabalho pedagógico pensando, respectivamente, em suas funções e nas ferramentas que a GC pode oferecem para o desempenho do trabalho do psicopedagogo. A metodologia desenvolvida para o cumprimento do objetivo deste trabalho refere-se a uma pesquisa bibliográfica que vai ao encontro do desenvolvimento de um estudo característico de análise de artigos, periódicos acadêmicos e livros e com afinco na abordagem qualitativa e descritivo – exploratória. Desenvolve-se o presente estudo para contribuir e suscitar novas possibilidades de atuação pedagógica escolar, a partir do viés da GC, e voltado para um olhar colaborativo às comunidades acadêmicas que visam crescimento científico e prático acerca da problemática sobre de que forma a Psicopedagogia e a Gestão do Conhecimento podem se tornar aliadas quanto ao trabalho pedagógico, expandindo esta discussão e valorizando o trabalho psicopedagógico junto à gestão do conhecimento e a gestão escolar.

Palavras-chave: Gestão. Conhecimento. Psicopedagogia. Ferramentas. Storytelling.

INTRODUÇÃO

Aliar a Psicopedagogia e a Gestão do Conhecimento (GC) à prática do trabalho docente em tempo de pandemia pode ser uma alternativa para poder lidar melhor com as barreiras que se erigiram entre a escola e toda a comunidade escolar. Estas

[3215] Pedagogo, pela UNIFAMMA – MARINGÁ PARANÁ, Mestrando em Gestão do Conhecimento nas Organizações pela Universidade Cesumar – Maringá – Paraná, reinaldomestre2031@gmail.com
[3216] Pedagoga, pela FAFIMAN – MANDAGUARI – PARANÁ, Mestranda em Gestão do Conhecimento nas Organizações pela Universidade Cesumar – Maringá – Paraná, erica.miranda@educadventista.org.br
[3217] Pedagoga, pela Universidade Cesumar – Maringá – Paraná, Pós-Graduanda pela Unimais – Faculdade Educamais, elitane.camargo@gmail.com
[3218] Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa e Docente no Programa de Pós-graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações (PPGGCO) na Universidade Cesumar (UNICESUMAR), Brasil; Bolsista produtividade em pesquisa do ICETI – Instituto Cesumar de Ciência, Tecnologia e Inovação, Maringá, Paraná, Brasil, leticia.forno@docentes.unicesumar.edu.br

barreiras vão muito além da distância física, elas se estabelecem no espaço da aprendizagem que muitas vezes acontece diretamente pela interação professor/aluno e aluno/aluno no âmbito presencial (LEMOV; WOOLWAY, 2021; MATTOS; RAMOS; BARLEM; GAMA; MINASI; AMORIM, 2019).

Mattos et al. (2019) trata sobre essa importância de interação como uma ferramenta processual do ato de educar capaz de desenvolver conhecimento pela inferência do respeito e da confiança gerados pela afetividade entre os atores do ensino presentes em sala de aula. Lemov e Woolway (2021) sinalizam que com o processo de mudanças das aulas presencias para o protocolo de aulas remotas devido ao cenário de pandemia as problemáticas de interação e suporte pedagógico tornaram-se desafios para os profissionais da educação e para a gestão escolar.

Assim, o trabalho docente vai ao encontro de um ensino voltado ao crescimento discente nos âmbitos profissionais e consequentemente pessoais de sua vida, garantindo a este processo de ensino e aprendizagem uma troca que possibilite também ao professor um crescimento tendo vivenciado situações adversas (MATTOS et al., 2019). Define-se neste estudo por situação adversa o protocolo de aulas remotas promovido por meio da Portaria 544/2020 (BRASIL, 2020a) em virtude das ações e definições apresentadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (BRASIL, 2020b).

Campos e Borges (2020) inferem que o processo de ensino e aprendizagem vem recebendo influência de outros fatores que afetam diretamente seu desenvolvimento como os das áreas familiar, econômica e de privação social dada a situação atual vivenciada no ensino remoto, que significa o afastamento do espaço escolar incidindo num distanciamento geográfico e aulas via salas online, webconferências e vídeo-aulas **(BEHAR, 2020).** É importante frisar que esse distanciamento social fora estabelecido pelas circunstâncias de calamidade sanitária causada pela pandemia do novo Corona Vírus, que de acordo com o Ministério da Saúde é denominado SARS-CoV-2 (Covid – 19) capaz de gerar um quadro clínico infeccioso com complicações respiratórias sendo assintomáticas ou não (BRASIL, 2020 a; 2020b).

Seja por esse novo cenário dado o caráter da pandemia ou pelo cenário habitual escolar de estarem todos no modo presencial de ensino, as dificuldades devem ser postas em análise para suas superações ou pelo menos para adequações

mais próximas daquilo que seria ideal para o processo de ensino e aprendizagem (CAMPOS; BORGES, 2020). Se a gestão escolar não for capaz, através de sua equipe e, isso inclui os professores, de assegurar uma troca de experiências discentes/docentes, é necessário que se repense com que empenho se oportuniza o desenvolvimento de ações que corroborem para a construção de um ambiente que não impeça diretamente a capacidade crítica e reflexiva dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (MATTOS et al., 2019).

Filho (2021) denota que nessa perspectiva, a GC nas organizações escolares vem crescendo à medida que estas percebem a importância da administração de todas as informações produzidas em seu contexto, buscando transformá-las em conhecimento. Infere ainda que as escolas enquanto organização, seja pública ou privada, deve oportunizar espaços de participação coletiva e compartilhamento de conhecimento, além de criarem meios de armazenar o que se fora produzido e usar as tecnologias em prol do processo de ensino e aprendizagem (FILHO, 2021).

Nesse sentido, de que forma a Psicopedagogia e a Gestão do Conhecimento podem se tornar aliadas para o trabalho pedagógico pensando, respectivamente, em suas funções e nas ferramentas que a GC pode oferecem para o desempenho do trabalho do psicopedagogo? Assim objetiva-se evidenciar a importância da Psicopedagogia como ação pedagógica apoiada na Gestão do Conhecimento onde se façam presentes o uso de suas ferramentas pela gestão escolar.

Justifica-se a apresentação deste estudo como uma maneira de intuir e suscitar novas possibilidades de atuação pedagógica escolar a partir do viés da GC, corroborando direta e indiretamente com comunidades acadêmicas que visam crescimento cientifico e prático acerca da problemática que fora evocada, expandindo esta discussão e valorizando o trabalho psicopedagógico junto à gestão do conhecimento.

A metodologia adotada para o desenvolvimento desse trabalho apresentar-se-á como uma pesquisa bibliográfica, a fim de se cumprir o objetivo de evidenciar a importância da Psicopedagogia como ação pedagógica apoiada na Gestão do Conhecimento, onde se façam presentes o uso de suas ferramentas pela gestão escolar, com a contextualização e inferência conceitos respectivamente, de Psicopedagogia, Gestão do Conhecimento e as relações de correspondência para o trabalho em conjunto. Assim vai ao encontro do desenvolvimento de um estudo

característico bibliográfico e afinco na abordagem qualitativa e descritivo - exploratório, que culmina na produção de inferências relacionais entre os conceitos abordados na pesquisa (CRESWELL, 2011).

A PSICOPEDAGOGIA APLICADA À ESCOLA

O surgimento da psicopedagogia advém da necessidade de compreensão do processo de aprendizagem na Educação, com o intuito de desenvolver um trabalho voltado para crianças com problemas escolares ou comportamentais, onde seu objeto de estudo delimita-se pelas características da aprendizagem humana. Sua fase inicial aconteceu na Europa no século XIX, onde classes escolares especiais dedicadas à educação de crianças com retardo mental e escolas de ensino individualizado para alunos cujo aprendizado era lento, passaram a ser seu foco de trabalho e estudo (BOSSA, 2020).

Rosa (2017) enfatiza que a área de atuação da psicopedagogia está atrelada à Saúde e da Educação, como uma forma de cuidar do processo de aprendizagem, entender os modelos naturais e patológicos, considerando a influência do meio - família, escola e sociedade - no seu desenvolvimento, aplicando métodos únicos. A Psicopedagogia estuda a aprendizagem humana, os problemas de aprendizagem, complexo para Psicologia e Pedagogia – assim surgiu devido as carências existentes, para atender esse grupo, tornando-se, em uma prática (ROSA 2017).

Acampora (2019) assevera que o trabalho do psicopedagogo na instituição escolar possui caráter preventivo no sentido de criar competências para solucionar problemas, pois este profissional tem o conhecimento entre as percepções da psicologia e da pedagogia que culmina na investigação, apresentação de hipóteses e aplicação de testes para avaliar o sujeito em análise. Com a decorrência do aumento no número de alunos com dificuldades de aprendizagem e sem disciplina no que se refere ao comportamento em sala de aula, a interferência psicopedagógica tem alcançado espaço nas escolas (ACAMPORA, 2019).

Campos e Borges (2020) enfatizam que o psicopedagogo pode atuar no contexto educacional em conjunto com todos os professores e a gestão escolar, tendo espaço para poder identificar as lacunas presentes no processo de ensino e de aprendizagem. Tais lacunas podem ser operacionalizadas a partir do envolvimento da escola com este profissional, bem como com os responsáveis pelos alunos e os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

próprios alunos, a fim de interferir positivamente nos desafios educacionais específicos sobre aprendizagem e desenvolvimento aferidos .problemas detectados ante a visão global de toda comunidade educativa (CAMPOS e BORGES, 2020).

A intervenção preventiva do psicopedagogo auxilia o professor e demais profissionais nas questões pedagógicas e psicopedagógicas próprias das dificuldades de aprendizagem dos alunos diminuindo as chances de um discurso que possa fadar sobre o fracasso escolar. Esse estudo possibilitará um debate sobre as dificuldades de aprendizagem que podem ser ordem congênita ou temporal, contribuindo para melhorar o desempenho das crianças e adolescentes. É importante que o trabalho seja integrado entre o psicopedagogo, professor, escola e família. (FUZINATTO, 2017).

Dessa maneira, evidenciar-se-á a Gestão do Conhecimento por algumas de suas ferramentas como apoio no trato pedagógico, sendo um mecanismo de apoio profissional ao professor e ao psicopedagogo também para a busca de um trabalho que seja mais contundente às necessidades da escola ou da empresa.

A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO DO CONHECIMENTO NO TRABALHO PEDAGÓGICO

A gestão do conhecimento tem sido estudada por pesquisadores com o objetivo a criar e disseminar o conhecimento existente em um determinado ambiente (Gonzalez; Martins, 2017). Proporciona nos processos das organizações, análises que possam servir de base para tomadas de decisões estratégicas, resolução de problemas e na adaptação presente no cotidiano, além de destacar a busca pela qualidade profissional, gerando resultados ao capital intelectual de uma organização (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

A gestão de conhecimento pode contribuir no aumento de desempenho de uma instituição, trazendo inovação, permanência no mercado e o crescimento da organização perante as mudanças que estão acontecendo numa velocidade cada vez maior. Uma boa gestão do conhecimento numa instituição, gera benefícios tanto para a instituição quanto para os profissionais que auxiliam no processo de aprendizagem, como por exemplo, o psicopedagogo, pois consiste em um conjunto de práticas, procedimentos, ferramentas e infraestrutura tecnológica direcionadas à aquisição,

compartilhamento e organização de informações relevantes ao trabalho psicopedagógico (SOUZA, 2020).

A GC apresenta possibilidades para o avanço desta interação e consequentemente para criação, organização, registros e disseminação do conhecimento, capazes de gerar boas práticas na integração entre a instituição de ensino, psicopedagogo e família. A integração desses três agentes traz a realidade de cada um para o espaço de aprendizagem e contribui para aquisição de competências profissionais com o senso critico que esta aproximação propicia (COSTA; SIMI; CARVALHO, 2020).

Llarena e Duarte (2020) apontam uma perspectiva em que a ciência tecnológica compreende e pode auxiliar este novo momento em que o uso da internet na sociedade do conhecimento vem atingindo sua potencialidade na transmissão de dados, na diminuição dos custos dos dispositivos de tecnologias de comunicação e informação. As redes sociais popularizadas constroem situações e vivências permitindo um trabalho integrado de conhecimento, determinando o reconhecimento e a identificação social enquanto indivíduos cognitivos que aprendem de maneira participativa, colaborativa e desafiadora, desenhando um cenário de novos comportamentos de aquisição do conhecimento e de aprendizagem (CHENG, 2019).

A GC apresenta algumas ferramentas e técnicas que podem ser encontradas na Asian Productivity Organization_(APO) e ao estarem aliadas ao contexto psicopedagógico, podem promover um trabalho integrado na aprendizagem do aluno e entre todos os profissionais que estão inseridos no processo, proporcionando uma aquisição de conhecimento (MACHADO; URPIA; DAL FORNO, 2019). As ferramentas apresentadas pela GC, no manual da APO podem auxiliar neste trabalho psicopedagógico, são elas: Brainstorming; assistência por pares; revisões de aprendizado; revisão após ação; storytelling; áreas de trabalho físicas colaborativas; ferramenta de avaliação de conhecimento APO; café do conhecimento; comunidade de prática; computação em nuvem; biblioteca de documentos; bases de conhecimento (wikis, etc); blogs; serviço de redes sociais; comunicação por vídeo e webinars; ferramenta de pesquisa avançada; criando clusters de conhecimento; localizador de especialistas e espaços de trabalho virtuais colaborativos.

Essas ferramentas apresentadas acima, duas são postas abaixo em análise de modo que possam ser facilitadoras na comunicação entre psicopedagogos, escola e

famílias. Destacam-se na próxima tabela o Storytelling e Comunicação de Vídeo/Webinars.

Tabela 1 – Ferramentas e sua ultlização

Ferramentas	Utilização no processo de comunicação
Storytelling	Storytelling é a arte de contar história, de comunicar uma ideia ou mensagem através de imagens e/ou sons criativos. O storytelling traz vida e significado para um cenário, além de provocar diferentes sentimentos, cativando seus ouvintes através de uma história**.**
Comunicação de vídeo/webinars	Conecta pessoas de diferentes lugares, através de uma comunicação de vídeo gratuito ou de baixo custo, (meeting, zoom, facetime).

Fonte: adaptado pelos autores

A técnica de storytelling e comunicação de vídeo/webinars, são ferramentas e técnicas da gestão do conhecimento, promotoras de inovação e podem auxiliar no acolhimento do aluno, família e a instituição de ensino, como um mecanismo de interlocução na parceria entre os envolvidos no processo de desenvolvimento do aluno. A ferramenta storytelling, sendo a arte de contar história, pode contribuir no trabalho do psicopedagogo agindo diretamente nas dificuldades apresentadas pelo aluno, juntamente com a incapacidade da família em lidar com problemas que possam interferir no espaço pedagógico (FRANÇA; BRUSAMOLIN, 2020).

Ao contar uma história em que coloque elementos chaves ou situações que o aluno esteja vivenciando, pode ser provocada uma ação de entendimento de si próprio naquela situação, além de que pode-se trabalhar como o aluno contaria a história e nomear personagens, transformando algo imaginário em real, fazendo com que o aluno possa participar trazendo para o concreto as situações para serem trabalhadas (FRANÇA et al., 2020).

Trevisan e Damian, (2018) afirmam que ferramenta comunicação de vídeo/webinars, na utilização de zoom, facetime ou meeting, pode auxiliar na realização de reuniões neste caso entre psicopedagogo, família e escola, para que todos estejam engajados no processo ensino aprendizagem a fim de entenderem as dificuldades apresentada pelo aluno, auxiliando os envolvidos no processo, de modo a alcançar os objetivos pedagógicos e melhorar o desempenho escolar discente. Esses encontros possibilita um debate sobre as dificuldades de aprendizagem, contribuindo para melhorar o desempenho do aluno, independente do lugar e espaço onde as pessoas se encontram (AMANTE; PETRI, 2017).

Diante do trabalho desafiador do psicopedagogo em lidar com o insucesso do aluno no rendimento escolar, bem como com os participantes deste processo, família e escola, neste momento de pandemia em que todos estão distantes, busca-se alternativas que possam minimizar tal situação, contribuindo para a realização do trabalho de maneira efetiva na construção da aprendizagem (TREVISAN; DAMIANI, 2018). A gestão do conhecimento com a técnica de storytelling e com a ferramenta de vídeo/webinars, pode auxiliar na assessoria do trabalho do psicopedagogo, pois através de histórias pode identificar dificuldades apresentada pelo aluno, utilizando zoom, facetime ou meeting para essa aproximação e fazer as relações de diálogo escola-aluno-família

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se possível observar a importância da atuação conjunta da Psicopedagogia e da Gestão do Conhecimento como uma forma de percepção de como podem se estabelecer as relações entre a aprendizagem organizacional e as contribuições do profissional da psicopedagogia aliado à ações de gestão para o desenvolvimento do trabalho. A psicopedagogia tem benefícios que podem ser observados dentro e fora das escolas, e a GC gera benefícios tanto para a instituição quanto para os profissionais que auxiliam no processo de aprendizagem uma vez que pode oferecer as ferramentas citadas face à utilização de conteúdos mais adequados e exequíveis à prática dos profissionais, no sentido de promover significativamente maior aprendizagem e conhecimento aos indivíduos.

O Psicopedagogo ocupa-se de compreender os processos cognitivos e emocionais, culturais, físicos e pedagógicos do aluno, de maneira que sua intervenção psicopedagógica reverbere como uma ação mediadora que se dá a partir do diálogo entre Escola-Aluno-Família. De acordo com a análise evidenciada, identificam-se que as ferramentas postas para esta discussão no alinhamento entre o trabalho do professor, psicopedagogo e família no processo ensino aprendizagem, podem ser aplicadas a mais de uma utilização.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ascom SE/UNA-SUS. **Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus.** Disponível em:< https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em 29 jun 2021.

ACAMPORA, Bianca. **Psicopedagogia Clinica: O despertar das potencialidades.** 4 4ª ed.- Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

MATTOS, Larissa Merino. , RAMOS, Aline Marcelino. , BARLEM, Edison Luiz Devos. , GAMA, Bárbara da Silva. , MINASI, Alex Sandra Ávila. , AMORIM, Caroline Bettanzos**. Repercussão da relação professor-aluno na formação de graduandos em enfermagem.** Rev baiana enferm. 2019;33:e28274. Disponível em:< https://pdfs.semanticscholar.org/668a/f8a03371a3e9d7406e36899758506ebd0d09.pdf>. Acesso em 12 mar 2021.

AMANTE, C. J.; PETRI, C. A. **Técnicas e ferramentas de gestão do conhecimento e inovação: o caso do Instituto Federal de Santa Catarina, 2017**. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/181200. Acesso em 11 de abr. 2021.

BATISTA, Fábio Ferreira. Modelo de gestão do conhecimento para a administração pública brasileira: como implementar a gestão do conhecimento para produzir resultados em benefício do cidadão. Brasília: Ipea, 2012. Disponível em:< https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/32878/1/ADELSON%20GONZAGA%20DE%20SOUZA%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20vers%c3%a3o%20final.pdf>. Acesso em 15 mar 2021.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 13 mar 2021.

BOSSA, Nadia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática,** 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora,2019.

COSTA, L. N.; SIMI, R. Q.; CARVALHO, R. N., 2020. Gestão do conhecimento voltada a inovação como estratégia de adaptação as mudanças. REVISTA CIENTÍFICA DO INSTITUTO IDEIA - ISSN 2525-5975 / RJ / Revista no 1 – ANO 9 (2020)

CHENG, E.C.K. **Successful Transposition of Lesson Study**: A Knowledge Management Perspective. Hong Kong: SpringerBriefs, Education, 2019.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research. 2nd. Los Angeles:** SAGE Publications, 2011.

ESTRELLA, Bianca. LIMA, Larissa**. CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia.** Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia;>. Acesso em 28 jun 2021

FILHO, Paulo de Sá. O GESTOR ESCOLAR E A GESTÃO DO CONHECIMENTO: Como construir o conhecimento em uma equipe? Disponível em:< https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2021/01/O-

GESTOR-ESCOLAR-E-A-GEST%C3%83O-DO-CONHECIMENTO-1-%C3%A0-13.pdf>. Acesso em 15 mar 2021.

FRANÇA, G. E. de; FRANÇA E. de (2020). **STORYTELLING E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: UMA ANÁLISE SEGUNDO A PERSPECTIVA DA TEORIA ATOR-REDE**. Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão. Paranaguá, PR, v.5, n.3, p. 235-01, 235-16,2020. DOI: 10.21575/25254782rmetg2020vol5n31192. Acesso em 05 de julho 2021.

FUZINATTO, Karla Michele. **A Psicopedagogia no contexto escolar.** Universidade Federal Fronteira Sul- UFFS- (Campus Erechim), 2017.

GASPARIN, Maria. CASTRO, **Cecilia. Psicopedagogia institucional sistêmica.** Revista psicopedagogia. APP-v.19-n°55/2001.

GONZALEZ, Rodrigo Valio Dominguez; MARTINS, Manoel Fernando. **O Processo de Gestão do Conhecimento: Uma pesquisa teórico conceitual.** Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2020.

LEMONOV, D.; WOOLWAY, E. Introdução: O ensino remoto e o novo normal. IN: LEMOV, D. Ensinando na sala de aula on-line. pp. 1-10. Porto Alegre: Penso, 2021

LLARENA, R. A. da S. DUARTE, E. N. **Gestão do conhecimento nos currículos dos programas de pós-graduação em Ciência da Informação do Brasil e da Espanha**. Editora UFPB. João Pessoa, 2020.

Ministério da Saúde. Disponíevel em:< https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#:~:text=Os%20coronav%C3%ADrus%20s%C3%A3o%20uma%20grande,%2DCoV%20e%20SARS%2DCoV.>. Acesso em 13 mar 2021.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Gestão do Conhecimeto**. Tradução: Ana Thorell. São Paulo: Bookman, 2008. ISBN 0-470-82074-8. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/275021278/Gestao-Do-Conhecimento-Takeuchi-e-Nonaka. Acesso em: 27 março 2021.

ROSA, Elizangela Britto. A Psicopedagogia no processo de aprendizagem. 2017.

SOUSA, Edilma Ferreira. VASCONCELOS, Tatiana Cristina. **O papel do psicopedagogo no contexto atual.** Disponível em:< http://docplayer.com.br/54051689-Rebes-revista-brasileira-de-educacao-e-saude.html>. Acesso em 22 mar. 2021.

SOUZA, Maria Carolina Santos de. **Gestão do Conhecimento**/Maria Carolina Santos de Souza. - Salvador: UFBA, Escola de Administração; Superintendência de Educação a Distância, 2020.

Tenório, N.; Dal Forno, L. F.; Faccin, T. C.; Gozzi, F. (2020). **Uso da Storytelling para a construção e o compartilhamento do conhecimento na educação.** Educação Por Escrito, 11(2), e30601. https://doi.org/10.15448/2179-8435.2020.2. 30601

Trevisan, C. L.; Damiani, I. P. M. (2018). **Gestão do conhecimento: diretrizes e práticas recomendadas às organizações**. Ciência Da Informação, 47(2). Recuperado de http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/406.

24.5.5 ANÁLISE DA FORMAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA REALIZADA POR DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Edneia Felix de Matos[3219]

RESUMO

O presente estudo traz um recorte da dissertação de mestrado intitulada "Formação em Psicopedagogia e docência na educação infantil: contribuições, contradições e reflexões", vinculada ao GEADEC- Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Piagetiana/Unesp/.Marília S.P. Neste artigo, apresentam-se dados referentes a formação em Psicopedagogia realizada por professores que atuam em escolas de educação infantil em uma rede municipal de educação no interior do estado de São Paulo. Objetivou-se analisar os cursos de especialização em Psicopedagogia realizado pelos participantes do estudo. Foram sujeitos da pesquisa 60 professores atuantes no contexto da educação infantil e que possuíam a referida especialização. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa e um estudo de caso, para coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, entrevistas estas que foram realizadas remotamente via plataforma Google Meet, devido a pandemia do Covid-19. Os resultados mostram que 44 (73%) dos entrevistados realizaram o curso de especialização em Psicopedagogia na modalidade presencial e 16 (27%) na modalidade à distância, em relação ao estágio, 46 (77%) relataram que o curso ofereceu estágio e 14 (23%) não tiveram esse tipo de formação em sua especialização, 50 (83%) relataram que o estágio contribuiu com sua formação e 10 (17%), disseram que não. No que se refere a atuação psicopedagogica 57 (95%) dos sujeitos relataram não atuar, e somente 3 (5%) atuam como psicopedagogo. Defende-se, portanto uma formação de qualidade em Psicopedagogia em nosso país, pois somente assim essa formação poderá possibilitar o reconhecimento dessa área de estudos como profissão, tendo em vista que a mesma já está legitimada pela sociedade. Além disso, poderiam ser desenvolvidas mais pesquisas nessa área, fato este que contribuiria muito para a promoção desse campo de estudos.

Palavras-chave: Formação em Psicopedagogia; Concepção docente; Educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é uma área de estudos que ao longo dos anos vem ganhando grande representatividade, tanto no meio acadêmico, através de pesquisas, quanto nos contextos em que se incide efetivamente pela atuação do psicopedagogo, atuação essa reconhecida socialmente.

Destaca-se que a Psicopedagogia é uma área de estudos que lida com os processos de aprendizagem e com os fatores que podem interferir nesse processo, causando assim as dificuldades de aprendizagem.

[3219] Mestre em Educação pela Unesp/Marília/SP. Graduada em Pedagogia. Membro atuante do GEADEC- Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Piagetiana/Unesp/. Marília S.P. Professora municipal em educação infantil Marília S.P. cjneia_@hotmail.com

A Psicopedagogia surgiu na Europa no início do século XX, diversos autores realizaram estudos visando resolver a problemática do fracasso escolar, havendo assim a articulação na época entre as áreas de estudos Medicina, Psicologia, Psicanálise e Pedagogia. Inicialmente a Psicopedagogia visava tratar as questões de fracasso escolar que eram associadas aos problemas de conduta e comportamento, ao desenvolvimento emocional, afetivo, cognitivo, orgânico e motor. Castro e Amorim (2011) destacam que nessa época, "as dificuldades e/ou problemas de aprendizagem apresentavam caráter médico e eram tratados com procedimentos remediativos." (CASTRO; AMORIM, 2011, p. 30).

Percebe-se, que com o passar dos anos houveram avanços significativos na área da Psicopedagogia, pois a mesma surgiu devido a necessidade de uma melhor compreensão acerca dos problemas/dificuldades de aprendizagem e tratava os sintomas dessas. Na atualidade, com as diversas contribuições das diferentes áreas e toda instrumentação no processo de investigação, a mesma passou a tratar as causas que envolvem o processo de aprendizagem.

Dessa maneira a formação em Psicopedagogia precisa fornecer uma formação de qualidade aos profissionais que buscam se especializar nessa área, fornecendo assim subsídios para uma atuação que possa promover a aprendizagem dos indivíduos e a superação dos determinantes que possam interferir nesse processo.

Os dados apresentados neste artigo fazem parte de uma pesquisa de mestrado intitulada "Formação em Psicopedagogia e docência na educação infantil: contribuições, contradições e reflexões" que versou sobre a formação em Psicopedagogia realizada por professores de uma rede municipal de educação em um município do interior do estado de São Paulo.

2 MÉTODO

A pesquisa desenvolvida se carcateriza como sendo de natureza qualitativa com estudo de caso, com isso, o foco da pesquisa consiste em conhecer os aspectos dos cursos de formação em Psicopedagogia realizado pelos participantes do estudo. Para a coleta dos dados elaborou-se uma entrevista semiestruturada que pudesse contemplar as indagações a respeito da formação em Psicopedagogia.

Ressalta-se que as entrevistas foram realizadas entre os meses de maio à agosto do ano de 2020, de forma remota, utilizando-se da plataforma Google Meet,

devido a pandemia do Covid-19. Foram participantes da pesquisa 60 professores atuantes na época da coleta de dados em escolas municipais de educação infantil, estabeleuceu-se como critério de inclusão na pesquisa, professores com a formação em Psicopedagogia.

A pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual Paulista-UNESP/Marília/SP, com o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE) 28703020.3.00005406.

3 RESULTADOS

Caracteriza-se primeiramente nossa amostra, conforme já indicado, foram participantes do estudo, 60 professores, dos quais 58 (97%) são do gênero feminino e somente 2 (3%) são do gênero masculino. Em relação à faixa etária dos participantes, a maioria possui idade entre 24 a 35 anos (44%), no que se refere a atuação no serviço público, especificamente na escola de educação infantil, há um maior percentual, 32% dos docentes, com tempo de atuação de 2 a 5 anos.

Em relação a formação inicial dos participantes, observa-se que todos possuem a graduação em Pedagogia, ou seja, 60 (94%), critério este do município pesquisado para docência da educação infantil, além dessa formação 2 (3%) possuem Psicologia, 1 (2%) Recursos Humanos e 1 (2%) Letras. No que se refere a formação continuada, foi possível verificar que que alguns professores possuíam além da Psicopedagogia, principal critério para escolha dos sujeitos, outras formações em nível de pós graduação latu sensu e stricto sensu, 5 (4%) Educação Especial, 1 Educação Infantil (2%) e 1 (2%) mestrado na área da educação.

Passa-se a apresentar os dados mais específicos sobre a formação em Psicopedagogia realizada pelos entrevistados. Em relação à instituição em que foram realizadas a especialização pelos participantes da pesquisa, a maioria das instituições localizam-se no interior do estado de São Paulo e uma no estado do Paraná, em Curitiba. No que se refere à época em que os participantes realizaram a especialização, pode-se observar uma predominância nos últimos 10 anos, 38 sujeitos (63%).

Em relação a especialização em Psicopedagogia observa-se que, 44 (73%) dos entrevistados realizaram o curso na modalidade presencial e 16 (27%) na modalidade

à distância. A Tabela 1, a seguir, apresenta a carga horária total dos cursos onde os entrevistados realizaram a especialização em Psicopedagogia na modalidade presencial.

Tabela 1 – Carga horária

Instituições	Carga horária	Número de sujeito
Indep	600h	22
IBPEX	600h	7
Rhema	680h	4
Facinter	360h	4
USC	522H	2
Cenp	360h	1
Faculdade Paulista	820h	1
PUC/PR	600h	1
Faculdade São José	Não informada	1
Faef	740h	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que a carga horária do curso varia de 360 à 820 horas, entre as instituições pesquisadas, duas ofereceram somente a Psicopedagogia institucional, Faef e Cenp, e ambas não ofereceram estágio. Em relação ao estágio, clínico e institucional, observou-se que as instituições Indep, Ibpex, Facinter, Rhema, PUC/PR e USC ofereceram ambos os estágios, porém no Ibpex os alunos poderiam optar por apenas um deles, não havendo a obrigatoriedade de realizar as duas modalidades. A Faculdade Paulista não ofereceu estágio. No que se refere à carga horária do estágio, apresenta-se a seguir.

Tabela 2 – Carga horária estágio

Instituições	Carga horária
Indep	120h clínico e 120h institucional
PUC/PR	172h clínico e institucional
IBPEX	75h clínico e 75h institucional
USC	75h clínico e 75h institucional
Rhema	Não informada
Facinter	30h institucional
Faculdade São José	Não informada

Fonte: Dados da pesquisa.

É percebido que o Indep é a instituição onde o estágio possui carga horária maior, 240h; a Facinter possui a menor carga horária, 30h, as demais instituições oferecem aproximadamente 150h divididas nas duas modalidades. Não se teve acesso à carga horária do estágio da Faculdade São José e da Rhema. É notável que uma carga horária de 240 horas nas duas modalidades se mostra suficiente para o que a formação exige, 30h julga-se ser insatisfatória, mesmo sendo apenas na modalidade institucional.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Segundo as “Diretrizes de Formação em Psicopedagogia” da ABPp, a carga horária dos cursos de especialização em psicopedagogia deve ser distribuída da seguinte maneira: 360 horas para os conhecimentos específicos e 90 horas no mínimo para atividades de intervenção, essa mesma regra se aplica para os cursos na modalidade EaD. Ainda, segundo as diretrizes, essa intervenção deve acontecer de maneira supervisionada por psicopedagogos.

Compreende-se que o estágio precisa acontecer de maneira supervisionada, devendo estar intrinsecamente articulado aos conhecimentos teóricos vistos pelos alunos. O estágio se configura como sendo de fundamental importância, pois nesse momento, os alunos podem aliar a teoria com a prática, já que essa formação exige um fazer especifico que implica modos de planejamento, intervenção e avaliação em diferentes espaços de atuação do psicopedagogo, seja clínico ou institucional.

Segundo Rego e Pontes (2019), o estágio

> [...] pode ser um momento imprescindível para a realização de pesquisa, propiciando aos estagiários ampliar e analisar os problemas de aprendizagem que estejam investigando a partir de aprofundamento sobre a problemática diagnosticada, buscando para isso projetos de intervenção que tentarão amenizar as causas dos problemas e impulsionando uma educação eficiente para os aprendentes que apresentam déficits de aprendizagem (REGO; PONTES, 2019, p.06).

Portanto, percebe-se que o momento do estágio supervisionado se configura como sendo de extrema importância, pois visa preparar os futuros profissionais para uma atuação consistente, também corroborando com o aprendizado de competências próprias da área da Psicopedagogia. No estágio, o aluno tem a possibilidade de vivenciar situações reais da atuação do psicopedagogo, por isso é necessária uma supervisão realizada por psicopedagogos capacitados e experientes, que possam oferecer conhecimentos para que os futuros profissionais possam atuar com segurança e competência. Portanto, chama a atenção o fato de 3 cursos não possuírem estágio em suas matrizes curriculares.

A seguir, a Tabela 3 apresenta a carga horária dos cursos realizados pelos entrevistados na modalidade EaD.

Tabela 3 – Carga horária EAD

Instituições	Carga horária	Número de sujeitos
Prominas	620h	6
Faculdade São Braz	800h	1
Uniasselvi	700h	1
Eesap	650h	1
Faveni	650h	1
Faculdade Única	620h	1

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Faculdade Cândido Mendes	615h	1
Faculdade Campos Elíseos	450h	1
Instituto Passo 1	420h	1
Univali	360h	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre as instituições que oferecem o curso na modalidade EaD, a carga horária vai de 360 à 800 horas, em relação ao estágio, somente a Faculdade São Braz oferece essa prática, tanto o clínico como o institucional, porém não se teve acesso à carga horária. As demais instituições não oferecem estágio em nenhuma das modalidades.

Em relação à formação em Psicopedagogia na modalidade EaD, Beuclair (2009) aponta a quase impossibilidade de se formar psicopedagogos dessa forma:

> [...] é na vivência de sua formação que o psicopedagogo agrega novos olhares sobre temas tão importantes, como aprendizagem, cognição, desejo, estruturas de conhecimento, estruturas mentais, estratégias de intervenção em casos clínicos, Filosofia, Psicanálise, Psicodrama, formação pessoal em Psicopedagogia, jogos e brinquedos, metodologia cientifica, dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem [...] (BEUCLAIR, 2009, p.82-83).

O autor defende ainda que mesmo na modalidade semipresencial existe o empobrecimento da formação, e isso pode criar um tipo de psicopedagogo que não seja condizente com o que se espera de tal profissional.

Segundo Masini (2006), a formação em Psicopedagogia no Brasil se configura como sendo um grande desafio. Para a autora, os cursos de formação nessa área precisam ter um direcionamento teórico e prático para poderem oferecer uma formação de qualidade.

Ainda no que se refere à formação em Psicopedagogia, destaca-se o Projeto de Lei da Câmara n° 31, de 2010, que até a presente data está em tramitação no Senado Federal, aguardando aprovação favorável à regulamentação das atividades em Psicopedagogia. O referido projeto enfatiza em seu artigo 2º.

> Art. 2º Poderão exercer a atividade de Psicopedagogia no País: I - os portadores de diploma em curso de graduação em Psicopedagogia expedido por escolas ou instituições devidamente autorizadas ou credenciadas nos termos da legislação pertinente; II - os portadores de diploma em Psicologia, Pedagogia, Fonoaudiologia, ou Licenciatura que tenham concluído curso de especialização em Psicopedagogia, com duração mínima de 600 horas e carga horária de 80% na especialidade" (2010).

Com isso, é possível observar, frente às demandas do século XXI, que é indispensável os cursos de formação em Psicopedagogia fornecerem subsídios para

uma atuação de qualidade, que possa contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos. Parece bastante questionável supor que a formação, como observa-se ocorrer para a maioria dos participantes dessa pesquisa, quiçá num grande número de formações existentes pelo país, atinja tais objetivos. Uma regulamentação mais rigorosa nesse sentido, com possibilidade de credenciamento/validação dos cursos, pode ser um caminho.

Outra questão que pode balizar uma análise da qualidade de um curso de Psicopedagogia é a própria estrutura curricular e seus vínculos com as especificidades do campo psicopedagógico. Em relação às disciplinas oferecidas pelas instituições da formação dos participantes, realizou-se uma análise somente pelo título das mesmas, não sendo possível o acesso à ementa e todos os cursos. Na modalidade presencial das instituições Indep, Ibpex, USC e PUC/PR, há disciplinas voltadas mais para área da Psicopedagogia, como por exemplo, “Fundamentos da Psicopedagogia”, “Atuação psicopedagógica nas instituições: Família e Escola”, “Atuação psicopedagógica segundo a epistemologia convergente”, “Ética em Psicopedagogia”, “Teorias do Desenvolvimento e Aprendizagem”, entre outras. Nos cursos da Faef e Facinter, observou-se foco na área da educação especial com disciplinas como “Deficiência Intelectual e Dislexia”, “Educação Inclusiva Aplicada às Deficiências: Visual, Auditiva, Física e Intelectual”, “Educação de Alunos com Necessidades Especiais”, “Tecnologias Assistivas” etc. Não se teve acesso à matriz curricular das instituições Cenp e Faculdade Paulista.

Na modalidade EaD, as instituições Faveni, Uniasselvi e Passo 1, possuem as disciplinas voltadas para a área dos distúrbios e transtornos de aprendizagem, entre elas, “Transtornos Globais do Desenvolvimento”, “Alguns Distúrbios Cognitivos e Comportamentais na Visão Neuropsicológica”, “Distúrbio de Aprendizagem”. Nos cursos da Faculdade Única, Prominas, Cândido Mendes e Campos Elíseos o foco é na área da educação infantil e aprendizagem, com disciplinas como “Neurociência e Aprendizagem”, “Educação Infantil na Contemporaneidade”, “Teorias e Práticas da Educação Infantil”, “Corporalidade na Aprendizagem”. Na Faculdade São Braz e Eesap, as disciplinas são voltadas para área da Psicopedagogia, como por exemplo “Diagnóstico Psicopedagógico”, “Psicopedagogia Clínica: conceitos e prática”, “Desenvolvimento cognitivo, afetivo e social”, “Fundamentos da Psicopedagogia e o Papel do Psicopedagogo”, entre outras.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Pode-se observar que o curso oferecido pela PUC/PR possui a matriz curricular mais completa na área da Psicopedagogia, quando comparada à matriz curricular das outras instituições onde os entrevistados realizaram a especialização. Isso ocorre, pois as disciplinas do curso contemplam desde o contexto da Psicopedagogia, perpassando pelas modalidades clínica e institucional, fundamentos psicológicos em sua dimensão afetiva, cognitiva e social, além de abordarem a atuação psicopedagógica segundo a epistemologia convergente, entre outros aspectos. Todavia, esse foi o curso de apenas um dos participantes desta pesquisa.

Ainda em relação ao estágio, observou-se que, 46 entrevistados (77%) relataram que o curso ofereceu estágio, os demais 14 (23%) não tiveram esse tipo de formação em sua especialização. Buscou-se descobrir ainda se tal prática contribuiu para a formação dos entrevistados, onde 83% relataram que sim, e o restante, aproximadamente 17%, disseram que não.

Evidencia-se que um dos motivos elencados pelos entrevistados para essa avaliação positiva em relação ao estágio foi o fato do mesmo ter tido uma boa supervisão, alguns relataram que puderam aprender na prática como deve ser essa atuação do psicopedagogo, principalmente com a supervisão de um psicopedagogo experiente. Nesse sentido, o estágio deve possibilitar a instrumentação específica dos alunos, como, por exemplo, saber planejar e avaliar o processo de aprendizagem, utilizar métodos, instrumentos e técnicas que são próprios dessa área, realizar consultoria e assessoria psicopedagógica, entre outros.

Em relação aos que avaliaram o estagio de maneira negativa o principal aspecto destacado foi o pouco tempo, ou seja, a carga horária insuficiente, para eles era preciso atuar mais para e aprender esse novo exercício profissional. Percebe-se que o aluno valoriza a carga horário efetiva do estágio observando as lacunas que o pouco tempo em que foi supervisionado ocasionaram.

Masini (2006) defende a importância dos cursos de formação em Psicopedagogia possuírem aulas teórico e práticas e tais práticas se configuram como espaços para ricas discussões e reflexões.

Para Bossa (2011) a fundamentação teórica e a instrumentalização possibilitada pelo estágio supervisionado asseguram a formação de um profissional capaz de atender a demanda educacional que esteja “apto para atender o crucial

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

problema de manutenção de nossos alunos na escola e a lidar com a tão debatida qualidade do ensino" (BOSSA, 2011, p. 109).

As "Diretrizes de Formação em Psicopedagogia" da ABPp traz diretrizes acerca do estágio na formação do psicopedagogo, percebe-se a importância dessa prática para a formação do psicopedagogo, pois no momento do estágio supervisionado, o futuro profissional tem a oportunidade de adquirir conhecimentos e vivenciar situações concretas que poderá vivenciar futuramente em sua atuação, tendo em vista que é nesse momento que acontece a relação entre teoria e prática.

Analisou-se ainda, se os entrevistados atuam como psicopedagogos e as razões apontadas. Dentre as respostas, 95% relataram não atuar, e somente 5% sim, ou seja, 3 dos entrevistados. As principais razões destacadas pelos entrevistados para essa não atuação foi a falta de preparo para essa atuação.

Dessa maneira, destaca-se a importância da reestruturação dos cursos de formação em Psicopedagogia em nosso país, para que o mesmo possa ofertar uma formação de qualidade condizente com o que essa área de estudos exige. Podendo dizer ainda que, essa não atuação pode ser pelo fato da formação aligeirada que os participantes tiveram, parte prática insuficiente, entre outros fatores que dificultaram a atuação como psicopedagogos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demostrou que as instituições onde os participantes realizaram a especialização em Psicopedagogia não os formou no sentido de uma atuação psicopedagógica, devido a vários fatores, como formação à distância, falta de estágio, falta de supervisão adequada durante o estágio, falta de aprofundamento em temas e assuntos que julgam importantes, além da formação aligeirada, parte clínica insuficiente, entre outros aspectos.

Considera-se este fato de grande importância, pois mostra a precariedade dos cursos de Psicopedagogia na modalidade lato sensu no país. Dessa maneira, salienta-se a necessidade de um maior rigor e reestruturação nos cursos de Psicopedagogia, além de uma fiscalização mais rigorosa das associações responsáveis. Com isso, frisa-se que para que haja contribuições consistentes da Psicopedagogia e uma formação consistente que essa área exige, além do mesmo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

poder trazer contribuições aos docentes no contexto da educação infantil é preciso uma formação sólida, em que o aspecto investigativo que caracteriza o olhar psicopedagógico seja o eixo central do curso, caso contrário, se arriscaria dizer que a especialização serviu apenas para que os mesmos rotulem as crianças como incapazes e caracterizem tudo como sendo dificuldade de aprendizagem.

Portanto, defende-se uma formação de qualidade em Psicopedagogia, pois somente assim essa formação poderá possibilitar o reconhecimento dessa área de estudos como profissão, tendo em vista que a mesma já está legitimada pela sociedade. Além disso, poderiam ser desenvolvidas mais pesquisas nessa área, fato este que contribuiria muito para a promoção desse campo de estudos.

Além disso, os dados obtidos com esta investigação, por um lado, indicam diversas lacunas existentes nos cursos de formação em Psicopedagogia no Brasil, por outro lado, pode-se vislumbrar enormes possibilidades de contribuições dessa especialização no que tange à atuação docente no contexto da educação infantil.

Enfim, espera-se que este trabalho possa contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas que contemplem a área da Psicopedagogia, trazendo contribuições junto a professores, pesquisadores, psicopedagogos e demais interessados na área da educação, possibilitando assim maiores discussões e novos estudos na área da Psicopedagogia, área esta que muito contribui não somente para Educação, mas em todos os setores onde existe aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BEAUCLAIR, J. **Para entender a Psicopedagogia**: perspectivas atuais, desafios futuros. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

BOSSA, N. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

BRASIL. Câmara do Senado Federal**. Projeto de Lei da Câmara – PLC nº 31/2010**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/96399>. Acesso em: 15 out. 2020.

CASTRO, E. L.; AMORIM, E. S. **Psicopedagogia no ensino superior**: possibilidade ou necessidade. Belo Horizonte: Centro universitário Newton Paiva, 2011.

MASINI. E. F. S. Formação em Psicopedagogia: embates e desafios. **Revista Psicopedagogia,** v. 23, n. 72, p. 248-259. 2006. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v23n72/v23n72a09.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

REGO, M. S. A.; PONTES, M. M. L. A importância do estágio supervisionado clínico para a atuação do psicopedagogo. **Revista Holos**, v. 6, n. 35, p. 01-13, 2019. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/issue/view/167>. Acesso em: 30 set. 2020.

24.5.6 ATENDIMENTO PEDAGÓGICO INDIVIDUALIZADO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO

Gustavo Henrique Conceição Souza[3220]

RESUMO

O trabalho se apresenta pela sua importância para o processo de ensino e aprendizagem, destacando o Atendimento Pedagógico Individualizado, enquanto estratégia de intervenção didático-pedagógica para educandos nos variados contextos. Por isso, evidencia a prática de ensino, a necessidade da educação e da escolarização, cujas construções exploram os aportes téorico-práticos que se colocam como contribuições e complementos a formação e atuação docente. Objetiva apresentar as colocações sobre o Atendimento Individualizado, evidenciando as disposições da legislação nas ações educativas, frisando as contribuições da Psciopedagogia nas possibilidades de intervenção, enfatizando os aspectos formativos e o processo de ensino e aprendizagem. Os procedimentos metodológicos são fruto da relação teoria e prática, pois a produção é um Relato de Experiência que retrata os achados sobre o assunto, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, utilizando a abordagem qualitativa e explorando pesquisas, leituras e estudos que se relacionam a temática. Então, tem como aporte téorico, os marcos legais, espeficamente, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os quais explanam a necessidade e importância da educação e Libâneo (2004), com suas considerações sobre planejamento e práticas escolares. Por fim, se utiliza artigos que tratam sobre o assunto, para afirmar os aspectos e conceitos referentes a temática, cuja pesquisa é elaborada a partir de práticas que estão em andamento.

Palavras-chave: Atendimento Individualizado; Ferramenta; Intervenção; Prática de Ensino;

1. INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho se apresenta com proposições, debates e contribuições sobre e para a prática pedagógica, especificamente, tratando-se sobre o atendimento pedagógico individualizado, em que serão evidenciados, de modo geral, os caminhos, as perspectivas e as possibilidades de estratégias educativas sob esse enfoque. Desse modo, procura apresentar as colocações sobre a experiência e formação docentes, assim como dialogar sobre a importância dos marcos legais para a ação educativa e a relevância da psicopedagogia para a atuação em diferentes contextos ou espaços.

Nesse contexto, o trabalho é fruto de um Relato de Experiência, cujas atividades pedagógicas ocorrem de modo individualizado, isto é, numa relação direta e de estreita proximidade entre professor-aluno, educador-educando, cujas necessidades originam-se da fundamental importância de se construir e desenvolver

[3220] Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade do Estado do Pará - UEPA. Pós Graduando em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional na Faculdade Integrada da Amazônia – FINAMA; gustahsouza2016@gmail.com

o conhecimento, o qual depende de um ensino e aprendizado que sejam constantes, sendo por isso, possível de se realizar em diferentes ambientes, sejam eles formais ou não-formais, escolares ou não-escolares.

Outrossim, a oportunidade de atendimento individualizado dispõe de estratégias e procedimentos de intervenção que podem ser planejados e executados a partir das demandas e necessidades de aprendizagem dos educandos, os quais a partir da elaboração de um PEI, Plano Educacional Individualizado ou PDI, Plano de Desenvolvimento Individualizado, podem receber apoio pedagógico e ou psicopedagógico. Ademais, contribui para que, não só suas dificuldades ou limites de aprendizagem sejam identificadas, mas também suas potencialidadades e possibilidades sejam exploradas, num dado contexto e em determinado período, com organização, objetivos e, sobretudo, práticas de ensino bem definidas.

Desse modo, o atendimento individualizado oportuniza o aprendizado em diversos lugares, sejam eles a escola ou a residência dos alunos que irão receber os subsídios educacionais, o que possibilita a construção de um processo de ensino e aprendizagem mais voltado para a singularidade e individualidade do sujeito aprendiz em si, ou seja, numa relação de “um para um”, em que a possibilidade de mediação ocorre em função das demandas programadas e a necessidade de suas realizações. Logo, corrobora e enriquece a formação dos educandos em conformidade com as propostas do Currículo Formal e o respeito as Etapas de Ensino e, principalmente de Desenvolvimento, já que a escola e seus processos educacionais, nos quais envolve a coletividade e interação socioescolar não podem ser excluídos ou ignorados.

1.1. Objetivos

O trabalho tem como viés discutir a relevância do atendimento educacional individualizado, enquanto prática que oportuniza aprendizado nos mais variados contextos. Como também, visa explanar as contribuições da legislação educacional e da psicopedagogia no âmbito das atividades didático-pedagógicas individualizadas, enquanto ações de construção e desenvolvimento que se somam as suas realizações. Por fim, procura dialogar sobre as proposições e os desafios da formação docente, enfatizando seus saberes e experiências, tendo em vista suas necessidades, limites e possibilidades na efetivação do ensino e da aprendizagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1.2. Procedimentos metodológicos

A metodologia caminha em conjunto com a oportunidade de atuação docente ainda na graduação, ou seja, ainda em formação, cujo aporte é a prática pedagógica individualizada, tendo em vista suas necessidades e possibilidades. Assim, é um relato de experiência que procura envolver o universo acadêmico e as demandas escolares, procurando retratar a relação entre teoria e prática, enfatizando a prática pedagógica não institucionalizada, ressaltando-se a importância da supervisão no acompanhamento das atividades propostas e a relevância da equipe multidisciplinar nas ações a serem planejadas e executadas.

Inicialmente, o trabalho tem como base a abordagem qualititativa, a qual, segundo Mynaio e Sanches (1993, p. 244), “realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza [...]”. Isso permite a compreensão da relação subjetiva que ocorre entre professor-aluno, durante o processo de ensino e aprendizagem, e dos fatores que a ele estão ligados.

Além disso, o tipo da pesquisa é exploratória, pois “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). Por isso, o trabalho é construído a partir da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, as quais se somam e se inserem como procedimentos metodológicos na construção e desenvolvimento das proposições e discussões sobre o assunto, em que “o desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica” (GIL, 2002, p. 44).

Em relação aos sujeitos se destacam os individuos que receberem ou ainda recebem atendimento educacional individualizado, tendo em vista a realidade da cidade de Belém, no estado do Pará, como lócus que contribuiu para a concretização das tecituras do artigo, enquanto campo de experiência que permite a exploração das práticas pedagógicas realizadas, a fim de que sejam elaboradas e apresentadas colocações pertinentes sobre o assunto.

Dessa forma, os instrumentos metodológicos utilizados partem da pesquisa bibliográfica, a qual “é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 158) e a pesquisa documental, cuja característica “é que a fonte de coleta de dados está restrita a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias" (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 174).

A partir disso, a pesquisa foi construída com base e a partir do desenvolvimento das atividades pedagógicas, contando com a seleção de materiais que se alinham a temática, entre os quais artigos e livros, bem como com a utilização dos marcos legais, especificamente, suas contribuições para o campo educacional.

Nesse sentido, tem como contexto o sistema educacional, intimamente ligado a ação pedagógica individualizada, cujos saberes e experiências são oriundos da prática escolar individualizada exercida pelo graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedaogia da Universidade do Estado do Pará – UEPA, cuja atuação desencadeia a necessidade de se discutir sobre a formação docente, as diversas possibilidades de ensino e aprendizagem, seus diferentes contextos de realização e a fundamental importância da interseção constante entre teoria e prática, com fins a obter estratégias teórico-metodológicas mais efetivas e concretas.

2. EDUCAÇÃO E CAMINHOS PARA AS AÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Inicialmente, a educação assume um papel de fundamental importância nas relações sociais, pois a partir dela é desencadeado o processo de escolarização, o qual ocorre por meio das práticas de ensino e aprendizagem. Soma-se a isso o fato dos meios educativos serem um direito universal, em que por meio deles é possível alcançar a construção de diferentes conhecimentos, os quais se desvelam pela mistura dos mais variados saberes e experiências.

Continuamente, a atuação docente é embasada e impulsionada pelos aspectos que regem e direcionam a organização e funcionamento das ações téorico-práticas e metodológicas na prática educativa, não só por meio de documentos normativos, mas também pela contribuição de estudos e pesquisas que assumem relevância para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Assim, a Constituição Federal, de 1988, nos orienta e esclarece sobre a importância da educação na sociedade ao afirmar no Artigo 205, que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). Isso evidencia o caráter de importância e necessidade da educação para as relações

sociais, haja vista que seu desenvolvimento deve atender aos preceitos de oferecer suportes educacionais as diferentes faixas etárias nas mais variadas modalidades de aprendizagem e ensino.

Nesse interim, esse marco legislativo dispõe, entre outras coisas, sobre a necessária concretização da educação, mas também deixa inferências e reflexões acerca do incentivo a formação e ao fortalecimento das práticas de ensino. Logo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, dispõe sobre as práticas escolares, afirmando:

> Art. 1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Com isso, as colocações acerca das práticas educacionais, não se limitam somente aos aspectos legais, uma vez que estão intimamente relacionadas as experiências, tanto teóricas, quanto práticas destacadas por diversos autores, cujos aportes de seus estudos e pesquisas propiciam saberes necessários as atividades escolares, já que se revelam como evidências que auxiliam as estratégias de ensino, suas ferramentas e procedimentos metodológicos.

Por isso, estão intimamente relacionados com o planejamento das tarefas e demandas pedagógicas, a organização do espaço e, sobretudo, a execução das ações de ensino e aprendizagem. Dessa forma, “uma importante característica do planejamento é o seu caráter processual. O ato de planejar não se reduz à elaboração dos planos de trabalho, mas a uma atividade permanente de reflexão e ação” (LIBÂNEO, 2004, p. 124).

Nesse sentido, há que se pontuar sobre a importância da didática na relação ensinar-aprender, na qual se acrescentam as interfaces que favorecem a formação, o desenvolvimento e o aprendizado dos educandos, sendo importante dialogar sobre a atuação dos profissionais da educação ao planejar e exercer as atividades acadêmico-escolares, pois eles tem que levar em consideração a realidade em que estas serão realizadas, a fim de que o contexto, a forma de agir e aprender sejam valorizadas e respeitadas, o que pode ser feito dentro das possibilidades de cada sujeito, com vistas a atender as expectativas e objetivos da faixa etária e da etapa de ensino.

Por isso, o planejamento se caracteriza como uma ferramenta de suma importância para a promoção do ensino e da aprendizagem, ao proporcionar a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sistematização dos recursos didático-pedagógicos que serão oferecidos, independentemente da etapa de ensino, do ambiente (doméstico, escolar, hospitalar etc.) e da forma que as demandas serão ministradas (coletiva, especializada, individualizada, dentro ou fora da sala de aula).

Ademais, enfatiza-se a importância da brincadeira, dos jogos e da interação nas atividades pedagógicas ou psicopedagógicos, ao passo que a partir deles é possível concretizar os direitos de aprendizagem das crianças e adolescentes no ato de aprender e ensinar, haja vista que se deve desenvolver competências e habilidades necessárias a formação e desenvolvimento dos diferentes sujeitos.

Por fim, as tessituras apresentadas despontam como caracteríticas e aspectos gerais que permeiam as atividades escolares, seus espaços de execução e o público-alvo pertencemente, assim como revela requisitos e exigências necessárias para a formação, tanto docente, quanto discente, pois a reflexão e a ação podem ocorrer simultaneamente no processo de ensino e aprendizagem, a fim de que a estratégias e a didática de ensino seja constantemente revisada e atualizada, já que esse movimento desperta a construção e efetivação das práticas e objetivos da educação.

2.1. Prática pedagógica individualizada: intervenção e possibilidades

Num primeiro momento, se faz importante destacar a educação em ambientes não escolares, a qual é entendida como a prática educativa realizada fora do ambiente escolar, cuja execução é proveniente da necessidade de se estabelecer a construção de saberes educativos e do fato de cada vez mais propocionar a escolarização as mais diferentes clientelas nos diversos contextos.

Com o exposto, o Atendimento Educacional Individualizado se aprensenta como a oportunidade de oferecer aos mais variados sujeitos, suporte educativo necessário a sua formação e desenvolvimento, o que pode ocorrer na própria escola, espeficamente na sala de aula ou em local reservado, ou em outros ambientes, entre os quais se destaca, o contexto domiciliar, cujas propostas de ensino e aprendizagem se somam as possibilidades de integração e interseção entre o Plano Educacional Individualizado e as Demandas Escolares.

Desse modo, se pontua que o Atendimento Individualizado proporciona maior atenção e direcionalidade na aplicação das atividades, pois enfatiza o respeito ao tempo e a forma de aprender de cada indiíviduo, valorizando suas potencialidades e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

respeitando suas dificuldades, em que as ferramentas podem ser utilizadas, não só com educandos deficientes ou com transtornos de aprendizagem, mas com todos os outros, por meio de apoio pedagógico focado em atender as necessidades e aos objetivos a serem trabalhados e alcançados.

Por isso, o Plano Educacional Individualizado ou PEI, o qual "caracteriza-se como uma ferramenta conveniente para auxiliar a prática pedagógica por meio de planejamentos e avaliações contínuas" (LIMA; FERREIRA; SILVA, 2018, p. 132), favorece o conhecimento das dificuldades que os sujeitos apresentam, mas e, sobretudo, enfatiza a construção e realização de demandas que trabalhem pedagogicamente as especificidades de cada educando. Por isso, serve de base e suporte para as práticas pedagógicas individualizadas, a fim de que a organização, o planejamento e a execução das atividades sejam realizadas de modo intecional, com detalhes, metas e programas bem definidos.

> O planejamento individualizado pode ser tanto "escolar", quando se preocupa em atender às demandas escolares, ou "educacionais", com maior abrangência, por se preocupar em atender às demandas da vida em comunidade de modo geral e levando em consideração o ciclo vital do indivíduo, que envolve estabelecer metas em curto, médio e longo prazo (VALADÃO; MENDES, 2018, p. 5).

Nesse viés, a avaliação diagnóstica é de suma importância enquanto ponto de partida para a elaboração dos objetivos a serem alcançados, como também é um subsídio que permite a formulação e (reformulação, caso necessário) das estratégias, ferramentas e recursos didático-pedagógicos, isto é, os aspectos teórico-práticos e metodológicos a serem utilizados.

Paralelamente, O PEI no Atendimento Individualizado permite a construção de uma gama de possbilidades nas práticas educativas, visto que nele estão contidas as informações acerca do que o educando já possui, como repertório e conhecimento, em que são assinalados suas dificuldades e, principalmente suas potencialidades, ou seja, como estas podem ser exploradas e estimuladas.

Por conseguinte, as estratégias de intervenção, com base no atendimento individualizado realizados em ambiente doméstico ou domiciliar, enfatiza e insere constantemente a participação da família, envolvendo pais, cuidadores, responsáveis, com os quais é possível estabelecer conexões sobre o empenho, desempenho e, consequentemente, o desenvolvimentos dos sujeitos aprendizes, cuja interação e parceira família-equipe multiprofissional é de extrema relevância para que assim as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ferramentas e os processos educativos sejam melhor efetivados.

2.2. Psicopedagogia e atendimento educacional individualizado

Segundo Delabetha e Costa (2014, p. 5), "atualmente, a área da Psicopedagogia envolve uma equipe multidisciplinar com profissionais de psicologia, pedagogia, neurologia, psicanálise, assistente social e fonoaudióloga". Por isso, tem sua contribuição para o atendimento educacional individualizado, visto que as especificidades que ele se volve estão diretamente inseridas no contexto da elaboração de estratégias e recursos que visam uma atenção mais direcionada e individualizada, buscando identificar as dificuldades, propondo melhorias, na e para a aprendizagem.

Por meio de planejamentos, sistematização e elaboração de atividades pedagógicas e psicopedagógicas, a fim de estruturar o desenvolvimento de competências e habilidades nos indivíduos que recebem esse suporte educacional, é que a Psicopedagogia e o Atendimento Individualizado se somam e caracaterizam-se como práticas que podem oportunizar o processo de ensino e aprendizagem, e, por conseguinte, a escolarização em ambientes não escolares, entre os quais se destaca o contexto domiciliar.

A abordagem que une esses dois saberes pode se realizar por meio da execução de atividades, com acompanhamento e supervisão periódicas, cujas formulações vão sendo avaliadas e reavaliadas, a fim de que se alcance os melhores e mais efetivos resultados. Além disso, se tem como ferramenta a adaptação dos materiais nas atividades, para que os objetivos sejam alcançados por meio da valorização e exploração da melhor forma de aprender do educando, num diálogo com toda a equipe multidisciplinar, formada, em geral, pela professora da escola (pedagoga), fonoáudiologa, psicopedagoga, etc.

Consequentemente, "a psicopedagogia trabalha para solucionar o problema com as pessoas envolvidas, como os pais, a escola, os professores, por isso desse trabalho multidisciplinar, para que cada profissional possa ajudar na abordagem [...]" (DELABETHA; COSTA, 2014, p. 6). E simultaneante, "o atendimento individualizado possibilita dar ao aluno maior atenção, pois na sala de aula segundo o professor (a) não se consegue atender aluno por aluno, na medida em que o conteúdo vai ficando complexo" (NOVAK; KLEIN, 2014, p. 234).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As colocações apresentam o Atendimento Pedagógico Individualizado, a elaboração do Plano Educacional Individualizado, as contribuições da Psicopedagogia, dos aportes teóricos e aspectos legislativos acerca da educação, do processo ensino-aprendizagem e da escolarização, a qual é entendida como requisito necessário a formação e desenvolvimento dos diferentes indivíduos nas relações sociais, ressaltando-se as construções desse trabalho como sendo fruto de práticas de ensino em andamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Acesso em: 29/jun./2021 Disponível em: Constituição (planalto.gov.br)

BRASIL. **Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).** Acesso em: 29/jun./2021 Disponível em: L9394 (planalto.gov.br)

DELABETHA, A.; COSTA, G. M. T. **Psicopedagogia e suas áreas de atuação.** REI – Revista de Educação do Ideau. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. vol. 9. n. 20. Jul./ Dez., 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** Belo Horizonte: Alternativa, 2004.

LIMA, L. A. A. FERREIRA, A. E. G.; SILVA, M. V. G**. O plano educacional individualizado: proposta de um método de pesquisa na formação docente.** Rev. Educ. Perspec. Viçosa, MG. v.9; n.1; p.127-141 jan./abr. 2018.

NOVAK; R. A.; KLEIN, R. **A importância do atendimento individualizado.** II Seminário Estadual PIBID Paraná. Anais do Evento. Foz do Iguacu, 23 e 24 de outubro, 2014. p. 232 – 234.

MYNAIO, M. C. S.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementariedade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro 9 (3), jul./set., 1993, p. 239-262.

VALADÃO, G. T.; MENDES, E. G. **Inclusão Escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países.** Revista Brasileira de Educação. Universidade Federal de São Carlos, SP, 2018. v. 23. p 1 – 18.

24.5.7 AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLA: ALGUMAS CONSTRIBUIÇÕES PARA COMPREENSÃO DO DESEMPENHO DA ESCRITA E MATEMÁTICA DE ESTUDANTES DE 6º a 9º ANOS

Nelba Maria Teixeira Pisacco [3221]

Kelen Priscila Pereira da Cunha [3222]

Elenice Parise Foltran[3223]

RESUMO

A superação do baixo desempenho acadêmico de estudantes do Ensino Fundamental II é uma demanda social emergente no contexto escolar. Neste estudo apresentamos os resultados parciais da avaliação de habilidades básicas de escrita e aritmética de estudantes de 6º a 9º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas de Ponta Grossa. Trata-se de uma proposta desenvolvida, em 2019, a partir articulação entre a pesquisa, numa perspectiva de pesquisa-ação, que empregou uma abordagem quali quantitativa na análise de resultados. Os instrumentos utilizados na avaliação dos estudantes foram o Ditado Balanceado (MOOJEN, 2011) e Subteste de Aritmética do Teste de Desempenho Escolar (STEIN, 1997). Os testes psicopedagógicos foram aplicados a 746 alunos nos dois colégios da rede estadual do município. Os resultados indicam média de desempenho inferior aos índices padronizados em ambos os instrumentos em todos os anos escolares nas duas escolas. Nas habilidades avaliadas pelos instrumentos, constamos melhor evolução de desempenho na escrita do que da matemática do 6º ao 9º ano. A análise dos resultados permitiu padronizar o desempenho por escola, possibilitando identificar os estudantes com sintomas de dificuldades de aprendizagem em relação ao seu contexto escolar. Na avaliação da escrita na Escola 2, os indicadores apontaram que 23,96% dos alunos apresentam desempenho inferior ou muito inferior em relação aos resultados da sua própria escola e do ano escolar. Embora necessitando de complementaridade, a avaliação psicopedagógica realizada de forma coletiva no contexto escolar forneceu subsídios para outros encaminhamentos, para compreensão do baixo desempenho escolar e para estabelecimento estratégias para a sua superação.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Articulação pesquisa/extensão. Psicopedagogia. Desempenho escolar.

1 INTRODUÇÃO

Um grande desafio encontrado no ambiente escolar é o baixo desempenho, demonstrando que o acesso à escola não garante a grande parte dos estudantes a aprendizagem esperada. Para chegarmos até os que não aprendem, ou para buscarmos garantir por diferentes vias seu direito à aprendizagem, necessitamos considerar a quem ele tem sido negado.

[3221] Pedagoga, Psicopedagoga, Doutora em Educação, UEPG, nmtpisacco@uepg.br
[3222] Pedagoga, Especialista em Neuropsicopedagogia, kelencunha.kc19@gmail.com.
[3223] Pedagoga, Doutora em Educação, UEPG, epfoltran@uepg.br.

Ao olharmos dados de estudos e documentos oficiais brasileiros, veremos que, historicamente, o baixo desempenho acadêmico recai sobre a população mais vulnerável, em situação de pobreza e/ou de risco social e que são, essencialmente, estudantes das redes públicas de ensino (BRASIL, 2019; HARTMANN, PISACCO, 2017). Muitas vezes, ora sujeito e sua família, ora a escola, são considerados os únicos responsáveis pelo fracasso.

Nossa proposta não é engrossar a construção da narrativa equivocada de que o ensino público é o responsável pelo fracasso escolar. Pelo contrário, consideramos que a aprendizagem envolve grande complexidade, possui dimensões psicológicas, pedagógicas, sociais e orgânicas inerentes aos seus processos (WEISS, 2002). Como também, entendemos o fracasso escolar como fenômeno complexo, multideterminado e condicionado por ideologias, políticas educacionais, sistemas sociais e econômicos, que acarretam efeitos nocivos e geram exclusão escolar, social, econômica e cultural (PAULILO, 2017). As dificuldades de aprendizagem surgem como sintomas que apontam para a desarticulação entre educação e vida, indicando a necessidade de revisão das práticas pedagógicas diante da sociedade em contínua transformação.

Pain (1992) considera a dificuldade de aprendizagem como um sintoma que tem uma função positiva, tão integrativa como o próprio aprender, e está intimamente ligada às mudanças sociais e culturais, à escola, às metodologias empregadas. A luz dessa autora, conceber a dificuldade como sintoma, significa que ela é um indicador, uma pista que revela a necessidade de avaliar o caminho percorrido e de se buscar melhorá-lo. Leitura, escrita e matemática são linguagens de acesso aos conhecimentos das demais áreas, por isso são o foco inicial da avaliação de desempenho escolar na avaliação psicopedagógica, por meio de instrumentos que apontem a autonomia para a aprendizagem dos conteúdos das diversas áreas (PISACCO, 2016).

O presente estudo surgiu do relato e solicitação de apoio ao Programa de Extensão e Pesquisa em Processos de Aprendizagem (PEP-PROA) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) feito por duas pedagogas da Rede Estadual de Ensino frente à dificuldade dos professores em dar continuidade ao ensino do conteúdo das disciplinas cursadas do sexto ao nono ano escolar, devido ao considerável número alunos não alfabetizados.

Ao considerar o papel da universidade diante das demandas sociais,

emergiram os seguintes questionamentos: como contribuir para análise desse sintoma e fornecer dados para o estabelecimento de estratégias para superação dessa realidade? Qual a autonomia dos estudantes em habilidades de escrita e matemática para a construção da aprendizagem dos conteúdos escolares das diversas áreas de conhecimento? Quem são os estudantes como dificuldades nessas áreas?

Na busca de respostas, uma das estratégias foi realizar a avaliação do desempenho de escrita e aritmética dos estudantes das duas escolas, com suporte de conhecimentos da psicopedagogia, ciência que tem como objeto central de estudo os processos de aprendizagem humana e fornece subsídios para uma abordagem preventiva em diferentes níveis (BOSSA, 2000).

Diferente da avaliação externa de larga escala, que analisa o desempenho em conteúdos ministrados na escola (BAUER et al, 2015), a avaliação dos processos de aprendizagem busca analisar o grau de autonomia do sujeito em linguagens de acesso a esses conteúdos, dentre outros aspectos. Desta forma, pode contribuir percepção do problema e das suas origens e o caminho para a intervenção adequada, que passa também pelo exercício de uma melhor prática pedagógica.

2 AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR: DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Delimitamos por objetivo avaliar habilidades básicas de escrita e aritmética de estudantes de 6º a 9º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas de Ponta Grossa. Nosso propósito foi fornecer subsídios para compreensão do baixo desempenho escolar e para a busca de estabelecer estratégias para a sua superação, em conjunto a equipe pedagógica das escolas.

A proposta foi desenvolvida, em 2019, a partir articulação entre a pesquisa e extensão, numa perspectiva de pesquisa-ação, que empregou uma abordagem quali quantitativa na análise de resultados. A partir da demanda manifestada pelas pedagogas das escolas por contato telefônico, foram realizadas reuniões com representantes da equipe pedagógica de cada colégio com a coordenação e a equipe do Grupo de Estudos e Pesquisa em Processos de Aprendizagem (GEP-PROA), ligado ao PEP-PROA da UEPG. Nesses encontros, além do relato descritivo da situação pelos profissionais da escola, foram apresentados os objetivos do projeto e

feito questionamentos para identificar o contexto das dificuldades descritas e a busca de encaminhamentos a serem realizados em parceria entre a universidades e as escolas.

Após a tomada de decisão quanto à realização da avaliação coletiva de todos os alunos da escola, para o desenvolvimento da ação, foram estabelecidas as seguintes etapas: 1) obtenção da autorização formal, por meio de termo de livre esclarecido e autorização da direção das escolas e do termo de dissentimento dos responsáveis pelos alunos; 2) seleção dos testes psicopedagógicos; 3) oficina de aplicação de testes; 4) produção e organização do material para aplicação dos testes; 5) aplicação dos testes no contexto escolar; 6) oficina de correção dos testes; 7) correção dos testes; 8) organização do banco de dados; 9) digitação dos dados no banco de dados; 10) análise dos dados dos testes; 11) organização dos resultados; e 12) reunião para a divulgação dos resultados junto à equipe pedagógica e professores das escolas.

Após a decisão de avaliar todos os alunos, dado o grande volume de sujeitos (N=746), optamos por utilizar testes apenas de escrita e matemática, pela possibilidade de aplicação coletiva. Selecionaram-se instrumentos já validados e têm contribuição para a pesquisa, o ensino e identificação/intervenção de indivíduos com dificuldades de aprendizagem (PISACCO, 2016).

Para a escrita utilizou-se o Ditado Balanceado (MOOJEN, 2011), que possibilita a análise da tipologia de erros, que além de identificar os erros e descrever o desempenho ortográfico, possibilita traçar um perfil evolutivo da escrita e entender os processos linguísticos subjacentes a ela, tendo em vista o planejamento de estratégias interventivas (PISACCO, 2016). Para a matemática, empregou-se o Subteste de Aritmética do Teste de Desempenho Escolar (TDE) de autoria de Stein (1997), que busca oferecer de forma objetiva avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, composto de solução oral e cálculo de operações aritméticas por escrito.

Dentre outros aspectos, esses testes permitem a aplicação coletiva ou individual, possibilitam traçar o perfil de desenvolvimento de grupos, bem como permite analisar o processo de aprendizagem individual. Os escores são organizados considerando-se dois níveis socioeconômicos, médio-alto e médio-baixo, distribuídos por série e apresentam as médias, os desvios-padrão e os percentis. Para este estudo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

foram utilizados os escores atribuídos ao nível socioeconômico médio-baixo, por representar maior semelhança com a amostra pesquisada.

No Brasil, são poucos os instrumentos desenvolvidos e analisados com parâmetros de validação de pesquisa. Dentre eles, destaca-se o Teste de Desempenho Escolar (TDE), publicado por Stein em 1994, que superou uma lacuna de ferramentas padronizadas e validadas para avaliar habilidades básicas de leitura, escrita e aritmética, época em que os instrumentos disponíveis, em sua maioria, destinavam-se a mensurar aptidões (GONÇALVES et al, 2019). Uma nova edição deste teste foi publicada, TDE II (STEIN et al, 2019), que não estava disponível no momento da realização da coleta de dados, por isso utilizamos a versão anterior na pesquisa.

A capacitação da equipe avaliadora foi realizada em três oficinas, de abril a junho de 2019. Duas foram destinadas aos aplicadores dos testes, de modo a padronizar condutas de aplicação que viabilizassem a utilização dos mesmos critérios de aplicação a todos os alunos. A terceira oficina foi de correção dos testes para padronizar a contagem de erros e acertos, de acordo com o estabelecido nos instrumentos.

No mês de maio e junho, foram realizadas as avaliações nos dois colégios da Rede Estadual de Ensino do Município de Ponta Grossa, identificados como Escola 1 e Escola 2, com aplicação coletiva dos testes por turma a 746 estudantes, cuja distribuição apresentamos na Tabela 1.

Tabela 8 - Descrição da amostra de pesquisa

Escola	Ano escolar	Turmas	N º Alunos
1	6º	8	191
2	6º	5	116
	7º	4	193
	8º	5	142
	9º	4	104
Total	4	26	746

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Na Escola 1, os testes foram aplicados somente aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, enquanto na Escola 2, foram aplicados a todos os alunos do 6º ao 9º ano. A diferença no público participante das escolas foi por opção das próprias

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

escolas, devido a diferença de demanda que as equipes pedagógicas de cada instituição.

3 ANÁLISE DOS INDICADORES DO DESEMPENHO ESCOLAR

Após a revisão da correção dos testes pelos pesquisadores, os dados foram digitalizados e analisados, de forma descritiva com a utilização do SPSS ... Destacamos alguns dos resultados obtidos.

A Figura 1 mostra o desempenho geral nos testes de escrita e aritmética, considerando o total de participantes das duas escolas.

Figura 1: Gráficos do desempenho geral nos testes de escrita e matemática por ano escolar

Escrita: Ditado Balanceado (DB)	Matemática: Subteste de Aritmética (TDE)
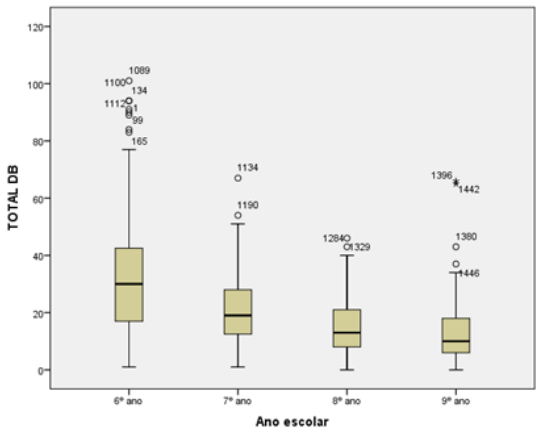	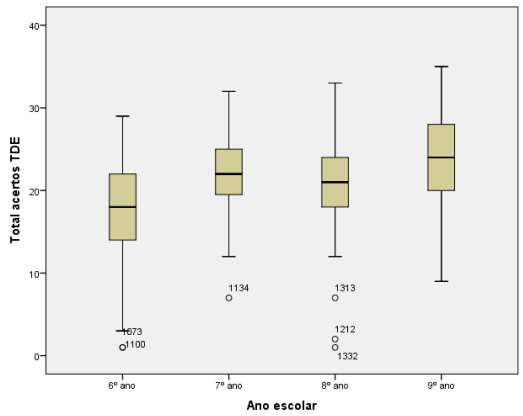
Análise realizada pelo total de erros	Análise pelo total de acertos

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Os gráficos mostram que na escrita acontece um decréscimo na média do total de erros cometidos pelos estudantes conforme avançam os anos escolares, ou seja, há melhoria no desempenho. Na matemática, analisada pelo total de acertos, não se observa um aumento da média entre os anos, demonstrando uma progressão menor com o decorrer que da escrita com a escolaridade.

Com relação ao desempenho geral dos estudantes das duas escolas, constamos uma grande variação de desempenho entre os participantes da amostra, mais evidenciada no 6º ano no teste de escrita. Os números que aparecem na dispersão identificam os sujeitos com desempenho significativamente menor que o restante do grupo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quando comparados os resultados obtidos pela amostra pesquisada com resultados padronizados nos testes, a média obtida pelos estudantes das duas escolas foi inferior na escrita e na matemática, tanto no desempenho geral como em cada tipo de erro analisado pelos instrumentos.

Os resultados de cada área foram analisados por escola, de acordo com a tipologia de erros propostas em cada instrumento de avaliação e distribuídos por ano escolar. As análises foram apresentadas em reuniões com as respectivas equipes pedagógicas e professores das escolas.

No presente estudo, a exemplo, destacamos a síntese de resultados da escrita apresentados na Escola 2.

O primeiro resultado foi obtido durante a correção do Ditado Balanceado, embora não seja a análise proposta pelo teste, identificamos 19 alunos que não apresentaram a hipótese alfabética de escrita no registro das palavras, sendo 10 do 6º, 4 do 7º, 2 do 8º e 3 do 9º ano.

A análise do desempenho no teste é feita em cinco categorias: o total de erros cometidos no ditado (TDB) e quatro categorias de classificação propostas a partir de um modelo alfabético-ortográfico da escrita: erros por falhas no conversor fonema/grafema (CFG), erros por desconhecimento de regras contextuais simples (RCS); erros por desconhecimento de regras contextuais complexas (RCC) e erros por desconhecimento das irregularidades da língua (IL) (MOOJEN, 2011). Para obter um índice de precisão ortográfica (PO) foi calculada uma medida obtida pelo cálculo da porcentagem de palavras escritas corretamente (PISACCO, 2016).

Dessa forma, o desempenho ortográfico é analisado por medidas obtidas em seis variáveis: TDB, CFG, RCS, RCC, IL e PO.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tabela 2: Desempenho do Ditado Balanceado da Escola 2 por ano escolar e tipologia de erros comparada a média do resultado padronizado por Moojen (2011)

Ano escolar		CFG	RCS	RCC	IL	TOTAL	PO %
6º ano	Média	7,0	3,4	7,1	11,2	28,5	51,6
	Padronizada	1,56	2,32	4,80	7,56	16,24	
	Desvio Padrão	11,00	2,66	2,46	6,89	18,47	22,05
	Mín / Máx	0 - 63	0 - 12	0 - 13	0 - 27	2 - 101	2 – 94
7º ano	Média	3,26	2,67	6,59	8,55	20,84	60,97
	Padronizada	0,66	1,87	4,58	5,39	12,50	
	Desvio Padrão	4,86	2,36	2,75	5,82	12,73	17,83
	Mín / Máx	0 - 25	0 - 11	0 - 14	0 - 25	1 - 67	22 - 98
8º ano	Média	2,24	1,58	5,94	5,76	15,37	70,88
	Padronizada	0,55	1,26	4,00	4,81	10,62	
	Desvio Padrão	2,65	1,66	3,34	4,67	9,74	16,67
	Mín / Máx	0 -13	0 -7	0 - 21	0 - 20	0 - 46	24 - 100
9º ano	Média	2,46	1,10	5,12	4,47	13,62	76,54
	Padronizada	0,42	0,75	2,50	2,58	6,25	
	Desvio Padrão	5,13	1,64	2,94	4,56	12,71	16,28
	Mín / Máx	0 - 39	0 - 8	0 - 10	0 - 20	0 - 66	28 -100

Legenda: O texto em vermelho representa a média padronizada no teste (MOOJEN, 2011), o texto em preto representa os resultados obtidos pelos estudantes da Escola 1. Os retângulos em vermelho destacam as médias padronizadas e as médias da amostra da pesquisa.

Os dados da Tabela 2 evidenciam desempenho significativamente inferior aos padronizados no teste em todos os tipos de erros analisados no teste do 6º ao 9º ano escolar da Escola 2.

Outro resultado obtido na análise dos dados foi o desempenho em cada categoria de erro por ano escolar, como demonstram os gráficos da Figura 2.

Figura 2: Gráficos de desempenho da Escola 2 por categoria de análise do DB distribuído por ano

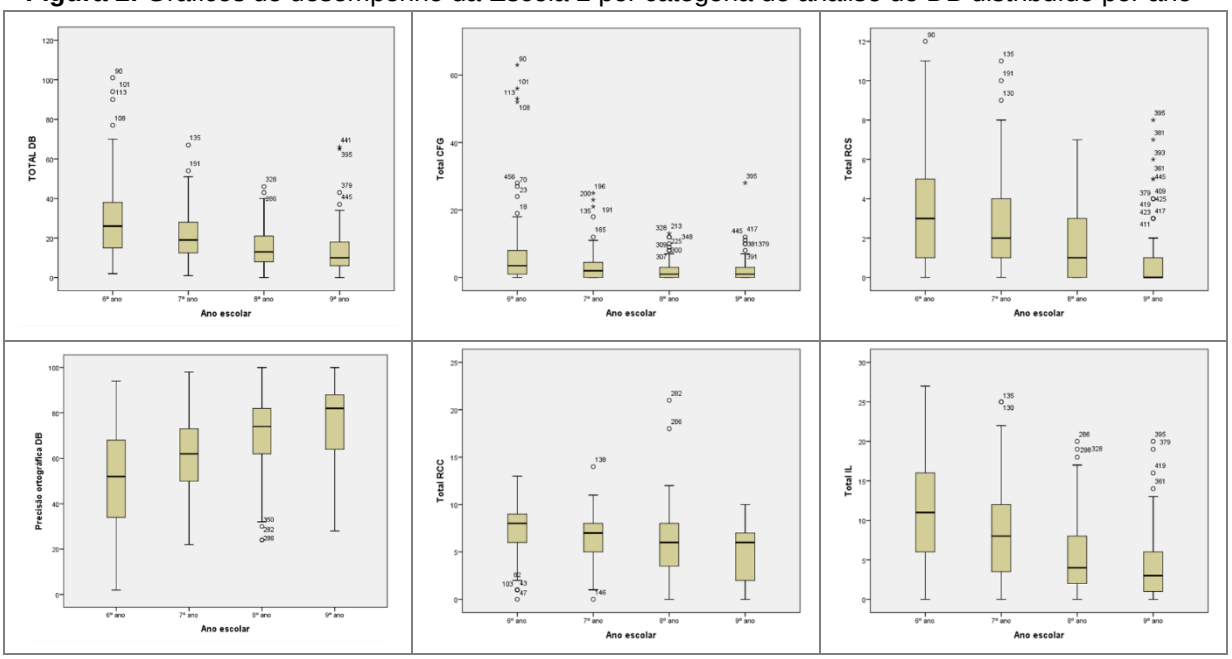

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Em cada categoria avaliada foi possível analisar a média geral, os casos discrepantes, os seja, os alunos com desempenho significativamente inferior que demandam atenção especial. A coluna da esquerda (TOTAL DB e PO) mostra o desempenho geral, com a progressão na aquisição da escrita, demonstrada pela redução de erros e pela porcentagem de precisão ortográfica.

Os resultados de cada tipo de erro (CFG, RCS, RCC e IL) oferece subsídios para escolher as melhores estratégias de intervenção pedagógica, pois sua análise é imprescindível para o entendimento dos processos linguísticos subjacentes, sendo que cada um deles se refere a funções neurológicas distintas (MOOJEN, 2011). Por exemplo, o tipo CFG denota menor compreensão/aquisição do sistema de escrita alfabética, se referem a erros que se espera que sejam superados nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Outra análise que realizamos foi descrever o desempenho geral e em cada tipo de erros em percentis, de acordo com as médias de erros por ano escolar de cada escola, de modo a fornecer parâmetros de comparação de cada indivíduo com o seu contexto escolar, pois o teste foi validado noutro estado brasileiro e a mais de uma década. A partir dos resultados obtidos, estabelecemos critérios de análise para desempenho de cada aluno com base nos percentis da sua escola. (muito superior: 5; superior: 10; médio superior: 25, médio: 50, médio inferior: 75, inferior: 90 e muito inferior: 95). Desta forma, foi possível identificar possíveis casos que necessitam avaliações e encaminhamentos especiais, conforme apresentamos na Tabela 3, referente a Escola 2.

T**abela 9:** Número de estudantes com desempenho inferior e muito inferior da Escola 2, distribuídos por ano escolar

ANO	Inferior e muito inferior	Nº de alunos
6º	> 39	30
7º	> 28	23
8º	> 21	34
9º	> 18	27
Total de alunos		114

Fonte: Dados da pesquisa

O número de alunos da Tabela 3 somados aos que não apresentaram em nível alfabético na realização do teste indicam que, comparados aos resultados da sua

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

própria escola, 23,96% dos alunos do 6º ao 9º ano apresentaram desempenho inferior ou muito inferior na escrita, considerando o ano escolar, dentre os estudantes de 6º são 25,87%, do 7º são 13,99%, do 8º são 25,35% e do 9º são 28,85%.

De modo geral, os resultados da pesquisa confirmam a queixa das pedagogas das escolas e dados de estudos e documentos oficiais brasileiros (BRASIL, 2019; HARTMANN, PISACCO, 2017).

Ressaltamos que, como todos os instrumentos de avaliação, os testes utilizados oferecem limitações, devendo-se considerar seus resultados em relação a outros processos cognitivos, a variáveis individuais e socioculturais, o tipo de escola (GONÇALVES et al, 2019), dentre outros fatores intervenientes na aprendizagem. No entanto, eles apresentaram fortes indicadores de fracasso escolar, nos apontam dificuldades como sintomas que, de acordo com Pain (1992) revelam a necessidade de avaliar o caminho percorrido e de se buscar melhorá-lo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais da avaliação de habilidades básicas de escrita e aritmética de estudantes de 6º a 9º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas de Ponta Grossa apontaram índices de desempenho bastante inferiores aos padronizados nos teste. Ao padronizar o desempenho por escola, os indicadores apontaram que cerca de um quarto dos alunos apresentam desempenho inferior ou muito inferior aos seus colegas, com uma parcela significativa que não apresenta a compreensão da escrita alfabética.

Destacamos como limitações da pesquisa a necessidade de outros recursos de avaliação para confirmar ou complementar os dados fornecidos, considerando a complexidade que envolve a aprendizagem a necessidade de subsídios que orientem as estratégias de superação de suas dificuldades. Entretanto, a avaliação psicopedagógica realizada de forma coletiva no contexto escolar forneceu subsídios para outros encaminhamentos, para compreensão do baixo desempenho escolar e para estabelecimento estratégias para a sua superação.

As reuniões com as escolas permitiram apresentar e discutir os dados e a proposta teve avaliação favorável dos professores das escolas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Consideramos que novos estudos podem contribuir para a análise mais aprofundada dos dados já obtidos, para a elaboração de estratégias frente ao baixo desempenho, para implementação e avaliações de intervenções frente aos resultados obtidos. Constatamos, também, a necessidade de obtenção de indicadores de avaliação de escrita e aritmética padronizados para a realidade da educação paranaense.

REFERÊNCIAS

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 41, p. 1367-1384, dez. 2015. Diponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001367&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 16 Agos. 2020.

BOSSA, Nádia A. **A psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 12/1/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. Brasília: Inep/MEC, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206 Acesso em: 15 Mai. 2021.

PAULILO, A.L. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa,** Vol. 47, Nº. 166 (out./dez.2017), 2017. pp. 1252-1267. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053144445 Acesso em: 01 Fev. 2021.

HARTMANN, E. F. H.; PISACCO, N. M. T. **A escolaridade de adolescentes em conflito com a lei.** In: ANAIS do IX Ciclo de Estudos De Linguagem e II Congresso Internacional de Estudos de Linguagem, 2017. Campinas: GALOÁ, 2018. Disponível em: https://proceedings.science/ciel-2017/papers/a-escolaridade-de-adolescentes-em-conflito-com-a-lei-?lang=pt-br . Acesso em: 20 out. 2018.

GONÇALVES, H. A. et al. **Fundamentos teóricos da avaliação do desempenho escolar: da escola à clínica e da clínica à escola.** In: STEIN, L. M.; GIACOMONI, C. H.; FONSECA, R. P. TDE II: Teste de Desempenho Escolar – edição revista e ampliada com escores de eficiência. São Paulo: Vetor, 2019. P. 27-37).

MOOJEN, S. M. **A escrita ortográfica na escola e na clínica: teoria, avaliação e tratamento.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** 4ª ed. Tradução: Ana Maria Netto Machado. Artes Médicas. Porto Alegre, RS, 1992.

PISACCO, N. M. T. **Expressão escrita de estudantes com Transtorno de Atenção/Hiperatividade: caracterização e intervenção.** Tese (doutorado). Porto Alegre, Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

STEIN, L. M. **TDE: teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1994.

STEIN, L. M.; GIACOMONI, C. H.; FONSECA, R. P. **TDE II: Teste de Desempenho Escolar – edição revista e ampliada com escores de eficiência.** São Paulo: Vetor, 2019.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 13ª ed. Rio de Janeiro: D.P & A., 2008.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

24.5.8 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA: UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Cláudia Terra do Nascimento Paz [3224]

RESUMO

Muito se discute sobre dificuldades e transtornos de aprendizagem, mas só recentemente surgiram estudos voltados às disfunções da numerosidade. Tratar de dificuldades de aprendizagem da Matemática é tema complexo, com pesquisas ainda em fase inicial, ainda mais no contexto da educação profissional e tecnológica (EPT). Por isso, tratar desse tema é fundamental para compreendermos melhor tal fenômeno e, assim, oportunizarmos melhores condições de aprendizagem aos alunos. Este estudo teve por objetivo avaliar psicopedagogicamente, por meio da metodologia do estudo de caso, as condições de aprendizagem de um estudante do ensino médio técnico integrado com dificuldades específicas de aprendizagem em Matemática, em uma instituição de ensino federal. O estudante foi encaminhado para atendimento em um projeto de ensino de apoio psicopedagógico. A avaliação foi realizada em dez sessões de atendimento individual, uma vez por semana, com duração de uma hora, no turno inverso das aulas regulares. Foram realizadas anamnese e análise do histórico escolar em relação à Matemática. Ainda, foram aplicados sete instrumentos avaliativos, relacionados a habilidades cognitivas à aprendizagem da Matemática, ansiedade matemática e discalculia. Como resultados, encontrou-se um quadro muito próximo da ansiedade matemática, bem como obstáculos ao raciocínio matemático devido a dificuldades acentuadas nas funções cognitivas relacionadas à aprendizagem matemática, as quais se refletem em entraves na aplicação de procedimentos matemáticos, levando o estudante a graves dificuldades para resolver, em especial, problemas matemáticos. Diante dos resultados, percebe-se a importância do atendimento de apoio psicopedagógico, em prol de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Dificuldade de aprendizagem da matemática. Ansiedade matemática. Educação profissional e tecnológica. Educação inclusiva. Psicopedagogia.

1 INTRODUÇÃO

Já é senso comum que boa parte dos alunos brasileiros terá alguma dificuldade em aprender algum conteúdo matemático. Santos (2017) afirma que as comunidades escolares, em geral, têm insistido no entendimento de que aprender Matemática é mesmo difícil, banalizando a questão.

No Brasil, o desempenho em Matemática é avaliado desde a década de 1990, a partir do Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). O SAEB foi substituído, desde o ano de 2005, pela Prova Brasil, a qual busca

[3224] Pedagoga, Psicopedagoga, Educadora Especial, Doutora em Educação, na linha de Psicopedagoga e Processos de ensino-aprendizagem pela UFRGS. Docente efetiva do IFSC, Campus Tubarão. claudia.paz@ifsc.edu.br

monitorar a educação a partir de uma amostra estudantil dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e também do 3º ano do ensino médio. Os dados levantados desse instrumento geram o IDEB ou Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O desempenho brasileiro em Matemática é baixo e, de acordo com Araújo (2005), esse baixo desempenho também aparece em avaliações internacionais, como, por exemplo, na prova do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Já em relação à incidência das dificuldades específicas de aprendizagem, Siqueira e Gurgel-Giannetti (2011) apontam que as últimas pesquisas epidemiológicas mostram que em uma classe de trinta alunos, existirão geralmente três sujeitos que precisam de apoio profissional. Ou seja, em uma escola com trezentos alunos, entre quinze e trinta alunos enfrentarão problemas para aprender. A sua incidência, então, anda por volta de 15%, dados esses válidos para a realidade educacional brasileira. Já a incidência dos transtornos específicos de aprendizagem da Matemática encontra uma prevalência que varia de 3% a 6%, na maioria dos estudos epidemiológicos mundiais (DEVINE et al., 2013). Já Bastos et al. (2016), investigando uma amostra de crianças brasileiras, encontraram prevalência de 7,8%.

Neste estudo, estamos tratando do estudo de caso de um estudante do ensino médio técnico integrado, com dificuldades específicas de aprendizagem em Matemática, em uma instituição de ensino da rede federal de educação. Assim, este estudo pretendeu avaliar as condições de aprendizagem desse estudante com dificuldades específicas de aprendizagem em Matemática. Os procedimentos de avaliação e acompanhamento do aluno ocorreram em um projeto de ensino, cujo escopo de atuação é prestar apoio psicopedagógico a estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem.

O estudante foi encaminhado pelo setor de apoio estudantil da instituição de ensino. O motivo do encaminhamento foram seus problemas para aprender Matemática, inclusive com questões prementes de desempenho escolar, haja vista que o aluno já reprovou em Matemática mais de uma vez ao longo de sua vida escolar. Em conversa com a professora de Matemática que estava realizando as atividades de recuperação do conteúdo do ano escolar anterior, foram relatadas grandes dificuldades por parte do aluno, inclusive em exercícios básicos, demonstrando dificuldades no raciocínio lógico-matemático.

A partir do encaminhamento inicial e das conversas realizadas com o setor de apoio estudantil, bem como com a professora de Matemática, entendeu-se que o estudante atendia aos critérios para ser direcionado ao projeto de ensino e acatou-se o encaminhamento do aluno.

2 COMPREENDENDO OS CONCEITOS E O CONTEXTO

De acordo com Rotta et al. (2006, p. 117), uma dificuldade de aprendizagem pode ser definida como “um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender”, sendo independente da conjuntura neurológica. De acordo com os autores, a dificuldade pode estar associada a outros quadros diagnosticáveis, como deficiência intelectual, doenças crônicas, ansiedade matemática, etc. Também Seabra et al. (2014) colocam que as dificuldades de aprendizagem são a maior causa do baixo rendimento escolar, podendo ter causas físicas, como problemas de visão, psicológicas, como falta de interesse ou déficit de atenção, ou ambientais, como falhas na estratégia pedagógica.

Esse entendimento é bem distinto do conceito de transtorno de aprendizagem, onde questões de ordem neuropsicológica parecem estar envolvidas de maneira mais contundente. Os transtornos de aprendizagem se devem a alterações do Sistema Nervoso Central (ROTTA et al., 2006). De acordo com Seabra et al. (2014, p. 189) “são herdáveis geneticamente, devem causar prejuízos e são persistentes ao longo da vida”. Rotta et al. (2006, p. 127) também colocam que a suspeita de transtorno específico de aprendizagem pode ser levantada naquele indivíduo que apresenta “resultados significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual”. Tais transtornos são conhecidos e reconhecidos nos códigos internacionais de doenças, como o CID-11 e o DSM-V, e são usualmente classificados como dislexias (transtornos da leitura), discalculias (transtornos da matemática) e disortografia (transtorno da expressão escrita), de acordo com a American Psychiatric Association (2013).

Especificamente em relação ao baixo rendimento em Matemática, segundo Santos (2017), temos a dificuldade de aprendizagem em matemática ou discalculia secundária, a discalculia primária e seus subtipos: a acalculia, a oligocalculia, a paracalculia, e a ansiedade matemática. A questão está em compreendermos quais

destes termos estão associados a fatores exógenos, como problemas de ensinagem, por exemplo, e quais estão associados a fatores endógenos, constituindo-se nas disfunções próprias da numerosidade.

Atuar em prol de uma educação inclusiva implica oportunizar o acesso e a permanência com êxito a todos os estudantes, independentemente de suas características. Na rede federal de EPT, no entanto, não existe a regulamentação do atendimento psicopedagógico. Em geral, os Institutos Federais contam com núcleos chamados NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas), responsável por oferecer suporte às necessidades educacionais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento e desenvolvendo competências e habilidades próprias. O projeto de ensino apresentado neste estudo foi desenvolvido dentro de um NAPNE.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se pelo desenvolvimento de avaliação psicopedagógica especializada, dirigida a um aluno com dificuldades específicas de aprendizagem da Matemática, a partir das demandas e necessidades vivenciadas pelo referido estudante no Ensino Médio Técnico Integrado de uma instituição da rede pública federal. O estudante, do sexo masculino, de 18 anos de idade, encontrava-se no terceiro ano do ensino médio, quando da realização do estudo, e havia reprovado em Matemática no ano anterior. Estava estudando a Matemática de seu ano escolar e a dependência dos conteúdos do ano anterior.

As ações foram planejadas e desenvolvidas junto a um projeto educacional que é desenvolvido na instituição de ensino, por um professor coordenador especialista em psicopedagogia e educação especial e por uma pedagoga, para atender alunos da instituição que estejam apresentando dificuldades específicas de aprendizagem. O objetivo do projeto é oferecer apoio psicopedagógico para esses alunos, buscando através de avaliação inicial, desenvolver atividades que são realizadas individualmente, ofertando um espaço onde os alunos possam, também, refletir sobre suas aprendizagens e sobre suas dificuldades.

A metodologia adotada é a de estudo de caso, possibilitando o entendimento individual e aprofundado do quadro de aprendizagem de cada estudante que é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atendido pelo referido projeto de ensino. O **estudo de caso** é um método qualitativo que consiste em uma forma de aprofundar a análise de uma unidade individual (PONTES, 1994). Conforme Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende analisar em profundidade uma situação específica, em seu contexto.

Essa abordagem metodológica é adequada quando procuramos compreender e descrever contextos complexos, nos quais estão envolvidos diversos fatores. Yin (2001) afirma que essa abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas de ensino-aprendizagem. No caso específico deste estudo, serviu como horizonte metodológico, para a compreensão de demandas, planejamento e execução de ações especializadas voltadas para o estudante, em suas especificidades de aprendizagem.

Os passos do estudo do caso, a partir do encaminhamento do aluno ao projeto, foram os seguintes: Conversa e 'contrato inicial de atendimento'; Anamnese e análise de histórico escolar; Aplicação de instrumentos avaliativos específicos (Quadro 1); Análise de resultados encontrados; Apresentação dos resultados para o aluno; Organização de possíveis encaminhamentos institucionais; Planejamento e realização de atendimentos individuais.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da anamnese inicial e da análise do histórico escolar do aluno no Ensino Fundamental, ficou nítida a presença de dificuldades de aprendizagem da Matemática desde o início da escolarização, contando, inclusive, com uma reprovação durante o Ensino Fundamental e outra já no Ensino Médio. O que se observou foi um desempenho mínimo para aprovação, ao longo da escolarização, compatível, inicialmente, com um quadro de dificuldade de aprendizagem em Matemática, já que apesar das dificuldades de desempenho, o aluno não apresentou déficit compatível com aquele esperado para a discalculia primária.

A partir da anamnese inicial e da análise do histórico escolar do aluno no Ensino Fundamental, outros instrumentos foram utilizados, com o objetivo de avaliar mais especificamente a suposta dificuldade de aprendizagem, suas características e nível

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de dificuldade. A seguir, no Quadro 1, apresentam-se, de maneira resumida, os instrumentos utilizados, com seus principais resultados.

Quadro 1 – Instrumentos avaliativos utilizados e seus resultados específicos.

Instrumentos	**Resultados**
Teste Educa Mais de Discalculia – Online (EDUCAMAIS, 2018)	44% de presença de indicadores de Discalculia
Teste de Desempenho Escolar, Subteste de Aritmética (STEIN, 1994)	Desempenho Excelente (atividades sem resolução de problemas matemáticos)
Atividades para identificação e reconhecimento de traços característicos de Discalculia (VILLAR, 2017)	Identificação de dificuldades em interpretação de enunciados e com habilidades atencionais. Demais atividades com bom desempenho.
Protocolo Neuropsicopedagógico de Avaliação Cognitiva das Habilidades Matemáticas (FONSECA, 2013)	Resultado baixo à razoável, com média 5 de 10 – compatível com a média histórica de desempenho do aluno. Dificuldades nas funções cognitivas relacionadas à aprendizagem da matemática – atenção e memorização.
Questionário de Atitudes face à Matemática – adaptado (SILVA, 2012)	Baixo interesse e baixa competência percebida em Matemática; ansiedade alta, e sentimentos negativos em relação à Matemática.
Resolução de Problemas Matemáticos (elaborados pela autora)	02 acertos de 10
Escala de Ansiedade Matemática (CARMO, 2011)	Ansiedade Moderada à Alta

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da análise dos resultados obtidos em cada um dos instrumentos avaliativos utilizados, pôde-se chegar ao entendimento que o aluno apresenta dificuldade com o conteúdo matemático, especialmente quando ele envolve a interpretação de enunciados e a resolução de problemas matemáticos. Durante os atendimentos demonstrou ansiedade moderada em relação à Matemática, até que foi exposto a uma situação real de avaliação do conteúdo, momento em que sua pontuação na Escala de Ansiedade Matemática aumentou consideravelmente, compatível à ansiedade alta, demonstrando um quadro de Ansiedade Matemática. A ansiedade matemática refere-se a uma reação emocional negativa à Matemática, a qual pode prejudicar o desempenho em situações que requerem o uso de habilidades cognitivas relacionadas à aprendizagem matemática (SANTOS, 2017).

Ainda, avaliando-se o início da dificuldade relatada pelo aluno, observou-se que ela teve início precoce, tal qual demonstra seu Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental. Observa-se que a matemática sempre esteve entre as disciplinas de menor desempenho do estudante, para a qual se obteve sempre o mínimo desempenho para ser aprovado, tal qual apontam os estudos sobre discalculia secundária que demonstram que tais alunos não são afetados em todos os sistemas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da cognição numérica, possuindo capacidade próxima do grupo com desempenho típico, exceto quanto a conteúdos mais complexos (SANTOS, 2017). O aluno relatou situações adversas ao longo da escolarização, as quais geraram extrema ansiedade e nervosismo, podendo configurar-se como situações traumatizantes em relação à aprendizagem da Matemática. Já foi, inclusive, reprovado em duas circunstâncias nesse componente curricular. A primeira vez no Ensino Fundamental (5ª série) e a segunda no Ensino Médio (2º ano).

Tal situação, associada a dificuldades básicas nas funções cognitivas (emoção, sensação, percepção, atenção, memória e flexibilidade cognitiva) envolvidas na aprendizagem da Matemática podem vir a explicar a grande dificuldade na resolução de problemas matemáticos, sugerindo uma condição de grande dificuldade de aprendizagem matemática, acentuada pela presença de ansiedade matemática, a qual ativa o circuito das emoções negativas a partir de disfunções cerebrais na conectividade do complexo amigdaloide e suas projeções para o córtex parietal, segundo Santos (2017).

A partir do encerramento da etapa avaliativa, a qual sugere um quadro de discalculia secundária, alguns encaminhamentos institucionais foram tomados, dentre eles citam-se:

- A apresentação dos resultados avaliativos para o próprio estudante e sua família, com o posterior diálogo a respeito das próximas ações junto ao projeto de ensino.
- A apresentação dos resultados e encaminhamento da necessidade de adaptações curriculares no componente curricular da Matemática, junto aos professores da sala de aula regular.
- O planejamento do atendimento de apoio psicopedagógico para o estudante, no contraturno das aulas regulares, junto ao projeto de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou ampliar o debate acerca das dificuldades específicas de aprendizagem da Matemática na realidade escolar, a partir de um caso real. Em busca do princípio constitucional do direito de todos à educação, consideramos que incluir

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

não significa apenas garantir o ingresso, mas, também, e, principalmente, garantir a permanência desses alunos, através da efetivação de aprendizagens reais.

Em relação ao caso específico estudado, concluiu-se, após avaliação especializada, que o quadro do aluno responde por uma discalculia secundária ou uma dificuldade de aprendizagem específica da matemática, já que o aluno tinha preservados os conhecimentos primários da matemática, tendo dificuldades reais e graves em questões que envolviam especialmente problemas matemáticos. A hipótese foi a de que tal dificuldade deveu-se a problemas de ensinagem, especialmente a partir do 4º ano do Ensino Fundamental. Chamou a atenção o fato de que o aluno nunca havia sido avaliado antes, em toda a sua vida escolar, para questões relativas a dificuldades de aprendizagem, tendo convivido, ano após ano, com sua dificuldade, sem auxílio especializado. Fruto dessa situação, talvez, seja a presença verificada da ansiedade matemática, a qual pode intensificar a dificuldade apresentada pelo estudante.

Após todo esforço por compreender este caso, fica a certeza da necessidade de aprofundamento dos estudos acerca dessa temática, ainda desconhecida na EPT. Se quisermos vencer as tristes estatísticas e as mazelas advindas do sofrimento que implica um processo de não aprendizagem na escola, necessitaremos tomar consciência das consequências desse processo. Moysés (2014, p. 29) define bem o que queremos dizer, quando questiona: “Como reage a criança de quem se diz não aprender na escola?” A própria autora responde sua pergunta: esses alunos incorporam a incapacidade!

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)**. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

ARAÚJO, I. C. **A disciplina de Matemática e o fracasso escolar na 5ª série do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

BASTOS, J. A; CECATO, A. M. T.; MARTINS, M. R. I; GRECCA, K. R. R.; PIERINI, R. The prevalence of developmental dyscalculia in Brazilian public school system. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, v. 74, n. 3, 2016.

CARMO, J. S. Ansiedade à matemática: identificação, descrição operacional e estratégias de reversão. In: CAPOVILLA, F. (Org.). **Transtornos de aprendizagem**: progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa. São Paulo: Memnon, 2011.

DEVINE, A; SOLTÉSZ, F.; NOBES, A; GOSWAMI, U; SZUCS, D. Gender diferences in developmental dyscalculia depend on diagnostic criteria. **Learning and Instruction**, v. 27, p. 31-39, 2013.

EDUCAMAIS. **Teste de Discalculia Online**. Disponível em: <http://educamais.com/teste-discalculia/>. Acesso em: 20 maio 2018.

FONSECA, L. **Protocolo Neuropsicopedagógico de Avaliação Cognitiva das Habilidades Matemáticas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

MOYSÉS, M. A. A. **A Institucionalização Invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola. 2. ed., Campinas: Mercado das Letras, 2014.

PONTES, J. P. O estudo de caso na investigação em educação matemática. **Quadrante**, v. 3, n. 1, 1994.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da Aprendizagem**. Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, F. H. **Discalculia do Desenvolvimento**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017.

SEABRA, A. G.; DIAS, N. M.; ESTANISLAU, G. M.; TREVISAN, B. T. Transtornos de Aprendizagem. In: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (Orgs.). **Saúde Mental na Escola**. O que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

SILVA, S. Questionário de Atitudes Face à Matemática (QAFM). Desenvolvimento, construção e estudo psicométrico com crianças e jovens do 2º e 3º ciclos do ensino básico português. In: CANDEIAS, A. **Assessment of socio-emotional and academic competences**: Development and validation studies with children and youth from Portuguese Elementary Education. Simpósio conduzido no I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas da Psicologia e Educação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa. 2012.

SIQUEIRA, C. M.; GURGEL-GIANNETTI, J. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 57, n. 1, 2011.

STEIN, L. M. **TDE - Teste de Desempenho Escolar**: manual para aplicação e interpretação. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1994.

VILLAR, J. M. G. **Discalculia na sala de aula de Matemática: um estudo de caso com dois estudantes**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. GRASSI, D., 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

24.5.9 EQUIPE MULTIDISCIPLINAR E A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO: ALGUMAS NUANCES E REFLEXÕES

Caroline Elizabel Blaszko [3225]

Elizabeth Melnyk de Castilho [3226]

Evelise Maria Labatut Portilho [3227]

RESUMO

O presente artigo objetiva trazer reflexões sobre a importância da atuação do psicopedagogo em conjunto com outros profissionais que compõem a equipe multidisciplinar enfocando as suas respectivas contribuições para o atendimento do aprendiz. Problematiza-se qual a relevância da interação do psicopedagogo com os especialistas que atendem os alunos com dificuldades e defasagens específicas de aprendizagem? A metodologia da pesquisa é de cunho teórico-bibliográfico embasado nos estudos de Blaszko (2020), Blaszko, Portilho e Ujiie (2016), Portilho e Parolin (2008), Huguet (2008), Coll, Marchesi e Palacios (2007), Noffs (2003) e documentos como o Código de Ética do Psicopedagogo (2019), as Diretrizes da Formação do Psicopedagogo no Brasil (2013) e entre outros. O estudo demonstrou que a atuação do psicopedagogo em parceria com os profissionais que compõem as equipes multidisciplinares possibilita a comunicação, o diálogo, discussão dos casos, cooperação, articulação das ações e a relação reciproca entre os múltiplos profissionais visando o melhor atendimento do aprendiz e a superação das dificuldades de aprendizagem. Também no contexto escolar é necessário que os psicopedagogos acompanhem constantemente o desenvolvimento do aprendente, estabeleçam relações dialógicas com professores, membros da equipe pedagógica e demais profissionais que atendem o aluno buscando realizar orientações de acordo com cada caso atendido.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Equipe Multidisciplinar. Psicopedagogo. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta reflexões sobre a importância da atuação do

[3225] Pedagoga; Especialista em Psicopedagoga e Educação Especial; Mestre - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Doutora em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Docente colaboradora do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória (UNESPAR/UV); Membro do Grupo de Pesquisa em Educação: Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (PUCPR); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX), Curitiba, PR, Brasil. carolineblaszko2020@gmail.com

[3226] Mestre em Educação. Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória. bethi_mel@yahoo.com.br

[3227] Pedagoga; Especialista em Psicopedagogia, Educação Especial e Grupos Operativos. Mestre - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Doutora - Universidade Complutense de Madri); Pós Doc em Educação - Universidade do Porto; Professora Titular do Curso de Pedagogia, Licenciaturas e Programa Stricto Sensu em Educação da PUCPR; Coordenadora do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente; Coordenadora do Curso de Psicopedagogia da PUCPR; Conselheira Nata da Associação Brasileira de Psicopedagogia - seção Paraná, Curitiba, PR, Brasil

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

psicopedagogo em conjunto com os especialistas que compõem a equipe multidisciplinar, os quais podem contribuir para o desenvolvimento do aprendente e a evolução do educando com dificuldades específicas de aprendizagem.

Objetiva-se via este estudo trazer reflexões sobre a atuação do psicopedagogo na equipe multidisciplinar e suas respectivas contribuições para o atendimento do aprendiz.

A metodologia da pesquisa é de cunho teórico-bibliográfico, que conforme Gil (2010, p. 44) "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". O aporte teórico é embasado nos estudos de Blaszko (2020), Blaszko, Portilho e Ujiie (2016), Portilho e Parolin (2008), Huguet (2008), Coll, Marchesi e Palacios (2007), Noffs (2003), Fabrício (2001) e documentos como Código de Ética do Psicopedagogo (2019, Diretrizes da Formação do Psicopedagogo no Brasil (2013) e entre outros.

O estudo com base teórica é apresentado em dois momentos, sendo no primeiro abordado conceitos referentes a Psicopedagogia, seguida de explicações sobre a formação necessária para atuar na referida área e os possíveis campos de atuação. No segundo momento são compartilhadas algumas reflexões sobre atuação do psicopedagogo e o trabalho desenvolvido em parceria com a equipe multidisciplinar.

2 PSICOPEDAGOGIA: conceituações, formação e área de atuação

Neste tópico, a partir do aporte teórico busca-se trazer conceitos sobre a Psicopedagogia, seguida de informações sobre a formação necessária para atuar na área.

Sobre o conceito de Psicopedagogia Blaszko e Portilho (2021, p.11) explicam que é o resultado da evolução de estudos, reflexões e discussões que ocorreram ao longo do percurso histórico, "visto que, inicialmente, a Psicopedagogia focava o olhar nas dificuldades de aprendizagem e no fracasso escolar e, atualmente, tem como objeto o estudo do processo de aprendizagem humana".

A Psicopedagogia é definida segundo as Diretrizes da Formação do Psicopedagogo no Brasil como "uma área de conhecimento, atuação e pesquisa, que lida com o processo de aprendizagem humana, visando o apoio aos indivíduos e aos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

grupos envolvidos neste processo, na perspectiva da diversidade e da inclusão" (ABPp, 2013, p. 1)

Complementando o documento Código de Ética do Psicopedagogo traz que a Psicopedagogia é " um campo de conhecimento e ação interdisciplinar em Educação e Saúde com diferentes sujeitos e sistemas, quer sejam pessoas, grupos, instituições e comunidades. Ocupa-se do processo de aprendizagem [...]" (ABPp, 2019 a, p.01). Ainda segundo o documento, quando se remete aos processos de aprendizagem é considerado os sujeitos e suas singularidades, a família, a escola, a sociedade e o contexto social, histórico e o cultural.

Neste sentido, Ujiie (2016) enfoca que a Psicopedagogia é uma área que congrega a educação e a saúde, tendo a verticalidade no atendimento individual e coletivo do sujeito aprendiz.

Assim, a Psicopedagogia é uma "ciência que estuda o sujeito na sua singularidade, a partir do seu contexto social e de todas as redes relacionais a que ele consegue pertencer" (PORTILHO,2003, p.125). Deste modo, a Psicopedagogia busca obter uma visão ampla e global do aprendiz e constitui-se em uma área de estudos voltada para a aprendizagem.

Com relação a formação necessária para atuar no campo da Psicopedagogia, segundo ABPp (2019a) exige-se o curso de graduação e/ou pós-graduação em Psicopedagogia, os quais devem ser ofertados por instituições de Ensino Superior reconhecidas e autorizadas por órgãos competentes, atendendo inclusive a legislação em vigor.

Deste modo, o profissional formado em Psicopedagogia é denominado de psicopedagogo. Salienta-se que a formação na referida área, habilita o profissional a lidar com os processos de aprendizagem e suas intercorrências, atuando com o aprendiz, os grupos, às comunidades, às instituições, visando contribuir para a aprendizagem de todos (BLASZKO, 2020).

A atuação do psicopedagogo em diversas áreas e contextos envolverá o trabalho com a aprendizagem, sendo considerados as dimensões social, emocional e afetiva do aprendiz, pois conforme Portilho e Parolin (2008, p.127) destacam que "o ser cognoscente, um sujeito que para aprender pensa, sente, age em uma esfera que ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, individual e coletiva, de sensações e de conhecimentos, de ser e vir a ser, de não saber e de saber".

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO E O TRABALHO EM EQUIPE MULTIDISCIPLINAR: algumas reflexões

Considerando o contexto educacional, destaca-se que as equipes multidisciplinares são formadas por profissionais e especialistas de diferentes áreas, os quais buscam realizar ações em conjunto em prol do melhor atendimento do aprendiz e da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (BLASZKO; PORTILHO; UJIIE, 2016). Os profissionais que compõem as equipes multidisciplinares apresentam formações, especializações e conhecimentos diferenciados, que podem contribuir também para o estabelecimento de novas inter-relações e ações com foco no aprendente

Segundo Blaszko (2020) o trabalho do psicopedagogo em parceria com outros especialistas pode receber distintas denominações variando entre equipe multiprofissional, equipe diversidade, equipe técnica, equipe multidisciplinar entre outras. Salienta-se que as organizações das equipes multidisciplinares variam dependendo das demandas da rede de ensino e da compreensão dos respectivos profissionais sobre a definição de trabalho em equipe.

O psicopedagogo dependendo de cada caso atendido, pode desenvolver o trabalho em parceria com profissionais como psicólogo, fonoaudióloga, professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assistente social, terapeuta ocupacional (T.O), nutricionista, professor da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), neurologista, professor do ensino regular, psiquiatra, psicomotricista, coordenadora pedagógica, fisioterapeuta e entre outros especialistas.

Nas relações estabelecidas entre os integrantes da equipe multidisciplinar, é importante que ocorra a comunicação, diálogo, discussão dos casos, cooperação, articulação das ações e a relação recíproca entre os múltiplos profissionais. A configuração das equipes varia muito, dependendo da disponibilidade dos profissionais, da contratação e das pretensões de cada rede de ensino.

Nesse enfoque, Blaszko (2020, p. 134) enfatiza que as equipes multidisciplinares “desenvolvem um trabalho de qualidade quando realizam encontros presenciais e periódicos entre os profissionais para apresentar, discutir, refletir e planejar ações de intervenção em prol da aprendizagem do sujeito atendido”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sobre o trabalho em equipe, Coll, Marchesi e Palacios (2007) explicam que é necessário proporcionar o compartilhamento de conhecimentos, dados e informações dos elementos que interferem no processo de ensino e aprendizagem, identificando as possíveis dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas que o educando apresenta para, em seguida, fundamentar as decisões e ações em direcionadas ao desenvolvimento das capacidades e potencialidades de cada aprendiz.

Considerando que o aprendiz frequenta o contexto escolar, é necessário que os especialistas e psicopedagogos que compõem a equipe, estabeleçam contatos e desenvolvam ações, diálogos, esclareçam dúvidas, realizem orientações aos professores, diretores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais atuantes na instituição de ensino. Neste viés, Noffs (2003) salienta que os encontros dos psicopedagogos com os professores e com a equipe técnica permitem facilitar a circulação do saber.

Quando o psicopedagogo atua em parceria com os outros especialistas que atendem cada caso e, por conseguinte, estabelecem diálogos com os professores e a equipe pedagógica, essas relações dialógicas possibilitam maior acompanhamento do educando, a circulação do saber que contribuem para a realização de orientações e ações mais precisas com foco na aprendizagem e desenvolvimento do aprendente.

Sobre a atuação das equipes, Blaszko (2020, p. 135) indica que o psicopedagogo além de acompanhar, atender, realizar avaliações, intervenções de acordo com as necessidades especificas de cada caso, faz encaminhamentos a outros especialistas os quais “realizam uma avaliação do aprendiz e, em seguida, reúnem-se para discutir em conjunto os casos, traçar estratégias e planejar os atendimentos necessários para que o educando evolua nas aprendizagens”.

Ainda de acordo com a autora supramencionada, o trabalho do psicopedagogo em conjunto com outros integrantes da equipe multidisciplinar mostra-se mais eficaz, visto que oportunizam o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre os especialistas que atendem cada caso, contribuindo para a realização de um trabalho integrado e um olhar mais amplo sobre o aprendente.

É importante que os membros da equipe multidisciplinar ao atender e refletir sobre os casos atendidos “compreendam que cada aprendiz é único, constituído de vivências, de condições psicoafetivas, familiares, culturais, sociais e biológicas,

circunstâncias que exercem influência diretamente ou indiretamente no seu desenvolvimento e aprendizagem" (BLASZKO, 2020, p.134).

Destaca-se que os especialistas precisam desenvolver uma visão além das limitações e dificuldades do aprendente, visto que, o mesmo possui habilidades, potencialidades e saberes que podem ser potencializados por meio de intervenções e estimulações adequadas.

No que tange ao trabalho em equipe, Huguet (2008) demonstra que a colaboração entre profissionais pode refletir e ajudar a melhorar a situação dos alunos com dificuldades e defasagens de aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os cursos de gradução e/ou pós-graduação em Psicopedagogia formam profissionais denominados psicopedagogos, sendo especialistas em aprendizagem humana.

O estudo demonstrou a relevância da atuação do psicopedagogo em parceria com os profissionais que compõem as equipes multidisciplinares, visto que, possibilita a comunicação, o diálogo, discussão dos casos, cooperação, articulação das ações e a relação reciproca entre os múltiplos profissionais visando o melhor atendimento do aprendiz e a superação das dificuldades.

No contexto escolar é necessário que os psicopedagogos acompanhem constantemente o desenvolvimento do aprendente, estabeleçam relações dialógicas com professores, membros da equipe pedagógica e demais profissionais que atendem o aluno visando realizar orientações de acordo com cada caso atendido.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Diretrizes da formação de psicopedagogos no Brasil**. 2013. Disponível em: ttps://www.abpp.com.br/ documentos_referencias_diretrizes_formacao.html. Acesso em: 24 out. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Código de Ética do Psicopedagogo**. 2019a. Disponível em: https://www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica.html. Acesso em: 27 out. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Diretrizes da formação de psicopedagogos no Brasil**. 2019c. Disponível em: https://www.abpp.com.br/documentos_referencias_diretrizes_formacao.html Acesso em: 25 dez. 2019.

BLASZKO. Caroline Elizabel. **O Psicopedagogo na rede pública municipal em sete estados brasileiros**: cenários e desafios. 2020.162f Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, 2020

BLASZKO, Caroline Elizabel; PORTILHO, Evelise Maria Labatut; UJIIE, Nájela Tavares. Atuação psicopedagógica na equipe multidisciplinar: relevância da interação do psicopedagogo com os profissionais que atendem alunos com dificuldades específicas de aprendizagem. In: UJIIE, Nájela Tavares. **Psicopedagogia clínica & institucional**: nuances, nexos e reflexos. Curitiba: CRV, 2016. p. 143-152.

BLASZKO, Caroline Elizabel; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Aprendizagem como objeto de estudo da Psicopedagogia: reflexões teóricas e conceituais. In: Blaszko, Caroline Elizabel; UJIIE, Nájela Tavares. **Psicopedagogia, formação e atuação do psicopedagogo:** possibilidade de metamorfosear o aprender. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2021, p. 10-26.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

HUGUET, Teresa. Avaliação psicopedagógica dos alunos e trabalho em rede. In: SÁNCHEZ-CANO, Manuel; BONALS, Joan. **Avaliação psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 81-98.

PORTILHO, Evelise; PAROLIN, Isabel. Ser para reconhecer-se ensinante. **Revista Psicopedagogia**, v. 25, n. 76, p. 78-82, 2008.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Conhecer-se para conhecer. In: AMARAL, Silvia (Coord.). **Psicopedagogia**: um portal para a inserção social. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 124-131.

NOFFS, Neide de Aquino. **Psicopedagogia na rede de ensino**: a trajetória institucional de atores-autores. São Paulo: Elevação, 2003.

UJIIE, Nájela Tavares. Psicopedagogia, definição e enquadramento de área: nuances, pontos e contrapontos. In: UJIIE, Nájela Tavares. **Psicopedagogia Clínica & Institucional:** nuances, nexos e reflexos. Curitiba-PR: CRV, 2016, p. 13-22.

24.5.10 O BRINCAR: UM OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Raquel Maria Bortone Fermi[3228]

RESUMO

Considerando o brincar como uma ação de interação fundamental, buscou-se compreender a relação entre a brincadeira e a linguagem. A partir desse pressuposto, surgiu a questão: Como e em que condições a brincadeira favorece o desenvolvimento da linguagem das crianças? Reconhecendo a relevância do brincar e suas implicações para o desenvolvimento das crianças, este trabalho tem como objetivo buscar nas teorias de Vygotsky, Bruner e Kishimoto, a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento da linguagem. Trata-se de uma revisão sistemática de literatura, pautada nas produções desses autores, que pretende reunir os conhecimentos já produzidos sobre o tema brincadeira e linguagem. Após pesquisar na literatura e fazer o levantamento de artigos, teses e dissertações sobre o tema, os dados foram analisados e separados em duas categorias: a) importância do brincar para o desenvolvimento infantil; b) relação da brincadeira com o desenvolvimento da linguagem. Com base nesses procedimentos, foi possível concluir que a linguagem e a brincadeira possuem dimensões confluentes. Ainda, foram encontradas indicações significativas nas teorias dos três pesquisadores a respeito da relação entre a brincadeira e a linguagem, o que permite pressupor a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Acrescenta-se a isso, o fato de que o brincar para os bebês e crianças é uma forma de comunicação, expressão e interação.

Palavras-chave: Brincadeira. Desenvolvimento da linguagem. Infância.

1. INTRODUÇÃO

Há uma vasta literatura que versa sobre o brincar, explicitando sua importância para o desenvolvimento infantil. Historicamente inserida e representada de diversas formas nas sociedades humanas, a brincadeira proporciona prazer, compreensão do mundo, interação e desenvolvimento cognitivo. Para as crianças, o brincar possibilita relacionar-se com o mundo, apreendendo a cultura de seu contexto social. Segundo Wajskop (2012):

> A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos. (p.31)

Sendo assim, para a autora a brincadeira tem papel fundamental na integração da criança em seu grupo social, permitindo-lhe interpretar e recriar a realidade. Em termos gerais, na psicologia do desenvolvimento e em outras áreas como a pedagogia

[3228] Mestre pela PUC-SP, doutoranda pela FEUSP

encontram-se pesquisas sobre o tema: brincadeira e desenvolvimento da criança. Contudo, este trabalho busca explorar especificamente a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento da linguagem.

A criança, desde muito cedo, expressa suas insatisfações e desejos. Gradativamente estabelece formas de interagir com a mãe ou os adultos cuidadores, criando vínculos e desenvolvendo a percepção do mundo que a cerca. Nesse sentido, ao desenvolver a linguagem, ela participa de interações complexas que lhe permitem inserir-se em seu grupo social e compreender o seu funcionamento. Em contrapartida, o desenvolvimento da linguagem é favorecido pelas interações e possibilidades de expressar-se e agir. Dessa forma, o brincar como processo de inter-relação cultural, mantém uma relação significativa com a linguagem. Partimos assim, de uma questão: Como e em que condições a brincadeira favorece o desenvolvimento da linguagem das crianças? Em outras palavras, essa dúvida expressa o objetivo de discutir como a brincadeira favorece o desenvolvimento da linguagem. Os objetivos específicos, a partir dessa questão, são: a) buscar pressupostos teóricos que consideram a importância do brincar para o desenvolvimento infantil; b) compreender o lugar que a brincadeira ocupa no processo de desenvolvimento da linguagem das crianças.

Para desenvolver o tema, recorremos a: Vygotsky (1999,2011,2018) e sua perspectiva sociocultural; Bruner (1986,1997, 2007) e suas investigações sobre o jogo e desenvolvimento da fala e Kishimoto (2012, 2016 e 2019) e seus estudos sobre brinquedos, jogos e brincadeiras.

Neste estudo, que de acordo com Ramos, Faria e Ramos (2014) pode ser caracterizado como uma revisão sistemática de literatura sobre o tema brincadeira e desenvolvimento da linguagem, buscou-se reunir um corpo de conhecimentos já produzidos que podem contribuir para a discussão e compreensão do tema, conforme Cardoso, Alarcão e Celorico (2010).

A partir disso, foram consultadas as principais produções literárias dos autores citados, assim buscou-se em bases de dados online como Scientific Electronic Library Online **(**Scielo) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) por subsídios teóricos para integrar a discussão proposta. Utilizamos os termos brincadeira e desenvolvimento da linguagem no sítio Scielo e para delimitar a busca, foram empregados os seguintes filtros: Brasil; todos os periódicos; idioma português; todos os anos de publicação; áreas temáticas: educação e tipos de literatura: artigos. Foram

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

selecionados dois artigos, após a leitura de seus resumos. Esses artigos abordam temáticas que se aproximam do problema de pesquisa deste trabalho.

Posteriormente, utilizamos esses termos no sítio da BDTD e foram encontrados 179 estudos, entre teses e dissertações. Dentre esses trabalhos, apenas quatro abordam temas similares à nossa proposta de estudo. Para selecioná-los recorremos ao resumo e ao título que "... anunciam a informação principal do trabalho ou indicam elementos que caracterizam o seu conteúdo." (FERREIRA, 2002, p. 261). O material encontrado foi organizado da seguinte forma:

Quadro 1- Trabalhos encontrados

Artigo	Dissertação	Tese	Total
03	01	03	08

Fonte: elaborado pela autora

Após análise do material, as informações foram agrupadas em duas categorias: importância do brincar para o desenvolvimento infantil e relação da brincadeira com o desenvolvimento da linguagem.

2. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Vale esclarecer que partimos de uma concepção do brincar que reconhece a natureza cultural dessa ação e compreende a brincadeira como suporte à exploração do mundo no qual a criança está inserida. Ao explorar o mundo pela brincadeira, a criança estabelece relações, interage e se torna parte dele, intervindo nesse contexto.

Nesses termos, o potencial interativo das brincadeiras seria fundante para o desenvolvimento da criança e consequentemente da sua linguagem, considerando a teoria histórico-cultural de Vygotsky, que entende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como resultado das interações sociais mediadas.

Dada a relevância do brincar, outros teóricos debruçaram-se sobre essa atividade, dentre eles destacamos Bruner, pesquisador que reconhece a relação do brincar com o desenvolvimento dos seres humanos e Kishimoto que como pesquisadora das práticas pedagógicas e das atividades desenvolvidas nas escolas da infância, desenvolveu um trabalho significativo sobre a importância do brincar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse sentido, o brincar é uma ação constitutiva do ser humano, desde o início de sua vida. Essa ação ganha novos contornos quando é mediada por um adulto ou compartilhada com outras crianças. Sendo assim:

> A brincadeira é a vida da criança e uma forma gostosa para ela movimentar-se e ser independente. Brincando, a criança desenvolve os sentidos, adquire habilidades para usar as mãos e o corpo, reconhece objetos e suas características, textura, forma, tamanho, cor e som. Brincando, a criança entra em contato com o ambiente, relaciona-se com o outro, desenvolve o físico, a mente, a autoestima, a afetividade, torna-se ativa e curiosa. (BRASIL, 2006, p.11)

O excerto explicita que a brincadeira proporciona diversas possibilidades e descobertas. Ao brincar, bebês e crianças podem: interagir, perceber os limites do seu corpo, ganhar gradativa autonomia, expressar seus desejos e necessidades, levantar hipóteses e criar e recriar significados. Evidencia-se que:

> Interagindo com pares e parceiros e brincadeiras, participando em grupos organizados de brinquedos e frequentando escolas maternais, crianças produzem conjuntamente a cultura de pares. Tais experiências permitem gradual transformação do conhecimento infantil e de suas habilidades. (KISHIMOTO, 2016, p.46 e 47)

A partir disso, a autora reafirma o papel das experiências sociais e culturais vivenciadas pelas crianças ao brincar, ampliando sua compreensão sobre os modos de existir e fazer em seu contexto social. Parece redundante, mas não por acaso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definem que as práticas pedagógicas devem ter como sustentação as interações e as brincadeiras. Destarte, frente a esses aspectos, retornamos a Vygotsky que nos alerta para o fato de que a brincadeira é uma estrutura que possibilita a tomada de consciência do mundo por parte das crianças, pois:

> No brinquedo, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI,2011, p.122)

Ao considerar esses pressupostos, podemos compreender que a brincadeira é essencial para o desenvolvimento da criança, que ao brincar produz novos significados. Vygotsky reconhece a importância da brincadeira para a construção do pensamento infantil, visto que brincando, a criança reproduz um discurso e o internaliza, construindo seu pensamento. A brincadeira possibilita que a criança entre em contato com novas situações e novos significados e dessa forma, pensamento e

linguagem se aproximam. A necessidade de comunicar algo impulsiona o desenvolvimento da linguagem. No entanto, Oliveira chama a atenção para o fato de que:

> Quando Vygotsky discute o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de "faz de conta", como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira de "faz de conta" é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento. (1997, p. 66)

Podemos perceber que a autora explicita os sentidos dados ao brincar por Vygotsky. À vista disso, reafirmamos a importância do brincar para o desenvolvimento da linguagem. Brincando as crianças se comunicam, expressam seus pensamentos e sentimentos, mobilizam o corpo, a emoção e a linguagem.

3.BRINCADEIRA E A LINGUAGEM: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?

Nesse cenário, evidencia-se que a linguagem favorece a comunicação, a expressão do pensamento e consequentemente, a interação social. A partir da comunicação, os conhecimentos constituídos nos contextos sociais são facilmente acessados. Além disso, ao ter acesso à linguagem são desenvolvidas a memória, a imaginação e a criatividade.

Sabemos que desde muito pequena, a criança é inserida em um contexto de significados historicamente cultivados. Seu choro e expressões involuntárias a princípio, levam a mãe ou o adulto cuidador a satisfazer as suas necessidades preeminentes e, na medida em que seus sinais são atendidos pelo adulto, o bebê passa a utilizá-los para ser atendido. Assim:

> Em particular, criança e adulto, desde o momento em que a criança entra no cenário humano, formam um microcosmo comunicativo sobre o qual situa-se o fundamento da sucessiva aquisição de gramática, referências e significado e a realização das intenções da criança. Essa relação social fornece um sistema de suporte para a aquisição da linguagem[...] (ALBANESE E ANTONIOTTI, 1998, p.202)

Assim, a comunicação se dá na interação. As autoras destacam que alguns pesquisadores, dentre eles Bruner, sugeriram a existência de uma conexão causal entre desenvolvimento gestual e sucessivo e o aparecimento da linguagem. Desse modo, foi objeto da pesquisa realizada por Bruner (1986), a brincadeira entre bebês e suas mães. Ao observar a rotina de jogos entre mães e seus bebês, o pesquisador

percebeu que com o tempo as crianças aderiram à brincadeira, compreendiam as regras desses jogos e percebiam as sequências realizadas pelas mães, bem como as palavras e sons emitidos a cada etapa.

Com base nessas informações, podemos inferir que as interações e a cultura facilitam a expressão e a comunicação. A mediação dos adultos sustenta a ação das crianças que se tornam gradativamente mais autônomas. Ainda, Bruner (1997) denomina o apoio dos pares mais avançados como andaimes que dão o suporte para o desenvolvimento das crianças.

Feitas todas essas considerações, situamo-nos na perspectiva de que o brincar tem relações estreitas com o desenvolvimento da linguagem das crianças desde muito pequenas e durante toda a primeira infância, uma vez essa ação lhes proporciona interações com os adultos e com outras crianças, estimulando o pensamento e a resolução dos dilemas que surgem durante a brincadeira. Ao brincar a criança é estimulada a explorar e a descobrir coisas novas. A esse respeito destaca-se que:

> Bruner assinala como relevante nas brincadeiras interativas a ação comunicativa entre mãe e filho que dá significado aos gestos e permite à criança decodificar contexto e aprender a falar. Ao descobrir regras, em episódios altamente circunstanciados, a criança aprende a falar, iniciar a brincadeira e alterá-la. A aprendizagem da língua materna é mais rápida quando se inscreve no campo lúdico. (KISHIMOTO,2019, p.142)

A autora enfatiza que entre o brincar, a interação e o desenvolvimento da linguagem há uma relação importante. A brincadeira interativa facilita o desenvolvimento das formas de expressão e comunicação.

Retornando a Vygotsky, notamos que o autor enfatiza a capacidade potencial de aprendizagem que pode ser compreendida como aquilo que a criança pode vir a aprender por meio da mediação de adultos ou outras crianças. Essa aprendizagem se dá no campo das interações. De acordo com Jobim e Souza (2012, p. 132): "Vygotsky parte da premissa de que a função primordial [...] da fala é o contato social.”

Em suma, as leituras e as referências consultadas nos possibilitaram compreender que a brincadeira proporciona a interação e a troca de experiências entre as crianças e propicia o desenvolvimento da linguagem. Ao brincar a criança se organiza, nomeia objetos e atribui significados compartilhados com outras crianças ou adultos por meio da linguagem.

4.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, foi possível constatar como e em que condições a brincadeira facilita o desenvolvimento da linguagem. A partir das discussões propostas por Vygotsky, Bruner e Kishimoto, evidenciamos a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e sua relação com o desenvolvimento da linguagem. Identificamos os pressupostos teóricos que validam a importância da brincadeira para o desenvolvimento da linguagem das crianças. Além de todos esses aspectos, ressaltamos que a brincadeira, entendida como forma de expressão da criança, enriquece as suas vivências culturais.

Nesse sentido, este trabalho buscou embasamento em importantes teóricos para reafirmar princípios que devem orientar as políticas educacionais para a educação infantil. Não é raro encontrar práticas educativas que desconsideram a importância do brincar e da agência da criança. É comum encontrar propostas educativas que exigem posturas pouco interativas. Sabemos que a formação dos professores nem sempre contempla tais pressupostos. Além disso, a frequente falta de condições estruturais dos prédios escolares e o número elevado de crianças em cada turma não privilegiam o brincar. Enfim, esses fatores dificultam a mudança no contexto das instituições que atendem a infância. Portanto, acreditamos que os aspectos apontados precisam ser divulgados e os estudos sobre o tema necessitam ser aprofundados.

REFERÊNCIAS

ALBANESE, O.; ANTONIOTTI, C. O desenvolvimento da Linguagem. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil:** de 0 a 3 anos**.** 9ª ed. Porto Alegre: ArtMed.1998, p. 202-211.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Brincar para todos.** Brasília: MEC. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brincartodos.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de Creche: Manual de Orientação Pedagógica.** Brasília: MEC. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_competa.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 5 de 17/12/2009. Brasília: MEC. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil**: infância e linguagem. Caderno 2. Brasília. 2016. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br › item › download. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRUNER, J. **El habla del niño.** 1ª ed. Barcelona: Paidós, 1986.

_____. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Como as Crianças Aprendem a Falar**. 1ª ed. Lisboa: Instituto Piaget. 2007.

CARDOSO, T.; ALARCÃO I.; CELORICO, J.A. Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento. Porto: Porto Editora. 2010.

COSTA, A. C. R. **Interação mãe-bebê:** indicadores de habilidade comunicativa intencional em contextos de brincadeira. 2018. 146f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2018 Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12173. Acesso em: 05 jul. 2021.

COSTA, D. M. V.; GONTIJO, C. M. M. A linguagem oral como elemento integrante da brincadeira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 268-289, abril. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100 15742011000100014. Acesso em 26/07/2020. Acesso em: 06 jul. 2021.

ESCARIÃO, A. D. **Oralidade em práticas lúdicas na Educação Infantil**.2019. 218f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16886. Acesso em: 06 jul. 2021.

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e Linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e a linguagem. In: FARIA, A. L. G. de; Mello, S. A. (orgs.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3ª ed. São Paulo; Autores Associados. 2012. p. 45-6.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning.2016.

_____. Bruner e a Brincadeira. In: KISHIMOTO, T. M.(org.) **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning. 2019.p.139-153.

MARTINS, E. M. **O brincar na creche:** linguagem, desenvolvimento e prática social construída na interação.2004. 222 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de

Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais. Belo Horizonte. 2004. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9MWJSR. Acesso em: Acesso em: 06 jul. 2021

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 4.a ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2016.

MENDES D. M. L. F; MOURA M. L. S.de. Desenvolvimento da Brincadeira e Linguagem em Bebês de 20 Meses. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20 n. 3, p. 215-222.set/dez.2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722004000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 jul. 2021.

PEREIRA, A. C. P.; PEREIRA L. R. M. Desenvolvimento da linguagem e do pensamento em jogos e brincadeiras na educação infantil. In: Anais do COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO – COLBEDUCA**.** v. 3. 2018. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11261. Acesso em: 06 jul. 2021

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky, Aprendizado e desenvolvimento:** Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione.1997.

QUEIROZ, N. L. N. de; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia.** v. 16, n. 34. ago. p. 169-179. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.

RAMOS, T. K. G. **Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche:** o que falam as crianças do berçário? 2006. 123f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4495. Acesso em: 06 jul. 2021.

RAMOS A.; FARIA, P. M.; FARIA, Á. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação**. Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2269/2185. Acesso em: 05 jul. 202.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginación y creación en la edad infantil**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.1999. Disponível em: https://www.proletarios.org/books/Vigotsky-Imaginacion_y_Creatividad_En_La_Infancia.pdf.Acesso em: 05 jul. 2021

_____. **A Formação Social de Mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Imaginação e criação na infância**: Ensaio psicológico, livro para professores. São Paulo: Expressão popular.2018.

WAJSKOP, G. **Brincar na educação infantil:** Uma história que se repete.9ª ed. São Paulo: Cortez. 2012.

24.5.11 PANDEMIA DA COVID-19: UMA APRENDIZAGEM COLETIVA

Ana Cristina Bittencourt[3229]

RESUMO

Este estudo é um ensaio teórico sobre aprendizagem coletiva. Tem como objetivo abordar o processo de aprendizagem intenso, ocorrido coletivamente após o anúncio da pandemia de Covid-19 que devido às restrições impostas e impactos que ocasionou para o indivíduo e a sociedade, exigiu uma rápida adaptação da humanidade, no sentido de perceber uma nova realidade, mobilizar conhecimentos e recursos para a definição imediata de novas escolhas em todos os âmbitos do viver. Este evento que ficará registrado na história mundial, deixa a marca de uma significativa ruptura na forma de pensar e agir do ser humano, com seus impactos ainda em evolução e que embora menos intensos do que no início do evento, refletirá seus efeitos graduais no longo prazo, também no sentido da apreensão dos significados das mudanças e da experiência vivenciada. A pandemia teve como principal consequência a necessidade do isolamento social, milhões de crianças e adolescentes foram retiradas das escolas, restringindo o convívio e interferindo na aprendizagem espontânea que ocorre em ambientes coletivos em virtude das interações sociais. Este ensaio reflete sobre a aprendizagem coletiva desenvolvida como resposta ao evento e também sobre a perda individual devido a importância das interações humanas para a aprendizagem, o desenvolvimento humano e a qualidade da saúde mental do indivíduo. A Psicopedagogia nos empresta seu olhar para fundamentar e evidenciar a importância da convivência para a aprendizagem e do desenvolvimento de uma cultura de bem-estar que valorize a educação integral para a formação humana, propiciando sobretudo a conquista do bem-viver.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Aprendizagem Coletiva. Convivência. Cultura de Bem-Estar

1 INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a condição de pandemia devido à disseminação acelerada de um novo tipo de coronavírus que causa uma doença infecciosa, a COVID-19. Este evento alterou profundamente a vida da humanidade. Para diminuir a transmissão do vírus foi adotado em alguns países, medidas restritivas de convivência social, portanto, foram fechadas escolas, universidades e espaços que geram aglomeração de pessoas. Diversas instituições se organizaram e a evolução dos casos passou a ser controlada e comunicada diariamente à população, junto com as medidas que estavam sendo implementadas. No Brasil, o número de mortes segundo o painel do Ministério da Saúde em 22 de junho de 2021 era de 547.016 óbitos confirmados e o país era o segundo no ranking mundial de mortes pela Covid-19.

[3229] Mestra em Educação, Universidade Federal do Paraná. ac.bittencourt@yahoo.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os efeitos da pandemia repercutiram de forma rápida e abrangente em todas as áreas da vida, a partir do estabelecimento das restrições de medidas sanitárias e da imposição de limitações temporárias a circulação de pessoas. Estas decisões afetaram profundamente a economia e estima-se segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2020) tenham sido perdidos 255 milhões de postos de trabalho em 2020, indicando que muitos efeitos de longo prazo surgirão.

As mudanças relacionadas aos indivíduos revelaram mais desafios que as ocorridas no contexto social. As significativas alterações nas rotinas e formas de viver, a preocupação com a saúde, o luto, as perdas e a incerteza prolongada causaram impactos psicológicos. Alertas foram feitos no início da pandemia sobre a possibilidade de a saúde mental da população tornar-se um novo desafio de saúde pública no mundo (NOAL, 2020). Os autores Ladeia et at. (2020) sinalizam que diversos grupos populacionais experimentaram períodos de ansiedade e depressão ocasionados pela pandemia, sendo que alguns grupos foram identificados como mais propícios a sofrer os efeitos devido ao grau de envolvimento, vulnerabilidade ou perdas sociais. Como proposta de educar a população, informações foram divulgadas em todas as formas de mídia sobre a necessidade do cuidado com a saúde mental, orientando sobre a mudanças de hábitos e comportamentos para manter o bem-estar físico, emocional e mental.

Nesse turbilhão de informações, transformações, rupturas e incertezas, estava o indivíduo tentando assimilar, compreender e lidar com o novo conhecimento que era gerado rapidamente no dia a dia. O chamado “novo normal”, trazia consigo, significativas mudanças na forma de agir e conviver no dia a dia. Alguns recursos da tecnologia foram disseminados e receberam rápida adesão para diminuir distâncias e viabilizar relacionamentos sociais e profissionais. De alguma forma, em todo lugar, todos se tornaram aprendizes e mestres, todos tinham algo a ensinar ou a aprender, independente da geração, condição econômica, nível social ou qualquer forma de agrupamento cultural. A necessidade impôs a realização de uma aprendizagem coletiva e a colaboração prevaleceu. Por outro lado, embora devido à condição da transmissão do vírus, ocorresse uma ênfase sobre a relevância de ações coletivas, as restrições de isolamento ou distanciamento social reduziram muitas possibilidades de aprendizado através dos ambientes que permitissem a convivência presencial. A partir dessas aparentes contradições surge o interesse de compreender a partir do olhar da

Psicopedagogia, como vem ocorrendo a dinâmica da aprendizagem coletiva no cenário da pandemia.

2 A PANDEMIA COVID-19 E A VALORIZAÇÃO DO APRENDIZADO

Quando a sociedade estava seguindo em alta velocidade, apresentando múltiplas perspectivas e possibilidades de realizações, direcionada para o desempenho desenfreado e regida por uma ideologia da positividade, a qual segundo o autor HAN (2015) reverte-se para um aumento de pressão pessoal, autoafirmação, individualismo e gera um aumento significativo de doenças como depressão, transtornos de personalidade e burnout, o mundo precisou parar abruptamente.

Em março de 2020, devido a pandemia da Covid-19, foi possível de dentro de nossas casas, visualizar nos principais noticiários, os destinos turísticos em todo o mundo, completamente vazios. Essas imagens simbolizaram para além da condição da compreensão humana sobre o que estava acontecendo naquele momento. De repente, a máquina de produção parou e o mundo constatou que não havia garantias, tudo pode mudar a qualquer momento e ao ficar diante daquela realidade foi possível perceber que vivemos submetidos a um conjunto de processos de subjetivação coletiva e que para sobrevivermos precisamos uns dos outros.

Naquele momento, algumas pessoas entenderam rapidamente o que estava acontecendo, avaliaram seu contexto e conseguiram fazer escolhas necessárias para sua sobrevivência, outros ficaram totalmente aterrorizados, paralisados e levaram dias para aceitar as mudanças que foram impostas. O que estava envolvido nestas diferentes formas de agir? Existem muitas questões envolvidas, mas é possível identificar uma central que conduziu o processo de toda a humanidade, a capacidade de aprender. Atrás da rápida mobilização de grupos, da adoção de recursos de tecnologia, da troca intensa de informações, da avalanche de noticiários com anúncios de medidas que iam afetando a vida de milhões de pessoas, estava acontecendo um processo de aprendizagem individual e coletivo, único na história da humanidade. Barbosa (2009) apresentou sobre o objetivo de realizar a Psicopedagogia em grupo e sua explanação poderia representar o mesmo processo que a humanidade enfrentou com a pandemia:

> " (...) aprender a pensar, a tecer juntos o conhecimento, ampliando a aprendizagem para além da dimensão individual. Aprender em grupo supõe troca de experiências, de ideias, de sentimentos e, sobretudo, mudanças internas e externas, pessoais e conjuntas; aprender no grupo supõe aprender

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> a vincular-se, passando pelos momentos de confusão, de dissociação e de integração, ou seja, aprender no grupo o que é grupo e o que se faz em grupo; aprender com o grupo leva-nos a aprendizagens de novos conhecimentos e de novas formas de abordar a tarefa, subjetiva e objetiva, que passam a fazer parte de nós.

Desde o início da pandemia, os grupos, de diferentes constituições e propósitos, intensificaram-se e emergidos pela força dos acontecimentos, foram aprendendo no caos, uma nova forma de conviver e de apropriar-se do conhecimento coletivo para construir os novos conhecimentos que seriam necessários para enfrentar a crise mundial, inclusive conseguindo atingir um dos principais objetivos da humanidade, a produção da vacina para o vírus.

3 A ADEQUAÇÃO À REALIDADE E A NECESSIDADE DE MUDANÇA DO MODELO MENTAL

Em relação, a capacidade de aprender, a pandemia destacou necessidade de flexibilidade mental ou resiliência. Com tantas rupturas, devido as medidas restritivas, não foram apenas empregos e comércios que deixaram de existir ou as escolas que fecharam. Algumas vezes a sobrevivência dependia de identificar e alterar as crenças. Nesse sentido, as mudanças não atingiram apenas as coisas concretas, mas também as subjetivas e novos modelos mentais precisaram ser desenvolvidos.

Pichon (2009) abordou sobre o interjogo de papéis que configura a vida de um grupo social em seu âmbito ecológico, enfatizou a inter-relação dialética entre o homem e o seu meio, introduziu sobre o esquema de referência, elucidou sobre a saúde mental que “consiste nesse processo, em que se realiza uma aprendizagem da realidade através do confronto, manejo e solução integradora de conflitos”, para nos explicar sobre a capacidade de realização, de transformação, de adaptação ativa à realidade.

Em relação à pandemia, foi possível notar essa dinâmica para a adaptação à realidade, que muitas vezes, foi se constituindo lentamente, dependendo da mudança de crenças limitantes e da quebra de paradigmas realizados a partir do compartilhamento e percepção das experiências, da adequação em grupo de novas normas e regras sociais, do estabelecimento de uma nova forma de convivência. Muitas oportunidades de transformações identificadas e imaginadas no início da pandemia, não se consolidaram. Embora tenha ocorrido uma sensibilização coletiva para muitas questões sociais, faltou a mobilização individual para a transformação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No entanto pode ser surgido nesse momento, um ponto de referência, um princípio para uma construção contínua.

4 A IMPORTÂNCIA DOS AMBIENTES COLETIVOS PARA A APRENDIZAGEM

Ao longo dos meses, as restrições sanitárias foram flexibilizadas e muitas empresas retornaram à prática de suas atividades, no entanto, após um ano, as escolas, universidades, clubes, espaços de lazer e qualquer forma de atividade realizada através de eventos presenciais com possibilidade de aglomeração continuaram suspensos, com muitas pessoas cuidando-se, evitando encontros com familiares e amigos, enquanto toda a população é vacinada.

Como solução aos desafios, ocorreu uma grande disseminação de propostas de cursos e encontros online, os quais ainda não são explorados na sua potência como ambientes de aprendizagem e, portanto, de valorização da convivência, do pensamento relacional, como aspecto fundamental da aprendizagem. Por outro lado, é possível perceber uma mudança relacionada ao crescente número de novos aprendizes conscientes, como sinaliza Barbosa (2012) p. 122:

> "(...) quando se tem consciência do que se saber, do que ainda não se sabe, do que se sente diante dessas situações, do que se deseja saber é possível constituir-se como um aprendiz consciente do seu próprio aprender e, assim é possível, também, ir além, no processo de construir o próprio conhecimento e de ser autor. "

No entanto, os encontros virtuais, embora sejam possibilidades úteis e que permitem ressignificar a forma de aprender e viver, não contemplam a dinamicidade dos processos de aprendizado em grupos.

Os espaços de aprendizado oferecem o acolhimento para o discurso e a escuta, a reflexão e a crítica, o compartilhamento e a recusa, o ir e vir entremeado de palavras, olhares e silêncios. A cada movimento pode surgir uma interpretação e um jogo interno simbólico que permite construir e elaborar conhecimentos internamente a partir da relação com o outro, mesmo que esse outro não perceba. Castanho (2018) refere a esse processo sobre o brincar, mas é possível substituir aqui o brincar pelo desfrutar:

> "O destaque dado ao brincar como atividade fundamental na integração dos aspectos cognitivos, afetivos, relacionais e contextuais afina com a

> aprendizagem humana vista como adaptação ao meio circundante, não só do ponto de vista da natureza biológica, mas principalmente como decorrência da capacidade do homem de organização simbólica da realidade."

Portanto, os ambientes, sejam presenciais ou virtuais, favorecem a construção do conhecimento, possibilitando encontros significativos que promovem o vínculo, a confiança. Durante a pandemia, independente dos desafios apresentados, os ambientes de aprendizagem permitiram ao ser humano, desenvolver sua capacidade de ajustar-se às demandas da sociedade e principalmente a partir da percepção de sua ausência, valorizou-se a necessidade de olharmos para estes ambientes com atenção e afeto, visando desenvolvê-los para a promoção de uma cultura de bem-estar e aprendizagem.

5 A APRENDIZAGEM COLETIVA E O BEM-ESTAR

A aprendizagem individual ocorreu de muitas formas para toda a humanidade com a ocorrência da pandemia, no entanto, esta aprendizagem foi marcada devido as circunstâncias, pela imposição de estar por muito tempo e por muitas vezes experimentando o limite da capacidade humana. O indivíduo ao ser confrontado com diversos desafios, muitas vezes tendo que realizar processos internos de mudanças significativos, teve um grande desgaste de energia e a exigência de muitos recursos de enfrentamento às situações, neste sentido, muitas pessoas sentiram esgotamento mental e físico e até mesmo entraram em sofrimento psíquico. As restrições na convivência, causam muitos impactos especialmente em relação à saúde mental. Os autores Prado e Bressan (2016) afirmam que o bem-estar proporcionado pelas relações saudáveis nos permite perceber e interpretar adequadamente a realidade.

Embora a aprendizagem signifique tornar-se capaz de realizar, de mudar, de adaptar-se à realidade, pressupondo uma tensão, um desequilíbrio, portanto, um desconforto ao lidar com o desconhecido, é necessário compreender a necessidade de não ultrapassar os limites da capacidade do indivíduo e de respeitar a sua individualidade como aprendiz. Apropriar-se de novos conceitos, conteúdos, conhecimentos, leva um tempo inerente a cada um. Nesse sentido, a Psicopedagogia como apresenta Noffs (2016) enfatiza uma preocupação de uma prática abrangente: "Acreditamos "na práxis" onde a intervenção em Psicopedagogia ocorre por meio de

atividades onde o conhecimento e sua aplicação respeita o indivíduo, seu contexto, suas etapas de aprendizagem. ”

Portanto, compreende-se que é necessário estar atento a diversidade e complexidade dos processos individuais de aprendizagem e dos fenômenos envolvidos. Neste sentido, o grupo, seja ele uma equipe de uma empresa, uma família ou um grupo de amigos, através da dinâmica da convivência ajuda a estimular a descoberta do novo, a identificar o que é importante para um determinado contexto, a redefinir uma nova forma de pensar, de fazer, de ser, de agir no mundo ou naquela comunidade.

O bem-estar individual e coletivo fortalece e dá sentido as dificuldades de aprendizagem ou na obtenção de uma melhor performance. Em um processo de desenvolvimento de conhecimento coletivo, o vínculo e o pertencimento podem ajudar no desenvolvimento das estratégias de enfrentamento do indivíduo, através do suporte mútuo, do reconhecimento das forças e potencialidades de cada indivíduo. Em um ambiente de aprendizagem coletivo, através da colaboração, os recursos individuais são compartilhados, transferidos ou somados, fortalecendo a capacidade de realização e de adaptação daquela comunidade.

Embora o desenvolvimento cognitivo tenha sido muito valorizado durante a pandemia, seja pelo incentivo da realização de cursos ou pela necessidade de acompanhar aulas online, a aprendizagem individual precisa contemplar uma formação integral, que aborde condições subjetivas e relacionais, portanto, direcionada para a valorização das interações humanas, ou seja, da percepção da experiência da convivência, do sentido de ser em si, de viver, de aprender, de compartilhar, de realizar-se com plenitude de vida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As restrições advindas da pandemia, exigiram uma nova forma de pensar, agir e conviver. As mudanças precisaram ser realizadas de forma coletiva sendo, portanto, um momento único na história de aprendizagem coletiva e colaboração. A capacidade de aprender foi exigida para a sobrevivência da humanidade e superação da crise mundial. Em muitas situações, novos modelos mentais precisaram ser desenvolvidos e também, os espaços de aprendizagem foram reinventados e valorizados.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No entanto, as mudanças tiveram um custo, muitas pessoas não tiveram recursos suficientes de enfrentamento e entraram em sofrimento psíquico. Sendo, portanto, o bem-estar um caminho a ser conquistado, através da valorização da diversidade, da subjetividade e do respeito a individualidade. A convivência, apresentou-se como um elemento fundamental no processo de aprendizagem individual e coletiva, mas sobretudo na valorização de uma cultura de bem-estar.

Portanto, a aprendizagem coletiva revelou-se durante a pandemia, um processo inerente à condição humana e demonstrou que através da construção coletiva do conhecimento, é possível realizar as transformações necessárias para o desenvolvimento humano, para o bem-estar e sobretudo para o bem-viver.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Intervenção psicopedagógica no espaço da clínica.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. Psicopedagogia em grupo, no grupo e com o grupo: para além da patologização. **Revista Psicopedagogia**, v. 26, n. 80, p. 325-336, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Painel de Monitoramento da Covid-19. Disponível em: http://plataforma.saude.gov.br/coronavirus/covid-19/ Acesso em: 23/07/2021.

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. A psicopedagogia em um diálogo multidisciplinar. **Rev. Psicopedagogia**. 2018;35(106):116-124

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Editora Vozes Limitada, 2015.

LADEIA, Diana Neves et al. Análise da saúde mental na população geral durante a pandemia de Covid-19. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 46, p. e3925-e3925, 2020.

NOAL, Débora da Silva; PASSOS, Maria Fabiana Damasio; FREITAS, Carlos Machado de (org.). Recomendações e orientações em saúde mental e atenção psicossocial na COVID-19. Brasília: Fundação Oswaldo Cruz, 2020. 342 p. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/44264. Acesso em: 23/07/2021.

NOFFS, Neide de Aquino. A formação e regulamentação das atividades em Psicopedagogia. **Rev. Psicopedagogia** 2016;33(100):110-120

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Monitor da OIT: COVID-19 e o Mundo do Trabalho. Estimativas e análises atualizadas. Órgão do Trabalho Int, 2020.

PICHON, E. R. Psicologia e Pedagogia. **O Processo Grupal**. 8º edição, Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 2009. São Paulo, Brasil.

PRADO, Alessandra Lemes; BRESSAN, Rodrigo Affonseca. O estigma da mente: transformando o medo em conhecimento. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 100, p. 103-109, 2016.

24.5.12 PSICOMOTRICIDADE E ALFABETIZAÇÃO: DESENVOLVIMENTO, RELAÇÃO E PERSPECTIVAS DENTRO DA EDUCAÇÃO

Julio Corcino Rodrigues Mota Junior

RESUMO

Entendendo a importância da psicomotricidade e alfabetização no ambiente educacional, como algo que a criança possa se desenvolver durante todo seu período escolar, de forma a aprimorar suas habilidades motoras e cognitivas dentro e fora da escola, e este presente trabalho tem como finalidade trazer uma discussão teórica, referente à importância da psicomotricidade na infância nos primeiros anos escolares, educação infantil e ensino fundamental anos iniciais, e como a mesma encontra-se inserida na educação, que tem a participação do professor/pedagogo no papel de mediação entre psicomotricidade e alfabetização. Para a construção do aporte teórico foram selecionados monografias e artigos nacionais, utilizando os bancos de pesquisa Scielo Br e Capes Periódicos, para que assim tivéssemos o embasamento necessário para a problematização envolvendo a psicomotricidade, infância, educação psicomotora, alfabetização, e a docência, do qual foram analisadas estas questões em conjunto de modo a gerar a discussão em dois pontos, sendo a primeira a definição de Psicomotricidade e educação Psicomotora que trará a visão e apontamentos dos teóricos desta área e a segunda referente aos profissionais de Educação e Psicomotricidade que abordará a intersecção entre as duas temáticas e como se convergem na prática, que após a demonstração destas questões é possível obter como resultados deste trabalho a demonstração na ênfase da importância das práticas psicomotoras adequadas dentro da sala de aula e a defesa dos pesquisadores da área, que enxergam a psicomotricidade voltada para o desenvolvimento da criança como algo necessário para ao aprimoramento de suas atividades no cotidiano escolar, e o professor com o papel mediador dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Alfabetização. Infância. Psicomotricidade.

1 INTRODUÇÃO

Pensando na complexidade da infância como um período repleto de possibilidades de desenvolvimento e de ganhos quantitativos e qualitativos, no qual as relações e experiências iniciais tornam-se a referência primordial de mundo, há que se considerar também a importância do processo educativo durante a infância[3230], período no qual serão vivenciados os primeiros momentos de formação cultural, social e educacional de qualquer indivíduo.

Assim há que lembrar que, geralmente, é no contexto da educação infantil que a criança será iniciada no mundo letrado, tendo contato com as primeiras letras,

palavras, histórias e com a possibilidade de leitura e de produção de texto. Para que isso se dê com qualidade e respeito ao desenvolvimento infantil se faz necessário conhecer suas principais necessidades motoras e cognitivas, sendo primordial ao professor e/ou pedagogo entender que "o corpo é o ponto referência que os seres humanos têm para conhecer e interagir com o mundo. Ele serve como base para o desenvolvimento cognitivo e conceitual" (Medeiros, 2011, p. 13), pois será o mesmo que irá trabalhar com os alunos, a iniciação ao alfabeto, e formação das primeiras palavras. É de fundamental importância que o profissional da educação infantil e dos anos iniciais compreenda a construção e formação do corpo da criança que atende.

Diante disso, retoma-se que a intenção da construção desta revisão de literatura, é compreender a inserção da psicomotricidade na educação infantil e ensino fundamental anos iniciais, e como o professor participa deste processo, posso quando o mesmo está motivado a realizar suas atividades e tarefas irá "auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas potencialidades e defasagens psicomotora" (Nogueira; Carvalho; Pessanha, 2007, p. 25), pois será este profissional que fará as primeiras análises e pareceres de seus respectivos alunos, que em conjunto com a equipe pedagógica, montaram um planejamento que esteja de acordo com as necessidades psicomotoras dos alunos.

Desse modo, este trabalho traz consigo análises de publicações nas áreas da psicologia e educação, que quando são observados através do olhar da psicomotricidade e da alfabetização, são de extrema importância a intersecção entre as duas temáticas, pois ambas trazem consigo, uma bagagem teórico-prático referente ao desenvolvimento na infância.

Os resultados demonstraram que a educação psicomotora, necessita ser atrelada ao cotidiano de desenvolvimento na infância, focando nas necessidades do desenvolvimento das crianças e suas demandas, indicam também que o professor deve ser um mediador na educação psicomotora e, em especial nos processos de letramento e alfabetização.

O principal objetivo deste presente trabalho foi a problematização em relação a temática da Psicomotricidade, dentro da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais, trazendo à tona a discussão, da importância da alfabetização e letramento durante os primeiros anos de vida de um indivíduo.

Além de também compreender como a inserção da educação psicomotora nas creches e escolas de educação infantil e ensino fundamental, podem fomentar o aprendizado de seus respectivos alunos, de modo que as instituições aprimorar as técnicas metodológicas, para que assim as crianças tenham resultados satisfatórios no fim do ano letivo, e que as mesmas consigam aprimorar suas habilidades motoras no seu tempo hábil, pois o objetivo da educação psicomotora não é trazer resultados ignorando as limitações do corpo da criança, e como isso faz parte do ambiente escolar, de forma a perpetuar para o seu cotidiano.

Ao se analisar as relações entre psicomotricidade e alfabetização, observa-se a existência de um personagem de grande relevância para o processo da psicomotricidade na alfabetização, que é o professor, no qual temos como objetivo a analisar como a literatura enxerga o papel e a importância dentro da educação psicomotora na infância, que em muitas ocasiões será o primeiro adulto a ter contato com a criança fora da família.

2 METODOLOGIA

Entendendo que a educação psicomotora está fortemente ligada aos primeiros anos da criança, que serão o espaço onde as crianças irão ter o encontro com as primeiras letras, a formulação deste artigo de revisão, teve como objetos de pesquisa a ligação da psicomotricidade com a alfabetização no ambiente escolar, sendo delimitado a pesquisas que estejam relacionadas ao processo de fomento de ensino-aprendizagem de crianças nos primeiros anos de vida.

Para o processo de construção do trabalho foi realizada uma revisão de literatura, com a intenção de construir um aporte teórico que permitisse uma discussão teórica consistente. Também se delimitou a problemática da busca, utilizando-se de três bancos de dados, Capes periódicos, Scielo Br e Google Acadêmico, onde foram retirados artigos, monografias e trabalhos que abordassem em seus escritos, questões referentes à alfabetização, letramento, educação infantil e psicomotricidade, docência, e de certa forma estivessem correlacionados entre si.

Este trabalho tem como pergunta norteadora a seguinte questão: Quais tendências são reveladas em trabalhos científicos na área da psicologia e educação que tragam em si a relação entre psicomotricidade para a educação infantil e ensino fundamental, e como se evidencia o papel do professor neste processo? A motivação

para tal questão se dá pelo fato de compreendermos a alfabetização como algo bastante significativo, para o desenvolvimento da criança, e por acreditarmos que a psicomotricidade quando é bem empregada, torna-se uma ferramenta primordial no cotidiano escolar.

3 DESENVOLVIMENTO

3. 1 Definição de Psicomotricidade e educação Psicomotora

É primordial temos o conhecimento que "o conceito de psicomotricidade e atualmente seu campo de atuação está mais amplo e inclui a lateralidade, a estruturação espacial, a orientação temporal e outras dimensões" (Peres; Cruz, 2014, p. 138), para assim entendermos que este conceito sofre alterações através dos anos, a partir do momento que se percebe a necessidade de trabalha com outras abordagens na prática pedagógica.

Após a definição do termo, podemos partir para discussão do trabalho, e como a psicomotricidade tem a sua importância para desenvolver o processo de primeiras letras com as crianças nas escolas, onde ela "contribui especialmente para o processo de alfabetização à medida que proporciona ao aluno condições necessárias para que se percebe como realidade corporal" (Medeiros, 2011, p. 14).

E dentro da literatura desta temática, principalmente nos últimos cinco anos, é comum encontrar nos estudos empíricos e teóricos, a relação entre a psicomotricidade e desenvolvimento escolar, no qual estão inseridas questões como as coordenações da motora fina, dinâmica geral, óculo-manual, postura, esquema corporal, lateralidade, estrutura espacial e a temporalidade.

> as pesquisas realizadas incorporam a lateralidade, a organização temporal e a estrutura espacial, demonstrando a ligação existente entre a psicomotricidade e a aprendizagem escolar tais como o desenvolvimento da leitura e da escrita. (Lustosa; Fiorentin; Rocha, 2004, p. 2).

Demonstrando a psicomotricidade a importância nos primeiros anos das crianças, que é seu principal objeto de estudo, e com auxílio do professor e/ou pedagogo, que deverão estar preparados para lidar com todas as situações em sala conforme apontado por Medeiros (2011, p. 29), e onde serão iniciados ao processo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de alfabetização e letramento, tendo como pilares base, a ação, atividades lúdicas, coordenação, noção do corpo, no qual é compreendido por Lustosa, Fiorentin, e Rocha (2004) e Neto e Fernandes (2016), como essencial para o progresso do letramento da criança.

No processo de alfabetização e letramento é necessário que a criança tenha compreensão do corpo, onde muitos alunos estão tendo em corpos em formação, a necessidade de adquirir e desenvolver suas habilidades motoras.

> o conhecimento sobre a dimensão do corpo e suas funções para o processo de alfabetização e letramento, pois os estudantes que encontram-se no período das séries iniciais do ensino fundamental, é onde esse processo acontece, existindo uma grande necessidade da execução de movimentos que são de suma importantes para a aquisição de habilidades motoras finas para o desenvolvimento da escrita. (Neto; Fernandes, 2016, p. 2).

Pois após conhecer as primeiras letras, a criança passa para o processo de escrita, sendo necessário dominar o lápis ou qualquer objeto para escrever, dando início ao uma nova etapa da alfabetização, onde serão utilizados exercícios de repetição e memorização, tendo como primeira atividade, a escrita de seu próprio nome.

Para aplicar os conceitos da psicomotricidade para desenvolver as habilidades da escrita e leitura nas crianças, é preciso entender a importância da Educação Psicomotora, no qual “deve ser considerada como uma educação de base na educação infantil e séries iniciais. Ela influência e torna-se requisito para o processo de alfabetização” (Fontana, 2012, p. 25), e de letramento, levando em conta todas as necessidades, dificuldades e habilidades da criança, e como cita Neto e Fernandes (2016):

> a Educação Psicomotora refere-se a uma formação de base indispensável a toda criança, seja ela normal ou com problemas, pois responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a expandir-se e equilibra-se através do intercâmbio com o ambiente humano. (Neto; Fernandes, 2016, p. 5).

É primordial investir na profissionalização dos profissionais que irão trabalhar e atuar com a Educação Psicomotora, pois a falta de preparo quando se utiliza os

conceitos da psicomotricidade, poderá causar graves consequências ao desenvolvimento da criança, afetando o processo de alfabetização.

3. 2 Profissionais de Educação e Psicomotricidade

Um dos personagens de maior relevância para o desenvolvimento da educação psicomotora é o professor, por se aquele que fará a ponte entre as necessidades das crianças e os métodos de ensino, e como Flores (2007) defende:

> nesse processo, o professor é 'peça' essencial, pois ele será o intermediário entre a criança e a aprendizagem. Portanto, tem a função de servir como facilitador simplificando o ensino e o adequando as necessidades e capacidades de cada um de seus alunos. (Flores, 2007, p. 18).

Sendo o mediador, o professor tem o papel de incentivar e motivar seus alunos, durante as aulas, de forma a não excluir nenhuma criança, das atividades, pois a socialização é um fator primordial no desenvolvimento educacional delas.

Para que se consiga desenvolver as atividades em sala, é necessário a capacitação destes profissionais, para que assim estejam atualizados, diante dos novos problemas que surgem no cotidiano escolar, e como Siepmann (2014) defende é grande importância:

> que os profissionais da educação estejam preparados para trabalhar a psicomotricidade no processo de alfabetização, sob uma ótica que abrange os aspectos sócio-afetivo, cognitivo e psicomotor, não perdendo de vista que o objetivo do trabalho é uma criança que deve ser conhecida, respeitada, e que tais características desenvolve uma relação recíproca de respeito e confiança, para auxiliar no desenvolvimento das habilidades motoras do aluno. (Siepmann, 2014, p. 13).

Sendo assim o professor sempre deve prezar pelo bem-estar do aluno, e que todo esse o sucesso deve ser acompanhado periodicamente, por todos os interessados pelo desenvolvimento da criança, que são a família, escola e sua equipe pedagógica.

Entretanto é comum a defasagem na capacitação de profissionais, o que leva os profissionais a buscar métodos simples e em muitos casos, poucos eficientes, pelo fato de muitas faculdades e cursos não abordarem esta temática em suas ementas e currículos, e quando Siepmann (2014), vai analisar está questão, enxerga-se que:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> ao longo dos anos os professores vêm buscando, procurando receitas prontas que facilitem seu trabalho em alfabetizar. Esta busca gerou conflito nos métodos de alfabetização dentro da concepção tradicional de alfabetização, ao serem usados métodos sintéticos e analíticos para chegar à codificação/decodificação dos elementos da escrita (Siepmann, 2014, p.17).

Para isso não venha se repetir durante os anos de trabalho, é preciso o incentivo a cursos de capacitação, que instigue o mesmo a lidar com métodos inovadores, e que principalmente estejam de acordo com as peculiaridades de cada uma das três etapas da infância.

Todos os aprendizados fazem com que as "técnicas envolvem a construção e desenvolvimento de habilidades psicomotoras fundamentais para o bom desempenho escolar do estudante" (Kapelinski; Rosa, 2016, p. 2), sem a tradicional pressão e falta de liberdade, que é observada em ou métodos de aprendizados.

4 RESULTADOS

Após análises e discussões dos trabalhos selecionados, encontrou-se a resposta satisfatória para a pergunta norteadora da pesquisa que era "Quais tendências são reveladas em trabalhos científicos na área da psicologia e educação que tragam em si a relação entre psicomotricidade para a educação infantil e ensino fundamental, e como se evidencia o papel do professor neste processo?".

Durante o processo de análise dos trabalhos aqui indicados, foram observados dados que apontam que a Educação psicomotora traz consigo um método de aprendizado que visa agregar a construção da criança, como sujeito de direito, e uma nova forma de se desenvolvimento dentro do ambiente escolar.

Entendemos que a psicomotricidade e seus respectivos conceitos, são aplicados através da educação psicomotora como cita Fontana (2012) e Neto e Fernandes (2016), e que será o papel do professor desenvolver as habilidades nos alunos, começando no final da primeira infância ao começo da segunda, com atividades apresentando o alfabeto e primeiras letras, sendo nessas fases, que começaram a escrever.

Já na terceira infância, no ensino fundamental anos iniciais, as crianças irão finalizar este processo, no qual o objetivo é que ela tenha o domínio da escrita, leitura, e a compreensão das ações que está exercendo relacionados ao domínio das letras.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Após a leitura dos trabalhos para a discussão teórica, percebe-se uma semelhança entre pensamentos, no qual existe a defesa da importância da psicomotricidade para desenvolver as habilidades das crianças, sendo fundamental que ela se sinta motivada no processo de alfabetização e letramento.

A relevância do docente para a alfabetização, que se utilizam da educação psicomotora, mostram que o professor precisa estar motivado e capacitado, para poder atuar na prática, de forma que o processo de aprendizagem da criança seja beneficia a ela, e que suas respectivas dificuldades motoras, sejam abordadas pelos como afirmam Siepmann (2014), Flores (2007) e Kapelinski e Rosa (2016).

Como foi citado na discussão, é preciso capacitação destes profissionais, seja através de oficinas, cursos, palestras, pois eles necessitam estarem preparados para motivar as crianças no processo de alfabetização, e que estejam sempre atualizados às novas demandas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As compreensões finais que tiramos deste trabalho, é que a psicomotricidade possui uma relevância para o desenvolvimento da infância, principalmente nos interiores das creches e escolas, e que seus conceitos, métodos e concepções, são plausíveis de serem aplicados na prática, para o desenvolvimento da criança, sejam na primeira, segunda ou terceira infância.

A alfabetização e letramento são essenciais na vida de um indivíduo, que o progresso na vida escolar dele, se dá apenas após o domínio do alfabeto, escrita e da leitura, por isso é preciso à valorização dos profissionais que irão atuar durante este período, pois a relação aluno-professor, precisa ser benéfica para aprendizado da criança.

Necessitamos entender que a educação psicomotora, não é chave para solucionar todos os problemas dentro do ambiente escolar, e sim uma forma de tratar a crianças como um sujeito de direito, que tem a capacidade de desenvolver suas habilidades através de exercícios, atividades e brincadeiras com seus pares dentro da escola.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

FONTANA, C. M. **A importância da Psicomotricidade na Educação Infantil. Medianeira**: UTFPR, 2012. Monografia. Pós- Graduação em Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR – Câmpus Medianeira, 2012. Disponível em <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4701/1/MD_EDUMTE_VII_2012_03.pdf>. Acessado em 05 de janeiro de 2017.

FLORES, E. **A Alfabetização Infantil: Um olhar a partir das contribuições da psicomotricidade**. Monografia (Licenciatura em Educação Física). Faculdade de Educação Física e Ciências do Desporto da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

LUSTOSA, P. N.; FIORENTIN, S.; ROCHA, D. L. De S. **Psicomotricidade e Alfabetização**. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. 2004.

MEDEIROS, A. C. C. **A importância da psicomotricidade para o processo de alfabetiza**ção. 2011. 54 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011.

NETO, J. De C. S.; FERNANDES, G. T. **Refletindo sobre a Psicomotricidade no Processo de Alfabetização e Letramento**. III Congresso Nacional de Educação, 2016.

NOGUEIRA, L. A.; CARVALHO, L. A.; PESSANHA, F. C. L. **A psicomotricidade na prevenção das dificuldades no processo de Alfabetização e Letramento**. PERSPECTIVAS ONLINE, Campos dos Goytacazes, v.1, n.2, p.9-28, 2007.

SIEPMANN, E. **Psicomotricidade e o Processo de Alfabetização**. Monografia Especialização (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Medianeira, Medianeira, 2014.

PERES, T. S.; CRUZ, Mônica A. De O. **Psicomotricidade de Alfabetização da Criança.** Perspectivas em Psicologia, Vol. 18, N. 2, Jul/Dez 2014, p. 136 – 152.

KAPELINSKI, B. I.; ROSA, S. C. **Psicomotricidade e o Processo de Alfabetização**. Anais do 8º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão – Universidade Federal do Pampa (2016).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

24.5.13 PSICOPEDAGOGIA E CLASSES HOSPITALARES: DISCUTINDO POSSIBILIDADES

Irlaine Aparecida Favoretto[3231]

Cinthia da Rocha Azevedo[3232]

RESUMO

Este trabalho tem por objeto de estudo a atividade do psicopedagogo em ambientes hospitalares, questionando se essa atuação é relevante dentro da educação e para a sociedade, como um todo. O objetivo foi o de propor, através de uma pesquisa bibliográfica, uma reflexão, por meio de artigos e trabalhos de autores diversos, em relação a atuação do psicopedagogo hospitalar em âmbito institucional com seu trabalho em classes hospitalares junto às crianças e/ou adolescentes que se encontram em internação hospitalar e não podem frequentar a escola em modo convencional. Pressupões que tal trabalho poderá ser realizado em âmbito institucional quando este profissional ajuda os professores das classes hospitalares na elaboração das aulas, suprindo as questões do aprender do grupo, de uma maneira geral ou em âmbito individual quando atua com os estudantes internados em caráter preventivo e, por ventura, ainda quando estes apresentam efetivas demandas em relação ao aprender, sejam elas ocasionadas por dificuldades escolares, sejam em função de distúrbios de aprendizagem. Dentre os autores que sustentam o aporte teórico destacam-se Moura (2019), Paula (2015), Porto (2010) e Zombini (2011). O resultado deste levantamento bibliográfico se mostra favorável, trazendo na percepção dos diversos autores que o trabalho do psicopedagogo hospitalar é relevante junto às classes hospitalares e também se realizado com crianças e/ou adolescentes que enfrentam um período de internação hospitalar e estão impossibilitados de frequentar a instituição escolar (modelo convencional), havendo ganhos para a educação e para a sociedade como um todo.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Psicopedagogo. Classes Hospitalares.

1 INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia deu seus primeiros passos no século passado e sua ótica centrava-se em problemas no funcionamento cerebral. Foi um tempo de muitas contribuições das áreas da Psicanálise, da Pedagogia e da Psicologia.

No Brasil, sua chegada foi um tanto tardia e ocupou posições muito discretas na educação, o que perdurou até a década de 1990, aproximadamente.

Atualmente sua visão está centrada no indivíduo como um todo, focando essencialmente em suas questões do aprender.

E, neste contexto é oportuno o surgimento da Psicopedagogia Hospitalar, que

[3231] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e Psicopedagoga, irlainefav@terra.com.br.
[3232] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e docente do Centro Paula Souza (CPS), cirocha1975@gmail.com.

vai de encontro à esse enfoque da Psicopedagogia e das demandas do aprender dos indivíduos, delimitando agora a área de atuação aos ambientes hospitalares, quer seja num trabalho grupal, a ser citado aqui os professores das classes hospitalares, quer seja num trabalho individual com as crianças e adolescentes que se encontram em período de internação hospitalar, contemplado aqui o trabalho preventivo ou propriamente interventivo.

Este artigo propõe uma reflexão, através das descrições de diversos autores, em relação a atuação do psicopedagogo hospitalar e seu trabalho em classes hospitalares, otimizando as aulas e enfatizando possíveis intervenções junto às crianças e/ou adolescentes que estão enfrentando um período de internação hospitalar e precisam dar início e/ou continuidade às suas atividades escolares. Para tanto, realizamos uma estratificação de material, dentre o período de 2009 a 2021, presentes em livros, publicações oficiais, revistas indexadas e dissertações de mestrado, de forma a garantir uma leitura e interpretações com pontos de vista variados, trazendo luz a verdadeira atuação do profissional em destaque.

2 A PSICOPEDAGOGIA BRASILEIRA – UM BREVE RELATO

Em nossa literatura existem relatos que descrevem o funcionamento de um núcleo psicopedagógico já em 1946. Ele unia conhecimentos que se originavam da Psicanálise, da Pedagogia e também da Psicologia. Naquela época a Psicopedagogia tinha como preocupação as crianças com dificuldades de aprendizagem, acreditando-se que o problema teria sua origem em disfunções cerebrais (COSTA et al, 2015).

Com o passar dos anos este campo da educação foi sofrendo modificações em busca de uma ótica dos problemas de aprendizagem voltados não somente para questões patológicas e/ou cerebrais mas para a demanda do indivíduo de forma global.

Estudos indicam que a Psicopedagogia deva ter chegado ao Brasil entre o período de 1960 (MOURA et al, 2019) e 1970 (BATISTA, 2013), absorvendo informações que vinham, sobretudo, da Argentina. Além desta entrada ser tardia, teve um progresso naquela época bastante lento, provavelmente em função do regime militarista vigente, que conteve muitos impulsos na área da educação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em 1990, no mesmo momento em que havia um movimento de significativas alterações no campo da docência, a Psicopedagogia passa a ocupar posições menos tímidas e em concordância com Ramos, G. P. (2007), reclamando para si uma área da educação e não somente uma mistura de "pedaços" da Pedagogia e da Psicologia. "Pode-se afirmar que a Psicopedagogia tem por objeto de estudo o processo de aprendizagem, identificado como processo de conhecimento, que se ancora de algum modo no indivíduo" (COSTA et al, 2015, p. 183).

Assim, a Psicopedagogia vem se expandindo em território brasileiro, requerendo para si novos espaços de atuação, sempre voltados para as questões do aprender, todavia concentrada de maneira mais intensa nos bancos escolares. Este movimento de expansão abriu caminho para que surgisse a Psicopedagogia Hospitalar, conforme explana Porto (2010, p. 20): "A Psicopedagogia Hospitalar apresenta uma das novas especializações da Psicopedagogia, que vem dar suporte e apoio de aprendizagens e reaprendizagens ao paciente interno, humanizando e contibuindo para a promoção da Saúde". Cabe ressaltar que a dimensão das questões do aprender neste cenário são múltiplas, cabendo neste estudo uma discussão que contemple pontuações que abordem um trabalho entre Psicopedagogia Hospitalar e professores das Classes Hospitalares, com vistas às demandas realizadas com crianças e adolescentes em período de internação hospitalar e suas atividades ligadas ao ensino sistematizado.

3 OS HOSPITAIS: ESPAÇOS DIFERENCIADOS PARA A APRENDIZAGEM SISTEMATIZADA

A ideia de fornecer atendimento pedagógico para crianças e adolecentes em fase de internação hospitalar não é tão recente, se analisarmos autores que já publicaram estudos nessa área. Muitos deles referem-se à 1950 como registro do início das atividades das classes hospitalares no Brasil (CARREIRA, 2016), (NUNES, 2014) e ZOMBINI (2011).

O fato de que o hospital constitui-se, também, como um espaço de educação é corroborado, hoje, pelo Ministério da Saúde:

> Hospital é a parte integrante de uma organização médica e social, cuja função básica consiste em proporcionar à população assistência médica integral, curativa e preventiva, sob quaisquer regimes de atendimento, inclusive o domiciliar, constituindo-se também em centro de educação, capacitação de

> recursos humanos e de pesquisas, em saúde, bem como de encaminhamento de pacientes, cabendo-lhe supervisionar e orientar os estabelecimentos de saúde a ele vinculados tecnicamente (BRASIL, 1997, p. 9).

A menção da palavra “infância” e porque não de “adolescência” possivelmente remeta as pessoas à lembranças de registros de momentos de felicidade. No entanto, outros contextos poderão existir e em concordância com Paula (2015) podem adoecer – a questão é que em muitas oportunidades esse quadro assume maior amplitude exigindo a intervenção de um médico e em casos mais complexos uma estadia no hospital (internação).

Via de regra, pensa-se no hospital como um ambiente frio, onde imperam o medo e a incerteza, principalmente para as crianças e adolescentes que podem apresentar percepções inadequadas a respeito da situação.

Apesar disso, é preciso entender que estas mesmas crianças e adolescentes não se tornaram apenas um número de prontuário: são sujeitos que pertencem, ainda que afastados momentaneamente, a grupos sociais e que suas necessidades de desenvolvimento estão presentes, destacadas aqui a da aprendizagem sistematizada (PAULA, 2015).

Destarte, forma-se uma interface entre saúde e educação, dando-se prioridade absoluta à vida, sem, no entanto, perder de vista a necessidade de dar início e/ou continuidade ao processo de educação sistematizada.

4 A PARCERIA ENTRE PSICOPEDAGOGIA E CLASSES HOSPITALARES

Para Ramos, M. A. M. (2007, p. 11):

> A Classe Hospitalar é um atendimento pedagógico-educacional oferecido para crianças e jovens que se encontram hospitalizados. Classe Hospitalar é uma das modalidades da chamada Educação Especial, destinada às pessoas que não precisam de métodos e recursos educativos diferenciados no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, trata-se de dar atendimento educacional às crianças internadas em um hospital, mas, na sua grande maioria, elas não possuem uma deficiência que comprometa o seu aprendizado.

A Psicopedagogia Hospitalar poderá ser utilizada tanto na esfera institucional como na esfera clínica, o que, portanto, pressupõe uma rica gama de atividades: o psicopedagogo poderá trabalhar em parceria com os professores das classes hospitalares no intuito de programar aulas que atinjam diretamente a demanda proposta pelos alunos em questão, evidenciando e possivelmente sanando entraves

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em relação aos conteúdos ministrados. Pode ainda atuar junto a estes estudantes tanto em caráter preventivo, como em caráter interventivo, independente da questão estar ligada a dificuldades escolares ou a transtornos de aprendizagem.

Cabe observar, neste momento, a diferença entre as dificuldades escolares e os transtornos de aprendizagem:

- dificuldades escolares: é uma dificuldade passageira podendo estar ligada a uma série de fatores, citada aqui como exemplo, uma condução metodológica inadequada. Esta dificuldade é específica e não tem relação alguma com a aquisição da habilidade;

- transtornos de aprendizagem: são déficits ocorridos no processo de aquisição ou desenvolvimento das habilidades para ler, escrever, assim como aquelas que requeiram o uso do raciocínio matemático.

Em ambos os casos o estudante apresenta, na grande maioria das vezes, condutas que destoam daquelas expressas pela turma de alunos, aqui citadas como exemplo, problemas nas bases psicomotoras. Neste contexto, um diagnóstico precoce e preciso pode minimizar ou sanar efetivamente as diferenças.

Lembrando que é muito comum as crianças e os adolescentes que estão internados apresentarem comportamentos outrora não exibidos, uma vez que o contexto hospitalar pressupõe muitas alterações na rotina diária desses sujeitos. Assim, podem estar presentes condutas como a desmotivação, a irritabilidade, assim como problemas de memória e dificuldades de relacionamento.

Neste contexto, o trabalho do psicopedagogo hospitalar constitui-se como peça favorável entre a união do trabalho conjunto entre educação e saúde, uma vez que serão favorecidas as crianças e os adolescentes que estão internados e precisam dar início e/ou continuidade às suas atividades escolares (aprendizagem sistematizada), resgatando seus vínculos com a aprendizagem, o que potencialmente pode favorecer uma nova leitura do processo de internação, tornando-o mais ameno e possivelmente reduzindo o período desta estadia. Mesmo porque “as dificuldades de aprendizagem são questões vivenciadas diariamente nas escolas e, portanto, na sala de aula do hospital, não poderiam ser diferentes” (RODRIGUES, 2012, 84).

Na prática diária dos professores das escolas ditas convencionais, na dos professores das classes hospitalares assim como na atuação do psicopedagogos hospitalares não existem manuais com receitas prontas; impera a necessidade de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

uma escuta assertiva, na qual serão evidenciadas as problemáticas, aqui considerado o grupo ou um único indivíduo em processo de internação hospitalar, no intuito de dar provimento às questões que envolvem o aprender.

Todavia, podem ser expostas algumas pontuações no sentido de promover reflexões e uma possível potencialização na práxis psicopedagógica:

- Partir do pressuposto que a Psicopedagogia trabalha com a aprendizagem do sujeito e que através de um processo prazeroso este possa dar conta de problemas cada vez mais complexos;

- Introduzir projetos em que todo o grupo trabalhe, mas que seja incutida a ideia da importância da opinião individual enfatizando “o produzir” e “o realizar”;

- Trabalhar com todos os tipos de jogos, mostrando que as habilidades para vencer uma partida podem ser utilizadas, também, para realizar as atividades propostas em sala de aula e no dia a dia. Enfatizar condutas – no caso de jogos em equipes – que promovam a solidariedade e a cooperação;

- Promover atividades ligadas à leitura, principalmente com a turma que está em fase alfabetização, com ganhos, também, na linguagem falada para o grupo de maneira geral;

- Valer-se do conhecimento pré-existente da classe, aqui citados os inseridos na Tecnologia da Informação – as mídias poderão ajudar a realizar trabalhos muito variados e que possam ser direcionados ao “ressignificar” o processo de cura;

- Incluir atividades que enfatizam diferentes leituras e posicionamentos frente a um mesmo problema, aqui citada a questão da doença; assim como pontuar a diversidade de caminhos para se chegar a uma determinada solução;

- Promover intervenções que enfatizem o erro como algo possível dentro da aprendizagem, esperando-se que seja diminuída a ansiedade e potencializando a autonomia frente aos desafios propostos.

Outrossim, o trabalho realizado pelo psicopedagogo hospitalar junto às classes hospitalares deverá ser sempre permeado pelo prazer em realizar atividades e por consequência deste, o fortalecimento dos vínculos com a aprendizagem e porque não a mudança – mesmo que seja por um pequeno período – do foco dos pensamentos presentes durante a internação.

Será sempre necessário que se acompanhe os movimentos tanto do grupo como dos indivíduos em separado a fim de que sejam constantemente (re)avaliadas

as intervenções psicopedagógicas de maneira que estes sujeitos possam além de terem os seus direitos de educação assegurados, terem potencializados seus vínculos com a aprendizagem e jamais abandonarem seus sonhos.

Finalizamos esta pequena discussão ao mencionarmos Porto (2010, p.27) quando lança o desafio de realizar intervenções psicopedagógicas em ambiente hospitalar: "É DIFÍCIL? É. É IMPOSSÍVEL? NÃO PARA NÓS QUE JÁ ENFRENTAMOS TANTOS DESAFIOS EM NOSSA TRAJETÓRIA NA PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL".

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos ter sido alcançado o objetivo deste artigo: propor uma discussão sobre a atuação do psicopedagogo hospitalar e seu trabalho junto às Classes Hospitalares.

A Psicopedagogia Hospitalar mostrou-se assertiva na questão da ampliação da Psicopedagogia ao ratificar sua importância dando suporte às Classes Hospitalares em âmbito institucional e em âmbito clínico ao intervir com crianças e adolescentes em fase de internação hospitalar que estejam apresentando dificuldades escolares e/ou transtornos de aprendizagem.

Evidenciou-se que os espaços hospitalares deixaram de ser considerados espaços de atuação unicamente para os profissionais da área da saúde. É possível um trabalho conjunto entre saúde e educação, sendo a primeira responsável pela questão primordial que é a vida e a segunda diz respeito a outras necessidades presentes no desenvolvimento dos jovens e crianças, citadas aqui a retomada ou o início das atividades escolares.

O trabalho do psicopedagogo hospitalar apresenta-se possível e produtivo na medida em que provê suporte ao professor da Classe Hospitalar na intenção de que sejam programadas aulas que atinjam diretamente a demanda dos alunos em questão, revelando e possivelmente sanando entraves em relação aos conteúdos ministrados. Sua atuação pode se estender a estas crianças e adolescentes tanto em caráter preventivo como propriamente interventivo, independente da questão estar ligada a dificuldades escolares ou a transtornos de aprendizagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Acreditamos na necessidade da produção de mais pesquisas e estudos que pertençam a essa temática com o intuito não só de acompanhar as mudanças que estão ocorrendo na forma da sociedade organizar-se bem como de trazer de alguma forma alguma contribuição para a educação sistematizada de crianças e adolescentes em período de internação hospitalar.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Drielly Adrean; LEPRE, Rita Melissa; COSTA, Rodrigo Cesar e KADDOKA, Aline. **Psicopedagogia**: estratégias para trabalhar com crianças de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Colloquium Humanarium. Presidente Prudente, v. 10, n. especial, p. 640-647, jul/dez, 2013. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Psicologia/Psicopedagogia%20estrat%C3%A9gias%20para%20trabalhar%20com%20crian%C3%A7as%20com%20Transtorno%20de%20D%C3%A9ficit%20de%20Aten%C3%A7%C3%A3o%20e%20Hiperatividade%20(TDAH).pdf >. Acesso em 01/02/2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Nacional de Ações Básicas de Saúde. Coordenação de Assistência Médica e Hospitalar. **Conceitos e Definições em Saúde**. Governo Federal, Brasília, 1997. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/0117conceitos.pdf >. Acesso em 16/março/2021.

CARREIRA, Denise. **O direito à educação e à cultura em hospitais:** Caminhos e aprendizagens do Pequeno Príncipe. 1. ed. Curitiba: Associação Hospitalar de Proteção à Infância Dr. Raul Carneiro, 2016. Disponível em: <https://pequenoprincipe.org.br/projetosabermais/manual/Educ.pdf >. Acesso em 03/nov/2020.

COSTA, Karina da; FERNANDES, Janaína da Silva Gonçalves; ANDRADE, Márcia Siqueira de; MONTEL, José Maria e BARTHOLOMEU, Daniel. **Psicopedagogia em foco**: caracterização do status atual dos estudos no Brasil. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 32, n. 98, p. 182-188, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000200008>. Acesso em 02/02/2021.

MOURA, Anaisa Alves de; MARTINS, Evaneide Dourado; MOURA, Vithória Alves de e MARTINS, Adriana Pinto. **A psicopedagogia e suas estratégias facilitadoras no processo de aprendizagem.** In: RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 479-493, maio/ago., 2019 ISSN: 1519-9029 DOI: 10.22633/rpge.v23i2.12654. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12654> . Acesso em 27/dez/2020.

NUNES, Cristiane Nobre. **Narrativas, saberes e práticas:** a trajetória do professor de classe hospitalar. 2014. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira De. Educação popular na pedagogia hospitalar: práticas e saberes em construção. In 37ª Reunião Nacional da ANPEd. 04 de outubro a 08 de outubro de 2015. Florianópolis, SC. **Grupo de trabalho**. Florianópolis, SC. 2015.Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT06-4051.pdf>. Acesso em 25/01/2021.

PORTO, O. **Psicopedagogia Hospitalar** – intermediando a humanização na saúde. 2. ed. Rio de Janeiro, Wak: 2010.

RAMOS, Géssica Priscila. **Psicopedagogia**: aparando arestas pela história. Vidya, Santa Maria (2009). v. 27, n. 1, p. 9-20, jan/jun 2007. ISSN 0104-270x. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/346>. Acesso em 04/02/2021.

RAMOS, Maria Alice Moura**. A história da classe hospitalar Jesus**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Classes Hospitalares:** o espaço pedagógico nas Unidades de Saúde. ed. 1. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ZOMBINI, Edson Vanderlei. **Classe hospitalar:** uma estratégia para a promoção da saúde da criança. 2011. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

24.5.14 UNIVERSITÁRIOS E A PROCRASTINAÇÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS

Graziela Sapienza[3233]

Matheus Novak Corrêa[3234]

RESUMO

A procrastinação é o comportamento de adiar a execução de uma atividade considerada prioridade e realizar outras de menor importância no lugar. Estudantes de forma geral tendem a procrastinar atividades acadêmicas em prol de atividades mais estimulantes, geralmente associadas ao uso de tecnologias. Diante disso, o objetivo desse estudo foi avaliar o comportamento de procrastinar atividades acadêmicas em universitários. Foram aplicados de forma remota em estudantes da graduação da PUCPR, a Escala de Procrastinação Acadêmica (Sampaio, 2011) e o Inventário de Processos de autorregulação da Aprendizagem (Rosário, 2009). Os resultados mostraram que os valores nas duas dimensões da escala de procrastinação acadêmica (Procrastinação no estudo para prova e Procrastinação no estudo diário) mantiveram-se na média. Entretanto, a procrastinação apareceu mais frequentemente em algumas atividades do dia a dia, tais como a distração durante o estudo para provas e a interrupção do estudo para a realização de outras atividades. Verificou-se que universitários que passam mais horas usando essas tecnologias tendem a procrastinar mais, se distraindo e interrompendo o estudo para a realização de outras atividades mais do que as outras pessoas. Os resultados encontrados reforçam que a procrastinação acadêmica apresenta uma ligação com a autorregulagem da aprendizagem e que habilidades suficientemente desenvolvidas neste domínio podem evitar que a procrastinação se manifeste de maneira elevada. O uso das tecnologias também pode ser considerado uma variável que aumente a probabilidade desse tipo de comportamento.

Palavras-chave: Procrastinação acadêmica. Universitários. Autorregulação da aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A procrastinação é compreendida como o comportamento de adiar tarefas, deixar de fazer algo e interromper o que era para ser terminado dentro de um prazo estabelecido. Consiste em realizar uma atividade de menor importância no lugar daquelas que são consideradas prioridade e pode ser observada no meio educacional através de atitudes como o adiamento de leituras obrigatórias, estudos, trabalhos, faltas, atrasos e a ausência em eventos acadêmicos. O comportamento da procrastinação altera negativamente o processo da aprendizagem e o desempenho acadêmico, podendo desencadear sintomas de ansiedade, frustração e irritação, em

[3233] Professora, PUCPR. graziela_sapienza@yahoo.com.br
[3234] Estudante, PUCPR. matheus.novak.correa@hotmail.com

especial diante de situações avaliativas, como provas e apresentações de trabalhos (HAMASAKI; KERBAUY, 2001; SAMPAIO; BARIANI, 2011)

Estudantes costumam procrastinar atividades como o estudo, produção de trabalhos, leituras, atrasos frequentes e esse comportamento pode estar relacionado a ocorrência elevada de faltas nas aulas em eventos acadêmicos. Em algumas situações, a procrastinação está associada a uma falha na autorregulação da aprendizagem, processo que possibilita o estudante controlar como organizará a sua aprendizagem em termos comportamentais, metacognitivos e motivacionais. Também pode estar relacionada com a impulsividade, isso porque pessoas com esse traço podem procrastinar mais visto que se envolvem com desejos na situação presente, focando a sua atenção nesse estímulo. Pessoas impulsivas buscam uma satisfação imediata e acabam esquecendo/ignorando as responsabilidades de um longo prazo (ZIMMERMAN, 2001; COSTA, 2007, SAMPAIO; BARIANI, 2011).

A maior parte dos indivíduos que ingressam nas Universidades cresceram inseridos na grande evolução tecnológica que ocorreu no começo dos anos 1990 e dominam grande parte das tecnologias atuais. É uma geração que tem acesso fácil e rápido a uma série de informações e que se sente estimulada por essa possibilidade. Na área educacional, caso esse estudante não se sinta estimulado pela prática pedagógica, há uma grande chance de ficar entediado e desestimulado, acarretando na diminuição do rendimento escolar (XAVIER, 2011).

Atualmente, é comum observar um desinteresse por parte de alunos nas atividades acadêmicas, estes assuntos competem espaço contra atividades vistas como mais prazerosas (jogos, séries, redes sociais, etc.) e podem ser colocados como última opção. Uma das possíveis consequências desta relação aluno-tecnologias seria a procrastinação e este fenômeno pode produzir efeitos negativos no desenvolvimento emocional e intelectual do estudante, além de afetar todo seu futuro profissional. Compreender alguns motivos e consequências da procrastinação é fundamental para propor estratégias que contribuam, de um lado para que os estudantes assumam atitudes mais ativas diante das atividades acadêmicas e, de outro, para que os professores selecionem técnicas mais eficazes para um processo adequado de aprendizagem. Diante disso, o objetivo deste estudo foi avaliar a procrastinação no contexto acadêmico, em especial entre universitários.

2 MATERIAIS E MÉTODO

Foram utilizados dois instrumentos reconhecidos e validados: a Escala de Procrastinação acadêmica – EPA (Sampaio, 2011) e o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – IPAA (Rosário, 2009b). O primeiro instrumento visa avaliar comportamentos de procrastinação durante o estudo e é composto por dez itens que englobam dois tópicos: Procrastinação no estudo para prova e Procrastinação no estudo diário. Os itens devem ser respondidos de acordo com a escala de likert, de nunca (1) até sempre (5). A pontuação obtida está relacionada à soma total dos itens separados ou no total. Na dimensão I, os resultados mais elevados indicam uma menor probabilidade da procrastinação no estudo diário. O raciocínio é o oposto na dimensão II, valores elevados indicam uma maior tendência à procrastinação no estudo para a prova.

O IPAA procura avaliar os processos da aprendizagem autorregulada de estudantes e engloba três momentos desse processo (planejamento, execução e avaliação). O instrumento também utiliza a escala likert, de nunca (1) até sempre (5). O índice total é dado pela soma de todos os itens, divididos por oito. Valores baixos indicam uma dificuldade na organização da aprendizagem.

Este estudo foi aprovado pelo CEP/CEUA sob o código CEP_3064034. Durante o período de 2018/2019, a pesquisa foi apresentada aos professores da Escola de Ciências da Vida e Escola de Medicina e, dessa forma, as turmas que responderam ao questionário pertenciam aos cursos de psicologia, medicina, farmácia e nutrição da PUCPR que foram liberadas pelos seus docentes. Durante as aplicações dos questionários, uma outra versão composta pelos mesmos instrumentos e uma nova questão referente a quantidade de horas investidas em tecnologias foi aplicada para averiguar a variável tempo e procrastinação em parte da amostra de participantes.

Após o período de coleta de dados, os dados encontrados foram transportados para a plataforma Office Excel e transformados em Tabelas para uma melhor visualização e análise.

3 RESULTADOS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Este estudo obteve um total de 539 válidas para a análise, de estudantes com idade variante foi entre 18 e 37 anos, sendo a maior parte do gênero feminino (71%). A Tabela 1 apresenta os resultados gerais de todos os participantes nos dois instrumentos aplicados, a EPA e o IPAA.

Tabela 1: Resultados gerais – EPA, IPAA

Instrumentos		Resultado geral
Escala de Procrastinação acadêmica	Dimensão I - Estudo Diário	16,7
	Dimensão II - Estudo para A Prova	13,7
Inventário de Processos de Autorregulção da Aprendizagem		3,7

Fonte: Elaborada pelos autores com base em Sampaio, 2011.

A respeito da EPA, integrando os valores isolados, os resultados permanecem na média estipulada pela escala, onde a procrastinação aparece em certas situações, mas não de maneira muito expressiva. Já o IPAA e o seu resultado de 3,7 indica que os participantes apresentam um resultado relativamente satisfatório em relação ao seu planejamento da aprendizagem.

3.1. Procrastinação acadêmica e o tempo investido nas tecnologias.

A Tabela 2 mostra a comparação dos resultados da Escala de Procrastinação Acadêmica, especificamente considerando a dimensão relacionada à procrastinação do estudo diário, com a informação sobre o número de horas que o participante passa acessando tecnologias (computadores, smartphones, entre outros). É importante salientar que das pessoas que responderam o questionário com esta questão, duas indicaram dedicar menos de uma hora por dia ao uso das tecnologias e tiveram seus dados excluídos da análise, visto que não apresentam relevância estatística.

Tabela 2: Estatística descritiva da dimensão I — Procrastinação no estudo diário da Escala de Procrastinação Acadêmica de acordo com tempo voltado para o uso das tecnologias.

Procrastinação Do Estudo Diário	- De 1 Hora	1-3 Horas	3-5 Horas	5-7 Horas	+ De 7 Horas
Número de pessoas (n=192)	2	27	62	58	43
1. Quando o professor manda fazer uma tarefa na aula começo a imediatamente.	4	3,2	3,5	3,3	3,4
4. Estou a par das matérias porque estudo todos os dias.	4,5	2,4	2,3	2,1	2,1
5. Quando não entendo um assunto ou exercício da aula tento esclarecer a dúvida o mais rapidamente possível	3,0	3,5	3,2	2,9	3,1
8. Cumpro o meu plano de estudo.	3,5	3,0	3,1	3,0	2,7

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

10. Quando tenho que fazer um trabalho acadêmico importante começo o mais cedo possível	4,0	3,2	2,9	2,8	2,4
Resultado total da escala	19,0	15,5	15,2	14,2	14,0

Fonte: Elaborada pelos autores com base em Sampaio, 2011.

Os resultados mostram que um maior tempo utilizando as tecnologias aumenta a probabilidade de procrastinar, pessoas que ficam mais de sete horas tiveram o resultado de 14,0 já as que passam entre uma e três horas tiveram 15,5. Os resultados da sentença “10” diminuem proporcionalmente com o aumento do número de horas utilizadas por dia nas tecnologias, esses dados indicam que um maior tempo de uso da internet, por exemplo, pode ser uma variável relevante no adiamento do início de trabalhos acadêmicos importantes.

A Tabela 3 mostra os resultados da Escala de Procrastinação Acadêmica, especificamente considerando a dimensão relacionada à procrastinação dos estudos para a prova, de acordo com o período em que se passa utilizando algum tipo de tecnologia.

Tabela 3: Estatística descritiva da dimensão II — Procrastinação no estudo para prova da Escala de Procrastinação Acadêmica de acordo com tempo voltado para o uso das tecnologias.

Procrastinação do Estudo para Prova	**- De 1 Hora**	**1-3 Horas**	**3-5 Horas**	**5-7 Horas**	**+ De 7 Horas**
Número de pessoas (n=192)	2	27	62	58	43
2. Fico distraído enquanto estudo para provas. (estudo p/ provas)	2,5	3,4	3,4	3,8	3,9
3. Perco-me em tantas coisas/atividades que não sobra tempo para estudar para as provas.	3,0	2,7	2,6	2,7	3,0
6. Quando um trabalho acadêmico é muito difícil desisto e passo para outra tarefa.	1,5	2,0	2,2	2,4	2,2
7. Interrompo o tempo de estudo para as provas para fazer outras atividades (ex., ver TV, ouvir música, falar ao celular).	3,0	3,2	3,3	3,5	3,9
9. No estudo para as provas adio para o dia seguinte o que devia ter feito hoje. (estudo p/ provas)	3,0	3,0	3,2	3,4	3,4
Resultado total da escala	13,0	14,6	15,0	16,0	16,6

Fonte: Elaborada pelos autores com base em Sampaio, 2011.

Os dados indicam que os maiores resultados são das pessoas que passam mais de sete horas por dia utilizando essas tecnologias, é possível concluir que esses participantes procrastinam mais o estudo para as provas do que os outros. Os valores relacionados ao tópico “7” aumentam de acordo com o tempo, indicando que um maior período gasto nas tecnologias pode apresentar relação direta com a interrupção dos estudos para a realização de outras atividades. Outra análise importante está

relacionada ao tópico “2”, os resultados indicam que todas as pessoas tendem a se distrair durante o estudo para as provas, porém, as pessoas que se encaixam nas últimas duas colunas tendem a se distrair um pouco mais.

3.2. Autorregulação da aprendizagem e a relação com a quantidade de horas

A Tabela 4 apresenta os resultados do Inventário de Autorregulação da Aprendizagem relacionando com o tempo investido em tecnologias.

Tabela 4: Estatística descritiva do Inventário de Processos Autorregulação da Aprendizagem.

Autorregulação da Aprendizagem	- De 1 Hora	1-3 Horas	3-5 Horas	5-7 Horas	+ De 7 Horas
Número de pessoas (n=192)	2	27	62	58	43
Resultado total da escala	3,8	3,4	3,5	3,2	3,4

Fonte: Elaborada pelos autores com base em Sampaio, 2011.

Todos os resultados indicam que a diferença de horas gastas parece não influenciar no processo de autorregulação do ensino, visto que os valores permanecem similares em todas as colunas. Os dados permitem levantar a hipótese de que apesar da existência de recursos médios na autorregulação da aprendizagem, a variável tempo pode prejudicar no desempenho dos dois tipos de estudo, visto que os resultados da EPA aumentaram conforme o tempo.

4 DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa mostraram que, apesar de os participantes procrastinarem somente algumas vezes suas tarefas acadêmicas (com resultados entre 13 e 16 pontos na EPA), foi possível identificar algumas situações em que essa procrastinação acontece mais, por exemplo, no estudo diário, na distração durante o estudo para a prova ou na interrupção do estudo para a prova para a realização de outras atividades. Outros estudos que aplicaram esta escala apresentam resultados parecidos quanto à quantidade de vezes que esse comportamento ocorre. (SAMPAIO, 2011; COSTA, 2007).

Em relação ao estudo diário, existe uma tendência de a procrastinação ocorrer com maior frequência, isso porque requer que o próprio estudante estabeleça suas metas, o que demanda maior autocontrole e regulação da aprendizagem. Essa

procrastinação é um pouco menor quando consideramos o estudo para provas, visto que normalmente esse estudo apresenta metas e objetivos descritos pelos professores, o que facilita a probabilidade de sua execução. Esses resultados são semelhantes aos encontrados por Sampaio (2011), a autora verificou que a aprendizagem se torna mais eficaz com a presença de expectativas e metas claras, como o estudo para prova. Este tipo de estudo apresenta orientações dadas pelos pares ou professores que indicam o motivo (motivos), método (estratégias) e, muitas vezes, até o tempo necessário para a execução do processo. O estudo diário, na grande parte das vezes, não apresenta uma meta concreta, o que pode dificultar a aprendizagem autorregulada.

Os resultados mostraram também que os estudantes tendem a regular sua aprendizagem, já que apresentaram resultados médios no IPAA. Porém, isso não acontece com tanta frequência quando se trata de situações em que o estudante precisa refletir sobre os motivos que o levam a não cumprir com o planejamento do estudo. Sampaio (2011) também constatou que quanto maior a presença da procrastinação acadêmica, menor será a probabilidade de a pessoa apresentar uma autorregulação significativa da sua aprendizagem. Os participantes deste estudo apresentaram resultados médios em ambos os instrumentos, o que indica a presença de recursos suficientemente competentes no processo de monitoramento de sua aprendizagem, mas que não impedem a presença do comportamento da procrastinação em algumas atividades.

A respeito da análise da incidência da procrastinação acadêmica de acordo com o tempo gasto no uso das tecnologias, os dados obtidos permitem inferir que o comportamento procrastinatório apresenta uma relação direta com o tempo investido no ambiente virtual dos participantes. As pessoas que relataram ficar mais de sete horas nesse ambiente apresentaram os maiores valores gerais nas duas dimensões, já os que ficam entre uma e três, têm os menores. Aqueles que investem mais tempo no uso das tecnologias tendem a se distrair mais do que os outros e interrompem suas atividades importantes para realizar outras. Estes dados estão de acordo com as afirmações encontradas por De Melo (2018) sobre a influência da variável tempo na procrastinação, isso porque o autor afirma que o uso da internet pode ser um facilitador na organização da vida acadêmica e na comunicação dos universitários, favorecendo o acesso às redes sociais e aos jogos online. Ela propicia distrações e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

entretenimento de fácil acesso, mas também se encontra relacionada com a procrastinação de trabalhos e atividades. O tempo usado na internet é uma variável importante de ser analisada, pois ela pode influenciar na perda de compromissos e na procrastinação de atividades consideradas importantes. Porém, o autor também salienta que o tempo investido nesse ambiente pode estar relacionado com a realização de atividades importantes.

Pesquisas apresentadas por Tonelli, Pessin e Deps (2019) caminham no mesmo sentido, indicando que a procrastinação apresenta consequências negativas para o bem-estar geral e acadêmico dos estudantes. Os autores encontraram dados sobre este comportamento em usuários da plataforma online Facebook, sendo perceptível variações de humor e altos níveis de estresse nessas pessoas, que acabam tendo o crescimento pessoal e os relacionamentos afetados. Pessoas que procrastinam tendem a ter um alto nível de prazer durante o uso desta plataforma e apresentam um baixo autocontrole. Em conclusão, o uso desta mídia acaba sendo visto como altamente agradável, mas também pode gerar formas disfuncionais de uso, o que acarreta no aumento da procrastinação e prejuízo do bem-estar.

Por último, os resultados da autorregulação da aprendizagem em relação ao tempo investido nas tecnologias não apresentou muita variação. Ainda assim, esses dados permitem levantar a hipótese de que apesar da existência de recursos médios na autorregulação da aprendizagem, a variável tempo pode prejudicar no desempenho dos dois tipos de estudo, visto que os resultados da EPA aumentaram conforme o tempo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo avaliar a procrastinação no contexto acadêmico, em especial entre universitários. Os dados encontrados identificam a existência desse comportamento em algumas situações presentes na Universidade, mas que não chegam a se manifestar de uma maneira muito elevada. Nota-se que a procrastinação tem relação com o tempo gasto pelo indivíduo em tecnologias, seja na internet, tablets, celulares ou computadores. Quanto maior o tempo nessas tecnologias, maior a probabilidade de procrastinação de atividades acadêmicas rotineiras, como o estudo em geral.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É importante salientar que apesar deste estudo não ter encontrado valores muitos discrepantes entre as duas dimensões da escala de procrastinação acadêmica, a diferença entre elas é destacada na literatura. A presença de metas, diretrizes e comandos tornam mais fácil a execução do estudo para a prova. O estudo diário normalmente demanda autonomia e planejamento do próprio estudante, a falta de recursos relacionados à autorregulação da aprendizagem pode favorecer o aparecimento da procrastinação acadêmica.

Habilidades suficientemente competentes no campo da autorregulação da aprendizagem dos participantes podem auxiliar no monitoramento dos estudos, o que acaba compensando certos comportamentos e impedindo que a procrastinação acadêmica ocorra em demasia.

A partir de tudo isso, também é necessário levar em consideração o momento crítico em que a humanidade está vivendo, a pandemia acarretada pelo COVID-19 trouxe muitas transformações na dinâmica do ensino. A modalidade de educação remota aumenta o tempo de exposição do universitário às tecnologias e, com isso, será importante a utilização mais ajustada de recursos de autorregulação da aprendizagem muito mais expressivos. A Universidade deve se preparar para competir de forma mais acirrada com os estímulos prazerosos das tecnologias utilizadas para gastar tempo. Recomenda-se que mais estudos sejam realizados na área para contemplar as novas dinâmicas de ensino/aprendizagem e sua relação com a procrastinação acadêmica.

REFERÊNCIAS

DE MELO, C. Ansiedade, Estresse E Dependência De Internet Em Estudantes Universitários. **Qualidade de vida, esporte e lazer no cotidiano universitário.** – Campinas, SP: Papirus, 2018, p. 175-191.

COSTA, M. **Procrastinação, auto-regulação e gênero**. 2007 Dissertação (Mestrado em psicologia) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2007. Disponível em: http://hdl.handle.net/1822/6961. Acesso em: 10 abr. 2021

HAMASAKI, E; KERBAUY, R. Será o comportamento de procrastinar um problema de saúde?. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 3, n. 2, p. 35-40, 2001.

ROSÁRIO, P et al. Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. **The Spanish journal of psychology**, v. 12, n. 1, p. 118-127, 2009.

SAMPAIO, R. **Procrastinação acadêmica e autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários**. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251142. Acesso em: 10 abr. 2021

SAMPAIO, R; BARIANI, I. Procrastinação acadêmica: um estudo exploratório. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 2, n. 2, p. 242-262, 2011.

TONELLI, E; PESSIN, G; DEPS, V. Revisão Bibliográfica dos Impactos Negativos da Procrastinação Acadêmica no Bem Estar Subjetivo. **LINKSCIENCEPLACE-Interdisciplinary Scientific Journal**, v. 6, n. 5, 2019. Disponível em: http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/693/401. Acesso em: 10 abr. 2021

ZIMMERMAN, B; SCHUNK, D. (Eds.). **Self-regulated learning and academic achievement:** Theoretical perspectives. 2001

XAVIER, A. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**, v. 9, n. 1, p. 3-14, 2011. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748. Acesso em: 05 abr. 2021

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

25. EIXO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Coordenação:

Lúcia Villas Bôas - FCC
Adelina Novaes - FCC
Clarilza Prado de Sousa - PUCSP

25.1 DESCRIÇÃO DO EIXO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Este eixo, de característica transversal, se propõe a agregar pesquisas que envolvam estudos teóricos e/ou metodológicos, desenvolvidos ou em desenvolvimento, fundamentados na teoria das representações sociais, bem como suas diferentes escolas, e que abarquem reflexões sobre o pensamento social articuladas às diferentes problemáticas do campo educacional, tais como: políticas públicas, formação e profissionalização docente, práticas educacionais, avaliação, ensino e aprendizagem, espaço escolar, subjetividade, entre outras.

25.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Adelaide Alves Dias - UFPB
Adelina de Oliveira Novaes - FCC
Alberto Albuquerque Gomes - UEPP-U
Alcina Maria Testa Braz da Silva - CEFET-RJ
Alessandra Davi - CUML
Alzira Batalha - UNESA
André Augusto Diniz Lira - UFdCG-U
Angela Maria Martins - FCC
Anna Carolina Jardim - IFSP
Antonio Lobato Junior - UEAN-CO
Ariane Franco Lopes da Silva - UFFS
Arthur Vianna - UERJ
Augustín Villarreal - IESyH - CONICET - UNaM
Clarilza Prado de Sousa - FCC
Claudia Maria Lima UNESP - UNESP
Claudomilson Fernandes Braga - UFGD
Cristina Novikoff - UFdCG-U
Cynthia Maria Torres Stockl - UNdT-U
Daniela Barros da Silva Freire Andrade - UFdMG-U
Denize Cristina de Oliveira - UERJ
Dourivan Camara Silva de Jesus - UFdM-U
Ecleide Cunico Furlanetto - UNICID
Edna M. Q. Oliveira Chamon - UNITAU
Émina Márcia N. Santos - UFdPU
Helenice Maia Gonçalves - UEdS-U
Ivany Pinto - UFPA
Ivo Ribeiro de Sá - USCS
Jaciara de Sá Carvalho - UNESA
Karina Biasoli - PUCPR
Keiti Munari - PUCPR

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Laêda Bezerra Machado - UFdP-U
Laelia Moreira - UNESA
Lenira Haddad - UEPA
Lilian Passarelli - PUC-SP
Lúcia Villas Bôas - FCC
Luiz Paulo Ribeiro - UFMG
Marcia Lousada - PUCSP
Margaréte May Berkenbrock Rosito - UCdSP-U
Maria de Fátima Abdala - UNISANTOS
Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias - UdEdB-U
Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro - UFdFS-U
Maria Isabel Antunes Rocha - UFMG
Maria Jose Dias de Freitas - IFdSPCB
Maria Núbia Barbosa Bonfim - UFdM-U
Natanael Reis Bomfim - UdEdB-U
Neide de Melo Aguiar Silva - FURB
Pamela Vicentini Faeti - UNIR
Paulo Afranio Sant Anna - UFVJM
Pedro Humberto Faria Campos - UNESA
Ricardo Alexandre Marangoni - UCdSP-U
Rita Pereira Lima - UNESA
Romilda Teodora Ens - PUCPR
Sandra Lúcia Ferreira - UNICID
Serena Erendira Serrano Oswald - UNAdM
Silvana Soares de Araujo Mesquita - PUCdRdJ-P
Simone de Oliveira Andrade Silva - SEMSP
Sueli Pereira Donato - UNINTER
Susana Seidmann - UB
Suzzana Alice Lima Almeida - UNEB
Vania Maria de Oliveira Vieira - UNIUBEE
Vera Maria Nigro de Souza Placco - PUCdSP-P
Vicente Sarubbi Junior - UEdMGdS-U
Vivian da Silva Lobato - UFPA
Yoshie Ussami Ferrari Leite - UNESP

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

25.3 PALESTRAS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

25.3.1 SOCIEDADES CONTRA VÍRUS: O OLHAR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS- Themis Apostolidis

RESUMO

O contexto atual da crise de covid-19 torna a perspectiva proposta por Moscovici no estudo do pensamento social mais atual do que nunca: pensar a cognição a partir da sociedade, pensar todas as formas de pensamento, incluindo o ilógico, dentro da lógica do social. A teoria das representações sociais oferece uma ferramenta heurística para analisar esse contexto de laboratório social e entender os processos psicossociais que o geram, ou seja, a dinâmica da interação indivíduo-sociedade por meio de uma análise multinível. Essa análise psicossocial da construção de covid-19 considera a intervenção do social em um duplo registro: como sistema de interpretação da doença e como sistema das relações com os outros. Vamos apresentar vários exemplos que ilustram como as reações individuais e sociais ao vírus constituem um espelho de nós mesmos, de nossos sistemas de pensamento, de nossas relações, valores, teorias sobre mundos comuns e os princípios que organizam o funcionamento social. Vamos discutir covid-19 como um poderoso revelador de nossas sociedades e propor caminhos para a pesquisa sócio-representacional. Por fim, vamos questionar a postura reflexiva e crítica que o pesquisador deve adotar para uma melhor compreensão dos desafios de saúde e ideológicos envolvidos no atual contexto pandêmico.

25.3.2 APRENDER EM SITUAÇÕES DE INCERTEZA: DA EXPERIÊNCIA AOS SABERES – Hervé Breton

RESUMO

Aprender e compreender em um mundo em desordem e em mudança pressupõe a mobilização de recursos inéditos, na interface das esferas sensível, cognitiva e imaginária. Diante da ameaça e do risco à saúde, várias estratégias foram mobilizadas pelos Estados, em escala global, durante o ano de 2020. A mais imediata, por conta da emergência, foi a restrição das liberdades para conter o contágio viral. A segunda, mais complexa, consistiu no desenvolvimento de abordagens educacionais visando a promoção de saberes prudenciais. A terceira, mais surpreendente, se materializou em diferentes formas de negação. Como podemos qualificar as habilidades e saberes práticos adquiridos no curso da experiência em situações incertas sem negar a importância dos saberes científicos que caracterizam a natureza do risco? Deixar-se inspirar pela força da experiência e estruturar mecanismos que permitam um diálogo entre os diferentes saberes constituem um tema central para as políticas de educação e de formação.

25.3.3 PERSPECTIVA DISCURSIVA AL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN – Silvia Gutiérrez Vidrio

RESUMO

En el campo de la educación la propuesta teórica metodológica de las representaciones sociales ha encontrado un terreno fértil, ya que permite observar el juego de las representaciones sociales en los diferentes niveles del sistema escolar, tanto en el nivel político, en el que son definidos los fines y las modalidades de organización de la formación, como en el nivel de la jerarquía institucional cuyos agentes están encargados de la puesta en práctica de estas políticas, así como en el nivel de los usuarios del sistema escolar, alumnos y padres (Jodelet, 2011). De ahí que posibilite captar la visión del mundo que los actores escolares aportan y utilizan para actuar o tomar posiciones, así como para entender la

dinámica de las políticas educativas. Si bien existen diferentes aproximaciones al estudio de las representaciones sociales que han sido aplicadas al campo educativo, la propuesta que he venido trabajando tiene la particularidad de que desde una perspectiva discursiva capta ciertas particularidades que no es posible identificar, de manera puntual, desde otras perspectivas. En primer lugar, parte del reconocimiento que todo fenómeno social debe partir de la reconstrucción de las condiciones producción, circulación y recepción del discurso, esto implica reconstruir, entre otras cuestiones, quiénes son las personas que producen el discurso, desde dónde lo producen, en qué situación, a quién lo dirigen. También permite identificar la manera el que enunciador se relaciona con su enunciado, en otras palabras, los modos discursivos que indican la manera en que los individuos construyen los predicados que describen aquello que constituye el objeto de representación; así como el involucramiento del locutor, el cual puede ser captado por el grado de compromiso que tiene frente a lo que enuncia. La particularidad de este enfoque es que no sólo se orienta a la identificación de los contenidos de las representaciones sino también pone énfasis en la manera en que son construidas los saberes en común y en el papel que juega el lenguaje en su construcción.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

25.4 MESAS-REDONDAS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

25.4.1 POTENCIALIDADES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NOS ESTUDOS COM E SOBRE CRIANÇAS – Moderadora: Daniela B. S. Freire Andrade

O PENSAMENTO POLIFÁSICO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOCIAL SOBRE, PELAS E COM AS CRIANÇAS NO ÂMBITO DAS PESQUISAS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAL – Daniela B. S. Freire Andrade

RESUMO

O presente intenta apresentar o debate sobre a tese da continuidade e descontinuidade da mente pela perspectiva de Lévy Bruhl, para analisar alguns de seus impactos na Psicologia Social de Moscovici e na Psicologia da Infância – Psicologia Social do Desenvolvimento. Neste panorama, a noção de polifasia cognitiva, apresentada no âmbito da teoria das representações sociais, contribui para a análise das aproximações entre modos de pensar de adultos e crianças tradicionalmente anunciados a partir do par antitético presença e ausência. Para tanto, serão analisados resultados de pesquisa de Érica Teibel (2021) que analisou memes retratando vida de crianças na pandemia e Milene Winck (2021) sobre o anúncio da morte para, com e pelas crianças no contexto da pandemia. Espera-se que as reflexões possibilitem o questionamento sobre o estatuto social das crianças como sujeitos de representações sociais e estabeleçam argumentos para a superação da lógica adultocêntrica que invisibilizam as crianças como atores sociais, repercutindo no silenciamento das mesmas nas pesquisas sobre Educação e Saúde, por exemplo.

A CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL: INTERAÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE SI NA PERSPECTIVA DE CHOMBART DE LAWE – Rita de Cássia Pereira Lima

RESUMO

O estudo aqui apresentado tem como ponto de partida reflexões e posições defendidas pelo Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN) – UFMT, as quais compartilhamos: compreender a criança como ator social, sujeito de representação que exerce influência social; questionar relações adultocêntricas; lutar contra relações de dominação em relação à criança. Com o objetivo de ampliar essas discussões, trabalhos da pesquisadora francesa Marie-José Chombart de Lawe são tomados como referência, particularmente quando a autora destaca que o adulto projeta na criança uma imagem de si, fazendo com que expectativas idealizadas comprometam o entendimento da infância. Aspectos diversos afetam essa compreensão, como a visão romântica da infância e a exposição à mídia, baseados na representação de uma criança idealizada pelo adulto. Chombart de Lawe destaca variações nas representações da criança e da infância ao longo da história e também em função dos meios sociais, das sociedades e das culturas. A “criança ideal”, que serve como modelo típico, acaba sendo associada a papéis esperados e a comportamentos, bons ou ruins. Submetida à influência de vários modelos, vindos de pais, de professores, da literatura, de propagandas, da rua, de outros grupos, ela os seleciona e reage a essa diversidade. Vai assim formando visões de mundo e representações de si que são resultado de suas interações com o ambiente em que vive. Essas representações, como instrumento de cognição, de socialização e de comunicação, permitem que as crianças interpretem as descobertas de seu meio, por sensações, ações e experiências, atribuindo a elas seus próprios significados. Fundamentos propostos por Chombart de Lawe são comentados a partir de duas pesquisas. A primeira, de Célia Márcia Ferreira, investigou representações de polícia por crianças que frequentam creche em uma favela. A segunda, de Luciana Bilitário, privilegiou representações de corpo por crianças do Ensino Fundamental. Em ambas, com base em Chombart de Lawe, é possível

discutir o status da criança como pessoa capaz de participar de decisões que dizem respeito à sua vida e ao seu meio.

CRIANÇA COMO CONSTRUTORA DE SENTIDOS: CONTRIBUIÇÕES DATEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

RESUMO

Considerar a criança como objeto de estudo em sociologia ou psicologia não é um tema novo. Os trabalhos de Durkheim sobre socialização são usualmente citados como exemplo em sociologia, e o texto de Preyers, "The mind of the child", de 1882, é tido por muitos como o precursor da psicologia do desenvolvimento. No entanto, identificar o sujeito na criança e vê-la como um agente ativo no processo de socialização, portadora de processos simbólicos que produzem sentido e reinterpretam a realidade, é uma posição mais recente. A reflexão proposta aqui procura aproximar a perspectiva da criança como constituidora do mundo em que vive – e, portanto, assumindo seu papel ativo nos processos de socialização – e construtora de representações sociais enquanto forma de conhecimento prático que se constitui nas interações sociais. Não se pode negar que a criança nasce e se desenvolve em um mundo que já é estruturado – seja o mundo das coisas de Arendt, a realidade objetiva de Berger e Luckmann, ou o mundo das representações sociais de sua comunidade, como nos diz Duveen. Por outro lado, o conhecimento social não é resultado exclusivo da transmissão social (ainda que não se possa dispensá-la). Toda elaboração cognitiva ocorre em um contexto de relações que não exclui a capacidade de invenção e reconstrução: claramente quando essas relações se dão com outras crianças, mas também na relação com os adultos. Tal é o ponto que se busca desenvolver neste trabalho. Um dos lugares privilegiados para a ocorrência desses processos interacionais das crianças é a escola, tanto nas situações de aprendizagem propriamente ditas, como na recreação, nos jogos e em outras atividades. O olhar para a criança na escola a partir das representações sociais pode trazer novas perspectivas de estudo em pelo menos duas dimensões: na aprendizagem, ao se considerar os conhecimentos sociais que as crianças constroem sobre a escola, sobre o mundo, sobre o outro; nos processos de participação da criança, entendido aqui como agência da criança no fazer a escola.

25.4.2 VALORES, ÉTICA E REPRESENTAÇÕESSOCIAIS: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO – Moderadora: Anamérica Prado Marcondes

DIMENSÃO ÉTICA DO SER DOCENTE – Maria Paula Carreras

RESUMO

O ser docente se define em torno de dimensões que se entrelaçam, entre elas, a ontológica, a ética, a pragmática e a política, que se articulam de forma a permitirem delimitar a essência do seu trabalho. Este estudo de cunho fenomenológico que teve como objetivo analisar a experiência de 15 docentes latino-americanos a respeito de seu trabalho, permitiu desvelar que a excelência, a responsabilidade, a dedicação, o compromisso, atravessados pela vocação, são os elementos que definem a função normativa do docente e configuram sua subjetividade, entendida como um sistema complexo de representações e um dispositivo de produção de significações e sentidos para a vida, de valores éticos que determinam, em seu conjunto, os comportamentos práticos de seu ser. Enfatizando a constituição da dimensão ética, argumenta-se que a mesma se articula com as normas de atuação e expectativa social em função do dever configurado como ideal do ser. Dessa forma, o Ser Ético é circunscrito e associado à visão altruísta como elemento constitutivo do trabalho docente e, conjuntamente com o Ser Ontológico, são as dimensões que apresentam maior resistência às mudanças e se consolidam como reforços identitários defensivos frente às contingências que as outras dimensões produzem. Nessa linha, as vicissitudes pelas quais passam a profissão docente

historicamente e hoje, convocam os interessados no campo educacional ao compromisso de delimitação de ferramentas conceituais que englobem as dimensões que definem o Ser Docente, o que confere um quadro histórico, geográfico e social específico. Ademais, é importante colocar em relevo que o grupo professores investigado se posicionam atrelado à resistência romântica a partir da dinâmica das subjetividades postas em jogo em sua conformação identitária. Desse modo o Ser Ontológico e o Ser Ético se perfilam como agentes e como alicerces da sobrevivência do docente e de sua tarefa cotidiana.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E VALORES: O QUE REVELA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO – Anamérica Prado Marcondes / Clarilza Prado de Sousa

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo a exploração da dimensão axiológica das RS acreditando no seu potencial para compreensão dos objetos sociais na educação. Jodelet aponta que poucos trabalhos tratam de RS e valores, embora na obra de Moscovici haja destaque à questão ética e ao papel dos sistemas de valores nos processos generativos de RS. Foram delineadas no trabalho diretrizes básicas para estudos na área e relatadas duas pesquisas sobre produção de conhecimento nessa temática. As pesquisas tiveram como critérios de análises aspectos conceituais, metodológicos, referenciais, objetos sociais estudados e relações Valores e RS construídas pelos autores. A primeira analisou estudos produzidos por pesquisadores do CIERS-ed envolvendo 399 artigos do período 2006-2015. Dentre os 10 textos selecionados, 03 efetivamente investigaram a integração RS e valores. A segunda explorou a temática em teses e dissertações do período 2013-2018. É apresentado um recorte dessa pesquisa referente à primeira etapa. Foram identificados inicialmente 77 trabalhos, número que causou estranhamento pela pequena produção na área. Como recurso para análise textual foi utilizado o software IRaMuTeQ (versão 2014) e consulta aos textos originais. Os dados permitiram identificar três blocos textuais/categorias de sentido. Um bloco "Histórico documental" se apresentou isolado e concentrou estudos que não se fundamentam na TRS, tendo como principal base teórica a história cultural, das mentalidades, representações coletivas e sociologia. Dois outros blocos se relacionam pela base teórica da TRS e pela análise de questões do cotidiano predominantemente ligadas a valores morais, porém se distinguiram pelos objetos sociais estudados (sentidos mais explícitos e outros menos tangíveis) e metodologias utilizadas (explorações mais quantificáveis e outras de maior aproximação com a realidade). O conhecimento produzido pelas duas pesquisas revelou possibilidades para compreensão dos sistemas normativos/valorativos que se apresentam na constituição das RS, embora com pouco aprofundamento nos processos de construção. Também se verificou perspectivas para estudo dos espaços representacionais, embora em pequena escala. Aponta-se a importância do diálogo entre abordagens de produção do conhecimento para busca de aprofundamento da exploração dos contextos dos objetos pesquisados, visando ampliar a compreensão dos fenômenos psicossociais, considerando a constituição de subjetividades nessa época de incertezas e crise de valores.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA TOLERÂNCIA/INTOLERÂNCIA PARAJOVENS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO – André Felipe Costa Santos e Clarilza Prado de Sousa

RESUMO

Esta investigação objetivou analisar as representações sociais da Tolerância/Intolerância para Jovens do Ensino Médio Público da cidade de São Paulo –capital–, Brasil. Articulando o olhar psicossocial de Serge Moscovici com o pensamento irenista latino-americano, esta pesquisa teve como prerrogativas centrais a importância de os estudos em representações sociais aprofundarem as investigações a respeito dos valores morais, bem como o reconhecimento

que atualmente no Brasil instala-se uma sociedade colérica, polarizada e intolerante. Nessa linha, o estudo foi realizado no segundo semestre de 2017, contando com a participação de 112 Jovens. Para coleta de dados foi elaborado um questionário semiestruturado orientado pela Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), que apresentava como estímulos indutores: "Para você Tolerância é?" e "Para você Intolerância é?"; como também se inquiria se os respondentes já haviam presenciados exemplos de Tolerância ou de Intolerância e, caso positivo, que exemplificassem. Para auxílio da análise dos dados, foi empregado o software gratuito IRaMuTeQ (versão 2014) e uma adaptação da Análise de Conteúdoproposta por Maria Laura Franco. Os dados evidenciaram que para esse agrupamento a Tolerância associa-se à ação social servil, de submissão, de parcimônia e de assujeitamento.Por sua vez, a Intolerância foi atrelada ao preconceito religioso, racial, de gênero, sexual e declasse, ao desrespeito do Outro ou de dada norma/acordo social e a elementos simbólicos oriundos do campo da saúde. Já no que concerne a Tolerância/Intolerância, enquanto um objeto representacional antinómico, emergiram elementos simbólicos enraizados no lastro histórico, na relação Eu–Outro–Contexto, nos afetos/sentimentos/emoções, na personificaçãodo Outro e em eixos simbólicos transversais. Ademais, constatou-se que 23% dos investigados sublinharam nunca terem presenciado a Tolerância e 38% a Intolerância; e os exemplos de Tolerância e Intolerância explicitados, versavam sobre questões religiosas, o Outro como 'diferente' e a orientação sexual. Diante desses resultados, conclui-se a urgência das instituições de ensino, não só trabalharem pedagogicamente no desenvolvimento de valores morais, mas, também colocar em marcha experiências que permitam desenvolver consciências críticas hábeis para compreender outras feições da Tolerância e da Intolerância hodiernamente.

25.4.3 TRABALHO E IDENTIDADE DOCENTE: ENTRE PRÁTICAS, DESAFIOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – Moderador: Arthur Vianna Ferreira

A ESCOLA DA ATUALIDADE E SEUS PROTAGONISTAS: REALIDADES E DESAFIOS – Vera Maria Nigro de Souza Placco

RESUMO

A presente pesquisa, dividida em duas fases, teve como objetivo, na fase um, investigar as concepções de escola na atualidade, suas finalidades educativas, seus objetivos e desafios, a partir da percepção de professores e gestores ligados à escola pública, constituindo-se em subsídio às políticas públicas, especialmente no que diz respeito à formação de professores e suas condições de trabalho. Na fase 2, esses objetivos estão sendo aprofundados, junto a cada uma das categorias profissionais do sistema de ensino, por meio de grupos de discussão. Devido à extensão da investigação, cinco grandes eixos foram organizados: Condições de Trabalho Docente; Finalidades Educativas Escolares (FEE); Formação Inicial e Continuada de Professores; Tecnologia; e Vulnerabilidades. Como aporte teórico, temos: Imbernón (2011), Libâneo (2001, 2012), Placco (2003); Placco e Souza (2015, 2016, 2018); Sousa e Placco (2016) Young (2007, 2011) e outros, específicos de cada eixo. A pesquisa subdividiu-se em: levantamento bibliográfico, entre 2008-2018; definição e estudo das temáticas dos eixos; delimitação do campo e sujeitos de pesquisa: professores de EF II, professores coordenadores, professores mediadores escolares e comunitários, professores coordenadores de núcleo pedagógico, diretores, vice-diretores, supervisores e dirigentes de ensino; elaboração e aplicação do questionário on-line; realização de entrevistas semiestruturadas com especialistas nas temáticas em discussão nos eixos; análises e discussão dos dados, em cada eixo; socialização dos processos e dos resultados prévios com todos os pesquisadores do CEPId e com os parceiros da EFAPE; elaboração de relatório final da fase 1. Os dados foram coletados através de um questionário composto por 45 perguntas, sendo 25 de caracterização dos sujeitos e 20 questões sobre os eixos, e contou com a

participação de mais de 6000 profissionais da educação da rede estadual paulista de educação. Os resultados apontam os desafios vividos por esses profissionais, a necessidade de revisão de políticas educacionais que considerem as finalidades educativas escolares; formações inicial e continuada que preparem os docentes para a melhoria da educação; a atenção às condições de trabalho do profissional da educação e aos indivíduos vulneráveis social e economicamente.

QUEIXANDO-SE SOBRE ALUNOS EMPOBRECIDOS: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE POBREZA ENTRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UM MUNICÍPIO DO LESTE FLUMINENSE – Arthur Vianna Ferreira

RESUMO

O presente painel, parte da fundamentação teórica de uma pesquisa sobre representações sociais de pobreza em práticas educativas, escolares ou não, no leste fluminense, foi realizado dentro do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Fora da Sala de Aula da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Nessa primeira da pesquisa, um dos temas centrais surgidos ao estudar as representações de pobreza foi a respeito das "queixas" presentes nos discursos retóricos-filosóficos dos professores sobre a suas práticas educativas com alunos empobrecidos nos processos de alfabetização de duas turmas de uma escola público de um bairro do 4º distrito do Município de São Gonçalo-RJ. A partir dessa realidade educacional, esse trabalho tem como objetivo geral, refletir como a categoria 'queixa', presente nas representações sociais de pobreza partilhada por esse grupo social, interfere nas práticas educativas realizadas entre os professores e os alunos nesse contexto educacional do leste fluminense. Após a reflexão sobre os tipos principais de queixas presentes, e sua relação com as outras categorias dessas representações sociais de pobreza, infere-se que outra categoria denominada 'dialogicidade' se apresenta como um termo (super) valorizado pelos professores para a construção de práticas educativas mais eficientes com os sujeitos empobrecidos, embora elas não sejam efetivas para mudança das queixas com respeito a esses alunos-empobrecidos. Por isso, como parte dessa reflexão, faz-se importante refletir sobre o conceito de dialogicidade (FREIRE, 1967, 1987, 2016) presente nos autores da Pedagogia Social que despontam a partir de Paulo Freire até alguns autores da contemporaneidade, como Moura (2011), Caliman (2011), Ferreira (2018) e Jares (2008). Em todos, se destaca o diálogo como um dos elementos importantes para compreensão necessária para práticas educativas voltadas à transformação e emancipação dos sujeitos. Dessa forma, o dispositivo 'diálogo' se mostrará importante para uma formação docente que mude tanto as representações de pobreza quanto o conceito de queixa que os profissionais da educação leste fluminense possuem a respeito de seus alunos empobrecidos.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE: DIÁLOGOS COM A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – André Augusto Diniz Lira / Lúcia Villas Bôas

RESUMO

A identidade docente tem sido palco de variados estudos do ponto de vista teórico e metodológico, desde a década de 1990. A Teoria das Representações Sociais (TRS) é fundamental para compreender a dinâmica representacional que subjaz aos processos identitários. No caso da identidade docente, muitas pesquisas se desenvolveram no intuito de contemplar as representações sociais produzidas pelo próprio grupo sobre o professorado ou por outros grupos a seu respeito. Esta pesquisa objetivou analisar as principais abordagens que se delinearam no diálogo com a teoria das representações sociais na produção acadêmica sobre a identidade docente, a partir do ano 2000. As seguintes bases de dados foram utilizadas: SciELO, periódicos Capes, Google Acadêmico, Dedalus da USP, catálogo

on-line da Biblioteca Ana Maria Poppovic (FCC). Foi utilizada para as buscas uma articulação de descritores com o termo representações sociais [identidade, identidade profissional, identidade docente, professor, docente]; sendo selecionados: 25 artigos de periódicos, 11 capítulos de livros e 5 livros, que indicaram de modo explícito ser uma pesquisa sobre identidade docente, tendo por base a TRS. A produção analisada foi majoritariamente em periódicos e em livros publicados no Brasil e em Portugal. Entre as pesquisas analisadas destacam-se os: a) diálogos com as teorias sociais, ressaltando-se o uso da praxiologia Bourdieusiana, que têm se evidenciado pela utilização dos conceitos de poder simbólico, de campo e de capitais sociais; b) diálogos com as teorias linguísticas, que não têm, em geral, aprofundado suficientemente as pesquisas fundamentais da TRS nesse sentido; c) os diálogos na perspectiva da profissão e da profissionalização docentes, que têm consolidado uma leitura específica na área de educação; e (d) diálogos com a psicologia social, disciplina da qual emerge a TRS, evidenciando-se uma maior inovação metodológica. Os estudos que se apropriam melhor da teoria das representações sociais terminam por ser também mais bem conduzidos metodologicamente. Observamos uma forte presença de pesquisadores do CIERS-ed nesse conjunto de trabalhos, notadamente naqueles que fazem relação com o trabalho docente, via profissionalização, e dos que tratam dessa relação em uma perspectiva mais ampla de psicologia social.

25.4.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCATIVAS: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO EM DIREÇÃO A CONEXÕES, SIGNIFICADOS E TRADUÇÕES POLÍTICAS – Moderadora: Romilda Teodora Ens

O JOGO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENSÕES ENTRE AS PRÁTICAS DOCENTES, INSTITUIÇÕES FORMADORAS E POLÍTICAS NORTEADORAS – Silvana Mesquita

RESUMO

O meio educacional contemporâneo é marcado por muitas concepções diferentes sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre o trabalho do professor que repercutem sobre as instâncias formadoras de professores, as políticas norteadoras e sobre a própria ação docente. Contata-se que há uma disputa de interesses que orienta a formação de professores e que a caracteriza como um jogo entre os agentes envolvidos, universidade, poder público e professores. Assim, faz-se necessário debater sobre o lugar dos professores nas pesquisas e nas políticas de formação de professores. Parte-se da ideia de que na consolidação da profissionalização docente pela elucidação dos elementos que confere distinção ao exercício da docência, os professores ocupam um lugar secundarizado. Muito se tem produzido sobre, pelos e para os professores, procurando conhecer melhor as bases epistemológicas de seu trabalho ou elevando o nível de sua formação, porém sem que isso os coloquem como verdadeiros protagonistas do processo formativo. Neste sentido, faz-se necessário consolidar um aporte teórico e metodológico na construção de justificativas para a integração das lógicas de ação dos docentes com as instâncias formadoras de professores e as políticas norteadoras. Compreende-se que a interseção entre as concepções e as ações dos professores sobre as suas práticas e a sua formação permite construir novos desenhos metodológicos para se fazer pesquisas sobre a formação de professores. Aponta-se que dialogar com essas concepções, permite identificar lógicas de formação que valorizem as diferentes experiências dos professores em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Os dados preliminares de pesquisa, que adota essa abordagem, os próprios professores identificam lacunas e possibilidades na formação inicial docente. Na pesquisa, os professores apontam críticas à pouca articulação entre a teoria e a prática em relação aos conhecimentos adquiridos na universidade; ao limitado debate sobre a diversidade na escola; à pouca ênfase à integração curricular e à transposição de didática. Por fim, mesmo diante da heterogeneidade das concepções dos professores sobre didática, currículo e prática docente,

tornar os professores protagonistas nas pesquisas, permite construir categorias analíticas com base no real, contribuindo na construção de novos modelos de formação de professores.

RODAS DE CONVERSA: ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA AINSTITUIÇÃO DE ESPAÇOS DIALÓGICOS – Angela Maria Martins

RESUMO

Este resumo expandido explora referenciais que ancoram a realização de rodas de conversa como instituição de espaços de diálogo em processos formativos, considerando que atividades de intervenção em escolas públicas podem ser implementadas a partir da escuta atenta dos profissionais sobre situações do cotidiano. Inicialmente, o trabalho apresenta diferentes perspectivas metodológicas que fundamentam grupos focais, grupos operativos e grupos de discussão, com o propósito de apresentar diferenças e aproximações entre essas abordagens e as rodas de conversa; na sequência, apresenta a o conceito de Paulo Freire acerca dos círculos de cultura; por fim, estabelece interlocução com a teoria das representações sociais, no que se refere à epistemologia interacional. Ressalta-se que povos tradicionais praticavam o hábito de se sentar em roda para que uma geração aprendesse com a outra e para que conflitos pudessem ser resolvidos pela comunidade. Nas rodas de conversa – onde predominam a atmosfera de informalidade e a descontração - os participantes podem se conhecer até mesmo pelo simples olhar. Vale, ainda, destacar que asrodas de conversa integram metodologias de aprendizado coletivo, adotadas por diferentes instituições educativas, invariavelmente relacionadas às ideias de Paulo Freire, sobretudo quando este autor se refere às questões que envolvem a formação continuada de gestores eprofessores. Nessa direção, rodas de conversa podem se constituir como instrumento pedagógico importante para estimular o aprender com o outro e a partir do outro. Em outros termos, não configuram processos diretivos com alternância de perguntas e respostas, mas sim, são discussões centradas em temas geradores que possibilitam a instituição de espaços dialógicos. Nessa perspectiva, é fundamental que os motes orientadores do diálogo viabilizem a emergência de desafios, conflitos, concepções de mundo e de educação, sem manipulação de questões formuladas e definidas a priori, desenhadas em investigações cujos objetivos, muitas vezes, revelam preocupações formais. Toma-se como premissa que a democratização das falas – materializada no decurso das rodas de conversa - tem potencialpara promover transformações nas situações estudadas, ao possibilitar a (re) organização deintervenções nas escolas, revestidas de significado a partir das interações instituídas.

APREENDER OS DILEMAS NO ESPAÇO/TEMPO ESCOLAR PELAS ANÁLISES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DE POLÍTICAS DOCENTES – Romilda Teodora Ens

RESUMO

Esta tem sido preocupação de quem investiga e busca tornar compreensível a dinâmica complexa da escola, na qual ocorre “[...] uma transfertilização de conjunturas, interesses e intenções” (MOSCOVICI, 2003, p.314). No campo da política os processos de reformas educacionais, práticas escolares e relações em sala de aula, ou fora desta decorrerem de “[...] um complexo entrelaçado de múltiplas influências” (TELLO; MAINARDES, 2015, p.44), por serem construídas socialmente por diferentes atores e interesses que expressam lutas de poder. A política docente como práxis social, ancora representações que funcionam como macro reguladores, como grandes constantes sociais (CAMPOS, 2003) e a relevância das RS, porquanto ancoradas em múltiplos processos sociais e pelas quais explicamos a atribuição de sentido, significação e ressignificação da realidade social individual/de grupos, atualmente regidos por ideologias neoliberais estão alicerçadas nesses processos sociais e cognitivos. Nesse diálogo, tomamos os textos das políticas “[...] como produtos e produtores de orientações políticas” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.427) e para analisar os

textos políticos a proposta de Ball (1997) em relação ao "ciclo de políticas", pela análise dos textos políticos a partir de seu contexto social. Na interface entre RS e políticas educativas as pessoas e os campos de conhecimento não podem ser concebidos isolados, "[...] mas como atores sociais ativos, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolve em um contexto social de interação [...]" (JODELET, 2017, p. 118). Depreendemos que "[...] a aplicação do conhecimento científico deixará de ser simplesmente técnica, passará a ser edificante, pois 'não prescinde das aplicações técnicas, mas submete-se ao know-how ético' (SANTOS, 1989)" (RUIVO, 2006, p.598). Pois, as representações ou os contextos representacionais construídos possibilitam "[...] reconhecer que as diferentes políticas, ou mais precisamente os tipos de políticas, posicionam e produzem os professores como diferentes tipos de sujeitos da política" (BALL; MAGUIRE; BRAUM, 2016, p. 131). Aspectos que nos possibilitarão apreender o que os professores e futuros professores pensam de seus modos de vida, os sentidos que conferem a suas instituições.

25.4.5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E TECNOLOGIAS: ENTRE IMAGENS E PALAVRAS EM ESPAÇOS PRESENCIAIS E VIRTUAIS EDUCACIONAIS – Moderadora: Margaréte May Berkenbrock Rosito

RECURSO E MATERIAL QUE AJUDA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA – Thiago Sardenberg / Helenice Maia

RESUMO

Tecnologia Assistiva (TA) foi inicialmente definida em 2006 pelo Comitê de Ajudas Técnicas como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Para identificar e analisar as representações sociais de TA de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de responsáveis por alunos com deficiência visual (DV), foram selecionadas uma escola especializada na cidade do Rio de Janeiro e uma regular em Niterói. O referencial teórico adotado foi a Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici e complementada por Denise Jodelet através da abordagem processual. Foram realizadas entrevistas com 18 professores e 13 responsáveis, que foram analisadas em seu conteúdo conforme proposto por Lawrence Bardin. A TA foi associada pelos professores da escola especializada e da regular a recurso, identificado como "tudo que ajuda", "tudo o que facilita" a aprendizagem. Os responsáveis, mesmo não conhecendo a expressão TA, a associaram a "materiais que ajudam", referindo-se ora a diferentes materiais concretos como os utilizados no ensino da matemática, ora a quaisquer materiais utilizados pelo aluno DV durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Quanto às representações sociais de TA, podemos dizer que quanto aos professores tanto da escola especializada quanto da regular esta representação esteja em fase de elaboração, pois os docentes começaram a conversar sobre TA e a trocar informações sobre ela, embora a associando exclusivamente a um recurso. Quanto aos responsáveis, como TA não é assunto entre eles e nem entre eles e os professores, a expressão ainda não tem significado, ainda que associem a ela qualquer material utilizado para promoção da aprendizagem de seus filhos.

UNIVERSIDADE E TECNOLOGIAS DIGITAIS: IMAGENS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - Ariane Franco Lopes da Silva / Cristiane Fiorentini

RESUMO

O estudo objetiva identificar as representações sociais de estudantes universitários sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no Ensino Superior e compreender suas necessidades e expectativas em relação a elas. Este estudo é um recorte de uma investigação

mais ampla que aplicou um instrumento diversificado com associação livre de palavras, questionários, questão metafórica e seleção de imagens a um total de 56 estudantes do quarto e do sexto semestres do curso de Pedagogia de uma universidade federal no sul do Brasil. Esta investigação encontra apoio teórico e metodológico na teoria das representações sociais (RS), idealizada por Serge Moscovici (1978). Os resultados e análises apresentados nesse estudo referem-se à questão: O que você pensa sobre as tecnologias da informação e da comunicação no Ensino Superior? O estudo também analisa a tarefa de selecionar uma imagem, dentre um conjunto de 10 figuras, que melhor representa o ensino remoto na Educação Superior. O instrumento objetiva conhecer as ideias, saberes e crenças sobre as TICs e compreender as atitudes em relação a elas. As respostas à questão e à seleção de imagens foram classificadas em categorias temáticas e analisadas segundo a análise de conteúdo (Bardin, 1977). Os resultados indicam que as RS sobre as TICs se objetivam em imagens e palavras que traduzem ideias de praticidade, acessibilidade e facilidade. Na dimensão temporal, as falas sobre as TICs traduzem a praticidade na gestão e na economia do tempo. Na dimensão do estudo, elas representam a acessibilidade às informações, e na dimensão interativa, refletem a facilidade na comunicação com colegas e professores. Os resultados da pesquisa podem subsidiar as universidades no desenvolvimento de programas de formação mediados pelas tecnologias digitais.

COLCHA DE RETALHOS" DIGITAL: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NAS NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS PICTÓRICAS - Margaréte May Berkenbrock Rosito / Deborah Christina Lopes Costa

RESUMO

O presente estudo configura-se como desdobramento do Projeto Educação Estética, Formação e Narrativas, integrado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) da Fundação Carlos Chagas. O projeto teve como foco o dispositivo formativo e investigativo "Colcha de Retalhos", que constitui metodologia e epistemologia desenvolvidas, desde 2001, por Berkenbrock-Rosito (2009; 2014) como proposta de formação inicial do professor, pesquisador e gestor por meio das narrativas (auto) biográficas em suas dimensões escrita, pictórica e oral. Para o presente estudo, elege-se a narrativa na dimensão pictórica para apreensão de elementos das dimensões informacionais, atitudinais e imagéticas em Moscovici (2011) que compõem as representações sociais de pesquisadores sobre suas práticas, por meio da experiência estética. Nesta perspectiva, as análises são ampliadas a partir do conceito de Experiência Estética, entendendo, sobretudo, a emoção como questão epistemológica e a apreciação estética como uma possibilidade de um saber epistêmico. Para isso, assume-se o conceito de estética em Schiller (2002) que reside na articulação entre o sensível e a razão, Adorno (2000) contribui com relação à estética da massificação cultural, em Freire (2010), temos a estética como desenvolvimento da autonomia e emancipação. Na metodologia da pesquisa, os retalhos que compõem a "Colcha de Retalhos" digital serão objeto de análise, que foram realizados no espaço virtual tendo em vista a pandemia. Associa-se à análise da produção pictórica, a escuta dos sujeitos, em especial as narrativas nos processos formativos que privilegiam não apenas o desenvolvimento cognitivo como indicador de qualidade, mas pretende-se, sobretudo, contemplar aspectos de sentimentos como medo, angústia, entre outros, como possibilidades de constituição da representação social de pesquisadores sobre a narrativa (auto) biográfica pictórica.

25.4.6 EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: ALGUMAS POSSIBILIDADES – Moderadora: Cristina Novikoff

A DOCÊNCIA EM SITUAÇÃO DE PANDEMIA: REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTUDO COM PROFESSORES ARGENTINOS - Cynthia Maria Torres Stockl

RESUMO

Este trabajo tiene como objetivo indagar y describir el contenido y la estructura de las representaciones sociales sobre la "docencia en tiempos de pandemia" en una muestra de 261 maestros y profesores de 22 a 70 años (X= 42.27, DS=9.77) de las provincias de Salta, Santiago del Estero y Tucumán del Norte de Argentina. Para la recolección de datos se utilizó un test de evocación jerarquizada con justificaciones y una narrativa- bajo modalidad cápsula de tiempo- y para el examen de los mismos se ejecutaron análisis estadísticos variados mediante la ayuda de los procesadores SPSS e IRAMUTEQ versión 0.7 alpha 2. Los hallazgos dejan al descubierto un inter-juego entre dos planos: el "ser" y el "hacer"", a saber un movimiento entre una "dimensión política" que alude a circunstancias externas en las que se circunscribe el desempeño docente - en este caso, las relativas a la propagación del COVID-19 - y que escapan a sus posibilidades de decisión y control y una "dimensión ontológica" que apunta rasgos identitarios nodales – como es el caso de la vocación-, desde los cuales los docentes pueden sostener un ejercicio sujeto a tantos imponderables.

DECÁLOGO DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE PROTEÇÃO SOCIAL: CONSOLIDANDO A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA COMO ESPAÇO DEMOCRATIZANTE - Émina Santos

RESUMO

Nesta pesquisa, sistematizam-se elementos estruturantes da escola como ambiente que se consolida como espaço de proteção de direitos e de valorização da diversidade, como possibilidade de sua constituição como espaço formativo de empoderamento de crianças e adolescentes e propiciador de sua elevação a sujeitos de direitos e protagonistas de sua própria história. Objetiva reafirmar a premissa da educação em Direitos Humanos como condição para o fortalecimento de relações sociais baseadas na inclusão social e na democracia participativa, ressignificando, portanto, sua secular função social, baseada na racionalização de conteúdos formativos hegemônicos. Partimos da premissa de que esses sujeitos se constituem, reconhecendo-se e agindo como tal, a partir de sua individualidade, sendo capazes de atuar como agentes de transformação, de resistência e, por isso, em condição de "compor a democracia, entendida como 'reencantamento do mundo', colocando-se como tripulante ou como viajante, que se portará como protagonista ou apenas se deixará conduzir" (TOURAINE, 1994, p. 214). Desse princípio deriva um segundo, tão ou mais importante que o primeiro, que é a alteridade, ou seja, a empatia com a construção individual do outro como sujeito a partir de sua individualidade, desejos e perspectivas de vida, já que, ainda para Touraine (1994, p. 240), "é pela relação ao outro como sujeito que o indivíduo deixa de ser um elemento de funcionamento do sistema social e se torna criador de si mesmo e produtor da sociedade". A investigação resulta de estudo documental dos principais referenciais normativos da política educacional brasileira pós Constituição Federal, e bibliográfico, com base em autores que pesquisam e argumentam em torno dos valores humanistas, de inclusão social e democracia política como Touraine (1992; 1994; 1996; 1998), Estévão (2004), Cury (2005) e Freire (1992). Por fim, defende-se a tese segundo a qual a escola – como instituição política e social contraditória, pois reprodutora de arranjos não menos contraditórios presentes na sociedade – pode se assentar como lugar privilegiado para toda essa complexa dinâmica, formando universalmente as pessoas para que possam ocupar os espaços políticos e levar ao Estado suas demandas plurais como conteúdo das políticas públicas.

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: PERSPECTIVA DA DESCOLONIZAÇÃO A PARTIR DAS TRS - Cristina Novikoff

RESUMO

Artigo com apresentação da discussão do projeto de pesquisa intitulado "A educação científica nos cursos de Pedagogia da Paraíba: questões teórico-metodológicas para a formação acadêmica-científico-cultural para a intervenção". A pergunta de partida sobre quais seriam as representações sociais de pesquisa para os professores em formação no curso de Pedagogia da Paraíba gerou conhecimentos para verificar se seria possível inovar em ciência na área da educação. A premissa de que os territórios da pesquisa guardam historicidade do contexto, da formação e das experiências vividas do sujeito formador do pensar e realizar a pesquisa científica poderia criar óbices ou ampliar os caminhos a partir do imaginário. Objetivou-se, no estudo em questão, discutir a educação científica nos cursos de Pedagogia da Paraíba, apreendendo as representações sociais de pesquisa e seus modus operandi desde o planejar ao difundir os conhecimentos, com vistas a intervir na formação de professores mediada com outra estratégia pesquisa acadêmico-científicas. A abordagem da pesquisa foi de natureza mista, considerando seu objetivo de intervir na realidade para transformá-la é focada na transformadora. Para o desenvolvimento foram estudados dois grupos de estudantes de Pedagogia das Universidades Federais de Campina Grande (UFCG) e da Paraíba (UFPB). Os resultados propiciaram dados interpretados por grandezas próprias do fenômeno formativo (racionalidade, imparcialidade, criatividade). Trabalhou-se com 280 professores em formação, no valor de 95% para o grau de confiança e 5% de margem de erro. A mostra validou em conhecer suas representações sociais de pesquisa e suas práticas frente à aprendizagem da pesquisa, especialmente para compreender as racionalidades e os valores. Os resultados demonstrados em desenhos e narrativas indicaram que há, ainda, uma reprodução de práticas obliterantes da pesquisa e que persiste nas representações sociais. Também demonstrou que um método, para além de manuais, gera pensamento científico autônomo. O experimento foi ao encontro do que a literatura vigente, de longa data crítica e reforça a tese da necessidade de um caminho mais prudente para a educação científica.

25.4.7 DE RODAS DE CONVERSA AO CONTEXTO REPRESENTACIONAL: OPÇÕES METODOLÓGICAS PARA ORGANIZAÇÃO DE AGRUPAMENTOS HUMANOS NA PESQUISA EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – Moderadora: Neide de Melo Aguiar Silva

PESQUISAS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PERSPECTIVAS DE ACESSO AOS SABERES CIRCULANTES - Neide de Melo Aguiar Silva

RESUMO

Como formas de conhecimento prático, as representações sociais inserem-se entre as correntes que estudam o saber comum no cotidiano das relações. Assim, dado o caráter dinâmico e de transformação que marca os grupos sociais, é preciso atenção especial quanto ao modo de condução da pesquisa entre os sujeitos. Princípios de certeza ou imutabilidade, posturas muito particulares do pesquisador, respostas dissimuladas dos sujeitos, dentre outros fatores, podem comprometer os resultados, independentemente de vertentes teóricas e/ou contextos sociais. Em Representações Sociais não há certezas; existem indícios consistentes de como os sentidos estão construídos em um dado grupo social. Compreensões como estas referendam o pensamento dos pesquisadores ao desvelarem seus objetos de pesquisa, e também contribuem na redefinição de posturas em relação à ciência. Nesta perspectiva as pesquisas procuram compreender, apreender sinais, indícios e pistas sobre como pessoas e grupos constroem e atribuem sentidos aos objetos. Este processo pode parecer simples; afirmar o indivíduo como social e consequentemente como político e

epistemológico implica em reconhecer sua cultura e seu pertencimento. Porém, o levantamento de saberes legítimos e circulantes dentre os membros de um grupo e cuja apropriação não se deu pautada em estudos sistemáticos ou formais não é um processo simples. Sob este mote, os pesquisadores vão rastreando possibilidades de interlocução das mais diversas, sem perder de vista a perspectiva social e a dimensão afetiva. Além de fundamentar teoricamente a discussão, tais aspectos são nucleares na compreensão da realidade social e de sujeitos concretos marcados por temporalidades históricas e culturais. A validação dos resultados e a legitimação dos estudos são fortemente acompanhadas pela explicitação dos recursos metodológicos. O reconhecimento das peculiaridades do objeto e do contexto atua como contraponto em propostas de pesquisa bem como a escolha dos procedimentos de investigação contribui mais ou menos na definição e fidedignidade dos resultados. Com base nas escolhas, o caminho é construído com o caminhar estimulando, na cultura acadêmica e científica, novas construções e atualizações.

O USO DA TÉCNICA DO GRUPO FOCAL NO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - Sônia Eli Cabral Rodrigues

RESUMO

O presente trabalho analisou o processo de construção das representações sociais dos estudantes de licenciatura da Universidade Federal do Pará sobre o ensino de Psicologia da Educação. E apoiou-se no referencial teórico-metodológico das Representações Sociais sob a ótica de Serge Moscovici (1978), com base nesta teoria, partiu-se do pressuposto que os conhecimentos são produzidos e elaborados no senso comum, na partilha dos grupos sociais e orientam pensamentos, sentimentos e ações dos mesmos. Nesse sentido, utilizou-se na coleta de dados, dois instrumentos distintos, o questionário com perguntas mistas e a técnica do grupo focal. O grupo focal consiste em uma técnica de pesquisa realizada por meio de entrevistas de grupo com foco específico em um tema. Neste estudo possibilitou a apreensão dos significados que, de outro modo, poderia ser difícil sua manifestação. Também foi importante pelo respeito ao princípio da não diretividade, possibilitando aos participantes expressarem seus conceitos, sentimentos e experiências. Participaram do grupo oito licenciandos/as das licenciaturas em Artes (6), Física (1) e Química (1). O grupo focal se desenvolveu em uma sessão, que foi gravada, transcrita e submetida à análise de conteúdo. Constatou-se que as representações sociais sobre o ensino de Psicologia são simbolizadas em três categorias predominantes: ênfase dos conhecimentos psicológicos na formação, desarticulação teoria e prática do ensino e o bom desempenho dos professores, o que revelou a expressiva importância do professor no processo de ensino e aprendizagem. Nesta pesquisa o uso da técnica do grupo focal, possibilitou a compreensão da dinâmica do objeto representacional, além de possibilitar a interação de pessoas que passaram pela mesma experiência, no caso, o ensino de Psicologia; conhecer pessoas de cursos diferentes, visões diferentes sobre o ensino de psicologia; discussão ampla e interessante dos alunos sobre a psicologia; a condução interativa dos alunos; facilidade para expressão de pessoas tímidas resultado da interação e confiança mútua do grupo.

USO DA TÉCNICA DE GRUPO FOCAL COM CRIANÇAS - Viviane de Bona

RESUMO

Com base no foco estabelecido para explanação na mesa, este trabalho possui o objetivo de apresentar um desenho metodológico desenvolvido em pesquisa com crianças dando ênfase aos grupos focais realizados. O grupo focal pode ser aplicado em processos de pesquisa ou em processo de avaliação (avaliação de impactos), sendo usual a composição de vários grupos focais para uma mesma investigação, para dar cobertura a variados fatores que podem ser intervenientes na questão a ser examinada (GATTI, 2005). No caso de pesquisa, pode ser o único instrumento utilizado, ou pode ser complementar ao levantamento dos dados a fim de cercar o objeto de diferentes formas, sendo então úteis em análises por triangulação ou para

validação de dados. Portanto, a intenção desta proposta é detalhar como o roteiro e as estratégias de mediação dos grupos foram pensados em função da especificidade dos colaboradores serem crianças, trazendo por fim as impressões sobre o uso dessa técnica. A investigação que será mencionada como pano de fundo para destacar o método de coleta de dados desenvolvido foi embasada pela Teoria das Representações Sociais (TRS), mais especificamente pela Abordagem Estrutural (ABRIC, 2003). Na referida pesquisa adotou-se a perspectiva de colocar em evidência o discurso das crianças sobre as experiências que vivenciam, para compreender o que é ser criança, bem como suas representações sociais sobre a criança e a infância. Além disso, é reforçada a relevância do uso do grupo focal enquanto procedimento metodológico, pois a partir dele obtém-se a simulação das conversações espontâneas pelas quais as representações são veiculadas. Entretanto, destacaremos os necessários cuidados no que diz respeito ao uso da técnica visto que o planejamento de um grupo focal exige entre outras coisas: a) objetivo ou problema de pesquisa claramente definido; b) adequação das características do grupo (tamanho, tipo, encontros) para os propósitos da pesquisa; c) aproximação do pesquisador ao universo da população-alvo; d) preparo, habilidade e organização do mediador/moderador; e) apoio de assistente(s) de pesquisa; f) registro sistemático das informações.

25.4.8 REPRESENTAÇÕES DA CRIANÇA E DA ESCOLA EM NARRATIVAS – Moderadora: Ecleide Cunico Furlanetto

REPRESENTAÇÕES DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS - Karina Alves Biasoli

RESUMO

O presente estudo objetiva apresentar as diferentes representações construídas socialmente sobre a imagem da criança e da infância, e seus desdobramentos para a configuração do campo de pesquisa com crianças, e não apenas sobre crianças. Para tanto, recorreu-se a três perspectivas distintas: uma sociológica, com base nos estudos desenvolvidos por Ariès (1981), Qvortrup (1999; 2010; 2011a; 2011b; 2014) e Sarmento (2003; 2004; 2005; 2013); uma outra filosófica, mediante uma discussão sobre condições, atividades e esferas que compõem a vida humana, tal como propõe Hannah Arendt (1989; 2007; 2011) e, finalmente, uma jurídica com vistas a analisar as diferentes representações construídas sobre a criança e a infância nos textos legais de cada época. Recorrendo às duas primeiras perspectivas: sociológica e filosófica, buscamos compreender as diferentes representações que marcaram as narrativas jurídicas sobre a infância, até a consolidação de um status que situa a criança no centro do debate político, a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Para analisar o modo como se deu a construção social dos conceitos de criança e de infância, propomos um diálogo entre Qvortrup e Arendt, com o objetivo de analisar os diferentes espaços, historicamente, destinados às crianças e o impacto de tais determinações para o desenvolvimento de suas infâncias. Considerando o caráter simbólico do Direito e suas diferentes sínteses narrativas, essas situadas historicamente e resultantes de intenso trabalho interpretativo e comunicacional na esfera social, nos apoiaremos na tríplice mimese, proposta por Ricœur (1994) e por Barbosa (2018), bem como na abordagem epistemológica dialógica interacionista, proposta por Marková (2017), com o objetivo de analisar as diferentes representações que orientaram os espaços destinados às crianças, pressupondo que esses condicionam as representações a respeito dos modos de ser e estar no mundo como criança.

REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA E DA ESCOLARIZAÇÃO EM NARRATIVAS DE CRIANÇAS- Maria da Conceição Passeggi

RESUMO

Ao longo dos últimos anos temos nos dedicado à pesquisa (auto)biográfica com crianças, tomando como fonte de investigação narrativas da escola contadas por crianças de 4 a 13 anos de idade. Trabalhos de autores consagrados como os de Bruner (1997, 2014) e de Bruner e Weisser (1995) confirmam que a criança narra para entender o que lhe acontece e por meio da reflexão ingressa de forma ativa na cultura de pertença se constituindo como sujeito. Partimos do pressuposto que o estudo das narrativas das crianças permite identificar suas representações do mundo escolar, dos processos de escolarização e de possíveis transformações de seus modos de atribuir sentido aos acontecimentos escolares e a elas mesmas. Consideramos que as crianças ao narrarem suas experiências, a partir de seus pontos de vista, desnaturalizam práticas escolares há muito estabelecidas, podendo dessa forma contribuir com elementos para a formação docente, para as ações gestoras, como também para a problematização e implementação de políticas públicas voltadas para a infância. Adotando uma perspectiva transversal, nos propomos a discutir os modos como, em suas narrativas, evoluem suas representações sobre as experiências escolares e quais as implicações para a constituição de subjetividades na infância. A intenção é pôr em debate reflexões teóricas e metodológicas resultantes de pesquisas já concluídas e em andamento que interrogam a contribuição de representações da escola e da escolarização que emergem em narrativas de crianças. Retomamos, primeiramente, o que legitima o interesse por narrativas de crianças, mapeando pontos que consideramos importantes para a reflexão com bases em estudos realizados sobre narrativas no âmbito da teoria das representações sociais. Em seguida, colocamos em debate a validade das representações que emergem dasnarrativas estudadas para os avanços da pesquisa educacional e a teorização do uso de narrativas de crianças como corpus para a pesquisa em representações sociais.

REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA E DA ESCOLARIZAÇÃO EM NARRATIVAS DE CRIANÇAS - Ecleide Cunico Furlanetto

RESUMO

Este estudo nos leva ao encontro de narrativas de crianças de 4 a 13 anos de idade, que compartilharam conosco, em contexto de pesquisa, suas representações sobre a escola. Concordamos com Sarmento e Gouvêa (2008), quando afirmam que por demasiado tempo, as Ciências da Educação não incluíram as crianças no seu campo de análise, para se ocuparem exclusivamente dos alunos e com isso também expulsaram de seu campo de interesse dimensões de suas vidas. A abordagem que abraçamos entende a criança como sujeito biográfico na complexidade própria do humano. Ou seja, ao narrar, a criança, assim como o adulto, ainda que subordinada a regras sociais, tem sempre margem de iniciativa e decisão para reconstruir a sua realidade, com o seu modo de pensar, de sentir e o seu querer, afirmando-se como sujeito biográfico, apoiada na reflexividade narrativa, entendida como uma disposição humana, que se desenvolve desde tenra infância Optamos, nesta mesa redonda, por explorar representações a respeito da escola que emergem nas narrativas das crianças que colaboraram em nossas pesquisas tais como: o ofício de aluno; a tensão entre brincar e aprender; o corpo na sala de aula; a relação entre pares; as representações a respeito do professor e dos espaços escolares. Não se trata de analisar o que as crianças vivenciam “na realidade”, mas como elas dizem que vivem seus dias na escola e como dão sentido às suas experiências. Trata, ainda, de procurar entender o que elas insinuam ou silenciam, em suma, o que as afeta ao longo desses primeiros anos na escola. Observamos a importância dada por elas às relações que estabelecem entre si, com os professores e com o entorno. O que não consta nos programas escolares compõe de forma privilegiada suas narrativas. O que as impacta não é exatamente o que a escola gostaria que as marcasse, mas o que elas realmente priorizam.

25.4.9 A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DE SUAS DETERMINAÇÕES PSICOSSOCIAIS – Moderadora: Clarilza Prado de Sousa

POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO E A DEGRADAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR - Eric Ferdinando Kanai Passone

RESUMO

Este trabalho inscreve-se no âmbito da pesquisa "Políticas públicas, regulação e gestão da educação brasileira", desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, e propõe investigar as mudanças nos processos de regulação das políticas públicas e seus efeitos no cotidiano escolar. Estudos recentes têm demonstrado um esvaziamento simbólico às práticas educativas, refletindo as mudanças na regulação das políticas educacionais e organização do trabalho educativo, bem como o aumento de dispositivos de controle, medição e predição das práticas educativas e dos resultados escolares. Consequentemente, as práticas de responsabilização das redes de ensino e escolas implicam uma significante alteração na gestão, na organização escolar e no próprio sentido historicamente constituído à educação pública, na medida em que a noção de laço educacional passou a ser inscrito na lógica do rendimento, da eficácia e da rentabilidade do conhecimento, pautado pela ética utilitarista e pela crescente mercantilização da educação. Em decorrência das reformas educacionais dos últimos 30 anos, com a incorporação da lógica de regulação da educação por meio do modelo de mercado, com base na prestação de contas, na accountability e responsabilização (burocrática, comportamental e de resultados) das escolas e agentes escolares, pesquisadores nacionais e internacionais têm buscado compreender tais mudanças, no que concerne às dimensões procedimentais, atitudinais e aos conteúdos curriculares. Nessa perspectiva, investiga-se os efeitos das práticas discursivas articuladas em torno das novas formas de regulação da educação básica, mediadas pela "administração pós-burocrática" dos sistemas públicos de ensino. Trabalha-se com a hipótese fornecida pelo arcabouço da psicanálise no campo da educação sobre o estatuto do sujeito do desejo, a saber: quanto maior a demanda tecnocrática em torno do rendimento e resultados escolares menor o tempo vertido à relação com o saber do aluno e do professor, considerando-se o contexto histórico, econômico e sociocultural.

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PANDEMIA - Paula Belló

RESUMO

La formación de profesores nos propone un camino hacia la profesionalización y empoderamiento de los profesores en formación inicial, quienes enfrentarán nuevos escenarios y demandas en su futura vida profesional. La normativa vigente propone una evaluación para avanzar en la carrera docente, que incluye como elemento principal la reflexión profunda sobre sus prácticas Además del desarrollo de la reflexión en sus ámbitos específicos de trabajo, se propicia que los futuros profesores desarrollen competencias transversales que faciliten aprender a aprender, a trabajar colaborativamente, bajo presión y por resultados, a dialogar y a reflexionar. Se espera que el desarrollo de estas competencias coadyuve a constituir una sociedad más productiva, democrática, tolerante, crítica y reflexiva En este contexto, este estudio cualitativo de caso instrumental tiene como objetivo develar características del desarrollo del pensamiento reflexivo de futuros profesores de pedagogía en el desarrollo de su proceso formativo en pandemia. Para tal efecto, se están conduciendo entrevistas en profundidad con estudiantes que cursan el último módulo del eje de práctica, la Práctica Profesional, en una Carrera de Pedagogía en Educación General Básica, Mención Inglés, en una universidad estatal regional en Chile. Este estudio piloto ofrecerá un análisis profundo de la realidad pedagógica experimentada por los futuros profesores para favorecer

un avance: a- hacia el establecimiento de prácticas educativas basadas en evidencia, b- la profesionalización docente atendiendo a las necesidades y prácticas docentes de los futuros docentes, c- hacia la acción transformadora de la práctica docente que parte de la reflexión sistemática del profesorado, y e- un cambio de discurso paradigmático de superación de modelos educativos estancados en la reproducción de conocimiento hacia aquellos que propicien una posición reflexiva crítica y transformadora de la realidad educativa.

REFLETINDO COM PROFESSORES SOBRE SUA EXPERIÊNCIA NA PANDEMIA - Clarilza Prado de Sousa

RESUMO

O estudo realizado procurou compreender como os professores estão vivendo a sua vida profissionalidade na pandemia. Partiu-se da consideração que para compreender o professor não se deve "desterritorializá-lo" da escola, do sistema escolar de suas redes de ensino. A escola é um espaço simbólico, um espaço vital, em que representações articuladas pelos sujeitos vão traçando significados. A análise das representações de professores nesse contexto permitiu compreender os conflitos vividos pela escola e pelos próprios professores Foram realizados nesta pesquisa a consulta, por meio de questionário de questões abertas e fechadas, a 75 educadores. Utilizando o procedimento de análise de similitude das respostas verificou-se que MEDO foi sentimento que assola esses professores e que vem modificando sua forma de viver o cotidiano. Medo do desconhecido, medo da televisão, medo da doença, medo da falta de segurança sanitária. Além disso, observou-se que as políticas nacionais, estaduais e municipais vividas na escola parecem produzir cada vez uma individualização do professor na escola e ao mesmo tempo exigir a responsabilização de seu desempenho presente e ativo junto aos alunos. Os conflitos vividos nesse processo levam a construção de um sistema representacional que revela o desamparo docente.

25.4.10 A VIOLÊNCIA E SEUS AFETOS: O QUE REVELAM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IMAGENS NOS CONTEXTOS ESCOLARES – Moderadora: Sandra Lúcia Ferreira

REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA: UM FURO NA PALAVRA – Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa teórica e empírica financiada pela Fapesb. São letras marcadas pelos mais diversos campos do saber, regidos pelo descartável, pelo espaço virtual, narcisismo, culto do espetáculo, incerteza, grito e silenciamento. Mostram RS semiotizadas nas falas dos sujeitos da pesquisa. A violência está presente nas instituições sociais, embora nosso interesse pela escola pública destaca-se pela aproximação que o grupo de pesquisa tem com o espaço educativo formal e por perceberem o quanto o fenômeno da violência na contemporaneidade emerge e se acirra nas relações que se tecem e se engendram no chão da sala de aula, nos corredores, no pátio, banheiros, imprimindo inscrições na subjetividade do sujeito. Os sujeitos da pesquisa foram em número de 214 distribuídos entre alunos, professores, gestores, funcionários e pessoas da comunidade. A metodologia referenciou-se na abordagem processual das RS e os dispositivos de colheita foram: questionário, grupo focal e desenho. A análise deu-se através da AD de vertente francesa. Os resultados da pesquisa revelam que a violência na escola se encontra ancorada em RS de: falta de escuta, escola fechada, falta de dialogicidade, inadequação na formação do professor, uso de drogas, invisibilidade do aluno, discriminação etc. são achados que podem ser trabalhados no planejamento pedagógico de modo a vislumbrar o apaziguamento do sintoma.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PRÉ-ADOLESCENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL II: CONFLITOS E DILEMAS PROVOCADOS PELAS IMAGENS ESTEREOTIPADAS DE BELEZA – Sandra Lúcia Ferreira

RESUMO

O estudo explora aspectos associados aos estudos de imagens de pré-adolescentes que são atendidos pela escola pública de Ensino Fundamental II (séries finais). Buscou-se investigar as imagens que fazem de si mesmos (selfies), reveladas por meio dos estudos pautados nos aportes da Teoria das Representações Sociais. Os participantes, têm famílias de baixa renda – considerando a escolaridade dos pais – que vivem na periferia de grandes cidades impactados por grandes desigualdades sociais – Distrito em que a escola está inserida: São Rafael. IDH:0,75). Apesar destas características estes meninos e meninas, por estarem 100%, de alguma maneira, ligados às redes sociais, enfrentam questões e desafios vivenciados por outros pré-adolescentes pertencentes a diferentes grupos sociais. Isto se justifica pela vivência em uma sociedade cada vez mais globalizada capaz de seduzir e inebriar a visão de passado e futuro mantendo-os na experiência do aqui e agora. Considerando a faixa etária dos envolvidos podemos concluir que as selfies estão consolidadas revelando representações sociais da pré-adolescência com uma dupla estruturação: a primeira por meio da inclusão do social no nível individual e a segunda por meio da interpretação pessoal dos aspectos e fenômenos sociais gerando suas lutas, aceites e resistências sobre o que está sendo proposto. É no exercício do olhar rigoroso e sensível que podemos capturar a pluralidade do real e o jogo das imagens que precisam ser "lidas" por seu destinatário. Concluímos que as Representações Sociais e suas imagens nem sempre traduzem as realidades vividas e que, portanto, delimitam o modo como e por quem são representadas. Para melhorar a captura do real, precisamos aperfeiçoar a arte da escuta incluindo a consideração pelo silêncio. Os pré-adolescentes, meninos e meninas, têm muito a dizer, seja com palavras ou com silêncios, e portanto, precisam de parceiros adultos que os escutem.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A VIOLÊNCIA URBANA NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ MIRI – Vivian da Silva Lobato

RESUMO

A violência encontra-se disseminada em diversos setores da sociedade, no município de Igarapé-miri, interior do Pará, ela além de influenciar no cotidiano da cidade, interfere diretamente na rotina das escolas e na construção de representações sociais que explicam algumas formas de agir e pensar. Dito isso, o presente trabalho tem como objetivo geral: Compreender as representações sociais dos estudantes do ensino médio do município de Igarapé-miri sobre a violência urbana e suas repercussões na escola. A metodologia adotada pauta-se em uma perspectiva de estudos interdisciplinar de cunho qualitativo (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009) tendo como instrumento de coleta de dados: o questionário, e utilizando como método de análise, a análise de conteúdo baseado em Franco (2008). Em termos teóricos, a compreensão das representações sociais é com base em Serge Moscovici (1978) e Jodelet (2001), além de autores como Abramovay (2002), Priotto (2009), Ultramari (2019) e Agier (2011 [2009]) que subsidiam as discussões sobre a violência e as cidades. Os resultados parciais nos permitem inferir que as escolas pesquisadas são acometidas por diversas formas de violência e que os estudantes representam a violência por formas de agressão física e verbal, como bater, socar, xingar, depredar o patrimônio, dentre outros. O estudo apontou também que os estudantes constroem suas representações sobre a violência a partir de fontes como a escola, a cidade e os meios de comunicação, haja vista, que os

estudantes citam em suas falas que quando ocorre algum ato de violência na cidade os professores costumam comentar o ocorrido, e também relatam situações de violência vivenciadas na casa, no bairro, na vizinhança e em espaços públicos. Além disso, os dados apresentados já nos mostram que a violência urbana é responsável pelo sentimento de medo e insegurança gerada nos estudantes, seja no caminho até a escola, na escola, ou nos espaços sociais da cidade.

25.4.11 O ENSINAR E O APRENDER EM TEMPOS REMOTOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, PRESENÇA E VIRTUALIDADE NAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS – Moderador: Vicente Sarubbi Jr

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A (DES)VALORIZAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA - Vicente Sarubbi Jr

RESUMO

Em 2020 o Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (DPE/FCC), em parceria com a Unesco do Brasil e com o Itaú Social, elaborou um estudo com o intuito de verificar como as professoras e os professores das redes públicas e privadas do Brasil estavam desenvolvendo suas atividades nas primeiras semanas de isolamento social, frente a pandemia pelo COVID-19. O estudo teve grande alcance envolvendo cinco etapas do ensino nas cinco regiões brasileiras, contando com 14.285 participantes. O recorte aqui apresentado tem como objetivo descrever os sentidos que emergiram de professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (EF), a partir da categoria 'valorização por parte dos alunos'. A base de dados foi importada para o Software Nvivo Release 1. Foram analisados os 710 relatos (N=710) observados no estudo inicial. Com as técnicas de análise lexical e temático-categorial e, o cruzamento das temáticas com as variáveis sociodemográficas, foram realizadas análises de semelhanças e dessemelhanças, com o cotejamento teórico da Teoria das Representações Sociais. Ainda que tragam algumas singularidades, os conteúdos foram coesos e homogêneos, ainda que relacionados às variáveis etapas iniciais e finais do EF, natureza da instituição e diferentes regiões brasileiras. As dimensões em que se ancoram as representações docentes foram sociais, afetivas e cognitivas. Os docentes consideram que há, e haverá valorização docente pelos alunos, frente a falta que esses sentem do convívio social entre colegas, a falta do ambiente escolar e do convívio em sala de aula. O papel presencial do professor é um elemento representacional salientado como insubstituível para o aprendizado discente. Nisto também se instala especulações sobre a falta da interação social, vivenciada pelos discentes, como contraponto à importância que a tecnologia ganhou para o estudo na modalidade remota durante o distanciamento social. Não obstante, as representações altamente compartilhadas de valorização docente salientam elementos que são bastante instáveis na sua própria sustentação. Boa parte dos relatos incluem a família e trazem argumentações de valorização mais pela falta que faz o professor, incluindo a dificuldade da família em ficar com o aluno, que propriamente pelas qualidades que os docentes têm para os seus alunos.

ENSINO REMOTO EM COMUNIDADES RURAIS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINAR E APRENDER - Paulo Afrânio Sant'Anna

RESUMO

A pandemia do COVID-19 colocou grandes desafios para o campo da educação. Desde sua eclosão no início de 2019, um conjunto de medidas paliativas foram adotadas pelos governos e pelas instituições de ensino visando a manutenção do vínculo do estudante com o processo de ensino-aprendizagem. Entre elas, o ensino remoto implementado de forma emergencial, sem a devida capacitação dos docentes, pais e discentes em tecnologias de informação e comunicação. Somado a isto, a falta de infraestrutura tecnológica das escolas públicas e das

famílias de baixa renda, representou maior impacto para os estudantes das camadas mais pobres e periféricas da população, historicamente alijadas do seu direito a uma educação pública de qualidade. O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre as práticas de ensino remoto no contexto das comunidades rurais do norte de Minas Gerais, seus impactos, limites e potencialidades. Trata-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, de base documental. O corpus de análise foi composto por um conjunto de podcasts produzidos por estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM para a disciplina Prática de Ensino, publicizados no canal do curso no YouTube. Estes contêm depoimentos de professores, estudantes e pais sobre as experiências educativas construídas no período de ensino remoto e suas implicações. A análise, realizada por meio da análise de conteúdo temática, evidencia a situação de desamparo das populações e escolas rurais, que se viram obrigadas a aceitar um pacote com materiais didáticos e orientações pedagógicas totalmente descontextualizados e dissociados do cotidiano e das práticas educacionais desenvolvidas no território. As “novas práticas educacionais”, configuram uma forma distinta de organizar o processo de ensinar e aprender que coloca em xeque o papel da escola, do professor e da família, e provoca a desestabilização de representações sociais e identidades. Qual o papel e objetivo da escola? Como ser professor no contexto de ensino remoto? Qual o papel da família nesse processo? Como ativar processos de aprendizagem mediados por ferramentas digitais de comunicação? Questões que surgem nos depoimentos e tensionam o fazer educacional, desencadeando processos representacionais que contribuem para dar sentido e orientar novas práticas e relações de ensino-aprendizagem.

PANDEMIA Y VIRTUALIDAD. PERSPECTIVA DESDE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES - Susana Seidmann

RESUMO

Se aborda un fenómeno actual, la pandemia del Covid-19, de enorme importancia sanitaria y social, que afecta a la mayor parte de los países del mundo y que se propaga a una enorme velocidad y, simultáneamente, se analiza el crecimiento exponencial de la virtualidad, como correlato de la emergencia sanitaria, y sustituyendo las vías de comunicación habituales. Se creó así, una realidad diferente, con distintas definiciones consensuales y modos de afrontamiento. La Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1961, 1974) es el marco referencial desde el que se considera el surgimiento de los fenómenos representacionales de la pandemia, su dinámica y los productos sociales. La TRS nos brinda el marco conceptual necesario para considerar los fenómenos emergentes en este período crítico. Se los considera desde la problemática de la complejidad, tal como es desarrollada por Edgar Morin. Se indaga acerca de los mecanismos dinámicos de constitución de las representaciones sociales y su aplicación conceptual al fenómeno en estudio. A lo largo del tempo se constata que las reacciones humanas, ante el riesgo de enfermar, las amenazas de muerte y las tragedias, son sumamente parecidas en las distintas épocas históricas: el temor, el alejamiento, la discriminación del enfermo, la violencia, la desobediencia civil, pero también la solidaridad y el contagio de la esperanza. Lo que claramente, señala una diferencia importante es el significado atribuido a la enfermedad y su anclaje cognitivo-experiencial. Se desarrollarán, asimismo, los aspectos valorizados y desvalorizados de los nuevos estilos de adaptación en los diferentes grupos sociales, su impacto comunitario, la emergencia de nuevas organizaciones sociales frente a derechos vulnerados.

25.4.12 PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: O OLHAR DOS PROFESSORES – Moderadora: Alessandra David

DESAFIOS DO TRABALHO NA ESCOLA PÚBLICA PELAS NARRATIVAS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: O QUE NOS CONTAM SUAS CARTAS - Yoshie Ussami Ferrari Leite / Marta Campos de Quadros

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de apresentar um recorte da pesquisa que vem sendo efetivada desde 2019 junto à Escola Estadual Pedro Tófano, localizada no distrito de Montalvão, em Presidente Prudente (SP), como parte da pesquisa interinstitucional "Olhares Psicossociais para a Prática Docente" que está sendo desenvolvida pelo CIERS-ed e a Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente (Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas). A investigação mais amplamente visa oferecer uma pluralidade de informações contextualizadas sobre o cotidiano escolar com foco no trabalho de professores(as), por meio de estudo psicossocial de caráter etnográfico, considerando multimétodos de coleta e análise. Neste recorte, buscamos compreender o cotidiano escolar com foco no trabalho de professores(as) colaboradores(as), a partir da análise inicial das suas narrativas tecidas na forma de cartas escritas para outros docentes. Participaram desta etapa da pesquisa sete professoras e três professores, com formação, tempo de exercício profissional e idades variadas, que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental II. O texto está estruturado em quatro seções. Uma introdução em que apresentamos o contexto da pesquisa e histórico e caracterização da escola; os aspectos conceituais e metodológicos, a análise das narrativas e considerações finais. Inicialmente podemos apontar que nas cartas aparecem questões relacionadas ao trabalho docente, às relações entre os pares, entre professores e com a gestão, com os alunos e com a comunidade. Nas narrativas os desafios que a pandemia Covid 19 têm apresentado e representado se materializam. A discussão desses aspectos da prática profissional e da vida cotidiana dos profissionais da educação é colocada como elemento de reflexão e formação.

OS SENTIMENTOS, O COTIDIANO E O ENSINO NO CONTEXTO DE PANDEMIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES - Ivany Pinto Nascimento

RESUMO

O estudo financiado pelo CNPq investigou professores da rede pública de ensino de Belém (PA) com o propósito de compreender as imagens e os sentidos que consolidam as objetivações e as ancoragens que organizam as suas representações sociais sobre as seguintes dimensões: 1) sentimentos; 2) cotidiano e; 3) atividades de ensino, no contexto pandêmico (COVID 19) vivido mundialmente e pela população brasileira desde março de 2020. Para tanto, nesse estudo, a Teoria das Representações Sociais foi a referência na compreensão da dinâmica psicossocial que institui significados e orienta condutas. Os mecanismos utilizados para esta construção, segundo MOSCOVICI (1978), são os processos de objetivação e ancoragem que dão forma e conteúdo aos objetos e acontecimentos. Nesse sentido, a utilização das representações sociais, neste estudo, é fundamental para seentender aqueles significados que são comuns ao grupo sobre determinado objeto, decorrente da dinâmica entre pensamentos, sentimentos e ações que orientam condutas. OsSujeitos do Estudo foram 50 professoras, uma vez que no ensino fundamental é predominanteo sexo feminino, distribuídas na faixa etária de 24 a 54 anos. Para a coleta de informações dividimos o total de professoras em 05 grupos de dez professoras e a técnica utilizada foi o círculo de partilhas online acerca das três dimensões mencionadas. Utilizou-se a análise de conteúdo de (BRAUN; CLARKE, 2006) e a Teoria das Representações Sociais para alcançar os objetivos propostos nesse estudo. Os resultados deste estudo indicam que as seguintes dimensões: 1) sentimentos; 2) cotidiano e; 3) atividades de ensino neste contexto pandêmico

(COVID 19) objetivam imagens ambíguas que se conectam aos sentidos de esperança e desesperança para criar alternativas para superar os desafios deste contexto.

OLHARES PSICOSSOCIAIS PARA A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 - Alessandra David / Rosilene Batista de Oliveira

RESUMO

A presente exposição vincula-se à pesquisa "Olhares Psicossociais para a Prática Docente" desenvolvida pelo grupo do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Educação (CIERS-ed), e da Cátedra UNESCO de Profissionalização Docente, sediados no Brasil, na Fundação Carlos Chagas. Neste trabalho, focaremos nossos estudos no ensino de História, tendo como participantes professores de História em atuação na rede pública de ensino, nas séries finais do ensino fundamental II, de diferentes Diretorias de Ensino do interior paulista. Inicialmente, a metodologia de pesquisa seria a observação-participante. No entanto, a suspensão das aulas presenciais, a partir de março de 2020, por motivo da pandemia de COVID-19, impossibilitaram a utilização dessa metodologia. Neste sentido, optamos por solicitar aos professores participantes um relato de experiência sobre a docência de História na pandemia. Os relatos foram analisados e categorizados em aspectos como: impactos e dificuldades surgidos durante as aulas remotas e ensino híbrido, mudanças ocorridas nos planos de ensino e conteúdos curriculares, busca de alternativas para a formação docente necessária no contexto da pandemia. A metodologia de pesquisa é apoiada nos estudos de Cellard (2010) que propõe o uso de palavras ou termos chave na categorização dos relatos. O referencial teórico se apoia em estudos sobre formação de professores e ensino de História. O resultado esperado é proporcionar instrumentos que possam contribuir ao docente de História dos anos finais do ensino fundamental II, compartilhar experiências e desafios do magistério em situações adversas e as estratégias empregadas no ensino de História.

25.4.13 PROCESSOS PSICOSSOCIAIS DE EXCLUSÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO – Moderador: Pedro Humberto Faria Campos

DOS PROCESSOS PSICOSSOCIAIS DE EXCLUSÃO: UM ESTUDO SOBRE AS FORMAS SIMBÓLICAS DA VIOLÊNCIA E SEUS EFEITOS - Maria de Fátima Barbosa Abdalla

RESUMO

No atual cenário educacional brasileiro considera-se urgente colocar em pauta a noção de violência e seus efeitos para os processos psicossociais de exclusão, principalmente, ao observar a naturalização do fenômeno da exclusão e da incidência dos mecanismos que o reproduzem. Nesta perspectiva o objetivo deste estudo é identificar formas simbólicas da violência, buscando considerar, conforme Bourdieu (1998, 2014), a noção do poder simbólico e suas relações de força e de sentido, para desvendar processos psicossociais de exclusão no campo educacional. Dentre essas relações que retratam os efeitos da violência, destacam-se: a) a experiência do fracasso escolar, que aguça as condições da desigualdade social, expressando a efeito objetivo da violência; b) a eliminação branda e brutal do alunado, o que implica pensar mais a fundo no efeito ético da injustiça social; e c) a situação de abandono/evasão escolar, pois os alunos se sentem aligeirados da Escola, por falta de políticas educativas, que não os apoiam no acesso e uso das mídias tecnológicas e nas condições adequadas de aprendizagem, especialmente, nestes tempos de ensino remoto e híbrido, aprofundando, assim, o efeito subjetivo da violência: o sofrimento humano. Em Moscovici (2011, 2012), ao analisar a noção de violência e seus efeitos, pretende-se recuperar as modalidades de influência - conformidade, normatização e inovação -, colocando-se, em

pauta, a noção conflito, que é uma condição necessária para que: a) se acentuem as tensões de ordem intelectual e social, estruturando movimentos de resistência: b) se reforcem efeitos de mudanças nas representações sociais, principalmente, dos que se sentem excluídos dos processos educacionais; e c) se instaurem novas regras do jogo, que indiquem processos psicossociais mais inclusivos e justos. Além disso, são revisitadas as noções bourdieusianas de reflexividade e estratégia, assim como as moscovicianas de influência social e das minorias ativas como fatores de mudança. Por fim, espera-se oferecer espaços possíveis para que se pensem em rupturas e resistências às formas simbólicas da violência, enredadas pelas artimanhas da exclusão, cada vez mais adensadas pelo flagelo neoliberal dos tempos de hoje.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O ASIGNACIÓN UNIVERSAL POR HIJO EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE COVID-19 - Agustín Villarreal

RESUMO

O trabalho tem como objetivo apresentar uma análise das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o Asignación Universal por HIjo (AUH). Este programa social que está implementado na Argentina, desde 2009, e que se reforça nos tempos de Covid-19, pretende garantir o Isolamento Social Preventivo e/ou Obrigatório (ASPO). As categorias de Denise Jodelet e Serge Moscovici foram utilizadas para a interpretação das representações sociais a partir dos processos de objetificação e ancoragem, bem como das dimensões de informação, atitude e organização hierárquica no campo da representação. Por outro lado, foram utilizadas as categorias teóricas de Pierre Bourdieu sobre as influências dos espaços, pontos de vista que um agente educacional possui e se torna agente por meio da concepção de mundo que fornece uma estrutura e volume de um capital acumulado específico. A interpretação está fundamentada em estudos de representações e pontos de vista dos agentes educacionais, e busca um referencial epistêmico, mantendo o desenvolvimento disciplinar por meio de uma tese de compatibilidade que converge nos principais conceitos de cada teoria. A metodologia é qualitativa, centrada em uma amostra não probabilística com um desenho flexível de uma população de 6 escolas. O instrumento de coleta de dados teve como foco a formação de grupos de discussão de professores e entrevistas etnográficas com diretores de escolas urbanas e rurais para propor uma análise geral de conteúdo. Ressalta-se que, na Província de Misiones, a modalidade presencial vem sendo mantida nas escolas primárias desde o final de 2020. Pelos achados, pode-se perceber que muitos dos discursos são construídos a priori e reproduzidos nos espaços de trabalho pedagógico. É por isso que existe um ponto epistêmico de semelhança nas representações sociais de professores em áreas rurais e urbanas. Assim, muitos dos pontos de vista estão relacionados a uma representação social construída por meio do processo de polifasia cognitiva, muitas vezes, levando ao que, no campo da linguística, denomina-se de discurso repetido.

A ESCOLA COMO LÓCUS PRIVILEGIADO DE COMBATE À EXCLUSÃO - Pedro Humberto Faria Campos

RESUMO

A palavra “exclusão” começou a aparecer na vida pública na década de 1970, depois alcançou o debate acadêmico, em seguida a arena política e as instâncias do Estado, para se tornar um “paradigma societário”. Muitas vezes ela, a “exclusão”, foi e é confundida com miséria, desigualdade e discriminação; mas o conceito ganhou escala global e status de prioridade social, pois ele, implícita ou explicitamente denuncia uma “crise do vínculo social” (Dubar). Há pelo menos três boas razões para se voltar a discutir a exclusão no campo da educação, em especial no campo da escola: a primeira trata de um estranhamento, fala-se muito em inclusão nos textos e nas escolas atualmente, sem se discutir o que é “exclusão”, como se as ações,

medidas, princípios da chamada "inclusão" fossem auto evidentes, tem-se a impressão que "ser favorável à inclusão", já é o suficiente para sustentar intervenções. Uma segunda razão se vincula a um alerta, já anunciado Bourdieu e Champagne (1992, "Les exclus de l' intérieur"), analisando reformas feitas no sistema de ensino francês, os autores mostram que os jovens oriundos destas camadas acabavam sendo excluídos das possibilidades de uma melhor posição social; ou seja, em dadas condições uma ação para a inclusão pode gerar outros mecanismos, sutis e complexos, de exclusão. Uma terceira razão, é o lugar especial da educação e fundamentalmente da escola na produção ou no combate à exclusão. A escola se tornou lócus privilegiado da inscrição simbólica das crianças e dos adolescentes no vínculo social; do aprendizado das "regras do jogo" (Bourdieu, 1980; 2011) e das formas da desigualdade. A naturalização da chamada "inclusão" é um efeito da representação social que os sujeitos (pais, professor, alunos) elaboram sobre a exclusão, colocando a miséria e o preconceito como atributos das pessoas e não dos processos perversos que parecem constituir a base do vínculo social nas sociedades contemporâneas. A omissão das discussões sobre a exclusão acaba por anular os efeitos simbólicos, políticos e culturais que o paradigma da poderia trazer nas análises e intervenções nas situações em que os sujeitos se encontram vulneráveis.

25.4.14 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM ESTUDOS DERIVADOS DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE - Moderadora: Maria Núbia Barbosa Bonfim

RIDEP - REDE INTERNACIONAL DE PESQUISAS SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: AS CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDAD DE SANCTI SPIRITUS – UNISS/CUBA -

Vania Maria de Oliveira Vieira / Alberto Matias Gonzales / Marilene Ribeiro Resende

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no contexto de um convênio entre a RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores, do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIUBE e a Universidad de Sancti Spiritus – UNISS de Cuba. Essa Rede tem o objetivo de oportunizar estudos e investigações que tratam da formação e desenvolvimento profissional de professores, com vistas a contribuir com a construção de conhecimentos científicos, promovendo o contato entre os pesquisadores de diferentes instituições brasileiras e internacionais. Para isso, propõe ser um espaço de interação e cooperação acadêmica sem ônus e fins lucrativos, para qualquer uma das partes envolvidas. Atualmente integram a RIDEP quatro Universidades brasileiras: UFU, UFTM, UNIUBE, UNICID e UNISO e três estrangeiras: Universidad de Sancti Spiritus – UNISS (Cuba), University of Salamanca (Spain) e Universidad Antonio Ruiz de Montoya (Peru). Todas as instituições conveniadas poderiam e podem desenvolver nos seus Programas uma mesma proposta de pesquisa, que objetiva compreender as representações sociais dos professores iniciantes sobre formação e desenvolvimento profissional docente na educação superior. Esta pesquisa parte do princípio de que grande parte dos professores da educação superior não foi formada para a docência e chega à universidade sem formação pedagógica sistematizada. Caracterizada por uma pesquisa quanti-qualitativa, busca respaldo teórico-metodológico na Teoria das Representações Sociais de Moscovici e na abordagem estrutural de Abric. A coleta dos dados realizou-se por meio de um questionário com questões abertas e fechadas e a TALP. Para as análises, além do respaldo da TRS, utilizam-se também os softwares EVOC e IRAMUTEQ. E foi esta pesquisa que a UNISS de Cuba desenvolveu no seu Programa de Educação. Os resultados mostram que as dificuldades dos professores iniciantes também se assemelham às demais instituições brasileiras – tanto o planejamento, quanto os procedimentos didáticos e a avaliação da aprendizagem, ainda carecem de estudos para realizá-los. Faltam experiência e conhecimentos para a organização de um bom

planejamento, condução da aula e aplicação de avaliações justas. São estes resultados que serão discutidos nesta mesa, com o intuito de não só alcançar os objetivos da Rede, como também oportunizar espaços de discussões e reflexões sobre os resultados.

FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS, VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - Adelaide Alves Dias / Cristiane Sousa de Assis

RESUMO

A reforma do ensino reforça a preocupação dos especialistas da área sobre a redução de um conjunto de disciplinas que compõe o campo de formação das ciências humanas em detrimento de uma proposta de ensino técnico/profissional cuja ênfase caminha para o domínio da linguagem e do raciocínio matemático, refletindo, consequentemente, na concepção de educação desigual e desqualificação da educação pública brasileira. Sabe-se que a busca pela melhoria do ensino e a garantia do acesso e da permanência dos jovens na escola não se dá apenas pela organização dos currículos, pois se perpassa pela valorização profissional dos professores, tomando como referência os seus processos formativos e o reconhecimento de suas trajetórias, no âmbito de sua profissionalidade. Diante do conflito, críticas, discussões, a cultura meritocrática crescente, alinhada à desvalorização e à desqualificação da formação docente na área das ciências humanas, incompatível com qualquer tipo de perspectiva progressista, evidenciou-se a necessidade de entender como se dá a construção do pensamento social dos professores da área das ciências humanas, na tentativa de interpretar seu contexto representacional. É sobre este contexto político, cercado de tensões e contradições, que se pauta a pesquisa, com o objetivo de analisar a representação social de professores de história e geografia frente às políticas de reforma educacional para a área das ciências humanas. Em decorrência de sua natureza interpretativa, este estudo está fundamentado pela Teoria das Representações Sociais (TRS), que se caracteriza por traçar um caminho teórico-metodológico permeado por uma diversidade de métodos e técnicas que possibilita superar o caráter puramente analítico, de maneira a interpretar com maior profundidade o contexto representacional pesquisado. Dentre as técnicas utilizadas, as Rodas de conversa dialógicas (RCDs) e a análise de conteúdo foram fundamentais para a aquisição de dados e a análise a ser desenvolvida, buscando-se perceber o lugar que o(a) docente da área das ciências humanasocupa na atual conjuntura e quais serão as futuras projeções destes profissionais sobre sua área de atuação, mediante as fragilidades do processo educativo e o desinteresse dos estudantes em prosseguir com os seus estudos nesta área.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CURRÍCULO NO DIZER DOS CONCLUINTESE DOS PROFESSORES NO COTIDIANO DE CURSOS DE LICENCIATURA - Maria Núbia Barbosa Bonfim

RESUMO

Este estudo resulta de um recorte da pesquisa intitulada A relação pedagógica no contexto cotidiano do currículo de cursos de licenciatura: as representações sociais de professores formadores desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Educação e Representações Sociais (GPERS) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA). Objetiva evidenciar como alunos concluintes dos cursos de licenciatura em Matemática e em Pedagogia, já presumivelmente prontos para o exercício docente, bem como seus professores concebem o currículo, visto atravessarem juntos situações plurais no processo de construção das suas histórias de vida, no contexto cotidiano universitário. Nesta conjuntura, a busca mostra-se pertinente, se considerado que, no espaço escolar, ambos convivem, influenciando e sendo influenciados mutuamente, ao construírem concepções sobre o entendimento do termo currículo, tendo em vista a polissemia que o envolve. Para tanto, a pesquisa se respaldou na

Teoria das Representações Sociais de Moscovici, visto que estudos dessa natureza se afinam com os diversos modos como os grupos humanos constroem os seus saberes, a partir de códigos culturais, por onde transitam semelhanças e diferenças, elementos que se coadunam com os advindos do setor educacional. Os dados da pesquisa foram coletados aplicando-se a técnica de complementação de frases, por ensejar expressão vivencial mais espontânea. Já a sistematização foi realizada utilizando-se a Análise de Conteúdo de Bardin. Dentre os resultados, cabe apontar uma possível sincronia entre a concepção de currículo no dizer dos concluintes/professores de licenciatura em Matemática em contraposição com a expressa pelos concluintes/professores de licenciatura em Pedagogia. As representações sociais dos primeiros revelam o currículo como instrumento normatizador de disciplinas e de conteúdos, pautado em orientação curricular cumulativa e prescritiva, na qual se percebe uma correlação linear entre tempo e aprendizagem; já as representações dos segundos situam o currículo em posição contestatória, ultrapassando a organização e a transmissão de conteúdos, adquirindo, pois, dimensão política, na condição de elemento transformador da sociedade contemporânea.

25.4.15 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: EXPERIÊNCIAS DO CHILE E BRASIL - Moderador: Ricardo Alexandre Marangoni

TENDÊNCIAS DO FINANCIAMENTO PÚBLICO E DILEMAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL CHILENA (1999-2018) - Daniel Reyes Araya

RESUMO

E exposta a evolução do orçamento público chileno em educação no presente milênio, levando em consideração sua relevância como componente chave do desenvolvimento, e indagando sobre o que isso significa no que se refere à evolução do Produto Interno Bruto (PIB) do país, bem como a audiência total do orçamento. As rubricas orçamentárias anuais são sistematizadas, atualizadas, antes de alguns marcos importantes das políticas educacionais do período estudado. Os principais resultados mostram aumentos expressivos do orçamento, mesmo acima do crescimento do PIB, em linha com as demandas sociais nessa área. No entanto, estima-se que alguns exames importantes devam ser realizados, uma vez que, não é possível continuar com um orçamento setorial que cresce sem limites, mas também requer outras formas de alocação orçamentária que impliquem mudanças estruturais. Os resultados mostram a importância de avançar nestes assuntos para apoiar políticas estratégicas que o Chile não resolve de forma satisfatória: segmentação social do sistema escolar, desigualdade social e baixa qualidade dos resultados educacionais.

REFLEXÕES ACERCA DO ESPAÇO E AS SUAS REPRESENTAÇÕES NOÂMBITO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL - José Simões de Almeida Junior

RESUMO

A ampliação do tempo ou da jornada escolar no ensino fundamental para os alunos nas escolas públicas e privadas, ao longo das últimas cinco décadas, podem ser descritas por meio de diversas experiências acerca do tema no percurso da educação brasileira (CAVALIERE, 2009). Nesta mesa o ponto de partida e reflexão são a diversidade de toponímias (nomenclaturas) existentes utilizadas para se denominar o espaço e as suas representações na Educação em Tempo Integral. A. Nomear um projeto significa não somente identificá-lo (MILTON SANTOS, 2004). Assim, a partir das toponímias empregadas busca-se reconhecer e revelar as representações que tais denominações produzem. Interessa-nos refletir acerca da diversidade e a pluralidade de denominações relacionadas ao espaço e seus modos de ocupação, existentes nos projetos que envolvem a ampliação da jornada escolar, apresentadas no relatório Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – estudo qualitativo, financiado pelo Ministério

da Educação e publicado em 2010, no qual foram identificadas cerca de 800 experiências envolvendo a ampliação da jornada escolar no país. Uma vez que, a ampliação do tempo da jornada escolar não se dissocia da ocupação de um dado espaço físico, seja ele no ambiente escolar ou fora dele. Também pode-se considerar, no sentido proposto por Castoriadis (1975), como vinculado ao espaço da representação do imaginário social, pois, as propostas realizadas para a realização da ampliação da jornada constituem uma articulação dosespaços e tempos para a produção de processos múltiplos pedagógicos e/ou culturais, e/ou lazer e/ou assistencial, entre outros. Mesmo pouco discutido no âmbito educacional como categoria analítica, o espaço é fulcral para a percepção e compreensão das experiências queenvolvem a ampliação da jornada educacional na escola e fora dela. Não há ações educacionais de ampliação de jornada escolar sem a presença do espaço físico.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DOS DADOS DOPROJETO DA REDE ESTADUAL PAULISTA - Ricardo Alexandre Marangoni

RESUMO

Esta apresentação traz um recorte de pesquisa que teve como objetivo investigar as representações de discentes, docentes, gestores, servidores, pais ou responsáveis sobre a gestão democrática da escola pública paulista. Com base nos dados do projeto chamado de Gestão Democrática da Educação, desenvolvido em 2016 e 2017 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), analisou-se como as práticas declaradas pelos envolvidos vêm contribuindo (ou não) com o processo de democratização da gestão das escolas públicas da rede estadual paulista. O estudo considerou o suporte teórico de autores como Draibe (2001), Souza (2007a, 2007b, 2012, 2016, 2019), Touraine (1996), entre outros, para relacionar os contextos macro e micro das políticas, por meio das representações dos sujeitos. Aproximando-se da perspectiva da Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Moscovici (1961/2012), realizou-se o tensionamento entre os aportes legais, teóricos e os dados captados no projeto analisado. As conclusões apontaram que, apesar de a representação dos sujeitos potencializarem a gestão democrática, a SEDUC-SP continua desenvolvendo a gestão gerencial e não criando condições concretas e objetivas para que a gestão democrática se realize.

25.5 COMUNICAÇÕES EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

25.5.1 "É COMO TODOS FALARAM, IMPOSSÍVEL!": UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A MATEMÁTICA

Rossely Valoni de Jesus[3235]

Edmilson Minoru Torisu[3236]

RESUMO

"É como todos falaram, impossível". É em torno de expressões análogas a essa sobre a Matemática que este trabalho, de natureza qualitativa, apresenta uma discussão sintetizada, em que aborda as representações sociais sobre essa disciplina. Considerando as dimensões escolar, afetiva, social e instrumental, o estudo apoiou-se na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e nas ideias de Denise Jodelet. A partir das respostas a um questionário e a duas entrevistas semiestruturadas acessamos o universo imaginário de um grupo de dez estudantes do Ensino Médio de um Instituto Federal mineiro e apresentamos, aqui, algumas representações deles sobre a Matemática. O estudo evidenciou que os estudantes analisados desenvolvem suas representações sobre essa disciplina, que passam a fazer parte do seu imaginário, a depender de experiências vivenciadas por eles e das representações negativadas ou positivadas que circulam nos grupos familiares, na comunidade escolar e na sociedade em geral. Notamos que essas representações podem afetar, diretamente, sua motivação para estudar. O estudo revelou, ainda, que a importância e a utilidade dada aos conhecimentos matemáticos para futuros estudos ou para a profissão podem contribuir para uma maior motivação para estudar. Esses resultados demonstram a importância de se promover um diálogo que envolva as representações sociais, especialmente no ambiente escolar, sobre essa disciplina carregada de conotações negativas nos discursos de muitas pessoas.

Palavras-chave: Educação Matemática. Representação social da Matemática. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

Expressões e/ou experiências sobre/com a Matemática que nos levam a temê-la e, ao mesmo tempo, a colocá-la em destaque no campo científico não são raras de serem ouvidas. Essas ideias, muitas vezes, estão implicadas nas habilidades cognitivas do sujeito, conforme o grau de facilidade/dificuldade apresentado ao aprender os conteúdos matemáticos; e nas influências que tais ideias exercem sobre suas concepções e atitudes. A partir de suas interações sociais, os sujeitos compartilham essas ideias e, frequentemente, a criança, mesmo antes de ingressar

[3235] Mestre; Universidade Federal de Ouro Preto; lilivaloni@yahoo.com.br.
[3236] Doutor; Universidade Federal de Ouro Preto; etorisu@gmail.com.

na escola, as ouve e as internaliza. Isso pode influenciar seus sentimentos e suas atitudes e, consequentemente, sua relação com essa disciplina. Essas ideias são denominadas por Moscovici (2017) de representações sociais.

Com base nas representações sociais sobre a Matemática, este texto apresenta parte de uma dissertação de mestrado, desenvolvida entre 2018 e 2020, e tem por finalidade fomentar uma breve discussão em torno delas, cujos sujeitos foram estudantes da 1ª série do Ensino Médio de um Instituto Federal mineiro. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi embasada pela Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2012, 2017), apoiada nas ideias de Jodelet (2001, 2005), principalmente, ao considerar a construção das representações sociais a partir de duas vertentes: a convivência social, por meio do posicionamento dos familiares, dos amigos, da mídia etc.; e as experiências pessoais, a partir da afetividade, da utilidade e da importância dada aos conteúdos matemáticos. Essas duas vertentes serviram de guia para a construção dos questionamentos nos instrumentos de coleta de dados que tiveram por finalidade descortinar o universo simbólico desses estudantes em relação a essa disciplina. A coleta das informações fez-se por meio de um questionário e de duas entrevistas semiestruturadas com os estudantes cujos nomes fictícios, escolhidos por eles, foram: Jheni, MN, Nath, Nenem, Nicole, Sofia, PH, Sabiá, Gustavo e Kevin. Discutimos suas representações sociais a partir das dimensões apresentadas por Ramos (2003): escolar, afetiva, social e instrumental.

2 DESENVOLVIMENTO

No desenvolvimento deste texto, apresentamos os principais conceitos da Teoria das Representações Sociais, os aspectos relacionados às dimensões mencionadas e algumas representações sociais dos estudantes sobre a Matemática estruturadas por essas dimensões, bem como uma discussão sucinta sobre essas representações.

2.1 Fundamentação teórica

A Teoria das Representações Sociais foi elaborada por Serge Moscovici a partir da publicação de sua tese intitulada La psychanalyse, son image at son public em

1961 que estudou a apropriação e difusão da Psicanálise nos diferentes grupos sociais contemporâneos parisienses com o tema central do fenômeno das representações sociais.

Para Moscovici (2012), o indivíduo, ao ser pressionado a se posicionar ou formar opinião sobre um objeto ou outro indivíduo, passa por momentos de tensões, organiza-se, busca consensos com seu grupo social e adota opiniões semelhantes a ele. O resultado disso são as representações sociais que, segundo Jodelet (2001), são compartilhadas a partir de suas informações, crenças, ideologia, valores, cognição e opiniões, o que possibilita a criação de um universo consensual e a construção social da realidade. Ainda sobre as representações sociais, Moscovici (2012) ressalta que são conhecimentos particulares compartilhados, que se cristalizam no grupo social e, são consideradas dinâmicas, pois têm a função de elaborar comportamentos e comunicações entre os indivíduos a partir de suas formas de pensar, sentir e agir para transformar o não familiar em familiar.

Considerando esse objeto como sendo a Matemática, percebe-se um consenso de que é uma disciplina de difícil aprendizagem, só para inteligentes ou, ainda, que é indispensável para o desenvolvimento de outras áreas e imprescindível para o futuro. Esses discursos, segundo Torisu (2018), são apropriados pelos indivíduos em suas relações sociais e passam a ser reproduzidos como se fossem seus. Nossa compreensão é que esses discursos e as experiências vivenciadas pelos estudantes diante da Matemática podem influenciar sua relação com essa disciplina.

2.2 Dimensões do conceito da representação social sobre a Matemática

Pudemos perceber, a partir da análise do referencial teórico, que alguns aspectos influenciam o estudante na criação da representação sobre a Matemática. Esses aspectos podem ter relação com a facilidade/dificuldade apresentada em aprender os conteúdos matemáticos, com o relacionamento com professores, familiares, colegas e amigos, com a motivação para aprender Matemática, com a utilidade e a importância atribuída aos conhecimentos matemáticos adquiridos, entre outros. Percebemos, então, um alinhamento entre esses aspectos e as dimensões apresentadas por Ramos (2003), em sua tese de doutoramento.

A pesquisadora partiu do pressuposto que, na construção da representação sobre a Matemática, o sujeito sofre diversas influências que resultam em diferentes representações de uma mesma realidade e apresentou as dimensões: escolar, afetiva, social e instrumental. Discutimos, a seguir, alguns aspectos que mais se destacaram dentro dessas dimensões nas respostas dos estudantes.

2.3 Algumas representações sociais dos estudantes sobre a Matemática

Relatos de experiências ruins que envolvem a Matemática durante a vivência escolar são, às vezes, ouvidos e compartilhados. O conteúdo desses relatos passa a fazer parte de um grupo de ideias sobre essa disciplina, que entendemos como sendo uma representação social. A partir das ideias de Jodelet (2017), que destaca que o comportamento e as ações do sujeito social sofrem efeitos dos saberes práticos sobre um objeto, simbolizado por sua representação construída e interpretada por ele, compreendemos que a percepção que o estudante tem da Matemática pode ser influenciada por essas representações que afetam sua relação com essa disciplina e, consequentemente, sua aprendizagem.

Nesse sentido, separamos respostas dos estudantes para abordarmos alguns aspectos de forma dimensional. No entanto, ressaltamos que as dimensões, mencionadas anteriormente, possuem, em certa medida, uma interdependência, ou seja, para se posicionar em uma questão referente a uma dimensão, o estudante pode se apoiar em outra, como é o caso de MN que apoiou seu gosto para estudar (dimensão afetiva) à sua utilidade:

> MN: [...] eu gosto [...] porque quase tudo precisa de Matemática.

2.3.1 Dimensão escolar

Para essa dimensão, selecionamos respostas dos estudantes relacionadas à sua interação com a Matemática no ambiente escolar.

Percebemos que a facilidade ou a dificuldade apresentadas pelos estudantes na aprendizagem foram elementos importantes para sua autopercepção como estudantes de Matemática. Isto posto, o que facilita e/ou dificulta essa aprendizagem?

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para eles, a linguagem matemática (cálculos, fórmulas e álgebra), a explicação do professor e o próprio comportamento diante dos estudos foram assinalados como facilitadores e/ou dificultadores da aprendizagem.

A despeito da linguagem matemática, Zuchi (2004) alerta sobre o seu uso exagerado e não familiar pode se tornar um obstáculo para a aprendizagem dos estudantes. Para Araújo (2013) essa linguagem própria da Matemática impõe certa dificuldade também para o estudante da Educação de Jovens e Adultos na assimilação dos conteúdos, o que se torna, assim, um desafio para os professores.

Outro aspecto mencionado pelos estudantes participantes desta pesquisa, a explicação do professor, influencia na aprendizagem dos conteúdos matemáticos a depender da forma de ensinar. O mesmo resultado foi apresentado por Gauthier, Bissonnette e Richard (2018), ao apresentarem resultados de pesquisas nas quais estudantes atribuem a facilidade para aprender à forma como o professor explica os conteúdos matemáticos. Procuramos, então, saber como os estudantes consideravam a explicação de seus professores.

Para Jheni, Nicole, Sabiá, Gustavo, MN e Nath, as explicações eram boas. No entanto Kevin, Nenem, Sofia e PH, não as consideravam da mesma maneira e relataram alguma experiência desagradável a esse respeito. Apresentamos os relatos de Nenem e Sofia para exemplificar:

> Nenem: Ah, eu tive só uma que não explicava nada, praticamente. Tirava só zero vírgula dois, zero vírgula meio na prova dela.
>
> Sofia: [...] no 5º ano, eu tinha um certo tipo de dificuldade na Matemática e a professora fazia a gente ir no quadro fazer as contas e acaba que, se você errava, ela xingava e só faltava chamar a gente de burro e isso não era só comigo, era com todo mundo da sala.

Diante desses relatos, procuramos saber como esses estudantes se relacionavam com seus professores em séries anteriores. Com exceção desses dois, Nenem e Sofia, que tiveram somente esses casos relatados, Kevin e PH tiveram relações mais conturbadas com seus professores. Em suas palavras:

> Kevin: Ruins. Eu xingava eles, não explicavam direito, uê!
>
> PH: Acho que era bem ruim. Quando eu não entendo o assunto, eu falo qual que é a minha dúvida e não me ajuda em nada, eu acabo não prestando atenção na aula e deixo pra estudar em casa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ortenzi (2006) ressalta que a relação estudante-professor pode influenciar a relação estudante-Matemática, e afetar, sobretudo, a escolha profissional dos estudantes do Ensino Médio, mesmo para aqueles que consideram a Matemática de fácil compreensão. De certa maneira, essa afetividade também é considerada pelos estudantes da pesquisa para quem o professor deve ser amigo, atencioso, paciente, ajudá-los nas dificuldades, explicar bem e propor muitas atividades.

Considerando que a afetividade entre estudante e professor seja importante para a aprendizagem da Matemática, o que podemos discutir sobre os sentimentos diante dessa disciplina?

2.3.2 Dimensão afetiva

Para essa dimensão procuramos acessar os sentimentos suscitados pela Matemática e a motivação para aprender. Nesse momento, palavras negativadas como difícil, complicada e complexa, e sentimentos como terror, medo, insegurança, incerteza e desconfiança, foram citados para adjetivar essa disciplina. Apenas uma menção positiva foi feita, porém acompanhada por outras negativas. O estudante disse:

> Sabiá: Conta, número, facilidade entre partes e dificuldades entre outras.

Diante das dificuldades que alguns relataram apresentar na aprendizagem da Matemática e desses sentimentos negativos, seria compreensível que esses estudantes não se dedicassem ao estudo dessa disciplina. Vejamos o que o estudo nos revelou.

Pudemos dividir o grupo de estudantes em dois: um formado por aqueles que apresentavam dificuldades na aprendizagem, e outro, por aqueles que não tinham essas dificuldades. Em ambos, em sua maioria, os estudantes possuíam motivação para estudar que advinha da própria facilidade em aprender e dos possíveis benefícios provenientes dos conhecimentos matemáticos, seja para futuros estudos, seja para futura profissão, como revelaram suas narrativas:

> Nicole: Eu gosto, porque ela é uma matéria, eu sou mais das Exatas, né? Então, ela é matéria que é mais lógica e é mais fácil decorar as – como é que fala? – as expressões [...].

> Sabiá: Eu gosto de estudar Matemática, porque, pra mim, tenho certeza que a Matemática é algo que a gente tem que carregar por toda a vida.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Matemática representada por sua utilidade para a vida, compartilhada por muitos, circula na sociedade e, em particular, no ambiente escolar. O estudante, inserido nesse contexto, toma para si esses discursos, que passam a fazer parte de seus dizeres. Sobre essa visão utilitária da Matemática, Torisu (2018) ressalta ser consensual entre os estudantes, independentemente do seu contexto familiar e/ou social, que a aquisição dos conhecimentos matemáticos é essencial para suas vidas.

2.3.3 Dimensão social

Para discutir no âmbito dessa dimensão, procuramos conhecer a percepção dos estudantes sobre o posicionamento dos familiares, amigos e colegas sobre a Matemática, bem como alguma possível influência do professor sobre o estudante.

Para a maioria dos estudantes, seus familiares, amigos e colegas consideravam a Matemática como uma disciplina de difícil aprendizagem, que necessitava, portanto, de muito estudo/prática para a aprendizagem dos seus conteúdos. Para exemplificar, Gustavo fala do posicionamento dos familiares em relação a essa questão: “[...] muito difícil e que se não se dedicar não dá pra aprender”.

Observamos uma conexão entre o posicionamento dos familiares e dos estudantes em relação à Matemática em boa parte das respostas. Para Sabiá, seus pais diziam que a aprendizagem da Matemática era necessária, “pois precisamos dela por toda a vida”, e, ao responder sobre seu gosto em estudar, ele utilizou, praticamente, essas mesmas palavras: “Eu gosto de estudar Matemática, porque, pra mim, tenho certeza que a Matemática é algo que a gente tem que carregar por toda a vida”.

Além disso, Percebemos a influência do outro no universo imaginário desse estudante ao relatar sua motivação para estudar os conteúdos matemáticos:

> Sabiá: [...] no início, eu não gostava tanto de estudar Matemática, não, porque quando falava de Matemática, eu já pensava: ‘Nó! É difícil demais, tenho medo de errar muita conta” [...] eu carregava comigo. “Nossa! Vai ser difícil demais.” Muita gente falava que era difícil, aí eu falava: “então deve ser difícil demais estudar Matemática”.

Também verificamos essa influência na fala de Nath sobre a Matemática: “[...] é como todos falaram, impossível”. Para Scagion (2018), quando a criança ouve dos

pais expressões enraizadas na sociedade como a citada por Nath e, ao entrar na escola, ouve relatos de pessoas que enfrentaram dificuldades com a Matemática, pode incorporar essa representação como sua. Segundo o autor, representações negativadas podem causar desconforto e indiferença diante da Matemática e resultar em uma influência negativa.

Ramos (2003) ressalta que a construção da representação sobre a Matemática não é realizada somente a partir de experiências pessoais, mas também da concepção dos familiares, dos amigos, da mídia etc. sobre a disciplina. A pesquisadora destaca que o estudante não é passivo nesse processo, pois, ao interpretar, organizar e relacionar as informações com elementos de seu universo de significados, ele cria novas representações sobre essa disciplina. Esses apontamentos estão em concordância com as ideias de Moscovici (2012) e de Jodelet (2009).

2.3.4 Dimensão instrumental

Esta dimensão está associada a aspectos relacionados a benefícios oriundos da aprendizagem dos conteúdos matemáticos e à importância atribuída à Matemática. Em respostas aos instrumentos de pesquisa, a percepção dos estudantes quanto os benefícios e quanto à utilidade da Matemática se referiu à possibilidade de a disciplina ser basilar para outros cursos e para futuras profissões ou para resolver situações do dia a dia, como compras. Embora vivam em um mundo globalizado, nenhum estudante relacionou os conhecimentos matemáticos a alguma utilidade que exige um conhecimento mais avançado, mesmo diante da certeza de que a Matemática “está em tudo”, como mencionado várias vezes. Vejamos algumas falas:

> Jheni: Quando você vai dar um troco pra alguém, vender uma coisa ou comprar uma coisa, tem Matemática [...] porque médica tem que saber Matemática, né?
>
> Sofia: O básico na Matemática é o que a gente tem que aprender pra vida. [...] tudo que aprende na sala de aula você tem que saber pra você ter uma nota boa no ENEM.
>
> Nicole: Matemática é útil para tudo, independente da profissão.
>
> MN: Um dia você vai precisar de Matemática pra tudo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Percebemos, em boa parte das falas dos estudantes, a importância e a utilidade atribuídas à Matemática. No entanto, para Gustavo, a Matemática tinha pouca utilidade: "[...] tem muita matéria da Matemática que a gente só aprende aqui na escola, não leva pra vida. Muitas coisas que a gente não vai precisar". Essa concepção afetou seu estímulo, pois o jovem estudava "só final de semana, se tiver algum trabalho".

Em situações como essa, Maciel e Lopes (2013) acreditam ser importante que o professor adote práticas que potencializem um aprendizado significativo e crítico por parte dos estudantes, e ressaltam a necessidade do professor refletir e compartilhar com seus pares suas práticas em sala de aula.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, pudemos confirmar, como considerou Jodelet (2005), que a criação de diferentes representações sociais sobre o objeto Matemática, por esses estudantes, se deu a partir das duas vertentes: convivência social e experiências pessoais. Na vertente social, suas representações, em certa medida, foram influenciadas pelas representações da família, de amigos, de colegas e de professores. As experiências pessoais também contribuíram para aumentar ou para diminuir suas motivações para estudar ao longo de suas vidas escolares.

Estudantes podem desenvolver sentimentos positivos e/ou negativos em relação à Matemática e, em consequência, podem se dedicar mais ou menos em seus estudos a depender das representações criadas e compartilhadas, que afetam sua forma de pensar, sentir e agir.

Sabemos que a Matemática não pode resolver todos os problemas de aprendizagem, de reprovações e de evasão escolar. No entanto, consideramos ser importante nos debruçarmos sobre estudos das representações sociais dos estudantes sobre essa disciplina, na esperança de que esse conhecimento ajude na reflexão da prática docente e a desenvolver ações pedagógicas que melhorem seu relacionamento com a Matemática.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ARAÚJO, N. S. R. de. **Representações sociais de professores de matemática e alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre esta modalidade de ensino e a matemática**. 2013. 139f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**: a gestão dos aprendizados. Petrópolis: Vozes, 2018.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 5-44.

JODELET, D. Experiência e representação social. Trad. Maria Suzana de Menin. In: MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M. (Orgs.). **Experiência e representação social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 23-56.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set/dez. 2009. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5488. Acesso em: 21 jul. 2019.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida**. Trad. Lilian Ulup. Paris: Éditions des Archives Contemporaines; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPRess, 2017.

MACIEL, M. do C. C.; LOPES, C. E. A formação contínua de professores de Matemática no contexto de um grupo de trabalho colaborativo: sentidos e significados que fazem da leitura e escrita em Educação Matemática. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7., 2013, Montevideo, Uruguai. **Anais [...].** Montevideo: Uniandes, 2013, p. 5.698-5.705. Disponível em: http://funes.uniandes.edu.co/17958/. Acesso em: 01 jun. 2021.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Trad. Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em Psicologia Social. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ORTENZI, A. **A relação professor-aluno**: contribuições para o ensino da Matemática. 2006. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2006.

RAMOS, M. M. C. **Matemática: A Bela ou o Monstro?** Contributos para uma análise das representações sociais da matemática dos alunos do 9º ano de escolaridade. 2003. 553f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2003.

SCAGION, M. P. **Representações sociais de pessoas idosas sobre Matemática**. 2018. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018.

TORISU, E. M. Sentidos e significados atribuídos por um grupo de estudantes às tarefas matemáticas. **Revista Zetetiké**, Campinas, v. 26, p. 390-403, maio/ago., 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8650202. Acesso em: 26 jun. 2019.

ZUCHI, I. A importância da linguagem no ensino de matemática. **Educação Matemática em Revista**, n. 16, ano 11, p. 49-55, 2004. Versão impressa.

25.5.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ESPECIALISTAS SOBRE A ÓTICA DO MULTICULTURALISMO NA ABORDAGEM DIALÓGICA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Monica Ribeiro Nunes[3237]

RESUMO

A formação de professores tem sido alvo de pesquisas, avaliações, reavaliações e proposições desde meados do século XIX. Na contemporaneidade, a literatura especializada evidencia a necessidade de continua formação docente para o trabalho no cotidiano da sala-de-aula, bem como nos demais espaços educativos. Dentro deste contexto, a pesquisa ora relatada focou na tríade professor, estudante e objeto do conhecimento, que na perspectiva dialógica da teoria das representações sociais é identificada pela triangulação: Ego – Álter – Objeto. O objetivo do estudo foi compreender a constituição e as dinâmicas inerentes à tríade, em um ambiente escolar da rede pública da cidade de São Paulo. A escola eleita distingue-se pelo multiculturalismo, visto que 10% do total de alunos é composto por estudantes migrantes, vindos da Bolívia, Chile e Argentina. A abordagem dialógica da teoria das representações sociais é orientadora da metodologia adotada. Foram feitas visitas à escola, registradas em diários de campo, e foram realizadas duas sessões de grupo focal com as professoras especialistas. Os procedimentos de sistematização, codificação, categorização e análise, respeitaram o exposto por Marková et al. (2007), combinados com o proposto por Franco (2008). Com os resultados obtidos, busca-se elementos para a elaboração de um material de referência que favoreça o trabalho docente frente aos desafios do multiculturalismo.

Palavras-chave: representações sociais; dialogicidade; multiculturalidade; formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro recebe estudantes estrangeiros oriundos de variadas nacionalidades. Atualmente, no estado de São Paulo, os estudantes estrangeiros estão distribuídos em diferentes escolas das 91 DREs (Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo), sendo 5022 estudantes bolivianos, 1307 japoneses, 998 haitianos, 594 angolanos, 433 paraguaios, 410 peruanos, 401 colombianos, 395 venezuelanos, 327 portugueses, 322 argentinos e 1696 alunos e alunas somados de outros países além dos citados (ESTADO DE SÃO PAULO, 2021).

A pesquisa ora relatada, voltou a atenção para a tríade professor-estudante-objeto do conhecimento no contexto do multiculturalismo. A tríade, nos termos da perspectiva dialógica da teoria das representações sociais, pode ser identificada pela triangulação: Ego – Álter – Objeto (MARKOVÁ, 2006, 2017a). Essa investigação

[3237] Mestre em Educação. Universidade Cidade de São Paulo. E-mail: monica.nunes@visarmc.com.br.

propôs compreender as representações sociais de professoras de Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano) da rede pública municipal de educação de São Paulo sobre o estudante imigrante.

2 MULTICULTURALISMO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O multiculturalismo apresenta o desafio de lidar com preconceitos e visões essencializadas das identidades e das diferenças. Para isso é preciso atentar para as narrativas, para os discursos, para as múltiplas vozes que os sujeitos sociais constroem (HOOKS, 2013). Freire (1997) deu ênfase ao multiculturalismo quando afirmou a necessidade de permitir o convívio dos diferentes. Para ele, quando a convivência não se dá de forma espontânea é preciso mobilizar, de maneira intencional, o trabalho das semelhanças entre si e não somente reforçar ou destacar essas diferenças. (FREIRE, 1997).

Em outros termos, o multiculturalismo pode ser compreendido como um "conceito polissêmico e polifônico por excelência" (CANEN, 2015, p. 98), ao envolver visões epistemológicas diferenciadas e interpretações plurais do contexto social como também do conceito de indivíduo (CANEN, 2015, p.100). Desta forma, diversas vozes e culturas coabitam:

> Ao lidar com o múltiplo, o diverso e o plural, o multiculturalismo encara as identidades plurais como a base de constituição das sociedades. Leva em consideração a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras características identitárias para sugerir que a sociedade é múltipla e que tal multiplicidade deve ser incorporada em currículos e práticas pedagógicas. (CANEN, 2015, p. 94).

A Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2013) foi o referencial teórico adotado, em sua abordagem dialógica (MARKOVÁ, 2006, 2017a, 2017b), voltada aos estudos da educação (NOVAES, 2015; NOVAES, ORNELLAS e ENS, 2017). Adicionalmente foram considerados os estudos sobre alteridade na educação (NOVAES, 2020), multiculturalidade (HOOKS, 2013; CANEN, 1997, 2005) e dialogicidade na perspectiva de Paulo Freire (FREIRE, 1993, 1999, 2001, 2005, 2006).

A Teoria das Representações Sociais volta atenção aos fenômenos comunicacionais do cotidiano, compreendendo os sujeitos sociais como produtores

de saberes de senso comum, ao levar em conta o conteúdo simbólico nos ambientes e nas relações interpessoais.

> Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. (MOSCOVICI, 2013, p. 41).

As representações sociais são elaboradas coletivamente nas interações sociais, num determinado tempo histórico, em uma cultura e espaço geográfico. No processo de interação, o sujeito social elabora o conhecimento e renova ideias que circulam no cotidiano da sociedade. Como declara Marková (2017): “Representações são formadas, mantidas e mudadas na e por meio da linguagem e da comunicação e, da mesma forma, o uso de palavras e atributos ligados aos sentidos transforma as representações sociais” (MARKOVÁ, 2017, p. 363).

Moscovici (2013), ao criar uma teoria que se dedica à compreensão das dinâmicas dos saberes sociais, ofereceu constructos para o estudo dos processos de identidade e alteridade (NOVAES, 2020), que contribuem para o campo da educação (NOVAES, 2015), uma vez que a TRS permite análises de fenômenos sociais em constante mudança, o que contribui para o entendimento de múltiplos problemas do cotidiano, nos quais os sujeitos sociais estão intrinsicamente envolvidos (CARRERAS et al, 2017, p.13-14). Nesse sentido, a abordagem dialógica da TRS foi adotada dado que “os estudos em Educação, sobretudo no âmbito brasileiro, têm se favorecido das contribuições da teoria das representações sociais para investigar as simbolizações e as ações desenvolvidas em contextos educacionais” (NOVAES, ORNELLAS, ENS, 2017, p. 1007).

A perspectiva de Freire (1997; 2005) sobre a dialogicidade conversa com aquela trazida por Marková (2006; 2017). Assim, as duas abordagens dialógicas contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa, sobretudo por considerarem a possibilidade de mudança social. Para as duas abordagens, o diálogo dá a oportunidade de indivíduos serem transformados e transformadores. (FREIRE, 2002, p. 136).

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para a produção das informações da pesquisa, recorreu-se à observação assistemática, que pode ser chamada de não-estruturada, antropológica ou livre (MAZZOTTI e GEWANDSZNAIDER, 2001, p. 164); e o grupo focal na perspectiva dialógica (MARKOVÁ et al., 2007).

> Grupos focais são um método de pesquisa baseado em grupo aberto de discussões que examinam um determinado conjunto de questões socialmente relevantes. Em alguns aspectos, é esperado que os grupos focais tenham características que sejam semelhantes a discussões informais e espontâneas, que ocorrem em cafés, nas ruas e em bares.[3238] (MARKOVÁ et al., 2007, p. 32).

Foram realizadas duas sessões de grupo focal de aproximadamente 60 minutos com 11 professoras especialistas do ensino fundamental (6º ao 9º ano) da rede de ensino de São Paulo, com o objetivo de compreender processos relacionais entre docentes e alunos, estes últimos imigrantes, no que concerne à alteridade no multiculturalismo.

Das análises dos registros de campo e das sessões de grupo focal foi possível depreender cinco categorias de sentido associadas à tríade dialógica: (1) Ser professora; (2) alunos brasileiros versus alunos imigrantes; (3) conteúdos e metodologias de ensino; (4) fatores externos; (5) queixume. Observou-se que o tempo de docência é compreendido pelas participantes da pesquisa como o fator determinante para o exercício da profissão. As 6 docentes com menos de 10 anos de experiência mostraram-se mais esperançosas e motivadas com a possibilidade de mudar a realidade social de seu alunado, buscando promover projetos coletivos e integradores dos alunos imigrantes com os brasileiros. As 5 professoras com mais de 10 anos de docência detalharam as agruras da sala de aula e uma progressiva desmotivação com o exercício profissional. Por outro lado, certo queixume, relativo à família dos alunos, à Secretaria de Educação, às avaliações externas, à rigidez do currículo e à própria organização escolar se fez notar nos dois grupos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[3238] Tradução livre de: “Focus groups are a research method based on open-ended group discussions that examine a particular set of socially relevant issues. In some respects, focus groups are expected to have characteristics that are similar to spontaneous and informal discussions taking place in cafés, in streets and in pubs. As we shall see, it is by no means a new research method in the social sciences”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As representações sociais foram se evidenciando nas ações, reações, discursos, atitudes e leituras de mundo que rodeavam não somente o dia a dia das relações na escola, mas avançavam até as atividades de ensino, desembocando na sala de aula e no momento de aula.

Da análise destacou-se o foco da pesquisa em tela, relacionado às representações sociais das professoras sobre os alunos imigrantes. As representações que foram se evidenciando no discurso, em confrontação com as sobre os estudantes brasileiros, jogam luz, sobretudo, nos alunos de origem boliviana.

Para as professoras com mais de 10 anos de docência, os alunos brasileiros são indisciplinados, desobedientes, desinteressados e relaxados em relação ao material escolar. Por sua vez, os alunos bolivianos são elogiados como concentrados, obedientes, disciplinados e com maior apoio e carinho pela família.

Inicialmente, as visitas à escola apresentaram uma realidade idealizada, que provocou uma reação de admiração por parte da investigadora, relatada insistentemente no jornal de campo. No entanto, as dificuldades da docência foram se evidenciando a cada visita, e o contexto escolar foi se complexificando. Nos últimos encontros, em especial nas sessões de grupo focal, as representações das professoras ficaram mais manifestas, deixando patente a necessidade de estudos em profundidade sobre as relações escolares orientadas pela multiculturalidade.

REFERÊNCIAS

CANEN, Ana. Competência pedagógica e a pluralidade cultural: eixo na formação de professores? In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.102, p.89-107, nov. 1997.

_____. Pesquisando multiculturalismo e pensando multiculturalmente sobre pesquisa e formação docente: uma experiência de currículo em ação**.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu, MG, 2005.

CARRERAS, María Paula et al. Paro docente y representaciones sociales estudiantiles en la universidad Tucumana- Argentina. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 9 - 24, jan. 2017. ISSN 1982-8632. Disponível em: https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/33 https://doi.org/10.26843/ae19828632v10n12017p9a24.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Educação como Prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **À Sombra da mangueira**. 6ª ed. São Paulo: Olho D'água, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e Mudança**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

HOOKS, Bell**. Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes. São Paulo, 2013.

JODELET, Denise. **A alteridade como produto e processo psicossocial**. In: ARRUDA, Angela. Representando a alteridade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e Representações Sociais:** as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. A fabricação da teoria de representações sociais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 358-375, Mar. 2017a. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000100358&lng=en&nrm=iso>. access on 08 July 2019. http://dx.doi.org/10.1590/198053143760.

_____. **Mente Dialógica:** Senso Comum e Ética. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPRess, 2017b.

MARKOVÁ, Ivana. et al. **Dialogue in Focus Groups**: exploring socially shared knowledge. Sheffield: Equinox, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

NOVAES, Adelina. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre "políticas de subjetividade". **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 328-343, June 2015. Available from<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742015000200328&lng=en&nrm=iso>. access on 08 July 2019. http://dx.doi.org/10.1590/198053143205.

NOVAES, Adelina; ORNELLAS, Maria de Lourdes; ENS, Romilda Teodora. Convergências teóricas em representações sociais e seu aporte para o estudo de políticas docentes. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 53, ago. 2017. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/16433>. Acesso em: 08 jul. 2019. doi:http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO14.

NOVAES, Adelina. Professor é uma pessoa: Constituição de subjetividades docentes na periferia de São Paulo. **Novos estudos CEBRAP** [online]. 2020, v. 39,

n. 1 [Acessado 4 Julho 2021] , pp. 59-79. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/S01013300202000010001>. Epub 10 Jun 2020. ISSN 1980-5403. https://doi.org/10.25091/S01013300202000010001.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em 14 mar. 2019. https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/cadernos-traduzidos/ acesso 03 jun. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. Disponível em:<http://www.educacao.sp.gov.br/>. Acesso 03/06/2021.

25.5.3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUA RELEVÂNCIA PARA PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Clarissa Menezes de Souza Poubel[3239]

Leandro Garcia Pinho[3240]

RESUMO

Este texto se propõem discutir teoricamente os pressupostos da Teoria das Representações Sociais a partir da abordagem de Serge Moscovici (2012) e sua relevância para a pesquisa em educação. Entende-se que a teoria moscoviciana pressupõe a impossibilidade de compreender o indivíduo sem considerá-lo como parte de uma sociedade cultural, econômica, política, enfim, historicamente situada. Dessa forma, um campo privilegiado para estudo das representações sociais é a educação, em especial no âmbito de suas instituições de ensino, uma vez que recebem cotidianamente a influência de diferentes grupos sociais, que apresentam os mais variados discursos. Assim, a Teoria das Representações Sociais é um caminho teórico-metodológico instigante para os estudos educacionais, principalmente a partir da contribuição de Serge Moscovisci (2012), que nos possibilita questionar a natureza do conhecimento e a relação entre indivíduo e sociedade. Esse artigo é resultado de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico com vistas a trazer a cena discussões sobre representações sociais e educação. De acordo com Flick (2013) a pesquisa qualitativa busca captar os significados subjetivos das questões a partir das perspectivas dos sujeitos. Os pesquisadores qualitativos buscam entender um fenômeno em seu contexto natural. De modo geral, a pesquisa qualitativa é uma abordagem que pressupõe que o significado dado ao fenômeno é mais importante que sua quantificação. Espera-se, assim, contribuir para o debate dessa abordagem teórico-metodológica.

Palavras-chave: Teoria das Representações Sociais. Pesquisa Educacional

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo de natureza qualitativa se propõe a realizar um estudo sobre a abordagem teórico-metodológica das Representações Sociais, a partir da contribuição proposta por Serge Moscovisci, e sua relevância para área educacional. Conforme nos indica Flick (2013) as pesquisas de natureza qualitativa de cunho bibliográfico nos auxiliam a entender o estado do conhecimento que é produzido em determinadas áreas. Assim, realizou-se levantamento das principais fontes de abordagem neste tema, entre essas: Moscovisci (2012) e Mollo (1986).

Para compreender melhor a teoria das representações sociais, antes é preciso

[3239] Mestre em Políticas Sociais, Universidade Estadual do Norte Fluminense “Darcy Ribeiro”, clarissapoubel@gmail.com
[3240] Doutor em Ciência da Religião, Universidade Estadual do Norte Fluminense “Darcy Ribeiro”, leandropinho@gmail.com

entender o conceito de “representação” e, para tanto, faz-se necessário buscar referências na passagem do século XIX para o século XX.

Segundo Barreto (2005), o século XIX foi marcado por ideias revolucionárias e também um tempo que fez surgir novos valores e concepções de mundo. Do ponto de vista intelectual, foram construídas várias teorias, entre elas, a da representação. Em sua raiz etimológica, “representação” provém do latim “representare”, que quer dizer fazer presente, apresentar de novo. Para Falcon (2000) fazer presente alguém, ou alguma coisa, até mesmo uma ideia, por intermédio da presença de algum objeto. Assim, etimologicamente, “representação” era sinônimo de cópia, de reflexo do mundo, “representar” era reproduzir o social. Essa ideia influenciou, durante anos, as ciências sociais e a psicologia, gerando uma ilusão da consciência perfeita entre o psíquico e o mundo.

Minayo (1995) aponta que as “representações” estavam vinculadas a dois níveis distintos: coletivo e individual. Entre os principais teóricos que se preocupavam com o caráter coletivo das representações, estavam: Schutz, Weber, Durkheim e Marx. Embora com aportes diferentes, esses autores afirmavam uma crença de que as representações não são necessariamente conscientes pelos indivíduos, sendo esses reprodutores de condutas do meio social. Já entre os teóricos que se preocupavam com o individual, citam-se principalmente os da vertente psicológica e entre esses: Freud, que influenciou a teoria das representações sociais, principalmente através da teoria sexual infantil que desenvolveu. Em seu estudo, Freud, demonstrou como as crianças constroem suas próprias teorias a partir das relações entre os universos adulto e infantil.

Portanto, no nascedouro da teoria das representações sociais, o conceito de representação era distinguido em dois níveis de fenômenos: o individual e o coletivo, que eram, de acordo com cada crença, totalmente diferentes um do outro. No entanto, esses níveis – individual e coletivo – das representações colaboraram para que Moscovisci elaborasse a teoria das representações sociais.

A vertente sociológica da psicologia europeia resgatou o conceito de representação social, marcando uma mudança no eixo tradicional em psicologia social, que antes se concentrava na verificação de comportamentos observáveis e a partir desses novos estudos passou a fundamentar-se na compreensão do processo de elaboração psicológica e social da realidade, integrando aspectos explícitos e

implícitos do comportamento para a explicação das condutas.

Dessa forma, o estudo desenvolvido por Serge Moscovisci, em torno de 1961, sob título de Psychanalyse: son image et son public, buscou compreender de que maneira a Psicanálise, ao sair do entendimento de pequenos grupos fechados e especializados, adquire um novo significado pelos grupos populares. O teórico motivou-se para desenvolver estudo a partir das representações sociais como metodologia científica, pois fazia crítica aos pressupostos das demais teorias. A partir desse estudo emerge um novo conceito que define a representação social. Assim, a representação social firma-se como uma ferramenta da psicologia social, uma vez que articula o social e o psicológico, num processo dinâmico que permite compreender a formação do pensamento social e a antecipação das condutas dos seres humanos.

Essa teoria busca superar a perspectiva individual do entendimento do mundo defendida pela Psicologia que separa o individual do social, e consolida a dimensão social, destacando que há fenômenos psicossociais que apresentam uma lógica diferente da lógica individual para compreensão da realidade.

Para Moscovisci (2012, p. 216):

> Representar significa a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo. É, portanto, muito importante que isso se dê de forma comunicativa e difusiva, pois não há outros meios, com exceção do discurso e dos sentidos que ele contém, pelos quais as pessoas e os grupos sejam capazes de se orientar e se adaptar a tais coisas.

Desta forma, compreender as representações sociais é compreender como os sujeitos, na maneira como cada um age, chegam a operar ao mesmo tempo para se definir e para transformar o social. Destacam-se dessa forma, duas funções principais das representações sociais: a função cognitiva, ancorando significados, estabelecendo ou desestabilizando as situações evocadas e a função social, mantendo ou criando identidades e equilíbrios coletivos (MOSCOVISCI, 2012, p. 218).

A partir dessas funções, torna-se possível inferir que as representações sociais emergem das interações humanas entre pessoas e grupos ao longo dos laços estabelecidos para a comunicação e colaboração. Portanto não são produtos da criação individual, mas sim coletiva e depois de estabelecidas,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [..]adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem, se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu (MOSCOVISCI, 2012, p. 41).

As representações sociais buscam analisar:

> [...] aqueles modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos; modos de pensamentos aplicados a objetos diretamente socializados, mas que, de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentido aplicadas à realidade e a si mesmas (MOSCOVISCI, 2012, p. 218).

Diante do exposto, entende-se que as representações sociais se apresentam como uma maneira de perceber a realidade, uma forma de conhecimento desenvolvida pelos indivíduos e grupos para marcar suas posições em relação aos eventos, objetos, situações, entre outros. O social interfere de várias maneiras, seja através do contexto concreto em que os grupos se situam, seja pela comunicação estabelecida, pela herança cultural, pelos códigos, símbolos, valores, ideologias que se ligam as posições sociais.

Moscovisci aponta duas categorias que permitem uma melhor compreensão do lugar ocupado pelas representações sociais, dentro da sociedade: universo consensual e universo retificado. Sobre o universo consensual entende-se que:

> [...] a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício. Dessa maneira, presume-se que nenhum membro possua competência exclusiva, mas cada qual pode adquirir toda competência que seja requerida pelas circunstâncias. [...]Tal estado de coisas exige certa cumplicidade, isto é convenções linguísticas, perguntas que não podem ser feitas, tópicos que podem, ou não podem, ser ignorados. Em longo prazo, a conversação (os discursos) cria nós de estabilidade e recorrência, uma base comum de significância entre seus participantes. (2012, p. 50-51).

Assim, é possível afirmar que o discurso comum liga as pessoas umas às outras, em torno desse universo consensual, ou seja, tudo que é compartilhado por meio do diálogo e da troca entre as pessoas torna-se aceitável para aquela coletividade.

Sobre o universo reificado, Moscovisci afirma que:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...]a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais. Somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com o mérito, seu direito de trabalhar "como médico", "como psicólogo", "como comerciante" ou de se abster desde que "eles não tenham competência na matéria". [...]Nós nos confrontamos, pois, dentro do sistema, como organizações preestabelecidas, cada uma com suas regras e regulamentos [...] Existe um comportamento adequado para cada circunstância, uma fórmula linguística para cada confrontação e, nem é necessário dizer, a informação apropriada para um contexto determinado (2012, p. 51-52).

A partir desses conceitos, o autor destaca que as representações sociais pertencem ao universo consensual enquanto a ciência é o meio para entender o universo reificado. Portanto, o universo reificado, não depende da vontade dos indivíduos, e diante dele, deve-se desenvolver uma atitude imparcial. Ao contrário, o universo consensual depende dos significados que retratam os interesses dos indivíduos e dão forma à consciência coletiva.

2 DESENVOLVIMENTO

Um campo privilegiado para estudo das representações sociais é a educação, em especial no âmbito de suas instituições de ensino, uma vez que recebem cotidianamente influência de diferentes grupos sociais, que apresentam os mais variados discursos. Nas últimas décadas muitos estudos emergiram com o objetivo de, a partir das representações sociais dos sujeitos, entender as relações estabelecidas nas escolas.

Como modelo exemplar de estudo, cita-se a obra La Sélection Implicite à l'École, de Mollo (1986). A autora analisou documentos franceses relacionados ao ensino obrigatório, buscando entender o modo como as informações oficiais, sobre o ensino, eram difundidas entre os sujeitos do processo educativo, em seu estudo: pais, alunos e professores. A pesquisa foi desenvolvida entre os anos escolares de 1976-1977 e focou as reformas do ensino básico que ocorreram na França, que objetivavam acabar ou evitar a seleção de alunos na escola. A autora apontou que o estudo das representações foi muito importante nessa área porque possibilitou a análise dos diferentes tipos de discurso, permitindo entender como cada sujeito da pesquisa articulava seus valores e ideologias.

No Brasil, estudos desenvolvidos sob o enfoque teórico das representações sociais no campo educacional têm crescido no meio científico, entre outros podemos

destacar trabalhos de: Carvalho (1983), Gilly (2001), Lins e Santiago (2001), Madeira (2001) e Sousa (2002).

Referenciando-nos através dos estudos de Madeira (2001), constata-se que o autor desenvolveu pesquisa no Nordeste brasileiro, centrando a investigação nas representações sobre educação e escola para analfabetos adultos, migrantes, trabalhadores rurais e meninos de rua. A partir da utilização da teoria das representações sociais ao estudo de questões educacionais, afirmou que a teoria em questão:

> [...] permite apreender o sentido de um objeto em articulação a outros tantos que se lhe associam em diferentes níveis; possibilita superar o reducionismo de análises que desrealizam o objeto ao isolá-lo e decompô-lo; viabiliza ultrapassar uma pseudocientificidade que enrijece análises e proposições (MADEIRA, 2001, p. 127).

Sousa (2002) contribuiu ainda para afirmar a teoria das representações sociais como um importante recurso as pesquisas educacionais, ao realizar levantamento, junto ao programa de estudos de pós-graduação em educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e junto à Fundação Carlos Chagas, buscando descrever a trajetória metodológica que o estudo das representações sociais em educação vem desenvolvendo e apontar o processo de apropriação desta teoria pelos pesquisadores da área educacional.

A partir dos trabalhos citados percebe-se que as pesquisas educacionais têm se valido da teoria das representações sociais como recurso teórico metodológico pertinente na busca pela compreensão das concepções dos sujeitos a partir dos modos como se relacionam e representam a realidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, percebe-se que Moscovisci formulou um conjunto bem tecido de preposições e denomina-as de Representação Social, buscando desvendar os processos pelos quais um pensamento, uma visão, um entendimento, torna-se consensual entre os integrantes de um grupo. Seus estudos sobre representação social como instrumento para avaliação dos grupos sociais vêm reforçar a compreensão de como as representações são elaboradas a partir da realidade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cotidiana. Dessa maneira, é possível inferir que a teoria das representações sociais fornece subsídios para que o cientista social desenvolva suas pesquisas com a finalidade de desvendar o pensar e o agir dos grupos sociais.

REFERÊNCIAS

BARRETO, F.S. **Sobre as representações sociais e o tempo histórico**. Revista Lâmina, vol. 117, n. 1, s/p, 2005.

CARVALHO, C. M. C. **Representações de professores de 1ª série do 1º grau de escolas de periferia: estudo de caso. 1983**. Tese (Doutorado). – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

FALCON, F. J. C. História e representação. In: CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (Org.). **Representações: contribuição a um debate transdisciplinar**. Campinas: Papirus, 2000, p. 20-48.

FLICK, U. **Introdução a Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Trad.: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, p. 321-341.

LINS, C. P. A.; SANTIAGO, M. E. Representação social – educação e escolarização. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Universitária, 2001, p. 411-450.

MADEIRA, M.C. **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Universitária, 2001.

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Texto em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 89- 111.

MOLLO, S. **La sélection implicite à l'école**. Paris: PUF, 1986.

MOSCOVICI, S**. Representações sociais: investigações em psicologia social**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUSA, C. P. Estudos de representações sociais em educação. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, vol. 14/15, p. 17-37, 2002.

25.5.4 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A REPRESENTAÇÃO DE MÃES POR MEIO DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Paula Paulino Braz[3241]

Rosemeire de Araújo Rangni[3242]

RESUMO

Este trabalho aborda a educação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação (AHSD) em tempos de pandemia, quando as aulas ocorriam no formato online. Sendo as AHSD um tema que envolve crenças produzidas pelo senso comum, tem-se a hipótese de que ainda se acredita que esses estudantes não precisam de apoio escolar para se desenvolverem. Com a pandemia, foram necessárias adequações educacionais para o atendimento a esses alunos e, por ser um fato recente, há um número escasso de publicações que discutem sobre a educação de estudantes com AHSD diante do cenário pandêmico. Sendo assim, o objetivo foi verificar e analisar o que pensam pais ou mães sobre a relação existente entre a escola e seus filhos com AHSD em tempos de ensino remoto. A pesquisa é de abordagem descritiva e os resultados foram analisados por meio do Discurso do Sujeito Coletivo, técnica de resgate da Representação Social. Participaram da investigação quatro (4) mães, cujos filhos são identificados com AHSD. A coleta de dados foi realizada com entrevista semiestruturada, e a análise dos dados coletados ocorreu com a utilização do programa DSCSoft. Os resultados apontaram o descontentamento das mães diante da carência de ações pedagógicas voltadas à educação de seus filhos e o entendimento de que eles aprendem melhor sozinhos.

Palavras-chave: Representação Social. Altas habilidades. Superdotação. Ensino Remoto. Educação Especial.

1 INTRODUÇÃO

No início do ano de 2020, o mundo passou por mudanças drásticas, que afetaram o comportamento da população, em decorrência do avanço da pandemia do coronavírus (COVID-19). Na Educação, as instituições de ensino precisaram se adequar às novas condições para conter a transmissão do vírus (BRASIL, 2020).

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE), solicitou a reorganização das atividades acadêmicas, em todos os níveis e modalidades de ensino. Diante deste cenário, até então inédito, o distanciamento social e a adequação das aulas se fizeram necessários e urgentes como medida para o combate da transmissão do vírus e, desse modo, surgiram diversas preocupações em pais, estudantes e profissionais da

[3241] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES), Universidade Federal de São Carlos, paulapbraz@gmail.com
[3242] Professora Associada 1. Departamento de Psicologia. PPGEEs, Universidade Federal de São Carlos, rose.rangni@ufscar.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educação (AMEND, 2020; DURAKU; HOXHA, 2020; FILGUEIRAS; NOGUEIRA; AVELAR, 2021).

Este trabalho trata sobre os estudantes com AHSD[3243] e tem a pretensão, mesmo que inicial, de dialogar sobre a representação social de seus pais e responsáveis em tempos de pandemia, especificamente quando as aulas ocorriam apenas no formato online. Nesta perspectiva, cabe conceituar quem são esses alunos. De acordo com Renzulli (2014), uma pessoa é considerada com comportamento superdotado quando manifesta a intersecção de três a características: habilidade acima da média, que pode ser em uma ou mais áreas; criatividade e; um comprometimento com a tarefa.

As publicações que abordam a educação desse grupo de estudantes em contexto pandêmico concentram-se, em sua maioria, em âmbito internacional (ABOUD, 2021; AMEND, 2020; DURAKU; HOXHA, 2020; KARABULUT; TÜRKSOY, 2020; SIMIN et al., 2020). No Brasil, Filgueiras, Nogueira e Avelar (2021) refletiram sobre uma intervenção, aplicada a um grupo de pais de crianças com altas habilidades, em um projeto extensionista. Cruz et al. (2020), discutiram com estudantes e profissionais de Ensino Superior, pertencentes ao Grupo de Estudo sobre estudantes com deficiência e altas habilidades no Ensino Superior, quanto aos aspectos relacionados ao ensino remoto emergencial.

Destaca-se que as AHSD é uma temática que envolve muitas crenças produzidas pelo senso comum. Uma delas, e talvez seja a que mais se correlaciona com os propósitos desta investigação, é a de que esses estudantes possuem condições para se desenvolverem sozinhos (ALENCAR; FLEITH, 2001). Entretanto, tal pensamento desconsidera a importância do ambiente para o desenvolvimento das habilidades da pessoa (PEDRO; OGEDA; CHACON, 2017).

Para Moscovici (2012), o conhecimento de senso comum, proveniente das ideias de um mesmo grupo social, é o que orienta o comportamento do homem na sociedade. De acordo com ele, o estudo da Teoria das Representações Sociais (RS) está no modo de pensar de um determinado grupo, considerando suas crenças, seus saberes apropriados e compartilhados por meio da interação social. Porém, é

[3243] Pontua-se que a terminologia aqui empregada é altas habilidades ou superdotação, conforme indicado na legislação nacional (BRASIL, 1996). Entretanto, outras denominações serão mantidas, já que não existe um consenso sobre o termo que melhor se adequa a essa especificidade.

importante ressaltar que representação social é um fenômeno amplo e complexo, que envolve diferentes métodos investigativos, a depender da base epistemológica adotada pelo pesquisador.

Sendo assim, considerando o momento de mudanças na Educação e o número escasso de publicações que remete à educação de estudantes com AHSD diante da condição pandêmica, a questão que norteou a presente investigação foi: como o entendimento de senso comum sobre AHSD atinge o trabalho pedagógico em tempos de pandemia? Neste sentido, foi lançada a hipótese de que noções equivocadas sobre as AHSD promovem um distanciamento das ações escolares voltadas para esses alunos.

A partir do exposto, o objetivo deste trabalho foi verificar e analisar o que pensam pais ou mães sobre a relação existente entre a escola e seus filhos com AHSD em tempos de ensino remoto. Para responder esse objetivo, foi investigado, a partir do depoimento dos(as) participantes, quais seus modos de pensar sobre a educação de seus filhos durante a pandemia.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Método

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa sobre a representação social parental diante das AHSD. Para o desenvolvimento desta investigação foram seguidas as orientações e normas da Resolução Nº 510, de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme o parecer CAEE: 28013114.0.0000.5504.

O estudo se configurou metodologicamente como uma pesquisa descritiva, que empregou a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). O DSC é um método de processamento de dados qualiquantitativos, que visa a investigação dos modos sociais de pensar, por meio do resgate das Representações Sociais (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010; LEFÈVRE, 2017).

A organização metodológica empregada enquadra-se como descritiva, pois, de acordo com Gil (2008, p. 28), “São incluídas neste grupo as pesquisas que têm o objetivo de levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”. E, apesar de

aproximar-se do cunho exploratório "[...]É importante salientar que o DSC não foi concebido para pesquisas qualitativas consideradas "exploratórias", entendidas como um momento muito inicial de conhecimento de uma data realidade" (LEFÈVRE, 2017, p. 21).

Os critérios para participação da investigação foram: ser pai ou mãe de filhos(as) identificados com AHSD; os filhos(as) deveriam estar em idade escolar e matriculados em uma escola no momento da coleta de dados e; aceitar participar da pesquisa. Ressalta-se que a coleta de dados ocorreu no período em que as aulas ocorriam somente em regime remoto. Aceitaram participar da pesquisa quatro (4) mães.

Os dados de caracterização das participantes constam no Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização das participantes

Identificação da participante	Idade	Caracterização do(a) filho (a) com AHSD: Idade e sexo	Tipo de instituição de ensino
Respondente 1	48	17 (Masculino)	Pública
Respondente 2	37	12 (Masculino)	Pública
Respondente 3	42	16 (Masculino); 13 (Feminino)	Particular
Respondente 4	45	13 (Masculino); 10 (Masculino)	Particular

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2021)

Respeitando o momento de distanciamento social, os dados foram coletados online, com a utilização da plataforma de vídeo chamadas Google Meet, por meio de entrevista semiestruturada. A entrevista, como instrumento para a coleta de dados, permite a obtenção de dados por conversação e demanda de preparo do pesquisador para se extrair do participante as informações necessárias que respondam ao objetivo proposto no trabalho (MARCONI; LAKATOS, 2003). As entrevistas foram gravadas com a autorização das participantes. Após a coleta de dados, os depoimentos foram transcritos na íntegra. Para o tratamento e análise dos dados coletados, foi utilizado o software DSCSoft©[3244].

As etapas de processamento dos dados da pesquisa foram:

1ª etapa: Obtenção dos depoimentos por meio de entrevista e transcrição na íntegra;

2ª etapa: Organização dos dados coletados, com a utilização do software. Essa organização ocorreu da seguinte forma:

a) Busca de sentido pela extração de Ideias Centrais (IC) e Expressões Chaves (EC).

[3244] Programa para o uso de análise de pesquisas qualiquantitativas, que utilizam a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste momento, os depoimentos são analisados individualmente, e, retira-se dele apenas o conteúdo essencial. Para cada depoimento, extrai o sentido que o depoente atribuiu à questão proposta e seleciona, do depoimento escrito, somente o conteúdo em que aparecem as IC. Esse estrato selecionado são as EC (LEFÈVRE, 2017).

b) Categorização das IC apresentadas nos discursos das participantes e;

c) Elaboração do DSC, que consiste na "[...]reunião das EC cujas IC [...]apresentem sentido semelhante" (LEFÈVRE, 2017, p. 35).

2.2 Resultado e discussão

Para atender ao objetivo traçado, o conteúdo das entrevistas foi divido em três categorias semânticas, sendo: A) Relação com o conteúdo escolar; B) Sentimento do(a) filho(a) em relação à escola e; C) Sentimento das mães em relação à escola. Antes da análise dos resultados, enfatiza-se que a abordagem empregada neste estudo se utiliza de apenas uma das diversas formas existentes para o estudo das Representações Sociais. De acordo com Lefèvre (2017, p. 20) "[...]depoimentos coletivos são apenas uma delas e pesquisar RS implica sempre ir mais além do que simplesmente reconstituí-las, como faz o DSC".

O DSC das participantes referente à categoria A foi:

> DSC (categoria A): Ele(a) é como uma esponja (absorve rapidamente o conteúdo). Colocamos para fazer outras atividades alternativas. Então, realmente, desviou toda essa energia que tinha, talento, para outros temas, porque só com a escola seria uma frustação total. Quando tem contato com o conteúdo mais de um dia, não tem muita paciência. Não gosta, fala que não tem sentido, principalmente com relação a muitas atividades. Diz que estamos (vivendo) muita coisa, e não tinha que ser assim. Termina logo o dever e os professores nem sempre tem a sensibilidade de dar uma tarefa suplementar. Sempre foi muito ansioso(a), então, se não der uma atividade suplementar, ele(a) vai dispersar mesmo.

De acordo com o discurso das mães, nota-se a indicação de características que comumente se apresentam em pessoas com AHSD, tais como a agilidade em aprender algo novo e responder às propostas dos professores; a inquietação e insatisfação frente às situações de aprendizagem cujos conteúdos são conhecidos e; a intolerância diante da repetição (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Diante dessa situação, é comum observar ansiedade para aprender, necessidade de compartilhar seus conhecimentos e atender às expectativas dos professores. Neste sentido, é importante que o ensino online esteja adequado aos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estilos e preferências de aprendizagens desses alunos (DURAKU; HOXHA, 2020), e, sendo assim, constata-se pelo sentimento deles perante o contexto vivenciado, que tais estratégias não ocorriam no momento da coleta de dados.

> DSC (Categoria B): Não faz tarefa. Não aguenta repetição das coisas e reclama. Quando tem muito dever, reclama também. Odeia a escola. Agora com o coronavírus, prefere que não volte mais as aulas presenciais, pois para ele(a) é uma tortura ir para a escola. A escola não está preparada. Para ele(a) é perda de tempo, por isso, espera que não volte (as aulas presenciais). Diz "eu aprendo sozinho(a) e melhor".

Para Aboud (2021), a aprendizagem online e os métodos de avaliação que vem sendo utilizados pelas instituições de ensino aos estudantes com AHSD, têm se mostrado ineficazes. Tal afirmação concorda com o depoimento das mães, sobre o sentimento de seus filhos diante do cenário educacional na pandemia. Ainda sobre isso o autor destaca que, o incentivo quanto a sua participação nas aulas é crucial, por isso a importância fundamental no desenvolvimento e implementação de programas que incentivem a participação ativa, com desafios intelectuais e conteúdos estimulantes, para atender às suas necessidades.

Além disso, a ausência das atividades extracurriculares em virtude das circunstâncias afeta, negativamente, o interesse desses alunos em frequentar a escola, o que leva, alguns deles, a negligenciar a conclusão de seus trabalhos escolares e cumprir outras responsabilidades relacionadas com a escola (DURAKU; HOXHA, 2020).

Segundo Filgueiras, Nogueira e Avelar (2021, p. 33) o formato de ensino online oportunizou que os pais vivenciassem ativamente a insatisfação de seus filhos quanto aos sistemas escolares, "[...]permitindo que vejam suas reações e dilemas". Esta proximidade com os problemas educacionais diários de seus filhos foi indicada no DSC a seguir.

> DSC (Categoria C): Penso que a escola está feita para as pessoas na média. Porque, com as pessoas muito inteligentes o que a escola faz é rejeitar esses alunos, e não absorvê-los. Realmente o que eu penso é que o aluno que tem vontade e curiosidade e aprende sozinho. Ainda mais com os recursos que tem.

O DSC que compõe a categoria C indica o entendimento equivocado de que AHSD é garantia de alta produtividade (ALENCAR; FLEITH, 2001). Por meio da fala

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

das mães, se observa a polaridade quanto aos seus sentimentos diante do contexto escolar de seus filhos. Elas expressaram o descontentamento com a escola, pela carência de ações pedagógicas voltadas a seus filhos e a crença de que eles não precisam de apoio, pois se desenvolvem sozinhos, indicando uma ideia errônea em torno das AHSD.

A figura 1 foi retirada da análise realizada pelo do software DSCSoft©. Ela ilustra os resultados qualiquantitativos das respostas, divididas por categorias de semelhança.

Figura 1 – Resultados Qualiquantitativos

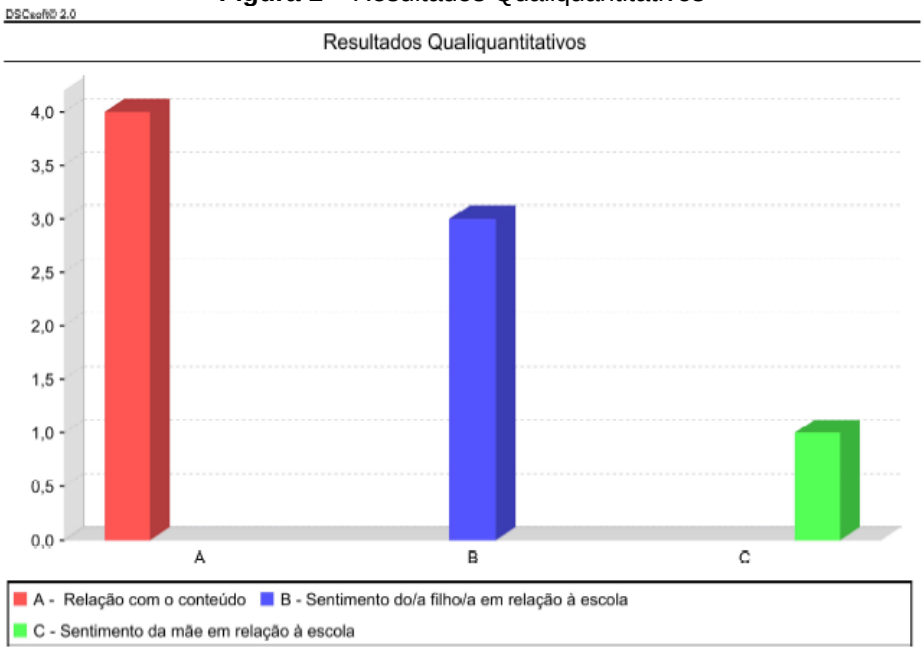

Fonte: Elaboração própria (2021)

Segundo os dados apresentados, as participantes enfatizaram com maior frequência a problematização da pandemia sobre o conteúdo ministrado (n=4, ou frequência de entrevistados=100%). Em seguida, aparece o sentimento dos filhos em relação a escola (n=3, ou frequência de entrevistados=75%), e o sentimento materno frente à problemática escolar (n=1, ou 25% de frequência de entrevistados). Dessa forma, tem-se o entendimento de que a condição de ensino online a relação existente entre estudante com AHSD-escola-conteúdo, se agravou com o período pandêmico (KARABULUT; TÜRKSOY, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou investigar, de forma inicial, o que pensam pais ou mães, de filhos(as) com AHSD, sobre a relação entre a escola e seus filhos em tempos de ensino remoto. Os resultados indicaram ausência de ações pedagógicas voltadas a esses estudantes, conforme a amostra investigada. De acordo com o discurso das mães, está o entendimento de que seus filhos aprendem sozinhos e melhor, respondendo à hipótese que precedeu esta investigação. Entretanto, elas expressam o descontentamento com a falta de suporte dada pelo sistema escolar.

Por se tratar de uma situação inusitada (pandêmica), existem poucos estudos que refletem sobre o contexto atual desse grupo de estudantes, bem como possíveis consequências a longo prazo. Contudo, este estudo conseguiu indicar evidências iniciais de que a falta de conhecimento sobre os aspectos que envolvem as AHSD têm impedido que os estudantes tenham suas necessidades educacionais atendidas, gerando situações de frustação, descontentamento e desconforto com a escola.

Sendo assim, são necessários estudos futuros, visto que a situação imposta pela pandemia ainda não tem data para acabar e que, infelizmente, um cenário semelhante pode se repetir no futuro. Além disso, é importante que novas pesquisas contenham amostra maior, com participações de pais e mães, em diferentes etapas de ensino para se obter uma representação mais significativa, buscando entender quais as consequências que o distanciamento social imposto trouxe para a vida desses estudantes.

REFERÊNCIAS

ABOUD, Y. Challenges to gifted education in the Covid-19 pandemic about online learning in Saudi Arabia from the perspective of gifted students and parents. **Journal of Gifted Education and Creativity**, v. 8, n. 1, p. 11-21, abr., 2021. Disponível em: https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/58718/845995. Acesso em: 01 jun. 2021.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.

AMEND, E. Supporting Your Gifted Child During Covid-19. **National Association for Gifted Children**. Washington, 2020. Disponível em: https://www.nagc.org/sites/default/files/Publication%20PHP/NAGC_TIP-Sheet_COVID-19_With%20Strategies%20by%20Development%20Level_April%202020.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da Pandemia de Covid-19. Brasília: 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 jun. 2021.

CRUZ et al. Atividades síncronas e assíncronas do Grupo de Estudos sobre estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação no Ensino Superior durante a Pandemia do Covid 19. In: II PRÓ ENSINO: MOSTRA ANUAL DE ATIVIDADES DE ENSINO DA UEL, 2., 2020, Londrina. **Anais**... Londrina: UEL, 2020. p. 48. Disponível em: http://anais.uel.br/portal/index.php/proensino/article/view/1313. Acesso em: 01 jun. 2021.

DURAKU, Z. H.; HOXHA, N. The impact of COVID-19, school closure, and social isolation on gifted students' wellbeing and attitudes toward remote (online) learning. **Research Gate**, set., 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344098512_The_impact_of_COVID-19_school_closure_and_social_isolation_on_gifted_students'_wellbeing_and_attitudes_toward_remote_online_learning. Acesso em: 01 jun. 2021.

FILGUEIRAS, K. F.; NOGUEIRA, I. F.; AVELAR, M. S. S. Familiares de crianças com altas habilidades/superdotação: anseios e percepções expressos em uma intervenção durante a pandemia. **Expressa Extensão**, Pelotas, v. 26, n. 1, p. 31-43, jan./abr., 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/19620. Acesso em: 01 jun. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas em Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 6ª. Ed., 2008.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. **Pesquisa de Representação Social**: Um enfoque Qualiquantitativo. Brasília: Liber Livro, 2010.

LEFÈVRE, F. **Discurso do Sujeito Coletivo**: Nossos modos de pensar nosso eu coletivo. São Paulo: Andreolli, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2021.

PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M.; CHACON, M. C. M. Verdadeiro ou falso? Uma análise dos mitos que permeiam a temática das altas habilidades/ superdotação. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 3, set/dez., 2017. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/7718#:~:text=Al%C3%A9m%20do%20desconhecimento%20sobre%20as,o%20encaminhamento%20para%20servi%C3%A7os%20especializados. Acesso em: 31 mar. 2021.

RENZULLI, J. S. A concepção da superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade:** uma visão multidisciplinar. Campinas: Papirus, 2014. p. 219-264.

SIMIN et al. Depression Anxiety Stress Among Gifted and Talented Students In Malaysia During the Movement Control Order (MCO). **Journal of Critical Reviews**, Malaysia, v. 7, n. 11, p. 743-745, 2020. Disponível em: http://www.jcreview.com/?mno=118242. Acesso em: 01 jun. 2021.

KARABULUT, R.; TÜRKSOY, E. Gifted students' perceptions of distance education in the Covid-19 epidemy. **Talent, Turkey**, v.10, n. 2, p.176-189, 2020. Disponível em: https://dergipark.org.tr/en/pub/talent/issue/59610/773442. Acesso em: 01 jun. 2021.

25.5.5 ALUNO PROBLEMA - UM SUBPRODUTO DA ÁREA DA SAÚDE E DA PSICOLOGIA

Aline Cedro[3245]

RESUMO

A noção de aluno-problema surge de experiências médico-pedagógicas redundantes da participação de cientistas europeus se estendendo com a instauração da escola peculiarmente brasileira a qual focalizou planos de implementação da Escola Nova e a aceleração da formação educacional. O estudo ora relatado recorreu às definições de aluno-problema baseado em Freitas (2012); Garcia (2006); Lima (2018); Patto (2015); e Ramos (1950). A pesquisa apoiou-se em Abric (2001); Jovchelovitch (2008); Moscovici (2017); e, Sá (1996) para a exploração das respostas de 71 professores de Ensino Fundamental I da cidade de Arujá, no estado de São Paulo, tendo em vista o debate de elementos associados às representações sociais sobre aluno-problema. Por meio do emprego da técnica de Associação Livre de Palavras, os participantes apresentaram as quatro primeiras palavras/expressões evocadas quando da leitura do termo indutor aluno-problema. As informações foram organizadas e processadas com o apoio da estatística computacional Iramuteq e indicaram centralidade do fenômeno na família. Os resultados indicaram crença fixada há mais de 90 anos e, apontam tendência de encaminhamento, por parte dos docentes, de criança com problema de aprendizagem para tratamento de saúde, o que sugere um movimento de radicalização do estranho (álter) pelo professor, que associa tal fenômeno à falta de estrutura familiar.

Palavras-chave: Criança-problema; Fracasso escolar; Problemas de aprendizagem; TALP; Psicologização.

1. INTRODUÇÃO

Deste o início do século XIX, problemas de aprendizagem estiveram no radar de cientistas que, por meio de experimentos, buscaram classificar a defasagem escolar. O fomento de validação de testes de inteligência promovido por cientistas europeus no Brasil no começo do século XX contribuiu para que se nomeasse como crianças-problema alunos que não se enquadravam no padrão institucionalizado pelo ambiente escolar. Como a classe médica esteve no front das primeiras constatações sobre problemas de aprendizagem, tornou-se natural que as escolas encaminhassem seus alunos desarranjados a médicos com o propósito de obter diagnóstico e consequente tratamento para o estudante. Com o tempo, mais profissionais se uniram à área médica com o intuito de acolher a queixa escolar e assim passaram a emitir laudos de modo a resumir defasagens de aprendizado a fatores comportamentais. O movimento de acolhida à queixa escolar por parte dos profissionais da área da saúde

[3245] Mestre em Educação pela UNICID-SP. Professora no Centro de Formação Tecnológica Paula Souza. Email: cedro.aline@hotamail.com

percorreu os séculos e caminha lado a lado com a educação até os dias atuais, subsidiando o pedido de socorro de educadores e familiares para lidar com o fenômeno do aluno-problema.

2. O ALUNO PROBLEMA COMO SUBPRODUTO DA QUEIXA DE APRENDIZAGEM

A noção de “aluno-problema” decorre de fenômeno social ancorado em experimentos médico-pedagógicos e planos de aceleração da formação educacional. Freitas (2012) destacou que a inteligência da criança como aluno foi ininterruptamente analisada e catalogada e estas ações mais fortaleceram a estereotipação de aluno-problema à medida que o estudante segregado ficaria em ênfase e, automaticamente, exposto.

De acordo com o autor, algumas forças contribuíram para a instauração do termo aluno-problema, uma delas decorre do posicionamento da comunidade europeia no século XVII em relação às crianças e suas particularidades. As convicções de familiares comumente limitavam-se à crença de que a infância correspondia apenas a um curto intervalo de tempo, período em que a criança apresentava um vulnerável período de sobrevivência infantil. Passada essa fase e, à medida que adquirisse autonomia física, a criança já poderia se misturar aos adultos e com isso entendia-se que se desenvolveriam e conquistariam conhecimento.

No século XVIII, timidamente iniciou-se o processo de separação dos tempos dos adultos e as crianças passaram a ir para escola. Neste período, a aprendizagem empírica, experienciada com os familiares, foi substituída pela aprendizagem escolar. Assim, o progresso dos conhecimentos escolares passou a ser medido por meio de uma ordem evolutiva partindo de atividades mais simples para as mais complexas sendo que a passagem para cada fase subsequente ocorria mediante a aplicação de testes para avaliar a aquisição dos conhecimentos acumulados em estágios anteriores (LIMA, 2018).

Ideias educacionais particularmente brasileiras tiveram lugar com o escolanovismo a partir de 1930, movimento que se ocupou em verificar os métodos de ensino com ideias progressistas e, entre outros fomentos, contou com a participação da psicologia como ciência contribuinte à pedagogia: “Portanto, ter

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

reconhecido a especificidade psicológica da criança é um mérito que não pode ser negado aos proponentes da Escola Nova" (PATTO, 2015, p. 83).

Na versão de Garcia (2006), o movimento da Escola Nova evidenciou a preocupação com a diminuição das diferenças sociais, sendo que parte deste projeto contou com a instauração do serviço de higiene mental chefiado, no Rio de Janeiro, pelo médico alagoano Arthur Ramos, quem tratou de prestar apoio às crianças de escola primária, aquelas que apresentassem problemas de adaptação escolar e que eram rotuladas até então como crianças anormais. "Essa denominação – imprópria em todos os sentidos – engloba o grosso das crianças que por várias razões não podiam desempenhar os seus deveres de escolaridade em paralelo aos outros companheiros, os normais" (RAMOS, 1950, p. 13).

Neste contexto, a escola primária, por reunir uma grande quantidade de crianças com a mesma faixa etária, caracterizava-se como cenário propício para aplicação de testes, servindo de laboratório para quantificar as primeiras manifestações do estado infantil. Os dados obtidos com a aplicação dos testes contribuíram com estatísticas sobre o aluno pois entendia-se que, com a análise de uma população de estudantes, seria possível estabelecer normas e padrões do comportamento humano. "Isso era possível porque a variabilidade humana se manifesta dentro de certos limites, que o estudo de um número elevado de pessoas permitia identificar." (LIMA, 2018, p. 97).

Neste pensamento, Freitas (2012) acrescenta que, reflexo aos movimentos estatísticos de determinação de normas sobre o padrão do aluno ou a tentativa experimental de instaurar o aluno ideal, cotidianamente, é de se chamar atenção a frequência com a qual as dificuldades de compreender o aluno-problema por educadores e tutores resume-se em uma questão de adoecimento, sendo usual a ligação entre educação e saúde, com a justificativa de se estabelecer argumentos diagnósticos da não aprendizagem.

Em suma, o termo estigmatizante caminha à luz da historicidade. Primeiramente, por influência de instituições europeias motivadas pela experiência de Philippe Pinel no campo de higiene mental o que, no Brasil, e do ponto de vista de crianças tidas como desarranjadas dentro do ambiente escolar, redundou no conceito criança-anormal que seguiu reforçado no começo do século XX mediante a fase

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

experimentação científica de validação de testes de inteligência realizada por cientistas europeus.

Por fim, o serviço de higiene mental instalado no Brasil contou com as contribuições do médico Arthur Ramos, que observou e catalogou mais de duas mil crianças e, por suas constatações, modificou o termo criança-anormal para criança problema, pois, em sua visão, não só aspectos de saúde, mas também aspectos sociais poderiam comprometer o aprendizado. Com o tempo, o termo criança problema foi se transformando em aluno-problema, dada a associação entre o ser que aprende (aluno) e os déficits de aprendizagem (problema).

3. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO FONTE DE INPIRAÇÃO NO ACESSO AO FENÔMENO ALUNO-PROBLEMA

A Teoria das Representações Sociais propõe uma perspectiva ampla, e ao mesmo tempo dinâmica, abrangendo tanto os processos em que as representações sociais são tecidas conforme a atuação dos indivíduos em dada sociedade, quanto estruturas validadas por meio destes processos de interação.

Neste sentido, Jovchelovitch (2008) postula que as representações sociais correspondem a uma fenomenologia da vida cotidiana. Refere-se tanto à uma teoria quanto a um fenômeno e ambos tratam de compreender e articular conjuntos de conceitos, a fim de obter explicação para o pensamento social. Corresponde a um fenômeno, pois abrange um emaranhado de regularidades empíricas, as quais compreendem as práticas humanas em torno de objetos sociais singulares das comunidades. Como teoria, explica-se pela compreensão da construção do fenômeno constituidor das representações sociais e assim preza pelo entendimento de “[...] como pessoas comuns, comunidades e instituições produzem saberes sobre si mesmas, sobre os outros e sobre a multidão de objetos sociais que lhes são relevantes”. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 87).

Portanto, o entendimento de representações sociais se dá por meio do acesso ao conhecimento popular, fruto do senso comum. Corresponde ao objeto cultural de comunicação do sujeito ativo de modo a deixar marcas históricas em ambos, sujeito e objeto. (TRINDADE; SOUZA; ALMEIDA, 2019). Então, “A Teoria das representações sociais deve ser entendida não apenas como uma psicologia social

dos saberes, mas também como uma teoria sobre como novos saberes são produzidos e acomodados no tecido social." (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 86).

Representações sociais se formam por meio de um processo frequente de convenção entre objeto representacional, pessoas e acontecimentos. Tal congruência dá forma a um objeto de representação e contribui com a instauração de categorias que, gradualmente, formarão um modelo distinto e partilhado de significações exclusivas a um determinado grupo social (MOSCOVICI, 2017).

De acordo com Abric (2001), tanto a análise da representação quanto sua compreensão carecem de dupla interpretação (de conteúdo e estrutural) visto que os elementos constitutivos de uma representação operam, solidariamente, de modo hierarquizado, prezando pelo estado de significância e de instauração de lugar de ocupação dentro do sistema representacional.

Tal hierarquização corresponde à estrutura formatada por núcleo central e sistema periférico. Para Sá (1996), a caracterização do núcleo central se dá por meio de um subconjunto da representação que implica no reconhecimento das instâncias de sua conformação com vistas à funcionalidade representacional. O núcleo central:

> Constitui o elemento mais estável das representações o qual garante a permanência em contextos móveis e evolutivos. Será na representação o elemento que mais resistirá a mudança. Qualquer efeito de modificação no núcleo central causará uma mudança completa na representação. (ABRIC, 2001, p. 21, tradução nossa).

Por sua vez, no entorno do núcleo central, está organizado o sistema periférico, cujos elementos resultam da reunião de informações selecionadas e interpretadas, sendo essencial ao processo dinâmico representacional, visto que dispõe de certo nível de acessibilidade, vistosidade e concretude e, deste modo, corrobora a formulação de juízos em torno do objeto representacional (ABRIC, 2001).

Apesar de esses conceitos terem sido norteadores na pesquisa ora relatada, não houve a pretensão de identificar e detalhar o núcleo central e o sistema periférico. Buscou-se, por outro lado, obter informações sobre o universo semântico dos docentes para oferecer uma discussão acerca de elementos que contribuem para a constituição de representações sociais sobre aluno-problema.

4. SEMÂNTICA DOCENTE PARA ALUNO PROBLEMA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O estudo em tela foi realizado em 2019, na rede municipal de Ensino Fundamental I da cidade de Arujá, em São Paulo, e contou com a participação de 71 professores, sendo que a maioria é do gênero feminino, possuía idade entre 36 e 55 anos, era composta por mulheres casadas e que trabalhavam há mais de 16 anos como professoras, perfazendo carga horária semanal entre 20 e 40 horas.

A produção das informações da pesquisa ocorreu por meio de questionário que comportou a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Foi apresentado aos professores o termo indutor aluno-problema e solicitado que elencassem as quatro primeiras palavras que lhes viessem à mente. Em seguida, foi pedido que indicassem a ordem de importância das quatro evocações, sendo 1 para a mais importante e 4 para a menos importante.

As informações produzidas foram sistematizadas de modo a permitir o processamento do sistema IRaMuTeQ, que gerou o gráfico resultante da análise prototípica. Tal análise "[...] parte do pressuposto que os elementos da representação social com importância em sua estrutura são mais prototípicos, isto é, mais acessíveis à consciência" (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 522).

A estatística redundante da análise prototípica sequencia-se em duas etapas no interior do sistema IRaMuTeQ. A primeira etapa calcula a frequência e a ordem de evocação das palavras e a segunda, com base nestes cálculos, organiza as palavras em categorias. (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 521).

O resultado da análise prototípica é expresso por meio de quadrantes, sendo que, para uma melhor compreensão dos dados estatisticamente tratados, além da localização das palavras em seu devido quadro, torna-se necessário uma leitura dos valores (importância atribuída) afixados em cada palavra.

Quanto aos quadrantes, quando se busca realizar um estudo na perspectiva estrutural da TRS, o primeiro, no canto superior esquerdo, indica o núcleo central da representação por conter as palavras de maior frequência de evocação e evocadas em um grau de importância mais elevado em relação às demais palavras; o segundo quadrante, no canto superior direito, corresponde à primeira periferia, ou seja, palavras apresentadas em grande frequência, mas que não receberam o grau máximo de importância; o terceiro quadrante, no canto inferior esquerdo, trata da zona de contraste, que apresenta as palavras prontamente evocadas, porém, com frequência abaixo da média; e por fim, o quarto quadrante, no canto inferior direito, indica as

palavras com menor frequência e menor ordem de importância. (CAMARGO; JUSTO, 2018).

Imagem 1: Análise prototípica da TALP: aluno-problema

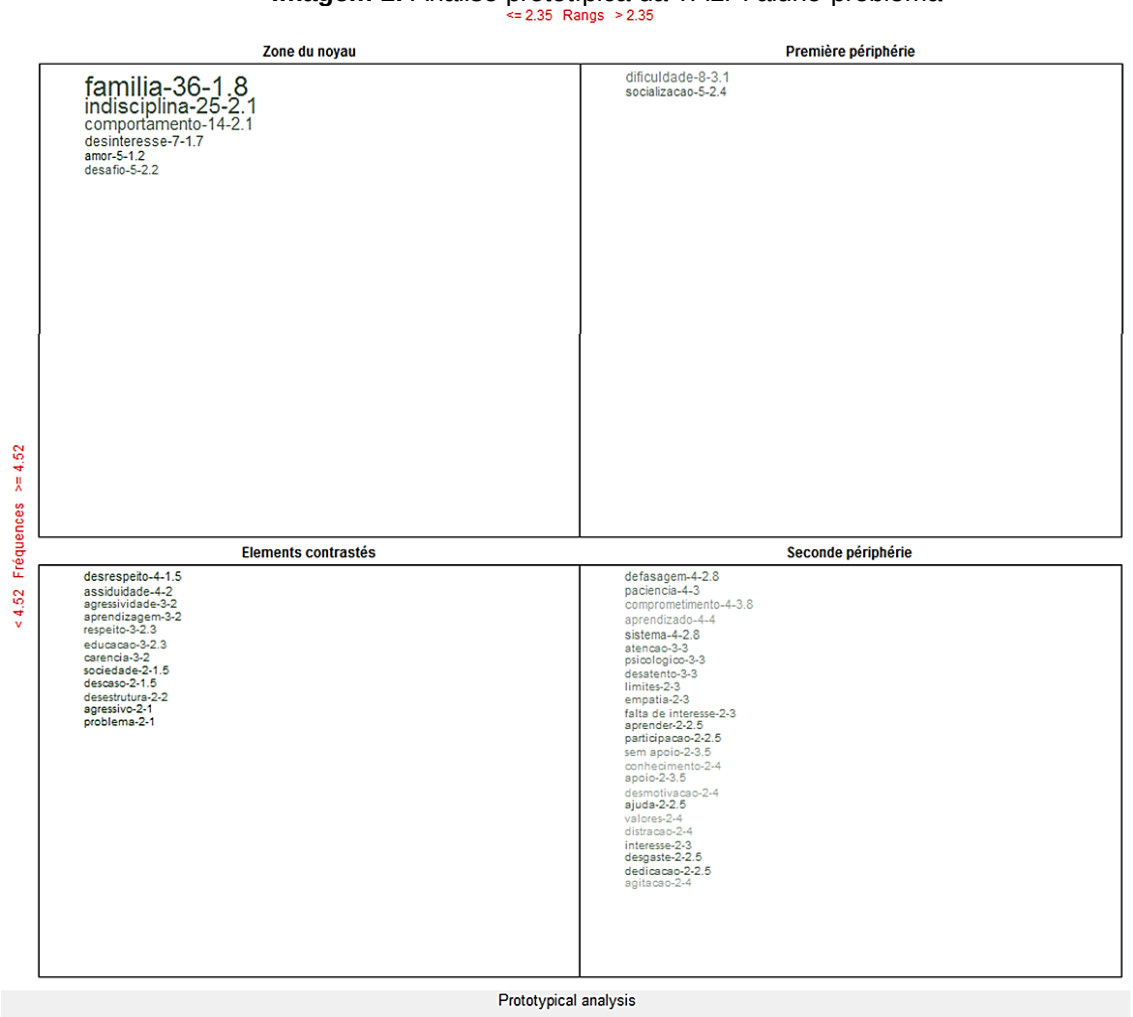

Fonte: IRaMuTeQ

Com base nas informações produzidas, é possível afirmar que a palavra família, de acordo com os docentes, destaca-se com uma frequência de 36 evocações e ordem média de grau de importância 1.8 seguindo em companhia dos termos indisciplina, comportamento, desinteresse, amor e desafio.

Família é um termo que se associa ao fenômeno investigado com importante força simbólica nas dimensões socioafetivas e ideológicas. Historicamente, a família esteve no centro das discussões sobre aluno-problema, seja pela tentativa de garantir assistencialismo governamental, transferência de responsabilidade ou por culpabilização dos professores que, por sua vez, carregam culturalmente a carga desta centralidade fruto de herança do saber social.

Tendo em vista os resultados alcançados no quadrante zone du noyau da análise prototípica, o campo première périphérie comporta palavras dificuldade e socialização. São evocações que se correlacionam com as palavras do primeiro quadrante e podem favorecer no processo classificatório típico de uma representação social. Em outros termos, dificuldades e problemas de socialização apresentados pelo aluno problema podem ter sua raiz fundamentada, de acordo com os participantes do estudo, na educação familiar.

O campo elements contrastés (desrespeito, assiduidade, agressividade, aprendizagem, educação, carência, sociedade, descaso, desestrutura, problema) corresponde a traços evidenciados pelo aluno no ambiente sala de aula, e o campo seconde péripherie (defasagem, paciência, comprometimento, aprendizado, sistema, atenção, psicológico, limites, empatia, falta de interesse, participação, sem apoio, desmotivação, ajuda, valores, distração, interesse, desgaste, dedicação, agitação) mostra relação com os aspectos “dificuldade” e “socialização”.

Com estes arranjos de palavras entende-se que o fenômeno aluno-problema soa como algo estranho e inexplicável aos professores, requerendo justificativa. O empirismo docente, munido de saber social, revela traços que apontam para a família como representante deste movimento incógnito em um processo de objetivação da realidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Preocupações com as dificuldades de aprendizagem movimentam cientistas desde o século XIX. Contudo, os experimentos iniciais não partiam da investigação minuciosa da situação subjetiva e social de cada criança, mas do processo de quantificação conquistado com a aplicação de testes, validando e estabelecendo crivo classificatório que, embora tenha contribuído no sentido de gerar diagnóstico socorrista aos educadores da época, colocou crianças em uma posição de problemáticas no sentido biológico e intelectual. Além disso, tal classificação resultou na expectativa por um padrão comportamental aceitável e favorável ensejando que crianças se comportassem como seres passivos dentro do espaço escolar quadriculado, de modo a apenas receber e, “naturalmente” assimilar conteúdos escolares (DE SOUZA; NOVAES, 2020).

Assim, quando o aluno não se adapta à escolarização, torna-se usual que educadores recorram à área da saúde para acolher e tratar clinicamente este aluno problema. Por esta razão, virou tendência entre os educadores sugerir que crianças com dificuldades de aprendizagem sejam acometidas de alguma patologia e, por conseguinte, além de médicos, mais profissionais da área da saúde passaram a acolher os efeitos (e não as causas) do insucesso escolar, a queixa de aprendizagem. Focalizar a família como responsável pela educação doméstica das crianças, tendo o entendimento de que isso contribuirá para a prevenção de comportamentos indesejáveis no interior da sala de aula, faz parte de um saber acumulado pela sociedade e por docentes, e que vem sendo ressignificado há cerca de 90 anos. O fenômeno percorreu o tempo e alcançou espaço na atualidade. Em outros termos, tornou-se comum que os docentes de hoje, desabrigados de entendimento das possíveis crises comportamentais apresentadas por seus alunos em sala de aula, associassem a família como não contributiva e/ou não agregadora ao seu trabalho professoral.

Os elementos aqui reunidos e debatidos anunciam a constituição, pelos docentes, de uma representação social sobre aluno-problema centrada na família. Esta representação segue sendo investigada sobretudo com o intuito de compreender se o fato de a criança-aluno apresentar algum desarranjo comportamental no ambiente escolar significa um movimento de radicalização do estranho (álter) pelo seu professor, quem, prontamente, associa tal fenômeno à falta de estrutura familiar.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. **Prácticas sociales y representaciones**. Traducción: José Decosta Chevrel y Fátima Flores Palacios México: Coyacán, 2001. 227 p.

CAMARGO, Brigido Vizeu. JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software** IRaMuTeQ. LACCO. UFSC. 2013. Disponível em: Acesso em: 14 set. 2020.

CAMARGO, Brigido Vizeu. JUSTO, Ana Maria. IRaMuTeQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**. v 21. 2013. p. 513 – 518.

CAMARGO, Brigido Vizeu. JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software IRaMuTeQ**. LACCO. UFSC. 2018. Disponível em: Acesso em: 15 set. 2020.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno–problema: Uma forma social, ética e inclusão**. São Paulo: Cortez, 2012.

DE SOUZA, Aline Cedro; NOVAES, Adelina de Oliveira. O professor e o "aluno-problema" – um fenômeno social. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 57-69, jan. 2021. ISSN 1982-8632. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1016>. Acesso em: 04 jul. 2021. doi:https://doi.org/10.26843/ae19828632v14n12021p57a69.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. **Educação e psicanálise: a criança problema na perspectiva de análise da obra de Arthur Ramos** (Rio de Janeiro 1930 – 1940). Práxis Educativa. Ponta Grossa. PR. v. 1, n. 2, p. 65-76, jul./dez. 2006. ISSN: 18094031. eISSN: 18094309. Disponível em: Acesso: 13 nov. 2020.

JOCHEVLOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber. Representações, comunidade e cultura.** Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIMA, Ana Laura Godinho. **A "criança-problema" na escola brasileira**. Curitiba: Appris, 2018.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. 3ª Reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

RAMOS, Arthur. **A criança problema**. 4. ed. São Paulo: Casa do Estudante do Brasil, 1950.

RATEAU, Patrick. MONACO, Grégory. **La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método**. CES Psicología, vol. 6, núm. 1, p. 22-42. Universidad CES Medellín, Colombia. Enero-Junio, 2013. ISSN: 2011-308. Disponível em: Acessos em: 18 mar. 2020.

TRINDADE, Zeide Araujo; SANTOS, Maria de F.; ALMEIDA, Angela Maria de O. Ancoragem: Notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo. **Teorias das Representações Sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2019. 670 p. ISBN 978-85-92918-38-5. Disponível em: Acesso em: 20 abr. 2020.

WACHELKE, João. WOLTER, Rafael. **Critérios de construção e relato de análise prototípica para representações sociais**. Psicologia: Teoria e pesquisa. Brasília. v. 27. n. 4. p. 521 – 526, 2011.

25.5.6 ARTICULANDO CONCEITOS: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA, ENSINO JURÍDICO

Érica Steffen Ramos[3246]

Adelina De Oliveira Novaes[3247]

RESUMO

O estudo ora relatado buscou sistematizar conhecimentos acerca da educação a distância no curso de direito para a elaboração de um instrumento de pesquisa on-line que tem como propósito compreender as representações sociais de estudantes de um curso de direito presencial acerca da educação a distância. Para tal, foi realizado um levantamento de teses e dissertações sobre o tema, com foco nos instrumentos metodológicos utilizados. Associou-se a este investimento, a discussão sobre o ensino jurídico na atualidade, a concepção de educação emancipatória e, as concepções de dialogicidade. Com base na revisão realizada, foi elaborado um questionário on-line composto por (a) questões de múltipla escolha criadas com o intuito de obter informações acerca do perfil sociocultural dos participantes (estrutura familiar, composição de renda, faixa etária, sexo, tempo destinado ao trabalho, instrumento que acessa as aulas a distância e tipo de conexão), (b) por um teste de associação livre de palavras, (c) seguido de quatro questões discursivas elaboradas com o intuito de compreender as representações sociais sobre educação a distância. Espera-se que, após a coleta, sistematização e análise das informações produzidas, seja possível obter subsídios que contribuam para a reflexão acerca do ensino jurídico, possibilitando fomentar novas práticas pedagógicas e enriquecer o debate para futuros estudos.

Palavras-chave: Educação a distância. Ensino Jurídico. Educação Emancipatória. Questionário on-line. Representações Sociais.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo visou sistematizar conhecimentos acerca da educação a distância no curso de direito a fim de elaborar um instrumento de pesquisa, buscando enfrentar um desafio que se impõe na atualidade: promover educação emancipatória por meio de tecnologias de informação e comunicação (TICs).

A sistematização dos conhecimentos faz parte do corpus de um projeto de pesquisa cujo objetivo principal é investigar as representações sociais de estudantes de um curso de direito presencial acerca da educação a distância. Os objetivos específicos são: analisar a apropriação de significados pelos alunos sobre a interação com o docente, a instituição de ensino e seus pares em disciplinas ministradas por

[3246] Mestranda em Educação. Universidade Cidade de São Paulo, steffen_erica@hotmail.com.
[3247] Doutora em Educação: Psicologia da Educação. Fundação Carlos Chagas, Universidade Cidade de São Paulo. adelina.novaes@unicid.edu.br.

meio remoto; compreender se as metodologias de ensino estão afinadas com o ensino a distância; verificar se há prejuízo da aprendizagem prática no ensino remoto; identificar recursos que possibilitem a interação entre alunos-docentes-instituição e seus pares no ambiente virtual; e, ao final, obter subsídios que contribuam para a reflexão acerca do ensino jurídico, possibilitando fomentar novas práticas metodológicas e, enriquecer o debate para futuros estudos.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A atual legislação, por meio da Portaria n. 2.117/2019, do Ministério da Educação, possibilita que cursos superiores presenciais no Brasil possuam até 40% (quarenta por cento) de sua carga horária total na modalidade a distância, com exceção do curso de medicina. Isso se traduz num salto de 20% (vinte por cento) a mais em relação à legislação anterior; sem considerar o ensino remoto emergencial instituído por conta da pandemia mundial causada pelo novo coronavírus.

Partindo da premissa de que a educação a distância é compreendida como:

> [...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros e, desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (Decreto n. 9.057/2017 que regulamenta o artigo 80 da Lei n. 9.394/96 – artigo 1º).

Logo, a educação a distância possui como característica marcante ser assíncrona, ou seja, os alunos estão comumente em espaços e tempos diversos dos docentes. A educação a distância se distingue do ensino remoto emergencial na medida em que este ocorre sobretudo de forma síncrona, ou seja, os alunos e professores estão presentes ao mesmo tempo, em lugares diversos e as aulas ocorrem maiormente por meio de exposições similares às aulas presenciais, mas em ambiente virtual.

A educação a distância se assemelha com a educação com uso de TICs, que buscam implementar o emprego de novas tecnologias à educação, no entanto, com ela também não se confunde, uma vez que o uso de tecnologias da informação não é exclusivo das aulas na modalidade a distância, abrangendo um campo muito mais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

vasto.

Nesse sentido, há que se ter em mente que a educação a distância é intencional. Foi projetada, pensada e, estruturada antecipadamente com a finalidade de oferecer ao aluno uma metodologia de ensino própria, para um ambiente virtual, com profissionais igualmente capacitados para esse intento e disponibilizando, por meio de ferramentas de inteligência artificial, materiais, vídeos, avaliações e formulários próprios para o processo de ensino-aprendizagem.

Conquanto seu conceito possa trazer a ideia de algo novo, a educação a distância começou a se firmar no Brasil no final da década de 1990, com materiais e vídeos veiculados nas televisões, sendo que, desde então, foi bastante aprimorada com o avanço da informática.

O que impulsionou a educação a distância, além de incentivos governamentais e de organizações multilaterais, a exemplo da Organização das Nações Unidas (SOUZA e MORAES, 2018), foi o fato de a educação a distância ser uma modalidade de baixo custo, que proporciona a democratização da educação a um público maior, cujas limitações territoriais e temporais o impediriam de cursar o ensino superior.

O Brasil é um país de dimensões continentais e o deslocamento territorial impõe-se como desafio a milhares de brasileiros, assim como o horário rígido de estudos. Tais desafios acabam por causar limitações ao acesso ao curso superior a diversos trabalhadores.

A educação a distância, se mostra, assim, uma alternativa democrática, de baixo custo e fácil acessibilidade, garantindo que o conhecimento chegue às camadas sociais mais vulneráveis.

Frente a essa demanda, sobretudo em países ainda em desenvolvimento, as instituições privadas de ensino superior viram uma grande oportunidade e, passaram a oferecer cada vez mais cursos na modalidade a distância.

A legislação, como visto alhures, acompanhou essa demanda e passou a autorizar uma carga horária cada vez maior de disciplinas a distância, mesmo para faculdades presenciais, permitindo, assim, a implantação de um ensino híbrido, que abrange tanto aulas presenciais, como aulas a distância.

Nessa perspectiva surge, assim, a preocupação com a mercantilização da educação, pois, atendendo às exigências do mercado, notadamente do capitalismo, vê-se um avanço muito acelerado na transição da educação de presencial a distância,

sobretudo nas instituições privadas, surgindo, com isso, a necessidade de se investigar se a educação a distância não é uma nova forma de se manter uma velha política educacional, associada ao fenômeno do bacharelismo jurídico (NOVAES, 2010).

3 CONCEPÇÕES DE DIALOGICIDADE

Na visão de Freire (2019, p. 82), a educação bancária pode ser compreendida como "o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos", por meio da qual o "saber" é uma "doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber". O autor tece diversas críticas a esse modelo, pois o concebe como uma prática alienante que retira do aluno a capacidade de construir o conhecimento juntamente com o docente; posto que nesta prática o educador considera que detém o conhecimento e, que o aluno nada sabe, mantendo-o numa postura passiva frente ao ensino.

Essa prática além de manter as posturas rígidas e fixas, se revela opressora, na medida em que não permite ao aluno participar da construção do saber, alijando-o da apropriação de um significado próprio. Assim, ele propõe a superação desse modelo, trilhando o caminho da dialogicidade, pois concebe a ideia de que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2019, p. 95). O conhecimento é compreendido como uma via de mão dupla e, construído tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dialogicamente.

A educação emancipatória - para a autonomia em oposição à ideia de educação bancária - se traduz em uma educação problematizadora, com aptidão de despertar no aluno a consciência crítica sobre si e sobre o mundo que o circunda. Em outros termos, a problematização faz despertar a racionalidade própria do aluno, assim como o permite reconhecer-se um ser inconcluso, o fazendo querer "ser mais".

A premissa de que o conhecimento é construído socialmente, por meio de experiências dialógicas, encontra seu fundamento também na teoria das representações sociais (TRS), visto que este campo de estudo busca compreender fenômenos de inteligibilidade acerca da realidade comum de um grupo, saberes constituídos e reconstituídos por meio da interação entre os sujeitos e os grupos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para Marková (2017), o conhecimento não é neutro ou objetivo, ao contrário, pressupõe a existência de outros conhecimentos, que podem ser originados por métodos científicos ou pelo senso comum. É possível dizer que, ao aprender um novo saber, o aluno acessa em sua mente outros conhecimentos que já dispõe, num processo chamado de objetivação e ancoragem, transformando o que era estranho em familiar.

Para explicar a abordagem dialógica, a autora resgata da TRS a tríade Ego – Alter – Objeto. As relações entre os três elementos possibilitam a construção do conhecimento, considerando-o, assim, como uma construção coletiva e interacionista, que pode ser ilustrada segundo a tríade aluno – docente – conhecimento (NOVAES, ORNELLAS, ENS, 2017).

Nesse sentido, Novaes (2010, p. 56) destaca que: “a dinâmica da produção de conhecimento é, assim, uma alteração entre o novo e o velho. Os sujeitos sociais sempre apreenderão a novidade a partir dos repertórios que já possuem”. A necessidade de interação entre o Ego o Alter e o Objeto para a construção de uma nova forma de saber implica em refletir como essa interação ocorre no ambiente virtual, sobretudo quando o tempo e o espaço em que se encontram os docentes e discentes são distintos. A respeito dos conteúdos que alimentam o conhecimento, eles “(...) são construídos na prática cotidiana, na interação das pessoas, no que é divulgado pela mídia. Sua expressão se dá por meios distintos, pela linguagem verbal, imagética, comportamental” (NOVAES, 2010, p. 54) reforçando, assim, a interação como fator determinante para a construção de um novo saber.

4 DESENHO METODOLÓGICO

Paradoxalmente aos avanços tecnológicos e às mudanças na sociedade, pouca modificação foi observada na metodologia do ensino jurídico, visto que o curso de direito permanece formal e ainda adota um modelo importado da Universidade de Coimbra, Portugal, no qual os estudantes assistem às palestras dos professores (NOVAES, 2010).

Esse modelo nos remete à ideia já trazida alhures, de uma educação bancária, na qual o conteúdo é “depositado” no aluno, sem uma perspectiva de que este consiga desenvolver plenamente a consciência crítica a respeito do que foi ministrado e, com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

isso, represente verdadeiramente uma transformação social na sociedade, atuando como um jurista capacitado para trabalhar em uma realidade prática que é multifacetada.

A preocupação com a qualidade do ensino jurídico no Brasil e, que ele conduza à uma educação emancipatória ao aluno, pode ser traduzida, atualmente, na resistência da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) para a aprovação pelo Ministério da Educação da abertura de cursos de direito integralmente a distância. Cumpre aclarar que a OAB tem papel consultivo junto ao Ministério da Educação e interpôs ações judiciais perante o Supremo Tribunal Federal, visando barrar a continuidade da avaliação por parte do ministério do pedido de abertura dos cursos de direito nesse formato, realizados por instituições superiores privadas. A saturação do mercado de trabalho para os advogados no Brasil é outro fator de preocupação da entidade, já que atualmente, segundo dados da OAB, o país já passou a marca de 1,2 milhão de advogados inscritos e, a projeção até 2023 é de que atinja 2 milhões (ROTA JURÍDICA, 2019).

A crise no ensino jurídico reflete, em grande parte, a massificação do ensino que reverbera em uma educação bancária. Nesse sentido o presente estudo buscou amparo em outros que empregaram a TRS para compreender representações sociais de estudantes de ensino superior, em contexto de ensino jurídico. Novaes (2010) destacou a articulação entre metáforas e representações sociais de estudantes de direito sobre o Brasil e sobre ser brasileiro, optando pelo estudo de metáforas visuais e discursos obtidos por meio de entrevistas reflexivas. Por sua vez, Lombardi (2017) buscou compreender as representações sociais de estudantes de um curso de ciências contábeis sobre as disciplinas de direito, por meio de uma pesquisa-intervenção amparada em variados procedimentos de pesquisa científica e intervenções pedagógicas.

Considerando que o lócus da pesquisa será uma faculdade de direito de uma universidade privada, que conta com 743 alunos localizada na cidade de Salto, município do interior do Estado de São Paulo, neste momento atípico de pandemia, buscou-se elaborar um instrumento de investigação on-line para produzir informações sobre as representações sociais dos estudantes de direito sobre educação a distância.

O questionário de perfil sociocultural foi composto por quinze perguntas, que buscam caracterizar idade, sexo, estado civil, quantidade de filhos, escolarização,

religião, renda, se é trabalhador e qual a carga horária semanal, tipo de equipamento utilizado para participar das aulas a distância e tipo de conexão.

O questionário voltado ao estudo do objeto da representação, foi composto por quatro questões abertas. Para elaboração da primeira delas recorreu-se à técnica de associação livre de palavras (TALP) com o intuito de obter elementos acerca do universo semântico dos alunos sobre o objeto social "educação a distância". As duas questões seguintes foram elaboradas a partir de charges: a primeira delas aborda o grau de dificuldade da educação a distância e a segunda a relação professor-aluno. Na quarta questão, é solicitado ao participante que expresse como se sente em relação ao aprendizado com a educação a distância?".

Por fim, pede-se que o estudante informe a disponibilidade em participar de uma entrevista futuramente.

O questionário on-line pode ser acessado pelo link: < https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe3aIZhfaxWmxJh33zZintDk0HkTIq-IbkAdBRLwbW811PmfQ/viewform?usp=sf_link> ou pela câmera do celular através do QR Code:

Figura 1 – QR de acesso ao questionário on-line

Fonte: As autoras (2021).

A sistematização das informações produzidas pela pesquisa respeitará os procedimentos necessários ao processamento do software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRaMuTeQ), que oferece relatórios dinâmicos para análise das evocações da questão 1 e para a análise lexical, baseada na metodologia Alceste.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na revisão realizada, foi elaborado um questionário composto por (a)

questões de múltipla escolha criadas com o intuito de obter informações acerca do perfil sociocultural dos participantes (estrutura familiar, composição de renda, instrumento de acesso às aulas a distância), (b) por um teste de associação livre de palavras, (c) seguido de quatro questões discursivas elaboradas com o intuito de compreender as representações sociais sobre educação a distância. Espera-se que, após a coleta, sistematização e análise das informações produzidas, seja possível obter subsídios que contribuam para a reflexão acerca do ensino jurídico, possibilitando fomentar novas práticas pedagógicas e enriquecer o debate para futuros estudos.

REFERÊNCIAS

Até 2023, o Brasil deverá ter 2 milhões de advogados; número de profissionais é um desafio para o mercado. **Rota Jurídica**. 11 out. 2019. Disponível em: https://www.rotajuridica.com.br/ate-2023-o-brasil-devera-ter-2-milhoes-de-advogados-numero-de-profissionais-e-um-desafio-para-o-mercado/. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 9.057/2017 que regulamenta o artigo 80 da Lei n. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 mai. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 24 mar. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LOMBARDI, G. P.; NOVAES, A. de O. **A construção de uma estratégia pedagógica fundada nas representações sociais de estudantes.** 2017. 120 p. Dissertação (Mestrado Profissional – Formação de Gestores Educacionais) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat07792a&AN=ucs.504270&lang=pt-br&site=eds-live. Acesso em: 24 mar. 2021.

MARKOVÁ, I. **Mente dialógica**: senso comum e ética. Fundação Carlos Chagas e PUCPress: Curitiba, 2017.

NOVAES, A. de O. **Por uma análise psicossocial do curso de direito**. 2010. 248 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15946. Acesso em: 24 mar. 2021.

NOVAES, A. de O.; ORNELLAS, M. L.; ENS, R. T. Convergências teóricas em representações sociais e seu aporte para o estudo de políticas docentes. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 53, p. 999-1015, ago. 2017. ISSN 1981-416X.

Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/16433>. Acesso em: 04 jul. 2021. doi:http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO14.

SOUZA, R. A.; MORAES, R.A. A educação a distância como princípio educativo: Possibilidades e/ou Limites. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v.5, n. 3, ago/dez. 2018. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/issue/view/12. Acesso em: 20 jun. 2021.

25.5.7 AS CULTURAS INDÍGENAS NO PROCESSO HISTÓRICO BRASILEIRO: DO OLHAR OFICIAL PARA A REPRESENTAÇÃO AUTÊNTICA

Laís Fernanda Mariano[3248]

Marília Marques Mira[3249]

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a representação autêntica de culturas indígenas no contexto histórico brasileiro. O problema de pesquisa considera a seguinte questão norteadora: Como as culturas das comunidades indígenas estão representadas na história brasileira? Para responder a esse problema, o estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental, considerando o Estatuto do Índio, a Constituição Federal de 1988, a LDB 9.394/96, Lei 11.645/08, dentre outras. As análises realizadas indicam que a história dos povos indígenas brasileiros foi construída sob o olhar do estrangeiro europeu. Por essa razão, tais culturas sofreram, desde o início da colonização, os efeitos das políticas de integração social forçada e da ausência de representação autêntica no ensino escolar brasileiro. Levando em conta nossa trajetória como discente, refletimos sobre como o ensino falha ao retratar os grupos e povos que, como os indígenas, participaram ativamente da construção histórica, política e cultural do país. Dessa forma, faz-se necessária uma abordagem mais profunda desse assunto, sendo essencial entender que a temática indígena deve ser trabalhada de forma grandiosa, condizente com a pluralidade de suas culturas levando para dentro do contexto escolar uma reaproximação em relação às práticas e ações sociais presentes na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Representação indígena. Culturas indígenas. História autêntica. Olhar oficial. Processo histórico.

1 INTRODUÇÃO

Em 2019, ao participarmos de uma visita guiada na Biblioteca Pública do Paraná, com a professora Marlene D'Aroz e com o auxílio de um colaborador da Biblioteca, fizemos observações e análises breves de alguns livros infantis. Durante essa visita, o colaborador nos falou que, como professores, devemos ser críticos em nossas escolhas literárias e refletir sobre os motivos de um livro ter mais relevância que o outro dentro do contexto escolar e social, acrescentando que devemos analisar a autenticidade de uma história narrada por uma pessoa que sente e por uma pessoa que observa.

Chegando ao quarto ano do curso de Pedagogia, nos deparamos com essa mesma problemática em relação às histórias indígenas no Brasil e refletimos sobre

[3248] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Positivo, laisfmariano@outlook.com.
[3249] Doutora em Educação pela PUC-PR, professora do Curso de Pedagogia da Universidade Positivo; marilia.mira@up.edu.br.

como o ensino falha ao retratar os grupos e povos que, como os indígenas, participaram da construção histórica, política e cultural do país, sem incorporar a produção autêntica dos próprios indígenas. Por isso, passamos a nos indagar: Como as culturas das comunidades indígenas estão representadas na história brasileira?

Em todo território nacional, a Lei 11.645/08 determina que: "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena". Embora esse conteúdo tenha o respaldo da lei, ainda há necessidade de aprofundamento no que diz respeito à valorização das culturas indígenas.

Dentro do contexto escolar, no que se refere ao indígena, existe uma escassez de material didático e referencial teórico produzido por autores indígenas. Por essa razão, faz-se necessária uma abordagem mais profunda desse assunto, aproximando o discente da realidade de diferentes contextos e evitando a visão romantizada e pacífica do "índio".

O objetivo geral do nosso estudo é analisar a representação autêntica de culturas indígenas no processo histórico brasileiro.

E assim como a fala do bibliotecário nos causou uma inquietação, ao mesmo tempo nos fez despertar para algo que nunca pensamos ser necessário: olhar para além do livro e de quem o escreve, enquanto profissionais da educação preocupados com a (des)construção de estereótipos criados ao longo dos anos fora das aldeias.

2 O OLHAR OFICIAL: A CONSTRUÇÃO DO "ÍNDIO" BRASILEIRO

A história sobre o "índio" brasileiro foi construída sob o olhar do estrangeiro. E tudo começou quando Portugal e Espanha lideravam as grandes navegações marítimas europeias entre os séculos XV e XVI. Nesse período, segundo Cunha (2014), esses dois estados nacionais eram considerados as maiores potências do mundo conhecido em decorrência da expansão marítimo-comercial para as Índias e da colonização da América. Os portugueses foram os primeiros a se aventurarem além-mar, contornando a costa ocidental da África para chegar às Índias. Fato ocorrido em 1498 com a viagem de Vasco da Gama.

Todorov (1982) analisa a própria chegada de Colombo na América, oito anos antes de Caminha aportar no Brasil na expedição de Cabral, na concepção da descoberta que o "eu" faz do "outro" e do estranhamento que ocorre quando nos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

deparamos com o que nos é diferente: “Não tenho outro meio de responder à pergunta de como se comportar em relação a outrem a não ser contando uma história exemplar, uma história tão verdadeira quanto possível” (TODOROV, 1982, p. 4).

O autor se referiu à história da colonização da América, na qual, tanto nos escritos de Caminha quanto nos de Colombo, os povos indígenas eram vistos apenas como parte da paisagem, não sendo consideradas suas culturas e seus saberes. No começo da ocupação do território, oficialmente denominado pelos portugueses como “Brasil”, os povos indígenas litorâneos, com os quais logo mantiveram contato, foram obrigados a abandonar suas identidades culturais e se converter à ideia de salvação cristã, a partir de 1549, quando os jesuítas chegaram ao Brasil.

O pensamento vigente da época colocava os povos originários em um cenário de inferioridade. O termo “índio” ao ser criado, homogeneizou as diferentes culturas existentes, pois esse termo não traz consigo a complexidade e especificidade das culturas indígenas.

Em sua obra, Ribeiro (2009) destaca que, 130 anos após a colonização europeia, a população indígena reduziu na “proporção de 20 a 1 e 25 a 1”; e que, em quatro séculos, em decorrer da própria colonização e das migrações internas, tribos foram dizimadas, fazendo com que a população indígena não chegasse a 10% do total populacional.

Em 1910, apenas duas décadas após a proclamação da República no Brasil, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que surgiu com o objetivo de promover a proteção e a integração dos indígenas, assim como utilizar sua mão de obra na fundação de colônias agrícolas, tornando-os trabalhadores rurais ou urbanos, conforme Decreto nº. 8.072, de 20 de junho de 1910. Em 1918, ocorreu a desintegração do órgão entre Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e Localização de Trabalhadores Nacionais, por meio da Lei nº 3.454, de 06 de janeiro de 1918.

Nesse período, José Veríssimo, componente da elite cultural da época da Primeira República (1889-1930) e que contribuiu para a formação da Academia Brasileira de Letras (ABL), desenvolveu vários estudos nas áreas pedagógica e etnográfica, identificando a situação dos povos indígenas como um “problema capital”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com base em tais estudos, a educação aos indígenas proporcionada pelo SPI passou a ser vista com o propósito de fornecer mão de obra agrícola. Naquele período, criticava-se muito a mistura de etnias, desvalorizando-se qualquer outra cultura que não fosse a europeia: “Somos o producto de tres raças perfeitamente distinctas. Duas selvagens e, portanto, descuidosas e indifferentes como soem ser nesse estadio da vida, e uma em rapido declinio depois de uma gloriosa, brilhante e fugaz ilustração” (VERÍSSIMO, 1906, p. 30). Nesse sentido, o indígena era incompatível com uma sociedade moderna e urbana, e a tutela desses povos concedida ao estado passava a ter “outra” missão.

A tutela se organiza em um instituto de proteção que tem como propósito amparar os interesses daqueles que, diante da lei, estão, momentaneamente, impedidos de exercitar e reconhecer os seus direitos civis. Desse modo, os povos indígenas ficaram séculos sob essa tutela justificada na ideia de que não tinham condições de responder por si próprios. Nesse sentido, Cunha (2009, p. 256-257) afirma que “a tutela passa, portanto, a ser o instrumento da missão civilizadora, uma proteção concedida a essas ‘grandes crianças’ até que elas cresçam e venham a ser “como nós”. É nesse contexto que a concepção de tutela se entrelaça com a concepção assimilacionista cultural, mostrando que para ser “como eles” os indígenas teriam que se adequar ao modo de vida europeu.

2.1 LUTAS E CONSQUISTAS PELOS DIREITOS INDÍGENAS

O governo militar instalado no país após o golpe de 1964 substituiu, em 05 de dezembro de 1967, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Essa instituição caracterizava-se por uma política de integração dos indígenas na sociedade brasileira, por meio da educação básica na escola, voltada principalmente ao ensino profissionalizante. A Lei 5.371, de 1967, a qual autorizou a instituição da FUNAI, definiu as diretrizes da política indigenista a ser adotada pelo Estado brasileiro para resguardar direitos das populações indígenas e seus territórios.

Dentro daquela legislação, a FUNAI possuía também princípios de preservação do equilíbrio cultural e biológico em contato com a sociedade e poderia evitar a aculturação forçada do indígena.

De acordo com Araújo (2006, p. 35), durante o governo do general Emílio Garrastazu Médici, por exemplo, foi implementado o Plano de Integração Nacional (PIN), por meio do Decreto nº 1.106, de 16 de junho de 1970, com o objetivo de materializar projetos de infraestrutura no Norte e Nordeste do Brasil, como construções de hidrelétricas para explorar as riquezas de terras indígenas.

O período ditatorial foi negativo para os povos indígenas em vários sentidos, entre eles estão a negação dos direitos territoriais, perseguições, prisões e torturas. As provas desses crimes ocorridos foram documentadas em sete mil páginas no Relatório Figueiredo pelo Procurador Jader de Figueiredo Correia, a partir de reportagens divulgadas pela imprensa brasileira no ano de 1967 (BRASIL, 2014).

Em 1972, durante as ações do regime militar para a integração indígena, surge o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), um órgão atrelado a Igreja católica que favorecia a articulação entre aldeias e povos, promovendo assembleias indígenas, em que se destacavam as primeiras lutas pelo direito à diversidade cultural. Seu objetivo principal era denunciar as injustiças e viabilizar o diálogo intercultural, religioso e ecumênico.

A partir da Constituição Federal de 1988, de acordo com Araújo (2006), foram reconhecidos e garantidos os direitos permanentes e coletivos aos povos indígenas, e a capacidade para lutar em prol de seus próprios interesses. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394, de 1996, fica estabelecida a promoção da educação escolar bilíngue, ou seja, em português e nas línguas indígenas. Às articulações legais também competem a reafirmação das identidades étnicas e suas memórias.

Entretanto, em entrevista com o professor de Direito Agrário e Socioambiental Carlos Frederico Marés de Souza Filho (BASSO, 2020), ele relata que o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) divulgou um relatório em que aponta que no ano de 2019, no governo do então presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), houve um crescimento em torno de 135% de invasões de terras indígenas. O professor, que atuou como presidente da FUNAI entre os anos 1999 e 2000, comentou que o governo "está intencionalmente tentando destruir os povos indígenas. E isso é genocídio." (BASSO, 2020)

Na mesma entrevista, o professor destaca que a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) criada em 1967, trouxe grandes conquistas para a causa indígena, no

entanto, segundo ele, nos últimos 20 anos essa instituição vem sofrendo um processo de deterioração no que diz respeito à ação efetiva dentro das terras demarcadas. Após o ano de 2016, a situação se agravou ainda mais, pois a instituição teve seu quadro de funcionários significativamente reduzido. O governo de Jair Bolsonaro demostra grande desprezo aos povos originários, com políticas falhas favorecendo as invasões de terras demarcadas, com a justificativa de promover um crescimento econômico e agrário do país. (BASSO, 2020)

No que se refere à educação formal, no ano de 2008, entrou em vigor a Lei 11.645 e a partir dessa lei, a nomenclatura referente aos povos originários muda, com a inclusão do termo “indígena”. Indígena, nesse contexto, significa uma conquista desses povos no sentido de poder representar a si próprios e reafirmarem fazer parte de culturas plurais, o que não se resume em uma única palavra como “índio”.

Como docentes, isso significa a possibilidade de reflexão sobre o perfil indígena que levaremos para dentro das escolas, ou seja, continuar com os mesmos estereótipos ou valorizar efetivamente essas culturas. Conforme relato de Graúna (2012, p. 268), “ao longo da história da colonização, os povos indígenas vivenciaram a impossibilidade de escrever e expor o seu jeito de ser e de viver em sua própria língua”.

Por isso, a importância de conhecermos a história das culturas indígenas no Brasil sob o olhar autêntico dos próprios indígenas, utilizando a produção escrita indígena como mais uma forma de construir um pensamento reflexivo sobre a diversidade cultural e de reaproximar os brasileiros, desde a infância, às suas matrizes históricas.

3 OLHAR AUTÊNTICO: A PERSPECTIVA DE QUEM SENTE

As culturas dos povos indígenas dispõem raízes fortes em solos brasileiros e na vida de toda população, mesmo naqueles que cultivam algum preconceito ou estereótipo a respeito. Para tal reconhecimento, é fundamental entender que o Brasil é uma terra indígena e seus povos construíram legados que devem sempre estar em debate, visando desmistificar ideias equivocadas que foram impostas e repassadas durante séculos.

Para contextualizar e relatar as experiências dos povos indígenas, consideramos ser de tamanha importância dar voz as pessoas em seus lugares de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

falas, e para isso, ninguém melhor do que alguém inserido na comunidade para falar dela, alguém que a conheça a fundo e que possa retratar a realidade vivida cotidianamente, não só sob o aspecto cultural, mas também os problemas e desafios enfrentados.

Na narrativa colonizadora, mostra quem foram os vencedores desses encontros e desencontros de culturas, porém, pelo olhar indígena a história contada é diferente. Nessa perspectiva autêntica, os povos originários não aceitaram o que lhes foram impostos sem questionar, esses mesmos povos são reconhecidos em suas aldeias como pessoas de muita coragem e bravura, desde o início da colonização apresentaram resistência que se mantém até hoje no que diz respeito a intolerância e desvalorização de suas culturas. Nesse sentido Munduruku comenta que “os índios não eram pacíficos ou facilmente domesticados pelos colonizadores, ao contrário da imagem que foi criada e recriada posteriormente” e dessa forma, resistiram com as suas crenças e convicções contra a opressão dos colonizadores.

A maneira intolerante como os europeus definiram o indígena como preguiçoso, deve-se muito a essa resistência, que objetivava não serem escravizados e nem atenderem as exigências dos colonizadores. Com isso, Smith (2012, p.34-35) afirma que “as especificidades do imperialismo ajudam a explicar as distintas formas de lutas escolhidas por diferentes povos indígenas para recuperar histórias, terras, línguas e dignidade humana, como condição básica de todo ser humano”.

Entender os impactos deixados pelo imperialismo e por seus colonizadores europeus é primordial para a perspectiva crítica indígena e seus discursos, além de ser extremamente importante para que possam ter entendimento de como ocorreram os processos de suas próprias histórias.

Dentre os encontros e desencontros na história brasileira e suas origens, Krenak relata que o Brasil é uma “invenção” gerada a partir das invasões de outras nações, invasões essas que para ele ainda não chegaram ao fim. Ele também destaca que a repressão que os povos indígenas enfrentaram atravessou os séculos, citando como exemplo o impedimento de falar suas línguas maternas para aderir ao português (BOLOGNESE, 2018).

Contudo, os povos originários passaram quase 5 séculos a mercê das políticas assimilacionistas e integracionistas que estavam vigentes no Brasil, nas quais suas culturas, línguas, crenças e hábitos foram completamente desvalorizados. A partir da

década de 1960, essa perspectiva de tutela começou a mudar com o apoio da Igreja Católica, dando início a uma grande mudança no cenário indígena.

Munduruku (2017) narra, em sua obra, que em um contexto de plena ditadura, líderes religiosos eram assassinados, artistas exilados, líderes comunitários perseguidos. Neste viés, a igreja então decide lutar a favor dos oprimidos contra as injustiças. Esse movimento chegou às aldeias indígenas, e foi aí que nasceu o Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Com isso, começaram a ser ouvidas algumas reinvindicações dos povos indígenas em busca de soluções mais efetivas.

Na década de 1990, tendo assegurados seus direitos pela Constituição de 1988, vários jovens e adultos indígenas buscaram uma formação acadêmica, já visando uma educação diferenciada para o seu povo no futuro. Outro ponto destacado por Munduruku (2017) foi o crescimento da população indígena urbanizada, pelo motivo de algumas comunidades enfrentarem grandes dificuldades econômicas. Vale ressaltar que o indígena contemporâneo também está presente dentro e fora das grandes cidades, utiliza tecnologia, roupas, e não está limitado ao estigma de seres primitivos, similares aos homens das cavernas, como muitas vezes é descrito por quem não conhece suas verdadeiras essências.

Para Munduruku (2017), a valorização da memória e tradição está presente na cultura indígena, a memória é vista como uma forma de resistência, a qual dá força para os povos do presente não esquecerem de tudo o que já passaram, e com isso continuarem resistindo. A memória dentro das aldeias é passada dos mais velhos para os mais novos, por meio da “palavra”, a palavra tem a incumbência de transmitir os conhecimentos, hábitos do dia a dia são passados de pai para filho, esses ensinamentos garantem que seus descendentes entendam o seu lugar na natureza, e aprendam a lidar com ela de forma harmoniosa, para que todos possam viver a alegria da fraternidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou a construção do “índio” brasileiro pelo olhar oficial, e também trouxe, as perspectivas de quem sente em seu olhar autêntico, no caso, a perspectiva indígena.

Sob o olhar autêntico, procuramos dar voz àqueles que viveram e vivem a história. Nesse contexto, ressaltamos que todas as culturas passam por um processo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de transformação, e no caso das culturas indígenas não foi diferente, pois os indígenas contemporâneos estão presentes nas aldeias e também nos centros urbanos. Suas culturas estão presentes no seu dia a dia e continuam sendo passadas de geração em geração.

No âmbito escolar, no que se refere ao indígena, existe uma escassez de material didático e referencial teórico produzido por autores indígenas. Por essa razão, faz-se necessária uma abordagem mais profunda desse assunto, sendo essencial entender que a temática indígena deve ser trabalhada de forma grandiosa, condizente com a pluralidade de suas culturas, levando para dentro do contexto escolar uma reaproximação em relação às práticas e ações sociais presentes na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. V. **Povos Indígenas e a Lei dos "Brancos"**: o direito à diferença. Brasília: MEC/Unesco, 2006.

BASSO, M. **Governo tenta intencionalmente destruir povos indígenas**. Entrevista com Carlos F. Marés de Souza Filho. 16 out. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/governo-tenta-intencionalmente-destruir-povos-indigenas/a-55293910>. Acesso em: 19 out. 2020.

BOLOGNESE, L. **As guerras da conquista**. 2018. (27m). Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/81091385?preventIntent=true>. Acesso em 22 out. 2020.

BRASIL. **Lei/Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910.** Cria o Serviço de Protecção aos Indios e Localização de Trabalhadores Nacionaes e approva o respectivo regulamento. Diário Oficial da União – Seção I, página 4788. Rio de Janeiro, 26 jun. 1910. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em: <05 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 3.454, de 06 de janeiro de 1918**. Fixa a Despeza Geral da Republica dos Estados Unidos do Brasil para o exercicio de 1918. Rio de Janeiro, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1901-1929/L3454.htm>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.371, de 05 de dezembro de 1967**. Autoriza a Instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências. Diário Oficial da União: parte I – seção I, Brasília, DF, 06 dez. 1967. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Diário Oficial da União – Seção I, página 13177. Brasília, DF, 21 dez. 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília-DF, 11 mar 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2008/lei/11645.ht m. Acesso em 25 jun. 2020.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório. **Violação de Direitos Humanos dos Povos Indígenas**, v. II, texto 5, 2014. Disponível em: <http://www.cnv.gov.br/images/pdf/relatorio/Volume%202%20-%20Texto%205.pdf> Acesso em: 24 jul. 2020.

CIMI. **Conselho Indigenista Missionário**. Acre. 2020. Disponível em: <https://cimi.org.br/o-cimi/> Acesso em: 10 jul. 2020.

CUNHA, M. S. da. A Europa que atravessou o Atlântico (1500-1625). In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima. **O Brasil colonial (1443-1580)**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CUNHA, M. C. da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

GRAÚNA, G. Literatura indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. **Educação & Linguagem**. V. 15. n. 25. p. 266-76, jan – jun. 2012. Disponível em: < https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3357/3078> Acesso em 16 out. 2020.

MUNDURUKU, D. **Mundurukando 2**: sobre vivências, piolhos e afetos – roda de conversa com educadores. Lorena: U'KA Editorial, 2017.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL **Povo Krenak**. [200?]. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/krenak/257>. Acesso em: 18 jun. 2020.

RIBEIRO, B. G. **Amazônia Urgente**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1990.

ROCHA, M. M. **Indios no Brasil: quem são eles?** Episódio 1. 1999. TV Escola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZuFu004o1k&feature=youtu.be> Acesso em 22 out. 2020.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**; tradução. Roberto G Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2012

TODOROV, T. **A conquista da América**: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

VERÍSSIMO, J. **A educação nacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

25.5.8 AS POSSÍVEIS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE VIOLÊNCIAS A PARTIR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES NO COMPLEXO DO SALGUEIRO

Lucas Salgueiro Lopes[3250]

Arthur Vianna Ferreira[3251]

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado em Educação, em desenvolvimento na UERJ-FFP, tem como objetivo principal investigar as possíveis representações sociais de violências a partir dos educadores sociais de um projeto socioeducativo no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo-RJ. Desse modo, trata-se de um trabalho com referencial teórico interdisciplinar, tendo como autores principais Moscovici (2003) e Doise (2002) na área das representações sociais, Galtung (1969; 2016) e Han (2017a; 2017b) acerca dos estudos sobre violências e Jares (2002; 2007; 2008) e Caliman (2011) nas áreas da Educação para a Paz e da Pedagogia Social, respectivamente. Fundamentado a partir de trabalho de campo iniciado em junho de 2021, a pesquisa tem como propósito visitar a referida instituição educacional em busca da apreensão das representações sociais de violências compartilhadas pelos educadores desse espaço não escolar, dedicando-se a entender como essas representações (que podem ser sociais) acabam por influenciar nas práticas socioeducativas oferecidas. Num passo adiante, com as visitas de campo e as entrevistas encerradas, têm-se o objetivo de analisar se essas práticas socioeducativas podem (ou não) ter servido de forma real para empreender uma Educação para a Paz comprometida em combater as violências encontradas nesse contexto. Para serem realizadas essas análises, a metodologia utilizará como instrumento de pesquisa a realização de entrevistas semiestruturadas e a escrita de diários de campo – com base na observação de campo inspirada na fenomenologia de Edmund Husserl. Como resultados do trabalho, cabe ressaltar que este trabalho ainda está em desenvolvimento, contendo aqui com reflexões e hipóteses iniciais – especialmente de natureza teórica – acerca dos seus objetivos. Futuramente, visamos expandir (e publicizar) seus resultados de natureza empírica e analítica em formato de novas apresentações e publicações, objetivando contribuir com os estudos sobre a marginalização e as violências, tal como, com os campos das representações sociais e da educação não escolar.

Palavras-chave: Representações Sociais. Violências. Educação não escolar. Pedagogia Social. Psicologia Social.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa – ainda em desenvolvimento – tem como objetivo investigar as possíveis representações sociais de violências a partir dos educadores sociais do Instituto Impacto, projeto social presente no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo-RJ. Fundamentado a partir de trabalho de campo iniciado em junho de

[3250] Mestrando em Educação – Processos formativos e desigualdades sociais, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, salgueirollucas@gmail.com.
[3251] Doutor em Educação: Psicologia da Educação, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, arthuruerjffp@gmail.com.

2021, a pesquisa tem como propósito a apreensão das representações sociais de violências compartilhadas pelos educadores desse espaço não escolar, dedicando-se a entender como essas representações, possivelmente sociais, influenciam nas práticas socioeducativas oferecidas a esse grupo social.

Mas por que explorar as representações sociais de violências desse local? A partir de uma perspectiva mais ampliada da violência, consideramos que diversas situações encontradas corriqueiramente no Salgueiro podem ser vistas como violentas: a pobreza, a desigualdade social, o desemprego, a falta de acesso à educação – e demais serviços essenciais –, etc. Da mesma forma, a violência direta também se faz presente em grandes níveis nesse território, amplamente reconhecido pelo domínio de grupos criminosos e palco de confrontos desses com as forças policiais do Estado. Considerando esses pontos, veem-se as violências como elementos de grande potencial de pesquisa para melhor compreender a realidade social investigada e suas relações com as práticas educativas ofertadas.

Num passo adiante, com as visitas de campo e as entrevistas encerradas, e já possuindo os diários e as respectivas análises acerca de suas representações sociais de violências, têm-se o objetivo de examinar tais resultados da pesquisa sob a ótica da Educação para a Paz (JARES, 2002). Nessa perspectiva, com a inferência de uma educação que sirva como instrumento de combate às violências, analisaremos se essas práticas socioeducativas podem (ou não) ter servido de forma real para empreender tal modelo.

Quanto as justificativas para realizar tal pesquisa, alguns elementos são essenciais para serem destacados. Em primeiro lugar, a escolha por estudar representações sociais se coloca num paradigma bastante atual nos debates teóricos acerca da violência. Segundo Misse (2016), o termo violência se encontra ainda em plena construção de sentido e, dadas tamanhas dificuldades em compreender sua abrangência, esse autor (e outros) preferem tratar a violência como representação social, e não como conceito. Somado a isso, trazendo à tona a Teoria das Representações Sociais, tal como era da intenção de seu precursor, Moscovici, vê-se com maior possibilidade de uma melhor compreensão desse fenômeno, uma abordagem sociopsicológica, tendo em consideração uma análise que levasse em conta tanto o social como o psicológico. Quanto à escolha sobre as representações sociais de violências, trata-se do reconhecimento de tal objeto como elemento de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

grande potencial de pesquisa para melhor compreender a realidade social brasileira.

Por fim, a preferência pelas práticas não escolares para abordar essa problemática parte da ideia da educação como local de mediação entre o individual e o social, onde se aprendem modelos de convivência, valores morais e culturais, permitindo assim, propiciar transformações sociais. E é em diversos espaços marginalizados da nossa sociedade que a educação não escolar vem cumprir as demandas específicas que muitas vezes fogem da alçada do ensino formal. Desse jeito, as práticas em espaços não escolares são voltadas "mais para as demandas ligadas a grupos específicos, com necessidades de socialização, atingidos por situações de vulnerabilidade e de risco social", podendo, dessa forma, privilegiar uma aprendizagem "mais voltada ao desenvolvimento de atitudes, valores, culturas do que aos processos cognitivos" (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014, p. 22).

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para melhor compreender o conteúdo debatido, alguns referenciais teóricos e metodológicos serão essenciais ao fornecer os conceitos adequados para esse estudo. A primeira delimitação necessária é sobre o próprio campo que essa pesquisa se insere: a Pedagogia Social (PS). No Brasil, ainda que essa seja um "campo em construção" em nosso país, opta-se aqui por entender a PS a partir da linha defendida por Caliman (2011), que, em síntese, defende a perspectiva dessa como campo de fundamentação teórica para a atuação prática do educador social, sendo entendida como uma ciência pertencente às Ciências da Educação, que "se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados. Uma educação que ocorre de modo particular lá onde as agências formais de educação não conseguem chegar" (CALIMAN, 2011, p. 486).

Outro elemento teórico de grande relevância é a delimitação na abordagem das representações sociais. A partir de Moscovici, o conceito de representação social foi introduzido no início da década de 1960 com a publicação de "Psicanálise, sua imagem e seu público" (MOSCOVICI, 1978), onde o psicólogo social rompe com as características hegemônicas desse campo em sua época, se filiando a corrente de pensamento sociopsicológica. Com o desenvolvimento e a diversificação dos estudos das representações sociais nos anos subsequentes, a teoria ganhou alguns desdobramentos, entre elas, a abordagem societal de Willem Doise, que será mais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pertinente para a presente pesquisa. Desse modo, a partir de uma perspectiva que dá maior atenção acerca das condições que as representações são produzidas (e por quais locais das sociedades essas circulam), podemos inferir em Doise (cf. 2001) um enfoque em que a posição e a inserção social dos indivíduos e grupos se convertem num determinante primordial das representações que eles produzem.

Sendo mais específico, serão trabalhadas as representações sociais de violências que os indivíduos e grupos a serem investigados produzem. Em relação a uma tipologia da violência, considera-se o mais adequado para servir de "ponto de partida" para essa pesquisa, como citado anteriormente, o modelo proposto por Galtung (1969; 2016), com a violência se dividindo em direta, estrutural e cultural. Além dos três tipos apresentados, uma violência sistêmica, mais ligada ao tempo histórico atual, é de importante destaque: a violência da positividade. Pensada por Byung-Chul Han (2017a; 2017b), a violência da positividade seria a manifestação de violência (praticada de uma pessoa contra ela mesma) dos tempos atuais, de uma sociedade do cansaço que orienta a vida, cada vez mais, para uma superprodução, superdesempenho, entre outros, que acabam favorecendo o desgaste das relações sociais e o cansaço psíquico entre os seus integrantes.

Não obstante, o trabalho não se propõe apenas a identificar as representações sociais de violências, mas, também com grande importância, a mostrar como a Educação (nesse caso específico, a Educação para Paz) pode ou poderia servir como instrumento de combate as violências identificadas. Xesús Jares (2002; 2007), autor que será utilizado como principal referência para os estudos sobre Educação para Paz, parte da compreensão da violência (conforme apresentada por Galtung) para chegar aos estudos sobre a paz. Para o exercício dessa Educação para Paz, propõe-se como modelo de prática (socio)educativa a Pedagogia da Convivência, tal como elaborada pelo mesmo Jares (2008).

Por conclusão, para serem realizadas todas as análises e investigações elencadas até aqui, a metodologia utilizará como instrumento de pesquisa a realização de entrevistas semiestruturadas (cf. DUARTE, 2014; MANZINI, 2012) e a escrita de diários de campo – com base na observação de campo inspirada na fenomenologia de Edmund Husserl (DEPRAZ, 2011) – relatando as visitas realizadas no Instituto Impacto durante o ano de 2021. Já para analisar o material levantado, buscando as possíveis representações sociais de violências, têm-se a análise retórico-filosófica do

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

discurso, com base em Aristóteles (2015) e desenvolvida por Olivier Reboul (2004) e Tarso Mazzotti (2003) e demonstrada por Ferreira (2012).

3 DESENVOLVIMENTO

Paulo Freire disse certa vez que “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67). Essa transformação “via educação”, na maior parte do tempo, no entanto, foi vista pelo senso comum (e pelas políticas públicas nacionais) considerando apenas o espaço escolar. A própria escola, por consequência, “ganha essa função” recentemente, só passando a ser vista como alternativa para as camadas mais pobres a partir das décadas de 1960 e 1970. Como visto em Charlot (2014, p. 45), é apenas nessa época que a configuração histórica muda e passa a se ver a escola na concepção do desenvolvimento econômico e social, levando países como o Brasil a um esforço para a universalização da escola primária. Assim, camadas que antes não tinham acesso, não só ingressam na escola, como agora vislumbram nessa uma perspectiva de ascensão social.

Como se sabe, porém, esse esforço por maior acesso à educação formal não foi o bastante para gerar, propriamente, uma transformação social em sentido mais amplo. Apesar do maior acesso à escola, principalmente comparado às décadas anteriores, problemas como a alta taxa de evasão escolar (sobretudo nas camadas empobrecidas e nas séries mais avançadas), o atraso escolar e a disparidade existente na qualidade de ensino oferecida por colégios de nível socioeconômico mais alto e mais baixo, ainda são problemas comuns no Brasil.

De que maneira, então, pode ser vislumbrada a transformação social por meio da educação? Um possível ponto de partida é a consideração de que, embora a educação não seja – e nem deva ser – a responsável por resolver todas as mazelas da sociedade, passa, invariavelmente, por ela, qualquer tentativa de transformação social. Dessa forma, valoriza-se seu papel como instrumento de desenvolvimento pessoal e social, ao mesmo tempo em que não lhe direciona o “fardo” de ser o único instrumento de mudança. Por essas que, ao se deparar com a inquietante questão “o que o professor deve fazer em sua sala de aula enquanto a mudança social não vem?”, o mesmo Freire tratou de reiterar que o papel do educador (e da educação) não poderia ser reduzido a algo imutável: ele é social, histórico, não estando ligado à

natureza do "ser educador". Do mesmo jeito, numa sociedade de classes, sem a "transformação" tão benquista aqui, o papel do educador pode ter algumas características específicas: há aqueles que estão a serviço da classe dominante e os que estão a serviço dos dominados (cf. GADOTTI et al., 1995, p. 50). Se podemos "reinventar" o argumento de Freire para prosseguir este projeto, diríamos que, também, num dado contexto social e histórico, numa sociedade (ainda de classes) tão violenta e marcada por desigualdades, há os educadores que seguem reproduzindo as violências e aqueles que estão comprometidos em combatê-la.

Outro aspecto importante que deve ser ressalvado é a necessidade de entender as práticas educativas para além do ambiente escolar. Num primeiro ponto, é importante destacar que tais implicações são reconhecidas, inclusive, legalmente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996), por exemplo, destaca logo em seu artigo primeiro que a educação "abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais." (BRASIL, 1996, p. 8). No âmbito de formação do educador, podemos destacar ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015) reafirmando a atuação (e a formação para tal) do pedagogo e do licenciado graduados também para os espaços educativos não escolares e/ou não formais.

Na prática, justifica-se a ampliação da ideia de educação vista a impossibilidade desta escola, tal qual conhecemos hoje, de dar conta de todas as demandas sociais. Se nos centros urbanos a escola já "se desdobra" para conseguir acompanhar todos os anseios que lhe são direcionados, o que dizer da escola nos locais marginalizados da sociedade? Como destaca Caliman (2011), "em muitos casos a população socialmente excluída, especialmente crianças, adolescentes e jovens, encontra (...) o apoio indispensável para superar as suas condições" (p. 485). Portanto, pode ser percebido que muitas vezes é a educação não escolar que, especialmente nas regiões mais vulneráveis, atua buscando atenuar as faltas causadas pelas desigualdades sociais e, de certa forma, sanar as demandas de sua população.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Partindo daí, é importante apontar ainda que não é qualquer educação que servirá como meio de enfrentamento às violências e as desigualdades sofridas pelas populações marginalizadas. Uma educação pautada em objetivos tecnicistas, visando à preparação do aluno simplesmente para mão de obra do mercado, não é uma educação transformadora. Dessa maneira, a partir de uma abordagem social e histórica das violências no Brasil, propomos a Educação para Paz (EP) como potencial modelo de ação (socio)educativa para o combate às violências nesse contexto. Desse jeito, entende-se a Educação para Paz como alternativa para um cenário de múltiplas crises encontrado atualmente, com uma violência tão naturalizada em nossos cotidianos, sobretudo, nos mais vulneráveis. Consequentemente, para o exercício dessa Educação para Paz, visa-se apontar a necessidade (e demonstrar a viabilidade) de um modelo de convivência (cf. JARES, 2008) –, pautado em relações interpessoais de afetividades e hospitalidade, inferindo que, com essas, a EP pode ser mais bem sucedida em sua tarefa de desenvolver uma cultura da paz pautada nos Direitos Humanos e em valores democráticos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando tais elementos destacados até aqui, inferimos a relevância dos estudos sobre as violências no atual contexto contemporâneo brasileiro, sobretudo, através de uma abordagem que leve em conta fatores sociais e psicológicos, tendo como base principal a Teoria das Representações Sociais preconizada por Serge Moscovici (1978; 2003). Da mesma forma, destacamos a importância de identificarmos como essas representações (que podem ser sociais ou não) acabam interfirindo nas práticas educativas não escolares inseridos num local marcado por diversas expressões de violências.

Como visto no desenvolvimento deste trabalho, tais contextos, marginalizados e vulnerabilizados, muitas vezes tem como principal local para atender as demandas educacionais (mas também emocionais, econômicas, sociais, entre tantas outras) as instituições socioeducativas – inseridas na dita educação não escolar. Dessa forma, este trabalho também destaca a necessidade contemporânea de enxergarmos a educação para “além dos muros” da escola. Feito isso, têm-se, conforme destacado, uma maior possibilidade (e potencialidade) de empreendermos uma Educação para a Paz, que vise ir de combate as violências.

Por fim, cabe ressaltar que este trabalho ainda está em desenvolvimento (com previsão de término até março de 2023), contendo aqui apenas com reflexões e hipóteses iniciais – especialmente de natureza teórica – acerca dos seus objetivos. Futuramente, visamos expandir (e publicizar) seus resultados de natureza empírica e analítica em formato de novas apresentações orais e publicações escritas, objetivando contribuir com os estudos sobre a marginalização e as violências, tal como, com os campos das representações sociais e da educação não escolar.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Folha de SP, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 jun. 2021.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 mai. 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º. de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 jul. 2015. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CALIMAN, G. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici**, v. 58, pp. 485-503, 2011. Disponível em: < https://socialeducation.files.wordpress.com/2020/05/caliman-2011-pedagogia-social-no-brasil.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico]. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DEPRAZ, N. **Compreender Husserl**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DOISE, W. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. In: **Psicologia: Teoria e pesquisa**. Brasília, v. 18, n.1, jan./abr., pp. 27-35, 2002.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, pp. 213-225, 2004. Disponível em: <

https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FERREIRA, A. V. **Representações Sociais e Identidade Profissional**: práticas educativas com camadas empobrecidas. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos, São Paulo: Editora UNESP, 2000.
GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALTUNG, J. Violence, Peace and Peace Research. **Journal of Peace Research**, Noruega, vol. 6, n. 3, pp. 167-191, 1969. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/422690>. Acesso em: 30 jun. 2021.

_____. La violencia: cultural, estructural y directa. **Cuadernos de estratégia**. Espanha, n. 183, pp. 147-168, 2016. Disponível em: < http://www.ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE_183.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

HAN, B. **Sociedade do Cansaço**. 2ª edição ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.

_____. **Topologia da Violência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017b.

HUSSERL, E. **Investigações Lógicas. Sexta Investigação** (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril, 1975.

JARES, X. R. **Educação para a Paz**: sua teoria e prática. Porto Alegre, Artmed, 2002.

_____. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo, Palas Athena, 2007.

_____. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo, Palas Athena, 2008.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso** - NEMO Maringá, v. 4, n. 2, pp. 149-171, 2012. Disponível em: < https://repositorio.unesp.br/handle/11449/114753>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MAZZOTTI, T. B. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Farias. LOUREIRO, M. C. da S. (Orgs.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. UCG, pp. 89-102, 2003.

MISSE, M. Violência e Teoria Social. **Dilemas**: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, v. 9, n. 1, pp.45-63, 2016. Disponível em: < https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7672>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais** - Investigações em Psicologia Social. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIERONI, V.; FERMINO, A.; CALIMAN, G. **Pedagogia da Alteridade**: para viajar a Cosmópolis. Brasília: Liber Livro, 2014.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

25.5.9 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNO-POBRE E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA PRIVADA EM UM BAIRRO PERIFÉRICO DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO-RJ

Thiago Simão Dias[3252]

Arthur Vianna Ferreira[3253]

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral investigar a relação entre as representações sociais de aluno-pobre e os impactos no processo de negociação identitária realizado por um grupo educadores em uma escola particular em um bairro periférico do município de São Gonçalo. Os objetivos específicos foram: identificar as principais formas de representações de alunos-pobres que os professores manifestaram; verificar como os educadores fizeram uso dessas representações para se relacionar com os alunos; analisar os impactos dessas representações nas negociações identitárias realizadas entre os profissionais frente aos discentes. O problema de pesquisa que norteou foi: Como as representações sociais de alunos-pobres afetam a construção da identidade socioprofissional do grupo de educadores que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola privada em um bairro periférico do município de São Gonçalo? O aporte teórico baseia-se em Dubar (2005; 2009), para fundamentar sobre identidade socioprofissional; Moscovici (2003), com a Teoria das Representações Sociais; Doise (2001; 2002), trabalhando as representações sociais em uma abordagem societal; e Ferreira (2006; 2012; 2016; 2017), para falar de representações sociais de pobreza. Sua metodologia apresenta uma abordagem qualitativa, os instrumentos utilizados foram perguntas informais e a construção de um diário de campo, produzido a partir da filosofia de Husserl (1975) e da estrutura básica do método fenomenológico, preconizada por Depraz (2011), constituída pelos movimentos noema, noese e variação eidética. Para examinar o material coletado, foi empregada a análise retórico-filosófica do discurso, inspirada em Aristóteles (1998), organizada e desenvolvida por Reboul (2004), Tarso Mazzotti (2003) e Ferreira (2016). Nos resultados, concluiu-se que as representações de alunos-pobres partilhadas pelo grupo de professoras são representações sociais e têm como seu “núcleo figurativo” “a falta”. Os educandos foram representados como sujeitos que “são-estão” pobres pela identificação de algum tipo de “falta” que é mais de ordem simbólica que concreta. As principais temáticas que estruturam o núcleo figurativo dessas representações sociais são: a pobreza econômica; já vêm assim; imaturidade; incapacidade/problemas de aprendizagem e falta de estrutura familiar.

Palavras-chave: Alunos-pobres. Identidade socioprofissional. Relação docente-discente. Representações sociais.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira vem passando por questionamentos complexos no tocante à formação e ao reconhecimento social dos seus profissionais. Nessa conjuntura, as literaturas acerca das temáticas das identidades sociais, profissionais

[3252] Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). E-mail: thiago.dias.educ@gmail.com
[3253] Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. E-mail: arthuruerjffp@gmail.com

e sobre as práticas do trabalho docente ganharam maior notoriedade no meio acadêmico nacional. Verificando a importância desse tema para os profissionais da educação, tornou-se indispensável expandir essa esfera de estudo para os docentes que atuam atendendo as demandas educacionais das camadas empobrecidas no município de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro, retratando como eles constituem suas identidades, pois esse enfoque ainda é pouco explorado nessa localidade.

Sendo assim, esta pesquisa tem como problemática: De que forma as representações sociais de alunos-pobres afetam a construção da identidade socioprofissional do grupo de educadores que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola privada em um bairro periférico do município de São Gonçalo? Procurou-se, como objetivo geral, investigar a relação entre as representações sociais de aluno-pobre – nos anos iniciais do Ensino Fundamental – e os possíveis impactos no processo de negociação identitária realizado pelos educadores dentro espaço de trabalho. Os seguintes objetivos específicos foram: identificar quais as principais formas de representações de alunos-pobres que os professores manifestaram; verificar como os educadores fizeram uso dessas representações para se relacionar com os educandos; por fim, analisar os impactos dessas representações nas negociações identitárias realizadas entre esses profissionais e diante dos discentes.

Dentre as justificativas, academicamente, pode-se entender que a contribuição desta pesquisa amplia as discussões referentes à formação da identidade socioprofissional docente e dos estudos relativos aos professores que desenvolvem relações socioeducacionais com as populações empobrecidas. Socialmente, é relevante porque, sendo o profissional docente componente essencial da sociedade brasileira, discutir a construção da sua identidade socioprofissional lhe trará maior reconhecimento e legitimidade para o exercício das suas funções dentro da dinâmica social. Assim, trata-se do próprio reconhecimento do professor como ator social.

2 DESENVOLVIMENTO

Neste desenvolvimento, apresentar-se-á o referencial teórico principal que respalda este trabalho, a metodologia de pesquisa – sua abordagem e instrumentos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

– e o método de análise.

2.1 A Teoria das Representações Sociais e a abordagem societal de Doise

A Teoria das Representações Sociais foi desenvolvida pelo psicólogo social Serge Moscovici, passando a ser introduzida no campo epistemológico da Psicologia Social como resultado das suas pesquisas e da publicação da obra A Psicanálise, sua imagem, seu público (1961).

Em suas investigações sobre a Psicanálise, Moscovici (2003) discordava dos pressupostos positivistas e funcionalistas dominantes, principalmente de Durkheim, que considerava que no sistema social existe a separação entre as representações individuais (objeto da Psicologia) das representações coletivas (objeto da Sociologia). Essas últimas seriam exteriores às consciências individuais e englobam a sociedade como um todo, sendo gerais dentro de determinado grupo social e independem das expressões individuais, estabelecendo a preservação da imutabilidade dessas representações e disseminando a ideia de uniformidade entre cidadãos. Opondo-se a essa concepção, Moscovici fez a asserção de que as representações não são estáticas nem podem ser determinadas previamente, uma vez que são concebidas, partilhadas e modificadas nas pluralidades das comunicações interpessoais dentro da dinâmica das relações sociais. Dessarte, as representações sociais são:

> Um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual. São equivalentes, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI, 1981, p. 181).

As representações sociais são caracterizadas como formas de conhecimento prático – forjadas, internalizadas e partilhadas socialmente –, que não possuem em si fundamentos científicos, mas que sobrevivem ao tempo e buscam explicar os acontecimentos, hábitos e as relações mantidas dentro dos grupos sociais.

Nas ações práticas, os indivíduos buscam tornar familiar os fenômenos sociais, as ideias e os conceitos que se apresentem como estranhos, em virtude de a familiaridade garantir a segurança do funcionamento e da explicação da realidade social, tal qual a conservação dos valores e sentimento de pertença grupal. Para isso, há dois mecanismos basilares que constituem as representações sociais: a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ancoragem e a objetivação. Segundo Moscovici (2003), a ancoragem é a nomeação e categorização dos objetos, das ações humanas e dos fenômenos que se apresentam na sociedade. Já a objetivação é a materialização de ideias, noções e imagens simbólicas, ou seja, de elementos abstratos em concretos, passando a constituir a organização a realidade social.

Contribuindo com essa teoria, Willem Doise vai realizar uma abordagem societal priorizando as conjunturas nas quais as representações sociais são geradas e as formas como são disseminadas. Em seu viés sociológico, levando em consideração os valores como representações sociais normativas, Doise (2001; 2002) procura compreender como as mesmas se formam, manifestam e se modificam conforme os níveis de ancoragem apresentados nas relações interpessoais e os posicionamentos dos indivíduos diante das suas culturas, processos psicossociológicos e das mudanças ocorridas nesses processos.

Passa a ser decisiva a forma como os sujeitos estão inseridos socialmente – a posição que eles ocupam em seus grupos –, porque irá interferir no modo como compreendem a realidade e atuam sobre o ambiente social, sendo potencialmente fonte para as alternâncias das representações sociais.

Conforme Almeida (2009), a abordagem de Doise tem por finalidade descobrir de que forma as articulações entre o individual e o coletivo forjam mecanismos de interação que fazem com que os sujeitos constituam as representações sociais, fundamentando-as em dois aspectos: crenças e filtros de escolhas sociocognitivas. Nesse sentido, para Doise (2001, p. 193):

> As representações sociais são os princípios organizadores dessas relações simbólicas entre atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo.

2.2 As representações sociais de pobreza e o aluno-pobre

A partir dessas teorias, Ferreira (2006; 2012; 2016; 2017) desenvolve o estudo das representações sociais pobreza. Em sua abordagem psicossocial, encontramos o conceito de alunos-pobres (ou educandos-pobres), sendo esses os sujeitos que sofrem a ação (a atribuição) de empobrecimento através das relações interpessoais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mantidas com os membros do grupo socioeducacional onde está inserido, em especial, dos educadores que os atendem.

> O termo 'educando-pobre' traz em si valores, sentidos, crenças, significados, atitudes, imagens e informações que se organizam através de representações construídas pelos diversos grupos na história e que vão sendo transmitidos pelos sujeitos sociais em suas relações com os distintos grupos. (FERREIRA, 2017, p. 277).

Ao propor o conceito de aluno-pobre, o pesquisador evidencia possíveis representações de pobreza atribuídas ou relacionadas aos grupos sociais formados pelos educandos empobrecidos. A seguir, destaca-se alguns dos conceitos ou manifestações psicossociais acerca da pobreza.

A "esteganalteridade" está relacionada às ações nas quais os educadores ocultam as reais necessidades advindas dos educandos empobrecidos, passando a ofertar serviços sociopedagógicos incompatíveis com aquilo que deveria atendê-los efetivamente. A "cegueira institucional" leva o profissional ou grupo de educadores a considerar o "outro" idealizado como se fosse o "outro" presente, ou seja, sua atuação profissional estará voltada para algo ou alguém inexistente (ou não condizente com a realidade), embora o educando esteja ali presente expondo suas necessidades mais latentes. A "naturalização da prática" com os pobres é o processo de internalização que grupo de educadores desenvolve cristalizando a ideia de que os educandos possuem certas condições de pobreza intrínsecas e indissociáveis a eles. A "iconidentidade profissional" é a supervalorização que o grupo de educadores faz dele mesmo por ajudar os educandos-pobres. Por fim, a "potencialidade disciplinar" é a valoração de determinadas disciplinas em relação a outras, na qual os educadores determinam o que deve ser ensinado para, supostamente, sanar a "pobreza" dos educandos.

Essas representações de pobreza, sociais ou não, que o grupo de educadores manifesta para com os educandos-pobres contribuem para estabelecer parte da formação identitária desses profissionais e do grupo. Elas implicam no modo como as práticas (didáticas) educacionais irão suceder, moldando a forma como se constrói e se dá a manutenção do convívio com os discentes e com os demais educadores.

2.3 A constituição da identidade socioprofissional em Dubar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Teoria das Identidades Sociais e Profissionais, elaborada por Claude Dubar (2005; 2009), entende que a construção das identidades está imbricada nas mudanças e na dinâmica do fazer empírico de cada espaço-tempo vivido, nas relações sociais e no permanente processo de reformulação dessas identidades. As identidades se formam permeadas nas particularidades dos grupos, onde os sujeitos, em constante interação, estabelecem diálogos que os levam ao reconhecimento (ou não) das características dos demais membros do grupo, tornando-se, assim, construções identitárias conjuntas, recíprocas e incessantes.

A identidade não é fixa nem designada previamente, muito menos determinada unilateralmente; está constante processo de (re)formulação através da relação com a alteridade. Nessa perspectiva, o autor afirma que:

> [...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 2005, p. 136, grifo do autor).

Portanto, a identidade socioprofissional é o reconhecimento que o sujeito possui em seu âmbito social através das funções que exerce em suas atividades no espaço de trabalho, mediante à sua formação e devido às relações interpessoais que cultiva. É a noção e o sentimento de pertença pelos quais a sociedade enquadra o indivíduo em determinada posição, tarefa e categoria.

O campo social que forma a negociação da identidade socioprofissional é composto por quatro dimensões: a “identidade para si” (como o sujeito se identifica); a “identidade para o outro” (como é identificado pelo grupo social); a “identidade herdada” (referente àquilo que o sujeito traz de carga histórica, trajetória de formação pessoal e acadêmica); e a “identidade futura” (seus anseios e planejamentos diante daquilo que imagina alcançar em sua vida profissional e particular).

O cerne da teoria da construção dos processos identitários socioprofissionais está na articulação de dois mecanismos básicos de identificação social chamados de atribuições e pertença. Conforme Dubar (2005, p. 137), os atos de atribuição são aqueles que pretendem definir que tipo de indivíduo você é, correspondendo à “identidade para o outro”; e os atos de pertencimentos expressam que tipo de sujeito você deseja ser, exprimindo a “identidade para si”. Assim, a construção identitária está na dualidade social, na qual a pessoa constrói sua própria identidade e o grupo social

onde ela está inserida irá evidenciar formas de reconhecimento, definindo-se o seu perfil identitário.

2.4 Metodologias de pesquisa e de análise

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, os instrumentos utilizados foram perguntas informais (realizadas em conversas espontâneas) e a confecção de diários de campo, baseando-se na observação fenomenológica de Husserl (1975). A fenomenologia pode ser definida como a "descrição daquilo que aparece ou ciência que tem como objetivo ou projeto essa descrição" (ABBAGNANO, 2000, p. 437), que se põe como um pensamento que questiona e tende a se afastar das proposições do apriorismo idealista, voltando-se aos dados imediatos concretos da realidade.

A metodologia inspirada na fenomenologia husserliana consiste em três movimentos realizados em campo, conforme descrito por Depraz (2011) e ratificado por Ferreira (2015): o noema, o noese e a variação eidética. O noema é referente à descrição detalhada e objetiva da realidade da forma como seus elementos são capturados. O noese está vinculado à subjetividade do pesquisador, na qual, a partir dos fenômenos vivenciados, irá descrever suas percepções, sentimentos e lembranças. E a variação eidética é o mecanismo utilizado para trazermos às nossas consciências todas as formas possíveis de vivenciarmos um determinado objeto (fenômeno) diante das diversas variações que as pessoas são passíveis de sentir. É a etapa reflexiva e o exercício do investigador se coloca no lugar dos demais que vivenciaram aquela realidade.

Para examinar o material coletado, utilizou-se a análise retórico-filosófica do discurso, inspirada em Aristóteles (1998), organizada e desenvolvida por Reboul (2004), Mazzotti (2003) e Ferreira (2016). Essa metodologia de análise consiste em buscar os "núcleos figurativos" que constituem as possíveis representações sociais de pobreza à medida que se analisa a intencionalidade dos discursos através das figuras retóricas presentes nas falas dos educadores.

Para Aristóteles (1998, p. 33), retórica "é a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão" e, a partir da estrutura retórica e dos gêneros discursivos definidos pelo filósofo grego, procura-se detectar as figuras retóricas (REBOUL, 2004) e compreender como elas orientam as ações

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

práticas dos professores e como impactam na formação da identidade socioprofissional do grupo (DUBAR, 2005). Em vista disso, de acordo com Mazzotti (2003), a análise das metáforas tem maior relevância, pois essas condensam e organizam os discursos dos oradores e formam os "modelos figurativos" de possíveis representações sociais de pobreza (FERREIRA, 2016).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sobre representações sociais de pobreza em um espaço escolar possibilitou analisar como essas representações afetaram o processo de constituição da identidade socioprofissional do grupo educadoras que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As representações de pobreza acerca dos educandos partilhadas pelo grupo de professoras são representações sociais e têm em seu núcleo figurativo a "falta" simbólica intrínseca às crianças empobrecidas. Esse "núcleo figurativo" organiza as práticas educativas, implica nas atitudes sociais e engendra valores que marcam a identidade das professoras.

Os educandos foram representados como sujeitos que "são-estão" pobres, isto é, desprovidos de algo ou alguma coisa que interfere nas suas capacidades de aprender os conteúdos escolares, se relacionar "adequadamente", comportar de "modo correto" etc. De alguma forma ou em alguma coisa há a "falta" própria desses discentes, que é mais simbólica que concreta. As principais formas de representações de alunos-pobres manifestadas deram-se por intermédio das suas "faltas" que versam sobre: a falta de condições financeiras (pobreza econômica); os discentes empobrecidos pelo processo educacional – antes de ser alunos dessas professoras – ou empobrecidos "geneticamente" pelos familiares (já vêm assim); a "infantilidade" das crianças, que têm comportamentos alegadamente não condizentes com suas respectivas idades (imaturidade); a "pobreza intelectual" das crianças frente ao processo de ensino-aprendizagem (Incapacidade/problemas de aprendizagem); e a desorganização ou desarranjo da instituição familiar (falta de estrutura familiar), que é raiz de todos os "problemas" dos alunos-pobres.

Por fim, as educadoras partilharam essas representações sociais para organizar suas práticas-didáticas, ofertando ações pedagógicas que não estavam preocupadas em atender as reais necessidades dos educandos, mas sim, com os anseios das mesmas em construir um sentimento de pertença grupal, bem como

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

proteger as suas imagens enquanto profissionais.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALMEIDA, A. M. de O. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 4, n. 3, p. 713-737, set./dez., 2009.

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. Rio de Janeiro: EDIOURO, 1998.

DEPRAZ, N. **Compreender Husserl**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-204.

_____. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. In: **Psicologia: Teoria e pesquisa**. Brasília, v. 18, n. 1, p. 27-35, jan./abr., 2002.

DUBAR, C. **A crise das identidades** - A Interpretação de uma Mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: EdUSP, 2009.

_____. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, A. V. As representações sociais de 'educando-pobre' e a formação da identidade profissional do educador social. **Revista Educação e Cultura Contemporânea (REEDUC)**. Rio de Janeiro, v.14, n.37, p. 274-299, jun./out. 2017.

_____. O uso da fenomenologia nas práticas de estágio supervisionado para licenciaturas. **Rev. Brasileira de Ensino Superior**. Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 5-14, 2015.

_____. **Por que eles foram embora?** As representações de pobre em oficinas de capacitação profissional para adultos em uma instituição educacional confessional. 2006. 150p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, UNESA, RJ, 2006.

_____. **Representações Sociais e evasão em espaços educacionais não escolares.** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.

_____. **Representações Sociais e Identidade Profissional:** práticas educativas com camadas empobrecidas. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2012.

HUSSERL, E. **Investigações Lógicas - Sexta Investigação.** São Paulo: Abril, 1975. (Coleção Os Pensadores).

MAZZOTTI, T. B. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, P. H. F. LOUREIRO, M. C. da S. (orgs.).

Representações Sociais e Práticas Educativas. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 89-102.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Representações Sociais** - Investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

25.5.10 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE RESILIÊNCIA DE DOCENTES DE GRADUAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARTICULAR

Alexandre Tinel Raposo[3254]

Clarilza Prado de Souza[3255]

RESUMO

O presente trabalho, com o apoio teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, criada por Serge Moscovici, tem por objetivo investigar como as representações sociais de resiliência podem facilitar o enfrentamento de adversidades pelos docentes de graduação universitária de Instituição particular. O estudo, em andamento, parte do pressuposto de que o comportamento resiliente tem o potencial de conduzir o docente universitário à superação de situações, presentes no seu cotidiano laboral, que são percebidas e sentidas como adversas. Para atingir o objetivo geral, a pesquisa retratará princípios e conceitos da resiliência; identificará situações adversas no exercício da docência superior particular; compreenderá as representações sociais de resiliência de docentes de graduação particular e constatará como os docentes de graduação enfrentam situações adversas na prática da docência superior particular. A pesquisa será realizada em uma Universidade da cidade do Rio de Janeiro, de natureza privada, por meio de questionário virtual direcionado aos seus 320 docentes de 10 cursos de graduação. A pesquisa, do tipo descritivo, envolverá métodos qualitativos e quantitativos, sendo baseada na abordagem processual, nos termos apontados por Serge Moscovici e Denise Jodelet. Para a construção do questionário será adotada a abordagem centrada em especialistas, sendo seguidos os princípios teóricos de Blaine Worthen, James Sanders e Jody Fitzpatrick. Antes de sua aplicação à população, o questionário será objeto de validação, por meio de teste em 10 professores presentes na população. O estudo será desenvolvido em quatro fases: construção dos subsídios para elaboração do questionário; validação e teste do questionário; coleta de dados e, por fim, processamento e análise de dados. Ressalta-se que a pesquisa foi iniciada por meio da realização de estudos correlatos sobre o tema na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTB), o que levou à seleção de 52 trabalhos, cujos resumos constituíram o “corpus textual” para execução no software Iramuteq, o que possibilitará análises no material selecionado e norteará o sequenciamento da pesquisa. Como resultado, espera-se que o estudo lance luz sobre a resiliência, contribuindo para a sua propagação, compreensão e desenvolvimento por parte dos professores universitários.

Palavras-chave: Representação social. Resiliência. Docente universitário. Ensino privado.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho, em andamento, objetiva investigar como as representações sociais de resiliência podem facilitar o enfrentamento de adversidades por docentes de graduação de Instituições de Ensino Superior (IES) particular.

[3254] Mestre em Avaliação pela Fundação Cesgranrio/RJ e Doutorando em Educação pela UNESA/RJ, Professor da UNESA/RJ, e-mail: alexandretinelraposo@gmail.com.
[3255] Doutora em Currículo pela PUC/SP, Professora da PUC/SP e da UNESA/RJ, e-mail: clarilza.prado@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Discorrer sobre o ensino superior conduz, obrigatoriamente, à figura de um dos principais agentes desse universo, o professor universitário, visto que, apesar desse contexto ser constituído por outros atores, como os alunos, as IES e os gestores educacionais, o exercício efetivo da docência superior é praticado pelo professor universitário.

Sobre a importância do professor universitário, Zabalza (2004, p. 105) alerta que "[...] ninguém deveria desprezar nem o papel dessa função primordial, nem a importância daqueles que a exercem." Contudo, para o autor, o que ocorre na prática é a busca constante das IES pela obtenção de resultados quantitativos, materializados pelo desempenho produtivo de seus docentes, capaz de proporcionar uma posição mercadológica de destaque para a Instituição. Para explicar esse aspecto, Zabalza (2004, p. 105) ressalta que "[...] o ranking das universidades é feito com base em indicadores de produção científica ou técnica." Tal situação impõe ao docente universitário uma forte pressão de natureza institucional.

De acordo com Madeira (2011), é possível concluir que, apesar das várias particularidades que diferenciam o contexto de cada docente universitário, existem representações sociais que tendem a homogeneizar a categoria, por meio de situações conflituosas e adversidades frequentemente observadas. Conforme Jodelet (2001, p. 22), as representações sociais são "[...] uma forma de conhecimento elaborada e partilhada socialmente, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social."

Dentre as situações adversas que fazem parte do conjunto social dos docentes universitários de Instituições de Ensino Superior particulares, Anastasiou e Pimenta (2017) apontam as seguintes: salários aquém das necessidades e desejos; excesso de atividades, dentro e fora do ambiente físico de ensino; necessidade de atuar em várias turmas ou Instituições para compor a remuneração mensal total; necessidade de aumentar constantemente a titulação acadêmica; missão de corresponder às expectativas de alunos e gestores educacionais; desejo, nem sempre exitoso, de satisfazer as suas próprias expectativas; obrigatoriedade de cumprir prazos e programas curriculares e a difícil missão de lidar com vários e diferentes seres humanos, os alunos.

No tocante à remuneração do professor universitário de Instituição particular, objetivava-se identificar a remuneração mensal média do docente universitário a partir

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de Sindicatos da categoria.

Porém, como a diferença entre os valores convencionados pelos Sindicatos é muito acentuada, optou-se pela realização de um levantamento nos principais portais de emprego, uma vez que esses retratam a realidade nacional da remuneração final, recebida em média, mensalmente, pelo professor universitário da iniciativa privada.

Conforme o portal Trabalha Brasil (2021), a média nacional de remuneração do professor de graduação universitária de IES de pequeno porte (até 499 funcionários) é de R$ 2.669.20, enquanto a média nacional de um docente de Instituição de médio porte (de 500 a 999 funcionários) é de R$ 3.469.97, e a média nacional de um professor de IES de grande porte (a partir de 1.000 funcionários) é de R$ 4.510,96. Segundo o portal Vagas.com (2021), a remuneração média nacional de um professor universitário é de R$ 4.909,00. Conforme a Catho (2021), a remuneração média nacional do professor universitário é de R$ 3.504,66, valor esse praticamente igual à média salarial nacional divulgada pelo portal Guia da Carreira (2021), de R$ 3.504,00. Esses dados apontam que a remuneração média do professor universitário brasileiro, de IES particular, vai de R$ 2.669,20 a R$ 4.909,00.

De acordo com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2021), o salário-mínimo no Brasil deveria ser de R$ 5.351,11, para o custeio de uma família com dois adultos e duas crianças. Isso significa que a maior remuneração média do professor universitário brasileiro, atuante em IES privada, de R$ 4.909,00, encontrada no levantamento retratado anteriormente, não chega nem ao valor mínimo indicado pelo DIEESE.

A questão da remuneração do professor universitário, já marcada por um panorama adverso, foi impactada pela chegada, em fevereiro de 2020 (AGÊNCIA BRASIL, 2021), da pandemia do novo Coronavírus e, com ela, a necessidade de adotar o ensino remoto, trazendo a indispensável adequação do docente aos recursos tecnológicos necessários. Assim, os professores precisaram criar uma estrutura de home office, o que implicou, para muitos, em gastos financeiros com computadores, móveis, acesso à internet, insumos, iluminação e outros; isso por conta própria.

Além da questão financeira, a adoção do ensino remoto, em face da pandemia, exigiu que o professor universitário “dominasse” técnicas e tecnologias que não faziam parte do seu cotidiano, impondo a imediata migração do ambiente físico para o virtual. Na prática, para uma boa parcela dos docentes essa migração não foi fácil, colocando

alguns em situação difícil perante os seus alunos.

Entende-se que não podem passar desapercebidas as situações adversas, advindas da pandemia do Coronavírus, que impactaram os professores universitários, carecendo de registro para fins históricos, de modo que no futuro se conheça, e reconheça, o esforço e superação para manter o ensino superior em funcionamento, apesar das incertezas e impactos provocados por uma pandemia.

Witter (2015) retrata que também é um fator estressor relevante para o docente universitário a inexistência de reconhecimento do seu trabalho pelo gestor imediato, fato que ocorre em muitas Instituições de Ensino Superior.

Diante do exposto, observa-se que o docente universitário é alvo tanto das pressões advindas do contexto social moderno como das provenientes da sua profissão, sendo, portanto, um indivíduo submetido à alta carga emocional, sobre a qual não possui domínio de suas causas, cabendo-lhe, então, encontrar formas de administrar e facilitar o seu enfrentamento.

Nesse prisma, é pertinente destacar que o docente universitário, guardadas as possibilidades e características individuais, precisa ser capaz de enfrentar e superar adversidades, sendo essa, em uma abordagem generalista, a essência da resiliência.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Resiliência (SOBRARE, 2018), o significado da resiliência no ser humano pode ser entendido como estar preparado para o enfrentamento das adversidades que surgem frequentemente, de modo a agir de forma assertiva para superar as adversidades. Para Fernandes (2018), as pessoas resilientes são as que combatem as adversidades entendendo corretamente o que está enfrentando e, assim, conseguem se colocar em condições de agir efetivamente em prol da superação de dificuldades em qualquer área de sua vida.

Em tese, o comportamento resiliente tem o potencial de conduzir o docente universitário à superação de situações, presentes no seu cotidiano laboral, que são percebidas e sentidas como adversas, tais como as características das atividades profissionais; as responsabilidades; o excesso de trabalho fora o tempo do efetivo exercício, seja em preparação de aulas, seja em correção de trabalhos; instabilidade empregatícia (notadamente no caso do ensino privado); remuneração em grande medida baixa e outros aspectos descritos anteriormente.

Dessa forma, e por tudo exposto, o estudo parte do seguinte questionamento: “Como as representações sociais de resiliência podem facilitar o desenvolvimento de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

um processo formativo que permita o enfrentamento de adversidades por docentes de graduação de Instituições de Ensino Superior particular?".

Importante ressaltar que, conforme destaca Robertson (2019), resiliência não é resignação, ou seja, não é simplesmente se conformar com um acontecimento problemático, ao contrário, a pessoa o enfrenta, supera e segue adiante, não se permitindo apenas aceitar e tolerar o problema vivido. O indivíduo resiliente direciona o seu foco para a superação da adversidade, e não simplesmente para o fato adverso.

Investigar como as representações sociais de resiliência podem facilitar o enfrentamento de adversidades pelos docentes de graduação universitária de Instituição particular e, ato contínuo, preconizar a adoção do comportamento resiliente, trata-se de uma busca pela melhoria da qualidade de vida do docente universitário, isso tanto no ambiente de trabalho quanto no pessoal. Essa busca é vital, pois o professor universitário cumpre uma das mais importantes funções sociais e precisa estar apto física e mentalmente, o que retrata a relevância do estudo.

Ademais, o estudo tem por objetivo geral investigar como as representações sociais de resiliência podem facilitar o enfrentamento de adversidades pelos docentes de graduação universitária de Instituição particular.

Para alcançar o objetivo geral será preciso atingir os seguintes objetivos específicos: retratar princípios e conceitos da resiliência; identificar situações adversas no exercício da docência superior particular; compreender as representações sociais de resiliência de docentes de graduação particular e constatar como os docentes de graduação enfrentam situações adversas na prática da docência superior particular.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Observa-se que a temática do estudo envolve a junção de um grupo social (docentes de graduação universitária de Instituição particular) com um fenômeno compartilhado por esse grupo (enfrentamento de adversidades), o que evidencia a pertinência de a pesquisa ser realizada com base na Teoria das Representações Sociais (TRS), criada por Serge Moscovici (1978).

Segundo Jodelet (2001, p. 22), a representação social "[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que

contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social."

Conforme Wachelke e Camargo (2007), o processo da representação social possibilita que os indivíduos interpretem situações reais para agir sobre elas, pois o objeto social relativo à representação se transforma em realidade para os seus sujeitos.

Para o processo de construção, legitimação e validação dos instrumentos de pesquisa serão seguidos os princípios teóricos de Blaine Worthen, James Sanders e Jody Fitzpatrick (2004).

Ademais, o estudo será baseado na abordagem processual, nos termos apontados por Moscovici (1978) e acompanhados por Jodelet (2001), como forma de observar a relação conjunta dos aspectos emocionais e racionais que estão presentes na representação social de resiliência do docente universitário. Nesse sentido, Jodelet (2001) afirma que o estudo das representações sociais deve combinar fatores afetivos e mentais com a realidade material.

Vale destacar que a revisão de literatura foi iniciada com o propósito de promover um recorte no tema “resiliência do docente de graduação universitária de Instituição particular”, de modo a identificar estudos correlatos e, assim, revelar o panorama das pesquisas sobre a temática central do estudo, suas tendências e desafios.

Nesse sentido, foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em todos os campos, com os termos “docente + graduação + universitário + resiliência + particular”. Esse levantamento levou à localização de 52 (cinquenta e dois) trabalhos, situados entre 2000 e 2019, cujos resumos constituíram o corpus textual para a execução no software Iramuteq, o que possibilitará análises no material selecionado e norteará o sequenciamento da pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o apoio teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, criada por Serge Moscovici (1978), e embasada na abordagem processual, nos termos apontados por Moscovici (1978) e acompanhados por Jodelet (2001), a pesquisa, do tipo descritivo, envolverá os métodos qualitativos e quantitativos.

Sobre a pesquisa descritiva, Gil (2017, p. 42) afirma: “São incluídas neste grupo

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população." Gil (2017) explica que um dos pontos principais das pesquisas descritivas está no uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário.

No que tange à pesquisa qualitativa, Stake (2011, p. 41) ensina que ela é "[...] interpretativa, baseada em experiências, situacional e humanística", caracterização essa que se ajusta perfeitamente à fase de construção do instrumento de avaliação, na qual será utilizada a abordagem centrada em especialistas, nos termos preconizados por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004).

Em relação ao método quantitativo, Appolinário (2011, p. 150) retrata que nesse método "[...] variáveis predeterminadas são mensuradas e expressas numericamente. Os resultados também são analisados com o uso preponderante de métodos quantitativos, por exemplo, estatístico." Serão utilizados métodos quantitativos na validação do instrumento de avaliação e na análise de dados.

Sobre o lócus e a população, a pesquisa será realizada em uma unidade de Instituição de Ensino Superior privada, de grande porte, situada na cidade do Rio de Janeiro. Essa unidade possui 10 (dez) cursos de graduação superior, totalizando 320 (trezentos e vinte) professores universitários, sendo essa a população da pesquisa.

Para evitar análises de sujeitos com realidades diferentes e distorção nos resultados, o estudo terá por sujeitos exclusivamente professores de graduação, e não de pós-graduação, e somente de IES particular, e não de pública.

O estudo será desenvolvido em quatro fases, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Fases de Desenvolvimento do Estudo

Fase	Objetivo	Ações
1ª	Construção dos subsídios para elaboração do questionário	– Realização de uma discussão dirigida sobre o tema em estudo com docentes de uma IES particular. – Análise das discussões. – Elaboração da versão inicial de um instrumento de avaliação. – Construção de questionário no Google Forms.
2ª	Validação e teste do questionário	– Avaliação, por um grupo de especialistas, da versão inicial do questionário. – Legitimação, pelos especialistas, da versão consolidada do questionário, após os ajustes indicados. – Validação da versão consolidada do questionário, por meio de sua aplicação, a título de teste, em 10 (dez) professores da IES na qual o questionário será aplicado, sendo um docente de cada curso de graduação, incluindo crítica do respondente. – Ajuste do questionário (se necessário).
3ª	Coleta de dados	– Aplicação do questionário na população, através de instrumento virtual (Google Forms). – A depender do resultado, aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) a um subgrupo de 90 a 100

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

		professores integrantes da população.
4ª	Processamento e análise de dados	– Organizar os dados coletados para fins de processamento. – Categorizar os dados. – Analisar os dados.

Fonte: Os autores (2021).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível supor que a resiliência já esteja presente, ainda que intuitivamente, no comportamento do professor universitário, em razão da necessidade de conduzir o seu cotidiano marcado por adversidades. Porém, é preciso que o docente do ensino superior conheça as técnicas que possibilitam o desenvolvimento da resiliência.

Assim, como resultado esperado, acredita-se que o estudo das representações sociais de resiliência de docentes de graduação particular pode lançar luz sobre o comportamento resiliente, contribuindo para a sua propagação, compreensão e aprimoramento por parte dos professores universitários.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Primeiro caso de covid-19 no Brasil completa um ano**. Brasília, 26 fev. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-02/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-completa-um-ano>. Acesso em: 19 jul. 2021.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

CATHO. **O que faz**. Disponível em: <https://www.catho.com.br/profissoes/professor-universitario/>. Acesso em: 11 jun, 2021.

DIEESE. DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Maio:** cesta básica aumenta em 14 capitais. São Paulo, 8 jun. 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2021/202105cestabasica.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

FERNANDES, Fernando. **Resiliência**: 50 questões para ajudar a enfrentar dificuldades e adversidades. São Paulo: Matrix, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GUIA DA CARREIRA. **Quanto ganha um professor?** Disponível em: <https://www.guiadacarreira.com.br/salarios/quanto-ganha-um-professor/>. Acesso em: 11 jun. 2021.

JODELET, D. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais.** Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

MADEIRA, Miguel Carlos. **Professor universitário**: aprimorando o desempenho. São Paulo: Sarvier, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ROBERTSON, Donald. **Resiliência**: como blindar a sua mente e conquistar a tranquilidade para resolver qualquer adversidade. Porto Alegre: Citadel, 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE RESILIÊNCIA. SOBRARE. **O que é resiliência?** São Paulo, 2018. Disponível em: <http://sobrare.com.br/resiliencia/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TRABALHA BRASIL. **Salário de professor universitário**. Disponível em: <https://www.trabalhabrasil.com.br/media-salarial-para-professor-universitario>. Acesso em: 11 jun. 2021.

VAGAS.COM. **Professor universitário**. Disponível em: <https://www.vagas.com.br/cargo/professor-universitario>. Acesso em: 11 jun. 2021.

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brigido Vizeu. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Interamerican Journal of Psychology**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 379-390, dez. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2021.

WITTER, Geraldina Porto. **Psicologia e educação**: professor, ensino e aprendizagem. 2. ed. Campinas: Alínea. 2015.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004.

ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

25.5.11 AVALIAÇÃO DOS SUJEITOS DO E NO PROCESSO DE PESQUISA COM TRIAGEM SUCESSIVA EM GRUPOS FOCAIS

Viviane Terezinha Koga[3256]

Franciely Ribeiro dos Santos[3257]

RESUMO

Este texto é resultado de reflexões que subsidiaram a construção de um capítulo de livro que aborda a contribuição do grupo focal enquanto estratégia metodológica complementar à triagem sucessiva em investigações de representações sociais em educação. Parte-se da abordagem estrutural com triagem sucessiva, seguida pela abordagem dimensional em grupos focais com alunos. Esta complementaridade metodológica tem como escopo a potencialização da espontaneidade do diálogo entre os sujeitos participantes das pesquisas e os pesquisadores, uma vez que em estudos anteriores verificou-se que estes apresentavam comentários limitados e sintéticos frente aos objetos investigados. Tem-se como objetivo analisar a contribuição do grupo focal enquanto estratégia metodológica complementar à triagem sucessiva a partir da avaliação dos sujeitos participantes do e no processo de pesquisa em três investigações de representações sociais realizadas na cidade de Ponta Grossa/PR, totalizando 1753 alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental e Médio. Foi possível evidenciar a partir da avaliação dos sujeitos participantes que a inserção da triagem sucessiva em grupos focais amplia o diálogo com os jovens, contribui para que os mesmos se organizem para a escolha e definição das situações referentes aos objetos investigados de forma cooperativa, promovendo o seu protagonismo, o debate espontâneo e a autonomia diante do grupo.

Palavras-chave: Representações Sociais. Grupo Focal. Triagem sucessiva. Alunos.

1 INTRODUÇÃO

As representações sociais (RS) encontram-se imersas em campo plurimetodológico e teórico amplo, convivem, por vezes, com o reducionismo de interpretações e com métodos frágeis, o que enfraquece o campo da Psicologia Social diminui a qualidade das pesquisas, traz informações descontextualizadas e nem sempre bem fundamentadas.

Por essa problemática percebe-se que os aspectos metodológicos em pesquisas em RS são de grande relevância na compreensão dos fenômenos sociais. Ao saber que as RS se constituem como uma teoria aberta que inclui uma variedade de conceitos e formulações. E ainda que as RS são "[...] fenômenos cognitivos, que

[3256] Doutora em Educação. Professora no Departamento de Biologia Geral, Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: vivianekoga@gmail.com
[3257] Doutora em Educação. Professora no Departamento de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: francielyribeirosantos@gmail.com

envolvem a pertença social dos indivíduos com implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de conduta e pensamento, socialmente inculcadas ou transmitidas pela comunicação social que a elas estão ligadas" (JODELET, 2001, p. 22). Considera-se que uma metodologia por si só não consegue abranger a riqueza de elementos que a compõem, portanto, é válida uma perspectiva plurimetodológica para a análise e apreensão dos fenômenos investigados (MOSCOVICI, 2012).

Contudo, a utilização de distintas técnicas para interpretar o social, nem sempre se configura como uma tarefa fácil. Apesar das possibilidades que as pesquisas em RS propiciam em relação aos procedimentos metodológicos, nem sempre o campo de estudo e o grupo de informantes se mostram favoráveis e receptivos aos propósitos do pesquisador. Isso pode levar ao abandono de um instrumento de coleta de informações ou a sua adaptação durante o processo. Esse é o caso das pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores[3258]. Ao obter informações provenientes de questionários e entrevistas, a respeito dos seus objetos de análise, integrantes do grupo encontraram dificuldades que aconteciam principalmente quando os sujeitos eram alunos, pois estes se colocavam em situação defensiva, bloqueando o aprofundamento e a sequência das entrevistas. Vale citar, que no mesmo grupo de estudos, pesquisas realizadas com professores, obtinham informações mais consistentes, que favoreceriam o bom andamento da pesquisa.

Mas, por que tal dificuldade com os alunos? Uma vez que, em sala de aula, eles compartilham situações que estão presentes no dia-a-dia? Discutem e agregam diferentes temas em suas conversas, no diálogo com os professores, sobre notícias veiculadas pelos distintos meios de comunicação.

A metodologia da pesquisa deve identificar-se com as formas como surgem e operam as RS, a opção por metodologias complementares tem a ver com a compreensão da complexidade dos fenômenos investigados. Nesse sentido, abre-se mão da imersão de uma única abordagem metodológica, para garantir a análise de todos os objetivos propostos nas presentes pesquisas. Segundo Rosso (1998, p. 127), "fugimos da forma clássica, que homogeniza um dos pólos da pesquisa". Dizer que

[3258] O grupo de estudos e pesquisa está vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa e atua no "ajuste fino" das atividades de pesquisa e integra pesquisadores, egressos, pós-graduandos, alunos de iniciação científica e docentes da Educação Básica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

não se privilegia uma metodologia, não significa dizer que todas podem ser utilizadas, mas sim que a teoria das RS implica a opção por diferentes metodologias (SÁ, 1998). De tal modo, este texto, tem como objetivo analisar a partir da avaliação dos sujeitos participantes a contribuição do grupo focal enquanto estratégia metodológica complementar à triagem sucessiva em três pesquisas de representações sociais na cidade de Ponta Grossa/PR;

2 A METODOLOGIA: um olhar plurimetodológico

De caráter plurimetodológico, as pesquisas denominadas A, B e C são objeto de metanálise. A **pesquisa A** trata das representações sociais sobre os problemas e as transformações socioambientais entre gerações e gêneros. Foram realizados 13 grupos focais em 8 escolas, sendo três da rede privada e cinco da rede pública, da cidade de Ponta Grossa/ PR. Participaram da pesquisa alunos do sexto ano do ensino fundamental e do terceiro ano do ensino médio, totalizando 104 sujeitos, todos escolhidos por adesão voluntária. O único critério para a composição do grupo eram quatro meninos e quatro meninas, pois o sexo configurou-se como uma das variáveis de análise.

A **pesquisa B** teve como objetivo analisar as representações sociais dos alunos do nono ano do ensino fundamental acerca das práticas de educação moral presentes em escolas estaduais. Para tanto, foram realizados oito grupos focais, em 4 escolas públicas da cidade de Ponta Grossa/PR. Cada grupo foi composto por seis alunos, totalizando 48 alunos participantes, escolhidos por adesão voluntária.

A **pesquisa C**, analisou as representações sociais de alunos do 9° ano do Ensino Fundamental a respeito da indisciplina escolar. As informações foram coletadas em seis colégios públicos estaduais da educação básica, de Ponta Grossa, PR. Cada grupo contou com 6 alunos, sendo três meninos e três meninas, totalizando um total de 10 grupos focais, com a soma de 60 alunos. A investigação seguiu os mesmos parâmetros das pesquisas A e B quanto a adesão voluntária dos alunos, já a opção de meninos e meninas foi feita para dar maior homogeneidade aos grupos focais.

Comprometidas com a delimitação do(s) fenômeno(s) investigados as pesquisas apropriaram-se de diferentes metodologias (quanti-qualitativas),

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

instrumentos de coleta de informações (questionários, triagem sucessiva e grupos focais), análises estatísticas (softwares ALCESTE, EVOC, SIMI e SPSS) e de conteúdo (BARDIN, 2011). As questões de investigação buscaram explorar os significados das experiências dos sujeitos envolvidos a partir do(s) objeto(s) estudado(s).

Após o cumprimento das questões éticas, incluindo o consentimento livre esclarecido, a confidencialidade e a minimização da interferência que envolvem o processo de autorização da coleta de informações, as pesquisas A, B e C iniciaram a exploração em campo, no ambiente escolar, por meio da aplicação de questionários semiestruturados. A coleta de informações foi estruturada em três etapas: 1. Pesquisa exploratória; 2. Triagem Hierárquica Sucessiva; 3. Grupo Focal. Sendo que a etapa dois é preliminar ao Grupo focal, ambas realizadas no mesmo dia. A Figura 1, ilustra o processo metodológico descrito.

Figura 1 - Processo metodológico

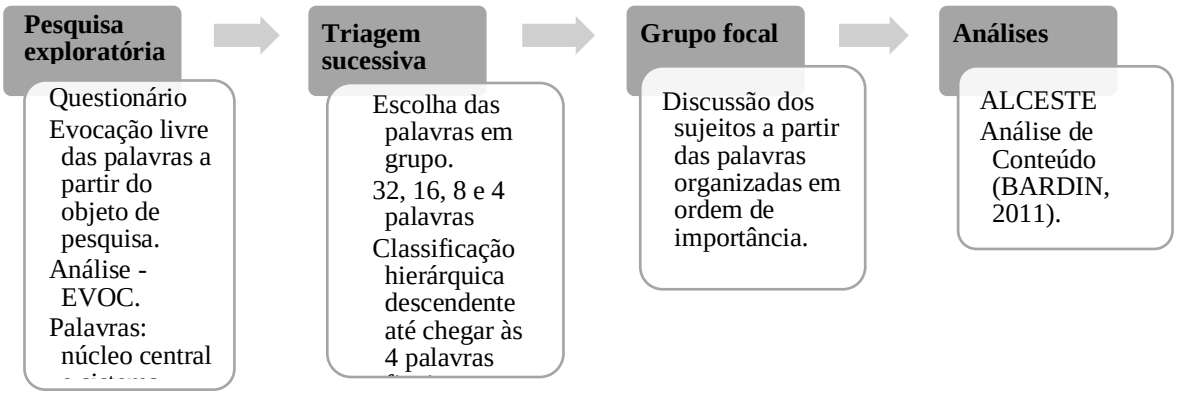

Fonte: Elaborada pelas autoras.

As palavras que compõem o processo de triagem sucessiva, utilizadas na discussão do Grupo Focal são provenientes da organização e análise das informações presentes no questionário. Inicialmente, se faz a tabulação, software Excel, das cinco palavras elencadas (questionário) e classificadas em ordem de importância pelos sujeitos participantes. Essas evocações são analisadas com o auxílio do software EVOC - Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations, as quais servem de base para a identificação das representações sociais, do possível núcleo central e da periferia por meio da frequência (F) e da ordem média de evocações (OME). (MACHADO, ANICETO, 2010, p. 353). Definidas as 32 palavras, elabora-se o material para os grupos focais, que compreende: cartas com as 32 palavras,

envelopes coloridos, gravador, filmadora (opcional) e um checklist com as orientações para a realização do grupo focal.

O checklist tem a função de orientar os sujeitos quanto ao processo de escolha das palavras, pois a intervenção do pesquisador deve ser praticamente nula. A escolha das cartas contendo as palavras deve ser feita em conjunto e em casos de discordância o grupo precisa mediar uma solução para o conflito. A partir desse momento o pesquisador afasta-se, limitando-se apenas a observar os participantes. A inserção de envelopes coloridos (vermelho, azul, laranja e verde) no processo de triagem assume o objetivo lúdico. Conforme as palavras são selecionadas ou excluídas há um indicativo da cor do envelope a ser utilizado.

Destaca-se que durante o grupo focal, a observação do processo da triagem, escolha e exclusão das palavras precisa ser registrada pelo pesquisador, pois tais informações permitem seu mapeamento. Para a melhor compreensão da distribuição da escolha das palavras contou-se com o auxílio do software SPSS (Statistical Package for Social Sciences) para fazer a análise de frequência e delimitar a coocorrência e a hierarquização das palavras durante a triagem, a fim de mapeá-las, cujo resultado possibilitou comparar as evocações adquiridas com o grupo focal e as da fase exploratória, conforme pode ser verificado no Quadro 1.

Quadro 1 - Permanência das palavras

INSTRUMENTO DE COLETA	DELIMITAÇÃO DAS PALAVRAS		PESQUISAS		
			A	B	C
QUESTIONÁRIO evocação livre	EVOC		Quadrantes		
		1	Poluição	Celular Respeito Uniforme	Desrespeito Bagunça
		2	–	–	–
		3	Água Violência	–	–
		4	Educação	Horário	Grosseria Irresponsabilidade
GRUPO FOCAL	TRIAGEM SUCESSIVA	1ª 2ª 3ª 4ª	Água Poluição Educação Governo	Uniforme Horário Celular Respeito	Desrespeito Bagunça Conversa Má companhia

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nota: No EVOC os números 1, 2, 3 e 4 correspondem, respectivamente, ao núcleo central, 1º 2º quadrante e periferia. Na triagem sucessiva, eles correspondem à ordem de importância das palavras determinada pelos sujeitos.

Vê-se a partir da análise do quadro 1 a permanência das palavras nas diferentes etapas de coleta de informações. Esse fato representa a permanência das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

RS ao atribuir “significado à própria realidade” (MOSCOVICI, 2012, p. 404). Trata-se de “apreender o estável dentro do movimento e perceber o constante além da mobilidade inicial das relações” (MOSCOVICI, 2012, p. 403). Característica do núcleo central, a permanência desvela aquilo que compõem o pensamento social (ABRIC, 2003). Ao concluir a discussão do grupo focal, os sujeitos eram convidados a avaliar a dinâmica da metodologia utilizada, informações essas que serão apresentadas na sequência.

3 A AVALIAÇÃO DOS SUJEITOS DO E NO PROCESSO DE PESQUISA

Após a transcrição dos grupos focais foi elaborado um banco de dados composto pelas variáveis de identificação dos grupos e a avaliação da metodologia realizada pelos alunos participantes, possibilitando a análise com o auxílio do software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). A Figura 3 refere-se à análise de similitude e baseia-se na teoria dos grafos. Possibilita identificar as coocorrências entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual (CAMARGO, JUSTO, 2013).

Figura 3 - Árvore de similitude

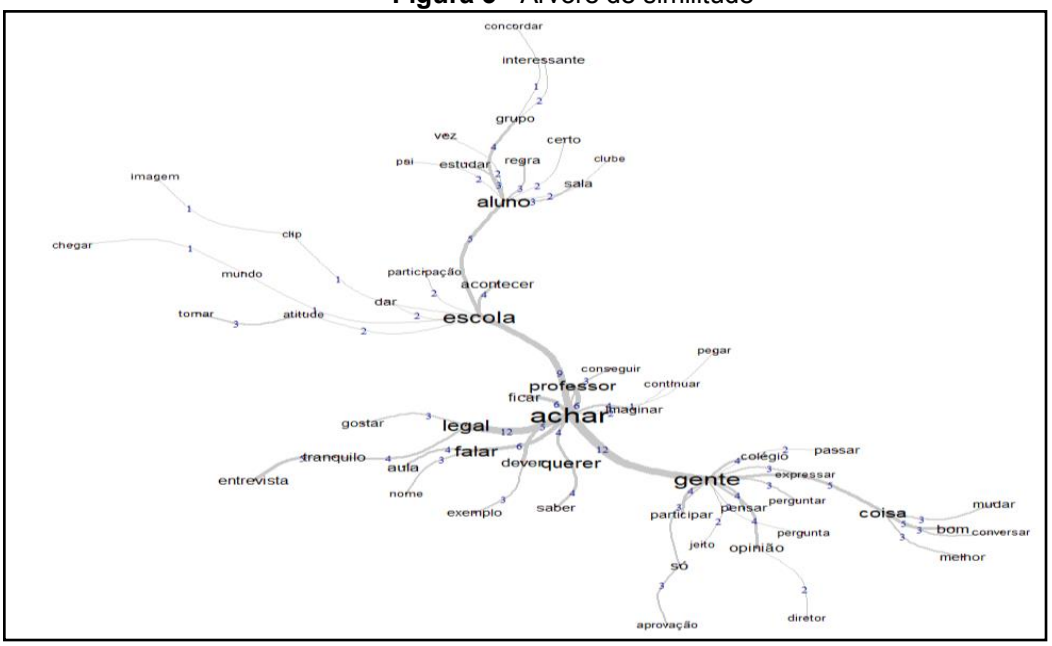

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A árvore de similitude indica como se estrutura a associação de palavras realizada pelos alunos. As conexões mais expressivas podem ser verificadas a partir

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da espessura da linha. Os números, revelam a coocorrência entre essas palavras, as quais indicam maior conectividade e poder organizativo em uma representação

A partir da análise da árvore vê-se que o verbo achar foi mais central, ligada a ele a palavra legal, que também se conectou com tranquilo e entrevista que expressam atitudes favoráveis à metodologia, devido a espontaneidade no momento da participação. As ações: falar, querer, saber revelam o desejo por momentos em que tenham mais voz no ambiente escolar. Percebe-se, assim, a partir da fala dos alunos que há uma disparidade entre as práticas vivenciadas na escola e aquilo que eles representam e esperam dela.

Muito próxima do verbo achar está a palavra gente, da expressão a gente, que se associa às ações: participar, pensar, perguntar e expressar, que indicam um descontentamento dos alunos em relação a sua limitada participação no espaço escolar. Os alunos sentem a falta de espaços democráticos e de participação nos processos normativos da escola em que possam discutir as problemáticas que permeiam suas vidas, sejam elas de âmbito político, social, ambiental, religioso, dentre outros,

Ao avaliar a metodologia, 100% dos alunos foram favoráveis à estratégia de triagem complementar ao grupo focal, por dois motivos principais. O primeiro está ligado à oportunidade de debater, expressar a sua opinião diante dos temas investigados, ou seja, a característica da metodologia no que se refere ao protagonismo dos alunos. Já o segundo motivo, que, por vezes, aparece bastante próximo do anterior relaciona-se com a facilidade de participação e compreensão das etapas da metodologia

> Eu achei muito boa essa entrevista, seria bom se fizéssemos isso com mais frequência aqui na escola, envolvendo professores e alunos. Seria muito legal. Achei bem tranquilo para falar. Eu achei legal porque a gente não tem oportunidades para se expressar e às vezes quando você se expressa você é julgado, porque você é o aluno! (Grupo 2; Pesquisa B)

> Achei legal, muito legal. Acho que deu para a gente expressar a nossa opinião que dificilmente a gente consegue aqui na escola. Deu para explicar o que a gente sente. Foi tranquilo. Para mim foi tranquilo. A única coisa que eu não gostei foi da câmera (Grupo 4; Pesquisa B)

> Eu achei que seria algo de marcar X. Eu estava meio ressabiado. Não imaginamos que seria desse jeito. Achei que seria um questionário. Legal. Eu acho que a gente deveria fazer mais, discutir mais sobre essas questões. Olha o quanto a gente falou! Isso que só estamos em oito pessoas, imagina se fosse com o terceirão todo! (Grupo 12; Pesquisa A)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esses extratos revelam aspectos da autonomia dos alunos na medida em que eles não se contentam em apenas estar na escola, mas gostariam de falar, participar, se expressar a fim de modificar o meio e modificar-se a si próprio. Os alunos entendem-se como agentes capazes de estabelecer e defender as suas opiniões mediante relações de cooperação e reciprocidade durante os grupos focais. Pensam e justificam as suas escolhas a partir do respeito mútuo. Destaca-se também o interesse dos alunos pelos temas, os seus conhecimentos, atitudes e imagens diante dos aspectos discutidos e a livre adesão. Além disso, a forma conjunta como as representações sociais foram construídas, a partir da discussão democrática entre os envolvidos. Nesse sentido, os objetos de pesquisa se constituíram como "uma construção progressiva e autônoma" dos alunos (PIAGET, 1994, p. 64).

Associada às atitudes favoráveis, aparece o descontentamento dos alunos diante da ausência de participação nas escolas:

> [...] Ninguém para e pergunta o que nós queremos. A gente é o futuro da sociedade e ninguém está preocupado mesmo, só querem é aprovação dos alunos, é apenas um número para o colégio. É propaganda, eles só querem o lucro com as aprovações. No fundo ninguém está ligando para você [...] (Grupo 12; Pesquisa A)

No artigo 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) que regulamenta as escolas e em seus documentos oficiais constam objetivos relacionados ao pleno desenvolvimento do aluno, no que se refere ao senso crítico, ao exercício da cidadania, contudo, muitas vezes o que se percebe nas escolas é uma contradição entre o que se deseja e o que realmente acontece na prática. Para atingir este objetivo é preciso que as escolas e o trabalho pedagógico estejam organizados para tal (DELVAL, 2008). Os alunos precisam falar, conversar, interagir, realizar trabalhos em grupo que envolvam a cooperação. Dito de outra forma, a participação ativa dos alunos, acaba "promovendo de forma construtiva o desenvolvimento moral e social dos alunos e constituindo-se como suporte de uma prática efetiva de liberdade e responsabilidade" (ESTRELA, 2002, p. 114).

Na pesquisa C, onde o objeto era a indisciplina, os alunos além de se mostrarem positivos a metodologia, sugerem a possibilidade dela se estender à formação de grupos de alunos nas escolas, um contraponto às normativas escolares

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

verticalizadas que inibem a participação discente na construção de um espaço escolar democrático.

> Deveria ter o direito de formar grupos, clubes na escola, seria uma ideia interessante, colocar alguém da escola, o próprio aluno responsável, cuidando e vendo cada grupo. Olha, vamos fazer grupo agora. Podem se sentar, em qualquer lugar, fazer pelo menos uma vez por semana, ser relacionado ao tema do grupo (Grupo 20, Pesquisa C).

O próprio aluno seria o sujeito de suas normas, ao mesmo tempo em que promoveria um ambiente que levasse em conta as suas aspirações, não sendo determinado por ações impostas. Abre-se assim a possibilidade de diálogo e aproximação com os alunos, o que faz com que eles se sintam parte integrante do processo e não meros expectadores. Nesse sentido, o grupo focal, além de se constituir como uma alternativa metodológica menos invasiva, extrapola sua concepção para uma proposta didático-pedagógica que privilegia um ensino ativo, que dialoga e permite a construção de indivíduos sujeitos de sua própria história (FREIRE, 1987).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto analisou a contribuição do grupo focal enquanto estratégia metodológica complementar à triagem sucessiva a partir da avaliação dos sujeitos participantes em três pesquisas de representações sociais na cidade de Ponta Grossa/PR. Percebeu-se que os aspectos plurimetodológicos foram de grande relevância para a compreensão dos objetos analisados, uma vez que as técnicas adotadas permitiram um novo olhar a respeito da participação dos alunos.

A participação dos alunos nos grupos focais possibilitou a sua percepção como sujeitos ativos participantes, com a possibilidade de expressarem as suas opiniões livremente. Permitiu ainda que as informações para o pesquisador não fossem ditas de forma tão direta e fechada. Sendo, portanto, uma estratégia em que os alunos são os protagonistas da escolha dos temas discutidos.

A complementaridade entre o grupo focal e a triagem sucessiva amplia o diálogo com os alunos e contribui para que os mesmos se organizem enquanto grupo, para que a escolha das palavras ocorra de forma coletiva e democrática. Pode se

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dizer, a partir da avaliação dos alunos que a técnica evidencia a autonomia moral e intelectual dos participantes e ainda possibilita a cooperação entre eles, tanto para a escolha como para a justificativa das palavras selecionadas, além de evidenciar aquilo que é central e permanente nas RS.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. Les representations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J. C. (Org.). **Pratiques sociales et représentations.** Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 11-35.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996.

CAMARGO, B. V; JUSTO A. M. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. **Temas em Psicologia**, v. 21, p. 513-518, 2013.

DELVAL, J. **A Escola Possível:** Democracia, participação, autonomia. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto: Porto Editora, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

MACHADO, L. B; ANICETO, R. de A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educação**, v. 18, p. 345-364, 2010.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

ROSSO, A. J. **A correlação no contexto do ensino de Biologia**: implicações psicopedagógicas e epistemológicas. (Tese de Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Petrópolis: EdUERJ, 1998.

25.5.12 CONSCIÊNCIA CORPORAL DE DISCENTES DE ARTES CÊNICAS: RELATO DE UMA PESQUISA FORMATIVA

Renata Halada[3259]

RESUMO

A pesquisa buscou elementos acerca do processo de aquisição de consciência corporal de estudantes de uma turma multisseriada de expressão corporal do Teatro Escola Macunaíma, a partir de ações amparadas no Sistema Stanislavski e nos Viewpoints. Os dados foram produzidos, sistematizados e analisados respeitando a proposição de estudo de Ivana Marková, no âmbito da Teoria das Representações Sociais. Foram registradas em áudio e vídeo as improvisações de alunos em três momentos distintos. Conjugaram-se a esses, o diário de campo da pesquisadora e os mapas das trajetórias de aprendizagem elaborados individualmente pelos alunos. Foi possível identificar o alcance de corporeidade, incorporada à investigação da expressividade, bem como expansão na consciência expressiva, por meio das experimentações de outros ritmos, cadências e proposições corporais não usuais. As análises permitiram a compreensão de que os estudantes consideram seus pares, os outros da interação, como motores de seus processos de aquisição de consciência corporal.

Palavras-chave: Formação em Artes Cênicas. Expressão Corporal. Consciência Corporal. Viewpoints. Sistema Stanislavski.

INTRODUÇÃO

O corpo é a nossa primeira mídia. O ator, além de vivenciar e se apropriar de técnicas, as reconstrói e as ressignifica. Por sua vez, o docente de expressão corporal, comumente um ator formador de atores, busca reconhecer nos alunos suas escolhas criativas, identificando que eles simbolizam e se relacionam com seu entorno de forma subjetiva. No entanto, os estudantes nem sempre são conscientes das suas escolhas criativas, visto que muitas dessas escolhas são regidas pelo afeto, na interação dialógica do “eu”, com o “outro” e com a obra, constituindo a sua subjetividade artística no processo de atuação. Partindo desse pressuposto, ação e a cognição coexistem na mesma escala temporal, na qual o corpo vive e morre.

O corpo ao mesmo tempo que dispara um problema, já aponta o caminho do aprendizado: “A cognição dependeria da experiência que acontece na ação corporal, o que significa que a percepção e a ação, como processos sensoriomotores, são essencialmente inseparáveis da cognição” (NUNES, 2008, p. 7). O sujeito reage às

[3259] Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. Docente do Teatro Escola Macunaíma e da Universidade Cruzeiro do Sul. E-mail: rehalada@gmail.com

significações cognitivas e afetivas, o conjunto dessas significações e o resultado das interações e mediações compõem as subjetividades.

Respaldada na ideia de que o corpo é um campo de estudo e de criação, por meio do estudo ora relatado buscou-se obter elementos acerca do processo de aquisição de consciência corporal (AZEVEDO, 2012) de alunos de uma turma multisseriada de expressão corporal do curso técnico de formação de atores no Teatro Escola Macunaíma (São Paulo), a partir de ações didáticas amparadas no Sistema Stanislavski e nos Viewpoints.

O Sistema Stanislávski (STANISLÁVSKI, 2017; VASSINA e LABAKI, 2015) pretende “levar à criação inconsciente por meio do caminho consciente” (VÁSSINA; LABAKI, 2015, p. 202) promovendo uma mudança, substituindo o drama-mímese pelo drama-ação. Dessa maneira, o sistema não impõe regras, mas reúne um conjunto de saberes que considera os tropeços dos alunos, propondo estudar a obra por meio da ação, da experiência vivenciada no momento presente, permitindo ao ator uma ligação espontânea com a obra, buscando a partir de várias técnicas corporais liberar os impulsos, canalizando energia na busca da ação psicofísica.

Nessa perspectiva, o próprio corpo torna-se o meio e o lugar da escuta sensível, dando a direção sem que se perceba premeditadamente o caminho, corporificando a inspiração. Essa escuta sensível constrói-se no espaço e no tempo, na relação com o outro. Partindo dessa afirmação, pode-se pensar que a expressão corporal proporcionou estabelecer o solo favorável à criação, tendo como definição nesta pesquisa pensar/agir com o corpo, para que ele esteja disponível para criar formas conscientes, permitindo o “livre fluxo na intensidade apropriada, até que não exista tempo algum decorrido entre o impulso e a forma” (AZEVEDO, 2012, P.146).

Os Viewpoints (BOGART e LANDAU 2017) são modo de estudar o Tempo e Espaço. A partir de nove pontos de vista físicos e cinco pontos de vista vocais, instaura “um campo aberto de possibilidades” (BOGART; LANDAU, 2017, p. 18), exercendo uma escuta de si mesmo e do ambiente, por meio de um estado sutil de atenção. A proposta permite conduzir para escolhas, sem forçar a criação o tempo todo, mas despertando os sentidos, valorizando “a escuta e a resposta aos outros” (BOGART; LANDAU, 2017, p. 148). Dessa maneira os Viewpoints podem ser definidos como “escolha feitas sobre o tempo e o espaço”; sendo assim “todo movimento é baseado em algo que já está acontecendo” (BOGART; LANDAU, 2017, P.93).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ambos – os Viewpoints e o Sistema Stanislasvki – não pretendem ser um manual a se seguir, mas dedicam-se à natureza do ato criativo. E a natureza do ato criativo concerne ao espaço e tempo, uma vez que o espaço não existe sem o tempo. Dessa forma, pode-se concluir que ressalta a importância da expressão corporal no trabalho do ator, pois a aprendizagem parte da própria experiência e da vivência, ou seja tudo que se aprende se aprende ao seu tempo. Essa aprendizagem não prescinde da linguagem verbal, ela busca o sentido da comunicação na própria relação corpórea, dando ao movimento o significado.

Com o intuito de obter elementos para a compreensão da ação do docente de expressão corporal em prol da aquisição da consciência corporal do aluno, a produção de dados respeitou a proposição de estudo de caso, na abordagem dialógica, tal como debatido por Marková (2017), amparando-se na tríade dialógica docente-estudante (s) -consciência corporal (NOVAES, ORNELLAS, ENS, 2017), buscando revelar o percurso dos estudantes. Essa tríade dialógica está fundida na relação tempo e espaço, e renuncia, assim, a linguagem verbal, concedendo a mutualidade da comunicação. Ao analisar a consciência corporal, considerou a fusão do tempo-espaço, percebe-se que “o uso do tempo e espaço produz uma corporalidade específica” (PAVIS, 2015, p. 2015).

Entende-se que a pesquisa em questão estava associada ao desenvolvimento da consciência do corpo, considerando que é com o corpo que o aluno prova as experiências espaciais e temporais, experiências que se desenrolam diante dele e dentro dele. Assim, no processo de aquisição de consciência corporal, emergem padrões corporais, estereótipos de movimento e posturas adquiridas.

Os registros ocorreram em três momentos distintos do segundo semestre 2019. Foram registradas em áudio e vídeo três improvisações dos alunos do curso de expressão corporal do Teatro Escola Macunaíma, estudantes de uma turma multisseriada do curso de formação de atores.

A improvisação constitui-se como instrumento metodológico da pesquisa, assumindo-se como definição o espaço e meio para possibilidade criativa de tomada visceral da consciência corporal, na relação com outro. Dessa maneira caracterizou-se como um espaço livre de criação, viabilizando o aluno estar em relação e aprendendo na corporificação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Conjugaram-se a esses registros aqueles feitos no diário de campo da pesquisadora e os mapas da trajetória de aprendizagem elaborados individualmente pelos alunos em linguagem imagética, tendo como suporte uma cartolina.

O mapa da trajetória individual consistiu um corpo de produção materializada, um corpo pictórico e imagético, no qual o estudante expressou individualmente as percepções do percurso, ao mesmo tempo que se autoavaliou formativamente. Este mapa trajetória teve também como intuito olhar para percurso, para memória, colocando o sujeito diante do objeto do conhecimento.

Após a sistematização dos três materiais empíricos, esses foram pareados. Ao confrontá-los com o diário de campo da pesquisadora, foi possível reconhecer os padrões de sentidos atribuído pelo discentes, e assim elaborou-se categorias temáticas que favoreceram a análise, permitindo identificar quais ações do docente favoreceram o processo de aquisição de consciência corporal dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

Os discentes tiveram dezoito aulas de 90 minutos ao longo do semestre. Os registros aconteceram no 1° dia de aula, no 9° dia aula e no 17° dia de aula.

Primeira improvisação

Na primeira coleta, os alunos apenas apresentaram verbalmente a sua trajetória individual de formação artística. O espaço para improvisação foi delimitado com uma fita crepe no chão, formando um quadrado. Eles improvisaram durante 10 minutos. Foi informado que:

1- A improvisação não teria fala, e que essa decorresse livremente.
2- A docente comunicaria início, meio e fim da improvisação.
3- Qualquer aluno poderia entrar e sair durante a improvisação, contudo apenas três poderiam permanecer improvisando, sendo assim se quarto participante entrasse, esses teriam que se reorganizar na ação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A análise da primeira improvisação[3260] permitiu a identificação de dois padrões: as interações físicas ocorreram por meio da similaridade dos corpos e do tempo, e essas similaridades eram caminhos também para conexão e escuta entre os participantes. Dessa maneira reconheceu-se um tempo muitas vezes alongado ou premeditado, distanciando do momento presente, do vivido.

Essa percepção acentuou-se pela insistência em um campo de visão focado no outro, estabelecida em uma relação direta com o olhar, fechando assim a percepção do espaço. As experiências corporais, mostraram-se fragmentadas e a cadência do tempo mais constante e atrelada a uma narrativa e, de certa forma, distante do corpo como condutor e facilitador na improvisação.

Segunda improvisação

Entre a primeira e segunda coleta, os alunos tiveram 8 aulas, e entraram em contato com os Viewpoints físicos, conceitos pertinentes a expressão corporal e processo de consciência corporal, foram resgatados: noção de parte do corpo e todo corporal, anatomia corporal, níveis e direções, apoios corporais, rolamento, peso – força, fluência corporal, respiração, kinesfera e contração/expansão. As aulas percorriam com dinâmicas coletivas de sensibilização do corpo, trabalhos energéticos, solft focus[3261] promovendo o campo de visão, jogos teatrais e procedimentos de condução de improvisação, com o intuito de desenvolver a escuta a partir do outro, e despertar o impulso a partir da relação e dos Viewpoints. Além de leitura de textos, intervenção realizada na rua e registro síntese-poético.

Na segunda coleta o espaço da improvisação foi delimitado pelo próprio corpo dos alunos formando um círculo com os participantes, e manteve-se os 10 minutos de improvisação e foi informado que:

1- A improvisação não teria fala.
2- A docente comunicaria início, meio e fim da improvisação.

[3260] Vídeo da improvisação disponível em: https://youtu.be/g8F9j3MSunA
[3261]Expressão que significa um estado físico em que os olhos estão suavizados e relaxados e, em vez de olhar para uma ou duas coisas focadas, permite-se que as informações cheguem até a pessoa.

4- Qualquer aluno poderia entrar e sair durante a improvisação, contudo apenas três poderiam permanecer improvisando, sendo assim se o quarto participante entrasse, esses teriam que se reorganizar na ação.
5- A improvisação partiria dos Viewpoints físicos trabalhado em aula, indicando que explorassem, os Viewpoints que mais afetaram cada um dos participantes. Dessa maneira a improvisação não partiria de uma história pré-concebida.
6- Os alunos não deveriam esperar o momento ideal, mas arriscar proporcionando o inevitável.

Observou-se nessa segunda improvisação[3262] a presença de formação de trios, e reconheceu-se nessa configuração uma prontidão dos alunos ao se colocarem, o que levou à leitura que as propostas surgiam vinculadas à relação entre os corpos e momento presente. Pois esses propunham variações, intercambiando o tempo e o espaço. No espaço as diagonais foram apontadas, expandindo as interações para além do contato físico. Proporcionando uma escuta sensível e atentividade ao espaço.

As variações foram presentes nas experimentações de oposições de corpos, níveis e linhas instauradas no espaço, por meio de deslocamento e jogos demarcando os limites e conduzindo o olhar o espectador. O tempo condensou, cristalizou, vetorizou, espalhou e suspendeu o espaço. Trazendo uma dinâmica de abrir e encolher o espaço, e as interações propostas através das quebras, utilizando os Viewpoints, favoreceram um tempo recíproco, de pergunta e resposta, ligados ao imediatismo, a urgência.

Terceira improvisação

Houve mais sete aulas, entre a segunda e terceira coleta. Essas foram focadas em exercícios de composição aliando os Viewpoints ao Sistema Stanislavski, dança explorando a composição a favor do pulso da música e em oposição ao pulso, jogos de rimos, dinâmicas em trios que despertassem estímulos sensórias, improvisações e études[3263], e reflexões sobre os mesmo a partir de perguntas abertas lançadas aos

[3262] Vídeo disponível em: https://youtu.be/e7LBAh-D4Y4
[3263] Diz respeito aos estudos dos temas, acontecimentos e situações, onde o ator apropriasse organicamente percepção interior e estilo da obra. E desenvolve a qualidade de escuta, da atenção e jogo cênico.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

participantes, confrontando o eu com a imagem apresentada à leitura da própria experiência. Além de mais um registro de síntese-poética.

Nesse dia, a improvisação foi dividida em dois tempos de 5 minutos cada, o espaço foi demarcado por uma roda feita pelos alunos, sentados em pufes e foi comunicado que:

1- A improvisação não teria fala.
2- A docente informaria o início, meio e fim da improvisação.
3- Qualquer aluno poderia entrar e sair durante a improvisação, contudo apenas três poderiam permanecer improvisando, sendo assim se o quarto participante entrasse, esses teriam que se reorganizar na ação.
4- A improvisação partiria dos Viewpoints físicos trabalhados em aula, indicando que explorassem os que mais afetaram cada um dos participantes. Dessa maneira a improvisação não partiria de uma história pré-concebida, e se observou que não apegassem a uma lógica sequencial de criação.
5- Foi proposto que lentamente, sequencialmente, os alunos falassem articulando as vogais, os Viewpoints que iriam explorar, e ao final da fala todos soltavam a respiração e chacoalhava o corpo, com a intenção de conectá-lo ao impulso corporal criativo.
6- E antes de iniciar a improvisação foi pontuado, a improvisação é meio e o lugar da retomada da consciência.

Na análise da terceira improvisação[3264] percebeu-se que o corpo se movia a partir de estímulos externos, ampliando e transitando nos círculos de atenção, e que o outro foi incorporado como parte do espaço, por intermédio da interação. As linhas criadas no espaço pela movimentação, também foram incorporadas ao próprio corpo.

O olhar tornou-se um corpo no espaço, pois a conexão e escuta estavam para além do olhar, e outros sentidos foram aflorados para tal. Dessa maneira, potencializou o trânsito da tensão na improvisação entre leve e profundo, e houve variedades de cruzamentos; linhas e espirais, construindo e descontruindo o espaço, especializando o tempo e suspendendo, por meio de pausas, sejam essas conectadas entre si ou não.

[3264] Vídeo da improvisação disponível em: https://youtu.be/nkkmk8Gc35c

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A interação física, incluindo o espectador no que acontecia, essas interações e os desenhos corporais ocupavam o espaço, e as sobreposições de imagens criavam espaços simultâneos, onde situações ocorriam no mesmo lugar, mas independentes.

Constatou-se que não havia necessidade de continuidade e nem de sequências lógicas, pois as improvisações surgiam a partir do que acontecia. Assim, o corpo arriscou-se no inusitado, passou a ser a escuta, permitindo-se ao mesmo tempo liberdade individual e movendo-se a partir da escuta do outro.

Mapa das trajetórias individuais dos discentes do curso

O mapa de trajetória foi realizado no último dia de aula. Verificou-se que o instrumento metodológico improvisação e os procedimentos coletivos, com princípio de improvisação, estavam presentes na maioria dos mapas. Ao descreverem os "divisores de águas", os alunos associavam as improvisações, além de resgatarem sensações e questões pessoais. Alguns reconheceram o próprio Sistema Stanislasvki em diálogo com os Viewpoints, enxergando alguns conceitos do sistema, nas dinâmicas e jogos que explorados nos Viewpoints.

Quadro 1 – Divisores de águas na trajetória da consciência corporal

Categoria de divisores de água	Quantidade de vezes citadas nos mapas
Improvisação (em roda, com entrada e saída, tema "espera", texto dramático, e obra da aula de atuação)	15
Jogos e dinâmicas coletivas com princípios de improvisação (opereta musical, mise em scène, raia, etc)	11
Jogos e dinâmicas que introduzem os Viewpoints	9
Conceito do Sistema Stanislavski e tema da mostra	6
Jogo de sensibilização e conexão em duplas e trios	4
Jogos coletivos e em duplas com princípios de composição (jogos e formas, etc.)	3
Momentos associados a mudanças pessoais	2

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos mapas das trajetórias individuais dos alunos (2019)

Quando foi pedido para que cada participante identificasse qual dos divisores de água eles acreditavam ter contribuído para a tomada de consciência corporal e por quê, revelou-se que muitos deles não identificavam o acontecimento, mas o conjunto de experiência vivida através das improvisações ou jogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Percebeu-se a consciência do outro na investigação do movimento não cotidiano, assim como percepção de si nos movimentos. Identificou-se também a exploração de outros ritmos e cadências não usuais nas improvisações, ampliando a consciência expressiva de cada estudante. Os Viewpoints proporcionaram um vocabulário técnico de experimentação nas improvisações e composições.

O corpo vivenciou o inusitado agregando andamento individuais e sobreposição de imagens. As proposições corporais não usuais foram resultado da consideração do outro como meio do processo de aquisição corporal. Por meio de uma relação dinâmica identidade-alteridade, cada estudante pôde reconhecer-se como um sujeto em interação.

O sujeito da pesquisa está em interação, logo este é indissociável do espaço-tempo, sendo assim não é possível tipificar a compreensão. Contudo, o material coletado evidencia uma corporiedade alcançada e distinta, inferindo que a ação do docente foi essencial para essa mudança.

O percurso apontou alguns caminhos para pensar o processo de formação de expressão corporal numa perspectiva dialógica não verbalizada. No que se refere ao contexto da improvisação, assumindo-a como meio e espaço de retomada de consciência, através de alguns procedimentos como: improvisação em pequenos trios, valorização da arquiterua do espaço, estipulando a entrada, propondo uma relação e deixando o impulso agir a partir dos Viewpoints; a reflexão posterior com perguntas sobre a experiência da improvisação levando ao “confronto do eu (da imagem que temos) com a imagem que apresentamos à leitura do outro que nos observa” (AZEVEDO, 2012, P.140), seja esse observador o público ou parceiro de cena; a improvisação encaminhando para o étude. Dessa forma, os resultados tembém direcionam possíveis caminhos de diálogos pedagógicos entre o Sistema Stanislavski e os Viewpoints por meio da improvisação e da escuta atentiva.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sônia Machado de. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BOGART, Anne; LANDAU, Tina. **O livro dos Viewpoints**: guia prático para viewpoints em composição. Tradução: Sandra Meyer. São Paulo: Perspectiva, 2017.

MARKOVÁ, Ivana. Mente dialógica: senso comum e ética. Tradução: Lilian Ulup. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPRESS, 2017.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

NOVAES, Adelina; ORNELLAS, Maria de Lourdes; ENS, Romilda Teodora. Convergências teóricas em representações sociais e seu aporte para o estudo de políticas docentes. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 53, p. 999-1015, ago. 2017. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/16433>. Acesso em: 04 jul. 2021. doi: http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO14.

NUNES, Sandra Meyer. Viewpoints e Suzuki: pontos de vista sobre percepção e ação no treinamento do ator. In: BELTRAME, Nini; ANDRADE, Milton de (org.). **Poéticas teatrais**: territórios de passagem. Florianópolis: Design/Fapesc, 2008. v. 1, p. 1227-1238.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos:** teatro; mímica; dança; dança-teatro; cinema. Tradução: Sérgio Sálvia Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2015.

STANISLAVSKI, Konstantín. **O trabalho do ator:** diário de um aluno. Tradução: Vitória Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

VÁSSINA, Elena; LABAKI, Aimar. **Stanislávski:** vida, obra e sistema. São Paulo: Perspectiva, 2015.

25.5.13 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR/A NO PERÍODO PANDÊMICO: ESTADO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA PRODUÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS

Ronaldo Alexandrino[3265]

Sônia da Cunha Urt[3266]

RESUMO

O presente estudo tem por finalidade explicitar um Estado do Conhecimento referente a constituição do sujeito docente no período pandêmico, a partir da produção de artigos científicos disponíveis no repositório Scielo entre março de 2020 e junho de 2021. Para realização da pesquisa, a partir da combinação de palavras-chaves, considerando os campos da Psicologia e Educação, foram localizadas 100 publicações, que após seleção de 16 produções, considerando a temática em questão, tiveram seus resumos analisados a partir da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, fundamentando-se em seus aportes teórico-metodológicos. As representações sociais encontradas foram organizadas em quatro categorias, a partir dos pressupostos de Bardin, assim sistematizadas: Políticas Públicas (subdividida em Contexto, Necessidades e Realidade), Trabalho, Práticas Pedagógicas e Subjetivação. As categorias encontradas explicitam como o contexto de produção das políticas públicas, as necessidades docentes e as realidades apresentadas por profissionais da educação, articuladas com o conceito de trabalho e as práticas pedagógicas, interferem diretamente no modo como as subjetividades docentes são (re)construídas em tempos de pandemia. O estudo é finalizado explicitando seus limites, uma vez que considerou apenas os resumos como objeto de análise, e apontando possibilidades de continuidade na elaboração desse Estado do Conhecimento, uma vez que ele é parte integrante de uma pesquisa de estágio pós-doutoral.

Palavras-chave: Estado do conhecimento. Psicologia. Educação. Pandemia. Subjetividade.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia global do Coronavírus teve seu ápice mundial em fevereiro de 2020 gerando uma necessidade de adequação da vida cotidiana considerando a nova realidade que se apresentava. No Brasil, a partir de março do mesmo ano, a situação começou a se agravar, fazendo com que a prática do lockdown fosse decretada pela maioria dos estados e municípios com urgência.

[3265] Pós-doutorando em Psicologia / UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; Doutor e Mestre em Educação / Unicamp – Universidade Estadual de Campinas; Diretor Escolar na EMEF Profª Janilde Flores Gaby do Vale em Hortolândia / SP. E-mail: ronaldoalexandrino@uol.com.br.
[3266] Professora Titular Aposentada da UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; Professora Pesquisadora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFMS); Professora Pesquisadora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPsi/UFMS); Coordenadora do GEPPE/Diretório CNPq - Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação. E-mail: sonia.urt@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, as instituições de ensino também foram afetadas, cabendo aos profissionais da Educação reinventar suas práticas pedagógicas para continuar, dentro das condições impostas pela pandemia, a desenvolver o seu trabalho mesmo considerando o contexto de incertezas das políticas públicas educacionais daquele momento.

Na tentativa de buscar compreender esse momento histórico pandêmico vivenciado, pesquisadores das diversas áreas começaram problematizar esse contexto e, assim, produções acadêmico-científicas começaram a surgir e serem publicadas, tanto em periódicos específicos quanto nos repositórios das instituições de ensino em pesquisa.

Desta maneira, o presente trabalho tem por objetivo explicitar um Estado de Conhecimento, a partir dos campos da Psicologia e Educação, relativo ao resumo das produções que consideram a pandemia do Coronavírus como um elemento na (re)constituição do sujeito professor/a em suas publicações.

Cabe ressaltar que esse trabalho é um excerto da pesquisa em andamento de pós-doutorado em Psicologia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) intitulada “Educação, Psicologia e pandemia: A (re)constituição do ser docente” que visa compreender os processos de subjetivação dos professores e professoras a partir das representações sociais produzidas nos discursos de pesquisadores/especialistas em Educação na série de lives “A Educação em tempos de pandemia”[3267].

Para a realização deste estudo foi considerado um repositório de publicações acadêmicas, o Scielo, por se tratar de um indexador de qualidade, que possui rigorosos critérios de políticas de seleção dos artigos selecionados (MAROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021), e que por sua vez explicita o conhecimento produzido em um período curto de tempo, no caso o pandêmico.

Para a coleta de dados foram realizadas as buscas considerando as publicações realizadas no período entre fevereiro de 2020 a junho de 2021, a partir das seguintes palavras-chave: Psicologia AND pandemia; Educação AND pandemia; Professor AND pandemia; Professora AND pandemia; Sujeito AND pandemia; Subjetividade AND pandemia; Escola AND pandemia; Psicologia AND educação AND pandemia. Como resultado da busca obtivemos 100 publicações no Scielo, sendo que

[3267] A série “A Educação em tempos de pandemia” está disponível no canal do YouTube: Prof. Ronaldo Alexandrino no link www.youtube.com/c/ProfRonaldoAlexandrino.

8 caracterizam-se como editoriais e 1 como entrevista, não contendo resumo no corpo do texto, e portanto não foram considerados nesse momento do trabalho realizado.

A partir da leitura dos títulos das publicações, foram selecionados 16 voltados para a área de interesse deste estudo. Na sequência foi realizada a leitura dos resumos dos trabalhos elencados a fim de se localizar as representações sociais referentes a constituição do sujeito/produção de subjetividades docentes, por considerar que "a teoria das representações sociais pode abarcar realmente todos os fenômenos e explicar dados que foram obtidos sem ter em conta a própria teoria (MOSCOVICI, 2005, p.16)", se configurando assim como fundamento teórico-metodológico desse estudo.

As representações sociais foram então organizadas em 04 categorias e 03 subcategorias (BARDIN, 2006), sendo elas: Políticas públicas (subdivida em Contexto, Necessidades e Realidade), Trabalho, Práticas Pedagógicas e Subjetivação.

2 DESENVOLVIMENTO

A discussão aqui proposta é pautada nos pressupostos teóricos advindos dos artigos de Almeida e Dalben (2020), Assis (2021), Bianco e Costa-Moura (2020), Carvalho et.al. (2020), Charczuk (2020), Cipriani, Moreira, e Carius (2021), Gusso et.al. (2020), Hermann (2020), Leite (2020), Machado et.al. (2020), Oliveira, Gomes e Barcellos (2020), Paula et.al. (2021), Quadros, Cunha e Uziel (2020), Silva et.al. (2021), Souza et.al. (2021), Veiga-Neto (2020). Assim, a partir das representações sociais voltadas a constituição do sujeito docente, foi possível organizar uma breve síntese das discussões apresentadas em cada resumo selecionado, que organizada em categorias, aqui serão explicitadas, como uma maneira de dar visibilidade ao conjunto de produções até aqui publicadas em periódicos, considerando o recorte temático proposto.

Políticas públicas

A primeira categoria encontrada nos resumos é referente a necessidade de uma compreensão do modo como as políticas públicas se apresentaram, e ainda se apresentam, no contexto educacional, na tentativa de entender os seus impactos no

modo como a subjetividade docente vai se (re)constituindo durante a pandemia. As discussões voltadas às políticas públicas puderam ser subcategorizadas em três grupos, como descrito a seguir.

Contexto

Os autores explicitam a prevalência das políticas neoliberais no cenário pandêmico brasileiro, evidenciando a ascensão da extrema-direita e de governos autoritários no mundo, anunciando assim uma possível erosão das democracias. Assim, as fragilidades das sociedades capitalistas fazem com que as desigualdades sociais se evidenciem, acentuem, e também aumentem.

A situação é agravada por parte das classes políticas dirigentes, uma vez que tais líderes são fiéis adeptos do negacionismo, fundamentalismo político e religioso, anticientificismo e conspiracionismo, que aliados a necessidade do prolongamento das medidas de distanciamento físico entre pessoas, estabeleceu novos modos de controle social.

Deste modo, com a crise do capital, acabou-se determinando novas condições e necessidades de formação para a classe trabalhadora, e fez com que uma das áreas mais afetadas durante a pandemia fosse a Educação, atingindo Universidades, escolas e até mesmo creches, explicitando as históricas mazelas dos sistemas educacional e social brasileiros.

Necessidades

A partir do contexto das políticas públicas apresentado evidencia-se a necessidade de práticas de políticas de afirmação da vida e da saúde que considerem um acolhimento psicológico que ultrapasse o modelo clássico, uma vez que o cenário da pandemia coloca outras necessidades aos docentes.

É também apontada como imprescindível a promoção de condições de trabalho e pedagógicas viáveis e seguras, bem como de planejamento nas ações das decisões das políticas públicas, que considerem as condições de estudantes e professores.

Propostas de uma formação mútua e emancipadora, a partir dos pressupostos freirianos coexistem com a de uma educação científica com ênfase nas dimensões gnosiológica e formativa.

Realidade

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Como realidade apresentada no contexto das políticas públicas, é evidenciado que os rumos tomados estão distanciados de uma noção ampla de cuidado, com contingentes de estultos e refratários às orientações científicas de prevenção à pandemia e seu controle, como expressão da ordem do capital.

O cenário é caracterizado pelas medidas de contenção da propagação, distanciamento social, fechamento das escolas, suspensão das aulas/atividades presenciais, dificuldades de interação. O deslocamento das aulas presenciais para remotas gera um apelo ao uso das tecnologias e educação em Educação a Distância, evidenciando as deficiências da educação escolar, não considerando as condições objetivas dos envolvidos.

Nesse contexto pandêmico, a escola permanece marcada por desigualdades, exclusões, elitismo, facilitação e superficialidade.

Trabalho

A segunda categoria evidencia a necessidade de discussão do conceito de trabalho, quando consideramos as práticas docentes como um elemento fundamental na compreensão da (re)constituição das subjetividades no período pandêmico.

Deste modo, os autores explicitam que as mudanças advindas da pandemia trouxeram implicações para o mundo do trabalho, reorganizando-o. As mudanças no processo e na organização do trabalho fizeram surgir novos requerimentos do mercado de trabalho, como o uso exacerbado da tecnologia, e por sua vez, uma extração de sobretrabalho e do mais-valor social.

A relação entre trabalho e educação fez com que o trabalho docente, em tempos de isolamento social, ao mesmo tempo em que explicitava fatores de exclusão gerasse novas formas de resistência e organização coletiva, através de greve virtual.

As práticas do ofício docente também evidenciaram a potencialidade de reinvenção da escola.

Práticas pedagógicas

Na terceira categoria, os autores evidenciam a necessidade em se compreender como dentro do campo do trabalho se inserem as práticas pedagógicas, uma vez que elas se mostram como o efetivo exercício do ofício docente, e por sua

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

vez, tem uma relação direta com o modo como as subjetividades dos profissionais da educação vão se reorganizando no período pandêmico.

Inicialmente, e considerando o fato de que educadores foram impelidos a adotar o ensino remoto, isso se configurou como um desafio sem precedentes. A adaptação do ensino presencial ao formato remoto gerou a necessidade em se compreender as diferenças entre ensino remoto e Educação a Distância (EaD).

As ações consideradas mais promissoras previstas para esse período seriam relativas a diagnósticos, intervenções estruturadas mais adequadas ao perfil dos professores, melhor aproveitamento do tempo, uso judicioso dos deveres de casa, redução do absenteísmo e tutoria intensiva de alta qualidade focada nos alunos de maior risco. Porém, o que se teve como realidade foi um aumento intensivo de tempo e recurso a tecnologias, consideradas, por sua vez, como práticas pouco promissoras.

A preconização dos discursos voltados ao uso da tecnologia como necessidade, tranquilidade, facilidade, familiaridade com as ferramentas e o modelo remoto, além de explicitarem posicionamentos individualistas são feitos a partir de generalização, sem conhecimento de causa. Assim, aspectos excludentes tendem a destacar perspectivas de inovação, proatividade e/ou sucesso, além de fazer com que a ideia de flexibilidade centralize o aluno como protagonista de suas próprias escolhas.

O uso das competências socioemocionais na formação de professores é apresentado como uma das principais dificuldades nas práticas educativas curriculares, uma vez que se prevê alterações na forma de condução das aulas, desafios no trabalho dos docentes e seus efeitos no currículo.

Subjetivação

A quarta e última categoria versa sobre as representações sociais explicitadas voltadas a compreensão da subjetividade docente no contexto da pandemia, considerando as políticas públicas, o trabalho e as práticas pedagógicas como fatores que incidem diretamente no modo como a (re)constituição do sujeito docente se fez nesse momento.

Os sentimentos de negação, melancolia, megalomania e pânico iniciais associadas as condições de desamparo, ao enfrentar a pandemia, fizeram com que o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

luto e a morte fossem identificados como experiências coletivas, uma vez que aquilo que se apresentou como estranho, ameaçador, desestabilizou a ordem vigente.

A reconfiguração das fronteiras relacionais em situações extremas fez com que houvesse uma reestruturação das relações sociais com as incertezas e os riscos à vida. Os processos participativos passaram a acontecer no limiar do (im)possível, deste modo as preocupações, pensamentos, sentimentos, desafios e perspectivas docentes passaram a se caracterizar como um sofrimento ético-político, num ato de resistência subjetiva.

A (re) constituição das subjetividades passou a acontecer diante do chamado neoconservadorismo, fazendo com que o desenvolvimento da capacidade de atuação profissional ocorresse em oposição à mera transmissão de conteúdo. Assim, a escuta e a palavra emergiram como representantes da presença e da corporeidade, criando um laço transferencial entre professor, aluno e conhecimento que pôde ser estabelecido no ensino remoto.

Se essa dolorosa experiência mobilizou nossa capacidade de sentir e aprender, ela nos fez reconhecer a vulnerabilidade da condição humana, bem como a importância da verdade para enfrentar os problemas e a solidariedade com o outro. Desta maneira, a aprendizagem e o saber mais amplo decorrentes dessas lições tem uma força transformadora, para além da visão usual de superação, como algo que surge da própria situação dolorosa.

As expectativas dos profissionais de educação com o retorno às escolas coexistem com os traumas e a indiferença de alguns, mas convergem para a criação de um pacto social, assumindo as responsabilidades pelos enfrentamentos necessários, buscando as relações necessárias com a saúde, visando criar condições para vida em sociedade, uma vez que onde há perigo cresce a salvação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, mesmo que parcial, se desvela de extrema importância para se considerar possibilidades de compreensão das práticas dos professores e professoras, uma vez que ele busca entender os elementos que passaram a (re)constituir a subjetividade docente, a partir das representações sociais explicitadas nos resumos de artigos científicos referentes ao período pandêmico. Além disso,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

também é uma possibilidade de se ter mapeada as produções relativas a subjetividade docente em tempos de pandemia.

Nesse trabalho, apareceram de maneira isolada, porém anunciadas, as seguintes representações sociais: saúde docente, aspectos geracionais e questões de gênero; que apesar de não se enquadrarem nas categorias explicitadas até o momento, precisam ser consideradas ao se tratar da subjetividade docente. Por se tratar de um estudo parcial, certamente elas passarão a compor novas categorias a serem encontradas, uma vez que a questão do adoecimento docente, das diferentes gerações de professores e das questões de gênero (mais claramente a docência no feminino), como hipótese, interferem diretamente na compreensão da subjetividade docente.

Além disso, preconiza-se que escola reproduz a exclusão social tanto dos referidos grupos acima citados, quanto com os modelos de ensino que apresenta como efetivos. A consciência dessa exclusão reflete na (re)constituição da subjetividade docente que, nas condições impostas pela pandemia, não consegue desenvolver seu trabalho como idealizado, considerando a aprendizagem dos alunos; tais hipóteses precisam ser mais bem compreendidas.

Neste momento, esse estudo se limita a analisar apenas os resumos dos artigos, uma vez que se trata de um estudo parcial e preliminar de uma pesquisa mais ampla de pós-doutorado em Psicologia. Vale considerar que ao dialogar apenas com os resumos, percebe-se que os mesmos nem sempre são claros em relação ao conteúdo abordado ou trabalham com elementos presentes no corpo do texto integral. Assim, em momento posterior serão comparadas as análises dos resumos com os textos completos selecionados, para finalizar o referido Estado do conhecimento.

Além dos artigos já foi realizada a coleta de dados a partir do catálogo de teses e dissertações da Capes, mas não analisada aqui, porém será incorporada à pesquisa. A escolha pelo catálogo de teses e dissertações da Capes se deu por se tratar de uma plataforma que facilita o acesso às informações das teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação do país, e assim dá visibilidades às pesquisas com maior profundidade de discussão e, por sua vez, já impactadas pela pandemia do Coronavírus. A partir dos mesmos critérios de busca anunciada para os artigos, foram encontrados 84 trabalhos no catálogo de teses e dissertações da Capes, sendo eles 83 dissertações e 01 tese. A pesquisa finalizada totalizará uma

análise referente a 184 publicações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de Covid 19: no limiar do (im)possível. **Educação & Sociedade** [online], Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.23968. Acesso em 19 jun. 2021.

ASSIS, A. E. S. Q. Educação e pandemia: outras ou refinadas formas de exclusão. **Educação em Revista** [online], Belo Horizonte, v. 37, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469825112. Acesso em 19 jun. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2006.

BIANCO, A. C. L.; COSTA-MOURA, F. Covid-19: Luto, Morte e a Sustentação do Laço Social. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online], Brasília, v. 40, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-3703003244103. Acesso em 19 jun. 2021.

CARVALHO, M. et al. Metáforas de um vírus: reflexões sobre a subjetivação pandêmica. **Psicologia & Sociedade** [online], Porto Alegre, v. 32, set, 2020,. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32240308. Acesso em 19 jun. 2021.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade** [online], Porto Alegre, v. 45, n. 4, out/dez. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-6236109145. Acesso em 19 jun. 2021.

CIPRIANI, F. M; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade** [online], Porto Alegre, v. 46, n. 2, jun. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-6236105199. Acesso em 19 jun. 2021.

GUSSO, H. L. et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade** [online], Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.238957. Acesso em 19 jun. 2021.

HERMANN, N. A Aprendizagem da Dor. **Educação & Realidade** [online], Porto Alegre, v. 45, n. 4, out/dez. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-6236110033. Acesso em 19 jun. 2021.

LEITE, K. C. A (In)esperada pandemia e suas implicações para o mundo do trabalho. **Psicologia & Sociedade** [online]. **Psicologia & Sociedade** [online], Porto Alegre, v. 32, set, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32240215. Acesso em 19 jun. 2021.

MACHADO, R. B. et al. Educação Física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento** [online], Porto

Alegre, v. 26, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22456/1982-8918.106233. Acesso em 19 jun. 2021.

MAROSINI, M. KOHLS-SANTOS, P. BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: MOREIRA, A. S. P. (et.al). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Universitária, 2005. p. 13-17.

OLIVEIRA, J. B. A. ; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online], Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802885. Acesso em 19 jun. 2021.

PAULA, B. S. et al. Elaboração e avaliação da disciplina remota de Física 1 na UFRJ durante a pandemia de Covid-19 em 2020. **Revista Brasileira de Ensino de Física** [online], São Paulo, v. 43, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2020-0518. Acesso em 19 jun. 2021.

QUADROS, L. C. T.; CUNHA, C. C.; UZIEL, A. P. Acolhimento psicológico e afeto em tempos de pandemia: práticas políticas de afirmação da vida. **Psicologia & Sociedade** [online], Porto Alegre, v. 32, set, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32240322. Acesso em 19 jun. 2021.

SILVA, M. M. et al. Formação da classe trabalhadora em tempos de pandemia e crise do capital: a agenda dos aparelhos privados de hegemonia. **Trabalho, Educação e Saúde** [online], Rio de Janeiro, v. 19, jan/dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00322. Acesso em 19 jun. 2021.

SOUZA, K. R. et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde** [online], Rio de Janeiro, v. 19, jan/dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309. Acesso em 19 jun. 2021.

VEIGA-NETO, A. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade** [online], Porto Alegre, v. 45, n. 4, out/dez. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-6236109337. Acesso em 19 jun. 2021.

25.5.14 CONTEXTO, PRESENÇA E PERTINÊNCIA DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS EM SALVADOR/BA

Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araujo[3268]

Cristiane Regina Dourado Vasconcelos[3269]

Anita dos Reis de Almeida[3270]

RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar o contexto, a presença e a pertinência das Escolas Comunitárias (EC) no município de Salvador/Bahia. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza exploratória com base na revisão de literatura e pesquisa documental (legislação referente às EC, em âmbito nacional e municipal). No que tange aos aportes teóricos, foram utilizados, dentre outros, as contribuições de Sposito (1984), Gohn (2001), Araujo (2015) e Santos (2007). Os resultados alcançados com o estudo sugerem que as EC representam importante referência na luta pela diversidade cultural, pois, sua origem remete aos movimentos sociais de resistência, de valorização de culturas oprimidas e de representação social. A análise de conteúdo revelou que estas instituições se configuram como uma importante categoria de apoio para o fortalecimento e resgate dos elementos culturais das comunidades, uma vez que representam os interesses comunitários e, para a garantia de uma educação emancipatória. Se conservadas as bases sociais e culturais destas instituições, elas permanecerão constituindo-se como uma importante estratégia de gestão para a garantia da educação escolar em Salvador e para o fortalecimento das comunidades.

Palavras-chave. Escolas Comunitárias. Educação. Comunidade. Movimentos Sociais.

1 INTRODUÇÃO

As Escolas Comunitárias (EC) representam importante referência na luta pela diversidade cultural, pois, sua origem, remete aos movimentos de resistência, de valorização de culturas oprimidas e de representação social.

Elas integram, junto com as demais instituições (as públicas ou as privadas com fins lucrativos), o respectivo sistema de ensino estadual, distrital ou municipal, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996, em seu art. 18, incisos I e II (BRASIL, 1996, n.p.). São instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas (inclusive cooperativas de professores e alunos), que incluam em sua entidade mantenedora

[3268] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). E-mail: akeiroz@gmail.com
[3269] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: dourado.cris@gmail.com
[3270] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Difusão do Conhecimento (PPGDC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: anitareisalmeida@gmail.com

representantes da comunidade (LDBEN, art. 20, inciso II). São classificadas como instituições privadas sem fins lucrativos, já que, sua dependência administrativa e financeira está relacionada à contribuição de diversos segmentos econômicos, inclusive, ao pagamento de taxa pelos associados.

Essa condição, apesar de representar uma alternativa para a promoção da autonomia pedagógica e cultural de comunidades, impõe grandes desafios para a sua manutenção. Os desafios encontrados por estas instituições não se situam apenas no viés financeiro, mas, estende-se para o viés político, tanto de sua representatividade enquanto instituição de resistência e de cobrança de direitos, quanto para o seu compromisso formativo.

Nesse sentido, empreendemos uma pesquisa documental, de caráter qualitativo e quantitativo com o objetivo de analisar o contexto, a presença e a pertinência das EC em Salvador/Ba. Além da pesquisa documental, o estudo foi apoiado também na revisão de literatura.

2 CONTEXTO E PRESENÇA

Criadas na década de 1920 com o objetivo de constituir-se como uma substancial categoria de defesa de direitos de grupos humanos e movimentos sociais mais ou menos organizados, as EC foram constituídas para suprir as necessidades de um grupo local (de minorias sociais), representado dentro dos seus colegiados e da sua gestão (SPOSITO,1984).

Seu marco histórico inicia-se no mesmo período em que o processo de industrialização do Brasil foi acelerado, com a chegada de imigrantes europeus. Fundadas para satisfazer a necessidade dos trabalhadores que não encontravam escolas públicas para deixar seus filhos durante a jornada de trabalho, estas instituições se multiplicaram a partir da década de 1970, apoiadas pelo movimento social pela redemocratização do país.

Acerca disso, Gohn (2001) afirma que esses movimentos sociais ocorridos com mais intensidade nos anos de 1980, “foram o lume que orientou os tênues avanços democráticos que a sociedade civil obteve” (GOHN, 2001, p. 52). Eles reorientaram as relações sociais tecnocráticas e autoritárias em direção a formas menos coercitivas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Suas raízes históricas também aludem ao processo de inflação populacional dos grandes centros urbanos e a incorporação de novas reivindicações sociais, entre elas, o direito de formar grupos, criar sindicatos e influenciar nos direcionamentos das políticas públicas.

Instituídas com caráter reivindicatório e identitário, as instituições comunitárias "desenvolvem ações educativas que despertam nos seus beneficiários um senso de pertencimento à sua comunidade, à sua história e à história da sua comunidade. (ARAUJO, 2015 p. 43).

Dessa forma, estas instituições constituem-se como espaços formativos nos quais, as camadas populares desenvolvem coletivamente conhecimento, novas formas de aprender, de explicar os acontecimentos da vida social e de superar dificuldades próprias das diferentes manifestações da pobreza.

Apoiadas por sindicatos, setores da Igreja Católica, grupos de intelectuais e outros movimentos da sociedade civil, as creches e EC representam, ao mesmo tempo, uma alternativa para fortalecer a cultura local e a presença das comunidades carentes nas cidades e, um símbolo reivindicatório por novos equipamentos públicos, como estratégia de consolidação das comunidades à categoria de bairro.

À vista disso, as instituições comunitárias aludem à existência de populações excluídas e ignoradas pelos poderes públicos, principalmente no que se refere ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade e, à possibilidade de incluir, nas propostas pedagógicas destas instituições, diretrizes que valorizem a história, a cultura e os saberes da comunidade local (SANTOS, 2007).

A respeito da fundação destas escolas em Salvador/Ba, a mesma autora afirma que estas fundações contaram com o apoio de muitas entidades, dentre as quais podemos citar: a Federação das Associações de Bairro de Salvador (FABS); o Movimento de Defesa dos Favelados (MDF); a Associação de Moradores de Plataforma (Ampla) – antiga Associação de Mulheres, fundada em 1979; e o Instituto de Serviços para uma Ação Comunitária (ISPAC), movimentos fundamentais no processo de mobilização e articulação das comunidades.

Ao analisarmos a história desta cidade, verificamos as conformidades históricas entre a fundação das instituições comunitárias e a ampliação das áreas de ocupação desordenada, que deram forma à topografia e à população soteropolitana. Estas áreas, criadas para abrigar os migrantes que fugiam da seca e da falta de estrutura

dos municípios do interior do estado, tornaram-se uma realidade presente no retrato fotográfico e populacional da cidade que ostenta, em quase todos os bairros, as figuras da desigualdade social: mansões e favelas.

O compartilhamento de áreas comuns por diferentes classes sociais é o reflexo da busca dos pobres por espaços que lhes permitam o acesso aos equipamentos urbanos (transporte público, escola, hospital, etc.), às possibilidades de emprego, ao direito a voz. Nesse movimento,

> [...] a população dessas áreas compreendeu que, para garantir a ocupação, era necessário construir prédios de uso coletivo nos quais pudessem funcionar creches, escolas e postos de saúde, instalações que serviriam como resposta à ausência e à inoperância do Estado na região e que ainda ajudariam a fortalecer os movimentos sociais. (ARAUJO, 2015 p.45).

A literatura aponta as condições estruturais da maior parte destes estabelecimentos: prédios precários, construídos a partir de doações de materiais de construção e da força da mão de obra voluntária e coletiva (mutirões), sem autorização de funcionamento e sem documento de posse do terreno.

Estas mesmas referências apontam a Escola Aberta do Calabar como a primeira instituição comunitária fundada. Além desta, escolas e creches foram abertas com o apoio da Igreja e da Associação de Educadores Católicos por todo o município. Exemplos de EC pioneiras são: a Escola Primeiro de Maio, no bairro dos Alagados; a Creche e Escola da Ampla, em Plataforma; a Creche e Escola Terra para Todos, em Paripe; e Creche e Escola Nova Constituinte, em Periperi.

A ampliação do número de EC na década de 1980 fortaleceu, assim, as lideranças comunitárias que fundaram instituições legais representativas capazes de articular parcerias com universidades públicas, dentre as quais destaca-se a Associação dos Educadores das Escolas Comunitárias da Bahia (AEEC - Ba). Estas instituições permitiram a parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA) para fornecer a assessoria pedagógica necessária à formulação de projetos de educação popular, à regularização da identidade jurídica e a construção de novas escolas. Neste período, os projetos eram elaborados e avaliados por técnicos e docentes da UFBA e recebiam apoio financeiro do Ministério da Educação (MEC).

O reconhecimento definitivo, contudo, ocorreu por ocasião da inserção destas instituições na Constituição Federal de 1988 e na Lei Orgânica do Município (LOM)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de Salvador. A LOM/Salvador de 1990 admitiu a existência das EC e orientou para a responsabilidade do município de auxiliar estes espaços formativos, estabelecendo uma fonte de recursos (Tesouro Municipal) para assegurar o apoio financeiro (SALVADOR, 1990).

Outro marco da legitimação destas instituições foi a inserção das creches e EC na Lei nº 11.494/2007, lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), garantindo uma fonte real de recursos para o pagamento de algumas despesas, o que desonera a comunidade de prover todos os recursos para a manutenção (BRASIL, 2007, n.p.).

A partir destes ordenamentos jurídicos, as creches e EC marcaram forte presença na capital baiana, apresentando um símbolo representativo da vontade e necessidade das comunidades periféricas. Elas se constituíram assim, as principais instituições parceiras para a universalização da Educação Infantil em Salvador.

Nessa perspectiva, desde o ano de 2012, a Secretaria Municipal de Salvador/Ba (SMED) vem firmando parcerias com escolas de dependência privada sem fins lucrativos (filantrópicas, confessionais e comunitárias) para atender crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil. Essas parcerias são firmadas em observância aos seguintes dispositivos legais: Lei nº 13.019/2014; Decreto nº 29.129/2017; Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº. 035/2014; e LDBEN nº 9394/96. O quadro 1 apresenta a evolução dessas parcerias, ao longo desses anos.

Quadro 1 – Evolução da parceria da SMED com as escolas conveniadas. Anos 2012 a 2020.

Anos	**2012**	**2020**
Nº de entidades formalizadas	30	119
Valores repassados	R$ 2,9 milhões	R$ 55,3 milhões
Valor per capita	R$ 785	R$ 4,1 mil
Nº de alunos atendidos	3,7 mil	13.386

Fonte: elaborado pelas autoras (2021), a partir de dados disponibilizados no site da Smed

A análise dos dados apresentados no quadro permite verificar que houve um crescimento significativo de parcerias formalizadas, aumento dos valores repassados per capita, bem como do número de alunos beneficiados desde o início do projeto.

Neste ano de 2021, a SMED formalizou 125 termos de colaboração com as organizações da Sociedade Civil para o atendimento de 15.350 crianças de 0 a 5 anos de idade. De acordo com dados divulgados por esta secretaria, o valor repassado

corresponde a 100% do valor per capita definido pela Portaria Interministerial nº 01/2021 para o exercício de 2021, conforme demonstrado na tabela 1:

Tabela 1 – Valor per capita, por segmento

Segmento	Valor em R$
Creche integral (0 a 3 anos)	4.145,04
Creche parcial (0 a 3 anos)	3.014,57
Pré-escola integral (4 a 5 anos)	4.898,68
Pré-escola parcial (4 a 5 anos)	4.145,04

Fonte: elaborada pelas autoras (2021), a partir de dados disponibilizados no site da SMED[3271]

Os convênios firmados têm duração de um ano letivo e, de acordo com o Secretário de Educação (do ano de 2021), "é uma forma de oferecer ensino infantil a um segmento da população em que a rede municipal ainda não consegue atingir"[3272].

Nesta perspectiva, a parceria entre a Prefeitura Municipal de Salvador e as instituições comunitárias representam uma importante estratégia de gestão para satisfazer dois objetivos: garantir o número de vagas necessário na Educação Infantil no município e, fortalecer as comunidades, ao legitimar suas representatividades.

3 A PERTINÊNCIA SOCIAL E CULTURAL DAS CRECHES E ESCOLAS COMUNITÁRIAS

Há diferentes dimensões das pertinências das creches e EC em Salvador. A primeira delas é a pertinência social, identificada na garantia de cuidado básico de higiene, alimentação, segurança e educação das crianças e, na possibilidade de trabalho que estas abrem, tanto para os que nelas trabalham, quanto para os moradores dos bairros que as sediam (especialmente as mulheres), que podem buscar e desempenhar suas funções laborais com a confiança provinda da responsabilidade destes estabelecimentos.

A segunda das pertinências está diz respeito à alusão das atividades propostas à luta de classe No tocante a esta questão, Araujo (2015) afirma que:

> [...] as creches e escolas comunitárias sempre apresentaram uma filosofia de trabalho diferenciada daquelas adotadas pelas escolas públicas estatais ou privadas com fins lucrativos, pois trabalham sob o prisma primordial da

[3271] Disponível em: http://educacao3.salvador.ba.gov.br/programa-projeto/creche-e-escolas-parceiras/
[3272] Disponível em: http://educacao3.salvador.ba.gov.br/prefeitura-firma-acordo-para-repasse-de-recursos-a-escolas-conveniadas/

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> valorização da pessoa humana e das lutas de classe (ARAUJO, 2015. P48).

Nesse sentido, elas não reproduzem, em suas ações pedagógicas, diretrizes e conceitos normalmente difundidos nas escolas públicas estatais e nas escolas privadas, costumes e anseios das classes e etnias predominantes. Esta característica revela que as creches e escolas comunitárias reconhecem que:

> [...] a vida e a experiência dos sujeitos, bem como os bairros populares, são prenhes de culturas, de histórias e de conhecimentos, mas não são reconhecidos nem fazem parte dos currículos escolares das instituições oficiais de ensino na Bahia (REIS, 1991, p. 19).

Sob esta premissa, as EC buscam promover a mobilidade social através da valorização das origens culturais e das lutas de classe, como afirma Jesus (2004):

> [...] Nessa escola, o diálogo entre as culturas, as religiões e as etnias é prática recorrente e já incorporada no processo de ensino e de aprendizagem. Aprendizagens que são colocadas a serviço da emancipação do sujeito e de sua história [...] (JESUS, 2004, p. 54).

Nessa perspectiva, muitas EC têm rejeitado a contratação de docentes domiciliados fora da comunidade da escola. Elas afirmam, que, estes docentes podem apresentar dificuldades para compreender e trabalhar as diretrizes das instituições comunitárias por serem desprovidos das experiências e memórias de luta local.

Esta visão política das EC está ameaçada, contudo, por direcionamentos que apontam ações de conformidade com as imposições dos governos locais dentro de suas ações pedagógicas e por abandonarem as bandeiras reivindicatória de outros direitos, contrariando as palavras do educador Paulo Freire (2001):

> Criando ou não suas escolas comunitárias, os Movimentos Populares teriam de continuar, de melhorar, de enfatizar sua luta política para pressionar o Estado no sentido de cumprir o seu dever. Jamais deixá-lo em sossego, jamais eximi-lo de sua tarefa pedagógica, jamais permitir que suas classes dominantes durmam em paz. (FREIRE, 2001, p. 21-22).

Inferimos com isso, que a criação de creches e EC por movimentos populares, a busca exclusiva por recursos do Estado para a sua manutenção e a submissão acrítica da cultura local à cultura global podem representar um estado de acomodação, de barateamento de custos por parte do Estado, que utiliza espaços construídos às custas de lutas sociais para garantir a oferta de vagas nos munícipios,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como requer a legislação e os organismos creditícios.

Diante desse contexto, Araujo (2015) salienta:

> [...] há uma necessidade de mobilização das comunidades para: assegurar as creches e escolas comunitárias como uma das alternativas, mas não como única alternativa da comunidade, do contrário, isto implicaria na substituição da ação do Estado pela ação da comunidade, o que não é a proposta original dessas instituições (ARAUJO, 2015.p.52).

Se conservadas as bases sociais e culturais destas instituições, elas permanecerão constituindo-se como uma importante estratégia de gestão para a garantia da educação escolar em Salvador e para o fortalecimento e resgate das comunidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se analisar o contexto, a presença e a pertinência das EC em Salvador/Ba. A pesquisa foi realizada a partir da coleta e análise de referências teóricas, publicadas por meios impresso e eletrônicos, como livros e artigos científicos. Desta forma, as pesquisa bibliográficas e documental empreendidas revelaram que, caso haja o distanciamento dos objetivos originais, a presença destas instituições no município pode representar apenas o formas mascaradas de barateamento e sucateamento da educação pública para garantir a oferta de vagas, como requer a legislação educacional e os organismos creditícios.

No entanto, se conservadas as bases sociais e culturais destas instituições, as parcerias empreendidas com a Prefeitura Municipal de Salvador permanecerão representar uma importante estratégia para a garantia da educação em Salvador/BA, assim como para o fortalecimento das comunidades, haja vista que a proposta pedagógica das EC exige, por parte dos gestores escolares, coordenadores pedagógicos, educadores, famílias que delas fazem parte, um posicionamento político e pedagógico claro a favor da emancipação dos educandos.

Assim, reafirmamos que as EC podem tornar-se importantes espaços para a garantia de uma proposta de educação emancipadora, contra hegemônica, voltadas para o atendimento das comunidades locais e fortalecimento de suas culturas, uma vez que representam os interesses comunitários, contudo, sem ter a pretensão de

substituir a ação do estado na garantia de uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. A. Q. de C. **Parcerias entre a rede pública municipal de ensino de Salvador - BA e creches e pré-escolas comunitárias:** uma estratégia que visa contribuir para a universalização da educação infantil no município. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Presidência da República. Decreto nº 6.253, 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 4 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 maio. 2021.

BRASIL. Presidência da República**. Lei 13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 ago. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm. Acesso em: 28 maio. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Portaria interministerial MEC/ME 01, de 31 de março de 2021.** Estabelece os parâmetros referenciais anuais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb para o exercício de 2021. Diário Oficial da União, Brasília, DF,331 maio. 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-mec/me-n-1-de-31-de-marco-de-2021-311668400. Acesso em: 28 maio. 2021.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

JESUS, Eloi Barreto de. Escolas comunitárias: algumas lições de uma iniciativa popular. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, ano 12, n. 46, p. 37-49, set./nov. 2004.

REIS, S. A. **O outro lado da luta**: educação comunitária. Salvador: Edições AEEC/BA, 1991.

SALVADOR. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº. 035/2014, de 27 de novembro de 2014.** Estabelece normas para funcionamento das instituições de ensino com oferta da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Salvador e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Salvador, BA, 06 jan.2015. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=280003. Acesso em: 28 maio. 2021.

SALVADOR. **Decreto nº. 29.129/2017, de 10 de novembro de 2017.** Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública direta, autárquica e fundacional do Município do Salvador, as sociedades de economia mista e empresas públicas municipais prestadoras de serviço público com as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação, nos termos da Lei Federal nº 13.019, de 2014. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2017/2912/29129/lei-organica-salvador-ba. Acesso em: 28 maio. 2021.

SANTOS, M. O. dos. **Formação continuada e professores de escolas comunitárias:** sentidos do percurso formativo, 2007. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SMED. Programa creches e escolas parceiras. **Portal da Educação**. Disponível em: http://educacao3.salvador.ba.gov.br/programa-projeto/creche-e-escolas-parceiras/. Acesso em: 28 maio 2021.

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola** – a luta pela expansão do ensino público em São Paulo. Edições Loyola. São Paulo. 1984. 153 p.

25.5.15 CONTRIBUIÇÕES MÚTUAS DE FOUCAULT E LACAN AO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE: UM ENCONTRO NO CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Ediênio Vieira Farias[3273]

RESUMO

O presente escrito versa sobre as contribuições recíprocas entre a ética de Foucault (2010a. 2010b) e o estruturalismo de Lacan (1987; 2003; 2011) frente aos estudos da subjetivação docente no campo das Representações Sociais (RS). Representações estas que são entendidas pela abordagem processual moscoviciana. O objetivo geral é apresentar o binômio lacan-foucault a partir das inquietações emergentes na fase de doutoramento do pesquisador, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pelo qual desenvolve sua investigação em torno da constituição do professor-sujeito diante dos (im)passes constitutivos na educação contemporânea. A metodologia adotada pauta-se na pesquisa qualitativa bibliográfica, a qual foi atravessada por elementos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa. Diante desse estudo, apreendeu-se que o campo das RS favorece interpretações relevantes ao processo de subjetivação docente. Pelos elementos de aproximação "noções de representação", "retorno do sujeito", "processo de subjetivação" e "sentido de senso comum", ancorados no pensamento social, demarcaram assim um passe para materializar os novos caminhos para pensar e agir diante do binômio lacan-foucault no movimento da constituição do sujeito na contemporaneidade. Ao final, as convergências entre os dois autores elevaram o significante professor-sujeito ao papel de sujeito social e do desejo, atravessado pelo sentimento de prazer e desprazer.

Palavras-chave: Binômio lacan-foucault. Representações Sociais. Subjetivação. Sujeito.

1 INTRODUÇÃO

> Pois falar de **sujeito**, no campo de estudo das representações sociais, é falar de **pensamento**, ou seja, é referir-se a processos que implicam dimensões psíquicas e cognitivas, a reflexividade por questionamento e posicionamento face à experiência, aos conhecimentos e ao saber, à abertura para o mundo e para os outros (JODELET, 2017, p. 125-126).

Tratar do retorno ao sujeito e o seu processo de subjetivação na contemporaneidade tornou-se um dos movimentos de estudos das representações sociais, principalmente no que se refere à constituição desse sujeito diante dos fatores reais que o atravessam e da dinâmica dos processos (re)criados por ele próprio na relação consigo mesmo, com a realidade e com o outro. Esses modos de subjetivação podem ser transferidos ao sujeito da educação que lida com discursos e dispositivos pedagógicos diversos no cenário escolar.

[3273] Doutorando em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Mestre em Educação de Jovens e Adultos (UNEB). Licenciado em Matemática (UNEB). Professor do IFBaiano/*Campus* Bom Jesus da Lapa. E-mail: edienio.farias@ifbaiano.edu.br.

Pensar por esse caminho, abrem possibilidades para investigar a constituição subjetiva de professores e professoras que deparam com medos, inseguranças, angústias e desejos no ato de ensinar e aprender da sala de aula. Por essa abertura, emergem possibilidades, também, de escuta sensível a esses profissionais, os quais estão atravessados por dimensões psíquicas, cognitivas e sociais; por experiências, conhecimentos, saberes e reflexividades.

Nesse sentido, a inscrição do processo de subjetivação, nesta revisão de literatura, foi sustentada pelas aproximações teóricas entre os estudos foucaultianos e lacanianos na cadeia significante da constituição do sujeito social e do inconsciente. Ao aproximar tanto do terceiro Foucault (2010a; 2010b) quanto do discursos psicanalíticos de Lacan (1987; 2003; 2011), a problemática da subjetivação docente, em RS, poderá se desnudar de formas e figurações que estão abotoadas e estigmatizadas nos laços sociais da contemporaneidade.

Por esses delineamentos, atravessou-me duas inquietações fundantes à escrita deste texto: Quais as aproximações entre Michel Foucault e Jacques Lacan para pensar a subjetivação docente? Como as representações sociais contribuem para o delineamento dessas aproximações? Esses questionamentos surgiram, justamente, no momento de constituição de meu objeto de pesquisa no âmbito do doutorado, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus I). Tal objeto versa sobre as Representações Sociais da constituição do sujeito na contemporaneidade, buscando apreender os fenômenos dessas representações sobre o professor-sujeito[3274] que atua na Educação Profissional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;

O caminho metodológico transcorreu-se pela pesquisa bibliográfica de viés qualitativo. Procedimento este que demarcou a fase exploratória de leituras críticas e interpretativas acerca do objeto de pesquisa no campo das RS. Os estudos - fundamentados em artigos, coletâneas e livros de estudiosos e pesquisadores na área - foram debatidos em disciplinas específicas e reuniões/encontros virtuais de grupos

[3274] Esse binômio se refere aos sujeitos que serão selecionados para a investigação em andamento. O intuito é entrevistar, entre 4 a 6 professores bacharéis e tecnólogos que não fizeram travessias por curso de formação inicial na área de licenciatura. Essa categoria profissional é responsável por lecionar em componentes curriculares do eixo técnico e tecnológico nos Institutos Federais. Então, o projeto de pesquisa, em questão, busca escutar as vozes e apreender as representações desses sujeitos que se autorizam/reconhecem professor na cotidianidade escolar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de pesquisas vinculados ao programa em questão. Diante da aproximação com a teoria, filtrei algumas noções e conceitos que fomentaram novos entendimentos acerca da produção subjetiva docente na contemporaneidade.

2 CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR-SUJEITO E A BUSCA DA CONVERGÊNCIA ENTRE LACAN E FOUCAULT EM UM PROJETO DE PESQUISA

Ao discorrer sobre a produção subjetiva no cenário da educação contemporânea, nasce como um desafio a busca de caminhos para pensar a constituição do professor-sujeito que atuam no Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do IF Baiano. Refletir sobre a subjetivação docente, nesse cenário institucional, torna-se um meio para resgatar a consciência coletiva e trazer à discussão os objetos e acontecimentos que os rodeiam.

Assim, a produção das subjetividades auxiliará a pensar o sujeito da investigação enquanto um ser marcado pelos angústias, desejos, paixões, incertezas e medos. Abordar a emergência dessas produções nesse contexto de pesquisa é situá-la em um processo descentrado, pois constitui-se por nuances internas e externas. Como defende Guatarri e Rolnik (1986), a subjetividade não emerge de uma singularidade do sujeito, pelo contrário, o sujeito, sua própria vida e o mundo de vidas em que experiência são o que se encontram nela mergulhados.

A fim de trazer à discussão dos modos de subjetivação ao meio acadêmico e social, vislumbrei o tratamento da constituição do sujeito pela convergência dos estudos entre Lacan (1987; 2003) e Foucault (2010a; 2010b). Pelo primeiro, a apropriação do termo “constituição “se justificará pelo núcleo da instância imaginária, ilustrado na fase de estádio do espelho. Diante do segundo, a ideia de “constituição” problematiza no fundamento ético do cuidado de si ou nos modos de busca da coragem de verdade.

Referente ao resgate de Lacan (1987) para a “constituição do sujeito”, o estádio do espelho marca o momento psíquico e ontológico do sujeito pela diferenciação entre eu epistêmico e eu subjetivo[3275]. Esta diferença está inscrita no discurso lacaniano quando sustenta a fase do espelho na relação:

[3275] Roudinesco e Plon (1998), sobre esta diferença, apontam que a abordagem do eu na teoria lacaniana se baseia na estrutura dos estudos freudianos, merecendo destaque as obras *Mais-além do princípio do prazer (1919-1920); Psicologia das massas e análise do eu (1920);* e, por fim, *O eu e o isso (1923).* Por Jacques Lacan, estas se constituíram enquanto as três tópicas freudianas da

> [...]entre, de um lado, um certo nível das tendências vivenciadas ·digamos, por enquanto, num certo momento da vida - como que desconectadas, discordantes, despedaçadas - e sempre fica alguma coisa -, e por outro lado, uma unidade com a qual ele se confunde e se emparelha. Esta unidade é aquilo em que o sujeito se conhece pela primeira vez como unidade, porém, como unidade alienada, virtual. Ela não participa dos caracteres de inércia do fenômeno de consciência sob sua forma primitiva, pelo contrário, ela tem uma relação vital, ou contravital com o sujeito. (LACAN, 1987, p. 69)

Se por um lado, o eu epistêmico constrói-se pelo cogito cartesiano e na lógica da racionalidade técnica e da conformidade; por outro, o eu subjetivo se constitui na formulação lacaniana – eu sou onde não penso -, amalgamando a noção de sujeito à problemática do inconsciente.

Por adição, a fase do espelho simboliza o reconhecimento do sujeito pela percepção de si em sua própria imagem, caucionada pelo movimento de presença, fala e olhar do outro que chega a ele. No entanto, a aproximação do outro não pode se instalar como um processo de internalização ou alienação do sujeito diante do social. Por mais que o sujeito vive o processo de socialização ou de alienação, é preciso anunciar, pelas palavras de Safatle (2020) em estudos freudianos, que "[...] há algo anterior aos processos de socialização, algo que não é ainda um Eu, mas é um corpo libidinal polimorfo e inconsciente." (SAFATLE, 2020, p. 23).

Levando em conta essa caracterização, o significante "constituição" não se instalará na tese – a posteriori – em um movimento do 'conformar-se' ou 'alienar-se' do sujeito. Pelo contrário, a cadeia significante "constituição do professor-sujeito" se desvelará pelo caminho da identificação em Lacan (2003).

> A identificação é considerada como identificação significante mais o gozo ou usufruto. Isto é, significante e afeto [...]. A articulação entre o circuito pulsional (sistema de cargas afetivas) e a cadeia significante (discurso) estabelece o processo de identificação do sujeito-identificando (PEREZ, 2016. p. 43).

Então, este "processo de identificação do sujeito-identificando" (PEREZ, 2016, p.43) faz enlace à construção do objeto desta pesquisa, pois relaciona a identificação aos (im)passes constitutivos da educação contemporânea, incorporando traços do

---

constituição do eu, das quais os estudos diversos em Psicanálise apropriaram do eu *[moi]*, no sentido de epistêmico (do *isso*), para representar o "[...] discurso consciente, que faz "semblante" de ser o único discurso possível do indivíduo [...]" (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 212). Por outro lado, associam o eu *[je]*, na ação sobre o *isso* (objeto ou presença do outro), à noção de sujeito do inconsciente ou do desejo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

outro e de si pela dinâmica social e dimensão afetiva do sujeito em situações de ensino.

Por estas considerações, busco investir na ligação do objeto da investigação com a identificação lacaniana, a fim de mostrar a convergência desta ligação ao estudo do processo de subjetivação e sua emergência no pensamento social. Para abranger essa subjetivação, nesse sentido, torna-se relevante partir da mesma inquietação lacaniana quando o autor questiona este ponto pelo seguinte questionamento: "[...] será que se trata de uma guinada concreta da relação do homem consigo mesmo, ou de uma simples tomada de consciência, tomada de conhecimento, de algo que até então não fora visto?" (LACAN, 1987, p. 23).

Por análise freudiana, Lacan (1985, p. 16) situa o sujeito como aquele que "[...] está descentrado com relação ao indivíduo." Acrescenta, ainda, que

> [...] o sujeito não é a sua inteligência, não está no mesmo eixo, é excêntrico. O sujeito como tal, funcionando como sujeito, é algo diferente de um organismo que se adapta. É outra coisa, e para quem sabe ouvi-lo, a sua conduta toda fala a partir de um outro lugar que não o deste eixo que podemos apreender quando consideramos como função num indivíduo [...]. (p. 16).

Assim, o sujeito na teoria psicanalítica opera no inconsciente, no desejo e na falta. Então, esta questão se remete ao deslocamento do eu epistêmico para o eu subjetivo pelo "[...] desvincular-se da concepção de que chamaremos religiosa da consciência." (LACAN, 1987, p. 66). Consciência que coloca o homem moderno na posição de centralidade, considerando que a própria origem do universo, do mundo e das disciplinas histórias foi pensada/criada, de forma convergente, para atender o privilégio do eu epistêmico.

Deste ponto de vista, o afastamento do cogito cartesiano pela visão lacaniana é uma maneira de trilhar um caminho para o sentido da subjetivação nos estudos da representações sociais. Até porque Lacan (1987), na abordagem filosófica e freudiana sobre o eu subjetivo, anuncia a constituição da subjetividade pelo discurso de "[...] que o sujeito não se confunde com o indivíduo. Esta distinção, que lhes apresentei primeiro no plano subjetivo, é também apreensível - e talvez seja este o passo mais decisivo do ponto de vista científico - no plano objetivo." (LACAN, 1987, p. 10). Por este excerto, além do autor tratar da relevância freudiana na apreensão da subjetividade,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mostra que - desde os cursos socráticos -esta surge como "este novo ser-no-mundo" (LACAN, 1995, p. 11).

Nessa mesma trilha, a constituição do professor-sujeito faz significado pelas formações éticas foucaultianas. Estas formações não objetivam ou centralizam seus estudos em condutas e práticas sexuais em si e nem em comportamentos humanos que foram e são representados pela Ciências Humanas, Teologia, Biologia, etc. (VEIGA-NETO, 2017). As teorizações foucaultianas se formam pela experiência do sujeito na busca da construção de si ou no domínio do ser-consigo. Tratar da constituição do sujeito em Foucault (2010a; 2010b) é também anunciar a digressão do sujeito cartesiano e situar o cuidado de si enquanto "o momento do primeiro despertar" (FOUCAULT, 2010a, p. 9) do sujeito para pensar a sua própria constituição ou sua transformação narcísica frente às questões contemporâneas.

Assim, ao ancorar a ética [3276] do Ocidente pelo curso da história da sexualidade[3277], Foucault (2010a) define o cuidado de si como "[...] uma espécie de aguilhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio permanente de inquietude no curso da existência." (FOUCAULT, 2010a, p. 9). Então, esta agitação, movimento ou inquietude do sujeito contribuirá com o sentido do significante 'constituição' na tese doutoral – a posteriori, a qual fará referência também na "relação de si para consigo" (FOUCAULT, 1983, p. 228). Por esse caminho, a noção de 'constituição' vem não somente no campo da identificação lacaniana, mas também pelo estatuto que constituem as práticas discursivas na interação social.

Nesse sentido, Foucault (2010a) situa o sujeito a partir da sua ideia de assujeitamento "[...] a alguém pelo controle de dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento." (FOUCAULT, 1995, p. 235). Então, no mesmo anseio de Lacan (1987; 2003), Foucault (2010a) busca despedir da idealização cartesiana pelo mesmo movimento de descentramento do sujeito em relação ao indivíduo. O ato de descentrar-se nos estudos foucaultiano também

[3276]O termo ética em Foucault (1983) vai além dos comportamentos e condutas morais atribuídos por valores positivos e negativos. Desenvolve-a no sentido "[...] como o indivíduo se constitui a si mesmo como sujeito moral de suas próprias ações [...]" (FOUCAULT, 1983, p. 228).

[3277]As teorizações foucaultianas não trazem a sexualidade enquanto caracterizações específica das determinações advindas do sexo dos indivíduos, mas refere-se ao "[...] modo, um caminho, muito importante de experimentar a subjetivação, pelo qual subjetivamos como seres de desejo." (VEIGA-NETO, 2017, p. 80).

revisita, indiretamente, a identificação do sujeito no reconhecimento da subjetivação como trilha da constituição do sujeito.

Levando a diante este pensamento, a destranscendentalidade foucualtiana do sujeito faz sentido à compreensão da subjetividade, a qual é reconhecida em sua obra pela expressão "ocupar-se consigo". Por qualificação ao cuidado de si, Foucault (2010a) se questiona "[...] em que deve consistir o ocupar-se consigo? Pois bem, muito simplesmente, em conhecer-se a si mesmo [...]" (FOUCAULT, 2010a, p. 62). Este conhecimento de si, trazido pelo autor, entoa o sentido da subjetivação, pois para a constituição do sujeito "[...] é preciso dobrar-se sobre si; [...] é preciso desligar-se das sensações que nos iludem, [...] é preciso estabelece a alma em uma fixidez imóvel que a desvincula de todos os acontecimentos exteriores." (FOUCAULT, 2020, p. 62).

Ao analisar minuciosamente este sentido, o objeto da pesquisa doutoral faz enlace à centralidade da última fase foucaultiana, que por aproximação às teorizações lacanianas, toma forma para contribuir com a apreensão dos fenômenos referentes à subjetivação na esteira das representações sociais. Assim, a aproximação do objeto à constituição do sujeito em Foucault (2010a; 2010b) e à constituição do eu em Lacan (1987) oferece uma filiação possível ao entendimento da noção de professor-sujeito. Tanto a ética foucaultiana quanto o estruturalismo lacaniano tem fomentado estudos em outras literaturas para enlaçar o objeto da investigação aos processos de subjetivação docente.

3 BINÔMIO LACAN-FOUCAULT: FIOS CONDUTORES QUE MARCAM ESSE ENCONTRO

Nesse sentido, ao trazer a síntese das aproximações entre as teorizações lacan-foucaultianas faz emergir o pensamento da constituição do professor-sujeito diante de sua produção subjetiva em situações de ensino. Para pensar estas convergências, extrai algumas travessias teóricas, a serem entendidas como fios condutores desta amarração recíproca e de viés bibliográfico. Diante do que foi exposto anteriormente, defini 04 elementos de aproximação, os quais estão fundados nos estudos das Representações Sociais, o que transversalizaram significativamente a obra dos autores.

Quadro 1 - Aproximações teóricas entre Jacques Lacan e Michel Foucault

Elementos de aproximação	**Fios condutores que marcam as aproximações teóricas entre os autores**	
	Jacques Lacan (1987; 2003)	Michel Foucault (2010a; 2010b)
Noção de representações	O sujeito é com efeito capaz de fazer-se outro, e de chegar a pensar que o outro, sendo um outro ele mesmo, pensa como ele, e que lhe é preciso colocar-se como terceiro, sair deste outro que é seu puro reflexo. (1987, p. 228)	O conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as asceses, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade (2010a, p. 15)
Retorno do sujeito	O sujeito como tal, funcionando como sujeito, é algo diferente de um organismo que se adapta. É outra coisa, e para quem sabe ouvi-lo, a sua conduta toda fala a partir de um outro lugar que não o deste eixo que podemos apreender quando o consideramos como função num indivíduo (1987, p. 16)	É sendo sujeito, esse sujeito que se serve, que tem essa atitude, esse tipo de relações, que se deve estar atento a si mesmo. Trata-se pois de ocupar-se consigo mesmo enquanto se é sujeito da khêsis (com toda a polissemia da palavra: sujeito de ações, de comportamentos, de relações, de atitudes). (2010a, p. 53).
Processo de subjetivação	[...] ultrapassa a organização individual como soma das experiências individuais, e até mesmo, como linha do desenvolvimento individual (1987, p. 58). [...] a temática do sujeito e a do significante [...] faz também recair este ano sobre o significante [...], já que o importante na identificação deve ser, propriamente, a relação do sujeito com o significante (2003, p. 13).	[...] que o saber do mundo constitui, na prática do sujeito sobre si mesmo, um elemento pertinente, elemento efetivo e eficaz na transformação do sujeito por ele mesmo (2010a, p. 217). [...] trata-se para o sujeito de ser capaz de ver a si mesmo, apreender-se em sua realidade. [...] O sujeito deve perceber-se na verdade de seu ser (2010a, p. 276).
Sentido de senso comum	[...] passagem entre a experiência libidinal como tal com o mundo do conhecimento humano, o qual é caracterizado pelo fato de escapar, em grande parte, ao campo das forças do desejo. O mundo humano não é de maneira alguma estruturável como um Umwelt, encaixado num Innenwelt de precisões, ele não é cerrado, porém aberto a uma multidão de objetos neutros extraordinariamente variados, objetos que inclusive não têm mais nada a ver com objetos, em sua função radical de símbolos (1987, p. 132).	Gostaria então de voltar aqui a esses dois aspectos da definição de parresía. [...] tem um sentido corrente que significa liberdade da palavra. [...] Quer dizer: não apenas se fala livremente e se diz o que efetivamente se pensa, aquilo em que efetivamente se acredita. [...] não é simplesmente essa liberdade de palavra, é a franqueza, é a profissão de verdade [...], sentido corrente, atual, familiar, óbvio; e depois, esse sentido técnico e preciso (2010b, p. 171).

Fonte: elaboração do autor, 2021.

A composição deste quadro traz elementos fundantes para pensar a relação entre os dois autores. Inclusive, em trecho específico de seu discurso no Collège de France, Foucault (2010a) confirma a importância da Psicanalise no processo de subjetivação do sujeito, a saber: “[...] creio que Lacan foi o único depois de Freud a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

querer recentralizar a questão da psicanálise precisamente nesta questão das relações entre o sujeito e verdade." (FOUCAULT, 2010a, p. 29).

Diante desta aproximação, pelo elemento 'noção de representações', os autores mostram à ideia de representação pelo jogo da subjetividade ou do processo de subjetivação. Este jogo envolve o olhar, o pensar, o conhecer, o sentir, interpretar e o falar do mundo de vida do sujeito que além de experienciar este mundo, busco desempenhar o papel de (re)orientação de suas próprias práticas e experiências (JODELET, 2017).

Referente ao "retorno do sujeito", ambos apresentam outra alternativa ao cogito cartesiano. Ambos carregam em sua teoria o que Veiga-neto (2017) reinaugura por o sujeito desde sempre aí, na "[...] ideia de que o sujeito é uma entidade já dada, uma propriedade da condição humana e, por isso, desde sempre aí, presente no mundo." (VEIGA-NETO, 2017, p.108). Um estar no mundo em que o sempre aí revelou na sua própria incompletude e na busca do objeto que lhe é escapante. Assim, este sentido, que também é desígnio de constituição, enlaça-se ao viés psicossocial das representações sociais moscovicianas.

Quanto ao "processo de subjetivação", os autores faz-nos perceber que este elemento opera na constituição do próprio sujeito, o que torna necessário reconhecer a relevância do nível subjetivo na apropriação e construção das suas próprias representações. Assim posto, Jodelet (2017) nos antecipa quando reafirma que as representações "[...] são sempre de alguém, têm função expressiva. Seu estudo permite aceder aos significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado em seu ambiente social e material [...]." (JODELET, 2017, p. 119).

Desse ponto de vista, tanto Lacan(1987; 2003) quanto Foucault(2010a; 2010b) contribuíram com a constituição do pensamento acerca da subjetivação elevando o nível desta categoria a um esfera de pertença dentro das representações sociais.

Por fim, o "sentido de senso comum" aparece nesta convergência para fazer maior aproximação à abordagem processual da subjetivação do sujeito nos estudos da representações sociais. Tem-se ali, nas falas dos autores, expressões de valor simbólico, ao qual Jodelet (2001) denomina de uma "[...] forma de conhecimento prático conectando o sujeito a um objeto." (JODELET, 2001, p. 43). Assim, diante do "mundo humano", trazido por Lacan (1987), e da parresía, retomada por Foucault (2010a; 2010b), remarca a abertura do senso comum no pensamento social,

possibilitando à Psicologia Social tratar de suas significações e novos alcances nos laços contemporâneos entre o pensamento constituído e constituinte.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante desta abordagem, nota-se aqui que a perspectiva lacan-foucaultiana pode ser transferida para o cenário educacional, com a possibilidade de edificar a noção de constituição de professor-sujeito nos espaços formativos da educação contemporânea. Este processos de subjetivação docente pode ser enlaçado com estudos transferenciais que há entre o aluno e o professor na sala de aula. Então, o mergulho nessa instância imaginária de aproximação entre Jacques Lacan e Michel Foucault acaba por posicionar as representações sociais enquanto o entrelugar de convergências dos dois autores, o que elevam o professor-sujeito ao papel de sujeito social e do desejo, atravessado pelo sentimento de prazer e desprazer.

Por esta investida e por acreditar que as RS potencializam estudos teóricos dessa natureza, foi possível apreender, também, que esta pesquisa bibliográfica não se enveredou apenas para saber como se constitui a noção de professor-sujeito, mas também de que maneira cada um desse professor-sujeito se torna esta entidade na educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito:** curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad. Márcio Alves da Fonseca; Salma Annus Muchail. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

____. **O governo de si e dos outros:** curso dado no Collège de France (1982-1983). Trad. Eduardo Brandão. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

____. **O sujeito e o poder.** In.: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231 – 249.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica:** cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPRess, 2017.

____. **Representações sociais:** um domínio em expansão. In.: ____. (Org.). **As representações sociais.** Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001

LACAN, J.**Estou falando com as paredes:** conversas na Capela de Sainte-Anne. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

____. **A identificação:** seminário 1961-1962. Trad. Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003.

____. **O eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise.** Trad. Marie Christine Lasnik Penot. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1987.

PEREZ, D. O. A identificação, o sujeito e a realidade: uma abordagem entre a filosofia kantiana e a psicanálise freudiano-lacanaina. Periódicos UFES, **Revista Sofia**, vol. 5, n. 1, 2016.

ROUDINESCO, E. PLON, M. **Dicionário de Psicanálise.** Trad. Vera Ribeiro; Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SAFATLE, V. **Introdução a Jacques Lacan.** 4. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

25.5.16 CRECHE: O DESAFIO DO DOCENTE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Célia Ezidro[3278]

Adelina Novaes[3279]

RESUMO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, é direito das crianças, e é dever do Estado e da família. Este direito está explícito na Constituição Federal do Brasil de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), bem como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na lei federal, encontra-se no terceiro parágrafo, a "garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do Plano Nacional de Educação (PNE). Uma vez que a qualidade da educação para a infância passa pela formação do profissional que nela atua, este relato de pesquisa teve como objetivo explicitar a elaboração de um instrumento de investigação baseado na metodologia Q, que tem a pretensão de investigar as representações sociais de docentes sobre o objeto social creche. Serão convidados a participar do estudo os docentes que atuam em creche com crianças de zero a três anos na rede pública municipal de ensino do município de Santo André. O referencial teórico aporta-se em publicações centradas no direito à educação e estudos da educação infantil, em especial, da educação em creches, bem como na literatura que associa educação à teoria das representações sociais. Pretende-se, após a coleta de dados, obter informações que favoreçam o planejamento de ações de formação continuada.

Palavras-chave: Representações sociais; Creche; Profissionalização docente; Formação de professores; Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A referência de que a educação no Brasil se constitui em direito de todos, é encontrada no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, onde o direito à creche é contextualizado entre os direitos sociais (art. 6º da Constituição Federal, 1988, emenda constitucional nº 90 de 2015). Com a inclusão da educação infantil na educação básica (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996), essa etapa da educação ganhou maior visibilidade e se tornou objeto de políticas públicas, contudo, ainda é insuficiente o número de creches, para o atendimento da grande demanda de crianças de zero a três anos.

Embora este direito social se restrinja à área educacional, fica evidente que também há uma pesada carga assistencial. Ao se tratar de um fator imprescindível às famílias de baixa renda, sem o qual o trabalho de muitas pessoas ficaria inviabilizado,

[3278] Mestranda em Educação, Universidade Cidade São Paulo, celia.ezidro2019@gmail.com
[3279] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, Adelina Novaes, Fundação Carlos Chagas, Universidade Cidade São Paulo, adelnovaes@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a creche por um longo tempo assumiu caráter distinto a um público específico, os filhos das classes populares. Decorrente da luta feminista e da categoria operária, a creche ficou associada à mãe trabalhadora e não a um direito da criança. Em se tratando o direito da infância e seu espaço na sociedade, afirma Arroyo (2012, p. 179),

> O reconhecimento de seu direito à educação é um dos espaços promissores. A presença da infância na sociedade era reconhecida, ora como objeto de cuidados, de proteção, de assistência, ora como incômodo, como um ser pré-humano submetido aos instintos, irracional, in-fans, não falante porque ainda não pensante; na minoridade intelectual, moral, humana. Um ser humano em potencial, logo sem direitos.

Ao considerar o olhar social sobre a função do espaço da creche, os profissionais que nela atuavam, não apresentavam formação específica, pois predominava o cuidar da higiene e alimentação. Hoje ainda persiste uma preocupação sobre a formação do docente que irá atender essas crianças, pois existe uma ideia de que desprendimento e vocação bastam para que a pessoa siga essa profissão e que apenas a graduação em pedagogia a torna apta para favorecer o desenvolvimento e aprendizagem integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. Existe também uma discussão sobre o curso de Pedagogia oferecer disciplinas específicas sobre o trabalho em creche, o qual qualificaria, ou não, esse profissional a lecionar para crianças na primeira infância, onde o cuidar e educar, no dia a dia, ainda traz bastante dúvidas nas práticas pedagógicas desse docente.

Considerando a historicidade da creche e as implicações de seu imaginário na formação dos docentes, esta proposta de pesquisa tem como objetivo a elaboração de um instrumento de investigação baseado na metodologia Q com a pretensão de investigar as representações sociais de docentes sobre o objeto social creche.

2 CONSTRUCTOS QUE AMPARAM O ESTUDO

A importância de se educar o educador torna uma necessidade emergente de adequação do profissional atuante na educação infantil, segundo Aranha (2006, p. 43):

> A revalorização da profissão docente deve começar pelos cuidados com a formação do professor. Tornar os cursos de pedagogia momentos efetivos de reflexão sobre a educação é condição para a superação da atividade meramente burocrática em que mergulham muitos desses cursos. Afinal, não basta ser químico nem “ter jeito para lidar com crianças” para dar aulas nos cursos de educação infantil.

A compreensão da relevância da participação infantil no universo educacional tem crescido nos últimos anos. Esse fato evidência contrapontos que tal participação levanta, sobretudo na educação e transformações das práticas, propondo desafios aos professores, aos gestores e às próprias crianças,

> O delineamento da história da educação Infantil por pesquisadores de muitos países tem evidenciado que a concepção de infância é uma construção histórica e social, coexistindo em um mesmo momento múltiplas ideias de criança e de desenvolvimento infantil. Essas ideias, perpassadas por quadros ideológicos em debate a cada momento, constituem importante mediador das práticas educacionais com crianças de 0 a 5 anos de idade na família e fora dela. (OLIVEIRA, 2011, p. 57)

A realização de boas propostas pedagógicas em creches e pré-escolas pode começar pelo apreço que os professores de educação infantil possuem pelos modelos pedagógicos e estão diretamente relacionadas às representações sociais que compartilham (STANICH, 2018), o que é evidenciado em suas ações educativas. As relações que se estabelecem entre os professores, os bebês e as crianças no cotidiano da creche, dizem respeito às interações que vão se constituindo no interior das instituições e que trazem traços de concepções sobre a criança e sobre a própria creche. Nesse sentido, a eleição pelo aporte da teoria das representações sociais se deve à sua potencialidade em explicar como um determinado objeto ou saber é simbolizado e significado por um grupo de sujeitos sociais em um determinado contexto, bem como em analisar as relações valorativas e afetivas dos sujeitos sociais com tal saber, uma vez que representações sociais são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos (JODELET, 1985).

3 METODOLOGIA Q

A metodologia Q foi desenvolvida na década de 30 do século passado por William Stephenson (físico e psicólogo inglês), com o objetivo de estudar a subjetividade, e explorar os processos de construção da representação individual da realidade a partir da experiência. Segundo Novaes (2016, p. 15 e 16),

> A metodologia Q difundida em uma variedade de disciplinas [...] oferece alternativas aos estudos das singularidades dos indivíduos, sem desconsiderar a dimensão social da constituição subjetividade [...] significa dizer que a metodologia Q é uma estratégia de pesquisa associada a um aparato teórico-metodológico que busca obter informações acerca das subjetividades dos respondentes, por meio dos padrões identificados, tomando com base no arranjo de suas respostas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, a metodologia Q foi assumida como uma estratégia metodológica para a compreensão de elementos que possam contribuir para a definição das representações sociais (NOVAES, 2015; NOVAES, 2020) dos docentes acerca do objeto social creche. Com o intuito de respeitar seus procedimentos, no momento da coleta das informações, serão oferecidas aos respondentes 70 frases e convidados a participar do estudo os docentes que atuam em creche com crianças de zero a três anos na rede pública municipal de ensino do município de Santo André.

Aos respondentes será solicitado que examinem e graduem os cartões em ordem de concordância, considerando como base uma “régua” onde os escores estarão dispostos ordenadamente de 0 a 10. Posteriormente, será pedido que graduem as frases de acordo com uma distribuição de frequência predeterminada de modo que os escores depois atribuídos a cada uma delas tenham uma distribuição aproximada aos da curva normal. O tratamento dos dados obedecerá às orientações de análise fatorial Q (STEPHENSON, 1993/1994).

Complementarmente, será solicitado aos participantes da pesquisa que respondam a um questionário de caracterização de perfil sociocultural.

3 A TRAJETÓRIA EMPREENDIDA

A pesquisa se encontra no momento de validação dos itens (frases) que compõem o instrumento de coleta. Os 70 itens foram elaborados respeitando as orientações de Watts e Stenner (2012) e estão distribuídos em 7 dimensões, assim organizados:

Dimensão A: Práticas pedagógica

1) Eu promovo a convivência entre criança/criança e adultos/criança.
2) É fundamental incluir em minhas práticas o acesso das crianças a bens culturais.
3) As práticas pedagógicas com os bebês expressam as concepções que o professor tem sobre a educação.
4) Minha relação efetiva com a comunidade contribui para a qualidade do meu fazer pedagógico.
5) O êxito nas minhas práticas pedagógicas independe da visão que eu tenho da criança.
6) Meu olhar para a criança determina a maneira que me relaciona com ela.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

7) A grande quantidade de crianças na sala me impede de desenvolver meu planejamento.
8) A tecnologia pouco tem a contribuir no meu fazer pedagógico com as crianças.
9) Devido ao contingente de crianças nem sempre consigo conciliar tempo e interesse nas minhas propostas.
10) Minha concepção sobre educação infantil está alheia as minhas práticas.

Dimensão B: Visão da sociedade

1) A educação infantil raras vezes é entendida como primeira etapa da educação básica.
2) Os professores da primeira infância são menos reconhecidos socialmente do que os demais docentes.
3) A educação enquanto direito social é compreendida como pré-requisito para garantia de outros direitos.
4) O trabalho dos professores de educação infantil raramente aparece na mídia.
5) A creche auxilia as famílias no ensino aos limites estabelecidos para a criança.
6) Socialmente a creche é asseguradora de amparo e proteção para as famílias.
7) A comunidade do entorno da creche valoriza o professor.
8) A cidadania é pouco desenvolvida no ambiente escolar.
9) A cidadania só se constitui a partir de documentos referenciais.
10) A rotina da creche contribui para a organização espaço-temporal da criança.

Dimensão C: Condições de trabalho

1) As reuniões pedagógicas semanais noturnas geram insegurança aos docentes que atuam em creches da periferia da cidade.
2) As Instituições de Educação Infantil devem assegurar a efetivação das propostas pedagógicas.
3) A remuneração dos professores pode interferir no fazer pedagógico.
4) O currículo nem sempre considera a diversidade das crianças.
5) As aulas remotas demandam mais aos docentes de educação infantil do que aos demais ciclos.
6) O suporte tecnológico tem contribuído para a prática pedagógica nas aulas remotas.
7) A creche onde eu trabalho tem ótima infraestrutura.
8) Eu encontro apoio nos meus colegas de trabalho.
9) A superlotação das creches é resultado de liminares judiciais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

10) O conteúdo das diretrizes curriculares está alinhado para a educação infantil.

Dimensão D: Formação docente

1) A formação do profissional de educação infantil é insuficiente.
2) Sinto-me preparado para trabalhar na educação infantil.
3) A efetivação da educação infantil como direito está diretamente relacionada à formação docente.
4) Os conteúdos curriculares do curso de Pedagogia pouco preparam para a docência em creche.
5) A concepção mercantilista da formação de professores ignora o potencial dos mesmos.
6) Ser docente é um projeto de vida.
7) O profissional de educação infantil é valorizado.
8) O profissional de educação infantil raramente é valorizado.
9) O curso de pedagogia tem o menor custo de formação profissional.
10) O curso de pedagogia vai além da sala de aula.

Dimensão E: Direito a creche

1) As políticas públicas para a pequena infância pautam-se pela concepção de criança como ator social.
2) Bebês e crianças pequenas estão nas creches para serem cuidados.
3) As instituições de educação infantil contribuem para visibilizar as crianças pequenas.
4) O atendimento em creches e pré-escolas é dever do Estado.
5) A sociedade acredita que a creche é direito da criança.
6) A sociedade acredita que a creche é direito das mães.
7) A creche possui função educacional, além da sua necessidade social.
8) A creche é uma instituição preferencialmente para famílias de baixa renda.
9) A principal função da creche é assegurar a necessidade social às famílias de baixa renda.
10) Famílias de classe média não utilizam o direito à creche, pois tiram o direito de crianças menos favorecidas.

Dimensão F: Papel da família

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

1) A condição socioeconômica das famílias interfere na aprendizagem da criança.
2) As famílias delegam suas funções educativas aos professores.
3) Pais muito jovens buscam auxílio do docente de creche para compreender como educar seus filhos.
4) O ensino híbrido pouco é compreendido pelas famílias.
5) As famílias apresentam dificuldades em ajudar as crianças com as aulas remotas.
6) Por motivos de segurança as famílias preferem as aulas remotas.
7) A participação das famílias motiva o trabalho do docente de creche.
8) Compartilho a responsabilidade a educação das crianças com as famílias.
9) A família compreende o trabalho do docente de primeira infância.
10) Nem sempre o papel do docente de primeira infância é compreendido pelas famílias.

Dimensão G: Espaço da creche

1) Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços da creche proporcionam possibilidades de aprendizagens.
2) O espaço da creche potencializa as experiências de aprendizagens das crianças.
3) O espaço físico não é relevante a efetivação de uma educação infantil de qualidade.
4) É fundamental um espaço físico significativo para a circulação dos bebês.
5) A aprendizagem está condicionada ao espaço utilizado para as propostas de aspecto motor.
6) O espaço da creche possibilita o processo de aprendizagem da criança.
7) O espaço físico da creche raramente interfere nas práticas pedagógicas.
8) A preparação do espaço para atividades com bebês deve ser organizada com antecedência.
9) Nem sempre é possível ao docente de creche organizar o espaço para a proposta da atividade.
10) É perigoso deixar os bebês explorarem livremente os espaços.

4 CONSIDERAÇÕES PERMITIDAS

Espera-se que, com o avanço da investigação, seja possível identificar relações entre os arranjos de respostas e as variáveis de perfil dos docentes participantes da pesquisa. A saturação das respostas contribuirá para a compreensão das

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

representações sociais dos docentes sobre creche e permitirá obter elementos que favoreçam o planejamento de ações de formação continuada.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11685964/artigo-67-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996. Acesso em: 28 jun. 2021.

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, Serge (org.). **Psicologia Social**. Barcelona: Paidós, 1985. p. 469-494.

NOVAES, Adelina. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre "políticas de subjetividade". **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2015, v. 45, n. 156 [acessado 5 julho 2021], pp. 328-343. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143205>. Epub Apr-Jun 2015. ISSN 1980-5314. https://doi.org/10.1590/198053143205.

NOVAES, Adelina. Metodologia Q: Uma estratégia investigativa para o estudo das singularidades. In: Ens., VILLAS BOAS L.; ENS. R. T. **Formação e trabalho docente**: relações pedagógicas e profissionalidade – pesquisas com técnica Q. Curitiba: PUCPRess, 2016. p.15-27.

NOVAES, Adelina. Professor é uma pessoa: Constituição de subjetividades docentes na periferia de São Paulo. **Novos estudos CEBRAP** [online]. 2020, v. 39, n. 1 [acessado 5 julho 2021], pp. 59-79. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/S01013300202000010001>. Epub 10 Jun 2020. ISSN 1980-5403. https://doi.org/10.25091/S01013300202000010001.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

STANICH, K. A. B. **O direito a educação de crianças de 0 a 3 anos e o espaço da creche**: representações sociais de estudantes do curso de pedagogia. 2018. 165 f. Tese (Doutorado em educação: psicologia da educação) – PUC Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

STEPHENSON, W. Introduction to Q-Methodology. **Operant Subjectivity**, v. 17, n. 1/2, p. 1-13, Oct. 1993/Jan. 1994.

WATTS, S.; STENNER, P. **Doing Q Methodological Research:** Theory, Method and Interpretation. Londres: SAGE Publications Ltd., 2012.

25.5.17 CRIANÇAS E A ELABORAÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES DO CUIDADO EM SAÚDE: A PARTILHA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NAS DIMENSÕES DISCURSIVA E PRÁTICA

Érica Nayla Harrich Teibel[3280]

Daniela Barros da Silva Freire Andrade[3281]

RESUMO

O trabalho aqui proposto, parte da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI 2003,2012; JODELET 2001) em articulação com os estudos de Bruner (2002, 2007, 2008) para compreender as significações de crianças sobre o cuidado no contexto hospitalar a partir da interação com atividades de contação de uma história que aborda a hospitalização infantil. A pesquisadora acompanhou o caso de três crianças em sessões de contação da narrativa por meio de observação participante dessa atividade. Em um dos casos foram realizadas entrevistas com a criança e a mãe. O material produzido foi analisado compreensivamente, visando o cruzamento entre categorias empíricas e o referencial teórico. A análise apresentada refere-se à categoria: "As interações mediadas pela narração da história e o cuidado no hospital: a transformação do estranho em familiar". Os resultados indicam que as atividades de contação, apesar de apresentar na dimensão discursiva significações sobre o cuidado à criança no hospital atrelados tanto à Política Nacional de Humanização (PNH) como à Medicina Flexneriana, na dimensão prática delineou um contexto de interação que apresentaram um metassistema de valores associados à PNH, favorecendo o desenvolvimento de posturas de autocuidado, protagonismo e diálogo nas crianças, ampliadas para além das sessões de contação de história, sendo generalizadas na interação com outros membros da equipe de saúde e até mesmo em consulta médica fora do cenário hospitalar.

Palavras-chave: Representações Sociais. Cuidado em Saúde. Narrativas Infantis.

1. INTRODUÇÃO

No processo de hospitalização a criança passa por mudanças de rotinas e hábitos em relação ao seu contexto doméstico, de modo que a internação pode apresentar-se como uma inserção em um novo mundo cuja organização, dinâmica e lógica é diferente do seu cotidiano. A transformação desse cenário estranho em um contexto mais familiar e menos ameaçador exige esforço por parte da criança, envolvendo a apropriação e negociação de significações sociais em uma rede de categorias usuais para a criança.

[3280] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, Pós-doutoranda em Educação - bolsista CAPES. E-mail: ericanayla@yahoo.com.br
[3281] Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância, professora da pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: freire.d02@gmail.com

Assim, o contato com narrativas que tenham seu conteúdo direcionado às situações que abordam o tema de cuidado no contexto hospitalar, pode favorecer com que as crianças tenham contato com significações já culturalmente sistematizadas sobre essa situação. O trabalho aqui proposto, parte da teoria das representações sociais em articulação com os estudos de Bruner (2002, 2007, 2008) para compreender as significações de crianças sobre o cuidado no contexto hospitalar a partir da interação com atividades de contação de uma história que aborda a hospitalização infantil.

2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A ELABORAÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES INFANTIS

Jodelet (2001), ao propor uma definição geral sobre o conceito de representação social, demarca que esta é "[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com o objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social [...]" (JODELET, 2001, p. 22). Assim, as representações sociais podem ser compreendidas como teorias sociais práticas, cuja função é própria ao social, na medida em que contribuem para os processos de formação de condutas e de orientação nas comunicações sociais (MOSCOVICI, 2012).

Considerando a dimensão ontogenética das representações sociais, Moscovici (2003) parte da compreensão que o senso comum é adquirido desde cedo na infância, quando a criança começa a se relacionar, a comunicar e falar, sendo incorporado juntamente com a língua materna e outros elementos da cultura. Com base nisso, compreende-se que o processo de desenvolvimento humano, tendo como base interações que possibilitam a internalização e apropriação dos artefatos culturais, torna-se intimamente associado às representações sociais.

Jerome Bruner (2002) ao estudar processos de aquisição da linguagem, destacou que a inserção da criança nos procedimentos e significados de uma cultura está intimamente ligada a eles. O autor compreende a linguagem a partir de uma perspectiva pragmática na qual é enfatizada a possibilidade de se "fazer coisas com as palavras". Nesse sentido, o discurso infantil, quando a criança ainda não tem o domínio da linguagem, poderia ser interpretado por meio de uma "interpretação rica"

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

na qual se toma em consideração as ações em processo e demais elementos do contexto que a circundam, pois seria a combinação desses elementos que forneceriam o caminho para a eficácia comunicativa em certos contextos, antes mesmo da aprendizagem da linguagem. (BRUNER, 2007, 2008).

Deste modo, é possível compreender que representações sociais são saberes historicamente delineados e consolidados socialmente, capazes de orientar processos de significação infantil, se apresentando como material a partir do qual a criança começará a construir suas representações mentais, ainda na dimensão prática, se apresentando como o ponto de partida para que a criança comece a desenvolver a possibilidade de interpretar as descobertas dos meios físico e social, conferindo-lhes valores e sentidos a partir da sua inserção em determinados contextos de interação.

No que se refere as representações sociais sobre o cuidado em saúde, na dimensão social, o breve levantamento histórico sobre narrativas acerca desse tema indicou duas redes de significações. Uma dessas redes se relaciona com o delineamento da Medicina como um saber do campo científico. Ela reduz o objeto de ação médica à cura biológica, apresenta o papel do médico como detentor do saber e o paciente como portador de uma condição clínica. Os valores ressaltados envolvem tecnologia, especialização e controle. A outra rede de significação apresentou-se associada aos movimentos e Política Nacional de Humanização (PHN) que surgiram justamente em resposta a uma visão reducionista do processo saúde-doença. Assim, ela destaca a dimensão ética e relacional, enfatizando valores como protagonismo, corresponsabilidade e autonomia dos diferentes personagens na produção de saúde. O objeto do cuidado é apresentado como incluindo aspectos sociais, psicológicos e comportamentais. Os médicos são definidos como parte de uma equipe de profissionais que atuam conjuntamente com quem demanda atenção, estabelecendo vínculos e compartilhando decisões e responsabilidades.

Bruner (2002) entende que a cultura contém imagens, narrativas e um conjunto de ferramentas que possibilitam o acesso a um mapa de grande escala sobre como as transações ocorrem. Ele propõe que as pessoas armazenam modelos de mundo que guiam sua percepção, pensamento e fala. E que esses modelos funcionariam como mapas de compreensão da realidade que ajudariam o sujeito a se orientar de acordo com o que é esperado em sua cultura. Neste caso, é possível considerar que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

as representações sociais poderiam ser compreendidas como constructos que integram tais mapas de compreensão da realidade, se apresentando como matérias primas de sua estruturação.

Considera-se também que na dinâmica das representações sociais existe uma relação estreita entre: construção de representações, memória coletiva, valores e regras transmitidas pelos grupos de pertença e a subjetividade de quem acessa a esses constructos. Com isso, compreende-se que os conhecimentos das representações sociais se fazem presentes nos diferentes contextos nos quais as pessoas se comunicam, auxiliando no processo de organização das narrativas individuais de modo que elas veiculem a perspectiva pessoal de maneira socialmente aceita (ou não, mas compreensível certamente) naquela interação.

No cenário da enfermaria pediátrica, as interações estabelecidas neste contexto oferecem às crianças papéis a serem desenvolvidos por elas durante a realização do cuidado em saúde. A partir disso, compreende-se que crianças realizarão movimentos de significação sobre o cuidado, elaborando narrativas que busquem articular aspectos de sua identidade e significação de si aos constructos sociais sobre o cuidado no hospital, visando atribuir inteligibilidade a essas práticas e orientando seu papel em relação a elas.

3. METODOLOGIA

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa de doutorado que tomou como objeto de análise a representação social do cuidado em uma Enfermaria Pediátrica. O recorte aqui proposto analisa as narrativas infantis elaboradas a partir do diálogo com as atividades desenvolvidas no contexto de um projeto de extensão que compartilhava com as crianças os conteúdos de um livro infantil sobre o processo de hospitalização.

Esse projeto de extensão teve como objetivo apresentar dentro de uma situação lúdica os conteúdos do livro infantil com intenção de iniciar e orientar uma busca de significados sobre o cuidado hospitalar. Em outras palavras, compartilhar redes de significados, negociando conteúdos representacionais sobre esses temas. Na dimensão da interação com a criança, os esforços foram estabelecidos no sentido de permitir à criança uma posição de autoria, valorizando tanto a expressão das suas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

significações quanto a criação de novas formas de nomear e classificar a realidade vivenciada, buscando favorecer a elaboração de narrativas infantis.

A pesquisadora acompanhou sessões de contação da narrativa realizada na brinquedoteca com as crianças internadas, por meio de observação participante dessa atividade. Em um dos casos foram realizadas entrevistas individuais com a criança e a mãe. O quadro a seguir detalha os episódios de produção de dados:

Quadro 1: Lista dos casos e episódios de produção de dados

Nome da Criança[3282]	**Episódios de Interação**	**Instrumento de registro**
Mila	Sessão de contação 11/11/14	Notas em caderno de campo
Joana	Sessão de contação 22/08/14	Notas em caderno de campo
	Sessão de contação 13/07/15	Notas em caderno de campo
Weberson	Sessão de contação 15/06/15	Notas em caderno de campo
	Entrevistas individuais com a criança e sua mãe em 16/06/15	Gravação de áudio

Fonte: elaborado pelo autor

O material produzido foi analisado compreensivamente, visando o cruzamento entre categorias empíricas e o referencial teórico. A análise desses três casos refere-se à categoria: “As interações mediadas pela narração da história e o cuidado no hospital: a transformação do estranho em familiar”.

4. AS INTERAÇÕES MEDIADAS PELA NARRAÇÃO DA HISTÓRIA E O CUIDADO NO HOSPITAL: A TRANSFORMAÇÃO DO ESTRANHO EM FAMILIAR

Mila- Menina de 1 ano e 11 meses que participou de uma sessão de contação juntamente com sua mãe. Após a contação da história, ela utilizou o boneco do personagem para desenvolver sua narrativa através da brincadeira. O conteúdo expresso permitiu perceber processos de organização de sua vivência sobre o cuidado no hospital a partir da manipulação corporal, representada no boneco, destacando um roteiro no qual as ações características do cuidado no hospital envolviam: o ficar deitado, o ser levado por alguém, ter seu corpo observado e manipulado por outros.

[3282] Foram adotados nomes fictícios visando preservar o sigilo com relação à identidade das crianças. O projeto de pesquisa que originou esse trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) sendo aprovado sob o parecer número 527.844.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O papel social de cuidador representado pela menina na brincadeira indicou o início de um processo de significação pautado ainda no âmbito do movimento, com destaque para o desenvolvimento de gestos e imitação, no qual a equipe de saúde é retratada como aquela que escolhe e direciona a forma desse cuidado. Já o papel desenvolvido pelo boneco destacou o papel da criança no hospital como objeto da manipulação corporal desenvolvida pela equipe. Tais características se aproximam de elementos associados à Medicina Flexneriana, pois configuram uma narrativa com o estabelecimento de relações assimétricas entre a equipe de saúde que executa as ações, manipulando e direcionando um corpo que não expressa sua dimensão subjetiva.

Por outro lado, a atividade oferecida pelo projeto favoreceu a disponibilidade de um espaço no qual a criança protagonizou a reconstrução da sua vivência nesse cenário por meio da brincadeira, além de ter permitido à criança interagir com uma forma de cuidado no hospital com características próximas da PNH, um aspecto relevante considerando o conteúdo apresentado pela criança em sua narrativa sobre esse contexto.

Joana- Menina com diagnóstico de anemia falciforme. Participa das sessões em duas internações diferentes, uma quando tinha três anos e outra no ano seguinte quando já completava quatro. Durante a primeira sessão, enquanto brincava, Joana dizia que era uma onça muito brava. Quando a avó observou a cena da criança se transformando em onça comentou: 'Uma onça muito brava mesmo! Assim como você estava hoje de manhã!' (a avó se referia a uma situação na qual a criança se recusou a colaborar no procedimento médico). Em determinado momento da brincadeira ela pediu para ganhar a máscara e a menina acabou elaborando sua própria máscara de "criança".

Na sessão de contação, que aconteceu no ano seguinte, a menina dialogou com a pesquisadora a reconhecendo e lembrando da interação que havia ocorrido no ano anterior. Joana contou que a sua máscara de onça havia rasgado depois que ela a levou em uma consulta médica. A pesquisadora perguntou se ela gostaria de fazer outra máscara e a menina respondeu que não, pois dessa vez ela gostaria de ver como faz um passarinho (outro personagem da história).

O relato da menina indicou que ela continuou usando a máscara de onça como um suporte para o estabelecimento de relações dialógicas que possibilitassem

expressar seus sentimentos frente à equipe de saúde, mesmo fora do cenário hospitalar (consultório médico). Além disso, o pouco interesse nessa sessão acerca da personagem "criança" forneceu indícios que neste momento tal personagem já não se mostrava tão significativo em relação a sua vivência de cuidado naquela internação.

Houve ainda um relato da psicóloga do setor, que destacou a ação de Joana de pedir para ela e para a nutricionista lhe contarem uma história, apontando indícios que a menina generalizou a ideia de que esta atividade pode ser uma forma de cuidado ofertado pelos diferentes profissionais de saúde dentro do hospital. Uma postura que pode ser associada à possibilidade de ampliação da significação acerca dos tipos de cuidados ofertados pela instituição e que, neste caso, não se resumiria mais à realização de procedimentos dolorosos, apesar de ainda incluí-los.

Inicialmente, ao se identificar e representar o personagem da "criança" na brincadeira ela parte de uma significação do cuidado no hospital como ameaça, entretanto, a forma como conseguiu comunicar seus sentimentos sobre ele, favoreceu o estabelecimento de interações com os demais atores sociais desse espaço a partir de uma menor pressão normativa, contribuindo para a construção de um cenário mais acolhedor para seus afetos e, consequentemente, menos ameaçador. Neste caso, a brincadeira não apenas ajudou a criança a organizar sua vivência e expressar seus sentimentos, mas também permitiu o contato com uma forma de cuidado diferente em relação ao que ele havia vivenciado quando se expressava através de gritos. Favorecendo, dessa maneira, o acesso a novos elementos, menos ameaçadores sobre o cuidado no hospital, não apenas no cenário da contação, já que a menina continuou utilizando o artefato da máscara de onça nas consultas médicas. A partir disso, observou-se, então, que na sua segunda participação no projeto ela demonstrou a ampliação acerca da significação do cuidado no hospital, incluindo entre eles a própria atividade de contar história, e se apropriando das estratégias de enfrentamento apresentadas pela narrativa tais como: brincar de faz de conta, uso da respiração e diálogo com os demais atores sociais nesse espaço.

Weberson- Menino de dez anos, estava em sua primeira internação. Estava internado para investigação do diagnóstico de síndrome nefrítica. O comportamento inicial dele em relação à pesquisadora apresentava indícios de dificuldade na interação, característica que a mãe nomeou como tímido. A postura de menino

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

durante a sessão de contação apontou o envolvimento da criança com a atividade, que respondeu às perguntas verbalmente, ainda que utilizando poucas palavras. Durante o diálogo estabelecido na contação de história, o garoto disse que ainda não conhecia nenhum truque para lidar com alguns conflitos vivenciados (tais como o momento da injeção e sentir-se entediado por não poder sair do hospital). Através da partilha da narrativa ele interagiu com algumas formas de enfrentamento para esses conflitos (foi apresentada a técnica da respiração que o personagem utilizava quando passava por algum procedimento no qual ele sentia medo e a estratégia de brincar de faz de conta, utilizado para manejar os momentos em que se sentia entediado).

Weberson foi entrevistado no dia seguinte, estava internado há quatro dias, esta era sua primeira internação e ele disse não saber por que estava no hospital. Por isso, considera-se que sua interação com significações acerca do cuidado no hospital fosse pequena. Durante a entrevista, a narrativa da criança não apresentou atores sociais que desenvolvem as ações de cuidado que são características do cenário hospitalar. A mãe apareceu como o personagem que realiza o cuidado nesse contexto. Não se fizeram presentes atividades características desse cuidado, nem artefatos associados a ele ou mesmo espaços próprios do hospital. Deste modo, é possível afirmar que sua narrativa apresentava poucos elementos acerca do cuidado no contexto hospitalar, apontando ausência de clareza sobre o que estava acontecendo, bem como sua dificuldade em significar algo para além da ideia de estar doente.

O contato com a narrativa do livro ofereceu a possibilidade de interação com diferentes significações acerca do cuidado no hospital, apresentando ao menino sistemas interpretativos construídos culturalmente acerca desse tema. Porém, observa-se que a participação na sessão de contação não foi suficiente nesse momento para que houvesse a internalização e reelaboração dessas significações pelo menino como material para integrar sua narrativa verbal acerca do cuidado no hospital. Um aspecto que precisa ser levado em consideração é que criar uma interpretação requer não apenas esforço, mas também tempo por parte da criança, pois envolve processos de negociação entre diferentes significações sociais e aspectos subjetivos tais como motivações, afetos e história de vida.

Deste modo, se por um lado a narrativa de Weberson mostrou poucas significações apresentadas pela contação da história, por outro, a postura de

implicação da criança nos processos reflexivos e comunicativos na entrevista pareceu associado à valorização de ações promovidas nessa atividade tais como o uso do raciocínio, a expressão de sentimentos, a negociação de significações e o posicionamento ativo de seus participantes.

Ainda sobre a apropriação da criança acerca dos constructos da narrativa, o relato da mãe destacou que Weberson no dia seguinte à contação utilizou-se da máscara de um personagem e a chamou para brincar de faz de conta. Ela afirmou que após o contato com a narrativa o menino “começou a levar essa injeção por um outro lado da história”, ideia que ela justificou pela colaboração da criança com os procedimentos realizados. Esses apontamentos indicam a apropriação do menino sobre as estratégias apresentadas pela narrativa na dimensão prática, como modo possível de enfrentamento dos cuidados vivenciados no contexto hospitalar.

Deste modo, existem indicadores de que a narrativa e as atividades desenvolvidas auxiliaram Weberson a significar sentimentos como o medo do não familiar. A significação decorrida com o auxílio da narrativa parece ter ajudado na emergência de novos conteúdos vinculados ao cuidado no contexto hospitalar, favorecendo uma postura de coparticipação da criança em seu tratamento, uma característica importante do cuidado associado a PNH.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança, ao participar das atividades e interagir com os constructos sociais disponibilizados pela história, tende a aderir aos conteúdos que se aproximam da sua vivência, organizando-os por meio da elaboração verbal de narrativas ou de brincadeiras, de modo a estabelecer cenários mais familiares desse contexto, contribuindo para a compreensão e previsibilidade do que ocorre nele.

Entretanto, as sessões de interação foram realizadas buscando criar um contexto de intersubjetividade no qual as relações são horizontalizadas, valorizando o diálogo, o protagonismo, a criação, o brincar e o acolhimento, de modo a apresentar para a criança na dimensão das práticas uma estruturação do ambiente que ofereça uma forma de cuidado no hospital que prioriza a referência a valores e normas associados à PNH. Os resultados indicaram a apropriação das crianças desses constructos, ao desenvolvem posturas de autocuidado, protagonismo e diálogo que

se ampliaram para além das sessões de contação de história, sendo generalizadas na interação outros membros da equipe de saúde e até mesmo em consulta médica fora do cenário hospitalar.

6. REFERÊNCIAS

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Como as crianças aprendem a falar**. Tradução de Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

_____. **Actos de significado**. Tradução Vanda Prazeres. Lisboa: Edições 70, 2008.

JODELET, D. As representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.) **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-43.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

25.5.18 DESENVOLVIMENTO PESSOAL E A RELAÇÃO COM CIDADE: POTENCIAL IDENTITÁRIO, CONSTRUÇÃO COGNITIVA E AFETIVA COM O ESPAÇO PÚBLICO

Gustavo Henrique Kenji Shiraishi[3283]

RESUMO

Este trabalho articula uma discussão sobre a relação em diferentes momentos da construção como pessoa com a cidade. A discussão teórica orienta-se nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2013; JODELET, 1982, 2001, 2002, 2005; MARKOVÁ, 2017) em diálogo com Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2010) e pelo aprofundamento no conceito de representações socioespaciais JODELET, 2001; DE ALBA, 2011), em interlocução com a participação das crianças no espaço da cidade (TONUCCI, 2005) e com a Geografia da Infância (LOPES, 2017), uma vez que essas áreas de pesquisa se fazem a partir do reconhecimento das ações humanas, conferindo importância para a contribuição das crianças, espacialmente localizadas em um tempo e lugar. As noções sobre lugar e sua produção de afetos (TUAN, 1980), possibilitará reflexões na relação com o espaço público. O desenho metodológico se dará a partir do estudo de caso único (MARKOVÁ, 2017) e sua análise decorreu por meio das orientações dos Núcleos de significação (BARDIN, 1977). A análise da entrevista pela metodologia descrita evidenciou o entendimento de uma representação socioespacial da cidade Cuiabá para uma pessoa que, a partir dos afetos e vivências, em diversos momentos de sua história na construção como pessoa, mas principalmente na condição de cidadã, participou do espaço público a partir das suas relações de afeto com seus caminhos percorridos, tanto no encontro com amigos e familiares, o conhecimento do espaço público, sua formação profissional e sua formação identitária.

Palavras-chave: Representações Sociais. Representações Socioespaciais. Cidade.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é decorrente da construção de uma dissertação de mestrado em desenvolvimento, nomeada “Cuiabá das crianças?: representações sociais de urbanistas sobre o espaço urbano para as crianças”, sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT) e inspirada nos estudos sobre cidade desenvolvidas no Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN). Se refere uma pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986) e o recorte para este estudo será trabalhado a partir da análise de caso único (MARKOVÁ, 2017).

A análise será articulada a partir dos estudos da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2013; JODELET, 1982, 2001, 2002, 2005; MARKOVÁ, 2017) e na Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2010), indicando a função de participação ativa na construção com o coletivo e sua realidade.

[3283] Psicólogo pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT). E-mail: gustavokshiraishi@gmail.com

A teoria das representações sociais, por meio de seus estudos sobre representações socioespaciais (JODELET, 2001; DE ALBA, 2011) tem mostrado a relevância dos estudos sobre a cidade em articulação com a noção do potencial identitário dos lugares (PROSHANSKY, 1976 apud JODELET, 2002), neste caso, dos espaços urbanos destinados as crianças inscritos nas políticas públicas que orientam o planejamento urbano e delineiam as estruturas de oportunidade para aprendizagem e desenvolvimento das crianças, definindo seus modos de vida.

Em adição são realizadas interlocuções com estudos sobre a participação das crianças no espaço da cidade (TONUCCI, 2005) e com o conceito de Geografia da Infância (LOPES, 2017), uma vez que essas áreas de pesquisa se fazem a partir do reconhecimento das ações humanas, conferindo importância para a contribuição das crianças, espacialmente localizadas. Neste sentido, destaca-se a possibilidade da construção coletiva e democrática do espaço urbano se dar também a partir do exercício de escuta das crianças. Os estudos sobre lugar e afetos se fazem presente, uma vez que a relação do indivíduo com a sociedade é permeada pelos afetos (TUAN, 1980).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 INTERLOCUÇÕES ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ao estabelecer um diálogo interdisciplinar que toma a cidade como um contexto educacional e formativo, o presente estudo apoia-se nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais e da Teoria Histórico-Cultural para refletir sobre a relação entre o projeto representacional de uma cidade, objetivado pelo seu traçado urbanístico e as oportunidades de desenvolvimento infantil, forjando processos identitários.

A perspectiva das representações sociais (RS) pode ser definida como uma forma de compreender e interpretar a realidade. Moscovici (2013) sugere que as RS são elaborações de sujeito/grupo, em articulação com a realidade na qual os indivíduos estão inseridos e levando em consideração seus saberes. Trata-se de uma perspectiva possível para compreensão dos diversos fenômenos e objetos do mundo social.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Jodelet (2001, p.22) afirma que as RS “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Essa forma de conhecimento está intrinsecamente ligada à como os grupos organizam seu pensamento, de contribuir para sua identidade social além de elaborar metodologia de resolução dos problemas cotidianos.

Vigotski (2010), a partir da Teoria Histórico-Cultural, compreende o desenvolvimento humano a partir da Lei Geral do Desenvolvimento cultural, processo que perpassa pelo produto social, cultural e histórico. O autor destaca que o meio é uma fonte importante no desenvolvimento, uma vez que ali contém produtos da nossa cultura. É na relação com este meio que é possível o entendimento dos signos existentes e uma construção singular de uma unidade de sentido, primada na relação com pares além do espaço público, suas possibilidades de participação, de percepção dos acontecimentos além dos afetos que permeiam os convívios.

Segundo Jodelet (2001), nossa identidade se estabelece em contato com o meio ambiente físico, por um conjunto complexo de ideias, conscientes e inconscientes, que evocam nossas crenças, preferências, sentimentos, valores e objetivos. Alba (2011) destaca a importância da descrição dos lugares, uma vez que isso remete a uma maior ou menor apropriação desse espaço. A riqueza de descrições de um lugar pequeno pode estar diretamente ligada a uma experiência da criança com o lugar. Em contrapartida, a falta de detalhes de lugares grandes pode remeter a uma simplificação do contato. Assim, o detalhamento do espaço frequentado pela criança está intimamente ligado pelos afetos e vivências.

2.2 ESPAÇO URBANO E APROPRIAÇÕES

O debate sobre a criança no espaço urbano, além de se apoiar nos estudos sobre representações sociais, prescinde do diálogo com os estudos de Lopes (2017) sobre Geografia da Infância. Essa área de pesquisa e estudos se faz a partir do reconhecimento das ações humanas, conferindo importância para a contribuição das crianças, localizadas em um tempo e espaço, tornando-se ações espaciais. O autor recorre a professora e pesquisadora Marta Muchow, pioneira nos estudos de compreensão entre espaços e crianças, a partir da análise sobre espaço urbano.

Muchow procurou questionar e problematizar esses espaços, entendendo que o espaço urbano não é possível entender a partir de números, mas de materialidade e subjetividade. Este espaço urbano é vivenciado de diferentes formas pelos seus diferentes moradores, de acordo com suas vivências e experiências. Assim também se faz pelas crianças, com percepções diferentes em relação aos adultos a um mesmo espaço. Essas observações diferenciadas pelos grupos permitem estabelecer uma diferenciação entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos. Demarcações de gênero, idade e inserção escolar também se fazem presentes quanto a ocupação e pertença dos espaços urbanos. O espaço da rua é entendido como uma segunda casa, promovendo uma transposição de barreiras entre interior e exterior. O espaço de vida das crianças fica mais nítido quando analisa as estruturas do mundo adulto, as ressignificações presentes, a forma singular de reinterpretar a realidade que ali se faz presente.

Tonucci (2005) aponta para importância da participação das crianças na elaboração das políticas públicas, possibilitando a garantia do direito a cidade. Os questionamentos propostos servem de força para a formação e continuidade desse trabalho. O interesse e a necessidade de se conhecer e pesquisar o espaço, a criança e sua pertença, bem como seus afetos e desafetos, localizados geograficamente no espaço da cidade, favorece uma compreensão crítica deste mundo que nos cerca. Assim, sua participação e voz ativa na construção da sua realidade se fazem necessária. Ainda segundo o autor, as cidades tem sido organizadas com base na ideia dos adultos, com considerações e propostas pensadas sumariamente em suas organizações. O autor apresenta uma reflexão acerca das preocupações dos adultos sobre segurança das crianças quando estão nos espaços externos. Ele acredita que a segurança é necessária e importante, porém não se devem privar as crianças da experimentação e da vivência de novos desafios.

Lopes (2019) anuncia uma nova forma de lidar com o espaço. Conceituada por amorosidade espacial, é entendida como uma possibilidade de compartilhar os espaços ocupados pelas crianças, reconhecendo suas formas singulares de vivências. Vivência refere-se à convivência, “espaços desacostumados”. Para o autor, ser disponível aos espaços desacostumados é reconhecer a existência do outro, é amorosidade espacial como forma de liberdade geográfica, histórica, regida pelo afeto e intelecto. A amorosidade espacial não reflete a lógica individualista da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contemporaneidade, mas se faz e reafirma na exuberância das formas como as crianças conseguem compreender os espaços que participam.

Segundo Tuan (1980) nos apresenta dois conceitos importantes para diferenciar os espaços, ambos permeados por afetos: topofilia e topofobia. Por topofilia se entende um lugar recheado de afeto, prazer e conforto. Em oposição, topofobia representa o desafeto, aversão e mal estar sobre determinados espaços. Diferencia também os conceitos de espaço e lugar. Espaço diz sobre o espaço físico. Lugar remete a uma dimensão do afeto, atribuição de sentido e desenvolvimento da identidade.

3 METODOLOGIA

Conforme citado na introdução, o projeto nomeado “Cuiabá das crianças?: representações sociais de urbanistas sobre o espaço urbano para as crianças”, está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT) e com aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP/Humanidades/CAAE nº38522720.8.0000.5690). Para fins entendimento na análise e cuidados quanto a identificação da entrevistada, a nomearei como “P1”. P1 tem formação na área de Arquitetura e Urbanismo, atuando como Urbanista em Cuiabá-MT.

Para Marková (2017, p.132), a interdependência Ego-Outro é um thema básico do senso comum, como um sentido dialógico, estabelecido historicamente na e pela natureza ética do Ego-Outro. Assim, entende-se que a TRS adentra ao campo de epistemologias interativas, que podem ser definidas como aquelas nas quais os sujeitos e os objetos se constituem como unidades ontológicas irredutíveis. Apesar de cada uma ter suas características específicas, diferentemente do que ocorre nas epistemologias não interativas, tais componentes são interdependentes em e na interação (MARKOVÁ, 2017).

Se o pressuposto da singularidade na interdependência Ego-Outro é a principal característica das epistemologias interativas, os estudos de caso único se apresentam como uma metodologia capaz de capturar essa singularidade, explorando a natureza de tais interdependências singulares que ocorrem entre sujeitos e objetos em sua totalidade e dinâmica.

A interpretação dos dados foi realizada a partir da técnica da análise de

conteúdo, definida por Bardin (1977, p.38) como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". Apesar de a técnica ser utilizada em materiais escritos, sua adequação se estende a qualquer forma de comunicação, que, neste caso, foi através de um ambiente virtual e de maneira síncrona.

4 ANÁLISE

Apresentarei a seguir quatro momentos da entrevista com P1, contando sua trajetória pela cidade e a importância de estar e participar desse espaço. O primeiro momento é quando pergunto sobre cidade, que lugar é esse e qual a importância de se pensar sobre. P1 responde: "quando você me pergunta sobre essa questão da cidade o que me vem à cabeça exatamente essa coisa do estar atento. E se a gente se propõe a viver em sociedade, a gente tem que estar minimamente atento ao outro, um pouco menos desapegado desse si para suas necessidades pessoais tão-somente, mas ter sido desprendimento e ter essa ideia do todo e do outro. Então para mim, cidade implica nisso e para mim, veja a cabeça cartesiana de uma pessoa, isso para mim é tão óbvio, então quando eu vejo algumas questões assim simplesmente não tem esse peso do coletivo eu fico um pouco assustada um pouco decepcionada e muito preocupada".

O segundo momento se refere a falar da experiência mais significativa com o espaço urbano. Neste tópico, há uma abertura para partir de sua vida pessoal ou profissional. P1 parte da referência que lhe é mais significativa, a identidade pessoal: "Com 7 anos eu fui para a primeira série fui no Liceu Cuiabano e é mágico aquele lugar até hoje, a praça a Praça Santos Dumont e aí eu posso dizer para você que é um momento realmente em que eu sinto que o meu território está sendo ampliado. Meu irmão estudava pela manhã, então na primeira série A no período da tarde ele não tinha como levar porque já tá voltando e eu tinha que ir. Eu fiquei insistindo para minha mãe que eu sabia ir para escola sozinha para ela deixar. E de tanta insistência, minha mãe deixou. Isso é de 80/81. É claro que depois de um tempo eu fui descobrir que minha mãe me seguia ou colocava alguém para me vigiar para saber se de fato eu estava prestando atenção no caminho, se eu não estava conversando com estranhos, para ver se eu tinha maturidade para andar sozinha ali naquele trajeto.

Então isso para mim é muito significativo, porque é o momento em que eu escolho a rua, que eu quero ir da minha casa para escola, e a outra rua diferente que eu quero voltar e sabia das árvores, das sombras, e claro sabia das pessoas que ficavam na porta. Então essa coisa da observação é uma coisa muito mágica. Lembro também que é o momento que eu começo a fazer catecismo, com 7 anos então eu ia para igreja sozinha, a missa e logo mais também sempre andava com a minha mãe no centro. Com 8 anos eu lembro de ir para sorveteria com os coleguinhas, fazer serviço de banco para minha mãe, todo mundo no banco me conhecia. Então essas são as minhas experiências cotidianas de andar, de saber, de ver as mudanças é muito forte para mim. Sair escolinha Santa Cecília e depois ir para o Liceu Cuiabano, que é um prédio imenso e eu sinto como parte do Liceu e o Liceu como parte de mim, e depois da escola técnica, os amigos, eu ia pra casa dos amiguinhos. Com 12 anos eu ia buscar uma amiga a pé ali no Duque de Caxias, atrás de onde é a Secretaria de Cultura porque ela não sabe andar sozinho e tinha medo. Eu ia buscar lá no Duque de Caxias para a gente ir no Shopping, o Shopping na época que era no centro que era aquele antigo Shopping Cuiabá, que tem umas galerias, mas tinha umas amiguinhas que moravam nos casarões e no edifício que tinha o Banco Rural. Então isso que eu tenho de memória".

No terceiro momento é perguntado para P1 sobre como é pensada a relação da criança com a cidade. Novamente P1 parte da sua produção de sentidos nas vivências no espaço público: "Então vou te falar o seguinte, eu vejo muito claramente como foi importante para mim todas essas experiências muito cedo, me enriqueceram tremendamente o que inclusive me dá muita segurança, muita tranquilidade, de conversar com as pessoas sobre isso principalmente com os meus alunos hoje em dia".

O último de seus relatos remetia aos espaços de brincar na cidade. P1 comenta: "Eu brincava com a cidade, embora esteja falando da "minha cidade" e achava um barato ir por determinadas calçadas, as árvores, as Praças de forma geral. Era cheia dessas coisas brinquedos formatados? não, tinha esse espaço livre tinha essa possibilidade de texturas. Cores? Cores da cidade cores da árvore cor do pavimento a cor das casas a cor do céu. Só isso daí já uma enormidade de coisas. Agora que nós estamos falando de projetos formatados que está tendo aos montes, mas que não necessariamente estão pensando na criança que ela pode ter essa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

liberdade ou que qualquer outro indivíduo possa ter essa liberdade de se apropriar das mais diferentes formas. Andar de bicicleta? Eu aprendi a andar de bicicleta numa área pública ali no bairro da Lixeira. Mas era uma coisa muito bacana, muito linda. Nós fazemos muito trabalho em campo. Para você ter uma ideia, muitas crianças acham que o Córrego daqui é esgoto. A nossa cidade é uma cidade deseducadora, os nossos exemplos são péssimos. E aí você está vendo que até esse aprendizado, e eu acho que é isso mesmo, você aprende na cidade. Aprende o quê? a amadurecer, a conviver com diferentes. O que eu vejo cada vez mais que a gente está apresentando os espaços dos iguais para as crianças. Então determinados grupos convivem em determinados lugares, então essa cidade cada vez menos múltiplas menos diversas. E é isso que eles acham quando veem o outro diferente, já acha que tá fora. Essa é a minha percepção que eu acho que a gente tem pecado muito enquanto sociedade, mas não só para as crianças, mas para as crianças a gente pensa que é o futuro aí a gente pega mais ainda".

As respostas para esses momentos demonstram como fora forjado os processos de subjetivação e identificação de P1 com a cidade da qual fez parte, perpassando por uma relação recheada de afetos e amorosidade espacial. Foi na construção dessa relação com o espaço que tornou possível desenvolver uma unidade de sentido com suas vivências, o compartilhamento entre pares e afetações que a levaram a sua condição de cidadã. Sua apropriação desses espaços é perceptível pela riqueza de detalhes, dos nomes das ruas, das localizações geográficas, da escola, da praça, do shopping.

P1 destaca, ao refletir sua relação com a cidade, a importância dessas experiências na sua construção pessoal. Reforça que essa relação só é possível quando construída e partilhada a partir da diferença, da diversidade, do espaço desacostumado. Reconhecer a participação do outro é o pensar orientado pela e para a coletividade e amadurecimento em lidar com a divergência.

É possível observar como a percepção desses lugares ocupam um lugar topofílico na sua construção pessoal. Porém, quando reflete sobre os espaços de brincar da cidade, opera tanto pela posição topofílica e reforça a condição topofóbica, em como é produzido os espaços nos dias atuais. Foi por desenvolver essa relação com o espaço urbano que, ao pensar nessa cidade, a reconhece como sua. Esse espaço era extensão daquilo que era entendido de maneira intrínseca e, como seu,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

usufruía e se divertia com a experiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de P1 com a cidade foi possível em diferentes etapas do seu desenvolvimento, conforme relatado a partir de sua infância, adolescência e vida adulta. Seus aprendizados quanto a perímetro urbano, as referências dos espaços públicos a partir dos lugares que ocupava e participava e a relação familiar que perpassa pela apropriação do trajeto, do ônibus e dos bairros que conviveu, demonstra como a inserção na vida pública auxiliou sua compreensão sobre o mundo que a cerca.

Neste cenário, a condição cidadã, de atuação ativa e conhecimento dos espaços públicos da cidade, pensadas a partir da coletividade orientou sua produção de sentidos pautada nos afetos positivos de suas vivências e na sua constituição como adulta e com o pensamento crítico sobre a atual condição do espaço público.

A partir das averiguações acima, foi possível conceber o protagonismo de P1 no seu processo de constituição identitária. O potencial transformador dos processos formativos em diálogo com uma construção com a cidadã oportuniza novas possibilidades de constituir e vivenciar o espaço público.

REFERÊNCIAS

ALBA, M. **Representações sociais:** estudos metodológicos em educação. PRADO, C., et al (orgs). Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

JODELET, D. As representações sócio-espaciais da cidade. In: DERYCKE, P.-H. (Org.). **Concepções de espaço. Universidade de Paris**, 1982, p. 145-177.

JODELET, D. **As representações sociais:** um domínio em expansão. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Prefácio Serge Moscovici. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

JODELET, D. A cidade e a memória. In: DEL RIO, V.; DUARTE, C. R.; RHEINGANTZ, P. A. (Org.). **Projeto de Lugar:** colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, (Coleção

ProArquitetura). p. 31-43. 2002.

LOPES, J. J. M., & FICHTNER, B. O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades. **Revista De Educação Pública**, 26 (63), 755-774, 2017.

LOPES. J. J. M. **Entrevista com o professor Jader Janer**. Giramundo. Rio de Janeiro. v. 6, n. 12, p. 117-140, 2019.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986

MARKOVÁ, I. A.. A fabricação da teoria de representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, 47(163), 2017.

MOSCOVICI, S.. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2013.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia:** um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

25.5.19 DIALOGANDO COM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS POLÍTICAS DOCENTES

Sabrina Plá Sandini[3284]

RESUMO

Esse texto é parte de uma pesquisa sobre as representações sociais de professores participantes de um programa de formação de professores alfabetizadores – PNAIC (Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) no munícipio de Guarapuava- PR/ BRASIL, no qual aborda-se a possibilidade de um diálogo entre as representações sociais e as políticas docentes, entendendo que ambas são construções coletivas que envolvem diferentes interesses, percepções e maneiras de agir e estar no mundo. O objetivo do texto é evidenciar, o diálogo entre as representações sociais e as políticas docentes, trazendo o exemplo do PNAIC enquanto uma política de formação de professores. Por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória-descritiva, utilizando-se da pesquisa bibliográfica, entende-se que a representação social de um política, pode ajudar na efetivação e implementação desta, bem como reestruturar novas formas da profissão e novas políticas. No intuito de compreender a representação social dos professores sobre uma política docente, buscou-se evidenciar pontos cruciais concordantes de pertencimento do indivíduo com os contextos descritos por Ball (1997) sobre o Ciclo de Políticas. Por meio desta pesquisa que teve como foco a formação de professores, entende-se que as representações sociais dos professores sobre as políticas docentes, são o que dão sentido e significado ao seu trabalho.

Palavras-chave: Representação social. Política docente. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

Esse texto é parte de uma pesquisa sobre as representações sociais de professores participantes de um programa de formação de professores alfabetizadores – PNAIC (Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) no munícipio de Guarapuava- PR/ BRASIL, no qual aborda-se a possibilidade de um diálogo entre as representações sociais e as políticas docentes, entendendo que ambas são construções coletivas que envolvem diferentes interesses, percepções e maneiras de agir e estar no mundo. “O processo de política é iterativo e aditivo, feito de interpretações e de traduções, que são um pouco infligidas por valores e interesses existentes (professores têm uma multiplicidade de interesses e valores, pessoais e institucionais), pelo contexto, pela história e pela necessidade (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 99).

Nesse sentido, o objetivo do texto é evidenciar, o diálogo entre as representações sociais e as políticas docentes, trazendo o exemplo do PNAIC

[3284] Doutora em Educação pela Universidade Nacional de La Plata – UNLP/Argentina. Pós- doutoranda em Educação pela PUCPR. GP POFORS/PUCPR e do Grupo de estudos e pesquisas em Educação Infantil. Professora colaboradora na UNICENTRO/PR. E-mail: sabrinapla@gmail.com

enquanto uma política de formação de professores. Utiliza-se da pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória-descritiva, utilizando a pesquisa bibliográfica, o que possibilitou muitas reflexões acerca da temática.

Ao tomar os textos dos documentos das políticas educacionais, como entre outros fizeram (MARINHO, 2006; 2007) constata-se que os sentidos não são dados pela leitura simples dos mesmos, porque os sentidos estão "aquém e além das palavras que compõem esses documentos" (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.427). Assim acontece, também com nossas falas cotidianas ou não, por exemplo, ao responder por escrito a questionários como realizado pelos participantes da pesquisa. Implícitos sempre estão presentes, em uns e outros. Porém, o simbólico não é uma expressão do oculto" (MAZZOTTI, 2017, p. 265). Entretanto, como esse autor defende, "A palavra socialmente situada, como é o caso da representação social, se ancora ou se sustenta em implícitos"(MAZZOTTI, 2017, p.263). Nessa perspectiva, entende-se como possível o diálogo que se propõe.

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS DOCENTES: SUJEITOS E OBJETOS

Admite-se com Moscovici (1978, p. 26) que a "(...) representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos" e que estas estão ancoradas na dinâmica dos processos sociais, modificando-se constantemente por meio da interação entre os indivíduos, pode-se perceber na Figura 1 proposta por Jodelet (2009), as diferentes esferas que trespassam a constituição e pertença das representações.

Figura 1: As esferas de pertença das representações sociais

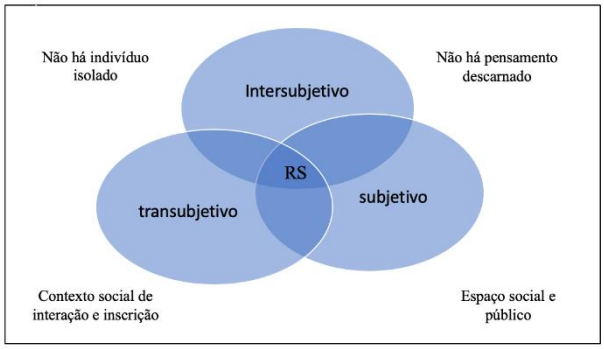

Fonte: JODELET (2009, p. 695)

Os planos que envolvem a constituição das representações sociais e de suas relações com a subjetividade e contexto de cada indivíduo/grupo são evidenciados na figura anterior. No intuito de compreender a representação social dos professores sobre uma política docente, buscou-se evidenciar pontos cruciais concordantes de pertencimento do indivíduo com os contextos descritos por Ball (1997) sobre o Ciclo de Políticas.

A leitura do PNAIC (2018) em Guarapuava (2018) levou a perceber, na pesquisa, a relação de diferentes discursos e práticas incorporadas, ancoradas a diferentes tipos de grupos e atores políticos, que traduzem, interpretam, ressignificam, outros discursos e textos políticos, e que atuam para a representação social dos participantes sobre essa política. Porquanto, as políticas "[...] organizam as suas próprias racionalidades específicas, tornando determinados conjuntos de ideias óbvios, do senso comum e 'verdadeiros'" (BALL, 2008, p. 5 apud em, BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 171). Nesse sentido, concorda-se com os autores, que o processo de produção de políticas, envolve a produção de representações, gerando novas relações, novas identidades, visto que "a subjetividade, produzida por conjuntos de significações e resultado das interações e mediações, é um fator central que orientará comportamentos e relações com os outros e com o mundo" (SOUZA; NOVAES, 2013, p. 27).

Ademais, como Ball, Maguire e Braun (2016) que as dimensões contextuais são relevantes na atuação política, na medida em que moldam, influenciam, pressionam ou até mesmo facilitam a implementação de uma política. Assim não podem nem devem ser negligenciados. Os contextos nos quais as políticas são postas em prática, não são iguais e estão em constante transformação, assim como as representações nas quais se constituem e se expressam.

> [...] as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados "problemas". As políticas – novas ou antigas – são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes. Em outras palavras, um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas "interpretativas" subjetivas. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37)

Assim, concorda-se com os autores quanto à importância de ser levado em conta na proposição de ações o conjunto de condições objetivas e interpretações subjetivas já existentes. Por isso se faz necessário compreender o Ciclo de Políticas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Essa abordagem trata as políticas de forma articulada a diversos contexto, como elucidam Ball (1997), Mainardes (2006), Ens, et.al. (2019):

a) Contexto da influência – compreende as ideias e elaboração do discurso, exercendo influência nas arenas públicas difundido principalmente pelos meios de comunicação social.
b) Contexto de produção do texto – se constitui na própria produção, agregando os diferentes textos, normativos e midiáticos, as negociações, acordos e ajustes que os sustentam. Por isso, por vezes se apresentam contraditórios.
c) Contexto da prática – diz respeito aos sujeitos que exercem papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, porquanto são os que colocam em prática ou rejeitam o que lhes é proposto/imposto.
d) Contexto dos resultados – congrega os efeitos da política, relacionados aos impactos, mudanças decorrentes da implementação propriamente dita das políticas.
e) Contexto da estratégia política - "diz respeito às atividades sociais e políticas que possam contribuir, de fato, para a resolução dos problemas no que toca, [em nosso trabalho], às políticas e práticas de formação e de profissionalização docente. (ENS et al., 2019, p. 112)

Desse modo entende-se, como Ens et al. (2019, p. 112), de que toda a proposta de pesquisa na área de política educacional, mais especificamente, nas voltadas à de formação de professores, como qualquer uma das outras, devem ser entendidas a partir dos contextos, bem como no campo das "Representações Sociais, pois aí que se situam as políticas de conhecimento, as tensões epistemológicas e as possibilidades para concretizá-las ou não".

Jodelet (2018), colabora para esse entendimento ao apresentar um quadro com o campo de estudo das representações sociais e seus eixos de problematização. Na figura 2 pode-se observar que o sujeito é sempre social e que a representação é o produto de uma construção.

Figura 2: Espaço de Estudo das Representações Sociais

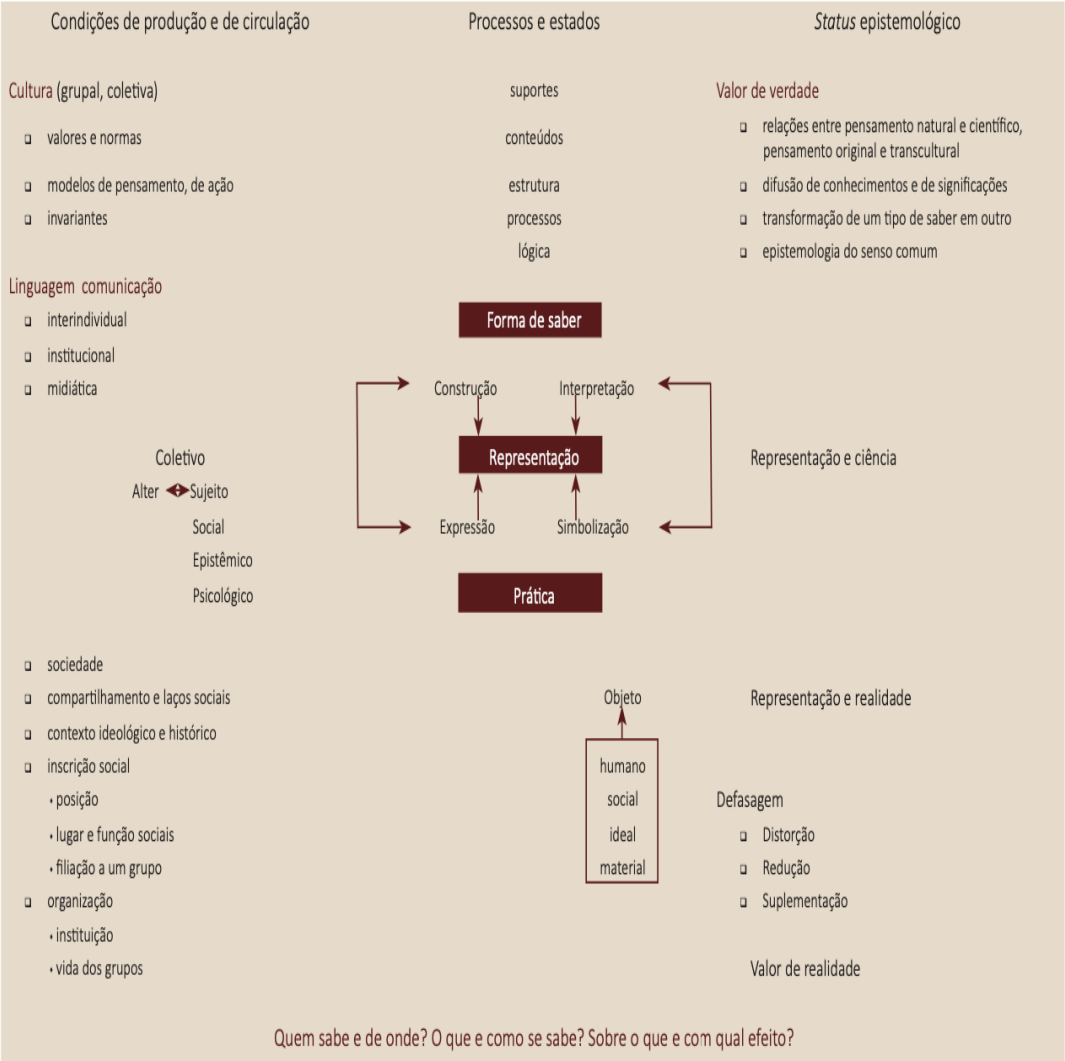

Fonte: Jodelet (2018, p. 432)

Sendo assim, a partir das análises do texto do PNAIC em Guarapuava, tentou-se ilustrar como os contextos e as representações sociais interagem entre si, criando novas formas de organização, e de interação decorrentes das mudanças subjetivas como observa-se na Figura 3.

Figura 3: PNAIC: Representações sociais e a abordagem do Ciclo de Políticas

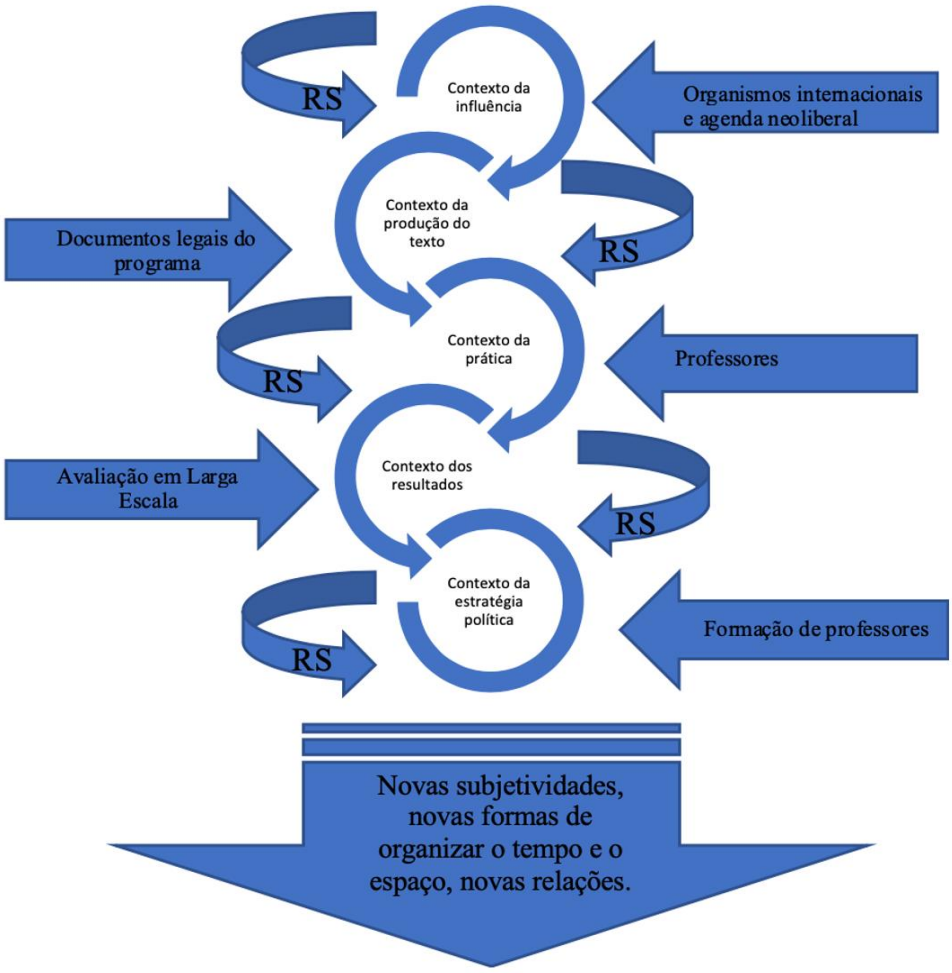

Fonte: Sandini (2020, p.86)

Assim, entende-se especialmente com a pesquisa, que teve como foco a formação de professores, de que as representações sociais deles sobre as políticas docentes, são as que dão sentido e significado ao seu trabalho. Como processo complexo, que exige apropriação e significações por parte deles, visto que "(...) a política é feita pelos professores, eles são sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições especificas dos sujeitos", como Ball, Maguire e Braun (2016, p.13) reportam.

Ens, Sandini e Tello (2019) reiteram essa posição, destacando que o "fazer sentido" é um dos efeitos da representação social do professor sobre a política, e para dialogar com os outros membros da escola, precisa atribuir valor e significado as suas ações. Tais ponderações ajudam a compreender as relações entre as representações, seus sujeitos e seus objetos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Ball (2001, 2011, 2016) os textos políticos são visto como uma representação da política, que são traduzidas, interpretadas de diferentes maneiras e por diferentes atores políticos, a partir do contexto que estão inseridos e dos recursos disponíveis. Nesse sentido, as políticas partem de uma representação que organiza e dão sentido à realidade, dialogando com a Teoria das Representações Sociais, que nos ajuda "(...) interpretar e conceber os aspectos da realidade para agir em relação a eles" (WACHELKE;CAMARGO, 2007, p. 380).

Evidentemente que a representação de uma política traz outras implicações, de acordo com o contexto em que ela está inserida, com as forças econômicas e sociais, os interesses e questões de poder. "A política não é "feita" em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de "tornar-se", mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15).

Desse modo, entende-se que a representação social de um política, pode ajudar na efetivação e implementação desta, bem como reestruturar novas formas da profissão e novas políticas.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. **British Educational Research Journal**, v. 23, .n 3, p. 257-274, 1997. Disponível em: < https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/0141192970230302> . Acesso em: 28 dez. 2020.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; e BRAUN, A**. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

ENS, R. T.; MARTINS, A. Maria; ABDALA, M. de F. B.; e SILVA, A. F. L. Teoria das Representações Sociais, Políticas Educacionais e Formação de Professores: uma análise integrativa. In: NOVAES Adelina, SOUZA. Clarilza, Prado de; VILLAS BÔAS Lúcia. (org.) **Sistematizações e Proposições para o campo da Educação e das Representações Sociais**. Curitiba: CRV. 2019. Coleção Formação do Professor e Políticas Educacionais – v 1. p. 99-120.

Ens, R. Teodora; SANDINI, S. P.; e TELLO, C. G. (2019) Diálogo entre a Teoria das Representações Sociais e Políticas Docentes. In: ENS, R. T.; OGLIARI, C. R. N.; e

RENNER, R. L. **Do Diálogo entre Políticas e Representações Sociais às práticas**. Curitiba: CRV, 2019. v. 3, p.19- 36.

JODELET, D. Ciências Sociais e Representações: estudo dos fenômenos representativos e processos sociais, do local ao global. **Revista Sociedade e Estado.** V. 33, n. 2, Maio/Ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922018000200423&script=sci_arttext>. Acesso em 23 abr. 2020.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, v. 24, n. 3, p. 679-712, 2009. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/se/a/bqm4vwYnbPvPy9dDGMWHqZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 abr. 2021.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 10 jan. 2020.

MARINHO, M. Currículos da escola brasileira: elementos parauma nálise discursiva. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga (PT), v. 20, n.1, p. 163-189. 2007. Disponível em: < https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37420107> Acesso em 10 de abr. 2021.

MARINHO, M. Inovaçõe no ensino da língua portuguesa, no Brasil: elementos para uma análise discursiva de currículos. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, VII, 2006, **Anais.** Braga (PT).p. 828- 841. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319980840_Actas_do_VII_Coloquio_sobre_Questoes_Curriculares_III_Coloquio_Luso-Brasileiro_Globalizacao_e_des_igualdades_os_desafios_curriculares_CIEd_2006_EDUCACAO_E_CIDADANIA_NO_CONTEXTO_GLOCAL > . Acesso em: 10 de jun. 2020

MAZZOTTI, T. B. A exposição do implícito nas representações sociais. In: Ornellas, Maria de Lourdes S (Org.) **Representações sociais e educação**: letras imagéticas IV. Salvador: Edulfba. p. 263-278, 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/28374614/A_exposição_do_impl%C3%ADcito_nas_representações_sociais>. Acesso em 15 abr. 2021.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho Guareschi. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANDINI, S. P. **PNAIC y las reprsentaciones sociales de los profesores:** como las políticas docentes están reestructurando la profesión. 2020. 137p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação. Universidade Nacional de La Plata. La Plata, 2020.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; e CAMPOS, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul/dez 2005. Disponível em: < https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 19 jun. 2021.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Interamerican Journal of Psychology**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 379-390, dez. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2020.

25.5.20 DO ENSINO MÉDIO AO FUTURO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS SURDOS DA/NA REGIÃO MARAJOARA

Arlete Marinho Gonçalves[3285]

Huber Kline Guedes Lobato[3286]

Degiane da Silva Farias[3287]

RESUMO

A pesquisa refere-se às representações sociais de jovens surdos da/na região marajoara. A investigação teve o objetivo de analisar as representações de jovens surdos sobre o futuro em Breves-Pará. O estudo está ancorado na Teoria das Representações Sociais, fundamentada por Moscovici (2003) e Jodelet (2001) que tem como intuito responder questões práticas como: Quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeito? A metodologia selecionada deu-se a partir de pesquisa qualitativa de abordagem analítico-descritiva com cinco jovens surdos do município de Breves-Pará. A técnica utilizada foi o questionário padronizado para a identificação do perfil dos jovens e a entrevista em profundidade aberta que contou com a participação de um intérprete de Libras. As respostas dos questionários e entrevistas tornaram-se o corpus e foram agrupadas, categorizadas e validadas por meio da técnica de conteúdo temático ou semântico (BARDIN, 2011). Os resultados e discussão, que tratam das representações sociais dos jovens surdos acerca do futuro, evidenciam as categorias: a) Frustrações após o ensino médio; b) novos caminhos acadêmicos e profissionais. No âmbito dessas categorias percebemos que os surdos abandonaram alguns sonhos pensados após o ensino médio, mas tiveram conquistas acadêmicas e profissionais / sociais no Marajó.

Palavras-chave: Representações Sociais. Pessoa Surda. Projetos de Vida.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de juventude perpassa por diferentes sujeitos. Dentre estes, nos interessou o jovem surdo, uma vez que lidamos com esse sujeito, cotidianamente, nas escolas e universidades do estado do Pará. Vale ressaltar que os jovens surdos têm sua forma de ver e compreender o mundo de forma diferente dos ouvintes, pois para esses sujeitos (os surdos) o canal de comunicação perpassa pela relação visual e espacial, que o difere da cultura do jovem ouvinte.

Nossa pesquisa se deteve em tratar, especificamente, do jovem surdo e seu futuro a partir de suas representações sociais, que foi nosso maior interesse neste estudo. Assim, na pesquisa nos propomos em investigar junto aos jovens surdos

[3285] Doutora em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), e-mail: arletmarinho@gmail.com
[3286] Mestre em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), e-mail: huberkline@ufpa.br
[3287] Doutora em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), e-mail: degi20ane@hotmail.com

egressos do ensino médio, moradores da região do Marajó na cidade de Breves-Pará, suas escolhas futuras após o término da escolarização na educação básica.

Nossa questão-problema foi: Como se constituem as representações sociais de jovens surdos acerca de seu futuro? O objetivo da pesquisa é analisar as representações sociais de jovens surdos sobre o futuro em Breves-Pará.

2 METODOLOGIA

A pesquisa, de cunho qualitativo de abordagem analítico-descritiva, contou com a participação de 05 jovens surdos, egressos do ensino médio, do município de Breves localizado no arquipélago do Marajó-Pará. A pesquisa ocorreu durante todo o ano de 2020 e foi realizada por e-mail, Whatsapp e google-meet. Todos esses instrumentos foram utilizados em virtude da pandemia.

A técnica utilizada foi o questionário padronizado e a entrevista em profundidade aberta, a qual contou com a participação de um intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esse tipo de entrevista se dá a partir da “técnica qualitativa que tem como função explorar determinado tema a partir de informações gerais, percepções e experiências dos sujeitos” (DUARTE, 2005, p. 65).

Ao término das entrevistas e do questionário, as respostas dos sujeitos foram traduzidas para a Língua Portuguesa escrita e, posteriormente, serviu como corpus utilizado para a análise. Na fase das análises utilizamos as diretrizes do conteúdo temático ou semântico. Esta técnica se aplica a textos escritos, orais, imagéticos ou gestuais, permitindo uma compreensão das comunicações no seu sentido e significado (BARDIN, 2011).

O corpus da pesquisa foi organizado a partir de núcleos temáticos, categorias temáticas, subcategorias e recortes temáticos. Com as categorias levantadas, organizadas e aprovadas, passamos a mapear as Representações Sociais levando em consideração os contributos de Jodelet (2001). Na análise e discussão utilizamos, também, quadros para uma melhor ilustração e compreensão dos dados.

3 JUVENTUDE(S) E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O século XX é marcado pelas intensas mudanças sociais e educacionais ocorridas no mundo. Isso refletiu em uma escolarização alongada (da educação básica às universidades) e a familiarização a um sistema de ensino moldado a partir

de diversas áreas do conhecimento. Já no século XXI, com o avanço das tecnologias de forma acelerada, os jovens se apressam junto com essa tecnologia e muitas vezes se frustram ou se satisfazem em meio ao próprio avanço tecnológico.

Assim, não podemos compreender a ideia de juventude como se todos os sujeitos jovens comungassem de uma mesma unidade social ou ainda, que constituíssem um todo harmônico com interesses e realidades comuns. Ao contrário, é impossível pensar todos os jovens como se fizessem parte de um único grupo homogêneo e coeso. Os jovens são plurais, por isso, o conceito precisa ser cunhado no plural: juventudes.

Para Pais (1990), a sociologia tem ajudado a pensar essa conceituação a respeito do que deve ser entendido por juventudes. Assim, consideramos que o entendimento da cultura juvenil está atrelado aos valores, aos costumes, aos símbolos, às normas, às práticas e, em destaque, às representações sociais. Isso tudo pode ser próprio ou inerente à fase de vida dos jovens, inclusive dos jovens surdos.

Em relação às representações sociais (RS), pontuamos que Moscovici (2003) revela que as RS são conceitos, afirmações, explicações, ideias, opiniões, advindas das construções das realidades sociais cotidianas, isto é, do senso comum e de um grupo que, socialmente, partilha essas representações. A partir das representações sociais elaboradas nesse universo consensual (senso comum), os indivíduos criam imagens e opiniões que possuem de uma realidade social ou de um universo reificado.

Por meio de suas representações sociais, que são geradas na dinâmica das relações e interações sociais, há uma familiarização de objetos, pessoas e acontecimentos que outrora eram desconhecidos e considerados não familiares. Para o autor “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 2003, p. 54).

Denise Jodelet (2001) evidencia que a representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto. Para tanto, toda pesquisa baseada nessa teoria, segundo a autora, deverá estar ligada a três perguntas básicas: 1) quem sabe e de onde sabe? 2) o que e como sabe? e 3) sobre o que sabe e com que efeito? A partir dessas perguntas vamos discutir acerca dos dados da pesquisa com os jovens surdos do Marajó.

3.1 Quem sabe e de onde sabe?

Os jovens entrevistados são 3 do gênero masculino e 2 do gênero feminino, que estão na faixa etária de 19 a 25 anos. Os jovens receberão os codinomes a partir da seguinte codificação: S1 a S5. Todos os jovens são egressos do ensino médio e moram na região marajoara desde o nascimento.

O espaço de reflexão desse estudo é o município de Breves, localizado no arquipélago do Marajó, no estado do Pará. Segundo dados do IBGE de 2020, Breves é um município com uma área de 9.566,572 km² e fica distante a 12h de navio da capital Belém. Breves possui uma população estimada em 103.497 habitantes, sendo considerada a cidade mais desenvolvida economicamente da região das ilhas do Marajó.

3.2 O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeito?

Após o contato com os jovens surdos, fizemos um recorte temático das interlocuções dos participantes, a qual foi possível observar dois grandes núcleos temáticos: As frustações após o ensino médio e os novos caminhos acadêmicos e profissionais. No quadro a seguir, revelamos os dados da pesquisa (a partir das falas dos surdos). São dados atuais acerca da vida dos 05 (cinco) sujeitos surdos.

Quadro 1 – frustações após o ensino médio

Núcleo temático	Categoria temática	Subcategorias	Recortes temáticos
Frustrações após o ensino médio	Abandono do sonho pensado	PROLIBRAS	[...] Tentei o PROLIBRAS em 2016 e não passei [...] **(S1)**
		ENEM	[...] Em 2017, 2018 e 2019 fiz o ENEM, mas não passei; **(S2)** Fiz o Enem várias vezes e não passei [...] **(S3)** Nunca tentei o ENEM [...] **(S4)**
		Descontinuidades dos estudos	[...] Fiquei sem estudar por 2 anos; não estudo, minha família não tem condições [...]; após o MCP [escola de ensino médio] eu parei de estudar **(S5)**
		Desistências	[...] Em 2015 eu estudei na UNOPAR no curso de Administração, mas eu desisti após seis meses; **(S1)**
		Sem trabalho	[...] não estou trabalhando; Hoje não estou trabalhando [...] **(S5)**

Fonte: Os autores, 2020.

Os dados da pesquisa apontam que os 05 (cinco) participantes passaram por frustrações após a conclusão do ensino médio. Grande parte dos recortes temáticos estiveram com conteúdo voltado para as frustrações, seja no trabalho, seja no estudo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

De certa forma, existe um abismo entre a conclusão dos estudos e a efetivação de uma conquista após esses estudos. Esse abismo pode ser representado na ideia de abandono do sonho pensado. Esse abandono deu-se por meio da não aprovação no PROLIBRAS e no ENEM, bem como a descontinuidade e a desistência dos estudos e o desemprego.

É possível pensar que o abandono do sonho pensado pelos surdos é um reflexo de um contexto mais amplo, ou seja, há uma população com maior instrução e que compete, diariamente, entre si. Assim, os surdos que representam uma minoria dessa população, abandonam ou interrompem os seus sonhos. Isso não significa incapacidade ou falta de esforço, mas interrupções ocasionadas por tantas reprovações em exames nacionais, tais como: o Exame de Proficiência no Uso / Ensino ou Tradução / Interpretação da Libras (PROLIBRAS) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No que diz respeito ao ENEM, destaca-se que o município de Breves, localizado na região das ilhas do Marajó, por ser uma localidade distante das regiões metropolitanas, vem aos poucos se adaptando para que os surdos interajam com as versões atuais das provas do ENEM. Isso requer familiaridade com provas e vídeos em Libras e interpretação simultânea. Todas essas implicações geram barreiras comunicacionais e informacionais, ocasionando reprovações e, consequentemente, frustrações no sonho pela universidade pública.

Ainda no âmbito das frustrações os sujeitos da pesquisa tiveram que interromper ou desistir dos estudos. Em relação a interrupção (ou descontinuidade) dos estudos, os dados revelam que isso ocorreu devido a uma questão familiar e financeira. Porém, outros fatores podem influenciar nessa descontinuidade, como: ocupação laboral e baixa autoestima, entre outros fatores.

As frustrações dos surdos após o ensino médio e o abandono do sonho pensado, tem relação com os escritos de Pais (1990) sobre a desilusão dos jovens de uma forma geral. No mundo dos jovens, o aumento da escolarização e da formação escolar nem sempre terá correspondido uma maior qualificação profissional. Isso gera uma apreciável frustração e desilusão entre os jovens (PAIS, 1990).

Ousamos dizer que, no caso de jovens surdos, a descontinuidade dos estudos pode ter sido acometida, possivelmente, pelo excesso de barreiras vivenciadas para a conclusão do ensino médio, bem como pela decepção de não ter conseguido um

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

emprego após encerrar os estudos. Por isso, os jovens surdos intentam outros caminhos, conforme veremos a seguir.

Quadro 1 – novos caminhos acadêmicos e profissionais

Núcleo temático	Categoria temática	Subcategorias	Recortes temáticos
Novos caminhos acadêmicos e profissionais	Conquista acadêmica	Formação Superior em rede privada de ensino	[...] resolvi fazer a UNIP, no curso de pedagogia **(S1)** [,...] eu fiz graduação em Pedagogia na UNOPAR, em 2018 e ainda tô estudando **(S2)** [...] fiz especialização em Libras na Unyleya **(S3)**
		Formação técnica	Após o ensino médio fiz Pronatec em Desenho de Construção Civil; **(S4)**
	Conquista profissional e social	Atividades em Associações de surdos	[...] atuo como membro da ASBRE. Só participo da ASBRE mesmo **(S5)**
		Conquistas profissionais	[...] Em 2019 atuei no CAEE; [...] hoje atuo no AEE de escola de 1º ao 5º ano com surdos; [...] trabalho com Português, Matemática1 e Libras no AEE; [...] **(S3)** trabalho no ramo de informática e manutenção de celulares e periféricos, especialmente, em softwares [...] Faço serviço autônomo **(S4)**

Fonte: Os autores, 2020.

Apesar de várias frustrações os jovens surdos, moradores de Breves, obtiveram conquistas no que haviam planejado para o futuro. Após o ensino médio, foram redesenhados novos caminhos acadêmicos e profissionais. As conquistas acadêmicas apareceram nas categorias como “formação superior em rede privada de ensino” e “formação técnica”.

Para Pais (1990) os jovens possuem crenças e representações sociais que constituem o fundamento de interpretações coletivas. Assim, os jovens surdos representaram os seus desejos por fazer uma faculdade em Breves. Com isso, a maioria, dentre os 5, sonhava entrar em uma universidade pública. No entanto, esse desejo foi frustrado para alguns, como já explicitado, em decorrência da não aprovação no ENEM, que gerou implicações diretas em sua nova escolha, seja da área do conhecimento pensado, seja do tipo de universidade.

Destacamos que o grupo de jovens surdos de Breves, enquanto um grupo que partilha representações sociais (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2001), sentem-se “obrigados” a optar pelo ensino superior privado ou fazer cursos técnicos para avançar em seu futuro profissional. Um deles, apenas, já concluiu e já está fazendo especialização, por sua vez aqueles que conseguiram entrar em faculdades, fizeram

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

isso, por meio da rede privada de ensino.

Nesse interim, os jovens surdos puderam ainda contribuir com a Associação de Surdos de Breves, conhecida como ASBRE, ou realizaram outras conquistas profissionais, como por exemplo, trabalhar no ramo da informática ou fazer trabalho autônomo, como no caso de um participante desse estudo. Outros exercem a profissão na educação de surdos, tais como: a atuação em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Nesses espaços ministram Libras e outras disciplinas.

Dos 5 entrevistados, 3 deles conseguiram alcançar a universidade e conquistar uma profissão, mesmo que redesenhada e diferente do que sonhavam, ou seja, os jovens puderam estudar no ensino superior e estão cada vez mais fortalecidos no intuito de contribuir com outros surdos, matriculados na educação básica.

A especificidade do trabalho dos surdos em AEE e CAEE ainda precisa ser discutida, pois há necessidade desses profissionais alcançarem a sala de aula regular de ensino como docentes ou tornarem-se, futuramente, diretores, coordenadores pedagógicos de escolas, uma vez que a maioria são pedagogos ou estão se formando na área, e que essa ação, não possa restringir-se ao trabalho do serviço em salas de AEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações sociais de jovens surdos do ensino médio acerca de seu futuro apontam para escolhas de cunho acadêmico e profissional. Esses projetos de vida, em sua maioria, estão ligados à sua condição cultural e linguística assim como aos “ranços” que assolaram a sua história de escolarização ao longo da educação básica. São projetos que, mesmo reconfigurados, estão sendo traçados e aplicados.

A partir do perfil dos sujeitos e das falas, muitas delas recorrentes, verificamos que, as histórias educacionais desses surdos foram marcadas por intensos processos de exclusão ou falta de acessibilidade ao longo de sua formação. Observamos que a entrada tardia no ensino médio pode demandar muitas dessas questões, que ficaram obscuras nas sinalizações desses jovens.

Na fase da juventude, ao pensar num futuro acadêmico, os surdos ainda encontram barreiras no que diz respeito ao tempo que levaram na escola e ao

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

processo de preparação para o ingresso no ensino superior, que perpassa por um vestibular, que na maioria das vezes não leva em consideração a sua diferença linguística e nem o contexto regional marajoara. Esses entraves acabam também deixando para depois, as escolhas profissionais. O ENEM ainda é, infelizmente, um processo excludente para o surdo que quer entrar numa faculdade.

A pesquisa nos trouxe a esperança em relação aos desafios vivenciados pelos surdos da/na região marajoara, pois mesmo com tantas frustrações após a conclusão do ensino médio, esses rapazes e moças vem traçando novos caminhos acadêmicos e profissionais. Esperamos que, a cada dia, esses jovens realizem seus sonhos e consigam melhorar de vida nessa região.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005, p. 62-82.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/breves.html. Acesso em: 19 Abr 2021.

JODELET, Denise. Representação sociais: um domínio em expansão. In: **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 17-44.

MOSCOVICI. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**. Vol. XXV, p. 139-165, 1990.

25.5.21 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DE CURSOS DE SECRETARIADO EXECUTIVO

Fernanda Cristina Sanches-Canevesi[3288]

Solange Franci Raimundo Yaegashi[3289]

RESUMO

O cenário ambiental contemporâneo é demarcado por uma série de desastres ambientais, mudanças climáticas, miséria, fome, dentre tantas outras questões que envolvem a sociedade. Nesse contexto, compreende-se que o profissional de secretariado executivo pode atuar diretamente na busca pela elaboração de soluções que promovam a resolução desses problemas, por meio da atuação com a sustentabilidade. Visto essa atuação, é importante que no decorrer de sua formação esses profissionais adquiram conhecimentos em educação ambiental (EA). Contudo, pouco se sabe a respeito das representações sociais de EA que os docentes de secretariado possuem e se com isso, estão aptos para ministrar esses conteúdos em sala de aula. Nesse aspecto, a problemática da investigação visa responder: como estão formadas as representações de EA de docentes de cursos de Secretariado Executivo? Buscando responder essa questão, o objetivo desse artigo foi de compreender as RS de docentes de SE no contexto da EA. Para tanto, realizou-se uma pesquisa por meio da aplicação de um teste de associação de palavras nas IES públicas estaduais da região Norte do Paraná, nas quais foram investigadas 11 docentes de Secretariado Executivo. Os principais resultados apontam que o núcleo central das representações das docentes é pautado na conscientização, o que demonstra uma tendência pragmática da EA.

Palavras-chave: Senso comum. Sustentabilidade. Meio ambiente. Ensino Superior. Teste de associação livre de palavras.

1 INTRODUÇÃO

Layrargues (2006) define a Educação Ambiental (EA) como um processo educativo que busca desenvolver nos uma consciência crítica nos educandos, relacionada as fatores geradores dos problemas ambientais. Assim, refere-se a uma educação pautada no enfrentamento dessas questões por meio de uma abordagem pedagógica que incentive a conscientização ambiental.

No que tange ao ensino superior, com base nas legislações existentes as Instituições de Ensino Superior (IES) estão buscando formas de inserir atividades que envolvam a dimensão ambiental em seu cotidiano. Para tanto, o conhecimento da relação homem-natureza e de seu entendimento sobre as questões ambientais é de

[3288] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM), fernandacsanches@gmail.com
[3289]Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM), solangefry@gmail.com

primordial importância, pois a partir dessas reflexões surge a possibilidade de propor soluções para os problemas ambientais. Pensar em EA, implica em um repensar a sociedade enquanto natureza e a natureza como não externa à sociedade. Nesse cenário afirma-se a necessidade de se criar representações sociais (RS), pois conforme apontado por Jodelet (2001, p. 17), as pessoas precisam estar informadas sobre o mundo a sua volta, e "Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações".

A Teoria das Representações Sociais (TRS), elaborada pelo psicólogo social Serge Moscovici, defende que as RS permitem ao indivíduo explicar e melhor compreender a realidade, adotando como ponto de partida alguma ação sobre determinado objeto ou sua tomada de decisões (MOSCOVICI, 1978). Jodelet (2001, p. 22) afirma que a representação social se assemelha ao "saber do senso comum". Nesse contexto, a sociedade contemporânea é constantemente desafiada a refletir sobre suas representações para com o outro, desse modo, compreende-se importante investigar a temática de EA nesse contexto. Especificamente para os cursos de Secretariado Executivo, inexistem pesquisas que voltem seu olhar para essa questão, fato esse que gerou uma lacuna científica que merece ser desvelada.

Buscando sanar essa questão, a problemática central dessa investigação visa responder: como estão formadas as representações de EA de docentes de cursos de Secretariado Executivo? De modo a atender a esse questionamento, o objetivo desse artigo é **de compreender as RS de docentes de SE no contexto da EA.** Para tanto, realizou-se uma pesquisa nas IES públicas estaduais da região Norte do Paraná, nas quais foram investigadas docentes de Secretariado Executivo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse estudo foi realizado com docentes das IES públicas localizadas na região Norte do estado do Paraná, que ofertam o curso presencial de bacharelado em Secretariado Executivo - Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual do Paraná (Unespar). A escolha dessas instituições se deu em decorrência de que o estado do Paraná reúne a maior quantidade de cursos (5) superiores em SE de IES públicas no Brasil (MEC, 2020), sendo que a Região Norte do estado possui a maior concentração desses (3) (MEC,

2020). Para seleção das professoras levou-se em conta a formação acadêmica na graduação, que deveria contemplar o curso de bacharelado em SE. Esse recorte se fez necessário tendo em vista que a pesquisa busca discutir as RS dessas docentes, portanto, compreende-se que todas deveriam possuir a mesma formação acadêmica para caracterizar um mesmo grupo social (JOVCHELOVITCH, 2011).

Previamente à coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Após a aprovação pelo COPEP, por meio do parecer consubstanciado nº 3.225.791, entrou-se em contato com as três IES foco de investigação para agendamento da realização da pesquisa. Ao total, 13 professoras encaixaram no corpus delimitado e dentre essas, 11 aceitaram participar da pesquisa.

Para compreender as RS de EA das docentes das IES investigadas a coleta de dados contou com a aplicação de um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), na qual as participantes realizaram a evocação das palavras de dois termos indutores (educação ambiental e meio ambiente). Foi solicitado que as professoras apontassem os 5 primeiros termos que lhes viesse à mente quando pensavam nas palavras e após a evocação, essas deveriam ser ordenadas por importância.

Os termos foram analisados pela hierarquização das respostas ordenada pelas respondentes, essa técnica, de acordo com Magalhães Júnior e Tomanik (2012, p. 232), “permite a reavaliação da ordem em que foram prontamente evocadas, possibilitando uma organização cognitiva desses termos”. Para tratamento dos dados utilizou-se da metodologia de análise prototípica (POLLI; WACHELKE, 2013).

Assim, a Ordem Média de Evocações (OME) e a Frequência Média das Evocações (FME) foi realizada conforme metodologia proposta por Magalhães Júnior e Tomanik (2012). Cortes Junior e Fernandez (2016) salientam que a frequência representa a quantidade de vezes que a mesma palavra aparece nas evocações e a ordem média de evocação (OME) representa o posicionamento que a mesma palavra ocupa dentro das evocações. Quanto menor a OME, mais espontaneamente ela foi evocada e, portanto, se constitui mais possivelmente como participante do núcleo central. Dessa maneira, é possível compreender quais elementos das RS estão presentes de forma mais central no discurso cotidiano dos sujeitos sobre o tema estudado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para definir as RS de EA das docentes investigadas nesse estudo, foi aplicado o TALP composto pelos termos indutores: educação ambiental e meio ambiente. Nas evocações do TALP aplicado as docentes para o termo indutor "educação ambiental" foram registradas 55 palavras, organizadas em 10 grupos de elementos centrais, conforme apresenta-se no Quadro 4.

Quadro 4 - Elementos das RS evocados referentes ao termo indutor "educação ambiental"

Elementos Centrais - 1º quadrante			**Elementos Intermediários - 2º quadrante**		
Alta f e baixa Ordem Média de Evocações f≥5,4 e OME<2,99			Alta f e alta Ordem Média de Evocações f≥5,4 e OME≥2,99		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Consciência Meio ambiente	10 7	2,4 2,14	Sustentabilidade Reciclagem Gestão de recursos	8 6 6	3,3 3,66 3,66
Elementos Intermediários - 3º quadrante			**Elementos Periféricos - 4º quadrante**		
Baixa f e baixa Ordem Média de Evocações f<5,4 e OME<2,99			Baixa f e alta Ordem Média de Evocações f<5,4 e OME≥2,99		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Atitudes Respeito	5 3	2,8 1,667	Futuro Educação Políticas	4 3 2	3 3,33 4

Fonte: Elaboração própria (2021).

Dentre as palavras evocadas, algumas foram citadas com maior frequência e outras, menos vezes. Além disso, alguns termos são associados pelos respondentes em primeiro lugar e outros aparecerem listados por último. Portanto, o grau de relevância atribuída e a diversidade de frequência de citação dos termos é importante para a organização dos resultados, pois essas variáveis permitem o agrupamento das palavras citadas em diferentes quadrantes (GALVÃO; MAGALHÃES JÚNIOR, 2016).

Conforme descrito no Quadro 4, os resultados da análise prototípica apontam para uma frequência média (f) de 5,4 e OME de 2,99, assim, encontram-se mais próximos ao núcleo central das RS (1º quadrante) os grupos semânticos: "consciência" e "meio ambiente". Conforme definido por Abric (2001), na TNC as RS se organizam em torno de um núcleo que apresenta termos relacionados à memória coletiva, representando a identidade da representação. E se as representações possuem uma centralidade, significa que refletem o resultado do pensamento social (ABRIC, 2003). Ortiz e Magalhães Júnior (2018) explicam que o núcleo central é composto pelos elementos mais constantes em uma RS, por isso, é resistente à mudança.

Nas justificativas da escolha dos termos que representam esse núcleo central, as docentes de modo geral evidenciaram uma compreensão de que a EA se relaciona diretamente a ações voltadas para a conscientização das pessoas. Essa consciência defendida pelas participantes do estudo, remetem aos problemas sociais e ambientais existentes na sociedade contemporânea. Para elas, por meio de uma formação de consciência, os sujeitos podem apresentar uma mudança significativa de comportamento, que leve a construção de uma sociedade preocupada com a preservação do ambiente em que vive. Nesse aspecto, acredita-se que os termos "conscientização" e "meio ambiente", que apresentaram maior frequência nas evocações, indicam RS das docentes para a ideia de que a EA leva os sujeitos a refletirem acerca das problemáticas que envolvem o ambiente comum compartilhado, no sentido de preservá-lo.

Essa relação também é apontada na pesquisa de Galvão e Magalhães Júnior (2016), na qual a palavra mais evocada pelos professores pesquisados foi "conscientização". Nesse estudo, os autores citam que o termo em questão foi mencionado como sinônimo de informação, no qual seu sentido nem sempre é contemplado na totalidade (GALVÃO; MAGALHÃES JÚNIOR, 2016). Ou seja, o fato de que os sujeitos tenham conhecimento sobre as problemáticas ambientais, por si só, não é suficiente para aplicar mudanças reais na realidade.

Corroborando com esses estudos, na pesquisa de Santos et al. (2013), os autores apontam que o termo "conscientização" é muito comum nos discursos sobre EA, sendo apontado nas propagandas expressas nas mídias digitais, pelas instituições de ensino e mesmo nas discussões sobre o modelo de desenvolvimento de sociedade. Assim, o termo aparece frequentemente nas RS de professores, visto que muitos entendem que abordar a temática com os estudantes, pode ser suficiente para gerar atitudes (SANTOS et al., 2013). Reigota (2017) afirma que a conscientização deve ser capaz de auxiliar os grupos sociais a adquirirem sensibilidade sobre o ambiente como um todo, de todos os problemas que o cercam. A partir disso, o educando refletirá valores e pode desenvolver outras atitudes.

No que se refere aos elementos periféricos que constituem as RS de EA das professoras investigadas, constata-se que foram mais citados os termos "Futuro; Educação; Políticas". As palavras evocadas remetem à necessidade de mudanças educacionais e políticas, que levem a preservação do meio ambiente para o futuro

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

das próximas gerações. Nas justificativas das docentes, percebe-se uma preocupação voltada para a necessidade de que as pessoas adquiram uma nova postura em relação a preservação dos recursos naturais.

Os elementos periféricos são estruturas flexíveis e passíveis de mudança, que possuem a função de regulação, concretização, prescrição de comportamentos, personalização e proteção do núcleo central (ABRIC, 2003; SÁ, 1996). Portanto, as palavras “Futuro; Educação e Políticas” consistem na parte mais acessível e viva das RS, que podem ser modificadas acompanhando as mudanças na sociedade. Entre os elementos intermediários mais evocados encontram-se os termos “sustentabilidade, reciclagem e gestão de recursos” que ocuparam o segundo quadrante. Ao analisar as justificativas das docentes, constata-se que o termo “sustentabilidade” remete principalmente ao discurso circundante nas mídias, de que deve existir um equilíbrio entre economia, meio ambiente e sociedade, de modo que o tripé se mantenha ativo. Já os termos “reciclagem” e “gestão de recursos” foram pontuados por algumas docentes que compreendem que as atividades de EA devem pautar-se, dentre outras coisas, na reutilização, separação e reciclagem do lixo.

Já no terceiro quadrante, dentre os elementos intermediários elencados, encontram-se os termos “atitudes e respeito”. Essas evocações remetem à necessidade eminente de mudanças, no sentido de que a sociedade pratique ações que levem a sensibilização em relação a preservação de todas as formas de vida no planeta. Nesse contexto, algumas professoras entendem que a EA é capaz de promover atitudes que possam fazer a diferença no mundo e compreendem que o respeito é condição sine qua non para geração de um ambiente sadio de convivência entre a comunidade.

Os elementos intermediários demonstram que as docentes compartilham da representação de que a EA não deve se limitar unicamente a atividades isoladas de gestão de resíduos. Nas justificativas das evocações, fica explicito que as entrevistadas compreendem que essas atividades são importantes, contudo, não devem acontecer de forma exclusiva. Isso vem ao encontro do que afirma Jacobi (2005), quando cita que a EA busca despertar o papel de cidadão nos sujeitos, fazendo-os compreender que contemplam parte de um processo de transformação social que exige o desenvolvimento de ações, valores e atitudes voltados à práticas sociais de respeito a vida em todas as suas formas.

Ao analisar a maneira como as RS das docentes estão estruturadas, pode-se afirmar que os elementos periféricos ganham sentido quando embasados no núcleo das representações (ABRIC, 2001). Isso porque ao ponderar as justificativas das palavras evocadas na periferia das RS, constata-se que a visão das docentes se volta na maioria das vezes para a conscientização dos estudantes sobre as problemáticas ambientais e o papel de cada sujeito nesse contexto. Nesse processo, a consciência proporcionada por meio da educação e do desenvolvimento de políticas públicas, na visão das docentes, seria a solução para resolver muitos dos problemas ambientais e assim, alcançar a preservação do planeta para as futuras gerações.

Constata-se que o núcleo central das representações das docentes investigadas sobre o termo indutor “Educação ambiental”, inclina-se para uma tendência pragmática da EA. Pois conforme apontado por Loureiro (2004), o pragmatismo caracteriza-se principalmente pelo ideal de solucionar problemas ambientais, por meio de ações práticas e mudanças de comportamento da sociedade. Para compreender se as representações de EA diferem das RS de meio ambiente, as docentes responderam também o TALP com o termo indutor “Meio Ambiente é...”. Os resultados da análise prototípica estão expostos no Quadro 5.

Quadro 5 - Distribuição dos elementos evocados sobre o termo indutor "Meio ambiente é..."

Elementos Centrais - 1º quadrante			**Elementos Intermediários - 2º quadrante**		
Alta f e baixa Ordem Média de Evocações f≥6,11 e OME<3,13			Alta f e alta Ordem Média de Evocações f≥6,11 e OME≥3,13		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Vida Conscientização Natureza	9 9 9	2,11 2,78 2,78	Biodiversidade	8	3,13
Elementos Intermediários - 3º quadrante			**Elementos Periféricos - 4º quadrante**		
Baixa f e baixa Ordem Média de Evocações f<6,11 e OME<3,13			Baixa f e alta Ordem Média de Evocações f<6,11 e OME≥3,13		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Meios de produção	3	3	Sustentabilidade Sociedade Reciclagem Degradação	5 5 4 3	3,4 3,8 3,5 3,67

Fonte: Elaboração própria (2020).

Encontram-se mais próximos ao grupo central os grupos semânticos: “Vida”, “Conscientização” e “Natureza”. Vale mencionar que para esse termo indutor foram realizadas 55 evocações, dentre essas, utilizados 43 termos diferentes, distribuídos em 9 grupos de elementos centrais. As justificativas de escolha para esses termos apontam que há, na compreensão das docentes, uma relação direta entre EA e meio ambiente. Barbieri (2016) define meio ambiente como tudo o que se refere aos seres

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

vivos, o espaço além da biosfera que permite a existência dos seres e que pode sofrer influência do homem. Assim, compreende-se que os termos do grupo central demonstram RS de meio ambiente naturalistas. Novamente as docentes mencionam o elemento "conscientização". Conforme já mencionado, a tomada de consciência gera uma quebra de paradigmas que é importante para que os sujeitos tenham uma percepção da realidade que os cerca (FREIRE, 1979).

Contudo, na justificativa das evocações para esses termos, pode-se perceber que o termo foi citado no sentido de desenvolver uma consciência no sentido de educar as pessoas para cuidarem do meio ambiente, compreendido nesse instante como espaço biológico, no qual o homem é visto como ator prejudicial ao ambiente e não como parte dele. Resultado semelhante foi apontado em estudo de Reigota (2010), no qual as RS dos docentes demonstram um caráter naturalista, no qual o homem é citado poucas vezes enquanto ser social. Conforme o autor: "Em diversas passagens, o homem é enquadrado como 'a nota dissonante' do meio ambiente, ou seja, o componente depredador por excelência" (REIGOTA, 2010, p. 77).

No que se refere aos elementos periféricos que constituem as RS de meio ambiente das docentes, constata-se que foram mais citados os termos: sustentabilidade; sociedade; reciclagem; degradação. Os grupos semânticos demonstram que esses termos consistem na parte mais acessível das RS, que podem ser facilmente modificadas (POLLI; WACHELKE, 2013). Essas respostas apontam que nesse momento, de forma esparsa, o homem aparece enquanto ser social no espaço. Ainda, existe uma associação direta das docentes entre o termo meio ambiente e EA. Isso pois os termos refletem um pensamento que integra o manejo sustentável de recursos naturais.

O elemento intermediário do 2º quadrante, "Biodiversidade", teve frequência superior à média, porém foi evocado menos prontamente. Já o elemento do 3º quadrante, "Meios de produção", foi evocado poucas vezes. Esses termos demonstram também representações naturalistas de meio ambiente. Nas justificativas das evocações, percebe-se que as RS das docentes sobre meio ambiente, não apresentam um grande hiato das RS de EA. Isso porque as professoras compreendem que a preocupação com o meio ambiente é condição sine qua non para a existência da EA.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados demonstram que o núcleo central das representações das docentes é pautado na conscientização, voltando-se para uma tendência pragmática da EA. O pragmatismo caracteriza-se principalmente pelo ideal de solucionar problemas ambientais por meio de ações práticas e mudanças de comportamento da sociedade. Contudo essa abordagem não contempla a crítica social, desconsiderando os processos geradores das desigualdades e injustiças sociais.

No que se refere às ancoragens das representações, acredita-se que as RS das docentes estão ancoradas e objetivadas nas vivências que tiveram no decorrer de sua formação escolar, pela convivência social familiar e pelos discursos que escutam nas mídias de comunicação. Isso pois, as RS das docentes se amparam na EA enquanto conscientizadora, pragmática. Alerta-se, no entanto, que a macrotendência pragmática da EA desconsidera as relações sociais nas discussões de meio ambiente. Portanto, acredita-se ser necessário que as IES desenvolvam programas de formação continuada para seu corpo docente, de forma que estejam capacitados para atuar com a temática de EA em sala de aula.

Por fim, vale mencionar que a realização dessa investigação, pioneira na temática de RS de EA no secretariado, reflete contribuições ímpares ao campo, visto que tece considerações acerca de uma área de investigação emergente e necessária. Como agenda de pesquisas futuras sugere-se ampliar o estudo para os cursos de Secretariado Executivo de diferentes regiões do Brasil, buscando compreender como se formam as RS dos docentes de outros estados.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. In: ABRIC, J. C. (Ed.). . **Practicas Sociales y Representaciones**. México: Ediciones Coyoacán, 2001. p. 11–32.

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS;, P. H. F.; SILVA, L. M. C. DA (Eds.). . **Representaçoes sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora da UCG, 2003. p. 37–57.

CORTES JUNIOR, L. P.; FERNANDEZ, C. A educação ambiental na formação de professores de química: Estudo diagnóstico e representações sociais. **Quimica Nova**, v. 39, n. 6, p. 748–756, 2016.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GALVÃO, C. B.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. DE O. A relação entre as Representações Sociais de professores sobre Educação Ambiental e os projetos relacionados à Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente. **Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, v. 33, n. 2, p. 124–141, maio/ago., 2016.

JACOBI, P. R. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico , complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 233–250, maio/ago., 2005.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Ed.). . **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LAYRARGUES, P. P. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, J. S. (Ed.). . **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 3. ed. Brasília: Ibama, 2006. p. 204.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Ed.). . **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 65–84.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. DE O.; TOMANIK, E. A. Representações sociais e direcionamento para a educação ambiental na reserva biológica das Perobas, Paraná. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 1, p. 227–248, 2012.

MEC, M. DA E. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Sistema e-MEC**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ORTIZ, A. J.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. DE O. Representações sociais e formação de professores: reflexões. In: MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. DE O. (Ed.). . **Representações sociais, formação de professores e educação**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2018. p. 27–45.

POLLI, G. M.; WACHELKE, J. Confirmação de centralidade das representações sociais pela análise gráfica do questionário de caracterização. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 1, p. 97–104, 2013.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2017.

SÁ, C. P. DE. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

SANTOS, E. R. DOS et al. Uso dos termos consciência, conscientização e tomada de consciência nos trabalhos paranaenses de Educação Ambiental. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 48, p. 103–123, jan. /abr., 2013.

25.5.22 ESCOLA E FUTURO: REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Marianna Jannuzzi da Silva Lopes[3290]

Pedro Humberto Faria Campos[3291]

Rita de Cássia Pereira Lima[3292]

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar representações de “escola” e de “futuro” sob a ótica de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (EF) em seu processo de escolarização. Muito se discute sobre estratégias que visem à melhoria da Educação, mas escutar os alunos que vivenciam o processo de escolarização nem sempre é uma prioridade. O estudo aqui apresentado defende essa escuta, considerando que a vivência na escola se constitui por dimensões psicossociais que envolvem afetos, interações, aspectos econômicos, políticos e ideológicos, todos essenciais para a formação do sujeito. A pesquisa fundamenta-se em reflexões sobre a função social da escola e na Teoria das Representações Sociais (TRS). O estudo foi realizado em duas fases complementares e aqui será privilegiada a primeira, com 37 alunos na faixa etária entre 11 e 13 anos, do 6º ano do Ensino Fundamental. Foi solicitado a eles que evocassem palavras a partir de um acróstico composto pelos termos “Escola” e “Futuro”. A análise do material foi feita com apoio da análise temática. Em relação à “Escola”, expressões como “ouvir”, “calar” e “copiar” mostram uma pedagogia do tipo tradicionalista em que o aluno é “passivo” e o professor “ativo”, detentor de saberes. No que diz respeito ao “Futuro”, termos como “vida melhor”, “dinheiro”, “faculdade”, “terminar os estudos” e “ter emprego bom” relacionam-se a uma perspectiva de mudança de sua realidade social. Os resultados mostram assimetria entre a escola tradicional oferecida a esses estudantes e sua crença em uma escola transformadora que lhes dê condições de ascensão social e econômica, possibilitando que sejam proativos em relação ao futuro.

Palavras-chave: Escola. Futuro. Representações. Ensino Fundamental. Alunos.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a Educação Básica brasileira avançou em alguns aspectos, porém estagnou em outros. As alterações realizadas na Lei n. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) mostram aspectos positivos, como o acesso à Educação pela camada menos favorecida da sociedade, a oferta de serviços educacionais a alunos com necessidades educacionais especiais e a mudança do Ensino Fundamental para nove anos. Por outro lado, a estrutura escolar pouco se modificou, pois ainda há ausência de uma escolarização que ofereça

[3290] Mestre em Educação, LARPS/ Universidade Estácio de Sá – Unesa/RJ. mariannajannuzzi@hotmail.com.
[3291] Doutor em Educação, LARPS/ Universo. pedrohumbertosbp@terra.com.br.
[3292] Doutora em Educação, Universidade Estácio de Sá – Unesa/RJ. ritaplima2008@gmail.com

equidade a sujeito diferentes e que reconheça a relevância de fatores socioeconômicos para se pensar em práticas curriculares e em processos e formas de aprendizagem (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011).

Discussões atuais na área educacional se referem, por exemplo, à função social da escola pública brasileira e ao ensino oferecido por essas instituições indicando que, em sua gênese, a instituição escolar tem papel essencial na vida das pessoas e que, ao longo do tempo, foi mudando de acordo com as transformações da sociedade, adaptando-se a diversos contextos sociais e históricos. Distintos papeis podem ser atribuídos à escola e, entre vários tipos de discursos, alguns são emancipatórios (DEWEY, 1965) e outros críticos, baseados no fato da instituição escolar reproduzir desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1970; BAUDELOT; ESTABLET, 1971; LIBÂNEO, 2005; 2012; DUBET, 2011).

É possível refletir sobre essas questões que dizem respeito à Educação Básica a partir do Censo Escolar realizado no ano de 2017. Em relação ao Ensino Fundamental, os alunos em situação de distorção idade/ano tiveram uma pequena queda, passando dos 18,6% para 18,01%, sendo que a maior parte das reprovações ocorreu nos anos finais desta etapa. No Ensino Médio, cerca de 30% estão em condição de distorção idade/ano. Há também queda do número de matrículas no Ensino Fundamental e Médio, chegando respectivamente a aproximadamente 1% e 3%. (BRASIL, 2017). Esses indícios mostram que atualmente os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio representam um gargalo na Educação brasileira.

Muito se discute na área da Educação no Brasil sobre possíveis estratégias e reformas que visem à melhoria destas modalidades educacionais, porém pouco se escuta o aluno, sujeito que vive o processo de escolarização. O estudo aqui apresentado privilegia esse aluno produtor de significados, considerando que a vivência na escola se constitui por dimensões psicossociais que envolvem afetos, interações, aspectos econômicos, políticos e ideológicos, todos essenciais para a formação do sujeito.

Partindo dessa proposição, o objetivo da pesquisa se constitui em analisar, em uma perspectiva psicossocial da Educação, as representações de “escola” e de “futuro” construídas por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em seu processo de escolarização. O estudo foi realizado com alunos de uma escola de uma cidade do interior de Minas Gerais utilizando acrósticos como recurso didático para que eles

pudessem se expressar sobre o tema. Com fundamentação na Teoria das Representações Sociais, as discussões abordam relações entre elementos individuais e sociais que se refletem na representação que os estudantes expressam sobre escola e na imagem de si que projetam para o futuro.

2 ASPECTOS TEÓRICOS: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)

Reflexões teóricas de alguns autores, entre vários, permitem pensar a função social da escola em múltiplas direções. Durkheim (2004) compreendeu a escola como fato social, ressaltando que a contribuição da mesma consiste na socialização dos indivíduos para a disseminação de uma cultura universal. A tarefa educacional, para o autor, é a de reproduzir valores e construir o ser social.

Dewey (1959;1965) pensou em uma escola reflexiva, espaço considerado indispensável para aprender a pensar, pautado em objetivos calcados na formação dos indivíduos, no crescimento intelectual do ser humano, visando uma sociedade igualitária e democrática. Segundo o autor, a escola precisaria estar relacionada à vida dos sujeitos, uma vez que a vida é mais importante do que conteúdo. Portanto, o saber adquirido pelos estudantes deveria ser interligado à vida do cidadão e fazer sentido em sua prática.

As posições de Durkheim (2004) e de Dewey (1959;1965) foram confrontadas por Baudelot e Establet (1971) ao descreverem a escola como reprodutora da sociedade de classes. Os autores consideravam que a escola legitima a cultura dominante e direciona os alunos para postos diferenciados no mercado de trabalho. Segundo os autores, a escola garante que o destino dos alunos sem privilégios seja previsível, uma vez que a origem social a qual pertence o estudante interfere no êxito e na orientação escolar do indivíduo. Bourdieu e Passeron (1970) também mostram mecanismos da escola que reproduz relações sociais por meio de diversos modos de dominação.

Snyders (1988) defende que o propósito da escola deve ser sustentado na “preocupação” com o futuro do aluno, de modo que este seja capaz de atuar e transformar a sociedade, juntamente com o objetivo de pensar o “tempo presente”. O interesse é voltado para ações que possam ser realizadas no momento em que os indivíduos estão na escola, pensando na felicidade dos alunos em tempo presente.

Macedo (2007) pondera que o grande desafio da sonhada “escola para todos” está no modelo no qual a instituição escolar é pautada, sendo este operado pela cultura da semelhança. Segundo o autor, a escola foi construída para a cultura das semelhanças, dominada por representações do cotidiano e da escola orientadas para o que se encaixa no conhecido. O que é diferente traz desconforto devido a sua singularidade e diversidade. Para o autor, o que impede o sucesso é a repetição de práticas que não operam uma cultura da diferença alicerçada na inclusão do desconhecido, do inesperado, do distinto.

Outro papel atribuído à escola, porém pouco discutido, se refere à contribuição da mesma na elaboração de um projeto de vida para alunos. Este representa ações estabelecidas para atingir finalidades pré-estabelecidas e, para tanto, se faz necessário desenvolver habilidades específicas ao longo da vida escolar do aluno (WELLER, 2014).

As posições dos autores citados acima mostram diversas maneiras de se pensar a função social da escola, as quais se refletem no contexto escolar, suscitando a compreensão de significados construídos sobre esse tema. A Teoria das Representações Sociais (TRS) é um referencial teórico metodológico que permite analisar esses significados.

A TRS, proposta por Serge Moscovici em publicação de 1961, diz respeito aos conhecimentos socialmente construídos e que circulam por meio da comunicação. Sua teoria compreende que a construção da identidade e da sociedade se dá na transmissão de conhecimentos, sendo o indivíduo um agente ativo nesse processo, em uma relação dinâmica e interdependente, visto que o indivíduo atua na construção da sociedade e é criado por ela. Essas representações não são impostas, mas elaboradas por sujeitos e grupos (MOSCOVICI, 2012). Segundo Jodelet (2001), através das trocas sociais os indivíduos criam representações a respeito de fatos e de questões presentes na comunidade na qual estão imersos, orientando sua conduta e suas comunicações.

Para Alves-Mazzotti (2017), a partir da análise das representações dos estudantes a respeito da escola e do estudo do processo de escolarização que vivenciam, é possível depreender pistas para compreender como o simbolismo de escola se manifesta em seu repertório de crenças, consequentemente em suas ações e decisões. De acordo com a autora, as representações de escola atribuídas pelos

estudantes ocorrem em conjunto com outras representações, que não são estáticas. As mudanças ocorridas no processo de apropriação do objeto, no caso a escola, pelos indivíduos, são espelhos do pensamento social do grupo de pertença deles e suas características são obtidas a partir das situações sociais em que esse pensamento se origina e das normas sociais que os orientam.

É neste cenário que se insere a proposta desse estudo quanto a analisar representações de “escola” e de “futuro” por alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental (EF) em seu processo de escolarização.

3 METODOLOGIA

O campo da pesquisa foi uma escola estadual localizada em área periférica da cidade de Juiz de Fora (MG), em um pequeno bairro cujos habitantes são considerados desfavorecidos no aspecto socioeconômico. Por se tratar de uma escola de bairro, todos os alunos residem no entorno. Participaram do estudo 37 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária entre 11 e 13 anos.

Nessa fase da pesquisa, de natureza qualitativa/quantitativa, foi solicitado aos alunos que, por meio dos acrósticos “escola” e “futuro”, associassem palavras a cada letra desses dois termos. Posteriormente foi solicitado que comentassem essas palavras. O acróstico é um gênero textual que consiste em formar uma palavra vertical com as letras iniciais ou finais de cada verso, gerando um nome próprio ou uma sequência significativa. As letras de uma das extremidades de cada verso vão formando uma palavra vertical, porém as letras podem também aparecer no meio do verso. Os acrósticos podem ser simples, com frases, nomes ou palavras que não tenham ligação entre si, ou compostos com a finalidade de compor uma rede de significações. O material obtido, incluindo palavras e falas, foi analisado com apoio da análise de conteúdo temática (BARDIN, 2011).

4 DISCUSSÃO DO RESULTADOS

Em um primeiro momento da análise foram observados quantitativamente os termos associados a cada palavra dos acrósticos, o que permitiu verificar sua frequência. Em relação a Escola, as palavras mais evocadas, com o respectivo número de vezes, foram: sala de aula (18); amigos (18); professores (15); lápis (10);

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

recreio (10); escrever (08); estudar (09); correria (06); quadro (06); comida (06). E quanto a Futuro: vida melhor (20); dinheiro (18); terminar o estudo (10); comprar (08); jogador de futebol (07); amizade (07); união (06); incerteza (06); faculdade (05); sonhos (05); responsabilidade (05); feliz (05); funcionário (05).

Com a finalidade de compreender os significados atribuídos pelos alunos a cada termo foram realizadas entrevistas, com 15 meninas e 15 meninos. Foram feitas indagações como: “Na letra L de escola você escreveu a palavra sala, o que você quis dizer com isso? Por que escolheu essa palavra? Como essa palavra se relaciona com o termo escola?”. Alves-Mazzotti (2017) ressalta a importância da análise das palavras situadas nos discursos dos sujeitos em estudos que buscam expor significados, uma vez que palavras evocadas precisam ser ressituadas em uma fala que exponha o seu real conteúdo. A Figura 1 ilustra um exemplo de acróstico.

Figura 1 – Exemplo de acrósticos das palavras “Escola” e Futuro”

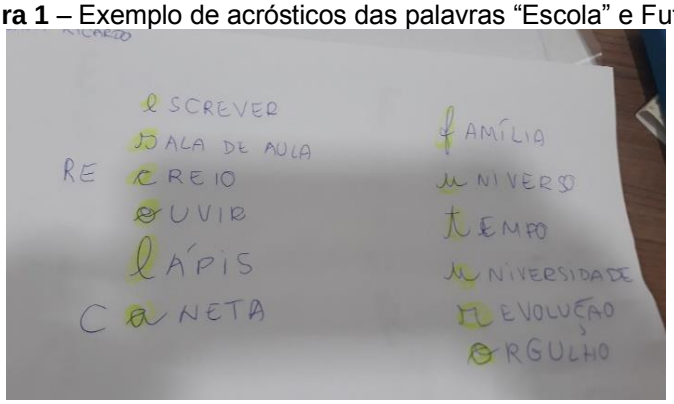

Fonte: acervo da autora

Entre diversos resultados obtidos, alguns podem ser enfatizados. Quanto ao termo Escola, evocações de palavras como “sala de aula”, “cadeira”, “carteira”, “aula”, “trabalho” e “obediência” foram utilizadas para simbolizar a permanência dos sujeitos no ambiente da sala de aula. No discurso dos estudantes emerge a insatisfação com essa rotina escolar. Segundo a maioria, o tempo na sala de aula é extenso em relação às outras atividades oferecidas na escola. Os sujeitos revelaram expressiva vontade de aprender fora da sala de aula e os próprios alunos imaginam formas em se trabalhar com os conteúdos nas áreas externas. Os argumentos de descontentamento foram calcados em ações corriqueiras realizadas neste ambiente, como “sentar”, “calar”, “obedecer” e “copiar”.

Apesar de sugerirem outras alternativas, prevalece nas falas o ensino baseado em uma pedagogia do tipo tradicionalista para transmitir conhecimentos

historicamente construídos, por meio dos termos “ouvir”, “calar”, “copiar”. Ao professor cabe o papel ativo, como detentor de saberes, e ao aluno a passividade, aquele que “obedece”, “lê”, “copia” e “escreve” para alcançar a aprendizagem. A fala a seguir ilustra esse significado:

> Carteira, é a mesa da escola, porque a gente precisa da carteira para escrever, eu fico a maioria do tempo na carteira. Eu não gosto de ficar sentada, preferia ter aula fora da sala. Uma vez a gente teve aula de artes fora da sala, ficamos olhando as plantas, foi legal (S23).

Em relação ao acróstico Futuro, as palavras “vida melhor” e “dinheiro” prevaleceram nos discursos dos alunos. O grupo parece simbolizar o futuro a partir do presente, com base no contexto socioeconômico em que estão inseridos. Nas falas, o verbo dominante “querer” revela aspirações de sujeitos com limitado acesso a bens materiais. Parecem acreditar que estudar no presente permitirá no futuro ter um emprego que oferecerá uma vida melhor.

As pretensões dos sujeitos em relação ao futuro foram explanadas nos termos “dinheiro”, “vida melhor”, “comprar”, “sucesso” e “sonhos”. Para eles, dispor de capital econômico viabilizará uma vida melhor. Quando questionados se consideravam suas vidas ruins, narraram dificuldades dos pais, a falta de alimentos variados, o local em que vivem e a escola que frequentam. Todos esses quesitos foram simbolizados como elementos de uma vida em desvantagem em relação a outros segmentos sociais.

A importância em adquirir objetos como celular, tênis, carro e moto foi destacada pelos alunos. Elementos associados a “comprar” revelam interesses de consumo no presente, para atender a interesses imediatos como ter telefone celular, adquirir um tênis novo, dispor de moto/ carro e residir em uma casa melhor. Os “sonhos” foram circundados por desejos de aquisição de bens dependentes de capital econômico. Foram expostas vontades em conhecer outros países, principalmente passear nos parques da Disney, ter um automóvel de luxo e ser uma pessoa de sucesso, como um jogador de futebol reconhecido, como por exemplo, Neymar. As falas seguintes ilustram esses significados:

> Porque eu quero ajudar no dinheiro na minha casa. Às vezes as pessoas têm um melhor trabalho que o outro, igual quando você estuda mais e faz faculdade, você tem um trabalho melhor no futuro. Eu quero estudar mais, pra ter um trabalho melhor, ganhar mais dinheiro e ter uma vida melhor. Trabalho melhor é aquele que a gente trabalha menos e ganha muito, isso acontece com muitas pessoas. Ah, e dinheiro para comprar as coisas (S04).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Assim, eu quero muito ser jogador de futebol. Eu gosto de futebol e quero ter dinheiro. Todo mundo conhece os jogadores, tipo o Neymar, ele viaja e todo mundo o conhece (S08).

As relações entre os significados derivados dos acrósticos Escola e Futuro mostram a assimetria entre a escola oferecida e esses estudantes, baseada em uma pedagogia tradicional que não lhes satisfaz, e a crença em uma escola transformadora que lhes dê condições de ascensão social e econômica, possibilitando que sejam proativos em relação ao futuro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados mostrou, na relação entre Escola e Futuro, que os sujeitos do estudo ainda têm poucos meios materiais e simbólicos para alcançarem suas aspirações. O futuro ainda fica a margem, com mais ênfase “no quê” do que no “como” realizarem seus desejos.

A instituição escolar é representada como local de obediência, de respeito a regras. É possível perceber a crença em uma escola que pode lhes oferecer ascensão social no futuro. No entanto, o trabalho aparece com mais força para a conquista de bens materiais, como mostra a seguinte fala:

> porque eu vou ter que me esforçar muito para ter as coisas, vou ter que trabalhar, eu ainda não sei com que vou trabalhar, mas sei que preciso trabalhar, porque se eu tiver uma família um dia pra mim não ficar passando dificuldade. Dificuldade do meu filho me pedir alguma coisa e eu não poder dar, eu já pedi um celular pra minha mãe e por enquanto ela não pode me dar. Com o dinheiro do trabalho eu também vou poder viajar, primeiro ir para os Estados Unidos e depois eu quero ir para Paris (S18).

Embora a escola seja representada como espaço de socialização, de encontro com amigos, nas falas não foi possível perceber seu papel para o autoconhecimento e para a promoção de discussões sobre projetos de vida de seus alunos. Os resultados mostraram a instituição escolar como possibilidade de transformação do status social dos alunos, porém a ausência dessa discussão em seu interior revela um sujeito-aluno produto de uma trajetória escolar mecânica, com dificuldade de ter postura proativa em relação ao seu futuro.

REFERÊNCIAS

ISSN: 2176-1396

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Usando conjuntos de representações sociais na análise de trajetórias. **Revista Educação e Cultura Contemporânea** v. 14, n. 37, p. 79-92, 2017.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'École capitaliste en France**. Paris: Librairie François Maspero, 1971.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C.. **A Reprodução:** Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva). Lisboa: Veja, 1970.

BRASIL. Presidência da República, **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 de julho de 2021.

BRASIL, Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**, 2017. Brasília: MEC, 2017.

DEWEY**,** J. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 79-92, mai/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a02.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

DURKHEIM, E. **Sociologia e Filosofia**. Coleção Fundamentos do Direito (Tradução de Fernando Dias Andrade). São Paulo: Ícone, 2004.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUerj, 2001. p. 17-44.

LIBÂNEO, J.C. As teorias pedagógicas modernas resiginificadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005. p. 15-58.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola de acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 38, n.1, p.13-28, 2012.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar:** políticas públicas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Lino. **Ensaios pedagógicos:** como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público** Petrópolis: Vozes, 2012.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

WELLER, W. Os jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C.L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 135-154.

25.5.23 ESPAÇO TOPOLÓGICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES AOS ESTUDOS DA PRODUÇÃO SUBJETIVA NA EDUCAÇÃO

Ediênio Vieira Farias[3293]

Valdineide Baraúna Resende Sá Barreto [3294]

Kênia Rosetti Neves[3295]

RESUMO

O presente escrito versa sobre o espaço topológico das representações sociais no pensamento social. O objetivo geral é apresentar esse espaço a partir das inquietações emergentes na fase de doutoramento dos pesquisadores em questão, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pelo qual desenvolvem suas investigações em torno da produção subjetiva do sujeito contemporâneo frente aos processos educacionais. A metodologia adotada pauta-se na pesquisa qualitativa bibliográfica, a qual foi atravessada por elementos de Análise do Discurso (AD) de linha francesa. O levantamento de literaturas, as leituras prévias e os estudos críticos e interpretativos acerca das RS demarcam a fase exploratória das pesquisas em desenvolvimento. Nossas aproximações teóricas com a abordagem processual moscoviciana estão fundamentadas em artigos, coletâneas e livros de estudiosos e pesquisadores na área. Esses estudos foram debatidos em componentes curriculares e reuniões/encontros virtuais de grupos de pesquisas vinculados ao PPGEduC Ao final, apreendeu-se que as representações sociais (RS) não se firmam em um lugar fixo/perene no campo da Psicologia Social. Por abordagem processual moscoviciana, essas representações significam no entrelugar dos universos reificado e consensual, possibilitando assim uma ponte para ancorar e materializar os novos caminhos acerca do processo de subjetivação do sujeito psicossocial na contemporaneidade.

Palavras-chave: Entrelugar. Representações Sociais. Subjetivação. Sujeito.

1 INTRODUÇÃO

> A ponte é, sem dúvida, uma coisa com características próprias. Ela reúne integrando a quadratura de tal modo que lhe propicia estância e circunstância. [...] O lugar não está simplesmente dado antes da ponte. Sem dúvida, antes da ponte existir, existem ao longo do rio muitas posições que podem ser ocupadas por alguma coisa. Dentre essas muitas posições, uma pode se tornar um lugar e, isso, através da ponte. A ponte não se situa. É da própria ponte que surge um lugar. (HEIDEGGER,2010, p. 133)

[3293] Doutorando em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Mestre em Educação de Jovens e Adultos (UNEB). Licenciado em Matemática (UNEB). Professor do IFBaiano/*Campus* Bom Jesus da Lapa. E-mail: edienio.farias@ifbaiano.edu.br.
[3294] Doutoranda em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Mestre em Desenvolvimento humano e responsabilidade social (FAVIC). Psicanalista (CEDHUR). Assistente Social (UCSAL). Pedagoga (UNEB). E-mail vbrsbarreto@gmail.com.
[3295] Mestranda em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Especialista em Enfermagem do Trabalho (Atualiza Cursos). Graduada em Enfermagem(UCSAL). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise e Educação e Representações Sociais (Geppe-rs). E-mail: krosetti27@hotmail.com.

A epígrafe, com o excerto de Heidegger (2010), prefacia a abordagem das Representações Sociais (RS) que tentaremos discorrer no decorrer deste escrito acadêmico. Para tratar da questão, sem perder de vista o processo de subjetivação do sujeito contemporâneo no pensamento social. A ponte faz simbolização à ideia de construção do espaço topológico da abordagem processual das Representações Sociais, capaz de propiciar neste estudo algumas estâncias e circunstâncias na construção do objeto investigativo.

De modo geral, estâncias não no sentido de lugar fixo das representações, mas na ideia de espaço de inscrição ou "[...] espaço no qual se manifestam todas as formas de vida, sejam concretas, simbólicas ou discursivas." (JODELET, 2017, p. 26). Até porque, nas palavras de Koestler (2013), as Representações Sociais "[...] são fenômenos complexos, pluridimensionais, polimorfos, holons[3296][...]". Circunstância não no sentido da escala temporal, mas apreender as representações pelos momentos históricos na medida em que são construídos. Conforme Jodelet (2017), é preciso pensar a temporalidade e evolução das representações sociais "[...] na medida das mudanças intervenientes no modelos culturais, nas relações, nas circunstâncias históricas que afetam os contextos em que se desenvolvem [...]" (JODELET, 2017, p. 27).

Por esses delineamentos, atravessaram-nos duas inquietações fundantes à escrita deste texto: como pensar o espaço das representações sociais na Psicologia Social? De que maneira esse pensamento contribui com os estudos sobre a produção subjetiva no contexto educacional? Esses questionamentos surgiram, justamente, no momento de constituição de nossos objetos de pesquisa no âmbito do doutorado, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus I). Tais objetos versam sobre as Representações Sociais da constituição do sujeito na contemporaneidade. Pois, enquanto um busca apreender os fenômenos dessas representações sobre o professor-sujeito que atua na Educação Profissional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; as duas pesquisadoras constituem-se seus objetos em torno das representações da violência psíquica e

[3296]Advém do grego *Holos* para significar o 'todo em si mesmo' e, simultaneamente, a parte integrante de uma estrutura maior ou complexa.

corporal da mulher no contexto familiar, sem perder vistas as práticas integrativas em saúde.

O caminho metodológico transcorreu-se pela pesquisa bibliográfica de viés qualitativo. Procedimento este que demarcou a fase exploratória de leituras críticas e interpretativas acerca de nossos objetos de pesquisas no campo das RS. Muitos de nossos estudos, os quais foram fundamentados em artigos, coletâneas e livros de estudiosos e pesquisadores na área, foram debatidos em disciplinas específicas e reuniões/encontros virtuais de grupos de pesquisas vinculados ao programa em questão. Diante da nossa aproximação com a teoria, filtramos noções e conceitos que fomentaram novos entendimentos acerca da produção subjetiva na contemporaneidade.

Nesse sentido, ao retomar a metáfora da ponte, faz-nos assentar o espaço topológico como travessia à constituição do sujeito psicossocial contemporâneo nos estudos das representações sociais. Ao fazer travessia, a emergência do processo de subjetivação no pensamento social também pode dar espaço à interpretação dos fenômenos sociais no sentido de pensar o lugar de convergência da dinâmica psicossocial nos contextos educacionais. O dar espaço não surge na concepção de situar um lugar, mas na significação heideggeriana de construir, “[...] edificar lugares que propiciam estância e circunstância à quadratura [...]” (HEIDEGGER, 2010, p. 138). Sendo assim, torna-se necessário discorrer sobre o processo de subjetivação do sujeito no campo das RS com ênfase na abordagem processual e o espaço topológico que ora se constitui.

2 ESPAÇO TOPOLÓGICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao aproximar das literaturas em representações sociais, a inquietação inicial que nos veio foi sobre o espaço/lugar ocupado por essa teoria no pensamento social. Esse movimento nos surge porque já havíamos entendido que as RS está além do modo de percepção dos fenômenos. Então, de imediato, pensamos em marcar o espaço/lugar dessa teoria enquanto, apenas, uma transgressão do processo de Representação Coletiva (RC) durkheimiana. Incialmente, fundamentamos o termo RS por esta diferenciação em RC. Situando a primeira nos aspectos referentes à variação

e a diversidade de ideias que movem os mundos de vida dos sujeitos, incluindo conceitos psicológicos e sociológicos; a segunda nos modos estáveis e conservador de compreender essas ideias no coletivo, restringindo-se a uma significância sociológica. De fato, esta diferenciação - de viés moscoviciano - é lógica e significante à compreensão do conceito. Contudo, esse contraste entre coletiva e social frente as representações precisa ser demarcado sem perder de vista a base epistêmica dessa teoria.

Nesse sentido, em mergulho teórico mais profundos, visualizamos que as representações sociais transfere da simples noção para conceitos mais inteligíveis. Inclusive, a partir das duas edições da obra La psychanalyse son image et son public (1961; 1972), Moscovici (1976) apresenta o desenvolvimento desses conceitos através do enlace que há entre os fatores reais/condutas sociais e as questões afetivas/psicológicas do sujeito. Jesuíno (2014), em estudos destas edições, aponta que a Psicologia Social, diante do período pós-guerra em que as nações vivenciaram, considerou, por muito tempo, a atitude (cognitiva, afetiva e comportamental) enquanto centralidade nas relações e condutas sociais, que atreladas à informação, tornaram as dimensões fundantes do pensamento social. No entanto, Moscovici (1976) ao aprimorar a dimensionalidade desta psicologia, insere as representações sociais como o terceiro significante de valoração do pensamento vigente, fazendo-nos entender, assim, que as RS ocupam um espaço/lugar mais dinâmico, constituído por uma sistema figurado mais consistente, pelo qual a imagem e a comunicação unificam as tensões internas na própria teoria.

Diante desse movimento de descoberta e por acreditar que as RS estão no campo da flexibilização interpretativa, notamos que o espaço/lugar das representações pode ser reconstruído sem esgotar suas conceituações e abordagens. Esta formulação (re)nasce de nossas implicações com a constituição do sujeito na contemporaneidade. Então, a construção do espaço topológico apresenta uma perspectiva teórica das representações ao processo de subjetivação, buscando descentrar o indivíduo pelo “movimento de retorno ao sujeito” (JODELET, 2017). Esse movimento na trilha dos estudos das Representações Sociais é um modo de enlaçar a produção subjetiva dos sujeitos da educação com as expressões sociais e culturais que os atravessam cotidianamente.

Então, de modo ilustrativo, a construção preambular deste espaço topológico faz correspondência à torsão moebiusiana, representada pela fita de Moebius[3297]. Nesta faixa, o sentido de dentro/fora, começo/fim, linearidade/continuidade da fita ganha uma unidade ou uma nova orientabilidade. Assim, a abordagem processual em representações sociais converge a multiplicidade dos seus processos e pressupostos à noção de unidade estampada sobre a fita, conforme mostra a figura 01 abaixo.

Figura 18 – Espaço topológico das representações sociais na torsão moebiusiana

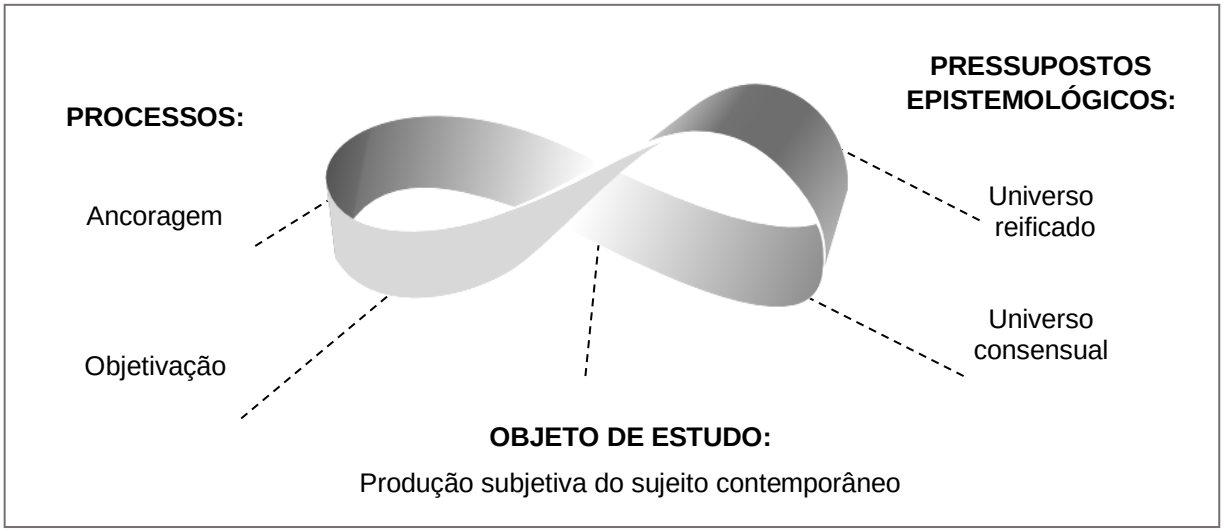

Fonte: Adaptação[3298] do espaço topológico criado por August Moebius, 2020.

Para mostrar esta correspondência entre a fita, pressupostos epistemológicos, abordagem processual das representações sociais e a produção subjetiva do sujeito, foi necessário recorrer aos estudos moscovicianos, a fim de ilustrar o artifício de escolha desse desenho, inserção do novo à teoria e o entendimento daquilo que é estranho/ausente na constituição dos elementos coletivos e simbólicos desse texto.

Nessa linha argumentativa, é interessante reconectar a Moscovici (2012) quando argumenta sobre as representações sociais enquanto

> [...] um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças aos quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se

[3297] Refere-se à fita de August Ferdinand Moebius, reconhecida como a constituição de um espaço topológico composto pela colagem das duas extremidades após o giro de meia volta (torsão) em uma delas. A fita engloba estruturas geométricas e desconstrói a noção positivista de orientabilidade e linearidade.

[3298] A reprodução desta Fita de Moebius está disponível em:< https://br.pinterest.com/pin/444167581970330288/?nic_v2=1a2ZyxOC4> Acesso em: 11 set.. 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> inserem em um grupo ou relação quotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação (MOSCOVICI, 2012, p. 28).

Nesse sentido, as representações sociais levam em conta a interação entre sujeito e objeto na construção do conhecimento e de suas próprias representações, seja por caracterizações individuais ou sociais, as quais fazem ligação aos aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Assim, para entender a constituição desta realidade inteligível, na perspectiva moscoviciana, torna-se relevante entender a significação do entrelugar dos universos reificado e consensual e a abordagem processual das representações sociais que compõem esse espaço. A seguir, será apresentado os pressupostos desses universos e os termos fundantes da abordagem processual.

2.1 ENTRELUGAR DO UNIVERSO REIFICADO E CONSENSUADO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para maior familiarização do objeto dessa tese com o sentido das representações sociais, fez-se necessário retomar a um dos pressupostos epistemológico do campo da Psicologia Social. Essa base constituinte se formulou na Teoria das Representações Sociais (TRS) em Moscovici (2015) pela distinção entre os universos reificados e consensuais, conforme apresenta o quadro abaixo.

Quadro 6 - Distinção entre os universos reificados e consensuais.

Universos reificados	Universos Consensuais
Sociedade: sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, com diferentes papéis e classes, cujo membros são iguais. **Participação:** de acordo com o mérito e seu direito de trabalhar. Refere-se também à troca de papéis e a capacidade ocupar o lugar do outro para adquirir competências e saberes. **Identificação:** O grupo ignora a si mesmo e as suas criações. Expressa contraste entre “nós” e “eles”. **Linguagem/Comunicação:** Compõe-se de uma forma linguística para cada confrontação, com informação necessária para um contexto específico.	**Sociedade:** criação visível, continua, permeada com sentido e finalidade, vista como grupo de pessoas iguais e livres. **Participação:** Cada uma com a possibilidade de falar dentro de um grupo e sob seus auspícios. Nenhum membro possui competência exclusiva, mas a adquire pelas circunstâncias que lhes atravessam. **Identificação:** O sujeito olha e escuta o outro e a si mesmo enquanto ser singular em um grupo de pertença. Interessa pela realidade prática na superação de ambiguidades. **Linguagem/comunicação:** A conversação (discursos) cria laços de estabilidade e recorrência. Estimula o exercício de pensar em voz alta. A utilização de imagens, palavras e gestos dá vida e fecunda os aspectos da sociedade e da natureza com os quais interessamos.

Fonte: Moscovici, 2015.

Diante dos termos ‘sociedade’, ‘participação’, identificação’ e ‘linguagem/comunicação’, apreendemos a diferenciação entre os universos reificados

e consensuais na teoria moscoviciana. Se por um lado, aqueles reconhece-se no nível das ciências; estes se fundam nas representações sociais. Conforme Moscovici (2015), "[...] o contraste entre os dois universos possui impacto psicológico [...]", o que revela um ponto de encontro nessa distinção.

Assim posto, a fita simboliza que os dois universos não estão em lados opostos, contraditórios; faz convergência em algum lugar. Nesse sentido, interpretamos que nasce aí um encontro entre os dois universos, pois pelos estudos em representações sociais, essa intersecção coloca o sujeito no lugar de pensante, transferindo a ele a ideia de que "[...] faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto [...] processa informação, ou se comporta." (MOSCOVICI, 2015. p. 43). Sendo assim, o espaço das representações compõe-se e revela-se em uma unidade, pois enquanto o universo reificado "[...] intervém na formação de novas representações a título de pré-construído, de já pensado ou permanece como traço ou elemento estruturante [...]" (JODELET, 2017, p. 56); o consensual, caracterizada como processo, pelo qual se baseia na edificação e reconstrução do senso comum, "[...] para identificar, no estado presente do pensamento social, a obra e as marcas do passado, definir as especificidades contemporâneas e compreender como elas ocorreram." (JODELET, 2017, p. 56). Na intersecção entre os dois universos, abrolha-se o entrelugar, os terrenos não firmes das representações, o que faz destes dois universos uma ponte em si mesma para designar, assim, o sentido do senso comum[3299] nas TRS e sua importância na estruturação da abordagem processual moscoviciana.

Por esse caminho, as representações sociais na apreensão do senso comum encontra-se em "um lugar de convergência" (JODELET, 2017) no espaço topológico de sua (re)construção. Aproximam e fazem ligações mútuas entre o pensamento constituinte e constituído, pensamento natural e científico, Ciências Sociais e disciplinas psicológicas. Elevam as relações entre o saber, conhecer e o pensar na apreensão destas representações.

Diante disso, estes pressupostos - ao desconstruir a dupla dimensionalidade (informação e atitude) implicada sobre a noção de conduta social, levam-nos a pensar e reconhecer a importância das questões afetivas e imaginárias do sujeito da

[3299] A propósito do senso comum**,** pode-se também abordar a sua grande relevância na constituição deste espaço topológico. Conforme Moscovici (2015, p. 201), "[...] o senso comum, o conhecimento popular – o que em inglês se chama de *folk science* – oferece-nos acesso direto às representações socais."

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

educação contemporânea, ligando as suas formações discursivas ao viés simbólico do processo de subjetivação desse sujeito no mundo de vidas em que experiência. Para esse reconhecimento, torna-se necessário entender que as representações sociais em Moscovici (2015) se desenvolvem por dois processos fundantes, os quais não se fecham em si mesmo ou operam de maneira ordenada/sequencial. Simbolizam dentro de uma orientabilidade mais unívoca.

2.2 ABORDAGEM PROCESSUAL DAS RS: ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO

Diante do entrelugar do universo consensual e reificado, buscamos em Moscovici (2012) a fundamentação de que as representações sociais não estão direcionadas apenas à “opiniões sobre” e “imagens de” algo ou um grupo, trata-se também de apreensões simbólicas, culturais e históricas sobre o real, compostas por sistemas lógicos, linguagens peculiares e estruturas de sentido fundamentadas em valores e conceitos.

Diante desta figuração, emergem os processos objetivação e ancoragem das representações sociais, as quais fazem significação no espaço topológico da figura 01. A primeira refere-se à duplicação da figura por um sentido, propiciando uma noção compreensível ao objeto de maneira a interpretá-lo. Para Moscovici (2015, p. 61), a ancoragem “[...] é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada.” Por meio dela é possível “[...] classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome, são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras.” (MOSCOVICI, 2015, p. 61). Inclusive, para Jodelet (2017), é no processo de ancoragem que o universo consensual se revela e faz caminho à descrição dos fenômenos apreendidos, sem perder de vista à crítica ao recorrente daquilo que é constituído pela disciplina histórica dentro dos estudos em representações sociais.

Quanto à objetivação, trata-se da possibilidade de materialização do objeto abstrato, “[...] enquanto características mais misteriosas do pensamento e da fala.” (MOSCOVICI, 2015, p. 71). É uma maneira de “[...] transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo [...]” (MOSCOVICI, 1978, p.111). Em outra passagem, o autor à considera como a responsável para unir “[...] a ideia de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade." (MOSCOVICI, 2015, p. 71).

Conforme Jodelet (2001), tanto a ancoragem quanto a objetivação são responsáveis para argumentar sobre a inter-relação entre aspectos cognitivos, afetivos e sociais, seja na organização do conteúdo e de suas significações, sejam no campo das finalidades. Por adição, os estudos em representações sociais também englobam a função do escutar, não apenas as vozes do sujeito, mas também os seus comportamentos, comunicações (do corpo e da fala) e sentidos das interações entre os sujeitos no espaço em que produzem as representações.

Nesse sentido, em busca de resposta ao segundo questionamento inicial, notamos que é diante do construto escuta e da emergência da produção subjetiva do sujeito que os objetos de estudo em nossas teses se constituem. Até porque, nos contextos contemporâneos, os sujeitos da educação convivem com discursos diversos; fomentam novas maneiras de enlace entre os universos reificado/consensual; defrontam-se com a relação de transferência em vários cenários e grupos sociais; compartilham experiências, angústias e desejos nas profissões e cargos em que ocupam juntos aos espaços institucionais ou não-institucionais.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Sendo assim, uma das perspectivas da construção deste espaço topológico na abertura desta seção é apresentar que as representações sociais se inserem em duas premissas básicas. Pelos estudos moscovicianos, uma premissa aponta para o sentido de que não é possível prescrever uma secção entre o mundo exterior e o interior do sujeito, podendo este fazer inscrição do objeto que o aproxima em um terreno dinâmico e relacional. A outra premissa se refere às representações sociais como uma "preparação para a ação" (MOSCOVICI, 2012, p. 49), que ao experienciar a observação do relato e do diálogo do próprio grupo, motiva novos conceitos, ações e espaços.

Dessa maneira, ao colocar em evidência a abordagem processual das representações em uma nova orientabilidade no espaço topológico, torna-se relevante buscar e analisar os (im)passes constitutivos que simbolizam o processo de subjetivação do sujeito da educação frente à cotidianidade contemporânea. Diante de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nossa aproximação com a TRS, apreendemos que a escuta dos discursos e comportamentos dos sujeitos em seus grupos de pertença eleva o sentido de complexidade da ligação entre o universo reificado e consensual no ato educativo.

Quando se fala da produção subjetiva do sujeito da educação no espaço topológico das representações sociais, faz-nos entender que as representações criadas nos espaços sociais e culturais contribuem com a constituição do sujeito contemporâneo, o que não se pode perder de vista as intencionalidades dos processos e o sentido do inconsciente que permeia o sujeito no cenário educacional.

Em termos gerais, se se consideram que a imagem tornou-se um esquema figurado da representação da Psicanálise, conforme La psychanalyse son image et son public; a fita de Moëbius inaugura uma ponte ao sentido da (re-)apresentação de um espaço não fixo e inteligível das próprias Representações Sociais no campo da Psicologia social, o que nos inspira a criar novos modos de pensar e agir em relação à produção subjetiva do sujeito na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

HEIDEGGER, M. **Ensaios e conferências.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

JESUINO, J. C. **Um conceito reencontrado.** In.: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. S.; TRINDADE, Z. A. (orgs.). **Teoria das Representações Sociais:** 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2014.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPRess, 2017.

____. **Representações sociais:** um domínio em expansão. In.: ____. (Org.). **As representações sociais.** Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

____. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

____. **A representação social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

____. **La psychanalyse, son image et son public.** 2. ed., revista. Paris: PUF, 1976.

25.5.24 ESTA É A "MINHA" ESCOLA? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO SOBRE O PERTENCIMENTO À INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Marina Murphy Diniz[3300]

Lia Silva Fonteles Serra[3301]

RESUMO

Este trabalho apresenta as discussões propostas na qualificação da dissertação de mestrado intitulada Esta é a "minha" escola? Representações Sociais de jovens do Ensino Médio sobre o pertencimento à instituição escolar. Elegeu-se como problema de pesquisa a percepção de si do jovem do Ensino Médio no contexto da escola: como ele se vê nesse espaço? Assim, o objeto da pesquisa é o olhar do estudante sobre a escola, buscando compreender o seu sentimento de pertencimento em relação a essa instituição. A fim de abordar o problema, embasado pelos discursos dos jovens sobre si, o objetivo da pesquisa é analisar as representações sociais de alunos do Ensino Médio de duas escolas públicas da cidade de São Luís, Maranhão, sobre o pertencimento à escola. Para isso, propõe-se a realização de entrevistas com alunos do 3º ano do Ensino Médio, as quais serão analisadas a partir da análise de conteúdo de Bardin (1975). O aporte teórico que subsidia a discussão parte da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1968; Jodelet, 1998), em articulação com os campos da Psicologia Social (Deschamps e Moliner, 2009; Ciampa, 1984), Sociologia (Berger; Berger, 1977; Berger; Luckmann, 2004), História (Ariès, 1978) e a Educação (Saviani, 2019; Freire, 2018). Espera-se que essa pesquisa possa trazer elementos para a compreensão do sentimento de pertencimento escolar do jovem nos espaços escolares pesquisados, a partir dos olhares dos próprios estudantes.

Palavras-chave: Pertencimento Escolar. Teoria das Representações Sociais. Ensino Médio. Representações Sociais e Educação. Juventude.

1. INTRODUÇÃO

A escola é uma das instituições centrais no processo de socialização (Berger; Berger, 1977) das futuras gerações, e nela estão expressas as disputas em torno dos discursos de que sociedade se quer formar. A partir da década de 1990 houve uma expansão na oferta da escolarização básica que, a partir de 2009, tornou obrigatória a escolarização de crianças e jovens entre 6 e 17 anos no Brasil (Emenda Constitucional n. 59/2009), o que ampliou a oferta do Ensino Médio aos filhos das classes trabalhadoras.

São muitas as questões em torno desse segmento de ensino, que passam pela identidade do Ensino Médio (formação geral ou técnica?), a evasão dos estudantes e as políticas que estruturam o currículo e os sentidos atribuídos a essa formação.

[3300] Mestranda em Educação, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e-mail: murphymarina@gmail.com.
[3301] Doutora em Educação, Professora do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), lia.fonteles@ufma.br.

No debate sobre os possíveis sentidos atribuídos à formação de nível médio, é quase lugar comum encontrar a afirmação de que a escola é desinteressante para os jovens, que não veem sentido em uma escola apartada de sua realidade e seus interesses – discurso esse que baliza as necessidades de reforma do currículo que visam uma formação mais adequada aos anseios do mercado de trabalho.

A fim de problematizar essa questão, perguntamo-nos sobre quais seriam os sentidos atribuídos à escolarização no Ensino Médio pelos próprios estudantes? Como o estudante se vê na instituição escolar?

Como aponta Krawczyk (2011, p. 756), “o sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com os professores”. A fim de contribuir com esse debate, em especial com a dimensão da integração à instituição escolar, propusemos a realização de uma pesquisa, no âmbito de um curso de mestrado em educação no estado do Maranhão, que visa analisar as representações sociais de estudantes do Ensino Médio de duas escolas públicas sobre pertencimento à escola. Neste artigo trazemos o recorte teórico que embasa a pesquisa, ainda em andamento, e a metodologia proposta para realizá-la.

2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO SOBRE O PERTENCIMENTO ESCOLAR

A adolescência é um período crucial na formação da personalidade, em que o indivíduo irá transitar por diferentes grupos sociais, ampliar a visão de mundo e construir seu olhar sobre a realidade social e sobre si mesmo. Nesse momento da vida, a escola é uma das instituições sociais na qual o jovem está (ou deveria estar) inserido, e que terá impacto em sua formação como sujeito. A forma como ele estabelece as relações com os diversos atores presentes no contexto escolar, com o espaço da escola e com o conhecimento são importantes para compreender como essa instituição irá exercer influência em sua vida.

A pertença do sujeito ao grupo e seu consequente reconhecimento irá trazer a partilha das características atribuídas ao grupo, em que seus membros irão encarnar tais atributos. Nesse sentido, pesquisar o sentimento do pertencimento à escola contribui para a compreensão do sentido que os discentes atribuem à instituição escolar e em que medida se reconhecem e são reconhecidos como parte dessa instituição.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A fim de levantar elementos que permitam desvelar o olhar desse estudante, partimos da Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici (1968), em uma abordagem interdisciplinar (tal como é a TRS), que se ancora na Psicologia Social, Sociologia, História e Educação para analisar as representações sociais dos jovens sobre o pertencimento escolar, privilegiando o olhar do próprio indivíduo sobre a escola.

2.1. A Teoria das Representações Sociais e o pertencimento escolar

A TRS é uma vertente sociológica da Psicologia Social (FARR, 1995), desenvolvida por Serge Moscovici (2012 [1961]; 2015), a partir da qual é possível lançar um olhar interdisciplinar para a compreensão do fenômeno das representações sociais. As representações sociais, segundo Jodelet (apud SÁ; ARRUDA, 2000), são formas de conhecimento elaboradas e partilhadas pela sociedade, que estruturam a realidade social daqueles que participam de um universo simbólico comum, uma mesma cultura. As representações sociais são fenômenos que dinamicamente se constroem e reconstroem na relação entre o social e os indivíduos, que mutuamente se influenciam, permitindo um determinado consenso acerca do universo simbólico que irá estruturar a visão sobre a realidade. Os sujeitos, em articulação entre si e os objetos do conhecimento, organizam o que vem de fora, internalizam e reconstroem os fenômenos sociais, num contínuo processo de construção e reconstrução de si e da realidade social.

A TRS, a partir do fenômeno das representações sociais, volta seu olhar para o senso comum como objeto de conhecimento socialmente elaborado e analisa esse saber a partir do olhar sistemático da ciência. A teoria, portanto, subsidia uma abordagem teórica do saber cotidiano, que permite uma análise de como se estruturam as visões de mundo difundidas na sociedade.

Na Educação essa perspectiva é interessante por integrar diferentes dimensões que influenciam tanto na teoria educacional quanto na prática escolar. De acordo com Alves-Mazzotti (2008), a TRS é uma teoria útil para compreender a interação educativa, “tanto do ponto de vista dos objetos do conhecimento a ser ensinado quanto dos mecanismos psicossociais em ação no processo educacional.” (p. 40), em função de sua relação com a linguagem, a ideologia e o imaginário social.

Ao pensar nesse jovem no contexto escolar é necessário, também,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

compreender a adolescência como um momento de constituição da identidade do indivíduo, em que as diferentes instituições sociais em que está inserido terão impacto direto em sua formação. A identidade é uma construção complexa ao longo da trajetória de vida e que nunca é permanente, mas constantemente confirmada e reconfirmada no desenvolvimento dos diversos papeis sociais. A identidade é uma "totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una" (CIAMPA, 1984, p. 61), que pode ser entendida enquanto produto de múltiplas vivências, processos de identificação e negação, de pertencimento e afastamento, de construção e reconstrução de ideias, categorias, valores, práticas e costumes.

No campo do universo consensual (MOSCOVICI, 2015; ALVES-MAZZOTTI, 2008), espaço simbólico dos saberes partilhados pela comunidade, as representações sociais são construídas, reconstruídas e comunicadas, dando sentido à vida comum e permitindo que os sujeitos se comuniquem e partilhem esses saberes. Nesse sentido, as representações sociais, enquanto mediadoras entre as pessoas, são fenômenos que permitem compreender o processo de construção da identidade do sujeito, processo esse que se dá por um duplo movimento de identificação e diferenciação do indivíduo em relação ao outro e aos grupos sociais nos quais está inserido. O sentimento de pertencimento atua como uma dimensão da constituição das representações sociais que conecta ou afasta o sujeito de determinado grupo social.

O pertencimento atua de forma a criar ou reforçar laços de solidariedade entre os membros de um determinado grupo social, o que apoia os processos de reconhecimento do sujeito, por outros, de sua legitimidade enquanto partícipe do grupo. Essa reconfirmação do pertencimento por outras pessoas irá atuar no fortalecimento dessa ligação e na incorporação, pelo sujeito, dos valores, práticas, hábitos e ideias partilhadas por aquele grupo social. É possível dizer então que, quanto mais fortes forem os laços de pertencimento de uma pessoa a determinados grupos sociais, mais ela irá encarnar o sistema simbólico daquele grupo social.

Para além da questão da identidade, é possível dizer que o pertencimento atua como fator importante na compreensão da coesão social de um grupo, pois quanto mais integrado esse grupo é, quanto maior sua capacidade proporcionar as condições para o estabelecimento desses laços sociais, maior será a coesão entre seus membros.

Ao pensar na questão do pertencimento escolar, essas duas dimensões estão interligadas – identidade e coesão social –, já que o sentimento de pertencer a um grupo é impactado e impacta tanto na dinâmica identitária quanto na dinâmica intergrupal. Estudantes que não se sentem pertencentes à escola estabelecem pouca ou nenhuma relação de solidariedade com seus pares, ao mesmo tempo em que esse sentimento pode indicar uma baixa coesão no grupo escolar.

2.2. Quem são os estudantes do Ensino Médio?

Podemos pensar nos estudantes do Ensino Médio como jovens inseridos em uma instituição social, a escola. Pensar em como caracterizá-los traz a necessidade de pensar na adolescência enquanto uma construção sócio histórica, por um lado, e a escola como instituição social, por outro, que tem um papel socializador fundamental nessa fase da vida.

A sociedade possui uma dimensão objetiva, materializada nas instituições sociais, e outra subjetiva, na incorporação e simbolização das categorias sociais transmitidas de geração a geração (BERGER; LUCKMANN, 2004). A construção da realidade social é produto da interação humana ao longo das gerações e sua historicidade é fundamental para compreender como se estrutura o pensamento social.

Ariès (1978) aponta como o surgimento da concepção de infância vem intimamente ligado ao surgimento da escola como uma instituição social específica da socialização na época moderna. Durante a Idade Média, na Europa, não havia distinção da vida da criança, após a fase de dependência da mãe ou da ama, do mundo dos adultos. Entre os séculos XV e XVIII desenvolve-se o sentimento de família e de infância, fortalecidos por uma concepção de educação escolar enquanto uma instituição que deveria educar as crianças para a entrada no mundo adulto. A partir do século XVIII, a adolescência passa a se distinguir entre o mundo da infância e o mundo adulto, que se consolida a partir do século XIX em especial pela difusão, entre a burguesia, do ingresso no Ensino Superior. Assim, a escola enquanto instituição social, na dimensão objetiva da sociedade, consolida o sentimento de infância e de adolescência, em sua dimensão subjetiva.

No Brasil, a instituição escolar foi constituída a partir da colonização europeia sob os moldes da educação naquele continente, que orientou o discurso hegemônico

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sobre educação no país. Como identifica Saviani (2019), desde a década de 1990, a partir do fortalecimento e expansão do neoliberalismo, as ideias sobre educação estão voltadas a uma concepção neoprodutivista, que entende a escola como "fator de desenvolvimento tanto pessoal como social suscetível de agregar valor, concorrendo, portanto, para o incremento da produtividade" (SAVIANI, 2019, p. 20). Nas pedagogias de inspiração neoprodutivista e suas variantes (neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo), há um esvaziamento do currículo em prol da defesa do desenvolvimento de determinadas competências úteis à adaptação do mercado de trabalho neoliberal. Há, nesse sentido, a responsabilização do estudante por sua formação, na escolha do que irá estudar em um currículo esfacelado e fragmentado, e consequentemente pela própria exclusão social, seja por não conseguir um trabalho com a formação que a escola lhe ofereceu, seja pelo não ingresso no Ensino Superior. É assim configurada a "pedagogia da exclusão", em que aos indivíduos é atribuída a responsabilidade por sua empregabilidade, pelo acesso a diferentes formas de qualificação e, caso não consigam escapar da exclusão do mercado de trabalho, "a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição." (SAVIANI, 2019, p. 431). Como resultado desse processo se produz a inclusão excludente, em que ao estudante é oferecido um ensino por um período maior de anos, o que eleva os índices educacionais, contudo sem que a aprendizagem seja de fato efetiva, o que mantém sua condição de exclusão.

Desde a década de 1960, o educador Paulo Freire teorizou sobre as concepções hegemônicas como uma "educação bancária", que entendem o estudante como uma tábula rasa, em que podem ser depositados conhecimentos de forma acrítica, que estejam em conformidade com a ideologia dominante. Podemos dizer que as concepções do neoprodutivismo trazem consigo esse pressuposto, que as crianças e jovens possam ter sua subjetividade produzida de acordo com os interesses do capital de forma que se tornem úteis e incorporem os valores dominantes, em especial a própria responsabilização pela exclusão social. O que Freire propõe é uma concepção revolucionária de educação, que seja construída em diálogo com o estudante, orientada para a humanização dos sujeitos. Não há oposição entre educador e educando, mas o estabelecimento de um diálogo entre ambos, mediatizados pela realidade, em que atuam pela emancipação mútua. O diálogo é categoria central da pedagogia libertadora de Paulo Freire, ancorado na concepção

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que os seres humanos podem educar uns aos outros e construir sua humanidade em uma relação de horizontalidade, que considere os educandos como sujeitos. Para Freire,

> "somente na comunicação tem sentido a vida humana. [...] o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação." (2018, p. 89)

É possível, assim, buscar os sentidos da educação, para educadores e educandos, na mediação dialógica e libertadora, que faz frente ao discurso meritocrático e de adequação da formação às necessidades do mercado.

2.3. Metodologia

Para a realização da pesquisa, o campo é composto por duas escolas públicas de Ensino Médio na cidade de São Luís, Maranhão, a fim de mobilizar um universo com mais elementos relativos ao pertencimento escolar do que aconteceria em pesquisa realizada em apenas uma escola, e não visa uma comparação entre as instituições.

Na metodologia, iremos associar a abordagem qualitativa, por permitir a abordagem em profundidade da perspectiva dos participantes da pesquisa, à quantitativa, que a fim de estabelecer um retrato da escola e de seu público, proporcionando o levantamento de dados contextuais para contribuir na análise dos dados qualitativos.

O recorte da pesquisa foi pensado de forma a constituir uma amostra por contraste (POUPART; J. et all, 2008), em que se buscou diversificar os estudantes pesquisados para permitir uma diversidade representativa tanto intragrupo quanto exogrupo (DESCHAMPS; MOLINER, 2009). Assim, propõe-se que os sujeitos pesquisados sejam 20 alunos, dez de cada escola (cinco jovens do gênero feminino e cinco do gênero masculino), a partir dos seguintes critérios de seleção: estar no 3º ano do Ensino Médio, ter sido estudante da mesma escola desde o 1º ano do Ensino Médio e ter sido estudante da rede pública de ensino durante toda a escolarização básica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com questões construídas em forma de funil, da mais abrangente para a mais específica (PHILLIPS, 1974, p. 181), de maneira a permitir que os estudantes possam indicar quais os aspectos mais relevantes quanto à construção de suas representações sociais sobre o sentimento de pertencimento escolar, via Google Forms.

A análise das entrevistas será feita a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), pelo entendimento de que esta técnica é mais adequada ao objeto de estudo, tendo em vista que a análise de conteúdo é caracterizada por um conjunto de técnicas que visa permitir a inferência relativa às condições de produção de uma determinada mensagem, o que converge com os pressupostos da TRS.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou um breve apanhado das bases teóricas e metodológicas propostas para a realização da pesquisa em questão, que busca a compreensão do sentimento de pertencimento escolar de estudantes do Ensino Médio acerca do pertencimento escolar. Pelo aporte da TRS, espera-se que o estudo possa ser espaço de fala para os jovens, sobre os quais muito se diz e, talvez, pouco se escute, sobre a pertença à escola. Espera-se, também, que se constitua como lugar de aprendizagem e diálogo entre todos os envolvidos, de modo a construir uma relação dialógica, tal como prevê a pedagogia freireana. A expectativa é que o estudo aqui proposto possa contribuir com elementos para o entendimento de como o jovem entende o sentimento de pertencer, ou não, à escola, o que pode marcar sua identidade e o sentido que atribui à sua trajetória educacional.

4 REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em aberto**, São Paulo, v. 14, n. 61, p. 18-43, 2008.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1978.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. de S. **Sociologia e sociedade**:

Leituras e introdução à sociologia. Rio de Janeiro, LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1977

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado da sociologia do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DESCHAMPS, Jean Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social**: dos processos identitários às representações sociais. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. Prefácio de Serge Moscovici. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.
Janeiro: LCT, 1978.

JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, Angela (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v.41 n.144 set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?lang=pt&format=pdf>, acesso em: 29 jun. 2021.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Trad. Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, [1961] 2012. 456 p.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [2000] 2015
PHILLIPS, Bernard S. **Pesquisa Social**: estratégias e táticas. Rio de Janeiro: Agir, 1974.
POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel; LAPERRIÈRRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

SÁ, Celso Pereira de; ARRUDA, Angela. O estudo das representações sociais no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Edição Especial Temática, p. 11-31, 2000. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/24121>, acesso em: 29 jun. 2021.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

25.5.25 FORMAÇÃO ÉTICA NA UNIVERSIDADE: REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Ana Lise Costa de Oliveira Santos[3302]

RESUMO

O presente artigo tematiza a questão ética na formação educativa contemporânea. Diante do problema como compreendem a formação inicial orientada por uma perspectiva ética, objetivamos conhecer as representações de ética de estudantes concluintes do Curso de Pedagogia a partir das vivências desses nos processos formativos. Os aportes teóricos que sustentaram a temática da formação ética foram: (Puig, 1998; Freire, 1996; Goergen 2005, 2011, Rios, 2010; Severino 2011), dentre outros. A pesquisa com enfoque qualitativo foi baseada na abordagem das representações sociais, tendo como instrumento de pesquisa a entrevista e a análise conteúdo como técnica de interpretação dos dados. Os resultados evidenciaram uma formação ética, a despeito de uma renitente prática prescritiva, centrada na reflexividade e na autonomia, traduzida em seis insurgentes lições construídas no percurso dos estudantes na formação inicial docente. A centralidade da prática do professor-formador e sua exemplaridade lidera a forma como os participantes concebem a própria formação ética. Tais lições vivenciadas constituem um aspecto fundamental como as marcas deixadas pela vivência no Curso de Pedagogia projetando-se para o campo profissional docente. Logo, se espera a ressignificação dos espaços de formação ética desde educação básica à universidade.

Palavras-chave: Ética na Educação. Formação inicial de professores. Representações sociais.

1 INTRODUÇÃO

Educar na contemporaneidade significa enfrentar inumeráveis desafios, e um deles é a necessidade da inclusão da ética nos processos educativos, tendo em vista a formação de pessoas autônomas. Neste XV EDUCERE, trazemos para discussão do tema central: inspirações, espaços e tempos da educação, uma pesquisa de mestrado inspirada no cotidiano universitário e na educação básica.

Contribuindo para essa causa, o presente estudo centrou-se na dimensão ética e moral no contexto da formação inicial docente. Sob o título “Formação ética de professores: representações sociais de estudantes de Pedagogia”, foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

A problemática suscitou a seguinte indagação: como compreendem a formação inicial orientada por uma perspectiva ética. Objetivamos conhecer as representações

[3302] Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Coordenadora Pedagógica do Colégio Estadual Professor Dídimo Mascarenhas Rios (CEPDMR), alisecosta@gmail.com; ana.santos3994@enova.educacao.ba.gov.br.

de ética de estudantes concluintes do Curso de Pedagogia a partir das vivências desses nos processos formativos.

A pesquisa com enfoque qualitativo foi baseada na abordagem das representações sociais. O instrumento de pesquisa foi a entrevista semi-estruturada, na qual a análise de conteúdo nos permitiu compreender as dimensões da formação ética dos estudantes de Pedagogia. (Alves-Mazzoti, 1994; Sá, 1998). Seguir essa teoria auxiliou-nos, particularmente, na investigação uma vez que, ao trabalhar com a ética, buscamos elementos que demonstrem, mais do que saber se os professores em formação inicial são ou não éticos, como eles sabem ser éticos, ou seja, nos interessa suas atitudes éticas vivenciadas em suas práticas cotidianas no seu processo formativo no ensino superior e como estas atitudes corroboram na formação ética dos licenciandos em Pedagogia.

2 A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: LIÇÕES ÉTICAS

Nesta seção desenvolveremos um recorte da pesquisa apresentando as principais lições aprendidas na formação universitária para a atuação ética docente com estudantes da educação básica. Cinco participantes, nomeadas com codinomes valorativos, durante entrevista semiestruturada, evidenciam suas percepções da caminhada formativa inicial docente. Assim sendo, as lições da formação inicial para a atuação ética com seus estudantes, como os dados indicam, constituem um aspecto fundamental dos depoimentos das participantes. A totalidade delas se refere às marcas deixadas pela vivência no Curso de Pedagogia projetando-se para o campo profissional docente na educação básica.

A primeira lição refere-se ao reconhecimento do outro como condição ética necessária para a formação de pessoas. Essa condição é traduzida na capacidade do ser humano relacionar-se com respeito ao outro e a si mesmo, não como obrigação ou costume, mas como resultado de um ato consciente: “[...] que não seja feito reconhecimento com obrigação, mas pelo que sou, sem me exibir. Para mim isso é ser ético, é se preocupar com as relações humanas e cuidar das relações interpessoais [...]” (Keu, a bondosa). Além do mais, salientam que onde quer que haja formação de pessoas, essa dimensão necessita estar presente porque “[...] a gente vê que o respeito de si e do próximo está em todos os ambientes, seja ele sistematizado na universidade ou até na rua, desde que haja formação de pessoas, a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ética está presente [...]" (Cau, a perseverante). A dimensão ética, então, remete aos participantes o entendimento que ser professor implica que as pessoas sejam educadas em sua integralidade vivendo sua condição de humanização.

Essa percepção parece vir mais do sentimento de falta do que de uma vivência concreta, pois as estudantes deixam claro que a vivência ética no curso teve uma orientação mais prescritiva, mais próxima da moral do que da ética, não sendo oportunizada, com frequência e prioridade, a reflexão e o cultivo de valores e atitudes construídas em conjunto na relação educativa. Assim, o que colocam sobre a ética fica muitas vezes no plano ideal e decorre de experiências assistemáticas vividas, em parte, na universidade, ou em outros espaços. Numa relação complementar, moral e ética coordenam as atitudes dos sujeitos individual e coletivamente no sentido de direcionar suas condutas para o bem comum e a felicidade. Mas nem sempre moral e ética caminham juntas, e no contexto educativo, como afirmam nossas participantes, prevalece a lógica da prescrição, como enfatiza Rios:

> [...] agimos moralmente. Mas nem sempre realizamos uma reflexão ética. Nem sempre buscamos verificar a consistência dos valores, os fundamentos das ações. E é disso que sentimos falta na prática educativa, nas escolas, na aula. Falamos da presença de uma dimensão ética na aula quando nela ação é orientada pelos princípios de respeito, da justiça, da solidariedade, que são promotores do diálogo. (RIOS, 2010, p.82)

A segunda lição apreendida pela totalidade das colaboradoras se refere à importância atribuída ao respeito pela pessoa do estudante. Conforme suas vivências formativas no curso, isso requer o desenvolvimento de competências afetivo-relacionais: mais escuta entre os pares, dialogicidade nas aulas, investimento nas potencialidades, singularidades dos alunos, bem como o compromisso com o outro por meio da valorização dos conhecimentos prévios e do entendimento de suas dificuldades.

> Trabalhar com os valores aqui na universidade me proporciona uma reflexão sobre mim mesma. Não faz sentido a gente passar 4 anos estudando e não construir o respeito mutuo e a consideração pelo outro .Mais tarde quando eu for lecionar vou saber respeitar os meus alunos e procurar conhecê-los e respeitar seus valores também. Em suma aprendi a compreender o outro em sua singularidade. **(Cau, a perseverante)**

Os sujeitos da pesquisa entendem que valores como o respeito, o compromisso, dentre outros, precisam ser vivenciados para que possam ser norteadores de sua formação enquanto pessoas e profissionais se aproximando da

perspectiva defendida por Goergen (2011), Severino (2011) em consonância com Puig (1998), de uma formação ética de professores que promova a construção da personalidade moral autônoma, baseada na responsabilidade social da profissão.

Nessa perspectiva, Palmeira (2006) reafirma a importância da atividade profissional do professor, no contexto de uma ética que dê possibilidade ao indivíduo construir sua autonomia no decorrer de sua trajetória, contribuindo assim para o desenvolvimento social. A autora defende um programa de formação de professores, centrado na educação de valores, em princípios valorativos universais como a liberdade, isonomia, autonomia profissional, continuidade, permanência, convivência coletiva e do bem comum. É preciso a valorização dos cursos de formação de docentes, no caso especial, a Pedagogia, tendo em vista que essa envolve intervenção humana que se traduz num compromisso ético-moral de quem a realiza.

A terceira lição, apontada por todas as colaboradoras, diz respeito à centralidade do exemplo do professor-formador para atuação ética no contexto da formação inicial. Nesse sentido, é forte a preocupação, na condução do professor, de dar exemplo aos alunos, uma vez que o ser humano é reflexo das interações com o outro, o qual serve como referência. Ser ético implica ter uma atitude próxima, ou equivalente à do outro, nesse caso o professor, como guia para se pensar e agir corretamente. Sem dúvida, o respeito à pessoa do aluno é um exemplo que suscita imitação:

> [...] o ser humano é assim, você é exemplo, é reflexo, você vê você faz, muitas vezes nem reflete o que você vivenciou. E eu acho que alguns momentos como hoje, quando eu tive a experiência de passar por uma sala de aula e eu busquei alguns pontos positivos dos meus professores da infância. Eu que quando eu terminar a faculdade e eu for pra uma sala de aula, muitas vezes eu vou lembrar de atitudes boas e ruins desses professores, por exemplo, de não valorização do aluno. (**Josy, a honesta)**

É inegável que esse ideal de formação ética, na visão dos sujeitos da pesquisa, tem o exemplo do professor-formador como referencial humano para que a construção da autonomia docente. Isso implica, também, o investimento na pessoa e na profissionalidade do professor universitário, ao invés de culpá-lo quando há fragmentação e alienação do ensino.

> A dimensão ética pretendida para o docente de uma IES contempla relações positivas com a instituição no que se refere aos seus direitos e deveres, às normas, procedimentos e princípios filosóficos; como o estudante, no respeito ao mesmo, evidenciado no trato, no interesse por seu crescimento, no compromisso com sua formação profissional e cidadã; com os colegas, na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> consideração das divergências de opinião de maneira coerente e consistente, sempre que possível baseada na reflexão conjunta e colegiada, assim como na tentativa de um ponto consensual que permita o avanço nas decisões; consigo mesmo, na sua postura diante da vida, das pessoas e da profissão. (Palmeira, 2006, p. 155)

No entanto, apesar do reconhecimento da importância da ética, duas participantes são enfáticas em reconhecer que o trabalho pedagógico do curso não tem como foco a formação de valores e atitudes: “vejo que os valores foram tratados minimamente na nossa sala de aula. Posso dizer que pouco foram vivenciados.” **(Lay, a corajosa).** Dessa forma, a trajetória da formação inicial parece não ter como foco os valores, somente algumas disciplinas contemplam em momentos bem pontuais.

A quarta lição refere-se à tomada de consciência da importância do senso ético para a mediação e resolução de conflitos advindos da relação entre escola, família e comunidade. Tem como base a experiência da formação em exercício, por parte de duas colaboradoras da nossa pesquisa, que transitam entre a docência e a coordenação pedagógica de escolas da educação básica. Isso se percebe mais claramente no relato:

> [...] esse trabalho que tem de ser contínuo e diário já percebi A universidade me trouxe a bagagem de tentar compreender o outro, já ajudei a solucionar muitos casos de conflitos em sala com crianças na escola publica, por conta das minhas experiências que tive na universidade. **(Keu, a bondosa).**

Concernente à tematização da educação ética na escola básica, as participantes apostam em uma formação de educandos capazes de agir no mundo com caráter e de forma ética. Isso requer um professor profissional que tenha uma sólida formação ética, tendo o saber da sua experiência valorizado, potenciado na formação inicial, como anuncia Larrosa (2002). Sinalizam o quanto tem sido dilemática e frágil a construção da eticidade no processo de tornar-se professor. Somente nas experiências dos estágios é que passam a enxergar que têm responsabilidade moral em educar eticamente seus alunos.

Em Piaget (1994) e Puig (1998) encontramos um sentido para entender esse drama. Conforme esses autores, o grande desafio ético do ser humano está centrado na capacidade de superar o estágio de desenvolvimento heterônomo, sem deixar de vivê-lo, e alcançar o desenvolvimento autônomo, através dos vários estágios de desenvolvimento da consciência moral. Para tanto, é preciso uma educação de moral e de valores que incida na formação dos indivíduos possibilitando, a cada um, o direito

de construir a sua consciência moral, dando um sentido complexo à ética, como diz Morin (2011), que é o de resistência à crueldade do mundo e à barbárie humana, através do reestabelecimento do vínculo humanitário provocado pela "consciência moral que necessita do exercício permanente de uma consciência esclarecedora." (p.66).

Nesse sentido, a construção ética e moral dos educandos conota várias tendências de formação. Para as participantes, as lições de ética têm que ser inspiradas no respeito à dignidade da pessoa do educando, na potencialização e resolução de conflitos e na interação e estreitamento dos laços entre escola, universidade, família e comunidade. Essa visão, conforme Puig (1998), se distancia da educação ética doutrinária e da educação relativista, tendências de educação moral que dominaram o cenário educativo durante muito tempo, e ainda perduram, uma vez que ambas estimulam práticas educativas baseadas na prescrição e na preleção, oscilando entre a normatização excessiva e o laisser- faire.

Para Menin (2002) e Subirats (2000), as instituições educativas têm uma missão nobre, pois são referências, intencional e sistematicamente planejadas, que podem cuidar do desenvolvimento pleno das pessoas. Por isso a verdadeira educação ética não pode prescindir da reflexão dos sujeitos que dela fazem parte. A principal característica desse tipo de educação é que a moral não é algo dado, e que a ética é filha do seu tempo, reflexiva e crítica, necessitando investimento do educador em sua formação, para poder educar ética e autonomamente seus alunos. Resta-nos crer que a lição ética maior é que urge agir com mais respeito e autonomia. Nesse sentido:

> Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 121)

A quinta lição remete à constatação das estudantes de que a dimensão ética, traduzida no trabalho com os valores dos indivíduos em formação torna a profissão professor mais dignificante e nobre, logo:

> Essas aulas desses professores na universidade promoviam sim valores e atitudes e faziam a gente refletir, porque não é só o conteúdo, valorizava a vivência, as práticas, considerava o que acontece no dia a dia ali. [...] quando se está trabalhando com as crianças a questão do respeito, do amor ao

> próximo, poder dialogar com elas sobre isso é muito bom, porque torna o trabalho do professor mais vivo, mais dinâmico e mais útil e nobre. **(Josy, a honesta).**

> Acredito na formação que o curso de pedagogia nos dá, já que seremos professores, acho que a relação humana é algo bastante próximo, é a base de todo o trabalho pedagógico. [...] Todas as disciplinas tem que ter embutidas na sua dinâmica essa questão dos valores, do respeito e das experiências de cada individuo. **(Cau, a perseverante)**

Tal lição se coaduna com o ponto vista de que formar eticamente professores implica perceber que, para além do que diz o currículo e as diretrizes do Curso de Pedagogia, a experiência ético-moral e valorativa precisa ser vivenciada no contexto da formação, e se traduz numa verdadeira e consistente lição que dignifica enobrece a formação docente. Uma formação que reforça uma perspectiva ética assente numa fundamentação intrínseca, numa reflexividade crítica e criativa, prática e ao mesmo tempo teórica, mas também numa experiência emocional e intuitiva, aberta e flexível aos contextos dentro e fora da universidade. Dela emergem princípios e valores, ao mesmo tempo, singulares e universalizáveis, construídos democraticamente em comunidade, pela participação de todos e de cada um dos implicados. Desse modo:

> [...] preconiza-se o desenvolvimento de uma ética que opera criativamente na confluência entre várias perspectivas: onde uma ética da compreensão, pela reflexão, empatia e equanimidade, se conjuga com uma ética do cuidado e da religação, pela valorização do outro e das consequências dos actos sobre os outros, conjugadas numa linha de ética experiencial de atenção ao próprio, aos outros e aos contextos, e de uma ética das virtudes, que emergem de toda essa experiência, sem descurar vias mais deontológicas e teleológicas que apoiam e direccionam as experiências e que delas resultam. (CAETANO e SILVA, 2009, p. 57)

A sexta lição aponta que dimensão moral e ética é considerada um elemento-chave para a formação do professor, sobretudo a inicial, porque remete à pessoalidade desse. Contudo, adverte que o conteúdo dessa formação precisa ultrapassar os discursos teóricos e alcançar o âmbito das vivências, das experiências do mundo do trabalho docente, mediante o cultivo dos valores, das relações humanas e interpessoais, a investigação dos bastidores da universidade, implicando principalmente a valorização da pessoa do estudante, futuro professor ou professor em exercício. Alerta também para a necessidade de se ter uma prática autônoma, como se percebe nas seguintes falas:

> Acredito que tanto professores como alunos precisam vestir a camisa do curso, no sentido de preparar mais a pessoa dos educadores. Graças a Deus,

> acho que mesmo com as dificuldades, o curso me ajudou a me encontrar, acho que me encontrei na docência. Acho que esse tema da ética que a senhora trouxe é bastante pertinente e ousado, porque a universidade ainda parece que está no pedestal do saber, e é preciso ter coragem pra investigar seus bastidores que nem a essa sua pesquisa. (Lay, a corajosa)

> Gostaria de ter autonomia de ir além dos estágios colocar o que aprendi em pratica, a gente fala tanto e pratica pouco, reflete muito, mas temos poucas atitudes, digo atitudes que vão repercutir numa transformação nas escolas. **(Gaby, a gentil)**

Assim, uma pedagogia que se pretende construtivista, crítica e emancipatória precisa voltar-se para a formação de seus professores integrando no seu saber-fazer as dimensões técnica, afetiva e política, tecidas pela ética. Em consonância com essas reflexões, Rios (2010) e Soares (2010) defendem uma formação docente que articula as dimensões técnica, estética, afetiva, ética e política. A dimensão ética representa o elo que une as demais competências e guia as práticas educativas como dimensão fundante porque:

> [...] a técnica, a estética e a política ganharão seu significado pleno quando, além de se apoiarem em fundamentos próprios da sua natureza, se guiarem por princípios éticos. Assim, vale reafirmar que, para um professor competente, não basta dominar bem os conceitos de sua área – é preciso criticamente no valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. Não basta ser criativo – é preciso exercer sua criatividade na construção de bem-estar coletivo. Não basta se compreender politicamente – é preciso verificar o alcance desse compromisso, verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária. (RIOS, 2010, p. 108-109)

Entende-se, por essa argumentação, que o Curso de Pedagogia, necessita, como afirmam os sujeitos da pesquisa, de mais investimento no trabalho com os valores, com as interações humanas mediadas pela intelectualidade e pelo afeto, tendo o professor-formador como exemplo, sobretudo porque precisa haver respeito na relação educativa. Para tanto, esse curso precisa levar seus envolvidos ao exercício da crítica permanente da realidade e do cotidiano, capacitando-os para se contraporem à ética em vigor, a do mercado, que impõe e sustenta a pedagogia da exclusão.

A visão crítica acerca da própria formação encontra fundamento na reflexão de Estrela (1999, p. 27) afirmando que “as escolas de formação de professores e educadores têm concedido um lugar menor ou ignorado totalmente à formação ética dos seus formandos.”, sendo a investigação nessa área quase inexistente. Na formação inicial, são poucas as referências que realçam o seu papel formativo em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

nível ético, e a dimensão ética da docência parece ser sublinhada. Há que se fundamentar a formação ética dos futuros pedagogos.

> [..] uma formação inicial que forneça aos estudantes fundamentos para a prática, que se constitua como uma formação rigorosa e organizada, motivadora para as questões éticas e que seja ela própria uma experiência onde se vive a ética, que mobilize o tratamento de temas actuais, que ajude a gerir relações de grupo e que oriente a formação ética dos alunos. (CAETANO e SILVA, 2009, p. 54)

> O que, sobretudo, me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de "brigar" por nossas idéias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, do outro, o respeito mútuo. (FREIRE, 1996, p. 78).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa investigação objetivou conhecer as representações de ética de estudantes concluintes do Curso de Pedagogia a partir da vivência nesse processo formativo. A sua realização oportunizou-nos responder a problemática que nos levou à indagação: como compreendem a formação inicial orientada por uma perspectiva ética? A análise de conteúdo nos proporcionou conhecer alguns elementos constituintes das representações sociais acerca da dimensão ética das participantes.

Assim sendo, o estudo revela que as representações dos sujeitos da pesquisa contemplam, por unanimidade, o exemplo de postura ética do professor-formador como condição primaz para a formação ética de pedagogos. Tornar-se ético, portanto, viver a formação de atitudes éticas implica ter como referência o agir docente, na visão das participantes por uma ética praxista para além da normatividade e da prescrição. Para tanto precisamos assumirmo-nos como sujeitos reflexivos, o que nos torna seres de decisão, de ruptura, seres éticos. Logo, os elementos da representação de ética no processo ensino-aprendizagem aproximam os participantes da ética praxista, com notada sensibilidade aos valores, sugerindo uma formação ética de professores sustentada nas seis lições aqui discutidas, em especial o respeito e a dignidade da pessoa humana, da pessoa do estudante, futuro professor.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZOTTI, A.J. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Em Aberto, Brasília, 14(61), p. 60-79, 1994.

CAETANO, Ana Paula; SILVA, Mª de Lurdes. **Ética Profissional e Formação de Professores**. Sísifo Revista de Ciências da Educação, nº 08, jan/abr 2009, p.49-60.

ESTRELA, M. T. **Ética e formação profissional dos educadores de infância**. Cadernos de Educação de Infância, 52, 1999, p. 27-32.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

LARROSA, Jorge B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. Jan/fev/Mar/Abr, nº 19, 2002, p. 20-28.

MENIN, Maria Suzana. **Valores na escola**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.28, nº1, p. 91-100, jan/jun, 2002. Disponível em: http:www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11657.pdf. Acesso em: 26 de março de 2007.

MORIN, E. **O método 6 Ética**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4ªed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PALMEIRA, Mª José de Oliveira. Formação docente continuada, valores e ética da responsabilidade social. In: LIMA JR, Arnaud S; HETKOWSKI, Tania (orgs). **Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006, p. 135-156.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. 2ª edição. São Paulo: Summus, 1994.

PUIG, Josef Maria. **A construção da personalidade moral**. Tradução de Luizete Guimarães Barros e Raquel Camorlinga Alcarraz. São Paulo: Ática, 1998.

RIOS, Terezinha Azeredo. Ética na Docência Universitária: apontamentos para um diálogo. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Lopes Marinalva (orgs). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira da Santana: UEFS Editora, 2009, p. 117-129.

RIOS_. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998

SEVERINO, J. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, Cleoni Mª Barboza (org). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão.** São Paulo: Cortez, 2011, p. 93- 130.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010.

SUBIRATS, Marina. A Educação no século XXI: a urgência de uma educação moral. In: IMBERNON, Francisco (org). **A Educação do século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, pp.170-205.

25.5.26 GRÊMIO ESTUDANTIL: UM ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROTAGONISMO JUVENIL

Cinthia da Rocha Azevedo[3303]

Lucia Villas Bôas[3304]

RESUMO

O protagonismo juvenil pode ser conceituado como uma atuação inovadora, construtiva e humanitarista do jovem na solução de problemas reais da escola, da comunidade e da própria vida social. Para tanto, há uma necessidade social de promover a formação de valores e atitudes cidadãs que lhes permita conviver de maneira autônoma com essa sociedade. O grêmio estudantil é um dos espaços possíveis de atuação juvenil dentro das escolas e pode auxiliar na aquisição de responsabilidades, gerando autonomia intelectual e moral, solidariedade, respeito às diferenças, cooperação, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, fortalecendo a voz da juventude. Este trabalho foi orientado por meio da problematização: "Qual a percepção de ex-integrantes de um grêmio estudantil de uma escola técnica estadual da capital de São Paulo acerca desse espaço de atuação, enquanto possibilidade de desenvolvimento para o Protagonismo Juvenil?". Num cenário em que se apreciam os discursos quanto à valorização do protagonismo juvenil, fez-se necessária a investigação de como os jovens estão compreendendo esse processo, analisando os limites e possibilidades de atuação do grêmio estudantil. Como referencial teórico, fez-se uso dos estudos de Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin (2016), Marcele Bald (2015), Fernanda Bittencourt Mendes (2011), Francisco André Silva Martins (2010), Aparecida da Graça Carlos (2006), entre outros. Dentre os procedimentos metodológicos, foram aplicados questionários e entrevistas semiestruturadas a 16 participantes da pesquisa. A análise de dados indicou, dentre outros aspectos, que os estudantes reconhecem a importância do colegiado como aprimoramento pessoal e profissional, desenvolvendo novas habilidades que os auxiliam na trajetória que hoje cursam. Embora não tenham uma definição clara do que venha a ser Protagonismo Juvenil, os respondentes entendem esse conceito como lugar de fala jovem e notam, no grêmio estudantil, uma grande possibilidade para o seu desenvolvimento. Apresenta-se, por fim, a proposição de uma Cartilha Interativa, que pode ser partilhada entre as instituições de ensino, trazendo aos estudantes maior conhecimento sobre o colegiado e pontuando ações para uma efetiva participação no espaço escolar.

Palavras-chave: Protagonismo juvenil. Grêmio estudantil. Participação.

1 INTRODUÇÃO

As agremiações estudantis tiveram seu início a partir da criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1938. Poerner (1979) descreve como fala da

[3303] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e docente do Centro Paula Souza (CPS), cirocha1975@gmail.com.

[3304] Doutora em Educação pela Pontífica Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC), Docente da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) dos Programas de Doutorado e Mestrado Acadêmico em Educação e Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais, lboas@fcc.org.br.

então presidente, à época, no 2° Congresso Nacional dos Estudantes, Clotilde Cavalcanti:

> Numa época de perturbações e de incertezas, de esperanças e desilusões, a mocidade tem o dever e a necessidade de se conhecer, para unida, poder melhor trabalhar, orientando a sua ação num sentido comum. (POERNER, 1979, p. 126).

O apontamento acima demonstra a importância da juventude como futuro da sociedade, através de seu protagonismo, atuando na melhoria coletiva a partir do desenvolvimento de uma participação comprometida com o objetivo de construir uma consciência revolucionária nos jovens.

Os grêmios estudantis, como órgãos de representatividade dos estudantes, podem oportunizar este protagonismo, atuando em questões diversas, como pedagógicas, sociais, políticas, culturais e desportivas, devendo, para tanto, ser espaços de discussões que possibilitem engrandecimento individual e coletivo. Entender a necessidade da participação do jovem nas questões cotidianas é reconhecer que essa intervenção poderá trazer benefícios à realidade à qual está inserida a UE.

Percebendo na juventude sua potencialidade, na construção de uma sociedade melhor, surgiu este recorte de uma dissertação de mestrado, acreditando na união da docência muito além das salas de aula, norteado, neste estudo, pela questão: “Qual a percepção de ex-integrantes de um grêmio estudantil de uma escola técnica estadual da capital de São Paulo acerca desse espaço de atuação enquanto possibilidade de desenvolvimento para o protagonismo juvenil?”.

Entre os objetivos que permeiam este trabalho, se destaca: analisar os limites e as possibilidades de atuação do grêmio estudantil como espaço de protagonismo juvenil em uma escola técnica estadual da capital de São Paulo, na visão de seus ex-integrantes.

2 GRÊMIO ESTUDANTIL

O Grêmio Estudantil pode ser definido como uma organização independente, sem fins lucrativos, que representa o interesse dos estudantes e que tem fins cívicos, culturais, educacionais, desportivos e sociais. Ele é o órgão máximo da representação dos estudantes dentro de uma UE.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A Tabela 1, a seguir, apresenta algumas das atribuições possíveis de um Grêmio Estudantil. Ressalta-se que aos eleitos, deve ficar claro que são os eleitores, através de reuniões e pesquisas, que indicam as necessidades daquele espaço escolar, as quais são individuais e passíveis de alterações.

Tabela 10 - Atuações de um Grêmio Estudantil

CULTURA	ESPORTE	POLÍTICA	SOCIAL	COMUNICAÇÃO
• Montagens de peças de teatro • Dança • Exposições de desenhos, pintura e escultura • Festas • Shows • Festivais de bandas • Saraus • Passeios a museus • Mostras de cinema e teatro • Oficinas culturais e de artesanato • Semana Cultural • Concursos literários (poesia, contos, crônicas)	• Campeonatos de futebol, vôlei, basquete, handebol, etc. • Participação em campeonatos inter-escolares • Mini-olimpíadas (corridas, saltos, basquete, etc.) • Gincanas	• Palestras, debates, manifestações • Avaliação dos diretores, professores e alunos no processo de aprendizagem • Garantir o voto dos estudantes no Conselho Escolar • Campanhas a favor da Cultura de Paz • Parcerias com Grêmios de outras escolas	• Campanha do agasalho, alimento, etc. • Reciclagem de lixo • Campanhas de prevenção (gravidez precoce, drogas, etc.) • Embelezamento da escola (murais, painéis, grafites) • Grupos de discussão (preconceito, inclusão social)	• Rádio escolar • Jornal dos alunos • Participação na reunião de representantes de classe • Participação no Conselho Escolar

Fonte: Brasil (2002).

O processo eleitoral de um Grêmio Estudantil passa por períodos de orientação sobre as etapas, informações e atribuições dos cargos, campanhas e votações, geralmente através da criação de chapas, formadas por identificações pessoais ou por valores espelhados. Verifica-se que “A participação no Grêmio é um tipo específico de participação política que reforça valores coletivos de cooperação e responsabilidade” (MENDES, 2011, p. 81).

A atuação atual dos Grêmios está ligada a um processo de aprendizagem que é construído na prática diária e envolve o exercício do poder dentro da escola. A relação entre os representantes tem a ver com o significado que estes conferem à agremiação, sendo singular porque depende dos acontecimentos e problemas vivenciados na escola (MARTINS, 2010).

3. PROTAGONISMO JUVENIL

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Protagonismo Juvenil pode ser conceituado como uma atuação inovadora, construtiva e humanitarista do jove; é uma forma de ação educativa, em que se criam espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens o envolvimento em atividades direcionadas à solução de problemas, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso (COSTA; VIEIRA, 2006).

É possível abordar o Protagonismo conforme o livro “A juventude brasileira no contexto atual e em cenário futuro”:

> O Protagonismo Juvenil só é efetivo quando um voto de confiança é dado aos jovens, envolvendo-os nos processos decisórios e consolidando o espírito de cidadania dos indivíduos participantes [...]. (BARBER-MADDEN; SANTOS, 2016, p.37).

Entende-se como importante para o desenvolvimento do Protagonismo no jovem uma gestão escolar democrática e participativa, que não apenas ouvirá seus estudantes como agirá de forma mediadora na busca identitária desse alunado. Libâneo (2004) refere-se ao modo de uma escola, que faça frente a essa remodelação educacional tanto discutida:

> A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos estudantes com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética [...]. (LIBÂNEO, 2004, p. 43).

As escolas não devem ter a pretensão de formar estudantes, mas sim, de dar a eles subsídios para que se apropriem de conhecimentos e cidadania para que desenvolvam habilidades e competências.

O Protagonismo está muito ligado às práticas escolares e às formas com as quais os jovens são impactados pela aprendizagem de conteúdos e valores. Por isso, o estímulo ao desenvolvimento das inteligências e habilidades é de extrema importância. Para que ele ocorra, as escolas devem estar abertas ao fomento de novas ideias e possibilidades.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foram realizadas pesquisas qualitativas, em duas fases distintas. A primeira delas, através de Questionários, veiculados através de link, gerado pelo FORMS, da Microsoft, permitindo a caracterização e introdução a temática trabalhada, com 16

participantes, todos maiores de 18 anos, ex-integrantes do Grêmio Estudantil e, ex-alunos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM[3305]) da UE escolhida.

A segunda fase ocorreu através de videochamadas, onde executamos entrevistas com roteiro semiestruturado há 6 participantes da pesquisa.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na caracterização dos participantes, observou-se que a maioria se encontra na faixa etária dos 21 anos, sendo majoritariamente do sexo feminino, todos identificando-se como Cisgênero.

Quanto ao tempo de atuação dentro de um Grêmio Estudantil, a maioria descreveu ter participado entre 1 e 3 anos, o que pode ser explicado com base na informação de que a participação de todos se deu ao longo do ETIM, que possui um ciclo de 3 anos entre o início e a possível conclusão.

Dentre os 16 pesquisados, 15 referiram ocorrer eleições anuais na U.E. lócus da pesquisa. Para 14 respondentes toda a comunidade era informada das ações do Grêmio Estudantil e, 15 participantes relataram ser o Colegiado atuante na comunidade interna, o que denota o efetivo cumprimento de seu papel, possibilitando seu desenvolvimento e aumentando a captação de mais pessoas comprometidas com ações para melhoria de seus espaços.

Os meios de comunicação utilizados pelos integrantes do Grêmio Estudantil na UE pesquisada à sua época de gestão, foram intervenções em salas de aula e, publicações em redes sociais. Cabe aqui um adendo em relação à atual situação social trazido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016), na pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil (TIC) Domicílios, que mensurou um aumento entre 3_5% no acesso da população, primordialmente da região sudeste e, entre as classes B, C e D/E, às tecnologias de informação e comunicação, num comparativo ao TIC anterior (2015). Nesse contexto, o Grêmio Estudantil deve aprimorar seus meios de comunicação com a comunidade, garantindo visibilidade à sua existência, bem como às suas ações e propiciando discussões sobre pautas diversas, sobretudo diante da atual situação de pandemia.

[3305] ETIM – Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio – modalidade de estudo presente no Centro Paula Souza (CPS) onde o aluno realiza, de forma integrada, o ensino médio e a qualificação profissional.

Quando questionados sobre ações que acreditam ser de um Grêmio Estudantil, as mais lembradas foram: assuntos transversais, projetos escolares, esporte e cultura.

Apesar dos problemas existentes na Educação, de forma geral, sobretudo no ensino público, no questionamento sobre "Como considera sua atuação junto ao Grêmio Estudantil?", 8 entrevistados a consideraram como "Muito boa" e 7 como "Boa".

Isso demonstra que a relação do Grêmio Estudantil na escola técnica estadual pesquisada era, na maior parte das vezes, funcional, permitindo aos representantes eleitos a discussão e a realização de ações junto à comunidade, trazendo questões e melhorias. Percepção semelhante foi trazida por Carlos (2006, p. 58), que descreve: "[...] quanto à sua participação na agremiação é expressivamente positiva [...]".

Ainda sobre esse último questionamento, os participantes da pesquisa deveriam justificar suas respostas. Em relação às justificativas apresentadas, a maior parte dos entrevistados reconhecem o Grêmio Estudantil como importante experiência para o desenvolvimento pessoal e profissional, entendendo que, apesar de pequenos resultados, estes fizeram diferença no todo, sendo considerados como gratificantes no contexto geral.

Ainda assim, cabe revelar que uma pequena parcela dos participantes da pesquisa trouxe problematizações vividas, como o desperdício de potencial, a não colaboração da equipe gestora nos projetos, dificuldades quanto às ações e pouca liberdade. Essas problematizações trazidas já foram identificadas em trabalhos anteriores, como Martins (2010), que descreve, em momentos diversos:

> Neste contexto, de disputas e tensões, a administração do diretor é vista pelos jovens como sendo morosa, devagar, causadora de embargo às atividades do Grêmio. (p. 109)

Cabe aqui ressaltar que as UE devem seguir regras e legislações específicas que regulam ações. Um gestor educacional deve apresentar resultados anualmente, sendo o responsável, como uma tutoria, por toda sua comunidade discente, ao longo do período em que essa se encontra na UE, principalmente em se tratando de alunos do ETIM, em sua quase totalidade, representados por estudantes menores de idade.

Para as entrevistas com roteiro semiestruturado, focamos em 8 questões/ situações que necessitariam ser abordadas ao longo das entrevistas.

Na questão inicial, sobre o que é o Grêmio Estudantil, notou-se que, para todos os respondentes, o Grêmio Estudantil é um órgão de representação junto aos

estudantes, conforme observado em sua função primária, descrita na Lei do Grêmio Livre, a respeito de sua atuação como ponte entre a equipe gestora e a comunidade discente, de maneira a gerar um ambiente mais harmônico. Essa percepção dos participantes vai de encontro ao descrito por Boutin (2016):

> É possível perceber de acordo com o exposto que esses jovens reconhecem a importância da participação discente e dos Grêmios Estudantis. Reconhecem que os Grêmios devem representar os alunos e que seu trabalho deve ultrapassar os portões da escola [...]. (BOUTIN, 2016, p. 119)

Quando tratado sobre o motivo pelo qual quiseram fazer parte de um Grêmio, os participantes indicaram que, foram movidos pela vontade de atuar no ambiente escolar, transformando-o num espaço mais interessante, agradável e com possibilidades de desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes. Martins (2010) aborda que o processo de aprendizagem é construído na prática diária e envolve o exercício de poder dentro da escola.

Ao falarmos sobre as relações que mantinham com a comunidade escolar, todos observaram suas relações como boas, procurando realizar a escuta ativa, em que se percebem necessidades e possibilidades através da comunicação adequada, evitando atritos desnecessários.

Refletindo sobre o que o Grêmio Estudantil representou nas vidas dos respondentes, estes demonstraram que tiveram grande envolvimento pessoal e que levaram essas habilidades para a área profissional, como o trabalho em equipe, respeito as diferenças, a busca por lutas pelas quais acreditam valer a pena e conquistas que advieram através desta participação.

Os participantes foram questionados sobre qual seria a atuação de um Grêmio Estudantil nos dias de hoje, notou-se então que, todos os respondentes têm clareza sobre as reais atribuições de um Grêmio Estudantil, demonstrando perceber que o Colegiado é de grande importância aos alunos e que suas ações devem voltar-se para as diversas possibilidades de áreas: pedagógica, cultural, esportiva, entre outras, ouvindo seus pares e debatendo possibilidades, buscando trazer apoio para as ações, de maneira a criar relações e a suprir necessidades advindas da pouca ou falta de verba escolar.

De certa maneira, os participantes entendem que o Protagonismo Juvenil é o espaço de autonomia que deve ser dado ao jovem para que ele possa ter voz ativa, lutar por seus direitos, expressar-se e tomar decisões dentro do ambiente no qual

estão inseridos. Boutin (2016) trouxe também algumas percepções que se fazem importantes:

> [...] É com a clareza que a luta direcionada a emancipação humana, não se concretiza e nem incorre em maior eficiência, apenas por meio de grandes movimentações de massa, mas também nos diferentes, diversos e pequenos grupos alinhados ao mesmo propósito que se somatiza forças e se imprime legitimidade a uma revolução social que vislumbro a contribuição dos jovens inseridos nos Grêmios Estudantis, para a ruptura com a sociedade do capital. (BOUTIN, 2016, p. 121)

Em continuidade ao entendimento sobre o Protagonismo, os respondentes disseram acreditar que a participação em um Grêmio Estudantil seria uma forma de desenvolvimento do Protagonismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se propôs a responder o questionamento: “Qual a percepção de ex-integrantes de um Grêmio Estudantil de uma escola técnica estadual da capital de São Paulo acerca desse espaço de atuação enquanto possibilidade de desenvolvimento para o Protagonismo Juvenil?”.

Reconhecem-se as limitações desta pesquisa, já que aborda uma única escola técnica da capital do estado de São Paulo, com pequena abrangência no aspecto quantitativo. No entanto, ainda assim, acredita-se que ela pode unir-se a outros estudos já realizados, bem como a estudos futuros e possibilite novas discussões sobre as temáticas Grêmio Estudantil e Protagonismo Juvenil.

Em resposta à questão norteadora e, diante dos resultados apresentados num comparativo às demais pesquisas tomadas como base, pode-se concluir que o Grêmio Estudantil de fato constitui um espaço possível de contribuição ao Protagonismo Juvenil.

O Colegiado mostra-se em toda pesquisa realizada como importante instrumento para o desenvolvimento jovem, através de ganhos pessoais, que se solidificam posteriormente, diante de acepções profissionais, na percepção de habilidades até então imperceptíveis que passaram a influenciar as definições de cursos e atuações futuras.

Podemos considerar que os objetivos propostos foram atingidos, entendendo a partir das pesquisas a multiplicidade de ações junto ao Grêmio Estudantil e, trazendo, na voz dos próprios respondentes, ex-integrantes do Colegiado, a atuação diversa

como forma de melhoria e ganho para a escola, para os alunos e, consequentemente, para a educação.

Finaliza-se reforçando a importância de um processo educacional democrático, estabelecido através de diálogos entre os diversos atores, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reforçando sua identidade, garantindo uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BARBER-MADDEN, Rosemary; SANTOS, Taís de Freitas (Orgs.). **A juventude brasileira no cenário atual e em contexto futuro**. Brasília: UNFPA. 2016. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/livro_juventude.pdf. Acesso em: 29 maio 2021.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona. **Grêmio Estudantil e participação do estudante**: limites e possibilidades para o processo de emancipação em comunidades de periferias da cidade de Ponta Grossa, PR. Orientadora: Simone de Fátima Flach. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. **Caderno Grêmio em forma**: Instituto Sou da Paz. 2. ed., 2002. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1095.pdf. Acesso em 09 mai. 2020.

CARLOS, Aparecida da Graça. **Grêmio Estudantil e participação do estudante**. Orientador: Odair Sass. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. 2. ed. São Paulo: Ed. FTD, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: TIC domicílios 2016. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_2016_LivroEletronico.pdf. São Paulo, 2017, p. 131. Acesso em: 04 fev. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Alternativa, 2004.

MARTINS, Francisco André Silva. **A voz do estudante na educação pública**: um estudo sobre participação de jovens por meio do Grêmio Estudantil. Orientador:

Juarez Tarcísio Dayrell. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MENDES, Fernanda Bittencourt. **Um Grêmio Estudantil mais politizado**: formas de engajamento e construção identitária em um Grêmio Estudantil. Orientadora: Fernanda Bittencourt Ribeiro. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

POERNER, Arthur José. **O poder jovem**: história de participação política dos estudantes brasileiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Booklink, 1979.

25.5.27 METÁFORAS E (RE)SIGNIFICAÇÕES: AS NOVAS PRÁTICAS DE PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Patricia Bastos Fosse Peres[3306]

RESUMO

O fracasso escolar dos alunos brasileiros em matemática parece ser algo naturalizado e, uma das causas, recai sobre a formação do professor. Buscamos a existência de elementos singulares nas representações sociais do par ensino-aprendizagem da matemática escolar por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que se encontram em desenvolvimento profissional em serviço. O estudo das representações sociais oportuniza a investigação do funcionamento dos sistemas de referência que orientam as condutas e as práticas. Entrevistamos 10 professoras de uma escola situada na zona Oeste do Rio de Janeiro e analisamos o discurso a partir da articulação entre a Teoria das Representações Sociais e a Teoria da Argumentação. A dinâmica da formação que recebem está fundamentada no princípio da reflexão-planejamento-ação-reflexão e propicia que elas ressignifiquem o ensino na medida que discutem suas práticas. As metáforas evocadas remetem ao movimento de mudança das professoras, visto que, elas não querem repetir antigas práticas que julgam ser ineficazes. Elas dizem que precisam fazer diferente para que os alunos aprendam. Para isso, fazem os mesmos percursos que os alunos, assim elas aprendem matemática e, mais, aprendem como ensinar, suprindo as lacunas conceituais da formação inicial. Encontramos um tensionamento na rede de significações acerca do objeto que aponta para a possibilidade de mudanças nas representações sociais pelas práticas, já que as professoras mostram acreditar que, se as novas formas de ensinar deram certo com elas, darão com seus alunos.

Palavras-chave: Metáforas. Representações sociais. Formação de Professores. Desenvolvimento Profissional em serviço. Matemática escolar.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa propõe um estudo trienal que tem como objetivo de avaliar o nível de letramento matemático de jovens com 15 anos de idade. Os resultados alarmantes mostram que 68,1% dos estudantes brasileiros avaliados em 2018 estão no nível 1 de proficiência em matemática ou abaixo dele, o que indica que não possuem conhecimento mínimo para serem considerados letrados e exercer a cidadania (BRASIL, 2020). O resultado sugere que o ensino de matemática oferecido pelas escolas brasileiras não atinge o que deveria ser seu principal objetivo: a aprendizagem dos alunos.

Há um desarranjo entre a lógica que orienta as práticas dos atores que atuam no chão da escola e a lógica daqueles que elaboram as avaliações que medem o que os estudantes sabem em matemática, segundo padrões e modelos neoliberais. Os

[3306] Mestra e doutoranda em Educação, Universidade Estácio de Sá, patriciaperes.mat@gmail.com.

resultados dos exames denunciam mais que o fracasso dos estudantes brasileiros em matemática, conduz à reflexão sobre quem deveria ensiná-los, uma vez que, não há aprendizagem sem ensino. As avaliações em larga escala controlam o desempenho de alunos e professores e buscam, de certa forma, controlar a organização do trabalho docente (PASSOS, NACARATO, 2018).

Segundo as autoras, os professores que ensinam matemática, principalmente nos anos iniciais, tentam suprir as lacunas na formação dos alunos, enquanto, apercebem-se das suas próprias dificuldades. Muitos desses professores almejam por programas de formação nos quais eles tenham a oportunidade de discutir as questões que surgem em suas salas de aula e que lhes deem condições de resolvê-las, programas que promovam um diálogo reflexivo entre prática e teoria.

O modelo de desenvolvimento profissional em serviço garante o aprimoramento dos conhecimentos profissionais necessários à docência, uma vez que propicia o "diálogo" entre o professor e suas práticas. Os modelos formativos em serviço fundamentam-se no processo dialético de ação-reflexão-planejamento-ação de Schön (2000). Dizemos que é uma formação que ocorre de "dentro para fora", ao contrário de outros modelos, que oferecem ao professor algo que se pressupõe que lhe falte. O professor tem a oportunidade de trazer para fora o que acontece dentro da sua sala de aula. São formações que viabilizam a reflexão para e na prática (Ponte, 2011).

O objetivo desse estudo foi investigar elementos diferenciados na forma como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em desenvolvimento profissional em serviço significam o par ensino-aprendizagem da matemática escolar e as implicações desses elementos nas práticas docentes. Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES/PROSUP).

2 QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O fenômeno investigado parte da dinamicidade presente na realidade, na medida que as professoras refletem e discutem sobre suas práticas no processo de desenvolvimento profissional em serviço que vivenciam na escola que trabalham. Neste tipo de estudo, o pesquisador se propõe a trabalhar no âmbito das significações, das crenças e das atitudes, justificando o desenvolvimento de um estudo qualitativo

(MINAYO, 2009).

As professoras têm a oportunidade de discutir sobre o que fazem e como fazem. Existe relação entre o que pensamos e o que fazemos; fazemos o que fazemos e como fazemos a partir de um sistema de referências compartilhados socialmente. Por outro lado, aquilo que pensamos depende das nossas escolhas em fazer desse ou daquele jeito. Consideramos as referências que organizam nosso pensamento como uma condição para as práticas, "e as práticas como agente de transformação" do sistema de referências. (ROUQUETTE, 1998, p. 43).

Chamamos de representações sociais – RS, esses sistemas de referências que orientam as condutas e as práticas e permitem que as pessoas falem sobre as coisas da vida cotidiana. A noção de RS está associada ao "caráter simbólico da atividade representativa de sujeitos que partilham uma mesma condição ou experiência social: eles exprimem em suas representações o sentido que dão a sua experiência no mundo social" (ALVEZ-MAZZOTTI, 2008, p. 21).

Em 1961, Serge Moscovici propôs uma "teoria" do senso comum, denominada Teoria das Representações Sociais, resultante do estudo sobre a RS da psicanálise na sociedade francesa. As RS constituem-se por meio de construções simbólicas que são, ao mesmo tempo, individuais e sociais, uma vez que se constituem por meio das interações entre os sujeitos. De acordo com o autor,

> se uma representação social é uma preparação para a ação, ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar (MOSCOVICI, 1976/2012, p. 49, grifo do autor).

Os professores falam sobre a forma como concebem o ensino e a aprendizagem da matemática escolar a partir das representações que são compartilhadas pelo grupo a que pertencem. A dinamicidade deste processo se dá por meio de partilhas sociais e decorrem da/na dialogicidade entre os atores sociais. Moscovici (2015, p. 210) afirma que "do ponto de vista dinâmico, as representações sociais se apresentam como uma rede de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas". Essa construção imaginética forma o que chamamos de núcleo figurativo – NF.

Lima e Campos (2020, p. 3) afirmam que "as representações sociais expressam

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o conhecimento do senso comum elaborado e compartilhado sobre um objeto social por grupos em interação, em uma perspectiva dinâmica". Segundo os autores, o NF funciona como operador conceitual, permitindo que os atores sociais falem sobre o objeto, uma vez que, no processo representacional, o sujeito atribui uma imagem ao objeto, conferindo-lhe concretude e, ao mesmo tempo, significado.

O processo de metaforização é uma forma econômica de coordenar e condensar imagens na significação dos objetos. Os significados emergem dos implícitos extraídos das metáforas evocadas pelos sujeitos. Segundo Castro (2016, p. 167), "os implícitos remetem a essas leis sociais que regulam a comunicação entre os indivíduos", nos dando acesso aos indícios das representações sociais. A Teoria da Argumentação nos fornece ferramental para compreender como as professoras organizam suas estratégias para defenderem o que fazem e como fazem e nos dá acesso à estrutura lógica que organiza o processo argumentativo por meio da análise dos argumentos utilizados, dentre eles, as metáforas.

Para isso, entrevistamos 10 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, todas com formação inicial em Pedagogia, das quais 7 trabalhavam em uma escola da rede privada de ensino na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro e 3 eram egressas. A escolha do campo se deu pelo fato das professoras estarem no modelo formativo de desenvolvimento profissional em serviço. As análises das entrevistas foram feitas de acordo com a articulação entre a Teoria das Representações Sociais e a Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Encontramos nos relatos das professoras o uso frequente de metáforas. A análise deste tipo de argumento, remete a imagens que permitem inferirmos sobre seus significados. Uma metáfora pode ter vários sentidos que são atribuídos pelos sujeitos, cabe ao pesquisador analisá-los, dentro de um contexto, para que os significados atribuídos pelo grupo possam ser apreendidos. As metáforas sugerem o movimento necessário à mudança como veremos a seguir.

Uma das professoras falou sobre a entrada de uma nova colega à equipe. A nova integrante trouxe novidades, novas formas de fazer e provoca questionamento.

O fato “sacodiu o coreto” da antiga professora e ele “balançou”, “desarrumando-o” como mostra o extrato abaixo.

> Aí, entra uma colega minha, igual a Carol entrou e, aí, balança, sacode o meu coreto, sabe? “Então, vamos fazer dessa forma? Ah, eu fazia dessa forma há alguns anos, mas vamos fazer dessa forma que você.” Então, essa movimentação da escola é bem legal. Essa abertura pra gente estar sempre discutindo.(S1)

A sacudida foi forte a ponto de balançar o coreto. Essa metáfora quando evocada, normalmente, gera uma situação de desconforto, mas aqui aparece com novo sentido. A balançada colocou a antiga professora no movimento de mudança a partir da reflexão promovida pela troca com a nova professora. Isso foi visto como algo positivo pela professora, o espaço de formação oferecido pela escola proporciona que elas estejam sempre discutindo sobre suas práticas.

As situações vivenciadas neste modelo formativo nem sempre são tranquilas, algumas vezes, geram desconforto e desconfiança, principalmente, no início do processo, onde são muitos os questionamentos. As metáforas da “pulga atrás da orelha” e do “esquentar a cabeça” remetem ao incômodo provocado pela necessidade de mudança, conforme ilustrado pelos trechos seguintes.

> Quando eu entrei aqui na escola, eu tive que esquentar a cabeça [...] Quando você não tem, no caso, as assessorias que direcionam o trabalho, né, no caso aqui Português e Matemática, você fica meio perdido e eu me senti meio perdida. (S2)

> Eu não fui uma boa professora de linguagem matemática até as assessorias começarem. Aí a pulga foi colocada atrás da minha orelha e eu comecei a gostar daquilo e trabalhar com outro olhar.(S2)

Reconhecer que não é uma boa professora, por si só, gera desconforto. Não ser boa professora sugere que algo deveria ser feito, mas não era porque ela não sabia fazer. As lacunas na formação ficam em evidência, em contrapartida, a formação oferece às professoras a chance delas mudarem e serem melhores no que fazem. Elas não se sentiam perdidas porque tinham a orientação da formadora e das outras professoras neste processo, porém, elas precisavam estar predispostas a mudar para “saírem da zona de conforto”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Essa escola não é uma escola comum, não é uma escola onde o professor não tenha que sair da zona de conforto, não é uma cospe e giz. Então, para eu entrar numa escola como essa foi sair totalmente do que eu estava acostumada a fazer, foram noites chorando.(S2)
>
> Demora para entrar porque eu acho que já está muito na cabeça da pessoa, então, ela demora a sair daquela zona que ela está. Mas quando percebe, ela mesmo fala "Nossa, isso é tão diferente do que eu aprendi". (S4)

Estar na zona de conforto significa reproduzir práticas já naturalizadas para o ensino da matemática. Os extratos acima mostram que as professoras reconhecem que elas fazem algo que é diferente daquilo que faziam antes da formação. Mudar pode levar tempo, pois, são muitas as desconstruções que conduzem a ressignificações e novas práticas. Esses processos não, necessariamente, ocorrem em sequência, na maioria das vezes, eles acontecem concomitantemente.

O movimento fica implícito também na metáfora do percurso que sugere algo que o professor faz e que conduz o aluno do estado de não saber ao estado de saber. A metáfora, considerada como referência na Pedagogia Tradicional (MAZZOTTI, 2016), foi ressignificada de maneira singular pela maioria das professoras protagonistas do presente trabalho. Para essas professoras ensinarem de uma maneira diferente, elas dizem que precisam fazer o mesmo percurso que os alunos para garantir que saibam o que e como ensinar. Quando a professora transita pelo mesmo percurso que será feito pelo aluno, ela se sente segura para ensinar. Vejamos os fragmentos abaixo.

> Eu passei pelo mesmo processo que as crianças passaram na alfabetização matemática, eu passei junto com elas. [...]Quando eu comecei a entender isso, eu comecei a achar mais fácil ensinar matemática. [...] Quando eu comecei a andar por várias estratégias, eu me colocando no lugar de aluno, eu comecei a achar muito mais fácil. (S10)
>
> Aqui na nossa escola é muito bacana o trabalho, a organização do trabalho, o percurso do trabalho que é tudo tão amarradinho.(S5)
>
> A gente tem todo um percurso. Então, a gente se intera do que vai ser feito, desse percurso que nós vamos percorrer. A gente também faz todo esse percurso pra, depois, a gente ensinar.(S6)

É através da "caminhada" por um determinado percurso que as professoras e os alunos aprendem. O caminho percorrido é o mesmo para a professora e para o aluno; ambos aprendem nessa trajetória. Elas precisam percorrê-lo para suprirem as lacunas conceituais deixadas em suas formações iniciais e, mais, para aprenderem a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ensinar matemática. As professoras fazem todo o percurso para aprender e, depois, ensinar. O fato do percurso deixar tudo "amarradinho" não tem o sentido de tonar o trabalho estático, algo que deve ser seguido sem questionamentos. O percurso confere organicidade ao que é feito.

As novas práticas demandam que elas tenham "jogo de cintura" para "saírem do quadradinho", metáforas que também apareceram (re)significadas de maneira singular pelas professoras e referem-se ao movimento de transformação promovido pelo desenvolvimento profissional. O "jogo de cintura" remete ao movimento que a professora precisa ter para articular as novas práticas às antigas. Ela faz menção ao lúdico, a brincadeira que precisa ser acomodada às tarefas mais tradicionais da sala de aula. A professora disse que queria fazer diferente porque estava "tudo muito quadradinho", ou seja, para fazer diferente ela precisava sair do quadradinho. O que as colocou em movimento foi a necessidade de mudança, já que não queriam repetir antigas práticas que diziam ser ineficazes, uma vez que, elas não aprenderam matemática em suas formações.

> [...] trabalhar com o lúdico é muito difícil. Precisa sempre ter jogo de cintura em sala.[...] Então, a gente precisa ter sempre jogo de cintura com essas crianças para elas não perderem o foco daquela atividade.(S5)
>
> Estava tudo muito assim a flor da pele, querendo fazer diferente. Mas, lá era tudo muito quadradinho. (S4)

Todas as metáforas evocadas pelas professoras aparecem (re)significadas, dada a positividade atribuída a elas. Os implícitos extraídos das metáforas remetem ao movimento de mudança pelo qual as professoras estão passando e anunciam novos elementos na maneira com que as elas concebem a matemática escolar.

Podemos afirmar que as professoras identificam, precisamente, o que é esse novo em suas práticas e utilizam as metáforas para se referirem a isso. O processo de (re)significação do ensino e da aprendizagem da matemática escolar aparecem objetivados na imagem do movimento necessário para transformação, já que precisam ensinar de uma forma diferente para que os alunos aprendam. Contrariamente ao que encontramos na Pedagogia Tradicional, onde o ensino orienta a aprendizagem, aqui a aprendizagem dos alunos parece orientar o ensino.

A formação que as professoras recebem no local que trabalham proporciona que elas pensem sobre o que estão fazendo, "pulgas são colocadas atrás de suas

orelhas". Elas "esquentam a cabeça" refletindo e discutindo sobre maneiras diferentes de ensinar. As professoras, então, "sacodem e balançam o coreto", "saindo da zona de conforto", uma vez, que já não fazem mais o que faziam antes da formação. Elas fazem todo o percurso que garantirá a aprndizagem junto com os alunos, assim elas aprendem matemática e aprendem como se ensina. Elas precisam "ter jogo de cintura" para acomodar o que novo às suas práticas e conciliar com o que, ainda, não pode ser modificado. Reconhecem que estão "saindo do quadradinho" e identificam o que há de novo em suas práticas. Há um incomodo proveniente da mudança, mas que é, reconhecidamente, necessário para garantir que todos aprendam e tenham prazer neste processo. Encontramos indícios das RS do ensino e da aprendizagem da matemática escolar a partir da análise das metáforas utilizadas pelas professoras na defesa de suas práticas. Nesse sentido, propomos um modelo para o núcleo figurativo da representação do ensino e aprendizagem da matemática escolar pelas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, objetivado na imagem do movimento sugeridos pelas metáforas apresentadas.

Figura 1 – Núcleo figurativo

Fonte: elaborada pela autora

É possível inferirmos sobre um provável núcleo figurativo para a RS do ensino e aprendizagem da matemática escolar pelas protagonistas deste estudo. Não encontramos mudanças nas RS; existe a possibilidade de ocorrer pela mudança nas práticas, portanto, julgamos prematuro falarmos sobre o processo de ancoragem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metáforas evocadas sugerem que as concepções sobre a matemática escolar estão sendo reorganizadas pelas professoras na direção de um novo, um novo de quem vivenciou uma experiência de aprendizagem e procura entendê-la. Encontramos um tensionamento na rede de significações acerca da matemática escolar que apontam para a possibilidade de mudanças nas representações sociais pelas práticas, já que as professoras mostram acreditar que, se as novas formas de ensinar deram certo com elas, darão com seus alunos.

Constatamos que o modelo formativo aqui apresentado viabiliza espaços de troca e reflexão sobre as práticas entre pares e com a formadora, garantindo a aprendizagem das professoras por meio da articulação entre teoria e prática. Acreditamos que dar vez e voz a quem está na linha de frente do processo de ensino e aprendizagem poderá trazer mudanças efetivas para a atual situação de professores e alunos, avançando, de fato, na resolução de antigos problemas com a matemática escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista múltiplas leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

CASTRO, M.R. Revisitando o ferramental teórico e metodológico do MEA. In CASTRO, M.R. et al. **Análise das interações em educação**: retórica, argumentação, comunicação e representações sociais. Nova Iguaçu: Marsupial, 2016. p. 161-192.

LIMA, R.C.P.; CAMPOS, P.H.F. Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e206886, 2020. Disponível em https://doi.org/10.1590/0102-4698206886. Acesso em: 14 mai. 2020.

MAZZOTTI, T. A palavra situada. In CASTRO, M.R. et al. **Análise das interações em educação**: retórica, argumentação, comunicação e representações sociais. Nova Iguaçu: Marsupial, 2016. p. 99-132.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

MINAYO, M.C.S.(org) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, S. (1976) **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2015.

PASSOS, C.L.B.; NACARATO, A.M. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, n. 94, p. 119-135, dez. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0010. Acesso em 17 jul. 2021.

PERELMAN, C., OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PONTE, João Pedro da. Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. In N. Planas (Ed.), **Educación matematics**: Teoría, critica y prática. Barcelona: Graó, 2011. p. 83-98.

ROUQUETTE, M.L. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, A.S.P; OLIVEIRA, D.C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiania: AB, 1998. p.39-46.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

25.5.28 MOVIMENTOS REPRESENTACIONAIS NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PERU E NO BRASIL

Érica Fernanda Justino-Freitas[3307]

RESUMO

Este texto é resultado de uma pesquisa que analisou, a partir da das Representações Sociais em Movimento, as formas de pensar, sentir e agir sobre o campo de professores que atuam na Pedagogia por Alternância no Brasil e no Peru. As escolas vinculadas à Pedagogia da Alternância possuem um projeto de escola contra hegemônico que se compromete com as questões do universo camponês e tensiona os professores a posicionarem-se. Dessa forma, o estudo foi orientado pela seguinte questão: quais são os desafios vivenciados pelos professores ao terem que lidar com o universo camponês em uma perspectiva de fortalecimento dos modos de produção e reprodução para manter a agricultura e o modo de vida camponês? Quanto aos referenciais epistemológicos destacamos Fernandes (2008), Ames (2013), Caldart, (2004), Silva (2016), Moscovici (2012) e Antunes-Rocha (2018). A metodologia utilizada foi de base contrastiva, os dados foram coletados a partir de questionários semiestruturados e entrevistas narrativas com 12 professores, sendo 06 professores brasileiros e 06 peruanos. Os resultados apontam para movimentos representacionais de reelaboração, de manutenção e de recusa. Este estudo contribui teoricamente com a compreensão da Teoria das Representações Sociais (TRS) a partir da perspectiva do movimento, a partir da análise de experiências sobre objetos comuns em diferentes contextos educativos geradores de mudança.

Palavras chaves: Campo; Educação no contexto campesino; Pedagogia da alternância; Representações Sociais; Brasil e Peru

1 INTRODUÇÃO

Este texto é parte de um trabalho de pesquisa de Tese construído a partir da vinculação entre o projeto de produção e reprodução da vida campesina e o projeto de escola. Na complexidade que envolve esta temática escolhemos estudar como esta relação se dá no Peru e no Brasil em escolas situadas no contexto da Pedagogia da Alternância (PA). Com este recorte, nosso olhar foca-se nas formas de pensar, sentir e agir sobre o objeto campo dos professores[3308] que atuam no contexto mencionado.

[3307] Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela FAE/UFMG. Professora da Educação Básica. E-mail: ericafernanda28@yahoo.com.br

[3308] Para evitar repetições usaremos ao longo da Tese a palavra professor para nos referirmos a todos os gêneros de professores (as). Entendemos que este uso é reflexo da linguagem internalizada e que seu uso pode comprometer a luta por uma sociedade com igualdade de gênero. Esta nota objetiva apontar nosso posicionamento na defesa do empoderamento da mulher na sociedade.

Peru e Brasil conformam o contexto deste estudo por possuírem similaridades estruturais que os aproximam. Compartilham os impactos políticos e históricos de uma trajetória colonial, de uma estrutura fundiária concentrada em latifúndios, desigualdades sociais e exploração camponesa. Partilham também uma histórica exclusão do direito à educação escolar ofertada aos povos campesinos, assim como se aproximam na luta desse grupo pela defesa da escola com destaque para a participação no Movimento da Pedagogia da Alternância, experiência construída por camponeses franceses na década de 30.

A relação campo e escola foi compreendida a partir das narrativas dos professores que estão em contextos de contradição, de pressão e de conflitos em escolas que formam camponeses e, portanto, são diferenciadas. Sendo assim, a questão que orientou a pesquisa reside no interesse em conhecer como os professores que atuam nas escolas da PA estão organizando suas formas de pensar, sentir e agir com relação ao campo, com o tempo e espaço de produção e reprodução da vida dos povos campesinos, entendendo que esses povos caracterizam-se por práticas econômicas, políticas, sociais e culturais marcadas pela luta e pela resistência.

Levando em consideração que os professores estão imersos em contextos educativos geradores de mudança, pretendeu-se, a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS), compreender como esses professores orientam-se. Para Moscovici (2010), no processo de construção representacional o indivíduo procura tornar comum algo não familiar, incorpora, por meio de imagens, o objeto da representação que vai ganhando sentido e o que antes era desconhecido passa a ser compreensível. O estudo se orientou pela busca da dimensão do estranho que desestabiliza, tensiona e consequentemente movimenta as representações sociais dos professores. A compreensão das Representações Sociais em Movimento (RSM) tem se consolidado como uma perspectiva de análise das representações sociais.

Para subsidiar o estudo foram selecionados o Centro Rural de Formação em Alternância (CRFA) de Colcha no Peru que atualmente oferece vagas para meninos e meninas atendendo a 101 estudantes provenientes de 8 comunidades aldeãs e do Distrito de Colcha e a Escola Família Agrícola de Veredinha (EFAV) que atualmente oferece o Ensino Médio concomitante ao curso Técnico em Agropecuária, atendendo a 128 estudantes provenientes de municípios vizinhos. Ambas escolas estão

vinculadas aos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs). No processo de coleta de dados foram utilizadas a aplicação de questionário semiestruturado e entrevista narrativa com doze (12) professores, sendo seis (06) peruanos e seis (06) brasileiros. Esses participantes atenderam aos critérios pré-estabelecidos: a) Professores egressos de EFA ou de CRFA, com qualquer tempo de experiência; b) Professores não egressos de qualquer área de atuação, com experiência mínima de um ano de atuação no contexto da Pedagogia da Alternância; c) Professores egressos ou graduandos em Licenciatura específica para atuar na educação campesina, com qualquer tempo de atuação na Pedagogia da Alternância.

Para o processo de tratamento dos dados, valemo-nos de Bardin (2010) que orienta a construção de categorias para análise de conteúdo. Foram construídas duas categorias com vista a identificar os componentes estruturantes de uma representação social e os fenômenos da realidade social relacionados à sua emergência, sendo: a) sujeitos do campo: movimentos de um modo de vida, terra e produção b) Uma escola do campo: movimentos de reconhecimento do projeto da Pedagogia da Alternância. Procurou-se compreender os sujeitos e suas representações sociais dentro do contexto do campo de um modo amplo. Para isso, apoiamo-nos no direcionamento metodológico definido em Antunes-Rocha (2018), que se orienta por meio de três questionamentos:

> a) como se organizam os conteúdos representacionais de objeto em um contexto em mudança? b) quais os movimentos realizados pelos sujeitos com relação aos saberes instituídos e dos saberes instituintes? c) como os conteúdos/movimentos articulam-se em termos das possibilidades e limites de mudança de uma representação social? (ANTUNES-ROCHA, 2018, p. 20-21).

Buscou-se evidenciar os deslocamentos e compreender como as representações sociais movimentam-se em relação à escola e ao campo.

2. A relação campo e escola campesina no contexto do Peru e do Brasil: aproximações e distanciamentos

Tanto no Brasil quanto no Peru, o povo camponês vive uma luta que é milenar, provocada pela presença de forças políticas, econômicas, culturais e sociais, que resultam em diferentes formas de exploração, negação de direitos e desqualificação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da própria existência camponesa. Percebe-se que os camponeses lutam para recolocar o campo no cenário da história como espaço de produção e reprodução da vida e para garantia de um modo de vida que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, ao trabalho, à sua cultura e suas relações sociais. Assim como compartilham a presença de dois projetos que se estabelecem a partir de visões contrárias do campo e dos seus sujeitos: o Campesinato e o Agronegócio.

Pensar as disputas entre esses dois projetos de campo é pensar disputas entre modos de vida. A disputa se faz porque são dois projetos que estão em tensão, criando propostas diferentes de acesso e uso da terra, empreendendo diferenciadas formas de luta (movimentos sociais e sindicais) e diferentes modelos produtivos, bem como empreendendo políticas públicas diferenciadas. Esses projetos desenvolvem-se de formas distintas no Peru e Brasil, o que nos permite criar um diálogo entre processos sociais que têm semelhanças e diferenças em termos de produção histórica.

No Peru, segundo dados do IPEBA (2017), a infraestrutura e equipamentos deficientes, a escassez de materiais específicos, a formação inadequada, o baixo salário, o estigma da escola rural bilíngue, o isolamento e a escassa atenção são indicadores do abandono e da elevada rotatividade docente da escola rural. Não há no país cursos superiores que forme professores para atuarem no contexto específico das escolas rurais, “la formación docente inicial no se ajusta a la realidad y necesidades de las escuelas rurales (AMES, 2013, p. 155).

No Brasil, até os anos 90, a maioria dos docentes que atuavam em escolas campesinas apresentava baixo índice de escolaridade, vínculos empregatícios precários e precárias políticas de formação continuada. A partir dessa década, as exigências impostas pela nova Constituição Brasileira provocou a demissão desses profissionais e a contratação de docentes com formação, ainda com baixos salários, mas com pouco conhecimento e/ou experiência com o modo de vida campesino. Somente nos anos 2000 surgiram os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, criados a partir das demandas feitas pelo Movimento de luta pela Educação do Campo. Contudo, o número de professores formados ainda é mínimo diante da demanda que atua em escolas do campo em nível nacional (ANTUNES-ROCHA; MOLINA 2014).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Em ambos os países a população camponesa entende que a luta pela terra, o reconhecimento da existência dos povos do campo em sua diversidade, a efetivação dos seus direitos sociais, bem como, o rompimento da ideia de que o campo é o lugar do atraso passam pela escola (FERNANDES, 2008). Todavia, tanto no Peru, quanto no Brasil a existência da escola pública no campo não está dada, é resultado de enfrentamentos e mobilizações. Os camponeses do Peru e do Brasil reivindicam o direito de ter escola em seu próprio lugar e de serem respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são. Desse modo, tornou-se necessária a luta desses povos pela criação, garantia, acesso e permanência em uma escola que respeite os modos de vida desses sujeitos e seja pautada em uma identidade socioterritorial camponesa de forma a assumir a complexidade dos principais elementos dessa relação, o campo e a escola. Por isso, a demanda de projetos alinhados e protagonizados pela população camponesa que permita refletir e intervir sobre a realidade.

É neste sentido que nos dois países a população camponesa buscou na implantação da Pedagogia da Alternância uma alternativa de diálogo com as questões estruturais que organizam os modos de produzir e reproduzir a vida, mas principalmente evidenciam uma forma organizada e coletiva de conduzir as formas de resistência dos sujeitos camponeses. O Movimento da PA é marcado historicamente, desde sua origem, por se constituir como um projeto pedagógico criado, gerido e sustentado pelos povos campesinos. Surge na França, na década de 30, para, em seguida, territorializar-se por diferentes regiões. “Atualmente pode ser encontrado em 40 países, nos cinco continentes, envolvendo em torno de 150 mil famílias rurais” (SILVA, 2016, p. 170).

Nesse contexto da escola vinculada à PA, chama atenção a atuação docente. Isto porque a PA tem em seus princípios o compromisso de construir uma prática pedagógica que seja voltada para atender as demandas de fortalecimento e melhoria das condições de vida dos camponeses. Neste caso, os professores ficam com o desafio de construir conteúdos e práticas que garantam o cumprimento deste objetivo. Entende-se, então, que os docentes precisam ter uma compreensão do que seja o campo, seus sujeitos, demandas e modos de vida. Ocorre que, tanto em um, como no outro país, está presente um modelo de formação e de prática docente, nos quais esta preocupação não se manifesta.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tal fenômeno representa uma alternativa dos camponeses, primeiro, pela garantia da escola no campo e, segundo, por um modelo de escola que respeite suas especificidades, possibilite o vínculo do estudante com o seu contexto por meio de uma matriz de ensino que permita refletir as questões do campo: terra, luta, justiça, participação, cooperação, saúde e trabalho. A Pedagogia da Alternância se apresenta como uma estratégia de resistência camponesa.

2. 1 Principais resultados sistematizados

No Peru os conteúdos das narrativas em relação ao campo informacional dos professores apontam para as formações próprias da Pedagogia da Alternância e no Brasil além das formações específicas da PA emerge também as formações na Licenciatura em Educação do Campo. A focalização do grupo peruano aparece marcada pelo projeto de campo do Agronegócio enquanto que no Brasil existem manifestações contraditórias de focalização, um grupo focaliza o projeto de campo do Agronegócio outro o projeto de campo do Campesinato. A pressão para inferência no Peru é percebida por meio dos instrumentos metodológicos específicos da PA. Em relação ao grupo brasileiro esta pressão é percebida pelo projeto de escola que a instituição desenvolve.

Nota-se que os conteúdos representacionais presentes nas narrativas dos professores são concebidos de formas diferenciadas nos dois contextos do estudo e ajudam a compor o movimento de transição de uma representação à outra. Em relação ao grupo de professores peruanos as trajetórias de vida apontam coesão, a totalidade do grupo se movimenta mantendo sua representação em relação ao objeto campo, indicando certa harmonia entre os professores e o projeto da escola. Percebe-se que, mesmo tendo experiências singulares em relação ao campo, o grupo movimenta mantendo sua representação de forma consensual, tanto entre os pares, quanto em relação ao projeto da escola. Dessa forma, conforme Telau (2015) ao manter uma representação mantém-se o conhecimento e as convicções do passado sem aderir à novidade e reconstruir suas representações. Para Jodelet (2009), os modos que os sujeitos possuem de ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar seu modo de vida e seu estar no mundo têm um papel indiscutível na orientação e na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

reorientação de suas práticas. Dessa feita, percebe-se que a Pedagogia da Alternância no Peru orienta nesse sentido sem conflitos e sem alterações.

No Brasil, levando em consideração as RSM, temos a formação de (3) três grupos, sendo um grupo formado por professores que reelaboram sua representação, outro que se movimenta mantendo suas representações e um terceiro grupo que recusa o objeto novo.

No contexto da EFAV, apesar da questão econômica ainda permear as representações dos professores, existe um movimento em desenvolvimento, no sentido de entender o campo enquanto espaço histórico de conflitos, de lutas políticas e de lugar para viver. Esses conflitos são materializados nas narrativas dos entrevistados ao questionarem as condições da escola, de vida, de produção, de presente e futuro em uma perspectiva de direitos. Essa nova forma de pensar o campo está sendo construída nas diferentes inserções com destaque para a Licenciatura em Educação do Campo dos professores e tem ajudado a criar referenciais de campo ancorados no reconhecimento do universo camponês. As narrativas indicam que diante de novos objetos ou novas situações, os sujeitos procuram se apropriar dessa nova realidade tornando-a familiar, para isso, buscam em diferentes fontes teóricas e práticas agregar informações relacionadas ao objeto. Nessa fase, a construção é seletiva, o sujeito se apropria das informações e dos saberes de forma que alguns elementos são incorporados e outros esquecidos (MOSCOVICI, 2012), dessa maneira as representações se movimentam transitando entre uma representação e outra.

3. APONTAMENTOS FINAIS

O estudo mostra que o Movimento da Pedagogia da Alternância vem se construindo a partir da realidade histórica de cada país. No Peru, a PA vincula-se à população camponesa, desenvolvendo um processo formativo amparado na matriz original da PA. No Brasil, a aproximação da PA junto aos movimentos sociais e à Educação do Campo promoveu diálogos que contribuíram para que seus princípios e práticas fossem ressignificados. Constatamos que os professores que atuam no contexto de escolas que estão comprometidos entre outros, com o universo camponês lidam com os desafios que lhes são apresentados: organizar a prática docente em diálogo com a realidade do campo, ter os camponeses como protagonistas da educação e da escola, ter no modo de produção e reprodução da vida camponesa a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

base de organização e planejamento curricular. Percebemos que essas questões pressionam os professores a terem que se posicionar em relação ao campo e à escola, construindo e movimentando representações sociais.

No contexto do CRFA/Peru, o fato de todos os professores realizarem movimentos representacionais hegemônicos de manutenção mostra que não existe conflito no contexto da PA e que o movimento percebido está coerente à matriz formativa desenvolvida no Peru. No contexto da EFAV/Brasil, as representações movimentam-se, provocando a formação de três grupos, um que mantém, outro que recusa e um terceiro que reelabora o objeto. Estas alterações são provocadas pela aproximação junto aos movimentos sociais, sindicais, à Agroecologia e à Agricultura Familiar.

Percebe-se que PA, tanto no contexto do Peru quanto do Brasil, não dá conta sozinha de oportunizar vivências que orientem para as contradições entre os projetos de campo do Campesinato e do Agronegócio em sua totalidade histórica. Nesse sentido, apontamos que se faz necessário investir em estratégias e parcerias de formação que colaborem para construção de referenciais que pensem o campo dialeticamente. Neste sentido, este estudo pode contribuir para a implementação de políticas educativas de direito no campo no Peru e no Brasil.

REFERÊNCIAS

AMES, P. Educación, desarrollo y desigualdad. In book: **Miradas cruzadas, Edition: 1, Chapter: Educación, Desarrollo y Desigualdad, Publisher**: Instituto de Estudios Peruanos - CIPCA, Editors: Bruno Revesz, 2013, pp.147-175

ANTUNES-ROCHA, M. I.; RIBEIRO, L. P. **A Violência no Campo: Representações Sociais de futuros professores campesinos**. Revista Brasileira de Segurança Pública. Vol, 12, Num. 2, p. 230-248, Ago/Set, 2018.

ANTUNES-ROCHA; M. I.; MOLINA. M. C. **Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre O PRONERA e o PROCAMPO**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index. Acesso em: 12 mai. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.

FERNANDES, B. M**. O MST e as reformas agrárias do Brasil.** OSAL, Observatorio Social de América Latina (Año IX no. 24 oct 2008) Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

MACEDO, R. S. **Pesquisa contrastiva e estudos multicasos : da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em ciências sociais e educação**. Salvador: EDUFBA, 2018.

PERICÁS, L. B. **José Carlos Mariátegui e o Brasil**. Estud. av. v.24 n.68 São Paulo, 2010.

PERU. Ministerio de La Educación. Política de atención Educativa para La Población del Ámbito Rural – PAEPAR (Documento de trabajo), Lima: MINEDU, 2017.

SILVA. L. H. Educação **Rural em Minas Gerais: origens, concepções e trajetória da Pedagogia da Alternância e das Escolas Família Agrícola**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 105-125, jan./jun. 2012.

UCCELLI, F. En salvaguarda de la educación rural. Educación: **Diálogos informado sobre política pública.** Disponível em: www.educaccionperu.org https://www.educaccionperu.org. Acesso em 23 de julho de 2017.

25.5.29 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CENÁRIO PÓS-PANDEMIA

Maria Cecilia Lins[3309]

RESUMO

Neste tempo de pandemia, a vivência da educação remota escancarou a desigualdade educacional já existente no País. Este estudo busca contribuir para que, na volta às aulas presenciais pós-pandemia, as crianças e os jovens se reencontrem em uma escola que, como espaço social, reconheça e garanta a humanidade de cada sujeito. Para tanto, esta pesquisa pretende identificar os elementos que ajudam para a construção das representações das famílias com relação à escola pública durante a pandemia, assim como reconhecer suas crenças e valores em que se ancora a baixa participação das crianças e jovens nas atividades presenciais realizadas pelas escolas públicas neste período. Morin (2020), Santos (2021), Honneth (2013) e Moscovici (2015) fundamentam a pesquisa, a qual foi realizada em uma comunidade que vive em situação de vulnerabilidade na cidade de São Paulo e seus sujeitos foram as famílias de alunos cadastradas em uma organização de educação da sociedade civil que atua nessa comunidade. O estudo foi desenvolvido por meio de um questionário on-line distribuído para essas famílias. Como resultado, destacam-se dois sentimentos experienciados na relação família-escola nesta época: de um lado, o sentimento de desamparo manifestado pelas queixas do abandono; e, de outro, o sentimento de gratidão expresso na forma de agradecimento pela assistência recebida.

Palavras-chave: Pandemia. Representações Sociais. Educação. Famílias.

O CONTEXTO PSICOSSOCIAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA PANDEMIA

O tema deste estudo está respaldado na vivência da pesquisadora como gestora há 18 anos de uma organização da sociedade civil de educação em uma comunidade que vive em situação de vulnerabilidade na cidade de São Paulo. O objetivo deste trabalho é explorar os elementos que contribuem para a construção das representações das famílias acerca da escola pública neste momento em que a frequência às aulas presenciais ainda não é obrigatória. Busca também identificar as crenças e os valores em que se ancora a baixa participação das crianças e jovens nas atividades presenciais realizadas pelas escolas da comunidade. Esses dois objetivos poderão auxiliar no planejamento de uma volta às aulas que garantam de fato o direito à educação das crianças e jovens.

Desde setembro de 2020, as escolas iniciaram sua reabertura seguindo os protocolos de saúde desenhados pelo Governo do Estado de São Paulo, no entanto, de acordo com essas normas, a presença dos alunos na escola não é ainda

[3309] Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. mariacecilialins@prosabersp.org.br. Professora Orientanda: Dra. Clarilza Prado.

obrigatória. Sendo assim, de março de 2020 a junho de 2021, famílias, crianças e jovens estão vivenciando uma rotina distante do cotidiano escolar. Uma pesquisa da Unesco (2020), publicada em novembro de 2020, indica que a desigualdade educacional foi agravada na pandemia. Contudo, a taxa de abandono da escola, um dos fatores dessa desigualdade educacional, já era um desafio a ser enfrentado pelo Brasil. A pandemia apenas escancarou ainda mais essa ferida. A Unicef (2021), em outro relatório, faz um alerta urgente para que o Brasil tome as medidas necessárias para garantir o direito de toda criança aprender. A experiência da desigualdade vivida antes da pandemia já sufocava o bem viver de muitas pessoas. Birman (2020) contribui para a compreensão desse contexto em obra O trauma na pandemia do coronavírus. Ele alerta que "é preciso destacar de forma enfática que a condição considerada normal anteriormente não representava mais, para parcelas significativas da população mundial, uma forma adequada e satisfatória de vida" (BIRMAN, 2020, p. 91). Essa condição de inadequação e insatisfação, considerada normal, não poderia também estar ligada às vivências dos jovens na escola? Será que os dados da evasão escolar no Ensino Médio já não eram indicadores desses sentimentos? (De acordo com a plataforma QEdu, o Censo Escolar 2017 aponta que o maior gargalo está no 1.º ano do Ensino Médio, cuja taxa de reprovação é de 15,8% e a de abandono é de 7,8%.[3310])

> Devemos aproveitar essa experiência radical de descontinuidade normativa, promovida pela pandemia, para transformar a crise catastrófica e negativa que nos atingiu em condição concreta de possibilidade para uma mudança positiva do espaço social, colocando em questão todas as iniquidades e disparidades anteriormente naturalizadas que caracterizavam a nossa existência, e que não nos representam mais (BIRMAN, 2020, p. 92).

Outro sentimento que a pandemia tornou mais forte e mais visível, além do descrito anteriormente, é o de desamparo. Esse mal-estar que parecia invisível ou disfarçado no contexto de tanta correria antes do fechamento das escolas, tornou-se protagonista nos dias de hoje. Han (2015, p. 23) ajuda a esclarecer que esse sentimento já estava presente em nossa sociedade muito antes da nova peste:

> A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais

[3310] Disponível em: https://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/todas-as-redes/rural-e-urbana?year=2017. Acesso em: 20 jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> "sujeitos de obediência, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmo. [...] A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados.

Sente-se que essa sociedade é obcecada e estimulada para o desempenho e para produção, mas não oferece a seus sujeitos o respaldo do cuidado e apoio para sustentar essa dinâmica. Exige-se o máximo de cada indivíduo sem que se cuide de sua integralidade:

> A sociedade do desempenho e a sociedade ativa geram um cansaço e esgotamento excessivos. [...] O excesso de elevação do desempenho leva a um enfarto da alma. O cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário que atua individualizando e isolando (HAN, 2015, p. 70-71).

Hoje, na pandemia, o sentimento de uma alma enfartada está iluminado, está em evidência. No território da escola, a cobrança de um desempenho excessivo sem o cuidado da formação e sem as condições para que haja o desenvolvimento de tantas competências deixa a escola à deriva, escola entendida como um espaço que acolhe diversos sujeitos de uma comunidade escolar. Esse sentimento de cansaço de que fala Han (2015), aliado ao sentimento de desamparo descrito anteriormente, não estaria também contribuindo para o afastamento das crianças, famílias e jovens da escola? Há visivelmente um cenário de desligamento dos sujeitos de suas escolas. Um desafetar, uma sensação de que o mundo da escola não afeta mais o mundo da casa.

Uma nova rotina se instalou, muito diferente daquela em que a participação na escola era central e marcava os ritmos de vida de toda uma comunidade: o ir e vir de crianças e jovens nas ruas, vielas e becos, ruas que eram preenchidas com o fluxo das famílias no período da entrada e saída das escolas e muitas vans escolares que circulavam nas ruas estreitas com seus assentos amontoando conversas fiadas entre seus alunos passageiros. Hoje, esse ritmo não é mais visível e não povoa mais o cotidiano.

Por diversas razões, a rotina imposta pela pandemia trouxe apenas para uma pequena parcela da população a rotina escolar para dentro de casa. Para milhares de outras, o medo da doença, a baixa conectividade, a busca pela sobrevivência, a falta de condições na escola e em casa, as fake news, a responsabilidade com a rotina doméstica, foram elementos que podem ter contribuído para o esfacelamento do vínculo da escola com as famílias.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Wallon (1995, p. 99) afirma que

> [...] a emoção tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio. É difícil ficar indiferente às suas manifestações, não se associar a elas através de arroubos de mesmo sentido, complementares ou mesmo antagônicos.

Nesse sentido, as experiências vividas pelas famílias, crianças e jovens na interação com a escola nessa pandemia contribuem com elementos na construção da representação das famílias sobre a escola.

Logo, nesse contexto de 15 meses de afastamento da escola, cabe a reflexão sobre como as famílias estão vivenciando essa nova rotina. Como percebem a escola nesse cenário? Por que seus filhos não frequentam as atividades presenciais propostas pela escola? Segundo os dados da diretora da escola municipal da comunidade em que esta pesquisa foi realizada, houve no primeiro semestre de 2021 30% de presença no Ensino Fundamental I e 15 % de presença no Fundamental II.

Paradoxalmente ao absenteísmo na escola, uma organização da sociedade civil inserida na mesma comunidade tem melhores índices de presença e de engajamento, apesar da pandemia. A biblioteca infantojuvenil dessa organização recebeu em junho de 2021 913 leitores presencialmente. Crianças, jovens e famílias em busca de bons livros para empréstimo. Por que esse espaço cultural e de educação está pulsando vida, curiosidade e desejo?

É fundamental que se aprofundem as razões e os sentimentos do afastamento e desafetamento da escola para que se planeje uma volta às aulas presenciais em um futuro próximo que seja capaz de convocar e engajar todos os alunos de volta para a sala de aula com mais sentido, mais vida e mais desejo.

A FINALIDADE DA ESCOLA NA PANDEMIA

Durante a pandemia na cidade de São Paulo, a escola foi uma arena de diversas disputas e tensões. De um lado, famílias criando movimentos[3311] para que as escolas fossem abertas, apresentando estudos científicos para embasar a reabertura; de outro, as escolas apontando a falta de condições sanitárias para que as aulas voltassem de forma presencial.

[3311] Movimento Escolas Abertas. Disponível em: https://www.escolasabertas.com.br. Acesso em: 20 jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os professores transformaram sua rotina em aulas remotas transmitindo suas atividades seja pelo Centro de Mídia desenvolvido pela Secretaria do Estado de São Paulo, seja pelos grupos de WhatsApp de suas turmas de alunos. No entanto, aparentemente, todas as estratégias desenvolvidas não foram suficientes para engajar e manter o aluno conectado com os conteúdos escolares. O direito à educação ficou longe de ser garantido.

De acordo com uma roda de conversa entre gestores escolares da comunidade, a escola esvaziou-se de seu propósito de educação. São tantos os desafios ao longo da pandemia que a finalidade essencial da escola se perdeu. Os professores precisaram dar conta mensalmente da distribuição de cestas básicas, de cestas verdes (hortaliças), de tablets, de material escolar. Portanto, de um lado, essa rotina emergencial dos professores dedicada ao apoio e à subsistência das famílias contribuiu muito para o bem-estar de seus alunos, mas, de outro, favoreceu o afastamento do professor de suas funções primordiais.

Esse cotidiano dentro da escola tão diferente da prática educativa também favorece a construção, no imaginário das famílias e dos alunos, do papel da escola na pandemia.

Hoje, oficialmente, a cidade vive a fase de transição do Plano São Paulo.

> Autorizada a retomada das aulas presenciais obedecendo aos protocolos de segurança e o limite de até 35% dos alunos nas unidades educacionais, em sistema de rodízio. Para a Educação Infantil (CEIs, CEMEIs e EMEIs), permanece o limite de até 35%, porém não há rodízio. O retorno é opcional e, para este primeiro momento, é recomendado que os que possuem acesso ao ensino remoto, se possível, permaneçam em casa.[3312]

Para analisar os elementos de como as famílias sentem a escola nesse período pandêmico, foi realizado um pequeno estudo que procurou ouvir, por meio de um questionário on-line, as famílias cadastradas nos programas de educação de uma organização da sociedade civil de uma comunidade de São Paulo. Esse questionário on-line foi distribuído nas linhas de transmissão do WhatsApp para as 1.000 famílias dos alunos cadastradas e permitiu compreender os sentimentos que eles têm com relação à escola regular em que estão matriculados atualmente. Além das questões de caracterização, o questionário teve o objetivo de entender se as famílias estavam

[3312] Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/vigilancia_em_saude/doencas_e_agravos/coronavirus/index.php?p=300423. Acesso em: 20 jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mandando seus filhos para as atividades presenciais da escola neste primeiro semestre de 2021, assim como compreender as justificativas daquelas que optaram por não enviar seus filhos presencialmente. Foi elaborada também uma questão mais abrangente que pedia aos pais que escrevessem um recado para a escola para seus filhos: Escreva um recado para a escola do seu filho. Essa questão pretendeu colher elementos do contexto que revelassem o sentimento das famílias no tocante à escola.

Foram recebidos 91 questionários preenchidos on-line pelas mães das crianças. Do total, 47% das famílias afirmam que não estão mandando seus filhos para a escola. Para compreender as justificativas para tal, foram apresentadas algumas opções como possíveis razões. Essas razões foram elaboradas a partir do diálogo com as mães em um pequeno grupo de discussão presencial. As opções preparadas e oferecidas como justificativas foram: porque tenho medo dele(a) pegar Covid; porque me sinto inseguro de mandar; porque não é obrigatório; porque ele(a) não quer mais ir; porque não vale a pena ir poucos dias; porque ele(a) foi, mas não teve aula; porque não entendo que dia tem aula presencial; outros (escrita livre). A partir dessas alternativas, foi pedido que selecionassem as três que mais retratavam o sentimento delas. As respostas escolhidas com maior frequência foram: porque me sinto inseguro de mandar (26%); porque tenho medo dele(a) pegar Covid (20%); porque não é obrigatório (18%). As razões apontadas com menor frequência foram: porque não vale a pena ir poucos dias (8%); porque ele foi, mas não teve aula (5%). Com relação às respostas[3313] escritas livremente, destacam-se aquelas que poderiam estar associadas a um contexto de desinformação: Porque não tenho acesso à internet (sujeito 20); Informaram-me que me mandariam um link autorizando, e não me fizeram (sujeito 35); Porque a escola organizou que as turmas dos 9.º iriam uma semana e depois outra turma, mas depois eles não falaram mais nada (sujeito 48).

No que diz respeito às respostas para a pergunta mais abrangente – Escreva um recado para a escola do seu filho –, obtiveram-se 91. Elas foram escritas livremente no formulário on-line, isto é, sem apoio de opções preestabelecidas como na pergunta anterior. A partir dessas respostas, foram formuladas nove categorias: apoio à escola, afetividade, agradecimento, pedido de ajuda, queixas, escolha de ficar em casa, medo, frases motivacionais e sem recado.

[3313] As frases foram corrigidas para o português formal, pois a escrita pelos pais no questionário *on-line* apresentava grandes problemas de ortografia.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O gráfico a seguir indica o percentual dos recados escritos pelas famílias em cada categoria. Os depoimentos[3314] revelam a tensão entre a gratidão por tudo o que a escola tem oferecido e a queixa pela falta de atenção e condições para a participação em educação remota. Nesse sentido, por um lado, 23% mandam recados queixando-se das condições da escola denunciando o desamparo: “Eu queria que os professores se comunicassem mais com a gente sobre as atividades que eles mandam, porque às vezes a gente não tem estudo pra entender as atividades que eles enviam e os professores pouco falam com a gente” (sujeito 12); e “Para eles terem um pouco mais de atenção e ajudar os pais que não têm facilidade com a internet” (sujeito 25). Por outro lado, 22% agradecem a escola pelo apoio: “Agradece mesmo em tempos de pandemia a dedicação de cada professor com cada aluno, que Deus venha abençoar ricamente” (sujeito 75); e “Tenho muito a agradecer muito pela atenção que todos vocês dão pra todos nós nesse momento” (sujeito 57). Em terceiro lugar, destacam-se os pedidos de ajuda das famílias: “Eu gostaria que meu neto fosse pra escola porque não tem como ele aprender em casa, porque eu não sou alfabetizada pra ensinar a ele, por isso preciso que ele vá para escola (sujeito 78); e “Gostaria de saber se vocês vão liberar merenda escolar este mês” (sujeito 63).

Gráfico 1 – Categorias dos recados dos pais para as escolas da comunidade em junho de 2021

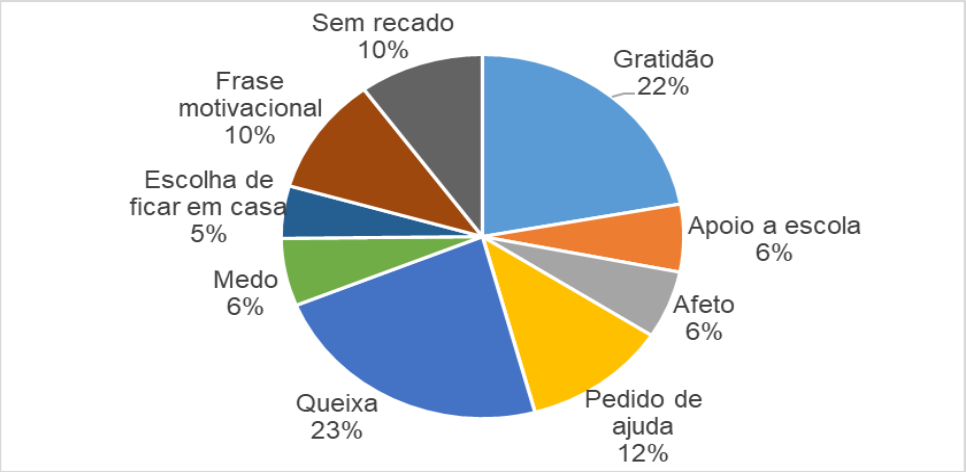

Fonte: Elaborado pela autora

Evidenciam-se nos recados redigidos para a escola as respostas de agradecimento. A análise do contexto reforça a ideia de que o desamparo vivido por essas famílias é tão grande que a gratidão transborda, revelando uma postura de

[3314] As frases foram corrigidas para o português formal, pois a escrita pelos pais no questionário *on-line* apresentava grandes problemas de ortografia.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pouco entendimento e reconhecimento de seus direitos como cidadão. O que agradecem (cuidado e acolhimento dos filhos, a possibilidade de estar na escola, o uso de protocolos de saúde, as cestas de alimentação) é na realidade direito que cada sujeito deveria ter assegurado pelo governo durante o período da pandemia. Reconhecer os direitos de cada sujeito, de cada família, é uma forma de amparar sua humanidade. Nesse sentido, tal reconhecimento por meio da solidariedade pode gerar um sentimento de gratidão, mas é necessário que as famílias compreendam que esse amparo é um direito que precisa ser garantido para que se atravesse esse período de forma digna.

No que concerne ao segundo objetivo deste estudo, o de identificar as crenças ou valores em que ancora a baixa participação das crianças e jovens nas atividades presenciais realizadas pelas escolas da comunidade, fica evidente a necessidade de desenvolver um estudo mais aprofundado para compreender a complexidade do contexto da experiência vivida pelas famílias em sua relação com a escola. No entanto, parece possível identificar o medo de pegar a Covid, a insegurança e a não obrigatoriedade da presença na escola como objetivações que justificam o afastamento das crianças e suas famílias da escola. Contudo, para além dessas alegações manifestadas pelas famílias, esse desengajamento prolongado legitimado pela doença da Covid-19 não poderia ser compreendido como uma denúncia do sentimento de desamparo que há tempos as famílias e seus alunos sentem com relação à escola? Essa denúncia revelada na forma de abandono, de desistência da vida escolar, poderia estar ligada ao sentimento de que a escola está perdendo sua identidade de ser um espaço social onde as possibilidades dos encontros que "fortalecem interações em que os sujeitos se interessam reciprocamente pelos seus percursos de vida diferenciados, porque se valorizam entre si e, deste modo, se experienciam a si próprios como valiosos para a sociedade e para o mundo" (ESTÊVÃO, 2013, p. 198). Segundo Gohn (2011, p. 347), "o contexto escolar é um importante espaço para participação na educação. A participação na escola gera aprendizado político para a participação na sociedade em geral".

Para aprofundar este estudo, a Teoria das Representações Sociais pode contribuir para o desvelamento desses elementos que não são manifestados e que fundamentam as representações, orientando o comportamento dos sujeitos. Moscovici (2015, p. 30) alerta que:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> A observação familiar de que nós estamos conscientes de algumas coisas bastante óbvias; de que nós não conseguimos ver o que está diante dos nossos olhos. É como se nosso olhar ou nossa percepção estivessem eclipsados.

Esse suporte teórico, assim como o da Teoria do Reconhecimento de Honneth (2003), embasarão o desvelamento dos sentimentos das famílias com relação à escola como espaço do exercício do direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo exploratório buscou elementos que elucidem os sentimentos das famílias na pandemia com relação à escola em uma comunidade que vive em situação de alta vulnerabilidade. Esses elementos, para além do discurso do medo e da insegurança provocados pela Covid-19, revelam um desamparo que torna frágeis sua conexão e o engajamento com a escola. No centenário de Freire, é urgente "restaurar a humanidade esmagada pela injustiça" (1987, p. 82) para que, no processo da volta às aulas no pós-pandemia, a escola se anuncie como o espaço social destinado a desenvolver o reconhecimento do aluno como pessoa humana, assim como de todos os atores da comunidade escolar (família, professores, direção, funcionários de apoio). Somente a partir desse reconhecimento que cada um poderá tomar consciência de seus direitos e resgatar a força do esperançar freireano. "Esperança não é certeza, traz a consciência dos perigos e das ameaças, mas nos faz tomar partido e fazer apostas" (MORIN, 2020, p. 94). Há que se apostar que essa reviravolta é possível.

REFERÊNCIAS

BIRMAN, J. **O trauma na pandemia do coronavírus**: suas dimensões políticas, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

ESTÊVÃO, C. V. Democracia, justiça e direitos humanos: 'pontos cegos' do discurso humanista na era dos mercados. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 26, n. 2, p. 179-203, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Rev. Bras. Educ**., v. 16, n. 47, p. 333-363, 2011.

HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via:** as lições do coronavirus. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SANTOS, B. S. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Relatório de Monitoramento global da Educação. América Latina e Caribe. **Inclusão e educação**: 'todos, sem exceção'. 2020. Disponível em: http./relatorio%20unesco%202.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Relatório Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**. Reprovação, abandono e distorção idade-série. 2021. Disponível em: http.unicef%20enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.

25.5.30 O ENSINO DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE

Érina Ribeiro Andrade[3315]

RESUMO

Este trabalho traz um relato de experiência docente da pesquisadora com uma turma de estudantes de licenciatura na disciplina Psicologia da Educação durante o Ensino Remoto Emergencial no primeiro semestre de 2021. Hoje, com um número expressivo de instituições educacionais trabalhando de maneira remota devido à pandemia da Covid-19, representa um grande desafio superar os obstáculos advindos desse cenário, que em muitos casos implica em um déficit tanto no ensino quanto na aprendizagem. Este trabalho foi realizado em uma instituição federal com estudantes do 3ª e 5º semestre dos cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química, e buscou responder o seguinte problema: como a disciplina Psicologia da Educação tem contribuído para a constituição da subjetividade docente de futuros professores, estudantes de licenciatura, durante o ensino remoto emergencial? Diante do problema levantado, tem-se como objetivo primordial desta pesquisa identificar como a disciplina Psicologia da Educação tem contribuído para a constituição da subjetividade docente de futuros professores, estudantes de licenciatura, em tempos de pandemia, amparando-se na Teoria das Representações Sociais. Durante todo o desenvolvimento da disciplina, os estudantes tinham aulas assíncronas e síncronas, sendo este último desenvolvido com a utilização da ferramenta Google Meet. As principais contribuições teóricas para a elaboração deste relato de experiência foram: Novaes (2020), Sousa e Novaes (2013), Gonçalves e Sousa (2015). Dentre os resultados, tem-se que as subjetividades docentes vão se constituindo em vários espaços, destacando-se nessa pesquisa o espaço de formação inicial do professor, além disso percebeu-se uma grande necessidade que estes professores em formação inicial sentiam em compartilhar suas experiências e suas visões sobre a docência, o que nem sempre é contemplado em outras disciplinas e eles veem isso como um obstáculo para a constituição das suas subjetividades.

Palavras-chave: Psicologia da Educação. Subjetividade docente. Ensino Remoto Emergencial. Licenciatura. Formação Inicial de Professores.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre Educação e Psicologia foi se constituindo ao longo da história de maneira tímida, mas com o tempo ganhou um lugar de destaque e hoje essa relação é considerada essencial para os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, a disciplina Psicologia da Educação foi sendo introduzida nos cursos de formação de professores com essa ideia e, hoje, com um

[3315] Mestra em Formação de Gestores Educacionais: Universidade Cidade de São Paulo, Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/Campus Codó. E-mail: erina.andrade@ifma.edu.br.

número expressivo de instituições educacionais trabalhando de maneira remota devido à pandemia da Covid-19, representa um grande desafio superar os obstáculos advindos desse cenário, que em muitos casos implica em um déficit tanto no ensino quanto na aprendizagem.

Com esse olhar que busca compreender o atual cenário educacional, a pesquisa buscou responder à seguinte pergunta-problema: como a disciplina Psicologia da Educação tem contribuído para a constituição da subjetividade docente de futuros professores, estudantes de licenciatura, durante o ensino remoto emergencial?

Entende-se, assim, que a trajetória da formação de professores, os coloca diante de diversos elementos que contribuem para a constituição da sua subjetividade docente. Com isso, esta pesquisa buscou contribuir com a formação inicial de professores no âmbito da instituição formadora, a partir da análise das interações e das vivências na disciplina Psicologia da Educação e o seu papel na constituição da subjetividade docente.

Destarte, tem-se como objetivo primordial desta pesquisa identificar como a disciplina Psicologia da Educação tem contribuído para a constituição da subjetividade docente de futuros professores, estudantes de licenciatura, em tempos de pandemia. Para tanto, voltando-se para o objeto de estudo da pesquisa a ser realizada, faz-se necessário entender que a formação do professor precisa avançar no sentido de não apenas formar um perfil desejável de profissional em um quadro de atribuições práticas genericamente delineadas, mas estar voltada para uma formação crítica que possibilite o desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisarem sua realidade social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo alunos e professores a uma maior autonomia e emancipação.

Dessa forma, os novos contextos de trabalho docente delineados pela pandemia da Covid-19 apresentam um cenário de incertezas, angústias e desafios para a prática docente, exigindo uma ressignificação dessa prática, pois “demarcam tanto questões estruturais, dada as reverberações no contexto de trabalho, quanto subjetivas, de modo que é possível sentir seus efeitos na saúde mental desses educadores” (MARTINS et al., 2021, p. 265).

Nessa perspectiva, a proposta de realizar essa pesquisa surgiu em decorrência das experiências da pesquisadora como docente da disciplina Psicologia da Educação

em cursos de licenciatura, especificamente no atual cenário de pandemia, que implica em um novo formato de trabalho docente em meio ao ensino remoto emergencial, em que as aulas são mediadas por meio das tecnologias educacionais.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para se ter uma compreensão de como esta pesquisa foi realizada, torna-se interessante destacar os procedimentos metodológicos que foram utilizados com relação à tipologia da pesquisa, às técnicas de coleta e de análise dos dados.

No que diz respeito à tipologia, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, que é caracterizada “pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de fornecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado” (GONSALVES, 2003, p. 65). Nesse caso, o objetivo foi oferecer um espaço de construção coletiva, em que as aulas pudessem ser um ambiente de partilha e produção de conhecimento, buscando compreender a constituição da subjetividade docente nesse contexto.

Uma alternativa interessante para consolidar esse espaço foi a escolha da intervenção pedagógica, que são pesquisas “aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos” (DAMIANI et al., 2013, p. 58).

Para a coleta dos dados foi utilizado o diário de campo a partir das atividades desenvolvidas, considerando a interatividade entre pesquisadora e pesquisados por meio do Google Meet, ambiente em que as aulas foram realizadas.

Já para a análise dos dados, autores que tratam sobre a subjetividade docente foram imprescindíveis para que houvesse uma reflexão sobre as metodologias adotadas no ambiente virtual de aprendizagem, a constituição da subjetividade docente e a realidade vivenciada pelos professores em processo de formação inicial, o que permitiu uma análise qualitativa dos dados à luz das teorias.

3 CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL

A formação inicial é o primeiro passo para o exercício da profissão docente, sendo permeada por desafios, acontecendo em uma sociedade, em um tempo e em um lugar determinados. Assim, além do espaço acadêmico de formação, o futuro

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professor está imerso em um contexto social que exige dele uma postura crítica e reflexiva que lhe possibilite atuar de modo favorável à aprendizagem dos seus alunos.

Sendo assim, nesse percurso de formação, espera-se que o futuro professor construa, a partir das experiências vividas, sua subjetividade social docente, o que demanda uma discussão complexa, mas que traz uma significativa contribuição para que se compreenda os elementos subjetivos envolvidos nessa formação. Não se pode negar, assim, o quanto se faz necessário considerar a dimensão subjetiva do trabalho docente no processo formativo.

Nessa perspectiva, Sousa (2012) destaca que, ao se desconhecer a dimensão subjetiva, tanto nos programas de formação, como nas políticas sociais, acontece uma redução de possibilidades aos atores da ação educativa na reescrita de sua trajetória que potencializaria a rearticulação das suas representações, sua identidade e seus saberes em meio aos desafios do cotidiano educacional. Diante disso, investigar a formação do professor a partir da perspectiva da subjetividade, possibilita compreender o caráter histórico dos processos pessoais e as questões subjetivas que permeiam a construção do ser professor.

Com essa compreensão, é possível afirmar que é improvável a constituição da subjetividade se concretizar em um contexto neutro de sentido e de valor, pois a presença do outro é imprescindível para que isso ocorra (SOUSA; NOVAES, 2013). Ancorando-se nessa ideia, é interessante frisar que os contextos em que acontecem os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem não são simples e se estabelecem em um universo de relação, em que alunos e professores se encontram condicionados à múltiplas alternativas de interação. Existe, assim, a presença de inúmeras histórias de vida com experiências e vivências singulares e intrínsecos a cada sujeito, o que vai conferir, a essas relações, sentidos subjetivos.

Tratando-se especificamente do professor em formação inicial, suas expectativas com relação a sua formação e a seu futuro enquanto professor implica várias questões subjetivas que precisam ser analisadas e compreendidas.

> O professor, como sujeito pertencente a um grupo social, constrói significados e teoriza a realidade social, constituindo-se individual e socialmente de forma dinâmica e conjunta, assim como constitui o contexto em que vive (GONÇALVES; SOUSA, 2015, p. 261).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, compreender a constituição da subjetividade docente dos estudantes de licenciatura durante o desenvolvimento da disciplina Psicologia da Educação em um contexto de ensino remoto emergencial, permite analisar como estes constroem o ambiente social em que vivem, na medida em que se constituem na mediação com o outro. Sendo assim, essa pesquisa se apoia nessa concepção advinda da Teoria das Representações Sociais (NOVAES, 2020) para entender como as subjetividades são constituídas a partir da tríade sujeito-outro-objeto, buscando analisar os vários fenômenos que venham a interferir nessa constituição.

Nessa perspectiva, o que se espera é que a formação inicial docente esteja sempre permeada por reflexões que envolvam os processos de ensino-aprendizagem, tendo por base tanto os conhecimentos e saberes científicos da educação, quanto as situações concretas de relações em que essas práticas acontecem.

4 SUBJETIVIDADE DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Em março de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus, uma série de medidas e portarias foram implementadas no Brasil visando regulamentar as práticas educacionais utilizando as tecnologias digitais (BRASIL, 2020). Sob a condição de que as instituições educacionais não poderiam parar, gestores e professores tiveram que implementar alternativas pedagógicas para prosseguir com os seus projetos educacionais com o ensino remoto, pois o cenário não era favorável para o ensino presencial, tendo em vista o rápido avanço da doença pelo país.

Diante deste contexto, este trabalho foi realizado em uma instituição federal com estudantes do 3ª e 5º semestre dos cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química. Durante todo o desenvolvimento da disciplina, os estudantes tinham aulas assíncronas e síncronas, sendo este último desenvolvido com a utilização do Google Meet como ferramenta educativa e interativa. Com essa mudança de sala de aula para o ambiente virtual, houve a necessidade de se buscar alternativas, metodologias e propostas que pudessem potencializar o processo de ensino, já que a disciplina Psicologia da Educação exige uma análise da realidade para o alcance de seus objetivos. Então, estava-se diante de uma realidade que era imprevisível e complexa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dessa forma, as subjetividades docentes vão se entrelaçando a um novo modo de fazer pedagógico, aliadas às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que se destacaram nesse momento por permitirem a interação entre alunos e professores na sala de aula virtual, assim como na construção dos conhecimentos a partir das realidades desses sujeitos. Com isso, é possível afirmar que a subjetividade está relacionada às vivências do sujeito no seu meio social, tendo em vista as inúmeras relações que ele estabelece nesse meio. No caso específico do professor em formação inicial, suas expectativas com relação a sua formação e a seu futuro enquanto professor, durante sua atuação profissional, envolvem muitas questões subjetivas que precisam ser estudadas.

> O professor, como sujeito pertencente a um grupo social, constrói significados e teoriza a realidade social, constituindo-se individual e socialmente de forma dinâmica e conjunta, assim como constitui o contexto em que vive (GONÇALVES; SOUSA, 2015, p. 261).

Em face dessas considerações, pensar na subjetividade docente ao se trabalhar a disciplina Psicologia da Educação, em um contexto de ensino remoto, significou uma ressignificação das práticas docente. Existiam assim alguns desafios a serem enfrentados: como efetivar conhecimentos que exigem uma análise da realidade educacional em um contexto mediado por tecnologias? Como as subjetividades docentes serão constituídas nesse novo cenário? Como enfrentar as dificuldades de aprendizagem dos alunos oriundas do medo e das incertezas desses tempos tão difíceis?

E, assim, foi necessário trazer à tona estratégias que buscassem superar as adversidades decorrentes do momento pandêmico e que afetaram diversos setores da sociedade, dando destaque neste trabalho à educação e à formação de professores no transcurso da disciplina Psicologia da Educação. Participaram do estudo 40 alunos, porém, nem sempre durante os encontros síncronos via Google Meet todos estavam presentes, seja pela dificuldade de acesso à internet, seja por problemas pessoais que dificultavam esse acesso.

As aulas aconteceram uma vez por semana durante o 1º semestre de 2021 no turno noturno, e desde o primeiro momento os estudantes foram incentivados a participar das aulas, seja no transcurso das discussões online, seja ao final com a proposta da construção da nuvem de palavras pela professora-pesquisadora em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conjunto com os estudantes.

Figura 1: Nuvem de palavras construída coletivamente pelos alunos

Fonte: imagem produzida pela autora, 2021.

A figura 1 traz uma nuvem de palavras construída pelos alunos ao término de uma das aulas, em que a professora-pesquisadora trabalhou conteúdos referentes aos conceitos introdutórios e considerações iniciais da disciplina Psicologia da Educação. Para a elaboração da nuvem foi utilizada a plataforma Word Art, permitindo aos alunos a expressão através de palavras, que juntas proporcionaram um maior enriquecimento às aulas, a partir de interações e diálogos.

É importante destacar que todos os alunos foram estimulados a participar das discussões e a colaborar na construção da nuvem de palavras, a fim de que a aula seguinte fosse iniciada a partir do entendimento e da relação entre elas para introduzirmos um novo conteúdo. Em muitas situações, os alunos fizeram referência às suas vivências na escolha de palavras para a nuvem, por exemplo, quando trazem a palavra sensibilidade, uma palavra carregada de significados, mas que para eles representa uma característica essencial para o professor, um profissional que precisa ter sensibilidade para lidar com as adversidades que permeiam os processos de ensino e aprendizagem. E nas aulas seguintes, estes estudantes acabam por reforçar essa sensibilidade, destacando situações em que se sentiram desamparados por seus professores.

Abaixo, são destacadas falas dos estudantes no chat das aulas no Google Meet durante o desenvolvimento de um jogo interativo, em que todos poderiam comentar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

situações de ensino apresentadas em textos e imagens:

> Teve uma vez que sai 2 minutos para beber água e quando voltei a porta da sala estava fechada e fiquei de fora 1 horário inteiro. (L1)
> Esse é um grande problema mesmo, os professores "uma grande maioria" não se importam com o aluno. (L2)
> Isso é o humanismo, saber enxergar que todos passamos por alguma coisa e é saber ter sensibilidade com o próximo. (L3)

A estratégia utilizada na disciplina permitiu assim o reconhecimento por parte dos estudantes, de se construir uma relação de diálogo entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Já que existe, então, um entendimento de que a subjetividade se constitui na relação com o outro, a valorização desses espaços potencializa essa constituição. Mediante a fala dos alunos, Novaes (2020) traz a seguinte contribuição a esse respeito:

> […] é possível afirmar que a complexidade do saber docente, adquirido tanto em seus processos iniciais de formação quanto em sua prática em sala de aula, bem como em sua formação continuada, é constituída a partir do processo relacional do professor com os seus variados outros (NOVAES, 2020, p. 62).

Nessa concepção, ao tratar da dimensão subjetiva na formação do professor, é preciso compreendê-la no contexto de sua experiência vivida, pois a profissão docente não se reduz a uma tarefa mecânica e sem sentido, mas permeada por emoções, interações e troca de saberes entre o sujeito individual e, ao mesmo tempo, o coletivo.

5 CONSIDERAÇÕES PERMITIDAS

Durante a trajetória da disciplina Psicologia da Educação foram realizados de forma remota encontros semanais, discussões com estratégias dialógicas a partir da elaboração de nuvem de palavras e troca de experiências, sendo constatado tanto limites quanto possibilidades de uma prática pautada na reflexão, sempre tendo como objeto as aprendizagens docentes dos professores em formação inicial. Diante disso, notou-se que as aprendizagens foram muito mais amplas nesse percurso formativo, visto que se concretizou aquilo que Freire já antecipava, quando afirmou que “quem

ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2015, p. 25).

Dentre os resultados desta pesquisa, verificou-se que as subjetividades docentes vão se constituindo em vários espaços, destacando-se nesse estudo o espaço de formação inicial do professor. Além disso, percebeu-se uma grande necessidade que estes professores em formação inicial sentiam em compartilhar suas experiências e suas visões sobre a docência, o que nem sempre é contemplado em outras disciplinas, e eles veem isso como um obstáculo para a constituição das suas subjetividades.

A experiência relatada mostra que para se estabelecer um vínculo mais próximo entre os sujeitos do processo educativo (alunos e professores) não significa estar presente fisicamente. Nas aulas remotas mediadas pelas tecnologias também pode-se produzir experiências capazes de envolver os sujeitos e percorrer novos caminhos educativos. Nesse caso, as interações ali estabelecidas buscam uma compreensão do ser professor como um sujeito produtor de saberes e a valorização da sua subjetividade.

Mediante os resultados resumidamente aqui apresentados, foi perceptível o quanto as aprendizagens docentes desenvolvidas na formação inicial de professores, mesmo que de forma remota, pode se concretizar em um espaço de relevantes experiências e aprendizagens para os atores que dela participam, contribuindo de forma significativa na constituição das suas subjetividades docentes. No caso específico da disciplina Psicologia da Educação, foi preciso ressignificar essa prática em favor das subjetividades docentes ali envolvidas, o que implicou um olhar de empatia sobre os alunos, considerando-os como sujeitos de sentimentos, emoções e história, principalmente pelo momento de crises e perdas ocasionado pela pandemia da Covid-19.

REFERÊNCIAS

DAMIANI, M. F. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. In: **Revista Cadernos de Educação**, nº 45, 2013, p. 57-67.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de mar. 2020, Edição 53, Seção 1, p.: 39. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 05 jul. 2021.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

GONÇALVES, Helenice Maia; SOUSA, Clarilza Prado de. Articulações entre representações sociais e subjetividade: um estudo sobre a produção nacional entre 2000 e 2010. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 27, p. 258-288, 2015.

MARTINS, A. C. B. L. et al. A experiência de professores no ensino remoto: dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia. **Expressa Extensão.** v. 26, n. 2, p. 260-272, MAI-AGO, 2021.

NOVAES, Adelina. Professor é uma pessoa: constituição de subjetividades docentes na periferia de São Paulo. **Novos estudos CEBRAP**. v. 39, n. 01, p. 59-79. jan./abr. 2020.

SOUSA, Clarilza Prado de. O trabalho docente: um estudo em rede de pesquisadores sob a perspectiva psicossocial. In: ENS, R. T., VOSGERAU, D. S. R., BEHREMS, M. A (orgas.). **Trabalho do professor e saberes docentes.** Curitiba: Champagnat, 2012.

SOUSA, Clarilza Prado de; NOVAES, Adelina de Oliveira. A compreensão de subjetividade na obra de Moscovici. In: ENS, R. T., VILLAS BÔAS, L. P. S., BEHRENS, M. A (orgas.). **Representações sociais:** fronteiras, interfaces e conceitos. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

25.5.31 O ESPAÇO SOCIAL DA ESCOLA: COMO ACOLHER E INTEGRAR REFUGIADOS NA PANDEMIA

Adriana Mallmann Vilalva[3316]

RESUMO

Questões mundiais como a migração tem afetado o dia-a-dia das escolas brasileiras. Na última década, a população escolar de jovens refugiados tem aumentado, segundo o ACNUR. Possuindo língua, costumes e crenças diferentes, existe a necessidade de se encontrar soluções a fim de que haja uma melhor integração desses jovens. Nesta perspectiva, o trabalho se fundamenta na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI,2011,2012) e em Bourdieu (2011, 2017) e parte, inicialmente, de um levantamento nacional e internacional (ACNUR, 2019; ONU, 2020) a respeito dessa temática. A pesquisa de campo, que se realizou em uma escola pública do Estado de São Paulo, acompanhou esses alunos em um processo de integração escolar e continuidade, apresentando resultados diferenciados quando falamos em ensino presencial. Os formatos de sala de aula distintos, bem como a poesia e a música têm possibilitado a melhor integração desses adolescentes. A criação de espaços, onde estes jovens podem compartilhar sua língua, cultura e hábitos, têm sido de extrema importância no ensino presencial, bem como a introdução de novas experiências, que possam integrar os estudantes, interiorizando práticas culturais, modos de ser, sentir e agir. No tocante ao ensino á distância, o cenário nacional se repetiu, onde ao longo do ano de 2020, muitas crianças deixaram de assistir as aulas pela falta de acesso a internet, por falta de alimentação, pela ausência do ambiente escolar. O envolvimento de toda comunidade acadêmica, ao acolher os alunos migrantes e em refúgio, tem trazido resultados bastante positivos no que tange à integração dos refugiados ao ambiente escolar e social. Durante o ano de 2020, quando as escolas permaneceram fechadas, foi possível observar que as ações diferenciadas desenvolvidas pelos professores e gestores trouxeram um grande incentivo para a permanência desses jovens na escola.

Palavras-chave: refugiados. escola. acolhimento. Representações sociais. pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Os refugiados são uma realidade humana que têm chamado a atenção das comunidades cientificas dos diversos países do mundo. Existem mais de 70 milhões de refugiados no mundo todo. Esta situação geopolítica provoca reestruturação em todas as relações sócio-politico-econômicas que afetam o planeta, afetando, inclusive, o dia-a-dia das escolas brasileiras.

Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), enquanto na escola primária (equivalente no Brasil ao ensino fundamental) a taxa de

[3316] Advogada. Doutoranda em Educação, Universidade Católica de Santos. Grupo de pesquisa: Instituições de Ensino, políticas e práticas pedagógicas. Membro da equipe de gestão de formação do Projeto Cartas com Ciência (Pt). Membro da Cátedra Sérgio Vieira de Mello – UNISANTOS. adrianamallmann@unisantos.br

matrícula de crianças refugiadas é de 77%, apenas 31% dos jovens nesta população estão matriculados na escola secundária (equivalente ao ensino médio no Brasil), muito atras das médias globais.

Números que pioraram muito desde o início da pandemia de COVID-19.

Levando em consideração que a Educação é um direito de todos, direito estabelecido em nossa legislação pátria (BRASIL, 1988) e em muitos tratados internacionais, dentre os quais, o Brasil é signatário, acreditamos que a Educação tem, assim, um papel irremediável na construção de uma via humanitário-civilizatória.

A escola, como meio de inserção social, não pode ignorar as questões culturais, as diferenças e similitudes sob o risco de incorrer em um distanciamento, sem volta, para as inquietudes dos jovens (CANDAU, 2018, p.18).

Nessa complexidade vivida, acredita-se que a escola é o local onde o preconceito deva ser questionado e silenciado. É um espaço de possibilidades, como afirma Abdalla (2006, p. 57).

Assim, diante da multiculturalidade, devemos ter um olhar multicultural. Que questione, aceite, valorize as trocas de experiências, as histórias, os folclores. A escola, ainda que considerada um campo de poder - espaço de relações de força que produz efeitos em relação ao desenvolvimento de seus alunos – (BOURDIEU, 2017) deve ser um ambiente seguro, de inserção, de manutenção ou ainda de tessitura de identidade[3317].

Acreditamos que a identidade vai sendo tecida “de modo complexo em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos” (MOREIRA;CÂMARA, 2018, p.42).

E para isso, o espaço social escolar deve ser reinventado e readaptado valorizando o que o nosso povo tem a oferecer: uma vasta multiculturalidade, que deve refletir no ensino, na forma de reflexão do professor e na forma de que o conhecimento é transmitido. Educando na diversidade, respeitando a identidade de cada um e as suas diferenças (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p.89).

A instituição, escola, foi originalmente desenhada para que se veiculem os conhecimentos universais (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p.89). O que

[3317] Utilizamos o termo “identidade” no sentido dado por Dubar (2009), onde identidade é o resultado de uma identificação contingente. Termo que passa na sua constituição por dois momentos, a definição de diferença, onde se constitui a singularidade e o pertencimento comum (p.13).

poderia ser uma aposta segura para a transmissão de conhecimento, acaba por tornar-se um modelo ultrapassado que não atende as necessidades formativas, gerando, por vezes essa enxurrada de políticas assecuratórias e uma estranheza em se conviver com o diferente. Um exemplo disso são as realidades migratórias, onde em uma mesma sala de aula temos jovens chilenos, brasileiros, israelenses, com linguagem, crenças e culturas desiguais.

2 DESENVOLVIMENTO

A Educação é um Direito de todos, e a forma mais adequada de integrar crianças migrantes/refugiadas. No entanto, no contexto mundial, no Ensino Fundamental II (EF II), temos crianças ou pré-adolescentes, com a faixa etária de 11 a 14 anos, em um momento de transição. Não se consideram mais crianças e, também, não são adultos. Como identificar um caminho de sucesso neste momento de adaptação social, escolar, psicológica?

Como identificar, este mesmo caminho para uma criança que, por vezes, deixou sua casa, escola, amigos, família, seu país e idioma natal? Que veio para nosso país com as roupas do corpo, fugindo de guerras, perseguições políticas e/ou religiosas?

São poucos os estudos realizados nesse período escolar repleto de medos, incertezas e descobertas. Podemos considerar como escassos os estudos sobre as crianças migrantes/refugiadas nesta faixa etária. E, sendo o nosso país, um grande “palco” de diversidades, exclusões e inclusões, é necessária a investigação das ações que vêm sendo realizadas com o propósito de incluir essas crianças nas escolas de EF II.

Todos estes questionamentos conduzem ao objetivo central da pesquisa: questionar o lugar e o papel que a Escola de EF II assume, quando se tem como desafio integrar os jovens refugiados/migrantes.

Para compreender e analisar o tema proposto, valemo-nos da Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 2011, 2012), com a qual, buscamos compreender o que significam informações as coletadas, o campo de representações e/ou imagem e atitudes dos estudantes, filhos dos refugiados, e professores no espaço social da Escola. Em Bourdieu (2011,2017), procuramos tecer relações com os conceitos que envolvem a Escola como espaço social. Dentre eles, consideramos:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o campo, o habitus e o capital, e as relações entre esses conceitos, conforme acentuam Abdalla (2006, 2013) e Abdalla e Villas Bôas (2018).

Baseamo-nos, também, em dados sobre a adaptação escolar, apresentados por Baeninger (2018), coordenadora do "Atlas Temático da Migração Refugiada", que trata do cenário das migrações transnacionais. Do levantamento realizado, indicamos: Malinowski (1994). Gamba (2006), Castles (2010) e Marie (2013), que analisam questões de migração global a partir de uma perspectiva social; Garcia (2015), que trata de questões relacionadas a como a escola sente a criança e como a escola a recebe em seu espaço social; Knoclock (2015), que aborda, especificamente, os dispositivos de reconhecimento dos migrantes e refugiados, colocando em ênfase os problemas específicos do sofrimentos psíquico; Bocchini (2016), que introduz a importância da arte para a integração de crianças refugiadas; Menezes e Reis (2013), Moreira (2014), Ahler e Almeida (2016), quando tratam dos direitos humanos, do status do refugiado e de sua inclusão social daqueles que estão em condição de refugiados e questões que envolvem os direitos humanos; Deusdará, Arantes e Rocha (2017) e Vieira, Menezes e Silva (2017), que destacam a promoção de direitos com refugiados, nas práticas de ensino de línguas e na integração com outras culturas.

Quanto à abordagem metodológica, o projeto se desenvolveu em três fases:

1) Uma revisão bibliográfica sobre essa temática, desde a "Convenção relativa ao estatuto do refugiado" (ONU, 1951), com dados obtidos de sites governamentais (UNICEF, ACNUR, ONU); bem como de textos já publicados, apresentando dados obtidos do banco de teses da CAPES.

2) Pesquisa de campo desenvolvida em uma escola pública do Estado de São Paulo por meio da: a) observação (inserção em sala de aula de EF II), onde foi construído um diário de campo, anotadas todas as interações entre os sujeitos, com linguagem coloquial; b) análise das interações, impressões e ações desenvolvidas pelos professores em sala para proporcionar a integração e apreensão das temáticas; c) participação de projetos que vêm sendo desenvolvidos pela escola para investigar a integração na prática, com a interação das crianças refugiadas/migrantes com os demais alunos da escola.

3) Foram realizadas entrevistas com os gestores e professores, para a construção de narrativas, segundo a TRS, de Moscovici (2012).

A intenção é que haja ainda momentos de integração, que possamos tratar de

questões, como indica Moreira (2014), referentes aos problemas culturais, religiosos, socioeconômicos, políticos e étnicos.

Nessa Escola Municipal de Ensino Fundamental da zona central da cidade de São Paulo, onde realizamos parte de nossa investigação, encontramos projetos que procuram estimular a valorização de trocas culturais entre os estudantes.

A escola fica localizada em um bairro da periferia paulista que abriga um grande contingente de migrantes chilenos e que nos últimos anos, devido à intensificação das migrações internacionais, vem recebendo também famílias de outras nacionalidades, como israelenses, africanos, paquistaneses, que muitas vezes, chegam à escola sem saber falar qualquer palavra em português.

Neste contexto, como pensar em uma prática homogeneizadora?

Os professores e a equipe gestora, contando com a participação ativa dos alunos, desenvolveram diversos projetos que valorizassem as diferenças étnicas e culturais, promovendo trocas de experiencias através de músicas, poesias de autorias dos alunos, oficinas de linguagem, reconhecimento da situação de migrantes (onde através de um projeto que envolveu a escola toda, as crianças brasileiras investigaram qual era sua descendência, conversando com pais, avós e passaram a se como iguais ás crianças refugiadas/migrantes, vencendo o preconceito. Tivemos o privilégio de observar, durante a pesquisa de campo, que neste ambiente escolar recitar uma poesia, ou cantar uma música em duas línguas é belo, aceitável e almejado por todos. Tornou-se quotidiano, tendo em vista o incentivo à aceitação da multiculturalidade, cartazes confeccionados em diversas línguas.

A disposição de sala de aula diferenciada - sala de aula invertida, também foi um diferencial, bem como o uso de roteiros de aprendizagem.

Segundo alguns professores da escola, e dos integrantes da equipe gestora, isso não aconteceu, do dia para a noite. Foi fruto de um longo trabalho, que foi aos poucos envolvendo toda a comunidade escolar. O ponto principal, foi sem dúvidas, o envolvimento dos outros estudantes que passaram a perceber a própria realidade e assim, conseguiram perceber que o que existia na escola, é a realidade de todos. A diversidade, as diferenças, o pertencimento.

Claro que toda mudança, pressupõe o enfrentamento de dificuldades e a transposição de representações, a muito ancoradas. E nesse ímpeto de dar respostas às necessidades de todos os estudantes, a forma de liderança exercida pela gestão

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

escolar deve ser por todos compartilhada.

Assertiva a proposição de Candau (2018) quando menciona que a escola deve ser considerada um centro cultural "em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes" que deva estar em contínua revisão sendo reinventada para sua afirmação como "locus privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas (...) para as grandes questões que enfrentamos hoje" (p.34 e 35).

Assim, segue-se acreditando que as políticas públicas devem refletir de tal sorte uma atuação do professor baseada numa educação que "recusa a homogeneização sutil, mas despótica em que incorremos ás vezes, sem querer, quando subordinamos os estudantes à um modelo único, ou a uma dimensão predominante" (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p.96)

Com isso, podemos reformular o processo ensino-aprendizagem, fazendo com que o professor construa mecanismos para se reposicionar e se reconstruir em cada situação adversa que apareça.

Pode ser difícil conviver com o diferente, entretanto, as pequenas diferenças, por vezes, podem tornar o processo de ensino mais significativo.

Um dos grandes desafios, nos dias de hoje é que ainda temos jovens tornando-se invisíveis, para a sociedade. Tendo sua autonomia aniquilada por serem desiguais ou ainda, considerados inferiores.

Situação que só piorou com a pandemia do COVID-19. A ausência do ambiente escolar, a falta de acesso á internet e a falta de alimentação fez com que muitos jovens abandonassem seus estudos.

Com a impossibilidade de continuarmos a pesquisa de campo de forma presencial, continuamos acompanhando a escola de forma remota no ano de 2020, via facebook (acompanhando as lives e reuniões da equipe) e via whatsapp.

Objetivando a diminuição do êxodo escolar, mais uma vez ficou claro a importância do engajamento dos professores e gestão escolar para a promoção de resultados diferenciados.

No mundo "ideal" construído pelas políticas públicas, as crianças e jovens, durante o período de isolamento, passaram a assistir aula de forma remota. Contudo, a instauração do ensino remoto, pressupôs que todos possuíam acesso á internet, com aparelhos individualizados, com câmeras e microfones e um ambiente de estudos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tranquilo para cada aluno.

Infelizmente, essa não é a realidade da maioria dos brasileiros e nem dos jovens refugiados/migrantes matriculados em nossa escola "campo".

O coordenador pedagógico nos informou que muitos alunos deixaram de estudar por não possuir alimentação (uma vez que a alimentação fornecida pela escola, por vezes, era a única que muitos jovens faziam durante o dia), e com a pandemia, tiveram que deixar os estudos para ir trabalhar. Disse ainda que os pais das crianças matriculadas não possuíam internet suficiente para acessar as plataformas de estudo e muitas vezes só possuíam um telefone celular para seu uso particular e acesso das aulas pelos filhos. Que muitas vezes as crianças da escola residem, com seus familiares, em moradias que não possuem divisão de cômodos, o que impossibilitava a construção de um ambiente de estudos adequado.

Com base na realidade desses jovens, a escola instituiu o acompanhamento das disciplinas por grupos de whatsapp e atividades extracurriculares pelo facebook, que são plataformas que não consomem um grande número de dados de internet – de forma a desonerar as famílias e fomentar a participação de mais jovens.

Realizaram a impressão de apostilas e faziam a entrega destas, bem como a correção das atividades na porta da escola.

Neste contexto, podemos observar que o professor, como mediador do conhecimento e refletindo acerca das situações encontradas no dia-a-dia, deve, junto com equipe gestora, reformular algumas práticas pedagógicas afim de garantir que os alunos sejam ouvidos no tocante às suas dificuldades de adaptação e inserção escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste percurso investigativo, o que temos encontrado são ações isoladas que vêm produzindo uma escola emancipadora, dentro da pandemia e fora dela. Emancipadora, no sentido de formar cidadãos críticos e conscientes. Uma escola que promova a formação integral do ser, que promova a autonomia do ser, vencendo a dificuldade de conviver com o outro.

Assim, devem ser produzidas ações que valorizem as diferentes etnias e culturas. Pensar em novos modelos formativos ou ainda, em novas proposições para

a sala de aula. Isso requer a associação de muitos fatores no enfrentamento dessa gama de "Brasis" dentro de um mesmo Brasil.

Consideramos que a Escola e seus agentes, neste espaço social (BOURDIEU, 2011, 2017), precisam introduzir novas experiências, novas práticas, que possam integrar os estudantes, interiorizando práticas culturais, modos de ser, sentir e agir (ABDALLA, 2006).

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. **O Senso Prático de Ser e Estar na Profissão.** São Paulo: Cortês, 2006.

ABDALLA, M. F. B.; VILLAS BÔAS, L. Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 48, n. 167, p. 14-41, jan./mar.2018.

ACNUR. Relatório tendencias globais 2021. https://www.unhcr.org/5ee200e37/#_ga=2.224960921.2003877989.1628380618-772517252.1600807642

AHLER, M.; ALMEIDA, A. A inclusão social das pessoas na condição de refugiado no Brasil à luz dos direitos humanos**. Barabrói,** Santa Cruz do Sul, Edição Especial n. 47, p. 09-21, jna./jun.2016.

BAENINGER, R. A. (Coord.). **Atlas Temático - Observatório das Migrações em São Paulo**. Migração Refugiada. Campinas: UNICAMP; São Paulo: FAPESP, 2018.
BOCCHINI, B. ONG usa a arte para integrar crianças refugiadas. **Agência Brasil**, 04/06/2016. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-06/por-meio-da-arte-ong-faz-integracao-de-criancas-refugiadas-no.

BORDIEU, P.; PASSERON, J.C. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. São Paulo: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas. Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 2017

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência Civil. D. O. U., de 05 de outubro de 1988, n. 191-A, Seção 1.

CASTLES, S. Entendendo a migração global: uma perspectiva desde a transformação social. **REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 11-43, jul./dez. 2010.

DEUSDARÁ, B.; ARANTES, P. C. C.; ROCHA, D. Cruzando fronteiras: a promoção de direitos com refugiados nas práticas de ensino de línguas, **Gragoatá**, Niterói, v.

22, n. 42, p. 268-288, jan,-abr.2017.

GAMBA, S. **A Síndrome de Ulisses**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

GARCIA, C. Infância e diáspora: como se sente e como a escola pode receber uma criança imigrante? **Cidade Educadora** – Direito à Educação-Escola Aprendiz, 18/12/2015. Disponível em: http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/12/18/infancia-e-diaspora-como-se-sente-e-como-escola-pode-receber-uma-crianca-imigrante/

KNOCLOCK. F. Impasses no atendimento e assistência do migrante e refugiados na saúde e na saúde mental. **Psicologia USP**, vol. 26, n. 2, p. 169-174, 2015.

MALINOWSKI, B.S. **Os Argonautas do Pacífico**, São Paulo: Editora Abril,1994.

MENEZES, T. S.; REIS, R. R. Direitos humanos e refúgio: uma análise sobre o momento pós-determinação do status de refugiado. **Rev. Bras. Pol. Int.** vol. 56, n. 1, p. 144-162, 2013.

MOREIRA, J. B. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. REMHU – **Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.,** Brasília, Ano XXII, n. 43, p. 85-98, jul./dez. 2014. https://www.scielo.br/j/remhu/a/zCtfF6R6PzQJB6bSgts8YWF/?lang=pt&format=pdf

MOSCOVICI, S. **Psicologias das minorias ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ONU. **Convenção relativa ao estatuto do refugiado**, 1951. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf Acesso em julho 2020.

25.5.32 PIBID NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DA LICENCIATURA

Lorena Maria Rudnik[3318]

Viviane Terezinha Koga[3319]

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) é oferecido para acadêmicos do primeiro e segundo ano dos cursos de licenciatura, visando o primeiro contato deste acadêmico com a escola, a fim de estabelecer as relações entre teoria e prática. Este trabalho tem como objetivo analisar as representações sociais do PIBID elaboradas por acadêmicos dos cursos de licenciatura que participam ou já participaram do referido programa. O referencial teórico está na teoria das Representações Sociais, em especial na abordagem estrutural ou teoria do núcleo central. A investigação se caracteriza como uma pesquisa de campo que se deu em caráter exploratório, com cunho quali-quantitativo. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário em duas etapas: presencialmente e de forma remota por meio de grupos em redes sociais como facebook e whatssapp, totalizando 49 acadêmicos participantes. As informações foram analisadas a partir da frequência e da porcentagem de respostas nas questões de caracterização dos sujeitos, contou-se com o auxílio do software EVOC e dos pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Os resultados indicaram que a maioria dos participantes é do gênero feminino, oriundo de instituições públicas de ensino e as representações sociais expressam atitudes positivas frente ao PIBID, devido a sua importância para a experiência e formação profissional.

Palavras-chave: Formação Docente. PIBID. Representações Sociais

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo muito se tem feito no sentido de auxiliar o acadêmico a se firmar cada vez mais em sua escolha profissional, a fim de chegar ao término do curso com uma bagagem de conhecimentos necessários para que se tornem profissionais capacitados para o exercício da profissão. Dentro desse âmbito, estão os projetos de iniciação a pesquisa e à docência, que, por sua vez, representam grandes avanços dentro da educação. Dentre eles, destacam-se os projetos de extensão, o PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), o PROVIC (Programa Voluntário de Iniciação Científica), o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e agora mais recentemente o Programa Residência Pedagógica.

[3318] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: lorenarudnik43@gmail.com.br
[3319] Doutora em Educação. Professora do Departamento de Biologia Geral, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: vivianekoga@gmail.com

Ao discutir o modelo universitário de formação docente, Tardif (2002) destaca que a formação de professores é organizada em torno de lógicas disciplinares. Perspectiva essa que orienta os modelos de carreira, reflete-se no prestígio e nos critérios de promoção do professor. Portanto, dá-se destaque aos programas de formação inicial dos futuros professores.

O PIBID, foco da presente pesquisa, constitui-se como um momento onde o acadêmico percebe as relações entre teoria e prática, identifica as reflexões pertinentes a sua formação, bem como adentra no cotidiano das instituições escolares, percebendo sua realidade de forma reflexiva diante do que lhe é apresentado e, desta forma, capacita-o na promoção de suas habilidades e potencialidades. Qualidades estas de suma importância para a sua formação e atuação na docência.

Foi instituído em dezembro de 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), como um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), segundo a portaria nº096, de 18 de julho de 2013 com a finalidade de fomentar a iniciação à docência, promovendo o aperfeiçoamento da formação docente em nível superior e, contribuindo para melhoria da educação básica.

Corroborando com estes objetivos, para Jardilino (2014) o PIBID incentiva e valoriza a licenciatura na interação com a educação básica, aproximando os licenciados das escolas; proporcionando o conhecimento do funcionamento e da estrutura das instituições escolares e da sua dinâmica de ensino

Para Géglio (2015, p.6) “um dos aspectos mais relevantes na problemática que envolve a formação docente diz respeito à prática e a vivência no cotidiano escolar”. Neste sentido, este trabalho busca compreender o PIBID na formação do acadêmico em cursos de licenciatura, bem como apresentar seus aspectos relevantes para a formação docente. O PIBID é um tema circulante em diversos ambientes da universidade e da escola. Acadêmicos dos cursos de licenciatura, alunos, professores, coordenadores encontram-se imersos neste cotidiano e assim devem ser pensados enquanto sujeitos sociais ativos que como tal constroem representações sociais carregadas de conhecimentos, atitudes e imagens acerca deste tema (JOVCHELOVITCH, 1999; JODELET, 2007). Frente a isso, delineou-se a questão central desta investigação: Quais são as representações sociais do PIBID elaboradas por acadêmicos que participam ou já participaram do referido programa?

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A relevância desta investigação reside no fato do PIBID estar atrelado ao processo de formação docente. De tal modo, esta pesquisa visa colaborar com a melhoria da qualidade de tal processo, na medida em que fornece subsídios teóricos e empíricos, sobre as representações sociais elaboradas por acadêmicos dos cursos de licenciatura participantes ou egressos desse programa. A importância desta pesquisa ainda está em projetos como o PIBID verem sofrendo um sucateamento pelos governos de forma sucessiva, sofrendo com cortes de recursos.

1.1 A Teoria das Representações Sociais

A teoria das RS (Representações sociais) "é uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos" (MOSCOVICI, 2012, p. 27). As RS rompem a barreira entre conhecimento científico e senso comum, partindo da premissa que existem diferentes maneiras de se conhecer e se comunicar, e ainda que a relação indivíduo-sociedade reflete a forma como os indivíduos e os grupos constroem conhecimento sobre os objetos sociais.

A teoria das representações sociais refere-se a um modelo teórico que visa compreender e explicar a construção do conhecimento acerca de determinados objetos sociais. Para gerar representações sociais o objeto deve ser polimorfo, isto é, passível de assumir diferentes formas em cada contexto social e, ao mesmo tempo, ter relevância cultural para o grupo. Só há representação social quando o objeto se encontra implicado, de fora consistente, na prática dos grupos, incluída na conversão, ou seja, esteja presente no cotidiano dos sujeitos.

As representações sociais emergem, não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico.

Como um dos desdobramentos da Teoria das RS, a abordagem estrutural, também chamada de Teoria do Núcleo Central evidencia que todas as representações sociais são organizadas em um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central é constituído de um ou alguns elementos que ocupam na estrutura da representação social uma posição privilegiada. Segundo Abric (2003, p.23), "ele é

determinado de uma parte pela natureza do objeto representado, de outra parte pela relação que o sujeito - ou o grupo - mantém com esse objeto". Assim, o núcleo central pode assumir duas diferentes dimensões. A dimensão funcional, a qual tem uma finalidade operatória, ou seja, serão privilegiados na representação os elementos mais importantes para a realização de uma tarefa e a dimensão normativa em que intervêm diretamente os aspectos normativos, sejam eles socioafetivos ou ideológicos. (ABRIC, 2003)

O levantamento do núcleo central é importante para conhecer o próprio objeto da representação, ou seja, para saber o que afinal de contas está sendo representado sobre o objeto investigado. Já o sistema periférico, é constituído pelos elementos da representação, que promovem a interface entre a realidade concreta e o sistema central, daí resulta a mobilidade, a flexibilidade e a expressão individualizada que igualmente caracterizam as representações sociais (SÁ, 1996 p.73).

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A coleta dos dados da presente pesquisa foi realizada em dois momentos, inicialmente ela foi realizada de forma presencial e, posteriormente, de forma remota por meio da aplicação de um questionário online, elaborado via formulário do Google e enviado para aos participantes e egressos do PIBID através de grupos presentes em redes sociais como facebook e o whatsapp. A opção pela coleta de dados de forma remota se justifica em virtude do momento de pandemia e isolamento social que inviabilizou a realização da coleta de dados de forma presencial. Seguiu-se todas as recomendações éticas como o consentimento livre e esclarecido, o resguardo das relações de poder abusivas e o anonimato (SPINK, 2000).

O questionário alternou questões abertas e questões fechadas. As primeiras buscavam a obtenção de dados relativos à caracterização dos sujeitos investigados. Em seguida havia uma questão de associação livre de palavras, onde foi solicitado aos acadêmicos que listassem 5 palavras a partir do termo indutor “o PIBID é...” e justificassem a palavra indicada em primeiro lugar

As questões fechadas foram analisadas mediante frequência e porcentagem de resposta. A questão de associação livre de palavras foi analisada com o auxílio do software EVOC para evidenciar o núcleo central das representações sociais dos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acadêmicos acerca do PIBID. Já as justificativas foram analisadas a partir dos pressupostos de Bardin (2004).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que se refere a caracterização dos 49 participantes, 36 são do gênero feminino e 13 masculino, com idades entre 17 e 30 anos, sendo apenas 3 com mais 30 anos. A maioria deles se concentra na região sul (N=39), os demais estão distribuídos nas outras regiões do país, com exceção da região Norte onde não foi identificada nenhuma resposta. A elevada frequência da região sul reflete o local em que a referida pesquisa se encontra inserida.

Notou-se também que a maioria dos participantes são de instituições públicas de ensino (N=47), sendo apenas 2 de instituições privadas. Percebeu-se ainda uma variedade no que se refere aos cursos dos sujeitos participantes, sendo que o curso de Ciências Biológicas teve uma porcentagem maior de respostas. Novamente, a presença em maior número de alunos da biologia expressa uma situação de pertencimento da autora, a qual é oriunda do referido curso. A maioria dos participantes está cursando o 3º ano e no que se refere ao turno, o noturno agregou o maior número de respostas e destes a grande maioria ingressou no ano de 2018.

As palavras e/ou expressões evocados a partir do termo indutor para você o PIBID é... foram analisadas com o apoio do software EVOC. Para tanto, as palavras que tinham os mesmos valores semânticos foram agrupadas. Após o tratamento e o processamento pelo software, verificou-se que do total de 49 informantes, obteve-se uma lista contendo 227 palavras, das quais 120 eram diferentes. Para a composição dos quatro quadrantes foram desprezadas as evocações cuja frequência mínima foi igual ou inferior a 6 (25% do total). Além disso, foi considerada a frequência intermediária 10 e a Ordem Média de Evocação (OME) 2,8, sendo que esses valores foram extraídos do relatório RANGMOT, gerado durante a análise pelo EVOC. A frequência mínima é responsável por definir que apenas as palavras com seis ou mais evocações sejam apontadas e a frequência intermediária determina que somente as palavras com frequência acima de 10 entrem na composição dos quadrantes superiores. A OME, por sua vez, determina como as evocações serão posicionadas em relação ao eixo vertical (PAREDES, 2007).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Do total de 120 palavras diferentes evocadas pelos alunos, 18 integram os quatro quadrantes, onde estão os possíveis elementos que compõem o núcleo central e o sistema periférico da representação social do PIBID. Esses elementos foram extraídos do relatório TABRGFR – oriundo da análise do EVOC – e são apresentados abaixo, na ilustração 1, seguidos das suas frequências e da OME.

Ilustração 1- Possíveis elementos que compõem o NC e o SP das RS do PIBID.

	Freq.	OME		Freq.	OME
Palavras	**>=10**	**<2,8**	**Palavras**	**>=10**	**>=2,8**
Experiência	20	2,05			
Importante	10	1,90			
Palavras	**<10**	**<2,8**	**Palavras**	**<10**	**>=2,8**
Aprendizagem	9	2,61	Gratificante	6	4,16
Conhecimento	6	2,50	Oportunidade	6	3,00
Prática	5	2,31			
Escolha_docência	5	2,28			
Teoria_prática	6	2,22			

Fonte: Elaborado pelas autoras

No primeiro quadrante, estão as palavras experiência e importante que possivelmente constituem ao núcleo central. Juntas elas foram evocadas 30 vezes. Conclui-se, portanto, que os participantes ao representarem o PIBID destacam a sua importância enquanto experiência. No que refere a palavra importante, os participantes justificam:

> "Foi importante para a minha aprendizagem, não apenas como aluna de faculdade, mas como professora na sala de aula, me ajudou a interagir melhor com os alunos. Eu era muito tímida e não fazia ideia de como começaria uma aula. Montava aulas práticas e usava matérias da faculdade, os alunos amavam ter material para aprender isso era muito expressivo. Gerou experiência na minha vida acadêmica e me fez querer atuar ainda mais na área da educação." (Acadêmico 36)

Já a palavra experiência aparece como experiência profissional relacionada ao tempo e a vivência em sala de aula e ainda como experiência formativa relativa à aprendizagem, ao estudo, a reflexão e a relação teoria/ prática, conforme pode ser visualizado abaixo nas justificativos que os participantes deram a esta palavra:

> "O PIBID foi uma experiência que mostrou muito bem a realidade da sala de aula, o contato com os alunos, a interação professor-aluno. Contribuindo para uma aprendizagem que agrega na futura profissão." (Acadêmico 38)

> "O PIBID foi de extrema importância para minha vida profissional, foi através dele que tive a oportunidade de vivenciar e observar as teorias ensinadas na universidade. Uma experiência rica, que foi decisiva para minha formação, além de me ajudar financeiramente, enriqueceu meu currículo." (Acadêmico 42)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> "O PIBID nos possibilita enquanto acadêmicos conhecer a realidade escolar que tanto é discutida na academia, estabelecendo assim, relação entre teoria e prática a partir da reflexão e conhecendo e compreendendo a complexidade do cotidiano escolar. É, portanto, uma excelente oportunidade para que futuros docentes tenham um contato com as instituições escolares desde o início de sua formação, adquirindo experiência e aprendendo, tanto com professores da universidade, quanto com os professores da rede municipal." (Acadêmico 44)

> "O PIBID proporcionou aprender na prática o que vi na teoria, em sala de aula durante o curso. É um campo fértil, pois, trabalhar com diferentes sujeitos, possibilita conhecê-los, bem como compreender a forma de cada um pensar e agir. Dentro desta perspectiva, o trabalho do professor acontece por ações pedagógicas que levam, além da sua intencionalidade, fatores que atendem a cultura ali presente na sala de aula, ou seja, a cultura dos diferentes sujeitos em meio a um único objetivo, a aprendizagem." (Acadêmico 48)

No segundo quadrante não foi encontrada nenhuma palavra e no terceiro quadrante apareceram as palavras aprendizagem, conhecimento, escolha_docência, teoria_prática. A partir das justificativas fica evidente a fala dos participantes em relação a aprendizagem construída ao longo do processo de participação no PIBID, aprendizagem esta que tem a ver com a relação existente entre a teoria e prática oportunizada nas vivencias do PIBID, bem como a relação desse conhecimento com a certeza da escolha profissional.

> "PIBID é conhecimento. Conhecimento da profissão, de se ver como professor dentro de uma escola. Conhecimento do ambiente de trabalho e de todos os seus problemas e qualidades também. Conhecimento dos alunos, de como agir em diversas situações. Isso nos propicia uma experiência que servirá depois, tanto no estágio quanto ao ingressar na carreira de professor." (Acadêmico 20)

> "Essa palavra significa muito para mim como acadêmica de pedagogia, já que minha primeira formação é bacharel, acredito na necessidade da vivência em práticas docentes para futuras tomadas de decisão quanto a seguir ou não na profissão." (Acadêmico 31)

> "O aprendizado que o PIBID nos proporciona é fundamental para nosso crescimento como educadores e como indivíduos. É muito importante unir a formação acadêmica e a prática dentro do ambiente escolar." (Acadêmico 26)

Uma das justificativas que chama a atenção é a que se encontra abaixo, onde o participante fala da importância do PIBID relacionada a essa aprendizagem, mas cita também a sua visão da educação, das relações e conflitos existentes nesse espaço e da atenção que o professor deve ter ao contexto educacional como um todo e não só aos aspectos relativos à sala de aula:

> "Admito que entrei no PIBID inicialmente pensando mais na questão financeira do que pela experiência que poderia me proporcionar, entretanto, ao deixar de fazer parte do programa me senti muito mais preparada para lidar com uma sala de aula e com as questões que a envolvem. Embora ainda tenha muito que aprender, quando ingressei no programa sabia pouco sobre o que acontece numa escola e achava que eu deveria focar em observar o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> comportamento dos alunos dentro de sala de aula, mas as reuniões com minha supervisora bem como com a coordenação, o convívio com os alunos, com outros professores e funcionários dentro da escola me fez perceber que tudo isso é um conjunto. Aprendi muito mais nas reuniões de planejamento e observando a minha supervisora, os professores e funcionários da escola em que atuei, do que observando o comportamento dos alunos, porque antes de entrar no PIBID eu achava que esse seria meu maior foco. Aprendi que nem tudo pode ser resolvido pela direção ou coordenação escolar ou pelos professores e tampouco os alunos são um problema, muitas coisas não estão ao alcance de quem dirige a escola ou quem comanda a sala de aula. Todas essas questões foram essenciais para pensar sobre o tipo de professora que eu quero ser, e me fizeram entender que não dá para ensinar perfeitamente, pois isso não depende só de mim." (Acadêmico 27)

No quarto quadrante, na periferia das RS, estão aqueles elementos que são mais flexíveis a mudança, dentre eles destacam-se as palavras gratificante e oportunidade, isso mostra que para os alunos que participam ou já participaram do PIBID ele é visto primeiro como uma oportunidade como já discutido anteriormente e que a experiência oportunizada nele, bem como a bagagem de conhecimentos construídos fazem com que essa participação seja vista por eles como gratificante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de analisar as representações sociais do PIBID elaboradas por acadêmicos que participam ou já participaram do programa foi aplicado um questionário de forma presencial e remota totalizando 49 acadêmicos participantes. Após a caracterização destes viu-se que a maioria era do gênero feminino, residia na região sul, oriunda de instituições públicas de ensino.

Com base nos dados analisados conclui-se que as representações sociais elaboradas pelos acadêmicos acerca do PIBID são possivelmente compostas por um núcleo central com elementos relacionados à sua importância para a formação profissional. Portanto, pode-se dizer que os acadêmicos que participam ou já participaram do PIBID possuem uma atitude positiva frente a ele, relacionadas a experiência dentro da sala de aula, a ajuda financeira e, a certeza da escolha profissional.

Na medida em que nos aproximamos da conclusão deste artigo ressaltamos a necessidade de se desenvolver mais pesquisas sobre o assunto, uma vez que está em evidência dados interessantes para refletir o PIBID em cursos de formação e ainda ressaltamos a necessidade de sempre considerar as representações sociais dos envolvidos nesse processo, sejam eles alunos e professores, pois toda mudança na

prática passa necessariamente por uma mudança nas representações sociais dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABRIC. J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. Tradução de P. H. F. Campos. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas.** Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Augusto Pinheiro e Luís Antero Reto. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2004.

GÉGLIO, P.S. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias**. Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.23, n. 86, p. 231-257, 2015.

JARDILINO, J. R. L. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 353-366., 2014.

JODELET, D. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. (Org.) **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais.** Editora Universitária da UFPB, p. 45-74. João Pessoa, 2007.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. Revista Vozes, 5. ed. p. 63-85. Petrópolis, 1999.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PAREDES, E. C. **Ser professor**. EdUFMT. Cuiabá, 2007.

SÁ, C. P. **Núcleo central das Representações Sociais**. Editora Vozes, 2 ed. Petrópolis/RJ, 1996.

SPINK, M. J. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **Revista Semestral da Faculdade de Psicologia**, PUC-RS, v. 31, n. 1, p. 7-22. jan./jul. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes, 17 ed. Petrópolis, 2002.

25.5.33 PRÁTICA DOCENTE: TENDÊNCIAS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO E EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Angela Maria Baltieri Souza[3320]

Clarilza Prado de Sousa[3321]

RESUMO

O presente estudo é um estudo bibliográfico, que objetivou compreender como a prática docente vem sendo analisada em estudos de mestrado e doutorado da área de educação. Para tanto, realizou-se uma análise integrativa da produção bibliográfica, a fim de sintetizar os resultados obtidos sobre a temática da prática docente. Foram selecionados 130 resumos do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível de Pessoal de Nível Superior, que tomaram por base teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais e produzidos de 2013 a 2018. O material foi tratado a partir da utilização do software Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), por análise de conteúdo e sob referencial teórico da Teoria das Representações Sociais, tomando por base Serge Moscovici (2015) e Ivana Marková (2006). Os resultados evidenciaram representações construídas com base nos elementos educação, conhecimento, pesquisa, estudo, docente, social, prático, pedagógico, ensino, aluno e escola. Verificou-se que a composição representacional se organiza e está objetivada no professor e no trabalho docente. Entretanto, por um lado ainda se evidencia uma representação historicamente construída de que a profissão remete à amor, à doação e à dedicação, evidenciando uma subjetividade forjada na performatividade e de outro uma mudança sensível na formação docente que emerge de uma formação sociocultural.

Palavras-chave: Representação Social 1. Prática docente 2. Educação 3. Formação 4. Ação docente 5.

1 INTRODUÇÃO

A temática levantada em torno das práticas docentes tem sido alvo de investigação por diversas correntes que se ocupam de áreas voltadas para os modos de atuação do professor no Brasil e na literatura internacional.

Na literatura educacional, desde os anos 1980, pesquisadores em Educação discutem a questão da aquisição de novos conhecimentos e a reconstrução do fazer pedagógico. Para tanto, destaca-se alguns como “Schön, Shulman, Zeichner, Cochran-Smith, Lytle, Fullan, Popkewitz, Giroux, nos Estados Unidos; Stenhouse e Elliott, na Inglaterra; Carr, Kemmis, Baird, na Austrália; Gimeno Sacristán, Gil Perez, Contreras, na Espanha; Alarcão e Nóvoa, em Portugal” (GARRIDO; BRZEZINSKI,

[3320] Doutoranda e mestra em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e e-mail: angelamariabaltieri@yahoo.com.br .
[3321] Doutora, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e e-mail:clarilza.prado@gmail.com .

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

2008, 155). Já, no Brasil atualmente (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019) e (SOUSA, VILLAS-BÔAS; NOVAES, 2011), dentre outros não citados.

A "Pedagogia é a teoria e a prática da educação", "educar (em latim, e-ducare) é conduzir de um estado a outro", isto é, modificar em certa direção. Nesse sentido, o ato pedagógico é definido como uma "atividade sistemática de interação entre os seres sociais, tanto no nível do intrapessoal quanto no nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças" (LIBÂNEO, 1984, p.166-167).

Os saberes dos professores ancoram-se numa tarefa complexa (ensinar), cujo enraíza-se em uma sociedade (TARDIFF, 2002). Em concordância com Tardiff, Altet (2002, p.92) revela a atividade docente complexa, envolvendo dimensões como a "gestão pedagógica", a "interatividade" e a "gestão de conteúdos didáticos".

Além disso, como são interpretados, ressignificados ou como se estabelecem as relações (aluno/aluno, aluno/professor e professor/aluno/escola). O que atravessa a discussão da formação de professores.

Ao tratar-se da formação para tantas necessidades, Sousa (2001) sustenta que somente uma formação embasada em fundamentos psicossociais poderia promover o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, viabilizando a construção da identidade profissional docente.

Ao discutir-se como a prática docente vem sendo compreendida nos resumos de teses de doutorado e dissertações de mestrado aprofunda-se os pontos elencados. Para tanto, a seguir, apresenta-se brevemente o referencial teórico-metodológico da psicologia social como meio de interpretar a complexidade do trabalho docente, uma vez essa ciência tem como objeto de estudo a relação indivíduo sociedade e o modo como o sujeito se relaciona com "objeto-mundo" "fora de nós" (BRUNSWIK, 1952; WOLTMAN, 1960; FARR, 1996 apud JOVCHLOVICH, 2011, p.39).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Referencial teórico

Ao buscar compreender as tendências de como a prática vem sendo tratada nas pesquisas da área de Educação sob a Teoria das Representações Sociais,

considera-se a forma como as pessoas enfrentam a vida real cotidiana, o que possibilita apreender os conhecimentos (informações, opiniões, crenças e valores) com os quais os sujeitos estabelecem relações e em relação ao sujeito e ao grupo.

Para tanto, Moscovici (2015) considera as representações como uma modalidade de conhecimento, que tem por função a elaboração de comportamentos e de comunicação entre os indivíduos no quadro da vida cotidiana. Significa que o sujeito que produz sistemas simbólicos e sociais na construção da realidade é construtor da realidade e também é construído pela realidade social.

Representar envolve duas faces indissociáveis (figurativa e simbólica), que tornam familiar o que não é familiar. Em face disso, o campo das comunicações, dos valores ou ideias presentes em visões compartilhadas pelos grupos, rege “condutas desejáveis pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas”. Portanto, são sistemas de pensamento “teorias”, “ciências coletivas sui generis, destinadas a interpretação e elaboração do real” (MOSCOVICI, 1978, p.50-51).

Nascemos, então, com um passado mesmo quando começamos a saber que existimos e temos a capacidade de pensar e em pensar nos adaptamos ao mundo como ele é, pois, as informações são transmitidas culturalmente para serem acomodadas para uso futuro na nossa própria historicidade.

Ao tratar do conceito de prática identifica-se que esse cruza-se ao conceito de experiência. Segundo Ricoeur (1991) a experiência é situada no tempo, entre o passado e o futuro em um movimento de ação e de luta dos sujeitos históricos.

Esse processo histórico carrega sentidos e significados que, também, são ressignificados ou reelaborados dando margem à novas ideias e envolve conceitos como intersubjetividade, autenticidade, temporalidade, tradição e história (GADAMER, 2004).

No plano epistemológico, a Teoria das Representações Sociais pelo viés da comunicação social e da triangulação Ego-Alter-Objeto, propõe um olhar psicossocial sobre a relação do sujeito no mundo mediatizada com o Outro. O olhar psicossocial da teoria moscoviciana concebe a construção simultânea do pensamento em “interação e mediação constante entre Ego (sujeito individual), Alter (sujeito social) e Objeto” (SOUSA; BÔAS, 2011, p.20-29), uma tríade que configura a construção

psicossocial do pensamento, quando o concebe e cria realidades sociais (indivíduo e o grupo).

Ao tratar da temática da prática entende-se que essa emerge de representações sociais, atitudes e valores, etc., que emanam da tríade dialógica entre Ego-Alter-Objeto elaborada por Moscovici. O que possibilita compreender a docência compartilhada entre educadores, uma vez que partilham conhecimentos, valores, atitudes e representações sociais que orientam a prática, que de acordo com Marková (2006, p.202) é enraizada ou inter-relacionada com várias práticas sociais, com os "discursos profissionais e científicos".

2.2 Método

A análise integrativa realizada em torno da prática docente focaliza a área de Educação, de acordo com Vosgerau e Romanowki (2014) possibilita analisar criticamente e indicar tendências e lacunas.

Inicialmente, levantou-se teses de doutorado e dissertações de mestrado no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tomaram por base o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais.

Na CAPES, utilizou-se as palavras-chaves prática docente, ação docente e prática pedagógica, selecionando-se 130 pesquisas dentro de um recorte de tempo de 5 anos (2013 a 2018).

As pesquisas foram organizadas e processadas no softwere Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), que realiza análises multivariadas de textos (CAMARGO; JUSTO, 2013). O programa

> [...] viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras). (CAMARGO; JUSTO, 2013, p.515)

Para tanto, no presente estudo utilizou-se a classificação hierárquica descendente que classificou os segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários e o conjunto deles foi repartido com base na frequência das palavras já lematizadas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com a análise levantou-se 4 classes, na primeira (35,1%) focalizou-se a formação (Formar para quê?); na segunda (34,1%) entendeu-se a formação com relação à sociedade, a história e a vida pessoal, na terceira (11,8%) verificou-se as instituições proponentes das pesquisas, isto é, o lugar físico onde as pesquisas foram realizadas e na quarta (19%) constatou-se os procedimentos metodológicos usados desses estudos.

Posteriormente a análise, realizou-se uma análise de conteúdo das classes e dos segmentos de textos conforme Franco (2008) sob referencial teórico da Teoria das Representações Sociais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a prática na área de Educação compreendeu-se que faltam estudos que utilizam a técnica de observação, sendo que a maioria deles usou questionários e entrevistas para o levantamento do trabalho docente. Indicando um ponto a ser explorado em trabalhos que pretendem estudar a prática docente.

O conjunto das pesquisas revelou imagens e sentidos assentados na partilha do diálogo, o que mostra representações sociais ancoradas na racionalização dos processos psicossociais.

Ser docente interrelaciona-se à formação e ao agir em ambiente escolar, o que impacta diretamente nas práticas, no desenvolvimento e na organização do conhecimento mediado entre teoria e práxis. Evidencia, portanto, um potencial de comprometimento dos docentes com a intervenção social.

Contudo, por outro lado, há construção da subjetividade docente forjada na performatividade. O que significa um desafio regulatório da profissionalização docente em face à falta de autonomia, trazendo à tona discussões sobre o uso materiais pedagógicos prontos para o exercício docente, a precarização da carreira e falta de reconhecimento.

Nessa direção, evidencia-se que ainda há resquícios de uma representação historicamente construída, de que a profissão de professor remete ao amor, à doação e à dedicação. Os elementos representacionais materializados frente a políticas regulatórias fazem emergir um sentimento de desamparo por parte dos docentes da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Educação Básica, o que colabora para desvalorização da profissão com excessiva responsabilização do docente sobre o debate da qualidade de ensino.

Apesar do desafio, há docentes que assumem a profissionalidade na perspectiva de um compromisso ético e social, demonstrando a concepção de ensino que rege e orienta a prática docente é a práxis. Sinalizando uma nova construção de subjetividade docente que direciona mudança em relação à formação.

Revela, uma mudança sensível em relação à epistemologia do conceito de formação, que parte do pressuposto de uma formação sociocultural e socialmente construída. Assim portanto, a formação sociocultural assenta-se na práxis, o que pode possibilitar a construção da subjetividade docente para mudança.

REFERÊNCIAS

FRANCO, M. L P. B. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

ALTET, M. Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: ‘analyse plurielle. **Revue Française de Pédagogie**, França, n. 138, jan./fev. 2002.

JOVCHLOVICH, S. **Os contextos do saber**: Representações, comunidade e cultura. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Temas em Psicologia**, São Paulo, v.21, n.2, p. 513-518. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2021.

GADAMER, H. G. **Truth and Method**. Second edition. London: Sheed and Ward Stagbooks, 2004.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.de.; ANDRÉ, M.E.A.de; ALMEIDA, P.C.A. **Professores do Brasil**: novos cenários. Brasília: UNESCO, 2019.

GARRIDO, Elsa; BRZEZINSKI, Iria. **A reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada**: contribuição das dissertações e teses no período 1997-2002. Diálogo Educacional, Paraná, v. 8, n. 23, p. 153-171, jan./abr. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia social** – O homem em movimento. São Paulo: Editora brasiliense, 1984.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MOSCOVICI, S. **A Representação da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Traduzido por Lucy Magalhães. 2. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

SOUSA, C. P. Políticas de educação continuada de professores na Ibero-América. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 13, 2 sem., p.117-147. 2001.

SOUSA, C. P.; BÔAS, L. V. Los stúdios de representaciones sociales y los desafios para La investigación en educación. In: SOUSA, C. P.; SEIDMAN, S. **Hacia uma Psicologia social de la educación**. Buenos Aires: Teseo, 2011.

RICOEUR, P. **From Text to Action**: Essays in Hermeneutics. Evanston: Northwestern University Press, 1991.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v.14, n.2, p. 165-189. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317/2233>. Acesso em: 02 jul. 2021.

TARDIFF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. 8 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

25.5.34 PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES E – POSSÍVEIS – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE POBREZA: CAMINHOS PARA UMA INCLUSÃO DIGITAL?

Adam Alfred de Oliveira[3322]

Arthur Vianna Ferreira[3323]

RESUMO

O presente trabalho visa averiguar os impactos das possíveis representações sociais de pobreza dos educadores sociais que atuam com as tecnologias digitais (TDICs) da informação e comunicação nos processos educativos inclusivos em uma instituição educacional não escolar, situado em duas comunidades na cidade de Niterói-RJ. Este trabalho, que está em andamento, será construído como uma dissertação de mestrado em Educação, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, buscando compreender de que forma as representações de pobreza poderiam influenciar o trabalho docente de educadores sociais que atuam em oficinas que utilizam as TDICs como processos de inclusão sociodigital. Portanto, a pesquisa parte do referencial teórico que inclui – mas não se restringe a – Moscovici (1978) na área das Representações Sociais (RS), Baptista (2017) e Caliman (2011) e suas contribuições na área da Pedagogia Social, Lévy (2007) e Castells (2000) e seus estudos em Cibercultura e Tecnologias Digitais. A pesquisa tem por objetivo compreender como as representações (que podem ou não ser sociais) influenciam no trabalho de educadores que atuam em instituições não escolares, onde as tecnologias digitais façam parte de um esforço de inclusão digital. A metodologia tem por base análise do material colhido através de diários de campo e entrevistas semiestruturadas, aplicando a análise retórico-filosófico dos discursos colhidos, além das observações realizadas no dia-a-dia, analisadas através da fenomenologia de Edmund Husserl (2000). Faz-se importante frisar que o trabalho está em andamento, contendo nesta apresentação as reflexões, objetivos e hipóteses que serão estendidos ao longo da pesquisa e, posteriormente, em artigos e produções que visam a ampliação dos conhecimentos nas áreas das representações sociais e na Pedagogia Social.

Palavras-chave: Representações Sociais. Educação não escolar. Pobreza. Inclusão Digital. Pedagogia Social.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa — ainda em vias de desenvolvimento — tem por objetivo compreender as prováveis representações sociais dos educadores que atuam nas áreas de tecnologia digital, em relação aos seus educandos oriundos das camadas empobrecidas da população. A pesquisa está sendo realizada no Espaço Nova Geração, uma parceria entre a Prefeitura de Niterói e a ONG VIVA RIO, na oficina Tecnologia e Inovação, situada em dois endereços**:** Espaço Nova Geração do

[3322] Mestrando em Educação – Processos formativos e desigualdades sociais, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, adamalfred1@gmail.com.
[3323] Doutor em Educação: Psicologia da Educação, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, arthuruerjffp@gmail.com.

Fonseca, Travessa Matos, 16 – (CIEP Anísio Teixeira); e Espaço Nova Geração do Cantagalo, Estrada Francisco da Cruz Nunes, 339 – (CIEP Esther Botelho).

Mas qual seria a relevância de se estudar as prováveis representações dos educadores sociais que atuam na área das tecnologias digitais ante a populações hipossuficientes? As transformações sociais geradas pela cibercultura criaram um novo paradigma social. Além da exclusão social e econômica, a exclusão digital também se apresenta como uma realidade a ser debatida. Esta exclusão não está necessariamente ligada ao acesso às tecnologias da informação e comunicação (SORJ, 2003), mas à gestão das informações e o que se pode obter delas enquanto potencialidades, ou seja, como práticas de luta, emancipação, liberdade e de mudança. Segundo Sorj (2003), estes aspectos acabam sendo oriundos da própria exclusão e das vulnerabilidades impostas às populações empobrecidas. Portanto, é preciso ter a consciência de que somente o acesso à tecnologia não implica em inclusão digital. Contudo, o que pretendemos debater e propor é a alfabetização/letramento digital, que envolve saber gerir a informação, de forma que a subjetividade do indivíduo não seja passivamente moldada, onde através de um trabalho educacional reflexivo, os sujeitos possam construir a capacidade crítica para seleção, apreensão e compreensão das informações que circulam pelos ambientes digitais.

Toda inovação tecnológica de relevância é apropriada rapidamente pelas camadas socialmente abastadas, aumentando a desigualdade entre classes. Assim, a busca pela inclusão digital não se configura como uma tentativa de extinção da desigualdade, mas como forma de mudança da sociedade.

Desta forma, no caminho da pesquisa pretendemos conhecer e compreender as possíveis representações sociais dos educadores que atuam com as camadas empobrecidas da população em relação ao educando pobre. Por mais que uma instituição possua vultuosos recursos, alunos sedentos de saberes e tecnologias digitais de ponta, não seria suficiente para um projeto emancipatório de educação, se as representações sociais dos docentes não favorecessem uma relação de ensino-aprendizagem, ou seja, que não contribuísse com o desenvolvimento integral das potencialidades de seus educandos.

Muito tem se discutindo sobre a inserção das tecnologias digitais em escolas como enfrentamento a exclusão digital. Mesmo com tantos investimentos, ainda se

configura como precária a inserção das tecnologias nos espaços escolares (PADILHA; ABRANCHES, 2010). Para ampliar este entendimento, uma pesquisa realizada pelo Cetic.br[3324], nos apresenta que a maior parte dos estudantes não tem acesso a computadores em casa, mas mesmo assim fazem uso de dispositivos móveis para acessar a internet. Da mesma forma, uma pesquisa do movimento "Todos pela Educação" apresenta que 2/3 das escolas não possuem equipamentos suficientes para atender o alunado.

Ante esse quadro, percebemos que as instituições não escolares podem ser fundamentais em um processo de inclusão digital sob uma ótica da Pedagogia Social. Para Ferreira (2018, p. 2), a educação não escolar "é aquela feita pela escolha livre ou pelas necessidades dos indivíduos e de seus grupos sociais para uma convivência que produza sentido no tempo-espaço histórico". Segundo o professor, estes espaços educacionais, fora da sala de aula, só produzem sentido a partir daqueles que a compõem cotidianamente, através de suas experiências, saberes, representações e práticas sociais. Assim sendo, sobre estas dinâmicas sociais e educacionais não escolares é que se alinham as teorias da Pedagogia Social.

Neste escopo, compreendemos que a ação docente nos espaços não escolares não deve ser realizada por indivíduos apenas dotados de "boa vontade". São necessários profissionais formados, e capacitados para esta função. E para os atuantes com as tecnologias digitais, sua prática não deve ser resumida aos preceitos técnicos e operacionais, mas também, na construção de caminhos de solidariedade como profissionais éticos e compromissados com a transformação social. Neste sentido, compreender as representações sociais destes profissionais ante as populações hipossuficientes torna-se condição sine qua non se o objetivo maior de um trabalho realizado em tecnologias é a inclusão digital como prerrogativa para uma transformação e emancipação social.

2 METODOLOGIA DE TRABALHO

Alguns são os referenciais teórico-metodológicos que nos auxiliam a compreender a pesquisa que estamos empreendendo. Em primeira análise cabe

[3324] Instituição ligada a UNESCO que pesquisa o desenvolvimento das tecnologias digitais na educação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

apresentar o campo da Pedagogia Social.

Segundo Caliman (2011, p. 494) a Pedagogia Social seria:

> ... uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sócio pedagógica voltada para indivíduos ou grupos, que precisam de apoio e ajuda em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas institucionais.

Desta forma, os profissionais atuam como "técnicos de 'intervenção', uma expressão que, contrariando as lógicas assistencialistas, remete para os lugares de relação concreta com o outro" (BAPTISTA, 2017) desenvolvendo ações que busquem os mais diferenciados contextos de formação em uma conjuntura de solidariedade social. Assim, enquadradas na educação não escolar — e que não se contrapõe e muito menos suplanta a educação escolar, mas sim andam juntas — estas instituições partem de um processo educacional que não está necessariamente ligado ao sistema de ensino regular, mas atua por uma sociedade mais justa, democrática e participativa.

Este encontro entre educador e educando e o acolhimento produzido nas relações devem ser oriundos da hospitalidade que, segundo Baptista (2017, p.20) são: "uma forma positiva de interação humana, marcada pelo espírito de dádiva e respeito em relação ao outro. No fundo, é o espírito que sustenta o núcleo axiológico da Pedagogia Social, configurando a sua identidade epistemo-antropológica." portanto, a Pedagogia Social nos fornece um lastro, ou seja, um possível caminho de condições para que uma educação não escolar possa ser desenvolvida e construída, objetivando a emancipação e a transformação social.

Concomitantemente, nos apoiamos na Teoria das Representações Sociais (TRS) desenvolvida por Serge Moscovici (1978), um ramo dentro das Psicologia Social. As RS são definidas como um conhecimento que parte do senso comum, estruturam uma realidade e, de certa maneira, influenciam o meio social. Esta teoria surge como uma crítica às representações coletivas desenvolvida por Durkheim. Para Moscovici as "representações são construídas e adquiridas ao mesmo tempo. Logo, elas não podem ser concebidas como algo estático e preestabelecido como as representações coletivas remarcavam em seus conceitos" (FERREIRA, 2012, p. 131).

Portanto, ao construir representações, os indivíduos não constroem suas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

próprias concepções sobre um objeto, algo ou alguém, mas são produzidas elaboradas e transmitidas das mais variadas fontes, misturando a classe geral de ideias e crenças às experiências individuais da realidade ao qual está inserido. (ibidem, p. 131)

Este entendimento gera uma imagem, um modelo mental que não se distancia das opiniões e percepções do indivíduo, mas parte de um meio social e o retroalimenta.

> Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são ou nos tornam comuns. (MOSCOVICI, 1978, p. 25)

Além dos estudos das TRS de Moscovici, também nos embasamos nas contribuições de Denise Jodelet e na abordagem societal de Willem Doise.

Segundo Doise, as representações sociais não estão dissociadas dos grupos sociais ao qual os indivíduos estão inseridos, ou seja, a estratificação dos sujeitos na sociedade pode definir as suas representações (FERREIRA, 2012, p.136).

Neste sentido, reiteramos, a compreensão de onde os educadores sociais estão partindo e suas representações — que podem ser sociais — em relação ao educando pobre é de fundamental importância se temos como objetivo a inclusão tanto digital enquanto social.

Além destes pensadores, também teremos como marco seminal as contribuições de Pierre Lévy e Manuel Castells sobre cibercultura.

Para Lévy, o surgimento da cibercultura[3325] e os novos paradigmas sociais, econômicos, culturais e educacionais impostos às sociedades, a tecnologia digital — em toda a sua amplitude de aplicativos, dispositivos, softwares, conectividade, automatismo etc. — afeta e reconfigura relações, impressões e a forma de se ver e de se estar no mundo (LÉVY, 2007). Assim, esta nova configuração social, permeada pelas tecnologias digitais, pode desencadear em novas exclusões.

Para o pensador, os meios telemáticos, principalmente a internet, são um novo caminho para se obter informações, mas a sua operacionalidade pode ser prejudicada

[3325] 'Cibercultura' seria o "conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço." (LÉVY, 2007. p.17).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

por aqueles que não dispõem dos conhecimentos básicos de operacionalização. Logo, o filósofo destaca: “é como se explorássemos um grande mapa sem nunca pudermos desdobrá-lo, sempre através de pedaços minúsculos” (LÉVY, 1993, p.37).

Desta forma, o pensador reconhece a possibilidade da existência de uma exclusão gerada pela disseminação das tecnologias digitais quando afirma que “cada novo sistema de comunicação fabrica seus excluídos. Não havia iletrados antes da invenção da escrita” (LÉVY, 2007, p.242). Assim, as populações excluídas social e economicamente enfrentam um outro desafio: A exclusão digital.

E por fim, para nos auxiliar na obtenção e na análise de dados, lançaremos mão das entrevistas semiestruturadas como instrumentos de pesquisa — buscando as possíveis representações sociais de pobreza e inclusão a partir das análises retórico-filosóficas de Aristóteles (2015), como apresentada por Ferreira (2012) a partir dos trabalhos de Olivier Reboul (2004) e Tarso Mazzotti (2003).

Da mesma forma, a construção dos diários de campo, farão parte desta metodologia de pesquisa, e sua análise terá como base a fenomenologia de Edmund Husserl (2000) a partir das vivências extraídas do campo.

3 DESENVOLVIMENTO

Entendemos que é no cerne do ato docente que está a relação entre professores/educadores e seus alunos. Tal como Paulo Freire nos assegura, esta construção dialógica, promovida pelos educadores, está imbuída de intensa responsabilidade desenvolvida enquanto emancipação e prática de liberdade (FREIRE, 2004). Esta reflexão é de extrema relevância, ainda mais na atuação de docentes frente às populações menos favorecidas, excluídas a nível social, político e econômico.

Consequentemente, sobre os indivíduos que compõem as classes menos favorecidas incidem diversos fatores econômicos, políticos, históricos e sociais que prejudicam a emancipação, a leitura de mundo, a intervenção positiva e a construção das possíveis liberdades. Desta forma, a educação, através de um trabalho compromissado de educadores/professores, pode ter um papel de relevância na reversão deste quadro.

Nesse sentido, é de se questionar a real interferência de um educador em um processo de inclusão e exclusão. Desdobramentos desse questionamento podem ser encontrados sob as mais variadas óticas e sob a égide das mais diversas teorias educacionais e de campos do conhecimento. Sendo assim, percebemos que a visão de mundo, anseios, entendimentos e preconceitos de um ou de vários educadores podem ser estudados e compreendidos através do campo das RS em relação aos alunos pertencentes das camadas empobrecidas.

Em um mundo permeado peça cibercultura e os novos paradigmas sociais a ela atrelados, como surgimento da Internet 4.0[3326] e seus impactos na produção (Indústria 4.0), assim como a entrada maciça de robôs operados por inteligência artificial (VALENTE, 2018) e as tentativas de se acompanhar estas mudanças na educação (Educação 4.0), percebe-se uma profunda mudança, um cenário complexo e desafiador. “Se as pessoas não estiverem preparadas para lidar com essa complexidade elas terão muita dificuldade para navegar no mar de informações e de novas situações que estão surgindo” (VALENTE, 2018. p.18).

Logo, um educador que atua com tecnologias e suas interfaces encara um duplo desafio quando leciona para discentes de populações empobrecidas, assim excluídas dos meios econômicos e dos meios digitais. Por conseguinte, o papel do profissional de educação que atue com as TDICs, na perspectiva da inclusão digital, é de dupla responsabilidade. Por este prisma, pesquisar as representações sociais pode contribuir significativamente para a importante tarefa da inclusão.

Portanto, compreender as representações sociais dos educadores de instituições não escolares, ante alunos advindos de camadas empobrecidas da população e como essa interação desenvolve processos de inclusão/exclusão digital pode se constituir enquanto parte fundamental para a elaboração de novos entendimentos de inclusão e para possíveis políticas em educação que visam a emancipação e práticas de liberdade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[3326] Transformação do sistema mundial de computadores como um grande sistema operacional, dinâmico, permeado pela inteligência artificial operando para promover, propor ou auxiliar tomadas de decisão.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Considerando que a contemporaneidade é indissociável do mundo digital, compreender quais as representações sociais dos educadores em relação aos educandos originários de camadas empobrecidas, se coloca como fator significativo para o entendimento dos fazeres pedagógicos e seus múltiplos impactos nos processos de inclusão digital. As representações sociais refletem uma construção social imagética coletiva que precisa ser investigada para que se compreenda de que forma favorecem ou atrapalham o processo de exclusão/inclusão digital através das ações docentes. Se faz necessário compreender em que medida as representações sociais não emancipatórias podem atrapalhar, quando não impedir, uma relação dialógica, de forma que o processo educacional possa ser falho ou mesmo interrompido.

Desta forma, pesquisar as possíveis representações sociais de pobreza em educadores que atuam nas áreas das tecnologias digitais, ante às populações economicamente desprivilegiadas, podem nos auxiliar a compreender o campo relativo as dinâmicas de inclusão/exclusão que podem advir destas representações, principalmente daqueles profissionais que buscam em sua premissa a educação como sinônimo de inclusão e emancipação, contribuindo para a construção de uma sociedade que objetiva diminuir os seus históricos abismos sociais.

Importante lembrar que o trabalho está em pleno andamento, onde será desdobrado, posteriormente, em artigos e produções que visam a ampliação dos conhecimentos adquiridos.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Folha de SP, 2015.

BATISTA, I. Investigar em pedagogia social: razões, oportunidades e desafios. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 18-25, jan./abr. 2017. Disponível em: https://socializandopedagogias.files.wordpress.com/2020/07/artigobaptista_1_pedagogia-social.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021

CALIMAN, G. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici**, v. 58, pp. 485-503, 2011. Disponível em: < https://socialeducation.files.wordpress.com/2020/05/caliman-2011-pedagogia-social-no-brasil.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** Vol 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CETIC.BR. **Pesquisa TIC Educação 2019.** [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf Acesso em: 07 out. 2020.

FERREIRA, A. V. (org.) **Dentro e fora da sala de aula**? Lugar da pedagogia social. Curitiba: CRV, 2018.

_____. **Representações Sociais e Identidade Profissional**: práticas educativas com camadas empobrecidas. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia.** Lisboa: Edições 70, 2000.

LÉVY. P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1993.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: 34, 2007.

MAZZOTTI, T. B. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Farias. LOUREIRO, M. C. da S. (orgs.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. UCG, pp. 89-102, 2003.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

NITERÓI. Espaço Nova Geração. Pacto contra a Violência. [S.l.: s.n.] Disponível em: http://pactocontraaviolencia.niteroi.rj.gov.br/projetos-de-prevencao/espaco-nova-geracao/ Acesso em: 08 out. 2020.

PADILHA, M. A. S; ABRANCHES, S. P. **Pesquisando e aprendendo sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação como recurso didático-pedagógico para o ensino nas escolas da rede pública de ensino fundamental e médio**. Relatório de Projeto de Extensão. PROEXT: Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SORJ, B. **brasil@povo.com:** a luta contra a desigualdade na Sociedade da Informação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Brasília, DF: Unesco, 2003.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O que pensam os professores brasileiros sobre a tecnologia em sala de aula?** [S.l.: s.n.], 2017. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/tecnologia/assets/downloads/apresentacao.pdf?1509395615363881000. Acesso em: 07 out. 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

VALENTE, J. A. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: VALENTE, J.A; FREIRE F.M.P; ARANTES, F.L. (org). **Tecnologia e educação** [recurso eletrônico]: passado, presente e o que está por vir. Campinas: NIED/UNICAMP, 2018.

25.5.35 REFLEXÕES DE PROFESSORES DE UMA ONG DA CIDADE DE SÃO PAULO SOBRE A EDUCAÇÃO SOCIAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Luis Gustavo Souza de Oliveira[3327]

Adriana Alves Izác Santos[3328]

RESUMO

A educação, ambiente de construção de múltiplos saberes, tem se adaptado mediante as progressivas variações entre as prioridades e as demandas da sociedade (FERREIRA, 2016). Mesmo assim, ainda defende a interdisciplinaridade como sua raiz sustentadora, pois se conecta ao fato de que os professores necessitam de formação e práticas que valorizem este processo rumo às possibilidades de transformações do contexto social; é a valorização pela emancipação do contexto social através da educação social (ROMANS et al., 2003; SOUZA NETO, 2010; FREIRE, 2006, 2010). Neste artigo, foram entrevistados professores de uma ONG da periferia de São Paulo que foram indagados acerca da educação social durante a pandemia vigente, pontos alvo deste artigo que visa verificar a percepção dos educadores sociais sobre a prática educativa durante a pandemia causado pela COVID-19 e quais são os problemas que enfrentaram para atuação durante o isolamento social em 2020. As reflexões dos professores permitiram pontuar que a pandemia ofuscou o trabalho feito na ONG, por falta de recursos e apoio, além de que continua o pensamento que o perfil do educador social é pouco esclarecido. Dessa forma, a valorização pela emancipação que supera as condições reais da realidade humana e a construção de consciência de atuação em seu contexto ficam fragilizadas.

Palavras-chave: Educação social. Emancipação. ONG. Pandemia da Covid-19.

1 INTRODUÇÃO

A Educação extrapola o fazer da educação formal. Na atualidade, a visão interdisciplinar elevou o termo à condutas cotidianas e práticas; ambientes extraescolares tornam-se espaços de aprendizagem em âmbito social.

A educação social aborda aspectos sociais tais como cultura e economia, envolvendo a pedagogia numa ferramenta de transformação social, mas nem sempre o profissional dessa área é reconhecido como educador, devido a inúmeras atribuições que possui. O presente artigo visa verificar a percepção dos educadores sociais sobre a prática educativa durante a pandemia causado pela COVID-19 e quais são os problemas que enfrentaram para atuação durante o isolamento social em 2020.

[3327] Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e professor da rede privada de ensino, São Paulo. Brasil. luisgsdeoliveira@gmail.com.

[3328] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e professora da rede municipal de ensino na Prefeitura de São Paulo. São Paulo, Brasil. dri_izac@hotmail.com.

Justifica-se tal pesquisa considerando a fragilidade da periferia de São Paulo, que em condições normais já possui limitações no acesso à cultura e lazer, mas, durante a pandemia, com as escolas, os parques e os demais espaços públicos fechados, a comunidade sofreu no sentido de assistência social. O mapeamento das ações fora feito com educadores sociais atuantes em Organizações Não Governamentais (ONGs), na periferia da zona sul de São Paulo, regiões de Capão Redondo e Jardim Ângela, caracterizando-os e mapeando as ações sociais nas localidades citadas e a ação do educador social em épocas de isolamento fisico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de educação vem se modificando com o passar dos anos, associado ao aumento do conhecimento humano acerca de seus objetivos. Naturalmente, a multifacetada incorporação, que adjetivisa o conceito que por si é interdisciplinar, agrega valor que nem sempre transcende ao campo prático. Dessa maneira, vertentes firmadas na base de caráter político-social e que possui gênese generalista emergem.

A educação social, que visa educar socialmente indivíduos, transforma aspectos inerentes de uma sociedade, tais como as leis, a cultura e a economia, e agregam valor pedagógico, muda objetivos (ROMANS, et al., 2003) e

> reúne as condições para produzir um conhecimento que pode contribuir para a emancipação da humanidade e, ao mesmo tempo, contrapor-se ao discurso da educação instrumental de cunho mecanicista, bem como da fragmentação das dimensões do ser humano (SOUZA NETO, 2010, p. 49).

Deste modo é um conceito que quebra paradigmas historicamente defendidos. Primeiro porque prescinde melhorar a compreensão da realidade social e humana, visando transformação social. A tal consciência do ser com vistas ao entendimento de seu contexto e das possíveis ferramentas a serem utilizadas. Segundo, ao possuir como tarefa fundamental a emancipação, que se opõe às desigualdades do mundo globalizado; ou seja, nela abarcam-se, também, as vítimas da desigualdade social, potencializando-as. Terceiro, que ensina valores, conceitos e procedimentos para o educando, rejeitando a proposta tradicional de ensino. E quarto, a consideração de programas sociais como espaços saudáveis de acolhimento e formação (FREIRE, 2006, 2010; SOUZA NETO, 2010; FERREIRA, 2016).

Nisso pontua Souza Neto (2010), que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> desvelar a práxis do educador social a partir da razão da pedagogia social permite compreender melhor a dinâmica da história e da convivência humana e os valores da humanidade (p. 60).

É o educador que primeiro prioriza esses aspectos dentro de si e os reorganiza segundo as possibilidades de seu espaço de atuação e o rol de tarefas. Contudo, ao fazer um resgate histórico vê-se que no Brasil este conceito é reflexo da figura vislumbrada pelo Estado, que não tem clara definição visto seus documentos oficiais e leis (FERREIRA, 2016).

Antes do século XX, a configuração da atuação profissional do educador social pautava-se como detentor e incluidor do ensinamento moral, da educação complementar e da capacitação profissional, que promoviam e trilhavam uma ação às camadas empobrecidas. Essa ideia, como afirma Ferreira (2016), legitimava e confirmava a continuação deste grupo social empobrecido dentro do contexto social brasileiro.

Após século XX a nova configuração é definida: adota-se uma perspectiva dialógica em que o educador é multidisciplinar e multiespecialista, que, por meio da reflexão crítica da realidade do educando e a legitimação de suas relações de alteridade, melhora sua organização e prioriza as demandas sociais (FERREIRA, 2016). Este novo olhar emerge ao se pensar que

> o diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos (FREIRE, 2006, p. 31).

Em suma, o educador social, embora com muitas dificuldades de definição clara de área de atuação e de seu perfil profissional devido à vasta amplitude, busca mudanças sociais, da população, da cultura, do trabalho e de seus derivados, com vistas às transformações de contextos. Com isso, ainda, pressupõe a busca de estratégias que potencializam os coletivos, tais como a reeducação mais ampla de indivíduos, a promoção de atividades socioculturais, a adaptação de currículos e o desenvolvimento da capacidade de intervenção no plano educativo (ROMANS et al., 2003).

Portanto, é necessária a superação do pensamento organizacional da sociedade em casa-grande e senzala (FREYRE, 2006) e a adoção de modelos que fortificam a ontologia do ser social, da possibilidade de atuação na sociedade e da educação libertária (FREIRE, 2006, 2010).

3 MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo objetivou verificar a percepção dos educadores sociais sobre a prática educativa durante a pandemia causado pela COVID-19 e quais são os problemas que enfrentaram para atuação durante o isolamento social em 2020. Para isso, foram entrevistados 12 professores de uma ONG da periferia da zona sul da cidade de São Paulo. Todos os participantes possuem ensino básico completo, mas variam enquanto ensino superior em técnico, especialização ou superior formal.

A estrevista estruturada foi realizada de modo online, com o auxílio da plataforma Google Formulário, visto às dificuldades impostas pela pandemia do Covid-19. As perguntas contidas caracterizaram os participantes em relação ao perfil do educador e às atividades desenvolvidas, bem como o seu desenvolvimento antes e durante a pandemia.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Verificou-se que os educadores possuem, em sua maioria, idade entre 30 a 40 anos, sendo que 75% deles possui ensino superior completo – destes, 25% também com especialização – e os demais apontaram ter formação em cursos técnicos. Todos os entrevistados possuem formação na área de humanas, ligados diretamente à docência em suas ONGs.

Questionados sobre a escolha pela educação social, somente um participante respondeu que sua escolha foi motivada por falta de emprego em outras áreas. Todos os outros citaram “missão, contribuição social, amor ao próximo”, como principais motivos de sua atuação. Esses pontos corroboram na sustentação do perfil do educador social, embora ainda necessitado de restrição, visto sua ampla rede de atuação (ROMANS, 2003; FERREIRA, 2016).

A pesquisa evidenciou a estrutura organizacional das aulas ministradas nas ONGs que é semelhante aos da educação escolarizada, no sentido do estabelecimento de estratégias prévias para a organização das aulas, conforme o relato a seguir:

> A elaboração acontece semanalmente, é escolhido um tema geral e as educadoras elaboram as atividades de acordo com cada nível das turmas. Os objetivos são: nortear os temas com a vida diária dos alunos e dar uma

> complementação dos conhecimentos adquiridos na escola. O desenvolvimento é observado como uma evolutiva, onde são acompanhadas a cada semestre. Como forma de avaliação usamos dois caminhos a apresentação do Projeto, onde observamos o envolvimento do aluno no decorrer do aprendizado, e com sondagens de linguagem, matemática e socioemocional, a cada 3 meses. Cada turma tem 15 alunos e com frequência de 1h30 duas vezes por semana, além de atividades artísticas, como: dança, artes, música, canto e karatê.

Souza Neto (2010) e Ferreira (2016) discorrem acerca dos muitos conteúdos que envolvem a atuação do educador social, que não se restringe ao ensino de conceitos estritamente, mas que também abarca valores e procedimentos; esse ponto é concordante com a ideia contida na fala do educador entrevistado.

Ainda, as áreas de atuação da docência perpassam por conteúdos teóricos e práticos em filosofia, esportes, música e mecânica, também complementação e reforço dos conteúdos escolares. A construção de um currículo íntegro e contemplativo pode oferecer novas possibilidades de aprendizagens, o que cria nos sujeitos que aprendem condições para a emancipação da humanidade (FREIRE, 2006, 2010), além de esquivar-se das engessadoras oportunidades da educação mecanicista (ROMANS, et al., 2003; SOUZA NETO, 2010).

Contudo, faz-se necessário o pensamento que são práticas direcionadas ao movimento coletivo, considerando as individualidades, somado às buscas (que precisam ser) incessantes de formas que possam potencializá-los. Nas falas subsequentes fica evidente o cuidado tido nessas práticas:

> As aulas eram elaboradas de forma a avaliar os objetivos e os desenvolvimentos contínuos, como tínhamos acesso presencial, era mais simples a avaliação e constatação de mesmo em pequenos detalhes expostos pelos alunos, compreender suas dificuldades e mudar os métodos para tentar alcançar e diminuir as dificuldades apresentadas por cada estudante.
>
> Cooperação onde algumas atividades podiam ser feitas em cooperação com os colegas. O desenvolvimento era mais proximal no sentido de observar melhor o desenvolvimento dos alunos. Avaliação diversificada, com possibilidades diferentes.

Em contrapartida, durante a pandemia, os educadores apontaram dificuldades encontradas. Entre elas a falta de acesso à tecnologia e internet por parte dos professores e dos alunos, mas também, a dificuldade metodológica da falta do ensino presencial, principalmente nas modalidades práticas de esportes, artes e mecânica, a falta de voluntários, que por serem idosos ficaram impedidos da convivência social.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Durante o período de pandemia, uma pequena parcela dos atendimentos foi mantida de forma online. As demais não o fizeram por falta de recursos tecnológicos por parte da comunidade.

A organização social que repercute nesse espaço ainda é de dar pouco ouvido aos minorizados (FREYRE, 2006). Mesmo com intenções claras de criar possibilidades para a construção da aprendizagem, questões que transbordam as funções do professor soerguem e encobrem a raiz nevrálgica da educação (FREIRE, 2010). A nova configuração do educador social fica comprometida, visto que o ambiente não é propício à dialogicidade, reflexão crítica e legitimação (FERREIRA, 2016).

Um efetuador e concretizador dessa ideia, muito observado durante a pandemia foi levantado na entrevista quando um educador apontou que os patrocinadores da ONG em que trabalha não mais enviaram recursos, o que resultou no fechamento do projeto. As demandas e prioridades impostas transformam-se conforme o caminhar da sociedade e os aspectos intrínsecos (ROMANS, et al., 2003; SOUZA NETO, 2010), mesmo recebendo alta importância pedagógica, não conduzem os sujeitos à emancipação, mas à possível perpetuação do quadro vigente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi verificar a percepção dos educadores sociais sobre a prática educativa durante a pandemia causado pela COVID-19 e quais são os problemas que enfrentaram para atuação durante o isolamento social em 2020. E, por meio deste artigo, foi possível criar um diálogo sobre a questão disposta entre a teoria e a prática educativa nas ONGs.

Com a análise dos resultados obtidos das entrevistas, ficou evidenciado que a falta e a retirada de patrocínio, somado com a evasão dos voluntários e a dificuldade dos alunos ao acesso à internet inviabilizaram o trabalho durante o período pandêmico, tornando a colaboração efetiva das ONGs na comunidade inviável.

Embora este seja um estudo preliminar, constata-se a dificuldade de definição teórica do perfil do educador social, a valorização da construção de aprendizagens que propicie emancipação, mas sem incentivo público adequado para tal.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

FERREIRA, A. V. A construção da profissão de educador social no ensino superior brasileiro: novas possibilidades de formação? **Revista Brasileira de Ensino Superior – REBES**, Passo Fundo, v. 2, n. 4, p. 70-79, out/dez. 2016. Disponível em: https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1461/1065. Acesso em: 19 jul.2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2006.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**. São Paulo: Global Editora. 2006.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão educador social.** São Paulo: Artmed. 2003.

SOUZA NETO, J. C. Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação. **Cadernos de pesquisa em educação PPGE-UFES**. Vitória, v. 16, n. 32, p. 29-64, jul/dez. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/4404/3446. Acesso em: 19 jul.2021.

25.5.36 REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA INFANTIL ENQUANTO REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Caio Teixeira Brandão[3329]

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon[3330]

RESUMO

A noção de cidadania infantil vem sendo desenvolvida no âmbito da Sociologia da Infância como alternativa à concepção tradicional de cidadania, excludente por considerar apenas o conjunto de direitos e deveres restritos à população adulta. Após mais de 30 anos da promulgação da Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente (CDC) pela ONU, as pesquisas apontam que o direito à participação, previsto nas legislações nacionais como um desdobramento da CDC, ainda encontra obstáculos para ser implementado. Trazemos um recorte de uma pesquisa nas principais bases de teses e dissertações no país, nas quais selecionamos quatro trabalhos para ilustrar a hipótese de que a construção da cidadania infantil passa pelo exercício da participação, seja em espaços escolares ou em projetos sociais. A infância, enquanto categoria social historicamente excluída, necessita da ação dos adultos para ampliação dos seus direitos e seus espaços de participação. A inclusão de crianças e adolescentes nos processos de tomada de decisão requer o reconhecimento dessa categoria enquanto sujeitos de direitos, capazes de intervir e influenciar localmente. A cidadania da infância traz benefícios para a sociedade como um todo, ao ampliar as fronteiras da cultura democrática e dos direitos sociais, cada vez mais em risco em nosso país.

Palavras-chave: Cidadania infantil. Participação infantil. Sociologia da Infância. Representações sociais.

1 INTRODUÇÃO

As crianças, por definição, não podem ser cidadãs. Não quando se considera a definição clássica de cidadania, que contempla apenas a relação do indivíduo com o estado. Do latim civitas, o termo se referia aos indivíduos que tinham o direito de participar das decisões acerca dos rumos da sociedade. Em Roma e na Grécia antiga, os cidadãos consistiam apenas de homens adultos, com direito ao voto e à participação política, sendo excluídas as mulheres, as crianças e os estrangeiros. A igualdade de direitos se resumia aos direitos dos iguais.

Marshall (1967, p. 69) se refere à ascensão da cidadania como status universal, ao fazer a reconstrução do processo de evolução dos direitos civis na Inglaterra ao longo dos séculos XVIII e XIX, a partir das lutas dos operários e demais grupos

[3329] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNESA/RJ, Psicólogo do Instituto Federal do Amapá (IFAP). e-mail: caio.brandao@ifap.edu.br
[3330] Doutora em Psicologia pela Université de Toulouse II, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNESA/RJ/UNITAU/SP. e-mail: edna.chamon@gmail.com

excluídos, "[...] quando a liberdade se tornou universal, a cidadania se transformou de uma instituição local numa nacional". O autor foi o responsável por estabelecer a relação entre cidadania e classe social, agrupando os direitos civis, políticos e sociais cidadania sob o estatuto da cidadania.

Para Marshall (1967, p. 76), "[...] a cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status". A cidadania estabelece um ideal a ser alcançado, a igualdade de direitos, e se torna um referencial de sociedade democrática. O fato da cidadania ser fruto de um processo social e histórico, e assumir diferentes significados, torna o conceito polissêmico, um possível objeto de representação social, devido à interação e os conflitos dos grupos na luta pelo reconhecimento dos direitos fundamentais, dentre eles o direito à educação.

Até a metade do século XX, a criança era considerada um cidadão em formação, e o direito à educação era pensado a partir do adulto. Dessa forma, constituiu-se uma visão adultocêntrica dos direitos da criança, que devido à condição de ser humano em desenvolvimento, deve ser objeto de proteção por parte da sociedade.

> [...] A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (MARSHALL, 1967, p. 73).

Soares (2005) se refere ao processo de constituição dos direitos das crianças e adolescentes a partir da Declaração de Genebra, no início do século XX, ao serem consideradas vítimas com direitos. Essa concepção de que a criança necessita ser protegida, por vezes da própria família, passou a compor um paradigma de proteção, com base na vulnerabilidade e imaturidade. Assim, o trabalho e a exploração infantil passaram a ser combatidos, e a escola passa a desempenhar um papel fundamental na proteção, assegurando um ambiente propício para o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Pensar a cidadania da criança, entretanto, requer a superação do paradigma de proteção, no sentido de considerar as crianças enquanto sujeitos de direitos, movimento que tem como principal marco a Convenção sobre os Direitos da Criança

(CDC), promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989, e ratificada por mais de 190 países. No Brasil, ela culminou com a construção do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), implementado a partir da Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990.

Segundo Soares (2005, p. 7), os direitos das crianças podem ser agrupados em três grandes categorias: direitos de provisão, que dizem respeito à saúde, educação e moradia, dentre outros; direitos de proteção, que se referem à existência de uma legislação que garanta a segurança e a prevenção contra violência; e direitos de participação, nos quais estariam incluídos os direitos civis e políticos, ainda que as crianças não tenham direito a voto.

A autora se refere aos direitos de provisão e proteção como sendo aqueles sobre os quais existe maior consenso entre os estados, enquanto os direitos de participação, embora previstos na CDC, ainda encontrem dificuldades para a implementação, devido à necessidade de superação da visão da criança enquanto vulnerável e imatura, incapaz de tomar decisões.

> As tensões que existem entre o exercício dos direitos de protecção e de participação são constantes e de uma complexidade acentuada, uma vez que apoiam perspectivas quase antagónicas: por um lado, a defesa de uma perspectiva da criança, como dependente da protecção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades, por outro lado, uma perspectiva da criança como sujeito de direitos civis básicos, incluindo aí o direito de participação nas decisões que afectam as suas vidas (SOARES, 2005, p. 8).

A Sociologia da Infância, área do conhecimento que começa a ser desenvolvida no final da década de 1980, tem sido o principal embasamento teórico para se pensar a infância enquanto categoria social, historicamente excluída. As crianças necessitam do adulto para a construção de espaços de participação e para o exercício da cidadania, mas apresentam potencial para a ação local e coletiva, desde que respeitado o momento do seu desenvolvimento. Pensar numa cidadania da infância requer a compreensão da cidadania enquanto processo ao longo da vida, para além de uma concepção de direitos e deveres, na perspectiva de integração e legitimação da participação infantil e do pertencimento à comunidade local e nacional.

Para Gohn (2019), os binômios cidadania/direitos e democracia/participação são indissociáveis. A cidadania requer que os indivíduos usufruam dos mesmos direitos. A ampliação dos direitos sociais, civis e políticos da parcela da população historicamente excluída, resulta num aumento da qualidade do estatuto de cidadania e da democracia. A participação social é uma espécie de medida da democracia, no

sentido de sinalizar as possibilidades de atuação nas tomadas de decisão, razão pela qual fala-se em uma democracia participativa.

Neste trabalho, apresentamos um recorte de uma pesquisa sobre a construção da cidadania infantil enquanto representação social. Nossa proposta é analisar a construção da cidadania infantil por meio da integração de cidadania, participação e democracia em um trinômio, na conjugação da Teoria das Representações Sociais (TRS), a Sociologia da Infância e a Sociologia dos Movimentos Sociais. Apresentamos aqui alguns dos trabalhos que nos permitiram a construção dessa hipótese.

2 PESQUISAS SOBRE CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS

Por meio do levantamento nas principais bases e banco de dados nacionais, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores representações sociais, cidadania infantil e participação infantil, no período dos últimos 20 anos, do ano 2000 até o junho de 2020, foram identificados trabalhos que permitam compreender como a cidadania infantil tem sido abordada nas pesquisas nacionais. Os termos foram combinados por meio do uso do operador booleano AND e o filtro utilizado foi o de Educação como área de conhecimento.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a busca utilizando simultaneamente os descritores “representações sociais”, “cidadania infantil” e “participação infantil”, resultou num total de 41 trabalhos, a maioria anterior à implementação da Plataforma Sucupira, o que impossibilitou o acesso aos arquivos digitalizados. Enquanto na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os mesmos descritores, foram encontrados apenas 4 trabalhos, o que indica que os temas da cidadania e participação infantil não têm sido comumente investigados a partir do referencial teórico das representações sociais.

Efetuamos também a busca a partir das palavras-chaves de forma isolada, cidadania infantil e participação infantil, como forma de identificar a proeminência dos temas na literatura acadêmica. Foram encontrados 1155 trabalhos utilizando o descritor participação infantil, 100 aplicando o filtro de educação como área do conhecimento, enquanto o termo cidadania infantil resultou em 238 trabalhos, 16 quando utilizado o filtro de educação como área do conhecimento.

O critério utilizado para escolha dos trabalhos foi a presença mínima de dois dos descritores como palavra-chave na indexação, que demonstrassem uma articulação entre cidadania e participação infantil ou o uso das representações sociais como embasamento para compreensão de um desses fenômenos. Na literatura acadêmica, os termos participação infantil e protagonismo infantil por vezes aparecem como sinônimos, ou como etapas de um mesmo processo, de acordo com o referencial teórico adotado. Nossa escolha pelo termo participação infantil é embasada em Pires e Branco (2007, p.312),

> Apesar da polêmica em relação ao emprego dos termos participação e protagonismo, parece haver duas vantagens óbvias quanto à utilização preferencial da palavra participação. A primeira se refere à facilidade do emprego do vocábulo por crianças, uma vez que, em uma primeira análise, a palavra participação é um termo de uso corrente na língua portuguesa. A segunda vantagem se refere a maior facilidade para explicar o que é participação (com o significado de protagonizar) para as crianças, no contexto de programas ou campanhas que visem promover o seu envolvimento nos processos decisórios para transformações sociais.

É justamente a inserção do termo participação nas comunicações cotidianas, em parte devido à propagação das ideias presentes na Convenção sobre os Direitos da Crianças e o ECA, o que tornaria a participação infantil um possível objeto de representação social, juntamente com a cidadania. Selecionamos quatro trabalhos, entre teses e dissertações, para compor esta revisão de literatura e construímos o quadro abaixo para sintetizar as informações acerca do período em que os trabalhos foram escritos e o método utilizado na pesquisa.

Destacamos a tese de Cardoso (1998), embora anterior ao período pesquisado, que teve por objetivo investigar as representações sociais de jovens egressos de um projeto de educação comunitário no município de Goiânia. A pesquisa buscou identificar se a participação no projeto resultou em mudanças na representação dos jovens sobre cidadania, no sentido de incorporação de novos elementos e significados no conteúdo da representação. A autora optou por analisar o discurso produzido pelos jovens a partir de categorias definidas a priori: sensibilidade à injustiça; capacidade de autodeterminação; participação; conhecimento dos direitos e deveres; e alteridade. Os resultados da pesquisa apontaram mudanças principalmente no reconhecimento de si e do outro enquanto sujeitos de direitos, que estaria na dimensão da alteridade, e o fortalecimento do sentimento de pertencimento nos jovens, ao perceberem no grupo as mesmas condições de vida as mesmas dificuldades. Por meio da educação

cidadã, o projeto trabalhou os direitos e deveres da juventude, capacitando os jovens para a atuação local.

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre cidadania e participação infantil

Autor	Título	Data	Método
PALOCCI, H.S.	Educação, cidadania e interdisciplinaridade: estudo das vivências e representações sociais dos espaços urbanos em Ribeirão Preto-SP como metodologia de formação política construída com alunos da educação Fundamental	2003	Pesquisa-ação
OLIVEIRA, M.	As representações sociais de cidadania no Ensino Médio brasileiro	2009	Pesquisa documental
ROCHA, L.F.	Conselhos Municipais dos direitos da criança e do adolescente: As Representações Sociais dos Conselheiros e a Efetividade do Controle Social	2011	Quali quantitativo, observação participante e questionários
GOMES, L.T.	Cidadania e práticas escolares: as representações de um grupo de alunos do ensino médio de uma escola pública paulista	2014	Grupo focal

Fonte: Acervo do pesquisador.

Por meio de uma pesquisa documental, Oliveira (2009) identificou que a noção de formação cidadã presente na regulamentação do ensino médio, etapa que passou por diversas reformas ao longo dos últimos anos, se inscreve numa lógica que associa a escolarização básica com a preparação para o mercado de trabalho. Dessa forma, preparar a criança e o jovem para o mercado de trabalho seria equivalente à formação de cidadã prevista na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A autora utiliza a TRS para agrupar o conteúdo da legislação em três grandes categorias: o cidadão-trabalhador, o cidadão-flexível e o cidadão-produtivo. Essas categorias dizem respeito aos elementos que orientam o discurso da legislação do ensino médio a respeito das competências necessárias para o exercício da cidadania, em relação estreita com o trabalho. A inserção na sociedade capitalista e o usufruto dos direitos vinculados à cidadania plena, estaria ligada à produtividade e ao mercado de trabalho.

Ao investigar os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, Rocha (2011) identificou a burocratização que permeia as instituições que compõem o Sistema de Garantia de Direitos que, embora tenham sido criadas em decorrência do ECA, dependem de financiamento municipal para cumprir com suas obrigações, o que ocasionou grande disparidade regional, inclusive na implementação desses conselhos. O autor relata a ausência de uma representação social estruturada sobre o papel do conselheiro e do controle social por parte da população, demonstrando a falta de uma cultura de participação política e a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

necessidade de formação para o exercício de funções ligada aos Conselhos, pois a escolha dos representantes tem se tornado um verdadeiro espetáculo político, com direitos a campanhas, comícios e distribuição de brindes.

A tese de Palocci (2003) sobre as representações sociais de alunos do ensino fundamental no município de Ribeirão Preto sobre a construção da cidadania, apresenta uma proposta de intervenção em nível microscópico, por meio do quarteirão, unidade de território significativa dentro dos bairros e comunidades. O quarteirão seria o espaço onde ocorrem as interações e as trocas entre os membros da comunidade, por meio de uma lógica da vizinhança. Ao intervir nessas relações, a autora conseguiu ampliar a percepção das crianças sobre os problemas comuns, por meio de entrevistas com os moradores mais antigos sobre temas como a coleta de lixo, o tratamento da água e a presença de espaços públicos de lazer e a produção de registros que foram organizados em um livro-base. Foi observado um aumento na demanda das crianças por participação e o envolvimento com a melhoria de vida da comunidade.

Gomes (2014) utilizou a técnica do grupo focal como estratégia para fomentar a discussão entre jovens de uma escola municipal sobre a cidadania e as práticas escolares. Ao retratar a evolução histórica do conceito de cidadania, o autor propõe a possibilidade de ressignificação das práticas escolares por meio daquilo que denomina atos de cidadania. A análise do material produzido nos grupos focais permitiu a construção de três categorias: direitos e deveres dos cidadãos; práticas escolares e ações sociais; e cidadania tutelada. Os resultados da pesquisa apontam a predominância entre os jovens de uma noção de cidadania que compreende apenas um conjunto de direitos e deveres. Para serem ouvidos, os jovens relatam a necessidade de um representante institucional, normalmente um adulto, devido às limitações de participação e decisão no ambiente escolar. A cidadania tutelada se refere à concepção de que os adultos sabem o que é melhor para os jovens, delimitando a sua participação em momentos específicos do processo de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que a temática da cidadania e a participação infantil ainda tem sido pouco investigada a partir da Teoria das Representações. Gostaríamos

de ressaltar a articulação da TRS com o uso de metodologias participativas, nos trabalhos de Palocci (2003) e Gomes (2014), que vão ao encontro da proposta de investigação dos fenômenos por meio de uma abordagem psicossocial (ABDALLA; VILLAS BÔAS, 2018), no sentido de compreender como se dá a produção histórica e coletiva dos significados que orientam a comunicação e a ação dos indivíduos no cotidiano.

Apesar da divulgação da produção em Sociologia da Infância, a noção de cidadania infantil, que vem sendo desenvolvida teoricamente por autores como Sarmento, Fernandes e Tomás (2007), como alternativa à concepção tradicional de cidadania, que considera crianças e adolescentes como futuros cidadãos, aparenta não ter a mesma repercussão que a discussão acerca da garantia ao direito à participação. Isso é um possível reflexo da predominância do paradigma de proteção no país, pois mesmo com os desdobramentos dos 30 anos do ECA, os espaços para a participação infantil ainda são escassos tanto no âmbito da escola, quanto na comunidade. Sabemos da existência de iniciativas pontuais de fomento da cidadania infantil dentro da educação básica e de projetos sociais, mas consideramos necessário estabelecer um diálogo para que essas iniciativas não fiquem isoladas e arrisquem ter sua continuidade comprometida por mudanças de gestores e de políticas públicas locais.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M.F.; VILLAS BÔAS, L.P. Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n.167, p. 14-41, jan./mar. 2018.

GOHN, M. G. **Participação e Democracia no Brasil**: Da década de 1960 aos impactos do pós-junho de 2013. Petropólis: Vozes, 2019.

GOMES, L.T. **Cidadania e práticas escolares:** as representações de um grupo de alunos do ensino médio de uma escola pública paulista. 2014. 115p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

OLIVEIRA, M. As representações sociais de cidadania no ensino médio brasileiro. 2009. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

PALOCCI, H.S. **Educação, cidadania e interdisciplinaridade**: estudo das vivencias e representações sociais dos espaços urbanos em Ribeirão Preto-SP como metodologia de formação política construída com alunos da educação fundamental. 2003. 185p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

PIRES, S.F.; BRANCO, A.U. Protagonismo Infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, v. 17, n. 38, p. 311-320, 2007.

ROCHA, L. F. **Conselhos Municipais dos direitos das crianças e dos adolescentes:** as representações sociais dos conselheiros e a efetividade do controle social. 2011. 224p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Assis, SP.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas Públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, p. 183-206, 2007.

SOARES, N. F. Os Direitos das Crianças nas encruzilhadas da Protecção e da Participação. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 7, n.12, jul./dez. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/2100. Acesso em: 19 julho 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 julho 2021.

Convenção sobre os Direitos da Criança. Assembleia da Organização das Nações Unidas de 20 de novembro de 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em: 20 julho 2021.

25.5.37 REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA PÚBLICA PARA UNIVERSITÁRIOS MATRICULADOS EM CURSOS DE ALTA SELETIVIDADE

Laêda Bezerra Machado[3331]

RESUMO

As experiências mostram que são diversos os problemas enfrentados nas instituições públicas de ensino e tais desafios têm estado no cerne das desigualdades educacionais. Este trabalho analisa as representações sociais de "escola pública" de universitários, matriculados em cursos de alta seletividade de uma universidade pública estadual, situada em Recife-PE. Representações sociais são modos de interpretação da realidade que determinam práticas dos sujeitos. Desenvolvemos um estudo qualitativo do tipo estudo de campo, como instrumento de coleta utilizamos a entrevista narrativa. Participaram da pesquisa 11 estudantes, egressos exclusivamente de escolas públicas, matriculados em variados cursos de alta seletividade dessa universidade. Eles foram incentivados a relatar, por meio de narrativas, suas práticas com e na escola básica pública. As narrativas foram analisadas com o apoio da análise de conteúdo. Os resultados apontaram que a "escola pública" está representada como uma instituição que oferece formação abrangente, propicia aprendizagens diversas e direciona as escolhas profissionais. Os achados são relevantes para se entender as transformações da escola, suas demandas, limites e práticas; para conhecer o perfil desses universitários, bem como as estratégias de que lançam mão para obtenção do sucesso escolar. Reiteramos a importância da escola pública para a formação da população e indicamos a necessidade de políticas educacionais que fortaleçam essa escola como um bem social.

Palavras-chave: Escola publica. Representações sociais. Universitários. Alta seletividade

1. INTRODUÇÃO

Há quase duas décadas, coordenando e orientando pesquisas com profissionais de educação básica pública, temos detectado que, em tempos de precarização da docência, o professor enfrenta enormes desafios e, em geral, o que lhe proporciona satisfação, bem-estar e o mantem no exercício do magistério é a possibilidade de contribuir para a aprendizagem e transformação da vida dos estudantes. Teóricos como Raushe e Dubiella (2003), Zacharias (2012) destacam esse aspecto (fazer o aluno aprender e mudar de vida) como elemento de bem-estar docente. Pesquisas recentes desenvolvidas como , por exemplo, Rezende (2016), Araújo (2018) confirmam que garantir a aprendizagem do aluno de escola pública (em geral predestinado ao fracasso) tem sido o que mais mobiliza o professor para enfrentar as adversidades vivenciadas na escola pública.

[3331] Doutora em educação. E-mail laeda01@gmail.com

Pesquisa junto aos professores iniciantes da educação básica, concluída em 2018, indicou evidentes sinais de desestímulo e fortes impactos no enfrentamento dificuldades inerentes à profissão. No entanto, esses professores reconhecem seu potencial para transformar os alunos, livrá-los das drogas, da marginalidade e fazê-los aprender.

Em virtude do caráter valorativo atribuído pelos professores à aprendizagem e à possibilidade de transformação das pessoas, proporcionados pela escola pública, o presente trabalho, recorte de uma pesquisa mais ampla, retoma como objeto de estudo essa instituição em sua dimensão simbólica. Estamos nos referindo a uma retomada da investigação sobre os sentidos de escola, porque, em outras ocasiões (Machado, 2011; Machado e Freire 2014) investigamos as representações de escola construídas por crianças em processo de formação na escola pública. Os resultados daqueles estudos indicaram que, nas representações das crianças, a escola constitui um espaço de preparação para o mundo do trabalho e via de ascensão social.

Na mesma perspectiva, Barra Nova (2011) desenvolveu um estudo com o qual analisou as representações sociais de escola, tendo tomado por base os desenhos produzidos por crianças em processo inicial de escolarização. Para esse grupo a escola está ancorada como um espaço, que lhe confere possibilidades de acesso ao mercado de trabalho, fonte de superação das adversidades e reconhecimento social.

Neste trabalho tornamos a enfocar a dimensão simbólica de escola, no entanto, abordamos outro grupo, aquele que, em geral, tem se tornado exemplo emblemático para os docentes aos quais já nos referimos, ou seja, jovens que lograram sucesso na educação básica e que, na atualidade, são estudantes matriculados em cursos superiores de alta seletividade de uma universidade pública estadual[3332].

A Teoria das Representações Sociais é o referencial adotado, particularmente a abordagem estrutural, que tem em Jean-Claude Abric seu maior expoente. Amplamente utilizada em pesquisas no campo educacional, nessa vertente teórica, segundo Abric (1998, p. 25), a representação "[...] é um guia para a ação, ela orienta

[3332] Conforme o documento "Notas classificatórias no processo de ingresso em 2018,"os cursos de mais alta seletividade da Universidade de Pernambuco (UPE), ou seja, com as médias mais elevadas para ingresso foram: Administração (748,96) Engenharia Civil (760,38); Engenharia Elétrica Eletrônica (773,26) Mecânica Industrial (686,9); Engenharia Mecânica Industrial (746,92); Engenharia da Computação (745,12); Direito (773,90); Medicina (831,94); Odontologia (758,66).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

as ações e relações sociais. Ela é um sistema de pré-decodificação da realidade porque determina um conjunto de antecipações e expectativas."

A vertente estrutural considera a representação como um sistema sociocognitivo, cuja estrutura é composta por dois sistemas: o núcleo central que garante a perenidade das representações e o sistema periférico, que atualiza as representações. As relações entre práticas e representações foram consideradas como uma dimensão irrecusável dessa abordagem. Abric (1994) discute as referidas relações a partir dos questionamentos: "são as práticas sociais que determinam as representações ou o inverso? Ou as duas são indissociavelmente ligadas e independentes?". O autor concluiu que as representações devem ser vistas como uma condição das práticas e as práticas como um agente de transformação das representações. Neste trabalho examinamos as práticas escolares de universitários matriculados em cursos superiores de alta seletividade a fim de apreender suas representações sociais de escola pública.

2. METODOLOGIA

Desenvolvemos um estudo qualitativo com 11 estudantes, matriculados em cursos de alta seletividade de uma universidade pública estadual situada em Recife-PE, que cursaram toda educação básica em escolas públicas.

Foram quatro estudantes de Medicina, dois de Direito e um estudante dos cursos de: Odontologia, Administração, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica e Engenharia da Computação. Desses estudantes, apenas um não utilizou do sistema de cotas para o ingresso. Sete estudantes são do gênero masculino e quatro do gênero feminino. A média de idade do grupo era de 20 anos. Quanto à cor da pele, dois se autodeclaram brancos, sete pardos e dois pretos e, em relação à renda familiar, nove declararam renda de um a dois salários; um de dois a cinco salários; e outro de 10 ou mais salários. Esses estudantes não cursaram a educação básica na cidade de Recife eram todos provenientes do interior do estado.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista narrativa. Para Jovchelovitch e Bauer (2012, p.91), narrar significa contar histórias sobre si mesmo e "[...] contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal." De

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acordo com os autores, no ato de contá-las, nos constituímos e damos sentido às experiências vividas.

Os estudantes foram incentivados a contar suas trajetórias na escola básica pública desde o ingresso até a passagem para a vida universitária, destacando o papel da escola para o seu sucesso acadêmico. Na ocasião das entrevistas foi dada a seguinte orientação: “Narre de forma detalhada sua vida na escola, desde o início até a chegada à universidade”. Sem fazermos interrupções, deixamos que eles narrassem livremente suas trajetórias.

As narrativas foram transcritas e analisadas com apoio da técnica de análise de conteúdo de L. Bardin (2007). A técnica, muito utilizada em pesquisas qualitativas, permite a construção de inferências acerca do objeto investigado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Organizamos as narrativas em três categorias temáticas, a saber: marcas da escola pública na vida dos estudantes, influências do professor na trajetória escolar do estudante; e a papel da família na trajetória escolar. Nos limites deste texto trataremos sobre a primeira categoria.

Os sujeitos enfocam com mais detalhes suas trajetórias na escola pública de ensino médio e, como afirma Cunha (1997), é comum que, ao narrar, o sujeito destaque algumas situações, suprima outras, negue etapas, lembre ou esqueça algo.

No geral, as experiências relacionadas à educação infantil e ensino fundamental apareceram de modo mais esporádico nas narrativas. Eles omitem vivências desse período ou têm poucas lembranças dos primeiros contatos com a escola. Referem-se à aprendizagem da leitura e matemática e/ou a proximidade ou distância da instituição escolar de suas residências. Afirmaram: “Bom, eu não lembro muita coisa, mas aprendi a ler cedo”. (E-25 Eng. Mec[3333].) “É nessa época só ficam ensinando vogal e cálculos básicos de matemática”. (E-03 Eng. Comp.) “É... Eu lembro que meu primeiro ano de escolarização foi numa escola municipal do lado da minha casa, era uma escola bem fraquinha”. (E- 07 Direito)

Nas narrativas há referências ao processo de alfabetização como algo que antecede o ingresso na escola. Dos participantes, quatro mencionam a alfabetização

[3333] Codificação utilizada para indicar os participantes.

fora da escola e três foram alfabetizados na própria família e um alfabetizou-se por meio de um projeto desenvolvido pela igreja que frequentava.

Sobre esse suporte dos pais a alfabetização dos filhos, Di Nucci (1997) afirma que em casa, quando os pais se identificam e colaboram para o sucesso na alfabetização dos filhos, esse engajamento favorece situações promissoras à aprendizagem da leitura e escrita e sucesso escolar da criança.

As narrativas, quase que exclusivamente centradas na escola pública de ensino médio, destacaram os problemas e benefícios vividos na escola durante a etapa final da educação básica ganhando maior relevo as vantagens de tê-la frequentado. Quando fazem referências favoráveis à escola pública destacam conteúdos, disciplinas, atividades escolares ou extraescolares que tiveram oportunidade de participar. Referiram-se, por exemplo, a grupos de extensão, aula de astronomia ou olimpíada de matemática etc.

Os estudantes reconhecem a formação abrangente oferecida pela escola pública, que não foi responsável apenas pelo ensino, mas contribuiu para a formação cidadã. Afirmam: “O Cícero Dias, que eu estudei, se eu não tivesse passado naquela escola eu não seria quem sou hoje, eu me tornei um ser humano lá [...]” (E- 07 Direito) “[...] eu acho muito bacana uma escola pública que incentiva seus sonhos e que abre as portas não somente para tu passar no vestibular, mas pra te mostrar que existe algo muito além do que pagar contas, ter emprego, mas te forma” (E-08 Direito). “Tipo... Na escola você aprende muito mais do que ler e escrever... Você aprende a lidar com certas situações, aprende a fazer amizades, a se comunicar…” (E- 27 Med.)

Sobre o caráter formativo da escola, Libâneo (2007) ao referir-se a sua função social, destaca que ela não apenas prepara para o processo produtivo, mas deve garantir uma formação sociocultural; preparar o indivíduo para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania; oferecer uma formação crítica e ética, de modo que o estudante compreenda os valores morais, os limites entre o certo e errado.

Como aspectos favoráveis da escola pública salientam seu papel na orientação das escolhas profissionais. Eles a reconhecem como um ambiente de descobertas, que talvez não fossem possíveis fora desse espaço formativo. Para o grupo, foi na escola pública que obtiveram as informações sobre a estrutura, modos de funcionamento e acesso à educação superior pública. Comenta um dos estudantes: “[...] Foi lá que eu descobri que eu podia entrar na universidade, que eu podia cursar

Engenharia e sem ter que pagar nada por isso. Aí foi lá que eu descobri que podia". (E-14 Eng. Civil).

Machado e Silva (2019) revelam resultados semelhantes aos nossos achados. Segundo as autoras, ao contrário dos estudantes de camadas médias que veem o ingresso na universidade como inevitável e natural, os de camadas populares normalmente só recebem informações básicas sobre o ensino superior, seu funcionamento e formas de ingresso quando chegam à escola pública e, em sua maioria, apenas durante o ensino médio. Assim, confirmamos que a escola publica além de informar e orientar, incentiva, promove atividades e eventos que auxiliam o aluno a reconhecer seu potencial e possibilidade de ingresso na universidade.

Dos estudantes vinculados a cursos de alta seletividade, ouvidos neste estudo, três estudaram em escolas técnicas, sete estudaram em escolas de referência e apenas um frequentou uma escola publica regular. Lembramos que a educação integral se tornou Política Pública do Estado de Pernambuco em 2008, este modelo está fundamentado em uma concepção interdimensional que visa a qualificação para a continuidade da vida acadêmica e formação profissional. Desde então Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) e Escolas de Referência do Ensino Médio (EREMs) têm se difundido por todo o estado.

Essas escolas, especialmente as EREMs, são reconhecidas pelos universitários como de boa qualidade, pois oferecem carga horária ampliada, apresentam melhor infraestrutura, equipamentos, atividades extraclasse, cursos de línguas, intercâmbios, entre outros. Apesar da maioria relatar que estudou em melhores escolas públicas de ensino médio, há contradições quando se referem à infraestrutura dessas escolas. Afirmam: "a estrutura era muito precária, eu não sei como é aqui, mas lá é..." (E-29 Med.). "Era uma escola bem precária em termos de material mesmo para se trabalhar, era o básico, a água, merenda e luz. Era muito calor, porque a estrutura dela era bem precária mesmo" (E-30 Med.)

Os estudantes ressaltaram a falta de atenção do poder público para com a educação como o principal motivo para a ausência de uma estrutura adequada das escolas. Um deles afirmou: "as escolas públicas elas nunca têm os incentivos e condições que deveriam ter para funcionar" (E-28 Med.).

Além das questões de infraestrutura, outros aspectos desfavoráveis foram mencionados pelos sujeitos, tais como a falta de apoio, ausência de professores,

superlotação das turmas e a defasagem dos conteúdos ensinados e aprendidos. Segundo os entrevistados, esses aspectos afetam negativamente a formação.

De modo semelhante, no estudo de Marques e Castanho (2011), os alunos representam a escola como necessária para aprender, se promover, conseguir emprego e ser alguém na vida, no entanto ela não funciona como deveria ou como gostariam. Foram indicados vários aspectos negativos, como: aulas vagas, falta de professores e de material adequado, professores que não conseguem dar aula, ausência de investimento público, entre outros.

Também, Zago (2006), em estudo sobre a temática, mostra que a alta concorrência dos vestibulares e a ineficácia das políticas públicas para oferecer um ensino de qualidade levam os jovens de baixa renda a buscarem alternativas para preencher as lacunas da formação básica e se tornarem mais competitivos na corrida para o ingresso nas universidades. Há uma grande procura por cursinhos preparatórios, e os estudantes de camadas populares fazem esforços consideráveis sejam eles financeiros ou físicos para adquirirem uma formação suplementar. Entre os nossos entrevistados foi comum relatarem suas experiências em cursos preparatórios comunitários como alternativa para superar os déficits dos conteúdos.

Apesar dos limites, como base nas narrativas, é possível afirmar que, para os entrevistados, a escola pública é responsável por oferecer uma formação abrangente, que contribui para o desenvolvimento do aluno como sujeito humano e cidadão. Além disso, constitui um ambiente de descobertas, conhecimento e orientação a respeito da formação no ambiente universitário. Como aspectos negativos vivenciados na escola pública, ganharam destaque nas narrativas a infraestrutura precária de algumas escolas, a falta de apoio, ausência de professores e a defasagem dos conteúdos ensinados e aprendidos.

A despeito de algumas referências negativas comuns às praticas escolares, nas representações sociais de universitários matriculados em cursos de alta seletividade, a escola pública é um espaço de formação acadêmica e humana, uma instituição que direciona escolhas e contribui para o sucesso escolar da juventude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da investigação indicam que práticas de escolarização pública dos estudantes de cursos de alta seletividade da UPE ocorreram de modo tranquilo,

sem interrupções ou intercorrências que os prejudicassem. Não houve menção a problemas de acesso à escola e ganharam centralidade nas narrativas as vivencias na escola pública durante o ensino médio.

As narrativas revelaram práticas favoráveis e limites referentes à escola pública. Destacamos a importância do acesso ao ensino público, possibilidades de estudo e formação, espaço para obtenção de informações acerca do acesso e funcionamento da educação superior. Como a maioria dos estudantes concluiu o ensino médio em escolas estaduais de referência, eles enfatizaram as oportunidades de participação em atividades extraescolares e outros programas que oferecem suporte à formação dos jovens nessas escolas. A despeito de terem sido ressaltadas as condições de aprendizagem na escola pública, os estudantes não negam as dificuldades de infraestrutura, falta de material didático, número excessivo de alunos por turmas e outros desafios enfrentados nessas instituições.

Assim, as práticas desses estudantes expressas em suas narrativas revelam representações da escola pública como uma instituição que fornece formação abrangente, tanto acadêmica quanto cidadã, propicia aprendizagens diversas e orienta e direciona escolhas profissionais. No entanto, questões de ordem estrutural, defasagem dos conteúdos, ausência de professores dentre outras, afetam a qualidade da aprendizagem nesses espaços educativos.

Para além da transmissão do saber a escola é representada como capaz de orientar a juventude que, mesmo sem as devidas condições de aprendizado, tem tido acesso a educação superior.

Com este trabalho reiteramos a importância da escola pública para a formação da população e indicamos a necessidade de políticas educacionais que favoreçam as práticas nesse espaço formativo.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C de. **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia-GO: Editora AB, 1998.

_____. **Pratiques sociales et representations**. Paris: PUF, 1994.

ARAUJO, C. A. F. de. Bem-estar docente: investigando profissionais nessa condição na escola pública. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO (EPEPE), 2018, Recife. **Anais** [...]. Recife, 2018. p. 1 – 14

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo.Ed. 70, 2007.

BARRA NOVA, T.B. **A escola para crianças da rede pública de ensino**: um estudo de representações sociais. 2011. 223 f. Dissertação (Mestrado) UFPE, Recife, 2011.

DI NUCCI, Eliane Porto. Interesses e dificuldades dos pais na alfabetização dos filhos. **Psicol. Esc. Educ.** Campinas , v. 1, n. 2-3, p. 23-28,1997 .

CUNHA, M.I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Rev. Fac. Educ**. vol. 23 n. 1-2 São Paulo jan./abr. 1997

DI NUCCI, E. P. Interesses e dificuldades dos pais na alfabetização dos filhos. **Psicol. Esc. Educ.** Campinas,v. 1, n. 2-3, p. 23-28, 1997

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M e GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis. Vozes. 2012 12ª Ed. p. 90-113

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, L. B. A dimensão simbólica de escola para crianças. **EccoS**, São Paulo, n. 25, p. 143-158, jan./ jun. 2011.

MACHADO, L. B FREIRE, S.B. Escola e aprendizagem para crianças em situação de sucesso escolar. **Roteiro,** Joaçaba, v. 39, n. 1, p. 149-166, jan./jun. 2014

MACHADO, L.B; SILVA, W.F.S. Sucesso escolar: representações sociais de universitários de baixa renda vinculados a cursos de alta seletividade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 619-635, abr./jun. 2019

MARQUES, P. B.; CASTANHO, M. I. S. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Revista da Associação Bras. de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V. 15, n 1, Jan/Jun de 2011: 23-33.

REZENDE, E. V. S. Resiliência no contexto da prática pedagógica: **um estudo com professoras de escolas públicas no Recife-PE.** Tese (Doutorado) UFPE. Recife-PE, 2016.

RAUSCH, R. B.; DUBIELLA, E. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Rev. Diálogo Educ.,** Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, set./dez. 2013

ZACHARIAS, J. **Bem-estar docente: um estudo em escolas públicas de** Porto Alegre. Dissertação (Mestrado). PUCRS, 2012

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Bras.de Educ,** v.11, n.32, maio/ago, 2006.

25.5.38 REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES: DA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA ÀS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Daniela Nascimento Ferreira[3334]

RESUMO

As propostas de escolarização de pessoas com deficiência sofrem mudanças contínuas, o que altera a compreensão acerca dos processos que embasam as práticas de educação especial. O desafio da inclusão educacional de pessoas com deficiência é abordado por muitos pesquisadores, refletindo perspectivas distintas dos educadores ao lidarem com a complexidade da inserção desses estudantes na escola comum. Neste estudo objetiva-se contextualizar como as representações sociais dos educadores sobre a deficiência são apresentadas na literatura na interface com os movimentos sócio-políticos que contribuíram para a criação de políticas públicas para a educação inclusiva. Trata-se de um ensaio elaborado a partir de pesquisa exploratória da literatura sobre o percurso da educação inclusiva. As representações sociais são apresentadas na visão de alguns estudiosos como uma ideia que concebemos sobre algo ou alguma coisa de forma coletiva através do senso comum, o que reflete na separação que ainda se faz entre dois grupos distintos de alunos: os normais e os especiais ou de inclusão. Conclui-se que as representações sociais dos professores sobre o ensino de estudantes com deficiência não correspondem ao que se propõe as atuais políticas públicas voltadas para a educação especial na perspectiva inclusiva adotada no Brasil, sendo necessário serem revistas e transformadas, o que levaria a uma práxis pedagógica mais inclusiva e equitativa.

Palavras-chaves: Professores. Representações Sociais. Deficiência. Políticas Públicas. Educação Especial

1 INTRODUÇÃO

Não tem sido raro as vezes em que pesquisadores apontam que um dos maiores desafios relatados pelos educadores na inclusão escolar é o processo de escolarização de estudantes com algum tipo de deficiência, sobretudo, aqueles com comprometimentos cognitivos e comportamentais significativos, com desenvolvimento atípico. A inclusão escolar é apontada como um desafio que engloba fatores organizacionais, políticos, pedagógicos e culturais (SANTOS; MARTÍNEZ, 2016).

As práticas pedagógicas que visam dar qualidade ao processo de ensino mostram-se desafiadoras para profissionais da educação que acompanham esses estudantes dentro do espaço escolar, permeadas por representações sociais imbuídas ao longo dos anos. Questiona-se, então: as representações sociais dos professores sobre o ensino de estudantes com deficiência correspondem ao que se

[3334] Mestranda no Programa de pós-graduação em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Bolsista Capes. E-mail: dan.ie.ferreira@hotmail.com

propõe as atuais políticas públicas voltadas para a educação especial na perspectiva inclusiva adotada no Brasil?

Partindo desses questionamentos e visando melhor compreensão como as representações sociais sobre a deficiência é apresentada na visão dos educadores, o presente estudo objetiva através de uma pesquisa exploratória e revisão da literatura contextualizar de forma breve a influência que as representações sociais dos professores exercem sobre suas práticas de ensino a estudantes com deficiência através dos paradigmas que marcam a história da educação especial no Brasil, além de apresentar como os movimentos sócio-políticos existentes têm contribuído para a criação de políticas públicas voltadas para a educação especial.

Esse estudo iniciará com uma breve revisão da literatura sobre as representações sociais de professores e a trajetória das pessoas com deficiência ao longo da história através dos paradigmas da Educação Especial, que marcaram as representações sociais que influenciam até hoje as perspectivas distintas dos educadores e suas práticas pedagógicas ao ensinarem esses estudantes, logo após, serão apresentas o que os estudos apontam como contribuições da criação de políticas públicas, ponderando sobre possíveis avanços ou retrocessos que possam contribuir para maior sucesso na inclusão educacional de estudantes com deficiências.

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DEFICIÊNCIA A LUZ DOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A CRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A expressão Representações Sociais foi abordada pela primeira vez pelo romeno Serge Moscovici, que apresentou essa expressão não como um conceito mas, como um fenômeno que representaria o senso comum coletivo (SILVA; CARMO; SILVA, 2015). As contribuições de Moscovici para a psicologia social influenciou outras áreas das diferentes ciências sociais ao defender a fenomenologia das representações sociais. Serge Moscovici (apud ÁVILA, 2006, p. 172) afirma que “En la medida en que estamos en una realidad social tenemos todo el tiempo representación de las cosas. No podemos separarlo”. O Dicionário Online de Português em sua definição sobre a palavra representações apresenta como um dos seus significados a “ideia que concebemos do mundo ou de alguma coisa”

(REPRESENTAÇÕES, 2020). Nesse mesmo sentido, a palavra representar para o pesquisador Falcon (2000) aproxima-se da ideia de fazer presente alguma coisa, alguma ideia ou alguém.

Segundo sugere Serge Moscovici (1966 apud MARKOVÁ, 2017, p. 366)

> [...] existem muitas 'novas verdades' que formam um 'excedente'. Portadores dessas novas verdades são indivíduos ou grupos, ou minorias que atuam à margem da ciência e da tecnologia, cujo 'excedente', eventualmente, transformam-se em uma teoria científica coesa e uma tecnologia.

Nessa lógica, os professores são as minorias que com suas crenças excedentes podem perpetuar como uma teoria científica, muitas vezes, suas percepções acerca do ensino de pessoas com deficiência. Ao revisar a literatura sobre as representações sociais de professores sobre o ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, foram encontrados poucos estudos. Aproximaram-se mais dos objetivos dessa pesquisa os estudos de Abdalla (2016), Glat (2018), Mussis e Carvalho (2010) e Vargas e Portilho (2018).

Os estudos de Mussis e Carvalho (2010) buscou investigar a hipótese de que a forma que o professor enxerga o estudante com deficiência influencia seu comportamento e práticas pedagógicas. Concluem que embora os professores falem sobre a importância de perceber as diferenças, não os fazem em suas práticas "a negação do diferente e a busca do seu ajuste à 'normalidade' ancoram-se no desejo de que os alunos correspondam a uma configuração física e a um comportamento intelectual considerado padrão médio pré-estabelecido pela sociedade" (MUSSIS; CARVALHO, 2010, p. 214). Para Glat (2018, p. 16) "Muitos docentes do ensino comum, mesmo quando acolhedores ou com discurso 'politicamente correto' a favor da inclusão, no fundo, não acreditam que alunos com deficiências pertencem às suas turmas". Vargas e Portilho (2018) ao pesquisar sobre as representações sociais e concepções de aprendizagem dos professores em uma escola de Educação Básica, com enfoque na modalidade de Educação Especial, concluem que as representações dos professores "estão carregadas de significações sobre a deficiência, concebida como limitadora, negativa, determinante; sobre a ausência, o diferente (em comparação a um padrão normal), aquilo que anula o outro e é regida por explicações médicas" (VARGAS; PORTILHO, 2018, p. 370).

Ao longo da história das mais diversas civilizações a trajetória de vida social e escolar das pessoas com deficiências foi marcada por preconceitos das mais diversas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formas, contribuindo para o senso comum coletivo dos professores acerca desse público. Na maioria das civilizações, essas pessoas foram vistas como seres deformados, imperfeitos, bruxos, como castigo divino, entre outros, sendo tratados de forma cruel e desumana em suas comunidades (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011). O percurso vivido por pessoas com deficiência ao longo do tempo reflete a cultura vivenciada em cada época e espaço, não sendo diferente no processo de escolarização que tiveram ao longo do tempo.

A história da escolarização das pessoas com deficiência é dividida em paradigmas, sendo o primeiro momento marcado pelo que estudiosos chamam de Paradigma da Exclusão, o segundo, Paradigma da Institucionalização ou Integração e o terceiro, Paradigma da Inclusão (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011). O Paradigma da Exclusão ocorreu na maior parte da história da humanidade, sendo substituído pelo Paradigma da Institucionalização quando pessoas com deficiência foram recebidas em instituições especializadas que os abrigavam com o intuito de receberem proteção e instrução educacional (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011; MENDES, 2010). Esse paradigma também ficou conhecido como o Paradigma de Serviços, enquanto outros nomeiam esse período de Paradigma da Integração, com o objetivo de normalização da pessoa com deficiência, ajudando-os a terem uma vida o mais próximo do normal possível, incluindo aí o “discurso da autonomia e da produtividade” voltados para o mercado de trabalho (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011, p. 140). Conforme aponta os estudos de Mussis e Carvalho (2010) ainda há professores que carregam em suas percepções sobre a deficiência a busca pelo ajuste da normalidade.

Surge na contramão do Paradigma da Integração/ Institucionalização, o Paradigma de Suporte ou de Inclusão, objetivando oferecer suporte social, econômico, físico e instrumental, onde não somente a pessoa com deficiência deve passar pelo processo de adaptação na sociedade, mas, onde a sociedade e todos os espaços sejam ajustados e adequados para essas pessoas, de forma que à elas sejam asseguradas o direito ao desenvolvimento integral em sua totalidade (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011).

O Paradigma da Inclusão, ainda hoje, tem gerado controvérsias e discussões, tanto que culminaram na criação de políticas públicas como a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida

(BRASIL, 2020), que se encontra suspensa após manifestações da sociedade civil. Vale refletir que o surgimento de um paradigma não exclui ou elimina o outro, que na realidade eles existem concomitantemente, o que reflete as percepções dos educadores que vêm o ensino desse público como competência apenas das escolas especializadas ou salas de recursos. Ainda hoje, observa-se situações que classifica-se como exclusão, segregação, integração ou inclusão em diversas partes do Brasil, tornando-se isso muito mais evidente no âmbito educacional. Para Mendes (2010, p. 106)

> O debate sobre a questão da Educação Inclusiva é hoje um fenômeno de retórica como foi a integração escolar nos últimos 30 anos. O paradoxo é que ao mesmo tempo em que se trata de uma ideologia importada de países desenvolvidos, que representa um alinhamento ao modismo, pois não temos lastro histórico na nossa realidade que a sustente; não podemos negar que na perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questioná-lo nem na perspectiva filosófica nem política, porque de fato se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na educação especial brasileira.

Os conhecimentos e representações sociais compartilhados acerca das vivências docentes ao longo do tempo em colaboração com os paradigmas da educação especial repercutem na postura do professor frente à diversidade existente em nossas escolas e em relação a maneira que os professores lidam com o processo de inclusão escolar do estudante com deficiência (ABDALLA, 2016). Para Glat (2008) a representação social dos professores reflete a separação que ainda se faz entre dois grupos distintos de alunos: os normais e os especiais. Para a pesquisadora é preciso que os professores desconstruam a “visão estereotipada de incapacidade, de dependência e de limitação que sempre marcou - aberta ou veladamente - o tratamento que conferimos a nossos alunos” (GLAT, 2008, p. 10). Esse processo de desconstrução não é considerado simples porque envolve mudanças internalizadas pelas representações que os professores possuem sobre educandos com deficiência e sobre o papel e a função da Educação Especial, já que essa não pode ser vista no contexto da perspectiva inclusiva como algo à parte da escola comum.

Muitos professores ainda sentem dificuldades em lidar de forma imparcial frente a diversidade de alunos existentes em sala de aula. Muitos carregam (pre)conceitos acerca do ensino desse público tão segregados ao longo da história. Trabalhar a inclusão no contexto amplo da palavra envolve a quebra desses (pre)conceitos que permeiam as práticas docentes de maneira camuflada ou não. A práxis docente exige

imparcialidade, no entanto, as representações sociais adquiridas parecem influenciar e interferir na forma de lidar com o educando dentro da sala de aula.

As propostas de escolarização de pessoas com deficiência sofrem mudanças contínuas, o que altera a compreensão acerca dos processos que embasam as práticas de educação especial. Para Garcia (2017) os debates científicos e movimentos políticos no Brasil tem contribuído significativamente para que ocorram mudanças na política educacional, fornecendo diretrizes que norteiam a criação de políticas sociais e de educação especial.

Os grandes avanços que foram produzidos no sentido de possibilitar às pessoas com deficiências o direito à educação como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a mais recente Lei Brasileira de Inclusão **(BRASIL, 2015), além de outros decretos e leis,** apontam a necessidade da construção de espaços sociais que valorizem e respeitem a diversidade, assegurando o acesso e permanência desses nos sistemas de ensino. Mesmo com avanços significativos na área da educação inclusiva nos últimos anos o processo inclusivo não vem ocorrendo como previsto na legislação. Para Zerbato e Mendes (2018) os documentos produzidos para orientarem a perspectiva inclusiva, embora defendam a aprendizagem de todos, não conseguem orientar as escolas comuns a assumirem o desafio de responder significativamente as necessidades educacionais de todos os alunos.

No Brasil, as políticas públicas que favoreceram a construção de uma sociedade mais inclusiva, sobretudo no campo educacional, apontam para uma realidade das escolas de ensino comum, em que aos moldes em que se encontram, intensifica-se os problemas da educação. Glat (2008, p. 13) considera “a formação de professores como uma das origens da representação social dicotômica entre ensino comum e ensino especial, que três décadas de políticas de inclusão escolar não conseguiram desconstruir”.

Além das representações sociais dos professores sobre a educação de estudantes com deficiência representarem um possível problema para a inclusão, as políticas públicas de educação especial no Brasil é apontada como objeto de disputas políticas que interferem em sua organização, objetivos e funcionalidade, ficando isso ainda mais evidente com a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020), impedida de entrar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em vigor depois de várias manifestações de entidades organizadas em prol dos direitos das pessoas com deficiência e seus familiares.

Pesquisas e estudos críticos realizados sobre o processo de escolarização de pessoas com deficiências ao longo dos últimos anos contribuíram, de certa maneira, para a proposta de criação desse novo decreto mesmo muitos o considerando como um retrocesso às conquistas obtidas com a matrícula compulsória e inserção do estudante com deficiência no ensino comum. Isso porque o fato das pessoas com deficiência conseguirem assegurar o direito a frequentar a escola comum, não significa que sua escolarização esteja ocorrendo de forma satisfatória e adequada às suas reais necessidades.

Ao analisar possíveis avanços ou retrocessos advindos com a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020), que ainda diverge opiniões, já que por um lado alguns pensam apenas sobre o direito e obrigatoriedade do acesso à escola comum enquanto outros sobre a ótica da qualidade do ensino e reais necessidades específicas do aluno com deficiência, que muitas vezes, não estão sendo supridas dentro da escola comum, ficou notável que o movimento de luta em defesa dos direitos da pessoa com deficiência, diferente de outros grupos sociais, é muito divido, enfraquecendo a manutenção das conquistas adquiridas e a busca por soluções em prol de um interesse em comum, como assegurar que todos os estudantes com deficiência tenham acessibilidade à uma escola verdadeiramente equitativa, que respeita as necessidades específicas de aprendizagem e promova a inclusão educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora apresentado de forma breve os estudos analisados confirmam que a teoria das representações sociais, que levam os professores a interpretarem suas realidades, são determinantes em suas práticas educacionais. O estudo de Glat (2008) permite compreender que os desafios da implementação da educação inclusiva não é somente dos professores da escola comum, mas, também dos escola especializada, pois, ainda hoje, muitos educadores utilizam expressões como alunos da inclusão, nosso público-alvo, alunos especiais e alunos normais, o que reflete a representação social que os professores possuem, desvinculando o ensino de estudantes com deficiência dos demais na escola comum (GLAT, 2008). Para a autora

a dicotomia entre ensino comum e especial deve-se a formação de professores "baseada em uma noção de desenvolvimento 'normal' (diga-se, 'saudável') e universal para todos os sujeitos" (GLAT, 2008, p 13).

Ao revisar a literatura sobre a história da educação especial, pode-se compreender que a educação sempre foi vista como um direito daqueles mais favorecidos, o que ainda têm influenciado nas representações dos professores sobre o processo de escolarização de estudantes com deficiência, tentando adequá-los ao padrão de normalidade, e como tal, não deveriam pertencer a suas turmas (GLAT, 2018; MUSSIS; CARVALHO, 2010; VARGAS; PORTILHO, 2018). As representações sociais que os professores possuem sobre o ensino de estudantes com deficiência não correspondem ao que se propõe as atuais políticas públicas inclusivistas que vem todos os estudantes como capazes de aprender independente de suas limitações, sendo necessário reverem suas concepções, o que levaria a uma reflexão da práxis pedagógica numa perspectiva mais equitativa.

Mesmo que de forma aligeirada, os referenciais apresentados são oportunidades para aprofundar os estudos sobre o tema na busca por melhores alternativas que leve a inclusão e formas de rever e transformar as perspectivas dos educadores sobre o ensino de estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, A. P. **Representações de professores sobre a inclusão escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

ÁVILA, M. T. A. La psicología de las minorías activas revisitada: entrevista con Serge Moscovici. **POLIS: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial**, Distrito Federal, México, v. 2, n. 1, p. 141-177, 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/726/72620106.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**.** Brasília, DF. Disponível em: https://bit.ly/2VZR7gq. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021

FALCON, F. J. C. História e representação. **Revista de História das Ideias**, Coimbra, v. 21, p. 87-126, 2000. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/41747/1/Historia_e_representacao.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, p.132 –144. 2011. Disponível em: http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181. Acesso em: 15 out. 2020.

GARCIA, R. M. C. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In. GARCIA, R. M. C. (org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. Disponível em: https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, Edição Especial, p. 9-20, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 jul. 2021.

MARKOVÁ, I. A fabricação da teoria de representações sociais**.** Tradução de Beatriz Gama Rodrigues e João Kaio Barros. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.47, n.163, p. 358-375, jan./mar. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/3VdRjVMytzZqPRjWPkPNKTG/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

MENDES, G. E. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Colombia v. 22, n. 57, p. 93 – 109, maio/ ago. 2010. Disponível em: https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842. Acesso em: 15 out. 2020.

MUSSIS, C. R.; CARVALHO, S. P. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 201-217, jan./mar. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/4Zrm5MyM4K9NQp4B9fb7T3c/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 jul. 2021.

REPRESENTAÇÕES. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: https://www.dicio.com.br/representacoes/. Acesso em: 15 jul. 2021.

SANTOS, G. C. S.; MARTÍNEZ, A. M. A. Subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 253-268, 01 jun. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/DbcwYNzDMZkMw7zLRtsMFbM/?lang=pt. Acesso em: 07 jul. 2021.

SILVA, C. B.; CARMO, G. T.; SILVA, A. M. C. Breves observações sobre a teoria das representações sociais de Serge Moscovici e a interdisciplinaridade. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 6, n. 2, p. 59 - 70, dez. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v6n2/a05.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

VARGAS, A.; PORTILHO, E. M. L. Representações sociais e concepções epistemológicas de aprendizagem de professores da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 359-372, jul./set., 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/brmrRfkVCXLG9D3VSgFr8ck/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147 – 155, abr./ jun. 2018. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207. Acesso em: 21 mar. 2021

25.5.39 REPRESENTAÇÕES DO INDÍGENA BRASILEIRO EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Marília Dalla Vecckia Kaczmarek[3335]

Sabrina Plá Sandini[3336]

RESUMO

A questão central dessa pesquisa diz respeito à representação social sobre o indígena brasileiro encontrada em determinados livros didáticos da disciplina de História destinados aos alunos do Ensino Fundamental, de maneira mais específica do 7° ano. Procurou-se saber se houveram mudanças significativas nessas representações após a promulgação da Lei 11.645/08, a qual alterou o ensino, estabelecendo a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" no currículo oficial do Ensino Fundamental e Médio nas escolas públicas e particulares de nosso país. Para tanto, utilizou-se duas publicações didáticas de História com datas diferentes, sendo 2014 e 2020, de uma mesma Editora a fim de, através da metodologia de análise de conteúdo, identificar tais mudanças. Ademias, autores conceituado da área da Representação Social, como Moscovici e Jodelet e do ensino de História, entre os quais Cavalleiro e Lilia Schwarcz embasaram a discussão. Como resultado, constatou-se que apesar do tempo decorrido entre uma publicação e outra e de toda a discussão acadêmica e metodológica sobre a forma de abordagem da temática indígena, além dos aparatos legais, nota-se mais permanências do que mudanças no tocante à Representação Social do indígena, ou seja, os mesmos textos, imagens e ideias o representam, seja em 2014 ou 2020.

Palavras-chave: Representações Sociais. Livro didático. Ensino de História. Indígenas.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, estudos que investigam questões relacionadas às identidades sociais e suas representações estão em evidência em diferentes campos do conhecimento, inclusive no da educação. No contexto escolar, o livro didático se apresenta como um lugar privilegiado para a veiculação de discursos e imagens e seus conteúdos muitas vezes estruturam as práticas que acontecem em sala de aula, os quais direta ou indiretamente incidem sobre as questões identitária e as representações sociais.

Assim, pensar os discursos, subdivididos em textos, atividades e imagens presentes no livro didático é fundamental para a materialização de uma prática

[3335] Mestre em Educação pela Universidade Estadual do centro-oeste – UNICENTRO/PR. Professora e gestora institucional da Secretaria Municipal de Guarapuava – Pr. E-mail: mariliakaczmarek@gmail.com.

[3336] Doutora em Educação pela Universidade Nacional de La Plata – UNLP/Argentina. Pós- doutoranda em Educação pela PUCPR. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas, Formação de Professores, Trabalho Docente e Representações Sociais da PUCPR e do Grupo de estudos e pesquisas em Educação Infantil. Professora colaboradora na UNICENTRO/PR. E-mail: sabrinapla@gmail.com

pedagógica consciente e formativa. No mesmo sentido, pensar como as representações sociais de questões étnico-raciais têm sido construídas por meio de livros didáticos é fundamental para a compreensão do papel da educação institucionalizada no tocante à formação de sujeitos e de suas representações.

Este texto tem como escopo principal investigar algumas possibilidades acerca das representações de questões étnico-raciais e de forma mais específica, do indígena em livros didáticos de História, participantes do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD[3337], voltados ao público do 7º ano do Ensino Fundamental. Utilizando os livros publicados após 2008, tomamos como ponto de partida o entendimento de que o livro didático é hoje, no Brasil, o mais utilizado recurso didático e um mecanismo importante na construção de conceitos e representações e o respeito e aplicabilidade do que prevê a Lei 11.645/08.

Neste contexto, Gomes (2005) relata primeiramente a importância do delineamento e do reconhecimento da identidade, seja ela qual for, mas sempre como algo a mais do que um fator biológico sendo, sobretudo, um determinante antropológico e cultural. Com o objetivo de traçar um paralelo entre a questão racial e as relações sociais, a autora empenhou-se em explanar a respeito da construção da identidade negra no Brasil, para consequentemente discutir alguns conceitos como raça, racismo, etnocentrismo, discriminação, preconceito e democracia racial. Subjetivamente, a autora oferece respaldo para a reflexão a respeito da falsa valorização da diversidade do Brasil, que por vezes não passa de um apelo romântico ou então propagandista. Frente a esta falsa visão de “paraíso racial” ressalta-se o papel da escola.

É ponto comum hoje, a ideia de que na escola é necessário que se possibilite além do respeito e do conhecimento da diversidade, o sentimento de pertencimento e de auto-valorização por parte daqueles que formam as chamadas minorias identitárias. Por muito tempo no Brasil, os materiais pedagógicos, entre os quais os livros didáticos foram elaborados sem uma preocupação sistemática a respeito das

[3337]O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

questões étnico-raciais. Hoje, com a vigência de leis e diretrizes que delimitam o trabalho de autores e de editoras a situação é diferente. Com a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08 os livros didáticos necessariamente necessitam estar de acordo com as mesmas.

Nesta perspectiva, este texto objetiva trazer uma possibilidade, um viés para uma reflexão acerca desse fato, baseando-se na teoria da Representação Social e utilizando-se da análise documental.

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Os estudos sobre Representações Sociais não são antigos. Tiveram início quando o francês Serge Moscovici, retomou o conceito durkheimniano de representação coletiva e o resignificou, apresentando-o em sua obra publicada em 1961, com o título“Psychanalise, sonimage e sonpublic”, a qual foi publicada no Brasil em 1978 como “A representação social da psicanálise”.Moscovici preferiu preservar o conceito de representação e substituir o conceito “coletivo”, de conotação mais cultural com o de “social”, a fim de aproximar as representações como um todo das práticas mais comuns presentes no dia-a-dia da sociedade e dos pensamentos que discretamente e naturalmente permeias a existência e definem as relações.

De acordo com Alexandre (2004, p. 130)

> O conceito de representação social situa-se nas fronteiras entre a sociologia e a psicologia. A origem provém do termo “representação coletiva”, desenvolvido por Durkheim. Este sociólogo teorizou que as categorias básicas do pensamento teriam origem na sociedade, e que o conhecimento só poderia ser encontrado na experiência social, ou seja, a vida social seria a condição de todo pensamento organizado e vice-versa […].

Além disso Moscovici empenhou-se em demonstrar a indissociação existente de acordo com ele entre entre indivíduo e grupo no que se refere à formação de representações.

> A origem da teoria das representações sociais situa-se em uma disciplina específica, a psicologia social, tendo sido gestada no âmbito de um movimento de contestação da orientação predominante nessa disciplina, com o propósito explícito de renová-la temática, teórica e metodologicamente. Mas, para além desse objetivo mais imediato, nutria também a pretensão de constituir um domínio transdisciplinar de estudo, comum a uma vasta gama de preocupações em todas as ciências humanas e sociais [...] (SÁ; ARRUDA, 2000, p.24).

Hoje, a Representação Social encontra-se permeada por estudos de autores como Jodelet (1989, 1994, 1999, 2001), Marková (2006, 2003), Abric (1994, 1998, 2000), Gilly (1984, 1994, 2001). No Brasil estudos sobre Representações aparecem com Alve-Mazzotti (1994, 1996, 1998, 2000, 2002) e Guareschi (1995), entre outros, sendo significativa a variedade de abordagens e os objetivos dos estudos destes autores.No Brasil, existe um movimento acadêmico voltado para os estudos das Representações Sociais, que vem se desenvolvendo no sentido de uma familiarização com o seu conceito, análise, crítica e produção científica, inclusive no campo da educação.

Os estudos realizados por Moscovici tendem a mostrar como as Representações Sociais são elaboradas coletivamente a partir da realidade cotidiana. Ele buscou decifrar os processos através dos quais o pensamento, enquanto elemento da cognição torna-se consensual entre integrante de determinado grupo ou comunidade (ALEXANDRE, 2004).

A abordagem e a pesquisa a respeito das representações sociais podem ser entendidas como requisitos necessários para a compreensão do homem – enquanto sujeito em sociedade. De acordo com Alexandre (2004, p. 126), “Moscovici resgata do emaranhado de conceitos sociológicos e psicológicos a definição de representação social, que para ele é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos”.

Aquilo pelo que cada um é conhecido ou reconhecido, a maneira de agir, as ideias que compartilha, as tendências e crenças que apresenta, acaba por, processualmente, definir cada indivíduo. Em outras palavras, tudo isso influencia a representação de cada um perante a sociedade. Moscovici (2004) salienta que os meios de comunicação desempenham um papel importantíssimo no processo da representação social, tornando-a senso comum, para o nosso dia-a-dia, discutimos com amigos e colegas, circulam na mídia que lemos e olhamos. As representações sustentadas pelas influenciais da comunicação constituem as realidades de nossa vida cotidiana e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros.

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO INDÍGENA BRASILEIRO EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Compreendem-se, portanto, que as Representações Sociais são modalidades de conhecimento particular e coletiva, que fazem parte do cotidiano, determinam comportamentos e visões acerca de determinados indivíduos e grupos. A atividade humana entendida nesta perspectiva aparece como o próprio ponto norteador da formação da consciência e não se limita no fazer por fazer, ou em outras palavras, no fazer inconsciente, mas encaminha o sujeito a reconhecer seu produto, interpretá-lo e re-significá-lo. Ou ainda, de acordo com Moscovici (2004) as representações significam a circulação de todos os sistemas de classificações, todas as imagens e todas as descrições, mesmo as científicas atribuídas a fatos, objetos e sujeitos.

De acordo com Jodelet (2002, p.22), "[...] as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Sendo assim, pode-se dizer que as representações sociais são modalidades de pensamento elaboradas com requisitos afetivos, mentais e sociais, formado ao lado da cognição, da comunicação e da linguagem.

Neste sentido, pensando nas modalidades de pensamentos dentro da escola, pode-se considera que o livro didático constitui um instrumento no processo de socialização e de humanização, tendo o professor como mediador, serve de apoio às atividades tanto aos professores como aos alunos. A função específica do livro didático é auxiliar o professor na tarefa de mediar o saber historicamente acumulado pela sociedade, ajudando a democratizar e socializar o conhecimento elaborado, bem como abrir a possibilidade de crítica dessa herança e criação de novos saberes por parte dos alunos.

> Contrariamente à apreensão predominante no âmbito do senso comum, o livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só a produção vincula-se a múltiplas possibilidades de dedetização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas [...] (MIRANDA; LUCA, 2004, p.01).

A história do livro didático, assim como a própria história da legislação educacional em suas mais variadas nuances é marcada pela contínua regularização e publicação de decretos, normativas, leis e documentos afins, sobretudo, a partir da redemocratização do Estado brasileiro, época em que se manifesta em diferentes contextos a necessidade de materialização de uma educação escolarizada de

qualidade e de acordo com alguns preceitos constitucionais. Consequentemente, o livro didático passa a ser questionado também, não quanto à sua importância, mas quanto aos requisitos que a afirmam ou põe por terra (SILVA, 1995).

A relevância do livro didático para a educação institucional brasileira evidencia-se, sobretudo, por meio da implantação, pelo Ministério da Educação, da prática de compra de livros didáticos a ser utilizados na esfera pública, subordinada aos preceitos do "Guia do Livro Didático" [3338]. É neste guia em que cada obra didática, de todas as disciplinas, inscrita para o processo de compra e distribuição aos alunos pelo Programa Nacional do Livro Didático passa por uma avaliação e recebe uma nota ou então um parecer. Entre os quesitos de avaliação, há de se ponderar que o respeito a Lei 11.645/08 está presente e norteia tal avaliação.

Pensar nas mudanças promovidas por tal lei, no sentido de materializar a obrigatoriedade da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares nos leva a questionarmos o conteúdo dos livros, em edições anteriores e posteriores a esta lei. Contudo, ao realizarmos algumas análises essas mudanças tornam-se questionáveis. A fim de exemplificar essa afirmação, podemos tomar como ponto de partida, imagens de páginas de livros didáticos de História, ambas de livros do 7º ano do Ensino Fundamental e da Editora "Vontade de Saber História", porém uma de 2014 e outra de 2020.

Ao realizarmos uma breve análise destas imagens e consideramos o tempo de 06 anos decorridos entre a publicação da primeira e da segunda, é possível questionar se não houve avanços teóricos suficientes para impulsionar mudanças nos livros didáticos que contribuíssem com a questão do trabalho e valorização da Historia e Cultura, afro-brasileira, africana e indígena.

[3338] O guia do livro didático é um documento elaborado dentro do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, financiado pelo MEC, no qual estão as orientações burocráticas para a escolha dos livros didáticos como prazos e meios e também análises de livros feitas por especialistas de cada área do conhecimento, seguidos pela classificação organizada pelo Guia, a qual divide os livros em três grupos: "recomendado sem distinção", "recomendado" e "recomendado com ressalvas".

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 - Página 86 do capítulo 5.

Os primeiros habitantes do Brasil

Antes da chegada dos portugueses, o território onde hoje fica o Brasil já era habitado por uma grande diversidade de povos indígenas.

A diversidade cultural dos povos indígenas

De acordo com vários estudos, no início do século XV, havia cerca de três milhões de indígenas vivendo nessas terras.

Os indígenas estavam agrupados em cerca de 900 povos diferentes, como os tupinambás, os carijós, os caetés, os xavantes, entre outros. Esses povos apresentavam diferenças entre si, e cada um deles tinha seu próprio modo de vida, sua língua, seus costumes e suas crenças.

Essas diferenças se manifestavam, por exemplo, na maneira como organizavam suas aldeias. Observe, a seguir, como eram formadas, naquela época, as aldeias dos povos tupiniquins, ianomâmis e xavantes.

Este território não se chamava Brasil

O território onde atualmente vivemos não se chamava Brasil antes da chegada dos portugueses.

Até por volta de 1500, cada povo indígena tinha um nome próprio para se referir à região onde vivia.

O nome mais conhecido era o que os tupiniquins usavam para se referir ao atual litoral brasileiro: **Pindorama**, que na língua tupi significa "Terra das Palmeiras".

A aldeia dos **tupiniquins** era formada por cinco ou seis grandes casas, construídas em torno de um pátio central. Nesse pátio eles costumavam realizar reuniões e cerimônias. Em cada uma das casas, moravam cerca de 50 pessoas. Cada família tinha seu próprio espaço, onde era feito o fogo para cozinhar e onde eram armadas as redes para dormir. Muitas aldeias tupiniquins eram cercadas com madeira *para protegê-las contra o ataque de* povos inimigos.

A aldeia dos **ianomâmis** era formada por uma única grande casa, que abrigava todos os moradores. Dentro dela, cada família tinha seu próprio espaço para cozinhar e dormir. Essa casa, onde viviam cerca de 70 pessoas, era circular, com uma abertura no centro para permitir a entrada da luz do Sol e a saída da fumaça das fogueiras. A aldeia-casa era construída com madeira e folhas de palmeira.

86

Fonte: Coleção didática "Vontade de Saber História", 2014.

Figura 02 – Página 37 do capítulo 3

As formas de organização das aldeias

Além das diferenças nos costumes, na língua e nas pinturas corporais, havia também diferenças nas moradias indígenas. Cada povo tinha uma maneira de organizar sua aldeia. Observe:

A aldeia dos **Tupiniquins** é formada por cinco ou seis grandes casas, construídas em torno de um pátio central. Nesse pátio eles costumam realizar reuniões e cerimônias. Em cada uma das casas, moram cerca de 50 pessoas, que constituem uma unidade familiar. Cada família tem seu próprio espaço, onde é feito o fogo para cozinhar e onde são armadas as redes para dormir. Muitas aldeias tupiniquins são cercadas com madeira para protegê-las contra o ataque de povos inimigos.

A aldeia dos **Yanomâmi** é formada por uma única grande casa, que abriga todos os moradores. Dentro dela, cada família tem seu próprio espaço para cozinhar e dormir. Essa casa, onde vivem cerca de 70 pessoas, é circular, com uma abertura no centro para permitir a entrada da luz do Sol e a saída da fumaça das fogueiras. A aldeia-casa é construída com madeira e folhas de palmeira.

A aldeia dos **Xavante** é formada por várias casas dispostas em formato de ferradura, com a abertura geralmente voltada para o riacho próximo. Suas casas são feitas de madeira e de folha de palmeira, cada uma, geralmente abriga três ou quatro famílias. No centro da aldeia existe o wará, onde os homens se reúnem para discutir assuntos de interesse comum a todos os membros do grupo.

Pindorama: terra das palmeiras

Marilda Castanha. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.

O livro aborda diversos aspectos do modo de vida dos indígenas antes da chegada dos europeus. Além disso, também apresenta as diferenças entre algumas etnias e ilustrações baseadas em pesquisas históricas.

Enquanto isso... na Europa

No ano de 1453, quando todo o território americano era habitado por povos indígenas, os turco-otomanos conquistaram a cidade de Constantinopla, capital do Império Bizantino. Com isso, os turco-otomanos passaram a controlar o comércio no Mediterrâneo, dificultando o acesso dos europeus aos produtos do Oriente, como sedas e especiarias.

Esse obstáculo comercial foi um dos fatores que impulsionaram reinos europeus, como Portugal e Espanha, a procurar novos caminhos para o Oriente. Dessa maneira, teve início uma série de viagens marítimas que ficou conhecida como **Grandes Navegações**.

37

Fonte: Coleção didática "Vontade de Saber História", 2020.

Pode-se notar que o título foi modificado, mas que as imagens foram mantidas

e que todo esse conteúdo tem como finalidade mostrar a diversidade de povos indígenas que ocupavam o território do Brasil, dada a chegada dos navegadores. A editora utilizar as mesmas imagens nos leva a refletir a importância constante da atualização dos bancos de dados aos quais as editoras recorrem para suas publicações.

O fato de manterem-se informações acerca das Tribos Tupiniquins, Ianomâmis e na última edição dos Xavantes nos remete ao fato de tradicionalmente nos depararmos com conteúdo didático a respeito dessas três tribos. Ou seja, estas são as mais encontradas nos livros didáticos, o que coloca a questão da própria diversidade em cheque.

Essa questão da manutenção da abordagem de uma tema, um conteúdo, sempre pela perspectiva mais comum ou mais recorrente inibe a construção, a transformação das representações. Segundo Moscovici (1978, p. 10), a função da representação "[...] é contribuir exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais [...]". Nesta mesma perspectiva, Silva (2011 p.31-32) diz que:

> A partir da teorização sobre representações sociais, concluo que: - A representação de um grupo ou indivíduo é fundamental para a construção ou desconstrução da(s) sua(s) identidade(s), autoestima e autoconceito, uma vez que o indivíduo ou grupo pode perceber-se e conceitualizar-se a partir desse "real" e internalizá-lo.

Outra questão que chama atenção é o fato da falta de conectividade entre o conteúdo exposto e uma perspectiva atualizada do exposto. Afinal, tanto para o aluno como a disciplina de história isso é fundamental. Pondera-se neste sentido que um livro de História não necessita a todo o momento, todo capítulo e toda abordagem realizar uma conexão entre passado e presente, mas em alguns casos, pode-se dizer que essa conexão faz-se relevante e que em alguns casos ela chega a ser um dos objetivos propostos pelo material didático, como neste caso.

Com base nas duas imagens, pode-se apontar que a Representação Social de questões étnico-raciais identificou-se que muitas transformações ocorreram nos últimos 20 anos, após muitas discussões sobre o ensino da História, atuação de diferentes grupos e criação de leis e programas educacionais. O preconceito, o racismo e a segregação têm sido alvo de muitas mudanças na educação e constituem ainda um de seus principais desafios. Algumas rupturas podem ser percebidas,

quanto às formas de apresentação de conteúdo, seleção de conteúdos e propostas de atividades, mas há muitos por se buscar ainda.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se que as pesquisas sobre a o respeito, reconhecimento e valorização de minorias étnicas no Brasil e de maneira mais específica, sobre a sua manifestação no interior das instituições de ensino são a problemática de pesquisa de muitos autores e que intensificaram após a publicação de leis que tratam da questão, mas que ainda há muito para se materializar afim de mudanças sociais aconteçam.

Por muito tempo no Brasil, os materiais pedagógicos, entre os quais os livros didáticos foram elaborados sem uma preocupação sistemática a respeito das questões étnico-raciais. Hoje, com a vigência de leis e diretrizes que delimitam o trabalho de autores e de editoras a situação é diferente. Após a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08 os livros didáticos necessariamente necessitam estar de acordo com o conteúdo das mesmas.

Porém, é possível dizer que em algumas obras, as questões étnico-raciais continuam tendo o mesmo enfoque de antes da lei e que algumas obras apesar de contemplarem a questão, não as pensaram com o mesmo objetivo sob o qual as leis foram publicadas ou então. Com uma breve análise de alguns livros pode-se colocar ainda que, quando não há omissão da questão, por vezes há a veiculação de símbolos incoerentes com a realidade brasileira ou então, com a perspectiva de construção de uma educação emancipadora e reflexiva, baseada entre outros pilares, no respeito e igualdade (SILVA, 2011).

Por fim, O que deve ser mantido nos materiais didáticos, o que precisa ser atualizado, revisto, quais conteúdos carecem de mais abordagens, que imagens podem inovar nossas percepções, entre outras questões, são questionamentos que devem vir ao professor sempre que ele analisa um livro didático, bem como balizar o uso do mesmo.

Se observarmos a totalidade de uma coleção didática poderíamos ter um esboço da sociedade em que vivemos e da que queremos, fato que acaba por justificar estudos como o proposto aqui.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, M. Representação Social: uma genealogia do conceito. In: **Comum**– Rio de Janeiro - v.10 - nº 23 - p. 122 – 138, julho / dez. 2004.Disponível em:<https://www.sinpro-rio.org.br/site/admin/assets/uploads/files/7e657-gomes_marcos-alexandre-de-souza-representacao-social_-uma-genealogia-do-conceito-comum-23.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2021.

GOMES, N.L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-64.

MIRANDA, S.R; LUCA,T.R. O livro didático de história hoje: Um panorama a partir do PNLD. **Revista brasileira de história**, São Paulo, v. 24,n. 48, p. 123-144, 2004.. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/263/26304806.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

MOSCOVICI,S. **Representações Sociais:** Investigações em Psicologia Social. Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.

JODELET, D. Representações sociais – história e avanços teóricos: vinte anos da teoria das representações sociais no Brasil. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. (Org.). **Representações sociais, uma teoria sem fronteiras.** Rio de Janeiro: Museu da República, 2002. p. 11-21.

SÁ, C. P.; ARRUDA, A. O estudo das representações sociais no Brasil. **Revista de CiênciasHumanas**. Santa Catarina: EDUFSC, 2000. pp. 11-31. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/24121>.Acesso em: 20 abr. 2021.

SILVA, A. C. A. **Discriminação do Negro no Livro Didático. Salvador**: CED, 1995.

SILVA,A. C. A. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? /Salvador: EDUFBA, 2011. 182 p.

ROSEMBERG F.; BAZILLI, C.; SILVA P. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura In: **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a10v29n1.pdf>.Acesso em 12 mai. 2021.

25.5.40 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO DOS PAPÉIS E IDENTIDADE DE GÊNERO

Maria Laura Ferreira da Silva Pomini[3339]

Letícia Thomaz Kanazava 3340

Renata Nicizak Villela[3341]

RESUMO

Os ambientes escolares são espaços constituídos por diversos elementos culturais transmitidos através das relações, sendo a educação infantil a etapa escolar direcionada às crianças de 0 a 6 anos que busca contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem na primeira infância, bem como dos cuidados pertinentes a fase de desenvolvimento. O objetivo deste trabalho foi analisar, sob o aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, como o espaço educacional infantil influencia a construção das representações sociais dos papéis e identidade de gênero. A metodologia utilizada consiste em uma revisão sistemática da literatura, na qual utilizaram-se combinações das palavras-chaves "Gênero, Educação Infantil, Identidade e Representações Sociais" nas bases de dados CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e SciELO (Scientific Electronic Library Online). De um total de 396 artigos, foram incluídos 15 artigos para leitura na íntegra, que resultaram em 5 artigos para a análise de dados. A partir dos resultados e discussão, sob a luz dos escritos de Denise Jodelet, Sergé Moscovici, Guacira Louro e Jean Claude Abric, percebe-se a educação infantil como um ambiente significativo para a transmissão dos saberes do senso comum e científico e que ainda se caracteriza por discursos e práticas que reafirmam as representações de gêneros de forma desigualitária, bem como a necessidade de investimentos de políticas públicas de educação sobre essa temática.

Palavras-chave: Gênero. Educação Infantil. Representações Sociais. Identidade. Diversidade.

1 INTRODUÇÃO

O ingresso da criança no ensino infantil é marcado por um confronto entre as crenças decorrentes do núcleo familiar e novos elementos da socialização secundária, na qual a criança tem contato com elementos de um mundo heterogêneo, repleto de diversidades, passando por um processo de ampliação de sua rede de relações, acrescentando o número de pessoas que constroem e perpetuam os elementos da

[3339] Discente de curso de bacharelado em Psicologia, Faculdade Barretos, e-mail: fs.marialaura@gmail.com
[3340] Discente de curso de bacharelado em Psicologia, Faculdade Barretos, e-mail: leticia_kanazava@hotmail.com
[3341] Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação (PUC/SP). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Pesquisadora Associada do Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais (NEARS-PUCSP). Docente na Faculdade Barretos. e-mail: villela.renata@hotmail.com

realidade social (LANE, 2006; FARIA; FINCO, 2013 apud FINCO, 2015). A instituição de educação infantil aparece como um espaço que contribui de forma significativa para a formação de aspectos de várias naturezas, elementos que repercutirão por toda a sua vida (FINCO, 2015).

Após anos de caráter assistencialista, as instituições de educação infantil passaram a oferecer não só cuidados básicos como alimentação e higiene, mas também atividades pedagógicas que desenvolvam aspectos cognitivos, afetivos, expressivos, motores e simbólicos das crianças (VOKOY; PEDROZA, 2005).

No espaço educacional infantil, são realizadas diversas atividades em que os grupos são segregados a partir de uma categoria: o gênero das crianças. São divididos com quais brinquedos as meninas ou meninos irão brincar, as filas, lugares que podem ocupar, cores de utensílios e como devem ou não se comportar (FINCO, 2015). Estes elementos circundam a formação das identidades de gênero, muitas vezes reafirmando os papéis que devem ser exercidos pelos homens e pelas mulheres no decorrer da vida.

Segundo Louro (1997), o conceito de gênero nasce em meio aos movimentos feministas, pois denunciaram a desigualdade existente entre os gêneros, as condições de trabalho, violências e os lugares que as mulheres ocupavam, decorrente da construção social e histórica sobre as características biológicas dos corpos. Assim, os papéis de gênero são definidos como “padrões ou regras que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar” (LOURO, 1997, p. 24), desta forma, busca-se refletir sobre o gênero enquanto elemento constituinte da identidade das pessoas.

Por conseguinte, compreende-se o ser humano constituído por identidades plurais e dinâmicas que não são fixas ou permanentes, mas resultantes dos processos de relações pelos quais passou, assim como o gênero e os elementos adquiridos durante o período educacional das crianças, como é descrito por Louro (1997, p. 25): “Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições "fabricam" os sujeitos”.

A análise deste estudo foi apoiada em pressupostos da Teoria das Representações Sociais, desenvolvida inicialmente por Sergé Moscovici e com

posterior contribuição de outros pesquisadores, a partir da premissa de que a realidade é socialmente construída e o saber é uma construção do sujeito, mas não desligada da sua inscrição social, como destaca Arruda (2002).

As representações sociais são conhecidas como “O saber do senso comum”, ou um “saber ingênuo”, pois são criadas e partilhadas socialmente pelos indivíduos para que se ajustem ao mundo e possam transformar novas informações em algo familiar. Estudá-las permite um esclarecimento quanto ao processo de interpretação, interação e formação cognitiva dos indivíduos de um determinado grupo ou determinada sociedade (JODELET, 2001).

O objetivo deste estudo foi entender, sob a ótica da Teoria das Representações Sociais, a partir de análise de artigos sobre essa temática, de que forma as instituições de educação infantil contribuem para a construção das representações dos papéis e identidade de gênero.

2 METODOLOGIA

Foram utilizados procedimentos metodológicos de uma revisão sistemática, caracterizada por uma ampla análise constituída de passos, que busca a síntese rigorosa do conhecimento de inúmeros trabalhos independentes que abordem a mesma pergunta específica, a fim de identificar, selecionar e avaliar de forma crítica a qualidade e a validade das evidências científicas que são apresentadas, além da análise das possibilidades de aplicação dos resultados na prática (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010; SENRA; LOURENÇO, 2018).

2.1 Instrumentos e Procedimentos

Foi realizada coleta de artigos, por meio de um levantamento bibliográfico acerca da temática de como a educação infantil pode contribuir para a construção dos papéis e identidade de gênero, nas bases de dados CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e SciELO (Scientific Electronic Library Online), a partir de termos “Gênero”, “Educação Infantil”, “Identidade” e “Representações Sociais” e suas combinações na Língua Portuguesa: “Educação Infantil Gênero Identidade Representações Sociais” (1ª combinação) e “Educação

Infantil Gênero Identidade" (2ª combinação). Todas as buscas foram realizadas em 8 de setembro de 2020.

Para a seleção dos artigos, os critérios de inclusão elencados foram: 1) artigos produzidos entre o período de 2000 a 2020; 3) artigos que se relacionem com a educação infantil ou à educação de forma geral; 4) sejam da área da psicologia ou da educação; 5) artigos publicados apenas na língua portuguesa; 6) artigos que relacionem a temática de gênero, identidade e aspectos da sexualidade no contexto da educação infantil.

Figura 1: Fluxograma de revisão sistemática

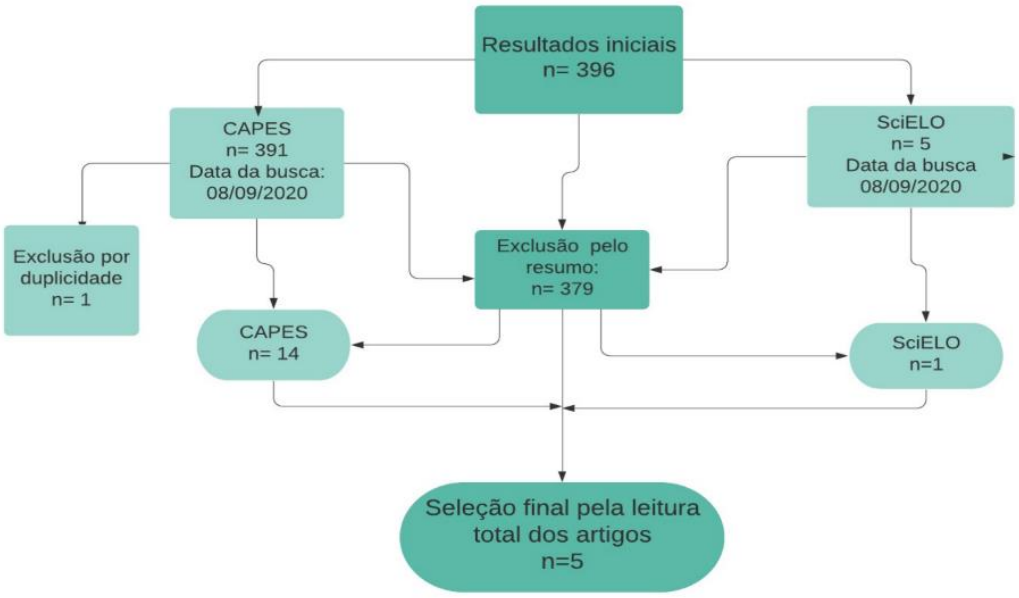

Fonte: elaborada pelas autoras.

Foram encontrados 396 estudos no total, 379 foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão e, assim, após a etapa de análise pelo resumo foram incluídos 16 artigos, sendo um 1 excluído por duplicidade, totalizando 15 artigos incluídos para a análise integral. Por fim, 5 artigos foram selecionados para análise final, organizados na tabela abaixo:

Tabela 1 – Resultado do levantamento bibliográfico.

Autor (a)	Título
CIRIBELLI, C. J. M.; RASERA, E. F. (2019)	Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: Outro Olhar para a Educação Infantil.
DINIS, N. F. (2008)	Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual.
FINCO, D. (2015)	Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira.
PIRES, M. I. (2013)	A educação sexual na primeira infância: elementos para uma abordagem pós-estruturalista.
SAYÃO, D. T. (2002)	A construção de identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil

Fonte: elaborada pelas autoras.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 A Themata Feminina

A partir da análise pôde-se perceber que em várias situações relacionadas a gênero, as crianças se respaldavam a partir do conhecimento que traziam de casa ou que escutavam das professoras e até mesmo em gestos sutis como, por exemplo, que as cores, sendo rosa para meninas e azul para meninos, naturalizando a diferença entre gêneros. Assim, as meninas devem brincar de “casinha” e com bonecas, vestirem-se de princesas e serem delicadas, ao passo que os meninos devem ter brinquedos que incentivem o raciocínio lógico e a aventura, gostar de bola e serem mais desleixados (FINCO, 2015).

Para aprofundar um pouco a discussão sobre o que é considerado “natural”, é importante introduzir antes um conceito que complementa o que já foi explicitado sobre representações sociais, que é o conceito de themata. Segundo Andrade (2006), são as primeiras concepções sobre um assunto que podem ser considerados como a base que sustenta um determinado tema. São significados repassados de geração a geração. Assim, faz sentido falar em uma themata do “feminino” que ancora várias representações sobre a mulher como algo negativo, frágil, como um ser incompleto sem o homem, como traz Beauvoir no volume I de sua obra “O segundo Sexo”, de 1970.

Portanto, as ideias e crenças que simbolizam a mulher, estão enraizadas na sociedade há tanto tempo que já parece natural que seja desta forma, gerando sempre representações como a delicadeza, o cuidado, o instinto maternal. Simone de

Beauvoir (2017) traz relatos de longa data, já sugerindo a mulher como um ser incompleto ou submissa ao homem, como visto atualmente, apenas com algumas sutis (e importantes) mudanças.

Pode-se entender, então, que os ideais machistas que estruturam as representações de gênero são o núcleo central, enquanto as mudanças que vêm ocorrendo ficam, ainda, à periferia deste conceito. Para Abric (apud SÁ, 1996), as representações têm uma estrutura formada pelo seu contexto, ideologia e história, sendo o núcleo central composto por um pensamento coletivo, uma base rígida comum à um determinado grupo ou sociedade, enquanto o núcleo periférico é maleável, trazendo conceitos que se adaptam ao contexto.

Desta forma, os pequenos avanços conquistados a partir dos movimentos feministas, ainda ficam à periferia da ideia rígida de que existe uma diferença entre homens e mulheres. São mudanças que foram necessárias para acompanhar as mudanças do contexto sócio-histórico da contemporaneidade, mas que ainda não se estruturam como elemento central das representações sociais de gênero. Portanto, os discursos e as reproduções que buscam determinar os papéis do que é ser feminino e masculino, como vistos nos ambientes da educação infantil, são difíceis de serem alterados, pois possivelmente fazem parte da constituição do núcleo central, enquanto as falas que vão contra e buscam alterar essas representações fazem parte do núcleo periférico, logo, mais sutis e complacentes.

3.2 Políticas públicas de gênero e diversidade

Ciribelli e Rasera (2019) retrataram uma situação em que uma professora demonstrou acreditar que a escola não tinha participação nas construções dos saberes sobre gênero, elucidando a necessidade de formações pertinente sobre a temática e, também, a de implementação de elementos sobre gênero e diversidade nos planos pedagógicos.

Segundo Silva, Costa e Müller (2018), muito se demorou em falar sobre gênero e sexualidade nos âmbitos escolares no Brasil e em suas políticas públicas. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que questões referentes à formação de docentes e aos cursos de formação passaram a ser mais discutidas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Os programas “Educando para a Igualdade Gênero, Raça e Orientação Sexual”, “Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas”, “Gênero e Diversidade na Escola”, são exemplos de formações voltadas para profissionais da educação, abordando as temáticas de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais, visando orientar esses profissionais sobre como lidar com a diversidade no ambiente educacional (VIANNA; UNBEHAUM, 2016). No entanto, no levantamento bibliográfico, não foram verificados dados de materiais pedagógicos que abordassem a temática de gênero com pretensão de mudanças, condutas profissionais de remetesse à discursos igualitários, revelando que o cenário educacional ainda necessita de mudanças.

A dificuldade de implementação de políticas públicas é decorrente de conflitos sócio-políticos, pois as sociedades são heterogêneas e seus indivíduos compartilham de representações e interesses diferentes. Segundo Moscovici (2011 apud CASTRO, 2019), os conflitos são gerados a partir da divergência de interesses, possibilitando que a transformação aconteça, papel das Minorias Ativas.

3.3 Minorias Ativas e Universos Consensual e Reificado

Segundo Moscovici (apud ARRUDA, 2002), existem duas esferas de saber: o universo consensual e o universo reificado. O primeiro é o saber informal, o “senso comum”, o saber prático, aquilo que apreendemos do mundo ao nosso redor, para nos relacionar com outras pessoas, outros lugares e outras informações. Já o segundo, também incita a produção de novas representações e aprendizados, porém no âmbito científico e acadêmico. Estes dois saberes não são opostos, pelo contrário, se complementam, num movimento dialético, e de constante influência na construção um do outro (ARRUDA, 2002).

Nos dados obtidos, foi possível perceber o papel que o universo consensual tem em relação à aprendizagem. Os diálogos em relação aos brinquedos e situações adequados para o feminino e o masculino são direcionados às crianças, que interiorizam estas informações de forma ajustada em sua realidade e tais ensinamentos guiarão suas relações com o outro em outros contextos. Logo, as pesquisas sobre gênero devem chegar ao conhecimento e discurso dos profissionais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da educação, possibilitando a ressignificação de representações sobre os papéis de meninas e meninos.

Para esta tarefa, destaca-se a relevância da Teoria de Minorias Ativas, que busca compreender como os grupos minoritários que representam dispositivos simbólicos com objetivos ético-políticos contra hegemônicos exercem a influência social (MOSCOVICI, 2011; HERNANDEZ; FREITAS, 2017 apud CASTRO, 2019), logo, como uma pessoa ou subgrupo que expressa divergências com o grupo majoritário se expressará, sendo uma exceção. Os conceitos de maioria e minoria não se caracterizam por quantidade numérica, mas sim um grupo majoritário que instaura o consenso e uma homogeneidade ideológica, enquanto as minorias ativas expressam-se de forma contrária à maioria, ameaçando esse consenso, mostrando que existem outras possibilidades de pensar e explicar o mundo (CASTRO, 2019).

Assim, percebe-se a importância dos movimentos sociais e grupos que buscam problematizar e levar a realidade da educação infantil ao debate, dentre outros temas relevantes. Não produzir ou reproduzir falas, músicas, brincadeiras e elementos que carreguem elementos culturais misóginos é necessário, no entanto, é mais necessário ainda promover a diversidade, trazer para o ambiente educacional elementos que possam contradizer e confrontar os paradigmas que permeiam os papéis de gênero.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo, pôde-se perceber que as escolas de educação infantil promovem as relações humanas, sendo ali, propícias as trocas e transmissões culturais, responsáveis pela formação das representações sociais que como visto servem para manter ou construir um determinado conhecimento do senso comum, aqui, especificamente com foco nas relações de gênero. A respeito deste tema, notou-se que as atitudes disseminadas dentro do contexto escolar ainda trazem um estigma muito forte do padrão heteronormativo binário, como produto de uma sociedade machista patriarcal.

Conforme discutido, entende-se aqui, o caráter rígido e quase natural das representações sociais acerca da temática estudada e que os avanços acontecerão de forma gradual. Para que isso seja possível são necessárias produções científicas e produção de ideias de forma que possam ser discutidas e transformadas em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

diálogos, também no contexto dos atores de ambientes educacionais. Por fim, após o desenvolvimento desta pesquisa constatou-se que não foram encontrados artigos que compartilham práticas exitosas sobre a temática, o que indica um campo vasto para a produção de novos estudos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. B. da S. F. **O lugar feminino na escola: um estudo em representações sociais.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16255/1/DANIELA%20FINAL%20OK.pdf. Acesso em: 05 nov. 2020.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 117, p. 127-147, novembro de 2002. Disponível em http: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 mar. 2020.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: Fatos e mitos**. Tradução de S. Milliet. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

BUENO, C. M. L. B. O papel das representações sociais e da educação para o desenvolvimento da identidade de gênero. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 92-103, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 mar. 2020.

CASTRO, V. S. de. **Movimentos feministas, minorias ativas:** percurso de um coletivo de estudantes brasileiras do ensino médio integrado. 2019. Tese (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2019.

CIRIBELLI, C J. de M.; RASERA, E. F. Construções de sentido sobre a diversidade sexual: outro olhar para a educação infantil. **Psicol. Cienc. Prof**., v. 39, p. 1-15, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pcp/v39/1982-3703-pcp-39-e175599.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc.**, v. 29, n. 103, p. 477-492, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/09.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

FINCO, D. Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira. **Saggi**, p. 47-57, 2015. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/228534253.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

JODELET, D. Representações sociais: Um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social.** 22ª ed**.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista/ Guacira Lopes Louro. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

PIRES, M. I. A educação sexual na primeira infância: elementos para uma abordagem pós-estruturalista. **Periferia**, v. 5, n. 2, p. 63-75, 2013. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/5521/552156372006.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

SÁ, C. P. de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAYÃO, D. T. A construção de identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. **Pensar a prática**, v. 05, p. 01-14, 2002. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/43. Acesso em: 22 set. 2020.

SENRA, L. X.; LOURENÇO, L. M. A importância da revisão sistemática na pesquisa científica. In: BAPTISTA, Makilim Nunes.; CAMPOS, Dinel de Correa. **Metodologias de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa.** 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

SILVA, D. R. Q. da; COSTA, Z. L. S.; MÜLLER, M. B. C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. **Rev. Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 49-58, jan/abr. 2018. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29812. Acesso em: 03 nov. 2020.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da.; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102. Acesso em: 27 maio 2020.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. In: CARREIRA, Denise. **Gênero e educação:** fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Gelédes, Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 55-110.

VOKOY, T.; PEDROZA, R. L. S. Psicologia Escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.),** Campinas, v.9, n.1, p. 15-104, jun. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 nov. 2020.

25.5.41 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS APREENDIDAS DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO UNIVERSITÁRIO

Gabriella Alves Ferreira[3342]

Maria Núbia Barbosa Bonfim[3343]

Luysienne Silva de Oliveira[3344]

Débora Vanessa da Costa Irineu[3345]

RESUMO

Este estudo apresenta como objeto a relação pedagógica brotada no convívio universitário. Problematiza até que ponto a relação pedagógica que se dá no convívio universitário cotidiano repercute na formação dos concluintes e dos seus professores e objetiva apreender representações sociais da relação pedagógica brotadas do convívio universitário de alunos concluintes e seus professores em um Curso de Licenciatura em Pedagogia. de uma instituição pública federal do nordeste brasileiro. O aporte teórico assenta-se, principalmente, nos estudos clássicos sobre relação pedagógica (Postic, 1990), no convívio universitário (Freire, 2006) e nas ideias seminais moscovicianas sobre a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1976). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, da qual participaram concluintes e professores do Curso já citado. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação da técnica de complementação de frases. Os dados foram sistematizados de acordo com os procedimentos recomendados pela técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Os resultados foram catalogados em duas unidades temáticas. A análise dos dados permitiu confirmar que o convívio no âmbito universitário e as representações comuns brotadas desse meio geram crescimento acadêmico, atitudes democráticas e espaço de efervescência na relação pedagógica e que as representações sociais emanadas dessa relação estão ancoradas em ideias que nos encaminham para a gênese de experiências e de situações vividas, que podem explicar posições e comportamentos atuais.

Palavras-chave: Relação pedagógica. Teoria das Representações Sociais. Convívio universitário. Cotidiano. Licenciatura em Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

Pensar a educação é, antes de tudo, pensar as pessoas e suas subjetividades, suas opiniões, suas representações e como esse complexo amálgama se desencadeia no ambiente escolar, neste estudo, com enfoque, no âmbito universitário. O espaço em destaque considera os atores educativos e sujeitos da pesquisa, mais

[3342] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). gabriella.alvesfer@hotmail.com.
[3343] Doutora em Ciência da Educação pela Universidade de Coimbra. marianubiabonfim@gmail.com.
[3344] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). luysienneoliveira@hotmail.com.
[3345] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). debora.vanessa@discente.ufma.br.

especificamente, alunos concluintes de um Curso de Licenciatura em Pedagogia e seus professores, a partir de uma percepção mais voltada para os aspectos dinâmicos do convívio que aí se dá, isto é, demarcado pela cotidianidade. Concomitantemente, a relação pedagógica se desenvolve também nesse espaço envolvendo os atores educativos que nele transitam, no estudo em pauta, o binômio professor/aluno.

Este estudo está inserido em um Projeto de Pesquisa intitulado A relação pedagógica no contexto cotidiano de Cursos de Licenciatura: as representações sociais de professores formadores que tem como cenário uma universidade do nordeste brasileiro e conta com o apoio financeiro de uma fundação estadual de amparo à pesquisa e ao desenvolvimento científico e tecnológico. Projeto esse que tem como objetivo geral analisar as representações sociais de professores formadores emanadas da relação pedagógica tecida no cotidiano do currículo de cursos de licenciaturas, tendo em vista o processo de profissionalização docente. Vale ressaltar que o referido projeto é desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Educação e Representações Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade em análise.

Dessa forma, é perceptível o diálogo entre o estudo ora apresentado, o projeto citado e os estudos do Grupo de Pesquisa, evidenciando a necessidade de ultrapassar modelos formativos que priorizem, na formação de professores, a aprendizagem e o desenvolvimento somente de técnicas, assim como conteúdos livrescos descontextualizados, passando a dirigir o foco para os sujeitos, em suas representações, suas crenças, suas atitudes e seus comportamentos emergidos do senso comum, também, terreno fértil para a formação de representações sociais.

Dessa forma, o Curso de Licenciatura em Pedagogia se apresenta como um lócus de estudo, levando em consideração a formação de professores que dele emana.

O referencial teórico deste estudo está pautado em uma tríade na qual cada elemento nos ajuda no processo de construção do objeto de estudo, bem como na interpretação de dados e dos seus achados. Tríade esta formada pelos pressupostos da TRS de Serge Moscovici (1976), da relação pedagógica de Marcel Postic (1990) e do Convívio Universitário de Paulo Freire (1975; 2006).

A motivação para a escolha da Teoria das Representações Sociais (TRS) se deu em decorrência dos estudos realizados no GPERS centrarem-se nessa teoria,

que trabalha com fenômeno cotidianos carregados de alternativas brotadas do senso comum de grupos sociais, no caso, de alunos e de professores universitários. Por outro lado, a concordância com o pensamento de Alves-Mazzotti (2008) ao destacar que a pesquisa em educação carece, na sua prática, de um olhar mais voltado para os fenômenos psicossociais levou-nos a optar pelo apoio da teoria moscoviciana, que considera os atores educativos na qualidade de sujeitos sócio-históricos e que, como tais, produzem cultura, representações, valores e crenças. Nesse sentido, entendemos que o apoio da TRS ajudará a perceber como as representações se formam através dos processos de ancoragem e de objetivação. A ancoragem sendo uma regulação entre o conhecimento social – representações sociais – e o seu contexto e a objetivação se referindo à transformação de algo abstrato em quase concreto, tangível (MOSCOVICI, 1976).

Já o estudo da relação pedagógica se respalda na visão clássica de Postic (1990), ao enunciar que a referida relação pauta-se em um "[...] conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aquele que educa para atingir objetivos educativos [...], relações essas que possuem características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história" (p. 12), o que não impede que outros atores educativos se envolvam nessa relação, ultrapassando o binômio professor/aluno. Para compor essa relação se faz necessário levar em consideração aspectos afetivos, cognitivos e sociais dos educandos, além de um ambiente estimulador para o desenvolvimento individual e grupal dos mesmos. Dessa forma, "o professor necessita direcionar o olhar e a escuta para captar de cada aluno em particular, e do grupo como um todo" (RANGHETTI, 2013, p. 32) suas representações, suas crenças e suas verdades, provocando-os a serem ativos e conscientes de suas funções e responsabilidades.

No que se refere ao convívio universitário, o estudo recorre aos princípios do pensamento freireano, segundo o qual a instituição educativa constrói sua concepção voltada para mudança de paradigmas estabelecidos de forma autoritária pela sociedade vigente, havendo uma necessidade urgente de revisar certas imposições hierárquicas do conhecimento, visto que este não está ora no professor e ora no aluno, e sim na relação educacional entre ambos com o intuito de possibilitar a autonomia de professores e alunos, já que é nessa relação com o conhecimento que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2006, p.

23), evidenciando, assim, uma relação dialógica, na qual há uma partilha de ideias, reciprocidade, respeito mútuo, possibilitando um despertar que o diálogo produz. Nesse caso, a beleza do relacionar-se com o outro é viver sua própria afetividade "é mostrar-se inteiro, é descortinar-se" (RANGHETTI, 2013, p. 33) e compreender que o eu e o outro interferem e sofrem interferência no que é vivido nessa relação.

Feito esse preâmbulo, perguntamo-nos: Até que ponto a relação pedagógica que se dá no convívio universitário cotidiano repercute na formação dos concluintes e dos seus professores?

Na tentativa de encontrar uma resposta, elencamos como objetivo geral deste estudo apreender representações sociais da relação pedagógica brotadas do convívio universitário de alunos concluintes e seus professores em um Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Realizada esta introdução, as próximas etapas desse estudo compõem o percurso metodológico, no qual evidenciamos os instrumentos e as técnicas de processamento de dados, assim como os resultados e discussões do que nos foi revelado, a partir das informações dos sujeitos da pesquisa, finalizando com as considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO

Para uma melhor sistematização das informações e por ajustes didáticos, dividimos esse item em dois subitens: percurso metodológico e resultados e discussões.

2.1 Percurso metodológico

A pesquisa se adequa a uma abordagem qualitativa, já que se respalda no reconhecimento das múltiplas possibilidades que essa abordagem oferece ao estudo dos fenômenos que envolvem seres humanos e suas relações sociais estabelecidas em diversificados ambientes. Há, também, de considerar, por um lado, o rigor, uma vez que a abordagem qualitativa se apoia em evidências e por outro, a flexibilidade, propiciadora de maior grau de inferências e de interpretações na construção do texto (MOREIRA, 2018).

O estudo contou com 10 alunos concluintes e 5 professores do Curso de Pedagogia, codificados: AP-1, AP-2, AP-3... e AP-10 para alunos da Pedagogia seguidos de numeral cardinal em ordem crescente; e professores Pedagogia identificados como PP-1, PP-2, PP-3, PP-4 e PP-5, também seguidos de numeral cardinal em ordem crescente.

Faz-se pertinente considerar os concluintes e seus professores enquanto grupos, visto que, para Moscovici (1976), se apresentam como sujeitos das representações socais, sendo, pois, um grupo psicossocial. Assim, em sua obra seminal, A Psicanálise, sua imagem e seu público, a noção de grupo é vista como dimensão informal ou flexível das organizações e instituições. Dessa forma, os sujeitos da pesquisa ao se construírem como grupos (concluintes e professores) representam os fenômenos que coincidem com o modo de pensar, objetivando-se,, assim, no comportamento, nas motivações e no desenvolvimento dos trabalhos.

A coleta de dados organizou-se a partir da complementação de frases, técnica de ampla aceitação e de aplicação abrangente em nível pedagógico, diferindo das demais técnicas, já que sua aplicação é informal e sua interpretação mais subjetiva. Na aplicação da técnica, é pedido aos colaboradores da pesquisa que “cumpram uma tarefa simples, porém imaginativa, como desenhar, completar frases incompletas, contar estórias sobre algumas gravuras, ou ainda relatar as associações evocadas a partir de estímulos específicos” (BROWN & PEDDER, 1981, p.179), neste estudo foi pedido que alunos concluintes e seus professores do Curso de Pedagogia completassem a frase: Convívio Universitário significa...

Recolhidas as respostas, passamos à fase de sistematização dos dados, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2011), se apresenta como “um leque de apetrechos”, ou seja, possibilita um campo vasto de aplicação utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A aplicação dessa técnica nos levou a agrupar as respostas em núcleos de sentido, posteriormente distribuídos em Unidades Temáticas. Os núcleos de sentido derivam-se de palavras e/ou frases cujas presença e frequência podem significar algo para o objeto de estudo, arrolados a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa. Neste estudo, do agrupamento dos núcleos de sentidos formamos 2 Unidades Temáticas: convivência grupal e diálogo com a Universidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No item seguinte, vamos discutir os resultados da pesquisa, confrontando os achados com o aporte teórico-metodológico adotado.

2.2 Resultados e discussões

Conforme enfocado anteriormente, o estudo procurou adicionar ao Projeto original um aprofundamento ao trazer a relação pedagógica como fio condutor no estabelecimento de relações entre concluintes e seus professores, enriquecendo, assim, o estudo sobre convívio universitário.

Nesse sentido, discutiremos a seguir as Unidades Temáticas construídas a partir da técnica de Análise de Conteudo.

A Unidade Temática convivência grupal congrega a maior parte das respostas dos concluintes e é representada dando destaque a aspectos como, paciência no trato (AP-4), respeito a possíveis opiniões divergentes (AP-3), aprendizado para viver em grupo (AP-6), relação necessária para o exercício democrático (AP-5). Já os professores pesquisados entendem a convivência grupal, demarcada por trocas e adições a propiciar complementação grupal a partir das diferenças (PP-2).

Como se percebe, parece haver entre os elementos representacionais de ambos aspectos voltados para a compreensão e aceitação do outro ou dos outros, sendo que os professores externaram ideias de troca advindas da convivência grupal. Possivelmente esses fragmentos de expressões do pensamento apontam para ancoragens e objetivações formadas em ambientes constituídos por outros tipos de formação grupal, como os familiares, por exemplo.

Cabe dizer que houve por parte dos professores interlocuções em contraposição às já apontadas. Destacamos a fala de PP-3: convívio universitário significa relação onde predomina o individualismo, o desrespeito às diferenças, a falta de solidariedade e a disputa pelo poder. Da fala de PP-3 pode-se inferir possível existência de aspectos representacionais ancorados em vivências anteriores ou mesmo concomitantes à sua fala, mais uma vez deixando perceber que ancoragens e objetivações perpassam também visões de mundo, ideologias e crenças.

As respostas dos sujeitos da pesquisa entram em conexão com o pensamento moscoviciano ao afirmar que as pessoas não são apenas processadores de informações, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos,

produzem e comunicam representações, assim como soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmas (MOSCOVICI, 1976).

O presente estudo nos encaminha para a análise da Unidade Temática denominada Diálogo com a Universidade. Compartilhamos com Freire (2006) de que o diálogo não anula o "eu", pois parte das próprias experiências que, em concordância com o "outro', trazendo também sua experiência, constrói uma nova visão nessa troca de saberes, na qual o "eu" e o "outro" estarão em um constante diálogo na transformação da realidade.

Sabemos que a universidade pode reproduzir de forma mais intensa as demandas sociais encontradas no cotidiano e que, nesse espaço, o aluno possa necessitar realizar trabalhos em equipe, interagir com pessoas de diferentes características sociais, e com opiniões divergentes das suas na maior parte do tempo, o que pode explicar a formação de grupos de afinidades em sala de aula (SOARES, A. B; GOMES, G; MAIA, F de A; GOMES, C. A, 2016). Constatando esse pensamento, o aluno AP-10 afirma que o diálogo com a universidade se dá a partir da solidariedade entre os pares e que "conhecer as oportunidades oferecidas pela Universidade" é um caminho profícuo não somente para o processo de conhecimento, mas também para suas relações no convívio universitário necessárias a um bom clima acadêmico.

Também, segundo Freire (2006), a instituição educativa deveria estar voltada para a reflexão pedagógica e para a construção de uma práxis que dialogue com a realidade humana. Sendo assim, o diálogo é uma possível ponte para esse entendimento já que "o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu e dois eu" (FREIRE, 1975, p. 196).

Dessa forma, diante dos resultados deste estudo, entendemos que a relação pedagógica vai além da sala de aula - seu ambiente natural - sendo transportada para outros espaços que se desenvolvem nas instituições educativas sob a prerrogativa do ensinar e do aprender. O pedagógico é visto aqui como oriundo da relação entre sujeitos, ou seja, da relação entre muitos Outros, especificamente, envolvendo indivíduos que constituem grupos, sejam eles no interior ou exterior do convívio universitário, com características dialógicas que fortalecem o convívio e a formação do sujeito.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesta pesquisa, tentamos correlacionar os estudos teóricos e empíricos ao longo da análise e contidos nas unidades temáticas, apontando para a descoberta de indícios de que, quando a relação pedagógica vai além do binômio professor/aluno, o fenômeno se reflete na qualidade da citada relação. Dessa forma, enriquecida pela apreensão dos elementos representacionais analisados, a relação pedagógica pode expandir e solidificar os laços de pertencimento decorrentes da rede que aí se tece.

Cabe enfocar também que os alunos participantes deste estudo ao emitirem seus valores, suas posições e suas preferências através da técnica de complementação de frases, objetivaram representações sociais ancoradas, por suposto, em outras representações emanadas de grupos de pertença anteriores, como por exemplo, do grupo familiar.

Compreender as diversas dimensões que integram a relação pedagógica (pessoais, temporais, espaciais, comunicativas e cognitivas) nos distancia da naturalização desse fenômeno, ao mesmo tempo que pode contribuir para mudar a realidade cotidiana da instituição educativa que nem sempre leva em consideração a importância dessa teia de relações alimentada pelas mais diversas representações socias que permeiam e nos permitem reconhecer a complexidade que perpassa a educação superior em suas diferentes facetas.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, nº 1, p. 18-43, jan. /jun, 2008. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/1169. Acesso em 14 jun. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BROW, D.; PEDDER, J. **Introdução à psicoterapia** Rio de Janeiro: Campus, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

MOREIRA, H. Critérios e estratégias para garantir o rigor na pesquisa qualitativa. Revista brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 405-424, jan./abr. 2018. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/6977. Acesso em: 09 jun. 2021.

MOSCOVICI, S. (1976). **La psychanalyse, son image, son public** (2ª ed., revista). Paris: PUF.

POSTIC, M. **A relação pedagógica**. 2ª ed. Coimbra: Coimbra Ltda, 1990.

RANGHETTI, D. S. Relação pedagógica: espaços/tempos/movimentos de aprendizagens, construções e afetos. In: **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. n. 03, p. 27 a 37. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16785. Acesso em 04 maio 2021.

SOARES, A. B; GOMES, G; MAIA, F de A; GOMES, C. A. O; et al. Relações interpessoais na universidade: o que pensam estudantes da graduação em psicologia? In: **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 56-76, jun. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000100005. Acesso em 03 jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

25.5.42 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA CIÊNCIA FORENSE: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Mikaelly Rafaela Mariniak[3346]

Thaís Rafaela Hilger[3347]

RESUMO

Tópicos relativos a Ciência Forense estão presentes no cotidiano humano, seja através de experiências pessoais ou midiáticas. Isto torna a investigação sobre a apropriação destes conhecimentos por parte dos aprendizes necessária, uma vez que eles podem constituir representações sociais sobre o tema e estas podem atuar como subsunçores, o que afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Diante desta problemática, este trabalho visa investigar se existem pesquisas relacionadas ao tema e se, de acordo com o corpus de análise, os estudantes constituem representações sociais sobre a Ciência Forense. Para tanto foram analisados 23 periódicos nacionais e internacionais, classificados como A1 e A2. Os descritores utilizados para a busca foram “representações sociais” AND “forense” e as suas devidas traduções. Este processo resultou no corpus de análise inicial com 95 trabalhos, após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave chegou-se ao corpus de análise final constituído por nenhuma pesquisa. O resultado obtido revela a necessidade de pesquisas envolvendo a Ciência Forense sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais. Também são necessárias novas investigações, a fim de obter um panorama maior sobre as pesquisas de interesse. O que pode ser feito com a inserção de periódicos de estratos distintos dos analisados no banco de dados e a busca em repositórios de dissertações e teses.

Palavras-chave: Ensino de Física. Ensino de Química. Ensino de Biologia. Investigação criminal. Aprendizagem significativa.

1 INTRODUÇÃO

A temática de detetives e policiais solucionando mistérios a partir de pistas é muito difundida em desenhos animados como Scooby-Doo! Mistério S/A, filmes como Enola Holmes e especialmente em séries como CSI: Investigação Criminal e as séries derivadas CSI: Miami, CSI: NY e CSI: Cyber, além de NCIS – Investigação Naval com NCIS: Los Angeles e NCIS: New Orleans como séries derivadas. Ainda, são séries de sucesso nesta temática: Sherlock e Criminal Minds com suas séries derivadas Criminal Minds: Suspect Behavior e Criminal Minds: Beyond Borders.

Também na vida cotidiana a temática dos crimes, acidentes de trânsito e soluções de mistérios se faz presente, seja em experiências pessoais ou no acompanhamento de casos de repercussão regional, nacional e/ou internacional nos

[3346] Licencianda em Física. Universidade Federal do Paraná. mikaellyrafaela@gmail.com
[3347] Doutora e Mestra em Ensino de Física (UFRGS) e Licenciada em Física (UDESC). Universidade Federal do Paraná. hilger@ufpr.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

jornais e demais meios de comunicação. Esta temática é tão relevante para a sociedade que em 2020 foi inaugurado o Centro de Ciência Forense na Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2020a), incentivado pela seleção de projetos de pesquisa relacionados ao tema pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (UFPR, 2020b).

A Ciência Forense é um tema potencialmente significativo em aulas de Ciências (SOUZA, et al., 2017; FILHO e ANTEDOMENICO, 2010). O trabalho de Tenório, Leite e Tenório (2014), por exemplo, utiliza um episódio de CSI: Miami como recurso didático em uma aula de Física do Ensino Médio.

Diante da presença de temas da Ciência Forense no cotidiano e meios de comunicação, é de interesse investigar se existem trabalhos relacionados a apropriação desse conhecimento pelos estudantes e se eles constituem representações sociais sobre o tema, já que isso interfere no processo de ensino-aprendizagem.

2 MARCO TEÓRICO

O mundo no qual vivemos pode ser dividido em dois: o mundo da ciência e o mundo cotidiano. O mundo da ciência é chamado de universo reificado, nele a sociedade é transformada em objetos isolados e a individualidade é suprimida. No universo reificado existem verdades independentes dos desejos e crenças individuais, ele é hierarquizado uma vez que nem todos os membros da sociedade são igualmente qualificados para falar sobre todos os assuntos. Já no mundo cotidiano, também chamado de universo consensual, o ser humano dita as regras, as suas verdades são moldadas pelos grupos dos quais faz parte e pela subjetividade que cada sujeito carrega. Neste universo as pessoas são iguais e livres para expressar suas verdades (MOSCOVICI, 2015).

Por vezes estes mundos não possuem relação direta e quando são contrastados existem impactos psicológicos nos sujeitos envolvidos, já que as verdades individuais são postas à prova. Enquanto a Ciência se preocupa com o universo reificado, a Teoria das Representações Sociais (TRS) estuda o universo consensual. Para Moscovici

> Quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender (2015, p. 43).

As representações sociais existem para tornar familiar algo distante. Assim, conceitos do universo reificado são inseridos e adaptados ao universo consensual a fim de incorporar a Ciência no cotidiano, aos moldes das crenças e princípios individuais - adquiridos a partir do contato com outras pessoas. A tradução de conhecimentos do universo reificado para o universo consensual ocorre por dois processos: ancoragem e objetificação. Na ancoragem ideias não familiares são reduzidas a categorias e contextos familiares e na objetificação o abstrato torna-se tão concreto quanto pode ser. A mídia e demais meios de comunicação de massa potencializam a divisão entre estes universos ao mesmo tempo em que aumentam a necessidade de diálogo entre eles (MOSCOVICI, 2015).

Não existe uma definição exata do que é uma representação social visto que o conceito engloba tanto o fenômeno quanto a própria teoria. No entanto, para Jodelet representações sociais são "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (JODELET apud SÁ, 1996, p. 19).

Nem todo objeto é fonte de representações sociais, para que seja é necessário que condições de emergência sejam atendidas. As principais condições de emergência são: dispersão da informação; focalização e pressão à inferência. A dispersão da informação reflete o fato de que nenhuma pessoa tem acesso a todas as informações disponíveis sobre um determinado objeto, seja por questões históricas, econômicas, sociais ou porque os significados são idiossincráticos. A focalização delimita aspectos específicos do objeto em detrimento de aspectos gerais, o que impede uma visão complexa do objeto em questão. Já a pressão à inferência diz respeito à necessidade que o sujeito sente de expressar a sua opinião sobre um assunto emergente, e uma vez que adquirir conhecimento sobre o novo objeto leva tempo, o sujeito cede às opiniões do grupo (HILGER, 2013).

As representações sociais podem ser estudadas sob a perspectiva estrutural, à luz da Teoria do Núcleo Central proposta por Abric e Flament. Esta teoria surgiu a partir do reconhecimento de que as "as representações são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis" (ABRIC apud SÁ, p. 22, 1996). Assim, a representação é constituída por dois sistemas: central e periférico. O sistema central compreende o

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

núcleo central estabelecido a partir da memória coletiva do grupo, refletindo seus valores e condições sócio históricas. O núcleo central constitui a base comum compartilhada com o grupo da representação, ele é estável e resistente a mudanças. Já o sistema periférico é flexível e proporciona a "interface entre a realidade concreta e o sistema central" (ABRIC apud SÁ, p. 22, 1996). O sistema periférico reflete a individualidade do sujeito que representa, ele protege o núcleo central na medida em que se adapta à realidade concreta e a possíveis contradições do grupo (SÁ, 1996).

Investigar as representações sociais é de interesse porque elas podem atuar como subsunçores (HILGER, 2016). Para Ausubel (2003) a aprendizagem é significativa quando novos conhecimentos interagem com conhecimentos prévios significativos para o aprendiz, denominados subsunçores. Assim, as representações sociais que surgem da transposição de conhecimentos do universo reificado para o universo consensual podem servir como facilitadores ou como obstáculos epistemológicos na aquisição de conhecimentos científicos.

3 METODOLOGIA

Um artigo de revisão de literatura traz avaliações críticas de artigos já publicados sobre um determinado tema. Inicialmente é feita a delimitação da problemática investigada e em seguida são sumarizados os textos já publicados que visam responder a questão elencada. A partir deste procedimento é sintetizado o estado atual do tema investigado dentro de uma determinada área de pesquisa (HOHENDORFF, 2014). Neste caso, a temática investigada são as Representações Sociais da Ciência Forense dentro da área de ensino de Ciências.

Como banco de dados foram selecionados periódicos nacionais e internacionais da área de ensino de Ciências classificados como A1 e A2 de acordo com o Qualis unificado da CAPES. A seleção das revistas que compõem o banco de dados foi feita a partir de seus títulos, devido à alta quantidade de periódicos existentes. Assim, foram selecionadas 23 revistas relacionadas à área de ensino de Ciências, 14 delas classificadas como A1 e 9 classificadas como A2.

Utilizando os descritores **“**representações sociais” AND “forense” foi feito um levantamento dos artigos publicados no banco de dados selecionado. Os descritores foram traduzidos de acordo com a língua adotada em cada periódico. Assim, para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

periódicos de língua inglesa foram utilizados os descritores “social representations” AND “forensic” e para os de língua espanhola “representaciones sociales” AND “forense”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O quadro 1 exibe o estrato e título de cada periódico que compõe o banco de dados, bem como o número de artigos encontrados na fase inicial e o número de artigos selecionados após a leitura dos títulos, resumo e palavras-chave. Esta segunda seleção se fez necessária para eliminar do corpus de análise artigos que não se referem à Ciência Forense na perspectiva da TRS.

Quadro 1 – Resultados da pesquisa

Estrato	Título	Número de artigos	
		Inicial	Final
A1	CHEMISTRY EDUCATION. RESEARCH AND PRACTICE	5	0
A1	CULTURAL STUDIES OF SCIENCE EDUCATION	9	0
A1	ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS	0	0
A1	INTERNATIONAL JOURNAL OF MATHEMATICAL EDUCATION IN SCIENC	3	0
A1	INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENCE AND MATHEMATICAL EDUCA	3	0
A1	INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION	44	0
A1	JOURNAL OF BIOLOGICAL EDUCATION	7	0
A1	PHYSICS EDUCATION	9	0
A1	PUBLIC UNDERSTANDING OF SCIENCE	3	0
A1	REVISTA ACTA SCIENTIAE	0	0
A1	REVISTA BRASILEIRA DE ENSINO DE FÍSICA	0	0
A1	REVISTA EUREKA SOBRE ENSEÑANZA Y DIVULGACIÓN DE LAS CIENCIA	0	0
A1	SCIENCE & EDUCATION	8	0
A1	STUDIES IN SCIENCE EDUCATION	4	0
A2	AMAZÔNIA - REVISTA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS	0	0

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A2	CADERNO BRASILEIRO DE ENSINO DE FÍSICA	0	0
A2	CIÊNCIA & EDUCAÇÃO	0	0
A2	ENSAIO: PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	0	0
A2	LATIN - AMERICAN JOURNAL OF PHYSICS EDUCATION	0	0
A2	REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	0	0
A2	REVISTA DE ENSEÑANZA DE LA FÍSICA	0	0
A2	REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN CIENCIAS	0	0
A2	REVISTA IBEROAMERICANA DE CIENCIA TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD	0	0

Fonte: As autoras (2021)

Assim, inicialmente foram encontrados 95 artigos nos 23 periódicos que compõem o banco de dados. Após leitura dos títulos, resumos e palavras-chave do corpus de análise inicial foram excluídos os trabalhos que não diziam respeito à temática investigada, o que resultou no corpus de análise final constituído por nenhum artigo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de pesquisas relacionadas às representações sociais da Ciência Forense é um problema, já que esta Ciência está presente no cotidiano dos estudantes, seja através de experiências pessoais ou midiáticas. E, uma vez que as representações sociais podem atuar como subsunçores elas afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Assim, existe necessidade de pesquisas na área.

São necessárias, também, novas investigações que complementem os resultados obtidos neste trabalho. Isto pode ser feito incluindo novos estratos a fim de aumentar a quantidade de periódicos no banco de dados e a inclusão de pesquisas em outros formatos, como dissertações e teses.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

FILHO, C. R. D. ; ANTEDOMENICO, E. A Perícia Criminal e a Interdisciplinaridade no Ensino de Ciências Naturais. **Química Nova na Escola**, v. 32, n. 2, p. 67-72, maio. 2010.

HILGER, T. R. Aprendizagem Significativa e Representações Sociais: aproximações teóricas. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 6, n.3, p. 1-19. 2016.

_____. **Representações Sociais de conceitos de Física Moderna e Contemporânea**. Porto Alegre, 2013. Tese (Doutorado Acadêmico em Ensino de Física) – Instituto de Física – UFRGS, Porto Alegre, 2013.

HOHENDORFF, J. V. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V. **Manual de produção científica.** Porto Alegre: Penso, 2014. p. 39-54.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: Investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2015

SÁ, C. P. Representações Sociais: Teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em psicologia**, n. 3, p. 19-33, 1996.

SOUZA, E. J.; YOSHIMURA, M. T. S. PATRICIA, P.; TESTONI, L. A. O Jogo Do Perito: uma proposta investigativa para o ensino de ciências utilizando elementos de física forense. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2017, Florianópolis. **Anais**... Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1-10.

TENÓRIO, T.; LEITE, R. M. ; TENÓRIO, A. Séries televisivas de investigação criminal e o ensino de ciências: Uma proposta educacional. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 13, n. 1, p. 73-96. 2014.

UFPR. Capes seleciona projetos de pesquisa da UFPR em edital voltado a ciências forenses e segurança pública. **Universidade Federal do Paraná.** 24 nov. 2020b. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/capes-forense/?fbclid=IwAR2oV9-UlpAJg-h5OBqBQx2P1DYDOLzCms7CGwqqUHDEmurEnepGEZ4YioE>. Acesso em 01 jul. 2021.

UFPR. Centro de Ciências Forenses da UFPR é inaugurado em Curitiba; meta é desenvolver tecnologias na área de segurança. **Universidade Federal do Paraná**.18 set. 2020a. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/eventos/inauguracao-do-centro-de-ciencias-forenses-da-ufpr-23-de-setembro/>. Acesso em 01 jul. 2021.

25.5.43 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ADOLESCENTES ESCOLARES SOBRE AUTOLESÃO: SABER QUE SE TEM COM QUEM CONTAR

Karine dos Santos Araujo[3348]

Daniela Barros da Silva Freire Andrade[3349]

RESUMO

Este trabalho refere-se ao recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento. Sendo assim, com vistas a superar a naturalização e a patologização da adolescência, compreende-se essa fase do desenvolvimento como uma construção social e histórica (BOCK, 2004; KOSHINO, 2011), ancorando-se na Teoria Histórico Cultural (VIGOTSKI, 2010; PRESTES, 2010) em articulação a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2010; JODELET, 2001) numa perspectiva ontogenética (DUVEEN; LLOYD, 2003). Sendo um estudo exploratório qualitativo de abordagem psicossocial, e adotando a perspectiva de produção de dados (GRAUE; WALSH, 2003), o objetivo da pesquisa é compreender quais as representações sociais de adolescentes escolares da rede pública sobre a autolesão. Buscou-se escutar adolescentes regularmente matriculados no Ensino Médio de três (3) unidades escolares de Cuiabá, Mato Grosso. A produção de dados se deu através de entrevista individual semiestruturada em ambiente virtual (via Skype ou Google Meet). Neste trabalho, utilizou-se o estudo de caso único para apresentar o participante P3, menino, 17 anos. Destaca-se três pontos do caso analisado: 1) o papel da escola no acolhimento dos adolescentes, 2) o papel da família ou de adultos responsáveis, e 3) a angustia que os adolescentes sofrem ao não conseguir ajudar o amigo que se autolesiona. No mais, fica evidente a complexidade do tema e a necessidade de se aprofundar nas discussões e análises.

Palavras-chave: representações sociais. autolesão. adolescência.

1 INTRODUÇÃO

A adolescência, ao longo do tempo, tem sido caracterizada como uma fase natural do desenvolvimento humano, pensada como se fizesse parte da natureza humana, de forma universal, como algo que se dá com o fim da infância e é anterior a vida adulta. Bock (2004, p.32) afirma que “Inúmeros estudos dedicaram-se à caracterização dessa fase e a sociedade apropriou-se desses conhecimentos, tornando a adolescência algo familiar e esperado”. Assim, a adolescência é vista como única, de modo a considerar a existência de apenas um tipo de adolescência/adolescer.

Nessa perspectiva, Quiroga e Vitalle (2013) enfatizam a existência de uma representação social de adolescência hegemônica no universo reificado, sendo esta

[3348] Mestranda em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, karinearaujo.psico@gmail.com
[3349] Doutora em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, freire.d02@gmail.com

a noção vigente que concebe a adolescência como uma fase de transição para a vida adulta, permeada por crises de identidade, conflitos e incertezas, destituindo o adolescente do lugar de sujeito. Sendo assim, os conhecimentos científicos, apropriados pelo senso comum, foram fundamentais na construção de uma representação social de adolescência tal como se concebe ainda hoje. Entretanto, Bock (2004), alinhada a perspectiva da psicologia sócio-histórica, compreende a adolescência como uma construção histórica e social.

> A adolescência refere-se, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico (BOCK, 2004, p.41).

Quiroga e Vitalle (2013) afirmam ser significativo o contexto para as representações sociais de adolescentes. Para os autores, conforme imagens de adolescentes protagonistas ou destituídos do lugar de expectativa do adulto surgem, é possível legitimar a representação de adolescente como sujeito, não apenas submetido a uma lógica adultocêntrica. Da mesma forma, conforme Bock (2007), os comportamentos e características presentes durante a adolescência são realidades construídas nas relações sociais e refletem as condições sociais do adolescente.

No que tange a autolesão na adolescência, este é um tema que vem se mostrando relevante e em crescimento, demandando um olhar psicossocial acerca do fenômeno. Nesse sentido, cabe pontuar que há uma “influência da cultura sobre a percepção da dor, como ela é vivenciada e seus significados” (BARBOSA, 2017, p.14). Outro ponto refere-se a falta de consenso acerca da nomenclatura, sendo que há discussões acerca de qual seria o termo mais apropriado para essa prática (BARBOSA, 2017; MOREIRA et. al., 2020).

Conforme Barbosa (2017, p.14), “em inglês os termos mais usados são self-harm e self-injury, os quais, frequentemente, são traduzidos como automutilação, auto dano ou autolesão”. Destacando a complexidade do fenômeno, para a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019, p.2), “existem duas manifestações desse comportamento: autolesão com pretensão final de suicídio e autolesão sem ideação suicida (ALNS) [...] Na ALNS, o dano é superficial e não pretende levar à morte”. Fonseca et. al. (2018, p.255) vão dizer que a autolesão “é aludida pelos adolescentes tanto como a função para regular as emoções (reforços automáticos), como para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

tentar controlar situações externas (reforços sociais)".

Dessa forma, o presente texto diz respeito a um recorte de uma pesquisa de Mestrado em andamento, a qual objetiva compreender quais as representações sociais de adolescentes escolares da rede pública sobre a autolesão, sendo aqui apresentado resultados preliminares desta. Para tanto, com vistas a possibilitar uma compreensão sócio-histórica e psicossocial da adolescência e do fenômeno da autolesão, ancora-se na Teoria das Representações Sociais em articulação com a Teoria Histórico Cultural.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Teoria Histórico Cultural se apresenta como um importante aporte teorico para a discussão sobre o desenvolvimento humano. Para Vigotski (2010), o desenvolvimento humano se dá através de um processo interminável que acontece em ambientes culturalmente organizados e socialmente regulados, por meio de relações de interação entre pares com a própria cultura, incluindo o meio. Ou seja, para ele, o ser humano constitui-se nas relações sociais e com o meio.

Para Prestes (2010), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como a memória, o pensamento lógico, não se apresentam prontas ao nascer, mas sim, formam-se durante a vida. Pode-se dizer que há um movimento interpsicológico e, posteriormente, intrapsicológico, no desenvolvimento. Sendo um em primeiro plano, como uma atividade coletiva, social (entre homens) e, em um segundo plano, como uma dimensão interna (intrapsicológica) do processo de pensamento da pessoa (PRESTES, 2010).

Ao considerar a adolescência como processo histórico e social, compreende-se que seu desenvolvimento se dá na medida em que este se inscreve no seu contexto. Este processo é mediado pelos sentidos e significados que o adolescente atribui ao seu mundo, a partir da relação que ele estabelece com o meio e consigo mesmo. Esta relação é dialética pois o homem se constitui, simultaneamente, ao construir sua realidade (KOSHINO, 2011).

Sendo assim, pode-se pensar as significações dos adolescentes com base na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2010; DUVEEN; LLOYD, 2003), a qual é anunciada como uma forma de compreender a influencia psicológica das estruturas socioepistêmicas acerca do fenômeno aqui em questão.

As Representações Sociais (RS) podem ser definidas como uma perspectiva para compreender os diversos fenômenos e objetos de nosso mundo social, buscando compreender o ser humano nos contextos mais amplos das relações sociais (MOSCOVICI, 2010), sendo "uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (JODELET, 2001, p.22). Dois mecanismos são fundamentais para a formação de RS, a Objetivação e a Ancoragem.

Segundo Moscovici (2003, p.61), a ancoragem consiste num processo de transformação de algo estranho e perturbador em nosso sistema particular de categorias. Quanto a Objetivação, esta tem como objetivo "transformar algo abstrato em algo concreto". Em outras palavras, "objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem". Ou seja, pode-se dizer que à ancoragem compete familiarizar o conhecimento, enquanto a objetivação transforma-o em imagem.

Abric (1998, p.28) afirma que a representação "funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e práticas". Assim, ao apresentar reflexões acerca dos fenômenos representacionais, Abric (1998) evidencia diferentes funções das RS: Função do Saber; Função Identitária; Função de Orientação; e Função Justificadora. Por fim, apresentada por Bauer (1995), Função de Resistência.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trate-se de um estudo exploratório qualitativo e de abordagem psicossocial, na qual se assume a perspectiva de produção dos dados (GRAUE; WALSH, 2003). O projeto foi submetido para apreciação ética no Comitê de Ética em Pesquisa e teve parecer aprovado.

Devido a pandemia de Covid-19 e o distanciamento social, a produção de dados se deu através de entrevista individual semiestruturada em ambiente virtual (via Skype ou Google Meet). Buscou-se escutar adolescentes regularmente matriculados no Ensino Médio de três escolas estaduais da cidade de Cuiabá, Mato Grosso. Após anuência, foi encaminhado convite nos grupos de whatsapp das turmas de Ensino Médio para participar da pesquisa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Após manifestação de interesse do(a) adolescente, era realizado contato individual via whatsapp, explicitado o tema e a dinâmica da pesquisa e, após aceite, realizava-se contato com os responsáveis[3350] para obter o Consentimento Livre e Esclarecido (CLE), e então marcar a entrevista. No início da entrevista, era feita leitura conjunta do Assentimento Livre e Esclarecido (ALE) e após assentimento, dava-se prosseguimento com o roteiro. Tanto o CLE, quanto o ALE foram realizados através de preenchimento de formulário do Google Forms.

Desse modo, o presente trabalho apresentará recorte dos dados preliminares de uma pesquisa de Mestrado em Educação em andamento. Nesse sentido, será adotada a perspectiva de estudo de caso único.

O roteiro de entrevista foi dividido em 7 tópicos, onde as questões buscaram corresponder aos temas destes. Utilizou-se “A vida por um fio” (ANDRADE; SANTOS; LOPES, 2019), visando identificar a objetivação do objeto de representação, através da transformação de um fio em uma imagem, nesse caso, anunciada como “uma tatuagem”. A análise dos dados se dará segundo os pressupostos da análise de conteúdo, proposta por Bardin (1997).

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

O adolescente em questão[3351] é um menino, de 17 anos de idade, católico e autodeclarado negro. A partir da questão “Se o ato de se cortar fosse como fazer uma tatuagem, que mensagem ela teria? Você poderia desenhá-la com o fio?”, P3 produziu o que ele chamou de “coração partido”, como mostra a Figura 1.

Figura 1 – Tatuagem coração partido

Fonte: Araujo; Andrade (2021)

> Pesquisadora: E o que representa esse coração partido? O que você acha que significa?

[3350] Tanto o número de contato do adolescente, quanto de seus responsáveis eram informados no formúlario de manifestação de interesse.
[3351] Aqui, de modo a manter o sigilo do entrevistado, o chamaremos de Participante “P3”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> P3: [...] Ai eu falo mais, assim, o que ataca mais é o coração da pessoa. É, a pessoa pode estar magoada com alguma coisa, decepcionada com aquilo, aí ela... o jeito mais fácil é... a primeira coisa que ataca é o coração da pessoa. [...] porque, tudo acontece com a pessoa quando ela tá magoada, né, quando ela tá magoada, ela tá com o coração partido, aí...

Percebeu-se que, para P3, a prática da autolesão está relacionada com a tentativa de elaboração de uma dor ou angustia. Logo, para ele, a autolesão ancora-se numa noção já difundida no meio científico, de que a autolesão teria como uma de suas funções, a de regular emoções (MOREIRA et. al., 2020).

Ademais, P3 anuncia que a autolesão pode ser provocada por conflitos familiares, além de destacar a ausência da família no acolhimento do adolescente que pratica autolesão. Durante a entrevista, ele comunica e enfatiza a história de uma amiga próxima que lhe confidencia e com quem compartilhada esse “segredo”.

> Pesquisadora: Pelo que você observa, como se comportam os adultos frente a quem se automutila?
> P3: A minha mãe, ela ... eu já cheguei até de falar pra ela, ela fala que é coisa de pessoa que não tem o que fazer... pessoa que não tem o que fazer, né, aí fica procurando o que fazer. Meu pai também fala a mesma coisa.
>
> P3: Eles falam que não são compreendidos pelos pais, né, não tem aquele amor [...]
> P3: [...] porque os motivos são sempre o mesmo, que é no caso, os pais dela. Que é a separação que o pai e a mãe dela teve [...]

Entretanto, P3 também soma a isso aspectos que merecem destaque. Segundo ele, quando questionado sobre o que motiva um adolescente a se automutilar:

> Pesquisadora: Por que você acha que elas fazem isso? O que as motivam?
> P3: Eu acho que é mais assim, a fase né, que nós passamos, nós tamos compreendendo... É uma fase que a gente começa a compreender tudo, é, compreender a vida, da onde o dinheiro que nos sustenta dentro de casa, aí tipo, eu acho que tudo caí na adolescência, aí isso faz com que alguns jovens não aguentam, eu acho...
> P3: Aí o único meio assim, de tirar aquela... aquele sofrimento, aquele peso, é se cortando.
> P3: [...] tentando compreender a sociedade, como agora na adolescência, aí é um peso também, é, grande, você compreender como tudo é feito, da onde vem aquilo, compreender a vida, o que você vai, tem que fazer, compreender o que é errado, o que é certo, aprender ter maturidade também [...]

É possível notar que P3 compreende a situação social de desenvolvimento em que ele e seus colegas se encontram, além das implicações de se atravessar esse momento, que incluem a possibilidade de se tornar um “peso” e acarretar na prática de autolesão. Diante disso, P3 anuncia um lugar de angustia e solidão e o sentimento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de impotência dos adolescentes que tentam acolher um amigo que pratica autolesão.

> Pesquisadora: Como você se sente em relação a esse assunto?
> P3: Eu me sinto bem triste, né, vendo isso, porque você tenta até falar, fazer alguma coisa, mas não adianta nada pra pessoa [...] O pior é que ela manda tudinho as fotos pra mim, aí eu fico bem triste assim [...] dela tá mandando pra mim e eu não estar conseguindo fazer nada para ajudar.
>
> Pesquisadora: Como se comportam os outros adolescentes frente a quem se automutila?
> P3: [...] Ai nós tenta fazer de tudo. Fazemos vídeos também pra ela, as vezes, fazemos frases motivacionais pra ela, mas só que, não adianta...
>
> P3: [...] porque essa minha colega, ela chegou num nível que fica falando muito sobre a morte, e nós chegamos em um nível assim, que tamo com muito medo, nós temos muito medo.
>
> P3: [...] Aí nós fica bem preocupados com ela, ai nós manda mensagem [...] Aí nós fica bem angustiado de não poder, não conseguir tá ajudando ela ali, naquele momento.

Além disso, as vivências escolares se destacam. P3 reforça que a escola tem papel imprescindível na vida dos adolescentes e demonstra que a escola poderia, inclusive, auxiliar no processo de acolhimento e prevenção, enquanto denuncia a ausência de espaços de escuta e confiança para os adolescentes, ou nas palavras de P3, onde eles saibam que podem contar com aquela pessoa.

> Pesquisadora: Como você acha que poderiam acontecer as estratégias de ajuda e acolhimento a esses adolescentes?
> P3: Acho que assim, a escola podia dar mais apoio, é, dar mais prioridade pra essas coisas também, porque, querendo ou não, também é uma coisa assim, bem importante, que vem acontecendo com muitos jovens, e isso também pode atrapalhar nos estudos, e muito. Acho que a escola devia acolher mais o assunto, [...] e ajudar, ajudar bastante essas pessoas, passar confiança pros adolescentes.
>
> Pesquisadora: Você poderia pensar em práticas preventivas para esse tipo de comportamento?
> P3: Sim, assim... como o assunto da escola de novo... tava pensando, é, quando a escola abordar o assunto mais, acolher mais esse, os jovens, ela ir conversando com a pessoa semanalmente, mensalmente até, como está, como anda indo, né, pra ter... além de passar confiança pro jovem, ela vai estar aliviando muito, porque a pessoa sabe que ela pode contar com aquela pessoa, que aquela pessoa não vai falar nada pra ninguém.
>
> P3: [...] porque assim, bastante coisa acontece lá, né? Assim, não pelos professores e funcionários, eu falo assim, mais pelos colegas, que tão ao redor, né?
> Pesquisadora: Como assim?
> P3: Ah, o ato da pessoa sofrer... é, sobre namoros, pessoas que sofrem por causa de namoro, é, o bullying, o bullying também é bastante coisa assim, que, que também leva a pessoa a se cortar, não gostar de si próprio, aí o único jeito de tirar aquela dor, é se cortando. Ai isso também acontece na escola...

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo possibilita resgatar o protagonismo dos adolescentes, discutindo a adolescência como fase do desenvolvimento humano na qual os indivíduos são representados como sujeitos de direito, capazes de expressar suas potencialidades de forma autônoma, de falar sobre suas condições sociais e sobre si mesmos, principalmente sobre fenômenos que lhes afetam diretamente, tais como a autolesão. Com o caso aqui analisado, pode-se perceber que a autolesão está ancorada numa perspectiva referendada pelo meio científico, onde objetiva-se regular emoções (MOREIRA et. al., 2020).

Por meio do caso analisado, foi possível refletir sobre o potencial formativo da escola que, ao caracterizar-se como espaço promotor de saúde mental, poderá privilegiar o desenvolvimento de processos de significação da realidade no interior de grupos sociais. Além disso, o papel dos adultos nesse processo de acolhimento merece ser pensado, bem como, o acolhimento aos adolescentes que sozinhos, tentam ajudar amigos(as), e acabam aprisionados numa rede de sofrimento psíquico, ao se depararem com a angustia e a impotência.

Contudo, este trabalho anuncia-se como início de uma discussão necessária e urgente. Portanto, outras provocações a análises devem ser realizadas, para contemplar a complexidade do tema abordado.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA A. S. P.;OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB, 1998. [p. 27-38].

ANDRADE, D. B. S. F.; SANTOS, C. L.; LOPES, G. W. A vida por um fio: narrativas e significações de crianças em tratamento oncológico. **Revista Corixo de Extensão Universitária**, n. 7, 2017.

BARBOSA, V. da S. **A prática de autolesão em jovens**: uma dor a ser analisada. 2017. 126 f. Dissertação. (Mestrado em Enfermagem) Universidade Federal de São Carlos (UFScar), São Carlos, 2017. 1175.

BARDIN, L**. Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, M. A popularização da ciência como "imunização cultural": a função de resistência das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVICH, S.(Org.). **Textos em representações sociais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas , v. 11, n. 1, p. 63-76, June 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572007000100007&lng=en&nrm=iso>.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos Cedes**, v.24, n. 62, p. 26-43, 2004.

DUVEEN, G; LLOYD,B. Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. In: CASTORINA, J. A. (Org.). **Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles.** Barcelona: Gedisa, 2003.

FONSECA, P. H. N., SILVA, A. C., ARAÚJO, L. M. C. D., & BOTTI, N. C. L.. Autolesão sem intenção suicida entre adolescentes. **Arquivos Brasileiros de Psicologia,** v. 70, n. 3, p. 246-258, 2018.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JODELET, D. As representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. [p.17-43].

KOSHINO, I. L. A. **Vigotski: desenvolvimento adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico dialético**. 132 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

MOREIRA, É. D. S., VALE, R. R. M. D., CAIXETA, C. C., & TEIXEIRA, R. A. G. Automutilação em adolescentes: revisão integrativa da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 3945-3954, 2020.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PRESTES, Z. R**. Quando não é Quase a Mesma Coisa**: Análise de Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no Campo Educacional. 2010. 295p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

QUIROGA, F. L.; VITALLE, M. S. de S. O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 863-878, set. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373312013000300011&lng=pt&nrm=iso>.

SCHMIDT, B., CREPALDI, M. A., BOLZE, S. D. A., NEIVA-SILVA, L., & DEMENECH, L. M. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estudos de Psicologia (Campinas),** v. 37, 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP), DEPARTAMENTO CIENTÍFICO DE ADOLESCÊNCIA. Autolesão na adolescência: como avaliar e tratar IN: Guia prático de atualização. **Sociedade Brasileira de Pediatria**. N.12 Jul.2019.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Tradução de Márcia Pilleggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, out./dez. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=en&nrm=iso>.

25.5.44 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFMA SOBRE O QUE COMPETE AO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Hadryan Lima Rodrigues[3352]

Suely Sousa Lima da Silva[3353]

Fábia Elina dos Santos Araujo[3354]

Lia Silva Fonteles Serra[3355]

RESUMO

O estudo tem como campo os Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em especial os de Matemática e Pedagogia do campus Bacanga, e tem por objetivo analisar as principais representações sociais dos alunos das referidas formações sobre o que compete ao professor no desenvolvimento do currículo, tendo como ênfase a relação pedagógica cotidiana e os aspectos que podem imprimir marcas no fazer docente desses sujeitos. Para o tratamento dos dados coletados utilizamos no percurso metodológico a Técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977). O universo da pesquisa consiste nos alunos iniciantes e concluintes desses cursos com os quais realizamos entrevistas e aplicamos questionários, além de observações realizadas sobre às relações pedagógicas desenvolvidas em diferentes situações do espaço escolar. Foram selecionadas as respostas consideradas pertinentes ao objetivo de nossa investigação, a partir das seguintes sentenças disparadoras: "no desenvolvimento do currículo compete ao professor..." e "Ser educador é...". Em seguida, foram capturados núcleos de sentido, a partir dos quais sintetizamos as representações dos alunos em dois títulos: O professor como mediador do processo de aprendizagem; e O professor como mediador do pensamento crítico. Entre os principais resultados, destaca-se que a análise dos dados possibilitou perceber que os sujeitos pesquisados parecem entender que os professores devem ter posição de mediador entre o aluno e o conhecimento, bem como devem estar voltados para difusão do pensamento crítico.

Palavras-chave: Educação. Representações Sociais. Alunos. Licenciatura.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo decorre de fragmento resultante da elaboração de um projeto de pesquisa mais amplo intitulado "A Relação Pedagógica no Contexto Cotidiano do Currículo de Cursos de Licenciatura: as representações sociais de professores formadores", realizada pelo grupo de Pesquisa de Educação e Representações Sociais (GPERS), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), cuja pretensão consiste na investigação da relação pedagógica no âmbito da

[3352] Doutorando em Educação, UFMA/IFMA, hadryan.rodrigues@ifma.edu.br
[3353] Mestra em Educação, UFMA/UEMA, suelysousalima33@gmail.com
[3354] Mestra em Educação, UFMA/SEDUC, fabiaelina@gmail.com
[3355] Doutora em Educação, UFMA/PPGE, liafonteles@gmail.com

educação superior e no contexto cotidiano do desenvolvimento curricular em cursos de licenciatura, a partir das representações sociais de professores formadores.

A relação pedagógica em pauta é compreendida a partir da concepção de Postic (1990), levando em consideração os currículos, programas e objetivos, assim como o contexto sociocultural em que se dá a formação de professores. Mesmo entendendo que essa relação tem um vasto campo de abordagens, nesta pesquisa privilegiamos a psicossociológica para analisar os fenômenos manifestos ou não que, segundo Postic (1992) aí são revelados.

Nosso estudo tem como campo os Cursos de Licenciatura da UFMA, em especial os de Matemática e Pedagogia do campus Bacanga, e tem por objetivo analisar as representações sociais dos alunos das referidas formações sobre o que compete ao professor no desenvolvimento do currículo, tendo como ênfase a relação pedagógica cotidiana e os aspectos que podem imprimir marcas no fazer docente desses sujeitos.

Utilizamos no percurso metodológico a Técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977), para o tratamento dos dados coletados. O universo da pesquisa consiste nos alunos iniciantes e concluintes referidos anteriormente, com os quais realizamos entrevistas e aplicamos questionários, bem como as observações realizadas sobre às relações pedagógicas desenvolvidas em diferentes situações do espaço escolar.

Para a análise proposta neste artigo selecionamos as respostas que consideramos mais pertinentes ao objetivo de nossa investigação, a partir das seguintes sentenças disparadoras: “no desenvolvimento do currículo compete ao professor...” e “Ser educador é...”. Em seguida, capturamos núcleos de sentido, a partir dos quais sintetizamos as representações dos alunos em dois títulos: O professor como mediador do processo de aprendizagem; e O professor como mediador do pensamento crítico. Nos capítulos que seguem, demonstraremos os caminhos que nos levaram a essas duas categorias, a partir da análise das falas dos alunos.

A análise dos dados possibilitou perceber que os sujeitos pesquisados entendem que os professores devem ter posição de mediador entre o aluno e o conhecimento, bem como devem estar voltados para difusão do pensamento crítico.

2. O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A noção de mediação está amplamente presente no ideário pedagógico contemporâneo, surgida a partir do ponto de vista sociocultural de Lev Vigotsky acerca da aprendizagem. Essa noção tornou-se difundida no mundo ocidental principalmente após os anos 1970, quando muitos estudiosos apontam transformações culturais significativas que muito influenciaram o pensamento pedagógico.

Tais transformações ampliaram a forte rejeição do pensamento educacional a modelos tradicionais de ensino, levantando aspectos como afetividade, proximidade na relação professor e aluno, atividade do aluno e foco na aprendizagem como fatores que, apesar de circularem nos contextos educativos desde movimento escolanovista, se tornaram mais sedimentados na contemporaneidade.

Nesse sentido, ensinar, hoje,deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas, levando em consideração a interação dos alunos com o meio físico e social que os circula.

Tendo por base esse contexto, podemos inferir que as representações sociais dos alunos pesquisados apresentam núcleos de sentidos que se aproximam das concepções acima teorizadas, uma vez que, ao serem instigados a completarem a sentença “Ser educador é...”, tomando por base a relação pedagógica cotidiana, apareceram em suas falas o seguinte:

> Amar.
> Ser um mediador entre aluno e aprendizagem.
> Preocupar-se e comprometer-se com o conhecimento e a vida pessoal.
> Amar o que faz / mediar o conhecimento.
> Mediar o processo ensino-aprendizagem.
> Ajudar a melhorar ou talvez fazer estagnar a vida e o desenvolvimento de uma pessoa, ou educando.
> Andar lado a lado com o aluno, auxiliando-o a superar suas dificuldades.
> Ensinar é um exercício de imortalidade.
> Relacionar teoria e prática de forma.

De um universo de 20 alunos entrevistados, 8 trouxeram estas respostas, as quais nos remetem ao núcleo de sentido Mediação e amor ao processo de ensino e aprendizagem. No que diz respeito ao que compete ao professor no desenvolvimento do currículo, obtivemos 4 respostas relacionadas à temática em questão:

> Mediador do processo de aprendizagem.
> Mediador do processo de aprendizagem.
> Ser mediador do conhecimento / aprimorar-se.
> Ajudar.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, mais uma vez aparece um núcleo de sentido relacionado à ideia de mediação, o qual chamamos de Mediação do processo de aprendizagem. Portanto, as falas dos alunos sobre ser educador e o que cabe ao professor no desenvolvimento do currículo nos permite pensar que a posição do professor enquanto mediador da aprendizagem comparece nas representações dos alunos.

Pimenta (2010), ao afirmar que durante muito tempo a prática educativa era centrada no professor, nos lembra que muitas vezes este é visto como responsável por repassar os conteúdos, restando aos alunos somente a absorção ou memorização sem qualquer reflexão ou indagação. Ao final, o conteúdo era cobrado em forma de uma avaliação. Esse tipo de informação, repassada e memorizada, vai de encontro a uma proposta de ensino que busca a produção do conhecimento, superando esse tipo de prática pedagógica que em nada contribui para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos dos alunos**.**

Seguindo por essa abordagem, Pimenta (2010) destaca também que um professor não deve ser mero transmissor de informações, ou que aprende somente no ambiente acadêmico o que vai ser ensinado aos alunos, mas um professor que produza o conhecimento em sintonia com o aluno. Não é suficiente que ele saiba o conteúdo de sua disciplina, pois precisa não só interagir com outras disciplinas, como também conhecer o aluno. Conhecer o aluno faz parte do papel desempenhado pelo professor pelo fato de que ele necessita saber o que ensinar, para que e para quem, ou seja, como o aluno vai utilizar o que aprendeu na escola em sua prática social.

Ainda nessa linha condutora, Libâneo (1998, p.29) afirma que o professor media a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina. Nesses temos é possível compreender que o conhecimento prévio do aluno tem de ser respeitado e ampliado, considerando o conhecimento, a experiência e o significado que traz para a sala de aula, juntamente com seu potencial cognitivo, capacidade, interesse, procedimento de pensar e seu modo de trabalhar.

Observamos assim que aparece nas representações sociais dos alunos pesquisados a influência de um contexto teórico que aponta para um reposicionamento do professor na cena educativa, o qual passa a um lugar de mediador entre o aluno e o conhecimento. A partir das falas dos alunos, fica evidente que esta compreensão se faz presente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO PENSAMENTO CRÍTICO

Pensar o professor como mediador do pensamento crítico nos possibilita contestar de imediato a imposição de um pensamento único em que o aluno é excluído dos diversos processos necessários a construção e elaboração do conhecimento.

Visando superar essa percepção excludente sobre o aluno, apreciamos as respostas desses sujeitos ao se expressarem sobre o entendimento que possuíam sobre o professor ou educador. Desta forma, obtivemos respostas que sinalizaram que "Ser educador é",...

> "Assumir compromisso social e político em sua praxis, formando pessoas autônomas, democráticas e comprometidas com a mudança social".
>
> "Pesquisar continuamente, assumindo uma postura de inquietação diante do conhecimento".

Nessas respostas percebemos que a relação entre saber-professor-aluno possui relevante importância sobre as concepções de ensino, de homem e de mundo tanto do professor quanto do aluno. Nessas balizas, em que os alunos percebem o "ser educador" dentro de parâmetros que vislubram melhoria das condições sociais e cuja postura deve ser de inquietude diante do conhecimento, parece evidente que ocorrá a rejeição de uma concepção de ensino que esteja restrita e limitada a predominância da mera transmissão-recepção dos contéudos que devem ser ministrados em sala de aula.

Acrescenta-se ao exposto anteriormente que os alunos-sujeitos da pesquisa também responderam que, "Ser educador é"...

> Relacionar teoria e prática de forma dialógica.
>
> Utilizar-se das potencialidades explicativas da teoria, relacionando-a à prática, através de um processo de diálogo contínuo e dinâmico da realidade.

Em respostas como essas percebemos a dinamicidade das informações e do conhecimentos que os alunos possuem sobre o fazer docente dos professores. Para esses sujeitos ensinar apenas o produto acabado dos saberes contribui muito pouco para o preparo intelectual dos alunos. Dessa forma, parece que os alunos sinalizam para a necessidade de se buscar e elaborar estratégias que possam conferir maior autonomia no enfrentamento das grandes dificuldades relativas ao campo educacional.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Essa percepção parece estar conectada com as de Gramsci (2000), por exemplo, ao salientar que se deve procurar fazer com que o esforço em prol de maior autonomia, por vezes revestido de sofrimento, seja o indispensável para uma boa formação que objetive criar uma camada de intelectuais, especialmente para aqueles grupos sociais que não desenvolveram aptidões adequadas. Para o autor

> Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adequação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. (Gramsci, 2000, p.51)

Em oposição à prática que nega a participação do aluno, o professor poderá se apresentar como mediador da relação didática, abrindo caminho para um trabalho participativo e ativo do aluno, possibilitando o desenvolvimento da criatividade, da tomada de decisão e da autonomia.

Nessa concepção de ensino é possível abordar a teoria do conhecimento e não ensinar apenas os resultados, mas convidar o aluno a pesquisar, a fazer ciência e questionar a razão de determinados fatos ou teorias serem admitidas como verdades. Assim, o educando verá que ainda há muito para se estudar, aperfeiçoar ou construir. Nas questões relacionadas ao significado de “ensinar”, os alunos manifestaram respostas fazem a correspondência como

> Desenvolver a criticidade, criatividade e a concepção de sujeito histórico competente do educando.
>
> Apropriar-se dos conhecimentos produzidos. Construir e desconstruir conhecimento constantemente.
>
> Crescer intelectualmente. Adquirir maturidade. Estimular-se na busca de conhecimentos

Encontramos nessas respostas elementos que reforçam a importância de uma perspectiva dialética por parte do professor na mediação entre o saber e o aluno no processo de ensino, levando-se em consideração a necessidade de gerenciar essa relação e fazer as escolhas didáticopedagógicas adequadas. Tais escolhas levam em conta que o professor equilibra o que tornará explícito ao aluno com o que deixará para que o próprio educando construa, a fim de garantir por parte deste a apropriação/construção do conhecimento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Além dos aspectos mencionados anteriormente, partimos do entendimento de que o professor conta com a confiança do aluno em suas escolhas relativas aos conteúdos e estratégias de ensino. Ao mediar a relação didática, o professor administra o grau de incertezas que tal relação comporta para que não perca a confiança de seus alunos, pois, de outro modo, a relação poderá se romper, de modo a prejudicar ou comprometer o processo de aprendizagem.

Convém destacar que Gramsci chama a atenção para o otimismo da vontade ao afirmar que o exercício da crítica não é suficiente para superar as manipulações do poder e aqui, mesmo admitindo a relação entre teoria e prática, reforça a importância da prática, da intervenção ativa das massas, preparadas e articuladas para poder chegar ao autogoverno. Todavia, essa prática não poderá se dar no escuro, sem reflexão, pois também a contradição entre ambas teria que ser considerada (Adorno; Horkheimer, 1985).

4. CONSIDERÇÕES FINAIS

A partir da realização de nossa pesquisa analisamos as representações sociais dos alunos dos cursos de licenciatura (Pedagogia e Matemática) da UFMA, sobre o que compete ao professor no desenvolvimento do currículo. Dessa forma, inferimos que as representações dos alunos sobre o fazer docente dos professores sinaliza para a percepção destes em relação às diversas formas de desenvolvimento de práticas curriculares cotidianas.

As respostas dos alunos sugerem que entendem que o professor deve ser mediador da formação do aluno, e nesse sentido destacam a necessidade de se estabelecer diálogo que seja capaz de adequar o conhecimento difundido no contexto escolar as diversas práticas sociais existentes dentro ou fora dos muros da escola.

Por essas balizas verificamos sinalizações de que os alunos desejam que os conhecimentos prévios dos discentes devem ser respeitados ao mesmo tempo em que essa experiência deve estar inserida com maior intensidade no contexto da sala de aula, de modo a contribuir para a evolução do potencial cognitivo, criativo e da capacidade de argumentação sobre os diversos temas que devem ser abordados no ambiente escolar.

Outro aspecto de destaque nas respostas aponta para o provável entendimento dos alunos de que o professor é mediador não somente do processo de aprendizagem, mas também atua na mediação do pensamento crítico. Nessas representações consideram que o professor deve provocar o aluno tido como passivo, de modo que o mesmo possa também se tornar sujeito da ação educativa.

Diante do exposto, é possível inferimos que as representações dos alunos sobre as competências o que compete aos professores no desenvolvimento curricular possuem correspondência com a idealização de alguém que também está disposto a ensinar e aprender de forma flexível, se adaptando a diversas situações, de modo a melhorar na mediação do próprio conhecimento e nas relações interpessoais que se estabelecem para além das fronteiras da sala de aula.

Dessa forma, para as falas dos alunos investigados sugerem que o professor deve ter a competência para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem abrangente e flexível, superando os obstáculos que possam impedir essa condição. Em outras palavras, os alunos parecem esperar esperam que o professor faça cada vez mais uso de ações criativas durante as aulas ao mesmo tempo em que esperam disposição dos docentes para experimentarem novidades que possam contribuir para o bom relacionamento entre o professor e aluno.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento.** Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo. 5ª Ed. Cortez.2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70 ed. Portugal Lisboa, 1977.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da EducaçãoNacional. Brasília, DF: Ministério da Educação,1996.

BULLOCK, Mia. O que faz um bom professor? Explorar as crenças dos alunos e professoressobre o bom ensino. Rising Tide, v. 7, p. 30 de janeiro de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo:Paz e terra, 1996.

_. **Pedagogia do oprimido.** 20ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Vol. 2: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais eprofissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MATTOS, Amana Rocha et al. O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidadepolítica. Estudos de Psicologia (Natal), v. 18, n. 2, p. 369-377, 2013.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ:Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis:Vozes, 2012.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 15-41.

POSTIC, Marcel. **A relação pedagógica**. Coimbra Editora, 1990.

POSTIC, Marcel. **O Imaginário na Relação Pedagógica**. Portugal: Asa, 1992.

25.5.45 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS SOBRE CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES VOLUNTÁRIOS

Maria Domenica Christiano Nadal[3356]

Bruna Emilyn da Silva[3357]

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo identificar quais eram as representações sociais de alunos sobre a participação em cursinhos pré-vestibulares voluntários, a partir da Teoria das Representações sociais (MOSCOVICI, 2012), e, em especial a abordagem estrutural (ABRIC, 2003) que analisou o núcleo central da representação social e a abordagem dimensional das representações sociais. As informações foram coletadas mediante questionários compostos por questões abertas e fechadas, aplicados via utilização de formulários do Google para 339 alunos participantes de cursinhos pré-vestibulares voluntários da cidade de Ponta Grossa – PR. Para o tratamento das informações foram utilizados os softwares EVOC e ALCESTE. Os resultados do provável núcleo central indicaram que a representação social foi organizada em torno das evocações dedicação, oportunidade e professores. A dedicação referiu-se à representação da educação marcada por desigualdades, no qual o esforço para o alcance do êxito permeia aspectos normativos como a dedicação. A oportunidade apresentou a representação dos cursinhos pré-vestibulares voluntários como principal via de acesso para a preparação para concursos vestibulares, sobretudo para as parcelas sociais que possuem baixas condições econômicas e a evocação professores permeou a representação como principal mediador no acesso e alcance do sonho de ingressar no ensino superior. Na segunda análise realizada pelo software Alceste foram desenhados dois corpus da representação dos cursinhos pré-vestibulares, no qual: o primeiro referiu-se ao voluntariado, oportunidade e acesso e o segundo relacionado ao sonho e a aprovação.

Palavras-chave: Representações sociais. Educação não-formal. Curso pré-vestibular voluntário.

1 INTRODUÇÃO

Os cursinhos pré-vestibulares voluntários se constituem como objetos sociais específicos que segundo Carvalho (2006, p.306) prestam serviços de inclusão social para comunidades carentes, oportunizando o acesso à educação em espaços não convencionais de educação regular.

Para Soares et al. (2007, p. 749) os cursinhos pré-vestibulares são entendidos como uma iniciativa que visa o benefício de parcelas sociais com baixas condições econômicas de custeio na preparação de concursos vestibulares e se caracterizam

[3356] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: madocn@gmail.com
[3357] Doutoranda em Educação, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: bruna.emilyn@hotmail.com

por proporcionar à prática de uma educação menos homogênea e mais associada a experiências discentes.

Para Groppo e colaboradores et al. (2019, p.1) os cursinhos possuem um duplo papel. O primeiro de conciliar o seu principal objetivo de preparar para os exames de concursos pré-vestibulares e o segundo de atuar como ferramenta de luta popular de democratização de acesso ao ensino superior. Deste modo, como política pública compensatória de desigualdades de oportunidade atende a grupos sociais, como: afrodescendentes, famílias de baixa renda, egressos da escola pública e entre outros (ZAGO, 2009).

A luta coletiva de democratização ao acesso ao ensino superior como direito social de obter educação é uma pauta social de mobilização de todos os segmentos sociais comprometidos com a formação integral do sujeito. Neste contexto, os cursinhos pré-vestibulares se tornam espaços alternativos de formação e de vivências, uma vez que a educação não regular é aquela que se aprende “no mundo da vida” (GOHN, 2006, p. 28), no qual a construção do conhecimento é realizada de maneira coletiva, articulada com a intenção de participar e aprender.

Para tanto, nesta pesquisa os cursinhos pré-vestibulares voluntários se constituíram como objeto de estudo das representações sociais com o intuito de responder a seguinte questão: Qual é a representação social de alunos sobre os cursinhos pré-vestibulares voluntários?

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Teoria das Representações sociais é caracterizada por investigar a relação existente entre o sujeito e objeto na afinidade que coloca o sujeito ativo que emite e formula representações sobre um determinado objeto, reconstruindo-o e atribuindo-lhe um sentido próprio (MOSCOVICI, 2012, p.50). Nesta pesquisa complementarmente com a Teoria das Representações em sua abordagem sociogenética que busca ancorar como são construídos os conhecimentos, utilizamos a Teoria do Núcleo Central proposta por Jean Claude Abric em (2003), especificamente a abordagem estrutural que buscou investigar as estruturas e a organização do núcleo central da representação social.

No campo de estudos das representações sociais a abordagem dimensional das representações definida pelo processo de construção, permite compreender quais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

são os conhecimentos, imagens e atitudes dos sujeitos sobre o objeto de conhecimento, em especial, os cursinhos pré-vestibulares voluntários. Nesta pesquisa, procuramos saber quais eram os conhecimentos e onde estavam ancorados, seja em dados científicos ou pautados no senso comum. Neste processo, procuramos investigar quais eram as imagens ou campo de representação, ao que se refere e compara os cursinhos pré-vestibulares voluntários e por fim quais eram as atitudes, sejam elas positivas ou negativas dos alunos referentes as representações sobre o cursinho pré-vestibular voluntário.

Em consonância com a abordagem estrutural das representações sociais utilizada na pesquisa permitiu compreender o papel descritivo e explicativo das representações a partir do levantamento do sistema central, ou melhor, núcleo central e o sistema periférico das representações. Para tanto, o núcleo central é caracterizado por apresentar elementos normativos, por vezes de caráter ideológico e estrutural, o que se configura por ser resistente a mudanças, por isso se torna o núcleo duro da representação. Em contrapartida, o sistema periférico é constituído por elementos funcionais, interligados a conteúdos da realidade social, uma vez que é flexível, adaptativo, heterogêneo. (SÁ, 2003, p. 77).

3. METODOLOGIA

Na pesquisa foi utilizada a abordagem plurimetodologica que permitiu a utilização de vários métodos na investigação, por sua vez a pesquisa em representações sociais “não repousa em um único método, mas numa variedade de métodos a serem utilizados, de modo a desvelar as representações dos alunos sobre os cursinhos pré-vestibulares comunitário” (NASCIMENTO-SCHULZE; CAMARGO, 2000).

Os procedimentos metodológicos partiram da utilização de questionários, com perguntas abertas e fechadas. A coleta de dados se deu por meio do componente Google Docs[3358], formulário eletrônico enviado via e-mail e via WhatsApp em duas etapas de coleta dos questionários. Na primeira etapa foram coletados 105 questionários com as questões abertas e fechadas e informações censitárias dos

[3358] Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google-docs-app.html>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

informantes, já na segunda etapa de coleta 234 questionários foram coletados. Os questionários foram tabulados e analisados pelos softwares EVOC, SIMI e ALCESTE. A análise do conteúdo foi feita a partir dos relatórios emitidos pelos programas informáticos e da leitura sistemática dos textos transcritos.

Com o objetivo de obter o conhecimento do perfil dos sujeitos foi delimitado variáveis censitárias no total de N= (339) sujeitos investigados, obtivemos as informações censitárias completas somente de 105 alunos, no qual podemos observar que 70,4% dos sujeitos que contribuíram com as informações eram do sexo feminino, com a faixa etária entre os 30 anos de idade. Em sua maioria apresentaram união estável 80,9% e possuem ensino médio completo e concluído, sendo oriundos da escola pública e que já prestaram o concurso vestibular expresso em 72,3% das informações. Os 234 alunos restantes são do sexo feminino com 62,39% dos dados levantados

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O quadro das quatro casas foi composto por 34 palavras, cuja frequência média de evocação foi de 13 e a ordem média calculada pelo software é de 2,9. O quadro foi organizado pelos quadrantes: os dois superiores constituem (o provável núcleo central e a 1º periferia) contém as palavras cuja frequência > 13 e os inferiores (zona de contraste e 2º periferia) computa palavras de frequência <13, os quadrantes da esquerda (núcleo central e zona de contraste) contém as palavras com OME <2,9 e os da direita (1º periferia e 2º periferia) as palavras com OME >2,9.

Quadro 1 – Quatro casas do núcleo central da Representação Social de alunos sobre cursinhos pré-vestibulares voluntários.

Freq. >= 36; OME < 2,9			Freq. >= 36; OME >= 2,9		
Palavras	**Freq.**	**OME**	**Palavras**	**Freq**	**OME**
Professores	**82**	**2,10**	Ajuda	83	2,90
Oportunidade	**92**	**2,38**	Altruísmo	36	3,25
Dedicação	**99**	**2,80**	Amizade	36	3,83
Conhecimento	82	2,55	Gratuito	36	2,97
Aprendizagem	79	2,57	Materiais	43	3,60
Futuro	36	2,67	Perseverança	48	3,20
Vontade	59	2,70	Sucesso	36	3,22
Estímulo	43	2,74			
Foco	47	2,81			
Estudo	74	2,31			
Freq. <36; OME< 2,9			Freq. <36; OME >= 2,9		

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Palavras	Freq.	OME	Palavras	Freq.	OME
Acessível	10	2,40	Amor	24	2,92
Aluno	14	2,57	Atenção	31	3,29
Gratidão	17	2,47	Avaliação	21	3,14
Importante	33	2,55	Comunidade	17	4,00
Qualidade	20	2,50	Crescimento	15	3,60
Revisão	24	2,75	Dificuldade	12	4,42
Solidariedade	32	2,41	Educação	14	3,50
Sonhos	21	2,57	Esperança	13	3,54
Vestibular	22	2,73	Estrutura	35	3,83
Voluntariado	22	2,73	Experiência	12	3,17
			Interação	12	3,92
			Matérias	24	2,96
			Profissionalismo	22	3,18
			Responsabilidade	16	3,00

Fonte: Os autores.
Elaborado a partir do relatório do software Evoc.

O provável núcleo central da representação sobre os cursinhos pré-vestibulares voluntários foi organizado em torno de três evocações: **dedicação, oportunidade e professores**. Esses elementos configuraram-se por serem estáveis em virtude de que composeram a estrutura e organização da representação. Verificou-se que a **dedicação** se constituiu com maior probabilidade de ser o elemento central, tanto no âmbito dos alunos e dos professores.

A **dedicação** como elemento normativo de cunho socioafetivo traduziu uma atitude fortemente marcada pela regra de alcance de desempenho (MENIN, 2007). Diante das dificuldades e desigualdades de acesso e oportunidade à educação, o elemento dedicação sugere a representação da educação como etapa marcada por dificuldades sociais, educacionais e econômicas que perpassam a vida dos sujeitos.

> Todas as palavras são uma sequência de coisas que acarretarão para o bom andamento das aulas. Mas dedicação é a mais importante, porque todos estamos aqui com um objetivo, e sem dedicação não alcançaremos com sucesso! (Sujeito 139).
>
> Dedicação, porque uma pessoa que quer realizar seus sonhos corre atrás para realiza-lo. E muitas pessoas não tem uma boa condição financeira, mas estuda muito, presta atenção e consegue realizar seus sonhos. (Sujeito 128).

A **oportunidade** disse respeito ao acesso e condição econômica de arcar custos com cursinhos pré-vestibulares, ou seja, o acesso permite que grupos sociais de menor renda, possam ingressar no ensino superior. Além disso, apresentou vinculação com a oportunidade de acesso a uma educação de qualidade tornando

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aptos a concorrer a uma vaga em uma universidade pública e também a oportunidade de muitos professores que estão em processo de formação ganhar experiência no âmbito da docência.

> Porque é um sonho entrar em uma universidade e é muito importante alcançar nossos objetivos. (Sujeito 199).
>
> Oportunidade em ter acesso a um ensino de qualidade principalmente para quem não tem condições de pagar um cursinho. (Sujeito 178).
>
> Oportunidade para conquistar um sonho de forma gratuita, onde não poderia realizar de forma paga. (Sujeito 104).

As evocações sobre os **professores** e o trabalho docente denotaram a marca do trabalho voluntário, como doação e altruísmo na atitude de oportunizar a preparação para o ingresso no ensino superior.

> É com eles que você tem a base de cada matéria, sem eles não conseguimos ter um objetivo, um conhecimento, pois são a base que forma todas as outras profissões. (Sujeito 100).
>
> Porque há muitos professores que participaram como alunos e hoje são professores voluntários. (Sujeito 233).

Sendo assim, as evocações levantadas a partir da análise estrutural das representações sociais, significaram que elementos normativos predominaram no núcleo central. Portanto, as condições sociais, como a dedicação e a oportunidade, configuraram-se como elementos sociais permeados por fatores econômicos, políticos e sociais que determinam e condicionam o acesso e preparação para o ingresso no ensino superior.

4.1 ANÁLISE PELO SOFTWARE ALCESTE

A análise das narrativas dos alunos foram submetidas à análise lexical das evocações pelo software Alceste.

A classe 1 ilustra a tematização do corpus textual em relação ao voluntariado, característico dos cursinhos populares e que obteve 81 UCEs com 24,84% de aproveitamento das informações. A **classe 2** obteve maior contribuição em se tratando da tematização das classe com 142 UCEs e 43,80% das informações relacionadas a oportunidade de acesso à educação em nível superior. A **classe 3** é composta por 75 UCEs e 19, 23% e por fim a classe 4 com 46 UCEs com 12,13% das

informações analisadas. O dendograma do corpus do cursinho comunitário pode ser analisado na figura a seguir:

Figura 2 – Dendograma do corpus cursinho voluntário.

Corpus **Cursinho Voluntário**, 339 UCI, 76,26%, 347 UCE.

Classe 1, **Voluntariado**, 84 UCE, 24,84%.

Palavra	f	X^2
professor	46	84,63
aula	15	32,83
sala	9	28,93
voluntarios	10	23,68
empatia	7	22,37
solidariedade	7	22,37
conteudo	9	14,92
aluno	16	13,93
preciso	15	11,91
area	5	11,63
otimo	5	11,63
material	8	10,26
projeto	10	10,17
proximo	7	9,63
estudar	22	9,53
amor	3	9,47
fosse	3	9,47
vao	3	9,47
diferente	4	8,61
parte	4	8,61
tempo	8	7,25
comunidade	4	6
duvidas	4	6
possível	5	4,95
trabalho	5	4,95
relembrar	6	4,51

Classe 2, **Acesso e oportunidade**, 142 UCE,

Palavra	f	X^2
oportunidade	52	65,54
cursinho	71	44,39
pagar	28	34,36
condicões	25	29,47
comunitario	20	27,28
pessoas	42	25,37
chance	18	24,08
universidade	20	21,59
particular	14	21,06
pre	15	19,36
vaga	11	16,4
curso	18	16,25
educacao	10	14,87
auxilio	9	13,34
experiencia	9	13,34
entrar	11	13,24
faculdade	11	10,67
financeira	11	10,67
qualidade	9	10,26
grande	13	9,34
superior	6	8,81
ingressar	8	8,79
vestibular	34	8,21
sonho	17	8,17
ensino	19	7,92
ano	7	7,35
gratificante	7	7,35
publica	5	7,32
social	5	7,32
voluntario	11	6,81
acesso	8	6,5
preparar	13	6,29
acredito	6	5,93
gratuito	6	5,93
mostra	6	5,93
proporcionar	6	5,93
concurso	4	5,84
ficamos	4	5,84
gratuito	4	5,84
renda	4	5,84
sabemos	7	5,19
custo	5	4,54
concorrentes	3	4,37
diferença	3	4,37
superior	3	4,37
forma	11	4,18

Classe 3, **Sonhos,** 75 UCE, 19,23%.

Palavra	f	X^2
futuro	19	33,74
conquistar	10	32,2
vida	18	30,57
podemos	16	24,49
sonhos	10	21,37
gente	7	20,98
boa	6	17,33
atraves	7	17,2
conhecimento	20	16,9
almejo	4	14,68
conseguimos	9	13,64
quero	9	13,64
quiser	3	10,97
irá	5	10,46
conhecer	4	10,21
realizar	10	10,09
base	5	8,08
tirar	4	7,31
estudar	19	6,95
aprender	9	6,85
importante	22	6,61
aprendizado	10	6,12
dever	4	5,32
vai	3	4,41
vir	3	4,41

Classe 4, **Aprovação**, 46 UCE, 12,13%.

Palavra	f	X^2
objetivo	30	117,47
alcançar	19	83,05
desistir	8	45,96
esforço	6	32,62
ir	6	32,62
foco	8	30,84
perseveranca	5	26,07
buscar	8	21,9
vencer	3	19,8
motivação	5	17,27
principal	5	12,09
conseguimos	6	9,75
chegar	3	9,64
lutar	4	9,61
determinação	4	7,82
aprovado	3	7,17
sucesso	3	7,17
dar	4	5,27

Fonte: Os autores
Elaborado a partir do relatório do software Alceste.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A **classe 1** foi denominada voluntariado e obteve 24,84% das informações. A classe 1 versou sobre o trabalho docente e o ambiente não-formal de educação. A marca do trabalho docente é expressa pelo voluntariado como forma de educação no sentido mais geral de humanização e de formação da consciência e mudança social, como aponta Zago (2009) uma educação política e para a cidadania.

> Eu considero muito importante, pois são eles que movem o cursinho, e repassam com dedicação as experiências e aprendizado durante esse período (Sujeito 216).
>
> Acredito que os mais importante do cursinho é ter os professores que ajudam os vestibulandos a conseguirem uma vaga na universidade e eles que mesmo trabalhando o dia todo e dão aulas voluntárias (Sujeito 107).
>
> Eu acho importante pois sem um grupo de professores dedicados em ensinar e passar seus conhecimentos nem teria o cursinho e não teria todo esse tempo do projeto (Sujeito 66).

A classe 2 foi denominada **acesso e oportunidade** a educação com 43,80% e obteve maior aproveitamento das informações. Segundo Carvalho e Waltenberg (2015) “apenas 12% dos jovens em idade universitária estão cursando o ensino superior no Brasil.” Contudo, para esses mesmos autores algumas ações afirmativas como cotas raciais e sociais podem oportunizar e facilitar o ingresso ao ensino superior.

> Um cursinho solidário dá a oportunidade de escolha e de futuro aos estudantes, mostra as diferenças que a educação pode fazer em sua vida, além de demonstrar que com dedicação e empenho temos a oportunidade de sermos alguém. (Sujeito 3).
>
> Muitas pessoas não têm a oportunidade de arcar com custos de cursinhos particulares, ou seja, o pré- vestibular apoia essas pessoas, garantido assim uma chance de ingressar em uma universidade. (Sujeito 27).
>
> Creio que a oportunidade de fazer um cursinho Pré-vestibular é de grande valia para todos os alunos. Visto que a entrada em uma universidade é de grande importância numa carreira profissional. (Sujeito 26).
>
> Pra mim o mais importante é a oportunidade. Minha família não tem condições de pagar um cursinho particular, então o voluntário vem bem a calhar, já que não tem custos e a qualidade é excelente. (Sujeito 50).

A **classe 3** foi nomeada como sonhos com 19,23% das informações. Esta classe revelou que o sonho dos alunos está diretamente relacionado em alcançar e conquistar o objetivo de ingressar no ensino superior.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> São pessoas voluntárias de prontidão para ajudar os jovens à conseguirem à tão sonhada vaga na Universidade. (Sujeito 96).
>
> Tem muitas pessoas em nossa cidade, que almejam por um futuro melhor, uma graduação e muitas vezes não podem pagar por um cursinho. Como no meu caso que fazem 10 anos que terminei o ensino médio, esse cursinho me dá o suporte necessário para alcançar meu sonho. (Sujeito 94).
>
> Sonhos não são tudo aquilo que escrevemos em um papel e sim aquilo que lutamos para conquistar e realizar todos os dias. (Sujeito 26/primeira aplicação).
>
> A generosidade em dispor-se, sem retorno financeiro, para ajudar o próximo, que muitas vezes não possui condições suficientes para efetuar um cursinho pago, mas mesmo assim, possibilita-o a realizar o sonho de entrar em um curso de ensino superior. (Sujeito 6).

A **classe 4** foi denominada como aprovação e obteve 12,13% das informações. Os alunos nessa classe expressaram que as representações estão relacionadas ao estudo e aprendizagem como principais formas de se conseguir ter foco e vencer na vida.

> Todos nós precisamos sim de ajuda para conseguir alcançar nossos sonhos, e sim o cursinho gratuito ajuda não só uma pessoa mais sim várias ao mesmo tempo sem custo e com um excelente ensino. (Sujeito 14).
>
> Perseverança até o fim. É importante enfrentar as dificuldades e não desistir pois é um sonho, uma meta, uma transformação de vida que busco alcançar através do cursinho e enfim cursar a universidade UEPG. Agora é a hora de lutar e conseguir vencer. (Sujeito 208).

O sonhar está diretamente ligado ao agir para concretizar. Por isso podemos observar que os alunos tentam estabelecer quais são as metas e objetivos que querem alcançar e com ajuda do cursinho pré-vestibular voluntário esses alunos conseguem e relatam chegar mais próximos a esses sonhos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática deste artigo partiu da indagação: qual era a representação social de alunos sobre os cursinhos pré-vestibulares voluntários? Pretendeu-se compreender os aspectos que motivavam a procura em estudar nesses cursinhos e qual sua concepção, enquanto processo de formação e preparação para a realização de concursos vestibulares.

De acordo com a possível Representação Social dos alunos sobre os cursinhos pré-vestibulares voluntários, a dedicação, a oportunidade e os professores

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

corresponderam ao núcleo central das representações, caracterizando a importância desses termos na vida desses alunos. Além disso o cursinho também é representado como uma oportunidade de acesso à educação, vislumbrando um futuro: na educação ou trabalho.

A partir do relatório do software Alceste o corpus da representação social dos cursinhos vestibulares foi elaborado, sendo que a classe que obteve maior aproveitamento, dizia respeito ao acesso e oportunidade de estudo, portanto, os cursinhos pré-vestibulares voluntários, nessa segunda análise são validados socialmente como importantes e necessários na preparação para concursos vestibulares.

REFERÊNCIAS

ABRIC. J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. Tradução de P. H. F. Campos. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

CARVALHO, M, M.; WALTENBERG, F. Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. **Economia aplicada**, v. 19, n. 2, 2015, pp. 369-396.

CARVALHO.J. C. B. Os Cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.128, p.299 -326, 2006.

GOHN.M. D. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval.pol.públ.educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.27-38, jan/mar.2006.

GROPPO, L.A.; OLIVEIRA, A.R.G.de.;OLIVEIRA,F.M.de. Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente. Revista Brasileira de Educação, v.24, p.2-24, 2019.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, A, R, A; MENANDRO, P, M. Análise Lexical e Análise de Conteúdo: uma proposta de ação conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 71-88, jul/dez 2006.

SÁ, C. P. DE. **Núcleo Central das Representações Sociais.** Petrópolis: Vozes, 1996.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional.** São Paulo, v. 11, n. 2, p.289-297,2010.

ZAGO, N. Pré-vestibular popular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 1-22, 2009.

25.5.46 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS SOBRE O CENTRO HISTÓRICO DE CUIABÁ/MT: PERSPECTIVAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Jeysson Ricardo Fernandes da Cunha[3359]

Daniela Barros da Silva Freire Andrade[3360]

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo preliminar de uma pesquisa de doutoramento que tem como objetivo analisar a relação das crianças com o Centro Histórico de Cuiabá/MT. Busca responder ao seguinte problema de pesquisa: quais significações são compartilhadas pelas crianças em relação ao Centro Histórico de Cuiabá? As ancoragens teóricas escolhidas para este estudo fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012; 2013; JODELET, 2001) e na abordagem ontogenética das representações sociais (DUVEEN, 1995; CASTORINA; KAPLAN, 2003) articuladas com os estudos sobre a memória social (SÁ, 2015). Tais escolhas permitem pensar perspectivas psicossociais da Educação Patrimonial (IPHAN, 2014), compreendendo os processos de conhecimento social e desenvolvimento humano em diálogo com a cultura e a história. As escolhas metodológicas foram orientada pela ênfase qualitativa a partir de um estudo de caso único. Participaram como sujeitos cinco crianças com idade entre sete e 11 anos. Para produção de dados foi elaborado um roteiro poético no Centro Histórico de Cuiabá/MT percorrendo os marcos históricos da cidade. Os dados produzidos neste estudo preliminar indicaram que as representações sociais das crianças sobre o centro histórico anunciam o silenciamento do lugar e que o diálogo intergeracional não tem alcançado a reposição da história e da memória presente no Centro Histórico de Cuiabá.

Palavras-chave: Representações sociais. Crianças. Centro Histórico. Educação Patrimonial.

1 INTRODUÇÃO

Eu quero uma cidade para todos, e para estar seguro de que não esquecerei de ninguém, escolho os mais novos.
Francesco Tonucci

O estudo ora proposto apresenta as análises preliminares de uma pesquisa de doutoramento e parte do seguinte problema de pesquisa: quais significações são compartilhadas pelas crianças em relação ao Centro Histórico de Cuiabá? Desta forma, tem como objetivo analisar a relação das crianças com o Centro Histórico de Cuiabá/MT. Visualiza-se, assim, uma via de acesso ao conhecimento social infantil

[3359] Psicóloga. Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN/UFMT). E-mail: freire.d02@gmail.com.
[3360] Psicólogo. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: jeyssonrf10@gmail.com.

como resultado de um processo de subjetivação permeado pelos fatores sociais, relacionais, ideológicos e midiáticos que contribuem para a construção da realidade.

Desta forma, trata-se de um estudo de caso único (MARKOVÁ, 2017) sobre a relação das crianças com o centro histórico de Cuiabá e tem como principal característica a epistemologia dialógica, isto é, considerar a relação da tríade Ego-Outro-Objeto como interdependentes em seu contexto sociocultural.

As escolhas teórico-metodológico visam adotar uma perspectiva psicossocial de ênfase qualitativa (GUNTHER, 2006), considerando a importância de compreender as relações no contexto onde elas ocorrem.

Participaram deste estudo um grupo[3361] de cinco crianças com idade entre sete e 11 anos. A escolha das crianças se deu mediante convite, considerando o cenário de emergência sanitária causada pelo COVID-19 e seguiu os seguintes critérios: 1. pertecerem à mesma família; e 2. vivenciarem a quarentena juntos; 3. aceitarem o protoloco de biossegurança (uso de mascará infantil e alcool em gel).

Para produção de dados foi elaborado um roteiro poético no Centro Histórico de Cuiabá/MT percorrendo os marcos históricos da cidade. No decorrer do percurso foi contada uma breve história acerca do lugar e, neste sentido, tornou-se possível observar a interação das crianças com os contextos históricos.

Os dados produzidos foram analisados segundo a perspectiva de análise compreensiva como um procedimento analítico que toma por base o livre exercício de compreensão do investigador na articulação teórica-metodológica (MENDES-JÚNIOR; FERREIRA, 2010), a partir do seguinte roteiro de análise: 1. observação do pesquisador; 2. análise fílmica do conteúdo produzido pelas crianças; 3. análise das narrativas compartilhadas pelas crianças. Desta forma, a metodologia adotada buscou considerar, para fins de identificação e análise, as três dimensões das representações sociais (MOSCOVICI, 2012), a saber: informação, campo da representação e atitude.

2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOCIAL: INFÂNCIA, MEMÓRIA SOCIAL E CIDADE

A Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012; 2013; JODELET, 2001) tem recebido atenção dentro da interface entre Psicologia Social e Educação

[3361] A produção dos dados se deu no interior de um projeto educativo financiado pela Lei Aldir Blanc.

ao longo das últimas décadas. A introdução do conceito se deu mediante o estudo de Moscovici (2012) sobre as representações sociais da psicanálise na França, que teve como objetivo compreender o processo de apropriação do conhecimento científico psicanalítico por diferentes grupos populares que resultavam em um outro tipo de conhecimento adaptado as realidades e necessidades que davam sentido e significados à um mesmo conjunto social.

As representações sociais, assim, se apresentam como um conjunto de orientações sobre a vida cotidiana e tem três dimensões que às compõem: informação, campo de representação (imagem) e atitude (MOSCOVICI, 2012). A informação refere-se à organização dos conhecimentos que o grupo possui em relação à um determinado objeto. O campo de representação compreende uma ideia de imagem que expressa um determinado objeto dentro de um modelo social, sendo, assim, representado de maneira icônica. E a atitude, por sua vez, expõe a orientação global em relação ao objeto de representação social de modo a atravessar escolhas e avaliações da realidade, como por exemplo, o que é moral/imoral, aceitável/inaceitável, normal/anormal, etc..

Desta forma, fica explícito que as representações sociais são construídas em termos dialógicos (interno/externo; Eu-Outro; Ego-Alter). Para Marková (2006, p. 277, grifo do autor), “A dialogicidade é a capacidade do Ego de conceber e compreender o mundo em termos do Alter, e de criar realidade sociais em termos do Alter”. Assim, o conhecimento que sujeitos e grupos apreendem são elaboradas mediante à um conhecimento dialógico gerado a partir do processo que envolve três elementos da cena social: Alter-Ego-Objeto. As realidades são forjadas na e pela ética das relações sociais e da interação (MARKOVÁ, 2017).

Para tanto, dois processos cognitivos ligados à memória são responsáveis pela formação de representações sociais: objetivação e ancoragem (MOSCOVICI, 2013). Por ancoragem, entende-se o processo cognitivo de classificação e nomeação de objetos a partir de categorias sociais já conhecidas e que pertencem ao mundo familiar. O objeto é, assim, comparado a partir de um padrão (paradigma) na qual os sujeitos e grupos acreditam ser apropriado (MOSCOVICI, 2013). A objetivação busca tornar um conceito ou uma ideia em uma essência da realidade, isto é, transformá-la de seu caráter abstrato em um formato icônico, concreto, em que “a imagem deixa de

ser um signo e passa a ser uma cópia da realidade" (OLIVEIRA; WERBA, 2013, p. 95).

2.1 A construção do conhecimento social

A abordagem ontogenética das representações sociais proposta por Duveen (1995) promove a articulação entre a Psicologia Social e a Psicologia do Desenvolvimento, com o objetivo de compreender como as crianças se apropriam das representações sociais.

A criança como ser de conhecimento social parte do seguinte pressuposto: embora as crianças nasçam em um mundo plenamente estruturado, não lhe é inato as habilidades para ser um ator social independente. Tal competência é construída ao longo do seu processo de desenvolvimento na medida em que participa da vida social e interage com os conhecimentos ali situados (DUVEEN, 1995).

Segundo Castorina e Kaplan (2003), não se trata de determinar o efeito da influência da criança no meio social. Mas, sim, de corroborar com as reflexões das hipóteses que as crianças elaboram a partir de sua realidade por meio das representações sociais partilhadas no seio de seu grupo. Por conseguinte, as crianças estão em constante contato com os conhecimentos que circulam na sociedade.

2.2 A cidade e as crianças: entre o passado e o presente

A cidade de Cuiabá/MT é um amplo espaço de memória social. Sendo uma cidade tricentenária, a capital do Estado de Mato Grosso é reconhecida como o Centro Geodésico da América do Sul (IBGE, 2018), cujo marco foi determinado por Marechal Rondon. Romancini (2005), demonstra as transformações urbanas e paisagísticas ocorridas na cidade a partir da década de 70. Em síntese, os primeiros povoamentos da cidade se deram em meio a descoberta de anéis auríferos em 1719 na região hoje conhecida como Coxipó do Ouro.

A exploração aurífera proporcionou a expansão territorial, criando-se assim um centro histórico, cuja arquitetura, monumentos, nomes de ruas e avenidas , museus, como também as crenças, danças e a culinária (IPHAN, 2014), representam uma fonte de resgate ao passado que interagem direta ou indiretamente com os sujeitos e grupos formando memórias sociais. O apogeu das transformações urbanas e na paisagem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de Cuiabá teve início na década de 1970 com largos investimentos públicos para a modernização da cidade.

Ao considerar a dimensão do passado dos lugares, Jodelet (2017, p. 184) destaca que “o passado da cidade repercute no sentimento identitário manifestado no presente da existência urbana”, nos quais são processos psicológicos que atuam na construção simbólica da cidade. Nestes arranjos, formas materiais e imateriais estão em diálogo ativados pelas memórias sociais.

Mapeando um campo de estudos da memória social, Sá (2015) reconheceu a diversidade de adjetivações deste fenômeno em e na sociedade e, portanto, o conceito de memória social foi por ele descrito como um conceito guarda-chuva. Assim, como memória da sociedade, pode-se compreender tanto o patrimônio material como o imaterial em que, a memória, possa deles se alimentar.

Neste contexto, destaca-se a importância da tradição em que a memória social é tributária permeando o sentimento de vínculo e pertencimento elaborado a partir do diálogo com as gerações anteriores. De acordo com Arendt (2011, p. 53), “a tradição é o fio condutor através do passado e a cadeia à qual cada nova geração, intencionalmente ou não, ligava-se em sua compreensão do mundo e em sua própria experiência”. A tradição é o elo comum entre os sujeitos e que só é possivel devido ao seu caráter público permitindo a construção de condições para identificar preocupações comuns do presente, planejar o futuro e reconhecer demandas atuais e futuras que são credoras do passado (JOVCHELOVITCH, 2013).

No entanto, Tonucci (1997) observa que, em decorrência das mudanças ocorridas nas cidades nos últimos 50 anos, a cidade antes conhecida como lugar de encontro e de permuta, passou a ser reconhecida a partir de a partir de valor comercial, lucrativo e de interesses objetivos. Os centros históricos que tiveram origem em séculos de histórias e de culturas, deixaram de ter moradores e passaram a ser, durante o dia, escritórios, lanchonetes e prestadores de serviços, enquanto que a noite há um esvaziamento de pessoas tornando-se um lugar perigoso.

O impacto dessas mudanças promove a degradação do diálogo intergeracional. O valor comercial dos centros e demais espaços retiram a criança da cena pública e a condiciona para espaços cada vez mais controlados e vigilantes: shoppings, praças de lanchonetes e restaturantes. A arquitetura destes espaços, como salienta Tonucci (1997), é pensada contendo brinquedos lineares, moldados em terrenos horizontais

sem oportunizar abertura para a atividade criativa e, consequentemente, são fáceis de observar, vigiar, controlar e supervisionar as crianças enquanto os adultos comercializam.

Considerando que as representações sociais são o elo entre o significado e o significante (MOSCOVICI, 2012), pode-se compreender que as representações sociais sobre o centro histórico estabelecem práticas, artefatos culturais e códigos que orientam as atitudes que cada sujeito terá em relação ao lugar. Assim, o medo e a incerteza no ambiente assumem diversas significações que repelem e/ou inibem a vivência, negando às crianças o encontro intergeracional com a história e memória social do local que habitam (TONUCCI, 1997). Torna-se, assim, imprescindível que processos educativos voltado ao patrimônio sejam alçados em busca de revitalizar o conhecimento e produzir a compreensão da herança cultural em seus múltiplos aspectos.

Segundo o Iphan (2014), a Educação Patrimonial aborda processos educativos formais e não-formais que tem como objetivo o patrimônio cultural tomado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais expressadas de diversas maneiras, com a finalidade de contribuir para o seu reconhecimento, valorização e preservação.

Neste prisma, pensar a Educação Patrimonial a partir de suas ações de promoção e preservação da memória social é, sobretudo, pensar políticas de subjetividade (TEDESCO, 2004) que medeiam esse processo. Compõe as políticas de subjetividade as leis, decretos, portarias e demais instrumentos que balizam a qualidade da participação dos sujeitos na cena pública. Sobre o tema, Novaes (2015) revelou que, caso tais políticas sejam pensadas sem considerar os atores envolvidos, ficará comprometida a efetividade das ações. Partindo dessa compreensão, apreende-se que tal contexto incide sobre as representações sociais que os sujeitos e grupos produzirãosobre os espaços da cidade e, consequentemente, as suas atitudes referente à ela.

3. AS CRIANÇAS NO E PELO CENTRO HISTÓRICO: “TEM ALGUÉM AÍ?”

O início do passeio no Centro Histórico aconteceu na Igreja Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. O barulho da cidade, com suas buzinas de carros e motos, o tráfego intenso de uma das vias mais movimentadas, faziam companhia e já

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

demonstrava que o passeio no centro histórico seria disputado com os perigos das ruas entre carros, motos e ônibus. O moderno e o tradicional evidenciados na cena pública sob os olhares das crianças e dos adultos anunciava a existência de uma relação hierárquica de domínio de poder que tensiona a vivência das crianças no centro histórico (TONUCCI, 1997) revelando que a preferência de passagem é dos motorizados (Figura 1).

Figura 119 – As crianças e o trânsito

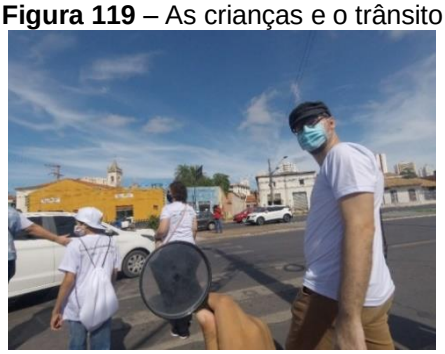

Fonte: banco de dados do pesquisador (2021)

No decorrer do passeio, as crianças iam em busca de descobrir o centro histórico. O traçado estreito das ruas e calçadas sugerem um passado distante, além da arquitetura das casas que guardam resquícios de uma casa cuiabana e foram vistos de forma processual (JODELET, 2001) pelas crianças na tentativa de criar suas próprias deduções. As casas fechadas sem a presença e os cuidados dos residentes foram observadas pelas crianças, significando o vazio e o abandono deste espaço. As cenas a seguir (Figura 2) revelam a tentativa da criança de compreender o fenômeno que acomete o centro histórico:

Figura 2 - Casa cuiabana vazia: tem alguém aí?

Fonte: banco de dados do pesquisador (2021)

A presença humana nos espaços é a base para as relações sociais (MARKOVÁ, 2006; 2017) e tem potencial para estabelecer a abertura ao diálogo e proporcionar a apreensão do conhecimento. Os poucos residentes no centro histórico parece impor às crianças a ruptura do diálogo, tornando o espaço esvaziado de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sentido humano (JOVCHELOVITCH, 2013). Diante disso, a criança busca se comunicar com o lugar na dimensão simbólica ao bater na porta sem êxito.

A resposta do centro histórico de Cuiabá para as crianças veio através da degradação e do abandono do patrimônio tombado. As crianças visualizaram casas em ruínas (Figura 3) e, sob desconfiança, elaboraram hipóteses em busca de explicar o fenômeno vivenciado.

> Olha essa casa de antigamente. Está destruída (Criança 4).
> Eles não cuidam da cidade! (Criança 2).

Figura 3 - Casas em Ruína

Fonte: banco de dados do pesquisador (2021)

Ao chegarem na Residência dos Governadores, as crianças puderam conhecer a casa em que residiram oficialmente os governadores de Mato Grosso a partir da década de 30. Este espaço é cercado com grades de proteção, segurança armada, com um jardim e uma piscina esvaziada. Neste espaço, as crianças desenvolveram, de forma espontânea, brincadeiras entre si, pulando na piscina vazia e explorando o jardim (Figura 4).

> Vamos brincar de esconde-esconde! (Criança 5)
> Podemos nos esconder alí! (Criança 3).

Figura 4 - Residência dos Governadores

Fonte: banco de dados do pesquisador (2021)

De modo geral, as crianças revelam uma perspectiva singular para a Educação Patrimonial na qual os lugares de memória podem ser, mesmo em ruínas, espaços lúdicos que aguçam a imaginação em um diálogo com o passado. Este aspecto revela

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a responsabilidade dos gestores públicos e educadores com relação ao direito das crianças à cidade.

4. CONCLUSÕES POSSÍVEIS

Os dados produzidos neste estudo preliminar indicaram que as representações sociais das crianças sobre o centro histórico revelam o silenciamento do lugar e que o diálogo intergeracional não tem alcançado a reposição da história e da memória presente no Centro Histórico de Cuiabá.

As ancoragens e objetivações percebidas nos discursos das crianças corroboram esta análise: 1. o centro histórico não se comunica com as crianças; e 2. os lugares de memórias sociais são nomeados como sujos, perigosos e em ruínas; e 3. O cenário de "modernidade" tem contornado as vivências das crianças favorecendo a construção de culturas infantis compreendendo que os espaços públicos e históricos devem ser evitados enquanto a esfera privada é significada como modelo de segurança e bem-estar.

É possível notar que o declínio do uso residencial do centro histórico e, consequentemente, a emergência da utilização comercial, introduziu uma nova lógica para a vivência neste espaço. Com isso, as crianças, destituídas da posição lucrativa, não visualizam condições de estabelecer relações subjetivas de pertencimento com o lugar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. B. S. F. **Projeto Cultural Cribiás 300+**: Por uma Educação Patrimonial toda nossa. Lei Aldir Blanc – Seleção Pública MT Nascentes. Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer: Governo de Mato Grosso, 2011.

ARENDT, H. **Entre o passado e o presente**. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CASTORINA, J. A.; KAPLAN, C. V. Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. In: CASTORINA, J. A. (Org.). **Representaciones sociales**: problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Gedisa, 2003.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. A. **Textos em representações sociais**. Pedrinho A. Guareschi, Sandra Jovchelovitch (Org.). 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-209, 2006.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**. Catálogo, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=441538&view=detalhes. Acesso em: 20 Set. 2018.

IPHAN. **Educação Patrimonial:** histórico, conceitos e processos. 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. Acesso em: 23 Set. 2018.

JODELET, D. As representações sociais um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos da vida**. Curitiba: Fundação Carlos Chagas, 2017.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Tradução de Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006

MARKOVÁ, I. **Mente dialógica**: senso comum e ética. Tradução de Lilian Ulup. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017

MENDES JÚNIOR, J. N.; FERREIRA, M. C. Análise compreensiva: conceito e método. **GEOGRAFIA**, Rio Claro, v. 35, n. 1, p. 21-35, 2010. Disponível em: http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/4814 . Acesso em: 9 jul. 2019

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

NOVAES, A. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre “políticas de subjetividade”. **Caderno de Pesquisa**, [s. l.], v. 45, n. 156, p. 328-343, Abril/Junho 2015. DOI http://dx.doi.org/10.1590/198053143205. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3205/pdf_. Acesso em: 10 out. 2019.

OLIVEIRA, F. O.; WERBA, G. C. Representações sociais. In: STREY, M. N. et al. **Psicologia Social contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROMANCINI, S. R. **Cuiabá**: paisagens e espaços da memória. 1 ed. Cuiabá: Cathedral Publicações, 2005.

SÁ, C. P. **Estudos de Psicologia Social**: história, comportamento, representações e memória. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.

TEDESCO, J. C. Igualdad de oportunidades y política educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 557-572, set./dez. 2004.

TONUCCI, F. **A Cidade das Crianças**. Lateza, 1997.

25.5.47 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE SOBRE TECNOLOGIAS ONLINE: UM ESTUDO COM O MÉTODO Q

Samára dos Santos Sampaio[3362]

Aldaísa Cassanho Forster[3363]

RESUMO

Antes da pandemia da síndrome respiratória aguda grave 2 (Sars-CoV-2), a educação superior na área da saúde já demandava dos docentes inovações nas estratégias de ensino, como o emprego de metodologias ativas, sobretudo quando integradas às tecnologias digitais. Apesar da premência do ensino on-line, docentes do campo da saúde de universidades públicas têm manifestado resistência, ao relatar falta de tempo, falta de treinamento e falta de infraestrutura. Considerando este contexto, objetivo do estudo ora relatado é compreender as representações sociais de docentes da educação superior em saúde sobre tecnologias para o ensino on-line, ao assumir que as representações são orientadoras das ações dos professores e sua compreensão pode favorecer a adoção de tecnologias digitais na prática pedagógica para a formação de profissionais da saúde. A estratégia metodológica em curso é o método Q, que se baseia nas significações emprestadas por cada um dos nove respondentes a um conjunto de 53 afirmações (Q set). Até o momento, o estudo permitiu a análise fatorial Q, por meio da qual foram identificados padrões de arranjos de respostas que favoreceram a compreensão de que os docentes em saúde reconhecem e valoram a utilização das tecnologias digitais, apesar de ainda não estarem totalmente confortáveis com elas.

Palavras-chave: Representações sociais. Método Q. Ensino Superior. Profissionais da Saúde. E-learning.

1 INTRODUÇÃO

Na área da educação, Gatti (1972) foi uma das pioneiras no emprego do método Q no Brasil, apresentando os seus fundamentos teóricos e estatísticos. Quase 50 anos depois, sua utilização ainda é considerada incipiente no país, com poucas publicações nas mais diversificadas áreas (SAMPAIO, et al., 2020; BRANDÃO et al., 2017; NOVAES, 2016). Consonante, a articulação entre educação, método Q e teoria das representações sociais (TRS) é recente e, na última década, encontrou no Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação

[3362] Doutoranda pelo Programa Saúde Pública da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Mestra em Ciências. Pesquisa sobre Educação em Saúde e Tecnologia Educacional. sami_sampaio@usp.br

[3363] Professora Associada na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Doutora em Medicina Preventiva. Atua no campo da Saúde Pública, ênfase em Atenção Primária; Políticas e Administração; e Avaliação em Saúde.

(CIERS-ed), da Fundação Carlos Chagas, um ambiente propício para seu desenvolvimento.

O estudo ora relatado busca amparo na referida articulação considerando que: "(a) ao assumir a subjetividade como objeto da psicologia, a concepção de sujeito social da TRS evidenciou um enfrentamento à noção cartesiana que influenciou o nascimento dessa ciência e, por conseguinte, o behaviorismo e (b) ao se opor ao estudo exclusivo dos comportamentos, o constructo representações sociais contribuiu para a análise de um pensamento social que constitui contingencialmente, uma vez que busca compreender as simbolizações emergentes das comunicações cotidianas nos contextos naturais de convivência social" (NOVAES, 2020).

Dessa forma, por meio do método Q, a pesquisa buscou obter informações acerca das representações sociais de docentes da educação superior em saúde sobre tecnologias para o ensino on-line, ao assumir que as representações são orientadoras das ações dos professores e sua compreensão pode favorecer a adoção de tecnologias digitais na prática pedagógica para a formação de profissionais da saúde.

2 TRAJETÓRIA DE PESQUISA

Os dados do método Q, tradicionalmente, são coletados de forma manual e pessoalmente, como idealizado pelo seu criador (STEPHENSON, 1935) e mantido por muitos pesquisadores (NOVAES, 2015, 2020; RAMLO, 2016; PETIT-DIT-DARIEL, WHARRAD, WINDLE, 2014; WATTS, STENNER, 2012). No entanto, há pesquisas que utilizam outras maneiras de coleta, como envio do Q set pelos correios e, com o desenvolvimento tecnológico, coleta de dados on-line (WATTS, STENNER, 2012).

Há diversos softwares desenvolvidos para a construção on-line do Q sort (ordenação das afirmações) e para ajudar os pesquisadores a padronizar o processo de pesquisa, fornecendo dados confiáveis e altamente convergentes com o método manual. No formato livre, como exemplos, FlashQ (HACKERT, BRAEHLER, 2007), HtmlQ (OSCHLIES, KILLING, 2015) e Q-sortouch (PRUNEDDU, 2018). No formato proprietário, há o Q-assessor (REBER, KAUFMAN, CROPP, 2000), VQMethod (NAZARIADLI, et al., 2019), QMethod Software (LUTFALLAH, BUCHANAN, 2020).

Alguns softwares livres, específicos para coleta desse tipo de método, foram encontrados com desenvolvimento descontinuado ou demandando uma programação adicional para satisfazer as necessidades de cada projeto, o que gera custos, além

da experiência de usuário ser menos amigável. Já entre os softwares disponíveis no mercado, o QMethod apresenta muitas vantagens e pode ser considerado o mais acessível em relação ao custo-benefício. Além de ser uma plataforma que permite configurar, conduzir e analisar um estudo com o Método Q completamente on-line, a qualquer momento e em qualquer lugar, há suporte para os pesquisadores no manuseio da plataforma, bem como é possível incluir pesquisas dentro do processo já iniciado. Como desvantagem, por não ser um software livre, seu custo pode limitar o acesso ao aplicativo, sendo necessário financiamento da pesquisa para custeio. (LUTFALLAH, BUCHANAN, 2020).

Nesse estudo, a estratégia metodológica eleita se baseia na significação emprestada por cada um dos respondentes (P set) a um conjunto de 53 afirmações (Q set) relativas à prática pedagógica on-line (o instrumento foi traduzido de PETIT-DIT-DARIEL, WHARRAD, WINDLE, 2014). Foi solicitado aos docentes que examinassem as frases e as graduassem, considerando como base uma "régua" onde os escores estão dispostos ordenadamente de -5 a +5 (LUTFALLAH; BUCHANAN, 2019). Em outros termos, cada um dos 9 participantes construiu seu Q sort (a partir do arranjo de frases na régua).

A amostragem deste estudo foi não-probabilística, por conveniência, e a comunicação foi estabelecida por correio eletrônico com pessoas que se encaixavam nos critérios de inclusão: nacionalidade brasileira, ser docente da área da saúde de instituição de ensino superior pública, excluindo a que é autora do estudo.

Anteriormente à etapa de análise e interpretação dos dados, buscou-se calcular a matriz de correlação de todos os Q sorts de forma a identificar correlações entre as ordenadas. Na sequência, trabalhou-se uma análise fatorial que permitiu encontrar o número de agrupamentos de Q sorts que correspondem aos fatores definidos (WATTS, STENNER, 2005).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cada participante construiu seu Q sort no Q method Software (Figura 1). A caracterização dos nove participantes é exposta no Quadro 1. A idade dos participantes variou de 29 a 62 anos, de quatro regiões do país, permitindo o máximo de diversidade possível entre os participantes quanto à localidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1. Estrutura do rankeamento das afirmações e construção do Q sort

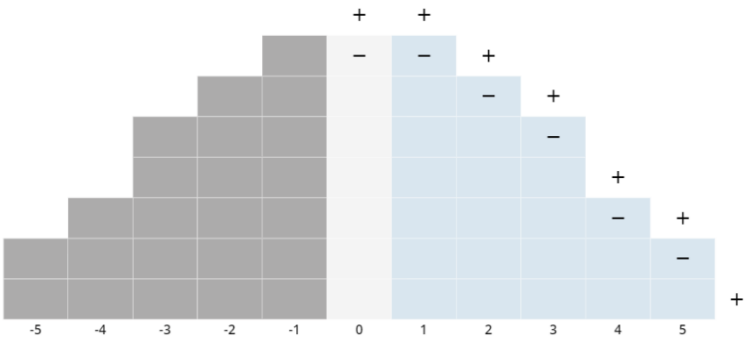

Fonte: aplicativo Q Method Software

Quadro 1. Caracterização do P-set Estudo Piloto

ID	Idade	Naturalidade/UF	Estado em que reside	Formação	Titulação máxima	Área de atuação
P01	29	Alto Araguaia / MT	Goiás	Enfermeiro	Mestre	Saúde Mental
P02	38	Itau/RN	Maranhão	Enfermeiro	Doutorado	Pesquisa e educação
P03	39	Patrocinio/MG	Bahia	Professora	Doutorado	Ciências Farmacêuticas
P04	41	Fortaleza/CE	Amazonas	Farmacêutico	Doutorado	Educação - Curso de Farmácia – Hematologia
P05	43	Salvador / BA	Bahia	Químico	Doutorado	Saúde, Meio Ambiente
P06	43	Salvador/BA	Bahia	Enfermeira	Doutorado	Docência
P07	43	Ponta Grossa/PR	Espírito Santo	Farmacêutico	Doutor	Microbiologia
P08	60	Feira de Santana/BA	Bahia	Enfermeira / Dentista	Doutorado	Professora Universitária
P09	62	Rio de Janeiro/RJ	Amazonas	Enfermagem	Doutorado	Docência

Fonte: Dos próprios autores (2020)

Na análise dos resultados dos Q sorts, cada afirmação recebeu a nota correspondente ao valor do posto que lhe foi atribuído por cada respondente na régua. Em seguida, os diferentes arranjos foram correlacionados e procedeu-se à sua análise fatorial Q. Quando encontradas correlações entre os diferentes arranjos, considerou-se que havia uma tendência a dar importância às mesmas afirmações.

Quanto à análise fatorial individual realizada nos nove Q sorts coletados, foi utilizado também o Q Method Software para correlacionar os tipos Q; realizar extrações e rotações de fatores. O método componente principal foi empregado para extrair os fatores, seguidos de rotação varimax e interpretação para cada fator. Uma

solução de quatro fatores foi determinada e os participantes foram agrupados conforme o autovalor das cargas fatoriais para cada Q sort.

A análise fatorial Q permitiu a identificação de grupos de arranjos de respostas. Dessa forma, ao examinar as figuras aqui reproduzidas foi possível descrever como características de cada grupo de respostas:

Grupo A: a educação online é vista pelos docentes como um reforço para a aula presencial, mas eles acreditam que mudanças são necessárias no processo de ensino e aprendizagem na saúde. As afirmações #35 “O e-learning ameaça a existência de instituições educacionais tradicionais” e #37 “Reflexões devem ser incorporadas em todas as atividades de aprendizagem” foram carregadas positivamente e estariam associadas à caracterização desse grupo. Assim como, as afirmações #2 “Eu prefiro um formato de aula tradicional” e #29 “E-learning é um problema, não uma solução”, carregados negativamente, distinguem as pessoas desse grupo (Ver Figura 2).

Grupo B: a educação online é vista como uma maneira de melhorar a qualidade das disciplinas. As afirmações #3 “É dever da minha universidade fornecer treinamento sobre como usar o e-learning” e #7 “A qualidade de todas as minhas disciplinas melhoraria com o uso de e-learning” foram carregadas positivamente, assim como a afirmação #4 “Não tenho tempo suficiente para testar os recursos de e-learning” carregou negativamente podem descrever esse grupo de docentes (Ver Figura 3).

Grupo C: o e-learning dificulta a comunicação entre estudantes e impede a formação de profissionais da saúde centrados na pessoa, assim, acredita-se que a socialização na saúde exige contato pessoal. Um docente carregou nesse fator e apresentou carga positiva ao item #44 “Eu aprendo melhor quando trabalho em grupos com meus colegas” e negativamente ao item #17 “Deve haver pouca diferença entre o ensino presencial e outras estratégias, como o e-learning” (Ver Figura 4).

Grupo D: para esse grupo de docentes não há vantagens na inserção do e-learning e dos recursos digitais na educação de profissionais competentes clinicamente. As declarações #2 “Eu prefiro um formato de aula tradicional” e #16 “A comunicação é melhor pessoalmente do que on-line” carregados positivamente distinguem o grupo dos outros (Ver Figura 5).

Figura 2. Arranjo de respostas que compôs o Grupo A, a partir da análise fatorial Q realizada no QMethodSoftware

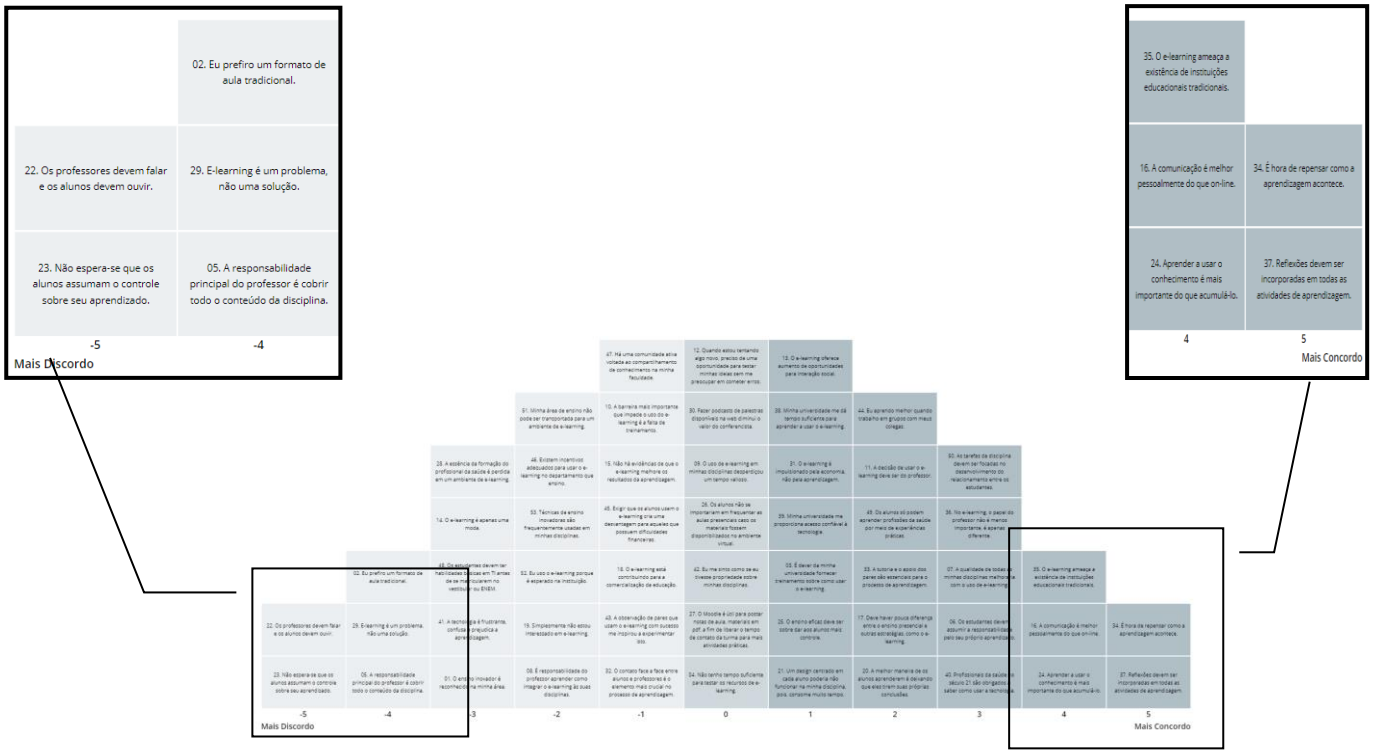

Fonte: Dos próprios autores (2020)

Figura 3. Arranjo de respostas que compôs o Grupo B, a partir da análise fatorial Q realizada no QMethodSoftware

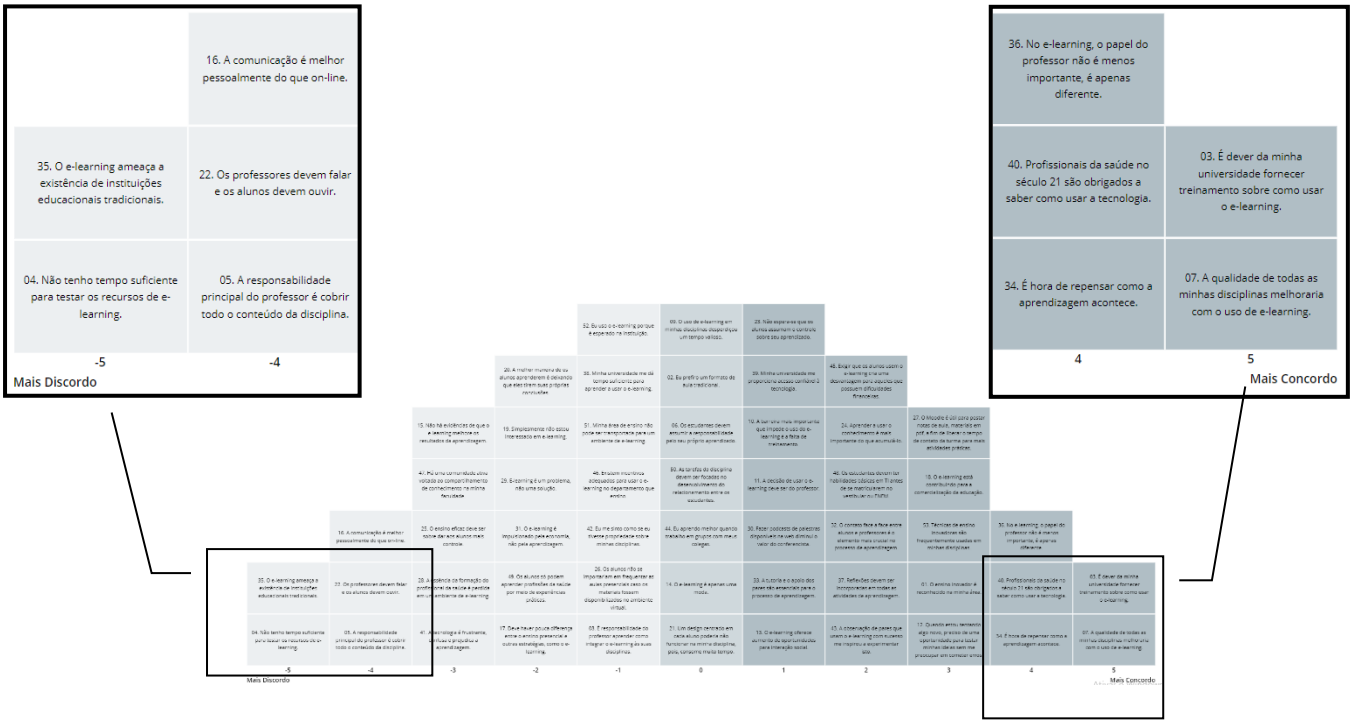

Fonte: Dos próprios autores (2020)

Figura 4. Arranjo de respostas que compôs o Grupo C, a partir da análise fatorial Q realizada no QMethodSoftware

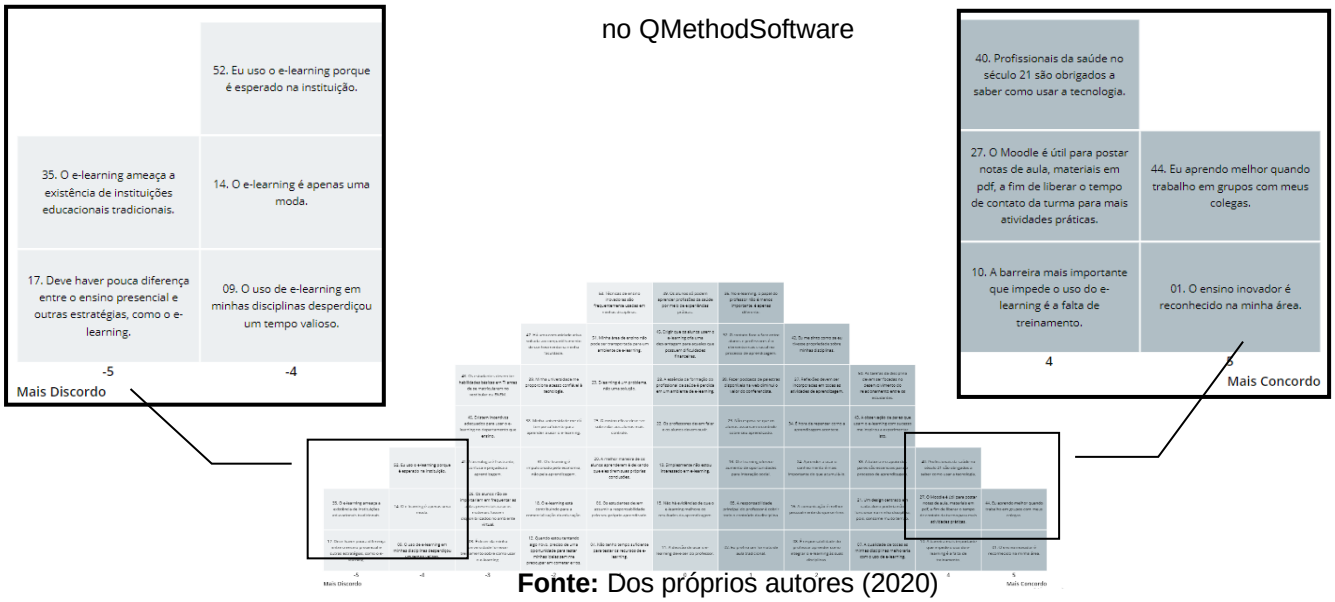

Fonte: Dos próprios autores (2020)

Figura 5. Arranjo de respostas que compôs o Grupo D, a partir da análise fatorial Q realizada no QMethodSoftware

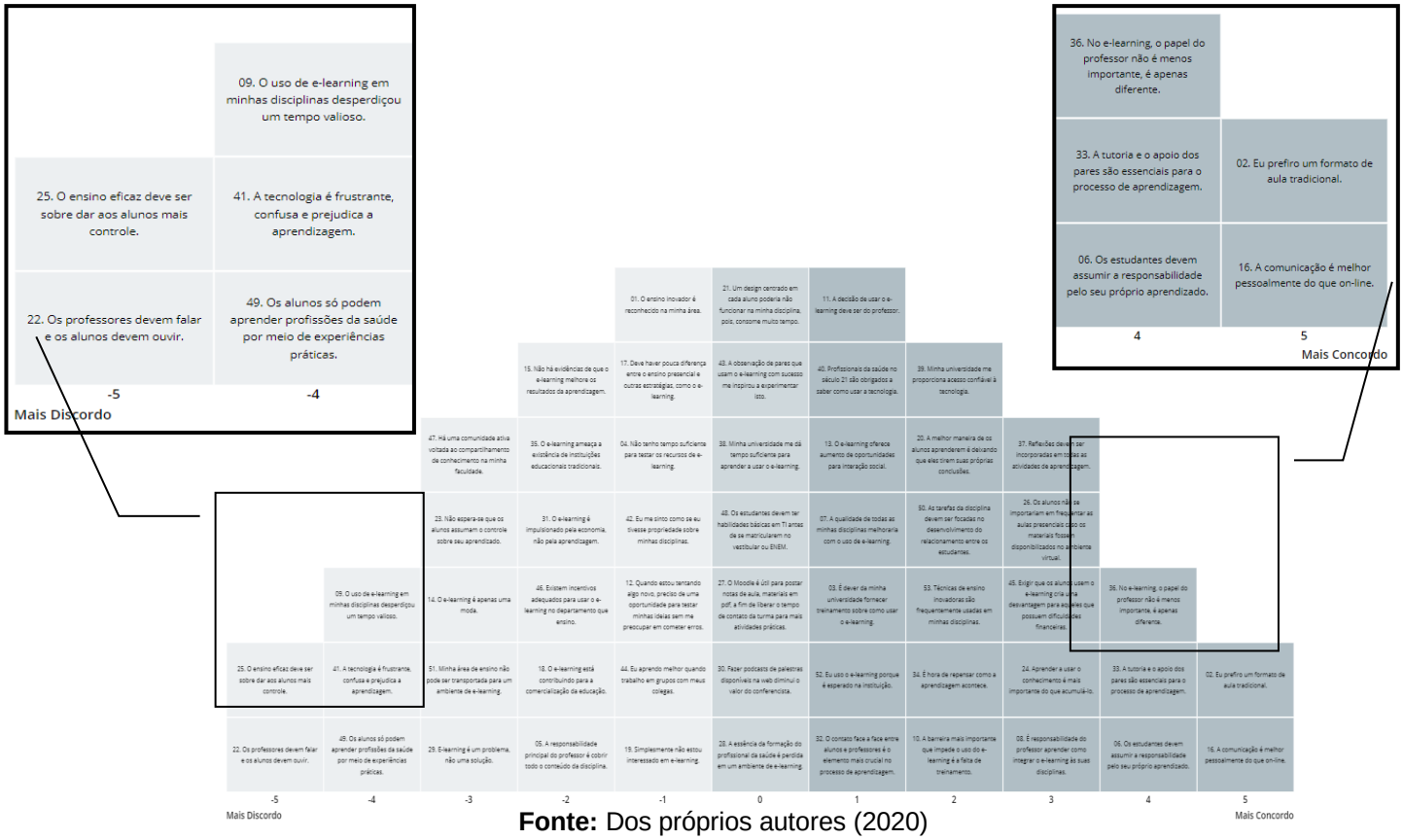

Fonte: Dos próprios autores (2020)

Destaca-se que há afirmações que receberam carga negativa em todos os grupos itens: #41 “A tecnologia é frustrante, confusa e prejudica a aprendizagem”, #46 “Existem incentivos adequados para usar o e-learning no departamento que ensino” e #51 “Minha área de ensino não pode ser transportada para um ambiente de e-learning”.

4 CONSIDERAÇÕES PERMITIDAS

A pandemia da sindrome respiratória aguda grave 2 (Sars-CoV-2) acelerou um processo que estava em mudança desde o final do século XX com a introdução da tecnologia digital na educação e tem impactado no corpo docente, que percebem a necessidade de empregar estratégias ativas de design de ensino-aprendizagem integradas ao uso das tecnologias digitais.

Até o momento, o estudo em curso permitiu a análise fatorial Q, por meio da qual foram identificados padrões de arranjos de respostas que favoreceram a compreensão de que os docentes em saúde reconhecem e valoram a utilização das tecnologias digitais, apesar de ainda não estarem totalmente confortáveis com elas.

Espera-se que, com o avanço da investigação, seja possível identificar relações entre os arranjos de respostas e as variáveis de perfil dos respondentes, bem como verificar a perenidade desta primeira categorização. A saturação das respostas contribuirá para a compreensão da percepção dos docentes acerca da adoção de tecnologias on-line na prática pedagógica e fomentará a reflexão sobre a ação de docentes formadores de profissionais da saúde.

REFERÊNCIAS

BIERNACKI, P.; WALDORF, D. Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling. **Sociological Methods & Research**. v. 10, n. 2, p. 141–163, nov. 1981. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004912418101000205#articleCitationDownloadContainer. Acesso em: 29 jun. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 25ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. A utilização da técnica Q como instrumento de medida nas ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**. n. 6, p. 46-51, 1972.

GOODMAN, L. A. Snowball Sampling. **Annals of Mathematical Statiscs**. v.32, n.1, p. 148-170, 1961. Disponível em: https://projecteuclid.org/euclid.aoms/1177705148#info. Acesso em: 29 jun. 2021.

HACKERT, C.; BRAEHLER, G. FlashQ [computer software]. 2007. Disponível em: http://www.hackert.biz/flashq/home.

HAYS, R. Establishing a new medical school: a contemporary approach to personalising medical education. **Med Teach**, v. 40, p. 990-995, 2018.

HUDELSON, P. M. **Qualitative Research for Health Programmes**. Division of Mental Health - World Health Association, Geneva, 1994. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/62315/WHO_MNH_PSF_94.3.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

LADAN, M.A.; WHARRAD, H.; WINDLE, R. Towards understanding healthcare professionals'adoption and use of technologies in clinical practice: using Q-methodology and models of technology acceptance. **J Innov Health Inform**, v. 25, n. 1, p. 027–037, 2018.

LUTFALLAH, S.; BUCHANAN, L. Quantifying subjective data using online Q-methodology software**. The Mental Lexicon**. v. 14, n 3, p. 415-423, dec. 2019.. DOI: https://doi.org/10.1075/ml.20002.lut. Disponível em: https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/ml.20002.lut. Acesso em: 29 jun. 2021.

NAZARIADLI, S.; MORAIS, D.B.; SUPAK, S.; BARAN, P.K.; BUNDS, K.S. Assessing the visual Q method online research tool: A usability, reliability, and methods agreement analysis. **Methodological Innovations**, jan. 2019. DOI:10.1177/2059799119832194

NOVAES, A. Metodologia Q: uma estratégia investigativa para o estudo das singularidades. In: NOVAES, A.; VILLAS BÔAS, L. P.; ENS, R. T. (orgs.). **Formação e trabalho docente: relações pedagógicas e profissionalidade: pesquisas com a técnica Q**. Curitiba/São Paulo: Champagnat/ Fundação Carlos Chagas, 2016, p. 15-30.

Novaes, A. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre "políticas de subjetividade". **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2015, v. 45, n. 156 [Acessado 5 Julho 2021] , pp. 328-343. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143205>. Epub Apr-Jun 2015. ISSN 1980-5314. https://doi.org/10.1590/198053143205.

NOVAES, A. Professor é uma pessoa: constituição de subjetividades docentes na periferia de São Paulo. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v.39, n. 1, p. 59-79, abr. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002020000100059&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jun. 2021.

OSCHLIES, J; KILLING, M. HTMLQ. 2015. Disponível em: https://github.com/aproxima/htmlq.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E.; ALMEIDA, L.H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. In: **Observatório Socioeconômico da COVID-19 (OSE)**, 2020. https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf.

PETIT-DIT-DARIEL, O.; WHARRAD, H.; WINDLE, R. Using Bourdieu's theory of practice to understand ICT use amongst nurse educators. **Nurse Education Today**. v. 34, n. 11, p.1368–1374, nov. 2014. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S026069171400046X. Acesso em: 29 jun. 2021.

PRUNEDDU, A. Q-Sortouch [computer software]. 2018. Disponível em: https://www.qsortouch.com/.

REBER, B.H.; KAUFMAN, S.E.; CROPP, F. Assessing Q-Assessor: A validation study of computer-based Q sorts versus paper sorts. **Operant Subjectivity,** v. 23, n. 4, p. 192–209, 2000.

RAMLO, S. Mixed method lessons learned from 80 years of Q methodology. **Journal of Mixed Methods Research**. 2016; 10(1), 28-45. https://doi.org/10.1177/1558689815610998

SAMPSON, D. G.; KARAGIANNIDIS, C. Personalised Learning: Educational, Technological and Standardisation Perspective. **Interactive Educational Multimedia**, n. 4, p. 24-39, 2002.

STEPHENSON, W. Technique of factor analysis. **Nature**. 136, p. 297, 1935. DOI: https://doi.org/10.1038/136297b0.

TELES, A. M. O.; CERQUEIRA, T. C. S. A pedagogia do si mesmo: debate sobre a emergência do sujeito que aprende. **Educação & Realidade,** Porto Alegre , v. 38, n. 3, p. 931-951, set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000300013. Acesso em: 29 jun. 2021.

WATTS, S.; STENNER, P. **Doing Q Methodological Research: Theory, Method and Interpretation**. Londres: SAGE Publications Ltd., 2012.

25.5.48 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE EM PESQUISAS DEPOSITADAS NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES

Fernanda Cristina Sanches-Canevesi[3364]

Solange Franci Raimundo Yaegashi[3365]

RESUMO

Os problemas ambientais pelos quais perpassam a humanidade, despertaram a necessidade de formação de uma educação pautada na sustentabilidade. Assim, a educação ambiental (EA) surgiu como maneira de auxiliar o processo de aprendizagem em todos os níveis de ensino. Busca-se por meio dessa educação, formar cidadãos conscientes sobre seu papel na sociedade e demonstrar aos estudantes as formas pelas quais esses podem atuar na minimização dos impactos ambientais causados pela ação do homem no planeta. Porém, os estudantes são formados por docentes que por muitas vezes, precisam trabalhar em sala de aula com temáticas das quais não possuem clareza. Nesse aspecto, as representações sociais (RS) surgem como opção interessante para compreender a visão desses docentes sobre a temática de EA e por consequência, compreendendo as RS desses, pode-se entender a forma como a temática tem sido trabalhada no ensino. Assim, o objetivo desse estudo é identificar e caracterizar as teses e dissertações que revelam pesquisas sobre RS de EA no ensino superior, cadastradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações no período compreendido de 2001 a 2020. Especificamente, busca-se: a) caracterizar as teses e dissertações e identificar os principais teóricos citados; b) identificar os principais resultados apontadas nos estudos. Para tanto, realizou-se uma pesquisa documental para identificar os estudos que discutiam a temática especificamente no ensino superior. Foram encontrados 12 estudos referentes à temática e os principais resultados dessas investigações apontam para o fato de que, em sua maioria, as representações sociais de EA de docentes e estudantes do ensino superior, apresentam uma visão naturalista e ecológica de meio ambiente, o que pode ser considerado fato alarmante para o objetivo do aprendizado em EA.

Palavras-chave: Senso comum. Sustentabilidade. Meio ambiente. Ensino Superior. Pesquisa documental.

1 INTRODUÇÃO

Os problemas ambientais contemporâneos, vem despertando na sociedade a preocupação de se preservar o ambiente comum compartilhado para as futuras gerações. Leff (2003) alerta que nesse cenário, é imprescindível elaborar ações que se voltem para o desenvolvimento sustentável, em que se busque um repensar nas estratégicas políticas, econômicas e técnicas. Nesse cenário, a educação ambiental (EA) surge como uma forma de inserir essas discussões no processo educativo. Consiste em uma educação que visa desenvolver consciência crítica dos educandos,

[3364] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM), fernandacsanches@gmail.com
[3365]Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM), solangefry@gmail.com

no que se refere à problemática ambiental (LAYRARGUES, 2006).

A EA já é temática obrigatória a ser trabalhada em todos os níveis de ensino, conforme especificado na Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (BRASIL, 1999). No que tange ao ensino superior, Leff (2003) afirma que a inserção da EA pode cooperar com a formação de profissionais críticos e reflexivos com relação do desenvolvimento sustentável. Assim, o papel do docente torna-se fundamental nesse processo.

Contudo, compreende-se da mesma forma necessário que os docentes designados a aplicar essas temáticas no ensino, possuam formação ou conhecimento nas áreas em que deverão atuar. É nesse momento que nesse estudo identificou-se a existência de uma possível lacuna na formação dos professores de ensino superior, no que se refere ao conhecimento deles, sobre a temática que envolve a EA. Isso pois, para além da formação científica, conforme o ambiente em que estão inseridos, os seres humanos desenvolvem suas representações sociais (RS) sobre determinadas temáticas (MOSCOVICI, 2007).

Na Teoria das Representações Sociais (TRS), Moscovici (1978) defende a ideia de que por meio das representações, as pessoas explicam e compreendem melhor a realidade. Essas representações, conforme Alves-Mazzotti (2008), tornam-se elementos importantes para avaliar o processo educativo, visto que os educadores embasam seus conhecimentos muitas vezes no senso comum, nas experiências que vivenciaram no decorrer de suas vidas. Portanto, conhecer as representações sociais dos docentes de ensino superior, se faz importante para compreender suas ações frente ao ensino da EA.

Nesse aspecto, esse artigo, por meio de uma revisão bibliográfica, tem como objetivo identificar e caracterizar as teses e dissertações que revelam pesquisas sobre RS de EA no ensino superior, cadastradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no período compreendido de 2001 a 2020. Especificamente, busca-se: a) caracterizar as teses e dissertações e identificar os principais teóricos citados; b) identificar os principais resultados apontadas nos estudos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esse estudo foi desenvolvido com base em uma pesquisa documental que buscou identificar teses e dissertações que versam sobre RS de EA no ensino superior depositadas no banco de dados da BDTD. Para tanto, utilizou-se da ferramenta de busca avançada, na qual apontou-se os termos de busca “representações sociais” e “educação ambiental”. Na correspondência da busca foi selecionada a opção “todos os termos” e nos parâmetros os tipos de documentos selecionados foram “Dissertação” e “Tese”, sem delimitação de idioma. A justificativa para o recorte temporal dos últimos 20 anos ampara-se no fato de que estudos desenvolvidos especificamente para o ensino superior que envolvem as RS e a EA, são escassas, portanto, os dados aqui apresentados refletem todas as teses e dissertações sobre a temática publicadas na BDTD no século XXI, até o mês de dezembro de 2020. Ressalta-se que os dados foram coletados em janeiro de 2021.

Inicialmente foram localizados 147 resultados, sendo 35 teses e 112 dissertações. Dessas. pela leitura flutuante dos resumos e palavras-chave dos estudos, foram selecionadas 3 teses e 9 dissertações que investigam as RS de EA com pesquisas aplicadas especificamente no ensino superior. A maior parte das teses e dissertações encontradas abordam estudos no ensino básico, conforme apontado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Características das teses e dissertações analisadas

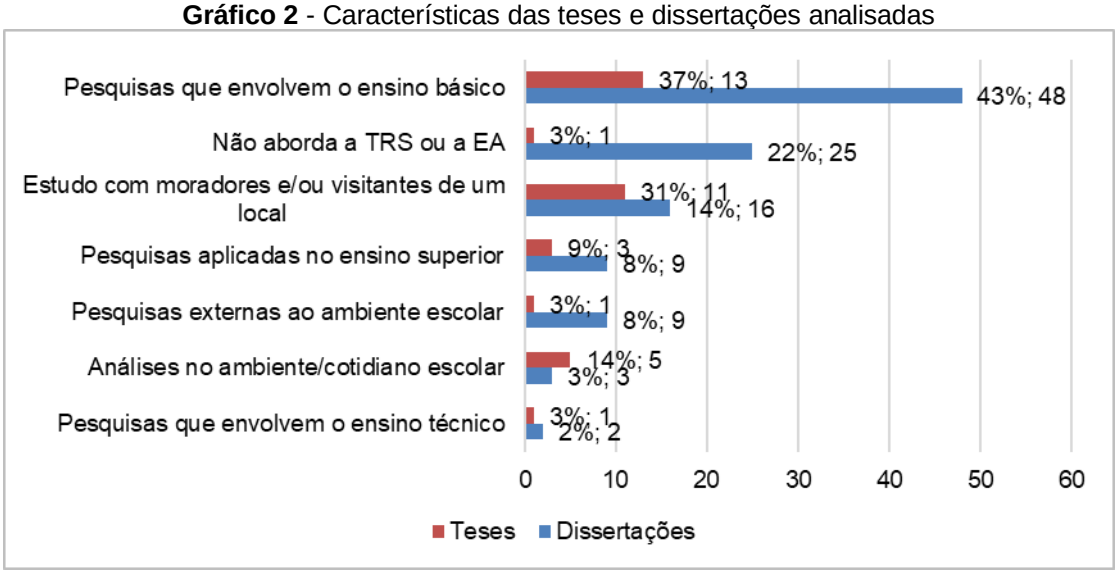

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Observa-se no Gráfico 2 que apenas 9% (3 teses e 9 dissertações) dos trabalhos de cada categoria, analisaram o contexto da TRS de EA no ensino superior. Esses 12 estudos compõem, portanto, o corpus dessa investigação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, realizou-se uma caracterização das teses e dissertações identificadas como corpus desse estudo, conforme descrito no Quadro 1**Erro! Fonte de referência não encontrada.**.

Quadro 7 - Caracterização das teses e dissertações sobre RS de EA na BDTD

Identificação	Título	Ano	IES
Dissertação 1	Visões de mundo e representações de meio ambiente entre licenciandos da UFSC	2003	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Dissertação 2	O ambiente no olhar de alunos em diferentes momentos de escolarização	2004	Universidade Federal do Pará (UFPA)
Dissertação 3	Educação ambiental e representações sociais: uma análise transdisciplinar	2005	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Dissertação 4	Educação ambiental e representações sociais na educação de surdos	2006	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Dissertação 5	As representações sociais de "Química Ambiental": contribuições para a formação de bacharéis e professores de química	2008	Universidade de São Paulo (USP) Fac.de Educação
Dissertação 6	As representações sociais de educação ambiental entre os professores/cursistas do Programa Especial de Formação Docente/PEFD da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas	2011	Universidade Federal do Amazonas (UFAM) Faculdade de Educação
Dissertação 7	Representações sociais do cerrado por licenciandos e professores da rede pública do Distrito Federal	2013	Universidade de Brasília (UNB)
Dissertação 8	Da formação à prática do professor de biologia: representações sociais e docência em educação ambiental	2014	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Dissertação 9	Educação ambiental: representações sociais e práticas pedagógicas em cursos de formação de professores	2014	Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR)
Tese 1	Dimensões e universo das representações sociais de educação ambiental por discentes em Garanhuns-PE	2008	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Tese 2	De que "natureza" se fala na escola: Representação social de professores e alunos no contexto da educação ambiental	2009	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Tese 3	A dimensão ambiental na formação inicial de professores de química: estudo de caso no curso da UFBA	2013	Universidade de São Paulo (USP) – Fac. de Educação

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da BDTD (2021).

Grande parte dessas pesquisas procedem de programas de pós-graduação em Educação, em sua maioria oriundas da região Nordeste do Brasil. Dentre os programas, apenas uma dissertação origina-se de Mestrado Profissional. Conforme apontado no Quadro 1, dentre as pesquisas elencadas, a mais antiga é uma dissertação publicada no ano de 2003. A partir desse ano, percebe-se uma curva ascendente na quantidade de investigações realizadas na área de RS sobre EA. Tal

fator provavelmente esteja relacionado ao fato de que a PNEA foi publicada em 1999, e regulamentada apenas em 2002, momento em que se fomentou os debates e discussões acerca da temática ambiental (BRASIL, 1999).

Para além disso, na análise das teses e dissertações, buscou-se identificar a incidência de citações de teóricos da área das RS e da área de EA (Quadro 8).

Quadro 8 - Incidência de teóricos da TRS e de EA nas teses e dissertações analisadas

ID	Incidência de Teóricos da TRS	Incidência de Teóricos da EA
Dissertação 1	Mazzotti (1997); Sá (1996)	Leff (2001); Reigota (1998)
Dissertação 2	Moscovici (1978)	Boff (2003); Dias (1991); Guimarães (2000); Reigota (1991; 1996; 2002); Sato (2003); Sauvé (1994; 1997)
Dissertação 3	Moscovici (2003); Sá (2002)	Dias (2003); Gadotti (2000); Guimarães (1995); Layrargues (2004); Leff (2002); Loureiro (2002; 2004); Morin (1962; 2000); Reigota (2002); Sato (1997)
Dissertação 4	Guareschi e Jovchelovitch (1999); Moscovici (1978; 1984); Sá (1998)	Reigota (1998; 2001); Sato (2002); Sauvé (1996)
Dissertação 5	Abric (1998; 2001); Alves-Mazzotti (2002); Sá (1993; 1996; 1998); Spink (1999); Jodelet (2001); Mazzotti (2002); Moscovici (2003); Sá (1993, 1996, 1998)	Dias (2004); Guimarães (1995); Leff (1993; 2001); Reigota (1999; 2002)
Dissertação 6	Abric (2000); Moscovici (1978); Sá (1996)	Carvalho (2004); Dias (2004); Guimarães (1995); Leff (2003); Morin (2001); Reigota (1998; 2002; 2004; 2007)
Dissertação 7	Alves-Mazzotti (1994); Guareschi (1993); Jodelet (1989; 1990); Moscovici (1978, 2003)	Boff (1999); Guimarães (1994); Layrargues (1999, 2004); Leff (2001; 2003); Morin (2000; 2001;2003; 2004); Reigota (1995); Sato (1997)
Dissertação 8	Jodelet (1989; 2001); Mazzotti (1997); Moscovici (1978, 2011); Spink (1995)	Carvalho (1995; 1997; 2001); Dias (2003); Guimarães (2004); Layrargues (2000; 2011); Leff (1996; 2002; 2006); Loureiro (2004); Reigota (1998; 2001; 2002; 2011); Sato (2001); Sorrentino (1997)
Dissertação 9	Jodelet (2001); Marková (2006); Moscovici (2003; 2012); Sá (1996; 1998; 2004)	Carvalho (2004; 2008; 2009); Dias (1994); Guimarães (2004; 2006; 2007; 2011); Leff (2001; 2007; 2010); Loureiro (2004; 2006; 2008); Reigota (2007; 2010)
Tese 1	Abric (1994; 2003); Guareschi (2003); Jodelet (2001); Jovchelovitch (2000); Marková (2006); Moscovici (1978; 2003; 2005; 2007); Moscovici e Marková (2006); Sá (1996; 1998; 2004)	Carvalho (2002; 2004; 2005); Dias (1994); Loureiro (2004; 2006); Morin (2002; 2002; 2005); Reigota (2007); Sauvé (2005); Sorrentino, Trajber e Ferrano Júnior (2005)
Tese 2	Abric (1998); Alves-Mazzotti (1994; 1997; 1998; 2001); Moscovici (1977; 1978; 1980; 2000; 2003); Jodelet (1984; 2005); Mazzotti (1994); Moscovici (1977; 1978; 2003); Sá (1998)	Carvalho (2004); Dias (1993; 2000; 2001); Leff (2001; 2007); Morin (1977; 1979); Reigota (1995; 2006); Sorrentino (1997)
Tese 3	Abric (1998; 2001); Jodelet (1989; 2001); Alves-Mazzotti (2002); Moscovici (1978; 1989; 2003); Sá (1998; 2002)	Carvalho (2004); Dias (2004); Layrargues (2002; 2004); Leff (2000; 2001); Loureiro (2005; 2006); Reigota (2007); Sauvé (1997; 2005); Sorrentino (2000)

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da BDTD (2021).

Verifica-se no Quadro 8, que todos os trabalhos analisados se utilizam de teóricos das áreas de RS e EA. Pode-se observar que dentre os autores mais citados sobre RS estão: Moscovici, Jodelet e Sá. Já nas temáticas sobre EA, os autores mais frequentes utilizados foram Reigota, Leff e Dias.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No contexto das RS de EA, na Tese 1 Freitas (2008) busca investigar as dimensões e o universo das RS de EA e com isso, identificar sentidos e significados de EA de estudantes do ensino superior e médio. Para tanto, utilizou-se como referencial teórico a TRS de Moscovici. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e para análise utilizou-se as metodologias de análise de conteúdo e de discurso, que envolveu 443 alunos. Os principais resultados do estudo apontaram que as RS desses estudantes são compostas pelos grupos semânticos natureza/ambiente/meio ambiente. Isso denota que a pesquisa aponta para um imaginário correspondente a corrente naturalista da EA. O estudo aponta também que a preservação, a conscientização e o respeito entram no discurso circulante dos sujeitos, no sentido de configurarem condição necessária para proteger a vida.

Na Tese 2, estudo de Silva (2009), a autora teve como objetivo conhecer sobre as RS de natureza de alunos e professores de diferentes disciplinas e níveis de ensino, bem como as orientações determinações legais e institucionais para a introdução da EA. Para atingir os objetivos propostos a pesquisadora investigou as RS de 426 sujeitos por meio da aplicação do TALP utilizando um termo indutor. Os resultados principais apontam para o fato de que as RS dos sujeitos estavam destituídas das diretivas da EA, que apontam a importância do pensamento coletivo e envolvimento da comunidade em geral nas questões ambientais. Isso pois os sujeitos investigados, tanto docentes quanto estudantes, de modo predominante, não demonstram preocupação com a inserção social no modelo de sociedade sustentável.

Cortes Junior (2013) na Tese 3 teve como foco investigar e discutir a EA na formação de professores de ensino superior de química, a partir de um estudo das RS, diagnóstico do currículo e análise de atividades formativas. Assim, utilizou-se da aplicação do TALP, de questionários e de entrevistas semiestruturadas com 86 acadêmicos e 15 docentes de um curso de licenciatura em Química. No que tange as RS dos docentes e dos estudantes, essas demonstraram bastante semelhança, apontando para compreensões da EA pelas correntes “conservacionista” e de “conscientização”.

Na Dissertação 1, Seemann (2003) investiga a relação entre representações de meio ambiente (naturalista ou globalizante) e as visões de mundo (fragmentadas e integradas) e a sua importância na educação. Para isso, aplicou entrevistas

semiestruturadas com 18 acadêmicos e o TALP a 125 acadêmicos de diferentes cursos de graduação de uma universidade, nas quais pôde concluir que as representações dos sujeitos sobre meio ambiente refletem um ambiente naturalista. Ou seja, para os investigados o meio ambiente envolve elementos como água, ar, animais, plantas, dentre outros. Assim, a autora afirma que as RS sobre visões de mundo desses acadêmicos apresentaram-se como fragmentadas, visto que não envolvem o espaço social e econômico.

Santana (2004), na Dissertação 2, objetivou levantar uma caracterização das concepções de ambiente de alunos de diferentes níveis de ensino, também investigou se essas concepções apresentam distinções conforme o grau de escolarização dos 181 estudantes pesquisados. Os sujeitos da pesquisa, alunos do ensino fundamental, médio e de ensino superior em Pedagogia, responderam um questionário composto por perguntas abertas e preencheram um formulário no qual foi fornecida uma lista de palavras que deveriam ser ordenadas por importância. Os resultados apontam que os alunos, de modo geral, se consideram seres privilegiados por possuírem a capacidade de efetuar mudanças na natureza. As RS dos investigados voltam-se para a preocupação com a conservação de recursos, portanto, consideram-se incluídas na corrente conservacionista de EA.

Ribeiro (2005) na Dissertação 3, tem como foco identificar e analisar os temas mais importantes em EA na visão dos estudantes de uma IES. Para tanto, aplicou o TALP a 262 estudantes de 9 cursos de graduação e analisou esses dados por meio da metodologia de análise de conteúdo. Os principais resultados apontaram que as RS dos estudantes se voltam para uma corrente ecológica e conservacionista da EA, pois o núcleo central é composto pelos temas reciclagem e lixo. Além disso, ao comparar os temas do núcleo central com as categorias da periferia, identificou-se que os acadêmicos compreendiam como menos importantes temas que privilegiassem politicamente a relação do homem com a natureza.

Com o objetivo de identificar as RS dos acadêmicos e professores quanto à EA, em 2006 na Dissertação 4, Demamann (2006) traz resultados de entrevistas e questionários aplicados a 4 estudantes de um curso superior e 6 professores de ensino especial. Nessa investigação, à exemplo de outros estudos aqui citados, também se encontrou a ancoragem das RS pautada em aspectos naturalistas (ar, árvore, água etc.) da EA. Analisando também a prática didática dos professores, os

resultados indicam que as atividades de EA em sala de aula voltam-se apenas para aspectos da natureza.

Na Dissertação 5 Cortes Junior (2008) buscou investigar as RS de alunos de ensino médio e acadêmicos dos cursos de bacharelado em Química Ambiental e licenciatura em Química de uma universidade pública. Foram abordados 72 alunos de ensino médio, 33 acadêmicos de Química licenciatura e 40 estudantes de Química bacharelado. O autor aplicou o TALP e solicitou a elaboração de um texto dissertativo acerca dos termos indutores aos participantes. Pontuou-se perceptíveis diferenças entre as RS de EA dos alunos de bacharelado e os de licenciatura. Essas podem estar relacionadas, em parte, à RS dos alunos sobre o seu papel profissional. A pesquisa mostra ainda, que os alunos iniciantes apresentam imaginários de EA com termos como poluição, reciclagem e preservação, enquanto os concluintes mostram concepções da corrente preservacionista.

Em 2011, Lima (2011) na Dissertação 6, teve como objetivo identificar as RS de EA de professores. Após aplicação do TALP a 100 professores e realização de entrevistas semiestruturadas com 10 desses, as RS revelam uma visão naturalista da EA. O núcleo central das RS foi composto pelos termos “preservação” e “consciência”, o que denota que os sujeitos da pesquisa veem a EA como um processo de conscientização do uso adequado da natureza e consideram a relação homem-natureza como natural. Contudo, demonstram não perceber que as relações que se estabelecem no mundo são sociais e vividas em um tempo e espaço histórico.

Na Dissertação 7, Cardia (2013) investigou 36 egressos e alunos de cursos de licenciatura e 18 professores de ensino básico. O objetivo do estudo foi verificar como licenciandos e professores do ensino básico representam o Cerrado e como essas percepções contribuem para o entendimento e construção da EA no ambiente escolar. Para atingir o objetivo o autor aplicou questionários aos estudantes e realizou entrevistas individuais e grupo focal com os professores, os quais apresentaram resultados apontando RS de EA enraizadas na ecologia, naturalistas, consideradas pelo autor como simplistas diante da complexidade das problemáticas ambientais contemporâneas.

Da mesma forma, Angelo (2014) por meio de grupo focal, investigou 10 acadêmicos de um curso de licenciatura em Biologia, com o objetivo de analisar como os discentes enxergavam sua formação em EA. Os resultados da Dissertação 8

apontam que o PPC do curso analisado necessita de adequações no sentido de contemplar novas demandas de formação docente ambiental, interdisciplinar e focada em uma sociedade sustentável. Isso porque os resultados das RS dos sujeitos analisados, apresentam uma EA simplista, reduzida a temática "Lixo". A autora alerta para o fato de que é latente a importância de que os alunos, futuros professores, compreendam a EA integralmente, ou seja, uma educação que envolva as relações sociais, econômicas, ecológicas, culturais, entre outras.

Silva (2014) na Dissertação 9 pesquisou sobre as RS de EA e práticas pedagógicas de 100 acadêmicos e 18 docentes de cursos de licenciatura de dois campi de uma IES. O estudo foi construído por pesquisa documental nos PPCs dos cursos analisados, aplicação de questionários e TALP. Os dados apontaram que as RS dos sujeitos estão diretamente relacionadas a forma como ocorre a prática pedagógica dos professores. Essas são centradas na EA voltada para o desenvolvimento de atitudes, valores e condutas que atuem em favor da preservação ambiental e do desenvolvimento sustentável. Isso ficou explicito nas RS tanto dos docentes, quanto dos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apontados nas teses e dissertações, percebe-se que com o passar dos anos houve uma evolução nas concepções ambientais dos sujeitos investigados. Contudo, as RS na maior parte dos casos, foi apresentada com uma visão naturalista e ecológica de meio ambiente, o que provavelmente seja reflexo da forma como a temática de EA é abordada no ensino superior.

Isso denota que além da necessidade de inclusão dessas temáticas nos PPCs, se faz primordial a elaboração de medidas que promovam uma formação docente pautada nos princípios da EA contemporânea. A partir de uma capacitação dos professores, pode-se facilitar o processo de apreensão dos conteúdos por parte dos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. "Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação", **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 60–78, jan. /jun., 2008.

ANGELO, J. A. C. **Da formação à prática do professor de biologia: representações sociais e docência em educação ambiental**. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 18 jun. 2021

CARDIA, F. M. dos S. **Representações sociais do cerrado por licenciandos e professores da rede pública do Distrito Federal**. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Faculdade Unb Planaltina, Brasília, 2013.

CORTES JUNIOR, L. P. **A dimensão ambiental na formação inicial de professores de química: estudo de caso no curso da UFBA**. 2013. 313 f. Tese (Doutorado em Esino de Ciências) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.

CORTES JUNIOR, L. P. **As Representações Sociais de "QUÍMICA AMBIENTAL": contribuições para a formação de bacharéis e professores de química.** 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Química, Física e Biociência e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), 2008.

DEMAMANN, S. T. **Educação ambiental e representações sociais na educação de surdos**. 2006. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

FREITAS, V. L. C. de. **Dimensões e universo das representações sociais de educação ambiental por discentes em Garanhuns-PE**. 2008. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008.

LAYRARGUES, P. P., A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, J. S. (Org.), **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**, 3. ed. Brasília, Ibama, 2006. p. 204.

LEFF, E., Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, E. (Org.), **A complexidade ambiental**, São Paulo, Cortez, 2003. .

LIMA, C. C. **As representações sociais de educação ambiental entre os professores/cursistas do Programa Especial de Formação Docente/PEFD da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Natureza: para pensar a ecologia**. Rio de Janeiro, Mauad X -

Instituto Gaia, 2007.

RIBEIRO, I. J. L. **Educação ambiental e representações sociais: uma análise transdisciplinar**. 2005. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2005.

SANTANA, A. R. de. **O ambiente no olhar de alunos em diferentes momentos de escolarização**. 2004. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas). Universidade Federal do Pará, Belém, 2004.

SEEMANN, T. M. da S. **Visões de mundo e representações de meio ambiente entre licenciandos da UFSC**. 2003. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SILVA, L. F. da. **Educação ambiental: representações sociais e práticas pedagógicas em cursos de formação de professores**. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco/PR, 2014.

SILVA, L. M. A. E. **De que “natureza” se fala na escola: representação social de professores e alunos no contexto da educação ambiental**. 2009. 434 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009., 2009.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

25.5.49 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INOVAÇÃO POR PROFESSORES DE PEDAGOGIA

Silvio Duarte Domingos[3366]

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon[3367]

RESUMO

Desde o século XIX, a temática da inovação pedagógica tem provocado um embate na Educação nacional. Ainda hoje, verifica-se na literatura aqueles de defendem uma renovação nas práticas pedagógicas e aqueles indicam que essa ideia de inovação está relacionada a políticas públicas orientadas para atender a demandas de uma sociedade capitalista. Diante desse cenário, esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de objetivação das representações sociais de inovação pedagógica, por professores de Pedagogia. Para atingir esse objetivo, implementou-se uma pesquisa qualitativa com 23 professores. Os dados foram coletados por meio de induções de metáforas (ANDRADE, 2007) e foram analisados conforme a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Os resultados indicam que os elementos “tecnologia”, “conectividade”, “necessidade”, “estratégia” e “adaptabilidade” são aqueles que objetivam as representações sociais do grupo a respeito de inovação pedagógica. Essas representações parecem ser percebidas pelo grupo, inerentes a dois espaços, em relação ao indivíduo, um endógeno e outro exógeno. Esse estudo corrobora as pesquisas que identificaram uma relação entre as figuras de pensamento, particularmente as metáforas e o esquema figurativo. Identificou-se que as metáforas condensam significados atribuídos aos objetos de representação social. O que sugere que os sujeitos não se veem como aqueles de quem originam-se as inovações, porque parte delas, segundo os sujeitos, dependem de fatores externos.

Palavras-chave: Representações sociais. Trabalho docente. Pedagogia. Formação de professores. Inovação pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

É preciso inovar a Educação? Desde o século XIX, essa questão tem provocado um embate na Educação nacional (DOMINGOS, 2021). Esse debate centenário não se dissolveu. Ainda hoje, encontramos na literatura dois grupos em disputa, aqueles que dizem que as inovações educacionais visam atender às demandas de uma sociedade capitalista, em que avança o neoliberalismo e aqueles outros que defendem um processo de transformação no modo de se ensinar a aprender em todos os níveis da educação formal.

Para além do campo teórico, as políticas educacionais têm sido otimistas

[3366] Doutor em Educação, UNESA, silvio.duartte@gmail.com
[3367] Doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano, UNESA e UNITAU, edna.chamon@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

quanto às inovações. Elas defendem uma mudança na forma como os professores fazem o seu trabalho. Algumas sugerem uma urgência em renovar as práticas pedagógicas, consideradas tradicionais e desatualizadas.

Legalmente, todos as crianças brasileiras precisam passar pela educação formal. Nesse caso, todos os brasileiros terão suas formações para a vida em cidadania impactadas por algum professor formado em um curso de Pedagogia. Este profissional, por sua vez, será preparado por outro sujeito, o formador universitário. Há, portanto, uma relação formativa em cadeia.

Diversas propostas políticas que visam inovar na Escola Básica desconsideram que as práticas dos sujeitos se baseiam em suas crenças. Também, pouco se considera o papel do formador de professores e essa relação formativa em cadeia, já que o professor de pedagogia é um dos mais obscurecidos sujeitos nas pesquisas (GATTI, 2019). Então, pouco adianta colocar o computador na escola ou fornecer cursinhos sobre novas metodologias pedagógicas, no intuito de promover práticas inovadoras. A Psicologia Social é bastante enfática na relevância de se interferir no âmbito das representações sociais dos grupos profissionais, já que é aí que estão alicerçadas as suas práticas.

Desse modo, este estudo teve como objetivo analisar o processo de objetivação das representações sociais (RS) de professores de Pedagogia sobre inovação pedagógica. Esse tipo de representação é entendido como uma forma de conhecimento social que alicerça as tomadas de decisões, bem como as ações dos sujeitos nos grupos sociais (MOSCOVICI, 2012; JODELET, 2001).

Para isso, estabeleceu-se uma pesquisa quali-quantitativa, com o apoio da análise de metáforas. Essas figuras de linguagem facilitam a comunicação entre as pessoas e têm sido indicadas ao estudo segundo a Teoria das Representações Sociais (TRS). Na próxima sessão serão explicitados os procedimentos metodológicos que possibilitaram este estudo.

2 O ESTUDO DAS METÁFORAS NO ACESSO ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Na pesquisa em representações sociais, a análise das metáforas tem sido indicada para o estudo do núcleo figurativo e do processo de objetivação (LIMA; CAMPOS, 2020; CASTRO; CASTRO, 2018; MAZZOTTI, 2003). Mazzotti (2003)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sustenta que o núcleo figurativo das representações sociais resulta de metaforizações ou são compostos por metáforas. Já Lima e Campos (2020, p. 10) reconhecem que essas figuras de linguagem "[...] associadas a crenças estruturadas de origem social (categorias, estereótipos, protótipos ou RSs) resulta na mise-en-marche (no início) de uma ou de todas essas funções". Por serem figuras empreendidas nas comunicações, as metáforas podem ser analisadas a partir da análise de conteúdo.

Lima e Campos (2020) explicam que, quando uma metáfora é evocada, traz uma contingência de elementos semióticos que estão ao redor do objeto, marcando os termos da metáfora. Por isso, consideram que o núcleo figurativo equivale a uma metáfora viva e consensual, ou mesmo a um conjunto restrito dessas figuras. Portanto, Lima e Campos (2020, p. 12) asseguram que essas figuras que "[...] condensam um discurso sobre um objeto social representado são, também, imagens de um "nós" (grupo) em comparação com outras imagens possíveis do objeto, as quais, por sua vez, são estrangeiras ao grupo".

Nesse sentido, Castro e Castro (2018) explicam que a metáfora é uma operação cognitiva que permite comparar elementos de naturezas diferentes. Para que a comparação seja eficaz na comunicação, é preciso que orador e auditório pertençam ao mesmo grupo semiótico. Nesse caso, a metáfora projeta a noção que se quer fazer entender sobre um "objeto palpável", conhecido e inteligível, concretizando-o em palavras. Por isso, as autoras afirmam que esse tipo de estudo permite chegar ao processo de objetivação das representações sociais. Em síntese, trata-se de um modo de operar que busca o que é familiar para poder comparar e ser compreendido bem certo e imediatamente. Portanto, a troca comunicativa dessas figuras é possível somente nos casos em que os indivíduos comungam o mesmo sistema de signos.

Castro e Castro (2018, p. 9) defendem que o "[...] processo de objetivação por metáforas por um grupo específico se dá a partir de comparações advindas de significados comuns, amplamente compartilhados em seu interior". Na mesma perspectiva, Lima e Campos (2020, p. 12) defendem que as metáforas possibilitam a "[...] materialização de uma abstração, a reprodução de um conceito em uma imagem, conforme processo de objetivação". Isso porque a força persuasiva que têm essas figuras de linguagem permite uma economia cognitiva, para que possam "[...] promover mudanças nas convicções e na ação de outros" (CASTRO; CASTRO, 2018,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

p. 9).

Desse modo, quando o orador cria e comunica a metáfora, ele seleciona elementos significativos que ele crê serem provocadores de um impacto emocional no auditório para permitir uma compreensão súbita da mensagem (CASTRO; CASTRO, 2018). Além disso, pode-se dizer que o orador supõe que sua formulação é tão poderosa sobre seu auditório a ponto obter a aderência desse público ao seu ponto de vista (MAZZOTTI; ALVES-MAZZOTTI, 2010).

A utilização de metáforas nas conversações possibilita o compartilhamento, em palavras, de objetos pensados, permitindo aos sujeitos expressarem noções. Asim, as metáforas elaboradas pelos participantes, juntamente com as explicações apresentadas, foram categorizadas a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de analisar o processo de objetivação das representações sociais de professores de Pedagogia sobre inovação pedagógica, realizou-se pesquisa quali-quantitativa, que utilizou múltiplos métodos de coleta e análise. No entanto, aqui será apresentado um recorte da etapa qualitativa, já que interessa-nos abordar o acesso ao processo de objetivação por meio do estudo das metáforas. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa de uma universidade brasileira, sob o CAAE 21074619.6.0000.5284, tendo sido aprovado pelo parecer número 3.654.295.

Participaram da pesquisa 23 professores de um curso de graduação em Pedagogia na cidade do Rio de Janeiro. Os sujeitos passaram por um entrevista semiestruturada, com tempo médio de 40 minutos. Ao final, era feita uma indução de metáforas.

Para a coleta de dados, ou seja, para a apreensão das metáforas utilizou-se a técnica de indução de metáforas sugerida por Andrade (2007) e Lima e Campos (2020), que permite transportar o tema de uma situação formal (de entrevista), para uma informal. A questão utilizada para induzir as metáforas foi, “Se inovação pedagógica fosse uma coisa, um animal, um vegetal, um mineral, ou um objeto, por exemplo, o que seria? Por quê?”.

Para a análise, buscou-se apoio na análise de conteúdo que, segundo a

literatura, visa ajudar na aproximação do núcleo figurativo das RS, dando indícios da objetivação da representação (MAZZOTTI, 2003; CASTRO; CASTRO, 2018).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando o conjunto de metáforas, é possível destacar elementos que parecem ser mais representativos dos significados atribuídos pelo grupo à inovação pedagógica, pois além de serem repetidos pelos sujeitos, produzem relações entre os discursos. Os elementos “conectividade”, “necessidade”, “adaptabilidade”, “estratégia” e “tecnologia” são aqueles que parecem agrupar os sentidos atribuídos ao objeto representado pelo grupo.

Necessidade indica que a inovação é necessária. Os sujeitos trouxeram a metáfora da água e do ar, que não são rígidos, mas fluidos, podem ser rápidos e fugidios, portanto efêmeros. Os professores também explicam que a água deve ser aproveitada como uma oportunidade de renovação, transformação, de mudança para melhor. Ela promove uma transformação no jeito de ensinar e de aprender. No mesmo sentido, Rodrigues (2006, p.98) entende que essas inovações na educação “[...] não têm existência estável nem duradoura; têm um tempo vivido que as determina, e uma vez satisfeitas, desaparecem dando ou não lugar a outras necessidades de inovação”.

Estratégia sugere que a inovação pedagógica permite a construção cotidiana e coletiva do futuro desejado e necessário, por meio de estratégias. Aqui a metáfora da águia foi utilizada para representar a estratégia e a visão ampla. Para os participantes, a estratégia permite inovar, evoluir, melhorar, construir o outro para uma atuação desejada e adequada socialmente, construir o futuro por meio da construção do conhecimento do outro, da ação pedagógica sobre o aluno, que por sua vez irá ensinar outros. De modo análogo, para Cunha (2010, p. 55), são “[...] as experiências, que dão à universidade a condição de lugar de formação, reconhecem nela a condição de locus cultural, que fazem intermediações de significados com os sujeitos em formação”.

Adaptabilidade alude à leitura do ambiente, à percepção e à compreensão do contexto, para adaptar-se a ele. Há também uma possibilde de reavaliação e reajuste. Os participantes utilizam a metáfora do camaleão, para eles, a inovação permite a adaptação ao contexto. A partir da observação do lugar em que está, o camaleão se adapta. Assim, faz parte do “[...] conceito de inovação a ideia de mudança, ou seja,

uma resposta a um cenário que se deseja alterar, melhorar, enriquecer [...]" (WAGNER; CUNHA, 2019, p. 30).

Conectividade indica o sentido de inovações individuais, que são feitas a partir de um núcleo de referência vivo, comum a todos, ao qual os professores contribuem. Os professores indicam a metáfora do rizoma. Para eles, as contribuições individuais irão alimentar a criação de todos, de forma orgânica, no sentido de uma ideação coletiva, aqui a inovação surge como uma cocriação. Para os participantes, a escola é uma só, mas existem núcleos interdependentes que funcionam de uma maneira orgânica. De acordo com Wagner e Cunha (2019, p. 31), inovações "[...] no âmbito acadêmico, envolvem condições de partilha que levem à melhoria colaborativa da prática docente".

Tecnologia sugere que diante de uma realidade socioeducacional múltipla e complexa, a inovação pedagógica é uma possibilidade de resposta. Nesse sentido, elaboram a metáfora do computador. Segundo os sujeitos, como um computador, ou um aplicativo, a inovação permite a leitura e a resolução de múltiplos desafios que são colocados ao professor cotidianamente. Assim, o apoio em ferramentas tecnológicas facilita o enfrentamento dos desafios diários colocados ao professor de Pedagogia, facilita a inovação pedagógica. Para Wagner e Cunha (2019, p. 30), é comum relacionar inovação pedagógica com os "[...] recentes aparatos tecnológicos aplicados nos processos de ensinar e aprender. A presença das tecnologias digitais no cotidiano contemporâneo, de fato, interpela as práticas tradicionais de ensinar e aprender".

Nas palavras de Moscovici (2012, p. 110), a objetivação torna real um conceito: "[...] objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as". Necessariamente, a objetivação passa pela materialização da ideação grupal. Assim, traz para o plano do concreto aquilo que estava no abstrato. Portanto, os elementos "conectividade", "necessidade", "adaptabilidade", "estratégia" e "tecnologia" são aqueles que objetivam as representações de inovação pedagógica, para esse grupo de professores. Nos discursos deles, esses elementos cristalizam as noções expressadas pelo grupo quando falam do objeto. O esquema apresentado na Figura 1 ilustra a interpretação aqui apresentada das relações entre esses elementos para o grupo. No esquema, IP significa inovação pedagógica.

Figura 1 – Núcleo figurativo de inovação pedagógica

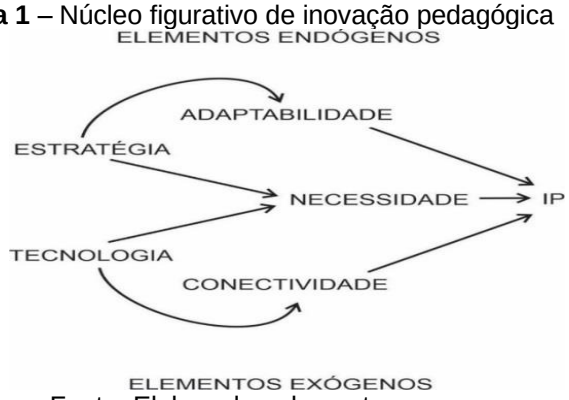

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se que os elementos que edificam os significados atribuídos à inovação pedagógica pelos sujeitos, nas metáforas, dividem-se em duas ordens. Uma é endógena, interna ao professor, já a outra é exógena, mas tem a função de apoiar e conectar as relações intergrupais e intergrupais, ou seja, entre os professores e entre professores e alunos.

Essa bifurcação de elementos em dois espaços, interno e externo, é fortemente veiculada pelas falas dos professores de Pedagogia que participaram desta pesquisa. Ideia ventilada por outros pesquisadores sobre inovação educacional, mas que não consideraram representações sociais. Canário (2005) e Barrera (2016) entendem como endógena a inovação educativa oriunda do próprio grupo, que nasce a partir de uma necessidade dos sujeitos e visa beneficiá-los. Por outro lado, os autores consideram como exógena a inovação que vem de fora, que é imposta e que visa promover mudanças no ambiente educacional.

Também em pesquisas na Psicologia Social, estuda-se a relevância de elementos disposicionais e situacionais na construção social das identidades grupais. Aqui, parece que os sujeitos percebem a inovação pedagógica como algo composto por duas ordens de elementos: aqueles que dependem dos próprios professores, no caso, a estratégia para a adaptabilidade e, consequentemente a inovação; e, aqueles que, apesar de estarem sob o jugo do grupo, como a tecnologia, que pode ou não ser adotada, são importantes para a inovação, como a conectividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa estudou as metáforas elaboradas por 23 professores de Pedagogia, para analisar o processo de objetivação das representações sociais do grupo sobre inovação pedagógica. Identificou-se que a objetivação dessas

representações ocorre a partir dos elementos, tecnologia, conectividade, estratégia, necessidade e adaptabilidade.

Assim, corroboramos as pesquisas que identificaram uma relação entre as figuras de pensamento, particularmente as metáforas e o esquema figurativo. As metáforas condensam significados atribuídos aos objetos de representação social. Por exemplo, Mazzotti (2003) sugere que o núcleo figurativo das representações sociais é constituído por figuras retóricas, principalmente as metáforas. Embora reconheça-se que as metáforas, quando são recursos ornametais, não indicam representações sociais (MAZZOTTI; ALVES-MAZZOTTI, 2010).

Conforme Lima e Campos (2020), a partir da formulação da metáfora, ocorre a materialização de uma abstração, a concretização de um pensamento, de acordo com o processo de objetivação preconizado por Moscovici (2003).

Os professores de Pedagogia, ao representarem inovação pedagógica, utilizam metáforas que indicam a correlação de dois campos de elementos, alguns disposicionais e outros situacionais. Para os participantes, existe uma necessidade em inovar, que é exigida pela universidade em que trabalham. Eles acreditam que a instituição exigem essas inovações, porque a própria sociedade está em mudança. Logo, para estarem adequados à realidade social, precisam mudar constantemente suas práticas profissionais.

Como a inovação é externa e interna, segundo os sujeitos, ela não depende totalmente deles, uma parte importante depende dos demais colegas e da própria instituição, no fornecimento de recusos tecnológicos, por exemplo. Desse modo, inovar pedagogicamente, para o grupo, é predominantemente uma exigência do ambiente socioeducacional. A eles resta apenas aderir ou não às propostas.

Na nossa opinião, as representações que o grupo elabora estão entre uma inovação regulatória e emancipatória. Veiga (2003) já havia assinalado esses dois tipos de inovação no contexto universitário. No caso deste estudo, para os sujeitos, a inovação é parte de uma exigência do ambiente e parte de sua criação individual. Portanto, isso nos leva questionar: será que os sujeitos se veem como criadores de inovações? Esta pesquisa não encontrou elementos para responder a essa questão. O que pode aprofundado por futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. B. da S. F. **Se a escola pudesse ser outra coisa, que coisa ela seria?** In: V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais. Anais [...]. Brasília, DF, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 7ª ed., 2011.

BARRERA, T. G. da S. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI.** 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto, 2005.

CASTRO, C. R. de; CASTRO, M. R. de. **Metáforas no acesso às representações sociais do trabalho docente**. In: XI Seminário Internacional de la Red Estrado. Rio de Janeiro, 2019.

CUNHA, M. I. da (org.). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

DOMINGOS, S. D. **Representações sociais de inovação pedagógica por professores de pedagogia.** 2020. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2020.

GATTI, B. A.; et al. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). **As Representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

LIMA, R. C. P.; CAMPOS, P. H. F. Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p.e206886, 2020.

MAZZOTTI, T. B. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (org.). **Representações sociais e práticas educativas.** Goiânia: UCG, 2003.

MAZZOTTI, T. B.; ALVES-MAZZOTTI, A. J. Análise retórica na pesquisa em representações sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. de L.; AGUIAR, W. M. J. de. (org.). **Estudos sobre a atividade docente:** aspectos teóricos e metodológicos em questão. EdUFAL: Maceió, 2010.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e o seu público.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais:** Investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003.

RODRIGUES, Â. **Análise de práticas e de necessidades de formação.** Lisboa: Ministério da Educação, 2006.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

WAGNER, F.; CUNHA, M. I. da. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 27-41, 2019.

25.5.50 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS ACERCA DAS ATIVIDADES INTEGRADORAS

Franciele Aparecida Bobato[3368]

Viviane Terezinha Koga[3369]

Marcio Akio Ohira[3370]

RESUMO

Este artigo investigou as representações sociais de acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa/ Paraná, acerca das atividades integradoras desenvolvidas nas disciplinas de Laboratório de Ensino I, II, III e IV. Tem, portanto, como objetivo principal apresentar as representações sociais dos acadêmicos do curso acerca das atividades integradoras desenvolvidas na referida disciplina. Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, que tem como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2012) e colaboradores. A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de um questionário, no mês de dezembro de 2019, para 99 acadêmicos regularmente matriculados nas referidas disciplinas. As informações coletadas foram analisadas a partir da frequência e da porcentagem de respostas, contou-se ainda com o auxílio do software EVOC e dos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2004). Os resultados indicaram uma representação social ambivalente, pois ao mesmo tempo em que os acadêmicos representam a importância e o reconhecimento das atividades integradoras para a sua formação profissional, eles expressam atitudes negativas diante da forma como elas são construídas e conduzidas nas disciplinas. Por fim, ressaltamos a necessidade de considerar as representações sociais dos envolvidos, pois toda mudança na prática passa necessariamente por uma mudança nas representações dos sujeitos.

Palavras-chave: Atividades Integradoras. Laboratório de ensino. Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

As atividades presentes na formação de professores trazem benefícios e desafios a serem superados. Dentre os benefícios está a melhoria da qualidade na formação docente, garantindo profissionais melhor preparados e qualificados para o atual contexto educacional. Entre os vários desafios tem destaque o de formar profissionais que atendam a variedade de processos emergentes da educação, especialmente, no que diz respeito à escola enquanto lugar de atuação e o professor com o papel fundamental nesse processo. Pimenta e Lima (2004) afirmam que a

[3368] Discente do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: franciele.bobato@yahoo.com.br
[3369] Doutora em Educação. Professora no Departamento de Biologia Geral, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: vivianekoga@gmail.com
[3370] Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Professor no Departamento de Biologia Geral da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: marcioakioohira@gmail.com

profissão do professor é uma prática social, que envolve ao mesmo tempo teoria e prática, sendo uma forma de intervir na realidade social, por meio da educação que ocorre, essencialmente, nas instituições de ensino.

Segundo Pimenta e Lima (2004), compete aos cursos de formação possibilitar aos futuros professores a compreensão da complexidade das práticas e ações dos profissionais, como alternativa no preparo para a inserção profissional. Um dos objetivos dos cursos de licenciatura é formar profissionais críticos, capazes de lidar com os desafios da escola. Para que isso seja cumprido estes cursos apresentam em sua grade curricular, dentre outras, as disciplinas articuladoras, proporcionando a aproximação de diferentes disciplinas e professores, de forma a inter-relacionar os conteúdos específicos e pedagógicos na formação docente.

No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a disciplina articuladora recebe o nome de Laboratório de Ensino I, II, III e IV, as quais acontecem, respectivamente, no 1º, 2º, 3º e 4º ano do curso. Dentre as diversas atividades desenvolvidas nessa disciplina se destacam as atividades integradoras (AI), nas quais ocorre a integração de diferentes disciplinas para o planejamento e a execução de atividades, sendo que a mesma pode ser apresentada para diversos públicos e em diferentes espaços. De tal modo, as AI aproximam os professores em formação dos contextos escolares e permitem uma maior integração tanto da teoria e prática quanto dos conhecimentos presentes nas diferentes áreas que compõem a Biologia (BOBATO; KOGA, 2020).

Diante desse contexto, a presente pesquisa parte da seguinte questão: quais são as representações sociais (RS) dos acadêmicos da Licenciatura em Ciências Biológicas da UEPG, acerca das AI desenvolvidas na disciplina de Laboratório de Ensino? Portanto, o objetivo principal consiste em apresentar as RS dos acadêmicos de Licenciatura em Ciências Biológicas acerca das AI desenvolvidas na disciplina Laboratório de Ensino.

Essa pesquisa possibilitou fazer um levantamento das RS dos acadêmicos acerca dessas atividades, que segundo Moscovici (2012) não são apenas opiniões ou imagens, mas teorias coletivas acerca do objeto analisado, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos. Para Sá (1996) as representações sociais estão espalhadas por aí, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são por

natureza difusas, multifacetadas, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias de interação social (SÁ, 1996).

> Uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. Enfim, ela produz e determina os comportamentos, já que define a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e a significação das respostas que lhes damos. Numa palavra, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos (MOSCOVICI, 2012, p. 27).

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho caracteriza-se como pesquisa de campo (MARCONI; LAKATOS, 1996), desenvolvida utilizando a abordagem quali-quantitativa tendo como enfoque a teoria de representações sociais. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 99 acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa/ Paraná, matriculados do 1º ao 4º ano.

No questionário utilizado para coletar os dados haviam questões abertas e fechadas. Inicialmente as questões tratavam da caracterização dos sujeitos participantes. Na sequência tinham como objetivo evidenciar as RS dos indivíduos acerca das AI e por fim objetivavam evidenciar as características das AI, bem como a avaliação dos alunos em relação a elas.

Após a coleta dos dados, para posterior análise, os questionários foram organizados em um banco de dados no Excel. As questões fechadas foram analisadas a partir da frequência de respostas, as questões abertas a partir dos pressupostos da análise de conteúdo, que pode ser considerado como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos (BARDIN, 2004).

Para as questões relativas às RS contou-se com o apoio do software EVOC (Ensemble de programmespermettantl' analyse dês evocations) o qual realiza análise estatística das palavras segundo a frequência e a ordem média de evocação, servindo de base para a construção dos quatro quadrantes.

Conforme Vergés (2005) no primeiro quadrante, provável núcleo central, situam-se os elementos mais relevantes, sendo os de maior frequência e mais evocados pelos sujeitos. No segundo quadrante estão os elementos que obtiveram

alta frequência, mas foram citados em últimas posições. No terceiro quadrante estão os elementos que foram citados numa frequência baixa, porém foram evocados primeiramente. No quarto quadrante estão os elementos que correspondem à periferia, nele estão os elementos menos citados e menos evocados pelos sujeitos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das questões iniciais, que tratava da caracterização dos acadêmicos participantes da pesquisa foi possível evidenciar que 20 acadêmicos são do 1º ano, 4 são do 2º ano, 43 são do 3º ano e 32 acadêmicos são do 4º ano. No que se refere ao turno 24 são do vespertino e 75 são do noturno.

Para a análise da questão 9 utilizou-se as palavras ou expressões que foram evocadas pelos acadêmicos a partir do termo indutor “as atividades integradoras desenvolvidas na disciplina de laboratório de ensino são...”, as palavras que tinham os mesmos valores semânticos foram agrupadas. Para a composição dos quatro quadrantes foram desprezadas as evocações cuja frequência mínima foi igual ou inferior a 6 (25% do total). Além disso, foi considerada a frequência intermediária 5 e a Ordem Média de Evocação (OME) 2,9, sendo que esses valores foram extraídos do relatório RANGMOT, que é fornecido pelo programa de análise. A frequência mínima é responsável por determinar que apenas as palavras com seis ou mais evocações sejam registradas e a frequência intermediária define que somente as palavras com frequência acima de 5 entrem na composição dos quadrantes superiores.

Do total de 476 palavras diferentes evocadas pelos alunos, 40 integram os quatro quadrantes, onde estão os possíveis elementos que compõem o núcleo central e o sistema periférico da representação social das atividades integradoras. Esses elementos são apresentados na tabela 1, seguidos das suas frequências e da OME.

Tabela 1- Prováveis elementos que compõem o NC e o SP das RS das AI

Palavras	Freq. >=5	OME <2,9	Palavras	Freq. >=5	OME >=2,9
Conhecimento	5	2,800	Aprendizado	11	2,909
Construtiva	8	2,125	Boas	5	4,000
Desafiadoras	13	2,615	Cansativa	28	3,179
Didática	8	1,875	Criativa	9	3,111
Educativa	5	2,600	Dinâmica	5	3,600
Essencial	5	1,600	Divertida	5	4,400
Estressante	10	2,200	Experiencia	14	3,643
Gratificante	5	2,200	Integradora	5	3,200
Importante	41	2,488	Interação	5	3,600

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Interdisciplinar	17	1,529	Interessante	29	3,379
Mal elaboradas	5	2,400	Legal	16	4,125
Ótimas	5	2,800	Necessária	8	3,500
Trabalho em grupo	8	2,875			
Palavras	<5	<2,9	Palavras	<5	>=2,9
Ansiedade	4	2,000	Aperfeiçoamento	3	4,000
Auto avaliativa	4	1,750	Auxilia na formação	4	4,000
Despreparo	3	1,667	Chatas	3	3,333
Uteis	4	2,500	Complexa	4	4,000
Vale nota	3	2,333	Difíceis	3	3,667
			Estimulante	4	4,250
			Nervoso	3	3,667
			Preparatória	3	3,667
			Pressão	3	3,333
			Reflexão	4	3,000

Fonte: Elaborado pelos autores

No primeiro quadrante, o provável núcleo central, podem ser observadas elementos de caráter positivo (construtiva, educativa, essencial, ótimas), destacando-se o elemento importante, que foi evocado 41 vezes. Isso evidencia na representação social dos acadêmicos a importância das AI. Isso pode ser ocasionado porque elas aproximam o estudante da realidade do professor, motivando-o desde o início do curso para a docência (TOZETTO; CHAMMA, 2014).

Na sequência dentre os elementos mais evocados temos a palavra interdisciplinar, observando que os acadêmicos reconhecem as AI como sendo interdisciplinares, relacionadas com outras disciplinas, ao mesmo tempo aparecem duas atitudes negativas expressas pelas palavras desafiadoras e estressante, acompanhadas do adjetivo mal elaboradas.

Pode-se dizer, portanto, que há uma ambiguidade no núcleo central das RS acerca das AI, pois os acadêmicos reconhecem a sua importância, as suas características referentes a interdisciplinaridade ao mesmo tempo em que eles destacam atitudes negativas relacionadas ao estresse e ao desafio de elaborá-las.

No segundo quadrante, com grande tendência a centralidade, aparecem as palavras interessante e cansativa citadas 29 e 28 vezes, respectivamente. Essas palavras novamente expressam uma ambivalência, pois ao mesmo tempo em que os acadêmicos apontam o aspecto interessante das AI relacionadas a interdisciplinaridade e a relação teoria-prática, eles assinalam cansativa, pois há uma demanda pela produção de materiais didático-pedagógicos, conforme pode ser visualizado nas justificativas dos acadêmicos:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> As atividades integradoras são excelentes e muito interessantes no cotidiano acadêmico, porque elas associam as teorias aprendidas em outras disciplinas fazendo com que essas teorias virem algo que será aprendido na prática docente (ACADÊMICO 2)

> As atividades integradoras são cansativas pois envolvem diversas coisas, o trabalho em grupo cansa, o desenvolvimento das atividades cansa. Muitas vezes, temos de deixar de lado provas, trabalhos para desenvolver jogos, paródias, onde na maioria das vezes parecem não ser devidamente aproveitadas. (ACADÊMICO 43)

No terceiro quadrante, aparecem atitudes negativas como ansiedade e despreparo. Ao verificar as justificativas apresentadas a esses elementos, entende-se que os acadêmicos têm pouco tempo para se preparar para tais atividades, causando assim a ansiedade.

Por fim, no quarto quadrante, onde localiza-se a periferia, os elementos mais flexíveis, observa-se o predomínio de atitudes negativas, como: chatas, difíceis, nervoso e pressão. Essas atitudes de apreensão frente as AI aparecem novamente na sequência, na tabela 2, quando questionamos se os acadêmicos se sentem pressionados durante a apresentação das AI e eles respondem que isso acontece na maioria das atividades. Ao mesmo tempo, aparecem ainda na periferia palavras ligadas a formação profissional, como o aperfeiçoamento, preparatória e auxilia na formação, apontando que os acadêmicos, mesmo expressando atitudes negativas reconhecem as AI como sendo importantes para auxiliar na sua formação profissional.

Considerando que as RS não são apenas opiniões ou imagens, mas teorias coletivas sobre o real, na análise da questão número 10, onde questionamos aos acadêmicos ao que comparam as AI, com o intuito de evidenciar as imagens dos alunos, separamos as respostas em categorias, na qual as mais citadas foram: aulas na escola, atividades de seminários, projetos de extensão, oficinas e feiras de ciências, trabalho interdisciplinar e formação de professor. Dentre as respostas que mais chamaram a atenção está a do acadêmico 35, onde ele diz que as AI podem ser comparadas “a programas de TV onde os alunos dão show e os professores são os jurados”. O acadêmico 51 ressalta o trabalho em grupo, “comparando-as com uma construção civil, onde várias pessoas trabalham e desempenham funções diferentes para construir algo”. Segundo o acadêmico 96 as AI podem ser comparadas “ao desarmar de uma bomba sem treinamento”. Portanto, vê-se novamente uma ambivalência. Os acadêmicos tem atitudes favoráveis frente as AI relacionadas com a sua formação profissional ao mesmo tempo em que expressam imagens e atitudes

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

desfavoráveis relacionadas a forma como elas são desenvolvidas e avaliadas durante o curso, sobretudo no que que diz respeito a falta de orientação e preparo para desenvolvê-las como cita Moscovici (2012), podemos supor que essas imagens são espécies de sensações mentais, impressões que as AI deixaram no cérebro destes acadêmicos.

A partir das respostas que eles deram a questão 16, presente no questionário, referente as características das AI realizadas, foi possível construir a tabela 2:

Tabela 2- Características das atividades integradoras

	NUNCA OU QUASE NUNCA	EM ALGUMAS ATIVIDADES	NA MAIORIA DAS ATIVIDADES	EM TODAS AS ATIVIDADES	TOTAL
Quando realizadas as atividades integradoras o professor explica o que deve ser feito					
F	9	19	22	49	99
No momento da realização das atividades integradoras o professor entrega um roteiro explicando o que deve ser feito					
F	45	32	10	11	98
Ao selecionar as atividades integradoras e a forma como elas são feitas, o professor solicita a opinião e a participação dos alunos					
F	25	29	26	19	99
Durante a realização das atividades integradoras, o professor reserva um espaço da aula para tirar dúvidas					
F	23	29	24	23	99
O professor questiona se a duração das atividades integradoras era o tempo desejado pelos alunos					
F	39	25	21	14	99
Se sentiu pressionado durante a apresentação da atividade integradora					
F	20	26	15	38	99
As metodologias utilizadas nas atividades integradoras são as mais adequadas para o curso em questão					
F	6	20	44	27	97

Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com a Tabela 2, no que se refere a orientação durante as AI, questionamos se ao realizá-las o professor explica o que e como deve ser feita, a maioria dos acadêmicos afirmou que isso ocorre em todas as atividades. Questionamos se no momento da realização o professor entrega um roteiro explicando o que deve ser feito e 45 acadêmicos responderam que nunca ou quase nunca isso ocorre e 32 acadêmicos falaram que isso ocorre em algumas atividades.

Ao questionarmos se ao selecionar as AI e a forma como elas são feitas, o professor solicita a opinião e a participação dos acadêmicos e se durante a realização das AI, o professor reserva um espaço da aula para tirar dúvidas, os mesmos se dividiram quase de maneira equitativa nas respostas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quando perguntamos se o professor questiona se a duração das AI era o tempo desejado pelos acadêmicos, a maioria afirmou que nunca ou quase nunca isso acontece, portanto, vê-se a partir das respostas dos acadêmicos que não há uma avaliação ou um feedback após a realização destas. O mesmo acontece quando perguntamos se eles se sentiram pressionados durante a apresentação das AI, a maioria diz que sim. Há que se destacar, portanto, a importância de momentos de reflexão coletiva após a realização destas atividades, uma vez que a identidade e os saberes docentes são construídos em um processo ininterrupto de ação/ reflexão acerca da própria prática docente (PIMENTA; LIMA, 2004).

Questionamos se as metodologias utilizadas nas AI são as mais adequadas para o curso em questão e 44 acadêmicos respondeu que na maioria das atividades. Contudo, quando questionamos quais as modalidades didáticas utilizadas nas AI, foram citadas em ordem decrescente: trabalho em grupo, demonstração e aula expositiva. Esse dado, demonstra uma incoerência uma vez que se discute criticamente em diversas disciplinas do curso os efeitos negativos de aulas expositivas no ensino de ciências que envolvem apenas a demonstração e não a prática propriamente dita e mesmo assim ao avaliarem as metodologias utilizadas nas AI os alunos respondem que na maioria das vezes elas são adequadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que acadêmicos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEPG, possuem uma representação social ambivalente acerca das atividades integradoras desenvolvidas em seu curso. De um lado estão os elementos relacionados ao reconhecimento da importância das AI para a formação profissional e tem conhecimento das suas características, e de outro aparecem atitudes negativas frente a elas, como ansiedade e o despreparo.

Destaca-se ainda, a partir das análises das características dessas atividades, a importância de se construir momentos de reflexão coletiva após a realização destas atividades, analisando o modo como foram construídas e o tempo para a execução, a fim de que ocorra o avanço destas, contribuindo assim, para a melhora na formação de professores de ciências e biologia para o atual contexto educacional.

Na medida em que nos aproximamos da conclusão deste artigo ressaltamos a necessidade de sempre considerar as RS dos envolvidos, sejam eles alunos ou

professores, pois toda mudança na prática passa necessariamente por uma mudança nas RS dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, J. L. **Análise de conteúdo**. Paris: Robert Laffont, 2004.

BOBATO, F. A.; KOGA, V. T. Características das atividades integradoras desenvolvidas na licenciatura em Ciências Biológicas. In: ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTIFICA- UEPG, 29., 2020, Ponta Grossa. **Anais Encontro Anual De Iniciação Cientifica- Uepg**. Disponível em: <https://siseve.apps.uepg.br/storage/eaic2020/13_FRANCIELE_APARECIDA_BOBATO-160458723218694.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

MARCONI, M. D.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise**: sua imagem e seu público. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

TOZETTO, G. T.; CHAMMA, O. T. **Arquitetura da prática**: interação do saber-fazer nas licenciaturas. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014.

VERGÉS, P. A evocação do dinheiro: um método para a definição do núcleo central de uma representação. In: MOREIRA, A.; CAMARGO, B.; JESUÍNO J. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2005.

25.5.51 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PEDAGOGAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lucilia Vernaschi de Oliveira[3371]

Solange Franci Raimundo Yaegashi[3372]

RESUMO

Fundamentamos a presente pesquisa nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais (TRS), de autoria de Serge Moscovici (1925-2014), a qual foi propagada a partir da década de 1960. Assim sendo, objetivamos investigar as representações sociais de pedagogas sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita em duas turmas de nonos anos do ensino fundamental. Para a sua realização, entrevistamos 02 (duas) pedagogas por meio de roteiro semiestruturado, sendo uma por escola, responsáveis por 02 (duas) turmas de nonos anos, estudantes de duas escolas públicas estaduais localizadas na região norte do estado do Paraná. A primeira escola, situada na região central da cidade nominamos de Escola Central 1 (EC1); a segunda, instalada mais à periferia da cidade, chamamos de Escola Periférica 1 (EP1). Organizamos e discutimos os dados da investigação de forma qualitativa, por meio de oito categorias semânticas de análise, assim como propõe Bardin (2016). De forma geral, as RS das pedagogas entrevistadas mostram que sua função na escola é a de conter a indisciplina e a violência escolar; por conta disso, não acompanham o planejamento semanal e o desempenho e necessidades acadêmicas dos estudantes e professores; para a pedagoga da EC1 o fraco desempenho dos alunos é por falta de compromisso deles; para a pedagoga da EP1, trata-se de um problema de cunho social; ambas gostam de ler, mas representam dificuldades na escrita formal; não participaram ou participam de formação continuada em língua materna (oralidade, leitura e escrita); não há interdisciplinaridade entre as disciplinas curriculares no ensino da língua materna (leitura e escrita); o/a pedagogo/a é representado pelo/a professor/a como aquele que “vigia” o trabalho docente; enfim, as pedagogas entrevistadas reconhecem que sua função é coordenar e articular o ensino e a aprendizagem na escola, no entanto, admitem que basicamente contêm a indisciplina e a violência escolar.

Palavras-chave: Teoria das Representações Sociais. Leitura e escrita. Ensino fundamental. Pedagogas. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A Teoria das Representações Sociais (TRS) estuda o papel das representações sociais (RS) na regulação de comportamentos grupais, marcados por

[3371] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente na EBTT do Instituto Federal do Paraná – Campus Umuarama. E-mail: luvernaschi@gmail.com

[3372] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: sfryaegashi@uem.br

aspectos individuais e sociais, portanto psicossociais, usados na interpretação de uma dada realidade.

De acordo com Moscovici (1978, 2015), a TRS é um modelo de teoria científica de cunho psicossocial, a qual estabelece relação dialética entre o mundo social e o individual. O autor explica que as representações estão na base de todos os saberes e compreendem os universos consensuais e reificados, os quais materializam uma realidade psíquica nos aspectos de ancoragem e objetivação.

A TRS se desdobrou em quatro grandes abordagens, enfatizando um dos seguintes aspectos: culturais ou processuais, estruturais, dialógicos, societais - de acordo com do foco e da intenção da pesquisa (ARRUDA, 2015; VILLAS BÔAS, 2010; DESCHAMPERS E MOLINER, 2014; SÁ, 1998).

Jovchelovitch (2007) assevera que a TRS se articula com a vida social coletiva e com os processos simbólicos, nos quais buscamos significar, entender e nos situar no mundo. A autora explica ainda que, as RS constituem espaços públicos, por meio dos quais formamos nossa identidade social, criamos símbolos e construímos interações sociais em meio à diversidade social.

A justificativa para a realização da presente investigação se sustenta nos seguintes aspectos: as dificuldades dos estudantes em leitura e escrita; o fraco desempenho dos estudantes nas avaliações internas e externas em língua portuguesa; o alto índice de aprovação dos educandos de escolas públicas pelo conselho de classe; a necessidade e importância de se compreender as razões do fracasso escolar; o possível êxito em leitura e escrita beneficia as várias áreas do conhecimento; além da TRS como profícua teoria para se estudar e compreender uma dada realidade social.

A partir desse entendimento, questionamos: quais as representações sociais de pedagogas[3373] dos nonos anos do ensino fundamental sobre o ensino e a aprendizagem desses estudantes em leitura e escrita interdisciplinar? Com o intuito de responder a essa indagação traçamos o objetivo de investigar as representações sociais de pedagogas sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita em duas turmas de nonos anos do ensino fundamental.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, realizada por meio de análise das

[3373] Nesta pesquisa nominamos como “pedagogas” essas profissionais, por assim se declararem nas entrevistas semiestruturadas individuais.

entrevistas semiestruturadas, para a qual foram necessárias algumas etapas, tais como Bardin (2016) recomenda. A primeira delas foi a de leitura e releitura das entrevistas semiestruturadas e a constatação de pontos comuns entre as falas das pedagogas que correspondem aos aspectos semânticos dos discursos, os quais foram organizados em oito categorias de análise.

Apresentamos, no tópico a seguir, as RS das duas pedagogas responsáveis pelas turmas dos nonos anos pesquisados. Consideramos que o discurso dessas profissionais contribui com o entendimento da problemática discutida neste trabalho.

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE O DESEMPENHO DE ESTUDANTES EM LEITURA E ESCRITA

Conforme mencionamos, realizamos a presente investigação por meio de entrevista semiestruturada, com duas pedagogas responsáveis por duas turmas dos nonos anos do ensino fundamental de duas escolas públicas. A nossa escolha se justifica porque consideramos que nesse nível de escolaridade os estudantes já tenham um grau satisfatório de proficiência em língua portuguesa, com pelo menos nove anos de estudos e práticas de letramentos.

A seguir, apresentamos sucintamente as oito categorias semânticas de análise.

Categoria 1. Principais atividades desempenhadas na função e os maiores problemas enfrentados

As entrevistadas representaram a indisciplina escolar como a principal dificuldade que enfrentam em seu cotidiano, pois comportamentos inadequados consomem a maior parte do tempo dedicado à função, ficando em segundo plano outras atribuições, como as ligadas à aprendizagem e desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Moscovici (2015) ao asseverar sobre crises explica as tensões que ocorrem entre os universos reificados e do senso comum, as quais se aplicam à vivenciada na presente pesquisa, isto é, as pedagogas entrevistadas sabem das atribuições de sua função, mas os conflitos do cotidiano escolar as impedem de realizá-las mais adequadamente.

Categoria 2. Representações acerca do trabalho pedagógico e sua contribuição

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

enquanto pedagoga no planejamento e acompanhamento das aulas

As pedagogas participantes da pesquisa afirmaram que fazem pouca e insuficiente mediação nos momentos de planejamento escolar, seja em momentos coletivos no início dos semestres letivos ou nas horas-atividades que acontecem semanalmente. Entretanto, o trabalho pedagógico da escola precisa ser sistematicamente organizado e intencionalmente planejado. Com base nas explicações de Marková (2015, 2017), a escola por trabalhar com as duas modalidades de saber, a consensual e a reificada, urge a objetivação dos conteúdos escolares por meio da elaboração e execução dos planos de aula, do seu acompanhamento pedagógico e das avaliações sobre como estes refletem o fazer pedagógico, isto é, que medidas precisam ser tomadas para sua efetivação na promoção do desenvolvimento dos estudantes.

Categoria 3. Motivos do fraco desempenho acadêmico dos estudantes e atitudes tomadas pela escola para melhorar a situação

As RS da pedagoga da EC1 sobre a não aprendizagem dos estudantes é unilateral: “o aluno não estuda”. Por sua vez, a pedagoga da EP1 atribui o fracasso escolar por questões sociais mais amplas, pois a escola que não consegue lidar com tais questões, quando afirma que “temos que nos reinventar”. De acordo com o primeiro posicionamento, direcionar a responsabilidade de seu fracasso ao estudante é, de certa forma, eximir as políticas públicas e resguardar a escola de sua real função social. Gilly (2001), ao proferir sobre as RS no campo da educação, questiona a dicotomia entre o “discurso ideológico igualitário” de democratização do ensino e, ao mesmo tempo, o “funcionamento não-igualitário” da escola.

Categoria 4. Relação afetiva e efetiva das pedagogas com a língua materna

As pedagogas das EC1 e EP1 afirmaram gostar de ler e encontrar empecilhos ao escrever. Entendemos que refletir sobre as dificuldades de leitura e escrita dos estudantes implica reflexão sobre essas práticas reificadas de todos os envolvidos em seu processo de aprendizagem da língua materna, incluindo os pedagogos. Santos (2000, p. 43) adverte que na formação de professores, “[...] a universidade valoriza a escrita, promove a perpetuação da variedade linguística da camada social dominante

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e não favorece a assunção do escritor como sujeito legítimo de seu discurso escrito", aspecto que demanda repensar a formação docente e da equipe técnico-pedagógica das escolas.

Categoria 5. Formação continuada na educação básica e sua relação com a leitura e escrita

Na formação continuada de pedagogos, de forma análoga ao que acontece com os professores, não se estudam sobre as dificuldades de leitura e escrita de quem aprende e de quem ensina, nem mesmo sobre os resultados das avaliações externas e que medidas deveriam ser tomadas para melhorar o índice de desenvolvimento dos alunos. Além disso, nos trabalhos e avaliações internas, os resultados também são insatisfatórios, tomando por base o alto número de alunos aprovados por conselho de classe.

Categoria 6. Interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa

No discurso das pedagogas das EC1 e EP1, percebemos o trabalho integrado com a língua materna se dissipa na individualidade da prática de cada professor. Fazenda (2003) assevera que a falta de atualização dos professores dificulta o entendimento de um trabalho integrado e interdisciplinar.

Categoria 7. Representação do professor sobre a função que a pedagoga desempenha na escola

Ambas pedagogas participantes da pesquisa referem que a concepção dos professores acerca da função que exercem na escola é de alguém que fiscaliza, vigia, controla e que, principalmente, devem lidar com os problemas de indisciplina e de violência em sala de aula. A TRS adverte que as RS guiam as condutas humanas (JODELET, 2001), e de acordo com essas orientações, na EC1 e EP1 as pedagogas "vigiam" os professores.

Categoria 8. Representações relativas a ser pedagoga.

As duas pedagogas representam que, apesar das lutas diárias enfrentadas na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

função que exercem, gostam do que fazem. E como os problemas de indisciplina e de violência escolar dificultam e até mesmo impedem o trabalho do professor, quase sempre ficam mediando situações conflituosas entre alunos/alunos ou entre alunos e professores. Essa realidade concebida pelas entrevistadas coaduna com o entendimento de Moscovici (2015, p. 35) de que "[...] nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções".

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vozes das pedagogas participantes da presente pesquisa sintetizam representações preocupantes em relação ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes das escolas pesquisadas e do trabalho pedagógico nelas realizado, especialmente as questões de indisciplina e violência escolar, as quais ocupam a maior parte das atribuições dessas profissionais. Em consequência disso, as funções de acompanhamento do planejamento e organização de aulas pelos professores raramente acontecem, aspecto que quase sempre não são discutidos, refletidos e orientados pedagogicamente nas formações continuadas que participam.

Diante da complexidade que envolve as ações cognitivas, afetivas, sociais, históricas, econômicas, culturais, políticas, filosóficas, ideológicas e outras que compreendem o processo de ensino e aprendizagem, temos que considerar o universo representado pelas participantes desta pesquisa, uma vez mediar o trabalho pedagógico compreende elementos imprescindíveis de concepção de língua, linguagem, aluno, professor, ensino, aprendizagem, de não aprendizagem e de outros elementos que permitam e/ou dificultem o acesso ao conhecimento científico e o seu uso ancorado, especificamente na melhoria das condições de vida dos que dele se apropria.

E em se tratando de formação continuada, esse é um aspecto que deve nortear as políticas públicas para a educação, especialmente sobre o papel que a leitura e escrita ocupa na formação dos profissionais da educação enquanto sujeitos mediadores de conteúdos culturais.

A presente investigação não esgota a complexa temática em pauta, portanto, recomendamos que outras pesquisas desta natureza sejam realizadas.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ARRUDA, A. Modernidade & Cia: repertórios da mudança. In: JESUÍNO, J.C; MENDES, F. R. P; LOPES, M. J. (Orgs). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 103-127.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social**: dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. (Org.). Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 321-341.

JODELET, D. (Org.). As representações sociais: um domínio em expansão. In: **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p.63-88.

MARKOVÁ, I. Ética na teoria das representações sociais. In: JESUÍNO, J.C; MENDES, F. R. P; LOPES, M. J. (Orgs). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 80-102.

MARKOVÁ, I. **Mente dialógica**: senso comum e ética. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores,1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11. ed.Petrópolis: Vozes, 2015.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de estudo em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, M. C. O. T. **Retratos da escrita na universidade**. Maringá: Eduem, 2000.

VILLAS BÔAS, L. P. S. **Idéia de diversidade e representações sociais**. São Paulo: Annablume, 2010.

25.5.52 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSOR SOBRE O ALUNO ESTRANHO NA SALA DE AULA: O QUE DIZ E SENTE O PROFESSOR

Lígia Nascimento Conceição[3374]

RESUMO

O presente artigo refere-se a um recorte de pesquisa doutoral em andamento iniciada no Programa de Pós – Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) /UNEB, no ano de 2018, que tem como objeto de estudo, Representações Sociais de professor acerca do aluno estranho na sala de aula, trazendo a problematização: de que forma a escuta ao docente sobre o aluno-estranho no cotidiano da sala de aula pode contribuir para que venha a encontrar um lugar e posição para esse fenômeno de forma a sair do estranhamento para a familiaridade,tendo em vista atingir o objetivo geral de apreender as Representações Sociais de professor acerca do aluno estranho na sala de aula,e a sua implicação sobre a fala e a escuta com vistas a trazer para a familiaridade o que lhe é estranho, para um saber fazer referente.Os objetivos específicos que nortearão o percurso estão: a) Identificar o que o professor nomeia de “estranho” na sala de aula e suas vicissitudes na relação educativa; b) escutar ao professor na sua formação pedagógica sobre o fenômeno do estranhamento;c) analisar a relevância do processo de apreender as Representações Sociais de professor, sobre o aluno estranho no cotidiano da sala de aula. O marco teórico conceitual encontra-se estruturado na Teoria das Representações Sociais de abordagem processual, com uma interpenetração com a abordagem dialógica. Nesse contexto, em relação às Representações Sociais, nos apoiamos em Moscovici (2001, 2007, 2015), Sá (1998), Spink (2009), Marková (2006). Em relação à categoria “estranho”, nos apoiamos em Skliar((2003,2012, 2014), Silva (2000), Laplatine (1988), Freud (1976).Trilharemos por uma abordagem qualitativa para a compreensão do fenômeno tomando como método o estudo de caso. Os procedimentos a serem utilizados para a coleta de dados são: entrevista, desenho,roda de conversa dialógica. Os dados serão analisados à luz da análise do discurso de vertente francesa. À guisa de uma (in)conclusão os resultados apontam que as representações dos professores acerca do fenômeno em estudo ainda estão ancoradas no desejo de saber acerca do aluno estranho que interpela o professor no seu cotidiano. O campo empírico nos mostrará descobertas precisas sobre esse objeto.

Palavras-chave: Representação Social. Educação. Estranho. Estranhamento.

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema Representações Sociais de professor acerca do aluno estranho na sala de aula remete à aposta que fazemos neste estudo de apreender as Representações Sociais de professor sobre o aluno que apresenta atos diferentes que dificultam a sua relação com o outro.

A escolha do tema surgiu da nossa “escuta” ao professor ao queixar-se do não saber-fazer a sua prática junto ao aluno estranho que se encontra na sala de aula.

[3374]Doutoranda em Educação e Contemporaneidade do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Representação Social (GEPPE-RS/UNEB).E-mail: ligianconceicao@hotmail.com

Observamos também nas narrativas do professor que ele não se reporta apenas à sua prática pedagógica, mas, há uma preocupação em sua fala, a qual vem impregnada de afetos ambivalentes, de impotência e estranhamento acerca desses atos diferentes manifestos pelo aluno estranho na sala de aula. Ao propormos o termo aluno estranho nos diferenciamos de outras classificações, advindas dos catálogos e diagnósticos médicos e que compreende para a área da educação, a categorização Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Um pressuposto básico desta investigação nos conduz ao aprofundamento acerca dos estudos sobre a Teoria das Representações Sociais a fim de desvelar como estes processos se constituem e quais implicações mostram-se reveladoras na prática docente, com o intuito de responder ao problema de pesquisa que norteia este estudo: De que maneira a escuta ao professor sobre o aluno estranho no cotidiano da sala de aula pode contribuir para que venha encontrar um lugar e posição para esse aluno de forma a sair do estranhamento para a familiaridade?

Os elementos aqui apresentados justificam o desvelamento das representações sociais de professor acerca do aluno estranho no cotidiano da sala aula a ser percorrido no processo investigativo do doutoramento, tendo em vista atingir os seguintes objetivos: Apreender as Representações Sociais de professor acerca do aluno estranho na sala de aula, e a sua implicação sobre a fala e a escuta com vistas a trazer para a familiaridade o que lhe é estranho. a) Identificar o que o professor nomeia de “estranho” na sala de aula e suas vicissitudes na relação educativa; b) escutar ao professor na sua formação pedagógica sobre o fenômeno do estranhamento; c) analisar a relevância do processo de apreender as Representações Sociais de professor sobre o aluno estranho no cotidiano da sala de aula.

O estudo tem como base teórica –metodológica a Teoria das Representações Sociais pretendendo responder perguntas referentes as Representações Sociais de professor acerca do aluno –diferente na sala de aula, na busca de identificarmos os componentes psíquicos estruturantes que objetivam e ancoram a sua relação consigo mesmo, com o outro (a) e com o contexto seja escolar e ou social. Nestes termos é imprescindível perguntar: o que suscita esse encontro com a diferença? Para a condução da pesquisa, foi eleito o estudo de Caso, por tratar-se de um estudo pontual nos parâmetros da pesquisa qualitativa. Dessa forma este artigo foi dividido em quatro

seções, a saber: Seção I, A Teoria das Representações Sociais: um percurso teórico-conceitual e histórico, Seção II, Representações Sociais: tornar familiar o não familiar. Seção III: Caminho Metodológico e Seção IV: Resultados da Pesquisa. Apresentamos, por fim, alguns aspectos (in)conclusivos da pesquisa, em que se busca pontuar algumas considerações que se aproximam dos possíveis desvelamentos que se pensa encontrar neste processo investigativo.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM PERCURSO TEÓRICO-CONCEITUAL E HISTÓRICO

As Representações Sociais têm como princípios nortear as condutas, práticas, crenças, as ações no grupo nessa rede de relações sociais que, por sua vez, estruturam as representações nos aspectos, sociais, afetivos e cognitivos levando-se em conta a interação e a comunicação social.

Moscovici (2015) partiu de Durkheim (1895/1982), com a Teoria das Representações Coletivas, e aprofunda trazendo a Teoria das Representações Sociais, subjetivando e em busca de uma torção do coletivo para o social quando sustenta essa teoria epistemologicamente na psicossociologia europeia.

Nessa época Serge Moscovici propunha estudar a propagação dos saberes, a relação entre pensamento e comunicação e a origem do senso comum, que então tornaram-se elementos de um aporte teórico metodológico o qual aprofundou, juntamente, com os pesquisadores das abordagens que foram surgindo ao longo da construção teórica. O teórico afirma que é necessário revisitar a Teoria das Representações Sociais através de registros documentais, continuamente, considerando que toda e qualquer teoria se revela inacabada (MOSCOVICI,2001). Pontua ainda o autor que Durkheim, fiel à tradição aristotélica e Kantiana, concebe uma visão bastante estática dessas representações. Nos seus estudos, Moscovici cita que Farr chegou a sugerir que a concepção separatista que Durkheim estabelecia entre as representações “individuais” e “coletivas” contribuiu para a institucionalização de uma crise na psicologia social que ainda se observa em certa medida até os dias atuais. No entanto, nos diz Moscovici (2011) que Levy Bruhl (1951) assumiu um papel preponderante no seio das Representações Coletivas quando conseguiu transformar a ideia geral de Durkheim em um processo preciso.

Uma das mais precisas influências das ideias de Bruhl refere-se aos estudos de Jean Piaget e Lev Vygotsky. O que Bruhl descobriu por meio de entrevistas na sua mesa de trabalho, Piaget buscou encontrar nas escolas, nas representações supostamente privadas das crianças suíças. Piaget, contrariando o cerne desse pensamento, passa a se dedicar mais aos aspectos lógicos e biológicos do desenvolvimento infantil. Moscovici (2001), retomando essas concepções e através de leituras de textos fundantes da sociologia moderna, norteia seu pensamento na perspectiva de que para tornar inteligíveis os fenômenos sociais, deveria incluir conceitos psicológicos, bem como sociológicos.

A Teoria das Representações Sociais moscoviciana, denominada por Sá (1998) como a “Grande Teoria”, tem como seguidora a pesquisadora francesa Denise Jodelet que no âmago da conceituação nos traz a ideia da Teoria como objeto de investigação pautado no estudo do social, do afetivo e do cognitivo. Para Moscovici, a finalidade das Representações Sociais é “tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 2015, p.54), construto fundante da Teoria das Representações Sociais e que norteia a base epistemológica do objeto de estudo delineado nesta pesquisa, qual seja: as Representações Sociais de Professor acerca do aluno estranho na sala de aula.

2.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: TORNANDO FAMILIAR O NÃO-FAMILIAR

Moscovici (2015) toma como base a premissa da familiarização, ao considerar que a dinâmica das relações é pautada na compreensão, em que os acontecimentos, os objetos, as pessoas são percebidos e compreendidos a partir de referenciais, encontros e paradigmas prévios. A convivência humana encontra-se constituída de elementos consensuais nos quais todos querem ter o sentimento de pertencimento, sentir-se em casa, a fim de resguardar-se de qualquer risco, atrito ou conflito. Fora dessas condições pode-se experimentar o sentimento de não familiaridade, em que as convenções e fronteiras desaparecem, nos diz o autor. Isso pode acontecer de fato quando qualquer comportamento, sujeitos ou relações atípicas o paralisa, impedindo-o de reagir de forma espontânea como ele faria diante de um padrão usual.

Retomando a tese de investigação da pesquisa aqui tratada e corroborando com a ideia moscoviciana sobre o estranhamento e incômodo causado pelo outro não

familiar, pressupomos que o professor, ao ser interpelado com o aluno estranho na sala de aula, vê-se impedido de reagir de forma natural como reagiria com o outro familiar, denotando dificuldade no saber-fazer na sua práxis pedagógica.

Sabemos que na contemporaneidade o professor vem sendo desafiado no seu cotidiano escolar com várias demandas com as quais ele diz não sentir-se preparado para lidar; um desses desafios seria o encontro com a "diferença" na sala de aula. Conforme a narrativa desses professores, trata-se de uma realidade imposta para a qual eles não se sentem preparado como diz Moscovici (2015, p. 56), "quando a sua realidade é imposta sobre nós – é como nos encontrássemos face a face com um fantasma".

Nesta pesquisa trazemos como perguntas centrais: Qual a Representação Social de professor acerca do aluno estranho na sala de aula? Como o professor percebe a presença/ausência desse outro diferente? Retomando a perspectiva moscoviciana para refletirmos acerca das questões acima, reafirmamos o seu conceito de não familiaridade quando diz: "A presença real de algo ausente, a 'exatidão relativa' de um objeto é o que caracteriza a não familiaridade. Algo parece ser visível, sem o ser; ser semelhante, embora sendo diferente; ser acessível e, no entanto, ser inacessível" (MOSCOVICI, 2015, p. 56).

A Representação Social de professor acerca do aluno estranho na sala de aula leva-o a se deparar com algo tido como inacessível, embora acessível. Nas suas falas, o professor se remete à condição precípua de um saber técnico acerca desse outro para torná-lo acessível. Essa busca pelo conhecimento atrai o professor como forma de tornar familiar este outro que lhe é estranho. Como nos diz Moscovici (2015, p. 56), "o não familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, os alarmam, os obrigam a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso". O encontro com o não familiar suscita o medo. E o medo do que é estranho (ou dos estranhos) nos é profundamente arraigado. O contato com algo, ou alguma coisa, ou alguém fora da nossa familiaridade nos leva a representações que construímos como resultado de um esforço de tornar comum e real algo que é incomum, ou seja, não familiar, ou que provoca um sentimento de não familiaridade. Por meio das representações superamos o problema e o integramos ao nosso mundo mental e físico, que é com isso enriquecido e transformado. Complementa Moscovici

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(2015) que, depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe parece ao alcance de nossa mão, o que parecia abstrato pode se tornar concreto.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Trata-se de uma abordagem qualitativa, tendo como dispositivo de coleta dos dados a "escuta" estendida aos demais dispositivos com vista ao professor falar acerca do objeto em questão. A pesquisa se assenta no tripé: lócus; sujeitos e dispositivos de coleta, quais sejam: entrevista, desenho e roda dialógica. Em relação a análise de dados, será utilizada a Análise de Discurso de vertente francesa para examinar os dados levantados.

Teremos como cenário da pesquisa uma escola pública estadual de Ensino Fundamental, de grande porte, situada na região central de Salvador-Bahia. Os sujeitos da pesquisa: quatro professores do Ensino Fundamental II de ambos os sexos os quais serão selecionados pelo critério do desejo em busca de uma atenção flutuante da raça, sexo, idade, escolaridade e condição socioeconômica.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa encontra-se (in)conclusiva), no entanto diante das leituras feitas, das orientações, dos artigos escritos autorais, participação em eventos etc., sobre o tema, é possível dizer que os objetivos aqui traçados respondem em parte a nossa aposta.

Nota-se que as Representações Sociais de professores sobre o "diferente" em sala de aula estão ancoradas de forma apriorística em representações ora de acolhimento, ora de estranheza com esse ser que marca uma diferença em diferença a classe. Esta investigação na sua versão final pode apontar Representações Sociais do professor acerca da diferença na sala de aula, e por meio dessa escuta, atingir uma nova forma no encontro com o aluno "diferente".

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ferre (2001) traz questões iniciais, porém básicas, nesse encontro com o outro-diferente: quem sou eu? O que produz em mim a presença do outro? Que pergunta

há em seu gesto, em seu grito ou em seu silêncio? O que diz a mim a sua presença? A partir desses questionamentos podemos perguntar: como incluir o outro-diferente na sala de aula? Machado (2011), nos traz um argumento recorrente na fala de muitos professores brasileiros: “Não temos formação docente para educar alunos com necessidades especiais”. Afirma que essa fala aponta para uma forte preocupação com um conjunto de saberes produzidos como imprescindíveis para a prática pedagógica com as diversas categorias da diversidade. Prossegue assinalando que nessa dinâmica, a formação docente para a inclusão vem se tornando imperiosa no nosso país. (MACHADO, 2011, p.57).

No entanto, Skliar (2001) diz não concordar com as ideias atuais de formação, que considera como modos coloniais de se referir ao outro, seja quem for esse outro, impunemente, como se tratasse de alguém anormal, e insuficiente e que deve ser corrigido. Diz ainda o autor que não se trata de esforços pessoais, de atitudes isoladas, filantrópicas. Propõe que o professor, na sua vontade de incluir o outro, não deveria se prender ao discurso técnico dos nomes e saberes estereotipados. Considera que há outra dimensão no processo de formação, para além das questões de conhecer “textualmente” o outro. São aquelas dimensões que se vinculam às experiências do outro, com vibração em relação ao outro, com a ética prévia a todo outro específico. Em relação ao encontro do professor com a diferença na sala de aula, os estudiosos apontam variáveis que são estruturantes para abrigar de forma qualitativa cada aluno e suas diversidades nas salas de aula.

Alguns autores vêm colocando a necessidade de escuta aos professores, uma vez que tais mudanças produzem efeitos como o encontro com a falta constitutiva e a reformulação de valores e convicções, Segundo Fernandez (1992), o docente também pode ser vítima de um sistema que o usa como algoz. “Dar palavra ao docente, escutá-lo, pode às vezes possibilitar a abertura de um espaço e de uma atividade que poderá ser adiante mais facilmente levado ao vínculo professor-aluno”. (FERNANDEZ,1992, p.27).

O embasamento teórico das Representações Sociais torna-se um eixo central para a análise das falas dos sujeitos da pesquisa, as quais se referem a verbalizações de ideias, opiniões, atitudes, práticas que expressam os significados que os professores atribuem no encontro com o outro-diferente na sala de aula.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada:** abordagem psicopedagógica clínica da criança e de sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, p.27.

FERRE, N. P. de L. Identidade, diferença e diversidade. In: SKLIAR, C.; LARROSA, J. (Org.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREUD, S. **O estranho**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XVII. Edição Standard brasileira das obras completas.

LAPLATINE, F. **Aprender antropologia**. Rio de Janeiro: Brasiliense,1988.

MACHADO, F. de C. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In: THOMA, A. da S.; HILLESHEIM, B. (Org.). **Políticas de Inclusão; gerenciando riscos e governando as diferenças**, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p.57.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais:** as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006

MOSCOVICI. S. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p.54.

MOSCOVICI. S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho Guareschi. Petropólis, RJ: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, S**.** Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 45-66.

SÁ, C. P. de**. A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj,1998.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: _____ (Org.). **A surdez**: **um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 6-13.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da Diferença:** e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A,2003, 58.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

SKLIAR, C. **Entrevista com Carlos Skliar- porsinal, consegues ver o Mundo?** Material impresso, 2012.

SKLIAR, C. **O ensinar enquanto travessia:** linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação, Salvador: EDUFBA, 2014, p.125;

SILVA, T. T. da. **Pedagogia dos monstros:** os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras/ Jeffrey Jerome Cohen; tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica,2000.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 128-129.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

25.5.53 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O AFASTAMENTO SOCIAL

Francisco Alexandre da Silva[3375]

Alex Moura Silva[3376]

RESUMO

Diante do cenário pandêmico provocado pelo COVID-19, muitos países adotaram o distanciamento social, como a medida mais viável para conter a disseminação do vírus entre as pessoas. Houve uma mobilização mundial com a finalidade de conter o avanço de um agente biológico. Este trabalho tem como objetivo de identificar as representações sociais de professores da educação básica sobre afastamento social. Foram aplicados 121 questionários sociodemográfico e Técnica de Associação Livre de Palavras, a partir do termo indutor afastamento social, por meio de formulário do Google Forms, com apoio de aplicativo WhatsApp. Os participantes foram professores de educação básica de duas redes públicas de ensino e um grupo da rede particular. Os resultados do questionário sociodemográfico são apresentados no formato de tabela e de modo descritivo; enquanto que os resultados da TALP podem ser visualizados em nuvem de palavras organizadas com o apoio do software online voyant-tools.org. A análise dos dados valeu-se dos pressupostos teóricos das representações sociais. Identificaram-se sentidos negativos de tristeza, solidão, depressão, ansiedade, medo, angústia e insegurança nas representações sociais dos professores sobre afastamento social. Como também foram evocados elementos representacionais sobre cuidado e empatia relacionados ao objeto de estudo. Considerou-se a necessidade de uma união dos profissionais da saúde aos profissionais da educação, para possibilitar uma melhoria contínua na atuação profissional.

Palavras-chave: Distanciamento social, Lockdown, Saúde, educação, Covid-19.

1. INTRODUÇÃO

Os dias finais de 2019 incumbiram-se um prenúncio partindo da cidade Wuhan, Capital de uma província da China Central, onde detectou-se os primeiros pacientes infectados com Coronavírus Disease 2019 (COVID-19) (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020). O aparecimento de casos no Brasil iniciou-se de forma mais evidente a partir do mês de março de 2020, declarando um grande impacto à população brasileira, devido o seu poder de transmissão com elevada taxa de mortalidade (MAGNO et al, 2020).

Como forma de conter a propagação do vírus COVID-19 suspenderam-se as aulas que obedecem ao tradicional sistema de aprendizagem pelos encontros presenciais (BRASIL, 2020). Neste cenário, os espaços escolares que são primordiais

[3375] Mestrando em Educação, Universidade Ibirapuera. Professor na SEDUC/SP. E-mail: franciscounib@gmail.com.
[3376] Mestrando em Educação, Universidade Ibirapuera. Professor na SEDUC/SP. E-mail: alex.m.s.2018@gmail.com.

para aprendizagem, que também acontece por meio da mediação social entre professores e alunos foram trocados para ensino remoto emergencial.

A medida de afastamento social foi adotada como meio de controle e contenção à propagação da COVID-19, propondo evitar um possível colapso da saúde pública brasileira (NORA, 2021; XIMENES, 2021). Lima (2021) explica que a grande propagação do vírus se dá por meio do aperto de mão, gotículas de saliva, espirro, tosse, catarro e objetos contaminados tais como: aparelhos celulares, mesas, maçanetas, teclados de computador. Esse período proporcionou uma dimensão gigantesca aos incentivos com os cuidados higiênicos como, lavar as mãos com sabão, além do uso de álcool gel, assim como, uso contínuo de máscaras facial.

O distanciamento social tem como pressuposto básico que as pessoas fiquem distante uma das outras, pois seu objetivo principal é restringir a disseminação do vírus pela distância, justificando-se que o COVID-19 pode ser transmitido pelo ar por meio de gotículas de salivas suspensas. A função do afastamento social é privar as pessoas de aglomerações ou contatos desnecessários, principalmente em espaços coletivos (NORA, 2021; XIMENES, 2021).

Lockdown é o bloqueio total de uma região imposto por uma Federação, sendo a medida mais rígida adotada em situações extremas. Neste contexto da pandemia ocasionada pelo COVID-19, o lockdown impede o cidadão de circular em áreas públicas, cruzar fronteiras e inclui toque de recolher. O lockdown é considerado o nível mais alto de segurança, podendo ser necessário em situações extremas onde existe uma ameaça grave ao sistema de saúde (XIMENES, 2021). Neste sentido, lockdown significa confinamento, podendo as regras variar de acordo com as necessidades locais, visto que é uma medida de isolamento imposta por lei por meio do Estado.

Existe diferença entre lockdown e distanciamento social. O distanciamento social recebe algumas categorizações como, distanciamento social ampliado conhecido popularmente como quarentena, distanciamento social seletivo, conhecido como isolamento vertical (CORRÊA FILHO; SEGALL-CORRÊA, 2020; IRIGARAY; NORA, 2021).

A partir do cenário ocasionado pela pandemia do COVID-19 apresentado anteriormente, formula-se a hipótese proposta por Moscovici (2015) que cada universo possui as dimensões de atitude, informação e o campo de representação ou imagem. Logo, o presente estudo tem o objetivo de identificar as representações

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sociais de professores da educação básica sobre afastamento social. As representações sociais são consideradas como um conjunto de proporções, reações e avaliações sobre uma abordagem de um determinado contexto. Tem uma interferência na análise na organização de proposições, reações ou avaliações oriundas das relações de classes, culturas e grupos permeando pelo universo de suas construções.

De acordo com Moscovici (2015), as representações sociais são modalidades de conhecimento e interpretação do real, determinadas pelas estruturas da sociedade na qual elas se desenvolvem. Jodelet (2001, p. 22) explica que as representações sociais "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social".

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 LOCKDOWN

A mídia nos últimos tempos não se enfadou em propagar alguns termos para que visem amenizar a disseminação da COVID-19. Esta propagação requer a busca do significado e o motivo no qual determinado termo é usado. O lockdown, no caso, recebe uma definição como bloqueio total ou confinamento. É também denominado como um protocolo de isolamento com impedimento de circulação de pessoas e em alguns casos circulação de cargas nos locais com grandes aglomerações de pessoas (CORRÊA FILHO; SEGALL-CORRÊA, 2020).

Criaram-se duas definições para lockdown: preventivo adotado para uma situação incomum ou em fragilidade do sistema de gestão pública; de emergência que é adotado em casos de ameaça iminente à vida e imposto pelos gestores públicos (CORRÊA FILHO; SEGALL-CORRÊA, 2020). Portanto, o lockdown é o grau mais alto adotado como meio de segurança podendo ser usado em caso emergencial, principalmente quando as vidas das pessoas estão sobre ameaças.

Segundo Ximenes (2020) as primeiras evidências sobre lockdown partiu de alguns países da Europa, como medida para conter a disseminação do COVID-19 incluindo a proibição das pessoas de saírem de casa, exceto para comprar suprimentos básicos ou para acessar aos serviços de saúde. No final do ano de 2020, 186 países do mundo passavam por um agravamento muito sério no sistema de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

saúde, chegando ao limite máximo. Deste total, 82, em muitas de suas cidades decretarem o lockdown, tais como: França, Inglaterra, Espanha com destaque para a Capital Madri já era o segundo Lockdown no mês de outubro de 2020. No Brasil, também foi adotado o lockdown, no final do terceiro trimestre de 2020, em vários estados da região.

De acordo com Silva (2020), o lockdown é considerado como uma intervenção social e quando planejado com uma gestão térmica de tempo ao período de incubação do novo Coronavírus e associado a uma política de organização, conscientização e informação, agregando a uma fiscalização ostensiva, resulta em uma redução direta na taxa de transmissão causando efeito significativo nas taxas de óbitos comprovado pelas estatísticas.

2.2 DISTANCIAMENTO SOCIAL

O distanciamento social difere de Lockdown. O distanciamento social ampliado que se propagou entre a população brasileira denominou-se quarentena; enquanto que o distanciamento social seletivo é uma medida adotada para alguns grupos, nesse caso, grupos de idades, grupos de determinadas comorbidades de saúde entre outros (CORRÊA FILHO; SEGALL-CORRÊA, 2020).

O distanciamento social tem como objetivo principal diminuir a transmissão, o número de caso, números de óbitos e a saturação do sistema de saúde. Foi à única alternativa viável naquele momento com capacidade de conter a pandemia e reduzir os efeitos em especial casos graves de internação no sistema de saúde, óbitos e o caos na saúde pública. Deve-se destacar que cada região do país teve suas adaptações respeitando as orientações locais e culturais mediadas pelos gestores públicos (XIMENES,2020).

O distanciamento social é considerado como a principal ferramenta pública de intervenção em saúde no atual contexto pandêmico, por meio dele restringe-se a propagação de doenças. São medidas adotadas com planejamento estratégicos, passando a sociedade comportar de modo diferenciado sobre medidas de gestão públicas únicas e diretivas (NORA, 2021).

De acordo com Nora (2021), devido ao distanciamento social houve necessidade de fechamento prolongado de escolas, templos religiosos e atrações turísticas. As escolas não ficaram fora deste enquadramento, pois o principal viés do

distanciamento social é evitar a aglomeração de pessoas e o contato físico em espaços comuns precisaria ser dissipado.

O distanciamento social obrigou quase todos os profissionais a se adaptarem a uma nova rotina. O profissional docente não foi diferente, teve que enfrentar a fragilidade de uma barreira que separa sua vida pessoal da profissional equilibrando entre as múltiplas identidades dentro seu espaço doméstico, carregando uma carga muito pesada do trabalho físico e emocional, em que seu lar tornou-se local de trabalho e não mais local de descanso, transferindo a residência como propriedade privada para espaço público de natureza anônima (IRIGARAY, 2020).

Segundo Irigaray (2020), o distanciamento social pode causar uma sensação de angústia, um sofrimento que não tem fim, uma sensação de estar na escuridão, um momento de incertezas. Houve a desertificação do espaço físico chamado escola, onde as salas de aulas, bibliotecas, corredores vazios sem ser período de férias é angustiante. A interação e o contato físico tornam-se insubstituíveis, visto que este vazio não está sendo suplantado pelas redes socais e aplicativos, assim como, as reuniões remotas.

3. METODOLOGIA

Foram aplicados 121 questionários, empregando a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), a partir do termo indutor “afastamento social”. Os participantes foram professores de educação básica de duas redes públicas de ensino, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP), Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo (SME/SBC), e um grupo da rede particular, da cidade de São Bernardo do Campo, ABC paulista.

Os dados foram coletados no período de uma semana, no mês de junho do ano de 2021. O compartilhamento de questionário com variáveis sociodemográficas e da TALP ocorreu por meio de formulário do Google Forms, com apoio do aplicativo WhatsApp. Este recurso possibilitou maior alcance de participantes voluntários a partir da rede de conhecimento dos pesquisadores, frente ao cenário de afastamento social pandêmico.

Os resultados do questionário sociodemográfico são apresentados no formato de tabela e de modo descritivo; enquanto que os resultados da TALP podem ser

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

visualizados em nuvem de palavras organizadas com o apoio do software online voyant-tools.org (SAMPSEL, 2018). A análise dos dados valeu-se dos pressupostos teóricos das representações sociais (MOSCOVICI, 2015).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O perfil dos professores engloba o sexo, faixa etária, estado civil, cor/raça e vínculo empregatícios, conforme pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 – Pesquisa com os professores

Vínculo	86,4% SEDUC/SP	6,6% SME/SBC	6,4% Particular			
Sexo	78,4% Feminino	18,4% Masculino	2,2% Outros			
Faixa Etária	14,4% (24-34)	17,35% (35-44)	42,15% (45-54)	26,10% (55-64)	0,00% 65≥	
Estado Civil	54,5% Casado (a)	20,7% Solteiro (a)	11,6% Divorciado (a) / Separado (a)	9,9% União Estável	2,5% Viúvo (a)	0,8% Outros
Cor/Raça	71,1% Branco (a)	6,6% Preto (a)	20,7% Pardo (a)	1,0% Amarelo (a)	0,00% Indígena	1,0% Outros

Fonte: Elaborada pelos autores.

A tabela 1 apresenta que o público que mais participou desta pesquisa foram os profissionais que trabalham na secretaria de Educação de São Paulo- SEDUC/SP, visto que houve a participação de 86,4% dos respondentes. Pode-se perceber uma diferença significativa entre o profissional docente do sexo feminino para o masculino, confirmando as considerações de Vianna (2002), que a função docente no decorrer do século XX, ganhou um caráter feminino eminente, principalmente na educação básica.

Ao analisar o contexto da faixa etária percebe-se que maior parte da amostra encontra-se na faixa etária dos 45 aos 54 anos (42,15%) e dos 55 aos 64 anos (26,10%). Estes dados remetem a maturidade e quem sabe maior experiência profissional deste público.

Em relação ao estado civil eles declaram que 54,5% são casados, 20,7% solteiros, divorciados/separados 11,6%, 9,9% união estável, 2,5% viúvos e 0,8% outros. Pode-se perceber que de acordo com os participantes a maioria, 64,4% comunga sua profissão com a união civil. Grande parte dos respondentes se denomina de cor/raça branco (a), atingindo 71,1%, enquanto que, somente 6,6% consideram-se preto e 1% amarelo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na Figura 1 é possível visualizar as repostas dos participantes organizadas em nuvem de palavras. Vale ressaltar, que quanto maior o tamanho da fonte apresenta da palavra maior foi o número de respostas sobre o tema abordado, ou seja, as representações sociais de professores de educação básica sobre “afastamento social”.

Figura 1 – Nuvem de Palavras Relacionado ao Tema Afastamento Social

Fonte: voyant-tools.org (Adaptado pelos autores)

Na Figura 1 destacam-se as palavras que mais foram evocadas nas respostas obtidas na pesquisa. 1 – tristeza 21,48%; 2 – solidão 20,66%; 3 – depressão 19,80%; 4 - isolamento 18,18%; 5 – ansiedade 14,05%; 6 – medo 11,57%; 7- empatia 9,92%; 8 – pandemia 8,26%; 9- angústia 7,44%; 10 – insegurança 7,44%, 11- cuidado 6,61%; 12 – distanciamento 5,78%.

De acordo com Lima (2021), com a pandemia adotou-se o distanciamento social, para amenizar a propagação de problemas de saúde ocasionados pela COVID-19, visto que além do perigo eminente da doença, desencadearam entre as pessoas novas ideias, valores, atitudes e crenças, inclusive nas relações de trabalhos. Agrega-se neste contexto a importância de compreender as representações sociais de professores da educação básica.

Durkheim foi um dos primeiros cientistas sociais a identificar as representações sociais como produções mentais coletivas onde inclui os comportamentos e os processos comunicativos arraigados a um sistema de valores e práticas permitindo as pessoas a se orientarem no contexto social que atuam. (GARCÉS-PRETTEL et al, 2021). Neste sentido, os sentidos negativos de tristeza, solidão, depressão, ansiedade, medo, angústia e insegurança, não são somente reflexos da realidade

vivenciada pelos professores participantes da pesquisa, mas também a elaboração negativa do conceito de afastamento social, perante a disseminação do terror que circunda a necessidade deste afastamento.

De acordo com Moscovici (2015), Ciência Social é o conhecimento autônomo que obedece às exigências do espírito humano ao se deparar com os eventos do universo. Evidencia essa definição na consolidação interna de um grupo ou de um indivíduo e como a socialização possibilita o resultado de um conjunto de elementos figurativos precisos e um sistema de significações em estado de funcionamento.

A Teoria das Representações Sociais tem como objetivo central discutir os sistemas de representações, contextualizando o tempo, sendo este o principal mediador na organização do conhecimento, estabelecendo ordem no controle do mundo social. Assim como, facilitador nas comunicações entre membros de uma comunidade, a identificação das representações sociais dos professores de educação básica participantes desta pesquisa possibilita a compreensão de um código em função de nomear e classificar os diversos aspectos de seu mundo, de sua história individual e grupal (VILLAS BÔAS; NOVAES, 2015).

Segundo Moscovici (2015) o mundo em que se vive e o mundo do pensamento não são isolados, pois remetem ao mesmo mundo, visto que são transferidos elementos representacionais num mundo consensual, circunscrito e reapresentado. De tal modo a ciência a baseada no senso comum, faz deste senso comum, menos comum. Portanto, o senso comum pode ser considerado a ciência tornada comum.

Assim, sendo os elementos representacionais empatia e cuidado, evocados por subgrupos, podem remeter ao embate de mudanças nas representações sociais negativas dos professores participantes desta pesquisa sobre o afastamento social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude da pandemia mundial causada pela COVID-19 houve-se a necessidade de mudanças radicais na vida e comportamento das pessoas. Percebeu-se o quanto a humanidade é frágil com a exposição ao vírus e a importância das relações interpessoais tanto no trabalho quanto nos estudos. Este cenário remete na construção de representações sociais, como também traz o reflexo na vida social.

O lockdown foi protagonista de grandes debates neste contexto pandêmico que as pessoas ainda convivem. O direito de ir vir, a liberdade de locomoção e as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

restrições impostas pelas autoridades governamentais. Portanto, este trabalho oferece a oportunidade de esclarecer a origem significativa do termo lockdown, assim como suas significações na empregabilidade nos meios sociais.

O distanciamento social foi abordado nesta pesquisa com a finalidade de propagar, esclarecer e entender sua interpretação correta. Ainda, proporciona um esclarecimento entre distanciamento social ampliado e distanciamento coletivo.

Procurou-se com esta pesquisa analisar os resultados encontrados com a fundamentação teórica das representações sociais, proposta por Moscovici. Identificaram-se sentidos negativos de tristeza, solidão, depressão, ansiedade, medo, angústia e insegurança nas representações sociais dos professores sobre afastamento social. Como também foram evocados elementos representacionais sobre cuidado e empatia relacionados ao objeto de estudo.

Contextualizando os resultados obtidos por meio da pesquisa proposta aos grupos de professores, nota-se a necessidade da contínua reflexão sobre a vida das pessoas e, bem como sobre o profissional docente, pois, a pandemia COVID-19 causou um impacto gigantesco no relacionamento interpessoal das pessoas na sociedade.

Conclui-se que por meio da fundamentação teórica e com o auxílio da pesquisa direcionadas aos professores a necessidade de uma união dos profissionais da saúde aos profissionais da educação, para possibilitar uma melhoria contínua na atuação profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 30 Jul. 2020.

CORRÊA FILHO, H. R.; SEGALL-CORRÊA, A. M. **Lockdown ou vigilância participativa em saúde? Lições da Covid-19.** Saúde debate. v. 44, n. 124, p. 05-10, 2020.

GARCÉS-PRETTEL, M. et al. **Representaciones sociales de la recepción mediática durante la cuarentena por la COVID-19 en Colombia: entre mensajes y significados**. Cadernos de Saúde Pública. v. 37, n. 2, e00203520, 2021.

IRIGARAY, H. A. R. **Pandemia, distanciamento social e academia – Dançando no escuro 20 anos depois**. Cadernos EBAPE.BR. v. 18, n. 2, p. 1-5. 2020.

JODELET, D. **Representações Sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, Denise (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

LIMA, A. P. **Impacto psicológico do isolamento social no enfrentamento ao coronavírus covid-19:** um estudo brasileiro. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Administração. Gestão em Sistemas de Saúde. Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2021.

MAGNO, L. et al. Desafios e propostas para ampliação da testagem e diagnóstico para COVID-19 no Brasil. **Ciencia & saude coletiva**, v. 25, p. 3355-3364, 2020.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais.** investigações em psicologia social, 11ª ed. Editora Vozes, Petrópolis, 2015.

NORA, C. R. D. **Conflictos bioéticos sobre el distanciamento social em tempos de pandemia.** Revista Bioética, n. 29, p; 10-20, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, OMS. **Folha informativa, COVID-19**: emergência de saúde pública de importância internacional, 2020. Disponível: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 30 Jul. 2021.

SAMPSEL, L. J. V. t. **Music Reference Services Quarterly**, v. 21, n. 3, p. 153-157, 2018.

SILVA, F. L. da. Bloqueio social como estratégia de gestão e controle da pandemia de Covid-19: uma análise através de modelos Arima. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**. n. 68, p.3, 2020.

VIANNA, C. P.. **O sexo e o gênero da docência**. Cadernos Pagu. n. 17-18, p. 81-103, 2002.

VILLAS BÔAS, L.; NOVAES, A. **Apresentação: representações sociais e desafios contemporâneos**. Cadernos de Pesquisa. v. 45, n. 156, p. 240-242, 2015.

XIMENES, R. A. de A. **Covid-19 no nordeste do Brasil: entre o lockdown e o relaxamento das medidas de distanciamento social**. Ciência & Saúde Coletiva, n. 26, p 1441-1456, 2021.

25.5.54 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES PDE-PR EM QUÍMICA SOBRE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

João Pedro Crevonis Galego[3377]

Danielly de Sousa Nóbrega[3378]

Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel[3379]

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo realizar um estudo do tipo "Estado da Arte" dos resumos de artigos científicos da área de Química produzidos por professores em processo de formação continuada, sobre Iniciação Científica na Educação Básica, em escolas públicas da rede estadual do Paraná. Os artigos foram realizados como parte do processo de formação continuada do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE-PR). Essa produção está disponibilizada em Cadernos PDE-PR, turmas 2007 a 2016, e a opção foi por identificar e sistematizar os resumos contidos em oito Cadernos PDE-PR de Química, com leitura na íntegra dos artigos para selecionar e categorizar os resumos que contemplavam práticas que promoviam a Alfabetização Científica dos estudantes, a base da Iniciação Científica. Após sistematizados por modelos Reduc e configurado o corpus, os dados foram processados pelo software livre Iramuteq, aspecto que possibilitou as análises de similitude pelo grafo da árvore máxima e nuvem de palavras. A análise, com o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais, indica que esses professores de Química, em formação continuada nas produções, apresentam alguns indícios sobre a Iniciação Científica na Educação Básica, os quais apontam para a Alfabetização Científica, além de evidenciar a baixa formação dos professores para práticas de Iniciação Científica, a precariedade dos laboratórios e a falta de uma Política Pública do estado do Paraná.

Palavras-chave: Formação Continuada de professores. Iniciação Científica. Alfabetização Científica. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

A gênese do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR) resulta da Lei Complementar n.º 103/2004, a qual reestrutura o Plano de Carreira do Magistério Paranaense. Em 2010, o PDE-PR, caracterizado como Política de Governo, foi definido como Política de Estado pela Lei Complementar n.º 130/2010. Por meio dessas leis, o Paraná, além de possibilitar o avanço na carreira e qualificação de

[3377] Graduando em Licenciatura em Química e Membro do GP POFORS/PUCPR. E-mail: joao-pedrogalego@hotmail.com.
[3378] Doutoranda em Educação pela PUCPR. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Membro do GP POFORS/PUCPR. Docente de Química do Instituto Federal do Acre – IFAC. E-mail: danielly.nobrega@ifac.edu.br.
[3379] Doutoranda no PPGE/PUCPR. Pedagoga da RME de Curitiba/PR. Membro do GP POFORS/PUCPR. E-mail: jaquenagel@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professores em formação continuada, teve como objetivo estabelecer "[...] o diálogo entre os professores do Ensino Superior e os da Educação Básica [... e propõe], produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense" (PARANÁ, 2004, 2010a e b, 2012).

Com base no exposto, essa pesquisa possibilita a compreensão do trabalho do professor de Química em escolas estaduais do Paraná, bem como reflexões sobre o processo de formação continuada realizada durante a gestão de dois governos paranaenses (Requião e Richa) e se as práticas promovidas pelos professores e registradas nos artigos promoviam a Alfabetização Científica dos estudantes. Com esse objetivo, analisamos os artigos com base nos resumos produzidos por professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná que participaram do PDE-PR, na área de Química, com vistas a considerar a disponibilidade do material, em um recorte temporal sobre as turmas de 2007 a 2016.

Essas produções, publicadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), foram intituladas O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense e divulgadas na série Cadernos PDE, Artigos Científicos (volume I), considerando o ano de ingresso de cada turma. Esse material está disponível como fonte de pesquisa e melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Com base nos aspectos apontados, levantamos o seguinte questionamento: Quais Representações Sociais (RS) de professores de Química participantes da formação continuada voltam-se à Iniciação Científica (IC) na Educação Básica das escolas do Paraná e como ela está proposta?

Temos como pressuposto de que por um lado esse estudo poderá alertar a necessidade da IC e, por outro, demonstrar aos professores que eles poderão dar início a um trabalho colaborativo com os estudantes, trabalho que possibilite a estes participar em feiras de ciências e/ou eventos científicos nacionais e internacionais e contribuir com a Alfabetização Cientifica dos alunos da Educação Básica, além de constatarmos qual o caminho utilizado pelo Paraná para efetivação de uma Política Pública de formação continuada de professores.

2 PDE-PR E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Segundo Moraes, Gomes e Teruya (2011, p. 185), o PDE-PR é uma proposta de formação continuada, cujo objetivo é enfrentar problemáticas reais da Educação

Básica, em parceria com as Instituições de Educação Superior (IES) estaduais e federais do Paraná, uma vez que "[...] as diretrizes norteadoras, com possibilidades de criação de condições efetivas, no interior da escola, para debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber".

No período estudado (2007 a 2016), o programa desenvolvia-se em dois anos para cada turma. O primeiro ano possibilitava integralmente o afastamento do professor participante das suas atividades na escola e o segundo permitia seu afastamento em 75%. Ao longo desse processo, o professor PDE-PR participava de encontros presenciais e a distância, de eventos e seminários nas IES, com o objetivo de fundamentar sua reflexão sobre o projeto, o material didático e o artigo que deveria desenvolver. Após concluir esse programa, o professor avança para o nível III da carreira, desde que esteja no nível II, classe 11 (PARANÁ, 2013). Nessa proposta, os professores são considerados produtores de conhecimento.

O artigo produzido pelo professor PDE-PR descrevia a atividade planejada e aplicada na escola de origem desses professores (o que "alimentava" as IES e os orientadores do programa da realidade das escolas públicas e as suas necessidades, a fim de atingir diretamente a formação inicial de professores). Esses artigos estão disponibilizados no portal "Dia a Dia Educação" que compreende 17 linhas de estudo, do campo da educação curricular e áreas de Pedagogia, Gestão Escolar, Educação Especial e Disciplinas Técnicas/Educação Profissional.

Para identificarmos as RS de professores de Química da Educação Básica no Paraná sobre IC, com base na produção de artigos, em um processo de formação continuada no estado do Paraná, tomamos como aporte teórico as RS, pois, segundo Moscovici (2003, p. 41), as "Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente".

Sendo assim, ao procurarmos identificar as RS sobre IC de Química, que participaram do PDE-PR, por meio de análise textual, verificamos que estas foram elaboradas pelo grupo de professores das oito turmas de formação continuada em Química, do PDE-PR, as quais, conforme esclarece Moscovici (2003, p. 49), são

> […] fenômenos que **necessitam ser descritos e explicados**. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e se comunicar - um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. (MOSCOVICI, 2011, p. 49).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

3 DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA À ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Os primórdios das práticas voltadas à IC no Brasil estão na realização das Feiras de Ciências nos anos 1960, com a I Feira Nacional de Ciências no Brasil, no Rio de Janeiro, em 1969, práticas que permitiram a estudantes e à comunidade escolar conhecer um laboratório e explorar seus equipamentos. Na maioria das vezes, essa realidade não fazia parte das escolas, como esclarece Ovigli (2014, p. 7), já que essas feiras "[...] mostravam a possibilidade dos estudantes aprenderem fora da sala de aula e, às vezes, fora da escola".

Tomamos, assim, a IC como um processo que supera a realização de experimentos, perpassa pela transdisciplinaridade e necessita de um trabalho colaborativo entre professor e aluno a partir da Educação Básica. Portanto, é fundamental compreender a IC como práticas que fundamentam a Alfabetização Cientifica, ou seja, como professores, assumimos a responsabilidade de contribuir para que os estudantes sejam alfabetizados cientificamente, com base no rigor e na especificidade de cada área, uma vez que "[...] nossos alunos devem sair da escola apreciando e entendendo a natureza das ciências e o seu papel na sociedade. Todavia, poucas são as salas de aula onde estes são seus objetivos declarados" (PENICK, 1988, p. 93).

Dessa maneira, Alfabetização Científica é compreendida nessa pesquisa, bem como por Coppi (2016, p. 19), "[...] como um conhecimento ou um saber sobre Ciência e Tecnologia necessário ao indivíduo para atuar como cidadão e como consumidor". Portanto, ser alfabetizado cientificamente é ser apto ao entendimento das ciências, dos seus métodos e do seu impacto na sociedade. São aprendizagens e conhecimentos que os professores precisam compreender e desenvolver nos estudantes, pois essa reflexão passa a ser a expressão da prática docente. Ou seja, como orienta Chassot (2000), tais conhecimentos (científicos) são capazes de tornar mais fácil a leitura do mundo. Portanto, um indivíduo alfabetizado cientificamente é capaz, como afirma Chassot (2003, p. 91), de "[...] saber ler a linguagem que está escrita a natureza".

4 METODOLOGIA

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para realizar a pesquisa “RS de professores PDE de Química sobre a IC”, buscamos os artigos produzidos durante o programa e disponibilizados no portal “Dia a Dia Educação” da SEED-PR como base para análise da Alfabetização Científica.

Essa pesquisa foi realizada por meio de pesquisa do tipo “Estado da Arte”, a qual, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39), contribui para “[...] a sistematização de uma produção numa determinada área do conhecimento se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido”. A opção pela abordagem qualitativa, documental e exploratória possibilitou sistematizar a produção

A leitura dos oito Cadernos PDE (Volume I, divididos em 2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014 e 2016) permitiu-nos identificar 253 artigos. Para a identificação das possíveis RS dos professores, sobre IC, usamos como estratégia de refinamento a leitura integral dos textos, a fim de buscar expressões que se aproximavam ou indicavam método científico, feira de ciências ou práticas ligadas à Iniciação Científica, o que possibilitou a plena compreensão do que cada artigo tratava e a realidade vivenciada pelo professor. Essa busca objetivou levantar artigos PDE-PR em Química que continham práticas ancoradas à IC, as quais levariam à Alfabetização Científica na Educação Básica.

Para sistematizar os artigos, utilizamos modelo de resumo (REDUCs), adaptado de Brzezinski (2006), o qual permitiu a organização do corpus dos artigos selecionados. O corpus foi processado com base nas orientações de Camargo e Justo (2013a e b), pelo software livre, Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires – Iramuteq (RATINAUD, 2009). Essa ferramenta possibilitou a apresentação dos resultados (corpus textuais) por meio da nuvem de palavras e da análise de similitude. Pela nuvem de palavras, tivemos uma ideia do conteúdo do corpus e a análise de similitude, representada por um grafo “árvore máxima”, a qual possibilitou identificar as coocorrências entre as palavras e indicou a conexidade entre as palavras contidas nos resumos dos artigos. Posteriormente, os dados foram analisados com o apoio da análise de conteúdo de Bardin (2011), sobre análise de conteúdo e o aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978, 2003).

5 RESULTADOS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dos 253 artigos da disciplina de Química, em oito Cadernos PDE-PR, Volume I, foram selecionados 32 resumos, conforme Tabela 1, por apresentarem completa aproximação com a Iniciação Científica.

Tabela 1 – Número de artigos do PDE-PR analisados e selecionados na área de Química (2007-2016)

Ano do caderno PDE	Quantidade de artigos do caderno	Quantidade de artigos **completamente alinhados** com a proposta
2007	14	0
2008	30	1
2009	38	7
2010	35	4
2012	24	1
2013	37	7
2014	42	11
2016	33	1
Total	253	32

Fonte: os autores (2020/2021).

Com a leitura flutuante (BARDIN, 2011) realizada, durante a leitura integral dos artigos do PDE-PR, constatamos a baixa produção de artigos de professores que trabalhavam com a IC, como práticas de Alfabetização Científica, mesmo essa sendo parte das propostas de encaminhamento metodológico dessa área do conhecimento. Com base nessa constatação inicial, levantamos a hipótese de que os professores da rede estadual do Paraná, participantes do curso de formação continuada PDE-PR, não articulam pesquisa, conhecimento e método científico em suas práticas ou não incentivam a IC na Educação Básica.

Inicialmente, analisamos as RS dos professores PDE-PR de Química sobre a IC na Educação Básica por meio da nuvem de palavras (Figura 1) gerada pelo Iramuteq, após processar os resumos selecionados. No núcleo da nuvem, destaca-se Aluno, sendo essa a palavra mais presente nos resumos (com maior tamanho, centralizada na nuvem). Inferimos, assim, que os professores olham os estudantes no centro de suas práticas e Atividades, sendo essas relacionadas com o Cotidiano e com o objetivo de Desenvolver uma Aprendizagem Significativa, seja essa propiciada pela Pesquisa ou não.

Figura 1 – Nuvem de Palavras, com base nos resumos de artigos que tratavam sobre Iniciação Científica do PDE-PR na área de Química (2007-2016)

aluno
atividade
ensino_médio
resultado
químico
conhecimento
pesquisa
construção
participação
desenvolver
processo_de_ensino_e_aprendizagem
tema
cotidiano
realizar
forma
projeto
professor
aprendizagem_significativa
sala_de_aula
conceitos_químicos
relacionar
disciplina_de_química
conhecimento_químico
metodologia
aulas_de_química
programa_de_desenvolvimento_educacional
trabalhar
utilizar
objetivo
turma
aprendizagem
também
através
material
abordar
sociedade
levar
diferente
implementação
estudar
entrevista
utilização
escolher
trabalhado
leitura
despertar
participar
obtido
tender
responsável
relatar
explicação
funções_orgânicas
período
conceito
modo
investigação
experimento
paraná
óleos_essenciais
compostagem
atividades_práticas
ação
implementação_pedagógica
problematização
objetivo
buscar
debate
meio_ambiente
possibilitar
contribuir
produção_de_conteúdos_de_química
possibilidade
trabalho
temáticas
interesse
estudante
envolver
artigo
área
desenvolvimento
assim
pesquisa
meio
escola
resultado
utilizar
ensino_médio
conhecimento
atividade
aluno
mais
além
trabalhar
forma
cotidiano
objetivo
professor
realizar
tema
projeto
desenvolvido
turma
maior
aprendizagem_significativa
sala_de_aula
relacionar
conceitos_químicos
disciplina_de_química
conhecimento_químico
metodologia
aulas_de_química
programa_de_desenvolvimento_educacional

Figura 2 – Árvore Máxima de Similitude, com base nos resumos de artigos que tratavam sobre Iniciação Científica do PDE-PR na área de Química (2007-2016)

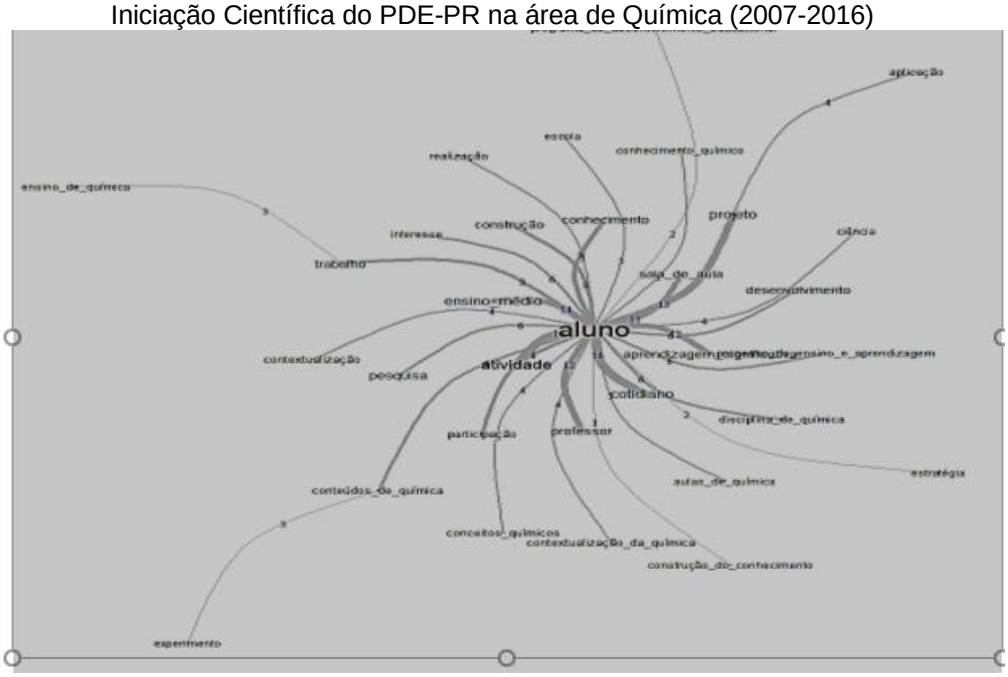

Fonte: os autores (2020-2021).

Uma das Estratégias para propiciar o Interesse, utilizar o Experimento, promover a Ciência e fortalecer a Participação do Aluno, de acordo com Lenz e Herber (2013), é por meio das feiras de ciências, as quais não surgiram nas análises (seja na leitura na íntegra ou nos dados processados).

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As RS dos professores do PDE-PR em Química, sobre IC promovida por práticas de pesquisa e Alfabetização Científica, em que essas práticas têm como centro o aluno e o seu cotidiano, são realizadas em espaço formal, a sala de aula, mas precisam ir além dela. Essas práticas são planejadas para que o processo ensino e aprendizagem objetive uma aprendizagem significativa capaz de preparar o estudante a compreender a Química no dia a dia, bem como seus métodos e impactos na sociedade, além de propiciar a alfabetização científica do estudante. Inferimos, assim, com base nas análises realizadas (Figuras 1 e 2), que a presença de Aluno, Cotidiano, Atividade e Aprendizagem Significativa apareceram nas análises e possuem alto valor simbólico.

Por outro lado, por considerarmos que as RS “[...] são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas” (MOSCOVICI, 2003, p. 62), inferimos pelas palavras que apareceram de forma sutil e com menor força simbólica, como Experimento,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Estratégia, Curiosidade e Questionamentos Investigativos, por exemplo, porém de alto valor simbólico para a IC, que é preciso haver um movimento de re(construção) das RS sobre IC para esses professores, ou seja, quando esses professores, a partir das aulas de Química, oportunizarem aos estudantes da rede pública paranaense a iniciação à pesquisa, a divulgação científica, a apropriação do método científico e, principalmente, que eles sejam alfabetizados cientificamente.

Os resultados do PDE-PR, até a turma 2016, apontaram indícios de avanços, por ser considerado uma política de formação continuada inovadora, que, atualmente, está em processo de redirecionamento.

7 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antonio Reto e Augusto Pinheiro. Ed. rev. e ampl. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRZEZINSKI, I. (coord. e org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002).** Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2006. (Série Estado do Conhecimento). Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=12&subcat=30# . Acesso em: 01 abr. 2019.

CAMARGO, B. V.; JUSTUS, A. M. **IRAMUTEQ**: tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Florianópolis, SC: 2013a.

CAMARGO, B. V.; JUSTUS, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013b. Resenha do software: RATINAUD, P. IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software] 2009. Disponível em: http://www.iramuteq.org. Acesso em: 01 abr. 2019.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica:** questões e desafios para a educação. Ijuí: Unijuí, 2000.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 22, p. 89-100, jan./fev./mar./abr. 2003. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWFQdWJ3KJh/?lang=pt.

COPPI, M. A. **Estudo da alfabetização científica de alunos do 9° ano do Ensino Fundamental de um colégio particular de São Paulo-SP:** elaboração de uma proposta de formação para os professores de Ciências. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

LENZ, Â. M. S; HERBER, J. Feira de Ciências: um projeto de iniciação à pesquisa. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 5, n. 5, 2013. Disponível em: http://www.meep.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/365. Acesso em: 27 maio 2021.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Tradução do inglês Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OVIGLI, D. F. B. Iniciação científica na educação básica: uma atividade mais do que necessária. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 1, n. 1, p. 78-90, 2014. Disponível em: https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/13/425 . Acesso em: 08 jan. 2021

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Documento Síntese do PDE**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2013. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/documento_sintese_pde_2013.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

PARANÁ. Governo do Estado. Lei complementar n.º 103, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. **Diário Oficial,** Curitiba, PR, n.º 6687, 15 mar. 2004. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1. Acesso em: 15 mar. 2020.

PARANÁ. Governo do Estado. Lei complementar n.º 130 de 14 de julho de 2010a. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei n.º 103/2004, que tem como objetivo oferecer formação continuada para o professor da rede pública de ensino do Paraná. **Diário Oficial,** Curitiba, PR, n.º 8262, 14 ago. 2010. Disponível em: http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2. Acesso em: 15 mar. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Relatório de ações PDE 2006 a 2010**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba: SEED, 2010b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2007:** artigos. Curitiba: SEED/PR, 2011. v. 1. (Série Cadernos PDE). Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20 . Acesso em: 15 mar. 2020.

PENICK, J. E. Ensinando “alfabetização científica”. **Educar em Revista**, n. 14, p. 91-113, 1998. http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.183.

RATINAUD, P. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. 2009. Disponível em: http://www.iramuteq.org. Acesso em: 11 nov. 2018.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

TAVARES, R. Aprendizagem significativa. **Revista conceitos**, v. 10, n. 55, 2004. Disponível em: http://www.projetos.unijui.edu.br/formacao/_medio/fisica/_MOVIMENTO/ufpb_energia/Textos/ASConceitos.pdf. Acesso em: 27 maio 2021.

25.5.55 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DAS NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS PICTÓRICAS NA CONSTITUIÇÃO DO PESQUISADOR

Kiara Maia de Oliveira[3380]

Nataly Chaves de Freitas[3381]

Kaylla Ariane Prado Barros Araújo[3382]

Margaréte May Berkenbrock-Rosito[3383]

RESUMO

O presente estudo configura-se como desdobramento do projeto Narrativa (auto) biográfica pictórica: representações sociais na experiência estética dos percursos formativos, integrado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) da Fundação Carlos Chagas. O projeto tem como foco o dispositivo formativo e investigativo "Colcha de Retalhos", que constitui metodologia e epistemologia desenvolvidas, desde 2001, por Berkenbrock-Rosito (2014) como proposta de formação do professor, pesquisador e gestor por meio das narrativas (auto) biográficas em suas dimensões escrita, pictórica e oral. Elege-se a narrativa na dimensão pictórica para apreensão de elementos das dimensões informacionais, atitudinais e imagéticas que compõem as representações sociais das pesquisadoras deste estudo. Nesta perspectiva, as análises são ampliadas a partir do conceito de Experiência Estética, entendendo, sobretudo, a emoção como questão epistemológica e a apreciação estética como uma possibilidade de um saber epistêmico. Para isso, assume-se o conceito de estética em Schiller (2002) que reside na articulação entre o sensível e a razão, Em Adorno (2000) em relação à estética da massificação cultural Adorno (2000), em Freire (2010) a estética como desenvolvimento da autonomia e emancipação. Na metodologia da pesquisa, os retalhos que compõem a história do percurso formativo das pesquisadoras serão o objeto de análise. Associa-se à análise da produção pictórica, a escuta de si mesmo, em especial as narrativas nos processos formativos no desenvolvimento da pesquisa que privilegiam não apenas o desenvolvimento cognitivo como indicador de qualidade, mas, sobretudo, contempla aspectos de sentimentos como medo, angústia, entre outros, como possibilidades de constituição da historicidade do pesquisador.

Palavras-chave: Colcha de Retalhos. Representações sociais. Experiência Estética. Narrativas (Auto) Biográficas.

1 INTRODUÇÃO

[3380] Mestranda em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) kiaramaiah@gmail.com. Bolsista Capes - PROSUP.
[3381] Doutoranda em Educação na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Bolsista Capes - PROSUP. Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Professora da Rede Municipal de Castanhal-PA. nataly.pinheiro@ymail.com
[3382] Mestranda em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Professora da Rede Municipal de São Sebastião-SP. kaprado@hotmail.com.br
[3383] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora e pesquisadora da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Coordenadora do grupo de pesquisa, "Narrativa (auto) Biográfica Pictográfica: representações sociais da experiência estética nos processos formativos". margarete.rosito@unicid.edu.br

O tema do presente estudo é fruto das práticas do grupo de pesquisa, cujas discussões focalizaram o dispositivo formativo e investigativo “Colcha de Retalhos”, que constitui metodologia e epistemologia desenvolvidas, desde 2001, por Berkenbrock-Rosito, como proposta de formação inicial e continuada por meio das narrativas autobiográficas, em suas dimensões escrita, pictórica e oral.

Este estudo é financiado pelo Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares, associado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PROSUP-CAPES), insere-se no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), com vistas a contribuir com a linha de pesquisa Subjetividades, Formações e Aprendizagens, vincula-se a uma pesquisa maior cadastrada no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenada por Berkenbrock-Rosito, intitulada “Narrativa (auto) biográfica Pictográfica: representações sociais da experiência estética nos processos formativos”.

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, em consonância com Gatti (2007), composta de três elementos: o tema, o pesquisador e a metodologia, em que se compreende que não há separação da relação destes três elementos na pesquisa em Educação, que é resultado da relação do pesquisador com o tema, no texto e no mundo produzido por ele. Consoante com os objetivos da pesquisa, assinalamos como enfoque hermenêutico o Círculo de Compreensão de Gadamer (2000), não como um método fechado, mas como uma atitude filosófica aberta e necessária para a compreensão e interpretação do mundo produzido pelo pesquisador.

2 PESQUISA FORMAÇÃO UM DIÁLOGO ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS

A narrativa (auto) biográfica constitui-se como possibilidade do entendimento da não-neutralidade do pesquisador, do ponto de vista da grande linha das subjetividades, considerando e elegendo ao cerne da discussão, as experiências, valores, crenças, representações sociais e posicionamentos de quem pesquisa.

Iniciamos trazendo o termo (auto) biográfico, atribuindo a função formativa ao discurso autobiográfico na pesquisa-formação, em referência a importância do eu, e da escrita da vida, de acordo com Passeggi e Souza (2017).

Nesta perspectiva, Josso (2007), esclarece que os trabalhos com as histórias de vida são essenciais para que se compreenda os processos formativos, entendendo que a formação ocorre em diferentes espaços e situações ao longo da vida, e sobretudo, considerando a narrativa autobiográfica como uma forma de conhecer e produzir conhecimento, de modo que a experiência, na pesquisa (auto) biográfica, se revela como uma questão central para a composição e compreensão do modo como os sujeitos significam suas práticas formativas, considerando sua integralidade também nas relações e dinâmicas culturais e sociais no decorrer de sua trajetória.

No campo da interpretação, o cerne do processo reflexivo torna possível construir a autobiografia e possibilita novos significados e sentidos para as relações que os sujeitos instituem entre si no contexto em que estão inseridos socialmente. É preciso também considerar e interpretar as representações sociais com que os sujeitos produzem significados em relação a determinado objeto, imprimindo uma lógica cultural e social, que pode interferir na condução da pesquisa.

Nesse construto, a inter-relação de campos teóricos e metodológicos nos leva a apresentarmos o dispositivo formativo “Colcha de Retalhos”, como metodologia e epistemologia, que compreende em narrar suas experiências em três dimensões: a narrativa escrita, oral e pictórica, elaboradas em etapas e alcançadas por estratégias distintas.

Neste estudo, focalizamos a dimensão pictórica, que compreende buscar imagens e metáforas nos relatos escritos para a confecção do retalho, feito com materiais de papelaria e artesanato, em tamanho aproximado de uma folha de papel A4, 297x210mm. Cada retalho dialoga diretamente com a narrativa de cada sujeito da pesquisa, tendo nele figuras simbólicas carregadas de representações. Assim, espera-se promover a autonomia e a emancipação dos sujeitos em seu próprio processo formativo, na tomada de consciência de suas compreensões, por meio da reflexão sobre si mesmo em relação ao mundo, processo em que emergem representações sociais que são repletas de sentimentos, sensações e significados que podem ser desvelados, por meio da “Colcha de Retalhos".

3 TECENDO INTER-RELAÇÕES CONCEITUAIS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS PICTÓRICAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para que possamos desvelar a experiência estética das pesquisadoras como um lócus prenhe de significados, que pode desencadear a tomada de consciência estética por meio da narrativa autobiográfica pictórica a luz das representações sociais, nos dispomos a contextualizar, ainda que brevemente, a Teoria das Representações Sociais (TRS), em Moscovici.

O psicólogo social Serge Moscovici, desenvolve a Teoria das Representações Sociais em que destaca a importância dos sujeitos para a elaboração compartilhada de saberes. Nesse sentido, para o autor, o termo social indica “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos" (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Para ele, as representações sociais assumem um modo de interpretar e comunicar, produzindo e elaborando conhecimentos, propiciando ainda, familiarizar o que é estranho, e estranhar o familiar, processo este, determinado pela linguagem, imagem e ideias compartilhadas em determinado grupo.

É importante destacar a noção que Moscovici emprega as imagens como “reflexo interno da realidade externa” (MOSCOVICI, 1978, p. 47). Nessa ótica, o autor admite um sujeito simbólico e histórico, cuja leitura de mundo e as práticas sociais são mediadas pela memória que se constitui como uma seleção de imagens do mundo, em diferentes dimensões.

Cabe a nós, nesse construto, indagar se podemos inferir que o processo de familiarização e estranhamento e sua subsequente organização imagética, são percebidas ou modificadas esteticamente, especialmente dentro de um processo de formação que acontece em grupo.

Para Schiller (2000), a dimensão estética abarca toda vida humana, compreende-se na arte, mas a transcende, no gosto ou desgosto, no belo, e nas relações que estabelecemos conosco, com o outro e com o mundo, possibilitando a ressignificação de representações em fluxo constante.

Vale aqui convocar Shor e Freire (1996), na intenção de ampliar o entendimento acerca da Educação Estética e das Representações Sociais, em que as relações consigo, com o outro, ou com o conhecimento, como a arte, nos exigem, domínios sensíveis. Além disso, a dimensão estética ocorre à medida que “quando aquilo que nos toca, nos ensina e nos transforma, nos potencializa e nos projeta para possibilidades” (GALEFFI, 2007, p. 110). Para Freire (2010), a educação deve estar

fundada na ética, estética, que defende e respeita a dignidade dos sujeitos e o desenvolvimento harmonioso dessas dimensões possibilita e sustenta a autonomia.

A dimensão estética das narrativas, por meio da imagem dos retalhos, faz emergir representações estéticas[3384], prenhes de emoção, de criatividade, do que é feio e do que é belo, contidas no imaginário educacional, "campo da poética, da criação de novos sentidos, de analogias, do uso de metáforas e símbolos" (BERKENBROCK-ROSITO, 2014, p. 57), e por meio da "Colcha de Retalhos", um dispositivo que torna possível a experiência estética.

Nesse viés, a experiência estética assume um cunho formativo em que a história narrada nos retalhos traz consigo Representações Sociais figurativas e simbólicas sentidas no âmbito da fruição, das sensações, daquilo que afeta o sujeito. Segundo Adorno (2000), a experiência estética ocorre diante da arte autônoma, que rompe com a lógica da racionalidade instrumental, em oposição a uma concepção científica e materialista, proporcionando um momento de reflexão à crítica e à interpretação, atribuindo sentido em um espaço de liberdade. Assim, a experiência estética possibilita autonomia do pesquisador em relação à sociedade que funciona sob a lógica da segregação, da opressão, e da semiformação do sujeito. Para Adorno (2020), a semiformação reside na educação sob a lógica da cultura a serviço do capital, que deforma a consciência. Nesse contexto, para o autor, a educação estaria endereçada a alienação do homem.

O dispositivo formativo "Colcha de Retalhos" oferece em suas etapas a reflexão do participante, através das oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações sociais de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação, e isso ocorre na forma oral, escrita e pictórica.

No quadro a seguir, podemos tomar contato mais claramente com as dimensões da "Colcha de Retalhos", construídas por meio de estratégias e etapas, que buscam a produção da narrativa (auto) biográfica.

[3384] A palavra estética é utilizada respeitando o sentido atribuído por Baumgarten (1993) em a *Aesthetica*, designando o que se refere às sensações e a sensibilidade.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Quadro I: As dimensões da "Colcha de Retalhos"

	Narrativa escrita	Narrativa pictográfica	Narrativa Oral
1º etapa	Descrever três cenas marcantes de sua experiência formativa.	Buscar imagens e metáforas nos relatos escritos para a confecção do retalho, montar imageticamente sua narrativa	Contar a sua história e ouvir a história do outro
2º etapa	Elaboração do quadro "Linha da vida". Realização de um mapeamento de momentos charneiras	Registros fotográficos realizados após a exposição da colcha pronta	Costura coletiva dos retalhos
3º etapa	Assistir ao filme Colcha de Retalhos, buscar metáforas significativas da sua história de vida, compondo assim a etapa da narrativa fílmica.		Apreciação estética da obra "Colcha de Retalhos", impressões e discussões acerca da construção coletiva

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

A narrativa pictórica é o objeto de análise deste trabalho de comunicação, com potencialidade dupla, em que as pesquisadoras que outrora participaram do dispositivo "Colcha de Retalhos", entram em cena desta vez, como pesquisadoras que buscam analisar essas narrativas na observância das Representações Sociais que pode ser uma representação estética das narrativas (auto) biográficas, assim, podem ampliar suas capacidades formativas.

4 AS NARRATIVAS PICTOGRÁFICAS COMO EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NAS REPRESENTAÇÕES DE PESQUISADORAS EM FORMAÇÃO

Apresentamos as narrativas (auto) biográficas pictóricas das pesquisadoras, autoras deste estudo, produzidas no desenvolvimento do dispositivo formativo e investigativo "Colcha de Retalhos".

Para realizar as análises, reconhecemos em Gadamer (2000), que toda compreensão é uma mediação para iluminar as condições sobre as quais se compreende. É uma abertura ao outro, uma abertura ao sentido que guarda em si a singularidade e alteridade da consciência histórica. Para o autor, o que pode ser compreendido é a linguagem, que se utiliza de signos, símbolos e textos. Por isso, para que a compreensão ocorra, é preciso que aquilo que interpretamos faça sentido para nós mesmas.

As narrativas pictóricas apresentadas a seguir, em formato de fotografia, trazem as figuras de retalhos, construídos manualmente, com autenticidade, originalidade criativa e representativo de cada participante do processo formativo. Para manter a isonomia das pessoas que se encontram na mesma situação, foi

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

adotado um pseudônimo para identificar a autoria dos retalhos pictóricos, a saber, serão nominadas como as Cárites, ou seja, musas do encanto, da beleza, da natureza, da criatividade humana e da fertilidade, que dançavam juntas à luz da Lua. Habitualmente eram consideradas três: Aglaya - o esplendor e beleza, Eufrósine - aquela que alegra o coração e Talía - aquela que faz florescer.

O cenário interpretativo é conduzido pela experiência viva de analisar as próprias representações. E, esse ato se revela no construto analítico a seguir, onde o que sucede cada imagem são as compreensões (auto) biográficas individuais, a partir da experiência estética das narrativas pictográficas à luz das Representações Sociais. Nesta análise, elegeu-se o elemento que expressa o papel do processo formativo na vida das pesquisadoras:

Figura 1 - Retalho da pesquisadora em formação Eufrósine

Fonte: criação pictórica da autora Eufrósine (2021)

No campo figurativo do retalho acima, cada elemento pictórico carrega significados que transcendem uma representação generalizante, justamente por se tratar de uma narrativa (auto)biográfica. Há ressignificações que pertencem, as ideologias, a memória e a história de vida da Eufrósine. No retalho, temos linhas pintadas de verde que lembram um plano cartesiano, que traz demarcações temporais que representam a idade em que momentos transformadores ocorreram, do nascimento, aos dias atuais. Principalmente aos 22 anos, pode-se ver que o cenário é modificado. Isso é sugerido pela própria imagem, que inicialmente é de um ônibus com uma passageira dentro e logo em seguida avistamos um carro vermelho com uma pessoa dirigindo. São estes dois cenários que portam a compreensão do processo de autonomia e emancipação vivenciado por Eufrósine, em que sua condição de passageira representa os mecanismos de controle social, já no cenário do carro vermelho, sua condição muda para motorista. Estas mudanças de situação foram possíveis porque na bagagem da vida, a Educação, em forma de conhecimento,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a encaminhou para um lugar de autonomia, liberdade e protagonismo.

Figura 2 - Retalho da pesquisadora em formação Aglaya

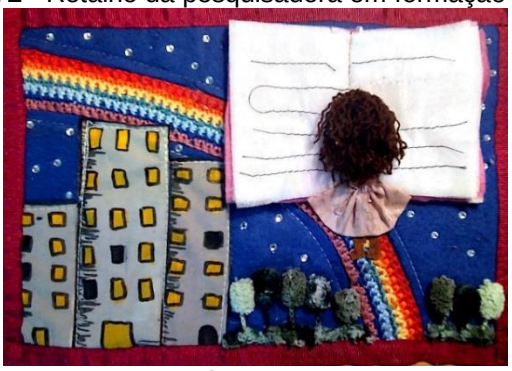

Fonte: criação pictórica da autora Aglaya (2020)

O sentido do retalho é revelado por meio dos elementos pictóricos, em que destacamos a figura da menina que caminha para o livro sobre um arco-íris. O livro foi representado como maior que a figura da criança, indicando que a Aglaya destaca o papel da formação como uma figura imponente em sua vida, que exprime sua relação com o conhecimento. Nesse sentido, a criança simboliza a parte curiosa que se alegra na busca do conhecimento, ainda distante, em construção. Percebemos a menina sem os pés no chão, caminhando solta no arco-íris, como que querendo traçar um caminho mais aberto e fora das amarras da terra. Notamos que o conhecimento atuou na elevação da pesquisadora, a figura da menina está subindo, se desprendendo das amarras, está se modificando, mas ainda tem um longo caminho a percorrer. O arco-íris ilustra a riqueza que emana das histórias, das pessoas e dos espaços que ocupou. Em ressignificação, descobre que o pote de ouro estava no caminho, nos laços que estabeleceu e que se entrelaçam, como os pontos de crochê. Assim, a combinatória dessas figuras demonstra uma imagem de processo formativo que revela autonomia e emancipação para Aglaya.

Figura 3 - Retalho da pesquisadora em formação Talía

Fonte: criação pictórica da autora Talía (2021)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A figura acima revela uma trajetória de vida composta por quatro imagens permeadas pela metáfora de Talía: a cruz. Compreende-se a cruz aqui, tendo em vista a crença da pesquisadora, por uma perspectiva religiosa de sacrifício, ressurreição e redenção. Sacrifício este advindo de uma ancestralidade de mulheres fortes que passaram por opressões sociais diversas, mas que resistiram, permitindo que a beleza sobrepusesse o caos. É no poder da resistência que essas mulheres ressurgem e é nessa força que a criança nascida no primeiro quadrante do retalho se ampara para crescer e buscar uma narrativa diferente, uma narrativa redimida pelo conhecimento acadêmico, uma narrativa de autonomia e emancipação pela oportunidade da formação, pela oportunidade de tornar-se educadora por meio da trajetória docente e pela possibilidade de levar a experiência estética para o espaço escolar por meio da arte cênica – conforme imagem do terceiro quadrante – e, por fim, na possibilidade da formação de uma família.

Em síntese, na feitura do retalho, ocorre a partir da narrativa (auto) biográfica escrita e que é transmutada para uma narrativa pictórica, e nesse processo de transmutação, figuras e símbolos são ressignificados para que façam jus a singularidade representativa de cada sujeito, no caso acima, da Aglaya, da Eufrósine e da Talía. Logo, os retalhos são uma representação imagética das Representações Sociais das pesquisadoras, em que se estabelece um sistema organizado de imagens da experiência de cada uma, fruto da reflexão promovida pela experiência estética da "Colcha de Retalhos".

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender a experiência estética das narrativas pictóricas à luz das representações sociais a partir do dispositivo formativo "Colcha de Retalhos", reunimos experiências distintas na pesquisa formação, desde a concepção do retalho, passando pela constituição de um referencial teórico que nos permitisse realizar as análises das narrativas pictóricas.

Isso foi possível, visto que a capacidade de analisar as próprias representações dos nossos retalhos nos trouxe uma tomada de consciência estética como possibilidade epistemológica na produção de conhecimento. Colocamo-nos como sujeitos biográficos, cujas experiências transformam-se a partir de ressignificações, reflexões, relação entre teoria e prática, o que ajuda na construção social da nossa

realidade, possibilitando transformações dos objetos representados em decorrência das reflexões acerca das experiências, revelando percepções que nos conduzem a uma nova imagem de nossa e de outras realidades.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2000

_____. **Indústria cultural**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb. **Estética:** A lógica da arte e do poema. Trad. Míriam Sutter Medeiros. Petrópolis: Vozes, 1993.

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. Retalhos imaginativos: a dimensão estética nos processos formativos autobiográficos. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 48, p. 52-65, maio-agosto 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GADAMER, H. G , et. al. **Hermenêutica Filosófica:** nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GALEFFI, Dante Augusto. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. Em Aberto, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livros, 2007, p. 15-86.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Educação. **Porto Alegre/RS**, n. 3, p. 413-438. set/dez, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/33544160/O_Movimento_Auto_Biogr%C3%A1fico_no_Brasil_Esbo%C3%A7o_de_suas_Configura%C3%A7%C3%B5es_no_Campo_Educacional>. Acesso em: 01 jul. 2021.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. O professor como artista. In: GADOTTI, Moacir (org). **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996. p. 509

25.5.56 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO DESEJO DO PROFESSOR E DO ALUNO COMO SER DESEJADO: A SUPOSTA TEORIA DA "PERFEIÇÃO"

Valdineide Baraúna Resende Sá Barreto[3385]

Ediênio Vieira Farias[3386]

RESUMO

Considerada como ato em que o professor é o responsável pelo desejo do educando, a educação ratifica, ainda na contemporaneidade, as impressões de que está reservado apenas ao professor a representação de ser desejante, e ao aluno de ser o objeto desejado. Numa relação de pertencimento, este - o aluno está subordinado subjetiva e cognitivamente ao primeiro - o professor, por conta de seu aprendizado. Compreendida dessa forma, as representações sociais do desejo do professor e do aluno desejado ressoam na educação de que o aluno constitui-se a partir de uma força que impera sobre ele – a do professor. Nesse sentido, o presente artigo Representações sociais do desejo do professor e do aluno cmo ser desejado: a suposta teoria da perfeição partiu das inquietações dos pesquisadores de analisar a relevância das representações sociais da compreensão do desejo do professor sobre a prática docente perfeita no ato de aprender do aluno enquanto ser desejado. Para tal foi definida como metodologia a revisão bibliográfica e documental, apreendo que as representações sociais da prática perfeita do professor, de uma práxis sem erros, desconstrói-se porque o desejo do professor é impactado pelo desejo do estudante, postos que ambos, professor e aluno, são sujeitos de suposto saber.

Palavras-chave: Representações sociais. Educação. Professor. Aluno. Psicanálise.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente situado, o conceito de educação foi se modificando com vistas a atender não apenas as demandas do processo ensino/aprendizagem impostas no ato educativo, mas as demandas culturais, políticas e econômicas, posto que o primeiro traz no desempenhar da práxis do educador as representações do ato educativo como responsável pela superação de todas as refrações da questão social vivenciadas na escola e na sociedade.

Pautado naquele princípio, as teorias e metodologias pedagógicas que emergem trazem a reflexão que o fazer profissional do professor precisa adequar-se, posto que o fazer docente é um processo eternamente formativo. A difusão dessa ideologia de aperfeiçoamento constante, entretanto, não traz no seu bojo as reflexões de que esse professor é um ser subjetivo, e que assim sendo existem representações

[3385] Doutoranda em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Mestre em Desenvolvimento humano e responsabilidade social (FAVIC). Psicanalista (CEDHUR). Assistente Social (UCSAL). Pedagoga (UNEB). E-mail vbrsbarreto@gmail.com.

[3386] Doutorando em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Mestre em Educação de Jovens e Adultos (UNEB). Licenciado em Matemática (UNEB). Professor do IFBaiano/*Campus* Bom Jesus da Lapa. E-mail: edienio.farias@ifbaiano.edu.br.

que negam as marcas de sua subjetividade na prática, bem como as subjetividades do estudante.

Assim, este escrito fundamenta-se nas representações sociais, estruturadas no pensamento moscoviciano. Representações estas que serão transferidas à ideia de subjetividade do professor, mostrando que o processo de subjetivação desse sujeito não formar-se apenas no fazer educativo, constitui-se no espaço social em que experiencia, identificando-se na caminhada pela relação dialógica entre o desejante e o desejado. Desejante quando o percebemos como ser de desejos individuais que se confrontam cotidianamente com o aspecto subjetivo/objetivo que envolve sua prática; e desejado quando o professor assim o é pelo sujeito de sua ação – o aluno.

Nesse sentido, o presente artigo apresenta como objeto de estudo as representações sociais[3387] do desejo do professor e o aluno enquanto "objeto" desejado, com vistas a apreender de que forma as representações sociais do desejo do professor de uma perfeição do fazer docente ressoa no ato de aprender do aluno e da relação que ele estabelece com seu mestre na sala de aula.

Para tal o estudo está orientado em leituras na área da educação, da psicanálise e das representações sociais, definindo-se como objetivo analisar a relevância das representações sociais do desejo do professor de uma prática docente perfeita no processo de aprender do aluno – ser desejado. Para tal, a metodologia utilizada para este estudo se pautou em uma revisão documental e bibliográfica acerca dos aspectos epistemológicos que compõem a educação, a psicanálise, as representações sociais e as relações da subjetividade do professor no contexto escolar.

2. EDUCAÇÃO: FERRAMENTA DE RUPTURA DA ÉTICA DO BEM ESTAR

Por um longo período, a escola predominou isoladamente como um campo forte do autoritarismo do professor e a imposição do seu próprio desejo, fazendo com

[3387] O conceito de representações, neste escrito, floresce do pensamento de Moscovici (2015) quando, em Psicologia Social, anuncia o sentido de representar "[...] não apenas com um modo de compreender um objeto partícula, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade [...]" (MOSCOVICI, 2015, p. 20). Conforme defende Jodelet (1989, p. 43), este representar moscoviciano é uma "[...] forma de conhecimento prático *[savoir]* conectando o sujeito a um objeto."

que a educação se tornasse uma ferramenta de opressão, opondo-se as concepções que a tinham como instrumento de emancipação.

Como vemos desde Durkheim (1890, p. 138 apud MORIN, 2003, p. 47), pensada enquanto ferramenta de ruptura, o autor afirmava que à educação não cabe apenas à transmissão ineficaz de conhecimentos para os alunos, mas o de “criar nele (aluno) um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida”

Pensada como elemento estruturado a partir de uma relação binária, a educação, enquanto um estado de arte se apresenta como o espaço onde os sujeitos envolvidos no ato de aprender precisam ser entendidos e sentidos como sujeitos, e como tal esses são marcados por alegrias e sofrimentos que compõem a sua subjetividade, e que os diferenciam, tornando-os seres faltantes na sua (in) completude.

Pensar a educação como elemento contribuinte para a formação do cidadão é pensar em sujeitos capazes de exercerem a sua cidadania em um espaço democrático, em que as responsabilidades pessoais são assumidas concomitantemente com o processo de formação e auto formação, representada a formação pelos agentes externos; e a autoformação pelo processo de constituição de um eu interior.

O eu interior se constitui no processo elucidativo de que, para que haja educação não basta apenas explicação do que seja educação e de como se dá o ato educativo, mas a real compreensão do que os diferenciam. Compreender a educação e, por consequência, o que é ato educativo, é ir além de uma mera explicação do fenômeno ou do objeto, pois quando se explica o que é o fenômeno e/ou objeto se retira desse a subjetividade, impondo ao sujeito a função de objeto sobre o qual se devem aplicar técnicas elucidativas. Quando, entretanto, compreende-se o que é o fenômeno não há objeto na relação, pois na compreensão o sujeito aprende a partir da assunção de sua posição enquanto locutor (MORIN. 2003).

Compreender o ato educativo como uma relação dialógica e dialética é então compreender que existe um conhecimento que é compreensível, e que esse deve estar fundado sobre os processos de comunicação e empatia/simpatia que são intersubjetivas (MORIN. 2003), em que o professor enquanto profissional compreende

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que ensinar é ir além do que costumava fazer de traçar o perfil do seu aluno como objeto desejado e perfeito.

Os estudos e análises de anos sobre educação mostraram por seus resultados que a escola caminha por percursos (des)prazerosos, objetivos e precisos. É possível ainda existir neste século tecnológico, uma educação escolar centralizada apenas no professor, tornando-o sujeito protagonista e dono de todo o conhecimento, como vemos, por exemplo, para esse modelo de educação, as escolas do nosso país.

No Brasil, a educação está voltada para as questões de escolarização como fator mais importante para o desenvolvimento humano. Pensada nessa perspectiva, se retomarmos a história da educação brasileira, podemos ver que a construção educacional continua sendo árdua, insuficiente e atroz nos seus processos, e consequentemente nos seus resultados, entendendo o ato educativo como uma prática em que o professor, enquanto ser de desejo, deposita sobre o aluno- seu objeto, saberes de diversas ordens, cabendo a esse último a mera absorção, reeditando as representações sociais de que o desejo do professor de ensinar se sobrepõe ao desejo do aluno de apreender.

Sabendo que também é papel da educação explorar e compreender os outros comandos que formam o cidadão, a psicanálise nos apresenta a face de uma escola em que a educação não está se voltando para a sociedade como deveria, posto que essa última compreende a educação, apenas, como a ministrada no espaço escolar, deixando de explicitar os ambientes que promovem esse processo, como por exemplo, o próprio seio familiar.

A psicanálise ao oferecer reflexões sobre o modelo de educação que foi historicamente desenvolvida traz a nós um repensar sobre o que é educação. Esse repensar inicia confrontando os conceitos que foram historicamente elaborados com a própria prática desempenhada pelos professores no seu fazer educativo, entendendo que a educação para ser compreendida, precisa ter resignificada a sua própria concepção.

> Trata-se, portanto, de especificar o que se entende por Educação, que pode ser concebida como discurso social, e melhor ainda, como uma transmissão de marcas de desejo, o que a faz ampliar-se para todo ato de um adulto dirigido a uma criança com o sentido de filiar o aprendiz a uma tradição existencial, permitindo que este se reconheça no outro [...]. (LAJONQUIÈRE, 1997, s.p apud KUPFER. 1999,p. 19).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Trabalhar educação nessa perspectiva é trabalhar o conhecimento do sujeito levando em conta suas realidades pessoais, posto que à escola caiba o papel de transmissora e mediadora da cultura e do conhecimento historicamente construído.

Tendo como princípio de que o sujeito possui cultura e que essa é dirigida também pela escola, os estudos psicanalíticos apontam caminhos a serem percorridos, para que o ser humano possa tornar-se reflexivo, criativo e crítico através de ações que, dialeticamente, nos direcionam e os direcione a análise das hipóteses, antes da criação de nossas próprias opiniões. A educação entendida em uma perspectiva psicanalítica procura compreender o ser humano dentro do seu contexto cultural, orientada pela ética do desejo, contrapondo-se a simples compreensão da escola quando se apoia na ética do bem-estar.

Entender a educação, na perspectiva da psicanálise, é ir além da compreensão dos meros objetivos que a educação tem de ser transmissora do saber e conhecimento, na forma de enquadramento dos sujeitos à ética do bem, para que durante o convívio possa-se manter a ordem preestabelecida. (SILVA. 2007). Compreender a educação com base da psicanálise é conceituar o educar pela ideia da ética do desejo, uma ética pautada no sujeito, a qual abre mão do desejo do bem estar social enquanto prioritário para pensar no êxito do sujeito enquanto autor da sua própria história.

Assim, em análise mais profunda, transgredir a ética do bem estar traz por consequência romper as impressões de que um professor com práticas tradicionais oportuniza a existência da sintonia entre seus colegas de profissão e seu estudante na sala de aula.

3. *REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PERFEIÇÃO DOCENTE*[3388]: DO ALUNO COMO SER DESEJADO AO ALUNO COMO SER DESEJANTE

Diante da crítica sobre as práticas tradicionais, a educação, numa perspectiva psicanalítica, impele ao professor a mudança de lugar e de postura no seu fazer pedagógico. O fazer pedagógico na perspectiva da Psicanálise atribui ao professor e ao aluno a condição de sujeitos subjetivos e intersubjetivos, em que a construção do

[3388] Grifo nosso

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conhecimento dar-se-ia, para ambos, a partir da ruptura de uma lógica de aprender e ensinar linear em uma relação ideal.

A relação linear e ideal, a que se contrapõe a psicanálise, ratifica que um dos poucos papéis do aluno nesse modelo de escola, é o de “completar” seu mestre em pleno exercício profissional. O professor prepara seu trabalho, estando assentado na ética do bem, apresentando-se ao aluno, como modelo de adulto perfeito, desejando ser visto como possuidor de virtudes que devem ser copiadas.

No entanto, a Psicanálise apresenta tal viés, como fenômeno desguarnecido para um processo educacional, no qual não existe uma completude entre ambas as partes, esclarecendo a falta de estrutura e a falta dos elementos estruturantes – professor e aluno. Pensar a educação pautada na compreensão da Psicanálise é pensar mergulhado em questionamentos, que analogamente podemos aqui situar quando Lacan (1998 apud LANDI, CHATELARD, 2015) afirma que ao analista não é dado o direito de ser sujeito de desejo para seu paciente, devendo assumir o que ele designa de lugar do morto no jogo de cartas - não cabendo ao analista se envaidecer junto e/ou sobre o seu analisando pelo saber que possui, já que analista e analisado são seres de suposto saber

Pensando sobre a perspectiva lacaniana, podemos inferir que o analista está para o professor assim como o analisado está para o aluno. Nesse contexto, o ato de ensinar e aprender dar-se-ia por uma via de mão dupla, onde entendidos como seres subjetivos, desejantes e desejáveis, ambos – professor e aluno ocupam o mesmo lugar no processo de construção do conhecimento no cerne do ato educativo.

Kupfer (2011), nesse sentido traz a reflexão que a real educação transcende o adestramento. O sujeito no processo necessita de interpretar o mundo dentro da sua visão singular, conforme seus próprios desejos, já que vivemos uma sociedade e tempos líquidos marcados pela constante presença da falta (BAUMAN, 2001). O educar está no campo do impossível, e por isso o professor precisa está cada vez mais próximo do seu alunado, para que esse estudante se sinta cada vez mais perto do espaço que deve ser o seu lugar, que é também a escola.

Estar próximo do aluno, nesse sentido é compreender Freud (1933, s.p apud SILVA. 2017, s.p) quando afirma que “Se considerarmos agora os difíceis problemas com que se defronta o educador [...], haveremos de dizer a nós mesmos que a única preparação adequada para a profissão de educador é uma sólida formação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

psicanalítica.”. Uma das regras deste campo é a de não escutar o desejo do outro e não apenas transmitir conteúdos, rompendo a função da escola a teoria de manipular o sujeito.

Para Freud (1933 apud SILVA,2017) no processo educacional, até mesmo o prazer é transmitido de forma adestrada, ou seja, com um manual a ser seguido. Nesse sentido é como se o aluno enquanto sujeito tenha que subordinar ao seu mestre para que este por sua vez, encontre o sucesso de si mesmo, se espelhando no outro. Esse outro se alimenta da hipótese de ser transmissor de conhecimento e bom exemplo a ser seguido.

O professor precisa pensar que vivenciará situações reais intersubjetivas, a partir do simbólico do seu alunado, e que tais relações serão acentuadas pela competência de análise dos aspectos ora inconscientes, ora conscientes trazidos na prática durante seus encontros, dentro e fora do espaço escolar, compreendendo que o conhecimento se construído fracionadamente aprisiona a inteligência separando o aluno do seu mundo real.

O trânsito feito por Novaes (2015), em relação à política de subjetividade no campo da profissionalização docente, aproxima dessa situações subjetivas, principalmente quando diz que

> [...] a profissão docente é caracterizada pela capacidade do professor de mobilizar recursos afetivos e cognitivos na ação com o aluno. Ao adquirir centralidade, a valorização do sujeito (de suas representações, afetos, sentidos, concepções, ações, expectativas, convicções, projetos coletivos e individuais) aponta, portanto, a necessidade de definição da subjetividade do docente com vistas a colaborar para sua formação e profissionalização, bem como contribuir conceitualmente para a definição das políticas educacionais que o afetam (NOVAES, 2015, p. 9).

Nesse sentido, conceber o aluno como sujeito de um suposto saber é compreender que somos sujeitos, e que esse sujeito é constituído por um eu subjetivo/objetivo (MORIN, 2003), e que é a indissolubilidade desses supostos eus que formam a identidade do aluno, assim como a do próprio professor.

O professor, enquanto sujeito detentor de um suposto saber, precisa estar atento às transferências por ele realizadas no seu fazer pedagógico, não sendo obrigatório deter respostas para todas as inquietações expostas durante a sua prática. Entretanto, podemos apreender que é relevante à prática do professor garantir a relação dialógica no seu fazer pedagógico. Como afirma Lacan (1998 apud LANDI,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

CHATELARD, 2015) cabe ao professor se colocar no lugar de sujeito de um suposto saber, o qual reconhece a sua incompletude, tendo a falta como fator basilar do sujeito, e que não lhe cabe saber de tudo, pois as respostas insurgirão mediante relação de transferência que será estabelecida entre aluno e professor.

Dante de muitos impasses atravessados no sistema educacional, ao professor é imposto o papel de detentor de uma perfeição que nega a sua subjetividade e a sua condição de ser de suposto saber.

Essas representações, que negam o lugar que é inicialmente imposto, vão sendo incorporado e reproduzido pelo professor no seu fazer pedagógico quando ratifica as determinações do sistema educacional, mesmo que estas estejam de encontro às suas ideologias. Enquanto sujeito que incorpora a ideologia de sujeito perfeito e detentor de um fazer também perfeito, o professor quando assume esse lugar torna-se alvo desse sistema educacional ainda marcado por ideais mercadológicos e funcionalista, vivenciando situações que o negam enquanto sujeito, passando inconscientemente a reproduzi-las por processos transferenciais junto aos alunos.

Quando pensamos, por exemplo, nas datas comemorativas na escola, observamos que a imposição de perfeição é cobrada desse professor não apenas na confecção dos trajes a serem usados pelos alunos, bem como na ideologia que deve ser repassada e que nega a subjetividade do educando, nomeclaturando, por exemplo, junto aquele quem seria o índio e o seu papel na história da sociedade brasileira.

Aqueles que se opunham a vestir-se seu aluno com cocar e desenhos sobre sua pele, para que esse realize uma suposta homenagem aos povos indígenas brasileiros, é visto como desmistificador da nossa cultura, antiquado para estar como profissional da educação, ratificando o que é preestabelecido nas escolas como um modelo de educação, a qual faz com o que o estudante seja um sujeito passivo dentro do processo ensino/aprendizagem, conforme afirma Lanjonquière (1999, p. 20) “[...] sonhamos sempre com a forma que queremos ser, bem como sonhamos com a relação de amódio”

Pensar as representações sociais de um fazer pedagógico pelo professor numa perspectiva de perfeição é pensar o educador, como nos afirma Millot (1987 apud KUPFER, 1999) como um sujeito que não deve buscar ocupar junto ao seu aluno a

posição de ideal-do-eu, tendo o educando como sua imagem e semelhança, rompendo com o que Freud (s.a. apud KUPFER, 1999) designa de posição de modelo.

Pensar a relação do professor e aluno na prática pedagógica, sob a perspectiva das representações sociais, é pensar como pressupõe a teoria das representações sociais, justamente, quando ela pluraliza os estudos da (inter)subjetividade no pensamento social, pois, conforme Marková (2003) a "[...] linguagem e comunicação, diversidades ontológicas servem como um ponto de partida para a comunicação entre diferentes conceitos de mins e de outros". (MARKOVÁ, 2003, p. 249 – grifo nosso).

Assim posto, pensar o professor como um sujeito capaz de garantir ao aluno o lugar de ser desejante, e não de ser desejado, é pensar em um educador capaz de perceber que a prática educativa é representada por um jogo de linguagem, e que no interior desse jogo o professor pode se tornar o que pertence ou não ao aluno; e que essa arte de depositar pode ser as próprias representações sociais do eu subjetivo do próprio professor, posto que na relação transferencial o que está em jogo conforme nos afirma Almeida (2002, p.97 apud PINHO, 2013,p. 37) são as relações transferenciais.

> (...) o que esta em jogo é o que representa este ou aquele aluno no inconsciente do professor, na sua constelação de insígnias, e de que lugar, imaginário ou simbólico, ele responde ao desejo de saber do aluno ou à sua obstinação de nada querer saber.

Pensar o lugar do aluno e do professor no contexto escolar, é pensar no binômio que afirma que ambos os sujeitos da falta depositam e assumem papéis na trama escolar cotidiana que se funda em um processo transferencial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da educação enquanto "ciência" embutida de um teorias e técnicas que a determinam transformou-se durante a história cabendo a elaboração de novos conceitos e teorias. O processo de crescimento teórico metodológico, entretanto não se efetivou na prática docente, cobrando do professor uma ação profissional eximia que nega contraditoriamente sua subjetividade e as próprias intersubjetividades que constituem o ato educativo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nessa perspectiva, negada a subjetividade do professor, os processos transferenciais também foram negados, o que apresenta historicamente sequelas a subjetividade do aluno, bem como ao seu aprendizado.

A Psicanálise, por assim dizer, na contra mão da Educação remete as reflexões de que não existe prática profissional perfeita, posto que os professores enquanto sujeitos são constituídos de desejos, processos transferências e faltas que dão ao mesmo a condição de sujeito desejante e desejado.

As representações sociais, por sua vez, elucidam que as práticas pedagógicas buscam afirmar à docência como prática sagrada de um sujeito que tudo sabe sobre um sujeito que pouco ou nada sabe, e que nessa perspectiva deve reverenciar o professor cabendo ao primeiro uma práxis dialógica, dialética perfeita. Nesse sentido, a proposição da educação como elemento de ruptura legítima a compreensão de que não existe prática docente perfeita, ratificando a reflexão de que o ato de ensinar e aprender se constituem em uma relação dialógica e dialética, em que professor e aluno aprendem e apreendem a partir de suas faltas e de encontros de subjetividades, por se constituírem como seres de suposto saber.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** São Paulo, Zahar, 2001.
JODELET, D. **Representações sociais:** um domínio em expansão. In.: ____ (Org.). **Representações sociais.** Paris: PUF, 1989. p. 31-61.

KUPFER, M. C.M. Freud e a educação, dez anos depois In **Psicanálise e educação**: uma transmissão possível. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre , ano IX, nº 16, Jul/1999.

LAJONQUIERE, L. Freud, a educação e as ilusões (psico) pedagógicas In **Psicanálise e educação**: uma transmissão possível. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre , ano IX, nº 16, Jul/1999.

LANDI, E.C; CHATELARD, D.S. **O lugar do analista e a ética do desejo.** Tempo psicanalítico. Rio de Janeiro, v. 47.2, p. 156-170. 2015.

MARKOVÁ, I. Constitution of the self: intersubjectivity and diologicality. **Culture & Psychology,** v. 9, n. 3, p,. 249-259, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem feita:repensar e reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloa Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2003.

PINHO.F.D.T.C. **Ser professor**: um estudo psicanalítico. PUC – Campinas, 2013.

Psicanálise e educação: uma transmissão possível. Revista da Associação Psicanalitica de Porto Alegre , ano IX, nº 16, Jul/1999.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NOVAES, A. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre "políticas dE subjetividade". **Cadernos de Pesquisa** v.45 n.156 p.328-343 abr./jun. 2015.

SILVA. E.M.A. **Entre Cila e Caribidis:** a terceira saída. In.: ORNELAS. M. L . S (org). **Psicanálise e educação:** impasses subjetivos e contemporâneos IV. Belo Horizonte –MG, Fino trato, 2017.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

25.5.57 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: APROXIMAÇÕES

Fernanda Evelin Camarço de Souza[3389]

Sandra Lucia Ferreira[3390]

Luiz Dalmacir da Silveira[3391]

RESUMO

A Teoria das Representações Sociais procura investigar, como elementos basilares, os conhecimentos compartilhados e reconstruídos pelo sujeito e nas relações que estabelece coletivamente sobre um determinado objeto, considerado relevante, e colabora para a construção social da realidade. O modo pelo qual indivíduos e grupos apreendem a realidade vai orientando as práticas sociais, revelando que representações sociais e práticas se mantêm numa relação dialética e indissociável. A avaliação institucional é uma prática social construída sob uma representação de valor para a instituição por comparação a outras, a uma norma ou a objetivos que delineou ou que foram a ela atribuídos. Assim, como objetivo geral o estudo busca compreender como se formam as representações sociais da avaliação no âmbito institucional, de modo a ampliar a compreensão de como os sujeitos reagem ao serem submetidos a processos avaliativos nas Instituições de Educação Superior. Para tanto, pretende investigar o contexto em que se desenvolvem as avaliações institucionais, suas bases normativas e enquadramento na grande área da avaliação educacional. É, portanto, um estudo que visa aprofundar a discussão sobre avaliação institucional a partir de autores como Tognarelli (2012), Dias Sobrinho (1997), Marcondes (2014). Também, irá compreender como se desenvolve a Teoria das Representações Sociais (TRS) a partir das indicações de Moscovici (1978, 2003), Jodelet (2001), fazendo aproximações teórico-metodológicas com a avaliação institucional. Ainda está em estudo a conexão entre representações sociais da avaliação institucional para os gestores de cursos de graduação, num intuito de verificar como esse processo é vivenciado nas práticas cotidianas escolares e como esses saberes são construídos socialmente.

Palavras-chave: Teoria das Representações Sociais. Avaliação Institucional. SINAES.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação é uma temática antiga e que se mantém na pauta como uma problemática bastante atual. Desde 2015, o grupo de pesquisa “Avaliação em contexto”, analisa as atuais tendências e abordagens da Avaliação Educacional – de programas e projetos, de sistema e institucional e de aprendizagem – que problematizam as questões que envolvem a avaliação como dinâmica de gestão,

[3389] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, fernandaevelin@gmail.com.
[3390] Doutora em Educação pela PUC-SP e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da UNICID, 07sandraferreira@gmail.com.
[3391] Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo, luizdalmacir@gmail.com.

propondo atividades de planejamento e intervenção para (re)organização de processos pedagógicos e avaliativos em instituições educacionais.

Nesse grupo, duas pesquisas anteriores envolveram processos de autoavaliação institucional. Pereira (2020) que deu continuidade a um modelo de autoavaliação (MODAV-MP), desenvolvido em uma pesquisa de mestrado (SOUZA, 2017), cuja primeira etapa de implantação ocorreu entre os anos de 2015 e 2017, numa universidade privada paulista. A proposta de trabalho de Pereira (2020) foi implementar a segunda etapa do modelo (2018 a 2020) que passou a ser identificado por MODAV-MP2020. Dessa forma, o interesse e o desenvolvimento de uma pesquisa na área de avaliação educacional, especialmente com a especificidade de avaliação institucional, já vem sendo um assunto de interesse na pesquisa em educação.

Neste estudo a proposta é ampliar e realizar uma aproximação, em tempos de mudanças rápidas, entre a Teoria das Representações Sociais e a Avaliação Institucional.

No âmbito das avaliações institucionais nota-se que “a avaliação, tanto da aprendizagem quanto institucional, são impregnadas de poder, punição, ações autoritárias, métodos inadequados, propósitos ideológicos e uso impróprio dos resultados” (TOGNARELLI, 2012, p.14), sendo compartilhado socialmente um estigma negativo, resultado de processos mal elaborados ou implementados de forma inadequada. São estas imperfeições que se reproduzem historicamente no coletivo e que “impedem o desenvolvimento de uma cultura autoavaliativa adequada ao contexto universitário, priorizando a qualidade institucional” (TOGNARRELLI, 2012, p.15) como também a criatividade e a mudança dos sujeitos que a promovem.

É neste sentido que o presente estudo busca aprofundar conhecimentos sobre o fenômeno da avaliação, presentes em diferentes setores da vida social, e a sua implementação nas Instituições de Educação Superior (IES) a partir de um estudo cuja base ancora-se na Teoria das Representações Sociais. Assim, como objetivo geral o estudo busca compreender como se formam as imagens da avaliação no âmbito institucional, de modo a ampliar a compreensão de como os sujeitos reagem ao serem submetidos a processos avaliativos nas IES.

Para Moscovici (1978) imagens são “sensações mentais que objetos e pessoas deixam em nosso cérebro” (p.47), reconhecidas como um sistema referencial que permite às pessoas interpretarem sua vida e dar a ela um sentido, influenciando nas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

suas elaborações e modelos de conduta.

Para tanto, visa investigar o contexto em que se desenvolvem as avaliações institucionais, suas bases normativas e enquadramento na grande área da avaliação educacional a partir de autores como Tognarelli (2012), Dias Sobrinho (1997), Marcondes (2014). Para profundar a discussão, irá também buscar compreender como se desenvolve a Teoria das Representações Sociais (TRS) a partir das indicações de Moscovici (1978, 2003), Jodelet (2001), fazendo aproximações teórico-metodológicas com a avaliação institucional.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) vai se constituindo num momento histórico de grandes mudanças. Um mundo pós-guerra que precisa se reorganizar e estabelecer novos parâmetros de convivência que pudesse superar a ideia dualista sujeito-objeto ou sujeito-sociedade, resultantes de estudos e teorias estabelecidas pelo positivismo e pela psicologia social. É na década de 1960 que o sociólogo Serge Moscovici (1925-2014) apresenta estudos que poderiam ser feitos a partir da socialização da psicanálise, em seu livro La Psychanalse, son Image et son Public em 1961.

Tal período histórico remonta a uma tentativa de superação do modelo científico predominante que dispensava o senso comum como um conhecimento humano válido. Moscovici (1978) já indicava o valor das crenças culturalmente construídas e socializadas no cotidiano das pessoas. Desse modo, resgata o conceito de “representações” da sociologia, rompe com a perspectiva individualista da Psicologia Social e amplia a noção de indivíduo-sociedade, ao evidenciar a influência dos contextos sociais nas ações e na construção das realidades sociais.

Moscovici impulsiona as reflexões com base em uma psicologia social, demonstrando “a especificidade dos fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas, caracterizadas por: intensidade e fluidez das trocas e comunicações, desenvolvimento da ciência, pluralidade e mobilidades sociais” (JODELET, 2001, p. 22).

Para Souza (2005, p.62), os problemas que a TRS busca superar encontram na ideia de “representação” um “sentido para além da apreensão e conceituação, pois

são sistemas mentais também criativos, autônomos e que reconstroem o real". O que Moscovici (2003, p.49) complementa, afirmando que

> a representação constitui uma preparação para a ação, pois além de guiar o comportamento ela remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve se ligar. Ela consegue incutir um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculada ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes.

Ainda segundo Souza (2005, p.61), "as representações sociais produzem-se e são produzidas na confluência de dois universos – o consensual e o reificado, sendo o encontro desses universos possibilitado (...) pela comunicação social que influencia a construção das representações". Desse modo, não se busca reconstruir um passado ou as sociedades primitivas, mas compreender o "tempo atual da sociedade, considerando-se que o conhecimento produzido é relativo a quem fala e de onde fala, a qual grupo pertence" (ROCHA, 2014, p.53).

Com isso, a TRS se constitui como uma fonte de conhecimento a partir das interações do real feitas entre sujeitos, onde tudo o que existe (seja sujeito, objeto, sociedade, vida social) estão em âmbito relacional, cuja teoria vem a ser uma espécie de síntese dialética do que já está estabelecido na cultura, na tradição ou mesmo na memória dos sujeitos.

Em suma, "as representações sociais vão além de atitudes e imagens, possuindo a função de constituir a realidade, e são, ao mesmo tempo, a marca, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado" (ROCHA, 20014, p.53). É importante lembrar que a TRS se apresenta "sempre como a reprodução de alguém sobre alguma coisa" (ROCHA, 2014, p.53).

3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

No caminho para o conhecimento das coisas e do mundo depara-se, quase sempre, com a dificuldade de compreensão e assimilação das ações executadas por homens e mulheres dentro das mais variadas instituições.

No caso das Instituições de Educação Superior (IES) existem ações, diretas e indiretas, que impactam a vida e o cotidiano dos sujeitos ali envolvidos. Apresentam um contato maior com o público (social) em atividades de estudos, pesquisas e formação na graduação e na pós-graduação que afetam a vida de milhares de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estudantes. Por outro lado, existem as decisões tomadas em âmbito da gestão que também influenciam indiretamente estudantes, docentes e área administrativa.

Não basta apenas oferecer os serviços educacionais, é preciso avaliar como esses serviços estão presentes na sociedade onde a IES está inserida. As avaliações institucionais são compostas por avaliações externa e interna. Por avaliações internas, entende-se aquelas que envolvem aferir diversos aspectos como: ensino (que implica também no trabalho docente), sustentabilidade financeira, atendimento ao aluno, política de pessoal, gestão, comunicação com a sociedade, infra-estrutura, responsabilidade social.

Como avaliação externa, aquelas que são feitas por agentes externos a IES, mas que são aplicadas a toda a IES. Aí cabe perguntar: como mensurar e conhecer as transformações ocorridas em determinada IES e sua comunidade?

A Avaliação Institucional está inserida na grande área de conhecimento da Avaliação que também estuda a avaliação da aprendizagem, de sistemas e Programas e Projetos. É parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), introduzido pela Lei nº 10.861/2004, cujos resultados estão associados a: 1) melhoria da qualidade da educação superior; 2) possibilidade de expansão da oferta de mais cursos superiores; 3) aumento da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e 4) compromisso e responsabilidade social das IES (ROTHEN e BARREYRO, 2010).

Para cumprir estas diretivas, a Avaliação Institucional divide-se em duas modalidades: uma interna, também chamada de autoavaliação institucional vinculada a Comissão Permanente de Avaliação (CPA) e outra externa, com a visita de representantes do Ministério da Educação (MEC) e pelo Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE). Desse modo, existe uma avaliação de caráter formativo (visa conhecer a formação feita na IES), e outra de caráter regulatório (visa estabelecer parâmetros de aferição da qualidade do ensino ofertado).

Segundo Dias Sobrinho (1997, p.71),

> avaliar uma instituição é compreender suas finalidades, os projetos, a missão, o clima, as pessoas, as relações sociais, a dinâmica dos trabalhos, a disposição geral, os grupos dominantes e as minorias, os anseios, os conflitos, os valores, as crenças, os princípios, a cultura. Então, é um empreendimento ético e político. Cada instituição tem a sua própria casuística e cada avaliação tem as suas próprias indagações.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Do mesmo modo, os sujeitos que participam da avaliação, independente da sua modalidade (interna ou externa) ou de seu caráter (formativo e regulatório), associam-se a uma representação social da ação de avaliar. Geralmente, associada e "impregnada de poder, punição, ações autoritárias, métodos inadequados, propósitos ideológicos e uso impróprio dos resultados" (TOGNARELLI 2012, p.14), resultado de um estigma negativo que os agentes envolvidos carregam socialmente.

Essas representações sociais presentes nos sujeitos individualmente são consequências de um sistema avaliativo concebido e aplicado inadequadamente. Daí a necessidade de "desvelar as relações, crenças e práticas tecidas pela complexidade que envolve o agir humano" (TOGNARELLI, 2012, p.27). Desse modo, "compreender os pontos de vista, anseios, expectativas dos envolvidos é de suma importância para o pesquisador, cuja prioridade não está nas comprovações técnicas das hipóteses, mas nos valores que essas representam para o grupo na evolução de sua atuação" (TOGNARELLI, 2012, p.27).

4 POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES

Ao se pensar em uma possível aproximação da avaliação institucional a um conceito que converge sobre como o senso comum constrói teorias compartilhadas coletivamente sobre um determinado objeto considerado relevante e colaboram para a construção social da realidade, expõe alguns processos que estão conectados no terreno das práticas sociais.

Marcondes (2014) acredita que a avaliação da instituição pode ser um processo organizador qualificado para se refletir sobre a qualidade da educação realizada, a partir da instalação de uma cultura de avaliação de caráter participativo e emancipador. Isso, no entanto, esbarra num distanciamento entre os processos de avaliação desencadeados e as práticas dos sujeitos, ocorrendo desencontros e lógicas conflitivas, impedindo o alcance das mudanças vislumbradas pela avaliação.

É preciso reconhecer que os ambientes institucionais são compostos por homens/mulheres em interação, que são os mediadores das práticas avaliativas e que trazem consigo uma representação de avaliação gerados em diferentes tempos, espaços e vivências do grupo, com diferentes significações, mas que está ainda muito atrelada à representação de avaliação da aprendizagem.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Por outro lado, Marcondes (2014, p.345) enfatiza também a presença de

> outras representações relativas à dinâmica e à história institucional que também se apresentam para compor o sentido, associadas às experiências vividas pelo grupo, relativas à avaliação institucional e ainda acompanhadas de forte componente emocional ligado ao medo de se expor, o que leva à insegurança.

A avaliação institucional, devido à sua complexidade e os vários elementos envolvidos, instala um processo conflituoso, acompanhado de um conjunto de valores e juízos, que são construções sociais, intelectuais, implícitas no processo avaliativo. Avaliar implica uma intenção de mudança, orientada a um modelo ideal, o que implica num confronto entre a realidade concreta e as expectativas almejadas.

5 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Na área acadêmica, os estudos voltados às temáticas da avaliação institucional e das representações sociais têm sido bastante discutidos. No entanto, ao se propor uma abordagem da avaliação institucional pelo viés da representação social, identifica-se a escassez de estudos com essa combinação.

Essa escassez foi percebida a partir de um levantamento realizado no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para o levantamento, utilizou-se os descritores “avaliação institucional” e “representações sociais” com a finalidade de encontrar pesquisas – dissertações e teses - realizadas nos últimos cinco anos (2016-2021).

Os resultados das buscas mostraram 957 teses e dissertações no total, sendo 160 pesquisas com o foco nas representações sociais, 56 com foco na avaliação institucional e somente quatro (04) estudos continham, pelo menos no título, a combinação dos descritores utilizados, encontrados entre os anos 2018 e 2019.

Tais estudos trazem os resultados das investigações de Kailer (2018) que revelou o uso pedagógico dos resultados das avaliações na educação básica tanto pelos professores, quanto para gestores, tanto para melhorias internas quanto externas na escola. Também na educação básica, Barcellos (2019) verificou que existe ainda uma maior valorização dos resultados das avaliações da aprendizagem – uma dimensão de avaliação educacional – do que foco na melhoria de processos internos da escola. Sousa (2018) e Tavares (2018), em suas pesquisas sobre a avaliação na educação superior, revelaram, no primeiro, o uso dos resultados da

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

avaliação institucional (autoavaliação) no exercício da docência do professor universitário e o segundo, as representações sociais de atores institucionais sobre cultura avaliativa gerando possibilidades e desafios do uso dos resultados, que permitem a revisão dessas mesmas representações sociais.

Ainda está em estudo a conexão entre representações sociais da avaliação institucional para os gestores de cursos de graduação, num intuito de verificar como esse processo é vivenciado nas práticas cotidianas escolares e como esses saberes são construídos socialmente.

6 REFERÊNCIAS

BARCELLOS, Veronica Cunha. **Avaliação Educacional:** percepções e representações sociais de docentes na educação básica. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em: https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000013351.pdf. Acesso em 05 de jun. 2021.

BRASIL. **Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020.** – Brasília-DF: Ministério da Educação, DOU nº 53, seção 1, pág. 39, 18/03/2020. Disponível em https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em 14 abr. 2021.

DIAS SOBRINHO. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. In: SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). **Avaliação Universitária em Questão:** reformas do estado e da educação superior. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In Denise Jodelet (Org.), **As representações sociais** (L. Ulup, trad., pp. 17-44). Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. (Trabalho original publicado em 1989).

KAILER, Elismara Zaias. Programa AvaliAção: representações sobre os usos dos resultados na escola por professores e equipes de gestão. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/T.48.2018.tde-08052018-104133. Acesso em: 05 de jun. 2021.

MARCONDES, Anamérica Prado. A avaliação institucional e representações sociais. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 340 - 348, jan. 2018. ISSN 1982-8632. Disponível em: https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/486. Acesso em: 15 jun. 2021.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social trad. Pedro A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PEREIRA, Júlio César. **MODAV-MP2020:** contribuições para o aprimoramento de mestrados profissionais. Orientadora: Profa. Dra. Sandra Lúcia Ferreira. 2020. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, 2020.

ROCHA, Luis Fernando. Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 46-65, Mar. 2014. Disponível em https://doi.org/10.1590/S1414-98932014000100005. Acesso em 14 abr. 2021.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. **Expansão da Educação Superior no Brasil e avaliação institucional:** um estudo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), na Revista Avaliação. In: Série Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande-MS, n. 30, p. 167-181, jul./dez. 2010. Disponível em http://each.uspnet.usp.br/gladysb/expansao.pdf. Acesso em 14 abr. 2021.

SOUSA, Dolores Cristina. **Docência universitária:** interfaces entre avaliação institucional, necessidades formativas e desenvolvimento profissional docente. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/T.48.2019.tde-12122018-143934. Acesso em: 05 de jun. 2021.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. **Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da rede municipal de Presidente Prudenrte-SP:** implicações para a formação inicial. 2005. 205 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2005. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/92366. Acesso em 16 abr. 2021.

SOUZA, Fernanda Evelin Camarço de. **Autoavaliação do mestrado profissional**: uma análise das expectativas dos pós-graduandos. Orientadora: Profa. Dra. Sandra Lúcia Ferreira. 2017. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2017. Disponível em: https://siaa.cruzeirodosul.edu.br/consulta-dissertativa/secure/wdiscon01/wdiscon01.jsf?_codEmpr=gCqgR2PcmfWVYUgn4FnlKA==> Acesso em 04 mai 2021.

TAVARES, Adriana Fátima. **Cultura avaliativa e representações sociais com novos significados para a universidade.** 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2018. Disponível em http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_2e7974bc1d871c09074048ec007bee4e. Acesso em 08 mai. 2021.

TOGNARELLI, Vanda Rutkowski. **Avaliação institucional:** do processo construído à vivência do SINAES – a consolidação do sujeito coletivo institucional. – São Paulo: Terracota, 2012. 184p.

25.5.58 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PESQUISA QUALITATIVA NAS CIÊNCIAS HUMANAS

Ana Maria Falsarella[3392]

RESUMO

Trata-se de um estudo cujo objeto de análise é a Teoria das Representações Sociais (TRS), muito utilizada em pesquisas qualitativas na área das Ciências Humanas. A metodologia utilizada foi a exploração teórico-bibliográfica. Teve como problema direcionador: Quais aspectos positivos e empecilhos surgem quando o pesquisador se vale da TRS na investigação qualitativa, especialmente em tempos de pandemia? Objetivos: 1. Apresentar reflexões sobre a pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e sua exequibilidade em tempos de pandemia; 2. Explorar a TRS como uma das possibilidades teóricas e metodológicas no desenvolvimento de pesquisas de caráter qualitativo; 3. Estabelecer a relação entre TRS, discurso e formação da consciência; 4. Expor como a TRS pode ajudar a explicar a relação entre reformas do setor público, políticas públicas para a educação, ideologia e formação de mentalidades. Vale-se, como aporte teórico, de Moscovici (2012), Jodelet (1989), Alves-Mazzotti (1994), Arruda (2014), Pedra (1997), Foucault (1979), Orlandi (1994), Pinto (1989) e Ball (2005). Como resultado, observa-se que, apesar de a TRS se mostrar útil ao revelar relações entre pontos de vista práticos e perspectivas teóricas, apresenta alguns problemas, destacando-se o perigo de o pesquisador priorizar a descrição e a classificação, com análises superficiais, em detrimento de análises mais aprofundadas. Exige, portanto, muito conhecimento e análise criteriosa por parte do pesquisador, especialmente quando a investigação se desenvolve durante a pandemia com coleta de dados realizada por intermédio de plataformas virtuais.

Palavras-chave: Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas. Pesquisa qualitativa e pandemia.Teoria das Representações Sociais TRS). Representações sociais e discurso. Representações sociais e consciência.

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem por tema a utilização da Teoria das Representações Sociais (TRS) em pesquisas qualitativas desenvolvidas no campo das Ciências Humanas. Foi direcionado pela seguinte questão: Quais aspectos positivos e empecilhos surgem quando o pesquisador se vale da TRS na investigação qualitativa, especialmente em tempos de pandemia? Para desenvolvê-lo realizei um estudo teórico-bibliográfico com base em autores clássicos sobre a TRS (MOSCOVICI, 2012; JODELET, 1989) e em autores brasileiros (ALVES-MAZZOTTI, 1994; ARRUDA, 2014; PEDRA, 1997) que exploram o tema. Perpasso também pelas questões da análise do discurso (FOUCAULT, 1979; ORLANDI, 1994), da formação da consciência ingênua/crítica

[3392] Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação. Universidade de Araraquara (UNIARA). amfalsarella@uniara.edu.br. anafalsarella@gmail.com.

(PINTO, 1989) e de políticas educacionais e formação de mentalidades (BALL, 2005), haja vista a correlação destas com a TRS.

Cada grupo social tem seu sistema de representações sobre os diferentes aspectos da vida cotidiana vivida coletivamente. Especificamente, no caso da pesquisa qualitativa em educação, creio que, o conhecimento das representações dos diferentes segmentos investigados e das próprias representações, como profissionais e como pesquisadores, será de grande valia ao lançar luzes às explicações sobre os problemas que causam inquietação. Neste sentido, o presente trabalho se justifica, pois, como docente-orientadora de dissertações de mestrado profissional na área da Educação, tenho observado que a maior parte dos mestrandos busca, com suas pesquisas, explicar aspectos de sua própria realidade de trabalho, o que conduz de modo natural à abordagem qualitativa, principalmente por meio de estudos de caso.

No desenvolver do texto, argumento que, ao investigar como funcionam os sistemas de referências utilizados pelas pessoas para interpretar os conhecimentos do cotidiano, o pesquisador pode estabelecer, por meio da TRS, uma nova relação entre o sujeito e o conhecimento inscrito em dado contexto social, o qual nunca é estanque, mas ativo e dinâmico. Creio que aqui esteja a relevância da TRS para as pesquisas qualitativas. Inclusive porque os resultados, embora não se apliquem a outros ambientes, podem ser instigadores de novas pesquisas e servir como indicadores de tendências.

Isso posto, tive como objetivos ao elaborar o texto: 1. Apresentar reflexões sobre a pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e sua utilização em tempos de pandemia; 2. Explorar a TRS como uma das possibilidades teóricas e metodológicas no desenvolvimento de pesquisas de caráter qualitativo, muito disseminadas na área das Ciências Humanas; 3. Estabelecer a relação entre TRS, discurso, formação da consciência; 4. Expor como a TRS pode ajudar a explicar a relação entre reformas do setor público, políticas públicas para a educação, ideologia e formação de mentalidades.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Sobre a pesquisa qualitativa em tempos de pandemia

Sobre a pesquisa qualitativa, tema tão dissecado em textos acadêmicos por autores bastante referenciados, não cabe estender-me neste trabalho, mas vale a pena arrolar alguns de seus aspectos que julgo mais marcantes: é centrada na lógica dos atores investigados; tem o ambiente natural como fonte direta de dados; os dados coletados são predominantemente descritivos; há grande preocupação com o relato do processo; o interesse incide naquilo que a situação tem de única, de particular, dentro de um sistema mais amplo; a situação estudada pode ser similar a outras, mas, ao mesmo tempo, é distinta, tendo um interesse próprio e singular. Um aspecto ainda mais relevante que esses é que na pesquisa qualitativa, o significado e a interpretação que as pessoas dão às coisas, à sua vida e à sua realidade, manifestos no mais das vezes por meio da comunicação verbal e/ou escrita, são os focos especiais de atenção do pesquisador. Vale destacar que, apesar dessa atenção especial devida pelo pesquisador à perspectiva dos sujeitos, pesquisas qualitativas não podem se limitar ao âmbito interno de uma instituição, pois esta não paira acima da sociedade. Assim, há que se estabelecer relações entre a instituição investigada e o contexto socioeconômico e político.

Quanto ao desenvolvimento de pesquisas qualitativas durante a pandemia, há controvérsias. Essa modalidade de pesquisa tem por base dados geralmente coletados por meio de contato pessoal do pesquisador com os pesquisados, de observações de situação cotidianas, enfim, da imersão em dada realidade de um lugar específico. Dependendo da fase em que esta se encontra a pesquisa, o pesquisador terá maior ou menor dificuldade para se ajustar. Se os dados já foram coletados, ótimo; fica mais fácil dar continuidade ao trabalho quando a fase é de análise, interpretação e redação. Se a fase é de coleta, a preocupação é maior face à necessidade de redesenhar o projeto de modo a respeitar o distanciamento social, mas é possível fazer entrevistas por meio de vídeo-chamadas e aplicar questionários online em que se solicita aos participantes que digitem suas respostas.

Obviamente existem muitos impasses. Alguns dos potenciais respondentes podem não dispor das tecnologias demandadas ou não ter familiaridade com seu uso. Em respostas a questões abertas de um questionário, os respondentes podem não estar habituados ao ato de escrever correntemente, principalmente quando se trata de expor suas próprias ideias. Assim, a pesquisa desenvolvida online pode provocar maior constrangimento do que a presencial e tornar-se um fator de estresse adicional

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aos participantes. Situações de observação ficam ainda mais complicadas. É difícil ao pesquisador captar as comunicações visual e gestual, o que pode prejudicar a análise, supondo-se que dados assim coletados não sejam tão ricos quanto os coletados pessoalmente. Outro ponto sobre o qual se questiona é a própria implicação da pandemia no contexto de uma pesquisa qualitativa de campo em que há suspensão das atividades presenciais. Como captar as nuances de um contexto suspenso em sua normalidade e, ao mesmo tempo, volátil? Acrescenta-se a isso, a possibilidade de haver uma maior "desconfiança" com relação à pessoa do pesquisador e ao efetivo sigilo das respostas, considerando a possibilidade de que lhe escapem ao controle.

Não é possível negar que o mundo digital, "ainda que seja estruturado por algoritmos em ação nas diversas plataformas, se efetiva por linguagens próprias, forja comportamentos e dinâmicas interacionais que ganham sentido à luz de seus contextos técnico-socioculturais" (DESLANDES; COUTINHO, 2020, p. 9). Assim, um aspecto afirmativo é que tanto o pesquisador quanto o respondente podem acelerar a própria aquisição de conhecimentos na utilização de recursos tecnológicos, captar as dinâmicas de interação possíveis e posicionar-se nesse "admirável mundo novo", o que certamente será útil mesmo após a pandemia. Como afirmam esses autores:

> A pesquisa nas ambiências digitais descortina um campo exponencial de possibilidades, seja de explorar as formas que essa socialidade assume em nossos cotidianos, como modula nossas (inter)subjetividades, como permite a produção de narrativas e performances identitárias, associações para propósitos diversos, entre tantas outras possibilidades. Oferece ainda generosamente acervos sobre quase todas as práticas sociais imaginadas. Nos exige, portanto, o corajoso exercício da criatividade, intuição e espontaneidade - qualidades que se aliam ao rigor teórico, à clareza conceitual e ao respeito ético às alteridades. (DESLANDES; COUTINHO, 2020, p. 9).

Estamos em tempos de pandemia, é verdade, mas vale lembrar que a comunicação virtual surgiu muito antes e há tempos estamos tentando nos adaptar a ela. Agora, apenas se tornou mais intensa.

2.2 Sobre a Teoria das Relações Sociais

Grosso modo, podemos dizer que a Psicologia Social estuda como as pessoas pensam, interpretam acontecimentos, influenciam-se mutuamente e se relacionam; em síntese, busca explicar as relações interpessoais. A obra A Psicanálise, sua imagem e seu público, do psicólogo social Serge Moscovici, lançada em Paris no ano

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

de 1961[3393], tem sido considerada a primeira base teórica da concepção de representações sociais. Lembrando que Moscovici escreveu-a sob a influência dos estudos de Émile Durkheim[3394], que fala em representações coletivas e para quem há uma solução de continuidade entre a Sociologia e a Psicologia, uma vez que a matéria dos estudos sociais são as consciências individuais.

Consoante Moscovici (2012), uma conceituação fechada e formal da TRS é impossível, pois a demanda por exatidão de significado e por definição pode ter efeito mais pernicioso do que benéfico, uma vez que impede outras possibilidades de olhar para o objeto de estudo. É relevante destacar que, para o autor, representações não são simples opiniões ou imagens, mas verdadeiras teorias construídas coletivamente.

De acordo com Pedra (1997), trata-se efetivamente de uma concepção de difícil definição, híbrida, para a qual concorrem noções de procedência psicológica (imagem, pensamento) e sociológica (cultura e ideologia) e que pode ser entendida como "a elaboração psicológica complexa onde se integram, em uma imagem significante, a experiência de cada um, os valores e as informações circulantes na sociedade" (HERZLICH, 1969[3395], apud PEDRA, 1997, p.19). Apesar dessas dificuldades, Pedra (1997) indica a definição dada por Jodelet (1986) como a que mais se aproxima de um consenso: [a representação social] "é uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, tem um objetivo prático e concorre na construção de uma realidade comum a um conjunto social" (JODELET, 1986, apud PEDRA, 1997, p.20).

Essa definição de Jodelet nos diz que representações sociais são formas de conhecimento, socialmente elaboradas e compartilhadas, que têm por base visões práticas e que concorrem para a construção de uma realidade mental comum a determinado grupo social. Ainda de acordo com Jodelet (1986), a representação social constitui uma modalidade de pensamento social prático; é uma forma de conhecimento específico relacionado ao saber de sentido comum. Ela não é puro reflexo das determinações objetivas, mas a interpretação dada a uma relação ou situação. Representações não são tanto definidas pelo sistema cultural dominante quanto pela reação a este sistema. Portanto, não refletem somente o lugar do indivíduo ou da classe na estrutura social, mas exprimem também o modo como o

[3393] Neste texto é utilizada a versão em português publicada em 2012.
[3394] DURKHEIM,È. *Les règles de la méthode sociologique.* Paris: Presses Universitaires de France, 1895.
[3395] HERZLICH C. *Santé et maladie, analyse d'une représentation sociale.* Paris: La Haye, Mouton,1969.

próprio indivíduo toma consciência e responde à estrutura social. Análises feitas tendo por base as representações sociais não são fotografias que retratam um momento, mas seguem o movimento do grupo. Como destaca Arruda:

> [...] entender uma representação como rede de significados é, na verdade, entender como funciona o pensamento social: em rede e em linha direta com a ação. A elaboração representacional se faz na teia do social, que a atravessa e será atravessado por ela. O papel de comunicação e da linguagem (verbal, gestual, corporal, musical) é crucial, uma vez que a comunicação é o suporte, o meio que possibilita o desenvolvimento da representação. [...] A representação social é um rizoma que cresce, urdida na tessitura da sociedade, uma rede sem fim, sempre em produção, sempre acolhendo novidades. [...] É possível acompanhar o percurso do movimento, o andar da mobilidade? A historicidade, a contingência, a heterogeneidade, a controvérsia que existem dentro de um mesmo grupo, a rede de significados, assim como os outros elementos menos desenvolvidos aqui, podem ser observados como pontos de passagem ou de exibição de dinâmicas em curso, painéis em que é observável a intrincada urdidura do social na e com a representação. (ARRUDA, 2014, p. 60-61)

2.3 Teoria das Relações Sociais, discurso e consciência

Também considerei, neste estudo, a representação social em sua relação com o discurso. Em A ordem do discurso (2009), Foucault afirma que o discurso não é simplesmente aquilo que manifesta um desejo, mas também aquilo que oculta nosso desejo pelo poder do qual queremos nos apoderar. Para ele, o que está em jogo, além da busca pela verdade, é a vontade ou desejo de poder. A disciplinarização dos indivíduos em uma sociedade é uma forma de controle da produção do discurso e, portanto, de distribuição do poder.

Orlandi (1994) fala sobre a análise do discurso “como campo de conhecimento que relaciona a linguagem com o sujeito e consequentemente com as formas do saber” (p.54). A autora destaca que a análise de discurso considera que a linguagem não é transparente e que todo texto tem uma materialidade simbólica significativa própria, quer dizer, não se pode levar em consideração somente o texto analisado para compreender e identificar os significados nele presentes. Não se trata aqui apenas da linguagem falada e do texto escrito, mas que a comunicação humana, em qualquer de suas formas (falada, escrita, gestual e outras) manifesta discursos. Os sujeitos produtores do discurso são influenciados pela exterioridade do contexto, imediato e/ou amplo, levando sempre em consideração o momento histórico vivido.

Tanto as constantes quanto as contradições existentes nos dizeres de um mesmo discurso ajudam-nos a identificar a ideologia subjacente. O discurso explicita

sempre uma ideologia, tendo o sujeito como mediador. Estamos considerando a ideologia "como o imaginário que medeia a relação do sujeito com suas condições de existência" (ORLANDI, 1994, p.56). Nem os sujeitos, nem os sentidos, nem os discursos já estão prontos e acabados; pelo contrário, estão sempre se fazendo, sempre em movimento, e essa incompletude condiciona a comunicação e cria os diferentes sentidos de um discurso, sendo que as palavras mudam de sentido segundo a posição de quem as empregam. Ao dizer algo, o sujeito se sustenta em outros dizeres considerando seus efeitos sobre o interlocutor, efeitos que variam conforme a relação de poder existente entre eles. O imaginário que um tem do outro interfere em como a mensagem é entendida, e em como se pensa que será entendida.

Relacionado ao exposto até agora, cabe também retomar a concepção de consciência como "a representação mental da realidade exterior, do objeto, do mundo, e representação mental de si, do sujeito, autoconsciência" (PINTO, 2000, p.59). De acordo com o autor, a consciência comporta duas concepções distintas: a ingênua e a crítica. A consciência ingênua não inclui em sua representação da realidade exterior e de si mesma a compreensão das condições e determinantes que levam seu portador a pensar como pensa. Dela decorre uma concepção ingênua de sociedade, definida unicamente pela totalidade das informações que nela circulam. A consciência crítica é a representação mental do mundo exterior e de si, acompanhada da clara percepção dos condicionamentos objetivos que levam seu portador a ter tal representação. A pessoa que chega à consciência crítica entende-se a si mesma sempre no tempo e dentro do espaço onde vive.

2.4 Teoria das Relações Sociais, reformas do setor público, políticas públicas para a educação, ideologia e formação de mentalidades

As considerações apresentadas até aqui podem ser associadas às reformas do setor público que ocorreram a partir dos anos de 1990 no Brasil, bem como às decorrentes políticas públicas para a educação[3396]. Os formuladores de políticas públicas propuseram leis, ações e medidas para a reforma do setor público em bases neoliberais. Mas, estas não são suficientes, se aqueles que devem executar as ações de mudança não se convencerem de que são importantes, de modo a garantir sua

[3396] A esse respeito, leia-se CARDOSO, E.N.; FALSARELLA, A.M. Nova gestão pública, educação e gestão escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. Unesp/Araraquara-SP, v. 24, n. 2, p. 372-389, maio/ago 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13255.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

execução. A função do discurso ideológico é esta: garantir a assimilação das ideias e a execução das medidas.

Um autor que explica o funcionamento desse esquema é Ball (2005), ao falar em profissionalismo, performatividade e gerencialismo. Nos termos do autor, podemos destacar como características do profissionalismo hoje: o profissional segue regras geradas de forma exógena; o que conta é o desempenho (performance), que se resume a satisfazer julgamentos fixos e impostos de fora; eficácia só existe quando pode ser medida e demonstrada; a identidade profississional é simples reflexo de contingências externas.

A performatividade é, ao mesmo tempo, uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança, sendo alcançada por meio da construção e publicação de informações e indicadores como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais e organizações quanto a resultados. Desempenhos de sujeitos ou organizações servem como parâmetros dentro de uma área de julgamento de produtividade (resultado) para a inspeção e a promoção, e como demonstrações de qualidade (merecimento, valor do sujeito ou da organização) dentro dessa área. Julgamentos são utilizados como mecanismos da performatividade (bases de dados, publicações de resultados sob a forma de rankings, cobrança de metas impostas externamente, por exemplo). Apesar da aparência de racionalidade e objetividade, a performatividade coloca em pauta uma dimensão emocional, pois atinge profundamente a percepção do eu e do próprio valor e engendra sentimentos de orgulho, culpa, vergonha, inveja.

O gerencialismo é o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público, pois introduz novas orientações, remodela relações de poder e da cultura empresarial competitiva no setor público. Nas escolas, por exemplo, sistemas ético-profissionais são substituídos por sistemas empresariais competitivos, sendo que os órgãos de gerenciamento central têm com base sistemas de monitoramento e de produção de informações. O trabalho do gerente, afirma Ball (2005), é incutir a cultura de performatividade na mente do trabalhador.

A performatividade e o gerencialismo não visam apenas mudanças técnicas e estruturais das organizações, mas também reformar a consciência e a identidade social dos profissionais do setor público: novos valores, novas formas de interação. O

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

uso de uma nova linguagem é fundamental, como por exemplo, a afirmação de que se chega ao êxito como o resultado do alcance de metas e produtividade. De fato, trata-se de uma expertise, pois se tomarmos a TRS, mais que o discurso, o que vale é a reação a ele.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minhas considerações finais são tecidas em torno da TRS e suas finalidades acadêmicas na pesquisa em Ciências Humanas. Uma finalidade da TRS é explicar os fenômenos próximos ao indivíduo de uma perspectiva coletiva. Conforme Moscovici (2012), a TRS está relacionada ao estudo das simbologias sociais, isto é, ao estudo das trocas simbólicas desenvolvidas infinitamente nos ambientes sociais pelos quais circulamos e nas relações interpessoais que mantemos, e de como esses símbolos influenciam a construção dos conhecimentos e das crenças compartilhadas. As imagens prevalecem sobre a realidade.

Outra finalidade da TRS é tornar familiar algo não familiar, possibilitando a compreensão e a manipulação de novos acontecimentos e ideias a partir de ideias, valores e teorias preexistentes, amplamente aceitas pela sociedade, e internalizados pelos sujeitos. Enfim, trata-se de olhar crenças, valores e ideias do senso comum que permeia o cotidiano sob outro ponto de vista. Esse exercício leva à transformação dos próprios valores e da forma como o ser humano se percebe no mundo e na relação com o outro. Em decorrência, influencia as matrizes dos relacionamentos humanos e transforma e/ou adapta os esquemas cognitivos pessoais.

Apesar de a TRS se mostrar útil ao revelar relações entre conhecimentos práticos, desempenho de papéis e funções e questões ideológicas, políticas e pedagógicas, Lopes (2013) apresenta alguns problemas encontrados em pesquisas qualitativas que se valem da TRS, dentre os quais destaco três: 1º. Poucas comparações entre conhecimentos do senso comum e conhecimentos de cunho mais científico; 2º. A priorização da descrição e da classificação das representações obtidas por meio de questionários e entrevistas, leva à superficialidade das análises; 3º. Os sujeitos e os grupos das investigações não são devidamente caracterizados, na medida em que não se procura contextualizar as representações que tecem (pertinência do sujeito e história cultural dos grupos).

Conclui-se que a utilização da TRS em estudos acadêmicos é relevante e possibilita aprofundar a compreensão dos comportamentos humanos em situações sociais, porém, é algo muito delicado que exige do pesquisador profundos conhecimentos e acuidade de percepção. Pode, associada à análise do discurso, servir ao desvelamento das intenções subjacentes às políticas públicas tanto como à interpretação dessas políticas por parte de seus receptores.

Isso posto, considero que os objetivos propostos inicialmente, podem ser considerados alcançados.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto,** Brasília-DF, n. 61, jan./mar.1994, p. 60-78.

ARRUDA, A. Representações sociais: dinâmicas e redes. In: SOUSA, C.P.; ENS, R.T.; VILLAS BOAS, L.; STANICH, K.A.B. (Org.) **Angela Arruda e as representações sociais.** Curitiba: Fundação Carlos Chagas-Champagnat, 2014, p. 39-66.

BALL, S. Gerencialismo, profissionalismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez/2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt. Acesso em 08 jul.2015.

DESLANDES, S.; COUTINHO, T. Pesquisa social em ambientes digitais em tempos de COVID-19: notas teórico-metodológicas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 36. 2020, p. 1-11. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/hz9h4Fm4mdrvnZwTfKRpRNq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 08 jul.2021.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LOPES, T.J.S. As representações sociais e a educação. **Anais.** XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 23-26 set.2013, p. 25157-25167. Disponível em https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/9077_6744.pdf. Acesso em 06 jul.2021.

MOSCOVICI, S. A **psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Original publicado em 1961).

ORLANDI, E.P. Discurso, imaginário e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, n. 61, jan./mar. 1994, p. 53-59.

PEDRA, J.A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PINTO, A.V**. Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1985.

25.5.59 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ALUNO CANHOTO: DA DISCRIMINAÇÃO À INVISIBILIDADE

Priscila Lambach Ferreira da Costa[3397]

Clarilza Prado de Sousa[3398]

RESUMO

O canhoto é aquele que exerce a maior parte de suas funções com o lado esquerdo do corpo. Realizamos uma sondagem no ano de 2019 e constatamos com 17 alunos (entre 6 e 17 anos de idade) e 7 professores de uma Escola Municipal em Santana de Parnaíba- SP que a maioria dos professores desconhece quem são seus alunos canhotos, logo não reconhecem suas necessidades e eventuais dificuldades. Grande parte dos professores entende que a responsabilidade de providenciar os materiais e mobiliários próprios para canhoto como carteira e tesoura, apenas para citar alguns, é tanto dos pais quanto da escola. Dentre os alunos alguns consideram que o canhoto tem mais facilidade e habilidade para a realização de tarefas, tem a letra mais bonita, e ser canhoto é especial, divertido, diferente e legal. Porém, a maior parte não sente diferença entre ser canhoto ou destro. Alguns comentaram que o canhoto aprende a ler mais devagar e que precisa se acostumar com alguns materiais. 12 dos 17 alunos não sabiam da existência de materiais próprios para o canhoto. Entendendo a importância de se circular a relevância do olhar cuidadoso com todos e suas particularidades, propomos esse estudo para uma reflexão do papel do professor e o pleno atendimento dos alunos. Compreendendo que a barreira quanto aos materiais didáticos precisa ser derrubada, porém é necessário se atentar as barreiras atitudinais que o canhoto enfrenta, ao ser culturalmente compreendido como inferior, atrelado ao negativo, o desajeitado ou aquele que simplesmente faz as coisas diferente, contrário a maioria da população. A porcentagem de canhotos no mundo gira em torno de 10% e acreditamos que a Teoria das Representações Sociais é de grande valia para iluminar essa questão tão complexa.

Palavras-chave: Representações Sociais. Canhoto. Diferença. Escola.

1 INTRODUÇÃO

A pessoa canhota pode ser definida como aquela que tem preferência ou é mais habilidosa do lado esquerdo do corpo. Alguns pesquisadores compreendem a questão da lateralidade como biológica e outros se debruçam mais em compreender a influência do ambiente nesse processo. Os canhotos representam em média 10% da população mundial e historicamente sofreram um processo de exclusão visto

[3397] Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). perspectivaop@gmail.com
[3398] Pós-doutora pela École des hautes études en sciences sociales, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). clarilza.prado@gmail.com

claramente em algumas culturas, mais precisamente dentro das famílias e escolas. Compreendemos que é de grande relevância termos um olhar cuidadoso em relação ao canhoto em um mundo que foi feito para os destros.

O cérebro é constituído de dois hemisférios (esquerdo e direito) que são unidos por fibras nervosas que transmitem informação de um lado para o outro. O início do desenvolvimento da lateralização dos hemisférios cerebrais se dá principalmente aos dois anos de idade, podendo estender-se até os 5 anos (Rotta, Ohlweiler e Riesgo, 2006). Cada um dos hemisférios possui funções primordiais apesar de atuarem em conjunto. O hemisfério esquerdo, por exemplo, é responsável por funções específicas como: cálculos matemáticos, fala, escrita, leitura, compreensão linguística, relações especiais qualitativas, preferências motoras lateralizadas e identificação de pessoas, de objetos e de animais. Já o hemisfério direito tem funções globais como prosódia, reconhecimento de categorias de pessoas e objetos, compreensão musical e relações espaciais quantitativas. (Rotta, Ohlweiler e Riesgo, 2006, p. 37)

O termo lateralidade se refere ao predomínio ou maior eficiência de um dos lados do corpo e seu grau varia entre os indivíduos, envolvendo a questão manual, ocular e de membros inferiores. Sainburg (2005) especifica que ter a preferência definida é de grande vantagem para o indivíduo na organização e controle de seus movimentos.

Souza e Teixeira (2009) apresentam dois pontos de vista distintos sobre a origem e o desenvolvimento da lateralidade humana. Há quem considere a lateralidade como biológica, onde os genes trazem em seu código especificações diferenciadas de uma parte em detrimento da outra. E há quem além de considerar as questões biológicas defenda também a forte influência do ambiente, sendo corporal e cultural, biológico e social indivisíveis. (Fonseca, 2004, p. 121)

Coto (2012) apresenta três grandes tipos de lateralidade: integral ou homogênea (totalmente destra ou canhota), não integral (tendências canhotas e destras) e contrariada (quando há uma interferência na tendência seja da proibição do uso de uma mão ou a perda dos movimentos). Fazem parte também da lateralidade não integral a lateralidade cruzada (não há uma uniformidade na manifestação da lateralidade em diferentes partes do corpo) e mista (quando se utiliza mãos diferentes para atividades diferentes).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

McManus (2002) apresenta a pesquisa que Philip Bryden realizou com 70.000 crianças e pôde constatar que a probabilidade de alguém ser canhoto é de 9,5% quando ambos os pais são destros; 19,5% quando um dos pais é destro e o outro canhoto; e 26,1% quando ambos os pais são canhotos.

Singh (apud Souza e Teixeira, 2009) realizou uma pesquisa com crianças de 4 e 6 anos de idade e encontrou diferentes porcentagens quanto à preferência manual variando entre os países. A preferência manual esquerda é presente em 3,2% das crianças indianas e em 9,6% das crianças francesas pesquisadas. Meng (apud Souza e Teixeira, 2009) realizou um estudo em escolas coreanas e constatou que 61% das crianças canhotas trocaram sua preferência manual para a direita. Esses dados nos mostram claramente que fatores culturais contribuem para a escolha do uso de uma mão em detrimento da outra. Em determinadas sociedades ser canhoto é visto como negativo, e ser destro mais desejável.

Ao longo da história a mão direita foi associada às coisas boas e a mão esquerda ao profano, ao mal. O esquerdo associado à feitiçaria, ao que precisa ser evitado, ao inferior, estúpido, enfermo, o diabo representado com a mão esquerda estendida. Já o direito ligado ao que deve ser seguido, o bom, o superior, gênio, saudável. Estão presentes, inclusive, em nosso cotidiano brasileiro superstições como entrar em um lugar com o pé direito indicando sorte, e quando estamos passando por um dia ruim, ouvirmos o questionamento de se levantamos com o pé esquerdo. Em culturas como a indiana, por exemplo, come-se com a mão direita, e usa-se a mão esquerda para limpar-se ao usar o toalete.

No dicionário a palavra canhoto aparece atrelada ao que é sinistro, escuro, perturbador, proibido, ameaçador, maligno, suspeito, inútil que denota falta de habilidade, de destreza, de jeito. Esses conceitos negativos em conjunto com o histórico de exclusão da possibilidade de ser canhoto pode ter um forte impacto na prática dos profissionais de educação em relação aos seus alunos canhotos.

Alguns anos atrás, canhotos eram impedidos de usar a mão esquerda em suas famílias e escola. Muitos tiveram suas mãos amarradas e foram forçados a utilizar a direita. Atualmente entende-se que o canhoto possui necessidades específicas que podem ser atendidas tanto pela família quanto pela escola. Alguns materiais escolares e objetos do cotidiano apresentam desafios em seu manuseio por parte dos canhotos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para citar alguns: tesoura, carteira, apontador, régua, abridor de lata, espátula de bolo etc.

Ao pensarmos na plena integração e envolvimento do aluno canhoto na escola, questionamos se suas necessidades específicas estão sendo atendidas e se estão presentes barreiras como falta de mobiliário (carteiras) e materiais escolares específicos para canhotos.

Logo, o objetivo do presente trabalho vai além de compreender o olhar do professor para o aluno canhoto e quais os conceitos que os alunos canhotos formulam de si mesmos. Pretendemos investigar se esses estão sendo atendidos quanto às suas necessidades específicas de aprendizagem, como materiais escolares e mobiliário próprios, e também visamos propor uma reflexão para um olhar atento para essa diferença que impacta fortemente no processo de aprendizagem, principalmente em relação a habilidade escrita.

2 DESENVOLVIMENTO

No campo das Representações Sociais, muitos são os autores que contribuem para realizarmos nossos estudos. No que diz respeito à sua conceituação, Moscovici (2011) afirma que as representações sociais são conjuntos de conceitos, afirmações, explicações, consideradas verdadeiras teorias do senso comum, ciências coletivas, pelas quais se procede à interpretação e mesmo a construção das realidades sociais advindas do cotidiano.

Moscovici (2012) apud Ens (2013) resume que o cotidiano exige que indivíduos ou grupos se posicionem, interfiram, atuem com a intenção de fazer perguntas e buscar respostas. A relação entre os professores, alunos e inclusão ocorre diariamente nos mais diversos cenários.

O aspecto aqui apresentado trata das representações sociais associadas a inclusão. Jodelet in Sawaia (2014) chama atenção para aspectos como segregação, marginalização e discriminação para esse cenário. A exclusão é um processo multi, que configura uma série de processos e produtos do funcionamento do sistema. Wanderley in Sawaia (2014) aponta para o sentido amplo da exclusão. Enfatiza que os excluídos não são simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente, mas também são aqueles que não tem seus valores reconhecidos. Sawaia (2014) traz

um fundamental destaque, de que qualquer estudo sobre exclusão precisa esclarecer em qual espaço e tempo se refere, afinal, é um fenômeno que possui características bastante marcadas pelo contexto.

Há um enfraquecimento do sujeito excluído e um sofrimento atrelado ao sofrimento, injustiça e desigualdade. Uma crença coletiva que leva a inferiorização de um grupo que enfrenta o sistema baseado nas suas especificidades. O canhoto ao não possuir dentro do espaço escolar condições mínimas de atendimento para que use de forma confortável a mão esquerda, é prejudicado.

Ao interagir com alunos e professores abordando a questão do canhotismo nossa intenção era sondar como o canhoto está vivenciando aspectos da escolaridade atualmente. Porém, mais do que isso, pudemos observar as atitudes dos profissionais de educação, com destaque para o professor, frente ao aluno canhoto. Isso fez com que nos surpreendêssemos com alguns conteúdos que imaginávamos já haverem sido exterminadas desse lugar. Esse estudo piloto foi o ponto de partida para o desenho da pesquisa, e para a tomada de decisão sobre qual caminho seguir.

Visando examinar essas indagações, aplicou-se 24 questionários para 17 alunos e 7 professores de uma Escola Municipal em Santana de Parnaíba- SP. A escola pesquisada gentilmente fez uma prévia seleção de quem eram seus alunos canhotos, e esses foram encaminhados para a sala de computadores onde foi aplicado os questionários coletivamente. Dos 18 alunos que estavam presentes, 17 são aqueles que serão considerados durante esse trabalho. Esse grupo foi composto por crianças e jovens de 6 a 17 anos. Os 7 professores reunidos em uma sala em função de um processo formativo da própria escola também responderam o questionário. Diferentemente dos alunos, os professores não demonstraram tanto interesse em participar, e alguns trataram a atividade com indiferença.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incluir o canhoto na escola e na sociedade passa por um mobiliário adequado, por um acesso a materiais escolares próprios, mas também por um reconhecimento de sua existência e um atendimento de boa qualidade por parte do conjunto de pessoas que compõem a escola.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É necessário refletirmos e discutirmos sobre possíveis práticas que compreendam as dificuldades e necessidades tanto dos alunos quanto dos professores. Os alunos têm direito a receber uma educação que atenda as especificidades. (Souza; Sousa; Gonçalves, 2019)

Uma forma de aperfeiçoar o atendimento aos alunos é cuidar das incertezas e inseguranças dos profissionais de educação, da infraestrutura das escolas, e da compreensão da diversidade como valor e não como obstáculo. (Kitahara; Custódio, 2017)

REFERÊNCIAS

MAZZOTTI, A.J.A. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto,** Brasília, DF, ano 14, no61, jan./mar.1994.

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD) http://bdtd.ibict.br/vufind/> acesso em 15/ago/2019.

CAPES, Portal de Periódicos http://www.periodicos.capes.gov.br/ acesso em 15/ago/2019.

COSTA, P.L.F. da. **Ser diferente: dificuldades e superação de pessoas canhotas em diferentes gerações**. 2014, 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2014.

COTO, R. F. **Cerebrando el aprendizaje**: recursos teóricos- prácticos para conocer y potenciar el “órgano del aprendizaje“. Buenos Aires: Bonum, 2012.

ENS, R; VILLAS BÔAS, L; BEHRENS, M. **Representações Sociais:** fronteiras, interfaces e contextos. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**: Perspectivas Multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KITAHARA, A.M.V; CUSTÓDIO, E.M. A inclusão e as representações sociais dos professores: uma revisão da literatura. **Bol. Acad. Paulista de Psicologia**, São Paulo, Brasil, v. 37, n. 92, 2017, pp. 79-93.

McMANUS, C. **Right hand, left hand**. Londres: Orion Books, 2002

MOSCOVICI, S. **Psicologia das minorias ativas.** Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2015.

ROTTA, N.T; OHLWEILER, L e RIESCO, R.S. **Transtornos da aprendizagem**: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SÁ, C.P. **Sobre o núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAINBURG, R. Handedness: differential specializations for control of trajectory and position. **Exercise and Sport Sciences Reviews**, Philadelphia, v. 33, n.4, p.206-213, out. 2005.

SAWAIA, Bader (org). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social**.** Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUZA, A, SOUSA, C, e GONÇALVES, H. Representações sociais e inclusão: lidando com a diferença. **Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1015-1037, jul./set. 2020.

SOUZA, R.M, de; TEIXEIRA, L. A. Sobre a Relação entre Filogenia e Ontogenia no Desenvolvimento da Lateralidade na Infância. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.24, n.1, p.62-70, set./out. 2009.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

25.5.60 RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 02/2019 - BNC FORMAÇÃO: DIÁLOGO ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS DOCENTES

Romilda Teodora Ens[3399]

Sabrina Plá Sandini[3400]

Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel[3401]

Thalita Vianna de Lima[3402]

RESUMO

O trabalho aponta possibilidades e aproximações que envolvem a Teoria das Representações Sociais (TRS) na análise de textos políticos a partir da análise da Base Nacional Comum de Formação (BNC-Formação), e do pressuposto de que os estudos de Representações Sociais (RS) permitem apreender tendências da vida social pela transversalidade e pelo diálogo interdisciplinar que ela autoriza. A TRS possibilita o acesso ao universo simbólico naquilo que investiga, o que possibilita a compreensão e análise de políticas educacionais. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, documental e bibliográfica com resultados de estudos que utilizaram a interpretação da CHD, a partir do corpus processado pelo software IRAMUTEQ (2009) e a análise de conteúdo de Bardin (2016), com o aporte teórico, em Ball (1994, 2009), Moscovici (2003, 2015), Gatti, Barretto, André, Almeida (2011, 2019), entre outros. A TRS parte da diversidade dos indivíduos, com o objetivo de descobrir como as pessoas e grupos organizam-se para manter a estabilidade, indica um novo olhar sobre as interações e temáticas, principalmente no que diz respeito aos fenômenos comunicacionais. Além de contribuir para com os estudos sobre políticas docentes, uma vez que as RS de professores e futuros professores sobre políticas docentes ancoram no conjunto de ideias, representações, traduções e simulações como indícios das políticas que definem e estruturam a escola, de acordo com o contexto histórico, político e econômico e dão sentido e ressignificação à sua prática.

Palavras-chave: Formação de professores. Representações Sociais. BNC Formação.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem o objetivo de indicar possibilidades de aproximações que envolvem a Teoria das Representações Sociais (TRS) na análise de textos políticos, com o pressuposto de que os estudos de Representações Sociais (RS) permitem

[3399] Doutora em Educação pela PUCSP. Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Porto-Portugal. Professora Titular do PPGE/PUCPR. Pesquisadora Produtividade pela FA/PR (2019-2021). Pesquisadora Associada da FCC. Líder do GP POFORS/PUCPR. E-mail: romilda.ens@gmail.com
[3400] Doutora em Educação pela Universidade Nacional de La Plata – UNLP/Argentina. Pós- doutoranda em Educação pela PUCPR. GP POFORS/PUCPR e do Grupo de estudos e pesquisas em Educação Infantil. Professora colaboradora na UNICENTRO/PR. E-mail: sabrinapla@gmail.com
[3401] Doutoranda no PPGE/PUCPR. Pedagoga da RME de Curitiba/PR. GP POFORS/PUCPR. E-mail: jaquenagel@gmail.com
[3402] Mestranda no PPGE-PUCPR. Professora do Colégio Medianeira e do Grupo Positivo - Curitiba-PR. GP POFORS/PUCPR. E-mail: thaita.vianna17@hotmail.com

apreender tendências da vida social, pelo caráter transversal dessa noção e o diálogo inter e transdisciplinar autorizado, além de viabilizar o acesso ao universo simbólico na compreensão do objeto investigado, nesse caso as políticas docentes.

Concordamos com Ball (2020, p.27) que a política educacional está cada vez mais global, situação essa que exige dos pesquisadores novas formas de pensar e fazer pesquisa em política para compreender os movimentos e as relações estabelecidas, que mostram como:

> A política educacional está sendo 'feita' em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações. [...pois] esses novos parâmetros e essas novas localidades, formas de participação e relacionamentos requerem novos métodos e conceitos e novas sensibilidades de pesquisa.

Dessa compreensão, depreendemos a possibilidade de diálogo entre as representações sociais e as políticas docentes. Para Ball (2020, p 29), por meio do global, é produzida uma espécie de rede política, que reorienta a atenção de determinado grupo, ou seja, essas redes políticas

> [...] são um tipo de 'social' novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos. Eles constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções.

Reconhecemos que estudos têm constatado que as RS partem da diversidade dos indivíduos, tendo por objetivo descobrir como as pessoas e grupos se organizam para manter a estabilidade e a ordem em meio à diversidade e ao caos aparente.

Por considerarmos as possibilidades e aproximações que envolvem a epistemologia das representações sociais na análise de textos políticos, sobre formação docente, tomamos como objeto de análise a Resolução CNE/CP n.º 02/2019, que institui a Base Nacional Comum de Formação Docente no Brasil, pelas RS que estão imbricadas no discurso que compõe o documento. (BRASIL, 2019).

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A formação de professores no Brasil, vem sendo um tema muito estudado, tendo em vista as recentes reformas educacionais, que seguem orientações dos

organismos internacionais e voltam-se para o mercado, aspecto esse que tem suscitado inúmeras discussões frente ao seu valor social, como afirmam Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 11), uma vez que, a formação de professores,

> [...] se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas.

A trajetória de reformas educativas da educação brasileira é demandada por um discurso sobe educação de qualidade que abarca orientações sobre formação de professores, sem apontar para as condições de trabalho, os salários e a carreira profissional dos professores, aspectos que não traduzem atratividade à carreira, além da formação definida estar longe de atender às necessidades de atuação dos professores.

Para suprir deficiências da formação definida pelas reformas educacionais, o Ministério da Educação (MEC) delineou e orientou uma política nacional de formação docente, atentando para a formação como um processo contínuo, descrito por Gatti, Barretto e André (2011, p.49), como resultante de um processo, em que

> [...] o governo federal, detectando a grande dispersão e a fragmentação das políticas docentes no país, bem como os descompassos entre os programas de formação para o magistério a cargo das instituições de ensino superior (IESs) e as demandas da educação básica, tomou uma série de iniciativas, tendo em vista promover a sua articulação, particularmente no âmbito das instituições públicas, em busca de assegurar uma educação de qualidade como direito de todos.

O documento mais recente, dessas políticas de formação docente é a Resolução CNE/CP n.º 02/2019, que institui a Base Nacional Comum de Formação Docente (BNC Formação) (BRASIL, 2019).

3 ENCONTRO DE SABERES ENTRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS POLÍTICAS DOCENTES

A partir da ideia de Ball, Maguire, Braum (2016), sobre diferentes contextos e atores, podemos constatar diferentes fenômenos sociais que se constituem em

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

representações sociais que transitam, transformam, traduzem e constroem a organização da vida social.

Além disso, Jodelet (2015, p. 63) descreve que as RS implicam na história, pertença dos sujeitos e as suas práticas, pois "[...] as suas especificidades vão ter um efeito sobre o modo como os sujeitos se situam relativamente aos discursos que circulam no espaço social e a sua apropriação".

A autora esclarece-nos como o estudo das representações sociais contribui para a interpretação do mundo e a orientação de condutas e da comunicação, o que corrobora com o pensar de Ens, Sandini, Tello (2019, p. 23) ao declararem que as:

> Políticas educacionais ao serem tomadas como práxis social possibilitam um diálogo com as representações sociais, por estas além de serem uma preparação para a ação, estão ancoradas em múltiplos processos sociais, permitindo explicar como a atribuição individual/de grupos de sentido, significação e ressignificação da realidade social podem interferir nas interações do indivíduo em seu contexto, político e econômico.

A partir desse entendimento é que propomos o diálogo entre as políticas docentes e as representações sociais, por perceber a multidisciplinaridade comum aos dois campos e o encontro de saberes.

4 METODOLOGIA

Para essa pesquisa, valemo-nos da análise documental à luz das RS que emergem do discurso da Resolução CNE/CP n.º 02/2019, uma vez que o intuito desse estudo não é realizar uma análise crítica discursiva, mas refletir acerca das RS que caracterizam uma das constantes sociais em que poderão se ancorar as RS do professores. Pois, para a apropriação da análise de um texto político, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 429) destacam que para sua compreensão

> [...] de forma apropriada é necessário dar atenção à linguagem. Poder-se-ia argumentar que não há nada de novo em relacionar linguagem e política nem em sugerir que a relação entre elas não é só de reflexão ou de mistificação ideológica, mas de constituição mútua.

Ao refletir que a constituição do documento está imbricada de questões ideológicas do grupo que foi envolvido em sua produção, permite-nos a análise do presente texto político, relacionando-o às RS presentes no contexto das narrativas o

compõem. Ou seja, o estudo de documentos, segundo Windsch (2001, p.140) possibilita analisar "[...] um nível mais profundo [...] que se relaciona com a maneira de perceber, de sentir e de pensar o conjunto da realidade social", o que oportuniza contemplar os fenômenos que surgem a partir do objeto a ser estudado. Para Ball (1994), os significados que atribuímos ao conceito de política afetam a maneira como pesquisamos e interpretamos os dados, uma vez que, segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 431) Ball (1994) discorda da concepção de política como "coisa", pois políticas são, "ao mesmo tempo, processos e resultados".

O estudo concretizou-se a partir da análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do texto da Resolução n.º 02/2019, sem os anexos que fazem parte do documento. O corpus organizado foi processado no software Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), desenvolvido por Ratinaud (2009). Esse tipo de análise "[...] apresenta contextos lexicais, que se associam ou não a variáveis descritivas dos produtores do material, sendo indicativos de elementos de uma RS ou de diferentes RS" (CAMARGO; SCHÖSSER, 2019, p. 108).

5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A BNC-FORMAÇÃO

Ao contextualizar a leitura de um determinado documento, observamos que ele carrega marcas do tempo e do espaço em que foi produzido. Dessa forma, os textos "[...] têm clara relação com os contextos particulares em que são produzidos e usados" (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2005, p. 433).

A análise a partir da CHD, gerada a partir do texto da Resolução CNE/CP n.º 02/2019 produziu o dendograma[3403] apresentado na Figura 1. Essa organização dos dados permite estabelecer a relação entre o discurso do documento e o aporte teórico do estudo. A análise torna possível identificar o contexto e as representações sociais imbricadas ao documento.

O dendograma mostra a divisão hierárquica organizada no corpus por meio do software Iramuteq (RATINAUD, 2009) em duas partições, sendo que da primeira partição originaram dois blocos: o bloco A, composto pelas classes 1, 5 e 2, e o bloco

[3403] Para fins de ilustração, foram retidas no dendograma as palavras com associação significativa mais forte para cada classe medida pelo qui-quadrado.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

B, formado pelas classes 4 e 3. A segunda partição aconteceu no bloco A, separando a classe 1 das classes 5 e 2 (Bloco A1).

A primeira partição separou as classes 4 e 3 (Bloco B), que carregam aspectos legais e regulares das classes 1, 5 e 2 (Bloco A), e apresentam aspectos sobre o processo de formação docente. Essa primeira fragmentação distinguiu o contexto político no sentido de legitimação do processo daquilo que se pode definir como práticas da formação docente. A segunda partição, que separa a classe 1 (Bloco A), com os aspectos práticos das classes 5 e 2 (Bloco A1) apresentam elementos fundamentais à efetivação e ao planejamento para a viabilização do texto político na formação inicial de professores.

Figura 1 – Dendograma – Resolução CNE/CP n.º 02/2019

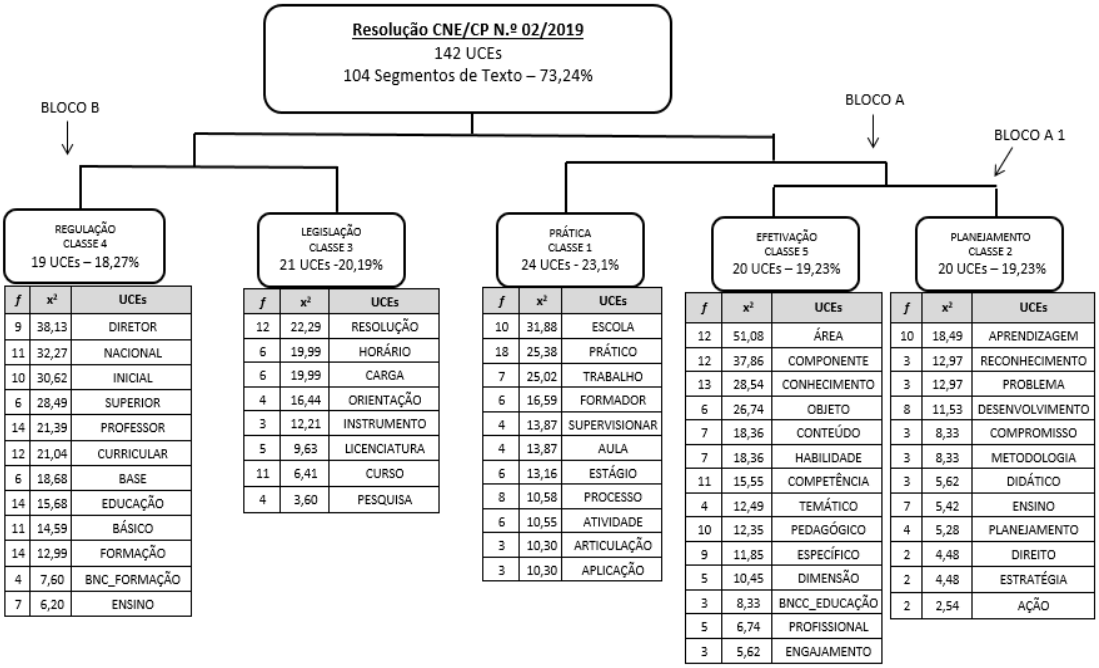

f	x²	UCEs
9	38,13	DIRETOR
11	32,27	NACIONAL
10	30,62	INICIAL
6	28,49	SUPERIOR
14	21,39	PROFESSOR
12	21,04	CURRICULAR
6	18,68	BASE
14	15,68	EDUCAÇÃO
11	14,59	BÁSICO
14	12,99	FORMAÇÃO
4	7,60	BNC_FORMAÇÃO
7	6,20	ENSINO

f	x²	UCEs
12	22,29	RESOLUÇÃO
6	19,99	HORÁRIO
6	19,99	CARGA
4	16,44	ORIENTAÇÃO
3	12,21	INSTRUMENTO
5	9,63	LICENCIATURA
11	6,41	CURSO
4	3,60	PESQUISA

f	x²	UCEs
10	31,88	ESCOLA
18	25,38	PRÁTICO
7	25,02	TRABALHO
6	16,59	FORMADOR
4	13,87	SUPERVISIONAR
4	13,87	AULA
6	13,16	ESTÁGIO
8	10,58	PROCESSO
6	10,55	ATIVIDADE
3	10,30	ARTICULAÇÃO
3	10,30	APLICAÇÃO

f	x²	UCEs
12	51,08	ÁREA
12	37,86	COMPONENTE
13	28,54	CONHECIMENTO
6	26,74	OBJETO
7	18,36	CONTEÚDO
7	18,36	HABILIDADE
11	15,55	COMPETÊNCIA
4	12,49	TEMÁTICO
10	12,35	PEDAGÓGICO
9	11,85	ESPECÍFICO
5	10,45	DIMENSÃO
3	8,33	BNCC_EDUCAÇÃO
5	6,74	PROFISSIONAL
3	5,62	ENGAJAMENTO

f	x²	UCEs
10	18,49	APRENDIZAGEM
3	12,97	RECONHECIMENTO
3	12,97	PROBLEMA
8	11,53	DESENVOLVIMENTO
3	8,33	COMPROMISSO
3	8,33	METODOLOGIA
3	5,62	DIDÁTICO
7	5,42	ENSINO
4	5,28	PLANEJAMENTO
2	4,48	DIREITO
2	4,48	ESTRATÉGIA
2	2,54	AÇÃO

Fonte: As autoras (2020), com base no software Iramuteq (RATINAUD, 2009).

O Bloco A1, que contempla as classes 5 e 2, destaca os aspectos necessários à efetivação do que é regulamentado pelo texto político e do planejamento que envolve a prática. Ao analisar as classes 2 e 5, observa-se a relação entre o desenvolvimento do estudante por meio de competências e a produção do conhecimento. As palavras que estão diretamente ligadas à efetivação e ao planejamento da BNC-Formação têm seu alicerce no conceito de competência e no desenvolvimento de habilidades. O que evidência influências de organismos internacionais quando da produção do texto, como por exemplo, a formação para o

mercado por alicerçar-se no conceito de competências e habilidades e não mostrar preocupação com a valorização do professor e condições de trabalho.

Sobre o Bloco A1, ainda destacamos a palavra “aprendizagem” que é o objetivo de todo o processo compreendido na formação de professores. O documento reforça questões de desenvolvimento, metodologia e didática como parte do planejamento da BNC-Formação. De acordo com o documento, está entre as competências específicas para o engajamento profissional do professor em formação “[...] comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender” (BRASIL, 2019), ou seja, a responsabilização do professor por sua formação e pelas mazelas que assolam as escolas.

O Bloco A, com a classe 1, que foi denominada como “prática”, agrega as palavras relacionadas ao fazer. São palavras que demonstram de que forma a BNC-Formação será aplicada. A palavra com maior aderência nessa classe foi “escola”, pois é o lócus em que a política de formação docente será colocada em prática e a vivência desse texto político em atuação. Nesse contexto, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) alertam para necessidade de ver como a política acontece na escola além de um mero texto legislativo, pois “se a política só é vista nesses termos, então todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos”.

Na perspectiva das representações sociais, para a efetivação da política, recorre-se ao conceito de ancoragem, em que o sujeito experiência um processo “[...] que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com o paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2015, p. 61). A experiência, que está ancorada na concepção das pessoas que colocarão em prática esse texto político, chancelará como será essa atuação.

A palavra “estágio” é significativa no texto da BNC-Formação, uma vez que é por meio dele que o estudante em formação terá seu contato com a prática. Não se toma a prática como expressão da teoria. O documento regulamenta, no currículo de formação, sobre a

> [...] centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula sob a mentoria de professores

> ou coordenadores experientes da escola campo do estágio de acordo com o projeto pedagógico do curso PPC (BRASIL, 2019, p.4).

Com relação ao Bloco B, verificam-se aspectos relacionados à regulação e à legislação, responsáveis por normatizar a BNC-Formação. As palavras que compõem as classes 3 e 4 estão imbricadas aos sujeitos e espaços que a BNC-Formação abrange. Ao pensar a respeito da normatização, é preciso dilucidar que, para compreender as estratégias que contemplam a idealização das políticas educacionais, "[...] compreende-se que esse processo é parte de um processo internacional mais amplo. Numa era de globalização e internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional" (SILVA, 2015, p.14). Dessa forma, as políticas docentes, no caso específico da BNC-Formação, contemplam o ensino por meio de competências e habilidades, está inserida num contexto global, em que organismos multilaterais alicerçam e subsidiam todo o processo que Ball (2001) denomina de "bricolagem" nas políticas educacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Resolução n.º 02/2019 rege a formação docente a partir do ensino por competências. Nessa perspectiva, o conceito de qualidade total instituído pelos organismos internacionais está atribuído exclusivamente à formação do professor. O texto político abrange apenas o processo de formação, não relacionando políticas que implicam nas condições de efetivação do trabalho, ponto essencial para a efetivação da garantia do direito à educação de todos.

Pensar a respeito da formação docente está diretamente ligado ao processo educacional como um todo, pois esse processo não pode ser fragmentado. A formação de professores no formato engendrado pela Resolução CNE/CP n.º 02/2019 contribui para a continuidade das exigências mercadológicas impostas pelos organismos internacionais, concebendo situações em que o professor se torna apenas um instrumento operacional do sistema imposto.

Acreditamos, assim como Tello et al. (2019, p.280), que esse modelo mercantil traz a ideia de profissionalização e formação docente com uma nova roupagem, que camufla os verdadeiros motivos da reforma educativa, que é "[...] a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, como estratégia lucrativa e poderosa para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

atender à lógica do capital", uma formação precarizada, que desvaloriza e responsabiliza o professor.

O diálogo entre representações sociais e políticas docentes contribui para a interação e comunicação dos processos sociais, inclusive no contexto escolar e na formação de professores.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p.99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf >. Acesso em: 20 jun. 2021.

BALL, S. J. **Educação Global S.A**.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2020.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.** Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: Ed. UEPG, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 15 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 10 jun.2021.

ENS, R. T.; SANDINI, S. P.; TELLO, C. G. Diálogo entre a Teoria das Representações Sociais e Políticas Docentes. In: ENS, R. T.; OGLIARI, C. R. N.; RENNER, R. L. (Org). **Do diálogo entre Políticas e Representações Sociais às práticas**. Curitiba: CRV, 2019. p.19-36.

EVANGELISTA, O; TRICHES, J. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista** [online], Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/VhFYqNVGN5XnSYY5gfq7hmp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 jul. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

JODELET, D. O encontro de saberes. In: JESUÍNO. C. J.; MENDES, F. R. P.; LOPES, M. J. (Org.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 59-79.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Trad. Sonia Fuhrman. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: Investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho Guareschi. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

RATINAUD, P. **Iramuteq**: interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires [Computer software]. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SCHLOSSER, A; CAMARGO, B. V. Elementos caracterizadores de representações sociais sobre relacionamentos amorosos. **Pensando famílias**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 105-118, dez. 2019. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-494X2019000200009&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em: 13 jul. 2021.

SHIROMA, E. O. CAMPOS, R. F. GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, v. 23, n. 2, 2005. p.427-446. Disponível em: < https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 13 jul. 2021.

SILVA, T. T. A “nova” direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 09-30.

TELLO, C. G.; ENS, R. T.; SANDINI, S. P.; PULLIN, E. M. M. Formar professores ou produzir resultados? Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, 2019. p. 271-299. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/6356/47966331>. Acesso em: 13 jul. 2021.

WINDISCH, U. Representações Sociais, sociologia e sociolinguística. O exemplo do raciocínio e da fala cotidiana. In: JODELET, D. (Org). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.139-151.

25.5.61 SER DOCENTE DE ENSINO FUNDAMENTAL I NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO PAULO: ELEMENTOS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

Silvana dos Santos Silva[3404]

RESUMO

A pesquisa fez parte de um projeto mais amplo denominado: “El quehacer docente: intercambio de narrativas entre docentes latinoamericanos". Com a coordenação internacional sediada na Universidad Nacional de Tucumán (Argentina) e nacional na Fundação Carlos Chagas, o projeto, desenvolvido em rede, buscou compreender, com o aporte da Teoria das Representações Sociais, o Ser docente a partir das narrativas de professores da Argentina, do Brasil, do Uruguai e do México. Para tal, o estudo promoveu a troca de cartas entre professores dos países participantes e sessões de rodas dialógicas para o debate acerca do trabalho docente com o intuito de investigar os campos experienciais de professores. O recorte do projeto mais amplo que compõe a presente pesquisa foi guiado pelo objetivo de compreender o Ser docente a partir das narrativas de professoras de ensino fundamental I da Rede Municipal de Educação de São Paulo, com o propósito último de oferecer elementos que contribuam para a formação continuada ofertada aos professores da referida Rede. Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por uma abordagem de cunho qualitativo. As sistematizações buscaram respeitar as orientações de Franco (2008) e Bardin (1977) e as análises se ampararam em discussões acerca da subjetividade docente (NOVAES, 2015; NOVAES, 2017; NOVAES, 2020; NOVAES, ORNELLAS e ENS, 2017), com tônica na formação continuada. Com as análises, foi possível constatar os seguintes resultados: as professoras destacam aspectos como determinantes para o Ser docente, dentre eles: amor, dedicação, responsabilidade, força de vontade, persistência, coragem e determinação. Ao participar dos momentos formativos, as professoras almejam apoio para mudanças em suas práticas pedagógicas. Fica patente para elas a insegurança em relação a essas mudanças e descontinuidades das políticas públicas. Em uma aproximação com o projeto mais amplo, as categorias do Ser docente se entrelaçam e demonstram uma construção de sentido individual e coletivo, que vai subsidiando as aprendizagens, que por sua vez não ocorrem naturalmente, no vazio. Dessa Forma, considera-se que as vivências, as relações, os desafios e os contextos em que estão inseridos são elementos de destaque para a constituição do Ser e precisam ser considerados nos processos formativos.

Palavras-chave: Ser Docente. Subjetividade Docente. Prática docente. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa fez parte de um projeto mais amplo denominado: “El quehacer docente: intercambio de narrativas entre docentes latinoamericanos". Com a coordenação internacional sediada na Universidad Nacional de Tucumán (Argentina) e nacional na Fundação Carlos Chagas, o projeto, desenvolvido em rede, buscou compreender, com o aporte da Teoria das Representações Sociais, o Ser docente[3405]

[3404]Mestre em Formação de Gestores Educacionais, UNICID, silvanass@sme.prefeitura.sp.gov.br

[3405]A utilização da expressão *“Ser docente”* faz referência ao Projeto mais amplo, denominado “El quehacer docente: intercambio de narrativas entre docentes latinoamericanos", bem como ao artigo decorrente dele “Trabajo docente y narrativa: las dimensiones del Ser docente” (Carreras et. al., 2020).

a partir das narrativas de professores da Argentina, do Brasil, do Uruguai e do México. Para tal, o estudo promoveu a troca de cartas entre professores dos países participantes e sessões de rodas dialógicas para o debate acerca da subjetividade docente, com o intuito de investigar os campos experienciais de professores.

O recorte do projeto mais amplo que compõe a presente pesquisa foi guiado pelo objetivo de compreender o ser e o fazer docentes, de professoras de ensino fundamental I da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP), com o propósito de oferecer elementos que contribuam para a formação continuada ofertada aos professores da RMESP, descentralizadas na Diretoria Regional de Educação Guaianases (DRE-G), e organizadas pela Divisão Pedagógica (DIPED). No desenvolvimento do estudo, buscou-se elementos que trouxessem subsídios para a melhoria e a qualificação dos cursos oferecidos aos professores. Na proposição do intercâmbio de cartas e das rodas dialógicas, buscou-se uma aproximação das reflexões das professoras com o conhecimento pedagógico previsto para os encontros formativos, a fim de promover mudanças significativas em suas práticas.

Apoiando-se na teoria freireana, contextualiza-se a dialogicidade como um dos eixos que a fundamentam o diálogo, enquanto prática da liberdade, em um cenário de compromisso com a vida e com seu processo histórico.

> O diálogo é este encontro dos homens, midiatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão porque não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. (FREIRE, 2005, p. 91).

Ao considerar que a formação continuada vai além de um debate sobre cursos, avaliações e freqüência, a investigação ora relatada assume o entendimento de que as propostas formativas devem estar pautadas na possibilidade de promoção de mudanças que coloquem o professor na posição de protagonista na construção de sua profissão. Para isso, mostra-se necessário obter elementos que contribuam para a compreensão da constituição subjetiva do professor, tendo em conta os diferentes espaços e tempos da vida profissional que atravessam o Ser docente.

Inspirada pelos autores, esta pesquisa apostou no estudo da subjetividade docente para propor uma formação continuada voltada para a qualificação das práticas pedagógicas. Sendo o professor um sujeito historicamente constituído, não

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pode apenas receber uma formação continuada que deposite saberes e métodos para reprodução, desconsiderando os conhecimentos e vivências do Ser docente ao longo de sua trajetória. A formação continuada deve assumir uma posição que ultrapasse o conhecimento técnico.

Como afirma Novaes:

> Ao partir de preocupações e necessidades de professores e gestores escolares – baseados em problemas do seu cotidiano de trabalho – estabelece bases para a construção de um conhecimento significante para os atores envolvidos na situação, tendo em vista considerar que a ciência e seus correlatos não existem exteriormente, mas sim, instituem (e são instituídas) pelo contexto das práticas sociais e culturais de uma sociedade e, consequentemente, do cotidiano de trabalho. (NOVAES, 2017, p. 40).

No entanto, questiona-se: o que é Ser docente? Os movimentos de formação continuada estão levando em consideração as subjetividades docentes? A escuta atenta e a dialogicidade estão sendo levadas em consideração nas formações propostas? Tais questionamentos estão em consonância com objetivo geral da pesquisa, que foi o de compreender o que é Ser docente, para quatro professoras de ensino fundamental I da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP), bem como com o objetivo específico de oferecer elementos que contribuam para a formação continuada ofertada aos professores da RMESP, descentralizadas na Diretoria Regional de Educação Guaianases (DRE-G), organizada pela Divisão Pedagógica (DIPED).

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada é uma exigência da LDBEN 9394/96. Em relação aos direitos, o Artigo 61 destaca:

> A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009):
>
> I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)
>
> II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)
>
> III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

ISSN: 2176-1396

Neste sentido, pode-se afirmar que a formação continuada é fator primordial para o fortalecimento e aperfeiçoamento da equipe docente, sendo um processo permanente de reflexão sobre a ação. Nota-se que a formação de professores vem sendo tema de discussões ao longo de toda trajetória educacional brasileira, e demonstra um ideal de qualificação das ações. Ora as reflexões estão pautadas na organização e frequência das propostas, ora estão considerando os resultados das avaliações externas e a reprovação escolar. Podemos considerar esta última perspectiva como mais atual no cenário educacional, mas ainda enfrentamos desafios nas políticas de formação continuada num contexto de diálogo, reflexão e construção de saberes. Os avanços nesse percurso são conquistados custosamente, com a organização dos educadores e suas entidades representativas que protestaram contra os desinteresses e descontinuidades de políticas públicas e se mobilizam ainda em busca de uma educação de qualidade num sentido amplo, levando em consideração todo o contexto educacional.

Segundo Militão:

> Dada a complexidade das políticas educacionais estas não podem ser analisadas de forma linear, com a expectativa por vezes ingênua de uma transposição automática dos dispositivos emanados pelos que ocupam o governo central para as instâncias responsáveis pela materialização das políticas educacionais. (MILITÃO, 2019, p. 498).

A autora destaca ainda, algumas limitações impostas pelo governo atual, para o pleno desenvolvimento dos pressupostos desta diretriz, no que diz respeito à formação de professores. Dentre elas, os limites financeiros impostos, principalmente o congelamento do orçamento por 20 anos (MILITÃO, 2019, p. 490).

Os investimentos na formação de professores não serão suficientes se estiverem orientados apenas em índices e números. É preciso enxergar a formação continuada em uma relação ativa com as transformações da sociedade e, consequentemente, com as necessidades da comunidade escolar como um todo, ofertando aos professores momentos que possibilitem refletir, discutir, planejar, vivenciar a partir de suas experiências e assim construir outros caminhos possíveis no cotidiano escolar.

Portanto, a prática pedagógica precisa ser considerada ponto de partida para a formação continuada, levando-se em conta os conhecimentos acumulados

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

historicamente pelo professor ao mesmo tempo em que a compreensão dessa prática possibilitará a ampliação de seus saberes na proposição da atualização ou de novos estudos, sem excluir as especificidades do Ser docente.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SÃO PAULO (RMESP)

Atualmente, a formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), leva em consideração as diretrizes da política nacional e tem como objetivo qualificar as práticas pedagógicas dos professores e favorecer a aprendizagem dos estudantes. A Prefeitura define ações procedimentais para a organização da oferta dos Cursos e Eventos para a Implantação do Sistema de Formação de Educadores da RMESP.

A SME compreende a formação continuada como um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas, que têm como base conceitos, concepções e práticas para promover mudanças na atuação dos profissionais da RMESP. No caso desta pesquisa, o foco esteve nos cursos da modalidade presencial organizados pela Divisão Pedagógica (DIPED), da Diretoria Regional de Educação Guaianases (DRE G).

A referida diretoria segue as diretrizes estabelecidas nas portarias e editais da SME para estabelecer o plano de trabalho e organizar as formações que serão propostas e organizadas pela DIPED. As formações devem estar pautadas na implementação do Currículo da Cidade e ter como eixos principais o aprofundamento e desenvolvimento de práticas relacionadas ao Currículo da Cidade e a aprendizagem dos bebês, crianças, jovens e adultos. Para tanto, as ações formativas propostas devem contemplar uma das quatro linhas programáticas: Currículo, Avaliação, Gestão Pedagógica e Acompanhamento das Aprendizagens.

PROCEDIMENTOS DE SISTEMATIZAÇÃO E DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

As análises ampararam-se nos preceitos da análise de conteúdo de Franco (2008), Bardin (1977) e tiveram por base as discussões acerca da constituição das subjetividades docentes, amparadas pela Teoria das Representações Sociais (NOVAES, 2015; NOVAES, 2017; NOVAES, 2020; NOVAES, ORNELLAS e ENS,

2017), e com tônica na formação continuada pautadas em Placco e Souza (2015) e Imbernón (2010).

Na primeira etapa da pesquisa definiu-se uma organização para a preparação da análise do material, ordenada e operacional, com procedimentos bem discriminados. A segunda e terceira etapas dizem respeito à execução do que foi planejado anteriormente, e, por fim, nas etapas quatro e cinco, com base nos resultados brutos, buscou-se validar os dados obtidos.

Das análises foi possível identificar dimensões da subjetividade docente condizentes com aquelas encontradas na pesquisa em rede (CARRERAS; BELLÓ e STOCKEL, 2020, p. 1201): Ser ontológico – dimensão ligada sobretudo à vocação, ao ser docente por missão; Ser ético - dimensão vinculada à responsabilidade e dedicação, em busca do bem comum; Ser pragmático – dimensão voltada ao exercício da docência, às práticas docentes; Ser político – dimensão associada às relações de trabalho, carreira, desafios e dificuldades ao desenvolvimento social, transformação e progresso, ser docente como agente transformador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se o intercâmbio de cartas, uma potente no movimento de compartilhar vivências. As professoras mostraram entusiasmo e satisfação com a possibilidade de contato com outros colegas. Observa-se, portanto, um indicativo da necessidade de ampliar esses momentos de trocas e diálogos nos momentos formativos, dando ênfase para as experiências vívidas, favorecendo a expressão da subjetividade docente.

Evidencia-se que as narrativas estão permeadas de significados e sentidos que vão se entrelaçando e constituindo o Ser docente, como identificado nas categorias constituídas a partir das análises realizadas no Brasil e nos demais países do projeto em rede.

No caso deste estudo, na busca por elementos para a formação continuada, destaca-se a importância da consideração das subjetividades docentes nos momentos formativos, uma vez que a diversidade e as reflexões coletivas possibilitam novos olhares e diferentes direções para o processo de formação. Pontua-se a necessidade de favorecer um ambiente formativo que possibilite a expressão de todos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

os envolvidos, para que os diversos pontos de vista sejam levados em consideração e articulados aos saberes que estão sendo construídos. Nas diversas situações vivenciadas, ficou evidente o quanto o diálogo e as reflexões coletivas são potentes aliados na construção dos conhecimentos e no fortalecimento individual e coletivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. São Paulo: Cortez, 2002.

CARRERAS, María Paula; BELLÓ, Paula; TORRES STOCKL, Cynthia María. Trabajo docente y narrativa: Las dimensiones del Ser docente. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 20, n. 66, p. 1185-1204, set. 2020. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/27075>. Acesso em: 5 nov. 2020. DOI:http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.20.066.DS11.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúd**o. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MILITÃO, Andréia Nunes. N. Dossiê temático: Formação do Magistério da Educação Básica nas Universidades Brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE/CP nº02/2015. **Formação em Movimento**, v. 1, n. 2, jul.-dez. 2019.

NOVAES, Adelina. Professor é uma pessoa: Constituição de subjetividades docentes na periferia de São Paulo. **Novos estudos. CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 59-79. 2020.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002020000100059&lng en&nrm=iso>. Acesso em: 9 nov. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.25091/s01 013300202000010001.

_____. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre “políticas de subjetividade”. Cadernos de pesquisa, v.45, n. 156, p. 328-345, abr.-jun. 2015.

_____. Acompanhamento na formação de gestores educacionais em mestrado profissional: metáforas circulantes nos discursos de estudantes. Formando Formadores Para a Escola Básica Do Século XXI: Relatos De Pesquisa 1, São Paulo: Pontes, 2017, p. 35–51.

_____; ORNELLAS, M. L.; ENS, R. T. Convergências teóricas em representações sociais e seu aporte para o estudo de políticas docentes. Diálogo Educacional, v. 17, n.53, 2017.

25.5.62 SER PROFESSOR DURANTE A PANDEMIA É...

Andrelise Santana Lavino[3406]

Viviane Terezinha Koga[3407]

RESUMO

Este texto apresenta como professores de diferentes níveis de ensino representam socialmente o trabalho docente em tempos de pandemia. A pesquisa foi realizada com 102 professores que estavam trabalhando de maneira remota. Os dados foram coletados mediante a aplicação de um questionário online divulgado em grupos de professores presentes nas redes sociais Facebook e WhatsApp. As palavras evocadas pelos participantes a partir do termo indutor "ser professor durante a pandemia é" foram analisadas com o auxílio do software EVOC. A fundamentação teórica está na Teoria das Representações sociais, em especial na Abordagem Estrutural. O núcleo central das representações sociais dos professores acerca do trabalho docente na pandemia é constituído pelos elementos "desafiador", "estressante", "dedicação" e "trabalhoso". A análise das informações expõe uma representação focada nas dificuldades existentes no serviço da docência na pandemia. Considerando as mudanças drásticas que ocorreram no exercício da docência, fatores como excesso de trabalho, acúmulo de atividades, invasão da vida privada, dificuldade na conciliação do trabalho com as atividades domésticas e a desvalorização do trabalho docente são discutidos pelos professores. Por fim, ressalta-se a importância do estudo das representações sociais da docência no período de pandemia a fim de auxiliar na compreensão dos determinantes envolvidos neste período insólito.

Palavras-chave: Representações sociais. Trabalho docente. Pandemia. Ensino remoto.

1 INTRODUÇÃO

Diante do cenário da pandemia ocasionada pela Covid-19, os professores que antes eram habituados à sala de aula, com todas as suas dificuldades e demandas cotidianas do trabalho docente, sem nenhum treinamento prévio, foram desafiados a se adaptar ao uso de ferramentas tecnológicas, a buscar novas metodologias de ensino e a interagir virtualmente com os alunos para atender suas diversas necessidades e limitações no que se refere ao processo de ensino aprendizagem dos conteúdos, dentre outras relacionadas a aspectos sociais, econômicos, incluindo aí aquelas relativas ao acesso à internet e a equipamentos para a realização das atividades.

As mudanças na rotina e nas condições de trabalho, a invasão do ambiente

[3406] Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Ponta Grossa, andreliselavino@hotmail.com
[3407] Doutora em Educação, Professora no Departamento de Biologia Geral, Universidade Estadual de Ponta Grossa, vivianekoga@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

pessoal e familiar e a dependência da cooperação dos pais no processo de ensino-aprendizagem são alguns dos fatores abordados por Rosso e Camargo (2012, p.181) que causam o desgaste no trabalho docente e estão presentes e intensificados no contexto da pandemia. Se antes já haviam dificuldades na relação família-escola, estas tendem a se intensificar no período de atividades remotas.

A realização deste trabalho se insere, portanto, no propósito de compreender as representações sociais de professores sobre o trabalho docente durante a pandemia da Covid-19. Justifica-se na medida em que essa compreensão pode auxiliar na apreensão dos significados e determinantes associados a intensificação e ao desgaste docente ocasionado pelas atividades no formato remoto. Nesse sentido, a pergunta a ser respondida é: quais são as representações sociais dos professores sobre o trabalho docente em tempos de pandemia? O objetivo consiste em analisar a estrutura das representações sociais de professores a respeito do trabalho docente em tempos de pandemia.

1.1 A Teoria das Representações Sociais

Entende-se por Representações Sociais os conhecimentos compartilhados por um determinado grupo social, como resultado de suas vivências e interações nas quais vão construindo “universos consensuais” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 61). “Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum" (MOSCOVICI, 2012, p. 181).

Os estudos das Representações Sociais (RS) procuram compreender como os indivíduos constroem e compartilham um conhecimento a respeito de determinado objeto. Assim uma RS, não se resume em “apenas opiniões ou imagens de algum objeto, mas teorias coletivas sobre o real, possuidoras de uma lógica e uma linguagem particulares” (FONSECA, 2016, p. 3) que possibilitam aos indivíduos interpretarem a realidade.

A estrutura das RS configura-se em três dimensões: a informação, o campo de representação ou imagem e a atitude. A primeira refere-se à “organização dos conhecimentos que o grupo possui em relação ao objeto social” (MOSCOVICI, 2012, p. 62). O campo de representação “nos remete ideia de imagem, de modelo social,

com conteúdo à concreto e limitado das proposições que expressam um aspecto determinado do objeto da representação" (p.63). "A atitude termina de explicitar a orientação global em relação ao objeto da representação social" (p.65). É a mais frequente e possivelmente a primeira a aparecer. Por conseguinte, é razoável concluir que as pessoas se informam e representam algo somente depois de terem tomado uma posição e em função desse posicionamento (MOSCOVICI, 2012).

Abric (2003) elaborou a teoria do núcleo central (TNC) para explicar como as RS são organizadas e hierarquizadas. Segundo o autor, as RS se organizam em torno de um núcleo central (NC) e um sistema periférico (SP). Os elementos constituintes do NC são estáveis, resistentes a mudanças, pois estão ligados à memória coletiva e determinam o significado da representação. O NC pode adotar dimensões funcionais e dimensões normativas. As dimensões funcionais referem-se à natureza do objeto representado. Os normativos referem-se aos "valores e normas sociais pertencentes ao meio social do grupo" (MACHADO; ANICETO, 2010, p. 352). Ao se estudar uma RS é importante analisar o seu NC visto que é através dele que se conhece o que está sendo representado (KOGA, 2012).

O SP é constituído de elementos que atualizam e contextualizam as RS, portanto, é mais leve e flexível. Como ele está entre a realidade que muda constantemente e o NC que não sofre alterações, ele funciona como um "para-choque" que protege o NC (SÁ, 1996, FLAMENT, 2001).

O enfoque psicossociológico da TRS proporciona um embasamento teórico metodológico para pesquisas na área da educação. Crusoé (2004) faz levantamentos sobre importância das RS em pesquisas da educação. Para a autora "identificar as representações de professores e alunos em relação a determinado objeto" tem papel fundamental na compreensão de algumas questões educacionais (CRUZUÉ, 2004, p. 113) visto que as RS têm função de orientar comportamentos (LOPES, 2013, p. 25159). De tal modo, os professores durante o trabalho docente, são sujeitos sociais, que se encontram imersos no cotidiano escolar, por vezes, agem de forma intuitiva, tomam por base a sua experiência e constroem representações sociais, as quais são teorias espontâneas, verdadeiras reconstruções carregadas de conhecimentos, atitudes e imagens, que se tornam circulantes e partilhadas, portanto, são sociais.

2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A coleta de dados se deu através de um questionário online aplicado a 102 professores. Optou-se pela aplicação de um questionário online elaborado com o auxílio da plataforma Google Forms o qual foi divulgado em redes sociais como Facebook e WhatsApp, em grupos de professores. Seguiu-se todas as recomendações éticas como o consentimento livre e esclarecido, o resguardo das relações de poder abusivas e o anonimato (SPINK, 2000).

A análise dos dados foi realizada mediante a análise de frequência de respostas que os professores deram para as questões fechadas. A questão de associação livre de palavras, onde foi solicitado aos professores que listassem 5 palavras a partir do termo indutor “ser professor durante a pandemia é” foi analisada com o auxílio do software EVOC para evidenciar o núcleo central das representações sociais. As questões abertas foram analisadas a partir dos pressupostos de Bardin (2004)

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar as respostas dos 102 professores às questões de caracterização viu-se que a faixa etária predominante foi entre 31 e 40 anos. Quanto ao gênero, 84,3% eram feminino e 15,7% masculino. Quanto à localização, 95,1% residem na região Sul e 3,9% na região Sudeste, as demais regiões não foram alcançadas e 1 indivíduo deixou essa questão em branco. A pesquisa compreendeu mais professores do sul, a maioria do estado do Paraná, devido aos grupos nas quais foi divulgada. Quanto à rede de ensino em que trabalham, a grande maioria, 80,4% atuam na rede estadual, 9,80% na rede privada, 7,84% na rede municipal e 1% na rede federal.

Quanto à formação dos professores, os cursos que mais ocorreram foram Ciências Biológicas e Pedagogia. Observou-se que 16 indivíduos possuem mais de uma graduação. Em relação ao tempo de serviço como professor, nota-se que 27,5% possuem até 5 anos de atividade profissional, 19,6% possuem de 6 a 10 anos, 18,6% de 11 a 15 anos e 32,4% possuem mais de 16 anos de serviço. Quanto ao tipo de contrato, 51% são concursados, 40,2% possuem contrato temporário e 7,8% é CLT. Quanto à carga horária dos professores, 12,7% possuem até 20 horas semanais, 79,4% de 20 a 40 horas e 6,9% possuem mais que 40 horas semanais.

As palavras ou expressões que foram evocadas pelos professores, a partir do termo indutor “Para você ser professor durante a pandemia é...” foram analisadas com o apoio do software EVOC. Para tanto, as palavras que tinham os mesmos valores semânticos foram agrupadas. Após o tratamento e o processamento pelo software, verificou-se que do total de 102 informantes, obteve-se uma lista contendo 427 palavras, das quais 191 eram diferentes.

Para a composição dos quatro quadrantes foram desprezadas as evocações cuja frequência mínima foi igual ou inferior a 6 (25% do total). Além disso, foi considerada a frequência intermediária 10 e a Ordem Média de Evocação (OME) 2,8, sendo que esses valores foram extraídos do relatório RANGMOT. A frequência mínima é responsável por definir que apenas as palavras com seis ou mais evocações sejam apontadas e a frequência intermediária determina que somente as palavras com frequência acima de 10 entrem na composição dos quadrantes superiores. A OME, por sua vez, determina como as evocações serão posicionadas em relação ao eixo vertical (PAREDES, 2007).

Do total de 191 palavras diferentes evocadas pelos professores, 22 integram os quatro quadrantes, onde estão os possíveis elementos que compõem o núcleo central e o sistema periférico da representação social do trabalho docente no período de pandemia. Esses elementos foram extraídos do relatório TABRGFR e são apresentados na próxima página, na Tabela 1, seguidos das suas frequências e da OME.

Tabela 1 - Possíveis elementos que compõem as RS sobre o trabalho docente durante a pandemia.

	Freq.	**OME**		**Freq.**	**OME**
Palavras	**>=10**	**<2,8**	**Palavras**	**>=10**	**>=2,8**
Dedicação	10	2,700	cansativo	27	3,074
Desafiador	27	1,556			
Estressante	13	1,846			
Trabalhoso	10	2,700			
Palavras	**<10**	**<2,8**	**Palavras**	**<10**	**>=2,8**
Desgastante	7	1,571	Amor	5	3,600
Exaustivo	8	2,375	Aprendizagem	7	4,000
Necessário	5	1,800	Desmotivador	5	3,600
Persistência	6	2,000	Difícil	7	3,000
Reinventar	5	2,400	Empatia	6	3,167
Resiliência	8	2,375	Frustrante	5	3,000
Superação	9	2,222	Paciência	8	3,500
Trabalho_aumentou	6	2,500	Pressão	5	3,400
			Tecnologia	5	3,000

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No primeiro quadrante encontram-se as palavras que possivelmente constituem o núcleo central: desafiador, estressante, dedicação e trabalhoso. Dentre todas as palavras analisadas, juntas elas correspondem à 47,6% das evocações. Além de serem frequentemente citadas, elas possuem uma tendência a serem lembradas nos primeiros lugares pelos indivíduos.

A palavra que foi mais evocada pelos professores e colocada em primeiro lugar foi desafiador. O trabalho docente durante a pandemia é visto como um desafio, visto que os docentes precisam reinventar suas metodologias de ensino, aprender a utilizar ferramentas tecnológicas diferentes e sem receber nenhuma formação ou capacitação para isso. Estas são algumas das justificativas apresentadas à indicação do desafiador em primeiro lugar:

> É um grande desafio, pois nunca em outro momento vivemos essa experiência. O desafio acontece, pela falta de experiências anteriores, vivemos na incerteza sobre o que dará certo e o que deverá ser anulado de nossas experiências. (Professor 06)
>
> Desafiador aprender sobre tecnologias nunca utilizadas e inovar a metodologia. (Professor 15)
>
> É desafiador, porque tem implicado uma série de adaptações por parte do professor, tais como a necessidade de aprender a dominar as ferramentas tecnológicas, adequar as práticas à modalidade remota, não ter horário fixo de jornada de trabalho, exercer o trabalho sob pressão do governo e da própria escola, lidar com o sentimento de frustração frente a ausência dos alunos. Todas essas questões são desafiadoras para o professor e acabam gerando as outras reações enumeradas. (Professor 41)

Em segundo lugar está a palavra estressante que foi citada 13 vezes. O estresse é um fator presente no cotidiano dos professores até mesmo antes da pandemia e que tem se agravado durante este período. Antes da pandemia os professores já possuíam o costume de fazer o home-office, como Rosso (2016) ressaltou, muitos professores levavam trabalhos e provas para corrigir em casa, essa invasão do espaço pessoal do indivíduo é um gerador de estresse que foi intensificado no contexto da pandemia, pois agora com o trabalho integralmente de forma remota, os professores têm dificuldade de separar a vida pessoal da profissional, conforme ressaltado nas justificativas abaixo:

> São muitas demandas da escola, precisando serem conciliadas com o trabalho em casa e com a atenção aos filhos. (Professor 57).
>
> Saúde mental, excesso de trabalho, falta de recursos. (Professor 60).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A saúde mental está fortemente relacionada ao estresse no trabalho docente. A classe dos professores é a que está mais suscetível à transtornos como ansiedade, depressão e Síndrome de Burnout (FERNANDES; VANDENBERGUE, 2018).

A urgência em atender os alunos, muitas vezes fora do horário previsto, a falta de interesse por parte deles para participarem das aulas e a necessidade de ter que cobrá-los para que realizem as atividades são situações que explicam os professores representarem o trabalho docente durante a pandemia como estressante, pois a partir de tais situações ocorre a quebra das expectativas do professor, toda energia psíquica que ele gastou preparando e executando as suas aulas não foi correspondida pelos alunos, quebrando assim o que Rosso e Camargo (2011) chamam de “circuito afetivo”.

> É muito estressante correr atrás dos alunos virtualmente. Porque nunca sabemos se eles realmente não têm acesso ou se não estão estudando porque não querem. Fazemos o possível, o que está ao nosso alcance, mas qualquer resultado NEGATIVO é nossa culpa. (Professor 10)
>
> Estressante, pelo fato de não ter horário para atender os alunos através de redes sociais e aplicativo. (Professor 76)
>
> Devido a demonstração de falta de interesse do discente. (Professor 61)

Os termos dedicação e trabalhoso ocupam juntos o terceiro lugar das palavras mais evocadas e possivelmente estão no núcleo central das RS dos professores. Ambas foram citadas 10 vezes. Dentre as justificativas tem-se:

> Temos mais trabalho no ensino EAD. (Professor 18)
>
> Muitas tarefas a serem feitas junto com a rotina de trabalho acontecendo dentro de casa. (Professor 33)
>
> Carga horária muito maior do que na escola, estamos sempre à disposição dos alunos e temos que atuar como influenciadores feriados e finais de semana. (Professor 47)
>
> Se não houver dedicação, jamais conseguiria bons resultados, independentemente da condição em que se encontra. (Professor 104)

No segundo quadrante, encontra-se o termo cansativo que tende à centralidade, sendo citado 27 vezes, no entanto, enumerado nos últimos lugares pelos professores. O cansaço faz parte do trabalho docente, seja de forma física devido ficar horas sentado em má postura ou psicológico, considerando que com o excesso de atividades sobra pouco tempo para o descanso: “Trabalhamos muito mais do que recebemos, e somos cobrados excessivamente” (Professor 43)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

As palavras presentes nos demais quadrantes fazem parte do SP, ou seja, são mais flexíveis na representação social do trabalho docente no período de pandemia (SÁ, 1996, FLAMENT, 2001). Pode-se notar elas relacionam-se entre si, uma justificando a outra.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria dos paeticipantes são professoras, mulheres, que possuem entre 31 e 40 anos, atuam entre 20 e 40 horas na rede estadual de ensino, há mais de 16 anos.

A partir dos dados analisados pode-se afirmar que os professores representam o trabalho docente durante a pandemia como desafiador, estressante, trabalhoso e que exige muita dedicação. Representação essa que refere-se à mudança drástica na forma de ensino durante este período.

Na medida em que nos aproximamos da finalização deste texto vale ressaltar a importância de se construir mais investigações acerca das representações sociais dos professores no período de pandemia, visto que as RS, não se resumem em "opiniões ou imagens de algum objeto, mas teorias coletivas sobre o real, possuidoras de uma lógica e uma linguagem particulares" (FONSECA, 2016, p. 3) que possibilitam aos indivíduos interpretarem e se comportarem diante da realidade. De tal modo, as RS podem auxiliar na compreensão do trabalho docente neste período de excepcionalidade, bem como auxiliar no entendimento dos determinantes envolvidos a fim de definir estratégias que possam vir a mitigar esses fatores que tanto causam estresse e adoecem os professores em seu trabalho em um momento que por si só já é difícil.

REFERÊNCIAS

ABRIC. J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. Tradução de P. H. F. Campos. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em aberto**, Brasília, ano 14, n.61, p. 60-78, jan./mar. 1994

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Augusto Pinheiro e Luís Antero Reto. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2004.

CRUSOÉ, N. M. C. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 2, p. 105-114, set. 2004.

FERNANDES, G. C. P. S.; VANDENBERGUE, L. O estresse, o professor e o trabalho docente. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 01, n. 19, p. 75-86. jan./jul. 2018.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 173-186.

FONSECA, C. V. A Teoria das Representações Sociais e a pesquisa na área de educação em ciências: reflexões fundamentadas em produções brasileiras contemporâneas. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.5, n.1, p.1-18, 2016.

KOGA, V. T. **O estudo nas representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental.** 2012, 125 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

LOPES, T. J. S. As representações sociais e a educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/9077_6744.pdf>. Acesso em 25 jun. 2020.

MACHADO, L. B.; ANICETO, R. A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio**: **avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Tradução de Sonia Fuhrmann. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PAREDES, E. C. **Ser professor**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

ROSSO, A. J. A intensificação do trabalho docente nas representações sociais de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 141-155, jan./jun. 2016.

ROSSO, A. J.; CAMARGO, B. V. As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.13, n.1, p.269-289, jul./dez. 2011.

ROSSO, A. J.; CAMARGO, B. V. As representações sociais do desgaste no trabalho a partir dos simbolismos associados à docência. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 15, n. 1, p. 179-200, jul./dez. 2012.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais.** 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SPINK, M. J. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **Revista Semestral da Faculdade de Psicologia**, PUC-RS, v. 31, n. 1, p. 7-22. jan./jul. 2000.

25.5.63 SUBJECTIVE EVIDENCE BASED ETHNOGRAPHY (SEBE) E O ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EXPERIÊNCIA

Caio Teixeira Brandão[3408]

Pedro Humberto Faria Campos[3409]

RESUMO

A etnografia tem sido amplamente utilizada na pesquisa em representações sociais por permitir o estudo das produções simbólicas e da cultura dos grupos. No entanto, o método etnográfico tem como principal instrumento a subjetividade do pesquisador e tem como principal desafio a interpretação dos dados. Com a intenção de diminuir a interferência do pesquisador na produção e interpretação, Lahlou (2017) desenvolveu a Subjective Evidence Based Ethnography (SEBE), um tipo de etnografia digital que tem por objetivo a reconstrução da experiência subjetiva, por meio do uso de vídeo na perspectiva em primeira pessoa, captada com o auxílio da subcam, uma microcâmera utilizada pelos participantes à altura dos olhos. Os dados da subcam são discutidos em uma entrevista denominada Replay Interview, na qual são discutidos os motivos e objetivos dos participantes durante a atividade. Citamos como exemplo um projeto piloto de formação cidadã com crianças no 4ème Arrondissement de Paris, realizado em parceria com o Instituto de Estudos Avançados de Paris e associações da sociedade civil. Durante o projeto, a SEBE foi utilizada para viabilizar a discussão com as crianças a respeito da experiência de formação. A cada encontro, uma criança utilizava a subcam e os vídeos eram discutidos em grupo. Acreditamos que a relação entre representações sociais e a experiência vivida é a chave para a transformação das representações, devido às possibilidades de mudança da natureza da relação do grupo com o objeto e da ressignificação das práticas sociais.

Palavras-chave: etnografia digital. Subjective evidence based ethnography. Representações sociais. Experiência.

1 INTRODUÇÃO

As representações sociais, definidas por Moscovici (1976/2012) como um tipo de conhecimento do cotidiano, ou senso comum, se diferenciam do conhecimento científico por estarem enraizadas na cultura e nas práticas sociais, sendo necessários métodos qualitativos como a etnografia, utilizada pelos antropólogos no estudo da cultura, por possibilitarem o acesso à dimensão simbólica do pensamento coletivo.

Nessa tarefa, tanto o psicólogo social como o antropólogo, por meio da

[3408] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA), Psicólogo do Instituto Federal do Amapá (IFAP), membro do Laboratório de Estudos em Representações e Práticas Sociais (LARPS). e-mail: caio.brandao@ifap.edu.br.

[3409] Doutor em Psicologia Social pela Université de Provence, professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), Coordenador do Laboratório de Estudos em Representações e Práticas Sociais (LARPS). e-mail: pedrohumbertosbp@terra.com.br.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

interpretação das condutas e práticas sociais, construiriam uma hipótese explicativa que se assemelhe à representação do grupo estudado, porquanto, "não se descreve o conteúdo de uma representação, nós parafraseamos, traduzimos, resumimos, desenvolvemos, em uma palavra, nós a interpretamos" (SPERBER, 2003, p. 136, tradução nossa). Diferentemente do tipo de causalidade buscada pelos métodos ditos científicos, de tradição positivista, um estudo antropológico teria a função de estabelecer relações entre o comportamento dos sujeitos e suas crenças e valores.

O estudo clássico de Jodelet (1989/2015) sobre as representações sociais da loucura, na comunidade de Ainay-le-Château, é um exemplo do uso da etnografia. A partir da imersão na vida da comunidade, fazendo uso de técnicas como a observação participante, pesquisa documental e entrevista em profundidade, a autora percebeu as diferenças sutis no tratamento e práticas dos moradores da comunidade com os doentes mentais, sustentadas por uma distinção realizada com base nos sintomas dos pacientes.

Na pesquisa em Representações Sociais, os métodos de tipo etnográfico são comumente associados à perspectiva denominada sociogenética ou antropológica, cuja autoria é atribuída à Denise Jodelet e seus colaboradores. Segundo Kalampalikis e Apostolidis (2016, p. 71, tradução nossa), essa abordagem tem como principal objetivo

> apreender o objeto representacional como fenômeno dinâmico, sua gênese como uma trajetória no tempo presente e na história, sua expressão enquanto conhecimento social e prático, fruto das conjunturas históricas, políticas e culturais e da comunicação social.

Ao identificar as condições de gênese da representação social, considerando o pensamento social enquanto processo cognitivo e simbólico, esta abordagem seria a que mais se aproxima da perspectiva dos trabalhos de Moscovici. A própria difusão da TRS no Brasil, deve-se em parte à presença ativa de Denise Jodelet, desde a década de 1990, em eventos nacionais e internacionais, aliada à publicação de obras em língua portuguesa.

No entanto, apesar da sua popularidade, Santos et al. (2012) afirmam que a teoria vem sendo utilizada de forma equivocada, privilegiando apenas o estudo do conteúdo da representação. Ao analisar a produção acadêmica em programas de pós-graduação no estado de Pernambuco, as autoras observaram que a maioria das teses e dissertações em representações sociais cita um número restrito de obras, tomando

como base apenas autores clássicos como Moscovici, Jodelet e Abric. Isso pode indicar uma falta de acesso à bibliografia ou o desconhecimento dos trabalhos mais recentes, por parte dos pesquisadores iniciantes, o que resultaria no uso instrumentalizado das representações sociais e numa carência de rigor teórico-metodológico.

A pesquisa em Representações Sociais se inscreve na tradição da pesquisa qualitativa, que tem na etnografia um de seus principais métodos. Inicialmente restrita à antropologia, a abordagem etnográfica se popularizou nas Ciências Humanas e Sociais a partir da década de 1970 (ANDRÉ, 2013). Nesse período, houve um crescimento das pesquisas do tipo etnográfico, especialmente no campo da educação, tendo como foco principal o estudo da dinâmica de sala de aula.

A etnografia,

> Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos, por exemplo: uma escola toda ou um grupo de estudo em uma determinada sala de aula (MATTOS, 2011, p.51).

A observação participante, principal técnica do método etnográfico, diz respeito à postura do pesquisador diante do grupo estudado. Ciente de que a subjetividade é o seu instrumento de trabalho, o pesquisador busca participar do cotidiano da comunidade, sem influenciar as relações sociais. Para que isso ocorra, é necessário que o grupo se acostume à presença do pesquisador, período denominado de entrada no campo, que pode variar, dependendo de quão fechado ou restrito é o grupo.

Para Mattos (2011) o risco da pesquisa etnográfica advém da sua principal vantagem, ao depender da sua própria subjetividade para a interpretação das relações e interações observadas, o pesquisador iniciante necessita de um embasamento teórico sólido para reconstruir os significados e as representações sociais do grupo, do contrário, estará apenas reproduzindo o discurso da comunidade. As ferramentas que permitem captar áudio e vídeo, têm sido utilizadas para facilitar o trabalho de registro do pesquisador.

Lahlou (2017) desenvolveu um método de etnografia digital denominado Etnografia Baseada em Evidência Subjetiva (do original em inglês Subjective Evidence Based Ethnography) que tem por objetivo reconstruir a experiência

subjetiva, a partir do uso da gravação na perspectiva em primeira pessoa[3410], diminuindo a interferência do pesquisador na produção e interpretação dos dados. Nossa experiência com o professor Lahlou num projeto piloto de formação cidadã, no âmbito do Programa de Doutorado Sanduíche (PDSE) da CAPES, nos permitiu conhecer um pouco mais a técnica e sua contribuição para o estudo da atividade e das representações sociais.

2 A EXPERIÊNCIA/VIVÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Ao permitir ao sujeito reviver a atividade, reconstruindo a experiência subjetiva, acreditamos que a SEBE seria indicada para o estudo da relação entre as representações sociais e a experiência. A transformação das representações sociais, seja ela gradual ou mesmo repentina, passaria por uma ressignificação dos elementos de representação, bem como a mudança das cargas afetivas investidas no objeto, por meio da experiência e da construção de novas práticas. Uma mudança na natureza da relação do grupo com o objeto resultaria na construção de novas representações ou na transformação das representações já existentes.

A pesquisa-ação ou pesquisa-participante seria uma estratégia indicada para observar os indícios de transformação de uma representação social, pois a condução das atividades está diretamente relacionada às demandas do grupo, cabendo ao pesquisador atuar como facilitador do processo de mudança. Apresentamos abaixo um relato de experiência do projeto piloto P'tits Volontaires, realizado entre setembro de 2019 a março de 2020. O projeto teve por objetivo a formação de crianças para a cidadania ativa, por meio da atuação em conjunto com associações da sociedade civil, e a construção de um projeto coletivo, e a SEBE foi utilizada como forma de propiciar a discussão com as crianças sobre a experiência vivida nas formações.

3 FORMAR PARA CIDADANIA OU EXERCER A CIDADANIA?

O projeto P'tits Volontaires foi desenvolvido pelo Instituto de Estudos Avançados (IEA) de Paris em parceria com a Mairie du 4e, no âmbito do Conseil

[3410] No original em inglês, First Person Perspective (FPP).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Municipal des Enfants (CME). Os Conselhos Municipais de Crianças e Jovens foram criados na França na década de 1980 e vem se espalhando por diversas comunidades europeias. Segundo Koebel (2000), esse tipo de dispositivo é implementado pela autoridade local, segundo o modelo de representação política vigente no território, e permite às crianças e jovens participarem da vida política da comunidade por meio da discussão e votação de projetos, que são encaminhados para as autoridades competentes pela implementação das políticas públicas. Dessa forma, os CME seriam uma estratégia de aprendizagem da cidadania, no reconhecimento dos problemas locais e na proposição de soluções para resolvê-los. Blatrix (1998) aponta esse tipo de iniciativa como uma estratégia de democracia participativa, mas salienta o risco dos conselhos terem um papel apenas decorativo, já que a implementação das ações depende do poder público local.

O Conseil Municipal des Enfants du 4e permite a participação de crianças na faixa etária de 8 a 12 anos, escolarizadas na região do 4ème arrondissement. Os membros do conselho são voluntários, eleitos ou sorteados como representantes de sua escola, e reúnem-se quinzenalmente para discussão e construção de um projeto coletivo. No ano letivo 2019-2020, foi implementado um projeto piloto denominado P'tits Volontaires, com base na pesquisa-ação, em parceria com as associações da sociedade civil, tais como a Cruz Vermelha e a Ressourcerie l'alternative (uma ONG de reaproveitamento de materiais). Sete crianças participaram do projeto, que foi organizado em 6 encontros de formação e 3 encontros de discussão de projeto, com duração média de 3 horas, entre setembro de 2019 e março de 2020. O projeto teve de ser interrompido antes do previsto, devido à pandemia de Covid-19.

Logo no primeiro encontro, as crianças foram apresentadas à subcam, que seria utilizada durante os encontros, por uma criança de cada vez, como forma de registrar as atividades desenvolvidas e possibilitar a discussão coletiva sobre a experiência de formação. A subcam faz parte da primeira etapa do método SEBE, que consiste no registro da atividade in loco, por meio do uso de uma microcâmera de ângulo aberto, com áudio estéreo, posicionada à altura dos olhos do participante. Durante a coleta de dados, o participante é instruído a operar a subcam e desenvolver sua atividade naturalmente, pois o objetivo dessa etapa é captar a atividade na perspectiva do próprio participante, bem como elementos do contexto em que ela ocorre. As crianças concordaram em utilizar o equipamento e assinaram um termo de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

autorização ao uso de imagem, que contou também com a assinatura dos responsáveis.

É importante salientar que segundo Lahlou (2017), a subcam reduz a interferência do pesquisador na produção dos dados, pois permite ao participante realizar a coleta em seu contexto natural, sem a presença do pesquisador. A recomendação do autor é que após o período de coleta, o participante tenha acesso aos vídeos e apague o que possa causar constrangimento, antes de devolver o equipamento para o pesquisador. Isso exige uma relação de confiança entre pesquisador e participante, que passa a se envolver diretamente na pesquisa, não apenas como sujeito de estudo, mas como colaborador.

As crianças se mostraram bastante receptivas quanto à utilização do equipamento, que foi afixado a um par de óculos infantis, sem lentes, pois apenas duas crianças usavam óculos. Ao longo dos encontros de formação, foi possível gravar as atividades desenvolvidas pelas crianças, para a discussão em grupo sobre a experiência de formação. Foram construídos pequenos clipes, em média de 3 a 5 minutos, com os registros na perspectiva em primeira pessoa. O material da subcam foi discutido em grupo, se assemelhando a um grupo focal (figura 1). A criança que utilizou a subcam conduzia a discussão durante os encontros de formação, explicando ao pesquisador e aos demais o que havia feito durante a formação.

A Replay Interview, segunda etapa da SEBE, consiste numa entrevista de confrontação, na qual o participante é solicitado a descrever a atividade que se passa no vídeo, o que pensou e sentiu, de forma a explicitar ao pesquisador os motivos e objetivos do comportamento. Dessa forma, participante e pesquisador constroem uma hipótese explicativa sobre a atividade situada, tendo como referência as imagens da subcam, de onde vem a evidência subjetiva presente no nome da técnica. É importante ressaltar que o pesquisador seleciona os trechos de vídeo que serão discutidos com o participante de acordo com os objetivos da pesquisa, na tentativa de identificar os momentos mais significativos da relação do grupo com o objeto.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Figura 1 – discussão em grupo do vídeo da subcam

Fonte: acervo próprio.

Trazemos um pequeno trecho de uma discussão entre as crianças do CME, ocorrida após uma formação com a Cruz Vermelha. Durante a formação, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer o trabalho dos voluntários, vestir o colete e sair nas ruas do bairro conversando com as pessoas em situação de rua. Uma das crianças afirmou que os SDF [3411] ficam tanto tempo sozinhos, que acabam enlouquecendo, e que as pessoas acreditam que eles moram na rua porque são doentes mentais. No encontro de discussão, ao assistir o vídeo da subcam, essa mesma criança pergunta aos demais "o que é enlouquecer?" e o grupo discute sobre a experiência com os voluntários. A palavra maraude diz respeito à atividade de doação de alimentos e roupas realizada pelos voluntários.

> S (pesquisador): Você achou interessante, foi por isso que você veio ao projeto? Pela experiência?
> E: Para participar novamente, porque era tão bom, e depois mudou, mas eu quero ver como é.
> S: E os voluntários da Cruz Vermelha, na sua opinião, por que eles fazem isso?
> E: Para ajudar as pessoas.
> C: Para ajudar as pessoas que realmente precisam, elas não precisam de uma remuneração, ganhar dinheiro, porque elas já têm trabalho e, além disso, fazem outra coisa que ajuda as pessoas.
> I: Talvez porque eles também sejam apaixonados pelo trabalho.
> S: Para os outros ou para si mesmos, então. Quando vocês foram à rua com os voluntários da Cruz Vermelha, vocês tiveram a impressão de que eles estavam se divertindo?
> E: Mm, sim. É, quem gosta, sim.
> T: porque muitas vezes, a imagem que as pessoas têm dos SDF é que eles são loucos, que não têm dinheiro. (E: E que eles bebem muito). Quando você está ao lado deles, e por exemplo quando você está na rua, você tem mais confiança nessas pessoas. Isso é o que pode influenciar se ajudamos as pessoas ou não.
> E: Geralmente pensamos que eles estão bêbados e que fazem qualquer coisa e que têm pouco dinheiro. (T: Isso é o que você pensa). Mas, de fato, você pode ver outra imagem deles durante e após a maraude.

[3411] *Sans domicile fixe.* Nomenclatura francesa que designa as pessoas em situação de rua.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> C: Sim, mas também se eles não estiveram em uma maraude, eles vão trazer sempre a mesma coisa.
> I: Há pessoas que vão à escola e depois são voluntárias.
> E: Mas se eles virem pessoas indo às ruas.
> T: Não, eu sempre cumprimentei Alain.
> I: Nós vimos alguém chamado Alain e ele já foi voluntário, é professor e gostava de ciências.
> E: eu o vi esta manhã antes da escola e lhe dei um café da manhã.
> C: Ele nos deu Mikados em troca. (E: Isso é bom.)
> T: Podemos dar comida, às vezes os SDF não têm nenhuma. Eu dei comida a um gato, mas ele não tinha nada pra dar em troca.
> C: Algumas pessoas são desabrigadas, depende, todos têm esta imagem de que elas roubam e bebem e tudo isso. Mas as pessoas podem perceber que elas estão sozinhas, não têm com quem conversar e é por isso que elas falam consigo mesmas e que não têm muito o que comer. Então se a pessoas ajudam, elas sabem que as pessoas são gentis, por exemplo, as associações como a Cruz Vermelha.
> E: Porque às vezes eles estão sozinhos e geralmente as pessoas que estão realmente deprimidas se sentem realmente sozinhas no mundo, eles bebem e isso os deixa ainda mais tristes e eles recomeçam tudo de novo.

No trecho acima, traduzido do francês, vemos um exemplo de como as crianças buscam a opinião dos outros, como forma de comparação e de legitimação da experiência. Na formação, as crianças tiveram a oportunidade de conversar com pessoas em situação de rua e conhecer um pouco mais sobre a história de vida delas. Uma das pessoas, um senhor refugiado que costumava ser professor em seu país de origem, contou que na França não tinha emprego, nem onde morar. Conversar com os SDF, conhecer pessoas que não correspondem ao estereótipo de “morador de rua”, alcoolizado ou acometido por uma doença mental, contrariava as crenças e as representações sociais das crianças, e, portanto, necessitava ser compartilhado com o grupo, na tentativa de compreender e dar sentido à experiência vivida de forma coletiva.

A experiência do voluntariado nas associações, ainda não acessível às crianças, por causa da idade, mostrou-se uma forma de aprendizado e de exercício da cidadania. No contexto francês atual, há um incentivo à associação civil como complementação da responsabilidade do poder público. Blatrix (1998) afirma que a participação de crianças e jovens pode ser uma forma de exercer a cidadania na prática, mesmo que exista o risco de manipulação e de reprodução do modelo de representação política.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Esse é apenas um dos exemplos do uso da SEBE, não necessariamente em espaços de formação ou treinamento profissional, como são os exemplos utilizados por Lahlou (2017) na intervenção com a Teoria da Instalação. Ao longo das atividades do projeto P'tits Volontaires, as crianças tiveram várias oportunidades de discutir sobre temas como a ecologia, a limpeza da cidade, a discriminação e o preconceito na escola e outros temas elencados na formação para a cidadania.

As imagens possuem a capacidade não apenas de sinalizar, mas também de sugerir e mobilizar os sujeitos para a ação (LIMA; CAMPOS, 2021). A SEBE permitiu não apenas o compartilhamento da experiência, mas a emergência e negociação de valores, no fortalecimento de uma identidade coletiva do CME, de crianças cidadãs, em contato com os agentes sociais que exercem uma cidadania ativa, em prol da coletividade. Esse exercício pode resultar na construção de novas práticas sociais, que transformem as crianças em multiplicadores da experiência da cidadania, sem suas escolas, famílias e na comunidade local.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BLATRIX, C. L'apprentissage de la démocratie : les conseils municipaux d'enfants et des jeunes**. La politique ailleurs**, PUF, 1998, p. 72-87.

JODELET, D. **Loucuras e Representações Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes; 2005.

KALAMPALIKIS, N. ; APOSTOLIDIS, T. La perspective sociogénétique des représentations sociales. In : LO MONACO, Gregory ; DELOUVÉE, Sylvain ; RATEAU, Patrick (orgs.). **Les représentations sociales**. Bruxelles : De Boeck, 2016. p.69-85.

KOEBEL, M. La politique noble des conseils d'enfants. **Lien Social et Politiques**, n.44, automne 2000, p. 125-140.

LAHLOU, S. **Installation Theory**: the Societal Construction and Regulation of Behavior. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

LIMA, R.C.; CAMPOS, P.H.F. Núcleo Figurativo da Representação Social: contribuições para a Educação. **Educação em Revista**, v.36, 2020.

MATTOS, C.L.G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C.L.G.; CASTRO, P.A. (orgs.). **Etnografia e educação:** conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 298 p.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petropólis: Vozes, 2012.

SANTOS, M.F.S., MORAIS, E.R.C.; ACIOLI NETO, M.L. A Produção Científica em Representações Sociais: análise de dissertações e teses produzidas em Pernambuco. **Revista Psico**, v. 43, n. 2, 2012, 200-207. Disponível em: http:revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11697/8043.

SPERBER, D. L'étude anthropologique des représentations : problèmes et perspectives. In : JODELET, Denise. **Les représentations sociales**. Paris : Presses Universitaires de France, 2003. p. 133-148.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

25.5.64 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÕES E IMAGENS

Cristiane de Oliveira Fiorentini[3412]

Ariane Franco Lopes da Silva[3413]

RESUMO

O estudo objetiva compreender o que os professores pensam sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação na educação, e encontra apoio teórico-metodológico na teoria das representações sociais idealizada por Serge Moscovici (1978). Trata-se de um recorte de uma investigação maior que desenvolveu um instrumento diversificado com associação livre de palavras, questionários, questão metafórica e seleção de imagens com professores do ensino fundamental I e II e do ensino médio. A pesquisa foi online e ocorreu no início da pandemia causada pelo Covid-19. Esses professores participaram de um curso de formação continuada sobre as TICs na educação no âmbito de um programa de formação continuada da Secretaria de Educação. Nesse recorte, apresentamos os resultados coletados de 292 professores do ensino médio da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Os resultados e análises apresentados nesse estudo referem-se à questão metafórica 'Se as TICs fossem um objeto, que objeto seria? Por quê?', e da seleção de imagens onde os professores deveriam selecionar o EMOJI que melhor representa o sentimento dos seus colegas professores em relação às TICs. As respostas à questão das metáforas e da seleção de imagens foram catalogadas, classificadas em categorias e analisadas segundo a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). As justificativas apresentadas para as metáforas foram transcritas para um único documento e processadas pelo software Iramuteq (2000), conforme os estudos de Reinert (1983). Os resultados indicam que as RS sobre as TICs se objetivam em imagens e palavras que traduzem os materiais didáticos tradicionalmente utilizados em sala de aula e se ancoram nos conhecimentos culturalmente produzidos e compartilhados sobre o ensinar e o aprender. Os resultados da pesquisa podem subsidiar programas e projetos de formação continuada de professores que promovam ressignificações dos modelos mais tradicionais de dar aula, de ensinar e de aprender.

Palavras-chave: Tecnologias de informação e comunicação. Representações Sociais. Imagens. Formação continuada de professores. Pandemia e Covid-19.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo COVID-19 levou professores e gestores escolares a adotarem algumas ferramentas digitais em aulas a distância ou semipresenciais. Muitos atores escolares não estavam preparados para essa nova realidade e inovação e tiveram que se adaptar a novas maneiras de ensinar e de se comunicar com os alunos. A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina vem atuando de maneira propositiva nesse contexto e oferecendo cursos de formação continuada aos

[3412] Mestranda em Educação (Universidade Católica Portuguesa), cris.fiorentini@gmail.com.
[3413] Doutora em Educação (Universidade de Cambridge, UK), Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), arianefls@yahoo.com.br.

professores da rede estadual de educação. Embora os cursos sejam considerados por muitos deles como uma fonte importante de informação e um valioso momento de formação, percebe-se que alguns professores continuam a apresentar dificuldades no uso das tecnologias na sua prática docente, e outros resistem a utilizá-las. Dentre os obstáculos mais citados pelos professores estão o desconhecimento dos recursos disponíveis e das funcionalidades dos aplicativos. Outra dificuldade levantada com frequência está relacionada ao uso de recursos digitais no planejamento das aulas e na avaliação da aprendizagem.

Diante de tal quadro, o estudo tem como objetivo identificar as representações sociais de professores sobre as tecnologias de informação e comunicação e observar os conhecimentos de senso comum, as crenças e saberes socialmente partilhados sobre elas no contexto escolar. Este estudo se justifica pela necessidade de reflexão e elaboração de novas estratégias de formação continuada na área das TICs na escola que possam atender melhor às expectativas e necessidades desses profissionais. Acreditamos que essas informações podem contribuir para as políticas públicas de formação de professores, pois como apontam Ball (2011) e Azevedo (2009), é necessário observar e conhecer as necessidades e aspirações dos atores escolares, pois elas afetam a maneira com que as políticas serão implementadas e vivenciadas. Além de equipar as escolas com os equipamentos tecnológicos, é necessário também repensar os modelos de aulas, reformular os projetos e as atividades, repensar formas de interação entre os atores escolares e proporcionar novas aprendizagens (MORAN, 2013). Para tal, seria preciso oferecer ao professor uma formação continuada que promova momentos de reflexão sobre a realidade e sobre o seu papel em um contexto social que se transforma rapidamente (NÓVOA, 1999; LIBÂNEO, 2011; VALENTE, 2015; ENS; MARTINS; ABDALLA; SILVA, 2019).

Os estudos em representações sociais permitem acessar o que as pessoas pensam sobre tópicos que fazem parte do seu contexto de vida, que possuem um significado para elas e que afetam as suas atitudes, julgamentos e práticas (MOSCOVICI, 1978). Nesse sentido, considera-se importante ouvir os professores sobre as TICs na educação, pois essas manifestações podem ajudar a compreender as práticas docentes, como elas se concretizam em imagens e palavras e em quais outros conhecimentos elas se ancoram.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Este estudo é um recorte de uma investigação maior que desenvolveu um instrumento diversificado com associação livre de palavras, questionários, questão metafórica e seleção de imagens a 422 professores do ensino fundamental I e II e do ensino médio da Rede Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. A pesquisa foi online e ocorreu no início da pandemia causada pelo Covid-19. Esses professores participaram de um curso de formação continuada sobre as TICs na educação no âmbito de um programa de formação continuada da Secretaria de Educação. Nesse recorte, apresentamos os resultados coletados de 292 professores do ensino médio da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina.

2 REFERENCIAL TEÓRIO

As representações sociais são conhecimentos de senso comum, opiniões e conjuntos de ideias sobre temas sociais, que são construídos socialmente (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 1996; SÁ, 1996). As RS são formadas pelos processos de ancoragem e de objetivação, que buscam na memória e nas tradições a referência para classificar o novo, no primeiro caso, e associam uma imagem ou um nome a uma ideia, no segundo caso. As representações sociais têm as funções de orientar e guiar os comportamentos humanos e dar coesão a um grupo. Por esse motivo, considera-se importante identificar as representações sociais sobre as TICs, porque elas podem auxiliar na compreensão das atitudes das pessoas face ao novo e compreender em que saberes, práticas, culturas e tradições elas se ancoram.

Uma forma de identificar as representações sociais sobre um determinado tema é observar a associação entre dois conceitos que ocorre quando usamos as metáforas. A ideia central do estudo é que as comparações de similaridade entre conceitos, no caso um objeto e as TICs, podem mostrar em quais categorias os sujeitos ancoram as representações de TICs, e revelar os elementos que possivelmente compõem as representações sociais. Como aponta Gibbs (1994) e Mazzotti (2002) as metáforas carregam significados e desvelam um conjunto elaborado de ideias sobre um tema. Outra maneira de tentar identificar as RS de um objeto social é observar as imagens produzidas ou as compartilhadas sobre ele entre um grupo de pessoas (MOLINER, 1996, De ROSA; FARR, 2001, BAUER; GASKELL, 2002, SILVA, 2015, SILVA; COHEN; GAYMARD, 2020, SILVA; BARREIRA;

BAPTISTA, 2021). No caso da seleção de imagens, a escolha do EMOJI pode ser um instrumento interessante de análise de como as representações sobre as TICs são expressas, focando na sua dimensão emocional. Os EMOJIS formam uma linguagem visual comum, ou como aponta Danesi (2017), uma linguagem escrita híbrida onde se misturam a imagem e o alfabeto. Os EMOJIS representam ideias, situações e sentimentos de forma simplificada, rápida, mas convencional, o que pode facilitar a expressão de representações sociais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Participaram desse estudo 292 professores do Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Foram analisadas as respostas a duas questões: 1. “Se as TICs fossem um objeto, que objeto seria? Justifique”; 2. “Selecione um EMOJI que melhor representa o que o seu colega professor sente em relação às TICs na educação. Justifique.” A segunda pergunta foi formulada dessa maneira para extrair dos professores as implicações pessoais nas respostas. Ao falarem sobre o que os colegas professores devem sentir em relação às TICs, os sujeitos poderiam expressar também o que eles mesmos sentem em relação a elas. Foram apresentados 4 tipos de EMOJIS: triste, alegre, curioso e espantado. As metáforas produzidas foram catalogadas, classificadas em categorias temáticas e analisadas segundo a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). As justificativas apresentadas para as metáforas foram transcritas para um único documento e processadas pelo software Iramuteq (2000), conforme os estudos de Reinert (1983). Esse software elabora uma análise lexical de um corpus textual e auxilia a encontrar as palavras mais frequentes nesse corpus e as co-ocorrências. Ele gera um dendograma de análise hierárquica descendente que mostra a organização dessas palavras em classes, e revela também a proximidade entre elas. As respostas à questão dos EMOJIS foram catalogadas, classificadas em categorias temáticas e analisadas segundo a análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

4 RESULTADOS

Na questão das metáforas, os objetos enunciados pelos sujeitos foram agrupados em categorias conforme a sua função. A categoria Objetos escolares

reuniu palavras como: livro, caneta, caderno e lápis. Elas fazem referência aos objetos utilizados no contexto escolar cujo objetivo é obter e registrar informações. A categoria Celular e computador agrupa palavras como tecnologias e máquinas. São objetos que permitem novos modos de acesso às informações para atender às demandas por melhor conexão entre as pessoas e por uma comunicação virtual. Na categoria Ferramentas estão presentes objetos como: faca, roda e chave. São objetos através dos quais é possível realizar atividades e resolver problemas. A categoria Cotidiano reúne objetos como: relógio, bola e escova. Eles são objetos de uso cotidiano e representam a praticidade e a utilidade. Já na categoria Não objetos, foram classificados expressões como mundo, visão e natureza. A tabela 1 apresenta o resultado da distribuição dos objetos nessas categorias.

Tabela 1 - Distribuição dos objetos escolhidos pelos professores (categorias) – Se as TICs fossem um objeto, que objeto seria? (n = 246)

	Categorias					
	Objetos Escolares	**Tecnologias e Máquinas**	**Ferramentas**	**Cotidiano**	**Não Objetos**	**Total**
Objetos	73	75	29	36	33	246
%	29,67	30,48	11,78	14,63	13,41	

Fonte: Elaborada pelas autoras

Percebe-se que os objetos mais citados pelos professores compuseram a categoria Tecnologias e máquinas: celulares, computadores, máquinas, instrumentos eletrônicos e de tecnologia digital. Esses objetos têm em comum a função de propiciar novos modos de produção e de atender a uma nova demanda da sociedade por conexão, interação e comunicação virtual. Os objetos livros, cadernos e canetas (categoria Objetos escolares) foram os segundos mais citados e podem revelar representações ancoradas em saberes mais tradicionais sobre como estudar. A categoria Cotidiano representa a próximidade das TICs com as pessoas e faz referência ao acesso rápido e prático. A quarta categoria Não-objetos remete aos valores das TICs, que vão além de sua função instrumental. Essa categoria reúne expressões como visão, globo, fogo e natureza. A última categoria, Ferramentas, reflete o caráter instrumental das tecnologias e agrupa objetos que relacionam as TICs a um meio de realizar atividades e de resolver problemas.

As justificativas apresentadas para as metáforas foram transcritas em um único documento e processadas pelo software Iramuteq. O dendograma 1 mostra uma divisão inicial do corpus textual em duas partes, com suas classes de palavras. Na

primeira divisão, surgem três classes, pois uma delas se ramificou em duas outras. Na segunda divisão, encontra-se apenas uma classe de palavras.

Dendograma 1 - Análise hierárquica descendente – software Iramuteq - Justificativas para as metáforas (professores do ensino médio n = 246)

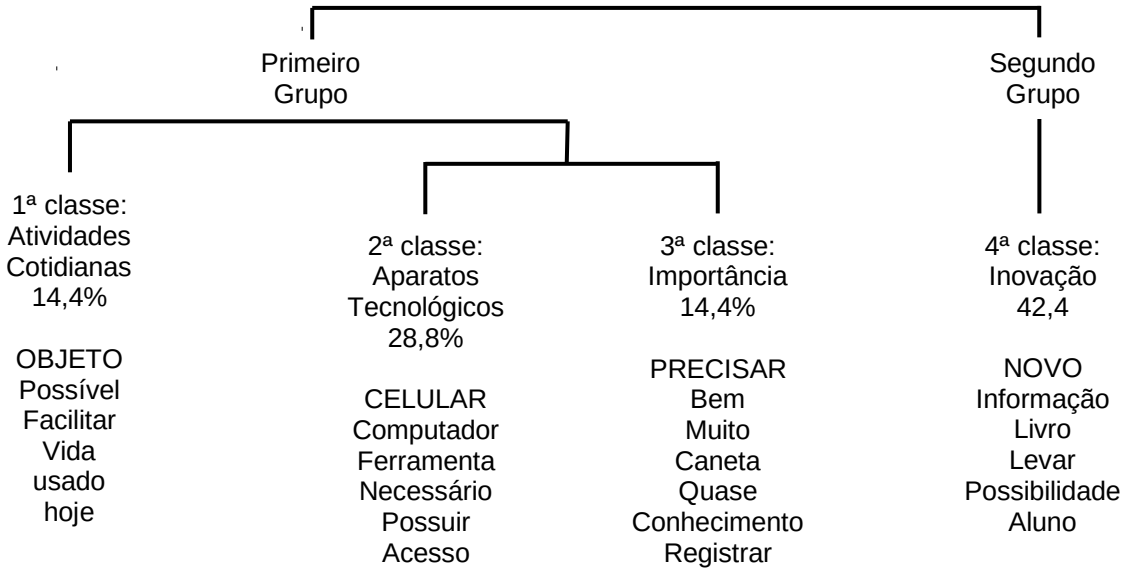

A classe atividades cotidianas reúne a palavra objeto e as que aparecem próximas a ela, como possível, facilitar e vida. Elas expressam a ideia de que as TICs são instrumentos de uso cotidiano, que estão próximos das pessoas e que têm a função de facilitar a vida. Essa associação sugere uma visão das TICs enquanto instrumentos para a realização de tarefas e atividades e para a resolução de problemas: “Óculos! Ampliar e visualizar melhor o mundo que nos rodeia”.

A segunda classe recebeu o nome de aparatos tecnológicos porque os professores associaram as TICs às palavras: celular, computador e ferramentas. Elas co-ocorrem com as expressões: necessário, possuir e acesso. Possivelmente, os professores associam as TICs a uma necessidade, algo que é indispensável e inevitável: “Meu computador, pois é através dele que consigo todas as ferramentas necessárias para um melhor desempenho em minha vida”.

A classe importância agrupa palavras como: precisar, bem, muito, caneta. Além de reforçar a ideia da classe de palavras anterior, ela associa as TICs aos materiais historicamente vinculados à escola e à aprendizagem: “Caneta. Pois, com ela pode-se escrever uma nova história e deixar registrado cada um que fez parte desse processo”.

A maior classe, inovação, possui palavras que remetem à noção de novidade e de futuro. Essa classe de palavras reúne expressões como: novo, informação, livro, levar, possibilidade e aluno. Como um todo, elas refletem um conjunto de saberes sobre as TICs como algo que permite a transmissão de informações e conhecimentos e também uma maneira de interagir com os alunos: “O livro. Comparando com épocas passadas, em que não era possível estudar sem ele, hoje não é possível pensar na educação sem as tecnologias”.

Considerando a proximidade entre a segunda e a terceira classes de palavras, percebe-se uma forte relação entre aparatos tecnológicos e a sua importância para a vida, para os estudos, e possivelmente para a prática docente. A distância entre a quarta classe e as demais pode estar indicando que os professores fazem uma distinção entre a dimensão prática e a intelectual das TICs.

Os EMOJIS

Na questão da seleção dos EMOJIS tabulou-se as imagens selecionadas e calculou-se as suas frequências.

Tabela 2 - Classificação dos EMOJIS em categorias - Como seus colegas professores se sentem em relação às TICs na educação? Professores Ensino Médio (n = 292)

Imagem	Alegre	Triste	Pensativo	Assustado	Total
Ensino Médio	43	44	116	89	292
%	14,72	15,06	39,72	30,47	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A tabela 2 indica que mais professores selecionaram os EMOJIS pensativo e assustado que alegre e triste. Em seguida, elaborou-se uma grelha de análise onde foram transcritas todas as justificativas apresentadas para a escolha dos EMOJIS. Foi possível identificar as palavras mais significativas de cada justificativa e elas foram classificadas em categorias temáticas. A tabela 3 apresenta os dados das justificativas e a distribuição das categorias.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tabela 3 - Classificação das justificativas em categorias temáticas para a seleção dos EMOJIS – Professores do Ensino Médio (n=292).

EMOJI	😊 **- Alegre**			☹ **- Triste**		🤔 **- Pensativo**			**□ - Assustado**	
Subcategorias	Encanto	Aprendizagem Adaptação	Novas Possibilidades	Desconhecido Novas Tarefas	Temporalidade	Incertezas	Novas Oportunidades	Incompreensão	Medo Apavorados	Surpresa Admiração
%	36,84	36,84	26,31	80,43	19,53	61,59	21,01	17,39	60	40

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As seguintes falas ilustram as principais ideias positivas que justificam a seleção dos EMOJIS e que foram classificadas na categoria Alegre: “gostamos e estamos a princípio apaixonados com o que aprendemos”; “Aprendemos muito com a pandemia e poderemos utilizar as TICs mesmo depois que for presencial”; “É a ferramenta que nos permite manter contato com nossos alunos, sem as TICs isso não seria possível”. As justificativas com falas que remetem a um sentimento negativo foram reunidas na categoria Triste: “Ansiedade e desespero para alguns, porque em geral, infelizmente, são muitos os educadores com muitíssimas dificuldades em lidar com as TICs na educação”.

As justificativas que refletem um estado emocional de apreensão e incerteza foram agrupadas na categoria Pensativo: “Sempre surgem dúvidas e reflexões acerca das tecnologias; “Elas nos obrigam a repensar nossa prática e mostram outros meios e técnicas para ensinar”; “Muitos têm dúvidas em como utilizar”. As falas com sentimentos de medo e espanto foram classificadas na categoria Assustado: “A maioria está assustada com tantas mudanças e apresentam dificuldades em desenvolver suas aulas e em atender os alunos”; “É de se admirar tudo o que é possível fazer com essas tecnologias. Penso que esse EMOJI seja admiração, espanto com tanto conhecimento a ser explorado”. Como as imagens de pensativo e assustado foram as mais comuns, possivelmente esses são os sentimentos frequentemente associados às TICs na educação pelos docentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que as RS sobre as TICs se objetivam em imagens e palavras que traduzem os materiais didáticos tradicionalmente utilizados em sala de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aula e se ancoram nos conhecimentos culturalmente produzidos e compartilhados sobre o ensinar e o aprender. Os resultados mostram ainda que as TICs representam um importante instrumento de acesso às informações, de forma rápida, prática e próxima aos professores, e que esse instrumental tem uma dimensão de novidade e de possibilidades futuras. Mas, não foi possível observar especificamente como estão sendo ressignificados os modelos mais tradicionais de dar aula, de ensinar e de aprender. De maneira diferente, as emoções associadas às novas tecnologias, e que foram expressas pelas imagens dos EMOJIS, revelam sentimentos de apreensão, medo e ansiedade. Os resultados da pesquisa podem subsidiar programas e projetos de formação continuada que possam responder aos desejos, necessidades e expectativas dos professores além de possibilitar a construção de novas representações e práticas docentes.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. A educação de todos ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação. **Cadernos de Pedagogia Social**, Porto, p. 9-34. 2009.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

DANESI, M. **The semiotics of emojis**. The rise of visual language in the age of the internet. London: Bloomsbury Publishing Plc, 2017.

DE ROSA, A. S.; FARR, R. Icon and symbol: Two sides of the coin in the investigation of social representations. In: BUSCHINI, F.; KALAMPALIKIS, N. (orgs.). **Penser la vie, le social, la nature**: Mélanges en hommage à Serge Moscovici. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2001. p. 237-256.

ENS, R. T.; MARTINS, A. M.; ABDALLA, M. F. B.; SILVA, A. F. L. Teoria das representações sociais, políticas educacionais e formação de professores: uma análise integrativa. In: NOVAES, A.; SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. (orgs.). **Sistematizações e proposições para o campo da educação e das representações.** Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 99-120.

GIBBS, R. W., Jr. **The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

JODELET, D. Representations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (orgs.) **Les Representations Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996. p. 45-78.

LIBÂNEO, J. C. Didática e o Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança:** diferentes olhares para a Didática. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011. p. 85-100.

MAZZOTTI, A. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 14/15, p. 17-37. 2002. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31913/22130. Acesso em: 09 jul. 2021.

MOLINER, P. **Images et représentations sociales**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1996.

MORAN, J. Desafios que as tecnologias digitais nos trazem. In: BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T.; MORAN, J. M. (orgs.). **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas: Papirus, 2013. p. 30-35.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÓVOA, A**.** Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20. 1999.

REINERT, M. Une méthode de classification descendante hiérarchique: application à l'analyse lexicale par contexte. **Cahiers de l'analyse des données**, Dunod, n. 2, p. 187-198. 1983.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, A. F. L. O mundo virtual e as identidades profissionais: implicações para a formação docente. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), Curitiba, v. 15, n. 45, p. 473-492. 2015.

SILVA, A. F. L.; COHEN, G.; GAYMARD, S. Images and social representations of students' identity and university experience**. Papers on Social Representations**, Lisboa, v. 29, n. 2, p. 12.1 - 12.23. 2020.

SILVA; A. F. L.; BARREIRA, L. C.; BAPTISTA. I SILVA, A. F. L.; BARREIRA, L. C.; BAPTISTA, I. Images of women and non-formal education: Body representations in the illustrated press. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.18, n. 54, p. 597-615, 2021.

VALENTE, J. A. Prefácio. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (orgs.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 13-17.

25.5.65 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: SUA CRIAÇÃO POR SERGE MOSCOVICI E AS CONTRIBUIÇÕES DE DENISE JODELET

Jonatas Marcos da Silva Santos [3414]

RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar uma compreensão conceitual acerca da Teoria das Representações Sociais criada por Serge Moscovici (1961, 1978) e as contribuições de Denise Jodelet, (1986, 1993, 2006, 2011, 2012, 2019). Consideram-se complementarmente os trabalhos de Souza (2002), Sousa, Pardal e Villas Bôas (2009), Sousa, Tavares e Villas Bôas (2009), Alaves-Mazzotti (1994, 2015), Lima e Campos (2020), Campos e Loureiro (2003), Guareschi (1996, 2000, 2003) Guareschi e Jovchelovitch (1995) e Mazzotti (2003, 2015, 2016). O problema da pesquisa busca uma definição sobre o que são representações sociais e como são criadas, compreendidas e utilizadas de acordo com Moscovici e Jodelet. Metodologicamente desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de refletir e compreender criticamente a conceituação teórica. Nesta ótica, ao investigar as representações sociais é possibilitado não somente a formação de novos conhecimentos, mas também entender de forma inédita a maneira que a sociedade e os indivíduos que a compõe se compreendem na constituição do senso comum. Assim, as representações sociais, além de contribuírem no desvelamento dos significados que os sujeitos atribuem às práticas, conhecimentos e valores sociais, também ajudam a entender os mecanismos mentais dos sujeitos quando atuam na construção da sociedade e da cultura de maneira geral. É em face à essa contextualização que esta pesquisa pretende se colocar e assim contribuir na criação de novos conhecimentos pela compreensão de como a sociedade constrói significados no processo de comunicação.

Palavras-chave: Representações sociais. Moscovici. Jodelet. Sociedade. Conceitos.

1 INTRODUÇÃO

À luz da teoria das representações sociais, criada por Moscovici e desenvolvida por Denise Jodelet, é possível problematizar e entender melhor as dinâmicas que acontecem na sociedade e principalmente na área da educação. No Brasil e no mundo, existem diversos grupos de estudos que desenvolvem estudos com base na teoria das representações sociais, demonstrando a fecundidade dessa abordagem na também área educacional.

De maneira específica, ligados à área da educação, destacam-se os trabalhos de Souza (2002), Sousa, Pardal e Villas Bôas (2009), Sousa, Tavares e Villas Bôas (2009), Alaves-Mazzotti (1994, 2015), Lima e Campos (2020), Campos e Loureiro (2003). De maneira geral, como referências de outras áreas que se relacionam com a educação destacam-se: Guareschi (1996, 2000, 2003) Guareschi e Jovchelovitch

[3414] Mestrado pela Universidade Federal do Mato Grosso/Rondonópolis - UFMT. Doutorando pela Universidade do Vale do Itajaí/SC - UNIVALI. E-mail: jonatas.doutorado@gmail.com

(1995), Mazzotti (2003, 2015, 2016). Estes autores têm proporcionado bons aprofundamentos acerca da teoria das representações sociais.

Diante do exposto, é possível elaborar a questão problema, ou seja, o que são representações sociais, como são criadas, compreendidas e utilizadas de acordo com Moscovici e Jodelet? Nesta ótica, ao investigar as representações sociais é possibilitado não somente a formação de novos conhecimentos, mas também entender de forma inédita a maneira que a sociedade constitui o senso comum.

Neste sentido, este trabalho tem o objetivo de construir uma compreensão acerca das representações sociais, considerando as contribuições de Serge Moscovici e Denise Jodelet e também entender as representações enquanto dinâmicas de processos que se desenvolvem na sociedade. Para tanto, considera-se como fundamentação teórica os conceitos que se colocam na encruzilhada de dinâmicas sociais e psíquicas, desenvolvendo-se uma pesquisa bibliográfica.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NAS PERSPECTIVAS DE MOSCOVICI E JODELET

O texto de Moscovici que principiou a teoria das representações sociais: La psychanalyse: son image et son public completa 60 anos em 2021. Esta obra foi traduzida completamente para a língua portuguesa apenas em 2012. Cabe lembrar que “a primeira parte da segunda edição francesa de 1976 foi publicada no Brasil, em 1978, pela Zahar Editores, com o título de: Representações Sociais da Psicanálise.” (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2014, p. VII).

É possível encarar a representação social de dois modos: de um modo passivo e de um modo ativo. De acordo com Moscovici (1978, p. 16).

> Encarada de um modo passivo, ela é apreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um objeto, de um feixe de idéias que lhe são exteriores. A analogia com uma fotografia captada e alojada no cérebro é fascinante; a delicadeza de uma representação é, por conseguinte, comparada ao grau de definição e nitidez ótica de uma imagem. É nesse sentido que nos referimos, frequentemente, à representação (imagem) do espaço, da cidade, da mulher, da criança, da ciência, do cientista, e assim por diante.

Por outro lado, considerada de modo ativo, o papel da representação social

> consiste em modelar o que é dado do exterior, na medida em que os indivíduos e os grupos se relacionam de preferência com os objetos, os atos e as situações constituídos por (e no decurso de) miríades de interações sociais. Ela reproduz, é certo. Mas essa reprodução implica um remanejamento das estruturas, uma remodelação dos elementos, uma verdadeira reconstrução do dado no contexto dos valores, das noções e das regras, de que ele se torna doravante solidário. Aliás, o dado externo jamais é algo acabado e unívoco; ele deixa muita liberdade de jogo à atividade mental que se empenha em apreendê-lo. A linguagem aproveita-se disso para circunscrevê-lo, para arrastá-lo no fluxo de suas associações, para impregná-lo de suas metáforas e projetá-lo em seu verdadeiro espaço, que é simbólico. (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Segundo Jodelet (1986, p. 480, tradução nossa)

> Ao estudar como uma ciência penetra na sociedade, neste caso a psicanálise, Serge Moscovici revelou dois processos principais que explicam como o social transforma um conhecimento em representação e como esta representação transforma o social. Estes dois processos, a objetificação e a ancoragem, se referem à elaboração e ao funcionamento de uma representação social, pois mostram a interdependência entra a atividade psicológica e suas condições sociais de exercício.[3415]

Ressalte-se ainda, de acordo com Moscovici (1978, p. 26), que a representação social

> produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes. Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e à comunicação entre indivíduos.

Denise Jodelet (1986, 1993, 2006, 2011, 2012, 2019) vem ampliando o desenvolvimento da teoria da respresentações sociais. Ela é diretora de estudos na École des Hautes Études em Sciences Sociales, na França, e uma das mais importantes estudiosas da temática das representações sociais. De acordo com suas ideias

> as representações sociais se apresentam sob formas variadas, mais ou menos complexas. Imagens que condensam um conjunto de significados; sistemas de referência que nos permitem interpretar o que nos acontece e até dar sentido ao inesperado; categorias que servem para classificar circunstâncias, fenômenos e indivíduos com os quais temos algo a ver; teorias que permitem estabelecer fatos sobre eles. E frequentemente, quando

[3415] Al estudiar cómo penetra en la sociedad una ciencia, el psicoanálisis, S. Moscovici puso de manifiesto dos procesos principales que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social. Estos dos procesos, la objetivización y el anclaje, se refieren a la elaboración y al funcionamiento de una representación social, pues muestran la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales de ejercicio.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> compreendidas dentro da realidade concreta de nossa vida social, as representações sociais é tudo isso junto. (JODELET, 1986, p. 472, tradução nossa). [3416]

A abordagem da teoria das representações sociais valoriza tanto o conhecimento social, quanto a atividade mental desencadeada no processo representacional. Desta forma, "a noção de representação social nos situa no ponto onde interseccionam o psicológico e o social."[3417] (JODELET, 1986, p. 473, tradução nossa).

Assim, o campo mais amplo da grande théorie (grande teoria) proposta por Serge Moscovici, torna-se fulcro de estudos que investigam

> a maneira como nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos da vida quotidiana, as características do nosso meio ambiente, as informações que nele circulam, as pessoas do nosso entorno próximo ou distante. Em poucas palavras, o saber "espontâneo", "ingênuo" que tanto interessa hoje às ciências sociais, este que costuma ser chamado de conhecimento do senso comum, ou melhor, pensamento natural, em oposição ao pensamento científico (JODELET, 1986, p. 473, tradução nossa).[3418]

Enquanto sujeito de práxis no contexto da educação, o ser humano é também construtor de conhecimentos no sentido comum, isso não exclui, por outro lado, as influências (Jodelet, 1986) que informações, conhecimentos e modelos recebidos e transmitidos pela tradição, educação e comunicação exercem sobre ele. Desta forma, o conhecimento do senso comum

> é, em muitos aspectos, um conhecimento socialmente elaborado e compartilhado. Sob os seus múltiplos aspectos, procura dominar essencialmente o nosso entorno, compreender e explicar os fatos e ideias que povoam o nosso universo de vida ou que nele surgem, atuar sobre e com outras pessoas, posicionar-nos em relação a elas, responder às questões colocadas pelo mundo, saber o que as descobertas da ciência e a evolução histórica significam para a condução de nossa vida, etc. Em outras palavras, é conhecimento prático. Ao dar sentido, dentro de um movimento social

[3416] las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos com quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto.

[3417] la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social.

[3418] la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. Em pocas palabras, el conocimiento «espontáneo», «ingenuo» que tanto interessa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> incessante, a acontecimentos e atos que acabam por se tornar habituais para nós, este conhecimento forja as evidências de nossa realidade consensual, participa da construção social de nossa realidade, para usar uma expressão de quem a elevou à dignidade do objeto de uma nova sociologia do conhecimento (P. L. Berger e T. Luckman, 1966). (JODELET, 1986, p. 473, tradução nossa).[3419]

De acordo com Jodelet (1986), dentro do campo da teoria das representações sociais, há contribuições de diversos estudiosos ao redor do mundo, entre eles aparecem os que desenvolveram a aplicação da teoria dentro da área da educação. Destacam-se internacionalmente Gilly (1974, 1980, 1981, 1984), Gorin (1980), e Perret-Germont (1976, 1980, 1981).

Ao revisar a literatura, é possível perceber que a realização das pesquisas na área da educação demonstra a apropriação da teoria das representações sociais como fundamento de compreensão dos processos psicossociais que acontecem no contexto escolar. Essa expansão mostra o potencial desta teoria para entender quais são as representações objetivadas e ancoradas no contexto da educacional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir que a teoria das representações sociais, criada por Moscovici e desenvolvida por Denise Jodelet, contribue para construção de uma compreensão de dinâmicas sociais que também acontecem nos espaços educacionais. Diversos grupos de estudos ao realizarem suas pesquisas na área da educação, tendo como fundamento a teoria das representações, demonstram que sua fecundidade continua atual.

A pesquisa possibilitou que fossem compreendidas as principais concepções acerca do que são representações sociais e de como elas são criadas, elaboradas e utilizadas segundo Moscovici, Jodelet e diversos outros autores. Com esta investigação foi possível a formação de novos conhecimentos e de uma nova visão

[3419] es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc. En otros términos, se trata de un conocimiento práctico. Al dar sentido, dentro de un incesante movimiento social, a acontecimientos y actos que terminan por sernos habituales, este conocimiento forja las evidencias de nuestra realidad consensual, participa en la construcción social de nuestra realidad, para emplear una expresión de quienes lo han elevado a la dignidad de objeto de una nueva sociología del conocimiento (P. L. Berger y T. Luckman, 1966).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

acerca de como abordar temas relacionados à psicologia social. Portanto, é possível afirmar que as representações sociais ajudam a entender os mecanismos mentais dos sujeitos em sociedade e na compreensão do significado que eles atribuem às formas de como realizam suas intervenções no mundo.

A teoria das representações sociais ajuda sobremaneira na abordagem das dinâmicas que ocorrem nas organizações sociais, políticas, grupos formativos e também nas instituições econômicas, científicas, administrativas, burocráticas, diretivas, gerenciais e educativas, entre outras. Considerando tal complexidade como ponto de partida, foi possível entender a importância da teoria das representações sociais na descrição dos processos sociais e se unir aos esforços daqueles que estão construindo a “grande teoria” das representações sociais.

Em síntese é possível afirmar que houve a construção por meio da pesquisa bibliográfica de uma compreensão acerca da teoria das representações sociais, considerando sua criação por Serge Moscovici e o seu desenvolvimento realizado por Denise Jodelet. Por fim, foi possível também entender quais são os conceitos básicos que se colocam na encruzilhada de dinâmicas sociais e psíquicas e que sustentam a teoria das representações.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Org.) **Teoria das representações sociais: 50 anos.** Brasília, Distrito Federal: Technopolitik, 2014.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. In: **Em Aberto**, Brasília, Distrito Federal, ano 14, n. 61, jan./mar.1994.

_____. Histórias de vida de professores, formação e representações sociais: uma proposta de articulação. **Revista de Educação Pública,** Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 81-101, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2089> Acesso em: 9 ago. 2018.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **The social construction of reality.** Nueva York: Doubleday & Company, 1966.

LIMA, R. C. P.; CAMPOS, P. H. F. Núcleo figurativo da representação social: contribuições para educação**. Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 36, p. 01-22, 2020.

CAMPOS, P. H. F. LOUREIRO, M. S. **Representações Sociais e práticas**

educativas. Goiânia: Editora da UCG, 2003.

GILLY, M. La représentation de l'élève par à l'école primaire: aspectos liés au sexe de l'élève e au sexe de enseignant. **Psycologie Française**, n. 19, p. 127-150, 1974.

_____. **Maître-élève. Roles institutionnels et representations.** Paris: PUF, 1980.

_____. Psychologie de l'education: discipline appliquee ou fondamentale**? Bulletin de Psychologie**. v. 35, n.1-5, p.3-9. nov./dec., 1981-1982.

_____. Psycosociologie de l'education. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). **Psychologie sociale.** Paris: PUF, p. 473-494, 1984.

GORIN, M. **À l'école du groupe: heurs et malheurs d'une innovation éducative.** Paris: Dunod, 1980.

GUARESCHI. P. A. Representações Sociais: Alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO-SCHOLZE, C. **Novas Contribuições para a Teorização e Pesquisa em Representação Social.** Florianópolis: Coletâneas da ANPEPP 10, 1996.

_____. Representações sociais: avanços teóricos e epistemológicos. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, vol. 8, n.3, p. 249-256, dez. 2000.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais.** 8. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoria. In. MOSCOVICI, S. **Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales.** Publisher: Paidos, 1986.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 17- 44, 2001.

_____. Représentation sociale. In MESURE, S.; SAVIDAN, P. (Eds.). **Le dictionnaire des sciences humaines**. Paris: PUF, p. 1003-1005, 2006.

_____. Ponto de Vista: Sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, vol. 19, n. 1, 19-26, 2011.

_____. About the impact of the Theory of Social Representations. In PERMANADELI, R.; JODELET, D.; SUGIMAN, T. (Eds.). **Alternative production of knowledge and social representations.** Jakarta, University of Indonesia Press, p. 3-15, 2012.

_____. La noción de lo común y las representaciones sociales. In Seidmann, S.; PIEVI, N. (Eds.). Identidades y conflictos sociales. Aportes y desafíos de la investigación sobre representaciones sociales. Ed. de Belgrano: Buenos Aires. p. 612-629, 2019.

MAZZOTTI, T. B. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas.** Goiânia: Universidade Católica de Goiânia, p. 89-102, 2003.

_____. Núcleo figurativo, themata ou metáforas? **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 14/15, n.14-15, p. 105-114, 2002.

_____. A exposição do implícito nas representações sociais. In: VI Simpósio Estadual de Representações Sociais e Educação, e I Simpósio Internacional de Representações Sociais, Educação e Subjetividade, I. Anais [...], Salvador, 2016. p. 1-13.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public.** Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

_____. **La psychanalyse, son image et son public.** Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

_____. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____ . **A Psicanálise, sua imagem e seu público.** Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

PERRET-CLERMONT, A. N. **Vers l'approche des relations entre l'enfant, l'école et la vie sociale à travers l'étude de la communication.** Cahiers de la Section des Sciences de l'Education: Université de Genéve, v. 2, p. 3-14, 1976.

_____. Recherche en psychologie sociale expérimentale et activité éducative. **Revue Française de Pédagogie,** vol. 53, p. 30-38, 1980.

_____. Approches psychosociologiques de l'apprentissage en situation collective. **Dossiers de Psychologie**, vol. 12, p. 1-32, 1981.

SOUSA, C. P. Estudos de representações sociais em educação. **Psicologia da Educação:** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: EDUC, n. 1, p. 285- 323, dez. 2002.

SOUSA, C. P.; PARDAL, L. A.; VILLAS BÔAS, L. P. S. (Org.). **Representações sociais sobre o trabalho docente: um estudo longitudinal sobre a constituição da profissionalidade docente de estudantes de educação**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.

_____. Apresentação do estudo: representações sociais sobre o trabalho docente.

In: SOUSA, C. P.; PARDAL, L. A.; VILLAS BÔAS, L. P. S. (Org.). **Representações sociais sobre o trabalho docente.** Aveiro: Universidade de Aveiro, v. 1, p. 15-30, 2009.

25.5.66 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ENFOQUE TÉCNICO, METODOLÓGICO E EPISTEMOLÓGICO

Adriana Giarola Vilamaior[3420]

Vânia Maria de Oliveira Vieira[3421]

RESUMO

As representações sociais trazem grandes contribuições para análise de mecanismos que interferem no processo educativo, pois lançam mão das relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e também por influenciarem na orientação de condutas e práticas sociais. O objetivo do artigo foi descrever os níveis técnicos, metodológicos e epistemológicos das teses e dissertações em Educação que utilizaram em seus estudos as representações sociais. Para isto, foi feita uma pesquisa com descritores específicos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que resultou na seleção de 5 (cinco) teses e 8 (oito) dissertações. Estas pesquisas foram analisadas tendo em vista o enfoque técnico, metodológico e epistemológico. As tendências epistemológicas apresentadas nos trabalhos foi sobre a epistemologia da Teoria das Representações Sociais. Já no nível técnico, observou se a maior utilização da entrevista, questionário e TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras) para a coleta dos dados. Quanto às análises, a maioria das pesquisas contou com a análise de conteúdo e a utilização de softwares, tais como EVOC (Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations), SPSS Statistic. Além disso, no nível metodológico foi indicado a importância da contextualização do objeto de estudo, obtido pelos instrumentos do nível técnico adequado.

Palavras-Chave: Teoria das Representações, Epistemologia, Instrumentos.

1 INTRODUÇÃO

A Teoria das Representações Sociais foi elaborada por Moscovici em 1961, com o objetivo "de entender como as pessoas se relacionam com um dado objeto para então compreender a posição deste na realidade social" (BONA, 2014 p. 25). Moscovici (2003) mostra que a Teoria das Representações Sociais leva em consideração a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos que podem ser estranhos e imprevisíveis.

A transversalidade dos vários campos conceituais da teoria abriu portas para várias pesquisas, propondo um quadro conceitual flexível, passível de se adaptar a variadas problemáticas (BONA, 2014). Alves-Mazzotti (1994) ressalta que as representações sociais trazem grandes contribuições para análise de mecanismos

[3420] Doutoranda em Educação. Universidade de Uberaba e Instituto Federal Minas Gerias /campus Bambuí. adriana.vilamaior@ifmg.edu.br.
[3421] Doutora em Educação. Universidade de Uberaba. vania.vieira@uniube.br.

que interferem no processo educativo, pois lançam mão das relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e também por influenciarem na orientação de condutas e práticas sociais.

Sánchez Gamboa (2006) mostra a importância da definição clara dos métodos e epistemologia para garantir a qualidade das pesquisas. O autor afirma que a definição das técnicas, instrumento e procedimentos são partes do método científico, mas não são o todo. É fundamental o apoio da Teoria do conhecimento para afirmar a Teoria da Ciência, explicitar a concepção de objeto, sujeito e suas possíveis inter-relações. Sánchez Gamboa (2006) propõe um esquema paradigmático que proporciona ao pesquisador da educação conhecer as concepções epistemológicas e não se ater aos modismos dos métodos.

Diante disso, o artigo propôs descrever os níveis técnicos, metodológicos e epistemológicos das teses e dissertações em Educação que utilizaram em seus estudos teoria das representações sociais. O intuito é entender as possibilidades do esquema paradigmático das pesquisas sobre representações sociais em Educação.

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais são um reflexo dos processos sociais que fazem parte de uma unidade social. Descrever o mundo socialmente construído na perspectiva de grupos diferenciados pelas suas posições e ações, sobre um objeto social particular é o objetivo da Teoria das Representações Sociais. Em suma, as representações sociais “são uma maneira de interpretar e de pensar nossa realidade cotidiana, uma forma de conhecimento social” (JODELET, 2008, p.366).

Para entender a forma de conhecer e interpretar a representação social, é preciso se atentar aos mecanismos de formação das representações - processos de pensamento baseados na memória (objetivação) e em conclusões passadas (ancoragem), que são processos cognitivos, concomitantes e inter-relacionados (MOSCOVICI, 2003).

A Teoria das Representações Sociais se desdobra em 3 abordagens ao longo das realizações de pesquisas selecionadas, que são a abordagem culturalista, cultivada por Denise Jodelet; a abordagem sociológica, que tem como referência

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Willen Doise; e, por fim, a abordagem estruturalista, representada por Jean Claude Abric (SÁ, 1998).

2.1 Representações sociais e epistemologia

Camargos (2016) em seu artigo apresenta três pontos críticos da teoria das representações sociais quanto à epistemologia que foram discutidos por Sérgio Moscovici e Denise Jodelet no seminário "Epistemologias e Representações Sociais" em 1994.

Segundo Camargos (2016, p.5), "o primeiro ponto refere-se ao problema da racionalidade e irracionalidade do conhecimento social, indicando a centralidade das crenças sociais". O modelo cientificista considerava o conhecimento do senso comum como inválido, inconsistente e inferior ao conhecimento científico. Para as representações sociais, os leigos são pessoas ativas, motivadas e interessadas, que formam uma sociedade que pensa.

O segundo ponto está no "problema da discursividade e da linguagem, como limitadores do entendimento das interações sociais e da comunicação" (CAMARGOS, 2016, p.5). Enquanto nas teorias precursoras o sujeito era o indivíduo, para as representações sociais o sujeito é o grupo e as suas interações sociais.

O terceiro ponto exposto por Camargos (2016) foi a valorização de Moscovici de um ecletismo teórico e metodológico no paradigma das representações sociais.

Observa-se que Moscovici (2003) já afirmava a não compatibilidade das representações sociais com a concepção positivista. Pois rompe com o paradigma dicotômico do positivismo que opunham sujeito e objeto, interno e externo. Também não é congruente com as ideias do determinismo materialista e do behaviorismo que estabelece hierarquia entre conhecimento e crença (CAMARGO, 2016). Também corrobora o movimento anticartesiano de Durkheim, pois não separa a realidade da representação, assegura a coexistência do sujeito e do sistema.

3 METODOLOGIA

Para o alcance do objetivo deste estudo, caracterizado por pesquisa qualitativa, descritiva e de cunho bibliográfico, analisamos 13 pesquisas selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para esta seleção utilizamos os descritores: Representações Sociais, no plural e singular, epistemologia e epistemológico, inseridos na "Área do Conhecimento: Ciências Humanas – Educação".

Diante destes descritores, foram selecionadas 7 (sete) teses e 15 dissertações. Porém houveram dissertações e teses que não trataram diretamente da Teoria das Representações Sociais, constando como títulos da bibliografia ou contendo apenas um dos termos representações ou sociais. Outras não foi possível acessar o arquivo. Sendo assim, foram pesquisadas 8 (oito) dissertações e 5 (cinco) teses. O Quadro 1 apresenta informações sobre as pesquisas selecionadas:

Quadro 1 – Teses e Dissertações selecionadas BDTD.

	Autor e Ano	Tipo
1	Oliveira (2016)	Dissertação
2	Santos (2013)	Dissertação
3	Ferreira (2014)	Dissertação
4	Braz (2009)	Dissertação
5	Carvalho (2016)	Dissertação
6	Severo (2012)	Dissertação
7	Silva Júnior (2006)	Dissertação
8	Almeida (2016)	Dissertação
9	Albuquerque (2005)	Tese
10	Serpe (2015)	Tese
11	Marangoni (2017)	Tese
12	Nóbrega (2017)	Tese
13	Braz (2013)	Tese

Fonte: Elaborada pelas autoras

Neste trabalho, estudou-se os níveis técnicos, metodológicos e epistemológicos das produções científica em Educação de acordo com o esquema paradigmático proposto por Sánchez Gamboa (2006).

O nível técnico consiste na definição dos instrumentos e passos em que são coletados e tratados os registros, os documentos e as informações sobre a realidade investigada. O nível metodológico fundamenta as técnicas utilizadas e que articula, de forma lógica, os outros níveis teóricos, epistemológicos e os pressupostos filosóficos. Neste nível são definidos a abordagem e os processos da pesquisa, como acontecerá o conhecimento do objeto, a delimitação do todo e/ou das suas partes. No nível epistemológico, ocorre a definição da concepção de Causalidade, de Validação e dos Critérios de cientificidade (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006).

4 RESULTADOS

Os resultados serão apresentados a partir da análise dos níveis do esquema paradigmático. Embora entendemos que os níveis são interligadas, por questões didáticas e para melhor entendimento serão descritos separadamente.

Com relação ao nível epistemológico observamos que duas pesquisas, mesmo com a utilização do descritor epistemologia ou epistemológico, não tratavam dessa temática. A palavra epistemológico aparecia apenas nas referências, por isso não foram consideradas. A tabela 01 apresenta, resumidamente a descrição deste nível.

Tabela 1 – Descrição nível epistemológico

Nível epistemológico	Pesquisas	Teses	Dissertações
Epistemologia das Teoria das Representações Sociais	6	4	2
Epistemologia das Teoria das Representações Sociais e Epistemologia Genética de Piaget	3	1	2
Epistemologia das Teoria das Representações Sociais e perfil epistemológico do tempo de Bachelard	1		1
Epistemologia das Teoria das Representações Sociais e Epistemologia da Pedagogia Histórico	1		1
Não Trata	2		2

Fonte: Elaborada pelas autoras

Observamos que foi utilizado pela maioria dos trabalhos pesquisados a epistemologia da Teoria das Representações Sociais, ou seja, a causalidade foi descrita pelo aspecto teórico-metodológico. É importante entender que Moscovici (2003) faz críticas quanto as concepções anteriores a sua proposta da Teoria das Representações Sociais, sendo assim, propôs reflexões diferentes sobre os indivíduos e grupos sociais.

Assim como os autores da Teoria das Representações Sociais mostram que é importante o entendimento e a relação com outros aspectos teóricos, também foi observado nos trabalhos estudados, a combinação com a Epistemologia Genética de Piaget (SERPE, 2015; OLIVEIRA, 2016 e SANTOS, 2013), Epistemologia Genética de Bachelard (SILVA JÚNIOR, 2006) e com a Epistemologia da Pedagogia Histórico (SEVERO, 2012).

Importante destacar que apenas em uma pesquisa (BRAZ, 2009) foi dedicado um capítulo específico nomeado por "Definindo os Aportes teórico-epistemológicos", em que foi discutido o tema. Nos outros trabalhos a epistemologia foi mostrada junto com a apresentação da Teoria das Representações Sociais.

No que diz respeito ao nível técnico, 9 (nove) trabalhos utilizaram instrumentos quanti-qualitativo tanto para a coleta dos dados como para a análise e 4 pesquisas

tiveram cunho qualitativo. Como Moscovici (2003) afirmava, pode se perceber que as pesquisas que lançam mão da Teoria das Representações Sociais não tem compatibilidade com a concepção positivista, de cunho puramente quantitativo. O nível técnico, quanto à obtenção dos dados, foi resumido na Tabela 2:

Tabela 2 – Descrição Coleta de Dados

Coleta dos Dados	Pesquisas	Teses	Dissertações
Entrevista Semi-estruturada	7	2	5
Questionário	7	5	2
Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP	7	4	3
Procedimentos de Classificações Múltiplas – PCM	1		1
Entrevista Exploratória	1		1
Entrevista Aprofundamento	1		1
Observação	2	2	
Conversas Informais	1	1	
Análise Documental	3	3	
Memoriais Temáticos	1	1	
Análise de Fotografia	1	1	
Pesquisa Etnográfica	1	1	
Método Clínico Piagetiano	1	1	
Grupo Focal	1	1	

Fonte: Elaborada pelas autoras

Pudemos observar que foram utilizados 14 instrumentos diferenciados para a coleta de dados nos trabalhos pesquisados, ressaltando a entrevista semiestruturada, o questionário e a TALP como formas de coleta de dados para as pesquisas.

A tese desenvolvida por Albuquerque (2005) foi a que mais utilizou instrumentos para coleta de dados: Observação, Conversas Informais, Análise Documental, Memoriais Temáticos, Análise de Fotografia, Entrevista Semiestruturada e Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP.

Ressaltamos que todos os trabalhos pesquisados utilizaram pelo menos dois instrumentos de coleta de dados, e que pelo menos um de cunho qualitativo, o que possibilita estudar as Representações Sociais.

Na Tabela 3 apresentamos a síntese dos instrumentos e dos softwares que foram utilizados para as análises dos dados:

Tabela 3 – Descrição Análise de Dados

Análise dos dados	Pesquisas	Teses	Dissertações
Análise de conteúdo	7	2	5
Análise das Metáforas	1		1
Técnica das triagens hierarquizadas sucessivas	1		1
Proposta Teórico Metodológica de Carvalho	1	1	
Softwares de Análise			
Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations – Evoc	3	1	2
Alceste	2		2

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

SPSS Statistics	4	1	3
Digital Voice Editor da Sony Corporation	1	1	

Fonte: Elaborada pelo autora

A maioria dos trabalhos utiliza a análise de conteúdo para entender os dados coletados. Alguns trabalhos utilizam de mais de uma forma de análise, porém alguns trabalhos não deixaram claro quais foram as formas utilizadas. Quanto aos softwares, são utilizados para dados qualitativos o Spss Statistics; o Evoc e Alceste para dados quanti qualitativos e o Digital Voice Editor da Sony Corporation é usado na transcrição de entrevistas.

O trabalho que mais lançou mão de instrumentos para a análise foi a dissertação de Santos (2013). Este autor utilizou: Análise de conteúdo, Análise das Metáforas, Técnica das triagens hierarquizadas sucessivas e dos softwares Evoc, SPSS Statistics, Digital Voice Editor da Sony Corporation.

Observamos também que no nível técnico as pesquisas estão de acordo com o ecletismo teórico e metodológico proposto por Moscovici apresentado no trabalho de Camargos (2016).

Por fim, no nível metodológico, pudemos verificar que a maioria dos trabalhos fez uma contextualização dos objetos estudados e sua relação com o sujeito. Esta foi feita para justificar a importância do contexto para as pesquisas.

Santos (2013), Alburquerque (2005), Carvalho (2016) e Nóbrega (2017) mostraram uma contextualização baseada em dados censitário do município, das escolas e da população, dados de conselhos profissionais ou dados de trajetória escolar dos participantes.

Já Severo (2013) e Braz (2012) fizeram uma análise do contexto utilizando informações da Proposta Curricular de São Paulo e do Projeto Pedagógico de Curso, respectivamente.

Os estudos de Ferreira (2014) e Oliveira (2016) mostraram um impacto da pesquisa no contexto, propondo ao final do trabalho “Implicações Pedagógicas”, quando mostram características do ambiente além de propor formas diferentes que podem impactá-lo positivamente.

A pesquisa de Braz (2009) dedicou parte do capítulo da metodologia para descrever “Quem são as pessoas da pesquisa, participantes da etapa da Técnica da Associação Livre (AL)”. Já a dissertação de Almeida (2016), na apresentação do objeto de estudo traz o tópico “Desvelando o lócus da pesquisa”. Este tópico mostra

a perspectiva psicossocial, ou seja, uma abordagem que oferece um processo criativo e dialético entre percepção e o conceito do ambiente.

A tese de Serpe (2015) ao propor como coleta de dados a Pesquisa Etnográfica e o Método Clínico Piagetiano deixa claro o objetivo de compreender como os grupos se integram e de que forma acontece essa integração no contexto estudado. E este pode imergir entre os grupos sem alterar significativamente as relações internas do grupo.

Já Marangoni (2017, p. 94) propôs três concepções diferentes para estudar o mesmo fenômeno, no capítulo "Caracterização do contexto do campo: lugar ou não lugar?":

> [...] a "histórico-geográfica", baseada no estudo dos autores da área, outra "oficial", pela análise do discurso estatal, e, finalmente, uma última, a "do discurso da ação", decorrente do discurso dos gestores, no locus da pesquisa. Em um primeiro movimento, vamos tomar como referência esta ordenação cartesiana, porém, salientamos que a interpretação deste fenômeno requer ordenações que não nos permite delimitar fronteiras.

Nestas duas últimas pesquisa os autores deixam claro a inter-relação entre os níveis técnicos e metodológicos, conforme Sánchez Gamboa (2006) propõe em seu estudo, afirmando que o nível metodológico fundamenta as técnicas utilizadas e a articula, de forma lógica com as outras partes da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo foi descrever os níveis técnicos, metodológicos e epistemológicos das teses e dissertações em Educação que utilizaram em seus estudos as representações sociais, para entender as possibilidades do esquema paradigmático deste aspecto teórico-metodológico.

Foi possível observar que no nível epistemológico a maioria dos trabalhos utilizou-se da epistemologia da Teoria das Representações Sociais, indicando que o conhecimento do senso comum pode ser utilizado como ciência quando tratado de forma científica, ou seja, com a utilização correta de técnicas.

Para isso, pudemos observar uma defesa do pluralismo dos instrumentos de coleta e análise dos dados. Há uma predominância dos questionários, entrevistas e da TALP para a coleta. Mas estes podem ser analisados de várias formas, tais como, análise de conteúdo e de discurso, abrindo mão da facilidade dos softwares.

Mas para que a validade da pesquisa com a Teoria das Representações Sociais seja cientificamente comprovada, o nível técnico tem que estar alinhado com o nível metodológico, quando o contexto do objeto de estudo deve ser explicitado.

Como limitação do artigo, apontamos o tempo para execução e, portanto, a impossibilidade de analisar mais pesquisa, sem utilizar os descritores ligados a epistemologia e uma análise mais pormenorizada dos trabalhos. A intenção é de ampliação deste estudo, para que se aumente as possibilidades dos níveis estudados do esquema paradigmático de Sánchez Gamboa (2006) com pesquisas da Teoria das Representações Sociais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Lia Matos. **Habitus, representações sociais e construção identitária dos profesores de Maracanaú**. 2005. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

ALMEIDA, Carlineide Justina da Silva. **Representação social de professores da educação infantil de Angicos/RN sobre formação continuada**. 2016. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, ano14, n.16, jan./mar. 1994.
BONA, Viviane de. **Representações Sociais de Autonomia e o Uso das Tecnologias na Prática Docente.** 2014. Tese (Doutorado – Programa de Pós Graduação em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BRAZ, Márcia Cristina Dantas Leite. **Como vão se formando os professores em física e química: embates entre o ser, o ter e o fazer na formação de licenciandos da UFRN sob a perspectiva da teoria das representações sociais**. 2009. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

BRAZ, Márcia Cristina Dantas Leite. **Mecanismos sócio-genéticos da representação social de trabalho docente por grupos de licenciandos de física e de química da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. 2013. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

CAMARGO, Brigido Vizeu. Um primeiro estudo histórico e conceitual do seminário “Epistemologia e representações sociais”, conduzido por Serge Moscovici e Denise Jodelet em 1994. **Psicologia e Saber Social**, 2016, 5(1), 5-17.

CARVALHO, Maria Angélica Nastri de. **Representações sociais dos professores de geografia a respeito de sua formação inicial**. 2016. 218 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

FERREIRA, Adriano Charles. **Tema Quente, Cabeça Fria: Representações Sociais da Indisciplina Escolar pelos Alunos Concluintes do Ensino Fundamental**. 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2014.

JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. **Psychologie Sociale.** 3.ed. Paris: PUF, 2008.

MARANGONI, Ricardo Alexandre. **O Nome e seus Desafios**: representações sociais do diretor/gestor escolar acerca do seu agir profissional. 2017. Tese (Educação) - Universidade Metodista de Sao Paulo, 161 p.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓBREGA, Danielle Oliveira da. **Representações sociais de psicólogo**: imagens em movimento na formação profissional. 2017. 441f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

OLIVEIRA, Vânia de. **Representações Sociais da Família sobre O Desenvolvimento Moral de Crianças e Adolescentes na Perspectiva da Educação.** 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2016.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUerj, 1998. 110p.
SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Campinas, 2006.

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos. **Representações Sociais de Professores do Ensino Básico sobre a Indisciplina Escolar**. 2011-2013, 317 leaves. 2013. 331 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2013.

SERPE, Bernadete Machado. **Educação, Escola e Instituições de Contraturno Social na Cidade de Ponta Grossa**: entrecruzamentos de valores e representações por diferentes vozes. 2015. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2015.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **A Significação da Pedagogia**: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de pedagogos. 2012. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SILVA JÚNIOR, Adahir Gonzaga da. **Representação social do conceito de tempo nos licenciandos da UFRPE**. 2006. 100 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

25.5.67 TERMINOLOGIAS AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOCIAL NOS EDITAIS DE CONCURSO PÚBLICO NAS REGIÕES METROPOLITANAS DO PARANÁ: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DE PIERRE BOURDIEU

Gládis Goetê Azambuja[3422]

RESUMO

O presente trabalho está inserido no debate da carreira de Educadores Sociais que está em processo de regulamentação no Brasil, para tanto, o problema deste constitui-se em discutir como os Educadores Sociais são definidos nos municípios das Regiões Metropolitanas do Paraná, tomando a nomenclatura nos editais dos concursos públicos. Para isso temos por objetivo analisar as terminologias solicitadas referindo-se aos Educadores Sociais nos editais a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu notadamente nos conceitos de habitus, campo, capital e estratégia, assim como nos aportes da Pedagogia Social. Destacamos que o recorte para análise dos editais foram entre os anos de 2009 e 2019, sendo esses os anos do primeiro e último edital localizado nos sites dos municípios ou de divulgação de concursos. Em termos específicos, é possível afirmar que: 1) em 49,19% dos editais é designada a terminologia Educador Social e em 51,81% dos casos aparecem diversas outras denominações. De modo geral, o percurso analítico permitiu avaliar as permanências dos habitus que se constituíram ao longo da história da Educação Social, mas possibilitou também perceber certas rupturas a qual se ampara na legitimidades das ações dos Educadores Sociais bem como, da espera do reconhecimento da profissão como também de sua normatização que está em trâmite desde o ano de 2009.

Palavras-chave: Educadores Sociais. Educação Social. Pedagogia Social. Habitus. Campo.

1 INTRODUÇÃO

O referente texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, perfazendo a linha de História e Política Educacionais. O objeto deste texto se inscreve no campo da Pedagogia Social e Educação Social.

A definição desse recorte ocorreu devido ao crescimento populacional e do processo de urbanização do estado, motivos esses para a organização das regiões metropolitanas. Ao percebermos esses aspectos, optamos pelo recorte nas oito regiões metropolitanas do Paraná: Região Metropolitana de Apucarana, Região Metropolitana de Campo Mourão, Região Metropolitana de Cascavel, Região Metropolitana de Curitiba, Região Metropolitana de Londrina, Região Metropolitana de Maringá, Região Metropolitana de Toledo e Região Metropolitana de Umuarama.

Assim sendo, o problema deste trabalho constitui-se em discutir como os Educadores Sociais são definidos nos municípios dessas regiões metropolitanas,

[3422] Mestre em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, ggoete@hotmail.com.

tomando a nomenclatura nos editais dos concursos públicos. Para isso temos por objetivo analisar as terminologias solicitadas referindo-se ao Educadores Sociais nos editais a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu.

Destacamos que o recorte para análise dos editais foram entre os anos de 2009 e 2019, não ocorrendo de modo estipulado anteriormente mas, sendo esses os anos do primeiro e último edital localizado nos sites dos municípios ou de divulgação de concursos.

O recorte de análise deste trabalho inscreve-se no âmbito do debate da carreira de Educadores Sociais que está em processo de regulamentação no Brasil, estando em trâmite no Projeto de Lei Nº 2941/2019, mas que não será tratado neste texto especificamente. Dessa forma notadamente, a profissão ocorre mesmo sem formação específica regulamentada.

Neste sentido, defendemos a ideia da sua regulamentação, uma vez que se deseja a valorização da área da Pedagogia Social e do profissional da Educação Social. Para Bauli (2018, p. 104):

> O Educador Social é recrutado no mercado de trabalho para educar pessoas, desenvolvendo sua atividade ao longo de toda a vida dos destinatários, em todos os espaços e relações, encontrando na estrutura da assistência social, já institucionalizada pelo Estado, um meio que carece das atividades e habilidades que este profissional detém.

Assim sendo, percebemos que os caminhos percorridos na prática da profissão contribui para o fator de reconhecimento da profissão, visto que os Educadores Sociais percorrem por diferentes espaços e atuam com diferentes grupos de pessoas.

Os dados selecionados para a pesquisa, nos dão um panorama de como vem acontecendo a profissão nas Regiões Metropolitanas do Paraná, a qual buscou-se encontrar uma terminologia que se enquadrasse no perfil da Educação Social e Pedagogia Social, este assim, era selecionado a análise.

A seguir, trataremos da contribuição da teoria de Pierre Bourdieu como método de análise da categoria exigido à atuação dos Educadores Sociais nos editais de concurso; e das terminologias solicitadas referindo-se ao Educadores Sociais.

2 DESENVOLVIMENTO

A teoria de Bourdieu, apresenta um conjunto de conceitos que são interdependentes, especialmente no nosso caso as noções de campo, habitus, capital

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

e estratégia. Sua obra pode ser entendida como uma teoria das estruturas sociais e das ações dos indivíduos nos diferentes campos a qual podem pertencer. Privilegiamos esses conceitos, pois se mostram importantes para problematizar o campo da Educação Social e Pedagogia.

Em "O poder simbólico", o autor nos apresenta o que seria habitus, ao dizer que "assim como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o habitus, a hexix, indica a disposição incorporada, quase postural [...]" (BOURDIEU, 2002, p. 61). Os sujeitos portanto o incorporam e o desenvolvem por toda sua vida, intensificando, transformando, mediante os espaços, campos e interesses em que transitam.

Podemos dizer que habitus é um conjunto de atitudes, reações incorporadas pelos sujeitos dentro de sua vivência na sociedade. O habitus pode ser durável, mas no movimento de múltiplas relações pode sofrer transformações, num jogo complexo e permanente entre as estruturas estruturadas e as estruturas estruturantes, redirecionando as próprias práticas sociais. Neste contexto, conforme o sujeito percorra outros campos, outros habitus serão incorporados, pois cada campo específico possui suas próprias regras, fazendo-se necessários outras representações, buscando outras ações.

O conceito de habitus remete à noção de campo. Este na teoria bourdieusiana, refere-se a espaços de posições sociais, onde se produz algo que é classificado, consumido. Dentro desse campo ocorrem determinadas lutas pelo controle e pela própria dominação, sobretudo pelo direito legítimo de classificar e hierarquizar os bens produzidos. Segundo Bourdieu (2003, p. 11), "o 'campo' é este território. Lugar hierarquizado, estruturado segundo uma determinada lógica de interesses, nele se agrupa, interage, se complementa e entra em conflito um grupo de específico de atores". Em entrevista, realizada em Paris no ano de 1985, traduzida para o português em 2004, Bourdieu afirma:

> Nesse sentido, se eu gostasse do jogo dos rótulos, que é muito praticado no campo intelectual desde que certos filósofos introduziram nele as modas e os modelos do campo artístico, eu diria que tento elaborar um estruturalismo genético: a análise das estruturas objetivas – as estruturas dos campos – é inseparável da análise de gênese, nos indivíduos biológicos, das estruturas mentais (que são em parte produto da incorporação das estruturas sociais) e da social, bem como os grupos que nele se distribuem, são produtos de lutas históricas (nas quais os agentes se comprometem em função de sua posição no espaço social e das estruturas mentais através das quais eles apreendem esse espaço). (BOURDIEU, 2004, p. 26).

Nesse sentido que percebemos com a Educação Social e Pedagogia Social foram demarcando seu campo,bem como alguns habitus na qual encontramos em nosso objeto de pesquisa, obtento também lutas por certo controle, seja pautado no campo prático como no campo teórioc, o que reflete diretamente na tramitação legal da profissão..

O ponto de partida para o recorte desta pesquisa, como já mecionado anteriormente, se deu pelas regiões metropolitanas do estado do Paraná, totalizando oito regiões. Essas, abarcam cento e noventa e dois municípios, de um total de trezentos e noventa e nove, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Durante as buscas pelos editais, encontramos diferentes nomenclaturas para o profissional da Educação Social. Ao todo somamos cinquenta e um editais. É importante registrar que em um único edital, localizamos duas ou mais funções que compreendem a Educação Social, resultando em sessenta e uma análises. Essas análises compreendem cento e noventa e dois municípios, de um total de trezentos e noventa e nove, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou seja, 48,12% dos municípios paranaenses estão estruturados em regiões metropolitanas, e aqui, destacaremos as terminologias que encontramos para o profissional da Educação Social. A seguir, destacamos todas as terminologias encontradas:

Gráfico 1 - Terminologias encontradas nas Regiões Metropolitanas do Paraná

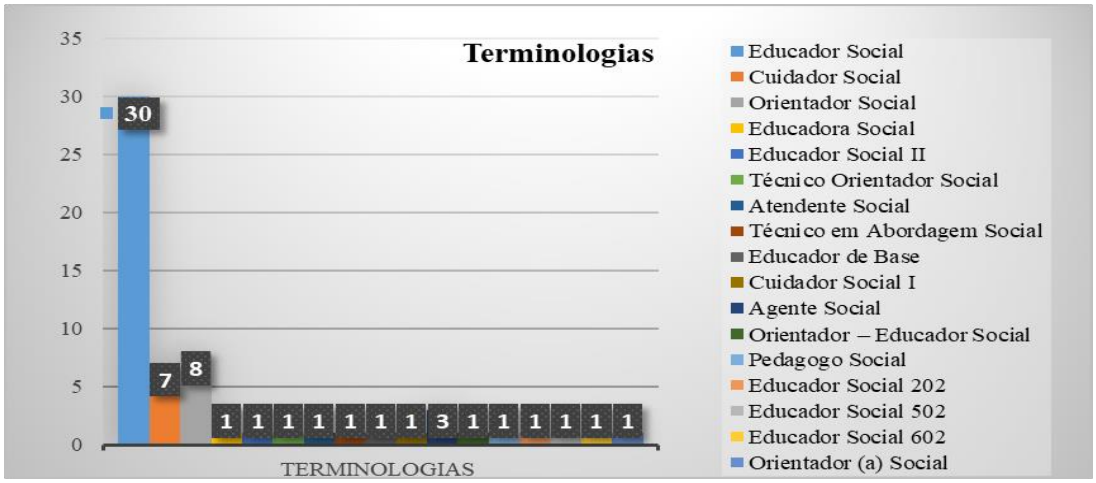

Fonte: A autora, com base nos editais de todas as Regiões Metropolitanas do Paraná

Notamos que nas Regiões Metropolitanas do Paraná, há uma preponderância da terminologia de Educador Social, mas é necessário pensarmos a distinção de

profissão e ocupação para entendermos sobre a terminologia Educador Social, principalmente para analisarmos como os editais apresentam a mesma. Bauli (2018, p. 46) discorre que:

> Ocupação significa uma atividade, serviço, trabalho intelectual ou manual que é desenvolvida por uma pessoa. É o que ela faz no dia-a-dia. Profissão é uma habilitação que se tem a partir de conhecimentos adquiridos, que possibilita o exercício de uma atividade, que pode ou não ser a ocupação dessa pessoa. Um profissional pode, portanto, se ocupar de atividades diferentes da sua área de formação profissional.

Desse modo, todos os seres humanos podem desenvolver ocupação e profissão. Entendemos que quem trabalha com a Educação Social desenvolve uma profissão, uma vez que faz-se necessário ter conhecimentos e habilidades próprias para a realização da sua função. Para tanto, é necessário que ocorra a normatização da profissão, que os ampare legalmente, com requisito mínimo de formação, base salarial, reconhecimento e legitimidade assim como inúmeras outras profissões.

Não nos parece tão problemática a situação de encontrarmos diferentes terminologias, contudo nas descrições dos editais, somado, por exemplo, com as atribuições e escolarização descritas, notamos a desvalorização profissional que além de refletir a necessidade de sua normatização, demonstra quão, muitas vezes em termos simplistas, como uma profissão pautada apenas no assistencialismo.

As autoras Müller; Moura; Natali e Souza (2010, p. 449-450) revelam que:

> A luta pela educação social neste momento no Brasil visa à formulação e implementação de políticas públicas que garantam o fortalecimento e a qualidade da ação educativa fora do ambiente escolar. Para tanto, a formação dos profissionais para trabalhar com crianças em espaços não-escolares é imprescindível, bem como a legalização de sua profissão, objetivando proteger os educadores sociais com direitos trabalhistas. Assim, é necessária a responsabilização do Estado pela educação social da mesma forma que ocorre com a educação escolar, objetivando inserir as práticas da educação social na esfera das políticas públicas.

Passados dez anos desta publicação, mesmo com discussões, eventos, projeto de lei sendo organizado em nosso país, notamos quão difícil é legitimar uma área teórico-prática. Quais são, nesse sentido, as lutas, os habitus e em quais campos ocorrem essas disputas? Essa ideia de representações e práticas da Educação Social remete ao que Pierre Bourdieu expõe (2003, p. 54):

> O habitus está no princípio de encadeamento das “ações” que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o

> produto de uma verdadeira intenção estratégica (o que suporia, por exemplo, que elas fossem apreendidas como uma estratégia entre outras possíveis). Se não se pode negar que as respostas do habitus sejam acompanhadas de um cálculo estratégico tendendo a realizar sob o modo quase consciente a operação que o habitus realiza num outro modo (um cálculo das probabilidades que suponham a transformação do efeito passado em futuro esperado), resta que elas se definem em primeiro lugar em relação a um campo de potencialidades objetivas, imediatamente inscritas no presente, coisas a fazer ou a não fazer, a dizer ou a não dizer, em relação a um a vir que, ao contrário do futuro como "absoluta possibilidade" [...] (Grifo do autor).

Definir a terminologia que mais se enquadra ao profissional da Educação Social é entender que muitas vezes encontramos uma denominação, ora mais próxima à Educação, ora mais próxima a área da Assistência Social, o que demonstra pouco entendimento sobre a área da Pedagogia Social e Educação Social mesmo tendo avançado as pesquisas na área. Demarcar o campo teórico da Pedagogia Social e as práticas que Educação Social realiza, é entender que estas já ocorrem por muito tempo, não só no Brasil, como em outros países (Azambuja, 2020). Fazer esse movimento de demarcação é também pensar em estratégias, para usar a acepção bourdieusiana:

> A noção de estratégia é o instrumento de uma ruptura com o ponto de vista objetivista e com a ação sem agente que o estruturalismo supõe (recorrendo, por exemplo, à noção de inconsciente). [...] Ela é produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais, em particular no caso de Cabília e outros lugares com certeza, dos jogos infantis. (BOURDIEU, 2004, p. 81).

Essas estratégias, portanto, podem ocorrer de modo claro, demonstrando as lutas que nela podem acontecer entre os agentes participantes, ou de modo velado, priorizando determinados grupos, pontos de vista. Nesta direção, dentro do campo da Educação Social e Pedagogia Social, partindo das estratégias, seja de qual grupo for, é que se busca a autonomia da área. Nos editais, percebemos a forte relação com as áreas de Serviço Social e Educação, indicando que ambas podem somar à Educação Social, mas não ser sua totalidade.

Ligado a isso, podemos pensar a representação da profissão, do seu capital simbólico, haja vista que todas as profissões assim possuem. Nesse sentido, Bourdieu (1998, p. 7) respondendo sobre "pessoas a quem a mídia não dá a palavra: jovens de subúrbios carentes, pequenos agricultores, trabalhadores sociais", salienta:

> Na pesquisa que fizemos sobre o sofrimento social, encontramos muitas pessoas que, como esse diretor de escola, estão mergulhadas nas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> contradições do mundo social, vividas sob a forma de dramas pessoais. Também poderia citar o chefe de um programa, encarregado de coordenar todas as ações num "subúrbio difícil" de uma cidadezinha do norte da França. Ele enfrenta contradições que são o limite extremo daquelas que vivem todos os chamados "trabalhadores sociais": assistentes sociais, educadores, magistrados e também, cada vez mais, docentes e professores primários. Eles constituem o que eu chamo de mão esquerda do Estado, o conjunto dos agentes dos ministérios ditos "gastadores", que são o vestígio, no seio do Estado, das lutas sociais do passado. Eles se opõem ao Estado da mão direita, aos burocratas do ministério das Finanças, dos bancos públicos ou privados e dos gabinetes ministeriais. Muitos movimentos sociais a que assistimos (e assistiremos) exprimem a revolta da pequena nobreza contra a grande nobreza do Estado. (BOURDIEU,1998, p. 7).

Junto ao que Bourdieu coloca como “contradição” é que percebemos a necessidade da superação das inconsistências na representação da profissão junto ao Estado e ao espaço social da mesma. Fato esse que diretamente reflete nas ações e nos modos de se fazer a profissão da Educação Social, como no debate em torno da formação necessária, que também é pauta inserida na discussão do projeto de lei.

A seguir, passaremos para as conclusões a respeito das terminologias encontradas nos editais e suas problematizações no contexto da Pedagogia Social e Educação Social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo analisar as terminologias solicitadas referindo-se ao Educadores Sociais nos editais a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu nas oito regiões metropolitanas do Paraná, cujo recorte se circunscreve entre 2009 e 2019 em razão dos editais encontrados nos portais dos municípios destinados a concurso ao cargo dos Educadores Sociais. Do ponto de vista teórico, apoiou-se na teoria dos campos de Pierre Bourdieu, notadamente nos conceitos de habitus, campo, capital e estratégia, assim como nos aportes da Pedagogia Social e Educação Social.

Quanto às terminologias encontradas nas sessenta e uma análises, trinta dessas são Educador Social, isto é, constitui o equivalente a 49,19%, sendo a Região Metropolitana de Curitiba a que mais a utilizou. Em contrapartida, é importante mencionar que em 51,81% dos casos se definem diferentes terminologias, sendo a Região Metropolitana de Londrina a que mais apresentou variedade de termos para qualificar o profissional da Educação Social. Esses dados reiteram uma tendência observada nos estudos que tratam da história da Educação Social no Brasil, assim

como nos movimentos acadêmico-políticos que debatem a necessidade de uma regulamentação dessa profissão.

De um lado, percebe-se uma continuidade do habitus incorporado, seja nas práticas, seja nas políticas que se materializam nos editais de contratação desses profissionais, como também das relações com as áreas da Educação e Serviço Social e suas legislações. De outro, nota-se algum tipo de ruptura tanto nas normatizações já existentes, como naquelas que definem princípios de proteção e educação dos grupos em situação de vulnerabilidade.

O conjunto de categorias que compuseram nossa análise permitiu avaliar as permanências dos habitus que se constituíram ao longo da história da Educação Social, reiterando uma visão de que esse tipo de atendimento ainda mantém alguma relação com a antiga visão assistencialista, compensatória, voluntarista.

Os aspectos que mencionamos constituem os elementos específicos de um campo, isto é, as forças e as lutas de um espaço social. O primeiro diz respeito ao habitus incorporado, ao que se tornou gerador de representações e práticas no campo da Educação Social. O outro consiste nas estratégias empregadas pelas instituições e pelos agentes a fim de promover certas mudanças no âmbito das razões práticas, especialmente as lutas que resultaram nas legislações com caráter mais social ou educativo e menos coercitivo, como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) em relação ao Código de Menores (1979), assim como as fortes mobilizações dos Educadores Sociais e dos pesquisadores do campo da Pedagogia Social que reforçam a importância das práticas já existentes somadas ao seu reconhecimento.

Por fim, entendemos que as práticas desenvolvidas pela Educação Social, campo prático, somadas a Pedagogia Social, campo teórico, subsidiam o que vem acontecendo nas Regiões Metropolitanas do Paraná, mas, o reconhecimento legal da profissão, está ao aguardo da finalização de seu trâmite legal que há onze anos perpassa o debate político e também acadêmico junto aos grupos pertencentes a área. Colocamos ainda que, o aparato legal, além de definir sua terminologia, como já descrito no projeto de lei, afirmará o reconheciemento profissional, definirá uma formação mínima para o ingresso ao trabalho, a qual acreditamos ser a de Ensino Superior a que mais correspondem a área, como uma orientação a determinante

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

salarial, fator esse que também colabora com o caráter simbólico da profissão, promovendo o iinteresse pela mesma.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Gládis Goetê. **Educadores Sociais nos municípios das Regiões Metropolitanas do Paraná:** um olhar sob a perspectiva da Pedagogia Social Comparada (2009-2019). 2020. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

BAULI, R. A. **Educador Social no Brasil**: profissionalização e normatização. 2018, 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

BOURDIEU, P. A génese dos conceitos de habitus e campo. In: ____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 59-73.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d´água, 2003. p. 39-72.

BOURDIEU, P. Escritos de educação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: https://ibge.gov.br/. Acesso em: 03 jul. 3019.

MÜLLER, V. R.; MOURA, F.; NATALI, P. M.; SOUZA, C. R. T. A formação do profissional da educação social: espectros da realidade. In: XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL, 2010, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: 2010, p. 446-456. Disponível em: https://seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/M%C3%9CLLER-Ver%C3%B4nicaRegina3.pdf. Acesso em: 23 mai. 2020.

26. EIXO SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Coordenação:

Lindomar Wessler Boneti - PUCPR
Vanessa Campos de Lara JaKimiu - UNESPAR

26.1 DESCRIÇÃO DO EIXO SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Serão bem-vindos para a discussão neste eixo trabalhos acadêmicos resultados de pesquisas e/ou reflexão teórica a partir do olhar sociológico sobre a questão educacional desde as questões teóricas/epistemológicas à prática da ação educativa no âmbito do social, com especial atenção à complexidade deste social, as desigualdades e singularidades, o multiculturalismo, as diferenças, as questões étnicas e políticas etc. Também espera-se atenção ao campo clássico da sociologia da educação, o da institucionalização da educação, enfocando investigações e estudos teóricos sobre o papel do Estado, especialmente na contemporaneidade, as políticas educacionais e as suas repercussões no meio social. Bem-vinda também ao Eixo Sociologia da Educação a discussão sobre a presença no espaço escolar de conflitos originados no mundo social e as dificuldades encontradas pela escola no gerenciamento desta questão, assim como as recentes discussões políticas e sociais a respeito do Ensino Médio.

26.2 COMISSÃO CIENTÍFICA DO EIXO SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Cátia Corrêa Michalovicz - SEC/SC
Célia Souza da Costa - UNIFAP
Cleci Körbes - UFPR
Éder da Silva Silveira - UNISC
Gisele Adriana Maciel Pereira - UDESC
Lindomar Wessler Boneti - PUCPR
Luiz Belmiro Teixeira - ISPR
Maria de Lourdes Pinto de Almeida - UNOESC
Maria José M. Lourega Belli - UTFPR
Monica Ribeiro da Silva - UFPR
Nizan Pereira de Almeida - UFPR
Regina de Cássia Bergamaschi Bley - FESAR
Renata Peres Barbosa - UFPR
Sandra Maria Mattar Diaz - PUCPR
Sandra Regina de Oliveira - UEL
Vanessa Campos de Lara Jakimiu - Unespar

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

26.3 PALESTRAS EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

26.3.1 EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E DIREITOS HUMANOS: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO E COMO PRÁTICA POLÍTICA E SOCIAL DE HUMANIZAÇÃO – César Nunes

RESUMO

A presente discussão retoma a crítica histórica e política da organização da Educação e da Escola no Brasil, acentuando as bases da relação econômica e política que determinaram a concepção de Educação como privilégio ou como ilustração, distante da tradição moderna da Educação como base jurídica e social da cidadania. Aprofunda a identificação dos estigmas da relação escravocrata e de seus desdobramentos na cultura e na educação de natureza dominante. Analisa as matrizes da Educação Brasileira e seus determinantes políticos, filosóficos e pedagógicos, a partir de Ribeiro (1998), Romanelli (1994), Saviani (2009) e Sanfelice (2016). Aponta para dois projetos sociais e políticos em disputa na atualidade brasileira e seus respectivos projetos educacionais e pedagógicos: a Educação das Competências e Habilidades e a Educação como Direito e Humanização. Recupera as concepções e movimentos da proposição da Educação como marco neoliberal, na promulgação da LDBEN de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE de 2001), destacando sua filiação às reformas educacionais promovidas pelo Banco Mundial e pela OCDE. Destaca o protagonismo dos movimentos sociais e educacionais e suas articulações no encaminhamento de demandas na CONAE de 2010 e 2014 e na constituição das diretrizes curriculares nacionais até 2013, culminando na aprovação do Plano Nacional de Educação de 2014-2024 (Lei 13.005/2014), e o papel das organizações docentes. Aponta a pesquisa e a mobilização como mediações para a produção social de condições de trabalho e de efetivação dos direitos humanos, dos direitos sociais e econômicos. Analisa o fenômeno sanitário da pandemia da COVID 19 e suas contradições, potencialidades e possíveis superações, no campo da educação. Busca interpretar a atual legislação educacional (BNCC, 2017) e as políticas públicas educacionais recentes destacando o refluxo conservador em curso. Apresenta concepções para a compreensão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2009) e suas interfaces com as lutas atuais pela Educação como Direito. Apresenta as conceituações de “hominização” e de “humanização” articuladas à prática social da Educação e da Escola como Direitos e como Emancipação, na direção da produção política da Escola Socialmente Justa.

26.3.2 O PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE E SEUS DESAFIOS – Antonio Cabral Neto

RESUMO

A análise do tema relativo ao papel social da universidade e seus desafios requer, necessariamente, situá-lo no contexto social, procurando trazer a lume dimensões inerentes a essa instituição. Destaco que no atual contexto educacional se coloca como imperativo o debate concernente a adequação da universidade às diversas demandas postas pela sociedade. Essas demandas se apresentam, cada vez mais, complexas e se transformam continuamente e, nesse sentido, as universidades estão sendo instadas a responder por uma série de demandas e, por isso estão enfrentando a necessidade de construir novas respostas. É evidente que novas exigências são colocadas para as universidades e dentre elas situa-se a participação crescente dessa instituição na vida social. Destaca-se na análise que um dos pleitos postos para universidade se refere às demandas sociais relativas ao campo da tecnologia e da inovação. Isso decorre do fato de que as últimas décadas do século XX e início do século XXI foram caracterizadas por um intenso processo de inovação tecnológica que impactou em todas as instâncias da sociedade. Essa dinâmica situa-se no contexto da

sociedade atual que atribui substancial importância ao conhecimento e ao surgimento de novas ocupações ligadas aos setores econômicos e sociais relacionados ao desenvolvimento das tecnologias e das informações. É preciso, entretanto, compreender que a produção do conhecimento não pode se vincular, exclusivamente, às demandas produtivas; é mister realçar também a sua contribuição social. Nesse quesito cabe registrar que a Capes incluiu, na avaliação dos programas de pós-graduação, o indicador inserção social. A Anped recentemente produziu um documento no qual afirma que "a interrelação entre conhecimento, desenvolvimento, pesquisa e transformação social deve configurar a espinha dorsal que estrutura e sustenta a inserção social como componente da pós-graduação em educação. Outro aspecto relevante que destaco nessa análise é o papel que as universidades assumem na formação de recursos humanos de alta qualidade. E nesse sentido, a formação não só em nível de graduação, mas também em nível de pós-graduação ganha realce. Esses são alguns desafios postos para a instituições universitárias.

26.3.3 ASPECTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL – Jefferson Mainardes

RESUMO

A palestra abordará as principais questões relacionadas aos estudos epistemológicos da pesquisa em Política Educacional, que têm sido desenvolvidos no âmbito da Red Latinoamericana de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (ReLepe) e suas contribuições para a pesquisa do campo de Políticas Educacionais: a) os três elementos do Enfoque dos Estudos Epistemológicos da Política Educacional (EEPE): perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico, enfoque epistemetodológico; b) a perspectiva ético-ontoepistemológica, enquanto um elemento importante para a realização de pesquisas mais integradas e coerentes, com base em autoras como Karen Barad (2007) e Anna Stetsenko (2017, 2020); c) os níveis de abordagens/abstração: descrição, análise e compreensão, com base na formulação de Mainardes e Tello (2016); d) as contribuições da teoria de Pierre Bourdieu para a pesquisa, em especial os conceitos de vigilância epistemológica e reflexividade; e) os principais fundamentos da metapesquisa no campo da Política Educacional; f) as principais conclusões de metapesquisas já realizadas: estratégias de teorização (teorização combinada, teorização adicionada, etc); o debate sobre o papel da explicitação das perspectivas epistemológicas; as principais tendências, lacunas e desafios do pesquisa no campo da Política Educacional; a importância do papel do estudo da epistemologia geral e das epistemologias da Política Educacional na formação do pesquisador e para o desenvolvimento da pesquisa no campo da Política Educacional. Argumentar-se-á que os estudos de natureza ético-ontoepistemológica contribuem para o desenvolvimento intelectual dos pesquisadores e, simultaneamente, para maior densidade das pesquisas do campo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

26.4 MESAS-REDONDAS EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

26.4.1 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA - POLÍTICAS, AÇÕES E DESAFIOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA – Moderadora: Maria de Lourdes Pinto de Almeida

INSTRUMENTOS INSTITUCIONALES DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL – Maria Veronica Leiva Guerreiro

RESUMO

La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), en su Plan de Desarrollo Estratégico 2017-2022, establece como propósito continuar el avance de la internacionalización a través de distintos mecanismos para seguir creciendo en matrícula de estudiantes extranjeros, movilidad de académicos y de estudiantes, tesis en cotutela, doble graduación y redes de colaboración con instituciones extranjeras. Respecto de estas últimas, se firma un convenio denominado Convenio de Acuerdo Marco, que formaliza una expresión de la voluntad de las partes por desarrollar y favorecer acciones de cooperación en ámbitos de mutuo interés y beneficio. De este convenio se derivan acuerdos específicos para regular actividades determinadas, por tanto, es un instrumento que enuncia los términos generales a los que habrán de avocarse los instrumentos específicos que se suscriban posteriormente las instituciones. Los convenios de Cooperación Académica Internacional en los ámbitos del pregrado, el postgrado y la investigación, son una tarea de gestión de la Dirección de Relaciones Internacionales (DRI). Durante el 2019 se firmaron 66 convenios de cooperación académica internacional, de ellos 28 contemplaron actividades de intercambio de estudiantes de postgrado, 16 dicen relación con cooperación en materia de investigación y de creación de conocimiento, tanto a través del intercambio de investigadores, como del establecimiento de cotutelas de doctorado e implementación de proyectos de investigación aplicada. Destacan los acuerdos con la Universidad Lieja, Bélgica, y con la Universidad de Angers, Francia, que regulan las cotutelas de doctorado en ciencias de la ingeniería y física, respectivamente Durante el 2019 se firmaron 66 convenios de cooperación académica internacional, de ellos 28 contemplaron actividades de intercambio de estudiantes de postgrado, 16 dicen relación con cooperación en materia de investigación y de creación de conocimiento, tanto a través del intercambio de investigadores, como del establecimiento de cotutelas de doctorado e implementación de proyectos de investigación aplicada. Destacan los acuerdos con la Universidad Lieja, Bélgica, y con la Universidad de Angers, Francia, que regulan las cotutelas de doctorado en ciencias de la ingeniería y física, respectivamente. Sin lugar a dudas, el proceso de internacionalización distingue el quehacer de la PUCV.

INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNICAMP NO SÉCULO XXI: INSPIRAÇÕES, ESPAÇOS E TEMPOS – Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

RESUMO

O objetivo da apresentação é expor e dialogar com os colegas da mesa sobre as questões da internacionalização em uma das universidades estaduais paulista, que teve a internacionalização como um dos aspectos integrantes de seu projeto de universidade. A apresentação está estruturada da seguinte forma: contextualização do histórico da Unicamp, uma vez que ela é a única universidade pública brasileira que teve, desde seu início, a internacionalização como um dos elementos estruturantes de seu projeto e de seu desenvolvimento; - apresentar os diferentes estágios do dinâmico processo de internacionalização em desenvolvimento por mais de 50 anos; - focar o próprio processo de internacionalização em seu desenvolvimento, pontuando suas políticas, ações, estruturação

física e de recursos humanos, seus programas e enfoques;- apresentar os dados relativos à internacionalização na Unicamp, resultantes de um projeto de pesquisa em que participaram 22 universidades de 9 países, desenvolvido em 2018 pelo Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior – GEIPES, intitulado "Internacionalização da Educação Superior em Países da América Latina, Portugal e Espanha". A pesquisa foi realizada por meio de um formulário de "perguntas abertas" e os dados foram analisados pela metodologia qualitativa de análise de conteúdo. Apresentarei os dados sobre a conceituação de internacionalização que vem sendo adotado por esta universidade. Estudar a conceituação de internacionalização na Unicamp permitiu verificar que ela inclui ou exclui elementos de acordo com o tempo histórico e que está circunscrita ao contexto local, regional, nacional e internacional. Verificou-se também que este contexto tem influenciado a organização e implementação de suas ações, o que nos levou a constatar que a internacionalização é um processo dinâmico na Unicamp o qual vem incorporando novos elementos em um conjunto integrado de princípios, demandas e ações. A narrativa descritiva tomou a linha temporal desta universidade que data de 1966, época em que poucas universidades davam valor a internacionalização no contexto brasileiro.

A MOBILIDADE ACADÊMICA: O DESAFIO DA UFSM NA CONSOLIDAÇÃO DE UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO – Rosane Carneiro Sarturi

RESUMO

O objetivo é apresentar a análise das mobilidades acadêmicas de pós-graduação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), considerando os Acordos de Cooperação Técnico Científico e Cultural estabelecidos no período de 2013 a 2018, e com vistas a responder a seguinte problemática: "Em que medida as ações de internacionalização o da UFSM repercutem na mobilidade acadêmica de pós-graduação, considerando as políticas públicas para a área?" Os procedimentos metodológicos para esta pesquisa, de natureza quanti-qualitativa, utilizaram os aspectos fundantes de um estudo de caso, as informações foram coletadas junto ao Sistema de Informações Educacionais (SIE), do Centro de Processamento de Dados (CPD), da página web da Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (PRPGP) e da Pró-reitoria de Planejamento (PROPLAN) no que concerne ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSM. A sistematização e análise dos resultados, considerando como escopo o recorte temático da mobilidade discente, acabaram por trazer à tona questões importantes merecedoras de novas pesquisas. A partir dos dados coletados, é possível perceber que apenas 35% dos Acordos de Cooperação estão voltados para a questão da mobilidade, seja discente, docente ou dos técnicos. Ao realizar a pesquisa, observou-se a dificuldade de encontrar dados efetivos sobre a mobilidade na UFSM, levando-nos a perceber que muitas respostas só podem ser conseguidas diretamente com as coordenações dos programas de pós-graduação, considerando que a Secretaria de Apoio Internacional (SAI) e a Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (PRPGP) não possuem registros sistematizados sobre as mesmas. Esta constatação levou-nos a concluir que a UFSM não possui uma política de internacionalização específica para receber ou enviar estudantes, mas sim, normas internas e, às vezes, aleatórias dependendo de quem está na função de gestão. Constatou-se, também, que a Instituição se utiliza especialmente dos seguintes Programas para efetivar mobilidade acadêmica: Associação das Universidades do Grupo de Montevidéu (AUGM); Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G); Programa de Estudantes-Convênio de Pós-graduação (PEC PG), entre outros convênios ativos.

26.4.2 PROJETO DE VIDA E JUVENTUDES: DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E TRABALHO – Moderadora: Sandra Mattar Diaz

PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FUTUROS EM DISPUTA – Alexandre Barbosa Pereira

RESUMO

A nova BNCC e a reforma do Ensino Médio trouxeram à tona algumas discussões bastante ambíguas em torno da formação das juventudes contemporâneas. Com noções distintas e muitas vezes imprecisas como protagonismo juvenil, projeto de vida e empreendedorismo, anuncia-se, ao mesmo tempo, uma perspectiva mais aberta que pode ser explorada de diferentes maneiras e um direcionamento efetivo para uma dimensão mais neoliberalizante. O objetivo desta apresentação é discutir a noção de projeto de vida em confronto com essas outras noções anunciadas pela BNCC e tomando como referência o próprio contexto político em que vivemos. Trata-se de uma proposta de reflexão sobre a importância de professores da área de humanidades, particularmente os de sociologia, assumirem mais seriamente a discussão sobre projeto de vida, pautados não por uma ideia de empreendedorismo de si, mas por perspectivas coletivas e transformadoras. Afinal, por que se mostra importante discutir o futuro com as juventudes contemporâneas? Que futuro é esse? Há futuro? Essas são algumas questões que se pretende discutir, a partir do referencial teórico das Ciências Sociais. A noção de projeto tem sido discutida há tempos, particularmente na antropologia brasileira, por meio das reflexões de Gilberto Velho. Por outro lado, ainda no campo da antropologia, o indiano Arjun Appadurai afirma a importância de a antropologia, que tomou muitas vezes a noção de cultura como um termo para designar o passado e as tradições, começar a tomar o futuro também como uma categoria cultural a ser discutida. Para Appadurai, as perspectivas de futuro podem suscitar a capacidade imaginativa de associar-se coletivamente para uma transformação das condições sociais ou assumir a forma de uma mera fantasia, pois extremamente individualista e autotélica. Neste momento de pandemia e de ultraneoliberalismo autoritário, talvez seja fundamental pautar o futuro como questão, mesmo que seja preciso disputá-lo com perspectivas mais ilusórias ou distópicas.

JUVENTUDES, DIREITOS HUMANOS E A DIVERSIDADE SOCIAL NA ESCOLA – Regina Bley

RESUMO

Pesquisa realizada com jovens estudantes do ensino médio da Rede Estadual de Educação do Paraná, a respeito da percepção sobre direitos humanos, possibilitou traçar um panorama do conhecimento e interesse desses estudantes a respeito dos Direitos Humanos e temas afins. Por outro lado, é fato que abordar as temáticas relacionadas aos direitos humanos no âmbito da educação e recepcionar a diversidade social, em especial os estudantes que não se apresentam como prescreve o convencionalismo social, é, ainda, um grande desafio para a escola. Nessa perspectiva, seguindo um princípio homogeneizador, a escola tem presenciado e feito parte de histórias de rupturas, de descontinuidades e de exclusão pela dificuldade de lidar com as diferenças e com as desigualdades sociais que surgem nas salas de aula e fora delas. Embora reconheça-se a escola como sendo a instituição, por excelência, da diversidade, pelo fato de que no espaço escolar encontram-se cores, raças, etnias, pessoas com orientações sexuais diversas, de matrizes religiosas diversas, de origens, nacionalidades e condições físicas também diversas, a dificuldade de lidar com as diferenças sociais no ambiente escolar, por certo produz inúmeras formas de violência, expressas no preconceito, na discriminação, na segregação, no isolamento social, o que pode se refletir, por parte do/a estudante, na falta de interesse pela escola e na exclusão escolar. A relação entre juventudes, direitos humanos, o não acolhimento das desigualdades e diferenças sociais pela escola e a violência escolar, é o que se pretende abordar nesta apresentação.

VIOLÊNCIA E DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS – Cezar Bueno de Lima

RESUMO

O propósito da apresentação de relacionar as categorias violência e Direitos Humanos é compreender como os sujeitos que habitam o espaço escolar (estudantes e suas famílias, professores e direção da escola) interpretam as situações que induzem práticas de violência física e simbólica no cotidiano das escolas e como tais situações poderiam, de algum modo, se aproximar das concepções que os mesmos sujeitos formulam acerca dos Direitos Humanos. A compreensão e análise empírica dos fatores que potencializam a emergência de atos e comportamentos violentos, logo, refratários à afirmação dos DH nas escolas, será cotejada com formulações teóricas que ressaltam as múltiplas dimensões da violência e dos direitos humanos. A perspectiva teórico-metodológica busca, num primeiro momento, pensar a viabilidade das formas alternativas de mediação dos conflitos opostas às investidas institucionais verticalizadoras e legitimadas por pressupostos jurídico-morais culpabilizadores, individualizantes, retributivos e estigmatizantes por entender que tais pressupostos e estratégicas instituições criam mais problemas que soluções quando confrontados com a imperatividade de defesa e promoção dos direitos humanos. A opção por reflexões com foco na violência e nos Direitos Humanos no espaço escolar chama a atenção para a necessidade de estudos e pesquisas empíricas abertas a aportes teórico-metodológicos que, num primeiro momento, levem em consideração as diferentes formas de saber, envolvimento e participação da comunidade escolar nos processos de (re)compreensão e significação dos temas violência e direitos humanos e, num segundo momento, o compromisso de incorporar tais saberes e práticas nos processos de solução pacífica dos conflitos e na promoção de políticas públicas de melhoria da relação ensino-aprendizagem nas escolas.

26.4.3 DESAFIOS E IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM TEMPOS DE RETROCESSOS – Moderadora: Vanessa Campos de Lara Jakimiu

O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE DISPUTAS: O COLETIVO HUMANIDADES COMO MOVIMENTO DE PROFESSORES PELA DEFESA DA ARTE, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ – Edimara Domingues de Oliveira

RESUMO

A lei 13415/2017 estabeleceu a Reforma do Ensino Médio a ser implementada em todos os Estados até 2022. No entanto, ainda no ano de 2021, a matriz curricular do ensino médio regular, no Estado do Paraná, foi apressadamente alterada com a redução da carga horária das disciplinas de Arte, Filosofia e Sociologia, de duas horas semanais, para apenas uma hora aula semanal. Esta decisão arbitrária foi determinada pela Instrução Normativa 011/2020, por parte da Secretaria de Estado da Educação (SEED). A partir deste fato, os professores das áreas afetadas se organizaram em um coletivo intitulado Coletivo Humanidades, sendo responsável pelo movimento de contestação e enfrentamento à determinação da SEED, a partir de ações junto à comunidade escolar e ao Ministério Público. Diante deste cenário, esta comunicação tem por objetivo discutir o quanto as decisões na área da educação promovem a desigualdade de acesso ao conhecimento, por parte dos estudantes, e a precarização do trabalho docente. Por fim, faz-se necessário questionar a inoperância de instâncias como Ministério Público e Conselho Estadual de Educação, que, mesmo provocadas pelo Coletivo Humanidades e pela APP-Sindicato dos Professores, prevaleceu a falta de posicionamento público diante da questão, evidenciando o aspecto político dos currículos escolares e a manutenção de interesses externos a educandos e educadores.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A SOCIOLOGIA NOS CURRÍCULOS DOS ESTADOS APÓS A (CONTRA) REFORMA INICIADA EM 2016: COMO ENTENDER, SOBREVIVER E RESISTIR? – Ileizi Luciana Fiorelli Silva

RESUMO

A comunicação apresentará os resultados da pesquisa sobre os currículos alterados nos estados desde a (contra) reforma do Ensino Médio iniciada com a Lei 13.415 em 2017 e a BNCC de 2018. Nos anos de 2019, 2020 e 2021, o CONSED coordenou junto com o Instituto Reúna a elaboração dos referenciais curriculares dos vinte e sete entes federados. A despeito da pandemia ocasionada pela COVID-19 de 2020, esses processos foram intensificados e os currículos do Ensino Médio foram modificados. Destruíram as propostas de currículos organizadas em termos dos direitos de aprendizagem dos/as estudantes desde componentes curriculares disciplinares e estão implementando, no lugar, currículos genéricos, com conteúdos de gestão, nos princípios ultraliberais de individualização da formação. O objetivo desta exposição é o de ajudar a compreender o currículo posto e buscar estratégias para combatê-lo, mas, ao mesmo tempo, sobreviver nas escolas, ministrando aulas dos componentes que poderiam ajudar a manter os conteúdos de sociologia e os empregos dos/as professores/as licenciados/as em Ciências Sociais

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO, PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA E PARA A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE – Monica Ribeiro da Silva

RESUMO

A reforma do ensino médio por meio da Lei 13.415/17 assegura caráter de obrigatoriedade somente a duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática, e indica que devem estar presentes nos três anos de curso. Além disso, essa mesma legislação, que fundamenta a reforma em curso, revogou de forma tácita a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia na última etapa da educação básica, antes prevista em atendimento à Lei 11.684/2008. Tal determinação tem ocasionado a diminuição da carga horária dessas disciplinas, consideradas clássicas para a etapa, e sua substituição por temas como empreendedorismo, educação financeira e projeto de vida. A situação mencionada foi possível de ser constatada por meio de pesquisa que investiga as experiências em andamento nas 22 redes estaduais de ensino que aderiram ao Programa Novo Ensino Médio do governo federal e deram início, no ano de 2019, à implementação de escolas-piloto. O estado do Paraná não aderiu ao referido Programa, porém, por outros caminhos, produziu ação semelhante ao implementar o Programa de Escolas Cívico-Militares, e posteriormente, ao exarar a Instrução Normativa 11/2020 que generalizou a grade curricular das escolas militarizadas para o currículo de todo ensino médio e reduzindo em 50% a carga horária destinada à Sociologia, à Filosofia e à Arte. Desse modo, propõe-se o debate sobre as consequências dessas mudanças para o ensino de Sociologia, as implicações para a formação dos estudantes e para o trabalho docente. Para tal debate recorrer-se-á à análise da Lei 13.415/17, do documento de Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC), da Instrução Normativa da SEED-PR nº 11/2020, da grade curricular proposta para a rede estadual. A análise estará fundamentada em três eixos de investigação: os estudos sobre juventude, experiência escolar e ensino médio; as análises sobre políticas curriculares no contexto das reformas educacionais globais; e pesquisas sobre políticas curriculares e apropriações pelas escolas.

26.5 COMUNICAÇÕES EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

26.5.1 A APROPRIAÇÃO DO CONCEITO CAPITAL CULTURAL, DE PIERRE BOURDIEU, NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS ÚLTIMOS 20 ANOS

Wylana Cristina Alves de Souza[3423]

Daniê Regina Mikolaiczik[3424]

RESUMO

Pierre Bourdieu ganha destaque no campo sociológico ao propor uma nova compreensão sobre a organização do espaço social. Considerando volume, estrutura e manutenção do capital ao longo do tempo, o autor defende a existência de um habitus que guia nossas ações tanto no âmbito individual, como coletivo. É pela lógica dos diferentes capitais, especialmente o capital cultural, que perpassa a crítica do autor ao papel da escola. Bourdieu torna-se autor base da Sociologia da Reprodução, pois tensiona o papel democrático dos espaços escolares. Dada a grande influência da obra e teoria de Bourdieu na compreensão da lógica por trás do sistema educacional, surge a problemática desta pesquisa: quais e quantas pesquisas, especificamente teses, no campo educacional se estruturaram abordando o conceito de capital cultural da teoria de Bourdieu e como o conceito é abordado dentro das pesquisas? Objetivamos identificar, na produção científica brasileira, no campo educacional, com foco nas publicações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no período de 2000 a 2020, a apropriação do conceito capital cultural da obra de Pierre Bourdieu. O levantamento realizado evidenciou que o conceito de capital cultural foi abordado como tema principal em 6 teses, sinalizando que este ainda pode ser mais explorado. Em todas as pesquisas foi abordado como capital cultural incorporado, ou seja, por aquisição pessoal da cultura.

Palavras-chave: Bourdieu. Capital Cultural. Pesquisa em Educação.

1 INTRODUÇÃO

Com vasta obra em diversos campos do conhecimento, o sociólogo Pierre Félix Bourdieu (1930-2002) iniciou seus estudos no campo da filosofia, e experimentou de forma custosa e simultânea dois universos culturais contrários, o da família de raízes simples e o da elite escolar. Suas primeiras experiências como docente, somadas às dificuldades que se efetivam frente às relações de classe e ao estudo, o fizeram afastar-se da filosofia, curso considerado na época como um curso de elite, e aprofundar-se na sociologia.

[3423] Especialista em Gestão Escolar, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, E-mail: 187733@upf.br.
[3424] Especialista em Teorias e Metodologias da Educação, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, E-mail: 187729@upf.br.

Bourdieu nos leva a (re)pensar a educação ofertada nas escolas públicas, principalmente considerando os princípios da gratuidade e da igualdade que, por lei, são assegurados em cada instituição. Desta forma, apresenta uma nova forma de analisar a escola e o ensino, partindo da concepção que a escola disponibiliza um ensino homogêneo, mesmo diante da heterogeneidade existente. O autor vê a escola como "[...] um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural" (BOURDIEU, 2015). Tal argumento, afasta a ideia de neutralidade e de instância provedora da mobilidade social, ratificando a escola enquanto uma instituição que reafirma os privilégios sociais.

Onde viam-se oportunidades de acesso, democratização e difusão de uma cultura universal e racional, Bourdieu salienta a forte existência da reprodução das desigualdades sociais, em um sistema que tende a beneficiar ainda mais aqueles que já possuem uma posição privilegiada, onde estão situados, de acordo com os bens que possuem, de forma explícita ou implícita.

Tais posições do sociólogo são explicadas na teoria do capital cultural, que surge como uma hipótese explicativa da desigualdade observada no desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais (BOURDIEU, 2015b).

Dada a grande influência da obra e teoria de Bourdieu na compreensão do sistema escolar, surge a problemática desta pesquisa: quais e quantas pesquisas, especificamente teses, no campo educacional, se estruturaram abordando o conceito de capital cultural da teoria de Bourdieu e como o conceito é abordado dentro das pesquisas?

Objetivamos identificar, na produção científica brasileira, no campo educacional, com foco nas publicações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no período de 2000 a 2020, a apropriação do conceito capital Cultural da obra de Pierre Bourdieu.

O capital cultural, segundo Bourdieu, estaria intimamente ligado aos fatores de sucesso ou fracasso escolar, influenciando então hierarquias no sistema educacional, e neste sentido, faz-se necessário sua compreensão. Assim, na próxima seção, retomamos o conceito de capital cultural, viabilizando sua análise. Em sequência, apresentaremos a metodologia seguida do quantitativo de teses e suas contribuições.

2 O CAPITAL CULTURAL NA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU

Na obra de Bourdieu o capital pode ser compreendido como uma propriedade, podendo ser cultural, econômico, social ou simbólico, estes, mediante a trocas simbólicas, ou não, servem para produzir regras de diferenciação, produtos da incorporação das divisões ou das oposições inscritas na estrutura da distribuição do tipo de capital, como rico/pobre, culto/inculto, vulgar/chique, interessante/aborrecedor (BOURDIEU, 1996).

Bourdieu (2012) apresenta o capital cultural, um dos destaques da sua obra, como uma espécie de herança cultural passada de geração para geração, o conhecimento historicamente valorizado. Para o autor, embora quem tem mais capital econômico tenha mais chance de acesso aos diferentes tipos de capitais culturais, este não é um determinante, visto que, nas classes médias, por exemplo, o capital cultural apresenta-se em maior volume em relação ao econômico e constitui-se como estratégia determinante na manutenção dentro da estrutura de classes.

O capital cultural pode se apresentar em três modalidades distintas, o estado incorporado, que diz respeito à aquisição pessoal, sendo um trabalho do sujeito sobre si mesmo, não podendo ser transferido por ser parte integrante da pessoa. O estado objetivado que diz respeito à propriedade de objetos culturais valorizados, como escritos, pinturas, monumentos, livros, entre outros, que requerem capital econômico para serem acessados ou adquiridos, sendo, portanto, transferível em sua forma material. Os três tipos deste capital operam na diferenciação dos sujeitos dentro dos campos sociais (BOURDIEU, 1987).

A junção do termos capital ao cultural, tende a presumir uma similaridade entre o poder e ao aspecto utilitário relacionado à conquista, a posse de determinadas informações, às preferências, oportunidades e atividades culturais, servindo para indicar as maneiras como a cultura pode refletir e atuar direta ou indiretamente sobre as condições de vida dos indivíduos, sendo a posse destes determinante para promover e/ou acentuar as desigualdades, fatores que reafirmam a noção de capital cultural como explicativa das relações que se desenvolvem no ambiente escolar.

Bourdieu (2015b) pondera que a noção de capital impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdades de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, reafirmando que a

aptidão ou dom para os estudos, são produtos de um investimento em tempo e em capital cultural, que por vezes, não é igualitária, estando o sistema de ensino reproduzindo a estrutura social, admitindo (mesmo que não intencionalmente) a transmissão do conhecimento das classes dominantes.

Compreende-se que o capital cultural influencia a posição ocupada no campo social, em outras palavras, aqueles com maior capital acumulado, que caracterizariam os bens simbólicos, se sobressaem de forma positiva e consequentemente mais rentável, sendo capazes de obter certos benefícios socialmente considerados. A reprodução das estruturas ocorre porque "[...] normalmente os indivíduos não percebem que a cultura dominante é a cultura das classes dominantes, acreditando que esse padrão cultural ocupa uma posição elevada nas hierarquias culturais por ser intrinsecamente superior aos demais" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 39).

3 METODOLOGIA E RESULTADOS

O presente artigo caracteriza-se como um Estado do Conhecimento, que é a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, sobre uma temática específica (FERNANDES; MOROSINI, 2014).

Para realização deste Estado do Conhecimento selecionamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foram analisados os trabalhos publicados no período de 2000 a 2020, no campo da educação, que traziam como tema principal o conceito de capital cultural.

Partimos do levantamento das teses, aplicando os descritores específicos, em seguida foi realizada a análise do material, organização e leitura flutuante, objetivando conhecer os assuntos tratados nas teses e a verificação se estas possibilitaram a construção do Estado do Conhecimento objetivado.

Iniciamos a busca pelo sistema de busca avançada, inicialmente utilizando os filtros: Capital Cultural – todos os campos e Capital Cultural – título, identificando dezesseis (16) teses e doze (12) instituições cadastradas. Após a leitura flutuante dos documentos, percebemos que nem todos pertenciam ao conceito estruturado por Bourdieu, assim como o uso do conceito em situações e áreas diversas, sendo então, realizada nova busca contando com uma delimitação maior, com foco na área

da pesquisa em educação e que, de fato, utilizavam o conceito sob a ótica do autor, sendo utilizados os filtros: Capital cultural – todos os campos, Capital Cultural título e por fim, Bourdieu resumo, permanecendo portanto, seis (6) teses. Para reafirmar o número de teses encontradas realizamos a última busca, com os descritores Capital Cultural – todos os campos, Capital Cultural – Título, Bourdieu – todos os campos, prevalecendo as mesmas 6 teses antes identificadas, que após analisadas, verificamos que atendiam à expectativa de pesquisa.

Destas, seis (6) teses que abordavam o tema capital cultural, constatou-se que os estudos versavam sobre a educação básica, ensino superior, pesquisa focada com professores da educação pública e privada, e ainda uma delas tinha o foco em atividades desenvolvidas em uma dada biblioteca comunitária. Observamos que as teses foram desenvolvidas nos anos de 2005, 2014, 2015, 2016, configurando um distanciamento entre os anos e a não publicação de teses abordando o conceito defendido por Bourdieu.

Cabe ressaltar que as pesquisas foram desenvolvidas em Instituições diferentes, não se repetindo a instituição, sendo três originárias de Instituições pertencentes à esfera Federal de ensino, uma Estadual, e as outras duas pertencentes à rede particular de ensino, sendo a maior incidência de pesquisas no Estado de São Paulo, como consta no quadro a seguir:

Quadro 1: Teses publicadas na área da educação e com capital cultural no título e no resumo

Título da Tese	Autor(a)	IES	Ano
1. Regime de ciclos com progressão continuada nas escolas públicas paulistas: um cenário para o estudo dos impactos das mudanças educacionais no capital cultural e habitus dos professores	Roger Marchesi e Quadros Souza	PUC - SP	2005
2. Professores que atuam concomitantemente no setor público e privado de ensino no Estado de São . Paulo: angariação de capital cultural	Eva Poliana Paulindo	UNESP	2014
3. Capital social e capital cultural na Biblioteca Comunitária Paulo Coelho da favela do Pavão-Pavãozinho/Cantagalo no Rio de Janeiro	Ana Senna	IBCIT-UFRJ	2015
4. A divulgação científica produzida por cientistas: contribuições para o capital cultural	Graciella Watanabe	USP	2015
5. Capital intelectual versus capital cultural científico no campo acadêmico da Educação física	Antônio Cezar Leite Lobato	UFPA	2015

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6. Saberes sociais e literatura: capital cultural nas tramas de A Caverna de José Saramago	Clêidna Aparecida de Lima	UFG	2016

Fonte: elaboração dos autores com base nos dados coletados na BDTD.

Após o levantamento dos dados, foi realizado a leitura dos resumos para verificação das especificidades de cada uma delas, dessa forma, organizamos a análise das teses, numerando-as de 1 a 6, em ordem crescente da data de publicação, onde foram coletados o título, autor e ano de publicação, como compilado a abaixo:

Tese 1: Regime de ciclos com progressão continuada nas escolas públicas paulistas: um cenário para o estudo dos impactos das mudanças educacionais no capital cultural e habitus dos professores (SOUZA, 2005), trata-se de uma pesquisa da área de História, Política Sociedade e aborda o conceito de capital cultural associado ao habitus, contemplando o ensino fundamental, e professores que atuavam com alunos das 5ª a 8ª série, atualmente 6º ao 9º ano, o trabalho realizado tem como foco central a análise da organização escolar e a influência da adoção do antigo regime de ciclos e progressão continuada nas escolas públicas da cidade de São Paulo, bem como o impacto que essa organização gera no capital cultural e habitus destes professores, em razão da nova organização de trabalho e tempo.

Tese 2: Professores que atuam concomitantemente no setor público e privado de ensino no Estado de São Paulo: angariação de capital cultural (PAULINO, 2014). Estudo baseado em professores que atuam concomitante em escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo, não sendo informado o segmento que cada professor atua. Analisou-se o aumento do capital cultural incorporado, a partir da vivência destes em diferentes espaços socioculturais, para desta forma subsidiar indicadores para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, que fortaleçam a participação docente em diferentes espaços culturais de modo a ampliar a aquisição de diferentes conhecimentos.

Tese 3: Capital social e capital cultural na Biblioteca Comunitária Paulo Coelho da favela do Pavão-Pavãozinho/Cantagalo no Rio de Janeiro (SENNA, 2015). Levantou o papel da Biblioteca Comunitária Paulo Coelho, situada em uma favela do Rio de Janeiro, no aumento ou aquisição do capital cultural da comunidade onde está localizada, sendo este conceito atrelado ao conceito de capital social defendida também por Bourdieu. Importante ressaltar que nesta tese é realizada uma

conversa entre as teorias de capital cultural desenvolvidas por Pierre Bourdieu e James Colleman, prevalecendo a interlocução com a teoria do primeiro autor.

Teses 4 e 5: A divulgação cientifica produzida por cientistas: contribuições para o capital cultural (WATANABE, 2015). Capital intelectual versus capital cultural científico no campo acadêmico da educação física (LOBATO, 2015). Embora estas teses abordem diferentes campos e áreas de pesquisas - a tese 4 no campo dos estudos de ciências, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, englobando alunos de escolas básicas e ensino superior participantes do evento CERN – Organização Europeia de pesquisa Nuclear, enquanto a tese 5, abordou o campo da educação física, através de uma abordagem bibliográfica e documental baseada em estudos realizados entre os anos de 2003 a 2013, com foco no ensino superior - podemos observar que ambas exploram o conceito de capital cultural de maneira similar, ambas abordam o estado incorporado, voltado para a ampliação da cultura, dos conhecimentos relacionados e hábitos que refletem de forma positiva no campo educacional e profissional.

Tese 6: Saberes sociais e literatura: capital cultural nas tramas de A Caverna de José Saramago (LIMA, 2016), as análises realizadas nesta tese refletem sobre as analogias existentes entre a obra literária de Saramago e a vida social, assim como a produção e “combate” social frente à desnaturalização de dominação da sociedade, imbricados no campo da produção cultural, embasado na constituição e ampliação dos saberes e conhecimentos que este capital pode proporcionar.

Nas teses levantadas, o conceito de capital cultural foi utilizado como possibilidade de ampliação e aquisição da cultura, aquela cultura preexistente, imbricada nos indivíduos, ou a formação de uma nova cultura, sendo esta reforçada pela ação da ampliação e disponibilização de oportunidades de conhecimento, com vistas na mobilidade social e educacional que esta pode proporcionar, estando amplamente ligado ao processo formativo humanizador.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o Estado do Conhecimento desenvolvido neste artigo, percebemos que, embora o conceito de capital cultural, estruturado por Bourdieu, seja um tema muito discutido, este ainda necessita ser aprofundado e explorado, especialmente no

campo da pesquisa educacional (tendo em vista o quantitativo de teses encontradas no site da BDTD), uma vez que que o conceito de capital cultural é amplamente relevante para os processos de legitimação das condições sociais, culturais e educacionais, podendo estar amplamente ligado à construção, desenvolvimento da aprendizagem e ascensão dentro campo social, onde aquele indivíduo com maior capital cultural, como afirmado por Bourdieu (2015), teria maior vantagem sobre aquele com menor capital, tendo então, mais numerosas e duradouras oportunidades.

As teses pesquisadas abordam o conceito de capital cultural em seu estado incorporado (aquisição pessoal da cultura), com vistas para a ampliação deste, não sendo tratado o capital cultural no estado objetivado (que demanda maior capital econômico) e que influencia diretamente a ampliação dos demais estados do capital cultural – incorporado e institucionalizado – reafirmando, portanto, a necessidade da realização de mais pesquisas que abordem o desdobramento de tais conceitos nos sistemas educacionais.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. **Berkeley Journal 01 Sociology**, n. 32, p. 1 – 49, 1987.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9 ed. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 43 – 72.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015b, p. 79 – 88.

LIMA, C. A. **Saberes sociais e literatura: capital cultural nas tramas de A Caverna de José Saramago**. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6510>. Acesso em: 20 jul. 2021.

LOBATO, A. C. L. **Capital intelectual versus capital cultural científico no campo acadêmico da Educação física**. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8371>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, 2014, p. 154-164, 2014.

NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M. **Bourdieu & a Educação**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PAULINDO, E. P. **Professores que atuam concomitantemente no setor público e privado de ensino no Estado de São Paulo: angariação de capital cultural**. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraguara, Faculdade de Ciências e Letras, Araraguara, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115990>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SENNA, A. **Capital social e capital cultural na Biblioteca Comunitária Paulo Coelho da favela do Pavão-Pavãozinho/Cantagalo no Rio de Janeiro**. 193 f. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://ridi.ibict.br/handle/123456789/846>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SOUZA, R. M. de Q. **Regime de ciclos com progressão continuada nas escolas públicas paulistas: um cenário para o estudo dos impactos das mudanças educacionais no capital cultural e habitus dos professores**. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10397>. Acesso em: 20 jul. 2021.

WATANABE, G. **A divulgação científica produzida por cientistas: contribuições para o capital cultural**. 227 f. tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Interunidades em Ensino de Ciências, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-17122015-110656/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

26.5.2 A EDUCAÇÃO A PARTIR DO CAPITAL HUMANO

Airton Carlos Batistela[3425]

Everton Marcos Batistela[3426]

Mariza Rotta[3427]

RESUMO

O presente artigo aborda a Teoria do Capital Humano, na acepção de Theodore Schultz e analisa as suas determinações sobre a educação atual. Aborda os fundamentos da Teoria do Capital humano e demonstra como esta relação se estabelece neste momento na educação brasileira, observando a tendência seguida de uma educação firmada sobre os princípios da competitividade. Analisa as ideias de Schultz e interpreta a sua compreensão de ser humano e ao mesmo tempo aborda o entendimento que aí se estabelece sobre uma forma individual e competitiva de educação, onde cada pessoa é transformada em uma forma de empreendimento individual que necessita de investimentos. Como contraponto trazemos algumas ideias de Marx, como reforço à crítica que se fará á Teoria do Capital humano. Ressalte-se que o presente estudo é sequência de uma linha de pesquisa que vimos seguindo, mas que neste instante pretende apenas apresentar dados conceituais sobre o tema.

Palavras-chave: Educação. Capital Humano. Theodore Schultz. Teoria do Capital Humano

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo, originado a partir de estudos bibliográficos e embasado sobre o conhecimento que se tem da tendência educacional atual, pretende mostrar as bases da teoria do capital humano e como ela vem fundamentando a educação nos dias de hoje.

A Teoria do Capital humano[3428] de Theodore Schultz[3429] (1973) arrebatou seguidores convictos. A linha seguida por eles defende que o sucesso das organizações modernas em um ambiente instável, dinâmico e competitivo de negócios

---

[3425] Doutor em Educação – Professor da UNIOESTE – batistela.airton@gmail.com
[3426] Doutor em Sociologia – Professor UTFPR – embatistela@utfpr.edu.br
[3427] Doutora em Educação – Professora SEED/PR, NRE de Pato Branco/PR – mzrotta@gmail.com
[3428] A essência desta teoria consiste na ideia de que o indivíduo gasta em si mesmo de formas diversas, não apenas buscando desfrutar o presente, mas procurando rendimentos futuros, pecuniários ou não. A teoria foi anunciada por Theodore Schultz, em 1960, e seu "nascimento efetivo" teria ocorrido em 1962 em suplemento da revista científica americana Journal of Political Economy, dedicado ao tema do investimento em seres humanos.
[3429] Theodore William Schultz (1902-1988), economista norte-americano, obteve o Prêmio Nobel de Economia em 1979, compartilhado com Arthur Lewis, por sua pesquisa pioneira no desenvolvimento econômico com atenção particular aos problemas dos países em desenvolvimento. Nascido em Arlington, estudou na Universidade de Wisconsin. Foi professor de economia agrária nas Universidades de Lowa e Chicago. Além de sua especialização em economia agrária, trabalhou em economia do trabalho, campo no qual realizou contribuições importantes relativas à análise do capital humano.

- tal como ocorre hoje - está sendo uma decorrência cada vez maior de uma administração realmente eficaz de recursos humanos. Afinal, estrutura organizacional, tecnologia, recursos financeiros e materiais ajudam muito na lucratividade e sustentabilidade das organizações, porém constituem apenas aspectos físicos e inertes que precisam ser administrados inteligentemente através de pessoas que constituem a inteligência que vivifica e norteia qualquer organização.

Assim, dizem eles, o fator que realmente constitui o elemento dinâmico e empreendedor das organizações - sejam elas privadas ou públicas, industriais ou prestadoras de serviços, lucrativas ou não lucrativas, grandes ou pequenas - são as pessoas. A qualidade dos funcionários de uma organização, seus conhecimentos, habilidades e competências, seu entusiasmo e satisfação com suas atividades, seu senso de iniciativa para gerar valor e riqueza, tudo isso tem forte impacto na produtividade e lucratividade da organização, no nível de serviços oferecidos ao cliente, na reputação, imagem e na competitividade. É que as pessoas fazem a diferença em um ambiente competitivo de negócios.

Este artigo pretende estruturar o arcabouço da teoria do capital humano, a partir de alguns conceitos básicos de sua construção, olhando para a forma como é encaminhada para o campo da educação e da pesquisa.

Cabe ressaltar que neste momento não se pretende uma crítica às ideias expostas a seguir, nem, tão pouco, discutir os conceitos e suas implicações, trabalho este reservado à um próximo passo.

2 DESENVOLVIMENTO

O percurso deste ideal iniciado por Theodore Schultz deu-se a partir de seus estudos sobre as transformações da agricultura entre 1956 e 1960. Ele destaca a importância da educação como investimento e reflete sobre a importância do processo educacional na preparação do ser humano para enfrentar os constantes ajustamentos a que é submetido, como resultado dos desequilíbrios econômicos e sociais tão frequentes na sociedade moderna. Baseando-se em grande medida na ideia defendida por Irving Fisher (1984) que defendia que se o capital é uma fonte de rendimento ao produzir fluxos de rendimentos e serviços, o homem também poderia ser um capital, ainda que de natureza diferente, Schultz escreve em 1961 um artigo de grande repercussão acadêmica, intitulado “Investment in Human Capital”, onde

elaborou o conceito de capital humano, procurando estabelecer a essência do conceito e as condições da sua formação.

Com esta ideia, Schultz trouxe uma nova noção de trabalho para a teoria econômica ao entender o trabalho como uma forma de capital e consequentemente ao criticar a noção clássica e ultrapassada que entendia o trabalho ou os recursos humanos, como um meio de produção, um produto do investimento (tal como uma máquina ou uma infra-estrutura). Nessa forma de ver o trabalho, os trabalhadores eram pensados e entendidos como uma entidade homogênea com capacidades apenas para realizar trabalho manual que exigia pouco conhecimento e especialização. Este entendimento foi criticado por Schultz na sua obra seminal, onde o autor afirma que «essa noção de trabalho estava errada no período clássico e está evidentemente errada agora.» (Schultz, 1961: 3). Efetivamente, as ideias de Schultz foram inovadoras e tiveram repercussões até hoje na medida em que a ideia do homem como um bem similar a outras formas de "capital" projeta-nos para a emergência da "sociedade dos serviços", da "civilização terciária", para a "sociedade do conhecimento", para a "sociedade pós-industrial", expressões que viriam a dominar as ciências sociais nas décadas seguintes ao surgimento e estruturação do capital humano. Não obstante, estes pensamentos também foram criticados, principalmente, porque a ideia de considerarmos o ser humano como uma forma de capital remete para a velha noção de propriedade no sentido em que se entendia a escravatura.

O pressuposto central do ideário do capital humano é o de que ele é algo produzido, isto é, algo que é o produto de decisões deliberadas de investimento em educação ou em formação. O segundo pressuposto é o de que os indivíduos são detentores de certas características pessoais (umas parcialmente inatas, como as aptidões intelectuais, e outras que vão sendo adquiridas ao longo da vida, tais como a educação formal e informal, a formação profissional e a experiência), que contribuem para o aumento da sua produtividade e, consequentemente, dos salários auferidos ao longo do ciclo de vida. Estas premissas estabelecem uma correlação positiva entre o "stock" de capital humano e o nível das taxas salariais aplicáveis, ou seja, o salário de um trabalhador seria igual ao produto marginal do seu trabalho, logo, a remuneração que os trabalhadores recebem seria equivalente ao valor da sua contribuição econômica para a organização onde se encontram inseridos.

Por conseguinte, a teoria do capital humano afirma que a educação é um investimento que levará a rendimentos futuros e, portanto, é de responsabilidade privada.

Visto desta forma, há uma nítida analogia entre a produtividade física do capital e a educação, justificando-se o tratamento analítico da educação como capital, isto é, como capital humano, posto que se torna parte da pessoa que a recebe. Para alguns autores que defendem esta posição, a principal hipótese que está subjacente a este tratamento da educação é a de que alguns aumentos importantes no rendimento nacional são uma consequência de investimento nesta forma de capital. Além disso, a educação, enquanto investimento, obedece a uma opção racional entre custos atuais e rendimentos futuros, no contexto mais amplo da maximização dos retornos individuais ou sociais. Logo, a distribuição da educação corresponde à distribuição das preferências, a qual é considerada uma variável exogenamente determinada, se bem que de alguma maneira influenciada pelo progressivo melhoramento do padrão de vida.

O raciocínio não para aí, a Teoria do Capital Humano se encaixa perfeitamente na inventiva da priorização do ensino voltado e organizado para o trabalho, ou seja, para a produção e formação de trabalhadores e/ou de novas medidas transplantadas no trabalho produtivo da sociedade capitalista. O objetivo é visar apenas o desenvolvimento da capacidade profissional na busca do desenvolvimento sustentável da economia globalizada e à integração da sociedade mediante as atribuições que seriam de responsabilidade do Estado.

Respondendo às reorganizações e reformas econômicas, tem-se a educação propalada pela égide da Teoria do Capital humano sendo vista como alavanca para o desenvolvimento sustentável da economia. Nessa consonância, a Teoria do Capital Humano vai permear as diretrizes educacionais do país, negando os paradigmas do conhecimento e impondo as políticas educacionais de modo tecnocrático, visualizando somente o desenvolvimento econômico.

Ao conceituar essa teoria, Cattani (2002, p. 51) pontua que:

> A Teoria do Capital Humano apresenta-se sob duas perspectivas articuladas. Na primeira, a melhor capacitação do trabalhador aparece como fator de aumento de produtividade. (...) Na segunda perspectiva, a Teoria do Capital Humano destaca as estratégias individuais com relação aos meios e fins. Cada trabalhador aplicaria um cálculo custo benefício no que diz respeito à constituição do seu “capital pessoal”, avaliando se o investimento e o esforço

> empregado na formação seriam compensados em termos de melhor remuneração pelo mercado. [...] é uma derivação da teoria econômica neoclássica e, ao mesmo tempo, uma atualização do axioma liberal do indivíduo livre, soberano e racional.

A educação é vista como formadora de força de trabalho, de uma maneira que o investimento educacional traga retorno financeiro para o país, colaborando com seu desenvolvimento.

É importante ter em mente que a Teoria do Capital Humano encontra-se totalmente articulada com o modelo capitalista. Seu caráter de teoria formadora de pensamento foi formulado com o objetivo de legitimar as desigualdades e as relações de força do sistema capitalista, como já postulavam Marx e Engels (1987, p. 94), "as idéias dominantes de uma época sempre foram as idéias da classe dominante".

Essa teoria apresenta viés empiricista [3430] e base teórica positivista [3431], evidenciando um modelo de análise que não vislumbra a totalidade[3432] dos fatores, os quais, por sua vez, determinam as relações sociais. O homem é considerado como capaz de escolher, livre das pressões externas do sistema capitalista, os melhores caminhos para o sucesso econômico no intuito de auferir sua renda. Dessa maneira, a Teoria do Capital Humano torna-se apologética do sistema capitalista, sendo incapaz de explicá-lo.

Schultz (1973, p. 58) entende que a educação é uma das fontes principais do crescimento econômico depois de ajustar-se as diferenças nas capacidades inatas e características associadas que afetam os rendimentos, independentemente da educação.

Ainda sobre a educação, Schultz (1973, p. 18) entende que educar é um processo de revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de

---

[3430] Doutrina ou teoria do conhecimento segundo o qual todo conhecimento humano deriva, direta ou indiretamente, da experiência sensível externa ou interna. [...] procede da experiência imediata ou passada, sem estar preocupado com uma doutrina lógica.

[3431] O termo "positivismo" designa várias doutrinas filosóficas do séc. XIX, como as de Stuart Mill, Spencer, Mach e outros, que se caracterizavam pela valorização de um método empiricista e quantitativo, pela defesa da experiência sensível como fonte principal do conhecimento, pela hostilidade em relação ao idealismo, pela consideração das ciências empírico-formais como paradigmas de cientificidade e modelos para as demais ciências.

[3432] A totalidade social na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é, as "totalidades parciais" – estão relacionadas entre si, numa série de interrelações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática.

Ao aliar os ideais educacionais com os ideais econômicos e ambos dependentes, exclusivamente das determinações individuais, Schultz (1973) defende um modelo de Estado minimalista, conforme o modelo liberal tradicional. Expõe que são diversos os fatores que contribuem para a criação do capital humano, especialmente os seguintes:

A educação formal, a diferentes níveis (educação pré-primária, escolaridade obrigatória, educação secundária ou profissional, educação superior, educação de adultos, etc.) constitui sem dúvida a principal fonte de capital humano;

A formação informal no contexto da empresa e a formação no mercado de trabalho;

A experiência adquirida ao longo da vida profissional, em diferentes tipos de organizações e contextos laborais tais como funções de investigação e desenvolvimento (I&D) - o nível de qualificações usadas no trabalho pode ser uma das mais fortes influências na criação de capital humano;

Para além destas três, também as aprendizagens que ocorrem em ambientes mais informais como, por exemplo, em redes de amigos, no ambiente familiar e no contato com as comunidades são relevantes na criação de capital social.

Outro aspecto importante da teoria do capital humano é que sua construção é individual e, além dos fatores fundamentais anteriormente expostos, há também espaços característicos de cada país (sua estrutura econômica, política, cultural e educacional) para a construção de seu arcabouço.

Schultz (1973) defende alguns critérios para medir o capital humano na população em idade ativa: a primeira mede o nível mais elevado de escolaridade completo, por adulto que agrega o capital humano (o indicador é, por exemplo, a percentagem da população que terminou determinado nível de educação). A segunda abordagem visa medir diretamente nos adultos se eles têm certos atributos relevantes para a atividade econômica (flexibilidade, capacidade de aprendizagem, conhecimentos gerais, competências). A terceira abordagem centra-se em olhar para as diferenças de vencimentos entre os adultos, fator que parece estar associado com características particulares dos indivíduos, com o objetivo de estimar o valor de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mercado desses atributos e por sua vez o valor agregado do acúmulo de capital humano.

Quanto aos principais retornos que o investimento em capital humano pode propiciar, considerados a partir do equilíbrio entre os custos do investimento e o valor dos benefícios consequentes, destaca-se:

. Custos privados aceitáveis para os indivíduos (incluindo ganhos não mesuráveis como melhor saúde ou maior satisfação pessoal) e ganhos econômicos calculados após o pagamento de todos os impostos. Ou seja, os retornos privados influenciam a decisão dos indivíduos em investir ou não na educação/formação;

. Os ganhos “sociais” da educação incluem tanto os custos privados como públicos: ao olharmos para os rendimentos individuais, vemos que o cálculo inclui um elemento de benéfico público que é o ganho vindo dos elevados impostos pagos pelas pessoas com elevados rendimentos em resultado da sua escolaridade.

. Benefícios sociais do investimento em educação (ex. pagamento taxa mais elevada de impostos, menor criminalidade ou maior coesão social) também influenciam a tomada de decisão acerca do maior ou menor investimento financeiro na educação, por parte das instituições públicas, na medida em que esses retornos indicarão se a despesa pública dedicada à educação será recuperada, a longo prazo, em benefícios públicos.

- Os efeitos internos restringem-se normalmente ao indivíduo que detém o capital humano, refletindo-se, por exemplo, no impacto do nível de escolaridade, da formação ou da experiência profissional, na saúde das pessoas, nos rendimentos salariais do indivíduo (no caso dos trabalhadores por conta de outrem) ou nos rendimentos decorrentes da atividade empresarial (no caso de emprego por conta própria); por outro lado, os efeitos externos envolvem grupos de indivíduos, a sociedade e mesmo conjunto de países, podendo ser empiricamente observáveis através, por exemplo, da relação entre o nível de escolaridade médio da população de um determinado país ou região e a performance de crescimento da mesma, na redução das taxas de crime ou nos níveis de coesão social.

Portanto, a Educação pode gerar efeitos de três formas: mudando as preferências individuais; mudando os obstáculos e constrangimentos que os indivíduos enfrentam; ou aumentando o conhecimento e informação em que os indivíduos baseiam o seu comportamento e as suas atividades.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Do ponto de vista econômico, tradicionalmente, três razões básicas justificavam a utilização da teoria do capital humano: o custo de educar um ser humano é um custo real, o produto do trabalho de um ser humano faz parte da renda nacional, dessa forma, dispêndios em seres humanos poderiam contribuir para o incremento de sua renda individual e, assim, da renda nacional, já que se defende que as habilidades incorporadas aos seres humanos presumivelmente incrementam sua qualidade enquanto unidade de produção.

A posição de Schultz (1973, p.15) é de que "o pensamento econômico tem negligenciado examinar duas classes de investimento que são de capital importância nas modernas circunstâncias. São elas o investimento no homem e na pesquisa, tanto no plano privado quanto no plano público." O investimento no homem, segundo o autor, é responsável pela maior parte do crescimento dos rendimentos reais por trabalhador. Por isso então a necessidade de que este investimento se estruture sobre uma possibilidade de ampliação, na medida em que as demandas do mercado exigirem. O autor afirma que "Ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto a sua disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar seu bem-estar".

Schultz apresenta três métodos alternativos de medição do estoque de educação. O primeiro método é o dos anos de escolaridade completados. Pode-se agregar à educação de uma população simplesmente contando o número total de anos de escola completados, ao qual corresponde um número médio por pessoa. O segundo método é o dos anos equivalentes de escolaridade completados. O terceiro método é o do custo como medida da escolaridade.

Schultz (1973), por fim, arremata as idéias do capital humano construído pela educação, dizendo que como as instituições de ensino podem ter múltiplas finalidades, devem ser excluídos os gastos com pesquisas, competições esportivas, cuidados médicos, etc, no cálculo deste capital. Por outro lado, enquanto um estudante geralmente tem interesse apenas nos efeitos da educação sobre seus rendimentos, a sociedade precisa conhecer os efeitos da educação sobre a renda nacional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para finalizar, cabe um olhar crítico sobre estas questões, que também serve de perspectiva para discussões futuras, como por exemplo:

- Adotar o conceito de capital humano e ver a educação como investimento, coloca-a na posição de ter que defender seu valor em forma de identidade pecuniária;
- se o trabalho não é uma mercadoria, porque não pode ser separado da pessoa, ou mais precisamente, se não é apenas uma mercadoria, tampouco é um bem de capital, pela mesma razão;
- encarando os trabalhadores não apenas como fornecedores de serviços, mas também como uma forma de capital, os investimentos nesse tipo de capital poderiam ser comparados diretamente com outros investimentos;
- gastos em educação poderiam ser comparados com gastos em irrigação, habitação, estradas, etc. Nesse caso, a escolha social seria governada pelo princípio da maximização, em sua forma mais simples.
- a educação passa a ser um princípio de busca individual, como forma de agregar, em torno de si mesmo, recursos capazes de responder às necessidades de mercado e de consolidar o crescimento econômico, pessoal e social;
- a pesquisa passa a ser vista como uma forma direta de atendimento às demandas de mercado, ou como recurso de qualificação profissional;
- as formas cotidianas de vida (cultura, costumes, o conhecimento popular, etc) perdem espaço e importância à existência de cada pessoa;
- o ensino tecnicista, formalista e mercadológico encontra guarida nos espaços da teoria do capital humano, assim como a ênfase utilitarista da pesquisa.

A Teoria do Capital Humano não está isenta de críticas, embora pareça que estas não ameaçam a viabilidade nem atingem o cerne do modelo, ele não pode se furtar daquelas que afirmam que a implementação do capital humano danifica a dignidade humana, comparando as pessoas a contentores de conhecimentos e competências, muito similares aos componentes mecânicos. Contra isso defende-se a pertinência do conceito de capital humano, entendendo-o como sujeito que realça a crescente importância das pessoas no contexto das atuais economias e sociedades baseadas no conhecimento e nas competências individuais.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

CATTANI, Antonio. Conhecimento e Globalização. **Revista Política & Sociedade**. Florianópolis, 2002.

FISHER, Irving. **A teoria do juro; determinada pela impaciência de gastar a renda e pela oportunidade de investi-la**. São Paulo: Abril Cultural, 1984 (Os economistas).

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 6ª ed. São Paulo: Global, 1987.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro. Editora: Zahar, 1973.

26.5.3 A EDUCAÇÃO COMO FENÔMENO SOCIAL PARA ÉMILE DURKHEIM

Jacqueline Lopes Freire[3433]

José Carlos Souza Araújo [3434]

RESUMO

O presente texto apresenta uma abordagem da educação para a formação do ser social, na visão da teoria sociológica funcionalista de Émile Durkheim. Buscou-se, com isto, identificar no objeto de seu pensamento, o fato social e a relevância dada ao conhecimento científico e racional para a educação. O fato social para a teoria durkheimiana é caracterizado pela generalidade, exterioridade e pela coercitividade. A educação como um fenômeno social, depende da coexistência de duas gerações, uma adulta e uma jovem, na qual a primeira exerce uma ação sobre a segunda. A formação deste ciclo, acrescido das naturezas múltiplas e singulares da educação, as quais se atentam para aprimorar nas crianças suas aptidões para o espaço social em que irão ocupar na sociedade capitalista, constitui o que o autor chama de sistema educacional. A pesquisa em questão, de cunho bibliográfico e documental, adotou como base de estudos, além das principais obras do sociólogo Émile Durkheim sobre educação, outros autores, como Lucena (2012), Pickering (2008) e Weiss (2009). Por fim, concluímos que, sob as influências das teorias positivistas, organicistas e funcionalistas, Durkheim defende o sentido da educação como um espaço para normatizar regras sociais, capazes de sedimentar uma consciência coletiva no indivíduo. Ou seja, para o pensador a educação é pautada em condutas de uma moral vigente na sociedade, como um processo que visa socializar o indivíduo.

Palavras-chave: Educação. Funcionalismo. Fato social. Moral. Consciência coletiva.

1 INTRODUÇÃO

David Émile Durkheim foi um sociólogo e cientista político, que ao lado de Karl Marx e Max Weber, compõe o que se denominou de sociologia clássica. Nascido em 15 de abril de 1858, em Épinal, na França, assistiu uma França revolucionária que merecia ser compreendida sob os olhares da ciência nascente. O referido pensador considerava o indivíduo como um ser social, e que à educação competiria formar esse ser social individualmente. Para tanto, valeu-se de duas segmentações para a descrição dos seres humanos, para os quais, somos constituídos: de um lado somos seres individuais, voltados para as relações de nossas vidas pessoais, e, de outro lado somos um sistema de ideias, que exprime um conjunto de diferentes conceitos e

[3433] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: jacquelinelfreire@gmail.com
[3434] Doutor em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Uberaba (UNIUBE) e UFU. Grupo de Pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação (NEPHE/UFU). E-mail: jcaraujo.ufu@gmail.com

pertences, tais como as crenças, as profissões etc. A somatória desses dois segmentos constitui o ser social. Conclui Durkheim que “a constituição desse ser em cada um de nós, eis a finalidade da educação” (2001, p. 13), responsável, inclusive, pela formação de um novo homem.

A contribuição de seu pensamento para a sociologia deve ser analisada no contexto histórico em que estava inserido. Pertencente a uma sociedade agrária em transição para um novo modelo econômico de relações comerciais, o sistema de produção capitalista, Durkheim buscou, socialmente, respostas para as questões decorrentes do capitalismo industrial. Seu pensamento social repousa, principalmente, na compreensão da organização de uma nova ordem na sociedade industrial do seu tempo (segunda metade do século XIX). Para que isto fosse possível, atribuiu relevância ao conhecimento produzido pelo sistema educacional orientado pela ciência (PICKERING, 2008). Procurou conhecer a sociedade cientificamente, com racionalidade, e nela buscou respostas para as questões sociais.

O sociólogo considera que a cultura intelectual está sujeita às alterações e às demandas da sociedade de cada época; em verdade, são impostas pelos homens de cada geração, razão pela qual a ciência tornou-se indispensável para uma sociedade que demanda por decisões reflexivas.

O objeto sociológico de Émile Durkheim é o fato social, cujas matrizes teóricas o caracterizam como positivista, organicista e funcionalista. Desse modo, sob as influências da teoria positivista de Auguste Comte, Durkheim entende que a sociedade se organiza tal como um organismo vivo, ou seja, é necessário que todos os seus sistemas e órgãos estejam em interlocução, em uma relação de interdependência, para o pleno funcionamento e perfeita harmonia.

Nesse sentido, Durkheim entende as crises e revoltas sociais como uma patologia social, um acontecimento em que as normas sociais estariam fragilizadas ou não respeitas, por isso, uma anomia a ser corrigida. Como resposta a esse estado de coisas, ele atribui importância à educação como mecanismo de combate à anomia social, no sentido de que o papel da educação, além de instruir o indivíduo é, também, o de inculcação de regras e normas sociais para se atingir o pleno funcionamento do sistema social. A educação, no entanto, é dual, não sendo uniforme para todos, ele deve respeitar a aptidão individual de cada sujeito, em vias de aprimorar e aperfeiçoar seus próprios talentos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Teoria sociológica de Émile Durkheim

Émile Durkheim, em sua teoria sociológica, tem o fato social como cerne de estudo, pautado na racionalidade de Emmanuel Kant e no positivismo de Augusto Comte. Para isso, considera o fator social com objetividade, e a sociologia como ciência empírica. Por isso, a sociologia deve ter como ponto de partida a sociedade, e não o indivíduo.

A teoria funcionalista de Durkheim tem como característica central o funcionamento da sociedade, segundo o qual o homem pode estar inserido em dois grupos, o da sensibilidade e da ação. Tomando como referência o princípio da solidariedade orgânica, baseada nas diferenças entre os homens, Durkheim defende que nem todos os homens são feitos para refletir. Por isso, é preciso que sempre haja homens de sensibilidade e homens de ação. Os homens não podem dedicar, todos, ao mesmo modo de vida, pois, existem diferentes funções sociais a preencher. Os homens de sensibilidade são aqueles com perfil de atuação intelectual na sociedade, já os de ação, seriam aqueles com aptidão para o desenvolvimento de tarefas pensadas e planejadas pelos intelectuais, razão pela qual a divisão de tarefas dentro da sociedade se torna imprescindível (DURKHEIM, 2014).

O pensador preocupou-se com a definição do objeto de estudo para compreender a sociologia. Para tanto, entendeu necessário definir um método dotado de objetividade e de causalidade, cuja explicação de um fenômeno social estaria na sua compreensão como um fato social. Desse modo, o fato social é caracterizado pela generalidade**,** por ser um fenômeno coletivo e estar presente em toda a sociedade, pela exterioridade, por se apresentar fora do indivíduo e, pela coercitividade, uma vez exercer uma força externa e involuntária sobre o indivíduo, obrigando-o a se conformar. O método de compreensão social de Durkheim não considera as pré-noções (não científicas) do indivíduo, isto é, seus valores e sentimentos pessoais. O estudo científico, segundo o pensador, deve se fundamentar na neutralidade e objetividade (DURKHEIM, 2019).

Quanto a este último aspecto do fato social, a coercitividade, Lucena (2012) esclarece que “Os fatos sociais são coisas, e as coisas são tudo o que nos é dado,

tudo o que se oferece à observação. O fato social é toda a maneira de fazer, suscetível de exercer uma coerção externa sobre o indivíduo" (p. 301).

Outro elemento teórico importante para se compreender o pensamento de Durkheim é o conceito de consciência coletiva, sendo esta o conjunto das crenças, condutas e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade que formam um sistema determinado que tem vida própria. A consciência coletiva é a moral vigente em uma determinada sociedade, e manifesta-se nos sistemas jurídicos, nos códigos e leis, cuja preocupação é estabelecer normas que justifiquem a manutenção da sociedade capitalista, pela divisão do trabalho social (DURKHEIM, 2012).

O principal instrumento de socialização dessa consciência coletiva, que fundamentalmente são os princípios morais de uma sociedade, que confere consenso e coesão social, é a educação, esta "é, acima de tudo, um processo social: é obra da sociedade e seu objetivo é a manutenção, a permanência da própria sociedade" (WEISS, 2009, pág. 173). A moral, para a concepção em estudo, assume papel primordial na vida em sociedade, pois orienta condutas e regula o funcionamento da sociedade. Compete à educação o desenvolvimento da moral, cujo projeto do sociólogo era o de laicização do ensino da moral, dando ensejo à denominada ordem social (WEISS, 2009, p. 178).

Na visão do sociólogo, a vida em sociedade impõe ao homem um rigor de comportamento e uma ação coletiva que deva ser resultante da educação, por isto a presença de educação moral e laica seria necessária. Segundo Silvia e Gatti (2009) a moral laica estaria contida das percepções sobre autonomia e racionalidade, pois ideava-se a formação de um sujeito social com autocontrole sob suas paixões, sacrifícios e privações. Nesse aspecto:

> Durkheim precisou então trabalhar no caminho da descoberta de quais seriam os equivalentes racionais dessas noções religiosas, com a clareza de que que as marcas de uma moral laica estariam no espírito de autonomia e no caráter racionalista. Nessa direção, destaca-se o espírito de disciplina, que nos leva a reconhecer as limitações que nos cercam e a desenvolver o autocontrole, pois é por meio da disciplina que se aprende a moderação do desejo, sem a qual o homem não poderia ser feliz. Graças à autoridade de que são revestidas, as regras morais têm força para barrar os desejos, as necessidades e os apetites quando eles se tornarem imoderados. Mediante a disciplina seria possível ensinar a criança a moderar os seus desejos, limitar os seus apetites e definir os objetivos de sua atividade; essa limitação seria condição para a sua felicidade e para a sua "saúde" moral. (2009, p. 07).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse cenário, o professor assume fundamental papel, o de organizar o ensino para garantia harmônica da vida em sociedade, tendo a educação moral como um instrumento de vital importância para o processo de adaptação e integração dos indivíduos à sociedade, cuja finalidade é a transmissão de normas e de valores sociais de geração para geração.

2.2 A educação na percepção durkheimiana

A mencionada visão funcionalista da sociedade marcou a compreensão do sociólogo sobre a instituição escolar e o ensino, ao considerá-los mecanismos de regulação e de consenso social, uma vez que a educação deveria transmitir princípios e valores morais de uma sociedade, apregoados em cada geração. Logo, a sociedade estaria organizada de forma harmônica por intermédio de uma ação educativa voltada para a manutenção e renovação da sociedade.

Émile Durkheim elaborou detidamente a concepção de educação, segundo sua teoria funcionalista, em uma vasta produção de textos, os quais podemos destacar A Educação Moral (2012), Sociologia, educação e moral (2001), A Evolução Pedagógica (1995), As regras do método sociológico (2019) e, Educação e Sociologia (2014). Tais obras são fundamentais para a compreensão conceitual da educação e da relevância do conhecimento científico e racional na sociedade capitalista na qual o pensador estava inserido, na Europa, desde os meados do século XIX.

Ao definir educação, Durkheim elegeu dois elementos primordiais: 1) a existência de duas gerações, uma adulta e outra jovem; 2) uma ação exercida pela primeira geração sobre a segunda. Além disto, considera que o sistema educacional ao mesmo tempo que é múltiplo, também é singular. Múltiplo porque coexistem várias espécies de educação, uma para cada constituição de sociedade analisada, e neste aspecto deve haver certa homogeneidade entre os membros desta sociedade. E, singular, porque a educação deve preparar a criança para a função que irá ocupar socialmente, logo não é igual para todas (2001, p.10).

Para Durkheim, a escola é espaço social responsável pelo processo educativo do indivíduo, enquanto a educação seria o canal de transmissão de normas e valores sociais de uma geração para outra, como elemento de ordem social almejando a socialização do indivíduo, em uma perspectiva consensual e funcionalista

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(DURKHEIM, 2014). Nesse sentido, a educação visa dar respostas aos anseios da sociedade e às demandas econômicas e internas as quais o sujeito encontra-se inserido, e não, necessariamente, centralizar a formação da subjetividade do indivíduo.

A educação, na perspectiva durkheimiana, consiste no processo de disciplinar e formar os indivíduos, tendo em vista a integração na sociedade, isto é torná-los conscientes das normas que devem orientar a conduta de cada um e do valor da coletividade a que cada homem pertence ou deverá pertencer. A ação exercida pela educação, segundo Durkheim, tem por objeto engrandecê-lo e torná-lo humano. A educação, acima de qualquer coisa, satisfaz as necessidades sociais, as quais impõem aos indivíduos a ação. Desejando melhorar o funcionamento da sociedade, o indivíduo melhora a si mesmo.

Disso podemos compreender que para Durkheim, o processo educativo não estava voltado para a formação crítica e reflexiva do indivíduo isoladamente, mas ao posicionamento ordeiro e obediente às demandas e funções da sociedade, uma vez que a evolução da humanidade dependeria de um aperfeiçoamento, pela ciência, rumo ao desenvolvimento e ao progresso social. Isto decorre, principalmente da forte ligação desta teoria com as concepções positivistas de educação, que enaltecem as avaliações dos alunos a partir das aptidões individuais e da meritocracia. A educação, por fim, seria um esforço contínuo para impor às crianças determinadas maneiras de ver, sentir, comportar e agir, tendo como objetivo formar o ser social para uma sociedade coesa e harmoniosa, ou nos termos de Durkheim, para relações sociais normais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão educacional da teoria funcionalista durkheimiana tem uma visão consensual e pragmática destinada ao ensino, que não se centraliza no processo de aprendizagem do indivíduo, uma vez que não há espaço para uma compreensão subjetiva do homem em sociedade. Parte-se do suposto, já que a educação existe independente da vontade do homem, por ser um fato social, geral, externo, coercitivo e de ordem social. A educação, portanto, tem o papel de estimular o sujeito ao crescimento enquanto humano, necessariamente dependente do esforço

de cada um. Isto porque, a vida em sociedade impõe ao homem um rigor de comportamento e uma ação coletiva que se estabelecerá em resultados pela educação. Por fim, posto que a teoria funcionalista de Durkheim atribui relevância ao conhecimento científico e racional, ela considera a educação pautada em condutas morais vigentes em uma determinada sociedade em vista de um ideal homem, ou seja, de ser social.

REFERÊNCIAS

DURKHEIM, Émile. **A Educação Moral**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes. 2012.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia, educação e moral**. Trad. Evaristo Santos. 2ª. ed. Portugal: Rés-Editora. 2001.

DURKHEIM, Émile. **A Evolução Pedagógica**. Trad. Bruno Charles Magne. 2ª. reimp. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2019.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. 5 ed. Petrópolis: Vozes. 2014.

LUCENA, Carlos. O pensamento educacional de Émile Durkheim. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 40, p. 295–305, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639820. Acesso em: 26 maio. 2021.

PICKERING, William. Émile Durkheim (1858-1917). In: PALMER, Joy A. **50 Grandes Educadores**: e Confúcio a Dewey. São Paulo: Contexto. 2008. p.202-207.

SILVA, Katiene Nogueira da; GATTI, Giseli Cristina do Vale. As ideias de Durkheim nos manuais de História da Educação: cientificidade e moralidade laica na vida social e na escola. **História da Educação**, v.23, p. 1-38, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/heduc/v23/2236-3459-heduc-23-e93211.pdf. (Acesso em 19 maio 2021).

WEISS, Raquel. A concepção de educação de Durkheim como chave para a passagem entre Positivo e Normativo. In: MASSELLA, Alexandre Braga e outros (Org.). **Durkheim**: 150 Anos. Belo Horizonte: Argvmentvm. 2009. p.169-189.

26.5.4 A INFLUÊNCIA DO CAPITAL CULTURAL EM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: APONTAMENTOS A PARTIR DA COMPREENSÃO DE DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO PARANÁ

Luana Cristine de Campos[3435]

Sabrina Rafaela Pereira[3436]

Carina Alves da Silva Darcoleto[3437]

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que tratou da influência do capital cultural em estudantes da Educação Superior de uma Universidade Pública, a partir da compreensão de professores atuantes nesse nível de ensino. O objetivo geral consistiu em analisar as possíveis implicações do capital cultural em estudantes da Educação Superior. A pesquisa contou com os seguintes procedimentos metodológicos: a) leitura e análise de textos de Pierre Bourdieu que tratam sobre a questão do capital cultural; b) análise de textos de autores brasileiros que colaboraram com a discussão da temática; c) elaboração e análise de um questionário, com questões objetivas e dissertativas, que foi aplicado a professores de uma universidade pública localizada no Paraná. A análise dos dados aponta que: o capital cultural está relacionado com a posição social e a condição real de vida dos indivíduos, e, devido a isso, interfere no percurso dos estudantes em forma de obstáculo ou de sucesso no seu processo de apropriação de conhecimentos científicos e filosóficos. Dessa maneira, o sistema de ensino, no caso de nossa pesquisa, a Universidade Pública, ainda que possibilite o acesso aos conhecimentos elaborados, contribui para que as desigualdades escolares, fruto das desigualdades sociais, continuem sendo reproduzidas na sociedade.

Palavras-chave: Capital cultural. Educação Superior. Estudantes.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da influência do capital cultural em estudantes da Educação Superior, a partir de contribuições de Pierre Bourdieu, o qual considera que o capital cultural seria um grande influenciador no que se refere ao desempenho escolar dos estudantes.

A abordagem de Bourdieu sobre o conceito de capital cultural e sua crítica à escola é fundamental para compreendermos sobre o modo como as instituições de ensino desconsideram os diferentes níveis de capital cultural dos estudantes no que se refere à apropriação dos conhecimentos científicos e filosóficos e que interferem

[3435] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Email: luanacristinedecampos@gmail.com
[3436] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Email: sabrina-rafa.7@hotmail.com
[3437] Doutora em Educação Escolar e Licenciada em Pedagogia pela UNESP/campus de Araraquara. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. E-mail: carinaasd@gmail.com

em seus percursos como estudantes em todos os níveis do ensino, incluindo-se o ensino universitário.

Tendo em vista uma concepção de educação que enaltece as capacidades individuais e a meritocracia em detrimento da percepção do capital cultural como influenciador na educação, faz-se necessário estudos que evidenciem se há diferenças na percepção e aquisição dos conhecimentos científicos e filosóficos por parte dos estudantes, devido a estes possuírem níveis de acesso à cultura diferenciados quando entram nas instituições de Educação Superior e de que forma estas diferenças podem influenciar em suas trajetórias acadêmicas.

Nessa direção, a questão de pesquisa que balizou nosso estudo é a seguinte: de que maneira o capital cultural pode influenciar na trajetória dos estudantes da Educação Superior? Considerando essa questão, o objetivo geral desse estudo foi analisar as possíveis implicações do capital cultural em estudantes da Educação Superior, a partir das concepções de seus professores.

Os dados da pesquisa foram coletados a partir de questionários com questões objetivas e dissertativas, que foram aplicados a professores de uma universidade pública localizada no Paraná.

2 A INFLUÊNCIA DO CAPITAL CULTURAL EM ESTUDANTES DE DIFERENTES CLASSES SOCIAIS

O modo como está organizada a sociedade exerce influência sobre a distribuição desproporcional de capital entre os sujeitos, colocando aqueles que possuem recursos em uma posição de dominação e poder perante os que não possuem, promovendo desigualdades sociais.

A desigualdade social se reflete também na educação, visto que a classe dominante exerce certa influência sobre os conteúdos selecionados para as escolas com o intuito de fazer seus ideais serem disseminados, direcionando os conteúdos de acordo com a classe, sendo a classe burguesa preparada para assumir posições de dominação, enquanto a classe trabalhadora é preparada para o mercado de trabalho.

> Os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores, e dos interesses das classes dominantes. O próprio prestígio de cada disciplina acadêmica estaria associado a sua maior ou menor afinidade com as habilidades valorizadas pela elite cultural. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.33).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Assim, a classe dominante, em forma de conteúdos escolares, dissimuladamente, faz prevalecer seus interesses por meio de uma educação que valoriza a sua "cultura", conteúdos esses que não fornece à classe dominada os instrumentos capazes de fazê-la compreender a necessidade de luta enquanto classe. Assim, a desigualdade que acontece na sociedade, e que é viabilizada pelo sistema econômico vigente, é reproduzida dentro das salas de aula.

Para Bourdieu, a escola representa uma instituição de reprodução de desigualdades sociais em forma de desigualdades escolares, uma vez que há uma valorização da cultura da classe dominante em detrimento dos conhecimentos da classe dominada, e, assim como destaca Gonçalves (2020, p. 29), "é impossível entender os problemas da educação sem relacioná-los com a estrutura de classes da sociedade".

Com o intuito de analisar o sistema de ensino e de que forma está estruturada a sociedade, Bourdieu apresenta o conceito de capital cultural como um dos determinantes na manutenção social. Para o autor, esse conceito, juntamente com os conceitos de capital econômico e capital social, ajudaria a entender a dominação e a reprodução de desigualdades. O conceito de capital cultural estaria ligado aos costumes e culturas utilizadas por determinada classe para manutenção de poder. Esse conceito pode ser utilizado para compreender as disparidades entre o desempenho escolar de crianças com diferentes níveis de acesso à cultura:

> [...] a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o 'sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (BOURDIEU, 2012, p. 73).

O capital cultural está intimamente relacionado às origens sociais dos indivíduos, à influência da família, às questões de classe, aos recursos econômicos e às desigualdades sociais. Em outras palavras, aparecem nos sistemas de ensino em forma de desigualdades escolares, afetando o percurso escolar dos estudantes, inclusive os que ingressam na Educação Superior e que observam o seu passado escolar recair como herança em suas trajetórias acadêmicas.

Como forma de verificar a influência do capital cultural na trajetória acadêmica de alunos de diferentes cursos, realizamos uma pesquisa junto a sete professores que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

trabalham com disciplinas na área da educação, lecionando para diversos cursos (tanto em licenciatura como bacharelado) de uma Universidade Pública localizada no Paraná, e de que forma estes concebem as possíveis implicações do capital cultural, especialmente no que diz respeito à trajetória dos acadêmicos, no sentido de maior facilidade e ou dificuldade em relação aos conhecimentos tratados no âmbito dos cursos.

O questionário aplicado junto aos professores continha um total de 16 questões, sendo 9 questões objetivas e 7 questões dissertativas e tinha por finalidade expor as considerações destes sobre seus acadêmicos, considerando: as condições financeiras; as dificuldades de apropriação dos conhecimentos; as diferenças entre cursos; os fatores que influenciam na aprendizagem e se a desigualdade social interfere na formação. A partir da análise dos questionários, foi possível realizar alguns apontamentos e discutir sobre o fato de que a trajetória dos acadêmicos da Educação Superior está relacionada ao capital cultural e consequentemente às desigualdades sociais, visto que neste nível de ensino, assim como nos demais, são considerados os conhecimentos e a cultura da classe dominante, fator que interfere na apreensão dos conteúdos por parte de estudantes de diferentes classes sociais, demonstrando que o capital cultural dos estudantes é determinante não apenas no acesso à Educação Superior, mas também no percurso e “destino” dos estudantes.

Ao questionarmos os professores acerca da condição financeira dos acadêmicos, observamos que os mesmos relacionaram a condição financeira com as classes sociais a que estes estudantes pertencem, destacando que a maioria destes pertence à classe trabalhadora (classe dominada) e desempenham funções no mercado de trabalho para assegurar a sua sobrevivência e de sua família:

> Não conheço dados sistemáticos, mas é notório que os estudantes, sobretudo em cursos de licenciatura, são oriundos de **camadas populares da classe trabalhadora**, logo possuem parcas condições financeiras (alguns inclusive vivem na linha da pobreza) (PROFESSOR A, 2020).
>
> Pelo que me parece e ouvindo os comentários em sala de aula, são alunos filhos de pais da classe trabalhadora, das mais diversas profissões; a maioria estudou em escola pública e trabalham durante o dia para ajudar no sustento da casa e/ou de sua própria família (PROFESSOR C, 2020).

É importante destacar que a condição de classe se reflete na vida dos acadêmicos não apenas no sentido de disponibilizar condições materiais e investimentos que viabilizem um melhor desempenho escolar, mas envolve também

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

a bagagem cultural destes, e que interferem em suas trajetórias, conforme salientam Nogueira e Nogueira (2015):

> Muito além das desigualdades materiais, a origem social diferenciada dos estudantes manifestar-se-ia, como vimos, em uma bagagem cultural diferenciada e em um modo específico de se relacionar com os bens culturais, mais ou menos valorizados e rentáveis do ponto de vista escolar (p. 56).

No que se refere às dificuldades e a apropriação dos conteúdos filosóficos e científicos, os professores elencaram as condições de estudo anteriores à Universidade como fator determinante, especialmente no que se refere à compreensão e leitura de textos acadêmicos devido à sofrerem alterações de acordo com a classe e instituição dos estudantes:

> Principalmente dificuldade de compreensão dos textos acadêmicos. Penso que isso interfere bastante na apropriação do conhecimento científico e filosófico, porém também acredito que essa dificuldade não pertence somente ao estudante em si. As condições de estudo que ele teve durante a sua trajetória escolar também interferem nesse processo. (PROFESSOR E, 2020).

É importante ressaltar que, para além das questões relacionadas à apropriação dos conhecimentos científicos e filosóficos dos estudantes com os quais os professores trabalham e ou já trabalharam, foram realizadas também questões que tinham como objetivo fazê-los tratar acerca dos diferentes cursos com os quais atuam ou já atuaram, e, por este motivo, optamos por aplicar o questionário para professores atuantes em cursos variados, fator que agrega uma experiência ampla a estes professores pela diversidade de acadêmicos com os quais tiveram contato no decorrer de suas trajetórias como docentes.

Considerando os diferentes cursos com os quais trabalham/trabalharam, os professores elencaram os pontos fortes e as possíveis diferenças entre os acadêmicos pertencentes a esta gama variada de cursos no que se refere à apropriação dos conhecimentos. Para os professores, além das especificidades de cada curso, a origem social dos acadêmicos também influencia na apropriação dos conhecimentos, visto que proporciona condições de estudo favoráveis ou não favoráveis dependendo da classe social:

> Também, nesse contexto se insere a discussão a respeito da origem social dos alunos dos diversos cursos do ensino superior. Há cursos em que os alunos dedicam-se integralmente aos estudos, têm condições econômicas favoráveis, têm tempo para dedicar-se à sua formação (isso ocorre em cursos como medicina, farmácia, odontologia, dentre outros) (PROFESSOR G, 2020).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Nos cursos noturnos, em que a maioria dos/as estudantes trabalham durante o dia e tem uma média de idade maior, o tempo e disposição para os estudos é nitidamente prejudicado [...] Cursos matutinos, vespertinos e integrais (sobretudo cursos mais elitizados como odontologia) têm alunos/as mais proficientes na leitura e escrita acadêmica, assim como mais tempo para se dedicarem aos estudos via de regra, porém costuma ser mais difícil alcançar o sentido geral da formação humana por terem acabado de sair do ensino médio/cursinho e ainda se considerarem "distantes" dos desafios do mundo do trabalho (o que acaba se revertendo no anos finais da graduação, de certa forma) (PROFESSOR A, 2020).

A origem social dos estudantes influencia nas condições que viabilizam os estudos, visto que os membros das classes dominantes, concentrados em determinados cursos, tal como mencionam os professores, teriam mais condições para se dedicar às atividades acadêmicas, o que lhes garantiria uma vantagem nesse sentido. Porém, em contraste à classe dominante, a classe dominada teria condições mais limitadas no que se refere à dedicação, especialmente devido ao fato de que pertencem à classe trabalhadora e necessitam ocupar-se com funções relativas ao seu trabalho, o que de certa forma prejudica o seu desempenho tanto no sentido de tempo quanto de disposição aos estudos.

Outra questão que surgiu das respostas dos professores diz respeito aos fatores que influenciam de forma positiva ou negativa na aprendizagem dos estudantes. Quanto a isso, é possível destacar o fator familiar como determinante, conforme aponta um dos professores: "Ambiente familiar favorável e condição financeira adequada" (PROFESSOR B, 2020).

Essa influência por parte da família não se limita ao apoio financeiro, mas também tem a ver com o incentivo aos estudos, pois, a depender da classe social a qual os indivíduos pertencem, o investimento familiar irá variar entre as famílias (das classes dominantes e dominadas). Deste modo, a família estaria envolvida não apenas na transmissão de capital cultural para os seus membros, como também haveria um alicerce por parte desta no que diz respeito à educação formal dos mesmos. Oliveira (2017), ao abordar a pesquisa de Nogueira (2011) sobre a questão do apoio familiar, destaca que as famílias pertencentes à classe dominante e ou à classe média procuram não sobrecarregar os filhos com atividades que possam limitar sua dedicação aos estudos e lhes proporcionar um ambiente que estimule as atividades intelectuais.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Outro fator destacado pelos professores como essencial para uma aprendizagem efetiva implica na aproximação dos conteúdos curriculares com a realidade dos acadêmicos, bem como o respeito aos seus conhecimentos prévios:

> [...] ênfase que a teoria não deve ser algo distante com a realidade que nós estamos inseridos (PROFESSOR D, 2020).
>
> Professores autoritários, que assumem postura autocrática e detentora do conhecimento, que não respeita o conhecimento prévio dos alunos se tornam uma barreira para o processo de aprendizagem (PROFESSOR G, 2020).

Apesar das considerações feitas pelos professores serem importantes, quando pensamos na crítica de Bourdieu à escola, percebemos que os conhecimentos prévios, a "cultura" e a realidade dos estudantes das classes menos favorecidas não são consideradas, e que isso decorre de um sistema educacional excludente que reproduz as desigualdades sociais, tal como já foi abordado. No que se refere à reprodução das desigualdades sociais por meio da escola, Santos (2016) informa que:

> Este ciclo de reprodução ocorre, também, no seio da escola pois a criança, ao estabelecer relação com os conteúdos e currículos propostos, confronta seu conhecimento prévio com o conhecimento determinado pela escola; e o êxito no desempenho escolar está associado à aproximação e a familiaridade do aluno com o padrão cultural subjacente ao padrão de ensino. (p. 36).

Essa concepção traz à luz a ideia de que a escola atua como reprodutora das desigualdades sociais, isso porque seus padrões escolares convergem com os padrões de uma classe específica, ou seja, aquela que exerce posições de dominação na sociedade. Esse movimento excludente, que não considera as demais culturas existentes no meio social, torna os conteúdos escolares distantes da realidade de estudantes de diferentes origens e isso não se restringe à educação básica, mas alcança também as instituições de Educação Superior.

Finalizamos o questionário com as considerações dos professores acerca da desigualdade social e a sua interferência na educação dos estudantes da Educação Superior:

> A desigualdade social interfere diretamente na formação dos estudantes. As situações de desigualdade fora da escola reforçam contextos de precariedade em seu interior, e este é o interesse das classes dominantes (PROFESSOR E, 2020).

Nessa direção, Nogueira e Nogueira (2015) destacam que, para Bourdieu, a função da escola é legitimar os interesses das classes dominantes, e, para tal, reverbera em seu interior as situações de desigualdades que já existem no meio social

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(externo à escola) e que resultam em "[...] desigualdades educacionais que levam não à democratização, mas sim à perpetuação das hierarquias sociais" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 49).

Ao discutir esse sistema educacional desigual e questionar se existe uma forma de tal sistema não ser como é, "Bourdieu e Passeron respondem: "não" porque o sistema de ensino tem por função social "[...] produzir sujeitos selecionados e hierarquizados de uma vez por todas e para toda a vida [...]." (BOURDIEU; PASSERON, 2015 apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 59).

Quanto a isso, pensamos que, perante a estrutura hierarquizada a qual nossa sociedade está alicerçada, as manobras de dominação das classes mais abastadas parecem difíceis de serem superadas. Porém, acreditamos que, por meio de um processo de conscientização de classe por parte dos indivíduos pertencentes às classes dominadas, seja possível problematizar a organização desigual da sociedade, de forma que os sujeitos das classes desprivilegiadas passem a lutar pelos seus direitos e por uma educação voltada para a formação crítica e que contribua para romper com esse ciclo de reprodução de desigualdades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos tratar da influência do capital cultural em estudantes da Educação Superior de uma Universidade Pública do Paraná, a partir das percepções de seus professores. A pesquisa possibilitou perceber que para estes professores a condição de vida dos estudantes é um dos fatores que mais interfere em seus percursos na Educação Superior, pois, apesar destes estudantes estarem na mesma instituição de ensino, possuem origens e classes sociais distintas, fruto da desigualdade social em nosso país.

Os resultados da pesquisa apontam a relevância do capital cultural na trajetória dos acadêmicos da Educação Superior no que se refere ao capital cultural com que estes adentram na Universidade; bem como foi possível destacar que o capital cultural está relacionado com as condições de vida dos estudantes, e que estas condições, por mais heterogêneas que possam ser, são tratadas de forma homogênea pelas instituições de ensino, demonstrando que, de fato, o que torna a apropriação dos conhecimentos e o desempenho dos estudantes adequado não se refere à questões próprias da subjetividade do sujeito, tampouco tem relação com aptidões ligadas ao

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aspecto individual, sejam elas dons ou méritos, mas sim questões relativas ao pertencimento social desses estudantes, pois a ideia de que todos possuem as mesmas oportunidades estaria em conformidade apenas com a manutenção da ordem social composta por classes sociais desiguais.

Acreditamos que, para que esta ordem social desigual alcance transformações na sua estrutura, é fundamental a conscientização dos sujeitos e um olhar crítico para as questões das desigualdades entre as classes sociais, pois entender a forma como a sociedade está estruturada é essencial para a reflexão (e ação) acerca do reflexo disso no sistema educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. R. Pierre Bourdieu: a distinção de um legado de práticas e valores culturais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 179-184, jan./abr. 2008.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GONÇALVES, F. G. **Reprodução social na modernidade múltipla**: tipologias de relações entre desigualdades sociais e educacionais em diferentes áreas culturais. 2020. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. Os herdeiros: fundamentos para uma sociologia do Ensino Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 47-62, jan./mar. 2015.

OLIVEIRA, S. S. **Afiliação Universitária**: trajetórias de estudantes cotistas e não cotistas em cursos de alto prestígio social na Universidade Federal da Bahia. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SANTOS, G. F. S. **Fracasso escolar**: as atitudes dos familiares frente a este fenômeno. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

26.5.5 A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 PELAS LENTES DE FLORESTAN FERNANDES

Aline de Carvalho Moura[3438]

Andreia Gomes da Cruz[3439]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão teórica a partir de um olhar sociológico sobre a Reforma Universitária de 1968, pelas lentes do sociólogo Florestan Fernandes que, ao longo de suas obras e posicionamentos político-institucionais, abordou problemáticas do cenário educacional desde as questões epistemológicas à prática da ação educativa, de forma a pensar a educação em um contexto histórico-social. Tendo nascido dentro de um contexto econômico-sócio-político único no Brasil, a Reforma Universitária de 1968 dividiu muitos estudiosos e intelectuais de sua época e ainda representa um divisor de águas para se pensar o contexto da universidade brasileira na contemporaneidade. Nesse sentido, a partir de uma pesquisa bibliográfica, recorremos aos estudos de Florestan Fernandes, mas também amparados teoricamente em outros autores que debatem o ensino superior no Brasil e a universidade, para pensar os processos institucionais e o contexto da Reforma Universitária de 1968, levantando críticas e analisando os posicionamentos teóricos a respeito dessa reforma. Como considerações, afirmamos a contemporaneidade dos estudos e escritos de Florestan Fernandes, bem como suas contribuições ao campo da educação. No que diz respeito à universidade e a forma como foi realizada a Reforma Universitária de 1968, Florestan pensava um projeto de universidade que atendesse às necessidades do povo, que estimulasse o aperfeiçoamento da pesquisa e que fossem criadas as necessárias condições para tirar o Brasil do estado de subdesenvolvimento e dependência em que o país se encontrava.

Palavras-chave: Reforma Universitária. Universidade. Florestan Fernandes. Instituições. Contexto histórico-social.

1 INTRODUÇÃO

Nosso trabalho tem o objetivo de apresentar uma reflexão teórica a partir de um olhar sociológico sobre a Reforma Universitária de 1968, pelas lentes do sociólogo Florestan Fernandes que, ao longo de suas obras e posicionamentos político-institucionais, abordou problemáticas do cenário educacional desde as questões

[3438] Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed- UERJ). Professora Adjunta do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior e Pesquisa em Educação - ESPE/UFRRJ. licacmoura@hotmail.com

[3439] Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Adjunta do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior e Pesquisa em Educação - ESPE/UFRRJ. andreiagomes25@yahoo.com.br

epistemológicas à prática da ação educativa, de forma a pensar a educação em um contexto histórico-social.

Sociólogo, pesquisado, educador e professor universitário, Florestan Fernandes faleceu em 1995, mas, ainda hoje, é considerado um dos mais importantes pesquisadores e analistas das transformações econômicas, políticas e sociais da contemporaneidade, em particular, em suas análises sobre a América Latina e a sociedade brasileira. Fernandes é referência teórica em muitos campos do conhecimento e de militância como cientista social e líder político. Destaca-se por seu compromisso científico e por sua visão da sociedade e das instituições que lhes dão corpo:

> [...] Florestan Fernandes buscou articular, direta e indiretamente, pesquisa, reflexão e consciência crítica com engajamento político e social, estabelecendo um diálogo rico e inovador entre o marxismo e outras contribuições teóricas. Como professor, pesquisador, militante e político profissional Florestan foi um intelectual socialista vinculado às lutas sociais e aos interesses dos "de baixo", resgatando historicamente a organização social das sociedades indígenas, denunciando a situação social dos negros e despossuídos, analisando a dinâmica, os limites e as contradições do Estado e do capitalismo no Brasil, apontando os desafios e os impasses das lutas sociais em favor de profundas transformações sociais (MARXISMO 21, 2015, Editorial).

Para Cardoso (2005), a sociologia de Florestan Fernandes é abrangente, complexa e diversificada e por isso, é referência teórica para diversos campos de conhecimento. Para compreensão de estudos que requerem tamanha complexidade e vastidão é preciso respaldo em análises sócio-históricas que contemplem as condições econômicas, política, sociais e culturais da sociedade em determinado tempo e espaço e em condições historicamente determinadas.

Para poder entender e explicar o Brasil, é necessário situá-lo no contexto das relações que o determinam estrutural e politicamente, indo além dos limites nacionais e compreendendo as instituições em determinado contexto de sociedade (FERNANDES, 1966). Segundo Fernandes (2008), a realidade social é histórica, sempre se transforma e para acompanhar essas transformações, é necessário conhecer o processo histórico, seus determinantes e suas condições.

O olhar de Florestan Fernandes e seu interesse por transformações sociais reais para as classes dominadas pelo sistema do capital, o fizeram questionar a realidade brasileira e o funcionamento das instituições que deveriam promover tais transformações, mesmo compreendendo que estas representam os interesses de um

Estado que privilegia os interesses da classe dominante. Dentre as instituições desse sistema, encontra-se o debate sobre a universidade, instituição de produção de conhecimento, pesquisa, mas também de luta, e que fora objeto de interesse de Florestan Fernandes por tantas ocasiões, inclusive durante o período da Reforma Universitária de 1968, foco deste trabalho.

Tendo nascido dentro de um contexto econômico-sócio-político único no Brasil, a Reforma Universitária de 1968 dividiu muitos estudiosos e intelectuais de sua época e ainda representa um divisor de águas para se pensar o contexto da universidade brasileira na contemporaneidade. Nesse sentido, a partir de uma pesquisa bibliográfica, recorremos aos estudos de Florestan Fernandes, mas também amparados teoricamente em outros autores que debatem o Ensino Superior no Brasil e a universidade, para pensar os processos institucionais e o contexto da Reforma Universitária de 1968, levantando críticas e analisando os posicionamentos teóricos a respeito dessa reforma.

2 FLORESTAN FERNANDES E A QUESTÃO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968

O sistema do capital cria e recria cenários em que novas demandas, exigências e desafios são postos à educação, em especial ao Ensino Superior, colocando em evidência questões como função/ papel/ identidade e objetivos da universidade. Entretanto, para se pensar a universidade, é preciso compreender que esta consiste em uma instituição que se articula direta ou indiretamente aos interesses de uma sociedade e que segue alguns parâmetros e condições para além de suas funções e papeis.

Florestan Fernandes (2010), ao analisar a universidade, afirma que é importante que essa análise seja fundada em considerações mais amplas sobre a sociedade, o que, nesse caso específico da discussão, significa pensar a universidade no contexto de uma sociedade em desenvolvimento.

As mudanças na educação acompanharam as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais na sociedade brasileira. Se na década de 1950 tivemos como medidas a criação de instituições que impulsionaram o desenvolvimento da ciência e da pesquisa, como o Centro Brasileiro de Pesquisas

Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), tivemos aliado a isso, na década de 1960, a promulgação da legislação sobre o Ensino Superior, que culminou com a Reforma Universitária em 1968. A política educacional liberal em prol do capital, conseguiu materializar suas críticas e implementar sua forma de organização no cenário educacional.

Segundo Fernandes (2010), a forma como a universidade se organiza e se estrutura é a forma como a sociedade se organiza em sua complexidade. O autor ainda conclui que é importante deixar claro que são as transformações e exigências da sociedade que direcionam as mudanças na estrutura, funcionalidade e eficiência da universidade. Essas mudanças atingem, diretamente, os objetivos do ensino superior e, no caso da instituição universitária, definem a forma de realização do compromisso social da universidade.

As pressões por transformações sofridas pela universidade antecederam a Reforma Universitária de 1968 que já vinham sendo pensadas desde a década de 1950 quando o Brasil passava pelo desenvolvimentismo e questionava o funcionamento de algumas instituições, no intuito de modernização e crescimento.

Fávero (2006) afirma que as ideias em prol da modernização não começam com o golpe civil-militar de 1964, mas pelo contrário, começaram a brotar a partir da década de 1950, em virtude do processo de aceleração do ritmo de desenvolvimento no país, em decorrência da industrialização e da busca pelo crescimento econômico. Ainda de acordo com a pesquisadora, as transformações que aconteceram na esfera sociocultural e econômica promoveram uma conscientização por parte da sociedade brasileira sobre o estado de precariedade no qual se encontravam algumas instituições, dentre elas, a universidades.

Ainda de acordo com Fávero (2006), a universidade brasileira não foi constituída com a finalidade de atender aos objetivos fundamentais da realidade na qual ela estava inserida, e sim ao contrário, essa instituição foi criada e pensada como um bem cultural voltado à formação acadêmica de uma pequena ‘elite’.

Diante do contexto sociocultural e político da época, era necessário que a universidade se transformasse, mas para que isso acontecesse foi de fundamental importância a participação de diversos setores da sociedade brasileira propagando a necessidade de uma reforma universitária. Conforme menciona Fernandes (1975), esse movimento teve como seus principais críticos os pioneiros da educação nova, os

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

professores e os intelectuais ligados à pesquisa, pois questionavam a estrutura, o funcionamento e o rendimento da 'universidade brasileira', especialmente porque essas instituições foram constituídas apenas oficialmente, aproveitando na prática toda a estrutura do conglomerado de escolas superiores já existentes no Brasil.

Fernandes (1975, p. 51) afirma que a marca registrada das universidades brasileiras é o fato de as escolas superiores serem na verdade escolas-problema, ou seja, trata-se do fato de "as instituições que, organizadas para atingir certos fins e dar determinado rendimento, não fazem nem uma coisa nem outra, deixando de preencher satisfatoriamente as funções psicossociais ou socioculturais que justificam sua existência".

Segundo Florestan (1975), vivemos uma crise paradigmática em decorrência da transição da era da escola superior para a era da universidade, e nesse setor o que se conseguiu organizar em nosso país foi um ambiente intelectual provinciano que visava à formação das 'elites' em profissões liberais. Para Florestan (1975), ao se tentar instituir a universidade não se buscou corrigir os defeitos estruturais das escolas de Ensino Superior.

Na verdade, podemos indagar que as tentativas como a da "Universidade do Distrito Federal", da "Universidade de São Paulo" e da "Universidade de Brasília", não foram senão um ensaio ou experimento de liquidação das escolas superiores, que não teve êxito completo, uma vez que suas estruturas e organização se mantiveram com os mesmos interesses próprios do das classes dominantes no Brasil, seja por que não foram assimiladas em novas estruturas globais institucionalizadas, seja porque a compreensão do meio social estancou e reverteu o sentido do processo de transição.

Para Fernandes (1975), o movimento pela modernização do Ensino Superior vai atingir seu ápice no período entre 1946-1964, quando as críticas atingem todo o ensino superior, tendo o Estado como protagonista.

Florestan (1970) afirma que a Reforma Universitária chegou tardiamente no Brasil, se compararmos com a dos demais países latino-americanos, visto que, no final do século XIX deu-se início à movimentação da reforma universitária nas universidades dos países hispânicos, sendo seu ápice a aprovação da Carta Magna da Reforma Universitária em Córdoba/Argentina, em 1918.

Fernandes (1970) pondera que todos propunham a reforma como sendo uma tarefa interna e imanente a uma reconstrução espontânea da universidade brasileira.

Contudo, o debate em torno da reforma não foi pautado pelo consenso, e sim por resistências do corpo docente, pela apatia política de nossa sociedade e da própria instituição universitária. Não seria possível uma transformação na universidade sem correspondente transformação na sociedade.

Nas análises de Florestan (1975) a Reforma Universitária nasceu como uma tentativa de regeneração e de recuperação institucional, pois os modelos aqui instalados sofreram um processo de abrasileiramento, ou seja, foi necessário modificar as relações da escola superior tradicional e da universidade conglomerada com a sociedade. Desse modo, a transformação da universidade brasileira ganha relevo, especialmente porque a instituição era questionada por vários segmentos da sociedade.

Sob tal perspectiva, a Reforma Universitária atingiu seu clímax histórico como um movimento social que procurou ajustar e controlar atitudes e comportamentos de estudantes e/ou professores universitários à necessidade de adaptar a universidade às exigências educacionais e culturais da sociedade brasileira em transformação.

3 A LEI DA REFORMA UNIVERSITÁRIA

O projeto que deu origem à Lei nº 5.540/68 foi resultado da promulgação do Decreto n.º 62.937, de 02 de julho de 1968, instituído pelo então presidente da República, Marechal Arthur da Costa e Silva. A Reforma Universitária tinha como finalidade a adoção de um modelo moderno em todas as instituições da educação superior e, mais do que isso, a reforma pretendia inserir as universidades na lógica racionalizadora do capital. Sendo assim, uma série de iniciativas foi adotada: o fim da cátedra e a implementação departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, a carreira do magistério e a pós-graduação.

As reformas produzidas no período do golpe civil-militar são, na verdade, um esforço dos grupos coligados com a finalidade de alinhar o sistema educacional articulado à ideologia do desenvolvimento com segurança, em especial no Ensino Superior. Desta forma, a Lei n.º 5.540/68 foi o resultado do regime político instaurado com o golpe civil-militar de 1964.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A reforma universitária foi reduzida "a um simples 'repertório' de soluções realistas e de medidas operacionais que permitam racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade" (FERNANDES, 1970, p. 968). Nesse sentido, a reforma deixou de ser uma obra de reconstrução educacional, pois endossou e consolidou a reforma no papel do Governo Castelo Branco, implementando-a com instrumentos legais e dotando-a de recursos materiais para determinado fim político-institucional e não de transformações reais.

Apesar de realizar severas críticas à Reforma Universitária, Fernandes (1970, p.970) reconhece que o relatório apresenta alguns méritos que não podem ser esquecidos, porque "ele contém, de longe, o melhor diagnóstico que o Governo já tentou [fazer], tanto dos problemas estruturais, com que se defronta o Ensino Superior, quanto das soluções que eles exigem" .

Prosseguindo com suas análises e apontando os aspectos positivos desse relatório, Fernandes (1970) destaca também que, pela primeira vez, se tentou equacionar os problemas do Ensino Superior como as questões de custeio e de captação de recursos, problemas de crescimento e de programação ou planejamentos educacionais, tendo em vista suas relações entre meios e fins. Outro destaque foram os anteprojetos de lei que criaram o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, os quais instituíram um adicional sobre o imposto de renda de pessoas residentes no estrangeiro, reservando 20% do Fundo Especial da Loteria Federal para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Igualmente importantes foram as sugestões relacionadas ao regime de trabalho docente com a implementação do Regime de Dedicação Exclusiva para o magistério superior de nível federal.

Apesar de alguns pontos positivos, Fernandes (1970, p. 981) vai salientar as limitações dessa reforma 'consentida', pois apesar de apelar para frases que evocam sobre a universidade, como sendo uma universidade atuante ou crítica, o que prevaleceu foi "uma visão atomizada, instrumentalista e oportunista de um imediatismo contraproducente". "À reforma universitária crítica e democrática sucedeu-se a antirreforma, obscurantista, terrorista, repressiva e fascista em muitos de seus aspectos" (FERNANDES 1984a, apud OLIVEIRA, 2010, p.65)

Diante das diretrizes que foram traçadas para a universidade, Fernandes (1970, p. 969) expõe sua posição da seguinte maneira:

> É preciso que fique bem claro, de antemão, que entendemos a reforma universitária consentida como uma manifestação de tutelagem política e como mera panacéia. Não podemos aceitá-la porque ela não flui de nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela reconstrução da universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos.

Diante desse cenário, compreendemos que a Lei nº 5.540 cumpriu seu papel em reformular a universidade brasileira na lógica do governo civil-militar, pois teve na ideia de racionalização o princípio básico para a reforma.

A Reforma Universitária de 1968 conseguiu congregar algumas inovações para o ensino superior brasileiro, conforme Martins (2009), que destaca que este processo levou à modernização das universidades federais, e de determinadas instituições estaduais e confessionais que incorporaram as modificações acadêmicas propostas pela Reforma.

Em paralelo a isso, Martins (2009) aponta que o 'novo' Ensino Superior nasceu em decorrência de uma série de fatores complexos, tais como a mudança no campo político em 1964 e sua interferência verticalizada na política educacional, as ações repressivas contra o movimento estudantil e professores, articulando-os com as propostas de modernização e expansão do Ensino Superior. Destaca, também, o papel fundamental do Conselho Federal de Educação (CFE) que deixou de ser um órgão de assessoramento para ser um órgão deliberativo.

Diante das questões tratadas neste texto, constatamos que a universidade brasileira, em função da Reforma, sofreu um esmagamento de sua principal atribuição, que é a de contemplar o Ensino Superior de modo democrático e com qualidade. A Reforma Universitária de 1968, portanto, se caracterizou pela ideia racionalizadora da formação universitária que, atrelada ao projeto desenvolvimentista implantado no país, além de não melhorar a instituição pública, não foi capaz de promover a democratização do ensino superior.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos apresentar um recorte do pensamento de Florestan Fernandes, bem como de suas críticas e posicionamento diante da Lei n.º 5.540/1968, que institucionalizou a Reforma Universitária, evidenciando também as perdas e ganhos que ocorreram na universidade brasileira. Para realizar tal análise foi

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

necessário compreender alguns aspectos históricos que contribuíram significativamente para aprovação da referida lei.

Através da leitura de algumas obras de Florestan Fernandes, foi possível perceber a contemporaneidade de seu pensamento sociológico, principalmente porque este sociólogo buscou analisar a universidade e a Reforma Universitária sob o prisma da sociedade de 1960 que começava a se organizar, da mesma forma que busca compreender os dilemas e as expectativas criadas por uma nova universidade, ao mesmo tempo em que o Brasil vivia um processo de modernização nos campos social e econômico.

Ao pensar a universidade, Florestan ensejava por uma instituição que atendesse às necessidades do povo, que estimulasse o aperfeiçoamento da pesquisa, e que fossem criadas as necessárias condições para tirar o Brasil do estado de subdesenvolvimento em que o país se encontrava. Pode-se afirmar que a obra de Florestan Fernandes continua contemporânea porque este intelectual, com sua visão sócio-histórica sobre a sociedade brasileira, viveu, pensou e questionou a universidade como sendo uma instituição de fundamental importância para uma análise do Ensino Superior no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Lei** n.º 5.540, de 28 de novembro. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 09 de jun./ 2021.

BRASIL. MEC. **Decreto** n.º 62.937, de 02 de julho de 1968. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Disponível em: http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 09 de jun./ 2021.

CARDOSO, M. L. Sobre a teorização do Capitalismo Dependente em Florestan Fernandes. In. FÁVERO, Osmar. **Democracia e Educação em Florestan Fernandes**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FÁVERO, M.L.A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968, **Educar em Revista**, Curitiba, n.º 28, p.17-36, 2006.

FERNANDES, F. **Circuito fechado**: quatro ensaios sobre o “poder institucional”. São Paulo: Globo, 2010.

FERNANDES, F. **Mudanças sociais no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Global, 2008.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo, Alfaômega, 1975.

FERNANDES, F. Os dilemas da reforma consentida. **Revista Mexicana de Sociología**, vol. 32, n.º 4, Memorias Del IX Congreso Latinoamericano de Sociología, jul-ago, 1970. Disponível em: http://www.jstor.org/pss/3539163. Acesso em: fev./ 2021.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

MARTINS, C.B.C A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 30, n.106, p-15-35, jan./ abr. 2009.

MARXISMO 21. **Florestan Fernandes**. Disponível em: www.marxismo21.org/florestanfernandes. Acesso em: fev./2021.

OLIVEIRA, M. M. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

26.5.6 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL ATUALMENTE: UMA CRÍTICA SOCIOLÓGICA

Everton Marcos Batistela[3440]

Airton Carlos Batistela[3441]

Mariza Rotta[3442]

RESUMO

O Brasil passa, atualmente, por um conjunto de "reformas" de cunho neoliberal. Desde a instauração do Governo Temer, e mais especialmente a partir do governo atual, um conjunto de iniciativas visam instaurar no Brasil uma (re)configuração sócio-jurídico-econômica que parece ser um desejo das elites desde que foi promulgada a Constituição de 1988; ou seja, um projeto de sociedade ultraliberal. A problematização da presente pesquisa tratará de investigar em que medida as propostas de reformas educacionais, especificamente, que estão sendo implementadas ou discutidas no Brasil atualmente, como o modelo homeschooling ou a "Escola sem Partido", por exemplo, se coadunam com a formação de um tipo ideal de trabalhador no capitalismo tardio, precarizado, flexível, juridicamente desprotegido e conectado às últimas novidades no campo informacional, apto à realização de trabalhos socialmente desconectados típicos da fase atual do capitalismo. Como base teórica da pesquisa utilizaremos, essencialmente, a teoria sociológica de Alberto Guerreiro Ramos, sociólogo brasileiro do século XX que buscou interpretar a sociedade capitalista contemporânea a partir da formulação de sua Teoria da Síndrome Comportamentalista. Nessa teoria, o autor trata de apontar quatro elementos que seriam formadores do perfil psicológico dos trabalhadores membros de sociedades centradas no mercado predominantes atualmente. O objetivo do presente trabalho é, portanto, apresentar essa teoria da Síndrome Comportamentalista de Guerreiro Ramos para, posteriormente, com o recurso complementar de outros aportes teóricos, investigar, criticamente, em que medida as atuais reformas educacionais neoliberais no Brasil convergem para a formação desse perfil psicológico dos trabalhadores enquanto membros de sociedades centradas no mercado.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Reformas Educacionais. Alberto Guerreiro Ramos.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil vive, atualmente, um conjunto de ajustes no sentido da implementação do moribundo projeto neoliberal. A crise mundial do capitalismo iniciada em 2008 sinaliza, exatamente, uma crise desse modelo que vem sendo implantado no mundo capitalista desde a década de 1980. Como é típico da sociedade brasileira, de recepção e implementação tardia de modelos econômicos mundiais, vivemos, hoje, aqui, esse paradoxo: um modelo em vias de superação no mundo, está sendo

[3440] Doutor em Sociologia, UTFPR – DV. embatistela@utfpr.edu.br
[3441] Doutor em Educação, UNIOESTE. batistela.airton@gmail.com
[3442] Doutora em Educação, SEED/PR – NRE de Pato Branco. mzrotta@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

reforçado aqui. A proposta do presente trabalho é problematizar as tendências de mudanças na educação brasileira atualmente, no contexto desse conjunto de reformas de caráter neoliberal tardio.

A problematização dessa questão no âmbito do presente trabalho faz uso, como fundamento teórico básico, da obra do sociólogo brasileiro Alberto Guerreiro Ramos (1915 – 1982), que ainda no final da década de 1970 preocupou-se em entender a problemática do desenvolvimento de sociedades centradas no mercado, como é o caso do Brasil. Um dos aspectos mais notáveis de sua teoria, contida na obra final de sua vida intitulada "A Nova Ciência das Organizações" (1989), é a perspectiva de que o desenvolvimento do mercado somente acontece com a estruturação psicológica de um determinado tipo de ser humano, que acata as regras do mercado como aspectos constitutivos de sua vida de um modo geral, constituindo-se, em termos comportamentais, como um indivíduo que opera a partir de uma síndrome performática adequada ao desenvolvimento do capitalismo; ou seja, um ser humano essencialmente comportado com vistas ao produtivismo e ao consumismo.

Assim, com o objetivo de desenvolver o presente trabalho nesse sentido, partimos da hipótese de que existe uma sincronia entre a teoria da síndrome comportamentalista de Guerreiro Ramos e os ajustes neoliberais na educação brasileira atualmente, convergindo, portanto, no sentido da formação (técnica) de um trabalhador ajustado aos ditames de uma sociedade centrada no mercado, com todos os desdobramentos e particularidades do capitalismo atual, que gera fenômenos de uberização, por exemplo. A presente proposta de trabalho justifica-se no sentido de encontrar uma resposta, por parte das ciências sociais, no sentido de entender melhor os processos muitas vezes incógnitos porque passa o Brasil atualmente, como, por exemplo, a aparente inércia da sociedade perante os processos de desmonte das conquistas sociais das últimas décadas. O esforço do presente trabalho será no sentido de entender se esse padrão aparentemente alienado do trabalhador no capitalismo, grandemente forjado nos processos formais de educação, podem ajudar a responder algumas questões sociais atualmente.

2 A FORMAÇÃO DO HOMEM MERCADOLÓGICO: UMA TEORIA SOCIOLÓGICA

O desenvolvimento da Teoria da Síndrome Comportamentalista de Guerreiro Ramos (1989) é feita pelo conceito analítico da racionalidade, buscando entender o

modo de organização da modernidade capitalista entorno da formação de um ser humano com comportamento adequado ao desenvolvimento do mercado, em detrimento de suas capacidades de ação racional baseada em princípios éticos. Por isso, para o início dessa análise, é fundamental entender uma diferenciação entre comportamento e ação, feita por Guerreiro Ramos. Ou seja, para ele o comportamento é uma categoria de ação baseado em cálculo, ou no que ele chama de "estimativa utilitária das consequências" (RAMOS, 1989, p. 51). Ação, por outro lado, é conduta ética, baseada no uso da razão como princípio de discernimento da ação humana. Ou seja, comportamento é condicionamento, ação é deliberação racional (ética).

Uma questão fundamental aparece a partir dessa distinção que Guerreiro Ramos faz entre comportamento e ação. Ou seja, há que se perguntar porque a modernidade capitalista adquire essa conformação que enfatiza o comportamento em detrimento da ação (ética). A resposta está, obviamente, no próprio conteúdo da pergunta, na medida em que o esforço da modernidade vai no sentido de formalizar uma estrutura social baseada em princípios de economicidade. Numa estrutura econômica, o que importa é, obviamente, o comportamento mercadológico adequado que deve ser basear numa racionalidade funcional ou na estimativa utilitária das consequências.

Segundo Guerreiro Ramos "a ofuscação do senso pessoal de critérios adequados de modo geral à conduta humana, tornou-se uma característica básica das sociedades industriais modernas" (RAMOS, 1989, p. 51). Assim, o que temos é a conformação de um tipo específico de sociedade centrada em processos auto-reguladores de mercado, em que o caráter utilitário das ações (comportamentos) humanas tornam-se forças históricas predominantes e tendencialmente abrangentes. Temos, então, aqui, um aspecto fundamental da conformação das sociedades pós-modernas centradas no mercado: o estabelecimento de um conjunto orquestrado de dispositivos voltados à formação de um indivíduo comportado em termos mercadológicos. Ou seja, nas palavras de Guerreiro Ramos " o indivíduo moderno tornou-se uma criatura que se comporta" (RAMOS, 1989, p. 51). Os dispositivos formais da educação atual, com ensejos de aperfeiçoamentos nas reformas neoliberais atuais, obedecem essa tendência, como buscaremos demonstrar mais à frente.

Uma importante crítica que Guerreiro Ramos faz ao aperfeiçoamento desse

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

processo de centralização social no mercado, é que existe uma astúcia, inerente à própria lógica do sistema, de induzir o indivíduo à aceitar essa coação como aspecto normal de sua existência. Isso porque, num sistema social mercadocêntrico, o que se espera dos indivíduos é que cumpram com sua função dentro do quadro social, ou seja, que invistam em aperfeiçoamentos de sua função produtiva e que aumentem o escopo de seu leque de consumo, como uma consequência "natural". A crítica que se quer fazer aqui, na sequência desse trabalho, é de que os aprimoramentos nos mecanismos formais da educação, obedecem, essencialmente, a esse processo. Na sequência, buscaremos apresentar quatro aspectos constitutivos da racionalidade moderna que, na visão de Guerreiro Ramos, respondem por essa estruturação psicológica do indivíduo moderno imerso em sociedades centradas no mercado.

2.1 A SÍNDROME COMPORTAMENTALISTA

A teoria da Síndrome Comportamentalista de Guerreiro Ramos possui quatro aspectos ou dimensões estruturais: fluidez da individualidade; perspectivismo; formalismo e operacionalismo. A proposta da análise apresentada a seguir visa expor os principais aspectos dessas quatro dimensões para, na sequência, buscar uma relação que possa existir entre essa perspectiva e as tendências das reformas estruturantes na educação brasileira, dentre elas, aquela que está no centro do debate atualmente: o modelo homeschooling.

Segundo Guerreiro Ramos (1989), nas sociedades medievais, existia uma base firme para o desenvolvimento das identidades individuais, uma base meta-histórica. Ou seja, existia uma estruturação em que o indivíduo se entendia como uma miniatura dentro de um cosmos. A situação muda radicalmente com a entrada na modernidade, na medida em que a formação da identidade em sociedades modernas e contemporâneas passa a ser um processo sociomórfico. Todo um conjunto de desdobramentos emerge dessa perspectiva sociomórfica, uma delas, por exemplo, no sentido da fluidez da individualidade acompanhar a própria fluidez da sociabilidade, como bem demonstrou Bauman (2011) e Lypovetski (2004).

É nesse sentido que na modernidade a conduta humana passa a conformar-se a critérios utilitários, o que estimula muito o processo de fluidez da individualidade. O que se estabelece, então, é uma tendência de comportamento baseado em regras

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

objetivas de conveniência conforme ditames mercadológicos. É nesse sentido que a individualidade se dilui em meio às coações e interditos da estruturação mercadológica da sociedade. Na medida em que a modernidade se funda sobre esse processo que exige comportamentos adequados às regras do mercado, acontece uma depreciação da ação criativa baseada no uso da razão.

Com a interpretação de que a sociedade é um sistema de regras contratadas, o indivíduo é levado a compreender que sua ação, dentro do escopo da sociedade centrada no mercado, tem essa perspectiva. Ou seja, passa a existir um viés a partir do qual e com vistas ao qual a ação do indivíduo é orientada. Esse viés é, evidentemente, a perspectiva mercadológica. Esse é o significado do perspectivismo dentro da teoria da Síndrome Comportamentalista de Guerreiro Ramos. Nesse sentido, é essa perspectiva que condiciona os indivíduos à observância das regras dominantes da economia como válidas para orientação da sua vida em geral.

Um dos problemas emergentes mais importantes aqui é o fato de que passa a existir um predomínio da racionalidade instrumental sobre a dimensão substantiva da razão no indivíduo, na medida em que são as regras formais do mercado que induzem o indivíduo a aceitar a coação do mercado como válida na sua vida, em detrimento da ação (ética). É nesse sentido que o homem mercadológico é um homem comportado às regras exteriores e aos propósitos mercadológicos em jogo.

A partir disso, pode-se estabelecer que o formalismo é a terceira característica da conduta comportamental do indivíduo centrado no mercado, na medida em que a observância de regras formais (técnicas, instrumentais) imperantes no mercado é que determinam a conduta do indivíduo, em detrimento do uso de sua racionalidade em sentido substantivo e ético. Estando imerso numa sociedade preenchida com relativismo moral, o indivíduo é coagido a aceitar as determinações formais do mercado como orientações válidas para sua vida em geral.

O que se percebe, como consequência, no seio desse formalismo, é a substituição de padrões éticos para a conduta, por comportamento social estereotipado, comportamentalista. Toda essa situação, numa sociedade impregnada por relativismo moral, vai ofuscando qualquer resquício de senso crítico no indivíduo, que tende a fluir sua individualidade, cada vez mais, pela perspectiva instável do mercado. Agimos formalmente, segundo Guerreiro Ramos, na medida em que somos forçados a conferir sentido às nossas vidas na proporção direta da observação e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

cumprimentos das regras do jogo, de modo acrítico, visando a aprovação social.

Por fim, uma quarta característica concerne ao que Guerreiro Ramos chama de Operacionalismo. Segundo esse princípio, "apenas as normas inerentes ao método de uma ciência natural de características matemáticas são adequadas para a validação e a verificação do conhecimento" (RAMOS, 1989, p. 62). Ou seja, Operacionalismo designa uma característica comportamental do indivíduo centrado no mercado, na medida em que o condiciona a direcionar toda prática cognitiva para suas consequências instrumentais, práticas, suscetíveis de controle. Na medida em que temos uma captura de todas as instâncias e dimensões da vida individual e coletiva pelos móbiles da ação mercadológica, o Operacionalismo significa esse direcionamento da ação pelos princípios reguladores do mercado, em última instância.

Um ponto importante é preciso ressaltar: essa perspectiva operacional do mercado não afeta remotamente a vida das pessoas, mas diretamente, no cotidiano, hic et nunc. Na realidade, "constituem o credo não enunciado de instituições e organizações que funcionam na sociedade centrada no mercado" (RAMOS 1989, p. 67). Ou seja, para ter condições de enfrentar os desafios hercúleos que (se) nos impõe a sociedade mercadológica atual, o indivíduo se vê encaminhado, voluntaria ou involuntariamente, a aceitar essa coação como norma da vida social e acatar as regras dominantes do mercado como ditames para sua vida social e privada. "Essa interiorização ocorre, geralmente, sem ser percebida pelo indivíduo, e assim o comportamento transforma-se numa segunda natureza" (RAMOS 1989, p. 67). É nesse ínterim que encontramos a interpretação da educação que Guerreiro Ramos dá à educação formal, ou seja, essencialmente um mecanismo de condicionamento de comportamentos propícios ao desenvolvimento da sociedade mercadológica, de forma instrumental, a despeito de aspectos éticos e substantivos na condução da razão e ação humanas.

3 AS TENDÊNCIAS REFORMISTAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA HOJE: ALGUMAS REFLEXÕES

Conforme buscaremos argumentar, essa tendência uniformizante que há na sociedade no sentido de padronizá-la ao funcionamento formal do mercado estão também presentes nas tendências de aprimoramentos dos processos educacionais formais. Mais do que isso, conforme a argumentação teórica de Guerreiro Ramos, é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

possível deduzir que é no âmbito dos processos educacionais que esse processo de aprimoramento da ação e razão mercadológica possuem sua essência.

Um aspecto importante da argumentação de Guerreiro Ramos (1989) é a ideia de que socialização é alienação. O que significa isso? Estaria o autor se pondo contra o aspecto social do ser humano, sua ontologia gregária? Trata-se, na verdade, como procuraremos argumentar, de uma constatação a partir do grau de socialização a que somos submetidos a partir de determinada configuração social que tem lugar no mundo ocidental principalmente no pós-guerra. Ou seja, é a partir desse momento histórico que, por vários fatores, temos a intensificação da formação comportamentalista anteriormente citada, propícia ao desenvolvimento de sociedades centradas no mercado. Esse processo de socialização em massa, com o objetivo de criar esse homem mercadológico (produtor e consumidor de mercadorias) possui um núcleo central que são os processos formais de educação. Esse é um problema crucial que precisa ser entendido na argumentação de Guerreiro Ramos, ou seja, a ideia de que o avanço do projeto de modernidade enquanto socialização, tem diminuído a capacidade crítica dos indivíduos imersos nessas sociedades centradas no mercado, na exata medida em que o aprimoramento dos comportamentos propícios ao desenvolvimento mercadológico passa a implicar um decréscimo da capacidade de julgamento crítico das próprias condições de inserção social. Isso significa, na linha das análises clássicas de Weber (2020) e Mannheim (1972), a atrofia da dimensão substantiva da razão pela hipertrofia de sua dimensão instrumental.

Essa perspectiva do desenvolvimento da “sociedade da mercadoria”, para usar uma expressão de Davi Kopenawa (2015), apresenta-se como um singular paradoxo. Ao analisar a Escola Marginalista de Economia (SINGER, 2000) por exemplo, fundamentada nos princípios clássicos da economia, vemos que há essa ênfase na capacidade do indivíduo de julgar, escolher, decidir; como uma condição básica do que se designa como liberdade no âmbito do mercado. Todavia, pela análise crítica proposta por Guerreiro Ramos, percebe-se, facilmente, que se trata de liberdade circunscrita aos contornos de uma lógica mercadológica, sendo, portanto, comportamento, não ação autônoma. Seguindo nosso raciocínio, é fundamental entender a ligação entre os processos formais de educação como base da normalização comportamental da sociedade, cuja característica de desigualdade, como bem demonstrou Pierre Bourdieu, encontra ressonância no próprio

funcionamento da escola como instituição social (NOGUEIRA e CATTANI, 2003).

Como indicamos anteriormente, Karl Mannheim (1972) esteve preocupado em entender os mecanismos implícitos da educação como processo de socialização. Seus estudos indicaram a conclusão de que existe uma diferença fundamental entre a racionalidade técnica, predominante no processo educacional formal, e a racionalidade substantiva que deveria nos permitir uma avaliação da realidade em que estamos inseridos, como sujeitos. Devemos assinalar, também, que no âmbito da tradição da Escola de Frankfurt, Habermas (2014) já denunciava a educação como adestramento para o mercado de trabalho; e Marcuse (1964) criticava uma crescente inviabilidade do espaço de autonomia do sujeito no âmbito, por exemplo, do desenvolvimento tecnológico moderno. Restaria nos perguntar o que diria esse último autor, no contexto atual de uma sociedade costurada por redes sociais edificadas e alimentadas pela ideologia do mercado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto das “reformas” neoliberais que verificamos no Brasil a partir de 2016, mas que se intensificaram sobremaneira no governo federal atual, precisam nos conduzir à reflexões sérias sobre os rumos que a sociedade brasileira está tomando, haja vista a importância crucial da educação, como procuramos demonstrar, para os delineamentos da estrutura social como um todo. O que se verifica, na verdade, é, muitas vezes, retrocessos em muitos pontos em que houve progresso nas últimas décadas, como é o caso atual de ações de desmonte da constituição de 1988, o que se faz sentir também no campo dos direitos educacional. A própria pandemia impulsionou mudanças que, ou já estavam em curso, ou que tendiam a acontecer em decorrência das alterações da civilização global de base tecnológica e capitalista. Esse é o caso, por exemplo, da uberização geral, do teletrabalho, do homeschooling, da ideologia do Empreendedorismo, do Produtivismo; ou mesmo a proposta da Escola sem Partido.

O que queremos defender aqui, que nos parece óbvio, é que existe uma identidade ideológica que agrega todas essas tendências no funcionamento da sociedade mercadológica global; e que os processos de mudanças nas concepções e funcionamentos dos processos educacionais formais, obedecem, também, essa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mesma lógica. Um exemplo argumentativo claro disso é o processo de militarização dos poderes constituídos no Brasil, (que começaram a se intensificar no governo Temer e ganharam impulso definitivo no governo atual) e a militarização das escolas no Paraná, por exemplo. Em última instância, o que se estabelece é uma intensificação nos mecanismos de controle do trabalhador e expropriação do trabalho, que se intensificam na proporção direta da crise do sistema capitalista mundial que se arrasta por mais de uma década.

Deparamo-nos, aqui, perante outro impasse: a análise dos diferentes autores, em especial Guerreiro Ramos (1989), levou-nos ao entendimento de que numa conjuntura social como essa atual, em que existe a intensificação de processos massificadores em prol da lógica do mercado, o próprio processo educacional passa a ser deformativo, na medida em que visa, essencialmente, acoplar o indivíduo às engrenagens da sociedade-mercado, como já apontaram Durkheim (2011) e Parsons (1976). Ou seja, considerando a educação como mecanismo essencial de inserção social, caba questionar à que tipo de sociedade ela está nos inserindo; ou, de modo mais preciso, que formato de sociedade a educação atual contribui para a formação? Na esteira desse questionamento básico, não há como não questionar o próprio conceito de emancipação humana prometido pela educação na contemporaneidade.

O que se pretende, com o conjunto das reformas educacionais que se busca instituir no Brasil atualmente, configura-se, a nosso ver, como uma resposta aos desafios e crises da sociedade global capitalista, que mira, como possível saída, a constituição de um novo tipo de trabalhador, mais precarizado, atomizado, mas mais apto a manejar os novos instrumentos de produção capitalista atual. Paradoxalmente, parece ser, também, através da própria educação que poderemos esperar alguma possibilidade de mudança para melhor na sociedade, como argumentara Gramsci (1968) num contexto de crise social muitas décadas atrás.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2011.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In:NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Alfredo. **Escritos de educação**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GRAMSCI. Antonio. **Os Dirigentes e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HABERMAS, Jurgen. **Ciência e Técnica como Ideologia.** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

KOPENAWA, Davi e ALBERT Bruce. **A queda do céu.** São Paulo: Cia das Letras, 2015.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos.** São Paulo: Barcarolla, 2004.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial.** Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1964.

PARSONS, Talcott. **El Sistema Social.** Buenos Aires: Editora da Revista de Occidente, 1976.

PARSONS Talcott. A classe como sistema social. In: BRITTO, Sulamita de (org.). **Sociologia da Juventude**: a vida coletiva e juvenil. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

SINGER, Paul. **Curso de introdução à Economia Política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

RAMOS, A. G. **A nova ciência das organizações**: uma reconceituação da riqueza das nações. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getulio Vargas, 1989.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** Petrópolis: Vozes, 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

26.5.7 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DO JOVEM DA ESCOLA PÚBLICA

Renan Bandeirante Araújo[3443]

Cleissiane Aguido Gotardo[3444]

Mylena Mikaellen Beraldo[3445]

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo compreender o processo de formação do jovem da escola pública por meio da análise crítica da Reforma do Ensino Médio Lei nº 13.415 (2017) e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC), promulgada em 2018. O estudo possui caráter qualitativo e bibliográfico, seguindo o pressuposto teórico-metodológico do materialismo histórico dialético, a análise encontra-se organizada em três seções. Inicialmente discorre-se sobre as tendências históricas da educação brasileira a partir de 1990, considerado o toyotismo como forma predominante da reestruturação produtiva no contexto do neoliberalismo, da flexibilização do trabalho e suas repercussões no ensino/educação. A segunda seção aborda a flexibilização do Ensino Médio, identifica os caminhos pelos quais o ensino brasileiro perpassou durante a sua organização para estabelecer a formação do aluno pautado nas habilidades e competências. Na terceira seção, analisa-se a Reforma do Ensino Médio Lei nº 13.415 e a Base Nacional Comum Curricular, a organização do Ensino Médio no Brasil e sua intrínseca relação com os pressupostos econômicos e políticos do período, as políticas educacionais e a dita sociedade do conhecimento em face das necessidades do mercado de emprego precário e do correlato barateamento da força de trabalho juvenil.

Palavras-chave: Escola pública. Educação e trabalho. Flexibilização. BNCC. Política.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio brasileiro passou por uma reformulação com a promulgação da Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 18 de dezembro de 2018, estabelecida na sociedade como um documento de caráter normativo, com o

[3443] Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista, Unesp/Araraquara. Graduado em História pela Universidade Estadual Paulista, Unesp/Assis. E-mail: renanbandeirante@gmail.com
[3444] Mestranda na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí- Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR); Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí. E-mail: cleissianeaguidogot@gmail.com .Esta pesquisa é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.
[3445] Mestranda na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí- Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR); Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí. E-mail: mylenaberaldo@hotmail.com .Esta pesquisa é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

objetivo de estabelecer um currículo com aprendizagens consideradas essenciais para a educação brasileira.

É fundamental considerar que a formação do jovem das escolas públicas vem sido estabelecidas pela demanda do capital e pelo modo de produção vigente de cada período, com o objetivo de manter a hegemonia capitalista, são implantadas políticas educacionais que difundem o saber prático afim de atender a lógica do mercado capitalista.

Diante disso, esta investigação tem por objetivo contribuir com a análise dos aspectos sociais e econômicos que envolvem a Lei 13.415/2017, Reforma do Ensino Médio, e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC), afim de desvelar as implicações na formação do jovem da escola pública.

O estudo é bibliográfico e tem um caráter qualitativo, adotando como perspectiva teórico-metodológica o materialismo histórico. Pretende analisar as políticas educacionais atuais do Ensino Médio pois concebe que estão condicionadas pelo movimento mais amplo do capital na atual fase monopolista.

A discussão justifica-se pelo fato de que não é possível entender as reformas educacionais sem compreender os fatores socioeconômicos e políticos que determinam as relações socias e as formas de produção. Entende-se que o estudo das legislações atuais permite identificar as implicações na formação educacional do jovem trabalhador.

2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO

A partir da década de 1990 a educação brasileira tem sofrido diversas transformações, as mudanças relacionadas à reestruturação produtiva e a educação estão intrinsicamente articuladas. Para David Harvey (2008) o período de 1965 a 1973, evidenciou o colapso do sistema fordista e keynesianismo,

> Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes (HARVEY, 2008, p. 135).

O modelo produtivo baseado no Toyotismo, substitui a rigidez pela flexibilização, a linha de montagem pelas células de produção, introduziu-se o trabalho

coletivo, multifuncional ou polivalente e a produção de acordo com a demanda. Para Antunes (2006) o Toyotismo foi considerado a saída para a crise. A nova organização do trabalho reordenou a pactuação entre capital, trabalho e Estado e novas formas de gestão do trabalho e linguagens foram incorporadas:

> O melhor aproveitamento possível do tempo de produção [...] é garantido pelo just in time. O Kankan, placas que são utilizadas para reposição de peças é fundamental, à medida que se inverte o processo: é do final, após a venda que se inicia reposição de estoques, e o kankan é a senha utilizada que alude à necessidade de reposição das peças/produtos (ANTUNES, 2006, p. 34).

Para Oliveira (2004), reinaugurou-se uma nova forma de subordinação e controle do trabalho. A técnica do Controle de Qualidade Total (CCQs), o envolvimento do trabalhador nas “decisões” visam o aumento da produtividade e a diminuição de eventuais desperdícios “Além, é claro, de não contribuir para a tomada de consciência das reais condições da exploração que permeia a cotidianidade dos trabalhadores na sociedade capitalista” (OLIVEIRA, 2004, p. 51).

A subjetividade do trabalhador é capturada, o termo “colaborador”, rompe com a hierarquização e confere maior “autonomia”, assim, as inovações tecnológicas evidenciadas são disseminadas mais facilmente e o assalariado considera parte da discussão em relação aos projetos da empresa (OLIVEIRA, 2004). O modelo japonês está aliado à ideologia neoliberal no sentido de que objetiva maior lucratividade em meio retirada dos direitos do trabalho, privatização e diminuição do Estado que se exime de suas responsabilidades sociais.

Como tendência, houve enfraquecimento dos sindicatos e intensificação da exploração, desemprego e subemprego, na qual o indivíduo tornou-se o responsável por seu sucesso ou fracasso minimizando todos os fatores macroestruturais relativos à natureza da sociedade capitalista.

> O Brasil entrou no vendaval das reformas visando à recomposição do processo de acumulação capitalista, buscando capacitar-se para uma fase de crescimento nos moldes requeridos pela ordem mundial, através da reestruturação da base produtiva e da implementação do ideário neoliberal, atualizando os contornos do projeto de subordinação do trabalho ao ritmo exclusivo do mercado (OLIVEIRA, 2004, p.100).

A década de 1990 caracterizou-se pela adesão do governo brasileiro às políticas neoliberais internacionais, isso porque um grupo de países (G7) com intuito de desenvolver o mundo economicamente estabelecem orientações sobre como as

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

demais nações deveriam se comportar afim de ocorrer a recomposição das taxas de lucro, estas regras ficaram conhecidas como o Consenso de Washington: “Nela estrutura-se as bases da nova política econômica, social, cultural e educacional, bem como os intelectuais coletivos desta nova ordem” (FRIGOTTO, 1996, p.84).

A educação é ajustada à globalização excludente, o Banco Mundial define as políticas educacionais do Brasil e de diversos países objetivando a inclusão dos mesmos na globalização. Esses elementos irão penetrar na educação pública que é acionada a formar um novo perfil de trabalhador multitarefas, polivalente, proativo, que saiba resolver os problemas cotidianos. Nesta perspectiva, o ensino ao acompanhar o modo de produção vigente, desvaloriza o conhecimento científico, isto porque o mundo do trabalho deseja pessoas acríticas.

> [...] como a resposta é substituir a estabilidade, a rigidez, pela dinamicidade, pelo movimento, à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com ele por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível (KUENZER, 2007, p. 1159).

Verifica-se que as mudanças operadas na educação estão subordinadas ao movimento da sociedade capitalista que implica na demanda do mundo do trabalho. Neste sentido, busca-se formar indivíduos flexíveis, com capacidade de adaptação, resilientes e conformados com a conjuntura social, por meio da oferta de uma educação precarizada regida por conteúdo do cotidiano. Nas palavras de Frigotto (1996, p. 89): “[...] a educação deixa de ser um direito, para paulatinamente, transformar-se em um serviço, uma mercadoria”. A considerar as características analisadas da reestruturação produtiva, a seguir apresentaremos as modificações ocorridas no âmbito da educação brasileira que conduziram o perfil formativo atual.

3 A FLEXIBILIZAÇÃO NO ENSINO BRASILEIRO

No contexto das transformações políticas e econômicas da década de 1990 foi publicado o Relatório da UNESCO intitulado, “Educação: um tesouro a descobrir”, formado por uma comissão internacional e, organizado pela presidência de Jacques Delors. As mudanças propostas por Jacques Delors teve por objetivo estabelecer uma educação onde a formação do homem está embasada na construção dos ideais, da

liberdade e da justiça social para que possuam uma ampla formação educacional, idealizando os desafios futuros.

Com o intuito de sanar a desigualdade social e a marginalização, a educação escolar foi concebida para estabelecer uma instrução para a vida, formar o indivíduo como um todo, garantindo o seu pleno desenvolvimento para agir como um sujeito ativo no contexto social no qual se encontra inserido. Nesta perspectiva, identifica-se que é a partindo do âmbito educacional que se promove o desenvolvimento humano, para Jacques Delors (1996, p. 16) cabe à educação a "missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas". Desse modo, a educação, para além dos conhecimentos básicos dos conteúdos específicos, deve promover uma relação entre professor e aluno capaz de intensificar aquisições éticas, culturais, científica, econômicas e sociais por parte dos alunos, aprendendo um conteúdo que virá a ser utilizado em sua vida:

> [...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1996, p. 89-90).

A educação pautada no Relatório de Jacques Delors para a UNESCO ressalta um processo capaz de transformar as mazelas da sociedade, por meio da aquisição do conhecimento por parte dos homens que deixarão de ser marginalizados. Nesse viés, a educação seria um guia para a instrução e atuação do homem ativamente inserido no contexto social. No entanto, o conhecimento crítico do aluno é visto com menor atenção nessa proposta, pois os alunos são formados para o desenvolvimento de competências voltado para atender a demanda do mercado de trabalho.

Isto posto, a Comissão (1996, p. 106) destaca que "a educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir". Daí é que emerge a tese da educação pluridimensional, ou seja, o ensino voltado para a formação de saberes e competências, com a supervalorização a prática na aprendizagem para a aquisição de experiências.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No cenário das políticas públicas a educação é um direito de todos, é dever do Estado e da família, sendo o meio pelo qual se devem estabelecer parâmetros para o mundo do trabalho e á prática social. Assim, de acordo com o Artigo 22 apresentado pela LBD n° 9394/96 “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996)”. O Artigo 36-B destaca que os cursos devem se desenvolver de forma articulada com o Ensino Médio ou de maneira subsequente, nesse contexto é possível destacar que:

> Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.
> Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Em síntese, é importante identificar que a educação pautada nos princípios estruturais da sociedade capitalista reflete com intensidade no futuro do jovem da escola pública, pois tendem a formar indivíduos para o mercado de trabalho flexível, com uma atuação não crítica, capazes de reproduzir os preceitos neoliberais. A educação formal, pautada no desenvolvimento de habilidades e competências, torna-se esvaziada de conteúdos clássicos, que são substituídos por conteúdos do cotidiano. Na seção seguinte, a análise volta-se para a nova organização do Ensino Médio, da formação do aluno da escola pública no contexto contemporâneo.

4 O NOVO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DO ALUNO DA ESCOLA PÚBLICA

O Ensino Médio em vigor passou por uma reformulação com a promulgação da Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), governo de Michel Temer. Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a mesma contém aspectos que se coadunam com a visão mercadológica para o Ensino Médio, pois a formação humana é secundarizada em favor das necessidades de uma (des) qualificação técnica exigida pelo mercado de emprego precário.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

No seu Art. 13, sobre o ensino integral, “Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017). Ocorre, contudo, que a carga horária e a formação exigida no Ensino Médio poderão ser complementadas no próprio trabalho, ou em atividades a distância, ou ainda sob a forma de trabalho voluntário, por intermédio das Parcerias Público-Privadas (PPP).

Da mesma forma, em acordo com a lógica do emprego flexível, a Lei nº 13.415 estabelece cinco possibilidades curriculares: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. Apenas as disciplinas de matemática e português serão obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, as demais poderão ser incluídas em curto prazo. A reforma do Ensino Médio, ao flexibilizar o ensino, possibilita que 40% do currículo “regular” e “integral” seja realizado na modalidade a distância, para a educação de Jovens e Adultos (EJA), poderá ser 100% a distância. Assim, a formação/educa ação do aluno subordina-se aos aspectos imediatismo do mercado

A Lei 13.415/2017 desqualifica a função do profissional docente dotado de conhecimento ao implementar o notório saber, consequentemente, “[...] não fomenta a formação de um profissional/formador do técnico de nível médio que seja capaz de interagir criticamente com os contextos sociopolítico, histórico, cultural, econômico” (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1649).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, homologada em 18 de dezembro de 2018, tem caráter normativo, cujo objetivo é estabelecer um currículo com aprendizagens voltadas para formar alunos aptos e ativos na sociedade. O documento apresenta as escolas como uma esperança de superação da fragmentação das políticas educacionais.

> Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Nesse contexto, voltado para a organização do ensino, Saviani (2020, p. 8) destaca que "o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo [...]". Daí que a BNCC coaduna-se com a reforma da Lei nº 13.415. A reforma do ensino médio aumenta a carga horária em tempo integral e a BNCC estabelece o currículo comum a ser ministrado no Ensino Médio. Essas mudanças procuram adequar a "liberdade" de escolha dos jovens à flexibilização e a "autonomia".

De modo geral, a partir da análise desses dois documentos, verifica-se a marginalização do jovem que estuda em escola pública, diferente da instituição privada que possui alimentação, tecnologia, um ambiente adequado para sua formação assim como professores preparados e melhor remunerados. Para Lopes (2019, p. 54) "o problema da desigualdade vai se tornando cada vez mais um problema de incompetências individuais". Já o Nacional de Educação verifica igualdade de oportunidades:

> Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (Parecer CNE n° 5/2011, p. 25).

Para Saviani (2020, p. 27) "o ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção", nesse cenário é possível observar o esvaziamento do conteúdo científico na formação do jovem no Brasil, assim como a desvalorização dos profissionais da educação.

Em suma, percebe-se que os docentes terão que trabalhar conteúdos pré-estabelecidos no currículo da Base Nacional Comum Curricular, descaracterizando a formação crítica dos alunos, pois os conteúdos trabalhados serão definidos pelo setor privado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Com base na análise verificou-se que as reformas da educação brasileira foram definidas pelos organismos internacionais, processo iniciado na década de 1990. O objetivo é reestruturar os currículos a fim de formar os alunos para o mercado de emprego precário.

Com a Lei n° 13.415/2017 e a BNCC do Ensino Médio, o objetivo da educação passou a ser o de uniformizar os currículos das instituições de ensino no Brasil, tanto da escola pública quanto da privada, a fim de formar trabalhadores pró ativos. Todavia, as escolas públicas e privadas do Brasil não possuem o mesmo nível de infraestrutura, equipamentos e investimentos resultando em maiores possibilidades de conhecimento aos alunos das escolas privadas, sendo esses uns dos aspectos que dificultam a igualdade dos currículos e de formação.

Em suma, com a educação guiada por ações capitalistas ocorre a flexibilização do ensino, onde pretende-se baratear os custos da formação do jovem da escola pública, assim como a sua mão-de-obra, privando-o dos saberes científicos que o levaria a uma formação crítica. Desse modo, na medida em que os objetivos capitalistas são desenvolvidos os professores e alunos tornam-se cada vez mais alienados aos desejos do estado neoliberal, totalizando na desvalorização do profissional da educação e no esvaziamento do conteúdo necessário para sua formação na totalidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 3ª versão revisada - definitiva. Brasília, DF: Mec, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 28 dez. 2020.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: MEC, 2017.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO Eduardo Henrique Lacerda. Educação profissional e a reforma do ensino médio: Lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401633. Acesso em: 16 dez. 2020.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio, A formação e Profissionalização do Educador: Novos desafios. In: GENTILI, P; SILVA, T. T. da. (Orgs). **Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996,p.75-105.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc**., Campinas, v. 28, n. 100 -Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10 dez. 2020.

LOPES, Bárbara. BNCC e o avanço neoliberal nos discursos sobre educação. In: **Educação é a Base?**. CÁSSIO, Fernando; CATELLI, Roberto Jr (Orgs.). São Paulo, Ação Educativa, 2019.

OLIVEIRA, Eurenice. **Toyotismo no Brasil:** desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência.1. ed. São Paulo: Expressão popular,2004.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: **A pedagogia Histórico- Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Orgs.). São Paulo: Autores Associados, 2020

26.5.8 CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DE PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA

Cleverson Candioto do Nascimento[3446]

Valquiria Elita Renk[3447]

RESUMO

Este artigo procura compreender o ideal de cidadania a partir dos projetos políticopedagógicos das instituições públicas de ensino médio de Curitiba e Região Metropolitana. A cidadania é aqui trazida em seu sentido social e em como é entendida pelas instituições escolares. Existem três dimensões que formam a cidadania: os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais. No Brasil a cidadania é marcada pela experiência da "estadania", na qual o Estado é o concedente histórico de direitos, mostrando o afastamento da maioria da sociedade dos instrumentos que possibilitem uma participação ativa nas decisões públicas . A análise dos Projetos Político-Pedagógicos buscou identificar em seus textos, de forma qualitativa, os aspectos constitutivos que definem o significado de cidadania para a ação escolar. Os Projetos Político-Pedagógicos são documentos que indicam o rumo que a escola busca em sua ação educativa. A pesquisa mostra que a cidadania está representada nos projetos político-pedagógicos nos seguintes pontos: função social da escola; intervenção social; participação coletiva; gestão democrática da escola; emancipação do sujeito; existência de direitos e deveres; e o conhecimento necessário para se efetivar a cidadania. As instituições escolares públicas, inseridas dentro do aparelho estatal, querem direcionar seu trabalho na construção de uma sociedade que seja diferente da estabelecida, mas ainda calcada no conhecimento acumulado historicamente.

Palavras-chave: Cidadania. Educação. Projeto Político-Pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

A formação de uma consciência cidadã por parte de todos envolve o estabelecimento, pela sociedade, de meios de desenvolver esse pensamento nos futuros sujeitos que comporão o tecido social. Desta forma, as instituições escolares exercem um papel que vai além das funções didático-pedagógicas, estando inseridas em um contexto mais amplo de socialização e construção de identidades. Isto posto, cabe o questionamento: o que é o ideal de cidadania presente nos projetos político-pedagógicos das escolas de Ensino Médio de Curitiba e Região Metropolitana?

[3446] Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: clevr.c.nasc@gmail.com.
[3447] Doutora em Educação, Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Professora Permanente do Mestrado em Bioética (PUC-PR) e do Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PUC-PR). E-mail: valquiria.renk@pucpr.br.

Responder essa pergunta permite desvelar o propósito da ação educativa realizada nessas instituições.

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar a concepção de cidadania dos projetos político-pedagógicos das escolas públicas de Ensino Médio de Curitiba e sua contribuição na formação dos futuros cidadãos; também são objetivados a definição conceitual da ideia de cidadania a partir da literatura relativa ao assunto e o entendimento da importância dos PPPs para o trabalho das instituições escolares.

Foram selecionados 15 PPPs de escolas públicas de ensino médio de Curitiba e Região Metropolitana, sendo analisados de modo a compreender como a cidadania é concebida nesses documentos. A abordagem na pesquisa será qualitativa, conforme a análise de conteúdo de Bardin (1979). A coleta dos documentos foi feita através da internet, conforme disponibilidade no endereço eletrônico da Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR); note-se que a maioria desses documentos não estão disponíveis em suas versões mais atualizadas, muitos sendo de mais de uma década. Os PPPs usados nesta pesquisa compreendem o período entre 2009 e 2017. A partir da(s) concepção(ões) descritas, poderá ser entendido qual os valores que as instituições pretendem incutir no aluno/sujeito, de forma a traçar que papel esses agentes deveriam exercer na sociedade, segundo os pressupostos presentes nos PPPs.

2 DESENVOLVIMENTO

O sociólogo britânico Thomas Humphrey Marshall analisou e teorizou o desenvolvimento da cidadania, embora intencionando uma visão geral do mundo moderno, a partir do contexto sociohistórico da Inglaterra. Para Marshall (1967), o conceito de cidadania é dividido em três partes: o elemento civil, o elemento político e o elemento social. O elemento civil corresponde à direitos que promovem as liberdades individuais:

> […] liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual (MARSHALL, 1967, p.63).

Esses direitos,

> […] significam o fim da estratificação e a instituição da igualdade como base legal para toda a organização da sociedade. Com a instituição dos

> direitos civis, ninguém mais está 'acima da lei' e todos estão sujeitos a ela em condição de igualdade (DOMBROWSKI, 2006).

A consequência da consolidação dos direitos civis, na acepção de Marshall, foram a emergência dos direitos políticos a partir do século XIX, que se tratam do "direito de participar no exercício do poder político como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo" (MARSHALL, 1967, p.63). É importante apontar que,

> […] observou-se não só a criação de novos direitos a partir dos direitos políticos, como os direitos políticos permitiram a ampliação dos anteriores direitos civis a um maior contingente de pessoas, de forma a reparar uma antiga falha na compreensão da cidadania: sua falta de democracia (MASTRODI; AVELAR, 2017, p.7).

Assim,

> […] pode-se dizer que os direitos políticos não faziam parte do conceito de cidadania, ao contrário, tratava-se de um privilégio estritamente ligado ao status de cada pessoa, de forma que, de acordo com sua inserção a um ou outro estamento, deteria ou não essas prerrogativas.
> Pode-se afirmar que, nesse momento, que os direitos civis possuíam um caráter de universalidade, mas na prática eram estendidos apenas aos dois primeiros estamentos, enquanto os direitos políticos não eram sequer admitidos como formalmente universais (MASTRODI; AVELAR, 2017, p.14).

Marshall (1967, p.70) entende que é "próprio da sociedade capitalista do século XIX tratar os direitos políticos como um produto secundário dos direitos civis".

Reformas ampliaram o acesso de parcelas da população na Inglaterra ao sufrágio, efetivando direitos políticos e redundando nos direitos sociais, que vão "desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade" (MARSHALL, 1967, p.63). Uma instituição fundamental para o exercício dos direitos é o sistema educacional. Marshall (1967) afirma que, a partir do momento em que o Estado garante educação a todas as crianças, o que está sendo objetivado é o desenvolvimento de exigências concernentes à prática da cidadania.

> O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente deveria ser considerado não como o direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (MARSHALL, 1967, p.73).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A urgência de se ter um povo educado era essencial tanto para o exercício da democracia política quanto para o desenvolvimento do conhecimento científico. “O dever de auto-aperfeiçoamento e de autocivilização é, portanto, um dever social e não somente individual porque o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros” (MARSHALL, 1967, p.74).

Esse desenvolvimento histórico da ideia e da prática de cidadania traçado por Marshall, com seus estágios progressivos, diz respeito ao contexto britânico. O caso brasileiro deve ser pensado conforme as contingências específicas de nosso desenvolvimento social.

Para entender o tipo de pensamento cidadão que se estabeleceu no Brasil, devemos nos atentar para dois fatores definidores do tipo de relação social estabelecidos em nosso país: a escravidão e o patrimonialismo.

Esse cenário regido por relações sociais de distinção e subjugo de diferentes setores da produção econômica, circundados pela grande propriedade produtiva dominada pelo senhor, circunscreveu a concepção de cidadania que se daria no Brasil. Enquanto propriedade de seus senhores, os escravos não tinham direitos civis básicos, como direito à integridade física (ou sequer a própria vida), sendo equiparados a animais. Mesmo os senhores não podiam ser considerados como cidadãos, pois, ainda que fossem livres e pudessem votar e ser votados nas eleições municipais, sendo os “homens bons” do período colonial, o sentido de cidadania e a noção de igualdade de todos perante a lei estava ausente (CARVALHO, 2008).

A distinção entre a esfera pública e a esfera privada não é clara, sendo que o direcionamento do poder público é guiado conforme interesses pessoais daqueles que ocupam os postos de influência no Estado. Conforme Holanda (2014, p.175), “é possível acompanhar, ao longo de nossa história, o predomínio constante das vontades particulares que encontram seu ambiente próprio em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordenação impessoal”. Essa confusão entre o público e o particular é definida como patrimonialismo.

A “estadania” (CARVALHO, 2008), que seria a forma típica da experiência brasileira na concessão de direitos ao cidadão, é diferente do desenvolvimento da cidadania nos outros países, como o teorizado por Marshall. A cidadania, no Brasil, “não foi conquistada por revoluções, mas sempre por espécies de concessões do Estado à população, uma sequência de programas assistencialistas que

implementam, pouco a pouco, direitos aos cidadãos" (MASTRODI; AVELAR, 2017, p.23). A situação brasileira formou uma cidadania definida pela relação entre Estado e população, e entre os indivíduos que tinham o poder em mãos e os sujeitos que se adaptavam nessas condições. A "estadania" é um traço que demonstra o alijamento da maioria da sociedade dos instrumentos que possibilitem uma participação ativa nas decisões públicas, e também, a força da dominação de quem controla as instituições de poder.

2.1 O Projeto Político-Pedagógico

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), os estabelecimentos de ensino devem elaborar uma proposta político-pedagógica, e a executarem. O Projeto Político-Pedagógico,

> Concebido na perspectiva da sociedade, da educação e da escola, ele aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente, o projeto constitui-se como processo e, ao fazê-lo, reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, assumindo sua função de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico (VEIGA, 2010, p.1).

Mas o Projeto Político-Pedagógico,

> […] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 1998).

Para Gonçalves e Abdulmassih (2001, p.38), "está implícita no projeto da escola a ação de planejar, buscar um rumo, uma direção de forma intencional". O Projeto Político-Pedagógico tem esse nome por abordar essas duas dimensões.

> Política porque traduz pensamento e ação: exprime uma visão de mundo, de sociedade, de educação, de profissional e de aluno que se deseja. Tomar decisões, fazer escolhas e executar ações são todos atos políticos.
> Pedagógica porque nela está a possibilidade de tornar real a intenção da escola, subsidiando e orientando a ação educativa no cumprimento de seus propósitos que, sem dúvida, passam primeiramente pela formação do ser humano: participativo, compromissado, crítico e criativo. (GONÇALVES; ABDULMASSIH, 2001, p.39)

E Gadotti (1998, p.18) afirma que

> […] o projeto pedagógico da escola pode ser considerado como um momento importante de renovação da escola. Projetar significa "lançar-se para frente",

> antever um futuro diferente do presente. Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar.

Dado isso, entende-se a importância de refletir sobre os PPPs, pois, conforme Gonçalves e Abdulmassih (2001, p.39), "planejar o desenvolvimento da escola é condição imprescindível para que as perspectivas que se tem sejam traçadas, visando intervenções responsáveis e conscientes em benefício da coletividade".

Entendendo que o aluno é o principal atingido pelo direcionamento proposto pelo PPP, Veiga (2003, p.268) diz que,

> Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolverse pessoal e socialmente.

A ação escolar contribui para a construção do sujeito que integrará a sociedade futura, participando de variadas formas na condução comunitária do meio em que está inserido conforme as implicações conjunturais apresentadas. E o PPP, enquanto instrumento de organização e direcionamento do trabalho educacional de uma instituição, indica a intenção pedagógica da construção do cidadão membro da sociedade.

> O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar (VEIGA, 1998, p.4).

Deste modo, a compreensão dos PPPs propicia o entendimento dos caminhos da ação educacional presente nas instituições de ensino, e consequentemente, os sujeitos que estão sendo formados por este sistema.

2.2 A cidadania nos projetos político-pedagógicos

Enquanto documento que busca direcionar a ação pedagógica da instituição de ensino, os PPPs aqui pesquisados enfatizam a missão da escola de formar o aluno nos valores da cidadania. Estes documentos, embora de diferentes escolas, são relativamente semelhantes entre si naquilo que almejam para os estudantes. A ideia de cidadania, mesmo quando não é tratada de modo direto, está presente ao longo dos textos, refletida nas intenções que são postas pelos colégios. A identificação dos elementos constitutivos dos PPPs é o que constrói o horizonte geral a ser traçado para

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o entendimento do que é cidadania para os colégios e o que isso significa na ação educacional deles.

A cidadania nos PPPs se assenta nos seguintes pontos, cada um se interrelacionando com o outro: função social da escola; intervenção social; participação coletiva; gestão democrática da escola; emancipação do sujeito; existência de direitos e deveres; e o conhecimento necessário para se efetivar a cidadania (Quadro 1). As três dimensões da cidadania postuladas por Marshall (1967), os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais, podem ser percebidas nesses referenciais de entendimento do conceito trazido nos documentos. Trazer a importância de observar a existência de direitos e deveres que estão presentes na sociedade relaciona-se com os direitos civis que principiaram a ideia de cidadania. A dimensão dos direitos políticos na cidadania pode ser notada no objetivo que os colégios definem de emancipação do estudante, e de sua participação na realidade social como sujeito coletivo. A última esfera da cidadania trazida por Marshall, os direitos sociais, estão presentes já no entendimento que as escolas têm enquanto instituição que age conforme uma função social.

Quadro 1 – categorias analíticas dos Projetos Político-Pedagógicos

Categoria analítica	Termos usados	Sentidos encontrados em diferentes PPPs
Função social	Inclusão; ensino; formação; educação pública; socialização do saber; bem comum; acesso; ascensão social; relações; trabalho; comunidade	a) A função principal da escola é ensinar, sendo isso necessário para a formação de sociedades igualitárias e responsáveis; b) Educação que favoreça a todos na busca pelo bem comum; c) Estudo como forma de ascensão social e entrada para o mundo do trabalho para os membros das classes trabalhadoras; d) Além de ensino e aprendizagem, escola como espaço de convívio e necessidade de respeitar as diferenças; e) Socializar os conhecimentos e saberes produzidos na história, por sujeitos de diferentes identidades (homens, mulheres, trabalhadores, negros, etc.)

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Intervenção social	Transformação; mudança; agir; construção; capitalismo;	1. Escola deve instrumentalizar o aluno para participação no processo político cultural; 2. Enfrentamento da realidade que contradiz a declaração constitucional de direitos sociais e a negação prática desses direitos; 3. Formação de indivíduos atuantes na sociedade do trabalho; 4. Escola que propõe o enfrentamento à visões preconceituosas e hegemônicas 5. Em uma sociedade calcada no neoliberalismo, a escola deve romper com as estruturas dominadoras vigentes
Coletividade	Grêmio Estudantil; participação; coletivo; política	- Grêmio Estudantil trabalha em conjunto com APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários) e Conselho Escolar; - Derrubar a crença no individualismo e construir um trabalho coletivo; - A educação deve envolver todos; - Formação política para os alunos para perceberem a escola como espaço coletivo
Emancipação	Emancipação; autonomia; crítica; sujeito; homem; cidadão; protagonismo; superar	1. Educação pública de qualidade com formação humana integral na qual o 2. estudante é protagonista; 3. Engajamento consciente por valores que promovam a emancipação humana; 4. Necessidade de uma educação que se utilize de métodos e ferramentas que promovam a criticidade; 5. Escola que se assuma como instrumento de emancipação; 6. Escola comprometida com as lutas do povo brasileiro, efetivando um projeto emancipador

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Gestão democrática	Participação; democracia; comunidade escolar; ambiente escolar; organização; pedagogia; tomada de decisões; superação de gestão autoritária	1. Gestão democrática como um avanço da democracia no país como tradução da participação cidadã da comunidade; 2. Debate e construção coletiva para superar uma gestão autoritária; 3. Gestão democrática se efetiva com instrumentos como Conselho Escolar, Grêmio Estudantil, etc.; 4. Papel político da escola atrelado ao papel pedagógico; 5. Gestão que proporcione aos envolvidos o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar
Direitos e deveres	Consciência; prática; conquista histórica; pessoas com necessidades especiais; regras; Estado; lei	1. Educação como instrumento de formação da cidadania para concretizar direitos que permitem a inserção na sociedade; 2. O ser humano tem direitos conquistados legalmente, como a educação que o Estado obriga a ser dada a criança; 3. A cidadania pressupõe direitos consubstanciados na lei; 4. Desenvolver no educando a compreensão de direitos e deveres e o respeito com colegas e profissionais da escola; 5. Inclusão escolar condizente com igualdade de direitos e oportunidades para todos
Conhecimento	Educação; ciência; professor; cultura	1. Objetivo da instituição é garantir que os alunos assimilem o conhecimento para serem cidadãos preparados; 2. Escola precisa priorizar os conhecimentos historicamente elaborados culturalmente para a formação crítica do estudante; 3. Professor é agente de transformação social por meio do conhecimento científico;

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

		4. Educação como soma de instrução e formação, articulando um referencial básico para o sujeito agir no mundo.

Fonte: Levantamento pelo autor, 2021.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos PPPs de Curitiba e Região Metropolitana, a cidadania é idealizada como um elemento da vida social a ser desenvolvido na escola, ligada ao conhecimento e exercício de direitos e deveres em uma realidade coletiva e democrática, por sujeitos autônomos e ativos. Isso revela que as instituições escolares públicas, inseridas dentro do aparelho estatal, quer direcionar seu trabalho na construção de uma sociedade que seja diferente da estabelecida, mas ainda calcada no conhecimento acumulado historicamente.

Observando a experiência brasileira da “estadania” (CARVALHO, 2008), os PPPs indicam a intenção de um cidadão que seja mais autônomo em sua capacidade de intervenção no seu meio social. Porém, devemos compreender que as escolas públicas são uma ferramenta do Estado; suas diretrizes não são independentes dos princípios dos grupos que controlam a elaboração das políticas públicas. A compreensão da dinâmica do sistema educacional deve ultrapassar os limites das pretensões estabelecidas pela burocracia institucional vigente. A escola, enquanto parte das estruturas sociais – e como sistema com estrutura interna – é modelada e remodelada pelas relações entre os agentes integrantes da comunidade escolar, submetida aos vários fatores que transformam aquela realidade constantemente. Se é necessário assimilar a potencialidade da escola a partir de sua posição como instrumento do poder público, não devemos jamais ignorar que o resultado da ação educacional jamais fica restrito às diretrizes de seus documentos, pois a prática pedagógica e as relações sociais são sujeitas às suas particularidades intrínsecas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**: 23 dez. 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

DOMBROWSKI, Osmir. "Entre Marshall e mulas-sem-cabeça: episódios da construção da cidadania no Brasil". In.: **Revista Alamedas – Revista Eletrônica do NDP**, v.1, n.1, jan / jun 2006.

GADOTTI, Moacir. "Projeto político-pedagógico da escola cidadã". In.: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. p.15-22.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz; ABDULMASSIH, Marília Beatrz Ferreira. "O projeto político: algumas considerações". In.: **RDP – Revista Produção Docente**, Uberaba, v.1, nº1, p.36-46, 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 27ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MASTRODI, Josué; AVELAR, Ana Emília Cunha. "O conceito de cidadania a partir da obra de T. H. Marshall: conquista e concessão". In.: **Cadernos de Direito**, Piracicaba, v.17, n.33, p.3-27, jul / dez 2017.

VEIGA, Ilma Passos da. "Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva". In.: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. "Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da Secretaria de Educação". In.: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, p.1-10, nov 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. "Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?". In.: **Cadernos CEDES**, Campinas, v.23, n.61, p.267-281, 2003.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

26.5.9 CRIMINALIDADE, MÍDIA E CONTROLE SOCIAL. UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ADOLESCENTES E JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE

Valdenir Batista Veloso[3448]

RESUMO

O debate sobre políticas públicas para jovens privados de liberdade não é uma tarefa simples numa sociedade contemporânea marcada pela globalização e pela exclusão, onde os meios de comunicação de massa e as agências do sistema penal têm em comum a característica de fazerem parte do controle social da ossatura institucional do Estado. Portanto, o objetivo central deste artigo é analisar as variadas formas de segregação que influenciam a subjetividade desses sujeitos, ainda ontologicamente inseguros quanto a constituição do ser social. Nesse ponto, é importante enaltecer que a não garantia de permanência do jovem na escola é uma das primeiras violações de direitos desta população, conforme evidenciam os relatórios do Conselho Nacional de Justiça e do Departamento Socioeducativo do Paraná. Assim sendo, em termos metodológicos, o estudo centra-se numa abordagem qualitativa de análise de dados de documentos que apresentam a situação socioeducativa brasileira. Como principais aportes teóricos, destacam-se os estudos de Bauman; Bourdieu; Poulantzas; Wacquant; dentre outros. A partir da análise dos documentos e dos autores já proferidos, é possível compreender que a diminuição do papel do Estado para com as políticas públicas, bem como a retração do fundo público para as políticas sociais, substancialmente após a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição nº 55/2016, vem alterando significativamente os índices de qualidade de vida da população, principalmente daqueles que mais necessitam, isto é, no caso do presente estudo, os adolescentes e jovens em privação de liberdade e pertencentes a comunidades pauperizadas.

Palavras-chave: Criminalidade. Políticas Públicas. Jovens privados de liberdade.

1 INTRODUÇÃO

O processo de análise de políticas públicas para jovens privados de liberdade não é uma tarefa simples numa sociedade contemporânea marcada pela globalização e pela exclusão, onde os meios de comunicação de massa e as agências do sistema penal têm em comum a característica de fazerem parte do controle social da ossatura institucional do Estado e, ainda, as forças de mercado têm, incessantemente, transformado as esferas da produção e do consumo, produzindo variadas formas de segregação e influenciando a subjetividade desses sujeitos, ainda ontologicamente inseguros quanto a constituição do ser social, uma vez que numa sociedade de classes, a individualidade do sujeito, a partir da história de seu verdadeiro ser, pode expressar-se contra ou a favor da sociedade existente.

Nesse ponto, é importante enaltecer que a não garantia de permanência do

[3448] Doutorando em Educação, PUCPR, vbvufpr@hotmail.com.

jovem na escola é uma das primeiras violações de direitos desta população. Para tanto, basta verificar um dado do Relatório, edição 2017, do Departamento Socioeducativo do Paraná, o qual aponta que quase 51% dos adolescentes e jovens em privação de liberdade não estavam estudando quando no momento de entrada no sistema socioeducativo. E outros 15% estavam matriculados na rede regular, mas não a frequentavam, segundo aponta o mesmo relatório.

Ao se analisar uma dessas facetas, ou seja, o papel do Estado na implementação de políticas para a infância e juventude, percebe-se o quão são urgentes e necessárias tais políticas, pois segundo estudos do pesquisador Waiselfiz (2016), o Brasil é um dos países com o maior índice de violência contra crianças e jovens, com uma assustadora taxa de 13,9 homicídios para cada 100 mil crianças e jovens. Assim sendo, percebe-se que o Estado, ao invés de elaborar e oferecer políticas sociais, direciona recursos para os aparelhos de repressão, uma vez que são mais eficazes do ponto de vista higienista, demonstrando claramente que a criminalidade está acompanhada da pobreza, dos baixos níveis de escolaridade e de renda, dentre outras mazelas da sociedade.

Os processos de estigmatização também afetam os adolescentes e jovens em cumprimento de medida de internação, mesmo representando, de acordo com o Relatório do Conselho Nacional de Justiça (2017), aproximadamente, 3% da população carcerária brasileira, tais jovens são marcados por esse processo, com um condicionante mais gravoso, estão numa fase biológica e social do desenvolvimento. Quando se trata de adolescentes e jovens em conflito com a lei as relações se estreitam quando se percebe os apelos que o crime carrega para o sensacionalismo do jornal e o interesse do sistema penal pela legitimação discursiva de seus atos.

Portanto, é preciso compreender que a diminuição do papel do Estado para com as políticas públicas, bem como a retração do fundo público para as políticas sociais, substancialmente após a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição nº 55/2016, vem alterando significativamente os índices de qualidade de vida da população, principalmente daqueles que mais necessitam, isto é, no caso do presente estudo, os adolescentes e jovens em privação de liberdade e pertencentes a comunidades pauperizadas.

2 ESTADO, DESIGUALDADES SOCIAIS, CRIMINALIDADE E POLÍTICAS

PÚBLICAS PARA À INFÂNCIA E JUVENTUDE

Inicialmente, destaca-se que o Estado não é algo abstrato, homogêneo e muito menos uniforme, pois nele existem diferentes grupos sociais cujos interesses não são plenamente coincidentes. O Estado é o cenário legítimo onde acontecem a confrontação de aspirações, objetivos e projetos que expressam a diversidade constituinte na sociedade. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o Estado é constituído a partir das relações de força entre os grupos econômicos (aí incluso os meios de comunicação), políticos e a sociedade civil organizada. É, portanto, a partir das relações de poder e do tensionamento desses grupos que as ações do Estado são direcionadas, emergindo assim as políticas públicas.

Nesse ponto, destaca-se que o Estado exerce o papel de coesão da sociedade, influenciando e sendo influenciado por fatores econômicos, ideológicos e políticos de cada época. Desse modo, conforme preceitua Poulantzas (2000), uma classe social somente será hegemônica nessa sociedade quando assumir um “bloco de poder”, uma vez que não há a menor possibilidade de tal classe tornar-se hegemônica sem que esteja ao mesmo tempo no controle de um bloco de poder, tendo, por consequência, o condão de influenciar o Estado, pois a hegemonia de uma classe efetiva-se quando essa exerce a dominação sobre outras classes sociais e sobre a estrutura estatal.

Outrossim, conforme exemplifica Budó (2013), o Estado, outrora concebido, está condicionado pelas relações que caracterizam a atual sociedade capitalista, sendo altamente influenciado pelas mídias na produção de sujeitos “etiquetados”, efetivando assim instâncias de controle social e de construção social da criminalidade. Por isso, para compreender esse Estado é preciso, primordialmente, contextualizá-lo a partir da totalidade do sistema de produção e reprodução das relações sociais determinadas pela conjuntura do capital.

Destarte, Bauman (2001) enfatiza que o enfraquecimento do Estado, a perda de confiança na política tradicional, a desregulamentação das relações de trabalho e a influência das mídias nos processos coletivos são características da denominada “modernidade líquida”, onde as ações individualizadas preponderam sobre as relações coletivas.

Contudo, verifica-se também que para além do discurso da globalização e da modernidade, atualmente denota-se o aumento da distância entre pobres e ricos,

onde as diferenças são aprofundadas, o desemprego crescente torna-se cada dia mais crônico, as camadas médias da população perdem em qualidade de vida e o Estado social abre espaço para o Estado penal, com a consequente marginalização e o "etiquetamento" das comunidades periféricas (negros, pobres e integrantes de movimentos sociais).

Nesse sentido, Wacquant (2008) aponta para a transformação do papel do Estado, com a consequente precarização do trabalho e a desregulação social. O Estado torna-se mais liberal para o capital e para as classes abastadas e mais punitivo para as classes marginalizadas, isto é, "para com aqueles já desestabilizados seja pela conjunção da reestruturação do emprego com o enfraquecimento da proteção do Estado de Bem-estar social, seja pela reconversão de ambos em instrumentos para vigiar os pobres" (WACQUANT, 2008, p. 94).

Dessa maneira, torna-se mais difícil discutir direitos de jovens delinquentes nesta sociedade que impõe paradigmas midiáticos dentro de uma lógica capitalista e de processos de marginalização e de invisibilidade social, acompanhados ainda de reiteradas situações de desrespeito aos direitos humanos e da banalização da própria vida dos jovens.

Enfim, essa situação encontra-se ainda mais agravada com a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição nº 55/2016, denominada PEC do teto dos gastos públicos que congelou os referidos gastos nas políticas sociais por um período de vinte anos. Dessa forma, tais políticas acabam por se constituir em terrenos férteis para a negociação de parcerias entre o Estado e o mercado, o qual oferece soluções aparentemente eficazes para a gestão das políticas sociais. Assim, a educação pública e as políticas sociais voltadas para a juventude e para as comunidades menos favorecidas acabam por se reduzir em ações clientelistas e casuísticas de acordo com a lógica do mercado e do capital.

Para Bourdieu (2012), a ausência do Estado e tudo o que disso decorre, acaba por afetar parcelas significativas da sociedade, principalmente aquelas que já se encontram privadas de recursos econômico, cultural ou político e que dessa forma dependeriam do Estado para se chegar ao exercício da cidadania. Para tanto, a ausência de políticas públicas nesses locais em que nem cidadania há, acaba por imperar a lógica do "cada um por si" e, consequentemente, o aumento considerável

das situações de violência enquanto resposta social desses grupos, os quais reconhecem o Estado somente pelos aparelhos de força e de coerção.

Nesse ponto, percebe-se que o Estado, ao invés de elaborar e oferecer políticas sociais, direciona recursos para os aparelhos de repressão, uma vez que são mais eficazes do ponto de vista higienista, demonstrando claramente que a criminalidade está acompanhada da pobreza, dos baixos níveis de escolaridade e de renda, dentre outras mazelas da sociedade. Como aponta Kerstenetzky (2012), as políticas socioassistenciais são as que mais seguem subfinanciadas no Brasil, apesar dos avanços obtidos nos últimos anos com a regulamentação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, há uma considerável parcela de socialmente excluídos que ainda precisam estar nos orçamentos públicos.

Deste modo, o tripé insegurança, criminalidade e pobreza são potencializados pela ausência do Estado e pela forte influência estigmatizadora das mídias, pois nessa conjuntura o que se tem observado é que

> [...] uma gestão judiciária e carcerária da pobreza é tanto mais provável e pronunciado quanto mais intensamente a política econômica e social implantada pelo governo do país considerado inspire-se em teorias neoliberais que levam à “mercantilização” das relações sociais, e quanto menos protetor desde o início seja o Estado-providência em questão (WACQUANT, 2001, p. 141).

Face a dinâmica exposta, em uma sociedade balizada pelo consumo, pelo desemprego, pela pobreza e por uma mídia manipuladora, o que se tem observado é o aumento substancial da população carcerária, principalmente de adultos, sendo que o Brasil responde pela quarta maior população de presidiários do mundo, seguindo a lógica do encarceramento adotada em países como os Estados Unidos, China e Rússia. Tal cultura do cárcere, tem gerado nos indivíduos:

> [...] estigmatização, interrupção das estratégias escolares, matrimoniais e profissionais, desestabilização das famílias, supressão das redes sociais, enraizamento, nos bairros deserdados onde a prisão se banaliza, de uma “cultura de resistência”, até mesmo de desafio, à autoridade, e todo o cortejo das patologias, dos sofrimentos e das violências (inter)pessoais comumente associadas à passagem pela instituição carcerária (WACQUANT, 2001, p. 143).

Os processos de estigmatização apontados por Wacquant (2001) também afetam os adolescentes e jovens em cumprimento de medida de internação, mesmo

representando, aproximadamente, 3% da população carcerária brasileira, conforme evidencia o Relatório do Conselho Nacional de Justiça, tais jovens são marcados por esse processo, com um condicionante mais gravoso, estão numa fase biológica e social do desenvolvimento. O referido autor salienta que a "delinquência juvenil" é alarmada pela mídia e pela ausência de estatísticas que comprovem o aumento desse fenômeno. Além disso, a reclusão desses jovens não acaba com as desigualdades sociais oriundas da atual sociedade de classes.

Em função disso, fatores como as desigualdades sociais, a falta de oportunidades, a ausência de políticas públicas e a capilaridade do crime organizado contribuem para que adolescentes e jovens se envolvam em atos infracionais, ainda mais quando esses sujeitos convivem com determinadas circunstâncias sociais em que a reprodução da violência e da criminalidade são mais acentuadas, sendo que para além de protagonistas da violência, esses jovens são as maiores vítimas de um ciclo histórico de negação de direitos.

3 O PERFIL ECONÔMICO E SOCIAL DO JOVEM EM CONFLITO COM A LEI E OS DESAFIOS DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

Conforme abordado nas páginas anteriores, as condições socioeconômicas são preponderantes no desenvolvimento da vida dos sujeitos, principalmente quando se fala de adolescentes e jovens. A precariedade das condições sociais que muitos adolescentes e jovens são vítimas propiciam a privação social, as desvantagens educacionais e as situações de violência, muito típicas para esses sujeitos que vivem em ambientes de pobreza e de miséria. O histórico processo de constituição da política de atendimento socioeducativo é permeado por diversas contradições que repercutem nas práticas socioeducativas realizadas no país. Assim, são inúmeros os desafios a serem superados para a implementação de um sistema de atendimento socioeducativo que tenha como garantia a promoção, proteção e defesa dos direitos humanos desses sujeitos.

A questão da juventude brasileira só pode ser compreendida a partir de uma análise detalhada dessa sociedade capitalista que gera desigualdades e, de igual forma, discutir os efeitos da pobreza nas condições de vida dos adolescentes e jovens são primordiais para se poder questionar os atuais padrões sociais. Para Caldeira

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(2011), a rotina na vida de jovens das periferias é marcada pela constante injustiça e não por privilégios, por isso a importância de se debater a segregação, a desigualdade social e o papel das mídias na estigmatização de jovens moradores das periferias brasileiras.

No entanto, como se observou anteriormente, a atuação do Estado por meio das políticas sociais ainda está distante de transformar profundamente as condições de vida de adolescentes e jovens, sobretudo quando oriundos de territórios mais vulnerabilizados. Nesse sentido, a luta pela ampliação das políticas sociais adquire um destaque fundamental, pois elas têm a finalidade de garantir o acesso a bens e serviços essenciais para essa parcela da população que se encontra em pleno processo de desenvolvimento e de construção da consciência cidadã.

Para tanto, é preciso abordar um dos pontos mais emblemáticos da questão do jovem em conflito com a lei e o acesso ao mundo do trabalho, pois, segundo o Relatório do CNJ, percebe-se um alto percentual de, aproximadamente, 70% de jovens que não estavam trabalhando no momento da apreensão e posterior internação. Apenas e tão somente 1% destes estava trabalhando devidamente registrado em carteira quando se envolveu com o ato infracional.

Aqui é importante relembrar as dificuldades da juventude em acessar os postos de trabalho, quase três vezes mais do que um adulto, segundo a PNAD (2019). Essas dificuldades decorrem, muitas vezes, pela baixa escolarização, pela baixa qualificação ou por restrições impostas pelo mercado de trabalho. Da mesma forma, “além do desemprego aberto, há um desemprego oculto pelo desalento, isto é, há uma parcela dos jovens que não trabalham e desistiram de procurar emprego” (GONZALES, 2009, p. 115). Esses fatores não ganham visibilidade das mídias, as quais preferem enfocar, prioritariamente, no ato infracional cometido pelo jovem e não nas possíveis causas estruturais que levam adolescentes e jovens a cometerem atos infracionais.

Outrossim, a discussão sobre relações raciais é muito oportuna quando se trata do sistema socioeducativo, uma vez que os adolescentes e jovens em cumprimento de medida de internação são, em maior proporção, negros (pretos e pardos). Tanto na realidade paranaense, como no contexto nacional, os dados do Departamento Socioeducativo do Paraná, demonstram que 57% dos internos são pretos ou pardos. Como se trata de “autodeclaração” por parte do adolescente em relação à sua raça/cor, salienta-se, assim, que os efeitos sociais e simbólicos do preconceito racial

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

podem ter interferido na declaração do interno, pois o imaginário social e midiático de pessoas brancas e de bem ou da "neymarização[3449]" contribui para o processo de invisibilização da raça negra.

Outro quesito a se debater, sendo o mesmo fortemente influenciado pelo discurso hegemônico das mídias, reside na questão da redução da maioridade penal enquanto solução para muitos dos problemas que afetam a coesão social. Tal discurso da redução da maioridade penal não está ancorado em dados oficiais, pois o envolvimento de adolescentes e jovens com atos infracionais mais gravosos são mínimos, uma vez que, conforme o Relatório do CNJ, a maioria dos casos está relacionado com furtos, roubos e tráfico de drogas.

Dadas as condições sociais de adolescentes e jovens em conflito com a lei, a função primordial do sistema socioeducativo está intimamente relacionada com a garantia do direito à educação, pois a não realização desse direito em espaços de privação de liberdade inviabiliza ao interno o acesso ao conhecimento científico historicamente acumulado. Para além do conhecimento, a educação deve possibilitar a análise crítica da sociedade, desvelando as contradições que impedem esses sujeitos de compreenderem a realidade da qual são vítimas.

Para além de discutir o direito à educação, faz-se necessário conhecer a trajetória educacional pregressa de adolescentes e jovens em conflito com a lei. De maneira geral, pode-se inferir que o nível de escolaridade da maioria desses jovens encontra-se concentrada no ensino fundamental, resultado das dificuldades de acesso e de permanência na escola, muitas vezes marcadas por sucessivas reprovações e pela evasão escolar. Com isso, uma parcela considerável de adolescentes e jovens adentram o sistema socioeducativo marcados por uma elevada defasagem educacional.

Ao analisar a situação educacional de adolescentes e jovens em cumprimento de medida de internação no Brasil, tem-se um elevado percentual de distorção idade-série e de evadidos do sistema escolar, uma quantidade ínfima de internos que

[3449] O termo neymarização, de elaboração do autor que subscreve este texto, é uma referência ao episódio que Neymar protagonizou quando ainda atuava pelo Santos Futebol Clube, em meados de 2013. Na ocasião, ao ser questionado por uma repórter se já havia sido vítima de racismo, Neymar respondeu: "Nunca. Nem dentro e nem fora de campo. Até porque eu não sou preto, né?". Trazer esse episódio para a discussão sobre discriminação racial é importante, tendo em vista que Neymar é considerado um ídolo para muitos adolescentes e jovens, além de sua alta popularidade junto às redes sociais. Portanto, ao não se identificar como preto ou pardo, Neymar jamais fará nenhuma apologia em referência à cultura negra.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

frequentavam o ensino médio e, ainda, um significativo número de não alfabetizados. Em relação ao analfabetismo, o Relatório do CNJ identificou um percentual de 8% de internos não alfabetizados, com uma imensa variação regional em tal percentagem, pois enquanto na Região Nordeste 20% eram analfabetos, na Região Sul os internos na mesma situação representavam 1% (no Paraná totalizavam 1,82% em 2017).

No que diz respeito a distorção idade-série, o Relatório do CNJ aponta que os adolescentes e jovens interrompem os estudos, em média, aos 14 anos de idade, sendo que 86% deles estava cursando a segunda fase do ensino fundamental no momento da apreensão. Esse dado, de quase 90%, permite superar o estereótipo de que todo adolescente ou jovem em conflito com a lei não estuda, apesar de evidenciar a problemática da distorção idade-série que envolve esses sujeitos e a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes nos bancos escolares, estando ou não privados de liberdade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para enfrentar as situações de exclusão social ainda presentes na sociedade brasileira, vários esforços foram empreendidos pelos governos e por segmentos da sociedade civil organizada na implementação de políticas públicas mais inclusivas. Ao longo da história brasileira vários estatutos legais foram elaborados e regulamentados com o objetivo de eliminar o assistencialismo nas políticas sociais, tais como os Sistemas Únicos de Saúde e da Assistência Social. No que se refere a infância e a juventude, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo vieram apresentar um alento a essa área. No entanto, para adolescentes e jovens em conflito com a lei ainda perdura práticas e concepções que criminalizam esses sujeitos e os territórios pauperizados dos quais a maioria é oriunda, cabendo ao Estado penal-policial-midiático prestar o “atendimento” aos desvalidos e aos desviantes das normas de coesão social.

O adolescente e o jovem em conflito com a lei, além de políticas públicas sociais, necessitam de uma abordagem educativa diferenciada e emancipadora. Este estudo, em sua simplicidade, contribuiu para identificar a complexidade que envolve o trabalho com os infratores e a necessidade de um sistema educacional e socioeducativo que possibilitem a ressocialização desses sujeitos e os identifiquem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

como sujeitos de direitos. De igual forma, pode-se constatar que a adolescência e a juventude são duas categorias sociais que não podem ser apenas explicadas pela idade, como assim apregoa os veículos de comunicação e o aparato jurídico penal, mas por diversos fatores históricos e sociais.

E, por fim, destaca-se que garantir a política pública do direito à educação para uma juventude estigmatizada pelas mídias e, ainda, vitimizada pela ausência de um Estado que não prioriza políticas públicas para o desenvolvimento biopsicossocial desses sujeitos torna-se um desafio, uma vez que o Estado só pode ser considerado democrático e de direito se promover a cidadania de todos os indivíduos, independentemente se os mesmos estiverem ou não em condição de cárcere.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajetória das Desigualdades**. Como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

BUDÓ, Marília de N. **Mídia e controle social: da construção da criminalidade dos movimentos sociais a reprodução da violência estrutural**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2013.

CALDEIRA, Teresa P. R. **Cidade de muros**. Crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Editora 34, Edusp, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Panorama Nacional: A execução das medidas socioeducativas de Internação**. Conselho Nacional de Justiça, 2016.

GONZALEZ, Roberto. Políticas de emprego para jovens: entrar no mercado de trabalho é a saída? In: CASTRO, Jorge A.; AQUINO, Luseni M. C.; ANDRADE, Carla C. (Orgs.). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

KERSTENETZKY, Celia L. **O estado do bem-estar social na idade da razão**. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2012.

PARANÁ. Departamento de Atendimento Socioeducativo. **Relatório de Ações**. Curitiba: DEASE, 2017.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

WACQUANT, Loic. **As duas faces do gueto**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
_____. **As Prisões da Miséria**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

WAISELFISZ, Julio J. **Mapa da Violência 2017. Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil**. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO. Rio de Janeiro: junho de 2017.

26.5.10 DA EXPECTATIVA À REALIDADE: OS AVANÇOS LEGAIS E SOCIAIS PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.

Rodrigo Luis Vogt[3450]

Marla Cristina Valente Nasuno[3451]

Paola Hack Priesnitz[3452]

Simoní Felizardo[3453]

RESUMO

O processo de inclusão da pessoa com deficiência teve avanços consideráveis quando comparados aos registros históricos que foram identificados ao longo da história da humanidade. Contudo há um grande caminho a ser trilhado para que possa haver uma equidade no que tange a humanidade de forma geral. Historicamente passamos da legitimação do assassinato de pessoas tidas como disformes do comum para a inclusão humanizada, como as melhorias para a possibilidade da qualidade de vida e a possibilidade de acesso ao mercado de trabalho. Ademais, por vezes não há ciência do processo adaptativo de uma pessoa com deficiência, além de desconhecer os desafios estruturais e sociais que se impõe quotidianamente quando se pretende locomover-se nos espaços públicos e ou privados. Foi realizada uma revisão da legislação quanto à deficiência. E por fim o relato de sobre o processo e os desafios da acessibilidade de uma pessoa com deficiência. Objetiva-se discutir as questões concernentes à adaptação para as pessoas com deficiência, pois muitas situações em que não há a adaptação necessária, ou ainda, ocorre de forma precária acaba por segregar pessoas que enfrentam um desafio muito maior na superação do preconceito do que as limitações da própria deficiência. A luta para que sejam garantidos os direitos, impõe um cenário desafiante no combate às situações que prejudicam a boa vivência de todas as pessoas. Apesar dos consideráveis avanços legislativos há muito o que ser feito e conscientizado para que todos possam ter seus direitos garantidos.

Palavras-chave: Acessibilidade. Deficiência Física. Inclusão. Preconceito. Legislação.

1 INTRODUÇÃO

Os primeiros registros de pessoas com deficiência inseridas na sociedade estão em evidências arqueológicas do Antigo Egito há mais de cinco mil anos, nesses registros, segundo Gugel (2007), as pessoas com deficiência estavam integradas às classes sociais da época. Contudo no período grego, partindo dos registros dos filósofos da época como de Platão em sua obra intitulada A república e Aristóteles na

[3450] Mestrando do programa da Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, rodrigo.vogt@ufpr.br.
[3451] Acadêmica do 8° período do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR/Toledo, mvalentenasuno@gmail.com.
[3452] Acadêmica do 8° período do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR/Toledo, pah_priesnitz@hotmail.com.
[3453] Acadêmica do 8° período do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR/Toledo, simonifelizardo97@gmail.com.

obra intitulada A política é possível identificar planejamentos e reflexões quanto à organização das cidades, nos quais as pessoas disformes deveriam ser eliminadas do convívio social (ARISTÓTELES, 1998; DICHER e TREVISAM, 2014; PLATÃO, 2010; GUGEL, 2007).

No período Romano, as leis também permitiam aos pais matar os filhos nascidos com deformidades físicas, afogando-os. Os guerreiros que retornavam com vida enfrentavam situações precárias para viver após os combates que resultavam em amputações ou perdas de partes do corpo. Somente a partir do século IV com o advento do cristianismo, começaram a surgir hospitais voltados para a caridade e cuidado dos deficientes que não eram incluídos na sociedade. Na Idade Média, com o domínio do cristianismo, as pessoas que nasciam com alguma deficiência eram tidas como um castigo divino. À mesma época, outros grupos concebiam esses indivíduos como pessoas com poderes especiais. Com o advento da idade moderna, iniciaram discussões e avanços nos aspectos da inclusão e compreensão do ser com deficiência, descolando-se da compreensão de castigo ou punição divina. Nesse período, surgiram as primeiras adaptações como o alfabeto de sinais para pessoas surdas, cadeiras de rodas para os deficientes físicos dentre outros; estes avanços se estendem até a atualidade (DICHER e TREVISAM, 2014; GUGEL, 2007).

Discutir sobre a deficiência é fundamental para a promoção de maiores avanços inclusivos e adaptativos, visando ainda, maior conhecimento sobre a realidade das pessoas com deficiência e sobre a própria deficiência. Ademais destaca-se que a presença desta temática é necessária em todos os espaços que há pessoas convivendo para que haja a possibilidade de aprimoramento da adaptação e gerar ainda, maior aceitação e respeito em nosso convívio. Ao evidenciar as dificuldades e quais são as adaptações físicas necessárias para a inclusão em todos os espaços sociais, como escolas e mercado de trabalho, objetiva-se desenvolver e potencializar uma sociedade que seja mais inclusiva, igualitária, democrática e equânime.

2 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO E TRABALHO: AVANÇOS E DESAFIOS

A deficiência, de acordo com Assumpção Jr. e Tardivo (2008), é caracterizada como uma perda ou anormalidade de uma estrutura ou de uma função psicológica,

fisiológica ou anatômica. A pessoa com deficiência pode apresentar uma incapacidade ou uma falta de habilidade para realizar uma atividade de uma maneira dentro do que é feito comumente pelo ser humano. Deficiência e incapacidade são conceitos diferentes, pois o indivíduo pode ter uma deficiência, mas isso não significa que ele seja incapaz. Quando o meio for capaz de diminuir a desvantagem e permitir os devidos acessos à pessoa com deficiência, a incapacidade pode ser atenuada (BRASIL, 2006; MADRUGA, 2021).

A Legislação Brasileira define a deficiência física como a "alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física" (BRASIL, 2004), temos como exemplo: paraplegia, tetraplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, deformidade congênita ou adquirida, paralisia cerebral e síndromes genéticas (BRASIL, 2004). Diniz (2012) aponta que as pessoas com deficiência vivem em constante luta por direitos e igualdade. No Brasil, as conquistas para os direitos das pessoas com deficiência são recentes, como a conquista da proteção à pessoa com deficiência, a partir da Constituição de 1988, garantindo, assim, sua inclusão integral. Com a Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, as pessoas com deficiência passaram a ter seus direitos garantidos, sendo a inclusão social e a igualdade seu objetivo, cabendo ao Estado prover recursos para tanto. No campo da educação, a obtenção da formação intelectual passa a ser assegurada, como consta no Art. 27:

> a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência física nas escolas e no mercado de trabalho, deve-se ressaltar que esta discussão vai além dos aspectos estruturais adaptativos, refere-se também à formação dos docentes, apoio multidisciplinar, adequações dos cargos de acordo com as necessidades e a democracia. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas teve início na década de 60, porém, apenas em 1994 com a Declaração de Salamanca houve avanços promovendo a inclusão na escola regular. Às escolas cabe

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

dar condições de acessibilidade para que todos os alunos consigam desenvolver a aprendizagem atentando para atender a diversidade combatendo a exclusão e a segregação, pois estas ações acabam por contradizer o papel da escola (FACHINETTI e CARNEIRO, 2017; CORREIA, 2014; FONSECA, 1995; NETO et al. 2018; PARANÁ, 2010).

Em 2006, foi desenvolvida a política da educação inclusiva pelo Ministério da Educação, implementando diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado, fazendo uso da Tecnologia Assistiva (TA) direcionada à vida escolar do educando com deficiência física. Através desse material é possível conhecer os meios que possibilitam o acesso do aluno com deficiência à edificação escolar, interação com o ambiente, possibilidade de locomoção e comunicação. Ainda, a TA deve oferecer conforto e segurança ao aluno dentro da instituição, ampliando habilidades funcionais deficitárias. A TA possui as seguintes modalidades: comunicação aumentativa e alternativa, adequação dos materiais didáticos, promoção da acessibilidade na arquitetura da edificação escolar e uso de mobiliário adequado (BRASIL, 2006; 2015; CORREIA, 2014; FACHINETTI e CARNEIRO, 2017; QUINTELA, 2016).

No campo do trabalho, o Art. 93 da Lei n° 8213/91, a Lei de Cotas para Deficientes, torna obrigatória a contratação de pessoas com deficiência em empresas que tenham mais de 100 funcionários, porcentagem essa que deve ser proporcional ao número de trabalhadores do respectivo local, promovendo, assim, oportunidades de emprego no mercado regular de trabalho – é importante apontar que a lei diz respeito a todos os tipos de deficiência nos mais variados graus que se apresentem. Apesar da implementação da lei em nosso país, segundo uma entrevista realizada pela Catho em 2016, a qual contou com 1.459 profissionais de RH, cerca 86% dos entrevistados dizem que contratam estes profissionais apenas para cumprir a cota imposta pela lei, 64% dos gestores sentem dificuldade de enquadrar profissionais na cota estabelecida não possuem preparo para gerir pessoas que apresentam deficiências e cerca de 65% apresentam grande resistência em contratar pessoas que tenham esse perfil. Ainda, no que diz respeito à qualidade das vagas, 60% dos entrevistados afirmam que é regular e que poderia ser mais adequada aos perfis profissionais, em contrapartida 16% revelam que as vagas são ruins ou inadequadas, e 86% dizem que as empresas só contratam as pessoas com deficiência para cumprir a Lei – é comum ignorarem a formação, a experiência e as habilidades do candidato,

apresentando, assim, uma proposta que não condiz com as necessidades e objetivos a serem alcançados (BEGALLI, ,2016; BRASIL, 1991; CATHO, 2016; VENTURA, 2019).

Além do preconceito que as pessoas com deficiência física sofrem, há ainda as dificuldades quanto à falta de acessibilidade. Outra pesquisa realizada pela Catho no ano de 2018, com 3,3 mil deficientes (físicos, visuais, auditivos, mentais, intelectuais e múltiplas), apontou que 44% das pessoas com deficiência já deixaram de ir às entrevistas de emprego em decorrência da falta de acessibilidade. A principal dificuldade apontada pelos profissionais de RH está na falta de infraestrutura acessível. É importante ressaltar que tais dificuldades se apresentam diariamente em todos os âmbitos da vida das pessoas com deficiência.

Sendo assim, torna-se necessário maior cumprimento e fiscalização das normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) em relação à acessibilidade das instituições para que haja adequação dos espaços para toda a população brasileira, independente se há pessoas com deficiência ou não, eliminando todas as barreiras físicas que possam dificultar o trânsito de pessoas. Para maior acessibilidade de pessoas com deficiência física, é necessário que nas instituições que tenham mais de um andar, existam rampas ou elevadores que possibilitem o acesso aos andares superiores; banheiros adaptados, apresentando corrimãos próximo aos sanitários para que possam se apoiar, por exemplo; portas mais largas; rampas de acesso nas calçadas – deve-se ter atenção para que não sejam muito inclinadas; calçadas planas, que não apresentem buracos nem elevações; ônibus que tenham rampas de acesso ou uma espécie de elevador em boas condições, dentre outros (ABNT, 1990; 2009; 2021; 2005; CATHO, 2014). Em relação ao preconceito com os de deficientes no mercado de trabalho e à promoção de vagas de emprego que sejam proporcionais às suas capacidades, é necessário que seja realizada uma preparação com os funcionários e gestores das empresas. Também, devem realizar capacitações e campanhas de conscientização, promovendo, assim, a inclusão desses profissionais no mercado de trabalho e uma mudança na cultura das organizações (AMARAL, 2019; CATHO, 2014).

3. UM OLHAR SOBRE A DEFICIÊNCIA: RELATO DE VIVÊNCIA

A deficiência física é decorrente de um acidente de trânsito que aconteceu no

início da noite do dia 10 janeiro de 2009. Em uma viagem com a família para uma cidade do interior de São Paulo, no trajeto de volta para a cidade em que residiam, em um trecho de serra, o condutor perdeu o controle do ônibus após falha no sistema de freios. Após colidir lateralmente com um barranco, o ônibus tombou na pista e colidiu com um veículo que trafegava no sentido oposto. O acidente resultou em cinco mortes e 35 feridos. Com 11 anos na época, sofreu amputação traumática do membro superior direito em terço proximal diafisário, lesões abrasivas na região cefálica e dorsal, fraturas nas costelas e pneumotórax. Passando posteriormente por um processo de reabilitação:

> Ao retornar a Toledo após o acidente, como ainda estava fraca e pouco acostumada a utilizar somente o braço esquerdo, tive que me adaptar para realizar tarefas que eram consideradas simples por mim até semanas atrás, pois necessitava de ajuda até para escovar os dentes, tomar banho, servir a comida, entre outras coisas e por ser algo que não gostava de ter que depender dos outros, precisei encontrar formas diferentes para executá-las. Como as minhas atividades do cotidiano tinham se tornado complicadas, foi necessário a ajuda de uma equipe multidisciplinar, contando com: fisiatra, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional e psicóloga, no qual eu desenvolvia atividades de fortalecimento do braço esquerdo, destreza, entre outras, para uma melhor adaptação e estratégia para a realização das tarefas (SIC[3454].).

Após um período de reabilitação retornou à escola e por recomendações da terapeuta ocupacional deveria ter uma cadeira adaptada, servindo para a correção da postura. Quanto à escrita, conseguiu aprender rápido, o que não interferiu no seu aprendizado. Conseguiu aos poucos retornar à sua rotina. Pôde, também, retornar às práticas esportivas ofertadas pela escola, como o mini vôlei:

> em 2010, recebi um convite do Técnico Bernardo Rocha de Rezende (Bernardinho) para ir ao Rio de Janeiro conhecer o time feminino da Unilever de voleibol. Com isso, pude experienciar que por mais que eu tenha uma maior limitação comparada às pessoas comuns, pude encontrar formas de me adaptar e participar das atividades do dia a dia (SIC).

Atualmente, consegue realizar diversas tarefas do seu cotidiano sem muita dificuldade, porém, reconhece que muitos locais necessitam de adaptação, para que possam receber as pessoas com deficiência física, ela destaca ainda que “infelizmente atualmente há muitas pessoas preconceituosas que não aceitam a diferença, sendo que a única diferença não passa de algo físico, pois minha

[3454] Segundo Informações Coletadas

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

capacidade intelectual é igual à dos demais" (SIC).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços, no que tange à inclusão e à acessibilidade, tiveram avanços consideráveis, ao remontarmos a história da humanidade, porém ainda há muito o que ser feito para que se efetive uma equidade entre todas as pessoas. Atualmente existem leis que estabelecem normas de construção de espaços públicos, a fim de tornar mais fácil a mobilidade das pessoas com deficiência, estas leis se tornam necessárias, justamente para que haja uma conscientização da necessidade de adaptações que diminuam a diferença na possibilidade de acesso das pessoas que possuem alguma dificuldade. As estruturas devem ser planejadas e adaptadas para que sejam utilizadas por qualquer pessoa, independentemente do tipo ou do grau de deficiência que ela apresente.

Conforme apontado no relato de experiência, no processo de adaptação à nova realidade, houve suporte e acompanhamento de diversos profissionais e algumas adaptações que auxiliaram nesse processo. Contudo, como também aponta, há muitos desafios quanto a adaptação e a mobilidade, pois muitos espaços não contam com uma estrutura preparada para o seu acesso. Ao transitar por espaços públicos e privados são perceptíveis empecilhos para a locomoção de pessoas com deficiência, uma vez que, muitos locais não têm estruturas adaptadas para pessoas com deficiência, apesar da legislação existente.

Outro aspecto relevante, como relatado acima, é o preconceito vivido pelas pessoas com deficiência. Apesar dos avanços culturais e sociais, há muito para avançar e aprimorar, através de aproximações e debates, assim como de estudos sobre a realidade brasileira, será possível construir uma sociedade igualitária e que respeite as singularidades e as particularidades de cada pessoa.

É necessário destacar ainda, que não é responsabilidade da pessoa com deficiência adequar-se às condições dos espaços, mas sim, os espaços que devem estar preparados para oferecer acessibilidade a todas as pessoas que necessitem utilizá-lo. Estas adaptações são importantes e necessárias, pois elas diminuem a diferença entre ser ou não uma pessoa com deficiência, o que, por conseguinte contribui para uma sociedade livre de preconceitos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

REFERÊNCIAS

ABNT NBR 12255:1990 **Execução e utilização de passeios públicos -** procedimento 1990.

ABNT NBR 12892:2009 **Elevadores unifamiliares ou de uso restrito à pessoa com mobilidade reduzida -**Requisitos de segurança para a construção e instalação. 2009.

ABNT NBR 14020:2021 **Transporte -** Acessibilidade à pessoa - Trem de longo percurso. 2021.

ABNT NBR 14021:2005 **Transporte** - Acessibilidade no sistema de trem urbano ou metropolitano. 2005.

AMARAL, L. C. **Pessoa com deficiência**: inclusão e acessibilidade na sociedade contemporânea. Rev. Legis Augustus, v. 12 n. 1 2019 Disponível em: <https://doi.org/10.15202/10.15202/2179-6637.2019.v12n1p33> Acesso em: 18 jul 2021

ARISTÓTELES. **Política.** Trad, Amaral, A. C e GOMES, C. Lisboa: Veja 1998

ASSUMPÇÃO JR, F. B.; TARDIVO, L. S. de la P. C. (Coord.). **Psicologia do Excepcional**: deficiência física, mental e sensorial. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

BEGALLI, A. S. M.. **A inclusão do deficiente no mercado de trabalho.** 2016. (9min50s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zNLg26tL-xE. Acesso em: 18 jul 2021.

BRASIL (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais** - deficiência física. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf. Acesso em: 14 jul 2021.

BRASIL (2015). **Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015** - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Planalto, 20154. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 jul 2021.

BRASIL, (2004). **Decreto N° 5.296 de 2 de dezembro de 2004** Brasília, DF: Planalto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm#art70> Acesso em: 09 jul 2021.

BRASIL. (1991). **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991** - Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Planalto, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 19 jul 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

CATHO. **Inclusão de PcD: não faça pela lei, faça pelo conhecimento!** Barueri, SP: Catho Online, 2016. Disponível em: https://paraempresas.catho.com.br/inclusao-de-pcd-nao-faca-pela-lei-faca-pelo-conhecimento/ . Acesso em: 15 jul 2021.

CATHO. Obstáculos da inclusão: PcD no mercado de trabalho**.** Barueri, SP: Catho Online, 2018. Disponível em: https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/colunistas/noticias/obstaculos-da-inclusao-pcd-no-mercado-de-trabalho/. Acesso em: 18 jul 2021.

CORREIA, G. **O desafio da inclusão no ambiente escolar:** um estudo no município de Nova Londrina, PR. 2014. 45f. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2014. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4287/1/MD_EDUMTE_2014_2_18.pdf.Aacesso em: 14 jul 2021.

DICHER, M. TREVISAM, E. **A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana**. Direitos fundamentais e democracia III: XXIII Congresso Nacional CONPEDI. p. 254 = 276. UFPB- João Pessoa 2014. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/publicacao/ufpb/livro.php?gt=211> Acesso em: 14 jul 2021.

DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios**. Ed. Autêntica. 2012

FACHINETTI, T. A.; CARNEIRO, R. U. C. **A tecnologia assistiva como facilitadora no processo de inclusão:** das políticas públicas a literatura. Rev. On-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.21, n.3, 2017, Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10093/7162> Acesso em 07 jul 2021.

FONSECA, V. (1995). **Educação Especial**: programa de estimulação precoce, uma introdução as idéias de Feurstein Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

GUGEL, M. A. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis : Obra Jurídica, 2007.

MADRUGA, S. **Pessoas com deficiência e direitos humanos:** ótica da diferença e ações afirmativas. Saraiva- São Paulo 4° Ed. 2021.

NETO et al. **Educação inclusiva:** uma escola para todos, UFSM, Rev Educação Especial, vol.31, n.60, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/html/> Acesso em: 14 jul 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **A educação especial no Paraná.** Curitiba, fev. 2010. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/educacao_especial_parana.pdf. Acesso em: 14 jul 2021.

PLATÃO. **A República**. Texto Integral. Tradução de Pietro Nassetti. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

QUINTELA, R. M. **Produção Didático-pedagógica:** o uso de tecnologias assistivas e de materiais adaptados no ensino de alunos com deficiência física. Cadernos PDE vol. II Foz do Iguaçu. 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edespecial_unioeste_rosimeiremoreiraquintela.pdf > Acesso em: 06 jul 2021.

VENTURA, L. A. S. **Barreiras da inclusão no mercado de trabalho**. São Paulo, maio 2019. Disponível em: https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/pcd/barreiras-da-inclusao-no-mercado-de-trabalho/. Acesso em: 18 jul 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

26.5.11 DILEMAS DOS JOVENS DIANTE DO MUNDO DO TRABALHO NA ATUALIDADE

Josimar de Aparecido Vieira[3455]

Adele Stein Kuhn [3456]

Daniela Boza[3457]

Juliana Gonçalves Viegas da Fontoura[3458]

RESUMO

O mundo do trabalho, compreendido como um processo coletivo e social mediante o qual o ser humano produz as condições gerais de sua existência, vem sofrendo profundas transformações na atualidade, provocadas pela desindustrialização, desenvolvimento e utilização das tecnologias da informação e comunicação e mudanças nas formas e itens de consumo da sociedade. Neste contexto encontram-se as juventudes como parte da sociedade, tomando decisões a respeito de sua vida adulta e de como ingressar no mundo do trabalho. Diante dessas considerações, este ensaio aborda a seguinte problemática: Quais os dilemas que os jovens possuem perante o mundo do trabalho na atualidade? Considerando esses dilemas, quais desafios e perspectivas estão sendo enfrentados por esses jovens? Busca-se não apenas compreender as adversidades que os jovens estão convivendo na atualidade diante do mundo do trabalho, como apontar desafios e perspectivas para enfrentar tais percalços. Constituído numa perspectiva qualitativa e dialética, foi produzido por meio de pesquisa bibliográfica, constituída de livros, artigos de periódicos e com material disponibilizado na Internet, seguindo os tipos de pesquisa descritiva e exploratória. Na sua organização consta o percurso metodológico, caracteriza o mundo do trabalho e as juventudes na atualidade, indica possíveis desafios e perspectivas que os jovens estão se deparando diante do mundo do trabalho da atualidade, assim como as considerações finais. Estes pontos indicam que o mundo do trabalho requer habilidades e conhecimentos na área das tecnologias da informação e comunicação, independente do setor da economia que se quer atuar. Além disso, constata-se uma redução de empregos e um aumento de serviços oferecidos de forma precária, invisibilizada e intermitente. Neste cenário, encontram-se as juventudes, que gradualmente vem reduzindo sua taxa de ocupação em relação às outras faixas etárias, contando com uma situação laboral com baixas expectativas com relação ao seu futuro e descontentamento com relação ao seu presente.

Palavras-chave: Mundo do trabalho. Juventudes. Jovens. Desafios e perspectivas.

1 INTRODUÇÃO

[3455] Doutor em Educação (PUCRS); Mestre em Educação (UPF); Pedagogo (Unochapecó). Professor do IFRS - *Campus* Sertão e Porto Alegre. josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br.
[3456] Bacharel em Ciências Biológicas (UPF); Acadêmica do curso de Formação Pedagógica do IFRS - *Campus* Sertão. adele.nmt@gmail.com.
[3457] Bacharela em Filosofia (IFIBE); Acadêmica do curso de Formação Pedagógica do IFRS - *Campus* Sertão. danichbosa@gmail.com.
[3458] Psicóloga (UNISINOS), Acadêmica do curso de Formação Pedagógica do IFRS - *Campus* Sertão. julianafontoura1977@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O trabalho faz parte da natureza humana, sendo que por meio dele produzimos nossos meios de subsistência e organizamos a sociedade. Segundo Engels (2012, p. 01) "[...] o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana". Desta forma, não podemos pensar o ser humano sem analisarmos a sua relação com o trabalho e o que ele significa.

Neste cenário estão situadas as juventudes, momento no qual são tomadas decisões importantes no que se diz respeito ao percurso da vida a seguir. Galland (2007), citado em Rocha-de-Oliveira; Piccinini e Bitencourt (2012), pontua que a inserção dos jovens no contexto laboral constitui um dos marcos do desenvolvimento humano e inserção na fase adulta. Já Abramovay e Castro (2006) destacam que os jovens como sujeitos sociais e políticos, participam na dinâmica da sociedade por meio de estratégias diferenciadas como forma de expressão da sua identidade.

Tomando o mundo do trabalho no contexto atual, de estreitamento e instabilidade, de acentuadas demandas de qualificações profissionais e do sobressalente de mão de obra pouco escolarizada e especializada, faz com que os jovens sejam os mais penalizados com o desemprego e com a precarização do trabalho, que se manifesta nos baixos rendimentos, altas jornadas de trabalho, instabilidade ocupacional, alta rotatividade e ausência de mecanismos de proteção social e trabalhista.

Diante dessas considerações, este estudo aborda os dilemas dos jovens em relação ao mundo do trabalho na atualidade, quais os desafios enfrentados por eles e as suas perspectivas. Com as constantes mudanças que acontecem no mundo do trabalho e, também, com as juventudes, torna-se relevante a realização deste estudo para a identificação e o entendimento dos mecanismos que operam tais mudanças, pois é por meio do conhecimento que se pode auxiliar na transição entre a juventude e a vida adulta por meio da entrada no mundo do trabalho (MARX; ENGELS, 2009). Está estruturado com base em pesquisa bibliográfica sobre o mundo do trabalho na atualidade, suas demandas, oportunidades e problemas; segue definindo o que são juventudes, caracterizando-as na contemporaneidade e aponta desafios e oportunidades de ocupação profissional na atualidade. Por fim, encontram-se as considerações finais.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando seu intento, este estudo se identifica como pesquisa exploratória e descritiva onde busca-se maior familiaridade com a temática juventudes e mundo do trabalho, com vistas a torná-la mais compreensível, assim como uma descrição mais detalhada de suas características (GIL, 2008). Foi desenvolvido seguindo abordagem que se assenta numa perspectiva qualitativa e dialética, seguindo os movimentos e contradições próprios dos contextos sociais. Segue orientação naquilo que Minayo (2002) salienta, quando destaca que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Contou com pesquisa bibliográfica que fundamenta e orienta o trabalho, realizada a partir de material publicado, com incidência em obras de autores como Abramovay e Castro (2006), Andrade (2008), Antunes (2018), Carrano (2013), Corseuil, Poloponsky e Franca (2018), Gomes (2006), Junta (2019), Maia e Mancebo (2010), Parizotto e Tonelli (2017), Pochmann (2020), Rocha-de-Oliveira (2012), Santino (2020), Silva e Silva (2011) entre outros. A escolha desses autores reside no fato de que são estudos relacionados ao tema, desenvolvidos nos últimos anos. A busca pelos dados, nas obras referenciais, orientou-se pelas considerações já mencionadas na introdução, que deram origem a três categorias nas quais está estruturado o estudo, quais sejam: o mundo do trabalho na atualidade, as juventudes na contemporaneidade e desafios e perspectivas vivenciados pelas juventudes.

3 O MUNDO DO TRABALHO NA ATUALIDADE

Desde o final do século XX, aceleradas transformações vêm acontecendo no campo do trabalho da sociedade contemporânea, essas mudanças, além de gerar incertezas e riscos, faz com que os jovens se afastem cada vez mais de suas expectativas com o futuro. Dessa forma, acabam aderindo precocemente à lógica do mercado, que na sua maioria, não preza pelas escolhas e ideais de seus trabalhadores (MAIA; MANCEBO, 2010).

Essas transformações sociais, provocadas pela dinâmica do mundo do

trabalho, influenciam, significativamente, no estabelecimento de contratos temporários e na multifuncionalidade do trabalhador. Outrora, essa adequação de normas trabalhistas está decorrendo a trabalhos precários e ao aumento do desemprego juvenil (MORAES; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2021).

Outrossim, no século atual, notamos uma crescente desindustrialização e expansão nos postos de trabalho no setor de prestação de serviços. A partir dos anos 1990, o Brasil ingressou no processo de globalização e, com isso, acelerou seu processo de automação e redução de capital humano na indústria, mas sem universalizar o padrão de consumo a todos os brasileiros, principalmente aqueles pertencentes às classes sociais mais vulneráveis (POCHMANN, 2020).

Neste processo de desindustrialização, a expansão e o aprimoramento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) está influenciando a evolução dos três setores da economia (primário, secundário e terciário), por meio da automação de serviços e uso de aplicativos. Essa evolução, que vem acontecendo rapidamente, relaciona-se diretamente ao oferecimento, ao regime e ao formato de trabalhos existentes. Nesse sentido, verificamos uma redução de empregos, na qual as pessoas que se mantêm empregadas, vivenciam novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, flexível e com redução dos níveis de remuneração (ANTUNES, 2018).

Este contexto contemporâneo, onde a utilização das TICs faz parte do cotidiano dos trabalhadores, traz consigo a necessidade de conhecimento. Tal conhecimento demanda tempo e acesso às tecnologias existentes e, por isso, devido às diferentes realidades sociais encontradas no Brasil, é um fator de distinção onde os jovens são os mais atingidos. Para melhor entendimento de como isso acontece, assim como ocorre o acesso e a permanência dos jovens no mundo do trabalho, precisamos antes saber quem são as juventudes da contemporaneidade e o que as caracterizam.

4 AS JUVENTUDES DA CONTEMPORANEIDADE

O conceito de juventude é construído historicamente por meio das fases evolutivas do ser humano, que biológica, social e culturalmente, acontece no período intermediário entre as crianças e a adultez (GROPPO, 2017). O debate sobre essa conceituação é constantemente analisado e com diferentes olhares por psicólogos,

antropólogos e demais pesquisadores. De acordo com Carrano (2013, p. 1), "[...] a identidade juvenil é apresentada não como algo que possa estar comprometida em determinada idade biológica, mas como um processo de contínua transformação, individual e coletiva, no jogo de experiências múltiplas". Para Parizotto e Tonelli (2017) as definições de juventude fundamentam-se em dois critérios, o etário e o sociocultural. Isso mostra que o comportamento do jovem muda conforme sua classe social, nacionalidade, gênero e seu contexto regional.

Conforme Rocha-de-Oliveira (2012, p. 130) " [...] é necessário que as experiências dos jovens, decorridas da interação em seus contextos sociais e sua vivência na fase de juventude, sejam associadas, para compreender como se dá a inserção profissional". Assim, para que seja possível fazer essa análise, é importante observar os aspectos individuais, institucionais e contextuais das pessoas, como por exemplo, família, etnia, profissão dos pais, leis e políticas de gestão de pessoas, concepção de contratos, uso da tecnologia, estrutura ocupacional da região, entre outros (CORDEIRO; CLEMENTINO, 2012). Tomando a realidade brasileira, os jovens são a maioria da população que compõe o cenário do desemprego, renda familiar baixa, desistência nos estudos e mudança do meio rural para o urbano por falta de alternativas (SILVA, 2011).

De acordo com Ng e Feldman (2007) o período de transição entre escola e trabalho é o momento ideal para que os jovens reflitam sobre suas habilidades e possíveis escolhas de carreira, uma vez que suas escolhas poderão impactar seu sucesso futuro. Por outro lado, o modelo school-to-work apresentado por Moraes e Rocha-de-Oliveira (2021) propõe pensar e atuar na passagem do sistema de ensino para o mercado de trabalho. Nesse contexto, a educação é protagonista do jovem estudante, sendo o Estado e as instituições de ensino os responsáveis dessa mudança, enquanto a inserção profissional, é a passagem da instituição de ensino para o mundo do trabalho. Para isso, o jovem deve ser preparado para a sociedade atual com uma formação profissional qualificada.

A partir dessas considerações, percebemos que os jovens constituem diversas juventudes, de acordo com sua localização geográfica, etnia, classe social etc. Cada uma dessas juventudes possui suas próprias expectativas, visão de mundo, perspectivas de futuro profissional e desafios a serem enfrentados para adentrar a vida adulta. Sobre isso, na próxima seção são abordadas algumas considerações.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

5 DESAFIOS E PERSPECTIVAS VIVENCIADOS PELAS JUVENTUDES

Como visto anteriormente, a passagem da juventude para a vida adulta representa tradicionalmente, o ingresso dos jovens no mundo do trabalho. No entanto, devido às aceleradas mudanças sociais que vem acontecendo, os padrões de transição de uma fase para a outra acabam mudando. Segundo Andrade (2008), os jovens encontram muitas dificuldades em conseguir uma ocupação profissional, principalmente para o primeiro emprego, uma vez que, há uma crescente demanda por experiência, qualificação e aumento da competitividade no âmbito do trabalho, e isso, acaba retardando a condição de uma fase para a outra.

Uma pesquisa realizada em São Paulo pelo Instituto Multiplicidade por meio de uma entrevista a 270 pessoas, revelou que " [...] 75% das pessoas que trabalham como entregadores para aplicativos como iFood e Ubereats tem entre 18 e 27 anos" (JUNTA, 2019, p. 1). No entanto, devido a situação da pandemia da COVID-19 ter se agravado, muitos adolescentes acabaram aderindo também a esse novo meio de trabalho para garantir um sustento. Para Santino (2020) os jovens acabam se inscrevendo nos aplicativos por meio do uso de informações de algum parente com idade mínima para exercer tal função e já é suficiente para iniciar as entregas/coletas com celular, bicicleta ou automóvel, levando assim, ao aumento irregular de menores nessas funções.

Nesse contexto, a educação profissional pode contribuir para equilibrar o pensamento brasileiro e as mudanças históricas que a humanidade vem vivenciando. Segundo Gomes (2006), nas últimas décadas houve uma elevação do nível de escolaridade entre os jovens. Em contrapartida, é notório o alto índice de desemprego e a exclusão social daqueles que não estão preparados para as mudanças técnico-funcionais capitalistas.

Diante do aumento do trabalho informal e o baixo índice de instrução escolar entre os jovens propiciam exclusão e carência de profissionais qualificados. Esta constatação pode ser conferida nos dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre os anos de 2012 a 2017, citados por Corseuil, Poloponsky e França (2018, p. 2), conforme segue:

> Em termos absolutos, a população desocupada entre os jovens aumentou em 67% entre o primeiro trimestre de 2015 e o primeiro trimestre de 2017,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> passando de 4,55 milhões de desempregados para 7,61 milhões. No terceiro trimestre de 2017, verifica-se uma redução de 8,5% no número de desocupados em relação ao observado no primeiro trimestre do mesmo ano.

Enquanto os dados referentes à escolaridade, Pacheco (2018, p. 13) aponta:

> [...] apesar dos avanços do Brasil na cobertura do ensino fundamental e médio nas últimas décadas, a parcela de jovens com baixa instrução ainda é expressiva: quase 30% dos brasileiros entre 18 e 25 anos não têm sequer oito anos de estudo. [...] Cumpre ressaltar, também, que o Brasil possui a quinta maior juventude no mundo, sendo que, aproximadamente, apenas 50% estudam e, destes, 56% apresentam defasagem idade/série.

Ainda é preciso considerar que com o movimento da terceirização e a concentração das ocupações geradas situando-se com maior frequência na base da pirâmide social, os jovens são os que mais recebem o impacto negativo no mundo do trabalho. Verificamos que há uma contração relativa na participação dos jovens no total dos trabalhadores ativos, pois, ao compararmos os dados de 1986, verificamos uma diminuição relativa de 41,8% no total de pessoas com idade entre 16 e 24 anos que possuem ocupação, enquanto as outras faixas de idade (25 a 59 anos e 60 anos ou mais) tiveram um aumento neste mesmo período (POCHMANN, 2020).

Frente a esses emblemas, ressalta-se que a educação profissional e tecnológica oferecida por instituições de ensino públicas e privadas pode proporcionar aos jovens uma educação que contemple a ciência e o trabalho, o que é fundamental para se adequar e vivenciar o processo de transformação social e tecnológica que o país enfrenta, ou seja, formar um cidadão para o mundo do trabalho e não apenas um profissional para o mercado. Para tanto, é preciso restabelecer o ensino médio integrado ao viés politécnico, propiciando assim, o restabelecimento do vínculo educacional entre jovens-adultos e adultos (PACHECO, 2018).

Esses desafios remetem às perspectivas para as juventudes na atualidade. Para Antunes (2018) os jovens, que hoje compõem a categoria de proletariado de serviços, possuem baixas expectativas com relação ao futuro deles no mundo do trabalho e um descontentamento com relação ao presente. Isso se deve ao fato da oferta de ocupação se concentrar em serviços invisibilizados, individualizados e precarizados e, essa condição, leva a instabilidade e a insegurança do jovem que não vê a possibilidade de melhoria ou crescimento no trabalho.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jovens estão inseridos num contexto de intensas transformações sociais, contando com um mundo do trabalho em profunda crise, constituindo progressivamente uma parcela da população sem perspectivas definidas de ocupação profissional. O alto índice de desemprego, assim como a flexibilização das formas laborais está atingindo todos os cantos do mundo, não sendo mais exclusivo de países periféricos. Tais tendências estão diretamente relacionadas com a precarização do trabalho, onde a venda e a compra da força de trabalho, por si só, assume uma maneira precarizada de relação de trabalho por sua exploração da força física e intelectual alheia.

Neste contexto, as juventudes sofrem uma dupla precarização, ou seja, por simplesmente ainda não estar ingressada no mundo do trabalho com alguma garantia, e em segundo lugar por tal situação afetar suas condições de estudantes. Esta condição dificulta compreender os reais sentidos e possibilidades que, tanto o trabalho quanto a educação podem assumir uma vez que seu cotidiano está distante da apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente.

Por fim, destacamos que os desafios das juventudes na atualidade diante de um mundo de trabalho em profundas transformações não podem indicar a morte das utopias e da ação direta do jovem na sociedade. Por mais que não possamos ver claramente movimentos juvenis politizados, não podemos desconsiderar a presença de juventudes que possuem e demonstram suas demandas sob as mais diferentes formas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (coord.). **Juventude, juventudes**: o que une e o que separa. Brasília: UNESCO, 2006. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000185.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

ANDRADE, C. C. Juventude e trabalho: alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo. **Mercado de trabalho:** conjuntura e análise, n. 37, nov. 2008. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4077. Acesso em: 29 jun. 2021.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviço na era

digital. São Paulo. Boitempo: 2018.

CARRANO, P. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento-Revista de educação,** n. 01, 18 dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32415. Acesso em: 29 jun. 2021.

CORDEIRO, M. C. M.; CLEMENTINO, J. V. Políticas públicas de juventude no Brasil: resgate de uma trajetória em construção. **O Público e o Privado**, v. 10, n. 20, p. 13-28, 2012. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2608. Acesso em: 29 jun. 2021.

CORSEUIL, C. H. L.; POLOPONSKY, K.; FRANCA, M. A. P. Uma interpretação para a forte aceleração da taxa de desemprego entre os jovens. **Mercado de trabalho:** conjuntura e análise, n. 64, abr. 2018. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8386. Acesso em: 29 jun. 2021.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2272. Acesso em: 22 jun. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, C. A. et al. Educação e trabalho: representações de professores e alunos do ensino médio. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 11-25, 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399537942002. Acesso em: 22 jun. 2021.

GROPPO, L. A. **Introdução à sociologia da juventude**. Paco Editorial, 2017.

JUNTA, C. **O drama dos Jovens no trabalho dos aplicativos.** Jornal virtual “O Trabalho”. 26 nov. 2019. Disponível em: https://otrabalho.org.br/o-drama-dos-jovens-no-trabalho-dos-aplicativos/. Acesso em: 2 de julho de 2021.

MAIA, A. A. R. M.; MANCEBO, D. Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. **Psicologia:** ciência e profissão, Brasília, v. 30, n. 2, p. 376-389, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/vKJLsdkB4f7TqpdbmzJcYMR/abstract/?lang=pt. Acesso em: 2 de julho de 2021.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MORAES, J. P.; ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. Juventude, formação e trabalho: aproximando as teorias de inserção profissional e school-to-work. **Educação &**

Sociedade, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/nHDHRYFHHZMphQYjPbvm6GJ/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 03 jul. 2021.

NG, T. W. H.; FELDMAN, D. C. The school-to-work transition: A role identity perspective. **Journal of Vocational Behavior**, Amsterdam, v. 71, n. 1, p. 114-134, 2007. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879107000395?via%3Dihub. Acesso em: 21 jun. 2021.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 28 p. 2018.

PARIZOTTO, A. P. A. V.; TONELLI, M. J. F. Juventude: desafiando a definição predominante através dos tempos. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 41, p. 91-92, 2017. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20181. Acesso em: 03 jul. 2021.

POCHMANN, M. Tendências estruturais do mundo do trabalho no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 89-99, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/vnJWDbvYCwqdYdVypqrJMBm/?lang=pt. Acesso em: 22 jun. 2021.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. Inserção profissional: perspectivas teóricas e agenda de pesquisa. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 124-135, jan./mar. 2012. Disponível em: https://periodicos.uff.br/pca/article/view/11087/7882. Acesso em: 03 jul. 2021.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S.; PICCININI, V. C. Uma análise sobre a inserção profissional de estudantes de administração no Brasil. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 44-75, mar./abr. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ram/a/vBvtyDZGQ5xLqhhzTXJvXMF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 03 jul. 2021.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S.; PICCININI, V. C.; BITENCOURT, B. M. Juventudes, gerações e trabalho: é possível falar em geração Y no Brasil? **Organizações e Sociedade,** Salvador, v. 19, n. 62, p. 551-558, jul./set. 2012. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/108607. Acesso em: 03 jul. 2021.

SANTINO, R. Crianças e adolescentes trabalham como entregadores em apps. **Olhar digital**, v. 4. 2020. Disponível em: https://olhardigital.com.br/2020/12/03/noticias/criancas-e-adolescentes-trabalham-como-entregadores-em-apps/. Acesso em: 01 jun. 2021.

SILVA, R. S. da; SILVA, V. R. da. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Caderno crh**, Salvador, v. 24, n. 63, p. 663-678, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/19071. Acesso em: 01 jun. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

26.5.12 ECOSSISTEMAS COMUNICACIONAIS EM SOCIOEDUCAÇÃO

Ana Cristina Fabianovicz[3459]

RESUMO

O trabalho em questão tem por objetivo analisar os Ecossistemas Comunicacionais em Socioeducação enquanto um processo de mobilização de tensões latentes dirigidas a romper regras normativas e subverter os discursos da instituição. Apresentamos um panorama da Socioeducação como uma práxis pedagógica que possui objetivos e critérios metodológicos próprios. Discutimos o conceito de comunicação e de ecossistemas, elaborando a ideia de que Ecossistemas Comunicacionais compreendem um conjunto de elementos que fazem parte da interrelação de indivíduos conviventes, nesse caso adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação. Abordamos o tema dos Ecossistemas Comunicacionais em Socioeducação como o conjunto de condutas, comportamentos e posturas a serem assumidas pelo individuo privado de liberdade. A comunicação é elemento fundamental no convívio socioeducativo. Para manter o sistema humanizado, a dignidade e o respeito, é necessário lembrar os indivíduos de sua biografia pessoal, de como isso influencia o seu conhecimento e o faz apreciar com profundidade a realidade do outro. Estudar os Ecossistemas Comunicacionais em Socioeducação significa pensar na complexidade das condições de vida e de aprendizagem, e nas respostas as situações de conflito que envolve todo o sistema. Promover o diálogo como instrumento de comunicação incita a considerar o impacto do comportamento dos indivíduos envolvidos, e as obrigações geradas pelas ações de cada um.

Palavras-chave: Ecossistemas Comunicacionais. Socioeducação. Discurso. Comunicação.

1 INTRODUÇÃO

Socioeducação pode ser entendida como o conjunto de transformações de condutas e de valores sociais que reconhecem o adolescente como protagonista de sua própria história, procurando canalizar construtivamente suas energias como agente de mudança pessoal e social. O trabalho em questão tem por objetivo analisar os Ecossistemas Comunicacionais em Socioeducação enquanto um processo de mobilização de tensões latentes dirigidas a romper regras normativas e subverter os discursos da instituição.

Em primeiro lugar, apresentamos um panorama da Socioeducação como uma práxis pedagógica que possui objetivos e critérios metodológicos próprios de um trabalho social reflexivo, crítico e construtivo, mediante processos educativos orientados a transformação das circunstâncias que limitam a integração social, a uma

[3459] Doutora em Educação (UTP), SEEDPR, anafabianovicz@gmail.com.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

condição diferenciada de relações interpessoais, e, por extensão, à aspiração por uma maior qualidade de convívio social.

Em segundo lugar, discutimos o conceito de comunicação e de ecossistemas, elaborando a ideia de que Ecossistemas Comunicacionais compreendem um conjunto de elementos que fazem parte da interrelação de indivíduos conviventes, nesse caso adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação. Em terceiro lugar, abordamos o tema dos Ecossistemas Comunicacionais em Socioeducação como o conjunto de condutas, comportamentos e posturas a serem assumidas pelo individuo privado de liberdade.

A conduta delitiva apresentada por alguns jovens que vivem em condições de pobreza pertence ao universo dos temas que exige avanço no campo político e consequentemente resignificações sociais. Estes, são não participantes de espaços públicos de discussão, seja porque, sonegados e negados, ou em virtude de motivos econômicos de manutenção de classes.

2 SOCIOEDUCAÇÃO

A prática de ato infracional por jovens que vivem em situações de vida desvantajosas, é marcada por um processo de inadaptação de longo alcance. Um processo que afeta a construção de sua identidade sobre uma base de estar sempre “a margem de”, isto é, representações localizadas culturalmente em um espaço social com características particulares, podemos dizer que, esta conduta é construída no meio no qual vivem os indivíduos.

Nesse sentido, a Socioeducação pode ser entendida como o conjunto de transformações de condutas e de valores sociais que reconhecem o adolescente como protagonista de sua própria história, procurando canalizar construtivamente suas energias como agente de mudança pessoal e social.

Muitas unidades para cumprimento de medidas socioeducativas de meio fechado são entendidas como prisões e as medidas socioeducativas são significadas pelos adolescentes como eufemismos para pena. Essas percepções são facilitadas pelas semelhanças entre as condições de vida de muitas unidades de internação para adolescentes e as prisões, como: a precariedade da alimentação e da assistência

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

médica; a arbitrariedade das punições; as gírias típicas das prisões; a lei do silêncio; a retaliação; os comportamentos frente aos visitantes e o desrespeito nas relações.

Uma real reprodução da "cultura de cadeia", de acordo com Yokoy (2008, p. 92), típica das instituições para adultos, é evidente nos comportamentos, linguagem e valores sociais de muitas unidades socioeducativas. Essa cultura da cadeia reafirma a retribuição, a masculinidade hegemônica e a desconfiança nas pessoas. O Código Penal sugere os apelidos dados, por meio dos seus artigos e dos crimes associados, por exemplo, 121 (homicídio) e 157 (roubo). Conforme Yokoy, a lealdade aos moradores mais antigos é um importante elemento da cultura da cadeia. Já no primeiro dia, em muitas instituições, os adolescentes são recebidos com trotes e são avisados a respeitar especialmente os educadores e os adolescentes mais antigos ali. Essa recepção objetivaria explicitar como o adolescente será tratado caso desrespeite as normas implícitas de convivência.

Além disso, "condutas erradas" (nas palavras dos próprios adolescentes), entre as quais desrespeitarem verbalmente a mãe do outro e eliminar gases na hora da comida, são vistas como justificativas plausíveis pelos próprios adolescentes para surras e podem agravar ainda mais o convívio na instituição e o cumprimento da medida socioeducativa. Para não sofrer mais ameaças ou violências por parte dos outros adolescentes, o sujeito canaliza a cultura pessoal. A lei do silêncio, a não-delação, é norma que implica punições generalizadas e o tratamento dos adolescentes como um grupo homogêneo, em episódios de ocorrências de infração dentro da instituição.

Nesse sentido, Yokoy relata que tais atitudes promovem identidades brutalizadas e um ambiente impróprio para interações afetivas. A cultura de cadeia se torna referência para a construção da subjetividade dos adolescentes internados, consolidando uma identidade infratora, dificultando a promoção de descontinuidades na trajetória de infração e inibindo o desenvolvimento de interações sociais afetivas, inclusive em outros contextos, como a escola e a família.

3 ECOSSISTEMAS COMUNICACIONAIS

A palavra "comunicação" vem do latim commun (TORRINHA, 1942, p. 169), com o sufixo ie, que é semelhante a fie, que significa "fazer" ou "por em prática". Assim

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

um dos significados de "comunicar" é "fazer alguma coisa juntos", isto é, levar informações ou conhecimentos de uma pessoa para outra de maneira tão exata quanto possível (BOHM, 2005, p. 29). Portanto, Zanatto e Souza (2017, p. 6) entendem os Ecossistemas Comunicacionais como um:

> (..) campo de estudos no qual os processos comunicativos são entendidos a partir da complexidade envolvida nas relações entre os diferentes sistemas que dão vida às práticas comunicativas. Compreende estudos sobre os processos de organização, transformação, produção, circulação e consumo em ambientes comunicacionais conformados pelas interações entre sistemas sociais, culturais e tecnológicos, considerando a complexidade sistêmica e informacional dos fenômenos comunicativos.

A comunicação, nas relações humanas, exerce o papel de interação, compartilhamento, intercâmbio, troca de informação, conhecimento e saberes, gerando mudanças em receptores e emissores. A comunicação inter-pessoal, grupal, organizacional e massiva promove o desenvolvimento de ecossistemas comunicativos através de uma atividade educativa e formativa. Ecossistemas Comunicacionais e Socioeducação estabelecem entre si uma "corrente de significados", pois é "através da palavra" que se processa e se transforma o pensamento penetrando no processo de pensamento individual e transformando-o em pensamento coletivo.

O conceito de ecossistema em Biologia é compreendido de acordo com Sartori (2017, P. 7):

> Para a Biologia, a noção de ecossistema inclui tanto fatores bióticos (vivos: animais, plantas, bactéria entre outros) quanto abióticos (ambiente físico) inter-relacionados dinamicamente. Pode ser considerado como o conjunto dos relacionamentos mútuos entre os seres vivos e o meio ambiente. No ecossistema, acontecem trocas e ele está em contínuo dinamismo; não é determinado por seu tamanho, mas por sua estrutura e seus padrões de organização.

Ecossistemas Comunicacionais propõe que meios de comunicação sejam utilizados para práticas educativas. Do ponto de vista do conceito, são meios interativos e democráticos que melhoram a capacidade de expressão, senso crítico, interação e a própria comunicação entre os envolvidos. No entanto, no meio socioeducativo, os Ecossistemas Comunicacionais apresentam a peculiaridade de um

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sistema de normas e condutas, responsáveis por conflitos oriundos de um discurso hegemônico de imposição de ideologias por meio da violência simbólica.

4 ECOSSISTEMAS COMUNICACIONAIS EM SOCIOEDUCAÇÃO

Da disciplina em detalhes vivem instituições asilares, isto é, da obrigação de tornar o individuo algo que nunca foi utilizar uma linguagem nunca antes utilizada. Transformar os atos dos indivíduos em atos que lhe são próprios impondo um modo de vida desprovido de autonomia e poder de decisão. O único poder é aquele exercido e legitimado pela instituição e sua organização hierárquica.

As expressões de narrativas de adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação informam sobre processos identitários em curso. A utilização de gírias, os desenhos nas paredes dos alojamentos e salas de uso comum, bem como, as tatuagens dos internos revela o ecossistema de todo esse ambiente "prisional". Um ecossitema de natureza polifônica e processual de identidade de cada um dos indivíduos que o permeiam, construída por meio de negociação de alternativas identitarias, em diferentes temporalidades e esferas de vida.

A corrente de significados que permeiam o convívio no meio fechado em centros de Socioeducação processa e transforma o pensamento individual transformando em pensamento coletivo. As situações do cotidiano do interno de imposição de um argumento particular para alterar os pontos de vista dos demais, suspendendem crenças, transformam significados, impossibilitando o conhecimento de opiniões e o que significam, impedindo o compartilhar de um conteúdo comum, promovendo tensão em Ecossistemas Comunicacionais.

O uso de uma linguagem específica para elementos e situações do cotidiano garante a elaboração de personagens arquetípicos que corroboram para a "boa convivência" remetendo a uma imagem artificial, construída discursivamente. De modo que, quando os adolescentes internados retornam a sua comunidade, sua rede social e afetiva sofre considerável empobrecimento. A ausência dessa rede se associa os sentimentos de solidão e à percepção de que a vida não tem sentido.

De modo que, para Lima (2009, p. 245),

> O modelo penalizador e as organizações juvenis de controle não resolvem os conflitos, educam propagando a pedagogia do medo e não evitam a morte. O ECA permanece requisitando a presença das instituições criadas racionalmente que exigem a intervenção de muitos para controlar seletivamente o destino da poucos.

Instituições socioeducativas, procuram a segurança mediante a construção de um mundo que esteja pronto e em que a evolução esteja estagnada; significa procurar a segurança em um não mundo, que é a máxima insegurança imaginável. Para Zaffaroni (1999, p. 194):

> Como a segurança não é inerente a esse mundo, devemos inventar um outro mundo, inexistente, e esquecer o mundo atual. Por mais curioso que pareça, este raciocínio predomina no discurso jurídico-penal legitimante.

A tensão produzida nos ecossistemas gera o efeito de uma dessocialização, que é prejudicial ao desenvolvimento do sujeito e à sua identidade. Adolescentes que saem da internação são segregados, aprenderam a norma da resolução de conflitos por meio da violência, passam a se reconhecer como pessoa pela historia delinquente e não possuem projeto de futuro.

Mesmo após a liberação, os efeitos dos Ecossistemas Comunicacionais assimilados dificultam a readaptação a uma nova realidade. O padrão sentimental de insegurança, desconfiança do outro e submissão permanece no sujeito, que se afasta dos amigos, da família e da vida laboral. Ao entrar em contato com um grupo social diferente do seu, muitos jovens que saem de uma instituição total se sentem excluídos, não se percebem como competentes em situações novas, não conseguem elaborar projetos de vida, assumem que suas limitações impossibilitarão sua ascensão social e tem prejuízos em sua autoestima.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Ecossistemas Comunicacionais em Socioeducação possibilitam a observação a respeito da construção de relações profundas entre todos os membros que precisam coexistir em um ambiente social de privação de liberdade. Processos proativos e reativos transformam a abordagem relacional para resolução de problemas, propondo o compartilhar de uma existência de negociação de alternativas identitarias.

A comunicação é elemento fundamental no convívio socioeducativo. Para manter o sistema humanizado, a dignidade e o respeito, é necessário lembrar os indivíduos de sua biografia pessoal, de como isso influencia o seu conhecimento e o faz apreciar com profundidade a realidade do outro.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Estudar os Ecossistemas Comunicacionais em Socioeducação significa pensar na complexidade das condições de vida e de aprendizagem, e nas respostas as situações de conflito que envolve todo o sistema. Promover o diálogo como instrumento de comunicação incita a considerar o impacto do comportamento dos indivíduos envolvidos, e as obrigações geradas pelas ações de cada um.

A medida socioeducativa deve oferecer o espaço e o tempo para que o adolescente reflita e resignifique suas vivências e tenha a oportunidade de refazer suas escolhas. Deve incluir ações que favoreçam a construção de sua identidade, a elaboração de um projeto de vida articulado à construção de seu pertencimento a uma comunidade, do respeito ao outro e à diversidade humana, contribuir para a inclusão e para seu acesso aos valores de convivência, solidariedade, dignidade, respeito e cidadania.

REFERÊNCIAS

BOHM, D. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2005.

LIMA, C. B. **Jovens em conflito com a lei: liberdade assistida e vidas interrompidas.** Londrina: EDUEL, 2009.

SARTORI, A. S.; PRADO, M.S. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE. **Concepção Dialógica e as NTIC: a Educomunicação e os Ecossistemas Comunicativos.** Recife, 2005, p. 6-13. Disponível em: http://www.usp.br/nce/wcp/ arq/textos/86.pdf>. Acesso em: 17 Jul. 2021.

TORRINHA, F. **Dicionário latino português**. Porto: Graficos Reunidos, 1942.

YOKOY, T.; OLIVEIRA, M. C. S. Trajetórias de desenvolvimento e contextos de subjetivação e institucionalização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 3, n. 1, p. 200-208, 2008.

ZANNATO, K. ; SOUZA, J.L.In: XVI CONGRESSO DA CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORTE. **Ecossistemas Comunicacionais e Educomunicação: uma contribuição para o homem da Amazonia**. Manaus, 2017, p. 1-12. Disponível em: http://www.ppgccom.ufam.edu.br/pggccom> Acesso em: 17 jul. 2021.

ZAFFARONI, E. R. **Em busca das penas perdidas**. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

26.5.13 EDUCAÇÃO E SOLIDARIEDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Luís Fernando Lopes[3460]

Alvino Moser[3461]

RESUMO

Este artigo apresenta uma síntese da concepção ironista liberal de Richard Rorty como uma possibilidade no campo educacional, no contexto da pandemia. As reflexões aqui apresentadas versarão sobre os elementos centrais da filosofia de Rorty e a relação do ironismo-liberal com a educação no contexto da pandemia. O ironista liberal, ao colocar em discussão suas próprias crenças, busca refletir e agir para a construção de um futuro melhor. Neste ponto, fica latente a questão da solidariedade no horizonte educacional. Para Rorty, a solidariedade precisa ser criada pela imaginação. Já a educação terá como objetivo sensibilizar e buscar convencer os estudantes para promover um mundo mais solidário, uma vez que só poderemos viver em um mundo que tivermos capacidade de criar. Será que apesar de todas as contradições na história da educação em nosso país, que atualmente manifesta graves consequências, novos caminhos para a educação são possíveis? A partir dessa problemática e considerando a noção de ironismo liberal defendia por Richard Rorty, propomos algumas reflexões que visam chamar a atenção para a necessidade de ultrapassar o campo do discurso e, em consonância com o aporte teórico mencionado, indicar que uma realidade educacional melhor só será possível se for construída por nós que dela participamos. A filosofia de Rorty é uma filosofia que se volta para o futuro a fim de construir a democracia livre.

Palavras-chave: Ironismo Liberal. Educação. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Que a democratização do acesso à educação sempre foi um desafio no Brasil não é uma novidade. Contudo, com o advento da pandemia, esse desafio se tornou ainda maior com implicações diretas no trabalho dos educadores que estão na linha de frente desse desafio. Não faltam boas ideias e muita boa vontade na busca de estratégias e soluções para que o processo educativo não pare, sobretudo onde a carência de recursos digitais é maior. Nesse sentido, é preciso destacar que, em muitos casos, o acesso a esses recursos digitais é inexistente.

Assim, se a realidade da educação brasileira já era visivelmente desafiadora, com o advento da pandemia, esses desafios se avolumaram. Possuímos um histórico de negação do acesso à educação, sobretudo às classes menos favorecidas, o que acarreta consequências desastrosas para o desenvolvimento do país. Conforme

[3460] Doutor em Educação. Centro Universitário Internacional UNINTER. fernandocater@gmail.com.
[3461] Doutor em Filosofia. Centro Universitário Internacional UNINTER. moseral.am@gmail.com.

afirmou Durmerval Trigueiro Mendes (1985), nossas classes dominantes querem apenas uma meia educação.

Nesse contexto histórico de negação, que pode ser evidenciado entre outros fatos, pela realização de reformas contínuas, as quais além de dificultarem o acesso dos mais pobres à educação e mais especificamente a determinados conteúdos, como filosofia e sociologia, por exemplo, algumas mudanças não chegam sequer a ser completamente implementadas sem que novas reformas já tenham sido realizadas.

Embora, aparentemente, sejam expressos motivos para atualizar, modernizar, inovar e melhorar a qualidade da educação brasileira, a história tem mostrado que os resultados, em alguns casos, produzem exatamente o oposto. Não se quer com isso afirmar a inexistência de avanços em nossa história educacional, mas reconhecer as contradições e suas consequências, como fazem a maioria dos pesquisadores da área.

Contudo, será que, apesar de todas essas contradições que atualmente manifestam suas graves consequências em nosso país, novos caminhos para a educação são possíveis? A partir dessa problemática e considerando a noção de ironismo liberal defendia por Richard Rorty, propomos algumas reflexões que visam chamar a atenção para a necessidade de ultrapassar o campo do discurso e, em consonância com o aporte teórico mencionado, indicar que uma realidade educacional melhor só será possível se for construída por nós, que dela participamos.

2 RICHARD RORTY E O IRONISMO LIBERAL

Segundo André Comte-Sponville e Luc Ferry (1998, p. 506), a filosofia “é a prática discursiva e tem a vida por objeto, a razão por meio e a felicidade por fim”.[3462] Conforme explicita Cometti (1992), a filosofia de Rorty tem inúmeras fontes, como James, Dewey, Quine, Sellars, Davidson, Darwin, Hegel, Heidegger e Wittgenstein. Rorty se autodefine como um neopragmatista, porque, além de se basear nas ideias de Dewey e de outros filósofos dessa corrente, renova-as. Propõe, por exemplo, que se substitua o termo experiência por linguagem, por ser palavra mais adequada e que abrange o holismo e o antifundacionismo desses autores.

[3462] Todas as traduções das obras citadas são de responsabilidade dos autores deste artigo.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Como pragmatista, Rorty não considera que a filosofia tenha fundamentos metafísicos e racionais, como ocorre nas correntes da filosofia clássica, mas aborda a filosofia a partir do ironismo liberal. Ora, o que é ser ironista liberal?

Responde ele:

> Tomo de empréstimo minha definição do "liberal" de Judith Shklar, para quem os liberais são aqueles que pensam que a crueldade é a pior coisa que possamos fazer. E tomo emprestado o termo "ironista" para designar o gênero de pessoa que olha de frente a contingência de suas crenças e de seus desejos centrais: alguém que suficientemente historiciza e nominaliza para abandonar a ideia de que essas crenças e desejos implicam algo que escaparia ao tempo e ao acaso (RORTY,1993, p. 14-15).

Observa-se, por essas considerações, que Rorty considera que sua filosofia não é baseada em racionalidade metafísica ou em princípios metafísicos. Mas se trata de uma filosofia antimetafísica e antifundacionista. Para Rorty, não existe nada acima do consenso entre as pessoas. A filosofia preconizada resulta da argumentação, da conversação e do diálogo para que as pessoas encontrem um consenso comum para poder tornar o mundo melhor:

> O conhecimento não está acima da conversação (do diálogo, observação nossa), e nunca é legítimo terminar um debate, quer se trate da autoridade de um fato dito "objetivo" ou uma revelação dita "transcendente". As discussões podem ser unicamente fechadas legitimamente apenas se os interlocutores estiveram de acordo sobre as razões (que também são enunciados) de fechá-las, ao menos provisoriamente (HOTTOIS, 1997, p. 418).

Numa entrevista concedida, em 1996, ao Jornal Estado de São Paulo, em 08 de outubro de 1996, Richard Rorty afirmou que precisamos menos de verdade e mais de sinceridade, porque podemos perceber por sinais exteriores se a pessoa é sincera, ao passo que a verdade nunca será plenamente alcançada (PONDÉ, 1996). "A ciência não é um sistema que avança continuamente em direção a um estado de finalidade, ela jamais pode proclamar haver atingido a verdade" (POPPER, 1972, p. 305). Aproximamo-nos da verdade como um limite, isto é, assintoticamente, sem poder alcançá-la plenamente.

O consenso pode ser considerado como alcançado quando as pessoas estiverem de acordo, se elas aceitarem que todos cumpram o que foi decidido por um acordo comum. Não pode haver nesse diálogo coação física, nem psicológica, nem moral.

Ninguém, considera ainda Rorty, é movido a agir por razões ou sermões racionais, ao passo que nos sentimos impulsionados de virmos que os outros são

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

alguém como nós ou algum dos nossos o que o objetivo da solidariedade. “O romance, o cinema e a televisão substituíram lenta, mas seguramente os sermões e o tratado racional, como principais vetores das mudanças morais e do progresso” (RORTY, 1993, p. 17, grifo nosso). Isso ocorre porque os romances escritos, o cinema e a televisão nos sensibilizam em relação à crueldade, como acontece com muitas pessoas no contexto atual de pandemia.

Nessa perspectiva, no processo de ensino aprendizagem, para sensibilizarmos aprendentes e estudantes, desde as séries iniciais até a universidade, é necessário ter consciência de que o ser humano é mais coração do que razão. “O coração tem suas razões, que a razão não conhece” (PASCAL, 1973, p. 111). Mas o que é ser solidário?

> Em minha utopia liberal, a solidariedade humana seria percebida não como um fato de que se deveria dissipar os preconceitos, cavando até as profundidades ainda inexploradas mas, em vez disso, ter como objetivo a alcançar. E isso não pela pesquisa, mas pela imaginação, a faculdade de reconhecer pela imaginação pessoas semelhantes que sofrem e são pessoas que nos são estranhas. A solidariedade não é descoberta pela reflexão, mas ela é criada. Cria-se tomando-nos mais sensíveis aos detalhes da dor e da humilhação de outros tipos de pessoas, que nos são pouco familiares (RORTY, R. 1993, p. 17).

Portanto, as diferenças entre os seres humanos são muito pequenas em relação à semelhança que temos frente à dor e à humilhação. Durante a pandemia, isso se tornou mais evidente, pois muitas pessoas estão isoladas, não possuem os recursos mínimos para sobreviver e não têm a quem recorrer, nem ao estado, nem a parentes. Por se encontrarem nessa situação, precisamos ter a sensibilidade de lhes proporcionar o necessário para completar o mísero auxílio emergencial que é oferecido pelos governos.

3 UMA ÉTICA SEM OBRIGAÇÕES UNIVERSAIS

Ao tratar de uma ética sem obrigações universais, Rorty faz um resumo do que ele entende por pragmatismo, cuja síntese, nas palavras do próprio filósofo, pode ser assim expressa:

> Penso que os pragmatistas propõem descrever nossa pesquisa, o que ocorre tanto no domínio da física como naquele da ética, como uma pesquisa de ajuste, em particular de certa espécie de ajuste a nossos semelhantes que nós denominamos de “a pesquisa da justificação e do acordo” (ROTY, 1995, p. 110).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Dessa forma, Richard Rorty é fundamentalmente antiessencialista. Para ele, não existe a essência de homem. Também não aceita a ética de Kant, de caráter deontológico e fundado em imperativos categóricos. Rejeita a possibilidade de uma imposição moral incondicionada, flutuando acima da discussão e do acordo.

Assim, para Rorty, em consonância com Dewey:

> [...] não há distinção de gênero entre o que é útil e o que é o bem. Com efeito "o bem é apenas um nome abstrato que recobre uma multidão de instâncias (solicitações) concretas de ações às quais os outros nos submetem e às quais somos obrigados a conceder uma certa consideração se quisermos viver" (RORTY, 1995, p. 102).

Portanto, para ele, a moral implica a subordinação dos fatos às considerações ideais. Todavia, para Dewey e pragmatistas, a moral não é incondicionada, mas se produz segundo a teoria da evolução de Darwin, que é o pano de fundo de toda a filosofia de Rorty, o qual recorre a Annette Bayer para negar a universalidade da moral kantiana. Rorty rejeita a existência de uma regra universal, resultante da racionalidade, uma vez que nada está acima do acordo consentido entre as pessoas do mesmo universo. "A moralidade é simplesmente um hábito novo e sujeito a controvérsias dependendo das circunstâncias e dos acordos" (RORTY, 1995 p. 108).

Com outros filósofos, entre os quais Nietzsche, considera a moral tradicional como mito. Segundo Rorty (1995, p. 108), o grande erro de Kant e de outros filósofos clássicos consiste em considerar "o 'eu como não relacional' e que pode existir fora de toda essa preocupação pelos outros, como um psicopata frio, sem nenhuma consideração das necessidades dos outros".

Ainda de acordo com Rorty (1995, p. 109), nunca houve uma resposta para a questão: "por que sou obrigado a agir moralmente?" Porque não é concebível um eu sem esta relação com outros. Do contrário, afirma Dewey e seus seguidores, seria apensar à moral uma justificação teológica fundada na fé.

> Baier escreve que Dewey podia ter escrito que o equivalente secular da fé em Deus [...] é a fé na comunidade humana e nos seus procedimentos evolutivos, a fé numa perspectiva de ambições cognitivas e de esperares morais partilhadas pelo maior número de pessoas. Portanto, a moral nesse ponto de vista não passa de um acordo universal para justificar os costumes que existem ou para sancionar costumes que vão existir sempre baseados em acordos entre os membros de uma comunidade (RORTY, 1995, p. 110).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É importante ressaltar a semelhança dessa perspectiva da moral como a ética da discussão de Habermas (1987, p 85): “Os interlocutores precisam aceitar de maneira voluntária e responsável” aquilo que se discute. A base da solidariedade, segundo Rorty, reside no fato de nos sentirmos na obrigação de moralmente nos privar de uma parte dos nossos alimentos, se há pessoas com fome na nossa porta. Assim, a palavra moral indica a obrigação de alimentar os filhos estranhos abrindo mão de parte da alimentação dos nossos próprios filhos (RORTY, 1987).

A solidariedade nos impele a ajudar os outros nas suas necessidades. Essa ação tornou-se mais latente durante a pandemia: a compaixão com os outros, ou seja, estar disposto a ajudá-los em suas necessidades, em seu sofrimento, em suas dores, em suas humilhações.

Logo, para agir em conformidade moral exige-se que uma pessoa seja calorosa e compassiva, substituindo a ideia kantiana do soberano bem e do imperativo categórico. E se não podemos visar à perfeição moral e alcançá-la, devemos levar em conta as necessidades dos outros mais do que nós o temos feito até o presente. Se não pudermos eliminar todo o sofrimento e suprir todas as necessidades que estão na nossa alçada, temos a possibilidade de minorá-los.

Essas considerações introduzem a questão da pandemia em que as necessidades dos nossos semelhantes aumentaram e aumentam cada vez mais de modo angustiante.

4 EDUCAÇÃO E SOLIDARIEDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Apesar das muitas e variadas críticas já endereçadas ao ironismo liberal e ao pragmatismo, ressaltamos que, por ironista e pragmático, a partir de Rorty (1993), entendemos aquele que busca no mínimo diminuir a dor e o sofrimento alheio. Não se trata de uma visão romântica idealista, mas de uma práxis que se sustenta na ironia, ou seja, na necessidade de olhar de frente as próprias crenças e convicções e considerá-las na sua contingência ou provisoriedade e na solidariedade. Isso quer dizer levar em conta que a capacidade de sofrer é comum aos seres humanos e que, portanto, a solidariedade não é feita de discursos, mas de ações concretas que procuram diminuir a dor e o sofrimento do outro, quando não é possível eliminá-los totalmente.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É a partir dessa perspectiva que buscamos sinteticamente analisar a pandemia do coronavírus e suas consequências no campo educacional. O contexto pandêmico provocou um aumento expressivo na situação de desigualdade que já é característica do nosso país. E isso não se aplica apenas à questão do acesso à educação. Tratase da negação de condições mínimas para que as pessoas possam viver com dignidade. Basta lembrar, por exemplo que, após vários anos, o Brasil voltou para o mapa da forme. Não bastasse toda a dor e o sofrimento com a pandemia, mais de 500 mil mortes, ainda precisamos conviver com problemas sociais seríssimos, jamais resolvidos completamente.

Um dos principais meios para a manutenção dessa situação escandalosa de desigualdade é a negação sistemática do acesso à educação para camadas mais pobres da população. Desde o período colonial, foram várias as manobras políticas e reformas realizadas que buscaram dificultar e até mesmo impedir a oferta de educação para todos. O atraso na criação de universidades, a expulsão dos jesuítas, a aprovação de leis educacionais sem a devida implantação, contínuas reformas na estrutura e no currículo escolar, desvios de verbas são alguns dos fatos que evidenciam essas contradições e precisam ser considerados na busca de compreensão de nossos problemas educacionais.

Diante de um cenário atual de contradições, cujas raízes históricas são profundas, a solidariedade aparece como alternativa, ainda que muitas vezes apenas paliativa. Quem conhece a realidade das escolas brasileiras, sabe do esforço de alguns professores, pedagogos, diretores que, para além de seu trabalho educativo, realizam campanhas para doação de alimentos e roupas, entre outros itens para distribuição aos estudantes mais vulneráveis, tentando evitar que o pior aconteça.

Contudo, a partir da proposta defendida por Rorty (1993), a solidariedade não é um paliativo apaziguador de consciências. Diminuir a dor e o sofrimento alheio implica no compromisso de promover condições concretas e alcançar resultados que impeçam a retroalimentação da situação de desigualdade, que é geradora desses males. Em um país onde a defesa de qualquer direito tem sido considerada por alguns como campanha comunista, urge a necessidade de promover o diálogo, reconhecer a contingência das ideias, identificar a raiz de nossos problemas sociais e enfrentálos com seriedade e honestidade. Eis o desafio posto ao ironista liberal.

Segundo Rorty (1995), ironismo e ironista dizem respeito à ironia socrática, que é o primeiro passo da maiêutica. Para ensinar alguém, é preciso convencê-lo de que

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

seus saberes, crenças e certezas podem ser colocados em discussão, ou levá-lo a reconhecer que seu saber não é isento de dúvida e que, portanto, talvez ele não saiba.

Nessa perspectiva, a solidariedade não é considerada no sentido cristão – que prega a solidariedade por meio da ideia de que somos todos filhos de Deus e irmãos em Cristo – nem segundo a perspectiva kantiana, que concebe as obrigações para com os outros como um dever moral decorrente da boa vontade que existe em todos os homens, seres racionais.

> Não desejo diminuir de forma alguma a força desses argumentos [do universalismo cristão e kantiano], mas somente arrancá-lo do que se considerou, muitas vezes, como "seus pressupostos filosóficos" [...]. No entanto, essa solidariedade não é concebida como o reconhecimento de um eu profundo, a essência do homem, [...] mas como a capacidade de julgar insignificante uma massa sempre maior de diferenças tradicionais (tribais, religiosas, raciais, de costumes etc.) em comparação com as semelhanças em relação à dor e à humilhação: a faculdade de englobar no campo do "nós" pessoas tão diferentes da gente (RORTY, 1993, p. 261).

Esse agir na intenção do nós corrobora as lições de Sartre (1970) de que se a existência precede a essência, não existe a natureza do homem para indicar ou orientar a escolha. Assim, o indivíduo é condenado à liberdade para escolher o que quer ser – pois é fruto de suas escolhas. Contudo, em vez de enveredar pelo caminho da subjetividade, ao se escolher como homem, ele escolhe o homem em si, tornandose responsável por toda a humanidade por meio de sua escolha.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou apresentar uma síntese da concepção ironista liberal de Richard Rorty como uma possibilidade no campo educacional no contexto da pandemia. Assim, buscou-se enfatizar que há uma responsabilidade do eu com o outro que Levinas (1990) mostra de um modo inigualável. "A responsabilidade pelo outro não é um acidente que o sujeito sofreu, mas precede nele a Essência – ele não esperou a liberdade em que teria se comprometido pelo outro" (LEVINAS, 1990, p. 142, 145).

Como procurou-se explicitar, Rorty considera a obrigação moral em termos de agir na intenção do nós, mas não aceita a oposição do nós em relação a eles. Não pode haver moral se privilegiamos os nossos em detrimento dos que não são nossos. Todos somos seres que sofrem com a dor e a humilhação. Ao dizer que devemos agir na intenção do nós, Rorty não se refere apenas a nossos concidadãos ou conhecidos,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mas a muitos outros – nesse sentido, ele entende que devemos alargar cada vez mais o conceito para abranger os diferentes. Assim, seremos capazes de reconhecer que as diferenças étnicas, culturais, sociais, econômicas e tantas outras que nos parecem enormes são ínfimas se comparadas às semelhanças que existem na dor, no sofrimento e na humilhação. É isso que define a solidariedade, e não um princípio universal.

Essa responsabilidade pelo outro tem implicações irrecusáveis e inarredáveis na educação – para docentes, pais, educadores em geral e alunos. Que a consciência dessa responsabilidade possa nos mover para promover concretamente o bem comum, sobretudo nestes tempos de pandemia.

REFERÊNCIAS

COMETTI, Jean-Pierre. La philosophie sans privilège. In: BOUVERESSE, Jacques et alii. Lire Rorty. **Le pragmatisme et ses conséquences**. Paris: L'Éclat, 1992.

COMPTE-SPONVILLE; FERRY, Luc. **La sagesse des modernes**. Paris: Robert Laffont, 1998.

HABERMAS, Jürgen. **Morale et communication**. Paris, Cerf, 1987.

HOTTOIS, Gilbert. **De la renaissance à la postmodernité.** Une historie de la philosophia moderne contemporaine. Paris; Bruxelles: De Boeck et Larcier, 1997.

LEVINAS, E. **Autrement qu'être ou au-delà de l'essence.** Paris: LGF, 1990.

MENDES, D. T. **Filosofia da Educação Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1985.

MOSER, A. et al. **Ética, Estética e Educação**. Curitiba: InterSaberes, 2017.

PASCAL, B. **Pensamentos.** Editor Victor Civita. 1ª ed. São Pauo: Abril Cultural, 1973 [Coleção Os Pensadores].

PONDÉ, L. F. Em defesa veemente do pragmatismo. (Entrevista). **O Estado de São Paulo**, 08 de outubro de1996. Suplemento Cultura, n. 813, ano 16, pp. 1-3.

POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica.** São Paulo: Cultrix, 1972.

RORTY, R. **Contingênce, Ironie at Solidauté.** Paris: Armand Collin, 1993.

RORTY, R. Une éthique sans obligations universelles. In: RORTY, R. **L'espoir au lieu du savoir:** uma introduction au pragmatism. Paris: Alvin Michel, 1995.

RORTY. R. **Contingence, Ironie et solidarité**. Paris: Armand Colin, 1993.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. Paris: Les Éditions Nagel, 1970. [Tradução de Rita Correia Guedes]. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao_leitura/filosofia/texto_pdf/existencialismo.pdf > Acesso em: 25/ jun.2021.

26.5.14 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR A PARTIR DA VOZ DOS EVADIDOS

Silvio Luiz da Costa[3463]

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa realizada no meu processo de doutoramento e tem como objeto refletir a evasão no ensino superior a partir das falas de alunos não concluintes provenientes, em sua maioria, das camadas desfavorecidas. Entre os objetivos está a perspectiva de se refletir sobre a problemática da desistência a partir daquele que se evade, buscando, por meio de seus relatos e da identificação de suas percepções e expectativas, contribuir para o desenvolvimento de políticas institucionais, ações e atitudes passíveis de se antecipar ao fenômeno da evasão. A abordagem dos sujeitos da pesquisa deu-se primeiramente por meio de um questionário, para construção, em uma análise de natureza mais quantitativa, de um perfil ampliado do grupo. O formato da entrevista, aplicado a um número mais restrito de sujeitos, foi o instrumento utilizado para uma análise de natureza mais qualitativa. A fundamentação teórico-metodológica para construção das variáveis da pesquisa e leitura dos dados referenciou-se em autores do campo da sociologia da educação, em especial, nos conceitos de Bourdieu, Dubet e Lahire. Entre os resultados destaca-se as vantagens e desvantagens acumuladas nas trajetórias familiar e escolar que possibilitaram a cada qual chegar a um curso universitário, mas sem conseguir concluí-lo. Registra-se a importância da escolha e a satisfação com o curso entre os fatores de permanência, bem como, os sentimentos de tristeza e decepção pela desistência e o orgulho de ter ido tão longe. Por fim, a escuta dos evadidos sinaliza para a urgência de políticas institucionais que apontem o comprometimento de se garantir condições de permanência a todo alunado.

Palavras chaves: Acesso e permanência. Evadidos no Ensino Superior. Estratégias de permanência.

1 A EVASÃO PELO EVADIDO

Este texto decorre dos estudos realizados em minha pesquisa de doutoramento que teve como foco aqueles que atenderam ao apelo de realizar uma graduação e que não puderam concluir o projeto desenhado.

Quando se estuda os dados referentes (evolução do número de IES, de matrículas, de ingressantes e de concluintes) sobre o processo de expansão do ensino superior no Brasil, ocorrido com maior intensidade na primeira década deste século, observa-se que há uma distância entre o número de ingressantes e o número de concluintes. Observa-se ainda que os dados do Censo do Ensino Superior trazem ingressos, matrículas e concluintes. Não trazem os evadidos. Não há dados mais objetivos sobre a evasão. Os evadidos não aparecem de forma objetiva no censo

[3463] Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional da UNITAU. silvio.lcosta@unitau.br

escolar. O abandono dos bancos universitários acontece aos poucos e quando esta informação se oficializa junto à secretaria da faculdade, a possibilidade de reversão é limitada. Assim, a construção de um diagnóstico sobre o fenômeno da evasão não é tarefa fácil, apesar da magnitude das consequências para a sociedade, para as Instituições do Ensino Superior (IES) e, em especial, para os sujeitos evadidos.

Sobre a evasão no ensino superior circulam algumas falas: econômicas – eles não podem pagar; acadêmicas – eles não têm condições; vocacionais – não é este o curso, são imaturos, não sabem o que querem. Para além dessas razões construídas na perspectiva dos que realizaram experiências de sucesso, e independentemente de discutir suas verdades ou não, este estudo busca compreender quais outros fatores pesam nessa decisão, que condições de pertença não foram atendidas, de que modo a perspectiva de realização do ensino superior não se configura para muitos.

Nesse intuito, realizou-se o movimento de abordar os evadidos no sentido de tentar ler o fenômeno da evasão considerando o olhar dos que lutaram para concluir o ensino superior e não conseguiram. Considerando a importância da temática, sobretudo as preocupações das IES com as estratégias de garantir maior permanência no ensino superior, destaca-se na relevância deste estudo o trazer a voz dos que abandonaram os bancos escolares. Que fatores mais pesaram no abandono? Este poderia ter sido evitado por alguma medida institucional?

Além desta introdução de apresentação do objeto deste artigo, o texto segue com um relato sobre os procedimentos da pesquisa, com foco privilegiado na forma de acesso aos sujeitos. Na sequência apresenta os fundamentos teóricos articulados com a leitura dos principais resultados, destacando a escolha e o contentamento com o curso como fatores de permanência. Por fim, nas considerações finais privilegia-se o eco destas falas na construção de estratégias de permanência pelas IES.

2 EM BUSCA DA FALA DOS SUJEITOS

Em um contexto social no qual prevalece o olhar e a visibilidade dos que concluem a graduação, ter como sujeito de pesquisa os que ficaram pela beira do caminho constitui um primeiro desafio. Desse modo, nesta pesquisa de natureza qualitativa, destaco no olhar metodológico o movimento de acesso aos sujeitos entrevistados. Alcançá-los pode ser considerado como um fator inerente ao problema

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da pesquisa, dada a ausência de informações e as dificuldades de acessá-los. Nessa busca, diferentes tentativas foram utilizadas, a começar pelo envio de e-mails para uma lista de alunos evadidos disponibilizados por duas IES. Dado o retorno limitado dessa primeira tentativa, a alternativa foi alcançar os sujeitos da pesquisa a partir de contatos pessoais, sobretudo solicitando, em algumas salas de aula nas quais lecionava, a colaboração com a pesquisa no sentido de levar um questionário para algum conhecido que tivesse ingressado no ensino superior e não o tivesse concluído. Assim, o universo dos sujeitos ganhou abrangência, pois, em um total de 35 questionários respondidos, contemplou-se uma diversidade de cursos oferecidos por diferentes IES, a maioria delas localizadas na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte - RMVale[3464]. Nesse universo, não apareceram alunos dos cursos mais concorridos da região, e todos passaram por IES nas quais o aluno precisa arcar com o ônus de pagar a mensalidade[3465]. Quanto ao período, a maioria se concentra no período de expansão do ensino superior no Brasil, ou seja, a partir do final da década de noventa. Com os questionários respondidos foi possível construir um quadro ampliado com dados sobre os pesquisados e a partir dele contatar sujeitos com disponibilidade para a realização de uma entrevista.

Além de trazer os dados para uma leitura qualitativa a entrevista tinha como objetivo possibilitar tratar do fenômeno do abandono escolar a partir daquele que evade. Sem dúvida a realização das entrevistas consistiu em um momento alto do desenvolvimento desta pesquisa, que estabelece como objeto justamente o garantir a voz àquele que começou um processo e não concluiu. Dar voz a quem não chegou ao termo da meta, ao que não venceu a etapa. Não é uma voz comum, é pouco falada ou nunca falada. A entrevista é justamente este momento em que esta voz poderá aparecer, ser expressa, ficando para o entrevistador o desafio de propiciar as condições da fala, da escuta, de uma mediação interessada, que suscita, que permite. Uma mediação consciente dos riscos da interferência ou do enviesamento, e por isso mesmo, cuidando para evitá-los.

[3464] A Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte – RMVale – é composta pelos 39 municípios do Vale do Paraíba paulista, Litoral Norte e Serra da Mantiqueira. São José dos Campos e Taubaté são os municípios com maior população, e têm como principal atividade econômica o ramo industrial, com destaque para a presença de grandes empresas das áreas aeronáutica (EMBRAER) e automobilística (General Motors – GM, Volkswagen e Ford).

[3465] Entre as principais IES da RMVale há uma autarquia municipal, sendo, portanto, uma instituição pública, porém sua principal fonte de recursos decorre das mensalidades pagas pelos alunos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Neste intuito, retomo inicialmente a fala direta de Brandão (2002, p. 40): “as entrevistas não têm nada a ver com uma conversa. Entrevista é trabalho”. Não se trata de uma conversa marcada pela espontaneidade, mas que reclama “uma atenção permanente do pesquisador quanto aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito”, refletindo sobre o conteúdo das falas, percebendo as contradições, os vazios, os gestos, olhares, vozes mais fluentes e silêncios. É quase um paradoxo, pois envolve garantir a espontaneidade da fala ao entrevistado, mas permeando um foco já pré-estabelecido; aproximar, participar, envolver-se com a interlocução e, ao mesmo tempo, manter certa distância.

Portanto, uma entrevista semiestruturada, um roteiro de assuntos orienta uma conversa na qual aos poucos vai se estabelecendo uma relação de confiança (Zago, 2003). A relação de confiança é uma construção, começa com a sinalização da disponibilidade do sujeito para a entrevista, passa pelos contatos de agendamento de local, dia e horário e se consolida em um encontro gratificante, no qual a disponibilidade da fala encontra a disponibilidade da escuta.

Compõe ainda, o processo da entrevista a cuidadosa transcrição das falas. Falas estas que reportam à luta pelo ensino superior no Brasil, emergida da voz dos evadidos.

3 AS CONDIÇÕES DE ENTRADA E DE PERMANÊNCIA

Discutir a evasão é olhar para um produto, o fato consumado do abandono escolar. Porém às condições de saída relacionam-se as condições de entrada. Desse modo, um primeiro elemento a destacar nos principais resultados desta pesquisa são as vantagens e desvantagens acumuladas nas trajetórias que possibilitaram a cada qual chegar a um curso universitário, mas sem conseguir concluí-lo. Seguindo Bourdieu (2003), o jogo começa cedo e as oportunidades que se tem ou não desde os primórdios da formação influenciam as decisões futuras, de modo que os mecanismos de eliminação estão presentes em toda a carreira escolar, e estes “pesam com rigor desigual sobre os sujeitos de diferentes classes sociais”. Nesta luta competitiva onde o sol não se põe do mesmo modo para todos, enquanto uns acumulam vantagens outros acumulam desvantagens, e nem todos serão

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

vencedores, mas todos carregam o ônus de terem tido oportunidades que foram bem ou mal aproveitadas.

Entre as vantagens chamou a atenção, na maioria dos relatos, as condicionantes positivas vivenciadas no ambiente familiar, como o contato com a leitura, a valorização dos estudos e a presença significativa de adultos incentivando a vida estudantil. Acompanhando Lahire (1997, p. 17), “a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família”. Nessa direção prevaleceu nos relatos uma presença significativa dos irmãos mais velhos, certamente decorrente de uma maior disponibilidade e de uma formação escolar superior a dos próprios pais.

Por outro lado, entre as desvantagens predominou os relatos acerca de uma educação básica marcada por contextos de uma escola precária com dificuldades de gestão (a escola não tinha o que fazer), de diferentes manifestações de violência (tinha de tudo dentro da escola) e, sobretudo, um ambiente no qual não se realizou aquilo que dele se espera – a formação do sujeito, preparando-o para as demandas da vida, a destacar, a continuidade dos estudos e a inserção no mercado de trabalho. Essas descrições de alunos que realizaram o ensino médio nas escolas públicas estaduais vão ao encontro das falas de Penin (1995), “[...] de uma escola pobre para os pobres”, e Dubet (2004, p. 542), “[...] a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos”. Desse modo, este público majoritariamente proveniente das camadas desfavorecidas passa parte da vida em um lugar que não oferece as condições para a realização de suas expectativas e não os prepara para as exigências da vida acadêmica, a começar pelo processo de apoio e orientação para as escolhas.

Nessa direção registra-se nos relatos como um dos principais motivos para a desistência a fragilidade das escolhas, não é isto que eu gostaria de ter feito, uma manifestação que contribui para desembocar na insatisfação com o curso. O gostar ou não do curso aparece de forma intensa nas falas de todos os sujeitos entrevistados, seja no sentido da motivação para superar as dificuldades, seja no sentido de inviabilizar um melhor comprometimento com o curso. Quando as condições desvantajosas se acumulam, há o peso da questão financeira, porém contrabalanceado com outros fatores, pesando neste caso com intensidade a questão

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

da escolha do curso. A questão econômica é mais fácil de ser manifestada, mas ela pode esconder outras situações como a precariedade da escolha ou das próprias condições do curso que se realiza. Não pode faltar paixão, gosto por aquilo que está fazendo, pois do contrário se sucumbe, às vezes por um motivo episódico, como um trabalho de uma disciplina, uma nota ruim, uma gravidez. Porém, quando se olha para trás, reconhece-se que esse não foi o principal motivo, e que as dificuldades poderiam ser contornadas, se houvesse maior envolvimento com a área do curso.

Desse modo, a dificuldade de uma herança escolar precária vai aparecendo. Dificuldade esta que poderá ser um fato marcante ou um conjunto de fatores que, acentuados em um determinado momento, passam pelos óbices financeiros, mas ancoram nas condições de quem veio de outro espaço e agora depara com o mundo acadêmico. Nesse sentido, aparece para alguns o estranhamento com o que a vida universitária apresenta de novo, as exigências para o acompanhamento nos estudos, a necessidade de ter um tempo para se dedicar, pesquisar, estudar para as provas, horário diferenciado para realizar as atividades individuais e em grupo.

Por outro lado, há também os relatos de quem veio de uma experiência positiva de ensino médio e se deparou na universidade com condições precárias de ensino. Nesse caso, estranhou-se as salas demasiadamente numerosas, o entra e sai da sala de aula, o desrespeito com professores e colegas, o ser aprovado apesar das muitas faltas e da pouca dedicação, e de ter que realizar um conjunto de atividades virtualmente.

Registra-se ainda nos relatos os sentimentos de tristeza e decepção pela desistência, porém os sujeitos não se consideram como fracassados. Pelo contrário, revelam o orgulho de ter ido tão longe, bem como, a importância na vida de cada um do tempo que frequentou a academia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão estudantil no ensino superior é um problema que afeta o resultado dos sistemas educacionais e deve ser considerado sob diferentes perspectivas. As perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos, são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Do ponto

de vista dos alunos, são projetos, sonhos não realizados. Desse modo, buscar estratégias de combate a evasão pode ter sempre uma dimensão de urgência.

Nessa direção, a escuta do evadido sinaliza para a necessidade de as instituições de ensino superior terem uma política institucional de resistência ao abandono escolar, desenvolvendo atitudes e ações no sentido de garantir melhores condições de permanência.

Quando perguntados diretamente sobre as ações que a faculdade/universidade poderia ter feito para evitar o abandono, destacou-se nas respostas a relevância de uma IES mais próxima do aluno, atenta a suas demandas, reconhecendo a sua centralidade na vida acadêmica, capaz de antecipar-se a uma possível decisão de deixar os bancos universitários. Nesse espírito, pode-se imaginar um currículo flexível, transparência e acesso a informações e, sobretudo, a boa qualidade da aula e da relação professor aluno, com ênfase especial para as turmas dos semestres iniciais, nas quais acontecem os maiores índices de desistência.

Desenvolver uma política de valorização da permanência com metodologia centrada no aluno, que busque acolhê-lo e acompanhá-lo na vida universitária, pode significar a criação de condições para se superar visões reducionistas sobre os evadidos, limitadas a fatores de ordem econômica ou de dificuldades de aprendizagem. Desse modo, as atividades de apoio não se restringirão a se criar alternativas ante as dificuldades financeiras e nem se limitarão a supostos cursos de nivelamento. Isso é importante, como também o é o desenvolvimento de hábitos de estudo, de pesquisa e outras exigências próprias da vida acadêmica. Nesse sentido, é relevante ações que signifiquem um maior estreitamento de laços tanto de professores como de alunos veteranos com os que estão chegando. Isso pode inclusive se traduzir em uma acolhida e acompanhamento pelos que já iniciaram o percurso acadêmico, facilitando para os novos o acesso a informações, o conhecimento do jogo do mundo acadêmico, seus limites e possibilidades, tanto para a superação das dificuldades como para a realização de conquistas. Essas ações podem contribuir para a exigência de uma maior proximidade da IES e salientar seu comprometimento sem exceções com o seu alunado. Como afirmam Bardagi e Hutz (2009, p. 103), “[...] no momento em que a universidade se implicar como responsável, entre outros fatores, pela permanência e satisfação do aluno, ela pode desenvolver

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

estratégias que permitam identificar problemas acadêmicos com maior precocidade e oferecer intervenção preventiva".

Por fim, a escuta do evadido aponta para a importância de uma problematização das falas no ambiente acadêmico. Enquanto predominar o discurso dos vencedores, o tema da evasão continuará com indeterminação quanto aos dados quantitativos, e carregado de justificativas como as de ordem econômica ou dificuldades de aprendizaem, que não contribuem para práticas que possam avançar em perspectivas de ganhos em termos de permanência. O campo universitário pode ser mais rico de atitudes de acolhida e avançar na compreensão de que pertencer a esse espaço não é fácil para aqueles que sempre estiveram fora dos lugares valorizados pela sociedade. Apesar dos esforços, a porta que abre caminhos é também giratória.

REFERÊNCIAS

BARDAGI, Marucia P. e HUTZ, Cláudio S. "Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**, Itatiba- SP,vol.14, n.1, p. 95-105, jan./abr. 2009
scielo.br/j/pusf/a/v74yVrtsghWs7HNPjzPN5VF/?lang=pt

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 39-64.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. **Pesquisa em Educação** – conversascom pós-graduandos. Rio de Janeiro: Loyola/PUC-RJ, 2002, p. 27-43.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?lang=pt

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção. In ZAGO, Nadir, CARVALHO,Marília P. e VILELA, Rita A. T. (Org.) **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativasem sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP7A, 2003. p. 287-309.

26.5.15 O CONCEITO HABITUS, DE BOURDIEU, NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS ÚLTIMOS 20 ANOS

Daniê Regina Mikolaiczik[3466]

Wylana Cristina Alves de Souza[3467]

RESUMO

Bourdieu destaca-se como um dos grandes pensadores da Sociologia, seus conceitos são frequentemente utilizados para o estudo de fenômenos sociais, especialmente na educação. Considerado o precursor da Sociologia da Reprodução, o sociólogo francês transformou de maneira radical o olhar sobre a função da escola na sociedade moderna, desmistificando a comum ideia de que a universalização do ensino coloca fim às desigualdades escolares. Este artigo teve como objetivo identificar, registrar e categorizar na produção científica brasileira, no campo educacional, com foco nas publicações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no período de 2000 a 2020, a apropriação do conceito habitus da obra de Pierre Bourdieu. A metodologia utilizada neste artigo foi a pesquisa documental e a construção de um Estado do Conhecimento. Os resultados apontaram que, nos últimos 20 anos, o conceito habitus foi abordado como tema principal em 24 teses na área da educação, sendo utilizado especialmente para descrição do habitus professoral na educação básica e na educação superior, que indica um conjunto de tendências de ação no fazer docente, uma identidade da profissão. O estudo realizado mostrou que o conceito de Bourdieu mostra-se muito atual na explicação da conduta dos sujeitos no espaço social, especialmente nos espaços educativos.

Palavras-chave: Bourdieu. Habitus. Pesquisa em Educação.

1 INTRODUÇÃO

O pensamento de Bourdieu surge em meio à crise do fazer sociológico, quando questionava-se como construir um saber científico sobre a sociedade, uma vez que esta é composta por indivíduos e suas subjetividades. O autor foi considerado o grande sociólogo do século XX, e seus conceitos passaram a ser utilizados para elucidação de diversos fenômenos sociais, especialmente no campo educacional.

Diante disso, surge o problema desta pesquisa: quais são as pesquisas em educação, no Brasil, especificamente teses, que abordaram o conceito de habitus da teoria de Bourdieu como tema principal e como o conceito foi abordado?

Este artigo possui o objetivo de identificar, registrar e categorizar na produção científica, no campo educacional, com foco nas publicações da Biblioteca Digital

[3466] Especialista em Teorias e Metodologias da Educação, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, E-mail: 187729@upf.br.
[3467] Especialista em Gestão Escolar, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, E-mail: 187733@upf.br.

Brasileira de Teses e Dissertações, no período de 2000 a 2020, a apropriação do conceito habitus da obra de Bourdieu.

O conceito de habitus representa uma pequena parte da obra de Bourdieu, por isso, realizaremos na segunda seção uma síntese da teoria do autor, para que possamos compreender como o sociólogo aborda a organização do espaço social.

2 O CONCEITO DE HABITUS: ANÁLISE DA TEORIA DE BOURDIEU

A pesquisa nas humanidades é cheia de especificidades, especialmente por se tratar do estudo de sujeitos e suas subjetividades. A compreensão dos fenômenos sociais foi amplamente influenciada pelo trabalho de Bourdieu, uma das grandes contribuições do autor foi o fato de que sua teoria nega a organização social tanto de maneira predominantemente objetiva, quanto predominantemente subjetiva, para Bourdieu, nossas ações não são guiadas mecanicamente pelo social, porém, não são única e exclusivamente individuais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). O autor apresenta o conceito de habitus como mediação entre as dimensões objetivas e subjetivas e acredita que, de acordo com nossa posição no campo social, temos incorporadas certas tendências de ação, que seriam fortemente influenciadas pela posse dos capitais econômico, cultural, social e simbólico.

O autor desenvolve uma refinada análise de classes que tensiona teorias predominantemente baseadas em fatores econômicos. Bourdieu (2011) aponta três dimensões que constitutem a organização do espaço social, sendo volume e estrutura do capital e a evolução no tempo dessas duas propriedades. Cada campo pode valorizar tipos diferentes de capitais, em outras palavras, a valorização do capital segue a lógica interna do campo, por exemplo, o capital cultural é valorizado dentro das instituições escolares.

Bourdieu formula o conceito de habitus objetivando compreender como se estabelecem o comportamento dos sujeitos, as estruturas e os condicionantes sociais. Habitus seria “[...] sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2012, p. 191).

O habitus configura-se como fator de conciliação e ao mesmo tempo oposição entre a realidade objetiva e a realidade subjetiva, onde ambas as realidades são simultaneamente sociais e indissociáveis, sendo então, fator que conduzirá as ações do sujeito dentro e fora do grupo social, e consequentemente, na predisposição para a internalização do processo de aprendizagem, em se tratando da educação.

3 METODOLOGIA E RESULTADOS

Neste artigo foi desenvolvido um Estado do Conhecimento, ou seja, um levantamento do que já foi pesquisado e publicado sobre o tema selecionado. Entende-se estado do conhecimento como identificação, registro e categorização que proporcionem a reflexão sobre a produção científica (FERNANDES; MOROSINI, 2014).

Para realização deste estudo selecionamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. A princípio, foram utilizados os descritores habitus e Bourdieu, delimitando a busca aos títulos das teses publicadas no idioma português nos últimos 20 anos, entre 2000 a 2020, sendo identificadas 17 instituições cadastradas e 36 teses que traziam o conceito de habitus já no título. Após a leitura dos resumos de cada trabalho, 24 teses foram selecionadas por se tratarem de pesquisas no campo educacional. A bibliografia anotada, as instituições e o ano de publicação estão apresentados no quadro abaixo:

Quadro 1: Teses publicadas na área da educação e com habitus no título e no resumo

Título da Tese	Autor(a)	IES	Ano
1. Habitus, representações sociais e construção identitária dos professores de Maracanaú	Lia Matos Brito de Albuquerque	UFRN	2005
2. Habitus docente e representação social do ensinar Geografia na Educação Básica de Teresina – Piauí	Josélia Saraiva e Silva	UFRN	2007
3. Impacto da avaliação externa (ENC 1996-2003) sobre o habitus de docentes do ensino superior: estudo de uma fundação municipal no interior do estado de S. Paulo	Caren Elisabeth Studer	UNESP	2008
4. Representação social do ensinar: a dimensão pedagógica do habitus professoral	Elda Silva do Nascimento Melo	UFRN	2009
5. O efeito de histeresis na constituição do habitus linguístico do professor de língua portuguesa	Wany Bernardete de Araujo Sampaio	UNESP	2009

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

6. O habitus e a atuação docente: estudo sobre as conexões entre habitus e trabalho docente	Mariângela Silveira Bairros	UFRGS	2011
7. Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande – PB	Luisa de Marillac Ramos Soares	UFRN	2011
8. Currículo cultural, habitus e práticas docentes: uma etnografia na rede escolar de Fortaleza-Ce	Ana Carmita Bezerra de Souza	UFC	2011
9. Cultura escolar e habitus professoral em uma instituição de educação profissional agrícola	Leigh Maria de Souza	PUC - GO	2012
10. HABITUS PROFESSORAL NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: Ser Professor, Funções Docentes Exercidas e Ato de Ensinar na Educação Superior Brasileira	Vívian Cirino de Lima	PUC - GO	2013
11. Tecnologias educação a distância nas políticas públicas de formação de professores: o habitus professoral na UNITINS	Willany Palhares Leal	UNB	2013
12. A Escola Normal Regional Nossa Senhora do Carmo em Belo Jardim-PE: desfilando o habitus professoral pelas ruas da cidade.	Bernardina Santos Araújo de Sousa	UFPB	2013
13. O habitus escolar na construção da qualidade do ensino	Alice Pereira Xavier Lage	PUC - RIO	2013
14. A constituição do habitus docente pelos egressos do Curso de Licenciatura em Música da UFC/Fortaleza e sua atuação no campo profissional	João Emanoel Ancelmo Benvenuto	UFC	2015
15. Trajetórias musicais e caminhos de formação: a constituição do habitus docente de três músicos educadores da região do Cariri e suas experiências no Curso de Música da UFCA	Francisco Weber dos Anjos	UFC	2015
16. Sobre docências (in)conformadas e o Programa Bolsa Alfabetização: neoliberalismo, constituição do habitus profissional e astúcias do fraco em uma experiência de formação inicial de professores	Luciano Nunes Sanchez Cores	USP	2015
17. O habitus acadêmico: O Curso do PARFOR – URCA, sua influência na ação docente dos alunos-professores	Maria É Braga Mota	UFC	2015
18. Imaginário docente médico: o papel do habitus medicus na sua construção	Luis Augusto Peukert Bassi	UFSM	2015
19. Ao tecer somos tecidos: (re) significando a docência na constituição do habitus em estudantes de música – licenciatura	Maria Goretti Herculano Silva	UFC	2016
20. HABITUS PROFESSORAL DO ENGENHEIRO: modos de ser e de ensinar	Moisés Gregório da Silva	PUC - GO	2017
21. A sinfonia da vida: narrativa sobre a constituição do habitus docente musical	Marco Antonio Silva	UFC	2017
22. A Universidade Estadual de Goiás: processos de constituição do habitus	Sylvana de Oliveira Bernardi Noleto	UFG	2018

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

institucional acadêmico e da gestão universitária			
23. A relação do letramento acadêmico matemático com o habitus dos estudantes cotistas : estudo de caso na UFRPE	Renata Andrade de Lima e Souza	UFRGS	2019
24. Das disposições sociais aos habitus estudantis: as incorporações do êxito escolar no ensino médio integrado	Igor Ghelman Sordi Zibenberg	UFRS	2019

Fonte: elaboração dos autores com base nos dados coletados na BDTD (2021).

O Estado do Conhecimento mostrou que no ano de 2015 houveram mais publicações utilizando o conceito no título (5), além disso, mostrou também que a instituição de educação superior (IES) que mais publicou teses utilizando o conceito foi a Universidade Federal do Ceará (6). A análise das teses possibilitou percebermos como o termo foi utilizado dentro das pesquisas e também estabelecer relações entre as produções. A maioria das pesquisas utilizou o termo habitus para descrever a identidade docente.

As teses (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 16 e 17) utilizaram o conceito de Bourdieu para abordar como se desenvolve o habitus professoral nos educadores da educação básica, mostrando que, desde a formação, até o ingresso na vida profissional, são constituídos hábitos característicos do exercício da docência. Apenas uma tese (5) mostrou um processo de histeresis, conceito de Bourdieu (2015, p. 93) para mostrar que ocorre um desajuste entre tendência e realidade. Entre as dez teses que abordaram o habitus professoral na educação básica, cabe destacar que algumas delas (2, 4, 7, 8 e 12) evidenciaram que a identidade da profissão ainda possui características do ensino tradicional e até mesmo influências religiosas.

O habitus docente na educação superior também foi tema principal em algumas teses (3, 10, 11, 18 e 20), indicando que as políticas educacionais influenciam na identidade do professor (3 e 11). Duas teses (18 e 20) mostraram que na atuação de bacharéis como professores na educação superior ainda existe um habitus em formação, que preocupa-se cada vez mais com os aspectos didáticos, historicamente esquecidos. Apenas uma das pesquisas (9) aborda o habitus professoral na educação profissional.

Duas pesquisas abordaram o conceito de Bourdieu para explicar a realidade das instituições, sendo a primeira (13) dedicada à análise do habitus escolar que sustenta a qualidade do ensino e a segunda (22) dedicada à compreensão da reprodução do habitus governamental dentro da universidade.

O habitus estudantil foi aprofundado em duas teses, sendo que a primeira (23) dedicou-se à constituição da identidade dos estudantes cotistas e a segunda (24) que analisou a trajetória de um grupo heterogêneo de egressos do ensino médio integrado.

O Estado do Conhecimento permitiu identificar que o conceito de habitus é utilizado na área da educação geralmente para abordar a representação social e o conjunto de ações, na grande maioria das vezes, do professor. O conceito oferece um solo fértil para pensarmos fenômenos educacionais e suas tendências, confirmadas em algumas das teses analisadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em educação cresceu no Brasil, especialmente nos últimos anos, em virtude de políticas de expansão e democratização da educação superior. Diante disso, a busca por temas de pesquisa que sejam inéditos e relevantes torna-se cada vez mais desafiadora. O Estado do Conhecimento permite que possamos compreender como estão sendo guiados os estudos de temas de nosso interesse.

A obra de Bourdieu ainda é amplamente utilizada para explicar fenômenos sociais, pois suas ideias ainda permanecem atuais e válidas no entendimento da realidade. Por isso, este artigo objetivou identificar, registrar e categorizar na produção científica brasileira, no campo educacional, com foco nas publicações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no período de 2000 a 2020, a apropriação do conceito habitus da obra de Pierre Bourdieu.

Nas teses levantadas, foi possível perceber que este conceito é utilizado para estabelecer características típicas, tendências, especialmente da profissão docente. Além do habitus professoral, as pesquisas trouxeram outros, como o institucional, estudantil e escolar. As teses analisadas ainda mantêm viva a teoria de Bourdieu, mostrando que a organização dos espaços sociais é complexa, pois envolve aspectos objetivos e subjetivos em constante relação.

REFERÊNCIAS

ANJOS, F. W. dos. **Trajetórias musicais e caminhos de formação: a constituição do habitus docente de três músicos educadores da região do cariri e suas experiências no curso de música da UFCA**. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_ad3b4c1bd247578feced4ef09eeff2c0. Acesso em: 14 jul. 2021.

ALBUQUERQUE, L. M.. **Habitus, representações sociais e construção identitária dos professores de Maracanaú**. 142 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14151>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BAIRROS, M. S. **O habitus e a atuação docente: estudo sobre as conexões entre habitus e trabalho docente**. 151 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/32232>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BASSI, L. A. P. **Imaginário docente médico: o papel do habitus medicus na sua construção**. 127 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_1d0f00050ee713ea48ccfd552a537738. Acesso em: 14 jul. 2021.

BENVENUTO, J. E. A. **A constituição do habitus docente pelos egressos do Curso de Licenciatura em Música da UFC/Fortaleza e sua atuação no campo profissional**. 262 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_7d6096a1151362deb2d97e0a488444f2>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 79 – 88.

CORES, L. N. S. **Sobre docências (in) conformadas e o Programa Bolsa Alfabetização: neoliberalismo, constituição do habitus profissional e astúcias do fraco em uma experiência de formação inicial de professores**. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: < https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122015-113751/pt-br.php>. Acesso em: 14 jul. de 2021.

DE SOUZA, L. M. **Cultura escolar e habitus professoral em uma instituição de educação profissional agrícola**. 237 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_GO_979f1908fe2bd6be5c1604cdb1848e47>. Acesso em: 14 jul. 2021.

LAGE, A. P. X. **O habitus escolar na construção da qualidade do ensino**. 293 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi

ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=138039>. Acesso em: 14 jul. 2021.

LEAL, W. P. **Tecnologias educação a distância nas políticas públicas de formação de professores: o habitus professoral na UNITINS**. 255 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_b7d1561401cda152ec9e2e0bd8d296ae>. Acesso em: 14 jul. 2021.

LIMA. V. C. de. **HABITUS PROFESSORAL NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: Ser Professor, Funções Docentes Exercidas e Ato de Ensinar na Educação Superior Brasileira**. 171. f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_GO_eb9a312e82bda363905a48ffe088b86a>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MELO, E. S. do N. **Representação social do ensinar: a dimensão pedagógica do habitus professoral**. 197 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_7006bf8c0b1be322dabec000106894e6. Acesso em: 14 jul. 2021.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, 2014, p. 154-164, 2014.

MOTA, M. É. B. **O habitus acadêmico: O Curso do PARFOR–URCA, sua influência na ação docente dos alunos-professores**. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14372>. Acesso em: 14 jul. 2021.

NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M. **Bourdieu & a Educação**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NOLETO, S. de O. B. **A Universidade Estadual de Goiás: processos de constituição do habitus institucional acadêmico e da gestão universitária**. 328 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_ff758b05c9aed7f2a0be8084a912ba64>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SAMPAIO, W. B. de A. **O efeito de histeresis na constituição do habitus linguístico do professor de língua portuguesa**. 156 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101581. Acesso em: 14 jul. 2021.

SILVA, J. S. **Habitus docente e representação social do ensinar Geografia na Educação Básica de Teresina-Piau**í. 193 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em:

<https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_6bdf60445e9458c164cf760c1c9f22cb>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SILVA, M. G. H. **Ao tecer somos tecidos: (re) significando a docência na constituição do habitus em estudantes de música–licenciatura**. 167 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22730>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SILVA, M. G. Da. **HABITUS PROFESSORAL DO ENGENHEIRO: modos de ser e de ensinar**. 197 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_GO_f1d94ce73601b47e8cec87f3e53dd08a>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SILVA, M. A. **A sinfonia da vida: narrativa sobre a constituição do habitus docente musical**. 138 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/25626>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SOARES, L. de M. R. **Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande-PB**. 190 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_14552fa5efd96865a93e429df1cc1a14>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SOUSA, B. S. A de. **A Escola Normal Regional Nossa Senhora do Carmo em Belo Jardim-PE: desfilando o habitus professoral pelas ruas da cidade.** 190 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_d9f91a648c255e1855eef52680dcfd85>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SOUZA, A. C. B de. **Currículo cultural, habitus e práticas docentes: uma etnografia na rede escolar de Fortaleza-Ce**. 192 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3323>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SOUZA, R. A. de L. **A relação do letramento acadêmico matemático com o habitus dos estudantes cotistas: estudo de caso na UFRPE**. 164 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: química da vida e saúde). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_ae15de236cb8616e85882946d20e1910>. Acesso em: 14 jul. 2021.

STUDER, C. E. **Impacto da avaliação externa (ENC 1996-2003) sobre o habitus de docentes do ensino superior: estudo de uma fundação municipal no interior do estado de S. Paulo**. 241 f. Tese (Doutorado Educação Escolar). Universidade

Estadual Paulista, Araraquara, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101598>. Acesso em: 14 jul. 2021.

ZIBENBERG, I. G. S. **Das disposições sociais aos habitus estudantis: as incorporações do êxito escolar no ensino médio integrado**. 211 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_c0345e9b9d4d1567f075edeb1a17e72d>. Acesso em: 14 jul. 2021.

26.5.16 O ESPAÇO ESCOLAR E A SOCIEDADE EM "VIGIAR E PUNIR" E EM "JOGOS VEROZES": UMA REFLEXÃO

Karine Ayumi Maeoka Hara[3468]

RESUMO

A sociedade e a escola têm sido objeto de estudo de muitos pensadores ao longo dos séculos. Em vista disso esse trabalho tem como temática um estudo sobre o espaço escolar e a sociedade. Nesse trabalho, retoma-se o interesse de refletir sobre ambas as instituições por meio de duas obras: "Vigiar e Punir", do filósofo francês Michel Foucault; e "Jogos Vorazes", da romancista estadunidense Suzanne Collins. Tendo em vista que ambas as obras abordam temas como a disciplina, a vigilância e o controle social o objetivo geral busca fazer uma relação a respeito do que as obras em questão discutem e apresentam a respeito da sociedade e do ambiente escolar. Para atingir esse objetivo, o procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, a partir das obras citadas e de autores como Caprioli, Lima, Avila e Moraes (2017), Guimarães (2020), entre outros, a respeito do tema em questão. A conclusão deste trabalho explana as relações entre as obras "Vigiar e Punir" e "Jogos Vorazes", nelas é mostrado que o poder, a disciplina e o controle tornam os corpos doceis o que facilita em um governo opressor e isso se inicia principalmente na escola, logo é necessário um espaço escolar que eduque para reflexão e criticidade para que assim os indivíduos se tornem seres transformadores.

Palavras-chave: Escola. Sociedade. Vigiar e Punir. Jogos Vorazes.

1 INTRODUÇÃO

Desde cedo, a autora desta pesquisa recebeu o incentivo familiar a respeito dos benefícios de se frequentar a escola, como a convivência com outras pessoas, assim como a aprendizagem de regras e conceitos educativos. Ao iniciar a escolarização foi possível constatar a veracidade de tais benefícios, porém também foi possível constatar contradições como o excesso de regras específicas, o autoritarismo por parte de alguns funcionários e o ambiente de estudo. Ademais, ao se levar em consideração as experiências como aluna e como professora, e aulas de "Sociologia da Educação" na universidade, foi percebida a relevância de se refletir sobre o ambiente escolar.

No âmbito desse artigo, ao se levar em consideração a influência do ambiente escolar na aprendizagem e a sociedade contemporânea, objetiva-se refletir sobre as análises feitas a respeito da saga "Jogos Vorazes" (2008), escrita por Suzanne Collins com a obra "Vigiar e Punir" (1975), escrita por Michel Foucault—indicando

[3468] Graduanda do 4º Ano do curso de Pedagogia, Universidade Positivo, karineayumi@hotmail.com

características em comum, como a explanação a respeito do ambiente escolar e a sociedade em que cada obra se insere.

A escolha da obra de Foucault, originalmente publicada em 1975, ocorreu devido à relevância científica, histórica e sociológica das análises sobre o papel da escola como espaço de dominação por meio de procedimentos disciplinares de instituição e reprodução do controle social. E a opção pelo romance de Collins deveu-se ao fato de se tratar de uma obra cujo tema aborda questões políticas de uma sociedade fictícia em que apresenta pontos que podem ser relacionados com a realidade atual, como também por mostrar como o papel da escola é um importante fator desempenhador da formação dos cidadãos na sociedade.

2 JOGOS VORAZES: ENTRE DISTOPIAS E UTOPIAS, E AS RELAÇÕES DE PODER E VIGILÂNCIA

Na análise da obra “Jogos Vorazes”, dois termos se destacam: distopia e utopia. De acordo com Farias (2019), a palavra distopia tem origem etimológica grega, com a junção do prefixo ‘dis’ que quer dizer “mal” e o radical ‘topia’ - que quer dizer “lugar”, sendo assim, o termo condiz a um local hipotético desastroso, negativo, uma vida em circunstâncias catastróficas.

A saga “Jogos Vorazes” (2008) se enquadra no gênero diatópico, de acordo com Neumann, Silva e Kopp (2013), por fazer jus ao termo distopia e tratar de uma obra fictícia que se passa em um lugar hipotético e em um tempo vindouro, onde se vive sob um sistema opressor, que costuma ser enxergado como algo muito pior do que o presente. Em contrapartida Neumann, Silva e Kopp (2013) ressaltam que na utopia a proposta da realidade é um lugar do futuro ideal, permeado por algum modo de vida idealizado pelo autor da obra literária em que tal mundo é descrito.

Todavia é necessário pautar alguns pontos desta obra para que o leitor possa se localizar. Sendo assim, “Jogos Vorazes” se passa no país de Panem[3469]. Segundo Neumann, Silva e Kopp (2013) Panem representa a região onde se localizava antigamente a América do Norte e que, após passar por inúmeros desastres naturais se reergueu em forma de treze territórios, denominados distritos, e uma cidade capital.

Os autores Neumann, Silva e Kopp (2013) descrevem que cada distrito é responsável por um único tipo de produção e eles trabalham em sistema de

[3469] Termo original do latim “panem et circenses”, cuja tradução significa “pão e circo”.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

exploração hierárquica para sustentar os luxos da capital, sendo que os primeiros distritos são os mais privilegiados com industrialização, tecnologia, riquezas em geral; e os últimos distritos, cujas atividades são trabalhar em minas e na agricultura são caracterizados pela ausência de liberdade, miséria, dominação e humilhação. Por essa razão há, nestes distritos, uma estagnação social, sendo impossível sair dessa realidade e quebrar essa corrente hierárquica a qual estabelece a relação entre dominadores e dominados. Outra característica desses distritos é que a população inteira é vigiada pela capital por câmeras, como forma de controle e poder. A respeito disso, a protagonista da obra Jogos Vorazes, Katniss Everding diz:

> Então, aprendi a controlar a língua e a mascarar minhas feições de modo que ninguém pudesse jamais ler meus pensamentos. Aprendi a fazer meu trabalho calada na escola. Somente falar o mínimo necessário, e de maneira educada, no espaço público. (COLLINS, 2008, p. 12).

Entretanto, segundo Collins (2008), devido a tantas desigualdades o décimo terceiro distrito, iniciou uma rebelião que acabou sendo supostamente dizimada. E como forma de punição aos distritos derrotados e uma maneira de demonstrar controle, poder e entretenimento, foi instituído um tratado de traição que dizia que os doze distritos derrotados deveriam enviar um garoto e uma garota - chamados “tributos”, por meio de uma cerimônia – a colheita, para competir em uma disputa até a morte em uma arena pré-definida. Disputa a ser televisionada para toda Panem, como uma forma de ludibriar o povo, principalmente aqueles que passam por mais necessidades. O último tributo que restar ganhará os jogos, além de riquezas e fama. Logo no início da história, o ponto de vista da protagonista Katniss Everding é revelado, e o leitor da obra consegue perceber que ela é quem será a futura “tributo” de seu distrito, o 12, e que também será sua vencedora.

Além de narrar como a sociedade de Panem funciona, Collins (2008), por meio do ponto de vista de sua protagonista Katniss também apresenta o espaço escolar. De acordo com Katniss quase tudo na escola se relacionava a carvão como a matemática, com exceção da palestra de história da Capital. Da maneira como é relatado, o ambiente escolar não é um lugar arquitetado para a formação crítico humanizada dos alunos, mas para a alienação deles. No ambiente apresentado, aos discentes são ensinados conteúdos programados para que cresçam e aprendam a obedecer, principalmente as regras impostas pela Capital, sem um questionamento

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

que os auxiliem a desenvolver uma criticidade para poder transformar o mundo ao seu redor. Segundo Neumann, Silva e Kopp (2013), o sistema educacional aparece diversas vezes na narrativa como parte orquestrada de um poder unificado, com o objetivo de manipular a sociedade.

Após se voluntariar no lugar da irmã mais nova, Katniss se torna o “tributo” do Distrito 12, iniciando a sua saga como símbolo de resistência à sociedade opressora em que estão inseridos. A protagonista e seu companheiro de distrito Peeta Melark são transportados até a arena, local onde disputam os “Jogos Vorazes” e juntos ganham as provas, alavancando uma verdadeira revolução de resistência em busca da mudança e da transformação da própria sociedade em que vivem.

Já no segundo livro da saga, intitulado no Brasil como “Em Chamas”, a autora retrata a continuidade da história após a vitória por parte dos protagonistas nos “Jogos Vorazes”. De acordo com Collins (2009), uma das regras dos jogos é que os ganhadores dos jogos não necessitam mais se candidatar como tributos, uma vez que já se provaram campeões. Porém, se sentindo desafiado e humilhado, como forma de retaliação, o presidente da nação Panem, Snow, declara que a próxima edição dos jogos será oportunizada apenas para os ganhadores das edições anteriores. (COLLINS, 2009, p. 30).

Na obra, Collins (2009), por meio da protagonista Katniss, revela outros detalhes a respeito da educação em seu distrito, retratando que as crianças deveriam estudar enquanto os adultos trabalhavam. Ademais, os alunos tinham que realizar treinamentos nas minas, os quais muitas vezes eram em condições bastante insalubres. Isso deixa mais aparente o tipo de educação das camadas abastadas, enquanto os cidadãos mais pobres tendem a sofrer com a estratificação social, pois são treinados e educados a serem o que seus antecessores foram. A distopia aqui seria a ascensão social por meio da educação.

Logo em seguida, no terceiro e último livro intitulado “A Esperança”, Collins (2010) retoma os acontecimentos do livro anterior para abordar o reinício da revolução. Nesta obra, a fagulha que foi acesa na obra anterior se transformou em um enorme incêndio que, ao atingir a Capital, destruiu tudo dando início ao que poderia ser considerada a liberdade do povo de Panem. Como é bem colocado por Collins (2010, p. 316), a garota pobre que sobreviveu aos jogos transformou um país de escravos em um “exército de combatentes pela liberdade”. Neste novo mundo, a

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

opressão, a violência e até a vigilância foram deixadas no passado para dar espaço à liberdade de expressão, ao pensamento crítico e ao lúdico. No epílogo da obra de Collins (2010) é descrito que as escolas contam durante as aulas de história a respeito do ocorrido durante a rebelião.

Percebe-se então, que o romance em questão narra uma história de um futuro distópico em que o governo político opressor garante a ordem e a obediência da população por meio do trabalho árduo dos mais desfavorecidos e para mascarar as diferenças hierárquicas e controlar os cidadãos oferece um espetáculo em benefício do entretenimento, sacrificando a vida de cidadãos inocentes em nome de um bem maior. Outro fator é a educação, que nesse âmbito é ferramenta formadora de indivíduos controlados pelo governo, sendo antirreflexiva e não permitindo o pensamento crítico questionador destes. Em todo caso, essa é uma obra fictícia, mas que pode ser relacionada com outra obra que também aborda temas como disciplina, obediência, sociedade e escola, essa obra em questão é Vigiar e Punir de Michel Foucault.

2.2 Vigiar e punir: disciplina, escola e sociedade

Segundo Nunes e Assmann (2000), a obra “Vigiar e Punir” não realiza uma reflexão específica e minuciosa a respeito da escola, mas demonstra como as práticas educativas como o conhecimento, os saberes e as disciplinas se encaixam em um contexto disciplinar.

Em “Vigiar e Punir” (2004), o filósofo francês Michel Foucault (1926 - 1984**)** apresenta a “Sociedade Disciplinar”, que, na abordagem de Souza e Meneses (2010), se trata de um sistema de controle social exercido por meio de várias técnicas. Uma delas é o que Foucault (2004) chamou de “Suplício”, uma técnica de sofrimento aplicada a descumpridores da lei durante o século XIX. Segundo Souza e Meneses (2010), com as transformações das formas punitivas do suplício ocorreu o deslocamento das punições sobre o corpo, implicando um novo regime de poder disciplinar, o poder de punir.

> O suplício tornou-se rapidamente intolerável. Revoltante, visto da perspectiva do povo, onde ele revela a tirania, o excesso, a sede de vingança e o “cruel prazer em punir”. Vergonhoso, considerado da perspectiva da vítima, reduzida ao desespero e de qual ainda se espera que bendiga “o céu e seus juízes por quem parece abandonada”. (FOUCAULT, 2004, p. 63).

Foucault (2004) fala a respeito da suavização das penas a partir da suavização dos crimes A respeito do tema Souza e Meneses (2010) afirmam que Foucault percebe a punição como uma forma de função social complexa, em que os métodos punitivos são técnicas de poder. Destacou um poder em especial, o Poder Disciplinar. Esse era capaz de domesticar e docilizar os corpos, termo utilizado por Foucault (2004) para se referir aos indivíduos. O autor defendia que, ao serem docilizados, esses corpos estavam prontos para serem controlados, afirmando que a disciplina fabrica corpos submissos, ou seja, “corpos dóceis”. A disciplina distorce o poder do corpo e aumenta a dominação acentuada, transformando esse corpo em uma máquina de trabalho.

No espaço escolar analisado por Foucault (2004), as carteiras eram colocadas em fileiras para o melhor reconhecimento dos alunos e para o melhor controle dos professores; as janelas eram pequenas para que ninguém conseguisse olhar através delas; cada aluno recebia o seu próprio número da chamada, tornando-o individual na identificação de cada um deles; eram utilizados provas e testes, para avaliação, qualificação e quantificação dos alunos por notas que, por sua vez, provocavam e influenciavam de forma negativa ou positiva os alunos; e a sirene também era usada como instrumento controlador e disciplinador, pois o estudante ao ouvir o som já identificava o que deveria fazer. Outro instrumento disciplinador questionado pelo pensador em ambiente escolar era o exame:

> O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normatizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado (FOUCAULT, 2004, p. 154).

Segundo Foucault (2004), o exame reúne a cerimônia de poder e a experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade, ele é o verificador das trocas de conhecimentos entre o detentor deste com o aprendiz. É no momento da realização do exame em que algumas técnicas de disciplinas são utilizadas. Ao final da obra, o filósofo faz suas análises a respeito do “panóptico” de Jeremy Bentham (1748 - 1832), comparando-o com a arquitetura escolar dos quartéis e das prisões. De acordo com o conceito de Bentham, panóptico seria uma penitenciária considerada ideal, pois meticulosamente arquitetada para benefício do vigia.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Essa prisão teria o formato circular, de anel. Bem no centro se encontraria uma torre na qual o vigilante ficaria dentro, pronto para vigiar os presos. Segundo Foucault (2004), essa prisão além de causar um impacto econômico, tendo reduzido o número de vigias, tem um impacto social, causando um efeito de desconforto nos presos; pois estes se encontram em estado permanente de vigia, o que gera uma forma de poder disciplinar sobre eles. Esse poder molda o comportamento desses homens, tornando-os dóceis e controláveis, dessa maneira eles seriam úteis à sociedade e não causariam mais problemas.

2.3 Educação e Sociedade: análise reflexiva de Jogos Vorazes e em Vigiar e Punir

A escolha de uma obra literária, como “Jogos Vorazes”, para refletir sobre a sociedade e a escola, ocorreu devido à exploração do tema que é atrativo e provocativo e traz reflexões por parte do leitor, assim como as relações de aproximação e afeição pelos personagens protagonistas. Já “Vigiar e Punir” foi escolhida devido seu caráter crítico não somente da formação da sociedade como da educação e das escolas. Após a experiência literária de ambas as obras foi possível realizar uma reflexão condizente que aproxima a ficção com a realidade com foco na sociedade e no papel fundamental da educação nesta.

De acordo com Guimarães (2020), em qualquer sociedade o corpo está submisso a uma série de limitações, proibições e obrigações. E para se manter essa situação de submissão é preciso controle, por meio de “disciplinas”, as quais tornaram-se fórmulas gerais de dominação. Essa é uma análise pautada na obra “Vigiar e Punir”, de Michel Foucault (2004). Relacionando com a obra “Jogos Vorazes” (2008-2010), de Susanne Collins, a sociedade vive em uma ditadura comandada por um presidente que controla e vigia a população por meio de câmeras e soldados. Naquela sociedade, todo ano cada distrito é obrigado a “ceder” um casal de jovens de 12 a 18 anos para lutar até a morte em uma arena televisionada, e esse seria um modo de controle disciplinador dos cidadãos.

Em relação à educação, Foucault (2004) discorre sobre o ambiente escolar “docilizar” o indivíduo. Reflexão também presente no romance de Collins (2008), em que os indivíduos são treinados para dar continuidade à estratificação social em que

vivem e a não levantar questões críticas sobre as relações de exploração e dominação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Jogos Vorazes" (2008) é uma obra que traz consigo um futuro diatópico marcado pela opressão, pela mídia do entretenimento e pelo desejo de liberdade. Por sua vez, "Vigiar e Punir" (2004) é uma obra histórica que aborda a formação de instituições sociais disciplinares cujos temas são o crime, a punição, os sistemas penais, o poder e a disciplina. Sem desconsiderar as diferenças entre ambas, as obras em questão destacam temas importantes que a sociologia também aborda como questões sociais, culturais, históricas, religiosas, econômicas, políticas, filosóficas, ainda presentes nas sociedades contemporâneas.

E fazendo uma relação direta com a obra "Vigiar e Punir" e "Jogos Vorazes" (2008) destacam-se as relações de poder e a representação do controle dos distritos ricos sobre os distritos mais pobres. Em "Vigiar e Punir" (2004), o Panóptico apresentado é um dispositivo de vigilância, ou seja, é possível se reportar a uma Panem.

Tanto Panem quanto a prisão são ambientes vigiados, causando o desconforto da falta de privacidade. Eles também são lugares com regras que devem ser seguidas à risca com pena de punição severa, incluindo a morte. Isso tudo estabelece uma conduta a ser seguida, uma ditadura, um domínio inquebrável. A Capital dos jogos vorazes é quem controla o poder, assim como quem observa no panóptico controla a prisão, pois é aquele quem tudo vê.

A partir da leitura e análise de tais obras é possível relacionar os temas e discutir de forma crítico-reflexiva a respeito deles. Deste modo o leitor pratica sua criticidade mesmo em leituras ficcionais.

REFERÊNCIAS

BORBA, Marcelo de Carvalho; OECHSLER, Vanessa. **Tecnologias na educação: o uso dos vídeos em sala de aula.** Artigo, UNESP -Rio Claro –SP; Instituto Federal de Santa Catarina Câmpus Gaspar. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjWwNS3mc3xAhUXIrkGHUVCBlsQFnoECAkQAA&url=https

%3A%2F%2Fperiodicos.utfpr.edu.br%2Frbect%2Farticle%2Fview%2F8434&usg=AOvVaw0zKQoTIh4WunOv44zTjdt8> Acesso em: 27 de jun. de 2021.

CAPRIOLI, Mariana da Silva; LIMA, Larissa de Mello; AVILA, Daniel Martínez; MORAES, João Batista Ernesto de. **Foucault: poder, vigilância, disciplina e punição uma análise do conceito de panóptico em obra narrativa de ficção.** 2017. Artigo. Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2017. Disponível em: < 29773-148326-1-PB.pdf> Acesso em: 27 de jun. de 2021.

COLLINS, Suzanne. **A Esperança.** Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

COLLINS, Suzanne. **Em Chamas.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

COLLINS, Suzanne. **Jogos Vorazes.** Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

FARIAS, Leonardo Guimarães de. **A sorte não está do nosso lado: a distopia the hunger games como crítica à sociedade ocidental.** 2019. Dissertação de Pós-Graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Departamento de Letras Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, Rio Grande do Norte, 2019. Disponível em: < https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/27774/1/Sorten%C3%A3oest%C3%A1_Farias_2019.pdf> Acesso em: 27 de jun. de 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir histórias da violência nas prisões.** Petropolis: Vozes, 2004.

GUIMARÃES, Mônica Lopes Névoa. **Jogos vorazes: uma reflexão sobre o mundo contemporâneo.** 2020. Tese de Pós-Graduação. Universidade Federal de Uberlândia Instituto de Linguística e Estudos Literários, Uberlândia, Minas Gerais, 2020. Disponível em: <JogosVorazesReflexãoMundoContemporâneo.pdf>. Acesso em: 27 de jun. de 2021.

MOCARZEL, Marcelo Maia Vinagre; PEREIRA, Cláudia da Silva. **Revolução, entretenimento e juventude em "Jogos Vorazes": das representações culturais e midiáticas às metáforas da contemporaneidade.** 2016. Artigo. Universidade Pontifícia Católica, PUC-Rio, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: < 2907-10763-1-PB.pdf> Acesso em: 27 de jun. de 2021.

NUNES, Nei Antonio; ASSMANN, Selvino José. **A Escola e as Práticas de Poder Disciplinar**. Disponível em: < texto Foucault a escola e as práticas disciplinares(1).pdf> Acesso em: 27 de jun. de 2021.

NEUMANN, Anna Laura; SILVA, Taíssi Alessandra Cardoso da; KOPP, Rudinei. **Comunicação e educação na literatura distópica: de Nós (1924) a Jogos Vorazes (2008).** 2013. Artigo. Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: < 3577-15086-1-PB.pdf> Acesso em: 27 de jun. de 2021.

SOUSA, Noelma Cavalcante de; MENESES, Antonio Basílio Novaes Thomaz de. **O Poder Disciplinar uma Leitura em Vigiar e Punir**. Acesso em: 12 nov. 2019. Disponível em: < TEXTO FOUCAULT O PODER DISCIPLINAR EM VIGIAR E PUNIR(1).pdf

26.5.17 O MULTICULTURAISMO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Eduardo Moraes Souza Veloso[3470]

Luís Fernando Lopes[3471]

RESUMO

Este trabalho tem como tema o multiculturalismo e seus desdobramentos na sociedade brasileira. Para tanto considera-se fundamental a compreensão do significado de cultura. Nessa perspectiva, não obstante à grande extensão da temática é necessária a discussão sobre a diversidade étnica e cultural do Brasil com o intuito de compreender a complexidade contemporânea e seus dilemas no âmbito social. Nesse sentido, é importante ressaltar que a expressividade de cada cultura é um direito constitucional e humano, uma vez que é por meio dela que se faz presente a brasilidade, ou seja, a marca da nacionalidade e do espírito brasileiro. A problemática, contudo, que será discutida neste estudo é a sobreposição de uma cultura em detrimento de outras na história brasileira. Nesse viés, analisa-se suscintamente como se deu o processo de construção histórica, por meio das relações entre cultura e trabalho, numa visão histórico-dialética. Os resultados indicam que os problemas sociais estão intrinsicamente ligados à homogeneização cultural, uma vez que essa é, muitas vezes, a origem da desigualdade social, da intolerância religiosa e do preconceito vivenciado no Brasil. Ademais, espera-se um olhar atento da sociedade para o entendimento do multiculturalismo e de como a homogeneização cultural interfere nos problemas das relações étnico-sociais do Brasil.

Palavras-chave: Cultura. Multiculturalismo. Homogeneização.

1 INTRODUÇÃO

A diversidade cultural está presente nas sociedades desde a Antiguidade. Na Grécia Antiga, havia várias pequenas regiões com diferentes costumes, tradições, dialetos e identidades, como, por exemplo, as da Etólia, Tessália, Peloponeso e Épiro. No século XXl, as sociedades permanecem culturalmente diversificadas, com a maioria dos países tendo uma mistura de indivíduos de diferentes etnias, origens linguísticas, associações religiosas, e assim por diante. Desse modo, o termo multiculturalismo é antes de mais nada uma teoria sobre a cultura e seu valor. Ou seja, um dos significados do multiculturalismo é a coexistência de diferentes culturas. Portanto, para entender o que é multiculturalismo é indispensável que o significado de cultura seja esclarecido.

[3470] Aluno do curso de Licenciatura em Filosofia do Centro Universitário Internacional UNINTER. eduardo.veloso@alunouninter.com
[3471] Doutor em Educação. Professor do Centro Universitário Internacional UNINTER. luis.l@uninter.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Cabe salientar que este artigo não tem a pretensão de abranger todos os temas que envolvem a cultura, muito menos apresentar e explicar todas as contribuições que os filósofos, sociólogos e antropólogos deram nos últimos séculos ao desenvolvimento desse assunto. Outrossim, a fim de compreender os dilemas da sociedade atual – dentre eles: as desigualdades sociais, a intolerância religiosa e o preconceito – considera-se de suma importância o entendimento da condição de homogeneização cultural, a qual é seguida pela aculturação.

A par desse conteúdo, o leitor é convidado a inteirar-se de sua própria realidade e de sua inserção cultural dentro das relações humanas. Além disso, este artigo dialogará com a situação atual de pandemia. Nessa perspectiva, analisa-se brevemente os aspectos integradores do multiculturalismo diante dessa problemática.

2 MULTICULTURALISMO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao destacarmos o termo “cultura” como foco de entendimento deste estudo, é necessário entrelaçar as relações de tal termo aos conceitos de etnocentrismo, de alteridade e de identidade. Assim, o objetivo central é promover uma reflexão sobre os diversos modos de teorizar, imaginar e de estar no mundo. Desse modo, faz-se do multiculturalismo e seus desdobramentos ferramentas para desconstruir visões do senso comum, a fim de superar qualquer preconceito do que for externo, exótico e diferente. Todavia, embora hoje em dia cultura seja um tema amplamente discutido, as pessoas ainda não buscam a orientação dos antropólogos.

Diante desses fatos, para entender tais relações de entrelaçamento, inicialmente o termo “cultura”, de acordo com Tylor (1871, p.1) agrega todas as formas de expressão de crenças, de conhecimentos, de morais, de leis e comportamentos. A par disso, uma vez que a identidade proporciona a compreensão das predileções do indivíduo, e seu pertencimento a determinado espaço ou local, no qual a cultura faz-se presente, englobando várias simbologias, crenças e valores que trazem história. Sendo assim, a cultura no seu amplo espectro de abordagem corrobora para elucidação dessa identidade. Ademais, o termo “identidade” entra em contado com o de “cultura” para formar a ideia de identidade cultural que seria, de acordo com A Declaração do México, publicada pela UNESCO (A Organização das Nações Unidas

para a Educação, a Ciência e a Cultura) ao realizar a Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais (1982, p.2):

> Riqueza que dinamiza as possibilidades de realização da espécie humana ao mobilizar cada povo e cada grupo a nutrir-se de seu passado e a colher as contribuições externas compatíveis com a sua especificidade e continuar, assim, o processo de sua própria criação.

Nesse viés, os estudos culturais surgem através do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), perante a alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra do pós-guerra, compreendendo as relações entre: cultura contemporânea e a sociedade (formas, instituições, práticas culturais) e as mudanças sociais ocorridas, e tem como principais fundadores Richard Hoggart, Raymond Williams e E. P. Thompson (ESCOSTEGUY, 2001).

É, nesse âmbito, que surge a discussão sobre o multiculturalismo como um estudo direcionado a entender os movimentos da Antropologia. Desse modo, voltado para os estudos culturais, esses movimentos foram inspirações acadêmicas e políticas, pois na Europa, considera-se os estudos culturais como de esquerda, baseados em pressuposições marxistas, em que se acredita que o multiculturalismo trouxe reflexões aos antropólogos, de que a cultura serve ao poder, sendo preciso dialogar sobre o porquê a cultura tornou-se uma ferramenta política (KUPER, 2002). É a Escola de Frankfurt a qual retrata essa relação de poder, com os escritos de Theodor Adorno e Max Horkheimer (1947) os quais dialogam sobre os impactos da “indústria cultural”.

Sendo assim, o multiculturalismo contrasta-se em duas perspectivas para esta compreensão: o multiculturalismo da diferença, voltando para dentro, em uma visão que atende os próprios interesses, ressaltando a importância de determinada cultura, e sua alegação de superioridade (etnocentrismo); e o multiculturalismo crítico, voltando-se para fora, em uma abordagem organizada para desafiar os preconceitos culturais de classes sociais dominantes, com o intuito de expor a parte vulnerável do discurso hegemônico (base marxista) (KUPER, 2002).

Com base no multiculturalismo, negava-se que os imigrantes devessem assimilar a cultura americana, por exemplo, a existências de uma cultura dominante, corroborando para uma exaltação da diferença, e principalmente o enfraquecimento de valores comuns na sociedade, ratificando uma coesão nacional. A partir disso,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

contam-se com um protagonista de uma luta multicultural, não sendo mais representado pelo cidadão ou trabalhador, mas por um ator cultural, que através da identidade cultural, e suas políticas, conseguem um controle da cultura, ressaltando assim a relevância da identidade nestes processos (KUPER, 2002).

Como a cultura passa a ser um artificio de poder, ou melhor, uma arma política na sociedade, principalmente com o advento da indústria cultural, é de suma importância entendermos a discussão histórico-dialética que envolve a esfera cultural. Para isso, cabe o entendimento do que seja o marxismo. Nesse viés, o filósofo Karl Marx (1818-1883) em "O 18 de Brumário de Luís Bonaparte" afirma, logo no início do texto, que: "Os seres humanos fazem a sua própria história, mas não a fazem de maneira voluntaria, não sob circunstâncias por eles próprios escolhidas, e sim sob circunstancias encontradas, dadas e legadas de maneira direta" (MARX, 2020, p. 20).

Isso significa que temos a capacidade de agir, mas a efetividade dessa ação é moldada pelas condições históricas e materialistas. Ademais, para elucidar melhor esse conceito, Friedrich Engels (1820-1895) em seu livro "Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico" afirma que:

> a concepção materialista da história parte da tese de que a produção, e com ela a troca dos produtos, é a base de toda a ordem social; de que em todas as sociedades que desfilam pela história, a distribuição dos produtos, e juntamente com ela a divisão social dos homens em classes ou camadas, é determinada pelo que a sociedade produz e como produz e pelo modo de trocar os seus produtos. De conformidade com isso, as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na ideia que eles façam da verdade eterna ou da eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca; devem ser procuradas não na filosofia, mas na economia da época de que se trata (ENGELS, 1952, p.12).

Outrossim, o método marxista não busca apenas de analisar o capitalismo, mas também propõe um estudo que engloba a história da luta de classes, que, consequentemente, é um estudo que questiona a cultura, que como expusemos é a expressividade dos ideários humanos numa determinada localidade. Nessa perspectiva, a forma de produção e sua divisão numa sociedade é determinante para os conflitos e resoluções dessa.

Neste sentido, o filósofo italiano Antonio Gramsci nos apresenta em seus trabalhos uma perspectiva real sobre a "hegemonia cultural", que é um conceito formulado por ele para descrever o tipo de dominação ideológica de uma classe social

sobre outra, particularmente da burguesia sobre o proletariado. Ademais, os interesses da alta burguesia são notados em detrimento de toda a sociedade, o que leva a historiografia a concentrar-se apenas em grupos ou indivíduos de elite (POZZOLINE, 1968).

Para Gramsci a superestrutura possuía enorme influência sobre a estrutura; os intelectuais e as ideias que divulgam alteram a maneira como os homens se relacionam com a política e com os meios de produção. E o proletariado, para alcançar a revolução teria que conquistar também a hegemonia das ideias. Desse modo, para Gramsci, as diferentes formas e artifícios de coerção cultural são muito mais sofisticados que a violência.

A hegemonia cultural é, portanto, um conjunto de ideias dominantes de uma determinada conjuntura social, política, cultural e econômica. Ela não é permanente, mas o Estado, e seus líderes, são o resultado desse somatório de forças em disputa. Neste jogo estão presentes a sociedade civil e a sociedade política. As duas se influenciam mutuamente, e o governo é o resultado das ideias dominantes. Assim, o conceito de hegemonia representa talvez a contribuição mais importante de Gramsci à teoria marxista. Hegemonia é o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe social dominante, no decurso de um período, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade. (GRAMSCI, 1978).

2.1 MULTICULTURALISMO NO BRASIL

Raízes do Brasil é um livro do sociólogo brasileiro Sérgio Buarque de Holanda, que não só remonta bem a história do Brasil, mas também se torna quase uma referência psicológica da sociedade brasileira da época dos anos 1920-1930. Nesse sentido, apresenta-se dentre as entrelinhas, a vontade dos intelectuais e da sociedade em entender-se enquanto brasileiros – ver-se, julgar-se, narrar-se, definir quem realmente são. Desse modo, o primeiro passo é compreender o entendimento do que é ser brasileiro.

Nesse âmbito, o termo brasilidade apresenta-se de maneira polissêmica uma vez que está presente em vários contextos da formação histórica brasileira. Nesse sentido, a discussão da brasilidade não se restringe a um ramo determinado das Ciências Sociais. Assim, sua manifestação pode ser encontrada tanto na literatura

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

quanto na política econômica de um certo período. As abordagens em diferentes áreas revelaram os termos do debate sobre a definição dos parâmetros de configuração da sociedade brasileira numa época dada e, em última análise, sobre a brasilidade. Essa configuração variará conforme a ênfase à mudança ou à continuidade conferida pelo intérprete nesse processo de escolha (VARGAS, 2007, p.136).

Nesse viés, Sergio Buarque tenta, diante de seu contexto histórico, entender essa brasilidade e como a sua formação está enraizada. Para isso, o autor, de modo geral, discorre tanto em “Raízes do Brasil”, quanto em “Visão do Paraíso”, a tradição e a transformação brasileira em meio a totalidade e as singularidades. Nesse contexto, a totalidade encontra-se na herança ibérica de uma sociedade que se reflete na idealização do mundo, na distribuição de mitos que frequentemente permeiam o imaginário do colonizador.

No entanto, a assertividade dos recursos da época em relação a origem de tal brasilidade está numa compreensão insatisfeita da realidade brasileira. Os impasses que Buarque de Holanda enfrentava estão presentes no texto: “O lado oposto e os outros lados” (1926) no qual apresenta sua recusa ao aplauso fácil, a defesa de um discurso esclarecido e se preocupa com o imobilismo acomodatício. Em relação a sua própria classe de intelectuais critica os “acadêmicos modernizantes” (por exemplo Gilberto Freyre):

> O que idealizam, em suma, é a criação de uma elite de homens, inteligentes e sábios, embora sem grande contato com a terra e com o povo [...], gente bem intencionada e que esteja de qualquer modo à altura de nos impor uma hierarquia, uma ordem, uma experiência que estrangulem de vez esse nosso maldito estouvamento de povo moço e sem juízo (BUARQUE DE HOLANDA, 1996, pp.225-26).

Desse modo, por influência do pensamento positivista, a hegemonia cultural, que é construtora da esfera psicológica do brasileiro está baseada nas relações de poder e na idealização do povo brasileiro. É contra esse sentido que surge termos como “homem cordial” do próprio Sérgio Buarque e o famigerado “jeitinho brasileiro” de Roberto DaMatta. Tais caracterizações são uma tentativa, muitas vezes falha, de se entender a cultura brasileira com base na construção histórica de um personagem.

Jessé Souza em seu livro “A elite do atraso”, do ano de 2019, que é uma crítica ao livro “Raízes do Brasil”, alerta sobre essa perspectiva idealizadora que a elite

brasileira impõe tacitamente ao povo brasileiro. O vórtice da crítica à Buarque de Holanda está na naturalização da confiança e no entendimento raso sobre a cultura, ou seja, na superficialidade das interpretações referentes aos escritos, o que torna fácil a reprodução dos privilégios da elite. Ademais, Jessé Souza considera de suma importância a análise da escravidão e suas consequências duradouras, excludentes e perversas. Além disso, ressalta a percepção sobre a luta de classes, que por egoísmo criou alianças e preconceitos intrinsecamente enraizados no padrão histórico político do Brasil moderno (SOUZA, 2019, p.11).

Como dito anteriormente, o multiculturalismo está atrelado às relações de poder. “O poder é a questão central de toda sociedade [...]. É ele quem nos irá dizer quem manda e quem obedece, quem fica com os privilégios e quem é abandonado e excluído” (SOUZA, p.12, 2019). A par disso, Jessé Souza chama atenção para a mudança do paradigma “racista” para o “culturalista”, ou seja, o racismo fenotípico presente até a década de 1920, baseado na cor da pele e nos traços fisionômicos, que após obras como as de Gilberto Freyre passou a ser entendido como culturalismo, o qual vencia, falsamente, o paradigma racista. Desta forma, as heranças culturais passam a ser as caracterizadoras da estrutura racista velada nas relações de poder na sociedade.

Nesse contexto, esse tal racismo implícito tornou-se um agravador do problema, uma vez que atua dentro das instituições organizacionais do Estado brasileiro. Precisamente, o aspecto principal de todo racismo está na separação ontológica entre seres humanos de primeira classe e seres humanos de segunda classe. Desse modo, a hierarquização de indivíduos, classes e gênero cumprem o papel de racismo fenotípico uma vez que legitima a superioridade inata de uns e a suposta inferioridade inata de outros.

Mesmo que o Brasil possua uma das maiores diversidades étnicas, é visível a sobreposição cultural das classes mais ricas sobre as classes mais pobres. Nessa conjuntura, a hegemonia cultural passa exercer uma coerção por intermédio das escolas e universidades, e pelos meios de divulgação, como jornais, televisão e cinema, uma crença coletiva do que é o padrão cultural brasileiro. Ademais, pelo poder de repetição e convencimento midiático, as pessoas passam a pensar o mundo de modo a manter os privilégios de uma oligarquia histórica.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Desse modo, Jessé Souza é assertivo na proposta de exaltar a necessidade de que a população brasileira precisa ser mais crítica; uma vez que "sem a consciência crítica da ação dessas ideias sobre nosso comportamento, somos todos vítimas indefesas de uma concepção que nos domina sem que possamos sequer esboçar reação" (SOUZA, 2019, p.22). Faz-se notória essa afirmação em um país no qual a desigualdade social impera tanto no âmbito político, quanto no contexto social, demarcando, assim, aquela categoria do multiculturalismo da diferença (etnocêntrico), proposto por Adam Kuper.

Contudo, é na desconstrução e homogeneização cultural que se conecta o problema principal. Stuart Hall, sociólogo britânico-jamaicano, no livro "A identidade cultural na pós-modernidade" alerta quanto a esse ponto. O autor discorre sobre o processo de perda de uma identidade fixa a qual garante a coesão e a união entre os povos. Desse modo, esse processo produz o sujeito pós-moderno, ou melhor, "a identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (HALL, 2006, pp.12-13). A flexibilização da identidade enfraquece a confiança até mesmo na ciência, o que ocorre, por exemplo, atualmente no Brasil, com as questões em torno de tratamentos precoces contra o vírus Covid-19 e juntamente com tantas outras ideias conspiratórias que têm adentrado o imaginário dos brasileiros.

Nessa conjuntura, como é de centralidade em qualquer estudo das ciências humanas e sociais, a competência e o entendimento da realidade, o multiculturalismo torna-se de notória relevância para a precisão deste estudo. Assim, Hall analisa essa ideia da perda das identidades culturais:

> As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do "pós-moderno global". As identidades nacionais e outras identidades "locais" ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização. As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades - híbridas - estão tomando seu lugar (HALL, 2006, p.69).

O ponto a ser ressaltado é que esse "pós-moderno global" é o grande desagregador dos movimentos de mudança para a manutenção dos direitos. Todos os passos dados em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) pouco se efetivou em países nos quais a desigualdade social ainda impera. Desse

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

modo, o reforço da identidade e do reconhecimento das minorias culturais são de suma relevância para o exercício da liberdade e da incorporação e reconhecimento de cada cidadão brasileiro.

A identidade, nesse aspecto, está profundamente envolvida no processo de representação. Todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos. E é num curto e atropelado tempo no qual vivemos em que se imprimem os conceitos de pós-verdade, ou melhor, da constante mudança e confusão dos conceitos dada pela ignorância e pela excessiva liberdade do local público de fala e nas redes sociais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado é possível inferir que alguns problemas éticos presentes na complexa sociedade brasileira têm possivelmente parte de sua origem relacionada com a perda da consciência histórica cultural provocada no processo de homogeneização. O não entender e o não se identificar dá margem para a ação coerciva da aculturação e, ademais, para a coisificação do homem. A exemplo disso, a sociedade brasileira por mais rica que seja é uma das que mais concentram as riquezas materiais, terras, capital, cultura.

Entretanto, é na tomada de consciência da própria identidade que o multiculturalismo se agarra para o combate a práticas ostensivas da aristocracia. A liberdade se encontra, assim, na reeducação cultural nas escolas, na aprovação de leis que assegurem o direito de expressão das culturas de “guetos”, das minorias e da livre exposição de ideias, desde que respeitem a ética e os Direitos Humanos.

O multiculturalismo abre horizontes inexplorados, combatendo a homogeneização cultural considerando a construção ontológica do papel do ser humano. E o Brasil, torna-se referência na atualidade no sentido de buscar entender a antropologia. Em 2022, completará 100 anos da incrível “Semana de Arte Moderna” que buscou remontar, justamente, a realidade do pluriculturalismo que há no Brasil e na grande capacidade plástica dos brasileiros em aceitar e adaptar as várias culturas do globo, constituindo-se um “celeiro” da arte mundial.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ADORNO, T; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos filosóficos – Amsterdam: Querido, 1947.

ENGELS, F. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**. Cedido pelo Grupo Acropolis. Publica-se segundo a edição soviética de 1952, versão alemã em 1891. Disponível em: <https://www.portalabel.org.br/images/pdfs/socialismo-utopico-cientifico.pdf > Acesso em: 15/06/2021.

ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos estudos culturais** – Uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Editora Civilização Brasileira S.A. 1991-1993, Rio de Janeiro - RJ. Impresso no Brasil em 1978.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **O espírito e a letra**. Estudos de crítica literária I, 1920-1947. Organização, introdução e notas Antonio Arnoni Prado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 224-228.

KUPER, A. **Cultura**: a visão dos antropólogos. Tradução Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. Bauru, SP: Edusc, 2002.

MARX, K.; Zwick, R. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução e notas de Renato Zwick. – Porto Alegre [RS]: L&PM, 2020.

POZZOLINE, A. **Antonio Gramsci**: an introduction to his thought. Pluto Press, London, 1968.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: Da escravidão a Bolsonaro - 1. ed. - Rio de Janeiro: Estação Brasil, GMT Editores Ltda, 2019.

TYLOR, E. B. **Primitive Culture**: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom, Vol. 2, London: John Murray, 1871.

VARGAS, E. V. **O legado do discurso**: brasilidade e hispanidade no pensamento social brasileiro e latino-americano / Everton Vieira Vargas. – Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2007.

26.5.18 O OLHAR DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA SOBRE O "NOVO ENSINO MÉDIO"

Alessandra Krauss Wieczorkievicz[3472]

João Pedro Crevonis Galego[3473]

Samuel Candido Henrique[3474]

RESUMO

A disciplina de Sociologia é marcada por uma trajetória turbulenta na história do currículo do Ensino Médio brasileiro, por conta de suas idas e vindas. Nesse aspecto, com o Novo Ensino Médio proposto em 2017, a preocupação está em manter a disciplina nas salas de aula. Diante disso, investigamos a concepção dos professores de Sociologia da Coordenadoria Regional de Educação de Canoinhas/SC, a respeito de quais são as implicâncias do novo Ensino Médio na disciplina de Sociologia. A pesquisa tem como aporte metodológico uma pesquisa bibliográfica e também de campo, sustentada com o auxílio de questionários abertos, para identificar as concepções desses professores. Os resultados apontam que os professores não concordam com a nova proposta do Novo Ensino Médio e entendem que ela implicará negativamente no ensino da disciplina, podendo a Sociologia ser eliminada nos municípios por conta da autonomia que o Estado tem em implantar as disciplinas ou pela escolha dos itinerários formativos. Os participantes da pesquisa apontam a impossibilidade da implantação pelos seguintes fatores: falta de recursos financeiros, incapacidade de escolha dos estudantes, falta de autonomia da disciplina, ausência da formação plena humanista, além do fato de considerarem o Novo Ensino Médio um retrocesso na educação brasileira e a negação da formação do pensamento crítico.

Palavras-chave: Currículo. Estudantes. Novo Ensino Médio. Professores de Sociologia.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo origina-se a partir do questionamento direcionado ao Novo Ensino Médio e suas implicações na disciplina de Sociologia. A conjuntura da reforma modifica a formação, tornando-a com caráter tecnicista. Logo, isso aflora uma sinalização e uma preocupação com a permanência da Sociologia no currículo escolar, preocupação que é ancorada em marcos históricos, tendo idas e vindas da disciplina no currículo do Ensino Médio brasileiro, uma vez que ao se defender a formação técnica a Sociologia não permanece.

[3472] Doutoranda em Educação pela PUCPR. Docente de Sociologia da Rede Estadual de Santa Catarina. Membro do grupo de pesquisa POFORS/PUCPR. Bolsista CAPES.
E-mail: aleskrauss@gmail.com
[3473] Graduando em Licenciatura em Química pela PUCPR. Membro do grupo de pesquisa POFORS/PUCPR. E-mail: joao-pedrogalego@hotmail.com
[3474] Doutorando em Educação pela PUCPR. Membro do Grupo de Pesquisa POFORS/PUCPR. E-mail: samuelhenriquec@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para compreender essa preocupação por parte dos professores e como o Novo Ensino Médio pode implicar nas aulas de Sociologia, busca-se analisar um recorte do público de professores brasileiros de Sociologia, sendo então a amostra realizada com a 26.ª Coordenadoria Regional de Educação de Canoinhas, em Santa Catarina.

Nesse sentido, a importância desse estudo justifica-se pela oportunidade de compreender e dar voz ao posicionamento dos professores de Sociologia sobre as implicâncias do Novo Ensino Médio, compreensão essa que é um fator de conhecimento crítico sobre a realidade educacional dessa disciplina no Brasil, que visa contribuir em futuras análises, nas reformulações do Ensino Médio e no fortalecimento das pesquisas na área da Educação.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 NOVO ENSINO MÉDIO E SUA IMPLICÂNCIA NA SOCIOLOGIA

O processo de inserção ou exclusão da Sociologia no Ensino Médio brasileiro esteve atrelado ao contexto político existente em cada período histórico. Diante disso, a Sociologia vive imersa constantemente em incertezas quanto à sua permanência nos currículos escolares de Ensino Médio.

Nesse sentido, referente ao contexto atual, Ferreira e Santana (2018, p. 41) relatam que “A conjuntura política brasileira está marcada pelo avanço de uma agenda conservadora que tem provocado reflexos em diversos âmbitos da sociedade, atingindo inclusive a educação”.

Diante disso, é nesse viés que se apresenta o Novo Ensino Médio, identificando que a Reforma

> [...] imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. [...] a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Nesse sentido, esse Novo Ensino Médio está atrelado à divisão da sociedade, à formação técnica e à formação da elite, ou seja, o dualismo, algo que tinha sido acabado com muita luta e que hoje se percebe forte na proposta do Ensino Médio. Sobre essa questão e

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] no contexto pós-golpe que as políticas públicas educacionais abandonaram suas contradições explícitas e se apresentam pautadas, de forma cristalina, no tecnicismo e gerencialismo de caráter meritocrático e excludente, tendo os discursos de liberdade de escolha e de igualdade de oportunidades ocupado a propaganda das apressadas reformas, que no caso do Ensino Médio se iniciou através de Medida Provisória (Brasil, 2016), tendo esta sido aprovada e incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com um visível e explicito retorno ao dualismo (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 81).

Nessa direção, em relação às disciplinas, a Sociologia enfrenta esse dualismo em termos de sua permanência no currículo escolar, haja vista "que a Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) retirou a partir de 2017 a obrigatoriedade da sociologia do currículo escolar, apesar de indicar que esta disciplina deveria compor a Base Nacional Curricular Comum" (OLIVEIRA; CIGALES, 2019, p. 44).

Nesse direcionamento, essa nova reforma educacional retira

> [...] a obrigatoriedade de Sociologia, Artes, Filosofia e Educação Física do Ensino Médio e colocando itinerários formativos com ênfase em áreas de conhecimento, a saber: Linguagens; Matemática; Ciências da natureza; Ciências humanas; e a formação técnica e profissional. [...] o Ensino da Sociologia passa a compor o itinerário das ciências humanas e segue as orientações da Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio, que inclui os estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, entretanto, deixam lacunas no seu entendimento e interpretações (MORAIS, 2017, p. 5-6).

Nesse aspecto, apresenta-se o Novo Ensino Médio, com a perspectiva de modificar os caminhos da Educação, o que faz com que algumas disciplinas não sejam mais obrigatórias, condição da Sociologia, com um direcionamento para uma formação técnica. Ferreira e Santana (2018, p. 45-46) ressaltam que:

> [...] estados, municípios e a rede privada deverão reelaborar os seus currículos. Futuramente, provavelmente depois de 2020, também o ENEM precisará ser remodelado. O texto da Base segue a reconfiguração do ensino médio apregoada pela reforma, separando o ensino por áreas (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática), além de indicar apenas português e matemática como disciplinas obrigatórias nos três anos. [...] Em relação ao aumento de carga horária do ensino médio, apenas 1.800 horas serão destinadas aos conteúdos das disciplinas obrigatórias, encaixadas dentro das áreas definidas pela BNCC. As demais 1.200 horas serão destinadas ao caminho escolhido pelo estudante dentre os itinerários disponíveis, sendo cinco eixos formativos: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.

De acordo com Kuenzer (2017, p. 334), "Sob a justificativa da flexibilização das trajetórias curriculares para atender aos projetos de vida dos jovens, a organização curricular passa a admitir diferentes percursos", ou seja, os estudantes podem

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

escolher quais serão os itinerantes de seu interesse para continuar seus estudos. No que diz respeito aos itinerários formativos, Saviani comenta:

> [...] em lugar da apregoada flexibilidade promove-se uma predeterminação camuflada dos itinerários, o que significa que, na prática, a grande maioria dos alunos será encaminhada para o quinto itinerário, "formação técnica e profissional" (SAVIANI, 2020, p. 11).

Diante do exposto, os professores de Sociologia da Coordenadoria Regional de Educação de Canoinhas foram questionados sobre quais seriam as implicâncias que o Novo Ensino Médio poderia trazer para o ensino da Sociologia.

Antes do questionamento para esse público, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo foi apresentar conceitos sobre a Reforma do Ensino Médio, passando-se, então, para a pesquisa de campo, caracterizada como qualitativa. Tal pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Coordenadoria Regional, a qual foi aprovada. Nessa etapa da pesquisa, foi realizada uma visita a todas as escolas da Coordenadoria, a fim de se realizar as entrevistas com os professores de Sociologia, mediante a utilização de questionários abertos (Quadro 1).

Dando seguimento a essa parte do trabalho, os questionários foram encaminhados a 18 professores, porém apenas 16 participaram da pesquisa e responderam à seguinte questão: Quais são as implicâncias do novo Ensino Médio na disciplina de Sociologia? As respostas foram classificadas em três categorias: Implicância negativa, Estudantes sem condição de escolha e o Novo Ensino Médio fora da realidade educacional.

Quadro 1 – Relação de Municípios e Escolas pesquisadas

Município	Escola
Porto União	E.E.B. Cid Gonzaga, E.E.B. Nilo Peçanha, E.E.B. Clementino Britto, E.E.B. Antônio Gonzaga, E.E.B. Bauduíno Cardoso e E.E.B. Germano Wagenfurh
Irineópolis	E.E.B. Horácio Nunes
Bela Vista do Toldo	E.E.B. Estanislau Schumann
Major Vieira	E.E.B Luiz Davet
Canoinhas	E.E.B. Almirante Barroso, E.E.B. Irmã Maria Felicitas, E.E.B. Julia Baleoli Zaniolo, E.E.B. Prof. Manoel da Silva Quadros, E.E.B. Rodolfo Zipperer, E.E.B. Santa Cruz e Cedup Vidal Ramos
Três Barras	E.E.B. Colombo Machado Salles, E.E.B. Frei Menandro Kamps e E.E.B. General Osório

Fonte: os autores (2019).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Para citar a fala ou a escrita de qualquer participante dessa análise e garantir o anonimato deles, foram utilizados uma letra e um número, ficando assim codificados: P1 (professor 1), P2 (professor 2), e assim sucessivamente.

2.2 IMPLICÂNCIA NEGATIVA

De acordo com alguns professores da Coordenadoria, o Novo Ensino Médio tem implicância negativa no ensino da Sociologia, pois torna a disciplina não obrigatória, deixando a cargo do Estado a escolha de incluí-la nas escolas e de o estudante escolher estudá-la ou não. Isso é evidenciado pelos trechos das falas dos professores P2, P5, P6.

> É uma discussão ampla, poucas linhas não são o suficiente. Mas, é importante analisar esta questão, pois os alunos já não acreditam na disciplina sendo "obrigatória" quiçá sendo optativa. Preocupante essa "não valorização" das ciências humanas no geral. Uma sociedade apenas como "mais um tijolo no murro" sem autonomia, emancipação, um produto. (P2).
>
> Vejo como ruim. Visto que muitas vezes as disciplinas de Filosofia e Sociologia na linguagem de muitos deve ficar em segundo plano, por não ser importante como matemática e LP. (P5).
>
> Como nem todos "gostam" desta disciplina ou até mesmo do professor, pode ser que alguns não escolham cursar esta disciplina. Levando em conta que a sociologia estuda a sociedade e tudo que nela ocorre, acredito que deve permanecer como obrigatória nos 3 anos do médio. (P6).

Percebe-se um olhar negativo e preocupante desses professores em relação a esse Novo Ensino Médio, uma vez que se perde a autonomia da disciplina e sua possibilidade de inserção em todas as turmas e em todos os municípios. Nesse sentido,

> [...] o fato de que a oferta de todos os itinerários por uma mesma escola não é obrigatória, a depender das condições do sistema de ensino (em muitos municípios há poucas escolas, quando não uma ou duas, que funcionam com dificuldade); a tendencia será reduzir a oferta. (KUENZER, 2017, p. 336).

A partir do momento em que existe o fator da escolha, fica a critério de cada interessado, seja o estudante, a escola, ou mesmo os governantes escolherem a disciplina para ser lecionada em sala de aula. Diante disso, observa-se que a possibilidade de flexibilizar a

> [...] oferta a ser definida pelas escolas e sistemas educativos e não de construção de itinerários de formação dos estudantes, a partir dos seus interesses e aspirações em suas escolas e municípios. [...] O ponto central a ser ressaltado é que, conforme a nova Lei, não há obrigatoriedade de oferta de todos os eixos formativos pelas escolas, ficando a cargo de cada

> instituição definir quais efetivamente serão oferecidos aos estudantes. (FERREIRA; SANTANA, 2018, p. 46-47).

Além do ensino da Sociologia estar em situação de desaparecimento pelas questões de escolha, outro ponto preocupante é a formação ampla dos estudantes, o que resulta em ausência da formação plena e humanista, já que serão oportunizados pelas instituições itinerários relevantes e possíveis para a implantação de acordo com os professores disponíveis e, assim, nem todas as disciplinas serão ofertadas aos discentes.

2.3 ESTUDANTES SEM CONDIÇÃO DE ESCOLHA

Outra característica mencionada por alguns professores (P15 e P16) foi a questão de que muitos estudantes não teriam condições de escolher o que querem estudar.

> Acredito que o jovem não tem maturidade para tal escolha, pois a maioria não sabe seu futuro profissional. Não é interessante na perspectiva do governo cidadãos críticos e ativos socialmente. (P15).

> Acho que a sociologia, direta ela deve ser a mesma coisa que biologia no currículo escolar, então a pessoa que, sei lá, tem pensamento fascistas não vai escolher, sabe. Então acho, que seja importante rever isso, permitir que o aluno, escolha o que vai escolher o que ele vai aprender, porque ele vai ficar fechado na caixinha dele, sabe, fica na caixinha dele, e igual as pessoas que estão querendo falar que esses tempos atrás, que a educação em casa. Não! Mas é justamente para sair da caixinha da casa, tem educação pública obrigatória, sabe. Então, eu acho importante, e que nenhuma disciplina deveria sair, pelo contrário, devia de agregar mais, ter mais disciplinas, e horário mais, hora aula, já está ruim assim, imagina se sair. (P16).

Vê-se sob a perspectiva desses professores que seus estudantes ainda não estão em plenas condições de escolher o que estudar, fator que pode ser decorrente da imaturidade e da falta de conhecimento e responsabilidade com a formação cidadã. Nessa direção, Saviani, aponta sobre a liberdade de escolha dos estudantes.

> Argumentando com o princípio da flexibilidade, que permitiria aos alunos a livre opção pelo itinerário que correspondesse aos respectivos projetos de vida, comete-se uma falácia, pois como esperar que adolescentes na faixa de 15 anos já estejam em condições de definir seu projeto de vida e exercer sua liberdade de escolha elegendo um itinerário consentâneo com seu projeto de vida? Ora, nós sabemos que mesmo os jovens já na faixa dos 18 a 20 anos têm dificuldades de escolher a carreira a seguir e, por isso, é frequente que iniciem um curso superior a, ao final do primeiro ano, abandonem o curso para prestar novo vestibular para outro curso (SAVIANI, 2020, p. 11).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Consequentemente, na visão dos respondentes do questionário, essa possibilidade de escolha que o novo Ensino Médio irá oportunizar ao estudante é preocupante para o ensino da Sociologia, seja pela questão do não hábito da leitura deles, pelo fato de não terem a devida preocupação com o entendimento das relações sociais ou pela busca na formação técnica para sua inserção no mercado de trabalho, ou seja, o estudante não terá acesso à disciplina por um pré-conceito, por desinteresse ou por outro fator que igualmente prejudicará a formação da sua "bagagem cultural" e da sua experiência.

2.3 NOVO ENSINO MÉDIO, FORA DA REALIDADE EDUCACIONAL

Outra característica mencionada por alguns professores foi que a proposta do Novo Ensino Médio está fora da possibilidade de inserção, não condizendo com a realidade atual da Educação no país.

> Primeiro eu duvido que o aluno vai poder escolher porque eu duvido que na organização atual da educação brasileira, se consigo fazer isso e se quiserem a destruição por que escolher o quê? Eu sempre perguntei, por exemplo o Cid vai trabalhar as áreas de matemática por exemplo de todas as outras áreas vai para onde? Os alunos daqui vão para onde que eles vão conseguir construir todas as escolas cada escola trabalha em uma área separada daí então o aluno vai sair daqui de Porto União vai aonde é um lá no bairro vai então eu ainda não consegui entender como que eu vou fazer isso e duvido que vão fazer isso né porque eu acho que não vai dar certas áreas de humanas aí na escola literária semana vai ter sociologia e filosofia histórias essas questões né. Por que o processo é um processo de 20 anos, por vários governos, então a educação é pensada no Brasil que eu digo assim é uma brincadeira para os cara tomar uma cervejinha no bar e pensam educação e vamos fazer então a BNCC, por exemplo a nova BNCC, tem muitas restrições com relação a ela com relação às disciplinas não só de sociologia, Filosofia mas com toda essas disciplinas, ela parece que é uma coisa pesada para um país que tem as melhores escolas do mundo não é verdade isso não é verdade tem que pensar a educação como um todo. (P1).
>
> A própria BNCC não sabe onde quer chegar. As mudanças constantes demostram que o projeto de reforma do ensino médio não é algo pensado, analisado, maduro e responsável. (P12).

Os professores de Sociologia da Coordenadoria criticam a respeito da organização do Novo Ensino Médio. De acordo com eles, é algo que não foi pensado a partir da situação atual do Brasil, deixando muitas ações que estão escritas no documento sem possibilidades de execução.

Nesse contexto, Ferreira e Santana (2018, p. 44-46-47) apresentam os principais empecilhos à implantação. Vejamos:

Se a ideia da reforma de ampliar o ensino médio das atuais 2.400 horas para 3 mil horas parece interessante num primeiro momento, a grande incógnita reside na

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

inviabilidade de sua aplicação na rede pública sem que haja financiamento estatal de peso, a considerar a redução de investimentos imposta pelo atual governo[...]apelidada de "PEC do Teto dos Gastos", que virou lei e acabou com a vinculação obrigatória de recursos para diversas áreas sociais, inviabilizando o aumento de financiamento da educação pública por vinte anos.[...] Observando os problemas de infraestrutura da maioria das escolas públicas, somos levados a imaginar que muitos serão os obstáculos para que as escolas ofereçam todos os itinerários formativos.[...] Há um risco real de que os sistemas educativos não ofereçam itinerários nas áreas em que há pouca disponibilidade de professores. Se isso efetivamente acontecer, jovens da rede pública encontrar-se-ão diante da falsa possibilidade de escolha, ao invés de uma ampliação caracterizando uma lógica dual segundo a qual uma oferta de ensino sem igualdade de condições poderá acentuar ainda mais as disparidades educacionais do país. [...] Devido à ausência de professores de todos os itinerários formativos na rede pública, esse sistema poderá ser levado a priorizar a "formação técnica e profissional".

Tanto na percepção dos professores como também de Ferreira e Santana (2018), fica explícita a impossibilidade da implantação proposta do Novo Ensino Médio pela falta de recursos financeiros quando se fala em tempo integral e especial pelas atuais situações das escolas brasileiras, uma vez que não existe suporte físico e pedagógico nelas, sendo perceptível a olhos nus que faltam materiais, espaços e profissionais formados em todas as áreas para atuarem em sala de aula.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo realizado, pode-se concluir que os professores de Sociologia da Coordenadoria não concordam com a proposta do Novo Ensino Médio, o que leva a inferir que isso reflete a concepção da totalidade de professores da disciplina em âmbito nacional, uma vez que eles entendem que essa mudança irá implicar negativamente no ensino da Sociologia, podendo ela ser eliminada nos municípios por conta da autonomia que o Estado tem de implantar as disciplinas, algo que pode ser feito com base nas disciplinas com maior número de professores efetivos, que não é o caso da Sociologia, bem como pela escolha dos itinerários formativos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Outro aspecto mencionado é a ausência de condição de os estudantes escolherem o que estudar, pois, de acordo com os professores, os alunos não possuem condições de escolher por questões de imaturidade e falta de responsabilidade social.

Segundo os participantes da pesquisa, a atual situação da educação brasileira não oferece condições para um trabalho adequado, quanto mais para um ensino em período integral, cujos investimentos precisariam ser maiores, o que leva a afirmar que tal proposta não condiz com a realidade da educação atualmente.

Assim, além da falta de recursos financeiros, existem outros fatores, entre eles a incapacidade de escolha dos estudantes, a falta de autonomia da disciplina, bem como a ausência da formação plena humanista.

Diante de todos os apontamentos realizados pelos entrevistados, é visível a não aceitação do Novo Ensino Médio, cuja implementação dar-se-á de forma negativa, o que pode gerar um retrocesso no ensino da Sociologia na Educação Básica, além da negação da formação do pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

CURY, C. R. J.; REIS; M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular**: Dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

FERREIRA, W.; SANTANA, D. C. A reforma do ensino médio e o ensino de Sociologia. **Perspectiva Sociológica,** v. 1, p. 41, 2018.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017.

MORAES, M. E. Ensino de sociologia e interdisciplinaridade: breves considerações. **Revista Eletrônica UEL**, ed. 7, v. 1, jan./dez. 2017.

MOTTA, V.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017.

OLIVEIRA, A.; CIGALES, M. P. O ensino de Sociologia no Brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017. **Revista Temas em Educação**, [S.l.], v. 28, n. 2, p. 42-58, 2019. SAVIANI, D. Políticas em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

26.5.19 O PERFIL DO COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrícia Cappuccio de Resende[3475]

RESUMO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de doutorado sobre os destinos de estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais após a conclusão dos cursos. O objeto de pesquisa tratado nessa comunicação é o perfil da escola na comparação com outras escolas federais no que se refere aos cursos técnicos integrados. Dessa forma, buscou-se descrever e analisar a instituição a partir dos dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, e a partir dos resultados do ENEM. A metodologia empregada é a quantitativa, com descrições de variáveis sociais e indicadores educacionais. As análises são feitas a luz das pesquisas sociológicas que deixam cada vez mais claro a existência de diferenças entre as escolas que são observáveis não apenas entre redes (privada e pública), mas no interior de cada grupo delas. Em relação às demais escolas técnicas federais, as análises mostram que o Coltec é uma escola um pouco mais branca e significativamente mais masculina. O perfil socioeconômico é intermediário. Quanto aos indicadores educacionais, o Coltec tem uma taxa de evasão baixa, um bom índice de eficiência educacional, grande concorrência para o ingresso, alto índice de qualificação docente e resultados destacados no ENEM.

Palavras-chave: Colégio Técnico da UFMG. Escolas federais. Escolas técnicas. Perfil escolar. Plataforma Nilo Peçanha.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de doutorado sobre os destinos de estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Colégio Técnico (Coltec) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) após a conclusão dos cursos. O objeto de pesquisa tratado nessa comunicação é o perfil da escola na comparação com outras escolas federais no que se refere aos cursos técnicos integrados. Apresentamos uma descrição do Colégio Técnico da UFMG, a história de sua criação, os cursos ofertados, sua estrutura física e de recursos humanos. Comparamos o Coltec com outras escolas técnicas federais, a partir dos dados acessados na Plataforma Nilo Peçanha desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no que se refere a raça, sexo e indicadores educacionais.

A análise detalhada e comparativa do estabelecimento de ensino estudado é

[3475] Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Email: patriciacappuccio@gmail.com.

importante visto que as pesquisas sociológicas deixam cada vez mais claro que as escolas não são todas iguais. A estratificação do sistema educacional brasileiro é evidenciada pela existência de tipos de escola com qualidades distintas, que apesar de seguirem um currículo unificado, contribuem para a permanência das desigualdades de oportunidades (RIBEIRO, 2011). Essa última forma de estratificação vem se manifestando cada vez mais no caso brasileiro (ALVES e SOARES, 2009).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O Coltec: breve história e a escola hoje

O Coltec é uma escola técnica federal vinculada à UFMG. Está situada em Belo Horizonte, metrópole com uma taxa de escolarização de 97,6% para pessoas de 6 a 14 anos conforme dados do Censo de 2010 (IBGE, 2021). A UFMG é uma das mais importantes universidades brasileiras, com destacada produção científica nas mais diversas áreas do conhecimento.

O Coltec foi criado no final da década de 1960. O contexto político no Brasil era do governo militar, no qual havia interesse na formação de profissionais especializados para a indústria e o fortalecimento do aparato técnico-científico do país. A ideia era formar recursos humanos para atuar nos laboratórios de pesquisa da universidade, além das indústrias e serviços de saúde, impulsionando o desenvolvimento científico (MELILLO, 2018, p.108). As primeiras turmas foram iniciadas em 1969. Em 1972, o Coltec se uniu ao Colégio de Aplicação já existente na UFMG e juntos passaram a compor o Centro Pedagógico integrado à Faculdade de Educação.

Em 2007, uma Unidade Especial foi criada, denominada Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Essa unidade foi composta pelo Centro Pedagógico, responsável pelo Ensino Fundamental; pelo Teatro Universitário, responsável pelo ensino técnico de formação de atores, e pelo Coltec, responsável pelo ensino técnico de nível médio (COLTEC, 2017). Essa estrutura se mantem até os dias atuais. A escola integra à Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica que é vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O Coltec oferta os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de Análises Clínicas, Automação, Desenvolvimento de Sistemas, Eletrônica e Química; e os cursos técnicos subsequentes de Biotecnologia e Desenvolvimento de Sistemas. Destaca-se a existência de um corpo docente qualificado com a grande maioria de professores doutores. A infraestrutura administrativa da escola conta com assistente social, enfermeiras, psicólogos, pedagogas e técnicas em assuntos educacionais. A infraestrutura física da escola é de qualidade, especialmente no que se refere aos laboratórios, além de os estudantes terem a possibilidade de uso de todos os equipamentos da universidade. Em 2019, havia na escola 530 estudantes matriculados nas primeira, segunda e terceira séries dos cursos integrados e a escola contava com 60 professores efetivos.

Os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio são realizados em horário integral e a carga horária é composta parte por disciplinas da formação geral e parte por disciplinas de formação técnica, todas complementares entre si. Não é possível legalmente ao estudante optar por realizar apenas o ensino médio ou apenas as disciplinas profissionalizantes. O diploma é único e é concedido após a integralização das disciplinas e do estágio curricular obrigatório.

Os estudantes dos cursos integrados são selecionados por processo seletivo, no qual são reservadas vagas para as modalidades previstas na Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas). O processo seletivo é bastante concorrido e existe na cidade de Belo Horizonte muitos cursinhos preparatórios para o exame.

Variáveis demográficas dos estudantes do Coltec e indicadores educacionais

Apresentamos nos parágrafos seguintes o perfil dos estudantes dos cursos técnicos integrados do Coltec no que se refere à raça e sexo, comparando com o perfil dos estudantes do Cefet-MG-BH e os da Rede Federal de Educação Profissional em Minas Gerais e no Brasil. A opção por comparar com o Cefet-MG-BH é devido ao fato de esta escola ser a única escola técnica federal situada na cidade além do Coltec. A comparação com Minas Gerais e com o Brasil tem o objetivo de situar a escola no panorama regional e nacional. Os dados foram acessados na Plataforma Nilo Peçanha, desenvolvida pelo INEP e disponível no site http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

É importante mencionar que os dados aqui apresentados são os de estudantes dos cursos técnicos integrados matriculados no ano de 2019 em todas as séries dos cursos (1ª, 2ª e 3ª). A opção por realizar esse filtro foi feita para evitar comparar públicos diferentes dentro da mesma rede, visto que na rede federal há uma variedade de cursos muito grande, desde cursos profissionalizantes de formação inicial, até cursos de doutorado. Para as instituições, foram feitos os seguintes filtros: Coltec, Cefet-MG/BH, Escolas técnicas federais de Minas Gerais e do Brasil.

Conforme pode ser visto na tabela 1, quanto à raça, excluindo-se os não declarados, 46,64% dos estudantes se declararam brancos, 46,64% se declararam pardos, 6,01% se declararam pretos e 0,71% se declararam amarelos. Comparando com o Cefet-MG/BH e com as escolas técnicas de Minas Gerais, o Coltec tem proporcionalmente um pouco mais de brancos, menos pretos e menos amarelos. Na rede federal como um todo, o perfil de estudantes dos cursos técnicos integrados é de cor/raça mais parda e preta do que o Coltec. É importante lembrar que essa configuração racial traz impactos da política de cotas. Se não fossem elas, o perfil da escola provavelmente seria ainda mais de brancos, dada a desigualdade existente entre as trajetórias escolares de brancos e negros.

A tabela 1 também mostra que quanto ao sexo, 39,14% dos estudantes dos cursos técnicos integrados do Coltec são meninas e 60,86% meninos. Essa configuração bastante masculina foi também encontrada no Cefet-MG/BH, com percentuais bastante parecidos. A proporção de meninos e meninas é bem menos discrepante quando analisadas as escolas técnicas federais de Minas Gerais e do Brasil como um todo, nas quais há apenas uma pequena vantagem no percentual de meninos. Esses resultados podem ter relação com os cursos ofertados no Coltec e no Cefet-MG/BH, a maior parte deles ligados ao controle e processos industriais e à informática, que são tradicionalmente cursos masculinizados.

Tabela 1- Declaração racial e de sexo dos estudantes dos cursos técnicos integrados em 2019

Declaração racial	Coltec	Cefet-MG/BH	Minas Gerais	Brasil
Branca	46,64%	40,30%	42,07%	36,79%
Parda	46,64%	46,57%	45,37%	52,05%
Preta	6,01%	7,24%	9,18%	9,08%
Amarela	0,71%	5,89%	3,17%	1,40%
Indígena	0%	0,00%	0,21%	0,69%
Total	100%	100%	100%	100%

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sexo				
Feminino	39,14%	38,16%	47,14%	48,04%
Masculino	60,86%	61,84%	52,86%	51,96%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Construído pela autora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (http://plataformanilopecanha.mec.gov.br)

Os dados de renda disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha para o Coltec não estão confiáveis, visto que parece ter havido um problema na forma da coleta da instituição, sugerindo uma confusão de interpretação entre renda per capita e renda total familiar. Assim, buscamos o indicador de nível socioeconômico construído pelo INEP para as diferentes escolas de educação básica. Nesse indicador, o Coltec está situado no nível cinco, em oito níveis possíveis tratando-se de um nível intermediário, um pouco mais próximo do nível superior. Esse indicador foi construído a partir de dados dos questionários respondidos pelos estudantes no SAEB de 2015 e o ENEM de 2015. O nível V corresponde a seguinte descrição:

> Nível V (56;65]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em suas casas dois ou mais banheiros e três quartos para dormir, quatro ou mais telefones celulares, dois ou três televisores; bens complementares, como máquina de lavar roupas, um ou dois computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 2,5 a 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio ou a faculdade (INEP, 2019).

Essa posição intermediária alcançada pela escola no indicador socioeconômico é esperada, visto que as escolas federais têm um público com menores desvantagens sociais, comparando com as municipais e estaduais, conforme mostrou Alves et al (2014, p.675). Nesta pesquisa, os pesquisadores relacionaram o nível socioeconômico das escolas em relação à dependência administrativa e observaram que escolas municipais e estaduais têm NSE semelhantes e em níveis mais baixos do que escolas federais e privadas.

Os indicadores educacionais disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha são apresentados na tabela 2. Comparamos a relação candidato por vaga, a taxa de evasão por ano, o índice de eficiência acadêmica e o índice de titulação docente. Como se vê na tabela 2, a relação candidatos por vaga nos cursos técnicos integrados do Coltec é bastante alta, 23,11 candidatos inscritos para cada vaga ofertada. Esse valor é pouco mais do dobro do Cefet-MG/BH e mais de quatro vezes a relação

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

apresentada pelas escolas técnicas federais de Minas Gerais e do Brasil. É preciso pontuar que o Coltec oferece bem menos vagas do que o Cefet-MG/BH (181 vagas X 300 vagas).

A taxa de evasão mede o percentual de matrículas que perderam o vínculo com a instituição no ano de referência sem a conclusão do curso em relação ao total de matrículas, ou seja, soma de todos os alunos que estiveram com matrícula ativa em pelo menos um dia no ano de referência. O Coltec apresenta uma taxa de evasão de 6,8%. Esse índice está um pouco abaixo do nacional e praticamente o mesmo de Minas Gerais. O Cefet-MG/BH, nesse indicador, apresenta um resultado melhor, com 3,3% de taxa de evasão. Esse dado nos mostra que a evasão não é um problema grave na escola. Apesar de bem maior do que o índice apresentado pelo Cefet, o valor está abaixo dos 10% que são colocados como meta pelo MEC. Muito provavelmente a grande seletividade dos cursos integrados do Coltec ajuda a fazer com que os estudantes não desistam facilmente de seus percursos e estejam preparados para corresponder à exigência acadêmica da instituição.

O índice de eficiência acadêmica mede o percentual de alunos que concluíram o curso com êxito dentro do período previsto (+ 1 ano), acrescido de um percentual (projeção) dos alunos retidos no ano de referência que poderão concluir o curso. São considerados apenas os alunos matriculados em ciclos de matrícula com término previsto para o ano anterior ao ano de referência. Na fórmula de cálculo desse índice, entram o percentual de concluintes, o percentual de evadidos e o percentual de retidos. O índice de eficiência acadêmica do Coltec foi calculado em 77,4%, percentual consideravelmente acima do nacional e um pouco acima do estado de Minas Gerais. Esse índice do Cefet-MG/BH foi ainda maior, 80,1%. O nível de preparo dos estudantes ingressantes ajuda a explicar esse fato.

O índice de titulação docente mede a titulação média dos professores efetivos. O índice do Coltec é 4,7, em uma escala de 0 a 5. Esse valor está acima do nacional, do estado de Minas Gerais e discretamente acima do índice do Cefet-MG/BH. A grande maioria dos professores efetivos do Coltec são doutores.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Tabela 2 - Indicadores Educacionais referentes aos cursos técnicos integrados no ano de 2019

Indicadores educacionais	Coltec	Cefet - MG/BH	Minas Gerais	Brasil
Candidato por vaga	23,11	11,37	5,22	4,60
Taxa de evasão	6,8%	3,3%	6,7%	8,4%
Índice de eficiência acadêmica	77,4%	80,1%	72,2%	63,4%
Índice de titulação docente *	4,7	4,6	4,3	4,2

* Aplica-se a instituição como um todo e não apenas aos cursos técnicos integrados.
Fonte: Construído pela autora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (http://plataformanilopecanha.mec.gov.br)

Desempenho dos estudantes do Coltec no ENEM

Para análise do desempenho dos estudantes no ENEM, consultou-se as informações disponibilizadas pelo jornal Folha de São Paulo[3476]. Conforme esperado, o desempenho dos estudantes do Coltec no ENEM é destacado. Em todos os anos analisados, a posição do Coltec está em larga vantagem em relação relação às escolas estaduais e se aproxima das outras escolas federais localizadas em Belo Horizonte, o Cefet-MG/BH e o Colégio Militar. Em 2019, as médias dos estudantes do Coltec na prova objetiva foi de 641,84, na redação foi de 790,13, em ciências da natureza foi de 609,41, em ciências humanas 619,08, em linguagem 602,71 e em matemática 736,19 O desempenho mais destacado em matemática também é esperado, visto que a escola oferta cursos técnicos nos quais os conhecimentos dessa área são demandados.

Os resultados das provas objetivas de 2019 colocaram o Coltec na posição 167 no Brasil, em relação às demais escolas. Essa é uma posição de destaque, principalmente quando lembramos do número de escolas que há no país. De acordo com a sinopse estatística da Educação Básica divulgada pelo INEP, existem no Brasil mais de 28,5 mil escolas de ensino médio regular e 1.982 escolas que oferecem o ensino técnico integrado. Embora o foco da escola não seja a preparação para esse exame, a preocupação com o exame e o estudo sistemático para ele são observados entre os estudantes. Na tabela 3 é possível comparar o resultado dos estudantes do

[3476]Na análise da Folha de São Paulo só foram incluídos candidatos que não zeraram nenhuma das provas objetivas e a redação. A média da escola só foi calculada se pelo menos metade dos concluintes fizeram o Enem, respeitada a participação mínima de 10 alunos. Alunos de educação especial e de EJA (Educação de Jovens e Adultos) não foram considerados. Só foram computadas as notas dos estudantes com a situação assinalada no Enem como "Estou cursando e concluirei o ensino médio no ano da prova". Foram considerados os estudantes que estiveram presentes nas quatro provas objetivas e na redação e obtiveram nota superior a zero.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Coltec nas últimas edições do ENEM com as outras escolas da cidade de Belo Horizonte. Optou-se por apresentar os dados das escolas federais, da escola estadual melhor posicionada, além do Colégio Tiradentes (estadual, mas vinculado à Polícia Militar e que apresenta desempenho significativamente superior às demais escolas estaduais).

Tabela 3 - Posição do Coltec, do Cefet MG/BH, do Colégio Militar, do Tiradentes e da escola estadual de BH melhor posicionada nas útimas edições do ENEM

RESULTADOS ENEM	COLTEC		CEFET-MG/BH		Colégio Militar - BH		Tiradentes - BH		Escola estadual melhor posicionada - BH	
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
Brasil Provas Objetivas	252	167	131	162	24	57	1.340	1.048	3930	2436
Estado Provas Objetivas	46	31	21	28	786	10	276	205	568	375
Brasil Redação	1316	945	578	818	199	648	1.938	2.003	3765	3534
Estado Redação	303	217	161	197	138	165	394	342	559	462

Fonte: Construídos pela autora a partir dos dados disponibilizados pela Folha de São Paulo. https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/veja-o-desempenho-da-sua-escola-no-enem-2019.shtml
* Em 2018, a escola estadual melhor posicionada em BH foi EE Pedro II.
* Em 2019, a escola estadual melhor posicionada em BH foi EE Professor Morais.

Karruz (2015, p.13), em pesquisa que propõe estimar o impacto de diferentes combinações de background familiar sobre o desempenho no ENEM, constatou clara vantagem dos egressos de escola federal em relação à rede privada e em relação à rede estadual, com variações conforme a região do país (sendo mais forte no sudeste). Para a análise a pesquisadora utilizou dados do ENEM de 2012. A pesquisadora salienta o fato de que esse resultado provavelmente é fruto do processo seletivo altamente competitivo das escolas federais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível delinear o perfil do Coltec na comparação com outras escolas. Do ponto de vista racial, as análises mostraram que o Coltec tem proporcionalmente um pouco mais de brancos, menos pretos e menos amarelos do que as escolas da rede federal como um todo. A lei de cotas muito provavelemente impactou nessa configuração. Quanto ao sexo, o Coltec é uma escola mais masculina do que as escolas técnicas federais de Minas Gerais e do Brasil como um todo. O nível

socioeconômico construído pelo INEP para as diferentes escolas de educação básica situal o Coltec em um nível intermediário. Do ponto de vista dos indicadores educacionais, o Coltec apresenta uma taxa de evasão que está um pouco abaixo do nacional e praticamente o mesmo de Minas Gerais. O índice de eficiência acadêmica do Coltec está consideravelmente acima do nacional. Em relação ao desempenho no ENEM, a posição do Coltec está em larga vantagem em relação relação às escolas estaduais e se aproxima das outras escolas federais localizadas em Belo Horizonte. Os resultados confirmam o que já vem sendo colocado por outras pesquisas sobre estratificação educacional, a respeito da desigualdade na oferta educacional no Brasil. Professores altamente qualificados, estudantes superselecionados do ponto de vista acadêmico, resultados destacados no ENEM são características do Coltec. Essas caracterísiticas, ao que tudo indica, são por uma lado delineadas pela estrutura de investimentos nas escolas federais e pela condição de vínculo à universidade e, por outro lado, pela grande seletividade do corpo discente.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. Composição do alunado e qualidade da educação básica. In: **Revista Contemporânea de Educação.** Rio de Janeiro. v. 4, n. 8, p.402-421, mês. 2009. **Disponível em:** https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1592/1440

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. . Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais,** Rio de Janeiro, v. 22, p. 671-703, jul./set. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5mxhCjNhcVqywzyk79QdfPj/?lang=pt&format=pdf.

Censo Demográfico Brasileiro de 2010: **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/.

KARRUZ, A. P. Remando contra a maré: como a baixa escolaridade dos pais e a baixa renda familiar influenciam as notas do ENEM em diferentes regiões. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, XXXIX, 2015, **Papers**, Caxambu. Disponível em: https://www.anpocs.com/index.php/papers-39-encontro/gt/gt36/9779-remando-contra-a-mare-como-a-baixa-escolaridade-dos-pais-e-a-baixa-renda-familiar-influenciam-as-notas-do-enem-em-diferentes-regioes/file.

MELILLO, K. **História de práticas de ensinar-aprender matemática no Colégio Técnico da UFMG (1969-1997).** 2018. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

Projeto Político Pedagógico do Coltec. Colégio Técnico da UFMG. Belo Horizonte: **UFMG-COLTEC**, 2017. Disponível em: http://www.coltec.ufmg.br/coltec-ufmg/wp-content/uploads/2018/07/PPP-2017-p%C3%B3s-parecer-PROGRAD_17.10.2017.pdf .

RIBEIRO, C. A. C. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados** Rio de Janeiro. V. 54, p. 41-88, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/dados/a/r3ML8HXcMh3V5FT5HDxsnYp/?lang=pt&format=pdf

Sinópse estatística da Educação Básica 2020: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em 30/07/2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

26.5.20 O PROTAGONISMO JUVENIL NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Ana Gabrieli Godinho[3477]

Suely Aparecida Martins[3478]

RESUMO

Este artigo busca trazer reflexões sobre o termo protagonismo juvenil e como este se manifesta na Reforma do Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estando alinhado as políticas neoliberais, aprofundadas no Brasil a partir de 2016. A partir de análise da Lei 13.415 de 2017 e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), dialogamos com alguns autores, entre eles, destacam-se Estormovski (2021), Fernandes (2021), Laval (2019), Siqueira (2021) e Souza (2006). Organizamos o texto em dois momentos, primeiro apresentamos uma breve contextualização da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando o papel do empresariado neste processo. Em seguida, destacamos como o protagonismo juvenil aparece na Base de modo a ajustar a formação dos jovens ao empreendedorismo como meio de ajudar a constituir subjetividades flexíveis e adaptadas. Enfatizamos que o foco no protagonismo serve para uma adequação a realidade social capitalista de modo que o sucesso e o fracasso sejam responsabilidades do próprio indivíduo, o que se articula ao ideal meritocrata. Por fim, fazemos considerações a respeito das implicações destas políticas para a formação do jovem, destacando a necessidade de resistências em prol de uma formação integral, baseada no trabalho, na ciência e na cultura.

Palavras-chave: Protagonismo juvenil. Empreendedorismo. Reforma do ensino médio. Base Nacional Comum Curricular. Educação.

1 INTRODUÇÃO

O protagonismo juvenil vem ganhando espaço nas discussões sobre a educação, desde os anos 2000, de modo a evidenciar sua positividade na sociedade como forma de participação da juventude, principalmente dos jovens das classes populares, porém é empregado implicitamente em seu sentido neoliberal. Assim, o protagonismo reflete/determina/influencia condutas na educação que são levadas posteriormente para o mercado de trabalho.

O objetivo deste trabalho[3] é promover reflexões sobre o termo protagonismo juvenil e como este se manifesta na Reforma do Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desta etapa de escolarização, estando alinhado com as

[3477] Graduanda no curso de pedagogia, Unioeste. E-mail: ana_gabrieli2@hotmail.com
[3478] Docente no curso de pedagogia, Unioeste. E-mail: martins_sue@hotmail.com
[3] Este trabalho é resultado das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de iniciação científica voluntária da Unioeste, campus de Francisco Beltrão.

políticas neoliberais. Entende-se que a problematização aqui apresentada é fundamental para o entendimento do Ensino Médio na atualidade e para a compreensão do que está em jogo na formação da juventude.

A partir de análise da Lei 13.415/17 e da BNCC do Ensino Médio (BNCCEM), dialogamos com alguns autores, entre eles Estormovski (2021), Fernandes (2021), Laval (2019), Marsiglia et al (2017), Siqueira (2021), Souza (2006) Santo, Lopes e Iora (2019).

Iniciamos, apresentando uma breve contextualização da Reforma do Ensino Médio e da BNCC. Em seguida, apresentamos como o protagonismo juvenil e o empreendedorismo aparecem na Base de modo a adequar a formação dos jovens aos ditames do capitalismo, sob o neoliberalismo.

2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Depois de um período em que, se não houve o rompimento definitivo com o neoliberalismo, ao menos possibilitou o redirecionamento do Estado para investimentos em programas sociais voltados a inclusão social, o impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016, abriu definitivamente as portas para a retirada de direitos dos trabalhadores, tais como observados na reforma trabalhista, na lei de terceirização, na limitação do teto dos gastos públicos por 20 anos, entre outros. Somado a isso, consolidou-se nas políticas educacionais um projeto formativo alinhado aos interesses hegemônicos.

Nos anos de 1990 no Brasil, sob a justificativa da ineficiência do Estado e da necessidade de um modelo de administração gerencial, foi implementado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso a reforma administrativa que possibilitou maior participação do empresariado nas políticas sociais, entre elas a educação. De acordo com Santo Filho, Lopes e Iora (2019, p. 161).

> Essa aproximação do empresariado nas instâncias de governo permitiu um aumento considerável de novas organizações não governamentais (Fundações, Institutos e ONGs) na promoção de serviços sociais, a exemplo da saúde e educação. Com isso, o governo põe em ação a reforma administrativa do Estado Brasileiro, redefinindo o seu papel, mas também legitimando o papel da sociedade civil na oferta de serviços públicos.

Nesse período, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) e a Lei 2.208/1997, esta

última regulamentou a separação entre ensino médio e educação profissional, "mantendo a formação por competências e habilidades, alinhadas com as orientações dos organismos multilaterais, dentre eles, o Relatório Delors (1998), no sentido de garantir um suposto progresso técnico e uma coesão social" (SANTO FILHO; LOPES; IORA, 2019, p. 162).

Luiz Inácio Lula da Silva ao assumir o poder nos anos 2000, embora não tenha rompido com a política educacional em curso, trouxe alguns avanços, tais como o Decreto 5.154/2004, possibilitando a integração entre educação profissional e ensino médio; a ampliação da rede federal de ensino; o ensino médio como etapa obrigatória de escolarização e, ainda que, com ambiguidades, a presença nas diretrizes curriculares do ensino médio de uma proposta educativa alicerçada no trabalho, na ciência e na cultura. Todavia, embora com o Decreto 5.154/2004, manteve-se a possibilidade da fragmentação, com a oferta da profissionalização de forma concomitante e subsequente ao Ensino Médio. Já no Governo Dilma a regulamentação da parceria público-privado, permitiu que a educação profissional pudesse ser absorvida pelo mercado.

Observa-se durante os governos petistas a disputa em torno das políticas educacionais, evidenciando ora os interesses dos trabalhadores, ora os interesses da burguesia. Foi neste contexto de disputa por hegemonia que, em 2005, líderes empresariais se reuniram para debater sobre os rumos da educação brasileira frente a nova configuração do capitalismo e criaram o organismo empresarial Todos pela Educação passando a influenciar fortemente os rumos das políticas educacionais no país (MARSIGLIA et al, 2017, p. 113), entre elas aquelas voltadas ao ensino médio. Em relação a esta etapa da escolarização passaram a questionar a "qualidade da sua oferta", o baixo rendimento nos índices de avaliação e o descompasso entre os conteúdos e o interesse dos jovens, colocando em pauta a necessidade da reforma.

Portanto, o Governo Michel Temer ao apresentar a Medida Provisória (MP) 746/16, que tratava da reforma do Ensino Médio, respondia em favor do empresariado.

> Embora os educadores profissionais, estudantes, sindicatos e universidades públicas apresentassem posicionamentos contrários às propostas de reforma do Ensino Médio, venceu o projeto dos reformadores empresariais que, desde a década de 1990, vem ganhando capilaridade e se constituindo enquanto formuladores de políticas educacionais (SANTO FILHO; LOPES; IORA, 2019, p. 166).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Mesmo depois de um intenso movimento de ocupação de escolas públicas por secundaristas de todo país no segundo semestre de 2016, a MP 746/2016 foi aprovada, constituindo-se como Lei 13.415/2017. Entre suas principais mudanças destaca-se: a redução da formação básica comum, a flexibilização curricular e diferenciada (mantendo-se a obrigatoriedade de português e matemática durante todo o Ensino Médio), a abertura para o ensino a distância e para parcerias público-privado. Em relação a flexibilização curricular, entre os itinerários formativos disponibilizados para a escolha dos jovens após cursarem a base comum, está presente a formação técnica e profissional.

Além da reforma do Ensino Médio, no mesmo período, ocorreu a aprovação da BNCC, atendendo as exigências da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 e do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. A sua formulação iniciou-se no primeiro semestre de 2015, ainda no governo de Dilma Roussef, concluindo-se, em 2017 – já na sua terceira versão - a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica e em 2018, com as incorporações da Lei 13415/17, a Base do Ensino Médio. Marsiglia et al (2017, p. 115), destaca que mesmo que tenha havido certas alterações entre a primeira e última versão, prevaleceu no documento final o ideário hegemônico, mas com a "revitalização do conceito de competências – conceito central dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) formulados nos anos 90 e do ideário neoliberal para a Educação". Nesse sentido, conforme Laval:

> O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta à razão da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O 'homem flexível' e o 'trabalhador autônomo' são as referências do novo ideal pedagógico (2019, p. 30).

Entendemos que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC reafirmam o neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras, isto pode ser observado na ênfase destes documentos no protagonismo juvenil e empreendedorismo.

3 PROTAGONISMO JUVENIL NA BNCC DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

O enunciado que apela para a participação juvenil está presente em documentos internacionais desde o ano de 1985, declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz. No Brasil, o primeiro uso do termo foi "um artigo publicado em 1996, em informativo da Fundação Odebrecht. Protagonismo juvenil: projetos estimulam adolescentes a atuarem como agentes de ações voltadas para a comunidade." (SIQUEIRA, 2021, p. 60). Souza (2009, p. 05) destaca que, depois da Fundação Odebrecht, seguiu-se o Instituto Ayrton Senna e várias outras organizações do terceiro setor. Este processo foi fomentado com a publicação do livro Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática [...], de autoria do pedagogo mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa (SOUZA, 2009, p. 5).

Nas décadas de 1990 e 2000 o protagonismo juvenil foi incorporado nas atividades do terceiro setor, especialmente de Organizações Não Governamentais (ONGs), com o intuito de envolver os jovens a participação ativa em projetos. Mas para Souza (2009, p. 17) não se tratava de uma ação política reivindicativa de direitos ou questionadora da ordem, como aquelas vividas pelos jovens nos movimentos estudantis dos anos de 1960, mas de uma participação com o sentido de fazer coisas, especialmente por meio da inserção em projetos.

Nas políticas educacionais, o protagonismo juvenil aparece como a educação centrada no aluno, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 1998, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1999. Nos PCNEM é a partir da aquisição de habilidades e competências que os jovens adquirem condições para intervir na sociedade (SOUZA, 2009, p. 19).

Desde então, o protagonismo refere-se à valorização do indivíduo e sua utilidade, como meio de integração da juventude, sendo sinônimo de participação, autonomia e responsabilidade social, sendo que o voluntariado e a educação, são considerados como meios de superação dos problemas sociais a partir da ação individual. Torna-se importante a observação feita por Ferretti et al (2004, p. 7), para os jovens não pobres viver o protagonismo significa o trabalho voluntário, já para os jovens empobrecidos, significa ações de resiliência para superarem as adversidades vividas por eles e suas famílias. Em ambos os casos está "a ideia de que iniciativas particulares podem ser bem-sucedidas na solução dos problemas sociais [...]"

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

(SOUZA, 2006, p. 8). Há uma responsabilização dos próprios jovens que estão envolvidos em projetos, parcerias, entre outros. A mudança social fica ligada diretamente com o fazer individual do sujeito.

No contexto atual, com a Lei 13415/2017 e a BNCC o protagonismo vem reforçado pelo projeto de vida e pelo empreendedorismo. Logo de início, ao tratar da última etapa da educação básica, a Base enfatiza o protagonismo aliado ao projeto de vida.

> Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar- -lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida [...] (BRASIL, 2018, p. 463)

Assim, o protagonismo da Base, vem com o objetivo de traçar projetos de vida, que de acordo com Estormovski (2021, p. 5): “O projeto de vida se fundamenta pelo princípio do empreendedorismo e supõe que os estudantes tornem realidade seus objetivos”.

Siqueira (2021, p. 11), afirma que a “[...] a prática do protagonismo saiu das organizações da sociedade civil e adentrou as escolas”. De acordo com a BNCC (2018, p. 466), cabe a escola:

> Proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade.

Enfatiza-se ainda que a Reforma do Ensino Médio está articulada a BNCC. Nesse sentido, delimita competências e habilidades e estrutura o ensino médio em itinerários formativos, tendo a flexibilidade como princípio organizador:

> Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL, 2018, p. 468).

O empreendedorismo aparece como parte do projeto de vida na BNCC. Observa-se que para empreender é preciso ter autonomia, resiliência, ter atitude,

flexibilidade, características que são desejadas pelo mercado de trabalho e que devem ser desenvolvidas pela escola. Por sua vez, ao incentivar o empreendedorismo e junto com ele a ideia de ser patrão de si mesmo, reforça-se o fracasso ou sucesso como resultado do próprio esforço individual, ao mesmo tempo, ressalta-se a resiliência como motivo para tentar de novo, adaptar-se as mudanças no mercado. A responsabilização não trata somente de desresponsabilizar o Estado, sendo é uma questão de meritocracia:

> Corrobora-se, assim, a legitimação de princípios neoliberais que advogam a disputa dos indivíduos no mercado competitivo como definidora do mérito de cada um. Todos são entendidos como detentores das mesmas oportunidades, com o esforço justificando o alcance do êxito almejado. Ao mesmo tempo, reforça-se o viés de que o Estado não deve ser culpabilizado por incompetências individuais, com as políticas sociais sendo diminuídas e direcionadas para a filantropia ou para o próprio mercado. (ESTORMOVSKI, 2021, p. 13)

Podemos afirmar que o protagonismo juntamente com o empreendedorismo juvenil são aspectos que intensificam a competição e a responsabilização do próprio indivíduo, características do neoliberalismo, sendo principalmente na escola que devem ser desenvolvidas:

> Mostra-se assim um projeto demandado pelo mercado, que chega às escolas de fora para dentro e que visa uma formação alicerçada em bases demarcadas pelo empreendedorismo, buscando fomentar a ideologia hegemônica de “seja seu próprio patrão”, ou, “seja um empreendedor”. Tal projeto, acaba eximindo dos empresários qualquer responsabilidade trabalhista e social, o que impacta diretamente na produção de mais valor. (FERNANDES, 2021, p. 6)

Pela BNCC, a socialização do conhecimento fica secundarizada, comprometendo a formação do jovem, especialmente das classes trabalhadoras, que frequentam a escola pública, isto pode ser observado na redução da carga horária destinada a base comum, na desvalorização de disciplinas das áreas de humanas, como filosofia e sociologia, na ênfase em competências e habilidades em detrimento do conteúdo. Tudo isso, reforça a adequação da BNCC as necessidades impostas pelo mercado de trabalho sob o neoliberalismo:

> Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este

século, voltadas para a acumulação "flexível" (MARSIGLIA et al, 2017, p. 119)

Percebe-se assim que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, ao atender aos interesses hegemônicos, acaba delegando a juventude uma formação esvaziada de conteúdo e recoberta pela razão neoliberal que leva os indivíduos a se comportarem como se fossem uma empresa. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estes breves apontamentos sobre o protagonismo juvenil apontam que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, ratificam uma formação da juventude, pautada numa participação com base na adequação do jovem a sociedade neoliberal. Neste sentido, o empreendedorismo se constitui como projeto de vida na qual se sobressai o culto ao individualismo, ao "faça você mesmo", "seja seu próprio patrão".

É importante frisar que o empreendedorismo reservado para a maioria dos jovens das classes populares é aquele que confirma o trabalho precarizado e informal, sem direitos. Porém, agora, sobre o rótulo de trabalho empreendedor e autônomo, ajuda a cristalizar a máxima neoliberal de que tanto o sucesso como o fracasso dependem de cada indivíduo.

Processo que é reforçado pela desvalorização do conhecimento, dos conteúdos científicos, já que à escola cabe desenvolver competências e habilidades para ajustar os jovens ao capitalismo flexível, de modo a adequá-los a ordem social burguesa.

Frente a tais questões, fica a todos aqueles comprometidos com a educação laica, pública e de qualidade, continuar a resistir e lutar contra a precarização do ensino e a mercantilização da escola, reivindicando uma formação sólida para e com os jovens, pautada no trabalho, na ciência e na cultura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 mai. 2021

BRASIL. **Lei 13.415/2017**. Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESTORMOVSKI, R. G. O currículo escolar como formador do sujeito empreendedor para o capital. **Linhas Críticas**. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v.27, p. 1-16. 2021. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36828. Acesso em: 22 mai. 2021

FERNANDES, M. V. R. Uma análise materialista-histórica da juventude da classe trabalhadora brasileira. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v.34, n.1, n.p., jan-jun. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22456/2595-4377.110174. Acesso em: 04 jun. 2021

FERRETTI, C. ZIBAS, D.; TARTUCE, G. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122,p. 1-7, mai./ago 2004. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/480. Acesso em: 25 jun. 2021;

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARSIGLIA, A. C.; PINA, L.D; MACHADO, V. O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835. Acesso em: 05 jun. 2021.

SANTO F. E.E.; LOPES, V.P.M.; IORA, J.A. Os reformadores empresariais e o Ensino Médio no Brasil: interesses e projetos em disputa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.11, n. 2, p. 159-170, abr. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/33157/20068. Acesso em: 10 jun. 2021.

SIQUEIRA, T. B. Protagonismo Juvenil: cooptação ou emancipação dos jovens? **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v.34, n.1, n.p., jan-jun. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22456/2595-4377.111194. Acesso em: 02 jun. 2021

SOUZA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. 351 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Sociologia, FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, R. M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, v.1, 1-28. 2009. Disponível em: (não achei o site). Acesso em: 23. Jun. 2021.

26.5.21 OS ENTRELACES ENTRE OS DESAFIOS DE UMA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DEMOCRÁTICA COM OS DESAFIOS DA MANUTENÇÃO DO SISTEMA DEMOCRÁTICO NO BRASIL

Paolla da Cunha da Rocha[3479]

RESUMO

Os debates acalorados sobre a política no Brasil recentemente, juntamente com os estudos acerca da gestão escolar democrática, criaram a reflexão entre a conexão dos dois assuntos trazida pela pesquisadora no presente trabalho. As obras a respeito desse tipo de gestão dentro da Pedagogia são comuns, principalmente dentro da área de coordenação pedagógica, porém poucos materiais fazem a analogia entre a prática democrática escolar com a prática da democracia em âmbito nacional, que se relacionam mutuamente e têm sofrido desafios em sua manutenção. Buscar então a ligação entre as dificuldades de manter um Estado democrático de direito no Brasil, com os desafios do coordenador pedagógico (que é ponto de articulação em meio às diversas relações sociais do ambiente escolar) de gerir uma instituição de maneira democrática, pode ser a chave para compreender e solucionar tais problemáticas, trazendo um novo aspecto sobre um antigo tema, para isso, autores como: Paulo Freire, Émile Durkheim e Luis Felipe Miguel foram estudados concomitantemente com as falas de gestoras escolares e os documentos oficiais da educação e do Estado brasileiro, concluindo as influências existentes entre as partes, afinal a sociedade designa a educação, assim como a educação constrói a sociedade, e apontando caminhos para a mudança.

Palavras-chave: Gestão Escolar Democrática. Democracia. Coordenação Pedagógica. Educação. Política.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal Brasileira de 1988 institui não só o Estado Democrático de Direito, como também a gestão escolar democrática como princípio do ensino público (Art. 206, VI), comprovando a validade deste modelo, que a autora Heloísa Lück (2013) descreve da seguinte maneira: “A gestão democrática ocorre na medida em que as práticas escolares sejam orientadas por filosofia, valores, princípios e ideias consistentes, presentes na mente e no coração das pessoas, determinando o seu modo de ser e de fazer.” (p. 41).

A partir da citação acima, em conjunto com citação de Libâneo (2001) que explicita:

> Outra atribuição que cabe ao coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola e comunicação e interpretação da avaliação dos alunos.

[3479] Graduanda de Pedagogia, Fundação Educacional Unificada Campograndense (FEUC), paollacunha333@gmail.com.

É possível afirmar que o coordenador pedagógico tem função importante na gestão democrática, já que é ele o ponto de ligação entre os ideais de cada um sobre a escola com a construção da mesma, entretanto o mesmo sofre dificuldades para efetivar com rigor tal processo de democratização, a descentralização do poder e as políticas voltadas para a educação são barreiras a serem enfrentadas.

Assim como a gestão democrática escolar, a democracia brasileira também sofre entraves em sua prática, como é colocado por Luís Felipe Miguel (2019, p. 179) “O momento brasileiro é de retrocesso generalizado.”, o processo democrático do país foi rudemente interrompido por golpes e regimes ditatoriais, dando início à redemocratização tardiamente, de acordo com Paulo Freire (2001) “E nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia.”. Este histórico somado às desigualdades do sistema capitalista tem ocasionado conflitos políticos intensos atualmente, que afetam o Estado Democrático e consequentemente a área da educação.

A partir da afirmação de que “Nada melhor que a prática democrática para aprender democracia” (PILETTI C., PILETTI N., 2006, p.192) é que se pretende aprofundar na temática e interligar os desafios da gestão escolar democrática com a construção democrática do país, por meio de pesquisa bibliográfica e entrevistas com coordenadoras do Rio de Janeiro, buscando melhorar esta prática, que interfere diretamente na formação dos educandos.

2 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Dentro do contexto de gestão, por que escolher o coordenador pedagógico como personagem em destaque na pesquisa? Segundo Libâneo (2012, p. 475), tanto o diretor quanto o coordenador se enquadram na tarefa de gestor, todavia, a escolha deste artigo foi feita por, em primeiro lugar, considerar a função de articulação didático-pedagógica com as relações interpessoais mais adequadas, afinal o cunho principal é pedagógico, e em segundo lugar, é a figura do coordenador que se demonstra mais presente e ativa nas escolas, em alguns casos cumprindo além de suas atribuições, como diz LÜCK (2009) "Sabe-se que muitos diretores escolares dedicam a maior parte

do seu tempo às questões administrativas da escola e que deixam de dedicar atenção às pedagógicas, delegando-as a coordenadores ou supervisores educacionais."

Visto isso, é importante salientar o papel do coordenador na gestão democrática, na entrevista por meio de questionário on-line[3480], foi perguntado às coordenadoras o papel desta função em uma gestão democrática e dentre as respostas podemos destacar a da coordenadora pedagógica Rafaella Cerdeira Castro, que responde:

> "Digamos que ele deve ser um ponto central com fluxo de recepção, interação e distribuição. Ele deve ser a ponte entre pais e alunos, entre professores e alunos, professores e a gestão, escola e a comunidade, ao mesmo tempo em que direciona, interage e possibilita a participação de todos os elos, com ideias e aplicações para melhoria da escola, num todo."

Utilizando esta fala vinda da experiência prática, é possível concluir que em meio a um modelo com base na participação, e assim, na interação de todo, o coordenador faz um trabalho de mediação das relações, buscando com estas o avanço e qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Um ponto básico e inicial para a construção da escola como um ambiente democrático é o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP), documento identitário e norteador da prática, que simboliza uma gestão participativa, visto que deve ser elaborado em conjunto de toda comunidade escolar, surge então a figura do coordenador pedagógico para a condução desse processo, como é afirmado a seguir:

> Aparece, então, a figura do coordenador-pedagógico como aquele que atua na garantia das discussões coletivas e na síntese (registro) destas discussões que se materializarão nos Projetos Político Pedagógico (P.P.P.) e Pedagógico (P.P.) da escola. (ROMERO, 2015)

Observa-se então a interligação entre o processo democrático dentro da escola, com a função do coordenador pedagógico. Todavia, apesar do termo "gestão democrática" estar bem difundido pelas escolas, poucas são as comprovações práticas de uma gestão descentralizada, participativa e inclusiva, o que leva à seguinte questão: Por que há dificuldade em se manter a democracia de forma plena nesse

[3480] O questionário de cunho qualitativo foi elaborado pela plataforma Google formulário com perguntas discursivas sobre a coordenação pedagógica democrática, que foram voltadas para coordenadoras pedagógicas da Zona Oeste do Rio de Janeiro infelizmente não foi possível alcançar profissionais de outras regiões devido a pequena rede de contato, mas a proporcionalidade da pesquisa poderá ser maior em um futuro aprofundamento.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ambiente? No recorte da pesquisa feita por este artigo, foi respondido em sua totalidade que sim, a escola na qual as coordenadoras atuam é democrática, mesmo assim o que se observa no cotidiano escolar é PPPs sem uso ativo, falta de participação dos componentes da comunidade escolar, entre outras questões, e os entrevistados conseguiram apontar desafios que podem embargar esta prática também, como: a dificuldade de descentralizar o poder e a participação ativa de todos. Acrescentado a isso podemos citar o pensamento de CURY (2002):

> Nascem daí os desafios, nascem daí as perspectivas de uma democratização da escola brasileira, seja como desconstrução de desigualdades, de discriminações, de posturas autoritárias, seja como construção de um espaço de criação de igualdade e oportunidades e de tratamento igualitário de cidadãos entre si. (p. 173).

A citação acima explicita ainda que a maioria das dificuldades enfrentadas na instituição educacional são frutos de problemas sociais e políticos externos, do próprio país, como as desigualdades e discriminações que derivam as dificuldades de inclusão, posturas autoritárias que explicam os impasses na descentralização do poder escolar, sendo possível acrescentar também a falta de consciência dos cidadãos perante seu papel na sociedade - não por ignorância dos mesmos, mas sim por interesse histórico de quem está no poder -, que os afastam da ideia de "política", assim como se afastam da ideia de fazer parte da gestão escolar.

Sendo assim, o coordenador pedagógico enfrenta grandes entraves para gerir a escola democraticamente, precisando estar atento a todas as relações que acontecem no ambiente escolar, sabendo intervir considerando o social e usando métodos científicos, para que elas não só aconteçam, mas que aconteçam com respeito e em prol do processo de ensino aprendizagem e da construção identitária da instituição.

3 DESAFIOS DA DEMOCRACIA NO BRASIL

Seria impossível trazer o cenário específico e técnico da situação política do Brasil, visto que o foco da pesquisa é de cunho pedagógico e a autora tem formação apenas nesta área, por isso, o que será exposto é baseado em um estudo com materiais de especialistas da área para dar base e continuidade ao tema aqui proposto.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Basta abrir livros didáticos de História do Brasil para compreender a turbulência política a qual se vive e viveu o país. Anterior a primeira tentativa de democratização, a disputa pelo poder já era bastante marcada, a política do café com leite na República Velha, o golpe de Getúlio Vargas na chamada “Era Vargas”, para então o processo de democratização ter início em 1945, com a construção da Constituição de 1946, entretanto, esse período tem seu fim em 1964 com a Ditadura Militar, fazendo com que a Redemocratização, por volta de 1985, acontecesse tardiamente e com percalços.

Segundo Luis Felipe Miguel (2019), tais percalços tem origem em primeiro lugar no próprio significado de democracia e a incoerência em sua prática:

> A democracia é o “governo do povo”, mas em nenhum dos regimes que se proclamam democráticos o povo de fato governa. Seriam democracias representativas – e a expressão se tornou tão familiar que tendemos a ignorar a contradição entre o substantivo e o adjetivo. A democracia representativa é o governo do povo em que o povo não governa, uma vez que delega o exercício do poder a alguns poucos. (O colapso da democracia no Brasil, 2019, p.34)

Surge então a principal dificuldade que é a dissonância entre representante e representado, que deveriam ter uma escuta ativa e debates constantes para se alcançar uma representação mais fiel possível. Todavia essa relação se torna mais difícil com a percepção de outro fator, o capitalismo, sistema econômico do país que naturalmente culmina nas desigualdades

> A isso se acrescem os dilemas próprios da combinação entre a democracia política e a economia capitalista. Enquanto o ideal democrático indica que a preferência de cada cidadão deve valer tanto quanto a preferência de qualquer outro, no mercado capitalista a influência de cada um é desigual, dependendo dos recursos que ele controla. (O colapso da democracia no Brasil, 2019, p. 37)

Assim a inclusão da sociedade brasileira na política, como participantes ativos, vai se tornando uma utopia cada vez mais distante da realidade, com uma instabilidade visível da cidadania política.

> A nosso ver, é conveniente relacionar a instabilidade da cidadania política no Brasil republicano, não com um suposto militarismo peculiar à sociedade brasileira, mas – ainda uma vez, conforme o método de análise já exposto – com a configuração assumida pelo processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil e com a natureza dos processos de redefinição da hegemonia política no seio das classes dominantes, peculiares a tal

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> processo. (A questão da evolução da cidadania política no Brasil, 2001, p. 406)

Em suma, a dificuldade de exercer a democracia no Brasil advém de um contexto político histórico conturbado, o forte sistema capitalista, que atualmente caminha para um neoliberalismo ameaçador e a desigualdade social que é derivada disto, inviabilizando na maioria das vezes a participação dos cidadãos na política, criando então o afastamento entre sociedade e política, mesmo que esses sejam intrínsecos.

4 OS ENTRELACES

Após observar o panorama escolar e nacional sobre a gestão democrática já é possível identificar pontos em comum, contudo como acontece essa relação? Ela se dá devido à influência e interdependência mútua entre educação e sociedade.

Segundo Durkheim (2011) a educação tem como objetivo construir o ser social, utilizando de métodos para socializar o mesmo de forma sistêmica, sendo assim ela deve cumprir um papel coletivo de harmonizar a sociedade, surgindo então à figura do Estado como maior interessado nos valores sociais que a escola irá repassar. “Uma vez que a educação é uma função essencialmente social, o Estado não pode se desinteressar dela. Pelo contrário, tudo o que é educação deve ser, em certa medida, submetido à sua ação.” (Educação e Sociologia, 2011, p. 63) e é essa uma das formas como o Estado se articula para se manter no poder, chegando ao aspecto da gestão democrática, dar poder ao povo, ensinar ao povo a ser ativo politicamente coloca em risco o controle do governo sobre o mesmo, e assim seu próprio poder, não sendo de seu interesse a manutenção da democracia nas escolas, nem tão pouco no país.

Essa busca por poder é fruto de um sistema já citado aqui, o capitalismo, fundamentalmente desigual, característica que aparece tanto como problemática na escola, quanto na política brasileira, e ao ponto que o país avança nas desigualdades, simultaneamente a educação se abala, como por exemplo, a atual crise da pandemia da COVID-19 que ao desestruturar a economia com o distanciamento social e a saúde com o alastramento da doença, salientou as desigualdades de raça, de gênero e econômica, e quase que como um efeito dominó a educação começou a dar sintomas graves, as instâncias privada e pública que já tinham uma disparidade entre elas,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

abriram um grande abismo de diferença, com estudantes dos estados, município e União sem condições de dar continuidade às aulas online enquanto os da rede privada se adaptavam à nova realidade com muito mais suporte. Mostrando como um fenômeno social afeta diretamente a educação, assim como uma provável evasão escolar em massa nesse momento acarretará problemas graves ao mercado de trabalho e à sociedade no futuro, afinal a educação também é um fato social que molda a sociedade em que vivemos.

Por último podemos elencar a inclusão na sua totalidade, um desafio político e pedagógico, ter a participação ativa de todos e não somente isto, dar acessibilidade, acesso aos lugares de fala e de ações para as minorias, atender suas especificidades de forma a agregar ao meio, como parte comum, tarefas que cabem a todos e ao mesmo tempo postas em prática por poucos. O coordenador pedagógico deveria articular ações para que isso fosse um cenário cotidiano, entretanto falta investimento e cooperação dos demais, exemplificando duas problemáticas comuns na sociedade, problemas que o Estado apresenta de não ter interesse em intervir e abstenção da sociedade sobre o assuntos diversos devido, muitas vezes, a falta de informação, o que acontece até mesmo com a política, se as pessoas não entendem não será de seu interesse.

Apesar da relação entre Estado e educação ser algo orgânico e necessário, eles não podem se tornar um só, ambos devem manter suas autonomias, afinal são instituições diferentes, as quais passam por transformações fundamentais que derivam muitas vezes de seus conflitos, suas diferenças. "A autonomia deve ser entendida no sentido democrático." (GADOTTI, 1995, p.76), porque ela é sim um mecanismo para se chegar à democracia, quando feita corretamente. Todavia é preciso lembrar que "A autonomia da escola não implica dever o Estado fugir a seu dever de oferecer educação de qualidade e em quantidade suficiente para atender a demanda social" (FREIRE, 1992, p.39), não é pelo fato da escola ser autônoma que o Estado deve se abster, a interdependência dos mesmos é um processo natural.

Por tanto, a gestão escolar democrática no Brasil e o sistema democrático brasileiro têm seus entrelaces, seus pontos em comum, desde o momento em que a própria educação em si e a política têm uma relação. É uma teia de laços, onde se é educação, é social, se é social, há política, e se há política deve ser democrática, e é papel do cidadão na sociedade, assim como do coordenador pedagógico na escola,

refletir, criticar, participar, articular e manter a democracia na qual se vive como forma de melhorar o funcionamento dessa grande teia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda"
> Paulo Freire, 2000.

A epígrafe acima reflete exatamente a conclusão do entrelace explanado aqui, é claro que não se pode deixar a cargo do coordenador pedagógico a mudança de toda estrutura escolar e nem esperar que a escola transforme a sociedade como um todo, mas com certeza esse seria um primeiro passo.

Contudo, a partir de todo debate, é importante salientar que a escola como uma instituição social que auxilia na construção dos sujeitos, ao ser um lugar onde a democracia ocorre efetivamente, se torna não só inclusiva, como também transformadora, pois aqueles que aprendem o conceito e a se articular nesse ambiente democrático, levam a prática para além dos muros da escola, causando um impacto reverso na sociedade da qual vieram.

É preciso então colocar em prática o verdadeiro papel social da escola contemporânea, formando sujeitos históricos, conscientes de sua realidade e autônomos o suficiente para modificar a mesma, para isso, o coordenador pedagógico deve utilizar de sua função para estabelecer a gestão democrática, buscando assiduamente a descentralização do poder, a autonomia da instituição e o ponto chave, que é dar voz fundamentalmente aos que mais sofrem com as desigualdades, mantendo sempre uma escuta ativa em prol da inclusão e diversidade.

Para tal feito, o Projeto Político Pedagógico é um instrumento essencial, é a partir dele que o coordenador dá voz a comunidade, fazendo com que todos participem da construção do documento, entende as demandas da própria sociedade em um todo e planeja intervenções por meio da educação para supri-las. Assim, o coordenador não deve ser só pedagógico, mas também político e sendo político, alcançar o democrático.

Dessa forma é possível criar um ambiente democrático escolar que caminha para um ambiente democrático em âmbito nacional, um caminho extenso, que por vezes enfrentará impasses, mas que o coordenador pedagógico, como um cidadão

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

consciente de suas responsabilidades e potencialidades políticas e pedagógicas deve seguir.

REFERÊNCIAS

BRASIL (1988). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http:// www.planalto.gov.br/ ccivil_03/ constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 fev. 2021.

CURY, C. R. Gestão Democrática da Educação: Exigências e Desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** RBPAE, v. 18, n. 2. p. 163-174. Jul/dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486>. Acesso em: 13 abr. 2021

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia.** Tradução de Stephania Matousek Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 - (Coleção Textos Fundantes de Educação).

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001. Cap. Educação e participação comunitária, p. 34 – 39. E-book.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito.** 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J.; TOSCHI, M. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10° edição. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. “O sistema de organização e gestão da escola” In: LIBÂNEO, José Carlos**. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática.** 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 1-7.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 9º ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Cadernos de Gestão, v. 2).

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009. E-book.

MIGUEL**,** L. F. **O colapso da democracia no Brasil :** da constituição ao golpe de 2016. 1 ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019. E-book.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da educação.** 7 ed. Ed. Ática, 2006.

ROMERO, R. A. A atuação do coordenador pedagógico na gestão democrática. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE. XII.

2015. **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Paraná. EDUCERE. 2015. p. 27560-27574. PDF.

SAES, D. A questão da evolução da cidadania política no Brasil. In: SAES, D **História Política.** Estudos Avançados 15 (42). 2001. p. 379-410.

26.5.22 OS IMPACTOS QUE A PANDEMIA COVID-19 CAUSOU NO ESTUDANTE E SUAS FAMÍLIAS NA CIDADE DE NOVA BANDEIRANTES-MT

Maria Batista Leal[3481]

Maria Aparecida Fernandes[3482]

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo verificar como as famílias se adaptaram ao novo modelo de vida decorrente da pandemia da Covid-19, a qual causou grandes impactos na vida de famílias e estudantes. A família é a base do desenvolvimento de uma criança, uma família com boa estrutura faz toda diferença, onde há amor, compreensão e respeito, tudo pode ser resolvido. Os responsáveis pela criança e que tem o compromisso de proteger, educar, alimentar além de proporcionar o melhor para se futuro. Procurou-se identificar como as famílias se organizaram nesse tempo de pandemia da covid-19, para consolidar; trabalho, família e estudo com esses impactos modificaram as vidas das pessoas ao redor do mundo. Diferentes áreas foram afetadas incluindo a educação, onde aulas na forma presencial foram suspensas por tempo indeterminado, mais tarde calendários escolares foram reorganizados, professores tiveram que se capacitar para nova forma de ministrar suas aulas, agora por meio de aplicativo de maneira remota, pais e estudantes também tiveram que se organizarem para o novo modelo de seus filhos assistirem aulas e continuar assim com o aprendizado de maneira segura. Vivemos em tempos difíceis onde cada um tem o dever de se proteger e ao mesmo tempo proteger o próximo, pois não se pode viver em um lugar completamente isolado, todos fazemos parte de um meio onde um depende do outro. O artigo trata de pesquisa qualitativa com o objetivo de verificar como as famílias e estudantes da cidade de Nova Bandeirantes no estado de Mato Grosso conseguiram se adapta os impactos causados pela pandemia do Coronavírus.

Palavras-chave: Covid-19, Educação, Escola, Família, Mato Grosso.

1. INTRODUÇÃO

A cidade de Nova Bandeirantes está localizada no estado de Mato Grosso a mil e vinte km da capital de Cuiabá. Com uma área de 9.530,79km², possui uma população estimada pelo IBGE/ 2018 de 14.909 habitantes. A cidade possui trinta e nove anos. E considerada a capital do Café, onde em tempos não pandêmicos era realizado todos os anos um evento chamado: Baile da Rainha do Café, onde é eleita a rainha do Café. A economia e baseada na agricultura, agropecuária e extrativismo florestal sustentável. O primeiro caso de pessoas infectadas pela Covid-19 em Nova Bandeirantes- MT, aconteceu em abril de dois mil e vinte. Todos os dias são

[3481] Mestranda: Programa de Mestrado, Centro Universitário Internacional-UNINTER, e-mail mariabatistaleal@hotmail.coml.
[3482] Mestranda: Programa de Mestrado, Centro Universitário Internacional-UNINTER, e-mail maraap2010@hotmail.com.

publicados boletins epidemiológicos sobre o coronavirus-covid-19, no dia cinco do mês de junho já foram confirmados mil e duzentas e setenta e oito pessoas que pegaram a doença, infelizmente vinte e uma pessoas foram a óbito.

Em março de dois mil e vinte houve a suspensão das aulas presenciais. Passaram-se três meses sem aulas e um novo calendário escolar foi programado, professores foram capacitados por vias plataformas para ministrar suas aulas de forma remota, em agosto do mesmo ano as aulas voltaram a ser realizadas, mas dessa vez de forma remota por meio de aplicativo ou por meio de material impresso. Foi realizado uma pesquisa qualitativa destinada as famílias de estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio na cidade de Nova Bandeirantes-MT, para entender as possíveis mudanças de hábitos dessas famílias e estudantes.

1.1 A PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19 TROUXE TRANSFORMAÇÕES SIGNIFICATIVAS.

A pandemia causada pela Covid-19 trouxe transformações significativas no dia a dia das pessoas em todo o mundo. Essas mudanças causaram impactos e modificaram todos os setores de trabalho da vida humana como: hotéis, industrias, comércios, escolas entre outros.

> A pandemia do coronavírus é uma manifestação entre muitas do modelo de sociedade que se começou a impor globalmente a partir do século XVII e que está hoje a chegar à sua etapa final. É este o modelo que está hoje a conduzir a humanidade a uma situação de catástrofe ecológica. Ora, uma das características essenciais deste modelo é a exploração sem limites dos recursos naturais. Essa exploração está a violar de maneira fatal o lugar da humanidade no planeta Terra. Esta violação traduz-se na morte desnecessária de muitos seres vivos da Mãe Terra, nossa casa comum, como defendem os povos indígenas e camponeses de todo o mundo, hoje secundados pelos movimentos ecologistas e pela teologia ecológica. Essa violação não ficará impune. As pandemias, tal como as manifestações da crise ecológica, são a punição que sofremos por tal violação. Não se trata de vingança da Natureza. Trata-se de pura auto-defesa. (SANTOS,2020, não p.)

Com a propagação da Covid-19 a vida do ser humano modificou-se drasticamente, com a necessidade de manter-se isolados, com escolas fechadas, com muitas pessoas perdendo seus empregos, onde muitos filhos tiveram que ficar distante de seus pais e outros familiares, esse gesto de distanciamento nesse momento é por amor e cuidado aos entes queridos.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> A pandemia de COVID-19 trouxe inúmeras mudanças para vida pessoal, profissional e emocional das pessoas que estão em isolamento social como forma de prevenção do contágio do coronavírus, o que causa impactos significativos na saúde mental. (BRAGÉ et. al. 2020, p. 11371).

Nunca foi tão necessário ser forte como nesses tempos de pandemia, famílias precisam se ajudarem e se fortalecerem para que juntos superem esses momentos difíceis, os pais sempre foram a base de toda família, e com a pandemia essa realidade parece mais forte, onde além de trazer o sustento para seus filhos existe a preocupação de trazer o vírus para dentro de seu lar. Causando assim muitas preocupações onde é necessário sair para trabalhar e o de proteger os que estão em casa.

> Mesmo que você trabalhe muito, faça do pouco tempo disponível grandes momentos de convívio com seus filhos. Role no tapete. Faça poesias. Brinque, sorria, solte-se. Perturbe-os prazerosamente. (CURY, 2003, p.25).

O modelo de ensino remoto trouxe mudanças profundas na vida de professores, pais e estudantes que tiveram que se adaptar ao novo modelo de aprendizagem e no estado de Mato Grosso não foi diferente, muito embora ainda existe muita resiste por parte de muitos pais por achar que dessa maneira as crianças não conseguem aprender. O diferente sempre assusta, mas o ser humano e dotado que grande capacidade de adaptação, com paciência e esforço acabam conseguindo chegar aos seus objetivos que nesse ponto e estudar de maneira remota e em casa com o auxílio de seus pais ou responsáveis.

> Estimule seus filhos a ter metas, a procurar o sucesso no estudo, no trabalho, nas relações sociais, mas não pare por aí. Leve-os a não ter medo dos seus insucessos. Não há pódio sem derrotas. Muitos não sobem no pódio, não por não terem capacidade, mas porque não souberam superar os fracassos do caminho. Muitos não conseguem brilhar no seu trabalho porque desistiram nos primeiros obstáculos. Alguns não venceram porque não tiveram paciência para suportar um não, porque não tiveram ousadia para enfrentar algumas críticas, nem humildade para reconhecer suas falhas. A perseverança é tão importante quanto a habilidade intelectual. A vida é uma longa estrada que tem curvas imprevisíveis e derrapagens inevitáveis. A sociedade nos prepara para os dias de glória, mas são os dias de frustração que dão sentido a essa glória. (CURY, 2003, pag.38 e39).

Todo estudante tem direito a uma educação pública de qualidade e nesses tempos de pandemia não é diferente, as escolas e professores se organizaram para que as crianças continuem com seus aprendizados mesmo agora de forma remota onde estão em casa e não mais na escola na sala de aula.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> Lei nº 9.394/96 Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nas ideias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (GOELLNER, 2010; pag.102).

A educação de modo remoto por meio de aplicativos proporciona pontos positivos e negativos: Os positivos são vários, pois é possível estar conectado em qualquer lugar do mundo e obter novos conhecimentos, os negativos são distração, distanciamento dos professores, amigos, ambiente escolar.

Porem as desigualdades sociais, não proporcionam as mesmas oportunidades a todos os estudantes de maneira uniforme, os que possuem melhor condições financeiras, instalaram internet, compraram computador ou notebook, celular, proporcionando assim melhores condições de aprendizagem aos seus filhos, já os que não puderam obter esses recursos, sua aprendizagem não terá o mesmo sucesso.

2. METODOLOGIA

O referido estudo foi realizado com três famílias na qual possuem quatro estudantes e que residem na cidade de Nova Bandeirantes no estado de Mato Grosso, a pesquisa de campo foi realizada no mês de maio de dois mil e vinte e um, com nove perguntas abertas e duas fechadas, com o intuito de saber como as famílias se adaptaram ao novo modelo de ensino remoto ou apostilado e os impactos causados nas vidas das famílias e dos estudantes causados pela pandemia.

2.1 PANDEMIA: A VIDA DOS ESTUDANTES E DAS FAMÍLIAS MODIFICOU DRASTICAMENTE

Os dados aqui analisados foram adquiridos através da pesquisa de campo aplicados as famílias de estudantes do município de Nova Bandeirantes do Estado de Mato Grosso, que através de um questionário que contém 09 perguntas abertas, e duas fechadas demostradas em forma de gráficos, as questões mais relevantes do questionário.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Gráfico 1: Gênero da família que respondeu a entrevista.

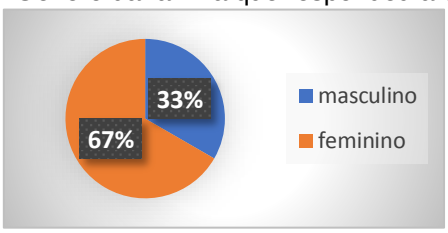

Fonte: Elaborado pelos Autores (2021)

O gráfico apresentado percebe-se que a maioria que responderam o questionário foram do sexo feminino, as mulheres que para uns são consideradas frágeis, na realidade não são, geralmente são elas que tem uma jornada de trabalho muito grande, estão sempre preocupadas com todos os detalhes, a casa, com os estudos das crianças, o trabalho fora de casa e até com o marido.

Salientamos que em tempo de pandemia a preocupação tornou-se ainda maior, além de todos seus compromissos e preciso estar auxiliando seus filhos nos deveres escolares, não que antes não auxiliassem, é que nesse momento é mais intenso pois o estudante não pode ir à escola, exigindo assim um olhar mais atento aos deveres do estudante onde as tarefas escolares têm que ser entregues nos dias corretos e os pais e quem tem que estar sempre atentos as datas.

Gráfico 2: Do que mais o estudante sentiu falta da escola?

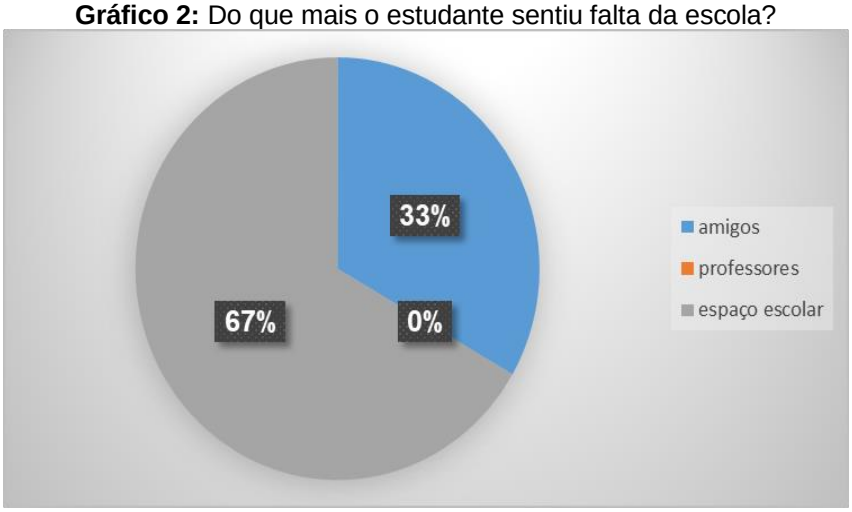

Fonte: Elaborado pelos Autores (2021)

Para a os estudantes a saudades dos amigos e muito grande, mas a do espaço escolar e ainda maior, pois quando se tem a oportunidade de ir à escola e frequentar as aulas presenciais onde geralmente se encontram todos os dias para brincadeiras, conversas ou até a divisão do lanche na hora do recreio. O professor é parte essencial

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

na vida de todo estudante apesar de não ter sido escolhido nesse questionário, muito embora todos os dias os estudantes estão em contato com o professor nas aulas remotas.

GRÁFICO 3: Nesse tempo de pandemia a família e o estudante sofreram algum tipo de tristeza, medo e insegurança?

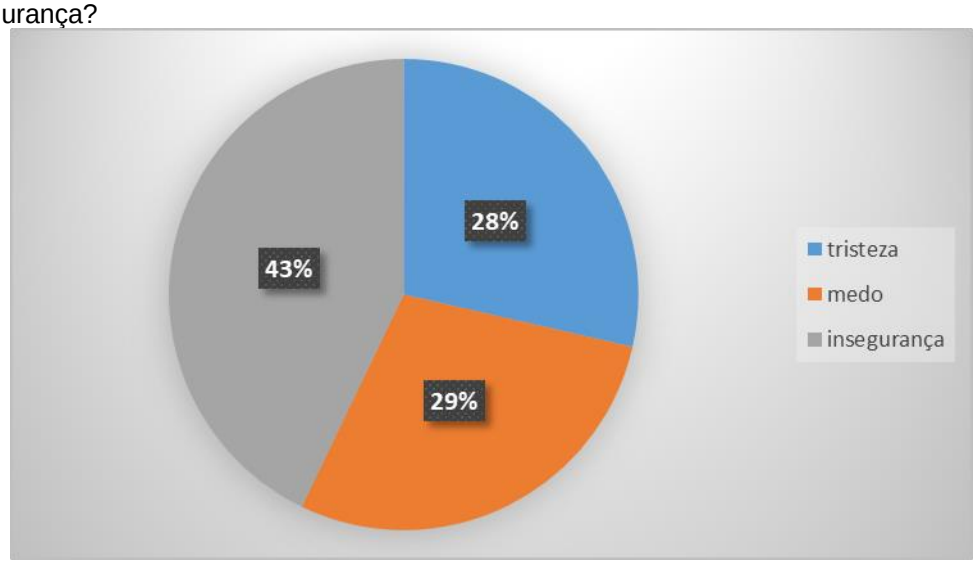

Fonte: Elaborado pelos Autores (2021)

A pandemia modificou drasticamente a vida dos estudantes e das famílias. Para uns a pandemia causou medo de sair de casa e contrair o vírus, fazendo assim com que se mantivessem isolados, e esse isolamento trouxe tristezas e insegurança de um dia melhor. O medo de ser contaminado pelo coronavírus deixou muitas pessoas com a emoção abalada e que muitos adultos e estudantes tiveram que procurar ajuda medica e até tomar remédios. Os impactos causados pela Covid-19 foram vários, entre eles, financeiro, emocional, educacional, onde muitas famílias a procura de melhorar sua condição de vida precisaram mudar de estado, cidade, etc.

Em relação à pesquisa aos impactos causados pela pandemia na vida dos estudantes, foi relatado que os alunos sentem muita falta dos amigos, da convivência dia a dia, do apoio que um amigo oferece ao outro nesses tempos difíceis, mostrando-o que estão todos no mesmo barco, mas tranquilizando o amigo de que tudo isso uma hora irá passar.

O espaço escolar e o lugar onde os estudantes tem oportunidade de sua primeira interação com o meio social e aprende a conviver com as diferenças físicas, culturais, etc. Para atender a demanda de estudar em casa, os pais procuraram fazer o que estava ao seu alcance, preparando um ambiente da maneira mais confortável

possível, instalaram internet, porém alguns relatam que a conexão nem sempre e boa, atrapalhando assim o acompanhamento das aulas.

Quanto à aprendizagem, os estudantes tiveram dificuldades em acompanhar as disciplinas, principalmente na área de exatas, e os pais não conseguiram auxiliar os filhos, o que puderam fazer foi orientar e procurar o professor, mas nem sempre foi possível ser atendido, pois o mesmo estava em outra aula ou com tempo reduzido, não podendo atender naquele momento, pois além de atender alunos em plataformas virtuais, tem o material impresso para corrigir. Após a pandemia uns sonham em sair sem máscara e sentir-se livre, para outros o retorno as salas de aulas de maneira presencial, rever amigos, ter melhor desenvolvimento nas disciplinas, interagir melhor com os professores e que todos estejam bem e com boa saúde.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do trabalho aqui exposto percebe-se que as famílias fizeram todo o possível para que a família fosse alimentada, protegida e ficasse em segurança, mesmo que para alguns seja bastante difícil. Para os estudantes a dificuldade de estudar em casa e que nem sempre seus pais podem auxilia-los, ou por estar trabalhando fora o dia todo e quando chegam em casa estão cansados ou por não entender a matéria que o filho pede ajuda, ficando assim prejudicado seu aprendizado. Quanto ao emocional além de tratamentos com especialistas, onde muitos tiveram que se submeter a remédios para controlar a ansiedade, levara tempo para que as pessoas voltem a vida normal e se sintam seguras.

4. REFERÊNCIAS

BRAGÉ, Émilly Giacomelli. RIBEIRO, Lahanna da Silva. RAMOS, Domênica Bossardi. FIALHO, Inara Rahde. ROCHA, Débora Gomes da. BUSATTO, Caroline. **Desenvolvimento de um podcast sobre saúde mental na pandemia de COVID19: Um relato de experiência.** Braz. J. Hea. Rev., Curitiba, v. 3, n. 4, p. 11368-11376 jul./aug. 2020. Disponível em www.brazilianjournals.com› BJHR › article › view. Acesso em 04/06/2021.

CURY. Augusto Jorge, 1958-**Pais brilhantes, professores fascinantes** /Augusto Cury, - Rio de Janeiro: Sextante. 2003.

GOELLNER, Gilberto.Senador. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Senado Federal,Imp. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Brasília-DF. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus** Coimbra: Edições Almedina, S.A. Abril, 2020

26.5.23 PROJETO "ESCOLA E FAMÍLIA – INSTITUIÇÕES CORRESPONSÁVEIS NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS": CONSTRUINDO A TRANSVERSALIDADE

Vitor Augusto Pizzolatto[3483]

Jéssica Regina Debastiani Belusso [3484]

Rosangela Maria Boeno [3485]

Paulo Fernando Diel[3486]

RESUMO

Desde a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais é enfatizado a necessidade e a relevância da abordagem dos temas transversais no ambiente escolar. Atualmente com a Base Nacional Comum Curricular em vigor, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), como assim são nomeados, também receberam atenção especial. São contemplados pelos TCTs, seis macroáreas, Meio Ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e Civismo, Multiculturalismo e Ciência e Tecnologias, cada qual com suas respectivas subáreas temáticas. Este trabalho está relacionado ao projeto de extensão "Escola e Família – Instituições corresponsáveis da educação dos filhos", realizado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Dois Vizinhos, desenvolvido em parceria com o Núcleo Regional de Educação, Secretaria Municipal de Educação e a Entidade Socioeducativa Guarda Mirim E.I.A do munícipio de Dois Vizinhos – PR. O projeto tem por objetivo aproximar as instituições educativas família e escola desenvolvendo palestras e oficinas de cunho formativo para pais, docentes e discentes da educação básica. Este trabalho se propõe a apresentar ações desenvolvidas pelo projeto, alicerçada em uma fundamentação teórica, relacionando-as com as macroáreas das TCTs propostos na Base Nacional Comum Curricular. Atualmente o projeto proporciona, por intermédio de seus onze palestrantes, doze palestras formativas que são ministradas por profissionais de diferentes áreas temáticas de interesse das instituições de ensino da educação básica. Apesar de contemplar três das seis macroáreas das TCTs o projeto reúne esforços para estar em constante aperfeiçoamento, visando promover um trabalho dinâmico e fornecer um atendimento de qualidade as escolas e instituições parceiras.

Palavras-chave: Ensino. Temas transversais. Formação. Escola. Família.

1 INTRODUÇÃO

Com a Base Nacional Comum Curricular em vigor desde 2017, muitos aspectos no campo educacional começaram a ser repensados, desencadeando em mudanças consistentes relacionadas à construção dos currículos, projetos políticos pedagógicos e estratégias de ensino dentro dos componentes curriculares. Neste contexto inserem-

[3483] Acadêmico, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, vitoraugustopizzolatto@hotmail.com
[3484] Acadêmica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, reginajessicadebastiani@hotmail.com
[3485] Doutora em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, rosangelaboeno@utfpr.edu.br
[3486] Doutorado em Teologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, paulodiel@utfpr.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

se os já conhecidos Temas Transversais, herdados dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e que obviamente ganharam espaço também nos documentos da BNCC (VASCONCELOS, 2019).

Segundo o mesmo autor, os temas transversais em sua essência não constituem um componente curricular específico. Em razão do caráter amplo e flexível contemplado pelos temas transversais, é possível estabelecer um diálogo enriquecedor entre os diferentes componentes curriculares e contribuir para a formação integral do estudante.

Na BNCC os temas transversais são tratados como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) tendo por objetivo maior "explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades" (BRASIL, 2019). Além disso, os TCTs têm caráter legal sobre a Educação Básica de modo a garantir aos estudantes "formação para o trabalho, para a cidadania e para a democracia e que sejam respeitadas as características regionais e locais da cultura, da economia e da população que frequentam a escola" (BRASIL, 2019).

Seguindo essa perspectiva, Vasconcelos (2019, p. 16), corrobora afirmando que os TCTs estão diretamente relacionados ao cotidiano dos estudantes e almejam atender demandas maiores da esfera social, haja visto que estes "nascem dentro de um contexto cultural e socioeconômico" e que de alguma forma afetam o processo educativo ou são afetados por ele.

Por outro lado, depara-se com um constante dilema, a cooperação entre escola e família como instituições responsáveis pela educação das crianças, adolescentes e jovens. Segundo Loureiro (2017) a família é o alicerce de todo ser humano, é a família a instituição primária da educação das novas gerações, visto que nesta ocorrem as primeiras socializações que, se consolidam à medida que a criança passa a frequentar a escola, interagir com outros e criar vínculos sociais. Neste sentido a escola representa a segunda instituição responsável pela educação.

A relação escola e família reflete diretamente no processo de formação e desenvolvimento do aluno/filho, por isso da necessidade destas instituições manterem uma relação saudável, considerando suas respectivas responsabilidades diante deste processo (COSTA; SILVA e SOUZA, 2019, p. 2). Segundo os mesmos autores a pareceria entre pais e/ou responsáveis e professores/equipe escolar "é

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

completamente necessária para o desenvolvimento integral do aluno" uma vez que, "a participação da família na escola e a sensibilidade da escola para perceber, analisar e receber as demandas familiares dos alunos favorece no desenvolvimento motor, afetivo, psicológico, social e intelectual do aluno".

Apesar disso, o que se observa em decorrência das frenéticas mudanças na organização social (trabalho, sustento da família, status social), a família tem se omitido paulatinamente de sua parcela de responsabilidade de formação e acompanhamento do desenvolvimento dos sujeitos, delegando a tarefa da educação moral e disciplinar dos "bons comportamentos" a escola e outras instâncias (LOUREIRO, 2017).

Diante disso, com intuito de aproximar as instituições educativas família e escola, foi criado em 2012 o projeto de extensão Escola e Família – Instituições corresponsáveis na educação dos filhos que desenvolve palestras e oficinas de cunho formativo para pais, docentes e discentes da educação básica. Em vista disso, este trabalho tem por objetivo descrever experiências vivenciadas ao longo do desenvolvimento do projeto supracitado, bem como comparar as temáticas formativas do projeto com as macroáreas das TCTs da BNCC.

2 MACROÁREAS DOS TCTs

Em seus pressupostos, os TCTs estão organizados e divididos em seis macroáreas, Meio Ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e Civismo, Multiculturalismo e Ciência e Tecnologias, cada qual com suas respectivas subáreas temáticas.

Nos tópicos subsequentes é apresentada uma relação das macroáreas e suas respectivas áreas temáticas das TCTs propostas pela BNCC, bem como a relação de palestras que integram o projeto de extensão "Escola e Família – Instituições corresponsáveis na educação dos filhos".

2.1 Meio ambiente

Na perspectiva de Fão et. al. (2020) é na escola que se consolida o processo de formação dos cidadãos. Diante da crise socioambiental, a educação ambiental se faz essencial para a formação do cidadão, através de um processo constante de

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

sensibilização da importância de preservar o meio em que vive evitando danos ao ambiente.

Na macroárea do Meio ambiente o projeto comtempla a temática com a palestra Educação Ambiental que aborda a crise socioambiental e a as problemáticas causadas ao ambiente vividas no presente século, utilizando-se de uma discussão político social, que questiona o modelo de relação sociedade – natureza, bem como a relação consumismo, descartabilidade e desigualdades sociais recorrentes do modelo social capitalista e os impactos ao meio ambiente.

2.2 Saúde

Para a macroárea Saúde o projeto promove três palestras: Alimentação Saudável, Adolescência: Transformações sem complicações e Prevenção da gravidez não planejada: Uma responsabilidade para além da família.

A palestra Alimentação Saudável concentra esforços na sensibilização pela reeducação alimentar das crianças e adolescentes, haja visto o crescente número de indivíduos com distúrbios alimentares nesta faixa etária. A palestra problematiza sobre os “maus” hábitos alimentares e suas implicações para a saúde, reforçando a necessidade de manter hábitos alimentares mais saudáveis. Ainda nesta palestra é desenvolvido uma oficina referente a “Identificação e uso das Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs)” na alimentação, enfatizando a importância da diversificação alimentar e nutricional, com possibilidade da utilização de plantas com fácil acesso e baixo custo.

Segundo Ramos, Santos e Reis (2013), os hábitos alimentares estão relacionados aos fatores fisiológicos, psicológicos, socioculturais e econômicos e se processam primeiramente dentro do ambiente familiar. No contexto escolar esses hábitos podem ser implementados ou até mesmo alterados positiva ou negativamente, influenciados pelo convívio entre os estudantes bem como dependendo das práticas alimentares desenvolvidas no âmbito do sistema educacional.

A palestra Adolescência: Transformações sem complicações aborda as mudanças químicas, fisiológicas e físicas que ocorrem nos meninos e meninas no início da puberdade. Trata sobre a primeira menstruação e primeira ejaculação, as ‘paqueras’ da adolescência, e as possibilidades de gerar uma nova vida. Além disso,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

esta palestra tem cunho formativo sobre hábitos de higiene pessoal e cuidados referentes à violência e abuso sexual na adolescência.

A adolescência é uma fase da vida de transição da infância para a vida adulta em que ocorrem transformações biológicas (puberdade) (DAVIM, et.al. 2009). Pratta e Santos (2007) acrescentam que a adolescência é caracterizada por um período de descobertas pessoais, questionamentos e construção da identidade pessoal, tal como é marcada pela intensa necessidade de integração social com os pares, busca pela autoafirmação, independência individual e estabelecimento da identidade sexual.

Por fim na palestra Prevenção da gravidez não planejada: Uma responsabilidade para além da família, são retratadas as principais causas, riscos e complicações da gravidez precoce, riscos para o recém-nascido, e da mesma maneira aborda os métodos contraceptivos, como alternativa para evitar a gravidez precoce. Esta palestra está intimamente relacionada a palestra mencionada anteriormente referente a adolescência e as transformações desta fase da vida.

Segundo Costa et al. (2001), Cabral e Brandão (2020), um estudo com cinco mil jovens de três capitais brasileiras revelou que a idade média de iniciação sexual era de 16 anos entre rapazes e 17 anos para as moças. Observando estes dados é de indubitável importância falar sobre gravidez precoce, sexo seguro, responsabilidade afetiva e outros considerados tabus da sexualidade, dentro dos espaços de ensino com professores, pais e principalmente estudantes, como forma de sensibilização e prevenção.

2.3 Cidadania e civismo

No que tange à macroárea Cidadania e Civismo o projeto dispõe de sete palestras: Relação Família – Escola/Limites; Limites, Rotina e a importância do brincar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; Projeto de vida; Empreendedorismo, inovação e cidadania; Redes Sociais; A Família é a melhor escola! Como cuidar e educar os filhos durante o isolamento social? e Quando eu voltar, quero estar seguro! Desafios pedagógicos e institucionais para a volta as aulas na transição entre o fim da pandemia e o novo normal.

A palestra Relação Família – Escola/Limites trabalha de maneira geral temas relacionados aos papeis da família e da escola na formação do sujeito, que respectivamente consistem em preparar o filho para a vida e a dinâmica que é viver

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

em sociedade, e ensinar os conhecimentos científicos aos alunos consolidando alguns já alicerçados pela família. Além disso, esta palestra elenca pontos importantes para a aproximação e bom relacionamento entre as duas entidades socioeducativas, salientando a necessidade de complementaridade destas para a melhor formação dos alunos/filhos.

A família alicerce de todo o ser humano e berço dos valores, costumes, crenças e regras que serão incorporados pelos filhos, e a escola como extensão da família e espaço de acesso aos saberes construídos pela humanidade, e que possibilitam interpretar o mundo, são as instituições pilares do desenvolvimento, afetivo, cognitivo e social dos sujeitos (GARCIA e SILVA, 2014; LOUREIRO 2017).

Na palestra Limites, Rotina e a importância do brincar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatiza-se a necessidade de definir rotinas e regras/limites dentro do ambiente familiar para as atividades do cotidiano das crianças. Nesta palestra, os pais são orientados a incentivar as crianças a auxiliarem nas tarefas domésticas de acordo com sua capacidade e idade, fomentando o espírito de responsabilidade e o entendimento acerca dos direitos e deveres de cada membro da família. Do mesmo modo é reforçada a importância da ludicidade inerente a infância e que promovem o desenvolvimento físico e cognitivo da criança.

É importante ressaltar que: “Estabelecer uma rotina é importante e necessário para o desenvolvimento da independência e autonomia infantil”, “é uma ferramenta que auxilia pais e educadores no cotidiano das crianças sendo essencial em sua formação e desenvolvimento enquanto cidadãos responsáveis e confiantes” (ESCOLA DA INTELIGÊNCIA, 2018, online).

A palestra Projeto de vida, promove reflexões sobre os princípios e objetivos de vida dos adolescentes e jovens, as conquistas pessoais e realizações profissionais, bem como sobre as amizades verdadeiras.

O projeto de vida é crucial para o desenvolvimento humano a partir da adolescência, devido ao seu caráter orientador de objetivos e metas que se almeja conquistar em um futuro próximo ou não, por isso estabelecer um projeto de vida é uma questão decisiva para a personalidade/identidade e postura do sujeito perante as metas delineadas (ERIKSON, 1968/1976, apud DELLAZZANA-ZANNON e FREITAS, 2015; WINTERS; et.al. 2018).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Empreendedorismo, inovação e cidadania, palestra que tem por objetivo estimular a criatividade e criticidade dos alunos através da problematização de questões atuais que assolam a sociedade, a partir da quais são instigados a criar produtos ou estratégias eficientes para minimizar ou solucionar o problema apresentado. Esta palestra está intimamente relacionada a palestrada mencionada anteriormente, dado as preocupações intrínsecas dos adolescentes, referente a carreira profissional e ao mercado de trabalho, inquietações que preconizam o projeto de vida.

A escola enquanto instituição promotora da educação, por conseguinte, desempenha papel decisivo no despertar dos adolescentes para o mercado de trabalho e as responsabilidades profissionais (LIBERATO, 2007). Conforme Lopes (2013) a educação deve ser encarada como uma ferramenta de construção de valores, atitudes e práticas, fomentando o espírito empreendedor transversalmente.

Redes Sociais, esta palestra enfatiza os benefícios das redes sociais para a comunicação e veiculação de informações e conhecimento, bem como concentra esforços na orientação de pais e principalmente alunos que ao usufruírem das redes sociais como ferramentas de comunicação e entretenimento, para que o façam com responsabilidade, alertando sobre os riscos e prejuízos que o uso inadequado representa para o aprendizado e construção dos valores morais e éticos dos estudantes.

Os avanços tecnológicos juntamente com a internet, proporcionaram a conexão das pessoas com o restante do mundo. Isso permitiu a rápida veiculação de informações, ampliando e facilitando o acesso aos conhecimentos científicos. Devido a esse crescente tecnológico, é inegável o fato de adolescentes e jovens por nascerem imersos nessa cultura digital, utilizarem diariamente as redes sociais como algo intrínseco ao seu cotidiano (NASCIMENTO E FERREIRA 2015).

A palestra A Família é a melhor escola! Como cuidar e educar os filhos durante o isolamento social? e a palestra Quando eu voltar, quero estar seguro! Desafios pedagógicos e institucionais para a volta as aulas na transição entre o fim da pandemia e o novo normal, são novidades dentro do projeto e estão na fase final de elaboração. Estas foram pensadas diante do contexto caótico enfrentado pela escola e a família no ensino dos alunos/filhos durante a pandemia e o sentimento de incerteza do novo normal pós-pandemia.

2.4 Multiculturalismo, ciência e tecnologia, economia

Até o presente momento, o projeto não possui palestras que contemplem as macroáreas Economia, Multiculturalismo e Ciência e Tecnologia, uma vez que os temas das palestras são desenvolvidos de acordo com as demandas das escolas parceiras.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao relatarmos as atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão Escola e Família – Instituições corresponsáveis na educação dos filhos, relacionando suas temáticas com as macroáreas elencadas nas TCTs, percebemos, 1) A carência das escolas atendidas, quando no desenvolvimento das temáticas pelos professores no âmbito escolar; 2) A importância dada pelas escolas em incrementar tais temas, através de uma abordagem diferenciada, no contexto do processo de ensino e aprendizagem e 3) A iniciativa da escola em estreitar os vínculos com as famílias, preocupada com engajamento dos pais na formação dos alunos/filhos, haja visto os benefícios desta parceria.

Entendemos que a construção da transversalidade deve ser um processo preciso, consistente e permanente. Mesmo calcado em bases sólidas do conhecimento científico, a subjetividade dos alunos merece um olhar atento do professor ao planejar e trabalhar as TCTs, considerando o contexto histórico e os aspectos socioculturais emergentes da época que se refletem na escola.

Destacamos ainda a influência da relação escola e família e os benefícios de uma parceira harmônica, no exercício do ensino e aprendizagem, inclusive no que tange aos aspectos da transversalidade.

Por fim, salientamos que apesar de contemplar apenas três das seis macroáreas das TCTs, o projeto reúne esforços para estar em constante aperfeiçoamento, visando promover um trabalho dinâmico e fornecer um atendimento de qualidade as escolas e instituições parceiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativo do Brasil. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. **Temas contemporâneos transversais na BNCC:** proposta de práticas de implementação. Ministério da Educação. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 16 fev. 2021.

CABRAL, Cristiane da Silva; BRANDÃO, Elaine Reis. Gravidez na adolescência, iniciação sexual e gênero: perspectivas em disputa. **Cad. Saúde Pública,** v. 36, n. 8, ago. 2020. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/csp/2020.v36n8/e00029420/pt/. Acesso em: 25 mar. 2021.

COSTA, Maria Aparecida Alves da; SILVA, Francisco Mário Carneiro da; SOUZA, Davison da Silva. Parceria entre escola e família na formação integral da criança. Revista **Pemo,** Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1 – 14, 2019. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3476/3127. Acesso em: 19 fev. 2021.

COSTA, Maria Conceição; et. al. Sexualidade na adolescência: desenvolvimento e propostas de intervenção. **Jornal de Pediatra.** Rio de Janeiro, v. 77, n. 2, p. 217 – 224, 2001. Disponível em: http://www.jped.com.br/conteudo/01-77-s217/port.pdf. Acesso em: 28 mar. 2021.

DAVIM, Rejane Marie Barbosa; et.al. Adolescente/Adolescência: revisão teórica sobre uma fase crítica da vida. **Rene.** Fortaleza, v. 10, n. 2, p. 131 – 140, abr. /mai. 2009. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/13690. Acesso em: 28 mar. 2021.

DELLAZZANA-ZANNON, Leticia Lovato; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. **Interação em Psicologia.** Curitiba, v. 19, n. 2, p. 281 – 292, mai/ago. 2015. Disponível em: https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/viewFile/35218/29361. Acesso em: 20 mai. 2021.

ESCOLA DA INTELIGÊNCIA. **A importância da rotina para crianças.** 2018. Disponível em: https://escoladainteligencia.com.br/blog/a-importancia-da-rotina-para-criancas/#:~:text=Criar%20uma%20rotina%20para%20as,outras%20atividades%20sem%20programa%C3%A7%C3%A3o%20pr%C3%A9via. Acesso em: 20 mai. 2021.

FÃO, Josiele Maria; et. al. A importância da educação ambiental nas escolas: um estudo nas escolas de ensino fundamental de Frederico Westphalen/RS. **RELISE**, v. 5, n. 1, p. 108 – 123, jan. /fev. 2020. Disponível em: http://www.relise.eco.br/index.php/relise/article/view/294/302#. Acesso em: 25 mar. 2021.

GARCIA, Celma Vanderleia dos Santos; SILVA, Eloiza Helena da. Escola e família: possibilidades e limites de integração. In: **Os desafios da escola pública**

paranaense na perspectiva do professor PDE. 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_gestao_artigo_celma_vanderleia_dos_santos.pdf. Acesso em: 19 mai. 2021.

LIBERATO, Antônio Carlos Teixeira. Empreendedorismo na escola pública: despertando competências, promovendo a esperança. **Biblioteca SEBRAE.** 2007. Disponível em: http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/3CBF34B0D06A6941832572B1006F3722/$File/NT00035112.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

LOPES, Ana Rita Pereira Simões. **Literacia empreendedora:** impacto da implantação de um programa de empreendedorismo na escola. 2013.108f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educação e Desenvolvimento Humano) – Universidade Católica Portuguesa. Porto. 2013. Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17682/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20mestrado%20-%20Ana%20Rita%20Lopes.pdf. Acesso em: 21 mai. 2021.

LOUREIRO, Marta Assis. Relação família – escola: educação dividida ou compartilhada? **International Journal of Developmental and Education Psychology,** v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853365011.pdf. Acesso em: 19 fev. 2021.

NASCIMENTO, Jônatha Lisboa Galvão do; FERREIRA, Jailma da Costa. A utilização da rede social "Facebook" como auxílio ao docente em sala de aula. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2, 2015, Campina Grande. **II CONEDU – Políticas, Teorias e Práticas.** Campina Grande, Editora Realize, 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15348. Acesso em: 17 de mar. 2020.

PRATTA, Elisângela Maria Machado; SANTOS, Manoel Antônio dos. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em Estudo.** Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2021.

RAMOS, Flavia Pascoal; SANTOS, Ligia Aparo da Silva; REIS, Amélia Borba Costa. Educação alimentar e nutricional em escolares: uma revisão de literatura. **Cad. Saúde Pública.** Rio de Janeiro, v. 29, n. 11, p. 2147 – 2161, nov. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/csp/v29n11/03.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

VASCONCELOS, Natália Cordeiro de. **Temas contemporâneos e transversais na BNCC:** as contribuições da transdisciplinaridade.2019. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília. Brasília. 2019. Disponível em: https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2661/2/NataliadeVasconcelosCordeiroDissertacao2019.pdf. Acesso em: 17 fev. 2021.

WINTERS, Christian; et. al. Desenvolvimento juvenil positivo e projetos de vida: uma revisão sistemática da literatura internacional. **Cadernos de Educação.** São Paulo, v. 17, n. 35, jul/dez. 2018. Disponível em: https://core.ac.uk/reader/229081290. Acesso em: 20 mai. 2021.

26.5.24 REDES DIALÓGICAS REDEFININDO AMBIENTES PEDAGÓGICOS PARA FORMAÇÃO DE COMUNIDADES EDUCATIVAS

Maria José Menezes Lourega Belli[3487]

Nizan Pereira Almeida[3488]

RESUMO

O artigo apresenta o exercício de reflexão teórica sobre o modelo de ensino construído pelo paradigma da modernidade e como, integrado a um projeto eurocêntrico, se universalizou por meio de políticas econômicas colonizadoras. Essas práticas estabeleceram áreas de influência, estruturaram formas de exploração e disseminaram suas maneiras de compreender o mundo como ideal a ser perseguido. Nesta rede de ingerências, a educação possuiu um papel central, pela qual a colonialidade do poder foi interiorizada em sistemas bancários de aprendizagem com o objetivo de ser reproduzido nas interações sociais. Gradativamente foi sendo consolidado dentro desta complexidade a institucionalização do ensino, ganhando forma pela gestão pedagógica e estruturas administrativas, num sistema detalhadamente organizado para interagir com as demandas de um mercado competitivo e globalizado. Para entender, por outros ângulos, esta dinâmica que se reafirma pela idealização do progresso econômico e insere a capacitação profissional como uma aliada se fez importante dialogar com FREIRE, HOOKS, FANON e DÁVILA. Autoras e autores que lançam luz sobre universos educacionais marcados pela colonialidade do poder, educação bancária, elaboração de conteúdos programáticos fragmentados, impactados por concepções eugenistas e seletivos segundo o pragmatismo dado pela racionalidade instrumental. Entender esta configuração instrumental do ensino também criou a possibilidade de reconstruir, por meio da contra-argumentação, novas bases comunicacionais, interseccionadas por questões étnico-raciais, de gênero e de classe, para o estabelecimento de ambientes dialógicos voltados à promoção de reestruturações do paradigma hegemônico.

Palavras-chave: Hegemonia. Colonialidade. Educação crítica. Emancipação.

INTRODUÇÃO

O presente estudo se propõe desenvolver uma reflexão teórica sobre a possibilidade potencialidade do referencial freiriano constituir uma abordagem em construção permanente, onde os desdobramentos gerados pela ação pedagógica redimensionam o campo educacional interdisciplinar ao integrar novos atores com estudos demarcados pelas categorias classe, raça e gênero.

Nesse desafio, o problema será entender como estes repertórios, ao se desenvolverem em ambientes de aprendizagem, se defrontam com propostas e práticas curriculares que resistem em inserir uma perspectiva decolonial, bem como,

[3487] Doutora em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, loubelli@utfpr.edu.br.
[3488] Doutor em Educação, Universidade Federal do Paraná, nizanpereira@gmail.com.

em organizar vivências empreendedoras de curadorias colaborativas plurais na gestão e desenvolvimento de conhecimentos.

A abordagem investigativa proposta objetiva elucidar a possibilidade de pensar os cenários educacionais como experiências semeadoras de transformações sociais.

A discussão proposta apoiar-se-á numa bibliografia dialógica qualitativa com enfoque dialético tendo como pano de fundo uma perspectiva histórica. Por estes parâmetros, o campo de análise integrará três momentos da trajetória de Paulo Freire. O primeiro, no Chile, com a escrita da “Pedagogia do Oprimido”, o segundo, sua aproximação com Bell Hook, nos Estados Unidos e por último, o seu trabalho na África, onde passou a acrescentar em sua práxis uma visão interpretativa, influenciada por Frantz Fanon.

Estas demarcações lançam luz sobre os conteúdos programáticos sedimentados em bases eurocêntricas, compromissadas em assegurar a consolidação do racionalismo instrumental em um projeto político e econômico com dimensão universal. Expandindo este debate, vale realçar o pensamento de Jerry Dávila, pois sua pesquisa flagra e analisa o pensamento científico eugênico se redimensionando nas muitas atividades educacionais, operacionalizações que instruem, supervisionam e inspecionam a reprodução de enfoques voltados a classificar em escalas valorativas desempenho escolar, comportamentos sociais, e configurações culturais.

Finalmente, este trabalho investigativo se justifica por apontar novas bases comunicacionais capazes de propiciar espaços de encontro entre os estudantes e professores para capacitá-los ao aprendizado diante da diversidade cultural, responsabilizando-se por tecerem democraticamente contraposições reestruturadoras do paradigma hegemônico.

DESENVOLVIMENTO

Paulo Freire um pensar genuíno da educação. Encontros e diálogos

Pensar um modo de construir escolas pela participação dos coletivos que nela trabalham e definem caminhos, enquanto processo inacabado devido as formas plurais e criativas de pensar fez com que Freire passa-se a refletir sobre modelos de ensino com paradigmas focados nas necessidades em formar profissionais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

especialistas para um mercado competitivo. Analisou que tais procedimentos adotados poderiam ser caracterizados por

> [...] aulas, verbalistas, nos métodos de avaliação dos "conhecimentos", no chamado "controle da leitura", na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliografia, em tudo, há sempre a conotação digestiva" e a proibição de pensar verdadeiro. (FREIRE, 2014, p. 89)

A organização desta estrutura consolida a autoridade do professor como aquele que apresenta a proposta do curso previamente planejado e comunicado por intermédio do Conteúdo Programático, acompanhado de demarcações bibliográficas e correspondente Plano de Aula. Aplica, ainda, avaliações compromissadas em identificar o grau de memorização e reprodução dos conteúdos transmitidos em aula. Por esta metodologia, caberá ao aluno cumprir as tarefas exigidas para adquirir bons resultados e consequentemente conquistar êxitos profissionais. Neste sistema integra-se a missão do ensino interiorizar repertórios nos alunos vinculado a valores que se entrelaçam ao mundo do trabalho. Uma rotina dinâmica e atualizada de aprendizagens preocupadas por desenvolver determinados temas com foco na racionalidade instrumental.

É preciso considerar nessas ações integradas que todos estes atores estão intensamente comprometidos em gerar capacitações voltadas a promover habilitações indispensáveis para responder às permanentes avaliações nas diversas trajetórias de vida, assim a identidade singular é modelada por escalas valorativas universais, interdependências condicionadoras da forma como as pessoas se veem e são reconhecidas na sociedade.

Este projeto de ensino instrumental, que aperfeiçoa habilidades e potencializa competências, avança e se projeta como parte das estratégias das cadeias produtivas e financeiras.

Diante do amplo espetro das conexões é possível identificar uma configuração hegemônica, onde a educação é parte do seu sociometabolismo e esta compreensão lança luz sobre as contradições presentes na materialização de suas bases argumentativas.

Nesta perspectiva, desoculta-se na prática do controle vertical sobre a especificação dos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos, a delimitação do tempo e a forma de avaliação, com rigorosos critérios de aprovação e reprovação,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

num sistema individualizante semelhantes ao replicado nas relações entre empregado e empregador.

Tais desconexões revelam que, intrínseco a ideia de autossuperações de performances, existe diferenciações entre campos de conhecimento, separações valorativas e entre as profissões, hierarquizações demarcadas pelas relações de mercado onde, neste esquema, o olhar comparativo possui um impacto sobre os sujeitos.

No levantamento destas variáveis foi possível compreender o papel da estrutura de ensino como fomentadora de criatividade empreendedora, mas também vem à tona os limites desta visão de mundo por engendrar intensamente forças geradoras de desigualdades nas esferas que compõem os sistemas educacionais e se disseminam na sociedade gerando geografias conflitivas. Diante destas contradições aparecem outras formas de pensar as experiências educacionais que permitem que espaços de resistência se estabeleçam e tornem possíveis outras leituras de mundo. Esses movimentos que semeiam autonomia abrem novas trilhas:

> Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “ad-miração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito~, “re-ad-mira” a “ad-mi-ração” que antes fez, na “ad-miração” que fazem os educandos. (FREIRE, 2014, p. 97)

Por intermédio desses encontros vislumbram-se outras formas de estar e ser no mundo. A disposição por iniciar o debate cabe ao professor, mediante convite com vigor de chamamento, que apresenta o tema em perspectiva de construção no coletivo. Este ponto de partida é significativo para o professor que, em diálogo, é ressignificado por todos que estão envolvidos gerando novos caminhos de pesquisa e análise. Nestas inter-relações, ação-reflexão-ação redimensiona o pensamento problematizador inicial ao interseccionar novas preocupações.

Estas convivências colaborativas revelam a abertura de diferentes interpretações, bem como, a liberdade de estabelecer novas fronteiras temáticas, propiciando ir mais longe nos questionamentos e estimulando reencontros com o mundo vivido.

Enfatizo ainda que a participação nestes cenários de cooperação prolonga os canais de comunicação integrando repertórios, como pode ser percebido no diálogo entre Paulo Freire e Bell Hooks. Essa aproximação contribuiu para o desenvolvimento de linhas argumentativas, fortalecedoras da compreensão da necessidade do sujeito

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

assumir uma posição de protagonista no processo de ensino-aprendizagem, bem como, coloca no radar o debate sobre questões de gênero, classe e étnico-racial.

Nesse contexto marcado pela reciprocidade, Bell Hooks, inspirada em Freire, destaca o vigor do pensamento crítico ao gerar compreensões nos diferentes ambientes de aprendizagem. Assim,

> [...] quando nos afastamos dos limites da nossa vida diária individual e entramos em espaços e pontos de vista diversos, devemos sempre estarmos prontos para "dar respostas honestas" a perguntas que, tipicamente, impedem a compreensão mútua para além da diferença. (HOOKS, 2020, p. 75)

Por essa narrativa entrelaçada com as reflexões de Freire, a autora sinaliza a relevância em desenvolver experiências educacionais compromissadas em motivar o olhar investigativo para que ouse transpor as situações repetitivas do cotidiano, condicionadas pelas dinâmicas socioeconômicas. Esse comportamento movido pela vontade de descobrir se depara com sistemas formais de aprendizagem que trabalham por meio de indagações que exigem respostas previamente estabelecidas pelos padrões ordenadores de uma sociedade heteronormativa, patriarcal, branca e demarcada por relações desiguais.

Ultrapassar essas fronteiras opressivas exige que se configure aberturas para que a diversidade se faça presente em contextos marcados pelo diálogo entre iguais e mais, deve-se empreender esforços para que respostas honestas, ao serem elaboradas em arenas dialógicas, lancem luz sobre os sistemas de dominação e tentem transformá-los por ações políticas robustas na defesa da liberdade como oportunidades para o compartilhamento de condições dignas de vida.

Na construção destes princípios norteadores da educação, instalam-se novas demarcações civilizatórias, estabelecendo-se a ação pedagógica crítica intrinsecamente à luta pela ratificação dos direitos humanos, materializando-a de forma efetiva por meio de políticas públicas.

Na medida que a prática pedagógica impregnada pela vontade investigativa dos atores vai integrando novos debates em uma disposição por compartilhar experiências, definir dissensos e construir afinidades, a leitura do mundo vai gerando outras escritas. Um processo capaz de revisar o universo educacional como espaços sedimentados pela concepção de neutralidade, forjada pela ciência e também

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

perceber que as relações nestes ambientes, quando mediadas pela formalidade da prática bancária, acaba por provocar:

> [...] uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante desvelamento da realidade. (FREIRE, 2014, p. 97)

Nessa perspectiva, os microcosmos educacionais não plainam acima dos tensionamentos sociais, são geografias físicas e mentais que integram e atuam no metabolismo social e, quando tais contextos são examinados e reexaminados, realiza-se um exercício de revisitações desvendando novos ângulos interpretativos.

O trabalho realizado à muitas mãos tecendo estes arranjos comunicativos insere multiperspectivas e talha novos valores, impulsionando a construção de novas rotas de transição para uma sociedade capaz de abrigar respeitosamente as diversidades subjetivas e solidárias no enfrentamento das desigualdades econômicas e sociais.

Esse pensamento evidencia ângulos iluminadores sobre os muitos fazeres nas dimensões institucionais de ensino e busca inspirar e encorajar a transposição das fronteiras erguidas pela colonialidade do poder em seu projeto universal.

Neste debate colaborativo as interpretações decoloniais de ensino ganham centralidade por propor redesenhos na gestão pedagógica e na construção curricular, transformações que exigem a criação de interfaces com a diversidade cultural e a elaboração de agendas, marcadas combinados que buscam o “sentido emancipatório, adotando uma política de identidade (coletiva) que não negue a possibilidade de uma identidade política (individual)”(CIAMPA, 2021, p. 4).

A responsabilidade em assegurar a qualidade de ensino ganha aqui novas variáveis, estabelece um contraponto na associação do estudante como capital humano e gera enfrentamentos a qualquer tipo de discriminação social. É nessa complexidade que também podemos encontrar Freire com a disposição de refletir a partir de sua aproximação com a obra de Frantz Fanon. Nesta leitura Freire foi impactado pela análise de Fanon sobre as formas estigmatizadoras da sociedade que desumanizam os negros e também sobre como trabalhava com seus pacientes.

Neste sentido, pela prática da psicanálise permite aflorar o entorno dos sujeitos em dadas estruturas sociais e abrir diálogos reflexivos sobre:

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

> [...] se a sociedade lhe cria dificuldades em razão de sua cor, se constato em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, o meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a "manter distância"; ao contrário, meu objetivo será, uma vez elucidado os motivos, colocá-lo em condições de escolher a ação (ou passividade) diante da verdadeira fonte conflitual – isto –e, diante das estruturas sociais. (FANON, 2020, p. 114)

Nesse relato marcado pelas vicissitudes do mundo vivido e pensado destacam-se os estereótipos sociais, que são uma construção histórica e tem, nas esferas de ensino, lugares de fala na medida em que organizam os conteúdos em torno de bases eurocêntricas, que silenciam, ou tratam como periférica, outras formas de compreender e organizar as bases de convivência social e com a natureza.

Intrínseco às assimetrias entre culturas habitam preconceitos sociais impactando as estruturas curriculares e desenvolvendo formas mentais de compreensão. Daí a relevância da contra-argumentação estar associada à insubmissão criativa que ousa afirmar percursos analíticos decoloniais. Assim, é essencial integrar a variável eugenia nesta investigação da epistemologia do colonizador e suas metodologias de ordenação educacional. Essa abordagem revela narrativas com autoridade respaldada por especialistas ancorados em visões científicas voltadas ao estabelecimento de condições para que o paradigma da modernidade remova as situações de atraso social. Todavia,

> a ligação entre eugenia e escola teve efeitos contraditórios: por um lado, concentrou esforços, recursos e técnicas para ampliar a educação pública num molde que alcançava famílias que até então eram excluídas; mas por outro lado, os conceitos eugênicos que nortearam essa escola e ordenavam os alunos e professores dentro deles tendiam a definir pessoas que eram negras, ou vinham de meios pobres, como deficientes. Em lugar da exclusão, resultou numa moderna inclusão marginalizadora. (DÁVILA, 2021, Entrevista)

Amalgamam-se neste projeto biopolítico a disciplinarização dos corpos para que sejam rentáveis e empreendedores, aptidões serão desenvolvidas para que posições no mercado de trabalho sejam preenchidas ou deslocadas para informalidade busquem sustento pela via de pequenos expedientes. Desnuda-se as bases sustentadoras do projeto de modernidade, onde a promessa de evolução contínua é transmitida como um caminho civilizatório interpenetrado pela por estratagemas colonizadoras que classificam e desclassificam áreas geográficas, estruturas culturais e tipos físicos, ou seja, suas ações de colonialidade do poder são geradoras e perpetuadoras do racismo estrutural.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Reconhecer estes aspectos no transcurso dos processos de aprendizagem permite detectar os conhecimentos ausentes, invisibilizados pelo preconceito e no trabalho em dar espaço e voz a estas perspectivas os coletivos inseridos neste debate fazem chamamentos, se abrem para fortalecer laços e transformá-los em frentes de mudança. Está confluência de propósitos se faz presente na seguinte fala de Freire, declarada no Learning Question:

> Se as mulheres são críticas, elas têm que aceitar nossa contribuição como homens, assim como os trabalhadores têm que aceitar nossa contribuição como intelectuais, porque é um compromisso e um direito que tenho de participar na transformação da sociedade. Então, se as mulheres devem ter maior responsabilidade em suas lutas, elas devem saber que sua luta também pertence a nós; isto é, aos homens que não aceitam a posição machista no mundo. O mesmo é verdade para o racismo. Como aparente homem branco, porque eu digo que eu não estou muito certo da minha brancura, a questão é saber se eu sou realmente contra o racismo de uma forma radical. Se eu sou, então tenho como compromisso e um direito de lutar com as pessoas negras contra o racismo. (MCLARE; LEONARD; GADOTTI, 1998, p. 128, 129)

Esta construção gera parcerias, problematizam com a diversidade, atuam com corresponsabilidade, constroem respostas diante das adversidades e neste fazer constroem pontes entre o ensino formal e informal. A participação neste projeto comum vai além de propor uma alternativa ao modelo de ensino existente, ousa e desenha um projeto pedagógico que integre a luta pelo reconhecimento social e nesta rede de realizações permaneça em aberto o diálogo movido pela educação crítica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ambientes de aprendizagem que possuem em suas bases o compromisso em desenvolver o pensamento crítico como construção no coletivo integram em suas práticas a necessidade em desvelar as formas de dominação conferidas pela colonialidade do poder e, neste pensar, gerar autotransformações e engajamentos para deslocar a materialização dos direitos humanos no plano das leis e princípios para a vivência em sociedade.

Os docentes e os estudantes se inter-relacionam em diálogos horizontais e nesse tipo de prática pedagógica, pelas interações dialógicas, emergem muitos momentos que compõem o esforço pela aprendizagem conectando vários saberes, organizando repertórios e explanando dúvidas oportunizadoras de pesquisas.

Assim, a prática docente está comprometida em fomentar abordagens históricas que entrecruzam tempos e espaços distintos e redimensionam-se pelo interseccionamento dos valores culturais. Nessa criativa convivência o intercâmbio argumentativo opera mudanças de posições entre o educador e o educando, onde todos ensinam e aprendem, firmando-se corresponsabilidades para vivenciar a curadoria colaborativa do conhecimento.

Esse entrosamento constitui-se num requisito essencial para proporcionar condições adequadas ao aprendizado continuado, em momentos e ritmos diferenciados, possibilitando, simultaneamente, transitar percursos coletivos, bem como, valorizar a individualidade com suas subjetividades.

O engajamento nesse desenho pedagógico motiva aprender a conhecer com interação e autonomia. A leitura interpretativa dos conteúdos formais mediados pelo mundo da vida integra o ensino formal e informal, viabilizando-se lançar luz sobre as diversidades e desigualdades sociais. Revela-se nessas dinâmicas a estruturação de operações mentais, mudanças de compreensões, um pensar ativo em meio a entreajudas que, ao promoverem o aprendizado, possibilitam avançar na sua trajetória estudantil.

Vivenciar estas experiências possibilita vitalizar o passado, suscitar indagações sobre o que é dito e seus múltiplos sentidos, o que pode ou não pode ser dito e sobre a presença do silêncio como gerador do esquecimento. Transitar por estas preocupações possibilita demarcar caminhos de investigação e interpretação. O objetivo é tornar a produção em ambiente de aprendizagem uma contribuição que venha a se agregar ativamente na ação continuada para tecer uma complexa rede de conhecimentos reveladores de formas culturais, mesclando memória e história.

REFERÊNCIAS

CIAMPA, A. da C. **Construção psicopedagógica**. Entrevista. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100002> Acessado em: 4 de jun. 2021.

DÁVILA, J. **Eugenia, educação e políticas públicas no Brasil.** Disponível em: <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/eugenia-educacao-e-politicas-publicas-no-brasil/> Acessado em 2 de jun. 2021.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: EBU Editora, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HOOKS, B. **Ensinando o pensamento crítico**. São Paulo: Elefante, 2020.

MCLAREN, P; LEONARD, P.; GADOTTI, M. **Paulo Freire: poder, desejo e memória da libertação.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

26.5.25 RELEVÂNCIA ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Déris Warmuth [3489]

RESUMO

Este ensaio teórico propõe estabelecer a articulação entre o papel da educação formal, informal e não formal frente a sua relevância sobre os processos formativos protagonizados por lideranças femininas nas comunidades quilombolas, de modo a pensar os quilombos como espaços de produção de saberes e modos de vida. A proposta de pesquisa reside no interesse de pensar estratégias para dar continuidade aos saberes aprendidos e repassados de geração em geração dentro das comunidades quilombolas, o qual vislumbra na educação informal possíveis ferramentas para perpetuar as experiências e conhecimentos adquiridos no cotidiano das comunidades quilombolas. Neste sentido, pauta-se a discussão em três posicionamentos teóricos para consubstanciar a análise. Num primeiro momento, assume-se o pressuposto teórico de Michel de Certeau (1998, 2014) para discutir o cotidiano e suas práticas. Práticas estas que introduzem a noção das "artes do fazer", de existência e resistência no interior das comunidades tradicionais. Já num segundo momento, realiza-se a discussão sobre os processos formativos. Num terceiro momento, realiza-se a interlocução das práticas cotidianas no processo de educação não formal. Neste sentido, pauta-se a discussão sobre a constante ressignificação e reapropriação das práticas cotidianas como forma de resistência na esfera sociocultural dos povos e comunidades tradicionais, sendo este um processo indissociável da realidade cotidiana. Assim, entende-se ser por meio deste movimento das práticas cotidianas que os povos e comunidades ressignificam modos específicos de vivenciar o tempo, produzir, organizar e se apropriar do espaço com o qual se identificam. Ou seja, praticar o espaço com seus modos particulares de conhecimento que permite aos sujeitos cultivarem seus laços culturais.

Palavras-chave: Educação informal. Processos Formativos. Comunidades quilombolas. Saberes. Espaço de produção.

1 INTRODUÇÃO

A história do Brasil é tributária da existência dos quilombos. Retornando ao passado de constituição da história, no período entre 1500 a 1880, por exemplo, a população Africana foi forçada a realizar a diáspora transatlântica a fim de oferecer a sua força de trabalho para o desenvolvimento econômico do país. Nesse processo, aproximadamente 3,5 milhões de mulheres e homens africanos foram obrigados a deixar os seus países de origem para se tornarem escravizados na colônia. Tal processo é marcado pela violência contra as populações negras e pelas condições desumanas a que foram submetidas. Condições essas em que eram obrigadas a

[3489] Especialista em Docente em Ensino Superior, Universidade Estadual do Centro Oeste, e-mail warmuth1972@gmail.com.

desenvolver atividades agrícolas (na produção de cana de açúcar, algodão e tabaco), realizavar trabalhos de pintura, sapataria, construção civil, carpintaria, serviços domésticos (dentre outros), tendo contribuído significativamente para a construção do estado brasileiro (GOMES, 2015).

Na atualidade, as populações negras continuam alvos de opressões, mas isso não quer dizer que a condição histórica de violência a que foram submetidas ocorreu (ou tem ocorrido) de forma pacífica. Ao resistirem à opressão colonial, os quilombos tornaram-se espaços de resistências e de organização social coletiva, sendo territórios reconhecidos pela legislação brasileira por meio do Artigo 68, da Constituição de 1988, a qual reconhece esses espaços e seus habitantes, garantindo os seus direitos e as contribuições culturais e ancestrais negras na constituição do Brasil.

A fim de salvaguardar o direito ao território, a legislação nacional, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), tem como obrigação assegurar a titulação dos territórios quilombolas e garantir que os conhecimentos ancestrais sejam praticados nesses espaços.

Nos dias atuais, o número de comunidades quilombolas, oficialmente, reconhecidas no Brasil vem sendo ampliado. Sendo assim, cresce também a necessidade de investigações sobre a trajetória das lideranças femininas nessas comunidades, uma vez que há ampla demanda por pesquisas em que as mulheres negras sejam protagonistas em estudos acadêmicos. Neste sentido, acredita-se ser necessário refletir sobre a relevância entre a educação formal, não formal e informal dentro das comunidades tradicionais, com o intuito de ajudar a repensar e perpetuar os ensinamentos informais adquiridos no cotidiano dessas mulheres quilombolas.

Dito isso, este estudo tem por objetivo realizar uma discussão sobre os saberes adquiridos e repassados de geração para geração dentro das comunidades quilombolas.

De acordo com os dados retirados do website da Fundação Cultural dos Palmares, no Paraná existem aproximadamente 37 comunidades quilombolas, sendo 35 já certificadas. Nas últimas décadas estas comunidades vêm passando por um processo de estruturação social, no qual ocorreu uma considerável transformação do papel da mulher nas lutas por reconhecimento do seu lugar, de suas conquistas e de suas responsabilidades nos espaços de liderança.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

A fim de pensar a ação de lideranças em comunidades singulares como os quilombos, Carvalho (2006) e Holanda (2011) afirmam a necessidade de investigações que sejam realizadas a partir dos processos formativos na administração do cotidiano desses espaços, considerando as particularidades que orientam as ações das diversas pessoas que estão envolvidas nesses processos. Nesta mesma perspectiva, objetiva-se refletir sobre a importância dos processos formativos do/no cotidiano das lideranças femininas em comunidades quilombolas e como esses processos podem contribuir para refletir sobre o papel da educação na garantia dos direitos para grupos quilombolas.

As comunidades quilombolas são organizações sociais ou grupos de pessoas organizadas; por meio de processos educativos e formativos próprios essas comunidades passam a ser reconhecidas com processos identitários e culturais singulares, sobretudo, se constroem como referência de luta e militância negra no país. Tais movimentações podem servir como expressão formal do que são os quilombos na contemporaneidade, pois estes guardam memórias específicas que ajudam a contar outra história do Brasil. Uma história das ditas “minorias” que passa a ser ocupada como lugar de sujeitos e não de meros colaboradores no imaginário social (ARAÚJO, 2011; CARRARO, 2016).

Desta forma, esta reflexão direciona-se para o cotidiano, do modo de fazer e agir de pessoas comuns. Estas “maneiras de fazer” carregam em si uma lógica alternativa aos sistemas dominantes de organização e são baseadas em práticas coletivas singulares. Tais práticas cotidianas constituem as formas de organização dos quilombos e de constituição dos sujeitos que os habitam. Um cotidiano baseado em atos, gestos e palavras das pessoas em seu dia-a-dia. É neste cotidiano que estas pessoas desenvolvem estratégias de sobrevivência que funcionam contrariando a ordem hegemônica que preceitua não haver possibilidades de existência fora de sua estratégia (HOLANDA, 2011).

Sendo assim, este estudo tem como objetivo entender o papel da educação formal, informal e não formal e qual a sua relevância sobre os processos formativos protagonizados por lideranças femininas em seus cotidianos, de modo a pensar os quilombos como espaços de produção de saberes e modos de vida. Nesse sentido, os territórios quilombolas passam a ser compreendidos não apenas pela perspectiva do domínio físico, mas a sua composição é decorrente de várias dimensões políticas,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

econômicas, sociais e simbólico (HAESBAERT; LIMONAD, 2007). Convêm refletir de que forma a educação informal norteia a trajetória das lideranças femininas e como pode contribuir para a compreensão das maneiras pelas quais as mulheres realizam os processos educativos e formativos de seus territórios em suas práticas cotidianas. De que maneira estas lideranças femininas simbolizam o lugar que ocupam e se identificam com o espaço, se apropriando dele e tornando-o seu território. Se faz necessário entender como as práticas cotidianas (no passado e no presente) possibilitam os processos de liderança feminina nas comunidades quilombolas e como estas práticas cotidianas traduzidas e re(significadas) simbolicamente influenciam nos processos de aprendizagem deste espaço.

2. CATEGORIAS DO ESTUDO TEÓRICO

2.1. Práticas Cotidianas

As práticas cotidianas sugeridas por Certeau (2014) caracterizam-se por compreender como as pessoas da vida cotidiana se expressam, agem e porque agem. Tais ações são denominadas pelo autor como “astúcias, a prática do desvio ou a arte do desvio” (CERTEAU, 2014, p. 56). Desta forma, quando se posiciona para escutar o cotidiano, Certeau (2014) se propõe a encontrar o sujeito comum em relação aos seus atos, gestos e falas do cotidiano. O autor compreende que as práticas cotidianas são protagonizadas por um sujeito ordinário, ou seja, a força de sua ação é entendida como uma espécie de poder constituído pelo acaso.

Sendo assim, Certeau (2014, p. 57) entende essas práticas como anônimas, “sem nome próprio”, mesmo quando reduzidas ao silêncio ou ao olhar sensível dos movimentos das resistências, as práticas cotidianas constituem-se como táticas silenciosas e sutis que jogam com o sistema dominante subvertendo a sua lógica, produzindo outras maneiras de ser e estar no mundo. Nessa perspectiva, o homem ordinário inventa “artes para fazer” no seu cotidiano. Estas artes vão além de uma suposta passividade e submissão à disciplina e são mais condizentes com modos de fazer e de saber que estão destituídos da legitimidade outorgada aos regimes dominantes, os quais determinam o que é certo do que é errado, e o que é verdade em relação ao que é falso.

A noção de práticas cotidianas é crucial para compreender os processos de

transmissão de saberes dentro do quilombo, uma vez que nesses espaços há o entrecruzamento dos conhecimentos ancestrais com os “convencionais”. Além disso, muitos modos de vida praticados nos quilombos, como a agricultura, por exemplo, que é orgânica ou agroecológica, demandando de técnicas que buscam uma relação harmoniosa com a natureza, bem como a sua preservação. Outras atividades como artesanatos, manifestações artísticas e panificação permeiam as práticas cotidianas quilombolas. Tais práticas serão analisadas com maior detalhamento no decorrer da pesquisa.

2.2. Lideranças Femininas

Compreender processos formativos fora do ambiente escolar é reconhecer que o ato de educar e aprender como ocorre ao longo da vida e nos mais diversos ambientes, pois o conhecimento é produzido para além dos bancos escolares. Nesse aspecto, convém salientar a relevância dos contextos de educação e aprendizagem externos aos “muros escolares”; isso não quer dizer que haveria a substituição do papel social da escola no aprendizado, mas sim, no sentido de ampliar as perspectivas educacionais que estão alocadas no campo da Educação como disciplinas estanques. Essa reflexão pode contribuir também para a reconstrução da escola como um ambiente mais inclusivo e diversificado.

Os sujeitos do processo formativo estão no mundo pensando, refletindo e agindo sobre ele. Nesse sentido, pode-se perceber que há uma interdependência e interação entre mundo social, indivíduo, saberes e instituições de ensino. Isso implica pensar que os conteúdos e metodologias utilizados nos processos formativos devem ajudar a ampliar o universo do fazer dos sujeitos, possibilitando que estes reinventem o mundo: conhecendo e transformando-o. O processo formativo deve ainda, garantir um aprofundamento sobre o agir específico de cada sujeito, suas demandas específicas, que variam de acordo com cada contexto, assim como as possibilidades concretas de vivência do seu cotidiano, considerando aquisição de saberes necessários à transformação e/ou conservação do patrimônio cultural de cada local, seja ele (natural, intelectual ou emocional) em que se encontram.

Neste sentido, é relevante conhecer os processos formativos desenvolvidos nas comunidades quilombolas, tendo como base os saberes e práticas sociais

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

construídos e exercidos em território de lutas e conquistas, cujas memórias, legados e tradições são partes constitutivas da identidade e da cultura quilombola. Considerando, ainda as contribuições das mulheres nesses espaços, em que suas práticas têm sido fundamentais para a manutenção de seus territórios. Tais práticas são fortalecidas em atitudes de lideranças femininas na luta pelo reconhecimento dos quilombos no Brasil.

3. LIDERANÇAS FEMININAS

É notório o papel que as mulheres ocupam na sociedade contemporânea, assim como os lugares por ela conquistados. No entanto, é perceptível que por diversas vezes, as mulheres ainda são invisibilizadas em certos espaços. Focalizando o papel da mulher atualmente, a conquista por espaços antes ocupados apenas pelos homens é uma conquista irreversível, conquista em que as mulheres têm se envolvido a fim de evitar a sua exclusão em processos sociais, econômicos, políticos e culturais, sobretudo para se emanciparem de estereótipos femininos mantidos pelo patriarcalismo (SAFFIOTI, 2015).

Devido as opressões históricas, o cotidiano desenha-se como desafiador para as mulheres, no sentido em que ainda há violência (simbólica ou não) no cotidiano feminino. Além isso, as desigualdades mantidas tempos a fio ainda são ultrajantes em termos de gêneros, onde há diferença salarial, de acesso ao mercado de trabalho, sobrecarga doméstica nas atividades de cuidado da casa e criação dos filhos, dentre inúmeras outras disparidades (na indústria cultural, na produção acadêmica e etc) que ainda permeiam o cotidiano da mulher. No caso dos quilombos, o olhar para as lideranças femininas nesses espaços, pode ajudar a repensar sobre os papeis sociais de gêneros na atualidade e produzir outros sentidos para o que é ser mulher na contemporaneidade.

3.4. Educação Formal, Informal e não Formal

Os termos, formal, não formal e informal surgiram por volta de 1960 e são de origem anglo-saxônica. Devido a inúmeros fatores decorrentes da segunda Guerra Mundial e do advento do capitalismo, desencadearam uma crise educacional nos países do primeiro mundo, dentre eles estão os sistemas escolares que não

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

conseguiam atender à grande demanda escolar. Os sistemas escolares não cumpriam seu papel em relação à promoção social e a não formação de recursos humanos para as novas tarefas que surgiam com a transformação industrial. Desta forma, por um lado, se fez necessário um planejamento educacional e, por outro lado, a valorização de atividades e experiências adquiridas fora dos bancos escolares, valorizando tanto à formação profissional quanto à cultura geral (FÁVERO, 2007).

Para compreender de que forma ocorre o ensino na sociedade, é preciso entender que a educação é um conceito amplo e que pode ser analisada sob três aspectos: a educação formal, a educação não formal e educação informal. Para Brandão (1985, p. 26), " a escola se mostra no momento em que a educação cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos e estabelece suas próprias regras e tempo, constituindo pessoas especializadas para executar tais ações."

É praticamente impossível não tecer comparações entre educação formal e educação não formal. A educação formal é aquela desenvolvida nos espaços escolares com conteúdos previamente estabelecidos; a educação informal aquela onde os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização, no círculo de amizades, no ambiente familiar; e a educação não formal é aquela que se aprende por meio dos processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2006, p. 28).

Ainda de acordo com Gohn (2006, p.29) a educação formal é metódicamente organizada, segue regras, leis e um currículo, sendo dividida em disciplinas, organizando-se por idade e nível de conhecimento. A educação informal ocorre de forma permanente e não organizada. Já a educação não formal trabalha com a subjetividade e contribui para sua construção identitária de um determinado grupo. Essas três modalidades de educação possuem características diferenciadas, porém podem ser complementares e buscam, cada uma a sua maneira, possibilitar relações sociais baseadas na igualdade e justiça social.

Entretanto, a educação formal o faz intencionalmente buscando especialmente a aprendizagem efetiva e a certificação que vai acontecer gradativa e progressivamente. A educação não formal, projeta seus objetivos num processo interativo, onde a transmissão de informação e conhecimentos e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. " Ela prepara os cidadãos, educa

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

o ser humano para a civilidade, em oposição ao egoísmo, individualismo etc." (GOHN, 2006, p. 30).

No caso do ensino não escolar, como afirma Brandão (1985), o ensino informal, não existe um fim projetado anteriormente, pois ele acontece a partir das relações interpessoais, é permanente, está no campo dos sentimentos, é resultado de uma rede de troca de saberes universal, gerando a partir dessas questões supracitadas: hábitos, ideias, comportamentos, formas de comunicação e linguagem, de acordo com a cultura da qual o indivíduo faz parte.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação não formal é uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania das pessoas,por ser mais flexível, consegue atingir a atenção de um número maior de pessoas. Ela não substitui a escola e não serve simplesmente para ocupar o tempo dos jovens fora do período escolar. Essas práticas não formais,geralmente quando incorporadas em processos sociais desenvolvidos em comunidades carentes socioeconomicamente possibilita processos de inclusão social e o resgate cultural das comunidades, expressa na diversidade de práticas, valores e experiências que perpassam gerações.

Mesmo não substituindo a escola ou o ensino formal,a educação não formal tem seu próprio espaço e um papel especifico dentro das comunidades quilombolas,formar cidadão, em qualquer idade, classe socioeconômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião para o mundo da vida.

Neste sentido,é conveniente conhecer, reconhecer e resignificar os processos formativos desenvolvidos nas comunidades quilombolas, tendo como base os saberes e práticas sociais construídos e exercidos em território de lutas e conquistas, cujas tradições são partes constitutivas da identidade e da cultura quilombola. Considerando, também as contribuições das mulheres nesses espaços, em que suas práticas têm sido fundamentais para a manutenção de seus territórios. Tais práticas são fortalecidas em atitudes de lideranças femininas na luta pelo reconhecimento dos quilombos no Brasil.

REFERÊNCIAS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ARAÚJO. A. K. da S. Quilombos contemporâneos, território, memória e educação: algumas considerações. In: SEMANA DE PEDAGOGIA, 2011. Alagoas, **A atuação do pedagogo na contemporaneidade: desafios e possibilidades.** Universidade Federal de Alagoas, 01 a 05 de agosto, Maceió, 2011. Disponível em: https://pedagogia.dmd2.webfactional.com/media/anais/645.doc. Acesso em 12 fev. 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CARRARO, A. **A Invernada Paiol de Telha e a Nova Legislação Quilombola** (1975-2015). 2016. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Paraná, 2016.

CARVALHO, C. A. P. **Outras formas organizacionais**: o estudo de alternativas ao modelo empresarial na realidade brasileira. Porto Alegre. Projeto Procad/CNPq, 2006.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar., 2006.

GOMES, F. dos S. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

HAESBAERT, R., LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. **ETC**: **espaço, tempo e crítica**, v. 1, n. 2, 2007.

HOLANDA, L. **Resistência e apropriação de práticas de management no organizar de coletivos da cultura popular.** 2011. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero patriarcado violência.** 2.ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

26.5.26 REUNIÃO DE PAIS EM FOCO: FATORES DE DISTANCIAMENTO NA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

Jéssica Regina Debastiani Belusso[3490]

Vitor Augusto Pizzolatto[3491]

Rosangela Maria Boeno[3492]

Paulo Fernando Diel[3493]

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com as famílias de alunos matriculados em uma entidade socioeducativa, localizada em um município do Sudoeste do estado do Paraná, por meio do projeto de pesquisa e extensão da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - campus Dois Vizinhos, intitulado “Escola e Família - Instituições corresponsáveis na educação dos filhos”. O projeto tem por objetivo compreender os fatores de distanciamento e aproximação entre escola e família, com a finalidade de desenvolver palestras formativas que versam sobre temas de interesse de ambas as instituições sociais, sensibilizando pais, docentes e discentes, sobre a importância e a necessidade destas dialogarem e estabelecerem parcerias na educação dos filhos/alunos. Por meio da pesquisa foram elencados os principais fatores que dificultam a participação das famílias nas reuniões de pais, e que paulatinamente se tornam pontos de distanciamento das famílias no ambiente escolar. Com base nas respostas das famílias, e considerando suas necessidades e especificidades, foi possível realizar um planejamento de ações formativas a serem desenvolvidas na entidade socioeducativa. Os encontros de formação foram desenvolvidos em 2019 e 2020. Em virtude dos protocolos e medidas sanitárias de distanciamento social impostos devido a pandemia da COVID-19, as atividades foram interrompidas.

Palavras-chave: Formação. Escola. Família.

1 INTRODUÇÃO

Como pilares centrais da educação, escola e família desempenham papéis fundamentais no processo de formação de crianças, jovens e adolescentes. Ambas as instituições são indispensáveis para o desenvolvimento humano, pois são responsáveis pela construção e transmissão de conhecimentos, podendo atuar tanto como inibidoras quanto propulsoras do desenvolvimento dos alunos (OLIVEIRA, 2015).

[3490] Acadêmica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, reginajessicadebastiani@hotmail.com
[3491] Acadêmico, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, vitoraugustopizzolatto@hotmail.com
[3492]Doutora em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, rosangelaboeno@utfpr.edu.br
[3493] Doutorado em Teologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, paulodiel@utfpr.edu.br

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Ressalta-se que a família é a primeira instituição social do ser humano. Ela é essencial na formação dos alunos, pois é na família que princípios, valores e crenças são repassados (BARILE, 2021). O efeito educacional da família na vida de cada criança, jovem ou adolescente é fator principal e de grande influência para o desenvolvimento emocional, social e intelectual de cada indivíduo. Nesse sentido, a participação dos pais na vida escolar de seus filhos é fundamental, pois influencia diretamente na educação escolar.

Enquanto instituição educacional, à escola cabe a formação intelectual, por meio do trabalho com os conhecimentos científicos, visando a formação de cidadãos críticos que consigam atuar socialmente e que tenham uma formação integral, uma preparação para vida, além de reforçar ensinamentos que são repassados no âmbito familiar.

Hoje muito tem se debatido sobre o tema, porém poucas são as pesquisas que abordam de maneira integradora a importância dos pais estarem inseridos no ambiente escolar, especialmente em momentos como as reuniões de pais, e que enfatizem o papel que cada uma exerce na formação social e intelectual do cidadão.

Em decorrência das modificações sociais e econômicas, escola e família enfrentam dificuldades na divisão de tarefas e responsabilidades educativas, o que pode ser explicado devido às alterações no âmbito familiar e escolar, que gradativamente se tornam marcos de distanciamento na relação entre essas duas instituições, o que remete ao momento em que o Estado assume a responsabilidade pela educação escolar, que antes era de reponsabilidade familiar. No momento que o Estado passou a assumir a responsabilidade de promover e desenvolver o sistema educacional, a escola pública e gratuita passou a ser um direito do cidadão e um dever do Estado. Este fenômeno, por um lado fundamental para o campo educacional e dos direitos do cidadão, por outro lado contribuiu para o distanciamento gradativo e constante entre a escola e a família, uma vez que as famílias foram aos poucos terceirizando a educação dos seus filhos para a escola e/ou para as instituições socioeducativas. Outro fator que influenciou esse distanciamento também foi o ingresso da mulher/mãe no mercado de trabalho.

Esse ingresso da mulher no campo profissional desencadeou um certo afastamento da educação dos filhos, sendo esta responsabilidade delegada às

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

escolas. Neste sentido, a escola passou a cumular uma dupla função, fazendo com que a sua principal função, o trabalho com o saber elaborado ficasse comprometido.

Neste contexto, cabe a instituição escolar a importante tarefa de desenvolver estratégias que auxiliem na aproximação entre escola e família (TAVARES; NOGUEIRA, 2013). É preciso que os pais sintam-se acolhidos pelo ambiente escolar, e sejam motivados a participarem das atividades desenvolvidas pela escola, de modo que consigam estabelecer uma relação harmoniosa e próspera, percebendo que somente juntas conseguem alcançar êxito na formação dos seus filhos/alunos.

Diante do exposto, a reunião de pais, deve ser considerada uma oportunidade privilegiada e estimuladora do contato direto, de participação e envolvimento das famílias no ambiente escolar. Além disso, a reunião de pais pode ser encarada como uma ponte de aproximação na relação entre a escola e a família, quando, desenvolvidas com o intuito de socializar interesses e ações possíveis, que privilegiem o desempenho estudantil de seus alunos (OLIVEIRA, 2015; ZOADELLI, 2018).

Contudo, esses momentos que em suma são destinados para troca de informações com as famílias, em vista da preocupação com o desenvolvimento dos educandos, são na maioria das vezes rotulados como “chatos”, “massivos” e “repetitivos”, reduzidos a transmitir recados ou consolidar decisões que foram tomadas sem a participação dos pais (BERNABÉ et al., 2016). Esse contexto, torna a reunião de pais um compromisso desestimulante, dificultando ainda mais a presença dos pais, que, somado a pouca disponibilidade de tempo das famílias, tendo em vista o mercado de trabalho, cria uma grande barreira na aproximação entre escola e família.

Na busca pela compreensão dos principais motivos da ausência das famílias nas escolas, principalmente nas reuniões de pais, que o presente trabalho foi desenvolvido. A pesquisa foi realizada com as famílias de alunos que frequentam uma entidade socioeducativa localizada em um município do Sudoeste do estado do Paraná, em parceria do projeto de pesquisa e extensão “Escola e Família- Instituições corresponsáveis na educação dos filhos” da Universidade Tecnológica Federal do Paraná- campus Dois Vizinhos. O objetivo principal da pesquisa que resultou neste trabalho foi compreender os fatores de distanciamento e aproximação entre escola e família, visando promover palestras de cunho formativo que dialoguem com os interesses das famílias e da escola, para sensibilizar pais, docentes e discentes, sobre

a importância dessas instituições estarem em sintonia na formação e educação dos seus filhos/alunos.

O trabalho desenvolvido na instituição socioeducativa envolveu a aplicação de questionários para 36 famílias que possuíam filhos matriculados na instituição, com a finalidade de identificar as razões que expressam a ausência destas na instituição de ensino, em reuniões de pais e demais eventos, bem como suas preocupações em relação à formação de seus filhos. Após esse levantamento de dados, analisou-se juntamente aos gestores da instituição socioeducativa a necessidade do desenvolvimento de palestras/atividades formativas durante as reuniões de pais, as quais foram planejadas e desenvolvidas em 2019, a partir das necessidades apontadas pelas famílias.

2 A REUNIÃO DE PAIS E OS OBSTÁCULOS REFERENTE A PRESENÇA DAS FAMÍLIAS NA INSTITUIÇÃO SOCIOEDUCATIVA

Haja visto o contexto de uma sociedade permeada por concorrências nas mais diversas esferas sociais, e que, a cada dia exige das pessoas a capacidade de atuar com consciência em situações cotidianas, faz-se necessário o desenvolvimento de temas que visem os processos educativos de crianças, jovens e adolescentes, pois é por meio da educação que será possível fornecer subsídios que tragam a “capacidade de gerar equilíbrio entre os limites, liberdade de expressão e atitudes” (BARILE, 2021, p. 611). Entretanto para que isso ocorra é fundamental que a escola e a família, instituições responsáveis e primordiais no processo educativo, estejam em sintonia, de maneira que juntas consigam traçar caminhos para educar com esta finalidade.

Porém, percebe-se que, ao invés de uma ação complementar, há uma constante acusação entre ambas as instituições pelo “fracasso escolar”, que pode ser consequência da falta de clareza no papel que a escola e a família devem assumir. Nesse sentido, Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 105), afirmam:

> [...] a relação entre a família e a escola tem-se caracterizado por ser um fenômeno pouco harmonioso e satisfatório, uma vez que as expectativas de cada instituição ou de cada ator envolvido não são atendidas e se mostram pouco favoráveis ao crescimento e desenvolvimento dos alunos, os quais se aborrecem com a relação em vez de tê-la como fonte de apoio e colaboração.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Sente-se, pois, a necessidade de se estabelecer uma comunicação efetiva na relação entre a escola e a família, as quais contemporaneamente se relacionam de maneira diversa em função dos diversos fatores de caráter econômico, cultural, histórico e principalmente social (OLIVEIRA, 2015). É nesse contexto, que se pode afirmar que não há apenas uma instituição responsável por esse desencontro, mas sim uma realidade complexa entre as instituições que precisam ser mais bem compreendidas.

Quando as famílias foram questionadas quanto à participação nas reuniões de pais, 55% afirmaram participar dos encontros, enquanto, 45% relataram não participar desses momentos, o que evidenciou uma taxa de ausência dos pais consideravelmente alta. A ausência é justificada pela indisponibilidade de tempo das famílias. Os motivos por não conseguirem participar desses encontros devido às controvérsias de tempo somaram-se em 83% das respostas, sendo 11% correspondente a falta de tempo dos pais, aliado aos 72% que responderam ter insatisfação pelos horários em que as reuniões de pais aconteciam, já 17% dos pais afirmaram ter desinteresse pelo momento. Tais dados são confirmados por respostas como:

“Muitas vezes o colégio faz reuniões no horário de trabalho, sendo que as reuniões seriam melhor a noite” (Família A).

“Às vezes por falta de tempo, o trabalho que não combina os horários” (Família B).

“Muitas vezes os pais trabalham o dia todo, outros não têm interesse, jogam para os professores a responsabilidade” (Família C).

A indisponibilidade e flexibilidade de tempo foram citados também no artigo de Saraiva e Wagner (2013, p. 743), que apontaram que a falta de tempo se caracteriza como um empecilho no fortalecimento de vínculo na relação entre escola e família, essa limitação de tempo dificulta a aproximação de ambas as instituições, principalmente por parte dos pais, pois, “[...] seus trabalhos tem horários rígidos que não permitem que se retirem para atender a algum chamado da escola”.

Outro fator já citado no texto acima, e que deve ser levado em consideração, é o desinteresse das famílias em participar das reuniões realizadas pela instituição socioeducativa. Muitas vezes os momentos destinados as reuniões de pais baseiam-se na entrega de boletins e assuntos referentes à indisciplina dos educandos, deste

modo, é perceptível pois, que a comunicação entre escola e família durante as reuniões de pais, aconteça de modo artificial diante a formalidade na qual essas são desenvolvidas (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Percebe-se que há um "[...] desconforto, ansiedade, desconfiança e silêncio que tomam conta dos pais quando presentes no espaço escolar destinado à reunião de pais, na expectativa misteriosa da palavra do professor", que são permeadas na maioria das vezes por queixas, reclamações e acusações quanto ao comportamento de seus alunos (MARTIN; ZAITUNE, 2007, p. 3131). Neste caso, não há ganhos para nenhuma das instituições, não há resoluções de problemas e muito menos direcionamentos que visem propostas relacionadas ao processo de ensino e aprendizado dos educandos, o que gera um grande desinteresse perante as famílias em participarem das reuniões de pais.

Segundo Vercelli (2017), é preciso elucidar que a reunião de pais não é um espaço para se elogiar ou criticar a criança, mas sim um momento de reflexão em que a família compreenda o principal papel e objetivo da escola. Isto significa que o momento destinado às reuniões de pais não deve estar centrada em apontar o "bom" e o "mau" comportamento do aluno, mas sim elucidar o que a escola desenvolve em relação ao processo de ensino e aprendizado da criança.

Ao perguntar às famílias sobre quais assuntos elas gostariam que fossem tratados nas reuniões, obteve-se um resultado de 20% para que se pautassem direcionamentos quanto ao desempenho de seus filhos na instituição; já, 14% dos pais afirmaram querer ouvir sobre as atividades desenvolvidas para poderem assim melhor conhecer o espaço institucional, uma vez que são realizadas diversas práticas na entidade socioeducativa, como aulas de música, fanfarra e momentos destinados para a horticultura; 23% das famílias responderam sobre o oferecimento de palestras durante as reuniões, enquanto os outros 53% dos pais não souberam opinar.

Essas sugestões de temáticas advindas das famílias foram incorporadas ao rol de palestras do projeto de extensão Escola e Família, sendo algumas trabalhadas com as famílias, as quais foram avaliadas positivamente pelos pais e equipe pedagógica da instituição. As outras temáticas propostas estão sendo planejadas para serem desenvolvidas no período pós-pandemia.

Essa análise mostrou o quanto é importante a reunião de pais, quando se tem por foco principal compartilhar interesses e ações que beneficiam o aluno. A reunião

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

torna-se um canal direto de diálogo entre a escola e família, pois ela possibilita momentos de crescimento, envolvimento e trocas entre ambas as instituições. Embora não exista um modelo específico ou ideal de reunião de pais, é possível definir pontos que visem a aproximação entre as instituições por meio de diálogos que venham ao encontro das famílias (TAVARES; NOGUEIRA, 2013).

É preciso pois, que escola e família mantenham uma parceria concreta em sua relação, que pode ser construída no convívio diário e ser estreitada nos momentos destinados as reuniões de pais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parceria, cooperação, união e reciprocidade, palavras simples, porém com grandes significados, que devem ser princípios básico para uma boa relação entre escola e família. Grandes são os desafios que interferem nessa aproximação e construção de corresponsabilidades.

Percebe-se que o maior responsável por esse distanciamento entre ambas as instituições é a falta de tempo dos pais no convívio do seio familiar, justificado pela necessidade de estarem inseridos no mercado de trabalho. Consequentemente, esse processo reflete diretamente na presença ou ausência dos pais nas escolas, como apontado pela pesquisa, na qual as famílias demostraram insatisfação com os horários das reuniões de pais. Observou-se, que muitas das atividades que eram propostas pela entidade socioeducativa, como os momentos em que aconteciam essas reuniões de pais, eram realizadas em horários em que os pais estavam no trabalho, o que impossibilitava a presença das famílias em participar dos eventos.

Ao solicitar aos pais um horário apropriado para o desenvolvimento de atividades realizadas pelo projeto, houve uma maior aceitação pelo período noturno. A pesquisa evidenciou a importância de ouvir e envolver as famílias nas decisões, até mesmo quanto ao horário das reuniões. Consultar os pais para marcar uma reunião pode determinar o sucesso ou o fracasso da mesma.

No entanto, em 2019 esta solicitação do período noturno para as reuniões/ encontros de formação não foram possíveis de serem atendidos, uma vez que essas famílias precisavam de transporte para o deslocamento até a instituição e não foi possível atender esta demanda. Assim sendo, os encontros com as famílias

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

aconteceram a cada bimestre, aos sábados, no período matutino. Porém houve baixa adesão da maioria das famílias pelas reuniões. Portanto, os horários das reuniões e encontros formativos ainda representam uma lacuna que dificulta a interação entre a instituição socioeducativa e as famílias.

Por meio da pesquisa foi possível iniciar um trabalho de construção de parceria entre a entidade socioeducativa e as famílias, porém devido à pandemia causada pela COVID -19 e as medidas de proteção dela decorrentes fez-se necessário interromper o planejamento e desenvolvimento das atividades, uma vez que por serem famílias em situação de vulnerabilidade social, tornou-se inviável a realização das formações de maneira remota. A execução, entretanto, apesar da baixa participação dos pais nas atividades formativas, o projeto mostrou-se bem aceito pelas famílias, visto pela colaboração dos pais ao responderem o questionário que havia sido aplicado.

É neste sentindo que entendemos a grande importância de se realizar trabalhos que envolvam a escola e a família, pois a parceria de ambas as instituições podem trazer benefícios a longo prazo no desenvolvimento e formação dos filhos/alunos.

REFERÊNCIAS

BARILE, M. L. da S. **Escola, pais e filhos:** parceria possível. Rev. Mais Educação, São Caetano do Sul: Editora Centro Educacional Sem Fronteiras, vol. 4, n. 3, p. 609-619, maio, 2021. Disponível em: https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv4-n3-maio-2021/53. Acesso em: 27 jun. 2021.

BERNABÉ, G. B.; SPADETO, L. M. B.; BRAMBRILLA, N. A. E.; CÔCCO, R. C.; ZANELATO, V. B. **Reunião de pais:** parceria entre escola e família. Prefeitura Municipal, Secretaria de Educação de Venda Nova do Imigrante, Venda Nova do Imigrante, Espírito Santo, 2016. Disponível: http://c2sisweb.tecnologia.ws/SisWeb/Repositorio/Arquivos/0/eca9a692-a.pdf. Acesso em: 27 de jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 abr. 2021.

MARTIN, M. W. L.; ZAITUNE, V. H. R. **Reunião de pais: olhares e fazeres**. Anais eletrônicos: XI Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica, 2007. Disponível em: http://cronos.univap.br/cd/INIC_2007/trabalhos/humanas/epg/EPG00083_01O.pdf. Acesso em: 27 de jun. 2021.

OLIVEIRA, L. M. de. A relação família-escola nos periódicos científicos brasileiros (2000-2013). 2015. 111f. **Dissertação (Mestrado em educação)** – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7269. Acesso em: 17 de jun. 2021.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **A relação família-escola:** intersecções e desafios. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012. Acesso em: 15 de jun. 2021.

SARAIVA, L. A.; WAGNER, A. **A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 739-772, out./dez, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mQHVP55HKZghCGcrrqv9qzC/abstract/?lang=es. Acesso em: 27 de jun. 2021.

TAVARES, C. M. M; NOGUEIRA, M. O. **Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria**. Revista Formação@Docente, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 43-57, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.metodista.br/revistasizabela/index.php/fdc/article/view/309/336. Acesso em: 30 set. 2020.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. **Dez Lições aos Estudantes de Pedagogia:** Refletindo sobre a Prática Pedagógica. Paco Editorial, 2017.

ZOADELLI, C. L. Relação família e escola na educação infantil: a reunião de pais em foco. 2018. 160f. **Dissertação (Mestrado em gestão e práticas educacionais)** – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018. Disponível em: http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1975. Acesso em: 27 de jun. 2021.

26.5.27 SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE ZYGMUNT BAUMAN

Fábio Antônio Gabriel[3494]

Ana Cássia Gabriel[3495]

RESUMO

Este trabalho objetiva promover uma discussão sobre os impactos da sociologia de Zygmunt Bauman na sociedade contemporânea, sobremaneira nas questões educacionais. Embora Zygmunt Bauman não tematize diretamente a questão da educação em uma obra específica, pode-se encontrar, em sua Sociologia, nuances para se considerar a relevância do impacto da modernidade líquida no processo educacional. Sendo assim, a metodologia adotada, nesta pesquisa, foi a análise bibliográfica da obra de Bauman (2015) e de estudiosos da área, como Bracht e Almeida (2006) e Porcheddu (2009). Os objetivos específicos foram: desvelar a visão de Bauman (2015) sobre a Sociologia e analisar os impactos da conceituação do referido sociólogo para o campo educacional. Os resultados apontam que as novas gerações são diretamente impactadas pela modernidade líquida e, assim, nesse contexto, as relações humanas são permeadas pela efemeridade. Bauman (2015) entende a Sociologia não a partir de referenciais abstratos, mas a partir de referenciais do cotidiano. Isso se comprova quando vemos as temáticas que são abordadas em suas obras buscarem, de diversos modos, contextualizar temáticas que estão imersas no cotidiano das pessoas. Como resultado de pesquisa, entendemos que, no contexto de modernidade líquida, a educação depara-se com um enorme desafio, qual seja, o de procurar compreender o mundo em que os estudantes estão imersos possibilitando a eles uma experiência de uma imaginação sociológica.

Palavras-chave: Educação. Sociologia da Educação. Zygmunt Bauman. Modernidade líquida. Pós-modernidade.

1 INTRODUÇÃO

Podemos escolher muitos sociólogos para pensar a educação. Contudo, nesta oportunidade, trazemos Zygmunt Bauman por se tratar de um sociólogo contemporâneo com muitas contribuições a serem realizadas para o pensamento sociológico e para aspectos do cotidiano. Bauman (2015), na fase de maturidade de sua obra, passou a utilizar o termo “modernidade líquida” para evitar as polêmicas com a pós-modernidade. Nesse sentido, a modernidade líquida representa um período em que a sociedade já superou a fase da modernidade sólida, visto que os sólidos se derreteram, e, assim, passamos a vivenciar momentos da modernidade líquida em nossa existência. Tudo é efêmero na modernidade líquida e tudo passa muito rapidamente. Heráclito já afirmava que tudo flui e o ser não é permanente, mas

[3494] Pós-doutorando em educação, UEPG, fabiaontoniogabriel@gmail.com
[3495] Licencianda em Sociologia, UNIMES, anacgabriel.ag@gmail.com

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

mutável a cada instante.

Nesse contexto, podemos nos perguntar: Quais são os impactos da nova configuração histórica na vida das pessoas e, especialmente, na Educação? Após a leitura da obra Modernidade líquida, de Bauman (2015), veio-nos à mente a intenção de promovermos uma discussão sobre os impactos da questão da modernidade líquida na sociedade contemporânea, sobremaneira nas questões educacionais. Para isso, delineamos os seguintes objetivos: desvelar a visão de Bauman (2015) sobre a Sociologia e analisar os impactos da conceituação do referido sociólogo para o campo educacional.

Este trabalho justifica-se no sentido da necessidade de procurarmos compreender o fenômeno educacional, partindo de uma reflexão contemporânea sobre o fenômeno educação. Neste sentido, o pensamento de Bauman, (2015) ao diagnosticar a sociedade em que estamos, pode contribuir em muito para aprofundarmos reflexões de uma educação contextualizada no cotidiano dos nossos alunos e enraizada em seu cotidiano. Inicialmente, discorreremos sobre a Sociologia na visão de Bauman (2015) e, posteriormente, dissertaremos sobre a educação a partir do olhar do autor.

2 SOCIOLOGIA,SEGUNDO BAUMAN

Bauman (2015) apresenta-nos o cenário da importância da eticidade no procedimento sociológico. Do trabalho do sociólogo, emerge um terreno que possibilita o surgimento de uma consciência moral. Bauman (2015, p. 40) afirma que "[...] a sociologia só pode ser degradada junto com a degradação da vida humana". O autor critica os sociólogos de gabinete que não veiculam o seu conhecimento sociológico com a experiência cotidiana, uma vez que a "missão da sociologia", em toda parte que ela se encontra, é possibilitar um olhar crítico para a realidade. Bauman (2015, p. 45) cita que "[...] Karl Marx e Georg Simmel passaram suas vidas fora das paredes da academia". Assim sendo, o texto de Bauman (2015), em vários momentos, possibilita a leitura de uma crítica ao academicismo infrutífero, que produz uma Sociologia desconectada da realidade da humanidade. Talvez seja tributária dessa compreensão do sociólogo polonês permitir que a sua Sociologia possa abranger tão diretamente diversas situações que permeiam o cotidiano das pessoas, bem como

consentir que a sua própria linguagem seja acessível a um grande público de sua obra.

Bauman (2015), ao descrever a tarefa da Sociologia, aponta para a máxima de Bourdieu: “Os que têm oportunidade de dedicar suas vidas ao estudo do mundo social não podem permanecer neutros e indiferentes diante das lutas que têm como motivo o futuro do mundo” (BAUMAN, 2015, p. 50). Parece-nos muito próxima a compreensão de Bauman sobre a tarefa da Sociologia a de Karl Marx. Tal teórico defendia que os homens até o momento teriam refletido sobre o mundo, e assim, urgia transformá-lo. Desse modo, a Sociologia aparece associada a uma compreensão da relevância de que ela não pode fechar-se em si mesma no ambiente acadêmico, mas é um convite, uma provocação para o exercício prático no cotidiano.

Bauman (2015) aponta para o grande movimento consumista que envolve as sociedades atuais e influencia as relações de reflexão sociológica:

> A ágora de nossa época está cheia até as bordas de cúmplices do mercado e só admite compradores e vendedores de mercadorias. A informação só navega quando comprada e vendida. [...]. Ser admitido como cúmplice do mercado é garantia de que será ouvido. Mas, por infortúnio, essa é uma inevitável condição preliminar. (BAUMAN, 2015, p. 64).

Bauman (2015) afirma que procurou desenvolver uma Sociologia para tratar os dramas da vida e da existência. Isso é verificável no escopo de suas obras em que temos contato com temáticas vinculadas ao cotidiano da vida das pessoas e não relacionadas apenas com uma Sociologia puramente acadêmica. Bauman (2001) constata a realidade da sociedade líquida em que estamos imersos, sendo um dos sintomas disso “[...] a dependência universal das compras” (BAUMAN, 2011, p. 98). Somos, nesse contexto, reféns de uma sociedade de consumo, pois desejamos, constantemente, consumir para nos apresentarmos como sujeitos existentes. Quem não consome pode ser considerado um marginalizado no mundo do mercado capitalista.

3 BAUMAN E A EDUCAÇÃO

Almeida, Gomes e Bracht (2009) afirmam que Bauman, de modo similar a Foucault, entende a escola como uma instituição de ordem, como ocorre em fábricas,

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

hospitais, quartéis e manicômios. A escola é apresentada metaforicamente por Bauman (1997) como um canteiro de jardim, que necessita de um constante cultivo a ser empreendido pelos “legisladores da vida correta”, que são os professores.

Com o advento da modernidade líquida, vivenciamos, segundo Bauman (1997), um dos elementos que emplacaram no ambiente escolar: a mercantilização da educação. Nesse cenário, alunos tornam-se clientes de seus professores, e, desse modo, a educação é assumida em uma perspectiva de comércio, distanciando-se da sua função social, que é a de formar para a cidadania.

Vivemos, assim, em um contexto de crise da função legisladora da escola, do seu discurso formativo, que, diante da modernidade líquida, não há mais condições de manter a escola do mesmo modo que no cenário da modernidade sólida, quando a presença do Iluminismo abriu expectativas de que era possível, por meio da razão, possibilitar a todos uma saída da menoridade intelectual para a autonomia.

Bracht e Almeida (2006) apresentam que, para não ser confundido como profeta da pós-modernidade, Bauman utiliza, nos seus escritos finais, o termo “modernidade líquida”. Os autores interpretam que Bauman pretendia, com a pós-modernidade, indicar uma sociedade diferente daquela de seus pais. No contexto da modernidade líquida, em vez de termos um panóptico para controlarmos a ação das pessoas, temos uma sociedade de consumidores que controla as pessoas cada vez mais e as impulsiona para o consumo. Dessa maneira, podemos pensar, a partir de Bauman, em uma educação que assuma outros patamares, não no sentido de doutrinar os alunos contra o consumo, mas no sentido de questionamento e problematização crítica em relação ao consumir freneticamente e sem reais necessidades.

No contexto de modernidade líquida, entendemos que é papel da educação contribuir para que os adolescentes e os jovens pensem em dar um significado mais duradouro para o próprio sentido da vida, mas não pelo viés de retornar à modernidade sólida. Bracht e Almeida (2006, p. 79-80) corroboram a ideia ao dizer que:

> Acima de tudo, a mente líquido-moderna está consciente de que existem problemas na vida social e humana e sem nenhuma solução boa, de que há trajetórias torcidas que não se podem endireitar, que há ambivalências que são mais do que erros linguísticos bradando por correção.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Furlan e Maio (2016), a partir da relação que fazem entre o pensamento de Bauman e a educação, afirmam que há, na modernidade líquida, muitas ambivalências. Contudo, o que seriam essas ambivalências? “A ambivalência é a impossibilidade de viver sob alicerces estáveis, sob condições de reconhecida contigência” (FURLAN; MAIO, 2016, p. 282). Essas autoras discorrem sobre a fluidez dos laços de relacionamentos humanos na sociedade de consumidores, uma vez que este é entendido como um desafio pedagógico, na medida em que, desde a mais tenra idade, as crianças são iniciadas no mundo do consumo. Nessa sociedade consumista, para ser reconhecido pelas outras pessoas, cria-se a ilusão de que é necessário consumir. Poderíamos até parafrasear René Descartes: Consumo, logo existo. Bauman, em entrevista a Alba Porcheddu (2009), destacou que vivemos um momento peculiar na história do pensamento e apontou para a importância de contextualizarmos a educação nesse momento histórico:

> Tudo isso contradiz a verdadeira essência da educação centrada na escola, que notoriamente prefere um rígido programa de estudos e uma sucessão predefinida no processo de aprendizagem. Na modernidade líquida os centros de ensino e aprendizagem estão submetidos à pressão ‘desinstitucionalizante’ e são continuamente persuadidos a renunciar à sua lealdade aos ‘princípios do conhecimento’ (sua existência, para não falar de sua utilidade, é sempre posta em dúvida), valorizando ao contrário a flexibilidade da presumida lógica interna das disciplinas escolares. (PORCHEDDU, 2009, p. 10).

No contexto da fluidez, em que tudo é constantemente considerado uma mercadoria, a educação é impactada diretamente por essa circunstância. Furlan e Maio (2016) interpretam que, no cenário da modernidade líquida, se exige que a educação e a aprendizagem não sejam para sempre e requer um constante aperfeiçoamento de quem se propõe a estudar uma determinada temática. Trata-se, pois, de uma nova maneira de entender a educação. Se antes um profissional formava-se e considerava-se apto para excercer sua profissão, hoje, mais do que nunca, os profissionais das mais diversas áreas necessitam constantemente atualizar seus conhecimentos. A modernidade líquida caracteriza-se como o momento em que as bases epistemológicas da modernidade foram colapsadas. Assim sendo, é preciso que pensemos a modernidade a partir dessa nova situação de liquidez (FURLAN; MAIO, 2016).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Na referida entrevista a Porcheddu (2009), Bauman diagnosticou que, na sociedade líquida, os vínculos se tornam fugazes e aparecem como limitadores das possibilidades diversas de novas experiências. Segundo Bauman (PORCHEDDU, 2009, p. 2): “A perspectiva de assumir uma coisa pelo resto da vida é absolutamente repugnante e assustadora”. Dessa maneira, há uma inversão de valores, pois a própria virtude de durar bastante já não é considerada uma virtude. Pensemos, por exemplo, no mundo das redes sociais: algumas “amizades” são fugazes, visto que, com um simples “adicionar” e “aceitar”, as pessoas tornam-se amigas e, ao mesmo tempo, com muita facilidade, as amizades também são desfeitas. É o mundo do efêmero. Ao considerarmos o próprio universo das amizades virtuais, percebemos que, por meio delas, as pessoas criam universos fictícios, que se caracteriza, algumas vezes, como uma espécie de esquizofrenia, tendo em vista o abismo que existe entre a realidade de suas vidas cotidianas e o cenário que é apresentado no contexto das redes sociais.

Em relação à necessidade de adaptação da Pedagogia aos novos tempos, Bauman, na entrevista a Porcheddu (2009, p. 7), afirmou:

> No passado, a pedagogia assumiu diversas formas e se mostrou capaz de adaptar-se às mudanças, de fixar-se novos objetivos e criar novas estratégias. Todavia, deixe-me repetir que as mudanças de hoje são diferentes daquelas ocorridas no passado. Nenhuma reviravolta da história humana pôs os educadores diante de desafios comparáveis a esses decisivos de nossos dias. Simplesmente não havíamos estado até agora em situação semelhante. A arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver.

Estamos diante do desafio de buscarmos formas de assimilar a contemporaneidade a partir do cenário com o qual nos deparamos. Há a necessidade de pensarmos em uma pedagogia que dê conta de compreender os fenômenos da modernidade líquida ou da pós-modernidade, no sentido de concretizar-se uma educação que cumpra com seu objetivo de formar cidadãos conscientes, participativos e atuantes em ações que promovam o diálogo recíproco, o respeito pela diversidade e a constante busca de solidificar uma compreensão humanizadora do processo educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Estamos, atualmente, imersos em uma modernidade líquida, conforme nos aponta Bauman (2015) e sua teoria sociológica. O autor vê a sociologia não de maneira academicista, mas de forma contextualizada na vida das pessoas. Assim sendo, buscamos discutir sobre os impactos da modernidade líquida na sociedade contemporânea, sobremaneira nas questões educacionais.

Não queremos realizar um juízo de valor de maneira negativa sobre o período histórico em que estamos. Contudo, não podemos pensar e agir como se tudo fosse como anos anteriores. Assim sendo, urge uma consciência de valorização de teorias como a de Bauman (2015), as quais nos auxiliam a pensar e a refletir sobre o fenômeno da educação a partir de referenciais de análise da Sociologia.,

Além da modernidade líquida que impacta diretamente na educação, encontramo-nos também com o desafio de pensar a própria mercantilização da educação. Nesse contexto, vai se tornando comum, mesmo na escola pública, colegas dizerem que a educação é uma mercadoria, e vamos aceitando a ideia sem ao menos questionar. Será que realmente tudo é uma mercadoria? Ou será essa uma ideologia difundida pelo capitalismo para instrumentalizar todas as diversas esferas da vida humana para que prestem culto ao deus capital?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Quintão; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes:** sobre la modernidade, la pos-modernidade y los intelectuales. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Para que serve a sociologia.** Diálogos com Michael Hvvi Jacobsen e Keith Tester. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Quintão. **Emancipação e diferença na educação.** Campinas: Autores Associados, 2006.

FURLAN, Cássia Cristina; MAIO, Eliane Rose. Educação na Modernidade Líquida: Entre Tensões e Desafios. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 278-302, jul./dez. 2016. https://doi.org/10.5433/2176-6665.2016v21n2p279

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009. https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200016

26.5.28 UMA LEITURA ELIASIANA DA REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DOS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Ana Flávia Braun Vieira[3496]

RESUMO

Dado que as existências em qualquer sociedade são orientadas pelos saberes que nela circulam, este trabalho discutiu, com referencial teórico em Norbert Elias, a constituição do fundo social de conhecimento sobre a contribuição dos negros na história do Brasil, a partir de sua representação simbólica nos livros didáticos. Para tanto, visando trazer elementos empíricos para fundamentar a discussão, foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados Google Scholar, Portal de Periódicos CAPES/MEC, Redalyc, Scielo e Scopus, buscando artigos acadêmicos que analisaram como a população negra vem sendo representada nos livros didáticos brasileiros. A partir dos principais achados destas pesquisas, foram problematizados os conteúdos que compõem o fundo social de conhecimento, bem como a noção de civilização e como esta pode interferir na apreciação da contribuição dos negros na constituição social brasileira (passada e presente). Os resultados do estudo afirmam a necessidade de uma pedagogia decolonial, que possibilite debater a interculturalidade. Compreendendo que as atitudes humanas são decorrentes das aprendizagens que possuem, é fundamental uma educação que amplie os saberes acerca da contribuição da população negra para o Brasil, promovendo o alargamento das redes de interdependência dos indivíduos e a ressignificação positiva da representação simbólica de pretos e pardos no país.

Palavras-chave: Norbert Elias. Educação Básica. Fundo social de conhecimento. Relações étnico-raciais. Livros didáticos.

1. INTRODUÇÃO

Todas as sociedades humanas partilham entre si um fundo social de conhecimento e, portanto, de experiências (ELIAS, 1994). Esse conjunto de saberes é cumulativo e “pertence a cada grupo humano, que dentro dele age, sente e pensa. Um fundo histórico e em mudança recebido por cada um, que também é responsável por aumentá-lo e preservá-lo” (SÁ, 1998, p. 09). Durante o processo de desenvolvimento de um ser humano, de sua infância à vida adulta, partes desse fundo de conhecimento da sociedade em que crescem é adquirido, integrando-o num “universo de conhecimento que resulta das experiências de muitas outras pessoas” (ELIAS, 1994, p. 39). O desenvolvimento de um indivíduo, portanto, perpassa os elementos que compõem tal “patrimônio de saber” (ELIAS, 1998, p. 10).

É a partir deste fundo social de conhecimento que cada sociedade escolhe os saberes que deixarão às próximas gerações – afinal, cada grupo humano desenvolve

[3496] Estudante de Pedagogia, historiadora, mestre e doutora em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora Colaboradora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

situações de aprendizagem para ensinar à sua descendência os saberes, crenças e gestos que os tornarão seres humanos completos, de acordo com o imaginário idealizado naquela sociedade (BRANDÃO, 2013). Nas sociedades modernas, além das interações sociais, uma importante forma de transmissão de tais conteúdos é educação formal.

A educação escolar possui uma estrutura que – a despeito das variações regionais – apresenta certa homogeneidade em sua forma e conteúdo. Por alcançar grande parte da população, é por meio da escola que são veiculados os conhecimentos produzidos pela humanidade que são compreendidos como fundamentais às próximas gerações. O currículo escolar é, portanto, resultado dos processos de seleção dos conhecimentos historicamente sistematizados (PARANÁ, 2008).

Uma vez que os seres humanos orientam suas existências a partir das referências que possuem (ELIAS, 1994), o controle dos elementos que compõem o fundo social de conhecimento de dada sociedade e a forma como tais saberes são ensinados são objetos de disputa nas relações de poder – afinal, ao contribuir para evidenciar ou silenciar determinado conteúdo, os dominantes podem influenciar os processos de desenvolvimento social a seu favor. Um exemplo disso é a forma como a história do Brasil vem sendo contada sob a perspectiva do branco colonizador, enaltecendo as qualidades civilizatórias destes e hierarquizando em posição inferior culturas diferentes das suas (SILVA, 2013). Essa forma de compreender a história do Brasil, exaltando as qualidades de um grupo em detrimento de outro, tem impactos direto nos processos de exclusão da população negra das oportunidades de poder[3497].

É por essa razão que as críticas sobre os discursos racistas presentes no espaço escolar, especialmente nos livros didáticos brasileiros, são, há muito tempo, pauta dos movimentos negros. Se o fundo de conhecimento passado às gerações futuras por meio dos livros didáticos orienta as existências em interdependência, para os ativistas é fundamental “extirpar dos livros didáticos, dos currículos e das práticas de ensino os estereótipos e os preconceitos contra os negros” (SILVA, 2013, p. 129), positivando a participação da população negra no desenvolvimento do país.

[3497] Nessa perspectiva, compreende-se que o racismo é uma das consequências de práticas sociais que privilegiam os brancos, “desprezando a existência do negro (e do indígena) na sociedade brasileira” (SANTOS, 2013).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

Desde a redemocratização, os movimentos negros vêm questionando a forma como sua história e cultura têm sido abordadas no espaço escolar (SILVA, 2013). Da década de 1980 aos dias atuais, diversas foram as conquistas no campo educacional. A alteração na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), feita por meio da Lei 10.639/03, que incluiu o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo da Educação Básica, foi um grande avanço para o combate ao racismo no país. Como consequência dessa emenda, a partir de 2005, os editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) passaram a estabelecer que os livros didáticos deveriam também observar a nova lei (SANTOS, 2013). A rigor, isso implicou na "valorização e reconhecimento da participação de negras e negros na história brasileira e africana, através da ampliação dos referenciais textuais e iconográficos", bem como "da exigência de uma nova abordagem sócio-histórica e cultural sobre a população negra" (MULLER, 2018, p. 78).

Essas leis são marcos importantes de pautas reconhecidas pelo Estado e que se pretende alcançar coletivamente. Especialmente em relação ao PNLD, pode-se considerar a inclusão de questões relativas à história e cultura africana e afro-brasileira como um passo importante – já que os livros didáticos figuram entre os principais recursos empregados por professores no fazer escolar e atingem grande parte da população (MULLER, 2018). Essa determinação estimula que a temática, a partir de sua inclusão formal no currículo, passe agora também a compor o fundo social de conhecimento a ser "herdado" por meio da educação escolar, alterando as existências em interdependência. No entanto, após alguns anos desses marcos legais, qual é a representação simbólica da população negra divulgada nos livros didáticos? Quais são os saberes coletivos que sustentam tal representação?

Nessa perspectiva, este trabalho discutiu os elementos que constituem o fundo de conhecimento acerca dos negros a história do Brasil (passada e atual), a partir de sua representação simbólica nos livros didáticos. Para tanto, visando trazer elementos empíricos para fundamentar a discussão, foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados Google Scholar, Portal de Periódicos CAPES/MEC, Redalyc, Scielo e Scopus, buscando os artigos acadêmicos mais citados e os mais recentes que analisaram como a população negra vem sendo retratada nos livros didáticos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

brasileiros[3498]. Com base nos referenciais teóricos de Norbert Elias, a partir dos principais achados das pesquisas consultadas, foram problematizados aspectos dos saberes que compõem o fundo social de conhecimento sobre os negros, bem como a noção de civilização e como esta pode interferir na apreciação da participação dessa população para a constituição social brasileira.

2. DESENVOLVIMENTO

Existem diversas formas de representações simbólicas. Os mapas são uma delas; as línguas outra. As pessoas que falam português quando pretendem fazer uma observação sobre o céu diurno podem usar o padrão sonoro “sol”. Nesta língua, este padrão sonoro representa simbolicamente o corpo celeste mais importante para a existência de vida na Terra. Segundo Elias (1994, 04), “Com o auxílio de uma ampla gama de padrões sonoros como este, os seres humanos têm a capacidade de comunicar entre si. Eles podem armazenar conhecimento na sua memória e transmiti-lo de uma geração para outra”. Este é uma maneira muito própria de “estandartização social”, que permite que o mesmo padrão sonoro seja reconhecido por todos os membros de uma sociedade, mais ou menos com o mesmo sentido. Trata-se da elaboração de “símbolos que representam o mesmo tipo de conhecimento”.

A estruturação das línguas, no entanto, não é fortuita. Seu desenvolvimento é determinado por sua função social como meio de comunicação. Como cada formação social possui relações de poder próprias, “A capacidade de controlar os padrões de conhecimento e da fala numa sociedade é, geralmente, um aspecto concomitante da distribuição das oportunidades de poder em uma sociedade” (ELIAS, 1994, p. 08). E nas disputas de poder, o controle do conhecimento desempenha um papel decisivo.

Desde o início do desenvolvimento da espécie, os seres humanos têm aprendido com seus antepassados, armazenado este conhecimento e se beneficiando com “as experiências ancestrais realizadas e transmitidas, ao longo do tempo, através de uma sequência contínua de gerações” (ELIAS, 1994, p. 16). Esse fundo social de conhecimento, que pode ser caracterizado como um depósito de experiências

[3498] Artigos mais recentes: ROSEMBERG; BAZILI; SILVA (2003), SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013; SANTOS, 2013; GUIMARÃES; ABREU-BERNARDES, 2016; SILVA FILHO, 2017; SOUZA; SILVA, 2018. Artigos mais citados: SILVA, s/d; TEIXEIRA, s/d; PINTO, 1987; TRIUMPHO, 1987; SILVA, 1987; ORIÁ, 1995; JESUS, 2012; SILVA, 2015; MULLER, 2018; IFACIREÓ, SOUZA, ALBUQUERQUE; SOUZA, 2019. Consultas realizadas em 27 mai. 2021.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

anteriores, está em permanente mudança – uma vez que é possível contribuir para aumenta-lo e mantê-lo. No entanto, é preciso questionar o que é transmitido e a forma como é transmitido – uma vez que esse "patrimônio de saber" (ELIAS, 1998, p. 10) pode ser usado a favor das relações de dominação no interior de determinada formação social.

Toda criança, inevitavelmente, assim que nasce, passa a adquirir "partes do fundo de conhecimento da sociedade em que crescem" (ELIAS, 1994, p. 38). Além das experiências em seu círculo familiar e social mais próximo, a escola é uma das instituições responsáveis pela transmissão dos saberes socialmente reconhecidos como importantes para as próximas gerações. Tais saberes são "condição para eles poderem orientar-se no seu mundo e manter a sua existência entre as outras existências" (ELIAS, 1994, p. 76). Nessa perspectiva, é possível afirmar que o conhecimento é um meio de orientação: os indivíduos pensam, sentem e agem a partir das informações que possuem.

Seguindo esta linha de raciocínio, é possível pensar também o caminho inverso: quando observada alguma injustiça social direcionada a determinado grupo, deve-se questionar qual é a extensão do saber que se tem sobre aquela população. Tal questão é clara no Brasil quando o assunto é desigualdade racial: os que mais sofrem preconceito, os pretos e os pardos, são aqueles que até recentemente só apareciam nos livros didáticos como escravos ou em posições de vulnerabilidade – postura decorrente de "padrões racistas de pensamento e estruturas (...) difundidos em nossa sociedade" (IFADIRÉO; SOUZA; ALBUQUERQUE; SOUSA, 2019, p. 1084).

Sendo o livro didático um "suporte fundamental na mediação entre o ensino e aprendizagem", este configura-se como um "instrumento de controle curricular e de ensino" (SOUSA, SILVA, 2019, p. 480). Daí a necessidade de políticas públicas educacionais que contribuam para reequilibrar a balança de poder entre brancos e negros. Nesse sentido, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira pela Lei 10.639/03, alterando a redação da Lei de Diretrizes e Bases da educação e os editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, foi fundamental para demarcar um patamar mínimo desejável para a representação simbólica da população negra do espaço escolar. Com essa lei o Estado brasileiro reconheceu a necessidade de alterar os elementos que constituem a imagem dos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

negros decorrente do fundo social de conhecimento transmitido pela instituição escolar, visando uma sociedade mais justa e igualitária[3499].

As pressões governamentais para a promoção da igualdade no espaço escolar, por meio de livros didáticos que democratizem a história e a participação dos negros na constituição nacional (no passado e no presente) é fundamental para reestruturar os saberes do fundo social de conhecimento brasileiro, transformando os elementos que sustentam a representação simbólica da população negra. Do ponto de vista legal, trata-se de um grande avanço. Mas como essa intenção de valorização da história e cultura africana e afro-brasileira tem se materializado nos materiais didáticos? Qual a representação simbólica da população negra veiculada pelos livros? Quais são os elementos do fundo social de conhecimento que afirmam tais representações?

Com base nos textos consultados, tomando como referência as pesquisas anteriores à promulgação da Lei 10.639, de 2003, é possível observar que a representação simbólica dos negros nos livros didáticos estava majoritariamente relacionada à escravidão. Neste período, poucas eram as referências aos assuntos relacionados à população negra. Quando retratada, geralmente estava relacionada a uma interpretação negativa, carente de história e/ou identidade própria. A partir da inclusão de termas relativos à história e cultura africana e afro-brasileira no currículo toda a educação básica, foram observados avanços, mas acompanhados ainda de uma sub-representação dos negros nos livros didáticos.

Os artigos escritos após 10 anos ou mais da efetivação da Lei indicam que, a despeito de rupturas e transformações observadas em algumas disciplinas, muito ainda precisa ser feito. Grande parte das obras didáticas analisadas nos artigos consultados seguem hierarquizando as diferentes etnias, colocando o branco como construtor da história, e o negro como o “outro”. Outras vezes, há o silenciamento ou abordagens que não dão conta de explicar a complexidade das relações étnico-raciais passadas e presentes. Mas por que, depois de tantos esforços de educadores, ativistas e mesmo do Estado para a positivação da população negra e o combate ao racismo, as permanências na representação simbólica dos negros são maiores que as transformações? Uma possível resposta para esta questão aponta para um

[3499] Existe, portanto, uma “complexa relação entre políticas de promoção de igualdade e programas de distribuição de livros” (SILVA 2013, p. 129).

elemento estrutural, fundamental da sociedade brasileira, que perpassa a configuração dos fundos sociais de conhecimento – e, portanto, os saberes ensinados nas escolas por meio dos livros didáticos. Trata-se da noção de civilização e seu poder de invisibilização de discursos – e mesmo de existências – diferentes do seu padrão.

Segundo Elias (2011, p. 23), com a palavra civilização "a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo que se orgulha", como seu nível tecnológico, suas maneiras, sua cultura científica, enfim, sua visão de mundo. Esta definição está pautada principalmente no caso francês, onde os membros das cortes utilizavam tal expressão para exaltar as qualidades de seus próprios comportamentos, comparando "o refinamento de suas maneiras sociais, seu 'padrão', com as maneiras de indivíduos mais simples e socialmente inferiores" (ELIAS, 2011, p. 52). Com o tempo, o termo passou a caracterizar um tipo específico de comportamento, a partir do qual outras formas de conduta passam a ser julgadas – constituindo "um contra conceito geral a outro estágio da sociedade, a barbárie" (ELIAS, 2011, p. 59). Civilização, portanto, refere-se à autoimagem de um grupo (dominante nas relações de poder) e a utilização deste padrão para a estigmatização de outros, com expressões sociais e emocionais distintas das suas.

Quando o assunto são relações étnico-raciais no Brasil, a hierarquização com base naquilo que é mais ou menos "civilizado" é uma herança colonial que se arrasta ao longo dos séculos por servir aos interesses dominantes. Assim, a mentalidade colonizadora vem silenciando toda e qualquer manifestação diferente do padrão branco ocidental. Entende-se, dessa forma, que a marginalização da cultural afro-brasileira "está visceralmente entrelaçada ao poder de enraizamento das verdades criadas pelos cânones da cultura europeizada", materializado em discursos que continuam a "designar pejorativamente os negros, como seres humanos inferiorizados numa hierarquia onde o branco ocupa o topo da pirâmide" (JESUS, 2012, p. 148 e 146).

Nesse sentido, muito mais do que editais do PNLD que preveem a organização de materiais didáticos ausentes de racismo, é preciso "o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre tendo consciência de que estas relações de poder não desaparecem, mas que podem ser reconstruídas ou transformadas, conformando-se de outra maneira" (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 25). Efetivas transformações na representação simbólica dos

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

negros só ocorrerão a partir do momento em que outras lógicas de pensamento forem também compreendidas como possibilidades epistemológicas – para além da racionalidade eurocêntrica hegemônica. Para tanto, faz-se necessária uma pedagogia decolonial, que possibilite debater a interculturalidade[3500].

Assim, se, conforme apontou Elias, as atitudes humanas são decorrentes dos saberes que as orientam, é fundamental uma educação que amplie os saberes, que promova o alargamento das redes de interdependência dos indivíduos. Mas, não basta apenas a inserção de novos temas dentro de uma estrutura em que o padrão epistemológico continue predominantemente eurocêntrico e colonial, é preciso visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições; "repensar enfoques, relações e procedimentos em uma perspectiva nova (...)[; é] educar na pluralidade para a interculturalidade e valorização das identidades" (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 33).

Em síntese, para que os termos estabelecidos na lei se tornem prática corrente e os livros didáticos se tornem efetivamente livres de preconceitos e estereótipos, faz-se necessário eliminar a ideia de que existem humanos mais ou menos qualificados, mais ou menos "civilizados" de melhor ou pior categoria, para compreendê-los como seres da mesma espécie, cuja desigualdade foi construída socialmente. Somente com a modificação desta mentalidade colonial, que ainda hoje fundamenta o fundo social de conhecimento brasileiro, é que a representação simbólica da população negra (e de outros grupos não dominantes) poderá, de fato, ser valorizada com real respeito e admiração que todos os cidadãos brasileiros merecem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fundos de conhecimento são presentes em todas as sociedades humanas, mas variam de acordo com seus diferentes estágios de desenvolvimento. Como ninguém pode saber sem adquirir conhecimento de outros, desde o nascimento elementos desse fundo comum são aprendidos pelos indivíduos (ELIAS, 1998) – incluindo a representação simbólica dos negros criada por sua sociedade. Além da aprendizagem por meio de interações sociais informais e não formais, a educação

[3500] A interculturalidade não se restringe à "mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica" (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27).

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

formal é grande responsável pelo ensino de temáticas selecionadas, consideradas fundamentais de serem aprendidas pelas próximas gerações.

Nessa perspectiva, os livros didáticos, por serem um dos principais recursos utilizados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem e por terem abrangência nacional, são responsáveis pela disseminação de representações simbólicas. É por essa razão que os livros didáticos estão na pauta de educadores e ativistas quando o assunto é igualdade racial, promoção da cidadania e combate ao racismo. A transformação dos conteúdos ensinados nas salas de aulas pode contribuir para a modificação da representação simbólica dos negros no sentido de sua valoração como sujeitos de direitos como os demais brasileiros.

Embora a Lei 10.639/03 tenha contribuído para uma representação mais positiva dos negros, aparecendo em situações sociais para além da escravidão, esta população segue sub-representada nos livros didáticos. A despeito dos esforços de educadores, dos movimentos negros e mesmo do Estado, a inserção de novos conteúdos sobre esta população tem se desenvolvido sobre uma estrutura que ainda hierarquiza “brancos como os representantes da civilização brasileira” e os “outros”, predominantemente pretos e pardos.

Nessa perspectiva, entende-se ser necessária a transformação de um elemento basilar que sustenta o fundo social de conhecimento brasileiro: a mentalidade colonial. Uma vez que estes fundos podem ser submetidos a revisões e alargamentos (ELIAS, 1994), faz-se necessário construí-lo sobre novas bases, superando o padrão atual, que hierarquiza e segrega segundo o tom de pele, que silencia a história e a contribuição dos negros visando a manutenção das relações de dominação. Somente vislumbrando igualdade de direitos e oportunidades sociais para todos, sem qualquer tipo de discriminação ou juízo cultural de valor nas relações de ensino-aprendizagem, é que a representação simbólica dos negros será ressignificada e o brasileiros pretos e pardos efetivamente valorizados.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL**. Lei 10639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União. Brasília, 2003.

Conteúdo e normas são de responsabilidade dos autores dos textos publicados.
ISSN: 2176-1396

ELIAS, N. **Envolvimento e Alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, N. **Teoria simbólica**. Oeiras: Celta, 1994.

GONÇALVES, S. C. Processo civilizador e colonização em Norbert Elias: uma teoria interpretativa através da sociologia, da história e da psicologia. **Revista OPSIS**, v. 13, n. 1, p. 200-221, 2013.

GUIMARÃES, T. M. S. G. S.; ABRU-BERNARDES, S. T. O desvelar da África em criações artísticas em livros didáticos de História do Ensino Fundamental. **HOLOS**, Ano 32, Vol. 2, 2016.

IFADIREÓ, M. M.; SOUZA, T. O.; ALBUQUERQUE, E. S. M.; SOUSA, M. S. C. Educação intercultural e suas ambivalências com o estranho. Um estudo sobre a representação social do negro no livro didático. **Rev. Mult. Psic**. V.13, N. 43, p. 1081-1104, 2019

JESUS, F. S. O "negro" no livro didático de História do Ensino Médio e a Lei 10.639/03. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 141-171, jan./jun. 2012.

MULLER, T. M. P. Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 77-95, maio/jun. 2018.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

ORIÁ, R. O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações. **Anais do XVIII Simpósio Nacional de História**, Recife – PE, jul. 1995.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica História.** Paraná, 2008.

PINTO, R. P. A representação do negro em livros didáticos de leitura. **Cad. Pesq.** (63), nov. 1987.

ROSEMBERG, F.; BASILLI, C.; SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

SÁ, A. Nota do Tradutor. In: ELIAS, N. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SANTOS, W. O. Espaço de negros e brancos em livros didáticos de Geografia do estado do Paraná, Brasil. **Ciênc. Educ**., Bauru, v. 19, n. 4, p. 1027-1044, 2013.

SILVA FILHO, J. B. Abordagens ideológicas e historiográficas sobre o negro nos paradidáticos e didáticos. **Revista Científica das áreas de História, Letras,**

Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte, vol. 10, n.º 1, Janeiro/Julho de 2017.

SILVA, A. C. **As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes.** s/d. Disponível em: http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/2a80cecae02ccf0480b55db2e4f61cf6.PDF. Acesso em 27 mai. 2021.

SILVA, A. C. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão do 1º grau – nível I. **Cad. Pesq.** (63), nov. 1987.

SILVA, F. C. A análise da representação do/a negro/a em um livro didático. **Revista África e Africanidades**, ano 8, n. 20, jul. 2015.

SILVA, P. V. B. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educ. Pesq.,** São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan./mar. 2013.

SOUSA, D. M.; SILVA, M. Mulheres negras, currículo e ensino de História do livro didático de Estudos Amazônicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 478-496, maio/ago. 2019.

TEIXEIRA, R. **A representação social do negro no livro didático de História e Língua Portuguesa.** s/d. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1408-6.pdf>. Acesso em 27 mai. 2021.

TRIUMPHO, V. R. S. O negro no livro didático e a prática dos Agentes de Pastoral Negros. **Cad. Pesq**. (63), nov. 1987.